



***Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας***  
***Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών***  
***Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης***  
***Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών***

*Πτυχιακή Εργασία: «Η παραγωγή αφηγηματικού γραπτού λόγου παιδιών νηπιαγωγείου: μία μελέτη περίπτωσης»*

***Επιβλέπων καθηγητής:***

Τεντολούρης Φίλιππος

Επίκουρος Καθηγητής του Π.Τ.Π.Ε

***Β' Βαθμολογητής:***

Μάγος Κωνσταντίνος

Καθηγητής του Π.Τ.Π.Ε

***Φοιτήτρια:*** Λαθουράκη Βασιλική

**ΑΜ:** 04013

Βόλος, 2023

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	2
<b>ABSTRACT</b> .....	3
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	4
<b>Κεφάλαιο 1- Θεωρητικές προσεγγίσεις για το παραμύθι</b> .....	
1.1 Τα βασικά μέρη των παραμυθιών .....	5
1.2 Τα είδη των παραμυθιών: .....	6
1.3 Περιεχόμενο και χαρακτηριστικά των παραμυθιών (λαϊκών & έντεχνων):.....	6
1.4 Υφολογικά στοιχεία των παραμυθιών.....	7
<b>Κεφάλαιο 2 – Ο αφηγηματικός λόγος και η σχέση κειμένου &amp; εικόνας</b> .....	
2.1 Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών.....	8
2.2 Η δόμηση του αφηγηματικού λόγου σύμφωνα με τους Labov & Waletzky.....	9
2.3 Η σχέση γραπτού αφηγηματικού κειμένου & εικόνας.....	11
<b>Κεφάλαιο 3 – Η παραγωγή αφηγηματικού λόγου στις επίσημες γλωσσοδιδασκτικές προδιαγραφές</b> .....	13
<b>Κεφάλαιο 4- Μεθοδολογία</b>	
4.1 Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής μεθόδου.....	16
4.2 Η διαδικασία επιλογής της περίπτωσης.....	17
4.3 Η συλλογή δεδομένων και ο τρόπος ανάλυσής τους.....	17
4.4 Η διασφάλιση της αξιοπιστίας και η εγκυρότητα της έρευνας.....	19
<b>Κεφάλαιο 5- Τα ευρήματα της έρευνας</b>	
5.1 Η δόμηση αφηγηματικών κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	21
5.2 Η λειτουργία των εικόνων στα αφηγηματικά κείμενα των παιδιών.....	25
5.3 Η περιγραφή της νηπιαγωγού για τον τρόπο παραγωγής των αφηγηματικών κειμένων.....	34
<b>Συμπεράσματα</b> .....	36
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	38

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Το θέμα με το οποίο ασχολείται η παρούσα πτυχιακή εργασία αφορά στον τρόπο παραγωγής αφηγηματικών κειμένων από παιδιά μιας συγκεκριμένης τάξης νηπιαγωγείου σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία που ακολούθησε η εκπαιδευτικός και τις επίσημες γλωσσοδιδασκτικές προδιαγραφές. Η περίπτωση αυτή μελετήθηκε μέσω της συλλογής των εξής δεδομένων: (α) συλλογή τριών αφηγηματικών κειμένων που παρήγαγαν τα παιδιά, (β) συνέντευξη με την εκπαιδευτικό στην οποία περιέγραφε πώς οργανώθηκε η παραγωγή αυτή και (γ) συλλογή των επίσημων γλωσσοδιδασκτικών προδιαγραφών (προγράμματα σπουδών και οδηγίες εκπαιδευτικών). Η ανάλυση των δεδομένων βάσει του μοντέλου των Labov & Waletzky (1967, 1972) για τη δόμηση αφηγηματικών κειμένων αλλά και του van Leeuwen (2005) για τη σχέση μεταξύ εικόνας και γραπτού κειμένου ανέδειξε το εξής: ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να γίνει πιο περίπλοκος σε σχέση με τι προβλέπεται από τα προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου για τη δόμηση των αφηγηματικών κειμένων αλλά και αναφορικά με τον τρόπο συσχέτισης γραπτού λόγου και εικόνας (π.χ. τα παιδιά επεκτείνουν το νόημα του γραπτού λόγου στο εικονιστικό μέρος). Τέλος, μέσω της περιγραφής από τη νηπιαγωγό αναφορικά με το πώς οργάνωσε την παραγωγή των αφηγηματικών κειμένων στην τάξη, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι αυτά που συμβαίνουν σε μία τάξη αναφορικά με την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου όχι μόνο σχετίζονται με τις επίσημες γλωσσοδιδασκτικές προδιαγραφές αλλά και τις ξεπερνούν λόγω της πολυπλοκότητάς τους.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ανάλυση λόγου, αφηγηματικός λόγος, εικόνα, σχέση εικόνας-γραπτού κειμένου

## ***ABSTRACT***

The subject of the present Thesis, deals with the way narrative texts are produced by children of a specific kindergarten class, in relation to the learning process followed by the teacher and the official language teaching specifications. This case was studied through the collection of the following data: (a) collection of three narrative texts produced by the children, (b) interview with the teacher during which she described how this production was organized and (c) collection of the official language teaching specifications (curriculum and teacher's guides). The analysis of the data based on the model of Labov & Waletzky (1967, 1972) for the structuring of narrative texts and Van Leeuwen (2005) for the relationship between image and written text, revealed the following: the narrative speech of preschool children can become more complex in relation to what is provided by the kindergarten curricula for the structuring of narrative texts but also due to the complexity it displays in the way written word and image are associated (e.g. children extend the meaning of the written word to the part with the pictures). Finally, through the description of the kindergarten teacher for the way she organized the production of narrative texts in the classroom, we can come to the conclusion that what happens in a classroom for the production of narrative texts is not only related to the official language teaching specifications but also exceed them due to their complexity.

Keywords: narrative discourse, complexity, image

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την αφήγηση για πραγματικούς επικοινωνιακούς σκοπούς από πολύ μικρές ηλικίες, π.χ. οι γονείς τους αφηγούνται καταστάσεις ή εμπειρίες ή διαβάζουν σ' αυτά κάποιο παραμύθι. Οι αφηγηματικές αυτές εμπειρίες των παιδιών τα βοηθούν να αναπτύξουν την αντίστοιχη ικανότητα δόμησης αφηγηματικών κειμένων, το οποίο αποτελεί κεντρικό στόχο της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης (Κανέλλου κ.συν., 2016).

Η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζει στις αφηγηματικές ικανότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά στα νηπιαγωγεία, το οποίο αποτελεί σημαντική παράμετρο στο πεδίο της ανάλυσης λόγου και της ανάλυσης των γλωσσοδιδασκτικών προδιαγραφών. Συγκεκριμένα, μέσω των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων, μελετάται ο τρόπος γραφής αφηγηματικών κειμένων σε μία συγκεκριμένη τάξη νηπιαγωγείου:

*Μέσω ποιας διαδικασίας τα παιδιά νηπιαγωγείου δομούν αφηγηματικά κείμενα που συνδυάζουν γραπτό λόγο με εικόνες;*

*Ποια διαδικασία αναπτύσσει η εκπαιδευτικός στη δόμηση αυτών των κειμένων;*

*Πώς σχετίζεται η διαδικασία αυτή με τις επίσημες γλωσσοδιδασκτικές προδιαγραφές (προγράμματα σπουδών και οδηγί εκπαιδευτικών);*

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διερευνώνται στην παρούσα πτυχιακή εργασία ως εξής. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα βασικά δομικά μέρη του παραμυθιού, στα είδη του παραμυθιού (λαϊκό και έντεχνο) καθώς και χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν. Ακόμη αναλύονται κάποια υφολογικά στοιχεία των παραμυθιών τα οποία μας βοηθούν να αντιληφθούμε τον τρόπο μέσω του οποίου γίνονται πιο ζωντανά, παραστατικά και ελκυστικά για το κοινό. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά με την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών αναφορικά με τον αφηγηματικό λόγο και τον τρόπο δόμησης των κειμένων βάσει των 6 κατηγοριών του μοντέλου των Labov & Waletzky. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι γλωσσοδιδασκτικές προδιαγραφές (προγράμματα σπουδών και οδηγί εκπαιδευτικών) για την παραγωγή του αφηγηματικού λόγου στην προσχολική εκπαίδευση. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται τόσο η μέθοδος συλλογής δεδομένων (μελέτη περίπτωσης – case study) όσο και ο τρόπος διασφάλισης της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς της μέσω της τριγωνοποίησης (triangulation). Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται τα ευρήματα της έρευνας τα οποία μπορούν να συμπεκνωθούν ως εξής: η μαθησιακή διαδικασία παραγωγής πολυτροπικών αφηγηματικών κειμένων στη συγκεκριμένη τάξη που μελετήθηκε, είναι μια πολύπλοκη διαδικασία σε σχέση με τι προβλέπεται στις επίσημες γλωσσοδιδασκτικές προδιαγραφές αλλά και αναφορικά για τη σχέση γραπτού κειμένου και εικόνων. Στο τελευταίο κεφάλαιο, συμπεραίνεται ότι αυτά που συμβαίνουν σε μία τάξη αναφορικά με την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου όχι μόνο σχετίζονται με τις επίσημες γλωσσοδιδασκτικές προδιαγραφές αλλά και τις ξεπερνούν λόγω της πολυπλοκότητάς τους.

## Κεφάλαιο 1: Θεωρητικές προσεγγίσεις για το παραμύθι

### 1.1 Τα βασικά μέρη των παραμυθιών

Το παραμύθι αποτελεί ένα είδος λαογραφικού κειμένου ή αλλιώς ένα ψυχαγωγικό λαϊκό αφήγημα για μικρούς και μεγάλους, το οποίο κάνει την εμφάνισή του ήδη από τα πρώτα χρόνια ύπαρξης του ανθρώπινου γένους, με σημείο καμπής τον 19ο αιώνα όπου παρατηρείται ιδιαίτερη ανάπτυξή του. Ξεκινά ως ένα μέσο αφήγησης και έκφρασης της καθημερινής ζωής αλλά και ένας τρόπος για να μπορέσουν οι άνθρωποι να εξηγήσουν γεγονότα και καταστάσεις. Στην Ελλάδα, από την αρχαιότητα γίνεται φανερή η αγάπη των παραμυθιών από όλο τον κόσμο, αφού μέσα από αυτά έκαναν γνωστά κάποια βιώματά τους αλλά μπόρεσαν και να εξηγήσουν κάποια φαινόμενα και καταστάσεις που είχαν συμβεί γύρω τους. Γενικά τα παραμύθια μοιάζουν μεταξύ τους, κινούνται μέσα στην σφαίρα του φανταστικού, χωρίς να υπάρχει περιορισμός στον χώρο και τον χρόνο κατά τον οποίο εκτυλίσσεται κάθε ιστορία. Η διάδοσή τους αρχικά γινόταν προφορικά, έως τον 12ο αιώνα όπου με την ύπαρξη και ανάπτυξη της τυπογραφίας, δημιουργούνται πλέον και γραπτές ιστορίες (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Ένα παραμύθι συνήθως ακολουθεί τους κανόνες της λαϊκής αφήγησης, οι οποίοι έχουν να κάνουν τόσο με την δομή όσο και με το περιεχόμενο της ιστορίας. Μία κλασσική δομή, συνήθως αποτελείται από αρχή-μέση-τέλος. Η έναρξη του παραμυθιού θεωρείται πολύ σημαντική, γι' αυτό τον λόγο ο παραμυθάς πριν ξεκινήσει να αφηγείται, δημιουργεί ατμόσφαιρα και με τα κατάλληλα εκφραστικά μέσα ξεκινά την ιστορία, με σκοπό να τραβήξει το ενδιαφέρον των ακροατών. Μία τυπική έκφραση, που χρησιμοποιείται στην αρχή ενός παραμυθιού είναι η «Μια φορά κι έναν καιρό...». Στο κύριο μέρος της ιστορίας, παρατηρούνται κάποια συγκεκριμένα μοτίβα τα οποία είναι, η κορύφωση, η κάθαρση και το τέλος του παραμυθιού (Αναγνωστόπουλος, 1997). Η έκταση του κάθε μέρους εξαρτάται από τις πληροφορίες που έχουν να δοθούν στο κοινό στην εκάστοτε φάση, ενώ ιδιαίτερη προσοχή δίνεται από τον παραμυθά στο τέλος του παραμυθιού και στην λύση, η οποία δίνεται με αργό ρυθμό, για να κρατήσει το κοινό σε εγρήγορση. Το τέλος είναι πάντα αισιόδοξο και ευχάριστο και ο αφηγητής όπως και το κοινό επανέρχονται στην πραγματικότητα, αφήνοντας πίσω τον φανταστικό κόσμο και τις περιπέτειες των ηρώων. Μια χαρακτηριστική κατακλείδα συνήθως είναι «Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα» (Κανατσούλη, 1997).

## 1.2 Τα είδη του παραμυθιού

Τα παραμύθια χωρίζονται σε λαϊκά και έντεχνα ή αλλιώς σύγχρονα. Παρατηρούνται αρκετά στοιχεία που διαφοροποιούν τα δύο είδη μεταξύ τους, με βασικότερο τους ανθρώπους που βρίσκονται πίσω από την συγγραφή του παραμυθιού, δηλαδή τους παραμυθάδες και τους σύγχρονους συγγραφείς της παιδικής λογοτεχνίας. Οι παραμυθάδες ήταν άνθρωποι που είχαν σκοπό να κρατήσουν ζωντανό το παραμύθι μέσα από τον προφορικό λόγο, μέσα από αφηγήσεις που μεταφέρονταν από στόμα σε στόμα, ενώ από την άλλη, οι πιο σύγχρονοι προσπαθούν να καταγράψουν ιστορίες ώστε να μείνουν αναλλοίωτες στον χρόνο. Ο γραπτός λόγος και η ανάπτυξη της τεχνολογίας γενικά άλλαξε τα παραμύθια, αφού όπως παρατηρείται από μελετητές, βασικό ρόλο σε ένα παραμύθι παίζει η αφήγηση, ο τρόπος που περιγράφει ο αφηγητής την ιστορία αλλά και οι εκφράσεις, λεκτικές αλλά και κινητικές που χρησιμοποιεί (Κατή, 1992). Για αυτό τον λόγο, η καταγραφή σε ένα απλό γραπτό κείμενο, ενός κλασσικού λαϊκού παραμυθιού δεν θα έχει πλέον την ίδια αξία. Οι αφηγήσεις παραμυθιών δεν ήταν κάποια ρουτίνα, ήταν ένα μέσο ψυχαγωγίας πολύ ισχυρό, αφού οργανώνονταν δραστηριότητες για αυτόν τον σκοπό ή και πανηγύρια στα οποία γίνονταν αφηγήσεις παραμυθιών (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί μία φανταστική αφήγηση, με κυρίως υπερφυσικά ή μαγικά στοιχεία και έχει σκοπό την ψυχαγωγία των ακροατών. Η εισαγωγή στα παραμύθια μπορεί να γίνει με φράσεις όπως, *αρχή του παραμυθιού, Παραμύθι μύθι μύθι, το κουκί και το ρεβίθι κ.α.* Στο κυρίως μέρος, ακολουθούν τα επεισόδια και η πορεία δράσης, ενώ στο τέλος ακολουθούν φράσεις όπως, *Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα κ.α.* (Κανατσούλη, 1997).

