



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και  
Εκπαίδευση

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η αξιοποίηση οπτικών ψηφιακών αντικειμένων για την ανάπτυξη  
των αφηγηματικών δεξιοτήτων μαθητών προσχολικής ηλικίας**

POST GRADUATE THESIS

**The exploitation of visual digital objects for the development of  
pre-school students' narrative skills**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

Ελένη Δημητρίου Γιώτα  
Eleni Dimitrios Giota

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑΣ/NAME OF THE SUPERVISOR

Βασιλική Σπηλιωτοπούλου  
Vassiliki Spiliotopoulou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019





Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program  
**Pedagogics with New Approaches, Technologies and Education**

POST GRADUATE THESIS

## **The exploitation of visual digital objects for the development of pre-school students' narrative skills**

NAME OF STUDENT

Eleni Dimitrios Giota

Registration Number

17054

elenigiotagr@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Vassiliki Spiliotopoulou

SECOND SUPERVISOR

Panagiota Lalou

AIGALEO 2019



## Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστική συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή.

Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι, σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογη έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στη διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ελένη Γιώτα



## Ευχαριστίες

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται ο κύκλος των Μεταπτυχιακών μου σπουδών, μια περίοδος που λειτούργησε θετικά για την προσωπικότητα αλλά και την επαγγελματική μου οντότητα. Εύχομαι οι δρόμοι που άνοιξαν να φέρουν και άλλα σημαντικά πράγματα στο μέλλον.

Κατ' αρχήν θα ήθελα να ευχαριστήσω την εισηγήτριά μου κ. Σπηλιωτοπούλου για το έναυσμα, τη βοήθεια και τη διαθεσιμότητά της, την κ. Λάλου για τις εύστοχες παρατηρήσεις της ως β' επιβλέπουσα καθηγήτρια, καθώς και τους υπόλοιπους καθηγητές και καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος που συνέβαλαν στην εκπαιδευτική αυτή πορεία.

Δεν ξεχνώ ποτέ εκείνους τους καθηγητές Φιλολόγους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι μου μετέδωσαν τη φλόγα και την αγάπη τους για την Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία. Επίσης, είμαι ευγνώμων για κάποιους αξιόλογους και αξιέπαινους συναδέλφους που, κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων εργασιακής εμπειρίας, βρέθηκαν στον δρόμο μου. Προσφέροντας απλόχερα τις συμβουλές και το παράδειγμά τους συνέβαλαν στην αποδοτικότητα και την επαγγελματική μου ανάπτυξη.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγό μου Δημήτρη για την εμπιστοσύνη, τη στήριξη, μα πάνω απ' όλα για την πίστη του στο πρόσωπό μου, περισσότερο ίσως από εμένα την ίδια. Ευχαριστώ τα παιδιά μου, Ιωάννη και Ευαγγελίνα, για την αγάπη τους και την τεράστια υπομονή και κατανόηση που επέδειξαν αναφορικά με τη διαχείριση του προσωπικού μου χρόνου. Είμαι περήφανη που οι γονείς μου, Δημήτρης και Ευαγγελία, μου έδωσαν ανατροφή βασισμένη σε ηθικές αρχές και αξίες, ώστε να μπορώ να είμαι ο εαυτός μου. Τέλος, ευχαριστώ τον Θεό γιατί εμφύτευσε στην ψυχή μου τη δίψα για μάθηση, γνώση και ανέλιξη.

## Αφιερώσεις

*“Δεν μπορείς να πας πίσω και να αλλάξεις την αρχή,  
μπορείς όμως να ξεκινήσεις από εκεί που είσαι  
και να αλλάξεις το τέλος...”*

*Clive Staples Lewis (1898-1963)*

*"Στη γνώση δεν υπάρχει κορεσμός...  
Η γνώση είναι δύναμη."*

*Sir Francis Bacon (1561-1626)*



## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Τα τελευταία χρόνια ο κλάδος της προσχολικής αγωγής τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης από την επιστημονική κοινότητα. Εξετάζεται και διερευνάται η σημασία, η αναγκαιότητα αλλά και η επίδρασή της στους τομείς ανάπτυξης των παιδιών της ηλικίας αυτής. Ειδικότερα, η ανάπτυξη του λόγου μέσω της αφήγησης ιστοριών στα παιδιά και η ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων από τα παιδιά αναγνωρίζονται ολοένα και περισσότερο. Η ραγδαία εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας καθιστά την ψηφιακή εικόνα θελκτική σε όλους, πόσο μάλλον στα μικρά παιδιά που ενθουσιάζονται στο μέγιστο με οτιδήποτε νέο, καινοτόμο, με πολλά φωτεινά χρώματα και γρήγορη κίνηση.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της απήχησης των ψηφιακών αντικειμένων ως παιδαγωγικών μέσων και πώς αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν ως προς την ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων μαθητών προσχολικής ηλικίας, οι οποίες συνδέονται με την επικοινωνία, την παιδεία και τη γνώση.

**Μέθοδος:** Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της ποιοτικής έρευνας. Αναπτύχθηκε μία διερευνητική μελέτη, η οποία διήρκησε τέσσερις εβδομάδες, στο τμήμα ενός Δημοτικού Βρεφονηπιακού Σταθμού με 21 παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών. Στο πλαίσιο του παιδαγωγικού προγράμματος της τάξης έγινε μία διδακτική παρέμβαση με τη χρήση δύο αφηγηματικών ιστοριών σε μορφή βίντεο. Τα παιδιά κλήθηκαν να αφηγηθούν τις ιστορίες που παρακολούθησαν. Τα δεδομένα συνελέχθησαν μέσω ημιδομημένης συνέντευξης των συμμετεχόντων και ομάδων εστίασης.

**Αποτελέσματα:** Ως αποτέλεσμα διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην όλη διαδικασία, ενώ επέδειξαν υπευθυνότητα, αυτοπεποίθηση και δεξιότητες συνεργασίας, αναπτύσσοντας παράλληλα τον αφηγηματικό τους λόγο.

**Συμπεράσματα:** Συμπερασματικά, η ενίσχυση της ανάπτυξης δεξιοτήτων ως προς την αφήγηση δεν περιορίζεται πλέον αποκλειστικά σε βιβλία, αλλά συνδέεται και με διαφοροποιημένα ψηφιακά μέσα ήχου, εικόνας και βίντεο.

**Λέξεις-κλειδιά:** ψηφιακή εικόνα, βίντεο, αφηγηματικός λόγος, προσχολική ηλικία

## **Abstract**

**Introduction:** In recent years, the sector of pre-school education is receiving special attention and study by the scientific community. Its importance, necessity and impact on the development of children of this age are examined and investigated. In particular, the development of speech through telling stories to children and the development of narrative skills by children are increasingly recognized. The rapid evolution of New Information and Communication Technologies makes the digital image attractive to all, let alone young children who are most enthusiastic about anything new, innovative, with many bright colors and fast-moving.

**Purpose:** The purpose of this paper was to investigate the impact of digital objects as pedagogical tools and how they can be exploited in the development of narrative skills of pre-school students associated with communication, education and knowledge.

**Method:** The method used was qualitative research. An exploratory study, which lasted four weeks, was developed in the department of a Municipal Nursery School with 21 children aged 4 to 5 years. Within the pedagogical programme, there was a teaching intervention using two narrative stories in video format. Children were asked to narrate the stories they had watched. Data was collected through a semi-structured interview of participants and focus groups.

**Results:** As a result, most children were found to be largely responsive to the whole process. They demonstrated responsibility, self-confidence and cooperation skills, while developing their narrative speech.

**Discussion:** In conclusion, enhancing the development of narrative skills is no longer limited exclusively to books but it is also linked to diversified digital audio, image and video devices.

**Keywords:** digital image, video, narrative speech, preschool age

## Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής .....	iii
Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις .....	vi
Περίληψη .....	vii
Συνομογραφίες .....	xi
Πρόλογος.....	1
Α' ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ .....	3
1.1 Η σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής από την Αρχαιότητα έως τον 21 <sup>ο</sup> αιώνα	
1.2 Ιστορική εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα .....	6
1.3 Σκοπός της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία .....	7
1.3.1 Η σημασία του Παιδικού Σταθμού .....	7
1.3.2 Η σημασία του Νηπιαγωγείου .....	8
1.3.3 Πολυγραμματισμοί.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 <sup>ο</sup> : ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ).....	11
2.1 Τεχνολογία και Νέες Τεχνολογίες.....	11
2.2 Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στις δομές Προσχολικής Αγωγής .....	12
2.2.1 Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση.....	12
2.2.2 Η ένταξη του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στην καθημερινή πρακτική του Νηπιαγωγείου και του Παιδικού Σταθμού .....	15
2.2.3 Ψηφιακή Παιδαγωγική και δημιουργική σκέψη.....	17
2.2.4 Ο ρόλος του παιδαγωγού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με Ηλεκτρονικό Υπολογιστή.....	18
2.3 Η ψηφιακή εικόνα ως παιδαγωγικό μέσο .....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> : Ο ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ .....	21
3.1 Ο αποπλαισιωμένος λόγος .....	21
3.2 Τα επίπεδα ανάπτυξης της Γλώσσας .....	23

3.2.1 Φωνολογική ανάπτυξη .....	23
3.2.2 Η ανάπτυξη της μορφολογίας.....	24
3.2.3 Η ανάπτυξη της σύνταξης.....	26
3.2.4 Σημασιολογική ανάπτυξη .....	27
3.2.5 Πραγματολογική ανάπτυξη .....	29
3.3 Η αφήγηση .....	31
3.3.1 Η έννοια της αφήγησης.....	31
3.3.2 Αφηγηματικά κείμενα .....	32
3.3.3 Γλωσσικές φόρμες .....	33
3.3.4 Αφηγηματικές δεξιότητες .....	34
<b>Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....</b>	<b>37</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>37</b>
4.1 Προβληματισμός και σκοπός .....	37
4.2 Ερωτήματα και υποθέσεις .....	38
4.3 Δείγμα συμμετεχόντων και χρόνος διεξαγωγής .....	40
4.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων και διαδικασία.....	42
4.5 Ανάλυση δεδομένων .....	46
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>48</b>
5.1 Αποτελέσματα.....	48
5.2 Συμπεράσματα.....	54
5.3 Συζήτηση.....	57
5.4 Περιορισμοί και μελλοντικές προτάσεις.....	59
5.5 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις .....	61
<b>Αναφορές.....</b>	<b>67</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>76</b>

## **Συντομογραφίες**

<b>Τ.Π.Ε.</b>	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
<b>Η/Υ</b>	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
<b>Δ.Ε.Π.Π.Σ.</b>	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
<b>Α.Π.Σ.</b>	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
<b>Α.Π.</b>	Ανάλυση Περιεχομένου
<b>Μ.Ο.</b>	Μέσος Όρος

## Πρόλογος

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας διερευνούν τον κόσμο των παιδιών, ανακαλύπτουν μέσω συστηματικής και σκόπιμης παρατήρησης τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τα ερωτήματα και τα προβλήματά τους.

Τα θέματα που επιλέγονται για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και σχέδια εργασίας μέσα από τα παιδαγωγικά προγράμματα πρέπει να προσφέρονται για έρευνα, να επιδέχονται αλλαγές κατά την πορεία και να δίνουν ευκαιρίες για εμπειρίες. Ακόμη, πρέπει να περιλαμβάνουν μια ποικιλία από δραστηριότητες παιχνιδιού και μάθησης και να κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών δίνοντάς τους τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στην εξέλιξή τους.

Στη σημερινή εποχή οι στόχοι που τίθενται στις καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είναι γνωστικοί, παιδαγωγικοί και τεχνολογικοί. Τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργική τους σκέψη, να ασκηθούν στην ομαδική εργασία και συνεργασία, να αναπτύξουν τη δεξιότητα του προφορικού λόγου και να γνωρίσουν τα οφέλη του διαλόγου. Επιπλέον, είναι θεμιτό να ενθαρρύνονται με ενεργή συμμετοχή και ανάληψη πρωτοβουλιών, να καλλιεργούνται και να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και να δοκιμάζουν διαφορετικούς ρόλους μέσα από διάφορες μεθόδους επικοινωνίας. Η συμμετοχή σε συζητήσεις και η έκφραση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων μέσω της αποτύπωσής τους σε χαρτί, μέσω του αυτοσχεδιασμού και της μίμησης τα καθιστούν ικανά να περνούν δημιουργικά τον χρόνο τους παίζοντας και συγχρόνως διασκεδάζοντας.

Εμβαθύνοντας στους στόχους, θα μπορούσε να γίνει αναφορά στην ενδυνάμωση των γνωστικών διαδικασιών και των διαδικασιών αυτορρύθμισης, στον ψηφιακό εγγραμματοισμό, στην ενίσχυση του αυτοδιδασκτισμού και της αυτοπραγμάτωσης, στη διάπλαση της προσωπικότητας και στην αυτονομία ως προς τη λύση γνωστικών προβλημάτων. Τέλος, αναφορικά με τις Νέες Τεχνολογίες, οι δράσεις στις δομές Προσχολικής Αγωγής αποσκοπούν στο να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και μηχανημάτων, στην αλληλεπίδραση με το κατάλληλο για παιδιά προσχολικής ηλικίας λογισμικό και το οπτικοακουστικό υλικό που παράγει, καθώς και στην κριτική επιλογή και αξιοποίησή του μέσα από την παιγνιώδη μάθηση.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά μια διδακτική παρέμβαση με χρήση Νέων Τεχνολογιών, που σχεδιάστηκε και εκπονήθηκε στο πλαίσιο του παιδαγωγικού προγράμματος ενός Παιδικού Σταθμού.

Στο Α' μέρος, το οποίο αποτελείται από τρία κεφάλαια, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση αντίστοιχα ως προς τους τρεις τομείς που αφορούν το θέμα της εργασίας: την Προσχολική Αγωγή, τις Νέες Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας και τον αφηγηματικό λόγο κατά την προσχολική ηλικία.

Στο 1<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή από την αρχαιότητα έως τις μέρες μας αναφορικά με την έννοια της προσχολικής αγωγής και προσδιορίζεται ο σκοπός της μέσα από τη σημασία του Παιδικού Σταθμού και του Νηπιαγωγείου, αλλά και των πολυγραμματισμών.

Το 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο πραγματεύεται τις Νέες Τεχνολογίες και την εισαγωγή τους στην Εκπαίδευση με την ένταξη του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην καθημερινή πρακτική των δομών. Ακόμη, αναφέρεται στην Ψηφιακή Παιδαγωγική και τον ρόλο του παιδαγωγού και της ψηφιακής εικόνας.

Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται ο αφηγηματικός λόγος μέσα από τον αποπλαισιωμένο λόγο, τα επίπεδα ανάπτυξης της Γλώσσας και τις δεξιότητες στην αφήγηση.

Στο Β' μέρος, το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια, παρουσιάζεται η ερευνητική προσέγγιση.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο γίνεται διατύπωση της έρευνας μέσα από τον προβληματισμό και τον σκοπό της, ενώ παράλληλα τίθενται ερωτήματα και γίνονται υποθέσεις. Στη συνέχεια, αναφέρονται οι συμμετέχοντες ως το δείγμα στην ποιοτική έρευνα και ο χρόνος διεξαγωγής της. Ακολουθούν τα εργαλεία, με τα οποία έγινε η συλλογή των δεδομένων, και η διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στο τέλος του κεφαλαίου αναλύονται τα δεδομένα.

Το 5<sup>ο</sup> και τελευταίο κεφάλαιο αναδεικνύει τα ευρήματα της έρευνας. Αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και εκδίδονται συμπεράσματα. Ακολούθως αναφέρονται οι περιορισμοί και γίνονται μελλοντικές προτάσεις. Τέλος, προτείνονται κάποιες εκπαιδευτικές προεκτάσεις μέσα από τη βιβλιογραφία.

## **Α' ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

#### **1.1 Η σπουδαιότητα της προσχολικής αγωγής από την Αρχαιότητα έως τον 21<sup>ο</sup> αιώνα**

Τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο η σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα επισημαίνουν ότι η προσχολική ηλικία αποτελεί μια κρίσιμη περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών.

Η Μπένου (2017) αναλύει ότι κατά την Κλασική εποχή στην Αρχαία Ελλάδα ο φιλόσοφος Πλάτωνας ήταν ο εμπνευστής της ομαδικής αγωγής των παιδιών ηλικίας 3-6 ετών, μακριά από την οικογένεια (Κιτσαράς, 2001). Ο Πλάτωνας στον «Πρωταγόρα», στην «Πολιτεία» και στους «Νόμους» αναλύει τις παιδαγωγικές του ιδέες και τονίζει τη σημασία που έχουν τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας αλλά και την ευθύνη που έχει το κράτος για την αγωγή των παιδιών. Επισημαίνει την ανάγκη να ξεκινάει από πολύ νωρίς η αγωγή των παιδιών και να πραγματοποιείται σε κατάλληλο περιβάλλον. Κατά τον Πλάτωνα στο πρώτο έτος της ηλικίας του παιδιού μπαίνουν τα θεμέλια για την ψυχική και σωματική του ανάπτυξη. Αναγνωρίζει την αναγκαιότητα, τον παιδαγωγικό ρόλο και τη μεγάλη σημασία του παιχνιδιού στην ικανοποίηση των αναγκών του παιδιού σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο (Κόφφας, 2002). Ομοίως, ο Αριστοτέλης αποδίδει μεγάλη αξία στον παιδαγωγικό ρόλο του παιχνιδιού και το ορίζει ως αναντικατάστατη μέθοδο ψυχοσωματικής ανάπτυξης των παιδιών. Στα «Πολιτικά» αναφέρονται οι αντιλήψεις του σχετικά με την προσχολική αγωγή. Ο φιλόσοφος δεν αντιμετωπίζει την αγωγή των παιδιών ως μια ξεχωριστή διαδικασία αλλά τη θεωρεί παράγοντα που μπορεί να επιδράσει στην πολιτική εξέλιξη (Terezis, 2005). Έτσι, η αγωγή συμβάλλει στη συγκρότηση των παιδιών σε πολίτες που θα φέρουν εις πέρας τα καθήκοντά τους απέναντι στην κοινωνία και θα ζήσουν ευτυχισμένα μέσα σε αυτήν (Κόφφας, 2002).

Στα Ελληνιστικά χρόνια δεν πραγματοποιείται καμία μεθοδευμένη προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Οι τροφοί, συνήθως δούλες, αναλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος της αγωγής των νηπίων μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον (Γιαννικόπουλος, 1993). Μεταξύ των τροφών και των νηπίων καλλιεργούνται



σχέσεις αγάπης και στοργής, που διατηρούνται και κατά την ενηλικίωση των παιδιών (Κόφφας, 2002).

Στη διάρκεια της Ρωμαϊκής περιόδου ο Ρωμαίος ρήτορας και παιδαγωγός Κοϊντιλιανός και ο Έλληνας ιστορικός και βιογράφος Πλούταρχος είναι δύο συγγραφείς που αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης των παιδιών στα πρώτα χρόνια της ζωής τους και τονίζουν την αξία της προσχολικής αγωγής. Πιστεύουν ότι «η παιδεία είναι το μόνο αθάνατο και θείο πράγμα και η αγωγή πρέπει να αρχίζει από τη γέννηση του ατόμου» (Κιτσαράς, 2001). Όπως αναφέρει ο Κόφφας (2002), ο Κοϊντιλιανός καλεί τους γονείς, από το πρώτο έτος της ζωής των παιδιών, να συμβάλλουν στην αγωγή τους μέσω της άσκησης, της διδασκαλίας και του παραδείγματος. Το οικογενειακό περιβάλλον οφείλει να λειτουργεί ως παράδειγμα προς μίμηση για τα παιδιά. Οι παιδαγωγικές απόψεις του Πλούταρχου συναντώνται σε όλα τα έργα του. Πιστεύει ότι η ψυχή του παιδιού «είναι εύπλαστη σαν το μαλακό κερί, δέχεται σε αυτή την ηλικία μεγάλη επίδραση από το περιβάλλον» (Κιτσαράς, 2001). Για τον λόγο αυτό, έγκαιρα στη ζωή του ανθρώπου πρέπει να ξεκινάει η διαδικασία αγωγής και εκπαίδευσης (Κόφφας, 2002).

Στην περίοδο της Βυζαντινής αυτοκρατορίας επικρατεί το χριστιανικό μορφωτικό ιδεώδες (Κιτσαράς, 2001). Οι κύριοι εκφραστές του, οι Τρεις Ιεράρχες, πιστεύουν ότι κατά την προσχολική ηλικία μπαίνουν τα θεμέλια της ζωής των παιδιών. Υποστηρίζουν ότι για την αγωγή των παιδιών τα πρώτα έξι έτη της ζωής τους υπεύθυνοι είναι οι γονείς και κυρίως η μητέρα. Συνεπώς οι γονείς οφείλουν να συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο που να αποτελεί παράδειγμα για τα παιδιά τους. Ακόμη, τονίζουν ότι τα παραμύθια αποτελούν πνευματική τροφή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Κόφφας, 2002).

Κατά την εποχή του Μεσαίωνα η παιδεία δεν εμφανίζει κάποια εξέλιξη στον τομέα της προσχολικής αγωγής.

Στα χρόνια της Αναγέννησης γίνονται σημαντικά βήματα στον τομέα της αναγνώρισης της σημαντικότητας της αγωγής κατά την προσχολική ηλικία (Κιτσαράς, 2001). Οι ιδέες που διατυπώνουν οι ανθρωπιστές Φρανσουά Ραμπελαί (François Rabelais 1494-1553) και Μισέλ ντε Μονταίν (Michel de Montaigne 1533-1592) έχουν σημαντική επιρροή στην πρόοδο της προσχολικής αγωγής. Ο Ραμπελαί μιλά για την ανάγκη της συστηματικής εκπαίδευσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επίσης, προτείνει να περιέχονται στη διδασκαλία των παιδιών μαθήματα από το άμεσο περιβάλλον τους. Ομοίως, ο Μονταίν πιστεύει ότι τα παιδιά πρέπει να διδάσκονται από το περιβάλλον τους

και υποστηρίζει ότι κύριος στόχος της αγωγής πρέπει να είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των νηπίων (Κόφφας, 2002).

Ανάμεσα στους στοχαστές του Διαφωτισμού, ο Κομένιος (John Amos Comenius 1592-1670) κατέχει μια σημαντική θέση στην Ιστορία της προσχολικής αγωγής, αφού θεωρείται πατέρας της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ήταν από τους πρώτους υπέρμαχους της παγκόσμιας παιδείας. Στα έργα του είναι διατυπωμένες οι απόψεις του για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να πραγματοποιείται σωστά η αγωγή και η εκπαίδευση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (Κιτσαράς, 2001). Δίνει οδηγίες σχετικά με τη διδασκαλία των μικρών παιδιών, όπως για παράδειγμα την ανάγκη αυξημένης διαβάθμισης της δυσκολίας κατά τη διδασκαλία, ενώ τονίζει την αξία που έχει το παιχνίδι και το παραμύθι στη ζωή του παιδιού και κατ' επέκταση στο μαθησιακό του περιβάλλον (Κόφφας, 2002). Επίσης, ο Λοκ (John Locke 1632-1704) πίστευε στη μεγάλη αξία της προσχολικής αγωγής. Υποστήριζε ότι το μυαλό του παιδιού είναι «tabula rasa», δηλαδή άγραφος χάρτης. Το παιδί, προτού δεχθεί την επίδραση της αγωγής, δεν έχει καμία γνώση. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να ξεκινά η αγωγή και η εκπαίδευση νωρίς στη ζωή του (Κιτσαράς, 2001), γιατί «οι εντυπώσεις από την ηλικία αυτή, όσο μικρές και ανεπαίσθητες και αν είναι, έχουν πολύ σπουδαίες και μακροχρόνιες συνέπειες» (Κόφφας, 2002).

Ο Ρουσσώ (Jean-Jacques Rousseau 1712-1778) με το έργο του «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής» έφερε μία μεγάλη αλλαγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης (Ανδρούτσος, 2004). Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2001), για τον Ρουσσώ το παιδί είναι ένα πλάσμα που χαρακτηρίζεται από αγαθότητα και που βλέπει, σκέφτεται και αισθάνεται διαφορετικά από τους ενήλικες. Μίλησε για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα γνωρίσματα της εκάστοτε ηλικίας του παιδιού και θα στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών του. Ο 18ος αιώνας σημαδεύτηκε και από τον Πεσταλότσι (I. H. Pestalozzi 1746-1827), ο οποίος, όπως και ο Ρουσσώ, πίστευε ότι το παιδί είναι αγαθό εκ φύσεως και ότι η μόρφωσή του δεν πρέπει να παρεμποδίζεται από την κοινωνική του θέση (Ντολιοπούλου, 2002).

Το 1837 ο Γερμανός παιδαγωγός Φραίμπελ (Friedrich Fröbel 1782-1852) δημιούργησε ένα σχολείο για παιδιά 3-4 ετών και το ονόμασε «Παιδικό Κήπο» (Kindergarten). Ήταν το πρώτο Νηπιαγωγείο ως οργανωμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ο Φραίμπελ έβλεπε τα παιδιά σαν λουλούδια που χρειάζονται φροντίδα. Το καθένα είναι ξεχωριστό και όμορφο, όμως όλα μαζί ανθίζουν μέσα στο σύνολο. Ήταν ο πρώτος που

αναγνώρισε ότι σημαντική ανάπτυξη του εγκεφάλου συμβαίνει μεταξύ της γέννησης και της ηλικίας των 3 ετών.

## **1.2 Ιστορική εξέλιξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα η ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης με τη μορφή των νηπιαγωγείων έγινε με μεγάλη καθυστέρηση και συγκεκριμένα μετά την ανεξαρτησία του ελληνικού κράτους (Κυπριανός, 2007).

Η πρώτη που εργάστηκε για την ίδρυση του πρώτου Διδασκαλείου Νηπιαγωγών, όπως παρουσιάζει η Ανδρέου (2012), ήταν η Αικατερίνη Λασκαρίδου. Ύστερα από τη μαθητεία της στη Γερμανία, άρχισε να εφαρμόζει τη φραιμπελιανή μέθοδο στο «Ελληνικόν Παρθεναγωγείον». Στην προσπάθειά της αυτή συνάντησε πολλές δυσκολίες. Οι γονείς των μαθητριών θεωρούσαν άσκοπες τις δαπάνες για τα υλικά των φραιμπελιανών εργασιών, αλλά και η κυβέρνηση δεν επικύρωνε τα πτυχία που χορηγούσε στις νηπιαγωγούς. Έτσι, η κατάρτιση των νηπιαγωγών έληξε το 1886, ενώ το επόμενο έτος η Λασκαρίδου παραιτήθηκε από τη διεύθυνση του «Ελληνικού Παρθεναγωγείου». Οι προσπάθειές της ωστόσο για την εκπαίδευση των νηπιαγωγών δεν εγκαταλήφθηκαν, αλλά υιοθετήθηκαν από το ιδιωτικό σωματείο, την «Ένωσιν των Ελληνίδων». Το 1897, υπό την προεδρεία της, το εκπαιδευτικό τμήμα του σωματείου ιδρύει το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών και το πρώτο Νηπιαγωγείο. Η πλήρης ονομασία του ήταν «Διδασκαλείον Νηπιαγωγών και Παιδονόμων μετ' οικοτροφείου». Η φοίτηση ήταν αρχικά (μέχρι το 1900) μονοετής και οι μαθήτριες έδιναν εξετάσεις ενώπιον επιτροπής για να λάβουν το πτυχίο τους. Από το 1900 έως το 1908 λειτούργησε ως διτάξιο και από το 1908 προστέθηκε και τρίτη τάξη. Το Διδασκαλείο αναγνωρίστηκε από το ελληνικό κράτος το 1904 με βασιλικό διάταγμα και ορίστηκαν τα διδασκόμενα μαθήματα ως εξής: «ψυχολογία, διδακτική, παιδαγωγική, θεωρία της μεθόδου του Φροϊβέλου, υγιεινή ιδία των παιδων και τα εν τοις παιδικοίς κήποις διδασκόμενα, ήτοι πραγματογνωσία, ωδική, ρυθμικά παίγνια, χειροτεχνία και παιδιαί, κατανεμόμενα εις τας δύο αυτού τάξεις».

Η εξέλιξη του Νηπιαγωγείου στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε σε στάδια. Όπως αναπτύσσει η Μπένου (2017), στο πρώτο στάδιο (1895-1929) δεν υπήρχε πραγματικό ενδιαφέρον για το Νηπιαγωγείο από την πλευρά του ελληνικού κράτους. Πιο συγκεκριμένα, μέχρι το 1895 η προσχολική αγωγή δεν αναφέρεται σε κανένα νομοθέτημα και η όποια ανάπτυξή της πραγματοποιείται περιθωριακά και μέσω της ιδιωτικής

πρωτοβουλίας. Το 1895 προβλέφθηκε η ίδρυση νηπιαγωγείων για παιδιά ηλικίας 3-6 ετών από ιδιώτες και όχι από το κράτος, το οποίο δεν ήταν υποχρεωμένο να ιδρύσει νηπιαγωγεία. Έτσι, το 1897 η Αικατερίνη Λασκαρίδου ίδρυσε το «Διδασκαλείο των Νηπιαγωγών» και το πρώτο Νηπιαγωγείο.

Στο δεύτερο στάδιο (1929-1976) το ελληνικό κράτος έδειξε έμμεσο ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή και πραγματοποιήθηκαν σημαντικές εξελίξεις στην προσχολική εκπαίδευση. Με νόμο τα νηπιαγωγεία έγιναν μέρος της Δημοτικής Εκπαίδευσης και υπάγονταν στο Υπουργείο Παιδείας. Ακόμη, το ελληνικό κράτος επεδίωκε σταδιακά την ίδρυση νηπιαγωγείων σε πολλές περιοχές των αστικών κέντρων.

Στο τρίτο στάδιο (1976 έως σήμερα) η προσχολική αγωγή βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος του κράτους αλλά και στο κέντρο του παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Σε αυτή την εξέλιξη έχουν συμβάλει τα αποτελέσματα της εξελικτικής ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας σχετικά με την αναγκαιότητα της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης.

### **1.3 Σκοπός της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία**

#### **1.3.1 Η σημασία του Παιδικού Σταθμού**

Σύμφωνα με το πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας (2009) στους παιδικούς σταθμούς, η καλλιέργεια, η αγωγή και η φροντίδα που προσφέρονται πρέπει να συμβάλλουν ώστε να εξασφαλίζονται για κάθε παιδί ίσες ευκαιρίες και να δημιουργείται η προοπτική για την ανάπτυξη μιας θετικής στάσης για τη ζωή μέσα στην κοινωνία. Αυτό θα πρέπει να ισχύει ανεξάρτητα από το φύλο του παιδιού, την κοινωνική ή οικονομική κατάσταση των γονιών του, την εθνοπολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκει το ίδιο και τα μέλη της οικογένειάς του. Ανεξάρτητα από την καταγωγή και τις συνθήκες της ζωής του, κάθε παιδί θα πρέπει να έχει την ευκαιρία να συμβάλλει με την ευστροφία, τις ικανότητες και τις ατομικές του δυνατότητες στην ανάπτυξη της κοινότητας και της κοινωνίας. Αυτή η πολιτική προσέγγιση της έννοιας της καλλιέργειας ανταποκρίνεται στη δημοκρατική οργάνωση της κοινωνίας.

