



Τ.Ε.Ι ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

'' Πιλοτική Αξιολόγηση των Αφηγηματικών Ικανοτήτων σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας 3;5 έως 3;9 ετών , χρησιμοποιώντας το Bus Story Test '' .

'' Pilot Study for the Assessment Of Narrative Skills in Preschool Children Aged 3;5 to 3;9 , using the Bus Story Test '' .



Σπουδάστρια : Μαρκουλάκη Βαρβάρα

Εποπτεύουσα καθηγήτρια : κα. Γερονίκου Ελευθερία

ΠΑΤΡΑ 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 : Η ανάπτυξη της επικοινωνίας	6
1.2 : Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων	7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΑΦΗΓΗΣΗ

2.1 : Η αφήγηση των ιστοριών (storytelling).....	9
2.2 : Τα χαρακτηριστικά των ιστοριών	11
2.3 : Το πρότυπο της αφήγησης	11
2.4 : Αλληλουχία ή συνοχή της αφήγησης	12
2.5 : Αφήγηση και επικοινωνία	13
2.6 : Στάδια για την κατάκτηση της αφήγησης	14
2.7 : Η ανάπτυξη της δομής στην αφήγηση	16
2.8 : Δευτερεύουσες προτάσεις και σύνδεσμοι της αφήγησης	18
2.9 : Οι πρώτες αφηγηματικές αναφορές των παιδιών.....	19
2.10 : Το μήκος πρότασης της αφήγησης.....	21
2.11 : Αφηγηματικά Τεστ.....	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1: Σκοπός και βασικές υποθέσεις της έρευνας	23
3.2 : Μεθοδολογία	23
3.2.1: Δείγμα.....	23
3.2.2 : Μεθοδολογικά Εργαλεία	24
3.2.3 : Διαδικασία.....	25
3.2.4 : Ανάλυση Δεδομένων	26

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ26-31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 :

5.1 : Συζήτηση και ερμηνεία ευρημάτων	32
5.2 : Ερευνητικοί περιορισμοί	34
5.3 : Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	34

- ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

36

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας ευχαριστώ θερμά τους γονείς των παιδιών, οι οποίοι έδωσαν την έγγραφη συγκατάθεση τους και χωρίς τους οποίους η συλλογή του δείγματος θα ήταν ανέφικτη. Επίσης ευχαριστώ τις διευθύντριες των παιδικών σταθμών για τη συνεργασία τους . Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω την Ευτυχία Μαρκουλάκη , Ψυχολόγο – Παιδοψυχολόγο, για την σημαντική συμβολή της στο τμήμα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα μελετάει την αφηγηματική ικανότητα παιδιών ηλικίας 3;5 έως 3;9 ετών .

Σύμφωνα με τον Lonqacre (1983) η αφήγηση είναι μια πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά μια σειρά πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων από ένα πομπό – αφηγητή – προς ένα τουλάχιστον δέκτη – αποδέκτη – της αφήγησης. Η παρουσίαση αυτή των γεγονότων γίνεται σε συνεχή προφορικό ή γραπτό λόγο και με χρονική ή λογική σειρά. Το στοιχείο αυτό της χρονικής ή λογικής αλληλουχίας αποτελεί και το βασικότερο χαρακτηριστικό της αφήγησης.

Η ανάλυση της έρευνα βασίζεται στο Bus Story Test (Renfrew, 1991) , ένα εργαλείο που αποτελείται από εικόνες και το παιδί καλείται να διηγηθεί μια ιστορία με τις εικόνες που βλέπει.

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούσε παιδιά από ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς της πόλης των Χανίων της Κρήτης , ηλικίας 3;5 έως 3;9 ετών και με βασική προϋπόθεση την ελληνική ως μητρική γλώσσα.

Η πρώτη υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι το μήκος της πρότασης συσχετίζεται με το βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί , δεν επιβεβαιώθηκε. Βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μήκος της πρότασης και τον βαθμό πληροφοριών.

Ο έλεγχος της υπόθεσης ότι οι δευτερεύουσες προτάσεις και το μήκος της πρότασης συσχετίζονται με το βαθμό πληροφοριών του παιδιού , έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μήκος της πρότασης και το βαθμό πληροφοριών του παιδιού αλλά όχι στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δευτερεύουσες προτάσεις και το βαθμό πληροφοριών .

Σχετικά με την υπόθεση ότι το φύλο και η ηλικία του παιδιού επηρεάζουν τον βαθμό πληροφοριών βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και το βαθμό πληροφοριών του παιδιού ούτε ανάμεσα στην ηλικία και τον βαθμό πληροφοριών.

Τέλος η υπόθεση ότι το μέσο μήκος της πρότασης προβλέπει τον βαθμό των πληροφοριών που δίνει το παιδί επιβεβαιώθηκε μερικώς.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι καινοτόμα και απαιτείται περαιτέρω έρευνα.

Abstract

The present study was conducted for measuring the narrative skills of preschool children between 3;5 and 3;9 years old .

According to Lonqacre (1983) narration consists a communication way in which they are presented, either in a written way or in a non-written (verbal) way, a series of real or fantastic events from a narrator towards at least one receptor. This event presentation is characterized from consistent written or verbal words and logical or time sequence of events. This logical or time sequence of events consists the main characteristic of the narration.

The methodological tool used was the Bus Story Test (Renfrew, 1991), a tool consists from pictures that the child is asked to see and then create and narrate a story according to these pictures.

The recruitment of the sample was based on preschool children aged 3;5 to 3;9 who were Greek native-speakers and were going in private nursery schools in the region of Chania, in the island of Crete.

The first hypothesis, that the length of sentence correlates with the total information a child gives, was not confirmed. More specifically, it was found that there is no significant difference between the length of sentence and the total of information given.

The second hypothesis, that the subordinate sentences and the length of sentence correlate with the total of information a child gives, confirmed partially. More specifically, it was found that there is a significant difference between the length of sentence and the total of information given but it was

found no significant difference between the subordinate sentences and the total of information.

Concerning the third hypothesis, that gender and age of the child affect the total of information, it was found that not only the main effect of age and gender is non significant but also the interaction between gender and age is non significant. Maybe the total of information is affected by other demographic factors, that were not examined in the present study.

The last hypothesis that the A51LS predicts the total of information a child gives, was confirmed partially.

The above results are novel and more research in the field must be conducted.

Key-words: narrative skills, length sentence, total of information, A5LS, subordinate sentences.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 : Η ανάπτυξη της επικοινωνίας

Στην ελληνική γλώσσα ο όρος “επικοινωνία” αναφέρεται στην συμβολική συνδιαλλαγή ανάμεσα σε νοήμονα όντα και πραγματοποιείται με διάφορα μέσα όπως κινήσεις, ήχους, οσμές και οπτικά σήματα όλων των ειδών . Η επικοινωνία που βασίζεται στο όργανο της γλώσσας είναι η πιο αναπτυγμένη και χαρακτηριστική μορφή του ανθρώπου (Κατή, 2000) και μπορεί να πραγματοποιηθεί από μικρή ηλικία είτε λεκτικά είτε με χειρονομίες. (Siegler, 2006).

Η επικοινωνία απαιτεί μια σειρά από επιπρόσθετες γνώσεις που συνήθως ονομάζονται πραγματολογικές , κειμενικές και κοινωνιο-γλωσσικές, που επιτρέπουν την επίδοση σε διάφορες μορφές λόγου ή την επιλογή κατάλληλων γλωσσικών εκφράσεων ανάλογα με την κοινωνική θέση και τις γνώσεις των άλλων , το θέμα , τη φυσική περίσταση και το τι έχει ήδη ειπωθεί. Για παράδειγμα η αφήγηση μιας ιστορίας δεν απαιτεί μόνο λεξιλογικές και συντακτικές γνώσεις, που καθιστούν δυνατό το σχηματισμό προτάσεων, αλλά και γνώσεις για το πώς συνδέονται οι προτάσεις σε μια ευρύτερη μονάδα λόγου (Κατή, 2000).

Η ανάπτυξη της γλώσσας μπορεί να είναι επιτυχής, όταν είναι δυνατή η επικοινωνία (Friedrich 2000). Ήδη από την ηλικία των 3 ή 4 μηνών τα βρέφη ενεργούν με τρόπους που παρακινούν τους ενήλικους να τους μιλούν. Συνηθίζουν να μένουν ήσυχα, όταν ένας ενήλικας τους μιλά και βγάζουν

