

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΥΓΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ : ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ
ΤΗΣ Β' ΤΑΞΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΕΣ : ΑΡΜΟΥΤΣΗ ΕΥΘΥΜΙΑ Α.Μ 1604

ΝΤΑΟΥΤ ΕΜΡΟΥ Α.Μ 860

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΔΡ. ΣΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΠΑΤΡΑ, 15/5/2017

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρούνται ολοένα και μεγαλύτερες δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου των παιδιών τόσο προφορικά όσο και γραπτά. Ιδιαίτερα οι δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά την γραπτή παραγωγή θα έπρεπε να αναλυθούν εις βάθος και να αναζητηθούν τα αίτια, καθώς μπορεί να αποτελούν δείγμα μαθησιακών δυσκολιών. Αυτές οι επικείμενες δυσκολίες αν δεν εντοπιστούν και δεν αντιμετωπιστούν άμεσα θα έχουν ως αποτέλεσμα να εντείνουν το πρόβλημα των παιδιών. Επομένως πρέπει να αναζητηθούν τεχνικές που θα βοηθήσουν αυτά τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην γραπτή παραγωγή. Σε αυτή την προσπάθεια σημαντικό ρόλο κατέχει η συμβολή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των Λογοθεραπευτών.

Με αφορμή λοιπόν, αυτές τις δυσκολίες λήφθηκε η πρωτοβουλία να εξεταστούν οι αφηγηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την πρώτη σχολική ηλικία της Β' τάξης δημοτικού στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας. Μετά την καταγραφή και την ανάλυση των λαθών που συλλέχθηκαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας, προτείνονται και οι απαραίτητες τεχνικές αντιμετώπισης προκειμένου να ενισχυθούν οι αδυναμίες των παιδιών και να μειωθούν οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τις φοιτήτριες Αρμουτσή Ευθυμία και Ντάουτ Εμρού στα πλαίσια του Τ. Ε. Ι Δυτικής Ελλάδας με επόπτρια καθηγήτρια την Δρ. Σταφυλλίδου Γεωργία με θέμα : « Οι αφηγηματικές δυσκολίες στον γραπτό λόγο των παιδιών της Β' τάξης δημοτικού» («B' class student's narrative difficulties in writing speech»). Η εν λόγω εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο αφορά το θεωρητικό υπόβαθρο της αφήγησης, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε αυτή την πληθυσμιακή ομάδα.

Στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, προτού αναφερθεί η σημασία της αφήγησης και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, κρίθηκε σκόπιμο να γίνει μια αναφορά στην έννοια της επικοινωνίας. Αρχικά, παρουσιάστηκε με λίγες λεπτομέρειες η διάκριση της επικοινωνίας στις τρεις (3) διαστάσεις του λόγου σύμφωνα με τον Bloom & Lahey , καθώς και στα επιμέρους κομμάτια στα οποία διαχωρίζονται. Έπειτα, έγινε μια αναφορά στα είδη επικοινωνίας, δηλαδή στον προφορικό και τον γραπτό λόγο. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και στις διαφορές που εντοπίζονται σε σύγκριση με τον προφορικό λόγο. Τέλος, παρουσιάστηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση όσον αφορά τις θεωρίες που έχουν εντοπιστεί γύρω από τον αφηγηματικό λόγο και την αφηγηματολογία γενικότερα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια τα είδη της αφήγησης που αναπτύσσονται στον γραπτό λόγο παιδιών και ενηλίκων, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε αυτά τα κείμενα όπως τα εκφραστικά μέσα, το λεξιλόγιο, οι αιτιώδεις σχέσεις, η αλληλουχία και η συνοχή του κειμένου. Στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζεται ο ρόλος της δημιουργικότητας στην σύνθεση της αφήγησης, καθώς και τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή. Κατόπιν αναφέρονται τα στάδια της αφηγηματικής εξέλιξης των παιδιών καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι τυπικοί μαθητές όσο και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και γίνεται μια κατάταξη σε ομάδες λαθών ανάλογα με την κλινική εικόνα που παρουσιάζουν στον γραπτό λόγο. Εν συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά το πρόγραμμα εκπαίδευσης των μαθητών της Β' δημοτικού, καθώς και όλες οι δεξιότητες που θα πρέπει να έχουν κατακτήσει σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης πέρα από την γραφή. Σε αυτό το σημείο αναφέρονται και οι δυνατοί τρόποι ανάπτυξης των αφηγηματικών δεξιοτήτων από τους νηπιαγωγούς και τους δασκάλους προκειμένου να βοηθηθούν όσα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο εν λόγω αντικείμενο.

Στο τρίτο κεφάλαιο ,το οποίο αποτελεί το πρακτικό μέρος της εργασίας, αναλύεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε: ως μεθοδολογικό εργαλείο χορηγήθηκε ένα άτυπο αξιολογικό τεστ χρονικής αλληλουχίας αποτελούμενο από έξι (6) εικόνες. Σε αυτό το τεστ τα παιδιά κλήθηκαν να αφηγηθούν την ιστορία που παρουσιάζεται και κατόπιν να γράψουν μια σύντομη γραπτή έκφραση- έκθεση. Στην συνέχεια αναλύονται ποιοτικά και ποσοτικά τα χαρακτηριστικά αυτών των αφηγήσεων , καθώς και οι αδυναμίες που παρουσιάζονται. Στο τέλος προτείνονται τρόποι αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών , καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουμε.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: αφήγηση, αφηγηματικός λόγος, δημιουργικότητα, αποκλίνουσα σκέψη, αφαιρετική σκέψη, μαθησιακές δυσκολίες, αφηγηματικές δυσκολίες

REVIEW

The current project is part of the research that was done by the students Armoutsi Euthimia and Daout Ebrou in the frames of T.E.I of Western Greece with supervising professor Dr.Stafillidou Georgia and subject : «The narrative difficulties in writing speech of second class primary school students». This project consists of two parts. The first part is about the theoretical background of narration while the second part presents the research that took place in this population group.

In the theoretical part of the project before mentioning the meaning of narration and the difficulties that children come across in this age, it was considered appropriate to refer to the meaning of communication. First, the differentiation of communication in three dimensions of speech according to Bloom & Lahey, and the individual parts in which they are separated are shortly presented. Afterwards a report was done for the different ways of communication, meaning the oral and the written speech. Strong emphasis was given to the characteristics of the written speech and the differences there are compared to the oral speech. Finally, the literature review was presented as far as the theories that have been found around narrative speech and narration in general is concerned.

In the second chapter, the kinds of narrations that are developed in written speech of children and adults are presented with great detail, giving emphasis to the characteristics that are found in those articles like expressive means, vocabulary, causal relationships, sequence and consistency of the text. Following in the chapter is the role that creativity in the composition of narration, and also the characteristics of a creative student. Next are mentioned the stages of the development of narration in children and the struggles that common kids and kids with learning disabilities come across; a classification in groups of errors was done depending on the clinical image that was presented in the written speech. Thereafter the exact educational program of second class primary school students and all the skills that they should possess in all sectors of development not including writing is shown. At this point, the possible ways of development of the narration skills from the Kindergarten teachers and teachers in order to help those children who are experiencing difficulties in the subject are mentioned.

The third chapter, which is the practical part of the work, analyzes the research that was carried out: As a methodological tool, an informal time evaluation test was given consisting of six (6) images. In these test, children had to tell the story that was presented and then write a short writing. The qualitative and quantitative aspects of these narratives, as well as the weaknesses shown, are then analyzed. Finally, we propose ways to tackle these difficulties, as well as the conclusions that we end up with.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	6.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ	
1.1 Ορισμός επικοινωνίας	7.
1.2 Διαστάσεις του λόγου	7.
1.3 Προφορικός και γραπτός λόγος	8.
1.4 Χαρακτηριστικά γραπτού λόγου	8.
1.5 Βιβλιογραφική ανασκόπηση της αφήγησης	9.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	
2.1 Χαρακτηριστικά αφήγησης	15.
2.2 Η εξέλιξη του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά	21.
2.3 Ο ρόλος της δημιουργικότητας στην σύνθεση ιστοριών	28.
2.4 Η δημιουργικότητα στην παιδική ηλικία	31 .
2.5 Προβλήματα των παιδιών στην αφήγηση ιστοριών	35.
2.6 Κατάκτηση των αφηγηματικών δομών σε παιδιά Β΄ δημοτικού	37.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ	
3.1 Σκοπός της έρευνας	51.
3.2 Τρόπος χορήγησης του test	51.
3.3 Διεξαγωγή της έρευνας	52.
3.4 Τεχνικές αντιμετώπισης αφηγηματικών δυσκολιών	83.
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Συζήτηση	84.
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία διεξάγεται στα πλαίσια του τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Ο σκοπός της πτυχιακής εργασίας είναι να διερευνηθούν όσο καλύτερα γίνεται οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών της Β' τάξης, καθώς και οι παράγοντες και τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν και επηρεάζουν αυτές τις ικανότητες. Στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας γίνεται μια γενική αναφορά στη σημασία της επικοινωνίας και της γλώσσας καθώς και στα μέρη που την αποτελούν. Επιπλέον, αναφέρεται η σημασία της αφήγησης περιλαμβάνοντας τα χαρακτηριστικά ενός άρτιου συντακτικά και δομικά αφηγηματικού κειμένου. Στην συνέχεια γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά ενός δημιουργικού μαθητή και γενικότερα στην έννοια της δημιουργικής γραφής για τη σύνταξη ενός αφηγηματικού κειμένου. Ακόμη, δίνεται έμφαση στις αφηγηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στη δεδομένη χρονολογική ηλικία και τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζουν ανά ομάδα δυσκολιών. Τέλος, αναφέρεται στην εξέλιξη του αφηγηματικού λόγου κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, καθώς και στις δομές που έχουν κατακτήσει τα παιδιά στην Β' δημοτικού.

Στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας αξιολογήθηκε η δυνατότητα γραπτής αφήγησης των παιδιών αλλά και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Ως μεθοδολογικό εργαλείο δόθηκαν στα παιδιά α) 6 έντυπες εικόνες, όπου αποτελούν αφηγηματική αλληλουχία και τα παιδιά καλούνται να τις περιγράψουν και β) κατόπιν μετά την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας έπρεπε να συντάξουν μια σύντομη γραπτή έκθεση (με θέμα για το "Πώς πέρασαν το Πάσχα;" , " Πώς πέρασαν στο καρναβάλι;" ή "Πώς πέρασαν το Σαββατοκύριακο;") για να εξεταστεί και η αυθόρμητη καταγραφή τους. Κατόπιν πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις για τις δυσκολίες και τα λάθη που αντιμετωπίστηκαν στον γραπτό τους λόγο όσον αφορά τη γραμματική, τη συντακτική αλλά και τη λεξιλογική δομή των εκφορών τους. Θα αναλυθούν τα λάθη τους καθώς και θα αναδειχθεί η πηγή που τα προκαλεί. Στο συμπερασματικό στάδιο της εργασίας αναφέρονται αναλυτικά τα ευρήματα και τα συμπεράσματα που οδηγήθηκαν οι σπουδάστριες από την συνολική έρευνα που διεξήγαγαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1 Ορισμός επικοινωνίας

Η ανθρώπινη επικοινωνία (Plante E. & Beeson P.M, 2012) αποτελεί έναν τρόπο μετάδοσης πληροφοριών από τον πομπό στον δέκτη, η οποία μπορεί να σχετίζεται με σκέψεις, προβληματισμούς, ιδέες, να εκφράζονται συναισθήματα, ανάγκες και επιθυμίες. Η επικοινωνία περιλαμβάνει τη νοητική διαδικασία κωδικοποίησης, μετάδοσης και αποκωδικοποίησης ενός μηνύματος, η οποία μπορεί να εκφράζεται με παραγωγιστικά, μη γλωσσικά και μεταγλωσσικά στοιχεία.

Τα παραγωγιστικά στοιχεία αποτελούνται από ποιοτικά χαρακτηριστικά μεταξύ ομιλητή και αποδεκτή μεταξύ των οποίων λαμβάνουν χώρα ο επιτονισμός, η ένταση της φωνής, η συναισθηματική αποφόρτιση των εκφορών, η ταχύτητα, ο ρυθμός.

Τα μη γλωσσικά στοιχεία αναφέρονται στα συμπεριφορικά στοιχεία της γλώσσας όπως, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, βλεμματική επαφή, κινήσεις κεφαλιού και σώματος.

Τα μεταγλωσσικά στοιχεία αναφέρονται στις ικανότητες του ατόμου να αναλύει και να επεξεργάζεται το περιεχόμενο μιας γλώσσας, δηλαδή τα επιμέρους στοιχεία της όπως τους ήχους, τις λέξεις, τις φράσεις και τις προτάσεις της που συνιστούν την μεταγλωσσική επίγνωση.

Η διαδικασία της επικοινωνίας περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο, της οποίας η επιτυχία εξαρτάται από το σωστά αρτιωμένο περιεχόμενο της μεταδιδόμενης πληροφορίας αλλά και από την αποτελεσματική αντίδραση του αποδέκτη. Ο λόγος αποτελείται από ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, ο οποίος μπορεί να είναι προφορικός, γραπτός ή νοηματικός.

1.2 Διαστάσεις του λόγου

Σύμφωνα με τον Bloom & Lahey (1988) ο λόγος αποτελείται από τρεις διαστάσεις: μορφή, περιεχόμενο και χρήση. Η μορφή περιλαμβάνει:

- την μορφολογία,
- την φωνολογία και
- την σύνταξη.

Η μορφολογία αποτελεί την μελέτη των μορφών του λόγου. Το μόρφημα συνιστά το μικρότερο τεμάχιο του λόγου το οποίο έχει νόημα και μπορεί να αποτελείται από μια ολόκληρη λέξη, ένα μέρος αυτής, την αρχή ή την κατάληξη μιας λέξης.

Η φωνολογία αποτελείται από τα φωνήματα που είναι οι ήχοι της ομιλίας και μελετά το πώς αυτά συνδυάζονται προκειμένου να σχηματιστούν συλλαβές ή λέξεις.

Η σύνταξη αποτελεί την μελέτη των συντακτικών δομών των προτάσεων και τους κανόνες που διέπουν τις λέξεις και μέσω των οποίων μπορούν να χαρακτηριστούν ως γραμματικά αποδεκτές προτάσεις.

Το περιεχόμενο μελετά τη σημασία των μεμονωμένων και των συνδυαστικών λέξεων που ενίοτε ως σημασιολογία. Ο σκοπός της είναι η μεταφορά ενός νοήματος σε κάποιον άλλον. Η

σημασιολογία χωρίζεται σε προσδιοριστική- κυριολεκτική και σε συνεκδοχική, όπου είναι η μεταφορά συναισθηματικού τόνου στα λεγόμενα κάποιου.

Η χρήση που συνιστά την πραγματολογία αναφέρεται στον τρόπο που χρησιμοποιούνται οι λέξεις καθώς και στις συνθήκες που αυτές χρησιμοποιούνται.

1.3 Προφορικός και γραπτός λόγος

Ο προφορικός λόγος είναι αυθόρμητος και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, ενώ ο γραπτός λόγος τις περισσότερες φορές είναι πιο απαιτητικός και επίσημος. Έτσι λοιπόν παρουσιάζουν αρκετές διαφορές όσον αφορά τα γλωσσολογικά τους χαρακτηριστικά.

Ο πρώτος αποτελείται από πληθώρα ομιλητικών στοιχείων προκειμένου να μεταδοθούν οι πληροφορίες, ενώ ο δεύτερος εμπεριέχει μόνο το συντακτικό, το λεξιλόγιο και τη στίξη. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν οι συνομιλητές έχουν οπτική γωνία και βρίσκονται σε κοντινή απόσταση, οι εκφράσεις του προσώπου, οι κινήσεις του σώματος, η βλεμματική επαφή, ακόμη και η σιγή μπορούν να μεταδώσουν ένα ολόκληρο δίκτυο παράλληλων σημασιών, που καθιστά ικανούς τους συνομιλητές ή ακροατές να ερμηνεύσουν με τον κατάλληλο τρόπο το περιεχόμενο της ομιλίας. Σε αρκετές περιπτώσεις κρίνονται υψίστης σημασίας τα παραγλωσσικά του στοιχεία και όχι το προτασιακό του περιεχόμενο.

Στον γραπτό λόγο, ωστόσο κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, καθώς όλα τα νοήματα πρέπει να διευκρινίζονται με ακρίβεια χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εκφραστικά μέσα, όπως ειρωνεία, συναισθηματισμοί, υπονοημένα. Όσον αφορά τον γραπτό πολλές φορές ο χρόνος της ιστορίας εξελίσσεται τότε αμφίδρομα και τότε πρόδρομα ανάλογα με τις προθέσεις του συγγραφέα.

Ένα άλλο στοιχείο που διαφοροποιεί τα δύο είδη λόγου αποτελεί το γεγονός ότι ο γραπτός αποκαλύπτει το τελικό προϊόν της συγκρότησης, ενώ ο προφορικός αποκαλύπτει όλα τα διαδοχικά στάδια. Ο τελευταίος παράγοντας που διαφοροποιεί τις δύο αυτές επικοινωνιακές δραστηριότητες αποτελεί η ύπαρξη του συνομιλητή, όπου στην περίπτωση του γραπτού υπάρχει πλήρης απουσία στοιχείων της απλότητας του προφορικού¹.

1.4 Χαρακτηριστικά γραπτού λόγου

Ο γραπτός λόγος εμπεριέχει μεγάλη ποικιλία υποτακτικών συνδέσμων και λέξεων απαρίθμησης, προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη συνοχή του κειμένου. Το περιεχόμενο του χαρακτηρίζεται από ονοματικές φράσεις και παθητική σύνταξη. Γίνεται συχνά εστίαση στα συστατικά που συνθέτουν το κατηγορήμα. Επιπλέον ο τύπος της προτασιακής δομής που υφίσταται στα περισσότερα γραπτά κείμενα αποτελείται από υποκείμενο-κατηγορήμα.

Αντίθετα ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει πολλές συντακτικά ατελείς προτάσεις ή ακολουθίες ανολοκλήρων φράσεων. Έπειτα χρησιμοποιεί την παράταξη και την ασύνδετη σύνταξη προτάσεων που χαρακτηρίζεται από επαναλήψεις συντακτικών δομών. Συνήθως χρησιμοποιείται η ενεργητική σύνταξη σε αντίθεση με την παθητική που δεν προτιμάται

¹ Πολίτης Π. (2011). *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Περιλαμβάνεται στο: *εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Χριστίδης Α. (επιμέλεια): Κέντρο ελληνικής γλώσσας.

ιδιαίτερα. Πολλές φορές η προτασιακή δομή χαρακτηρίζεται ως θέμα-σχόλιο και όχι ως υποκείμενο-κατηγορημα.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό διαφοροποίησης τους αποτελεί το γεγονός ότι ο προφορικός λόγος περιλαμβάνει σύντομους και ευκαιριακούς τρόπους έκφρασης ή και ακόμη στρατηγικές που επιτρέπουν την τροποποίηση της έκβασης του διαλόγου. Ενώ σε αντιπαράθεση ο γραπτός λόγος είναι πιο τυπικός αποτελούμενος από εκτενής δευτερεύουσες προτάσεις χαρακτηριζόμενες από σαφήνεια, πυκνότητα και ακρίβεια. Επιπρόσθετα στον γραπτό τα γεγονότα διαδραματίζονται ως μια συνεχή ροή δράσης, ενώ στον προφορικό τα γεγονότα ξετυλίγονται ως μια σειρά διαδικασιών και δράσεων.

Τέλος περιλαμβάνονται πολλές επανεκκινήσεις και επαναδιατυπώσεις, που βελτιώνουν προηγούμενες εκδοχές και χαρακτηρίζονται από αφθονία λέξεων ασαφούς σημασίας.²

1.5 Βιβλιογραφική ανασκόπηση της αφήγησης

Σκοπός αυτής της ενότητας είναι η εξέταση του αφηγηματικού λόγου, γραπτού αλλά και προφορικού, στο παιδί. Πιο συγκεκριμένα, θα μελετηθούν τα χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου και από ποια στάδια περνάει η εξέλιξη του, σύμφωνα με τις υπάρχουσες μελέτες

Αρκετές προσπάθειες έχουν γίνει προκειμένου να οριστεί αυτή η έννοια. Ένας γενικός ορισμός θα μπορούσε να ήταν ο ακόλουθος: « η πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται γραπτά ή προφορικά ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων, πραγματικών ή μυθοπλαστικών»³.

Μέσω της αφήγησης καθίσταται εφικτή η σύνδεση της ιστορίας με την αφηγηματική πράξη.⁴ Η αφήγηση είναι μία πράξη επικοινωνίας από έναν πομπό-αφηγητή προς έναν δέκτη-αποδέκτη της αφήγησης. Χαρακτηριστικό της είναι ότι παρουσιάζει προφορικά ή γραπτά μία σειρά πραγματικών ή επινοημένων γεγονότων που λαμβάνουν χώρο σε χρονική ή λογική σειρά. Αυτή η χρονική ή λογική αλληλουχία των γεγονότων που διαδραματίζει την συνολική πλοκή σε συνδυασμό με το επίκεντρο του ενεργούντος προσώπου αποτελεί και το βασικότερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της αφήγησης, το οποίο την διαφοροποιεί από το δοκίμιο ή την περιγραφή⁵. Παράλληλα δίνεται η δυνατότητα οπτικής πλευράς τόσο από τον αφηγητή όσο και από τον αποδέκτη του μηνύματος.

Ακολουθώντας, ο Labov (1972) όρισε τον αφηγηματικό λόγο ως την «εκφορά τουλάχιστον δυο φράσεων με χρονολογική σειρά που αφορούν ένα γεγονός ή μια εμπειρία». Η παραγωγή λόγου με σκοπό την αφήγηση δεν είναι μια εύκολη διαδικασία. Απαιτεί ανεπτυγμένο λεξιλόγιο, ικανότητα διατήρησης του θέματος, ορθό υπολογισμό της διαδοχής των γεγονότων και χρήση αποπλαισιωμένου λόγου. Απαιτούνται, δηλαδή, ανώτερες

² Πολίτης Π. (2011). *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Περιλαμβάνεται στο: *εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Χριστίδης Α. (επιμέλεια): Κέντρο ελληνικής γλώσσας

³ Παρίσης Ι.- Παρίσης Ν. (2003) *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. ΟΕΔΒ, έκδοση Δ'

⁴ Genette G. (2007). *Ο λόγος της αφήγησης. Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. Μετάφραση: Λυκούδης Μπ. Εκδόσεις Πατάκης: Αθήνα.

⁵ Longacre R. (1983). *The grammar of discourse*. Plenum press: New York and London

γνωστικές διεργασίες οι οποίες αποκτούνται με την πάροδο των ετών⁶. Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας διακρίνεται από αδυναμίες και παραλείψεις και δύναται να γίνει άρτιος μέσα από την εξάσκηση. Εκτενέστερη αναφορά για τα χαρακτηριστικά της αφήγησης των παιδιών θα γίνει παρακάτω. Όσον αφορά τα είδη της αφήγησης, αναγνωρίζεται η αφήγηση *συγκεκριμένης εμπειρίας του παρελθόντος*, όπως είναι προσωπικές ιστορίες αλλά και η αφήγηση παραμυθιών, οι *αφηγήσεις στο παρόν*, δηλαδή οι αναμεταδόσεις κάποιου γεγονότος, η *γενικευτική αφήγηση*, οι *αναφορές* (για παράδειγμα οι εκθέσεις των γιατρών για την εικόνα του ασθενούς) και τέλος οι *αφηγήσεις για το μέλλον*, όπου συνήθως περιγράφονται τα πλάνα ή τα μελλοντικά σχέδια δράσης.⁷

Ο Bruner(1997), από την άλλη θεωρεί την αφήγηση ως έναν πρωταρχικό τρόπο αφηγηματικής σκέψης μέσα από τον οποίο προσδίδεται νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό πηγάζει από την άποψη ότι η ανθρώπινη δράση εκφράζεται μέσω της αφήγησης και συνάμα εκφράζεται και ο πολιτισμός μιας κοινωνίας⁸.

Σύμφωνα με άλλες απόψεις ο αφηγηματικός λόγος εμπεριέχει εμπειρίες που προσδιορίζονται χωρό-χρονικά, καθώς εκφράζονται σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές του παρελθόντος. Αυτές οι εμπειρίες χαρακτηρίζονται από δομημένη οργάνωση, χρονικό προσανατολισμό, συγκεκριμένη κλιμάκωση και κατάληξη.

Ωστόσο, δεν παρουσιάζονται σαφή όρια κατά την αφήγηση. Αυτό συμβαίνει διότι κατά την διαδικασία αυτή συμπεριλαμβάνονται και μη αφηγηματικά στοιχεία, όπως οι περιγραφές. Έτσι παρότι τα γεγονότα προσδιορίζονται με την μέγιστη δυνατή σαφήνεια, κάποια στοιχεία παραμένουν ασαφή.

1.5.1 Κυριότεροι εκπρόσωποι

Σε αυτό το σημείο καλό είναι να αναφερθούμε στους κυριότερους θεωρητικούς που ασχολήθηκαν ενδελεχώς με τον αφηγηματικό λόγο και τα χαρακτηριστικά του. Οι κυριότεροι μελετητές υπήρξαν οι Genette, Labov και Levi-Strauss. Η εκτενής παρουσίαση των απόψεων όλων των ανωτέρω θα ήταν κουραστική για τον αναγνώστη και θα ξέφευγε από τα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Έτσι θα μελετήσουμε αναλυτικά μόνο τη θεωρία του Genette, ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος στο ζήτημα της αφηγηματολογίας, αφού παρουσίασε σταθερές και καθολικές δομές που μπορούν να κατηγοριοποιήσουν κάθε μύθο ή μυθολογική εκδοχή.⁹ Στη συνέχεια θα αναφερθούμε περιληπτικά στις θέσεις του Labov για την εσωτερική δομή του αφηγήματος και στο τέλος θα γίνει αναφορά στην θεωρία του Levi-Strauss για τις εσωτερικές σχέσεις των κειμενικών δομών.

⁶ Κανέλου Μ., Κορβέση Ε. κ.α (2016). *Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Στο: Προσχολική και σχολική εκπαίδευση, τόμος 4, τεύχος 1, σελ. 36

⁷ Κατή Δ. Φάκελος βιβλιογραφίας στο μάθημα «ανάπτυξη του λόγου»: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, σελ. 152

⁸ Ματσάγκουρας Η. (2004). *Η κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου: αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν*; εκδόσεις Γρηγόρη; Αθήνα

⁹ Παπαλεοντίου Μ. (2014). *Ο λογοτεχνικός γραμματισμός στην πεζογραφία. Στοιχεία θεωρίας της αφήγησης*. Σελ. 2. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesil/logotexnia_afigmatologia.pdf

Ξεκινώντας, ο Γάλλος Gerard Genette παρουσίασε μια ολοκληρωμένη θεωρία για την αφηγηματική πράξη μέσα από τη μελέτη του «*Discours du récit: essai de méthode*» το 1972 και τη συνέχεια της «*Nouveau discours du récit*» (1983). Η θεωρία του στηρίζεται σε ένα σύστημα «εννοιών βάσης» τις οποίες αποσαφηνίζει, διακρίνοντας τα επιμέρους χαρακτηριστικά και τις διαφορές τους¹⁰. Με την πρώτη έννοια (λειτουργία) της αφήγησης αναφέρεται στη χρονική διαδοχή των γεγονότων του θέματος της αφήγησης. Η δεύτερη αφορά τον προφορικό ή γραπτό λόγο, ενώ τέλος η τρίτη έννοια αφορά αυτή καθεαυτή την πράξη της αφήγησης¹¹. Πιο αναλυτικά, η πρώτη έννοια βάσης συνιστά την *ιστορία*, δηλαδή η χωροχρονική και αιτιακή πλαισίωση των γεγονότων πριν εκφραστούν με λέξεις. Η δεύτερη έννοια βάσης κατά τον Genette είναι η *αφήγηση*, που είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται τα γεγονότα, ενώ όταν μορφοποιείται η αρχική ιστορία, με προσθήκη στοιχείων ή προσδιορισμό της χρονικής ακολουθίας, μιλάμε για την *πλοκή*. Τέλος, το τρίτο επίπεδο είναι η αφηγηματική πράξη, δηλαδή το αίτιο της αφήγησης. Κατ' ουσία, με την τρίτη έννοια βάσης ο Genette αναφέρεται στον αφηγηματικό λόγο¹².

Άλλη μια σημαντική διάκριση που έκανε ο θεωρητικός ήταν ανάμεσα στη σχέση αφηγητή και συγγραφέα του κειμένου. Δύο πρόσωπα που δε πρέπει να ταυτίζονται σύμφωνα με την άποψή του. Ο συγγραφέας είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο, ο οποίος έχει γράψει την ιστορία και υπάρχει έξω από το κείμενο. Από την άλλη πλευρά, ο αφηγητής είναι ένα πλασματικό πρόσωπο, το οποίο έχει επινοήσει ο συγγραφέας και ο ρόλος του είναι διαμεσολαβητικός, αφού είναι εντεταλμένος να διηγηθεί στον αναγνώστη την ιστορία του συγγραφέα. Πρόκειται για τον φορέα της αφήγησης ο οποίος είναι δυνατόν να αφηγείται σε πρώτο, δεύτερο ή τρίτο πρόσωπο, ανάλογα με τη θέση του στο κείμενο¹³. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν την διάκριση ο αφηγητής μεταφέρει με την προοπτική του, τις απαραίτητες πληροφορίες για την εξέλιξη της ιστορίας και από τη άλλη ο αποδέκτης – αναγνώστης, ο οποίος επηρεάζεται από τον αφηγητή περνά και αυτός την δική του προοπτική.¹⁴

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στις τρεις κατηγορίες για την ανάλυση του αφηγηματικού κειμένου που προτείνει ο Genette: πρόκειται για τον *χρόνο*, την *έγκλιση* και τη *φωνή*. Ο χρόνος αφορά τις σχέσεις ανάμεσα στην ιστορία και την αφήγησή της, η έγκλιση αναφέρεται στις αφηγηματικές τεχνικές παρουσίασης του θέματος, ενώ τέλος με τη φωνή εννοείται η σχέση του αφηγητή με το ακροατήριό του¹⁵. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά το *χρόνο*, ο θεωρητικός πιστεύει ότι η σειρά της εξιστόρησης δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την χρονολογική εμφάνιση των γεγονότων και παράλληλα, ότι σε κάθε έργο είναι διαφορετικός ο χρόνος γραφής και ανάγνωσης της ιστορίας¹⁶. Έτσι, κάνει αρχικά μια διμερή διάκριση, σε

¹⁰ Μπούσια Ε. (2010). *Τα αφηγηματικά κείμενα: δομή και τεχνικές της ανεπτυγμένης αφήγησης*. Διατριβή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης: Πανεπιστήμιο Πατρών, σελ. 28

¹¹ Τζιόβας Δ. (2003). *Μετά την αισθητική*: εκδόσεις Οδυσσέας, σελ. 54

¹² Μπούσια Ε. (2010). *Τα αφηγηματικά κείμενα: δομή και τεχνικές της ανεπτυγμένης αφήγησης*. Διατριβή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης: Πανεπιστήμιο Πατρών, σελ. 29

¹³ Παπαλεοντίου Μ. (2014). *Ο λογοτεχνικός γραμματισμός στην πεζογραφία. Στοιχεία θεωρίας της αφήγησης*. Σελ. 3 Διαθέσιμο στον ιστότοπο:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesi/logotexnia_afigmatologia.pdf

¹⁴ Genette G. (1980). *Narrative Discourse*. Cornell University Press: Michigan

¹⁵ Τζιόβας Δ. (2003). *Μετά την αισθητική*: εκδόσεις Οδυσσέας, σελ. 57

¹⁶ Κανατσούλη Μ. (2007). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*: university studio press, σελ. 51

εσωκειμενικό και εξωκειμενικό χρόνο. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσει τον χρόνο της ιστορίας και τον χρόνο της αφηγηματικής πράξης. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν ο χρόνος του πομπού, ο χρόνος του δέκτη και ο χρόνος του αφηγητή¹⁷. Αξίζει να αναφερθούμε περιληπτικά στις παραπάνω κατηγορίες: Ως χρόνος της ιστορίας λογίζεται η χρονική ακολουθία με την οποία διαδραματίστηκαν τα γεγονότα που συνιστούν την πλοκή. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, εντούτοις, υπάρχει περίπτωση τα γεγονότα να μη παρουσιαστούν με τη φυσική τους διαδοχή, προκειμένου να εξυπηρετηθεί η πλοκή της ιστορίας. Η σειρά παρουσίασης των γεγονότων συνιστά τον χρόνο της αφηγηματικής πράξης. Από την άλλη πλευρά, ο χρόνος του πομπού αναφέρεται στην χρονική περίοδο που έγραψε ο συγγραφέας την ιστορία, ο χρόνος του δέκτη είναι η στιγμή που ο αναγνώστης διαβάζει το κείμενο και τέλος ως χρόνο του αφηγητή λογίζεται η χρονική στιγμή κατά την οποία διαδραματίζονται τα γεγονότα της αφήγησης¹⁸. Συνεχίζοντας με τις κατηγορίες ανάλυσης του Genette, η **έγκλιση** καλύπτει τους δύο κύριους μηχανισμούς που ρυθμίζουν την μέθοδο παρουσίασης της αφηγηματικής πληροφορίας: την απόσταση και την εστίαση. Με την απόσταση ο θεωρητικός προσδιορίζει την απόδοση του λόγου των προσώπων του κειμένου. Έτσι, αναγνωρίζουμε τον *αφηγημένο λόγο*, όπου ο λόγος των χαρακτήρων αφομοιώνεται από τον αφηγητή και αποδίδεται με τη μορφή «πλάγιου λόγου». Τον *αναφερόμενο λόγο*, δηλαδή τα λόγια των ηρώων, που παρατίθενται μετά από δυο τελείες (:) και τέλος τον *μεταπιθέμενο λόγο*, όπου ο αφηγητής ενσωματώνει στο λόγο του, το λόγο του ηρώα¹⁹. Αναφορικά με την εστίαση, μας απαντά στην ερώτηση «ποιος βλέπει την ιστορία».

Ο Genette τόνισε ότι ο αφηγητής και το πρόσωπο μέσα από τα μάτια του οποίου βλέπουμε την ιστορία δεν ταυτίζονται απαραίτητα, γι αυτό και πρότεινε την διάκριση σε τρεις τύπους αφήγησης, ανάλογα με την εστίαση: *αφήγηση με μηδενική εστίαση*, όπου ο παντογνώστης αφηγητής γνωρίζει τα συναισθήματα και τις σκέψεις όλων των ηρώων, δεν εστιάζει σε κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο ή κατάσταση και η αφήγηση γίνεται σε τρίτο πρόσωπο. Επίσης αναγνωρίζεται η *αφήγηση με εσωτερική εστίαση*, όπου ο αφηγητής είναι κάποιο πρόσωπο της ιστορίας και βλέπει τα γεγονότα μέσα από τη δική του «ματιά». Δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τις σκέψεις των άλλων ηρώων και η αφήγηση γίνεται είτε σε πρώτο πρόσωπο είτε σε τρίτο ενικό. Σε αυτό το είδος αφήγησης η εστίαση μπορεί να είναι σταθερή (σε όλο το κείμενο εστιάζει ένα πρόσωπο), μεταβλητή (οι ήρωες που εστιάζουν μεταβάλλονται) και πολλαπλή (το ίδιο γεγονός παρουσιάζεται μέσα από τα μάτια πολλών ηρώων). Τέλος, υπάρχει η *αφήγηση με εξωτερική εστίαση*, όπου ο αφηγητής της ιστορίας γνωρίζει λιγότερα από τους υπόλοιπους ήρωες και ο αναγνώστης δεν είναι σε θέση να γνωρίζει τα συναισθήματα ή τις σκέψεις του²⁰.

Τέλος, η **φωνή** αναφέρεται στο «ποιος μιλάει», δηλαδή ποιανού τη φωνή ακούμε στην αφήγηση. Ο Genette για να απαντήσει σε αυτό το ερώτημα ταξινομεί τους αφηγητές με βάση δυο κριτήρια: το αφηγηματικό επίπεδο που ανήκουν (δηλαδή το επίπεδο που κινείται η αφήγηση) και τη συμμετοχή τους στην ιστορία. Πιο αναλυτικά, αναγνωρίζονται τρία είδη αφηγηματικού επιπέδου: το *εξωδιηγητικό*, όπου η αφήγηση περιλαμβάνει και στοιχεία εκτός κειμένου (όπως πρόλογο, σχόλια). Το *ενδοδιηγητικό*, το οποίο αποτελεί την κυρίως αφήγηση και τέλος το *μεταδιηγητικό* το οποίο περιλαμβάνει όλες τις αφηγήσεις που εγκιβωτίζονται στην κύρια. Αντίστοιχα, ο αφηγητής διακρίνεται σε *εξωδιηγητικός*, ο οποίος βρίσκεται εκτός

¹⁷ Μπούσια Ε. (2010). *Τα αφηγηματικά κείμενα: δομή και τεχνικές της ανεπτυγμένης αφήγησης*. Διατριβή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης: Πανεπιστήμιο Πατρών, σελ. 37

¹⁸ Παπαλεοντίου Μ. (2014). *Ο λογοτεχνικός γραμματισμός στην πεζογραφία. Στοιχεία θεωρίας της αφήγησης*. Σελ. 8 Διαθέσιμο στον ιστότοπο:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesi/logotexnia_afigmatologia.pdf

¹⁹ Μπούσια Ε. (2010). *Τα αφηγηματικά κείμενα: δομή και τεχνικές της ανεπτυγμένης αφήγησης*. Διατριβή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης: Πανεπιστήμιο Πατρών, σελ. 34

²⁰ Μάντης Κ. *Αφηγηματικές τεχνικές- αφηγηματικοί τρόποι*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://latistor.blogspot.gr/2010/09/blog-post_3398.html

της ιστορίας, όταν αυτή έχει πια ολοκληρωθεί, *ενδοδιηγητικός*, ο οποίος είναι ένα από τα πρόσωπα της ιστορίας και τέλος *μεταδιηγητικός*, δηλαδή ο αφηγητής που βρίσκεται μέσα στην εγκιβωτισμένη ιστορία²¹. Τέλος, ως προς τη συμμετοχή του στην ιστορία ο αφηγητής μπορεί να είναι *ομοδιηγητικός*, δηλαδή να συμμετέχει στην ιστορία που αφηγείται με οποιονδήποτε τρόπο (είτε ως πρωταγωνιστής είτε ως παρατηρητής) ή *ετεροδιηγητικός*, δηλαδή να μην συμμετέχει καθόλου στην ιστορία που αφηγείται.²²

WILLIAM LABOV

Ο φιλόσοφος William Labov το 1972 ασχολήθηκε μεταξύ των άλλων με την εσωτερική δομή του αφηγηματικού λόγου, διακρίνοντας τον σε επιμέρους ενότητες. Σύμφωνα με την άποψη του, μια αφήγηση (είτε προφορική είτε γραπτή) για να θεωρείται σωστά δομημένη πρέπει να τηρεί την ακόλουθη σειρά: άνοιγμα, προσανατολισμό, πλοκή γεγονότων, αξιολόγηση και κλείσιμο. Το *άνοιγμα*, αφορά τον τρόπο εισαγωγής της αφηγούμενης ιστορίας. Στο παραμύθι, για παράδειγμα, πρόκειται για την στερεότυπη φράση «μια φορά κι ένα καιρό», ενώ στο γραπτό λόγο προτείνεται μια σύντομη περίληψη της ιστορίας που θα ακολουθήσει. Όσον αφορά τον *προσανατολισμό*, εννοεί την αναφορά των βασικών στοιχείων της ιστορίας, ήτοι την περιγραφή των ηρώων και του χωροχρονικού πλαισίου μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία. Ακολουθεί η *πλοκή των γεγονότων*, όπου συνήθως ξεκινάει με την δράση και το στόχο που έχει θέσει ο πρωταγωνιστής, συνεχίζει με το πρόβλημα που καθυστερεί την επίτευξη αυτού του στόχου και ολοκληρώνεται με τη λύση του προβλήματος και την έκβαση της ιστορίας. Με την *αξιολόγηση* ο Labov δηλώνει τα σχόλια πάνω στα γεγονότα της πλοκής, σημείο που σύμφωνα με τους γλωσσολόγους φανερώνει και την κριτική ικανότητα του αφηγητή, αφού τα αξιολογεί και τα σχολιάζει. Τέλος, το *κλείσιμο* είναι η φράση που σηματοδοτεί το τέλος της αφήγησης. Μπορεί να είναι στερεότυπη, όπως στο παραμύθι («και ζήσαν αυτοί καλά...») είτε ένας επίλογος στο γραπτό λόγο²³.

LEVI STRAUSS

Ο Levi-Strauss, θεμελιωτής του ρεύματος του δομισμού. Βασική έννοια του δομισμού είναι η δομή, η οποία προσδιορίζεται ως ένα δίκτυο εσωτερικών σχέσεων που ενώνει και συγκροτεί σε σύστημα ένα σύνολο στοιχείων που ανήκουν σε αυτό και αλληλοεπηρεάζονται παράγοντας το όλο. Η μελέτη του όλου προϋποθέτει τον εντοπισμό των επιμέρους στοιχείων του καθώς επίσης και των σχέσεων που τα συγκροτούν σε σύνολο. Η γλωσσολογία εφαρμόστηκε και στο δομισμό δίνοντας τη δυνατότητα μελέτης της δομής της πρότασης του κειμένου. Οι στρουκτουραλιστές θεωρούν ότι το λογοτεχνικό κείμενο είναι

²¹ Μπούσια Ε. (2010). *Τα αφηγηματικά κείμενα: δομή και τεχνικές της ανεπτυγμένης αφήγησης*. Διατριβή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης: Πανεπιστήμιο Πατρών, σελ. 30-31

²² Μάντης Κ. *Αφηγηματικές τεχνικές- αφηγηματικοί τρόποι*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://latistor.blogspot.gr/2010/09/blog-post_3398.html

²³ Κατή Δ. Φάκελος βιβλιογραφίας στο μάθημα «ανάπτυξη του λόγου»: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, σελ. 156

ένα αυτοδύναμο και αυτοτελές σύστημα, το οποίο μπορεί κανείς να προσεγγίσει γλωσσολογικά και να επιχειρήσει να αποτιμήσει τα συστήματα αξιών που το χαρακτηρίζουν. Υποστηρίζουν ότι αναζητούν κι αυτοί τη λογοτεχνικότητα του κειμένου, την οποία συσχετίζουν με τη γλώσσα και τις δομές της, από τις οποίες πηγάζει το νόημα του κειμένου. Επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους, στην ανάδειξη της δομής του κειμένου και των συμβάσεων μέσα από τις οποίες ο γραπτός λόγος αποκτά μορφή κειμένου και γίνεται κατανοητός. Στόχος των υποστηρικτών του δομισμού είναι να ανακαλύψουν τη δομή του κειμένου στο σύνολό της, δηλαδή, τις διακριτές δομικές μονάδες που την απαρτίζουν και αντιδιαστέλλουν ένα κειμενικό είδος από τα άλλα, καθώς και την εσωτερική οργάνωση με την οποία διευθετούνται και αλληλοσυσχετίζονται οι διακριτές αυτές μονάδες²⁴.