### 1.3.2 Η σημασία του Νηπιαγωγείου

Η Μπένου (2017) επισημαίνει ότι η αξία και η αποστολή του Νηπιαγωγείου, ως ιδρύματος προσχολικής αγωγής, είναι σπουδαία τόσο από ψυχολογική όσο και από παιδαγωγική άποψη. Η σπουδαιότητα της αγωγής που παρέχεται κατά την προσχολική ηλικία και το πόσο καθοριστική είναι αυτή στη μετέπειτα εξέλιξη του ανθρώπου επισημαίνεται από τα πορίσματα πλείστων ερευνών και επιστημών, που έχουν στο επίκεντρο της μελέτης τους τον άνθρωπο. Εναρμονισμένο και με τους σκοπούς που διατυπώνονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (2003), το Νηπιαγωγείο συμβάλλει στην ισόρροπη και ολόπλευρη προσωπική ανάπτυξη των παιδιών σε νοητικό, συναισθηματικό, σωματικό και κοινωνικό επίπεδο μέσα από το ελεύθερο και το οργανωμένο παιχνίδι, τις ατομικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες παρέχοντας πληθώρα ερεθισμάτων. Παράλληλα, είναι χώρος που βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών συντελώντας στην κοινωνική τους αφύπνιση (Κιτσαράς, 2001).

Στο Νηπιαγωγείο γίνεται η πρώτη ένταξη των παιδιών σε ομάδες, γεγονός που τα βοηθά να απομακρυνθούν σταδιακά από το «εγώ» και να οδηγηθούν στο «εμείς». Τα παιδιά, συναναστρεφόμενα άλλα παιδιά μιμούνται, διερευνούν, συμφωνούν και διαφωνούν, αναλαμβάνουν ρόλους, πειθαρχούν σε προτεραιότητες, με αποτέλεσμα να ευνοείται η μάθηση και να μαθαίνουν το ένα από το άλλο (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Σύμφωνα με τον Κιτσαρά (2001), η απουσία αγωγής και επίδρασης του περιβάλλοντος κατά την πρώιμη παιδική ηλικία δημιουργεί ελλείμματα, που δεν αναπληρώνονται εκ των υστέρων. Το Νηπιαγωγείο συμβάλλει στην παροχή αντισταθμιστικής παιδαγωγικής βοήθειας. Όταν τα παιδιά καλούνται να παρακολουθήσουν την Α΄ Δημοτικού, προερχόμενα από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα, έχουν διαφορετικές εμπειρίες, διαφοροποιημένη οικογενειακή υποδομή, διαφορετικές ευκαιρίες για ανάπτυξη των σωματικών, πνευματικών και συναισθηματικών δυνατοτήτων τους. Ξεκινούν, λοιπόν, από διαφορετικές αφετηρίες. Το Νηπιαγωγείο καλείται να δράσει αντισταθμιστικά, εξισορροπώντας τις ανισότητες της αγωγής που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον.

Όπως υπογραμμίζει η Παγούνη (2018), το Νηπιαγωγείο συνιστά ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον σε ερεθίσματα που επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλύψουν νέες ιδέες, να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες και τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, να διερευνήσουν τις ικανότητες-δεξιότητές τους μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό

και κοινωνικό περιβάλλον και να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη γλώσσα, «το Νηπιαγωγείο θα βοηθήσει τα νήπια να διευρύνουν τον γλωσσικό τους ορίζοντα εμπλουτίζοντας το ήδη αποκτημένο λεξιλόγιό τους και τις ήδη αποκτημένες γλωσσικές δομές» (Ντίνας, χ.χ.). Η γλωσσική αγωγή στο Νηπιαγωγείο συμβάλλει πολύπλευρα στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και στη νοητική και ψυχοκινητική καλλιέργειά τους, βοηθώντας τα να κοινωνικοποιηθούν και προετοιμάζοντάς τα να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τον κόσμο, λειτουργώντας συχνά αντισταθμιστικά με το οικογενειακό περιβάλλον τους.

### **1.3.3 Πολυγραμματισμοί**

Σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι ο γραμματισμός (literacy) των παιδιών. Η Παγούνη (2018) τονίζει ότι, ενώ στην αρχή ο όρος ήταν στενά συνδεδεμένος με τον αλφαριθμητισμό -δηλαδή την απόκτηση των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης- καθιστώντας τον στατικό, ο γραμματισμός απέκτησε σταδιακά κοινωνικές διαστάσεις και σήμερα έχει μια ευρεία έννοια που σχετίζεται με την εξοικείωση του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε πιο σύνθετα συστήματα επικοινωνίας (Ντίνας & Γώτη, 2016). Τις τελευταίες δύο-τρεις δεκαετίες, με την ανάδειξη της ηλεκτρονικής πλέον εποχής, η κυριαρχία της γραπτής γλώσσας και η μονοτροπικότητά της ανατρέπονται. Η διαδεδομένη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ) και γενικότερα Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), καθώς και η ανάδειξη της επικοινωνιακής διάστασης της γλώσσας, άλλαξαν τα δεδομένα. Το περιεχόμενο του γραπτού λόγου υποστηρίζεται ή / και συνδιαμορφώνεται με εικόνες όπως φωτογραφίες, σχέδια, χάρτες. Κυριαρχούν πλέον τα κείμενα με πολλά σημειωτικά συστήματα όπως εφημερίδες, περιοδικά, πολυμεσικά κείμενα που δημιουργούν και αναδεικνύουν νέες ανάγκες για απόκτηση δεξιοτήτων. Τη θέση του γραμματισμού παίρνουν οι πολυγραμματισμοί (Παλαιοπάνου, 2013).

Ο γραμματισμός, λοιπόν, αναφέρεται σε όλες τις γνωστικές και μαθησιακές περιοχές, με αποτέλεσμα να μιλάμε πλέον για επιστημονικό, οπτικοακουστικό, πληροφορικό, τεχνολογικό γραμματισμό. Σύμφωνα με τον οδηγό Νηπιαγωγού (2008) σε ό,τι αφορά τη Γλώσσα, το Νηπιαγωγείο, χάρη στα ποικίλα ερεθίσματα γραπτού λόγου που διακρίνει, συμβάλλει σημαντικά στον αναδυόμενο γραμματισμό των παιδιών αλλά και στην εξωτερίκευση των γνώσεων (στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις) που έχουν αποκτήσει

και σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση, κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Επιπλέον, με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, αρχίζει να γίνεται συστηματική αναφορά και στον κριτικό γραμματισμό.

Ο επιστημονικός γραμματισμός έχει ως σκοπό να προσιδιάσει τα παιδιά στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και εργασίας, να καλλιεργήσει την ερευνητική και κριτική σκέψη για θέματα και πληροφορίες που αντλούμε από τον χώρο των Φυσικών Επιστημών. Ο οπτικοακουστικός γραμματισμός αποσκοπεί στην απόκτηση ικανότητας χρήσης, κριτικής αποτίμησης και δημιουργίας οπτικών εννοιών και μηνυμάτων. Ο πληροφορικός γραμματισμός είναι διαδικασία διαχείρισης, αξιολόγησης και αξιοποίησης των πολυσύνθετων πληροφοριών ή άξονας δεξιοτήτων, ώστε το άτομο να εντοπίζει, να αξιολογεί και να αξιοποιεί την πολυσύνθετη πληροφορία. Ο τεχνολογικός (ή ψηφιακός) γραμματισμός αφορά τις γνώσεις και τις δεξιότητες γύρω από τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες.

Σύμφωνα με τον Ντίνα (χ.χ.), η αναγκαιότητα της γλωσσικής διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο έχει διπλό σκοπό. Εκτός από την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών, δίνεται έμφαση και στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των συμβάσεων του ανάλογου κειμενικού είδους. Όπως επεξηγεί η Παγούνη (2018), από τη μια τα παιδιά, μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες, καταφέρνουν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες του περίγυρού τους και να συζητήσουν για θέματα που τα ενδιαφέρει, να ανταλλάξουν ιδέες, απόψεις και να επιχειρηματολογήσουν γι' αυτές, να διαφωνήσουν. Από την άλλη, γίνονται ικανά να προσαρμόζουν τον λόγο που παράγουν ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις της επικοινωνίας, δηλαδή να ανταλλάσσονται ποιον έχουν απέναντί τους και πώς αρμόζει να μιλούν μαζί του. Επομένως, στο Νηπιαγωγείο η γλώσσα δεν διδάσκεται με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά κατακτάται με άμεση και ενεργή συμμετοχή των παιδιών σε σκόπιμες γλωσσικές δραστηριότητες. Ο τελικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να καλλιεργήσει και να αυξήσει την ικανότητα του μαθητή να παράγει λόγο και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα του δημιουργικά σε κάθε ανάγκη επικοινωνίας (Ντίνας, χ.χ.).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ)**

### **2.1 Τεχνολογία και Νέες Τεχνολογίες**

Με τον όρο τεχνολογία αναφερόμαστε σε ό,τι έχει σχέση με τις δραστηριότητες των ανθρώπων, οι οποίοι ως νοήμονα όντα προσπαθούν πάντα να βρουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, με απώτερο σκοπό να βελτιώσουν και να κάνουν ευκολότερη την καθημερινότητά τους (Σπερδούλη κ.ά., 2013).

Ο όρος Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιείται ευρέως στις μέρες μας. «Οι νέες τεχνολογίες, ιδίως η πληροφορική, με το τεράστιο πλήθος των σύγχρονων εφαρμογών, έχει σχεδόν ταυτιστεί με ό,τι χαρακτηρίζουμε ως ανάπτυξη. Κάθε χώρα που προσβλέπει στην ανάπτυξη (οικονομική, τεχνολογική κλπ.) έχει κυριολεκτικά “γαντζωθεί” από τις νέες τεχνολογίες: τις έχει εισαγάγει στην Εκπαίδευση, ενισχύει την έρευνά τους, χρηματοδοτεί τις εφαρμογές τους, προωθεί με κάθε τρόπο ό,τι έχει σχέση με αυτές, ιδιαίτερα με την τεχνολογία των Η/Υ» (Μπαμπινιώτης, 2000).

Οι Μηλιώνης και Μπαλτά (2001) αναφέρουν ότι με τον όρο Νέες Τεχνολογίες εννοούμε εκείνες που βασίζονται στις εφαρμογές των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών και στις προηγμένες υπηρεσίες τηλεπικοινωνιών. Δεν είναι Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά αφορούν κυρίως την αποθήκευση και την επεξεργασία των δεδομένων, την τηλεπικοινωνιακή μετάδοση των πληροφοριών και την αρχειοθέτησή τους σε ηλεκτρονική μορφή. Σταθμός στη χρήση διδακτικών μηχανών στάθηκε η αξιοποίησή τους από τον Αμερικανό ψυχολόγο και κοινωνικό φιλόσοφο Σκίνερ (B. F. Skinner) το 1957 (Θεριανός, 2002).

Η Τόκη (2011) αποφαίνεται ότι οι Νέες Τεχνολογίες έχουν μεταβάλει τον τρόπο που ζούμε και εργαζόμαστε. Ο άνθρωπος με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να αναλύσει, να συνθέσει και να μεταδώσει πληροφορία πλούσια σε όγκο και λεπτομέρεια και με μεγάλη ταχύτητα (Newby et al., 2009). Σε μια εποχή που η πληροφορία διαδίδεται με ταχύτετους ρυθμούς, το αποτέλεσμα είναι η παροχή γνώσης να είναι γρήγορη και αποτελεσματική, όπου και όποτε χρειάζεται. Σύγχρονες έρευνες αναφέρουν πως έχει αποδειχθεί ότι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών επιβάλλεται (Τόκης και Τόκη, 2006) όταν υπάρχουν περιπτώσεις α) μεγάλου όγκου δεδομένων για πιο αποδοτική, οικονομική και γρήγορη επεξεργασία πληροφοριών, β) επανάληψης της εργασίας για ταχύτητα, ελάχιστο



κόστος και απόλυτη ακρίβεια, γ) ταχύτητας για επίλυση σε πολύ μικρότερο χρονικό διάστημα, δ) πολύπλοκων υπολογισμών για μεγάλο πλήθος πληροφοριών και παραμέτρων.

Στις μέρες μας ο όρος τεχνολογία, όπως τον προσεγγίζουν οι Σπερδούλη κ.ά. (2013), αναφέρεται στην τεχνολογία υπολογιστών ή σημαντικών μηχανημάτων, ενώ τεχνολογία μπορεί να είναι και ένα μηχανικό μολύβι. Τα παιδιά λατρεύουν την τεχνολογία, πριν καν ακόμα αποκτήσουν τη δική τους παιχνιδομηχανή. Ήδη από τη βρεφική ηλικία, μόλις αρχίσουν να ψελλίζουν τους πρώτους τους φθόγγους, επιμένουν να τους δώσουν οι μεγαλύτεροι το κινητό τους για να μιλήσουν, ενώ κάποιος που διαθέτει smart phone με μεγάλη οθόνη αφήνεται στη στιγμή ο αγαπημένος τους (Καραγιώργη & Νικολάου, 2004). Κι αν προσπαθήσουμε να το δούμε από τη μεριά τους, έχουν δίκιο που όλα αυτά τους φαίνονται συναρπαστικά. Αρκεί το πάτημα ενός πλήκτρου ή ενός σημείου της οθόνης για να υπάρξει σε κλάσματα δευτερολέπτου η αντίδραση: ένα φωτάκι ανάβει, μια μουσική ακούγεται, ένα βελάκι αλλάζει θέση. Πόσο εύκολο θα ήταν αν μπορούσαμε να τα κάνουμε όλα πατώντας ένα κουμπί και πόσο δύσκολο να τους εξηγήσει κάποιος ότι στην αληθινή ζωή αυτό απλώς δεν γίνεται.

Τα παιδιά, όπως και οι μεγάλοι, είναι δέκτες αυτής της τεχνολογικής επανάστασης και δεν μένουν ανεπηρέαστα από αυτήν. Αυτό που παρατηρείται στα σημερινά παιδιά - ακόμα και σε αυτά των μικρότερων ηλικιακών ομάδων κάτω των πέντε ετών- είναι μια φοβερή ικανότητα γνώσης της τεχνολογίας. Οπότε δεν είναι ασυνήθιστο να βλέπουμε μικρά παιδιά να χειρίζονται με μαεστρία και αυτοπεποίθηση έξυπνα τηλέφωνα, υπολογιστές, ταμπλέτες και οθόνες (Σπερδούλη κ.ά., 2013).

## **2.2 Η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στις δομές Προσχολικής Αγωγής**

### **2.2.1 Νέες Τεχνολογίες και Εκπαίδευση**

Αντί του όρου Πληροφορική χρησιμοποιείται πλέον σε ευρεία κλίμακα ο όρος «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας» (ΤΠΕ). Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται αφενός οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων (Κόμης, 2004).

Οι ΤΠΕ, όπως η Κατσή (2017) εκθέτει, ορίζονται ως το σύνολο των υπολογιστικών συστημάτων και των τεχνολογικών εφαρμογών και αφορούν τον σχεδιασμό και τη χρήση

συστημάτων επεξεργασίας πληροφοριών και τεχνολογιών επικοινωνίας. Στην ουσία πρόκειται για τον συνδυασμό της τεχνολογίας της πληροφορίας με την τεχνολογία της επικοινωνίας, όπου τα εργαλεία που έχουν δημιουργηθεί για την επεξεργασία δεδομένων συνδυάζονται με τα εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για την εξ αποστάσεως επικοινωνία των ανθρώπων.

Οι ΤΠΕ είναι ένας κλάδος που υπάγεται στην Πληροφορική και αφορά επιμέρους εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης με σκοπό την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία και τη βελτίωση της μάθησης. Σε αυτήν περιλαμβάνονται: υπολογιστές, λογισμικό, διαδραστικά συστήματα, δίκτυα, τηλεπικοινωνιακές υπηρεσίες κ.ά. Η συμβολή τους έγκειται στη χρήση εφαρμογών εκπαιδευτικού λογισμικού και ψηφιακών τεχνολογιών, τα οποία αποτελούν πληροφορικά μαθησιακά περιβάλλοντα, που είναι φτιαγμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζουν τη μάθηση και τηρούν κάποιες κατάλληλες προδιαγραφές για τον σκοπό αυτό. Οι Smaldino et al. (2010) διαχωρίζουν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε τρεις κατηγορίες: α) σε συστήματα καθοδήγησης και διδασκαλίας, β) σε συστήματα μάθησης μέσω καθοδηγούμενης ανακάλυψης και γ) σε συστήματα έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας.

Η χρήση των ΤΠΕ για την καλύτερη γλωσσική διδασκαλία ξεκίνησε τη δεκαετία του '60 μέσα από την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η λογική πίσω από τη χρήση του υπολογιστή για τον σκοπό αυτό βρισκόταν στο γεγονός ότι ήταν ένα εργαλείο που μπορούσε να οργανώσει την ύλη σε μικρότερα κομμάτια και να προσφέρει ανατροφοδότηση στους μαθητές για να ελέγξουν τα λάθη τους και να βρουν τι δεν έχουν κατανοήσει. Επομένως, έπαιζε τον ρόλο ενός δασκάλου που δεν εξαντλούνταν ποτέ, είχε υπομονή και δεν έκανε ποτέ λάθος, πράγμα που οδηγούσε σε πιο ποιοτική μάθηση (Smaldino et al., 2010).

Θίγοντας το ζήτημα της χρήσης της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση, η Ευκαρπίδου (2017) αναφέρει ότι, εφόσον η τεχνολογία αναπτύσσεται με ταχύτατους ρυθμούς στη σημερινή εποχή, δεν μπορεί η χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών να λείπει από ένα παραγωγικό και δημιουργικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με τη χρήση τους διασφαλίζεται η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ καθίσταται ποιοτικός και υψηλού επιπέδου ο τομέας της Παιδείας. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι η εκπαιδευτική κοινότητα έχει υποχρέωση να διαμορφώσει υπεύθυνη στάση, αφού δεν

είναι δυνατόν να παραβλεφθεί η ολοένα και αυξανόμενη έκθεση των μικρών παιδιών στις ΤΠΕ (Φεσάκης, 2008).

Η Κατσή (2017) επισημαίνει πως οι ΤΠΕ μπορούν να χαρακτηριστούν ως ένα σύγχρονο εργαλείο, το οποίο βοηθάει τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την τεχνολογία και τον κλάδο της Πληροφορικής, να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους πάνω σε αυτόν τον τομέα και να αποκτήσουν γνώση που είναι απαραίτητη για τις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας. Τα ψηφιακά μέσα χρησιμοποιούνται σαν ένα εργαλείο, το οποίο βοηθάει τη μαθησιακή διδασκαλία, την κάνει πρωτότυπη, παιγνιώδη και πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, προσφέροντας μεγάλο αριθμό πληροφοριών και ποικίλες πηγές γνώσεων και μαθησιακού υλικού. Επομένως, η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική καθώς ελκύεται η προσοχή των μαθητών και ενεργοποιείται η αντίληψή τους. Πέρα όμως από την καλλιέργεια του πληροφορικού γραμματισμού, ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση είναι και επικουρικός σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως τα Μαθηματικά, τη Γλώσσα και τις Φυσικές Επιστήμες, καθώς συμβάλλουν στην καλύτερη ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από την κατανόηση βασικών εννοιών και στην οικοδόμηση της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Smaldino et al., 2010).

Οι Smaldino et al. (2010) θεωρούν το ζήτημα της χρήσης των τεχνολογικών μέσων και την υλοποίηση της ένταξης και εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική πρακτική μία σύνθετη διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από έναν συνδυασμό πολλών παραγόντων. Ο εξοπλισμός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με ψηφιακά μέσα εξαρτάται άμεσα από οικονομικούς παράγοντες αλλά και από παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, γεγονός το οποίο κάνει την ένταξη των ΤΠΕ στον χώρο της εκπαίδευσης μία σύνθετη διαδικασία. Επιπλέον, παράμετροι όπως οι αντιλήψεις των ατόμων του σχολικού περιβάλλοντος για τα τεχνολογικά μέσα, αλλά και ο βαθμός στον οποίο έχουν καταρτιστεί οι εκπαιδευτικοί για να αξιοποιήσουν τα μέσα αυτά και κατά πόσο είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να είναι ευέλικτοι ως προς αυτά επηρεάζουν την απόφαση για τη χρήση των ΤΠΕ. Η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, η ενίσχυση της έρευνας και η ανάδειξη των ΤΠΕ ως εργαλείου με τη δυνατότητα να υποστηρίζει τις παραπάνω διαδικασίες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελούν τους βασικούς λόγους χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως προς τη χρήση, οι Κόμης (2001) και Smaldino et al. (2010) καταλήγουν στο ότι η χρήση των ΤΠΕ συνδυάζεται συνήθως με δύο τρόπους: α) ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων τεχνολογίας και πληροφορικών συστημάτων και βοηθά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για τη χρήση τους και β) ως εργαλείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα καλύτερης οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και ευκολότερης και εκτενέστερης πρόσβασης στη γνώση. Επιπλέον υποστηρίζει τη δυνατότητα για περαιτέρω έρευνα σε κάποιο θέμα ή αντικείμενο.

### **2.2.2 Η ένταξη του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή στην καθημερινή πρακτική του Νηπιαγωγείου και του Παιδικού Σταθμού**

«Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση στηρίχθηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο του συμπεριφορισμού, ο οποίος ορίζοντας τη μάθηση ως αλλαγή συμπεριφοράς, εστίασε το ενδιαφέρον του στην έρευνα των τρόπων και των καταστάσεων που συμβάλλουν στην αλλαγή συμπεριφοράς του μαθητή» (Σιμάτος, 1995). «Από τη δεκαετία του 1980, όταν πρωτοεμφανίστηκαν οι υπολογιστές στην εκπαίδευση, καλλιεργήθηκε μια πεποίθηση ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών θα ήταν ικανή να επιφέρει ριζοσπαστικές αλλαγές στο σχολείο» (Βοσνιάδου, 2006).

Οι Σπερδούλη κ.ά. (2013) υπογραμμίζουν ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας από «τεχνολογία στην εκπαίδευση» σε «τεχνολογία της εκπαίδευσης» αντανάκλα την εμφάνιση και ανάπτυξη της γνωστικής ψυχολογίας. Κατά τη γνωστική ψυχολογία, το άτομο κάνει επιλεκτική χρήση των ερεθισμάτων που δέχεται από το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, τα οποία στη συνέχεια επεξεργάζεται, ερμηνεύει και μετασχηματίζει, προκειμένου να κατασκευάσει ένα δικό του μοντέλο για την ερμηνεία και κατανόηση του κόσμου που τον περιβάλλει. Ο όρος «τεχνολογία της εκπαίδευσης» εκφράζει λοιπόν την εφαρμογή των σύγχρονων ψυχολογικών θεωριών της μάθησης, προκειμένου να κατανοηθούν και να βοηθηθούν αποτελεσματικά οι πνευματικές λειτουργίες που βοηθούν το άτομο στη δημιουργία του δικού του προσωπικού μοντέλου ερμηνείας του κόσμου. Η μάθηση κατά το γνωστικό μοντέλο είναι μια εντελώς προσωπική περιπέτεια και η επιλογή των οπτικών μέσων, το υλικό παρουσίασης και ο τρόπος χρησιμοποίησής του θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τις επιδιώξεις και τις γνώσεις του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία για την απόκτηση της γνώσης, για την προαγωγή της εξατομικευμένης εκπαίδευσης και για την εξασφάλιση της δια βίου μάθησης. Η εισαγωγή και η χρήση τους όμως στην εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να γίνουν με παιδαγωγικές προϋποθέσεις, οι οποίες θα εξασφαλίσουν την ανθρωπιστική παιδεία για μια καλύτερη κοινωνία. Έτσι ο μαθητής θα προσεγγίσει κριτικά τόσο την «κοινωνία της πληροφορίας» όσο και την «κοινωνία της γνώσης». Για την επιτυχία του σκοπού αυτού δεν αρκεί μόνο ο εξοπλισμός των σχολείων με την απαραίτητη τεχνολογική υποδομή, αλλά κυρίως η εφαρμογή νέας εκπαιδευτικής στρατηγικής και η ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων για την υποστήριξη όλων των γνωστικών αντικειμένων. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, εφόσον χρησιμοποιούνται με τον κατάλληλο τρόπο και την ανάλογη συχνότητα. Αυτά τα σύγχρονα εκπαιδευτικά μέσα διαφοροποιούνται από τα παραδοσιακά μέσα. Η ανάδειξη του ρόλου των σύγχρονων μέσων επιτυγχάνεται με την προτροπή και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Βασική προϋπόθεση για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση είναι η ενεργός και λειτουργική ένταξή τους στη σχολική τάξη, η ενσωμάτωσή τους στις καθημερινές δραστηριότητες και στην όλη πρακτική του Νηπιαγωγείου. Η Αγγελίδου (2015) αναλύει ότι η χρήση του Η/Υ είναι μία από τις διαθέσιμες επιλογές που μπορούν να υποστηρίξουν και να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες των παιδιών. Η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά, δεν αντικαθιστά άλλες κλασικές-συμβατικές δραστηριότητες των παιδιών (π.χ. ζωγραφική, παιχνίδι ρόλων) ή τη χρήση υλικών (π.χ. βιβλία, κύβοι, παιχνίδια-κατασκευές) και τα παιδιά θα πρέπει να είναι υπό επίβλεψη όταν χρησιμοποιούν τους Η/Υ.

Η φυσική διαρρύθμιση του χώρου και η τοποθέτηση των υπολογιστών («γωνιά υπολογιστή» ή υπολογιστές στο εργαστήριο) συνδέονται άμεσα με τον τρόπο ένταξης των ΤΠΕ στο Νηπιαγωγείο. Ερευνητές όπως οι Plowman & Stephen (2003) προτείνουν τη «γωνιά του υπολογιστή» ως τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο τοποθέτησης των Η/Υ στην τάξη, δηλαδή σε μια «γωνιά» όπως η «γωνιά ζωγραφικής», η «γωνιά του κουκλοθέατρου» κ.ά. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο Η/Υ μπορεί να αποτελέσει τμήμα της καθημερινής πρακτικής, ώστε να αντιληφθούν τα παιδιά τη συμβολή του στην πορεία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Η τοποθέτηση των υπολογιστών σε εργαστήριο δεν ενδείκνυται, διότι τους θέτει έξω από το περιβάλλον της σχολικής αίθουσας, εκτός της καθημερινής εκπαιδευτικής

πρακτικής, και καταλήγουν να διδάσκονται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η πρόσβαση στο εργαστήριο είναι συνήθως προγραμματισμένη και συνεπώς περιορισμένη. Επιπλέον, το να μετακινηθεί μία τάξη νηπίων σε αίθουσα-εργαστήριο Η/Υ μπορεί να προξενήσει πρακτικές δυσκολίες όσον αφορά στην επίβλεψή τους. Παραδείγματα ενσωμάτωσης των υπολογιστών στην καθημερινή πρακτική του Νηπιαγωγείου έδειξαν ότι νήπια 3-4 ετών κατάφεραν να σαρώσουν τις ζωγραφιές τους, ενώ νήπια 5-6 ετών κατάφεραν να δημιουργήσουν παρουσιάσεις στο PowerPoint, να διδάξουν άλλα νήπια πώς να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα Kidspiration και να πάρουν φωτογραφίες των έργων τους με ψηφιακή κάμερα. Η τεχνολογία βοήθησε τα παιδιά να αναπτυχθούν κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά, καθώς τη χρησιμοποίησαν για να δημιουργήσουν, να συνεργαστούν, να εκφράσουν τις ιδέες τους και να επιλύσουν προβλήματα (Νικολοπούλου, 2009).

Η Ευκαρπίδου (2017) συμπεραίνει ότι τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα ηλεκτρονικά βιβλία, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και το διαδίκτυο εμπλουτίζουν και βελτιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελούν έναν σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας. Από τα σημαντικότερα μέσα είναι τα οπτικοακουστικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διάφορες δραστηριότητες.

### **2.2.3 Ψηφιακή Παιδαγωγική και δημιουργική σκέψη**

Ψηφιακή Παιδαγωγική και δημιουργική σκέψη: δύο έννοιες στη σημερινή εποχή ενός τεχνολογικού κόσμου, όπου ολοένα και περισσότερο δημιουργείται η ψηφιακή μορφή των πραγμάτων. Οφείλουν να είναι αλληλένδετες και να αλληλοσυμπληρώνονται, αφού με αυτόν τον τρόπο οι Νέες Τεχνολογίες δύνανται να δίνουν ό,τι καλύτερο έχουν χωρίς να παραμένουν στον αμιγώς τεχνολογικό τομέα.

Η έννοια της Ψηφιακής Παιδαγωγικής αφορά την ικανότητα του παιδαγωγού να επιλέγει και να αξιοποιεί ψηφιακά εργαλεία και να τα ενσωματώνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να ενισχύει την εμπειρία της μάθησης αλλά και το ίδιο το μαθησιακό αποτέλεσμα. Με τον τρόπο αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία επαναπροσδιορίζεται, διαφοροποιείται, αλλάζει. Επιπλέον, η μάθηση διευκολύνεται και το μαθησιακό πεδίο διευρύνεται. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως είναι να έχει γίνει αποδεκτή η σημασία της τεχνολογίας.

Η δημιουργική σκέψη είναι η ικανότητα του ανθρώπινου νου να αναζητά και να βρίσκει πολλές πρωτότυπες και καινοτόμες εναλλακτικές ιδέες και λύσεις αναφορικά με κάποιο θέμα ή πρόβλημα. Η ικανότητα αυτή, μαζί με την κριτική σκέψη, αποτελούν τις βασικές παραγωγικές πνευματικές λειτουργίες του ανθρώπου. Αποτελείται από διάφορες επιμέρους δημιουργικές ικανότητες, ορισμένες από τις οποίες ένας παιδαγωγός θα πρέπει να διαθέτει – πνευματική ευχέρεια και ευλυγισία, φαντασία, πρωτοτυπία και επεξεργασία ιδεών, αναλογική σκέψη, οπτικοποίηση αλλά και ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση.

