

**ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ  
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Α' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ  
ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΟΜΗΣ**

**STRENGTHENING THE ORAL NARRATIVE SKILLS  
OF 1ST GRADE STUDENTS THROUGH  
NARRATIVE STRUCTURE**

Σοφία Σηφάκη  
M. Ed.  
Πανεπιστήμιο Αθήνας  
s\_sofaki@yahoo.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης  
Καθηγητής  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
ispantid@edc.uoc.gr

**Abstract**

The aim of the current study is to examine if teaching the structure of narrative texts improves the oral narrative skills. Fourteen 1st grade students of a primary school in a northern suburb of Athens participated. The variables were, on the one hand, the narrative quality of retellings and, on the other, the narrative stage. The assessment of both variables took place before and after the intervention. The intervention lasted seven weeks. After the completion of intervention program, students' performance showed statistically significant improvement on both variables. These results highlight the necessity of the application of similar interventions that focus on the development of oral narrative discourse from the very beginning of schooling. Of course, the results of this study cannot be generalized due to the small size of the sample.

**Key words**

*Oral narrative skills, narrative texts, macrostructure, narrative quality, narrative stage, retellings.*

**Λέξεις κλειδιά**

*Προφορικές αφηγηματικές δεξιότητες, αφηγηματικά κείμενα, μακροδομή, αφηγηματική ποιότητα, αφηγηματικό επίπεδο, αναδιηγήσεις.*

## 1. Προφορικός αφηγηματικός λόγος

Η έκθεση σε ιστορίες ξεκινάει από πολύ νωρίς στη ζωή ενός παιδιού μέσα από ποικίλες δραστηριότητες, όπως είναι η ανάγνωση βιβλίων, οι ταινίες και η ανταλλαγή καθημερινών εμπειριών με την οικογένεια ή άλλα οικεία πρόσωπα (Hegsted, 2013; Lynch et al, 2008). Ο αφηγηματικός λόγος ξεκινά να αναπτύσσεται περίπου στην ηλικία των 3-4 ετών (Stadler & Ward, 2005), αλλά όχι με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά, καθώς στην ανάπτυξη αυτή παίζει ρόλο ένα πλήθος ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Lever & Senechal, 2011).

Η ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων ενός παιδιού είναι ζωτικής σημασίας. Από τη μια μεριά, αποτελούν μέρος της γλωσσικής του ανάπτυξης (Lever & Senechal, 2011). Από την άλλη, μέσα από πλήθος ερευνών φαίνεται ότι συνδέονται στενά με τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και κυρίως με το γραμματισμό και τις αναγνωστικές δεξιότητες, ευχέρεια και κατανόηση (Brown et al, 2014; Reese et al, 2010). Επίσης, αποτελούν γέφυρα ανάμεσα στον προφορικό και τον γραπτό λόγο (Hegsted, 2013; Riley & Burrell, 2007), συντελούν στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξή τους (Riley & Burrell, 2007; Stadler & Ward, 2005) και ευνοούν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων και αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους συνομηλίκους τους (Spencer & Slocum, 2010).

Αφηγηματικές δεξιότητες είναι η ικανότητα ενός παιδιού να διηγείται ιστορίες, πραγματικές ή φανταστικές, με γεγονότα που συνδέονται αιτιοκρατικά μεταξύ τους (Spencer & Slocum, 2010). Ως ιστορία ορίζεται η αφήγηση ενός γεγονότος ή μιας αλυσίδας γεγονότων σε λογική σειρά (Brown et al., 2014). Η ικανότητα αυτή έχει τραβήξει το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών πεδίων, όπως της ψυχολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της γλωσσολογίας και της λογοθεραπείας, καθώς αυτή φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της γλώσσας (Hegsted, 2013).

Ταυτόχρονα όμως η αφήγηση είναι και μια επίπονη δεξιότητα. Απαιτεί από τον αφηγητή της πέρα από το υψηλό επίπεδο γλώσσας και γνωστικών δεξιοτήτων, τακτικό σχεδιασμό των σκέψεών του, ώστε να μπορεί να οργανώνει τις σκέψεις του σε λογική σειρά, να ενσωματώνει στοιχεία που δίνουν νόημα στην ιστορία του και έτσι να μπορεί να κρατάει ζωντανό το ενδιαφέρον του ακροατή (Hegsted, 2013). Επίσης, για να γίνει μια αφήγηση κατανοητή, ο αφηγητής χρειάζεται να γνωρίζει αν οι πληροφορίες είναι καινούριες ή ήδη γνωστές στους συνομιλητές του και να προσδιορίζει το χωροχρονικό πλαίσιο μέσω τοπικών και χρονικών επιρρημάτων, δεικτικών, οριστικών και αόριστων αντωνυμιών και σωστή επιλογή ρημάτων με τη χρήση του κατάλληλου χρόνου (Παπαηλιού, 2005). Η δεξιότητα της αφήγησης, λοιπόν, απαιτεί μια πιο αφηρημένη αντίληψη της γλωσσικής δομής σε σύγκριση με μια διαλογική συζήτηση (Green & Klecan-Aker, 2012).

Λόγω αυτών των χαρακτηριστικών του ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί περιοχή προβλημάτων για παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικές καθυστερήσεις ή δυσκολίες (Dockrell, 2001). Τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή φαίνεται να αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια στην προσπάθειά τους να αφηγηθούν ένα γεγονός, καθώς αυτή η διαταραχή επηρεάζει πολλαπλά επίπεδα της γλώσσας, όπως είναι η σημασιολογία, η μορφολογία, η σύνταξη, η πραγματολογία και γενικά δυσχεραίνει την ομαλή ανάπτυξη του λόγου, προφορικού και γραπτού (Cleave et al, 2010). Πέρα όμως από αυτά, τέτοιου είδους γλωσσικές διαταραχές δυσχεραίνουν και την αλληλεπίδραση του παιδιού με ενήλικες και συνομηλίκους του, αφενός γιατί αδυνατούν να ερμηνεύσουν τις αφηγήσεις των άλλων και αφετέρου επειδή δε δύνανται να κατασκευάσουν αφηγήσεις που να αφορούν τον εαυτό τους (Davies et al, 2004). Και φυσικά κάτι τέτοιο δε θα μπορούσε να μην επηρεάζει και τη σχολική τους επίδοση, αφού δυσκολία εμφανίζεται και στην κατανόηση των προσδοκιών των δασκάλων τους για το τι πρέπει να κάνουν μες στην τάξη, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η συμμετοχή τους (Davies et al, 2004).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, συμπεραίνουμε ότι από τις προφορικές αφηγήσεις των παιδιών μπορούμε να αντλήσουμε πλήθος πληροφοριών σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξή τους. Αυτές οι πληροφορίες μπορεί να λειτουργήσουν ως προγνωστικός δείκτης για την ύπαρξη μαθησιακών ή γλωσσικών δυσκολιών (Cleave et al, 2010; Westerveld & Gillon, 2010a, 2010b) ή να μας ενημερώσουν σχετικά με τις γνώσεις του παιδιού για τη δομή μιας ιστορίας, τη σύνδεση αιτίου-αποτελέσματος και τις αντιλήψεις που έχουν για τα κίνητρα των ηρώων και τις αντιδράσεις τους (Reese et al., 2012). Ταυτόχρονα μας παρέχουν τη δυνατότητα να ελέγξουμε σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκε η κατανόηση της γλώσσας ενός κειμένου (Westerveld & Gillon, 2010b). Επίσης, μπορούμε να αντλήσουμε πληροφορίες και για τις γλωσσικές γνώσεις του παιδιού, (Cleave et al., 2010; Westerveld & Gillon, 2010b), για τη μνήμη του και για τη γνωστική και κοινωνικογνωστική του ανάπτυξη (Hegsted, 2013; Reese et al., 2012).

