



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**«Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας»**

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η εξέταση των αφηγηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω  
του Διαγλωσσικού Εργαλείου Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN)**

**Μπανιώτη Αγγελική**

Θεσσαλονίκη 2019



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**«Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας»**

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Η Εξέταση των Αφηγηματικών Δεξιοτήτων σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας μέσω του Διαγλωσσικού Εργαλείου Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN)

Assessment of Narrative Skills in Preschool Children using the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)

Μπανιώτη Αγγελική

#### **Εξεταστική Επιτροπή**

Βογινδρούκας Ιωάννης, Επόπτης

Τσιμπλή Ιανθή Μαρία

Περιστέρη Ελένη

Θεσσαλονίκη 2019

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

.....(υπογραφή).....

.....(Ον/μο).....

# Πίνακας περιεχομένων

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	1
<b>ABSTRACT</b> .....	3
<b>Πρόλογος</b> .....	5
<b>Συντομογραφίες</b> .....	7
<b>Εισαγωγή</b> .....	8
<b>1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση</b> .....	13
<b>1.1. Αφηγηματικές Δεξιότητες</b> .....	13
1.1.1. Αφηγηματική Ικανότητα.....	13
1.1.2. Αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων.....	14
1.1.2.1. Ανάλυση της Οργάνωσης του Αφηγήματος.....	15
1.1.2.2. Γραμματική Ιστορία: Μακροδομή .....	18
<i>i. Δομή Ιστορίας</i> .....	18
<i>ii. Δομική Πολυπλοκότητα</i> .....	21
<i>iii. Όροι Εσωτερικής Κατάστασης</i> .....	25
<i>iv. Κατανόηση</i> .....	29
1.1.3. Τυπική ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων.....	31
1.1.4. Παράγοντες που επιδρούν στην αφηγηματική ικανότητα .....	38
1.1.4.1. Φύλο .....	38
1.1.4.2. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση.....	41
1.1.4.3. Επίδραση του είδους της δοκιμασίας.....	45
<b>2. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα</b> .....	50
<b>3. Μεθοδολογία</b> .....	52
<b>3.1. Συμμετέχοντες</b> .....	52
3.1.1. Κριτήρια Επιλογής συμμετεχόντων .....	52
3.1.2. Περιγραφή Συμμετεχόντων .....	53

<b>3.2. Συλλογή Δεδομένων και εργαλεία</b> .....	57
3.2.1. Γενική Διαδικασία.....	57
3.2.1.1. Ερωτηματολόγιο Γονέων .....	58
3.2.1.2. Μέθοδος Συλλογής δεδομένων από τα σταθμισμένα εργαλεία .....	59
3.2.1.2. Σταθμισμένα Εργαλεία .....	60
<i>i. Κλίμακα CPM του Raven</i> .....	60
<i>ii. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου</i> .....	61
<i>iii. Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας</i> .....	62
3.2.1.3. Διαγλωσσικό Εργαλείο Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN) .....	63
3.2.1.4. Διαδικασία εκμαίευσης Αφηγήσεων .....	65
<b>3.3. Ανάλυση δεδομένων</b> .....	67
3.3.1. Μεταγραφή.....	67
3.3.2. Κωδικοποίηση και Βαθμολόγηση Αφηγήσεων.....	68
3.3.3. Στατιστικές Αναλύσεις.....	71
<b>4. Αποτελέσματα</b> .....	73
<b>4.1. Περιγραφική Στατιστική</b> .....	73
4.1.1. Επιδόσεις στη διήγηση: MAIN 1.....	73
4.1.1.1. Επιδόσεις ανά ηλικιακή ομάδα .....	73
4.1.1.2. Επιδόσεις με βάση το φύλο για κάθε ηλικιακή ομάδα.....	77
4.1.1.3. Επιδόσεις με βάση την κοινωνικοοικονομική κατάσταση .....	79
<i>i. Επιδόσεις με βάση τη μητρική εκπαίδευση</i> .....	80
<i>ii. Επιδόσεις με βάση την πατρική εκπαίδευση</i> .....	82
<i>iii. Επιδόσεις με βάση το εισόδημα της οικογένειας</i> .....	85
4.1.2. Επιδόσεις στην αναδιήγηση: MAIN 2 .....	88
4.1.2.1. Επιδόσεις ανά ηλικιακή ομάδα .....	88
4.1.2.2. Επιδόσεις με βάση το φύλο για κάθε ηλικιακή ομάδα.....	92

4.1.2.3. Επιδόσεις με βάση την κοινωνικοοικονομική κατάσταση .....	94
i. Επιδόσεις με βάση τη μητρική εκπαίδευση .....	95
ii. Επιδόσεις με βάση την πατρική εκπαίδευση.....	97
iii. Επιδόσεις με βάση το εισόδημα της οικογένειας .....	100
<b>4.2. Επαγωγική Στατιστική .....</b>	<b>102</b>
4.2.1. Επίδραση του υπόβαθρου του παιδιού στις αφηγήσεις.....	102
4.2.1.1. Διήγηση: MAIN 1.....	102
4.2.1.2. Αναδιήγηση: MAIN 2 .....	107
4.2.2. Επίδραση του είδους της δοκιμασίας.....	110
<b>5. Συζήτηση .....</b>	<b>112</b>
<b>5.1. Επίδραση του υπόβαθρου του παιδιού στις αφηγήσεις .....</b>	<b>113</b>
5.1.1. Επίδραση της ηλικίας.....	113
5.1.2. Επίδραση του φύλου .....	117
5.1.3. Επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης .....	119
<b>5.2. Επίδραση του είδους της δοκιμασίας.....</b>	<b>120</b>
<b>5.3. Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....</b>	<b>122</b>
<b>5.4. Κλινικές Προτάσεις.....</b>	<b>128</b>
<b>Βιβλιογραφικές αναφορές.....</b>	<b>131</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 .....</b>	<b>161</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 .....</b>	<b>164</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Σκοπός:* Η παρούσα μελέτη εξέτασε διάφορες πτυχές της μακροδομής των αφηγηματικών δεξιοτήτων τυπικών αναπτυσσόμενων παιδιών, που είχαν ηλικίες από 4 έως 6 έτη. Οι στόχοι αφορούσαν το πώς η ηλικία, το φύλο, οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (μητρική, πατρική εκπαίδευση και εισόδημα οικογένειας) και το είδος της δοκιμασίας θα μπορούσαν να επιδράσουν στις αφηγήσεις των παιδιών.

*Μέθοδος:* Τα αφηγήματα 68 μονόγλωσσων ελληνόφωνων παιδιών αναλύθηκαν ως προς τη δομή ιστορίας, τη δομική πολυπλοκότητα, τους όρους εσωτερικής κατάστασης (ΟΕΚ) και την κατανόηση σε δύο είδη εκμαιύσεων (διήγηση και αναδιήγηση). Χρησιμοποιήθηκαν οι φανταστικές ιστορίες του Διαγλωσσικού Εργαλείου Αξιολόγησης Αφηγήσεων (Gagarina και συν., 2012) για τις δοκιμασίες της παραγωγής και κατανόησης.

*Αποτελέσματα:* Η μελέτη στη δοκιμασία της διήγησης κατέδειξε στατιστικώς σημαντικές επιδράσεις της ηλικίας στη δομή ιστορίας, τη δομική πολυπλοκότητα και την κατανόηση, αλλά όχι στους όρους εσωτερικής κατάστασης. Το εισόδημα της οικογένειας φάνηκε να επιδρά στη δομική πολυπλοκότητα. Επίσης, η μητρική εκπαίδευση βρέθηκε να επηρεάζει την εμφάνιση των μη σχετιζόμενων με τη Θεωρία του Νου ΟΕΚ, κατά τη διήγηση. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές για το φύλο στη δοκιμασία της διήγησης, ενώ κατά την αναδιήγηση τα κορίτσια είχαν καλύτερη επίδοση στη δομή ιστορίας. Η ηλικία και οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες δε διαπιστώθηκε να επιδρούν σημαντικά στη δοκιμασία της αναδιήγησης. Τα ευρήματα κατέδειξαν διαφορές μεταξύ των μεθόδων εκμείευσης της αφήγησης. Παρατηρήθηκε μία τάση για καλύτερη επίδοση στην παραγωγή κατά την αναδιήγηση και για κάποιες από τις ηλικιακές ομάδες, οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές. Η κατανόηση ήταν κατά σημαντικό βαθμό καλύτερη κατά την αναδιήγηση παρά στη διήγηση για όλες τις ηλικιακές ομάδες.

*Κλινικές Επιπτώσεις:* Γενικά, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι το MAIN και ειδικότερα η δοκιμασία της διήγησης, αποτελεί ένα αξιολογητικό εργαλείο, που μπορεί να εντοπίσει αναπτυξιακές αλλαγές στις αφηγήσεις των ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι η μέθοδος της εκμαίευσης μπορεί να επιδράσει στις αφηγήσεις των παιδιών. Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές συνέπειες των ευρημάτων αυτών συζητούνται.

*ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:* γλωσσική ανάπτυξη, αφηγήσεις, παιδιά προσχολικής ηλικίας, μακροδομή.

## ABSTRACT

*Purpose:* This study examined macrostructural aspects of narrative skills in normally developing children between the ages of 4 years and 6. The aims were to explore how *age*, gender, socioeconomic status (SES: maternal, paternal education, and family income), and task affect child narrative skills.

*Method:* The narratives of 68 monolingual Greek-speaking children were analyzed for story structure, structural complexity, internal state terms (ISTs), and comprehension in two conditions (telling and retelling). Elicited fictional story production and comprehension tasks were using the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Gagarina et al., 2012).

*Results:* The study showed significant age effects on story structure, story complexity and comprehension, but not internal state terms in the telling task. Family income seemed to have an effect on structural complexity. Also, maternal education affected non Theory of Mind related ISTs in the telling task. There were no significant effects for gender on the telling, whereas girls outperformed boys in the story structure of the retelling task. No significant effects for age, and SES were noticed on the retelling task. The results revealed differences between elicitation tasks. For production (storytelling), a trend favoring retell over tell was found and in some age groups those differences were significant. Comprehension was significantly better in the retelling than in telling condition, regardless of the age group.

*Clinical Implications:* In general the MAIN and especially the telling task appears to be an assessment tool that is able to identify developmental changes in Greek preschoolers' narratives. It is also worth mentioning that one should take into account that the elicitation



method may have an effect on narratives. Theoretical and methodological implications of these results are discussed.

*KEY WORDS:* language development, narratives, preschoolers, macrostructure.

## Πρόλογος

Η διαδικασία συλλογής του δείγματος και συγγραφής της παρούσας εργασίας ήταν μία ιδιαιτέρως χρονοβόρα, αλλά ενδιαφέρουσα διαδικασία και πάνω από όλα μία σημαντική εμπειρία μάθησης. Για την επίτευξη της ολοκλήρωσης της διπλωματικής αυτής διαδραμάτισαν πολλοί άνθρωποι σημαντικό ρόλο και στους οποίους είμαι ευγνώμων.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, τον κύριο Ιωάννη Βογινδρούκα, την κυρία Ιανθή Μαρία Τσιμπλή και την κυρία Ελένη Περιστέρη. Οι γνώσεις τους και η επιστημονικότητά τους διευκόλυναν τη διεξαγωγή της μελέτης. Η συνεχής ενθάρρυνση και καθοδήγηση του επόπτη μου κυρίου Βογινδρούκα, αλλά και η εμπιστοσύνη του προς την προσπάθεια αυτή αποτέλεσε κινητήριο δύναμη σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Τσιμπλή, για όσα μας δίδαξε μέσω του μαθήματός της στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, όπου και έμαθα για το Διαγλωσσικό Εργαλείο Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN). Παραπάνω από βοηθητική ήταν η συμβολή της κυρία Περιστέρη, με την καθοδήγηση, που μου παρείχε για τη λήψη κάποιων μεθοδολογικών αποφάσεων, αλλά και για τον τρόπο βαθμολόγησης των αφηγημάτων με την χρήση του MAIN. Οι απαντήσεις της σε κάθε e-mail ήταν άμεσες και με σημαντικές συμβουλές και της είμαι ευγνώμων για αυτό.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ιδιωτικούς παιδικούς και νηπιακούς σταθμούς της Θεσσαλονίκης και προπαντός τους διευθυντές τους, που συμφώνησαν και με δέχτηκαν στον χώρο τους για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής. Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω και τις νηπιαγωγούς τους, που μου διέθεσαν τον χρόνο τους και που σε κάποιες περιπτώσεις έκαναν προσαρμογές του προγράμματός τους. Πολλά ευχαριστώ αξίζουν και στους γονείς των παιδιών, που συναίνεσαν για τη συμμετοχή των παιδιών τους

στην έρευνα, αλλά και σε όλα τα παιδιά, χωρίς τη συνεργασία των οποίων αυτή η έρευνα δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, που αποτελεί στήριγμα όλης αυτής της προσπάθειας. Τους ευχαριστώ για την ενθάρρυνσή τους, να ασχοληθώ με τον τομέα της λογοθεραπείας. Η υπομονή και η υποστήριξη, που μου δείχνουν σε κάθε βήμα, που επιλέγω να κάνω στη ζωή μου, είναι ανεκτίμητες.

## Συντομογραφίες

- ΔΕΛ** Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου
- ΕΓΔ** Ειδική Γλωσσική Διαταραχή
- ΘτΝ** Θεωρία του Νου
- ΘτΝ** που δεν σχετίζεται με τη Θεωρία του Νου
- +ΘτΝ** που σχετίζεται με τη Θεωρία του Νου
- ΜΑΙΝ** Διαγλωσσικό Εργαλείο Αξιολόγησης Αφηγήσεων
- ΟΕΚ** Όροι Εσωτερικής Κατάστασης

## Εισαγωγή

Η αφήγηση, αποτελεί σημαντικό τομέα της γλώσσας των μικρών παιδιών. Πρόκειται για δεξιότητα, κατά την οποία λέει κάποιος μία ιστορία, δηλαδή μία σειρά γεγονότων με τρόπο δομημένο, που καθιστά σαφές στον ακροατή το τι συνέβη, σε ποιον και για ποιο λόγο. Ο Labov (1972) θεωρεί σαν ελάχιστο αφήγημα κάθε συνέχεια δύο προτάσεων που διατάσσονται χρονικά, δύο δηλαδή τουλάχιστον γεγονότων, που διαδέχονται το ένα το άλλο ακολουθώντας μια λογική σχέση (Μιχαλοπούλου, 2009). Η ικανότητα αυτή έχει τραβήξει το ενδιαφέρον πολλών επιστημονικών κλάδων, όπως της ψυχολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της γλωσσολογίας και της λογοθεραπείας, καθώς φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση της γλώσσας (Hegsted, 2013).

Οι πρώτες πρωτότυπες αφηγήσεις δεν αρχίζουν να εμφανίζονται στην επικοινωνία ενός παιδιού νωρίτερα από την ηλικία των τριών (Leadholm & Miller 1992). Όπως αναφέρουν οι Σηφάκης και Σπαντιδάκη (2018), από την ηλικία των 3-4 ετών, οι αφηγήσεις των παιδιών εξελίσσονται από χαλαρά συνδεδεμένες εκφορές σε συνεκτικές δομές επεισοδίων (Berman & Slobin, 1994) και συνεχίζουν να αναπτύσσονται μέχρι την εφηβεία (Leinonen, Letts & Smith, 2000). Παρόλα αυτά δεν αναπτύσσονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά, καθώς στην ανάπτυξη αυτή παίζει ρόλο ένα πλήθος ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Lever & Senechal, 2011).

Σύμφωνα με τους Fekonja, Marjanovic-Umek, & Simona, (2010), οι αφηγήσεις των παιδιών μας δίνουν πληροφορίες για την πραγματολογική δεξιότητα του παιδιού, η οποία αναπτύσσεται ταχύτατα κατά την προσχολική ηλικία και σχετίζεται με διάφορα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του παιδιού (Vogindroukas, Chelas, Grigoriadou, 2012). Οι πρώιμες κοινές συνομιλίες και καταστάσεις παιχνιδιού με τους φροντιστές

αποτελούν τη βάση για την αφήγηση (Kavanaugh & Engel 1998· Nelson 1996). Το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελεί πηγή των εμπειριών ενός παιδιού και μπορεί να ενισχύσει τη γλωσσική του ανάπτυξη (Crain, 2004· Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998· Powell, 2004).

Παρομοίως, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας και πιο συγκεκριμένα η εκπαίδευση των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας μπορούν να επιδράσουν στη γλωσσική εξέλιξη (Butler, McMahon, & Ungerer, 2003· Hoff, 2003· Marjanovič-Umek, Podlesek, & Fekonja, 2005· Rowe, 2008· Sénéchal και συν., 1998) και ειδικότερα στις αφηγηματικές ικανότητες του παιδιού (Fekonja-Peklaj, Marjanovič-Umek, & Kranjc, 2010). Αυτό επιτυγχάνεται λόγω της διαμόρφωσης ενός ευνοϊκού για την εκμάθηση της γλώσσας περιβάλλοντος.

Οι αφηγηματικές δεξιότητες αποτελούν πρόδρομο και προβλεπτικό παράγοντα της ικανότητας απόκτησης γραμματισμού, αλλά και της μετέπειτα σχολικής πορείας (Feagans & Applebaum, 1986· Bishop & Edmundson, 1987). Συμβάλλουν δηλαδή στη μετάβαση από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (Burgess, Hecht & Lonigan, 2002· Dickinson & Tabors, 2001). Πολλές είναι επίσης οι έρευνες που έχουν δείξει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της κατανόησης και παραγωγής αφηγήσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας και της μετέπειτα αναγνωστικής κατανόησης στις τάξεις του δημοτικού, όπως επίσης και της πρώιμης μαθηματικής ικανότητας (Boudreau, 2008· Catts, Fey, Tomblin, & Zhang, 2002· Dickinson & McCabe, 2001· Dickinson & Tabors, 2001· Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004· Gutiérrez-Clellen, 2002· Justice, Bowles, Pence, & Gosse, 2010· O'Neill, Pearce, & Pick, 2004· Van de Broek, Kendeou, Kremer, Lynch, Butler, White, & Lorch, 2005). Κατ' επέκταση, δυσκολίες στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών μπορούν να

αποτελέσουν προγνωστικές ενδείξεις για γενικότερες δυσκολίες που σχετίζονται με τη μάθηση και το γραμματισμό (McCabe & Rollins, 1994).

Σύμφωνα με τους Schraender, Quinn, Stockman, & Miller (1999), η αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων θεωρείται ως μία πιο αυθεντική προσέγγιση της αξιολόγησης της γλώσσας, καθώς οι δεξιότητες των παιδιών εξετάζονται μέσα από μία εξαιρετικά συμφραζοποιημένη δραστηριότητα, που αντιπροσωπεύει πιο «ρεαλιστικές απαιτήσεις εκμάθησης» και καταστάσεις (Justice και συν., 2010). Επιπρόσθετα, τα δεδομένα της αφήγησης επιτρέπουν πολλές και διαφορετικού τύπου γλωσσικές αναλύσεις (Berman & Slobin, 1994· Hickmann, 2004) και μπορεί να αποτελέσουν έναν πιο οικολογικά έγκυρο τρόπο αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας και ανάπτυξης σε σύγκριση με τεστ που εξετάζουν συγκεκριμένες μορφολογικές και/ή συντακτικές δομές (Lindgren, 2018).

Η ανάλυση της αφήγησης επιτρέπει επίσης στους κλινικούς να αξιολογήσουν πολλαπλά γλωσσικά χαρακτηριστικά συμπεριλαμβανομένης της μακροδομής (π.χ. η γραμματική ιστορία, τα στοιχεία του πλαισίου, οι χαρακτήρες, η πλοκή κλπ.) και της μικροδομής (λεξική ποικιλομορφία, ο αριθμός των λέξεων και των προτάσεων που περιέχει, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες συνεκτικές λέξεις για τη σύνδεση λέξεων και προτάσεων, η συνολική γραμματική πολυπλοκότητά κλπ.) χρησιμοποιώντας σχετικά μικρά δείγματα ομιλίας (Berman, 1995; Heilmann, Miller, & Nockerts, 2010· Heilmann, Miller, Nockerts, & Dunaway, 2010· Justice και συν., 2010· Gagarina και συν., 2012).

Πολλές είναι οι έρευνες, οι οποίες έχουν αναλύσει την ανάπτυξη της προφορικής αφηγηματικής ικανότητας σε παγκόσμιο επίπεδο. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικά είδη ερεθισμάτων και έχουν επικεντρωθεί σε διαφορετικές πτυχές της αφήγησης, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Ακόμα, οι έρευνες της αφήγησης παιδιών προσχολικής ηλικίας, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα είναι ελάχιστες και συνήθως αυτές εξετάζουν παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Παρόλα αυτά, προκειμένου να διαπιστωθεί τι μπορεί να θεωρηθεί ως μη τυπικό, είναι απαραίτητο να γνωρίζει κανείς, τι θεωρείται τυπικό (Acker, 2012) και λίγα είναι ακόμα γνωστά για το πώς και το πότε τα ελληνόφωνα παιδιά μαθαίνουν να λένε ιστορίες.

Η τρέχουσα έρευνα, αφορά τις αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών προσχολικής ηλικίας εξετάζοντας ταυτόχρονα δύο είδη αφηγήσεων (διήγηση και αναδιήγηση) και συγκρίνοντάς τα μεταξύ τους. Χρησιμοποιείται το Διαγλωσσικό Εργαλείο Εξέτασης Αφηγήσεων (MAIN) (Gagarina και συν., 2012), που έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά και έχει δοκιμαστεί σε μονόγλωσσο και δίγλωσσο πληθυσμό παιδιών (Peristeri και συν., στη Gagarina και συν., 2012). Αποσκοπεί στη διερεύνηση της ανάπτυξης της αφήγησης στις ηλικίες αυτές, καθώς επίσης και την επίδραση παραγόντων όπως το φύλο και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Ακόμα, συγκρίνει τις επιδόσεις των παιδιών ανάμεσα σε δύο διαφορετικά είδη δοκιμασιών. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η μελέτη συνεισφέρει στην καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης της αφηγηματικής ικανότητας. Τα δεδομένα, που έχουν συλλεχθεί για την παρούσα μελέτη, μπορούν να αποτελέσουν μία αρχή για τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών πάνω στην αφήγηση των παιδιών.

Στο κεφάλαιο 1, θα δοθεί το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο βασίστηκε η μελέτη. Στο κεφάλαιο 2 τίθενται οι σκοποί και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο κεφάλαιο 3, περιγράφεται η μεθοδολογία, με επιπλέον υποκεφάλαια για τους συμμετέχοντες (3.1.), τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή δεδομένων, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (3.2.), καθώς επίσης και η ανάλυση των δεδομένων (3.3.). Στο κεφάλαιο 4. καταγράφονται τα αποτελέσματα της έρευνας, το οποίο χωρίζεται σε δύο



υποκεφάλαια περιγραφικής (4.1.) και επαγωγικής στατιστικής (4.2.). Η συζήτηση των αποτελεσμάτων, μαζί με τα συμπεράσματα, τους περιορισμούς και τις προτάσεις για μελλοντικές έρευνες βρίσκονται στο κεφάλαιο 5.

# 1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

## 1.1. Αφηγηματικές Δεξιότητες

### 1.1.1. Αφηγηματική Ικανότητα

Η αφηγηματική ικανότητα, που ορίζεται ως η ικανότητα κατανόησης και παραγωγής αφηγήματος, είναι μία σύνθετη ικανότητα, που περιλαμβάνει την κωδικοποίηση και ερμηνεία των πληροφοριών και την οργάνωσή τους σε μια συνεκτική/λογική νοητική αναπαράσταση (Kintsch, 1988· Levelt, 1989, όπως αναφέρεται στις Roch, Florit, & Levorato, 2016). Αποτελεί μία πραγματολογική γλωσσική δεξιότητα, που ξεκινά να αναπτύσσεται σχετικά νωρίς, παράλληλα με τη χρήση συμβολικών συστημάτων στην καλλιτεχνική έκφραση και το συμβολικό παιχνίδι (Vygotsky, 1978, όπως αναφέρεται στις Fekonja-Pekljaj και συν., 2010).