²⁴ Μπούσια Ε. *Τα αφηγηματικά κείμενα: δομή και τεχνικές της ανεπτυγμένης αφήγησης*. Διατριβή Μεταπτυχιακού Διπλώματος. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σελ. 23-24

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

2.1 Χαρακτηριστικά αφήγησης

Υπάρχουν διάφορα είδη αφήγησης όπου το καθένα εκπροσωπεί τη δική του λειτουργία. Τα πιο γνωστά είδη αφηγηματικού λόγου είναι τα εξής:

- ❖ *Η λογοτεχνική και ιστορική αφήγηση*
- ❖ *Η δημοσιογραφική είδηση*
- ❖ *Το ημερολόγιο*
- ❖ *Το (αυτό)βιογραφικό σημείωμα*
- ❖ *Η μαρτυρική κατάθεση*

Η λογοτεχνική και ιστορική αφήγηση αποσκοπούν σε στόχους λογοτεχνίας και ιστορίας, ενώ τα υπόλοιπα είδη εκφράζουν ανάγκες της καθημερινότητας. Υπάρχουν περιπτώσεις που δυο αφηγηματικά κείμενα μπορεί να αναφέρονται στο ίδιο θέμα, ωστόσο μπορούν να παρουσιάζουν διαφορές τόσο στην μορφή όσο και στον τρόπο που εξελίσσονται. Επιπλέον διαφορές είναι δυνατόν να εντοπίζονται και ως προς την γλωσσική δομή, η οποία εξαρτάται από το είδος του αφηγητή και την προοπτική του.

Ένα αφηγηματικό κείμενο χαρακτηρίζεται από τον τρόπο συγκρότησης των ανθρώπινων εμπειριών και δράσεων που λαμβάνουν χώρα σε μια χρονική περίοδο, την πρόθεση των ανθρώπων που πηγνύονται, καθώς και την σύνδεση των αιτιωδών σχέσεων τους.

Οι ιστορίες αποτελούν ένα αφηγηματικό είδος το οποίο παρατηρείται σε όλους τους πολιτισμούς και θεωρείται ένα εργαλείο αποθήκευσης εμπειριών και γνώσεων των ανθρώπων. Μέσω των ιστοριών αφήγησης αλλάζει η πεποίθηση και η συμπεριφορά των αναγνωστών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο πειθούς, επεξήγησης και μετάδοσης μηνυμάτων (Ryan, 2004).

Με την αφήγηση μιας ιστορίας παρουσιάζεται η δυνατότητα να επεξεργαστούν τα στοιχεία ώστε να αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα ή να έρθουν στην επιφάνεια οι επιπτώσεις ορισμένων συμβάντων²⁵.

Ωστόσο, ο αφηγηματικός λόγος πρέπει να παρουσιάζει εννοιολογικά και συντακτικά χαρακτηριστικά εκφραζόμενα με τον πιο κατάλληλο τρόπο, ώστε να μπορούν να γίνουν αντιληπτά και από τον αναγνώστη με την προϋπόθεση ότι έχει όλες τις απαιτούμενες γνώσεις. Γι' αυτό η αφήγηση μιας ιστορίας αποτελεί μία σύνθετη λειτουργία γνωστικού υπόβαθρου. Ο αναγνώστης ή ο αφηγητής συνδράμει σε μια διαδικασία ανώτερης επικοινωνίας, όπου συσχετίζεται η κοινωνική γνώση με τη γνώση της μορφής και των λειτουργιών του λόγου,

²⁵ Herman D. (2002). *Story logic. Problems and possibilities of narrative*. University of Nebraska press: Lincoln and London

ώστε να μεταδοθεί το προσδοκώμενο μήνυμα²⁶. Ο επικείμενος ρόλος του είναι πολύ σύνθετος. Θα πρέπει να βρίσκεται σε θέση:

- να προσδιορίσει το περιεχόμενο της ιστορίας
- να συνδυάσει ορισμούς και γνώσεις
- να οργανώσει τη σκέψη του γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα ενδιαφέροντος
- να αναλογιστεί την επίλυση τυχόν προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν
- και ταυτόχρονα θα πρέπει να λάβει κατά νου την προοπτική του ακροατή ώστε ο τρόπος παρουσίασης να είναι οικείος προς αυτόν για την κατανόηση του θέματος της ιστορίας.

Έτσι λοιπόν, παρότι η αφήγηση επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες, εν τούτοις η αφηγηματική ικανότητα εμπεριέχει πληθώρα λειτουργιών συμπεριλαμβανομένου την ανάπτυξη και τον σχηματισμό συντακτικά και γραμματικά ορθών προτάσεων που διέπονται από συνοχή και οργάνωση (Coelho, 2002 : 1234).

Το κύριο γνώρισμα της αφήγησης ιστοριών είναι η δομή της, η δομική της υπόσταση. Η ιστορία προβλέπει τον προσδιορισμό της στοχευόμενης συμπεριφοράς του ήρωα-πρωταγωνιστή, ο οποίος λαμβάνει δράση επιλύοντας προβλήματα και διαπροσωπικές συγκρούσεις ή αφηφώντας κοινωνικά εμπόδια.

Για τη διαδικασία της αφήγησης έχουν διατυπωθεί και άλλες θεωρίες από ψυχολογική σκοπιά. Σε έναν από αυτούς υποστηρίζεται ότι η μετάδοση μηνυμάτων είναι μια ανθρώπινη ανάγκη, η οποία ταξινομεί τις σκέψεις γύρω από ένα γεγονός και παράλληλα μπορούν να κατανοηθούν τα βιώματα ενός ανθρώπου. Αποτελεί, δηλαδή την οργάνωση και αντίληψη των σκέψεων κατανοώντας κατά αυτόν τον τρόπο τον πραγματικό κόσμο.²⁷

Από την άλλη ο Bruner θεωρεί την αφήγηση ως το σημαντικότερο όργανο διαλόγου, καθώς η αφηγηματική ικανότητα προϋπάρχει στην επικοινωνία, είναι έμφυτη και γι' αυτό μπορεί να κατακτηθεί και να κατανοηθεί ευκολότερα.

Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια αφήγηση ως ολοκληρωμένη αποτελούν τα παρακάτω:

- ❖ Αρχικά για να προσδιοριστεί η ανθρώπινη δράση θα πρέπει να υφίσταται ένα μέσο. Οι ανθρώπινες δράσεις ελέγχονται από τις πράξεις τρίτων ή των υποκειμένων και τίθενται από κάποιους στόχους.
- ❖ Το επόμενο χαρακτηριστικό αναφέρεται στην εδραίωση και την χρονική αλληλουχία των γεγονότων.
- ❖ Στη συνέχεια πρέπει να υπάρχει ενημέρωση και ευαισθητοποίηση όσο αφορά τι αποτελεί φυσιολογικό και τι όχι σχετικά με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση.
- ❖ Το τελευταίο στοιχείο αποτελεί η οπτική γωνία αυτού που αφηγείται, η οποία ορίζεται ως η φωνή του αφηγητή.

Ωστόσο, υπάρχουν θεωρίες που σχετίζονται με τη δομική υπόσταση των ιστοριών. Σύμφωνα με αυτές τις προσεγγίσεις οι ιστορίες αποτελούν ένα δομικό σύστημα κανόνων που ονομάζεται «γραμματική ιστοριών»(story grammar). Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, οι ιστορίες χαρακτηρίζονται από κοινή δομή με τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

²⁶ Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Ελληνικά γράμματα: Αθήνα.

²⁷ Corrooran K, Fischer J. (1987). *Measure for clinical practice. A sourcebook*. : The Free Press. New York.

- ❖ Αρχικά πρέπει να υπάρχει μια τοποθέτηση. Η τοποθέτηση αναφέρεται στο ότι πρέπει να προσδιοριστεί ένας κύριος πρωταγωνιστής ή πρωταγωνιστές, οι οποίοι τοποθετούνται χρονικά ή κοινωνικά ώστε να πλαισιωθεί η ιστορία που διαδραματίζεται.
- ❖ Στη συνέχεια η ιστορία εξελίσσεται γύρω από το αρχικό γεγονός, το οποίο αναζητά την επίλυση ενός προβλήματος.
- ❖ Έπειτα ακολουθεί η εσωτερική απάντηση, η οποία αποτελεί την συναισθηματική αντίδραση του ήρωα αλλά και την προετοιμασία του σχεδίου για την επίλυση του εκάστους προβλήματος.
- ❖ Πολλές φορές ο ήρωας αναλαμβάνει δράσεις για τη αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Αυτές οι δράσεις ορίζονται ως η προσπάθεια στην εξέλιξη της ιστορίας.
- ❖ Το αποτέλεσμα της δράσης του πρωταγωνιστή, δηλαδή η επιτυχία ή η αποτυχία αποκαλείται ως συνέπεια.
- ❖ Το τελευταίο χαρακτηριστικό, η αντίδραση αναφέρεται στις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία του στόχου του. Ακόμη μπορεί να αναφέρεται στα μελλοντικά του σχέδια ή μπορεί να προσδίδει το ηθικό δίδαγμα του ήρωα από τη ιστορία.

Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά προσδίδουν το επεισόδιο μιας ιστορίας. Μια ιστορία μπορεί να αποτελείται από περισσότερα επεισόδια. Όλα τα μέρη του επεισοδίου είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους με χωροχρονικές και αιτιολογικές σχέσεις²⁸.

Ο αφηγηματικός λόγος παράλληλα παρουσιάζει και αρκετά δομικά στοιχεία, τα οποία έχουν ερευνηθεί από αρκετούς μελετητές. Σε μία από αυτές ο Freytag (1900) κάνει λόγο για τα εξής χαρακτηριστικά:

- ❖ **Έκθεση:** πρόκειται για τη εισαγωγή του θέματος και την αρχή της αφήγησης. Σε αυτό κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν οι ήρωες, το κεντρικό θέμα και το πλαίσιο γύρω από το οποίο εξελίσσεται η ιστορία. Σε αυτό το στάδιο ο κεντρικός άξονας είναι εκείνος που ανατροφοδοτεί τα επόμενα γεγονότα.
- ❖ **Αυξανόμενη δράση:** αποτελεί το στοιχείο με την μεγαλύτερη πρόκληση, καθώς αρχίζουν να εμπλέκονται οι καταστάσεις, να κάνουν την εμφάνιση τους προβλήματα και εμπόδια που τίθενται προς επίλυση.
- ❖ **Κλιμάκωση:** Σε αυτό το στάδιο τα γεγονότα αρχίζουν να κλιμακώνονται, καθώς έρχονται στο προσκήνιο “συγκρούσεις” που καθορίζουν την εξέλιξη της ιστορίας.
- ❖ **Φθίνουσα δράση:** Αφού ξεθυμάνει η ένταση, τα γεγονότα τείνουν να καταλαγιάζουν και να οδηγούν προς την επίλυση του προβλήματος. Σε αυτό το σημείο αρχίζει να κατευθύνεται αν η έκβαση θα έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο.
- ❖ **Τέλος:** Προσδίδονται οι τελικές απαντήσεις και διευκρινίζεται οτιδήποτε έχει μείνει αόριστο. Εν τούτοις ο αφηγητής αφήνει κάποιες εναέριες απορίες προκειμένου να τις επεξεργαστεί ο αναγνώστης.

²⁸ Mandler G. (1984). *Mind and body. Psychology of emotion and stress.* : W. W Norton.

Ο Labov (1972) από την άλλη προσδίδει στο περιεχόμενο της ολοκληρωμένης αφήγησης τα εξής δομικά χαρακτηριστικά :

- ❖ **Εισαγωγή/ Περίληψη:** Πρόκειται για μία σύμπτυξη της ιστορίας, στην οποία εξελίσσεται το κεντρικό θέμα της αφήγησης.
- ❖ **Προσανατολισμός:** Προσδίδονται όλες οι λεπτομέρειες της αφήγησης, δηλαδή υπάρχει μια χωροχρονική κατεύθυνση της ιστορίας, ενώ παράλληλα δίνονται στοιχεία για τους χαρακτήρες και τα γεγονότα στα οποία διαδραματίζονται.
- ❖ **Έναρξη δράσης:** Σε αυτό το σημείο τα πράγματα περιπλέκονται και αρχίζει να δημιουργείται μια αναταραχή στη ροή των γεγονότων που θα οδηγήσουν στην επικείμενη δράση των χαρακτήρων αλλά και στην κορύφωση.
- ❖ **Επίλυση:** Σε αυτό το στάδιο η αφήγηση έχει φτάσει στο απόγειο της και η δράση βρίσκεται σε κλιμάκωση. Η ιστορία έχει αποκτήσει θετικό ή αρνητικό περιεχόμενο.
- ❖ **Επιμύθιο:** Στο σημείο αυτό επέρχεται ο επίλογος της ιστορίας, όπου ο αφηγητής καλείται να συνδέσει το φανταστικό με τον πραγματικό κόσμο.

Επομένως παρατηρείται ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των σταδίων του Labov (1972) από αυτά που ισχυρίστηκε ο Freytag (1900). Παρόλα αυτά φαίνεται ότι έχει εισήχθη μια καινούρια έννοια, αυτή της αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Labov εντοπίζεται σε διάφορα μέρη της αφήγησης. Η έννοια της αξιολόγησης χωρίζεται σε δύο τμήματα: την εσωτερική και την εξωτερική. Στην εσωτερική η αφήγηση είναι ενιαίο σύνολο χωρίς κενά και διακοπές, ενώ στην εξωτερική παρατηρούνται παρεμβολές από τον αφηγητή. Οι παρεμβολές αυτές έχουν ως στόχο τον σχολιασμό των γεγονότων και μπορεί να είναι είτε άμεσος είτε με παραγλωσσικά στοιχεία, δηλαδή ιδιαίτερη έμφαση και τονισμός σε λέξεις κάνοντας το περιεχόμενο πιο δραματικό.²⁹

Η αφήγηση των γεγονότων μπορεί να παρουσιαστεί άλλοτε με χρονολογική σειρά είτε άλλες φορές είναι δυνατόν να αρχίσει από την μέση με αφορμή ενός γεγονότος και να παρουσιαστούν τα αρχικά συμβάντα. Με αυτόν τον τρόπο διακρίνουμε τα εξής είδη αφηγήσεων:³⁰

- ✓ **Μεταγενέστερη αφήγηση:** Η ιστορία εξελίσσεται πριν από την αφηγηματική πράξη. Σε αυτό το είδος γίνεται χρήση συνήθως παρελθοντικών χρόνων και ιδιαίτερα του Αόριστου. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων. Όταν πραγματοποιείται χρήση Παρατατικού στα γεγονότα προσδίδεται διάρκεια και επανάληψη.
- ✓ **Ταυτόχρονη/Συγχρονική αφήγηση:** Σε αυτό το είδος συμπίπτουν ο χρόνος της αφήγησης και της αφηγηματικής διαδικασίας. Στην ταυτόχρονη ο επικρατέστερος χρόνος είναι ο Ενεστώτας, που προσδίδει αμεσότητα και αντικειμενικότητα στα γεγονότα. Ενίοτε χρησιμοποιείται ο Παρατατικός προσδίδοντας δράση στην εξέλιξη.

²⁹ Labov W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia

³⁰ Καλλίνης Γ. (2005). *Εγχειρίδιο αφηγηματολογίας: Εισαγωγή στην τεχνική της αφήγησης*. Εκδόσεις : Μεταίχμιο. Αθήνα

- ✓ **Προγενέστερη αφήγηση:** Σε αυτό το είδος τα γεγονότα δεν έχουν διαδραματιστεί ακόμη ή πρόκειται να εξελιχθούν στο άμεσο μέλλον. Η αφηγηματική διαδικασία προηγείται της ιστορίας. Στην προγενέστερη αφήγηση ο στόχος του αφηγητή είναι να περάσει την εντύπωση ότι κάτι πρόκειται να συμβεί στο μέλλον είτε εκδηλώνει τα γεγονότα με τα οποία θα έρθει αντιμέτωπος ο αποδέκτης είτε προσπαθεί να καθοδηγήσει τον αποδέκτη πώς να αντιδράσει είτε προσπαθεί να αναφερθεί σε υποθετικά γεγονότα.

Ωστόσο, κατά την αφήγηση μπορεί να εντοπίζονται εκφραστικά μέσα όπως:

- **Διήγηση:** Η περιγραφή των γεγονότων από τον αφηγητή εκθέτοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων χωρίς να αναπαριστά ακριβώς τα λεγόμενα τους.
- **Περιγραφή:** Στην τεχνική αυτή ο αφηγητής αναπαριστά με λεπτομερή τρόπο τις καταστάσεις και τους χαρακτήρες
- **Διάλογος:** Στη γραπτή αφήγηση πρόκειται για την συζήτηση μεταξύ δύο προσώπων με συγκεκριμένο ύφος και λεξιλόγιο χρησιμοποιώντας παύλες ή εισαγωγικά.
- **Εσωτερικός μονόλογος:** Γίνεται αναφορά στην συνείδηση του αφηγητή. Πρόκειται για έναν λόγο χωρίς την παρουσία του ακροατή.
- **Ελεύθερος πλάγιος λόγος:** Πρόκειται για μια τεχνική κατά την οποία παραθέτονται πιστά οι σκέψεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών χρησιμοποιώντας τρίτο πρόσωπο και παρελθοντικό χρόνο. Παρατηρείται μια σύνδεση μεταξύ των λόγων του αφηγητή και των λόγων των προσώπων.
- **Σχόλιο:** Η γνώμη και τα σχόλια του αφηγητή στον επίλογο με σκοπό την εξαγωγή ενός συμπεράσματος.
- **Εγκιβωτισμός:** Πρόκειται για το φαινόμενο κατά το οποίο ο αφηγητής ενσωματώνει στοιχεία της δεύτερης ιστορίας στο περιεχόμενο της πρώτης.

Σύμφωνα με τους Halliday & Hasan (1976) κάθε αφηγηματικό κείμενο προσδιορίζεται από δύο έννοιες που οργανώνουν την σύνδεση των νοημάτων του³¹. Η πρώτη είναι γνωστή ως αλληλουχία, όπου πρόκειται για τη βασικότερη ιδιότητα μιας ιστορίας. Πρόκειται για την συνολική οργάνωση του νοήματος που οδηγεί στην νοητική αναπαράσταση του κειμένου και μπορεί να υπάρξει ακόμη και με την έλλειψη συνοχής. Αυτή η δυνατότητα υφίσταται εξαιτίας της εξαγωγής συμπερασμάτων και των συμφραζόμενων, τα οποία συνδέουν την ιστορία με τη ήδη προϋπάρχουσα γνώση. Με τον τρόπο αυτό δομούνται οι σχέσεις μεταξύ πομπού και δέκτη³². Η δεύτερη έννοια, η συνοχή, αναφέρεται στην κειμενικότητα κατά την οποία ένα κομμάτι του λόγου αποκτά σημασία. Με τη συνοχή οι προτάσεις συνδέονται μεταξύ τους αποκτώντας εκτενέστερες ενότητες με διάφορους γλωσσικούς τρόπους, όπως λεξιλογικούς, φωνολογικούς, γραμματικούς και συντακτικούς. Κατά αυτόν τον τρόπο οι προτάσεις δεν αποτελούν μια σειρά ασύνδετων γεγονότων αλλά δηλώνουν μια γνωστική επεξεργασία τόσο από τον πομπό όσο και από τον δέκτη.

³¹ Halliday M.A.C., Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. Longman Group: London

³² Andriessen J., Smedt K., Zock M. (1996). *Discourse planning: empirical research and computer models*. Στο: De Smedt (eds). *Computational psycholinguistic: AI and Connectionist models of human language processing*. Taylor and Francis: London

Το περιεχόμενο της αφήγησης μπορεί να χαρακτηρίζεται από ένα λεξιλόγιο με ρήματα δράσης, εκφράζοντας συναισθήματα και σκέψεις, χρησιμοποιώντας χρονικούς συνδέσμους και χρονικά επιρρήματα και περιγράφοντας γεγονότα με ουσιαστικά και επίθετα. Όσον αφορά το ύφος της αυτό μπορεί να χαρακτηρίζεται από λιτό, γλαφυρό ή επιτηδευμένο. Ακόμη και η διάθεση μπορεί να διαφέρει ανάλογα με την περίπτωση και να διακρίνεται άλλοτε ως ειρωνική, σοβαρή, διασκεδαστική ή κωμική. Η αφήγηση πολλές φορές διακρίνεται για τα σχήματα λόγου όπως τις μεταφορές, τις προσωποποιήσεις και τις παρομοιώσεις. Τέλος είναι δυνατό να αναφέρεται και σε διαφορετικούς αναγνώστες από συνομήλικους, παιδιά ή και ενήλικες³³.

Οι αφηγήσεις χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο θέμα, ύφος και δομή (Adam, 1999). Τα γεγονότα που εξιστορούνται μπορεί να είναι είτε πραγματικά είτε φανταστικά. Οι αφηγήσεις ακολουθούν μια γραμμική ακολουθία και τα γεγονότα συνδέονται με αιτιολογικές σχέσεις. Η μορφή των αφηγήσεων μπορεί να χαρακτηριστεί από :

- α) μυθοπλαστικό χαρακτήρα, όπου κεντρικός άξονας αποτελεί ο μύθος και φαντασία,
- β) ιστορικό χαρακτήρα, όπου παρατηρείται σύνδεση των γεγονότων του παρελθόντος και
- γ) στο ρεαλιστικό χαρακτήρα, όπου τα γεγονότα του παρόντος παρουσιάζονται με σαφή και πειστικό τρόπο.

Για να δηλωθεί κατάλληλα ο χρόνος της αφήγησης που διεκπεραιώνονται αλλαγές χρησιμοποιείται ο αόριστος ως συνοπτικός χρόνος, όπως και ο παρατατικός. Η ζωντάνια στην αφήγηση εκδηλώνεται με την χρήση του ιστορικού ενεστώτα αντί για αόριστο. Ο μέλλοντας εκδηλώνεται για γεγονότα που διαδραματίστηκαν μετά από άλλα και έχουν χρησιμοποιηθεί σ' αυτά παρελθοντικοί χρόνοι ή ενεστώτας³⁴.

Ένα αφηγηματικό κείμενο μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής δομικά στοιχεία

- Χωροχρονικό πλαίσιο
- Ήρωες
- Περιγραφή αρχικής κατάστασης
- Εμφάνιση του προβλήματος που ανατρέπει την κατάσταση
- Εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος
- Εσωτερική αντίδραση των ηρώων στα προβλήματα
- Εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος
- Αποτελέσματα προσπαθειών
- Κορύφωση της δράσης
- Άλλα απρόσμενα γεγονότα
- Λύση του προβλήματος
- Αποτίμηση γεγονότων και ηρώων

³³ Genette G. (2007). *Σχήματα III*. Λυκούσης Μπ. (μετάφραση). Πατάκης: Αθήνα.

³⁴ Μαρσαγγούρας Η. (2000). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστοκριτικής ανάλυσης*. Gutenberg: Αθήνα

- Το επιμύθιο που συσχετίζει τα γεγονότα της ιστορίας με τα δεδομένα του χρόνου και τον αναγνώστη³⁵.

Σύμφωνα με τη Stein, (1995), οι ιστορίες των ενηλίκων και των παιδιών βασίζονται στην ύπαρξη ενός κεντρικού ήρωα, ο οποίος πρέπει να προβεί στις απαιτούμενες ενέργειες για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος ή να υπερβεί ένα πιθανό εμπόδιο. Οι ενέργειες – δράσεις του ήρωα εμφανίζονται με αιτιώδεις σχέσεις. Τα αφηγηματικά κείμενα μπορεί να έχουν συγκεκριμένους ή αόριστους στόχους. Έτσι μια καλή ιστορία είναι αναφέρεται στις στοχευόμενες ενέργειες των ηρώων να υπερβούν κάποιο εμπόδιο και να επιτύχουν τους στόχους τους.

2.2. Εξέλιξη αφηγηματικού λόγου στα παιδιά

2.2.1 Προσχολική ηλικία

Σε αυτό το σημείο καλό είναι να παραθέσουμε τα στάδια εξέλιξης του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά, πότε και πώς δηλαδή ξεκινάνε την απόπειρα αφήγησης, ποια χαρακτηριστικά διακρίνουν την αφήγηση τους και σε ποια ηλικία, σύμφωνα με τους ειδικούς, καταφέρνουν να την τελειοποιήσουν.

Πολλές έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό έχουν πραγματοποιηθεί προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά την έρευνα των Hipfner-Boucher et al, το 2014, στην οποία μελετήθηκαν οι αναδιηγήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) και προέκυψε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν καλύτερη δομή και πιο πλούσιο λεξιλόγιο από ότι τα μικρότερα, ενώ το φύλο των παιδιών δεν έδειχνε να επηρεάζει την αφηγηματική τους ικανότητα. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι μελέτες των Westerveld και Gillon (2010) όπως και των Lepola et al, το 2012³⁶. Παρόμοιες έρευνες διενεργήθηκαν και στην Ελλάδα: το 2013 αξιολογήθηκε η αφηγηματική ικανότητα και οι παράμετροι εξέλιξης αυτής σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας (έως Γ' Δημοτικού). Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών αναπτύσσεται με την πάροδο των ετών, καθώς σε μεγαλύτερες ηλικίες είναι ικανά να έχουν μια σταθερή δομή και πλούσιο λεξιλόγιο στην αφήγηση τους³⁷.

Γιατί όμως το ζήτημα της εξέλιξης του αφηγηματικού λόγου απασχολεί τόσο τους θεωρητικούς και τους μελετητές; Η απάντηση έγκειται στην πεποίθηση των γλωσσολόγων και των εκπαιδευτικών ότι τυχόν καθυστέρηση στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας ενδέχεται να υποδεικνύει μελλοντικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσκολίες στη μαθηματική σκέψη και την αναγνωστική ικανότητα. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η έρευνα των Hipfner- Boucher et al, το 2014, η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου είναι γέφυρα που διευκολύνει τη μετάβαση σε δεξιότητες γραμματισμού και ορθής χρήσης του προφορικού λόγου. Συνεπώς, η

³⁵ Bonheim H. (1992). *The narrative modes :techniques of the short story*. Boydell and Brewer Inc.

³⁶ Κανέλου Μ., Κορβέση Ε. κ.α (2016). *Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Στο: Προσχολική και σχολική εκπαίδευση, τόμος 4, τεύχος 1, σελ. 38

³⁷ Χοβαρδά Κ. (2015). *Αποτίμηση αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσω σύνθεσης και αναδιήγησης*. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική ηλικία. Μεταπτυχιακή εργασία. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/8294>

πρώιμη αξιολόγηση των αφηγήσεων των παιδιών θεωρείται πρωτεύουσας σημασίας για την μετέπειτα σχολική και κοινωνική επιτυχία τους³⁸.

Ας παρακολουθήσουμε τώρα την εξέλιξη του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά. Εύλογο θεωρείται ότι ο γραπτή μορφή αφηγηματικού λόγου ξεκινάει αρκετά αργότερα από την προφορική, συνήθως μετά την Β' δημοτικού, όπου το παιδί έχει αφομοιώσει τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Όσον αφορά τον προφορικό λόγο, μετά τα δυο χρόνια το μωρό είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει δυο και παραπάνω λέξεις προκειμένου να επικοινωνήσει με το κοινωνικό του περιβάλλον. Γύρω στα τρία έτη το παιδί αρχίζει να αφηγείται πρόσφατες προσωπικές του εμπειρίες και σταδιακά να χρησιμοποιεί τον προφορικό αφηγηματικό λόγο κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού, ενώ το τετράχρονο μπορεί να αναδιηγηθεί ένα παραμύθι ή μια ιστορία που έχει ακούσει, αλλά και να φτιάξει μια δική του φανταστική ιστορία³⁹.

Προκειμένου να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου σε κάθε ηλικιακή φάση έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, στις οποίες μελετήθηκαν οι δεξιότητες δόμησης ιστοριών. Από τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών προκύπτουν τα ακόλουθα: τα παιδιά μέχρι τα πέντε χρόνια δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι η γλωσσική περιγραφή του προσωπικού βιώματος διαφέρει από το ίδιο το βίωμα κι έτσι παραλείπουν το στάδιο του προσανατολισμού (όπως το όρισε ο Labov, 1972). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι περιγράφουν μια ιστορία ή μια προσωπική τους εμπειρία, χωρίς να δίνουν το χωροχρονικό πλαίσιο και κυρίως παραθέτουν τα λόγια χωρίς να εξηγούν ποιος μιλάει. Έτσι ο ακροατής δεν είναι σε θέση να κατανοήσει πλήρως την αφήγησή τους. Ακολούθως, παρουσιάζεται δυσλειτουργία στο επίπεδο της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων.

Τα παιδιά μέχρι και τα πρώτα χρόνια του δημοτικού αφηγούνται τα γεγονότα μόνο με τη χρονική σειρά κατά την οποία συνέβησαν, χωρίς να χρησιμοποιούν λέξεις που δηλώνουν χρονική ακολουθία (*μετά, πρώτα, αφού*). Απουσιάζουν δηλαδή τεχνικές όπως ο εγκιβωτισμός, η έναρξη της ιστορίας από τη λύση της (*flash back*) που παραβιάζουν τη χρονική αλληλουχία και είναι διαδεδομένες στα λογοτεχνικά κείμενα. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της αφήγησης των παιδιών μέχρι επτά ετών είναι η παράλειψη στοιχείων του γεγονότος που δεν είναι χειροπιαστά, καθώς δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν και κατ' επέκταση να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων, παρά μόνο ό, τι μπορούν να δουν ή να ακούσουν. Γενικότερα, τα λεγόμενα νοητικά ρήματα (όπως *σκέφτομαι, νιώθω, φοβάμαι*) εμφανίζονται αρκετά αργότερα. Κατ' επέκταση τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο παραθέτουν απλά τα δεδομένα χωρίς να προβούν σε αξιολόγηση ή ιεράρχηση τους. Αυτό συμβαίνει επειδή δεν είναι σε θέση να εννοήσουν πια γεγονότα είναι σημαντικά ή ενδιαφέροντα. Ακόμα και όταν περνάνε στον γραπτό αφηγηματικό λόγο, εξασκούνται κυρίως στην περιγραφή της καθημερινής τους ρουτίνας, η οποία δεν χρειάζεται αξιολόγηση, καθώς πρόκειται για απλή παράθεση καθημερινών πρακτικών. Τέλος, σε αυτές τις ηλικίες η αναδιήγηση κάποιας ιστορίας είναι μια πιο εύκολη διαδικασία, καθώς παραλείπεται το στάδιο της μετάφρασης του βιώματος σε αφηγηματικό λόγο. Εντούτοις, αν η προσωπική τους περιπέτεια παρουσιάζει για εκείνα ενδιαφέρον – ένα πολύ σημαντικό κίνητρο για να την αφηγηθούν- ο λόγος τους τείνει να είναι περισσότερο δομημένος, ακόμα και σε μικρότερες ηλικίες. Βέβαια, όσο μεγαλώνει το παιδί τόσο πιο σωστά δομημένη είναι η αφήγησή του, αφού δίνει περισσότερες πληροφορίες, δεν παραλείπει ενότητες της ιστορίας (όπως την εκκίνηση ή το τέλος της), ενώ γενικότερα οι επιμέρους ενότητες δράσης είναι όλο και πιο ανεπτυγμένες.

³⁸ Κανέλου Μ., Κορβέση Ε. κ.α (2016). *Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Στο: Προσχολική και σχολική εκπαίδευση, τόμος 4, τεύχος 1, σελ. 37

³⁹ Ο. π

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του γραπτού αφηγηματικού λόγου, ο οποίος όπως προείπαμε ξεκινά γύρω στα επτά χρόνια, αρχικά είναι απλός, με μικρές προτάσεις και απλή παρατακτική σύνδεση (*και, και όταν*). Σταδιακά χρησιμοποιούνται περισσότεροι χρονικοί σύνδεσμοι, αλλά η αιτιατική σύνδεση δεν εμφανίζεται πριν τα δέκα έτη. Μάλιστα, η αιτιολόγηση είναι πιο συχνή και πιο εύκολη όταν πρόκειται για φυσικές καταστάσεις, παρά όταν αναφέρονται σε εσωτερικά κίνητρα, για παράδειγμα την αιτιολόγηση της πράξης ενός ήρωα⁴⁰.

2.2.2 Σχολική ηλικία

Η αφηγηματική ικανότητα του παιδιού κατακτάται σταδιακά, ωστόσο, επειδή προϋπάρχει ως λειτουργία και ωριμάζει με την πάροδο του χρόνου, ακόμη και ένα παιδί προσχολικής ηλικίας είναι ικανό να εξιστορήσει μια ιστορία. Τα παιδιά ήδη σε αυτή την ηλικία είναι εξοικειωμένα με την αφήγηση εξαιτίας των παραμυθιών, όπου μέσα από αυτά μοιράζονται τις σκέψεις και τις δράσεις τους, βρίσκονται στην θέση να κρίνουν γεγονότα και καταστάσεις και να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους.⁴¹ Είναι φυσικό ότι υπάρχουν διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια για το κάθε παιδί, ωστόσο με την είσοδο του στο σχολικό πλαίσιο αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα δομικά στοιχεία του λόγου, τις προτάσεις.

Αυτή η διαδικασία ξεκινά από την προσχολική ηλικία και εξελίσσεται καθώς το παιδί διαφοροποιεί τον τρόπο που χρησιμοποιεί τον λόγο⁴². Στην πρώιμη ηλικία το παιδί επικοινωνεί για να εκτελέσει τις βασικές του λειτουργίες, ώστε να πραγματοποιήσει τις ανάγκες του. Ήδη σε ηλικία 2 ετών βρίσκεται σε θέση να αφηγηθεί γεγονότα του μακρινού παρελθόντος με ακρίβεια όταν ζητηθεί από κάποιον άλλον⁴³. Αυτό το στοιχείο αποτελεί αλληλεπίδραση της μητέρας με το παιδί (Eisenberg, 1985). Αυτή η ικανότητα μεταφοράς από την χρονική στιγμή του παρόντος στο παρελθόν είναι γνωστή ως αποπλαισίωση (decontextualization).

Οι Miller and Sperry (1988) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν την ικανότητα οργάνωσης των αφηγήσεων τους ως προς τον άξονα του χρόνου⁴⁴. Έχουν δηλαδή την ικανότητα τα γεγονότα τους και οι αιτιώδεις σχέσεις που τα συνδέουν να ακολουθούν μια χρονική σειρά από την ηλικία των τριών ετών (Nelson, 1986). Από αυτό φανερώνεται ότι τα παιδιά βρίσκονται σε θέση ενσυναίσθησης των γεγονότων που συνδέονται με βάση τη λογική.

Οι αφηγήσεις των μικρότερων παιδιών αναφέρονται στα βιώματα τους στηριζόμενες στη ανάκληση των αληθινών γεγονότων. Αντίθετα καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά τα παιδιά παρατηρείται η τάση να εσωτερικεύουν τις αφηγήσεις τους χωρίς να επαναφέρουν στην

⁴⁰ Κατή Δ. Φάκελος βιβλιογραφίας στο μάθημα «ανάπτυξη του λόγου»: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, σελ. 157- 160

⁴¹ Magos, K. and Kontogianni, A. (2009) «When Ali meets Angeliki»: A Research of Student Teachers Perceptions for the Ethnic Other. In the Proceedings of the International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language «We Speak the Same Culture» Gazi University: Ankara

⁴² Τζουριάδου Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Προμηθεύς: Αθήνα.

⁴³ Todd C. , Perlmuter M. (1980). *Reality recalled by preschool children*. Άρθρο στο *New Directions for child and adolescent development*.

⁴⁴ Miller PJ, Sperry LL. (1988). *Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience*. Cambridge University Press

μνήμη τους όσα έχουν ζήσει. Από αυτό το χαρακτηριστικό των αφηγήσεων παρατηρείται ότι τα μικρότερα παιδιά εσωτερικεύουν ένα βίωμα χωρίς όμως να κατανοούν πλήρως την λογική αλληλουχία της αφήγησης⁴⁵.

Στα επόμενα αναπτυξιακά στάδια χρησιμοποιείται ο λόγος ως μέσο διαλόγου, μέσω του οποίου θα χρειαστεί να επιχειρηματολογήσει και να διαπραγματευτεί ένα θέμα⁴⁶. Η πειθώ και η ερμηνεία στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών δεν είναι συχνά παρατηρήσιμη, καθώς όταν αφηγούνται ένα γεγονός δεν έχουν ως στόχο να διδάξουν ή να επεξηγήσουν καταστάσεις που θα γίνουν αντιληπτές στον αναγνώστη.

Τα παιδιά στην αρχή των αφηγήσεων τους θέτουν ως στόχους την κατανόηση των συναισθημάτων, των γεγονότων, των κινήτρων και τις συνέπειες όσων πραγματώνονται (Stein, 1995). Σε μεταγενέστερα στάδια θα αναπτύξουν την αφήγηση ως μέθοδο πειθούς.

Ο Bruner (1997) αντίθετα υποστηρίζει ότι στην ηλικία των τριών ή τεσσάρων χρόνων τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον τρόπο της αφήγησης ως ρητορικό. Αρχικά το παιδί αντιλαμβάνεται την γλωσσική μορφή του λόγου, που του επιτρέπει να κατανοεί τις πράξεις και τις συνέπειες των πρωταγωνιστών μιας ιστορίας. Στη συνέχεια ο τρόπος που εξιστορείται μια ιστορία επηρεάζει την χρονική ακολουθία των γεγονότων του παρόντος, του παρελθόντος και του μέλλοντος. Έτσι, η αφήγηση αποκαλύπτει και τα ρητορικά της στοιχεία.⁴⁷

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν τις αφηγήσεις για διάφορους σκοπούς, όπως για να επαινούν, να προβάλλουν κάποιο αίτημα τους, να φιλοφρονούν, να εξαπατούν χωρίς όμως να έρχονται σε σύγκρουση με τον συνομιλητή τους. (Νάνου, 2004)

Έτσι, σταδιακά το παιδί κατακτά την αφηγηματική λειτουργία, η οποία έχει αρχίσει να αναπτύσσεται ήδη από την ηλικία των 5 ή 6 ετών. Στην ηλικία αυτή θα πρέπει να είναι σε θέση να αφηγούνται προφορικά γεγονότα ή να κάνουν συνδυασμένες αφηγήσεις με εικόνες. Αυτές οι αφηγήσεις θα πρέπει να τηρούν μια σωστή χρονική ακολουθία προκειμένου να γίνονται εύκολα κατανοητές. Οι αφηγήσεις αυτές ακολουθούν ένα σχήμα (schema) που σχετίζεται με τον τρόπο που οργανώνεται η μνήμη και λειτουργεί για την δομή μίας αφήγησης.

Ο Applebee (1978), με βάση την υπόθεση ότι οι ιστορίες αποτελούνται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών (story grammar) μελέτησε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά χρησιμοποιούν αυτά τα στοιχεία στις ιστορίες τους.⁴⁸

Η ικανότητα των παιδιών να αφηγούνται ιστορίες από την προσχολική ηλικία αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά γλωσσικά επιτεύγματα⁴⁹. Έτσι τα παιδιά αναφέρονται στα προσωπικά τους βιώματα, έχουν την ικανότητα επίλυσης προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων και μπορούν να κάνουν αναφορά σε γεγονότα του παρελθόντος με λογική και χρονική ακολουθία. Αυτό είναι δυνατό καθώς είναι σε θέση να συνδέουν την εμπειρία τους με λογικές σχέσεις, ώστε να μεταδώσουν τα μηνυματά τους. Επιπλέον βρίσκονται σε θέση διαχωρισμού των ιστοριών από άλλα είδη λόγου⁵⁰. Πολλές φορές οι ιστορίες τους

⁴⁵ Hudson J., Nelson K. (1983). *Effects of script structure on children's story recall*. Developmental psychology. Vol 19(4)

⁴⁶ Gleason JB., Bernstein R. (1998). *Psycholinguistics*. Harcourt Brace College Publishers.

⁴⁷ Bruner J. (1997). *The culture of Education*. Harvard University Press.

⁴⁸ Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. The University of Chicago Press: Chicago

⁴⁹ Τζουριάδου Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Προμηθεύς: Αθήνα

⁵⁰ Bruner J. (1997). *The culture of Education*. Harvard University Press

ακολουθούν τα πρότυπα της γραμματικής ιστοριών. Έτσι λοιπόν οι αφηγήσεις των παιδιών χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: α) Προ-αφήγηση, β) Μη επικεντρωμένη αφήγηση, γ) Επικεντρωμένη αφήγηση, δ) Ολοκληρωμένη αφήγηση (Νάνου,2004).

2.2.3 Προ-αφήγηση

Η αφήγηση των παιδιών σ' αυτό το στάδιο επικεντρώνονται γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Συνήθως χαρακτηρίζονται από ένα κεντρικό γεγονός, αντικείμενο ή έναν κεντρικό πρωταγωνιστή⁵¹. Υπάρχει μια αλληλένδετη συσχέτιση των γεγονότων, ωστόσο τα παιδιά δεν βρίσκονται ακόμη σε θέση να κατανοήσουν την αλλαγή των καταστάσεων ως συνέπεια κάποιων επικείμενων πράξεων. Η κατανόηση των ιστοριών είναι μονομερής καθώς, δεν κατανοούν πλήρως, ότι κάποια χαρακτηριστικά που συνδέονται με κάποιες δράσεις τείνουν να οδηγήσουν σε αλλαγή της παρούσας κατάστασης. (Μπλιούκα,2012). Η συγκρότηση των αφηγήσεων σ' αυτό το στάδιο μοιάζει σαν μια μορφή ελέγχου του περιβάλλοντος που χαρακτηρίζεται από δομημένες και συγκεκριμένες σχέσεις (Νάνου,2004).

Σύμφωνα με την θεωρία του Vygotsky στο στάδιο αυτό οι ιστορίες των παιδιών αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς στηρίζονται στη αντιληπτική κρίση των δεδομένων και την λειτουργικότητα των αντικειμένων, παρά σε ομοιότητες των γεγονότων γύρω από έναν κεντρικό άξονα. Οι αφηγήσεις περιστρέφονται γύρω από ένα κεντρικό γεγονός, αντικείμενο ή ήρωα προσωρινής σπουδαιότητας, γύρω από το οποίο εξελίσσονται οι ακολουθίες των γεγονότων, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους αλλά και με το κεντρικό θέμα. Το στάδιο αυτό είναι γνωστό ως το στάδιο της συλλογής, της σκέψης.

2.2.4 Μη επικεντρωμένη αφήγηση

Το στάδιο αυτό σε σχέση με τις προ-αφηγήσεις διαφοροποιείται στο χαρακτηριστικό της σύνδεσης των γεγονότων με στενούς δεσμούς. Στην ακολουθία των γεγονότων, δηλαδή υπάρχει μια σχέση αιτίας- αποτελέσματος και οι χρονικές σχέσεις εκφράζονται με συνδέσμους. Στο στάδιο αυτό το παιδί έχει επίγνωση των αιτιωδών και χρονικών σχέσεων των γεγονότων, το οποίο φανερώνει την κατανόηση αλλαγών που επιδέχονται από το περιβάλλον⁵². Σε αυτές τις αφηγήσεις υπάρχει μια σύνδεση των γεγονότων, η οποία όμως δεν είναι συγκεκριμένη ούτε αποδέχεται ή απορρίπτει η επιλογή ενός γεγονότος (Μπλιούκα,2012).