Ο αφηγηματικός λόγος υπήρξε ανέκαθεν ένα πεδίο που κέντριζε την προσοχή πολλών ερευνητών. Τα τελευταία χρόνια, όμως, αναγνωρίζοντας τη θετική του συμβολή στη γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών, πολλοί ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης που στοχεύουν στη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής ως μέσου βελτίωσης της παραγωγής προφορικών αφηγηματικών κειμένων.

Οι Riley και Burrey (2007) διεξήγαγαν μία έρευνα σε παιδιά νηπιαγωγείου στη Νέα Ζηλανδία. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της αφηγηματικής τους ικανότητας, ένα χρόνο αργότερα απάντησαν σωστά σε περισσότερες ερωτήσεις κατανόησης που αφορούσαν την ιστορία που άκουσαν, ανέπτυξαν τις αφηγηματικές τους δεξιότητες, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, χρησιμοποίησαν λέξεις

που φανέρωναν χρονικές και αιτιακές σχέσεις και ήταν σε θέση να κάνουν περισσότερες κρίσεις για τους ήρωες και να εξάγουν περισσότερα συμπεράσματα, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Spencer και Slocum (2010), για τη βελτίωση αναδιηγήσεων και προσωπικών ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με καθυστέρηση στην ανάπτυξη του αφηγηματικού τους λόγου. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης όσα παιδιά είχαν κριθεί ως υψηλού κινδύνου για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στις δοκιμασίες των αναδιηγήσεων, μικρότερη όμως βελτίωση στη δοκιμασία της παραγωγής προσωπικών ιστοριών, γεγονός που οφείλεται είτε στο ότι τα παιδιά ήταν απρόθυμα να διηγηθούν κάτι δικό τους είτε στο ότι δεν είχαν να διηγηθούν κάτι παρόμοιο με την ιστορία που άκουγαν.

Άλλη μια έρευνα που εστίασε στη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής σε παιδιά με νευρομυϊκές διαταραχές και γλωσσικές διαταραχές προσληπτικού και εκφραστικού τύπου ήταν αυτή των Petersen και των συνεργατών του (2010). Μετά το πέρας της παρέμβασης όσα παιδιά συμμετείχαν βελτίωσαν τις ιστορίες που παρήγαγαν σε επίπεδο μακροδομής, καθώς άρχισαν να χρησιμοποιούν όλα τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, αλλά και εν μέρει σε επίπεδο μικροδομής, αν και δεν ήταν αυτός ο στόχος της παρέμβασης.

Σύμφωνη με τα προηγούμενα ευρήματα είναι και η εργασία των Green και Klecan-Aker (2012), που διεξήχθη σε ένα πανεπιστημιακό σχολικό εργαστήριο των ΗΠΑ στο οποίο τα παιδιά ήταν χωρισμένα ανάλογα με τις επιδόσεις τους κι όχι με βάση τη χρονολογική τους ηλικία. Έτσι, οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 6,3 έως 9,6 ετών. Παρόλο που είχαν φυσιολογική νοημοσύνη, τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δυσκολίες στη γλωσσική έκφραση και/ή κατανόηση. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος οι ιστορίες των παιδιών παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα ποιοτικά και τα ποσοτικά κριτήρια, αφού συμπεριλάμβαναν πιο πολλά δομικά στοιχεία, ενώ διαφορά παρατηρήθηκε και στην ανάπτυξη του αφηγηματικού τους επιπέδου, καθώς οι αφηγήσεις τους ήταν πιο σύνθετες μετά την παρέμβαση.

Τέλος, στον ελληνικό χώρο οι Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) διεξήγαγαν μία έρευνα για τη σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου ως προς τη δομή και το περιεχόμενό του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι αφηγήσεις των παιδιών των πειραματικών ομάδων βελτιώθηκαν σημαντικά ως προς τη δομή και ως προς την επάρκεια του περιεχομένου, άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερο τον ευθύ λόγο στις αφηγήσεις τους και είχαν στατιστικά σημαντική εξέλιξη του αφηγηματικού τους επιπέδου σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

## 2. Αναπτυξιακά στάδια του προφορικού αφηγηματικού λόγου κατά τους Stadler και Ward

Οι Stadler και Ward (2005) μετά από μια πιλοτική έρευνα που έγινε σε 14 παιδιά προσχολικής ηλικίας 3-5 ετών. Τα παιδιά δοκιμάστηκαν σε παραγωγή ιστοριών που αφορούσε προσωπικές τους εμπειρίες και σε αναδιήγηση ιστοριών. Κατέληξαν στα εξής 5 αναπτυξιακά στάδια:

- 1<sup>ο</sup> στάδιο:** *Ονοματοθεσία (Labeling):* Οι ιστορίες χαρακτηρίζονται από ονοματικές ετικέτες και επαναλαμβανόμενη σύνταξη, η οποία περιγράφει ένα συνονθύλευμα διαφόρων και άσχετων μεταξύ τους σκέψεων. Αυτό το στάδιο περιλαμβάνει τις αφηγήσεις παιδιών περίπου 3 ετών.
- 2<sup>ο</sup> στάδιο:** *Παράθεση (Listing):* Σε αυτό το επίπεδο οι ιστορίες μοιάζουν με μια λίστα των αντιληπτικών χαρακτηριστικών ή των δράσεων του ήρωα γύρω από ένα θέμα. Ακόμη όμως κι αν οι ιστορίες αυτές δεν είναι μια απλή λίστα πραγμάτων, δεν παύουν να μην χαρακτηρίζονται από έλλειψη χρονικών ή αιτιακών μεταξύ τους σχέσεων. Η ηλικία των παιδιών που παράγουν τέτοιες ιστορίες είναι περίπου 4 ετών.
- 3<sup>ο</sup> στάδιο:** *Σύνδεση (Connecting):* Στο στάδιο αυτό οι ιστορίες εστιάζουν σε ένα κεντρικό γεγονός παρουσιάζοντας τις δράσεις των ηρώων, οι οποίες συνδέονται με σχετικούς χαρακτήρες ή άλλα γεγονότα, αλλά στερούνται χρονικής σειράς. Το στάδιο αυτό αναπτύσσεται συνήθως στην ηλικία των 5 ετών.
- 4<sup>ο</sup> στάδιο:** *Αλληλουχία (Sequencing):* Από τη στιγμή που ένα παιδί έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων συστηματικά, καθώς και την αιτία και το αποτέλεσμα των πράξεων, τότε έχει φτάσει σε αυτό το επίπεδο. Οι ιστορίες αυτές απαντούν στο «πότε» και στο «γιατί» και χαρακτηρίζονται από πιο αναπτυγμένο λεξιλόγιο (αλλά, επειδή, κ.ά.). Εδώ συνήθως ανήκει ο αφηγηματικός λόγος παιδιών ηλικίας 5 ετών.
- 5<sup>ο</sup> στάδιο:** *Αφήγηση (Narrating):* Οι αφηγήσεις των παιδιών αυτού του επιπέδου έχουν όλα τα προηγούμενα στοιχεία καθώς και στοιχεία σχεδιασμού για την επίτευξη κάποιου στόχου. Ο ακροατής των ιστοριών είναι δυνατόν να προβλέψει το τέλος της ιστορίας ήδη από την αρχή της. Το στάδιο αυτό αντικατοπτρίζει επίπεδα αφηγηματικού λόγου μεγαλύτερων παιδιών και για αυτό το λόγο στην έρευνά τους οι Stadler και Ward είχαν μόνο ένα τέτοιο αντιπροσωπευτικό δείγμα.

