

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Η αφηγηματική ικανότητα των κυπριόπουλων παιδιών προσχολικής ηλικίας (4.0-6.0 ετών)

SUBJECT: The narrative ability of Cypriot children at preschool age (4.0-6.0 years)

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: Μπίτου Σωτηρούλα
Πασχάλη Κατερίνα
Πέτρου Ευτυχία

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ. Γερονίκου Ελευθερία

ΠΑΤΡΑ 2010

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της πτυχιακής μας εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την υπεύθυνη καθηγήτριά μας του τμήματος Λογοθεραπείας στο Α.Τ.Ε.Ι Πάτρας, κυρία Ελευθερία Γερονίκου, για τις πολύτιμες συμβουλές της και την καθοδήγηση που μας έδινε καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της πτυχιακής μας εργασίας.

Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την λογοθεραπεύτρια, κυρία Έλενα Θεοδώρου, διδακτορική φοιτήτρια, Πανεπιστήμιου Κύπρου για τη βοήθειά της στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Τέλος, η ερευνητική αυτή μελέτη θα ήταν ανέφικτη χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών που αξιολογήθηκαν αλλά και των γονέων τους.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

i.	Ευχαριστίες.....	2
ii.	Περιεχόμενα.....	3-4
iii.	Περίληψη.....	5-6
iv.	1. Εισαγωγή.....	7-11
v.	1.1. Η φυσιολογική ανάπτυξη παιδιών.....	8
vi.	1.2. Γλωσσική ανάπτυξη.....	8-9
vii.	1.3. Σκοπός και σημαντικότητα της παρούσας έρευνας.....	10
viii.	1.4. Η σημαντικότητα αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου και η σημασία μελέτης του στην Κυπριακή Ελληνική γλώσσα.....	10-11
ix.	1.5. Τι περιλαμβάνει η εργασία.....	11
x.	2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	12-25
xi.	2.1. Αφηγηματικός λόγος.....	12-13
xii.	2.2. Στάδια ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά.....	13-15
xiii.	2.3. Στόχοι βελτίωσης της αφήγησης.....	16
xiv.	2.4. Σημασία του αφηγηματικού λόγου στον τομέα της λογοθεραπείας.....	16-17
xv.	2.5. Προηγούμενες έρευνες για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου.....	17-20
xvi.	2.6. Χρήση του Bus Story Test σε προηγούμενες έρευνες.....	20-21
xvii.	2.7. Η Κυπριακή διάλεκτος και τα βασικά της χαρακτηριστικά.....	22-25
xviii.	3. Μεθοδολογία.....	26-35
xix.	3.1. Δείγμα.....	26-28
xx.	3.2. Μέσα χορήγησης του ‘Bus Story Test’.....	28
xxi.	3.3. Διαδικασία χορήγησης του ‘Bus Story Test’.....	28-29
xxii.	3.4. Πρωτόκολλο βαθμολόγησης.....	29-34
xxiii.	3.4.1. Βαθμολογία για πληροφορίες.....	33
xxiv.	3.4.2. Βαθμολογία μήκους προτάσεων.....	33-34
xxv.	3.4.3. Βαθμολογία δευτερευουσών προτάσεων.....	34
xxvi.	3.5. Προσαρμογή του τεστ στην Κυπριακή διάλεκτο.....	34-35
xxvii.	4. Αποτελέσματα και στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	36-45
xxviii.	4.1: Έλεγχος ως προς την ηλικία.....	36-38
xxix.	4.2: Έλεγχος ως προς το φύλο.....	38-41
xxx.	4.3: Έλεγχος ως προς Πόλη/Χωριό.....	41-42
xxxi.	4.4: Έλεγχος ως προς το σχολείο.....	42-43
xxxii.	4.5: Έλεγχος ως προς το μέσο όρο ηλικιών ανά το φύλο.....	44-45
xxxiii.	5. Συζήτηση.....	46-48
xxxiv.	6. Βιβλιογραφία.....	49-51
xxxv.	Παραρτήματα.....	52-58

xxxvi.	Παράρτημα 1:	Έντυπο συγκατάθεσης Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.....	53
xxxvii.	Παράρτημα 2:	Έντυπο συγκατάθεσης Εκπαιδευτικών Προδημοτικής Εκπαίδευσης.....	54
xxxviii.	Παράρτημα 3:	Έντυπο δήλωσης γονικής συγκατάθεσης.....	55
xxxix.	Παράρτημα 4:	Πίνακας δείγματος ελληνοκυπριακού λεξικού.....	56
xl.	Παράρτημα 5:	Δείγμα της κυπριακής διαλέκτου σε δίστιχα και παραμύθι.....	57-58

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα σημαντικό κομμάτι της γλωσσικής ανάπτυξης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου. Εντούτοις, μέχρι σήμερα, δεν έχει υπάρξει καμιά σχετική έρευνα στο χώρο της λογοθεραπείας για τα κυπριακά δεδομένα. Στην εργασία αυτή επιχειρούμε μια προσέγγιση στη μελέτη παιδιών με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, ορίζοντας ως βασική μεθοδολογική παράμετρο την αφηγηματική ικανότητα. Χρησιμοποιήθηκε το αγγλικό 'Bus Story Test' για να διερευνηθεί η αφηγηματική ικανότητα Κυπριόπουλων παιδιών ηλικίας 4,0-6,0 ετών με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, με μοναδική ομιλούμενη γλώσσα την κυπριακή διάλεκτο. Οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν (α) ότι τα παιδιά ηλικίας 4,0-4,5 ετών θα εμφανίσουν την χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες, 4,6-6,0 ετών, (β) ότι δεν θα εμφανιστούν διαφορές ως προς το φύλο, όσον αφορά το επίπεδο του αφηγηματικού λόγου, (γ) εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αφηγηματικού λόγου και του σχολείου φοίτησης των παιδιών, εφόσον αναμένεται ότι τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο θα παρουσιάσουν υψηλότερες επιδόσεις και (δ) αν υπάρχει σχέση μεταξύ αφηγηματικού λόγου και τύπου διαμονής των παιδιών. Στην συνέχεια έγινε σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών και αξιολογήθηκε εάν ακολουθείται ίδια αναπτυξιακή πορεία με την παρούσα έρευνα. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 140 παιδιά, 71 αγόρια και 69 κορίτσια τα οποία φοιτούσαν σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία της Κύπρου.

Οι αφηγήσεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν με κασετόφωνο, απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν σε σχέση με τις 3 μετρήσεις που προτείνονται στην πρωτότυπη δοκιμασία (βαθμοί πληροφοριών, δευτερεύουσες προτάσεις, Μέσο Μήκος Πρότασης). Οι τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα απαντήθηκαν, δημιουργώντας έτσι πρότυπα για τα κυπριακά δεδομένα.

ABSTRACT

A very important piece of linguistic growth in the children of preschool age is the growth of narrative speech. Nevertheless, up to today, has not existed no relative research in the speech therapy space for the cypriot data. In this work we attempt an approach in the study of children with normal linguistic growth, placing as basic methodological parameter the narrating faculty. Was used the English `Bus Story Test' in order to is investigate the narrative faculty of Cypriot children of age of 4,0-6,0 years with normal linguistic growth, with unique spoken language the Cypriot dialect. The inquiring affairs that became were (a) that the children of age of 4,0-4,5 years will present the lower record concerning the remainder age-related teams, 4,6-6,0 years (b) that will not be presented differences as for the sex, with regard to the level of narrative speech (c) any existing relation between the narrative speech and the school of study of children, provided that it is expected that the children that study in private kindergarten will present higher records and (d) any existing relation between narrative speech and place of stay of children. Then they were examined comparisons between the results of particular research with the results of previous researches and it was evaluated if it followed same developmental course with the present research. In the research participated in total 140 children, 71 boys and 69 girls which studied in private and public schools of Cyprus. The narrations of children recorded with tape player and analyzed in papers concerning the 3 measurements that are proposed in the original ordeal (the information of given story, the use of secondary proposals from the children that were examined and the medium length articulation of 5 bigger phrases (Medium Length of Proposal). The four inquiring affairs that were placed in the particular research were answered, creating thus models for the Cypriot data.

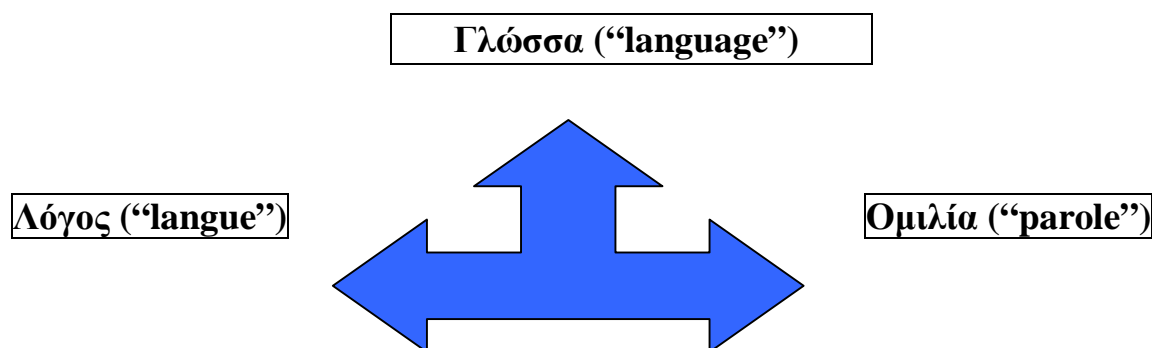
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιδιαίτερη ικανότητα του ανθρώπου να παράγει έναρθρο λόγο αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση για την επικοινωνία του με άλλα άτομα, καθώς και την ανάπτυξη και εξέλιξή του σε σύγκριση με τα υπόλοιπα είδη του ζωικού βασιλείου. Ο άνθρωπος για να επικοινωνήσει χρειάζεται ομιλία και λόγο. Ομιλία για να εκφράζει προφορικά αυτά που σκέφτεται ή αισθάνεται και λόγο για να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί τους γύρω του και ό,τι συμβαίνει στο περιβάλλον το οποίο ζει. Η ομιλία είναι μόνο προφορική ενώ ο λόγος μπορεί να είναι είτε προφορικός είτε γραπτός (Πήτα, 1998). Η γλωσσολογία ορίζεται από τον Bopp (1816) ως επιστημονική μελέτη της γλώσσας. Από την αρχική αυτή πρόταση - ορισμό προέκυψε το ερώτημα:

‘Και τι είναι γλώσσα;’

Διατυπώνοντας ο Γάλλος γλωσσολόγος Saussure (1916) τις βασικές αρχές της γλώσσας (η γλώσσα δημιουργείται και εξελίσσεται υποσυνείδητα, με προφορική επικοινωνία, μέσα σε μια ομάδα ομιλητών) και θέλοντας να περιγράψει επαρκώς το ερευνητικό αντικείμενο της γλωσσολογίας προχώρησε στην πρώτη επιστημονική διάκριση της γλώσσας σε επίπεδα:

Σχεδιάγραμμα 1: Διάκριση της γλώσσας σε επίπεδα (Saussure, 1916)



Θεωρούμε ωφέλιμη την διασαφήνιση των πιο πάνω ορισμών ούτως ώστε ο κάθε αναγνώστης να μπορεί να κατανοήσει όπου αυτοί απαντώνται.

Ανθρώπινος λόγος: Δηλώνει τη γλώσσα στη γενική της έννοια, δηλαδή την ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί γλωσσικά με το συνάνθρωπο του. Με την έννοια αυτή ο λόγος είναι καθολικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ένα παγκόσμιο ανθρώπινο φαινόμενο του οποίου άμεσα συστατικά είναι η γλώσσα και η ομιλία. Ο λόγος διακρίνεται σε προφορικό και γραπτό λόγο. Ο προφορικός λόγος κατέχει προτεραιότητα, αφού όπως αναφέρει ο Saussure (1916), « Δεν υπάρχει γλώσσα χωρίς ομιλία, ούτε ομιλία έξω από τη γλώσσα». Η πρωταρχική έκφραση της γλώσσας στην ιστορία του ανθρώπινου γένους και στην ιστορία του κάθε ατόμου είναι ο προφορικός λόγος.

Γλώσσα: Νοείται ο γλωσσικός μηχανισμός της γλωσσικής επικοινωνίας, το αφηρημένο γλωσσικό σύστημα που έχουν στον εγκέφαλο τους οι ομιλητές μιας γλώσσας. Με τον όρο «γλώσσα» εννοούμε το «φυσικό εκείνο σύστημα επικοινωνίας που χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο και έχει ως βάση του τον έναρθρο λόγο».

Ομιλία: Ο Saussure εννοεί τη συγκεκριμένη πραγμάτωση της γλώσσας, το σύνολο της προφορικής ομιλίας όλων των ανθρώπων μιας ομοιογενούς κοινωνίας. Ομιλία είναι η χρήση του λόγου, δηλαδή του γλωσσικού συστήματος επικοινωνίας, από τα άτομα μιας γλωσσικής κοινότητας.

1.1. Η φυσιολογική ανάπτυξη παιδιών

Η ανάπτυξη παιδιών είναι μια διαδικασία που κάθε «φυσιολογικό» παιδί περνά. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την εκμάθηση και την απόκτηση γνωστικών, γνωσιολογικών, κινητικών και γλωσσικών δεξιοτήτων όπως προσοχή, συγκέντρωση, μνήμη, περπάτημα, ομιλία, το πήδημα, το τρέξιμο, το να δένουν τα παπούτσια τους, το να ζωγραφίζουν, να παίζουν. Τα παιδιά μαθαίνουν αυτές τις δεξιότητες, που καλούνται αναπτυξιακά κύρια σημεία, κατά τη διάρκεια των προβλέψιμων χρονικών περιόδων.

1.2. Γλωσσική ανάπτυξη

Αν μέσα από την καθημερινή ζωή διαφοροποιηθεί ο τρόπος που αντιμετωπίζονται τα παιδιά, μπορεί χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια να βοηθηθούν στο να βελτιωθεί η προφορική τους έκφραση. Οι γονείς έχουν σαν στόχο να προετοιμάσουν τα παιδιά στο να αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους το λόγο τους, και έτσι να δεχθούν πιο εύκολα τα ερεθίσματα του σχολείου και να τα κάνουν γνώση. Για να ξεκινήσουν τα παιδιά να μιλούν, προηγείται ένας ολόκληρος χρόνος όπου συλλέγουν ερεθίσματα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη λέξη 'ερεθίσματα' γιατί είναι ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά. Οι γονείς συνηθίζουν να δίνουν παιχνίδια και εικόνες, να διαβάζουν βιβλία, να μιλούν στα παιδιά τους, παρέχοντάς τους έτσι αρκετά ερεθίσματα για να γνωρίσουν το περιβάλλον τους. Με τον όρο «γλωσσική ανάπτυξη» γίνεται αναφορά μόνο στη γνώση του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή στη γλωσσική ικανότητα, και όχι στη χρήση του συστήματος αυτού σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή στην επικοινωνιακή ικανότητα (Κατή, 2000). Τα παιδιά συνήθως στα τέλη του 2^{ου} έτους συνδυάζουν περισσότερες από μία λέξεις και σχηματίζουν προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές έχουν τη μορφή 'τηλεγραφικού λόγου', όπου περιλαμβάνονται κυρίως λέξεις που δηλώνουν ονόματα των πραγμάτων (ουσιαστικά), ενέργειές τους (ρήματα) και σταθερά τους χαρακτηριστικά (επίθετα), ενώ συστηματικά παραλείπονται

άρθρα, βοηθητικά ρήματα, σύνδεσμοι, αντωνυμίες, προθέσεις και τα διάφορα άλλα γλωσσικά στοιχεία που δεν φαίνεται να είναι απαραίτητα για την καταληπτότητα του μηνύματος. Η συγκεκριμένη μορφή του λόγου συνεχίζεται και κατά τα δύο πρώτα χρόνια της νηπιακής ηλικίας, αλλά με ουσιώδεις βελτιώσεις: ο λόγος γίνεται πλουσιότερος και πιο κατανοητός, η άρθρωση καλύτερη, η γραμματική δομή πιο πολύπλοκη. Η προφορά των φθόγγων και η άρθρωση αναπτύσσονται ταχύτατα και ολοκληρώνονται νωρίς. Στο 2ο έτος προφέρονται καθαρά μόνο το 32% των φθόγγων. Η ραγδαία ανάπτυξη της γλώσσας κατά τη νηπιακή ηλικία είναι καταφανής σε όλους τους τομείς της γλωσσικής επίδοσης: άρθρωση, λεξιλόγιο, μήκος προτάσεων και γραμματική δομή. Οι δραματικότερες αλλαγές συμβαίνουν κατά την προσχολική ηλικία, και κυρίως περί το 3ο έτος της ηλικίας. Στο 4^ο έτος το παιδί αρχίζει πλέον να χρησιμοποιεί πλήρεις προτάσεις κατά το γραμματικό πρότυπο του ενήλικου. Το λεξιλόγιο παρουσιάζει ραγδαία αύξηση. Στις ηλικίες μεταξύ 3 και 5 ετών το παιδί προσθέτει άνω των 50 λέξεων κάθε μήνα (600 λέξεις ετησίως). Στο 6ο έτος το παιδί χρησιμοποιεί κατά μέσο όρο 2.500 λέξεις. Η γραμματική δομή (σύνταξη και μορφολογία) παρουσιάζει αλματώδη ανάπτυξη. Ήδη από το 3^ο έτος, το νήπιο μπορεί να παράγει όλες τις κύριες παραλλαγές της απλής πρότασης (ενικός - πληθυντικός, ερωτηματικός τύπος, αρνητικός τύπος, χρήση αντωνυμιών κλπ.), μήκους μέχρι 10-11 λέξεων. Στην ηλικία των 4 ετών το νήπιο έχει μάθει και εφαρμόζει τους βασικούς γραμματικούς κανόνες – ας μην μπορεί ακόμα να μας τους περιγράψει. Έρευνα που έγινε (Berko , 1958), έδειξε ότι παιδιά ακόμη και 4 ετών, μπορούσαν με αξιοθαύμαστη ακρίβεια να χρησιμοποιούν κανόνες γραμματικής που τα ίδια είχαν εξαγάγει από τη γλωσσική τους εμπειρία. Πρέπει να τονιστεί ότι η εξελικτική ψυχογλωσσολογία έχει διαπιστώσει ότι η κατανόηση και η χρησιμοποίηση εκ μέρους του παιδιού των διαφόρων γραμματικών φαινομένων, ακολουθεί μια ορισμένη αναπτυξιακή σειρά. Το παιδί π.χ. πρώτα μαθαίνει τον ενεστώτα διαρκείας και ύστερα τον αόριστο. Το νήπιο ομιλεί χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις σκέψεις και τα σχόλια του άλλου. Ο Piaget αποκαλεί το είδος αυτό της γλωσσικής παραγωγής εγωκεντρικό λόγο. Ο όρος εγωκεντρικός λόγος, αναφέρεται στο γεγονός ότι το μικρό παιδί περιορίζεται στις δικές του μόνο απόψεις όχι γιατί έχει εγωιστική διάθεση, αλλά γιατί οι νοητικές του λειτουργίες δεν είναι επαρκώς ευέλικτες για να του επιτρέψουν να λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες του άλλου. Ο κοινωνικοποιημένος λόγος αντίθετα εμπεριέχει τη διαδικασία της ανταλλαγής μηνυμάτων με άλλα πρόσωπα, μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων, της διατύπωσης σχολίων στα όσα λέγει κάποιος, της παροχής πληροφοριών που έχουν σχέση με το συζητούμενο θέμα κλπ. Ο Piaget υποστηρίζει ότι το άτομο εξελισσόμενο παύει να χρησιμοποιεί τον εγωκεντρικό λόγο και υιοθετεί τον κοινωνικοποιημένο λόγο. Δραματική είναι η αλλαγή αυτή ιδίως στο τέλος της προσυλλογιστικής περιόδου, στο 6^ο έτος περίπου (Παρασκευόπουλου, 1985).