#### **2.2.4 Ο ρόλος του παιδαγωγού στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με Ηλεκτρονικό**

##### **Υπολογιστή**

Η Αγγελίδου (2015), προσεγγίζοντας τον ρόλο των παιδαγωγών στην προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης των παιδιών, αναφέρει ότι είναι πολύπλευρος. Οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να σχεδιάζουν και να οργανώνουν κατάλληλα το εκπαιδευτικό περιβάλλον ώστε να αποτελεί το κίνητρο για τη μάθηση των παιδιών. Χρειάζεται να παρακολουθούν την πρόοδο και τις ανάγκες των νηπίων, να διαμεσολαβούν όταν πρέπει προκειμένου να υποστηρίξουν και να επεκτείνουν τη μάθηση, αλλά και να γνωρίζουν πότε θα πρέπει να κάνουν πίσω δίνοντας αυτονομία στα παιδιά. Ακόμη, χρειάζεται να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη αναγνωρίζοντας και επιβραβεύοντας τις προσπάθειες των παιδιών. Έτσι, ο εξοπλισμός των νηπιαγωγείων με Η/Υ και κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά δεν είναι από μόνος του αρκετός για να φέρει σημαντικές αλλαγές στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ο ρόλος των νηπιαγωγών στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον με τις ΤΠΕ είναι επίσης ουσιώδης. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ στοχεύει στην απόκτηση-ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να ενσωματώσουν αποτελεσματικότερα τις νέες τεχνολογίες στην τάξη τους και να υλοποιήσουν μαθησιακές δραστηριότητες με τον Η/Υ. Για παράδειγμα, η κατάλληλη κατάρτιση μπορεί να βοηθήσει στην εφαρμογή εποικοδομητικού τύπου διδακτικών πρακτικών, στην επιλογή ποιοτικά κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού, στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης (π.χ. σύνθεση ομάδων, διαχείριση χρόνου) και στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με ή χωρίς Η/Υ. Η αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στη συμβολή των εκπαιδευτικών. Στα νέα τεχνολογικά περιβάλλοντα, ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει, από αυτόν του

μεταδότη γνώσεων σε εκείνον του διαμεσολαβητή, καθοδηγητή και διευκολυντή, για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής.

Όπως φαίνεται, η χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση είναι απαραίτητη και σκόπιμη για την εκπαιδευτική διαδικασία και θα συνεχίσει να είναι με την πάροδο των ετών (Ευκαρπίδου, 2017). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιμορφώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα πάνω στις Νέες Τεχνολογίες, να παρακολουθούν τις ραγδαίες εξελίξεις και να είναι σύγχρονοι δάσκαλοι του καιρού τους. Γιατί ο κόσμος όλος οφείλει να εκσυγχρονίζεται και να συμβαδίζει με τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας (Βακαλούδη, 2003 & Κωτσαλίδου, 2011).

### **2.3 Η ψηφιακή εικόνα ως παιδαγωγικό μέσο**

Οι Φύκαρης & Μήτση (2013) τονίζουν ότι η ψηφιακή εικόνα αποτελεί σημαντική πηγή, δυνατότητα γνώσης και αποδεικτικό στοιχείο για όσα διαλαμβάνονται στη διδακτική πραγματικότητα και συναντάται είτε ως εικόνα ακίνητη (φωτογραφία) είτε ως κινούμενη (σε οθόνη προβολής), ασπρόμαυρη ή έγχρωμη. Η ψηφιακή εικόνα υποδιαιρείται σ' έναν καρτεσιανό πίνακα, κάθε σημείο του οποίου αναπαρίσταται από μία χωρική μονάδα, το εικονοστοιχείο (pixel). Καθένα από αυτά τα σημεία, βάσει του ψηφιακού συστήματος, αποτελεί μια ποσοτική αξία που αντιπροσωπεύει μια σειρά ιδιοτήτων όπως το χρώμα, τη φωτεινότητα, την υφή, αποδίδοντας κάθε φορά διαφορετικά αποτελέσματα (Ράπτης & Ράπτη, 2006).

Όπως οι Γιαννακόπουλος κ.ά. (2015) επισημαίνουν, η τεχνολογία συνεχώς προχωρά, σε πολλές περιπτώσεις με αλματώδεις ρυθμούς. Στοιχεία που μόλις πριν από μια δεκαετία ήταν πρακτικά αδύνατο να ενταχθούν σε μια διδασκαλία, σήμερα -από τεχνικής τουλάχιστον άποψης- είναι εφικτό να χρησιμοποιηθούν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων στοιχείων αποτελεί το βίντεο. Έτοιμο υλικό, αναρτημένο στο διαδίκτυο, ελεύθερο για προβολή χωρίς περιορισμούς και χρεώσεις, βρίσκεται μόλις ένα κλικ μακριά από διδάσκοντες και μαθητές. Μπορεί να φωτίσει σκοτεινά σημεία, να φέρει μπροστά στα μάτια των μαθητών απομακρυσμένους τόπους, άγνωστα έθιμα, να προβληματίσει, να παρακινήσει, να εμπνεύσει.

Ο Merrill (2002) σε μια σύνθεση έγκριτων θεωριών εκπαιδευτικού σχεδιασμού αναπτύσσει πέντε βασικές αρχές της διδασκαλίας:



1. Καθορισμός των προβλημάτων του πραγματικού κόσμου του μαθητή (με σειρά πολυπλοκότητας).
2. Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης του μαθητή ως θεμέλιο για τη νέα γνώση.
3. Επίδειξη νέας γνώσης στους μαθητές (παρά η περιγραφή του τι πρόκειται να μάθουν).
4. Οι μαθητές εφαρμόζουν τη νέα γνώση για επίλυση προβλημάτων.
5. Οι μαθητές ενσωματώνουν τη νέα γνώση στην καθημερινή τους ζωή.

Το βίντεο μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία εξυπηρετώντας τη δεύτερη και τρίτη αρχή, δηλαδή την ενεργοποίηση και την επίδειξη ως προστιθέμενη αξία της αξιοποίησης του βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η κατανόηση και επεξεργασία των ψηφιακών εικόνων, η προώθηση του πολυγραμματισμού και η πολυτροπικότητα καθιστούν αναγκαία τη συστηματική καλλιέργεια της οπτικής σκέψης και, ειδικότερα, του οπτικού εγγραμματισμού εκπαιδευτικών και παιδαγωγούμενων (Arnheim, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> : Ο ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ

### ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

#### 3.1 Ο αποπλαισιωμένος λόγος

Κατά την προσχολική ηλικία παρατηρείται μια εντυπωσιακή ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των παιδιών. Από το προγλωσσικό στάδιο το παιδί φτάνει να χρησιμοποιεί ένα εξαιρετικά πλούσιο λεξιλόγιο και ένα εύρος φωνολογικών, μορφολογικών και συντακτικών δομών για να εξηγήσει τις ποικίλες επικοινωνιακές του ανάγκες. Η πορεία αυτή θεωρείται ζωτικής σημασίας κυρίως για την προετοιμασία του παιδιού για τις απαιτήσεις των εγγράμματων σχολικών περιβαλλόντων και την εκμάθηση της εγγράμματης γλώσσας (literate language), που θα του εξασφαλίσει τη σχολική επιτυχία (Benson, 2009).

Η Χοβαρδά (2014) εξηγεί πως η μετάβαση προς τον γραμματισμό και τις πιο επεξεργασμένες μορφές λόγου περιλαμβάνει εκτός από τη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της γνώσης γύρω από τους βαθμούς αφάιρεσης που εφαρμόζονται στον γραπτό λόγο, απομακρύνοντάς τον από τα καθημερινά / απτά γεγονότα και γενικεύοντάς τον. Επιπλέον, περιλαμβάνει και την ανάπτυξη της γνώσης για εξωκειμενικές ή αποπλαισιωμένες παραμέτρους (π.χ. αφήγηση παρελθοντικών γεγονότων, αφήγηση φανταστικής ιστορίας, περιγραφή ενός συμβάντος το οποίο κάποιος άλλος τούς το αφηγήθηκε νωρίτερα κ.ά.). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) και πρωτοσχολικής (6-9 ετών) μαθαίνουν να εκφράζουν ιδέες και γεγονότα που αφορούν περιστάσεις με λιγότερη πλαισιωμένη υποστήριξη από το ορατό περιβάλλον τους, γεγονότα που δεν αφορούν το εδώ και το τώρα, αλλά το παρελθόν ή έναν φανταστικό κόσμο (Wallach & Miller, 1988). Άρα, τα παιδιά των ηλικιών αυτών εξοικειώνονται με τη χρήση του επεξεργασμένου ή αποπλαισιωμένου λόγου, μιλώντας για συμβάντα ή ιστορίες πραγματικές ή φανταστικές, έχοντας μόνο το εργαλείο του λόγου.

Η Χοβαρδά (2014) συμπεραίνει από τα παραπάνω ότι αποπλαισιωμένος ή επεξεργασμένος ή εκτενής (decontextualized language) είναι ο λόγος που χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε σε μια «απομακρυσμένη» πραγματικότητα, κατάσταση, οντότητα, την οποία δεν μπορούμε να δείξουμε και για αυτόν τον λόγο πρέπει να την περιγράψουμε ή να την αφηγηθούμε με λέξεις. Στον αποπλαισιωμένο λόγο, δηλαδή, το νόημα ενός κειμένου μεταδίδεται διαμέσου γλωσσικών δομών, κυρίως της γραμματικής και του

λεξιλογίου, επειδή τα αναφερόμενα στο κείμενο αυτό δεν είναι άμεσα διαθέσιμα σε όλους (Curenton & Justice, 2004). Στην προσπάθεια να παραστήσουμε όσο καλύτερα μπορούμε με λέξεις αυτήν τη μη παρούσα κατάσταση, χρησιμοποιούμε λόγο περισσότερο πολύπλοκο, λεξιλογικά και συντακτικά πυκνότερο, περισσότερο επεξεργασμένο από ό,τι ο καθημερινός λόγος, και ταυτόχρονα λιγότερο συνδεδεμένο με το φυσικό περιβάλλον (Benson, 2009).

Η βασική διαφορά του αποπλαισιωμένου λόγου από τη γλώσσα των καθημερινών συζητήσεων είναι ότι το είδος αυτό του λόγου δομικά απαιτεί χρήση ενός περισσότερο επεξεργασμένου λεξιλογίου και συντακτικών δομών για τον προσδιορισμό της χρονικής και αιτιακής φύσης των γεγονότων, ώστε η κατανόηση εκείνων των γεγονότων ή ιδεών που απομακρύνθηκαν από το άμεσο κειμενικό πλαίσιο, να γίνεται με μεγαλύτερη ακρίβεια (Curenton & Justice, 2004).

Ανάλογα με τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του πλαισίου παραγωγής και πρόσληψης ενός κειμένου καθώς και με τους στόχους του συγγραφέα και τις προσδοκίες του αναγνώστη ο Ματσαγγούρας (2007) εντοπίζει τρία είδη λόγου στα οποία χρησιμοποιείται ο αποπλαισιωμένος λόγος, και τα οποία είναι τα εξής:

1. Επεξηγηματικός λόγος: Περιλαμβάνει την εξήγηση κοινωνικών και φυσικών καταστάσεων μέσω ανάλυσης και σύνθεσης. Παρουσιάζει τον τρόπο και τους λόγους εξαιτίας των οποίων τα πράγματα είναι έτσι όπως είναι και λειτουργούν. Αυτό το είδος λόγου συναντάται κυρίως σε επεξηγηματικά και πραγματολογικά κείμενα, όπως είναι η ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων, το δοκίμιο κ.ά.
2. Περιγραφικός λόγος: Περιλαμβάνει τη στατική περιγραφή οποιουδήποτε γεγονότος καθώς και τη δυναμική περιγραφή καταστάσεων και φαινομένων στον χώρο-χρόνο. Αυτό το είδος λόγου συναντάται σε περιγραφικά και διαδικαστικά κείμενα, όπως οδηγός χρήσης, περιγραφή χώρων κ.ά.
3. Αφηγηματικός λόγος: Περιλαμβάνει την πληροφόρηση και τη δυναμική εξέλιξη γεγονότων στη χρονική τους αλληλουχία, η οποία γίνεται για την ψυχαγωγία. Δηλαδή, στον αφηγηματικό λόγο παρουσιάζεται η σύνθεση διαφορετικών στιγμών στο πέρασμα του χρόνου. Στα αφηγηματικά κείμενα τα αφηγούμενα γεγονότα αναφέρονται στην επίλυση κάποιας εμπλοκής ή στην επίτευξη ενός ή περισσότερων δύσκολων στόχων και ακολουθούν μια πορεία, η οποία ξεκινά με τον καθορισμό του χώρο-χρονικού πλαισίου και των ηρώων, συνεχίζει με την

εμφάνιση του προβλήματος και των διαφόρων δράσεων και τελειώνει με τη λύση του προβλήματος. Ο αφηγηματικός λόγος συναντάται σε πεζά αφηγηματικά και σε ποιητικά κείμενα, όπως το διήγημα, το έπος κ.ά.

### **3.2 Τα επίπεδα ανάπτυξης της Γλώσσας**

Τα μέρη του σώματος που ευθύνονται για την παραγωγή της ομιλίας είναι οι πνεύμονες, η τραχεία, ο λάρυγγας (ο οποίος περιλαμβάνει και τις φωνητικές χορδές), ο φάρυγγας, το στόμα και η μύτη. Σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ομιλίας είναι η ακοή. Αν ένα παιδί γεννηθεί κωφό, δε θα μπορέσει να αναπτύξει τον λόγο μόνο του. Κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί κατακτάει τη γλωσσική ικανότητα. Η ερμηνεία της γλωσσικής ανάπτυξης αποτελεί αντικείμενο των κλάδων της Γλωσσολογίας και της Ψυχολογίας και ενδιαφέρει μία σειρά από επιστημονικούς τομείς που εργάζονται με το παιδί, όπως οι κλάδοι της Ιατρικής, της Παιδαγωγικής και της Λογοθεραπείας. Ο όρος γλωσσική ανάπτυξη χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σταδιακή κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος από το παιδί και διακρίνεται σε πέντε επίπεδα – τη φωνολογική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της μορφολογίας, της σύνταξης, της σημασιολογίας και της πραγματολογίας (Κατή, 1989).

#### **3.2.1 Φωνολογική ανάπτυξη**

Η Κουρδή (2016) υπογραμμίζει ότι η φωνολογική ανάπτυξη αποτελεί έναν αρκετά μελετημένο τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος μίας γλώσσας σημαίνει και εκμάθηση των στοιχειωδών φωνολογικών μονάδων, δηλαδή των φωνημάτων. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους, καθώς τα φωνήματα δεν προφέρονται από μόνα τους, αλλά μέσα σε ευρύτερα σύνολα που ονομάζονται λέξεις. Επειδή το φώνημα αποτελεί τη μικρότερη κατηγορία ήχων που χρησιμοποιεί η γλώσσα για να διαφοροποιήσει σημασίες, η αναγνώριση των φωνημάτων πρέπει να στηρίζεται σε μία σημασιολογική ανάλυση των όσων ακούγονται. Ωστόσο, παρατηρείται πως το κάθε παιδί γεννιέται ειδικά εφοδιασμένο για την ανάλυση των γλωσσικών εκφράσεων σε φωνήματα (Κατή, 1991). Σε ένα φυσιολογικά αναπτυσσόμενο βρέφος, η παραγωγή των φωνημάτων αρχίζει από το τέλος του πρώτου έτους και συνυπάρχει με το βάβισμα της προηγούμενης περιόδου (6-12 μηνών).

Κατά την προσχολική ηλικία κατακτώνται σε πολύ μεγάλο βαθμό τα φωνήματα, καθώς η φωνολογική παραγωγή των νηπίων πλησιάζει εκείνη των ενηλίκων.

Οι φωνολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα νήπια είναι στα υγρά φωνήματα /r/, /z/ (π.χ. κρεβάτι [klevati]) και στα συμφωνικά συμπλέγματα /str/, /vl/, /kl/ (π.χ. βλέπω [vero]).

Παρατηρείται η αποκοπή φωνημάτων, καθώς έχουν ως απώτερο στόχο να απλοποιήσουν τη δομή των πιο σύνθετων λέξεων. Η αποκοπή κυρίως γίνεται στο τέλος της λέξης (π.χ. ο σκύλος γίνεται [skilo]) ή παραλείπεται το σύμφωνο της λέξης (π.χ. κάδρο [kado], πόρτα [pota]).

Έχουν την τάση να αντικαθιστούν φωνήματα στις λέξεις, προκειμένου να διευκολύνουν την άρθρωσή τους. Για παράδειγμα, αντικαθιστούν το /r/ με το /l/ (ωραίος [oleos], μ' αρέσει [malesi]), το /θ/ με το /t/ ή /s/ (θεία [tia] ή [sia]) και αντίστροφα το /σ/ γίνεται /θ/ (σήμερα [ˈimera]).

Επιπρόσθετα, παρατηρείται και η διαδικασία της αφομοίωσης, με τη χρήση άλλων φωνημάτων για να αποδοθεί με ευκολία ο λόγος τους. Για παράδειγμα, το όνομα 'Σοφία' γίνεται [fofia] και το ρήμα 'δαγκώνω' γίνεται [gagono].

Διακρίνεται και η μετάθεση των φωνημάτων και των συλλαβών (π.χ. το κουμπί γίνεται [buki], η καμπούρα γίνεται [bakura]) και αυτό μπορεί να οφείλεται στην προτίμηση για τα χειλικά και τα ηχηρά στην αρχή της λέξης (Μότσιου, 2014).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δημιουργούν «λεκτικά παιχνίδια», καθώς παίζουν με τις συλλαβές, προσθέτουν ή αφαιρούν φωνήματα από τις λέξεις, κάνουν ομοιοκαταληξίες. Η κατάκτηση του φωνολογικού συστήματος επιτυγχάνεται κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου. Ταυτόχρονα, όμως, οι φυσικές αυτές προτιμήσεις των παιδιών για φωνολογικές εκφορές οδηγούν στην αναδιοργάνωση του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας και μπορεί να ανοίξουν το δρόμο για σημαντικές ιστορικές αλλαγές (Κατή, 1992).

### **3.2.2 Η ανάπτυξη της μορφολογίας**

Η γνώση της γραμματικής (μορφολογία + σύνταξη) αποτελεί μέρος των γλωσσικών ικανοτήτων που αποκτά το παιδί κατά τη διάρκεια της ζωής του. Όπως επεξηγεί η Κουρδή (2016), στην ουσία πρόκειται για την κατάκτηση των στοιχειωδών μονάδων της γραμματικής που είναι μικρότερες από τις λέξεις, δηλαδή τα μορφήματα, καθώς και των

κανόνων που με τη σειρά τους καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των μορφημάτων για να σχηματιστούν λέξεις. Με πιο απλά λόγια, το μόρφημα αποτελεί το ελάχιστο συστατικό της λέξης που διαθέτει σημασία ή γραμματική λειτουργία (Κατή, 1991).

Ήδη από το δεύτερο έτος, το παιδί αρχίζει σιγά σιγά να συνδυάζει δύο με τρεις λέξεις και να σχηματίζει απλές προτάσεις. Η ανάπτυξη της μορφολογίας και της σύνταξης είναι μία σύνθετη διαδικασία. Αρχικά, το παιδί θα πρέπει να διακρίνει τις λέξεις (π.χ. Ουσιαστικά, Άρθρα, Ρήματα) και να αντιλαμβάνεται τις σημασιολογικές σχέσεις μέσα σε μία πρόταση (π.χ. Υποκείμενο + Ρήμα και Ονοματική Φράση + Ρηματική Φράση). Στη συνέχεια, για να κατακτήσει το μορφολογικό σύστημα, θα πρέπει να μάθει να δηλώνει μέσα από τα μορφήματα τον αριθμό (Ενικός, Πληθυντικός), το γένος (Αρσενικό, Θηλυκό, Ουδέτερο), την πτώση (Ονομαστική, Γενική κλπ.) και τον χρόνο (Ενεστώτας, Παρατατικός κλπ.). Η μεγαλύτερη μορφολογική ανάπτυξη παρατηρείται από την ηλικία των 4 ετών έως και τα 7-8 έτη (Μότσιου, 2014).

Η ελληνική γλώσσα παρουσιάζει πιο σύνθετη μορφολογία σε σχέση με άλλες γλώσσες, με ποικίλους γραμματικούς τύπους, οι οποίοι εμφανίζονται ήδη από πολύ νωρίς στον παιδικό λόγο. Βέβαια, τα πολύπλοκα και πιο δύσκολα μορφολογικά φαινόμενα κατακτώνται πολύ αργότερα και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου (Μότσιου, 2014).

Σημαντικό μορφολογικό φαινόμενο που χαρακτηρίζει τον παιδικό λόγο αποτελεί η ομαλοποίηση (*overregularization*). Συγκεκριμένα, ο όρος ομαλοποίηση παρατηρείται όταν το παιδί χρησιμοποιεί κάποιον γενικό κανόνα της γραμματικής, ακόμα και σε περιπτώσεις που αποτελούν εξαιρέσεις και κανονικά δεν εφαρμόζεται. Συγκεκριμένα, στην ελληνική γλώσσα παρατηρούνται πολλές ομαλοποιήσεις, καθώς το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει ότι πολλά ουσιαστικά ή ρήματα δεν ακολουθούν τον γενικό κανόνα τις γραμματικής ούτε είναι σε θέση να ξεχωρίσει ότι υπάρχουν εξαιρέσεις. Γι' αυτό και προκύπτουν συγχύσεις (π.χ. 'έπια' αντί 'ήπια', 'δώνω' αντί 'δίνω', 'γέρα' αντί 'γριά'). Η μεγαλύτερη ανάπτυξη της μορφολογίας παρατηρείται από την ηλικία των 4 έως τα 8 έτη (Μότσιου, 2014).

Επιπλέον, πρέπει να τονιστεί πως τα γλωσσικά λάθη των παιδιών, τα οποία στην ουσία είναι αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος, υποδεικνύουν ότι η μάθηση της γλώσσας δεν στηρίζεται στη μίμηση, αλλά αντίθετα στη λειτουργία νοητικών κανόνων. Η ομαλοποίηση ανώμαλων ρημάτων (π.χ. 'έξερε' αντί για 'ήξερε'), μαρτυρεί την

εξαγωγή και την εφαρμογή ενός κανόνα για τον σχηματισμό ρημάτων στους παρελθοντικούς χρόνους.

### 3.2.3 Η ανάπτυξη της σύνταξης

Η Κουρδή (2016) αναφέρει πως μέχρι την ηλικία των 2 ετών το παιδί δημιουργεί σύντομες προτάσεις (δύο-τρεις λέξεις) και κυρίως χρησιμοποιεί ουσιαστικά και ρήματα. Η βασική σύνταξη (Y+P ή P+A) κατακτιέται από πολύ νωρίς και, από την ηλικία των 3 ετών και μετά, παρατηρούμε πως το παιδί αρχίζει να εμπλουτίζει τα στοιχεία της δομής και να δημιουργεί πιο σύνθετες προτάσεις. Επίσης, από τα 3 έτη και μετά, το παιδί αναπτύσσει τις ονοματικές φράσεις, καθώς δεν χρησιμοποιεί μόνο ουσιαστικά, αλλά προσθέτει επίθετα, αντωνυμίες, άρθρα, ενώ παράλληλα γνωρίζει πως τα επίθετα προηγούνται από τα ουσιαστικά (π.χ. νόστιμο φαγητό, όμορφη κούκλα). Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν χρησιμοποιούν πάνω από έναν ή δυο τροποποιητές όταν μιλούν (π.χ. μία ωραία / γλυκιά καραμέλα, όχι και τα δύο επίθετα μαζί). Συγχρόνως, κατά τη χρήση της ρηματικής όψης, παρατηρούνται αρκετά σφάλματα ως και το τέλος της προσχολικής περιόδου (π.χ. θα παίζω-θα παίξω ή έπαιζα-έπαιξα), επειδή τα παιδιά δεν έχουν αποκτήσει ακόμη την ικανότητα ανάπτυξης της υποκειμενικής έννοιας του χρόνου και της οπτικής του ομιλητή (π.χ. αν ένα γεγονός ή μία κατάσταση λαμβάνεται υπόψη ως τελειωμένο ή σε εξέλιξη).

Παράλληλα, από τα 3 έως και τα 5 έτη, τα περισσότερα νήπια χρησιμοποιούν ποικίλα είδη προτάσεων όπως: ερωτηματικές, προστακτικές, δηλωτικές και αρνητικές προτάσεις και αναπτύσσουν τη βασική σύνταξη (Y+P+A). Συγχρόνως, στις πρώτες προτάσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά ανήκουν οι ερωτηματικές (π.χ. 'Πού είναι η μαμά;', 'Ποιος είναι αυτός;', 'Τί είναι αυτό;', 'Ήρθε ο μπαμπάς;'), καθώς το παιδί όσο μεγαλώνει προσπαθεί να μάθει όλο και περισσότερα πράγματα, τα οποία του κάνουν εντύπωση και του κινούν το ενδιαφέρον. Οι προστακτικές, που και αυτές εμφανίζονται αρκετά νωρίς, εκφράζονται συνήθως μόνο με ένα ρήμα (π.χ. 'φέρ' το!', 'δώσ' το!'). Ενδιαφέρον θέμα αποτελεί και η παθητική σύνταξη, η οποία αναγνωρίζεται από τα παιδιά νηπιακής ηλικίας, ωστόσο τους προκαλεί αρκετές δυσκολίες (Υποκείμενο + Ρήμα + Ποιητικό Αίτιο). Συνήθως, τα παιδιά παραλείπουν το ποιητικό αίτιο (π.χ. 'λερώθηκε η μπλούζα μου'), δηλαδή δεν δηλώνουν μέσα στο λόγο τους από ποιον ή από τι έγινε κάτι. Επίσης, παρατηρείται πως αντιστρέφουν τη σειρά (Υποκείμενο + Ποιητικό Αίτιο) σε περιπτώσεις που καλούνται να

σχηματίσουν μία παθητική δομή (π.χ. 'ο σκύλος κυνηγήθηκε από το παιδί', ενώ η εικόνα μας δείχνει το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή ότι ο σκύλος κυνηγάει το παιδί). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν ως βασική συντακτική σειρά Ουσιαστικό + Ρήμα + Ουσιαστικό, ερμηνεύοντάς την ως δράστης + δράση + το αντικείμενο της δράσης.

Τέλος, στην ηλικία των 3 ετών περίπου τα παιδιά αρχίζουν και σχηματίζουν μεγαλύτερες προτάσεις, οι οποίες άλλοτε συνδέονται παρατακτικά (π.χ. και, αλλά, όμως) και άλλοτε υποτακτικά (π.χ. αν, για να, να, όταν, που, αφού), με σαφή προτίμηση στην παρατακτική σύνδεση και τον σύνδεσμο 'και'. Επιπλέον, σχηματίζουν μεγαλύτερες, αλλά συγχρόνως πιο σύνθετες προτάσεις, αναπτύσσουν και άλλα είδη προτάσεων (π.χ. ερωτηματικές, αρνητικές, προστακτικές) και οι εξαρτημένες προτάσεις εμφανίζονται πάντα στο τέλος της δομής και σε θέση αντικειμένου.

### **3.2.4 Σημασιολογική ανάπτυξη**

Από όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, η σημασιολογική αποτελεί τη λιγότερο μελετημένη. Ο όρος σημασιολογική ανάπτυξη αναφέρεται στην ανάπτυξη των γνώσεων για το λεξιλόγιο και στην εκμάθηση των σημασιολογικών κατηγοριών της γραμματικής. Με λίγα λόγια, το παιδί μαθαίνει τις βασικές μονάδες του λεξικού, αλλά και τους επιτρεπτούς συνδυασμούς αυτών των μονάδων για τον σχηματισμό καινούριων λέξεων (Κατή, 1992).

Όπως αναλύει η Κουρδή (2016), η γλώσσα αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα που δεν έχει μόνο μορφή (μορφολογία και σύνταξη) αλλά και σημασία. Από τα 2,5 έτη το παιδί εμπλουτίζει και αυξάνει το λεξιλόγιό του, ενώ ραγδαία ανάπτυξη του σημασιολογικού τομέα παρατηρείται κατά τη σχολική περίοδο, καθώς το παιδί έρχεται σε επαφή με νέο περιβάλλον και ερεθίσματα.

Κατά τη νηπιακή ηλικία, στον λόγο των παιδιών διακρίνουμε τις υποεκτάσεις (underextensions) και τις υπερεκτάσεις (overextensions). Συγκεκριμένα, οι υποεκτάσεις αποτελούν λέξεις που χρησιμοποιούνται «συντηρητικά» από τα παιδιά (π.χ. ένα παιδί προσχολικής ηλικίας κοιτάει ένα στρογγυλό και κοντό ανθοδοχείο και θεωρεί πως αυτό δεν είναι ανθοδοχείο επειδή είναι στρογγυλό. Η λέξη 'ανθοδοχείο' κατά την αντίληψη του νηπίου αφορά στενόμακρα, γυάλινα δοχεία). Με λίγα λόγια, οι υποεκτάσεις αποτελούν περιορισμένες παρατηρήσεις ή και υποθέσεις για τη σημασία μιας λέξης. Αντίθετα, οι



υπερεκτάσεις αποτελούν λέξεις που χρησιμοποιούνται πολλές φορές και σε διαφορετικές καταστάσεις από τα νήπια και δοκιμάζουν και αυτά με τη σειρά τους να επεκτείνουν τη λεξική σημασία (π.χ. 'δαγκώνει το σπουργίτι' αντί για τσιμπάει, 'καρέκλα' το κάθισμα του αυτοκινήτου).

Τα νήπια έχουν την τάση να κατασκευάζουν νέες λέξεις, να προσπαθούν να ονοματίζουν καθετί τριγύρω τους, καθώς βρίσκονται σε μία περίοδο όπου η φαντασία, η περιέργεια και η δημιουργικότητα βρίσκεται στα ύψη. Οι κατασκευασμένες λέξεις των παιδιών είναι γνωστές ως παιδικόι νεολογισμοί, δηλαδή παιδικές λεξιλογικές εφευρέσεις. Μερικοί παιδικόι νεολογισμοί που ακούμε συχνά στη νηπιακή ηλικία είναι για παράδειγμα 'η νερουλού' = αυτή που πίνει πολύ νερό, 'ο ξυλάς' = αυτός που μας φέρνει ξύλα, 'ο στοματαράς' = αυτός που μιλάει συνέχεια, 'ξεζεσταίνομαι' = σταματώ να ζεσταίνομαι. Πολλές φορές, βέβαια, τα νήπια δεν κατασκευάζουν καινούριες λέξεις μόνο γιατί θέλουν να ονοματίσουν καθετί που συμβαίνει γύρω τους, αλλά γιατί μπορεί να αγνοούν ή να δυσκολεύονται να θυμηθούν την αντίστοιχη ενήλικη λέξη (π.χ. 'φιδόψαρο' = χέλι, 'ο αεροπλανομάστορας' = ο μηχανικός αεροπλάνων).

Επιπρόσθετα, τα νήπια χρησιμοποιούν αρκετές φορές στον λόγο τους μεταφορές και παρομοιώσεις (π.χ. 'η μαμά είναι δελφίνι' = κολυμπάει πολύ γρήγορα, 'φύγε από εδώ, είσαι κουνούπι' = είσαι ενοχλητικός, 'είμαι γίγαντας' = είμαι μεγάλος, ψηλός), γιατί μ' αυτόν τον τρόπο περιγράφουν ακριβώς τις σκέψεις τους και αποδίδουν την αντίληψή τους για τον κόσμο. Επίσης, στον λόγο των νηπίων διακρίνουμε πολλές φορές και λέξεις που μοιάζουν αρκετά με αυτές των ενήλικων (π.χ. 'γλικέρ' = λικέρ, 'πέπλωμα' = πέπλο + πάπλωμα, μακρύ πέπλο). Η παραγωγή τέτοιων νεολογισμών μάς δείχνει την ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας να κάνουν σημασιολογικές αναφορές και συσχετισμούς (Μότσιου, 2014).