## 3. Ορισμός και δομή αφηγηματικών κειμένων

Ο ορισμός των αφηγηματικών κειμένων δεν είναι εύκολη υπόθεση και για αυτό τον λόγο έχει απασχολήσει αφηγηματολόγους, κειμενογλωσσολόγους, ανθρωπολόγους και ψυχολόγους (Ματσαγγούρας, 2014). Ο Ματσαγγούρας (2014) ορίζει

τον αφηγηματικό λόγο ως «κάθε μορφή λόγου που διατάσσει ανθρώπινες εμπειρίες και δράσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφαιίνεται η αιτιοκρατική τους σχέση και η χρονική τους εξέλιξη» (σ. 343).

Όσον αφορά στη δομή του αφηγηματικού κειμένου έχουν διατυπωθεί διάφορες προτάσεις (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Κοινό στοιχείο όλων αυτών των προτάσεων είναι η μετάβαση από μια αρχική κατάσταση στη ρήξη, για να επέλθει και πάλι η αποκατάστασή της ύστερα από μία ή περισσότερες σκόπιμες ενέργειες (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

Οι Stein και Glenn (1975), ύστερα από ανάλυση μύθων ή παραμυθιών και παρατηρώντας ότι πάντα αναδύεται μια σταθερή οργάνωση, παρά τις παραλλαγές που μπορεί να χαρακτηρίζουν το κάθε κείμενο, πρότειναν το ακόλουθο δομικό σχήμα:

- α) *Πλαίσιο*: Ο στόχος του πλαισίου είναι διττός, αφενός περιγράφει το φυσικό, κοινωνικό ή χρονικό πλαίσιο κι αφετέρου εισάγει τους κύριους χαρακτήρες της ιστορίας, παρέχοντας πληροφορίες για συνηθισμένες συμπεριφορές ή καταστάσεις που τους αφορούν.
- β) *Αρχικό γεγονός*: Ως αρχικό γεγονός μπορεί να θεωρηθεί οποιοδήποτε φυσικό συμβάν ή ενέργεια του ήρωα η κάποιου άλλου χαρακτήρα της ιστορίας, που προκαλεί την αντίδραση του πρώτου. Ως εναρκτήριο γεγονός μπορεί επίσης να λειτουργήσει και κάποια ψυχολογική κατάσταση του ήρωα, όπως η πείνα, ο πόνος ή η ασθένεια.
- γ) *Εσωτερική αντίδραση*: Εδώ συμπεριλαμβάνεται η ψυχολογική κατάσταση του ήρωα μετά από κάποιο γεγονός, η οποία τον κινητοποιεί να αναλάβει δράση. Στην κατηγορία αυτή τοποθετούνται οι *συγκινησιακές αντιδράσεις* του ήρωα (ευτυχία, λύπη, απόγνωση), που δηλώνουν και την αστάθεια μιας κατάστασης, οι *στόχοι* του (επιθυμίες ή προθέσεις για την αποκατάσταση της αστάθειας) και οι *γνώσεις* του (προσωπικές του σκέψεις). Τα τρία αυτά στοιχεία συνήθως εμφανίζονται με αυτή τη σειρά, χωρίς αυτό να ισχύει πάντοτε, αλλά μπορεί και να απουσιάζουν όταν είναι εύκολα εννοούμενα από το αρχικό γεγονός ή τη συμπεριφορά του ήρωα που ακολουθεί.
- δ) *Προσπάθεια*: Εδώ παρουσιάζονται όλες οι δράσεις του ήρωα στη σειρά, ώστε να επιτευχθεί ο τελικός στόχος και συμπεριλαμβάνονται τα κίνητρα που ωθούν τον ήρωα στη δημιουργία ενός *εσωτερικού πλάνου* και την *εφαρμογή* του. Το εσωτερικό πλάνο περιλαμβάνει τους *υποστόχους* που πρέπει να πετύχει ο ήρωας, ώστε να φτάσει στον τελικό του στόχο και τις *γνώσεις* του. Πολλές φορές μπορεί να απουσιάζει το πλάνο από κάποιες ιστορίες, γιατί ο ήρωας θέτει έναν μόνο στόχο και σχεδιάζει μερικές δράσεις, προκειμένου να τον υλοποιήσει. Ωστόσο η λειτουργία του εσωτερικού πλάνου είναι να κινητοποιήσει την εφαρμογή του σχεδίου,

ώστε να επιλυθεί η διαμάχη ή να αποκατασταθεί η ανισορροπία που προκλήθηκε από το αρχικό γεγονός.

ε) *Άμεση συνέπεια*: Αποτελεί το τελευταίο μέρος μιας ιστορίας και σηματοδοτεί την επίτευξη ή όχι του τελικού στόχου.

στ) *Αντίδραση*: Η αντίδραση περιλαμβάνει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ήρωα για την επίτευξη ή όχι του στόχου, αλλά διαφέρει από την εσωτερική αντίδραση του ήρωα γιατί δεν πυροδοτεί την εφαρμογή ενός καινούριου πλάνου.

### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο μέσα από τη διδασκαλία των βασικών δομικών στοιχείων των αφηγηματικών κειμένων βελτιώνονται οι επιδόσεις των μαθητών της Α΄ Δημοτικού στην παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων μέσω της αναδιήγησης. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα καλείται να απαντήσει στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Μέσα από τη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής βελτιώνεται ποιοτικά η παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων μέσω της αναδιήγησης σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού;

2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα: Μέσα από τη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής βελτιώνεται το αφηγηματικό επίπεδο των μαθητών σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού;

#### 3.2. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-16. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 14 μαθητές της Α΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου σε βόρειο προάστιο της Αθήνας. Από τα 14 παιδιά, τα 8 ήταν κορίτσια (57,1%) και τα 6 ήταν αγόρια (42,9%) (**Πίνακας 3.2.1**). Όλα ήταν γεννημένα μες στο 2009 ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 6 έτη και 4 μήνες (**Πίνακας 3.2.2**). Όλα τα παιδιά είχαν ελληνική υπηκοότητα και είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική. Για κανένα από αυτά τα παιδιά δεν υπήρχε κάποια διάγνωση από δημόσιο φορέα για μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες διαταραχές.

**Πίνακας 3.2.1:** Σύνολο, συχνότητες και εκατοστιαίο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών του δείγματος

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Συχνότητα	Εκατοστιαίο ποσοστό
Κορίτσια	8	57,1%
Αγόρια	6	42,9%
Σύνολο	14	100,00%

**Πίνακας 3.2.2:** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ελάχιστη- μέγιστη τιμή για τη χρονολογική ηλικία του δείγματος σε μήνες

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη-Μέγιστη τιμή
Ηλικία σε μήνες	75,64	3,37	71-82

### 3.3. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόστηκε ήταν μικτή, διότι χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικά και ποσοτικά κριτήρια για την αξιολόγηση των μεταβλητών καθώς και στοιχειά της έρευνας δράσης. Η διδασκαλία της αφηγηματικής δομής αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και το αφηγηματικό επίπεδο των προφορικών αναδιηγήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση.

