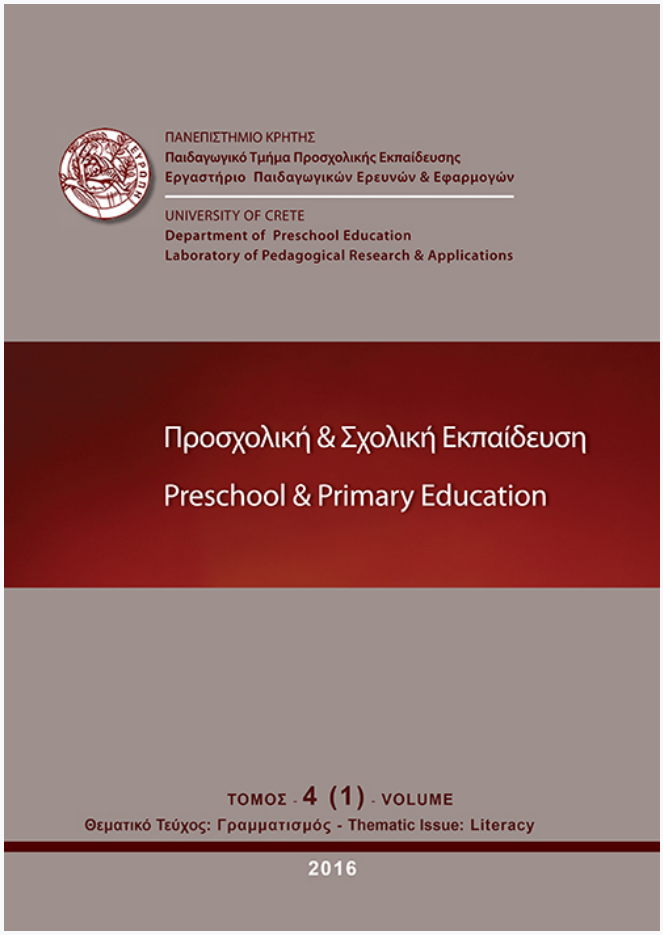
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2016)

Θεματικό Τεύχος: Γραμματισμός



Οι Αφηγηματικές Δεξιότητες σε Παιδιά Προσχολικής & Πρώτης Σχολικής Ηλικίας

Maria Athansiou Kanellou, Eugenia Athansiou Korvesi, Asimina Ralli, Aggeliki Mouzaki, Fay Antoniou, Vasiliki Diamanti, Sophia Papaioannou

doi: 10.12681/ppej.207

Copyright © 2016

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Kanellou, M. A., Korvesi, E. A., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Οι Αφηγηματικές Δεξιότητες σε Παιδιά Προσχολικής & Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, *4*(1), 35–67. https://doi.org/10.12681/ppej.207

https://epublishing.ekt.gr | **e-Εκδότης:** EKT | **Πρόσβαση:** 27/04/2024 00:01:00

Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση,
2016, Τόμος 4, Τεύχος 1, σσ. 35-67
e-ISSN: 2241-7206

© Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών
Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
doi: http://dx.doi.org/10.12681/ppej.207

Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας

Μαρία Κανέλλου
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευγενία Κορβέση
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ασημίνα Ράλλη
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αγγελική Μουζάκη
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Φαίη Αντωνίου
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Βασιλική Διαμαντή
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σοφία Παπαϊωάννου
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη. Σκοπός της μελέτης ήταν να εξετάσει το αναπτυξιακό προφίλ του αφηγηματικού λόγου των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Αξιολογήθηκαν οι δεξιότητες παραγωγής ελεύθερης αφήγησης και οι δεξιότητες αναδιήγησης 237 παιδιών, ηλικίας 4-5, 5-6 και 6-7 ετών, από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Ακόμα, εξετάστηκε εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο δεξιοτήτων αφηγηματικού λόγου. Ταυτόχρονα, μελετήθηκε κατά πόσο τα αναπτυξιακά επίπεδα (ονοματοθεσία, παράθεση, σύνδεση, αλληλουχία, αφήγηση) που προτείνονται από το μοντέλο των Stadler και Ward (2005) μπορούσαν να εντοπισθούν στο συγκεκριμένο δείγμα. Μέσω τεσσάρων εικονογραφημένων ιστοριών, συλλέχθηκαν αφηγήσεις που στην συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και βαθμολογήθηκαν ως προς τη μικροδομή και τη μακροδομή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών βελτιώθηκαν με την ηλικία τόσο ως προς την ελεύθερη αφήγηση όσο και ως προς την αναδιήγηση. Ωστόσο, τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων είχαν καλύτερες επιδόσεις στη δοκιμασία της αναδιήγησης συγκριτικά με τη δοκιμασία της ελεύθερης αφήγησης. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορές στις επιδόσεις σε σχέση με το φύλο, με τα κορίτσια να εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια. Τέλος, βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη παραγωγή. Τα αποτελέσματα συζητούνται σε σχέση την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Λέξεις κλειδιά: αφηγηματικός λόγος, προσχολική/πρώτη σχολική ηλικία, αφηγηματική δομή, αναπτυξιακά επίπεδα

Summary. The aim of the study was to investigate the developmental path of narrative skills of preschool and primary school children. Two hundred thirty seven Greek-speaking children from various regions of Greece participated in the study. They were separated in three age groups: 4-5, 5-6 and 6-7 years old. Retelling and narrative production skills were evaluated. Correlations between the two narrative skills were investigated. Four illustrated stories were used (two stories for retelling and two stories for narrative production).Children's narratives were collected and transcribed from the recordings. Then, narratives were coded and assessed according to certain

Υπεύθυνη επικοινωνίας: *Ασημίνα, Ράλλη*, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, Τ.Κ. 15784 Ιλίσια, e-mail: asralli@psych.uoa.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
URL: http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education

criteria: microstructure/cohesion (conjunction and lexical cohesion) and macrostructure/ coherence (story grammar and temporal sequencing of actions and events). The findings revealed that narratives of older children tended to be better according to the story structure criteria in comparison to narratives produced by younger children. In addition, the qualitative analysis of children's narratives demonstrated the different narrative levels (labeling, listing, connecting, sequencing and narrating) proposed by Stadler and Ward (2005). Children of all age groups performed better in retelling test compared to narrative production test. The results also revealed differences in performance in relation to gender (girls performed better than boys). Finally, a statistically significant correlation between children's performance in retelling and narrative production skills was found. The results are discussed in terms of theoretical models of narrative abilities. Implications for research, theory and educational purposes are also discussed.

Keywords: narrative discourse, preschool/first grade, narrative structure, developmental levels

Εισαγωγή

Ο αφηγηματικός λόγος

Τα βασικά χαρακτηριστικά και η σημασία του

Ο αφηγηματικός λόγος μπορεί να οριστεί ως η εκφορά τουλάχιστον δύο φράσεων με χρονολογική σειρά που αφορούν ένα γεγονός ή μια εμπειρία (Labov, 1972, όπως αναφέρεται σε Curenton & Lucas, 2007). Ακόμα, αφήγηση θεωρείται ο πεζός λόγος που αποτελείται από ολοκληρωμένες προτάσεις που συνδέονται σε μια συνεκτική και πλήρη δήλωση και τον οποίο διαπερνούν αξίες και στόχοι της εκάστοτε κουλτούρας (Polkinghorne, 1995). Ο αφηγηματικός λόγος, εκτός από τον υπολογισμό της διαδοχής των γεγονότων, προϋποθέτει εφαρμογή της γνώσης για τον κόσμο (Boudreau, 2008), απαιτεί ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεγαλύτερων μονάδων κειμένου, ικανότητα διατήρησης του θέματος και ενσωμάτωσης του νοήματος στον λόγο (Humphries, Cardy, Worling, & Peets, 2004). Προκύπτει κυρίως, είτε μέσω της αναδιήγησης μιας ιστορίας είτε μέσω της ελεύθερης παραγωγής μιας ιστορίας (Hipfner-Boucher et al., 2014· Westerveld & Gillon, 2010). Οι αφηγήσεις, δηλαδή, μπορεί να είναι καθοδηγούμενες ή αυθόρμητες, και, ακόμα, μπορεί να αφορούν σε μια φανταστική ιστορία ή σε μια προσωπική εμπειρία του παιδιού (Curenton & Lucas, 2007· Westerveld, Gillon, & Moran, 2008).

Μία άλλη σημαντική πτυχή του αφηγηματικού λόγου, η οποία τον καθιστά ξεχωριστό είδος κειμένου, είναι ο βαθμός αποπλαισίωσης (decontextualization) που τον χαρακτηρίζει. Δηλαδή, οι αφηγήσεις ιστοριών μπορούν να μεταφερθούν χωροχρονικά και να αναπαραχθούν σε διαφορετικό από το άμεσο πλαίσιο, καθώς η παραγωγή τους δεν απαιτεί τη συμμετοχή ή τη μεσολάβηση των άμεσα εμπλεκομένων σε αυτές (Nicolopoulou, McDowell, & Brockmeyer, 2006). Όμως, η χρήση αποπλαισιωμένου λόγου που είναι αναγκαία για να περιγραφούν γεγονότα και ιδέες σε αφηγηματική μορφή, απαιτεί ανώτερες γνωστικές διεργασίες και είναι ιδιαίτερα σύνθετη δεξιότητα (Gardner-Neblett, Pugnello, & Iruka, 2012).

Η καθημερινή επικοινωνία περιλαμβάνει συχνή ενασχόληση με την κατανόηση και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου (Humphries et al., 2004). Τα μικρά παιδιά ακούν και αναμένεται να κατανοούν τις επεξηγήσεις των ενηλίκων (Paris & Paris, 2003) και τις ιστορίες που διαβάζουν ή αφηγούνται οι γονείς τους (Lepola, Lynch, Laakkonen, Silvén, & Niemi, 2012). Ακόμα, οι ενήλικες αναμένουν από τα παιδιά να μπορούν να αφηγηθούν τις δικές τους εμπειρίες ή φανταστικές ιστορίες (Westerveld & Gillon, 2010) ή/και να χρησιμοποιούν την αφήγηση για να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Petersen, Gillam, & Gillam, 2008). Συνεπώς, η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής δομημένων αφηγήσεων οφείλει να αποτελεί βασικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών της προσχολικής και πρώτης σχολικής βαθμίδας (Petersen, 2010), με στόχο τα παιδιά να κατακτήσουν επαρκείς δεξιό-

τητες τόσο ως προς την κατανόηση όσο και ως προς την παραγωγή αφηγηματικού λόγου, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος.

Οι ερευνητές αναγνωρίζουν πως ένα από τα δύο βασικά σκέλη της γνώσης που αναδύονται στα προσχολικά χρόνια και ενισχύουν το συμβατικό γραμματισμό είναι ο προφορικός λόγος (Hipfner-Boucher et al., 2014). Ο προφορικός λόγος περικλείει αρκετές γλωσσικές δεξιότητες, όπως το προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, τη μορφοσυντακτική επίγνωση, τον αφηγηματικό λόγο κ.ά. (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004· Storch & Whitehurst, 2002). Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως οι αφηγηματικές δεξιότητες είναι γέφυρα μεταξύ προφορικού λόγου και γραμματισμού (Paul & Smith, 1993). Συγκεκριμένα, η κατανόηση και η παραγωγή αφηγηματικού λόγου φαίνεται να σχετίζεται με τη γενικότερη σχολική και αναγνωστική επιτυχία, όπως και με την πρώιμη μαθηματική ικανότητα (π.χ. Boudreau, 2008· Dickinson & McCabe, 2001· Griffin et al., 2004· Justice, Bowles, Pence, & Gosse, 2010· O'Neill, Pearce, & Pick, 2004· Van de Broek et al., 2005). Η θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού υποστηρίζει ένα συνεχές μεταξύ πρώτων αναγνωστικών και μετέπειτα αναγνωστικών δεξιοτήτων (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000· McCabe & Rollins, 1994· Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995). Συγκεκριμένα, η έρευνα επισημαίνει πως η αφηγηματική ικανότητα διευκολύνει την ανάδυση και άλλων προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων (Hipfner-Boucher et al., 2014· Storch & Whitehurst, 2002), καθώς οι αφηγήσεις απαιτούν πιο πολύπλοκη γλώσσα από τις καθημερινές συζητήσεις. Συνεπώς, είναι σημαντική η ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία για να διευκολυνθεί η μετάβαση στις δεξιότητες γραμματισμού (Hipfner-Boucher et. al., 2014).

Απ' την άλλη πλευρά, πιθανές δυσκολίες στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις για γενικότερες δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση και τον γραμματισμό (McCabe & Rollins, 1994). Οι ειδικοί, σε κλινικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο που αφηγούνται τα παιδιά ιστορίες (Bliss, McCabe, & Miranda, 1998· Davis & Coelho, 2004· Justice et al., 2006· Petersen et al., 2008· Skarakis-Doyle, Dempsey, & Lee, 2008). Τα ευρήματα αρκετών ερευνών επισημαίνουν πως πρέπει να ελέγχονται έγκαιρα οι δεξιότητες αφηγηματικού λόγου για να προληφθούν μετέπειτα γλωσσικά και άλλα προβλήματα (Boudreau, 2008). Συνεπώς, η ανάλυση του αφηγηματικού λόγου των παιδιών πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος διαδικασιών αξιολόγησης και παρέμβασης των γλωσσικών δεξιοτήτων (Boudreau, 2008· Johnston, 2008), διότι αποτελεί καίρια δεξιότητα για την κοινωνική και σχολική επιτυχία (Crais & Lorch, 1994· Petersen et al., 2008).

Η αναπτυξιακή πορεία της αφήγησης

Οι άνθρωποι από τη φύση τους έχουν την ικανότητα να οργανώνουν τις εμπειρίες τους με αφηγηματικό τρόπο (Παρίσης & Παρίσης, 2003). Από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν αντίληψη της δομής, της χρήσης και της έννοιας της γλώσσας (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012), και στη συνέχεια χρησιμοποιούν μονολεκτικές φράσεις ή φράσεις με δύο λέξεις για να επικοινωνήσουν (Peterson & McCabe, 1983, όπως αναφέρεται σε McCabe & Rollins, 1994). Σταδιακά ξεκινούν να αφηγούνται ιστορίες αναπαράγοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες, έπειτα αρχίζουν να λένε ιστορίες την ώρα του παιχνιδιού και στη συνέχεια αναδιηγούνται και παράγουν φανταστικές ιστορίες (McCabe & Rollins, 1994· Stadler &Ward, 2005).

Προκειμένου να περιγραφεί η αναπτυξιακή αλληλουχία του αφηγηματικού λόγου, πραγματοποιήθηκαν έρευνες στις οποίες εξετάστηκαν αφηγήσεις προσωπικών γεγονότων παιδιών νεαρής ηλικίας και επισημάνθηκε πως οι δεξιότητες δόμησης ιστοριών, δηλαδή της αφήγησης, αναπτύσσονται ιδιαιτέρως στην ηλικία μεταξύ 2 και 5 ετών (Peterson & McCabe, 1983, όπως αναφέρεται σε McCabe & Rollins, 1994· Peterson & McCabe, 1991b). Πιο συγκεκριμένα, στα 4 έτη οι αφηγήσεις των παιδιών τείνουν να αποτελούνται από περισσότερα

από δύο μεμονωμένα γεγονότα αλλά συχνά χωρίς χρονική σειρά, με αποτέλεσμα να είναι δυσνόητα για τον ακροατή. Στην ηλικία των 5 ετών τα παιδιά σπάνια έχουν πρόβλημα με τη χρονική αλληλουχία στις αφηγήσεις τους, αλλά τείνουν να τις τελειώνουν ανώριμα, δηλαδή στο σημείο κορύφωσης της δράσης. Τα εξάχρονα παιδιά αφηγούνται καλά δομημένες ιστορίες, αναφέρουν το «ποιος», το «τι» και το «πού συνέβη» κάτι, συνδέουν χρονικά τις προτάσεις, αναφέρουν το σημείο κορύφωσης της δράσης και προχωρούν στην επίλυση του προβλήματος.

Σύμφωνα με τους McCabe και Rollins (1994), τα τρίχρονα παιδιά αρχίζουν να παράγουν ιστορίες στις οποίες αναφέρουν μια σειρά ονομάτων υπονοώντας τη δράση των ηρώων, ενώ τα τετράχρονα παιδιά μπορούν να εξηγήσουν αποσπασματικά καταστάσεις, γεγονότα και δραστηριότητες. Στην ηλικία των 5-6 ετών τα παιδιά είναι ικανά να αφηγηθούν ιστορίες με αρκετά επεισόδια (Peterson & McCabe, 1983, όπως αναφέρεται σε McCabe & Rollins, 1994) και να παράγουν αρκετά ολοκληρωμένες ιστορίες (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Οι αφηγήσεις τους μπορεί να περιλαμβάνουν περισσότερες αναφορές στις πράξεις, στις σκέψεις, στους στόχους του ήρωα/των ηρώων, στα αποτελέσματα των πράξεών τους και λιγότερες αναφορές σε μη σχετικά γεγονότα (Gutierrez-Clellen & Iglesias, 1992). Στην ηλικία των 7 ετών, τα παιδιά αρχίζουν σταδιακά να περιλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους περισσότερα επεισόδια (Crais & Lorch, 1994).

Οι Hipfner- Boucher et al. (2014) αξιολόγησαν τις αναδιηγήσεις 89 παιδιών, ηλικίας 4-6 ετών, και διαπίστωσαν πως τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσίασαν καλύτερη αφηγηματική δομή από τα μικρότερα, ενώ το φύλο δε φάνηκε να σχετίζεται σημαντικά με την επίδοση στην αφηγηματική δομή. Παρομοίως, στη μελέτη των Westerveld και Gillon (2010), με δείγμα 169 παιδιά ηλικίας 5, 6 και 7 ετών , φάνηκε να βελτιώνονται οι επιδόσεις στην αναδιήγηση, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Οι Lepola et al. (2012) αξιολόγησαν παιδιά στις ηλικίες των 4, 5 και 6 ετών και διαπίστωσαν ότι επίδοσή τους σε δοκιμασίες αναδιήγησης, βελτιώνεται με την πάροδο του χρόνου, ενώ δε φάνηκε κάποια διαφορά σε σχέση με το φύλο.

