

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΗΛΙΚΙΑΣ: ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗ ΧΡΗΣΗ
ΤΟΥ ΤΕΣΤ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ
«BUS STORY TEST»**

ΑΡΒΑΝΙΤΗ ΣΟΦΙΑ – ANNA

ΚΑΠΕΡΩΝΗ ΜΑΡΙΑΝΝΑ

Υπεύθυνος Καθηγητής: Δρ. Ιωάννου Δήμητρα

ΠΑΤΡΑ - 2012

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη.....	iv
Abstract.....	v
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	1
1.1. Ανάπτυξη του εκφραστικού λόγου.....	4
1.1.1. Ανάπτυξη του λεξιλογίου.....	4
1.1.2. Ανάπτυξη προτασιακής δομής.....	8
1.2. Ανάπτυξη αφήγησης.....	12
1.2.1. Είδη αφηγηματικού λόγου.....	15
1.2.2. Αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου.....	18
1.2.3. Το τεστ αφηγηματικού λόγου: «Η ιστορία του λεωφορείου» (The Bus Story Test, Renfrew (1997)).....	21
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Στόχοι μελέτης και γενικός σχεδιασμός.....	22
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία.....	23
3.1. Συμμετέχοντες.....	23
3.2. Δοκιμασίες.....	24

3.3. Διαδικασία.....	33
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Αποτελέσματα.....	34
5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση.....	38
Βιβλιογραφία.....	41
Παράρτημα 1.....	44
Παράρτημα 2.....	49
Παράρτημα 3.....	53
Παράρτημα 4.....	55

Περίληψη

Η αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ιδιαιτέρως στην Ελλάδα, είναι αρκετά περιορισμένη. Για το λόγο αυτό στη παρούσα μελέτη ελέγξαμε τις αφηγηματικές ικανότητες πενήντα παιδιών, εξετάζοντας αν οι προσωπικές τους αφηγήσεις οδηγούνται σε ένα γεγονός κορύφωσης και δίνεται ένα τέλος στις ιστορίες τους (ανάλυση high – point και μακροδομική/υπερδομική ανάλυση). Για να πραγματοποιηθεί ο παραπάνω έλεγχος, χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο η προσαρμογή του τεστ αφηγηματικού λόγου: «Η ιστορία του λεωφορείου» (The Bus Story Test, Renfrew, 1997), καθώς και το πρωτόκολλο βαθμολόγησης «Σύστημα Αφηγηματικής Βαθμολόγησης» (Narrative Scoring Scheme – NSS, Heilman, Miller, Nockerts, Dunaway, 2010). Ακόμη, ερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων. Οι παράγοντες αυτοί είναι η μη λεκτική ικανότητα, το λεξιλόγιο (εκφραστικό, προσληπτικό), οι πληροφορίες τις οποίες συμπεριλαμβάνει ο αφηγητής καθώς και ένας ποσοτικός δείκτης εκφραστικής ικανότητας (το μέσο μήκος εκφωνήματος). Από την ανάλυση προέκυψε ότι μεγαλύτερη προβλεπτική ικανότητα έχουν οι πληροφορίες και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Αναφορικά με τη high – point ανάλυση, μεγάλο ποσοστό του δείγματος αντιμετώπισε δυσκολία τόσο στο να φτάσει ένα γεγονός της ιστορίας στην κορύφωση του και να το επιλύσει όσο και στην αλληλουχία των γεγονότων.

Abstract

Evaluation of narrative abilities in preschool children, particularly in Greece, is quite limited. For this reason, in the present study we examined the narrative abilities of fifty children, examining whether their personal narrations dwelling on a climatic event at the end of their narrations (high – point analysis and macrostructure analysis). To achieve the above, it was used the Greek version of the “Bus Story Test” (Renfrew, 1997), and the scoring protocol “Narrative Scoring Test” (Heilman, Miller, Nockerts, Dunaway, 2010). In addition, we investigated the language components skills that are most likely to influence the development of narrative skills. These skills are: non verbal ability vocabulary (expressive, receptive), information which includes the narrator as well as a quantitative indicator of expressive capability (the Mean Length of Utterance). The analysis showed that the amount of information included in the narration and expressive vocabulary were the strongest predictors of narrative skill. With regards to the high – point analysis, a large amount of children had difficulty in ending the narration at – a high – point – ending and in resolving the problem, and moreover in the cohesion of the narration.

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Εισαγωγή - Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η αφήγηση ορίζεται ως διαδικασία, ως «η πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων, πραγματικών ή μυθοπλαστικών». Ο όρος αφήγηση καλύπτει στη γλώσσα μας ένα ευρύ φάσμα εννοιών. Πρώτα απ' όλα, η διαδικασία αυτή προϋποθέτει τη συμμετοχή διαφόρων παραγόντων, όπως ο πομπός (αφηγητής), ο δέκτης (αποδέκτης της αφήγησης) και το μήνυμα (θέμα, περιεχόμενο) (Παρίσης & Παρίσης, 2003). Η αφήγηση, ως κυρίαρχη μορφή λόγου σε όλους τους πολιτισμούς, ανέκαθεν κατείχε πρωταρχική θέση στην ταξινόμηση και τη διδασκαλία των κειμένων. Η αφήγηση είναι ένα είδος λόγου που χρησιμοποιείται σε ποικίλες περιστάσεις, που καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ανθρώπινης επικοινωνίας. Εξιστορήσεις προσωπικών περιστατικών, ιστορικές αφηγήσεις, κείμενα λογοτεχνικής εξιστόρησης κλπ., οργανώνονται με βάση τον αφηγηματικό λόγο. Τέλος, ως αφήγηση μπορεί να χαρακτηριστεί «το προϊόν αυτής της διαδικασίας», δηλαδή το παραγόμενο κείμενο.

Ο λόγος είναι μια γενετική ικανότητα του ανθρώπου που τον κάνει να διαφέρει από τα υπόλοιπα πλάσματα πάνω στη γη. Η εκμάθηση της γλώσσας είναι μια εξελικτική διαδικασία που ξεκινά πολύ νωρίς. Ο προφορικός λόγος του παιδιού είναι στενά συνδεδεμένος με την αναπτυξιακή του πορεία. Είναι απαραίτητος στο παιδί αφού συντελεί στη μαθησιακή διαδικασία, το ολοκληρώνει κοινωνικά, το φέρνει σε επικοινωνία με μια ομάδα συνομηλίκων του και όχι μόνο. Του επιτρέπει να αποκτήσει γνώσεις, να τις ταξινομήσει και να τις χρησιμοποιήσει στη συνέχεια (Συμεωνίδη, 2003).

Η σημασία της αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη Ελληνική γλώσσα είναι σημαντική, διότι κατά το παρελθόν διάφορες μελέτες έχουν συνδέσει την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων με την ανάπτυξη και κατάκτηση της ικανότητας της μάθησης τόσο του γραπτού όσο και του προφορικού λόγου (Βογινδρούκας, Τσαμουρτζή, Παπαγεωργίου, Πρωτόπαπας, 2004). Σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για πιθανή δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου κατά τη σχολική ηλικία, είναι η ικανότητα ή μη συνεκτικής αφήγησης. Είναι σημαντικός ο έγκαιρος εντοπισμός πιθανής διαταραχής των αφηγηματικών ικανοτήτων στα παιδιά, ώστε να είναι έγκαιρη και αποτελεσματική η πιθανή παρέμβαση για την βελτίωση και την αποφυγή δυσκολιών στη σχολική ηλικία (McCabe & Rollins, 1996).

Σύμφωνα με τους Griffin, Hemphill, Camp και Wolf (2004), οι οποίοι στηρίχτηκαν σε μελέτες των Labov (1972), των Labov και Waletzky (1967) και των Peterson και McCabe (1983), υπάρχουν τουλάχιστον τρεις περιοχές των γλωσσικών ικανοτήτων που μπορεί να είναι σημαντικές για τη εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης στα πρώτα σχολικά χρόνια. Οι τομείς που επηρεάζουν την κατάκτηση των σχολικών ικανοτήτων είναι οι παρακάτω:

1. Η ικανότητα του παιδιού να ελέγχει τα μακροδομικά¹ χαρακτηριστικά της γλώσσας σε επίπεδο κειμένου. Για παράδειγμα, την κλασική δομή high –

¹ Οι μακροδομικές αναλύσεις εξετάζουν τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών πέρα από το επίπεδο της αφήγησης και τεκμηριώνουν την ικανότητά τους να σχετίζουν έννοιες που υπερβαίνουν την αφήγηση. Οι μακροδομικές αναλύσεις της αφήγησης έχουν τις ρίζες τους στην παραδοσιακή γραμματική

point που υπάρχει στην προφορική αφήγηση (δηλ. την αφήγηση που εστιάζει στο πως βλέπει ο αφηγητής τα γεγονότα και επικεντρώνει την προσοχή του σε ένα γεγονός κορύφωση της ιστορίας) και την πρωτεύουσα / δευτερεύουσα σειρά παράθεσης των γεγονότων σε ένα επεξηγηματικό κείμενο.

2. Η ικανότητα να παρουσιάζουν επαρκώς το περιεχόμενο των πληροφοριών του λόγου.
3. Η ικανότητα να επισημαίνει σε επίπεδο «πρόταση ανά πρόταση» τη σημασία των πληροφοριών που παρουσιάζονται, χρησιμοποιώντας τεχνικές που πολλοί ερευνητές ονομάζουν ως εκτίμηση² (Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004).

Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν (βλ. Pellegrini, 1993; Wells, 1986) προσδιορίζουν μια πιο γενική σχέση ανάμεσα στην πρώιμη αφηγηματική εμπειρία και τη μαθησιακή ικανότητα. Αντιθέτως, οι Griffin και συνεργάτες (2004), τεκμηριώνουν ότι ο έλεγχος των μακροδομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας σε επίπεδο κειμένου, η χρήση της αφηγηματικής εκτίμησης και η παροχή επεξεργασίας των πληροφοριών, μπορεί να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής (Griffin et. al., 2004).

Αν και βρέθηκε μικρή σχέση ανάμεσα στον έλεγχο της αφήγησης και των μακροδομικών χαρακτηριστικών της γλώσσας, η πρώιμη ικανότητα παραγωγής των δομών του κειμένου φαίνεται να είναι σημαντική για τη μετέπειτα γραπτή αφηγηματική παραγωγή. Ακόμη, σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της γραπτής αφήγησης είναι ο έλεγχος των πληροφοριών, παρέχοντας στρατηγικές που είναι χαρακτηριστικές των κειμένων. Έχει παρατηρηθεί ότι οι σημαντικές πληροφορίες τοποθετούνται στην αρχή των κειμένων, ενώ οι λιγότερο σημαντικές πληροφορίες προς το τέλος του κειμένου (Griffin et. al., 2004).

Όσον αφορά την κατανόηση γραπτού κειμένου, τόσο η ικανότητα παροχής πληροφοριών στην προφορική ομιλία όσο και οι δεξιότητες εκτίμησης, φαίνεται να είναι σημαντικές. Οι Griffin και συνεργάτες (2004), βρήκαν ότι υπάρχουν ισχυρές

ιστορίας που προτείνει ότι όλες οι ιστορίες έχουν μια ρύθμιση και ένα σύστημα επεισοδίου. Η ρύθμιση παρέχει πληροφορίες για τους χαρακτήρες και το περιβάλλον τους, ενώ το σύστημα επεισοδίου περιέχει τρία βασικά συστατικά που είναι απαραίτητα σε όλες τις ιστορίες (έναρξη ενός προβλήματος, προσπάθειες για τη λύση του και συνέπειες – συμπεράσματα). Επίσης, η μακροδομική μέθοδος μπορεί να περιλαμβάνει την ανάλυση της παραγωγής και της κατανόησης από το παιδί των αιτιωδών δικτύων, των γεγονότων, των αναπαραστάσεων (δηλαδή των σεναρίων) και της γραμματικής. Τέλος, ελέγχει το βαθμό στον οποίο τα παιδιά οδηγούν το γεγονός σε ένα σημείο κορύφωσης (high – point ανάλυση) και αν υπάρχει αλληλουχία (συνοχή) στην αφήγηση. (Heilman, Miller, Nockerts & Dunaway, 2010). Αντιθέτως, οι μικροδομικές αναλύσεις εστιάζουν αρχικά στη γλωσσική δομή και στο γλωσσικό περιεχόμενο των παιδιών μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις. Η γλωσσική δομή αξιολογείται από την ανάλυση των γραμματικών και των συντακτικών ικανοτήτων, χρησιμοποιώντας ως τρόπο ανάλυσης το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MME) και διάφορα μέτρα συντακτικής πολυπλοκότητας (Heilman et al, 2010). Η μικροδομική ανάλυση, επομένως, εστιάζει περισσότερο στις εσωτερικές ιδιότητες. Δηλαδή, τον αριθμό των λέξεων και των προτάσεων που παράγει το παιδί, το τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι σύνδεσμοι για να συνδέσουν τις λέξεις και τη συνολική γραμματική πολυπλοκότητα (π.χ. ο αριθμών των σύνθετων προτάσεων) (Justice et al, 2010).

² Η αφήγηση, εκτός από τις αναφορές σε τόπο, χρόνο πρόσωπα και άλλα, περιέχει και πληροφορίες εκτίμησης των γεγονότων, τα συναισθήματα του ομιλητή για τα γεγονότα και άλλα. Η εκτίμηση συναντάται μετά την περιπλοκή και δημιουργεί κορύφωση του ενδιαφέροντος. Κατά την εκτίμηση, σταματά χρονικά η ροή των γεγονότων και γίνεται αναδρομή σε αυτά ή δίνεται έμφαση σε κάποιο μέρος της αφήγησης (Οκαλίδου, 2000).

σχέσεις ανάμεσα στη χρήση στρατηγικών λεξικής εκτίμησης και της μετέπειτα κατανόησης του γραπτού λόγου. Επιπλέον, μέσα στο εύρος των στρατηγικών εκτίμησης που κατακτούν τα παιδιά στα προσχολικά χρόνια, οι λεξικές στρατηγικές μπορεί να είναι αυτές που σχετίζονται περισσότερο με τη πρόιμη μαθησιακή επιτυχία και μπορούν να αποκτηθούν, τουλάχιστον εν μέρει, μέσω της έκθεσης σε γραπτά κείμενα (Griffin et. al., 2004).

1.1. Ανάπτυξη του εκφραστικού λόγου

1.1.1. Ανάπτυξη του λεξιλογίου

Η απόκτηση της γνώσης, σύμφωνα με το Marslen – Wilson (1989), αποτελείται από τη διαδικασία αλληλεπίδρασης της νέας πληροφορίας και της ήδη υπάρχουσας (ενεργοποιημένης) γνώσης. Για να γίνει κατανοητή αυτή η αλληλεπίδραση, παρατίθεται το παράδειγμα δυο ατόμων που βιώνουν την εμπειρία της ίδιας περίπτωσης. Σε περίπτωση που η υπάρχουσα (ενεργοποιημένη) γνώση διαφέρει, τα άτομα αναμένεται να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την ίδια κατάσταση διαφορετικά. Επίσης, το ίδιο άτομο μπορεί συχνά να κατανοεί με διαφορετικό τρόπο το ίδιο υλικό κάθε φορά που το ξαναδιαβάζει, γιατί οι γνώσεις και οι ικανότητές του έχουν αλλάξει. Αυτό το παράδειγμα είναι σημαντικό προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά αποκτούν κάποιες έννοιες και σχήματα λόγου προτού μάθουν κάποια άλλα. Μπορούν επίσης να επεξηγηθούν και οι λόγοι για τους οποίους μερικές φορές τα παιδιά παρουσιάζουν αξιοσημείωτες εκρήξεις στη γνωστική ανάπτυξη. Η οργάνωση των εννοιών ονομάζεται *σημασιολογική ανάπτυξη* και συνίσταται από συνδυασμούς εννοιών, οι οποίες εκφράζονται με τις λέξεις (Πρώιου, 2010).

Η ανάπτυξη του λόγου είναι ανάλογη με την ανάπτυξη τόσο των γνωστικών λειτουργιών όσο και της ικανότητας της κριτικής σκέψης. Πρόκειται για μια σταδιακή διαδικασία, η οποία ξεκινάει στη βρεφική ηλικία και συνεχίζεται έως και τη σχολική ηλικία. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά αναπτύσσουν αυτές τις ικανότητες με διαφορετικές ταχύτητες σε διαφορετικές ηλικίες. Κάποια παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολία να συλλάβουν το νόημα ακόμα και των απλών λέξεων. Συμβαίνει ακόμη συχνά να κατανοούν μια έννοια σε ένα κείμενο, αλλά να δυσκολεύονται να την κατανοήσουν σε ένα άλλο. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να καταλάβει την έννοια της λέξης «φίλος» στην έκφραση «Ο Γιώργος είναι φίλος μου», αλλά μπορεί να μην την κατανοήσει και να μπερδευτεί όταν βρίσκεται στην έκφραση «Πρέπει να έχεις φιλική διάθεση με όλους τους ανθρώπους». Σύμφωνα με τους Weistuch και Lewis (1991), είναι σαφές ότι τα παιδιά συγκροτούν σταδιακά την έννοια μιας λέξης όταν την ακούν έτσι όπως χρησιμοποιείται σε διάφορες περιστάσεις και με διαφορετικούς τρόπους (Πρώιου, 2010).

Τα νήπια μαθαίνουν τη γλώσσα αρχικά με βάση το νόημα που ο ομιλητής προτίθεται να τους μεταβιβάσει και στη συνέχεια συσχετίζουν το νόημα και τη γλώσσα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά αποκτούν πρώτα τις έννοιες που σχετίζονται με γεγονότα και θέματα σημαντικά για τα ίδια. Ακόμη, είναι πιθανό να αποκτηθούν κάποιες έννοιες προτού κατανοηθούν και αφομοιωθούν άλλες (Πρώιου, 2010). Από τη στιγμή που το παιδί θα παράγει την πρώτη λέξη, μέχρι και το δεύτερο έτος της ηλικίας του, δεν μπορεί να παράγει περισσότερες από πενήντα με εκατό λέξεις. Στα δύο έτη παρατηρείται η «εκρήξη λεξιλογίου». Έκρηξη λεξιλογίου ονομάζεται η ραγδαία ανάπτυξη στην κατανόηση και παραγωγή νέων λέξεων (Αλεξιάκη, 2005). Είναι χαρακτηριστικό ότι μέσα σε μόλις έξι μήνες το λεξιλόγιο του παιδιού ξεπερνάει τις πεντακόσιες λέξεις. Επιπλέον, στην ηλικία των δυο ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να ακολουθούν σύνθετες εντολές (Πρώιου, 2010). Μέχρι την

ηλικία των έξι ετών, το παιδί κατέχει από οχτώ χιλιάδες μέχρι δέκα τέσσερις χιλιάδες λέξεις. Ωστόσο, η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (ή της γλώσσας στην οποία εκτίθεται το παιδί) δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, διότι πρέπει να κατακτηθούν όλες οι λεξικές ιδιότητες των λημμάτων. Για παράδειγμα, πρέπει να διαχωριστούν τα είδη των λέξεων ή οι λεξικές κατηγορίες (ουσιαστικά από ρήματα), να προσδιοριστεί η σημασία τους και να κατακτηθεί η σύνταξή τους μέσα στην πρόταση (Αλεξάκη, 2005).

Η κατάκτηση των συγκεκριμένων ουσιαστικών συνήθως παρατηρείται πριν την κατάκτηση των ρημάτων. Έχει παρατηρηθεί από πολλούς ερευνητές ότι το παιδί δεν αντιμετωπίζει τόσες δυσκολίες στην κατάκτηση των συγκεκριμένων ουσιαστικών όσο στην κατάκτηση των ρημάτων. Πριν ολοκληρωθεί το δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού, οι ελεύθερες εκφράσεις του είναι φτωχές σε ρήματα και πλούσιες σε ουσιαστικά. Έτσι, οι ερευνητές κατέληξαν στην διατύπωση μιας «προκατάληψης» των παιδιών «υπέρ» της κατάκτησης των ουσιαστικών. Αυτό γίνεται γιατί:

1. Τα συγκεκριμένα ουσιαστικά αναφέρονται σε αντικείμενα, ενώ τα ρήματα, ως πυρήνες της πρότασης, περιγράφουν καταστάσεις ή γεγονότα.
2. Το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται το ουσιαστικό μπορεί να γίνει άμεσα αντιληπτό, ενώ η ενέργεια του ρήματος δεν λαμβάνει χώρα αποκλειστικά στο παρόν, αλλά στο παρελθόν ή στο μέλλον.
3. Η αντιστοιχία αντικειμένου και ουσιαστικού είναι συνήθως ένα προς ένα. Η αντιστοιχία σκηνής και ρήματος δεν είναι μονοσήμαντη. Δηλαδή, μια εικόνα μπορεί να περιγραφεί με πολλά ρήματα ανάλογα με την προοπτική και την άποψη του ομιλητή.
4. Τα ρήματα επιλέγουν συντακτικά τους οργανικούς όρους της πρότασης, δηλαδή τα συμπληρώματά τους³. Ο συντακτικός ρόλος των συμπληρωμάτων του ρήματος πολλές φορές καθορίζει τη σημασία και το λεξικό ποιόν ενεργείας⁴ του ρήματος, για παράδειγμα τις καταστάσεις, τις δραστηριότητες, τα συμβάντα και τις επιτεύξεις. Η αντιστοιχία του κατηγορικού περιβάλλοντος στη σημασία και στο ποιόν ενεργείας αποτελεί μια πολύπλοκη διεργασία που συντελείται κατά την διάρκεια

³ Συμπλήρωμα του ρήματος είναι το αντικείμενο του ρήματος και γενικότερα ό,τι συμπληρώνει σημασιοσυντακτικά την έννοιά του κατά τρόπο υποχρεωτικό (άμεσο, έμμεσο, εμπρόθετο αντικείμενο, προτάσεις με να / ότι, πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις κλπ.) και όχι προαιρετικό (όπως λειτουργούν οι προσδιορισμοί και κάθε μορφής επιρρηματικές εξειδικεύσεις) (Μπαμπινιώτης, 2005).