### 3.4. Διαδικασία και εργαλεία αξιολόγησης των συμμετεχόντων

#### 3.4.1. Συλλογή δεδομένων παραγωγής προφορικών αφηγηματικών κειμένων

Τα δείγματα του προφορικού αφηγηματικού λόγου των παιδιών συλλέχθηκαν μέσα από τη διαδικασία της αναδιήγησης πριν και μετά την παρέμβαση. Το pre-test ελαβε χώρα τον Νοέμβριο του 2015, ενώ το post-test πέντε (5) μήνες αργότερα, δηλαδή τον Απρίλιο του 2016.

Αναδιήγηση είναι η ανάκληση μιας ιστορίας μετά από ανάγνωση ή ακρόαση, κατά την οποία οι αναγνώστες ή ακροατές λένε ή γράφουν όσα θυμούνται από αυτά που διάβασαν ή άκουσαν (Morrow, 1996). Επιλέχτηκε η αναδιήγηση, γιατί ως τρόπος συλλογής δειγμάτων του προφορικού αφηγηματικού λόγου παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα. Αρχικά προσφέρει το σχήμα για τη δομή της ιστορίας και τα παιδιά μπορούν να βασιστούν σε αυτό ώστε να παραγάγουν τη δική τους (Westerveld & Gillon, 2010a), αφήνοντας όμως ταυτόχρονα το περιθώριο να αναδυθούν οι ατομικές διαφορές μέσα από την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση των αφηγήσεων αυτών



(Reese et al., 2012). Έπειτα, είναι μία ενεργή διαδικασία που εμπλέκει το παιδί σε ανακατασκευή του νοήματος του κειμένου και αντανακλά την κατανόησή του (Morrow, 1996, Lever & Senechal, 2011). Σημαντικό, επίσης, είναι ότι η αναδιήγηση, ως εργαλείο αξιολόγησης, βοηθά στον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς αυτά τείνουν να παράγουν φτωχότερες αναδιηγήσεις (Westerveld & Gillon, 2010a), επιτρέποντας ταυτόχρονα στους ενήλικες να παρατηρούν την πρόοδό τους (Morrow, 2009).

Και στις δύο διαδικασίες εξέτασης ακολουθήθηκε το Πρωτόκολλο των Westerveld και Gillon (1999/2000). Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχτηκε το συγκεκριμένο Πρωτόκολλο ήταν πολλοί. Αρχικά έπρεπε να διασφαλιστεί ότι η ιστορία που θα ακούσουν τα παιδιά δεν θα τους είναι οικεία. Το Πρωτόκολλο αυτό περιέχει την ιστορία “Anna gets lost” (Η Άννα χάνεται), η οποία είναι ένα βιβλίο που χρησιμοποιείται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου στη Νέα Ζηλανδία (Westerveld & Gillon, 2010b). Επομένως, αποκλειόταν το ενδεχόμενο τα παιδιά να έχουν έρθει σε επαφή με τη συγκεκριμένη ιστορία. Έπειτα, η ιστορία θα έπρεπε να έχει καλή πλοκή και ελκυστικό περιεχόμενο. Επίσης, το λεξιλόγιο και το μήκος της ιστορίας αντιστοιχεί στο επίπεδο παιδιών της Α΄ Δημοτικού, αφού οι παραπάνω ερευνήτριες επέλεξαν αυτή την ιστορία για να φτιάξουν μια βάση δεδομένων για τις αναδιηγήσεις παιδιών από 5 ετών έως 7 ετών και 6 μηνών (Westerveld & Gillon, 2010a). Τέλος, περιλαμβάνει οδηγίες για τον τρόπο αξιολόγησης των αναδιηγήσεων ως προς την αφηγηματική τους ποιότητα.

Σύμφωνα με το Πρωτόκολλο τα παιδιά έπρεπε να ακούσουν την ηχογραφημένη ιστορία δύο φορές. Οι αναδιηγήσεις των παιδιών ηχογραφούνταν σε ψηφιακό δημοσιογραφικό μαγνητόφωνο. Για την ηχογράφησή τους είχε σταλεί στους γονείς επιστολή, στην οποία εξηγούσα τον σκοπό της έρευνας και ζητούσα την ενυπόγραφη συγκατάθεσή τους. Όλοι οι γονείς συναίνεσαν.

Η ίδια ακριβώς διαδικασία ακολουθήθηκε και στο post-test.

### **3.4.2. Απομαγνητοφώνηση αναδιηγήσεων**

Όλες οι αναδιηγήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν και χωρίστηκαν σε περιόδους. Στην ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι ολοκληρωμένες και με νόημα προτάσεις, καθώς και αυτές που ήταν απαντήσεις σε δικές μου ερωτήσεις και στερούνταν μόνο τα στοιχεία από τη διατύπωση των ερωτήσεων. Προτάσεις που επαναλαμβάνονταν, δεν είχαν λογικό περιεχόμενο ή έμεναν ημιτελείς διαγράφονταν. Η ανάλυση των αναδιηγήσεων έγινε με βάση ποιοτικά κριτήρια, που πρότεινε το πρωτόκολλο των Westerveld και Gillon (1999/2000).

### **3.5. Σύντομη περιγραφή της παρέμβασης**

Εδώ περιγράφεται σύντομα η παρέμβαση που εφαρμόστηκε για τη διδασκαλία της κειμενικής δομής των αφηγηματικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις, κυρίως,

δραστηριότητες. Η συνολική διάρκεια ήταν εφτά εβδομάδες και κάθε συνάντηση διαρκούσε δύο διδακτικές ώρες.

- 1<sup>η</sup> συνάντηση: Στόχος της συνάντησης αυτής ήταν αφενός η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών για το τι είναι μια καλή ιστορία και αφετέρου να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τα έξι βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας. Τα παιδιά καλούνταν να πουν τη γνώμη τους για το τι πρέπει να έχει μια ιστορία κι η εκπαιδευτικός τις κατέγραφε σε χαρτί του μέτρου. Αφού ακούστηκαν όλες οι απόψεις, τους παρουσιάστηκαν σε power point τα έξι βασικά δομικά στοιχεία της αφήγησης. Από τα δέκα στοιχεία που προτείνουν οι Stein και Glenn (1975), λόγω της ηλικίας των παιδιών επιλέχτηκαν μόνο τα έξι από αυτά: πλαίσιο (πού και πότε), βασικός ήρωας (ποιος), στόχος ή αρχική κατάσταση, πρόβλημα, λύση και τέλος.
- 2<sup>η</sup> συνάντηση: Στόχος της συνάντησης αυτής ήταν να αρχίσουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν μέσα από ιστορίες τα έξι αυτά δομικά στοιχεία. Για το λόγο αυτό η εκπαιδευτικός είχε φτιάξει για κάθε παιδί τα «6 ξυλάκια της ιστορίας», με πλαστικοποιημένους κύκλους επάνω. Ο πρώτος κύκλος είχε γραμμένες τις λέξεις «πού» και «πότε», ο δεύτερος απεικόνιζε έναν άνθρωπο χωρίς χαρακτηριστικά προσώπου κι ένα μεγάλο ερωτηματικό κι αντιστοιχούσε στον ήρωα, ο τρίτος απεικόνιζε ένα στόχο κι ένα βέλος κι αντιστοιχούσε στον στόχο του ήρωα ή την αρχική του κατάσταση, ο τέταρτος έναν αθλητή που περνούσε εμπόδια κι αντιστοιχούσε στο πρόβλημα, ο πέμπτος μια λάμπα κι αντιστοιχούσε στη λύση κι ο τελευταίος είχε το λογότυπο του τέλους από παιδικές σειρές κι αντιστοιχούσε στο τέλος της ιστορίας. Αφού τους μοιράστηκαν αυτά τα ξυλάκια, η εκπαιδευτικός του διάβαζε αυτοσχέδιες ιστορίες που περιείχαν αυτά τα στοιχεία και τα παιδιά καλούνταν να σηκώνουν το αντίστοιχο ξυλάκι και να αναφέρουν το στοιχείο της ιστορίας που αναγνώρισαν. Στο τέλος κάθε ιστορίας, ένα παιδί αναδιηγούνταν την ιστορία που άκουσε, έχοντας μπροστά του τα ξυλάκια.
- 3<sup>η</sup> συνάντηση: Στόχος της συνάντησης αυτής ήταν τα παιδιά να αρχίσουν να παράγουν προφορικά ιστορίες που να περιέχουν τα έξι δομικά στοιχεία της ιστορίας με τη βοήθεια εικόνων. Αφού χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες, δόθηκε σε καθεμιά από αυτές ένα φακελάκι που περιείχε έξι εικόνες. Η κάθε ομάδα έπρεπε να βάλει τις εικόνες στη σωστή σειρά και να φτιάξει μια προφορική ιστορία με τα έξι στοιχεία για να την παρουσιάσει στην ολομέλεια. Μία από τις υπόλοιπες ομάδες έπαιρνε τον ρόλο του κριτή, δηλαδή είχε μπροστά της ένα χαρτί με τα δομικά στοιχεία κι έπρεπε να σημειώσει αν η ιστορία τα περιελάμβανε ή όχι. Αφού ολοκληρωνόταν η παρουσίαση της ιστορίας από μια ομάδα, ακολουθούσε συζήτηση στην τάξη. Η διαδικασία επαναλαμβανόταν έως ότου παρουσιάσουν όλες οι ομάδες την ιστορία τους και αναλάβει κάθε ομάδα τον ρόλο του κριτή.