## 1.3 Περιεχόμενο και χαρακτηριστικά των παραμυθιών (λαϊκών και έντεχνων)

Το παραμύθι στην Ελλάδα άρχισε να αναπτύσσεται κυρίως μέσα στον 20ο αιώνα. Το λαϊκό και το έντεχνο παραμύθι όμως, αλληλοεπιδρούν και συμπληρώνουν το ένα το άλλο από αρκετά παλαιότερα. Το παραμύθι αρχικά, αποτελούσε ένα ψυχαγωγικό αφήγημα μεταξύ ενηλίκων, δεν ήταν προσανατολισμένο στα παιδιά. Με την πορεία των χρόνων, άρχισε να αποτελεί μέσο ψυχαγωγίας αλλά και διαπαιδαγώγησης των παιδιών, γι' αυτό και εντάχθηκε σαν είδος στην παιδική λογοτεχνία (Κανατσούλη, 2018). Στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι στο είδος της παιδικής λογοτεχνίας δεν εντάχθηκαν όλα τα παραμύθια, παρά μόνο όσα λέγονται ή μπορεί να λέγονται στα παιδιά. Σε αυτή την κατηγορία, παρατηρούμε όχι μόνο λαϊκά παραμύθια, αλλά και σύγχρονα παραμύθια νέων λογοτεχνών όπως ιστορίες: φανταστικές, ταξιδιωτικές, νουβέλες, επιστημονικής φαντασίας, κόμικς κ.α. Για τα σημερινά παιδιά, το παραμύθι δεν αποτελεί μόνο ένα ψυχαγωγικό μέσο, έχει και άλλες πτυχές που το κάνουν ελκυστικό, γι' αυτό και τα παιδιά αλλά και γονείς και εκπαιδευτικοί το επιζητούν. Κάποιοι από τους λόγους που το χαρακτηρίζουν ως μορφωτικό αγαθό, είναι ότι φέρνει τα παιδιά σε επαφή με την μητρική τους γλώσσα, αναπτύσσει την φαντασία και τα ωθεί να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους προκαλούν οι ιστορίες και οι φανταστικοί τόποι και ήρωες, περιλαμβάνει αρκετά σημεία του πολιτισμού αλλά και φέρνει τα παιδιά πιο κοντά στο φυσικό περιβάλλον και τα ζώα (Κανατσούλη, 1997).

Πιο συγκεκριμένα το έντεχνο ή αλλιώς σύγχρονο παραμύθι, το οποίο εντάσσεται στην παιδική λογοτεχνία έχει κάποια διαφορετικά χαρακτηριστικά από το παραδοσιακό, χωρίς αυτό να το διαφοροποιεί εντελώς. Κάποια χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από το παραδοσιακό είναι ότι, ξεφεύγει λίγο από τον μαγικό κόσμο και στρέφεται προς το διάστημα και τον χώρο της επιστημονικής φαντασίας. Αναπτύσσει θέματα πιο σύγχρονα, που αφορούν την καθημερινή ζωή των παιδιών και έχουν να τους προσφέρουν κάποια περαιτέρω γνώση. Το ύφος είναι απλό, η έκταση πιο σύντομη από ότι στο λαϊκό, καθώς επίσης το σύγχρονο παραμύθι προορίζεται και για ανάγνωση και όχι μόνο για προφορική αφήγηση (Κανατσούλη, 2018). Τέλος στα έντεχνα παραμύθια, δεν υπάρχει η δυνατότητα να διαφοροποιηθούν και να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου, καθώς αποτελούν το δημιούργημα ενός συγγραφέα και όχι μια προφορική αφήγηση που μπορεί εύκολα να διαφοροποιηθεί από άτομο σε άτομο (Αναγνωστόπουλος, 1997).

#### **1.4 Υφολογικά στοιχεία των παραμυθιών**

Το ύφος της αφήγησης κάθε παραμυθιού, διαφοροποιείται ανάλογα με τον ήρωα στον οποίο αναφέρεται. Για αυτόν τον λόγο ο αφηγητής χρειάζεται να προσαρμόζεται και να περνάει από διάφορα επίπεδα αφηγηματικού λόγου. Οι αφηγητές παραμυθιών αλλά και διάφορων λογοτεχνικών κειμένων, είναι σημαντικό να έχουν την ικανότητα να μιμούνται τις φωνές των ζώων, των πουλιών και άλλων φυσικών ήχων. Η ικανότητα αυτή κάνει την αφήγηση πιο ζωντανή και ελκυστική για το κοινό. Ακόμη, στην αφήγηση λαϊκών παραμυθιών χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο το πρώτο ενικό πρόσωπο. Το περιεχόμενο και η εξέλιξη της αφήγησης ενός παραμυθιού δεν στηρίζονται πάντα στην ανθρώπινη λογική, αλλά έχουν σκοπό να μεταδώσουν το μήνυμα της νίκης του Καλού κατά του Κακού. Σημαντικό επίσης στοιχείο ενός παραμυθιού είναι η περιγραφή των ηρώων και του τόπου στον οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία, ώστε να μπορεί το κοινό να “μπαίνει” πιο εύκολα μέσα στην ιστορία και να παίζει με την φαντασία του, δημιουργώντας την εικόνα ενός ήρωα ή ενός μαγικού τόπου τον οποίο δεν γνωρίζει (Τσατμαλή, 2002).



## Κεφάλαιο 2: Ο αφηγηματικός λόγος και η σχέση κειμένου & εικόνας

### 2.1 Η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών

Η ενασχόληση με την κατανόηση και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου είναι καθημερινή. Τα μικρά παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή με αφηγηματικά κείμενα και προφορικό λόγο, είτε ακούγοντας τους γονείς τους να συνομιλούν και να αφηγούνται περιστατικά και βιώματα μέσα από την ημέρα τους, είτε κάνοντας τα ίδια μία αφήγηση μιας δικιά τους εμπειρίας ή κάποιας φανταστικής ιστορίας (Κανέλλου κ.συν., 2016). Η αφήγηση προσωπικών εμπειριών αλλά και φανταστικών ιστοριών, ξεκινάει από την προσχολική ηλικία. Τα νήπια ξεκινάνε με απλές αφηγήσεις και σταδιακά καθώς αναπτύσσεται η γλωσσική τους ικανότητα, οι αφηγήσεις τους γίνονται πιο περίπλοκες και μεγαλύτερες σε έκταση. Για να μπορέσει να αναπτυχθεί η ικανότητα δομημένης παραγωγής λόγου, είναι απαραίτητο τα παιδιά να έχουν κατακτήσει από το σχολείο δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή και την κατανόηση αφηγηματικού λόγου. Η κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων, βοηθά και στην μετέπειτα πορεία τους στο σχολικό περιβάλλον. Η χρήση του αφηγηματικού λόγου από ένα νήπιο βοηθά στην σύνδεση των προσωπικών τους εμπειριών και των εμπειριών τους στο σχολείο (Κανέλλου κ.συν., 2016). Τα παιδιά συνήθως ξεκινάνε τις αφηγήσεις τους με την φράση «Μία φορά κι έναν καιρό...», κάτι που δείχνει ότι έχουν κατακτήσει σε κάποιον βαθμό την δομή μιας αφήγησης. Η κατάκτηση λοιπόν του αφηγηματικού λόγου και κάποιων συμβάσεων του αποτελούν μέρος της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού αλλά και της μετέπειτα ακαδημαϊκής τους επίδοσης στο σχολείο. Από την άλλη, η δυσκολία κατάκτησης κάποιων αφηγηματικών δεξιοτήτων, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα και εμφάνιση γενικότερων δυσκολιών στην μάθηση (Πάλλη & Σκλία, 2020).

Ο αφηγηματικός λόγος μπορεί να οριστεί ως η εκφορά τουλάχιστον δύο φράσεων με χρονολογική σειρά που αφορούν ένα γεγονός ή μια εμπειρία (Labov, 1972, όπως αναφέρεται στο Curen-ton & Lucas, 2007). Η αφήγηση είναι πεζός λόγος που αποτελείται από ολοκληρωμένες πράξεις, με χρονική αλληλουχία γεγονότων. Οι αφηγήσεις, μπορεί να είναι καθοδηγούμενες ή αυθόρμητες, και ακόμα, μπορεί να αφορούν σε μια φανταστική ιστορία ή σε μία προσωπική εμπειρία του παιδιού. Τα παιδιά αφηγούνται δικές τους εμπειρίες ή φανταστικές ιστορίες, με σκοπό να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Οι αφηγηματικές δεξιότητες αποτελούν γέφυρα μεταξύ προφορικού λόγου και γραμματισμού. Η έρευνα επισημαίνει πως η αφηγηματική ικανότητα διευκολύνει την ανάδυση και άλλων προφορικών γλωσσικών δεξιοτήτων, καθώς οι αφηγήσεις απαιτούν πιο πολύπλοκη γλώσσα από τις καθημερινές συζητήσεις (Κανέλλου κ.συν., 2016). Συνοψίζοντας, ο όρος «αφήγηση» αναφέρεται στην «αναπαράσταση μιας σειράς γεγονότων που συνδέονται μεταξύ τους με χρονικές ή και αιτιακές σχέσεις», ενώ βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεί η οργάνωση των γεγονότων σε μια ιεραρχική μακροδομή, η οποία αποτελείται από συγκεκριμένα δομικά συστατικά (Κακαβούλια κ. συν., 2014:42).

Οι άνθρωποι από αρκετά μικρή ηλικία χρησιμοποιούν την αφήγηση για να επικοινωνήσουν και να εκφράσουν κάποιες εμπειρίες και βιώματά τους (Παρίσης, 2003). Η αφήγηση μπορεί να ξεκινήσει με μία απλή χρήση μονολεκτικών φράσεων ή φράσεων με δύο λέξεις και μετέπειτα μπορεί να εξελιχθεί στην αναπαραγωγή μίας σειράς εμπειριών ή αναδιήγησης ιστοριών ή ακόμα και δημιουργία φανταστικών ιστοριών (McCabe & Rollins, 1994 Stadler & Ward, 2005). Τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν ιστορίες από μικρή ηλικία και όσο μεγαλώνουν εμπλουτίζουν τις αφηγήσεις τους, επεξηγώντας καταστάσεις και προσθέτοντας περισσότερες λεπτομέρειες στις περιγραφές τους (McCabe & Rollins, 1994). Ο αφηγηματικός λόγος βελτιώνεται παράλληλα με τη σωματική και νοητική ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Κατά την βρεφική ηλικία τα παιδιά ξεκινάνε να αντιλαμβάνονται την γλώσσα και έπειτα χρησιμοποιούν μονολεκτικές φράσεις με σκοπό να επικοινωνήσουν. Στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά έχουν την ανάγκη να επικοινωνήσουν με συνομήλικους αλλά και με ενήλικες. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιούν τον αφηγηματικό λόγο, περιγράφοντας με απλό τρόπο συγκεκριμένα γεγονότα και εμπειρίες από την ζωή τους. Αργότερα, ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών ωριμάζει και ξεκινάνε να κάνουν τις αφηγήσεις τους πιο σύνθετες, χρησιμοποιώντας περισσότερες λεπτομέρειες, δίνοντας έτσι παραπάνω πληροφορίες στους συνομιλητές τους (Σαμαντά Μ., 2020).

Η αφήγηση ιστοριών και εμπειριών αποτελούν μέρος της ζωής κάθε κοινωνικής ομάδας και χρησιμοποιούνται για διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Κατή, 2000). Οι αφηγήσεις εξιστορούνται μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και έχουν σκοπό την ψυχαγωγία αλλά και την γνωριμία των μελών της κάθε κοινωνικής ομάδας, μέσα από την αφήγηση προσωπικών εμπειριών και βιωμάτων (Νάνου, 2004).

## 2.2 Η δόμηση του αφηγηματικού λόγου σύμφωνα με τους Labov & Waletzky

Σύμφωνα με το μοντέλο του Labov (Labov & Waletzky, 1967, Labov 1972), μία πρώτη διάκριση, γίνεται μεταξύ των αφηγηματικών προτάσεων (narrative clauses) και των ελεύθερων προτάσεων (free clauses). Οι αφηγηματικές προτάσεις αναφέρονται στη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, δηλαδή στην εξέλιξη της δράσης (complicating action), ενώ οι ελεύθερες προτάσεις επιτελούν ποικίλες λειτουργίες και εντοπίζονται σε 6 κατηγορίες που θα αναλυθούν παρακάτω (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010). Συγκεκριμένα οι δομικές κατηγορίες της αφήγησης όπως έχουν αναλυθεί από τον Labov, είναι οι εξής:

**1. Περίληψη (abstract):** αποτελεί σύνοψη της αφήγησης, βρίσκεται στην αρχή της και έχει σκοπό να δώσει πληροφορίες σχετικά με την χρονική σειρά που διαδραματίζονται τα γεγονότα. Ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται από τις πρώτες γραμμές της αφήγησης τι θα συμβεί σε όλη την πορεία δράσης, δηλαδή αποτελεί μία θεματική που δίνει το συνολικό μήνυμα για όλη την αφήγηση. Δίνει απάντηση στο ερώτημα «Περί τίνος πρόκειται». Ο αφηγητής προσπαθεί μέσα από προεξαγγελτικές συνεισφορές καθώς και ερωτήσεις, να αποσπάσει το ενδιαφέρον του κοινού και να τους εντάξει στην πλοκή. Κάποιες από αυτές μπορεί να είναι, Άκου να δεις, Ακούστε τι έγινε ή και ερωτήσεις όπως, Μάθατε τι έγινε εχτές στην γιορτή; Ο αφηγητής επίσης για να έρθει πιο κοντά με τους συνομιλητές και να επικαλεστεί κοινές εμπειρίες,

μπορεί να ξεκινήσει μία ερώτηση με το θυμάσαι/στε «Για παράδειγμα, θυμάσαι πέρυσι στην καλοκαιρινή σχολική γιορτή;» (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010).

**2. Προσανατολισμός (orientation):** δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα «Ποιος, τι, πότε, πού;». Ο αφηγητής παρέχει πληροφορίες στον ακροατή σχετικά με τον τόπο, τον χρόνο και τους πρωταγωνιστές της ιστορίας. Κάποιες φράσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μπορεί να είναι, Πριν πολλά χρόνια, Σε ένα μεγάλο παλάτι ζούσε μία πριγκίπισσα με τους γονείς της. Τέτοιου είδους φράσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αρχή αλλά και στην πορεία της αφήγησης και να μας δώσουν πληροφορίες, απαντώντας στα παραπάνω ερωτήματα των ακροατών (Αρχάκης, Τσάκωνα, 2010).