Η ανάλυση και η αξιολόγηση της αφήγησης

Όπως προαναφέρθηκε, η ανάλυση του αφηγηματικού λόγου των παιδιών μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην εκτίμηση των γλωσσικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη σχολική επιτυχία και ειδικά για την αναγνωστική κατανόηση (Kendeou, Bohn-Gettler, White, & Van de Broek, 2008 · Lynch et al., 2008 · Potocki, Ecalle, & Magnan, 2013). Η αναδιήγηση και η ελεύθερη αφήγηση ιστοριών, με την κατάλληλη ανάλυση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών της αφηγηματικής ικανότητας του παιδιού (Westerveld & Gillon, 2010). Η αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου συχνά συντελεί στη διάκριση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών από εκείνους με γλωσσικές δυσκολίες (Vandewalle, Boets, Boons, Ghesquiere, & Zink, 2012 · Westerveld et al., 2008). Επίσης, η ικανότητα παραγωγής δομημένων αφηγήσεων αποτελεί ένα νατουραλιστικό μέσο εξέτασης συγκεκριμένων γλωσσικών δεξιοτήτων (Petersen, 2010).

Όσον αφορά τη μελέτη των αφηγηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, είτε πρόκειται για αφηγήσεις αυθόρμητων (προσωπικών ή φανταστικών) ιστοριών είτε για αφηγήσεις από εικονογραφημένα βιβλία, αυτή εστιάζει στη συνεκτικότητα (coherence), δηλαδή στο περιεχόμενο της αφήγησης, και στη συνοχή (cohesion), που αφορά τους γλωσσικούς μηχανισμούς στους οποίους στηρίζεται η οργάνωση της αφήγησης (Snow et al., 1995). Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, εντοπίζονται πολλές προσεγγίσεις ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου και έχουν χρησιμοποιηθεί πλήθος εννοιολογικών όρων, προκειμένου να περιγραφεί η δομή και η αναπτυξιακή του πορεία (Hedberg & Stoel-Gammon, 1986).

Για παράδειγμα, οι Halliday και Hasan (1976) εστίασαν στη μελέτη της αλληλουχίας/συνοχής ή μικροδομής των αφηγηματικών ιστοριών, ενώ άλλοι ερευνητές εστίασαν περισσότερο στη μελέτη της συνεκτικότητας ή μακροδομής των αφηγηματικών γεγονότων. Σε

αυτό το δεύτερο πλαίσιο μελέτης διακρίνονται δύο τύποι ανάλυσης: Ο ένας τρόπος ανήκει στην παράδοση των Γραμματικών της Ιστορίας (π.χ. Applebee, 1978, όπως αναφέρεται σε Hedberg & Stoel-Gammon, 1986· Lahey, 1988· Lynch & Van Den Broek, 2007· McCabe & Peterson, 1991· Stadler & Ward, 2005· Stein & Glenn, 1979· Trabasso, Van Den Broek, & Suh, 1989), ενώ ο άλλος τρόπος βασίζεται στη μελέτη προσωπικών αφηγήσεων από τους Labov και Waletzsky (1967) και περιγράφεται ως ανάλυση της κορύφωσης (high-point analysis).

Με τον όρο *Γραμματική της Ιστορίας* ορίζονται τα δομικά συστατικά που συνήθως συμπεριλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους οι ενήλικες και θεωρούνται απαραίτητα προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη και κατανοητή μία ιστορία από τον ακροατή (Stein & Policastro, 1984, όπως αναφέρεται σε Schneider, Dubé, & Hayward, 2003). Παρόλο που οι ερευνητές στο πέρασμα των χρόνων έχουν προτείνει διάφορους τύπους του μοντέλου της *Γραμματικής της Ιστορίας*, υπάρχει συμφωνία στα βασικά χαρακτηριστικά του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας δραστηριοποιείται προκειμένου να πετύχει κάποιον σκοπό. Η ιστορία εκτυλίσσεται περιγράφοντας την προσπάθεια του κεντρικού ήρωα να επιτύχει τον στόχο του και τελειώνει όταν τελικά επιτευχθεί (Schneider et al., 2003). Γενικότερα, για να είναι κατανοητές, οι ιστορίες των παιδιών πρέπει να είναι δομημένες χρονολογικά, να περιλαμβάνουν συνδέσεις, στόχους, κίνητρα χαρακτήρων και άλλες πληροφορίες (Lever & Sénéchal, 2011).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά ορισμένων μοντέλων ή σχημάτων ανάλυσης της αφηγηματικής συνεκτικότητας και συνοχής, με ιδιαίτερη έμφαση σε αυτά που στηρίζεται η παρούσα μελέτη. Τα συγκεκριμένα σχήματα ανάλυσης έχουν περιγραφεί ύστερα από μελέτες σε παιδιά που διαμένουν σε ευρωπαϊκές χώρες, και ίσως δεν ανταποκρίνονται πλήρως στο αναπτυξιακό προφίλ παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς (Stadler & Ward, 2005).

Η συνεκτικότητα της αφήγησης (coherence)

Τα ποικίλα μοντέλα ή σχήματα αφηγηματικής δομής παρέχουν το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε και μελετήθηκε η ανάπτυξη της συνεκτικότητας στις αφηγήσεις των παιδιών. Με τον όρο *συνεκτικότητα-μακροδομή*, νοείται το σύνολο των κανόνων που διέπουν τη δομή μίας ολοκληρωμένης νοηματικά αφήγησης και που καθορίζουν τη θέση, τη λογική αλληλουχία και τη χρονική σειρά παρουσίασης των αφηγηματικών επεισοδίων (Βαρελά, 2003). Η συνεκτικότητα αναφέρεται στην αλληλουχία σημασιών που καθιστούν ένα αφηγηματικό κομμάτι λόγου κατανοητό, ακόμα και αν αυτό στερείται συνοχής. Αφορά τις νοηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στις προτάσεις ή φράσεις μιας αφήγησης (π.χ. αίτιο-αποτέλεσμα, σύγκριση, αντίθεση, προϋπόθεση, εναντίωση, αίτια ενός προβλήματος-λύσεις (ή προτάσεις για τη λύση) του προβλήματος κ.ά.) και εγκαθιστά τις νοηματικές συνάφειες μεταξύ αυτών των γλωσσικών στοιχείων, σε συνδυασμό με τη χρήση κανόνων σύνταξης και μορφολογίας (Νάνου, 2004 · Σταμούλη, 2010).

Έχουν γίνει πολλές ερευνητικές προσπάθειες για να περιγραφεί η συνεκτικότητα των αφηγήσεων και έχουν, συνεπώς, προταθεί πολλά θεωρητικά σχήματα στο πέρασμα του χρόνου (Pearson & De Villiers, 2006). Μία από τις πρώτες προσπάθειες να περιγραφούν τα συστατικά της δομής των ιστοριών των μικρών παιδιών έγινε από τους Labov και Waletzsky (1967). Οι συγγραφείς θεώρησαν συνεκτική την αφήγηση που περιελάμβανε περίληψη, περιεχόμενο και επίλυση προβλήματος. Η περίληψη ήταν σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο της ιστορίας, περιείχε στοιχεία χωροχρονικού προσανατολισμού, δηλαδή τα στοιχεία «ποιος, πού και πότε» και επιμύθιο (π.χ. έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα). Το περιεχόμενο της αφήγησης, το οποίο αποτελούσε και το σπουδαιότερο δομικό συστατικό της αφήγησης, περιελάμβανε μία σειρά δράσεων που οδηγούσαν σε μία προβληματική κατάσταση ή ένα περιστατικό που διέκοπτε την ισορροπία. Τέλος, η επίλυση του προβλήματος παρουσίαζε τη λύση στην προβληματική κατάσταση που πραγματευόταν η αφήγηση (Labov, 2010· Labov & Waletzsky, 1967).

Παράλληλα, ο Applebee, με βάση την υπόθεση ότι οι ιστορίες συντίθεται από συστατικά (story grammar), χρησιμοποίησε τις ιστορίες των Pictcher και Prelinger (1963) και μελέτησε πιο συστηματικά τους τρόπους με τους οποίους παιδιά προσχολικής ηλικίας οργανώνουν αυτά τα στοιχεία στις αφηγήσεις τους (Applebee, 1978, όπως αναφέρεται σε Νάνου, 2004 · Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Υποστήριξε πως οι διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης των συστατικών των ιστοριών αποτελούν συνάρτηση των αναπτυξιακών γνωστικών αλλαγών που υφίστανται τα παιδιά. Έτσι, παρουσίασε έξι αναπτυξιακά επίπεδα για τις αφηγήσεις των παιδιών ηλικίας 2 ως 6 ετών, τα οποία αποτελούν βήματα προς την κατάκτηση της ολοκληρωμένης αφήγησης (ό.π.).

Στο 1ο επίπεδο, που ονόμασε *ασύνδετες μικροδομές* και εμφανίζεται στην ηλικία των 2 ετών περίπου, οι αφηγήσεις των παιδιών αποτελούνται από ένα σωρό προτάσεων συνήθως σε ενεστωτικό χρόνο και χωρίς οργάνωση. Στο 2ο στάδιο, τις *ακολουθίες*, οι ιστορίες των παιδιών έχουν νόημα, αν και απλές, και χαρακτηρίζονται από μία επιφανειακή χρονική ακολουθία. Δηλαδή, τα παιδιά δεν έχουν αντιληφθεί ουσιαστικά τις χρονικές ή αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα, απλά παραθέτουν στοιχεία που οργανώνονται γύρω από το κυρίως θέμα της ιστορίας (Applebee, 1978, όπως αναφέρεται σε Hedberg & Stoel-Gammon, 1986).

Στη συνέχεια, ακολουθεί το 3ο στάδιο, των *αρχικών αφηγήσεων*, που υιοθετείται από το 20% των 3χρονων και το 10% των 4χρονων παιδιών. Τα παιδιά αφηγούνται πλέον πιο συγκροτημένες ιστορίες και φαίνεται πως αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις αμοιβαίες σχέσεις αιτιότητας μεταξύ εσωτερικών σκέψεων και εξωτερικών γεγονότων. Στο 4ο στάδιο, των *μη επικεντρωμένων αφηγήσεων*, τα παιδιά αφηγούνται αλυσίδες γεγονότων που συνδέονται με σχέσεις αιτιότητας και χρονικής ακολουθίας, τις οποίες όμως εφαρμόζουν χωρίς όρια και οδηγούνται σε γενικεύσεις (ο.π.).

Στο επόμενο στάδιο, που ονόμασε *επικεντρωμένες αφηγήσεις* και παράγεται από το 50% των 5χρονων παιδιών, οι αφηγήσεις φέρουν πολλά χαρακτηριστικά των ολοκληρωμένων αφηγήσεων αλλά ταυτόχρονα διαφέρουν σημαντικά. Στις ιστορίες των παιδιών φαίνεται να μην εμπλέκεται η έννοια της κατεύθυνσης της δράσης προς ένα συγκεκριμένο στόχο, με αποτέλεσμα να μη συνδέεται το τέλος της ιστορίας με την αρχή όπου τέθηκε ο σκοπός των δράσεων. Το τελευταίο στάδιο, των *ολοκληρωμένων αφηγήσεων* υιοθετείται από το 20% των 5χρονων και έχει κατακτηθεί πλήρως από τα παιδιά ηλικίας 6 ετών. Σε αυτό το στάδιο, οι αφηγήσεις ακολουθούν το πρότυπο της Γραμματικής Ιστοριών και είναι εμφανής η αναγκαιότητα επίτευξης κάποιου στόχου που συνδέει το τέλος με την αρχή της δράσης (ο.π.).

Την ίδια περίοδο, το μοντέλο των Stein και Glenn (1979) παρουσίασε τους κανόνες που καθόριζαν τις κατηγορίες πληροφοριών οι οποίες περιλαμβάνονται στις περισσότερες ιστορίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η αφήγηση ξεκινάει με το πρώτο συστατικό, την *αναφορά του πλαισίου και την εισαγωγή των χαρακτήρων*, όπου παρουσιάζεται το κοινωνικό, φυσικό και χρονικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η ιστορία και περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των ηρώων. Το δεύτερο συστατικό είναι *το αρχικό γεγονός*, του οποίου η λειτουργία είναι να προκαλέσει κάποιου είδους αντίδραση στους κεντρικούς ήρωες. Το αρχικό γεγονός μπορεί να είναι ένα φυσικό τυχαίο γεγονός του εξωτερικού περιβάλλοντος ή μία εσωτερική σκέψη/παρόρμηση/συναίσθημα του ήρωα.

Το τρίτο συστατικό, *η εσωτερική αντίδραση*, περιγράφει τις αντιδράσεις του ήρωα στο αρχικό γεγονός. Βασική λειτουργία αυτού του συστατικού είναι να κινητοποιήσει τον κεντρικό ήρωα προς την επίτευξη κάποιου συγκεκριμένου σκοπού. Το τέταρτο συστατικό, *το εσωτερικό σχέδιο*, παρέχει τις στρατηγικές κινήσεις που έχει σκεφτεί ο ήρωας προκειμένου να επιτύχει τον στόχο του, καθώς και τις σκέψεις του για τις καταστάσεις που δημιουργούνται. Ωστόσο, οι Stein και Glenn (1979) σημείωσαν πως τα παιδιά σπάνια συμπεριλάμβαναν αυτό το συστατικό στις αφηγήσεις τους. Το πέμπτο συστατικό, *η προσπάθεια*, περιγράφει τις δράσεις του κεντρικού ήρωα για την επίτευξη του στόχου του. Η βασική λειτουργία του συστατικού αυτού είναι να επιφέρει συνέπειες. Οι *συνέπειες*, αποτελούν το έκτο συστατικό της Γραμματικής της Ιστορίας των Stein και Glenn (1979) και δεικνύουν εάν ο πρωταγωνιστής πέτυχε τελικά το σκοπό του. Τέλος, το έβδομο συστατικό, *η αντίδραση*, περιλαμβάνει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις δράσεις των χαρακτήρων, έπειτα από την επίτευξη ή μη του στόχου της ιστορίας.

Το μοντέλο της ανάπτυξης της αφηγηματικής δεξιότητας των Stein και Glenn (1979), βασιζόμενο στη *Γραμματική της Ιστορίας*, όπως περιγράφηκε παραπάνω, προχώρησε πέρα από το μοντέλο του Applebee (1978 όπως αναφέρεται σε Hedberg & Stoel-Gammon, 1986), για να περιγράψει τα επίπεδα των αφηγήσεων μέχρι και για παιδιά σχολικής ηλικίας (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Οι Stein και Glenn (1979), ύστερα από μελέτη που πραγματοποίησαν σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, πρότειναν ένα αναπτυξιακό αφηγηματικό μοντέλο που περιελάμβανε επτά επίπεδα: α) το επίπεδο της αναφορικής αλληλουχίας, β) το επίπεδο της αλληλουχίας δράσεων, γ) το επίπεδο της αλληλουχίας αντιδράσεων, δ) το επίπεδο των σύντομων επεισοδίων, ε) το επίπεδο των ολοκληρωμένων επεισοδίων, ζ) το επίπεδο των περίπλοκων επεισοδίων και στ) το επίπεδο των αλληλεπιδραστικών επεισοδίων.

Οι Bamberg και Damrad-Frye (1991), βασιζόμενοι στις αναλύσεις των Stein και Glenn (1979), μελέτησαν τον αφηγηματικό λόγο παιδιών προσχολικής ηλικίας και νεαρών ενηλίκων τυπικής ανάπτυξης και διαπίστωσαν πως τα παιδιά και οι ενήλικες που δομούν ολοκληρωμένες αφηγήσεις, συμπεριλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους, εκτός των συστατικών της Γραμματικής της Ιστορίας, ορισμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά υψηλού επιπέδου που καθιστούν πιο σαφή την οργάνωση της αφήγησης. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν πως τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες χρησιμοποιούν στις αφηγήσεις τους πιο ανεπτυγμένα επίπεδα γλώσσας που περιλαμβάνουν εκλεπτυσμένα γλωσσικά στοιχεία, όπως, για παράδειγμα, ρήματα που περιγράφουν συναισθηματικές και νοητικές καταστάσεις των χαρακτήρων («ρήματα μεταγνώσης») καθώς και ρήματα που περιγράφουν τους διαλόγους των χαρακτήρων της αφήγησης («μεταγλωσσικά ρήματα»). Η παραπάνω πρόταση είναι σύμφωνη και με τη Θεωρία του Νου, που υποστηρίζει πως, καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, αναπτύσσουν τις ικανότητες να κατανοούν πως οι άνθρωποι έχουν διαφορετικές σκέψεις, συναισθήματα και πεποιθήσεις και να συνάγουν συμπεράσματα, ώστε να μπορούν να προβλέψουν και να περιγράψουν τόσο τη δική τους συμπεριφορά όσο και των άλλων (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985).

Σε σχετική μελέτη διαπιστώθηκε πως η ικανότητα ενσωμάτωσης εκλεπτυσμένων γλωσσικών μορφών στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών αναδύεται στην προσχολική ηλικία και βελτιώνεται καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά (Curenton & Justice, 2004). Ακόμα, οι Greenhalgh και Strong (2001) διαπίστωσαν πως ανάλογα γλωσσικά χαρακτηριστικά δεν εμφανίζονται συχνά στον αφηγηματικό λόγο παιδιών με γλωσσικές διαταραχές.

Στην εν λόγω έρευνα, αξιολογήθηκε ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, προκειμένου να περιγραφεί η πορεία ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου στην ελληνική γλώσσα. Η συνεκτικότητα-μακροδομή των αφηγήσεων των παιδιών αξιολογήθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο, με βάση το μοντέλο των Stein και Glenn (1979), ως προς τη χρονική διαδοχή και εξέλιξη των επεισοδίων. Συγκεκριμένα, οι αφηγήσεις αναμενόταν να έχουν σε πρώτο επίπεδο μια αρχή, μια μέση (γεγονότα πλοκής) και ένα τέλος. Σε ένα δεύτερο επίπεδο αξιολογήθηκε η δομή των αφηγήσεων, ως προς την επάρκεια του περιεχομένου με βάση κριτήρια που προκύπτουν συνδυάζοντας τα συστατικά της Γραμματικής της Ιστορίας των Stein και Glenn (1979), στοιχεία της Θεωρίας του Νου και ευρήματα σύγχρονων ερευνών στον αφηγηματικό λόγο (Bamberg & Damrad-Frye, 1991· Baron-Cohen et al., 1985· Curenton & Justice, 2004 · Greenhalgh & Strong, 2001).

Τα αναπτυξιακά επίπεδα των αφηγήσεων από τους Stadler & Ward (2005)

Με οδηγό τα μοντέλα του Applebee (1978 όπως αναφέρεται σε Hedberg & Stoel-Gammon, 1986) και των Stein και Glenn (1979), οι Stadler και Ward (2005) αξιολόγησαν τον αφηγηματικό λόγο 14 παιδιών προσχολικής ηλικίας (41-68 μηνών). Έτσι, κατηγοριοποίησαν τις αφηγήσεις των παιδιών σε 5 νέα επίπεδα αφηγήσεων, που φαίνεται να συνδυάζουν τα επίπεδα των προαναφερόμενων μοντέλων.