Παρόλα αυτά, το παιδί στο στάδιο αυτό αρχίζει να συνδέει τα επιμέρους στοιχεία ώστε να οργανώσει την ιστορία του. Το κάθε στοιχείο συνδέεται με το επόμενο αλλά η σχέση τους αλλάζει. Υπάρχει μια ακολουθία συσχετιζόμενων γεγονότων, όμως παρατηρείται απουσία

⁵¹ Τζουριάδου Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Προμηθεύς: Αθήνα

⁵² Τζουριάδου Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Προμηθεύς: Αθήνα

κεντρικού θέματος, η οποία προσδίδει στην ιστορία έλλειψη συγκεκριμένης κατεύθυνσης και στόχου. Κάθε στοιχείο συσχετίζεται με το επόμενο γιατί μοιράζονται κάποιο κοινό στοιχείο. Επομένως το παιδί στον σχηματισμό των ιστοριών, επειδή στηρίζεται στο αντιληπτικό του υπόβαθρο συνδέει τα γεγονότα από τα κοινά τους χαρακτηριστικά, τα οποία όμως είναι δυνατόν να διαφέρουν σε κάθε γεγονός. Με αυτόν τον τρόπο σχηματίζονται ακολουθίες γεγονότων που συνδέονται με διαφορετικά χαρακτηριστικά σε κάθε περίπτωση. Αυτό οδηγεί το παιδί να παράγει αλυσίδες σχέσεων όπου τα στοιχεία τους συνδέονται ως προς διαφορετικά κάθε φορά χαρακτηριστικά. Αυτό που προκύπτει στις ιστορίες είναι ότι η αρχή τους δεν σχετίζεται με τον τρόπο που εξελίσσονται και ολοκληρώνονται. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει κεντρικό θέμα και έτσι τα παιδιά δεν βρίσκονται σε θέση να αποφασίσουν ποια προοπτική της ιστορίας θα αναπτύξουν.(Νάνου,2004).

2.2.5 Επικεντρωμένες αφηγήσεις

Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αφηγούνται με βάση τα βαθιά χαρακτηριστικά των αφηγήσεων. Αποφεύγουν τις αφηρημένες έννοιες του προηγούμενου σταδίου⁵³. Η μορφή των ιστοριών τώρα χαρακτηρίζεται από ένα κεντρικό θέμα, το οποίο αποτελείται από τον πρωταγωνιστή, ο οποίος ακολουθεί μια σειρά γεγονότων που συνδέονται μεταξύ τους, όπως και στο προηγούμενο στάδιο. Η διαφορά σε αυτό το στάδιο έγκειται στο ότι η ακολουθία των γεγονότων συνδέεται χρονικά. Υπάρχει μια αλληλεξάρτηση του προηγούμενου γεγονότος με το επόμενο. Αυτό διακρίνεται και στο τέλος της ιστορίας, όπου υπάρχει σχέση με τα προηγούμενα γεγονότα της.

Προκειμένου να προσδιοριστεί το κεντρικό θέμα πρέπει να υπάρχει σύνδεση του γενικού με το ειδικό, κάτι το οποίο επιτυγχάνεται με την στρατηγική της επικέντρωσης. Αυτή η σύνδεση όμως θα πρέπει να είναι χαλαρή και ασταθής. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιούν γενικεύσεις, οι οποίες ελέγχονται είτε από τον πραγματικό κόσμο είτε καθώς έρχονται σε γλωσσική συναναστροφή με τους ενήλικες(Νάνου, 2004). Ωστόσο οι ιστορίες τους δεν παρουσιάζουν ισχυρή πλοκή, καθώς δεν έχουν αποκτήσει ακόμη επίγνωση της αμοιβαίας σχέσης μεταξύ των χαρακτηριστικών του ήρωα και στα γεγονότα. Έτσι λοιπόν, προσδιορίζεται η πορεία του ήρωα προς τον κατευθυνόμενο στόχο, ωστόσο η γενικότερη έννοια του στόχου δεν προσδιορίζεται κατάλληλα. Η πορεία του ήρωα προς το στόχο είναι υπαρκτή, ή έννοια του στόχου όμως είναι αρκετά απροσδιόριστη. Παρατηρείται έλλειψη γενίκευσης, καθώς τα παιδιά παρουσιάζουν αδυναμία επίγνωσης και κατανόησης του κοινού στοιχείου της σύνδεσης των γεγονότων με την επίτευξη ενός στόχου. Επομένως, δεν υπάρχει η ανάγκη για να εκπληρωθεί.

⁵³ Applebee, A. (1978). The child's concept of story: Ages two to seventeen. The University of Chicago Press: Chicago

Σ' αυτές τις ιστορίες υπάρχει χρονική ή αιτιώδης σχέση ανάμεσα στο τέλος με το προηγούμενο γεγονός αλλά δεν υπάρχει σύνδεση με την αρχή της ιστορίας παρότι υπήρχε προσδιορισμός του στόχου δράσης (Νάνου, 2004). Συνεπώς, λέγονται επικεντρωμένες, καθώς ο πρωταγωνιστής- ήρωας είναι αυτός που ξεδιπλώνει την ιστορία.

2.2.6 Ολοκληρωμένες αφηγήσεις

Σε αυτό το στάδιο το παιδί αφηγείται τις ιστορίες του προσδιορίζοντας ένα κεντρικό θέμα, γύρω από το οποίο εξελίσσεται η πλοκή της ιστορίας και παράλληλα προσδίδεται και η προοπτική του αφηγητή μέσα από καινούργια στοιχεία και εμπόδια, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει ο κεντρικός ήρωας. Οι ήρωες σε αυτό το στάδιο σκιαγραφούνται λεπτομερώς. Εκφράζουν τις συναισθηματικές πτυχές τους, εμπλέκονται σε νέες καταστάσεις και εμπόδια, εκφράζουν τις βαθύτερες σκέψεις τους, αντιδρούν, σχεδιάζουν το μέλλον τους και φτάνουν στην κορύφωση της ιστορίας οδηγούμενοι από τις δικές τους επιλογές. Σ' αυτές τις ιστορίες παρουσιάζεται στο τέλος και ένα ηθικό δίδαγμα, το οποίο λυτρώνει τον αναγνώστη⁵⁴.

Σ' αυτό το στάδιο παρατηρείται ενσωμάτωση των γεγονότων με τις αλληλένδετες σχέσεις των προ- αφηγήσεων. Το κάθε στοιχείο προκύπτει εσωτερικά από το προηγούμενο γεγονός προσδίδοντας παράλληλα μια διαφορετική σκοπιά στο θέμα. Το παιδί αρχίζει να κατανοεί τις αιτιώδεις σχέσεις των γεγονότων αφήνοντας πίσω την συνδετική σκέψη των πραγμάτων. Έχει αποκτήσει την επίγνωση ότι η δράση ενός ήρωα μπορεί να ανατρέψει ένα γεγονός και να οδηγήσει στην αντιμετώπιση ενός σημαντικού θέματος. Οι ιστορίες αυτές χαρακτηρίζονται από ισχυρή πλοκή και Πρόκειται για ιστορίες που έχουν και ισχυρή πλοκή και στις οποίες η δράση των ηρώων οδηγεί σε ένα προσδοκώμενο τέλος μέσα από έναν στόχο- γεγονός. Τα γεγονότα συνδέονται εννοιολογικά γύρω από τον κεντρικό άξονα. Με αυτόν τον τρόπο προσδίδεται ένας ηθικός τύπος στα θέματα της ιστορίας (Νάνου, 2004). Οι στόχοι που θέτουν οι ήρωες είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τα χαρακτηριστικά τους και τις επιλογές τους⁵⁵. Το τέλος της ιστορίας συνδέεται με την αρχή, γεγονός που αποδεικνύει ότι τα παιδιά βρίσκονται σε θέση να διαχειριστούν και να ελέγξουν την πολυπλοκότητα της αφήγησης⁵⁶.

Αξίζει να τονιστεί ότι τα παιδιά εισχωρούν στο κάθε στάδιο σταδιακά ενσωματώνοντας τα προηγούμενα στοιχεία και συνθέτοντας τα σε μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία. Τα πιο ώριμα παιδιά βρίσκονται σε θέση να συνθέσουν όλα τα χαρακτηριστικά των προηγούμενων σταδίων. Ωστόσο, αν δεν υπάρξει ομαλή μετάβαση σε κάθε στάδιο, η κατάκτηση της

⁵⁴ Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. The University of Chicago Press: Chicago

⁵⁵ Τζουριάδου Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Προμηθεύς: Αθήνα.

⁵⁶ Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. The University of Chicago Press: Chicago

αφηγηματικής ικανότητας δύναται να είναι δυσλειτουργική και να χρήζει ιδιαίτερη προσέγγιση για την αντιμετώπιση της.

2.3 Ο ρόλος της δημιουργικότητας στην σύνθεση ιστοριών

Ο αγγλοσαξωνικός όρος Creative Writing/ Δημιουργική Γραφή είναι ένας πολύ γνωστός όρος στη διεθνή και ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, αφού παραπέμπει σε μια σειρά διαφορούμενων νοημάτων που προκαλούν σύγχυση αλλά και αμηχανία, λόγο των πολλαπλών σημασιοδοτήσεών τους, αλλά, κυρίως, για τις αξιολογικές τους προεκτάσεις⁵⁷. Το όποιο επιστημολογικό κενό στην προσέγγιση του όρου επιχειρείται να καλυφτεί με τη διττή του χρήση, δηλαδή την αναφορά στην ικανότητα να ελέγχονται οι δημιουργικές σκέψεις και να μετατρέπονται σε γραφή, αλλά και την γενική του σημασία, η οποία εμπεριέχει το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη. Γενικά αποτελεί ένα καθιερωμένο διεθνώς γνωστικό αντικείμενο, όπου οι θεράποντες θα πρέπει να προωθήσουν την καινοτόμο οπτική και προσφορά του σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Η σχέση της Δημιουργικής Γραφής με την έννοια της δημιουργικότητας είναι άμεση. Η δημιουργικότητα είναι ουσιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, που απελευθερώνεται ή μένει στάσιμο, εξαρτώμενη από τις επικρατούσες συνθήκες, ενώ η στην έρευνα και στην πράξη η δημιουργικότητα αυξάνεται με την εφαρμογή στρατηγικών γραφής⁵⁸. Η δημιουργικότητα σπάει διαρκώς τα σχήματα της εμπειρίας και χειρίζεται με διαφορετικό τρόπο αντικείμενα και έννοιες, βάζει ερωτήσεις και δεν ικανοποιείται με εύκολες απαντήσεις, νιώθει άνετα σε ευάλωτες καταστάσεις, προχωρά σε αυτόνομες κρίσεις και οδηγεί, τελικά, στην παραγωγή πρωτότυπων και ασυνήθιστων, χρήσιμων ωστόσο για την κοινωνία έργων (εφευρέσεις, καλλιτεχνικά έργα, ιστορικές ανακαλύψεις κ.τ.λ.)⁵⁹.

Ο Guilford (1956) αναφερόμενος στην έννοια της δημιουργικότητας προσδίδει τα χαρακτηριστικά της θεωρώντας ότι τα άτομα που διέπονται με αυτό το χαρακτηριστικό παρουσιάζουν συγκεκριμένο τρόπο αντίδρασης- συμπεριφοράς έναντι σε ένα πραγματικό πρόβλημα. Πολλές φορές παρουσιάζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας από την πλευρά του ατόμου που την διαθέτει, τα οποία επηρεάζουν την χρονική στιγμή έναρξης καθώς και τον τρόπο που θα εκφραστεί ως ικανότητα. Η δημιουργική ικανότητα

⁵⁷ Γρίβα Ε., Κουτσογιάννης Δ. κ.α (επιμέλεια). 2014. Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου «ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη». Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/ . ημερομηνία πρόσβασης 28-10-2016

⁵⁸ Kallas-Καλογεροπούλου, Χριστίνα (2006) *Σενάριο – Η Τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο, 66 ασκήσεις και 1 μέθοδος*. Νεφέλη: Αθήνα

⁵⁹ Rodarri G. (2003). *Γραμματική της φαντασίας*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

χαρακτηρίζει όλα τα άτομα ανεξαιρέτως χωρίς να κάνει διακρίσεις σε προικισμένους νοητικά ή μη.

Ο Guilford (1956) ταυτίζει τη δημιουργικότητα με την «αποκλίνουσα σκέψη» και την αντιπαραθέτει ως μια πιο ελεύθερη γνωστική διεργασία με τη «συγκλίνουσα», μιας και προτείνει παραπάνω από μια επιλογές στην επίλυση προβλημάτων, δείχνει ευαισθησία στα στοιχεία του περιβάλλοντος και παραθέτει φαινομενικά άσχετα μεταξύ τους πράγματα. Κύρια χαρακτηριστικά της αποτελούν η ευλυγισία, η ευχέρεια και η πρωτοτυπία παραγωγής, ο μετασχηματισμός και η επεξεργασία των πληροφοριών για σύνθεση νέων προϊόντων. Το σημαντικότερο στοιχείο στην ικανότητα της δημιουργίας συντίθεται στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης, που προϋποθέτει την προσαρμογή στην πολυπλοκότητα της κοινωνίας.

Σε διάφορες τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας χρησιμοποιήθηκαν και ως τεχνικές παράγωγης ιδεών στις διαδικασίες Δημιουργικής Γραφής (καταιγισμός ιδεών, αντιστροφή και επίλυση προβλημάτων, συνδυασμός αταίριαστων στοιχείων, εννοιολογικός χάρτης, σχεδιάγραμμα κ.τ.λ.). Πολλά ρεύματα καλλιτεχνικών σχολών που τροφοδότησαν τη συγγραφή κειμένων ανέπτυξαν τεχνικές Δημιουργικής Γραφής όπου οι εκπρόσωποι τους έπαιζαν και πειραματίστηκαν με τη συγγραφή. Εμπλεκόμενοι σε μια διαδικασία, η οποία σε επιβραβεύει περισσότερο από το τελικό αποτέλεσμα (ο εξπρεσιονισμός με την ανάπτυξη της μυθολογικής φαντασίας, ο σουρεαλισμός με την αυτόματη γραφή κ.τ.λ.)⁶⁰.

Η «δημιουργικότητα» συνίσταται ως μια ανώτερη νοητική λειτουργία που συμπεριλαμβάνει δημιουργικά χαρακτηριστικά μεταξύ φαντασίας, γνώσης και ανθρώπινης εμπειρίας που οδηγούν στον σχεδιασμό νέων ιδεών με σκοπό την επίλυση προβλημάτων⁶¹ με έναν πρωτότυπο τρόπο. Το αποτέλεσμα της παρέχει χρησιμότητα τόσο για το πρόσωπο που την επινόησε όσο και για το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Το χαρακτηριστικό αυτό μπορεί να εκφραστεί κάτω από οποιαδήποτε περίσταση που χρήζει αναζήτηση λύσεων. Επομένως και ο καθένας ως σκεπτόμενο άτομο που αναζητά την επίλυση προβλημάτων με διαφοροποιητικό τρόπο είναι δυνατόν να χαρακτηριστεί ως δημιουργικός. Η δημιουργικότητα μπορεί να περιλαμβάνει ένα απλό γεγονός, έναν λόγο, μια πράξη, μια δραστηριότητα, μια κατασκευή, ένα σχέδιο, μια στάση, μια προτροπή, ένα χαιρετισμό (Παπαρούση, κα. 2009) έως και θέματα σημαντικότερης ανάγκης. Πολύ συχνά συνδέεται επιτεύγματα της τέχνης, της επιστήμης και της επιχειρηματικότητας. Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα χαρακτηριστικό εκφραζόμενο ήδη από φύσει του ανθρώπου σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα, η οποία αναφέρεται σε συνάρτηση με το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Ωστόσο για να εκφραστεί απαιτεί ευνοϊκές συνθήκες αυτοπραγμάτωσης (Sillamy, 1983).

Έχουν υπάρξει διάφορες θεωρίες όσον αφορά την δημιουργικότητα. Σε μια από αυτές ο Φράγκος (2006) την χαρακτηρίζει ως εξής: «η δημιουργικότητα αποτελεί τον εσωτερικό σχηματισμό πρωτότυπων ιδεών με την επιρροή χαρακτηριστικών στοιχείων της συμπεριφοράς του»⁶². Από την άλλη ο Πλάτωνας θεωρεί ότι πρόκειται για μια διαδικασία ενεργοποίησης διάφορων μηχανισμών μεταξύ της φαντασίας, επινόησης, της διαίσθησης, της

⁶⁰ Guilford J. P. (1956). *The structure of intellect*. Psychological bulletin. Vol 53(4)

⁶¹ Μαγνήσαλης Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα

⁶² Φράγκος Δ. (2006). *Η δημιουργική σκέψη ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας στην ανάπτυξη του ατόμου. Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 3ο Πανελλήνιο συνέδριο: Αθήνα.

έμπνευσης, οι οποίες αλληλοσυνδέονται με τη γνώση, την σκέψη και την ευφυΐα (De Bono, 1984). Σύμφωνα με άλλους ερευνητές η δημιουργικότητα αποτελεί τέχνασμα της δημιουργικής σκέψης, η οποία εν τούτοις δίνει την δυνατότητα επινόησης και σύλληψης νέων ιδεών από άλλα στοιχεία που τείνουν να είναι άγνωστα προς το άτομο. (Sternberg & Lubart, 1999). Αυτή η εσωτερική σύλληψη ιδεών γίνεται με έναν πιο ελεύθερο τρόπο αφήνοντας διαφοροποιητικά στοιχεία για την αντιμετώπιση των εκάστοτε προβλημάτων⁶³.

Ο Mac Kinnon (1989) ορίζει την δημιουργικότητα ως μια διαδικασία που διαδραματίζεται στον χρόνο χαρακτηριζόμενη από πρωτοτυπία, προσαρμοστικότητα και διάθεση για συγκεκριμένη πραγμάτωση. Για τον Taylor (1989) η δημιουργικότητα αποτελεί μια ανώτερη πολύπλοκη νοητική διαδικασία ως συνάφεια παραγωγής νέων και πρωτότυπων ιδεών. Σύμφωνα με τον Bruner (1997) η δημιουργικότητα περιέχει πρωτότυπα στοιχεία και συμβάλλει στην αποδοχή της κοινωνικής καταλληλότητας για μια κοινωνική ομάδα σε μια χρονική περίοδο.

Σύμφωνα με τον Torrance (2001) η δημιουργική σκέψη έχει τριπλή σημασία:

- ❖ Ψυχολογική, η οποία αναφέρεται στο πνευματικό - ψυχολογικό υπόβαθρο, κατά το οποίο το άτομο βρίσκεται στην διαδικασία της αναζήτησης και εύρεσης της διαφορετικότητας και πρωτοτυπίας.
- ❖ Επικοινωνιακή, που έγκειται στην διαδικασία εστίασης του αποτελεσματικού γεγονότος.
- ❖ Νοητική, που εστιάζει στην διαφοροποιητική σκέψη, η οποία προσδίδει απαντήσεις ή λύσεις⁶⁴.

Παρόλα αυτά όμως, ο όρος διαφοροποιητικός τρόπος σκέψης εκλαμβάνεται ως «λανθασμένος» τρόπος σκέψης και όχι ως μια ξεχωριστή προοπτική και πηγή έμπνευσης με άξονα ότι το «σωστό» υπάρχει μόνο σε αντίθεση με το «λάθος».

Ο Rodarri (2003) τονίζει ότι τα «λάθη» των παιδιών αποτελούν «αυτόνομες δημιουργίες, που τις χρησιμοποιούν για να αφομοιώσουν μια άγνωστη για αυτά πραγματικότητα»⁶⁵. Με βάση αυτή την διατύπωση το <<λάθος>> μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο δημιουργίας και έμπνευσης εξασκώντας την φαντασία αναδεικνύοντας στοιχεία του υποσυνείδητου, όπως νέες εικόνες, παραστάσεις και μορφές. Με αυτόν τον τρόπο το σφάλμα λειτουργεί ως ανασταλτικό φέρνοντας στην επιφάνεια ενδεχόμενες ανακαλύψεις και κρυμμένες αλήθειες.⁶⁶

Ο Torrance (2001) διατύπωσε ότι η δημιουργικότητα διαπερνά από τα εξής πέντε στάδια:

⁶³ Παρασκευόπουλος Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

⁶⁴ Torrance H. (2001). *Developing formative assessment in the classroom. Using action research to explore and modify theory*. Άρθρο στο: British Educational Research Journal.

⁶⁵ Rodarri G. (2003). *Γραμματική της φαντασίας*. Μεταίχμιο: Αθήνα

⁶⁶ Φράγκος Δ. (2006). *Η δημιουργική σκέψη ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας στην ανάπτυξη του ατόμου. Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 3ο Πανελλήνιο συνέδριο: Αθήνα

- ❖ **Προετοιμασία:** Στο στάδιο αυτό το άτομο περισυλλέγει τις απαιτούμενες πληροφορίες γύρω από το εκάστοτε πρόβλημα προκειμένου να αναλογιστεί τις επιδιωκόμενες παραμέτρους του.
- ❖ **Προσπάθεια:** Εδώ ανέρχεται η διαδικασία των επιτρεπόμενων λύσεων και παραμέτρων του προβλήματος.
- ❖ **Εκκόλαση/Επόαση:** Σε αυτό το σημείο το άτομο καλείται να επιλύσει το πρόβλημα. Το χρονικό πλαίσιο της σκέψης, στο οποίο θα ολοκληρωθεί η διαδικασία εξαρτάται τόσο από το ίδιο το άτομο όσο και από το πρόβλημα.
- ❖ **Έμπνευση:** Σε αυτό το στάδιο επέρχεται η ανακάλυψη της ιδέας.
- ❖ **Επαλήθευση και Επεξεργασία:** Στο τελευταίο στάδιο το άτομο καλείται να επαληθεύσει τη λύση του προβλήματος και να προτρέψει στις πιθανές συνέπειες αυτής⁶⁷.

Κατά την διάρκεια μετάβασης των πέντε σταδίων παρατηρείται η συνεργεία και της συγκλίνουσας και της αποκλίνουσας σκέψης. Η συγκλίνουσα λειτουργεί ως αφετηρία του ορθολογιστικού συστήματος, ενώ η αποκλίνουσα εστιάζει στην φαντασία. Η συγκλίνουσα σκέψη αναφέρεται στην ικανότητα ανάλυσης, σύγκρισης και ταξινόμησης των νοητικών λογικών. Σε αυτόν τον τρόπο σκέψης κυρίαρχο ρόλο κατέχουν οι πληροφορίες καθώς είναι αυτές που καθοδηγούν το ζητούμενο. Αντίθετα η αποκλίνουσα σκέψη αναφέρεται στην αναζήτηση πολλαπλών πιθανών λύσεων επιδιώκοντας την ποικιλομορφία και την ποσότητα. Αυτός ο τρόπος σκέψης πραγματώνεται μέσα από ασυνήθιστες συνθέσεις, μετασχηματισμούς, επαναπροσδιορισμούς και αναδιαρθρώσεις⁶⁸.

Η λειτουργική αυτή σύναψη των δύο μηχανισμών σκέψης συνίσταται με συνεργεία⁶⁹, καθώς για να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα απαιτείται ο ορθολογισμός της φαντασίας⁷⁰. Όσον αφορά αυτή τη σχέση ο Φράγκος (2006) υπογραμμίζει ότι η δημιουργικότητα υπαινίσσεται την βαθιά προσήλωση και σύλληψη ενός νέου κόσμου, στον οποίο θα κινείται ο μελλοντικός άνθρωπος. Επομένως η δημιουργικότητα δεν είναι μια απλή εφεύρεση, είναι ένας πολυπόικλος και πολύ-επίπεδος μηχανισμός, που κινείται από ένα ανώτερο κίνητρο με ατομική και κοινωνική ευθύνη και κατευθύνεται προς νέα κοινωνικά πλαίσια⁷¹.

2.4 Η δημιουργικότητα στην παιδική ηλικία

Ο τρόπος που εκφράζονται τα παιδιά εξετάστηκε μέσω της παιδικής δημιουργικότητας και συγκεκριμένα μέσω της έκφρασης των μυθοπλαστικών στοιχείων. Αρχικά έγινε μελέτη όσον αφορά την διαδικασία της δημιουργικότητας και πώς αυτή αναπτύσσεται στην καθημερινότητα τους και τον αυθόρμητο λόγο τους (Μεταξά & Καλδή, 2004).

⁶⁷ Torrance H. (2001). *Developing formative assessment in the classroom. Using action research to explore and modify theory*. Άρθρο στο: British Educational Research Journal

⁶⁸ Guilford J. P. (1950). *Creativity*. American Psychologists. Vol 5(9).

⁶⁹ Gardner H. (1993). *Frames of mind .The theory of multiple intelligence*. Basic books: New York.

⁷⁰ Cropley A. (1994). *More ways than one. Fostering creativity*. Norwood N. J: Ablex

⁷¹ Φράγκος Δ. (2006). *Η δημιουργική σκέψη ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας στην ανάπτυξη του ατόμου. Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 3ο Πανελλήνιο συνέδριο: Αθήνα

Στην παιδική δημιουργικότητα κυρίαρχο στοιχείο αποτελεί η ανάπτυξη συναισθημάτων για το οικείο περιβάλλον καθώς και ο τρόπος που εκφράζεται για αυτό⁷². Τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία δεν χρίζουν εξεζητημένων γνώσεων για τον πραγματικό κόσμο και για αυτό ο σχηματισμός των συνειρμών τους δεν είναι συμβατός με τους κοινώς αποδεκτούς. Κατόπιν λόγω του ότι δεν διαθέτουν ακόμη λογικούς, γλωσσικούς ή συναισθηματικούς περιορισμούς έχουν την ικανότητα να εκφράζονται με πολλαπλές ερμηνείες της πραγματικότητας⁷³. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν την αντίληψη για τον κόσμο, η οποία δεν στηρίζεται στην πραγματικότητα αλλά αποτελεί έναν κόσμο επινοημένο στη φαντασία των παιδιών καθιστώντας ασυνείδητα τους εαυτούς τους δημιουργούς. Με την ανάπτυξη αυτών των στοιχείων εκδηλώνεται η απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον, η ανάπτυξη του κώδικα επικοινωνίας, η εκδήλωση της φαντασίας και ο συνδυασμός σκέψης και δράσης που αντανακλά σε μια διαφοροποιητική μορφή σκέψης⁷⁴.

Η διαδικασία της δημιουργικότητας, ωστόσο, δεν προσδίδεται σε όλα τα άτομα και δεν παρουσιάζεται με τον ίδιο τρόπο. Τα άτομα τα οποία τελικά κατορθώνουν να αποκτήσουν αυτό το χαρακτηριστικό προσδιορίζονται από τα εξής στοιχεία: Αρχικά παρουσιάζουν μια ειδική ευαισθησία και ενδιαφέρον σε συγκεκριμένες καταστάσεις της καθημερινότητας. Χαρακτηρίζονται από χαρούμενη διάθεση και «πνευματική ευλυγισία». Φαίνεται ότι δείχνουν αδιαφορία για οτιδήποτε κοινό αποδεκτό, αλλά παράλληλα χαρακτηρίζονται από ανεξαρτησία στις προσωπικές τους μάχες, οι οποίες εξαρτώνται από την προσωπική τους εκτίμηση.

Ο Piaget (1978) υποστηρίζει ότι η πιο δημιουργική περίοδος του παιδιού αποτελεί η χρονική στιγμή από την γέννηση μέχρι τον 18^ο μήνα. Σε αυτό το χρονικό διάστημα το παιδί δέχεται την συμβολή και τις εμπειρίες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτές οι επιδράσεις αποτελούν υψίστης σημασίας για την εκδήλωση εφευρετικότητας στην αφομοίωση νέας γνώσης στο επίπεδο σκέψης. Το παιδί όμως όταν αρχίσει να συναναστρέφεται με τον ενήλικα έχει διαπιστωθεί ότι υπάρχει αναστολή της δημιουργικής του ικανότητας, καθώς δεν επιτρέπεται πνευματική νοητική ευχέρεια και πρωτοτυπία στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Το αποτέλεσμα, όμως, έγκειται στο ότι το παιδί μετενσαρκώνει μια στείρα μετάδοση γνώσεων με στόχο την απομνημόνευση⁷⁵.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2004) η δημιουργικότητα του μαθητή χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω:

- Ο μαθητής παρουσιάζει έντονη περιέργεια για τον κόσμο γύρω του και συχνά απασχολείται με πολυποίκιλα ενδιαφέροντα, ενώ από την άλλη καταθέτει πολυποίκιλες ερωτήσεις και απορίες.
- Η ζωή του χαρακτηρίζεται από έντονη και ζωνρή φαντασία και αρκετές φορές εκφράζει ασυνήθιστες ιδέες και λύσεις.

⁷² Torrance H. (2001). *Developing formative assessment in the classroom. Using action research to explore and modify theory*. Άρθρο στο: British Educational Research Journal

⁷³ Κωσταρίδου Ευκλείδη Α. (1989). *Δημιουργικότητα*. Παιδαγωγική- ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια- λεξικό. Τόμος Γ'. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

⁷⁴ Torrance H. (2001). *Developing formative assessment in the classroom. Using action research to explore and modify theory*. Άρθρο στο: British Educational Research Journal

⁷⁵ Ξανθάκου Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

- Τα έργα που αναπλάθει παρουσιάζουν πρωτοτυπία , ενώ παράλληλα βλέπει φανταστικές καταστάσεις και γεγονότα.
- Επιπλέον βρίσκεται σε θέση να αναπροσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις και γεγονότα και να έρχεται σε σύγκρουση και αντιπαράθεση με πράγματα που είναι δεδομένα.
- Τέλος το παιδί αυτό κατορθώνει να εκλαμβάνει τα σημαντικότερα σημεία των φαινομένων και να ενεργεί με εντελώς απροσδόκητο τρόπο.

Παρόλα αυτά υπάρχουν περιπτώσεις που το παιδί συναντά φραγμούς κατά τη διαδικασία σύλληψης της δημιουργικότητας στην προσπάθεια του να ανταπεξέλθει στο ήδη διαμορφωμένο πρότυπο συμπεριφοράς της σχολικής κοινότητας που επιβάλλει στο παιδί τόσο στον τρόπο που ενεργεί μέσα σε αυτή όσο και στον τρόπο σκέψης του. Άλλοι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε παρόμοιες καταστάσεις αποτελούν η ψυχική ανασφάλεια, η απουσία αγάπης και η αίσθηση ανελευθερίας, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση , η επικριτική στάση, η έλλειψη εμπιστοσύνης που ωθεί σε αποβολή των νέων τολμηρών ιδεών, η δειλία, η ανάπτυξη του φόβου αποτυχίας και λάθους⁷⁶. Επομένως, για να αποφευχθούν τέτοιου είδους καταστάσεις τόσο ο οικογενειακός όσο και ο σχολικός περίγυρος χρήζει να αναπτύξει στο παιδί αισθήματα ασφάλειας, οικειότητας, ελευθερίας, εμπιστοσύνης ώστε να βρίσκεται στη θέση να αναλαμβάνει αποφάσεις και πρωτοβουλίες

Σε καμία όμως περίπτωση δεν πρέπει να αντλείται ένα πολύ υπερπροστατευτικό περιβάλλον καθώς υπάρχει η τάση αδρανοποίησης του δημιουργικού υπόβαθρου με αποτέλεσμα το παιδί να οδηγείται στην παθητικότητα και στην έλλειψη ανάληψης αποφάσεων και ευθυνών⁷⁷. Αντί αυτού το παιδί θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από υπερβλητή χαρά και αυτοϊκανοποίηση που θα ενισχύει την εσωτερική του διάθεση (Robinson, 2000) .

Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς και άλλες θεωρίες σχετικά με τη δημιουργική ικανότητα των ατόμων. Ο Guilford (1956) αρχικά, υποστηρίζει ότι η δημιουργική ικανότητα συνάδει σε συνάρτηση με την δημιουργική συμπεριφορά με κύρια χαρακτηριστικά την ικανότητα εφευρετικότητας, σύνθεσης και σχεδιασμού⁷⁸. Ο Maslow (1973) εν συνέχεια θεωρεί τη δημιουργικότητα ως μια ικανότητα που χαρακτηρίζει το άτομο στο σύνολο του μέσα από το ποιόν των ενεργειών της καθημερινότητας του και είναι απόρροια των στοιχείων της προσωπικότητας του. Είναι μια ικανότητα που στα άτομα υπάρχει ως μια εκ γενετής προδιάθεση χαρακτηριζόμενη από περιέργεια και φαντασία αλλά με την πάροδο του χρόνου αναστέλλεται. Μέσα από αυτή την ικανότητα το άτομο αυτοπραγματώνεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του από τις πιο απλές έως τις πιο σπάνιες, Η τάση του ατόμου να ενεργοποιείται προκειμένου να εκφράσει το εν δυνάμει χαρακτηριστικό του αποτελεί μία από τις κυριότερες αιτίες της δημιουργικότητας. Ο Taylor (1989) από την άλλη θεωρεί τη δημιουργικότητα ως ένα γεγονός υψίστης σημασίας και λειτουργικότητας που συνιστά στην ικανότητα ανάπτυξης επιτευγμάτων κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Στην διαδικασία αυτή εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες(όπως η ευχέρεια, η πρωτοτυπία, η ευελιξία, ο χώρος, ο χρόνος, η ροή) , οι οποίοι συνδυαστικά συνιστούν στην περαιτέρω ανάπτυξη της.

⁷⁶ Παρασκευόπουλος Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

⁷⁷ Ξανθάκου Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα

⁷⁸ Guilford J. P. (1956). *The structure of intellect*. Psychological bulletin. Vol 53(4)

Άλλοι ερευνητές όπως οι Dodd και White (1980), υποστηρίζουν ότι δημιουργικότητα αποτελεί ένα ιδιαίτερο στοιχείο της σκέψης. Κατά τους Barron και Harrington (1981), η δημιουργικότητα συνίσταται ως μια ιδιαίτερη μορφή νοητικής λειτουργίας, η οποία προσδιορίζεται από ευελιξία, πρωτοτυπία και ευχέρεια στην ανάπτυξη ιδεών για την αντιμετώπιση επικείμενων προβλημάτων. Σύμφωνα με τους Clelland (1992), Torrance (1989), Taylor (1989), Barron (1981), και Wyrick (1968), στην ικανότητα της δημιουργικότητας υπάρχει σύνδεση κάποιων χαρακτηριστικών όπως η αυτονομία και η ανεξαρτησία σκέψεων κι πράξεων και η επινοητικότητα.

Η δημιουργικότητα επομένως, αποτελεί μια ικανότητα από ατομικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα που συνιστά στην ανάπτυξη πρωτότυπων έργων σε πολυποίκιλους τομείς. Αυτή η επινοήση στηρίζεται μεν σε ήδη προϋπάρχοντα υλικά αλλά ο τρόπος σύνθεσης τους είναι νέος ή διαφορετικός⁷⁹.

Ο δημιουργικός τρόπος σκέψης, σύμφωνα με τον Guilford(1967), συνδέεται με την αποκλίνουσα σκέψη, που αντιπροσωπεύει μια πιο ελεύθερη νοητική διαδικασία⁸⁰. Κύρια χαρακτηριστικά της αποτελούν:

- ❖ Η ευαισθησία στα προβλήματα του περιβάλλοντος: πρόκειται για την ικανότητα διάκριση του παρόντος προβλήματος, την συνείδηση μια επερχόμενης δυσκολίας.
- ❖ Η νοητική ευχέρεια: η συνειρμική ευχέρεια σχετίζεται με την παραγωγή συνωνύμων, αλλαγών και με τη εγκαθίδρυση σχέσεων. Πρόκειται για την ικανότητα παραγωγής πολλαπλών ιδεών προς επίλυση
- ❖ Η νοητική ευλυγισία: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να μεταβαίνει από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλον με βασική προϋπόθεση την επιθυμία για αλλαγή. Συνήθως το άτομο αποφεύγει τις συμπεριφορές ρουτίνας.
- ❖ Η πρωτοτυπία σκέψης: πρόκειται για την ικανότητα σκέψης του ασυνήθιστου, του πρωτότυπου, του νέου.
- ❖ Η σύνθεση νέων προϊόντων: στη δημιουργική σκέψη απαιτεί οργάνωση των ιδεών σε σχήματα, όπου οι ιδέες συνδυάζονται για μια πιο επιτυχημένη παραγωγή⁸¹. Σύμφωνα με τον Bruner (1997), η δημιουργικότητα είναι αποτέλεσμα συνδυασμού νοητικών δραστηριοτήτων. Η δημιουργική σκέψη συνδυάζει ταξινομώντας και οργανώνοντας τις εμπειρίες για την δημιουργία νέων νοημάτων.
- ❖ Ο μετασχηματισμός: αποτελεί την ικανότητα αναδιοργάνωσης των συνόλων. Ήδη από πολύ νωρίς το παιδί βρίσκεται σε θέση να τροποποιεί ένα αντικείμενο χρησιμοποιώντας το με διαφορετικούς τρόπους.
- ❖ Η επεξεργασία των πληροφοριών: η ικανότητα αυτή χαρακτηρίζεται από επιμέρους αλλαγές που πραγματοποιεί το άτομο προκειμένου να ολοκληρώσει, να βελτιώσει, να τροποποιήσει μια πληροφορία ή θέτοντας την πιο ελκυστική⁸².

⁷⁹ Κωσταρίδου Ευκλείδη Α. (1989). *Δημιουργικότητα*. Παιδαγωγική- ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια- λεξικό. Τόμος Γ'. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα

⁸⁰ Guilford J. P (1967). *The nature of human intelligence*. McGraw- Hill : New York

⁸¹ Guilford J. P. (1950). *Creativity*. American Psychologists. Vol 5(9)

⁸² Bruner J (1997). *The culture of education*. Harvard University Press.

Το σημαντικότερο στοιχείο στην ικανότητα της δημιουργίας συντίθεται στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης, που προϋποθέτει την προσαρμογή στην πολυπλοκότητα της κοινωνίας. Με βάση αυτή την ικανότητα το άτομο μπορεί να επινοήσει λύσεις σε διαφόρων ειδών προβλήματα (Μπουρνέλλη, 2011).

Με κίνητρο τη δημιουργικότητα, επεκτείνεται η εμπειρία του ατόμου, καθώς οδηγείται από το οικείο προς τον άγνωστο. Ένα παιδί παρουσιάζει τέτοια χαρακτηριστικά δημιουργικότητας, είναι όμως πιθανόν αν υπάρξει κάποιου είδους καταπίεση να επηρεαστεί αρνητικά και η εξέλιξη της προσωπικότητας του. Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα τα παιδιά τείνουν να καθοδηγούνται προς την συγκλίνουσα σκέψη με σκοπό να αποδέχονται μόνο τις οικείες και σωστά αποδεκτές απαντήσεις. Με αυτόν τον τρόπο μεταβάλλεται η αποκλίνουσα σκέψη σε συγκλίνουσα και το παιδί συνήθως συλλογίζεται με πανομοιότυπα μοντέλα σκέψης για την επίλυση των προβλημάτων του (Δερβίσης, 1996).

2.5 Προβλήματα των παιδιών στην αφήγηση ιστοριών

Σύμφωνα με τον Applebee(1989), οι ιστορίες των παιδιών αυξάνονται σε πολυπλοκότητα με το πέρασμα των αναπτυξιακών σταδίων. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά βρίσκονται σε θέση να αντεπεξέλθουν στις γλωσσικές και δομικές απαιτήσεις μιας αφήγησης.⁸³

Ωστόσο, αυτή η πρόοδος δεν είναι πάντα εφικτή από τα παιδιά με δυσκολίες λόγου στην σχολική ηλικία, καθώς αυξάνονται οι απαιτήσεις. Σύμφωνα με τον Westby, (1984) και Νάνου,(2004) οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά ως προς την αφήγηση στη σχολική ηλικία, ταξινομούνται σε αυτές της οργάνωσης, της επεξεργασίας και της αναπαράστασης.

Οι δυσκολίες οργάνωσης χαρακτηρίζονται από αφηγήσεις χωρίς πλοκή, συνοχή και χωρίς συγκεκριμένο θέμα .Τα παιδιά συνήθως επικεντρώνονται σε άσχετα σημεία και λεπτομέρειες που δεν συνάδουν με την πλοκή της ιστορίας. Υπάρχουν περιπτώσεις που τους ζητούνται να αναπαράγουν μια ιστορία αλλά επικεντρώνονται σε άσχετα γεγονότα και εξελίσσουν την ιστορία τους με βάση αυτά. Σε άλλες περιπτώσεις δυσκολεύονται να αφηγηθούν ένα προσωπικό τους βίωμα ακόμη και αν τους δίδεται μια σειρά από εικόνες ή ενώ μπορούν να αναπαράγουν μια αφήγηση όταν τους δοθεί η μακροδομή και να απαντήσουν σε κατευθυνόμενες ερωτήσεις σχετικά με τους κεντρικούς ήρωες δεν βρίσκονται στη θέση να αφηγηθούν το γεγονός μόνοι τους και να το καταγράψουν όταν τους ζητηθεί.

Σύμφωνα με τον Anderson (1975), στους μαθητές αυτούς εκλείπει το ονομαζόμενο στοιχείο εκτελεστικό σύστημα. Πρόκειται για μια ικανότητα που βοηθά στο σχεδιασμό και την καθοδήγηση της συμπεριφοράς τους. Συχνό φαινόμενο αποτελεί οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μην έχουν συγκεκριμένο σχεδιασμό κατά τη συγγραφή τους και να μην θέτουν σε εφαρμογή κάποια αποτελεσματική στρατηγική. Αν όμως στα παιδιά αυτά τεθούν κατευθυνόμενες ερωτήσεις σχετικά με την μακροδομή ή διδαχθούν στρατηγικές συγγραφής μπορούν να αφηγηθούν το βίωμα τους ολοκληρωμένα. Φαίνεται λοιπόν ότι

⁸³ Applebee A. (1989). *A study of book-length works taught in high school English courses*. Center for the learning and teaching of literature: Albany, N.Y

υπάρχει η αναγνώριση των σχημάτων αλλά υπάρχει δυσκολία στην ανάκληση τους. (Westby, 1984).

Τα παιδιά με δυσκολίες στην επεξεργασία των αφηγήσεων τους παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά. Έχουν την ικανότητα να παράγουν ιστορίες με μακροδομή αλλά δεν βρίσκονται σε θέση να τροποποιήσουν και να επαναδιατυπώσουν τα σχήματα τους όταν χρειαστεί. Παράλληλα το λεξιλόγιο τους κρίνεται ακατάλληλο και ασαφές, ενώ παρατηρείται και ελλιπής προτασιακή δομή (Westby, 1984). Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο τύπο γραφής και υπάρχει αδυναμία να αναδιατυπώσουν το κείμενο τους με βάση τα χαρακτηριστικά του ατόμου που απευθύνονται (Nodine, 1983).

Στην συνέχεια οι δυσκολίες αναπαράστασης εντοπίζονται στην αδυναμία να κατανοήσουν το σχεδιασμό της συμπεριφοράς των ανθρώπων και έτσι υπάρχει αδυναμία κατανόησης αιτίας- αποτελέσματος και συσχέτισης των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στο παρελθόν με αυτά που θα γίνουν στο μέλλον (Νάνου, 2004). Με αυτό τον τρόπο δεν υπάρχει ένα πλάνο συμπεριφοράς. (Westby, 1984). Τα παιδιά συνήθως, περιγράφουν την κάθε εικόνα ξεχωριστά, χωρίς να συνδέουν τα γεγονότα. Τις περισσότερες φορές δεν κατανοούν ότι πρόκειται για μια ιστορία ακόμη και στη περίπτωση που τους δοθεί η μακροδομή μέσα από εικόνες. Τέλος, τα παιδιά με δυσκολίες στην αφηγηματική ικανότητα δεν μπορούν να προσδιορίσουν τη σαφή εικόνα του στόχου της αφήγησης⁸⁴.

Σε μια προσπάθεια αιτιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αποτέλεσμα ο λόγος τους να είναι λιτός και συμπυκνωμένος έχουν διατυπωθεί οι εξής παράγοντες.