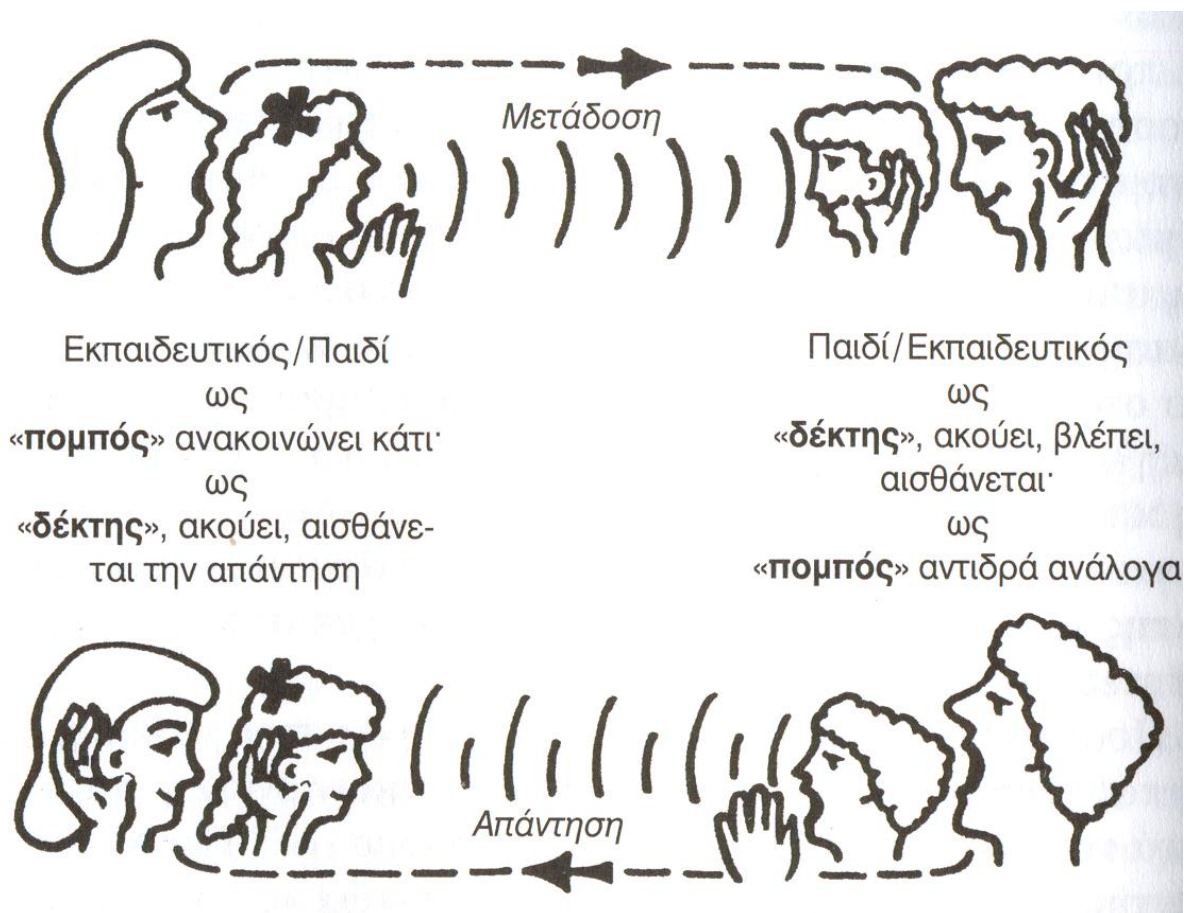
περισσότερους ήχους όταν ένας ενήλικας παύει να μιλά (Ginsburg & Kilbourne, 1988). Τα βρέφη βασίζονται στο κλάμα για να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, πολύ πριν αποκτήσουν τη δεξιότητα να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο. Η επικοινωνία αρχίζει με την εκφορά των πρώτων φωνών που παράγει το βρέφος, την οπτική επαφή και με τις κινήσεις που το ίδιο χρησιμοποιεί, προσδίδοντας τους επικοινωνιακό περιεχόμενο (Kent & Miulo, 1995).

1.2 : Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων

Η ικανότητα της γλωσσικής επικοινωνίας, την οποία το παιδί αποκτά σταδιακά, φαίνεται πως αποτελεί θεμελιώδη συνιστώσα της συνολικής ψυχολογικής και κοινωνικής του εξέλιξης (Κατή 2000). Πολλές έρευνες δείχνουν ότι η συνολική ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων καθυστερεί να ολοκληρωθεί σε αντίθεση με τις γλωσσικές ικανότητες, που στο μεγαλύτερο μέρος τους, αναπτύσσονται σχετικά νωρίς. Γι' αυτό συναντώνται παιδιά με αναπτυγμένες γλωσσικές γνώσεις από άποψη γραμματικής και λεξιλογίου αλλά χωρίς τις απαιτούμενες ικανότητες χρήσης αυτών των γνώσεων για την εκπλήρωση διαφορετικών επικοινωνιακών σκοπών σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας (Κατή, 2000).

Η Κατή (2000) αναφέρει ότι τα προβλήματα που διέπουν την ομιλία των παιδιών είναι συνήθως επικοινωνιακά και πολύ λιγότερο γλωσσικά. Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά χρησιμοποιούν συνήθως τη γλώσσα σε πολύ οικείες περιστάσεις για συνομιλία με οικεία πρόσωπα και για οικεία θέματα. Καθώς μεγαλώνουν η ίδια η ζωή και φυσικά το σχολείο τα φέρνει αντιμέτωπα με καινούργιες επικοινωνιακές ανάγκες και περιστάσεις, οι οποίες απαιτούν διαφορετική οργάνωση των γλωσσικών εκφράσεων. Η απόκτηση των επικοινωνιακών ικανοτήτων συνεχίζεται εφ' όρου ζωής εφόσον είναι πάντα δυνατόν να προκύψουν περιστάσεις επικοινωνίας μη οικείες .

Το παιδί είναι κάθε στιγμή τόσο << πομπός>> όσο και << δέκτης>> . Ανακοινώνει τις σκέψεις , τις αντιλήψεις και τις ανάγκες του (πομπός) σε ένα άλλο πρόσωπο, του οποίου ταυτόχρονα και προσλαμβάνει τις αντιδράσεις (δέκτης).



Για να είναι η συνεννόηση επιτυχής πρέπει το παιδί να διαθέτει τις παρακάτω ικανότητες :

- Ø Αισθητηριακή αντίληψη π.χ. ακοή

- Ø Κοινωνική νοημοσύνη, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις ενός άλλου προσώπου
- Ø Ικανότητα ενσυναίσθησης (εμπάθειας) ώστε να καταστεί δυνατή η ορθή εκτίμηση των καταστάσεων. Για να μπορεί κανείς να εξωτερικεύει τις απόψεις, τους σκοπούς ,τα συναισθήματα , τις επιθυμίες και τις ιδέες του κατά τρόπο κατανοητό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η οπτική γωνία του άλλου (Garlichs, 1973, S. 103 f.).
- Ø Ικανότητα γλωσσικής έκφρασης, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα σχηματισμού γραμματικά ορθών προτάσεων, κατανοητή προφορά) (Friedrich,2000).

Όπως αναφέρεται από τους Brighton (1973) και Engelkamp (1974) αυτές οι επιμέρους ικανότητες βρίσκονται σε στενή σχέση μεταξύ τους, αλληλοεπηρεάζονται και αποτελούν αναγκαία προϋπόθεση κάθε συζήτησης. Τα παιδιά δεν έρχονται στον κόσμο με τις παραπάνω ικανότητες, αλλά τις αναπτύσσουν σταδιακά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας .

Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι τα μικρά παιδιά δεν είναι αποτελεσματικοί ομιλητές και συχνά παράγουν μηνύματα που είναι πολύ γενικά.(Glucksberg, Krauss και Higgins, 1975, Asher, 1979). Όπως αναφέρεται σε έρευνες (Peterson, Danner και Flavell , 1972, Wellman και Lempers, 1977, Garvey,1979, Wilcox και Webster,1980) ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά ανταποκρίνονται στο αίτημα του ακροατή για περισσότερες πληροφορίες, αν και οι απαντήσεις τους μπορεί να μην είναι τόσο αποτελεσματικές ώστε να διευθετήσουν το πρόβλημα της επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΑΦΗΓΗΣΗ

2.1 : Η αφήγηση των ιστοριών (storytelling)

Αφήγηση, σύμφωνα με το λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, είναι η παρουσίαση, σε συνεχή προφορικό ή γραπτό λόγο και με χρονική ή λογική σειρά, ενός γεγονότος. Γεγονότα είναι όσα έχουν συμβεί και οι άνθρωποι μιλούν πολύ συχνά για αυτά στην καθημερινή τους επικοινωνία. Το βασικότερο χαρακτηριστικό είναι η χρονική ή λογική αλληλουχία (Lonqacre,1983). Μπορεί επίσης να είναι η ιστόρηση και μετάδοση μιας πραγματικής ή φανταστικής ιστορίας σε ένα ζωντανό κοινό (Nanson, 2005) .

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της αφήγησης, η αφήγηση ιστοριών προκαλεί ένα είδος φαντασίας στον ακροατή και δημιουργεί ένα περιβάλλον διασκεδαστικό, επικοινωνιακό, συμβάλλοντας κυρίως στη διαμόρφωση μιας κατάλληλης συναισθηματικής ατμόσφαιρας (Nanson, 2005). Μια ιστορία μπορεί να μεταδοθεί με ποικίλα αφηγηματικά μέσα και βασίζεται κυρίως στο λόγο (Τσιλιμένη ,2009) και περιλαμβάνει μια ακολουθία απρόβλεπτων και όχι γνωστών συμβάντων (Daiute & Nelson , 1997).

Επίσης ο Bruner (1997) υποστηρίζει ότι η λειτουργία της αφήγησης γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά ήδη από τα τρία με τέσσερα χρόνια. Το παιδί, αφού κατακτήσει τις γλωσσικές μορφές που του επιτρέπουν να αναφέρεται στις πράξεις και στις συνέπειές τους, μαθαίνει ότι αυτό που κάνει κανείς επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο εξιστορεί αυτό που κάνει , που θα κάνει ή αυτό που έκανε. Ήδη από την ηλικία των τριών ή τεσσάρων χρόνων τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις αφηγήσεις τους για να καλοπιάνουν, να εξαπατούν, να κολακεύουν, να δικαιολογούν και να παίρνουν ότι μπορούν χωρίς να έρχονται σε αντιπαράθεση μ' αυτούς που αγαπούν.

Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι η αφήγηση μιας ιστορίας είναι μια σύνθετη λειτουργία που απαιτεί την ολοκλήρωση διαφορετικών περιοχών γνώσης. Όπως αναφέρεται στην Βοσνιάδου (2001) , η αφήγηση της ιστορίας από τα παιδιά απαιτεί γνώσεις για τις μορφές και λειτουργίες της ιστορίας, για τη δομή της ιστορίας και για τα είδη των θεμάτων που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν μια ιστορία. Αυτός που αφηγείται ή ακούει μια ιστορία καλείται να οργανώσει το περιεχόμενο, να επικεντρώσει την προσοχή του σε ένα συγκεκριμένο θέμα, να παρουσιάσει με συνέπεια την επίλυση ενός προβλήματος αλλά και να λάβει υπόψη του τις αντιδράσεις του ακροατή ώστε να χρησιμοποιήσει το λόγο με τέτοιο τρόπο που η ιστορία του να γίνει κατανοητή. Αν και η αφήγηση είναι σύνθετη, τα παιδιά από μικρή ηλικία μπορούν να αναφερθούν με λογική σειρά σε βιώματα του παρελθόντος, ξέρουν να λένε ιστορίες και να τις ξεχωρίσουν από τα άλλα είδη λόγου (, Applebee,1978, Stein & Policastro , 1983, Stein, 1995, Bruner, 1997) .