Στη συγκεκριμένη μελέτη παρουσίασαν στα παιδιά εικόνες με καθημερινά γεγονότα της παιδικής ηλικίας (π.χ. πάρτι γενεθλίων, λούνα παρκ, βόλτα στο αγρόκτημα ή στην πα-

ραλία ή στο τσίρκο) και τους ζήτησαν να αφηγηθούν ελεύθερα ανάλογες ιστορίες στο πλαίσιο παιχνιδιού με τους συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, παρουσίασαν στα παιδιά εικονογραφημένα βιβλία με κλασσικά παραμύθια (*Η Σταχτοπούτα*, *Η Χιονάτη*, *Η Πεντάμορφη και το Τέρας*), τους διηγήθηκαν τις ιστορίες και, έπειτα, τους ζήτησαν να τις αναδιηγηθούν. Από τις αναδιηγήσεις των παιδιών προέκυψαν 5 επίπεδα αφηγήσεων.

Στο πρώτο επίπεδο αφήγησης, αυτό της *Ονοματοθεσίας* (Labeling), τα παιδιά ηλικίας περίπου 4 ετών, χρησιμοποίησαν ονοματικές ετικέτες και επαναλαμβανόμενο συντακτικό που περιγράφει αδρά σκόρπιες σκέψεις. Στο δεύτερο επίπεδο, της *Παράθεσης* (Listing), παιδιά ίδιας ηλικίας με παραπάνω, περιέγραψαν καταστάσεις γύρω από ένα συγκεκριμένο θεματικό πυρήνα και ανέφεραν αντιληπτικές ιδιότητες ή δράσεις των χαρακτήρων, χωρίς όμως να δηλώσουν τις μεταξύ τους αιτιακές και χρονικές σχέσεις. Στο τρίτο επίπεδο, που ονομάζεται *Σύνδεση* (Connecting), τα 4χρονα παιδιά περιέγραψαν γεγονότα σχετικά με τον κεντρικό θεματικό πυρήνα της ιστορίας και αναφέρθηκαν στις διάφορες ενέργειες των χαρακτήρων που συνδέονταν με γεγονότα στην ιστορία, χωρίς όμως να δηλώσουν τη χρονική τους σύνδεση. Στο τέταρτο επίπεδο, που ονομάζεται *Αλληλουχία* (Sequencing), τα παιδιά ηλικίας 5 ετών περιέγραψαν τα γεγονότα με χρονική σειρά και χρησιμοποίησαν πιο ανεπτυγμένα επίπεδα γλώσσας, όπως χρήση των συνδέσμων «αλλά» και «γιατί», του ευθύ λόγου και χρονικών επιρρημάτων, όπως «όταν», «αφού», «μετά».

Στο πέμπτο επίπεδο, της *Αφήγησης* (Narration), οι αφηγήσεις των παιδιών περιελάμβαναν όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά και, παράλληλα, εμπεριείχαν στην πλοκή της ιστορίας ένα σχεδιασμό για την επίτευξη ενός τελικού στόχου. Ο ακροατής μπορούσε πλέον να προβλέψει το τέλος της ιστορίας, ήδη από την αρχή της αφήγησης. Στο δείγμα της έρευνας των Stadler και Ward (2005) μόνο μια αφήγηση ενός παιδιού 6 ετών αντιστοιχούσε σε αυτό το πιο υψηλό επίπεδο αφήγησης. Επισημαίνεται βέβαια πως η ηλικιακή αντιστοιχία είναι ενδεικτική, καθώς, πολλές φορές, μικρότερα σε ηλικία παιδιά μπορούν να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα αφήγησης ή μεγαλύτερα παιδιά να βρίσκονται σε χαμηλότερα αφηγηματικά επίπεδα (Stadler & Ward, 2005).

Η έρευνα των Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) αφορούσε την ανάδειξη των επιπέδων της αφήγησης παιδιών 4-5 ετών σε ένα μικρο-εξελικτικό επίπεδο αξιοποιώντας το μοντέλο των Stadler και Ward (2005). Δύο πειραματικές ομάδες δέχτηκαν παρέμβαση σε αφήγηση ιστορίας με βιβλίο και σε αφήγηση χωρίς βιβλίο. Αξιολογήθηκαν σε τρεις τομείς: δομή της ιστορίας, αποδοτικότητα περιεχομένου και χρήση ευθύ λόγου. Και οι δύο πειραματικές ομάδες βελτιώθηκαν και στους τρεις τομείς και φάνηκε πως τα αφηγηματικά επίπεδα παρουσίασαν μια εξελικτική πορεία μέσα από τη συστηματική παρέμβαση. Φάνηκε, επίσης, πως το εικονογραφημένο βιβλίο συμβάλλει στην ποιοτική εξέλιξη των αφηγήσεων, καθώς τα παιδιά οδηγούνται σε ανώτερα επίπεδα αφήγησης. Συμπερασματικά, κάθε παιδί τυπικής ανάπτυξης καταφέρνει να αφηγηθεί ιστορίες που ανταποκρίνονται σε δύο ή τρία επίπεδα ανάλογα την ηλικία του (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Μόνο μέσω της υποστήριξης από τον ενήλικα, όμως, φαίνεται πως καταφέρνει να φτάσει σε υψηλότερα επίπεδα αφήγησης (Stadler &Ward, 2005).

Η εν λόγω έρευνα είχε στόχο να εξετάσει αν τα αφηγηματικά επίπεδα των Stadler και Ward (2005) μπορούν να αναδειχθούν σε ένα μάκρο-εξελικτικό επίπεδο (στις αφηγήσεις παιδιών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων) χωρίς κάποια παρέμβαση, ώστε να συμπληρώσει τα ευρήματα προηγούμενων μελετών σχετικά με τη αναπτυξιακή πορεία του αφηγηματικού λόγου.

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής αλληλουχίας/συνοχής (cohesion)

Σύμφωνα με τους Halliday και Hassan (1976) ένα κείμενο προσδιορίζεται από δύο χαρακτηριστικά, τη συνεκτικότητα/μακροδομή και τη συνοχή/μικροδομή του. Στον αφηγηματικό λόγο αυτά τα δύο χαρακτηριστικά βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, προσ-

διορίζουν την οργάνωση των νοημάτων των ιστοριών και ταυτόχρονα απαιτούν διαφορετικούς τρόπους χειρισμού της γλώσσας.

Η συνοχή αναφέρεται στα ποικίλα γραμματικά, φωνολογικά και λεξιλογικά μέσα που συνδέουν τις προτάσεις, προκειμένου να σχηματίσουν ευρύτερες ενότητες λόγου. Με άλλα λόγια, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο δομείται η σημασία ενδοκειμενικά (Νάνου, 2004· Σταμούλη, 2010). Σύμφωνα με τους Halliday και Hassan (1976), η συνοχή ενός κειμένου στην αγγλική γλώσσα εκφράζεται μέσω της γραμματικής και του λεξιλογίου. Έτσι, όρισαν 5 διαφορετικές στρατηγικές συνοχής, που σε συνδυασμό θέτουν μία αφήγηση συνεκτική: α) τις στρατηγικές αναφοράς (reference), β) τις στρατηγικές παράλειψης (ellipsis), γ) τις στρατηγικές αντικατάστασης ή παράφρασης (substitution), δ) τις στρατηγικές σύνδεσης (conjunction), και ε) τις λεξιλογικές στρατηγικές (lexical).

Οι στρατηγικές αναφοράς είναι η *αναφορά* και η *καταφορά*. Η *αναφορά* συμβαίνει όταν ο αφηγητής χρησιμοποιεί μία αντωνυμία για αναφερθεί σε κάποιον ή κάτι το οποίο έχει ήδη ονομάσει και δε χρειάζεται να επαναληφθεί. Για παράδειγμα, η αντικατάσταση του ονόματος «Γιώργος» με την αντωνυμία «αυτός». Η *καταφορά* έχει ακριβώς την αντίθετη λειτουργία από την αναφορά, δηλαδή συμβαίνει όταν ο αφηγητής θέλει να κατονομάσει κάποιον ή κάτι, στο οποίο έχει αναφερθεί γενικά και απροσδιόριστα, (π.χ. Και εμφανίστηκε ο νικητής του αγώνα, ο Γιάννης!).

Οι στρατηγικές παράλειψης χρησιμοποιούνται όταν ο αφηγητής θέλει να αποφύγει την επανάληψη ενός ουσιαστικού ή ρήματος ή ακόμα και ολόκληρης πρότασης που εννοείται από τα συμφραζόμενα (π.χ. Ο Γιάννης έφαγε σοκολάτα. Και μετά έφαγε και η αδερφή του). Στη συγκεκριμένη περίπτωση παραλείφθηκε το ουσιαστικό «σοκολάτα». Αντίθετα, οι τεχνικές αντικατάστασης ή παράφρασης χρησιμοποιούνται προκειμένου να αντικατασταθεί μία λέξη με κάποια άλλη πιο αφηρημένη σημασιολογικά ή για αναφορές στο ίδιο νόημα με άλλους τρόπους.

Από την άλλη πλευρά, οι στρατηγικές σύνδεσης αναφέρονται στη χρήση συνδέσμων που απαιτούνται για τη σύνδεση των προτάσεων και των φράσεων. Οι σύνδεσμοι λειτουργούν σαν συνδετικοί κρίκοι των εννοιών που αναπτύσσονται στην αφήγηση και μπορούν να είναι: α) προσθετικοί, που συνδέουν ισοδύναμες νοηματικά προτάσεις, (π.χ. και), β) αντιθετικοί, που εκφράζουν εναντίωση, (π.χ. αλλά), γ) αιτιακοί, που εκφράζουν αιτία, στόχο και αποτέλεσμα, (π.χ. γιατί), και δ) χρονικοί, που εκφράζουν τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, (π.χ. μετά). Τέλος, οι λεξιλογικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την επανάληψη της ίδιας λέξης ή συνώνυμης ή της παράθεσης μίας λέξης ευρύτερης έννοιας. Όπως αναφέρουν οι Bloor και Bloor (1995), για να χαρακτηρίζεται συνεκτική η αφήγηση, απαραίτητη προϋπόθεση είναι, εκτός από τη χρήση γραμματολογικών τεχνικών συνοχής (αναφοράς, παράλειψης και αντικατάστασης ή παράφρασης), η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου ως προς την ποιότητα και την ποικιλία.

Οι ερευνητές που μελέτησαν την ανάπτυξη της συνοχής του αφηγηματικού λόγου στα νήπια διαπίστωσαν πως τα παιδιά πριν την ηλικία των 5 ετών δεν μπορούν να χειριστούν με ευχέρεια ονοματικούς και αντωνυμικούς τύπους σε ιστορίες με πολλούς χαρακτήρες ή σε ιστορίες μεγάλες σε μήκος (Bamberg, 1987, όπως αναφέρεται σε Νάνου, 2004· Karmiloff-Smith, 1981, όπως αναφέρεται σε Νάνου, 2004). Στην ηλικία των 5 ετών, όμως, συντελείται μία συνολική αναδιοργάνωση στη γραμματολογική και λεξιλογική συνοχή της ομιλίας τους, με αποτέλεσμα να μπορούν να δομήσουν πιο συνεκτικές αφηγήσεις (Hudson & Nelson, 1983· Peterson & McCabe, 1991b). Ακόμα, πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει πως, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη λεξιλογική παραγωγή και ευχέρεια και στη γενικότερη συνοχή των αφηγήσεών τους (Tilstra & McMaster, 2007· Westerveld & Gillon, 2010).

Στην παρούσα έρευνα, η συνοχή-μικροδομή των αφηγήσεων των παιδιών αξιολογήθηκε σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια της ταξινομίας των Halliday και Hassan (1979). Συγκεκριμένα, οι αφηγήσεις των παιδιών των τριών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων αξιολογή-

θηκαν ξεχωριστά ως προς τις στρατηγικές σύνδεσης και τις λεξιλογικές στρατηγικές συνοχής που διαθέτουν. Με αυτόν τον τρόπο διαπιστώθηκε εάν τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

Ερευνητικό κενό

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί μία καίρια και ταυτόχρονα πολύπλοκη δεξιότητα, που δεν έχει μελετηθεί σε βάθος. Στην παρούσα έρευνα, συλλέχθηκαν και μελετήθηκαν δεδομένα σχετικά με τις αφηγηματικές δεξιότητες (αναδιήγηση και ελεύθερη αφήγηση ιστοριών) παιδιών ηλικίας 4 έως 7 ετών από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Από όσο γνωρίζουμε, στην χώρα μας δεν έχει γίνει ως τώρα κάποια αντίστοιχη ερευνητική προσπάθεια που να αφορά και στις δύο δεξιότητες του αφηγηματικού λόγου και μάλιστα σε τόσο μικρές ηλικίες. Από την άλλη, σε διεθνές επίπεδο, προηγούμενες έρευνες έχουν εξετάσει μικρότερο ή διαφορετικό εύρος ηλικιών και ελάχιστες από αυτές έχουν μελετήσει την επίδραση του φύλου των παιδιών (π.χ. Curenton, 2011 · Hipfner- Boucher et al., 2014 · Lehto & Anttila, 2003 · Lepola et al., 2012 · Lynch et al., 2008 · Szaflarski et al., 2012 · Westerveld & Gillon, 2010).

Ακόμα, στην παρούσα μελέτη οι αφηγήσεις κωδικοποιήθηκαν και βαθμολογήθηκαν ως προς τη μικροδομή (συνδετική συνοχή, συνοχή σχετικά με το λεξιλόγιο), τη μακροδομή (επάρκεια περιεχομένου/Γραμματική της Ιστορίας, χρονική διαδοχή) και ως προς τα αναπτυξιακά αφηγηματικά επίπεδα που προτείνονται από το μοντέλο των Stadler και Ward (2005). Μέσα από την παραπάνω κωδικοποίηση αναμενόταν να προκύψει μια πλήρης αξιολόγηση της αφηγηματικής δομής και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με δεδομένα που δεν έχουν μελετηθεί ως τώρα παράλληλα από προηγούμενες μελέτες. Ειδικότερα, τα αναπτυξιακά επίπεδα της αφήγησης που αφορούν ποιοτικά χαρακτηριστικά της αφήγησης έχουν μελετηθεί σε πολύ μικρό βαθμό (π.χ. Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012).

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη, τα παιδιά του δείγματος χωρίστηκαν από τους ερευνητές σε τρεις ηλικιακές ομάδες (4-5, 5-6 και 6-7 ετών), που αντανακλούν κατά προσέγγιση τη βαθμίδα φοίτησης στο ελληνικό σχολείο (νηπιαγωγείο και Α΄τάξη δημοτικού σχολείου). Έγιναν δια-ηλικιακές συγκρίσεις, με στόχο να αναδειχθούν τυχόν αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των ελληνόφωνων παιδιών των τριών ηλικιακών ομάδων.

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν:

(α) Να συγκριθούν και να περιγραφούν οι αφηγηματικές δεξιότητες (αναδιήγησης και ελεύθερης παραγωγής) παιδιών ηλικίας 4-5, 5-6 και 6-7 ετών.

(β) Να εντοπιστεί η πιθανή επίδραση του φύλου των παιδιών στις επιδόσεις.

(γ) Να μελετηθεί η συνεκτικότητα, το περιεχόμενο/ εκφραστική επάρκεια και η συνοχή, δηλαδή η χρήση συνδετικών λέξεων/φράσεων και η ποιότητα του λεξιλογίου, των δεξιοτήτων αναδιήγησης και ελεύθερης παραγωγής ιστοριών των παιδιών ηλικίας 4-5, 5-6 και 6-7 ετών και να εντοπιστούν οι πιθανές αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων.

(δ) Να μελετηθεί κατά πόσο τα αφηγηματικά επίπεδα (ονοματοθεσία, παράθεση, σύνδεση, αλληλουχία και αφήγηση) που προτείνονται από το μοντέλο των Stadler και Ward (2005), μπορούσαν να εντοπιστούν/εμφανιστούν στο συγκεκριμένο δείγμα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

-Διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών στα κριτήρια των δοκιμασιών αφηγηματικού λόγου (αναδιήγηση και ελεύθερη παραγωγή ιστοριών) σε σχέση με την ηλικία;

-Διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες αφηγηματικού λόγου (αναδιήγηση και ελεύθερη παραγωγή ιστοριών) σε σχέση με το φύλο;

-Διαφοροποιείται η κατανομή των αναπτυξιακών επιπέδων, τόσο στην αναδιήγηση όσον και στην ελεύθερη παραγωγή, σε σχέση με την ηλικία;
-Σχετίζεται η επίδοση των παιδιών στα κριτήρια της αναδιήγησης με τα κριτήρια της ελεύθερης παραγωγής ιστοριών;

Λαμβάνοντας υπόψη την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Bamberg & Damrad-Frye, 1991· Curenton & Justice, 2004 · Hipfner- Boucher et al., 2014 · Kendeou et al., 2008 · Lepola et al., 2012 · Lynch et al., 2008 · Stein & Glenn, 1979 · Tilstra & McMaster, 2007 ·Van den Broek et al., 2005 Westerveld & Gillon, 2010), μία πρώτη υπόθεση της έρευνας ήταν ότι οι επιδόσεις των παιδιών ηλικίας 6-7 ετών θα ήταν υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις των παιδιών των υπόλοιπων ηλικιακών ομάδων, ως προς συνεκτικότητα, το περιεχόμενο/ εκφραστική επάρκεια και τη συνοχή, δηλαδή τη χρήση συνδετικών λέξεων/φράσεων και την ποιότητα του λεξιλογίου του αφηγηματικού λόγου. Παράλληλα, οι επιδόσεις των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών θα ήταν οι χαμηλότερες.

Ακόμα, δεδομένου ότι οι διαφυλικές διαφορές στη γλωσσική ευχέρεια αποτελούν ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, εξετάστηκαν οι επιδόσεις ελληνόφωνων παιδιών στις αφηγηματικές δεξιότητες σε σχέση με το φύλο. Οι επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών αναμενόταν να μη διαφέρουν σημαντικά, καθώς τα ερευνητικά ευρήματα δεν φαίνεται να αποδεικνύουν την υπεροχή των ανδρών ή των γυναικών στις γλωσσικές ικανότητες (Hipfner-Boucher et al., 2014 · Hyde & Linn, 1988 · Lepola et al., 2012 · Lynch et al., 2008).