- Αρχικά μπορεί να υπάρχει έλλειψη γνώσεων ή ενδιαφέροντος σχετικά με το εν λεγόμενο θέμα.
- Έπειτα ενδέχεται η διαδικασία σύνθεσης να ολοκληρώνεται πολύ νωρίτερα από την καταγραφή των γεγονότων.

Αυτό επιβεβαιώνεται σε μια μελέτη του Graham με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπου ζητήθηκε να γράψουν ένα κείμενο άποψης και τα παιδιά χρειάστηκαν 6-7 λεπτά. Όταν όμως κλήθηκαν να γράψουν περισσότερα παρατηρήθηκε εκτενέστερο κείμενο που περιείχε νέες πληροφορίες σε παραπάνω από τη μισή του έκταση. Ένας άλλος λόγος αναφέρεται στην ενδεχόμενη αποτυχία παραγωγής ιδεών εξαιτίας φτωχών δεξιοτήτων στην παραγωγή κειμένου⁸⁵.

Οι πιο γνωστές δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην συγγραφή αφηγηματικών κειμένων είναι οι παρακάτω.

- Αρχικά δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις να οργανώσουν το κείμενο τους, καθώς παρουσιάζουν ελλείψεις στην διαδικασία της γραφής.
- Έπειτα αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να καταγράψουν όλα όσα γνωρίζουν.

⁸⁴ Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). *Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατισοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος

⁸⁵ Graham S. (1990). *On communicating low ability in the classroom: bad things good teachers do*. Στο: Graham and Polkes (επιμ). *Attribution theory: application to achievement, mental health and interpersonal conflict*. Hillsdale N.J: Erlbaum

- Τέλος υπάρχει σημαντική έλλειψη στη διαδικασία αναδιατύπωσης- αναθεώρησης του αρχικού κειμένου τους⁸⁶.

Συχνά οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν προβλήματα μνήμης ή επεξεργασίας πληροφοριών, επιφανειακή εμπλοκή και υπερβολικό χρόνο για να μεταφέρουν τις σκέψεις τους στο γραπτό. Αυτό το χαρακτηριστικό αναφέρεται ως πρόβλημα παραγωγής⁸⁷. Επιπλέον οι μαθητές αυτοί μπορεί να παρουσιάσουν και συναισθηματικά προβλήματα λόγω της αποτυχίας τους στη γραφή. Τίθεται η περίπτωση να δημιουργηθούν συναισθήματα αυτοαμφισβήτησης, ματαιώσης, αναποτελεσματικότητας, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την ικανότητα παραγωγής κειμένου.⁸⁸

2.6 Κατάκτηση των αφηγηματικών δομών σε παιδιά Β΄ δημοτικού

Στο Δημοτικό σχολείο, η ανάμειξη των γονέων είναι μεγαλύτερη και πιο ουσιαστική. Τα παιδιά βιώνουν νέες συμπεριφορές και προσδοκίες από τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς⁸⁹. Τα παιδιά πάντα καταλαβαίνουν περισσότερα από αυτά που μπορούν να λένε και όταν κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα ανταποκρίνονται στη γλώσσα πολύ πριν την ομιλήσουν. Όταν τα παιδιά απαντούν, ο δάσκαλος δε πρέπει να τονίζει τον τρόπο με τον οποίο πιθανόν αποκλίνουν από τη σωστή δομή της γλώσσας

Για τον εκπαιδευτικό ο οποίος δουλεύει με παιδιά ηλικίας από έξι ετών είναι σκόπιμο να μπορέσει να τα προσεγγίσει από μια άλλη οπτική γωνία, βλέποντάς τα όχι απλά ως μαθητές αλλά και ως παιδιά με ιδιαίτερο τρόπο σκέψης και αντίδρασης. Η ηλικία αυτή στην οποία το παιδί ξεκινά την πορεία του στο δημοτικό σχολείο είναι εκείνη που θα έχει φτάσει σε ένα βαθμό ωριμότητας σε τέσσερις βασικούς τομείς όπως κινητική και σωματική ωριμότητα, νοητική ικανότητα, ψυχοσυναισθηματική ωρίμανση και κοινωνική δεξιότητα. Το παιδί φεύγει από το προστατευμένο περιβάλλον του σπιτιού και του νηπιαγωγείου και μεταβαίνει σε ένα περιβάλλον που προϋποθέτει συλλογική εργασία με μεγαλύτερες απαιτήσεις⁹⁰.

Μολονότι θεωρείται ότι όλα τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες με την ίδια σειρά, ο ρυθμός προόδου διαφέρει από παιδί σε παιδί. Οι ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά σε κάθε διαδοχικό στάδιο δεν είναι ίδιες με τις μεγαλύτερες αλλά μεγαλύτερες. Σε κάθε στάδιο αναπτύσσουν ποιοτικά διαφορετικές αντιλήψεις, ικανότητες και πεποιθήσεις. Η παράληψη κάποιου σταδίου είναι αδύνατη, ωστόσο οποιαδήποτε δεδομένη στιγμή, το ίδιο το παιδί μπορεί να επιδεικνύει χαρακτηριστικές συμπεριφορές από περισσότερα από ένα στάδια (Zigler & Glman, 1986).

Στο χρονικό αυτής της διαδρομής, κρίνεται για τα λάθη του, ανακαλύπτει τον εαυτό του μέσα από δοκιμές και πλάνες και κατακτά μια θέση στη μικρή κοινωνία που λέγεται

⁸⁶ Levy B. (1996). *Improving memory in old age by implicit selfstereotyping*. Journal of Personality and Social Psychology, τεύχος 71

⁸⁷

⁸⁸ Harris A. et al (2002). *The accuracy of abstracts in psychology journals*. J. psychol (136)2. ανάκτηση από το διαδίκτυο: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12081089> . ημερομηνία πρόσβασης: 1-11-2016

⁸⁹ Einarsdottir J. (2003). *Principles underlying the work of Icelandic preschool teachers*. Άρθρο στο European Early Childhood Education research journal, 11(1)

⁹⁰ Argondizzo C. (1992). *Children in action. Classroom techniques and resources*. Prentice Hall : Taschenbuch

σχολείο. Το κάθε παιδί βιώνει υποκειμενικά τη δέσμευση ένταξης του στη σχολική κοινότητα και αυτό εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά επεκτείνεται στην ευρύτερη ψυχική και συναισθηματική επαφή του με τον μαθητή⁹¹.

Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να βλέπουν το πρόσωπο, τις εκφράσεις και τη γλώσσα του σώματος του δασκάλου και έτσι να κατανοούν τις οδηγίες που τους δίνει ή την ιστορία που τους αφηγείται. Η διάδραση των παιδιών με το δάσκαλο είναι ουσιαστικά ο τρόπος με τον οποίο ακούμε και συνομιλούμε στην πραγματικότητα.

Συγκεκριμένα:

- να προσφέρει ποικίλες δραστηριότητες όπως παιχνίδια, τραγούδια, ιστορίες, παιδικά ποιήματα, τραγούδια με κίνηση, κ.α. που να συνοδεύονται με χρήσιμα οπτικοακουστικά δεδομένα (αφίσες, φωτογραφίες, χάρτες) ώστε το παιδί να έχει γλωσσικά ακούσματα⁹²
- να ενθαρρύνει συνεχώς το παιδί να παράγει προφορικό λόγο / γλώσσα (λέξεις και εκφράσεις) ώστε το παιδί να ομιλεί
- να γνωστοποιήσει συστηματικά στο παιδί το σύστημα γραφής της ώστε το παιδί να μπορεί να διαβάσει
- να παροτρύνει το παιδί να ενεργοποιηθεί σε ασκήσεις γραφής ώστε να μεταβεί σε ελεγχόμενες δραστηριότητες γραψίματος και να μπορέσει να παράγει γραπτό λόγο⁹³.

Η επίτευξη αυτών των στόχων καθιστά το παιδί ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνικής του ομάδας.

Η θεωρία ανάπτυξης της προσωπικότητας και κοινωνικής ανάπτυξης του Erikson υποστηρίζει ότι στη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας τα παιδιά πρέπει να επιλύσουν την κρίση της προσωπικότητας που αφορά την πρωτοβουλία έναντι της ενοχής. Η επιτυχής επίλυση της κρίσης αυτού του σταδίου από το παιδί, έχει ως αποτέλεσμα την αίσθηση της πρωτοβουλίας και φιλοδοξίας που μετριάζεται από μια λογική συναίσθηση του επιτρεπτού.

Οι παιδαγωγοί της πρώτης παιδικής ηλικίας μπορούν να υποβοηθήσουν στην επίλυση, δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά να πάρουν πρωτοβουλίες, να έρθουν αντιμέτωπα με προκλήσεις και να πετύχουν. Τα πρώτα σχολικά χρόνια χαρακτηρίζονται από αλλαγές τόσο στην νοητική όσο και κοινωνική ανάπτυξη. Η επιτυχία στο σχολείο κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών χρόνων, καθώς κατά τη φοίτηση στο δημοτικό ο ρόλος του μαθητή συμβάλει καθοριστικά στον ορισμό του εαυτού τους (Carnegie Corporation of New York, 1996). Στην ηλικία από 5 έως 7 ετών, οι γνωστικές διεργασίες των παιδιών υφίστανται σημαντικές αλλαγές⁹⁴.

Σύμφωνα με τον Gardner (1991) τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι τα πιο σημαντικά αφού κατά την περίοδο αυτή καθορίζονται οι συνήθειες στις κινήσεις του σώματος και στον τρόπο σκέψης⁹⁵. Το παιδί από τις πρώτες μέρες της ζωής του προσπαθεί να αποκτήσει αντίληψη για τον εαυτό του και να ερμηνεύσει τον κόσμο γύρω του⁹⁶.

Στην Β' Δημοτικού, τίθενται από την πλευρά του εκπαιδευτικού ορισμένοι στόχοι, οι

⁹¹ Schunk D. (2010). *Θεωρίες μάθησης*. Μεταίχμιο: Αθήνα.

⁹² Μαρσαγγούρας Η. (2010). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Gutenberg- Κώστας και Γιώργος Δαρδανός.

⁹³ Μαρσαγγούρας Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Γρηγόρη: Αθήνα

⁹⁴ Siegler R.S., Shranger J. (1998). *SCADS. A model of children's strategy choices and strategy discoveries*.

Άρθρο στο Psychological Science, τεύχος 9.

⁹⁵ Gardner H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how school should teach*. Basic Books: New York.

⁹⁶ Κουτσοβάνου Ε. (2006). *Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*. Άρθρο στο: Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχος 53.

οποίοι κρίνονται απαραίτητοι για την εκπλήρωση του τελικού σκοπού της ετήσιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να αναπτύξουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες, όπως είναι η κιναισθητική αντίληψη, η οπτική αντίληψη, η ακουστική αντίληψη, οι ικανότητες συντονισμού. Να αναπτύξουν την ικανότητα να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους, αναπτύσσοντας παράλληλα κοινωνικές και ψυχικές αρετές όπως ο αυτοέλεγχος και η αυτοπειθαρχία. Να αναπτύξουν μη λεκτική επικοινωνία, εκφραστική και δημιουργική κίνηση, αυτονομία, υπευθυνότητα και πρωτοβουλία. Παράλληλα, να χαρούν μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και να ψυχαγωγηθούν.

Έχει λοιπόν ανάγκη από ποιοτική εκπαίδευση και αγωγή που θα το βοηθήσει να αναπτύξει τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας⁹⁷.

Με την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης στη Β' Δημοτικού, τα παιδιά αποκτούν ορισμένες δεξιότητες:

α. Ακουστικές:

- Να ακολουθούν 3-4 προφορικές οδηγίες στη σειρά
- Να επιδεικνύουν κατανόηση των λέξεων κατεύθυνσης (π.χ. τοποθεσία, χώρος) και των λέξεων που υποδηλώνουν χρόνο
- Να επιδεικνύουν κατανόηση μιας ιστορίας του επιπέδου της τάξης τους η οποία έχει αναγνωσθεί δυνατά, απαντώντας σε ερωτήσεις⁹⁸.

β. Δεξιότητες λόγου:

- Να απαντούν σε πιο περίπλοκες ερωτήσεις που επιδέχονται
- Να παράγουν όλους τους ήχους της Ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιώντας λόγο που είναι κατανοητός από ακροατές που δεν ανήκουν στο στενό τους περιβάλλον
- Να θέτουν τις ερωτήσεις και να απαντούν στις ερωτήσεις 'Ποιος, Τι, Που, Γιατί, Πότε'
- Να χρησιμοποιούν όλο και πιο περίπλοκες δομές πρότασης στην προφορική επικοινωνία
- Να αποσαφηνίζουν και να εξηγούν λέξεις και ιδέες να δίνουν οδηγίες
- Να χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο για διαφορετικούς σκοπούς, να ενημερώσουν, να πείσουν, να ψυχαγωγήσουν
- Να παραμείνουν στο θέμα, να εξετάζουν διάφορες πτυχές του θέματος και να χρησιμοποιούν την κατάλληλη επαφή με τα μάτια κατά τη διάρκεια της συζήτησης
- Να ανοίγουν και να κλείνουν μια συζήτηση όπως πρέπει⁹⁹.

γ. Αναγνωστική ικανότητα:

- Να ελέγχουν πλήρως την ακουστική και τους ήχους

⁹⁷ Scholastic: www.scholastic.co.uk πρόσβαση στις 23.11.2016

⁹⁸ <http://www.iatronet.gr/> πρόσβαση στις 23.11.2016

⁹⁹ Scholastic: www.scholastic.co.uk. πρόσβαση στις 23.11.2016

- Να χρησιμοποιούν στρατηγικές ακουστικής όταν διαβάζουν (να συνδέουν τους ήχους της ομιλίας, τις συλλαβές, τις λέξεις, τις φράσεις με τις γραπτές τους μορφές)
- Να αναγνωρίζουν πολλές λέξεις εξ όψεως
- Να χρησιμοποιούν σημασιολογικές ενδείξεις όταν διαβάζουν, (τίτλοι/επικεφαλίδες, πληροφορίες σχετικά με την ιστορία)
- Να ξαναδιαβάζουν και να διορθώνουν από μόνα τους τα λάθη τους εάν χρειαστεί
- Να εντοπίζουν τις πληροφορίες για να απαντούν σε ερωτήσεις
- Να εξηγούν βασικά στοιχεία της ιστορίας (π.χ. κύρια ιδέα, κύριοι χαρακτήρες, πλοκή)
- Να χρησιμοποιούν την εμπειρία τους για να προβλέπουν και να δικαιολογούν τι θα γίνει σε ιστορίες του επιπέδου της τάξης τους
- Να διαβάζουν και να μπορούν να παραφράσουν ή να επαναλάβουν τα γεγονότα μιας ιστορίας στη σειρά
- Να διαβάζουν ιστορίες, ποιήματα ή θεατρικά κείμενα του επιπέδου της τάξης τους αργά και δυνατά με πολύ καλή ομιλία
- Να διαβάζουν αυθόρμητα¹⁰⁰

δ. Ικανότητα γραφής θα δοθεί ιδιαίτερη έμφαση

- Να γράφουν ευανάγνωστα
- Να χρησιμοποιούν μια ποικιλία τύπων προτάσεων όταν απαντούν σε ερωτήσεις και όταν διηγούνται ιστορίες (μυθοπλαστικές και μη)
- Να χρησιμοποιούν τα βασικά σημεία στίξης και να χρησιμοποιούν σωστά τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα
- Να οργανώνουν το γράψιμό τους έτσι ώστε να υπάρχει αρχή, μέση και τέλος
- Να μην κάνουν ορθογραφικά λάθη σε λέξεις που χρησιμοποιούν συχνά
- Να προχωρούν από την επινοητική ορθογραφία (π.χ. ορθογραφία βάσει του ήχου) κατά την ανεξάρτητη γραφή, σε πιο ακριβή ορθογραφία¹⁰¹.

Ακόμη, ο συνδυασμός ικανοτήτων, καθιστά τα παιδιά ικανά για την περιγραφή μιας εικόνας, ξεκινώντας από λίγες αλλά βασικές πληροφορίες. Τί βλέπουμε; Πού βρίσκονται όλα αυτά; Πότε γίνονται; Στη συνέχεια μαθαίνουν να προχωρούν στην περιγραφή της εικόνας, ξεκινώντας από αυτό που τους κάνει μεγαλύτερη εντύπωση, παραδείγματος χάρη ένα μεγάλο δέντρο, ένα μεγάλο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα:

- χρησιμοποιούν επίθετα για να είναι περισσότερο παραστατικοί
- χρησιμοποιούν αντωνυμίες για την αποφυγή επανάληψης των ουσιαστικών
- περιγράφουν με τη σειρά, ένα- ένα τα πράγματα που βλέπουν, σαν μια αλυσίδα
- παράλληλα με την περιγραφή, γράφουν τις σκέψεις και τις εντυπώσεις τους
- φροντίζουν οι προτάσεις που φτιάχνουν, να είναι κατανοητές
- περιγραφή συναισθημάτων. Γράφουν αυτό που νιώθουν εκείνα παρατηρώντας την εικόνα. Για παράδειγμα "θα ήθελα να βρίσκομαι και εγώ στην εξοχή, να μαζεύω λουλούδια και να σκαρφαλώνω στα δέντρα"¹⁰²

¹⁰⁰ Marxists: <http://www.marxists.org/>. πρόσβαση στις 30.11.2016

¹⁰¹ Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. Gutenberg: Αθήνα

¹⁰² Chapman L. H.(2003). *Η διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Νεφέλη: Αθήνα

Ο προφορικός λόγος, είναι το κατ' εξοχήν μέσον έκφρασης και επικοινωνίας. Το παιδί ακροάται, δέχεται πληροφορίες, τις επεξεργάζεται νοητικά και συναισθηματικά και στη συνέχεια εκφράζεται. Ο προφορικός λόγος αποτελεί την σημαντικότερη μορφή επικοινωνίας. Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη του παιδιού όπως και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Σκοπός είναι το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες προφορικού λόγου σε βαθμό ώστε να μπορεί να λειτουργεί σαν πομπός και δέκτης πληροφοριών, να επικοινωνεί με τον προφορικό λόγο με το περιβάλλον του αποτελεσματικά.

Το εκφραστικό λεξιλόγιο στο γραπτό λόγο, είναι εξίσου σημαντικό στην διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές καλούνται να ασχοληθούν με ποικίλα θέματα και διάφορα κειμενικά είδη (κόμικ, αγγελίες, λίστες, παραμύθια, οδηγίες, κ.τ.λ.), τα οποία θα τους εξοπλίσουν με γνώσεις τέτοιες, τις οποίες θα μπορούν να χρησιμοποιούν ευρύτερα στην καθημερινή τους ζωή.

- *Κείμενα αναφορικού λόγου* (αφηγηματικά, περιγραφικά κείμενα)
- *Κείμενα κατευθυντήριου λόγου* (τα είδη του λόγου που έχουν σκοπό να ασκήσουν τους μαθητές σε συγκεκριμένες δεξιότητες (οδηγίες, πρόσκληση, χάρτες).
- *Βασικά δομικά στοιχεία* αφηγηματικών κειμένων όπως το πλαίσιο, ο χώρος και ο χρόνος, το θέμα, στόχος, το πρόβλημα, η πλοκή, η κεντρική ιδέα (όχι απαραίτητη η ύπαρξη της), η δομή, αρχή - μέση -τέλος.
- *Σχεδιασμός* (σε ποιους απευθύνεται, το είδος του κειμένου και την προθετικότητα)
- *Φάση πρώτης γραφής* (καταγραφή ιδεών με πρόχειρο τρόπο, σε μια πρώτη φάση οργάνωσης. Οι λέξεις μπορεί να υποκαθιστούν εικόνες, σχήματα ιδέες, κενά ή άλλα παραγλωσσικά φαινόμενα.
- *Φάση βελτίωσης* (καθαρογράφεται και ελέγχεται προκειμένου να κοινοποιηθεί. Απαιτούνται κλείδες παρατήρησης, πίνακες αυτοαξιολόγησης¹⁰³.

Η διαδικασία του εκφραστικού λεξιλογίου ξεκινά από την ύπαρξη ή δημιουργία μιας πραγματικής-αυθεντικής κατάστασης. Άμεση σύνδεση με τα βιώματα των μαθητών, τη μύησή τους σε αφηγηματικά κείμενα (παραμύθια, διηγήματα, μύθους, κ.τ.λ.). Η επεξεργασία γίνεται από κοινού, δασκάλου-μαθητή, στο εκάστοτε κειμενικό είδος, ώστε να το κατανοούν, να το αναγνωρίζουν, να το εφαρμόζουν να το αναλύσουν και να το επεξεργαστούν. Ο μαθητής μαθαίνει τα δομικά στοιχεία κάθε είδους (ειδικό λεξιλόγιο και εκφραστικά μέσα που καλείται να μπορεί να χρησιμοποιεί), τη δημιουργία πλάνου – σχεδιαγράμματος μέσα από διάφορες τεχνικές (ιδεοθύελλας, νοητικών χαρτών, κ.τ.λ.) και το αφηγηματικό πλάνο (εισαγωγή/πρόλογος, πότε πού ποιος, αρχική κατάσταση, πρόβλημα, κορύφωση, λύση, επίλογος, τελικές σκέψεις και συναισθήματα). Πριν από κάθε παραγωγή, οι μικροί μαθητές εξασκούνται σε λεξιλογικές δραστηριότητες (συμπλήρωση ελλειπτικών προτάσεων, δευτερεύουσες προτάσεις) και σε δραστηριότητες χωροχρονικού προσδιορισμού (εικονογραφημένη ιστορία σε σωστή σειρά, χρήση συνδέσμων, κ.τ.λ.¹⁰⁴.

Επίσης, ζητούν και δίνουν πληροφορίες ενώ παράλληλα τις εντοπίζουν τις αξιολογούν, αναλύουν και συνθέτουν. Στον προφορικό λόγο σκοπός είναι η οργάνωση και ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου. Υπάρχει βιωματική εμπλοκή των μαθητών στον προφορικό λόγο, μέσα από παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, θέατρο και ενεργητική

¹⁰³ Ματσαγγούρας Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Ιδιωτική έκδοση

¹⁰⁴ Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση-αξιολόγηση-αντιμετώπιση*. Εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα

συμμετοχή στις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής, τα αναγνώσματα¹⁰⁵.

Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να διατυπώνει τι σκέψεις του, να επικοινωνεί με τους άλλους όχι μόνο προφορικά, αλλά και γραπτά. Ο δάσκαλος είναι σκόπιμο να εκμεταλλεύεται τις περιστάσεις, ώστε, όποτε ο μαθητής βρεθεί στο επίκεντρο γεγονότος, να παράγει λόγο σχετικά με το γεγονός για το οποίο έχει προσωπική εικόνα και άποψη. Να διατυπώσει π.χ. ένας μαθητής την επιχειρηματολογία του, προκειμένου να εξηγήσει τις αιτίες ενός συμβάντος της σχολικής ζωής¹⁰⁶.

Φυσικά, υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία:

1. Το παιδί:
 - γνωστικές διαδικασίες, όπως είναι η αντίληψη, η προσοχή, η μνήμη, η ικανότητα συλλογισμού, η σκέψη
 - κίνητρα
 - προσωπικότητα
 - αυτοεκτίμηση
2. Η οικογένεια:
 - κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας
 - στάσεις και αντιλήψεις για τη μάθηση
 - προσδοκίες για το παιδί
3. Το σχολείο:
 - σχολικό περιβάλλον
 - εκπαιδευτικός
 - μαθησιακό υλικό
 - μέθοδοι διδασκαλίας

Αν το παιδί κατά τη διάρκεια της Α΄ Δημοτικού παρουσιάσει προβλήματα, στο ξεκίνημά τους, οι γονείς θα πρέπει να εξετάσουν και να αρχίσουν να αναρωτιούνται αν αυτά σχετίζονται με την ωρίμανση του παιδιού ή υπάρχουν ενδείξεις κάποιας μαθησιακής δυσκολίας¹⁰⁷.

Ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του δασκάλου είναι να φροντίζει ώστε ο μαθητής να συμμετέχει στα δρώμενα της σχολικής ζωής και να εκτίθεται συχνά σε παραγωγή λόγου, ώστε να αναπτύξει την ικανότητα να παράγει όσο επιτρέπει η ηλικία του λόγο σκόπιμα διατυπωμένο με τέχνη και με τρόπο, είτε πρόκειται για μια απλή αιτιολόγηση είτε για κείμενο αισθητικών αξιώσεων.

¹⁰⁵ Γκότοβος, Ε., Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Μεταίχμιο: Αθήνα

¹⁰⁶ Χρυσ αφίδης Κ., Παπαγιάννη Π. (συγγραφή –επιμέλεια) *Οδηγίες Εισαγωγής Γλωσσοδιδακτικού Υλικού σε τάξεις Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας Διαπολιτισμικού Προσανατολισμο*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

¹⁰⁷ <http://www.ygeiaonline.gr/> πρόσβαση στις 23.11.2016

Οι μικροί μαθητές είναι άτομα που δέχονται πολλές, αν και ακατέργαστες, πληροφορίες από το γενικότερο κοινωνικό-μαθησιακό περιβάλλον. Δεν είναι “*tabula rasa*” ούτε ως προς την πληροφορία ούτε ως προς τις προτιμήσεις τους και τα ενδιαφέροντά τους. Βέβαια, οι πληροφορίες τους για το φυσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον εξαρτώνται από την έκθεσή τους σε ερεθίσματα που αντλούν μαζί με την οικογένεια και το γνωσιακό τους ενδιαφέρον ταυτίζεται με το δικό της μαθησιακό προφίλ¹⁰⁸. Οι πληροφορίες είναι αρκετές, οι ηθικοί κανόνες που ακολουθεί ο μαθητής σύμφωνα με τα δύο πρώτα στάδια ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg είναι αυτοί που θέτουν οι «κοντινοί άλλοι», δηλαδή οι γονείς, άμεσοι συγγενείς αλλά και το σχολείο αλλά ακόμη ισχύει ο εγωκεντρισμός σε σχέση με το καλό και το κακό γύρω από τον εαυτό του¹⁰⁹.

Οι μαθητές σε αυτή την ηλικία μπορούν να είναι ταυτόχρονα συνεργάσιμοι αλλά και ανταγωνιστικοί. Ο έλεγχος της ανταγωνιστικότητας είναι η διάθεση που έχουν να ευχαριστούν τους “σημαντικούς άλλους”. Σε αυτή την ηλικία προσπαθούν να χτίσουν σταδιακά την αυτοεκτίμησή τους, ακολουθούν τα καθιερωμένα για να τονώσουν την εικόνα τους, προσπαθούν να μοιάσουν με τον γονέα του ίδιου φύλου, έχουν όμως συνείδηση ότι είναι ξεχωριστοί σε ένα κόσμο και συγκρίνουν τον εαυτό τους με τις προσδοκίες των άλλων¹¹⁰.

Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού το Πρόγραμμα Σπουδών εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες προκειμένου:

- να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία, την κατανόηση προφορικού λόγου.
- να αποκτήσουν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν στη διεύρυνση των γνώσεών τους.

Οι μαθητές με την ολοκλήρωση των δύο πρώτων τάξεων είναι σε θέση να κατανοούν μια σειρά από διαφορετικούς τύπους κειμένων, να παράγουν λόγο σε ευρύ φάσμα επικοινωνιακών πλαισίων και να συνθέτουν ατομικά ή ομαδικά απλά κείμενα που ξεκινούν από σύντομες λέξεις και σταδιακά εμπλουτίζονται με πιο σύνθετες δομές. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται κατά τη φάση αυτή στην πρώτη ανάγνωση και γραφή.

Από την ηλικία των έξι περίπου ετών, οι μαθητές προσπαθούν να αποκτήσουν αντίληψη του εαυτού τους και να ελέγξουν τον συναισθηματικό τους κόσμο. Η εικόνα που έχουν οι άλλοι για αυτούς είναι πολύ σημαντική, όπως και η αγάπη που παίρνουν από την οικογένεια¹¹¹. Ο συναισθηματικός τους κόσμος όμως δεν είναι σταθερός. Οι άμεσες εμπειρίες προκαλούν συχνά ακραία συναισθήματα και αντανακλαστικές αντιδράσεις. Η χαρά, η λύπη, ο θυμός και κυρίως ο φόβος είναι άμεσα συνδυσασμένα με την αποκλειστική φανταστική ερμηνεία της στιγμής¹¹².

Ο έπαινος, η προσοχή σε κάθε μαθητή και η συζήτηση για κάθε τι που συμβαίνει στην τάξη, όπως και οι δραστηριότητες που δίνουν την δυνατότητα να εκφράσουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους, διαμορφώνουν θετικό κλίμα ικανό να στηρίξει τη συναισθηματική τους ωρίμανση. Οι μικροί μαθητές αγαπούν τα ομαδικά παιχνίδια, προτιμούν την παρέα παιδιών του ίδιου φύλου, για αυτό χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία των ομάδων και σταδιακά των μεικτών ομάδων. Λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά των μαθητών μικρής

¹⁰⁸ Grundy T. (1994). *Strategy learning*. MCB UP ltd. Vol 7(6).

¹⁰⁹ Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought*. MIT Press: Cambridge, MA

¹¹⁰ Halpern, D. F. (1984). *Age differences in response time to verbal and symbolic traffic signs!*. Experimental Aging Research

¹¹¹ Αντωνιάδης, Α.. (1994). *Το παιχνίδι*. University Studio Press: Θεσσαλονίκη

¹¹² Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α., (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

ηλικίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού που θα τους ευαισθητοποιήσει είναι βοηθητικός, δηλαδή είναι εκείνος που θα προσπαθήσει να βοηθήσει τα παιδιά να αισθανθούν ασφαλή και άνετα μέσα στο περιβάλλον της τάξης¹¹³.

Οι στρατηγικές που επιστρατεύονται από τους εκπαιδευτικούς στοχεύουν στην επίλυση ενός θέματος ή προβλήματος που προκύπτει κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Ο μαθητής τις εφαρμόζει, προκειμένου να επιτύχει έναν μαθησιακό στόχο ή να αντιμετωπίσει μια δυσκολία με επιτυχία, ευκολία και ταχύτητα. Κάποιες από τις στρατηγικές είναι παρατηρήσιμες ενέργειες, ενώ κάποιες άλλες δεν είναι. Για παράδειγμα, το να κάνει ο μαθητής ερωτήσεις είναι παρατηρήσιμη στρατηγική, ενώ αντίθετα δεν μπορεί να παρατηρήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο μαντεύει τη σημασία μιας λέξης¹¹⁴.

Η διδασκαλία με στρατηγικές, θεωρείται μια μαθητοκεντρική προσέγγιση η οποία επιχειρεί να διδάξει με σαφήνεια το πώς, πότε και γιατί οι στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν, ώστε οι μαθητές να διευκολυνθούν στις προσπάθειές τους να διεκπεραιώσουν τις δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί και να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Παράλληλα, σκοπός μιας τέτοιου είδους διδασκαλίας είναι να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά και του τρόπου με τον οποίο μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες της κατανόησης αλλά και της παραγωγής λόγου¹¹⁵.

Η διδασκαλία με στρατηγικές πάνω από όλα στοχεύει να καταστήσει τους μαθητές υπεύθυνους των μαθησιακών τους πράξεων και αυτόνομους, να ελέγχουν, να αυτορρυθμίζουν, να αυτοαξιολογούν τη μάθησή τους αυξάνοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους στη χρήση της γλώσσας εντός και κυρίως, εκτός της σχολικής αίθουσας¹¹⁶.

Παρέχονται ευκαιρίες εξάσκησης των μαθητών, πάνω σε αυτά που διδάχτηκαν, οι μικροί μαθητές κάνουν οι ίδιοι χρήση αυτών των στρατηγικών σε αντίστοιχες δραστηριότητες, με απώτερο σκοπό να εμπεδώσουν τη λειτουργία τους. Σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών από τους μαθητές, ακολουθείται το μοντέλο της φθίνουσας καθοδήγησης. Επίσης, αξιολογείται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους μαθητές. Σε περίπτωση αρνητικής ανάδρασης επαναλαμβάνονται τα στάδια της περιγραφής και μοντελοποίησης των στρατηγικών¹¹⁷.

2.6.1 Τεχνικές εκπαίδευσης των μαθητών στα πλαίσια της τάξης

Η διαγνωστική αξιολόγηση αποκαλύπτει ανάγκες που ανήκουν σε όλο το φάσμα των

¹¹³ Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill

¹¹⁴ Chamot, A., & O'Malley, J.M., (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University: Cambridge.

¹¹⁵ Couchenor, D., Chrisman, K. (2003). *Families, schools, and communities: together for young children*. Florence, KY: Delmar Learning

¹¹⁶ Cohen, A., (1998) *Strategies in learning and using a second language*. Longman: London.

¹¹⁷ Pressley, M., Woloshyn, V., & al, (1995) *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance.* (2nd ed.) Brookline Books: Cambridge, Massachusetts .

μαθησιακών δυσκολιών και αποτελεί τη βάση για την εξατομικευμένη διδασκαλία που πρέπει να σχεδιάζεται στα πλαίσια της υποστήριξης και ενσωμάτωσης των μαθητών. Ο σχεδιασμός των εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων καθορίζει τα πλαίσια και το είδος των δραστηριοτήτων που προσιδιάζουν στα παιδιά ανάλογα τις ιδιαιτερότητές τους. Η ισότητα ευκαιριών για τα παιδιά σημαίνει ότι μπορούν να συνεισφέρουν και μέσα από την ευέλικτη ζώνη, στοιχεία που μπορούν να ενταχθούν στις ομαδικές διαθεματικές εργασίες.

Η σχολική τάξη πρέπει να προσφέρει πολλά ερεθίσματα με τη μορφή των πολυτροπικών κειμένων, εικόνων, ταινιών, βιβλίων, περιοδικών, τραγουδιών, προσομοιώσεις καθημερινής ζωής στα πλαίσια της βασικής λειτουργίας του σχολείου ώστε τα παιδιά να θεωρούν ευχάριστες και ενδιαφέρουσες τις σχολικές ώρες.¹¹⁸

Προσδιορίζοντας κάποια βασικά χαρακτηριστικά των μικρών μαθητών της Β' Δημοτικού μπορούμε να υποστηρίξουμε εκείνες τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές για την εκμάθηση σε αυτή την ηλικία, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν στην τάξη πιο αποτελεσματικά, ατομικά και ομαδικά και να αποκτήσουν το ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Οι εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές διαμορφώνουν ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη και στηρίζονται στο παιχνίδι και τον πειραματισμό ενώ σέβονται τις ιδιαιτερότητες των μικρών μαθητών ως άτομα¹¹⁹.

Συγκεκριμένα:

- **Οι διασκεδαστικές δραστηριότητες** βοηθούν σε μία λειτουργική οργάνωση της τάξης, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να υπακούουν σε κανόνες, αποκτούν κίνητρα για επιτυχία, έρχονται σε επαφή με το μάθημα. Η τάξη κατά τη διάρκεια μιας διασκεδαστικής δραστηριότητας μετατρέπεται σε ένα ζωντανό και χαρούμενο περιβάλλον μάθησης όπου ο μαθητής θα λειτουργεί δημιουργικά και όπου εκπαιδευτικός και μαθητές θα διασκεδάζουν και θα χαίρονται, θα έρχονται σε επαφή με νέες γνώσεις¹²⁰.
- **Ο πειραματισμός** με πολλά διαφορετικά υλικά είναι πολύ βοηθητικός τους μικρούς μαθητές στην ανάπτυξη λογικομαθηματικών, κοινωνικών και άλλων γνωστικών εννοιών, αφού τους μαθαίνει πώς να αντιμετωπίζουν λογικά προβλήματα και να προτείνουν οι ίδιοι λύσεις. Μαθαίνουν να παρατηρούν, να συγκρίνουν, να αντιλαμβάνονται μεγέθη, σχήματα, ποσότητες και ποιότητες¹²¹. Τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα όπως εικόνες, ταινίες, βιβλία, περιοδικά, τραγούδια, μουσική, κινήσεις, η πρόπευσα και οριοθετημένη σωματική επαφή και σωματική έκφραση διαμορφώνει εκείνες τις παιδαγωγικές συνθήκες μέσα στις οποίες οι μικροί μαθητές κατανοούν και παράγουν αισθητηριακά νοητικές απεικονίσεις, συναισθήματα. Η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς το υλικό που αξιοποιείται, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση και οφείλει να διαφοροποιείται ως προς τη μεθοδολογία που αξιοποιείται, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η μάθηση¹²².
- **Ο έπαινος** και η **επιβράβευση** αποτελούν αναγκαία συνθήκη για να αποκτήσουν τα παιδιά αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και διάθεση για μάθηση αλλά τρόπο που να επιβραβεύονται στρατηγικές μαθησιακές και όχι αποτελέσματα εργασίας¹²³.

¹¹⁸ Γκότοβος, Ε., Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Μεταίχιμο: Αθήνα

¹¹⁹ Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Πατάκης: Αθήνα

¹²⁰ Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. Gutenberg: Αθήνα

¹²¹ Halpern, D. F. (1984). *Age differences in response time to verbal and symbolic traffic signs*. Experimental Aging Research

¹²² Donaldson, M. (2001). *Η σκέψη των παιδιών*. Gutenberg: Αθήνα

¹²³ Holt, J. (1983) *How children learn*. Pitman Publishing: New Jersey

- **Η αναγνώριση της ατομικότητας** του κάθε μαθητή είναι μία απαραίτητη "σύμβαση" λειτουργικού παιδαγωγικού κλίματος, όπου ο κάθε μαθητής θα ανθίσει. Η ιδιαιτερότητα είναι ο θετικός παράγοντας κοινωνικής συνοχής και όχι η ομοιομορφία, στην οποία στηρίζονταν μέχρι σήμερα το εκπαιδευτικό σύστημα και κατ'επέκταση πολλά σχολεία στη χώρα ακόμη. Αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν μαθαίνει μέσα από τις αλληλεπιδράσεις στην τάξη, δεν αποδέχεται τον κάθε μαθητή ως μονάδα, τότε η επαφή των μαθητών με τη γνώση θα αποτελεί μια στείρας πληροφορίας, χωρίς σκοπό και με αδιάφορο περιεχόμενο¹²⁴.
 - **Η ένταξη στην ομάδα θέλει χρόνο και υπομονή.** Η ομαδική εργασία εντάσσεται στα πλαίσια μιας διαδικασίας κοινωνικοποίησης. Οι μικροί μαθητές πρέπει να μάθουν να εργάζονται αυτοδύναμα για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες της ομάδας. Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, ώστε να αμβλύνεται σταδιακά η ένταση¹²⁵. Να εκπαιδευτούν σε ρόλους μέσα στο πλαίσιο της ομάδας για να μάθουν να υποτάσσουν την ατομικότητά τους σύμφωνα με τις επιταγές της ομάδας. Τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν σε κανόνες ώστε να μπορούν να τους σέβονται έπειτα. Η εργασία στην ομάδα χρειάζεται χρόνο για να είναι επιτυχής ως κοινωνική δραστηριότητα με ενδιαφέρον και μαθησιακό στόχο¹²⁶.
 - **Η ανάπτυξη της σκέψης και η δημιουργικότητα των μικρών μαθητών.** Οι γνώσεις και τα ερεθίσματα που αποκτούν οι μαθητές στο περιβάλλον του σχολείου, να μην παραμένουν σε αυτό, αλλά να χρησιμοποιούνται και σε άλλες περιστάσεις της ζωής τους. Οι μικροί μαθητές θα βρίσκουν νόημα στην επικοινωνία και ταυτόχρονα θα μπορούν να αυτενεργούν και να διαμορφώνουν δικά τους νοήματα¹²⁷.
 - **Το ασφαλές περιβάλλον της τάξης** είναι απαραίτητο για να μπορούν οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα και να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Το σχολείο πρέπει να προσελκύει τα παιδιά δημιουργώντας τους αισθήματα όπως όταν τους καλωσορίζει το πρόσωπο της μητέρας τους με ένα πλατύ χαμόγελο και ένα γλυκό βλέμμα¹²⁸. Τα σχολικά κτήρια και οι υπόλοιποι χώροι μπορούν να διαμορφωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεταδίδουν στα παιδιά τα ίδια συναισθήματα¹²⁹. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, υποδέχονται τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία με ενθουσιώδη και θετική στάση απέναντι τους. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο κατά κύριο λόγο με την όραση. Αισθάνονται όμορφα όταν μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα ευχάριστα, άνετα και ασφαλή¹³⁰.
- Θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία δίνεται για πρώτη φορά έμφαση στην καλλιέργεια όχι μόνο γνωστικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων, έτσι ώστε οι μικροί μαθητές να είναι σε θέση να ελέγχουν και να συνδιαμορφώνουν κριτικά το κοινωνικό και

¹²⁴ Lewis, C. & Mitchell, P. (1994). *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Development*. Hove: Erlbaum

¹²⁵ Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. Blackwell Publishing: Oxford

¹²⁶ Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.) 1999. *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press

¹²⁷ Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Πατάκης: Αθήνα

¹²⁸ Slobin, D. (1992). *Παιδιά και γλώσσα-τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο σε όλο τον κόσμο*. Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, τόμος Α. Gutenberg: Αθήνα

¹²⁹ Χρυσοφίδης Κ. (1994). *Βιοματική-επικοινωνιακή Διδασκαλία- η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Gutenberg: Αθήνα

¹³⁰ Ματσαγγούρας, Η. (1999) 'Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας': Η Σχολική Τάξη. Γρηγόρης: Αθήνα

πολιτισμικό γίνεσθαι σταδιακά. Τέλος, οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται, ώστε να επεκτείνουν τη χρήση των στρατηγικών που διδάχθηκαν και σε άλλα πεδία γνώσης.

Τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δίνουν κυρίως έμφαση στην απόκτηση γνώσεων. Υπάρχει η ανάγκη για ένα νέο, καινοτόμο Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο να αντιλαμβάνεται τη γνώση ως μια ατομική αλλά ταυτόχρονα και κοινωνική διαδικασία δόμησης αλλά και δεξιοτήτων που σχετίζονται τόσο με την κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας όσο και με την ανάπτυξη στρατηγικών που υποστηρίζουν ή διευκολύνουν τη μάθηση¹³¹.

Η διδασκαλία θα πρέπει να πραγματοποιείται σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο της οποίας τον κυρίαρχο ρόλο κατέχει ο φυσικός διάλογος μεταξύ των μελών των ομάδων των παιδιών, επειδή διαμορφώνει και αποκαλύπτει τις διαδικασίες της σκέψης τους για μια κοινή μαθησιακή εμπειρία. Τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους μέσα σε ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα και να μαθαίνουν να αποδέχονται πιθανές ιδιαιτερότητες και διαφορετικότητες κάποιων παιδιών.

Να συνεργάζονται μεταξύ τους και να σέβονται την προσφορά και τη συμβολή όλων των μελών της τάξης¹³². Να εξοικειώνονται στο να γράφουν και να διαβάζουν από την αρχή της διαδικασίας της κατάκτησης της γνώσης με κύριο στόχο την κατανόηση και τη μεταφορά νοημάτων. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν ικανότητες που συνδέονται με τον γλωσσικό εγγραμματισμό και δευτερευόντως με τα άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος¹³³.

Τα παιδιά ξεκινούν να συγκρίνουν τον εαυτό τους με άλλους. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αποδοχή από τους συνομηλίκους ή η θέση στο πλαίσιο της ομάδας των συνομηλίκων. Σύμφωνα με τους Chatzichristou και Hopf (1992) τα παιδιά που δεν έχουν επαρκή αποδοχή ή λαμβάνουν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό, διατρέχουν υψηλό κίνδυνο. Τα παιδιά αυτά είναι πιθανό να εμφανίσουν παραβατική συμπεριφορά, να εγκαταλείψουν το σχολείο, να εμφανίσουν συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή.