Η έρευνα για την αφηγηματική ικανότητα και την ανάπτυξή της είναι πολύ σημαντική για διάφορους λόγους. Πρώτον, οι αφηγήσεις είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες στις ζωές των παιδιών από μικρή ηλικία και η αφηγηματική ικανότητα είναι πολύ σημαντική για την επικοινωνία κοινωνικών μηνυμάτων σε τρίτους και για την εξαγωγή νοήματος από τις εμπειρίες (Bruner, 1986· Nelson, 2007· Bonifacci, Barbieri, Tomassini, & Roch, 2018). Δεύτερον, η αφηγηματική ικανότητα έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται με τη μετέπειτα ανάπτυξη του γραμματισμού και της σχολικής επιτυχίας (Bishop & Edmundson, 1987· Bliss, McCabe, & Miranda, 1998· Gutiérrez-Clellen, 2002· Hayward & Schneider, 2000· McCabe, 1996· McCabe & Rollins, 1994· Norris & Bruning, 1988· Oakhill & Cain, 2012· O'Neill, Pearce, & Pick, 2004· Pearson, 2002· Swanson, Fey, Mills, & Hood, 2005). Τρίτον, μία δραστηριότητα αφήγησης παρέχει μία ποικιλία πληροφοριών για την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με έναν οικολογικά έγκυρο τρόπο και θεωρείται ένα πολύτιμο

κλινικό εργαλείο (Botting, 2002), καθώς αποτελεί ένα σχετικά φυσικό πλαίσιο εκμείυσης δεδομένων. Έχει αναγνωριστεί γενικά ότι οι αφηγήσεις παρέχουν πλούσια δεδομένα και μέσα σε ένα σύντομο δείγμα γλώσσας, για τις πολλαπλές γλωσσικές δεξιότητες ενός παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της δομής της ιστορίας, της δομικής πολυπλοκότητας, της γλώσσας εσωτερικής κατάστασης, της συνοχής, της μορφοσύνταξης, λεκτικής ποικιλίας/ποικιλότητας και της παραγωγικότητας (Bohnacker, 2016). Οι προφορικές αφηγήσεις παρέχουν επίσης έναν δείκτη ανάπτυξης σε διάφορους τομείς (Liles, 1993). Αποκαλύπτουν επίσης ορισμένες κοινωνικές, γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες (δηλαδή το να είναι οργανωμένο, συνεκτικό, ευαίσθητο στις ανάγκες του ακροατή και με επίγνωση των νοητικών καταστάσεων των άλλων) (John, 2001). Συνεπώς, παρουσιάζουν ενδιαφέρον τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους κλινικούς.

### 1.1.2. Αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων

Οι μέθοδοι για συλλογή και ανάλυση της αφηγηματικής γλώσσας ποικίλλουν. Όπως αναφέρεται στη Gagarina και συν., (2012), υπάρχουν διαφορετικές διαδικασίες δειγματοληψίας (π.χ. αυθόρμητη ή εκμειυμένη), διαφορετικοί τύποι αφηγήσεων (π.χ. προσωπικές και φανταστικές) και διαφορετικές μέθοδοι (π.χ. διήγηση και αναδιήγηση της ιστορίας). Οι φανταστικές ιστορίες, συνήθως αξιολογούνται μέσω της διήγησης και της αναδιήγησης. Η αλληλουχία των εικόνων είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να απεικονίζεται η επεισοδιακή δομή και να ασκεί κάποιον έλεγχο στο μήκος και στην πολυπλοκότητα των αφηγήσεων, που εκφέρονται από τους συμμετέχοντες (Lindgren, 2018). Οι φανταστικές αφηγήσεις είναι συγκρίσιμες, ειδικά όταν το θέμα και οι

χαρακτήρες της ιστορίας είναι καθορισμένοι. Κατά συνέπεια, έγινε η επιλογή χορήγησης φανταστικών ιστοριών στην παρούσα έρευνα.

Οι περισσότερες μελέτες ερευνούν την ικανότητα παραγωγής αφήγησης των παιδιών, είτε μέσω διήγησης είτε αναδιήγησης, που βασίζεται σε μία αλληλουχία εικόνων (αναλύονται περαιτέρω στο κεφάλαιο 1.1.4.3.). Οι Bonifacci και συν. (2018) αναφέρουν ότι η εκμαίευση αφηγήματος με τη χρήση δοκιμασιών, που έχουν εικόνες, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να μιλήσει, επιτρέποντας έτσι στον παρατηρητή να παρατηρήσει και να αναλύσει το λεξιλόγιο και τη γραμματική, που εμφανίζονται στο λόγο του παιδιού, από μικρή ηλικία. Επιπλέον, μειώνεται το γνωστικό φορτίο λόγω της παρουσίας εικόνων: τα παιδιά δεν είναι υποχρεωμένα να ανακαλέσουν παρελθοντικά γεγονότα, όπως συμβαίνει με τις προσωπικές αφηγήσεις, αλλά μπορούν να σχηματίσουν ιστορίες συνδέοντας και περιγράφοντας διαφορετικές εικόνες, ή μπορούν να εμπλουτίσουν και να δημιουργήσουν μία πιο σύνθετη ιστορία, προσθέτοντας λεπτομέρειες και δομικά στοιχεία. Με τη μέθοδο αυτή καθίσταται δυνατή η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με το επίπεδο απόκτησης της γλώσσας και τη χρήση γλωσσικών και συλλογιστικών μορφών, που είναι χαρακτηριστικές της γλώσσας του παιδιού (Ervin-Tripp, 1989, όπως αναφέρεται στις Bonifacci και συν., 2018).

#### 1.1.2.1. Ανάλυση της Οργάνωσης του Αφηγήματος

Σύμφωνα με τη Νάνου (2004), ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων γνωρισμάτων της ιστορίας αποτελεί σημείο αντιπαράθεσης. Δεν υπάρχει συνεπώς ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, καθώς διάφοροι ερευνητές επικεντρώνονται σε διαφορετικά χαρακτηριστικά των ιστοριών, ανάλογα με την προσέγγισή τους.

Η αναδιήγηση και η ελεύθερη αφήγηση ιστοριών, με την κατάλληλη ανάλυση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών της αφηγηματικής ικανότητας του παιδιού (Westerveld & Gillon, 2010). Η αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου συχνά συντελεί στη διάκριση των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών από εκείνους με γλωσσικές δυσκολίες (Vandewalle, Boets, Boons, Ghesquiere, & Zink, 2012· Westerveld και συν., 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν εφικτό να αναλυθούν όλες οι πτυχές της αφήγησης. Στο υποκεφάλαιο αυτό αναφέρονται κάποιες πτυχές της αφήγησης που μπορούν να αναλυθούν, συμπεριλαμβανομένης και αυτής, που επιλέχθηκε να αναλυθεί στην παρούσα έρευνα, δηλαδή της μακροδομής, στην οποία εμπεριέχονται και οι όροι εσωτερικής κατάστασης.

Όσον αφορά τη μελέτη των αφηγηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, είτε πρόκειται για αφηγήσεις αυθόρμητων (προσωπικών ή φανταστικών) ιστοριών είτε για αφηγήσεις από εικονογραφημένα βιβλία, αυτή εστιάζει στη συνεκτικότητα (coherence), δηλαδή στο περιεχόμενο της αφήγησης, και στη συνοχή (cohesion), που αφορά τους γλωσσικούς μηχανισμούς στους οποίους στηρίζεται η οργάνωση της αφήγησης (Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995). Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, εντοπίζονται πολλές προσεγγίσεις ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου και έχουν χρησιμοποιηθεί πλήθος εννοιολογικών όρων, προκειμένου να περιγραφεί η δομή και η αναπτυξιακή του πορεία (Hedberg & Stoel-Gammon, 1986). Όπως αναφέρεται στη Lindgren (2018), συχνά γίνεται η διάκριση μεταξύ δύο επιπέδων ανάλυσης της αφήγησης: τη μικροδομή και τη μακροδομή. Για παράδειγμα, οι Halliday και Hasan (1976) εστίασαν στη μελέτη της αλληλουχίας/συνοχής ή μικροδομής των αφηγηματικών ιστοριών, ενώ άλλοι ερευνητές εστίασαν περισσότερο στη μελέτη της συνεκτικότητας ή μακροδομής των αφηγηματικών γεγονότων. Η πρώτη αφορά τις πτυχές ενός local (micro) επιπέδου, το οποίο

επικεντρώνεται σε λέξεις, προτάσεις και εκφορές και η δεύτερη σε μία παγκόσμια (macro) οργάνωση της αφήγησης (Gagarina και συν., 2012· Justice και συν., 2006· Liles, Duffy, Merritt, & Purcell, 1995).

Η συνοχή των αφηγήσεων συχνά εξετάζεται μέσω της ανάλυσης των cohesive devices. Όπως αναφέρουν οι Halliday & Hasan (1976), αποτελούν ενδείξεις χρονικές/αιτιώδεις και αναφοράς, που συνδέουν την αφήγηση, όπως είναι οι σύνδεσμοι και οι αναφορικές εκφράσεις. Οι αναλύσεις της μικροδομής εξετάζουν το πώς συνδέονται οι προτάσεις και οι πληροφορίες (χρονική, αιτιακή, αναφορική συνοχή), μέσω της χρήσης όρων εσωτερικής κατάστασης, λέξεις (επίθετα και ρήματα) που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το «τοπίο της συνείδησης», όπως το όρισε ο Bruner (1986), δηλαδή τι σκέφτονται και νιώθουν οι χαρακτήρες της ιστορίας. Επίσης, αφορούν και πιο γενικές γλωσσικές δομές και οι οποίες, περιλαμβάνουν αναλύσεις της παραγωγικότητας, γραμματικής, συντακτικής πολυπλοκότητας και λεξιλογικής ποικιλομορφίας (Justice και συν., 2006).

Η μακροδομή αποτελεί τη συνολική δομή της αφήγησης. Η συμπερίληψη των απαραίτητων στοιχείων της μακροδομής μπορεί να υποδηλώσει τον πυρήνα της αφηγηματικής ικανότητας και εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς στις ηλικίες που εξετάζονται και στην παρούσα έρευνα. Κατ' επέκταση, η μακροδομή αποτελεί κεντρικό τομέα ανάλυσης σε μία μελέτη αφήγησης (Newman & McGregor, 2006). Διακρίνονται δύο τύποι ανάλυσης της μακροδομής: Ο ένας τρόπος ανήκει στην παράδοση των Γραμματικών Ιστοριών (Applebee, 1978· Hedberg & Stoel-Gammon, 1986· Lahey, 1988· Lynch & Van Den Broek, 2007· McCabe & Peterson, 1991· Stadler & Ward, 2005· Stein & Glenn, 1979· Trabasso, Van Den Broek, & Suh, 1989), ενώ ο άλλος τρόπος βασίζεται στη μελέτη προσωπικών αφηγήσεων από τους Labov και Waletzky (1967) και περιγράφεται ως

ανάλυση της κορύφωσης (high-point analysis) (Κανέλλου και συν., 2016). Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στην ανάλυση της γραμματικής ιστορίας.

Με τον όρο Γραμματική της Ιστορίας ορίζονται τα δομικά συστατικά, που συνήθως συμπεριλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους οι ενήλικες και θεωρούνται απαραίτητα προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη και κατανοητή μία ιστορία από τον ακροατή (Stein & PolICASTRO, 1984, όπως αναφέρεται στο Schneider, Dubé, & Hayward, 2002). Παρόλο που οι ερευνητές στο πέρασμα των χρόνων έχουν προτείνει διάφορους τύπους του μοντέλου της Γραμματικής της Ιστορίας, υπάρχει συμφωνία στα βασικά χαρακτηριστικά του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας δραστηριοποιείται προκειμένου να πετύχει κάποιον σκοπό. Η ιστορία εκτυλίσσεται περιγράφοντας την προσπάθεια του κεντρικού ήρωα να επιτύχει τον στόχο του και τελειώνει, όταν τελικά επιτευχθεί (Schneider και συν., 2002). Γενικότερα, για να είναι κατανοητές, οι ιστορίες των παιδιών πρέπει να είναι δομημένες χρονολογικά, να περιλαμβάνουν συνδέσεις, στόχους, κίνητρα χαρακτήρων και άλλες πληροφορίες (Lever & Sénéchal, 2011). Πιο αναλυτική περιγραφή και σύγκριση των μοντέλων πραγματοποιείται στο παρακάτω υποκεφάλαιο.

#### 1.1.2.2. Γραμματική Ιστορία: Μακροδομή

##### *ι. Δομή Ιστορίας*

Στο υποκεφάλαιο αυτό περιγράφονται ευρέως γνωστά αφηγηματικά μοντέλα (ή σχήματα), συμπεριλαμβανομένου αυτού που χρησιμοποιείται από το MAIN (Gagarina και συν., 2012, 2015), του εργαλείου αξιολόγησης της αφήγησης, που χρησιμοποιείται και στην παρούσα μελέτη.

Μία γραμματική ιστορία, ή σχήμα ιστορίας, σχηματίστηκε από τις Stein και Glenn (1979), προκειμένου να κατηγοριοποιηθούν τα διαφορετικά στοιχεία, που χρησιμοποιούν τα παιδιά, για να κατανοήσουν και να παράγουν ιστορίες (Price και συν., 2006). Με τη συμβολή των Stein και Glenn (1979), καθώς επίσης και των Trabasso και των συναδέλφων του (Trabasso & Nickels, 1992· Trabasso & Rodkin, 1994· Trabasso, Stein, Rodkin, Munger, & Baughn, 1992) και της Westby (2012), οι στόχοι έχουν γίνει κεντρικό σημείο της αφηγηματικής δομής (Lindgren, 2018). Η γραμματική ιστορία παρέχει στα παιδιά ένα μέσο κατανόησης και πρόβλεψης της δομής και της λειτουργίας των στοιχείων της ιστορίας σε σχέση με την καθολική δομή της (Acker, 2012). Η ανάπτυξη των διαφόρων τύπων σχημάτων, συμπεριλαμβανομένης και της γραμματικής ιστορίας, παρέχει τα θεμέλια για περαιτέρω ανάπτυξη γλώσσας, γραμματισμού και ακαδημαϊκή μάθηση (Duchan, 2004).

Μία κλασική ιστορία, σύμφωνα με τα μοντέλα γραμματικής ιστορίας, είναι δομημένη σύμφωνα με χρονικές σχέσεις, περιλαμβάνει αιτιώδεις συνδέσεις μεταξύ των δράσεων και των κινήτρων των χαρακτήρων και παρέχει επαρκείς γενικές πληροφορίες (Peterson, 1994, όπως αναφέρεται στις Roch και συν., 2016). Τα στοιχεία, που αναλύονται στα μοντέλα γραμματικής ιστορίας αποτελούν συγκεκριμένα είδη πληροφοριών, που εξυπηρετούν διαφορετικές λειτουργίες στη δομή της ιστορίας. Υπάρχουν κάποιες μικρές παραλλαγές ως προς τον τρόπο, με τον οποίο τα στοιχεία αυτά λειτουργούν στα διαφορετικά μοντέλα γραμματικής ιστορίας (Bohnacker και συν., 2016). Σε όλα τα μοντέλα, η γραμματική ιστορία αποτελείται από την τοποθέτηση και την επεισοδιακή δομή (Johnson, 1982· Mandler & Johnson, 1977· Peterson & McCabe, 1983· Shapiro & Hudson, 1991· Stein & Glenn, 1979· Westby, 2012). Κάθε επεισόδιο επικεντρώνεται γύρω από τον στόχο ενός πρωταγωνιστή: ο στόχος είναι η πιο σημαντική πληροφορία, γιατί όλη η γνώση της ιστορίας είναι οργανωμένη γύρω από το στόχο του πρωταγωνιστή (Stein &



Policastro, 1984). Σύμφωνα με τις Stein και Glenn (1979), η γραμματική ιστορία περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία:

- Τοποθέτηση, στην οποία συστήνεται ο βασικός χαρακτήρας και το σκηνικό, στο οποίο διαδραματίζεται η ιστορία (χρόνος και τόπος)
- Γεγονός εκκίνησης, το οποίο περιλαμβάνει το πρόβλημα ή την κατάσταση που ορίζει τον στόχο και κινητοποιεί το βασικό χαρακτήρα, ώστε να δράσει
- Η εσωτερική αντίδραση, που είναι η συναισθηματική του αντίδραση ως προς το γεγονός εκκίνησης (στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και ο στόχος του πρωταγωνιστή)
- Η απόπειρα, δηλαδή οι πράξεις στις οποίες προβαίνει ο πρωταγωνιστής
- Το αποτέλεσμα/συνέπεια, που είναι είτε επιτυχία είτε αποτυχία του στόχου
- Η αντίδραση του χαρακτήρα στο αποτέλεσμα

Όπως αναφέρουν οι Roch και συν. (2016), οι συνέπειες και οι αντιδράσεις των χαρακτήρων στο τελικό αποτέλεσμα συνήθως συμπεριλαμβάνονται στις πιο περίπλοκες ιστορίες. Στο μοντέλο αυτό, ο στόχος δεν αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία, παρά συμπεριλαμβάνεται στην κατηγορία της εσωτερικής αντίδρασης (Lindgren, 2018).

Τα στοιχεία της μακροδομής που εξετάζονται στο MAIN βασίζονται στα αφηγηματικά μοντέλα των (Mandler & Johnson, 1977· Stein & Glenn, 1979· Stein & Policastro, 1984) και στο δέντρο απόφασης της αφηγηματικής δομής της Westby (2012). Παρακάτω δίνονται αυτά με βάση την περιγραφή των Altman και συν. (2016) και της Lindgren (2018):

- Σκηνικό, στο οποίο περιλαμβάνονται ο χρόνος και ο τόπος, όπου συμβαίνουν τα γεγονότα
- Εσωτερική Κατάσταση ως Βασικό Γεγονός Εκκίνησης, που είναι το τι νιώθει ή αντιλαμβάνεται ο χαρακτήρας και το οποίο θα τον κινητοποιήσει
- Στόχος, δηλαδή τι θέλει να επιτύχει ο χαρακτήρας της ιστορίας

- Απόπειρα, δηλαδή τις προσπάθειες που κάνει ο χαρακτήρας (προκειμένου να επιτύχει τον στόχο του)
- Αποτέλεσμα αυτών των πράξεων (εάν ο στόχος έχει επιτευχθεί)
- Εσωτερική Κατάσταση ως Αντίδραση, δηλαδή πώς νιώθει ο χαρακτήρας μετά το αποτέλεσμα

Εντοπίζονται κάποιες διαφορές μεταξύ του μοντέλου γραμματικής ιστορίας των Stein & Glenn και του MAIN. Αυτές αφορούν κυρίως το γεγονός ότι το στοιχείο της εσωτερικής κατάστασης στο MAIN δεν συμπεριλαμβάνει τον στόχο, αλλά υπάρχει ξεχωριστή κατηγορία για αυτόν. Επίσης, στο MAIN δεν υπάρχει το στοιχείο του γεγονότος εκκίνησης, ούτε εξετάζεται η εισαγωγή των χαρακτήρων στο σκηνικό. Κατά συνέπεια, ίσως τα αποτελέσματα από έρευνες που χρησιμοποιούν το μοντέλο γραμματικής ιστορίας των Stein & Glenn (1979) να μην είναι απολύτως συγκρίσιμα με αυτά από έρευνες που χρησιμοποίησαν το MAIN.

Η Lindgren (2018) συμπληρώνει επίσης, ότι το γεγονός ότι το MAIN διαχωρίζει τα γεγονότα από τις εσωτερικές καταστάσεις, δίνει μία πιο ξεκάθαρη εικόνα για το είδος των συμπερασμάτων, που εξάγει ο αφηγητής για τους χαρακτήρες της ιστορίας. Ωστόσο, ένα μειονέκτημα του MAIN αποτελεί το γεγονός ότι δεν περιλαμβάνεται στοιχείο για την εισαγωγή των χαρακτήρων της ιστορίας.

## *ii. Δομική Πολυπλοκότητα*

Η μακροδομή μιας αφήγησης μπορεί επίσης να αναλυθεί με την εξέταση της δομικής πολυπλοκότητας της ιστορίας, η οποία μπορεί να αναλυθεί με τη χρήση διαφόρων μεθόδων ταξινόμησης, που υποδηλώνουν διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας (Κυρπαρί και συν., 2016). Η πολυπλοκότητα των δομών της αφήγησης

αυξάνεται με την ηλικία με προβλέψιμους τρόπους. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι ο προσδιορισμός του αναπτυξιακού επιπέδου του αφηγητή στην αφηγηματική δομή, με βάση την χρήση πλήρων επεισοδίων, έναντι μη ολοκληρωμένων/σύντομων επεισοδίων ή αλληλουχιών. Η παραγωγή πλήρους επεισοδίου αποτελεί το υψηλότερο επίπεδο περιπλοκότητας μίας ιστορίας και είναι ένδειξη της ικανότητας παραγωγής μίας συνεκτικής ιστορίας (Gagarina και συν., 2012, 2015, 2016· Stein & Glenn, 1979· Westby, 2012).

Οι Stein & Glenn (1979) πρότειναν ένα αναπτυξιακό αφηγηματικό μοντέλο επτά επιπέδων:

- 1) αναφορική αλληλουχία
- 2) αλληλουχία δράσεων
- 3) αλληλουχία αντιδράσεων
- 4) σύντομα επεισόδια
- 5) ολοκληρωμένα επεισόδια
- 6) περίπλοκα επεισόδια
- 7) αλληλεπιδραστικά επεισόδια

Στο μοντέλο γραμματικής ιστορίας των Stein & Glenn (1979), τα απαραίτητα στοιχεία μίας πλήρους επεισοδιακής δομής είναι τα παρακάτω: (1) μία εσωτερική αντίδραση, που δίνει το κίνητρο ή ένας στόχος ενός χαρακτήρα ή ένα γεγονός εκκίνησης (2) μία απόπειρα και (3) μία συνέπεια. Ο ορισμός ενός πλήρους επεισοδίου στο MAIN είναι πιο αυστηρός, καθώς ως πρώτο στοιχείο δέχεται μόνο τον στόχο, καθιστώντας έτσι πιο δύσκολη την παραγωγή πλήρους επεισοδίου στο MAIN, παρά στο μοντέλο των Stein & Glenn (1979). Το μοντέλο του MAIN αναγνωρίζει διαφορετικά είδη επεισοδιακών δομών

ή αφηγηματικών αλληλουχιών, με διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας, όπως αναφέρει η Lindgren (2018).

Μία ιδιαίτερα χρησιμοποιούμενη προσέγγιση, στην οποία βασίζεται το MAIN, είναι το δέντρο (διττής) απόφασης της Westby (συντάσσεται και το δέντρο απόφασης της Γραμματική Ιστορίας, δεξ Πίνακα 1.), το οποίο αποτελεί τροποποίηση των ιδεών των Stein και Polícastro (1984). Με την προσέγγιση αυτή το ιεραρχικό επίπεδο της πολυπλοκότητας μπορεί να καθοριστεί αναλύοντας αν η παραγωγή του παιδιού αποτελεί αλληλουχίες δράσης/αντίδρασης (αλληλουχίες απόπειρας – αποτελέσματος), σύντομο/μη ολοκληρωμένο επεισόδιο, όπου εμπεριέχεται είτε μόνο ο στόχος (αλληλουχίες στόχου), είτε ο στόχος με την απόπειρα (αλληλουχίες στόχου – απόπειρας) ή ο στόχος με το αποτέλεσμα (αλληλουχίες στόχου – αποτέλεσμα) και πλήρη επεισόδια (στοχος – απόπειρα – αποτέλεσμα)(Gagarina, 2012).

Πίνακας 1. Προσαρμογή της επεισοδιακής δομής (ακολουθώντας τις προτάσεις της Westby, 2012)

<b>Τύποι Αλληλουχιών</b>	<b>Στοιχεία</b>
Αλληλουχία δράσης/αντίδρασης	Απόπειρα + Αποτέλεσμα
Σύντομο/μη ολοκληρωμένο επεισόδιο	α) Στόχος β) Στόχος + Απόπειρα γ) Στόχος + Αποτέλεσμα
Ολοκληρωμένο/πλήρες επεισόδιο	Στόχος + Απόπειρα + Αποτέλεσμα

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και τα παιδιά με λιγότερο ανεπτυγμένα αφηγηματικά σχήματα τείνουν να λένε ιστορίες σε μία σειρά περιγραφών ή ενεργειών, που μπορούν να ταξινομηθούν από λιγότερο έως και περισσότερο σύνθετες, ως περιγραφικές, αλληλουχίες δράσης ή αντίδρασης (Applebee, 1987· Botvin και Smith, 1977· Peterson & McCabe, 1983· Westby, 2005). Οι περιγραφικές ακολουθίες περιγράφουν τους χαρακτήρες, το περιβάλλον και τις συνήθεις ενέργειες σε μεγάλες προτάσεις, που δε συνδέονται με χρονολογικές ή αιτιώδεις σχέσεις. Οι ακολουθίες ενεργειών εστιάζουν στη

συμπεριφορά των χαρακτήρων και απαριθμούν τις σειρές ενεργειών, οι οποίες συνδέονται χρονολογικά παρά αιτιωδώς. Οι αλληλουχίες αντίδρασης επικεντρώνονται στις αλλαγές του περιβάλλοντος της αφήγησης και περιγράφουν γεγονότα, που συνδέονται αιτιωδώς και σχετίζονται με μία σειρά αλλαγών, οι οποίες προκαλούν άλλες αλλαγές, χωρίς όμως να περιλαμβάνεται ο σχετικός σχεδιασμός (Acker, 2012· Klor, 2011).