⁴ Ο χαρακτήρας της ενέργειας που περιγράφει ένας ρηματικός τύπος. Κατά πόσο δηλαδή αυτή είναι διαρκής, επαναλαμβανόμενη, συνοπτική, στιγμιαία, συντελεσμένη ή μη συντελεσμένη. Τα ρήματα της Ελληνικής δηλώνουν δυο βασικές πληροφορίες, τον χρόνο και το ποιόν ενεργείας. Ο χρόνος δηλώνει τον χρόνο της ενέργειας (π.χ. *τρέχει* – *έτρεξε*). Ωστόσο, η διαφορά, για παράδειγμα, ανάμεσα στο *έτρεχε* και στο *έτρεξε* είναι διαφορά ποιού ενεργείας. Πολλές φορές η δήλωση του ποιού ενεργείας συνδέεται με την ίδια τη σημασία του ρήματος. Για παράδειγμα, το ρήμα *τρέχω*, από τη φύση της σημασίας του δηλώνει μια πράξη που έχει ανάπτυξη, διάρκεια. Αντιθέτως τα ρήματα *βρίσκω* ή *χάνω*, έχουν στιγμιαίο, συνοπτικό χαρακτήρα ως προς τη σημασία που δηλώνουν. Άρα, υπάρχει και διάκριση ανάμεσα σε λεξικό ποιόν ενεργείας (*τρέχω*, *βρίσκω*, *χάνω*) και το γραμματικό (*έτρεχα* – *έτρεξα*) (Μπαμπινιώτης, 2005).

της κατάκτησης των ρηματικών δομών. Τα ουσιαστικά αφ' ενός δεν καθορίζουν το λεξικό ποιόν ενεργείας, αφ' ετέρου διατηρούν την σημασία τους ανεξάρτητα από τη σύνταξη της πρότασης (Αλεξάκη, 2005).

Ερευνητές θεωρούν ότι το παιδί για την κατάκτηση της σημασίας των ουσιαστικών ακολουθεί τη διαδικασία της αντιστοιχίας της λέξης στον κόσμο. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, το παιδί κατά την παραγωγή της λέξης παρατηρεί την παρουσία των αντικειμένων. Αν η λέξη συμπίπτει με την παρουσία ενός αντικειμένου, τότε το παιδί συνδυάζει τη λέξη με το αντικείμενο. Για παράδειγμα, αν το παιδί ακούσει τη λέξη «μπάλα» και βλέπει το αντίστοιχο αντικείμενο θα καταλάβει ότι το αντικείμενο αυτό ονομάζεται «μπάλα». Αν όμως στη θέση της μπάλας βρίσκεται μια γάτα, το παιδί θα θεωρήσει ότι η «γάτα» ονομάζεται «μπάλα». Αυτό μπορεί βέβαια να προκαλέσει σύγχυση στο παιδί στη περίπτωση που υπάρχει ήδη η γνώση της λέξης «γάτα». Η θεωρία όμως αυτή δεν είναι το ίδιο εύκολη σε αφηρημένα ουσιαστικά ή σε ουσιαστικά των οποίων η εικόνα δεν είναι ευδιάκριτη (Αλεξάκη, 2005). Αυτή η διαδικασία δεν θα ήταν εύκολο να πραγματοποιηθεί αν δεν υπήρχε η έμφυτη προδιάθεση συγκέντρωσης προσοχής. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά έχουν μια έμφυτη ικανότητα να εστιάζουν την προσοχή τους στο αντικείμενο ή στην κατάσταση στην οποία επικεντρώνει την προσοχή του και ο ενήλικας όταν μιλάει (Αλεξάκη, 2005).

Η εννοιολογική ανάπτυξη των παιδιών εμφανίζει κάποιες παρεκκλίσεις σε σχέση με την έννοια που σηματοδοτεί μια λέξη. Οι παρεκκλίσεις συνήθως αφορούν στην υποέκταση μιας έννοιας, η οποία αναφέρεται στην περιορισμένη εννοιολογική χρήση μια λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη «αδερφός» σηματοδοτεί μόνο τον αδερφό του παιδιού.

Ακόμη, οι παρεκκλίσεις αναφέρονται στην υπερέκταση μιας έννοιας, η οποία χαρακτηρίζει την εκτεταμένη και γενικευμένη εννοιολογική χρήση μιας λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη «καρέκλα» σηματοδοτεί όλα τα καθίσματα (πολυθρόνα, καναπές και άλλα).

Τέλος, μια ακόμη παρέκκλιση αναφέρεται στην επικάλυψη μιας έννοιας. Η επικάλυψη των εννοιών, χαρακτηρίζεται από την ταυτόχρονη υποέκταση και υπερέκταση μιας έννοιας. Για παράδειγμα, το παιδί αντιλαμβάνεται την έννοια της λέξης «ομπρέλα» μόνο όταν είναι ανοιχτή (Πρώιου, 2010).

Μετά την κατάκτηση των συγκεκριμένων ουσιαστικών, ακολουθεί χρονικά η κατάκτηση των ρημάτων. Πείραμα που πραγματοποίησαν οι Gillete, Gleitman, Gleitman και Lederer (1999) σε ενήλικες, αποδεικνύει ότι η κατάκτηση των ρημάτων είναι πιθανό να είναι πολύ πιο δύσκολη από την κατάκτηση των ουσιαστικών. Για τον λόγο αυτό είναι σαφές ότι η κατάκτηση των ρημάτων δεν είναι δυνατόν να γίνεται με τον ίδιο τρόπο που γίνεται η κατάκτηση των ουσιαστικών, δηλαδή με την διαδικασία της αντιστοιχίας της λέξης στον κόσμο. Προκειμένου να γίνει η κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων, ερευνητές έχουν διατυπώσει δυο διαφορετικές υποθέσεις (Αλεξάκη, 2005) :

1. Υπόθεση της χρήσης του συντακτικού αναβολέα για την κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων: ερευνητές θεωρούν ότι για να γίνει η κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων χρειάζεται, πέρα από την παρατήρηση, και η γνώση του συντακτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο βρίσκεται το

ρήμα. Η παραπάνω υπόθεση ονομάζεται *συντακτικός αναβολέας της σημασίας των ρημάτων* και οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι τα παιδιά αντιστοιχούν τις προτάσεις στον κόσμο, σε αντίθεση με την κατάκτηση των ουσιαστικών που αντιστοιχούν τις λέξεις. Αυτό σημαίνει ότι οι συντακτικές δομές, στις οποίες εμφανίζεται το ρήμα, περιορίζουν τις ερμηνείες που μπορούν να δοθούν στις προτάσεις και επομένως τις σημασίες που μπορεί να δηλώσει το ρήμα. Θεωρείται ότι τα παιδιά διαθέτουν μια έμφυτη γνώση της αντιστοιχίας ανάμεσα στην σύνταξη και στη σημασία των ρημάτων. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, κάθε ρήμα έχει ένα συγκεκριμένο αριθμό ορισμάτων ή συμπληρωμάτων ανάλογα με τη σημασία του. Δηλαδή, ένα αμετάβατο ρήμα έχει μόνο ένα όρισμα (το υποκείμενο), ενώ ένα μεταβατικό ρήμα έχει δυο ορίσματα (το υποκείμενο και το αντικείμενο). Τα ορίσματα προσδιορίζουν τους συμμετέχοντες σε ένα γεγονός και διακρίνονται σε σχέση με το θεματικό τους ρόλο. Θεματικοί ρόλοι μπορεί να είναι ο δράστης, ο δέκτης, το θέμα, ο σκοπός και άλλα. Κάθε θεματικός ρόλος αντιστοιχεί σε ένα συντακτικό ρόλο. Δηλαδή, ο δράστης συνήθως είναι το υποκείμενο, ο δέκτης το αντικείμενο, το θέμα το άμεσο αντικείμενο και άλλα (Αλεξιάκη, 2005).

2. Υπόθεση της χρήσης του σημασιολογικού αναβολέα στην κατάκτηση της σύνταξης των ρημάτων: σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, το παιδί κατακτά τις συντακτικές ιδιότητες των ρημάτων βασιζόμενο στους σημασιολογικούς – θεματικούς ρόλους των ορισμάτων του αλλά και στους συνδετικούς κανόνες, οι οποίοι συνδέουν τους θεματικούς ρόλους με τους αντίστοιχους συντακτικούς. Ο Pinker (1984-1994) βασιζόμενος στην θεωρία της Grimshaw (1979), πιστεύει ότι τα παιδιά έχουν έμφυτους σημασιολογικούς κανόνες για να κατηγοριοποιούν σωστά τις λέξεις. Σύμφωνα με τους κανόνες αυτούς, τα αντικείμενα αντιστοιχούν σε ουσιαστικά, οι πράξεις σε ρήματα, οι ιδιότητες σε επίθετα κλπ. Έτσι, το παιδί μαντεύει τους θεματικούς ρόλους των ορισμάτων μέσα σε μια πρόταση. Σύμφωνα με την θεωρία του Pinker, οι σημασιολογικοί ρόλοι ενώνονται με τους συντακτικούς ρόλους με τη βοήθεια των *συνδετικών κανόνων*. Δηλαδή, ο συνδετικός κανόνας ορίζει ότι ο θεματικός ρόλος του δράστη είναι το υποκείμενο της πρότασης, ενώ ο θεματικός ρόλος του δέκτη είναι το αντικείμενο της πρότασης (Αλεξιάκη, 2005).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι δυο υποθέσεις έχουν διαφορετικό σημείο εκκίνησης. Η υπόθεση του συντακτικού αναβολέα, από τη μια, υποστηρίζει ότι η γνώση της σύνταξης των ρημάτων προϋπάρχει και είναι απαραίτητη για την κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων. Από την άλλη, η υπόθεση του σημασιολογικού αναβολέα θεωρεί τη γνώση των θεματικών ρόλων των ορισμάτων απαραίτητη για την κατάκτηση των συντακτικών ρόλων και την κατηγοριοποίηση των ρημάτων. Με άλλα λόγια, η διαδικασία της χρήσης του συντακτικού αναβολέα για την κατάκτηση της σημασίας των ρημάτων στηρίζεται στην έμφυτη συντακτική γνώση και την παρατήρηση των παιδιών. Αντιθέτως, η διαδικασία της χρήσης του σημασιολογικού αναβολέα για την κατάκτηση της σύνταξης στηρίζεται στους θεματικούς ρόλους, στους έμφυτους συνδετικούς κανόνες και στην παρατήρηση (Αλεξιάκη, 2005).

1.1.2. Ανάπτυξη προτασιακής δομής

Το πρώτο στάδιο ανάπτυξης του λεξιλογίου του παιδιού, περιλαμβάνει αποκλειστικά εκφράσεις μιας λέξης. Σύγχρονες μελέτες έχουν δείξει ότι όταν το παιδί χρησιμοποιεί περίπου εκατό με διακόσιες λέξεις, αρχίζει ο σχηματισμός φράσεων, ενώ όταν στο λεξιλόγιό του χρησιμοποιεί περίπου τετρακόσιες λέξεις, τότε παρατηρείται η κατάκτηση περίπλοκων συντακτικών δομών (Αλεξιάκη, 2005 & Κατή, 2000).

Η παραγωγή της σύνταξης στην ομιλία του παιδιού θεωρείται ότι εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των δύο ετών. Σε αυτήν την ηλικία, το παιδί μεταβαίνει από το *στάδιο της παραγωγής εκφράσεων με μία λέξη* στο *στάδιο της σύνδεσης των λέξεων σε φράσεις* (Αλεξιάκη, 2005).

Παρακάτω γίνεται περιγραφή των σταδίων ανάπτυξης της συντακτικής πολυπλοκότητας στην ομιλία του παιδιού.

Το *στάδιο παραγωγής εκφράσεων με μια λέξη* διαρκεί περίπου από το πρώτο έως το δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού και χαρακτηρίζεται από την παραγωγή μεμονωμένων ασύνδετων λέξεων. Σε αυτό το στάδιο, το λεξιλόγιο του παιδιού είναι περιορισμένο και δεν εμφανίζονται συντακτικά φαινόμενα (Αλεξιάκη, 2005).

Το *στάδιο της σύνδεσης των λέξεων σε φράσεις* αρχίζει περίπου στο δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού. Οι πρώτες φράσεις αποτελούνται συνήθως από δύο μόνο λέξεις. Στην πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης, οι εκφράσεις του παιδιού γίνονται πιο πλούσιες και εκτενείς (Αλεξιάκη, 2005). Έχει παρατηρηθεί ότι οι πρώτες προτάσεις των παιδιών εμφανίζονται συνήθως στο τέλος του δεύτερου έτους, αν όχι νωρίτερα. Οι προτάσεις αυτές αποτελούνται από συνδυασμούς δυο λέξεων, οι οποίες σύντομα αυξάνονται σε τρεις και περισσότερες λέξεις και αναφέρονται σε συγκεκριμένα γεγονότα και καταστάσεις (Κατή, 2000).

Πολλοί ερευνητές ονομάζουν το *στάδιο της παραγωγής εκφράσεων με μια λέξη, στάδιο της ολοφραστικής ομιλίας*, καθώς θεωρούν ότι κάθε λέξη που παράγει το παιδί αντιστοιχεί σε μια ολόκληρη φράση στη γλώσσα των ενηλίκων. Με βάση αυτή την υπόθεση, θεωρείται ότι το *στάδιο της παραγωγής εκφράσεων με μια λέξη* είναι η αφετηρία της ανάπτυξης του συντακτικού τομέα. Η υπόθεση της ολοφραστικής ομιλίας θεωρείται πιθανή, αλλά δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί, επειδή είναι αδύνατον να γνωρίζει κανείς την πρόθεση των παιδιών όταν διατυπώνουν μια λέξη (Αλεξιάκη, 2005).

Άλλοι ερευνητές ονομάζουν το στάδιο κατά το οποίο τα παιδιά παράγουν προτάσεις που αποτελούνται από δύο ή τρεις λέξεις, φαινόμενο *τηλεγραφικής ομιλίας*. Στο στάδιο αυτό παρατηρείται συστηματική απουσία κάποιων συντακτικών κατηγοριών δηλαδή τα παιδιά παράγουν προτάσεις όπως «μαμά έφυγε». Είναι φανερό ότι παραλείπονται από την πρόταση συστηματικά τα άρθρα και οι προθέσεις, ενώ δεν λείπουν τα ουσιαστικά και τα ρήματα. Αυτό συμβαίνει διότι οι συντακτικές κατηγορίες που παραλείπονται είναι δευτερεύουσας σημασίας, αφού η παράλειψή τους δεν επηρεάζει σημαντικά την σημασία της πρότασης. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, τα ουσιαστικά και τα ρήματα είναι οι πρώτες δομές που κατακτούν και χρησιμοποιούν τα παιδιά (Κατή, 2000).

Τελειώνοντας το στάδιο της *τηλεγραφικής ομιλίας*, το οποίο τελειώνει συνήθως πριν τα δύομισι χρόνια, ακολουθούν προτάσεις μεγαλύτερες τόσο σε μήκος όσο και σε εσωτερική πολυπλοκότητα. Οι προτάσεις σε αυτό το στάδιο συνεχίζουν να αποτελούνται από φράσεις⁵, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με διάφορους τρόπους. Αποτελούνται επίσης από μεγαλύτερες μονάδες οι οποίες είναι ικανές να σταθούν από μόνες τους ως προτάσεις. Συνήθως τα παιδιά προτιμούν να συνδέουν τις προτάσεις τους με τον παρατακτικό σύνδεσμο *και*, ενώ φαίνεται να τα δυσκολεύουν οι προτάσεις που συνδέονται με υποτακτικούς συνδέσμους, όπως το *που* και προτιμούν να απλοποιούν τις προτάσεις με το *που* με προτάσεις με το *και* (Κατή, 2000).

Ο Brown (1973), διαπίστωσε ότι η ηλικία δεν μπορεί να αποτελέσει ακριβές κριτήριο για την περιγραφή της συντακτικής ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό ήταν ο πρώτος που πρότεινε ότι το *μήκος του εκφωνήματος* που παράγει το παιδί μπορεί να αποτελέσει σημαντικότερο κριτήριο για να προσδιοριστεί το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται το παιδί. Έτσι, πρότεινε το κριτήριο του *μέσου μήκους εκφωνήματος (MME) (Mean Length of Utterance – MLU)* προκειμένου να χρησιμοποιείται στο εξής στις έρευνες που γίνονται για την σύγκριση της γλωσσικής ανάπτυξης διαφορετικών παιδιών. *Μέσο μήκος εκφωνήματος* ονομάζεται ο αριθμός που συμβολίζει το μέσο όρο του μήκους των εκφωνημάτων (εκφράσεων) που παράγει το παιδί (Αλεξάκη, 2005). Το μήκος των εκφωνημάτων υπολογίζεται με βάση τις μικρότερες μονάδες του λόγου που φέρουν σημασία, δηλαδή τα μορφήματα. Ουσιαστικά, το MME είναι το πηλίκο που προκύπτει από την διαίρεση του αθροίσματος των μορφημάτων με το άθροισμα των εκφράσεων που παρήγαγε ένα παιδί.

Με τον τρόπο αυτό ο Brown (1973) κατάφερε να προσδιορίσει τα σημαντικότερα στάδια ανάπτυξης της σύνταξης, ανεξάρτητα από την ηλικία. Όπως φαίνεται παρακάτω, εμφανίζονται πέντε στάδια ανάπτυξης:

1. Το πρώτο στάδιο έχει MME περίπου 1.75. Στο στάδιο αυτό το παιδί έχει αρχίσει να παράγει στα εκφωνήματά του περισσότερα από ένα μορφήματα ή περισσότερες από μια λέξεις.
2. Στο δεύτερο στάδιο, το MME είναι περισσότερο από 2.25, δηλαδή το παιδί παράγει από δύο έως τρία μορφήματα ή λέξεις σε κάθε έκφραση. Στο στάδιο αυτό εμφανίζονται τα πρώτα κλιτικά μορφήματα⁶, τα άρθρα και οι προθέσεις στον λόγο του παιδιού.

⁵ *Πρόταση* είναι το σύνολο των λέξεων που μπορεί να σταθεί μόνο του. Είναι δηλαδή ένα ανεξάρτητο σύνολο λέξεων, σε αντίθεση με το *εκφώνημα* (Τερζή, 2006). Εκφωνήματα δυο λέξεων μοιάζουν πολύ με τις προτάσεις, αφού έχουν συντακτικές, ιεραρχικές δομές όμοιες με αυτές του ενήλικου λόγου (Μότσιου, 2008). Παράδειγμα εκφωνήματος: (i) Πότε θα έρθεις να μας δεις; (ii) Αύριο, αν έχω καιρό. Το εκφώνημα (ii) δεν αποτελεί πλήρη πρόταση. Περιέχει ένα επίρρημα, «αύριο», το οποίο αναφέρεται στο ρήμα «θα έρθω». Το ρήμα δεν αναφέρεται μέσα στο εκφώνημα αλλά υποθέτουμε ότι υπάρχει στη λανθάνουσα πρόταση, βάσει της οποίας γίνεται η ερμηνεία αυτού του εκφωνήματος (Φιλιππάκη – Warburton, 1992).