1.3. Σκοπός και σημαντικότητα της παρούσας έρευνας

Η έρευνα διεξάγεται με σκοπό την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας των Κυπριόπουλων παιδιών προσχολικής ηλικίας 4,0 έως 6,0 ετών, με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, με μητρική και ομιλούμενη γλώσσα μόνο την Κυπριακή – Ελληνική, μέσω ενός σταθμισμένου τεστ αξιολόγησης του ‘Bus Story Test’. Οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

1. Τα παιδιά ηλικίας 4,0-4,5 ετών θα εμφανίσουν την χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες 4,6-6,0 ετών
2. Δεν θα εμφανιστούν διαφορές ως προς το φύλο όσον αφορά το επίπεδο του αφηγηματικού λόγου
3. Εάν υπάρχει σχέση μεταξύ του αφηγηματικού λόγου και του σχολείου φοίτησης των παιδιών, εφόσον αναμένεται ότι τα παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικό νηπιαγωγείο θα παρουσιάσουν υψηλότερες επιδόσεις και
4. Εάν υπάρχει σχέση μεταξύ αφηγηματικού λόγου και τόπου διαμονής των παιδιών.

Σε αυτές τις ηλικιακές ομάδες μπορούμε να έχουμε αποτελέσματα που θα αποτελέσουν σε μεταγενέστερες έρευνες την βάση για σύγκριση σε μικρότερα και σε μεγαλύτερα παιδιά. Επίσης αυτή η ηλικιακή ομάδα αποτελείται από παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία προετοιμάζονται να εισαχθούν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και δεδομένου της σχέσης της αφήγησης με την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης, καλό θα ήταν να δημιουργηθεί ένα εργαλείο αξιολόγησής της. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή, θα αποτελέσει μέτρο σύγκρισης μεταξύ του αφηγηματικού λόγου των ελληνόπουλων και των κυπριόπουλων παιδιών. Τα παιδιά αυτά συγκρίνονται, όχι γιατί ανήκουν σε διαφορετικούς λαούς, αλλά επειδή οι Έλληνες χρησιμοποιούν και στον γραπτό και στον προφορικό τους λόγο την ελληνική γλώσσα, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με τους Ελληνοκύπριους που χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα μόνο στον γραπτό λόγο ενώ στον προφορικό χρησιμοποιούν την κυπριακή διάλεκτο. Στην συνέχεια, θα γίνει σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

1.4. Η σημαντικότητα αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου και η σημασία μελέτης του στην Κυπριακή Ελληνική γλώσσα.

Στην παρούσα έρευνα αξιολογείται ο αφηγηματικός λόγος καθώς θεωρείται πολύ σημαντικός, είναι αποτέλεσμα της οργάνωσης των ανθρώπινων εμπειριών (Bruner, 1985) και αποκαλύπτει την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και τις αφηγηματικές δεξιότητες και δυσκολίες (Engel, 1995). Οι αφηγήσεις παράγονται και ακούγονται συχνά στο περιβάλλον των παιδιών. Επίσης είναι μέρος της καθημερινής αλληλεπίδρασης. Για μικρότερα παιδιά οι Paul και Smith (1993) ορίζουν την αφηγηματική αξιολόγηση ως «αυθόρμητη και εκμαιευμένη αξιολόγηση σε ένα σταθερό πλαίσιο». Για μεγαλύτερα παιδιά

(παιδιά προσχολικής ηλικίας) οι προφορικές αφηγήσεις είναι μέρος της συζήτησης στην τάξη καθώς τα παιδιά περιγράφουν, εξηγούν και ερμηνεύουν γεγονότα. Οι αφηγηματικές ικανότητες θεωρούνται προγνωστικός παράγοντας σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (Bishop και Edmundson, 1987). Εντούτοις, μέχρι σήμερα, δεν έχει υπάρξει καμιά σχετική έρευνα αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου στο χώρο της λογοθεραπείας όσον αφορά την κυπριακή ελληνική γλώσσα. Βάσει των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας θα δημιουργηθούν πρότυπα του αφηγηματικού λόγου και γενικά της γλωσσικής ανάπτυξης των Κυπριόπουλων παιδιών.

1.5. Τι περιλαμβάνει η εργασία.

Αρχικά η μελέτη αυτή παρουσιάζει τη φυσιολογική ανάπτυξη των παιδιών και τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Αναφέρει την σημαντικότητα αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου και την σημασία μελέτης του στην Κυπριακή Ελληνική γλώσσα. Παρέχει τον σκοπό και τη σημαντικότητα της παρούσας έρευνας. Έπειτα δίνει τον ορισμό του αφηγηματικού λόγου καθώς και τα στάδια ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου. Θα παρουσιαστούν συγκρίσεις με προηγούμενες έρευνες που έγιναν, οι οποίες επίσης αξιολογούν τον αφηγηματικό λόγο και έρευνες που διακρίνουν τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Παρατίθεται η σημασία του αφηγηματικού λόγου στον τομέα της λογοθεραπείας, αναφέρεται η διαφορετικότητα της κυπριακής διαλέκτου από την ελληνική γλώσσα και η χρήση του 'Bus Story Test' σε άλλες έρευνες. Συμπεριλαμβάνει επίσης το μεθοδολογικό τρόπο βαθμολόγησης, τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία θα αποτελέσουν μέτρο σύγκρισης σε μελλοντικές έρευνες αλλά και τις προηγούμενες έρευνες που έγιναν, ώστε να ελεγχθεί εάν ο αφηγηματικός λόγος των Κυπριόπουλων παιδιών είναι παθολογικός ή αποκλίνει από τα φυσιολογικά στάδια.

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τον ορισμό για το τι είναι αφήγηση και αφηγηματικός λόγος, καθώς επίσης και ποια είναι τα στάδια του αφηγηματικού λόγου. Επίσης παρουσιάζονται τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που αφορούν τις αφηγηματικές δυνατότητες, τόσο σε παθολογικούς όσο και σε φυσιολογικούς πληθυσμούς. Αναφέρεται επίσης η σημασία του αφηγηματικού λόγου στον τομέα της Λογοθεραπείας. Παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της Κυπριακής διαλέκτου. Τέλος, δίδεται έμφαση στη χρήση του 'Bus Story Test' σε προηγούμενες έρευνες.

2.1. Αφηγηματικός Λόγος.

Ο αφηγηματικός λόγος είναι μια συχνά χρησιμοποιημένη λογική περιγραφή μιας ακολουθίας γεγονότων, ένας μονόλογος με λογικές δομές, χρονική και περιστασιακή αλληλουχία και συνοχή (Bennet-Kastor, 1981). Είναι ένας ειδικός τρόπος διατύπωσης μιας ιστορίας. Η τελευταία μπορεί να ορισθεί ως ένας εννοιολογικός χώρος που αναπαριστά συμβάντα, χαρακτήρες εν δράσει και αντικείμενα. Μια ιστορία μπορεί να διατυπωθεί με διαφορετικούς τρόπους για να δημιουργήσει ή να προκαλέσει διαφορετικά αποτελέσματα όπως συγκίνηση, θαυμασμό, γέλιο. Καθένας από τους διαφορετικούς αυτούς τρόπους έκφρασης μιας ιστορίας συνιστά μια αφήγηση (Brooks, 1996). Κάθε αφήγηση περιλαμβάνει μια διαδοχή γεγονότων που κεντρίζουν το ανθρώπινο ενδιαφέρον και διατηρούν την ενότητα της δράσης. Όπου δεν υπάρχει ανθρώπινο ενδιαφέρον δεν μπορεί να υπάρξει αφήγηση, διότι τα γεγονότα αποκτούν νόημα και οργανώνονται σε μια δεδομένη χρονική σειρά μόνο σε σχέση με ένα ανθρώπινο σχέδιο (Bremond, 1966). Η αφήγηση είναι ένα από πολλά διαφορετικά είδη ομιλίας που αναγνωρίζονται από τους ρήτορες και τους γλωσσολόγους. Στους σύγχρονους ρητορικούς όρους, η αφήγηση απαντά στην ερώτηση 'Τι συνέβη;', και αντιτίθεται με το ύφος της ανάλυσης, την πειθώ, και την έκθεση. Η δύναμη της αφήγησης στην οικοδόμηση της γνώσης είναι σημαντική και έγινε αντιληπτή διαμέσου των αιώνων από τους αρχαίους παραμυθάδες και μάγους ιερείς μέχρι το σημερινό μαζικό μάρκετινγκ που εστιάζεται στη διαφήμιση. Είναι ένας κρίσιμος και καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας αφού οι ιστορίες που εμπειρεύονται μεταδίδουν γεγονότα και συναισθήματα, αξίες και πολιτιστικά πρότυπα. Τα συστατικά του αφηγηματικού λόγου είναι η διήγηση, η μίμηση, η περιγραφή και το σχόλιο. Η γλώσσα της αφήγησης είναι οι σύνδεσμοι που εκφράζουν την αιτιότητα ή τη χρονική συνάφεια, ρηματικοί χρόνοι και τρόποι που συνάδουν στο χρόνο της ιστορίας και στο χρόνο της αφήγησης, ρήματα που αποδίδουν τις ενέργειες των 'ηρώων' και ρήματα που αποκαλύπτουν τα σχόλια του αφηγητή. Υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που διαμορφώνουν το ύφος της αφήγησης όπως το είδος του κειμένου, η εμπειρία και η πρόθεση του αφηγητή, το μέγεθος του

ακροατηρίου, η φύση της αφήγησης (προφορική ή γραπτή). Η ευρύτατη διάδοση και εφαρμογή του αφηγηματικού τρόπου στην επικοινωνία πιστοποιείται σε καθημερινή βάση: δημοσιογραφικές ειδήσεις, διηγήσεις περιστατικών, αναδιηγήσεις της υπόθεσης τηλεοπτικών σειρών / ταινιών, κόμικς, ημερολόγια, αυτοβιογραφίες, και βιογραφικά σημειώματα, ιστορικές αφηγήσεις, παραμύθια κλπ. Μελετώντας τα στοιχεία της δομής του αφηγηματικού κειμένου επισημαίνουμε το χωροχρονικό πλαίσιο, τα πρόσωπα, την ανατροπή μιας αρχικής κατάστασης, τις προσπάθειες επαναφοράς της, τα εμπόδια στην προσπάθεια αυτή, την αντίδραση των προσώπων και τα αποτελέσματα της δράσης τους, την κορύφωση της δράσης, τη λύση και την αποτίμηση της δράσης των προσώπων. Επίσης τη λειτουργία του διαλόγου και του μονολόγου. Τέλος στις τεχνικές της αφήγησης συγκαταλέγονται και η χρονική σειρά που επιλέγει ο αφηγητής να παρουσιάσει τα δρώμενα καθώς και τη θέση που παίρνει αυτός στην υπόθεση που εξιστορεί (Ματσαγγούρας, 2004). Η εξελικτική έρευνα έχει δείξει ότι τα περισσότερα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία γνωρίζουν και χρησιμοποιούν συνειδητά ή ασυνείδητα τη δομή και τις λογικές σχέσεις μεταξύ των συστατικών μιας ιστορίας και είναι σε θέση να αναπαράγουν ή να δημιουργούν δικές τους ιστορίες, οι οποίες ακολουθούν το πρότυπο της γραμματικής ιστοριών. Διαθέτουν επίσης μια οργανωμένη γνώση σχετικά με τα γεγονότα στα οποία συμμετέχουν και μπορούν να αναφερθούν σε αυτά με μια λογική σειρά. Οι παρατηρήσεις αυτές οδήγησαν στην υπόθεση ότι τα παιδιά αποκτούν από νωρίς γενικευμένες αναπαραστάσεις σχετικά με τη δομή των ιστοριών που ακούν καθώς και για τα γεγονότα στα οποία συμμετέχουν (Νάνου, 2004).

2.2. Στάδια ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά.

Τα παιδιά με γλωσσική διαταραχή τείνουν να έχουν δυσκολίες τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση της αφήγησης. Οι αφηγηματικές τακτικές απαιτούν τη χρήση ποικίλων επιδεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένου αλλά όχι απαραίτητα του οργανισμού, της διαδοχής, του προσδιορισμού της κεντρικής ιδέας, και της προοπτικής. Πιο κάτω ακολουθούν αποσπάσματα από ποικίλα άρθρα που αναπαριστούν σχετικούς τρόπους αφήγησης και αναπτυξιακά στάδια.

Το αναπτυξιακό μοντέλο του Applebee στην προσχολική ηλικία.

Η πολυπλοκότητα μιας ιστορίας δεν είναι απλώς συνάρτηση του αριθμού των συστατικών (story grammar) που περιλαμβάνονται αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτά οργανώνονται. Ο Applebee (1978), με βάση την υπόθεση ότι οι ιστορίες συντίθενται από ένα σύνολο συστατικών, μελέτησε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τα συστατικά αυτά στις ιστορίες τους. Παρατήρησε ότι οι διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης των ιστοριών είναι συνάρτηση των αναπτυξιακών αλλαγών που συνδέονται με

την οργάνωση των εννοιών. Χρησιμοποιώντας τις ιστορίες των Pitcher και Prelinger και βασιζόμενος στη θεωρία του Vygotsky (1962) για την ανάπτυξη των εννοιών, διαμόρφωσε ένα σύστημα μελέτης των ιστοριών που παράγουν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία και προσδιόρισε 6 αναπτυξιακά στάδια τα οποία αποτελούν βήματα προς την κατάκτηση της ολοκληρωμένης αφήγησης.

1ο Στάδιο: Ασύνδετες Μικροδομές (2 ετών)

Όταν τα παιδιά καλούνται να διηγηθούν μια ιστορία ουσιαστικά βρίσκονται μπροστά σε ένα πρόβλημα, πώς να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα των γεγονότων και πώς να τα οργανώσουν. Η συσσώρευση είναι η πιο πρόωμη μέθοδος οργάνωσης και παρατηρείται σε ένα μικρό ποσοστό, στην ηλικία των 2 χρόνων (Pitcher και Prelinger, 1963).

2ο στάδιο : Ακολουθίες (2 – 3 ετών)

Οι ιστορίες στο στάδιο αυτό οργανώνονται με βάση μια επιφανειακή χρονική ακολουθία. Τα γεγονότα ακολουθούν το ένα το άλλο όχι γιατί έχει διαπιστωθεί κάποια χρονική ή αιτιώδης σχέση ανάμεσά τους αλλά επειδή έχουν κάποιο κοινό χαρακτηριστικό με τον πυρήνα της ιστορίας.

3ο στάδιο : Αρχικές αφηγήσεις (3 – 4 ετών)

Μια πιο συγκροτημένη μέθοδος της οργάνωσης μέσω συμπλεγμάτων είναι αυτή που βασίζεται στη συνένωση στοιχείων, τα οποία συνδέονται γιατί αποτελούν όλα μαζί μια συλλογή. Χαρακτηριστικό των «συμπλεκτικών συλλογών» είναι ότι η οργάνωση των στοιχείων γίνεται με βάση την αρχή της αμοιβαίας συμπλήρωσης και όχι της συνειρμικής – αντιληπτικής ομοιότητας όπως στην προηγούμενη βαθμίδα. Τα παιδιά που χρησιμοποιούν αυτό τον τρόπο οργάνωσης παράγουν ιστορίες που ονομάζονται αρχικές αφηγήσεις. Οι ιστορίες αυτές οργανώνονται με βάση ένα θεματικό κέντρο το οποίο απέσπασε την προσοχή του παιδιού. Το θέμα αυτό στη συνέχεια αναπτύσσεται με την συλλογή αλληλοσυμπληρωματικών γεγονότων.

Η συγκεκριμένη μέθοδος οργάνωσης υιοθετείται από το 20% των 3χρονων και 10% των 4χρονων παιδιών, ενώ αποτελεί τη βασική μέθοδο οργάνωσης των ιστοριών που παράγουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ακόμη και στην εφηβεία.

4ο στάδιο : Μη επικεντρωμένες αφηγήσεις (4 – 4,5 ετών)

Μια άλλη μέθοδος οργάνωσης στη σκέψη μέσω συμπλεγμάτων είναι αυτή που ο Vygotsky (1962) ονομάζει αλυσιδωτό σύμπλεγμα. Κάθε στοιχείο συμμετέχει τώρα στο σύμπλεγμα όχι γιατί αποτελεί μέρος μιας συλλογής αλλά γιατί μοιράζεται ένα κοινό και συγκεκριμένο χαρακτηριστικό με ένα άλλο. Επειδή ωστόσο το παιδί εξακολουθεί να στηρίζεται στα αντιληπτικά δεδομένα, δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσει αυτό το χαρακτηριστικό από τα υπόλοιπα του

αντικειμένου ώστε να τα ιεραρχήσει. Σαν αποτέλεσμα θεωρεί κάθε χαρακτηριστικό ισότιμο με τα άλλα.

5ο στάδιο : Επικεντρωμένες Ιστορίες (5 ετών)

Στην τελευταία βαθμίδα της σκέψης μέσω συμπλεγμάτων τα παιδιά χρησιμοποιούν τρόπους οργάνωσης που μοιάζουν εξωτερικά με τις έννοιες των ενηλίκων αλλά στην ψυχολογική τους διάσταση διαφέρουν από αυτές. Ο Vygotsky (1962) ονομάζει αυτό το συμπλεκτικό τρόπο σκέψης ψευδοέννοιες. Τα παιδιά στη φάση αυτή φτάνουν σε γενικεύσεις αντίστοιχες με αυτές που συντελούνται στο επίπεδο των εννοιών αλλά από το δρόμο της συγκεκριμένης πραγματικότητας, αφενός μέσω των δωσμένων σχέσεων που είναι σε θέση πια να ελέγξουν και αφετέρου μέσω της αμοιβαιότητας που διαμορφώνεται από τη γλωσσική συναναστροφή με τους ενήλικες.