2.2 : Τα χαρακτηριστικά των ιστοριών

Σύμφωνα με μια παλιότερη ταξινόμηση των Stein & Policastro (1983) ορίστηκε ότι μερικές ιστορίες περιέχουν ένα πρωταγωνιστή, άλλες ιστορίες δίνουν βάση στο πλαίσιο επικοινωνίας και άλλες στην προσπάθεια του πρωταγωνιστή να υπερβεί προσωπικά και κοινωνικά προβλήματα και συγκρούσεις. Αναφέρουν επίσης ότι για να χαρακτηριστεί μια αφήγηση ως ιστορία πρέπει να περιλαμβάνει ως ελάχιστα συστατικά τρία γεγονότα σε χρονική αλληλουχία. Το πρώτο συστατικό δηλώνει μια κατάσταση, το δεύτερο ανατρέπει την αρχική κατάσταση και προκαλεί το τρίτο.

Ο Bruner (1997) από την άλλη πλευρά αναγνωρίζει τις ιδιότητες της αφήγησης ως μια μοναδική αλληλουχία γεγονότων , νοητικών καταστάσεων , συμβάντων , στα οποία εμπλέκονται ως κεντρικά πρόσωπα ή δράστες ανθρώπινα όντα και αναφέρονται σε πραγματικές ή φανταστικές καταστάσεις.

2.3 : Το πρότυπο της αφήγησης

Η αφηγηματική λειτουργία είναι σύνθετη. Προϋποθέτει την επικέντρωση της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο θέμα, τη συσχέτιση εννοιών και ιδεών, την

οργάνωση της σκέψης και τη χρήση του λόγου με οργανωμένο τρόπο (Τζουριάδου, 1995a). Η Κατή (2000) αναφέρει ότι τα αφηγήματα αποτελούν ένα από τα πιο μελετημένα γένη ομιλίας. Διακρίνονται πάντα από ένα άνοιγμα και ένα κλείσιμο που στα παραμύθια π.χ. είναι το *Μια φορά και ένα καιρό* καθώς και *Έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα*. Αρχίζουν πάντα με ένα προσδιορισμό των κεντρικών χαρακτήρων και μια τοποθέτηση τους σε τόπο και χρόνο.

Η εξελικτική έρευνα έχει δείξει ότι τα περισσότερα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία είναι σε θέση να δημιουργούν δικές τους ιστορίες , οι οποίες ακολουθούν το πρότυπο της γραμματικής ιστοριών. Η γραμματική ιστοριών αποτελεί το σύστημα κανόνων που περιγράφει τα σταθερά δομικά συστατικά των ιστοριών. Τα παιδιά διαθέτουν μια οργανωμένη γνώση σχετικά με τα γεγονότα στα οποία συμμετέχουν και μπορούν να αναφερθούν σε αυτά με μια λογική σειρά. (Schrank & Abelson, 1977 , Mandler, 1984)

2.4 : Αλληλουχία ή συνοχή της αφήγησης

Η οργάνωση μιας ιστορίας συνδέεται με δυο βασικές έννοιες. Η πρώτη έννοια αφορά την αλληλουχία και η δεύτερη τη συνοχή. Η αλληλουχία είναι η βασική ιδιότητα της ιστορίας που μπορεί να της προσδώσει νόημα, ακόμη και όταν αυτή στερείται συνοχής. Η αλληλουχία οδηγεί τον αναγνώστη ή τον ακροατή να διαμορφώσει μια νοητικά αναπαράσταση του κειμένου και καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζουν τα συμφραζόμενα (Andriessen, Smedt & Zock, 1996)

Ο όρος συνοχή αναφέρεται στα ποικίλα γλωσσικά μέσα (γραμματικά, λεξιλογικά, φωνολογικά) με τα οποία οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους ώστε να αποτελέσουν ευρύτερες ενότητες λόγου. Αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της κειμενικότητας, δηλαδή της ιδιότητας που καθιστά ένα

κομμάτι λόγου κείμενο με σημασία. Η συνοχή εκφράζεται εν μέρει μέσω της γραμματικής και εν μέρει μέσω του λεξιλογίου (Halliday & Hasan, 1976). Επιπλέον, οι ίδιοι συγγραφείς όρισαν 4 κατηγορίες τεχνικών συνοχής: i) παραλείψεις δηλώσεων που εννοούνται για να αποφεύγονται οι επαναλήψεις, ii) αντικαταστάσεις ή παραφράσεις, δηλαδή αναφορές στο ίδιο νόημα με άλλους τρόπους, iii) λεξιλογική συνοχή που μπορεί να περιλαμβάνει επανάληψη της ίδιας λέξης, μιας συνώνυμης ή μιας λέξης που αναπαριστάνει μια ανώτερη εννοιολογική κατηγορία και iv) σύνδεση, χρήση συνδέσμων για τη σύνδεση των φράσεων και προτάσεων. Οι παραπάνω τεχνικές έχουν ομαδοποιηθεί σε τρεις κατηγορίες :

- Γραμματολογική (τεχνικές της αντικατάστασης, και των παραλείψεων)
- Λεξιλογική (αντικαταστάσεις μέσω συνωνύμων)
- Μεταβατική συνοχή (τεχνικές σύνδεσης των προτάσεων και νοητικών ενοτήτων μέσω συνδέσμων)

2.5 : Αφήγηση και επικοινωνία

Ένα από τα είδη της αφήγησης που έχει μελετηθεί είναι οι ιστορίες που λένε οι ενήλικες στα παιδιά ή τα παιδιά στους ενήλικες. Η αφήγηση ιστοριών είναι μια πηγή εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας για τους ενήλικες αλλά κυρίως για τα παιδιά και σύμφωνα με τους (Applebee,1978, Stein 1995, Bruner,1997, Ryan 2004) εξυπηρετεί δύο πρωταρχικούς στόχους, την επικοινωνία και την αναπαράσταση της εμπειρίας.

Γι αυτούς του λόγους η Stein (1995) ζήτησε από παιδιά του νηπιαγωγείου, της τρίτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου να δημιουργήσουν «καλές» ιστορίες σχετικά με μια αλεπού που ζούσε στο δάσος , ένα κοριτσάκι που ήταν στην παραλία και ένα αγοράκι που είχε πολλά παιχνίδια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν ικανά να αφηγηθούν πολύπλοκες

ιστορίες, ιστορίες που περιείχαν περισσότερα επεισόδια απ' ό τι τα μικρότερα παιδιά. Οι ιστορίες των μεγαλύτερων παιδιών και των ενηλίκων είχαν επίσης μεγαλύτερη συνάφεια, καθώς τα επεισόδια ήταν οργανωμένα με αιτιώδεις σχέσεις και περιείχαν σκόπιμη δράση.

Σε μια άλλη έρευνα που διεξήχθη, ο Baggett (1979) διαπίστωσε ότι η αναπαραγωγή των ιστοριών που παρουσιάστηκαν οπτικά (ταινία χωρίς λόγια) και των ιστοριών που παρουσιάστηκαν ακουστικά (μαγνητοφωνημένη ιστορία) διέφερε ως προς την ακρίβεια και την λεπτομερή παρουσίαση των γεγονότων και όχι ως προς τη δομή.

2.6 : Στάδια για την κατάκτηση της αφήγησης

Οι τρόποι με τους οποίους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τις ιστορίες μελετήθηκε από τον Applebee (1978). Χρησιμοποιώντας τις ιστορίες των Pitcher & Prelinger (1963) 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 τα 6 αναπτυξιακά στάδια τα οποία αποτελούν βήματα προς την κατάκτηση της ολοκληρωμένης αφήγησης.

1^ο στάδιο: Ασύνδετες Μικροδομές . Όταν τα παιδιά καλούνται να διηγηθούν μια ιστορία βρίσκονται ουσιαστικά μπροστά σε ένα πρόβλημα, πώς να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα των γεγονότων και πώς να τα οργανώσουν. Τα πολύ μικρά παιδιά, καθώς δεν έχουν συγκεκριμένη μέθοδο για την επιλογή γεγονότων, αντιμετωπίζουν αρχικά το πρόβλημα της οργάνωσης με την μέθοδο της συσσώρευσης. Οι προτάσεις που παράγουν είναι σωροί από προτάσεις. Οι προτάσεις αυτές αναφέρονται σε χρόνο ενεστώτα και αποτελούν απλές αναφορές σε γεγονότα που τυχάνει να παρατηρήσουν από την άμεση επαφή τους με την πραγματικότητα. Έτσι μιλούν για οτιδήποτε τραβήξει την προσοχή τους χωρίς οργάνωση. Η συσσώρευση είναι η πρώιμη μέθοδος οργάνωσης και

παρατηρείται ακόμη και στην ηλικία των 2 ετών σε ένα μικρό ποσοστό (Pictcher & Prelinger, 1963).

2^ο στάδιο : Ακολουθίες. Οι ιστορίες στο στάδιο αυτό οργανώνονται με βάση μια χρονική αλληλουχία. Τα γεγονότα ακολουθούν το ένα το άλλο όχι γιατί υπάρχει μια χρονική σχέση αλλά γιατί έχουν κάποιο χαρακτηριστικό με το κεντρικό θέμα της ιστορίας. Το κεντρικό θέμα μπορεί να είναι ένας ήρωας ή ένα γεγονός. Αν το κεντρικό θέμα της ιστορίας είναι ένας ήρωας, τα στοιχεία που οργανώνονται γύρω από αυτό είναι δραστηριότητες. Εάν το θεματικό κέντρο της ιστορίας είναι μια δραστηριότητα, τότε οργανώνονται γύρω από αυτό γεγονότα που επαναλαμβάνουν αυτή τη δραστηριότητα.