4<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> συνάντηση: Στόχος αυτών των δύο συναντήσεων ήταν τα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους προφορικές βιωματικές ιστορίες συμπεριλαμβάνοντας τα έξι βασικά στοιχεία της ιστορίας. Η εκπαιδευτικός είχε από πριν συλλέξει φωτογραφίες που απεικόνιζαν διάφορα περιστατικά (ατυχήματα, τσίμπημα από έντομο ή δάγκωμα από ζώο, ζημιές στο σπίτι, τσακωμούς μεταξύ παιδιών, ασθένειες, χαλασμένα παιχνίδια) και είχε ζητήσει από τα παιδιά να διαλέξουν κάποια από αυτές και να μιλήσουν για ένα περιστατικό που συνέβη στα ίδια. Οι ιστορίες των παιδιών μοιράστηκαν σε τρεις συναντήσεις, ώστε να παρουσιαστούν όλες στην ολομέλεια. Κάθε φορά ένα παιδί διηγείτο την ιστορία του και τα υπόλοιπα κρατώντας τα «ξυλάκια της ιστορίας» έπρεπε να ανιχνεύσουν αν υπήρχαν τα έξι στοιχεία, μπαίνοντας και πάλι στον ρόλο του κριτή. Μετά από την παρουσίαση κάθε ιστορίας τα παιδιά καλούνταν να πουν τι τους άρεσε περισσότερο και αν θα ήθελαν περισσότερες πληροφορίες για την ιστορία που άκουσαν.

7<sup>η</sup> συνάντηση: Ολοκληρώνοντας τις συναντήσεις που αφορούσαν την κατανόηση και την παραγωγή προφορικών αφηγηματικών ιστοριών, στόχος αυτής της συνάντησης ήταν αφενός να ανιχνευτεί αν άλλαξαν οι αρχικές τους απόψεις για το τι πρέπει να έχει μια ιστορία κι αφετέρου τα παιδιά να ανακαλέσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν στις προηγούμενες συναντήσεις μέσα από το παιχνίδι. Για το λόγο αυτό τα παιδιά κλήθηκαν να πουν τι πρέπει να έχει μια ιστορία και οι απόψεις τους καταγράφηκαν στο ημερολόγιο. Έπειτα ακολούθησε ένα αυτοσχέδιο παιχνίδι με τίτλο «Αστείες ιστορίες». Στόχος του παιχνιδιού αυτού ήταν η ομαδική σύνθεση αστείων ιστοριών. Κάθε παιδί έπρεπε να ξεκινάει να αφηγείται μια ιστορία, αναφέροντας ένα από τα βασικά στοιχεία της ιστορίας, και να συνεχίζει το επόμενο του παιδί στον κύκλο. Αυτό που έπρεπε να προσέξουν ήταν να παρουσιάζονται τα στοιχεία κάθε φορά με τη σειρά και να χρησιμοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη φαντασία τους, προκειμένου οι ιστορίες να είναι αστείες.

## 5. Ανάλυση αναδιηγήσεων

### 5.1. Ανάλυση της αφηγηματικής ποιότητας των αναδιηγήσεων

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν αν μέσα από τη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής βελτιώνεται ποιοτικά η παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων μέσω της αναδιήγησης σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού.

Για τη βαθμολόγηση της ποιότητας των αναδιηγήσεων ακολουθήθηκε η αντίστοιχη ρουμπρίκα από το Πρωτόκολλο των Westerveld και Gillon (1999/2000), σύμφωνα με το οποίο το σκορ της αφηγηματικής ποιότητας αποτελούν 8 (οκτώ) χαρακτηριστικά. Αυτά είναι η εισαγωγή, ο κεντρικός ήρωας, οι δευτερεύοντες χαρακτήρες, το θέμα, η πλοκή, η συνοχή, η λύση και το τέλος. Καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά βαθμολογούνται με 5 αν το παιδί τα έχει συμπεριλάβει με επάρκεια στην αναδιήγησή

του, με 3 αν αυτά τα χαρακτηριστικά αναδύονται μέσα από την αφήγηση και με 1 για ελάχιστη ή καθόλου αναφορά στα στοιχεία αυτά. Το άθροισμα των επιμέρους χαρακτηριστικών συνθέτουν το Σύνολο Αφηγηματικής Ποιότητας (ΣΑΠ). Η ελάχιστη επίδοση είναι 8 και η μέγιστη 40.

Για μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε ένας κριτής, ο οποίος αφού εξοικειώθηκε με την ιστορία «Η Άννα χάνεται», διάλεξε τυχαία το 20% των αναδιηγήσεων από τα pre- και τα post-tests και τις αξιολόγησε με βάση την παραπάνω ρουμπρίκα. Η συμφωνία μεταξύ εμού και του κριτή ήταν 92%, ένα ποσοστό πολύ ικανοποιητικό για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία μεταξύ των κριτών.

Τα περιγραφικά στατιστικά για τα pre και για post-tests είναι ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή.

Στον **Πίνακα 5.1.1** παρουσιάζονται οι τιμές για τα επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά και για τη συνολική επίδοση της αφηγηματικής ποιότητας για το pre-test.