6ο στάδιο : Ολοκληρωμένες αφηγήσεις

Στις ολοκληρωμένες αφηγήσεις το κεντρικό θέμα γύρω από το οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία μπορεί να υπερβαίνει την εξέλιξη των γεγονότων. Αυτό οδηγεί στον έλεγχο της πολυπλοκότητας των γεγονότων. Οι ιστορίες ενσωματώνουν την αλυσιδωτή σύνδεση των γεγονότων με την συμπληρωματική διάσταση των αρχικών αφηγήσεων.

Ξέροντας το στάδιο της αφήγησης του παιδιού, μας επιτρέπει να δώσουμε προσεκτικά μία περαιτέρω ανάπτυξη των επιδεξιοτήτων στο περιβάλλον του σπιτιού. Το παιδί μπορεί να επαναλάβει στο γονιό τα γεγονότα της ημέρας, και να παρουσιάσει τα γεγονότα της επόμενης μέρας, βοηθώντας τους να ανακαλέσουν και να σειροθετήσουν τη δική τους προσωπική αφήγηση. Κατά τη διάρκεια ανάγνωσης ενός βιβλίου ένας γονιός μπορεί να κάνει ερωτήσεις για να βοηθήσει στο να επικεντρωθεί σε σημαντικά σημεία της ιστορίας και μετά να συνδέσει και να συνοψίσει τις ιστορίες κατά την διάρκεια και μετά της ανάγνωσης. Δείχνοντας του φωτογραφίες από πρόσφατες εκδρομές, οι οποίες προσφέρουν επίσης μία εξαιρετική διέγερση για άσκηση της αφηγηματικότητας (να δημιουργηθεί αφήγηση). Λέγοντας μία ιστορία πριν από τον ύπνο ή κατά την διάρκεια εκδρομής με αυτοκίνητο, μπορεί να είναι πηγή διασκέδασης και μία ευκαιρία για τους γονιούς, να αναπτύξουν αυτές τις επιδεξιότητες για τα παιδιά τους. Εάν ένα παιδί φαίνεται ότι παρουσιάζει δυσκολία με ανεπτυγμένα ιδανικά κείμενα, αυτοί που το φροντίζουν ίσως να θέλουν να επικοινωνήσουν με στοιχειώδεις εκπαιδευτές και/ή πτυχιούχους λογοθεραπευτές (Hutson-Nechkash, 2001).

2.3. Στόχοι βελτίωσης της αφήγησης

Πολλές δοκιμασίες μπορούν να γίνουν στους μαθητές έτσι ώστε να βελτιώσουν τις αφηγηματικές τους δεξιότητες. Καθώς ακούν αφηγήσεις ή αφηγούνται οι ίδιοι, θα πρέπει να τους ζητηθεί να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις σκέψεις, τα συναισθήματα, τους στόχους των χαρακτήρων. Τα παιδιά πρέπει συχνά να ασχολούνται με την ανάγνωση / ακρόαση και τη συζήτηση ιστοριών. Μπορούν να βελτιωθούν στις αφηγήσεις με το να τους βοηθήσουμε να αναγνωρίσουν το θέμα της ιστορίας αλλά και τα ειδικά συστατικά στοιχεία της δομής. Ακολουθούν ορισμένες ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να ρωτηθούν για να προετοιμάσουν την παραγωγή της αφήγησης (Garnett, 1986).

- Ø Ποιος; Που; Πότε;
- Ø Τι συνέβη στους κεντρικούς χαρακτήρες;
- Ø Τι προσπαθούν να κάνουν οι κεντρικοί χαρακτήρες;
- Ø Τι συνέβη στην προσπάθεια τους αυτή;
- Ø Ποια είναι τα συναισθήματα; Ποια είναι τα πλάνα/σχέδια;
- Ø Ποιο είναι το αποτέλεσμα;

Κάποιος μπορεί να πει ότι οπτικά βοηθήματα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κρατήσουν την σειρά και οργάνωση της αφήγησης, αλλά η απόδειξη αυτού του σημείου δεν είναι σίγουρη (Ripich και Griffith, 1988).

2.4. Σημασία του αφηγηματικού λόγου στον τομέα της λογοθεραπείας

Ο αφηγηματικός λόγος, ως υποδιαίρεση του προφορικού λόγου μπορεί να παρουσιάσει αργή εξέλιξη η οποία θα είναι ανησυχητική. Όσον αφορά τον προφορικό λόγο γενικότερα παρόλο που το 50% των παιδιών με αργή εξέλιξη στην ηλικία των 3 με 3,5 ετών καταφέρνει να ξεπεράσει τη γλωσσική αργοπορία, το υπόλοιπο συνεχίζει να παρουσιάζει γλωσσική καθυστέρηση. Παρουσιάζεται κυρίως σε τομείς της γλωσσολογίας, όπως είναι η άρθρωση και η φωνολογία των λέξεων (σωστή προφορά των φωνημάτων και λέξεων), η σύνταξη και η μορφολογία του λόγου (η σειρά και σύνδεση των λέξεων στην πρόταση). Η αργή εξέλιξη στο λόγο μερικές φορές είναι προμήνυμα συνεχιζόμενης γλωσσικής καθυστέρησης και σε μεταγενέστερο στάδιο μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα, πολλά παιδιά με δυσλεξία (δυσκολία στην κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και γραφής) ή ειδική γλωσσική διαταραχή, παρουσιάζουν ιστορικό καθυστέρησης του λόγου. Η δέσμη προγνωστικών παραγόντων συμπεριλαμβάνει το επίπεδο αντίληψης του προφορικού λόγου, το επίπεδο προσοχής και συγκέντρωσης προς τον προφορικό λόγο, την ταχύτητα γλωσσικής ανάπτυξης και κατάκτησης του λόγου μεταξύ ηλικίας 24 με 36 μηνών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού, το συμβολικό παιχνίδι και την ύπαρξη θετικού οικογενειακού ιστορικού σε θέματα αργοπορίας στο λόγο και μαθησιακής δυσκολίας. Παρόλο που η ένταξη στο σχολείο βοηθά το παιδί να αναπτύξει

περαιτέρω τη γλωσσική του ικανότητα, η γλωσσική ανάπτυξη και ολοκλήρωση αρχίζει πριν ακόμα το παιδί ενταχθεί στο σχολείο. Αναμένεται ότι στην ηλικία των 3 – 4 χρόνων τα παιδιά παράγουν σωστά τα περισσότερα φωνήματα της γλώσσας, χρησιμοποιούν ορθές και ολοκληρωμένες προτάσεις και διηγούνται μέρος μικρής ιστορίας. Η επαγγελματική γνώμη από τον λογοπαθολόγο είναι σημαντική αφού μια αξιολόγηση θα ρίξει φως στις αιτίες της γλωσσικής καθυστέρησης. Επίσης η επαγγελματική γνωμάτευση θα προβλέψει την μελλοντική πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού και την ανάγκη θεραπευτικής ή συμβουλευτικής παρέμβασης. Η έγκαιρη διάγνωση της γλωσσικής καθυστέρησης σε παιδιά μικρής ηλικίας θεωρείται πλέον σημαντική αφού σε αυτήν την ηλικία το παιδί έχει πολλές δυνατότητες βελτίωσης και ανάκαμψης της γλωσσικής καθυστέρησης, εφόσον και εάν ακολουθηθεί η σωστή συμβουλευτική ή θεραπευτική αγωγή. Τα παιδιά ωφελούνται περισσότερο από τη θεραπευτική αγωγή στην ηλικία των 2-4 χρόνων σε σύγκριση με θεραπευτική αγωγή που αρχίζει σε μεγαλύτερες ηλικίες. Η πρόωμη αυτή περίοδος θεωρείται η πιο εύκαιρη και η πιο κρίσιμη για παρέμβαση, λόγω της πλαστικότητας του εγκεφάλου που επιτρέπει τη μέγιστη αφομοίωση των ερεθισμάτων που δέχεται το παιδί. Με βάση επιστημονικά δεδομένα, αναμένεται ότι ένα παιδί στην ηλικία των 3 χρόνων αρχίζει να χρησιμοποιεί ολοκληρωμένες προτάσεις και να διηγείται μέρος μιας ιστορίας. Καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας μπορεί να προκαλέσει μαθησιακά ή και συναισθηματικά προβλήματα με την ένταξή του στο σχολείο. Με την έγκαιρη παρέμβαση λογοθεραπευτή αυτά τα προβλήματα μπορούν να προληφθούν.

2.5. Προηγούμενες μελέτες για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου.

Μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες που αξιολογούν την γλωσσική ανάπτυξη. Πιο κάτω παραθέτονται τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που αφορούν την αφηγηματική ικανότητα.

Στην έρευνα της Έλενας Θεοδώρου (2010), ένας επαναλαμβανόμενος στόχος τέθηκε για να ερευνηθεί την αφηγηματική δυνατότητα στα ελληνοκυπριόπουλα παιδιά με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη και στα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI). Η αφηγηματική δυνατότητα φαίνεται να είναι ένας από τους πιο αξιόπιστους τρόπους να αξιολογηθεί η επικοινωνιακή ικανότητα στους κανονικούς πληθυσμούς και στις κλινικές ομάδες. Τα αφηγήματα ακόμη, μπορούν να χρησιμεύσουν ως ένα διαγνωστικό εργαλείο για την ειδική γλωσσική διαταραχή, δεδομένου ότι τα παιδιά με SLI αναφέρονται να έχουν δυσκολίες παραγωγής σε (προφορικά) αφηγήματα. Σε αυτήν την μελέτη χρησιμοποιήθηκε το Renfrew Bus Story Test σε παιδιά μεταξύ των ηλικιών 4,6 και 6,11. Αυτή η μελέτη στοχεύει στο να παρέχει την αιτιολόγηση για τη χρησιμοποίηση των αφηγημάτων στην αξιολόγηση της γλωσσικής απόδοσης των παιδιών. Τα συμπεράσματα προτείνουν ότι τα αφηγήματα μπορούν

πράγματι να είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για να προσδιορίσουν και να αξιολογήσουν την γλωσσική εξασθένηση των παιδιών. Καταρχάς, προέκυψαν σημαντικές διαφορές στις δυνατότητες αφηγημάτων μεταξύ παιδιών με SLI και φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Στην τρέχουσα μελέτη, τα παιδιά με SLI παρήγαγαν τις λιγότερες προτάσεις από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά, αλλά αυτή η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Συμπερασματικά, η χρήση του Bus Story Test αποδουκνύει ότι οι αφηγηματικές δυνατότητες των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI) είναι μειωμένες και λιγότερο αναπτυγμένες σε σχέση με τις δυνατότητες των παιδιών με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. Όσον αφορά τις βαθμολογίες των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσιάστηκαν τα πιο κάτω αποτελέσματα για τις τρεις μεταβλητές (βαθμοί πληροφοριών, μέσο μήκος πρότασης-A5LS και δευτερεύουσες προτάσεις).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Μέσοι όροι για τις τρεις μεταβλητές

Ομάδες	Ηλικία	Βαθμοί πληροφοριών	Μέσο μήκος πρότασης (A5LS)	Δευτερεύουσες προτάσεις
TD(11)	(4;6-6;11)	29,8	8,8	4,1
SLI(10)	(5;2-6;10)	23,5	6,4	2

Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI) παρήγαγαν λιγότερες προτάσεις από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά (TD), αλλά αυτή η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Προσπαθώντας να παράγουν όλες τις σημαντικές πληροφορίες, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI) παρήγαγαν πολλές και απλές (σε δομή) προτάσεις. Οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI) είναι φτωχότερες και πιο ανώριμες από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI) παρήγαγαν σημαντικά λιγότερες δευτερεύουσες προτάσεις απ' ό,τι τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά (TD). Επίσης υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των αποδόσεων των δύο ομάδων σε σχέση με το μέσο μήκος πρότασης. Ακόμη μία έρευνα της Αγγελικής Μουζάκη (2007) πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξετάσει την προγνωστική ισχύ μετρήσεων για μια σειρά γλωσσικών δεξιοτήτων (στην οποία σειρά συγκαταλεγόταν και ο αφηγηματικός λόγος, Whitehurst και Lonigan, 1998) στην προσχολική ηλικία, ως προς την κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης στην Α' Δημοτικού. Μία από τις δοκιμασίες που χορηγήθηκαν ήταν το τεστ αφηγηματικού λόγου (Renfrew, 1997). Έλαβαν μέρος 55 παιδιά (30 κορίτσια και 25 αγόρια) από ένα αρχικό δείγμα 101 παιδιών που αξιολογήθηκαν στο νηπιαγωγείο. Ως αποτέλεσμα, ο αφηγηματικός λόγος είχε σημαντική συνάφεια με την επίγνωση του γραπτού

λόγου, και το λεξιλόγιο με το μέσο όρο λέξεων στον προφορικό λόγο και με την φωνολογική επίγνωση.

Σε μιάν άλλη έρευνα των Judy Reilly, Molly Losh, Ursula Bellugi και Beverly Wulfecck (2003), χρησιμοποιήθηκαν τα αφηγήματα ως πλαίσιο για να αξιολογηθεί η γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά από 4 έως 12 χρονών σε τρεις πειραματικές ομάδες. Σε αυτό το αφήγημα, παρουσιάστηκε στα παιδιά ένα εικονογραφημένο βιβλίο 24 σελίδων χωρίς λόγια, το "Frog, where are you?" (Mayer, 1969) και ακολούθως ζητήθηκε από τα παιδιά να αφηγηθούν την ιστορία στον εξεταστή. Με βάση τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, η γλωσσική ανάπτυξη και εκείνες οι πτυχές της γλώσσας και της ομιλίας που είναι αμετάβλητες σχετίζονται άμεσα με την έκταση και τη φύση της πλαστικότητας του εγκεφάλου.

Στην έρευνα των Elizabeth D.P., Ronald B.G., Melynn M., Roxanna R.F., Maria R., Christine F. και Tracy S. (2006) χρησιμοποιήθηκαν δύο πειράματα για την αξιολόγηση της αφηγηματικής δυνατότητας των παιδιών σχολικής ηλικίας. Στο πρώτο πείραμα, 58 παιδιά 1^{ης} και 2^{ης} τάξης δημοτικού διηγήθηκαν δύο ιστορίες για τα εικονικά βιβλία χωρίς λέξεις και 71 παιδιά έλαβαν μέρος στο δεύτερο πείραμα δυναμικής αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα του πρώτου πειράματος έδειξαν ότι τα αφηγηματικά μέτρα που εφαρμόστηκαν στις ιστορίες για τα δύο εικονικά βιβλία χωρίς λόγια ήταν αξιόπιστα. Στο δεύτερο πείραμα τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα οποία έλαβαν την απαιτούμενη μάθηση, είχαν υψηλότερο βαθμό σε σχέση με την ομάδα παιδιών με γλωσσικές διαταραχές. Το πρώτο πείραμα υποστήριξε την χρήση των δύο εικονικών βιβλίων χωρίς λόγια ως το βασικό υλικό για την συλλογή αφηγημάτων, πριν και μετά από τη μεσολάβηση μέσα από ένα δυναμικό παράδειγμα αξιολόγησης. Το δεύτερο πείραμα υποστήριξε τη χρήση της δυναμικής αξιολόγησης, για να προσδιορίσει ακριβώς τις γλωσσικές διαταραχές στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Ο σκοπός για την έρευνα της Tina Bennett-Kastor (1981) ήταν η ανάλυση της αφήγησης των παιδιών, η οποία λήφθηκε για να ερευνηθούν τη σχέση μεταξύ της γραμματικής και κειμενικής δομής στην ομιλία παιδιών, και τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που καθορίζουν το αφηγηματικό ύφος για το παιδί. Ο πληθυσμός για αυτήν την μελέτη αποτελείτο από δώδεκα παιδιά, που κυμαίνονταν στην ηλικία των 2 έως 5 ετών, τα οποία παρήγαγαν συνολικά 21 ιστορίες. Εκτός από τη ηλικιακή ομάδα των δύο χρόνων, όλες οι ομάδες παρήγαγαν παραφρασμένες ιστορίες και φανταστικές ιστορίες. Η ομάδα των δύο ετών, ίσως λόγω της λιγότερης εμπειρίας με τις δημοφιλείς ιστορίες, δημιούργησαν δικές τους ιστορίες. Οι καλύτερες ιστορίες των παιδιών ηλικίας πέντε ετών ήταν παρόμοιες με αυτές των ενηλίκων, όμως δεν πρέπει να επισκιάσει εντούτοις, ποιο είναι το πιθανόν αποτέλεσμα αυτής της ανάλυσης: ότι σχεδόν όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το εάν είναι δύο ή πέντε ετών, είναι σε θέση να επιτύχουν πολλούς από τους κειμενικούς στόχους που απαιτούνται από τους ίδιους στην ομιλία. Τα αφηγήματα, επειδή είναι πολύ γνωστά στα παιδιά και είναι εξοικειωμένα με αυτό το είδος ομιλίας, μπορεί να

παρουσιάσουν σαφέστερα αποτελέσματα από οποιοδήποτε άλλο τύπο γλωσσικών στοιχείων.

Στην παρούσα έρευνα ως μέτρο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια το Bus Story Test όπως και στην έρευνα της Θεοδώρου (2010) και της Μουζάκη (2007). Στην έρευνα της Judy Reilly etc. (2003) και στο πρώτο πείραμα που έκαναν η Elizabeth D.P. etc. (2006) χορηγήθηκε επίσης ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια όπως το Bus Story Test. Οι πιο πάνω έρευνες που έγιναν με σκοπό την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας, αξιολογούνται σε διαφορετικές παραμέτρους γι' αυτό και τα αποτελέσματά τους δεν συνάδουν με αυτά της παρούσας έρευνας.

2.6. Χρήση του Bus Story Test σε προηγούμενες έρευνες.