Οι μαθητές θα πρέπει να τοποθετούνται στη σχολική τάξη με βάση την ηλικία τους και όχι με βάση τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητές τους. Μόνο στο γλωσσικό μάθημα η τοποθέτηση θα γίνεται κατά επίπεδο ελληνομάθειας. Η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία με συνομηλίκους μπορεί να επισπεύσει τη γλωσσική, ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη. Η διαγνωστική διαδικασία συμβάλλει στο να αποκρυσταλλώσουν οι διδάσκοντες μια ξεκάθαρη εικόνα για το προφίλ των μαθητών και να επιλέξουν το είδος της προσέγγισης που θα ενισχύσει περισσότερο την εκμάθησή¹³⁴. Ο σχολικός χώρος είναι συχνά αυτός που δίνει το μήνυμα αν μαθητές είναι ευπρόσδεκτοι σ' αυτόν. Οι διαθέσεις των εκπαιδευτικών ενισχύουν τόσο το μήνυμα αυτό όσο και την αίσθηση της ασφάλειας.

Ακόμη και σήμερα συμβαίνει πολλά παιδιά τα οποία παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, τα περιθωριοποιούνται, να απομονώνονται στο πλαίσιο της τάξης. Οι μαθησιακές

¹³¹ Weinstein, C.E., & Mayer, R.E., (1986) The teaching of learning strategies. In M.R

¹³² Schunk D. H. (2010). 'Θεωρίες μάθησης: Μια εκπαιδευτική θεώρηση' (Ε. Εκκεκάκη, Μετάφρ.)Μεταίχιμο: Αθήνα

¹³³ Delors J. (1999). *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Gutenberg: Αθήνα

¹³⁴ Γαβριηλίδου Ζ. (2003) *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Τυπωθήτω: Αθήνα

δυσκολίες είναι εξελικτικές δυσχέρειες, που αντιμετωπίζονται μόνο συμπτωματικά, αλλά με την κατάλληλη παρέμβαση τα αποτελέσματα μπορούν να είναι ανέλπιστα θετικά. Η κατάλληλη παρέμβαση στην κατάσταση αυτή βασίζεται σε συγκεκριμένα βήματα που οφείλει ο εκπαιδευτής να αναγνωρίζει και να βαδίζει πάνω σε αυτά, αντιμετωπίζοντας την κατάσταση έγκαιρα, σε συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού. Ωστόσο υπάρχουν και εργαλεία – μέθοδοι παρέμβασης, εμπνευσμένα και δομημένα από ειδικούς, διακεκριμένους στο είδος τους, μετά από έρευνες.

Οι μικροί μαθητές είναι ξεχωριστά άτομα με διαφορετικές σωματικές, νοητικές και συναισθηματικές ανάγκες και σύμφωνα με την ανθρωπιστική θεωρία του Rogers, χρειάζονται ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου ο μαθητής κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών¹³⁵. Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner για τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης, προσδιόρισε και εκείνες τις εκπαιδευτικές πρακτικές όπου οι μαθητές μέσα σε ένα πλούσιο σε ευκαιρίες μάθησης περιβάλλον θα βρίσκουν τον μοναδικό για τον καθένα τρόπο να προσεγγίσουν κάθε γνωστικό περιεχόμενο¹³⁶.

2.6.2 Τεχνικές ανάπτυξης αφήγησης από Λογοθεραπευτές

Καλό θα ήταν σε αυτό το κεφάλαιο να επικεντρωθούμε σε τεχνικές και δραστηριότητες ανάπτυξης του γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς αναγνωρίζονται περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αφήγηση. Η επιστημονική κοινότητα υποστηρίζει την άποψη ότι η συνεργασία του λογοθεραπευτή με τον εκπαιδευτικό του παιδιού θεωρείται πρωτεύουσας σημασίας για μια επιτυχή παρέμβαση. Το ζήτημα της καθυστέρησης στον αφηγηματικό λόγο (αλλά και γενικότερα την ομιλία) είναι πολυπαραγοντικό και συνήθως είναι απόρροια βιολογικών επιδράσεων, ανωριμότητας ή διαταραχής του κεντρικού νευρικού συστήματος και κοινωνικών παραγόντων (όπως για παράδειγμα φτωχά περιβαλλοντικά ερεθίσματα).¹³⁷ Συνεπώς, ο χαρακτήρας της παρέμβασης του εκπαιδευτικού και του λογοθεραπευτή εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού αλλά και τη φύση, τον τύπο και τη σοβαρότητα του προβλήματος¹³⁸. Θετικό είναι το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η άτυπη εξέταση αφηγηματικών δεξιοτήτων γίνεται ήδη στην προσχολική εκπαίδευση, με τις νηπιαγωγούς να αξιολογούν τη *συνεκτικότητα*, δηλαδή το περιεχόμενο της αφήγησης και τη *συναγή*, δηλαδή τους γλωσσικούς μηχανισμούς που καθιστούν τον αφηγηματικό λόγο οργανωμένο και κατανοητό. Κατά συνέπεια, τυχόν δυσκολίες σε αυτό τον τομέα μπορούν να διαγνωστούν και να αντιμετωπιστούν εγκαίρως, να υπάρχει η σωστή συνεργασία των δυο πλευρών¹³⁹.

Έτσι, στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προτείνονται δραστηριότητες που στοχεύουν στην πρώιμη ανάπτυξη και βελτίωση της προφορικής αφήγησης. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον λογοθεραπευτή του παιδιού προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Σε αυτές περιλαμβάνονται:

¹³⁵ Dougill, P and Knott, R (1988) *The Primary Language Book*. OUP: Oxford

¹³⁶ Burgess, L. (1995) *Themes for Early Years. Myself*. Scholastic

¹³⁷ Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος Σ. (1988). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Ψυχοπαθολογία*. Β' τόμος, α' μέρος: εκδόσεις Καστανιώτη, σελ. 94

¹³⁸ Ο. π σελ. 118

¹³⁹ Κανέλου Μ., Κορβέση Ε. κ.α (2016). *Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Στο: Προσχολική και σχολική εκπαίδευση, τόμος 4, τεύχος 1, σελ. 38

- περιγραφές αντικειμένων ή προσώπων της καθημερινότητας της τάξης ή του ευρύτερου περιβάλλοντος. Ως επέκταση αυτής της δραστηριότητας εξάσκησης προτείνεται η ηχογράφηση της αφήγησης και η μετέπειτα ακρόασή της από το παιδί, προκειμένου να αξιολογήσει τον εαυτό του και κατά συνέπεια να προβεί μελλοντικά σε αυτοδιόρθωση.
- *Απλοί διάλογοι «μεταξύ αγνώστων» με συγκεκριμένο στόχο.* Κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού το παιδί καλείται να δώσει οδηγίες σε έναν άγνωστο, να προσκαλέσει σε μια εκδήλωση ή ένα πάρτι, ακόμα και να περιγράψει τους κανόνες ενός παιχνιδιού. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι η κατανόηση και απομόνωση των σημαντικών πληροφοριών ανάλογα με την περίσταση. Επίσης αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα των περιστάσεων και συνειδητοποιούν διαισθητικά ότι πρέπει να χρησιμοποιούν διαφορετικό λεξιλόγιο ανάλογα με τη σχέση που έχουν με το συνομιλητή και το θέμα της συζήτησης.
- *Αφήγηση παραμυθιών από το παιδί.* Ο εκπαιδευτικός ή ο λογοθεραπευτής ζητά από το παιδί να του «διαβάσει» το αγαπημένο του παραμύθι όπως μπορεί. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί θα αναδιηγηθεί την ιστορία που ήδη έχει ακούσει εμπλουτίζοντας την με την ανάγνωση των εικόνων. Η συχνή ανάγνωση παραμυθιού από το παιδί σταδιακά μπορεί να φέρει βελτίωση στις δεξιότητες αναδιήγησης.
- *Παρακολούθηση εκπαιδευτικών ταινιών.* Δεδομένου ότι οι ταινίες είναι μια ευχάριστη και ενδιαφέρουσα για τα παιδιά μορφή ψυχαγωγίας, ο εκπαιδευτικός και ο λογοθεραπευτής μπορεί να τη χρησιμοποιήσει ως μέσο εξάσκησης του αφηγηματικού λόγου. Μετά το τέλος της ταινίας συστήνεται συζήτηση επί των θεμάτων της, δραματοποίηση των αγαπημένων σκηνών του παιδιού και περιγραφή της ταινίας σε άλλο πρόσωπο που δεν την έχει δει.¹⁴⁰
- *Ερωτήσεις προς τα παιδιά καθώς αφηγούνται.* Ερωτήσεις που αναγκάζουν τα παιδιά να δώσουν όλο και περισσότερες πληροφορίες εμπλουτίζοντας το λόγο τους και κυρίως να λάβουν υπόψη την οπτική του συνομιλητή, ο οποίος δε γνωρίζει όσα ξέρει ο αφηγητής για την ιστορία¹⁴¹.

Αναφορικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών του γραπτού αφηγηματικού λόγου προτείνεται η δημιουργία ενός πλάνου, ενός σχεδιαγράμματος το οποίο έχει φτιαχτεί από το παιδί σε συνεργασία με τον ειδικό και βρίσκεται σε εμφανές σημείο. Σε αυτό το σχεδιάγραμμα έχουν οργανωθεί οι βασικές πληροφορίες της ιστορίας σε αρχή, μέση και τέλος (ώστε να υπάρχει στο γραπτό λόγο μια σωστή δομή). Στο σχεδιάγραμμα γράφονται οι ερωτήσεις στις οποίες πρέπει να απαντήσει γραπτώς το παιδί: *ποιος είναι ο ήρωας της ιστορίας, τι θέλει να κάνει, ποιος ανέτρεψε τα σχέδια του, τι ενέργειες έκανε ο ήρωας και τι έγινε στο τέλος.* Η τήρηση του σχεδιαγράμματος από το παιδί φέρνει σταδιακά τη συνοχή στα κείμενα του¹⁴². Ακόμη μια τεχνική που θα βοηθήσει το παιδί να εξασκηθεί στο γραπτό αφηγηματικό λόγο είναι η περιγραφή ενός οικείου ατόμου (για παράδειγμα ενός φίλου) με

¹⁴⁰ Σπυρόπουλος Γ. *Νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο. Γνωστές θεωρίες και νέοι προβληματισμοί.* Φάκελος σημειώσεων παιδαγωγικού σεμιναρίου. Σελ. 14-16

¹⁴¹ Κατή Δ. Φάκελος βιβλιογραφίας στο μάθημα «ανάπτυξη του λόγου»: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία, σελ. 161

¹⁴² Μητρακάκη Α. (2015). *Αφήγηση ιστορίας με τη βοήθεια σχεδιαγράμματος. Δυσλεξία και γραπτή έκφραση.* Διαθέσιμο στον ιστότοπο http://dyslexiaathome.blogspot.gr/2015/04/blog-post_24.html

όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες (και σε αυτή την περίπτωση βοηθητικό είναι το σχεδιάγραμμα με τις ερωτήσεις που θα πρέπει να απαντηθούν προκειμένου να θεωρείται επαρκής η περιγραφή) και η μετέπειτα αξιολόγηση του γραπτού από το ίδιο το παιδί. Γενικότερα προτείνεται η εξάσκηση σε οικεία ή ενδιαφέροντα για το παιδί θέματα, προκειμένου να υπάρχει κίνητρο για να γράψει¹⁴³.

¹⁴³ Βιολάρη Χ. (2011). *Ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου. Ενδεικτικές δραστηριότητες*. Περιφερειακό Δημοτικό σχολείο Πάγκας. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.slideshare.net/zizzelita/ss-7643570>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 Η ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

3.1 Σκοπός της έρευνας

Τα παιδιά του δημοτικού έχει παρατηρηθεί ότι τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζουν ολοένα και μεγαλύτερες δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού κειμένου είτε πρόκειται για ένα δομημένο είτε για ένα ελεύθερο θέμα. Συχνά δυσκολεύονται να αποτυπώσουν και να οργανώσουν τις σκέψεις τους σε ένα σωστά δομημένο κείμενο με αποτέλεσμα ο λόγος τους να είναι περιεκτικός, συνοπτικός, με πολλά ορθογραφικά λάθη και πολλές φορές με έλλειψη συνοχής και αλληλουχίας. Για αυτό το λόγο αποφασίστηκε να ερευνησουμε και να αναλύσουμε διεξοδικά τον γραπτό λόγο παιδιών της Β΄ τάξης δημοτικού ενός τυπικού σχολείου, προκειμένου να εντοπιστούν οι αφηγηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς και ποια είναι η φύση αυτών των δυσκολιών που προκαλούνται.

Στην παρούσα έρευνα πήραμε υπόψη μας ότι το δείγμα μας πέρα από παιδιά τυπικής ανάπτυξης αποτελούνταν από δίγλωσσα, γλωσσικές μειονότητες, καθώς και παιδιά με άλλες συναφείς διαταραχές (π.χ. ΔΕΠΥ, μαθησιακές δυσκολίες, αρθρωτικές δυσκολίες). Ο κύριος στόχος της έρευνας μας αποσκοπούσε στον εντοπισμό των διακεκριμένων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και διαφορές σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς και στους τρόπους αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών προτείνοντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και εκπαίδευσης.

3.2 Τρόπος χορήγησης του test

Για το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν ως μεθοδολογικό εργαλείο έντυπες εικόνες που αφορούσαν παιδικό πληθυσμό 93 ατόμων της Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου. Τα πρώτα 53 δείγματα χορηγήθηκαν σε δημοτικά σχολεία στην Πάτρα, ενώ τα υπόλοιπα 40 σε δημοτικά σχολεία στην Αθήνα. Στο πληθυσμό αυτών περιλαμβάνονταν δίγλωσσα παιδιά, καθώς και μειονότητες παιδιών με συναφείς διαταραχές (Δεπυ, μαθησιακές δυσκολίες, αρθρωτικές δυσκολίες). Τα σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν το Ιδιωτικό σχολείο Τσαγγαρινού- Ταξιάρχης Περάματος, το 1^ο Δημοτικό Περάματος, το 18^ο και 47^ο Δημοτικό Πατρών. Ωστόσο δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χορηγήθηκε σε αυτόν τον πληθυσμό παιδιών αποτελούνταν από έξι (6) εικόνες χρονικής αλληλουχίας, όπου τα παιδιά έπρεπε να τις αφηγηθούν σαν μια ιστορία με χρονική σειρά. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η ικανότητα κριτικής σκέψης, για να εξηγήσουν το τέλος της ιστορίας. Στο τέλος του τεστ ζητήθηκε από τα παιδιά να αναπαράγουν ένα γραπτό κείμενο μιας παραγράφου με θέμα “ Πώς πέρασες στο καρναβάλι;” ή “ Πώς πέρασες το Πάσχα;” ή “ Πώς πέρασες το σαββατοκύριακο;” Προκειμένου να αξιολογηθεί και η ικανότητα της δημιουργικής γραφής κατά την αυθόρμητη

παραγωγή. Τα περισσότερα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολίες σε αυτό τον τομέα του τεστ. Ο τόπος χορήγησης του τεστ αποτελούσε η σχολική τάξη των σχολείου η οποία παραχωρήθηκε από τον εκπαιδευτικό της εκάστοτε τάξης δίνοντας το χρονικό περιθώριο 1(μίας) ώρας για την συμπλήρωση του.

3.3 Διεξαγωγή της έρευνας

✓ Αρχικές υποθέσεις

Όπως προαναφέρθηκε στο συνολικό δείγμα των παιδιών έλαβαν μέρος στην έρευνα πέντε (5) δίγλωσσα παιδιά, από τα οποία τα δύο ήταν αλβανικής καταγωγής και τα άλλα τρία αποτελούσαν μέρος γλωσσικής μειονότητας(Ρομά), δεκαπέντε (15) με μαθησιακές δυσκολίες , πέντε (5) με φωνολογικά/ αρθρωτικά λάθη και τα υπόλοιπα ήταν τυπικής ανάπτυξης ή με χαμηλή σχολική επίδοση.

Μέσα από την παρούσα έρευνα οι τομείς που αξιολογήθηκαν και συγκρίθηκαν όσον αφορά την γραπτή έκφραση των παιδιών σε μορφή , περιεχόμενο και χρήση της γλώσσας αποτελούν οι παρακάτω :

- Αν τα παιδιά περιέγραψαν τις εικόνες μεμονωμένα (περιγραφή) ή σαν μια ολοκληρωμένη ιστορία (αφήγηση).
- Αξιολογήθηκε αν υπήρχαν στοιχεία προφορικότητας στην αποτύπωση των ιδεών τους κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου.
- Αν υπήρχαν φωνολογικά/αρθρωτικά λάθη, τα οποία αποτυπώνονταν και γραπτά.
- Αν υπήρχαν ορθογραφικά λάθη ,τα οποία προέκυψαν είτε από λάθη κανόνων γραμματικής είτε από λάθη κατάληξης.
- Όσον αφορά τη σύνταξη των προτάσεων τους παρατηρήθηκε τι είδους προτάσεις χρησιμοποίησαν (κύριες - δευτερεύουσες και τι είδους δευτερεύουσες).
- Τι όρους χρησιμοποιούσαν στις προτάσεις τους (ρήματα, ουσιαστικά, άρθρα, επίθετα)
- Αν χρησιμοποιούσαν προτάσεις λακωνικές- ελλειπτικές ή επαυξημένες.
- Αν υπήρχε έλλειψη τονισμού και σημείων στίξης στις προτάσεις
- Αν υπήρχε σύνδεση μεταξύ των προτάσεων με διαρθρωτικούς συνδέσμους ή εκφράσεις που να προάγουν την συνοχή και την αλληλουχία του κειμένου.
- Πόσο ανεπτυγμένο ήταν το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησαν ή αν υπήρξαν δείγματα λεξιπενίας.
- Αν υπήρχε σωστή χρήση των γραμματικών χρόνων
- Αν υπήρχε συμφωνία γενών και πτώσεων στα ουσιαστικά και στα επίθετα.
- Αν κατά την γραπτή παραγωγή είχαν αναπτυγμένη την δημιουργική έκφραση και την κριτική τους σκέψη.

Ο πρωταρχικός ρόλος της έρευνας αποτελούσε η διερεύνηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου της Β΄ τάξης κατά την αφήγηση μίας ιστορίας με χρονική ακολουθία , καθώς και πώς αναπτύσσουν την δημιουργικότητα τους . Συνάμα αξιολογήθηκε τι αποκλίσεις παρουσιάζονται όσον αφορά τα στάδια που θα έπρεπε να έχουν κατακτήσει στην γραπτή τους έκφραση σύμφωνα με την δεδομένη χρονολογική

τους ηλικία. Στην συγκεκριμένη αξιολόγηση το φύλλο των παιδιών αποτέλεσε ανεξάρτητη μεταβλητή χωρίς να επηρεάζει τις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν.

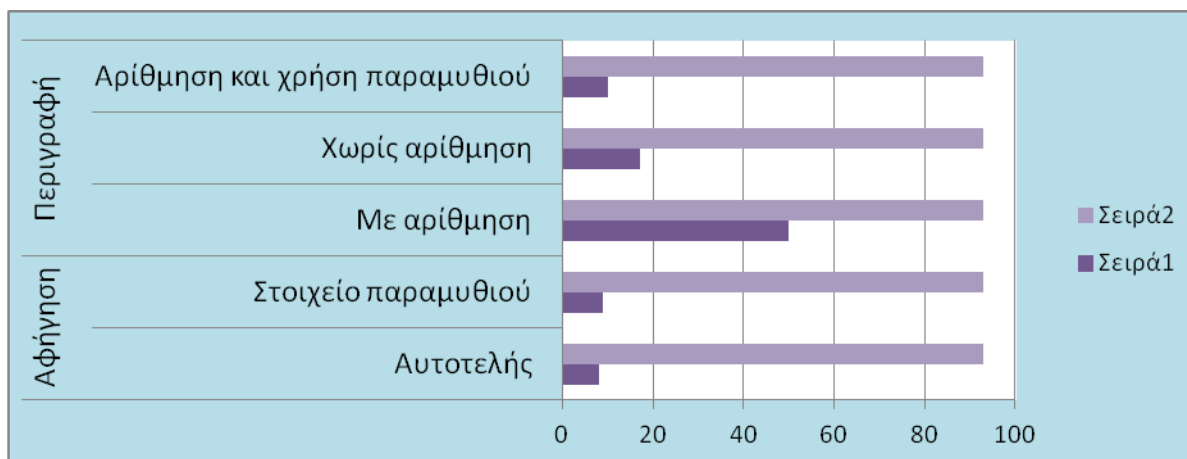
Αρχικά εκτιμήθηκε αν η αφήγηση των εικόνων λήφθηκε ως μια αυτοτελής ιστορία, ή αρχίζοντας σαν ένα κλασικό παραμύθι με την χαρακτηριστική φράση « *Μια φορά και έναν καιρό...* ». Σε αυτή την αφήγηση σημαντικό ρόλο κατείχε η δημιουργικότητα και η φαντασία των παιδιών, καθώς και το κατά πόσο ήταν εξοικειωμένα με τέτοιου είδους κείμενα. Από το συνολικό δείγμα των παιδιών η περιγραφή των εικόνων ως μια αυτοτελής ιστορία χρησιμοποιήθηκε από 9/93 « *Μια μέρα ο Αλέξανδρος με τον μπαμπά του πήγαν για ψάρεμα.* », ενώ την αφήγηση ως παραμύθι αντανάκλούσε τα 8/93. « *Μια φορά κίεναν καιρό ήταν ένας παππούς και ένα παιδάκι που πήγανε για ψάρεμα με μια απόχη* »

Στην συνέχεια παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά περιέγραψαν τις εικόνες την κάθε μία ξεχωριστά και τις αριθμούν ή χρησιμοποίησαν αριθμητικά επίθετα στην αρχή κάθε πρότασης για να τονίσουν την διαφορετικότητα της κάθε εικόνας παρότι περιέγραφαν την κάθε εικόνα ξεχωριστά χρησιμοποιώντας την φράση « *Μια φορά και έναν καιρό...* ». Σε αυτή την σύγκριση διαπιστώθηκε ότι τα μισά παιδιά χρησιμοποίησαν αριθμηση κατά την περιγραφή (50/93) « *1) Ένα παιδί ψαρεύει με τον παπού του* », ενώ χωρίς αριθμηση περιέγραψαν 17/93 παιδιά. « *Ένας μπαμπάς έπιασε ένα ψάρι με το παιδί του* ». Ωστόσο με αριθμηση και με την φράση παραμυθιού περιέγραψαν 10/93 « *1) Μια φορά και ένα καιρό ειπήρχε ένας γέρος και το αγρονάκη του που ο γέρος ψάρεβε και έπιασε ένα μικρούλι ψαράκι* ».

Πίνακας 1.

	Αφήγηση		Περιγραφή		
	Αυτοτελής	Στοιχείο παραμυθιού	Με αριθμηση	Χωρίς αριθμηση	Αρίθμηση και χρήση παραμυθιού
	8	9	50	17	10
Σύνολο παιδιών	93	93	93	93	93

Αναπαράσταση με ραβδόγραμμα 1. :



Με βάση αυτή την κατηγοριοποίηση φαίνεται ότι τα παιδιά συγκλίνουν σε δύο μεγάλες ομάδες αφηγηματικών κειμένων ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Όπως, ξαναφέρθηκε (Νάνου, 2004) τα παιδιά με δυσκολίες αναπαράστασης αφηγούνται το κάθε γεγονός ξεχωριστά, ακόμη κι αν έχουν δοσμένες τις εικόνες της ιστορίας. Σε αυτή την κατηγορία συγκαταλέγονται το 80% των παιδιών του δείγματος, καθώς αναπαρήγαγαν την ιστορία περιγράφοντας την κάθε εικόνα σαν ένα ξεχωριστό κομμάτι αποκλείοντας τις χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις της προκείμενης ιστορίας. *“1) Ο μπαμπάς και το παιδί ψαρεύουνε. 2) Ο μπαμπάς και το παιδί βάλανε το ψάρι σε έναν κουβά και περπατάνε.”* Βέβαια, υπήρχαν αποκλίσεις στον τρόπο που περιέγραφαν τις ιστορίες τους. Ένα μικρό ποσοστό των παιδιών περίπου το 10% παρότι ξεκινούσε την αφήγηση σαν μια ιστορία, στην συνέχεια δεν την σύνθετε σαν ένα ολοκληρωμένο κείμενο αλλά αντί αυτού έπαιρνε τα κάθε μέρος της ιστορίας σαν μια αυτοτελή εικόνα. *“Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένας ψαράς και έπιασε ένα μικρό ψάρι. Το έβαλε μέσα στο κουβαδάκι και πήγαν σπίτι.”* Επίσης διαφορές παρατηρήθηκαν και στον τρόπο που ξεκινούσαν και όσα παιδιά περιέγραφαν τις εικόνες αυτοτελώς. Ορισμένα αριθμούσαν την εικόνα και μετά περιέγραφαν το περιεχόμενο αυτού που έβλεπαν, ενώ μερικά άλλα χρησιμοποιούσαν αριθμητικά επίθετα για να περιγράψουν το εκάστοτε γεγονός. Αυτό όμως δεν σηματοδοτούσε και την χρονική σύνδεση του ενός γεγονότος με το προηγούμενο ή το επόμενο. *“1) Ένας κύριος και ένα παιδί πιάνουν ένα ψάρι με ένα δίχτυ. 2) Το ψάρι το έχουν βάλει μέσα σε έναν κουβά με νερό.”* Από το κείμενο τους δηλαδή έλειπε η συνοχή και η αλληλουχία των γεγονότων της ιστορίας. Αυτές οι αφηγήσεις ανήκουν στην κατηγορία των μη επικεντρωμένων αφηγηματικών κειμένων.

Από την άλλη εντοπίστηκαν αφηγηματικά κείμενα των παιδιών που αναπτύσσονταν ως ολοκληρωμένες ιστορίες σαν ένα συνεχές κείμενο. Ωστόσο και σε αυτά τα 17 γραπτά υπήρχαν αρκετές διαφορές. Τα μισά ξεκινούσαν με την χαρακτηριστική φράση των παραμυθιών *«Μια φορά και έναν καιρό...»* ή *«Μια φορά...»* διατηρώντας κάποια μυθοπλαστικά στοιχεία, όπως την ύπαρξη των πρωταγωνιστών, το αρχικό επεισόδιο από όπου εξελίσσεται η ιστορία, ένα απρόσμενο γεγονός που αλλάζει την τροπή της ιστορίας, οι προσπάθειες επίλυσης του υπάρχοντος προβλήματος και το αίσιο τέλος. *“1) Μια φορά κι έναν καιρό ένας παπούς με τον εγγονό του πήγαν να ψαρέψουν ψάρια. Ο εγγονός του παππού ήταν πολύ ζωηρός. 2) Ο παππούς με τον εγγονό του ήταν στον δρόμο για να πάνε στο μαγαζί του παππού του.”* Σε πολλές περιπτώσεις πρόσθεταν και φανταστικά στοιχεία, τα οποία δεν προϋπήρχαν με βάση τις εικόνες αλλά άφηγαν την φαντασία τους ελεύθερη. (π.χ. *« Στο τέλος ο παπούς έδωσε ένα λάχανο στο ψάρι και θύμωσε »*, *« Το κοριτσάκι με το παπού βάλανε αλεύρι στο ψάρι »*.)

Υπήρχαν όμως περιπτώσεις που αφηγούνταν την ιστορία σαν ένα αυτούσιο αφηγηματικό κείμενο, χωρίς την χαρακτηριστική έναρξη των παραμυθιών. Ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις

έλειπε η συνοχή του κειμένου, καθώς δεν υπήρχε σύνδεση των γεγονότων είτε με χρονικούς συνδέσμους είτε με διαρθρωτικές εκφράσεις. Σε κάποια δείγματα παρατηρήθηκε μη κατάλληλη χρήση ασύνδετου σχήματος, ακατάλληλη χρήση περιεχομένου χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο μη αναμενόμενο, επαναλαμβάνοντας στερεότυπες εκφράσεις προκειμένου να επαναδιατυπώσουν το κείμενο τους. ‘Μια φορά και έναν καιρό ήταν ένα παιδί και ο παπού στον το παιδί με τον παπού του έπιασαν ένα ψάρι’ Σε αυτά τα κείμενα των παιδιών υπήρχαν δυσκολίες επεξεργασίας. Παρόλ’ αυτά υπήρχε σωστή τοποθέτηση και χρονική σχέση μεταξύ του τέλους της ιστορίας με τα προηγούμενα επεισόδια όχι όμως με την αρχή. ‘ 4) Ο μπαμπάς και ο γιός πήγαν πίσω το ψαράκι στην λίμνη. 5) και το άφησαν ελεύθερο 6) αλλά ήρθε ένα μεγαλύτερο ψάρι και το έφαγε. ’ Αυτά τα αφηγηματικά κείμενα αναφέρονται στις επικεντρωμένες αφηγήσεις.

Στοιχεία προφορικότητας και αρθρωτικά/φωνολογικά λάθη στον γραπτό λόγο

Στην συνέχεια της έρευνας αξιολογήθηκε αν καθρεπτιζόνταν στοιχεία προφορικότητας στα γραπτά κείμενα των αφηγήσεων των παιδιών. Από το συνολικό δείγμα παρατηρήθηκε ότι ένα 20 % των παιδιών αντιμετώπιζε αρθρωτικές/ φωνολογικές δυσκολίες, οι οποίες παρατηρούνταν και στον γραπτό τους λόγο. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι τα δίψηφα φωνήεντα όπως το /ευ/ αποτυπώνονταν όπως ακριβώς ακουγόταν δηλαδή ως /εβ/(7/20) /φεύγει/ → /φέβγει/. Παρόμοιο λάθος παρατηρήθηκε και με το /ευ/ ως /εφ/ (4/20) /ελεύθερο/ → /ελέφθερο/ και με το / αυ / ως /αφ/ (2/20) /αυτά/ → /αφτά/. Το γραμματικό αυτό λάθος είναι πολύ πιθανόν να απορρέει και από ορθογραφικό λάθος ή από λανθασμένη εφαρμογή γραμματικών κανόνων. Ωστόσο σε μια περίπτωση παρατηρήθηκε και η ακριβώς αντίθετη διαδικασία το /εβ/ να αντικατασταθεί από το / ευ/, /έβγαλα/ → /εύγαλα/. Επίσης άλλα λάθη που παρατηρήθηκαν είναι εμπροσθιοποίηση/οδοντική πραγμάτωση χειλοδοντικών συμφώνων /'evala/ → /'edala/, /'efaye/ → /'evaye/, /'defteri/ → /'vefteri/, /ka'la/ → /ta'la/, χειλική πραγμάτωση συμφώνων (6/20), όπως /vafisti'ri/ → /vaptisti'ri/, φατνιακή πραγμάτωση συμφώνων (5/20) /kala/ → /tala/, απλοποίηση συμφωνικού συμπλέγματος (5/20) /'stoma/ → /'soma/, πτώση αρχικής συλλαβής /pa'teras/ → /'teras/, πτώση τελικής συλλαβής (2/20) /pe'di/ → /pe/, στιγμική πραγμάτωση τριβόμενων συμφώνων (2/20) /'pasxa/ → /'paska/, ηχηρή πραγμάτωση άηχων συμφώνων (2/20) /pi'sina/ → /bi'sina/, άηχη πραγμάτωση ηχηρών συμφώνων (5/20) /'tzamja/ → /'tsamja/, προσθήκη φωνήματος (2/20) /'vlepo/ → /ve'lepo/, πτώση τελικού φωνήματος (10/20) /'eftasan/ → /'eftasa/, μετακίνηση/μετάθεση 6/20 /tsu'grisame/ → /stu'grisame/ και συμφωνική αρμονία ως προς τον τρόπο /karxa'rias/ → /xarxa'rias/.

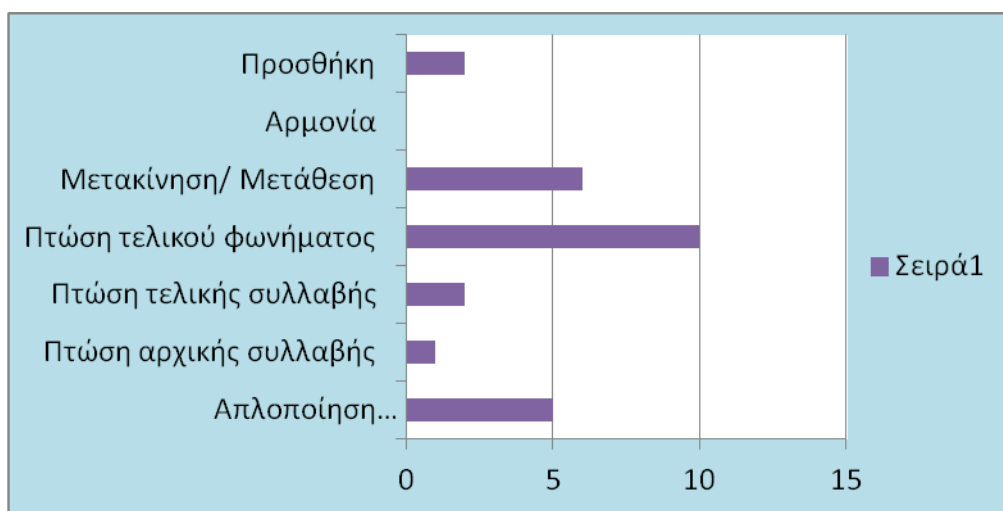
Παρατηρείται επομένως ότι εντοπίζονται πολλές δομικές και συστημικές διαδικασίες, οι οποίες πολύ πιθανόν να ανταποκρίνονται στα λάθη του προφορικού λόγου των παιδιών. Σύμφωνα όμως με την χρονολογική ηλικία των παιδιών αυτές οι διαδικασίες θα έπρεπε να έχουν εξαλειφθεί ήδη από πολύ πιο μικρή ηλικία, γεγονός που αντικατοπτρίζει τη σχολική ανωριμότητα των παιδιών και το χαμηλό αναπτυξιακό τους στάδιο.

Πίνακας
2.

Παιδιά χωρίς φωνολογικά λάθη	Παιδιά με φωνολογικά λάθη	Είδη φωνολογικών λαθών	
73	20	Δομικές διεργασίες	Συστημικές διεργασίες
		Απλοποίηση συμπλεγμάτων <i>'stoma</i> → <i>'soma</i>	Χειλικοποίηση <i>vaftisti'ri</i> → <i>vapti- stiri</i>
		Πτώση αρχικής συλλαβής <i>pa'teras</i> → <i>'teras</i>	Εμπροσθιοποίηση <i>'evala</i> → <i>'edala</i>
		Πτώση τελικής συλλαβής <i>pe'di</i> → <i>pe</i>	Αηχοποίηση <i>'tzaamja</i> → <i>'tsa- mja</i>
		Πτώση τελικού φωνήματος <i>'eftasan</i> → <i>'eftasa</i>	Ηχηροποίηση <i>pi'sina</i> → <i>bi'sina</i>
		Μετακίνηση/ Μετάθεση <i>tsu'grisame</i> → <i>stu'- grisame</i>	Στιγμακοποίηση <i>'pasxa/</i> → <i>paska</i>
		Αρμονία <i>karxa'rias</i> → <i>xarxa- 'rias</i>	Φατνικοποίηση <i>ka'la</i> → <i>ta'la,</i>
		Προσθήκη <i>'vlepo</i> → <i>ve'lepo</i>	

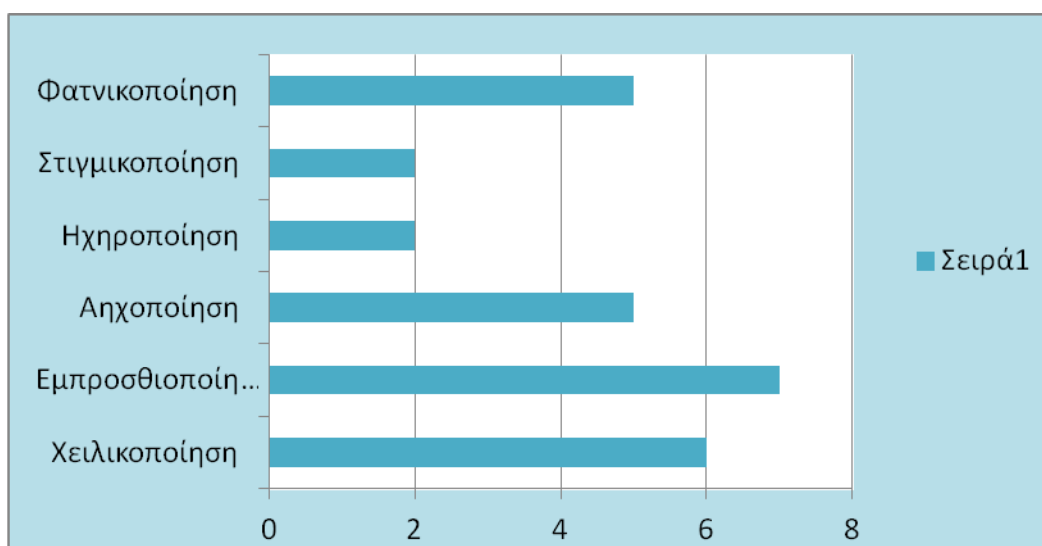
Αναπαράσταση με ραβδόγραμμα 2

Δομικές διεργασίες



Αναπαράσταση με Ραβδόγραμμα 3.

Συστημικές διεργασίες



Παράλληλα παρατηρήθηκε ότι στα δείγματα εντοπίστηκε κατά την αφήγηση των εικόνων αφηγηματικός μονόλογος και αφηγηματικός διάλογος. Ο διάλογος παρατηρήθηκε σε 4 δείγματα. Αυτή η τεχνική αποτελεί ένα συχνό φαινόμενο σε τέτοιο είδους κείμενα

προσδίδοντας με αυτόν τον τρόπο αμεσότητα και ζωντάνια στο κείμενο. Στα πρώτα δύο εκφράστηκε με χρήση εισαγωγικών *“το λυπήθηκε το παιδί το ψάρι και του είπε <<μην το κόψεις παππούκα >> και ο παππούς δεν το έκοψε.”* , στο τρίτο με χρήση παύλας *“ο παππούς ήταν έτοιμος να το κόψει το παιδί ο Μάριος είπε στον παππού του – Όχι παππού μην το κόψεις σε παρακαλώ παππού πάμε το ψάρι στη θάλασσα; Ναι.*, ενώ στο τελευταία το παιδί κατευθείαν εισήγαγε τα λεγόμενα του σε ευθύ λόγο χωρίς να κάνει κατάλληλη προετοιμασία στον αναγνώστη *“Το παιδί άρχισε να κλαίει του λέει ο μπαμπάς του τι θες; Να αφήσης το ψάρι ελέφτερο.”* Το σημείο αυτό εντοπίστηκε στην εικόνα όπου ο παππούς με το παιδί είχαν γυρίσει από το ψάρεμα και ο παππούς ετοιμαζόταν να τεμαχίσει το ψάρι αλλά εκείνη τη στιγμή εξέφρασε την λύπη του καθώς δεν ήθελε να αποτελειώσει το ψάρι. Αυτή η διαδικασία προσδίδει ζωντάνια και παραστατικότητα στο συνολικό κείμενο από την μια μεριά και από την άλλη μεριά αποτυπώνεται η δημιουργική έκφραση των παιδιών και το πόσο ανεπτυγμένη είναι η φανταστική έκφραση ώστε να μπορούν να την μεταφέρουν και να την ενσαρκώνουν μέσα σε ένα αφηγηματικό κείμενο. Ο τρόπος που επέλεξαν τα παιδιά να παρουσιάσουν την δυσαρέσκεια του παιδιού στο θέαμα της θανάτωσης του ψαριού φανερώνει την ανεπτυγμένη δημιουργικότητά τους και τον παιδικό τρόπο αφήγησης , ώστε να μπορέσουν να εντάξουν την δική τους σκέψη αντίληψης των πραγμάτων στο υπόλοιπο αναγνωστικό κοινό.

Ορθογραφικά λάθη

Κατόπιν πραγματοποιήθηκε προσπάθεια κατάταξης των ορθογραφικών λαθών που εντοπίστηκαν στα κείμενα των παιδιών. Ο αρχικός διαχωρισμός ήταν λάθη καταληκτικής ορθογραφίας, τα οποία απορρέουν από λανθασμένη εφαρμογή γραμματικών κανόνων, όπως καταλήξεις ρημάτων και ουσιαστικών. Από την άλλη υπήρχαν λάθη θεματικής ορθογραφίας, όπως στις σύνθετες λέξεις , σε ιστορικές. Από όλο το σύνολο των παιδιών μόνο 6/93 παιδιά δεν παρουσίασαν ορθογραφικά λάθη στον γραπτό τους λόγο. Σε όλα τα υπόλοιπα παιδιά εντοπίστηκαν ορθογραφικά λάθη αλλά η διαφορά έγκειται στο ότι ορισμένα γραπτά χαρακτηρίζονταν μόνο από έναν από τους δύο τύπους ορθογραφικών ενώ σε άλλα υπήρχαν και οι δύο τύποι μαζί.

Όσον αφορά τη θεματική ορθογραφία εντοπίστηκε ότι τα παιδιά αντικαθιστούσαν το **-ο-** με το **-ω-** σε ποσοστό 8% στα ρήματα (*σκατώσει*) και 4% στα ουσιαστικά (*δωκιμή*) , ενώ στα επίθετα δεν εντοπίστηκε κάτι τέτοιο. Όμως παρατηρήθηκε και το ανάποδο φαινόμενο ,αντικατάσταση του **-ω-** με το **-ο-** σε ποσοστό 1% στα ρήματα (*πλακοθήκαμε*), 11% στα ουσιαστικά (*πρόσοπο*) και 16% στα επίθετα (*οραία*) . Έπειτα παρατηρήθηκε αντικατάσταση του **-αι-** με **-ε-** σε ποσοστό 28% στα ρήματα (*έπεξα*), 12% στα ουσιαστικά (*κερό*) και 10% στα επίθετα(*ορέα*). Βέβαια πάλι υπήρχε και η αντίστροφη αντικατάσταση, το **-ε-** με το **-αι-** σε ποσοστό 8% στα ρήματα(*παιρπατάει*), 3% στα ουσιαστικά (*ρινόκαιρο*) και 1% στα επίθετα (*χαμογαιλαστός*). Κατόπιν παρατηρήθηκε αντικατάσταση του **-η-** με **-ι-** σε ποσοστό 38% στα ρήματα (*πίγαμε*), 7% στα ουσιαστικά (*εκκλισία*) και 4% στα επίθετα (*στεναχωρισμένος*). Τα παιδιά εξακολούθησαν να εφαρμόζουν και το αντίστροφο λάθος και σε αυτή την περίπτωση, δηλαδή αντικατάσταση του **-ι-** με **-η-** σε ποσοστό 11% στα ρήματα (*γύνει*) , 13% στα ουσιαστικά (*λήμνη*) και 4% στα επίθετα (*καταπλιχτηκά*) . Η αντικατάσταση του **-ι-** με **-υ-** ήταν ιδιαίτερα εμφανής στα ουσιαστικά σε ποσοστό 11% (*σπύτι*), ενώ στα ρήματα ήταν σχεδόν ανύπαρκτη αυτή η μορφή ορθογραφικού λάθους με μόνο 1% (*πύγα*).