Σύμφωνα με τους Peterson και McCabe (1983), οι αφηγήσεις όλων των ηλικιακών ομάδων περιέχουν αλληλουχίες αντίδρασης και οι δομές αυτές μπορεί να θεωρηθούν ως εναλλακτικές των επεισοδίων και όχι απαραίτητα ως λιγότερο σύνθετοι πρόδρομοι των αφηγηματικών δομών.

Η βασική διαφορά μεταξύ των αλληλουχιών και των επεισοδίων είναι ότι στα επεισόδια εκφράζεται ο στόχος και η στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά των χαρακτήρων. Δηλαδή ο αφηγητής καλείται να εξάγει συμπεράσματα από τις εικόνες για τους στόχους των χαρακτήρων και να τους εκφράσει (Lindgren, 2018). Ένα σχήμα επεισοδίου αποτελείται από προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο χαρακτήρας, τα σχέδιά του, τους στόχους του και τις δράσεις του, για να ξεπεράσει ή να επιλύσει το πρόβλημα και τις συνέπειες των ενεργειών του ως προς την επίτευξη ή όχι του στόχου του. Εφόσον οι στόχοι δηλώνονται ρητά και υπάρχει σαφής ένδειξη επίγνωσης του σχεδιασμού και της σκόπιμης συμπεριφοράς με τη μορφή απόπειρας για την επίτευξη του στόχου, η οποία ακολουθείται από μία συνέπεια, τότε το επεισόδιο μπορεί να θεωρηθεί ως πλήρες (Klor, 2011).

Η ικανότητα παραγωγής καλά διαμορφωμένων επεισοδίων στις αφηγήσεις υποδεικνύει την κατανόηση των αφηγηματικών σχημάτων, την επίγνωση της συναισθηματικής κατάστασης, των προθέσεων και των προοπτικών των χαρακτήρων και την ανάγκη για δικαιολόγηση σχεδίων και δράσεων με συνεκτικό τρόπο (Trabasso &

Nickels, 1992· Trabasso & Rodkin, 1994· Westby, 2005). Οι αλληλουχίες από την άλλη πλευρά, δεν περιέχουν ενδείξεις επίγνωσης των συμπεριφορών, που κατευθύνονται από κάποιο στόχο (Klor, 2011).

Οι τύποι των αλληλουχιών ή οι τύποι των χειρότερα ή καλύτερα διαμορφωμένων επεισοδίων, μπορεί να θεωρηθούν ως διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια (Gagarina και συν., 2015· Westby, 2012). Κατ' επέκταση, η αφήγηση σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο δομικής πολυπλοκότητας, μπορεί να υποδηλώνει και ένα συγκεκριμένο επίπεδο αφηγηματικής ικανότητας (Lindgren, 2018).

### *iii. Όροι Εσωτερικής Κατάστασης*

Οι αφηγήσεις αποτελούνται από δύο επίπεδα, σύμφωνα με τον Bruner (1986). Το πρώτο είναι το «τοπίο των δράσεων», το οποίο πραγματεύεται τις δράσεις των χαρακτήρων σε μία αφήγηση και το δεύτερο είναι το «τοπίο της συνείδησης», που αφορά τα συναισθήματα και τις σκέψεις των χαρακτήρων. Από το συνδυασμό των δύο παραπάνω, σύμφωνα με τους Nicolopoulou, & Richner (2007), προκύπτει ένα καλοσχηματισμένο αφήγημα. Οι αφηγήσεις με συνεκτικότητα και συνοχή προϋποθέτουν την επίγνωση των νοητικών καταστάσεων των άλλων σε διάφορα επίπεδα.

Ένας αφηγητής θα πρέπει να έχει την ικανότητα να σχηματίζει νοητικές αναπαραστάσεις των χαρακτήρων της ιστορίας λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη και την οπτική του ακροατή. Η απόδοση των νοητικών καταστάσεων παρέχει στις αφηγήσεις το «τοπίο της συνείδησης» (Bruner, 1986) και είναι απαραίτητη για τη δημιουργία αφήγησης, διότι ένας επιτυχημένος αφηγητής αναμένεται να επεξεργαστεί και να χρησιμοποιήσει τις νοητικές καταστάσεις των χαρακτήρων σε μια ιστορία, για να αιτιολογήσει τις συμπεριφορές τους και τις ενέργειές τους στην ιστορία (Tager-Flusberg & Sullivan, 1994).

Για την επίτευξη των παραπάνω είναι απαραίτητη η θεωρία του Νου (Barnes, Lomardo, Wheelwright, & Baron-Cohen, 2009).

Καθίσταται λοιπόν εμφανές ότι οι αφηγήσεις εκτός από τι περιγραφές, μπορεί να εμπεριέχουν και δηλώσεις αξιολόγησης (Bamberg & Damrad-Frye, 1991· Labov & Waletzky, 1967· Peterson & McCabe, 1983), στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και οι δηλώσεις για τους όρους εσωτερικής (ή νοητικής) κατάστασης (ΟΕΚ) των χαρακτήρων. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η ερμηνεία των συναισθημάτων, των στόχων και προθέσεων των πρωταγωνιστών είναι απαραίτητη για την κατανόηση μιας ιστορίας (Curenton & Justice, 2004· Heilmann, Miller, Nockerts, & Dunaway, 2010· Nippold, Ward-Lonergan, & Fanning, 2005) και για το λόγο αυτό αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της μακροδομής.

Οι όροι εσωτερικής κατάστασης, που αποδίδονται στον εαυτό και στους άλλους, έχουν μελετηθεί στο πλαίσιο των δεξιοτήτων της θεωρίας του νου (ΘτΝ), όπως είναι η αναγνώριση της πρόθεσης, της προοπτικής και οι στρατηγικές επιδιόρθωσης σε ενδεχόμενα διάλυσης της επικοινωνίας (Lorusso, Galli, Libera, & Gagliardi, 2007· Tomasello, 2003). Η χρήση των ΟΕΚ, όπως αναφέρεται στους Altman και συν. (2012), επιτρέπει τη δημιουργία συμπερασμάτων σχετικά με το τι πιστεύουν οι άλλοι άνθρωποι σε μια δεδομένη κατάσταση, γεγονός που με τη σειρά του επιτρέπει την πρόβλεψη των επόμενων τους κινήσεων (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985· Premack & Woodruff, 1978). Για να σχηματίσει τις νοητικές αναπαραστάσεις των χαρακτήρων της ιστορίας για τον ακροατή, ο αφηγητής πρέπει να δηλώσει τη νοητική κατάσταση των χαρακτήρων. Είναι απαραίτητο, δηλαδή να δώσει πληροφορίες σχετικά με το τι λένε, θέλουν, σκοπεύουν ή σκέφτονται οι χαρακτήρες της ιστορίας (Burns, de Villiers, Pearson & Champion, 2012) και να σχηματίσουν νοητικές αναπαραστάσεις για τη νοητική κατάσταση του ακροατή

(Curenton & Justice, 2004, όπως αναφέρεται στους Altman και συν., 2012), καθώς ο ακροατής από τη δική του θέση θα πρέπει να έχει στη διάθεσή του συγκεκριμένες πληροφορίες, απαραίτητες για την κατανόηση της αφήγησης (Curenton & Justice, 2004).

Η βιβλιογραφία εστιάζει γενικά στις πραγματολογικές πτυχές των νοητικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τους Altman και συν. (2012), οι ενδείξεις για τις νοητικές καταστάσεις στις αφηγήσεις εκφράζονται ως “metaverbs,” δηλαδή, μεταγλωσσικά και μεταγνωστικά ρήματα, όπως επίσης ως όροι δήλωσης αντίληψης, κινητοποίησης, φυσιολογικής κατάστασης, συνείδησης και συναισθημάτων και ρήματα νοητικής ενέργειας και γλωσσικής έκφρασης (Greenhalgh & Strong, 2001). Η χρήση των metaverbs κατά την παραγωγή αφήγησης αντανακλά και την επίγνωση των στόχων και των προθέσεων των χαρακτήρων και συμβάλλει στην κατανόηση και κατασκευή συνεκτικών αφηγηματικών σχημάτων και νοητικών αναπαραστάσεων (Westby, 2005).

Έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις όρων νοητικής κατάστασης. Η Westby (2005) τα διακρίνει σε μεταγλωσσικά ρήματα (που αναφέρονται σε δράσεις ομιλίας π.χ. φωνάζω, λέω και καλώ) και σε μεταγνωστικά ρήματα (που αναφέρονται σε δράσεις σκέψης π.χ. σκέφτομαι, αναρωτιέμαι, ξέρω και ξεχνώ) και παράλληλα συμπεριλαμβάνει μία ακόμη κατηγορία συναισθηματικών λέξεων (π.χ. λυπημένος, χαρούμενος και θυμωμένος). Έχουν γίνει και πιο λεπτομερείς διακρίσεις (Baron Cohen και συν. 1985· Füste-Hermann, Silliman, Bahr, Fasnacht, & Federico, 2006· Greenhalgh & Strong, 2001) ως όροι αντίληψης, κινητοποίησης, νοητική και φυσιολογικής κατάστασης, συνείδησης και συναισθήματος (Altman και συν., 2012).

Στον Πίνακα 2. παρατίθενται ο τρόπος ταξινόμησης των ΟΕΚ, που χρησιμοποιείται στον MAIN. Οι ταξινομήσεις αυτές αναπαριστούν ένα μεγάλο εύρος λεξιλογικών και γνωστικών δεξιοτήτων, με κάποιους από αυτούς να συνδέονται περισσότερο με τα



γεγονότα της αφήγησης και άλλους με τις μεταγνωστικές δεξιότητες του αφηγητή. Οι όροι δήλωσης συναισθημάτων και νοητικής ενέργειας προϋποθέτουν περισσότερο την εξαγωγή συμπεράσματος για τις νοητικές καταστάσεις των χαρακτήρων και αποτελούν σύμφωνα με τις Norbury και Bishop (2003) καλύτερους δείκτες κατανόησης της ΘτΝ.

Πίνακας 2. Όροι Εσωτερικής Κατάστασης που περιλαμβάνει το MAIN:

<b>Όροι Εσωτερικής Κατάστασης</b>	<b>Παραδείγματα</b>
<b>Όροι δήλωσης αντίληψης</b>	βλέπω, ακούω, αισθάνομαι, μυρίζω
<b>Όροι δήλωσης φυσιολογικής κατάστασης</b>	διψασμένος, πεινασμένος, κουρασμένος, επώδυνος
<b>Όροι δήλωσης συνείδησης</b>	ζωντανός, ξύπνιος, κοιμισμένος
<b>Όροι δήλωσης συναισθημάτων</b>	λυπημένος, ευτυχισμένος, θυμωμένος, ανήσυχος, απογοητευμένος
<b>Ρήματα νοητικής ενέργειας</b>	θέλω, σκέφτομαι, ξέρω, ξεχνάω, αποφασίζω, πιστεύω, αναρωτιέμαι, έχω/κάνω ένα σχέδιο
<b>Ρήματα γλωσσικής έκφρασης</b>	λέω, φωνάζω, προειδοποιώ, ρωτάω

Στην προκειμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ταξινόμηση, που προτείνεται από τις Tsimpli, Peristeri, & Andreou (2016), η οποία τους χώρισε σε δύο γενικές κατηγορίες, ο διαχωρισμός των οποίων βασίστηκε στη σχέση των ΟΕΚ με τη Θεωρία του Νου. Πιο συγκεκριμένα χωρίστηκαν σε όρους μη (-) σχετικούς με τη ΘτΝ και (+) σχετικούς με τη ΘτΝ. Οι ΟΕΚ που δεν ήταν σχετικοί με τη θεωρία του νου (-ΘτΝ) ήταν: όροι δήλωσης αντίληψης, φυσιολογικής κατάστασης, συνείδησης και γλωσσικής έκφρασης. Οι ΟΕΚ, που σχετιζόνταν με τη θεωρία του νου (+ΘτΝ) ήταν: όροι δήλωσης συναισθημάτων και νοητικής ενέργειας.

Έχουν γίνει μελέτες που διερευνούν πότε τα παιδιά ξεκινούν να παρουσιάζουν τους χαρακτήρες να έχουν σκέψεις, πεποιθήσεις, ελπίδες, συναισθήματα, ελπίδες, στόχους, προθέσεις και σχέδια, οργανώνοντας έτσι και ερμηνεύοντας τη σκόπιμη δράση τους. Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τείνουν να μην χρησιμοποιούν γλώσσα με νοητικούς όρους πριν την ηλικία των 8 ή 9 (Bamberg & Damrad-Frye, 1991·

Nicolouroulou, & Richner, 2007). Από τα 4 έτη τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες θεωρίας του νου (Wellman και συν., 2001), όπως κατανόηση επιθυμίας και συναισθήματος σε πιο εξελιγμένο επίπεδο από νήπια μικρότερης ηλικίας (Bartsch & Wellman, 1995· Wellman & Liu, 2004), όμως αυτές συνεχίζουν να αναπτύσσονται κατά την προσχολική περίοδο (Moses και συν., 2000· Ruffman και συν., 2017).

#### *iv. Κατανόηση*

Οι καλές αφηγηματικές δεξιότητες δε βασίζονται μόνο στις δεξιότητες έκφρασης, αλλά είναι εξίσου απαραίτητη η κατανόηση των αφηγημάτων. Η κατανόηση αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγηση μία αφήγησης, καθώς προϋποθέτει στρατηγικές διαδικασίες, όπως εξαγωγή συμπερασμάτων, αναγνώριση των κεντρικών ιδεών, ικανότητα περίληψης, πρόβλεψης, ελέγχου, αλλά και την ικανότητα να ανατρέχει στην ιστορία. Η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι μία διαδικασία που ενσωματώνει πληροφορίες από διάφορες πηγές και οδηγεί σε ένα λογικό αποτέλεσμα, ένα συμπέρασμα (Letts & Leinonen, 2001· Sperber & Wilson, 1995). Κατ' επέκταση, είναι αναμενόμενο να βελτιώνεται κατά την ανάπτυξη της ηλικίας των παιδιών, όπως αναφέρεται στη Lindgren (2018).

Η παραγωγή αφήγησης και κατανόηση μπορούν να αντιμετωπιστούν ως διακριτές δεξιότητες (Boudreau, 2008). Εξάλλου, υπάρχουν διάφορες έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες κατανόησης προηγούνται κατά τη γλωσσική ανάπτυξη αυτών της παραγωγής (Bates, Dale, & Thal, 1995· Karalkoná, Slančová, Bónová, Kesseloná, & Mikulajoná, 2010, όπως αναφέρονται στους Karalkoná, Polišenská, Markoná, & Fenton, 2016). Επομένως, η κατανόηση των αφηγηματικών σχημάτων θεωρείται ως προαπαιτούμενο της ικανότητας να παράγει κανείς το περιεχόμενο της αφήγησης με έναν

καλοσηματισμένο τρόπο (Shapiro & Hudson, 1991· Trabasso & Nickels, 1992· Trabasso & Rodkin, 1994, όπως αναφέρονται στη Bohnacker, 2016). Επίσης, σύμφωνα με τη Bohnacker (2016), η υποδοκιμασία της κατανόησης μας δίνει ιδιαίτερα σημαντικές πληροφορίες σε εκείνες τις περιπτώσεις, που παρατηρείται κακή επίδοση κατά την παραγωγή της ιστορίας, καθώς τα παιδιά πιθανότατα έχουν περισσότερες γνώσεις για τη δομή της αφήγησης, από αυτές που απεικονίζονται στις αφηγήσεις τους.

Όπως αναφέρεται στους Karalkoná και συν. (2016), η κατανόηση της αφήγησης έχει συσχετιστεί με τις μετέπειτα ικανότητες γραμματισμού. Για παράδειγμα, οι Paris & Paris (2003) εξέτασαν μονόγλωσσα παιδιά με ηλικιακό εύρος (61–98 μήνες) και διαπίστωσαν κάποια σύνδεση μεταξύ της κατανόησης της αφήγησης και των δεξιοτήτων ανάγνωσης. Παρόλα αυτά ο τομέας της κατανόησης, με την μορφή απαντήσεων σε ερωτήσεις που απαιτούν εξαγωγή συμπερασμάτων από το παιδί, δε διερευνάται συχνά.

Το MAIN δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης της κατανόησης του αφηγήματος, μέσω ερωτήσεων που τίθενται στο παιδί, μετά τη διήγηση ή την αναδιήγηση της ιστορίας. Οι ερωτήσεις κατανόησης στοχεύουν σε βασικά στοιχεία μακροδομής (όπως το σκοπό του χαρακτήρα), αλλά και σε όρους εσωτερικής κατάστασης (ως γεγονός εκκίνησης και αντίδραση) (Gagarina και συν., 2012). Περιλαμβάνονται επίσης και ερωτήσεις, που στοχεύουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην εξέταση της θεωρίας του νου. Όπως αναφέρουν οι Μανίξ και συν. (2016), το MAIN είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να διευκολύνει την κατανόηση της ιστορίας, καθώς αποτελείται από καλοσχεδιασμένα δομικά στοιχεία (στόχου).

Στα παιδιά η ανάπτυξη των διεργασιών κατανόησης αφηγήματος φτάνει σε μία κρίσιμη περίοδο μεταξύ των 3 και 5 ετών. Από τα 6, οι διεργασίες αυτές συνεχίζουν να

βελτιώνονται μέχρι και την ηλικία των 9 ετών, όπου η ευαισθησία στις δομές του στόχου και συμπεράσματος μοιάζουν με την κατανόηση των ενηλίκων (Burris & Brown, 2014).

Ένα άλλο θετικό, που συναντάται στο MAIN, όπως υποστηρίζουν οι Μανίς και συν. (2016), είναι το είδος των ερωτήσεων, που χρησιμοποιεί. Πρόκειται για ερωτήσεις που υποβοηθούν την ανάκληση (π.χ., «Γιατί η μαμά από τα πουλάκια πέταξε μακριά;»), οι οποίες είναι χρήσιμες για την ανάκληση των πληροφοριών από τη νοητική αναπαράσταση και διευκολύνουν την ακριβή κατανόηση, σε σχέση με ερωτήσεις ελεύθερης ανάκλησης (π.χ., «Τι μπορείς να θυμηθείς από την ιστορία;») (Lorch, Milich, Astrin, & Berthiaume, 2006).

### 1.1.3. Τυπική ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων

Μία σημαντική γλωσσική εξέλιξη, που συμβαίνει μεταξύ των 4 και 10 ετών, είναι η αυξανόμενη δεξιότητα των παιδιών να παράγουν και να κατανοούν όλο και πιο περίπλοκα κείμενα και πιο συγκεκριμένα, αφηγήματα (Crais & Lorch, 1994· Florit, Roch, & Levorato, 2014· Lever & Sénéchal, 2011· Oakhill & Cain, 2012· Pearson, 2002, όπως αναφέρεται στις Roch και συν., 2016). Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, παρατίθενται έρευνες και βιβλιογραφίες για την αφηγηματική παραγωγή κυρίως φανταστικών ιστοριών και την ικανότητα οργάνωσης των στοιχείων της ιστορίας. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στο επίπεδο μακροδομής.

Σύμφωνα με τις Price και συν. (2006), τα παιδιά καθώς αναπτύσσονται, αυξάνουν τη συντακτική αλλά και λογική-χρονική πολυπλοκότητα των αφηγήσεών τους, σε ένα στυλ που είναι γραμμικώς οργανωμένο γύρω από ένα κεντρικό θέμα (Benson, 1993· Hudson & Shapiro, 1991· Lahey, 1988· Michaels, 1981). Διάφοροι ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι

οι φανταστικές αφηγήσεις των παιδιών αυξάνονται σε μήκος κατά τα χρόνια της προσχολικής και σχολικής ηλικίας με την προσθήκη περισσότερων προτάσεων, εκφορών που περιλαμβάνουν υποκείμενο και κατηγορήμα και συνδετικές λέξεις, αναφορικές αντωνυμίες και προθετικές φράσεις (Berman, 1988· Hudson & Shapiro, 1991).

Όσον αφορά τη δομική πολυπλοκότητα, οι αφηγήσεις των παιδιών εξελίσσονται από αλληλουχίες (στις οποίες δεν υπάρχουν χρονικά ή αιτιώδη στοιχεία) σε χρονικές αλληλουχίες (στις οποίες γίνεται διήγηση των γεγονότων της ιστορίας διαδοχικά) και έπειτα σε αιτιώδεις σχέσεις (στις οποίες η αιτιολογία είναι εμφανής στην ιστορία του παιδιού) (Lahey, 1988, όπως αναφέρεται στις Price και συν., 2006). Αυτές οι χωρίς σκοπό αλληλουχίες (όπου ο στόχος δεν εκφράζεται ξεκάθαρα) θα εξελιχθούν, καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται, σε συνεκτικές επεισοδιακές δομές, με στόχο, απόπειρα και αποτέλεσμα (Soodla & Kikas, 2010). Οι ερευνητές έχουν επίσης αποδείξει ότι καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, οι αφηγήσεις τους περιλαμβάνουν έναν μεγαλύτερο αριθμό στοιχείων της ιστορίας (Price και συν., 2006).

Στην έρευνα του Berman (1988), που εξέταζε τις φανταστικές αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών ηλικίας 3, 4, και 5 ετών μέσω ενός εικονογραφημένου και χωρίς κείμενο βιβλίου, βρέθηκε ότι ο αριθμός των στοιχείων, που όριζαν την πλοκή (και που ήταν παρόμοια με τα στοιχεία της γραμματικής ιστορίας) συσχετιζόταν σημαντικά με την ηλικία (Price και συν., 2006). Τα νήπια λένε τις πρώτες ιστορίες τους χρησιμοποιώντας μία απλή δομή ή προσωπικές ιστορίες, στις οποίες συνδέουν γεγονότα της καθημερινότητάς τους, περίπου σε ηλικία δύο ετών (Broström 2002· Fein, 1995). Οι ιστορίες των δίχρονων και τρίχρονων ανταποκρίνονται ήδη σε κάποια κριτήρια ιστορίας, όπως ύπαρξη τίτλου, αρχής και συμπεράσματος, καθώς επίσης και χρήση παρελθοντικού χρόνου (Broström, 2002, όπως αναφέρεται στους Fekonja-Peklaj και συν., 2010).

Στην πρώτη παιδική ηλικία – δηλαδή μετά τα τρία έτη – τα παιδιά παράγουν όλο και περισσότερο δομημένες και συμβατικές ιστορίες. Κατασκευάζουν την ιστορία σε αντιπροσωπευτικό επίπεδο και συμπεριλαμβάνουν αληθινά και φανταστικά άτομα (Fekonja-Pekljaj και συν., 2010). Η δομή της ιστορίας, που συνήθως σχηματίζουν γύρω από το βασικό χαρακτήρα, είναι συμβατική, χρησιμοποιούν λογικές χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις, περιγράφουν τα κίνητρα και τα συναισθήματα των ανθρώπων. Η ιστορία που κατασκευάζουν είναι σαν μία αλυσίδα, χρησιμοποιούν παρελθοντικό χρόνο, μμούνται την ομιλία διαφόρων χαρακτήρων χρησιμοποιώντας διαφορετικό επιτονισμό και χρώμα φωνής και χρησιμοποιούν μεταγλώσσα (Applebee 1978· Karmiloff & Karmiloff-Smith 2001· Marjanovič-Umek, Fekonja, & Kranjc 2004· Winner 1988, όπως αναφέρονται στους Fekonja-Pekljaj και συν., 2010).

Αν και τα παιδιά ηλικίας 3-4 ετών μπορούν ήδη να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες παραγωγής φανταστικών αφηγήσεων, η εκμείευση των οποίων γίνεται με τη χρήση εικόνων, οι αφηγήσεις τους τείνουν να είναι σύντομες και να περιλαμβάνουν λίγα μόνο συστατικά γραμματικής ιστορίας (Bohnacker, 2016). Η βιβλιογραφία, σύμφωνα με τη Bohnacker (2016), χαρακτηρίζει τα αφηγήματα αυτής της ηλικίας ως απλές περιγραφές ορισμένων χαρακτήρων, αντικειμένων και γεγονότων (δηλαδή αναγνώριση και κατονομασία), χωρίς την ύπαρξη χρονικών ή αιτιωδών αλληλουχιών (περιγραφικές αλληλουχίες) (Berman & Slobin, 1994· Nicolopoulou & Richner, 2007· Peterson & McCabe, 1983· Stein & Policastro, 1984· Trabasso & Rodkin, 1994· Westby, 2012). Εναλλακτικά, δύο ή τρία γεγονότα μπορούν να συνδεθούν, για παράδειγμα, με «και» ή «και μετά» (αλληλουχίες δράσης) (Berman & Slobin, 1994· Peterson & McCabe, 1983· Stein & Policastro, 1984· Westby, 2012). Οι πληροφορίες που σχετίζονται με το σκηνικό παραλείπονται και οι σκέψεις και οι στόχοι των χαρακτήρων της ιστορίας συνήθως δεν

εκφράζονται (Trabasso & Nickels, 1992· Trabasso & Rodkin, 1994). Οι φανταστικές διηγήσεις των 3χρονων και 4χρονων παιδιών έχει αναφερθεί, ότι εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη δομή συζητήσεων ενηλίκων και τη δια-δραστική βοήθεια όπως προτροπή, ενθάρρυνση, καθοδηγητικές ερωτήσεις από έναν μεγαλύτερο και πιο ώριμο ακροατή (Berman & Slobin, 1994· Peterson & McCabe, 1983, όπως αναφέρονται στη Bohnacker, 2016).