Σε έρευνα που διεξήχθει από την Αγγελική Μουζάκη (2007), χρησιμοποιήθηκε το Bus Story Test, για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας μαζί με άλλα τεστ. Αυτό το τεστ χρησιμοποιήθηκε λόγω της εμπειρικής θεμελίωσης αναφορικά με την προβλεπτική ισχύ του προφορικού λόγου για την μετέπειτα ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας. Η έρευνα έδειξε ότι το τεστ εκτός από προγνωστικός δείκτης της μετέπειτα αναγνωστικής ικανότητας, μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά μαζί με τα άλλα τεστ με σκοπό την αποφυγή μετέπειτα δυσκολιών και ματαιώσεων στο σχολείο (Snow, Burns και Griffin, 1998). Πραγματοποιήθηκε μία άλλη έρευνα (Θεοδώρου, 2010) για την αφηγηματική ικανότητα των Ελληνοκυπριόπουλων παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης, παρέχουν προκαταρκτικά στοιχεία για τις αφηγηματικές δεξιότητες των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή (SLI) των οποίων η μητρική γλώσσα είναι τα ελληνοκυπριακά. Αυτή η μελέτη επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με την αφηγηματική δυνατότητα των παιδιών με (SLI) σε σχέση με τη χρήση της σύνθετης σύνταξης και του μήκους των εκφράσεων. Αν και περισσότερη έρευνα απαιτείται, τα συμπεράσματα ότι το 'The Renfrew Bus Story Test' και η αφηγηματική αξιολόγηση μπορούν γενικά να παρέχουν στους κλινικούς ικανοποιητικές πληροφορίες σχετικά με τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών. Τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης μελέτης υποστηρίζουν ότι τα αφηγήματα μπορεί να είναι χρήσιμα για τη γλωσσική ανάπτυξη στα πλαίσια προγραμμάτων γλωσσικής παρέμβασης. Σε συγκεκριμένη έρευνα που έγινε από τους Faegans και Appelbaum (1986) αποδείχθηκε ότι η αφηγηματική ικανότητα μπορεί να είναι προγνωστικός παράγοντας για τις αργότερα ακαδημαϊκές ικανότητες και πιο συγκεκριμένα την ανάγνωση. Ανακάλυψαν, ότι σε δείγμα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, τα παιδιά που είχαν καλές αφηγηματικές ικανότητες είχαν λιγότερα ακαδημαϊκά προβλήματα από αυτά με φτωχές αφηγηματικές ικανότητες. Στη συγκεκριμένη μελέτη, η καλή αφηγηματική ικανότητα ήταν προγνωστικός παράγοντας για καλή ακαδημαϊκή σταδιοδρομία όπου η σύνταξη

και το λεξιλόγιο δεν ήταν. Παρομοίως οι Fey και συνεργάτες (2004) αναφέρουν ότι ομάδες παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, όπως και παιδιά με μη λεκτικά νοητικά επίπεδα με αποτελέσματα σε χαμηλά επίπεδα, έδειξαν πιο αδύναμες αφηγηματικές ικανότητες σε σχέση με φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Διάφορες έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει την αγγλική έκδοση του 'Bus story test' (Renfrew, 1969) σε διαχρονικές μελέτες παιδιών με SLI. Οι Bishop και Edmundson (1987) απέδειξαν ότι η αγγλική έκδοση του 'Bus story test' έχει επιτυχία στο να προβλέπει την γλωσσική διαταραχή. Επίσης τα αποτελέσματα του 'Bus story test' σε παιδιά ηλικίας 4 ετών με πρόβλεψη για SLI ήταν επιτυχές με ποσοστό 83% στην ηλικία των 5.6 ετών. Από 8 γλωσσικά τεστ, το 'Bus story test' ήταν ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας για γλωσσική διαταραχή σε αυτή τη μελέτη. Μια ακόλουθη μελέτη (Stothard, Snowling, Bishop, Chipcase και Kaplan, 1998) στα ίδια παιδιά, έδειξε ότι παιδιά ηλικίας 5-6 ετών με φτωχή γλωσσική ικανότητα θα έχουν φτωχά αποτελέσματα στον προφορικό και γραπτό λόγο στην ηλικία των 15 ετών. Παρόλο που υπάρχουν λίγες μελέτες που παρέχουν στοιχεία που υποστηρίζουν την έγκυρη χρήση της αγγλικής έκδοσης του 'Bus story test' (Renfrew, 1969) ως προγνωστικός παράγοντας, δεν υπάρχουν αποδείξεις που να υποστηρίζουν τη χρήση του για άλλη κοινή αξιολόγηση όπως αναγνώριση παρούσας διαταραχής. Παρόλα αυτά υπάρχουν έμμεσοι δείκτες για το ότι η αγγλική έκδοση του 'Bus story test' μπορεί να είναι χρήσιμη στην αναγνώριση παρούσας διαταραχής (Howlin και Kendall, 1991; Paul και Smith, 1993). Οι Paul και Smith (1993) εξέτασαν κατά πόσο η αφηγηματική ανάλυση της Βρετανικής έκδοσης του 'Bus story test' μπορεί να κάνει μια διαφοροποίηση μεταξύ 3 ομάδων από παιδιά ηλικίας 4 ετών. Τα δύο αποτελέσματα που υπολογίζονται για αυτή τη μελέτη, οι πληροφορίες και το μήκος πρότασης, είχαν σημαντικές διαφορές για τα παιδιά με συνεχιζόμενη εκφραστική γλωσσική καθυστέρηση και παιδιά φυσιολογικά αναπτυσσόμενα. Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα εισηγούνται ότι η βρετανική έκδοση του 'Bus story test' ίσως είναι χρήσιμη στο διαχωρισμό μεταξύ παιδιών που είναι φυσιολογικά αναπτυσσόμενα και παιδιών με γλωσσική διαταραχή. Καμία προηγούμενη έρευνα δεν έχει εξετάσει την προγνωστική ή διαγνωστική ικανότητα της αμερικανικής έκδοσης του 'The Renfrew Bus story' (Cowley και Clagow, 1994), η οποία είναι βασισμένη στην Βρετανική έκδοση και χρησιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο. Η Αμερικάνικη έκδοση του 'The Renfrew Bus story test', αργότερα αναφερόμενη ως 'The Bus story' (Cowley και Clagow, 1994) εξετάζεται για τη χρήση του ως διαγνωστικό εργαλείο για γλωσσική διαταραχή και πρόβλεψη της έκβασης. Σε προηγούμενες μελέτες, το 'Bus Story Test' έχει παρουσιάσει, όχι μόνο ότι μπορεί να προβλέψει προφορική γλωσσική δυνατότητα εξεταζόμενο από κάποια υποτεστ αλλά και μελλοντική αναγνωστική ικανότητα.

2.7. Η Κυπριακή διάλεκτος και τα βασικά της χαρακτηριστικά

Η Κυπριακή διάλεκτος (*Κυπριακή Ελληνική* ή *Κυπριακά*) είναι η διάλεκτος της Ελληνικής γλώσσας η οποία συγκαταλέγεται στα νότια ιδιώματά της. Σχεδόν ποτέ δεν χρησιμοποιείται ως επίσημος γραπτός λόγος, αλλά είναι η κοινή ομιλουμένη των περισσότερων Ελληνοκυπρίων. Συνήθως, σε επίσημο περιβάλλον θεωρείται πιο αποδεκτή η χρήση της Κοινής Νέας Ελληνικής (όπως στα σχολεία, στο κοινοβούλιο, στα μέσα ενημέρωσης και στην παρουσία μη Κυπρίων ομιλητών της Ελληνικής). Από γλωσσολογικής πλευράς υπάρχει διμορφία ανάμεσα στην Κοινή Νέα Ελληνική και την Κυπριακή διάλεκτο. Τα βασικά χαρακτηριστικά της Κυπριακής διαλέκτου καταγράφονται πιο κάτω:

Φωνολογικά χαρακτηριστικά

1. Διατήρηση της προφοράς των **διπλών συμφώνων** (εκτός από το *-ρρ-*), αλλά και υστερογενής διπλασιασμός απλών συμφώνων, συνήθως σε ενδοφωνηεντική θέση και στο ληκτικό τέρμα *-ννω* των ρημάτων (λ.χ. *άλλος, άμ-μος, βράσ-σω, αλ-λάσ-σω – σήμ-μερα, ποτ-τέ, πίν-νω, γκρεμ-μός*) ή μεταξύ λέξεων (λ.χ. *απ-πέζω, ταμ-μάδκια «τα μάτια»*).
2. Διατήρηση του **τελικού -ν** των ονομάτων (κυρίως) και των ρημάτων της μεσαιωνικής Ελληνικής (λ.χ. *χαρτίν, τραπέζιν, βουνόν, αιτιατική θάλασσαν, ταμίαν, τέθοικιαν ημέραν*, ρήματα *(α)δονούσεν, τρανούμεν, έλαμνεν, εν νοδκιά «είναι ομίχλη [νοτιά]»*), αλλά και ανάπτυξη του σε άλλες θέσεις, χωρίς ιστορική βάση (λ.χ. *πρόγραμ-μαν, γ' πρόσ. εξέβην*).
3. **Αφομοίωση** του ερρίνου με τους άηχους κλειστούς φθόγγους, με αποτέλεσμα τον σχηματισμό νέων διπλών συμφώνων (λ.χ. *αθ-θός < ανθός, νύφ-φη < νύμφη, συχ-χωρώ < συγχωρώ, ακάθ-θα < ακάνθα*). Το φαινόμενο λειτουργεί επίσης μεταξύ λέξεων (λ.χ. *εδ δακ-κάν-νει «δεν δαγκώνει», εθ θέλω «δεν θέλω»*) και μαρτυρείται ήδη από τον μεσαίωνα.
4. **Σίγηση** των ενδοφωνηεντικών *β, γ, δ* (ηχηρών διαρκών) και κατόπιν συχνή συγχώνευση των φωνηέντων ή έκκρουση του ασθενεστερού (λ.χ. *φοούμαι «φοβούμαι», μαειρεύκω «μαγειρεύω», τριυρίζω, γάαρος < γάδαρος, ετσά < ετσιδά*).
5. Εκτεταμένη **ουράνωση** και δασύς **τσιτακισμός** τού *κ* σε *κ̣*, καθώς και **προσθίωση** του *χ* σε *χ̣* προ των φωνηέντων */e, i/* (λ.χ. *κ̣εφαλή «κεφαλή», κ̣υώνιν «κυδώνι», χαρκίν < χαλκείον, παχιά < παχιά, φτώχια < φτώχια, σ̣κύλλος < σκύλος*).
6. Προφορά των αήχων κλειστών *κ, π, τ* συνοδευόμενων από **δασύ πνεύμα** (περίπου όπως τα ανακεκαμμένα αρχικά σύμφωνα στα αγγλικά *take, tall*, λ.χ. *κόκκ'αλον, ποτ'έ*).
7. **Ανομοίωση** διάρκειας των συμφωνικών συμπλεγμάτων *βγ > βg/βκ, βδ > βd/βτ, γδ > γτ, ργ/ρχ > ρg/ρκ* (λ.χ. *αρκή < αρχή, αρκάντζελος < αρχάγγελος, κόβκω < κόβγω, γτύννω < (ε)γδύννω < εκδύω*) και **αφομοίωση**

ηχηρότητας των συμφωνικών συμπλεγμάτων $\chi\rho > \gamma\rho$, $\phi\rho > \beta\rho$, $\phi\lambda > \beta\lambda$, $\theta\rho > \delta\rho$ (λ.χ. Γριστούγεν-να, βρίσσω «σωπαίνω» < φρίττω, δρέφει «επουλώνει, γαίνει» < θρέφει).

Μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά

1. Διατήρηση των **ληκτικών επιθημάτων** -ουσιν και -ασιν στο γ' πληθυντικό πρόσωπο του ενεστώτα και μέλλοντα (το -ουσιν) και του αορίστου (το -ασιν). Πρόκειται για αξιοσημείωτο αρχαϊσμό τής διαλέκτου (λ.χ. κλώθουσιν, φεύκουσιν, αναστενάξασιν, εχαθήκασιν). Ωστόσο, και τα επιθήματα -ουν και -αν της Νεοελληνικής Κοινής επιδίδουν με αυξανόμενο ρυθμό.
2. Εκτεταμένη παρουσία τού ρηματικού παραγωγικού επιθήματος -ίσκω, είτε επειδή διατηρήθηκε από παλαιότερη φάση τής γλώσσας είτε από κατ' αναλογία σχηματισμό με βάση το αοριστικό θέμα. Προσδίδει στο ρήμα εναρκτική ή θαμιστική σημασία (λ.χ. κριν-ίσκω, μειν-ίσκω, φαν-ίσκω «υφαίνω», ταντζυν-ίσκω < ταγγός).
3. Διατήρηση αξιοσημείωτων αρχαϊσμών στον **παρατατικό** των πρώην συνηρημένων ρημάτων (λ.χ. θωρώ: εθώρουν, εθώρες, εθώρεν...) και παραμονή τού τόνου στην προπαραλήγουσα στη μέση φωνή των προπαραοξύτονων ρημάτων (λ.χ. δαίρουμαι: εδαίρουμουν, εδαίρεσουν, εδαίρετουν..., ρέουμαι < ορέγομαι: ερέουμουν, ερέεσουν, ερέετουν..., αλλάσσομαι: αλλάσσομουν, αλλάσσεσουν, αλλάσσετουν..., βάλλουμαι: εβάλλουμουν, εβάλλεσουν, εβάλλετουν, έρκουμαι: έρκουμουν, έρκεσουν, έρκετουν...).
4. **Επίταξη** του εγκλιτικού μετά το ρήμα, όπως συμβαίνει και με άλλα νησιωτικά ιδιώματα (λ.χ. έδοξέν μου «μου φάνηκε», λαχαίννει του, έωκέν μας «μας έδωσε», λαλεί του «του λέει»).
5. Χρήση τού άρθρου τα ως αναφορικής αντωνυμίας με σημασία «αυτά που, τα οποία» (λ.χ. τα γρικώ στ' αφτιά μου, θαρρώ ζυγώνουσί με «αυτά που ακούω στα αφτιά μου, θαρρώ πως με ζυγώνουν»).
6. Χρήση τής εμφατικής άρνησης 'εν τζαι (< δεν και) αντί του απλού δεν (λ.χ. 'εν τζαι δίνει μου, 'εν τζαι είδα τον).
7. Χρήση τού περιφραστικού δείκτη εν να, ο οποίος προέρχεται από τη φρ. θέλω να (απρόσ. θέλει να) > θελ' να > θεν' να > εν να, για τον σχηματισμό τού διαρκούς και του στιγμιαίου μέλλοντα (λ.χ. εν να κλαίω – εν να κλάψω).
8. Κλίση τού ρήματος είμαι σε ενεστώτα και παρατατικό: (ενεστώτας) είμαι, εί-σαι, είναι / έναι / έν(ι), είμασιν, είσασιν, είναι / έναι / έν(ι), (παρατατικός) ήμουν, ήσουν, ήτουν / ήταν, ήμασιν, ήσασιν, ήτουν / ήταν).

Λεξιλογικά χαρακτηριστικά

Εξαιτίας των διαφόρων γλωσσικών στρωμάτων που ανά τους αιώνες συνδέθηκαν με το νησί της Κύπρου, μπορούμε σήμερα να εντοπίσουμε τις ακόλουθες χαρακτηριστικές λεξιλογικές ομάδες, πέρα από το λεξιλόγιο που είναι κοινό κτήμα με τις υπόλοιπες διαλέκτους και με την Κοινή:

1. **Αρχαϊσμοί:** Αξιοσημείωτος είναι ο λεξιλογικός πλούτος που διασώζει στοιχεία από την αρχαία και ελληνιστική εποχή της Ελληνικής. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: *άπτω* «ανάβω» (< *άπτω*), *φτείρα* «ψείρα» (< αρχ. *φθείρ*, -ρός), *ῥοίρος* (< *χοίρος*), *ποζέγνω* (< αρχ. *ἀποζεύγνυμι*), *δρόπης* (< ελνστ. *ὕδρופις*, -εως), *καμμώ* «κλείνω τα μάτια» (< αρχ. *καμμύω*), *κίλλης* «μικρόσωμος γάιδαρος» (λ. της αρχ. Κυπριακής), *ροθέσιν* (< αρχ. *ὀροθέσιον*), *ορτσούμαι* «χορεύω» (< αρχ. *ὄρχοῦμαι*), *ζαργκώ* «μένω αδρανής» (< αρχ. *ἔξαργῶ*).
2. **Ιδιοματισμοί:** Σε αυτούς περιλαμβάνονται λέξεις και φράσεις γνωστές στον ελληνόφωνο κορμό, οι οποίες όμως έχουν αποκτήσει εντελώς διακριτή σημασία και χρήση. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: *γέν-νημαν ήλιου* «ανατολή», *χαρτωμένος* «αρραβωνιασμένος» (από το χαρτί τού προικοσυμφώνου), *θαρκούμαι* «νομίζω» (< *θαρρούμαι*), *στρούθος* «σπυργίτης», *κούκ-κουρον* «παξιμάδι» (υποκορ. τού ουσ. *κόκκος*), *μιτά μου* «μαζί μου».
3. **Παλαιά Γαλλικά δάνεια:** Λέξεις της παλαιάς Γαλλικής και των διαλέκτων της εισήλθαν μεταξύ τού 12ου και του 14ου αιώνα, καθιστώντας την Κυπριακή διάλεκτο μοναδική από αυτή την άποψη στον ελληνόφωνο κόσμο. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: *τσαέρα* «καρέκλα» (< προβηγκ. *chaira*), *τσαΐνα* «αλυσίδα» (< προβηγκ. *chaina*), *βλαντζίν* «συκώτι» (< παλ. γαλλ. *flanc*), *κουμανταρία* «γλυκό κρασί της Κύπρου» (< παλ. γαλλ. *vin de commanderie* «κρασί τού τάγματος Commanderie των Ιωαννιτών ιπποτών»), *κουμουδκιάζω* «ετοιμάζω ταφή νεκρού» (< προβηγκ. *accoumoudar*), *κουφουρκιάζω* «παρηγορώ» (< προβηγκ. *coumfortar*), *μίζαρον* «σάβανο» (< παλ. γαλλ. *mise à mort*).
4. **Ιταλικά και Βενετικά δάνεια:** Η περίοδος της Βενετοκρατίας άφησε αξιοσημείωτα ίχνη στη διάλεκτο. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: *βαντζάρω* «προχωρώ» (< *avanzare*), *γάρπος* «καμάρι» (< *garbo*), *ζόπ-πος* «αδέξιος» (< *zoppo*), *κάστιον* «βάσανο» (< *castigo*), *κουρτέλ-λα* «μαχαίρι» (< *coltella*), *πιν-νιάδα* «πήλινη χύτρα» (< *pignada*).
5. **Τουρκικά δάνεια:** Οι τουρκικές λέξεις είναι πολυάριθμες και απαντούν προσαρμοσμένες στα μορφολογικά σχήματα της διαλέκτου. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: *άσκοσ-σου* «μπράβο» (< *aşk olsun*), *ζατ-τίν* «έτσι κι αλλιώς» (< *zafî*), *ζιαφét-τιν* «συμπόσιο» (< *ziyafet*), *καϊšιν* «παγίδα» (< *kayış*), *κκουσμάς* «κουβέντα» (< *konusma*), *μέσελα* «δηλαδή;» (< *mesele*).