Η κατάκτηση των λεξημάτων θεωρείται ένα αρκετά δύσκολο επίτευγμα. Οι σημασίες των λέξεων δεν έχουν απλές αντιστοιχίες με τις καταστάσεις του κόσμου, δηλαδή αναφέρονται και σε αφηρημένες ιδέες αλλά και σε συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις. Επίσης, υπάρχουν λέξεις χωρίς σταθερή αναφορά, όπως οι δεικτικές αντωνυμίες (π.χ. 'εκείνος') και οι λέξεις χωρίς νόημα (π.χ. τα άρθρα). Η πολυσημία και η αμφισημία εμφανίζονται αρκετά συχνά και το πρόβλημα του παιδιού είναι πώς να συνδέσει τις λέξεις με την πραγματικότητα του κόσμου, αλλά και πώς να κατηγοριοποιήσει τον ίδιο τον κόσμο. Οι λέξεις μίας γλώσσας δεν μαθαίνονται με βάση τη

μίμηση στοιχείων της ομιλίας που ακούει το κάθε παιδί. Τα λάθη στις σημασίες των λέξεων αποδεικνύουν τον δημιουργικό ρόλο του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης (Κατή, 1992).

### 3.2.5 Πραγματολογική ανάπτυξη

Η πραγματολογία είναι το επίπεδο της γλώσσας που σχετίζεται με τη χρήση της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον (γνώσεις του τι, πώς, πότε θα πούμε κάτι ανάλογα με τις περιστάσεις). Τα νήπια θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ανάλογα με τον συνομιλητή που έχουν απέναντί τους (ηλικία, ταυτότητα), ανάλογα με το περιβάλλον επικοινωνίας (χώρος, χρόνος) και ανάλογα με τον σκοπό που θέλουν να επιτύχουν. Ένας ομιλητής θεωρείται επιτυχημένος όταν έχει αναπτύξει τις επικοινωνιακές του γνώσεις και ικανότητες. Ο Hymes, αν και επηρεασμένος από το μοντέλο του Jakobson για τους παράγοντες της επικοινωνίας, έδωσε περισσότερη έμφαση στους παράγοντες που καθορίζουν την ποικιλία στη χρήση της γλώσσας. Συγκεκριμένα, η ανάλυση της επικοινωνίας σε συνιστώσες είναι γνωστή και ως μοντέλο SPEAKING. Ο ομιλητής θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του αρκετούς παράγοντες, προκειμένου να χρησιμοποιήσει σωστά τον γλωσσικό κώδικα σε κάθε περίπτωση (Μότσιου, 2014).

Η Κουρδή (2016) επισημαίνει ότι από την ηλικία των 3 ετών και έπειτα τα νήπια, αφού έχουν εμπλουτίσει και αναπτύξει τον λόγο τους, παρουσιάζουν μία ποικιλία επικοινωνιακών προθέσεων όπως διαταγή (π.χ. 'δώσ' το!'), ερώτηση (π.χ. 'θα μου το δώσεις;'), ερώτηση με ευγένεια (π.χ. 'μπορείς να μου το δώσεις;').

Αργότερα, από την ηλικία των 4 ετών και μετά, παρατηρούνται ερωτήσεις που έχουν ως απώτερο στόχο την πληροφόρηση (π.χ. 'Πού πάμε;', 'Τι είναι αυτό;'), την έναρξη και διατήρηση της συνομιλίας (π.χ. 'Τί κάνεις;', 'Να σου πω κάτι;').

Κατά το τέλος της προσχολικής περιόδου το παιδί μπορεί να εκφράζει μέσα από τον λόγο του διαταγή (π.χ. 'θα φύγεις επιτέλους;'), άρνηση / θυμό (π.χ. 'δεν θέλω τίποτα από σένα', 'δεν σ' αγαπώ'), απειλή (π.χ. 'θα δεις τι θα πάθεις', 'θα σου δείξω εγώ').

Μέσα από όλα αυτά, τα νήπια προσπαθούν να εκφράσουν αυτό που θέλουν να κάνει ο συνομιλητή τους, να προκαλέσουν την προσοχή τους (Μότσιου, 2014). Παράλληλα, η θεωρία των Γλωσσικών Πράξεων υποστηρίζει πως τα περισσότερα εκφωνήματα δεν μεταδίδουν μονάχα πληροφορίες, αλλά ταυτόχρονα λειτουργούν και ως πράξεις λόγου (π.χ. η πράξη της απειλής, της υπόσχεσης, της διαταγής).

Συνεχίζοντας η Κουρδή (2016) παρουσιάζει έρευνες που έγιναν σε παιδιά πρώιμης γλωσσικής περιόδου, όπου διαπιστώθηκε ότι οι πιο συχνά εμφανιζόμενες γλωσσικές πράξεις ανήκαν στην κατηγορία των κατευθυντικών (π.χ. αιτήσεις, διαταγές). Στη συνέχεια, ακολουθεί η κατηγορία των δηλωτικών γλωσσικών πράξεων, με απώτερο στόχο να προκαλέσουν την εντύπωση και την προσοχή του ενήλικα σε κάτι (π.χ. 'Κοίτα μαμά τη γατούλα!'). Κατά το τέλος της προσχολικής περιόδου εμφανίζονται και οι υποσχέσεις (π.χ.. 'στο υπόσχομαι δε θα ξαναπώ ψέματα').

Σύμφωνα με τη Μότσιο (2014), κατά την προσχολική ηλικία τα νήπια μαθαίνουν να διατηρούν ένα θέμα, να σέβονται όλο και περισσότερο τους κανόνες εναλλαγής των ρόλων, να διορθώνουν πιθανά λάθη, αλλά συγχρόνως και συνομιλιακά 'κενά'. Η εναλλαγή συνομιλιακών ρόλων αφορά τη διπλή λειτουργία ενός ομιλητή και ως πομπού και ως δέκτη. Οι κανόνες εναλλαγής συνομιλιακών ρόλων αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες σε έναν διάλογο (π.χ. οι συνομιλητές δεν πρέπει να μιλάνε ταυτόχρονα, δεν πρέπει να υπάρχουν μεγάλες παύσεις, αλλά και επικάλυψη εκφωνημάτων). Όμως, δεν κατακτώνται κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διακοπή ενός ομιλητή ή η άρνηση / απόρριψη του ρόλου ως ομιλητή. Σε αρκετές περιπτώσεις τα νήπια εφαρμόζουν διάφορες τεχνικές, μέσα από τις οποίες διορθώνουν τα λάθη που προκύπτουν κατά την εναλλαγή ρόλων (π.χ. με την επανάληψη του ίδιου εκφωνήματος που δεν ολοκληρώθηκε λόγω μίας διακοπής), ή βρίσκουν διάφορους τρόπους, οι οποίοι βοηθούν την εναλλαγή των συνομιλιακών ρόλων (λ.χ. πλησιάζουν τον συνομιλητή στον οποίο θέλουν να απευθυνθούν).

Ένας άλλος παράγοντας που διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή διεξαγωγή μίας συνομιλίας είναι η ικανότητα διατήρησης ενός κοινού θέματος. Ωστόσο, η διατήρηση του ίδιου θέματος φαίνεται πως δυσκολεύει ιδιαίτερα τα μικρότερα νήπια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ταχεία εναλλαγή θεμάτων. Το θέμα της συνομιλίας παραμένει αρκετές φορές ίδιο, όταν το παιδί είναι αυτό που αρχίζει τη συνομιλία. Από τα 2 έτη τα παιδιά χρησιμοποιούν ποικίλες 'τεχνικές', ώστε να προσελκύουν την προσοχή των συνομιλητών τους στο άνοιγμα ή και στη διατήρηση ενός θέματος. Για παράδειγμα, τα μικρότερα νήπια μέσα από την δείξη και την περιγραφή ενός προσώπου ή αντικειμένου που βρίσκεται στο άμεσο περιβάλλον ανοίγουν ένα θέμα για συνομιλία. Δυσκολεύονται να εισαγάγουν θέματα, τα οποία δεν ανήκουν στο φυσικό πλαίσιο της επικοινωνίας και οι συνομιλίες τους αφορούν περισσότερο το εδώ-και- τώρα.

Από την άλλη πλευρά, για τη διατήρηση της συνομιλίας, το παιδί εφαρμόζει την τεχνική της επανάληψης ή την τεχνική της αίτησης νέων πληροφοριών από τον συνομιλητή.

Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται και ακούσια διακοπή / καθυστέρηση της ομαλής διεξαγωγής της επικοινωνίας από το παιδί, ίσως επειδή δεν κατάλαβε και χρειάζεται περισσότερες πληροφορίες. Από την αρχή της προσχολικής περιόδου τα νήπια αντιλαμβάνονται και κατανοούν τις διακοπές / παύσεις και επιχειρούν να τις διορθώσουν. Τα μικρότερα νήπια χρησιμοποιούν την αυτούσια επανάληψη, ίσως γιατί δεν αντιλαμβάνονται τη διαφορά ανάμεσα στο αν ο ακροατής δεν άκουσε ή δεν κατάλαβε κάτι. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα νήπια δεν χρησιμοποιούν την αυτούσια επανάληψη, αλλά αναδιατυπώνουν τα εκφωνήματά τους.

Αρχικά, τα εκφωνήματα του νηπίου είναι μονολεκτικά και σύντομα, αλλά αργότερα εξελίσσονται και γίνονται μακρύτερα και πολυπλοκότερα. Τα πρώτα κείμενα που παράγουν τα παιδιά είναι κυρίως περιγραφές και αφηγήσεις. Οι αφηγήσεις των παιδιών έχουν μελετηθεί περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο είδος κειμένου. Πρόκειται για έναν καθολικό τύπο κειμένου, κοινό και οικείο σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης, καθώς αποτελούν θεμελιώδη τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κωδικοποιούν και μεταφέρουν την εμπειρία τους (Bruner, 1986). Επίσης, ήδη από την ηλικία των δύο ετών, διακρίνονται αφηγήσεις στον παιδικό λόγο μέσα στα πλαίσια των συνομιλιών, οι οποίες αναφέρονται σε προσωπικές εμπειρίες, αλλά και σε φανταστικά γεγονότα, ενώ είναι σύντομα και χωρίς σαφή δομή (Μότσιου, 2014).

### **3.3 Η αφήγηση**

#### **3.3.1 Η έννοια της αφήγησης**

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της αφήγησης έχει επιχειρηθεί από πολλούς θεωρητικούς και μελετητές, οι οποίοι εστιάζουν σε διάφορα κριτήρια για την εξαγωγή των ποικίλων ορισμών. Όπως αναφέρει η Παπανικολάου (2017), σύμφωνα με τη θέση του Labov (1972), ως ελάχιστο αφήγημα θεωρείται η συνέχεια δύο τουλάχιστον γεγονότων / προτάσεων που διατάσσονται χρονικά, δηλαδή που διαδέχονται το ένα το άλλο ακολουθώντας μια λογική σχέση. Παρόμοιος είναι και ο ορισμός που παρουσιάζεται από τον François (2004), για τον οποίο «κάθε αφήγηση αποτελείται από επιλεγμένα γεγονότα χρονικά διατεταγμένα και συνίσταται στη δημιουργία των πρωταγωνιστικών προσώπων ενός σεναρίου που

περιγράφει μια σειρά από τουλάχιστον δύο συσχετιζόμενα γεγονότα με κατανοητό τρόπο». Ο οικουμενικός χαρακτήρας της αφήγησης τονίζεται σε άλλους ορισμούς, όπως σε εκείνους των Barthes (1966) και Bruner (1991), και το γεγονός ότι η αφήγηση αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας με πολιτισμικά στοιχεία καταδεικνύεται στους ορισμούς των Bruner (1991) και Nelson (1998) (Μιχαλοπούλου, 2009).

Ο αφηγηματικός λόγος, εκτός από τη διαδοχή των γεγονότων, απαιτεί εφαρμογή της γνώσης για τον κόσμο (Boudreau, 2008), ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεγαλύτερων μονάδων κειμένου, ικανότητα διατήρησης του θέματος και ενσωμάτωσης του νοήματος στον λόγο (Humphries et al., 2004). Προκύπτει κυρίως είτε μέσω της αναδιήγησης μιας ιστορίας είτε μέσω της ελεύθερης παραγωγής μιας ιστορίας (Hirfner-Boucher et al., 2014). Η αφήγηση μπορεί ακόμα να αφορά μια φανταστική ιστορία ή μια προσωπική εμπειρία του ατόμου (Thomson, 2005).

Σημαντική θεωρείται και η παρατήρηση της Whitehead (2007), ότι η αφήγηση παρουσιάζει τη διαδοχή των γεγονότων στον χρόνο ώστε να μιλήσουμε για αυτά. Εξαιτίας αυτού δεν μπορεί να περιοριστεί σε μακροσκελείς λίστες γεγονότων, στις οποίες αυτά απλώς θα παρατάσσονται. Η σημασία που αναζητά κάθε φορά ο αναγνώστης είναι κάποια ιδέα της κοσμοθεωρίας του αφηγητή, επειδή η αφήγηση επικεντρώνει την ενασχόλησή της στις αξίες και στις επιλογές των ηρώων-ανθρώπων, παρουσιάζοντάς τες και επιτρέποντας στον καθένα να κινηθεί κριτικά προς αυτές. Ακόμη, η Whitehead (2007) συμπληρώνει ότι η αφήγηση είναι αυτό που όχι μόνο επιλέγει, ταξινομεί γεγονότα στον χρόνο και παρατηρεί τη ζωή και την πανανθρώπινη συμπεριφορά, αλλά δίνει νόημα και μορφή σε τυχαία γεγονότα και αισθήσεις από την καθημερινότητα των ανθρώπων. Οι αφηγήσεις (narratives), λοιπόν, ως κείμενα περιλαμβάνουν γεγονότα ή ιδέες που συνδέονται λογικά επειδή συμφωνούν με την ίδια χρονική περίοδο, την οποία υποδηλώνουν οι ρηματικές προτάσεις της αφήγησης (Curenton & Lucas, 2007).

### **3.3.2 Αφηγηματικά κείμενα**

Αφηγηματικά κείμενα (narrative texts) χαρακτηρίζονται τα κείμενα εκείνα στα οποία τα αφηγούμενα γεγονότα αναφέρονται στην επίλυση κάποιας εμπλοκής ή στην κατάκτηση δύσκολου στόχου και ακολουθούν κατά τον Ματσαγγούρα (2007, παραπέμπει στους Macken et al., 1998, Lewis & Wray, 1995, Lock & Lockhart, 1998, Wray, 2006:18 και Ματσαγγούρας, 2003α, 2004) το παρακάτω σχήμα:

- Χωροχρονικό πλαίσιο
- Ήρωες της δράσης
- Εμφάνιση προβλήματος
- Συναισθηματικές αντιδράσεις
- Παράθεση εξωτερικών μορφών δράσης
- Λύση προβλήματος

Η κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου στηρίζεται στην κατανόηση της αφηγηματικής, της περιγραφικής και της ιδεολογικής του διάστασης (Μιχαλοπούλου, 2009). Ως προς την αφηγηματική διάσταση, η ιστορία θα πρέπει να διαθέτει μια πλοκή τέτοια ώστε η διάταξη των γεγονότων, διαδεχόμενα το ένα το άλλο, να σχηματίζουν μια ολότητα και ένα σύνολο προσώπων με καθορισμένους ρόλους. Ως προς τη δεύτερη διάσταση, την περιγραφική, ένα αφηγηματικό κείμενο θα πρέπει να απεικονίζει τον κόσμο της ιστορίας αναφερόμενο στις δράσεις, στον τόπο και στον χρόνο. Τέλος, ως προς την ιδεολογική διάσταση, μέσα από το αφηγηματικό κείμενο θα πρέπει να αποκαλύπτεται μια θεώρηση του κόσμου. Η ύπαρξη ή η έλλειψη των στοιχείων αυτών και ο τρόπος δόμησής τους σε μια αφήγηση καθορίζει τον βαθμό στον οποίο θα γίνει η αφήγηση κατανοητή από τον ακροατή (Μιχαλοπούλου, 2009). Επομένως, για να θεωρηθεί μια αφήγηση ως συνεκτική, και άρα να είναι δυνατή η κατανόησή της από τον αναγνώστη, θα πρέπει να περιλαμβάνει και τις τρεις αυτές διαστάσεις.

### **3.3.3 Γλωσσικές φόρμες**

Σύμφωνα με τη Χοβαρδά (2014), έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στα στοιχεία εκείνα που χαρακτηρίζουν και ορίζουν τον επεξεργασμένο λόγο, ενώ ταυτόχρονα τον διαφοροποιούν από τον καθημερινό προφορικό λόγο. Ο αποπλαισιωμένος λόγος διαθέτει μια μεταγλωσσική διάσταση, η οποία προϋποθέτει την εστίαση πάνω στη σημασία, στη λειτουργία και στη δομή της γλώσσας αποδίδοντάς της έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα. Εξαιτίας αυτής της εστίασης, η γλώσσα του αποπλαισιωμένου λόγου είναι αφηρημένη, δηλαδή αποστασιοποιημένη από το φυσικό / ορατό περιβάλλον. Επιπλέον, στον αποπλαισιωμένο λόγο χρησιμοποιούνται από τους ομιλητές εννοιολογικές και συντακτικές φόρμες, οι οποίες θεωρούνται δομικά στοιχεία των γραπτών κειμένων, των εκπαιδευτικών ομιλιών (Benson, 2009), καθώς επίσης και των αφηγηματικών κειμένων (προφορικών ή γραπτών) και οι οποίες έχουν παρουσιαστεί από μελετητές και ως

γλωσσικές φόρμες (linguistic forms) ή ως εγγράμματα γλωσσικά στοιχεία (literate language features, στους Curen-ton & Lucas, 2007).

Οι γλωσσικές φόρμες που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή ενός λόγου που προσιδιάζει στον γραπτό, και για τον σχηματισμό και την παραγωγή πολύπλοκων προτασιακών δομών με αναφορική, αιτιακή και χρονική σχέση, αντανακλώντας λεξιλογικό πλούτο, στο πλαίσιο του αποπλαισιωμένου λόγου, είναι τεσσάρων κατηγοριών και περιλαμβάνουν τις επεξεργασμένες ουσιαστικές φράσεις, τους συνδέσμους, τα επιρρήματα και τα νοητικά και γλωσσικά ρήματα (Benson, 2009).

1. Επεξεργασμένες ή πολύπλοκες ονοματικές φράσεις (elaborated noun phrases) ονομάζονται οι ονοματικές φράσεις με δύο ή περισσότερες τροποποιήσεις πριν από το ουσιαστικό ή με προσδιορισμούς όπως οι εμπρόθετες φράσεις, οι παραθετικές και αναφορικές προτάσεις που ακολουθούν το ουσιαστικό. Π.χ. «το σπίτι τους», «το αρσενικό παπί»
2. Σύνδεσμοι (conjunctions). Π.χ. «και», «τότε», «επειδή», «πριν», «μετά» κ.ά.
3. Επιρρήματα (adverbs).
4. Νοητικά και λεκτικά ρήματα (mental / linguistic verbs) δηλαδή τα ρήματα εκείνα που εκφράζουν γνωστικές και γλωσσικές διαδικασίες ανθρώπων, ζώων και φανταστικών χαρακτήρων. Π.χ. «μιλάει», «φωνάζει», «λέει», «νομίζει ότι», «ήξερε» κ.ά.

Οι φόρμες αυτές συναντώνται στις αφηγήσεις, με τις οποίες τα παιδιά έρχονται σε καθημερινή επαφή από την προσχολική ηλικία μέσω της ανάγνωσης ιστοριών από τους ενήλικες. Η τόσο συχνή επαφή με τον αφηγηματικό λόγο λειτουργεί συσσωρευτικά εξοικειώνοντας τα παιδιά με όλα τα γλωσσικά μέσα του γραπτού λόγου, κάνοντας έτσι ευκολότερη τη χρήση τους από τα ίδια κατά τη σύνθεση και παραγωγή της δικής τους αφήγησης (Χοβαρδά, 2014).

### **3.3.4 Αφηγηματικές δεξιότητες**

Η ανάπτυξη της αφήγησης εξαρτάται άμεσα από την ανάπτυξη των γλωσσικών επιπέδων (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία), ενώ ταυτόχρονα απαιτούνται και πιο περίπλοκες γλωσσικές και γνωσιακές ικανότητες για να οργανωθεί ένα κείμενο. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, η αφηγηματική ικανότητα εξελίσσεται ως την εφηβική ηλικία. Όπως αναλύει η Κουρδή (2016), κατά τη διάρκεια της μελέτης της αφηγηματικής ικανότητας των

παιδιών εξετάζονται τα γλωσσικά στοιχεία με τα οποία επιτυγχάνεται η οργάνωση της δομής, η συνοχή των προτάσεων του κειμένου (cohesion), αλλά συγχρόνως και οι τρόποι με τους οποίους υλοποιείται η συνάφεια στην οργάνωση του περιεχομένου και η συνεκτικότητα του κειμένου (coherence).

Απαραίτητη για την επιτυχία της αφηγηματικής οργάνωσης είναι και η ύπαρξη νοητικών αλληλουχιών και σχέσεων (π.χ. χρονικών, αιτιολογικών). Στην αρχή της προσχολικής περιόδου οι ιστορίες των παιδιών είναι σύντομες και εκφέρονται με τη μορφή μιας απλής παράθεσης γεγονότων και συμμετεχόντων, χαλαρά συνδεόμενων με μία υποτυπώδη χρονική σειρά. Αργότερα, τα νήπια συνδέουν τα γεγονότα με μεγαλύτερη χρονική συστηματικότητα και προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας διακρίνονται και αιτιολογικές δομές. Επιπρόσθετα, τις περισσότερες φορές η αφήγηση τελειώνει ξαφνικά και τα νήπια περιγράφουν ένα ή δύο επεισόδια δράσης. Από την ηλικία των 9 ετών και πάνω παρατηρείται πως τα παιδιά έχουν αποκτήσει την ικανότητα αφήγησης ολοκληρωμένων δομικά ιστοριών (Μότσιου, 2014).

Η συνοχή αποτελεί την ικανότητα χρήσης εκείνων των γλωσσικών μέσων που λειτουργούν συνδέοντας τα στοιχεία του κειμένου (π.χ. σύνδεση προτάσεων, περιγραφή προσώπων, αντικειμένων, γεγονότων). Οι πιο μελετημένοι μηχανισμοί συνοχής είναι τα αναφορικά στοιχεία (referring expressions). Συγκεκριμένα, τα κύρια ονόματα, τα ουσιαστικά, τα αόριστα άρθρα και αντωνυμίες χρησιμοποιούνται όταν εισάγονται νέες πληροφορίες στην αφήγηση (π.χ. 'Μια φορά και έναν καιρό, ζούσε σε ένα μεγάλο πύργο μία όμορφη πριγκίπισσα'). Για τη διατήρηση της αναφοράς κάποιου στοιχείου (π.χ. τόπος, πρόσωπο, χρόνος) που έχει ήδη εισαχθεί στον λόγο, χρησιμοποιούνται κυρίως προσωπικές, οριστικές, δεικτικές αντωνυμίες, επιρρήματα και άρθρα (π.χ. 'Τότε αυτή τον πλησίασε και του είπε'). Ωστόσο, έρευνες έδειξαν ότι η διατήρηση της αναφοράς μέσα στην αφήγηση δυσκολεύει αρκετά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Κουρδή, 2016).

Τα νήπια στην αρχή της προσχολικής περιόδου χρησιμοποιούν τη δείξη, όταν ένα γλωσσικό στοιχείο αναφέρεται σε κάτι εκτός κειμένου (π.χ. '... Και μετά της είπε να πάει εκεί', όπου το 'εκεί' δεν έχει προσδιοριστεί προηγουμένως). Τέλος, πολύ συχνά και κυρίως τα μικρότερα νήπια, προκειμένου να αποφύγουν την ασάφεια, χρησιμοποιούν την τεχνική της επανάληψης (Μότσιου, 2014). Από την ηλικία των 5 ετών και μετά παρατηρείται πως η χρήση αναφορικών προτάσεων και αντωνυμιών γίνεται συστηματική και η εισαγωγή



ενός νέου αφηγηματικού στοιχείου πραγματοποιείται χωρίς να δημιουργείται ασάφεια (Κουρδή, 2016).

Οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών αναπτύσσονται με την πάροδο των ετών, καθώς σε μεγαλύτερες ηλικίες είναι ικανά να έχουν μια σταθερή δομή και πλούσιο λεξιλόγιο στην αφήγησή τους (Χοβαρδά, 2014). Γιατί όμως το ζήτημα της εξέλιξης του αφηγηματικού λόγου απασχολεί τόσο τους θεωρητικούς και τους μελετητές; Η απάντηση, σύμφωνα με τις Αρμουτσή & Ντάουτ (2017), 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 αυτήν την κατεύθυνση κινείται η έρευνα των Hirfner-Boucher et al. (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 πρώιμη αξιολόγηση των αφηγήσεων των παιδιών θεωρείται πρωτεύουσας σημασίας για τη μετέπειτα σχολική και κοινωνική επιτυχία τους (Κανέλλου κ.ά., 2016).

## **Β' ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **4.1 Προβληματισμός και σκοπός**

Ένα κείμενο, για να δικαιολογεί τον χαρακτηρισμό του, πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις, οι οποίες έχει επικρατήσει να χαρακτηρίζονται ως κειμενικοί δείκτες. Είναι δηλαδή κριτήρια που πρέπει να ικανοποιεί ένα κείμενο για να θεωρείται ως μια ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους Beugrande & Dressler (1981) τέτοια κριτήρια κειμενικότητας είναι

- ❖ η συνοχή (cohesion)
- ❖ η συνεκτικότητα (coherence)
- ❖ η πληροφορικότητα (informativity)
- ❖ η προθετικότητα (intentionality)
- ❖ η διακειμενικότητα (intertextuality)
- ❖ η καταστασιακότητα / περιστασιακότητα (situationality)
- ❖ η αποδεκτότητα (acceptability)

Η συνοχή αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα γλωσσικά υλικά και μέσα των φράσεων και προτάσεων ενός κειμένου συνδέονται μεταξύ τους σε μια συνέχεια (επιφανειακό κείμενο). Η συνοχή εξασφαλίζεται π.χ. με τη χρήση διαρθρωτικών συνδετικών λέξεων ή φράσεων, με την επανάληψη μιας λέξης που προηγήθηκε, με την παράλειψη μιας λέξης ή με την αντικατάστασή της με μια αντωνυμία.

Η συνεκτικότητα δεν περιορίζεται στο επιφανειακό κείμενο, αλλά αφορά τις νοηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό (π.χ. χρονικές, αιτιακές, χωρικές σχέσεις). Η συνεκτικότητα εξασφαλίζεται από την ύπαρξη νοηματικής συνάφειας και λογικής αλληλουχίας και επιτυγχάνεται με βάση την εξωκειμενική γνώση του αποδέκτη.

Η πληροφορικότητα αναφέρεται στην ποσότητα και ποιότητα πληροφοριών που έχει ένα κείμενο, δηλαδή πόσο αναμενόμενο ή όχι, γνωστό ή άγνωστο είναι για τον αποδέκτη του.

Η προθετικότητα σχετίζεται με τις προθέσεις του παραγωγού ενός κειμένου και δείχνει τη συνειδητή του πρόθεση να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους π.χ. να μεταδώσει γνώσεις και πληροφορίες.

Η διακειμενικότητα εκφράζει τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε ένα κείμενο και σε κάποιο άλλο, τις οποίες πρέπει να γνωρίζουν πομπός και δέκτης, αφού από αυτές εξαρτάται η κατανόηση του αρχικού κειμένου.

Η καταστασιακότητα / περιστασιακότητα αναφέρεται στην πρόσληψη ενός κειμένου σε σχέση με την περίσταση επικοινωνίας όπου παράγεται.

Η αποδεκτότητα σχετίζεται με τον αποδέκτη (ακροατή, αναγνώστη) ενός κειμένου, για τον οποίο κάθε κείμενο έχει κάποια χρησιμότητα π.χ. να αποκτήσει γνώση, να πεισθεί για κάτι (Ντίνας & Γώτη, 2016 & Βαρελά, 2010).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε το συμπέρασμα ότι ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί μία καίρια και ταυτόχρονα πολύπλοκη δεξιότητα. Τα προφορικά κείμενα που παράγονται από τα παιδιά δεν πρέπει να είναι μια απλή παράθεση προτάσεων, αλλά να έχουν γλωσσική και νοηματική δομή.

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης ήταν:

- Να περιγραφεί η αφηγηματική ικανότητα που έχουν αναπτύξει παιδιά ηλικίας 4-5 ετών στο σχολικό πλαίσιο ενός Παιδικού Σταθμού.
- Να μελετηθεί η σχέση των αφηγηματικών δεξιοτήτων με τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Να αναλυθούν η συνεκτικότητα, το περιεχόμενο, η εκφραστική επάρκεια και η συνοχή, δηλαδή η χρήση συνδετικών λέξεων και φράσεων, καθώς και η ποιότητα του λεξιλογίου κατά την αναδιήγηση και αφήγηση μικρών ιστοριών.
- Να εντοπιστεί η πιθανή επίδραση του φύλου στις επιδόσεις των παιδιών στον αφηγηματικό λόγο.
- Να συγκριθούν οι επιδόσεις των προνηπίων σε σχέση με τα λίγο μικρότερα παιδιά.
- Να παρατηρηθούν τυχόν διαφορές στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών αναλογικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

## **4.2 Ερωτήματα και υποθέσεις**

Το βασικό ζητούμενο της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη και η αποτίμηση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών 4-5 ετών και κατά πόσο αυτή επηρεάζεται από την πρότερη παρακολούθηση ενός οπτικού ψηφιακού αντικειμένου όπως μιας εικόνας ή ενός βίντεο.

Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας ήταν:

- Ποια φαίνεται να είναι η επίδοση της αφηγηματικής ικανότητας έπειτα από την παρακολούθηση ενός βίντεο κατά τη συγκεκριμένη ηλικία που πρόκειται να μελετηθεί;
- Υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά σε σχέση με την ακριβή ηλικία (προνήπια και λίγο μικρότερα παιδιά);
- Επηρεάζεται η αφηγηματική ικανότητα από το φύλο των παιδιών;
- Δευτερευόντως, επηρεάζεται και σε ποιο βαθμό η αφηγηματική ικανότητα από κοινωνικομορφωτικούς παράγοντες;
- Ποιες διαρθρωτικές λέξεις και εκφράσεις (επιρρήματα και συνδέσμους) χρησιμοποιούν τα παιδιά για να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας που αφηγούνται;

Έχει υποστηριχθεί ότι η ικανότητα αφήγησης και δόμησης αφηγηματικού λόγου παρουσιάζεται ως σημάδι της αναπτυξιακής ακολουθίας κατά τον τρίτο χρόνο ζωής ενός παιδιού και υποδηλώνει τη κατάκτηση της αναπαραστατικής μορφής από μέρους του παιδιού. Δηλαδή, από αυτή την ηλικία και έπειτα ένα παιδί μπορεί να παρουσιάσει γλωσσικά διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και να μιλήσει είτε για δικές του τωρινές, παρελθοντικές ή και φανταστικές αναπαραστάσεις είτε για αναπαραστάσεις άλλων οικείων του προσώπων. Οι αναπαραστάσεις αυτές είναι δυνατόν να αφορούν γεγονότα, ιδέες, σκέψεις ή και απόψεις (Wells, 2009). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, θυμούνται ολοένα και περισσότερες λεπτομέρειες και ενώνουν τα αφηγούμενα γεγονότα μεταξύ τους, αρχικά παρατακτικά και στη συνέχεια με περισσότερους και συνθετότερους τρόπους (Callander & Nahmad-Williams, 2010).