Διάφορες μελέτες καταδεικνύουν ότι στην ηλικία των 4 ετών, συμβαίνει μία σημαντική μετάβαση στην ανάπτυξη της αφήγησης. Την περίοδο αυτή η αιτιολογία αρχίζει να εμφανίζεται (Hudson & Shapiro, 1991· Kemper & Edwards, 1986· Orsolini, 1990· Peterson & McCabe, 1983· Trabasso, Stein, Rodkin, Munger, & Baughn, 1992, όπως αναφέρονται στις Price και συν., 2006). Οι «αλληλουχίες αντίδρασης» (Stein & Albro, 1997) αρχίζουν να εμφανίζονται, με την χρήση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των γεγονότων, αλλά ακόμα δε γίνεται αναφορά σε συμπεριφορά που βασίζεται σε στόχο. Παρόλο που οι ιστορίες τους μπορεί να συνεχίσουν να είναι κακώς συντονισμένες, σε αυτή την ηλικία συμπεριλαμβάνουν περισσότερες φυσιολογικές και νοητικές καταστάσεις των χαρακτήρων και περισσότερες από τις δράσεις και τις διαδικασίες, που προκαλούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Σημαντικές αλλαγές στις κοινωνικές και γνωστικές τους δεξιότητες ευθύνονται για τη μετάβαση αυτή (Price και συν., 2006). Αναπτυξιακές αλλαγές στις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και η απομάκρυνση από τον παιδικό εγωκεντρισμό αντανακλώνται και στις προσωπικές ιστορίες των παιδιών μετά τα 4 έτη (Engel, 1995, όπως αναφέρεται στους Μανίς και συν., 2016).

Μετά τα 4 και κυρίως από τα 5 έως και την ηλικία των 9 ετών, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σημειώνεται μία αύξηση, ίσως αρχικά σε ορισμένα μόνο παιδιά, στον αριθμό των παραγόμενων συστατικών της ιστορίας (Bohnacker, 2016). Τα παιδιά

διηγούνται οργανωμένες ιστορίες, με έναρξη, τοποθέτηση και αποτελέσματα, στην ηλικία των 5 ετών (Morrow, 1985, όπως αναφέρεται στους Μανίς και συν., 2016). Ωστόσο σύμφωνα με τις Bonifacci και συν. (2018) τα παιδιά σε αυτή την ηλικία μπορεί να έχουν την τάση να δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε συγκεκριμένες απεικονιζόμενες λεπτομέρειες, ωστόσο χωρίς γενική αίσθηση της οργάνωσης του λόγου. Στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν αποκτήσει μία βασική γνώση του σχήματος των ιστοριών και μπορούν να παράγουν αφηγήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν περισσότερα από δύο σε αλληλουχία στοιχεία (Trabasso, Stein, & Johnston, 1981, όπως αναφέρεται στις Roch και συν., 2016). Επιπλέον, οι ιστορίες τους συχνά τελειώνουν χωρίς να δοθούν κατάλληλα συμπεράσματα (Peterson & McCabe, 1983). Στις αφηγήσεις δηλαδή σε αυτό το στάδιο, απουσιάζει μία γενική συνεκτική αναπαράσταση (Bonifacci και συν., 2018). Η κατανόηση της ανθρώπινης σκοπιμότητας και η συμπερίληψη νοητικών καταστάσεων και κινήτρων των χαρακτήρων, αναδύεται (Roch, και συν. 2016· Stein & Albro, 1997· Trabasso και συν., 1992). Η αναπτυσσόμενη θεωρία του νου, επιτρέπει τη συσχέτιση των εσωτερικών καταστάσεων των χαρακτήρων με τις ενέργειές τους, οδηγώντας στην έκφραση στόχων και σχεδίων των χαρακτήρων (Curenton, 2004· Trabasso και συν., 1992, όπως αναφέρεται στις Price και συν., 2006). Σύντομα επεισόδια ή και πλήρη με προβλήματα, στόχους χαρακτήρων, σχέδια επίλυσης και λογικό αποτέλεσμα της ιστορίας, εμφανίζονται στην ηλικία των 5–6 (Liles, 1993) και κατά τη διάρκεια των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Kunnari και συν., 2016). Εντούτοις, οι ιστορίες αυτές σταματούν απότομα, χωρίς κατάλληλους επιλόγους (Peterson & McCabe, 1983, όπως αναφέρεται στις Roch και συν., 2016).

Πολλαπλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι υπάρχει αναπτυξιακή βελτίωση στη μακροδομή της αφήγησης (Heilmann, Miller, & Nockerts, 2010· Muñoz, Gillam, Peña, &



Gulley-Faehnle, 2003· Ukrainetz και συν., 2005). Οι Muñoz και συν. (2003) εκμαίευσαν φανταστικές αφηγήσεις (χρησιμοποιώντας το βιβλίο εικόνων *Frog, Where Are You?*) από παιδιά 4 και 5 ετών. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά παρήγαγαν περισσότερα ολοκληρωμένα επεισόδια, από ό,τι τα μικρότερα παιδιά (Mavis και συν., 2016). Σημαντική βελτίωση στην χρήση των στοιχείων της γραμματικής ιστορίας φαίνεται να συμβαίνει ειδικά μεταξύ των ηλικιών 4 έως 5 (Muñoz και συν., 2003· Price και συν., 2006), ενώ σύμφωνα με τις αναφορές των Schneider και συν. (2006) ο ρυθμός ανάπτυξης μειώνεται γύρω στην ηλικία των 7.

Σε ηλικία περίπου 6 χρονών, τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν μία αφήγηση με ακολουθία γεγονότων, που προσανατολίζεται στο σκοπό: οι ιστορίες περιλαμβάνουν ένα γεγονός εκκίνησης, δράσεις που έχουν στόχο και συνέπειες (Berman, 1988, όπως αναφέρεται στις Roch και συν., 2016). Η αιτιολογία και η στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά είναι ξεκάθαρα εμφανείς. Σύμφωνα με τις Price και συν., σε αυτή την ηλικία, τα ολοκληρωμένα επεισόδια είναι ο κυρίαρχος τύπος της αφηγηματικής δομής (Kemper & Edwards, 1986· Peterson & McCabe, 1983).

Κατά τη σχολική ηλικία, οι αφηγηματικές δεξιότητες συνεχίζουν να αναπτύσσονται, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν στοιχεία σχετικά με τον αποπλαισιωμένο λόγο στις αφηγήσεις τους (Stein & Glenn, 1979). Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν και χρησιμοποιούν περισσότερα γεγονότα, νοητικές καταστάσεις και χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων (Curenton & Justice, 2004).

Οι Heilmann, Miller, και Nockerts (2010) εξέτασαν τις φανταστικές αναδιηγήσεις παιδιών από την Αμερική, που είχαν ηλικίες από 5–7 έτη και βρήκαν ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες βελτιώνονταν εντός αυτού του ηλικιακού εύρους. Οι Ukrainetz και συν. (2005) εκμαίευσαν φανταστικές διηγήσεις παιδιών ηλικίας 5–12 ετών και ανακάλυψαν ότι τα

στοιχεία εκείνα της αφήγησης, που έδειχναν τις σκέψεις, τις ιδέες και τις προοπτικές των παιδιών για τα γεγονότα (εκφραστική επεξεργασία) έτειναν επίσης να αυξάνονται με το πέρασ της ηλικίας.

Η δεξιότητα των παιδιών να οργανώνουν αφηγήσεις συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bohnacker, 2016, Roch και συν., 2016). Τα μεγαλύτερα παιδιά συμπεριλαμβάνουν περισσότερα γεγονότα, νοητικές καταστάσεις και χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων, όταν συγκρίνονται με τα μικρότερα (Stein & Glenn, 1979). Οι αφηγήσεις σταδιακά περιέχουν περισσότερα σκηνικά και αλληλουχίες με ολοκληρωμένα επεισόδια στόχου-απόπειρας-αποτελέσματος (Stein & Albro, 1997· Trabasso & Nickels, 1992· Trabasso & Rodman, 1994· Trabasso & Stein, 1994, όπως αναφέρονται στη Bohnacker, 2016). Επίσης βελτιώνονται στην έκφραση όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ των ηλικιών 6 έως 11 ετών (Stein & Glenn, 1979). Γύρω στις ηλικίες 9-10 ετών, οι φανταστικές αφηγήσεις των παιδιών τείνουν να μοιάζουν πλέον με αυτές των ενηλίκων ως προς τη μακροδομή, με αξιολογητικά σχόλια και συχνές αποδόσεις συναισθηματικών καταστάσεων στους πρωταγωνιστές με μεγαλύτερη επιτυχία σε σχέση με μικρότερα σε ηλικία παιδιά (Berman & Slobin, 1994).

Κατά αυτό τον τρόπο, με την αύξηση της ηλικίας και της γνωστικής ωριμότητας, υπάρχει μία σταδιακή απομάκρυνση από περιγραφικές και αντιδραστικές αλληλουχίες και μία εξέλιξη προς μία πιο περίπλοκη επεισοδιακή οργάνωση με αιτιώδεις σχέσεις, όπου οι σκέψεις, τα συναισθήματα, τα κίνητρα και οι στόχοι των πρωταγωνιστών, καθώς επίσης και η αντίδρασή τους στα επιτυχή ή αποτυχημένα αποτελέσματα, καθίστανται σαφείς για τον ακροατή (Bohnacker, 2016).

Η ανάπτυξη συγκεκριμένων στοιχείων της αφήγησης και της δομικής πολυπλοκότητας παρατηρείται συχνά σε σχέση με την ανάπτυξη της θεωρίας του νου,

δηλαδή της επίγνωσης της κοινής έναντι της μη επιμερισμένης γνώσης. Ως εκ τούτου, αποτελεί μέρος της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών (Berman & Slobin, 1994· Nicolopoulou & Richner, 2007· Pearson, 2002· Shapiro & Hudson, 1991· Soodla, 2011· Tomasello, 2003· Westby, 2012, όπως αναφέρονται στη Bohnacker, 2016). Η ικανότητα παραγωγής καλά διαμορφωμένων επεισοδίων (συμπεριλαμβανομένων των αλληλουχιών) υποδεικνύει την κατανόηση των υποβοσκότων αφηγηματικών σχημάτων, την αιτιότητα, την προοπτική και την ανάγκη για δικαιολόγηση σχεδίων και ενεργειών (Shapiro & Hudson, 1991· Trabasso & Nickels, 1992· Trabasso & Rodkin, 1994, , όπως αναφέρονται στη Bohnacker, 2016).

#### 1.1.4. Παράγοντες που επιδρούν στην αφηγηματική ικανότητα

##### 1.1.4.1. Φύλο

Λίγες είναι οι μελέτες που έχουν εξετάσει διαφορές με βάση το φύλο στην παραγωγή και κατανόηση ιστορίας, αλλά σύμφωνα με τη βιβλιογραφία σχετικά με την ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων, είναι πολύ πιθανό να υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών.

Υπάρχουν έρευνες, που υποστηρίζουν ότι το φύλο των παιδιών επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη, με τα κορίτσια να υπερτερούν ελάχιστα σε σχέση με τα αγόρια στην κατάκτηση του λεξιλογίου και της γραμματικής κατά την προσχολική ηλικία (Bornstein, Leach, & Haynes, 2004· Fenson και συν., 1993· Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, & Lyons, 1991· Jackson & Roberts, 2001· Morisset, Barnard, & Booth, 1995· Roberts, Jurgens, & Burchinal, 2005). Κατά την προσχολική ηλικία, τα κορίτσια μπορούν να παράγουν μεγαλύτερες σε μέγεθος αφηγήσεις με περισσότερη σύνδεση και συνοχή (Eriksson και συν., 2011· Roulstone, Loader, Northstone, & Beveridge, 2002· Sheldon & Engstrom, 2005).

Σύμφωνα με τους Sheldon και Engstrom (2005), τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίγνωση των σκέψεων και συναισθημάτων τόσο των δικών τους, όσο και των άλλων ανθρώπων. Οι Fivush, Haden, και Adam (1995) βρήκαν ότι κατά την ηλικία των 4, τα κορίτσια έλεγαν μεγαλύτερες προσωπικές ιστορίες σε σχέση με τα αγόρια και χρησιμοποιούσαν περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης. Τέτοιες διαφορές παρατηρήθηκαν μέχρι και τα 7 έτη σε παιδιά (Fivush, Brotman, Buckner, & Goodman, 2000· Fivush & Buckner, 2003· Fivush και συν., 1995). Οι Lips (2001) και McEwen (1996), που μελέτησαν παιδιά σχολικής ηλικίας, παρομοίως εντόπισαν ότι τα κορίτσια εξέφραζαν σχετικά περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης κατά τις αναδιηγήσεις τους. Κάτι τέτοιο δε διαπιστώθηκε στην έρευνα του Hutchison (2012), όπου δε βρέθηκαν διαφορές στην χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης.

Οι Lynch και συν., (2008) βρήκαν πως τα κορίτσια ανακαλούν περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με τα αγόρια, ανεξαρτήτως ηλικίας, αν και το μέγεθος επίδρασης στις αναλύσεις τους ήταν μικρό, όπως και στη μελέτη των Κανέλλου και συν. (2016). Στην τελευταία μελέτη το φύλο φάνηκε να επιδρά στην επίδοση στις αφηγηματικές δεξιότητες (διήγησης και αναδιήγησης) παιδιών ηλικίας 4-7 ετών, με τα κορίτσια να εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια. Εντούτοις, το ποσοστό της μεταβλητότητας των παρατηρούμενων τιμών που αφορούσε την επίδοση στις δύο δεξιότητες, που εξηγούταν από το φύλο, ήταν αρκετά μικρό. Στην έρευνα των Mainess, Champion, και McCabe (2002), που εξέταζε τις προσωπικές ιστορίες παιδιών σχολικής ηλικίας (11– 15 έτη), τα αφηγήματα των κοριτσιών ήταν πιο περίπλοκα (ως προς τη συνθετότητα των προτάσεων της ιστορίας) από ό,τι των αγοριών.

Σε άλλες μελέτες συναντώνται αντίθετα ή μικτά αποτελέσματα. Όπως αναφέρεται στην έρευνα των Κανέλλου και συν. (2016), υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, που

υποστηρίζουν πως οι διαφυλικές διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες είναι τόσο μικρές που μπορούν να θεωρηθούν έως και ανύπαρκτες (Hirfner-Boucher και συν., 2014· Hyde & Linn, 1988· Lepola και συν., 2012). Συγκεκριμένα, οι Hyde και Linn (1988) πραγματοποίησαν μετα-ανάλυση 165 ερευνών, που αξιολογούσαν με πολλά διαφορετικά γλωσσικά έργα τις γλωσσικές ικανότητες παιδιών και ενηλίκων. Τα αποτελέσματα ήταν μικτά, αφού έδειξαν πως σε 42 έρευνες διαπιστώθηκε η γλωσσική υπεροχή του γυναικείου φύλου, σε 109 έρευνες δεν εντοπίστηκαν διαφυλικές διαφορές και σε 12 έρευνες διαπιστώθηκε η υπεροχή του ανδρικού φύλου. Ακόμα, οι Ardila, Rosselli, Matute, και Inozemtseva (2011) αξιολόγησαν τις γλωσσικές ικανότητες 788 παιδιών ηλικίας 5-16 ετών και εντόπισαν ελάχιστες έως και ανύπαρκτες διαφορές στις επιδόσεις σε σχέση με το φύλο.

Σε μία έρευνα των John και συν. (2003), που αφορούσε παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών (με περίπου ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών), δε βρέθηκε σημαντική επίδραση του φύλου στα συστατικά της γραμματικής ιστορίας κατά την αναδιήγηση. Ωστόσο, υπήρχε διττή αλληλεπίδραση μεταξύ ηλικιακής ομάδας και φύλου (κορίτσια) στην αναφορά των απόπειρων. Στην ίδια έρευνα, δε βρέθηκαν διαφορές στο μήκος και την κατανόηση της ιστορίας, ωστόσο τα κορίτσια ήταν πιο ακριβή στην επίδοσή τους στις ερωτήσεις κατανόησης, που αφορούσαν εξαγωγή συμπεράσματος.

Στη μελέτη του Hutchison (2012) δε βρέθηκαν διαφορές στα στοιχεία της δομής όπως εισαγωγή και ανάπτυξη χαρακτήρα με βάση το φύλο. Παρομοίως, στις έρευνες των Price και συν. (2006) και Hoff-Ginsberg (1997), που εξέτασαν τις αφηγήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας, δε βρέθηκε κάποια συσχέτιση του φύλου με τις επιδόσεις στις αφηγήσεις. Αντίστοιχα, οι Peterson και McCabe (1983) στη μελέτη των προσωπικών αφηγήσεων 96 παιδιών ηλικίας 4 έως 9 ετών, διαπίστωσαν ότι η συνολική αφηγηματική

οργάνωση ήταν παρόμοια και για τα δύο φύλα. Παρομοίως στην έρευνα των Ely, Gleason, Narasimhan, και McCabe (1995), που αφορούσε συζητήσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια του δείπνου, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο.

#### 1.1.4.2. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση αποτελεί τομέα που έχει εξεταστεί και έχει λάβει ιδιαίτερη προσοχή ως παράγοντας, που επιδρά στην ανάπτυξη κατά την προσχολική ηλικία. Όπως αναφέρουν οι Shala & Grajcevci (2016), η κοινωνικοοικονομική κατάσταση επηρεάζει το δυναμικό μιας οικογένειας, τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι γονείς, τον χρόνο που επενδύουν οι γονείς με τα παιδιά τους, αλλά και την πρόσβαση σε πόρους, απαραίτητους για την ανάπτυξη των παιδιών. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση μπορεί να μετρηθεί με τρεις δείκτες: τον τύπο της δουλειάς, το επίπεδο των σπουδών και του οικογενειακού εισοδήματος (Bradley & Corwyn, 2002· Ensminger & Fothergill 2003, όπως αναφέρεται στους Shala & Grajcevci, 2016).

Σύμφωνα με την Acker (2012), κατά την ανάλυση της αφήγησης λαμβάνεται υπόψη ένα μεγάλο εύρος γλωσσικών ικανοτήτων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα του παιδιού. Το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού έχει βρεθεί ότι συσχετίζεται με πολλούς τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης. Το περιβάλλον στο σπίτι αποτελεί σημαντικό παράγοντα και υπάρχουν πολλές αναφορές, καθώς αποτελεί πηγή εμπειριών, που θα προωθήσουν την ανάπτυξη της προφορικής και γραπτής γλώσσας του παιδιού (Crain, 2004· Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998· Powell, 2004). Παράλληλα, ένα περιβάλλον, που ανταποκρίνεται και ενθαρρύνει, έχει συνδεθεί με προηγμένες γραμματικές, λεξιλογικές και γλωσσικές δεξιότητες (Bradley και συν., 1989·

Jackson & Roberts, 2001· Roberts, Burchinal, & Durham, 1999· Roberts και συν., 2005· Siegel, 1982).

Πολύ σημαντικό παράγοντα για τα παραπάνω αποτελεί το μορφωτικό επίπεδο του περιβάλλοντος, στο οποίο μεγαλώνει το παιδί (Duncan & Magnuson, 2003). Σύμφωνα με αναφορές, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας του παιδιού αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της γλωσσικής ανάπτυξης, αλλά και του πρώιμου γραμματισμού (Fekonja-Peklaj, & Marjanovic-Umek, 2011). Παιδιά, με ιδιαίτερα αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες, προέρχονται από μορφωμένους γονείς και έχουν περισσότερα κοινωνικά πλεονεκτήματα (Arriaga, Fenson, Cronan & Pethick, 1998· Hart & Risley, 1995· Hoff, Laursen & Tardif, 2002· Hoff-Ginsberg, 1991). Οι συγγραφείς Apostolos και Napoleon (2001) πιστεύουν ότι η ανάπτυξη της γλωσσικής κατανόησης και του αριθμού των λέξεων σε παιδιά 4 και 5 ετών, μπορεί να ερμηνευθεί ως ένα βαθμό από την επίδραση της γονικής εκπαίδευσης (Fekonja-Peklaj και συν., 2010).

Πιο συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί ότι η μητρική εκπαίδευση σχετίζεται με την ποιότητα του γραμματισμού του οικογενειακού περιβάλλοντος, αλλά και με την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού (Dollaghan και συν., 1999· Fekonja-Peklaj, & Marjanovic-Umek, 2011). Όπως αναφέρουν οι Fekonja-Peklaj και συν. (2010) και Marjanovic-Umek και συν. (2008), τα ευρήματα αρκετών μελετών επιβεβαιώνουν ότι η μητρική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών, επειδή τα παιδιά των μητέρων με υψηλή μόρφωση αρχίζουν να μιλούν νωρίτερα, έχουν μεγαλύτερο λεξιλόγιο, χρησιμοποιούν μακρύτερες και πιο περίπλοκες προτάσεις κατά την επικοινωνία τους, οι ιστορίες που λένε, αντιστοιχούν σε υψηλό αναπτυξιακό επίπεδο και βαθμολογούνται υψηλότερα στις κλίμακες γλωσσικής ανάπτυξης σε σύγκριση

με τα παιδιά μητέρων με χαμηλότερη εκπαίδευση (Apostolos & Napoleon, 2001· Bornstein & Haynes, 1998· Duncun & Magnuson, 2003, Fenson και συν., 1994)

Οι μητέρες με ανώτερη εκπαίδευση, οι οποίες γενικά γνωρίζουν περισσότερα για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών και την πρόωρη διδασκαλία, προσφέρουν στα παιδιά τους ένα ποιοτικό οικογενειακό περιβάλλον τόσο σε σχέση με τα υλικά του περιβάλλοντος (π.χ. παιδικά βιβλία και περιοδικά, κατάλληλα παιχνίδια), όσο και με την ενασχόληση με μία ποικιλία δραστηριοτήτων (π.χ. κοινή ανάγνωση, συνομιλία, επίσκεψη κουκλοθέατρων και μουσεία) (Bornstein και συν., 2003· Hoff, 2003a). Τέτοιου είδους δραστηριότητες, υποστηρίζεται από τους Gershoff και συν. (2007), ότι βελτιώνουν τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών. Οι δραστηριότητες αυτές προσφέρονται πιο δύσκολα από γονείς με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Οι λιγότερο μορφωμένες μητέρες μιλάνε με τα παιδιά τους λιγότερο συχνά, το λεξιλόγιό τους δεν έχει μεγάλη ποικιλία, προσφέρουν στα παιδιά τους λιγότερες ευκαιρίες για ανεξάρτητη προφορική έκφραση και αφήγηση ιστοριών, λιγότερα βιβλία και άλλα υλικά, που προωθούν την ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού και συμμετέχουν λιγότερο συχνά σε διάφορες δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά τους (Bardley και συν., 2001· Bornstein και συν., 2003· Butler και συν., 2003· Hoff 2003a, 2003b· McCartney και συν., 2007, όπως αναφέρονται στις Fekonja-Pekljaj και συν., 2010).

Λίγες είναι οι έρευνες, που έχουν εξετάσει την επίδραση του υπόβαθρου των παιδιών στις αφηγηματικές τους δεξιότητες. Τα ευρήματα από τις έρευνα των Fekonja-Pekljaj και συν., (2010, 2011), δείχνουν ότι η μητρική εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών. Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, παρουσίασαν πιο αναπτυγμένες αφηγηματικές



δεξιότητες από τους συνομηλίκους τους, των οποίων οι μητέρες είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και το εισόδημα της οικογένειας, διαμορφώνουν το περιβάλλον μέσα στο οποίο μαθαίνει ένα παιδί και κατ' επέκταση επιδρούν στη γλωσσική του ανάπτυξη (Butler, McMahon, & Ungerer, 2003· Hoff, 2003· Marjanovič-Umek, Podlesek, & Fekonja, 2005· Rowe, 2008· Sénéchal και συν., 1998, όπως αναφέρονται στις Fekonja-Peklaj, & Marjanovič-Umek, 2011). Έρευνες καταδεικνύουν ότι το υψηλό εισόδημα σε μία οικογένεια, επιδρά θετικά στα παιδιά (Costello και συν., 2003· Gershoff και συν., 2007).