6. **Αγγλικά δάνεια:** Οι αγγλικές λέξεις έχουν εισέλθει από την περίοδο της αγγλοκρατίας και διευρύνουν έκτοτε διαρκώς την παρουσία τους στο λεξιλόγιο της διαλέκτου, πράγμα που προωθείται από τη διαρκώς ενισχυόμενη επιρροή τού αγγλόφωνου κόσμου στη νήσο. Όσες έχουν προσαρμοστεί μορφολογικά υπέστησαν αξιοσημείωτη αλλοίωση. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ: *φούρπ'ος* «ποδόσφαιρο» (< *football*), *σέντερ* «αποστολέας (αλληλογραφίας)» (< *sender*), *τ'αρτ'άρω* «χρεώνω» (< *charge*), *τρενάρω* «εκπαιδύω» (< *train*). Χαρακτηριστικός άγγλισμός είναι επίσης το ρ. *απολογούμαι*, που έχει αποκτήσει τη σημ. «ζητώ συγγνώμη» με επίδραση του ελληνογενούς αγγλ. *apologise*. (Κοντοσόπουλος, Ν. 1994, Γιαγκουλλής, Κ. 1997, Χατζηιωάννου, Κ. 1996).

Μέχρι τώρα δεν έχει πραγματοποιηθεί προηγούμενη έρευνα που να αξιολογεί τον αφηγηματικό λόγο των Ελληνοκύπριων με ομιλούμενη την Κυπριακή Ελληνική. Σε αυτήν την έρευνα μελετάται ξεχωριστά η Κυπριακή διάλεκτος από την Κοινή Νέα Ελληνική γιατί όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω υπάρχει διμορφία μεταξύ αυτών των δύο γλωσσών. Η Κοινή Ελληνική χρησιμοποιείται στον γραπτό λόγο κάτι το οποίο δεν συμβαίνει πάντοτε στον προφορικό λόγο.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο παραθέτονται το δείγμα της παρούσας μελέτης ο τρόπος και τα μέσα χορήγησης του τεστ και η διαδικασία χορήγησης του τεστ. Έπειτα αναφέρεται ο τρόπος βαθμολόγησης των παιδιών και η προσαρμογή του τεστ στα κυπριακά δεδομένα.

3.1. Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη από τον μήνα Φεβρουάριο έως τον Μάιο του 2010. Μαγνητοφωνήθηκε η αφήγηση της ιστορίας του ‘Bus story test’ 140 παιδιών, ηλικίας 4 χρονών έως 6 χρονών. Από το σύνολο το συγκεκριμένων παιδιών το 51% αποτελείτο από αγόρια, ενώ το υπόλοιπο 49% αποτελείτο από κορίτσια. Η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία από τον πληθυσμό των πόλεων της Λευκωσίας, Λεμεσού, Λάρνακας και Αμμοχώστου. Τα παιδιά προέρχονταν από οικογένειες όπου οι γονείς ανήκαν σε διαφορετικά μορφωτικά και κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Η κυπριακή διάλεκτος είναι η μητρική γλώσσα όλων των παιδιών, δηλαδή και οι δύο γονείς τους είναι από την Κύπρο. Όλα τα παιδιά που εξετάστηκαν, που φοιτούσαν σε ιδιωτικά και δημόσια νηπιαγωγεία και συμμετείχαν στη μελέτη, ήταν φυσιολογικής νοημοσύνης, χωρίς κάποια γλωσσική διαταραχή ή κάποια αναγνωρισμένη πάθηση. Συγκεκριμένα, επισκεφτήκαμε σχολεία των πόλεων Λευκωσίας, και Λεμεσού και των χωριών Ορμήδεια, Βρυσούλες, Ξυλοτύμπου και Δασάκι Άχνας. Σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχόταν γραπτή βεβαίωση για το σκοπό της μελέτης μας, οπότε λήφθηκαν και οι αντίστοιχες συγκαταθέσεις των εκάστοτε αρμοδίων, συγκεκριμένα των δασκάλων και των διευθυντών. Στη συνέχεια παραχορήγηκαν δηλώσεις για τους γονείς, τις οποίες δηλώσεις οι γονείς συμπλήρωναν και υπέγραφαν αν επιθυμούσαν το παιδί τους να συμμετάσχει στην έρευνα. Παρακάτω ακολουθεί ένας πίνακας με στοιχεία που αφορούν αναλυτικά τα υποκείμενα της έρευνας:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συγκεντρωτικός – Συνοπτικά χαρακτηριστικά υποκειμένων

Υποκείμενα	Δείγμα		
Ηλικία 4,0-6,0 ετών	140		
Ηλικιακές ομάδες	4,0-4,5	22	
	4,6-5,0	34	
	5,1-5,5	44	
	5,6-6,0	40	
Φύλο	Αγόρια	Κορίτσια	
	4,0-4,5	6	16
	4,6-5,0	18	16
	5,1-5,5	22	22

	5,6-6,0	25	15
Σύνολο		71	69
Νηπιαγωγείο		Ιδιωτικό	Δημόσιο
	4,0-4,5	6	16
	4,6-5,0	15	19
	5,1-5,5	0	44
	5,6-6,0	2	38
Σύνολο		23	117
Πόλη/Χωριό		Πόλη	Χωριό
	4,0-4,5	8	14
	4,6-5,0	18	16
	5,1-5,5	12	32
	5,6-6,0	11	29
Σύνολο		49	91
Περιοχή			
Λευκωσία		32	
Λεμεσός		16	
Ορμήδεια		49	
Βρυσούλες		15	
Αυγόρου		14	
Δασάκι Άχνας		4	
Ξυλοτύμπου		10	
Γλώσσα			
Κυπριακή διάλεκτος		140	
Άλλη γλώσσα		0	

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 2: Οι πόλεις και τα χωριά της Κύπρου στα οποία χορηγήθηκε το τεστ αξιολόγησης του “Bus Story Test”



3.2. Μέσα χορήγησης του Bus Story Test

Για τη χορήγηση του συγκεκριμένου τεστ απαιτούνται τα πιο κάτω υλικά:
12 έγχρωμες κάρτες με εικόνες που αναπαριστούν την ιστορία, εγχειρίδιο με πληροφορίες και οδηγίες για τη χορήγηση του τεστ, μαγνητοφωνάκι και το φυλλάδιο βαθμολόγησης (πίνακας βαθμολόγησης) του Bus Story Test.

3.3. Διαδικασία χορήγησης του Bus Story Test

Η χορήγηση του ‘Bus Story Test’ γινόταν, σύμφωνα με τις οδηγίες της πρωτότυπης έκδοσης, σ’ ένα ήσυχο, απομονωμένο δωμάτιο χωρίς πολλά οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα, τα οποία θα αποσπούσαν την προσοχή των παιδιών. Πάνω στο τραπέζι τοποθετόταν το βιβλίο με τις 12 εικόνες, το οποίο ο εξεταστής μοιραζόταν μαζί με το παιδί. Αρχικά ο εξεταστής άνοιγε το βιβλίο

στην πρώτη σελίδα και άφηνε το παιδί να κοιτάξει και να επεξεργαστεί τις εικόνες για λίγα λεπτά. Εξηγούσε στο παιδί ότι πρόκειται να του πει μια ιστορία γι' αυτό το λεωφορείο (έδειχνε αργά κάθε μια από τις τρεις εικόνες στη σειρά της σελίδας 1 έτσι ώστε, το παιδί να αντιληφθεί ότι οι εικόνες αναφέρονται στο ίδιο λεωφορείο). Το ίδιο έγινε για την κάθε σελίδα του τεστ. Έπειτα, ο εξεταστής έλεγε στο παιδί πως όταν ο ίδιος τελειώσει την αφήγηση της ιστορίας με το λεωφορείο, θα πρέπει το ίδιο να την αφηγηθεί. Έτσι όταν ο εξεταστής τελείωνε την αφήγηση, άνοιγε το μαγνητόφωνο και γύριζε πάλι στη σελίδα 1 και έλεγε: 'Τώρα εσύ θα μου πεις την ιστορία με δικά σου λόγια. Μερικά παιδιά άρχιζαν το ξεκίνημα της ιστορίας μόνα τους, χωρίς καμία βοήθεια από μέρους του εξεταστή. Ο εξεταστής συνέχιζε να γυρίζει τις σελίδες καθώς το παιδί έλεγε την ιστορία. Αν το παιδί σταματούσε την αφήγηση, ο εξεταστής προσπαθούσε να δώσει μια ελάχιστη και έμμεση βοήθεια π.χ. 'Και μετά...;' 'Έτσι...;'. Αν το παιδί δεν έλεγε τίποτα, ο εξεταστής έβαζε μια παύλα (-) μετά την τελευταία λέξη που είχε ειπωθεί για να δηλώσει την παύση. Όταν το παιδί σταματούσε να υπαγορεύει, ο εξεταστής συνέχιζε να δείχνει με τον ίδιο τρόπο (μία-μία) τις εικόνες. Όταν το παιδί αυθόρμητα άρχιζε πάλι να εξιστορεί την ιστορία, ο εξεταστής συνέχιζε να καταγράφει την απάντηση. Αλλά εάν το παιδί δεν το έκανε ή δεν ήθελε να πει περισσότερα δεχόταν την κατάσταση χωρίς σχόλια.

3.4. Πρωτόκολλο βαθμολόγησης

Το πρωτόκολλο βαθμολόγησης διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολόγησης της πρωτότυπης έκδοσης του τεστ. Η άρθρωση μερικών παιδιών (όπως επίσης και η γραμματική τους) χειροτερεύει, όταν μιλάνε σε έξαρση (Crystal, 1987). Αν η ομιλία είναι ακατάληπτη, ο εξεταστής θα πρέπει να απέχει από το να μαντεύει γύρω από το τι ίσως έχει ειπωθεί, εφόσον η πληροφορία δεν έχει μεταδοθεί καθαρά. Μια σειρά από τελείες (.....) θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί αμέσως μετά τις τελευταίες κατανοητές λέξεις για να δηλώσει ότι αυτές ακολουθήθηκαν από λέξεις μη κατανοητές. Όταν η ομιλία του παιδιού γίνει καταληπτή, συνεχίζεται η καταγραφή της ιστορίας. Ο εξεταστής γράφει την πρώτη καταγραφή όπως ακριβώς την έχει ακούσει από το παιδί. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας τη φόρμα βαθμολόγησης την ξαναγράφει, χωρισμένη σε προτάσεις, σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες. Έχει δημιουργηθεί ο παρακάτω πίνακας βαθμολόγησης ο οποίος είναι βασισμένος στην κυπριακή διάλεκτο και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιήσαν τα κυπριόπουλα παιδιά ούτως ώστε να βαθμολογηθούν με τον σωστό τρόπο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Πίνακας βαθμολόγησης

Οδηγός βαθμολόγησης πληροφοριών	Βαθμοί πληροφορίας		Μέσο Μήκος	Δευτερεύουσες προτάσεις
Bold type = 2 πόντοι				
Normal type = 1πόντος				
Λεωφορείο σκανδαλιάρικο/ ανυπάκουο				
Ανόητο/ άτακτο/ ζωηρό				
Οδηγός επισκευάζω/ φτιάχνω/ διορθώνω/ σάζω				
Λεωφορείο έφυγε/ το έσκασε/ προχώρησε/ εβούρησε/ έτρεξε				
Συνάντησε /βρήκε/ έτρεχε / επήγαινε/ εβούρησε δίπλα σ' ένα τρένο				
Έκαναν γκριμάτσες /φατσούλες				
Ανταγωνίζονταν/ εβουρούσαν/ έκαναν ράλλι/ έβαζαν κόντρες/ τρέξιμο				
Τρένο στο τούνελ / κάτω από το βουνό/ λόφο				
Λεωφορείο μόνος				
Μέσα στην πόλη/ δρόμο/ πολιτεία				
Συνάντησε/ είδε/ βρήκε έναν αστυνομικό				
Αστυνομικός φύσηξε τη σφυρίχτρα/ σφύριξε				
Είπε/ φώναξε σταμάτα				
Λεωφορείο δεν έδωσε καμία σημασία/ δεν άκουσε				
Συνέχισε/ εβούρησε/ επήγαινε/ προχώρησε/ δεν σταμάτησε στην εξοχή/ χωράφια				
Κουράστηκα/ βαρέθηκα να προχωράω/				

περπατάω/ οδηγώ				
Στο δρόμο/ πήδηξε/ πετάχτηκε πάνω από ένα				
Φράχτη/ πύλη/ κάγκελο/ ξύλο/ γέφυρα				
Συνάντησε/ είδε/ βρήκε μία αγελάδα				
Αγελάδα μουου (μούγκρισε)				
Δεν πιστεύω στα μάτια μου/ απίστευτο				
Λεωφορείο κατέβηκε το λόφο/ βουνό/ κατήφορο				
Είδε/ βρήκε νερό/ λάσπη/ λιμνούλα/ λάντα/ θάλασσα				
Προσπάθησε να σταματήσει				
Δεν ήξερε πώς/ δεν μπορούσε να φρενάρει/ να σταματήσει/ να πιάσει στόπερ				
Έπεσε/ κατρακύλισε/ εβούτησε/ μπήκε μέσα στο νερό/ λιμνούλα/ λάσπη (πηλά)/ λάντα/ ποταμό				
Με παφλασμό/ 'πλατς'/ δυνατά				
Κόλλησε/ σφήνωσε/ δεν έβγαινε/ βούλιαξε				
Στη λάσπη/ χώμα/ άμμο				
Οδηγός βρήκε/ είδε το λεωφορείο/ αυτό				
Τηλεφώνησε/ πήρε/ έπιασε/ κάλεσε/ έφερε				
Φώναξε έναν γερανό/ βίντζι/ ειδικό				
Γερανός να το σηκώσει/ τραβήξει/ βγάλει/ ξυκολλήσει/ φέρει				
Λεωφορείο πίσω στο δρόμο				

	Σύνολο	Συν A5LS	Σύνολο
--	---------------	---------------------	---------------

Απλές προτάσεις

Μια πρόταση π.χ. : το τρένο μπήκε σ'ένα τούνελ.

Σύνθετες προτάσεις

1. Περισσότερες από μια κύριες προτάσεις συνδέονται με τους παρατακτικούς συνδέσμους π.χ. : και, τότε / μετά, αλλά, έτσι (αλλά όχι έτσι που) με το υποκείμενο ή την αντωνυμία να επαναλαμβάνεται στη δεύτερη και τις ακόλουθες προτάσεις. Αυτές τις κύριες προτάσεις τις χειριζόμαστε / λειτουργούν ως ξεχωριστές απλές προτάσεις. Αυτές βγάζουν νόημα από μόνες τους, π.χ. :

- Το λεωφορείο έφυγε.
- Και αυτό συνάντησε ένα τρένο.
- Έτσι, αυτά έκαναν έναν αγώνα.
- Αλλά το τρένο μπήκε σ'ένα τούνελ.

(4 προτάσεις)

2. Περισσότερες από μια προτάσεις συνδέονται με τους παρατακτικούς συνδέσμους αλλά το υποκείμενο ή η αντωνυμία δεν επαναλαμβάνεται στη δεύτερη και τις ακόλουθες προτάσεις. Αυτές λειτουργούν σαν μια πρόταση γιατί η δεύτερη και οι ακόλουθες προτάσεις δεν έχουν αυτοτελές νόημα ή αυτόνομη υπόσταση, π.χ. :

- Το λεωφορείο κατέβηκε το λόφο, είδε νερό και έπεσε μέσα.

(1 πρόταση)

Στην ελληνική γλώσσα όμως, συνήθως το υποκείμενο παραλείπεται στη δεύτερη πρόταση γιατί εννοείται από την κατάληξη του ρήματος, σ'αυτήν την περίπτωση ο εξεταστής ακούει την κασέτα για να αποφασίσει αν η δεύτερη πρόταση έχει αυτοτελές νόημα / αυτόνομη υπόσταση ή πρέπει να παραμείνει ενωμένη με την κύρια πρόταση.

Πολύπλοκες προτάσεις

Αποτελούνται από μια κύρια πρόταση και μια δευτερεύουσα πρόταση που συνδέεται με τους υποτακτικούς συνδέσμους π.χ.: όταν, επειδή, αν και ,ποιος/ όποιος/ που, έτσι που. Οι δευτερεύουσες προτάσεις δεν έχουν αυτοτελές νόημα από μόνες τους και πρέπει να παραμείνουν συνδεδεμένες με την κύρια πρόταση σαν μια πρόταση, π.χ.:

- Το λεωφορείο έφυγε μόνο του επειδή το τρένο μπήκε σ'ένα τούνελ.

Ατελείς προτάσεις

Αυτές θα πρέπει να περιλαμβάνονται στην τελική καταγραφή με εξαίρεση όταν δεν συνδέονται με την ιστορία, π.χ.:

Περιλαμβάνονται:

- Έπεσε, λεωφορείο
- Πήδηξε
- Ο αστυνομικός εκεί

Δεν περιλαμβάνονται:

- Ω αγαπητέ
- Ωρα για ένα γλυκό
- Καλό κορίτσι

3.4.1. Βαθμολογία για πληροφορίες

Πληροφορίες: η σημασιολογική πολυπλοκότητα μετριέται με το πρότυπο αναφοράς του μέσου των πληροφοριών που το Bus Story Test παρέχει. Οι βαθμοί των σχετικών πληροφοριών που περιλαμβάνονται σε αυτή την ιστορία αναφέρονται παρακάτω σύμφωνα με τα κριτήρια του Renfrew (1969 [1997]), όπου ‘κύριες πληροφορίες’ δηλαδή αυτές που είναι απαραίτητες, παίρνουν δύο βαθμούς και οι ‘δευτερεύουσες πληροφορίες’, παίρνουν μία μονάδα. Το σκορ των πληροφοριών είναι ο συνολικός αριθμός των βαθμολογιών. Οι πιο συχνές απαντήσεις καταγράφονται στη φόρμα βαθμολόγησης. Όταν ένα συνώνυμο ή μια λέξη σε τοπική διάλεκτο χρησιμοποιείται, στη συγκεκριμένη στιγμή, λέξη στην κυπριακή διάλεκτο, ο βαθμολογητής θα πρέπει να αξιολογεί κατάλληλα και να δίνει βαθμούς ανάλογα. Μερικές καταγραφές έδειξαν ότι τα παιδιά προσπερνούσαν τις εικόνες που θα μπορούσαν να έχουν δει, αλλά συνήθως αυτά τα παιδιά επαναλάμβαναν την πληροφορία όταν αυτά ερχόντουσαν στη σχετική εικόνα. Δε δίνονται βαθμοί για πληροφορίες που δίνονται χωρίς σειρά, ακόμα και αν το παιδί δεν επαναλαμβάνει αυτές γύρω από το σωστό σημείο. Αν σε κάθε αλλαγή ‘δράστη’, ‘θύτη’ δε διευκρινίζεται το σημείο αναφοράς του θεματικού ρόλου (ποιος είναι ο δράστης στο γεγονός που περιγράφεται από το παιδί) αφαιρείται ένας βαθμός.