**3. Εξέλιξη της δράσης (complicating action):** δίνει απάντηση στο ερώτημα «Και μετά τι έγινε;», περιλαμβάνονται δηλαδή τα συμβάντα της ιστορίας τα οποία διατάσσονται σε μία χρονική ακολουθία. Γλωσσικά μέσα τα οποία συνήθως χρησιμοποιούνται στα σημεία κορύφωσης της δράσης είναι ο αφηγηματικός ενεστώτας, ο ευθύς λόγος και γενικότερα οι κατασκευασμένοι διάλογοι (Αρχάκης, Τσάκωνα, 2010). Ο αφηγητής δημιουργεί ένταση για να κρατήσει το ενδιαφέρον του κοινού. Τα γεγονότα βρίσκονται σε μία χρονική ακολουθία, στην οποία το ένα διαδέχεται το άλλο και συνδέονται μεταξύ τους με χρονικές ή και αιτιακές σχέσεις (Κακαβούλια κ. συν., 2014:42). Για να θεωρηθεί ένα κείμενο αφηγηματικό είναι απαραίτητη η ύπαρξη αυτής της ενότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί, μέσα από την περιγραφή της δράσης, ο αποδέκτης του κειμένου μπορεί να αντιληφθεί αν το κείμενο είναι αφηγηματικό ή αν είναι περιγραφικό, ανάλογα τις πληροφορίες που του δίνονται.

**4. Αποτελέσματα ή επίλυση (resolution):** δίνεται απάντηση στο ερώτημα «Τελικά τι έγινε;». Στην αξιολόγηση αναφέρεται ο λόγος εξιστόρησης των γεγονότων από τον αφηγητή αλλά και η στάση εκείνου απέναντι στα γεγονότα (Κακαβούλια κ. συν., 2014:42). Η επίλυση περιέχει τα γεγονότα που υλοποιούνται μετά τη λήξη της αφήγησης και της αξιολόγησής τους, όπου και λύνονται οι περισσότερες περιπλοκές.

**5. Κλείσιμο (coda):** σηματοδοτεί το τέλος της αφήγησης, δίνει στον αφηγητή τη δυνατότητα να κάνει μία σύνδεση με το παρόν σταματώντας την αφήγηση παρελθοντικών γεγονότων. Ο αφηγητής δείχνει την ολοκλήρωση της ιστορίας με εκφράσεις που συνοψίζουν όσα ήδη είπε όπως, Αυτή ήταν η ομορφότερη μέρα της ζωής μου, Ήταν το πιο αστείο περιστατικό που έχω ζήσει. Μέσα από αυτές τις εκφράσεις επιχειρείται η μετάβαση από τον παρελθοντικό κόσμο της ιστορίας στον παροντικό κόσμο της συνομιλίας. Σε αυτή την ενότητα επίσης μπορεί να καταγράψει γενικές παρατηρήσεις ή να δηλωθούν τα γενικότερα συμπεράσματα του αφηγητή από τα γεγονότα που αφηγήθηκε (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010).

**6. Αξιολόγηση:** αναφέρεται στο λόγο της εξιστόρησης των γεγονότων από τον αφηγητή, αλλά και στη στάση εκείνου απέναντι στα γεγονότα (Κακαβούλια κ.συν., 2014). Δίνεται απάντηση στην ερώτηση «Γιατί μου το λες αυτό;», δηλαδή γιατί αναφέρεσαι σε αυτή τη διαδοχή γεγονότων. Η αξιολόγηση μπορεί να υπάρχει είτε διάσπαρτη τόσο κατά την εξιστόρηση των γεγονότων όσο και μέσα στις άλλες κατηγορίες της αφήγησης (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010). Σύμφωνα με τον Labov, η αξιολόγηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα δομικά μέρη, καθώς μέσα από αυτή

ο αφηγητής προσπαθεί να περάσει το τελικό μήνυμα στους ακροατές. Ο Labov επίσης διακρίνει την αξιολόγηση, σε εξωτερική και εσωτερική. Στην εξωτερική αξιολόγηση ο αφηγητής μπορεί να σταματά για λίγο την αφήγηση, για να αναφερθεί σε κάποια συναισθήματα που ένιωσε την στιγμή που συνέβαιναν τα γεγονότα που αφηγούνταν «Για παράδειγμα, Ένωσα μεγάλη χαρά/ ανακούφιση μετά από αυτό, Ήταν πραγματικά φοβερό». Η φωνή του αφηγητή στην εξωτερική αξιολόγηση είναι αρκετά έντονη. Από την άλλη στην εσωτερική αξιολόγηση, ο σχολιασμός από τον αφηγητή δεν είναι τόσο έντονος. Σε αυτή την κατηγορία ο αφηγητής εμφανίζεται πιο αποστασιοποιημένος και ο μόνος τρόπος για να εκφράσει κάπως τις απόψεις του είναι μέσα από φράσεις ή επίθετα (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010).

Τέλος επισημαίνεται ότι, η περίληψη και το κλείσιμο σε συνομιλιακές συνθήκες είναι προαιρετικά, μπορεί να απουσιάζουν εντελώς ή να μην δίνεται τόσο μεγάλη έμφαση σε αυτά από τον ομιλητή.

### 2.3 Η σχέση γραπτού αφηγηματικού κειμένου και εικόνας

Η σχέση γραπτού/προφορικού λόγου με την εικόνα ακολουθεί μία συγκεκριμένη δομή που στηρίζεται σε κάποιους όρους, όπως αυτοί προτάθηκαν από τους Van Leeuwen (2005: 230), Barthes (1977) και Halliday (1978).

Σύμφωνα με τον Barthes, ένα γραπτό κείμενο μπορεί να ενισχύσει την εικόνα και να την βοηθήσει να γίνει πιο συγκεκριμένη ή και το αντίστροφο, αλλά και να δώσει περισσότερες καινούριες πληροφορίες για την εικόνα και το αντίστροφο. Από την άλλη ο Halliday έκανε μία διαφορετική διάκριση, που έχει να κάνει τη σημασιολογική διαφορά δύο προτάσεων μέσα στον γραπτό λόγο. Η διάκριση αυτή έχει να κάνει με την επέκταση (“expansion”) σύμφωνα με την οποία μία πρόταση μπορεί να βοηθήσει στη διεύρυνση του νοήματος μιας άλλης αλλά και την προβολή (“projection”), κατά την οποία μία πρόταση μπορεί να προβάλει μία άλλη μέσα στον λόγο.

Πιο συγκεκριμένα η διεύρυνση έχει διαχωριστεί σε κάποιες μικρότερες κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής:

1. **Επεξεργασία (“elaboration”)**: σύμφωνα με αυτή, μία πρόταση η οποία συνοδεύει μία άλλη μέσα στον γραπτό λόγο, δεν λειτουργεί για να της προσθέσει κάποιο νέο νόημα αλλά λειτουργεί με σκοπό να της δώσει περισσότερες πληροφορίες για το περιεχόμενο που έχει ήδη δηλωθεί από την προηγούμενη.
2. **Διεύρυνση (“extension”)**: στην συγκεκριμένη κατηγορία υποστηρίζεται ότι μία νέα πρόταση στον γραπτό λόγο μπορεί να δώσει καινούριο νόημα σε μια προηγούμενη, εφόσον προστεθεί μία νέα πληροφορία που θα αλλάξει τα δεδομένα.
3. **Ενίσχυση (“enhancement”)**: σε αυτή την κατηγορία, μία πρόταση δίνει από μόνη της ένα νέο νόημα στην ήδη υπάρχουσα πρόταση.

Ο Van Leeuwen έχει συνδέσει την θεωρία του Barthes που σχετίζεται με την σχέση εικόνας και γραπτού λόγου, με τις σημασιολογικές σχέσεις των προτάσεων του

Halliday και έχει δημιουργήσει μία θεωρία σχετικά με το πως μπορεί να συνδεθεί μία εικόνα με τον λόγο, είτε αυτός είναι γραπτός είτε είναι προφορικός.

Πιο αναλυτικά οι θεωρία του Van Leeuwen διακρίνεται σε κάποιες επί μέρους κατηγορίες οι οποίες είναι η επεξεργασία (elaboration) και η επέκταση (extension).

1. **Επεξεργασία:** η πρώτη κατηγορία διακρίνεται σε 4 μικρότερες:

1.1: **Εξειδίκευση (specification):** σε αυτή την κατηγορία η χρήση μιας εικόνας κάνει τον λόγο πιο εξειδικευμένο, δίνοντας περαιτέρω στοιχεία για αυτό που αναφέρει.

1.2: **Εξήγηση (explanation):** σε αυτή την κατηγορία μία εικόνα μπορεί να επεξηγήσει το κείμενο αλλά και το αντίθετο.

1.3: **Παράδειγμα (exemplification):** σε αυτή την κατηγορία, ο λόγος μπορεί να δώσει ένα παράδειγμα για την εικόνα αλλά και το αντίστροφο.

1.4: **Περίληψη (summary):** σε αυτή την κατηγορία, ο λόγος μπορεί να γενικεύσει μία εικόνα αλλά και το αντίθετο.

2. **Επέκταση (extension):** η δεύτερη κατηγορία διακρίνεται σε 3 μικρότερες:

2.1: **Ομοιότητα (similarity):** σύμφωνα με αυτή, το περιεχόμενο της εικόνας είναι ίδιο με το περιεχόμενο του κειμένου που την συνοδεύει.

2.2: **Αντίθεση (contrast):** σύμφωνα με αυτή το περιεχόμενο της εικόνας είναι εντελώς αντίθετο από αυτό του κειμένου.

2.3: **Συμπλήρωμα (complement):** σύμφωνα με αυτή, η εικόνα λειτουργεί συμπληρωματικά στο κείμενο, καθώς του προσδίδει νέες πληροφορίες. Το συμπλήρωμα μπορεί να είναι είτε χρονικό, είτε τοπικό, είτε λογικό.

### Κεφάλαιο 3: Η παραγωγή αφηγηματικού λόγου στις επίσημες γλωσσοδιδασκτικές περιγραφές

Το νηπιαγωγείο στοχεύει τα παιδιά εξελιχθούν ολόπλευρα, σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά, ενισχύοντας τις κοινωνικές τους δεξιότητες με σκοπό μέσα από δραστηριότητες και παιχνίδια να μπορέσουν να κοινωνικοποιηθούν ομαλά. Για να αναπτυχθούν πολύπλευρα είναι αναγκαίο σχεδιαστούν δραστηριότητες που αφορούν όλες τις μαθησιακές περιοχές που προτείνουν τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών για το νηπιαγωγείο. Στο πλαίσιο του σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για την γλώσσα και την προφορική επικοινωνία πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες που έχουν σκοπό να ενθαρρύνουν τα παιδιά να διηγούνται/αφηγούνται καταστάσεις και εμπειρίες, να περιγράφουν γεγονότα, να αιτιολογούν τις απόψεις τους με επιχειρήματα αλλά και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο μέσα σε συγκεκριμένες περιστάσεις και δραστηριότητες στην τάξη.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 (σελ. 593-597), η ενότητα παιδί και γλώσσα χωρίζεται στην προφορική επικοινωνία, στην ανάγνωση και στη γραφή και γραπτή έκφραση. Στα παιδιά μέσα από δραστηριότητες στο σχολείο, είναι αναγκαίο να δίνεται η ευκαιρία να εκφράζονται ελεύθερα, να αφηγούνται, να περιγράφουν, να εξηγούν και να συμμετέχουν σε συζητήσεις με τους συμμαθητές τους. Κάνοντας συζητήσεις ή διαβάζοντας κάποια βιβλία εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο και βελτιώνουν τον τρόπο ομιλίας τους. Όσο αναφορά το κομμάτι της αφήγησης κάποιες δραστηριότητες που ενδείκνυνται είναι η αφήγηση παραμυθιών από τα παιδιά αλλά και η σύνθεση δικών τους ιστοριών ή προσωπικών εμπειριών.

Σύμφωνα με τον Οδηγό του Νηπιαγωγού του 2003 (σελ. 97-153), ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν διαχωρίζονται καθώς μέσα από τον προφορικό λόγο γίνονται και οι πρώτες επαφές των παιδιών με γραπτά κείμενα, είτε που τους τα διαβάζουν οι γονείς τους είτε οι εκπαιδευτικοί. Πολλές φορές τα παιδιά αναδιηγούνται αγαπημένα τους παραμύθια αλλά και υπαγορεύουν δικές τους ιστορίες ή ιστορίες που γνωρίζουν πολύ καλά σε εκπαιδευτικούς και εκείνοι τις γράφουν. Τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο έχουν κατακτήσει τις περισσότερες φορές τον προφορικό λόγο και είναι σε θέση να επικοινωνούν με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Το σχολείο προσπαθεί να ενισχύσει τον προφορικό λόγο που κατέχουν ήδη τα παιδιά από μικρότερες ηλικίες, ώστε να «ταιριάξει» με τα ζητούμενα που θα αντιμετωπίσουν στις εγγράμματες κοινωνίες. Το να μπορούν τα παιδιά να περιγράφουν καταστάσεις που ζουν στην καθημερινή τους ζωή, εμπειρίες αλλά και να αφηγούνται δικές τους φανταστικές ή μη ιστορίες είναι πολύ σημαντικό κομμάτι για την ανάπτυξη του προφορικού τους λόγου. Για τους παραπάνω λόγους, προτείνονται στον οδηγό κάποιες δραστηριότητες αφηγηματικού λόγου με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί προκαλούν τα παιδιά να πάρουν τον λόγο. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να αφορούν τα νέα της ημέρας των παιδιών, εμπειρίες τους, σχέδια με την οικογένειά τους αλλά και αφηγήσεις από παραμύθια που τους διάβασε κάποιος από την οικογένειά τους ή κάποιος/α εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, διηγούνται μία δική τους προσωπική εμπειρία, χρησιμοποιώντας λέξεις που δείχνουν την χρονική αλληλουχία των γεγονότων όπως «πρώτα» «μετά», «ύστερα» ή

διαβάζουν στα παιδιά ένα παραμύθι και συζητάνε για τα επεισόδια, την αρχή το τέλος και τις ενέργειες των ηρώων.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών του 2014, το οποίο συμπλήρωσε εκείνο του 2003, οι δραστηριότητες που αφορούν την γλώσσα έχουν σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν να επικοινωνούν σωστά με τους γύρω τους αλλά και να μπορούν να σταθούν σε πολλές επικοινωνιακές περιστάσεις. Για παράδειγμα, τα παιδιά θα χρειαστούν τον λόγο για να δώσουν οδηγίες, να περιγράψουν ή να αφηγηθούν μία ιστορία, να μπορούν να αιτιολογούν τις απόψεις τους αλλά και να σχολιάζουν κείμενα με τα οποία έχουν ασχοληθεί στην τάξη. Η παραγωγή αφηγηματικών κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να αποτελείται από αφηγήσεις που έχουν βιώσει τα ίδια ή η οικογένειά τους αλλά και από αναδιηγήσεις παραμυθιών ή ιστοριών που έχουν διαβάσει στο σπίτι ή στο σχολείο και τους άρεσαν. Οι αφηγήσεις αυτές σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να είναι «απλοί, καθημερινοί διάλογοι μεταξύ αγνώστων, λόγοι οικείων και αγνώστων, βιοματικές αναδιηγήσεις, ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές εκπομπές, παραμύθια, ιστορίες κ.α» (σελ.120 του Προγράμματος Σπουδών του 2014).