Στηριζόμενοι στις παραπάνω θέσεις, υποθέτουμε ότι παιδιά 4-5 ετών θα μπορέσουν να ανακαλέσουν τις ιστορίες που θα κληθούν να αφηγηθούν. Αναλυτικότερα, υποθέτουμε ότι στην περίπτωση της διήγησης βιντεοσκοπημένης ταινίας το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών προνηπιακής ηλικίας πρόκειται να εστιάσει στην εξιστόρηση των γεγονότων της ιστορίας και στην παρουσίαση των δράσεων των ηρώων. Η υπόθεση αυτή υποστηρίζεται και από ευρήματα συναφών ερευνών, όπως αυτή της Stein (2001).

Υποθέτουμε επίσης ότι, αν τα παιδιά χρησιμοποιήσουν διαρθρωτικές συνδετικές λέξεις, όπως επιρρήματα και συνδέσμους, και, αν αποδώσουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων μιας ιστορίας, αυτό θα είναι ένδειξη ότι ο λόγος τους έχει συνοχή και συνεκτικότητα. Ο αφηγηματικός λόγος περιγράφει συγκεκριμένες και κατά κανόνα

παρελθοντικές εμπειρίες, ενώ τα γεγονότα κλιμακώνονται γύρω από έναν άξονα χρονικής αλληλουχίας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Ακόμη, θεωρούμε πιθανό ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας στην αφήγησή τους θα παραλείψουν πληροφορίες που σχετίζονται με τον τόπο και τον χρόνο των ιστοριών, καθώς επίσης και πληροφορίες σχετικές με τα συναισθήματα των ηρώων και τις συνέπειες των πράξεών τους. Επιπλέον, θεωρούμε ότι η σύνδεση των γεγονότων της ιστορίας θα γίνεται από τα παιδιά αυτής της ηλικίας παρατακτικά, σε λιγότερες περιπτώσεις χρονικά και σπανιότερα αιτιακά, όπως υποστηρίζεται και από τα ευρήματα ερευνών των Heilmann et al. (2010) και Anderson (2010).

Θεωρούμε ότι θα υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το κοινωνικομορφωτικό στρώμα προέλευσης, αφού είναι καθολικά αποδεκτό ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού επηρεάζεται από τις εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον. Ως προς τον παράγοντα φύλο, δεν μπορεί να διαμορφωθεί μια σαφής υπόθεση, καθώς δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα, ιδίως για την ηλικία που βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας αυτής.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από την καθημερινή τους εμπειρία στις δομές προσχολικής αγωγής, είναι εξοικειωμένα με τα διάφορα αφηγηματικά είδη και ιδιαίτερα με την αφήγηση παραμυθιών και άλλων ιστοριών μυθοπλασίας. Επιπλέον, σύμφωνα με την Αναπτυξιακή Ψυχολογία, ο αφηγηματικός λόγος είναι πιο προσιτός σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας σε σχέση με τον μη αφηγηματικό. Ο αφηγηματικός τρόπος σκέψης συνδέεται με τον εγγενή τρόπο σκέψης του παιδιού και τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα πράγματα με αφηγηματικό τρόπο, το οποίο σημαίνει ότι βλέπουν τα πάντα μέσα από χρονικές συσχετίσεις και αλληλουχίες. (Ματσαγγούρας όπως αναφέρεται στο Βαρελά, 2010).

### **4.3 Δείγμα συμμετεχόντων και χρόνος διεξαγωγής**

Η ερευνητική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε έναν Δημοτικό Παιδικό Σταθμό του Νομού Αττικής ήταν μία διερευνητική μελέτη περίπτωσης. Ο σκοπός της ήταν να διερευνήσει τις αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών στην προσχολική ηλικία και συγκεκριμένα στην ηλικία των 4-5 ετών. Η διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες. Για παράδειγμα, μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων. Η μελέτη

περίπτωσης μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις, περιγραφές και δυνατότητα διερεύνησης της περίπτωσης εντός του καθημερινού πλαισίου στο οποίο αυτή υπάρχει και λειτουργεί (Μαγγόπουλος, 2014).

Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας στηρίχθηκε στο γεγονός ότι, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), ένας από τους στόχους της προφορικής επικοινωνίας κατά την προσχολική ηλικία είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να διηγούνται και να αφηγούνται. Η αξία της παραπάνω δεξιότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μετέπειτα σχολική επιτυχία των παιδιών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 21 παιδιά ηλικίας 4-5 ετών (Μ.Ο. 4,6). Από αυτά τα 14 ήταν προνήπια και τα υπόλοιπα 7 ήταν λίγο μικρότερα, γεννηθέντα κατά το Α' τρίμηνο του επόμενου έτους. Τα προνήπια αποτελούνταν από 5 αγόρια και 9 κορίτσια, ενώ τα μικρότερα αποτελούνταν από 3 αγόρια και 4 κορίτσια. Τα αγόρια στο σύνολό τους ήταν 8 και τα κορίτσια 13.

Όλα τα παιδιά του δείγματος είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική και η γλωσσική τους ανάπτυξη ήταν η αναμενόμενη για την ηλικία τους σύμφωνα με την εκτίμηση της υπεύθυνης παιδαγωγού της τάξης και ερευνήτριας, εκτός από 2 αγόρια, τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες – το ένα στην άρθρωση και το άλλο στην άρθρωση και στην έκφραση. Και τα δύο αγόρια δεν ήταν προνήπια.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τον μήνα Μάιο του σχολικού έτους 2018-2019 πραγματοποιώντας δραστηριότητες καθημερινά, εντός του ωραρίου λειτουργίας του Παιδικού Σταθμού, παράλληλα με το παιδαγωγικό πρόγραμμα. Τη συγκεκριμένη περίοδο γίνονταν πρόβες για την καλοκαιρινή γιορτή, της οποίας το θέμα αφορούσε τις υγιεινές και ανθυγιεινές τροφές. Η επιλογή των παιδιών δεν έγινε τυχαία, αλλά ούτε σκόπιμα, αφού απλά αποτελούσε το τμήμα, του οποίου η ερευνήτρια ήταν υπεύθυνη.

Δεδομένου ότι στα ερωτήματα περιλαμβάνονταν παράγοντες όπως το φύλο και το κοινωνικομορφωτικό στρώμα προέλευσης, το τελικό δείγμα ανά κατηγορίες παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 1.** Η κατανομή των παιδιών με βάση την ηλικία και το φύλο

Φύλο	Ηλικιακή ομάδα		Σύνολο
	Προνήπια	Λίγο μικρότερα παιδιά	
Αγόρια	5	3	8

Κορίτσια	9	4	13
<b>Σύνολο</b>	14	7	<b>21</b>

Το κοινωνικό στρώμα προέλευσης των συμμετεχόντων καθορίστηκε με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Συγκεκριμένα στην «Κοινωνική Κατηγορία Ι» ανήκουν τα παιδιά που οι γονείς τους είναι απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην «Κοινωνική Κατηγορία ΙΙ» τα παιδιά που ένας από τους δύο γονείς τους έχουν πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ στην «Κοινωνική κατηγορία ΙΙΙ» τα παιδιά που και οι δύο γονείς τους έχουν πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

**Πίνακας 2.** Η κατανομή των παιδιών με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

<b>Μορφωτικό επίπεδο γονέων</b>	<b>Αριθμός παιδιών</b>
Κοινωνική Κατηγορία Ι	5
Κοινωνική Κατηγορία ΙΙ	6
Κοινωνική Κατηγορία ΙΙΙ	10
<b>Σύνολο</b>	<b>21</b>

#### **4.4 Εργαλεία συλλογής δεδομένων και διαδικασία**

Ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες. Οι ποιοτικές προσεγγίσεις ταιριάζουν για τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο». Οι σημαντικότερες τεχνικές συλλογής ποιοτικών δεδομένων είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη και οι ομάδες εστίασης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης εφαρμόστηκε μία σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες σχεδιάστηκαν για να διερευνηθούν οι υποθέσεις που έγιναν. Εάν τα αποτελέσματα της διερεύνησης αποδειχθούν ενθαρρυντικά, το όλο εγχείρημα θα μπορούσε να είναι η αρχή μιας περαιτέρω έρευνας.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης (semi-structured interview) με χρήση οπτικού μέσου. Η χρήση φωτογραφιών ή άλλου οπτικού μέσου στις συνεντεύξεις επιτελεί χρήσιμους ρόλους. Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ένα τύπος ποιοτικής συνέντευξης, της οποίας το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων είναι οργανωμένες εκ των προτέρων. Ωστόσο, ο παρατηρητής μπορεί να παρεκκλίνει και να διαφοροποιηθεί, εάν

χρειαστεί, από τον βασικό προγραμματισμό της συνέντευξης, αφού οι ερωτήσεις της συνέντευξης δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένες και οι συνεντευξιαζόμενοι έχουν ελευθερία στον τρόπο απάντησής τους. Επιπλέον, ο ερευνητής μπορεί να αλλάζει τη διαδοχή και τη διατύπωση των ερωτήσεων και να θέτει νέες ερωτήσεις, οι οποίες δεν υπάρχουν στον οδηγό της συνέντευξης, με αφορμή τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων. Η ημιδομημένη συνέντευξη και η χρήση ανοιχτών και παραγωγικών ερωτήσεων επιτρέπει στα παιδιά να έχουν ένα σχετικά ελεύθερο περιθώριο έκφρασης, το οποίο με τη σειρά του επιτρέπει να προκύψουν ικανοποιητικά ευρήματα (Τσιώλης, 2014).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ακόμη η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups). Οι ομάδες εστίασης αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων στην ομάδα και για μία καθορισμένη περιοχή ερευνητικού ενδιαφέροντος (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σύμφωνα με τον Krueger (1988), η μέθοδος των ομάδων εστίασης αφορά μια προσεκτικά οργανωμένη συζήτηση, η οποία είναι σχεδιασμένη να αντλεί αντιλήψεις και πεποιθήσεις σε ένα καθορισμένο ερευνητικό θέμα, μέσα σε ένα επιτρεπτικό, μη απειλητικό περιβάλλον. Για τον Wilkinson (1998) οι ομάδες εστίασης δεν είναι μια ομαδική συνέντευξη με έναν συνεντευκτή, ο οποίος θέτει ερωτήσεις και οι ερωτώμενοι απλώς απαντούν σε αυτές, αλλά πρόκειται για ομαδική συζήτηση, στην οποία οι συμμετέχοντες καλούνται να μιλήσουν μεταξύ τους για ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα από μια διαδικασία αλληλεπίδρασης. Η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να είναι «κάθετη», δηλαδή μεταξύ του ερευνητή και των συμμετεχόντων, αλλά κυρίως είναι «οριζόντια» αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με κάθε παιδί έπειτα από παρακολούθηση ενός μικρού μήκους βίντεο, το οποίο αφορούσε μια διασκευή ενός κλασικού παραμυθιού. Πριν από κάθε συνέντευξη προηγείτο μια μικρή προκαταρκτική συζήτηση, η οποία αποσκοπούσε στο να δημιουργηθεί κλίμα αποδοχής, να αποφευχθούν αρνητικά συναισθήματα και να μεγιστοποιηθεί η αποδοτικότητα κάθε παιδιού. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια εξηγούσε με απλά λόγια στα παιδιά τι επρόκειτο να ακολουθήσει, ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία και να δεχτούν να συμμετέχουν σε αυτήν. Αν κάποιος από τα παιδιά ένιωθε κούραση ή δεν ήθελε να συνεχίσει για κάποιον λόγο, γινόταν ολιγόλεπτο διάλειμμα ή συνεχιζόταν η αξιολόγησή του την επόμενη φορά. Καμία δοκιμασία όμως δεν έμενε ανολοκλήρωτη. Επιπλέον, όταν κρινόταν σκόπιμο,



χρησιμοποιούνταν αυτοκόλλητα ή άλλα μικροαντικείμενα ως ενίσχυση. Ωστόσο, η ερευνήτρια φρόντιζε να επαινεί λεκτικά συχνά την προσπάθεια του παιδιού, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ώστε να εκμιαεύει τη βέλτιστη απόδοσή του.

Ως συσκευή ηχογράφησης χρησιμοποιήθηκε το κινητό τηλέφωνο της ερευνήτριας, το οποίο βρισκόταν σε κοντινή απόσταση, αλλά εκτός του οπτικού πεδίου των παιδιών για να μη τους προκαλεί άγχος ή / και να τους αποσπά την προσοχή. Η τεχνική της ηχογράφησης είναι ουσιαστική σε προσεγγίσεις που δίνουν μεγάλη σημασία στην ανάλυση λόγου. Η ηχογράφηση και η απομαγνητοφώνηση που ακολουθεί έχουν πολλά οφέλη. Μας διευκολύνουν να ξεπεράσουμε φυσικούς περιορισμούς, όπως για παράδειγμα κενά μνήμης ή πρόχειρες σημειώσεις, και μας επιτρέπουν να επαναλάβουμε την εξέταση των απαντήσεων. Δίνουν επίσης τη δυνατότητα δευτερογενούς ανάλυσης των δεδομένων από άλλους ερευνητές (Τσιώλης, 2014).

Οι συνεντεύξεις και οι ιστορίες που αφηγήθηκαν τα παιδιά κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αποτέλεσαν το πρωτογενές υλικό της έρευνας, το οποίο απομαγνητοφωνήθηκε και αναλύθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis) (Bryman, 2017). Η ανάλυση περιεχομένου (ΑΠ) σύμφωνα με τον ορισμό του Berelson (1952) αφορά την επικοινωνιακή έρευνα, δηλαδή ένα πεδίο που εστιάζει στις εφημερίδες, την τηλεόραση και σε άλλα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Λίγα χρόνια αργότερα ο Holsti (1969) στον ορισμό που δίνει για την ανάλυση περιεχομένου κάνει λόγο για μηνύματα, γεγονός που επιτρέπει τη δυνατότητα εφαρμογής της ΑΠ σε πολλές μορφές μη δομημένων πληροφοριών, όπως είναι οι απομαγνητοφωνήσεις ημιδομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων. Ο Bryman (2017) στο εγχειρίδιό του για τις μεθόδους κοινωνικής έρευνας παρουσιάζει την ΑΠ ως μία προσέγγιση ανάλυσης τεκμηρίων και κειμένων, η οποία προσπαθεί να ποσοτικοποιήσει το εκάστοτε περιεχόμενο κατά τρόπο συστηματικό και επαναλήψιμο, βάσει εκ των προτέρων διαμορφωμένων κατηγοριών.

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν 2 ιστορίες, για την επιλογή των οποίων τέθηκαν τα εξής κριτήρια: α) οι ιστορίες έπρεπε να είναι κατάλληλες για την ηλικιακή ομάδα των συγκεκριμένων παιδιών και β) τα παιδιά δεν έπρεπε να γνωρίζουν τις ιστορίες. Για την πλήρωση των παραπάνω 2 κριτηρίων η ερευνήτρια, έπειτα από σχετική διαδικτυακή αναζήτηση, κατέληξε στην επιλογή τους. Εκείνες που τελικά χρησιμοποιήθηκαν ήταν το «Παραμύθι Hansel and Gretel από τη Μελένια» [Παράρτημα σσ.83-85] και η «Πυραμίδα των τροφών» [Παράρτημα σσ.86-91].

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Και στις δύο φάσεις τα παραγόμενα από τα παιδιά αφηγηματικά κείμενα ηχογραφούνταν προκειμένου να καταστεί δυνατή η καταγραφή και η μετέπειτα ανάλυσή τους.

Στην πρώτη φάση, κατά τη διάρκεια της ατομικής συνέντευξης, τα παιδιά κλήθηκαν να παρακολουθήσουν ένα μικρού μήκους δισδιάστατο βίντεο κινουμένων σχεδίων, διάρκειας 3,5' περίπου, με την πρώτη ιστορία (τη διασκευή του κλασικού παραμυθιού). Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να αναδιηγηθούν την ιστορία. Ο ρόλος της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της αναδιήγησης του αφηγηματικού κειμένου περιορίστηκε αυστηρά στον ρόλο της ακροάτριας, επεμβαίνοντας μόνο όπου έκρινε απαραίτητο, ώστε να διατηρηθεί η συνοχή στην αφηγηματική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις που το παιδί φαινόταν να δυσκολεύεται να ονομάσει ένα αντικείμενο, του υπέβαλλε κάποιες ερωτήσεις ώστε να μπορέσει να δώσει είτε το συγκεκριμένο όνομα ή άλλο σχετικό, που θα το βοηθούσε να προχωρήσει στην αφήγησή του.

Στη δεύτερη φάση, στην οποία συμμετείχαν παιδιά σε ομάδες εστίασης, τα παιδιά κλήθηκαν να παρακολουθήσουν ένα μεγαλύτερου μήκους μονοδιάστατο βίντεο κινουμένων σχεδίων διάρκειας 5' περίπου με εναλλασσόμενες φωτογραφίες. Αφού οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν το δεύτερο βίντεο, η ερευνήτρια ζητούσε από τα παιδιά να αποδώσουν λεκτικά την ιστορία. Προκειμένου αφενός να εξασφαλιστεί το επικοινωνιακό πλαίσιο και αφετέρου να καθοδηγηθούν τα παιδιά στην εξέλιξη της ιστορίας, η ερευνήτρια τους παρουσίαζε ένα αυτοσχέδιο εικονογραφημένο βιβλίο στο οποίο παρουσιάζονταν τα βασικά σημεία της ιστορίας σε στιγμιότυπα από την οθόνη (screenshots) [Παράρτημα σσ.86-91]. Όπου χρειαζόταν, διευκόλυνε τη συζήτηση με συμπληρωματικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στο τέλος, ζητούσε από τα παιδιά να αφηγηθούν τις εικόνες σαν μια ιστορία.

Το κείμενο κάθε ιστορίας επιλέχθηκε ως κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών. Χαρακτηριζόταν από οικείο λεξιλόγιο, μικρό σε διάρκεια κείμενο, σύντομες προτάσεις με λίγες δευτερεύουσες, ενδιαφέρον και συμβατό θέμα με τις υπάρχουσες γνώσεις των περισσότερων παιδιών (Buck, 2001; Voos & Santaripia, 2003). Σκοπίμως κάθε παιδί δεν θα έπρεπε να είχε έρθει ξανά σε επαφή με την ιστορία, διότι τότε θα έπρεπε να εξαιρεθεί από το δείγμα, καθώς αυτό θα επηρέαζε πιθανότατα την επίδοσή του (Spencer & Slocum, 2010).

## 4.5 Ανάλυση δεδομένων

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας το πρωτογενές υλικό προς ανάλυση είναι τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα από τις συνεντεύξεις και τις αφηγήσεις των παιδιών. Η διαδικασία ανάλυσής τους οφείλει να είναι αντικειμενική και συστηματική. Αντικειμενική ώστε να αποφευχθεί η μεροληψία ή η προβολή της αναλύτριας και συστηματική ώστε να υπάρχει σταθερότητα στην εφαρμογή των κανόνων.

Για την ανάλυση των δεδομένων ορίστηκαν αρχικά ως κριτήρια κωδικοποίησης του πρωτογενούς υλικού η ύπαρξη συνδετικών εκφράσεων (π.χ. χρονικών επιρρημάτων και χρονικών συνδέσμων) και η ύπαρξη χρονικής διαδοχής ανάμεσα στα γεγονότα. Για να υπολογιστεί η συχνότητα εμφάνισης των διαρθρωτικών λέξεων και εκφράσεων καταμετρήθηκαν συγκεκριμένες λέξεις. Για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως αναφορά οι τρεις κατηγορίες ταξινόμησης αφηγήσεων που αναδείχθηκαν στην έρευνα για τις αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας που πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Πανεπιστήμιο Κρήτης (Κανέλλου κ.ά., 2016). Η έρευνα αυτή βασίστηκε σε ό,τι αφορά τη συνοχή στο μοντέλο των Halliday & Hasan (1976) [Παράρτημα σ.92] και σε ό,τι αφορά τη συνεκτικότητα στο μοντέλο των Stein & Glenn (1979) [Παράρτημα σ.93], ενώ οι κατηγορίες που διακρίθηκαν είναι: ελλιπής, αναπτυσσόμενη, επαρκής.

Οι αφηγήσεις που περιελάμβαναν μόνο μία χρονική έκφραση και δεν αναφέρονταν σε όλο το βίντεο ή δεν ακολουθούσαν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων κατατάσσονταν στην κατηγορία ελλιπής. Οι αφηγήσεις που περιελάμβαναν δύο είδη χρονικών εκφράσεων και συνέδεαν τα γεγονότα της ιστορίας με χρονική σειρά ή, αν παρέλειπαν κάποια, δεν διατάρασσαν τη χρονική διαδοχή των γεγονότων κατατάσσονταν στην αναπτυσσόμενη κατηγορία. Οι αφηγήσεις που περιελάμβαναν πάνω από δυο είδη χρονικών εκφράσεων και συνέδεαν χρονικά όλα τα γεγονότα της ιστορίας κατατάσσονταν στην κατηγορία επαρκής.

Για την ανάλυση των δεδομένων στην προκειμένη περίπτωση το ενδιαφέρον εστιάστηκε επίσης σε δύο από τους επτά συνολικά δείκτες κειμενικότητας (Beugrande & Dressler, 1981): τη συνοχή (cohesion) και τη συνεκτικότητα (coherence). Σύμφωνα με τη Μπιρμπίλη (2011) στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, τα παιδιά προσδίδουν συνοχή και συνεκτικότητα στον προφορικό λόγο

που παράγουν όταν αντίστοιχα α) συνδέουν τα διαφορετικά μέρη του με συνδετικές εκφράσεις (γραμματική σύνδεση) και β) αποδίδουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων (εννοιολογική σύνδεση). Προτείνεται ως μαθησιακός στόχος «να αντιληφθούν τα παιδιά τη σημασία των συνδετικών εκφράσεων». Ειδικότερα, υπογραμμίζεται ότι η υλοποίηση του παραπάνω στόχου διευκολύνεται όταν τα παιδιά συνδέουν διάφορα σημεία μιας ιστορίας χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως 'ύστερα', 'έπειτα', 'τότε' και όταν αναδεικνύουν τη μεταξύ τους χρονική ακολουθία. Στα Νηπιαγωγεία η έννοια της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων προσεγγίζεται, συνήθως, μέσα από τη διάταξη εικόνων σε λογική χρονική σειρά (Κακανά, 1994). Γι' αυτό υπάρχει και σχετικό εκπαιδευτικό υλικό, οι λεγόμενες λογικές ακολουθίες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Αποτελέσματα

Από την ποιοτική ανάλυση των αφηγήσεων των παιδιών αναδείχθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία θα παρουσιαστούν σε σχέση με τις αρχικές υποθέσεις. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων θα γίνει σε τρεις διαβαθμίσεις:

- Πρώτον, αξιολόγηση της συνοχής με βάση το μοντέλο των Halliday & Hasan (1976) και της συνεκτικότητας με βάση το μοντέλο των Stein & Glenn (1979) μαζί, όπως αναδείχτηκε στην έρευνα των Κανέλλου κ.ά. (2016) ως ελλιπής, αναπτυσσόμενη ή ανεπαρκής αφήγηση. Τα δεδομένα έχουν προέλθει από την Α' φάση της ερευνητικής προσέγγισης με τη μέθοδο της ατομικής συνέντευξης.
- Δεύτερον, ξεχωριστή αξιολόγηση ενός εκ των επτά δεικτών κειμενικότητας κατά τους Beugrande & Dressler (1981), της συνοχής, σύμφωνα με την καθοδήγηση της Μπιρμπίλη (2011) στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου ως μέτρια, καλή ή πολύ καλή σε κάθε περίπτωση. Τα δεδομένα έχουν προέλθει από τη Β' φάση της ερευνητικής προσέγγισης με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης.
- Τρίτον, ξεχωριστή αξιολόγηση ενός άλλου εκ των επτά δεικτών κειμενικότητας κατά τους Beugrande & Dressler (1981), της συνεκτικότητας, ομοίως σύμφωνα με την καθοδήγηση της Μπιρμπίλη (2011), ως μέτρια, καλή ή πολύ καλή σε κάθε περίπτωση. Τα δεδομένα έχουν προέλθει επίσης από τη Β' φάση της ερευνητικής προσέγγισης με τη μέθοδο των ομάδων εστίασης.

*Α' φάση (1<sup>ο</sup> βίντεο): Ανάλυση αποτελεσμάτων ως προς τη συνοχή και τη συνεκτικότητα*

Όπως προκύπτει από την καταγραφή και ανάλυση των αφηγήσεων των παιδιών, τα περισσότερα προνήπια είχαν επαρκή αφηγηματική ικανότητα και τα υπόλοιπα είχαν αναπτυσσόμενη. Κανένα προνήπιο δεν παρατηρήθηκε με ελλιπή επίδοση. Όσον αφορά τα λίγο μικρότερα παιδιά, από αυτά μόνο τα κορίτσια είχαν επαρκή ικανότητα στην αφήγηση, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά -πλην ενός αγοριού που καταγράφηκε με ελλιπή- είχαν αναπτυσσόμενη ικανότητα.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους, τα παιδιά με γονείς αποφοίτους Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατανεμήθηκαν παρόμοια στις τρεις

κατηγορίες επίδοσης. Τα παιδιά με έναν γονέα πτυχιούχο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατανεμήθηκαν ισόποσα ως έχοντα αναπτυσσόμενη και επαρκή αφηγηματική ικανότητα, ενώ εκείνα με τους δύο γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας είχαν περισσότερο επαρκή, λιγότερο αναπτυσσόμενη και καθόλου ελλιπή ικανότητα στην αφήγηση.

Στους πίνακες 3 και 4 που ακολουθούν παρουσιάζονται τα ακριβή αποτελέσματα.

**Πίνακας 3.** Η επίδοση των παιδιών ως προς την αφήγηση ανάλογα με την ηλικία και το φύλο τους

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ				ΣΥΝΟΛΟ
	ΠΡΟΝΗΠΙΑ (ΑΓΟΡΙΑ)	ΠΡΟΝΗΠΙΑ (ΚΟΡΙΤΣΙΑ)	ΛΙΓΟ ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ (ΑΓΟΡΙΑ)	ΛΙΓΟ ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ (ΚΟΡΙΤΣΙΑ)	
Ελλιπής	0	0	1	0	1
Αναπτυσσόμενη	2	4	2	1	9
Επαρκής	3	5	0	3	11
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>21</b>

**Πίνακας 4.** Η επίδοση των παιδιών ως προς την αφήγηση ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΓΟΝΕΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ I	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ II	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ III	
Ελλιπής	1	0	0	1
Αναπτυσσόμενη	2	3	4	9
Επαρκής	2	3	6	11
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>21</b>

**Ελλιπής:** αφήγηση με μόνο 1 χρονική έκφραση & μη αναφορά σε όλο το βίντεο ή χωρίς χρονική ακολουθία γεγονότων

**Αναπτυσσόμενη:** αφήγηση με 2 είδη χρονικών εκφράσεων & σύνδεση γεγονότων με χρονική σειρά ή, σε παράλειψη κάποιων, χωρίς διατάραξη της χρονικής διαδοχής τους

**Επαρκής:** αφήγηση με περισσότερα από 2 είδη χρονικών εκφράσεων & χρονική σύνδεση όλων των γεγονότων

**Κατηγορία I:** παιδιά με γονείς αποφοίτους Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

**Κατηγορία II:** παιδιά με έναν γονέα πτυχιούχο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**Κατηγορία III:** παιδιά με δύο γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ενδεικτικά παραδείγματα των διαφορετικών επιπέδων αφήγησης των παιδιών κατά την ατομική τους συνέντευξη είναι τα παρακάτω:

(α) Επίπεδο ελλιπούς αφήγησης: «Ήταν δύο παιδιά και πήγαν στο δάσος... Το παιδάκι ήθελε να φάει την πόρτα-σοκολάτα... Πάνε στα σιντριβάνια, έχει πολύ χυμό πορτοκάλι, τρέχει... Η καλή μάγισσα είναι πολύ καλή, τους λέει να φάνε ό,τι θέλουν... Τα παιδάκια φοβούνται γιατί είναι βράδυ...»

(β) Επίπεδο αναπτυσσόμενης αφήγησης: «Είναι ένα δάσος και πηγαίνουν δύο παιδάκια με καλαθάκια. Είναι ένα αγόρι κι ένα κορίτσι... Η κακιά μάγισσα τους φωνάζει γιατί τρώνε το σπίτι της. Μετά όμως γίνεται καλή και τους λέει να φάνε ό,τι θέλουν! Είναι πολύ ωραία όλα, έχει και σιντριβάνια με χυμό πορτοκάλι και κάτι άλλο... Αυτή η μάγισσα είναι πολύ καλή και τη λένε Τροφώ. Της αρέσουν οι υγιεινές τροφές. Έτσι τα παιδάκια είναι χαρούμενα τώρα!»

(γ) Επίπεδο επαρκούς αφήγησης: «Μια φορά και έναν καιρό ήταν δύο παιδάκια και μια φώκια που μιλάει. Τα παιδάκια ήταν πολύ φτωχά, γι' αυτό πήγαν στο δάσος να μαζέψουν κάτι να φάνε. Αλλά νύχτωσε και μετά φοβήθηκαν... Όμως το πρωί είδαν ένα σπίτι που είχε μια πόρτα από σοκολάτα, αλλά αυτή που έμενε μέσα ήταν κακιά και φώναζε... Μετά έγινε καλή και την έλεγαν μάγισσα Τροφώ κι έφτιαξε ένα σπίτι με σιντριβάνια που είχαν πολύ γάλα και χυμό πορτοκάλι. Ήταν τέλεια! Έτσι τα παιδάκια μπορούσαν να φάνε υγιεινές τροφές».

**Β' φάση (2<sup>ο</sup> βίντεο):** Ανάλυση αποτελεσμάτων ως προς τη συνοχή

Όπως προκύπτει από την καταγραφή και ανάλυση των αφηγήσεων των παιδιών, τα περισσότερα παιδιά, προνήπια και μη, είχαν πολύ καλή συνοχή στην αφήγησή τους. Κανένα προνήπιο αγόρι δεν παρατηρήθηκε με μέτρια επίδοση, σε αντίθεση με τα προνήπια κορίτσια, στα οποία παρατηρήθηκε ένα. Όσον αφορά τα λίγο μικρότερα παιδιά, όλα τα κορίτσια είχαν πολύ καλή συνοχή στον αφηγηματικό τους λόγο, ενώ τα αγόρια κατανεμήθηκαν ισόποσα στις τρεις διαβαθμίσεις επίδοσης.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους, τα παιδιά με γονείς αποφοίτους Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπερίσχυσαν στην κατηγορία πολύ καλής συνοχής αφηγηματικού λόγου, ενώ εκείνα με έναν γονιό πτυχιούχο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατανεμήθηκαν κλιμακωτά από την πολύ καλή επίδοση στην καλή και στη συνέχεια στη μέτρια. Τα παιδιά με τους δύο γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας είχαν κατά πολύ περισσότερο πολύ καλή συνοχή στην αφήγηση σε σχέση με τη βαθμίδα καλή, ενώ στη βαθμίδα μέτρια δεν βρέθηκε κανένα παιδί της κατηγορίας αυτής.