3.4.2. Βαθμολογία μήκους προτάσεων

A5LS (Μέσο Μήκος Πρότασης): Ο βαθμολογητής θα πρέπει να σβήνει τις λέξεις και, τότε / μετά, και μετά, λοιπόν από την αρχή των προτάσεων. Δε χρησιμοποιεί τις επαναλήψεις των λέξεων του παιδιού, που έχει χρησιμοποιήσει σαν εκκίνηση ή ενθάρρυνση. Διαλέγει τις πέντε μακρύτερες προτάσεις και μετρά σαν δύο λέξεις τις συντμήσεις δύο λέξεων ενώ μετρά σαν μία λέξη:

- Συνώνυμα
- Κύρια ονόματα

- Μπεμπεδίστικες λέξεις

Στη συνέχεια προσθέτει τον αριθμό των λέξεων των πέντε μακρύτερων προτάσεων και διαιρεί με το πέντε.

3.4.3. Βαθμολογία δευτερευουσών προτάσεων

Δευτερεύουσες προτάσεις: Μετά από κάθε ιστορία η αφήγηση χωρίζεται σύμφωνα με τα κριτήρια του Scott (1988) σε προτάσεις για τις οποίες υπολογίζονται οι παραγόμενες δευτερεύουσες προτάσεις. Για την ενημέρωση για τους τομείς της γλώσσας που μερικά παιδιά δεν αναπτύσσουν, οι λογοθεραπευτές και οι δάσκαλοι βρήκαν αυτόν τον απλό τύπο ανάλυσης χρήσιμο στις γλωσσικές μονάδες, ακόμη και αν οι βαθμολογίες τους για πληροφορίες δεν είναι περισσότερο από μια σταθερή απόκλιση κάτω των μέσων της εξαμηνιαίας ομάδας και η βαθμολογία για το μήκος των προτάσεων λιγότερο από δύο βαθμούς κάτω του μέσου. Οι μακρύτερες προτάσεις που χρησιμοποιούνται από τέτοια παιδιά είναι σύνθετες αλλά όχι πολύπλοκες και στερούνται της ακρίβειας που παρέχεται από τις πολύπλοκες, π.χ. :

- Αυτός έπεσε στη λάσπη και δεν μπορούσε να φρενάρει.
(Σύνθετη πρόταση)

- Αυτός έπεσε στη λάσπη επειδή δεν ήξερε να φρενάρει.
(Πολύπλοκη πρόταση με δευτερεύουσα πρόταση)

Σηματοδοτεί δευτερεύουσες στην περίπτωση που μπορεί να αναπτυχθεί σε 'για να' π.χ. :

- Έτρεξε να τον πιάσει. (Κύρια και δευτερεύουσα πρόταση)
- Αποφάσισε να τον πιάσει. (Κύρια πρόταση)

3.5. Προσαρμογή του τεστ στην κυπριακή διάλεκτο

Το τεστ Bus Story Test μεταφράστηκε από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική και προσαρμόστηκε σύμφωνα με τα κυπριακά δεδομένα. Για την προσαρμογή του τεστ, δόθηκε το αγγλικό κείμενο (η ιστορία) να μεταφραστεί από τις τρεις ερευνήτριες που θα χορηγούσαν του Bus Story Test στα κυπριόπουλα παιδιά ηλικίας 4,0 έως 6,0 ετών. Η μετάφραση πραγματοποιήθηκε από τις ερευνήτριες, για να μπορέσει να προσαρμοστεί το κείμενο του τεστ στα κυπριακά δεδομένα και έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις στη μετάφραση του κειμένου. Οι λέξεις που υπάρχουν στην κυπριακή διάλεκτο διαφοροποιούνται σύμφωνα με κάποια κριτήρια, όπως είναι η τοπική διάλεκτος. Διαφορετική λέξη χρησιμοποιείται για να εκφραστεί η ίδια σημασία, σε διαφορετική πόλη ή χωριό. Έτσι η ιστορία τροποποιήθηκε ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί σε παιδιά από διαφορετική πόλη ή χωριό και να έχουμε ίσα αποτελέσματα. Ορισμένες λέξεις

μεταφράστηκαν και με συνώνυμες από την κυπριακή διάλεκτο λόγω της χρησιμότητας και της αναγνωρισιμότητας της συγκεκριμένης λέξης όπως π.χ. η λέξη γερανός που δεν χρησιμοποιείται από τα περισσότερα κυπριόπουλα παιδιά. Το κείμενο δεν μεταφράστηκε ολοκληρωτικά στην Κυπριακή διάλεκτο επειδή στα σχολεία, στον προφορικό και γραπτό λόγο χρησιμοποιείται και η Κοινή Νέα Ελληνική γλώσσα. Στη συνέχεια το τεστ χορηγήθηκε σε 5 παιδιά για να δούμε ποιες λέξεις θα χρησιμοποιήσουν ως λέξεις κλειδιά. Σύμφωνα λοιπόν, με την αφήγηση των παιδιών και τις λέξεις που χρησιμοποίησαν για να μεταφέρουν της πληροφορίες κλειδιά και με τη μετάφραση που έγινε προηγουμένως, διαμορφώθηκε η μετάφραση του τελικού κειμένου. Οι αλλαγές που έγιναν στο κείμενο αφορούσαν το λεξιλόγιο και ορισμένες λέξεις που χρησιμοποιούνται στην κοινή ομιλούμενη, την Κυπριακή Ελληνική. Παρακάτω ακολουθεί η διατύπωση του τελικού κειμένου:

THE BUS STORY TEST

1. Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένα πολύ άτακτο λεωφορείο. Την ώρα που ο οδηγός του προσπαθούσε να το διορθώσει, το λεωφορείο αποφάσισε να φύγει.
2. Το λεωφορείο έτρεχε στο δρόμο, δίπλα σ' ένα τρένο. Έκαναν αστείες φατσούλες το ένα στο άλλο και ανταγωνίζονταν μεταξύ τους. Αλλά το λεωφορείο έπρεπε να συνεχίσει μόνο του, επειδή το τρένο μπήκε στο τούνελ. Το λεωφορείο έτρεξε προς την πόλη όπου συνάντησε έναν αστυνομικό ο οποίος σφύριξε και του φώναξε δυνατά ' Σταμάτα λεωφορείο'.
3. Αλλά το άτακτο λεωφορείο δεν του έδωσε καμία σημασία και συνέχισε να τρέχει προς την εξοχή. Είπε ' Κουράστηκα να προχωράω στο δρόμο'. Έτσι, πήδηξε πάνω από ένα φράχτη. Συνάντησε μια αγελάδα που είπε 'Μουου, δεν πιστεύω στα μάτια μου'.
4. Το λεωφορείο κατέβηκε από το λόφο. Μόλις είδε ότι υπήρχε νερό στο κάτω μέρος του λόφου, προσπάθησε να σταματήσει. Αλλά δεν ήξερε πώς να σταματήσει. Έτσι, έπεσε μέσα στη λιμνούλα με ένα δυνατό θόρυβο πλατς και κόλλησε στη λάσπη. Όταν ο οδηγός βρήκε που ήταν το λεωφορείο, τηλεφώνησε σ' ένα γερανό να το τραβήξει έξω και να το ξαναφέρει πίσω στο δρόμο.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στο κεφάλαιο αυτό, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας τα οποία προέκυψαν από στατιστική επεξεργασία και καταγράφονται παρακάτω σε πίνακες. Τα αποτελέσματα αφορούν τις τρεις επιμέρους διαστάσεις του τεστ αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου (Bus Story Test), (α) Βαθμοί πληροφοριών, (β) Μέσο Μήκος Πρότασης και (γ) Δευτερεύουσες προτάσεις. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των πιο πάνω μεταβλητών με χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η ηλικία, το φύλο, το σχολείο φοίτησης των παιδιών και η πόλη ή το χωριό στο οποίο κατοικούν. Αρχικά παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των τριών μεταβλητών και ακολούθως ελέγχεται εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα χαρακτηριστικά των παιδιών που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Στους ελέγχους που πραγματοποιούνται, εάν το p-value (επίπεδο σημαντικότητας) των τριών μεταβλητών είναι μικρότερο από 0,05 τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ χαρακτηριστικών των παιδιών (ηλικία, φύλο, σχολείο, πόλη/χωριό) και των μεταβλητών του τεστ.

4.1. Έλεγχος ως προς την ηλικία

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις του τεστ Αξιολόγησης του Αφηγηματικού Λόγου ως προς την ηλικία

Ηλικία		Βαθμοί πληροφοριών	A5LS	Δευτερεύουσες προτάσεις
4,0 -4.5 χρονών	Μέσος όρος	15.86	5.55	2.82
	Μέγεθος δείγματος	22	22	22
	Τυπική απόκλιση	6.70	1.74	2.32
	Std Error mean	1.43	.37	.49
4,6 – 5,0 χρονών	Μέσος όρος	23.18	6.68	4.26
	Μέγεθος δείγματος	34	34	34
	Τυπική απόκλιση	9.43	1.66	2.35
	Std Error mean	1.62	.28	.40
5,1 – 5,5	Μέσος όρος	24.34	6.60	4.09
	Μέγεθος δείγματος	44	44	44
	Τυπική απόκλιση	7.25	1.54	1.95
	Std Error mean	1.09	.23	.29
5,6 – 6,0 χρονών	Μέσος όρος	25.95	6.99	4.78
	Μέγεθος δείγματος	40	40	40
	Τυπική απόκλιση	8.81	1.59	2.19
	Std Error mean	1.39	.25	.35

Total	Μέσος όρος	23.18	6.57	4.13
	Μέγεθος δείγματος	140	140	140
	Τυπική απόκλιση	8.78	1.67	2.25
	Std Error mean	.74	.14	.19

Ο ΠΙΝΑΚΑΣ 3 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα του μέσου όρου για το σύνολο των παιδιών ηλικίας 4,0 μέχρι 6,0 ετών ανά εξάμηνα, όσον αφορά τους βαθμούς πληροφορίας, το μέσο μήκος πρότασης (A5LS) και τις δευτερεύουσες προτάσεις.

Με βάση τα αποτελέσματα στον πιο πάνω πίνακα, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των ηλικιακών ομάδων (4,6-5,0), (5,1-5,5) και (5,6-6,0) κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα σε αντίθεση με την πρώτη ηλικιακή ομάδα (4,0-4,5) που όπως φαίνεται αποκλίνει.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Ανάλυση διασποράς (ANOVA) ως προς την ηλικία

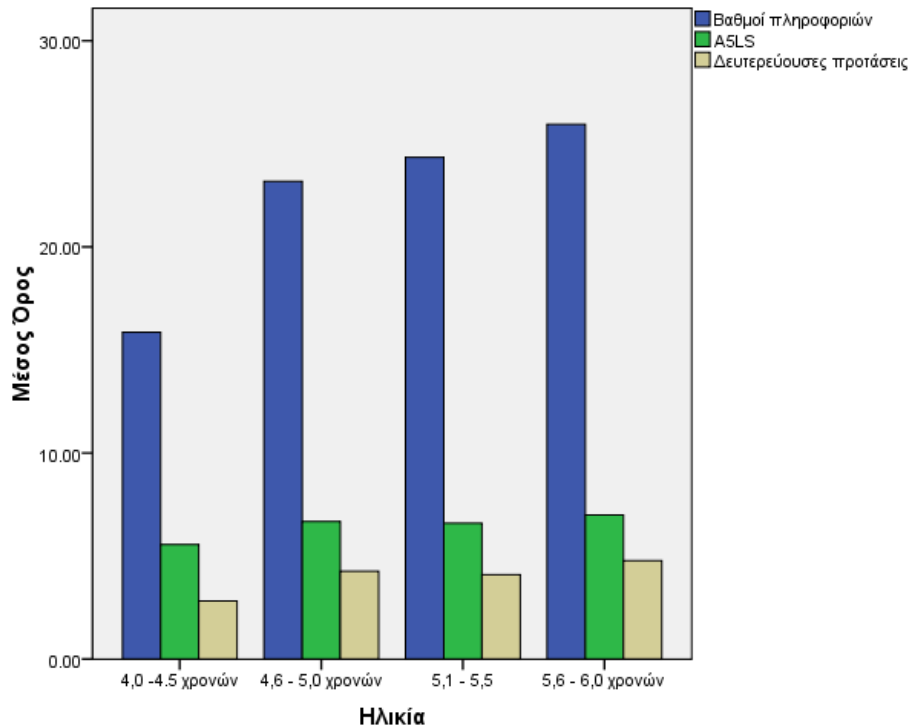
			Sum of Squares	Df	Mean Square	F	P value
Βαθμοί πληροφοριών – Ηλικία	Between Groups	Combined	1543.853	3	514.618	7.636	.000
	Within Groups		9165.318	136	67.392		
	Total		10709.171	139			
A5LS – Ηλικία	Between Groups	Combined	30.322	3	10.107	3.868	.011
	Within Groups		355.354	136	2.613		
	Total		385.675	139			
Δευτερεύουσες προτάσεις – Ηλικία	Between Groups	Combined	55.184	3	18.395	3.870	.011
	Within Groups		646.502	136	4.754		
	Total		701.686	139			

Ο ΠΙΝΑΚΑΣ 4 δείχνει ότι όσον αφορά τους βαθμούς πληροφοριών το $p=,000$ δηλαδή είναι μικρότερο από 0,05 άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ ηλικίας και βαθμών πληροφοριών, με την ηλικιακή ομάδα των 4,0-4,5 ετών να έχει χαμηλότερο μέσο όρο (Mean = 15,86).

Στις μεταβλητές Μέσο Μήκος Πρότασης (A5LS) και δευτερεύουσες προτάσεις το $p=,011$ το οποίο είναι μικρότερο από το 0,05 άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της ηλικίας και των δύο μεταβλητών. Η ηλικιακή ομάδα των 4,0-4,5 ετών έχει χαμηλότερο μέσο όρο ως προς τις μεταβλητές

Μέσο Μήκος Πρότασης (A5LS) (Mean = 5,55) και δευτερεύουσες προτάσεις (Mean= 2,81).

ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3: Μέσος όρος ως προς τις μεταβλητές βαθμοί πληροφοριών, μέσο μήκος πρότασης και δευτερεύουσες προτάσεις ανα ηλικία.



4.2. Έλεγχος ως προς το φύλο

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις του τεστ Αξιολόγησης του Αφηγηματικού Λόγου ως προς το φύλο

	Φύλο	Μέγεθος δείγματος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
Βαθμοί πληροφοριών	Αγόρι	71	25.24	8.14	.97
	Κορίτσι	69	21.07	8.97	1.08
A5LS	Αγόρι	71	6.74	1.64	.19
	Κορίτσι	69	6.39	1.69	.20
Δευτερεύουσες προτάσεις	Αγόρι	71	4.13	2.10	.25
	Κορίτσι	69	4.13	2.40	.29

Ο ΠΙΝΑΚΑΣ 5 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα του μέσου όρου για το σύνολο των αγοριών και των κοριτσιών

ηλικίας 4,0 μέχρι 6,0 ετών, όσον αφορά τους βαθμούς πληροφορίας, το μέσο μήκος πρότασης (A5LS) και τις δευτερεύουσες προτάσεις.

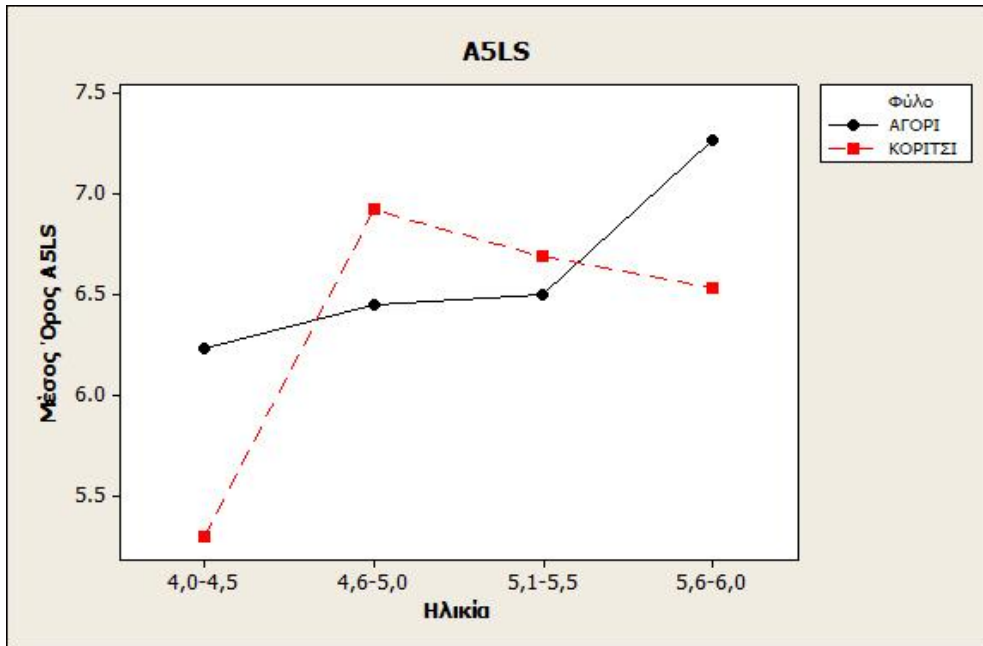
Όσον αφορά τις μεταβλητές Μέσο Μήκος Πρότασης (A5LS) και τις δευτερεύουσες προτάσεις, τα αγόρια (N=71) σε σχέση με τα κορίτσια (N=69) δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς τον μέσο όρο, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με την μεταβλητή βαθμοί πληροφοριών όπου παρατηρείται χαμηλότερος μέσος όρος στα κορίτσια (Mean=21,07) απ'ότι στα αγόρια (Mean=25,24).