Μία άλλη υπόθεση ήταν πως θα αναδύονταν τα αναπτυξιακά επίπεδα που προτείνονται στο μοντέλο των Stadler και Ward (2005). Συγκεκριμένα, τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας (4-5 ετών) αναμενόταν να παρουσιάζουν συχνότερα τα χαρακτηριστικά των πρώτων αναπτυξιακών επιπέδων αφήγησης, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά αναμενόταν να παρουσιάζουν συχνότερα χαρακτηριστικά των υψηλότερων επιπέδων.

Τέλος, για τις συσχετίσεις μεταξύ της αναδιήγησης και της ελεύθερης αφήγησης παιδιών ηλικίας 4-7 ετών, δε διατυπώθηκε συγκεκριμένη υπόθεση, καθώς δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα στη σύγχρονη βιβλιογραφία και ο στόχος ήταν διερευνητικός.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 237 παιδιά, με μέσο όρο (*Μ.Ο.)* ηλικίας τους 66,8 μήνες (Πίνακας 1), από παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία της Ελλάδας (Πίνακας 2). Τα δεδομένα αφηγηματικού λόγου (δοκιμασίες αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης) αποτελούν μέρος μιας σφαιρικότερης γλωσσικής αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε στα παιδιά για τις ανάγκες μιας ευρύτερης ερευνητικής μελέτης για την γλωσσική ανάπτυξη στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.

Πίνακας 1 Ποσοστό παιδιών που αντιστοιχεί σε κάθε ηλικιακή ομάδα

Ηλικιακή Ομάδα	***4-5*** **% (N)**	***5-6*** **% (N)**	***6-7*** **% (N)**	***4-7*** **% (N)**
	33,3 (79)	24,5 (58)	42 (100)	100 (237)

Η επιλογή των σχολείων απ' όπου αντλήθηκε το δείγμα ήταν τυχαία και οι νομοί όπου ανήκαν τα σχολεία φοίτησης των παιδιών ήταν οι εξής: Χανίων, Ηρακλείου, Ρεθύμνου, Λασιθίου, Λαρίσης, Μαγνησίας, Θεσσαλονίκης και Αττικής (Πίνακας 2). Το 63,3% των παιδιών κατοικούσαν σε αστικές περιοχές και πιο συγκεκριμένα, το 40% των συμμετε-

χόντων κατοικούσαν στην Αθήνα, το 12% στο Ηράκλειο Κρήτης, το 7,1% στη Λάρισα και στον Βόλο και το 4,2% στη Θεσσαλονίκη. Το 19% των παιδιών κατοικούσαν σε ημιαστικές περιοχές της Μακεδονίας (1,7%) , της Θεσσαλίας (2,1%) και της Κρήτης (15,2%). Τέλος, το 17,7% των παιδιών κατοικούσαν σε αγροτικές περιοχές της Θεσσαλίας (5,5%), της Μακεδονίας (0,8%) και της Κρήτης (11,4%).

Πίνακας 2 Ποσοστό παιδιών που αντιστοιχεί σε κάθε δημογραφική περιοχή

Περιοχές	***Αστικές*** **% (N)**	***Ημιαστικές*** **% (N)**	***Αγροτικές*** **% (N)**
	63,3 (150)	19 (45)	17,7 (42)

Μέσα συλλογής δεδομένων

Οι τρεις ηλικιακές ομάδες αξιολογήθηκαν με την παρακάτω συστοιχία δοκιμασιών:

Αξιολόγηση της αναδιήγησης

Η αναδιήγηση αξιολογήθηκε με τη βοήθεια δύο εικονογραφημένων ιστοριών χωρίς κείμενο. Στα παιδιά παρουσιάστηκαν προφορικά οι δύο ιστορίες από τον/την εξεταστή/-ρια. Η εκφώνηση της ιστορίας έπρεπε να περιλαμβάνει λιγότερες από τρεις λέξεις ανά δευτερόλεπτο, ώστε να μην είναι αρκετά γρήγορη η ταχύτητα για τα παιδιά (Buck, 2001). Η δοκιμασία ξεκινούσε αφού παρέχονταν οι εξής οδηγίες: «*Τώρα θα δούμε μαζί ένα βιβλίο που δείχνει μια ιστορία μέσα από τις εικόνες του. Επειδή όμως οι εικόνες δεν έχουν λόγια, θα σου πω εγώ την ιστορία. Θέλω να με προσέχεις όπως θα σου λέω την ιστορία, γιατί μετά θα σε ρωτήσω μερικές ερωτήσεις και μετά θα μου πεις εσύ μόνος/η σου την ιστορία*». Ειπώθηκε στο παιδί εκ των προτέρων ότι θα έπρεπε να αναδιηγηθεί την ιστορία που θα άκουγε, για να περιοριστεί η πιθανότητα απόσπασης της προσοχής (Voos & Santarpia, 2003).

Το κάθε παιδί άκουγε την ιστορία και παράλληλα είχε τη δυνατότητα να κοιτά τις έξι εικόνες/σελίδες από ένα εικονογραφημένο βιβλίο, ενώ ο/η εξεταστής/-ρια άλλαζε τη σελίδα ανάλογα με το επεισόδιο. Αμέσως μετά του απευθύνονταν έξι ερωτήσεις κατανόησης (δεν αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης στο παρόν άρθρο), και στη συνέχεια του παρεχόταν ενίσχυση και του ζητείτο να αναδιηγηθεί την ιστορία ως εξής: «*Ωραία, τώρα θέλω να γυρίσουμε το βιβλίο από την αρχή και να κοιτάς τις εικόνες και να πεις εσύ την ιστορία σε μένα*».

Αξιολόγηση της ελεύθερης παραγωγής αφηγηματικού λόγου

Η παραγωγή αφηγηματικού λόγου αξιολογήθηκε επίσης μέσω δύο εικονογραφημένων ιστοριών χωρίς κείμενο. Κάθε ιστορία περιελάμβανε έξι σελίδες με εικόνες, τις οποίες κοιτούσαν τα παιδιά προκειμένου να αφηγηθούν τις δύο ιστορίες. Η καθεμία από τις δύο δοκιμασίες αξιολόγησης ελεύθερης αφήγησης ξεκινούσε, αφού παρέχονταν οι εξής οδηγίες: «*Τώρα θέλω να δεις μόνος/η σου αυτή την ιστορία και να μου την πεις με δικά σου λόγια. Κοίταξε προσεκτικά τις εικόνες και πες μου την ιστορία με όσα περισσότερα λόγια μπορείς*». Στη συνέχεια, ο/η εξεταστής/-ρια παρακινούσε το παιδί να κοιτάξει μία μία τις εικόνες της ιστορίας χωρίς να την αφηγείται. Μετά, γυρνούσε την ιστορία στην πρώτη σελίδα και το παρότρυνε να ξεκινήσει την αφήγηση. Τόσο κατά την αξιολόγηση της αναδιήγησης όσο και κατά την αξιολόγηση της ελεύθερης αφήγησης, μόνο αν το παιδί δίσταζε, το προέτρεπε ο/η εξεταστής/-ρια να ξεκινήσει ή να συνεχίσει με φράσεις όπως, «*και μετά;*» «*τι άλλο έγινε;*» (Voos & Santarpia, 2003). Οι αναδιηγήσεις και οι ελεύθερες αφηγήσεις ηχογραφήθηκαν και σε δεύτερο χρόνο καταγράφηκαν στα πρωτόκολλα, για να μπορέσουν να κωδικοποιηθούν (για παραδείγματα αναδιηγήσεων και ελεύθερων αφηγήσεων βλ. Παράρτημα).

Το κείμενο της κάθε ιστορίας επιλέχθηκε ως κατάλληλο για την ηλικία των μαθητών. Χαρακτηριζόταν από οικείο λεξιλόγιο, όμοιο αριθμό επεισοδίων, μικρό σε διάρκεια κείμενο, σύντομες προτάσεις με λίγες δευτερεύουσες, ενδιαφέρον και συμβατό θέμα με τις υπάρχουσες γνώσεις των περισσότερων παιδιών (Buck, 2001 · Voos & Santarpia, 2003). Το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί ιδανικό μέσο για να ελεγχθεί ο αφηγηματικός λόγος παιδιών με διαφορετικό υπόβαθρο γραμματισμού, διαφορετικά οικογενειακά περιβάλλοντα και διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες (Cain & Oakhill, 1996). Επίσης, σκοπίμως κάθε παιδί δεν θα έπρεπε να είχε έρθει ξανά σε επαφή με την ιστορία, διότι τότε θα έπρεπε να εξαιρεθεί από το δείγμα, καθώς αυτό θα επηρέαζε πιθανότατα την επίδοσή του (Spencer & Slocum, 2010). Συνεπώς, η κάθε ιστορία που παρουσιάστηκε ήταν αποκλειστικά κατασκευασμένη για τη συγκεκριμένη αξιολόγηση.

Διαδικασία

Οι εξεταστές/-ριες, ύστερα από κατάλληλη εκπαίδευση και αξιολόγηση, ήρθαν σε επαφή με τα σχολεία και εργάστηκαν υπό την επίβλεψη ενός αρμόδιου μέλους της επιστημονικής ομάδας. Οι διευθυντές/-ριες των σχολικών μονάδων δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα κατόπιν ενημέρωσης και έγκρισης από το Υπουργείο. Οι γονείς έλαβαν ειδικά ενημερωτικά έντυπα με την περιγραφή της διαδικασίας και του σκοπού της έρευνας, ώστε να δώσουν γραπτώς τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού τους.

Κατά τη διάρκεια των αξιολογήσεων τα παιδιά καλούνταν ατομικά σε μια αίθουσα του σχολείου τους, όπου επικρατούσε αρκετή ησυχία, για να μην αποσπάται η προσοχή τους (Buck, 2001). Πριν ξεκινήσει η αξιολόγηση, ο/η εξεταστής/-ρια αφιέρωνε ορισμένα λεπτά στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης και συνεργασίας με το παιδί, έτσι ώστε να το αποφορτίσει από τυχόν αρνητικά συναισθήματα και να εξασφαλίσει τη μεγιστοποίηση της απόδοσής του. Βασικές εισαγωγικές αναφορές κάθε εξεταστή/-ριας ήταν οι εξής: ότι η διαδικασία αποτελεί ένα είδος παιχνιδιού, ότι δεν πρόκειται να έχει κάποια επίπτωση στη σχολική του βαθμολόγηση, ότι τα αποτελέσματα δεν πρόκειται να κοινοποιηθούν και ότι κάθε παιδί πρέπει να δείξει τον καλύτερό του εαυτό. Οι παραπάνω επεξηγήσεις κρίθηκαν απαραίτητες λόγω της νεαρής ηλικίας των συμμετεχόντων, για να δεχτούν να συμμετάσχουν και να αποφευχθεί τυχόν εγκατάλειψη της διαδικασίας αξιολόγησης από την πλευρά τους.

Ο/η εξεταστής/-ρια καθόταν απέναντι ή διαγώνια από το παιδί, ώστε να διευκολύνεται η παρατήρηση του παιδιού, να επιβεβαιώνει τον σωστό προσανατολισμό του υλικού και να δείχνει ευκολότερα τα ερεθίσματα. Το εργαλείο και τα απαραίτητα υλικά βρίσκονταν σε κοντινή απόσταση, αλλά εκτός του οπτικού πεδίου του συμμετέχοντα, για να μην του αποσπάται η προσοχή ή να μην του δημιουργείται άγχος. Στο τραπέζι τοποθετούσε κάθε φορά μόνο τα υλικά που χρειαζόταν για κάθε δοκιμασία, όπως το αντίστοιχο πρωτόκολλο, ένα στυλό και το εικονογραφημένο βιβλίο. Οι δοκιμασίες γίνονταν πάντα με τη σειρά. Αν το παιδί ένιωθε κούραση ή δεν ήθελε να συνεχίσει για κάποιον λόγο, γινόταν ολιγόλεπτο διάλλειμα ή συνεχιζόταν η αξιολόγησή του την επόμενη φορά. Καμία δοκιμασία όμως δεν έπρεπε να μένει ανολοκλήρωτη. Αν ο/η εξεταστής/-ρια έβλεπε ότι το παιδί δυσανασχετούσε ενώ περνούσε η ώρα, ολοκλήρωνε τη δοκιμασία όπου βρισκόταν και δε συνέχιζε στην επόμενη, ακόμα και αν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος.

Επιπλέον, όταν κρινόταν σκόπιμο, χρησιμοποιούνταν αυτοκόλλητα ή άλλα μικροαντικείμενα ως ενίσχυση. Ωστόσο, ο /η εξεταστής/-ρια φρόντιζε να επαινεί λεκτικά συχνά την προσπάθεια του παιδιού, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ώστε να εκμαιεύει τη βέλτιστη απόδοσή του. Η συνολική αξιολόγηση κάθε συμμετέχοντα έπρεπε να έχει ολοκληρωθεί μέσα σε μία εβδομάδα. Για την αξιολόγηση κάθε παιδιού χρειάστηκαν περίπου δύο με τρεις συνεδρίες των 30 ή 40 λεπτών. Οι συνεδρίες που απαιτούνταν για τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά ήταν τρεις ή δύο με μεγαλύτερη διάρκεια. Τέλος, τα παιδιά που συμμετείχαν στη με-

λέτη είχαν το δικαίωμα να διακόψουν και να εγκαταλείψουν τη δοκιμασία αξιολόγησης, εάν το επιθυμούσαν.

Κωδικοποίηση και βαθμολόγηση των αναδιηγήσεων και των ελεύθερων αφηγήσεων

Η εκτίμηση της αξιοπιστίας στην κωδικοποίηση μεταξύ των βαθμολογητών έγινε για πρακτικούς λόγους στο ελάχιστο αντιπροσωπευτικό δείγμα του δείγματος των αφηγήσεων, που θεωρήθηκε το 10% του συνολικού αριθμού τους (Lacy & Riffe, 1996 · Neuendorf, 2002). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν τυχαία 25 πρωτόκολλα αφηγήσεων προερχόμενα από όλες τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων. Από τα πρωτόκολλα που επιλέχθηκαν, βαθμολογήθηκαν ανεξάρτητα και από τις τέσσερις βαθμολογήτριες συνολικά σαράντα αναδιηγήσεις και σαράντα αφηγήσεις ελεύθερης παραγωγής (είκοσι για κάθε ιστορία), αφού πρώτα εξαιρέθηκαν από τη βαθμολόγηση αναδιηγήσεις και ελεύθερες αφηγήσεις με πολύ μικρή έκταση. Στη συνέχεια υπολογίστηκε το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των βαθμολογητριών στη συνολική βαθμολογία που προέκυψε από όλα τα κριτήρια και για τις 4 ιστορίες που περιελάμβανε το κάθε πρωτόκολλο αφήγησης. Τα ποσοστά συμφωνίας μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών ήταν 91% στις ιστορίες ελεύθερης αφήγησης και 94% στις αναδιηγήσεις και, συνεπώς, θεωρούνται ικανοποιητικά (Nunnally, 1978). Διαφορές για κάθε ιστορία ξεχωριστά δεν εξετάσθηκαν.

Οι απομαγνητοφωνημένες αναδιηγήσεις και ελεύθερες αφηγήσεις των τεσσάρων ιστοριών κωδικοποιήθηκαν σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια: (α) Συνεκτικότητα, (β) Επάρκεια του περιεχομένου της αφήγησης, και (γ) Συνοχή/Μικροδομή: Συνδετικές Λέξεις/Φράσεις και Λεξιλόγιο. Επίσης, έγινε και (δ) Ποιοτική ανάλυση των αφηγήσεων για να διερευνηθεί κατά πόσο θα αναδυθούν διαφορετικά επίπεδα αφήγησης στις τρεις ηλικιακές ομάδες (Βλ. Παράρτημα για την κωδικοποίηση και τη βαθμολόγηση).

Συνεκτικότητα

Η βαθμολόγηση και η καταχώρηση των δεδομένων συνεκτικότητας βασίστηκε στη χρονική διαδοχή των επεισοδίων, σε συμφωνία με προηγούμενα συστήματα Γραμματικής της Ιστορίας (McCabe & Rollins, 1994 · Stein & Glenn, 1979). Οι αφηγήσεις που είχαν αρχή, μέση και τέλος, καθώς και ξεκάθαρη σύνδεση μεταξύ των επεισοδίων που δήλωνε ρητά τη χρονική διαδοχή, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με επαρκή/ώριμη συνεκτικότητα και έπαιρναν τον βαθμό «2». Οι αφηγήσεις που ήταν εξαιρετικά σύντομες και έλειπε ένα επεισόδιο, αλλά δε διαταρασσόταν η χρονική ακολουθία, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με αναπτυσσόμενη συνεκτικότητα και έπαιρναν τον βαθμό «1». Τέλος, οι αφηγήσεις που δεν είχαν χρονική διαδοχή ή είχαν λανθασμένη χρονική διαδοχή, δηλαδή έστω και μία χρονική ανακολουθία ανάμεσα στα επεισόδια, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με ελάχιστη/ανώριμη συνεκτικότητα και έπαιρναν τον βαθμό «0».

Περιεχόμενο/εκφραστική επάρκεια

Το κριτήριο βασίστηκε στα συστατικά της Γραμματικής της Ιστορίας των Stein και Glenn (1979), δηλαδή (α) εισαγωγή αφήγησης (συμβάσεις ή/και τόπος/χρόνος/ήρωες) (β) αναφορά προβλήματος (τι ή/και γιατί) και η επίλυσή του, και (γ) αποτέλεσμα/συμπέρασμα. Προστέθηκε όμως και μια τέταρτη κατηγορία (δ) «ανάπτυξη χαρακτήρων (νοητική κατάσταση και συναισθήματα ηρώων)», προκειμένου να αξιολογηθεί η χρήση εκλεπτυσμένων γλωσσικών τύπων που καθιστούν σαφέστερη την οργάνωση των αφηγήσεων (Bamberg & Damrad-Frye, 1991· Curenton & Justice, 2004). Η κάθε κατηγορία βαθμολογήθηκε με «0» ως ελάχιστη/ανώριμη ή με «1» ως αναπτυσσόμενη ή με «2» ως επαρκής/ώριμη. Ο μέγιστος βαθμός στο κριτήριο «επάρκεια περιεχομένου» ήταν ο βαθμός 8.