Στην αφήγηση κάποιας ιστορίας ή κάποιου βιώματος, είναι σημαντικό να μπορούν τα παιδιά να τοποθετούν τα γεγονότα που αφηγούνται σε χρονική σειρά. Αυτό μπορεί να γίνει, χρησιμοποιώντας κάποιες συνδετικές λέξεις ή γλωσσικές εκφράσεις που βοηθάνε στη συνοχή και την ύπαρξη χρονικής αλληλουχίας. Πιο συγκεκριμένα στόχο του προγράμματος σπουδών του 2014 αποτελεί: «Να αντιλαμβάνονται τη σημασία των συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου» (σελ. 121). Οι συνδετικές λέξεις και εκφράσεις, μετά, στο τέλος, στην αρχή, ακόμη κ.α, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν σε μία αφήγηση γιατί μέσω αυτών συνδέονται διαφορετικά σημεία της ιστορίας μεταξύ τους. Τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να «χρησιμοποιούν εκφράσεις όπως, έπειτα, ύστερα, και τότε, ξαφνικά, όμως, αλλά κτλ, για να ενώσουν τα διαφορετικά σημεία της ιστορίας» (σελ.121). Εκτός του ότι τα παιδιά μαθαίνουν να δομούν σωστότερα τον λόγο τους, διευκολύνονται στο να συνεχίσουν την αφήγησή τους, αφού οι συνδετικές λέξεις τα βοηθάνε να περάσουν από το ένα γεγονός στο άλλο ευκολότερα. Για να μπορέσουν επίσης να δομήσουν καλύτερα την αφήγησή τους και τον λόγο τους, είναι σημαντικό να κατακτήσουν βασικό λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας, με το οποίο έρχονται σε επαφή, εκτός από τους καθημερινούς διαλόγους, μέσα από δραστηριότητες στην τάξη, από παραμύθια, τραγούδια και οτιδήποτε άλλο υλικό επεξεργάζονται στην τάξη. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα σπουδών του 2014, υποστηρίζει ότι τα παιδιά προσπαθούν να βρουν συνώνυμα για να εξηγήσουν διαφορετικά μία λέξη και έτσι κάνουν πιο πλούσιο το λεξιλόγιό τους (σελ. 124).

Σύμφωνα με τον Οδηγό του Νηπιαγωγού για το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου 2014, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού πρέπει να είναι ενεργητικός και να λειτουργεί βοηθητικά στα παιδιά. Καθοδηγεί και υποστηρίζει τα παιδιά και διευκολύνει την διαδικασία της μάθησης, ενθαρρύνοντάς τα να συνδέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, με τις καινούριες που λαμβάνουν καθημερινά από το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ενθαρρύνει και να ενισχύει την προσπάθεια των παιδιών, ώστε να εκφράζονται πιο εύκολα και να μην φοβούνται να

που τις ιστορίες και τις εμπειρίες από την καθημερινή τους ζωή μπροστά σε όλη την τάξη.



## Κεφάλαιο 4 – Μεθοδολογία

### 4.1 Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής μεθόδου

Τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν με βάση το ενδιαφέρον της ερευνήτριας και αφορούν τη λεπτομερή ανάλυση του τρόπου γραφής παραμυθιών από εκπαιδευτικούς βάσει των προγραμμάτων σπουδών. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι ποιοτική και πιο συγκεκριμένα πρόκειται για μία «μελέτη περίπτωσης» (case study).

Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι ερευνητές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους και την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, με σκοπό να ερευνήσουν τα χαρακτηριστικά του, την δράση του αλλά και την αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια. Από την άλλη για κάποιους άλλους ερευνητές που στοχεύουν στην μελέτη μιας πιο συγκεκριμένης και σύνθετης κατάστασης, η ερευνητική μέθοδος που επιλέγουν ονομάζεται «μελέτη περίπτωσης» (case study). Η μελέτη περίπτωσης, σαν μέθοδος έρευνας, έχει κάποιο συγκεκριμένο μοτίβο υλοποίησης. «Περίπτωση» μπορούν να αποτελέσουν άνθρωποι, ομάδες αλλά και εκπαιδευτικά ιδρύματα και φορείς. Η έρευνα εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή ομάδα και ο ερευνητής έχει σκοπό να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα μπορεί για την συγκεκριμένη περίπτωση (Μαγγόπουλος, 2014). Για παράδειγμα, στην συγκεκριμένη εργασία, η έρευνα εστίασε σε μία εκπαιδευτικό η οποία ασχολήθηκε με δραστηριότητες γραφής παραμυθιών από παιδιά νηπιαγωγείου. Μέσα από τις δραστηριότητες που σχεδίασε η εκπαιδευτικός, αντλήθηκαν πληροφορίες για τα επίπεδα αφηγηματικού λόγου των παιδιών προσχολικής ηλικίας αλλά και για την δομή των παραμυθιών που δημιούργησαν τα παιδιά με την συμβολή και καθοδήγησή της. Η εκπαιδευτικός λοιπόν, και ο παραπάνω τρόπος καθοδήγησης αποτέλεσε την «περίπτωση» που ερευνήθηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία.

Η «μελέτη περίπτωσης» διακρίνεται σε τρία είδη: α) τη μελέτη που στοχεύει στην παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει κάποια θεωρία και αποκαλείται επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), β) τη μελέτη που βασίζεται πάνω σε μία αφήγηση και παρέχει αφηγηματικές περιγραφές και αποκαλείται περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study) και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study). Από το τελευταίο είδος μελέτης περίπτωσης μπορεί να προκύψουν ερευνητικά ερωτήματα ή υποθέσεις πάνω σε ένα θέμα που θέλει ο ερευνητής να ασχοληθεί λεπτομερώς (Yin, 2009).

Σύμφωνα με τον Stenhouse όμως (όπως αναφέρεται στο Basse, 1999: 27), μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα είδη «μελέτης περίπτωσης», την εθνογραφική (ethnographic case study) η οποία μελετά κάποια πολιτισμικά φαινόμενα με βάση τα λεγόμενα και την οπτική των συμμετεχόντων, την αξιολογική (evaluative case study) η οποία μελετά σε βάθος μια απλή μελέτη περίπτωσης με σκοπό να δοθούν στους εκπαιδευτικούς συντελεστές πληροφορίες με τις οποίες θα μπορέσουν να κρίνουν την αξία των πολιτικών και των προγραμμάτων στην εκπαίδευση (Παμπούρη, 2016), την εκπαιδευτική (educational case study) η οποία στοχεύει στην κατανόηση της εκπαιδευτικής δράσης (Αγαλιανού, 2014) και την έρευνα δράσης (action research)

που πρόκειται για μία σχολική έρευνα, η οποία γίνεται από τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να βελτιώσουν την εκπαίδευση των μαθητών, αλλάζοντάς την σε κάποιον βαθμό. Επιπλέον η «μελέτη περίπτωσης» ακολουθεί έναν δικό της ερευνητικό σχεδιασμό. Για να θεωρηθεί μία «μελέτη περίπτωσης» επιτυχής χρειάζεται να μελετηθούν τα θέματα, οι ερωτήσεις αλλά και να γίνει σωστή συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

#### **4.2 Η διαδικασία επιλογής της περίπτωσης**

Σύμφωνα με κάποιους/ες μελετητές η επιλογή της «μελέτης περίπτωσης» γίνεται με βασικό κριτήριο τον σκοπό της αξιολόγησης. Για παράδειγμα αν θέλουμε να ασχοληθούμε με την μελέτη εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε ειδικά σχολεία, η περίπτωση που θα πρέπει να επιλεγεί, δηλαδή το σχολείο, θα πρέπει να εμπίπτει στην παραπάνω κατηγορία. Τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης θα πρέπει να προκαλούν ένα ερευνητικό ενδιαφέρον αλλά και να είναι προσβάσιμα για τον ερευνητή που θέλει να τα μελετήσει.

Η επιλογή της περίπτωσης στην συγκεκριμένη εργασία αποτέλεσε μία «βολική περίπτωση», καθώς επιλέχθηκε μία γνωστή εκπαιδευτικός, της οποίας το έργο και η δουλειά ήταν γνωστά και μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του θέματος που βρισκόταν υπό διερεύνηση. Η εκπαιδευτικός αποφοίτησε από την Ανώτατη Ακαδημία Νηπιαγωγών της Αθήνας και στην συνέχεια έκανε διετή εξομοίωση στην αντίστοιχη σχολή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στην συνέχεια παρακολούθησε για έναν χρόνο μαθήματα κουκλοθεάτρου στο «Θέατρο Κούκλας» του Τάκη Σαρρή και έπειτα παρακολούθησε για άλλα τρία χρόνια μαθήματα Θεατρικού Παιχνιδιού στη Σχολή Παιδαγωγικής Θεάτρου & Θεατρικού Παιχνιδιού Αθήνας του Λάκη Κουρετζή. Ακόμη, έχει παρακολουθήσει αρκετά σεμινάρια που αφορούν την ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών. Το σχολείο στο οποίο εργάζεται και δραστηριοποιείται η εκπαιδευτικός εδώ και πολλά χρόνια βρίσκεται στον αστικό ιστό της πόλης της Αθήνας. Σε γενικές γραμμές η νηπιαγωγός έφτιαξε με τα παιδιά τρία μικρά παραμύθια με σκοπό να ενισχύσει τον προφορικό- αφηγηματικό τους λόγο αλλά και την δημιουργικότητα και την φαντασία τους.

#### **4.3 Η συλλογή δεδομένων και ο τρόπος ανάλυσής τους**

Το πρώτο βήμα της ανάλυσης ήταν η διερεύνηση της αφηγηματικής δομής και η σχέση αφηγηματικού κειμένου και εικόνων στα τρία παραμύθια που έχουν τους εξής τίτλους:

1. «Μια παράξενη τσικνοπέμπτη»: πρόκειται για μία ιστορία, η οποία βασίστηκε σε ρόλους που είχαν αναλάβει τα παιδιά κατά τη διάρκεια ενός δραματικού παιχνιδιού με αποκρίατικές στολές. Πρόκειται για την ιστορία μίας ζωγράφου, η οποία ζωγράφιζε τα σκίτσα των περαστικών σε μία παραλία, ώσπου έπιασε βροχή και αναγκάστηκαν όλοι μαζί να βρουν ένα μέρος για να μην βραχούν. Βρήκαν ένα εστιατόριο, στο οποίο έφαγαν όλοι μαζί, και μετά έμειναν σε ένα μεγάλο σπίτι μέχρι να περάσει η καταιγίδα.

2. «Ο κύριος Γιώργος συγκεντρώνεται»: πρόκειται για την ιστορία ενός άνδρα, ο οποίος ήταν μαέστρος και ζούσε σε μία μικρή πόλη με τον πατέρα του. Οι δύο άνδρες μία μέρα αποφάσισαν να αφήσουν τις δουλειές τους και να περάσουν λίγο χρόνο μαζί, διαλέγοντας δραστηριότητες και μέρη που αρέσουν και στους δυο.

3. «Οι περιπέτειες του Μπάτμαν και της πριγκίπισσας»: η πριγκίπισσα, την οποία έλεγαν Ωραία Κοιμωμένη, κινδύνευσε από κάποιους κακούς αλλά και από μία κακιά μάγισσα η οποία ήθελε να την δηλητηριάσει. Εμφανίστηκε όμως ο Μπάτμαν και κατάφερε να την σώσει. Τιμώρησε τους κακούς και στο τέλος την παντρεύτηκε και έκαναν μία μεγάλη οικογένεια.

Συγκεκριμένα, αρχικά έγινε αντιστοίχιση των τριών παραμυθιών με τη δομή των αφηγήσεων (περίληψη, προσανατολισμός, εξέλιξη της δράσης, αποτελέσματα/ επίλυση, κλείσιμο και αξιολόγηση), όπως προτάθηκε από τους Labov & Waletzky, η οποία παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Στόχος ήταν να διερευνηθεί το κατά πόσο ακολουθούσαν την παραπάνω τυπική δομή ή αν σε ποια σημεία είχαν γίνει διαφοροποιήσεις ή είχαν παραληφθεί κάποια δομικά στοιχεία. Για παράδειγμα στο πρώτο παραμύθι «Μια παράξενη τσικνοπέμπτη», υπάρχουν αρκετά στοιχεία που αφορούν την δομή του αφηγηματικού λόγου. Και στα δύο επεισόδια του παραμυθιού υπάρχει προσανατολισμός, εξέλιξη δράσης, επίλυση και κλείσιμο. Από την άλλη όμως, στην δεύτερη ιστορία «Ο κύριος Γιώργος συγκεντρώνεται», όπως θα φανεί αναλυτικά στο επόμενο Κεφάλαιο, λείπουν κάποια στοιχεία. Οι συγγραφείς έχουν δώσει μεγαλύτερη βάση στον προσανατολισμό και στην εξέλιξη δράσης, αφήνοντας την συνέχεια σε κάποια σημεία να εννοηθεί.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανάλυση της σχέσης μεταξύ των αφηγηματικών κειμένων με τις εικόνες που είχαν δημιουργηθεί μέσα στα παραμύθια από τα παιδιά. Η ανάλυση αυτή βασίστηκε στη θεώρηση του Van Leeuwen (2005: 230), η οποία περιγράφεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο και βασίζεται σε αντίστοιχες αναλύσεις των Barthes (1977) και Halliday (1978). Σύμφωνα με τον πρώτο, ο γραπτός λόγος μπορεί να κάνει μία εικόνα πιο συγκεκριμένη και το αντίστροφο ή ο γραπτός λόγος να προσθέσει νέες πληροφορίες για την εικόνα και το αντίστροφο. Από την άλλη ο Halliday, για να εξηγήσει την σχέση μεταξύ των προτάσεων διέκρινε δύο λογικο-σημασιολογικές σχέσεις: την επέκταση, όταν δηλαδή μία πρόταση διευρύνει το νόημα μίας άλλης αλλά και την προβολή, όταν δηλαδή μία πρόταση προβάλλει μία άλλη (πχ. πλάγιος λόγος, Η Μαρία είπε: «Πάμε μία βόλτα»). Οι παραπάνω σχέσεις, περιγράφονται πιο αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.

Το δεύτερο βήμα ανάλυσης βασίστηκε σε μία ημιδομημένη συνέντευξη που έγινε με την εκπαιδευτικό. Ο στόχος της συνέντευξης αυτής ήταν να εξηγήσει η εκπαιδευτικός τη διαδικασία δημιουργίας των παραμυθιών, τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών αλλά και τον τρόπο με τον οποίο καθοδήγησε την όλη διαδικασία. Οι ερωτήσεις που έγιναν στην νηπιαγωγό αφορούσαν κατ' αρχάς το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε η κάθε δραστηριότητα και δημιουργήθηκαν τα παραμύθια αλλά και πιο συγκεκριμένα έγιναν ερωτήσεις που αφορούσαν το περιεχόμενο, την δομή του κειμένου, την συμμετοχή των παιδιών αλλά και την διαδικασία δημιουργίας των εικόνων.