3^ο στάδιο : Αρχικές Αφηγήσεις. Αποτελούν μια πιο συγκροτημένη μέθοδο οργάνωσης στοιχείων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους και αποτελούν μια συλλογή. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1962) η μέθοδος αυτή βασίζεται στην δυνατότητα των παιδιών να ανακαλύπτουν την λειτουργική χρήση των αντικειμένων μέσα από την καθημερινότητα. Οι αρχικές αφηγήσεις οργανώνονται με βάση ένα θεματικό κέντρο το οποίο απέσπασε την προσοχή του παιδιού και στη συνέχεια αναπτύσσονται με την συλλογή αλληλοσυμπληρωματικών γεγονότων. Στις ιστορίες αυτές ένας καλός ήρωας αναμένεται να κάνει μόνο καλές πράξεις.

4^ο στάδιο : Μη επικεντρωμένες Αφηγήσεις. Στις μη επικεντρωμένες ιστορίες κάθε γεγονός συνδέεται με το επόμενο παρόλο που ο χαρακτήρας της σχέσης μπορεί κάθε φορά να αλλάζει. Το παιδί στο στάδιο αυτό έχει αρχίσει να κατακτά την οργάνωση της πολυπλοκότητας, δηλαδή την διαδικασία σύνδεσης των επιμέρους στοιχείων – γεγονότων. Οι μη επικεντρωμένες αφηγήσεις είναι αρκετά σπάνιες και περιορίζονται στο 16% των ιστοριών που αναλύθηκαν από τους Picher & Prelinger (1963) στην ηλικία των 5 ετών. Αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά περνούν από το στάδιο των μεμονωμένων γεγονότων στο στάδιο να

συνδέουν τα γεγονότα μεταξύ τους ώστε να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη αφήγηση.

5^ο στάδιο : Επικεντρωμένες Αφηγήσεις. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τρόπους οργάνωσης που μοιάζουν εξωτερικά με τις έννοιες των ενηλίκων. Οι αφηγήσεις των παιδιών στο στάδιο αυτό έχουν όλα τα χαρακτηριστικά των ολοκληρωμένων ιστοριών. Έχουν ένα κεντρικό θέμα και μια πραγματική ακολουθία γεγονότων τα οποία συνδέονται τόσο μεταξύ τους όσο με το κεντρικό θέμα. Οι ιστορίες αυτές θυμίζουν πολύ τις ιστορίες των ενηλίκων. Στις επικεντρωμένες ιστορίες που παράγουν τα παιδιά το τέλος της ιστορίας συνδέεται με το προηγούμενο γεγονός όπως και όλα τα προηγούμενα γεγονότα σε μια χρονική σχέση. Το τέλος όμως δε συνδέεται με την αρχή της ιστορίας απλά το τελικό γεγονός είναι απλά η συνέπεια του προηγούμενου (Westby, 1984).

6^ο στάδιο : Ολοκληρωμένες Αφηγήσεις. Οι ιστορίες των παιδιών αποκτούν μια ισχυρή πλοκή και κατευθύνονται σε ένα στόχο γεγονός που οδηγεί συχνά σε μια κορύφωση στο τέλος της ιστορίας. Περιλαμβάνουν εσωτερικές σκέψεις, αντιδράσεις, συναισθήματα και μελλοντικά σχέδια. Οι ολοκληρωμένες αφηγήσεις έχουν αφηγηματική οργάνωση και ακολουθούν το πρότυπο της γραμματικής ιστοριών (Bottvin & Sutton – Smith, 1977). Οι ολοκληρωμένες αφηγήσεις εμφανίζονται σε ποσοστό 20% στην ηλικία 5 ετών, ποσοστό που αυξάνεται με την ηλικία ώστε να αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο οργάνωσης των ιστοριών στη ηλικία των 6 ετών (Applebee, 1978, Westby, 1984).

2.7 : Η ανάπτυξη της δομής στην αφήγηση

Ο Umiker – Sebeok (1979) ήταν από τους πρώτους που μελέτησε τη δομή των ιστοριών στις αφηγήσεις των μικρών παιδιών. Βασιζόμενος στην μελέτη των Labov & Waletzky (1967) ότι η αφήγηση ιστοριών ανεξαρτήτως ηλικίας

συνδέεται με την αναπαράσταση και της αναδιοργάνωση της προσωπικής εμπειρίας , διαπίστωσε ότι τα παιδιά ηλικίας 3 χρονών, στις αυθόρμητες αφηγήσεις με την υποστήριξη των ενηλίκων, είχαν την τάση να χρησιμοποιούν ένα δομικό συστατικό, συνήθως αυτό της πλοκής. Το συστατικό αυτό περιλαμβάνει ένα σύνολο προτάσεων, οι οποίες αναφέρονται στη σειρά των γεγονότων που δηλώνουν τι συμβαίνει. Οι ιστορίες των παιδιών ηλικίας 4 χρόνων περιελάμβαναν επιπλέον συστατικά όπως μία παρουσίαση, πλοκή και κάποιο προσανατολισμό στον χρόνο και τον τόπο. Δηλαδή τις πληροφορίες “ποιος”, “τι” και “ πότε” . Στην ηλικία των 5 ετών, περιελάμβαναν το στοιχείο του προσανατολισμού.

Η αφηγηματική δομή των παιδιών ηλικίας 3 ετών και 4 ετών και η επιτάχυνση της ανάπτυξης στην ηλικία των 5 επιβεβαιώνεται και από τους Botvin & Sutton- Smith (1977). Σύμφωνα με αυτούς η αφηγηματική ικανότητα ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία. Τα τρίχρονα παιδιά αρχίζουν να παράγουν ιστορίες που αναφέρουν μια σειρά ονομάτων υπονοώντας τη δράση των ηρώων. Τα τετράχρονα παιδιά μπορούν αν εξηγήσουν καταστάσεις, γεγονότα και δραστηριότητες αποσπασματικά. Αντίθετα, τα παιδιά ηλικίας 5 και 6 ετών μπορούν να παράγουν ολοκληρωμένες προτάσεις.

Οι Ripich & Griffith (1988) και Merritt & Liles (1987) σύγκριναν την αναπαραγωγή με τη δημιουργία ιστοριών ως προς τη δομή. Συμμετείχαν παιδιά 7-12 ετών με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές του λόγου καθώς και παιδιά χωρίς δυσκολίες. Στην πρώτη έρευνα ζητήθηκε από τα παιδιά να αναπαράγουν μια ιστορία που παρουσιαζόταν προφορικά με την υποστήριξη εικόνων και να δημιουργήσουν μια ιστορία με ερέθισμα μια σειρά εικόνων. Στη δεύτερη έρευνα ζητήθηκε από τα παιδιά να αναπαράγουν μια ιστορία που είχε παρουσιαστεί προφορικά σε μορφή βίντεο και μετά να ακούσουν την τοποθέτηση μιας ιστορίας και να τη συνεχίσουν μόνο τους. Τα αποτελέσματα

των ερευνών έδειξαν διαφορές μόνο στο περιεχόμενο και όχι στη δομή των ιστοριών.

Η Peterson (1990) στην προσπάθεια να προσδιορίσει την αναπτυξιακή πορεία του προσανατολισμού στις ιστορίες των μικρών παιδιών, μελέτησε 10 παιδιά από την ηλικία των 2 ετών και 1 μηνών για διάστημα 18 μηνών. Στην ηλικία των 3 ετών και 6 μηνών τα παιδιά ήταν ικανά να αναφέρονται στο στοιχείο “ που” ακόμη και για τα γεγονότα εκτός σπιτιού. Διαπίστωσε επίσης ότι δεν ήταν ικανά να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το “ ποιοι” συμμετείχαν στα γεγονότα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το συστατικό του προσανατολισμού ίσως είναι πολύ γενικό για να αποτελεί ακριβή δείκτη της αφηγηματικής δομής των παιδιών αφού η χρήση του επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη των εννοιών.

2.8 : Δευτερεύουσες προτάσεις και σύνδεσμοι της αφήγησης

Η συνοχή ενός επεισοδίου ομιλίας επιτυγχάνεται και μέσα από γλωσσικούς μηχανισμούς όπως σύνδεσμοι, οι οποίοι δείχνουν τις λογικές, σημασιολογικές και πραγματολογικές σχέσεις ανάμεσα στις φράσεις και τις προτάσεις. Μερικοί σύνδεσμοι όπως το « και», «γιατί» , «αφού» , «αλλά», «όμως» χρησιμοποιούνται σωστά και συστηματικά από νωρίς στην προσχολική ηλικία(Κατή,2000).