Συνοχή/Μικροδομή

Η βαθμολόγηση και η καταχώρηση των δεδομένων συνοχής/μικροδομής βασίστηκε στην ύπαρξη συνδετικών λέξεων/φράσεων και στην ποιότητα και καταλληλότητα του λεξιλογίου των αφηγήσεων. Τα συγκεκριμένα κριτήρια συνοχής προέκυψαν ύστερα από ανα-

σκόπηση της σχετικής υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Halliday & Hassan, 1976· Justice et al., 2006). Αναλυτικά, όσον αφορά το υπόκριτήριο «συνδετικές λέξεις/ φράσεις», οι αφηγήσεις που περιελάμβαναν έστω και μία από τις συνδετικές λέξεις: *και, μετά, και μετά* και τουλάχιστον μία από τις συνδετικές λέξεις: *όταν, αφού, όμως* κ.α., βαθμολογούνταν με «2». Οι αφηγήσεις που περιελάμβαναν έστω και μία από τις συνδετικές λέξεις: *και, μετά, και μετά*, βαθμολογούνταν με «1», ενώ οι αφηγήσεις στις οποίες απουσίαζαν συνδετικές λέξεις/ φράσεις, βαθμολογούνταν με «0».

Όσον αφορά το υποκριτήριο «λεξιλόγιο», οι αφηγήσεις που είχαν εύστοχο λόγο, πιο πλούσιο και καλλιεργημένο λεξιλόγιο και χαρακτηρίζονταν από ευχέρεια στην επιλογή και χρήση των λέξεων (π.χ. συνώνυμα) (Halliday & Hasan, 1976· Virginia Department of Education, 2013), αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με επαρκές/ώριμο λεξιλόγιο και έπαιρναν τον βαθμό «2». Οι αφηγήσεις που είχαν φτωχό αλλά επικοινωνιακό λεξιλόγιο, αρκετές επαναλήψεις και χρήση στερεότυπων ή απλοϊκών φράσεων, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με αναπτυσσόμενο λεξιλόγιο και έπαιρναν τον βαθμό «1». Τέλος, οι αφηγήσεις που είχαν φτωχό λόγο, σημασιολογικά λάθη και μη επικοινωνιακή έκφραση, αξιολογούνταν ως αφηγήσεις με ανώριμο λεξιλόγιο και έπαιρναν τον βαθμό «0». Τα δύο υποκριτήρια βαθμολογήθηκαν ξεχωριστά και όχι ως ενιαίο σύνολο, καθώς η ύπαρξη συνδετικών λέξεων/φράσεων στις αφηγήσεις είναι ποσοτικό μέτρο αξιολόγησης, ενώ η ποιότητα και καταλληλότητα του λεξιλογίου είναι ποιοτικό μέτρο αξιολόγησης (Halliday & Hasan, 1976· McCabe & Rollins 1994· Peterson & McCabe, 1991a). Οι βαθμολογίες των παραπάνω κριτηρίων προστέθηκαν και δημιουργήθηκαν συνολικές βαθμολογίες για τις τέσσερις ιστορίες ξεχωριστά, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και αυτές στις αναλύσεις.

Αναπτυξιακά επίπεδα της αφήγησης

Η ποιοτική ανάλυση των αφηγήσεων βασίστηκε στο μοντέλο των Stadler και Ward (2005), το οποίο αναδεικνύει 5 επίπεδα αφηγήσεων (Ονοματοθεσία, Παράθεση, Σύνδεση, Αλληλουχία και Αφήγηση). Σύμφωνα με το μοντέλο, στο πρώτο επίπεδο, της Ονοματοθεσίας (Labeling) κατηγοριοποιήθηκαν οι αφηγήσεις όπου τα παιδιά χρησιμοποιούσαν ονοματικές ετικέτες και επαναλαμβανόμενο συντακτικό. Στο δεύτερο επίπεδο, της Παράθεσης (Listing), κατηγοριοποιήθηκαν οι αφηγήσεις που περιελάμβαναν αντιληπτικές ιδιότητες ή δράσεις των χαρακτήρων, χωρίς να δηλώνουν τις μεταξύ τους αιτιακές και χρονικές σχέσεις. Στο τρίτο επίπεδο, της Σύνδεσης (Connecting), κατατάχθηκαν οι αφηγήσεις που αναφέρονταν στις ενέργειες των χαρακτήρων και τις συνέδεαν με γεγονότα στην ιστορία χωρίς, όμως, χρονική σειρά. Στο τέταρτο επίπεδο, της Αλληλουχίας (Sequencing), κατατάχθηκαν οι αφηγήσεις που συνέδεαν χρονικά τα γεγονότα μεταξύ τους και χρησιμοποιούσαν πιο ανεπτυγμένα επίπεδα γλώσσας, όπως χρήση του ευθύ λόγου, των συνδέσμων *«αλλά»* και *«γιατί»* και χρονικών επιρρημάτων *«όταν»*, *«αφού»*, *«μετά»*. Τέλος, οι αφηγήσεις που περιελάμβαναν όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά, αλλά και την πλοκή της ιστορίας, καθώς και ένα σχεδιασμό για την επίτευξη ενός τελικού στόχου, κατατάσσονταν στο πέμπτο επίπεδο, αυτό της Αφήγησης (Narration).

Αποτελέσματα

Για να αποφασιστεί αν οι δύο αναδιηγήσεις και οι δύο ελεύθερες αφηγήσεις θα αναλύονταν ξεχωριστά ή ως ένα σύνολο, έγινε έλεγχος της διαφοράς των μέσων όρων με *t*-test. Όσον αφορά στις δύο αναδιηγήσεις, το μέγεθος της επίδρασης (το μέγεθος της διαφοράς μεταξύ δύο συνόλων) δεν κρίθηκε ουσιαστικό (Cohen's d=-0,14), καθώς η αλληλοεπικάλυψη των κατανομών υπολογίστηκε στο 94%. Αντίστοιχα, για την ελεύθερη αφήγηση, το μέγεθος της επίδρασης δεν κρίθηκε ουσιαστικό (Cohen's d=-0,177), καθώς η αλληλοεπικάλυψη των κατανομών υπολογίστηκε στο 92%[1]. Έτσι, αποφασίστηκε να εξεταστούν οι δύο ιστορίες κάθε αφηγηματικής δεξιότητας ως ένα σύνολο.

Οι επιδόσεις των παιδιών στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση ανά ηλικιακή ομάδα

Στους Πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες της αναδιήγησης και της ελεύθερης αφήγησης, με βάση τα συγκεκριμένα κριτήρια που τέθηκαν, όπου εξετάστηκαν οι μέσοι όροι (*Μ.Ο.*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*Τ.Α*). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όσο μεγαλύτερα ήταν τα παιδιά τόσο καλύτερη ήταν η επίδοση τους και στις δύο δεξιότητες αφηγηματικού λόγου, και στο σύνολο αλλά και σε όλα τα κριτήρια ξεχωριστά.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την αναδιήγηση, ο στατιστικός έλεγχος με *t*-test έδειξε πως μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 4-5 και 5-6 ετών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλα τα κριτήρια, εκτός του κριτηρίου της χρονικής διαδοχής, ($t(125)= -1,81$ $p>0,05$), ενώ μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 5-6 και 6-7 ετών βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στο σύνολο της Αναδιήγησης ($t(139)= -2,33$, $p<0,05$) και στην Επάρκεια Περιεχομένου/Γραμματική της Ιστορίας ($t(139)= -2,48$, $p<0,05$).

Πίνακας 3 Οι επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια της αναδιήγησης ανά ηλικιακή ομάδα

Ηλικιακή ομάδα	***4-5***	***5-6***	***6-7***
Κριτήρια Αναδιήγησης	***Μ.Ο.(Τ.Α.)***	***Μ.Ο.(Τ.Α.)***	***Μ.Ο.(Τ.Α.)***
1. Συνδετικές λέξεις/φράσεις	2,2 (1,0)	2,6 (1,0)	2,9 (1,0)
2.Καταλληλότητα/ποιότητα λεξιλογίου	1,8 (0,8)	2,1 (0,6)	2,2 (0,7)
3. Επάρκεια περιεχομένου	5,1 (2,8)	6,5 (2,4)	7,6 (2,4)
4. Χρονική διαδοχή	1,8 (0,9)	2,1 (0,9)	2,3 (0,8)
5. Σύνολο Αναδιήγησης	11,0(4,9)	13,5(4,2)	15,3(4,2)

Από την άλλη, όσον αφορά την ελεύθερη αφήγηση, ο στατιστικός έλεγχος με t-test μεταξύ των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών και 5-6 ετών, έδειξε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν στατιστικά σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια και στο σύνολο της ελεύθερης αφήγησης (Χρήση συνδετικών λέξεων/φράσεων $t(124)= -3,89$, $p<0,05$, Καταλληλότητα/ποιότητα λεξιλογίου $t(123,40)= -2,197$, $p<0,05$, Επάρκεια περιεχομένου $t(93,50)= -3,57$, $p<0,05$, Χρονική διαδοχή $t(122,42)= -3,52$, $p<0,05$ και Σύνολο Ελεύθερης Αφήγησης $t(123)= -4,191$, $p<0,05$). Εντούτοις, οι επιδόσεις των ηλικιακών ομάδων των παιδιών 5-6 ετών και 6-7 ετών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τα παραπάνω κριτήρια.

Πίνακας 4 Οι επιδόσεις των παιδιών στα κριτήρια της ελεύθερης αφήγησης ανά ηλικιακή ομάδα

Ηλικιακή ομάδα	***4-5***	***5-6***	***6-7***
Κριτήρια Ελεύθερης Αφήγησης	***Μ.Ο (Τ.Α)***	***Μ.Ο (Τ.Α)***	***Μ.Ο (Τ.Α)***
1. Συνδετικές λέξεις/φράσεις	1,9 (0,9)	2,6 (1,1)	2,7 (1,0)
2.Καταλληλότητα/ποιότητα λεξιλογίου	1,6 (0,7)	1,9 (0,6)	2,1 (0,6)
3. Επάρκεια περιεχομένου	3,8 (2,2)	5,5 (2,9)	6,0 (2,4)
4. Χρονική διαδοχή	1,4 (0,9)	2,0 (0,6)	2,1 (0,6)
5. Σύνολο Ελεύθερης Αφήγησης	8,9 (4,1)	12,1 (4,4)	13,1 (3,7)

Η επίδραση του φύλου στις επιδόσεις των παιδιών ηλικίας 4-7 ετών στις δεξιότητες αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης

Για να διαπιστωθεί η επίδραση του φύλου των παιδιών στις δύο δεξιότητες, εφαρμόστηκαν δύο γραμμικά μοντέλα παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο (αγόρι - κορίτσι) και εξαρτημένες μεταβλητές κάθε δεξιότητα αντίστοιχα (Πίνακες 5 και 6). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα κορίτσια παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια.

Πιο αναλυτικά, για την αναδιήγηση, ο δείκτης πολλαπλής παλινδρόμησης ήταν R= 0,43. Ο συντελεστής προσδιορισμού ήταν R^2=0,18, που σημαίνει πως το 18% της μεταβλητότητας των παρατηρούμενων τιμών στην επίδοση στην αναδιήγηση εξηγείται από το φύλο. Η επίδραση των υπό έλεγχο ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ήταν στατιστικά σημαντική (F (2, 213)= 24,65, p<0,05), με το φύλο να έχει στατιστικά σημαντική ερμηνευτική ικανότητα (t= 2,87, p<0,05).

Πίνακας 5 Η επίδραση του φύλου στην επίδοση των παιδιών στην αναδιήγηση

Αναδιήγηση	***B***	***B (SE)***	***β***	***t***	***Sig.***
Φύλο	-1,76	0,61	-0,17	-2,87	0,00

Σημείωση: Αναδιήγηση: Προσαρμοσμένο R^2= 0,180 (F(2, 213)=24,650, p=0,000), ** p < 0,01, *p < 0,05.

Πίνακας 6 *Η επίδραση του φύλου στην επίδοση των παιδιών στην ελεύθερη αφήγηση*

Ελεύθερη Αφήγηση	***B***	***B (SE)***	***β***	***t***	***Sig.***
Φύλο	1,29	0,56	0,14	2,27	0,02

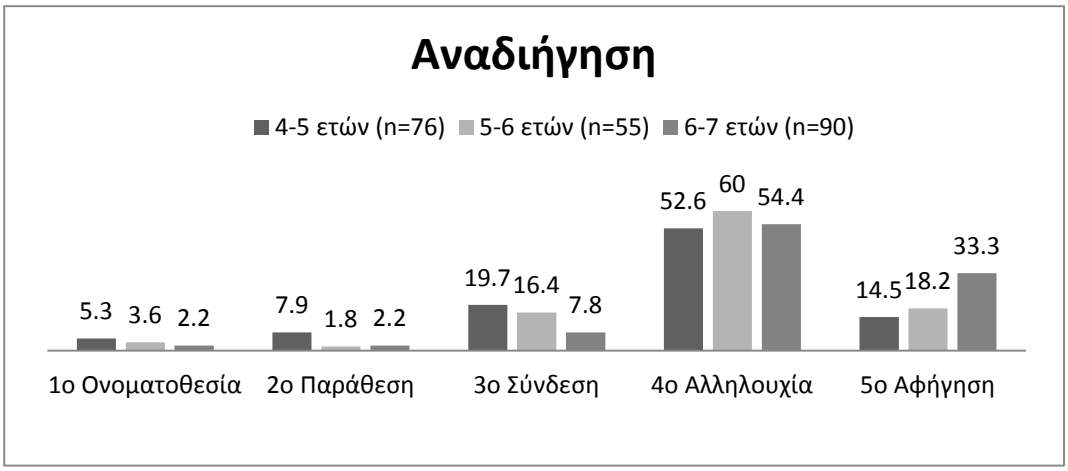
Σημείωση: Ελεύθερη Αφήγηση: Προσαρμοσμένο R^2= 0,180 (F(2, 212)=23,197, p=0,000), ** p <0 ,01, *p < 0,05.

Για την ελεύθερη αφήγηση, ο δείκτης πολλαπλής παλινδρόμησης ήταν R= 0,42. Ο συντελεστής προσδιορισμού ήταν R^2=0,18, που σημαίνει πως το 18% της μεταβλητότητας των παρατηρούμενων τιμών στην επίδοση στην ελεύθερη αφήγηση εξηγείται από το φύλο. Η επίδραση των υπό έλεγχο ανεξάρτητων μεταβλητών στην εξαρτημένη ήταν σημαντική (F (2, 212)= 23,19, p<0,05), με το φύλο να έχει στατιστικά σημαντική ερμηνευτική ικανότητα (t= 2,27, p<0,05).

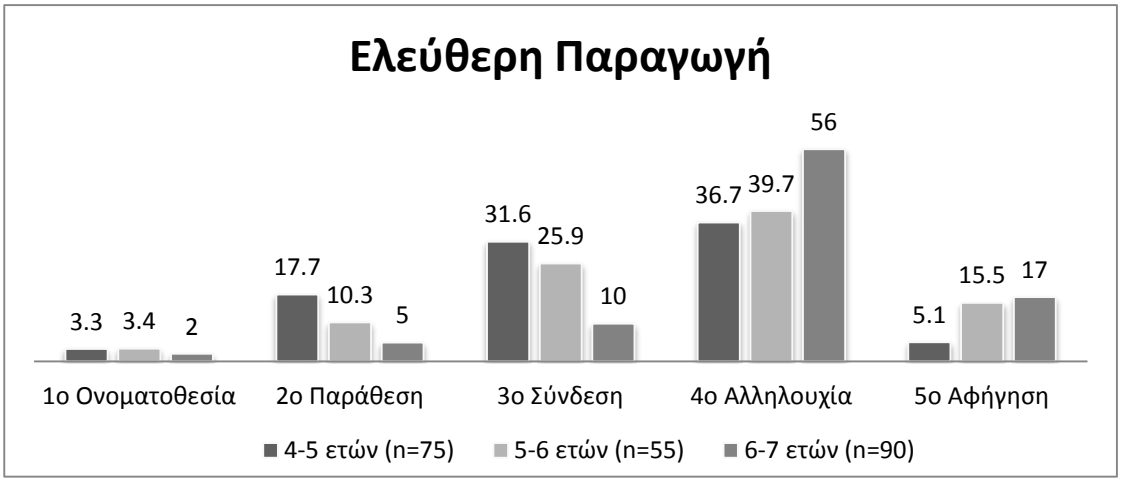
Ποσοστιαία κατανομή για τα αφηγηματικά επίπεδα στις δεξιότητες αναδιήγησης και ελεύθερης αφήγησης

Από την ποιοτική ανάλυση των αναδιηγήσεων προέκυψαν τα αναπτυξιακά επίπεδα της αφήγησης, όπως προτείνεται στο μοντέλο των Stadler και Ward (2005). Στα Γραφήματα 1 και 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των αφηγηματικών επιπέδων για κάθε ηλικιακή ομάδα (για μία ιστορία από την αναδιήγηση και για μία ιστορία από την ελεύθερη παραγωγή, καθώς και στις άλλες δύο παρατηρήθηκαν παρόμοια αποτελέσματα αντίστοιχα). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται τόσο σε ένα μικρο-εξελικτικό επίπεδο που αφορά τα παιδιά της ίδιας ηλικιακής ομάδας όσο και σε ένα μακρο-εξελικτικό επίπεδο που αφορά τις αφηγήσεις παιδιών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων.

Πιο συγκεκριμένα, στα αφηγηματικά επίπεδα της Ονοματοθεσίας, της Παράθεσης και της Σύνδεσης το ποσοστό φάνηκε να μειώνεται από την πρώτη ηλικιακή ομάδα στις επόμενες. Στο επίπεδο της Αφήγησης παρατηρήθηκε σταδιακή αύξηση του ποσοστού με το πέρασμα από την πρώτη ηλικιακή ομάδα στις επόμενες. Ακόμα, παρατηρήθηκε πως στο 4ο επίπεδο, της Αλληλουχίας, εμφανιστήκαν υψηλότερα ποσοστά σε κάθε ηλικιακή ομάδα, από ό,τι στο ανώτατο επίπεδο, της Αφήγησης. Επιπρόσθετα, συνολικά φάνηκε πως οι αναδιηγήσεις των παιδιών κατατάσσονταν σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις ελεύθερες αφηγήσεις, σε όλες τις ηλικιακές ομάδες.



Σχήμα 1 Ποσοστιαία κατανομή για τα αφηγηματικά επίπεδα της αναδιήγησης



Σχήμα 2 Ποσοστιαία κατανομή για τα αφηγηματικά επίπεδα της ελεύθερης αφήγησης

Συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση

Στη συνέχεια διερευνήθηκε κατά πόσο οι επιδόσεις των παιδιών στην αναδιήγηση συσχετίζονταν με τις αντίστοιχες επιδόσεις τους στην ελεύθερη αφήγηση. Οι συντελεστές συσχέτισης παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη παραγωγή αφηγηματικού λόγου ($p<0,05$). Ακόμα, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των συνολικών βαθμολογιών και των υπο-κριτηρίων των δύο δεξιοτήτων. Η επάρκεια περιεχομένου παρουσιάζεται ξεχωριστά, διότι η πλειοψηφία προηγούμενων μελετών αξιοποιεί αυτό το κριτήριο αξιολόγησης. Πιο αναλυτικά, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας της ελεύθερης αφήγησης και του περιεχομένου της αναδιήγησης ($p<0,05$). Αντίστοιχα, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας της αναδιήγησης και των συνδετικών λέξεων και του λεξιλογίου της ελεύθερης αφήγησης ($p<0,05$).