**Πίνακας 5.1.1:** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ελάχιστη-μέγιστη τιμή για την αφηγηματική ποιότητα για το pre-test (N=14)

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη-Μέγιστη τιμή
Εισαγωγή	3,00	1,75	1-5
Κύριος ήρωας	4,14	1,03	3-5
Δευτερεύοντες χαρακτήρες	3,43	1,60	1-5
Θέμα	2,00	1,04	1-3
Πλοκή	3,00	2,08	1-5
Συνοχή	2,71	1,54	1-5
Λύση	3,71	1,49	1-5
Τέλος	2,57	0,85	1-3
Σύνολο Αφηγηματικής Ποιότητας	24,57	8,79	10-36

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, τα χαρακτηριστικά εκείνα που φαίνεται να δυσκολεύουν τα παιδιά περισσότερο στις αναδιηγήσεις τους είναι το θέμα με μέσο όρο 2 και ακολουθεί το τέλος με μέσο όρο 2,57. Η συνοχή, δηλαδή η παρουσίαση όλων των σημαντικών γεγονότων της ιστορίας με σωστή σειρά, έχει μέσο όρο 2,71. Λίγο υψηλότερη είναι η επίδοσή τους σε ό,τι αφορά την παρουσίαση της εισαγωγής και της πλοκής με μέσο όρο 3 και για τα δύο αυτά στοιχεία. Ακολουθεί η παρουσίαση

των δευτερευόντων χαρακτήρων της ιστορίας με μέσο όρο 3,43 και η λύση της ιστορίας με μέσο όρο 3,71. Το στοιχείο εκείνο που φαίνεται να εμφανίζεται επαρκώς σε όλες τις αναδιηγήσεις πριν ακόμη από την εφαρμογή της παρέμβασης είναι ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας με μέσο όρο 4,14. Ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης ως προς την αφηγηματική ποιότητα είναι 24,57.

Στον **Πίνακα 5.1.2** παρουσιάζονται τα ίδια περιγραφικά στατιστικά για τα επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά και για τη συνολική επίδοση της αφηγηματικής ποιότητας για το post-test.

**Πίνακας 5.1.2:** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ελάχιστη-μέγιστη τιμή για την αφηγηματική ποιότητα για το post-test (N=14)

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη-Μέγιστη τιμή
Εισαγωγή	4,00	1,52	1-5
Κύριος ήρωας	4,29	0,99	3-5
Δευτερεύοντες χαρακτήρες	4,43	0,94	3-5
Θέμα	4,29	0,99	3-5
Πλοκή	4,14	1,03	3-5
Συνοχή	4,43	0,94	3-5
Λύση	4,71	0,73	3-5
Τέλος	3,00	0,00	3-3
Σύνολο Αφηγηματικής Ποιότητας	33,29	3,97	26-38

Αναλύοντας τον παραπάνω πίνακα κάποιος εύκολα μπορεί να συμπεράνει ότι οι μέσοι όροι τόσο των επιμέρους στοιχείων όσο και του ΣΑΠ έχουν αυξηθεί σε σχέση με τον προηγούμενο πίνακα. Συγκεκριμένα, ξεκινώντας και πάλι από τα στοιχεία με τον χαμηλότερο μέσο όρο, το τέλος φαίνεται να κατέχει την τελευταία θέση με μέσο όρο 3, ακολουθεί η εισαγωγή με μέσο όρο 4, ενώ η πλοκή έχει αντίστοιχο μέσο όρο 4,14. Μέσο όρο 4,28 έχει και η παρουσίαση του κεντρικού ήρωα της ιστορίας, αλλά και το θέμα, το οποίο ήταν στο pre-test το στοιχείο εκείνο με τον χαμηλότερο μέσο όρο. Η παρουσίαση των δευτερευόντων χαρακτήρων και η τήρηση της σωστής σειράς των καιρίων γεγονότων της ιστορίας, δηλαδή η συνοχή, έχουν μέσο όρο 4,43, ενώ την καλύτερη επίδοση πέτυχαν τα παιδιά στην παρουσίαση της λύσης με μέσο όρο 4,71. Ως προς το ΣΑΠ βλέπουμε ότι ο μέσος όρος από 24,57 στο pre-test αυξήθηκε στο post-test σε 33,28. Αξιοσημείωτο επίσης είναι ότι σε όλα τα επιμέρους στοιχεία

(εκτός από την εισαγωγή) και στο ΣΑΠ αμβλύθηκαν οι διαφορές ανάμεσα σε ελάχιστη και μέγιστη τιμή, γεγονός που μαρτυρά τη βελτίωση στις επιδόσεις των παιδιών, καθώς και ότι, ενώ κάποια στοιχεία αναφέρονταν ελάχιστα ή και καθόλου πριν την παρέμβαση στις αναδιηγήσεις των παιδιών, μετά την παρέμβαση άρχισαν να αναφέρονται με επάρκεια ή τουλάχιστον να αναδύονται και για αυτό βαθμολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό σύμφωνα με τη ρουμπρίκα. Τέλος, το κλείσιμο της ψαλίδας μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών φαίνεται και από τις τυπικές αποκλίσεις, οι τιμές των οποίων στο post-test έχουν μειωθεί σε σύγκριση με το pre-test σε όλα τα επιμέρους στοιχεία και στο ΣΑΠ.

Για να οριστεί, όμως, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre- και το post-test, χρησιμοποιήθηκε το t-κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα (Paired-Samples T-test) με 13 βαθμούς ελευθερίας ( $df=13$ ).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5.1.3**.

**Πίνακας 5.1.3:** Στατιστικός έλεγχος (t-test) για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικής διαφοράς στην αφηγηματική ποιότητα ανάμεσα στο pre- και post-test

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Διαφορά μέσων όρων	Τυπ. απόκλ.	Σταθμ. σφάλμα μέτρησης	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		Τιμή t.	Σημαντικότητα
				Ελάχιστο	Μέγιστο		
Εισαγωγή	-1,00	1,52	0,41	-1,88	-0,12	-2,46	0,029
Κύριος ήρωας	-0,14	1,46	0,39	-0,99	0,70	-0,37	0,720
Δευτερεύοντες χαρακτήρες	-1,00	1,52	0,41	-1,88	-0,12	-2,46	0,029
Θέμα	-2,29	1,33	0,35	-3,05	-1,52	-6,45	0,000
Πλοκή	-1,14	2,32	0,62	-2,48	0,19	-1,85	0,088
Συνοχή	-1,71	1,33	0,35	-2,48	-0,95	-4,84	0,000
Λύση	-1,00	1,52	0,41	-1,88	-0,12	-2,47	0,029
Τέλος	-0,43	0,85	0,23	-0,92	0,06	-1,89	0,082
Σύνολο Αφηγηματικής Ποιότητας	-8,71	7,17	1,92	-12,86	-4,57	-4,55	0,001

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, για 13 βαθμούς ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre- και post-test όσον αφορά στο στοιχείο της εισαγωγής ( $t(13)= 2,46, p<0,05$ ), των δευτερευόντων χαρακτήρων ( $t(13)= 2,46, p<0,05$ ), του θέματος ( $t(13)= 6,45, p<0,05$ ), της συνοχής ( $t(13)= 4,84, p<0,05$ ), της λύσης ( $t(13)= 2,46,$

$p < 0,05$ ) και στο σύνολο της αφηγηματικής ποιότητας ( $t(13) = 4,55, p < 0,05$ ). Για τα υπόλοιπα στοιχεία, παρόλο που αυξήθηκε ο μέσος όρος, όπως είδαμε κι από τους δύο προηγούμενους πίνακες, ωστόσο δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά δεν υπήρξε στο στοιχείο της πλοκής ( $t(13) = 1,85, p > 0,05$ ), του κεντρικού ήρωα ( $t(13) = 0,37, p > 0,05$ ) και του τέλους ( $t(13) = 1,88, p > 0,05$ ).