Στη συνέχεια παρατηρήθηκε αντικατάσταση του **-υ-** με **-ι-** σε ποσοστό 19% στα ρήματα (*γίρισα*), ενώ στα ουσιαστικά έφτασε με σημαντική διαφορά μόλις το 7%(*χρισόψαρο*). Η

αντικατάσταση του –υ- με –η- ήταν σταθερά 5% και για τα ρήματα και για τα ουσιαστικά(έσκηψαν ,πηροτεχνήματα) , ενώ πολλή μικρή μείωση εμφανίστηκε στα επίθετα με 4%(καλλήτερο). Η επόμενη αντικατάσταση που διαπιστώθηκε ήταν το –η- με το –υ- με πολλή μικρή εμφάνιση σε ποσοστό 2% και 1% στα ρήματα και στα ουσιαστικά αντίστοιχα(πύγα, γύπεδο). Έπειτα παρατηρήθηκε αντικατάσταση του –η- με το –ει- σε ποσοστό 11% στα ρήματα(πείγα) και 2% στα ουσιαστικά (φαγειτό). Επιπλέον παρατηρήθηκε αντικατάσταση –ι- με –ει- σε ποσοστό 4% στα ρήματα(έρειξαν), ενώ στα ουσιαστικά 2%(κίρειος). Η αντικατάσταση όμως, του –ει- με –ι- έλαβε ποσοστό 11% στα ρήματα(μαγιρέψουν) , ενώ στα ουσιαστικά 3%(δουλιά). Ωστόσο άλλη αντικατάσταση που παρατηρήθηκε ήταν το –ει- με –η - σε ποσοστό 3% στα ρήματα και τα ουσιαστικά(ανήγει,σηρά) , ενώ 1% ήταν η προσέγγιση στα επίθετα(επηδεί). Ακόμη παρατηρήθηκε αντικατάσταση του –οι- με –ι- σε ποσοστό 6% στα ρήματα(άνιξε) και 1% στα ουσιαστικά(σκαντζόχιρο). Βέβαια υπήρξε και η αντίστροφη αντικατάσταση , δηλαδή αντικατάσταση του –ι- με –οι- σε ποσοστό 1% στα ρήματα μόνο(ποιάνουν). Στο –οι- παρατηρήθηκε και αντικατάσταση του με –η- σε ποσοστό 6% στα ρήματα(κητάνε) και 1% στα επίθετα(έτημος). Στα ρήματα παρατηρήθηκε και αντικατάσταση του –οι- με –υ- σε ποσοστό 6%(κύτα). Τέλος στα ρήματα παρατηρήθηκε αντικατάσταση του –υ- με –ει- σε ποσοστό 6%(ειπήρχε), ενώ στα επίθετα έφτασε το 2%(ειπέροχα) και στα ουσιαστικά έφτανε μέχρι 1%(αλεισίδες).

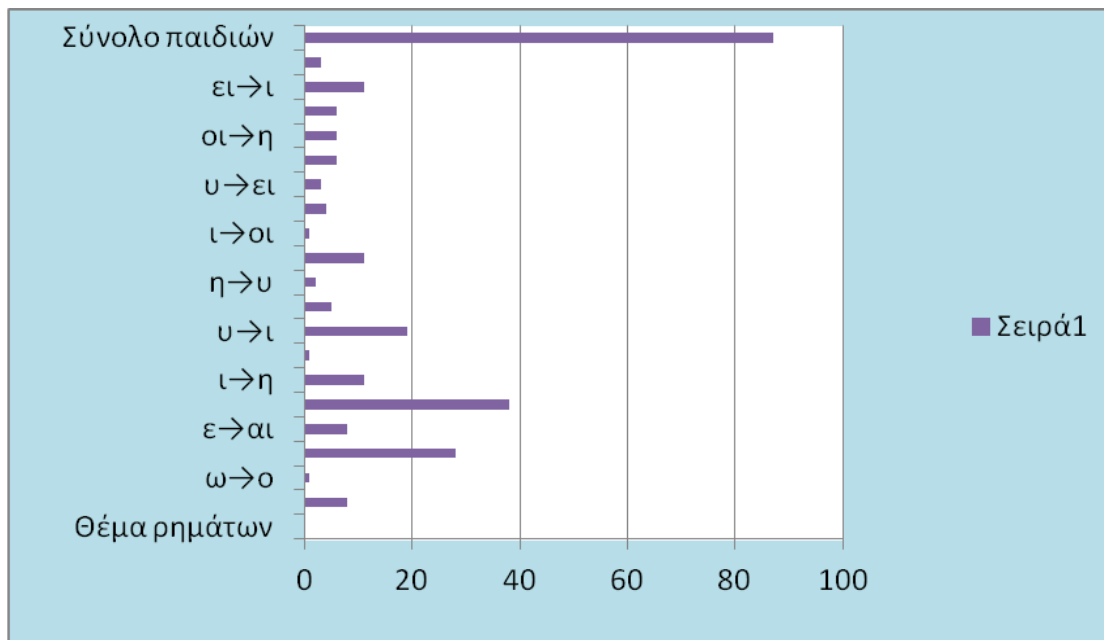
Όσον αφορά τα ουσιαστικά παρατηρήθηκαν και άλλες αντικαταστάσεις στη ορθογραφία. Μία από αυτές ήταν η αντικατάσταση του –ει- με –υ- σε ποσοστό 1%(θύα). Η άλλη αντικατάσταση που παρατηρήθηκε ήταν το –η- με –οι- σε ποσοστό πάλι 1%(κοίπος).

Παρακάτω φαίνεται ο συνοπτικός πίνακας των αποτελεσμάτων της σύγκρισης ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων στη θεματική ορθογραφία.

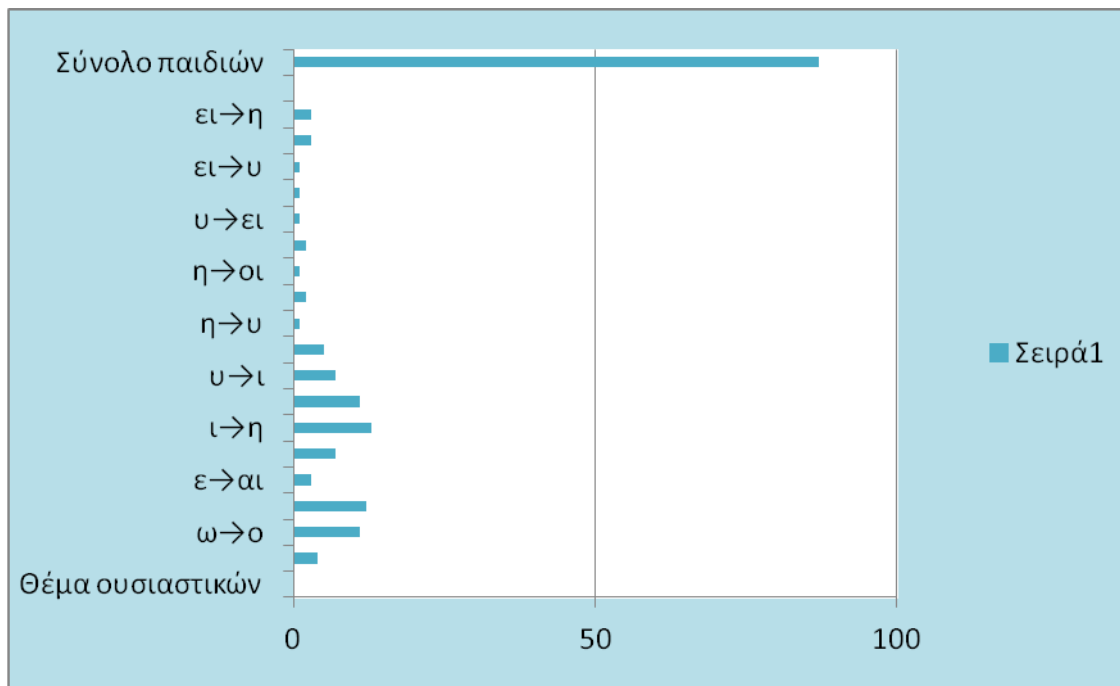
Πίνακας 3

Θεματική Ορθογραφία					
Θέμα ρημάτων		Θέμα ουσιαστικών		Θέμα επιθέτων/ επιρρημάτων/συνδέσμων	
ο→ω (<u>σκοτώσει</u>)	8	ο→ω (<u>δωκιμή</u>)	4	ω→ο (<u>οραία</u>)	16
ω→ο (<u>πλακοθήκαμε</u>)	1	ω→ο(<u>πρόσπο</u>)	11	υ→η (<u>καλήτερα</u>)	4
αι→ε (<u>έπεξα</u>)	28	αι→ε (<u>κερό</u>)	12	αι→ε (<u>ωρέα</u>)	10
ε→αι (<u>παιρπατάει</u>)	8	ε→αι (<u>ρινόκαιρο</u>)	3	ε→αι (<u>χαμογαλαστός</u>)	1
η→ι (<u>πίγαμε</u>)	38	η→ι (<u>εκκισία</u>)	7	η→ι (<u>στεναχωριμένος</u>)	4
ι→η (<u>γήγει</u>)	11	ι→η (<u>λήμνη</u>)	13	υ→ει (<u>ειπέροχα</u>)	2
ι→υ (<u>πύγα</u>)	1	ι→υ(<u>σπύτι</u>)	11	ει→η (<u>επηδεί</u>)	1
υ→ι (<u>γίρισα</u>)	19	υ→ι (<u>χρισόψαρο</u>)	7	οι→η (<u>έτημος</u>)	1
υ→η (<u>έσκηψαν</u>)	5	υ→η (<u>πηροτεχνήματα</u>)	5	ι→η(<u>καταπλιχτηκά</u>)	4
η→υ (<u>πύγα</u>)	2	η→υ (<u>γύπεδο</u>)	1		
η→ει (<u>πείγα</u>)	11	η→ει (<u>φαγειτό</u>)	2		
ι→οι (<u>ποιάσανε</u>)	1	η→οι (<u>κοίπος</u>)	1		
ι→ει (<u>έρειζαν</u>)	4	ι→ει (<u>κίρειος</u>)	2		
υ→ει (<u>ειπήρχε</u>)	3	υ→ει (<u>αλεισίδες</u>)	1		
οι→ι (<u>άνιξε</u>)	6	οι→ι (<u>σκαντζόχιρο</u>)	1		
οι→η (<u>κητάνε</u>)	6	ει→υ (<u>θύα</u>)	1		
οι→υ (<u>κύτα</u>)	6	ει→ι (<u>δουλιά</u>)	3		
ει→ι (<u>μαγιρέψουν</u>)	11	ει→η (<u>σηρά</u>)	3		
ει→η (<u>ανήγει</u>)	3				
Σύνολο παιδιών	87	Σύνολο παιδιών	87	Σύνολο παιδιών	87

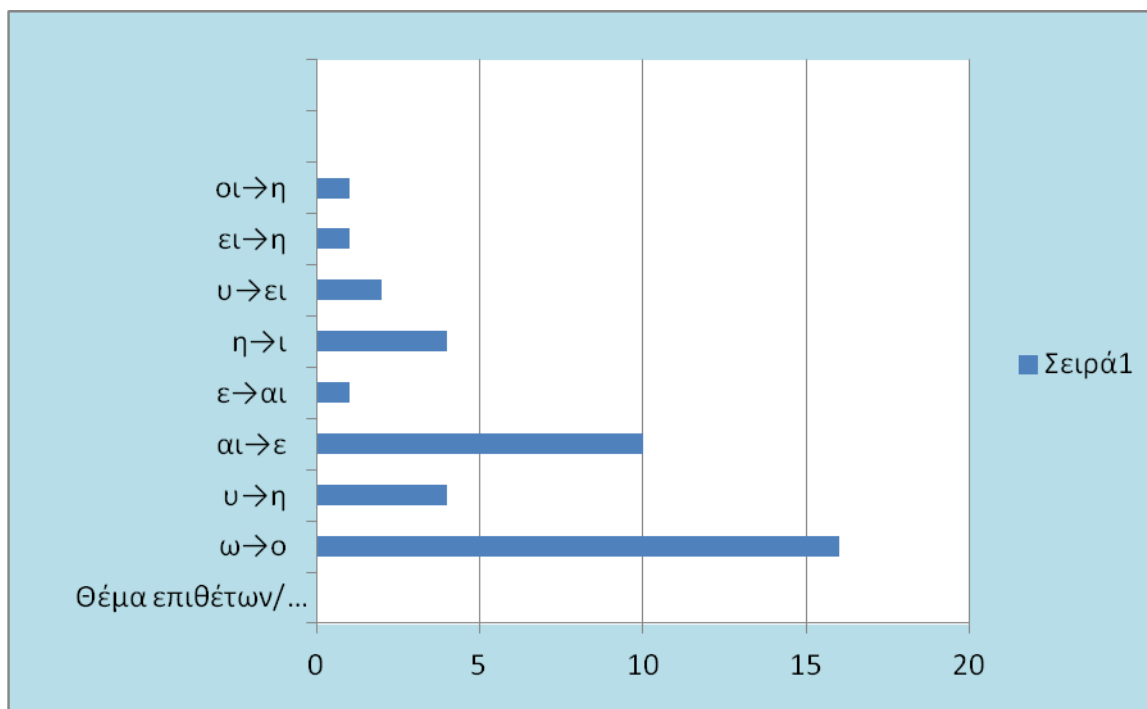
Αναπαράσταση με ραβδόγραμμα 4. :



Αναπαράσταση πίνακα με ραβδόγραμμα 5:



Αναπαράσταση Πίνακα με ραβδόγραμμα 6:



Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σύγκριση της καταληκτικής ορθογραφίας τόσο των ρημάτων όσο και των ουσιαστικών και των επιθέτων/επιρρημάτων/συνδέσμων. Αρχικά παρατηρήθηκαν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στις καταλήξεις των επιθέτων παρά στις καταλήξεις ρημάτων και ουσιαστικών. Όπως και στην θεματική ορθογραφία παρατηρήθηκε αντικατάσταση του $-\omega$ με το $-o$ σε ποσοστό 18% στα ρήματα (*βλέπω*), 13% στα επίθετα/επιρρήματα (*πίσω*), ενώ στα ουσιαστικά έφτασε μόλις το 2% αλλά μόνο στην περίπτωση που το ουσιαστικό συνοδεύεται από άρθρο (*των Θανάση*).

Επομένως σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για γραμματικό λάθος, καθώς τα παιδιά δεν έχουν κατανοήσει εντελώς τον κανόνα που αφορά τον ενικό και πληθυντικό αριθμό της σωστής ορθογραφίας του οριστικού άρθρου όσον αφορά για την κατάληξη των ουσιαστικών. Στα ρήματα η αντικατάσταση αυτή οφείλεται ότι πολλά από τα παιδιά δεν βρίσκονταν σε θέση να διαχωρίσουν πότε μια λέξη αποτελεί ρήμα και πότε ουσιαστικό. Εξού και η τάση να αποτυπώνονται γραπτά οι καταλήξεις των ρημάτων ως ουσιαστικά και των ουσιαστικών ως ρημάτων.

Αντίθετα η αντικατάσταση του $-o$ με το $-\omega$ σε όλες τις περιπτώσεις σημείωσε πολύ μικρό ποσοστό λαθών. Στα ρήματα έφτασε το 1% (*εύχωμαι*), στα ουσιαστικά το 4% (*άνθρωπος*) και στα επίθετα το 2% (*μεγάλω*). Σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα ρήματα γράφονται με $-αι$ στον παθητικό Αόριστο αλλά στο θέμα $-ομαι$ παρατηρείται η τάση να αποτυπώνονται με $-\omegaμαι$ λόγω της κατάληξης $-\omega$ στους ενεργητικούς χρόνους. Στα ουσιαστικά και τα επίθετα η αποτύπωση της κατάληξης ως $-\omega$ οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν εδραιώσει ακόμη την διαφοροποίηση ρημάτων και ουσιαστικών/ επιθέτων και για αυτό τα αποτυπώνουν ως ρήματα.

Στη συνέχεια παρατηρήθηκε αντικατάσταση του $-η$ με το $-ι$ σε ποσοστό 22% και 21% στα ρήματα (*εμφανίστηκε*) και τα ουσιαστικά (*απόχι*) αντίστοιχα, ενώ στα επίθετα έφτασε το

7% (πρότι). Στα ρήματα προέκυψε από γραμματικό λάθος λόγω λανθασμένου σχηματισμού του παθητικού Αόριστου, ενώ στα ουσιαστικά δεν είχε κατακτηθεί τότε το ουσιαστικό είναι θηλυκό και τότε ουδέτερο ώστε να διαφοροποιηθεί η κατάληξη του. Κάτι αντίστοιχο παρατηρήθηκε και στα επίθετα.

Κατόπιν παρατηρήθηκε αντικατάσταση του **-ι** με το **-η** σε ένα μικρό ποσοστό 6% στα ρήματα (λυπήθηκε), ενώ στα ουσιαστικά 18% (ψάρη) και στα επίθετα 5% (διασκεδαστικό). Σε αυτήν την κατηγορία φαίνεται ότι πάλι αντιμετωπίζεται λανθασμένη ορθογραφία του παθητικού Αόριστο. Αντιθέτως στα ουσιαστικά και στα επίθετα που αποτυπώνονται με **-ι** απορρέει από το γεγονός ότι δεν έχουν κατανοήσει ότι πρόκειται για θηλυκό ουσιαστικό ή επίθετο αντίστοιχο και τα αποδίδουν ως ουδέτερο και στις δύο περιπτώσεις με αποτέλεσμα να υπεργενικεύουν την χρήση του **-ι**.

Στη συνέχεια παρατηρήθηκε αντικατάσταση του **-η** με **-υ** σε ποσοστό 5% στα ρήματα (λυπήθηκε), ενώ στα επίθετα η αντικατάσταση αυτή έλαβε ακόμη μικρότερο ποσοστό 2% (πολύ όμορφη). Για μια ακόμη φορά φαίνεται ότι αντιμετωπίζεται έντονη δυσκολία στην σωστή ορθογραφία του παθητικού Αορίστου στην κατάληξη **-ηθηκα**. Από την άλλη στα επίθετα δεν έχει γενικευτεί η συμφωνία επιθέτου και ουσιαστικού ή επιρρήματος αντίστοιχα με αποτέλεσμα το επίθετο να αποτυπώνεται ως αρσενικό όπως σε αυτές τις περιπτώσεις.

Επίσης παρατηρήθηκε και η ανάποδη αντικατάσταση, δηλαδή το **-υ** με **-η**. Σε αυτή την περίπτωση στα ουσιαστικά (δίχτυ) το ποσοστό λαθών ήταν σχεδόν μηδαμινό 1%, ενώ στα επίθετα έφτασε μέχρι 2% (πολύ ωραία). Στα ουσιαστικά φαίνεται ότι το λάθος οφείλεται πάλι σε λανθασμένο διαχωρισμό θηλυκών και ουδέτερων με αποτέλεσμα η εξαίρεση αυτής της κατηγορίας των ουδέτερων να αποδίδεται ως θηλυκό. Κάτι αντίστοιχο πραγματοποιήθηκε και στα επίθετα όπου τα ουδέτερα αποδίδονται ως θηλυκά λόγω μη συμφωνίας επιθέτου και ουσιαστικού.

Η επόμενη αντικατάσταση που παρατηρήθηκε ήταν το **-υ** με **-ι**. Στα ρήματα (έφυγα) και στα επίθετα (πολύ ωραία) έφτασε το μόνο το 3%, ενώ στα ουσιαστικά παρατηρήθηκε μηδαμινό ποσοστό στο 1% (δίχτυ). Οι περιπτώσεις αυτές των ρημάτων οφείλονται σε ανώμαλο σχηματισμό του Αορίστου καθώς το/φεύγω/ στον Αόριστο σχηματίζεται ως /έφυγα/. Οπότε είναι πολύ πιθανό τα παιδιά αυτής της ηλικίας να μην γνωρίζουν τους γραμματικούς κανόνες αυτών των ρημάτων με αποτέλεσμα να αποδίδουν την ορθογραφία τους καθαρά στην τύχη. Στα επίθετα υπάρχει μια δυσκολία διαχωρισμού ουσιαστικού και επιθέτου και για αυτό αποδίδεται ως ουδέτερο και στα ουσιαστικά οι περιπτώσεις που παρατηρήθηκαν τέτοια ορθογραφικά λάθη ήταν εντελώς από θέμα έλλειψης γραμματικών γνώσεων, καθώς το /δίχτυ/ αποτελεί εξαίρεση του κανόνα των ουδέτερων που γράφονται με **-ι**.

Εν συνέχεια παρατηρήθηκε αντικατάσταση του **-αι** με **-ε** (στεναχωριέτε) και του **-ε** με **-αι** (είπαι) στα ρήματα. Στην πρώτη περίπτωση το ποσοστό έφτασε το 7%, ενώ στην δεύτερη το ποσοστό ήταν ακόμη μεγαλύτερο φτάνοντας το 13%. Αυτά τα ορθογραφικά λάθη απορρέουν από τη έλλειψη γνώσεων της σωστής ορθογραφίας των παθητικών χρόνων καθώς και του κανόνα σε ποια γραμματικά πρόσωπα η κατάληξη των ρημάτων είναι σε **-αι** (α', β', γ' ενικό και γ' πληθυντικό) και σε ποια σε **-ε** (β' και γ' πληθυντικό).

Έπειτα παρατηρήθηκε αντικατάσταση του **-ει** με **-η** σε ποσοστό 21% στα ρήματα (ρίχνη) και 2% στα επιρρήματα (εκμή). Στα ρήματα αυτή η αντικατάσταση πραγματοποιήθηκε λόγω μη ευκρινούς διάκρισης ρημάτων και ουσιαστικών με αποτέλεσμα να αποδίδονται τα ρήματα ως θηλυκά ουσιαστικά. Ενώ στα επιρρήματα αποτελούσε δυσκολία λόγω μη διάκρισης επιρρημάτων και ρημάτων.

Άλλη μια αντικατάσταση που παρατηρήθηκε ήταν το **-ει** με **-ι** σε ποσοστό 29% στα ρήματα (φένγι), 9% στα ουσιαστικά (γονίς) και 5% στα επιρρήματα (συνέχια). Σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι υπάρχει γενίκευση της χρήσης του **-ι**, καθώς τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται την διάκριση ρημάτων, ουσιαστικών και επιρρημάτων και επομένως δεν

κατανοούν την σωστή χρήση της ορθογραφίας των ρημάτων με –ει με αποτέλεσμα να τα αποτυπώνουν σαν ουδέτερα ουσιαστικά. Στα ουσιαστικά από την άλλη δεν γνωρίζουν τις καταλήξεις του πληθυντικού αριθμού με αποτέλεσμα να τα αποδίδουν με τις καταλήξεις του ενικού αριθμού των ουδετέρων και των αρσενικών αντίστοιχα.

Ακόμη παρατηρήθηκε αντικατάσταση του –η με –ει σε ποσοστό 19% στα ρήματα(*βγείκαμε*) και 4% στα επίθετα(*χαρούμενοι*).Στα ρήματα αυτή η αντικατάσταση παρατηρείται λόγω ανώμαλου σχηματισμού του Αορίστου, καθώς αλλάζει το θέμα του ρήματος και δεν έχουν γενικεύσει ακόμη τις καταλήξεις του Αορίστου. Στα επίθετα από την άλλη αυτές οι αντικαταστάσεις παρατηρούνται λόγω έλλειψης γραμματικών γνώσεων καταλήξεων ενικού και πληθυντικού αριθμού.

Η επόμενη αντικατάσταση που προέκυψε ήταν το –ι με –ει σε ποσοστό 1% τόσο στα ρήματα(*γηρείαμε*) όσο και στα επίθετα. Στα ρήματα αυτή η αντικατάσταση προέκυψε λόγω έλλειψης γνώσεων των σωστών καταλήξεων του Αορίστου με αποτέλεσμα να αποτυπώνονται γραπτά τα ρήματα όπως γράφονται στον Ενεστώτα.

Στα ουσιαστικά παρατηρήθηκαν κάποιες επιπλέον αντικαταστάσεις , οι οποίες δεν εντοπίζονται στα ρήματα και τα επίθετα. Αρχικά παρατηρήθηκε απλοποίηση των διπλών συμφώνων από –σσ σε –σ (*θάλασα*)και από –ππ σε –π (*παπούς*)σε ποσοστό 4% και 10% αντίστοιχα. Αυτού του είδους οι αντικαταστάσεις οφείλονται καθαρά σε λάθη κατάληξης λόγω μη επίγνωσης των γραμματικών κανόνων.

Η τελευταία αντικατάσταση που παρατηρήθηκε στα ουσιαστικά, η οποία πραγματοποιήθηκε και στα επίθετα/ επιρρήματα, ήταν ο διπλασιασμός συμφώνου από –λ σε –λλ σε ποσοστό 1% και στις δύο περιπτώσεις (*φίλλη, καλλά*). Αυτού του είδους η αντικατάσταση πιθανότατα να απορρέει από περίπτωση σύγχυσης του αριθμού –λ και ίσως και από βιαστικότητα ή άγχος.

Κάποιες επιπλέον αντικαταστάσεις που παρατηρήθηκαν μόνο στα επίθετα /επιρρήματα αποτελούν οι παρακάτω. Πρώτα απ’ όλα παρατηρήθηκε απλοποίηση διπλών συμφώνων από –λλ σε –λ σε ποσοστό 22%(*πολές*). Αυτή η μορφή αντικατάστασης οφείλεται σε έλλειψη γνώσεων του ανώμαλου σχηματισμού του επιθέτου πολός-πολλή-πολύ με αποτέλεσμα σε όλες τις πτώσεις και σε όλα τα γένη να αποτυπώνεται χωρίς διπλασιασμό του συμφώνου.

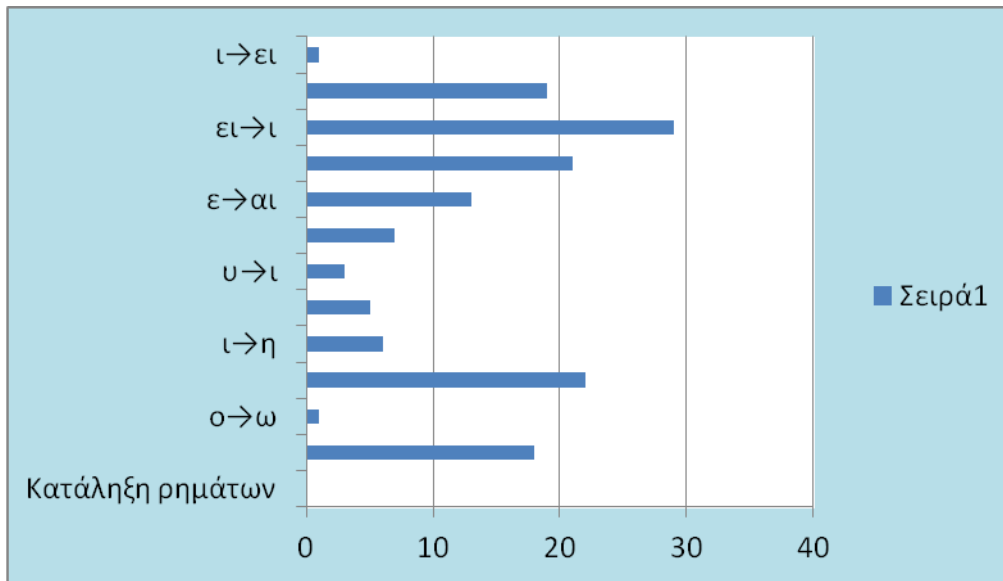
Η επόμενη αντικατάσταση που παρατηρήθηκε ήταν το –ι με –υ σε ποσοστό 1% (*πάλυ*) , η οποία οφείλεται στην έλλειψη γνώσεως της σωστής ορθογραφίας των επιρρημάτων. Στη συνέχεια παρατηρήθηκε αντικατάσταση του –υ με –οι σε ποσοστό πάλι 1% (*πολοί όμορφα*), η οποία οφείλεται στην ασυμφωνία αριθμού και γένους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο ενικός του ουδετέρου να αποτυπώνεται ως πληθυντικός. Επομένως είναι πιθανόν να οφείλεται και στην δυσκολία διάκρισης ενικού και πληθυντικού αριθμού. Η τελευταία αντικατάσταση που παρατηρήθηκε ήταν το –οι με –η σε ποσοστό 2%(*οι ντυμένη*). Αυτή η περίπτωση ορθογραφικών λαθών οφείλεται στην δυσκολία διάκρισης ενικού και πληθυντικού αριθμού με αποτέλεσμα να υπάρχει ασυμφωνία αριθμού και πτώσης, παρότι η ορθογραφία του οριστικού άρθρου ήταν σωστή. Μπορεί να οφείλεται και σε ένα μερίδιο απροσεξίας από την μεριά των μαθητών αλλά δεν μπορεί να είναι και απόλυτο καθώς παρατηρούνται πολλά τέτοια παραδείγματα στο συνολικό εύρος των κειμένων τους.

Παρακάτω παρατίθεται συνοπτικά ο πίνακας με το αντίστοιχο σχεδιάγραμμα.

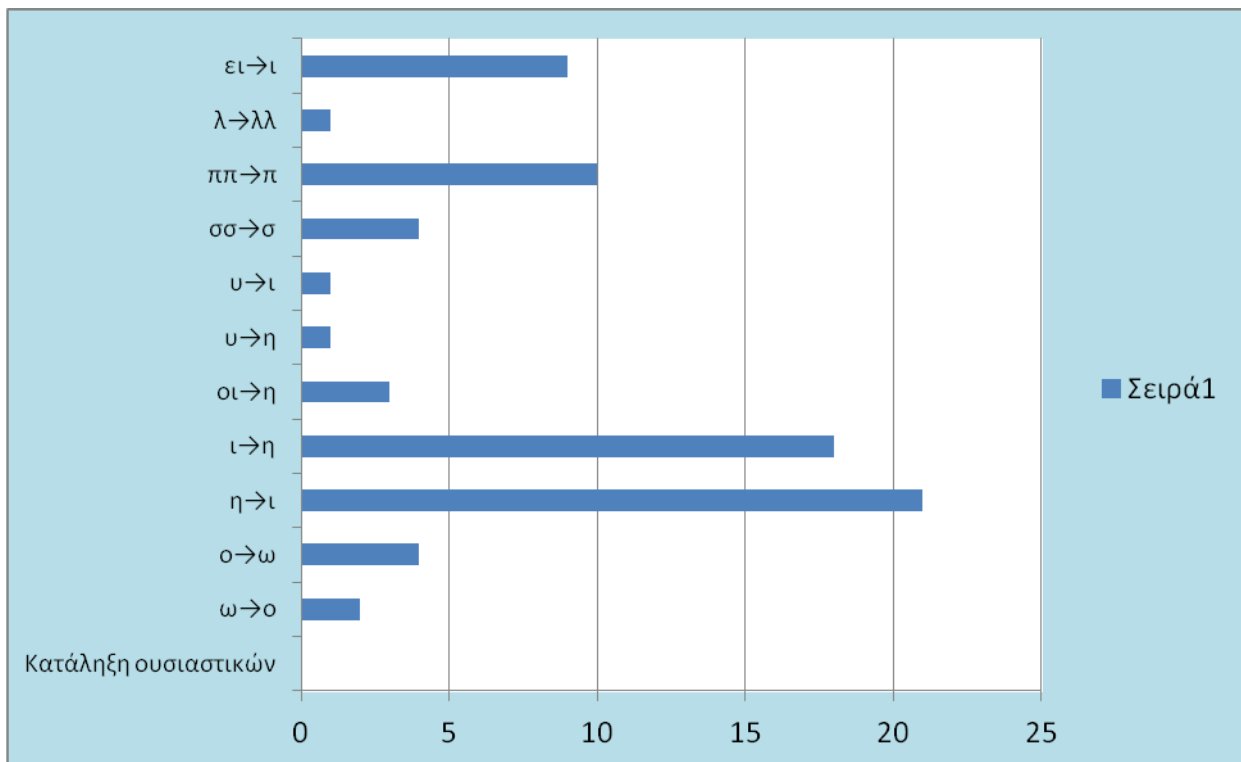
Πίνακας 4

Καταληκτική ορθογραφία					
Κατάληξη ρημάτων		Κατάληξη ουσιαστικών		Κατάληξη επιθέτων / επιρρημάτων / συνδέσμων	
ω→ο (βλέπο)	18	ω→ο (των Θανάση)	2	ω→ο (πίσο)	13
ο→ω (εύχωμαι)	1	ο→ω (άνθρωπος)	4	ο→ω (μεγάλω)	2
η→ι (εμφανίστικε)	22	η→ι (απόχι)	21	η→ι (πρότι)	7
ι→η (λυπήθικε)	6	ι→η (ψάρη)	18	ι→η (διασκεδαστηκό)	5
η→υ (λυπήθυκε)	5	οι→η	3	η→υ (πολύ όμορφη)	2
υ→ι (έφριγα)	3	υ→η (δίχτη)	1	υ→η (πολή ωραία)	2
αι→ε (στεναχωριέτε)	7	υ→ι (δίχτι)	1	υ→ι (πολί ωραία)	3
ε→αι (είπαι)	13	σσ→σ (θάλασα)	4	ι→υ (πάλυ)	1
ει→η (ρίχνη)	21	ππ→π (παπούς)	10	λλ→λ (πολές)	22
ει→ι (φεύγι)	29	λ→λλ (φίλλη)	1	λ→λλ (καλλά)	1
η→ει (βγείκαμε)	19	ει→ι (γονίς)	9	ει→η (εκή)	2
ι→ει (γηρείσαμε)	1			ει→ι (συνέχια)	5
				η→ει (χαρούμενι)	4
				οι→η (οι ντυμένη)	2
				υ→οι (πολοί όμορφα)	1
				ι→ει	1

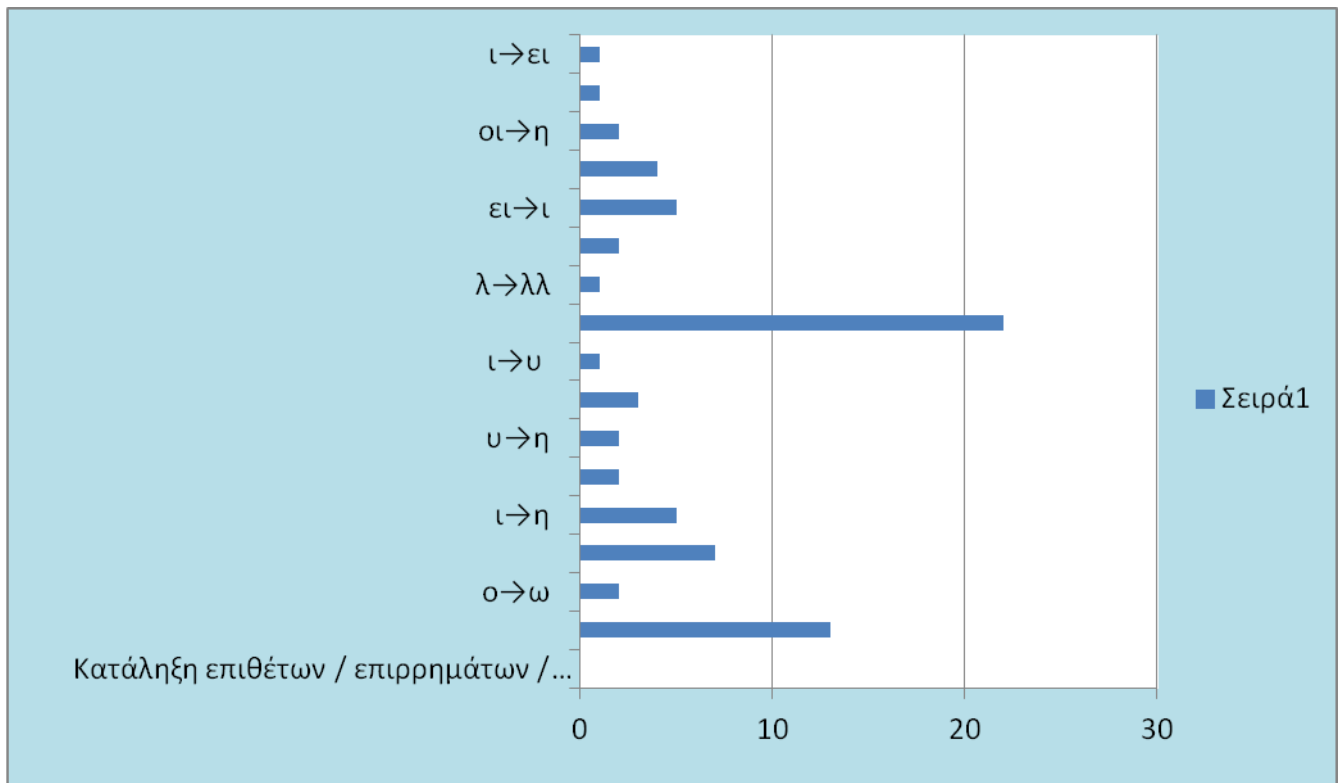
Αναπαράσταση με ραβδόγραμμα 7 :



Αναπαράσταση με ραβδόγραμμα 8:



Αναπαράσταση με ραβδόγραμμα 9:



Συνοπτικοί πίνακες διαφορών στις κατάληξεις θεματικής και καταληκτικής
ορθογραφίας στα ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα

Πίνακας 5

Σύγκριση ρημάτων	
Θέμα Ρημάτων	Κατάληξη Ρημάτων
ω→ο	√
ο→ω	√
αι→ε	√
ε→αι	√
η→ι	√
ι→η	√
ι→υ	-
υ→ι	√
υ→η	-
η→υ	√
η→ει	√
ι→οι	-
ι→ει	√
υ→ει	-
οι→ι	-
οι→η	-
οι→υ	-
ει→ι	√
ει→η	√

Πίνακας 6

Σύγκριση ουσιαστικών	
Θέμα ουσιαστικών	Κατάληξη ουσιαστικών
ο→ω	√
ω→ο	√
αι→ε	-
ε→αι	-
η→ι	√
ι→η	√
ι→υ	-
υ→ι	√
υ→η	√
η→υ	-
η→ει	-
η→οι	-
ι→ει	-
υ→ει	-
οι→ι	-
ει→υ	-
ει→ι	√
ει→η	-
-	οι→η
-	σσ→σ
-	ππ→π
-	λ→λλ

Πίνακας
7

Σύγκριση επιθέτων	
Θέμα επιθέτων	Κατάληξη επιθέτων
ω→ο	√
υ→η	√
αι→ε	-
ε→αι	-
η→ι	√
υ→ει	-
ει→η	√
οι→η	√
-	ο→ω
-	ι→η
-	η→υ
-	υ→ι
-	ι→υ
-	λλ→λ
-	λ→λλ
-	ει→ι
-	η→ει
-	υ→οι
-	ι→ει

Δομή προτάσεων

Στη συνέχεια παρατηρήθηκε όσον αφορά τη δομή των προτάσεων αν υπήρχαν στο κείμενο τους δευτερεύουσες ή κύριες προτάσεις. Ειδικά όσον αφορά τις δευτερεύουσες προτάσεις ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο είδος που εντοπίστηκαν στα κείμενα των παιδιών. Η ελληνική γλώσσα χωρίζει τις δευτερεύουσες σε ονοματικές και επιρρηματικές. Οι ονοματικές δευτερεύουσες χωρίζονται σε Ειδικές, Βουλευτικές, Ενδοιαστικές και Πλάγιες Ερωτηματικές. Όλες οι ονοματικές δευτερεύουσες λειτουργούν ως Υποκείμενο, Αντικείμενο, Κατηγορούμενο, Επιθετικός προσδιορισμός ή συμπλήρωμα στο ρήμα της κύριας πρότασης όπως επεξήγηση ή παράθεση. Οι Ειδικές προτάσεις εισάγονται με το **να** ή (**για**) **να** και δηλώνουν τον σκοπό μιας ενέργειας. Οι Βουλευτικές εισάγονται με το **να** και δηλώνουν το συμπλήρωμα ενός ρήματος και σπανιότερα ενός ονόματος. Οι Ενδοιαστικές προτάσεις εισάγονται με το **μη(ν)**, **να μη(ν)** και το **μήπως** και δείχνουν τον φόβο για να πραγματοποιηθεί κάτι. Οι πλάγιες ερωτηματικές εισάγονται με το **τι** ή με ερωτηματικές αντωνυμίες και δηλώνουν σε πλάγιο λόγο ερώτηση. Ορισμένες χωρίζονται σε ολικής και άλλες σε μερικής άγνοιας. Οι ολικής αν μετατραπούν σε ευθεία ερώτηση απαντώνται με ένα ναι ή όχι, ενώ οι μερικής με ολόκληρη πρόταση.

Οι επιρρηματικές δευτερεύουσες χωρίζονται σε Τελικές, Αιτιολογικές, Αποτελεσματικές, Υποθετικές, Εναντιωματικές, Παραχωρητικές και Χρονικές προτάσεις. Όλες οι επιρρηματικές λειτουργούν ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί στο ρήμα της κύριας πρότασης. Οι τελικές προτάσεις εισάγονται με το **να** ή το **(για) να** και δηλώνουν τον σκοπό για τον οποίο γίνεται κάτι. Οι Αιτιολογικές προτάσεις εισάγονται με το **επειδή, γιατί, αφού, διότι**, καθώς και με αιτιολογικές εκφράσεις όπως **εφόσον, καθώς να, σαν να**. Οι προτάσεις αυτές δηλώνουν την αιτία για την οποία πραγματοποιείται μια κατάσταση, μια πράξη ή ένα γεγονός. Η επόμενη κατηγορία αποτελείται από τις Αποτελεσματικές, οι οποίες εισάγονται με τους συνδέσμους **ώστε, που, να** ή με τις εκφράσεις **ώστε να, για να, που να**. Οι προτάσεις αυτές δείχνουν το αποτέλεσμα μια ενέργειας ή πράξης που συνέβη.

Εν συνέχεια ακολουθούν οι Υποθετικές προτάσεις που εισάγονται με το **αν**, **εάν** καθώς και με τους χρονικούς συνδέσμους **σαν, άμα** ή **να**. Οι προτάσεις αυτές ανάλογα με τον τρόπο που εκφέρονται μπορούν να δηλώσουν κάτι πραγματικό, το αντίθετο του πραγματικού, κάτι προσδοκώμενο, μια επιθυμία/ σκέψη ή κάτι αορίστως επαναλαμβανόμενο. Μία υποθετική πρόταση για να ισχύσει πρέπει η απόδοση της να επαληθεύει το υποθετικό μέρος. Οι εναντιωματικές προτάσεις εισάγονται με τους συνδέσμους **ενώ, μολονότι, αν και, εάν και** αλλά και με τις εκφράσεις **και ας, παρόλο που**. Οι προτάσεις αυτού του είδους έχουν ως στόχο να δηλώσουν την εναντίωση, την έντονη αντίδραση σχετικά με το πραγματικό της κύριας πρότασης. Έπειτα ακολουθούν οι Παραχωρητικές προτάσεις, οι οποίες εισάγονται με το **και αν, και ας, που να** και έχουν ως στόχο να δηλώσουν την εναντίωση, την αντίδραση σε κάτι που δεν είναι πραγματικό, δηλαδή αποτελεί κάτι αδύνατο ή ενδεχόμενο να πραγματοποιηθεί όσο αφορά την κύρια πρόταση.