⁶ Μορφήματα είναι τα μικρότερα τεμάχια της γλώσσας που φέρουν νόημα. Χωρίζονται σε *ελεύθερα* και *δεσμευμένα* (ανάλογα με το αν μπορούν να σταθούν από μόνα τους ή όχι) και σε *γραμματικά* ή *λεξικά* (ανάλογα με το αν παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τη γραμματική κατηγορία ή τα γραμματικά χαρακτηριστικά ή αν παρέχουν πληροφορίες που αναφέρονται στη σημασία της λέξης

3. Στο τρίτο στάδιο το MME είναι περίπου 2.75. Στο στάδιο αυτό υπερισχύουν τα εκφωνήματα με τρία μορφήματα ή λέξεις. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί στο λόγο του τα βοηθητικά ρήματα, τις ερωτηματικές και τις αρνητικές προτάσεις.
4. Στο τέταρτο στάδιο το MME είναι περίπου 3.50, δηλαδή παράγονται τρία έως τέσσερα μορφήματα ή λέξεις κατά μέσο όρο. Στο στάδιο αυτό το παιδί παράγει σύνθετες προτάσεις με τον αναφορικό σύνδεσμο που και τον συνδετικό σύνδεσμο και.
5. Στο πέμπτο στάδιο το MME είναι περίπου 4.00. Αυτό σημαίνει ότι παιδί παράγει περίπου τέσσερα μορφήματα ή λέξεις σε κάθε έκφραση. Στο στάδιο αυτό κατακτάται η παθητική φωνή.

Επειδή ο Brown (1973) υπολόγισε το MME για την Αγγλική γλώσσα, γλώσσες με πλούσια μορφολογία, όπως είναι η Ιταλική ή η Ελληνική, αντιμετώπισαν πολλές δυσκολίες στον υπολογισμό του MME. Έτσι, για πρακτικούς και κλινικούς λόγους, παρατηρήθηκε η τάση να χρησιμοποιείται ο αριθμός των λέξεων στον υπολογισμό του MME και όχι ο αριθμός των μορφημάτων στις γλώσσες αυτές (Αλεξάκη, 2005).

Σύμφωνα με τη Hickey (1993, σελ 32), υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις τις οποίες πρέπει να πληροί μια έκφραση του παιδικού λόγου για να χαρακτηριστεί ως φόρμουλα⁷. Οι προϋποθέσεις είναι οι ακόλουθες και μόνο οι δύο πρώτες είναι υποχρεωτικές για να χαρακτηριστεί μια έκφραση ως φόρμουλα:

1. Πρέπει να αποτελείται τουλάχιστον από δύο μορφήματα.
2. Πρέπει να είναι *φωνητικά αδιάσπαστη*, να χρησιμοποιείται δηλαδή ως μια μονάδα χωρίς παύσεις.
3. Οι λέξεις που εμφανίζονται στην έκφραση δεν πρέπει να εμφανίζονται στην ίδια μορφή είτε μεμονωμένες ή σε άλλες εκφράσεις.
4. Πρέπει να είναι γραμματικά πιο περίπλοκη σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εκφράσεις που παράγει το παιδί. Η δομή της φόρμουλας, δηλαδή, δεν πρέπει να χρησιμοποιείται από το παιδί και σε άλλες εκφράσεις.

αντίστοιχα). Τα κλιτικά μορφήματα ανήκουν στα *γραμματικά δεσμευμένα μορφήματα*, γιατί δεν αλλάζουν το είδος της λέξης. Προσθέτουν απλώς πληροφορίες σχετικές με χαρακτηριστικά όπως το γένος, ο αριθμός, η πτώση, ο χρόνος, η συμφωνία ρήματος – αντικειμένου κλπ. Παραδείγματα κλιτικών μορφημάτων: *πλένω, έπλενες, χαρά, χαράς, χαρές* κλπ. (Τερζή, 2006)

⁷ Με τον όρο *φόρμουλες* εννοούμε τις μη αναλυμένες, «απολιθωμένες» εκφράσεις των παιδιών, οι οποίες αποτελούνται από στοιχεία που δεν εμφανίζονται παραγωγικά στον παιδικό λόγο. Η φόρμουλα είναι συνήθως μια «παγωμένη» έκφραση που εμφανίζεται στον πρώιμο παιδικό λόγο και δεν ανταποκρίνεται στο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Για παράδειγμα, παρατηρείται συχνά στο στάδιο παραγωγής εκφράσεων με μια λέξη, το παιδί να παράγει τις ακόλουθες ερωτήσεις: «Που 'ν' το;» ή «Τι 'ν' αυτό;» κλπ. (Αλεξάκη, 2005).

5. Μπορεί να χρησιμοποιείται συχνά στην οικογένεια ή στην καθημερινή χρήση της γλώσσας.
6. Μπορεί να είναι χαρακτηριστικά μεγάλη.
7. Μπορεί να επαναλαμβάνεται με την ίδια μορφή στην παιδική ομιλία πολλές φορές.
8. Μπορεί να συνδέεται με μια κατάσταση.
9. Μπορεί να χρησιμοποιείται λάθος συντακτικά ή σημασιολογικά.

Οι φόρμουλες θεωρούνται από πολλούς ερευνητές ως η πρώτη ένδειξη της συντακτικής ανάπτυξης στο παιδί, καθώς εμφανίζονται πολύ νωρίς και συνήθως πριν αναπτυχθούν οι συντακτικές δομές στο λόγο του παιδιού. Ωστόσο, ο ρόλος τους στη συντακτική ανάλυση του παιδιού δεν θα πρέπει να υπερτιμηθεί. Οι μακρόχρονες γλωσσολογικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι φόρμουλες είναι σπάνιες στη παιδική ομιλία σε οποιαδήποτε ηλικία, αφού τα παιδιά δεν μαθαίνουν τη γλώσσα απομνημονεύοντας ολόκληρες προτάσεις. Ακόμη, είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι φόρμουλες εξαιρούνται από τις περισσότερες συντακτικές αναλύσεις του αυθόρμητου παιδικού λόγου ως μη συντακτικές και μη παραγωγικές εκφράσεις. Οι φόρμουλες, τέλος, μπορεί να οδηγήσουν στον λανθασμένο υπολογισμό του ΜΜΕ. Αυτό γίνεται γιατί οι φόρμουλες είναι πιο περίπλοκες και πιο μεγάλες εκφράσεις από αυτές που το παιδί μπορεί να παράγει (Αλεξάκη 2005).

1.2. Ανάπτυξη της αφήγησης

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να χρησιμοποιούν πολλούς διαφορετικούς τύπους αφήγησης όπως προσωπικές αφηγήσεις, ανέκδοτα, παρωδίες, διηγήσεις ταινιών και φανταστικές ιστορίες. Όμως, ο πιο συχνός τύπος αφήγησης που χρησιμοποιούν σε αυτή την ηλικία είναι οι προσωπικές αφηγήσεις (McCabe & Rollins, 1996). Οι προσωπικές αφηγήσεις είναι ιστορίες σχετικά με προσωπικές εμπειρίες των αφηγητών (Berko, 2005).

Ανάμεσα στους είκοσι με είκοσι δύο μήνες τα παιδιά αρχίζουν να αναφέρονται σε προσωπικές τους εμπειρίες, μιλώντας αρχικά για πραγματικά παρελθοντικά γεγονότα, έχοντας όμως πολλή μεγάλη βοήθεια από τους ενήλικες (Hemphill, Picardi & Tager – Flusberg, 1991). Στα δύο τους χρόνια τα παιδιά αναφέρονται σε αρνητικά παρελθοντικά γεγονότα, δηλαδή εμπειρίες τους από κάποιο τραυματισμό. Σε ηλικία περίπου τριών ετών και έξι μηνών, τα παιδιά μπορούν να συνδυάσουν μόνο δύο γεγονότα, και αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η μεγαλύτερη αφήγησή τους. Όμως, στα τέσσερα χρόνια τους οι αφηγήσεις των παιδιών αποτελούνται από περισσότερα από δύο γεγονότα. Συχνά παραλείπουν κάποιες σημαντικές για τους ακροατές πληροφορίες και τείνουν να αφηγούνται γεγονότα χωρίς σειρά. Φαίνεται όμως ότι στην ηλικία των πέντε ετών τα παιδιά σπάνια αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην αλληλουχία γεγονότων. Το πρόβλημα που εμφανίζεται σε αυτή την ηλικία είναι ότι οι ιστορίες τους τελειώνουν γρήγορα. Παρ' όλα αυτά, οι ιστορίες οδηγούνται σε κορύφωση και με αυτόν τον τρόπο δίνεται τέλος στις ιστορίες (αφήγηση high - point) (McCabe & Rollins, 1996).

Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά ηλικίας δύο έως πέντε ετών περιγράφουν συχνά θέματα επιθετικότητας, θανάτου, τραυματισμού ή κακοτυχίας, ακόμα και όταν λένε φανταστικές ιστορίες (βλ. Παράρτημα 2). Τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας, με σημείο έναρξης τα τρία έτη, αφηγούνται πιο μεγάλες και πιο περίπλοκες προσωπικές ιστορίες και ανταποκρίνονται όλο και περισσότερο στις ιστορίες των συνομηλίκων τους (McCabe & Rollins, 1996).

Πολλοί ερευνητές έχουν αποδείξει τη σημασία που έχουν γνωστικά σχήματα, όπως η γραμματική ιστορία, στην καθοδήγηση των δομών της αφήγησης (από ενήλικα) ακόμη και των πιο μικρών παιδιών. Οι μελετητές που εξέτασαν αυτά τα είδη γνωστικών σχημάτων της αφηγηματικής ικανότητας, δίνουν έμφαση στη χρήση χαρακτηριστικών της ιστορίας, όπως είναι τα γεγονότα, οι στόχοι και οι συνέπειες των πράξεων των πρωταγωνιστών. Ενώ όλα τα παιδιά φαίνεται να δομούν την αφήγησή τους προς αυτή την κατεύθυνση, πολύ μικρά παιδιά μπορεί να αφήνουν επεισόδια άλυτα και ανολοκλήρωτα. Είναι γεγονός ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν δίνουν πιο λεπτομερείς πληροφορίες και δημιουργούν πιο πολύπλοκες και ολοκληρωμένες δομές ιστοριών (Hemphill, Picardi & Tager – Flusberg, 1991).

Από μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι ερευνητές κατέληξαν ότι υπάρχουν κάποια στάδια στην ανάπτυξη της αφήγησης. Τα στάδια αυτά αναφέρονται ως εξής: (α) αναφορά σε δύο παρελθοντικά γεγονότα (βλ. Παράρτημα 2) σε ηλικία τριών ετών και έξι μηνών (McCabe & Rollins, 1996), (β) leapfrog αφήγηση (βλ. Παράρτημα 2), κατά την οποία τα παιδιά μεταπηδούν, με μη συστηματικό τρόπο, από το ένα γεγονός στο άλλο και αφήνουν έξω από την αφήγηση συχνά σημαντικά στοιχεία καθώς και χρονικούς και αιτιολογικούς συνδέσμους (σε

ηλικία τεσσάρων ετών) (Berko, 2005), (γ) κλείσιμο με ένα γεγονός κορύφωσης σε ηλικία πέντε ετών. Η αφήγηση χτίζεται πάνω σε μια κορύφωση αλλά δεν υπάρχει κλείσιμο της ιστορίας με αποτελέσματα (McCabe & Rollins, 1996) και (δ) η κλασσική αφήγηση (βλ. Παράρτημα 2) η οποία κατακτάται σε ηλικία έξι ετών (McCabe & Rollins, 1996) και είναι η πιο ώριμη μορφή αφήγησης (Berko, 2005). Σύμφωνα με τη high – point μέθοδο ανάλυσης, στην κλασσική αφήγηση τα γεγονότα οδηγούνται σε κορύφωση, δηλαδή εν συντομία, τα γεγονότα αναφέρονται, εκτιμούνται και επιλύονται. Η κλασσική αφήγηση σπάνια συναντάται σε παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών, θεωρείται όμως ότι κατέχει το 60% της αφήγησης των παιδιών οχτώ και εννιά ετών (Berko, 2005).

Σύμφωνα με το White English – Speaking North American Model (McCabe & Rollins, 1996), η αφηγηματική δομή εξετάζεται ως εξής (βλ. Παράρτημα 2 για βαθμολόγηση):

1. Αν το παιδί δεν παράγει δυο λέξεις σε παρελθοντικό χρόνο, βρίσκεται στο *στάδιο της αφήγησης ενός γεγονότος*. Αν παράγει δυο λέξεις σε παρελθοντικό χρόνο, τότε ο εξεταστής προχωράει στο επόμενο επίπεδο.
2. Το επόμενο επίπεδο είναι η παραγωγή περισσότερων από δυο γεγονότων σε παρελθοντικό χρόνο. Αν το παιδί, κάνει την παραγωγή προχωράει ο εξεταστής στο επόμενο στάδιο, αν όχι η αφήγηση του παιδιού βρίσκεται στο *στάδιο αφήγησης δυο γεγονότων*.
3. Ακολουθεί η χρονική αλληλουχία γεγονότων. Αν το παιδί δεν έχει καλή αλληλουχία γεγονότων, τότε αναφερόμαστε σε *αφήγηση ποικίλων γεγονότων*. Αν όμως κάνει καλή χρονολογική αλληλουχία, τότε ο εξεταστής συνεχίζει στο επόμενο στάδιο.
4. Σε αυτό το στάδιο ο εξεταστής ελέγχει αν υπάρχει ταύτιση της σειράς των γεγονότων με την πραγματική σειρά που έγιναν τα γεγονότα. Αν αυτό δεν υπάρχει, τότε η αφήγηση του παιδιού βρίσκεται στο *στάδιο leap frog*. Αν υπάρχει, ο εξεταστής ελέγχει το επόμενο στάδιο.
5. Έχοντας κατακτήσει όλα τα παραπάνω, τα παιδιά χρησιμοποιούν στο λόγο τους την κορύφωση. Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν μπορούν να συνεχίσουν στα επόμενα στάδια, παραμένουν στο *στάδιο της χρονικής αφήγησης*.
6. Αν όμως μπορούν να συνεχίσουν, περνάνε στο επόμενο στάδιο, στο οποίο πραγματοποιείται η ανάλυση των γεγονότων. Σε περίπτωση που τα παιδιά δεν αναλύουν τα γεγονότα, παραμένουν στο *στάδιο τέλους της κορύφωσης*. Αντιθέτως, φτάνουν στο τέλος της κορύφωσης όπου κατακτούν την κλασσική αφήγηση.

Όσον αφορά την αφήγηση των παιδιών, εμφανίζεται ένα σημαντικό στοιχείο που είναι η αφηγηματική συνεκτικότητα (αλληλουχία⁸). Είναι δηλαδή ο βαθμός στον

⁸ Η αλληλουχία γεγονότων περιλαμβάνει την σειρά ενεργειών σε χρονολογική ή αλλιώς λογική σειρά. Η αντιστοιχία μεταξύ της σειράς των γεγονότων που παρουσιάζονται στην αφήγηση και της σειράς των γεγονότων που συμβαίνουν στην αληθινή ζωή θα πρέπει να είναι εμφανής (Miranda, McCabe & Bliss, 1988).

οποίο οι ανεξάρτητες προτάσεις στην αφήγηση του παιδιού είναι γλωσσικά συνδεδεμένες για να δημιουργήσουν ένα συνεκτικό σύνολο . Η αφηγηματική συνεκτικότητα δείχνει το βαθμό στον οποίο οι λεπτομέρειες για το γεγονός παρουσιάζονται σε μορφή τέτοια που συνδέονται με χρονικές και αιτιολογικές σχέσεις. Για το λόγο αυτό, η μεταβλητότητα στην αφηγηματική συνεκτικότητα μπορεί να δείξει την ισχύ της μνήμης⁹ (Kulkofsky, Wang & Ceci, 2008).

Επιπλέον, η αφηγηματική συνεκτικότητα, επιτρέπει στα παιδιά να οργανώνουν πιο αποτελεσματικά τις πληροφορίες και να ελέγχουν την ακρίβεια κατά τη διάρκεια της ανάκλησης των γεγονότων. Έτσι, στο βαθμό που οι ανακρίβειες των παιδιών αντικατοπτρίζουν πραγματικά σφάλματα μνήμης, (και όχι σφάλματα υπερβολής που αποσκοπούν στην καλύτερη αφήγηση της ιστορίας), η αφηγηματική συνεκτικότητα μπορεί να προβλέψει την αύξηση της ακρίβειας (Kulkofsky et. al., 2008).

Ο όγκος, η πολυπλοκότητα και η συνοχή των αφηγήσεων των παιδιών μπορεί να αυξήσει το μέγεθος των πληροφοριών που μεταφέρουν τα παιδιά. Περιλαμβάνονται και οι πληροφορίες που παρέχουν τα παιδιά ως απάντηση σε μια άμεση ερώτηση. Ωστόσο, όσο τα παιδιά συνεχίζουν να προσπαθούν να εμπλουτίσουν και να επεξεργαστούν καλύτερα τα γεγονότα που μεταφέρουν, είναι πολύ πιθανό να παρέχουν περισσότερες ανακριβείς πληροφορίες για τα γεγονότα που περιγράφουν (Kulkofsky, et. al., 2008). Η ικανότητα να γίνει το παιδί σαφές (κατανοητό), συχνά περιλαμβάνει την ικανότητα να παρουσιάσει επαρκώς και να προσδιορίσει σωστά τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για να γίνει κατανοητή η αφήγηση (Miranda, McCabe & Bliss, 1998).

⁹ Μελέτες έχουν δείξει ότι η δύναμη της μνήμης συνδέεται με την ικανότητα αντίστασης στο να ξεχνάμε και να διαστρεβλώνουμε τα γεγονότα (Kulkofsky et al, 2008).

1.2.1. Είδη αφηγηματικού λόγου

Η ανάλυση της μορφής ή του περιεχομένου στην αφήγηση σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται η κάθε πρόταση με ολόκληρη την αφήγηση ή τον γραπτό λόγο. Σε πιο πρώιμες μορφές λόγου η κάθε πρόταση συνδέεται με μια άλλη με σχέση προσθετική ή χρονική ή αιτιολογική. Αυτές οι σχέσεις αναπτύσσονται και στο αφηγηματικό επίπεδο (Οκαλίδου, 2000).

Η πιο πρώιμη μορφή αφήγησης, η προσθετική, είναι μια σειρά από προτάσεις που είναι διανεμημένες χωρίς ιδιαίτερη σειρά. Σε αυτή την αφήγηση δεν υπάρχουν σχέσεις εξάρτησης των προτάσεων από άλλες. Μπορεί να πραγματοποιηθεί επανάληψη της πρότασης από το ίδιο ή διαφορετικό πρόσωπο ή να γίνει περιγραφή κάποιας εικόνας ή σκηνής. Αποτελείται από τρεις υποκατηγορίες:

1. Κατάλογοι (για παράδειγμα, «Ένας πίθηκος/ ένας σκύλος/ ένα βιβλίο/ ένα ψάρι»).
2. Επαναλαμβανόμενες λέξεις (για παράδειγμα «Το σκυλί πήγε στο μικρό σκυλάκι το σκυλάκι πήγε στο σπίτι το σπίτι πήγε πάνω στο περιστέρη»).
3. Περιγραφικές σειρές (για παράδειγμα, «Μια φορά ήταν ένα άλογο και μια φάρμα εκεί και μερικά γουρούνια ήταν εκεί και μια φορά ήταν μια μηλιά και ήταν μια μπανανιά εκεί ήταν ένας γεωργός που έδινε στάχυ στο άλογο και υπήρχε και μια μικρή λιμνούλα με μικρά ψάρια μέσα και ένα σπιτάκι. Αυτό ήταν!») (Οκαλίδου, 2000).

Το δεύτερο στάδιο αφήγησης είναι η χρονική αλυσίδα, δηλαδή μια σειρά γεγονότων χωρίς αιτιολογική συνοχή, μόνο χρονική που όμως μπορεί να περιέχει και προσθετικές σχέσεις μεταξύ των προτάσεων. Για παράδειγμα, «Για τον Νουντλ (το σκυλάκι του). Πήγε στον γιατρό. Του έκανε ένεση. Πήγε σπίτι. Ήπια γάλα.» (Οκαλίδου, 2000).

Το τρίτο στάδιο της αφήγησης είναι οι αιτιολογικές αλυσίδες. Στο στάδιο αυτό οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους με αιτιολογική εξάρτηση, δηλαδή τα γεγονότα επιτρέπουν ή προκαλούν άλλα γεγονότα (καταστάσεις). Ακόμη, οι αιτιολογικές αλυσίδες λέγονται και πλοκές, καθώς περιέχουν ένα πρόβλημα και την επίλυσή του. Αρχικά, οι αιτιολογικές αλυσίδες είναι ελλιπείς και συντομευμένες, περιέχουν μόνο το πρόβλημα και τις επιπτώσεις του (συντομευμένες αιτιολογικές αλυσίδες). Τέλος, τα αποτελέσματα ή οι επιπτώσεις δεν σχετίζονται με τυχόν σχέδια ενός άλλου προσώπου (αυτόματες ή αντιδραστικές αιτιολογικές αλυσίδες) (βλ. Παράρτημα 3). Και οι δυο τύποι των αιτιολογικών αλυσίδων ωστόσο εξελικτικά εμφανίζονται την ίδια χρονική περίοδο. Οι αυτόματες ή αντιδραστικές αιτιολογικές αλυσίδες εμφανίζονται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, ενώ οι συντομευμένες αιτιολογικές αλυσίδες παράγονται μόνο στις πρώιμες μορφές αφήγησης.