Ένας τομέας που παρουσιάζει ενδιαφέρον για το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών είναι η διερεύνηση της χρήσης των δευτερευουσών προτάσεων από τα παιδιά (Μπασλής ,1984). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε όσο αφορά τον αφηγηματικό λόγο σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 χρονών σε διάφορες περιοχές της βόρειας Ελλάδας και προέρχονταν από οικογένειες διαφορετικών μορφωτικών και κοινωνικοοικονομικών επιπέδων τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα νήπια

χρησιμοποιούν όλα τα είδη δευτερευουσών προτάσεων με κυρίαρχη χρήση των ειδικών, των τελικών και αιτιολογικών (Χατζησαββίδης , 1999). Στην παραπάνω έρευνα , όσο αφορά τις πραγματολογικές, κειμενικές και κοινωνιογλωσσικές γνώσεις που βοηθούν στη δόμηση του κειμένου , ώστε να γίνεται κατανοητό από τον ακροατή, παρατηρήθηκε ότι τα νήπια του δείγματος δεν έχουν εσωτερικεύσει πολλές από τις πραγματολογικές και τις κειμενικές γνώσεις που απαιτούνται για την παραγωγή και κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου. Στον τομέα των κοινωνιο-γλωσσικών γνώσεων τα παιδιά δείχνουν ότι ξέρουν να προσαρμόζουν το λόγο τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται ότι είναι ένας συνεχής αφηγηματικός λόγος που απευθύνεται σε ένα μεγαλύτερο άτομο. Αυτό το άτομο ενδιαφέρεται να ακούσει ένα αφήγημα, όχι για να συζητήσει μαζί με το παιδί πάνω σε αυτό, αλλά για να το χρησιμοποιήσει για κάποιο σκοπό. Γι' αυτό , μερικά νήπια, όταν σταματούν την αφήγησή τους λένε “ εδώ τελειώνει το παραμύθι” ή “ έως εδώ ξέρω “ ή “ δεν έχει παρακάτω”. Επίσης μια κοινωνιο-γλωσσική γνώση που εκμεταλλεύτηκαν τα νήπια κατά την παραγωγή των αφηγήσεων στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι ο αποδέκτης γνωρίζει το παραμύθι – αφήγημα , γεγονός που είχε επιπτώσεις στις πραγματολογικές και κειμενικές γνώσεις (Χατζησαββίδης , 1999). Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν στην αφήγηση εξωφορικοί όροι, όπως “ αυτό”, “τέτοιο”, “ έτσι”, που στα πλαίσια της αφήγησης είναι ακατάλληλοι για την αποτελεσματική κατανόηση του λόγου. Ακόμα και η φράση “ μια φορά και ένα καιρό” δεν έχει κατακτηθεί πλήρως σε αυτή την ηλικία. Πολλά νήπια από την αρχή δεν προσδιορίζουν τα βασικά πρόσωπα της αφήγησης ούτε και τον τόπο, στοιχεία τα οποία είναι απαραίτητα για την κειμενική συνοχή της αφήγησης. Άλλα στοιχεία που δείχνουν ότι τα νήπια δεν κατέχουν τις απαραίτητες κειμενικές γνώσεις που απαιτούνται για μια αφήγηση είναι η παράλειψη υποκειμένου, η πλεοναστική χρήση ορισμένων λέξεων ή εκφράσεων , η παράλειψη ουσιαστικών στοιχείων

της αφήγησης, η έλλειψη στοιχείων σύνδεσης των νοημάτων και οι φράσεις με τις οποίες δεν ολοκληρώνεται το νόημα. Όλα αυτά τα στοιχεία δείχνουν την έλλειψη κειμενικών και πραγματολογικών γνώσεων από τα νήπια και μειώνουν την αποτελεσματική κατανόηση της αφήγησης (Χατζησαββίδης , 1999).

2.9 : Οι πρώτες αφηγηματικές αναφορές των παιδιών

Η αφήγηση μιας ιστορίας δίνει πληροφορίες στον ενήλικα- ακροατή για τον αν το παιδί έχει κατανοήσει το περιεχόμενο της ιστορίας (Tager –Flusberg ,1995). Οι Miller και Sperry (1988) υποστηρίζουν ότι από την ηλικία των 2 ½ ετών τα παιδιά μπορούν να οργανώσουν γεγονότα του παρελθόντος με χρονική σειρά. Στην ηλικία των τριών ετών τα παιδιά είναι ευαίσθητα στη χρονική ακολουθία των γεγονότων και ενισχύουν την ανάκληση τους σε χρονολογική σειρά. (Nelson,1986).

Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν στην υπόθεση ότι τα πολύ μικρά παιδιά κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα γεγονότα που συμβαίνουν από ότι συχνά τους αποδίδεται. Πολλοί είναι εκείνοι που ισχυρίζονται ότι , επειδή τα γεγονότα που βιώνουν τα παιδιά τους είναι οικεία, η αναφορά τους σε αυτά αποτελεί μια μαθημένη ακολουθία γεγονότων. Ισχυρό επιχείρημα για την παραπάνω άποψη είναι ότι τα πολύ μικρά παιδιά αναφέρονται στα βιώματά τους με μεγάλη ακρίβεια, γεγονός που δείχνει ότι βασίζονται στην ανάκληση των πραγματικών γεγονότων (Hudson & Nelson, 1983).

Σε έρευνα της Bennett – Kastor (1983), στην οποία ζητήθηκε από παιδιά ηλικίας 2 – 5 ετών να πουν μια ιστορία, για να διαπιστωθεί αν χρησιμοποιούν συγκεκριμένα στοιχεία της γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι ακόμη και τα παιδιά 2 χρονών χρησιμοποιούσαν ονοματικές φράσεις ως γραμματικά υποκείμενα για τους ήρωες της αφήγησης. Γνώριζαν επίσης πώς να χρησιμοποιήσουν αντωνυμίες μεταξύ διαδοχικών προτάσεων για να αποφύγουν τις επαναλήψεις ονοματικών φράσεων. Επίσης διαπιστώθηκε ότι μεταξύ 4 και 5 ετών υπήρχε

σημαντική ανάπτυξη ικανότητας των παιδιών να ελέγχουν τον αριθμό των ονοματικών φράσεων για να πετύχουν τη συνεκτικότητα των αφηγήσεών τους.

Τα αποτελέσματά αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα των Karmiloff – Smith (1981) και Bamberg (1987) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι πριν την ηλικία των 5 ετών , τα παιδιά δε μπορούσαν να διαχειριστούν ονοματικούς ή αντωνυμικούς τύπους σε ιστορίες μεγάλες σε μήκος ή σε ιστορίες που περιελάμβαναν περισσότερους από έναν χαρακτήρες.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Glucksberg et al. (1966) ανέθεσαν σε παιδιά σχολικής ηλικίας να περιγράψουν εικόνες σε άτομα που δεν έχουν πρόσβαση σε αυτές και βρήκαν ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν γλωσσικές δομές που θα ήταν κατάλληλες μόνο αν τα άτομα έβλεπαν τις εικόνες . Τα παιδιά βασίζονταν σε εκφράσεις του τύπου «*αυτό εκεί πέρα*» ,χωρίς να προσδιορίζουν ποιο ακριβώς αντικείμενο ήταν που (Κατή ,2000).

Το αποτέλεσμα της έρευνας δείχνει ότι τα παιδιά δεν καταφέρνουν συνήθως να γίνουν επαρκώς επεξηγηματικά στις αφηγήσεις τους ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Τα ακόλουθα αποσπάσματα με ελλιπείς πληροφορίες προέρχονται από προφορικές αφηγήσεις παιδιών ηλικίας 7 ετών και είναι ενδεικτικά αυτών των προβλημάτων. Σε μια ιστορία για τον Μπάτμαν , ένα παιδί λέει μεταξύ άλλων “ήταν ένα τέτοιο και μόνο έμεινε το σκελετό από το αμάξι του” χωρίς να διευκρινίζει ή έστω να υπονοεί κάπου τι ήταν αυτό το «τέτοιο» . Το ίδιο παρατηρήθηκε σε άλλη αφήγηση για ένα κινηματογραφικό έργο με την *έκφραση* “και ήταν κάτι φίλες και της έβαλαν λίγο εκεί όταν έφυγε”, όπου και πάλι δε διευκρινίζεται πουθενά τι είναι αυτό το « λίγο» καθώς και το «εκεί» (Κατή,2000). Αντωνυμίες όπως « αυτό» και «εκείνη», τοπικά επιρρήματα όπως «εδώ» και «εκεί» αποτελούν εύχρηστους τρόπους αναφοράς σε περιπτώσεις που είναι φανερό σε τι αναφέρονται αλλά είναι παντελώς ακατάλληλες σε άλλα πλαίσια (Κατή, 2000).

2.10 : Το μήκος πρότασης της αφήγησης

Οι Peterson & McCabe (1983) καθώς και ο Bamberg (1987), σε μελέτες τους όσο αφορά την ανάπτυξη αφηγηματικών ικανοτήτων στα παιδιά, συμπέραναν ότι τα μικρότερα παιδιά δε δίνουν συνήθως όλες τις επιμέρους ενότητες μιας ιστορίας , σε σημείο φυσικά που οι ιστορίες τους να είναι ακατανόητες εάν δε γνωρίζει ο ακροατής το θέμα τους. Κανένα όμως παιδί δε παραλείπει την αρχική τοποθέτηση της ιστορίας και τους χαρακτήρες, όσο ελλιπής και αν είναι η αφήγηση του.

Επιπλέον, οι Leadholm and Miller (1995) σε έρευνα τους όσο αφορά την αναπτυξιακή αφήγηση σε παιδιά συμπέραναν ότι τα μικρά παιδιά αφηγούνται ιστορίες μικρού μήκους . Επίσης χρησιμοποιούσαν απλά συντακτικά στοιχεία (Gillam & Johnston, 1992) και λιγότερο σύνθετη ή ελλιπής γραμματική (Peterson & McCabe, 1983, Shapiro & Hudson, 1991)

2.11 : Αφηγηματικά Τεστ

Στο ερευνητικό πεδίο χρησιμοποιούνται δύο διαγνωστικά εργαλεία για την αξιολόγηση της αφήγηση των παιδιών : το Bus Story Test (Renfrew, 1991) και το The Frog Story (Frog , where are you?, Mayer, 1969).

The Frog Story Test (Frog , where are you?, Mayer, 1969) αποτελείται από ένα βιβλίο με 24 εικόνες χωρίς λέξεις. Το παιδί καλείται να κοιτάξει τις εικόνες και να πει την ιστορία αυθόρμητα από την αρχή, με οποιοδήποτε τρόπο θέλει. Οι Berman & Slobin (1994) χρησιμοποίησαν σε μελέτες τους το συγκεκριμένο τεστ για να αξιολογήσουν την ικανότητα αφήγησης στα παιδιά. (Bamberg,1987, Bamberg & Marchman, 1990, Bamberg & Damrad – Frey, 1991)

The Bus Story Test (Renfrew, 1991) αποτελείται από ένα βιβλίο με εικόνες χωρίς να περιλαμβάνει κάποιο κείμενο. Τα παιδιά ακούν αρχικά από τον εξεταστή την ιστορία και μετά καλούνται να επαναλάβουν την ιστορία κοιτάζοντας τις εικόνες. Στο τέλος τα αποτελέσματα του τεστ προκύπτουν από το βαθμό πληροφοριών του τεστ, τις δευτερεύουσες προτάσεις, το μήκος πρότασης και το μέσο μήκος πρότασης.