Οι Entwisle και Astone (1994) υποστηρίζουν ότι το εισόδημα μιας οικογένειας επιδρά στη διαθεσιμότητα των υλικών πόρων, που μπορεί να επηρεάσουν την ανάπτυξη των παιδιών. Η υψηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση έχει σχέση με μία πιο εξελιγμένη γραμματική, λεξιλόγιο και γενικότερα καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (Hart & Risley, 1992, 1995· Morisset και συν., 1995· Siegel, 1982· Wells, 1985, 1986). Η χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση μπορεί να αποτελέσει τροχοπέδη στην ανάπτυξη των παιδιών, σε αντίθεση με μία υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, που μπορεί να παρέχει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη (Shala & Grajčevci, 2016). Παράλληλα, το στρες που συνοδεύει μία χαμηλή οικονομική κατάσταση επιδρά στην ανάπτυξη των παιδιών, διότι επηρεάζει την ποιότητα της φροντίδας που παρέχεται από τους γονείς (Hackman και συν., 2010).

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, έρχεται η έρευνα του Hoff-Ginsberg (1997), που αφορούσε τις αφηγήσεις 40 παιδιών, ηλικίας 4 ετών, μισά από τα οποία προέρχονταν από οικογένειες με υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση και μισά από οικογένειες με μεσαία, στην οποία δεν εντοπίστηκαν διαφορές. Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση δε

φάνηκε να σχετίζεται με μετρήσεις της αφήγησης, όπως το μήκος της ιστορίας, τον αριθμό των στοιχείων της πλοκής και το αξιολογητικό περιεχόμενο.

#### *1.1.4.3. Επίδραση του είδους της δοκιμασίας*

Οι μετρήσεις από τις παραγωγές προφορικών αφηγήσεων των παιδιών παρουσιάζουν ιδιαίτερη ευαισθησία ως προς τις αλλαγές στο πλαίσιο της δειγματοληψίας και στις απαιτήσεις της κάθε δοκιμασίας. Οι Reña και συν. (2006) περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο η αυξημένη καθοδήγηση που παρέχεται στο παιδί ή η δημιουργία ενός σκελετού διευκολύνουν την παραγωγή προφορικών αφηγήσεων από τα παιδιά. Μερικοί από τους παράγοντες, που επηρεάζουν την πολυπλοκότητα και τη συνολική ποιότητα της αφηγηματικής παραγωγής ενός παιδιού, είναι το αν το παιδί είχε ακούσει την ιστορία πριν (Ripich & Griffith, 1988, Schneider & Dubé, 2005), πόσες φορές το παιδί είχε ακούσει την ιστορία (Goodsitt, Raitan και Perlmutter, 1988, Martinez & Roser, 1985), η εξοικειώσή του με τα γεγονότα, που απεικονίζονται στην ιστορία (Fivush, 1984, Hudson & Shapiro, 1991), η πολυπλοκότητα της ιστορίας (Heilmann, Miller, Iglesias, & Francis, 2009) και τα είδη των κατευθύνσεων και προσδοκιών που παρέχονται στο παιδί (de Temple, Wu, & Snow, 1991). Για παράδειγμα, αν ένα παιδί δεν είναι εξοικειωμένο με μια ιστορία, μπορεί να έχει σημαντικές δυσκολίες στην οργάνωση των πολύπλοκων γεγονότων και τη συμπερίληψη των ελαφρώς διαφορετικών απόψεων. Αν, ωστόσο, ένα παιδί είναι εξοικειωμένο με μια ιστορία και καλείται να συσχετίσει την ιστορία με πολύπλοκο τρόπο, θα είναι πιθανότατα σε θέση να παράγει μια μακρύτερη, πιο λεπτομερή ιστορία. Τέτοιες παραλλαγές μπορεί να παρουσιάσουν ένα πρόβλημα για τη μέτρηση των δεξιοτήτων οργάνωσης αφηγήματος των παιδιών (Kunnaqi και συν., 2016).

Όπως αναφέρεται στους Kunnarī και συν. (2016), ο πιο κατάλληλος τύπος για την εξέταση της γραμματικής ιστορίας και της δομής της ιστορίας θεωρείται η φανταστική αφήγηση, η εκμείυση της οποίας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της διήγησης και της αναδιήγησης (Hughes και συν., 1997). Οι δοκιμασίες διήγησης και αναδιήγησης ιστορίας χρησιμοποιούνται είτε για την εκμείυση προφορικού είτε γραπτού αφηγήματος από τα παιδιά (Merrit & Liles, 1998). Και οι δύο τύποι αφηγήσεων φαίνεται να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών (Acker, 2012).

Οι Acker (2012) και Schneider (1996) υποστηρίζουν ότι η ικανότητα ενός παιδιού να παράγει αφήγημα χωρίς να προηγείται μοντέλο από ενήλικα, είναι πιθανό να παρέχει μία πιο ρεαλιστική ένδειξη των δεξιοτήτων οργάνωσης και γλωσσικής έκφρασης, παρόλο που το μοντέλο της ιστορίας μπορεί να δίνεται εικονογραφημένο. Κατά τη διήγηση ιστορίας, τα παιδιά συχνά βλέπουν εικόνες και καλούνται να πουν μία ιστορία, η οποία βαθμολογείται με βάση το περιεχόμενο, τις λεπτομέρειες και την αλληλουχία (Μανίς και συν., 2016). Ωστόσο, σε μία τέτοιου είδους δοκιμασία συναντώνται δυσκολίες ως προς τον έλεγχο και τη βαθμολόγηση (Merrit & Liles, 1989).

Σύμφωνα με τους Rollins και συν. (2000) και τους Westerveld & Gillon, (2010a) η δοκιμασία αναδιήγησης είναι κατάλληλη, καθώς το ερέθισμα που παρέχεται (μήκος ιστορίας, το σχήμα για τη δομή της, το περιεχόμενο, η γραμματική πολυπλοκότητα και τρόπος παρουσίασης της ιστορίας), ελέγχεται και τα παιδιά μπορούν να βασιστούν σε αυτό ώστε να παραγάγουν τη δική τους. Ενώ ταυτόχρονα, υπάρχει το περιθώριο να αναδυθούν οι ατομικές διαφορές μέσα από την ποιοτική και την ποσοτική ανάλυση των αφηγήσεων αυτών (Reese και συν., 2012, που αναφέρεται στους Σηφάκη & Σπαντιδάκη, 2018). Κατά την αναδιήγηση, τα παιδιά καλούνται να επαναλάβουν μία ιστορία που τους έχει διαβάσει ο εξεταστής και κατ' επέκταση, η δοκιμασία αυτή συμπεριλαμβάνει

ακουστική λεκτική μνήμη (John, 2001, Boudreau, 2007· Brookshire & McNeil, 2015· Dodwell & Bavin, 2008, όπως αναφέρεται στους Μανίς και συν., 2016). Μερικοί υποστηρίζουν ότι οι απαιτήσεις της αναδιήγησης ιστορίας: προσοχή, μνήμη και ενδιαφέρον, καθιστούν αυτού του είδους τη δοκιμασία όχι αρκετά ευαίσθητη και ίσως να μην αποτελεί τη βέλτιστη προσέγγιση για την αξιολόγηση των αφηγήσεων και της κατανόησής τους σε μικρά παιδιά (Gibbons, Anderson, Smith, Field, & Fischer, 1986). Αντιθέτως, σύμφωνα με τα ευρήματα άλλων, η αναδιήγηση μπορεί να ενισχύει την κατανόηση της ιστορίας και να διευκολύνει την παραγωγή της δομικής και γλωσσικής πολυπλοκότητας της ιστορίας (Gambrell, Koskinen, & Karinus, 1991· Morrow, 1985, όπως αναφέρεται στους Μανίς και συν., 2016).

Ενώ και οι δύο δοκιμασίες μπορούν να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών, σύμφωνα με έρευνες (Gagarina και συν., 2012· Schneider & Dubé, 1997, 2005· Roch και συν., 2016), όσον αφορά την παροχή πληροφοριών για την ιστορία, η διήγηση είναι πιθανότατα πιο δύσκολη από την αναδιήγηση. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός, ότι το παιδί καλείται να διηγηθεί τη δική του ιστορία χωρίς να επωφεληθεί από ένα προηγούμενο σενάριο. Παρομοίως, οι Gazella και Stockman (2003) βρήκαν ότι κατά την αναδιήγηση τα παιδιά δίνουν μεγαλύτερες και πιο πλήρεις γραμματικά εκφορές. Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι (τουλάχιστον στα παιδιά με ΕΓΔ), οι αναδιηγήσεις περιέχουν περισσότερο συντακτικά περίπλοκες αφηγήσεις, από ό,τι οι διηγήσεις (Duinmeijer και συν., 2012). Κατά την αναδιήγηση ιστορίας μετά από ένα δοσμένο μοντέλο, τα παιδιά τείνουν να εκφέρουν περισσότερους στόχους των χαρακτήρων της ιστορίας, πέρα από τη χρήση ενός πιο σύνθετου λεξιλογίου (Isbell και συν. 2004· Peterson και McCabe, 1992). Οι Μανίς και συν. (2016) αναφέρουν επίσης ότι, σε σύγκριση με τη διήγηση, η αναδιήγηση ιστορίας που

μόλις έχει ακούσει το παιδί, μπορεί να είναι ευκολότερη (Louchheim, 2012), αν και η αναδιήγηση, όπως και η διήγηση, προϋποθέτει πραγματολογικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, για να οργανώσει την ιστορία και να την προσαρμόσει στον ακροατή (John, 2001).

Παράλληλα οι αναδιηγήσεις ιστοριών μετά την παροχή μοντέλου έχει χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική εκπαίδευσης των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Σε μία μελέτη στην Αμερική, που αφορούσε την ενίσχυση του πρώιμου γραμματισμού παιδιών προσχολικής ηλικίας (Morrow, 1985), τα παιδιά, που αναδιηγούνταν την ιστορία, εμφάνιζαν βελτιωμένη κατανόηση των κύριων στοιχείων της ιστορίας. Όπως και στην έρευνα των Lewis και συν. (1994), κατά την αναδιήγηση βελτιώθηκε η κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των πρωταγωνιστών της ιστορίας. Κατά συνέπεια, όπως αναφέρουν και Otwinowska και συν., (2018) η δοκιμασία της αναδιήγησης ενεργοποιεί τη δημιουργία μίας πιο πλούσιας μακροδομής στις ιστορίες των παιδιών. Επίσης, προσθέτουν, ότι σε μία έρευνα με παιδιά 3 χρονών, η αναδιήγηση της ιστορίας σε έναν ενήλικα βελτιώνει την κατανόηση της νοητικής κατάστασης των χαρακτήρων της ιστορίας.

Η Mäkinen, (2014) αναφέρει ότι οι δύο διαφορετικές μέθοδοι διαφέρουν μεταξύ τους και προϋποθέτουν διαφορετικές υποβόσκουσες δεξιότητες. Οι Duinmeijer και συν. (2012) μελέτησαν τις γνωστικές και αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών με ΕΓΔ και βρήκαν ότι σε μια δοκιμασία διήγησης ιστορίας, η προσοχή και το περιεχόμενο της ιστορίας συσχετιζόνταν σε μέτριο βαθμό μεταξύ τους, ενώ δε βρέθηκε σχέση με τη δεξιότητα της μνήμης. Αντιθέτως, κατά την αναδιήγηση εντοπίστηκε σχέση μεταξύ του περιεχομένου της ιστορίας και των μνημονικών δεξιοτήτων, αλλά όχι της προσοχής. Σύμφωνα με τους Leinonen και συν. (2000), στην αναδιήγηση η μνήμη παίζει μεγαλύτερο ρόλο από ό,τι στη

διήγηση, καθώς η αναδιήγηση βασίζεται σε ένα γλωσσικό σχήμα που παρέχεται, με ένα ακριβές γλωσσικό μοντέλο.

Πολλές είναι οι έρευνες που αφορούν τις διηγήσεις και αναδιηγήσεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης, αλλά και με ειδική γλωσσική διαταραχή (Merrit & Liles, 1987· Ripich & Griffith, 1988· Gazella & Stockman, 2003, όπως αναφέρονται στην Acker, 2012). Και στα δύο είδη δοκιμασίας τα παιδιά χρησιμοποιούσαν στοιχεία οργάνωσης της γραμματικής ιστορίας, αλλά κατά τις αναδιηγήσεις ήταν μεγαλύτερα τα αφηγήματα, με λιγότερες ανακρίβειες, ανεξαρτήτως ηλικίας. Επίσης κατά την αναδιήγηση χρησιμοποιούσαν περισσότερα στοιχεία γραμματικής ιστορίας σε σχέση με τις διηγήσεις. Αυτή η τάση επιβεβαιώθηκε και από την Botting (2002), που βρήκε ότι στη δοκιμασία διήγησης, τα αφηγήματα ήταν λιγότερο παραγωγικά. Η Acker (2012) συμπληρώνει επίσης ότι η αναδιήγηση, ως εργαλείο αξιολόγησης, είναι περισσότερο ευαίσθητο στη διάκριση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη από αυτά με γλωσσική διαταραχή (Botting, 2002). Παράλληλα, βοηθά στον έγκαιρο εντοπισμό παιδιών που βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο για εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών, καθώς αυτά τείνουν να παράγουν φτωχότερες αναδιηγήσεις (Westerveld & Gillon, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τις υποβόσκουσες διαφορές των δύο τεχνικών εκμαίευσης αφηγήματος, δεν αποτελεί έκπληξη, ότι η μέθοδος εκμαίευσης μπορεί να επιδράσει στο αφήγημα (Mäkinen, 2014). Η Shiro (2003) δήλωσε ότι, δεδομένης της σημασίας των σχετικών με τη δοκιμασία παραγόντων στην αφηγηματική παραγωγή, όπως καταδεικνύεται και από τη βιβλιογραφία, είναι σαφές ότι η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών δεν μπορεί να εκτιμηθεί σε μία μόνο δοκιμασία αφήγησης ιστορίας. Έτσι η παρούσα εργασία εξετάζει τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών μέσω και των δύο δοκιμασιών.

## 2. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη έχει τέσσερις στόχους. Ο πρώτος είναι να διερευνήσει την ανάπτυξη της προφορικής αφηγηματικής ικανότητας σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών σε μονόγλωσσο πληθυσμό, μέσω των εικονογραφημένων ιστοριών του (MAIN) (Gagarina και συν., 2012). Αυτό θα επιτευχθεί με τη χορήγηση δύο διαφορετικών δοκιμασιών, μία διήγησης και μία αναδιήγησης. Η έρευνα εξετάζει επίσης τις εξής πτυχές της αφήγησης: την παραγωγή (δομή ιστορίας και δομική πολυπλοκότητα), τη συμπερίληψη όρων εσωτερικής κατάστασης (οι οποίοι θα διαχωριστούν σε ομάδες με βάση της σχέσης τους με τη θεωρία του νου) και την κατανόηση των χαρακτηριστικών μακροδομής (μέσω των ερωτήσεων κατανόησης).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας και κατ' επέκταση, οι συμμετέχοντες δεν μπορούν να διαβάσουν ή να γράψουν. Τα παιδιά θα χωριστούν σε τρεις ηλικιακές ομάδες 4,1 – 4,5, 4,6 – 5 και 5,1 – 6,1 ετών, θα γίνουν δια-ηλικιακές συγκρίσεις, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές στις επιδόσεις τους. Ο λόγος επιλογής αυτών των ηλικιών προς σύγκριση, είναι διότι η περίοδος αυτή είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων (όπως αναφέρεται και στη Lindgren, 2018).

Δεύτερος στόχος, είναι η πραγματοποίηση διαφυλικών συγκρίσεων, ώστε να διαπιστωθεί εάν διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών με βάση το φύλο τους. Τον τρίτο στόχο της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση πιθανής επίδρασης κοινωνικοοικονομικών παραγόντων (μητρική, πατρική εκπαίδευση και εισόδημα οικογένειας) στην επίδοση των παιδιών σε κάθε είδος αφήγησης.

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι λίγες είναι οι μελέτες, που εξετάζουν τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, που είναι τυπικής ανάπτυξης

και ειδικά στον ελληνικό χώρο, στόχο της παρούσας έρευνας δεν αποτελεί τόσο η εξέταση κάποιας συγκεκριμένης υπόθεσης ή θεωρίας, αλλά περισσότερο η διερεύνηση των αφηγήσεων των παιδιών από διαφορετικές πτυχές.

Για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν επαρκείς και κατάλληλες δοκιμασίες, γεγονός που προϋποθέτει την ύπαρξη περισσότερων γνώσεων για την επίδραση της δοκιμασίας στην αφήγηση. Επομένως, πέμπτος στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η πιθανότητα επίδρασης τους είδους της δοκιμασίας στις επιδόσεις των παιδιών. Κατά συνέπεια, η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες διήγησης και αναδιήγησης θα συγκριθούν μεταξύ τους σε κάθε μία από τις πτυχές της αφήγησης που εξετάζονται.

Τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς και πότε αναπτύσσονται οι διαφορετικές πτυχές της αφηγηματικής ικανότητας (μακροδομή, όροι εσωτερικής κατάστασης, κατανόηση των στοιχείων της μακροδομής) μεταξύ των ηλικιών 4 έως 6;
2. Διαφοροποιείται η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες αφηγηματικού λόγου σε σχέση με το φύλο;
3. Επηρεάζεται η επίδοση των παιδιών στις δοκιμασίες αφήγησης από την μητρική εκπαίδευση, πατρική εκπαίδευση και το εισόδημα της οικογένειας;
4. Υπάρχουν διαφορές στην επίδοση των παιδιών στα αφηγήματα που να βασίζεται στο είδος εκμείευσης της αφήγησης (διήγηση/αναδιήγηση);



### 3. Μεθοδολογία

#### 3.1. Συμμετέχοντες

Συμμετείχαν συνολικά 68 παιδιά προσχολικής ηλικίας από 4 έως 6 ετών. Όλα τα παιδιά ήταν τυπικής ανάπτυξης, παρακολουθούσαν προνήπια και νήπια και η συλλογή τους έγινε ύστερα από συνεννόηση με έξι ιδιωτικούς παιδικούς και νηπιακούς σταθμούς σε περιοχές της ανατολικής, κεντρικής και δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα παιδιά της παρούσας έρευνας προέρχονταν δηλαδή από αστικές περιοχές. Ζητήθηκε η επίσημη γραπτή συγκατάθεση από τους γονείς των παιδιών πριν τη συμμετοχή τους στην έρευνα και η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου (Παράρτημα 1). Μόνο τα παιδιά, των οποίων οι γονείς συναινούσαν, συμμετείχαν στην έρευνα.

Σε κάθε παιδί δόθηκε ένας μοναδικός κωδικός, που αποτελούταν από ένα ψηφίο που θα δήλωνε σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκε (1 = 4,1 – 4,5, 2 = 4,6 – 5, 3 = 5,1 – 6,1), ένα γράμμα, που αφορούσε το φύλο του παιδιού (Α = άρρεν ή Θ = θήλυ) και ένα διαφορετικό διψήφιο αριθμό για κάθε παιδί. Οι κωδικοί αυτοί χρησιμοποιούνται κάθε φορά που θα γίνεται αναφορά σε κάποιο συγκεκριμένο παιδί.

##### 3.1.1. Κριτήρια Επιλογής συμμετεχόντων

Σύμφωνα με τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν φυσιολογική ακοή, να μην παρουσιάζουν προβλήματα λόγου, συναισθηματικά ή συμπεριφορικά, να μην παρατηρούνται νευρολογικές διαταραχές ή σοβαρά αρθρωτικά/φωνολογικά ελλείμματα και να είναι μονόγλωσσα. Τα παιδιά χαρακτηρίζονταν ως μονόγλωσσα εφόσον και οι δύο γονείς μιλούσαν πάντα την ελληνική γλώσσα στο παιδί τους. Οι παραπάνω πληροφορίες συγκεντρώνονταν από τις αναφορές

των νηπιαγωγών και το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε από τους γονείς. Η παρουσία πιθανής νοητικής διαταραχής, ή διαταραχής λόγου και σοβαρών αρθρωτικών δυσκολιών διαπιστωνόταν ύστερα από λογοθεραπευτική εκτίμηση με τη χορήγηση των σταθμισμένων τεστ, που αναλύονται παρακάτω και αποτελούσε κριτήριο αποκλεισμού.

### 3.1.2. Περιγραφή Συμμετεχόντων

Το δείγμα αποτελούταν από 28 αγόρια (41,2%) και 39 κορίτσια (58,8%). Οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 4,1 έως 6,1 ετών (Μ.Ο. = 57,93 μήνες). Από τα παιδιά του δείγματος τα 38 (55,9%) είχαν γεννηθεί πρώτα σε σχέση με τα αδέρφια τους, 23 (33,8%) ήταν γεννημένα δεύτερα, 4 (5,9%) είχαν γεννηθεί τρίτα και 3 (4,4%) ήταν τέταρτα στη σειρά (Πίνακας 3.).

Ο μέσος όρος της ηλικίας έναρξης της ομιλίας των παιδιών ήταν 14,03 μήνες και κυμαινόταν από τους 5 έως τους 30 μήνες. Σύμφωνα με τους γονείς, κάποια από τα παιδιά παρουσίασαν καθυστέρηση λόγου. Το ποσοστό των παιδιών που είχε φυσιολογική εμφάνιση ομιλίας ήταν 86,8% (59 συμμετέχοντες), ενώ το 10,3% (7 συμμετέχοντες) είχε παρουσιάσει καθυστέρηση ομιλίας. Για το 2,9% (2 συμμετέχοντες) έλειπαν αυτού του είδους οι πληροφορίες. Στην παρούσα έρευνα συμπεριλήφθηκαν και οι συμμετέχοντες, που είχαν αργήσει να μιλήσουν, διότι είχαν τυπική επίδοση στα σταθμισμένα τεστ, που τους χορηγήθηκαν.

Κανένα από τα παιδιά δεν είχε διάγνωση γλωσσικής διαταραχής και δεν υπήρχαν ενδείξεις ότι κάποιο από αυτά τα παιδιά είχε κάποια νευροψυχιατρική διαταραχή, όπως ΔΕΠ-Υ ή αυτισμό ή οποιαδήποτε άλλη διαταραχή. Λίγοι ήταν οι γονείς, που ανέφεραν ανησυχίες για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού τους (10,3%, 7 γονείς). Οι ανησυχίες των τριών από αυτούς τους γονείς (4,4%) αφορούσαν δυσκολίες στην άρθρωση. Τρεις γονείς

(4,4 %) ανησυχούσαν στο παρελθόν για καθυστέρηση ομιλίας και 1 (1,47%) έκανε λόγο για τάση του παιδιού να χρησιμοποιεί μωρουδίστικη φωνή. Συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα ακόμα και τα παιδιά των οποίων οι γονείς ανέφεραν καθυστέρηση ομιλίας, επειδή η επίδοσή τους στα σταθμισμένα τεστ, που χορηγήθηκαν ήταν ανάλογη της χρονολογικής τους ηλικίας.

Στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τις αναφορές των γονέων, 58 από τους συμμετέχοντες (85,3%) δεν είχαν κάποιο άτομο στο συγγενικό τους περιβάλλον με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες, που να αφορούν την χρήση της γλώσσας. Οι συμμετέχοντες με άτομο στο συγγενικό τους περιβάλλον, που παρουσίαζε τέτοιου είδους δυσκολίες ήταν 10 (14,7%). Τα άτομα αυτά μπορεί να ήταν είτε ο πατέρας, είτε θείος/θεία, αδέρφια ή ξαδέρφια και οι διαταραχές ήταν είτε άρθρωσης, είτε δυσλεξία, ή ΔΕΠ-Υ. Τα παιδιά αυτά συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα καθώς είχαν επίδοση στα σταθμισμένα εργαλεία αντίστοιχη της χρονολογικής τους ηλικίας.

Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν παρουσίασε ποτέ κάποιο πρόβλημα ακοής. Έξι ήταν οι συμμετέχοντες των οποίων οι γονείς έκαναν λόγο για συχνές λοιμώξεις στα αυτιά (8,8%). Από αυτούς δύο υποβλήθηκαν σε χειρουργείο (2,94%). Όλοι οι γονείς δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο, ότι το παιδί τους είχε καλή ακοή.

Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν μονόγλωσσοι. Οι γονείς όλων των συμμετεχόντων είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική, εκτός από τη μητέρα του συμμετέχοντα 2Θ03 (1,47%), της οποίας η μητρική γλώσσα ήταν η ρωσική. Σε αυτή την περίπτωση, η γλώσσα αυτή δε μιλιόταν στο σπίτι και δε δηλώθηκε από τους γονείς ότι το παιδί μιλάει άλλη γλώσσα εκτός της ελληνικής. Κατ' επέκταση συμπεριλήφθηκε στο δείγμα.