Οι ερωτήσεις που έγιναν στην νηπιαγωγό ήταν οι εξής: «με ποια αφορμή ξεκίνησε η δραστηριότητα;», «ποιος ήταν ο σκοπός της δραστηριότητας;», «κατά πόσο καθοδηγήσατε την όλη διαδικασία;», «πώς βοηθήσατε για να γίνει ομαλή η μετάβαση ανάμεσα στα επεισόδια;», «ποια ήταν η συμμετοχή των παιδιών στην δραστηριότητα;». Ακόμη έγιναν κάποιες ερωτήσεις που αφορούσαν το μοντέλο συγγραφής του παραμυθιού που ακολούθησε αλλά και την σειρά κατά την οποία έγιναν οι αφηγήσεις και οι εικόνες που τις συνόδευαν. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής: «πώς ξεκίνησε να γράφεται το παραμύθι», «πώς αφηγούνταν τα παιδιά;», «έγινε πρώτα η εικονογράφηση και μετά η αφήγηση ή το αντίθετο;», «πώς γράφτηκαν οι τίτλοι των παραμυθιών;» «τα παιδιά περιέγραφαν τις εικόνες ή έφτιαχναν δικές τους φανταστικές ιστορίες;», «η αφήγηση των παιδιών ξεκινά προφορικά;».

Αφού ολοκληρώθηκε η συνέντευξη, έγινε η μετεγγραφή της σε κείμενο και στη συνέχεια έγινε η προσπάθεια να βρεθούν εκείνα τα αποσπάσματα που εξηγούσαν τον τρόπο γραφής και εικονογράφησης των αφηγηματικών κειμένων των παιδιών. Για παράδειγμα, στο πρώτο παραμύθι με τίτλο «Μία παράξενη τσικνοπέμπτη», η εκπαιδευτικός μας περιγράφει τον τρόπο όπου δημιουργήθηκαν οι εικόνες και γράφτηκε το κείμενο. Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: «το κάθε παιδί ζωγράφισε τον ρόλο του και μετά τα βάλουμε όλα σε σειρά, ύστερα γράψαμε ένα πιο μικρό κειμενάκι δίπλα σε κάθε εικόνα. Στην ουσία τα κείμενα αποτελούσαν τον ρόλο του κάθε παιδιού και τα λόγια αφορούσαν τον κάθε εικονογράφο, λέει δηλαδή το κάθε παιδί τι έκανε όταν έπαιζε τον ρόλο του».

Το τρίτο και τελικό βήμα ήταν η συσχέτιση του τρόπου γραφής και εικονογράφησης των κειμένων με τις σχετικές οδηγίες που δίνονται στα προγράμματα σπουδών της προσχολικής εκπαίδευσης του 2003 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) και του 2014 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014α) αλλά και των αντίστοιχων Οδηγών του Νηπιαγωγού (Μπασαγιάννη κ.α., 2006; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014β), ώστε να διερευνηθεί η συμβατότητα ή μη μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι το κάθε παιδί αφηγήθηκε τι έκανε όταν έπαιζε τον ρόλο του στο πλαίσιο θεατρικού παιχνιδιού. Η περιγραφή του ρόλου αλλά και του θεατρικού παιχνιδιού όπως συνέβη σε παρελθοντικό χρόνο, υποδηλώνει μια συμφωνία με τον στόχο του προγράμματος σπουδών του 2014, την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων και συγκεκριμένα την αναδιήγηση ιστοριών ή γεγονότων που συμμετείχαν.

#### **4.4 Η διασφάλιση της αξιοπιστίας και η εγκυρότητα της έρευνας**

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της ανάλυσης στην παρούσα μελέτη περίπτωσης στηρίχτηκε στην έννοια της τριγωνοποίησης, η οποία ορίζεται ως «η ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιείται για να μελετηθεί μία μεταβλητή ή ένα φαινόμενο, μέσα από διαφορετικές πηγές δεδομένων ή και παραπάνω από έναν ερευνητές». (Τζιαφέρη, 2014).

Σύμφωνα με τον Denzin (Τζιαφέρη, 2014), ο βασικότερος σκοπός της τριγωνοποίησης είναι να επιβεβαιωθεί η έρευνα και να ερμηνευτούν σε βάθος όσο το δυνατόν περισσότερες διαφορετικές προσεγγίσεις του φαινομένου. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι τριγωνοποίησης, οι οποίες διακρίνονται ανάλογα με τις μεθόδους

έρευνας που χρησιμοποιούνται ή με τους ερευνητές που ασχολούνται με κάθε φαινόμενο. Η έρευνα που έγινε στην δικιά μου εργασία, είχε σκοπό να μελετήσει πως δομείται ο αφηγηματικός λόγος παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από την συγγραφή παραμυθιών. Μέσα στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν αρκετοί τρόποι ανάλυσης με σκοπό να αναλυθεί το φαινόμενο από πολλές πλευρές και για αυτό τον λόγο χρησιμοποιήθηκε η έννοια της τριγωνοποίησης και πιο συγκεκριμένα, η θεωρητική και μεθοδολογική τριγωνοποίηση.

Συγκεκριμένα, θέλοντας λοιπόν να εξασφαλίσω σε έναν ικανοποιητικό βαθμό την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνάς μου, χρησιμοποίησα θεωρίες και επιστημονικό υλικό που αφορούσε τον αφηγηματικό λόγο και την συσχέτιση γραπτού/ προφορικού λόγου και εικόνας, ενώ ταυτόχρονα μέσα από την έρευνα και την συνέντευξη προσπάθησα να ερευνήσω αν η θεωρία μπορεί να συμβεί σε πρακτικό επίπεδο και κατά πόσο συνδέεται με τα προγράμματα σπουδών. Οι θεωρίες που χρησιμοποίησα αφορούσαν την δομική ανάλυση του αφηγηματικού λόγου σύμφωνα με τους Labov & Waletzky (1967, 1972) αλλά και την θεωρία του van Leeuwen (2005), η οποία αφορά την σχέση γραπτού/ προφορικού λόγου και εικόνας. Και τα τρία παραμύθια που αναλύθηκαν ήταν της ίδιας εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να μελετήσουμε σε βάθος πως η συγκεκριμένη δούλεψε -ένα από τα πλεονεκτήματα της μελέτης περίπτωσης (Τζιαφέρη, 2014)- και έφερε αποτέλεσμα και στις τρεις περιπτώσεις αλλά και για να μελετήσουμε τις διαφορές που είχαν αυτά μεταξύ τους και τι ακριβώς άλλαζε και για ποιον λόγο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Τα ευρήματα της έρευνας

### 5.1 Η δόμηση αφηγηματικών κειμένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας

*Παραμύθι 1ο: «Μια παράξενη Τσικνοπέμπτη»*

Το παραμύθι με τίτλο «Μία παράξενη Τσικνοπέμπτη» παραθέτει την ιστορία δύο κοριτσιών, τα οποία, βγαίνοντας μία βόλτα στην παραλία, συνάντησαν μία ζωγράφου που συνήθιζε να κάθεται εκεί και να ζωγραφίζει τους περαστικούς με φόντο την θάλασσα. Εκείνη την ημέρα είχε ζωγραφίσει αρκετούς περαστικούς, μέχρι που έπιασε βροχή και αναγκάστηκε να τα μαζέψει και να πάει μαζί με τους υπόλοιπους σε ένα εστιατόριο που υπήρχε κοντά για να γλυτώσουν από την βροχή. Εκεί γνώρισαν τους δύο μάγειρες του μαγαζιού και όλοι μαζί πέρασαν το βράδυ σε ένα σπίτι κοντά στο εστιατόριο. Κατά τη διάρκεια της νύχτας, δύο από τους φίλους τους, τους έκαναν μία πλάκα και ντύθηκαν φαντάσματα για να τους τρομάξουν, αλλά μετά από λίγο παραδέχτηκαν ότι ήταν εκείνοι πίσω από τα σεντόνια και κατέληξαν στο ότι δεν υπάρχουν φαντάσματα και κοιμήθηκαν όλοι ήσυχοι.

Την ιστορία αφηγούνται παιδιά προσχολικής ηλικίας, η οποία αποτελείται από πολλά μικρά ξεχωριστά γεγονότα, τα οποία συνήθως ακολουθούν μια χρονική αλληλουχία. Μέσα από τέτοιου είδους αφηγήσεις τα παιδιά είτε περιγράφουν κάποιες εμπειρίες που είχαν ζήσει ή αποτελούν εντελώς καινούριες και φανταστικές ιστορίες. Σύμφωνα με το αφηγηματικό μοντέλο του Labov (Labov & Waletzky, 1967, Labov 1972), η ιστορία μπορεί να αναλυθεί ως εξής.

Η αφήγηση διαχωρίζεται σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος, το οποίο ξεκινάει από την σελίδα 1 και τελειώνει στην σελίδα 6, παρουσιάζεται στο ακόλουθο απόσπασμα: «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν δύο φίλες που πήγαν στην παραλία. Εκεί κοντά πήγαινε και μία ζωγράφος, που ζωγράφιζε τους περαστικούς με φόντο αυτό το ωραίο τοπίο. Αυτή τη μέρα λοιπόν ζωγράφισε δύο ωραίες κυρίες κι έναν κύριο, τον Ζορό και μια τίγρη. Ξάφνου όμως... ένα μεγάλο σύννεφο έφερε βροχή! Τα μάζεψαν όλα και πήγαν σε ένα εστιατόριο εκεί κοντά».

Το μέρος αυτό μπορεί να διαχωριστεί περαιτέρω ως εξής:

1. Προσανατολισμός: Στην αρχή της αφήγησης παρουσιάζεται ο προσανατολισμός, όπου δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον χρόνο (η φράση «Μια φορά κι έναν καιρό»), τον τόπο (η φράση «στην παραλία») και τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία («δύο φίλες», «μία ζωγράφος»).
2. Εξέλιξη της δράσης: Η δράση στη συγκεκριμένη αφήγηση ξεκινάει όταν, ενώ η ζωγράφος ζωγράφιζε πολλούς περαστικούς, δημιουργείται ένα πρόβλημα («Ξάφνου όμως, ένα μεγάλο σύννεφο έφερε βροχή!»), το οποίο δηλώνεται μέσω του τροπικού επιρρήματος («Ξάφνου») στην αρχή του επεισοδίου δράσης.

3. Επίλυση: Μετά το πρόβλημα ακολουθεί η επίλυσή του («Τα μάζεψαν όλα και πήγαν σ' ένα εστιατόριο εκεί κοντά») μέσω ρημάτων δράσης («μάζεψαν», «πήγαν»), που δείχνουν πώς οι πρωταγωνιστές αντέδρασαν στο πρόβλημα.

Σε αυτό το σημείο ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος και ακολουθεί το δεύτερο (σελίδες 7-10): «Ήταν ένα φημισμένο εστιατόριο με δύο φημισμένους μάγειρες: τον Μαξ και τον Ντιμ. Αφού έφαγαν, κοιμήθηκαν όλοι το βράδυ σ' ένα μεγάλο σπίτι εκεί κοντά. Στον ύπνο τους άκουγαν κάτι παράξενους θορύβους: ουου, μπαμ, τακ... Ξύπνησαν και τι να δουν; Ένα φάντασμα και ένα παράξενο πλάσμα με τέσσερα μάτια! Φοβήθηκαν πάρα πολύ! Τότε, το φάντασμα σήκωσε το ρούχο του και τι είδαν; Έναν φίλο τους που τους φώναζε "ΕΚΠΛΗΞΗ"! Τότε όλοι θυμήθηκαν ότι δεν υπάρχουν φαντάσματα... Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!».

Τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν την αφήγηση του δεύτερου μέρους είναι τα εξής:

1. Προσανατολισμός: «Ήταν ένα εστιατόριο με δύο φημισμένους μάγειρες: Τον Μαξ και τον Ντιμ. Αφού έφαγαν, κοιμήθηκαν όλοι σε ένα μεγάλο σπίτι εκεί κοντά». Στον προσανατολισμό του δεύτερου μέρους εισάγονται οι δύο νέοι πρωταγωνιστές («ο Μαξ» και Ντιμ») και ο τόπος («ένα εστιατόριο») της νέας δράσης όλων των ηρώων (πρώτου και δεύτερου μέρους).

2. Εξέλιξη δράσης: Στη συνέχεια ξεκινάει η δράση με το πρώτο επεισόδιο το δείπνο και τον ύπνο των ηρώων που δηλώνεται με την περίοδο που αρχίζει με το χρονικό σύνδεσμο («Αφού»). Το πρόβλημα που δημιουργείται υποδηλώνεται με την φράση «στον ύπνο τους» που λειτουργεί με χρονικό τρόπο (π.χ. «κατά τη διάρκεια του ύπνου», «ενώ κοιμούνταν») και την εισαγωγή ενός «κακού» ήρωα («ένα φάντασμα»).

3. Επίλυση: Η λύση του προβλήματος δίνεται αμέσως μέσω της περιόδου που ξεκινάει με το χρονικό επίρρημα «τότε», η οποία αποκαλύπτει ποιος τελικά ήταν ο «κακός» ήρωας («ένας φίλος») επιλύοντας το σχετικό πρόβλημα.

4. Κλείσιμο: Η αρχή του κλεισίματος δηλώνεται στο πρώτο μέρος της περιόδου «Τότε...φαντάσματα», η οποία ξεκινάει με το χρονικό επίρρημα «τότε» και ολοκληρώνεται με την τυπική φράση που συναντάμε στο κλείσιμο των παραμυθιών «κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!».

#### *Παραμύθι 2ο: «Οι περιπέτειες του Μπάτμαν και της πριγκίπισσας»*

Η δεύτερη ιστορία αποτελεί επίσης μια φανταστική αφήγηση αφού τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν είναι ήρωες που τα παιδιά γνωρίζουν από παραμύθια ή ταινίες. Η ιστορία περιγράφει τις περιπέτειες μιας πριγκίπισσας, της Ωραίας Κοιμωμένης, και του Μπάτμαν ο οποίος την έσωσε δύο φορές από κάποιους κακούς και μία κακιά μάγισσα που ήθελε να την δηλητηριάσει. Στο τέλος οι δύο ήρωες παντρεύτηκαν και έκαναν μεγάλη οικογένεια.

Η αφήγηση διαχωρίζεται σε δύο κύρια μέρη. Το πρώτο μέρος της ιστορίας (σελ. 1-3: «Μια φορά κι έναν καιρό, υπήρχε μία πριγκίπισσα που την έλεγαν Ωραία Κοιμωμένη.

Ήρθε ο Μπάτμαν και την έσωσε από τον κακό. Ο Μπάτμαν πήγε όλους τους κακούς στη φυλακή», σελ. 1-3) μπορεί να χωριστεί ως εξής:

1. Προσανατολισμός: Στην αρχή της αφήγησης παρουσιάζεται ο προσανατολισμός, όπου δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον χρόνο (η φράση «Μια φορά κι έναν καιρό») αλλά και τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ιστορία («μία πριγκίπισσα η Ωραία Κοιμωμένη», «ο Μπάτμαν» «ο Κακός»).

2. Μαζί με την εισαγωγή του δεύτερου ήρωα «ο Μπάτμαν» υπονοείται και την προβληματική κατάσταση στην οποία εισήλθε η ηρωίδα, δηλαδή το ότι την έσωσε προϋποθέτει ότι αυτή κινδύνεψε.