Το επόμενο τμήμα της εργασίας αφορά το ερευνητικό μέρος. Οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις διατυπώθηκαν επειδή θεωρήθηκε ότι ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή ανάπτυξη του λόγου στα παιδιά αλλά και στη γενικότερη γνωστική τους ανάπτυξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 : ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών στο ηλικιακό πλαίσιο μεταξύ 3;5 και 3;9 ετών. Το ερώτημα αυτό τέθηκε καθώς η ερευνητική βιβλιογραφία σε αυτό τον τομέα είναι περιορισμένη. Αυτή η πιλοτική έρευνα ευελπιστεί να συμβάλει στην παροχή νέας γνώσης στον τομέα του αφηγηματικού λόγου. Η μελέτη αυτή αποτελεί έρευνα εντός ομάδων (within subjects design). Οι υποθέσεις που

διατυπώθηκαν ήταν ότι α) το μήκος της πρότασης συσχετίζεται με τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί β) οι δευτερεύουσες προτάσεις και το μήκος της πρότασης συσχετίζονται με τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί γ) το φύλο και η ηλικία του παιδιού επηρεάζουν τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί ε) το μέσο μήκος της πρότασης προβλέπει τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί.

3.2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.2.1 : Δείγμα

Το συνολικό δείγμα της μελέτης αποτελούνταν από 60 παιδιά και των δυο φύλων, ηλικίας 3 ετών και 5 μηνών έως 3 ετών και 9 μηνών και με βασική προϋπόθεση να έχουν σα μητρική γλώσσα την ελληνική. (Mean age: 3 ετών και 6 μηνών, SD: 0,305). Η συλλογή του δείγματος έγινε από 4 ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς της πόλης των Χανίων. Στη τελική ανάλυση των δεδομένων συμπεριλήφθηκαν 57 παιδιά (33 αγόρια και 24 κορίτσια) καθώς 4 παιδιά δεν πληρούσαν τα κριτήρια του τεστ για την συμπερίληψη τους στην τελική ανάλυση των δεδομένων.

Δεν υπήρξαν παιδιά που να αποκλείστηκαν από την μελέτη εξαιτίας αισθημάτων δυσφορίας προς την ερευνήτρια και την διαδικασία.

Για την εξέταση των παιδιών λήφθηκε η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων. Η λήψη του δείγματος διήρκησε από τον Ιούλιο 2011 έως τον Απρίλιο 2012.

3.2.2 : Μεθοδολογικά Εργαλεία

Στην ερευνητική διαδικασία χρησιμοποιήθηκε το Bus Story Test (Renfrew,1991), το οποίο προς το παρόν δεν είναι σταθμισμένο στην ελληνική γλώσσα. Έχει γίνει μια μετάφραση από την φοιτήτρια Σγούρδου Παναγιώτα στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας με τίτλο « η αξιολόγηση του

αφηγηματικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 4;6 – 5 ετών μέσω του Bus Story Test ». Η ακόλουθη μετάφραση χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα πτυχιακή εργασία.

«Μια φορά και ένα καιρό ήταν ένα πολύ σκανδαλιάρικο λεωφορείο. Την ώρα που ο οδηγός του προσπαθούσε να το φτιάξει, το λεωφορείο αποφάσισε να το σκάσει. Το λεωφορείο έτρεχε στο δρόμο δίπλα σε ένα τρένο. Έκαναν αστείες γκριμάτσες μεταξύ τους και ανταγωνίζονταν το ένα με το άλλο. Αλλά το λεωφορείο έπρεπε να συνεχίσει μόνο γιατί το τρένο μπήκε μέσα στο τούνελ. Το λεωφορείο μπήκε τρέχοντας στην πόλη, όπου συνάντησε έναν αστυνομικό που σφύριζε και του φώναζε «εεε σταμάτα λεωφορείο». Αλλά το σκανταλιάρικο λεωφορείο δεν έδωσε σημασία και συνέχισε να τρέχει στην εξοχή. Το λεωφορείο είπε «κουράστηκα να προχωράω στο δρόμο». Έτσι πήδηξε πάνω από το φράχτη. Συνάντησε μια αγελάδα που είπε «μου δε μπορώ να πιστέψω στα μάτια μου». Το λεωφορείο κατέβηκε τρέχοντας το λόφο. Μόλις είδε ότι υπήρχε νερό στο κάτω μέρος προσπάθησε να σταματήσει αλλά δεν ήξερε πώς να φρενάρει. Έτσι έπεσε μέσα στη λιμνούλα με ένα παφλασμό «πλατσ» και κόλλησε στη λάσπη. Όταν ο οδηγός βρήκε που είναι το λεωφορείο τηλεφώνησε σε ένα γερανό να το τραβήξει έξω και το ξαναφέρει πίσω στο δρόμο»

3.2.3 : Διαδικασία

Η ερευνήτρια αρχικά επικοινωνούσε τηλεφωνικά και κατόπιν προσωπικά με την διευθύντρια του ιδιωτικού παιδικού σταθμού. Η έρευνα ξεκινούσε εφόσον είχε ληφθεί η λεκτική συγκατάθεση της ιδιοκτήτριας του σταθμού και η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων των παιδιών. Η ερευνήτρια βρισκόταν στο δωμάτιο παιχνιδιού των παιδιών, παρακολουθώντας το μάθημα, ώστε να αποκτήσουν τα παιδιά οικειότητα μαζί της. Ο αριθμός επισκέψεων της ερευνήτριας στο δωμάτιο παιχνιδιού εξαρτιόταν από την ανάπτυξη οικειότητας των παιδιών. Εφόσον είχε αναπτυχθεί η οικειότητα, η ερευνήτρια εξέταζε το

κάθε παιδί ξεχωριστά είτε στο ίδιο δωμάτιο (με ταυτόχρονη παρουσία της νηπιαγωγού) είτε σε κάποιο άλλο ήσυχο μέρος του σταθμού. Σκοπός ήταν η αποφυγή αισθημάτων δυσφορίας των παιδιών. Η ερευνήτρια παρουσίαζε το εγχειρίδιο του τεστ στο παιδί για να το ξεφυλλίσει και να αποκτήσει μια οικειότητα. Κατόπιν του έλεγε την ιστορία παρέχοντας τμηματική βοήθεια με το δάχτυλό της στην πρώτη σελίδα του τεστ. Έπειτα συνέχιζε την αφήγηση της ιστορίας, χωρίς όμως να δείχνει τις εικόνες στο παιδί απλά ξεφυλλίζοντας τις σελίδες. Όταν η ερευνήτρια τελείωνε την αφήγηση της ιστορίας , ζητούσε από το παιδί να την επαναλάβει. Η ερευνήτρια δεν παρείχε καμία βοήθεια (δεν έδειχνε τις εικόνες) αλλά μόνο λεκτική καθοδήγηση (ερώτηση : << και μετά;>>) , στην περίπτωση που το παιδί δυσκολευόταν να συνεχίσει. Σε περίπτωση που το παιδί δυσκολευόταν εξίσου στην έναρξη της αφήγησης της ιστορίας , η ερευνήτρια παρείχε λεκτική καθοδήγηση με τη φράση << Μια φορά και ένα καιρό... >>. Η φράση δεν συμπεριλαμβανόταν στο πρωτόκολλο καταγραφής των απαντήσεων του παιδιού. Η συνολική διάρκεια της εξέτασης διαρκούσε μέχρι 7 λεπτά.

Τα αποτελέσματα της μελέτης είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά και οι κασέτες της ηχογράφησης αποτελούν περιουσία του ΑΤΕΙ Πάτρας. Κανένας άλλος πέραν της ερευνήτριας και χωρίς την άδεια της επόπτριας καθηγήτριας δεν θα έχει πρόσβαση στο υλικό.

3.2.4 : Ανάλυση Δεδομένων

Αρχικά απομαγνητοφωνήθηκαν σε προκαθορισμένο ερευνητικό πρωτόκολλο οι απαντήσεις του κάθε παιδιού. Η αξιοπιστία μεταξύ των ερευνητών δεν ήταν δυνατόν να ελεγχθεί.

Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν με βάση το στατιστικό πακέτο SPSS 17 for Windows. Στην καταχώρηση των αποτελεσμάτων ορίστηκαν οι εξής

μεταβλητές: φύλο, ηλικία, μήκος της πρότασης, δευτερεύουσες προτάσεις, μέσο μήκος πρότασης και το σύνολο της βαθμολογίας του κάθε παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα ελέγχθηκαν ως προς την κανονικότητα της κατανομής τους, ώστε να πληρούνται οι προϋποθέσεις εφαρμογής των παραμετρικών κριτηρίων. Διεξήχθη το Προκαταρκτικό Τεστ Kolmogorov-Smirnoff, στο οποίο όλες οι μεταβλητές εμφάνιζαν κανονική κατανομή και ίσες διακυμάνσεις ($p < 0.05$).

Περιγραφική Στατιστική

Παρακάτω θα παρατεθούν ξεχωριστά οι υποθέσεις και οι στατιστικές αναλύσεις που διεξήχθησαν για την επαλήθευση ή διάψευση τους.

Μήκος της πρότασης και βαθμός των πληροφοριών

Η πρώτη υπόθεση αναφέρει ότι ο βαθμός πληροφοριών που δίνει το παιδί επηρεάζει το μήκος της πρότασης. Διεξήχθη το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-Test).