Πίνακας 3. Δημογραφικές Πληροφορίες των συμμετεχόντων

<b>Δημογραφικές κατηγορίες</b>	<b>Δείγμα</b>
<b>Φύλο</b>	
Κορίτσια	58,8 %
Αγόρια	41,2 %
<b>Ηλικία παιδιού (σε μήνες)</b>	
Μ.Ο.	57,93 (6,699)
Εύρος	49 – 73
<b>Σειρά γέννησης παιδιού</b>	
1ο	55,9 %
2ο	33,8 %
3ο	5,9 %
4ο	4,4 %
<b>Ηλικία έναρξης ομιλίας παιδιού (σε μήνες)</b>	
Μ.Ο.	14,03 (5,271)
Εύρος	5 - 30
<b>Μητρική Εκπαίδευση</b>	
Λύκειο	9 %
Τεχνική σχολή/ΙΕΚ	28,4 %
ΤΕΙ	22,1 %
Πανεπιστήμιο	25,4 %
Μεταπτυχιακό	13,4 %
Διδακτορικό	1,5 %
<b>Πατρική Εκπαίδευση</b>	
Λύκειο	23,9 %
Τεχνική σχολή/ΙΕΚ	28,4 %
ΤΕΙ	23,9 %
Πανεπιστήμιο	10,4 %
Μεταπτυχιακό	10,4 %
Διδακτορικό	3 %
<b>Εισόδημα Οικογένειας</b>	
κάτω από 10.000 €	9,4 %
10.000 – 24.000 €	65,6 %
24.000 – 40.000 €	21,9 %
πάνω από 40.000 €	3,1 %
<b>Μ.Ο. των παιδιών στα τεστ (Τ.Α.)</b>	
Raven	107,28 (13,142)
ΔΕΛ	78,38 (14,467)
Εικόνες Δράσης	80,44 (11,899)
Πληροφοριακή Επάρκεια	79,85 (13,658)
Γραμματική Επάρκεια	83,53 (10,617)

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση μετρήθηκε με βάση την εκπαίδευση της μητέρας την εκπαίδευση του πατέρα και την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Στον Πίνακα 3. δίνονται όλα τα έγκυρα ποσοστά για τους παράγοντες αυτούς. Από το δείγμα

έλειπε η εκπαίδευση της μητέρας για 1 άτομο (1,5%) και του πατέρα σε ένα άλλο άτομο (1,5%).

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, 6 (9%) ήταν απόφοιτοι λυκείου, 19 (28,4 %) είχαν τελειώσει κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ, 15 (22,4 %) ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ, 17 (25,4 %) πανεπιστημίου, 9 (10,4 %) είχαν μεταπτυχιακό και 1 (1,5 %) ήταν κάτοχος διδακτορικού. Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, 16 (23,9 %) είχαν ολοκληρώσει το λύκειο, 19 (28,4 %) κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ, 16 (23,9 %) ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ και 7 (10,4 %), πανεπιστημίου, 7 (10,4 %) είχαν μεταπτυχιακό και 2 (3 %) διδακτορικό.

Οι πληροφορίες για το εισόδημα της οικογένειας δίνονται με τα έγκυρα ποσοστά στον Πίνακα 3. Είναι εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έχει μεσαίο εισόδημα. Οι πληροφορίες για το εισόδημα της οικογένειας απουσίαζαν από 4 συμμετέχοντες. Αναλυτικότερα 6 από τους συμμετέχοντες (9,4 %) είχαν εισόδημα κάτω από 10.000 €, 42 (65,6 %) είχαν 10.000 – 24.000 €, 14 (21,9 %) είχαν εισόδημα 24.000 – 40.000 € και 2 (3,1 %) πάνω από 40.000 €.

Οι μεταβλητές της ηλικίας του κάθε γονέα δεν συμπεριλήφθηκαν στις πληροφορίες με τα δημογραφικά, καθώς ένα μεγάλο τμήμα του δείγματος δεν απάντησε σε αυτές τις ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, έλειπε το 47,06 % για την ηλικία της μητέρας και το 45,6% για την ηλικία του πατέρα. Επομένως, οι ηλικίες που ήταν διαθέσιμες, δεν θα ήταν αντιπροσωπευτικές του δείγματος.

Όσον αφορά το τεστ Raven, συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα άτομα που είχαν επίδοση από 80 τυπικούς βαθμούς και πάνω. Παρουσίαζαν δηλαδή τυπική νοημοσύνη. Η επίδοση των συμμετεχόντων στα γλωσσικά τεστ ήταν κατά μέσο όρο υψηλή φυσιολογική. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμπεριλήφθηκαν παιδιά των οποίων οι επιδόσεις κυμαίνονταν

από μέσες φυσιολογικές (από το 50<sup>ο</sup> εκατοστημόριο και πάνω) έως υψηλές φυσιολογικές (πάνω από το 70<sup>ο</sup> εκατοστημόριο).

Οι συμμετέχοντες διαχωρίστηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες, με παρόμοιο αριθμό συμμετεχόντων. Τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας 4,1 – 4,5 είχαν Μ.Ο. = 51,48 μήνες, (Τ.Α. = 1,275) και κυμαίνονταν από 49 έως 53 μήνες, τα παιδιά της μεσαίας ηλικιακής ομάδας, 4,6 – 5 είχαν Μ.Ο. = 56,23 μήνες, (Τ.Α. = 1,950) και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 54 έως 60 μήνες. Στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, 5,1 – 6,1 τα παιδιά ήταν κατά Μ.Ο. = 66 μήνες (Τ.Α. = 4,112) και οι ηλικίες τους ήταν από 61 έως 73 μήνες.

## 3.2. Συλλογή Δεδομένων και εργαλεία

### 3.2.1. Γενική Διαδικασία

Μοιράστηκαν στους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς έντυπα συναίνεσης για τη συμμετοχή των παιδιών στη μελέτη, τα οποία απευθύνονταν στους γονείς. Για τα παιδιά του δείγματος όλοι οι γονείς έδωσαν τη συγκατάθεσή τους να συμμετάσχουν. Η διαδικασία συλλογής των εντύπων και η χορήγηση των εργαλείων πραγματοποιήθηκε εντός του διαστήματος τριών μηνών (από το Φεβρουάριο έως το Μάιο). Σε μία ήσυχη αίθουσα του σχολείου έγιναν δύο ατομικές συνεδρίες με το κάθε παιδί. Στην πρώτη συνεδρία χορηγήθηκαν τα σταθμισμένα εργαλεία, προκειμένου να διαπιστωθεί ποια παιδιά ακολουθούσαν την τυπική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, έγινε αξιολόγηση με την Κλίμακα CPM του Raven, τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) και τις Εικόνες Δράσης. Στη δεύτερη συνεδρία χορηγήθηκε το Διαγλωσσικό Εργαλείο Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN). Δύο διαφορετικές εικονογραφημένες ιστορίες χρησιμοποιήθηκαν από το MAIN. Η μία αφορούσε τη διήγηση και η άλλη την αναδιήγηση. Το διάστημα

μεταξύ των δύο συνεδριών ήταν από μία μέρα έως 3 εβδομάδες. Η πρώτη συνεδρία είχε διάρκεια περίπου 20-30 λεπτά, ενώ η δεύτερη περίπου 15-20 λεπτά.

Εάν το παιδί δεν ήθελε να αφήσει την αίθυσά του ή να συνεργαστεί με τον εξεταστή, δεν ήταν υποχρεωμένο να συμμετέχει. Η νηπιαγωγός μπορούσε να παρευρίσκεται κατά τη χορήγηση των δοκιμασιών εφόσον το επιθυμούσε κάποιο παιδί. Φροντίστηκε ωστόσο πριν από την έναρξη της χορήγησης των δοκιμασιών να υπάρχει ένα χρονικό διάστημα εξοικείωσης με το κάθε παιδί. Περνούσε ο εξεταστής κάποιο χρόνο στην αίθουσα των παιδιών ή κατά τη διάρκεια διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων και αλληλοεπιδρούσε μαζί τους, όποτε ήταν εφικτό. Το γεγονός αυτό αποσκοπούσε στη δημιουργία ενός προσιτού και φιλικού κλίματος μεταξύ των παιδιών και του εξεταστή, την ανάπτυξη οικειότητας και τον περιορισμό παραγόντων, όπως αυτού της ντροπής, που μπορεί να επηρέαζε την επίδοσή τους στις δοκιμασίες ή ακόμη και τη διάθεσή τους για συμμετοχή στη διαδικασία αυτή. Μετά από κάθε συνεδρία δινόταν ένα αυτοκόλλητο στο κάθε παιδί ως επιβράβευση για τη συμμετοχή του.

#### 3.2.1.1. Ερωτηματολόγιο Γονέων

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους γονείς (Παράρτημα 1) ήταν σύντομο, με κάποιες γενικές ερωτήσεις που αφορούσαν τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, την ημερομηνία γέννησης και το φύλο του παιδιού. Οι γονικές αναφορές είναι αποτελεσματικές, οικονομικές και βασίζονται σε εκτεταμένες δειγματοληψίες σε ευρύ φάσμα καταστάσεων (Bates, Bretherton & Snyder, 1988). Οι πιο έγκυρες, αξιόπιστες και ολοκληρωμένες πληροφορίες για το παιδί προέρχονται από τους γονείς του (Thomas, Chess, Birch, Hertzog & Korn, 1963). Για το λόγο αυτό, πολλές από τις κλασικές

πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών προέρχονται από γονικές αναφορές (Dromi, 1987).

Το ερωτηματολόγιο αυτό συμπεριλάμβανε επίσης ερωτήσεις για τη γλώσσα που μιλούσε το παιδί, αλλά και τη γλώσσα που χρησιμοποιούταν στο σπίτι (προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι το παιδί ήταν μονόγλωσσο), την ημερομηνία γέννησης των γονέων, την εκπαίδευσή τους, το επάγγελμά τους, τη μητρική γλώσσα του καθενός και την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Επιλέχθηκε να συμπεριληφθεί η εκπαίδευση και των δύο γονέων και όχι μόνο η μητρική εκπαίδευση (όπως είναι το πιο σύνηθες), καθώς η γονική άδεια στην Ελλάδα αφορά και τα δύο φύλα. Ίσως ο βασικός φροντιστής να μην είναι πάντα η μητέρα, ώστε η δική της εκπαίδευση να επηρεάσει περισσότερο τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, σε σύγκριση με του πατέρα. Σύμφωνα με τις Fekonja-Peklaj & Marjanovič-Umek, (2011) η συμπερίληψη των εκπαιδεύσεων και των δύο γονέων μπορεί να δώσει πιο ακριβείς και επαρκείς πληροφορίες για το εκπαιδευτικό επίπεδο όλης της οικογένειας και την ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η ταξινόμηση αποτελούταν από 8 επίπεδα, ως 1 είχε οριστεί η φοίτηση σε δημοτικό σχολείο και ως 8 η κατοχή διδακτορικού.

Ένας ακόμη κοινωνικοοικονομικός παράγοντας, που εξετάστηκε ήταν το εισόδημα της οικογένειας. Η ταξινόμηση αποτελούταν από 4 επίπεδα, με 1 το εισόδημα κάτω από 10.000€ και 4 πάνω από 40.000€.

#### 3.2.1.2. Μέθοδος Συλλογής δεδομένων από τα σταθμισμένα εργαλεία

Με την είσοδο του παιδιού στο χώρο διεξαγωγής της συνεδρίας, ο εξεταστής παρουσίαζε τον εαυτό του, έκανε ερωτήσεις για τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τις δραστηριότητές τους στον παιδικό σταθμό. Τα ενημέρωνε για τις δραστηριότητες που θα



έκαναν μαζί στη συνεδρία, παρουσιάζοντάς τες σαν παιχνίδια και για το ότι θα κέρδιζαν ένα αυτοκόλλητο, μόλις τις ολοκλήρωναν. Σε όλα τα παιδιά χορηγούταν πρώτα το Raven, έπειτα η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και τέλος οι Εικόνες Δράσης. Μικρά διαλείμματα μεταξύ των τεστ, μπορούσαν να πραγματοποιηθούν, εφόσον διαπιστωνόταν κόπωση του παιδιού ή όποτε το ζητούσε το ίδιο.

Κατά τη διάρκεια της χορήγησης των δοκιμασιών ο εξεταστής ήταν ουδέτερος ως προς την ανατροφοδότηση, είτε οι προσπάθειες ήταν σωστές είτε όχι: «αχά», «εντάξει», «ωραία». Όταν ζητούταν από το παιδί ανατροφοδότηση, ο εξεταστής επαινούσε τις προσπάθειές του: «Κάνεις πολύ καλές προσπάθειες, συνέχισε έτσι!». Επίσης, ανεξάρτητα από την επίδοσή του, επαινούταν πάντα με το τέλος της κάθε δοκιμασίας. της πρώτης συνεδρίας. Όλες οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης καταγράφονταν χειρόγραφα από τον εξεταστή στα φύλλα των τεστ.

### 3.2.1.2. Σταθμισμένα Εργαλεία

#### *i. Κλίμακα CPM του Raven*

Για την παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση της κλίμακας Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (Coloured Progressive Matrices-CPM) του τεστ Raven's Educational. Η κλίμακα CPM είναι κατάλληλη για τη μη λεκτική μέτρηση της νοητικής κατάστασης παιδιών ηλικίας από 4 έως 11 ετών. Οι δεξιότητες που εξετάζει αφορούν στην ικανότητα του ατόμου να εξαγάγει νόημα από την πληθώρα στοιχείων και στη διαμόρφωση μη-λεκτικών εννοιών. Αποτελείται από 36 μη λεκτικά προβλήματα, τα οποία είναι σχηματικά και αξιολογούν με ακρίβεια τις νοητικές διεργασίες μικρών παιδιών.

Τα προβλήματα αυτά χωρίζονται σε τρεις υποκλίμακες 12 προβλημάτων (σειρές A, A<sub>B</sub> και B). Κάθε πρόβλημα έχει έξι επιλογές απαντήσεων, με μία σωστή και πέντε

εσφαλμένες. Η ακρίβεια του στοιχείου είναι διχοτομημένη, όπου οι σωστές απαντήσεις βαθμολογούνται με 1 βαθμίδα και οι λανθασμένες απαντήσεις με 0 βαθμούς, έτσι ώστε η μέγιστη συνολική βαθμολογία σε κάθε σειρά να είναι 12 και η συνολική κλίμακα να είναι 36. Στη συνέχεια μετατρέπονται με τη βοήθεια των πινάκων με τις νόρμες της CPM οι αρχικοί βαθμοί σε τυπικοί και σε εκατοστημόρια.

### *ii. Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*

Η δοκιμασία αυτή είναι σταθμισμένη στην ελληνική γλώσσα και αξιολογεί το εκφραστικό λεξιλόγιο των παιδιών σε ηλικίες 4-8 ετών (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας & Σιδερίδης, 2009). Πρόκειται για ένα εύχρηστο εργαλείο, που μπορεί να δώσει έγκυρα αποτελέσματα για την αναπτυξιακή ηλικία του εκφραστικού λεξιλογίου του εξεταζόμενου και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αποτελείται από 50 ασπρόμαυρες εικόνες, που απεικονίζουν καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και τηλεοπτικά προγράμματα. Τις έννοιες αυτές καλούνται τα παιδιά να τις κατονομάσουν. Δε δίνεται σημασία στη φωνολογική και φωνοτακτική δομή των λέξεων, που χρησιμοποιούνται από το παιδί, αλλά στο αν αυτές αντιπροσωπεύουν την απεικονιζόμενη έννοια.

Η χορήγηση της δοκιμασίας σταματά όταν το παιδί την ολοκληρώνει, είτε όταν δεν καταφέρει να ανταποκριθεί σωστά σε έως και πέντε διαδοχικές εικόνες. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1 βαθμό και το μέγιστο σκορ που μπορεί να συγκεντρώσει ένα παιδί είναι 50. Στη συνέχεια ο αρχικός βαθμός, που συγκεντρώνεται αντιστοιχίζεται με την ποσοστιαία τιμή (εκατοστημόριο), σύμφωνα με τους πίνακες εκατοστημορίων και ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει ο εξεταζόμενος.

Χαμηλές θεωρούνται οι επιδόσεις εκείνες, που βρίσκονται κάτω του 20<sup>ου</sup> εκατοστημορίου. Επιδόσεις που βρίσκονται άνω του 20<sup>ου</sup> εκατοστημορίου μέχρι και κάτω του 50<sup>ου</sup> κατατάσσονται στις χαμηλές φυσιολογικές. Στις μέσες φυσιολογικές συγκαταλέγονται οι επιδόσεις άνω του 50<sup>ου</sup> έως και το 70<sup>ο</sup> εκατοστημόριο. Ενώ, επιδόσεις που βρίσκονται άνω του 70<sup>ου</sup> εκατοστημορίου μπορούν να θεωρηθούν υψηλές.

### *iii. Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας*

Η δοκιμασία αυτή αποτελεί τη σταθμισμένη εκδοχή του Action Picture Test (Βογινδρούκας, Πρωτόπαππας & Σταυρακάκη, 2009). Μέσω αυτής αξιολογούνται δύο τομείς της γλώσσας σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται η πληροφοριακή επάρκεια, δηλαδή η χρήση της γλώσσας από τον εξεταζόμενο προκειμένου να μεταδώσει πληροφορίες, που ανταποκρίνονται στο ερέθισμα – εικόνα του σταθμισμένου εργαλείου. Η δεύτερη υποκλίμακα, που εξετάζεται αφορά τη γραμματική επάρκεια των εκφερόμενων φράσεων, δηλαδή, την ορθή χρήση της μορφοσύνταξης. Η δοκιμασία αυτή μέσω των δύο υποκλιμάκων της, αλλά και σε συνδυασμό με άλλες δοκιμασίες, προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την αναπτυξιακή πορεία του μορφοσυντακτικού και πραγματολογικού τομέα της γλώσσας.

Αποτελείται από 10 έγχρωμες εικόνες, οι οποίες παρουσιάζουν διάφορες καθημερινές καταστάσεις. Γίνονται συγκεκριμένες για κάθε εικόνα ερωτήσεις και η απάντηση του παιδιού καταγράφεται από τον εξεταστή. Η παρότρυνση που επιτρέπεται να δοθεί στο παιδί, είναι έμμεση και αποσκοπεί σε πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις από το παιδί. Ωστόσο, αυτή δεν πρέπει να ξεπερνάει τις δύο φορές για την ίδια εικόνα και δεν πρέπει να δίνεται για παραπάνω από δύο εικόνες.

Οι απαντήσεις βαθμολογούνται σύμφωνα με τους πίνακες βαθμολόγησης του εγχειριδίου για την Πληροφοριακή και τη Γραμματική Επάρκεια ξεχωριστά. Στη συνέχεια αθροίζονται για να δοθεί η συνολική βαθμολογία. Η συνολική επίδοση και ξεχωριστά η επίδοση σε κάθε υποκλίμακα θα συγκριθεί με τις επιδόσεις στους πίνακες εκατοστημορίων ανάλογα με τη χρονολογική ηλικία του εξεταζόμενου και τελικά θα αντιστοιχηθεί με το εκατοστημόριο, στο οποίο ανήκει.

Επιδόσεις κάτω του 20<sup>ου</sup> εκατοστημορίου θεωρούνται χαμηλές και χρήζουν περαιτέρω αξιολόγησης. Επιδόσεις, άνω του 20<sup>ου</sup> εκατοστημορίου μέχρι και κάτω του 50<sup>ου</sup> θεωρούνται χαμηλές φυσιολογικές. Μέσες φυσιολογικές είναι οι επιδόσεις άνω του 50<sup>ου</sup> έως και το 70<sup>ο</sup> εκατοστημόριο. Τέλος, επιδόσεις άνω του 70<sup>ου</sup> εκατοστημορίου μπορούν να καταταχθούν στις υψηλές.

#### 3.2.1.3. Διαγλωσσικό Εργαλείο Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN)

Η εκμείευση των αφηγήσεων έγινε με τη χρήση του Διαγλωσσικού Εργαλείου Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN) (Gagarina και συν., 2012), το οποίο ήταν προσαρμοσμένο στα ελληνικά και έχει ελεγχθεί σε ελληνόφωνους μονόγλωσσους και δίγλωσσους πληθυσμούς παιδιών (Περιστέρη και συν. στο Gagarina και συν., 2012). Το εργαλείο αυτό είναι κατάλληλο για δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά ηλικιών από 3 έως 10 χρονών. Αποτελείται από τέσσερις παράλληλες ιστορίες, για κάθε μία από τις οποίες έχουν σχεδιαστεί αλληλουχίες έξι εικόνων. Το ένα ζευγάρι περιλαμβάνει τις ιστορίες Γάτα και Σκύλος και το δεύτερο ζευγάρι τις ιστορίες Μωρά Πουλάκια και Μωρά Κατσικάκια. Η ιστορία με τα Μωρά Πουλάκια βασίστηκε στην Ιστορία με τη Γάτα (Hickman, 2003) και η ιστορία με τα Μωρά Κατσικάκια βασίστηκε ελαφρώς στην Ιστορία με την Αλεπού (Gülzow & Gagarina, 2007), αλλά αναπτύχθηκαν περαιτέρω κατά την COST Action IS0804. Κάθε

αλληλουχία εικόνων έχει έξι εικόνες οι οποίες απεικονίζουν μία ιστορία τριών επεισοδίων. Κάθε επεισόδιο περιλαμβάνει μία αλληλουχία στόχου-απόπειρας-αποτελέσματος για έναν χαρακτήρα. Οι ιστορίες αυτές έχουν ελεγχθεί για τη γνωστική και γλωσσική πολυπλοκότητα, τον παραλληλισμό όσον αφορά το μήκος, τα στοιχεία γραμματικής ιστορίας και οι δύο ιστορίες σε κάθε ζευγάρι εμπεριέχουν τον ίδιο αριθμό χαρακτήρων (Gagarina και συν., 2012).

Το MAIN έχει κάποια πλεονεκτήματα σε σχέση με μεγαλύτερες και πιο περίπλοκες μεθόδους εκμαίευσης αφηγήσεων, διότι είναι με τέτοιο τρόπο δομημένο ώστε να επιτρέπει την αναγνώριση της κατηγορίας που έχει παραχθεί από το παιδί (Gagarina και συν., 2015). Παρέχει επίσης στο παιδί περισσότερες ευκαιρίες να εκφράσει κάποιο συγκεκριμένο συστατικό της μακροδομής και/ή κάποια αλληλουχία, σε σύγκριση με άλλες μικρότερες, ενός επεισοδίου ιστορίες. Το MAIN είναι κατάλληλο για την εξέταση αφηγημάτων δίγλωσσων παιδιών, καθώς επιτρέπει την αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων σε δύο γλώσσες δίγλωσσων παιδιών, χρησιμοποιώντας παρόμοιο υλικό για αυτές τις γλώσσες (Gagarina, Klop, Tsimpli & Walters, 2016).

Οι αλληλουχίες εικόνων του MAIN που παρουσιάζονται στο παιδί είναι έγχρωμες και είναι διπλωμένες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εκμαίευση αφηγημάτων με τρεις διαφορετικούς τρόπους: διήγηση ιστορίας, όπου το παιδί αφότου έχει κοιτάξει τις εικόνες καλείται να διηγηθεί την ιστορία που απεικονίζεται, την αναδιήγηση, κατά την οποία επαναλαμβάνει την ιστορία, που άκουσε από έναν ενήλικα, ενώ έχει και τις εικόνες σαν υποστήριξη, ή το μοντέλο ιστορίας, όπου το παιδί πρώτα ακούει μία από τις ιστορίες από έναν ενήλικα, ενώ μπορεί να τις δει και στη συνέχεια αφηγείται μία άλλη από τις ιστορίες. Και στους τρεις τρόπους, ακολουθούν δέκα ερωτήσεις κατανόησης, που αποσκοπούν στην κατανόηση των στόχων των χαρακτήρων και των εσωτερικών τους

καταστάσεων (ως γεγονότα εκκίνησης και αντιδράσεις). Το MAIN παράλληλα αποτελείται από ένα πρωτόκολλο που αξιολογεί την παραγωγή στοιχείων της μακροδομής: τα στοιχεία της δομής της ιστορίας, τη δομική πολυπλοκότητα και τους όρους εσωτερικής κατάστασης.

Οι ιστορίες «Γάτα/Σκύλος» είχαν δημιουργηθεί για αναδιήγηση, ενώ οι ιστορίες «Μωρά Πουλάκια/Μωρά Κατσικάκια» είχαν δημιουργηθεί για τη διήγηση. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ιστορία «Μωρά Πουλάκια» για τη διήγηση και «Γάτα» για την αναδιήγηση.