Με την πάροδο του χρόνου, οι αιτιολογικές αλυσίδες απαιτούν περισσότερη περιπλοκότητα και περιέχουν τους στόχους και τα σχέδια άλλων προσώπων ή έμψυχων αντικειμένων. Αρχικά, οι πρώτοι στόχοι δεν περιέχουν εμπόδια στην

επίτευξή τους (επικεντρωμένες αιτιολογικές αλυσίδες χωρίς εμπόδια). Επομένως, η επίλυση ή η κατάληξη του προβλήματος είναι αυτόματη και σχετίζεται με τις πετυχημένες ή μη προσπάθειες ενός έμψυχου αντικειμένου (βλ. Παράρτημα 3). Αργότερα, τα παιδιά αρχίζουν να βάζουν εμπόδια στις φανταστικές ιστορίες τους αλλά και στις προσωπικές αφηγήσεις γεγονότων. Οι επικεντρωμένες αιτιολογικές αλυσίδες με εμπόδια περιέχουν κάποιες δυσκολίες που ο πρωταγωνιστής πρέπει να ξεπεράσει για να φτάσει να πραγματοποιήσει τους στόχους του (βλ. Παράρτημα 3).

Τέλος, οι πιο εξελικτικά προηγμένες μορφές αφήγησης είναι οι πολλαπλές αιτιολογικές αλυσίδες (βλ. Παράρτημα 3). Σε αυτές τις αλυσίδες υπάρχει πάνω από μια πλοκή και αρχικά οι διαφορετικές πλοκές συνδέονται μεταξύ τους με προσθετική σχέση και μετά με χρονική σχέση (συνδεδεμένες αιτιολογικές αλυσίδες) (βλ. Παράρτημα 3).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν πρώιμα είδη αφήγησης, δηλαδή προσθετικές και χρονικές αλυσίδες. Αντιθέτως, τα παιδιά ηλικίας επτά έως οχτώ ετών παράγουν όλα τα επίπεδα αφήγησης, με τις προσθετικές και χρονικές αλυσίδες να παράγονται σπάνια πλέον. (Οκαλίδου, 2000).

Επιπλέον, οι αιτιολογικές αλυσίδες μπορεί να χωριστούν στις εξής υποκατηγορίες: το σκηνικό, τη περιπλοκή και την επίλυση. Πολλές φορές αυτές οι υποκατηγορίες συνδέονται μεταξύ τους με αιτιολογική σχέση, σαν η μια να είναι το αποτέλεσμα της επόμενης ή να προκαλεί την επόμενη κατηγορία. Στην πιο απλή ολοκληρωμένη μορφή εμφανίζεται η περιπλοκή και η επίλυση (η οποία μπορεί να είναι επιτυχής ή μη). Τέλος, το σκηνικό εμφανίζεται και στις πρώιμες αιτιολογικές αλυσίδες (Οκαλίδου, 2000).

Καθώς τα παιδιά συνδέουν προτάσεις για να σχηματίσουν μορφές αφήγησης, παρατηρούμε εξελικτικές ακολουθίες στις εννοιολογικές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων. Πρώτα οι προσθετικές αλυσίδες, μετά οι χρονικές αλυσίδες και τέλος οι αιτιολογικές αλυσίδες. Κάποια στιγμή η μια πλοκή ή επεισόδιο συνδέεται με μια άλλη και έτσι δημιουργούνται μορφές αφήγησης με πολλαπλά επεισόδια. Η ακολουθία αυτή (των προσθετικών, χρονικών και αιτιολογικών αλυσίδων) είναι κοινή για την σύνδεση φράσεων, προτάσεων και επεισοδίων. Συνδέονται επίσης και από την αύξηση της περιπλοκότητας της γλωσσικής μορφής (Οκαλίδου, 2000).

Εκτός από την μεταφορά ενός λογικού μηνύματος, η αφήγηση έχει ορισμένες προϋποθέσεις: να διασκεδάσει, να έχει σωστή δομή και πορεία και να έχει στυλ και ποιότητα. Εκτός από τη λογικό – χρονική δομή της αφήγησης μπορούμε να ελέγξουμε και πόσο καλά ο ομιλητής προσαρμόζει το γραπτό ή προφορικό του λόγο στις ανάγκες του συνομιλητή. Ελέγχονται, λοιπόν, οι παρακάτω υποκατηγορίες:

1. Προσανατολισμοί. Οι προσανατολισμοί εξυπηρετούν τον ακροατή γιατί γνωστοποιούν ποιοι είναι οι συμμετέχοντες στην ιστορία, *ποιος, που, πότε* και *γιατί* συνέβησαν κάποια γεγονότα. Η έννοια είναι παρόμοια με αυτήν του σκηνικού αλλά εδώ εξετάζουμε τις ανάγκες πληροφόρησης του ακροατή. Οι προσανατολισμοί συναντούνται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και αυξάνουν σε συχνότητα μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών. Η διαφορά κατά την ανάπτυξη έγκειται στην ποσότητα των πληροφοριών που παράγεται. Για παράδειγμα, ένα παιδί προσχολικής ηλικίας αναφέρει τα ονόματα των συμμετεχόντων και τον τόπο που διαδραματίζονται τα γεγονότα. Ένα παιδί σχολικής ηλικίας αναφέρει τα προηγούμενα και επιπλέον τις σχέσεις μεταξύ

των συμμετεχόντων, λεπτομέρειες για την προσωπικότητα τους και τις πράξεις τους καθώς και την διάθεση, τα κίνητρα και τις συνθήκες των χαρακτήρων. Ακόμη, το παιδί σχολικής ηλικίας τοποθετεί τους προσανατολισμούς στην αρχή της αφήγησης, αφού διαθέτει καλύτερη ικανότητα οργάνωσης. Αντιθέτως, το παιδί προσχολικής ηλικίας τοποθετεί τους προσανατολισμούς συγκεχυμένα.

2. Εκτιμήσεις. Η αφήγηση, εκτός από τις αναφορές σε τόπο, χρόνο πρόσωπα και άλλα, περιέχει και πληροφορίες εκτίμησης των γεγονότων, τα συναισθήματα του ομιλητή για τα γεγονότα και άλλα. Η εκτίμηση συναντάται μετά την περιπλοκή και δημιουργεί κορύφωση του ενδιαφέροντος. Κατά την εκτίμηση, σταματά χρονικά η ροή των γεγονότων και γίνεται αναδρομή σε αυτά ή δίνεται έμφαση σε κάποιο μέρος της αφήγησης. Για παράδειγμα, «Είμαι τόσο χαρούμενη γιατί πήρα το μικρό σπιτάκι που τόσο ήθελα». Στο παράδειγμα αυτό παρατηρούνται άμεσα εκφερόμενα συναισθήματα ή αναφορές του τι συνέβη ή εκτιμήσεις που υποδηλώνουν έμμεσα κάποια στάση ή αισθήματα. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας υποδηλώνει συναισθηματικές καταστάσεις με το να επαναλαμβάνει γεγονότα και να δίνει έτσι την απαιτούμενη έμφαση. Αντιθέτως, ένα παιδί σχολικής ηλικίας εκφράζει άμεσα τα αισθήματα του ή χρησιμοποιεί ιδιωματισμούς ή φράσεις που υποδηλώνουν συναισθήματα.
3. Οριοθέτηση. Με την οριοθέτηση σημειώνουμε την αρχή και το τέλος της αφήγησης. Η αρχή μπορεί να σημειωθεί με τρόπους επίστησης της προσοχής. Για παράδειγμα, «Μάντεψε τι θα σου πω!». Επίσης, με περίληψη σε μια φράση των συμβάντων. Για παράδειγμα, «Έπεσα σε ατύχημα». Τέλος, η οριοθέτηση σημειώνεται και με αλλαγές στην προσωδία. Για να δηλώσουν το τελείωμα μιας αφήγησης, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας λένε ξαφνικά «Τέλος!» ή «Τελείωσε!» (Οκαλίδου, 2000)

1.2.2. Αξιολόγηση αφηγηματικού λόγου

Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία εκείνη που λαμβάνει υπόψη της τα χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τις παρούσες ανάγκες του ατόμου. Μας επιτρέπει να καθορίσουμε εάν υπάρχει κάποια επικοινωνιακή διαταραχή και, εάν ναι, τη φύση και το μέγεθος αυτής της διαταραχής καθώς και τις επιπτώσεις της στη ζωή του ατόμου. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η πρόωμη εκτίμηση των πληροφοριών αυτών και κατ' επέκταση η επιλογή του κατάλληλου θεραπευτικού προγράμματος (Καμπανάρου, 2007).

Η αξιολόγηση του λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι μια συχνή πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι κλινικοί. Η αναγνώριση και αποκατάσταση των δυσκολιών στην ανάπτυξη του λόγου κατά την προσχολική ηλικία είναι ιδιαίτερης σημασίας, αφού αυτές επηρεάζουν σημαντικά τη μαθησιακή ικανότητα και έχουν επιπτώσεις στη ψυχική υγεία των παιδιών. Μελέτες σε φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά απέδειξαν ότι οι καλές γλωσσικές δεξιότητες είναι δείκτης πρόγνωσης της σχολικής απόδοσης αργότερα (Share, 1995) ενώ αντίστοιχες έρευνες σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές έδειξαν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της γλώσσας τόσο σε φωνολογικό επίπεδο όσο και στο εύρος του λεξιλογίου και στην προφορική έκφραση (Gallagher, Frith & Snowling, 2000).

Η αξιολόγηση μπορεί να είναι τυπική όταν αυτή γίνεται με τη χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών, οι οποίες αξιολογούν τομείς γλωσσικής ανάπτυξης, όπως είναι η κατανόηση του λόγου, η φωνολογία, η πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια αλλά και η αφηγηματική ικανότητα. Ακόμη, η αξιολόγηση μπορεί να είναι άτυπη όταν αυτή γίνεται χωρίς τη χρήση σταθμισμένων δοκιμασιών.

Τυπική αξιολόγηση με τη χρήση σταθμισμένων τεστ στην Ελληνική γλώσσα:

1. **Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σταυρακάκη, 2010).**

Η δοκιμασία αυτή εστιάζει στην ενιαία αξιολόγηση δυο τομέων της γλώσσας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (4;00 – 7;00 ετών). Πρώτον της μορφοσύνταξης, εξετάζοντας την γραμματική επάρκεια των εκφερόμενων φράσεων, δηλαδή η ορθή χρήση από τα παιδιά της γραμματικής. Δεύτερον αξιολογεί τον τομέα της πραγματολογίας, εξετάζοντας την πληροφοριακή επάρκεια, την χρήση δηλαδή της γλώσσας που κάνει ο κάθε εξεταζόμενος προκειμένου να μεταφέρει πληροφορίες.

Ως ερέθισμα για την μεταφορά πληροφοριών στη δοκιμασία αυτή, λειτουργούν οι δέκα έγχρωμες εικόνες που περιλαμβάνει η δοκιμασία και που παρουσιάζουν διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Ο εξεταστής χρησιμοποιεί συγκεκριμένες για κάθε εικόνα ερωτήσεις με απώτερο σκοπό να εκμαιεύσει από το παιδί μια απάντηση για κάθε εικόνα. Οι απαντήσεις του παιδιού καταγράφονται ώστε να γίνει η βαθμολόγησή τους σύμφωνα με τους πίνακες βαθμολόγησης της δοκιμασίας.

Η παραπάνω δοκιμασία έχει σταθμιστεί πρόσφατα για την Ελληνική γλώσσα. Ο δείκτης της σταθμισμένης επίδοσης του εξεταζόμενου τόσο στη γραμματική όσο και στη πληροφοριακή επάρκεια είναι η ποσοστιαία τιμή, δηλαδή το εκατοστημόριο.

2. Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης (Βογινδρούκας, Γρηγοριάδου, 2009)

Η δοκιμασία Γλωσσικής αντίληψης και Έκφρασης αξιολογεί την κατανόηση της γλώσσας αλλά και την εκφραστική ικανότητα. Ο βασικός σκοπός της δοκιμασίας είναι η αξιολόγηση των δυνατοτήτων και των δυσκολιών των παιδιών ώστε να συλλεχθούν χρήσιμες πληροφορίες για το θεραπευτικό σχεδιασμό.

Η δομή της εργασίας ακολουθεί την αναπτυξιακή πορεία της γλώσσας στα παιδιά γι' αυτό και είναι χωρισμένη αδρά σε έξι ενότητες. Τα στάδια της δοκιμασίας είναι το προγλωσσικό, το μονολεκτικό, του συνδυασμού δυο λέξεων, του συνδυασμού των τριών λέξεων, του πρώιμου γραμματικού και του προηγμένου γραμματικού σταδίου. Ακόμη, σε κάθε στάδιο περιλαμβάνονται και γνωστικές δοκιμασίες οι οποίες αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό στάδιο κάθε ενότητας. Οι πρώτες δυο ενότητες (η ανάπτυξη του παιχνιδιού και το μονολεκτικό στάδιο) εστιάζουν κυρίως στην γνωστική ανάπτυξη του εξεταζόμενου. Τα επόμενα στάδια της δοκιμασίας εστιάζονται κυρίως σε τομείς κατανόησης και έκφρασης της γλώσσας φτάνοντας έως την αφηγηματική ικανότητα και την κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων.

Ο εξεταστής μπορεί να χορηγήσει την δοκιμασία τμηματικά, αφού δεν απαιτείται η συνολική χορήγησή της. Η δοκιμασία περιλαμβάνει δυο βιβλία εικόνων, έξι πρωτόκολλα που αντιστοιχούν σε διαφορετικά αναπτυξιακά επίπεδα, δυο σετ παιχνιδιών, δυο σετ αντικειμένων τα οποία περιλαμβάνουν τα ίδια αντικείμενα και δυο σετ μεμονωμένων εικόνων που αφορούν στο βασικό λεξιλόγιο εννοιών και στο βασικό λεξιλόγιο ενεργειών.

Σε κάθε πρωτόκολλο υπάρχει ειδικός χώρος στο τέλος της κάθε υποδοκιμασίας στον οποίο καταγράφεται η βαθμολογία. Η βαθμολογία χωρίζεται σε βαθμολογία κατανόησης και έκφρασης. Στο χώρο της βαθμολόγησης αναγράφεται ο βαθμός των σωστών απαντήσεων. Γενικά, όταν η βαθμολογία συμπίπτει με τον αριθμό των σωστών απαντήσεων θεωρείται ότι ο εξεταζόμενος έχει κατακτήσει τη δεξιότητα.

3. ΑνΟμιλό 4 (Βλασσοπούλου, Γαλιφιανάκη, Κόνιαρη, Λαμπρινού, Λιβεριάδου, Μπόντσιου, Χρυσομάλλη, 2005)

Η παρούσα δοκιμασία είναι μία προσαρμογή του Γαλλικού τεστ Epreuves de Repérage des Troubles du Language (ERTL 4) (Roy Maeder . 1996)

Ανιχνεύει διαταραχές ομιλίας και λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (3;9 – 4;6). Αναλυτικά παρέχει έναν γρήγορο έλεγχο της ομιλίας, του λόγου, της φωνής και της ροής της ομιλίας.

Η δοκιμασία περιλαμβάνει μεγάλες καρτέλες με εικόνες, τέσσερις φόρμες με τα προφίλ στο οποία αντιστοιχεί η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας του κάθε παιδιού και μια φόρμα στην οποία καταγράφονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τα προφίλ είναι τέσσερα και παρουσιάζουν τις δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά ανάλογα με τα αποτελέσματά τους. Συγκεκριμένα, το Προφίλ 1 αντιστοιχεί στη

φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας. Το Προφίλ 2 αντιστοιχεί σε πιθανή δυσκολία στο λόγο και την ομιλία, ενώ το Προφίλ 3 αντιστοιχεί στη δυσκολία λόγου και ομιλίας. Τέλος, το Προφίλ 4 αντιστοιχεί σε δυσκολία στη ροή της ομιλίας – τραυλισμός.

Τα αποτελέσματα εξάγονται από τη φόρμα της βαθμολόγησης, στην οποία ο εξεταστής καταγράφει τα αποτελέσματα των παιδιών και στο τέλος τα καταμετράει. Ανάλογα με το αποτέλεσμα, συγκρίνει τη βαθμολογία του παιδιού με αυτή από το Γαλλικό τεστ και ανάλογα με την ταύτιση που υπάρχει το κατατάσσει σε ένα από τα παραπάνω Προφίλ. Οι νόρμες της δοκιμασίας είναι εκατοστιαίες μονάδες.

Τυπική αξιολόγηση με τη χρήση μη σταθμισμένων τεστ στην Ελληνική γλώσσα:

1. Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool 2 (CELF Preschool – 2) (Semel, Wiig, Secord, 2004).

Η παρούσα δοκιμασία γλωσσικής αξιολόγησης είναι ειδικά σχεδιασμένη για παιδιά προσχολικής ηλικίας (ηλικία 3;00 με 6;11). Παρέχεται μια ποικιλία από επιμέρους δοκιμασίες οι οποίες επιτρέπουν στους εξεταστές να ελέγξουν πλήρως τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Το τεστ αποτελείται από επιμέρους δοκιμασίες που παρέχουν σε βάθος αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Ακόμη, αποτελείται από μια προ – αναγνωστική κλίμακα και από υποκλίμακα φωνολογικής ενημερότητας. Περιλαμβάνει επίσης, ένα προφίλ αξιολόγησης των πραγματολογικών ικανοτήτων των παιδιών, σύμφωνα με το οποίο ελέγχεται η ικανότητα χρήσης της γλώσσας από τα ίδια τα παιδιά τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στο σπίτι. Επιπλέον, περιλαμβάνονται στη δοκιμασία ενδιαφέρουσες, έγχρωμες εικόνες με σκοπό την διατήρηση της προσοχής των παιδιών στη δοκιμασία.

Η δοκιμασία αυτή δεν έχει σταθμιστεί για την Ελληνική γλώσσα, ωστόσο ο δείκτης σταθμισμένης επίδοσης του εξεταζόμενου για την Αμερικάνικη γλώσσα είναι οι ποσοστιαίες μονάδες.

2. Τεστ αφηγηματικού λόγου «Η ιστορία του λεωφορείου (The Bus Story Test, Renfrew, 1997)

Είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που αξιολογεί τον αφηγηματικό λόγο σε παιδιά προ σχολικής και σχολικής ηλικίας (από τριών ετών έως και οχτώ ετών). Σύμφωνα με το εργαλείο αυτό ο εξεταστής μπορεί να συλλέξει στοιχεία σχετικά με τις πληροφορίες που μεταφέρει το παιδί στο λόγο του, τη χρήση ή όχι δευτερευουσών προτάσεων καθώς και το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος των παιδιών, δηλαδή τον αριθμό των λέξεων που χρησιμοποιεί ένα παιδί μέσα σε μια πρόταση. Επίσης, έμμεσα μπορεί να συλλέξει πληροφορίες σχετικά με το λεξιλόγιο, τη μορφολογία και τη συντακτική πολυπλοκότητα στο λόγο του παιδιού.

Άτυπη αξιολόγηση

Η άτυπη αξιολόγηση του λόγου μπορεί να γίνει είτε μέσω παρατήρησης, είτε μέσω καταγραφής και ανάλυσης απλής συζήτησης.

1.2.3. Το τεστ αφηγηματικού λόγου: «Η ιστορία του λεωφορείου» (The Bus Story Test, Renfrew (1997))

Το τεστ αφηγηματικού λόγου: «Η ιστορία του λεωφορείου» (The Bus Story Test) δημιουργήθηκε από την λογοθεραπεύτρια Catherine Renfrew το 1969, ως ανιχνευτικό εργαλείο της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών. Λόγω των πολλών επανεκδόσεων έχουν τυπωθεί πολλές μορφές του τεστ, με αποτέλεσμα το 1997 να κυκλοφορήσει η τέταρτη έκδοση, η οποία χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα και έχει επανεκτυπωθεί άλλες τέσσερις φορές.

Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας για την τέταρτη έκδοση, στάλθηκε στους λογοθεραπευτές της Αγγλίας, που χρησιμοποιούσαν ήδη το τεστ, ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τη χρησιμότητα του σε διάφορους τομείς. Οι ερωτηθέντες λογοθεραπευτές απάντησαν ότι τα παιδιά ανταποκρίνονταν καλά στις παλιές εικόνες, όμως οι ίδιοι και οι γονείς θα προτιμούσαν ένα τεστ με πιο σύγχρονες εικόνες. Ακόμη, πρότειναν να συμπεριληφθούν διευκρινήσεις σχετικά με τη χρήση του τεστ, σαφείς οδηγίες για τον υπολογισμό της βαθμολόγησης και επεξήγησης της χρήσης των φύλλων καταγραφής της βαθμολογίας.