Το Τεστ Levene έδειξε ότι υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των διακυμάνσεων $F(16) = .061$, $p = .808$, καθώς $p > 0.05$, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για τα παραμετρικά κριτήρια. Τα αποτελέσματα του τεστ έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μήκος της πρότασης και στον βαθμό πληροφοριών { $t(16) = 0.330$, $p > 0,05$ }. Δηλαδή ο βαθμός πληροφοριών που δίνει το παιδί δεν επηρεάζει το μήκος της πρότασης.

Πίνακας 1 Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means
--	---	------------------------------

	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
Length Sentence Equal Variances Assumed	.061	.808	.330	16	.746

* $p < 0.05$

Δευτερεύουσες Προτάσεις, μήκος της πρότασης και βαθμός πληροφοριών του παιδιού

Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι οι δευτερεύουσες προτάσεις και το μήκος της πρότασης συσχετίζονται με τον βαθμό των πληροφοριών που δίνει το παιδί. Εφαρμόστηκε η Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-Way Anova).

Το Τεστ Levene έδειξε ότι υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των διακυμάνσεων ($p > 0.05$), το οποίο αποτελεί προϋπόθεση χρήσης των παραμετρικών κριτηρίων. Τα αποτελέσματα του τεστ έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μήκος της πρότασης και τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί { $F(15) = 2.595, p < 0.05$ } αλλά όχι στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δευτερεύουσες προτάσεις και τον βαθμό πληροφοριών { $F(15) = 0.750, p > 0.05$ }.

Δηλαδή μόνο το μήκος πρότασης έχει σχέση με τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί. Βέβαια αυτή η σχέση δεν είναι απαραίτητα αιτιώδης, καθώς συσχέτιση δεν σημαίνει απαραίτητα και αιτιώδης σχέση.

Πίνακας 2 Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης

Between Groups	F	df	Mean Sq.	Sig.
Sentence Length	2.595	15	126,272	.008
Subordinates	.750	15	10,682	.721

* $p < 0.05$

Φύλο, ηλικία του παιδιού και βαθμός πληροφοριών που δίνει το παιδί.

Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι το φύλο και η ηλικία του παιδιού επηρεάζουν τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί. Εφαρμόστηκε Ανάλυση Διακύμανση Διπλής Κατεύθυνσης (Two-Way Anova), καθώς η μεταβλητή του φύλου έχει 2 επίπεδα. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν κύριες επιδράσεις του φύλου και της ηλικίας ή αλληλεπίδραση.

Το Τεστ Levene έδειξε ότι υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των διακυμάνσεων $F(11,45) = 1.428$, $p = .194$, καθώς $p > 0.05$, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση των παραμετρικών κριτηρίων.

Η κύρια επίδραση του φύλου $F(1) = 2.419$, $p = .127$ είναι στατιστικά μη σημαντική. Επομένως δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί.

Η κύρια επίδραση της ηλικίας $F(5) = 1.049$, $p = .401$ είναι στατιστικά μη σημαντική. Επομένως δεν υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στην ηλικία και τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί.

Η αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας $F(5) = 1.007$, $p = .425$ είναι στατιστικά μη σημαντική.

Επομένως η αλληλεπίδραση φύλου και ηλικίας δεν καθορίζει τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί.

Πίνακας 3 Ανάλυση Διακύμανσης Διπλής Κατεύθυνσης

	Levene's Test for Equality of Variances				Tests of Between-Subjects Design			
	F	df1	df2	Sig.	F	df	Mean Sq.	Sig.
	1.428	11	45	.194				
Gender					2.419	1	60,950	.127
Age					1,049	5	26,428	.401
Gender*Age					1,007	5	25,366	.425

* $p < 0.05$

Μέσο μήκος πρότασης και βαθμός πληροφοριών του παιδιού

Διατυπώθηκε η υπόθεση ότι το μέσο μήκος της πρότασης προβλέπει τον βαθμό των πληροφοριών που δίνει το παιδί. Διεξήχθη Γραμμική Ανάλυση Παλινδρόμησης (Stepwise Linear Regression), ώστε να ελεγχθεί αυτή η πρόβλεψη.

Στην πρόβλεψη συμμετείχε μια μεταβλητή η οποία εξηγεί την εξαρτημένη μεταβλητή σε ποσοστό 28,2 % (Adjusted R Square=.282). Αυτό σημαίνει ότι το μέσο μήκος πρότασης προβλέπει σε ποσοστό 28,2% ($p=0.000$) τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί.

Επίσης $R=.543$, όπου δείχνει ότι υπάρχει γραμμική συσχέτιση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή (μέσο μήκος πρότασης) και στην εξαρτημένη μεταβλητή (βαθμός πληροφοριών του παιδιού) και ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης είναι μεσαίος (54,3 %).

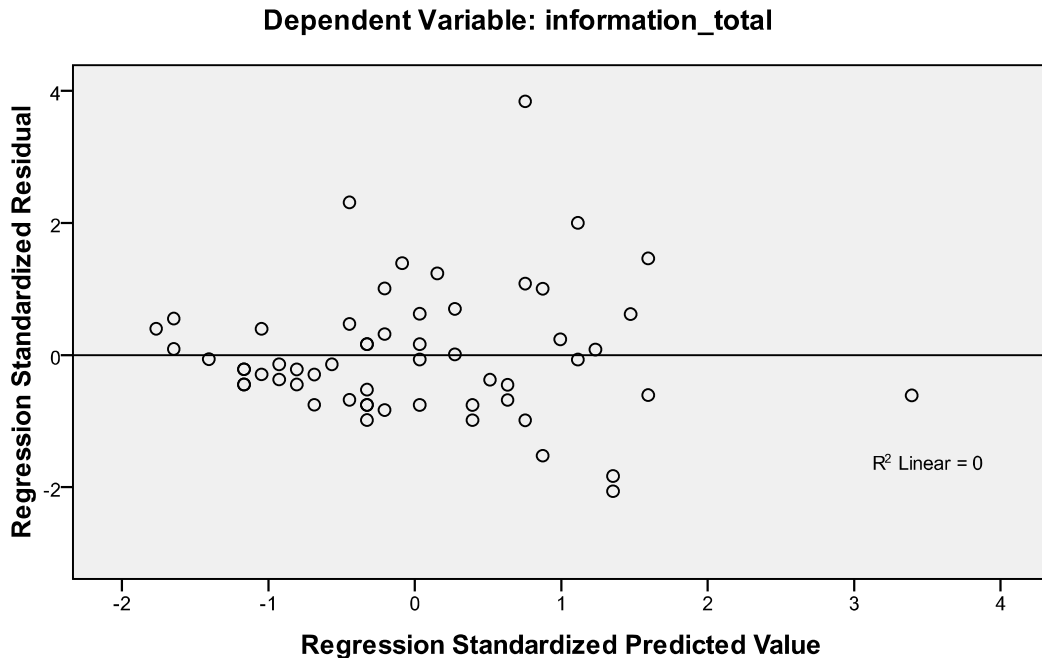
Επιπλέον το τυπικό σφάλμα εκτίμησης είναι Std.Error of the Estimate=4.35050 και δείχνει πόσο τα σφάλματα (residuals) είναι διασκορπισμένα γύρω από τη γραμμή παλινδρόμησης.

Variables	B	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Beta	Sig.
(Constant)	-3,421				2,085	.543	.106
A5LS	1,674	.543	.295	.282	4.35050	.543	.000

* $p < 0.05$

Παρακάτω δίνεται το διάγραμμα, το οποίο δείχνει ότι υπάρχουν αρκετά residuals, τα οποία δεν «πέφτουν» πάνω στην γραμμή παλινδρόμησης. Αυτό δείχνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή εξηγεί σε μικρό βαθμό την μεταβολή στην εξαρτημένη, δηλαδή το μέσο μήκος της πρότασης ως ένα βαθμό προβλέπεται από το βαθμό πληροφοριών του παιδιού.

Scatterplot



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5.1 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Αφήγηση είναι η παρουσίαση, σε συνεχή προφορικό ή γραπτό λόγο και με χρονική ή λογική σειρά, ενός γεγονότος. Προϋποθέτει την επικέντρωση της προσοχής σε ένα συγκεκριμένο θέμα, τη συσχέτιση εννοιών και ιδεών, την οργάνωση της σκέψης και τη χρήση του λόγου με οργανωμένο τρόπο (Τζουριάδου, 1995a).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθούν οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών μεταξύ 3;5 και 3;9 ετών. Η μελέτη αποτελεί πιλοτική έρευνα εντός ομάδων.

Η υπόθεση ότι το μήκος της πρότασης συσχετίζεται με το βαθμό πληροφοριών με το βαθμό που δίνει το παιδί , δεν επιβεβαιώθηκε. Βρέθηκε ότι

δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μήκος της πρότασης και των βαθμό πληροφοριών ($p = .746$).

Ο έλεγχος της υπόθεσης ότι οι δευτερεύουσες προτάσεις και το μήκος της πρότασης συσχετίζονται με το βαθμό πληροφοριών του παιδιού, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο μήκος της πρότασης και το βαθμό πληροφοριών του παιδιού ($p = .008$) αλλά όχι στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις δευτερεύουσες προτάσεις και το βαθμό πληροφοριών ($p = .721$).

Σχετικά με την υπόθεση ότι το φύλο και η ηλικία του παιδιού επηρεάζουν τον βαθμό πληροφοριών βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στο φύλο και το βαθμό πληροφοριών του παιδιού ($p = .127$), ούτε ανάμεσα στην ηλικία και τον βαθμό πληροφοριών ($p = .401$). Επίσης η αλληλεπίδραση του φύλου και της ηλικίας σχετικά με το βαθμό πληροφοριών βρέθηκε εξίσου μη στατιστικά σημαντική ($p = .425$). Αυτό δείχνει ότι ούτε το φύλο ούτε η ηλικία ούτε η αλληλεπίδραση αυτών καθορίζει τον βαθμό των πληροφοριών. Ίσως ο βαθμός των πληροφοριών που δίνει το παιδί να εξαρτάται από άλλους παράγοντες (πχ επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης, περιβαλλοντικοί παράγοντες) οι οποίοι δεν έχουν μελετηθεί στην παρούσα εργασία.