#### 3.2.1.4. Διαδικασία εκμείευσης Αφηγήσεων

Στη δεύτερη συνεδρία, έγινε η χορήγηση του MAIN. Υπήρξε ένα διάστημα προθέρμανσης, όπου ο εξεταστής και το παιδί συζητούσαν τα νέα τους και για το αν τους αρέσει να λένε και να ακούνε ιστορίες. Πρώτα δόθηκε η δοκιμασία της διήγησης και έπειτα η δοκιμασία της αναδιήγησης με ένα ολιγόλεπτο διάλειμμα μεταξύ των δύο δοκιμασιών. Ο λόγος που επιλέχθηκε πρώτα η δοκιμασία της διήγησης, ήταν για να αποφευχθεί η πιθανότητα μαθησιακής επίδρασης, που μπορούσε να προκληθεί από την αντίστροφη χορήγηση των δοκιμασιών.

Κάθε μία από τις ιστορίες του MAIN ήταν τοποθετημένη σε ξεχωριστούς φακέλους. Τρεις χρωματιστοί φάκελοι εμπεριείχαν την ίδια αλληλουχία εικόνων, ήταν τοποθετημένοι στο τραπέζι και το παιδί καλούταν να επιλέξει έναν φάκελο. Δινόταν η εντύπωση στο παιδί, ότι ο ερευνητής δεν ήξερε ποια ιστορία επέλεξε, προκειμένου να μην υπάρχει η επίδραση της κοινής γνώσης και προσοχής. Ο ερευνητής έπαιρνε τη διπλωμένη ιστορία εικόνων που είχε επιλέξει το παιδί και του την έδινε με τις οδηγίες να την κοιτάξει ολόκληρη, αλλά να μην τη δείξει στον ερευνητή. Ο λόγος, που δινόταν χρόνος στο παιδί

να δει όλες τις εικόνες ήταν, προκειμένου να εξοικειωθεί με την αλληλουχία εικόνων. Έρευνες έχουν δείξει, ότι τα παιδιά λένε πιο συνεκτικές ιστορίες, όταν τους επιτρέπεται να έχουν πρόσβαση στο οπτικό ερέθισμα πριν την έναρξη της διαδικασίας παραγωγής αφηγήματος (Shapiro & Hudson, 1991).

Όταν το παιδί ήταν έτοιμο να διηγηθεί την ιστορία, οι εικόνες διπλώνονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε μόνο οι δύο πρώτες εικόνες να είναι ορατές. Όταν τελείωνε με την περιγραφή των εικόνων 1–2, ξεδιπλωνόταν και το επόμενο ζευγάρι εικόνων, ώστε πλέον να είναι τέσσερις εικόνες ορατές στο παιδί. Μετά την περιγραφή των εικόνων 3–4, ξεδιπλώνονται και οι δύο τελευταίες εικόνες, έτσι ώστε να είναι ορατή ολόκληρη η ιστορία. Όταν το παιδί φαινόταν να έχει τελειώσει την ιστορία, ο εξεταστής ρωτούσε αν τελείωσε.

Φροντίστηκε να μην ξεκινήσει ο ερευνητής την ιστορία για τα παιδιά, αλλά να τα ενθαρρύνει να πουν μόνα τους την ιστορία. Ο ερευνητής ήταν πολύ προσεκτικός, ώστε να μη διακόπτει τις διηγήσεις των παιδιών, παρά μόνο όταν ήταν απαραίτητη η παροχή ενθάρρυνσης και καθοδήγησης σχετικά με το ξεδίπλωμα των εικόνων ή όταν γινόταν σαν ερωτήσεις από το παιδί, χωρίς όμως να δίνεται κάποια βοήθεια. Σε περιπτώσεις που το παιδί δίσταζε, ο ερευνητής κινήθηκε με βάση τις οδηγίες του εγχειριδίου του MAIN («Πες μου περισσότερα, τίποτα άλλο;», «Ας δούμε τι άλλο συμβαίνει στην ιστορία»). Παράλληλα, επειδή τα παιδιά της παρούσας έρευνας ήταν μικρά σε ηλικία επαινούσαν για τις προσπάθειές τους ανεξάρτητα από την επίδοσή τους («Πολύ ωραία, συνέχισε έτσι»).

Η δοκιμασία με τις ερωτήσεις κατανόησης δινόταν μετά την παραγωγή της δοκιμασίας της αφήγησης με ολόκληρη την ακολουθία των εικόνων ορατή στο τραπέζι τόσο για το παιδί, όσο και για τον εξεταστή. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία τόσο για τη

διήγηση, όσο και για την αναδιήγηση, με τη διαφορά ότι, κατά την αναδιήγηση, ο ερευνητής διάβαζε την ιστορία στο παιδί και έπειτα καλούταν να την αναδιηγηθεί. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το MAIN και τη διαδικασία χορήγησής του ή της δημιουργίας του, γίνεται παραπομπή στη Gagarina και συν. (2012, 2015).

### 3.3. Ανάλυση δεδομένων

#### 3.3.1. Μεταγραφή

Κατά τη χορήγηση των δοκιμασιών οι παραγωγές των ιστοριών καταγράφηκαν χρησιμοποιώντας ένα πρόγραμμα ηχογράφησης το Audacity, είτε με τη χρήση ενός τηλεφώνου. Όλες οι αφηγήσεις, συμπεριλαμβανομένων και των απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης του MAIN απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν ορθογραφικά σύμφωνα με τις οδηγίες του εγχειριδίου του MAIN (Gagarina και συν., 2012). Στις μεταγραφές συμπεριλαμβάνονταν και λέξεις που εκφωνήθηκαν από μέρος του εξεταστή. Σε κάποιους συμμετέχοντες υπήρξε και χειρόγραφη καταγραφή των απαντήσεών τους στο φύλλο βαθμολόγησης των ερωτήσεων κατανόησης. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, εξαιτίας κάποιων τεχνικών δυσκολιών, τα ηχητικά αρχεία για κάποια μέρη της αφήγησης παρουσιάζονταν κομμένα. Στις περιπτώσεις, που είχε γίνει χειρόγραφη καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών η βαθμολόγηση έγινε με βάση αυτές. Σε περιπτώσεις, που δεν υπήρχαν οι παραπάνω, οι συμμετέχοντες απορρίπτονταν από το δείγμα.

Η μεταγραφή πραγματοποιήθηκε μέσα από μία ενδεδειγμένη και λεπτομερή διαδικασία, η οποία περιλάμβανε επαναληπτικές ακροάσεις και περάσματα από κάθε τμήμα του ηχογραφημένου αρχείου. Σε δεύτερο χρόνο η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε και έγινε



ακρόαση της ηχογράφησης ξανά, προκειμένου να συγκριθεί με την αρχική μεταγραφή των αφηγημάτων.

### 3.3.2. Κωδικοποίηση και Βαθμολόγηση Αφηγήσεων

Ακολουθήθηκαν οι οδηγίες βαθμολόγησης του εγχειριδίου του MAIN (Gagarina και συν., 2012) για τη βαθμολόγηση της μακροδομής και της κατανόησης. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 68 αφηγήσεις για την ιστορία με τα Μωρά-Πουλάκια (MAIN 1) και 68 για την ιστορία με τη Γάτα (MAIN 2), που αποτελούσε την αναδιήγηση. Κάθε παιδί έλαβε μία βαθμολογία για το MAIN 1 και μία για το MAIN 2. Για κάθε δοκιμασία (διήγηση ή αναδιήγηση), πέντε σκορ συγκεντρώθηκαν: δύο για τη μακροδομή της παραγωγής της αφήγησης, δύο σκορ για τους όρους εσωτερικής κατάστασης και ένα για την κατανόηση. Η βαθμολόγηση των τομέων αυτών περιγράφεται παρακάτω.

#### *Δομή Ιστορίας*

Το πρωτόκολλο βαθμολόγησης του MAIN επιβραβεύει με βαθμούς την επιτυχή παραγωγή τοποθεσίας (από 1 βαθμό για τον χρόνο αναφοράς και 1 για την τοποθεσία), την χρήση όρου εσωτερικής κατάστασης ως βασικό γεγονός εκκίνησης, του στόχου, της απόπειρας, του αποτελέσματος και του όρου εσωτερικής κατάστασης ως αντίδραση για τρία επεισόδια σε κάθε αφήγηση (1 βαθμό για κάθε στοιχείο, που εμφανίζεται σε κάθε επεισόδιο). Η μέγιστη βαθμολογία, που μπορεί να συγκεντρώσει κανείς είναι 17 βαθμοί για κάθε αφήγημα.

### *Δομική Πολυπλοκότητα*

Οι αναλύσεις της δομικής πολυπλοκότητας βασίστηκαν στο δέντρο δυαδικής απόφασης της Westby (2005) (όπως αναφέρεται και στη Gagarina και συν., 2012, 2015). Υπολογίστηκε ο αριθμός των στοιχείων της δομής ανά επεισόδιο για κάθε ιστορία. Σε κάθε ιστορία, υπήρχαν 3 επεισόδια, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω. Κάθε επεισόδιο αποτελούταν από έναν στόχο του κύριου χαρακτήρα, μία απόπειρα, προκειμένου να επιτύχει αυτόν και ένα αποτέλεσμα για την απόπειρα του χαρακτήρα να πραγματοποιήσει το στόχο. Το παιδί συγκέντρωνε 3 βαθμούς για τη σωστή έκφραση ενός πλήρους επεισοδίου (στόχος-απόπειρα-αποτέλεσμα), 2 βαθμούς για την παραγωγή σύντομου ή ελλιπούς επεισοδίου (στόχος ή στόχος-απόπειρα, στόχος-αποτέλεσμα), 1 βαθμό για την παραγωγή αλληλουχίας δράσης/αντίδρασης (απόπειρα-αποτέλεσμα) και 0 βαθμό, όταν η παραγωγή ήταν μεμονωμένη περιγραφή, δηλαδή χρησιμοποιούσε μόνο ένα στοιχείο της μακροδομής (απόπειρα ή αποτέλεσμα) ή καμία δήλωση, που να αντιπροσωπεύει κάποιο από τα στοιχεία της μακροδομής του επεισοδίου. Το μέγιστο σκορ, που μπορούσε να συγκεντρωθεί στη δομική πολυπλοκότητα ήταν 9 βαθμοί (παραγωγή πλήρους επεισοδίου σε κάθε επεισόδιο). Συγκεντρώθηκαν 2 βαθμολογίες για τη δομική πολυπλοκότητα για κάθε παιδί, μία για κάθε δοκιμασία (διήγηση και αναδιήγηση)

Κάθε στοιχείο της μακροδομής έπρεπε να δηλωθεί με ξεκάθαρο τρόπο από το παιδί, προκειμένου να λάβει τον αντίστοιχο βαθμό. Σε περιπτώσεις, που υπονοούταν το στοιχείο, το παιδί δε λάμβανε κανένα βαθμό.

### *Όροι Εσωτερικής Κατάστασης*

Σύμφωνα με το MAIN (Gagarina και συν., 2012), οι όροι εσωτερικής κατάστασης μετρώνται εντός της συνολικής βαθμολογίας της δομής της ιστορίας, αλλά υπολογίζονται

και ξεχωριστά, δεδομένου ότι η παρουσία τους στις αφηγήσεις αποτελεί ένδειξη γλωσσικής πολυπλοκότητας της παραγωγής της ιστορίας (Lever & Sénéchal, 2011· Squires και συν., 2014).

Έγινε ταξινόμηση των ΟΕΚ, η οποία βασίστηκε σε αυτή των Tsimpli, Peristeri και Andreou (2016). Πιο συγκεκριμένα, χωρίστηκαν σε δύο γενικές κατηγορίες, ανάλογα με τη σχέση των ΟΕΚ με τη Θεωρία του Νου, σε όρους μη (-) σχετικούς με τη ΘτΝ και (+) σχετικούς με τη ΘτΝ. Υπολογίστηκε δηλαδή το ποσοστό των -ΘτΝ ΟΕΚ σε σχέση με τις ρηματικές φράσεις και των +ΘτΝ ΟΕΚ σε σχέση με τις ρηματικές φράσεις του κάθε αφηγήματος. Συγκεντρώθηκαν 4 βαθμολογίες για τους ΟΕΚ, ένα σκορ για τους -ΘτΝ ΟΕΚ και ένα για τους +ΘτΝ ΟΕΚ για κάθε είδος δοκιμασίας (διήγηση και αναδιήγηση).

### *Κατανόηση*

Το MAIN είναι ένα εργαλείο, που δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης της κατανόησης της αφήγησης. Αποτελείται από 10 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες χορηγούνται με το πέρας της κάθε δοκιμασίας (διήγησης ή αναδιήγησης). Οι ερωτήσεις αυτές εκμαιεύουν πληροφορίες για τις νοητικές καταστάσεις και τους στόχους των χαρακτήρων της ιστορίας. Τρεις από αυτές στοχεύουν στους τρεις στόχους που περιλαμβάνονται στα επεισόδια, έξι ερωτήσεις σχετίζονται με την κατανόηση των όρων εσωτερικής κατάστασης ως γεγονότα εκκίνησης ή αντίδρασης, αντίστοιχα (2 για κάθε ένα από τα 3 επεισόδια) και μία τελευταία ερώτηση, στοχεύει στη συνολική πλοκή της ιστορίας. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1 βαθμό και κατά συνέπεια, η μέγιστη δυνατή βαθμολογία είναι 10 βαθμοί. Δύο σκορ συγκεντρώθηκαν για κάθε παιδί, ένα για κάθε δοκιμασία.

### 3.3.3. Στατιστικές Αναλύσεις

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) έκδοση 23. Μετά από έλεγχο, διαπιστώθηκε ότι πληρούνταν και οι τρεις προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA), δηλαδή η κανονικότητα, ομοιογένεια και τυχαιότητα/ανεξαρτησία των μεταβλητών.

Προκειμένου να ελεγχθούν οι επιδράσεις της ηλικιακής ομάδας, του φύλου και των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων (μητρική, πατρική εκπαίδευση και εισόδημα οικογένειας) στις επιδόσεις αφήγησης των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκαν 5-way ANOVA (χωρίς αλληλεπιδράσεις). Τις εξαρτημένες μεταβλητές αποτελούσαν οι διάφορες πτυχές της αφήγησης που εξετάζονται στο MAIN (δομή ιστορίας, -ΘτN όροι εσωτερικής κατάστασης, +ΘτN όροι εσωτερικής κατάστασης, κατανόηση) και τις ανεξάρτητες: ηλικία (3 επίπεδα: 4,1-4,5, 4,6-5 και 5,1-6,1) × φύλο (2 επίπεδα: κορίτσια, αγόρια) × μητρική εκπαίδευση (6 επίπεδα: λύκειο, τεχνική σχολή/IEK, ΤΕΙ, πανεπιστήμιο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) × πατρική εκπαίδευση (6 επίπεδα: λύκειο, τεχνική σχολή/IEK, ΤΕΙ, πανεπιστήμιο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) × εισόδημα οικογένειας (4 επίπεδα: κάτω από 10.000 €, 10.000 – 24.000 €, 24.000 – 40.000 €, πάνω από 40.000 €).

Της διαδικασίας αυτής προηγήθηκε έλεγχος των αλληλεπιδράσεων των ανεξάρτητων μεταβλητών για κάθε τομέα της αφήγησης, που εξετάζεται και σύμφωνα με τα ευρήματα, που προέκυψαν, αυτές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Για το λόγο αυτό, ελέγχθηκαν οι κύριες επιδράσεις, δηλαδή πώς οι ανεξάρτητες μεταβλητές (χωρίς αλληλεπιδράσεις) επιδρούν στην εξαρτημένη (τομέας της αφήγησης).

Πραγματοποιήθηκαν δηλαδή πέντε 5-way ANOVA για την εξέταση της επίδρασης των παραπάνω παραγόντων στην επίδοσή σε κάθε τομέα της διήγησης (MAIN 1) και πέντε

5-way ANOVA για την εξέταση της επίδρασης των παραπάνω παραγόντων στην επίδοσή σε κάθε τομέα της αναδιήγησης (MAIN 2). Χρησιμοποιήθηκαν τα post hoc κριτήρια Bonferroni και LSD, προκειμένου να καταδείξουν μεταξύ ποιων ομάδων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους.

Αν και τα δεδομένα δεν κατανέμονταν κανονικά για μερικές μεταβλητές, σύμφωνα με το έλεγχο Kolmogorov-Smirnov, με τους κατάλληλους μετασχηματισμούς του κριτηρίου Box – Cox, οι κατανομές των μεταβλητών θεωρήθηκαν κατάλληλες για την εφαρμογή παραμετρικών ελέγχων. Τέλος, για τη σύγκριση των επιδόσεων στα δύο είδη αφήγησης (διήγηση και αναδιήγηση) και σε κάθε πτυχή της αφήγησης, που εξετάζεται μέσω του MAIN, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος του κριτηρίου paired t-test για κάθε ηλικιακή ομάδα.

## 4. Αποτελέσματα

### 4.1. Περιγραφική Στατιστική

Στα παρακάτω υποκεφάλαια δίνονται οι επιδόσεις των παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα και ανά φύλο για κάθε ηλικιακή ομάδα στη δοκιμασία της διήγησης/αναδιήγησης. Χωρίζονται επίσης τα παιδιά του δείγματος σε ομάδες με βάση την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Παρατίθενται δηλαδή οι επιδόσεις για τη δοκιμασία της διήγησης/αναδιήγησης ανά επίπεδο μητρικής εκπαίδευσης, επίπεδο πατρικής εκπαίδευσης και επίπεδο εισοδήματος.

#### 4.1.1. Επιδόσεις στη διήγηση: MAIN 1

##### 4.1.1.1. Επιδόσεις ανά ηλικιακή ομάδα

Στον Πίνακα 5. απεικονίζονται οι μέσοι όροι για τον αριθμό των στοιχείων της δομής της ιστορίας, τους όρους εσωτερικής κατάστασης και την κατανόηση για τις τρεις ηλικιακές ομάδες. Στο Παράρτημα 2. δίνονται δύο αφηγήματα παιδιών από τη μεγαλύτερη και τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα και τα οποία ανήκουν στο μέσο όρο.

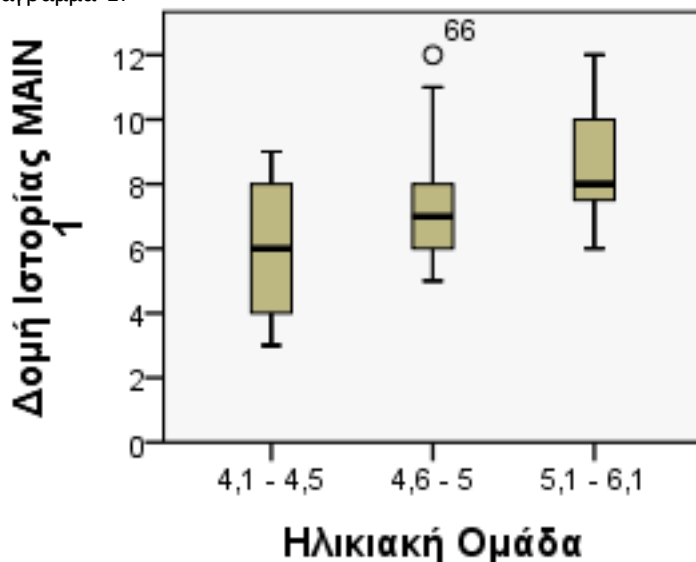
Πίνακας 5. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της διήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης για κάθε ηλικιακή ομάδα

MAIN 1	Ηλικιακές Ομάδες					
	4,1 – 4,5 (N=23)		4,6 – 5,0 (N=22)		5,1 – 6,1 (N=23)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Δομή Ιστορίας	6,13	1,961	7,36	1,814	8,65	1,613
Δομική Πολυπλοκότητα	2,13	1,546	3,45	1,299	3,91	1,474
-ΘτN ΟΕΚ	0,0587	0,6977	0,1109	0,0498	0,1045	0,0725
+ΘτN ΟΕΚ	0,1027	0,1070	0,0957	0,0724	0,1343	0,0920
Κατανόηση	5,61	2,407	7,14	1,552	7,00	1,732

### Δομή Ιστορίας

Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 4,1 – 4,5 είχαν Μ.Ο. επίδοσης 6,13 (Τ.Α. = 1,961). Η ελάχιστη βαθμολογία που συγκέντρωσαν ήταν 3 βαθμοί και η μέγιστη 9 βαθμοί. Στην ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 έτη, ο Μ.Ο. = 7,36 (Τ.Α. = 1,814) με ελάχιστη βαθμολογία το 5 και μέγιστη το 12. Η ηλικιακή ομάδα 5,1 – 6,1 συγκέντρωσε Μ.Ο. επίδοσης 8,65 (Τ.Α. = 1,613). Οι ελάχιστοι βαθμοί που συγκέντρωσαν τα παιδιά αυτής της ομάδας ήταν 6 και οι μέγιστοι 12. Παρατηρείται δηλαδή μία τάση για αύξηση στη συγκέντρωση στοιχείων γραμματικής ιστορίας με το πέρασ της ηλικίας. Δίνεται το διάγραμμα 1. για οπτική αναπαράσταση των επιδόσεων των παιδιών ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, στην οποία ανήκουν.

Διάγραμμα 1.<sup>1</sup>



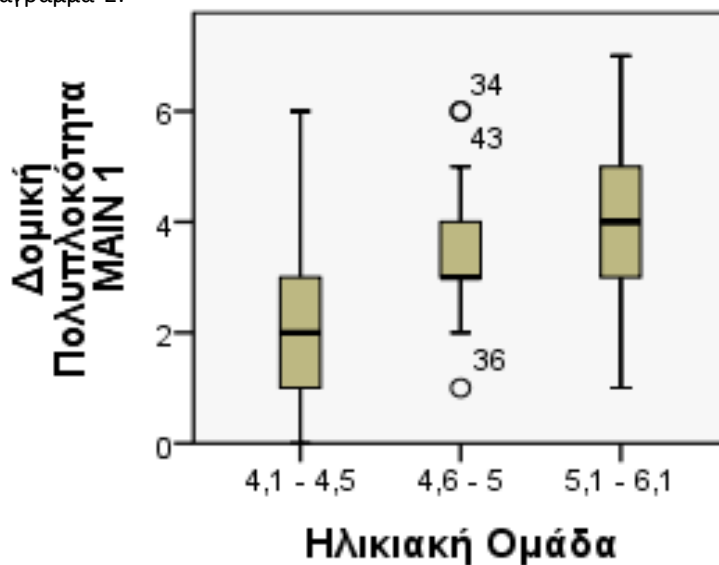
### Δομική Πολυπλοκότητα

Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 4,1 – 4,5 είχαν Μ.Ο. επίδοσης 2,13 (Τ.Α. = 1,546) με ελάχιστη βαθμολογία 0 και μέγιστη 6. Δηλαδή, η διήγηση κάποιων παιδιών

<sup>1</sup> Θηκόγραμμα. Η οριζόντια έντονη γραμμή υποδηλώνει τη διάμεση τιμή (το 50% των δεδομένων είναι κάτω από αυτή την τιμή), το πλαίσιο υποδηλώνει το ανώτερο και το κατώτερο 25% των δεδομένων, οι κάθετες γραμμές (μύστακες) υποδηλώνουν την ελάχιστη και τη μέγιστη τιμή. Οι τιμές εκτός των ορίων των παρακείμενων σημείων είναι πιθανά παράτυπα σημεία.

αποτελούνταν από μεμονωμένες περιγραφές. Στη μεσαία ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 έτη, τα παιδιά είχαν Μ.Ο. επίδοσης 3,45 (Τ.Α. = 1,299). Η ελάχιστη βαθμολογία ισούταν με 1, που ταυτίζεται με μία αλληλουχία δράσης/αντίδρασης και η μέγιστη 6. Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 5,1 – 6,1 συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 3,91 (Τ.Α. = 1,474) με ελάχιστη βαθμολογία το 1 (αλληλουχία δράσης/αντίδρασης) και μέγιστη το 7. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι κανένα παιδί δεν παρήγαγε 3 ολοκληρωμένα επεισόδια, δηλαδή να συγκεντρώσει 9 βαθμούς. Στο Διάγραμμα 2. οπτικοποιούνται οι επιδόσεις των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας.

Διάγραμμα 2.