Καθότι μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή υπήρχε μεγάλη ποικιλία από διαθέσιμα τεστ που αξιολογούσαν την κατανόηση των παιδιών σε επίπεδο λέξεων, φράσεων και προτάσεων αλλά και την παραγωγή αυθόρμητου λόγου ή λόγου που παράγεται μετά από συγκεκριμένες ερωτήσεις, ήταν μεγάλη η ανάγκη να δημιουργηθεί ένα τεστ που θα ανταποκρίνεται στην ανάγκη των ειδικών να αξιολογούν τη συνεχή παραγωγή των παιδιών. Το τεστ: «Η ιστορία του λεωφορείου» δημιουργήθηκε προσπαθώντας να καλύψει το κενό αυτό καταγράφοντας με έναν απλό τρόπο την ικανότητα των παιδιών να δίνουν μια συνεκτική περιγραφή μιας σειράς διαδοχικών γεγονότων.

Το τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από λογοθεραπευτές, για τους οποίους και δημιουργήθηκε, όσο και από ψυχολόγους. Χορηγείται σε παιδιά από τριών χρονών έως και οχτώ ετών. Ωστόσο, υπήρχαν φορές που χορηγήθηκε και σε ενήλικες οι οποίοι αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Αν και το συγκεκριμένο τεστ θεωρείται ένα ανιχνευτικό εργαλείο για τη λεκτική έκφραση, μπορεί να ανιχνεύσει και δυσκολίες στη λεκτική κατανόηση και προβλήματα φωνολογικά, σημασιολογικά, γραμματικά καθώς και προβλήματα αλληλουχίας.

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Στόχοι μελέτης και γενικός σχεδιασμός

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η ανάλυση αφηγηματικών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της χορήγησης του τεστ αφηγηματικών ικανοτήτων η Ιστορία του Λεωφορείου (Bus Story Renfrew 1997). Ο στόχος επιλέχθηκε εξαιτίας της έλλειψης τόσο σταθμισμένων δοκιμασιών όσο και μελετών για την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων στην Ελληνική γλώσσα. Τόσο οι συμμετέχοντες όσο και τα δεδομένα που απορρέουν παραχωρήθηκαν από μια διαχρονική μελέτη για τις ανάγκες απόκτησης διδακτορικού διπλώματος σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή σε παιδιά με προσχολικές διαταραχές ομιλίας και λόγου (Ioannou, 2011).

Στην παρούσα μελέτη πήραν μέρος 50 παιδιά προσχολικής ηλικίας (με ηλικιακό εύρος 4;4 -5;6 και μέσο όρο 4;9) από πέντε νηπιαγωγεία της Πάτρας. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη δεν παρουσίαζε καμία διαταραχή λόγου ή ομιλίας ή κάποια άλλη συνυπάρχουσα διαταραχή.

Το βασικό εργαλείο που χορηγήθηκε ήταν το *Bus Story Test* (Renfrew 1997) για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Το *Bus Story Test* (Renfrew 1997) αναλύει τις μικροδομικές δομές της γλώσσας. Με βάση αυτό, στην παρούσα μελέτη, επιλέχθηκε η ανάλυση του δείγματος να πραγματοποιηθεί τόσο με τη μακροδομική μέθοδο ανάλυσης όσο και με την μέθοδο ανάλυσης high – point.

Παράλληλα χορηγήθηκε η δοκιμασία *Σχέδια με Κύβους* (Wechsler, 1990) η οποία εξετάζει τη μη λεκτική ικανότητα. Επίσης χορηγήθηκε το *Peabody Picture Vocabulary Test* (Dunn & Dunn, 1981; σταθμισμένο στα Ελληνικά από τους Μουζάκη, Σίμος, Σιδερίδης & Πρωτόπαπας, 2006) το οποίο εξετάζει το προσληπτικό λεξιλόγιο. Τέλος χορηγήθηκε το *Expressive Vocabulary Test* (Snodgrass & Vanderwart 1980; σταθμισμένο στην Ελληνική Γλώσσα από τους Παπαθανασίου, Βάρλα, Κουράκο, Σπαντιθέα, 2004) το οποίο ελέγχει το εκφραστικό λεξιλόγιο.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος Superior Performance Software System (SPSS) (19). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων και αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Μεθοδολογία

3.1. Συμμετέχοντες

Για την παρούσα μελέτη, τόσο οι συμμετέχοντες όσο και τα δεδομένα που απορρέουν παραχωρήθηκαν από τη διαχρονική μελέτη σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή σε παιδιά με προσχολικές διαταραχές ομιλίας και λόγου (Ιοαννου, 2011).

Σύμφωνα με την παραπάνω μελέτη, επιλέχθηκε μια ομάδα πενήντα παιδιών με τυπική ανάπτυξη λόγου και ομιλίας (μέσος όρος ηλικίας σε έτη: 4;9, ηλικιακό εύρος: 4;4 – 5;6) από πέντε νηπιαγωγεία της Πάτρας προκειμένου να συμμετέχουν στην παρούσα μελέτη. Οι συμμετέχοντες παραπέμφθηκαν από τους δασκάλους τους και επιλέχθηκαν με βάση τα παρακάτω κριτήρια: α) να μην υπάρχει καμία τρέχουσα ή παρελθοντική γλωσσική διαταραχή, β) να μην υπάρχουν γνωστά προβλήματα ακοής, γνωστικές διαταραχές ή εμφανή ιατρικά προβλήματα και γ) να είναι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας. Τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη, προέρχονταν από μια ποικιλία κοινωνικό – οικονομικών υποβάθρων. Παρ' όλο που δε συλλέχθηκαν λεπτομερείς πληροφορίες για την κοινωνικό – οικονομική κατάσταση των συμμετεχόντων, ανεπίσημη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς των νηπιαγωγείων επιβεβαίωσε ότι τα παιδιά προέρχονταν τόσο από μεσαίας και υψηλής τάξης οικογένειες όσο και από χαμηλές κοινωνικό – οικονομικές τάξεις. Για όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στη μελέτη, παραχωρήθηκε άδεια από τους γονείς.

3.2. Δοκιμασίες

- *Μη λεκτική ικανότητα*

Σχέδια με κύβους

Τα σχέδια με κύβους αποτελούν μέρος του Wechsler Preschool & Primary Scale of Intelligence – WIPPSY (Wechsler, 1990). Κάθε στοιχείο απαιτεί την επανακατασκευή ενός δεδομένου μοτίβου σε κόκκινο και άσπρο χρώμα από κόκκινους και άσπρους ξύλινους κύβους. Κατά την διάρκεια της επανακατασκευής, το δεδομένο μοτίβο παραμένει ορατό και ο χρόνος που χρειάζεται για να φτιαχτεί το κάθε μοτίβο, καταγράφεται. Η αξιολόγηση και η βαθμολογία του τεστ διεξήχθη σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που παρέχονται στο εγχειρίδιο ελέγχου.

- *Λεξιλόγιο*

1. Προσληπτικό λεξιλόγιο

Το Peabody Picture Vocabulary τεστ-αναθεωρημένη έκδοση (Dunn & Dunn, 1981; σταθμισμένο στα ελληνικά από τους Μουζάκη, Σίμος, Σιδερίδης & Πρωτόπαπας, 2006), παρέχει μια μέτρηση του προσληπτικού λεξιλογίου. Στη δοκιμασία αυτή, ο εξεταστής παρουσιάζει μια λέξη – ερέθισμα προφορικά μαζί με μία σειρά από τέσσερις εικόνες. Ζητείται τότε από τον εξεταζόμενο να επιλέξει την εικόνα που παρουσιάζει καλύτερα τη σημασία της λέξης – ερέθισμα. Ο εξεταστής καταγράφει τις σειρές με τα στοιχεία (ερεθίσματα) μέχρι να βρεθούν οι «βασικές» και οι «οριακές» σειρές του παιδιού. Οι «βασικές σειρές» είναι οι σειρές εκείνες των αντικειμένων στις οποίες το παιδί πραγματοποιεί ένα ή κανένα λάθος. Από την άλλη μεριά, οι «οριακές σειρές» είναι οι σειρές των αντικειμένων στις οποίες το παιδί πραγματοποιεί οχτώ ή και περισσότερα λάθη (εσωτερικός συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha = .96$).

2. Εκφραστικό λεξιλόγιο

Προκειμένου να εξασφαλισθεί ένας κατάλογος του εκφραστικού λεξιλογίου, χορηγήθηκε ένα τεστ κατονομασίας. Η δοκιμασία περιελάμβανε εκατόν είκοσι οχτώ (128) εικόνες με αντικείμενα τα οποία έπρεπε να ονομάσουν τα παιδιά. Οι εικόνες επιλέχθηκαν από το σταθμισμένο σύνολο των διακοσίων εξήντα (260) εικόνων, το οποίο δημιουργήθηκε από τους Snodgrass και Vanderwart (1980) (η δοκιμασία έχει σταθμιστεί στην Ελληνική γλώσσα από τους Παπαθανασίου, Βάρλα, Κουράκο και Σπαντιθέα, 2004). Οι λέξεις που ζητούνταν να κατονομαστούν ήταν δύο έως έξι συλλαβές με ηλικία κατάκτησης τουλάχιστον τα τέσσερα έτη. Ένας βαθμός δινόταν για κάθε αυθόρμητη αναγνώριση των εικόνων. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί αποτύγχανε να κατονομάσει σωστά μια εικόνα, δινόταν σημασιολογική βοήθεια. Αν ακόμη δεν κατάφερε να κατονομάσει σωστά την εικόνα, ο εξεταστής έλεγε την σωστή ονομασία και το παιδί έπρεπε να την επαναλάβει (εσωτερικός συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha = .97$).

- *Αφήγηση – Εκφραστικός λόγος*

Η Ελληνική έκδοση του Bus Story Test (Renfrew, 1997; Προσαρμοσμένο στην Ελληνική γλώσσα από τους Πρωτόπαπας, Μουζάκη & Τσάντουλα, 2004)

παρέχει μια μέτρηση για τον αφηγηματικό λόγο. Το παιδί ακούει μια σύντομη ιστορία, η οποία συνοδεύεται από εικόνες, και στο τέλος ζητείται να ξαναπεί την ιστορία στον εξεταστή. Το παιδί μπορεί να χρησιμοποιεί και τις εικόνες. Ο εκφραστικός λόγος αξιολογείται από το περιεχόμενο των πληροφοριών και το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (ΜΜΕ) (εσωτερικός συντελεστής αξιοπιστίας $\alpha = .60$).

- *Παραγωγή ομιλίας*

Φωνολογική Αξιολόγηση της Ομιλίας των Παιδιών (PACS) (Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών, 1997):

Η Φωνολογική Αξιολόγηση της Ομιλίας των Παιδιών (PACS) είναι μια δοκιμασία που χρησιμοποιείται για τη διάγνωση φωνολογικής διαταραχής / γλωσσική καθυστέρηση σε Ελληνικό πληθυσμό. Δημιουργήθηκε από τον Πανελλήνιο Σύλλογο Λογοθεραπευτών το 1995. Η δοκιμασία στοχεύει στην παροχή μιας αξιολόγησης του ρεπερτορίου φωνημάτων των παιδιών (δηλαδή, η ποιότητα και η ποσότητα των ήχων που χρησιμοποιεί ένα παιδί στην ομιλία του), καθώς και τους φωνοτακτικούς συνδυασμούς στην αυθόρμητη και περιορισμένη παραγωγή των παιδιών σε ορισμένες φάσεις της γλωσσικής ανάπτυξης. Τα παιδιά καλούνται να κατονομάσουν εξήντα έξι (66) εικόνες. Οι παραγωγές καταγράφονται και συγκρίνονται με μια αναπτυξιακή φωνητική καταγραφή.

- *Ανάλυση αφηγηματικών ικανοτήτων*

Η ανάλυση των προφορικών αφηγήσεων παρέχει πολλά δεδομένα από την ομιλία των παιδιών σε φυσικό περιβάλλον και επιτρέπει στους κλινικούς να αναλύσουν ταυτόχρονα πολλαπλά γλωσσικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο (Heilman, Miller, Nockerts & Dunaway, 2010).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι μέτρησης των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών. Ένας προεξέχων τρόπος μέτρησης της ποιότητας της αφήγησης είναι η ποσότητα των πληροφοριών που παρέχει ένα παιδί. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει τόσο το συνολικό μήκος της αφήγησης (συχνά αναφέρεται ως όγκος της αφήγησης), όσο και το ποσό των επεξεργασιών για κάθε ξεχωριστή κατάσταση που συνθέτει την αφήγηση (συχνά αναφέρεται ως πολυπλοκότητα της αφήγησης) (Kulkofsky et. al., 2008).

Η αφηγηματική δομή έχει αναλυθεί από πολλές προοπτικές, στις οποίες περιλαμβάνονται η γραμματική ιστορία (η οποία εστιάζει στα δομικά στοιχεία και θέματα προβλήματος – επίλυσης των ιστοριών), και η high – point ανάλυση (στην οποία η κλασσική αφήγηση βασίζεται σε μια κορύφωση η οποία στη συνέχεια επιλύεται) (Berko, 2005). Η ανάλυση με την μέθοδο της γραμματικής ιστορίας στη βιβλιογραφία αναφέρεται και ως μακροδομική μέθοδος ανάλυσης (Heilman et. al., 2010).

Οι εξεταστές εξακριβώνουν την παραγωγή των λέξεων και της γραμματικής των παιδιών, χρησιμοποιώντας μικροδομικές και μακροδομικές μεθόδους ανάλυσης και μπορούν να οργανώσουν σε ένα πίνακα επιπέδων τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών, με την βοήθεια της μακροδομικής μεθόδου ανάλυσης (Heilman et. al., 2010).

Οι μικροδομικές αναλύσεις εστιάζουν αρχικά στη γλωσσική δομή και στο γλωσσικό περιεχόμενο των παιδιών μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις. Η γλωσσική δομή αξιολογείται από την ανάλυση των γραμματικών και των συντακτικών ικανοτήτων, χρησιμοποιώντας ως τρόπο ανάλυσης το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος

(MME) και διάφορα μέτρα συντακτικής πολυπλοκότητας (Heilman et. al., 2010). Η μικροδομική ανάλυση, επομένως, εστιάζει περισσότερο στις εσωτερικές ιδιότητες. Δηλαδή, τον αριθμό των λέξεων και των προτάσεων που παράγει το παιδί, το τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι σύνδεσμοι για να συνδέσουν τις λέξεις και τη συνολική γραμματική πολυπλοκότητα (π.χ. ο αριθμός των σύνθετων προτάσεων) (Justice et. al., 2010).

Την μικροδομική μέθοδο ανάλυσης χρησιμοποιεί το Bus Story Test (Renfrew, 1997) για να εξετάσει τον αριθμό των πληροφοριών που περιλαμβάνουν τα παιδιά στις αφηγήσεις τους, τις δευτερεύουσες προτάσεις και το μέσο μήκος εκφωνήματος, όπως φαίνεται αναλυτικά παρακάτω.

Η χορήγηση του Bus Story Test γίνεται με το μπλοκ των έγχρωμων εικόνων, με το εγχειρίδιο οδηγιών, τα φύλλα καταγραφής και βαθμολόγησης, και ένα μηχανήμα ηχογράφησης της παραγωγής του εξεταζόμενου. Σύμφωνα με τις οδηγίες που ενσωματώθηκαν στην τέταρτη έκδοση του τεστ, κάθε παιδί πρέπει να εξετάζεται μόνο του και αν χρειάζεται να παρευρίσκεται κάποιος άλλος θα πρέπει να ενημερωθεί ότι δεν επιτρέπεται να επεμβαίνει και να σχολιάζει κατά τη διάρκεια του τεστ. Ο εξεταστής και το παιδί μοιράζονται το ίδιο μπλοκ με εικόνες και στην αρχή ο εξεταστής αφήνει το παιδί να δει τις εικόνες για λίγο. Στη συνέχεια, ο εξεταστής ενημερώνει το παιδί για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, δίνοντας του τις ακόλουθες οδηγίες: «Θα σου πω μια ιστορία κοιτάζοντας αυτές τις εικόνες. Όταν τελειώσω θέλω να μου πεις την ιστορία κοιτάζοντας τις ίδιες εικόνες». Ο εξεταστής δεν παρεμβαίνει και δεν διορθώνει κατά τη διάρκεια αφήγησης του παιδιού. Εάν ο λόγος του παιδιού είναι τηλεγραφικός ή ακατάληπτος, ο εξεταστής του ζητά να επαναλάβει ή να πει περισσότερα.

Η ιστορία που διηγείται ο εξεταστής είναι η εξής:

1. *“Once upon the time there was a very naughty bus. While his driver was trying to mend him, the bus decided to run away.*
2. *He ran along the road beside a train. They made funny faces at each other and raced each other. But the bus had to go on alone, because the train went into a tunnel. He hurried into the city where he met a policeman who blew his whistle and shouted, ‘Stop, bus’.*
3. *But the naughty bus paid no attention and ran on into the country. He said, “I’m tired of going on the road”. So he jumped over a fence. He met a cow who said, “Moo, I can’t believe my eyes”.*
4. *The bus raced down the hill. As soon as he saw there was water at the bottom, he tried to stop. But he didn’t know how to put on his brakes. So he fell in the pond with a splash and stuck in the mud. When the driver found where the bus was, he telephoned for a crane to pull him out and put him back on the road again”.*

Η προσαρμογή στη ελληνική γλώσσα είναι η ακόλουθη:

4. *«Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα πολύ άτακτο λεωφορείο. Ενώ ο οδηγός προσπαθούσε να το επισκευάσει, το λεωφορείο αποφάσισε να φύγει.*

2. *Έτρεχε στο δρόμο δίπλα από ένα τραίνο.
Έκαναν γκριμάτσες το ένα στο άλλο και παράβγαιναν στην ταχύτητα .
Όμως το λεωφορείο έπρεπε να συνεχίσει μόνο του γιατί το τραίνο μπήκε σε ένα τούνελ.
Μπήκε γρήγορα μέσα στην πόλη όπου συνάντησε έναν αστυνομικό που του σφύριζε και του φώναζε «σταμάτα, σταμάτα!»*
5. *Μα το άτακτο λεωφορείο δεν του έδωσε σημασία και συνέχισε να τρέχει για την εξοχή.
Έλεγε : « Βαρέθηκα να πηγαίνω από το δρόμο».
Έτσι, πήδηξε πάνω από ένα φράχτη.
Συνάντησε μια αγελάδα που φώναζε «Μουου, δεν πιστεύω στα μάτια μου»*
6. *Μετά, το λεωφορείο πήρε τον κατήφορο.
Όταν είδε ότι υπήρχε νερό στο τέρμα της κατηφόρας, προσπάθησε να σταματήσει.
Δεν ήξερε όμως πως να πατήσει φρένο.
Έτσι έπεσε μέσα στη λίμνη και κόλλησε μέσα στη λάσπη. Όταν ο οδηγός βρήκε που ήταν το λεωφορείο , τηλεφώνησε σ’ ένα γερανό να έρθει να το τραβήξει και να το ξαναβάλει στον δρόμο.»*

Αφού το παιδί διηγηθεί την ιστορία, ο εξεταστής καταγράφει την ηχογραφημένη αφήγηση στην αντίστοιχη φόρμα. Σε αυτό το στάδιο ο εξεταστής πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός, να καταγράψει την παραγωγή του παιδιού με μεγάλη ακρίβεια και να μην παραλείπει καμία πληροφορία και κανένα λάθος, ούτε άρθρωσης ούτε γραμματικής.

Αν ο λόγος του παιδιού είναι ακατάληπτος, ο εξεταστής δεν πρέπει να μαντέψει τι μπορεί να είπε το παιδί αφού οι πληροφορίες δεν μεταδόθηκαν καθαρά. Σε αυτή την περίπτωση, ο εξεταστής πρέπει να χρησιμοποιεί μια σειρά από διακεκομμένες γραμμές (.....) αμέσως μετά την τελευταία κατανοητή λέξη που είπε το παιδί, για να δείξει ότι ακολουθούν λέξεις που δεν είναι κατανοητές. Όταν η παραγωγή γίνει και πάλι κατανοητή, συνεχίζεται η καταγραφή της ιστορίας του παιδιού.