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΚΡΙΤΗΡΙΟ T (t-test) ως προς το φύλο

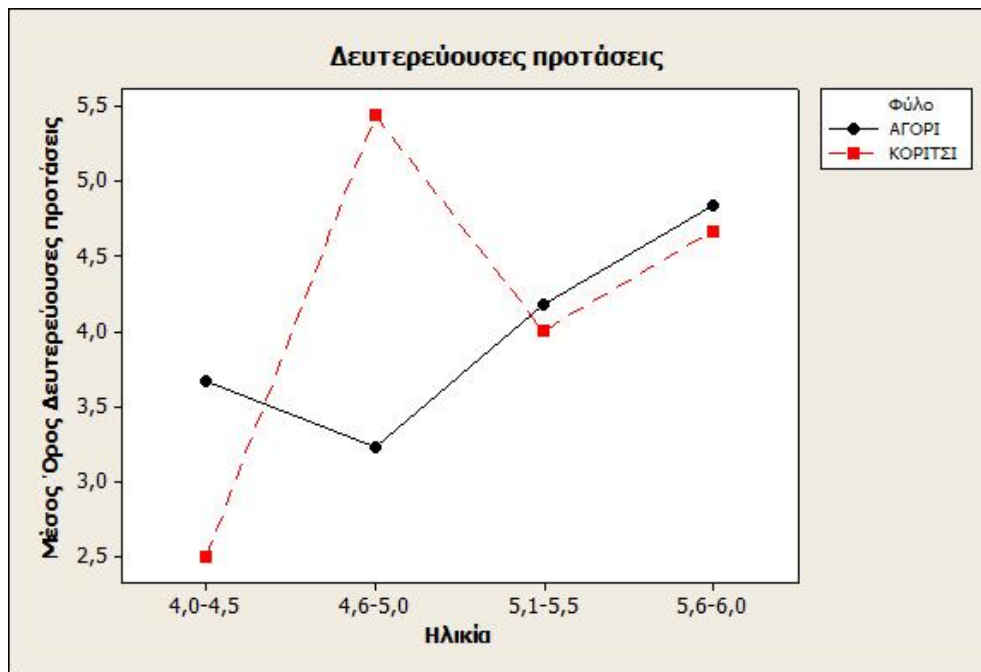
	t-test for Equality of Means						
						95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
	T	Df	p value	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Βαθμοί πληροφοριών	2.881	138	.005	4.16697	1.44632	1.30715	7.02679
A5LS	1.244	138	.216	.34962	.28103	-.20607	.90531
Δευτερεύουσες προτάσεις	-.010	138	.992	-.00367	.38119	-.75740	.75005

Στον ΠΙΝΑΚΑ 6 ελέγχουμε αν υπάρχει διαφορά στις μεταβλητές του τεστ ως προς το φύλο, χρησιμοποιώντας το t-test. Στον πιο πάνω πίνακα όσον αφορά τους βαθμούς πληροφοριών το $p=,005$ άρα το p της μεταβλητής είναι μικρότερο από 0,05 δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και της μεταβλητής. Για τις μεταβλητές Μέσο Μήκος Πρότασης (A5LS) και δευτερεύουσες προτάσεις παρατηρείται ότι το p είναι ,216 και ,992 αντίστοιχα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του φύλου και των δύο μεταβλητών, εφόσον το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05.

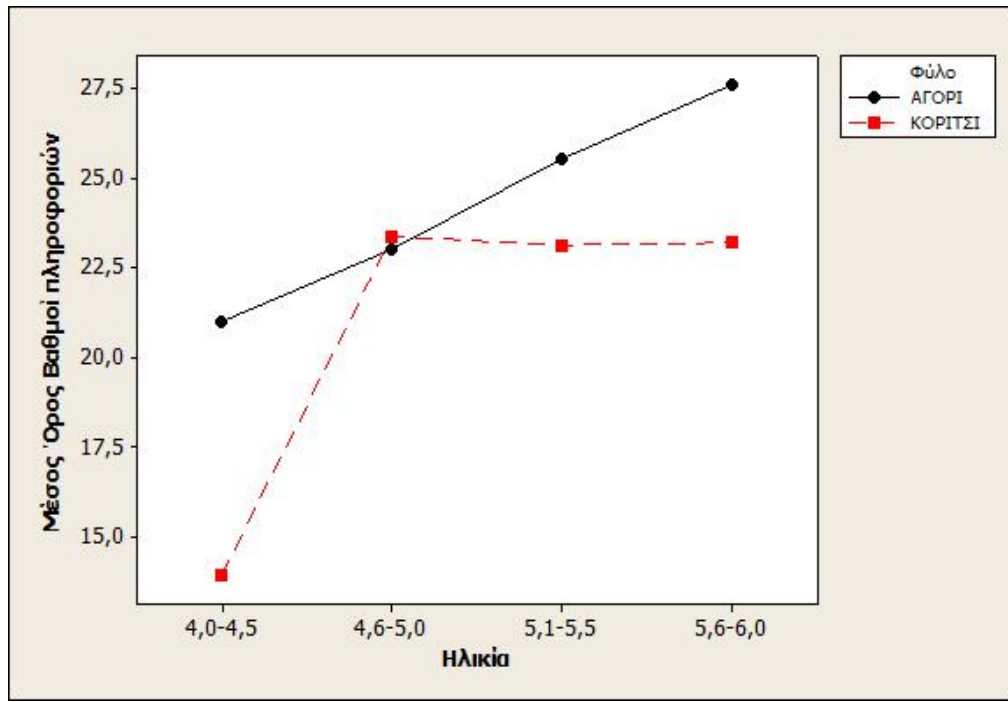
ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4: Μέσος όρος των ηλικιών για τη μεταβλητή μέσο μήκος πρότασης A5LS ως προς το φύλο.



ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 5: Μέσος όρος των ηλικιών για τη μεταβλητή δευτερεύουσες προτάσεις ως προς το φύλο.



ΣΧΕΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 6: Μέσος όρος των ηλικιών για τη μεταβλητή βαθμοί πληροφοριών ως προς το φύλο.



4.3. Έλεγχος ως προς Πόλη/Χωριό

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις του τεστ Αξιολόγησης του Αφηγηματικού Λόγου ως προς Πόλη/Χωριό

	Πόλη/Χωριό	Μέγεθος δείγματος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
Βαθμοί πληροφοριών	Πόλη	49	22.65	9.53	1.36
	Χωριό	91	23.47	8.39	.88
A5LS	Πόλη	49	6.81	2.07	.30
	Χωριό	91	6.43	1.39	.15
Δευτερεύουσες προτάσεις	Πόλη	49	4.24	2.45	.35
	Χωριό	91	4.07	2.14	.22

Ο ΠΙΝΑΚΑΣ 7 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα του μέσου όρου για το σύνολο των παιδιών ηλικίας 4,0 μέχρι 6,0 ετών, όσον αφορά τους βαθμούς πληροφορίας, το μέσο μήκος πρότασης (A5LS) και τις δευτερεύουσες προτάσεις, ανάλογα με τον τόπο διαμονής των παιδιών (Πόλη/Χωριό). Όσον αφορά τις μεταβλητές βαθμοί πληροφοριών, Μέσο Μήκος Πρότασης (A5LS) και δευτερεύουσες προτάσεις, τα παιδιά που διαμένουν σε πόλη (N=49) σε σχέση με τα παιδιά που διαμένουν σε χωριό

(N=91) δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ως προς τον μέσο όρο, ανεξάρτητα από το μέγεθος του δείγματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΚΡΙΤΗΡΙΟ T (t-test) ως προς Πόλη/Χωριό

	t-test for Equality of Means						
						95% Διάστημα εμπιστοσύνης	
	T	Df	p value	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Βαθμοί πληροφοριών	-.526	138	.600	-.81947	1.55937	-3.90282	2.26388
A5LS	1.288	138	.200	.37928	.29446	-.20295	.96151
Δευτερεύουσες προτάσεις	.448	138	.655	.17896	.39926	-.61050	.96843

Στον ΠΙΝΑΚΑ 8 ελέγχουμε αν υπάρχει διαφορά στις μεταβλητές του τεστ ως προς την Πόλη/Χωριό, χρησιμοποιώντας το t-test. Στον πιο πάνω πίνακα όσον αφορά τους βαθμούς πληροφοριών (p=,600), το Μέσο Μήκος Πρότασης (A5LS) (p=,200) και τις δευτερεύουσες προτάσεις (p=,655) αναφορικά με τον τόπο διαμονής (Πόλη/Χωριό) παρουσιάζεται $p > 0,05$ με αποτέλεσμα να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά.

4.4. Έλεγχος ως προς το σχολείο

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις του τεστ Αξιολόγησης του Αφηγηματικού Λόγου ως προς το σχολείο

	Σχολείο	Μέγεθος δείγματος	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Std. Error Mean
Βαθμοί πληροφοριών	Ιδιωτικό	23	19.65	10.12	2.11
	Δημόσιο	117	23.88	8.36	.77
A5LS	Ιδιωτικό	23	6.10	2.22	.46
	Δημόσιο	117	6.66	1.53	.14

Δευτερεύουσες προτάσεις	Ιδιωτικό	23	3.61	2.61	.54
	Δημόσιο	117	4.23	2.17	.20

Ο ΠΙΝΑΚΑΣ 9 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα του μέσου όρου για το σύνολο των παιδιών ηλικίας 4,0 μέχρι 6,0 ετών, όσον αφορά τους βαθμούς πληροφορίας, το μέσο μήκος πρότασης (A5LS) και τις δευτερεύουσες προτάσεις, ανάλογα με την ιδιωτική ή δημόσια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον πιο πάνω πίνακα η διαφορά στο μέγεθος του δείγματος μεταξύ των παιδιών ιδιωτικής(N=23) ή δημόσιας(N=117) εκπαίδευσης είναι σημαντική. Ωστόσο, παρατηρείται ότι ο μέσος όρος στις πιο πάνω μεταβλητές κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα τόσο για την ιδιωτική όσο και για την δημόσια εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΚΡΙΤΗΡΙΟ T (t-test) ως προς το σχολείο

	t-test for Equality of Means						
						95% Διάστημα Εμπιστοσύνης	
	T	Df	p-value	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Βαθμοί πληροφοριών	-2.139	138	.034	-4.22817	1.97680	-8.13691	-.31943
A5LS	-1.459	138	.147	-.55206	.37840	-1.30028	.19616
Δευτερεύουσες προτάσεις	-1.216	138	.226	-.62207	.51159	-1.63365	.38950

Στον ΠΙΝΑΚΑ 10 ελέγχουμε αν υπάρχει διαφορά στις μεταβλητές του τεστ ως προς το σχολείο, χρησιμοποιώντας το t-test. Στον πιο πάνω πίνακα όσον αφορά τους βαθμούς πληροφοριών το $p=,034$ άρα το p της μεταβλητής είναι μικρότερο από 0,05 δηλαδή υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του σχολείου και της μεταβλητής. Για τις μεταβλητές Μέσο Μήκος Πρότασης (A5LS) και δευτερεύουσες προτάσεις παρατηρείται ότι το p είναι ,147 και ,226 αντίστοιχα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του σχολείου και των δύο μεταβλητών, εφόσον το p είναι μεγαλύτερο από το 0,05.

4.5. Έλεγχος ως προς το μέσο όρο ηλικιών ανά το φύλο

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις του τεστ Αξιολόγησης του Αφηγηματικού Λόγου ως προς τον μέσο όρο ηλικιών ανά το φύλο

Φύλο	Ηλικία		Βαθμοί πληροφοριών	A5LS	Δευτερεύουσες προτάσεις
Αγόρι	4,0 -4.5 χρονών	Μέσος όρος	21	6.23	3.67
		Μέγεθος δείγματος	6	6	6
		Τυπική απόκλιση	5.66	1.02	.82
	4,6 – 5,0 χρονών	Μέσος όρος	23	6.46	3.22
		Μέγεθος δείγματος	18	18	18
		Τυπική απόκλιση	10.57	1.98	2.24
	5,1 – 5,5	Μέσος όρος	25.55	6.5	4.18
		Μέγεθος δείγματος	22	22	22
		Τυπική απόκλιση	7.14	1.47	2.17
	5,6 – 6,0 χρονών	Μέσος όρος	27.6	7.27	4.84
		Μέγεθος δείγματος	25	25	25
		Τυπική απόκλιση	6.96	1.57	1.97
Total	Μέσος όρος	25.24	6.74	4.13	
	Μέγεθος δείγματος	71	71	71	
	Τυπική απόκλιση	8.14	1.64	2.10	
Κορίτσι	4,0 -4.5 χρονών	Μέσος όρος	13.94	5.3	2.5
		Μέγεθος δείγματος	16	16	16
		Τυπική απόκλιση	6.14	1.91	2.63
	4,6 – 5,0 χρονών	Μέσος όρος	23.38	6.93	5.44
		Μέγεθος δείγματος	16	16	16
		Τυπική απόκλιση	8.31	1.22	1.93

5,1 – 5,5	Μέσος όρος	23.14	6.69	4
	Μέγεθος δείγματος	22	22	22
	Τυπική απόκλιση	7.32	1.63	1.75
5,6 – 6,0 χρονών	Μέσος όρος	23.2	6.53	4.67
	Μέγεθος δείγματος	15	15	15
	Τυπική απόκλιση	10.96	1.57	2.58
Total	Μέσος όρος	21.07	6.39	4.13
	Μέγεθος δείγματος	69	69	69
	Τυπική απόκλιση	8.97	1.69	2.4

Στον ΠΙΝΑΚΑ 11 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και το τυπικό σφάλμα του μέσου όρου των ηλικιών ανά εξάμηνα ως προς το φύλο. Ο μέσος όρος των αγοριών ηλικίας 4,0-4,5 ετών (N=6) κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα με τους μέσους όρους των παιδιών ηλικίας 4,6-5,0 ετών (N=18), 5,1-5,5 ετών (N=22) και 5,6-6,0 ετών (N=25), όσον αφορά και τις τρεις μεταβλητές του τεστ (βαθμοί πληροφοριών, Μέσο Μήκος Πρότασης-A5LS, δευτερεύουσες προτάσεις). Ως εκ τούτου υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ του μεγέθους των δειγμάτων της πρώτης ηλικιακής ομάδας σε σχέση με τις υπόλοιπες.

Δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση στο μέγεθος του δείγματος των κοριτσιών για κάθε ηλικιακή ομάδα. Παρατηρείται σημαντική διαφορά όσον αφορά τον μέσο όρο για τους βαθμούς πληροφοριών με την μικρότερη ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 ετών, να κατέχει το χαμηλότερο μέσο όρο (Mean=13,94).

Το ίδιο ισχύει και για τη μεταβλητή δευτερεύουσες προτάσεις όπου η μικρότερη ηλικιακή ομάδα παρουσιάζει το χαμηλότερο μέσο όρο (Mean=2,5). Για τη μεταβλητή Μέσο Μήκος Πρότασης (A5LS), δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ως προς τον μέσο όρο για κάθε ηλικιακή ομάδα των κοριτσιών.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε αυτή τη μελέτη αξιολογήθηκαν οι αφηγηματικές ικανότητες των φυσιολογικά αναπτυσσόμενων κυπριόπουλων παιδιών (TD), μέσω του τεστ αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου, του 'Bus Story Test'. Βάσει των πιο πάνω δεδομένων θα πραγματοποιηθούν συγκρίσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων των κυπριόπουλων παιδιών με ελληνόπουλα και αγγλόφωνα παιδιά, όσον αφορά την αναπτυξιακή πορεία του αφηγηματικού λόγου. Ακολούθως θα συζητηθεί το κατά πόσο οι γλωσσικές τους ικανότητες και πιο συγκεκριμένα ο αφηγηματικός λόγος, κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα ή αποκλίνουν.

Στην παρούσα έρευνα, παρά το γεγονός ότι ο αφηγηματικός λόγος αναπτύσσεται στο ηλικιακό στάδιο των τριών ετών, η πρώτη ηλικιακή ομάδα (4,0-4,5 ετών) που εξετάζεται στην παρούσα μελέτη φαίνεται να βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας, υποστηρίζουν προηγούμενη έρευνα που έγινε (Σαραφάδη, 2009), κατά την οποία υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την μεταβλητή βαθμοί πληροφοριών. Δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να παράγουν κύριες προτάσεις στην αφήγηση μιας ιστορίας. Όπως ήταν αναμενόμενο και στις δύο έρευνες η μικρότερη ηλικιακή ομάδα είχε την χαμηλότερη επίδοση. Στην παρούσα μελέτη, κατά την ηλικία των 4,6-5,0 ετών υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στην μεταβλητή δευτερεύουσες προτάσεις. Τα αποτελέσματα αυτά, δεν υποστηρίζουν προηγούμενη έρευνα (Σγούρδου, 2007) κατά την οποία δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν. Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων (5,1-5,5 και 5,6-6,0 ετών) στην παρούσα μελέτη, δεν παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις μεταβλητές του τεστ (βαθμοί πληροφοριών, μέσο μήκος πρότασης και δευτερεύουσες προτάσεις). Τα αποτελέσματα αυτά δεν υποστηρίζουν προηγούμενη έρευνα (Κριάλη και Χριστάκη, 2008), στην οποία παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τη μεταβλητή βαθμοί πληροφοριών.

Σε προηγούμενη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Paul και Smith (1993) εξετάστηκε το κατά πόσο η αφηγηματική ανάλυση της Βρετανικής έκδοσης του 'Bus story test' μπορεί να κάνει μια διαφοροποίηση μεταξύ 3 ομάδων από παιδιά ηλικίας 4 ετών. Τα δύο αποτελέσματα που υπολογίζονται για αυτή τη μελέτη, οι πληροφορίες και το μήκος πρότασης, είχαν σημαντικές διαφορές για τα παιδιά με συνεχιζόμενη εκφραστική γλωσσική καθυστέρηση και παιδιά φυσιολογικά αναπτυσσόμενα. Επίσης, βάσει των αγγλικών δεδομένων δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων των αγοριών και κοριτσιών. Η συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής τάξης και των αποτελεσμάτων του Bus Story test, βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($p < .03$) στους βαθμούς πληροφοριών και ($p < .004$) στο μέσο μήκος πρότασης (A5LS). Όταν η γλώσσα των παιδιών απο διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, αλλά με νοημοσύνη που κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα

(μελετήθηκε στο σχολείο Leeds), ένας υψηλός συσχετισμός ($p < .001$) βρέθηκε μεταξύ του μήκους πρότασης, της πολυπλοκότητας και της κοινωνικής τάξης. Στη παρούσα έρευνα, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς τους βαθμούς πληροφοριών. Αναμενόμενο θα ήταν να μην υπήρχε σημαντική διαφορά ως προς το φύλο. Επομένως δεν ακολουθείται η ίδια αναπτυξιακή πορεία με τα αγγλικά δεδομένα, στα οποία ακολουθείται μία φυσιολογική εξέλιξη.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα αποτελέσματα των παιδιών στη συγκεκριμένη έρευνα επαληθεύουν τα στάδια ανάπτυξης του Applebee (1978), όσον αφορά την κατάκτηση της ολοκληρωμένης αφήγησης στην προσχολική ηλικία.