3. Επίλυση: Μετά το πρόβλημα που υπονοείται, ακολουθεί η επίλυσή του («Ήρθε ο Μπάτμαν και την έσωσε από τον Κακό. Ο Μπάτμαν πήγε όλους τους κακούς στην φυλακή»), μέσω ρημάτων δράσης «ήρθε», «έσωσε», «πήγε», τα οποία δείχνουν ότι οι πρωταγωνιστές αντέδρασαν για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα.

Σε αυτό το μέρος ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος και η αφήγηση συνεχίζεται με ένα καινούριο επεισόδιο (σελ. 3-6: «Μια μέρα ήρθε μια κακιά μάγισσα κι έδωσε ένα μήλο δηλητηριασμένο στην πριγκίπισσα. Ο Μπάτμαν της έδωσε ένα φιλί και την έσωσε από το δηλητηριασμένο μήλο. Ο Μπάτμαν και η πριγκίπισσα παντρεύτηκαν και έκαναν πολλά παιδιά!») του οποίου τα δομικά στοιχεία είναι τα ακόλουθα:

1. Προσανατολισμός: «Μια μέρα ήρθε μία κακιά μάγισσα», η μετάβαση από το ένα επεισόδιο στο άλλο γίνεται με την φράση «Μία μέρα», που προσδιορίζει τον χρόνο και δείχνει την χρονική αλληλουχία των γεγονότων. Επίσης στον προσανατολισμό του δεύτερου επεισοδίου προστίθεται μία νέα πρωταγωνίστρια «η κακιά μάγισσα».

2. Εξέλιξη της δράσης: στη συνέχεια ξεκινάει η δράση με την διάσωση της Ωραίας Κοιμωμένης από τον Μπάτμαν αλλά και τον γάμο των δύο πρωταγωνιστών. Το πρόβλημα υποδηλώνεται με την φράση «ήρθε μία κακιά μάγισσα κι έδωσε ένα μήλο δηλητηριασμένο στην πριγκίπισσα».

3. Επίλυση: Στο παραπάνω πρόβλημα δίνεται αμέσως η λύση και το αποτέλεσμα «Ο Μπάτμαν της έδωσε ένα φιλί και την έσωσε απ' το δηλητηριασμένο μήλο». Στο τελευταίο κομμάτι της ιστορίας η αφήγηση σταματά και καταγράφεται το συμπέρασμα των προηγούμενων γεγονότων.

4. Κλείσιμο: «Ο Μπάτμαν και η Πριγκίπισσα παντρεύτηκαν και έκαναν πολλά παιδιά». Η ιστορία ολοκληρώνεται, δίνοντας στοιχεία για την ζωή των πρωταγωνιστών.

*Παραμύθι 3ο: «Ο κύριος Γιώργος συγκεντρώνεται...»*

Η τελευταία ιστορία αποτελεί μια αφήγηση συγκεκριμένων γεγονότων και όχι ένα κλασικό παραμύθι. Περιγράφεται η ζωή του κύριου Γιώργου, ο οποίος είναι μαέστρος και ζει μαζί με τον πατέρα του.



Η αφήγηση διαχωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος (σελίδα 1) παρουσιάζεται στο ακόλουθο απόσπασμα: «Μια φορά κι έναν καιρό, ήταν μία μικρή πόλη. Εκεί ζούσε ο κύριος Γιώργος. Ο κύριος Γιώργος συγκεντρώνεται γιατί θέλει να παίξει μουσική, είναι μαέστρος και παίζει πολλά μουσικά όργανα».

1. Προσανατολισμός: στην αρχή της αφήγησης παρουσιάζεται ο προσανατολισμός, όπου δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον χρόνο ( η φράση «Μια φορά κι έναν καιρό»), τον τόπο «μια μικρή πόλη» αλλά και τον πρωταγωνιστή της αφήγησης «κύριος Γιώργος». Στην συνέχεια δίνονται κάποιες πληροφορίες για τον πρωταγωνιστή.

2. Εξέλιξη δράσης δεν υπάρχει στο συγκεκριμένο κομμάτι της ιστορίας, καθώς μετά τον προσανατολισμό παρατηρούμε ότι ξεκινά ένα νέο επεισόδιο.

Το δεύτερο μέρος της ιστορίας (σελίδες 2-3) αφορά το εξής απόσπασμα: «Μια μέρα ο κύριος Γιώργος πήγε στο σπίτι του που τον περίμενε ο μπαμπάς του για να φτιάξουνε την κουζίνα. Πρώτα φτιάζανε ψωμάκια και μία πίτα. Μετά φτιάζανε κέικ- καρδούλα και βάλανε πάνω καραμελίτσες. Όταν τελειώσανε τις δουλειές τους, ξαπλώσανε».

Το μέρος αυτό μπορεί να διαχωριστεί περαιτέρω ως εξής:

1. Προσανατολισμός: στην αρχή της αφήγησης παρουσιάζεται ο προσανατολισμός: «Μία μέρα ο κύριος Γιώργος πήγε στο σπίτι του που τον περίμενε ο πατέρας του για να φτιάξουνε την κουζίνα», όπου δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον χρόνο με την φράση «Μία μέρα». Με την ίδια φράση γίνεται και η γλωσσική μετάβαση από το πρώτο επεισόδιο στο δεύτερο. Επίσης προσδιορίζονται τα πρόσωπα, στα οποία προστίθεται «ο πατέρας του κυρίου Γιώργου» αλλά και ο τόπος «σπίτι», «κουζίνα».

2. Εξέλιξη της δράσης: αυτή αφορά το απόσπασμα: «Πρώτα φτιάζανε ψωμάκια και μια πίτα. Μετά φτιάζανε κέικ- καρδούλα και βάλανε πάνω καραμελίτσες. Όταν τελειώσανε τις δουλειές τους, ξαπλώσανε». Στο απόσπασμα αυτό παρακολουθούμε κάποιες διαδοχικές πράξεις που ακολούθησαν οι δύο πρωταγωνιστές, οι οποίες ακολουθούν μια χρονική ακολουθία αφού χωρίζονται μεταξύ τους με τις χρονικές λέξεις «πρώτα», «μετά», «όταν».

Σε αυτό το μέρος ολοκληρώνεται το δεύτερο επεισόδιο και αμέσως μετά ξεκινά το τρίτο και τελευταίο μέρος της αφήγησης, (σελίδες 4-6): «Το πρωί που ξυπνήσανε, ντυθήκανε και ετοιμάστηκαν να πάνε μία εκδρομή. Ο κύριος Γιώργος ήθελε να πάνε στο ποτάμι, ο μπαμπάς του στα χιόνια. Πριν ξεκινήσουν περάσανε από την πλατεία που ήταν και η εκκλησία. Πήγαν λίγο στο χιόνι, παίζανε λίγο, πετάζανε μπάλες από χιόνι και τέλος πήγαν στο ποτάμι. Πέρασανε καλά κι εμείς καλύτερα».

Το μέρος αυτό μπορεί να διαχωριστεί περαιτέρω ως εξής:

1. Προσανατολισμός: στην αρχή της αφήγησης παρουσιάζεται ο προσανατολισμός, στον οποίο περιγράφεται ο χρόνος «το πρωί».

2. Εξέλιξη της δράσης: στη συνέχεια ξεκινά η εξέλιξη της δράσης που περιγράφεται με το απόσπασμα: «Το πρωί που ξυπνήσανε, ντυθήκανε και ετοιμάστηκαν να πάνε μία εκδρομή. Ο κύριος Γιώργος ήθελε να πάνε στο ποτάμι, ο

μπαμπάς του στα χιόνια. Πριν ξεκινήσουν περάσανε από την πλατεία που ήταν και η εκκλησία. Πήγαν λίγο στο χιόνι, παίζανε λίγο, πετάζανε μπάλες από χιόνι και τέλος πήγαν στο ποτάμι». Περιγράφονται οι διαδοχικές πράξεις που έκαναν οι δύο πρωταγωνιστές, οι οποίες διαχωρίζονται μεταξύ τους με τους χρονικούς συνδέσμους «πριν» και «τέλος».

3. Κλείσιμο: το κλείσιμο δηλώνεται με την φράση «Περάσανε καλά κι εμείς καλύτερα».

## 5.2 Η λειτουργία των εικόνων στα αφηγηματικά κείμενα των παιδιών

### Παραμύθι 1: «Μια παράξενη Τσικνοπέμπτη»

Στο πρώτο παραμύθι εντοπίστηκαν δύο τρόποι συσχέτισης μεταξύ του γραπτού αφηγηματικού κειμένου και των εικόνων. Ο πρώτος τρόπος είναι αυτός της ομοιότητας, δηλαδή το εικονιστικό μέρος επεκτείνει μέσω ίδιων πληροφοριών το γραπτό μέρος.

Όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα, στην αρχή του παραμυθιού (σελ. 1), οι εικόνες απεικονίζουν τα δύο κορίτσια που είναι οι ηρωίδες που εισάγονται στον προσανατολισμό του παραμυθιού.



**Ομοιότητα: ίδια εικόνα με κείμενο**

Οι υπόλοιπες ομοιότητες μεταξύ του γραπτού και του εικονιστικού μέρους στο πρώτο παραμύθι παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 παρακάτω:

Πίνακας 1: Η ομοιότητα μεταξύ της εικόνας και του γραπτού μέρους στο 1<sup>ο</sup> παραμύθι

---

A/A	Η εικόνα του παραμυθιού	Ο τρόπος ομοιότητας
-----	-------------------------	---------------------

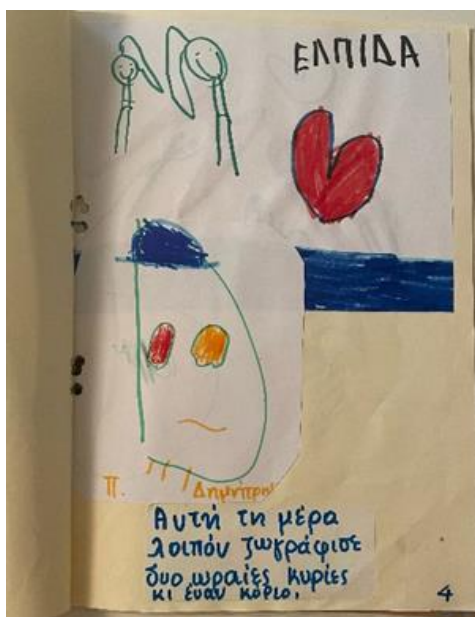
---

1.



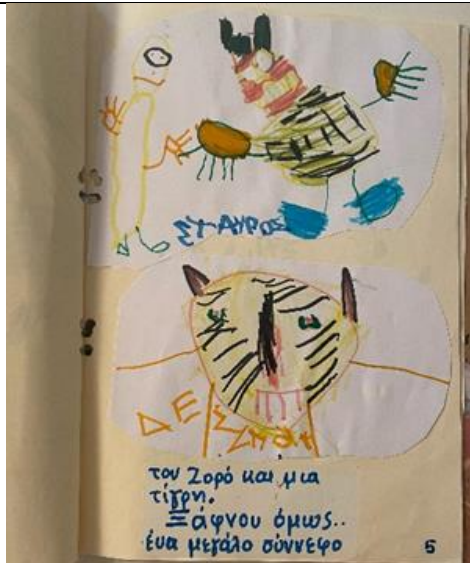
Σελίδα 2: Η εικόνα δείχνει τη ζωγράφο που συνάντησε τα δύο κοριτσάκια.

2.

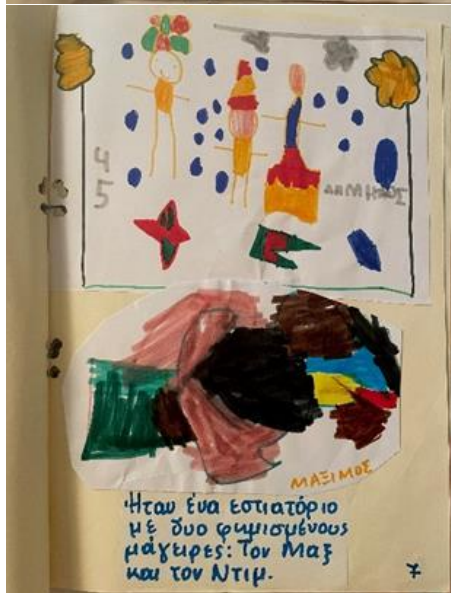


Σελίδα 4: Η εικόνα δείχνει την ζωγράφο, που ζωγραφίζει τους περαστικούς στην παραλία.

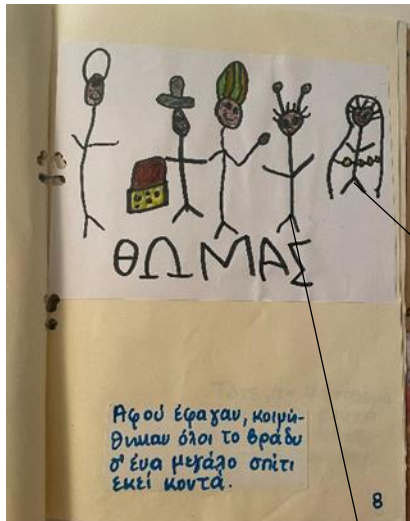
3.



4.



Ο δεύτερος τρόπος είναι αυτός του συμπληρώματος, δηλαδή το εικονιστικό μέρος επεκτείνει μέσω επιπλέον πληροφοριών το γραπτό μέρος. Όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα (σελ. 8), η εικόνα εισάγει έναν νέο ήρωα («το φάντασμα»), το οποίο δεν δηλώνεται στο γραπτό μέρος.



Συμπλήρωμα: δεν αποτυπώνεται το σπίτι αλλά περιγράφεται η επόμενη σκηνή της ιστορίας με τα φαντάσματα

Απόσπασμα επόμενης σελίδας: «Ξύπνησαν... και τι να δουν; Ένα **φάντασμα** και ένα παράξενο πλάσμα με τέσσερα μάτια! Φοβήθηκαν πάρα πολύ!! Τότε, το φάντασμα σήκωσε το ρούχο του και τί είδαν. Έναν φίλο τους που τους φώναζε “ΕΚΠΛΗΞΗ”!»

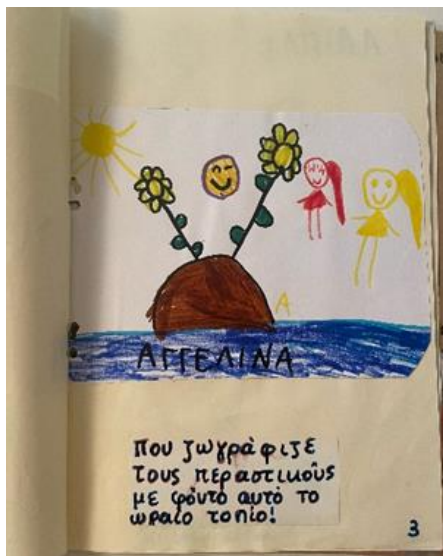
Οι υπόλοιπες εικόνες που συμπληρώνουν το γραπτό μέρος είναι οι εξής ( Πίνακας 2):

Πίνακας 2: Η εικόνα ως συμπλήρωμα στο γραπτό μέρος του 1<sup>ου</sup> παραμυθιού

A/A Η εικόνα του παραμυθιού

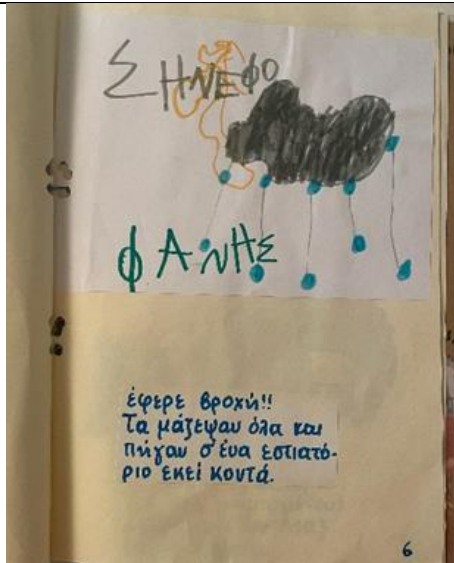
Ο τρόπος συμπλήρωσης

1.