Αφού ο εξεταστής καταγράφει την αφήγηση του παιδιού στην αντίστοιχη φόρμα, πρέπει στη συνέχεια να την αναλύσει ανάλογα με τον αριθμό των προτάσεων σύμφωνα με τους παρακάτω κανόνες ανάλυσης:

Ø **Απλές προτάσεις:** μία πρόταση, για παράδειγμα «το τρένο μπήκε σε ένα τούνελ» (“the train went into a tunnel”)

Ø **Σύνθετες προτάσεις:**

1. Περισσότερες από μία κύρια πρόταση που συνδέονται μεταξύ τους με τους παρατακτικούς συνδέσμους *και, τότε, αλλά, έτσι (and, then, but, so)*, όχι όμως με *ώστε (so that)*. Το υποκείμενο ή η αντωνυμία του ρήματος της πρώτης πρότασης επαναλαμβάνεται στη δεύτερη πρόταση (δευτερεύουσες προτάσεις).

Η κάθε μια από τις κύριες προτάσεις

αντιμετωπίζονται ως απλές προτάσεις, αφού έχουν νόημα και από μόνες τους. Για παράδειγμα:

«Το λεωφορείο έφυγε». (The bus ran away.)

«Και συνάντησε ένα τρένο». (And he met a train.)

«Έτσι είχαν αγώνα». (So they had a race.)

«Αλλά το τρένο μπήκε σε ένα τούνελ». (But the train went into a tunnel.)
Έτσι, σχηματίζονται τέσσερις απλές προτάσεις.

2. Περισσότερες από μία πρόταση, που συνδέονται μεταξύ τους με *παρατακτικούς συνδέσμους*, αλλά το υποκείμενο ή η αντωνυμία του ρήματος της πρώτης πρότασης δεν επαναλαμβάνεται στις δευτερεύουσες προτάσεις. Αυτό αντιμετωπίζεται ως μια πρόταση, αφού οι δευτερεύουσες προτάσεις δεν έχουν νόημα από μόνες τους.

Για παράδειγμα: «Το λεωφορείο κατέβηκε τρέχοντας τον λόφο, είδε το νερό και έπεσε μέσα.» (“The bus ran down the hill, saw the water and fell in.”)

- Ø **Σύνθετες προτάσεις:** αποτελούνται από μια κύρια πρόταση και δευτερεύουσες προτάσεις που συνδέονται μεταξύ τους με τους υποτακτικούς συνδέσμους *πότε, επειδή, αν και, ο οποίος, ώστε* (*when, because, although, who, so that*). Οι δευτερεύουσες προτάσεις δεν μπορούν να έχουν ολοκληρωμένο νόημα από μόνες τους.

Για παράδειγμα: «Το λεωφορείο έφυγε μόνο του επειδή το τρένο μπήκε σε ένα τούνελ.» (“The bus left alone because the train went into a tunnel.”).

- Ø **Ελλιπείς προτάσεις:** αυτές οι προτάσεις πρέπει να καταγράφονται τελευταίες εκτός και αν δεν συνδέονται με την ιστορία. Για παράδειγμα, αυτές που περιλαμβάνονται στην ιστορία είναι: «Έπεσε κάτω, λεωφορείο» (“Fall down, bus”), «Πήδηξε» (“Jumped”), «Ένας αστυνομικός εκεί» (“A police there”). Αυτές που δεν περιλαμβάνονται στην ιστορία είναι: «Αμάν!» (“Oh dear!”), «Ωρα για ένα γλυκό!» (“Time for a sweetie”).

Αφού γίνει η καταγραφή της αφήγησης του παιδιού, ο εξεταστής πρέπει να βαθμολογήσει τις πληροφορίες. Οι πιο συχνές απαντήσεις βρίσκονται σε λίστα στη φόρμα καταγραφής και βαθμολόγησης. Όταν χρησιμοποιείται ένα συνώνυμο ή μια λέξη τοπικής διαλέκτου ο εξεταστής πρέπει να ελέγχει αν αντιστοιχεί στη λέξη – στόχο και να βαθμολογήσει αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, ο εξεταστής υπολογίζει το μέγεθος των προτάσεων που παρήγαγε το κάθε παιδί. Ο εξεταστής διαγράφει λέξεις όπως και, τότε, λοιπόν στην αρχή των προτάσεων. Δεν μετράει τις λέξεις που επανέλαβε το παιδί από τον εξεταστή όταν αυτός τις χρησιμοποίησε για να βοηθήσει το παιδί να ξεκινήσει την αφήγηση. Στη συνέχεια, επιλέγει τις πέντε μεγαλύτερες προτάσεις του παιδιού. Μετράει για μια λέξη τα συνώνυμα, τα κύρια ονόματα και τις παιδικές λέξεις. Στο τέλος, προσθέτει τον αριθμό των λέξεων που βρίσκονται στις πέντε μεγαλύτερες προτάσεις και διαιρεί με το πέντε για να εξάγει το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MME).

Μετά την εξαγωγή του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος, ο εξεταστής βαθμολογεί τις δευτερεύουσες προτάσεις που χρησιμοποιεί το παιδί. Η ανάλυση αυτή θεωρείται πολλή χρήσιμη, καθώς επιτρέπει στους κλινικούς να έχουν μια πρώτη εικόνα σχετικά με τις πτυχές της γλώσσας που ορισμένα παιδιά μπορεί να μην αναπτύσσουν σύμφωνα με την ηλικία τους. Τέτοιες δυσκολίες μπορεί να παρατηρηθούν και σε παιδιά των οποίων η βαθμολογία δεν έχει μεγάλη τυπική απόκλιση από τον μέσο όρο της εκάστοτε ηλικιακής ομάδας.

Παρατηρήθηκε ότι οι μεγαλύτερες προτάσεις που χρησιμοποιούν τα παιδιά αυτά είναι περισσότερο σύνθετες προτάσεις που συνδέονται με τους συνδέσμους και, τότε, αλλά, έτσι, παρά σύνθετες προτάσεις που συνδέονται με τους συνδέσμους πότε,

επειδή, αν και, ο οποίος, ώστε. Για παράδειγμα, «Έπεσε στην λάσπη και δεν μπορούσε να πατήσει τα φρένα» (σύνθετη πρόταση που συνδέεται με το σύνδεσμο και), « Έπεσε στην λάσπη επειδή δεν μπορούσε να πατήσει τα φρένα» (σύνθετη πρόταση που συνδέεται με τον σύνδεσμο επειδή).

Για να ολοκληρωθεί η βαθμολογία του κάθε παιδιού στη δοκιμασία, ο εξεταστής υπολογίζει το τελικό σκορ σε κάθε άξονα του τεστ, δηλαδή το MME και τις πληροφορίες. Στη συνέχεια, ο εξεταστής συγκρίνει τα αποτελέσματα του κάθε παιδιού με τις νόρμες. Το είδος των νορμών που χρησιμοποιούνται στη δοκιμασία αυτή είναι οι αναπτυξιακές ηλικίες, ωστόσο πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχουν αντίστοιχες νόρμες για την Ελληνική γλώσσα.

Οι μακροδομικές αναλύσεις εξετάζουν τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών πέρα από το επίπεδο της αφήγησης και τεκμηριώνουν την ικανότητά τους να σχετίζουν έννοιες που υπερβαίνουν την αφήγηση. Οι μακροδομικές αναλύσεις της αφήγησης έχουν τις ρίζες τους στην παραδοσιακή γραμματική ιστορίας που προτείνει ότι όλες οι ιστορίες έχουν μια ρύθμιση και ένα σύστημα επεισοδίου. Η ρύθμιση παρέχει πληροφορίες για τους χαρακτήρες και το περιβάλλον τους. Το σύστημα επεισοδίου από την άλλη μεριά, περιέχει τρία βασικά συστατικά που βρίσκονται σε όλες τις ιστορίες:

1. Ένα πρόβλημα (έναρξη ενός γεγονότος ή μιας εσωτερικής αντίδρασης)
2. Προσπάθειες για λύση του προβλήματος
3. Συνέπειες – Συμπεράσματα (Heilman et. al., 2010).

Ακόμη, η μακροδομική μέθοδος μπορεί να περιλαμβάνει την ανάλυση της παραγωγής και της κατανόησης από το παιδί των αιτιωδών δικτύων, των γεγονότων, των αναπαραστάσεων (δηλαδή των σεναρίων) και της γραμματικής. Τέλος, η μακροδομική μέθοδος ανάλυσης μπορεί να εξετάσει το βαθμό στον οποίο η αφήγηση του παιδιού κατέχει τα παρακάτω:

1. Οδηγεί διαδοχικά σε ένα σημείο κορύφωσης (ονομάζεται high – point ανάλυση)
2. Υπάρχει αλληλουχία (συνοχή) (Justice, Bowles, Pence & Gosse, 2010)

Μπορεί οι μακροδομικές αναλύσεις της αφήγησης να διαφέρουν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ως προς τη μορφή με την οποία εμφανίζονται, όμως στηρίζονται τόσο στην παράδοση της γραμματικής ιστορίας όσο και σε βασικές αρχές. Σύμφωνα με τους Heilmann και συνεργάτες (2010), παιδιά που παράγουν περισσότερα στοιχεία γραμματικής ιστορίας ή έχουν πιο ανεπτυγμένα χαρακτηριστικά της γραμματικής ιστορίας, φαίνεται να έχουν ισχυρότερες ικανότητες οργάνωσης της αφήγησης. Αντί να προσδιορίζουν την απουσία ή όχι των στοιχείων της γραμματικής ιστορίας, όπως συμβαίνει σε άλλες αναλύσεις, αυτές οι μετρήσεις απαιτούν ολική κρίση από τον εξεταστή για να υπολογίσει την ποιότητα και την ανάπτυξη του επιπέδου της αφήγησης των παιδιών (Heilman et. al., 2010).

Τα πλεονεκτήματα της απλής ανάλυσης, δηλαδή της κωδικοποίησης της γραμματικής ιστορίας, είναι ότι διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την ακρίβεια μεταξύ των ατόμων που λαμβάνουν τις πληροφορίες. Το μειονέκτημα αυτής της ανάλυσης προσδιορίζεται στο γεγονός ότι υπάρχει περιορισμός στην ικανότητα να υπολογίζονται τις αφηρημένες έννοιες μεταξύ των συνομιλητών και τις πτυχές της αφήγησης ή της «δόξας» της ιστορίας (Heilman et. al., 2010).

Σύμφωνα με τους Peterson και McCabe (1983), στην ανάλυση high – point η κλασική αφήγηση χτίζεται πάνω σε ένα υψηλό σημείο (σημείο κορύφωσης), μετά το οποίο ακολουθεί η επίλυσή του. Χρησιμοποιώντας οι ερευνητές την ανάλυση high –

point σε μελέτη τους, έδειξαν ότι η πιο συνηθισμένη δομή που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην ηλικία των τεσσάρων ετών είναι η αφήγηση leap frog. Στην αφήγηση αυτή τα παιδιά, με μη συστηματικό τρόπο, μεταβαίνουν από το ένα γεγονός στο άλλο, αφήνοντας έτσι έξω από την ιστορία σημαντικά σημεία αυτής, αλλά και χρονικούς και αιτιολογικούς συνδέσμους (Berko, 2005).

Μια ακόμη δομή που χρησιμοποιείται συχνά από τα παιδιά, ηλικίας από τεσσάρων έως οχτώ ετών, είναι η χρονολογική αφήγηση. Η αφήγηση αυτή παίρνει τη μορφή της επανάληψης μια διαδοχής γεγονότων (για παράδειγμα: «και μετά.....και μετά»). Σύμφωνα με τη high – point ανάλυση η πιο ώριμη μορφή αφήγησης είναι η κλασική αφήγηση, η οποία όμως πολύ σπάνια συναντάται σε παιδιά τεσσάρων ετών. Τέλος, η εκτίμηση είναι μια ακόμη σημαντική μορφή της high – point ανάλυσης. Η εκτίμηση δεν αναφέρεται στο τι έγινε (McCabe & Rollins, 1996), αλλά περιγράφει το πώς ο αφηγητής αισθάνεται σχετικά με τα γεγονότα που συμβαίνουν στην ιστορία. Μπορεί να εκφραστεί με πολλούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένων λέξεων που φανερώνουν εξαναγκασμό («πρέπει», «οφείλω»), όρους που επηρεάζουν («τρομακτικός», «αστείος») και άρνηση (γεγονότα που δεν συνέβησαν). Η εκτίμηση είναι μια ικανότητα την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν όσο μεγαλώνουν (Berko, 2005).

Επειδή ο μέχρι τώρα στόχος του Bus Story Test ήταν η μικροδομική ανάλυση, στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε η ανάλυση του δείγματος να πραγματοποιηθεί με τη χρήση τόσο της μακροδομικής μεθόδου ανάλυσης όσο και με την μέθοδο ανάλυσης high – point. Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε το παρακάτω μοντέλο, το οποίο συνδυάζει και τις δυο μεθόδους ανάλυσης των δεδομένων.

Πίνακας 1: Μοντέλο αξιολόγησης Αφηγηματικών Ικανοτήτων βάσει το Bus Story Test

Μοντέλο αξιολόγησης Αφηγηματικών Ικανοτήτων βάσει το Bus Story Test			
Ανάλυση Αφηγηματικής Ικανότητας	ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΜΕΓΙΣΤΟ ΣΚΟΡ	
A	ΕΙΣΑΓΩΓΗ		
A1	Ανάπτυξη κύριου χαρακτήρα Διαμόρφωση της κατάστασης	Κύριος χαρακτήρας: ένα άτακτο λεωφορείο (1 βαθμός) Διαμόρφωση κατάστασης: ενώ ο οδηγός προσπαθούσε να το επισκευάσει, το λεωφορείο αποφάσισε να φύγει (Βαθμός 1)	2
A2	Αναφορά χαρακτήρων [δευτερεύοντες χαρακτήρες]	Οι δευτερεύοντες χαρακτήρες στην ιστορία είναι: το τρένο, ο αστυνομικός και η αγελάδα. Αν το παιδί αναφέρει καθέναν από αυτούς θα λαμβάνει και ένα βαθμό (σύνολο 3 βαθμούς)	3
A3	Αναφορά γεγονότων / προβλημάτων και η επίλυσή τους	Για κάθε πρόβλημα που αναφέρεται θα αντιστοιχεί ένας βαθμός και για κάθε λύση άλλος ένας βαθμός, οπότε: 1) Το λεωφορείο έπρεπε να συνεχίσει μόνο του γιατί το τρένο μπήκε μέσα σε ένα τούνελ. (Βαθμοί 2) 2) Συνάντησε έναν αστυνομικό μα το άτακτο λεωφορείο δεν του έδωσε καμία σημασία και συνέχισε να τρέχει για την εξοχή (Βαθμοί 2) 3) Βαρέθηκα να πηγαίνω από το δρόμο, έτσι πήδηξε από ένα φράχτη (Βαθμοί 2)	6
B	ΑΛΛΗΛΟΥΧΙΑ		
B1	Ακολουθία γεγονότων	Αξιολογείται η ήπια / ομαλή μετάβαση από γεγονός σε γεγονός (μαζί με το γεγονός / πρόβλημα του επιλογού / κορύφωσης) δηλαδή κατά πόσο το παιδί παραθέτει τα γεγονότα με χρονική ακολουθία και δεν παρουσιάζει το φαινόμενο leap – frog. Άρα έχουμε συνολικά (με βάση το επίπεδο A3) 3 γεγονότα + 1 το τελευταίο γεγονός του επιλόγου συνολικά 4. Άρα 3 μεταβάσεις. Αν το παιδί πραγματοποιεί επιτυχώς αυτές τις μεταβάσεις θα πάρει μέγιστο σκορ 3 βαθμούς (Βαθμοί 3)	3
Γ	ΕΠΙΛΟΓΟΣ		
Γ1	Κορύφωση προβλήματος Λύση του προβλήματος	Κορύφωση προβλήματος: Όταν είδε νερό στο τέρμα της κατηφόρας προσπάθησε να σταματήσει (Βαθμός 1). Δεν ήξερε πώς να πατήσει φρένο (Βαθμός 1). Έπεσε μέσα στη λίμνη (Βαθμός 1) και κόλλησε μέσα στη λάσπη (Βαθμός 1). Λύση: Όταν ο οδηγός είδε που ήταν το λεωφορείο τηλεφώνησε σε ένα γερανό να έρθει να το τραβήξει και να το ξαναβάλει στο δρόμο (Βαθμός 1).	5
ΣΥΝΟΛΟ		19	

Συγκεκριμένα, με το μοντέλο αυτό ο εξεταστής μπορεί να αξιολογήσει την αφηγηματική δομή των παιδιών προσχολικής ηλικίας και να οργανώσει σε ένα πίνακα τα επίπεδα των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών. Συγκεκριμένα, αξιολογείται η ικανότητα των παιδιών να αναφέρουν τα κύρια γεγονότα με τις λεπτομέρειες που απαιτούνται για να γίνει η ιστορία και ο αφηγητής κατανοητός από τον ακροατή. Ακόμη, εξετάζεται η ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να χρησιμοποιούν τεχνικές απαλής μετάβασης από το ένα γεγονός στο άλλο, να προσανατολίσουν τον ακροατή σχετικά με το πότε και γιατί συνέβη ένα γεγονός και ποιος ήταν υπεύθυνος για το γεγονός αυτό. Τέλος, το μοντέλο αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εξεταστή να ελέγξει την ικανότητα των παιδιών να οδηγήσουν το γεγονός σε μια κορύφωση προς το τέλος της αφήγησης και να δώσουν τη λύση στο πρόβλημα που δημιουργείται.

3.3 Διαδικασία

Σύμφωνα με τη διαχρονική μελέτη, η οποία αναφέρθηκε παραπάνω, σχετικά με τους παράγοντες κινδύνου εκδήλωσης δυσκολιών στην ανάγνωση και γραφή σε παιδιά με προσχολικές διαταραχές ομιλίας και λόγου (Ιοαννου, 2011), ακολουθήθηκε η παρακάτω διαδικασία αξιολόγησης και συλλογής του δείγματος.

Επομένως, όλα τα παιδιά εξετάστηκαν ατομικά σε ήσυχα δωμάτιο κοντά στις τάξεις τους. Η συνολική διάρκεια χορήγησης των δοκιμασιών ήταν 2.5 ώρες. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε τρεις συνεδρίες και κάθε συνεδρία είχε διάρκεια 40 με 45 λεπτά. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν με σταθερή σειρά. Κατά την πρώτη συνεδρία αξιολογήθηκαν οι δοκιμασίες «σχέδια με κύβους», PACS, εκφραστικό λεξιλόγιο, αφήγηση.

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Στατιστική Ανάλυση - Αποτελέσματα

Στο παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της βαθμολογίας του δείγματος από την ανάλυση αφηγηματικών ικανοτήτων. Συγκεκριμένα το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις υποομάδες με βάση τη βαθμολογία:

Χαμηλή (0 - 6): Ο αριθμός των παιδιών αυτής της ομάδας είναι 13 (26%), με μικρότερη βαθμολογία το 2 και μεγαλύτερη το 6 (μ.ο. 4)

Μέτρια (7 - 13): Ο αριθμός των παιδιών αυτής της ομάδας είναι 35 (70%), με μικρότερη βαθμολογία το 7 και μεγαλύτερη το 13 (μ.ο. 10)

Υψηλή (14 - 19): Ο αριθμός των παιδιών αυτής της ομάδας είναι 2 (4%), με μικρότερη και μεγαλύτερη βαθμολογία το 16 (μ.ο. 16)

Πίνακας 2: Καταγραφή βαθμολογίας αφηγηματικών ικανοτήτων.

Βαθμολογία	Μικρότερη βαθμολογία	Μεγαλύτερη βαθμολογία	Μέσος όρος βαθμολογίας	Αριθμός παιδιών	Αριθμός παιδιών (%)
Χαμηλή (0 – 6)	2	6	4	13	26
Μέτρια (7 – 13)	7	13	10	35	70
Υψηλή (14 – 19)	16	16	16	2	4

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3) παρουσιάζονται ο αριθμός των παιδιών με τη μέγιστη βαθμολογία καθώς και το ποσοστό (%) των παιδιών με τη μέγιστη βαθμολογία, από την ανάλυση των αφηγηματικών ικανοτήτων. Το δείγμα αναλύθηκε ως προς την Εισαγωγή (ανάπτυξη κύριου χαρακτήρα διαμόρφωση κατάστασης, ανάπτυξη δευτερευόντων χαρακτήρων και αναφορά γεγονότων / προβλημάτων και η επίλυσή τους), την Αλληλουχία (ακολουθία γεγονότων) και τον Επίλογο (κορύφωση και λύση προβλήματος).