Το τελευταίο είδος επιρρηματικών δευτερευουσών αποτελούν οι χρονικές προτάσεις, οι οποίες εισάγονται με τους χρονικούς συνδέσμους **όταν**, **αφού, αφότου, ώσπου, μόλις, προτού, σαν** ή με τις χρονικές εκφράσεις **εκεί που, έως που, κάθε που**. Ο ρόλος των χρονικών προτάσεων είναι να λειτουργούν ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί του χρόνου στις κύριες. Ανάλογα βέβαια και με τον τρόπο που εισάγονται μπορούν να δηλώσουν το σύγχρονο με αποτέλεσμα η κύρια και η δευτερεύουσα να λαμβάνουν χώρα στην ίδια δεδομένη στιγμή. Μπορεί να δηλώνουν το προτερόχρονο, όπου η χρονική πρόταση προηγείται της κύριας αλλά μπορεί και να δηλώνουν το υστερόχρονο δηλαδή η χρονική πρόταση να έπεται της χρονικής πράξης από την κύρια πρόταση.

Ως ένα ξεχωριστό είδος προτάσεων συγκαταλέγονται οι αναφορικές προτάσεις όπου άλλοτε εννοούνται ως επιρρηματικές δευτερεύουσες και άλλοτε ως ονοματικές δευτερεύουσες ή επιθετικές δευτερεύουσες. Οι αναφορικές επιθετικές προτάσεις εισάγονται με αναφορικές αντωνυμίες **ο οποίος, η οποία, το οποίο** ή με το αναφορικό **που** και χρησιμοποιούνται ως επιθετικός προσδιορισμός ενός ουσιαστικού ή ως συμπλήρωμα σε μια προθετική φράση. Οι αναφορικές ονοματικές προτάσεις εισάγονται και αυτές με τις αναφορικές αντωνυμίες **ο οποίος, η οποία, το οποίο, όσος, όση, όσο, οποιοσδήποτε, οποιαδήποτε, οποιοδήποτε** και λειτουργούν ως Υποκείμενο, Αντικείμενο, Κατηγορούμενο ή προσδιορισμός ενός ονόματος. Οι αναφορικές επιρρηματικές προτάσεις εισάγονται με τα αναφορικά επιρρήματα **οπουδήποτε, οποτεδήποτε, οσοδήποτε** και λειτουργούν ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί του χρόνου, του τρόπου, του τόπου και του ποσού.

Στα δείγματα των παιδιών παρατηρήθηκε τόσο στην αφήγηση των ιστοριών όσο και στην αυθόρμητη παραγωγή η εξής κατηγοριοποίηση. Από τα 93 παιδιά μόλις τα 13 δεν χρησιμοποιούσαν δευτερεύουσες προτάσεις στον γραπτό τους λόγο. Ωστόσο όλα τα παιδιά χρησιμοποίησαν κύριες προτάσεις. Βέβαια υπήρχαν περιπτώσεις όπου τα παιδιά χρησιμοποίησαν όλα τα βασικά δομικά συστατικά Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο (Ο μπαμπάς του παιδιού έπιασε ένα ψάρι). Ωστόσο πολλές φορές το υποκείμενο εμμέσως εννοούνταν (Βλέπω τον ψαρά με το παιδί), όπου αφορούσε το συνολικό αριθμό 50 παιδιών. Υπήρχαν όμως περιπτώσεις όπου οι κύριες χαρακτηρίζονταν ως ελλειπτικές χαρακτηρίζοντας

από την δομή Υποκείμενο-Ρήμα (Ο μπαμπάς με το παιδάκι ψαρεύουν) ή Ρήμα-Αντικείμενο, όπου ήταν περίπου 13 παιδιά (Ψαρεύουν ψάρι). Η τελευταία διάκριση στις κύριες ήταν η περίπτωση να χαρακτηρίζονται ως επαυξημένες. Στην περίπτωση αυτή πέρα από τους βασικούς όρους Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο, υπήρχαν και άλλοι όροι που χαρακτηρίζονταν ως προσδιορισμοί ή προθετικά σύνολα που συμπληρώνουν το νόημα ενός ονόματος (70 παιδιά). Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά χρησιμοποίησαν επαυξημένες προτάσεις (Ο παπούς και το εγκονάκι πήγαν για ψάρεμα στη λίμνη.)

Οι δευτερεύουσες προτάσεις χρησιμοποιήθηκαν από 80 παιδιά. Από αυτά φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούσαν με μεγαλύτερη ευκολία τις επιρρηματικές δευτερεύουσες, καθώς στα 40 δείγματα εντοπίστηκαν τελικές προτάσεις που εισάγονταν με το για να και χρησιμοποιούνταν ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί του σκοπού στο ρήμα των κύριων προτάσεων (Πήγαν γρίγολα στο τραπέζι για να κόψουν τα ψάρια που μάζεψαν). Δεύτερη σε συχνότητα παρατηρήθηκε η χρήση αιτιολογικών προτάσεων, όπου τις χρησιμοποίησαν 26 παιδιά στο λόγο τους εισαγμένες με το επειδή και το γιατί (Ο παππούς και το παιδί ξανά πηγένουν στη θάλασσα γιατί είχε περισέψι ένα ψάρι). Με αυτόν τον τρόπο δήλωσαν τον επιρρηματικό προσδιορισμό της αιτίας στο ρήμα των κύριων προτάσεων. Μετά έπονται οι χρονικές προτάσεις, όπου τις χρησιμοποίησαν 22 παιδιά και τις εισήγαγαν με το αφού και το όταν, δηλώνοντας τον χρονικό προσδιορισμό στο ρήμα της κύριας. (Όταν έφτασαν στην λίμνη το πέταξαν πάλι στο νερό). Οι υπόλοιπες επιρρηματικές Αποτελεσματικές, Υποθετικές, Εναντιωματικές και Παραχωρητικές δεν εντοπίστηκαν σε κανένα γραπτό κείμενο των δειγμάτων λόγω του ότι δεν έχουν διδαχτεί ακόμη στην Β' τάξη και είναι λογικό να μην χρησιμοποιούνται στον γραπτό τους λόγο.

Όσον αφορά τις ονοματικές δευτερεύουσες η χρήση τους ήταν εμφανώς πιο περιορισμένη, καθώς μόλις 30 παιδιά χρησιμοποίησαν βουλητικές προτάσεις, τις οποίες τις εισήγαγαν με το να. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος των βουλητικών ήταν κυρίως ως συμπλήρωμα (αντικείμενο) στο ρήμα της κύριας (Πήγαν σπίτι και αποφάσισαν να το μαγειρέψουν). Έπειτα σε συχνότητα ακολουθούν οι ειδικές προτάσεις, όπου τις χρησιμοποίησαν 7 παιδιά και τις εισήγαγαν με το ότι και το που (Ο μικρός είπε στον παππού ότι δεν έχει ψάρια και απογοητεύτηκε). Ο ρόλος των ειδικών προτάσεων αναφερόταν καθαρά ως συμπλήρωμα- αντικείμενο στο ρήμα των εξαρτημένων/κύριων προτάσεων.

Στη συνέχεια ακολουθούν οι ενδοιαστικές προτάσεις όπου τις χρησιμοποίησαν 5 παιδιά και τις εισήγαγαν με το μη/μην. (Βλέπω το παιδί που στεναχωριέται μην σκοτωθεί το ψάρι). Αυτές οι προτάσεις όπως και οι ειδικές χρησιμοποιούνταν ως αντικείμενο στο ρήμα των εξαρτώμενων προτάσεων. Τέλος ακολουθούν οι πλάγιες ερωτηματικές, όπου τις χρησιμοποίησαν ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών, μόλις 5 από το σύνολο και ο ρόλος τους ήταν να συμπληρώνουν το ρήμα των προτάσεων της κύριας. Να χρησιμοποιούνται δηλαδή ως αντικείμενα. (όπως ο παππούς πήγαινε τραβείψει την απόχη του και τι να δουν ένα ψαράκι).

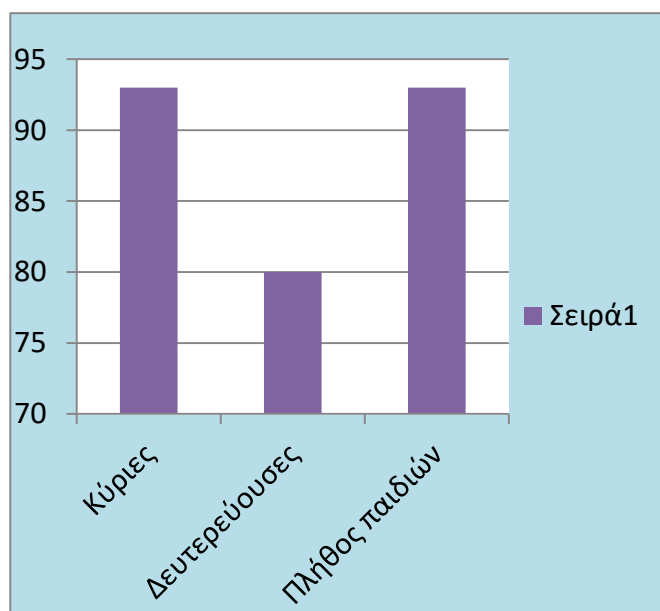
Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι υπήρξε μεγάλο ποσοστό χρήσης στις αναφορικές προτάσεις όπου εντοπίστηκαν σε 45 παιδιά και εισάγονταν με το αναφορικό που. Από αυτές τις περιπτώσεις στα 33 παιδιά οι αναφορικές προτάσεις κατείχαν τον ρόλο του επιθετικού προσδιορισμού στις κύριες εξαρτώμενες προτάσεις (Βλέπω τον ψαρά που ψαρεύει). Έπειτα οι άλλες 10 ανήκαν στις αναφορικές ονοματικές προτάσεις λειτουργώντας ως αντικείμενο στα ρήματα των εξαρτημένων προτάσεων (Βλέπω τον ψαρά που κόβει ψάρι) και μόνο σε 2 περιπτώσεις οι αναφορικές χαρακτηρίζονταν ως επιρρηματικές δηλώνοντας τον χρόνο ή το τρόπο στις εξαρτώμενες προτάσεις που προηγούνταν (ένα παιδί με τον παππού του πήγαιναν για ψάρεμα και εκεί που πήγαν είδαν ένα μεγάλο ψάρι να τρώει ένα μικρό).

Παρακάτω ακολουθεί και ο συγκεντρωτικός πίνακας με τα αντίστοιχα γραφήματα.

Πίνακας 8

Προτάσεις	
Κύριες	93
Δευτερεύουσες	80
Πλήθος παιδιών	93

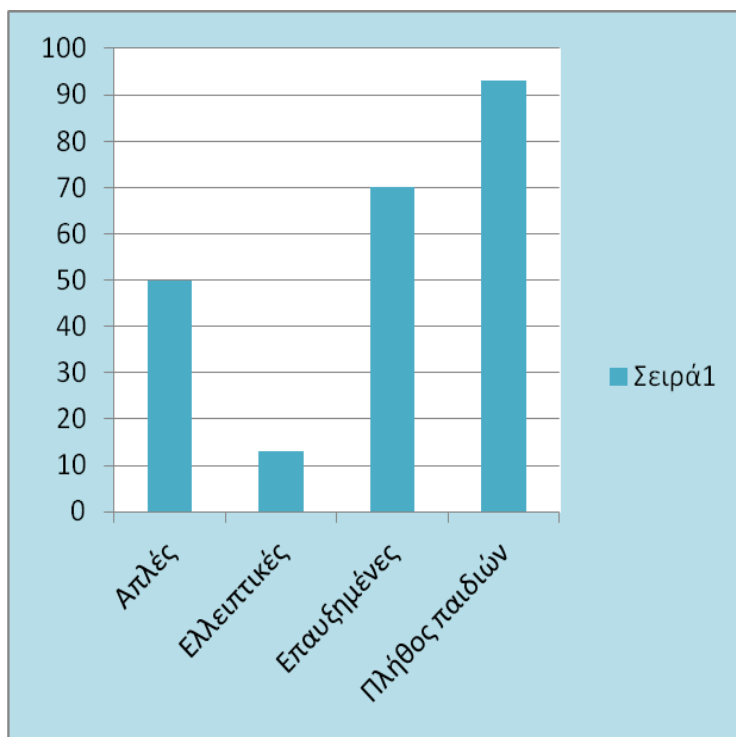
Αναπαράσταση με στήλες 1:



Πίνακας 9

Κόριες	
Απλές	50
Ελλειπτικές	13
Επαυξημένες	70
Πλήθος παιδιών	93

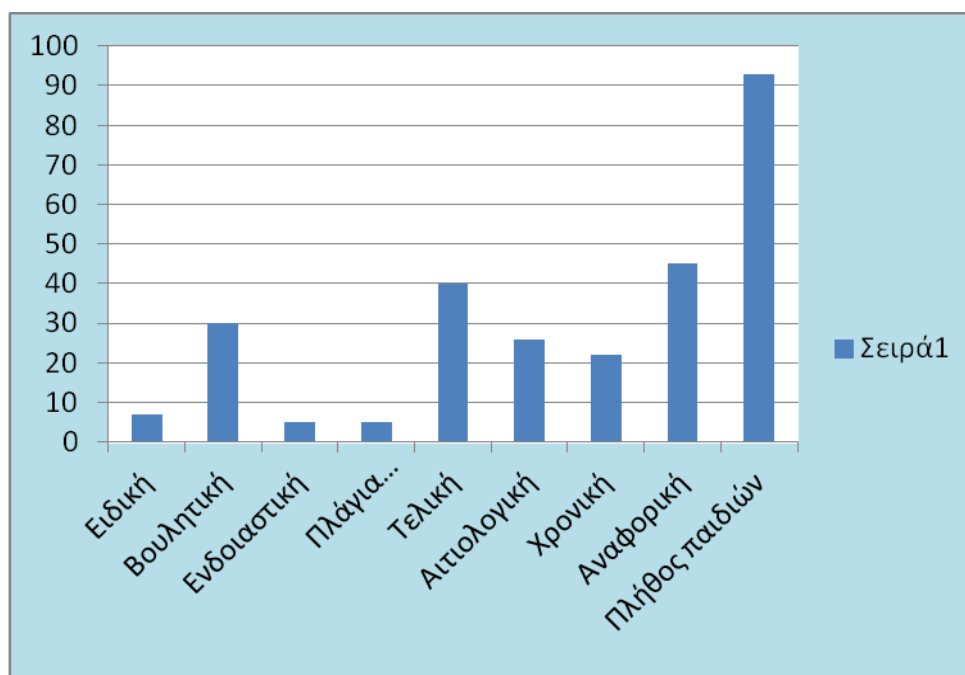
Αναπαράσταση με στήλες 2 :



**Πίνακας
10**

Δευτερεύουσες	
Ειδική	7
Βουλευτική	30
Ενδοιαστική	5
Πλάγια Ερωτηματική	5
Τελική	40
Αιτιολογική	26
Χρονική	22
Αναφορική	45
Πλήθος παιδιών	93

Αναπαράσταση με στήλες 3:



Στη συνέχεια παρατηρήθηκε αν τα παιδιά χρησιμοποιούσαν στην καταγραφή των προτάσεων τους σωστή χρήση κανόνων τονισμού καθώς και αν χρησιμοποιούσαν τα σημεία στίξης όπως κόμματα και τελείες. Από τα 93 δείγματα παρατηρήθηκε ότι τα 35 παρουσίαζαν έλλειψη τονισμού και σημείων στίξης. Μάλιστα σε πολλά παιδιά παρατηρήθηκε το φαινόμενο του ασύνδετου σχήματος χωρίς όμως να εφαρμόζεται με τον κατάλληλο τρόπο, καθώς ένωναν τις προτάσεις που ήταν ανόμοιες μεταξύ τους προσθέτοντας τον παρατακτικό σύνδεσμο και. Επιπλέον παρατηρήθηκε ότι δεν μπορούσαν να εφαρμόσουν διακριτά όρια μεταξύ των προτάσεων γεγονός που καθιστά αδύνατο τον σχηματισμό νέων προτάσεων μέσα σε μια παράγραφο. Κατά αυτόν τον τρόπο παρατηρούνταν μια πρόταση σε κάθε παράγραφο που αποτελούνταν από επιμέρους προτάσεις χωρίς όμως να γίνεται αισθητή αυτή η διάκριση τους μέσα στο κείμενο.

Περιεχόμενο προτάσεων

Προχωρώντας τη έρευνα μας παρατηρήθηκε το περιεχόμενο των προτάσεων που χρησιμοποίησαν τα παιδιά. Παρατηρήθηκε ότι και τα 93 παιδιά πρόσθεταν τα δικά τους φανταστικά στοιχεία μέσα στην αφήγηση κάνοντας το στυλ της παραγράφου να μοιάζει μοναδικό και ταυτόχρονα οικείο προς τους αναγνώστες. Ωστόσο παρατηρήθηκαν και κάποιες αποκλίσεις από το σύνολο των παιδιών σε περίπου 14 παιδιά. Αρχικά παρατηρήθηκε ότι στην εικόνα όπου ο παππούς πάει να κόψει το ψάρι , ένα από τα παιδιά παρασύρθηκε από τα γεγονότα της καθημερινότητας ταυτίζοντας αυτήν την εικόνα με την μητέρα του που καθαρίζει τα ψάρια πριν τα μαγειρέψει. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα αυτή την εικόνα να την αφηγηθεί ως αυτό το γεγονός και έτσι να ξεφύγει από το θέμα της ιστορίας. Επιπλέον ένα άλλο παιδί παρασυρόμενο από τα γεγονότα της καθημερινότητας αντί να περιγράψει τις εικόνες που αντίκριζε μπροστά του, άρχισε να αφηγείται την διαδικασία μαγειρέματος των ψαριών όπως τη έκανε η μαμά του ή γιαγιά του αντίστοιχα. Παράλληλα ένα άλλο παιδί σε αυτό το σημείο συνέδεσε την κοπή του ψαριού στον πάγκο με την ψαρόσουπα που φτιάχνει η γιαγιά του ξεφεύγοντας από το θέμα .

Ένα άλλο παιδί κατά την αφήγηση της ιστορίας αντί να διηγηθεί τις εικόνες σε τρίτο πρόσωπο χρησιμοποιεί πρώτο ενικό δημιουργώντας το στοιχείο της ταύτισης του ήρωα με τον εαυτό του. Έτσι λοιπόν εναρμονίζει τον εαυτό του με τον ήρωα καθιστώντας τον ίδιο συμμετοχο- πρωταγωνιστή στις ενέργειες της κάθε εικόνας.

Κάποια άλλα παιδιά απέτυχαν εντελώς να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο των εικόνων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι ένα παιδί στην προσπάθειά του να αποτυπώσει την εικόνα που ο παππούς με το παιδί πάνε στο σπίτι για να κόψουν το ψάρι , το παιδί το ερμηνεύει εντελώς διαφορετικά λέγοντας ότι το ψάρι ήταν άρρωστο και το πήγαν στο σπίτι για να το γιατρέψουν. (Και μετά το πείγαν στο σπίτι του γέρου και το γιάτρεψαν.) Σε μια άλλη περίπτωση στο τέλος της ιστορίας όπου το μεγάλο ψάρι τρώει το μικρό μέσα στην θάλασσα, αυτή η σκηνή αποτυπώνεται σαν το μεγάλο ψάρι να έχει στο στόμα του μια μπάλα (Ο πατέρας και το παιδί βλέπουν ένα ψάρι που κρατά με το στόμα του μια μπάλα.) Παρόμοιο λάθος είχε γίνει και σε μια άλλη περίπτωση με την μόνο διαφορά που αντί να αναφέρει ότι το ψάρι έχει μια μπάλα το είχε αποτυπώσει ως το ψάρι να τρώει ένα λάχανο. Αυτό βέβαια το είδος λάθους μπορεί να οφείλεται και στην χαμηλή ευκρίνεια της εικόνας με αποτέλεσμα το κάθε παιδί να βάζει σε εφαρμογή την φαντασία του κάνοντας την ιστορία μοναδική. Βέβαια σε μια άλλη τέτοια περίπτωση στο τέλος της εικόνας το παιδί έδωσε έναν ακόμη πιο μυθοπλαστικό χαρακτήρα βάζοντας τους πρωταγωνιστές της ιστορίας παιδί και παππού να δίνουν στο ψάρι ψωμί για να φάει (Δείνουν το ψωμί στο ψάρι για να φάει.) Αυτή όμως η εικόνα δεν είναι τυχαία καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά που πηγαίνουν για ψάρεμα με του γονείς τους τυχαίνει να χρησιμοποιούν το ψωμί ως δόλωμα. Επομένως και αυτή η περίπτωση απορρέει από την καθημερινή ζωή.

Άλλες διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν ήταν στην εικόνα που ο παππούς με το παιδί επιστρέφουν το ψάρι πίσω στη θάλασσα. Εκεί το παιδί το αναπαριστά σαν να τους έχει περισσέψει ένα ψάρι και για αυτό το επιστρέφουν και στο τέλος της ιστορίας αναπαριστά ότι το ψάρι βρήκε την μαμά του. (Ο παππούς και το παιδί ξαναπηγίνουν στη θάλασσα γιατί είχε περισσέψει ένα ψάρι. Ρίχνουν το ψάρι στη θάλασσα και περιμένουν για λίγο. Ο παππούς και το παιδί βλέπουν το ψάρι που είναι με την μαμά του.) Το αίσιο τέλος που δίνει αυτό το παιδί πέρα ότι πηγάζει από την αναπτυγμένη του φαντασία γίνεται προκειμένου να αποκατασταθεί και η θλίψη του ήρωα-παιδιού.

Άλλο ένα παράδειγμα λαθών περιεχομένου αποτελεί το γεγονός όπου το παιδί αναφέρει ότι ρίχνουν νερό στο ψάρι αντί για να περιγράψει ότι το πέταξαν μέσα στην θάλασσα. (Έχουν πάει στη λίμνη και ρίχνη στο ψάρι λίγο νερό.) Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δύο ενδεχόμενα. Αρχικά υπάρχει συντακτικό λάθος καθώς στο πρώτο σκέλος της πρότασης αναφέρεται σε γ'

πληθυντικό , ενώ στο δεύτερο που συνδέεται με τον σύνδεσμο ‘και’ συνεχίζει με γ’ ενικό πρόσωπο. Πέρα από αυτό όμως μπορεί να έχει γίνει και άλλο συντακτικό λάθος καθώς μπορεί να μην βρισκόταν σε θέση να διατυπώσει σωστά αυτό που ήθελε. Ενδέχεται όμως συντακτικά να είναι άρτια δομημένη η πρόταση και απλά να μην είχε καταλάβει σωστά το περιεχόμενο της εικόνας και για αυτό να το απέδωσε λανθασμένα.

Σε άλλη κατηγορία λαθών παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στην σκηνή που ο ψαράς πιάνει με το δίχτυ ένα ψάρι την αποτύπωσαν διαφορετικά λέγοντας ότι εκεί ο ψαράς έπιασε έναν βάτραχο. (Ένας άνθρωπο που πιάνη με ένα δίχτυ έναν βάτραχος.) Βέβαια αυτή η αντικατάσταση μπορεί να οφείλεται σε φτωχό λεξιλόγιο να μην γνωρίζουν δηλαδή αυτά τα ζώα είτε σε ανακριβή απεικόνιση της εικόνας τοποθετώντας έτσι το δικό τους μυθοπλαστικό χαρακτήρα στην αφήγηση.

Άλλα λάθη περιεχομένου που παρατηρήθηκαν ήταν πάλι στη αρχή της ιστορίας όπου ένα παιδί ξεκινούσε την αφήγηση του θεωρώντας ότι ο ψαράς και το παιδί δεν πήγαιναν για ψάρεμα αλλά για να παίξουν με την άμμο. (Ένας παπούς και ένα παιδάκι θέλουν να παίζουν με την άμμο. Ένας παπούς και ένα παιδάκι ρύχνουν νερό στην θάλασσα. Ένας παπούς και ένα παιδάκι κητάνε ένα ψάρι.) Σε αυτή την περίπτωση το παιδί είναι πολύ πιθανόν να παρασύρθηκε από την εικόνα της θάλασσας συνδυασμένη με το καλοκαίρι και για αυτό να θεώρησε ότι παίζουν με την άμμο, μιας και το καλοκαίρι αυτή είναι η κύρια ενασχόληση των παιδιών στην παραλία επομένως και του ίδιου. Τώρα η συνέχεια απλά απορρέει από τις σύνηθες διαδικασίες που κάνουν τα παιδιά, καθώς μετά από το παιχνίδι με την άμμο πηγαίνουν στην θάλασσα είτε για να ξεπλυθούν τα ίδια είτε για να ξεπλύνουν τα κουβαδάκια τους. Άρα για αυτό και αναφέρει ότι ρίχνουν νερό στην θάλασσα.

Μια τελευταία κατηγορία λαθών αποτελεί το γεγονός ότι αντί το παιδί να αναφέρει ότι έβαλαν το ψάρι στο κουβά και πήγαιναν περπατώντας , αναφέρει ότι το ψάρι περπάτησε. (Μετά από λίγες ώρες το βάλανε στον κουβά και περπάτισε.) Αυτό το λάθος μπορεί να απορρέει και από συντακτικό λάθος καθώς θα μπορούσε να εννοεί τους πρωταγωνιστές ότι περπάταγαν αλλά λόγω έλλειψη γνώσεων γραμματικής συμφωνίας να το τοποθέτησε σε γ’ ενικό πρόσωπο. Μπορεί όμως να οφείλεται σε λάθος περιεχομένου και αν ήθελε να διατυπώσει ένα εντελώς διαφορετικό νόημα. Δηλαδή ότι το ψάρι επέστρεψε στη λίμνη αλλά παρασυρμένο από τις δικές του συνήθειες να το προσωποποίησε και να το έβαλε στην θέση να περπατά.

Σε μια άλλη περίπτωση στη εικόνα όπου το παιδί κλαίει επειδή ο ψαράς πάει να κόψει το ψάρι με αποτέλεσμα στη συνέχεια να τα επιστρέφει στη θάλασσα , το παιδί σε αυτή τη σκηνή βάζει το ψάρι να κλαίει αντί για το παιδί. (Όταν πήγαν να το φάνε το ψάρι έκλαιγε και το γύρισαν στη θάλασσα.) Αυτό το γεγονός μπορεί να προϋποθέτει προσωποποίηση του ψαριού ώστε να δείξει την θλίψη που ένιωσε το παιδί ερχόμενο αντιμέτωπο με την εικόνα της κοπής του ψαριού.

Ένα ακόμη γεγονός που παρατηρήθηκε σε πολλή μεγάλη συχνότητα, ήταν ότι το κάθε παιδί ερμήνευε με τον δικό του τρόπο την τελευταία εικόνα με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένας κεντρικός άξονας για την εξέλιξη της υπόθεσης αλλά κάθε φορά να δίδεται και ένα εντελώς διαφορετικό τέλος. Αυτό συνήθως εξαρτιόταν από τι νόμιζε το κάθε παιδί ότι έβλεπε καθώς και το πώς είχε πλάσει στο μυαλό του την ιστορία ώστε να μπορέσει να ξετυλίξει με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Για παράδειγμα κάποια παιδιά στο τέλος της αφήγησης διηγούνταν ότι το μικρό ψάρι φαγώθηκε από έναν καρχαρία ενώ μερικά άλλα υπαινίσσονταν ότι το ψάρι κρατούσε στο στόμα του ένα λάχανο. Επομένως δεν μπορούμε να κρίνουμε αντικειμενικά τον τρόπο αφήγησης καθώς το κάθε παιδί παίρνει ως σοβαρό και ένα εντελώς διαφορετικό κομμάτι κάθε φορά.

Σύνδεση προτάσεων

Τώρα όσον αφορά την σύνδεση των προτάσεων μεταξύ τους παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιούσαν τα περισσότερα παιδιά διαρθρωτικούς συνδέσμους ή εκφράσεις τόσο κατά την περιγραφή των εικόνων όσο και κατά την γραπτή παραγωγή του κειμένου τους. Ο κύριος τρόπος σύνδεσης των προτάσεων τους ήταν παρατακτικά χρησιμοποιώντας τους συμπλεκτικούς συνδέσμους (και, και ότι). Η υποτακτική σύνδεση παρέλειπε εξαιτίας του ότι δεν είχαν διδαχθεί το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στην Β' δημοτικού αλλά το διδάσκονται σε επόμενες τάξεις. Οι περισσότερες διαρθρωτικές εκφράσεις ή λέξεις δήλωναν χρόνο (μετά, έπειτα, μόλις).

Ωστόσο χρησιμοποιούσαν και τον συμπλεκτικό σύνδεσμο <<και>> κατά την έναρξη των προτάσεων γεγονός που δηλώνει ότι ακόμη υπάρχουν ελλείμματα όσον αφορά την σύνταξη των προτάσεων. Πέρα όμως από αυτό το γεγονός στη σύνταξη των προτάσεων εντοπίστηκαν και άλλες δυσκολίες. Σε πολλά παιδιά υπήρξε ασυμφωνία αριθμού και γένους ή γένους και πτώσης. Αυτές οι περιπτώσεις αναφέρονταν κυρίως σε παιδιά δίγλωσσα (Ρομά ή αλβανικής καταγωγής)

Λεξιλόγιο

Κατόπιν παρατηρήθηκε το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούσαν τα παιδιά στις εκφορές τους. Βρέθηκε ότι χρησιμοποιούσαν πολλές λέξεις υψηλής συχνότητας, λόγω του ότι ήταν οικείες από την καθημερινότητα τους. Αντίθετα οι λέξεις χαμηλής συχνότητας εξέλειπαν από το λεξιλόγιο τους λόγω της χαμηλής εμβέλειας τους από το στενό οικογενειακό και συγγενικό περιβάλλον. Οι περισσότερες λέξεις που χρησιμοποιούσαν ήταν απλές, λιτές παρμένες από την καθημερινότητα ακόμη και το ύφος που χρησιμοποιούσαν ήταν πολύ λιτό. Από την μελέτη που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι όλα τα παιδιά χρησιμοποίησαν ουσιαστικά που αποτελούν τον κύριο όρο της πρότασης (Ο παππούς, Ο κύριος, Ο ψαράς, Ο πατέρας και ο γιος,) αποτελούν μερικά παραδείγματα που χρησιμοποίησαν). Η ίδια συχνότητα χρήσης παρατηρήθηκε και στα ρήματα, καθώς ήταν πολύ λίγα τα γραπτά κείμενα των παιδιών που εξέλιπαν. Στην αρχή της αφήγησης των εικόνων χρησιμοποίησαν κυρίως κιναισθητικά ρήματα όπως βλέπω, πιάνει, πέρνουν.

Στη συνέχεια χρησιμοποίησαν και συνδετικά ρήματα όπως ήταν, είναι, ωστόσο όμως παρέλειψαν να χρησιμοποιήσουν ρήματα για να εκφράσουν συναισθήματα όπως νιώθω, αισθάνομαι ή όσες φορές χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά ήταν πάρα πολύ λίγες. Φάνηκε επίσης ότι χρησιμοποίησαν αρκετά συχνά επίθετα (60 παιδιά) στις περιγραφές τους όπως και επιρρήματα (69 παιδιά), ωστόσο δεν χρησιμοποιήθηκαν επιτηδευμένες λέξεις αλλά αρκετά απλοϊκές. Στα επίθετα χρησιμοποιήθηκαν τα εξής: μεγάλο, μικρό, καλός, ζωντός. Παρόμοια εικόνα εμφανίστηκε και στα επιρρήματα. Αυτά που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο ήταν: καλά, ωραία, τέλεια, φανταστικά, διασκεδαστικά (τροπικά), αλλά και τοπικά (πίσω, κάτω, μέσα). Όσον αφορά τις αντωνυμίες κατά κύριο λόγο χρησιμοποιήθηκαν οι προσωπικές (Εγώ, Εσύ) μαζί με τους αδύνατους τύπους τους (μου, του) αλλά και η αόριστες (Ενας, μία).

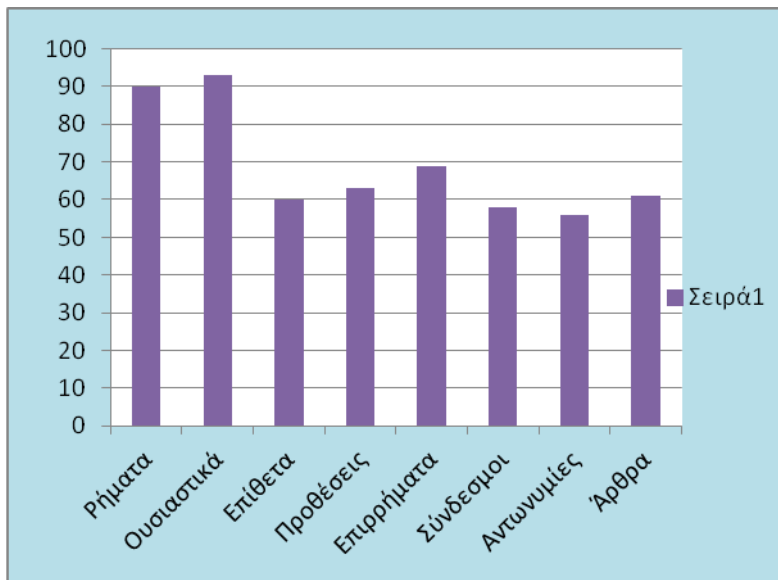
Μεγάλη συχνότητα χρήσης υπήρξε και στα άρθρα (61 παιδιά), από τα οποία αυτά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως το οριστικό άρθρο (ο, η, το). Από τους συνδέσμους αυτοί που χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο ήταν οι χρονικοί (μετά, έπειτα, αφού, καθώς, μόλις). Ο κύριος λόγος χρήσης τους ήταν η σύνδεση των προτάσεων μεταξύ τους και η δήλωση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων. Ωστόσο χρησιμοποιήθηκαν και αιτιολογικοί. Τέλος χρησιμοποιήθηκαν προθέσεις σε μεγάλο ποσοστό των παιδιών (63 παιδιά) όπως στον/στην/στο, για να, με, ώστε να δηλωθεί η προθετική φράση είτε του τόπου είτε του συμπληρώματος

του ρήματος(πήγαν μια βόλτα στην λίμνη, Ο παππούς με τον εγγονό του έφτασε στο μαγαζί). Παρακάτω ακολουθεί ο αναλυτικός πίνακας με το αντίστοιχο γράφημα του.

Πίνακας 11

Όροι Πρότασης	
Ρήματα	90
Ουσιαστικά	93
Επίθετα	60
Προθέσεις	63
Επιρρήματα	69
Σύνδεσμοι	58
Αντωνυμίες	56
Άρθρα	61
Αριθμός παιδιών	93

Αναπαράσταση με στήλες 4:



Χρόνοι Ρημάτων, Πρόσωπα και Εγκλίσεις

Επιπλέον παρατηρήθηκαν τι χρόνους χρησιμοποίησαν τα παιδιά τόσο κατά την περιγραφή των εικόνων όσο και στην αυθόρμητη γραπτή παραγωγή. Οι πιο επικρατέστεροι χρόνοι που εντοπίστηκαν ήταν η χρήση Ενεστώτα για να δηλωθούν γεγονότα που έλαβαν χώρα στο παρόν (Ο μπαμπάς και το παιδί παλεύουνε.) αλλά και στο παρελθόν. Η δεύτερη περίπτωση αφορά ένα πολύ συχνό φαινόμενο στην παραγωγή γραπτού λόγου. Πρόκειται για τον ιστορικό/δραματικό Ενεστώτα που προσδίδει στο κείμενο ζωντάνια, έμφαση και παραστατικότητα.

Έπειτα παρατηρήθηκε συχνή χρήση του Παρατατικού/ Αόριστου ώστε να δηλωθούν γεγονότα που αφορούσαν την σφαίρα του παρελθόντος. Όπως διαπιστώθηκε τα παιδιά χρησιμοποιούσαν με μεγαλύτερη ευκολία τον Αόριστο(‘Μια μέρα ο Αλέξανδρος με τον μπαμπά του πήγαν για ψάρεμα’.) παρά τον Παρατατικό(Μα μόλις όμως πήγαιναν να γυρίσουν είδαν ένα μεγάλο ψάρι.) . Αυτό ενδεχομένως να προκύπτει και από τις καθημερινές τους συνήθειες καθώς σε αυτήν τη ηλικία συνίσταται περισσότερη χρήση του Αορίστου για γεγονότα του παρελθόντος καθώς χρησιμοποιείται και στον προφορικό τους λόγο.

Παρά όλα αυτά παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιήθηκαν και άλλοι γραμματικοί χρόνοι όμως σε πιο μικρό ποσοστό χρήσης. Από το σύνολο των παιδιών φαίνεται ότι χρησιμοποιήθηκαν σε ένα 11% ο Υπερσυντέλικος, ο οποίος χρησιμοποιείται για γεγονότα που έχουν τελειώσει στο παρελθόν πριν από άλλα(Ο παππούς με το παιδί τον Μάριο πήγαν στη θάλασσα μετά από έναν μήνα και το ψάρι είχε μεγαλώσει.) και σε ένα 7% ο Παρακείμενος(Βλέπω έναν κύριο που έχει ψαρέψη.), που χρησιμοποιείται για γεγονότα που άρχισαν στο παρελθόν αλλά τερματίστηκαν στο παρόν. Ο τελευταίος χρόνος που χρησιμοποιήθηκε στο δείγμα μας ήταν ο Εξακολουθητικός Μέλλοντας σε ποσοστό 1%, ο οποίος χρησιμοποιείται για γεγονότα που θα γίνουν στο μέλλον αλλά κατά επανάληψη(Θα το σκότωνε αλά το λιπίθικε και το ζανα πίγε σι λίμνι.)

Ωστόσο κατά την χρήση των χρόνων παρατηρήθηκε ότι υπήρχε ασυμφωνία του γραμματικού προσώπου όσον αφορά τον αριθμό. Δηλαδή σε πολλές περιπτώσεις, ενώ το υποκείμενο του ρήματος αναφερόταν στον πληθυντικό τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τρίτο ενικό πρόσωπο (Ο παππούς με τον εγγονό του έφτασε στο μαγαζί). Άλλη μια περίπτωση που παρατηρήθηκε ήταν ότι , ενώ το υποκείμενο της πρότασης αναφερόταν σε γ’ πληθυντικό το παιδί χρησιμοποίησε α’ ενικό, ταυτίζοντας τον εαυτό του με την ιστορία. (Ένα ψάρι έφαγε το μικρό ψάρι κι έτσι ο ψαράς και το κοριτσάκι στεναχωρίθικα.)

Επιπλέον παρατηρήθηκε και ασυμφωνία χρόνων στις προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν. Τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούσαν όταν σε παρατακτική σύνδεση χρησιμοποιούνταν μαζί Παρατατικός και Ενεστώτας (Ο μπαμπάς του παιδιού έβαλε τα ψάρια σε ένα κουβά και περπατάνε.) ή Αόριστος και Ενεστώτας (Αφού ο πατέρας κατάλαβε ότι στεναχωριέτε το βάζει και πάλι στον κουβά.) Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούσαν παρελθοντικούς χρόνους (Αόριστο) με υποτακτική σε παροντικό χρόνο (Μετά ήθελαν να φεύγουν.). Σε άλλη περίπτωση συνδύασαν λανθασμένη χρήση οριστικής και υποτακτικής έγκλισης παροντικών και παρελθοντικών χρόνων (Στη συνέχεια πάνε(=Ενεστώτας) να το πίνεγαν(=Υποτακτική Παρατατικού) στην θάλασσα.) Βέβαια υπήρξε και η εκδοχή όπου αντί να χρησιμοποιηθεί ενεργητικός Παρατατικός, να χρησιμοποιηθεί παθητικής φωνής(Το ψάρι το ετοιμάζονταν να το κόψουν.).

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις ενώ χρησιμοποιούσαν χρονικές εκφράσεις που δήλωναν το μέλλον, ο χρόνος που εφάρμοζαν ήταν παρελθοντικός και επομένως ακατάλληλος για την περίπτωση(Πάλι αύριο πήγανε να ψαρέψουνε μαζί και η δύο.) Βέβαια υπήρξε και η άλλη εκδοχή να χρησιμοποιούν σωστά τον παρελθοντικό χρόνο αλλά οι χρονικές εκφράσεις να είναι τοποθετημένες ακατάλληλα (Το έριζαν μέσα το ψάρι και πριν από λίγο εμφανίστηκε ένα τεράστιο ψάρι.) Σε αυτή την περίπτωση ενώ πράγματι αναφέρεται και η χρονική έκφραση και ο Αόριστος στο παρελθόν με την πρόθεση “πριν” το νόημα συντακτικά αλλοιώνεται, καθώς αυτή η πρόθεση αναφέρεται σε γεγονότα που προηγούνται από κάποια άλλα ή στο παρόν. Αντί για το πριν στην θέση του θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί το “ μετά” που όντως αναφέρεται σε παρελθοντικά γεγονότα ή σε γεγονότα που θα ακολουθήσουν.

Άλλα συντακτικά λάθη που εντοπίστηκαν ήταν να χρησιμοποιούνται μόνο δευτερεύουσες προτάσεις (βουλητικές) και να παραλείπονται τα ρήματα των κύριων προτάσεων (Το παιδί και ο μπαμπάς να γυρίσουν σπίτι. , Να ρίχνουν το ψάρι στη λιμνούλα.) Ωστόσο υπήρξε και περίπτωση που ενώ δεν έπρεπε να χρησιμοποιηθούν δύο δευτερεύουσες μαζί, το παιδί το αποτύπωσε γραπτά (Να βλέπι το παιδί ότι ένα μεγάλο ψάρι ότι έφαγε το μικρό ψάρι. , Βλέπω έναν κύριο να κυτά ένα ψάρι να τρώει το άλλο.). Ενώ σε άλλες περιπτώσεις παρέλειπαν εντελώς το ρήμα της πρότασης (Ο μπαμπάς με το παιδί του ένα ψάρι.)

Επιπλέον παρατηρήθηκε και ασυμφωνία γένους πτώσης καθώς σε κάποιες περιπτώσεις ενώ έπρεπε να χρησιμοποιηθεί γενική πτώση στο ουσιαστικό της πρότασης έτεινε η χρήση της ονομαστικής. (Ο μπαμπάς του παιδί ρίχνει το ψάρι στη λίμνη.)Ενώ σε κάποιες άλλες περιπτώσεις παρότι χρησιμοποιούνταν η σωστή πτώση στην αντωνυμία που συνοδεύει το ουσιαστικό (αιτιατική) δεν αποδιδόταν σωστά η κατάληξη του ουσιαστικού(Ένας άνθρωπο που πιάνη με ένα δίχτη έναν βάτραχος.)

Σε άλλες περιπτώσεις ήταν δυνατόν να παραλείπεται ο σύνδεσμος για την εισαγωγή της δευτερεύουσας πρότασης (Βλέπω των ψαρά χειρουργεί το ψάρι.), όπου εδώ παραλείπεται ο ειδικός σύνδεσμος “ότι” ή ο βουλητικό σύνδεσμος “να” ή όπως σε αυτή την περίπτωση που πάλι παραλείπεται ο σύνδεσμος “να” μετά το ουσιαστικό της δεύτερης πρότασης που συνδέεται παρατακτικά με τον σύνδεσμο “και” (Βλέπω ένα γέρο να ψαρεύει και το παιδί του κοιτάει). Ενώ σε άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιούσαν λανθασμένα τελικό σύνδεσμο , ενώ έπρεπε να έχουν εισάγει την πρόθεση “με” (Πείγα να τα παιδιά στην παρέλαση και έπεξα.) ή την παρέλειπαν εντελώς (Ένας κύριο ψαρέβι παιδί του.). Στην τελευταία περίπτωση μετά το ρήμα έπρεπε να ακολουθεί πρόθεση “με” για να δηλωθεί το προθετικό σύνολο της συνοδείας. Βέβαια σε μια άλλη περίπτωση στην δευτερεύουσα αναφορική πρόταση αντί για τον σύνδεσμο “που” χρησιμοποιήθηκε ο τελικός σύνδεσμος “να” (Βλέπω τον κύριο και το παιδί να πάνε το ψάρι στην λίμνη.)