Σελίδα 3:  
Αποτυπώνεται το τελικό έργο της ζωγράφου, το οποίο δεν περιγράφεται στο κείμενο των παιδιών.

2.



Σελίδα 6:

Αποτυπώνεται το σύννεφο που έφερε τη βροχή που δημιούργησε το πρόβλημα στην πλοκή του παραμυθιού, το οποίο δεν αναφέρεται στο γραπτό του μέρους.

### **Παραμύθι 2: «Οι περιπέτειες του Μπάτμαν και της Πριγκίπισσας»**

Στο δεύτερο παραμύθι εντοπίστηκε ένας τρόπος συσχέτισης μεταξύ του γραπτού αφηγηματικού κειμένου και των εικόνων. Ο τρόπος είναι αυτός της ομοιότητας, δηλαδή το εικονιστικό μέρος επεκτείνει μέσω ίδιων πληροφοριών το γραπτό μέρος.

Όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα, στην αρχή του παραμυθιού (εικόνα 1), απεικονίζεται η πρωταγωνίστρια του παραμυθιού, η Ωραία Κοιμωμένη.



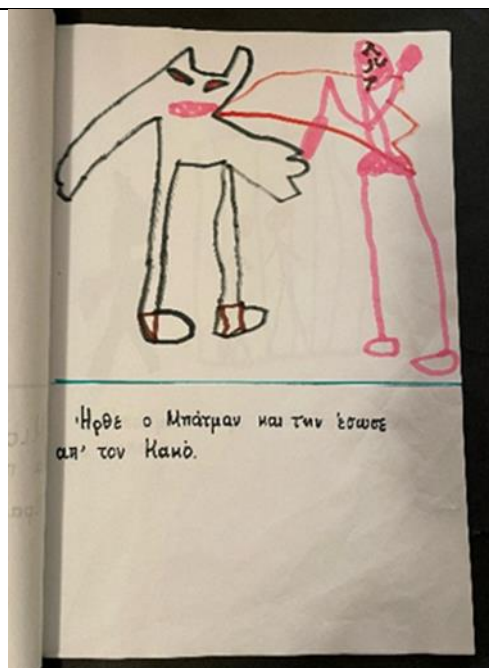
**Ομοιότητα: ίδια εικόνα με κείμενο**

Οι υπόλοιπες ομοιότητες μεταξύ του γραπτού και του εικονιστικού μέρους στο δεύτερο παραμύθι παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 παρακάτω:

Πίνακας 3: Η ομοιότητα μεταξύ της εικόνας και του γραπτού μέρους στο 2<sup>ο</sup> παραμύθι

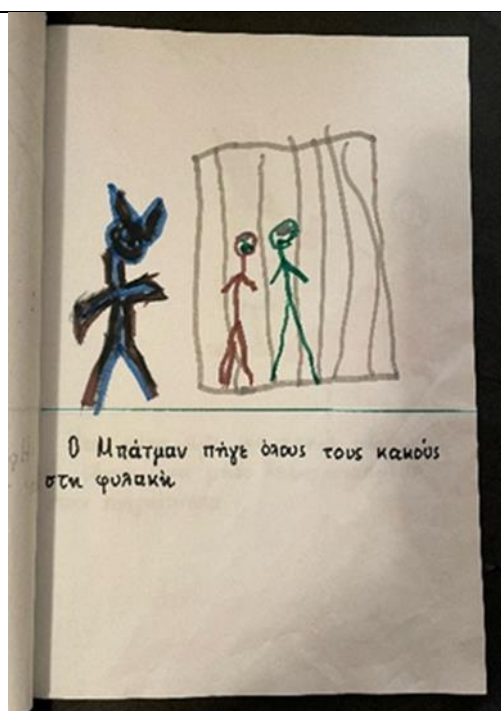
A/A	Η εικόνα του παραμυθιού	Ο τρόπος ομοιότητας
-----	-------------------------	---------------------

1.



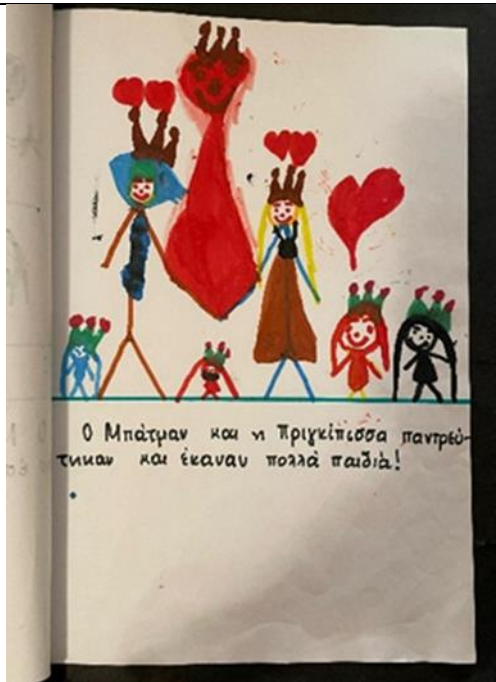
Σελίδα 2:  
Απεικονίζονται ο Μπάτμαν με έναν κακό ήρωα.

2.



Σελίδα 3  
Απεικονίζονται ο Μπάτμαν με τους δύο κακούς, οι οποίοι βρίσκονται στη φυλακή.

3.

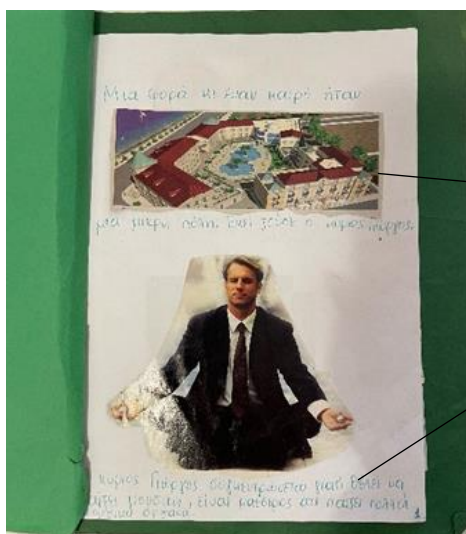


Σελίδα 6:  
Απεικονίζονται ο  
Μπάτμαν με την  
πριγκίπισσα και τα  
παιδιά τους.

### Παραμύθι 3: «Ο κύριος Γιώργος συγκεντρώνεται...»

Στο τρίτο παραμύθι εντοπίστηκαν δύο τρόποι συσχέτισης μεταξύ του γραπτού αφηγηματικού κειμένου και των εικόνων. Ο πρώτος τρόπος είναι αυτός της ομοιότητας, δηλαδή το εικονιστικό μέρος επεκτείνει μέσω ίδιων πληροφοριών το γραπτό μέρος.

Όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα, στον προσανατολισμό του παραμυθιού (εικόνα 1), απεικονίζεται η πόλη και ο πρωταγωνιστής της ιστορίας («ο κύριος Γιώργος»).

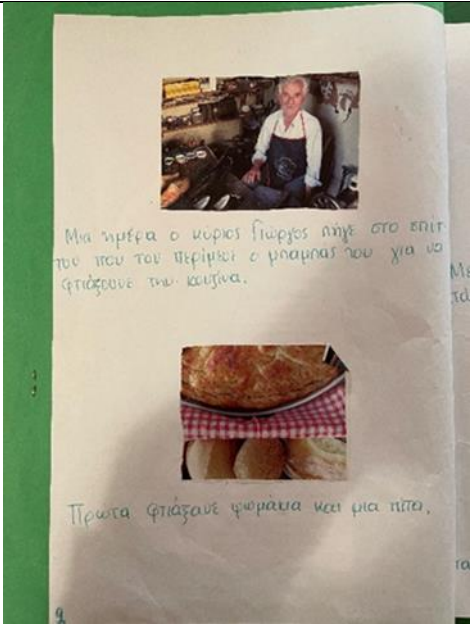



Ομοιότητα: ίδιο κείμενο με  
εικόνες

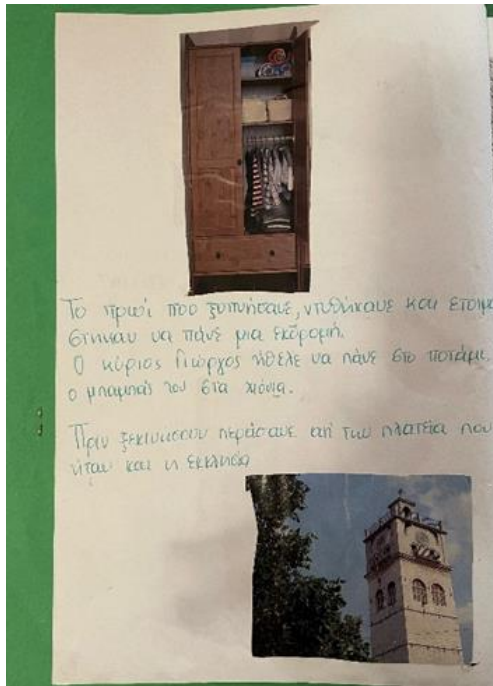


Οι υπόλοιπες ομοιότητες μεταξύ γραπτού και εικονιστικού μέρους στο τρίτο παραμύθι παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 παρακάτω:

Πίνακας 4: Η ομοιότητα μεταξύ εικόνας και του γραπτού μέρους στο 3<sup>ο</sup> παραμύθι

A/A	Η εικόνα του παραμυθιού	Ο τρόπος ομοιότητας
1.	 <p>The illustration shows two scenes. The top scene is a man in a white shirt and dark apron standing in a kitchen, surrounded by various items on the counter. The bottom scene shows a close-up of a pie with a red and white checkered cloth underneath it.</p>	Σελίδα 2: Απεικονίζεται ένα νέο πρόσωπο, ο πατέρας του κυρίου Γιώργου, αλλά και το ψωμί και η πίτα που έφτιαξαν.
2.	 <p>The illustration shows two scenes. The top scene is a heart shape filled with colorful candies. The bottom scene is a bedroom with a blue bed, a nightstand, and a window.</p>	Σελίδα 3: Απεικονίζεται μία καρδιά με καραμέλες.

Ο δεύτερος τρόπος είναι αυτός του παραδείγματος, δηλαδή η εικόνα μπορεί να δώσει ένα παράδειγμα για το γραπτό κείμενο αλλά και το αντίστροφο. Όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα (σελίδα 4), οι εικόνες αποτελούν ένα παράδειγμα του γραπτού μέρους αφού δείχνουν μία ντουλάπα και μία εκκλησία, όπως περιγράφει και το κείμενο.



**Παράδειγμα μεταξύ εικόνας και γραπτού κειμένου.**

Οι υπόλοιπες εικόνες που λειτουργούν ως παραδείγματα του γραπτού λόγου παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 5 παρακάτω:

*Πίνακας 5: Παραδείγματα μεταξύ εικόνας και του γραπτού μέρους στο 3<sup>ο</sup> παραμύθι*

Α/Α	Η εικόνα του παραμυθιού	Η εικόνα ως παράδειγμα
1.	<p>Πήγαν πρώτα στο χιονι, παίξαν λίγο, μετά μπήκαν στο χιονι.</p>	<p>Σελίδα 5: Απεικονίζεται μία περιοχή με χιόνι, όπως αυτή που φαίνεται να πηγαίνει ο κύριος Γιώργος με τον πατέρα του για να παίξουν.</p>

### 5.3 Η περιγραφή της νηπιαγωγού για τον τρόπο παραγωγής των αφηγηματικών κειμένων

Η νηπιαγωγός κατά τη διάρκεια της συνέντευξης περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο γράφτηκαν τα παραμύθια και ποιος ήταν ο αρχικός σχεδιασμός τους. Και τα τρία παραμύθια γράφτηκαν στην ολομέλεια, με την νηπιαγωγό να καθοδηγεί την διαδικασία γραφής και τα παιδιά να αφηγούνται την ιστορία και να περιγράφουν τις ζωγραφιές τους.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Το πρώτο παραμύθι, με τίτλο «Μία παράξενη τσικνοπέμπτη», γράφτηκε με αφορμή ένα παιχνίδι ρόλων που έπαιζαν τα παιδιά μεταμφιεσμένα στο σχολείο. Το κάθε παιδί είχε αναλάβει τον δικό του ρόλο και είχε ξεκινήσει ένα παιχνίδι ρόλων στις γωνιές της τάξης. Μόλις ολοκληρώθηκε το παιχνίδι, η νηπιαγωγός μάζεψε τα παιδιά και αποφάσισαν να αποτυπώσουν τη δράση τους, δημιουργώντας ένα παραμύθι. Κάθε παιδί περιέγραφε τον ρόλο του, το άτομο δηλαδή που υποδυόταν και αφηγούνταν στην νηπιαγωγό την δράση του κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους. Όπως ανέφερε και η νηπιαγωγός κατά την συγγραφή του παραμυθιού «το κάθε παιδί ανάλογα με τον ρόλο του, μου αφηγείται τη δράση και εγώ γράφω ένα πρόχειρο σενάριο». Στη συνέχεια προσπάθησε να συνδέσει τις αφηγήσεις των παιδιών, ώστε να υπάρχει μία συνοχή και συνέχεια στην αφήγηση. Τα ακριβή λόγια της νηπιαγωγού για την εξέλιξη της διαδικασίας ήταν τα εξής: «εγώ προσπάθησα να συνδέσω σαν δράση όλες τις αφηγήσεις, για να ολοκληρωθεί το σενάριο».

Συγκεκριμένα, κατασκεύασαν την πλοκή, ώστε να υπάρχει εξέλιξη στην δράση και πρόσθεσε συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως «Μία μέρα», «έπειτα», με σκοπό να υπάρξει συνοχή ανάμεσα στις σκηνές. Η νηπιαγωγός, αφού περιέγραψε την παραπάνω διαδικασία, συνέχισε με την εικονογράφηση. Η εικονογράφηση έγινε από τα παιδιά σε τελικό στάδιο, αφού είχε γραφτεί η αφήγηση. Το κάθε παιδί ζωγράφισε πάνω από την αφήγηση που είχε κάνει, την σκηνή που περιγραφόταν ή τον ρόλο που είχε υποδυθεί. Για παράδειγμα, στην δεύτερη σελίδα το παιδί που υποδυόταν την ζωγράφο σχεδίασε μία ζωγράφο με ένα καβαλέτο. Σύμφωνα με την νηπιαγωγό η διαδικασία της εικονογράφησης έγινε ως εξής: «τους έκοψα χαρτάκια και ζωγράφησαν τι ήταν ο καθένας, τι είχε ντυθεί και τι έκανε στο παιχνίδι ρόλων». Η ίδια διαδικασία, ακολουθήθηκε και με τα υπόλοιπα παιδιά, μέχρι να ολοκληρωθεί η εικονογράφηση όλου του παραμυθιού.