Πίνακας 3: Μέγιστη βαθμολογία Μοντέλου Αφηγηματικών Ικανοτήτων

	Αριθμός παιδιών με μέγιστη βαθμολογία	Ποσοστό (%) παιδιών με μέγιστη βαθμολογία
Εισαγωγή		
παρουσίαση κύριου χαρακτήρα		
περιγραφή κατάστασης	8	16%
ανάπτυξη δευτερευόντων χαρακτήρων	32	64%
αναφορά γεγονότων / προβλημάτων και η επίλυσή τους	1	2%
Αλληλουχία		
ακολουθία γεγονότων	12	24%
Επίλογος		
κορύφωση και λύση προβλήματος	0	0%

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) παρουσιάζονται οι μικρότερες και οι μεγαλύτερες τιμές - βαθμολογίες, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις αναφορικά με την ηλικία (σε έτη), τη μη λεκτική ικανότητα και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του δείγματος (PPVTR, εκφραστικό λεξιλόγιο, PACS, πληροφορίες BT, MME BT και αφηγηματικές ικανότητες). Όσον αφορά τις αφηγηματικές ικανότητες, η Τυπική Απόκλιση είναι πολύ μικρή (3.11), γεγονός που φανερώνει πως ο μέσος όρος (μ.ο.= 8.7) αντιπροσωπεύει το δείγμα. Άρα, δείχνει ότι δεν υπάρχουν ακραίες τιμές, δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος (70%) κυμαίνεται στα μέτρια επίπεδα.

Πίνακας 4: Ικανότητες λεξιλογίου και εκφραστικού λόγου

	Μικρότερη τιμή	Μεγαλύτερο τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ηλικία (σε έτη)	4.4	5.6	4.9	3.81838
Σχέδια με κύβους	12	28	20.54	4.107
Προσληπτικό Λεξιλόγιο (PPVT-R)	24	97	63.78	16.302
Εκφραστικό λεξιλόγιο	73	116	98.58	9.693
PACS ¹	24	66	55.24	11.786
Πληροφορίες BT ²	1.00	16.00	8.1200	3.21120
MME BT ³	4.60	14.80	8.8720	1.95699
Αφηγηματικές ικανότητες	2.00	16.00	8.7347	3.11432

¹ Phonological Assessment of Child Speech (Φωνολογική Αξιολόγηση της Ομιλίας των Παιδιών)

² Πληροφορίες Bus Story Test

³ Μέσο Μήκος Εκφωνήματος Bus Story Test

Αναλύσεις Συσχετίσεων

Από την ανάλυση των συσχετίσεων που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των μη λεκτικών ικανοτήτων, των γλωσσικών ικανοτήτων και των αφηγηματικών ικανοτήτων παρατηρήθηκε ότι οι αφηγηματικές ικανότητες εμφανίζουν μεγαλύτερη συσχέτιση με τις πληροφορίες ΒΤ ($r=.613$, $\alpha < .01$), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5. Ακόμη, μεγάλη συσχέτιση των αφηγηματικών ικανοτήτων εμφανίζεται με το ΜΜΕ ΒΤ ($r=.508$, $\alpha < .01$), ενώ μέτρια συσχέτιση με το Εκφραστικό Λεξιλόγιο ($r=.440$, $\alpha < .01$). Χαμηλή συσχέτιση παρατηρείται με το ΡΡVTR ($r=.205$) και με τη δοκιμασία μη λεκτικής ικανότητας ($r=.194$).

Πίνακας 5: Συσχετίσεις μεταξύ μη λεκτικών ικανοτήτων, γλωσσικών και αφηγηματικών ικανοτήτων

	ΡΡVTR	Εκφ. Λεξ.	Πληροφορίες ΒΤ	ΜΜΕ ΒΤ	Αφηγηματικές ικανότητες
Σχέδια με κύβους	.358*	.424**	.167	.066	.194
ΡΡVTR		.672**	.301*	.388**	.205
Εκφραστικό Λεξιλόγιο			.323*	.321*	.440**
Πληροφορίες ΒΤ				.403**	.613**
ΜΜΕ ΒΤ					.508**

*Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο .05 (2-tailed).

**Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο .01 (2-tailed).

Αναλύσεις ιεραρχικών γραμμικών παλινδρομήσεων

Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης για να διερευνηθεί η προβλεπτική ισχύς της μη λεκτικής ικανότητας (δοκιμασία σχέδια με κύβους), του προσληπτικού λεξιλογίου, του εκφραστικού λεξιλογίου, των πληροφοριών ΒΤ καθώς και του ΜΜΕ ΒΤ, στη διακύμανση των αφηγηματικών ικανοτήτων. Συνεπώς πραγματοποιήθηκαν δύο αναλύσεις παλινδρόμησης.

Στο πρώτο βήμα πραγματοποιήθηκε έλεγχος των γενικών γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων με την εισαγωγή της δοκιμασίας κατασκευή σχεδίων με κύβους καθώς και των δοκιμασιών λεξιλογίου (εκφραστικό-προσληπτικό). Στο δεύτερο βήμα εισήχθησαν οι μεταβλητές του αριθμού των πληροφοριών καθώς και του ΜΜΕ. Η μέθοδος αυτή ακολουθήθηκε ώστε να διερευνηθεί η ικανότητα των δεικτών παραγωγής λόγου (πληροφορίες-ΜΜΕ) να προβλέψουν επιπρόσθετη σημαντική διακύμανση στις αφηγηματικές ικανότητες (μακροδομή-κορύφωση) μετά τον έλεγχο των γενικών γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων (Πίνακας 6).

Από την ανάλυση παλινδρόμησης προκύπτει ότι οι δύο δείκτες λεξιλογικής επάρκειας έχουν προβλεπτική ισχύ για τις αφηγηματικές ικανότητες (Πίνακας 6). Οι δείκτες παραγωγής λόγου (πληροφορίες και ΜΜΕ) επίσης επεξήγησαν σημαντική διακύμανση στις αφηγηματικές ικανότητες των νηπίων (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Ανάλυση ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης

Μοντέλο		Τυποποιημένοι Συντελεστές	Επίπεδο Σημαντικότητας(p)
		Beta	
1	(Constant)		,148
	Σχέδια με κύβους	,024	,871
	PPVTR	-,170	,351
	Εκφραστικό Λεξιλόγιο	,544	,005
2	(Constant)		,024
	Σχέδια με κύβους	,050	,666
	PPVTR	-,344	,021
	Εκφραστικό Λεξιλόγιο	,403	,008
	Πληροφορίες ΒΤ	,444	,000
	MME ΒΤ	,315	,012

a. Εξαρτημένη μεταβλητή: Αφηγηματικές Ικανότητες

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συζήτηση

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάλυση των αφηγηματικών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, χρησιμοποιώντας ως μέθοδο ανάλυσης τόσο τη μακροδομική ανάλυση όσο και την ανάλυση high – point. Δεδομένου ότι οι μέχρι σήμερα μετρήσεις των αφηγηματικών ικανοτήτων, που παρέχονται από το τεστ αξιολόγησης αφηγηματικών ικανοτήτων Bus Story Test (Renfrew, 1997), επικεντρώνονταν στην μικροδομική ανάλυση των γλωσσικών δομών, θεωρήθηκε σημαντικό να επικεντρωθεί η μελέτη μας σε αυτού του είδους τις αναλύσεις (μακροδομική και high – point ανάλυση).

Διάφορες μελέτες, όπως αυτή των Griffin, Hemphill, Camp και Wolf (2004), οι οποίοι στηρίχτηκαν σε μελέτες των Labov (1972), των Labov και Waletzky (1967) και των Peterson και McCabe (1983), έχουν συνδέσει τις αφηγηματικές ικανότητες με τη σχολική επίδοση. Την κατάκτηση δηλαδή των δεξιοτήτων εκείνων που είναι απαραίτητες στα παιδιά για να έχουν μια καλή εκπαιδευτική πορεία. Στην παρούσα μελέτη γίνεται μια προσπάθεια να βρεθεί η συσχέτιση μεταξύ των υπόλοιπων γλωσσικών τομέων και των αφηγηματικών ικανοτήτων, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των παιδιών σε δοκιμασίες που εξετάζουν την μη λεκτική ικανότητα, το προσληπτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιο, τις πληροφορίες και το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (ΜΜΕ) που παρέχουν τα παιδιά με τις αφηγηματικές ικανότητες.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής (κατά την οποία αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά που συμμετείχαν δεν παρουσίαζαν κάποια γλωσσική διαταραχή) έδειξαν ότι το 70% (δηλ. τα 35 παιδιά) κυμαίνονται στο επίπεδο της μέτριας βαθμολογίας, ενώ μόλις το 4% (δηλ. 2 παιδιά) κυμαίνονται στο επίπεδο της υψηλής βαθμολογίας. Η μέτρια βαθμολογία (δηλ. η βαθμολογία από 7 έως και 13) βρίσκεται κοντά στον μέσο όρο της βαθμολογίας του δείγματος, επομένως αντιπροσωπεύει το αναμενόμενο αποτέλεσμα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Παρατηρήθηκε ακόμη, ότι οι αφηγηματικές ικανότητες εμφάνισαν την μεγαλύτερη συσχέτιση με τις πληροφορίες που παρέχονται από το Bus Story Test (Renfrew, 1997). Μεγάλη συσχέτιση επίσης, εμφανίστηκε με το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος που προέρχεται από το ίδιο τεστ αλλά και με το εκφραστικό λεξιλόγιο. Με λίγα λόγια, όταν η ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων υστερεί, είναι αρκετά πιθανό να υπάρχει δυσκολία στην μεταφορά των αριθμών και του περιεχομένου των πληροφοριών που μεταφέρουν τα παιδιά, στην ανάπτυξη της προτασιακής πολυπλοκότητας, η οποία μετριέται με το ΜΜΕ αλλά και στο λεξιλόγιο που κατέχουν και χρησιμοποιούν τα παιδιά. Υπάρχει βέβαια και μεγάλη πιθανότητα για το αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή δυσκολία στο λεξιλόγιο ή το συντακτικό επίπεδο της γλώσσας να αντικατοπτρίζει και δυσκολία στις αφηγηματικές ικανότητες.

Σύμφωνα με τους McCabe και Rollins (1996), η high – point ανάλυση περιλαμβάνει την αναφορά ενός ή περισσότερων γεγονότων, την εκτίμησή τους και την επίλυσή τους. Σύμφωνα με το μοντέλο αξιολόγησης αφηγηματικών ικανοτήτων το οποίο βασίστηκε στην high – point ανάλυση, που παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3) το δείγμα αναλύθηκε ως προς την Εισαγωγή (ανάπτυξη κύριου χαρακτήρα διαμόρφωση κατάστασης, ανάπτυξη δευτερευόντων χαρακτήρων και αναφορά γεγονότων / προβλημάτων και η επίλυσή τους). Ακόμη αναλύθηκε ως

προς την Αλληλουχία (ακολουθία γεγονότων) και τον Επίλογο (κορύφωση και λύση προβλήματος). Σύμφωνα με αυτή την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (64%) ανέφερε στην αφήγησή του όλους τους δευτερεύοντες χαρακτήρες (βλ. Παράρτημα 4 – παράδειγμα με μέγιστη βαθμολογία στην αφήγηση όλων των δευτερευόντων χαρακτήρων). Ένα μικρότερο ποσοστό (24%) κατάφερε να κάνει χρήση ομαλής μετάβασης από το ένα γεγονός στο άλλο (βλ. Παράρτημα 4 – παράδειγμα με μέγιστη βαθμολογία στην χρήση απαλών μεταβάσεων). Ένα ποσοστό (16%) του δείγματος κατάφερε να αναφέρει τόσο τον κύριο χαρακτήρα όσο και την διαμόρφωση της κατάστασης στην αφήγησή του (βλ. Παράρτημα 4 – παράδειγμα με μέγιστη βαθμολογία τόσο στην παρουσίαση του κύριου χαρακτήρα όσο και στην διαμόρφωση της κατάστασης). Ένα πολύ μικρό ποσοστό (2%) αναφέρθηκε στα γεγονότα / προβλήματα και στην επίλυσή τους (βλ. Παράρτημα 4 – παράδειγμα με μέγιστη βαθμολογία στην αναφορά γεγονότων / προβλημάτων και στην επίλυσή τους). Ενώ, κανένα ποσοστό (0%) του δείγματος δεν κατάφερε να δώσει την κορύφωση και λύση του προβλήματος (βλ. παράρτημα 4 – παράδειγμα με βαθμολογία στην κορύφωση και στην λύση του προβλήματος).

Οι McCade και Rollins (1996) ανέπτυξαν τα στάδια αφήγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τα οποία στο πρώτο στάδιο τα παιδιά ηλικίας 3;6 ετών μπορούν να συνδυάσουν μόνο μέχρι δυο παρελθοντικά γεγονότα στην αφήγησή τους. Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά ηλικίας 4;0 ετών μπορούν να αφηγηθούν περισσότερα από δύο παρελθοντικά γεγονότα, μπορεί να παραλείψουν όμως σημαντικές πληροφορίες στην αφήγησή τους στην οποία ωστόσο δεν παρατηρείται αλληλουχία. Τέλος στο τρίτο στάδιο τα παιδιά σε ηλικία 5;0 ετών σπάνια παρουσιάζουν προβλήματα στην αλληλουχία, οι ιστορίες τους όμως τελειώνουν γρήγορα και παρουσιάζουν κορύφωση στο τέλος της αφήγησης. Συμπληρωματικά στην θεωρία αυτή ο Berko (2005) συμπληρώνει ότι στο τέταρτο έτος τα παιδιά παραλείπουν σημαντικά γεγονότα στην αφήγησή τους, το οποίο ονομάζει *leapfrog* αφήγηση. Τέλος συμπληρώνει ένα ακόμα στάδιο, την κλασσική αφήγηση που είναι η πιο ώριμη μορφή αφήγησης και πραγματοποιούν τα παιδιά σε ηλικία 6;0 ετών.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους McCade και Rollins (1996) και Berko (2005) καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα Ελληνόπουλα προσχολικής ηλικίας βρίσκονται ηλικιακά, με βάση την αφήγηση, ανάμεσα στα 3;6 με 4;0 έτη. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι το δείγμα της παρούσας μελέτης δεν έκανε αναφορά στα γεγονότα / προβλήματα και στην επίλυσή τους. Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά έπρεπε να κάνουν αναφορά σε τρία κύρια γεγονότα της ιστορίας. Επίσης παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά δεν έκαναν χρήση απαλής μετάβασης από το ένα γεγονός στο άλλο (δηλαδή χρήση αιτιολογικών και χρονικών συνδέσμων). Τέλος, παρατηρήθηκε ότι υπήρχε πλήρη αποτυχία των παιδιών να κλείσουν την ιστορία με ένα γεγονός κορύφωσης.

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο δείγμα, φάνηκε τελικά ότι τόσο το εκφραστικό λεξιλόγιο όσο και οι πληροφορίες που μεταφέρουν τα παιδιά, έχουν προβλεπτική ισχύ για την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων. Επομένως, παιδιά που εμφανίζουν χαμηλή βαθμολογία στην αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου, είναι αναμενόμενο να αντιμετωπίζουν δυσκολία κατά την ανάπτυξη των αφηγηματικών τους ικανοτήτων. Το ίδιο ισχύει και για τις πληροφορίες που μεταφέρουν τα παιδιά και πιθανώς σε μεγαλύτερο βαθμό.

Επομένως, η μελέτη αυτή κατάφερε σε ένα βαθμό να δημιουργήσει μια σχέση συσχέτισης μεταξύ της ανάπτυξης του λεξιλογίου με τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ακόμη, δημιουργήθηκε ένα μοντέλο το οποίο αξιολογεί την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών με μια διαφορετική προοπτική, αναλύοντας τις ικανότητες βασιζόμενο στην ανάλυση high – point και όχι στην μικροδομική ανάλυση.

Καταλήγουμε επομένως στο συμπέρασμα πως η ομαλή ανάπτυξη της πλειοψηφίας των γλωσσικών τομέων είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ομαλή ανάπτυξη του προφορικού λόγου (σε παιδιά προσχολικής ηλικίας) και ενδεχομένως του γραπτού λόγου (σε παιδιά σχολικής ηλικίας). Για να υπάρχει όμως η ομαλή ανάπτυξη όλων των τομέων της γλώσσας, μεγάλη σημασία έχει η πλήρης και ολοκληρωμένη αξιολόγηση των παιδιών από τους ειδικούς όλων των τομέων της γλώσσας που μετέχουν στη γλωσσική ανάπτυξη. Μεγάλη σημασία ωστόσο έχει και ο έγκαιρος έλεγχος των παιδιών (είναι προτιμότερο να γίνεται κατά την προσχολική ηλικία), ώστε να μπορούν άμεσα να αντιμετωπιστούν τυχόν διαταραχές που θα επηρεάζουν πιθανώς την σχολική και κοινωνική πορεία των παιδιών.

Θα ήταν ενδιαφέρον τέλος, αν το συγκεκριμένο δείγμα μπορούσε να παρακολουθηθεί και στην μετέπειτα σχολική πορεία για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν δυσκολίες στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για μια καλή ακαδημαϊκή πορεία.

Βιβλιογραφία

- Berko J. (2005). The development of language, 6th edition, Boston.
- Gillete J., Gleitman H., Gleitman L. R. & Leder A. (1999). Human simulation of vocabulary learning. *Cognition*, 73; 135 - 176.
- Griffin T., Hemphill L., Camp L. & Wolf D. P. (2004). Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*, 24: 123.
- Helman J., Miller J., Nockerts A. & Dunaway C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19; 154-166.
- Hemphill L., Picardi N. & Tager – Flusberg H. (1991). Narrative as an index of communicative competence in mildly mentally retarded children. *Applied Psycholinguistics*, 12, 263 – 279.
- Hickey T. (1993). Identifying formulas in first language acquisition *Journal of child language*, 20; 27 – 41.
- Ioannou D. (2011). Literacy skills in Greek first graders: Predictors of literacy acquisition in typically developing and speech sound disordered children with or without language impairment. PhD Dissertation, Department of Psychology, York University, York, UK.
- Justice L., Bowels R., Pence K., & Gosse C. (2010). A scalable tool for assessing children’s language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Tool), *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218 – 234.
- Kulkofsky S., Wang Qi & Ceci St. (2008). Do Better Stories Make Better Memories? Narrative Quality and Memory Accuracy in Preschool Children. *Applied Cognitive Psychology*, 22: 21–38.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12–44). Seattle, WA: University of Washington Press.

- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Marslen-Wilson, W. (Ed.) (1989). *Lexical representation and process, Part 2*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McCabe A. & Rollins P. R. (1996). Assessment of preschool narrative skills. *American journal of speech – language pathology*, 3; 45 – 56.
- Miranda E. A., McCabe A. & Bliss L. S. (1998). Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguists*, 19; 647 – 667.
- Pellegrini, A. D. (1993). Ten years after: A re-examination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 28; 162–175.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child’s narratives*. New York: Plenum.
- Pinker S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University press.
- Renfrew C. (1997). *Bus Story Test: A test of narrative speech*. United Kingdom: Speechmark Publication.
- Semel E., Wiig E., Secord W. (2004). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool*. United Kingdom: Pearson Education.
- Weistuch, L. & Lewis, M. (1991). *Language interaction intervention program*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Wells, C. G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language tolerant*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Αλεξιάκη Χ. (2005). Εισαγωγή στην κατάκτηση της γλώσσας. Σημειώσεις στο μάθημα της γλωσσικής ανάπτυξης, 3; 62 – 73, Τμήμα Λογοθεραπείας, Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών.

- Αλεξιάκη Χ. (2005). Εισαγωγή στην κατάρκτηση της γλώσσας. Σημειώσεις στο μάθημα της γλωσσικής ανάπτυξης, 4; 74 – 91, Τμήμα Λογοθεραπείας, Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών.
- Βλασσοπούλου Μ., Γαλιφιανάκη Μ., Κόνιαρη Α., Λαμπρινού Α., Λιβεριάδου Ρ., Μπόντσιου Θ. & Χρυσομάλλη Μ. (2005). *ΑνΟμιλό 4*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Βογινδρούκας Ι. & Γρηγοριάδου Ε. (2009). *Δοκιμασία γλωσσικής αντίληψης*. Χανιά: Εκδόσεις Γλαύκη.
- Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α. & Σταυρακάκη Σ. (2010). *Εικόνες δράσεις: Δοκιμασία πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας*. Χανιά: Εκδόσεις Γλαύκη.
- Βογινδρούκας Ι., Τσαμουρτζή Ι., Παπαγεωργίου Β. (2004). Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας: Συχνότητα διαταραχών και επιπτώσεις.
- Καμπανάρου Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*, Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Κατή Δ. (2000). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, 4; 146-147 Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Κατή Δ. (2000). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί, 4; 149-151 Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μότσιου Ε. (2008). Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο, Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2005). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, 2η έκδοση. Αθήνα: Κέντρο λεξικολογίας.
- Οκαλίδου Α. (2000). Διαταραχές λόγου / γλώσσας στην σχολική ηλικία.
- Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2003). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πρώιου Χ. (2010). *Στάδια σημασιολογικής και λεξιλογικής ανάπτυξης*.
- Συμεωνίδης Χ. (2003). Διαταραχές λόγου.
- Τερζή Α. (2006). Σημειώσεις στο μάθημα Εισαγωγή στη Γλωσσολογία, Τμήμα Λογοθεραπείας, Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών.
- Φιλιππάκη – Warburton Ε. (1992). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία* Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Πληροφορίες

1	Έφυγε	
1	έτρεχε με το τραίνο	
2	πήγε στη πόλη	
1	ένας αστυνομικός	
1	Σταμάτα	
2	πήδηξε τον φράχτη	
1	η αγελάδα έκανε μου – ξαφνιάστηκε	
2	Το λεωφορείο πήρε τον κατήφορο	
1μέσα στο νερό – στη λίμνη	
2	Τηλεφώνησε στο γερανό	
1	Το βγάλανε – βγήκε	
2	όταν το επισκεύαζε έφυγε	
1	συνάντησε ένα τραίνο	
1	Γκριμάτσες	
1	μπήκε μέσα στο τούνελ	
1	μπήκε μέσα στην πόλη	
3	ο αστυνομικός είπε «στοπ»	
1	Δεν σταμάτησε	
1	πήδηξε ένα φράχτη	
1	Μία αγελάδα –	
	Δεν πίστευε στα μάτια της	
1	έκανε μουου	
1	πήρε τον κατήφορο και έπεσε σε μία λίμνη	
1	τηλεφώνησε στο γερανό	

Στον παρακάτω πίνακα ο εξεταστής συμπληρώνει τα αποτελέσματα από την βαθμολογία του κάθε παιδιού.