Στους πίνακες 5 και 6 που ακολουθούν παρουσιάζονται τα ακριβή αποτελέσματα.

**Πίνακας 5.** Η επίδοση των παιδιών ως προς τη συνοχή στην αφήγηση ανάλογα με την ηλικία και το φύλο τους

ΣΥΝΟΧΗ (ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ) ΣΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ				ΣΥΝΟΛΟ
	ΠΡΟΝΗΠΙΑ (ΑΓΟΡΙΑ)	ΠΡΟΝΗΠΙΑ (ΚΟΡΙΤΣΙΑ)	ΛΙΓΟ ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ (ΑΓΟΡΙΑ)	ΛΙΓΟ ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ (ΚΟΡΙΤΣΙΑ)	
Μέτρια	0	1	1	0	2
Καλή	1	4	1	0	6
Πολύ καλή	4	4	1	4	13
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>21</b>

**Πίνακας 6.** Η επίδοση των παιδιών ως προς τη συνοχή στην αφήγηση ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους

ΣΥΝΟΧΗ (ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ) ΣΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΓΟΝΕΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	
	I	II	III	
Μέτρια	1	1	0	2
Καλή	1	2	3	6
Πολύ καλή	3	3	7	13
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>21</b>



**Συνοχή:** Αναφέρεται στη ΔΟΜΗ. Είναι ο τρόπος με τον οποίο τα γλωσσικά υλικά και μέσα των φράσεων και προτάσεων του κειμένου συνδέονται μεταξύ τους σε μια συνέχεια (επιφανειακό κείμενο). Εξασφαλίζεται π.χ. με τη χρήση διαρθρωτικών συνδετικών λέξεων ή φράσεων, με την επανάληψη μιας λέξης που προηγήθηκε, με την παράλειψη μιας λέξης ή με την αντικατάστασή της με αντωνυμία.

**Κατηγορία I:** παιδιά με γονείς αποφοίτους Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

**Κατηγορία II:** παιδιά με έναν γονέα πτυχιούχο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**Κατηγορία III:** παιδιά με δύο γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ενδεικτικά παραδείγματα των διαφορετικών επιπέδων συνοχής στην αφήγηση των παιδιών ευρισκόμενα σε ομάδες εστίασης είναι τα παρακάτω:

(α) Επίπεδο μέτριας συνοχής στην αφήγηση: «Ήταν μια πυραμίδα... Είναι πολλά φαγητά και δημητριακά, που μας βοηθάνε να παίξουμε... Τα φρούτα έχουν βιταμίνες... Το γάλα και το τυρί είναι πολύ καλά γιατί πρέπει να έχουμε γερά κόκκαλα... Δεν πρέπει να τρώμε πολλά γλυκά.»

(β) Επίπεδο καλής συνοχής στην αφήγηση: «Είναι μια πυραμίδα που έχει όλα τα φαγητά... Τα φαγητά είναι πολλά... Τα δημητριακά, το ψωμί, τα φρούτα, τα λαχανικά, το γάλα, το γιαούρτι. Αυτά μας κάνουν να έχουμε γερά κόκαλα. Έχουν πολλές βιταμίνες... Και κοτόπουλο πρέπει να τρώμε. Και το κρέας μας κάνει καλό... Τα γλυκά και οι καραμέλες είναι πολύ νόστιμα, αλλά δεν κάνει να τρώμε πολλά τέτοια γιατί θα πονέσει η κοιλιά μας.»

(γ) Επίπεδο πολύ καλής συνοχής στην αφήγηση: «Είδαμε μια πυραμίδα που λέγεται πυραμίδα των τροφών. Έχει πολλούς ορόφους με πολλά χρώματα. Έχει δημητριακά και φρούτα και λαχανικά. Έχουν πολλές βιταμίνες όλα αυτά. Μας βοηθάνε να παίζουμε και να μην αρρωσταίνουμε. Το γάλα και το τυρί είναι πολύ ωραία και κάνουν τα κόκαλά μας γερά. Και τα ψάρια μας βοηθάνε να βλέπουμε καλά. Πρέπει να τρώμε και κρέας, αλλά όχι πάρα πολύ. Και δεν πρέπει να χορταίνουμε με τα γλυκά. Μόνο αν έχουμε φάει όλο το φαΐ μας κάνει να τρώμε γλυκά.»

**Β' φάση (2<sup>ο</sup> βίντεο):** Ανάλυση αποτελεσμάτων ως προς τη συνεκτικότητα

Όπως προκύπτει από την καταγραφή και ανάλυση των αφηγήσεων των παιδιών, η συντριπτική πλειοψηφία των προνηπίων, αγοριών και κοριτσιών, είχε πολύ καλή συνεκτικότητα στην αφήγηση. Το ίδιο και τα κορίτσια από τα λίγο μικρότερα παιδιά, όχι όμως τα αγόρια. Κανένα προνήπιο δεν παρατηρήθηκε με μέτρια επίδοση και το ίδιο

συνέβη με τα κορίτσια από τα λίγο μικρότερα παιδιά, που δεν είχαν ούτε μέτρια ούτε καλή επίδοση, παρά μόνο πολύ καλή. Όσον αφορά τα αγόρια από τα λίγο μικρότερα παιδιά, αυτά κατανεμήθηκαν ισόποσα στις διαβαθμίσεις της συνεκτικότητας στον αφηγηματικό τους λόγο.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους, η πλειοψηφία των παιδιών ανεξαρτήτου κατηγορίας είχαν πολύ καλή επίδοση στη συνεκτικότητα των αφηγήσεών τους. Όμως, στην κατηγορία III τα παιδιά με τους δύο γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είχαν με συντριπτική πλειοψηφία πολύ καλή επίδοση και καθόλου μέτρια ως προς την συνεκτικότητα του αφηγηματικού τους λόγου.

Στους πίνακες 7 και 8 που ακολουθούν παρουσιάζονται τα ακριβή αποτελέσματα.

**Πίνακας 7.** Η επίδοση των παιδιών ως προς τη συνεκτικότητα στην αφήγηση ανάλογα με την ηλικία και το φύλο τους

ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ) ΣΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ				ΣΥΝΟΛΟ
	ΠΡΟΝΗΠΙΑ (ΑΓΟΡΙΑ)	ΠΡΟΝΗΠΙΑ (ΚΟΡΙΤΣΙΑ)	ΛΙΓΟ ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ (ΑΓΟΡΙΑ)	ΛΙΓΟ ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ (ΚΟΡΙΤΣΙΑ)	
Μέτρια	0	0	1	0	1
Καλή	1	3	1	0	5
Πολύ καλή	4	6	1	4	15
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>21</b>

**Πίνακας 8.** Η επίδοση των παιδιών ως προς τη συνεκτικότητα στην αφήγηση ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους

ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ (ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΣΥΝΔΕΣΗ) ΣΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΓΟΝΕΩΝ			ΣΥΝΟΛΟ
	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	
	I	II	III	
Μέτρια	1	0	0	1
Καλή	1	2	2	5
Πολύ καλή	3	4	8	15
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>21</b>

**Συνεκτικότητα:** Αναφέρεται στο ΝΟΗΜΑ. Δεν περιορίζεται στο επιφανειακό κείμενο, αλλά αφορά τις νοηματικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτό. Εξασφαλίζεται από την ύπαρξη νοηματικής συνάφειας και λογικής αλληλουχίας (π.χ. χρονικές, αιτιακές, χωρικές σχέσεις).

**Κατηγορία I:** παιδιά με γονείς αποφοίτους Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

**Κατηγορία II:** παιδιά με έναν γονέα πτυχιούχο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**Κατηγορία III:** παιδιά με δύο γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ενδεικτικά παραδείγματα των διαφορετικών επιπέδων συνεκτικότητας στην αφήγηση των παιδιών είναι τα παρακάτω:

(α) Επίπεδο μέτριας συνεκτικότητας στην αφήγηση: «Ήταν μια πυραμίδα και είχε πολλές τροφές. Και δημητριακά και ψωμί... και γάλα και τυρί και φρούτα... και λαχανικά. Αλλά όχι πολλά γλυκά γιατί μας πονάει η κοιλιά. Πρώτα το φαγητό μας και μετά τα γλυκά. Α! Και κρέας είχε αλλά εμένα μου αρέσει το κοτόπουλο.»

(β) Επίπεδο καλής συνεκτικότητας στην αφήγηση: «Η πυραμίδα των τροφών είναι πολύ μεγάλη και έχει πολλά φαγητά. Μας κάνουν καλό αλλά κάποια δεν μας κάνουν αν τα τρώμε συνέχεια... Έχουν βιταμίνες και μπορούμε να είμαστε δυνατοί και να παίζουμε πολύ. Για να βλέπουμε καλά πρέπει να τρώμε ψάρια. Μπορούμε να φάμε και παγωτό, έτσι είπε το κοριτσάκι.»

(γ) Επίπεδο πολύ καλής συνεκτικότητας στην αφήγηση: «Ένα κοριτσάκι είχε μια πυραμίδα με πολλά φαγητά. Ήταν οι καλές και οι κακές τροφές. Οι πιο πολλές ήταν καλές επειδή μας κάνουν καλό. Μπορούμε να παίζουμε πολύ, να έχουμε γερά κόκαλα και να είμαστε δυνατοί. Και να βλέπουμε καλά μπορούμε. Πρέπει όμως να τρώμε ψάρια. Μετά μας είπε για τα γλυκά. Πρέπει να έχουμε φάει όλο το φαγητό μας για να φάμε ένα γλυκό. Δεν γεμίζουμε με γλυκά την άδεια μας κοιλίτσα, όπως μας λες κι εσύ Κυρία. Εμένα πάντως μου αρέσουν τα παγωτά. Το είπε και το κοριτσάκι ότι μπορούμε να τα τρώμε.»

## 5.2 Συμπεράσματα

Ο βασικός στόχος της έρευνας, δηλαδή η μελέτη και η αποτίμηση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών του δείγματος στον χώρο του Παιδικού Σταθμού επιτεύχθηκε. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών φάνηκαν να είναι αρκετά καλές ως προς τα κριτήρια της συνοχής

και της συνεκτικότητας, με τα κορίτσια να εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια, ομοίως και τα παιδιά με τους δύο γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, ως προς τα υπόλοιπα ερωτήματα που είχαν τεθεί στην έρευνα, δεν φαίνεται να υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά στην αφηγηματική ικανότητα ανάμεσα στα προνήπια και στα λίγο μικρότερα παιδιά. Αυτό συνέβη μόνο σε δύο περιπτώσεις, για τις οποίες όμως είχε αρχικά επισημανθεί ότι δεν είχαν την αναμενόμενη ανάπτυξη λόγου για την ηλικία τους, πάντα σύμφωνα με την εκτίμηση της υπεύθυνης παιδαγωγού της τάξης και ερευνήτριας.

Από τα αποτελέσματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το φύλο επηρεάζει την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας. Η απάντηση σε αυτό βέβαια δεν μπορεί να είναι απόλυτη, αφενός επειδή το δείγμα των συμμετεχόντων είναι μικρό και αφετέρου επειδή τα κορίτσια στην παρούσα έρευνα ήταν περισσότερα από τα αγόρια, άρα υπήρχαν περισσότερες περιπτώσεις προς διερεύνηση.

Ένα ακόμη ερώτημα προς διερεύνηση που τέθηκε στους στόχους της έρευνας είναι το αν επηρεάζεται και σε ποιο βαθμό η αφηγηματική ικανότητα από κοινωνικομορφωτικούς παράγοντες. Η Peterson (1994) εντοπίζει στην έρευνά της και επισημαίνει τις διαφορές που μπορεί να παρουσιάσουν παιδιά της ίδιας ηλικίας αλλά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Αυτές οι διαφορές αποτυπώνονται στον τρόπο που τα παιδιά δομούν την αφήγησή τους και στον χρόνο που χρειάζονται για να την ολοκληρώσουν. Στην παρούσα έρευνα οι διαφορές ανάμεσα στα παιδιά των τριών κοινωνικών κατηγοριών εντοπίζονται και στις τρεις αναλύσεις των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνοντας την επιρροή που ασκούν οι παραπάνω παράγοντες. Συγκεκριμένα, η επιρροή κοινωνικομορφωτικών παραγόντων γίνεται εντονότερη στην αφηγηματική δομή των παιδιών της κατηγορίας III (με δύο γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης), στην οποία υπερτερεί κατά πολύ η διαβάθμιση επαρκής ή πολύ καλή.

Τελευταίο προς απάντηση από τα ερωτήματα που είχαν αρχικά τεθεί είναι ποιους συνδέσμους και ποια επιρρήματα θα χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να συνδέσουν τα γεγονότα της ιστορίας που θα αφηγούντο. Στους πίνακες 9 και 10 που ακολουθούν αναφέρονται αναλυτικά, ξεκινώντας από τον σύνδεσμο ή το επίρρημα που αναφέρθηκε περισσότερες φορές.

**Πίνακας 9.** Σύνδεσμοι που χρησιμοποίησαν τα παιδιά στις αφηγήσεις τους

Συμπλεκτικοί	και, ούτε
Διαζευκτικοί	ή
Αντιθετικοί	αλλά, όμως, μόνο
Συμπερασματικοί	γι' αυτό, οπότε
Επεξηγηματικοί	δηλαδή
Ειδικοί	ότι, που
Αιτιολογικοί	γιατί, επειδή
Υποθετικοί	αν
Χρονικοί	όταν, μόλις, αφού
Τελικοί	να, για να

**Πίνακας 10.** Επιρρήματα που χρησιμοποίησαν τα παιδιά στις αφηγήσεις τους

Τοπικά	εκεί, πάνω
Χρονικά	τότε, πάλι
Τροπικά	ξαφνικά, μόνο
Ποσοτικά	πιο, πολύ, λίγο, τόσο, μόλις

Αναλογικά με τις αρχικές υποθέσεις που είχαν γίνει, τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά του δείγματος μπόρεσαν να ανακαλέσουν τις ιστορίες που κλήθηκαν να αφηγηθούν. Πράγματι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών εξιστόρησαν τα περισσότερα γεγονότα των ιστοριών παρουσιάζοντας τις δράσεις των ηρώων. Ο αφηγηματικός τους λόγος είχε συνοχή και συνεκτικότητα, αφού χρησιμοποίησαν διαρθρωτικές λέξεις, και η πλειοψηφία απέδωσε τη χρονική ακολουθία των γεγονότων.

Είχε αρχικά θεωρηθεί πιθανό ότι τα παιδιά επρόκειτο να παραλείψουν πληροφορίες που σχετίζονται με τον τόπο και τον χρόνο των ιστοριών, τα συναισθήματα των ηρώων και τις συνέπειες των πράξεών τους. Τα αποτελέσματα όμως της έρευνας διέψευσαν την αρχική υπόθεση. Τα περισσότερα παιδιά αναφέρθηκαν τουλάχιστον σε κάποιες από αυτές τις πληροφορίες. Επιπλέον, επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση που είχε βασιστεί σε έρευνες, ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής θα συνέδεαν τα γεγονότα παρατακτικά, σε λιγότερες περιπτώσεις χρονικά και σπανιότερα αιτιακά.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας με τα ευρήματα ερευνών άλλων μελετητών παρατηρήσαμε ότι υπάρχουν πολλά σημεία σύγκλισης. Αναλυτικότερα, στην έρευνά της η Benson (2009) αναφέρει ότι η συνδετικότητα και τα λεκτικά και νοητικά ρήματα είναι πιο ευαίσθητοι δείκτες και μπορούν να παρουσιάσουν αλλαγές που σχετίζονται με την ηλικία κατά την προσχολική περίοδο. Οι Curenton & Justice (2004) μελέτησαν 67 παιδιά προσχολικής ηλικίας (3-5 ετών), τα οποία ανήκαν σε χαμηλά εισοδηματικά στρώματα και ήταν δύο εθνοτικών ομάδων (Καυκάσιοι και Αφροαμερικανοί). Στήριξαν τη μελέτη τους στα εγγράμματα γλωσσικά στοιχεία. Υπογράμμισαν ότι, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο χρησιμοποιούν στις προφορικές τους αφηγήσεις περισσότερους συνδέσμους, λεκτικά και νοητικά ρήματα. Στην παρούσα έρευνα τα περισσότερα παιδιά έκαναν χρήση παρατακτικών συνδέσεων («και») και λίγων χρονικών («μετά»), ενώ λιγότερα χρησιμοποίησαν εκτός από τα δύο προηγούμενα είδη και αιτιακές συνδέσεις («γιατί», «επειδή») και σε κάποιες περιπτώσεις και εναντιωματικές («αλλά»).

### **5.3 Συζήτηση**

Μελετώντας τη βιβλιογραφία και τις έρευνες που στοχεύουν στη μελέτη της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών εντοπίστηκε ότι στην πλειοψηφία τους οι έρευνες εξετάζουν την αφηγηματική ικανότητα παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο και λιγότερο στον Παιδικό Σταθμό. Επιπλέον, οι έρευνες σχετίζονται με την αφήγηση, την αναδιήγηση και την ελεύθερη παραγωγή λόγου μέσα από εικονογραφημένες ιστορίες. Αυτή η παρατήρηση κινητοποίησε την περιέργεια της ερευνήτριας γύρω από τη μελέτη και την αποτίμηση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών) μέσα από ιστορίες ψηφιακής κινούμενης εικόνας (βίντεο). Επίσης, διαβάζοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα των Παιδικών Σταθμών, εντοπίστηκε ο κυρίαρχος ρόλος της αφήγησης ως μέσο επικοινωνίας και μάθησης.

Εξαιτίας των παραπάνω τέθηκε ως βασικό ζητούμενο διερεύνησης η μελέτη και η αποτίμηση της αφηγηματικής ικανότητας με την αξιοποίηση οπτικών ψηφιακών αντικειμένων. Η παρούσα εργασία αναζητά να προσδιορίσει και να παρουσιάσει ποια είναι η αφηγηματική ικανότητα κατά τη συγκεκριμένη ηλικία σε σχέση με την

παρακολούθηση ιστοριών μέσα από οπτικά ψηφιακά αντικείμενα και αν η ικανότητα αυτή επηρεάζεται από κοινωνικομορφωτικούς παράγοντες ή από το φύλο.

Κατά την ερευνητική διαδικασία το δείγμα των συμμετεχόντων (εικοσιένα παιδιά στο σύνολο) χωρίστηκε σε δύο ηλικιακές ομάδες (προνήπια και λίγο μικρότερα παιδιά γεννηθέντα το πρώτο τρίμηνο του επόμενου έτους των προνηπίων). Η πρώτη ομάδα αποτελείτο από δεκατέσσερα παιδιά (πέντε αγόρια και εννέα κορίτσια) και η δεύτερη από επτά παιδιά (τρία αγόρια και τέσσερα κορίτσια). Επίσης, για τη μελέτη των κοινωνικομορφωτικών παραγόντων, στην πρώτη κοινωνική κατηγορία (παιδιά με γονείς αποφοίτους Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης) ανήκαν πέντε παιδιά, στη δεύτερη κατηγορία (παιδιά με έναν γονέα πτυχιούχο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης) έξι παιδιά και στην τρίτη κατηγορία (παιδιά με τους δύο γονείς αποφοίτους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης) δέκα παιδιά. Δεν έγινε διαχωρισμός συγχρόνως ανά ηλικιακή ομάδα και κοινωνική κατηγορία επειδή θεωρήθηκε ότι το δείγμα συμμετεχόντων ήταν μικρό.

Η έρευνα για την καλύτερη δυνατή διεξαγωγή της και για τη βέλτιστη συλλογή των δεδομένων χωρίστηκε σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση όλοι οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν ένα μικρού μήκους δισδιάστατο βίντεο κινουμένων σχεδίων, διασκευή του κλασικού παραμυθιού «Χάνσελ και Γκρέτελ», και στη συνέχεια, με τη βοήθεια ημιδομημένης συνέντευξης προσπάθησαν να αφηγηθούν την ιστορία. Οι αφηγήσεις τους ηχογραφήθηκαν και κατόπιν υπέστησαν τη διεργασία της απομαγνητοφώνησης, ώστε να γίνει δυνατή η ανάλυσή τους. Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος σε ομοιογενείς ομάδες εστίασης. Επιλέχθηκε η ομοιογένεια στις ομάδες γιατί, σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015), θα ήταν δυνατό να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, να προωθηθεί η ανταλλαγή ιδεών, αντιλήψεων και εμπειριών και να δοθεί η αίσθηση ασφάλειας κατά την έκφραση συγκρούσεων. Βέβαια, στα κατά της ομοιογένειας θα μπορούσε να είναι η ομοιότητα θέσεων ή απόψεων. Αρχικά, τα παιδιά παρακολούθησαν ένα μεγαλύτερου μήκους μονοδιάστατο βίντεο κινουμένων σχεδίων με εναλλασσόμενες εικόνες για την «Πυραμίδα των τροφών» και στη συνέχεια τούς ζητήθηκε να αφηγηθούν την ιστορία. Όπου χρειαζόταν, η ερευνήτρια διευκόλυνε τις αφηγήσεις με συζήτηση χρησιμοποιώντας συμπληρωματικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στο τέλος, οι αφηγήσεις και πάλι ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια υπέστησαν τη διεργασία της απομαγνητοφώνησης ώστε να αναλυθούν.

Η ανάλυση των δεδομένων της πρώτης ιστορίας βασίστηκε στην αξιολόγηση της συνοχής με βάση το μοντέλο των Halliday & Hasan (1976) και της συνεκτικότητας με βάση το μοντέλο των Stein & Glenn (1979) μαζί, όπως αναδείχτηκε στην έρευνα των Κανέλλου κ.ά. (2016) ως ελλιπής, αναπτυσσόμενη ή ανεπαρκής αφήγηση. Η ανάλυση των δεδομένων της δεύτερης ιστορίας βασίστηκε σε ξεχωριστή αξιολόγηση των δύο από τους επτά δείκτες κειμενικότητας κατά τους Beugrande & Dressler (1981), της συνοχής και της συνεκτικότητας, σύμφωνα με την καθοδήγηση της Μπιρμπίλη (2011) στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου ως μέτρια, καλή ή πολύ καλή σε κάθε περίπτωση.

Τέλος, ως προς την αξιολόγηση του αφηγηματικού επιπέδου των διηγήσεων των παιδιών, αναδείχθηκε ότι δεν φαίνεται να υπάρχει αξιοσημείωτη διαφορά στην αφηγηματική ικανότητα ανάμεσα στα προνήπια και στα λίγο μικρότερα παιδιά και ότι το φύλο πιθανώς να επηρεάζει την ανάπτυξή της. Ακόμη, αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, τα παιδιά με γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης δείχνουν να υπερτερούν στην κλίμακα διαβάθμισης έχοντας πολύ καλή αφηγηματική ικανότητα.

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν τη συμβολή των οπτικών ψηφιακών αντικειμένων στην αναδιήγηση των ιστοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

#### **5.4 Περιορισμοί και μελλοντικές προτάσεις**

Ολοκληρώνοντας την ερευνητική διαδικασία διαπιστώνεται ότι εμφανίζονται κάποιοι περιορισμοί. Πρωτίστως, το δείγμα των συμμετεχόντων είναι μεν αντιπροσωπευτικό, καθώς αποτελεί μία τάξη ενός Παιδικού Σταθμού, αλλά είναι μικρό. Εξαιτίας αυτού του παράγοντα, τα αποτελέσματα της ανάλυσης της έρευνας μπορεί να μην έχουν μεγάλη αξιοπιστία, με αποτέλεσμα να αφορούν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα και να κάνουν οποιαδήποτε γενίκευση άστοχη και παρακινδυνευμένη. Η αξιοπιστία όμως μπορεί να διασφαλιστεί σε μια μελλοντική έρευνα επιλέγοντας ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να γίνει μια διαχρονική μελέτη, δηλαδή να πραγματοποιηθεί μια παρακολούθηση του ίδιου ερευνητικού δείγματος παιδιών και να χαρτογραφηθεί επιπλέον και η εξέλιξη της αφηγηματικής τους ικανότητας σε βάθος χρόνου, ανάμεσα στον Παιδικό Σταθμό και το Νηπιαγωγείο και ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο



και την Α' τάξη του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα μιας τέτοιου είδους έρευνας θα αποτελούσαν εξαιρετικά πολύτιμη πηγή πληροφοριών για γονείς, εκπαιδευτικούς και ερευνητές.

Από την εμπειρία κατά τη διαδικασία της έρευνας, μπορεί να αναφερθεί ότι υπήρχε προθυμία εκ μέρους των παιδιών να λάβουν μέρος στην έρευνα, κάτι που διευκόλυνε την όλη διαδικασία. Η μεγάλη εξοικείωση ανάμεσα στην ερευνήτρια και συγχρόνως δασκάλα της τάξης και τα παιδιά του δείγματος ενθάρρυνε αρκετά τη συμμετοχή τους.

Διατρέχοντας στο σύνολό της την παρούσα έρευνα διαφαίνεται ότι η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών έπειτα από την παρακολούθηση των βίντεο ήταν αρκετά καλή. Στην α' φάση τα παιδιά παρακολούθησαν το πρώτο βίντεο που ήταν μια παραλλαγή ενός κλασικού παραμυθιού. Σίγουρα ήταν αναμενόμενο να ανταποκριθούν καλύτερα απ' ό,τι στο δεύτερο κατά την β' φάση, το οποίο ήταν πιο περίπλοκο και ίσως λιγότερο κατανοητό, με περισσότερες παρεχόμενες πληροφορίες. Όμως, υποθέτουμε ότι επειδή το χρονικό πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα ήταν ακριβώς η περίοδος που γίνονταν πρόβες για την καλοκαιρινή γιορτή με θέμα τις υγιεινές και ανθυγιεινές τροφές, τα παιδιά είχαν εξοικειωθεί με τη θεματική ενότητα της σωστής διατροφής κι έτσι ανταποκρίθηκαν αρκετά καλά και στη δεύτερη περίπτωση.

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε το προφίλ του αφηγηματικού λόγου (δομή της αφήγησης, επάρκεια του περιεχομένου, χρήση του ευθύ λόγου, αφηγηματικά επίπεδα) παιδιών προσχολικής ηλικίας και τυπικής ανάπτυξης με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Ωστόσο, δεν δύναται να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων αν ληφθεί υπόψη το μέγεθος του δείγματος και το γεγονός ότι τα αποτελέσματα προέρχονται από δύο συγκεκριμένες ιστορίες, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως ερευνητικά εργαλεία για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς της έρευνας. Επόμενες μελέτες θα μπορούσαν να επεκτείνουν τα αποτελέσματα αξιολογώντας αναδιηγήσεις παιδιών από άλλες ιστορίες, ελέγχοντας έτσι σε μεγαλύτερο βαθμό θέματα γενίκευσης της αφηγηματικής δεξιότητας. Επιπλέον, περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να εστιάσει και στη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου.

Ως προς την επιρροή κοινωνικομορφωτικών παραγόντων στην αφηγηματική ικανότητα, συμπεραίνουμε ότι μάλλον υπάρχει, αλλά για να ισχυροποιηθεί αυτή η θέση απαιτείται μελέτη με μεγαλύτερο δείγμα. Διαπιστώνεται ότι καλύτερες επιδόσεις είχαν

παιδιά που ανήκαν στην κοινωνική κατηγορία με τους γονείς πτυχιούχους Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κατηγορία η οποία αποτελείτο από τόσα παιδιά όσα και οι άλλες δύο κατηγορίες μαζί. Επίσης, πολύ βασικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι στο συγκεκριμένο τμήμα δεν υπήρχε κανένας αλλοδαπός μαθητής, παράγοντας ο οποίος θα έπρεπε να είχε προσμετρηθεί σε τέτοιου είδους έρευνα που έχει να κάνει με τον λόγο. Έτσι, εξίσου σκόπιμη κρίνεται περαιτέρω έρευνα με αλλοδαπούς ή και δίγλωσσους μαθητές.

Ο Παιδικός Σταθμός και το Νηπιαγωγείο είναι δομές Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όπου δίνονται κατ' εξοχήν περισσότερες ευκαιρίες για παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί, εξετάζοντας τα αποτελέσματα των αναλύσεων του αφηγηματικού λόγου και τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, θα μπορούσαν να μετατοπίσουν την προσοχή τους προς τις αφηγηματικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη και τα σημεία εκείνα που τα παιδιά χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση και εξάσκηση. Όπως αναφέρει η Χοβαρδά (2014), στο Νηπιαγωγείο δίνεται η ευκαιρία σε παιδιά και εκπαιδευτικούς να διηγηθούν απλές αλλά και περισσότερο σύνθετες ιστορίες με τον κατάλληλο προσδιορισμό στόχων και σχεδιασμό δράσεων. Επίσης, παρέχεται η δυνατότητα να αναδιηγηθούν ένα μέρος ή και ολόκληρη την ιστορία που άκουσαν, δημιουργώντας ευκαιρίες για ανάπτυξη της γλωσσικής, αφηγηματικής και ψυχολογικής δομής μιας ιστορίας. Ανάλογα προγράμματα παρέμβασης θα μπορούσαν να συμβάλουν στην καλλιέργεια και ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Θα πρέπει τέλος να σημειωθεί πως ίσως τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν να μην ήταν αρκετά ευαίσθητα στην ανάδειξη αναπτυξιακών διαφορών στα παιδιά. Συνεπώς, προτείνεται η επανεξέταση των ευρημάτων και με κάποιο άλλο σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου των παιδιών, όπως για παράδειγμα με την «πυραμίδα των ιστοριών» των Curenton & Lucas (2007), όπως περιγράφεται από την Χοβαρδά (2014).

## **5.5 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις**

Η χρήση της μορφής ενός λόγου περισσότερο επεξεργασμένου, γλωσσικά και γραμματικά, και πιο αφηρημένου από τον καθημερινό προφορικό λόγο, αντανakλάται στην γλωσσική, αφηγηματική και ψυχολογική δομή. Για την ανάλυση των δεδομένων προτείνεται η

επιλογή της «πυραμίδας των ιστοριών» από τους Curenton & Lucas (2007) ως καταλληλότερο εργαλείο για την πληρότητα και τη δυνατότητα να εφαρμοστεί σε αφηγήσεις παιδιών μικρής ηλικίας.

Τα πλεονεκτήματα της πυραμίδας αυτής, όπως περιγράφει η Χοβαρδά (2014), μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- ✓ Επιτρέπει μια πλούσια ανάλυση των παιδικών ιστοριών, η οποία περιέχει αφηγηματικά στοιχεία και από τα τρία επίπεδα της πυραμίδας, τα οποία αντιστοιχούν σε τρεις διαφορετικούς άξονες: ψυχολογικό, λογοτεχνικό και γλωσσικό. Επιπλέον, περιλαμβάνει τη μελέτη παραγόντων του μάκρο (δομικά στοιχεία) και μικρο επιπέδου (γλωσσικά στοιχεία).
- ✓ Επιτρέπει την παρουσία πολιτισμικών στοιχείων διαφορετικών παραδόσεων, τα οποία λαμβάνονται υπόψη στην αξιολόγηση του αφηγηματικού κειμένου.
- ✓ Επιτρέπει τη διερεύνηση του βαθμού λογοτεχνικής κατάρτισης των παιδιών.