2. Το δεύτερο παραμύθι, με τίτλο «Οι περιπέτειες του Μπάτμαν και της πριγκίπισσας», παρήχθη με διαφορετικό τρόπο αφού τα παιδιά με την νηπιαγωγό αποφάσισαν να γράψουν μία ιστορία με ήρωες που αγαπούν. Έτσι διάλεξαν τον Μπάτμαν και την Ωραία Κοιμωμένη και έφτιαξαν ένα σενάριο με αυτούς τους δύο για πρωταγωνιστές. Η νηπιαγωγός καθοδήγησε την κατασκευή του σεναρίου, λέγοντας στα παιδιά ότι πρέπει να υπάρχει μία δράση για να μην είναι βαρετό. Έτσι αποφάσισαν να εισάγουν στην πλοκή και τους κακούς αλλά και την κακιά μάγισσα. Ανέφερε ότι: «έπρεπε να υπάρξει μία πλοκή άρα και ένα πρόβλημα το οποίο οι πρωταγωνιστές έπρεπε να λύσουν». Η νηπιαγωγός βοήθησε να ξεκινήσει η ιστορία, εξηγώντας στα παιδιά ότι πρέπει να παρουσιάσουν τους ήρωες και ύστερα να ξεκινήσει η δράση. Έτσι τα παιδιά παρουσίασαν πρώτα την πρωταγωνίστρια του

παραμυθιού (η Ωραία Κοιμωμένη) και ύστερα άρχισε να ξεδιπλώνονται η πλοκή και το πρόβλημα (ο κίνδυνος που διέτρεχε η πριγκίπισσα από τους κακούς αλλά και από την κακιά μάγισσα). Η νηπιαγωγός καθοδηγούσε με τον τρόπο της το σενάριο της ιστορίας, λέγοντας στα παιδιά τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να περιγράψουν το πρόβλημα αλλά και να βρουν την λύση του. Σε αντίθεση με τα άλλα δύο παραμύθια η νηπιαγωγός τόνισε ότι: «αυτό το παραμύθι ξεκίνησε προφορικά. Αφού γράψαμε κάπου το σενάριο και το ολοκληρώσαμε, τους έκοψα χαρτάκια και ζωγράφησαν τους ήρωες και την δράση τους». Για την εικονογράφηση λοιπόν, ακολούθησε την ίδια τεχνική με το πρώτο παραμύθι, αφού τα παιδιά ζωγράφισαν τους ήρωες και την δράση τους πάνω από κάθε αφήγηση που είχαν κάνει.

**3.** Στο τρίτο παραμύθι με τίτλο «Ο κύριος Γιώργος συγκεντρώνεται», τα παιδιά με την νηπιαγωγό στα πλαίσια της εκμάθησης του ψαλιδιού αλλά και της έρευνας σε εφημερίδες και περιοδικά, αποφάσισαν να βρουν εικόνες που τους άρεσαν και να δημιουργήσουν μία δικιά τους ιστορία. Η διαδικασία που ακολούθησαν ήταν διαφορετική συγκριτικά με τα παραπάνω δύο παραμύθια, αφού τα παιδιά βρήκαν και τοποθέτησαν πρώτα τις εικόνες που θα περιείχε το παραμύθι και ύστερα γράφτηκε η αφήγηση. Η νηπιαγωγός βοήθησε τα παιδιά να ξεκινήσουν την ιστορία, να βάλουν τις εικόνες σε μία σειρά ώστε να υπάρχει μία συνοχή, και ύστερα να γραφτεί η περιγραφή. Σύμφωνα με την νηπιαγωγό: «Το έναυσμα είναι το μία φορά κι έναν καιρό τι ήτανε; Το καθοδηγούμε λίγο στο τι θα βάλουμε στην αρχή για να μπορεί να υπάρχει εξέλιξη». Τα παιδιά περιέγραφαν τις εικόνες που είχαν επιλέξει και με την βοήθεια της νηπιαγωγού και των συνδεδειγμένων λέξεων που χρησιμοποίησε δημιούργησαν την πλοκή της ιστορίας και τις δράσεις των ηρώων. Ωθησε τα παιδιά να παρουσιάσουν τους πρωταγωνιστές της ιστορίας και ύστερα να ακολουθήσει η περιγραφή της δράσης τους. Ακόμη ανέφερε ότι «Στο τέλος λέμε τι τίτλο θα βάλουμε;», και τα παιδιά αποφάσισαν τον τίτλο του παραμυθιού.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας διερευνήθηκε ο αφηγηματικός λόγος παιδιών προσχολικής ηλικίας, μέσα από την συγγραφή παραμυθιών που έγιναν σε μία σχολική τάξη. Επίσης διερευνήθηκε το πως η εικονογράφηση σε τέτοιου είδους παραμύθια μικρών παιδιών συμβάλλει στην κατανόηση και μετάδοση μηνυμάτων. Και τέλος, διερευνήθηκε το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάστηκε η νηπιαγωγός για την κατασκευή των παραμυθιών, μελετήθηκε η συμβολή της σε αυτά αλλά και το κατά πόσο οι μέθοδοι που χρησιμοποίησε συμβαδίζουν με αυτές των Προγραμμάτων Σπουδών.

Από την ανάλυση που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μπορούν να συναχθούν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Πρώτον, τα κείμενα των παιδιών είναι πιο πολύπλοκα απ' αυτά που προβλέπονται στα Προγράμματα Σπουδών, καθώς σύμφωνα με αυτά τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να αφηγούνται και να περιγράφουν ιστορίες, χωρίς να χρησιμοποιούν μία συγκεκριμένη δομή στον λόγο τους, όπως συνέβη στα παραμύθια που αναλύσαμε παραπάνω.

Όπως αναφέρεται και στα Προγράμματα Σπουδών οι αφηγήσεις των παιδιών μπορεί να γίνονται με βάση εμπειρίες και βιώματά τους αλλά μπορεί να είναι και φανταστικές. Και στις δύο περιπτώσεις βοηθούν στην ενίσχυση του προφορικού λόγου αλλά και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών. Στα παραμύθια που ερευνηθήκαν ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών φαίνεται να δομείται με τρόπο που συμβαδίζει με αυτόν που αναφέρεται στα Προγράμματα Σπουδών. Τα παιδιά με την βοήθεια και καθοδήγηση της νηπιαγωγού τοποθετούν τα γεγονότα σε χρονική σειρά για να υπάρχει εξέλιξη στην πλοκή και επίσης χρησιμοποιούν εκφράσεις για να συνδέσουν τα σημεία της ιστορίας.

Δεύτερον, αφού μελετήσαμε το κατά πόσο τα κείμενα των παιδιών συμβαδίζουν με τα Προγράμματα Σπουδών, παρατηρήσαμε και αναλύσαμε τα παραμύθια με βάση το μοντέλο δομικής ανάλυσης αφηγηματικού λόγου των Labov & Waletzky. Από αυτή την ανάλυση αναδείχθηκε ότι έχει γίνει μία προσπάθεια από παιδιά τα να δομήσουν τα παραμύθια του βάσει των 6 κατηγοριών της αφήγησης οι οποίες αναλύθηκαν στο παραπάνω κεφάλαιο. Τα παραμύθια φαίνεται να ακολουθούν τις περισσότερες από τις κατηγορίες δομικής ανάλυσης εκτός από αυτή της περίληψης. Τα παιδιά σε όλα τα παραμύθια παρουσιάζουν τους πρωταγωνιστές και δίνουν κάποιες πληροφορίες σχετικά με τον χώρο και τον χρόνο που διαδραματίζεται η ιστορία, φτιάχνοντας έτσι τον προσανατολισμό της ιστορίας. Στην συνέχεια σχεδόν σε όλα τα παραμύθια υπάρχει μία σκηνή δράσης ή ένα πρόβλημα που χρειάζεται να αντιμετωπιστεί. Στο τέλος κάθε ιστορίας τα παιδιά, δημιουργούν ένα καλό τέλος, το πρόβλημα λύνεται και οι ήρωες είναι ευτυχισμένοι. Οι πληροφορίες που δίνονται αλλά και ο τρόπος που τα παιδιά δομούν τον αφηγηματικό τους λόγο, δείχνουν ότι είναι σε θέση να κατασκευάζουν κείμενα πιο περίπλοκα από αυτά που προβλέπονται μέσα στα Προγράμματα Σπουδών.

Τρίτον, μελετήθηκε η σχέση μεταξύ της εικόνας και του γραπτού κειμένου στα παραμύθια των παιδιών. Οι ζωγραφιές των παιδιών που αποτέλεσαν και την εικονογράφηση των παραμυθιών, λειτούργησαν είτε για να δώσουν ένα παράδειγμα, είτε να συμπληρώσουν κάτι που έλειπε από την αφήγηση, είτε για να περιγράψουν την κάθε σκηνή που καταγράφονταν. Οι περισσότερες εικόνες δημιουργήθηκαν με

σκοπό να περιγράψουν την αφήγηση και να προσδώσουν ζωντάνια στο κείμενο. Όπως περιγράφεται και από τον van Leeuwen, υπάρχουν συγκεκριμένες λειτουργίες ανάμεσα στην εικόνα και στον γραπτό λόγο. Η λειτουργία που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο στην εικονογράφηση των παιδιών, είναι η λειτουργία της ομοιότητας, σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο του κειμένου είναι όμοιο με την εικόνα. Για παράδειγμα στο πρώτο παραμύθι «Μία παράξενη τσικνοπέμπτη», όπου παρατηρούνται και οι περισσότερες ομοιότητες στις εικόνες, η αφήγηση λέει: «Αυτή την ημέρα λοιπόν ζωγράφησε τον Ζορό κι έναν τίγρη», και στην εικόνα πάνω από αυτή την αφήγηση απεικονίζονται ο Ζορό κι ένας τίγρης, ζωγραφισμένοι από τα παιδιά.

Τέταρτον, η νηπιαγωγός καθ' όλη την διάρκεια συγγραφής των παραμυθιών χρησιμοποίησε μία προσέγγιση συμβατή με τα Προγράμματα Σπουδών. Ενθάρρυνε τα παιδιά να αφηγηθούν σκηνές που έζησαν μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων αλλά και φανταστικές ιστορίες που δημιουργήθηκαν εκείνη την στιγμή μέσα στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης έδινε στα παιδιά πληροφορίες για το πως πρέπει να ξεκινάει μία ιστορία, για παράδειγμα με την χαρακτηριστική φράση «Μία φορά κι έναν καιρό», αλλά και ποιες συνδετικές λέξεις και φράσεις πρέπει να χρησιμοποιούν για να υπάρχει συνοχή και εξέλιξη στην ιστορία. Η διαδικασία συγγραφής των παραμυθιών ήταν σε κάποιο βαθμό καθοδηγούμενη από την νηπιαγωγό, ώστε να μπορέσει να υπάρξει σύνδεση ανάμεσα στις αφηγήσεις των παιδιών. Ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκε η νηπιαγωγός, βοηθάει τα παιδιά σε ικανοποιητικό βαθμό να κατασκευάσουν πολύπλοκα αφηγηματικά κείμενα, εφόσον τους δίνει τα ερεθίσματα για να ξεκινήσουν την ιστορία, να δημιουργήσουν μία πλοκή, να βρουν πρωταγωνιστές και να φτιάξουν ένα τέλος.

Το καταληκτικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να γίνει πιο περίπλοκος από ότι περιγράφεται στα Προγράμματα Σπουδών, εφόσον υπάρξει και η σωστή καθοδήγηση και βοήθεια της νηπιαγωγού. Δίνοντας τα σωστά ερεθίσματα, τα παιδιά μπορούν να αφηγηθούν και να δημιουργήσουν μία πλοκή με, προσανατολισμό, εξέλιξη δράσης, επίλυση κ.α. Ακόμη, είναι σε θέση να εμπλουτίσουν τα κείμενά τους με εικόνες, με σκοπό να προσδώσουν ζωντάνια και να περιγράψουν με λεπτομέρεια κάθε σκηνή του σεναρίου, που κατασκεύασαν.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγαλιανού. Ο (2014) *Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση*. ΕΡΚΥΝΑ, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, τεύχος 1, 186-199. Απρίλιος 2014.
- Αναγνωστόπουλος. Β.Δ (1997) *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα. Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αρχάκης, Α, Τσάκωνα. Β (2011) *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Ελληνική γλώσσα: Θεωρία και Διδακτική. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Κακαβούλια, Μ., Σταμούλη, Σ., Φωκά- Καβαλιεράκη, Γ., Οικονόμου, Α., Πρωτόπαπας, Α., & Βαρλοκόστα, Σ. (2014). *Πρωτόκολλο εκμείευσης αφηγηματικού λόγου στην Ελληνική από άτομα με αφασία: Αρχές, μεθοδολογικά ζητήματα και προκαταρκτικά αποτελέσματα*. Γλωσσολογία, 22, 41-60. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2020.
- Κανατσούλη. Μ (1997) *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. (1<sup>η</sup> έκδοση), Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις University Studio Press.
- Κανατσούλη. Μ (2018) *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. (3<sup>η</sup> έκδοση), Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις University Studio Press.
- Κανέλλου, Μ. Α., Κοροβέση, Ε. Α., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). *Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας*. *Preschool and primary education*, 4(1), 35-67.
- Κατή. Δ (1992) *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. (3<sup>η</sup> έκδοση), Αθήνα. Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Μαγγόπουλος. Γ (2014) *Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί*. Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, Τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64. Χειμώνας 2014.
- Νάνου. Α (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη, Ελλάς.
- Πάλλη. Κ, Σκλια. Γ.Μ (2020) *Χαρακτηριστικά αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα, Ελλάς.
- Παμπούρη. Α (2016) *Η συμβολή της πρακτικής άσκησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας: μία αξιολογική μελέτη περίπτωσης στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα. Ιούνιος 2016
- Σαμαντά. Μ (2020) *Η επίδραση της δομής των αφηγηματικών κειμένων στον προφορικό αφηγηματικό λόγο παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, Ελλάς.
- Τζιαφέρη. Σ (2014) *Τριγωνοποίηση (Ποιοτική σε συνδυασμό με ποσοτική έρευνα)*. Διερεύνηση Κλινικών Προβλημάτων μέσω Εφαρμοσμένης Έρευνας και Μέθοδοι Διάχυσης των Αποτελεσμάτων της, Ενότητα Ζ. Αθήνα 2014

Τσατμαλή, Ι (2002) *Φιλολογική προσέγγιση του παραμυθιού*. Δημοσιευμένη πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.

Denzin N (1989): *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. 3rd edition. McGraw and Hill. New York.

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.