Η τελευταία υπόθεση ότι το μέσο μήκος της πρότασης προβλέπει τον βαθμό των πληροφοριών που δίνει το παιδί επιβεβαιώθηκε μερικώς. Το μέσο μήκος πρότασης προβλέπει σε ποσοστό 28,2 % ($p = .0.000$) τον βαθμό πληροφοριών που δίνει το παιδί. Παρόλο που αυτό είναι ένα αρκετά χαμηλό ποσοστό, βρέθηκε ότι σε κάποιο βαθμό μπορεί να προβλεφθεί ο βαθμός πληροφοριών του παιδιού από το μέσο μήκος πρότασης.

Γενικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι καινοτόμα καθώς δεν υπάρχει σχετική ερευνητική βιβλιογραφία με την οποία να αντιπαρατεθούν τα αποτελέσματα. Οι παρούσες έρευνες δε συσχετίζουν τα ευρήματά τους με τον

βαθμό των πληροφοριών. Μένει να ερευνηθεί περαιτέρω το θέμα της αφηγηματικής ικανότητας για το συγκεκριμένο ηλικιακό πλαίσιο (3;5 έως 3;9 ετών).

5.2 : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Στην έρευνα υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί, οι οποίοι πρέπει να αναφερθούν. Ένας βασικός περιορισμός είναι ότι το χρησιμοποιούμενο τεστ δεν έχει σταθμιστεί προς το παρόν στον ελληνικό πληθυσμό, γεγονός που οδηγεί σε επιφύλαξη γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό και τυχαίο αλλά παραμένει μικρό, γεγονός που επιτείνει την δυσκολία γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Μια άλλη δυσκολία που προέκυψε ήταν ότι κατά την διαδικασία εξέτασης του παιδιού υπήρχαν παρεμβαίνουσες μεταβλητές (θόρυβος, παρουσία άλλων προσώπων), οι οποίες δυσκόλευαν την ηχογράφιση.

Επίσης, καθώς η μελέτη αποτελεί έρευνα εντός ομάδων, πρέπει να ληφθεί υπόψη ο παράγοντας της κούρασης του παιδιού και η επίδραση του νεωτερισμού, καθώς τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενη εξοικείωση με το εργαλείο. Αυτοί οι δυο παράγοντες οδηγούν στη μείωση της επίδοσης των παιδιών στο τεστ.

Τέλος, δεν ήταν δυνατόν να ελεγχθεί η αξιοπιστία μεταξύ των ερευνητών, καθώς το τμήμα αυτό θα ελεγχθεί από την επόπτρια καθηγήτρια.

5.3 : ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Κλείνοντας θα ήταν καλό να αναφερθούν ελλείψεις της παρούσας έρευνας. Αρχικά το Bus Story Test που χορηγήθηκε στα παιδιά , θα έπρεπε οι εικόνες του να απεικονίζουν τον ήρωα της ιστορίας (το λεωφορείο) σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα για να είναι πιο κατανοητό στα παιδιά.

Άλλο ένα στοιχείο είναι ο αριθμός των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερος ώστε να υπάρχει εγκυρότητα και αξιοπιστία στα αποτελέσματα.

Και τέλος , να γίνει περαιτέρω έρευνα όσο αφορά το συνδυαστικό θέμα της αφήγησης με την ηλικία , το φύλο , το μήκος πρότασης και τις δευτερεύουσες προτάσεις .

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Andriessen J., Smedt, K., & Zock, M. (1996). Discourse Planning: Empirical Research and computer models. In Dijkstra T., & Smedt, K. (Eds.). *Computational Psycholinguistics*. Great Britain: Taylor & Francis.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of a story*. Chicago, ILL. University of Chicago Press.

Asher, S. R (1979). Referential communication. In Whitehurst G. J. and Zimmerman P. J. (Eds.), *The Functions of Language and cognition*. New York: Academic Press.

Baggett, P. (1979). Structurally equivalent stories in movies and text and the effect of medium on recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 18, pp.333-356.

Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, pp.689-710. Cambridge University Press.

Bamberg, M. & Marchman, V. (1990). What holds a narrative together? The linguistic encoding of episodic boundaries. *Papers in Pragmatics*, 4, pp. 58-121. New York University.

Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bennett-Kastor, T. (1983). Noun phrases and coherence in child narrative. *Journal of Child Language*, 10, pp. 135-149. Cambridge University Press.

Berman, R. A. & Slobin, D. I. (1994): *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Α Τόμος, Γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.

Botvin, G., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13, pp. 377-378. American Psychological Society.

Bremond, C. (1991). Η Λογική των αφηγηματικών πιθανοτήτων. Στο Καλλιπολίτης, Β. (Επιμ.) *Θεωρία της αφήγησης*. Αθήνα: Εξάντας

Britton, J. (1973). *Die sprachliche Entwicklung in Kindheit und Jugend*. Dusseldorf.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Clucksberg, S., Krauss, R. M. & Higgins E. T. (1975). The Development of referential communication skills. In Horowitz F. D. (Ed.), *Review of Child Development Research*, 4. Chicago: University of Chicago Press.

Daiute, C. & Nelson, K. (1997). Making sense of the Sense-Making Function of narrative Evaluation. *Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis. A Special Volume of Journal and Life History*, 7, pp.207-215.

Engelkamp, J. (1974). *Psycholinguistik*. Munchen.

Friedrich, H. (2000). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο: Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές* (Επιμ: Χρυσανθίδης, Κ.). Αθήνα: Τυπωθήτω

Garvey, C. (1979). Contingent queries and their relations in discourse. In Ochs E. and Scieffelin B. (Eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press.

Gillam, R. & Johnston J. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, pp. 1303-1315. American Speech Language Hearing Association.

Ginsburg, G. P. & Kilbourne, B. K. (1988). Emergence of vocal alternation in mother- infant interchanges. *Journal of Child Language*, 15, pp. 221 – 235. Cambridge University Press.

Glucksberg, S., Krauss R. & Weisberg, R. (1966). Referential communication in nursery school children: methods and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, pp. 333-342. Elsevier

Halliday, M. A. K. Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. UK: Longman.

Hudson, J., & Nelson, K. (1983). Effects of script structure on children's story recall. *Developmental Psychology*, 19, pp. pp.625-635. American Psychological Association.

Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production. In Deutsch, W. (Ed.), *The child's construction of language*. New York: Springer.

Κατή Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί, 1 έκδοση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Kent, R. D. & Miulo, G. (1995). Phonetic abilities in the first year of life. In Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.), *The Handbook of Child Language*. Cambridge, MA : Blackwell.

Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In Helm, J. (Ed.) *Essays on the Verbal and the Visual Arts*. Seattle and London: University of Washington Press.

Leadholm, B. J. & Miller, J. (1995). *Language sample analysis: The Wisconsin guide*: Wisconsin Department of Public Instruction.

Longacre, R. (1983). *The grammar of discourse*. New York. Plenum.

Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.

Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Press.

Merritt, D., & Liles, B. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 30, pp. 539-552. American Speech Language Hearing Association.

Miller, P. J., & Speny, L. L. (1988). Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, pp. 293-315. Cambridge Publications.

Μπασλής, Ι. (1984). Η χρήση των δευτερευουσών προτάσεων από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρονών. *Γλώσσα*, 5, σελ. 48-52.

Nanson, A. (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*. University of Glamorgan Press.

Nelson, K. (1986). *Event Knowledge: structure and fiction in development*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Peterson, C. (1990). The Who, When, and Where of early narratives. *Journal of Child Language*, 17, pp. 433-455. Cambridge University Press.

Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.

Peterson, C.L., Danner, F. W. & Flavell, J. H. (1972). Developmental changes in children's responses to three indications of communicative failure. *Child Development*, 43, pp. 1463-1468. Wiley.

Pitcher, E. G., & Prelinger, E. (1963). *Children tell stories: an analysis of fantasy*. New York: International Universities Press.

Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non disabled children: Story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21, pp. 165-173. Sage Publications.

Ρούσσοι, Π. Α. & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική Εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ryan, M. L. (2004). "Introduction" in Ryan M. L. (ed.), *Narrative Across Media: The Language of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale NJ: Erlbaum.

Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make-believe story: coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Development Psychology*, 27, pp. 960-974. American Psychological Association.

Siegler, R. S. (2006). *Πως σκέφτονται τα παιδιά* (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Stein, N. L. (1995). Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο Βοσνιάδου, Σ. (Επιμ.), *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, Γλώσσα, Α Τόμος*. Αθήνα: Gutenberg.

Stein, N. L. & Policastro, M. (1983). The concept of a story: comparison between children's and teachers viewpoints. In Mandl, H. M, Stein. N. & Trabasson, T. (Eds.). *Learnig and comprehension of text*, pp. 113-155. Hillsdale N. J: Lawrence Erlbaum Associates.

Tager-Flusberg, H. (1995). Once upon a rabbit: stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, pp. 45-59. Wiley.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Ο λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας

Τσιλιμένη, Τ. (2009) Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή, από http://www.pofa.uth.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=31&Itemid=42

Umiker-Sebeok, D. J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6, pp. 91-109. Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Wellman, H. M. & Lempers J. D. (1977). The Naturalistic communicative abilities of two-year-olds. *Child Development*, 48, pp. 1052-1057. Wiley.

Westby, C. (1984). Development of narrative language abilities. In Wallach, G. P. & Butler, K. G. (Eds.) *Language Learning Disabilities in School Age Children*, pp.105-127. Baltimore: Williams & Wilkins.

Wilcox, M.J. & Webster, J. (1980). Early discourse behaviour: An Analysis of children's responses to listener feedback. *Child Development*,51, pp. 1120-1125.

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). *Τα ελληνικά των νηπίων: Γλωσσικές παρατηρήσεις στον αφηγηματικό λόγο των νηπίων. Πρακτικά 4^ο Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Λευκωσία: University Studio Press, 2001, 533-540.*