## 5.2. Ανάλυση των αναδιηγήσεων ως προς το αφηγηματικό τους επίπεδο

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα ήταν αν μέσα από τη διδασκαλία της αφηγηματικής δομής βελτιώνεται το αφηγηματικό επίπεδο των μαθητών σε μαθητές της Α' Δημοτικού.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σύμφωνα με τους Stadler και Ward (2005), τα αφηγηματικά στάδια είναι πέντε (5): η ονοματοθεσία, η παράθεση, η σύνδεση, η αλληλουχία και η αφήγηση.

Προκειμένου να γίνει η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι αριθμοί 1 έως 5, με το 1 να αντιπροσωπεύει το χαμηλότερο στάδιο (ονοματοθεσία) και το 5 το υψηλότερο (αφήγηση).

Για μεγαλύτερη αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε ένας κριτής, ο οποίος αφού εξοικειώθηκε με την ιστορία «Η Άννα χάνεται», διάλεξε τυχαία το 20% των αναδιηγήσεων από τα pre- και τα post-tests και τις κατέταξε στις παραπάνω πέντε κατηγορίες. Η συμφωνία μεταξύ εμού και του κριτή ήταν 88%, ένα ποσοστό πολύ ικανοποιητικό για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία μεταξύ των κριτών.

Για το αφηγηματικό στάδιο των αναδιηγήσεων επέλεξα τα εξής περιγραφικά στατιστικά να παρουσιάσω και για τα pre- και για τα post-tests: μέσος όρος, τυπική απόκλιση και ελάχιστη και μέγιστη τιμή.

Στον Πίνακα 5.2.1 παρουσιάζονται οι τιμές αυτές για το pre-test και για το post-test.

**Πίνακας 5.2.1:** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και ελάχιστη-μέγιστη τιμή για το αφηγηματικό στάδιο για το pre-test και για το post-test (N=14)

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη-Μέγιστη τιμή
Αφηγηματικό στάδιο (pre-test)	3,29	1,33	1-5
Αφηγηματικός στάδιο (post-test)	4,21	0,80	3-5

Όπως φαίνεται από το παραπάνω πίνακα, στο pre-test ο μέσος όρος του αφηγηματικού σταδίου των αναδιηγήσεων είναι 3,28, με ένα εύρος τιμών από 1 έως 5, το οποίο σημαίνει ότι υπήρξαν παιδιά, των οποίων οι αναδιηγήσεις τους ανήκαν στο στάδιο της ονοματοθεσίας ή της παράθεσης. Αντίθετα, στο post-test ο μέσος όρος του αφηγηματικού σταδίου ανέβηκε στο 4,21, με ένα εύρος τιμών από 3 έως 5, γεγονός που δείχνει ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών κατατάχτηκαν από το τρίτο στάδιο, δηλαδή της σύνδεσης, και πάνω. Σημαντικό επίσης είναι ότι αμβλύθηκαν οι διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση, το οποίο φαίνεται από την τιμή της τυπικής απόκλισης, η οποία από 1,32 στο pre-test μειώθηκε στο 0,80 στο post-test.

Για να οριστεί, όμως, αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre- και το post-test, χρησιμοποιήθηκε το t-κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα (Paired-Samples T-test) με 13 βαθμούς ελευθερίας ( $df=13$ ).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5.2.2**.

**Πίνακας 5.2.2:** Στατιστικός έλεγχος (t-test) για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικής διαφοράς στο αφηγηματικό στάδιο ανάμεσα στο pre- και post-test

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ	Διαφορά μέσων όρων	Τυπ. απόκλ.	Σταθμ. σφάλμα μέτρησης	95% Διάστημα εμπιστοσύνης		Τιμή t.	Σημαντικότητα
				Ελάχιστο	Μέγιστο		
Αφηγηματικό στάδιο	-0,93	1,00	0,27	-1,50	-0,35	-3,48	0,004

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, για 13 βαθμούς ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας  $\alpha=0,05$ , υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο pre- και post-test όσον αφορά στην ανάπτυξη του αφηγηματικού σταδίου των αναδιηγήσεων των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση ( $t(13)= 3,48$ ,  $p<0,05$ ).

## 6. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η διδασκαλία της  $\Sigma$ κειμενικής δομής βελτιώνει την παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων ως προς τα ποιοτικά τους χαρακτηριστικά και το αφηγηματικό τους επίπεδο.

Το πρώτο ερώτημα που διατυπώθηκε ήταν αν η διδασκαλία της αφηγηματικής δομής βελτιώνει την παραγωγή προφορικών αφηγηματικών κειμένων μέσω της αναδίηξης ποιοτικά.



Όπως φάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων πριν την παρέμβαση, τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού όταν αναδιηγούνται ανακαλούν κυρίως στοιχεία που σχετίζονται με την παρουσία του κεντρικού ήρωα και με τη λύση. Αντίθετα, στοιχεία όπως η εισαγωγή, το θέμα, η πλοκή, η εισαγωγή των δευτερευόντων χαρακτήρων, η σωστή χρονική τοποθέτηση των γεγονότων και το τέλος, είναι στοιχεία που τα παιδιά δυσκολεύονται να αναπαράγουν στις αναδιηγήσεις τους. Αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με προγενέστερη έρευνα σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού που διεξήχθη από τις Stein και Glenn (1975), οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το κύριο πλαίσιο-συμπεριλαμβανομένου και του ήρωα- και οι συνέπειες είναι τα πιο καλά ανακληθέντα στοιχεία από τα παιδιά αυτής της ηλικίας σε όποιο σημείο της ιστορίας κι αν βρίσκονται, ενώ συχνά παρατηρείται δυσκολία στην ανάκληση της σωστής χρονικής σειράς των γεγονότων, όταν δεν έχουν δεχτεί παρέμβαση.

Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές βελτίωσαν τις επιδόσεις τους κατά μέσο όρο σε όλα τα επιμέρους στοιχεία που αξιολογήθηκαν κι άρα αυξήθηκε και το σύνολο της αφηγηματικής ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε στην εισαγωγή, στην παρουσίαση των δευτερευόντων χαρακτήρων, στο θέμα, στη συνοχή, δηλαδή τη σωστή χρονική τοποθέτηση των γεγονότων, στη λύση και στο σύνολο της αφηγηματικής ποιότητας. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στα στοιχεία που αφορούσαν τον κύριο ήρωα, την πλοκή και το τέλος. Η απουσία στατιστικά σημαντικής διαφοράς στο στοιχείο του ήρωα ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το στοιχείο αυτό κατείχε ήδη τον υψηλότερο μέσο όρο στις αναδιηγήσεις των παιδιών πριν από την παρέμβαση. Αναφορικά με το στοιχείο της πλοκής, η Morrow (1985) υποστηρίζει ότι πρόκειται για ένα στοιχείο με πολλές πληροφορίες, οι οποίες δεν κρίνονται πάντοτε απαραίτητες για την εξέλιξη της ιστορίας κι επομένως για αυτόν τον λόγο δυσκολεύονται τα παιδιά στην ανάκλησή του. Όσον αφορά το στοιχείο του τέλους είναι και αυτό ένα στοιχείο που απουσιάζει συχνά από τις αναδιηγήσεις των παιδιών, όπως τονίζει και η Βρετουδάκη (2011), ίσως επειδή πολλές φορές τα παιδιά το ταυτίζουν με τη λύση της ιστορίας κι άρα δεν το κρίνουν ως απαραίτητο στοιχείο.