Η πυραμίδα δομείται στα εξής τρία επίπεδα:

- I. γλωσσική δομή (Language Structure), όπου αξιολογείται ο τρόπος και ο βαθμός χρήσης αποπλαισιωμένου λόγου,
- II. αφηγηματική δομή (Story Structure), όπου αξιολογείται η ανάπτυξη της ιστορίας με βάση τα δομικά χαρακτηριστικά και
- III. ψυχολογική δομή (Psychological Structure), όπου αξιολογείται η χρήση εκφράσεων που δείχνουν τη συναισθηματική κατάσταση των ηρώων – «τοπίο συναίσθησης» κατά τον Bruner (1986).

#### I. Αξιολόγηση της γλωσσικής δομής

Με την αξιολόγηση της γλωσσικής δομής διερευνάται η ικανότητα των παιδιών να «υφαίνουν» μεθοδικά τα γραμματικά στοιχεία στις αφηγήσεις τους και να χρησιμοποιούν ένα ακριβές αλλά και ταυτόχρονα πλούσιο σε ποικιλία λεξιλόγιο. Προκειμένου να διερευνηθούν τα παραπάνω οι Curenton & Lucas (2007) προτείνουν δύο άξονες ανάλυσης: (α) τη γραμματική πολυπλοκότητα (Grammatical complexity) και (β) τη λεξιλογική ποικιλία (Lexical Diversity).

(α) Γραμματική πολυπλοκότητα

(i) Κατάτμηση του κειμένου σε γλωσσικές ενότητες με νόημα, ύστερα από την αυτολεξεί μεταφορά του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο, οι οποίες ονομάζονται «επικοινωνιακές μονάδες (C-units)» και είναι γραμματικές ενότητες βασισμένες σε μια προτασιακή δομή. Μια επικοινωνιακή μονάδα μπορεί να αποτελείται από μια ανεξάρτητη πρόταση ή μια ανεξάρτητη πρόταση μαζί με κάποιες εξαρτημένες προτάσεις. Μια ανεξάρτητη πρόταση εκφράζει μια κεντρική ιδέα, ενώ μια εξαρτημένη εκφράζει μια ιδέα που συμπληρώνει την κεντρική. Για να γίνει η ανάλυση του κειμένου σε C-units θα πρέπει να διαγραφούν ερωτήσεις ή φράσεις των παιδιών που είναι άσχετες με την αφήγηση, οι προτροπές ή οι ερωτήσεις του ερευνητή, οι άσκοπες επαναλήψεις των παιδιών ή λέξεις που δεν βγάζουν νόημα.

(ii) Εύρεση του μέσου μήκους τους (Mean Length of C-units, MLCU), ο καθορισμός του οποίου γίνεται με την εφαρμογή της μεθόδου που καθορίζει τους ποσοτικούς δείκτες της γραμματικής πολυπλοκότητας. Οι δείκτες αυτοί είναι ο αριθμός των επικοινωνιακών μονάδων που ένα παιδί χρησιμοποιεί στην προσωπική του αφήγηση και ο μέσος όρος του αριθμού των λέξεων κάθε C-unit. Μια αφήγηση με περισσότερα C-units δείχνει ότι το παιδί που την ανέπτυξε είχε μια καλύτερη ικανότητα χειρισμού της προτασιακής δομής, όπως αναφέρεται και από τους Heilmann et al. (2010).

(iii) Αξιολόγηση των εγγράμματων γλωσσικών στοιχείων (Literate Language Features -LLF), μέθοδος με την οποία ερευνώνται οι τύποι των γραμματικών μεταφορών που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να τροποποιηθεί η πρόταση. Είναι απαραίτητο να εξεταστεί ο τρόπος που η πρόταση αλλάζει. Τέσσερα είναι τα στοιχεία που καταγράφονται: (1) οι πολύπλοκες ουσιαστικές φράσεις (elaborated noun phrases), όπου ένα ουσιαστικό προσδιορίζεται και νοηματικά επαυξάνεται από δύο ή περισσότερες λέξεις (π.χ. επίθετο + επίθετο + ουσιαστικό ή ποσοτική αντωνυμία + επίθετο + ουσιαστικό), (2) τα επιρρήματα (adverbs), (3) τα λεκτικά και νοήσεως σημαντικά ρήματα (mental and linguistic verbs) (π.χ. λέω, μιλώ, απαντώ, φαντάζομαι, νομίζω, θεωρώ κλπ.) και (4) η συνδετικότητα (conjunctions). Η χρήση των εγγράμματων γλωσσικών στοιχείων των παιδιών σε μια αφήγησή τους μπορεί να υπολογιστεί από την καταμέτρηση του αριθμού κάθε στοιχείου σε κάθε επικοινωνιακή μονάδα (Χοβαρδά, 2014).

#### (β) Λεξιλογική ποικιλία

Ένα ακόμη κεντρικό σημείο της γλωσσικής δομής των παιδικών αφηγήσεων είναι η λεξιλογική ποικιλία, η οποία αποτελεί μέτρο έκφρασης του μεγέθους του λεξιλογίου και

περιλαμβάνει δείκτες, τους οποίους χρησιμοποιούν τα παιδιά στις αφηγήσεις τους. Όπως είναι αναμενόμενο, η λεξιλογική ποικιλία επηρεάζεται από την ηλικία του παιδιού και από το μορφωτικό επίπεδο του περιβάλλοντος στο οποίο το παιδί ζει και μεγαλώνει. Για τον προσδιορισμό της λεξιλογικής ποικιλίας επιλέχθηκε η εφαρμογή του «γενικού αριθμού των διαφορετικών λέξεων (total number of different words, NDW)». Το μέτρο αυτό υπολογίζεται από τον προσδιορισμό του αριθμού των μοναδικών λέξεων προς τον γενικό αριθμό των λέξεων μιας αφήγησης. Ο δείκτης αυτός επιλέχθηκε γιατί οι Watkins, Kelly, Harbers & Hollis (1995) υποστηρίζουν ότι αποτελεί αξιόπιστο δείκτη για τη διαφοροποίηση των παιδιών σε εκείνα με την αναμενόμενη γλωσσική ανάπτυξη και σε εκείνα με γλωσσική εξασθένηση (Χοβαρδά, 2014).

## II. Αξιολόγηση της αφηγηματικής δομής

Με την αξιολόγηση της αφηγηματικής δομής (story structure) κρίνεται ο βαθμός κατανόησης της ιστορίας, η ικανότητα ένταξης των γεγονότων στο χωροχρονικό τους πλαίσιο και η σύνδεσή τους με αιτιώδη τρόπο. Η αξιολόγηση των αφηγηματικών κειμένων των παιδιών ως προς την αφηγηματική δομή γίνεται με την εφαρμογή της μεθόδου των αφηγηματικών επιπέδων του Applebee (1978) (Applebee's narrative levels). Η ανάλυση αυτή περιλαμβάνει μια κεντρική στρατηγική -δηλαδή το κεντρικό θέμα της ιστορίας- και μια στρατηγική αλληλουχίας γεγονότων, όπου δίνεται έμφαση στο πώς τα γεγονότα της ιστορίας είναι συνδεδεμένα. Ο Applebee πρότεινε έξι αφηγηματικά επίπεδα:

- 1) Το πιο περίπλοκο επίπεδο αποκαλείται αληθινή αφήγηση (true narrative). Η ιστορία περιπλέκεται γύρω από ένα θέμα, έχει κεντρικό χαρακτήρα και γεγονότα τα οποία περιστρέφονται γύρω από μια σταθερή ιδέα ή ένα γεγονός.
- 2) Η εστιασμένη αλληλουχία γεγονότων (focused chains) έχει έναν βασικό κεντρικό ήρωα, ο οποίος βιώνει γεγονότα που είναι συνδεδεμένα, αλλά χωρίς να υποδηλώνεται κάποιο αληθινό θέμα.
- 3) Η μη εστιασμένη αλληλουχία γεγονότων (unfocused chains) βρίσκεται σε αντίθετη κατεύθυνση από τα δύο προηγούμενα επίπεδα και συναντάται σπάνια. Έχει κεντρικούς ήρωες, οι οποίοι βιώνουν συνδεδεμένα γεγονότα, αλλά αυτές οι ιστορίες δεν εντάσσονται στο ίδιο θέμα.

- 4) Οι στοιχειώδεις αφηγήσεις (primitive narratives) έχουν έναν συγκεκριμένο πυρήνα, ο οποίος είναι περιτριγυρισμένος από γεγονότα που τον ενισχύουν ή τον διευκρινίζουν και που είναι συνδεδεμένα από μια μερική κατάσταση.
- 5) Οι αλληλουχίες (sequences) έχουν ιδέες ή γεγονότα, τα οποία είναι συνδεδεμένα χρονικά αλλά όχι αιτιακά.
- 6) Οι μάζες (heaps) είναι το χαμηλότερο επίπεδο των αφηγήσεων. Αποτελούνται από ιδέες ή γεγονότα που δεν είναι συνδεδεμένα χρονικά ή αιτιακά, αλλά αντίθετα η οργάνωσή τους βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το παιδί αντιλαμβάνεται και νοηματοδοτεί το ερέθισμα (Χοβαρδά, 2014).

### III. Αξιολόγηση της ψυχολογικής δομής

Το τελευταίο επίπεδο της πυραμίδας της ιστορίας των Curenton & Lucas (2007) είναι η ψυχολογική δομή (psychological structure), η ύπαρξη της οποίας στην αφήγηση ενός παιδιού είναι εξαιρετικά σημαντική. Μέσω αυτής παρουσιάζεται η κατανόηση του παιδιού αναφορικά με τους στόχους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα της ιστορίας.

Μια τεχνική μελέτης και αποτίμησης της ψυχολογικής δομής μιας αφήγησης, η οποία αναπτύχθηκε από τον Bruner (1986) και παρουσιάζεται από τους Curenton & Lucas (2007), είναι ο διαχωρισμός της ιστορίας σε δύο τοπία. Το ένα είναι το τοπίο της δράσης (action landscape), το οποίο αποτελείται από πληροφορίες για την πλοκή, το σκηνικό και τα γεγονότα της ιστορίας, δηλαδή παρουσιάζει το τι συμβαίνει στην ιστορία και στους ήρωες. Το δεύτερο τοπίο ονομάζεται τοπίο της συνείδησης (consciousness landscape) και αποτελείται από πληροφορίες για τις ψυχολογικές εκφράσεις του ήρωα, όπως είναι οι στόχοι του, τα συναισθήματά του, οι προθέσεις του και οι σκέψεις του (Χοβαρδά, 2014).

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, θα ήταν πολύ ωφέλιμο, όπως προτείνουν οι Ράλλη & Σιδηροπούλου (2012), να ενσωματωθεί η συστηματική αναδιήγηση ιστοριών στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Έτσι, τόσο η καλλιέργεια του αφηγηματικού τους λόγου μέσα από τις αναδιηγήσεις όσο και η καλύτερη κατανόηση ιστοριών, αλλά και ο εμπλουτισμός λεξιλογίου που θα προκύπτει από αυτήν, θα συμβάλλουν μακροπρόθεσμα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραμματισμού στην Α' Δημοτικού.

Από την άλλη πλευρά, η κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας των αφηγήσεων από παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντική γιατί μπορεί: (α) να συμβάλει στην έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών στις αφηγηματικές δεξιότητες και κατά συνέπεια στον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών που ανήκουν σε ομάδα κινδύνου για εμφάνιση γλωσσικών δυσκολιών (McCabe & Rollins, 1994) και (β) να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, αφού έχουν αντιληφθεί και λάβει υπόψη τους το επίπεδο αφήγησης στο οποίο βρίσκεται κάθε παιδί, να σχεδιάσουν αντίστοιχα προγράμματα παρέμβασης με απώτερο στόχο την καλλιέργεια της αφηγηματικής δεξιότητας (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012).

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

Οι Κανέλλου κ.ά. (2016) επισημαίνουν ακόμη ότι οι αφηγήσεις / αναδιηγήσεις δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν τη γλώσσα προτού μάθουν ανάγνωση (Stadler & Ward, 2005), καθώς, για να περιγράψει κάποιος ένα γεγονός, πρέπει να χρησιμοποιεί ξεκάθαρο λεξιλόγιο, κατάλληλες αντωνυμίες και κάποιους χρονικούς συνδέσμους. Η αφήγηση ιστοριών από τα παιδιά μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και του συντακτικού, στην ανάπτυξη της κατανόησης ενός κειμένου και της έννοιας της δομής μιας ιστορίας, στον εμπλουτισμό των γνώσεων και στην ανάδειξη της φαντασίας (Morrow, 2001). Συνεπώς, ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί μια καίρια δεξιότητα για τη μετέπειτα σχολική και κοινωνική επιτυχία.

## Αναφορές

### Ελληνόγλωσσες

- Αγγελίδου, Γ. (2015). *Υλοποίηση εκπαιδευτικών πολυμεσικών ιστοριών για παιδιά προσχολικής ηλικίας: Χιούμορ και γλώσσα*. Πτυχιακή εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο σε [http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10431/1/Aggelidou%20Georgi\\_a\\_2015.pdf](http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/10431/1/Aggelidou%20Georgi_a_2015.pdf)
- Ανδρέου, Ι. (2012). *Απόψεις νηπιαγωγών αποφοίτων του Α.Π.Θ. ως προς την αποτελεσματικότητα των πανεπιστημιακών σπουδών τους σε σχέση με τις σύγχρονες απαιτήσεις του επαγγέλματος*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο σε <http://ikee.lib.auth.gr/record/132191/files/GRI-2013-10757.pdf>
- Ανδρούτσος, Π. (2004). *Μέθοδοι διδασκαλίας της μουσικής: Παρουσίαση και κριτική θεώρηση των μεθόδων Orff και Dalcroze*. Αθήνα: Orpheus.
- Ανδρούτσου Α., Κορτέση-Δαφέρμου Χ., Τσάφος Β. (2016). *Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας* (σ.σ. 41-173). Αθήνα: Gutenberg.
- Αρμουτσή, Ε. & Ντάουτ, Ε. (2017). *Διερεύνηση αφηγηματικών δυσκολιών στον γραπτό λόγο σε παιδιά της Β΄ τάξης Δημοτικού*. Πτυχιακή εργασία. Πάτρα: Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας. Διαθέσιμο σε <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/6325>
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη*. Μετάφραση: Ι. Ποταμιάνος - Γ. Βρυώνη. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Βακαλούδη, Δ. Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας τις νέες τεχνολογίες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βαρελά, Κ. (2010). *Συνδεδετικότητα και κειμενικοί δείκτες: χρήση και αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη της ΣΤ΄ Δημοτικού*. Διδακτορική διατριβή. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο σε: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26310#page/1/mode/2up>
- Βοσνιάδου, Στ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρετουδάκη, Ε. (2017). *Η ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας μέσω της αναδιήγησης και της παραγωγής φανταστικών ιστοριών*. Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο στο <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/42188>



- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαννακόπουλος, Ι., Δαβράζος, Γ. & Σπυροπούλου, Π. (2015). *Η αξιοποίηση του video στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμπεράσματα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών εργασιών*. Διαθέσιμο σε [https://www.researchgate.net/publication/284167110\\_E\\_axiopoiese\\_tou\\_video\\_sten\\_ekpaideutike\\_diadikasia\\_Symperasmata\\_apo\\_ten\\_bibliographike\\_anaskopes\\_e\\_ereunetikon\\_ergasion](https://www.researchgate.net/publication/284167110_E_axiopoiese_tou_video_sten_ekpaideutike_diadikasia_Symperasmata_apo_ten_bibliographike_anaskopes_e_ereunetikon_ergasion)
- Γιαννικόπουλος, Α. (1993). *Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης 2, Ελληνιστική Εποχή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ευκαρπίδου, Κ. (2017). *Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στο Νηπιαγωγείο: Δημιουργία ιστορίας και παραγωγή ψηφιακής αφήγησης*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο σε <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/736>
- Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. Δ. (2008). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση. Θεωρητική Επισκόπηση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεριανός Κ. (2002). Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 20-25.
- Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Κακανά, Δ. (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι Αφηγηματικές Δεξιότητες σε Παιδιά Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας. *Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση*, 4 (1), 35-67.
- Καραγιώργη, Γ., Νικολάου, Α. (2004). Η αξιολόγηση λογισμικού για την εκπαίδευση: πώς, πότε, από ποιον; Διεθνής εμπειρία και ελληνικός χώρος. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 5 (1-3), 145-160.
- Καρασαββίδης, Η. (2011). *Η Αξιοποίηση του Ψηφιακού Βίντεο στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο σε <http://literacy.sch.gr/stable/Karasabidis-psifiako-video-kai-grammatismos.pdf>
- Κατή, Δ. (1989). *Γλωσσική Ανάπτυξη, Παιδαγωγική, Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κατή, Δ. (1991). *Φωνολογική Ανάπτυξη, Παιδαγωγική, Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δ. (1992). *Σημασιολογική Ανάπτυξη, Παιδαγωγική, Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσή, Β. (2017). *Δημιουργική γραφή και ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία - δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο σε <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/889>
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κόμης, Β. (2001). *Διδακτική της πληροφορικής*. Διαθέσιμο σε [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/724/3/02\\_chapter\\_02.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/724/3/02_chapter_02.pdf)
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. (1998). *Γραπτός λόγος και σχολική εξέλιξη*. [χ.τ.]: Έλλην.
- Κουρδή, Φ. (2016). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαταραχές του λόγου στην προσχολική ηλικία*. Πτυχιακή εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο σε <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/45810/15163.pdf?sequence=1>
- Κόφφας, Α. (2002). *Γενική και ειδική διδακτική μεθοδολογία δραστηριοτήτων προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτσαλίδου, Δ. (2011). *Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 64 (ΙΣΤ'), 73-93.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή παρατήρηση;": Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19. Διαθέσιμο σε <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos10/005-019.pdf>
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μηλιώνης, Χ., & Μπαλτά, Β. (2001). Η επικοινωνιακή διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση»*, Ρέθυμνο, 346-358.

- Μιχαλοπούλου, Κ. (2009). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μότσιου, Ε. (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). Νέες τεχνολογίες και ποιοτική Παιδεία. *Το Βήμα*. Διαθέσιμο σε <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=46&ct=114&artid=111460&dt=03/12/2000>
- Μπένου, Χ. (2017). *Στάσεις και αντιλήψεις των Νηπιαγωγών σχετικά με την προώθηση και ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου του δημόσιου νηπιαγωγείου μέσω του στρατηγικού και τακτικού σχεδιασμού Μάρκετινγκ*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Διαθέσιμο σε <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/18906/theFile>
- Μπιρμπίλη, Μ. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Επιμέλεια: Α. Αϊδίνης. Μετάφραση: Π. Σακελλαρίου. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολοπούλου, Κ. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Newby T.J., Stepich D.,A., Lehman J.D. & Russell J.D. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Μετάφραση: Φ. Κοκαβέσης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ντίνας, Κ. (χ.χ.). *Διδακτική της μητρικής Γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Τμήμα Νηπιαγωγών. Διαθέσιμο σε <https://eclass.uowm.gr/modules/document/?course=NURED147>
- Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη: Αρχίζοντας από το Νηπιαγωγείο...* Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Παγούνη, Ι. (2018). *Γλωσσικές δραστηριότητες στο Νηπιαγωγείο και χρήση πολυτροπικών κειμένων*. Πτυχιακή εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο σε <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1087>
- Παλαιοπάνου, Α. (2013). *Τα κόμικς και η αξιοποίησή τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο σε <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/1194>
- Παπακώστα Κ. (Χ.Η.). *Νέες τεχνολογίες και σχολικές δραστηριότητες*. Διαθέσιμο σε <http://users.sch.gr/tgiakoum/papakosta.html>

- Παπανικολάου, Ε. (2017). *Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Αφηγηματικές Δεξιότητες κατά την Προσχολική Ηλικία*. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο σε <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21090>
- Πασχαλιώρη, Β., Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της "συμμετοχικής" παρατήρησης: Επιστημάνσεις και προβληματισμοί. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 20-33. Διαθέσιμο σε <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos10/020-033.pdf>
- Ράλλη, Α. & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η Σημασία της Αναδιήγησης στην Ανάπτυξη του Αφηγηματικού Λόγου Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής* (1), σσ. 113-136.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, ολιστική προσέγγιση, τ. Α΄*. Αθήνα: έκδοση συγγραφέων.
- Σιμάτος, Α. (1995). *Τεχνολογία και εκπαίδευση επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Schultz, T. (1972). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. Μετάφραση από τα Αγγλικά: Γ. Κουτσουμάρη. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Smaldino, S., Lowther, D. & Russel, J. (2010). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και μέσα για μάθηση*. Αθήνα: Ελληνική μετάφραση: Σπυρίδων-Πολυχρόνης Λιωνής. Επιμέλεια: Παναγιώτης Αντωνίου. Αθήνα: Ίων.
- Σπερδούλη, Ε., Σπυρογιώτη, Χ., Στογιάννη, Μ. (2013). *Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ένα σύγχρονο παιδαγωγικό μέσο και η επιρροή τους στα μικρά παιδιά*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: ΤΕΙ Ηπείρου. Διαθέσιμο σε [http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/948/psa\\_2013013.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/948/psa_2013013.pdf?sequence=1)
- Stein, N. (2001). Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο Βοσνιάδου, Σ. (επιμέλεια) *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας- Γλώσσα (Α' Τόμος)*, (σελ. 113-136). Αθήνα: Gutenberg.
- Συλλογικό (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*. Επιμέλεια: Δόμνα-Μίκα Κακανά, Γιώτα Σιμούλη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Συλλογικό (2009). *Πρόγραμμα για την καλλιέργεια, την αγωγή και τη φροντίδα παιδιών προσχολικής ηλικίας. Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Παιδικών Σταθμών*. Μετάφραση από τα αγγλικά: Μαργαρίτα Κουλεντιανού. Μετάφραση από τα γερμανικά: Βίκυ Κουράτου. Επιστημονική επιμέλεια: Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα. Αθήνα: ΕΚΠΑ-ΤΕΑΠΗ.
- Τόκη, Ε. (2011). *Χρήση και αποτελεσματικότητα των νέων τεχνολογιών στην αξιολόγηση της τυπικής και άτυπης μάθησης του προφορικού λόγου παιδιών πρώτης*

σχολικής ηλικίας. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.  
Διαθέσιμο σε <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28758#page/1/mode/2up>

- Τόκης, Ι.Ν. και Τόκη, Ε. Ι., (2006). *Πληροφορική Υγείας*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα.
- Φεσάκης, Γ. (2008). *Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση, Διαστάσεις και προοπτικές*. Στο 4<sup>ο</sup> συνέδριο Διδακτικής της Πληροφορικής. Πάτρα.
- Φύκαρης, Ι. & Μήτση, Π. (2013). *Η πολυαισθητηριακή δυναμική της ψηφιακής εικόνας στη διδακτική διαδικασία*. Διαθέσιμο σε <https://www.researchgate.net/publication/329175391>
- Χοβαρδά, Α. (2014). *Αποτίμηση αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσω σύνθεσης και αναδιήγησης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Διαθέσιμο σε [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8294/1/%CE%A7%CE%9F%CE%92%CE%91%CE%A1%CE%94%CE%91\\_2014\\_%CE%A0%CE%9C%CE%A3.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8294/1/%CE%A7%CE%9F%CE%92%CE%91%CE%A1%CE%94%CE%91_2014_%CE%A0%CE%9C%CE%A3.pdf)

## Ξενόγλωσσες

- Anderson, A. (2010). Linguistic specificity through literate language use in preschool-age children with specific language impairment and typical language. *Child Language Teaching and Therapy*, XX(X), 1-15.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Barnett, S. (2008). *Preschool Education and Its Lasting Effects: Research and Policy Implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Διαθέσιμο σε [https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Barnett-EARLY-ED\\_FINAL.pdf](https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/PB-Barnett-EARLY-ED_FINAL.pdf)
- Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.
- Benson, S.E. (2009). Understanding Literate Language : Developmental and clinical issues. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders (CICSD)*, 36, 174-178.

- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. 283, (1), 197-198. Glencoe, IL: The Free Press. Διαθέσιμο στο: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/000271625228300135>
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: advances in research and implications for clinical practice. *Topics in language disorders*, 28 (2), 99-114.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Callander, N. & Nahmad-Williams, L. (2010). *Communication, Language and Literacy*. New York: Continuum.
- Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. [χ.τ.]: Heinemann.
- Cullingford, C. (1995). *The effective teacher*. London: Cassel.
- Curenton, S. M. & Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language: literate language features in oral narratives. *Language, Speech and Hearing Services in schools*, 35, 240-253.
- Curenton, S. M. & Lucas, T. M. (2007). Assessing young children's oral narrative skills: The story pyramid framework. In K. Pence (Επιμ.). *Assessment in Emergent Literacy*, (377-432). San Diego, CA: Plural.
- Dooley, C. (2011). The emergence of comprehension: A decade of research 2000- 2010. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 69-184.
- Heilmann, J., Miller, J.F., Nockerts, A. & Dunaway, C. (2010). Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School- Age Children. *American Journal of Speech- Language Pathology*, 19, 154-166.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J. & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First language*, 34 (2), 178-197.
- Holsti, O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. London: Longman Higher Education.
- Humphries, T., Cardy, J., Worling, D. & Peets, K. (2004). Narrative comprehension and retelling abilities of children with nonverbal learning disabilities. *Brain and cognition*, 56 (1), 77-88.
- Krueger, R. A. (1988 ). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Labov, W. (1972). *The transformation of experience in narrative*. In *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- McCabe A. & Rollins, P. (1994). *Assessment of preschool narrative skills: prerequisite for literacy*. Paper presented at the International Conference of the Learning Disabilities association, Atlanta, March 4-7.
- Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3): pp.43–59. Διαθέσιμο στο <http://www.id2.usu.edu/Papers/5FirstPrinciples.pdf>
- Morrow, L.M. (2001). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Peterson, C. (1994). Narrative Skills and Social Class. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 251-269.
- Plowman, L., Stephen, C. & McPake, J. (2008). Supporting young children's learning with technology at home and in preschool. *Research Papers in Education*, 2008,1-20.
- Spencer, T. & Slocum, T. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*. Διαθέσιμο στο <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1053815110379124>
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 73-80.
- Thomson, J. (2005). Theme analysis of narratives produced by children with and without Specific Language Impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19 (3), 175-190.
- Voos, K., & Santarpia, S. (2003). *Narrative Comprehension*. Διαθέσιμο στο <http://gse.buffalo.edu/fas/cookcotton/tools/PDFfiles/comprehensionNarrative.pdf>
- Wallach, G. P. & Miller L. (1988). *Language intervention and academic success*. Boston: College Hill Press.
- Watkins, R., Kelly, D., Harbers, H. & Hollis, W. (1995). Measuring children's lexical diversity: Differentiating typical and impaired language learners. *Journal of speech and hearing research*, 38(6): 1349-55. Διαθέσιμο στο [https://www.researchgate.net/publication/14454400\\_Measuring\\_children's\\_lexical\\_diversity\\_Differentiating\\_typical\\_and\\_impaired\\_language\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/14454400_Measuring_children's_lexical_diversity_Differentiating_typical_and_impaired_language_learners)
- Wells, G. C. (2009). *The Meaning Makers. Learning to Talk and Talking to Learn (2nd edition)*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Whitehead, M., R. (2007) *Developing Language and Literacy with Young Children (3rd edition)*. London: P. Chapman.
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125.