Βαθμολογία πληροφοριών	Προτάσεις	Μέγεθος προτάσεων	Δευτερεύουσες προτάσεις
Σύνολο Πληροφοριών	Σύνολο μεγέθους προτάσεων		Συνολικός αριθμός Δευτερευουσώ ν προτάσεων
	A5LS (Μέσο Μήκος Εκφωνήματος)		

«Η τέλεια αφήγηση»

Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα πολύ άτακτο λεωφορείο. Ενώ ο οδηγός προσπαθούσε να το επισκευάσει, το λεωφορείο αποφάσισε να φύγει.

Έτρεχε στο δρόμο δίπλα από ένα τραίνο.

Έκαναν γκριμάτσες το ένα στο άλλο και παράβγαιναν στην ταχύτητα.

Όμως το λεωφορείο έπρεπε να συνεχίσει μόνο του γιατί το τραίνο μπήκε σε ένα τούνελ.

Μπήκε γρήγορα μέσα στην πόλη όπου συνάντησε έναν αστυνομικό που του σφύριζε και του φώναζε «σταμάτα, σταμάτα!»

Μα το άτακτο λεωφορείο δεν του έδωσε σημασία και συνέχισε να τρέχει για την εξοχή.

Έλεγε : « Βαρέθηκα να πηγαίνω από το δρόμο».

Έτσι, πήδηξε πάνω από ένα φράχτη.

Συνάντησε μια αγελάδα που φώναζε «Μουου, δεν πιστεύω στα μάτια μου»

Μετά, το λεωφορείο πήρε τον κατήφορο.

Όταν είδε ότι υπήρχε νερό στο τέρμα της κατηφόρας, προσπάθησε να σταματήσει.

Δεν ήξερε όμως πως να πατήσει φρένο.

Έτσι έπεσε μέσα στη λίμνη και κόλλησε μέσα στη λάσπη. Όταν ο οδηγός

βρήκε που ήταν το λεωφορείο, τηλεφώνησε σ' ένα γερανό να έρθει να το τραβήξει και να το ξαναβάλει στον δρόμο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Παράδειγμα αφήγησης ενός γεγονότος από κορίτσι ηλικίας 23 μηνών:

Π: Εγώ έκρυψα το μεγάλο αγόρι. (I hid the big boy)
(McCabe & Rollins, 1996)

Παράδειγμα αφήγησης δύο γεγονότων από αγόρι ηλικίας 31 μηνών:

*Ε: Σου άρσεε το κουτάβι;
Π: Έγλυψε το γόνατό μου.
Ε: Έγλυψε το γόνατό σου;
Π: Ένα κουτάβι με κνήγησε.*
(McCabe & Rollins, 1996)

Παράδειγμα αφήγησης αρνητικού γεγονότος από αγόρι 4 ετών:

Το παρακάτω παράδειγμα είναι μέρος της μεγαλύτερης αφήγησης από παιδί περίπου τεσσάρων ετών. Είχε ζητηθεί από τη μητέρα του να περιγράψει μια πρόσφατη επίσκεψη σε ένα πυροσβεστικό σταθμό. Παρ' όλο που η αρχική αφήγηση επικεντρώθηκε στο τι είδε (αντικείμενα μέσα στο πυροσβεστικό σταθμό), το σημαντικό κομμάτι της αφήγησης είναι η περιγραφή του γεγονότος που ο αφηγητής θεωρεί «λάθος».

*Π: Αλλά ξέρετε τι δεν έκανα.... Αυτό δεν ήταν, ότι εγώ, ότι εγώ πιστεύω πως ήταν λάθος του να κάνει.
Με άφησε να φορέσω το μεγάλο βαρύ πυροσβεστικό καπέλο του.
Αλλά αυτό ήταν λάθος. Επειδή όταν πήγα σπίτι έκλαιγα, έκλαιγα.
Και τα μάτια μου άρχισαν να πονάνε.
Και στην πραγματικότητα το κεφάλι μου πονούσε.
Και το δικό μου, στην πραγματικότητα το χέρι μου και ο αγκώνας μου πονούσαν.
Ήμουν πολύ άρρωστος όταν πήγα σπίτι*
(Berko, 2005)

Παράδειγμα αφήγησης leap – frog από κορίτσι τεσσάρων ετών:

E: Έχεις πάει ποτέ στο Όμπερλιν ή στο Κλίβελαντ ή σε κάποιο μέρος σαν αυτά;

Π: Ήταν, ήταν να, στον Christ Johan's εδώ πέρα.

E: Που έχεις πάει;

Π: Στο σπίτι του Christ Johan's. Μερικές φορές,

E: Και;

Π: Εγώ είπα μόνο, εγώ, εγώ είπα, γεια και πως είσαι; Και τότε, και τότε πήγαν σε ένα άλλο μέρος, και μετά, και μετά είχα ένα πάρτι, με, με, με, γλυκά και... .. Και το δικό μου, το δικό μου, εμ, δε ξέρω.

E: Και εσύ, τι;

Π: Δεν ξέρω τι έκανα. Σίγουρα είχα πάρτι.

(Berko, 2005)

Παράδειγμα αφήγησης leap – frog από κορίτσι τεσσάρων ετών:

E: Όταν γυρίσω σπίτι πρέπει να επισκεφτώ τη θεία μου στο νοσοκομείο. Έσπασε και τα δύο πόδια της. Και πρέπει να τα έχει κάπως κρεμασμένα, κρέμονται από το ταβάνι με αυτά τα μικρά καλώδια.

Π: Αυτή πρέπει να είχε ρίξει επάνω.

E: Σωστά.

Π: Η αδερφή μου είχε, είχε. Έσπασε ένα χέρι όταν έπεσε από αυτά τα μικρά ποδήλατα.

E: Πες μου τι έγινε;

Π: Έσπασε το χέρι της. Είχε, πήγε στο γιατρό, έτσι εγώ, ο πατέρας μου, μου έδωσε μια ζυλιά, και εγώ

E: Τι σου έδωσε ο μπαμπάς σου;

Π: Μια ζυλιά.

E: Μια ζυλιά;

Π: Ναι. Και αυτή έπρεπε να πάει στο γιατρό να το βάλει επάνω. Έπρεπε να πάει να το πάρει, να το βγάλει και δεν έσπασε ζανά.

E: Και μετά δεν έσπασε ζανά;

Π: Όχι. Ακόμα το έχει βγαλμένο. Δεν μπορεί να παίζει πια.

E: Δεν μπορεί να παίζει πια;

Π: Δεν μπορεί να παίζει εμείς, μπορεί να παίζει οι υπόλοιποι από εμάς τώρα.

E: Α, ωραία! Εσύ έχεις πέσει ποτέ;

Π: Μμ, αυτή το έχει πάνω. Όταν ήταν σπίτι. Όταν γύρισε και αυτή, και αυτή, και αυτή έπρεπε πάει πίσω και, το βγάλει.

E: Έπρεπε να πάει πίσω και να το βγάλει;

Π: Ναι. Στο γιατρό.

(McCabe & Rollins, 1996)

Παράδειγμα κλασσικής αφήγησης από κορίτσι 5 ετών:

E: Έχεις ποτέ χτυπήσει με τίποτα;

Π: Α, είχα χτυπήσει με μια μέλισσα.

E: Από μια μέλισσα. Πες μου γι' αυτό.

Π: Βλέπεις, έχω χτυπήσει στο πόδι μου. Ήμουν ζυπόλυτη. Τσίριζα και τσίριζα και έκλαψα και έκλαψα. Τσίριζα και τσίριζα. Μέχρι που ο γείτονας της διπλανής μου πόρτας βγήκε έξω και ο μπαμπάς μου βγήκε έξω και ο αδερφός μου βγήκε έξω. Και, όλοι με κουβάλησαν μέσα στο σπίτι αλλά μετά από αυτό που έγινε έπρεπε να κοιμηθώ τη νύχτα με τον γείτονά μου.

(McCabe & Rollins, 1996)

Παράδειγμα βαθμολόγησης της αφήγησης σύμφωνα με το White English – Speaking North American Model:

E: Έχεις ποτέ χτυπήσει με τίποτα;

Π: Α, είχα χτυπήσει με μια μέλισσα.

E: Από μια μέλισσα. Πες μου γι' αυτό.

Π: Βλέπεις, έχω χτυπήσει στο πόδι μου. Ήμουν ζυπόλυτη. Τσίριζα και τσίριζα και έκλαψα και έκλαψα. Τσίριζα και τσίριζα. Μέχρι που ο γείτονας της διπλανής μου πόρτας βγήκε έξω και ο μπαμπάς μου βγήκε έξω και ο αδερφός μου βγήκε έξω. Και, όλοι με κουβάλησαν μέσα στο σπίτι αλλά μετά από αυτό που έγινε έπρεπε να κοιμηθώ τη νύχτα με τον γείτονά μου.

Ερωτήσεις:

- 1) Υπάρχουν δυο παρελθοντικά γεγονότα; Ναι [είχα χτυπήσει, τσίριζα, έκλαψα, ήρθε, κουβάλησαν, έπρεπε].
- 2) Υπάρχουν περισσότερα από δύο τέτοια παρελθοντικά γεγονότα; Ναι.
- 3) Υπάρχει μια λογική, ίσως αιτιολογική σειρά σε αυτά τα γεγονότα στην πραγματικότητα ή θα μπορούσαν να συμβούν με οποιαδήποτε σειρά; Ναι
- 4) Η σειρά που μεταφέρει ο αφηγητής τα γεγονότα αντικατοπτρίζει την αλληλουχία, κατά την οποία τα γεγονότα πρέπει να ακολουθούν μια λογική σειρά; Ναι.
- 5) Υπάρχει συναισθηματική κορύφωση στην αφήγηση; Ναι, η αφηγήτρια αλάνθαστα σημειώνει τον πόνο της με την επανάληψη των ρημάτων τσίριζα και έκλαψα και επισημαίνοντας την «παρέλαση» των ανθρώπων που ήρθαν για την σωτηρία της.
- 6) Συνεχίζει ο αφηγητής στην επίλυση της ιστορίας, λέγοντας στον ακροατή πως εξελίχθηκαν τα πράγματα, περιλαμβανομένου πως λύθηκε το πρόβλημα; Ναι, η αφηγήτρια μας λέει ότι «μετά από αυτό που συνέβη» πήρε μια ειδική θεραπεία. (McCabe & Rollins, 1996)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Παράδειγμα για αυτόματες ή αντιδραστικές αλυσίδες:

«Μια φορά ήταν ένα κορίτσι που την έλεγαν Alice που έμενα κάτω στην παραλία. Η Alice ήταν στο νερό, επιπλέοντας στη πλάτη της, όταν ήρθε ένας καρχαρίας και γκάλπ – γκάλπ αυτό ήταν το τέλος της Alice».

Παράδειγμα για επικεντρωμένες αιτιολογικές αλυσίδες χωρίς εμπόδια:

«Π: Θυμάμαι όταν ο αδερφός μου πήρε ένα παλούκι, ένα παλούκι. Ε: Α, πες μου γι' αυτό. Π: Παίζαμε έξω. Δεν ξέρω πως έγινε. Παίζαμε έξω και όταν ήρθαμε μέσα κρατούσε ένα παλούκι στα χέρια του. Ε: Είχε ένα παλούκι στα χέρια του. Π: Λίγο πριν στο μπάνιο, ο πατέρας μου ήρθε και το πήρε από τα χέρια του και εκείνος έκλαιγε, έκλαιγε, ούούούούου! Έκλαιγε για πολύ ώρα. Άρχισε και δεν ήθελε να μπει μες τη μπανιέρα.»

Παράδειγμα για επικεντρωμένες αιτιολογικές αλυσίδες με εμπόδια:

«Μια φορά ήταν μια αλεπού που έμενε σε μια σπηλιά δίπλα στο δάσος. Ήθελε λίγη τροφή για το βραδινό της και βγήκε έξω κοιτάζοντας για κάτι. Έψαξε, έψαξε αλλά τίποτα. Ξαφνικά είδε έναν λαγό να χοροπηδάει, έτρεξε πολύ γρήγορα για να τον πιάσει αλλά όλο τον έχανε επειδή ο λαγός ήταν πιο έξυπνος από την αλεπού κι έτσι δεν έφαγε τίποτα για βραδινό».

Παράδειγμα για πολλαπλές αιτιολογικές αλυσίδες:

«Βρήκε μια καλή δουλειά σε ένα τσίρκο, πηδώντας δυο ίντσες στον αέρα και μέσα σε ένα ποτήρι με νερό. Μια μέρα πήδησε αλλά δεν υπήρχε νερό. Τον πήγαν στο νοσοκομείο. Του κάνανε δώδεκα ράμματα στο πόδι του. Από τότε δεν πήγε ποτέ πια εκεί. Τέλος!»

Παράδειγμα για συνδεδεμένες αιτιολογικές αλυσίδες:

«Μερικά χρόνια πριν ο Henry Tick ζούσε μέσα στα μαλλιά ενός χίπυ, αλλά ο χίπυ αυτός κουρεύτηκε γουλί και έτσι ο Henry αναγκάστηκε να μετακομίσει. Πήγε σε ένα μαγαζί μικρών ζώων αλλά ήταν κλειστό. Τελικά βρήκε ένα ωραίο κυνηγόσκυλο. Έτσι μετακόμισε μέσα...».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Παράδειγμα με μέγιστη βαθμολογία στην αφήγηση όλων των δευτερευόντων χαρακτήρων

PSGP01	
ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΜΕΓΙΣΤΟ ΣΚΟΡ
Ήταν ένας οδηγός που πήγε να το φτιάξει. Όταν πήγε να το φτιάξει το λεωφορείο αποφάσισε να φύγει.	1
Αναφέρονται όλοι οι δευτερεύοντες χαρακτήρες	3
Αλλά το τρένο πέρασε σε ένα τούνελ.	1
Ένας αστυνόμος του είπε «σταμάτα».	1
Μετά βαρέθηκε να περνάει από το δρόμο. Έτσι πήδηξε από το φράχτη είδε μια αγελάδα.	2
Έκανε «μου». Μετά δεν ήξερε να σταματήσει γιατί εκεί δεν ήξερε ότι ήταν νερό. Όταν το βρήκε φώναξε ένα γερανό να το σηκώσει.	3
Μετά δεν ήξερε σταματήσει γιατί εκεί δεν ήξερε ότι ήταν νερό.	1
Όταν έπεσε στη λάσπη ο οδηγός το βρήκε. Όταν το βρήκε φώναξε ένα γερανό να το σηκώσει.	1
	13

Παράδειγμα με μέγιστη βαθμολογία στην χρήση απαλών μεταβάσεων

XLG 184	
ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΜΕΓΙΣΤΟ ΣΚΟΡ
Μια φορά ήταν ένα άτακτο λεωφορείο.	1
Αναφέρονται όλοι οι δευτερεύοντες χαρακτήρες.	3
Το τρένο συνέχισε το δρόμο του και μπήκε σε ένα τούνελ.	1
Ένας αστυνόμος του είπε να σταματήσει.	1
Μετά το λεωφορείο προχώρησε και πήδηξε από ένα φράχτη.	1
Μετά η αγελάδα είπε 'μου μου' δεν πιστεύω στα μάτια μου. Μετά προχώρησε στην κατηφόρα και έπεσε σε ένα νερό. Όταν το είδε ο αστυνόμος φώναξε έναν γερανό.	3
Μετά προχώρησε στην κατηφόρα και έπεσε σε ένα νερό.	1
Όταν το είδε ο αστυνόμος φώναξε έναν γερανό.	0
	11

Παράδειγμα με μέγιστη βαθμολογία τόσο στην παρουσίαση του κύριου χαρακτήρα όσο και στην διαμόρφωση της κατάστασης

AGM30	
ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΜΕΓΙΣΤΟ ΣΚΟΡ
Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα λεωφορείο. Αυτό το λεωφορείο ήταν πολύ άτακτο. Το επισκεύαζε ο οδηγός. Αυτό μια μέρα αποφάσισε να φύγει.	2
Αναφέρονται όλοι οι δευτερεύοντες χαρακτήρες.	3
Το σταμάτησε ένας αστυνομικός. Το λεωφορείο δεν άκουσε και πήγε κοντά σε ένα τρένο.	0
Μετά είπε βαρέθηκα να περπατάω στη πόλη. Πήδηξε από έναν φράχτη	2
Και συνάντησε μια αγελάδα. Είδε κάτι λάσπες αλλά δε πρόλαβε να σταματήσει. Το βρήκε ο οδηγός και τηλεφώνησε σε ένα γερανό και το έβγαλε έξω.	1
Είδε κάτι λάσπες αλλά δε πρόλαβε να σταματήσει. Δεν ήξερε πώς να πατήσει φρένο. Έπεσε εκεί μέσα.	1
Το βρήκε ο οδηγός και τηλεφώνησε σε ένα γερανό και το έβγαλε έξω.	1
	10

Παράδειγμα με μέγιστη βαθμολογία στην αναφορά γεγονότων/προβλημάτων και στην επίλυσή τους

BAM30	
ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΜΕΓΙΣΤΟ ΣΚΟΡ
Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα λεωφορείο. Ενώ ο οδηγός του προσπαθούσε να το φτιάξει αυτό αποφάσισε να φύγει.	1
Αναφέρονται όλοι δευτερεύοντες χαρακτήρες.	3
Το λεωφορείο αποφάσισε να φύγει γιατί το τρένο μπήκε σε ένα τούνελ.	2
Πήγε προς την πόλη και συνάντησε ένα αστυνόμο που του σφύριζε και του είπε να σταματήσει. Αλλά αυτό όμως δεν του έδινε σημασία.	2
Βαρέθηκα να πηγαίνω από το δρόμο. Πήδηξε από ένα φράχτη	2
Και συνάντησε μια αγελάδα που τον χαιρέταγε «μου δε πιστεύω στα μάτια μου». Το λεωφορείο πήγε στον κατήφορο. Και τότε μόλις είδε ο οδηγός που ήτανε τηλεφώνησε σε ένα γερανό να το βγάλει και να το ξαναπάρει έξω στο δρόμο.	3
Το λεωφορείο πήγε στον κατήφορο. Μόλις είδε στον πάτο του κατήφορου είχε νερό προσπάθησε να σταματήσει. Αλλά δεν ήξερε πώς να πατήσει φρένο.	2
Και τότε μόλις είδε ο οδηγός που ήτανε τηλεφώνησε σε ένα γερανό να το βγάλει και να το ξαναπάρει έξω στο δρόμο.	1
	16

Παράδειγμα με βαθμολογία στην κορύφωση και στην λύση του προβλήματος

SKM30	
ΑΦΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΜΕΓΙΣΤΟ ΣΚΟΡ
Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα λεωφορείο. Το λεωφορείο άνοιξε την πόρτα και έπεσε ο οδηγός. Μετά έφυγε.	0
Αναφέρονται όλοι οι δευτερεύοντες χαρακτήρες.	3
Το τρένο μπήκε σε ένα	0
Έτσι σφύριξε ο αστυνόμος και είπε σταμάτα. Αυτό δε σταμάτησε.	2
Μετά χοροπήδηξε από ένα φράχτη	0
Και συνάντησε μια αγελάδα. Μετά το πήρε η κατηφόρα. Καλέσανε ένα γερανό.	2
Μετά το πήρε η κατηφόρα. Έπεσε μέσα.	0
Καλέσανε ένα γερανό. Και ξαναβγήκε στο δρόμο. Ο οδηγός μπήκε μέσα στο λεωφορείο.	1
	8