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η σαφής διδασκαλία της μακροδομής των αφηγηματικών κειμένων λειτουργεί ευεργετικά ως προς την ποιοτική βελτίωση των αναδιηγήσεων των παιδιών, όπως έχουν δείξει και προηγούμενες έρευνες (Brown et al., 2014; Green & Klecan-Acer, 2012; Petersen et al., 2010; Riley & Burrey, 2007; Spencer & Slocum, 2010; Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012).

Το δεύτερο ερώτημα που διατυπώθηκε ήταν κατά πόσο η διδασκαλία των δομικών στοιχείων βελτιώνει το αφηγηματικό επίπεδο των αναδιηγήσεων των μαθητών της Α΄ Δημοτικού.

Σύμφωνα με τους Stadler και Ward (2005) η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών είναι μια εξελικτική διαδικασία που ξεκινάει από την ηλικία των 3-4

ετών και διέρχεται από τα στάδια της ονοματοθεσίας, της παράθεσης, της σύνδεσης, της αλληλουχίας και της αφήγησης.

Πριν την παρέμβαση, παρόλο που αναμενόταν ότι όλα τα παιδιά του δείγματος θα παρήγαγαν αναδιηγήσεις που θα αντιστοιχούσαν στα δύο ανώτερα αφηγηματικά επίπεδα λόγω της ηλικίας τους (Stadler & Ward, 2005), παρατηρήθηκε ότι ο μέσος όρος αντιστοιχούσε στο τρίτο επίπεδο, δηλαδή αυτό της παράθεσης, ενώ υπήρχαν και αναδιηγήσεις που αντιστοιχούσαν ακόμη και στα δύο κατώτερα αφηγηματικά στάδια. Αυτά τα ευρήματα έρχονται σε αντίθεση με τους Stadler και Ward (2005), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα παιδιά ηλικίας 6 ετών περίπου έχουν αναπτύξει το ανώτερο επίπεδο αφηγηματικού λόγου σε προφορικό επίπεδο, έχουν φτάσει δηλαδή στο στάδιο της αφήγησης.

Ωστόσο, μετά την παρέμβαση φαίνεται ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική βελτίωση και ως προς το αφηγηματικό τους επίπεδο. Ο μέσος όρος των αναδιηγήσεων τους αντιστοιχεί περίπου στο τέταρτο αφηγηματικό στάδιο, ενώ όλες οι αναδιηγήσεις κυμαίνονται ανάμεσα στο τρίτο και πέμπτο στάδιο αμβλύνοντας τις διαφορές που υπήρχαν πριν την παρέμβαση.

Επομένως, η παρέμβαση που εφαρμόστηκε έπαιξε σημαντικό ρόλο και στην ανάπτυξη του αφηγηματικού σταδίου των παιδιών, όπως έχει αποδειχτεί και από άλλες συναφείς έρευνες (Davies et al., 2004; Green & Klecan-Acer, 2012; Ράλλη & Σιδηρούλου, 2012).

Εν κατακλείδι, από τον στατιστικό έλεγχο των παραπάνω παραμέτρων προκύπτει ότι η διδασκαλία της μακροδομής συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της παραγωγής των προφορικών αφηγηματικών δεξιοτήτων των μαθητών της Α΄ Δημοτικού με βάση τα ποιοτικά κριτήρια αλλά και ως προς το αφηγηματικό τους επίπεδο. Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις κρίνονται ευεργετικές, καθώς ενισχύουν τον αφηγηματικό λόγο των μαθητών της Α΄ Δημοτικού, τονίζοντας έτσι την ανάγκη για έγκαιρη εφαρμογή τους από την αρχή ήδη της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο, αν και το δείγμα αποτελούσαν 14 μαθητές της Α΄ Δημοτικού, οπότε δεν μπορεί να γίνει λόγος για διατύπωση συμπερασμάτων με γενικευμένο χαρακτήρα.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### *Ελληνόγλωσσες*

- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015) *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Βρετουδάκη, Ε. (2011) *Η αναδιήγηση ως μέσο κατανόησης των αφηγηματικών*

κειμένων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011) *Κείμενο και Επικοινωνία*. Ανανεωμένη έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2014) *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του Γραπτού λόγου ή ακρού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Morrow, L. M. (2009) Κατανοώντας και απολαμβάνοντας την παιδική λογοτεχνία. Στο Ε. Τάφα & Γ. Μανωλίτσης (Επιμ.), *Αναδυόμενος Γραμματισμός: Έρευνα και εφαρμογές*. Σελ. 207-238. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαηλιού, Χ. Φ. (2005) *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ράλλη, Α. Μ. & Σιδηροπούλου, Τ. (2012) Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*. Τεύχος 1. Σελ. 113-136.

### **Ξερόγλωσσες**

- Brown, J.A., Garzarek, J.E. & Donegan, K.L. (2014) Effects of a Narrative Intervention on Story Retelling in At-Risk Young Children. *Topics in Early Childhood Special Education*. Vol. 34 (3). pp. 154-164.
- Cleave, P. L., Girolamento, L. E., Chen, X. & Johnson, C. J. (2010) Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*. Vol. 43. pp. 511-522.
- Davies, P., Shanks, B. & Davies, K. (2004) Improving Narrative Skills in Young Children with Delayed Language Development. *Educational Review*. Vol. 56. No. 3. pp. 271-286.
- Dockrell, J. E. (2001) Assessing language skills in Preschool Children. *Child Psychology & Psychiatry Review*. Vol. 6. No. 2. pp. 74-85.
- Green, L. B. & Klecan-Aker, J. S. (2012) Teaching story grammar components to increase oral narrative ability: A group intervention study. *Child Language Teaching and Therapy*. Vol. 28 (3). pp. 263-276.
- Hegsted, S. (2013) Narrative Development in Prescholl and School-Age Children. *Undergraduate Honors Theses*. Paper 140. <http://digitalcommons.usu.edu/honors/140>
- Lever, R. & Senechal, M. (2011) Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol.108. pp. 1-24.

- 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*. Vol. 29. pp. 327-365.
- Morrow, L. M. (1985) Retelling stories: A strategy for improving Young Children's comprehension, concept of story structure and oral language complexity. *The elementary school journal*. Vol. 85. No. 5. pp. 646-661.
- Morrow, L. M. (1996) Story Retelling: A discussion to develop and assess comprehension. *Lively Discussions!: Fostering Engaged Reading*. Edit: Gambrell, L. B. & Almasi, J. F. Chapter 17. p. 265-285.
- Petersen, D.P., Gillam, S.L., Spencer, T. & Gillam, R.B. (2010) The effects of literate narrative intervention on children with neurologically based language impairments: An early stage study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. Vol. 53. pp. 961-981.
- Reese, E., Sparks, A. & Suggate, S. (2012) Assessing children's narratives. *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. First Edition. Edit: Erika Hoff. Blackwell Publishing Ltd. pp. 133-148.
- Riley, J. & Burrell, A. (2007) Assessing children's oral storytelling in their first year of school. *International Journal of Early Years Education*. Vol. 15. No. 2. pp. 181-196.
- 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*. Vol. 32. No 3. pp. 178-199.
- Stadler, M. A. & Ward, G. C. (2005) Supporting the Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*. Vol. 33. No. 2. pp. 73-80.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1975) An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A test of a schema. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Westerveld, M.F. & Gillon, G.T. (1999/2000) Narrative language sampling in young school-age children. *New Zealand Journal of Speech-Language Therapy*. Vol. 53-54. pp. 34-41.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2010a) Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story Retelling, Story Generation and Personal Narratives. *International Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 12 (2). pp. 132-141.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2010b) Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*. Vol. 12 (3). pp. 178-189.