Σύνοψη

Οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών φάνηκαν να βελτιώνονται με την ηλικία, τόσο ως προς τα κριτήρια της αναδιήγησης όσο και ως προς τα κριτήρια της ελεύθερης αφήγησης, με τα κορίτσια να εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια. Ωστόσο, τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων είχαν καλύτερες επιδόσεις στη δοκιμασία της αναδιήγησης συ-

γκριτικά με τη δοκιμασία της ελεύθερης παραγωγής αφηγηματικού λόγου, τόσο σε σχέση με τα κριτήρια της μακροδομής και μικροδομής όσο και με τα αφηγηματικά επίπεδα των Stadler και Ward (2005). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως φάνηκε να υπάρχει σχέση της Γραμματικής της ιστορίας σε μια Αναδιήγηση με τη μικροδομή στην Ελεύθερη Παραγωγή Αφήγησης.

Πίνακας 7 Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των επιδόσεων στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση

	Ελεύθερη Αφήγηση (Σύνολο)		**Ελεύθερη Αφήγηση (Συνδετική Συνοχή)**		**Ελεύθερη Αφήγηση (Λεξιλογική Συνοχή)**	
	r	*Sig.*	*r*	*Sig.*	*r*	*Sig.*
Αναδιήγηση (Σύνολο)	0,15	0,03	0,19	0,00	0,13	0,06
Αναδιήγηση (Επάρκεια Περιεχομένου)	0,17	0,01	0,23	0,00	0,16	0,02

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο να μελετήσει και να περιγράψει τις επιδόσεις παιδιών 4 έως 7 ετών στις δεξιότητες αφηγηματικού λόγου (αναδιήγηση και ελεύθερη παραγωγή ιστοριών). Πιο αναλυτικά, στόχος ήταν να εντοπιστούν οι διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των παιδιών τριών ηλικιακών ομάδων στις παραπάνω δεξιότητες, σε σχέση με την ηλικία και το φύλο. Ακόμα, στόχος ήταν να μελετηθεί κατά πόσο τα αφηγηματικά επίπεδα (Ονοματοθεσία, Παράθεση, Σύνδεση, Αλληλουχία και Αφήγηση), που προτείνονται από το μοντέλο των Stadler και Ward (2005), μπορούσαν να εντοπιστούν στο συγκεκριμένο δείγμα. Τελευταίος στόχος ήταν η διερεύνηση της σχέσης της αναδιήγησης με την ελεύθερη παραγωγή ιστοριών.

Η ανάπτυξη της αναδιήγησης

Οι επιδόσεις των μεγαλύτερων παιδιών φάνηκαν να διαφοροποιούνται από εκείνες των μικρότερων, δηλαδή τα παιδιά ηλικίας 6-7 ετών είχαν καλύτερες επιδόσεις από εκείνα των 5-6 ετών και τα παιδιά ηλικίας 5-6 ετών είχαν καλύτερες επιδόσεις από εκείνα των 4-5 ετών. Για τις ηλικιακές ομάδες των 4-5 και 5-6 ετών, η διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική σε όλα τα κριτήρια και στο σύνολο της αναδιήγησης, εκτός από το κριτήριο της χρονικής διαδοχής. Για τις ηλικιακές ομάδες των 5-6 και 6-7 ετών, η διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική, μόνο στο σύνολο της αναδιήγησης και στο υπο-κριτήριο της επάρκειας περιεχομένου/Γραμματική της Ιστορίας.

Η αφηγηματική ικανότητα θεωρείται ένας σημαντικού επιπέδου δείκτης γνωστικών δεξιοτήτων και είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική δεξιότητα (Curenton, 2011 · Paul & Smith 1993 · Vygotsky, 1962). Η αναδιήγηση είναι μια περίπλοκη διαδικασία που εμπλέκει και απαιτεί ικανότητες κατανόησης και παραγωγής, γλωσσικές ικανότητες, εστίαση προσοχής, κατανόηση και μνήμη (Allen, Ukrainetz, & Carswell, 2012). Βασικές προϋποθέσεις για μια επιτυχημένη αναδιήγηση είναι να έχει κατανοήσει το παιδί ολιστικά την ιστορία και να μπορεί να οργανώσει τη σκέψη του (Voos & Santarpia, 2003). Οι ερευνητές έχουν μάλιστα επισημάνει τη χρήση της αναδιήγησης ως μέσου αξιολόγησης της κατανόησης του αφηγηματικού λόγου (Hagtvet, 2003 · Lehto & Anttila, 2003 · Skarakis-Doyle et al., 2008 · Westerveld

& Gillon, 2010), διότι, για να αναδιηγηθεί σωστά ένα παιδί μια ιστορία, πρέπει πρώτα να την έχει κατανοήσει. Είναι λοιπόν αρκετά δύσκολο επίτευγμα για τα μικρά παιδιά να εξάγουν συμπεράσματα που περιλαμβάνουν σύνδεση αιτίας και συνεπειών σε ένα αφηγηματικό κείμενο, κατά την αναδιήγησή τους, ειδικά αν πρέπει να συμπεριλάβουν πληροφορίες από δύο διαφορετικά επεισόδια ή αφορούν στη ψυχική κατάσταση και στα κίνητρα των χαρακτήρων (Lynch et al., 2008).

Ευρήματα σχετικά με την ικανότητα των μεγαλύτερων παιδιών (ηλικίας 6-7 ετών) να αναδιηγούνται πιο δομημένες ιστορίες σε σύγκριση με τα μικρότερα (ηλικίας 4-5 ετών), έχουν περιγραφεί και από άλλους ερευνητές (Hipfner-Boucher et al., 2014 · Lepola et al., 2012 · Suggate, Schaughency, & Reese, 2011 · Westerveld & Gillon, 2010). Ακόμα, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η αξιολόγηση της επάρκειας περιεχομένου, -η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του αφηγητή να ενσωματώσει διακριτά στοιχεία του μοντέλου της Γραμματικής της Ιστορίας, είναι ικανή να διακρίνει τις αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας (Schneider et al., 2003).

Η έλλειψη, βέβαια, στατιστικά σημαντικής διαφοράς στα υπόλοιπα υπο-κριτήρια της αναδιήγησης (συνδετικές λέξεις/φράσεις, καταλληλότητα/ποιότητα λεξιλογίου και χρονική διαδοχή) μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 5-6 και 6-7 ετών, είναι ένα εύρημα που πιθανόν υποδεικνύει πως τα 6 έτη δεν αποτελούν μεταβατικό χρονικό σημείο για το πέρασμα σε πιο αναπτυγμένες δεξιότητες, που περιλαμβάνουν τη βελτίωση των επιδόσεων στα παραπάνω υπο-κριτήρια. Αν και τα παιδιά που κατανοούν και αναπαράγουν καλύτερα μια αφήγηση τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερες συνδετικές λέξεις (Van de Broek et al., 2005) και να έχουν καλύτερη γνώση του λεξιλογίου (Hoffman, William, & Paciga, 2014 · Pearson, Hiebert, & Kamil, 2014), στην παρούσα μελέτη η μικροδομή από μόνη της, και συγκεκριμένα η συνδετική συνοχή και η συνοχή σχετικά με την κατάλληλη επιλογή του λεξιλογίου, φάνηκε πως δεν αρκεί για να περιγράψει αναπτυξιακές διαφορές στην αναδιήγηση μεταξύ των ηλικιών 5-6 και 6-7 ετών. Επίσης, η χρονική διαδοχή ως μεμονωμένο κριτήριο δε φάνηκε να μπορεί να διακρίνει αναπτυξιακές διαφορές στην αναδιήγηση μεταξύ των ηλικιών 4-5 και 5-6 ετών. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί πως για τις ηλικιακές ομάδες των 4-5 και 6-7 ετών η διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική σε όλα τα υπο-κριτήρια και στο σύνολο της αναδιήγησης, εύρημα που δείχνει πως υπάρχει αξιοσημείωτη βελτίωση της δεξιότητας της αναδιήγησης με τη χρονική πάροδο των δύο ετών.

Η ανάπτυξη της ελεύθερης αφήγησης

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων έγινε φανερό πως η παραγωγή συνεκτικής ελεύθερης αφήγησης αποτελεί ένα έργο μέτριας δυσκολίας για τα μεγαλύτερα παιδιά και μεγάλης δυσκολίας για τα μικρότερα. Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν με τον ισχυρισμό του Hickmann (2003), ο οποίος υποστηρίζει πως η περιγραφή γεγονότων και ιδεών σε αφηγηματική μορφή απαιτεί υψηλές γνωστικές διεργασίες που, ενώ αναδύονται στην προσχολική ηλικία, βελτιώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (DeVilliers & DeVilliers, 2004).

Όπως αναμενόταν, διαπιστώθηκε πως όσο μεγαλύτερα ήταν τα παιδιά τόσο καλύτερη ήταν η επίδοση τους στις επιδόσεις των κριτηρίων συνοχής και συνεκτικότητας της ελεύθερης αφήγησης. Συγκεκριμένα, μεταξύ των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών και 5-6 ετών, σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όλων των κριτηρίων αφηγηματικού λόγου.

Παρά το γεγονός ότι όλα τα παιδιά έδειξαν να διαθέτουν σχετική ευαισθησία στη δομή της αφήγησης, υπήρχαν σημαντικές αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων. Έτσι, επιβεβαιώθηκαν παλαιότερα ερευνητικά ευρήματα που υποστηρίζουν πως στην ηλικία των 5 ετών συντελείται μία συνολική αναδιοργάνωση στη γραμματολογική και λεξιλογική συνοχή της ομιλίας των παιδιών, με αποτέλεσμα να μπορούν να δομήσουν συνεκτικότερες αφηγήσεις (Hudson & Nelson, 1983 · Peterson & McCabe, 1991a).

Πιθανώς, οι περισσότερες εμπειρίες γραμματισμού, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των γνώσεων για τον κόσμο και τη βελτίωση της μνημονικής λειτουργίας, βοηθούν τα παιδιά νηπιακής ηλικίας να σχηματίσουν πολυπλοκότερες προτάσεις, να χρησιμοποιήσουν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου και να ενσωματώσουν περισσότερα επεισόδια στις αφηγήσεις τους, σε σύγκριση με τα παιδιά προνηπιακής ηλικίας (Lynch, et al., 2008).

Ωστόσο, οι διαφορές στις επιδόσεις των κριτηρίων μεταξύ των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών και 6-7 ετών δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Από τις αναλύσεις φάνηκε πως τα παιδιά και των δύο ομάδων ακολούθησαν γενικά τη χρονική διαδοχή των επεισοδίων, ακόμα και όταν οι αφηγήσεις τους ήταν σύντομες. Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και σε παλαιότερες έρευνες (Peterson & McCabe, 1983, όπως αναφέρεται σε McCabe & Rollins, 1994 · McCabe & Peterson, 1991), που διαπίστωσαν πως τα παιδιά από την ηλικία των 5 ετών, σπάνια αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη χρονική αλληλουχία στις αφηγήσεις τους.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως χρησιμοποίησαν πολλές συνδετικές λέξεις και φράσεις στις αφηγήσεις τους. Αν και τα περισσότερα παιδιά σύνδεσαν τις προτάσεις παρατακτικά, ορισμένα από αυτά χρησιμοποίησαν και δευτερεύουσες προτάσεις, για να υποδηλώσουν τη χρονική ακολουθία των επεισοδίων της αφήγησης. Όπως αναφέρουν και οι Peterson και McCabe (1991a), τα παιδιά από την ηλικία των 5 ετών μπορούν να συμπεριλάβουν λέξεις που χρησιμεύουν ως συνεκτικοί δεσμοί μεταξύ των προτάσεων. Ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε πως το λεξιλόγιό τους δεν ήταν ιδιαίτερα πλούσιο, αλλά τουλάχιστον είχαν επαρκή επικοινωνιακό λόγο.

Από την άλλη πλευρά, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά και των τριών ηλικιακών ομάδων είχαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στο κριτήριο της επάρκειας περιεχομένου. Το συγκεκριμένο κριτήριο συμπεριελάμβανε, εκτός από τα συστατικά της Γραμματικής της Ιστορίας των Stein και Glenn (1979), και μια τέταρτη κατηγορία «ανάπτυξη χαρακτήρων (νοητική κατάσταση και συναισθήματα ηρώων), προκειμένου να αξιολογηθεί η χρήση εκλεπτυσμένων γλωσσικών τύπων.

Ίσως, λοιπόν, τα παιδιά να μην έχουν αναπτύξει επαρκώς αυτά τα γλωσσικά χαρακτηριστικά ανώτερου επιπέδου που καθιστούν πιο σαφή την οργάνωση της αφήγησης και γι' αυτόν τον λόγο να παρουσίασαν χαμηλές επιδόσεις σε αυτό το κριτήριο. Η παραπάνω πρόταση είναι σύμφωνη και με τους Bamberg και Damrad-Frye (1991), οι οποίοι έχουν διαπιστώσει πως τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες χρησιμοποιούν με ευχέρεια στις αφηγήσεις τους εκλεπτυσμένα γλωσσικά στοιχεία, όπως για παράδειγμα ρήματα που περιγράφουν συναισθηματικές και νοητικές καταστάσεις των χαρακτήρων («ρήματα μεταγνώσης»), καθώς και ρήματα που περιγράφουν τους διαλόγους των χαρακτήρων της αφήγησης («μεταγλωσσικά ρήματα»). Ακόμα, ο παραπάνω ισχυρισμός συνάδει και με τις θέσεις της Θεωρίας του Νου που υποστηρίζει πως, καθώς μεγαλώνουν, τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις προθέσεις των άλλων και να τις διαχωρίζουν από τις δικές τους (Baron-Cohen et al., 1985).

Τέλος, παρομοίως με τα ευρήματα στην αναδιήγηση, βρέθηκε πως για τις ηλικιακές ομάδες των 4-5 και 6-7 ετών, η διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική σε όλα τα υποκριτήρια και στο σύνολο της ελεύθερης αφήγησης, γεγονός που δείχνει πως υπάρχει βελτίωση των αφηγηματικών δεξιοτήτων με τη χρονική πάροδο των δύο ετών.

Η επίδραση του φύλου στην επίδοση στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση

Αντίθετα με τις υποθέσεις της έρευνας, το φύλο φάνηκε να επιδρά στην επίδοση στις 2 αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 4-7 ετών, με τα κορίτσια να εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια. Εντούτοις, το ποσοστό της μεταβλητότητας των παρατηρούμενων τιμών που αφορά την επίδοση στις δύο δεξιότητες, που εξηγείται από το φύλο, ήταν αρκετά μικρό. Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα πως υπάρχουν και άλλες μεταβλητές που επηρεάζουν την επίδοση των παιδιών στις δύο αφηγηματικές δεξιότητες, όπως γλωσσικές

και γνωστικές δεξιότητες (Allen et al., 2012 · Bruner, 1986). Συνιστάται όμως περαιτέρω μελέτη, για να επιβεβαιωθεί αυτή η υπόθεση.

Προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν πως οι διαφυλικές διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες είναι τόσο μικρές που μπορούν να θεωρηθούν ως και ανύπαρκτες (Hipfner-Boucher et al., 2014 · Hyde & Linn, 1988 · Lepola et al., 2012). Συγκεκριμένα, οι Hyde και Linn (1988) πραγματοποίησαν μετανάλυση 165 ερευνών, που αξιολογούσαν με πολλά διαφορετικά γλωσσικά έργα τις γλωσσικές ικανότητες παιδιών και ενηλίκων. Τα αποτελέσματα ήταν μεικτά, αφού έδειξαν πως σε 42 έρευνες διαπιστώθηκε η γλωσσική υπεροχή του γυναικείου φύλου, σε 109 έρευνες δεν εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές και σε 12 έρευνες διαπιστώθηκε η υπεροχή του ανδρικού φύλου. Ακόμα, οι Ardila, Rosselli, Matute, και Inozemtseva (2011) αξιολόγησαν τις γλωσσικές ικανότητες 788 παιδιών ηλικίας 5-16 ετών και εντόπισαν ελάχιστες έως και ανύπαρκτες διαφορές στις επιδόσεις σε σχέση με το φύλο. Επιπρόσθετα, οι Lynch et al. (2008) βρήκαν πως τα κορίτσια ανακαλούν περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με τα αγόρια, ανεξαρτήτως ηλικίας, αν και το μέγεθος επίδρασης στις αναλύσεις τους ήταν μικρό, όπως και στην παρούσα μελέτη.

Τα αφηγηματικά επίπεδα κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Από την ποιοτική ανάλυση των αφηγήσεων προέκυψαν τα αναπτυξιακά επίπεδα, όπως προτείνονται στο μοντέλο των Stadler και Ward (2005), τόσο για την αναδιήγηση όσο και για την ελεύθερη παραγωγή. Στα επίπεδα της Ονοματοθεσίας, της Παράθεσης και της Σύνδεσης, το ποσοστό φάνηκε να μειώνεται από την πρώτη ηλικιακή ομάδα στις επόμενες και στο επίπεδο της Αφήγησης παρατηρήθηκε σταδιακή αύξηση του ποσοστού με το πέρασμα από την πρώτη ηλικιακή ομάδα στις επόμενες. Αυτό το γεγονός συμφωνεί με την μελέτη των Stadler και Ward (2005), όπου η Ονοματοθεσία, η Παράθεση και η Σύνδεση αποτελούν τα πρώτα επίπεδα στα οποία φτάνουν τα παιδιά στα 4-5 έτη της ηλικίας τους και μεγαλώνοντας (μετά τα 5 έτη) περνούν στο ανώτερο επίπεδο της Αλληλουχίας ή της Αφήγησης. Επιπρόσθετα, η παρούσα μελέτη αξιολόγησε και παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας από το δείγμα μελέτης των Stadler και Ward (2005), οι οποίοι είχαν εξετάσει παιδιά ηλικίας μέχρι 5,5 ετών. Έτσι δικαιολογείται και το γεγονός πως στη δική τους μελέτη μόνο ένα παιδί είχε φτάσει στο επίπεδο της Αφήγησης, ενώ στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά ηλικίας 5-6 και 6-7 ετών παρουσίασαν τα μεγαλύτερα ποσοστά στο επίπεδο της Αλληλουχίας και της Αφήγησης.