Μία άλλη περίπτωση που παρατηρήθηκε ήταν ότι είχαν προστεθεί πλεοναστικά στοιχεία στις προτάσεις όπως η πρόθεση “με” , ενώ κανονικά η συντακτική δομή τους δεν το συνιστούσε.(Βλέπω έναν άνθρωπο που θέλει με έναν κουβά.) Στην συγκεκριμένη περίπτωση η πρόθεση “με “ δεν χρειάζεται καθώς παραποιεί το περιεχόμενο της πρότασης. Αυτό γίνεται, καθώς μετά από ένα ρήμα επιθυμίας όπως το “θέλω” ακολουθεί μόνο ένα αντικείμενο χωρίς τη συνοδεία προθετικού συνόλου.

Ο τελευταίος τύπος συντακτικών λαθών αποτελούσε μια περίπτωση όπου το παιδί είχε χρησιμοποιήσει μια κύρια και μια δευτερεύουσα με εντελώς ασύμφωνο τρόπο. Προκειμένου ο τρόπος καταγραφής της να θεωρείται σωστός θα έπρεπε είτε να σχηματίσει δύο ξεχωριστές

κύριες προτάσεις είτε να τροποποιήσει το γ' ενικό πρόσωπο σε γ' πληθυντικό. (*Μια φορά και έναν καιρό ειπήχε ένας γέρος και το αιγρονάκι του που ο γέρος ψάρεβε και έπιασε ένα μικρούλι ψαράκι.*) Επομένως σε αυτή την περίπτωση αν οι προτάσεις γίνονταν ως δύο ξεχωριστές κύριες θα ήταν ως εξής :” *Μια φορά και έναν καιρό ειπήρχε ένας γέρος και το αιγρονάκι του. Ο γέρος ψάρεβε και έπιασε ένα μικρούλι ψαράκι.*” Ενώ αν τροποποιούνταν τα γραμματικά πρόσωπα το αποτέλεσμα θα ήταν το παρακάτω: “ *Μια φορά και έναν καιρό ειπήρχε ένας γέρος και το αιγρονάκι του που ψάρεβαν και έπιασαν ένα μικρούλι ψαράκι.*”

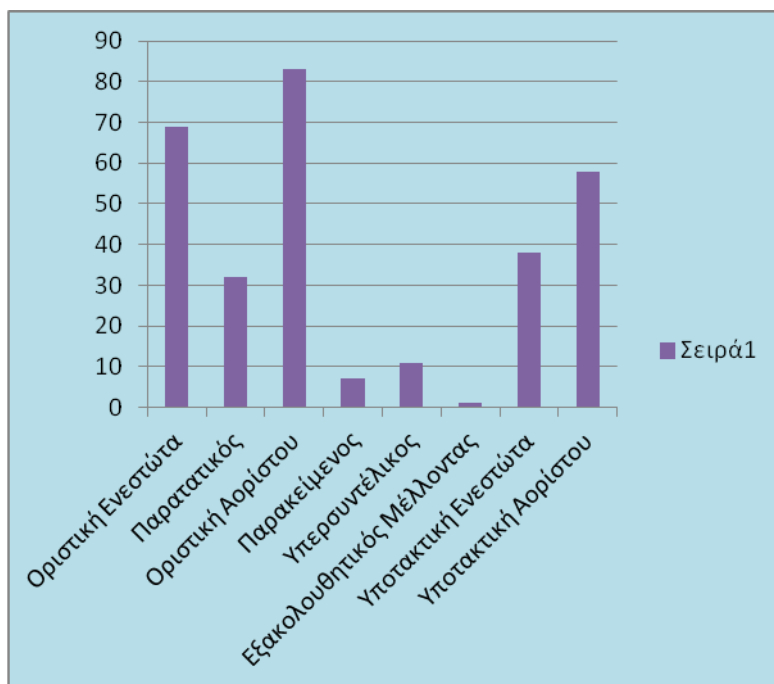
Η έγκλιση που επικρατούσε ήταν κυρίως η οριστική, η οποία δηλώνει κάτι το πραγματικό. Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποίησαν υποτακτική έγκλιση(70 παιδιά), η οποία δηλώνει μια επιθυμία ή κάτι που ενδεχομένως να πραγματοποιηθεί. Όπως φάνηκε και από τον πίνακα μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης εντοπίστηκε στην Υποτακτική Αορίστου 58% (*Πάνε σε ένα ποτάμι, για να αφίσουν ένα ψάρι.*) παρά στην Υποτακτική Ενεστώτα 38% (*Ο μπαμπάς και το παιδί να γιρίζουν το ψάρι στι λιμνούλα.*), καθώς την χρησιμοποίησαν πολύ λιγότερα παιδιά. Τέλος παρατηρήθηκε και χρήση της προστακτικής αλλά μόνο σε μία περίπτωση (*Πιάσε το ψάρι.*), κατά την οποία το παιδί χρησιμοποιούσε σε όλες τις περιπτώσεις α' ενικό πρόσωπο ταυτίζοντας έτσι τον εαυτό του με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας (*Κόβω το ψάρι. Βάζω το ψάρι στον κουβά. Ρίχνω το ψάρι στο νερό.*).

Παρακάτω ακολουθεί ο συνοπτικός πίνακας των χρόνων και των εγκλίσεων που χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά μαζί με τα αντίστοιχα ραβδογράμματα.

Πίνακας 12

Χρόνοι ρημάτων	
Οριστική Ενεστώτα	69
Παρατατικός	32
Οριστική Αορίστου	83
Παρακείμενος	7
Υπερσυντέλικος	11
Εξακολουθητικός Μέλλοντας	1
Υποτακτική Ενεστώτα	38
Υποτακτική Αορίστου	58
Σύνολο παιδιών	93

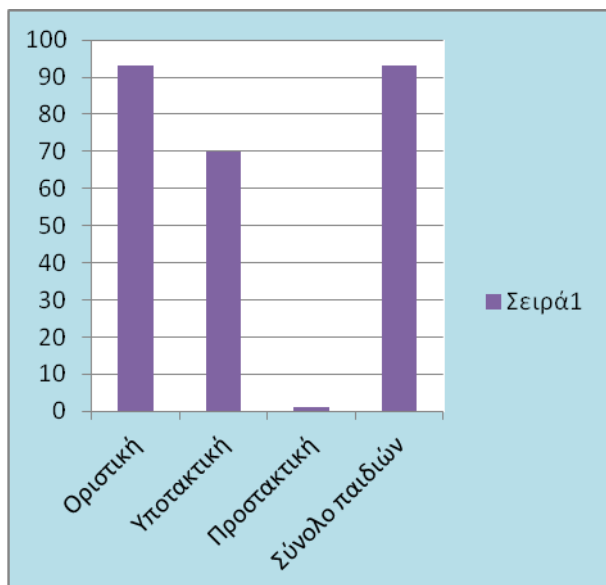
Αναπαράσταση με στήλες 5 :



Πίνακας 13

Εγκλίσεις	
Οριστική	93
Υποτακτική	70
Προστακτική	1
Σύνολο παιδιών	93

Αναπαράσταση με στήλες 6 :



3.4 Τρόποι αντιμετώπισης αφηγηματικών δυσκολιών

Πολλές θεωρητικές και πρακτικές μελέτες έχουν εκπονηθεί προκειμένου να βρεθούν μέθοδοι που θα διευκολύνουν την εκμάθηση του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια θα αμβλύνουν τις αφηγηματικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας. Σημαντικές προς αυτή την κατεύθυνση ήταν οι μελέτες των Harris and Graham, το 2001, τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι σημαντικό ρόλο για την εξάλειψη των αφηγηματικών δυσκολιών στο γραπτό λόγο διαδραματίζει η σαφής διδασκαλία των σταδίων παραγωγής του γραπτού κειμένου¹⁴⁴, ήδη από τις ηλικίες που εξετάζουμε. Επιπλέον, σύμφωνα με την Παντελιάδου, υποστηρικτές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των αφηγηματικών δυσκολιών είναι η χρήση φύλλων σχεδιασμού, τα οποία βοηθάνε τα παιδιά να οργανώσουν την αφήγησή τους με βάση τον σχεδιασμό που απαιτεί η δομή του κειμένου (συνεπώς ο λόγος τους να μην χαρακτηρίζεται από επαναλήψεις αλλά να είναι πιο πλούσιος). Ακόμη, για να βοηθηθούν στην ορθή σύνταξη προτείνεται να συνδυάζουν προτάσεις, να συνεχίζουν μη ολοκληρωμένες προτάσεις και να αναγνωρίζουν το είδος τους, ενώ τέλος σημαντικό εργαλείο είναι και ο υπολογιστής, αφού υποστηρίζει τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο¹⁴⁵.

¹⁴⁴ Παντελιάδου Σ., Αντωνίου Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τμήμα ειδικής αγωγής. Εκδόσεις Γράφημα: Αθήνα, σελ. 51

¹⁴⁵ Παντελιάδου Σ., Αντωνίου Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τμήμα ειδικής αγωγής. Εκδόσεις Γράφημα: Αθήνα, σελ. 55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συζήτηση

Με βάση λοιπόν όσα συλλέχτηκαν από την συγκεκριμένη έρευνα εξάγονται πολύτιμα ευρήματα για τις γλωσσικές και αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών στην ηλικία των 8 ετών, τα οποία παρουσιάζονται συνοπτικά παρακάτω.

Αρχικά εντοπίστηκε ότι τα περισσότερα παιδιά δεν βρίσκονταν σε θέση να αφηγηθούν μια ιστορία με βάση κάποιες δοσμένες εικονογραφημένες εικόνες, αλλά αντί αυτού τους ήταν πιο πρόσκαιρο να αφηγούνται και να περιγράφουν την κάθε εικόνα ξεχωριστά σαν μια αυτοτελή ιστορία.

Βέβαια δεν έλειπαν τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της αφήγησης, καθώς στα περισσότερα κείμενα υπήρχε πάντα κάποιος ή κάποιιο πρωταγωνιστής(Ο παππούς και το παιδί στην περίπτωση των εικόνων) και γινόταν σωστή τοποθέτηση του χωροχρονικού πλαισίου(Λίμνη). Παράλληλα φρόντιζαν να περιγράφουν όσο καλύτερα μπορούσαν την αρχική κατάσταση της ιστορίας(Ο παππούς με το παιδί πήγαν στην λίμνη για αν ψαρέψουν.). Επιπλέον χαρακτηρίζονταν από μια πλοκή , καθώς μπορούσαν να κατανοήσουν ότι υπήρχε μια εξέλιξη στην αλληλοδιαδοχή των γεγονότων. Αυτό άλλωστε ήταν ιδιαίτερα αισθητό με την χρήση συνδετικών συνδέσμων ή διαρθρωτικών λέξεων. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που παρατηρήθηκε στις αφηγήσεις τους ήταν ότι υπήρξε η αντιμετώπιση ενός εσωτερικού προβλήματος από τον πρωταγωνιστή (η απόπειρα κοπής του ψαριού από τον παππού και τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργήθηκαν στο παιδί), το οποίο όμως εν συνέχεια αποκαταστήθηκε επιλύοντας το(το ψάρι ξαναγύρισε στη λίμνη). Βέβαια αντιμετωπίστηκαν εμπόδια για την επίλυση του προβλήματος, καθώς στην συνέχεια ένα μεγαλύτερο ψάρι ήταν η αιτία να αφανιστεί και να ‘‘θανατωθεί’’ το μικρότερο. Άλλο ένα χαρακτηριστικό επομένως των αφηγήσεων αποτελούσαν τα εξωτερικά εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος και η ύπαρξη ενός απρόσμενου γεγονότος. Ωστόσο πραγματοποιήθηκε εσωτερική γαλήνη των συναισθημάτων του πρωταγωνιστή έστω και παροδικά (Το παιδί ήταν πολύ χαρούμενο που το ψάρι επέστρεψε στη θάλασσα.) Αυτή η εσωτερική ανακούφιση χαρακτηρίζεται ως επίλυση του προβλήματος και τα αποτελέσματα της προσπάθειας επίλυσης της εν λόγω κατάστασης.

Παρόλα αυτά όμως υπήρχαν δομικά στοιχεία της αφήγησης που δεν εντοπίστηκαν στα κείμενα των παιδιών . Για παράδειγμα, δεν εντοπίστηκε κάποιο ξαφνικό γεγονός ή κάποια κατάσταση που να κορυφώσει την δράση της ιστορίας. Έπειτα δεν υπήρξε αποτίμηση των γεγονότων και των ηρώων σχετικά με το τέλος της ιστορίας. Το τέλος ήταν πολύ σύντομο ,δίνοντας όμως την χαρακτηριστική πινελιά κάθε φορά. Επίσης δεν καθίσταται φανερό η ύπαρξη ενός επιμυθίου που θα πρόσδιδε μεγαλύτερη ζωντάνια και διάρκεια στο τέλος της ιστορίας. Στην περιγραφή των εικόνων διακρίθηκε με μεγάλη ευκολία ότι τα παιδιά δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στο να περιγράφουν τα συναισθήματα που βίωναν οι ήρωες του και για αυτό η χρήση κιναισθητικών ρημάτων ήταν πολύ συχνή (κυρίως το βλέπω και νιώθω).

Ωστόσο δεν τους διέκρινε η ίδια ικανότητα στο να περιγράφουν και να αποτυπώσουν τις δικές τους σκέψεις σχετικά με την ιστορία ούτε μπορούσαν να αιτιολογήσουν τις αντιδράσεις και τις πράξεις των ηρώων τους.

Οι δυσκολίες των παιδιών, όμως, εντοπίζονται και σε άλλα καίρια σημεία. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως η γραπτή αφήγηση ενός προσωπικού βιώματος, όπως για

παράδειγμα πώς πέρασαν το σαββατοκύριακο ή το Πάσχα φάνηκε να μην είναι «εύκολη υπόθεση». Οι προτάσεις τους χαρακτηρίζονταν από επαναλήψεις, ήταν πολύ απλοϊκές, με πολύ περιορισμένο και φτωχό λεξιλόγιο. Από τους όρους της πρότασης μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης κατείχαν τα ουσιαστικά και τα ρήματα, ενώ τα επίθετα, οι αντωνυμίες, οι προθέσεις, τα επιρρήματα και οι σύνδεσμοι παρατηρήθηκαν σε ελάχιστη χρησιμότητα στον γραπτό τους λόγο. Κυρίως χρησιμοποιούσαν τους δεύτερους όρους για να τονίσουν κάποιο γεγονός ή πράξη και όχι για να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους ή τις προτάσεις τους. Το ύφος των προτάσεων τους ήταν πολύ απλό σχεδόν απλοϊκό χωρίς τη χρήση ενός πιο επιτηδευμένου ή γλαφυρού ύφους.

Συνήθως οι προτάσεις τους είχαν την χαρακτηριστική συντακτική δομή Y-P-A και σε πολύ πιο σπάνιες περιπτώσεις μπορεί να εντοπιζόνταν ελλειπτικές προτάσεις. Αρκετές φορές χρησιμοποιούσαν και επαυξημένες προτάσεις με χρήση δευτερευουσών προτάσεων ή με προθετικά σύνολα, ενώ συχνά συνδύαζαν παρατακτικά δύο όμοιες κύριες προτάσεις. Ασύνδετο σχήμα εντοπίστηκε σε πολύ μικρό ποσοστό ίσως επειδή ακόμη δεν το έχουν διδαχτεί στην ύλη της Γλώσσας ως μάθημα. Επιπλέον συχνό φαινόμενο αποτελούσε η παντελής έλλειψη τονισμού ή μη σωστή εφαρμογή του καθώς και η έλλειψη διακριτών ορίων μεταξύ των προτάσεων με σημεία στίξης όπως κόμματα, τελείες, ερωτηματικά ή θαυμαστικά. Ακόμη και τα γράμματα τους ήταν δυσανάγνωστα σε αρκετές περιπτώσεις με τάση προσκόλλησης των γραμμάτων μεταξύ τους και πολλές φορές δεν άφηναν καθόλου κενά και αποστάσεις μεταξύ των λέξεων. Άλλο ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που διέκρινε αυτά τα παιδιά ήταν η τάση να συγγέουν κεφαλαία και πεζά γράμματα με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να μην ξεκινούν τις προτάσεις τους με κεφαλαία γράμματα αλλά με πεζά.

Όσο πιο παρατηρήθηκε ότι υπήρξε και η χρήση εσωτερικού μονόλογου ή διάλογου καθιστώντας το κείμενο πιο ζωντανό και παραστατικό. Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά αποτελούν εκφραστικά μέσα που παρατηρούνται σε όλες τις αφηγήσεις. Βέβαια οι περιπτώσεις που εντοπίστηκε αυτό το φαινόμενο ήταν πολύ περιορισμένες, καθώς λίγα παιδιά έδειξαν να διαθέτουν τόσο ανεπτυγμένη αφηγηματική τους ικανότητα και φαντασία τους. Στον εσωτερικό μονόλογο δε είχαν ταυτιστεί με τον πρωταγωνιστή εξού και η χρήση α' γραμματικού προσώπου και προστακτικής κατά τη περιγραφή των εικόνων.

Επειτα παρατηρήθηκε ότι οι κύριες εγκλίσεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παραγωγή γραπτού λόγου ήταν η οριστική και η υποτακτική, με την οριστική να χρησιμοποιείται από όλο το δείγμα των παιδιών. Η υποτακτική ήταν πιο περιορισμένη και χρησιμοποιούνταν όταν επρόκειτο να ενταχθούν στο αφηγηματικό κείμενο δευτερεύουσες προτάσεις όπως βουλητικές ή τελικές. Τώρα όσον αφορά τους ρηματικούς χρόνους πιο συχνή χρήση εντοπίστηκε στους παροντικούς και στους παρελθοντικούς. Οι μελλοντικοί χρόνοι σχεδόν εξέλειπαν παντελώς πλην μερικών εξαιρέσεων. Από τους παροντικούς χρόνους συχνή χρήση παρατηρήθηκε στον Ενεστώτα και έπειτα ακολούθησε ο Παρακείμενος. Η συχνή χρήση παροντικών χρόνων προσέδιδε ζωντάνια και διάρκεια στο περιεχόμενο των πράξεων κάνοντας έτσι πιο οικείο το ύφος προς τον αναγνώστη. Αντίθετα από τους παρελθοντικούς χρόνους προτεραιότητα δόθηκε στον Αόριστο, μετά στον Παρατατικό και τέλος στον Υπερσυντέλικο. Η πυκνή χρήση του Αορίστου πραγματοποιήθηκε σκόπιμα, καθώς έτσι τονιζόταν η στιγμή της πράξης των γεγονότων, το χρονικό πλαίσιο δηλαδή. Παράλληλα, όμως προσδιδόταν ζωντάνια και παραστατικότητα.

Κατόπιν εντοπίστηκαν πολλά ορθογραφικά λάθη τα οποία απέρρεαν είτε από λάθη κατάληξης, καθώς τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να διαχωρίσουν ένα ουσιαστικό από ένα ρήμα ή επίθετο και επίρρημα. Υπήρχε όμως και η άλλη κατηγορία ορθογραφικών που απέρρεαν από γραμματικά λάθη. Σε αυτήν την κατηγορία τα παιδιά δεν γνώριζαν τους γραμματικούς κανόνες επομένως και πώς θα έπρεπε να γραφτεί ο Αόριστος ή ο Παρακείμενος ενός ρήματος. Άλλη περίπτωση ήταν το πώς θα έπρεπε να γραφτεί ο ενικός και ο πληθυντικός ενός ουσιαστικού ή ενός επίθετου καθώς και πώς γράφονται τα αντίστοιχα άρθρα τους.

Ακόμη εντοπίστηκαν συντακτικά λάθη στην εκφορά των προτάσεων που παρήγαγαν γραπτά τα παιδιά. Αυτά τα λάθη συνήθως απέρρεαν είτε από ασυμφωνία αριθμού στα γραμματικά πρόσωπα όταν ενώνονταν παρατακτικά δύο προτάσεις είτε όταν υπήρχε ασυμφωνία γένους πτώσης συνήθως σε περιπτώσεις παιδιών που ήταν δίγλωσσα(αλβανικής καταγωγής) ή άνηκαν σε κάποια γλωσσική μειονότητα (Ρομά). Άλλα λάθη που εντοπίστηκαν ήταν να συνδέονται λανθασμένα δυο δευτερεύουσες προτάσεις ή αυτές οι δευτερεύουσες να εισάγονται με λανθασμένο σύνδεσμο. Ακόμη να παραλείπονται οι προθέσεις ή οι σύνδεσμοι εισαγωγής των δευτερευουσών. Τέλος να χρησιμοποιούνται με λανθασμένο τρόπο οι ρηματικοί χρόνοι ή να χρησιμοποιούνται χρονικές εκφράσεις που δεν εκφράζουν την χρονική βαθμίδα των γεγονότων.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι τα πιο συνήθη γραμματικά πρόσωπα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το γ' ενικό και το γ' πληθυντικό πρόσωπο. Αυτή η συχνή χρήση των συγκεκριμένων προσώπων πραγματοποιήθηκε αφενός για να διατηρηθεί η συνοχή του αφηγηματικού κειμένου και αφετέρου για να προκληθεί μεγαλύτερη οικειότητα στον αναγνώστη(ιδιαίτερα με το γ' ενικό) Σε μια μόνο περίπτωση ταύτισης, ωστόσο, χρησιμοποιήθηκε α' ενικό και σε άλλη μια α' πληθυντικό αλλά και αυτό ήταν από αποτέλεσμα ταύτισης του παιδιού με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να μην διατηρείται η συνοχή του κειμένου όσο αφορά την σύνδεση των γεγονότων και τη σωστή χρήση του περιεχομένου αλλά η χρήση α' προσώπου προσδίδει χαρακτηριστικά ζωντάνιας, αμεσότητας και παραστατικότητας στον αναγνώστη.

Στη συνέχεια εντοπίστηκαν λάθη περιεχομένου τα οποία προέκυψαν είτε επειδή τα παιδιά είχαν παρασυρθεί από γεγονότα της καθημερινότητας, όπως το τυπικό καθάρισμα του ψαριού, το μαγείρεμα της ψαρόσουπας και η ενασχόληση με την άμμο το καλοκαίρι, είτε ήταν απόρροια λαθών κατανόησης και ευκρίνειας των εικόνων που δόθηκαν για περιγραφή. Μερικά σχόλια που μπορούμε να εναποθέσουμε όσον αφορά το περιεχόμενο, αφορούν το τέλος της ιστορίας καθώς το κάθε παιδί δίνει δικά του ξεχωριστά και φανταστικά στοιχεία, τα οποία τροποποιούν κάθε φορά την κατάληξη της ιστορίας. Επομένως φαίνεται ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό την δημιουργικότητα τους, ενώ παράλληλα βρίσκονται σε θέση να προδίδουν μυθοπλαστικό χαρακτήρα στις αφηγήσεις τους.

Το τελευταίο κομμάτι που μας απασχόλησε αποτελούσε το είδος των δευτερευουσών προτάσεων. Φάνηκε ότι τα παιδιά ήταν ικανά να χρησιμοποιήσουν πολλά είδη δευτερευουσών αλλά αυτές που κατείχαν κυρίαρχο ρόλο ήταν οι αναφορικές. Ακολούθησαν οι χρονικές, οι βουλευτικές, οι τελικές, οι αιτιολογικές, οι ειδικές και στο τέλος οι πλάγιες ερωτηματικές προτάσεις. Στις περισσότερες περιπτώσεις εισάγονταν με τον σωστό σύνδεσμο, πλην δυο εξαιρέσεων. Βέβαια δεν έλειπαν και οι χρονικές εκφράσεις ή οι διαρθρωτικές λέξεις προκειμένου να προάγουν την συνοχή και το νόημα των κειμένων τους. Όσον αφορά τα λάθη σε αυτό τον τομέα, υπήρχαν περιπτώσεις που χρησιμοποιήθηκαν λανθασμένες προτάσεις ως προς το είδος τους ή γίνονταν συντακτικά λάθη με αποτέλεσμα να μην είναι κατανοητό το περιεχόμενο τους.

Ένα ακόμη στοιχείο που παρατηρήθηκε στον γραπτό λόγο των παιδιών και πρέπει να αναφερθεί αποτελεί το γεγονός ότι εντοπίστηκαν πολλές αντικαταστάσεις φωνημάτων ή απλοποιήσεις που ενδεχομένως να υπάρχουν και στον προφορικό τους λόγο. Πρόκειται για αρθρωτικά /φωνολογικά λάθη τα οποία χρήζουν οπωσδήποτε λογοθεραπευτικής παρέμβασης, καθώς θα έπρεπε ήδη να έχουν αποκατασταθεί. Αυτού του είδους οι δυσκολίες αποτελούν σύμφωνα με την βιβλιογραφία την γνωστή ορθογραφία βασισμένη στον ήχο και όχι στην αποτίμηση των φωνημάτων που δίνονται. Επιπλέον αυτού του είδους τα προβλήματα ενδεχομένως να δημιουργήσουν με το πέρασ του χρόνου δυσκολίες στη γραπτή τους επίδοση. Κατά συνέπεια σε αυτές τις περιπτώσεις, η άμεση λογοθεραπευτική παρέμβαση κρίνεται απαραίτητη.

Επομένως με όλα τα δεδομένα που συλλέχθηκαν τόσο από την χρονική αλληλουχία των εικόνων όσο και από την δημιουργική έκφραση αυθόρμητου λόγου δεν παρατηρήθηκαν διαφορές όσον αφορά το λεξιλόγιο, τη συντακτική δομή, την χρήση γραμματικών χρόνων και εγκλίσεων, χρήση κύριων και δευτερευουσών προτάσεων, καθώς και λάθη ορθογραφίας (θεματικής- καταληκτικής). Το μόνο που μπορούμε να επισημάνουμε είναι ότι στην αυθόρμητη καταγραφή υπήρξε και ένας πολύ μικρός αριθμός παιδιών που χρησιμοποίησε α' ενικό πρόσωπο αλλά δεν μπορούσε να αναλυθεί περισσότερο γιατί ήταν πολύ μικρό το δείγμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνιάδης, Α.. (1994). *Το παιχνίδι*. University Studio Press: Θεσσαλονίκη
- Andriessen J., Smedt K., Zock M. (1996). *Discourse planning: empirical research and computer models*. Στο: De Smedt (eds). *Computational psycholinguistic: AI and Connectionist models of human language processing*. Taylor and Francis: London
- Applebee A. (1989). *A study of book-length works taught in high school English courses*. Center for the learning and teaching of literature: Albany, N.Y
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. The University of Chicago Press: Chicago
- Argondizzo, C. (1992) *children in Action*. Prentice Hall International
- Βακάλη Α. (2014): *Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα: ΠΔΜ, Παιδαγωγική Σχολή
- Βιολάρη Χ. (2011). *Ανάπτυξη προφορικού και γραπτού λόγου. Ενδεικτικές δραστηριότητες*. Περιφερειακό Δημοτικό σχολείο Πάχνας. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: <https://www.slideshare.net/zizzelita/ss-7643570>
- Βουγιούκας, Α.(1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο: Θεσσαλονίκη
- Baxter, A. (1997) *Evaluating your Students*. Richmond Publishing
- Beghetto, A. Ronald (2011) *Creativity in the Classroom*. Στο: J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press: Cambridge
- Benton, Peter (1999): *Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school* . Oxford Review of Education 25(4)
- Bourdieu, P. (2006) *Οι κανόνες της τέχνης. Γένεση και δομή του Λογοτεχνικού Πεδίου*. Αθήνα: Πατάκης
- Brophy, Kevin (2008). *Workshopping the Workshop and Teaching the Unteachable*. Στο: Creative Writing Studies, Practice, Research and Pedagogy. Great Britain: MPG Books Ltd.
- Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*. National Academy Press
- Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought..* MIT Press: Cambridge
- Bruner J. (1997). *The culture of Education*. Harvard University Press
- Bly, Carol (2001). *Beyond the Writers' Workshop*. Ancor Books: New York – Toronto
- Γαβριηλίδου Ζ. (2003) *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Τυπωθήτω: Αθήνα
- Γκότοβος, Ε., Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Μεταίχμιο: Αθήνα
- Γρίβα Ε., Κουτσογιάννης Δ. κ.α (επιμέλεια). 2014. Πρακτικά πανελλήνιου συνεδρίου «ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη». Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/ . ημερομηνία πρόσβασης 28-10-2016
- Γρόσδος Σ. (2014): *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστήμιου Δυτικής Μακεδονίας

- Chamot, A., & O'Malley, J.M., (1990) '*Learning strategies in second language acquisition*'.
- Chapman L. H.(2003). *Η διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Νεφέλη: Αθήνα
- Couchenor, D.; Chrisman, K. (2003). *Families, schools, and communities :together for young children*. Florence. KY: Delmar Learning
- Cohen, A., (1998) *Strategies in learning and using a second language*. Longman: London.
- Corrooran K, Fischer J. (1987). *Measure for clinical practice. A sourcebook*. : The Free Press. New York.
- Dawson, P. (2005) .*Creative Writing and the New Humanities*. Routledge: London and New York .
- Delors J. (1999). Εκπαίδευση. *Ο Θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Gutenberg: Αθήνα
- Donaldson, M. (2001).*Η σκέψη των παιδιών*. Gutenberg: Αθήνα
- Dougill, P and Knott, R (1988) '*The Primary Language Book*'. Oxford: OUP
- Eagleton T (1983) *Literary Theory: An Introduction*. University of Minnesota Press: Minneapolis
- Earnshaw, Steven (Eds.) 2007. *The Handbook of Creative Writing*. University Press: Edinburgh
- Einarsdottir, J., (2003) *Research with children: methodological and ethical challenges*'.European Early Childhood Education Research Journal
- Einarsdottir (2009) *Journal of Early Childhood Research . Researching with children': Ethical tensions*
- Gardner H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how school should teach*. Basic Books: New York.
- Genette G. (1980). *Narrative Discourse*. Cornell University Press: Michigan
- Genette G. (2007). *Ο λόγος της αφήγησης. Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. Μετάφραση: Λυκούδης Μπ. Εκδόσεις Πατάκης: Αθήνα.
- Genette G. (2007). *Σχήματα III*. Λυκούδης Μπ. (μετάφραση). Πατάκης: Αθήνα
- Getzels, J.W & Jackson, P.W (1963). *The highly intelligent and the highly creative adolescent Scientific creativity; its recognition and development*. John Wiley and Sons: New York.
- Graham, S., Harris, K., MacArthur, C. A., & Schwartz, S. S. (1998). Writing instruction. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* . 2^η έκδοση. Academic Press: New York
- Grundy, P. (1994) *Beginners*. Oxford University Press
- Guiford J. P. (1950). *Creativity*. American Psychologists. Vol 5(9)
- Guilford, J. P. (1956). "The structure of intellect". *Psychological Bulletin*, 1956 Vol 53(4)
- Guilford, J. P. (1968) *Intelligence, Creativity and their Educational Implications*. Robert R. Knapp: San Diego
- Halliday M.A.C., Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. Longman Group: London
- Halpern, D. F. (1984). '*Age differences in response time to verbal and symbolic traffic signs*'. *Experimental Aging Research*
- Harper, G. and Kroll, J. Eds.(2008): *Creative Writing Studies*. Multilingual Matters LTD: Clevedon – Buffalo – Toronto

- Harper G (2010): “Several Faces of Creative Writing”. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 7 (3)
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press: Cambridge
- Holt, J. (1983). *How children learn*. Pitman Publishing: New Jersey
- Iatronet: διαθέσιμο στο: <http://www.iatronet.gr/> .πρόσβαση στις 23.11.2016
- Κανέλλου Μ., Κορβέση Ε. κ. α. (2016). *Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας* . Τόμος 4, Τεύχος 1, σ 35-67. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση
- Kallas-Καλογεροπούλου, Χριστίνα (2006) *Σενάριο – Η Τέχνη της επινόησης της αφήγησης στον κινηματογράφο, 66 ασκήσεις και 1 μέθοδος*. Νεφέλη: Αθήνα
- Καλλίνης Γ. (2005). *Εγχειρίδιο αφηγηματολογίας: Εισαγωγή στην τεχνική της αφήγησης*. Εκδόσεις : Μεταίχμιο. Αθήνα
- Καλογήρου Τ (2004): «*Lector Ludens: η ανάγνωση ως παιχνίδι / παιχνίδια της ανάγνωσης*». Στο *Η Λογοτεχνία σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές* (Πρακτικά Συνεδρίου). Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα
- Κανατσούλη Μ. (2007). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας: university studio press
- Κανέλλου Μ., Κορβέση Ε. κ. α. (2016). *Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας* . Τόμος 4, Τεύχος 1, σ 35-67. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση
- Κατή Δ. Φάκελος βιβλιογραφίας στο μάθημα «ανάπτυξη του λόγου»: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία
- Κουτσουβάνου, Ε. (2006). *Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)*. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τεύχος 53
- Κωσταρίδου Ευκλείδη Α. (1989). *Δημιουργικότητα*. Παιδαγωγική- ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια- λεξικό. Τόμος Γ’. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α., (1997). *Ψυχολογία της σκέψης*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα
- Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος (2011) «*Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής*», στο Παπαντωνάκης Γ., Κωτόπουλος Τ. (επιμ.) *Τα ετεροθαλή*. Ίων: Αθήνα
- Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος (2012) *Η «νομομοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής*, Κείμενα 15 (2012), ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257%3A15-kotopoulos&option=com_content&Itemid=95
- Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος (2013) *Η Δημιουργική Γραφή ως γνωστικό αντικείμενο: οι ιδιαιτερότητες του Εργαστήριου*. Στο: Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές, (Συλλογικός Τόμος, επιμ. Άντα Κατσίκη Γκίβαλου – Δημήτρης Πολίτης) Διάδραση: Αθήνα
- Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος (2013) *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη
- Κωτόπουλος, Η. Τριαντάφυλλος (2013) «*Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή*». Στο Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και προοπτικές, (Συλλογικός Τόμος, επιμ. Άντα Κατσίκη Γκίβαλου – Δημήτρης Πολίτης). Διάδραση: Αθήνα

- Λυκεσάς Γ., Θωμαΐδου Ε. κ. α.(2003). *Ανάπτυξη κινητικής ευχέρειας- ευελιξίας και πρωτοτυπίας μέσω της δημιουργικής κίνησης στο Νηπιαγωγείο*. Τόμος 1(3), Αναζητήσεις στην Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Labov W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia
- Levy B. (1996). *Improving memory in old age by implicit selfstereotyping*. Journal of Personality and Social Psychology, τεύχος 71
- Lewis, C. & Mitchell, P. (1994). *Children's Early Understanding of Mind: Origins and Developmen'*. Hove: Erlbaum
- Lipman, M. (2006). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Πατάκης: Αθήνα
- Lodge, D. (1996) *The Practice of Writing*. Hardmonsworth: Penguin
- Μαγνήσαλης Κ.(2003). *Δημιουργική σκέψη*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα
- Μαλαφαντής Κ . *Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη Α. (1999). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Γρηγόρης: Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (1999) *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας : Η Σχολική Τάξη*. Γρηγόρης: Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg: Αθήνα
- Ματσαγγούρας Η. (2001). *Η σχολική τάξη*. Ιδιωτική έκδοση
- Ματσαγγούρας Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση γραπτού λόγου*. Γρηγόρης: Αθήνα
- Ματσάγκουρας Η. (2004). *Η κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου: αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;* εκδόσεις Γρηγόρη: Αθήνα
- Ματσαγγούρας Η. (2010). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Gutenberg- Κώστας και Γιώργος Δαρδανός
- Μένανδρος Σ, Συκουτρής Ι. (μτφ) (1995).*Αριστοτέλης: Περί Ποιητικής*. Εστία: Αθήνα.
- Μητρακάκη Α. (2015). *Αφήγηση ιστορίας με τη βοήθεια σχεδιαγράμματος. Δυσλεξία και γραπτή έκφραση*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο http://dyslexiaathome.blogspot.gr/2015/04/blog-post_24.html
- Μπούσια Ε. (2010). *Τα αφηγηματικά κείμενα: δομή και τεχνικές της ανεπτυγμένης αφήγησης*. Διατριβή μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης: Πανεπιστήμιο Πατρών
- Magos, K. and Kontogianni, A. (2009) «*When Ali meets Angeliki*»: *A Research of Student Teachers Perceptions for the Ethnic Other. In the Proceedings of the International Congress of Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language «We Speak the Same Culture»* Gazi University: Ankara
- Mandler G. (1984). *Mind and body: psychology of emotion and stress*. Norton: New York
- Maslow, A.(1962). *Towards a Psychology of Being Van No strand*. Prince& on N.J
- Mearns H. (1958) *Creative Power*. Dover: New York

- Miller PJ, Sperry LL. (1988). *Early talk about the past: the origins of conversational stories of personal experience*. Cambridge University Press
- Morley D. (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Myers, G. D. (2006). *The Elephants Teach: Creative Writing since 1880*. University of Chicago Press: Chicago
- Νικονάνου Ν. (2010) *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη θεωρία στην πράξη*. Εκδόσεις Πατάκη. Αθήνα
- Ντιούδη Α. (2012) *Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής. Πράξη και Διδασκαλία στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 2011* (Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Ξανθάκου Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα
- Ξάνθη Σ. (2015). *Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθομολόγησης σε μαθητές Δ' - ΣΤ' δημοτικού*. Τεύχος 1: Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Ελληνικά γράμματα: Αθήνα
- Παντελιάδου Σ., Αντωνίου Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τμήμα ειδικής αγωγής. Εκδόσεις Γράφημα: Αθήνα
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2004). *Χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Στο Σ. Παντελιάδου, Α. Πατσιοδήμου & Γ. Μπότσας (επ.) *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος
- Παπαλεοντίου Μ. (2014). *Ο λογοτεχνικός γραμματισμός στην πεζογραφία. Στοιχεία θεωρίας της αφήγησης*. Διαθέσιμο στον ιστότοπο: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/ekpaid_yliko/logot_mesil/logotexnia_afigmatologia.pdf
- Παρασκευόπουλος Ι. (2004). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα
- Παρίσης Ι.- Παρίσης Ν. (2003) *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. ΟΕΔΒ, έκδοση Δ'
- Πολίτης Π. (2011). *Προφορικός και γραπτός λόγος*. Περιλαμβάνεται στο: *εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Χριστίδης Α. (επιμ): κέντρο ελληνικής γλώσσας.
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. Routledge & Kegan Paul: London
- Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Harvard University Press: Cambridge
- Pressley, M., Woloshyn, V., & al, (1995) '*Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*'. 2nd ed. Brookline Books: Cambridge, Massachusetts
- Protherough R. (1953) : *Encourage Writing*. Methuen: London, New York
- Plante E. , Beeson P.(2012).*Η ανθρώπινη επικοινωνία και οι διαταραχές της*. Τρίτη έκδοση. Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.: Αθήνα

- Rodari, G. (2003) *Γραμματική της φαντασίας*. Μεταίχμιο: Αθήνα
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill
- Runco, Mark: (2008) “Creativity and Education”. *New Horizons in Education*, 56 (1)
- Σαββαΐδου-Καμπουροπούλου Μ. *Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης μαθητών Δημοτικού Σχολείου: Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών*. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο. Θεωρείο
- Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση-αξιολόγηση-αντιμετώπιση*. Εκδόσεις : Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα
- Σπυρόπουλος Γ. *Νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο. Γνωστές θεωρίες και νέοι προβληματισμοί*. Φάκελος σημειώσεων παιδαγωγικού σεμιναρίου
- Στασινός Δ. (2009). *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας. Ανάπτυξη και Παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Εκδόσεις: Gutenberg . Αθήνα .
- Συμεωνάκη Α. (2013) *Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα: ΠΔΜ, Παιδαγωγική Σχολή
- Schiller, Friedrich (1990) *Για την Αισθητική Παιδεία του Ανθρώπου*. Οδυσσέας: Αθήνα
- Scholastic. Διαθέσιμο στο: www.scholastic.co.uk πρόσβαση στις 23.11.2016
- Schunk D. H. (2010). *Θεωρίες μάθησης: Μια εκπαιδευτική θεώρηση* (Ε. Εκκεκάκη, Μετάφρ.). Μεταίχμιο: Αθήνα
- Slobin, D. (1992). *Παιδιά και γλώσσα-τα παιδιά μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο σε όλο τον κόσμο*. Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας, τόμος Α. Gutenberg: Αθήνα .
- Shrager, J., Siegler R.S., (1998) *A model of children's strategy choices and strategy discoveries*. Carnegie Mellon University.
- Schank R., Abelson R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. L. Erlbaum: Hillsdale
- Τζιόβας Δ. (2003). *Μετά την αισθητική*: εκδόσεις Οδυσσέας
- Τζουριάδου Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Προμηθεύς: Αθήνα
- Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος Σ. (1988). *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής. Ψυχοπαθολογία*. Β' τόμος, α' μέρος: εκδόσεις Καστανιώτη
- Todd C. , Perlmutter M. (1980). *Reality recalled by preschool children*. Άρθρο στο *New Directions for child and adolescent development*
- Torrance H. (2001). *Developing formative assessment in the classroom. Using action research to explore and modify theory*. Άρθρο στο: *British Educational Research Journal*
- Υγεία online: διαθέσιμο στο: <http://www.ygeiaonline.gr/> . πρόσβαση στις 23.11.2016
- Φράγκος Χ. (1983). *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*. Εκδόσεις: University Studio Press. Θεσσαλονίκη
- Φιλippoπούλου Ε. (2013) *Η Δημιουργική Γραφή στην Ελλάδα: 2012-2013* (Ανέκδοτη Πτυχιακή Εργασία). Φλώρινα: Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Φράγκος Δ. (2006). *Η Δημιουργική Σκέψη ως Κοινωνιοποιητικός παράγοντας στην ανάπτυξη του ατόμου. Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας*.

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης
. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Αθήνα

- Φύκαρης Ι.(2012). *Προσεγγίζοντας τη δημιουργική αυτοέκφραση στη διδακτική διαδικασία*. Τεύχος 101-102. Τα Εκπαιδευτικά
- Vygotsky, L. 1933. *Play and its role in the Mental Development of the Child*. Διαθέσιμο στο: <http://www.marxists.org/> .πρόσβαση στις 23.11.2016
- Weinstein, C.E., & Mayer, R.E., (1986) *The teaching of learning strategies*. M.R
- Wolf M. (2009).Ο Προυστ και το καλαμάρι. Πως ο εγκέφαλος έμαθε να διαβάζει. Πατάκης: Αθήνα
- Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn*. Blackwell Publishing : Oxford
- Χοβαρδά Α. (2014) *Αποτίμηση αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσω σύνθεσης και αναδιήγησης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών
- Χρυσafiδης Κ., Παπαγιάννη Π. (συγγραφή –επιμέλεια), *‘Οδηγίες Εισαγωγής Γλωσσοδιδακτικού Υλικού σε τάξεις Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας Διαπολιτισμικού Προσανατολισμού’*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
- Χρυσafiδης Κ. (1994). *Βιοματική-επικοινωνιακή Διδασκαλία- η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Gutenberg: Αθήνα
- Χρυσafiδης Κ., Παπαγιάννη Π. (συγγραφή –επιμέλεια). *Οδηγίες Εισαγωγής Γλωσσοδιδακτικού Υλικού σε τάξεις Προσχολικής και Πρωτοσχολικής ηλικίας Διαπολιτισμικού Προσανατολισμού*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1) Περιγράψτε βου τις παρακάτω εικόνες.

2) Γράψτε βου "Μία μέρα βου το γάλα: ..."

Zurück zur Natur