Διαθέσιμο στο

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277539597000800>



## Παράρτημα

Βίντεο 1 : «Παραμύθι Hansel and Gretel από τη Μελένια»

Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=E05z2NG0aAc>



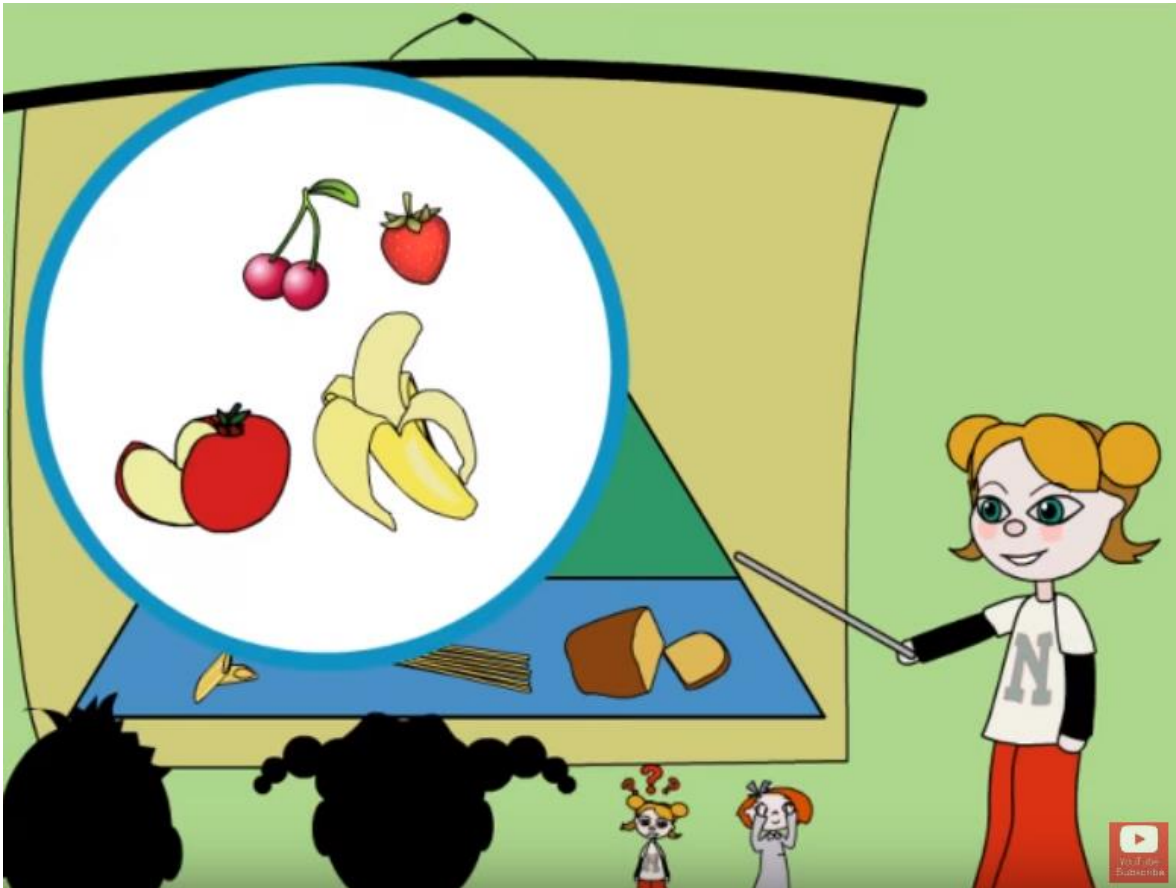
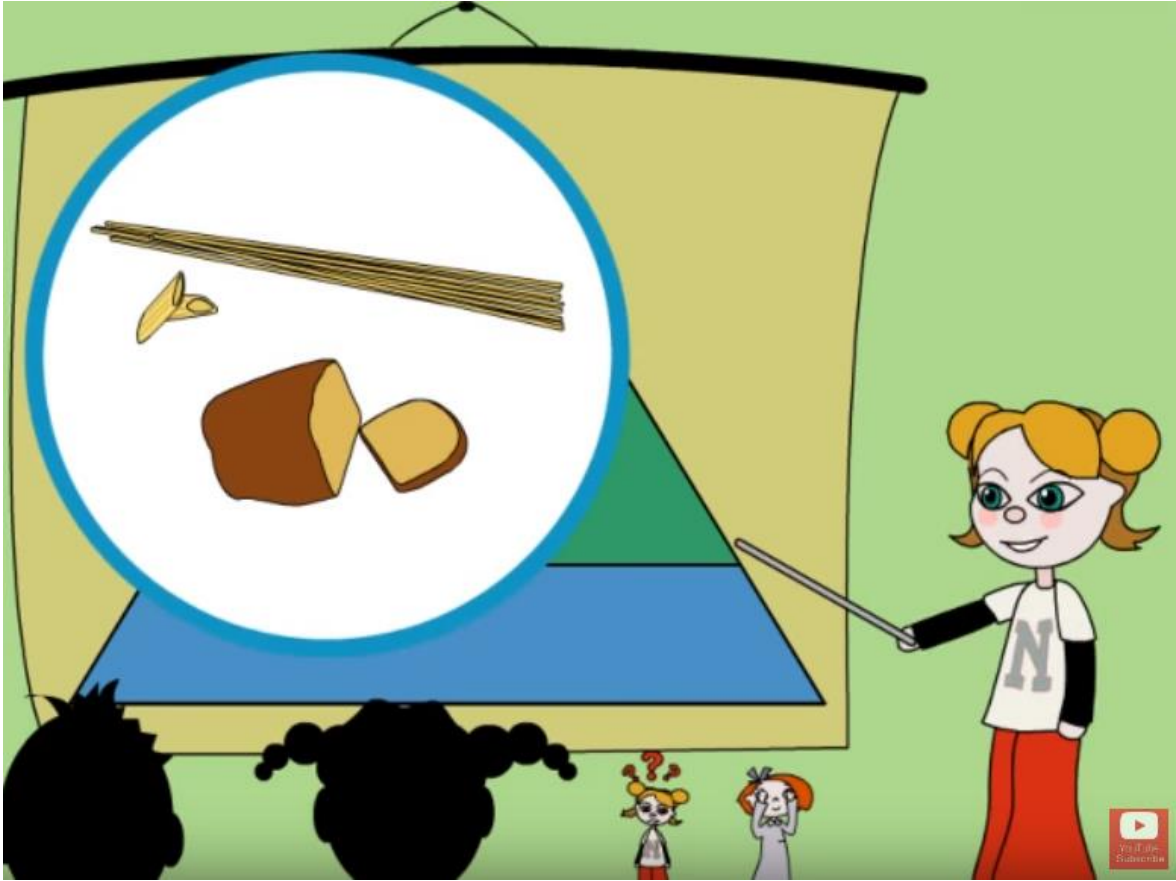


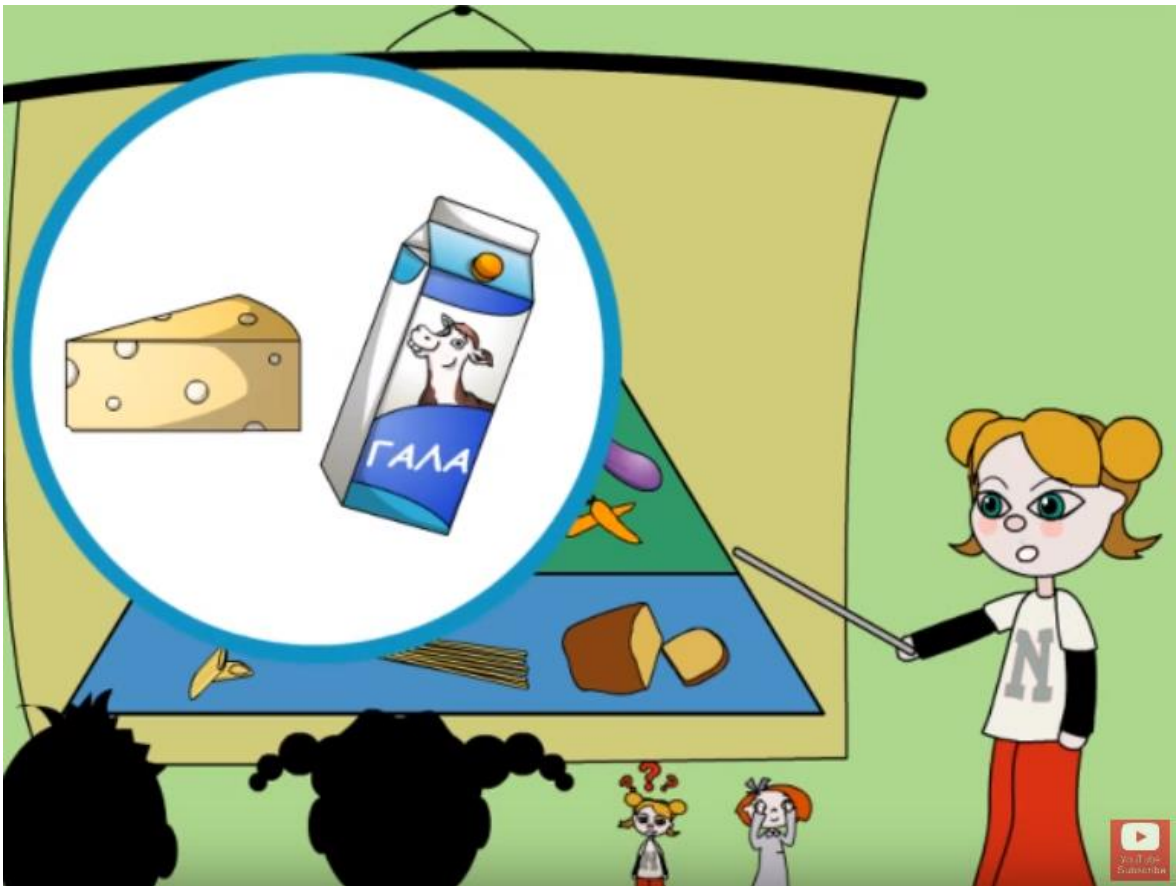
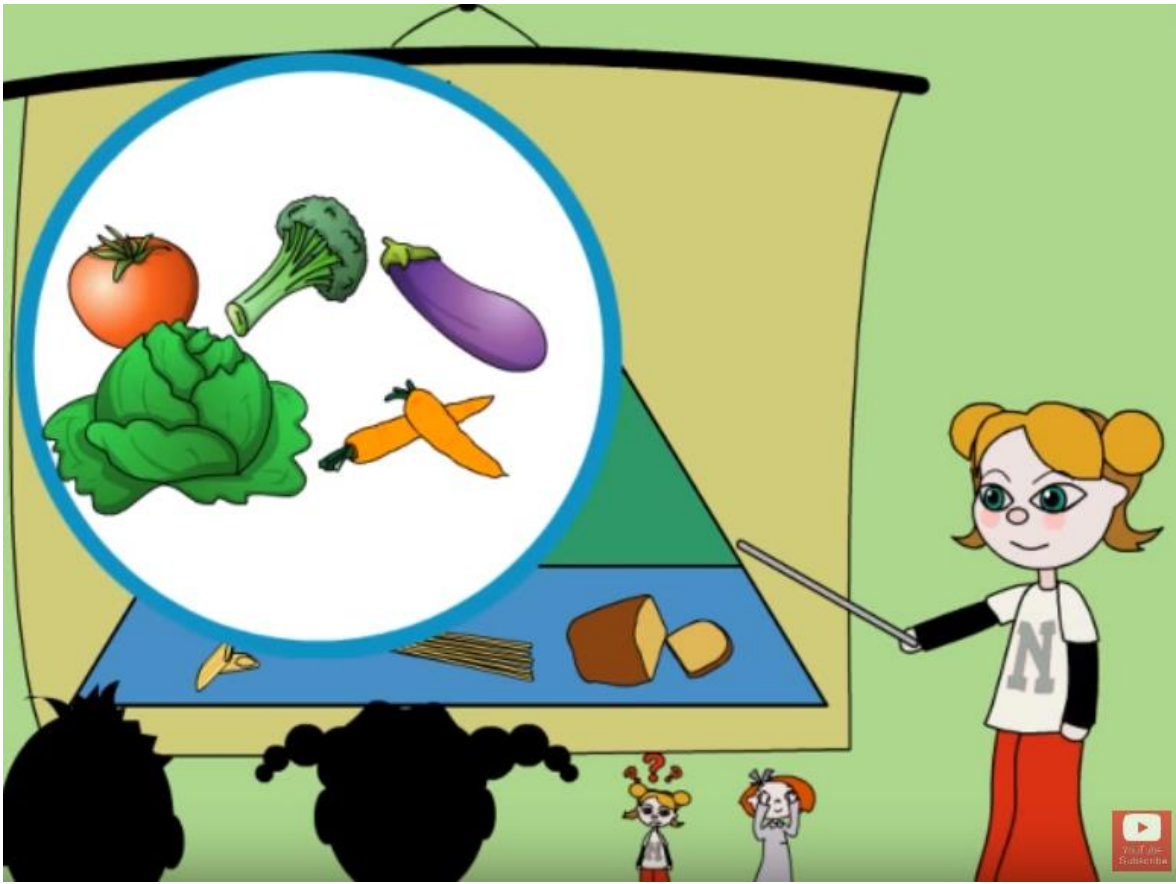


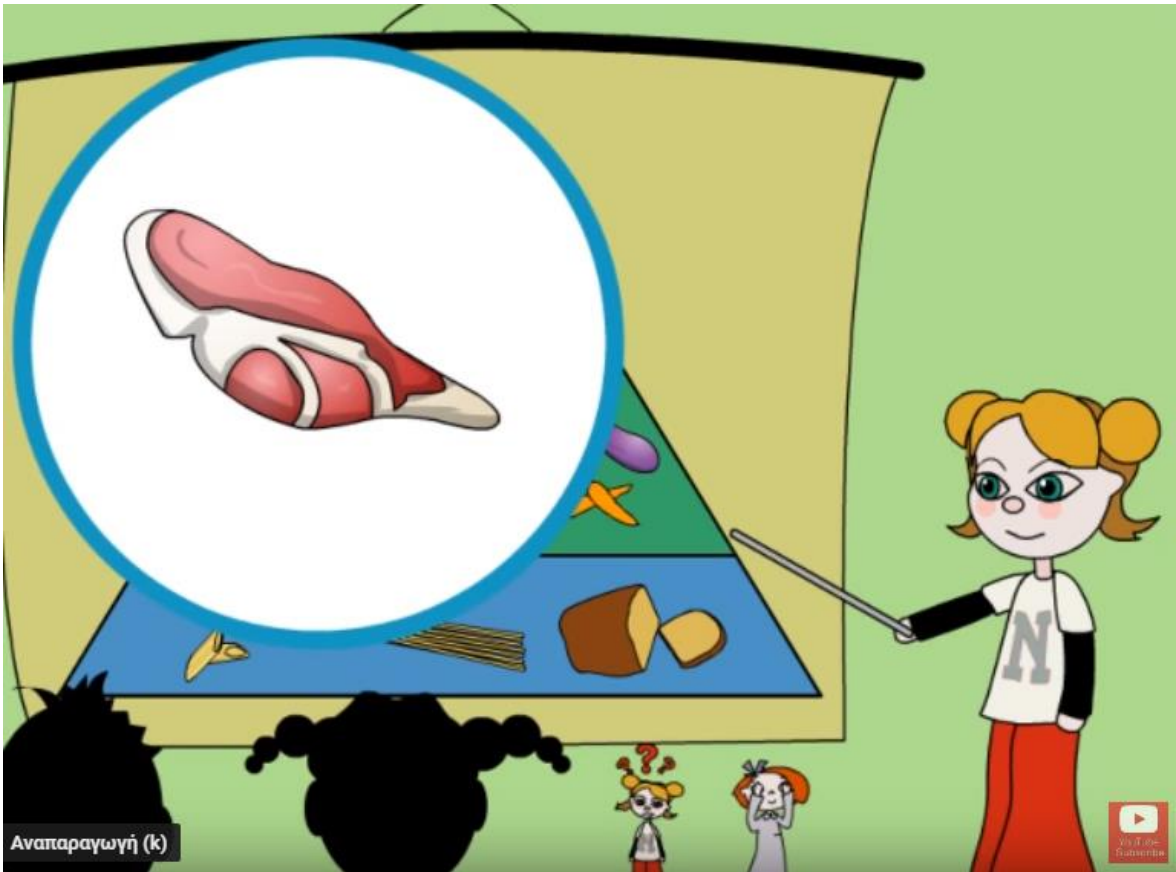
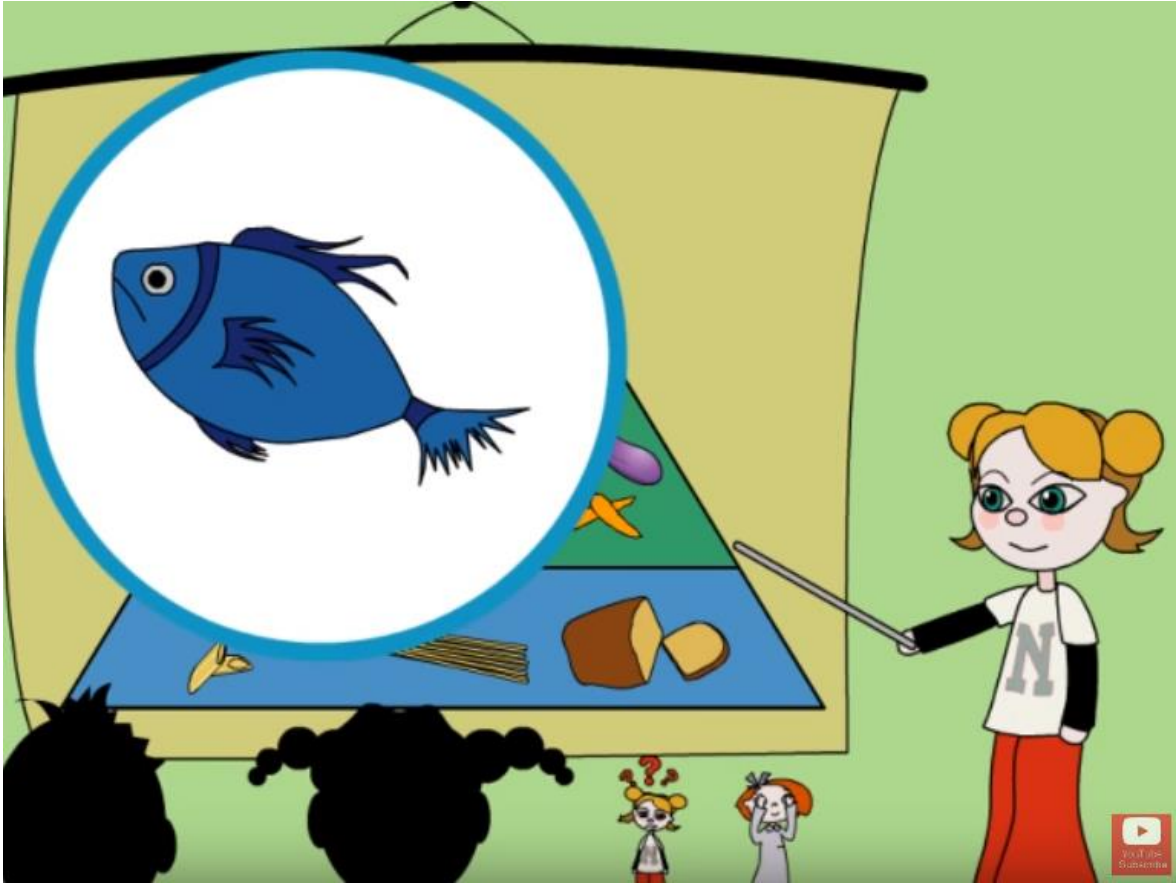
**Βίντεο 2 :** «Η πυραμίδα των τροφών»

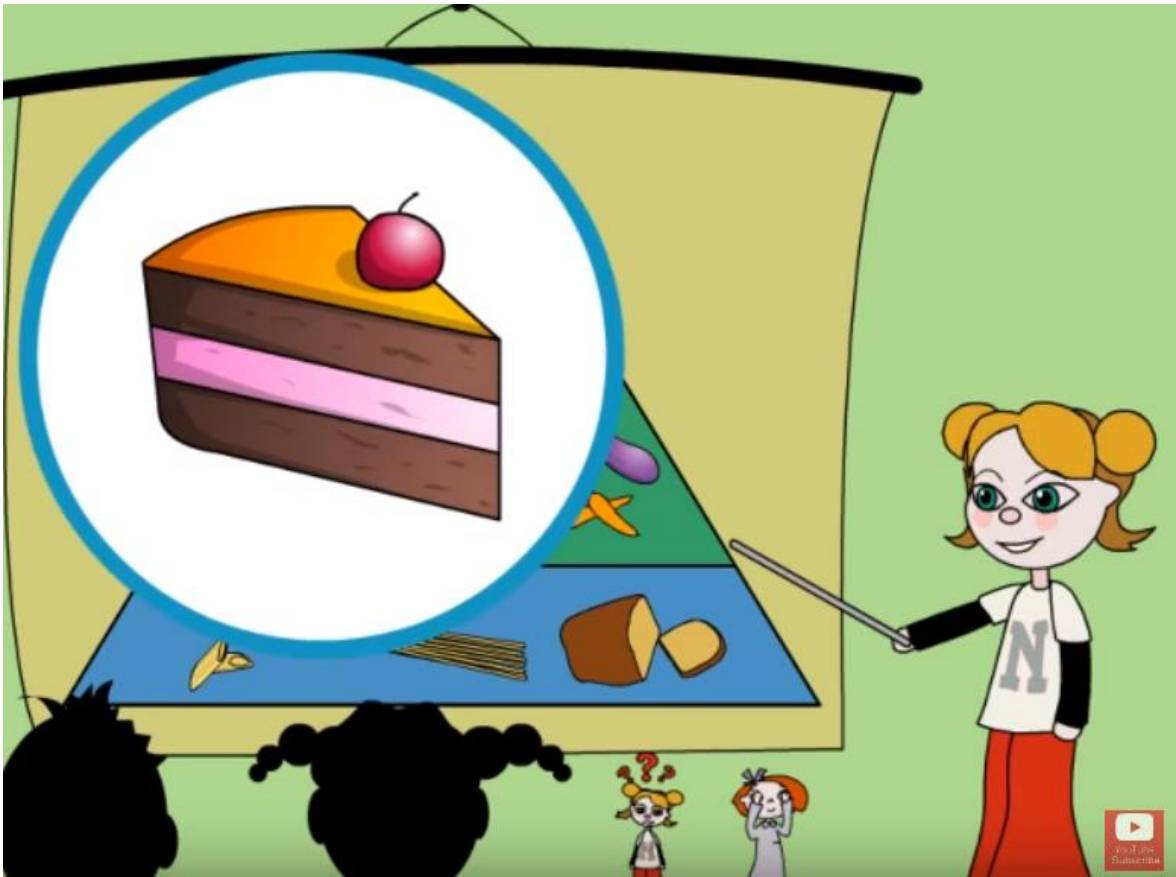
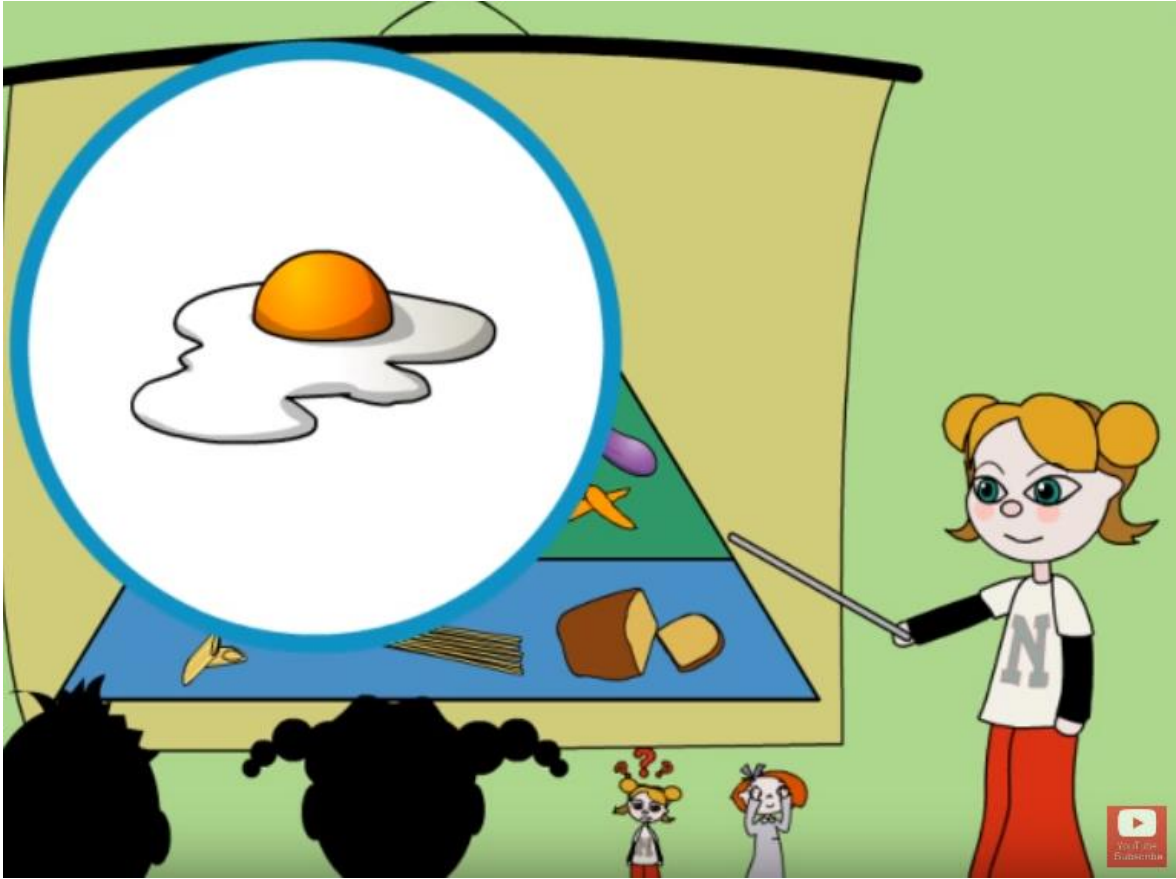
Πηγή: <https://www.youtube.com/watch?v=BoOPz-4Sou8>



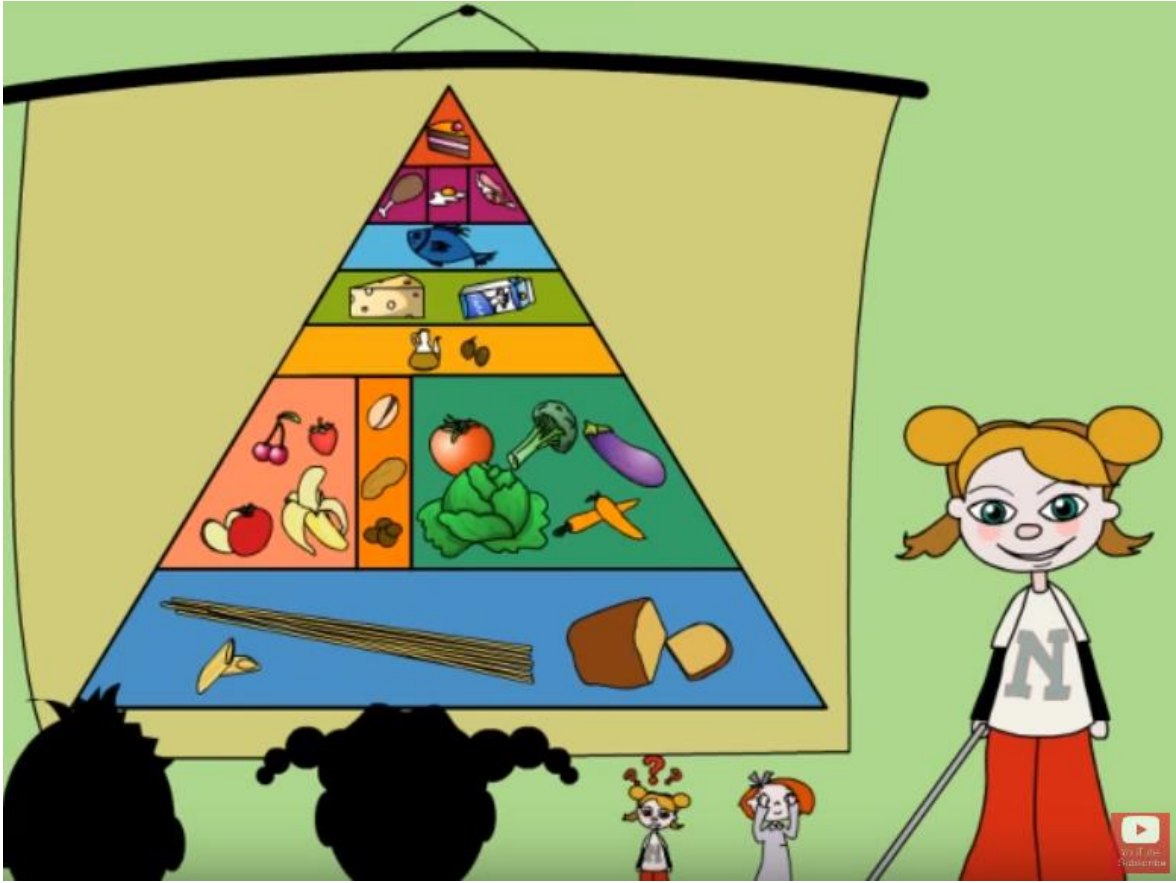




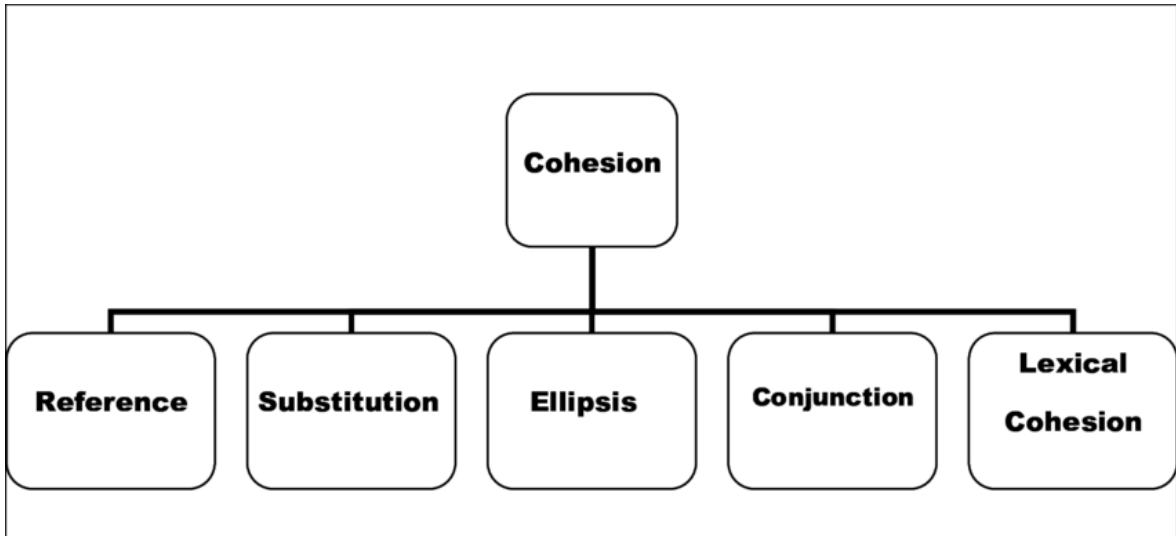






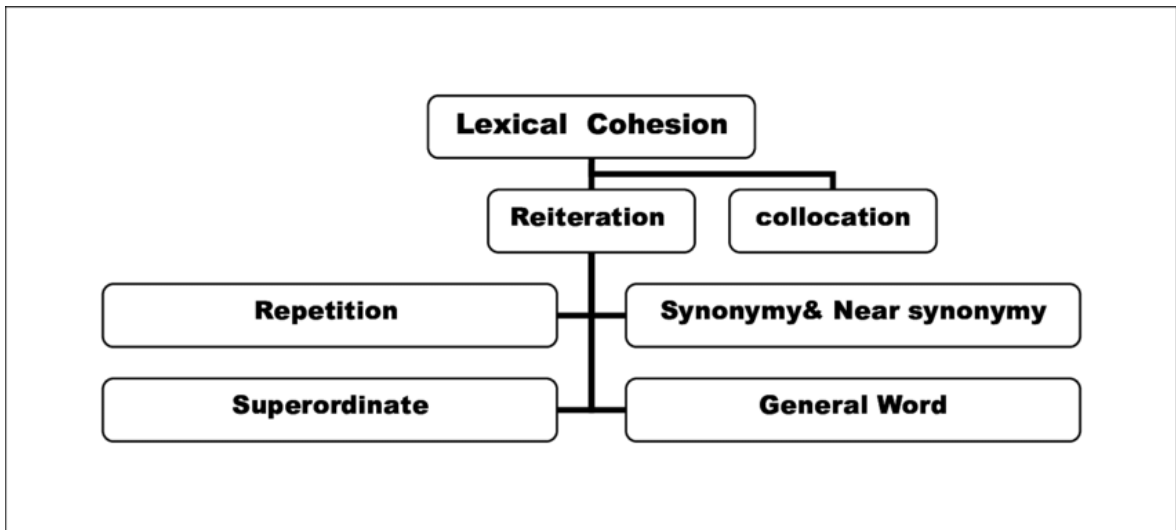


Εικόνες 1 & 2 : Μοντέλο Halliday & Hasan (1976)



*Model of Cohesion*

Πηγή: <https://www.researchgate.net>



*Model of Lexical Cohesion*

Πηγή: <https://www.researchgate.net>

**Εικόνα 3** : Μοντέλο Stein & Glenn (1979)

Essential episode components	Types
Initiating event(s)—causes a response in the main character	<i>Natural occurrence(s)</i> —a change of state in the physical environment <i>Action(s)</i> —an action performed by a character that evokes a response <i>Internal Event(s)</i> —changes in internal physiological states
Attempt(s)—cause or lead to resolution	<i>Action(s)</i> —actions undertaken due to the initiating event toward the attainment of goal.
Direct consequence(s)—expresses attainment or non-attainment of the characters goal, other changes due to actions, and leads a eaction	<i>Natural occurrence(s)</i> —naturally occurring incident that directly effects the attainment of the goal set up by the initiating event <i>Action(s)</i> —action that directly effects the attainment of the goal set up by the initiating event <i>End State(s)</i> —final consequence directly relates to attainment of the goal set up by the initiating event

Adapted from Stein and Glenn (1979, pp. 58–67)

Πηγή: <https://www.researchgate.net>