Η αυξομείωση του ποσοστού των αφηγήσεων που κατατάχθηκαν στο επίπεδο της Αλληλουχίας, με το πέρασμα σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, δικαιολογείται επειδή τα αφηγηματικά επίπεδα δεν αντιστοιχούν απόλυτα σε κάθε ηλικία, καθώς η προτεινόμενη ηλικιακή αντιστοιχία είναι ενδεικτική και, πολλές φορές, μικρότερα σε ηλικία παιδιά μπορούν να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα αφήγησης ή μεγαλύτερα παιδιά να εμφανίζουν χαρακτηριστικά χαμηλότερων αφηγηματικών επιπέδων (Stadler & Ward, 2005), όπως φάνηκε και γενικότερα στην κατανομή των αφηγηματικών επιπέδων της παρούσας μελέτης.

Στην έρευνα των Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) το επίπεδο της Ονοματοθεσίας δεν εμφανίστηκε στο δείγμα των ελληνόφωνων παιδιών ηλικίας 4-5 ετών και διατυπώθηκε το συμπέρασμα πως ίσως εμφανίζεται σε μικρότερες ηλικίες. Βέβαια, η συγκεκριμένη μελέτη έδειξε πως τα αφηγηματικά επίπεδα εμφάνισαν μια εξελικτική πορεία μέσα από τη συστηματική παρέμβαση που προηγήθηκε. Στην παρούσα έρευνα πιθανόν να εμφανίστηκε το επίπεδο της Ονοματοθεσίας, -αν και σε μικρό ποσοστό-, διότι δεν υπήρχε παρέμβαση και ορισμένα παιδιά κατάφεραν να φτάσουν μόνο σε αυτό το πρώτο επίπεδο. Ακόμα, βασική παρατήρηση στην παρούσα μελέτη είναι ότι αρκετά υψηλά ποσοστά σε κάθε ηλικιακή ομάδα εμφανίστηκαν στο επίπεδο της Αλληλουχίας, και στην πλειοψηφία των περιπτώσεων υψηλότερα από εκείνα της Αφήγησης. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει το συμπέρασμα των Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) πως η διδασκαλία από τον ενήλικα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να φτάσουν τα παιδιά στο ανώτερο επίπεδο της Αφήγησης.

Επίσης, στην παρούσα μελέτη παρατηρήθηκε πως τα ποσοστά εμφάνισης κάθε αφηγηματικού επιπέδου στην αναδιήγηση ήταν υψηλότερα από τα αντίστοιχα επίπεδα της ελεύθερης παραγωγής, γεγονός που υποδεικνύει πως η αναδιήγηση αποτελεί λιγότερο απαιτητική δεξιότητα από την ελεύθερη παραγωγή. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν πως τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στην αναδιήγηση από ό,τι στην παραγωγή της αφήγησης (Boudreau, 2008). Στην ελεύθερη αφήγηση το παιδί δεν έχει στη διάθεσή του κάποια ιστορία–πρότυπο, όπως στην αναδιήγηση, γι΄ αυτό είναι δυσκολότερο να εξάγει πληροφορίες αναφορικά με τη δομή και το περιεχόμενο μιας ιστορίας (Schneider & Dubé, 2005).

Η σχέση της αναδιήγησης με την ελεύθερη αφήγηση

Στην παρούσα μελέτη παρατηρήθηκε σχέση μεταξύ της αναδιήγησης και της ελεύθερης αφήγησης και ειδικότερα παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας της ελεύθερης αφήγησης και του περιεχομένου της αναδιήγησης. Αντίστοιχα, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας της αναδιήγησης και των συνδετικών λέξεων και του λεξιλογίου της ελεύθερης αφήγησης.

Τα ευρήματα αυτά δεν αποτελούν έκπληξη, καθώς, όπως υποστηρίζουν και οι Paris και Paris (2003), η κατανόηση/αναδιήγηση και η παραγωγή αφηγηματικού λόγου απαιτούν τη σύγχρονη λειτουργία ποικίλων και παρόμοιων δεξιοτήτων, όπως δεξιοτήτων προσληπτικής γλώσσας και μεταγνώσης. Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως προκειμένου το παιδί να μπορεί να ακούσει, να κατανοήσει, να αναδιηγηθεί και να παράξει μια ολοκληρωμένη δομικά αφήγηση, απαιτείται να καλλιεργούνται ταυτόχρονα αυτές οι δεξιότητες, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία των συστατικών της *Γραμματικής της Ιστορίας* (Paris & Paris, 2003).

Περιορισμοί έρευνας – Ερευνητικές προεκτάσεις

Με την ολοκλήρωση της έρευνας οφείλουν να σημειωθούν κάποιοι περιορισμοί. Θα πρέπει να σημειωθεί πως ίσως το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν πιο ευαίσθητο στην ανάδειξη αναπτυξιακών διαφορών στα παιδιά των μικρότερων ηλικιακών ομάδων (4-5 και 5-6 ετών). Συνεπώς, προτείνεται η επανεξέταση των ευρημάτων και με κάποιο άλλο σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας.

Ακόμα, συνέχεια της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει η ποιοτική ανάλυση των φράσεων της επάρκειας περιεχομένου (εισαγωγή αφήγησης, ανάπτυξη χαρακτήρων, αναφορά προβλήματος, αποτέλεσμα/συμπέρασμα), για να αναδειχθούν λεπτομερώς οι ποιοτικές διαφορές στην επίδοση των παιδιών σε κάθε υπό-κριτήριο, καθώς φάνηκε πως κάποια από αυτά συναντώνται συχνότερα και κάποια σπανιότερα. Επιπρόσθετα, χρειάζεται να μελετηθούν τα στοιχεία της *Γραμματικής της Ιστορίας* που συμπεριλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους και τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες, καθώς δεν έχει φανεί ξεκάθαρα αν τα δομικά στοιχεία της *Γραμματικής της Ιστορίας* αποτελεί κατάλληλο δείκτη αξιολόγησης για παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες (Allen et al., 2012).

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Οι αφηγήσεις/αναδιηγήσεις δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τη γλώσσα προτού μάθουν ανάγνωση (Stadler & Ward, 2005), καθώς, για να περιγράψει κάποιος ένα γεγονός, πρέπει να χρησιμοποιεί ξεκάθαρο λεξιλόγιο, κατάλληλες αντωνυμίες και κάποιους χρονικούς συνδέσμους. Η αφήγηση ιστοριών από τα παιδιά μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, του συντακτικού, στην ανάπτυξη της κατανόησης ενός κει-

μένου, της έννοιας της δομής μιας ιστορίας, στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στην ανάδειξη της φαντασίας (Morrow, 2001, όπως αναφέρεται σε Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012· Ralli & Dockrell, 2005). Συνεπώς, ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί μια καίρια δεξιότητα για τη μετέπειτα σχολική και κοινωνική επιτυχία. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης παρέχουν μία εικόνα της αναπτυξιακής πορείας των αφηγηματικών δεξιοτήτων, δηλαδή της αναδιήγησης και της ελεύθερης αφήγησης ιστοριών.

Η κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας των αφηγήσεων από παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντική, καθώς η αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου μπορεί να συμβάλλει στην έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών στις αφηγηματικές δεξιότητες και κατά συνέπεια στον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών που ανήκουν σε ομάδα κινδύνου για εμφάνιση γλωσσικών δυσκολιών (McCabe & Rollins, 1994). Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου των παιδιών είναι χρήσιμη στους παιδαγωγούς και στους ψυχολόγους (Boudreau, 2008).

Βέβαια, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή κατά την αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων, επειδή οι αφηγηματικές δεξιότητες μοιάζουν να διαφέρουν, για παράδειγμα, ανάμεσα στα παιδιά με διαταραχές και σε αυτά με γλωσσικές ελλείψεις λόγω κοινωνικής αποστέρησης (Schneider et al., 2003) ή με δυσκολίες στο λόγο (McCabe & Rollins, 1994). Επιπρόσθετα, η μικροδομή από μόνη της φάνηκε πως δεν αρκεί για να εξετάσει τις αναπτυξιακές διαφορές στην αφηγηματική κατανόηση/αναδιήγηση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Τονίζεται έτσι η ανάγκη για παράλληλη αξιολόγηση της μικροδομής και της μακροδομής μιας αφήγησης (Allen et al., 2012· Virginia Department of Education, 2013· Westerveld & Gillon, 2010).

Στο σχολείο και στο οικογενειακό περιβάλλον θα ήταν χρήσιμο να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να ακούν και να αφηγούνται ιστορίες (Boudreau, 2008· Suggate et al., 2011), καθώς οδηγούν σε αύξηση του μεγέθους, της ποιότητας των πληροφοριών και της περιπλοκότητας των αφηγήσεων των παιδιών και σε βελτίωση δεξιοτήτων που συνδέονται με το γραμματισμό, όπως το προσληπτικό λεξιλόγιο και το εκφραστικό λεξιλόγιο (Johnston, 2015· Lever & Senechal, 2011· Lonigan & Whitehurst, 1998· Peterson, Jesso, & McCabe, 1999). Ερευνητικά εμπεριστατωμένες-αποτελεσματικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, ακόμα και σε παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς ή με μαθησιακές δυσκολίες, αποτελούν τεχνικές όπως η εκπαίδευση γονέων (Peterson et al., 1999), η παρέμβαση διαλογικής ανάγνωσης (Lever & Senechal, 2011· Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenebergen, 2003) και η αναλυτική διδασκαλία της αφηγηματικής δομής. Υπάρχουν πολλά στοιχεία της μακροδομής και της μικροδομής μιας αφήγησης που μπορεί κανείς να διδαχθεί και αυτό αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία (Petersen et al., 2008).

Θα ήταν, λοιπόν, αποτελεσματικό τα παιδιά να ακούν αφηγήσεις και αναδιηγήσεις και να διδάσκονται τα δομικά στοιχεία της *Γραμματικής της Ιστορίας* (Boudreau, 2008· Stadler & Ward, 2005). Ως προς τη μικροδομή συνιστάται η διδασκαλία χρονικών και αιτιολογικών συνδετικών λέξεων ανάλογα με το επεισόδιο που ακολουθεί, η χρήση κατάλληλου ή/και αναβαθμισμένου λεξιλογίου (π.χ. συνώνυμα) για την αναφορά των γεγονότων, η χρήση αναφορών, επιρρημάτων κ.ά. Θα πρέπει να αξιολογείται παράλληλα η ποσότητα, το είδος και η σωστή τοποθέτηση των συνδετικών, διότι μπορεί μια ιστορία να είναι συνεκτική, αλλά λανθασμένη (Davis & Coelho, 2004· Van de Broek et al., 2005).

Στην παρούσα μελέτη, αξιοσημείωτο είναι ότι, αν και βρέθηκε πως οι αφηγηματικές δεξιότητες βελτιώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, διαπιστώθηκε πως, για να φτάσουν τα παιδιά στα ανώτερα επίπεδα αφηγηματικού λόγου, χρειάζονται διδασκαλία ή βοήθεια από ενήλικα, μέσω της συστηματικής έκθεσης στην αφήγηση ιστορίας και στη συστηματική αναδιήγηση (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Οι αλληλεπιδράσεις με ενήλικα διδάσκουν στα παιδιά το νόημα, τη δομή και τη χρήση της γλώσσας που τυπικά εκφράζεται σε ένα διάλογο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν πολλές στρατηγικές για να υποστηρίξουν

την εξέλιξη του παιδιού από το πρώτο επίπεδο (Ονοματοθεσία) στο πέμπτο (Αφήγηση), με έμφαση στη συνοχή, στη συνεκτικότητα, στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, στην επίγνωση των γεγονότων και της ύπαρξης ακροατών (Stadler & Ward, 2005).

Αξιοσημείωτο είναι ακόμα, όπως αναφέρει η Dooley (2011), ότι η αναδυόμενη κατανόηση μιας αφήγησης έρχεται από εμπειρίες χαράς ή αγάπης και επηρεάζεται από κοινωνικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες και αυτό πρέπει να λαμβάνεται εξίσου υπόψη από τους παιδαγωγούς και τους αξιολογητές για να διαμορφώνουν ένα ανάλογο περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, στην παρούσα μελέτη τονίσθηκε η σημασία των αφηγηματικών δεξιοτήτων (αναδιήγηση και ελεύθερη αφήγηση), η αναπτυξιακή τους πορεία στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία (4-7 ετών) και η μεταξύ τους σχέση. Προστέθηκαν νέα δεδομένα από δείγμα ελληνικού πληθυσμού στο υπάρχον σώμα ερευνητικών δεδομένων και παρουσιάστηκαν προτάσεις για αξιοποίηση τους στη διδακτική και κλινική πράξη. Επισημαίνεται πως είναι απαραίτητη η διδασκαλία για να ενισχύονται οι αφηγηματικές δεξιότητες της παραγωγής και της κατανόησης κατά την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Η διδασκαλία θα ήταν χρήσιμο να προϋποθέτει αντίστοιχη ολοκληρωμένη αξιολόγηση, για να εξατομικευτούν όσο το δυνατόν οι παρεμβάσεις, να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του κάθε παιδιού και να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος για τα παιδιά που ανήκουν σε ομάδες κινδύνου (McCabe & Rollins, 1994 · Van de Broek et al., 2005).

Σημειώσεις

*Για την παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε το δείγμα της πιλοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε (2013-2014) στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος εκτίμησης της γλώσσας και γραμματισμού, με τίτλο «Προβλεπτικοί δείκτες για τη μάθηση του γραπτού λόγου στις πρώτες τάξεις του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου», το οποίο χρηματοδοτείται από τον Ειδικό Λογαριασμό (ΕΛ) του Πανεπιστημίου Κρήτης.

[1]Το μέγεθος της επίδρασης "Cohen's d" υπολογίσθηκε στην ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου του Κολοράντο http://www.uccs.edu/~lbecker/ και η αλληλοεπικάλυψη της κατανομής στην ιστοσελίδα http://rpsychologist.com/d3/cohend/

Αναφορές

Allen, M. M., Ukrainetz, T. A., & Carswell, A. L (2012). The Narrative language performance of three types of at-risk first-grade readers. *Language, speech, and hearing services in schools, 43*, 205–221.

Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Inozemtseva, O. (2011). Gender differences in cognitive development. *Developmental Psychology, 47*, 984–990.

Βαρελά, Κ.Λ. (2010). *Συνδετικότητα και κειμενικοί δείκτες: χρήση και αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη της ΣΤ' δημοτικού.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

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

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a `theory of mind'? *Cognition, 21*, 37-46.

Bliss, S. L., McCabe A., & Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: discourse analysis for school-age children. *Journal of communication disorders, 31*, 347-363.

Bloor, T., & Bloor, M. (1995). *The functional analysis of English: a Hallidayan approach*. London: Arnold.

Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders, 28*, 99–114.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου, 2014, από: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=YNuBf6W2rt0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Bruer,+J.+%281986%29.+Actual+minds,+possible+worlds.+Cambridge,+MA:+Harvard+University+Press.&ots=36ZCQFJoAM&sig=BsLRsGDJ2dx74qkmExoUEyf7OI&redir_esc=y#v=onepage&q=Bruner%2C%20J.%20%281986%29.%20Actual%20minds%2C%20possible%20worlds.%20Cambridge%2C%20MA%3A%20Harvard%20University%20Press.&f=false

Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου, 2014, από: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=6W_Pyu0NFGgC&oi=fnd&pg=PR10&dq=Buck,+G.+(2001).+Assessing+listening.+Cambridge,+UK:+Cambridge+University+Press&ots=1opb8BA2Gt&sig=W99QpZRsyVr_OOFMDXJNa5bEaGA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Cain, K., & Oakhill, J. (1996). The nature of the relationship between comprehension skill and the ability to tell a story. *British Journal of Developmental Psychology, 14*, 187–201.

Crais, E. R., & Lorch, N. (1994). Oral narratives in school-age children. *Topics in Language Disorders, 14*, 13-28.

Curenton, S. M. (2011). Understanding the landscapes of stories: the association between preschoolers' narrative comprehension and production skills and cognitive abilities. *Early Child Development and Care, 181*, 791-808.

Curenton, S. M., & Justice, L. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: Literate language features in oral narratives. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools, 35*, 240–253.

Curenton, M. S., & Lucas, M. T. (2007). Assessing narrative development. In K. L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 377–432). San Diego, CA: Plural.

Davis, A. G., & Coelho, A. C. (2004). Referential cohesion and logical coherence of narration after closed head injury. *Brain and Language, 89*, 508-523.

De Villiers, P., & De Villiers, J. (2004). *Assessing Pragmatics: Who, What, and How. Seminar presented at the Annual Meeting of the American Speech Language Association*. Philadelphia, PA.

Dickinson, D., & McCabe, A. (2001). Bringing it all togther: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice, 16*, 186-202.

Dooley, C. (2011). The emergence of comprehension: A decade of research 2000- 2010. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*, 69-184.

Gardner-Neblett, N., Pungello, E. P., & Iruka, I.U. (2012). Oral narrative skills: Implications for the reading development of African American children. *Child Development Perspectives, 6*, 218-224.

Greenhalgh, K., & Strong, C. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 32*, 114–125.

Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language, 24*, 123–147. doi: 10.1177/0142723704042369

Gutierrez-Clellen & Iglesias, 1992 Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*, 363-372.

Hagtvet, B. E. (2003). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*, 505–539.

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

Hedberg, N. L., & Stoel-Gammon, C. (1986). Narrative analysis: Clinical procedures. *Topics in Language Disorders, 7*, 58-69.

Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: person, time, and space across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier J., & Girolametto L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language, 34*, 178–197.

Hoffman, J. L., William, H. T., & Paciga, K. A. (2014). Assessing vocabulary learning in early childhood. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*, 459–481.

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

Humphries, T., Cardy, J. O., Worling, D. E., & Peets, K. (2004). Narrative comprehension and retelling abilities of children with nonverbal disabilities. *Brain and Cognition, 56*, 77-88.

Hyde, J. S., & Linn, M. C. (1988). *Gender differences in verbal ability. Psychological Bulletin, 104*, 53–69.

Johnston, J. R. (2008). Narratives: Twenty-five years later. *Topics in Language Disorders, 28*, 93–98.

Johnston, V. (2015). The power of the read aloud in the age of the common core. *The Open Communication Journal, 9*, 34-38.

Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performance. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*, 177–191.

Justice, L. M., Bowles, R. P., Pence, K., & Gosse, C. (2010). A scalable tool for assessing the spoken narratives of preschool children: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 218-234.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Van de Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading, 32*, 259–272.