Ο κύριος ερευνητικός στόχος της μελέτης ήταν η καταγραφή των γλωσσικών ικανοτήτων των κυριόπουλων παιδιών ηλικίας 4,0-6,0 ετών, με σκοπό να δημιουργηθούν πρότυπα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου που αφορούν τα κυριακά δεδομένα. Επίσης να αποτελέσουν σε μεταγενέστερες έρευνες μέτρο σύγκρισης για μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται όσον αφορά τους βαθμούς πληροφοριών, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να παράγουν τις κύριες προτάσεις σε μια ιστορία, παρατηρείται στα αγόρια μια συνεχής βελτίωση ανά εξάμηνο. Αντιθέτως, τα κορίτσια κατά την ηλικία των 4,0-4,5 ετών παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις ενώ στο αμέσως επόμενο εξάμηνο (4,6-5,0 ετών), παρατηρείται μια απότομη βελτίωση, η οποία σταθεροποιείται στα επόμενα εξάμηνα. Τα αγόρια και τα κορίτσια ηλικίας 4,6-5,0 ετών όσον αφορά τους βαθμούς πληροφοριών κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα. Σχετικά με το μέσο μήκος πρότασης, δηλαδή την ικανότητα των παιδιών να παράγουν τις 5 μεγαλύτερες προτάσεις, παρατηρείται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν μια φυσιολογικά σταδιακά αυξανόμενη απόδοση και μια σημαντική βελτίωση στην ηλικία των 5,6-6,0 ετών. Τα κορίτσια παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στην ηλικία των 4,0-4,5 ετών, ενώ παρουσιάζεται στη συνέχεια μια σημαντική βελτίωση, η οποία μειώνεται σταδιακά. Όσον αφορά τις δευτερεύουσες προτάσεις, παρατηρείται ότι τα αγόρια στην ηλικία των 4,0-4,5 ετών κυμαίνονται σε φυσιολογικά επίπεδα, στο επόμενο εξάμηνο παρατηρείται μείωση και στη συνέχεια μια σταδιακή βελτίωση. Τα κορίτσια παρουσιάζουν πολύ χαμηλά επίπεδα στην ηλικία των 4,0-4,5 ετών και παρατηρείται ραγδαία πρόοδος στην ηλικία των 4,6-5,0 ετών, η οποία στη συνέχεια μειώνεται και φτάνει σε μέσα επίπεδα. Στην ηλικία των 5,1-6,0 ετών παρατηρείται μια σταδιακά αυξανόμενη βελτίωση, υπάρχει δηλαδή μια συνεχής αυξομείωση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε όλες τις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν, τα κορίτσια κατά την ηλικία των 4,0-4,5 ετών παρουσίασαν χαμηλές επιδόσεις και είχαν φτωχή απόδοση ενώ στην επόμενη ηλικιακή ομάδα (4,6-5,0 ετών) παρατηρείται ραγδαία πρόοδος. Τα αποτελέσματα της μελέτης επαληθεύουν την πρώτη ερευνητική υπόθεση αφού έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4,0-4,5 ετών παρουσιάζουν την χαμηλότερη επίδοση από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες.

Για την δεύτερη ερευνητική υπόθεση αποδείχθηκε ότι το φύλο των παιδιών διαφοροποιεί την επίδοση του αφηγηματικού λόγου μόνο ως προς τους βαθμούς πληροφοριών, οπότε η υπόθεση επαληθεύεται μόνο ως προς τους βαθμούς πληροφοριών και όχι ως προς τις άλλες μεταβλητές. Μεταξύ του αφηγηματικού λόγου και του σχολείου φοίτησης των παιδιών δεν υπάρχει συσχέτιση και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι παιδιά ιδιωτικού νηπιαγωγείου παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις. Συμπερασματικά, δεν υπάρχει επαλήθευση ως προς την τρίτη ερευνητική υπόθεση. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι αξιολογήθηκαν περισσότερα παιδιά που φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που κατοικούν σε πόλη, δεν παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις αφηγηματικού λόγου όπως αναμενόταν. Οπότε δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του τόπου διαμονής των παιδιών και την επίδοση του αφηγηματικού λόγου και έτσι δεν επαληθεύεται η τέταρτη ερευνητική υπόθεση. Οι τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα απαντήθηκαν, δημιουργώντας έτσι πρότυπα για τα κυπριακά δεδομένα. Η έρευνα καθίσταται ολοκληρωμένη, εφόσον πραγματοποιήθηκαν οι απαιτούμενοι στόχοι.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Applebee, N. A. (1978). *The child's concept of story : ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press. In N. L. Hedburg & Stoel-Gammon C. (1986). *Narrative Analysis: clinical procedures*. Topic in language disorders- Journals. p. 62.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177. In Παρασκευόπουλου, I. N. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόμος 2.
- Bishop, D.V.M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired four year olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173. In Pankratz E. M., Plante E., Vance R. & Insalaco M. D. (2007). *The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story*.
- Bopp (1816). *Third Course of Lectures on General Linguistics*. In Λιαπής, Β. (1994). *Γλώσσα η Ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΒΑΝΙΑΣ.
- Brooks, K. M. (1996). Do story agents use rocking chairs? The theory and implementation of one model for computational narrative. *ACM Multimedia*, Boston, MA, In Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. Eisner (Ed.). *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 97-115). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Chomsky, N. (1968). The sound pattern of English. New York: Harper and Row. In Λιαπής, Β. (1994). *Γλώσσα η Ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΒΑΝΙΑΣ.
- Γιαγκουλλής, Κ. (1997): *Μικρός ερμηνευτικός και ετυμολογικός θησαυρός της κυπριακής διαλέκτου* (Λευκωσία).
- Cowley, J., & Glasgow, G. (1994). *The Renfrew Bus Story: Language screening by narrative recall-Examiner's manual*. Centreville, DE: The Centreville School. In Pankratz E. M., Plante E., Vance R. & Insalaco M. D. (2007). *The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story*.
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364. In Pankratz E. M., Plante E., Vance R. & Insalaco M. D. (2007). *The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story*.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47,1301-1318. In Pankratz E. M., Plante E., Vance R. & Insalaco M. D. (2007). *The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story*.

- Garnett (1986). Telling tales: Narratives and learning-disabled children. In Reed A. V. (2005). *Children with Language Disorders*. Sydney and James Madison, Third Edition.
- Heidebreder, E. (1946). The attainment of concepts: Terminology and methodology. *Journal of Genetic Psychology*, 35, 173-189.
- Παρασκευόπουλου, Ι. Ν.(1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόμος 2.
- Howling, P., & Kendall, L. (1991). Assessing children with language tests: Which tests to use? *British Journal of Disorders of Communication*, 26, 355-367. In Pankratz E. M., Plante E., Vance R. & Insalaco M. D. (2007). *The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story*.
- Hutson- Nechkash (2001). Narrative Toolbox. In N. L. Hedburg & Stoel-Gammon C. (1986). *Narrative Analysis: clinical procedures*. Topic in language disorders- Journals. p. 62.
- Θεοδώρου Ε. (2010). *Narratives in Cypriot Greek Children with SLI*.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κοντοσόπουλος, Ν. (1994) (2). *Διάλεκτοι και Ιδιώματα της Νέας Ελληνικής* (Αθήνα).
- Κριάλη, Φ. & Χριστάκη, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας, 5,0-5,11 ετών, μέσω του Bus Story Test*. Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Mayer, M. (1969). Frog, where are you? New York: Dial Press., In Reilly J., Losh M., Bellugi U. & Wulfeck B. (2003). *Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome*.
- Μουζάκη Α. (2007). *Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α Δημοτικού*.
- Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου*. Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Παρασκευόπουλου, Ι. Ν.(1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόμος 2.
- Παρασκευόπουλου, Ι. Ν. (1990). *Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόμος Α.
- Paul, R. & R.L. Smith. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, and Hearing Research*, 36, 572-598. In Pankratz E. M., Plante E., Vance R. & Insalaco M. D. (2007). *The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story*.

- Pena, D. E., Gillam, B. R., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C. & Sabel T. (2006). *Dynamic Assessment of School-Age Children's Narrative Ability: An Experimental Investigation of Classification Accuracy*.
- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 125-133.
- Piaget (1920). Sociological model of development, In Παρασκευόπουλου, Ι. Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόμος 2.
- Pictcher & Prelinger (1963). In N. L. Hedburg & Stoel-Gammon C. (1986). *Narrative Analysis: clinical procedures*. Topic in language disorders- Journals. p. 62.
- Renfrew, C. 1969 [1997]. *The Bus Story Test: A Test of Continuous Speech* [4th edn.]. Oxford: North Place, Old Headington.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U. & Wulfeck, B. (2003). *Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome*.
- Ripich & Griffith (1988). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. In Reed A. V. (2005). *Children with Language Disorders*. Sydney and James Madison, Third Edition.
- Σαραφάδη, Π. (2009). *Η αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας, 4,0-4,5 ετών, μέσω του Bus Story Test*. Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Saussure (1916). Course in general linguistics, In Λιαπής, Β. (1994). *Γλώσσα η Ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις ΒΑΝΙΑΣ.
- Σγούρδου, Π. (2007). *Η αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας, 4,5-4,11 ετών, μέσω του Bus Story Test*. Τ.Ε.Ι. Πάτρας.
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipcase, B. B., & Kaplan, C. A. (1998). Language –impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 407-418. In Pankratz E. M., Plante E., Vance R. & Insalaco M. D. (2007). *The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story*.
- Σύλλογος Εγγεγραμμένων Λογοπαθολόγων. (2010). *Cyprus Speech Therapy Association*. Από <http://www.speechtherapy.org.cy>.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (1999). *Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Προδημοτική Εκπαίδευση-Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Vygotsky (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA, NY: MIT Press. In N. L. Hedburg & Stoel-Gammon C. (1986). *Narrative Analysis: clinical procedures*. Topic in language disorders- Journals. p. 62.
- Χατζηιωάννου, Κ. (1996). *Ετυμολογικό Λεξικό τής Ομιλουμένης Κυπριακής Διαλέκτου* (Λευκωσία).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Έντυπο συγκατάθεσης εκπαιδευτικών προδημοτικής εκπαίδευσης

Φεβρουάριος, 2010

Προς:

Εκπαιδευτικούς δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων προδημοτικής / δημοτικής εκπαίδευσης.

Από:

Μπίτου Σωτηρία, Πασχάλη Κατερίνα, Πέτρου Ευτυχία.

Θέμα: Εντοπισμός παιδιών για συλλογή δεδομένων για σκοπούς έρευνας στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας.

Κύριε/ Κυρία,

Στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας, που διεξάγεται με σκοπό την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας των Κυπριόπουλων παιδιών τόσο προσχολικής όσο και σχολικής ηλικίας, παρακαλώ όπως εντοπιστούν παιδιά από την τάξη σας χρονικής ηλικίας 4,0 μέχρι 6,0 ετών με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, με μητρική και ομιλούμενη γλώσσα μόνο την Κυπριακή – Ελληνική.

Αυτή η εργασία γίνεται σε συνεργασία με την ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου Κύπρου, CAT (Cyprus Acquisition Team) που την γενική εποπτεία της έχει ο Δρ. Kleantes Grohmann (Υπεύθυνος CAT και Αναπληρωτής Καθηγητής Βιογλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Κύπρου), και που κύριο στόχο έχει την καταγραφή των γλωσσικών ικανοτήτων των Κυπριόπουλων παιδιών (φυσιολογικούς και παθολογικούς πληθυσμούς). Για την διεξαγωγή των ερευνητικών της δραστηριοτήτων έχει εξασφαλιστεί η σχετική άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ([επισυνάπτεται αντίγραφο](#)).

Την εποπτεία της παρούσας πτυχιακής εργασίας έχουν οι:

α. Γερονίκου Ελευθερία, Λογοθεραπεύτρια, Καθηγήτρια Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΩΝ και β. Έλενα Θεοδώρου, Λογοθεραπεύτρια, Διδακτορική φοιτήτρια Πανεπιστημίου Κύπρου και μέλος της ομάδας CAT
Αφού εντοπιστούν παιδιά παρακαλώ όπως ενημερωθεί μια από τις φοιτήτριες της λογοθεραπείας που διεξάγουν την έρευνα.

Τα παιδιά αυτά θα κληθούν να αφηγηθούν μια ιστορία βασισμένη σε εικόνες (το επίσημο 'Bus Story Test') και οι απαντήσεις τους θα μαγνητοφωνηθούν και θα μελετηθούν στα πλαίσια της έρευνας που προαναφέρθηκε. Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει με παχνιδιώδη και ευχάριστο τρόπο, ενώ ο χρόνος συλλογής, από κάθε παιδί ξεχωριστά, δεν θα αποτελέσει εμπόδιο για τις δραστηριότητες της τάξης.

Σας ευχαριστούμε για την συνεργασία. Είμαστε στη διάθεση σας για οποιοσδήποτε επιπλέον διευκρινήσεις.

Με εκτίμηση,

Φοιτήτριες του τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τ.Ε.Ι ΠΑΤΡΩΝ

Στοιχεία επικοινωνίας: Μπίτου Σωτηρία: 99750076/Sotoua@gmail.com

Πασχάλη Κατερίνα: 99864823/catrina.85@hotmail.com

Πέτρου Ευτυχία: 99804071/happinesspet@hotmail.com

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Έντυπο δήλωσης γονικής συγκατάθεσης

ΔΗΛΩΣΗ ΓΟΝΙΚΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Πεδία Έρευνας:

Ανάπτυξη της Κυπριακής διαλέκτου στα πλαίσια πτυχιακής εργασίας

Ερευνήτρια:

Έλενα Θεοδώρου:

Λογοθεραπεύτρια, Διδακτορική φοιτήτρια, Πανεπιστήμιου Κύπρου

Γερονίκου Ελευθερία:

Λογοθεραπεύτρια, Καθηγήτρια τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής
Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας ΠΑΤΡΩΝ

Δηλώνω ότι δέχομαι το παιδί μου να λάβει μέρος στην έρευνα που διεξάγεται, με σκοπό την καταγραφή και αξιολόγηση των γλωσσικών ικανοτήτων των Κυπριόπουλων παιδιών καθώς επίσης και τον εντοπισμό των χαρακτηριστικών της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής. Γνωρίζω και συμφωνώ, το παιδί μου να κληθεί να απαντήσει σε διάφορες ερωτήσεις και να ηχογραφηθεί δεδομένου ότι το υλικό θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της προαναφερθείσας έρευνας και αυτή η διαδικασία δεν θα προκαλέσει ουδεμίαν ενόχληση στο παιδί μου. Τα προσωπικά στοιχεία του παιδιού δεν θα χρησιμοποιηθούν και θα διασφαλιστεί το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων.

Επιπλέον, δηλώνω ότι θα συνεργαστώ με την ερευνήτρια αν αυτό κριθεί αναγκαίο για τη συλλογή επιπλέον υλικού σε μελλοντικό στάδιο.

Όνοματεπώνυμο παιδιού:

Ημερ. Γεννησης:

Το παιδί φοιτά:

Το παιδί μιλά ΜΟΝΟ την Κυπριακή διάλεκτο

Όνοματεπώνυμο μητέρας:

Μόρφωση μητέρας: Δημοτικό / Γυμνάσιο / Λύκειο / Κολλέγιο
Πανεπιστήμιο / Άλλο.....

Επάγγελμα μητέρας:.....

Όνοματεπώνυμο πατέρα:.....

Μόρφωση πατέρα: Δημοτικό / Γυμνάσιο / Λύκειο / Κολλέγιο
Πανεπιστήμιο / Άλλο

Επάγγελμα πατέρα:

Διεύθυνση:

Τηλ. Επικοινωνίας:

Ημερομηνία

.....

Ο/Η δηλών/ούσα

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Πίνακας δείγματος ελληνοκυπριακού λεξικού

Επισυνάπτεται πίνακας-ελληνοκυπριακό λεξικό με λέξεις που έχουν χρησιμοποιηθεί κυρίως στην αφήγηση των παιδιών στην συγκεκριμένη εργασία:

Ελληνοκυπριακό λεξικό

βαστώ	Κρατώ
βουρώ	Τρέχω
εβόλνα	πατησα λάσπες
έρκουμαι	Έρχομαι
έσει	Έχει
ήντα	Τι
ήντα πον τούτον;	τι είναι αυτό;
θωρω	Βλέπω
λαλώ	Λέω
ξιμαρισμένο	λερωμένο, ακάθαρμο
οϊ	Όχι
οξά	Η
ρέσσω	Περνώ
σιακατούρι	Κατηφόρα
στράτα	Δρόμος
τζιάμε	Εκεί
τζιλώ	Κυλάω
τζίνη / τζίνος	Αυτή/ αυτός
Φκάλλω	Βγάζω
Χαμέ	Κάτω
Αλόπως	Μήπως, άραγε

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5: Δείγμα της κυπριακής διαλέκτου σε δίστιχα και παραμύθι

ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΔΙΑΛΕΚΤΟΥ

Πλαίσιο 1: Δίστιχα
<p>Άντα σειστείς ἔκαι λυγιστείς ἔκαι σιγοπερπατήσεις, ούλου του κόσμου τους καμούς εν να μου τους ποτίσεις.</p> <p>ἔκινούρκο^[nb.1] δ-δαχτυλίδι φ-φορείς στο ἔχει σ-σου, στην πέτρα γράφει πάνω, να γίνω ταίρι σ-σου.</p> <p>Την αγαπώ χαρτολοούν^[nb.2] ἔκι' εμέν παρηγορούσιν, πάλε τα μ-μάδκια μου δικλούν την αγαπώ να δούσιν.</p> <p>ἔκαι να 'μουν κλήμαν κρεμ-μαστόν εις την κληματερή σ-σου, νά 'ρκεσουν νά 'π-πεφτες στο ἔκιοις, να χόρταν-να το δει^[nb.3] σ-σου.</p>
<ol style="list-style-type: none">1. ↑ καινούργιο2. ↑ παντρολογούν3. ↑ δει < απρφ. <i>Ιδείν</i>

ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Πλαίσιο 2: Παραμύθι, περ. Κυπριακαί Σπουδαί, τόμ. ΙΓ', Λευκωσία 1949, σ. 26-7	
Κυπριακή διάλεκτος	Μετάφραση στη Νέα Ελληνική
<p>Η κοντονούρα η αλεπού, άμα ἔκι' ἀρἔξαν οι άλ-λες να την περιπαίζουν, εἴνη φ-φωδκιά 'που το θ-θυμόν της, αμ-μά 'ν εἶπε λ-λέξη. Γιάλι-άλι ἔφυεν ἔκαι πήε μ-μανιḗή της αλ-λού. Ὑστερα 'που λ-λίες ημέρες ευρεθήκασιμ πάλε, αμ-μά η κοντονούρα η αλεπού εχών-νετουμ 'που λ-λόου τους να δει ἴντα 'μ που λαλούν. Ακούει τες ἔκαι παραπονιούνται</p>	<p>Η αλεπού με την κομμένη ουρά, όταν ἄρχισαν οι άλλες να την περιπαίζουν, ἔγινε φωτιά από τον θυμό της, αλλά δεν εἶπε λέξη. Αργά-αργά (αγάλι-αγάλι) ἔφυγε και πήγε μοναχή της αλλού. Ὑστερα από λίγες ημέρες βρέθηκαν πάλι, αλλά η αλεπού με την κομμένη ουρά κρυβόταν από αυτές, για να δει τι λένε. Τις ακούει να παραπονούνται ότι δεν βρίσκουν τίποτε να φάνε.</p>

πως εν ιβρίσκουν τίποτε να φάσιν.	
-----------------------------------	--