Labov, W. (2010). Oral Narratives of Personal Experience. In P. Hogan (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences* (pp. 546-548). Cambridge: Cambridge University Press.

Labov, W., & Waletzsky, J. (1967). *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience*. Retrieved 18 September, 2014 from: http://www.clarku.edu/~mbamberg/LabovWaletzky.htm

Lacy, S., & Riffe, D. (1996). Sampling error and selecting intercoder reliability samples for nominal content categories: Sins of omission and commission in mass communication quantitative research. *Journalism & Mass Communication Quarterly, 73*, 969-973.

Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Boston: Allyn & Bacon.

Lehto J. E., & Anttila M. (2003). Listening comprehension in primary level grades two, four and six. *Scandinavian Journal of Educational Research, 4*, 133-143.

Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-to 6-year-old Children. *Reading Research Quarterly, 47*, 259-282.

Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 1–24.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596-613.

Lonigan, C. J., & Whitehurst, J. G. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263-290.

Lynch, J. S., & Van Den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development, 22*, 323–340.

Lynch, J. S., Van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology, 29*, 327–265.

McCabe A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

McCabe A., & Rollins, P. (1994 March). Assessment of preschool narrative skills: prerequisite for literacy. Paper presented at the *International Conference of the Learning Disabilities association*, Atlanta.

Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nicolopoulou, A., McDowell, J., & Brockmeyer, C. (2006). Narrative play and emergent literacy: storytelling and story-acting meet journal writing. In D. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, (Eds.), *Play & Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth* (pp. 124-144). New York: Oxford University Press.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

O'Neill, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004). Predictive relations between aspects of preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test - Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language, 24*, 149-183.

Παρίσης, Ι., & Παρίσης, Ν. (2003). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (4η έκδοση). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38*, 36-76.

Paul, R., & Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research, 36*, 592-598.

Pearson, B. Z., & De Villiers, P. A. (2006). Discourse, narrative and pragmatic development. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics: Language Acquisition* (pp. 686-693) (2nd ed.). Elsevier Publishers.

Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2014). *Vocabulary assessment: What we know and what we need to know*. California, CA: TextProject Article Series.

Petersen, D. B. (2010). A Systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly, XXX*, 1-14.

Petersen, D. B., Gillam S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders, 28*, 115-130.

Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study. *Journal of Child Language, 26*, 49-67.

Peterson, C., & McCabe, A. (1991a). On the threshold of the story realm: Semantic versus pragmatic use of connectives in narratives. *Merrill-Palmer Quarterly, 17,* 445-464.

Peterson, C., & McCabe, A. (1991b). Linking children's connective use and narrative macrostructure. In A. McCabe, & C. Peterson (Eds), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Retrieved 18 September, 2014 from: http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=0scdDeKnj0C&oi=fnd&pg=PR7&dq=McCabe,+%CE%91.+%26+Peterson,+C.+Developing+naraive+structure&ots=bGq_V9dPk2&sig=kr2748S1wvKQe5AItpoVxpDQnFc&redir_esc=y#v=onepage&q=McCabe%2C%20%CE%91.%20%26%20Peterson%2C%20C.%20Developing%20narrative%20structure&f=false

Pitcher, E.G., & Prelinger, E. (1963). *Children Tell Stories*. International Universities Press, New York.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 8*, 5-23. doi: 10.1080/0951839950080103

Potocki, A., Ecalle, J., & Magnan, A. (2013). Narrative Ccomprehension skills in 5-year-old children: Correlational analysis and comprehender profiles. *The Journal of Educational Research, 106,* 14–26.

Ράλλη, Α. Μ., & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 113-136.

Ralli, A. M., & Dockrell, J. (2005). Multiple measures of assessing vocabulary acquisition. *Ψυχολογία, 12*(4), 587-603.

Ralli, A. M., & Dockrell, J. (2010). Real world word learning: Exploring the development of children's lexical representations. *Ψυχολογία, 17*, 1-24.

Σταμούλη, Σ. (2010). *Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου στην ελληνική ως πρώτη και ως δεύτερη γλώσσα.* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Schneider, P., & Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology, 14*, 52-60.

Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2003). *The Edmonton narrative norms instrument*. Retrieved 15 June, 2014 from: http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/manual_new.htm

Skarakis-Doyle, E., Dempsey, L., & Lee, C. (2008). Identifying language comprehension impairment in preschool children. *Language, speech and hearing services in schools, 39*, 54–65.

Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P., & Kurland, B. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education, 10,* 37-48.

Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal, 33*, 73-80.

Storch, A. S., & Whitehurst J. G. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: *Evidence From a Longitudinal Structural. Developmental Psychology, 38*, 934-947.

Suggate, S. P., Schaughency, E. A., & Reese, E. (2011). The contribution of age and formal schooling to oral narrative and pre-reading skills. *First Language, 31*, 379-403. doi: 10.1177/0142723710395165

Szaflarski, J. P., Altaye, M., Rajagopal, A., Eaton, K., Meng, X., Plante, E., & Holland, S. K. (2012). A 10-year longitudinal fMRI study of narrative comprehension in children and adolescents. *NeuroImage, 63*, 1188–1195.

Spencer T. D., & Slocum, T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention, 32*, 178-179.

Stein, N. L., & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.

Tilstra, J., & McMaster, K. (2007). Productivity, fluency, and grammaticality measures from narratives: Potential indicators of language proficiency? *Communication Disorders Quarterly, 29*, 43-53.

Trabasso, T., Van Den Broek, P., & Suh, S.Y. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes, 12*, 1-25.

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (Eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp.1-41). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquiere, P., & Zink, I. (2012). Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: A three-year longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities 33*, 1857–1870.

Virginia Department of Education (2013). *Narrative Language Microstructure Analysis.* Retrieved 20 October, 2014 from http://www.doe.virginia.gov/special_ed/disabilities/speech_language_impairment/webinar_narrative_assessment_microstructure.pdf

Voos, K., & Santarpia, S. (2003). *Narrative Comprehension*. Retrieved 15 June, 2014 from: http://gse.buffalo.edu/fas/cookcottone/tools/PDFfiles/comprehensionNarrative.pdf

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Retrieved 15 June, 2014 from http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=B9HClB0P6d4C&oi=fnd&pg=PR4&dq=Vygotsky+%281962%29.+Thought+and+language.+Cambridge&ots=TrFdUci5Oo&sig=9TOlvwB4PJg9E8UphUQZHZ69MM&redir_esc=y#v=onepage&q=Vygotsky%20%281962%29.%20Thought%20and%20language.%20Cambridge&f=false

Westerveld, M., & Gillon, G.T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 178–189.

Westerveld, M. F., Gillon, G. T., & Moran, C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *International Journal of Speech-Language Pathology, 10*, 132-145.

Zevenbergen, A., Whitehurst, G., & Zevenebergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Development Psychology, 24*, 1–15.

Παράρτημα

Δείγματα Αφηγήσεων

Αναδιήγηση που αντιστοιχεί στο επίπεδο 4 των Stadler &Ward (2005), από κορίτσι 5 ετών. «*Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα κοριτσάκι η Μαρία. Έφτιαχνε… έφτιαχνε την κάρτα της μαμάς της για τη γιορτή της. Την έκοψε, τη ζωγράφισε, έβαλε γκλίτερ… Μετά την έδωσε στη μαμά της για τη γιορτή της. Η μαμά χάρηκε πάρα πολύ. Μετά η μαμά την κόλλησε στη βιβλιοθήκη της, για να την βλέπουν όλοι. Αλλά κατά λάθος, ο αδερφός της Μαρίας, που πήγαινε στο μάθημα, πήρε κατά λάθος την κάρτα. Η μαμά της Μαρίας στεναχωρήθηκε πολύ που έλειπε η κάρτα και έψαξε να τη βρει σε όλο*

το σπίτι. Αλλά μετά, ο αδερφός της Μαρίας άδειασε το σακίδιο του και βρήκε μέσα τη κάρτα και η μαμά τους χάρηκε πολύ. Τέλος…»

Ελεύθερη αφήγηση που αντιστοιχεί στο επίπεδο 4 των Stadler &Ward (2005), από αγόρι 4 ετών. «*Μια φορά και ένα καιρό, ήταν ο μπαμπάς και το παιδάκι και τρακάρανε στο άλλο αυτοκίνητο και πήγανε στο μάστορα και φτιάχνανε το αυτοκίνητο τους. Τον βοήθησε το παιδάκι… Και… μετά έβγαλε τη γλώσσα του το σκυλάκι και ήθελε να πάρει το κατσαβίδι και το αγοράκι έπιανε τα τούβλα και μετά το έπιασε και είδε το παιδάκι, το πήρε το κατσαβίδι. Και μετά έφυγε… και μετά το κυνήγησε και δεν σταμάταγε και την είδε τη γάτα και το άφησε και έφυγε μακριά του. Και έμεινε μόνο του το κατσαβίδι. Και μετά το έδωσε στο μπαμπά του και έφτιαξαν το αυτοκίνητο.*»

Παρελήφθη: 30.6.2015, Αναθεωρήθηκε: 22.12.2015, Εγκρίθηκε: 28.1.2016

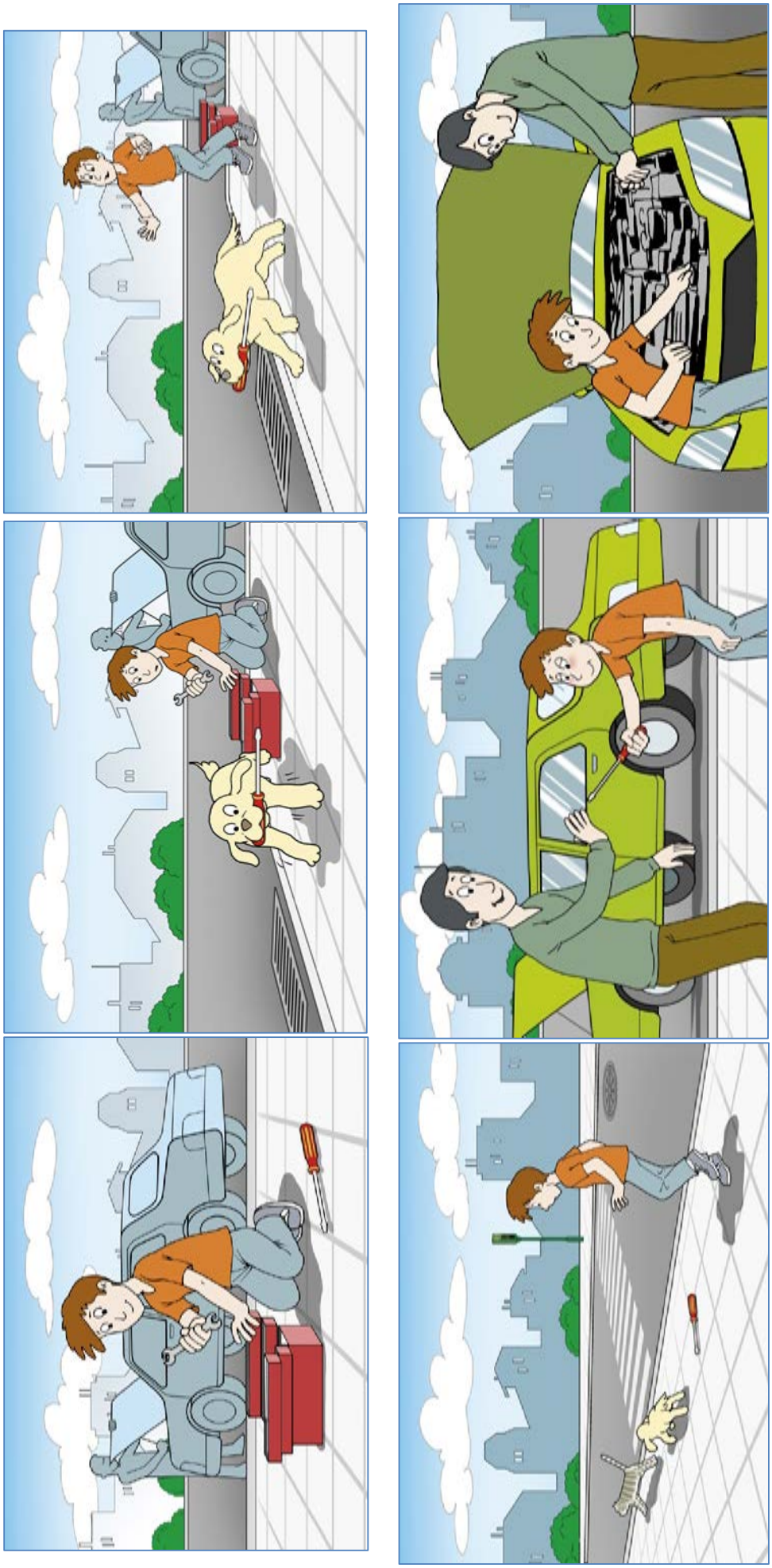
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ

Οργάνωση, Συνοχή, Ακολουθία	**0 Ελάχιστη/ανώριμη**	**1 Αναπτυσσόμενη**	**2 Επαρκής/Ώριμη**
• Συνδετικές λέξεις/φράσεις	• **απουσία συνδετικών λέξεων** • όταν το παιδί απαντά σε ερωτήσεις του εξεταστή (δεν αφηγείται μόνο του την ιστορία) δεν λαμβάνονται υπόψη τυχόν συνδετικές λέξεις	• Έστω μία από: και, μετά, και μετά	• Μία λέξη από: και, μετά, και μετά ΚΑΙ τουλάχιστον μία από: όταν, αφού, όμως, κ.α.
• Χρονική διαδοχή	•**απουσία χρονικής διαδοχής ή λανθασμένη χρονική διαδοχή** (έστω και μία χρονική ανακολουθία ανάμεσα στα επεισόδια)	• Όταν ακολουθείται γενικά η χρονική διαδοχή ακόμη και στις περιπτώσεις που οι αφηγήσεις είναι εξαιρετικά σύντομες • Όταν λείπει ένα (όχι σημαντικό) επεισόδιο αλλά δεν διαταράσεται η χρονική ακολουθία	• καλύτερη σύνδεση που υποδηλώνει τη χρονική εξέλιξη (π.χ. μέσω υποτακτικών προτάσεων)
Περιεχόμενο/Εκφραστική Επάρκεια	**0 Ελάχιστη/ανώριμη**	**1 Αναπτυσσόμενη**	**2 Επαρκής/Ώριμη**
• Εισαγωγή αφήγησης (συμβάσεις ή/και τόπος/ χρόνος/ήρωες)	Δεν υπάρχει	• Αναφέρονται οι ήρωες της αφήγησης ΚΑΙ να προσδιορίζεται 1 από: Χρόνος Τόπος Μια φορά κι ένα καιρό	•Ονομάζονται οι ήρωες της αφήγησης , τόπος ΚΑΙ κάτι επιπλέον
• Ανάπτυξη χαρακτήρων (νοητική κατάσταση και συναισθήματα ηρώων)	Δεν αναφέρεται	• Τουλάχιστον 1 ρήμα που υποδηλώνει νοητική κατάσταση, συναίσθημα, γνώση/συλλογισμό, κ.α.	• Τουλάχιστον 2 ρήματα ΚΑΙ πιο σύνθετη περιγραφή συναισθημάτων ή νοητικής κατάστασης
• Αναφορά προβλήματος (τι ή/και γιατί) & επίλυσή του	Δεν αναφέρεται	• Γίνεται μια απλή αναφορά σε προβληματική κατάσταση ή αναφορά στη λύση του με χρήση τουλάχιστον 1 ρήματος. • Αρκεί να αναφερθεί ένα περιστατικό που διακόπτει τη συνέχεια, την ισορροπία, το τι γίνεται, χωρίς να δίνεται μεγάλη έμφαση σε αυτό	• Δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα ή έμφαση στην περιγραφή του προβλήματος ή/και στη λύση που ακολουθεί
• Αποτέλεσμα/ Συμπέρασμα	Δεν αναφέρεται	• Το αποτέλεσμα ή συμπέρασμα είναι επιπλέον και διακριτό από την επίλυση του προβλήματος	• Επεκτείνει την ιστορία δίνοντας μια συνέχεια που δεν απεικονίζεται ή/και • Ζήσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα
Λεξιλόγιο	**0 Ανώριμο**	**1 Αναπτυσσόμενο**	**2 Επαρκές/Ώριμο**
Καταλληλότητα & Ποιότητα λεξιλογίου	• Φτωχός λόγος ΚΑΙ • Σημασιολογικά λάθη •Μη επικοινωνιακή έκφραση	• Φτωχό λεξιλόγιο αλλά επαρκής επικοινωνιακός λόγος • Αρκετές επαναλήψεις -κοινό **αλλά επικοινωνιακό λεξιλόγιο**. • Χρήση στερεότυπων ή απλοϊκών φράσεων	• Εύστοχος λόγος, πιο πλούσιο λεξιλόγιο, καλλιεργημένο • Ευχέρεια στην επιλογή και χρήση των λέξεων (π.χ. συνώνυμα)

Επίπεδο Αφήγησης

1 ΟΝΟΜΑΤΟΘΕΣΙΑ (LABELLING) = τα παιδιά χρησιμοποιούν ονοματικές ετικέτες και επαναλαμβανόμενο συντακτικό.
2 ΠΑΡΑΘΕΣΗ (LISTING) = οι αφηγήσεις που περιλαμβάνουν αντιληπτικές ιδιότητες ή δράσεις των χαρακτήρων, χωρίς να δηλώνουν τις μεταξύ τους αιτιακές και χρονικές σχέσεις.
3 ΣΥΝΔΕΣΗ (CONNECTING)= οι αφηγήσεις που αναφέρονταΙ στις ενέργειες των χαρακτήρων και τις συνδέουν με γεγονότα στην ιστορία χωρίς όμως χρονική σειρά.
4 ΑΛΛΗΛΟΥΧΙΑ (SEQUENCING) οι αφηγήσεις που συνδέουν χρονικά τα γεγονότα μεταξύ τους και χρησιμοποιούν πιο ανεπτυγμένα επίπεδα γλώσσας, όπως χρήση του ευθύ λόγου, των συνδέσμων «αλλά» και «γιατί» και χρονικά επιρρήματα «όταν», «αφού», «μετά».
5 ΑΦΗΓΗΣΗ (NARRATION) αφηγήσεις που περιλαμβάνουν όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά αλλά και την πλοκή της ιστορίας καθώς και ένα σχεδιασμό για την επίτευξη ενός τελικού στόχου.

Παράδειγμα Εικονογραφημένης Ιστορίας από τις Δοκιμασίες Αξιολόγησης του Αφηγηματικού Λόγου



Εικονογράφηση: Γ. Μπαγκάκης ©