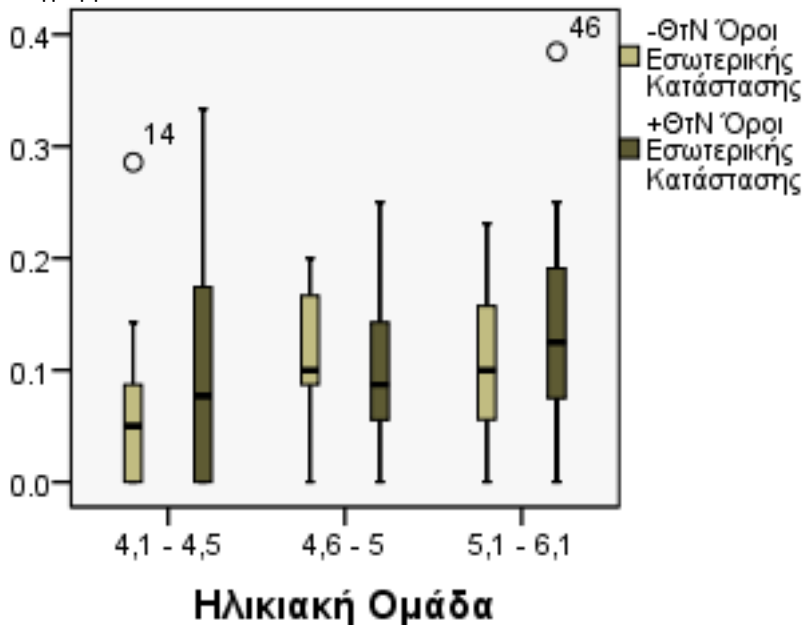
*Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτΝ*

Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 4,1 – 4,5 έτη είχαν Μ.Ο. = 0,0587 εμφάνισης –ΘτΝ ΟΕΚ (Τ.Α. = 0,6977), η ελάχιστη τιμή ήταν 0 και η μέγιστη 0,2857. Τα παιδιά με ηλικίες 4,6 – 5 χρονών, είχαν Μ.Ο. επίδοσης 0,1109 (Τ.Α. = 0,0498). Η ελάχιστη τιμή που συγκέντρωσαν ήταν 0 και η μέγιστη 0,2. Αντίστοιχα για τη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα διαπιστώθηκε ότι είχαν Μ.Ο. = 0,1045 (Τ.Α. = 0,0725). Η ελάχιστη συχνότητα εμφάνισης ήταν 0 και η μέγιστη 0,2308. Φαίνεται δηλαδή ότι κάποια παιδιά προσχολικής ηλικίας



μπορεί να μην εμφανίζουν καθόλου -ΘτΝ ΟΕΚ, ενώ άλλα να έχουν πολύ καλύτερες επιδόσεις. Οι συχνότητες εμφάνισης των -ΘτΝ και +ΘτΝ ΟΕΚ, οπτικοποιούνται στο Διάγραμμα 3.

Διάγραμμα 3.



#### Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτΝ

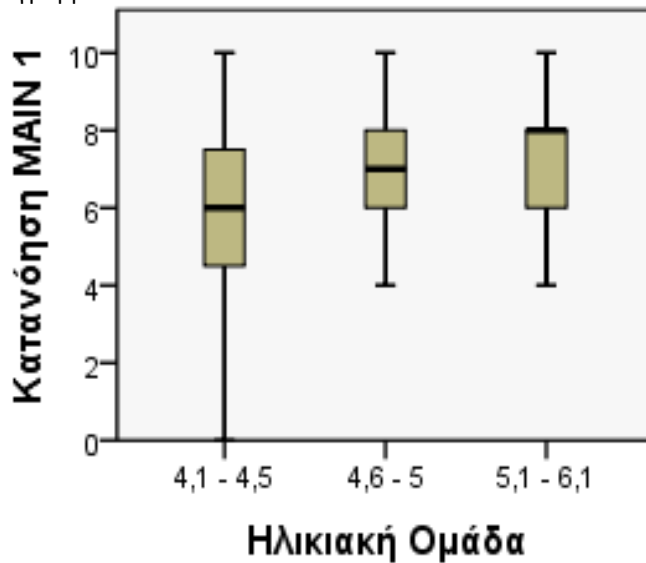
Ο Μ.Ο. εμφάνισης των +ΘτΝ ΟΕΚ για τα παιδιά ηλικίας 4,1 – 4,5 ετών ήταν 0,1027 (Τ.Α. = 0,1070) με ελάχιστη τιμή 0 και μέγιστη 0,3333. Στην ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5, τα παιδιά είχαν Μ.Ο. = 0,0957 (Τ.Α. = 0,0724), με ελάχιστη συχνότητα εμφάνισης 0 και μέγιστη 0,2500. Τα παιδιά με ηλικίες 5,1 – 6,1 έτη είχαν Μ.Ο. = 0,1343 (Τ.Α. = 0,0920). Η ελάχιστη συχνότητα εμφάνισης ήταν 0 και η μέγιστη 0,3846. Τα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία, ίσως και να μην χρησιμοποιούν +ΘτΝ ΟΕΚ κατά τις διήγηση της ιστορίας με τα Μωρά Πουλάκια, ενώ άλλα παιδιά τους χρησιμοποιούν πιο συχνά.

#### Κατανόηση

Στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα, τα παιδιά συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 5,61 (Τ.Α. = 2,407). Το ελάχιστο σκορ τους στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν 0 και το μέγιστο 10. Υπήρχαν

δηλαδή παιδιά σε αυτές τις ηλικίες που δεν έδιναν καμία σωστή απάντηση στις ερωτήσεις του MAIN και άλλα, που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδα 4,6 – 5 συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 7,14 (Τ.Α. = 1,552), με ελάχιστη βαθμολογία το 4 και μέγιστη το 10. Τα παιδιά από 5,1 – 6,1 ετών είχαν Μ.Ο. = 7 (Τ.Α. = 1,732), με ελάχιστη βαθμολογία 4 και μέγιστη 10.

Διάγραμμα 4.



#### 4.1.1.2. Επιδόσεις με βάση το φύλο για κάθε ηλικιακή ομάδα

Οι μέσοι όροι (τυπικές αποκλίσεις) των επιδόσεων των κοριτσιών και των αγοριών της κάθε ηλικιακής ομάδας, παρατίθενται στον Πίνακα 6.

#### Δομή της Ιστορίας

Στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα, τα κορίτσια συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 6,08 (Τ.Α. = 2,109) και τα αγόρια Μ.Ο. = 6,18 (Τ.Α. = 1,888). Τα κορίτσια ηλικίας 4,6 – 5 ετών είχαν Μ.Ο. = 7 (Τ.Α. = 1,359), ενώ τα αγόρια Μ.Ο. = 8 (Τ.Α. = 2,390). Στην ηλικιακή ομάδα 5,1 – 6,1 τα

κορίτσια είχαν κατά Μ.Ο βαθμολογία 8,43 (Τ.Α. = 2,680), ενώ τα αγόρια Μ.Ο. = 9 (Τ.Α. = 1,732).

Πίνακας 6. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της διήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης με βάση το φύλο για κάθε ηλικιακή ομάδα

MAIN 1	Φύλο	Ηλικιακές Ομάδες					
		4,1 – 4,5 (N=23)		4,6 – 5,0 (N=22)		5,1 – 6,1 (N=23)	
		Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.	Μ.Ο.	Τ.Α.
Δομή Ιστορίας	Κορίτσια	6,08	(2,109)	7,00	(1,359)	8,43	(2,680)
	Αγόρια	6,18	(1,888)	8,00	(2,390)	9,00	(1,732)
Δομική Πολυπλοκότητα	Κορίτσια	1,92	(1,311)	3,36	(1,336)	3,71	(1,439)
	Αγόρια	2,36	(1,804)	3,63	(1,302)	4,22	(1,563)
-ΘτΝ ΟΕΚ	Κορίτσια	0,0732	(0,0857)	0,1017	(0,0531)	0,0954	(0,0798)
	Αγόρια	0,0429	(0,0459)	0,127	(0,0418)	0,1188	(0,061)
+ΘτΝ ΟΕΚ	Κορίτσια	0,0963	(0,1058)	0,0954	(0,08)	0,1354	(0,1044)
	Αγόρια	0,1097	(0,1129)	0,117	(0,08)	0,1325	(0,0744)
Κατανόηση	Κορίτσια	5,50	(2,680)	7,07	(1,439)	7,14	(2,070)
	Αγόρια	5,73	(2,195)	7,25	(1,832)	6,67	(1,414)

#### Δομική Πολυπλοκότητα

Τα κορίτσια με ηλικίες 4,1 – 4,5 έτη είχαν συγκεντρώσει Μ.Ο. = 1,92 (Τ.Α. = 1,311) και τα αγόρια Μ.Ο. = 2,36 (Τ.Α. = 1,804). Στην ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 ετών, τα κορίτσια είχαν Μ.Ο. = 3,36 (Τ.Α. = 1,336) και τα αγόρια Μ.Ο. = 3,63 (Τ.Α. = 1,302). Στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, τα κορίτσια συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 3,71 (Τ.Α. = 1,439) και τα αγόρια Μ.Ο. = 4,22, (Τ.Α. = 1,563).

#### Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτΝ

Όσον αφορά την συχνότητα εμφάνισης των –ΘτΝ ΟΕΚ τα κορίτσια με ηλικίες 4,1 – 4,5 έτη Μ.Ο. = 0,0732 (Τ.Α. = 0,0857) και τα αγόρια Μ.Ο. = 0,0429 (Τ.Α. = 0,0459). Στην

ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 έτη, ο Μ.Ο. των –ΘτΝ ΟΕΚ για τα κορίτσια ήταν 0,1017 (Τ.Α. = 0,0531) και για τα αγόρια Μ.Ο. = 0,127 (Τ.Α. = 0,0418). Στην ηλικιακή ομάδα 5,1 – 6,1 τα κορίτσια είχαν Μ.Ο. = 0,0954 (Τ.Α. = 0,0798) και τα αγόρια Μ.Ο. = 0,1188 (Τ.Α. = 0,061).

#### *Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτΝ*

Τα κορίτσια της μικρότερης ηλικιακής ομάδας εμφάνιζαν +ΘτΝ ΟΕΚ κατά τη διήγησή τους με Μ.Ο. = 0,0963 (Τ.Α. = 0,1058) και τα αγόρια Μ.Ο. = 0,1097 (Τ.Α. = 0,1129). Στη μεσαία ηλικιακή ομάδα, τα κορίτσια είχαν Μ.Ο. = 0,0954 (Τ.Α. = 0,08) και τα αγόρια Μ.Ο. = 0,117 (Τ.Α. = 0,08). Τα κορίτσια ηλικίας 5,1 – 6,1 ετών είχαν Μ.Ο. = 0,1354 (Τ.Α. = 0,1044) και τα αγόρια Μ.Ο. = 0,1325 (Τ.Α. = 0,0744).

#### *Κατανόηση*

Στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα, τα κορίτσια είχαν συγκεντρώσει κατά Μ.Ο. βαθμολογία 5,50 (Τ.Α. = 2,680) και τα αγόρια Μ.Ο. = 5,73 (Τ.Α. = 2,195). Η επίδοση των κοριτσιών στη μεσαία ηλικιακή ομάδα είχε Μ.Ο. = 7,07 (Τ.Α. = 1,439) και των αγοριών Μ.Ο. = 7,25 (Τ.Α. = 1,832). Τα κορίτσια, που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 5,1 – 6,1 χρονών είχαν Μ.Ο. = 7,14 (Τ.Α. = 2,070) και τα αγόρια Μ.Ο. = 6,67 (Τ.Α. = 1,414).

#### 4.1.1.3. Επιδόσεις με βάση την κοινωνικοοικονομική κατάσταση

Για κάθε πτυχή της αφήγησης, που έχει εξεταστεί, δίνονται οι μέσοι όροι (τυπικές αποκλίσεις) των επιδόσεων των παιδιών με βάση την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Παρατίθενται δηλαδή τρεις πίνακες, στους οποίους εμπεριέχονται οι επιδόσεις των παιδιών στους τομείς της διήγησης ανάλογα με τη μητρική εκπαίδευση

(Πίνακας 7.), την πατρική (Πίνακας 8.) και το εισόδημα της οικογένειας στην οποία ανήκουν (Πίνακας 9.)

ι. Επιδόσεις με βάση τη μητρική εκπαίδευση

#### *Δομή Ιστορίας*

Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ήταν απόφοιτοι λυκείου είχαν συγκεντρώσει Μ.Ο. = 6,33, (Τ.Α. = 1,366), αυτά με μητέρες, που είχαν τελειώσει κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ είχαν Μ.Ο. = 7,32, (Τ.Α. = 1,797) και αυτά, με μητέρες πτυχιούχους από ΤΕΙ, Μ.Ο. = 7,60, (Τ.Α. = 1,882). Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ήταν κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 7,35 (Τ.Α. = 2,234) και αυτά, των οποίων οι μητέρες είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα είχαν Μ.Ο. = 8 (Τ.Α. = 2,693). Μία μόνο μητέρα ενός παιδιού είχε διδακτορικό και το παιδί είχε συγκεντρώσει σκορ 10. Με εξαίρεση την ομάδα του Πανεπιστημίου, στις υπόλοιπες παρατηρήθηκε μία τάση για αύξηση της χρήσης των στοιχείων γραμματικής ιστορίας, όσο αυξανόταν το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας.

#### *Δομική Πολυπλοκότητα*

Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είχαν αποφοιτήσει από το λύκειο είχαν Μ.Ο. = 2,83 (Τ.Α. = 2,137), αυτά με μητέρες, που είχαν τελειώσει κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ είχαν Μ.Ο. = 3,25 (Τ.Α. = 1,759). Εκείνα τα παιδιά, των οποίων οι μητέρες ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 2,80 (Τ.Α. = 1,265) και όσα είχαν μητέρες πτυχιούχους πανεπιστημίου είχαν επιδόσεις Μ.Ο. = 3,41 (Τ.Α. = 1,698). Τα παιδιά με μητέρες με μεταπτυχιακό, είχαν Μ.Ο. = 3,44 (Τ.Α. = 1,509) και εκείνο το παιδί, του οποίου η μητέρα είχε διδακτορικό, είχε επίδοση 4 βαθμούς. Με εξαίρεση την ομάδα του ΤΕΙ, που είχε τη

χαμηλότερη επίδοση, για τις υπόλοιπες παρατηρήθηκε μία τάση για αύξηση της δομικής πολυπλοκότητας, όσο αυξανόταν η μητρική εκπαίδευση.

Πίνακας 7. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της διήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης για κάθε επίπεδο μητρικής εκπαίδευσης

MAIN 1	Μητρική Εκπαίδευση					
	Λύκειο (N=6)	Τεχνική Σχολή/ΙΕΚ (N=19)	ΤΕΙ (N=15)	Πανεπιστήμιο (N=17)	Μεταπτυ- χιακό (N=9)	Διδακτορικό (N=1)
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)
<b>Δομή Ιστορίας</b>	6,33 (1,366)	7,32 (1,797)	7,60 (1,882)	7,35 (2,234)	8,00 (2,693)	10,00 ( - )
<b>Δομική Πολυπλο- κότητα</b>	2,83 (2,137)	3,25 (1,759)	2,80 (1,265)	3,41 (1,698)	3,44 (1,509)	4,00 ( - )
<b>-ΘτN ΟΕΚ</b>	0,0516 (0,0663)	0,0755 (0,0619)	0,1247 (0,0734)	0,0888 (0,0682)	0,0988 (0,0533)	0,1818 ( - )
<b>+ΘτN ΟΕΚ</b>	0,0926 (0,0876)	0,11058 (0,0809)	0,0927 (0,0869)	0,1477 (0,1045)	0,0905 (0,0997)	0,1818 ( - )
<b>Κατανόηση</b>	7,00 (1,265)	6,47 (2,091)	6,67 (2,410)	6,12 (1,996)	7,56 (1,509)	7,00 ( - )

#### Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτN

Η συχνότητα εμφάνισης των –ΘτN ΟΕΚ για τα παιδιά με μητρική εκπαίδευση επιπέδου λυκείου ήταν Μ.Ο. = 0,0516 (Τ.Α. = 0,0663) και για το επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ ίσχυε Μ.Ο. = 0,0755 (Τ.Α. = 0,0619). Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,1247 (Τ.Α. = 0,0734) και εκείνα των οποίων οι μητέρες ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,0888 (Τ.Α. = 0,0682). Τα παιδιά, που η μητρική τους εκπαίδευση ήταν επιπέδου μεταπτυχιακού, είχαν Μ.Ο. = 0,0988 (Τ.Α. = 0,0533) και το ένα παιδί με μητέρα διδάκτορα είχε επίδοση 0,1818.

### *Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτΝ*

Η συχνότητα εμφάνισης των +ΘτΝ ΟΕΚ για τα παιδιά με μητρική εκπαίδευση επιπέδου λυκείου είχε Μ.Ο. = 0,0926 (Τ.Α. = 0,0876) και για το επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ Μ.Ο. = 0,11058 (Τ.Α. = 0,0809). Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,0927 (Τ.Α. = 0,0869) και εκείνα των οποίων οι μητέρες ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,1477 (Τ.Α. = 0,1045). Τα παιδιά, που η μητρική τους εκπαίδευση ήταν επιπέδου μεταπτυχιακού, είχαν Μ.Ο. = 0,0905 (Τ.Α. = 0,0997) και το ένα παιδί με μητέρα διδάκτορα είχε επίδοση 0,1818.

### *Κατανόηση*

Τα παιδιά, που είχαν μητρική εκπαίδευση σε επίπεδο λυκείου είχαν συγκεντρώσει στον τομέα της κατανόησης Μ.Ο. = 7,00 (Τ.Α. = 1,265) και εκείνα σε επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ είχαν Μ.Ο. = 6,47 (Τ.Α. = 2,091). Τα παιδιά με μητέρες, που ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ και πανεπιστημίου είχαν Μ.Ο. = 6,67 (Τ.Α. = 2,410) και Μ.Ο. = 6,12 (Τ.Α. = 1,996) αντίστοιχα. Τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα του μεταπτυχιακού είχαν επίδοση Μ.Ο. = 7,56 (Τ.Α. = 1,509). Το παιδί, του οποίου η μητέρα ήταν διδάκτορας απάντησε σωστά σε 7 ερωτήσεις. Παρατηρήθηκε, δηλαδή ότι τα παιδιά απαντούσαν με παρόμοιο τρόπο, ανεξάρτητα από την ομάδα μητρικής εκπαίδευσης στην οποία ανήκαν.

ii. Επιδόσεις με βάση την πατρική εκπαίδευση

### *Δομή Ιστορίας*

Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ήταν απόφοιτοι λυκείου είχαν συγκεντρώσει Μ.Ο. = 7,25 (Τ.Α. = 1,880), αυτά με πατέρες, που είχαν τελειώσει κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ είχαν Μ.Ο. = 7,47 (Τ.Α. = 1,679) και αυτά, με πατέρες πτυχιούχους από ΤΕΙ, Μ.Ο. = 7,60

(T.A. = 1,882). Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ήταν κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου συγκέντρωσαν M.O. = 7,00 (T.A. = 1,633) και αυτά, των οποίων οι πατέρες είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα είχαν M.O. = 7,57 (T.A. = 2,225). Τα παιδιά με πατέρες, που είχαν διδακτορικό συγκέντρωσαν M.O. = 11,00 (T.A. = 1,414). Τα παιδιά όλων των επιπέδων πατρικής εκπαίδευσης είχαν παρόμοιες επιδόσεις στη δομή ιστορίας, με λίγο υψηλότερη αυτή του διδακτορικού.

Πίνακας 8. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της διήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης για κάθε επίπεδο πατρικής εκπαίδευσης

MAIN 1	Πατρική Εκπαίδευση					
	Λύκειο (N=16)	Τεχνική Σχολή/ΙΕΚ (N=19)	ΤΕΙ (N=15)	Πανεπιστήμιο (N=7)	Μεταπτυ- χιακό (N=7)	Διδακτορικό (N=2)
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
<b>Δομή Ιστορίας</b>	7,25 (1,880)	7,47 (1,679)	7,60 (1,882)	7,00 (1,633)	7,57 (2,225)	11,00 (1,414)
<b>Δομική Πολυπλο- κότητα</b>	2,94 (1,769)	3,05 (1,580)	2,80 (1,265)	3,14 (0,900)	3,43 (0,976)	5,50 (2,121)
<b>-ΘτN ΟΕΚ</b>	0,089 (0,0872)	0,0887 (0,0702)	0,1247 (0,0734)	0,0658 (0,0585)	0,0912 (0,0416)	0,1650 (0,0238)
<b>+ΘτN ΟΕΚ</b>	0,0927 (0,0944)	0,1225 (0,0844)	0,0927 (0,0869)	0,1761 (0,1551)	0,0794 (0,0629)	0,1650 (0,0238)
<b>Κατανόηση</b>	6,38 (2,446)	6,79 (2,175)	6,67 (2,410)	6,57 (1,512)	7,14 (0,900)	6,50 (0,707)

#### Δομική Πολυπλοκότητα

Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες είχαν αποφοιτήσει από το λύκειο είχαν M.O. = 2,94 (T.A. = 2,137), αυτά με πατέρες, που είχαν τελειώσει κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ είχαν M.O. = 3,05 (T.A. = 1,580). Εκείνα τα παιδιά, των οποίων οι πατέρες ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, συγκέντρωσαν M.O. = 2,80 (T.A. = 1,265) και όσα είχαν πατέρες πτυχιούχους



πανεπιστημίου είχαν επιδόσεις  $M.O. = 3,14$  ( $T.A. = 0,900$ ). Τα παιδιά με πατέρες με μεταπτυχιακό, είχαν  $M.O. = 3,43$  ( $T.A. = 0,976$ ) και τα παιδιά, του οποίου οι πατέρες είχαν διδακτορικό, είχαν επίδοση  $M.O. = 5,50$  ( $T.A. = 2,121$ ). Οι επιδόσεις των παιδιών μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων ήταν παρόμοιες, με εξαίρεση την ομάδα του διδακτορικού, που είχε λίγο υψηλότερη επίδοση.

#### *Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτΝ*

Η συχνότητα εμφάνισης των  $-ΘτΝ$  ΟΕΚ για τα παιδιά με πατρική εκπαίδευση επιπέδου λυκείου ήταν  $M.O. = 0,089$  ( $T.A. = 0,0872$ ) και για το επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ ίσχυε  $M.O. = 0,0887$  ( $T.A. = 0,0702$ ). Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,1247$  ( $T.A. = 0,0734$ ) και εκείνα των οποίων οι πατέρες ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,0658$  ( $T.A. = 0,0585$ ). Τα παιδιά, που η πατρική τους εκπαίδευση ήταν επιπέδου μεταπτυχιακού, είχαν  $M.O. = 0,0912$  ( $T.A. = 0,0416$ ) και τα παιδιά με πατέρες διδάκτορες είχαν επιδόσεις  $M.O. = 0,1650$  ( $T.A. = 0,0238$ ).

#### *Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτΝ*

Η συχνότητα εμφάνισης των  $+ΘτΝ$  ΟΕΚ για τα παιδιά με πατρική εκπαίδευση επιπέδου λυκείου ήταν  $M.O. = 0,0927$  ( $T.A. = 0,0944$ ) και για το επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ ίσχυε  $M.O. = 0,1225$  ( $T.A. = 0,0844$ ). Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,0927$  ( $T.A. = 0,0869$ ) και εκείνα των οποίων οι πατέρες ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,1761$  ( $T.A. = 0,1551$ ). Τα παιδιά, που η πατρική τους εκπαίδευση ήταν επιπέδου μεταπτυχιακού, είχαν  $M.O. =$

0,0794 (Τ.Α. = 0,0629) και τα παιδιά με πατέρες διδάκτορες είχαν επιδόσεις Μ.Ο. = 0,1650 (Τ.Α. = 0,0238).

### *Κατανόηση*

Τα παιδιά, που είχαν πατρική εκπαίδευση σε επίπεδο λυκείου είχαν συγκεντρώσει στον τομέα της κατανόησης Μ.Ο. = 6,38 (Τ.Α. = 2,446) και εκείνα σε επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ είχαν Μ.Ο. = 6,79 (Τ.Α. = 2,175). Τα παιδιά με πατέρες, που ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ και πανεπιστημίου είχαν Μ.Ο. = 6,67 (Τ.Α. = 2,410) και Μ.Ο. = 6,57 (Τ.Α. = 1,512) αντίστοιχα. Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες είχαν μεταπτυχιακό είχαν επίδοση Μ.Ο. = 7,14 (Τ.Α. = 0,900). Τα παιδιά με πατρική εκπαίδευση σε επίπεδο διδακτορικού είχαν επίδοση Μ.Ο. = 6,50 (Τ.Α. = 0,707). Παρατηρήθηκε, δηλαδή ότι τα παιδιά απαντούσαν με παρόμοιο τρόπο, ανεξάρτητα από την ομάδα πατρικής εκπαίδευσης στην οποία ανήκαν.

iii. Επιδόσεις με βάση το εισόδημα της οικογένειας

### *Δομή Ιστορίας*

Τα παιδιά με οικογενειακό εισόδημα κάτω από 10.000€ είχαν συγκεντρώσει Μ.Ο. = 5,33 (Τ.Α. = 2,160) και αυτά με εισόδημα 10.000 – 24.000€ είχαν Μ.Ο. = 7,45 (Τ.Α. = 1,978). Τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα με εισόδημα 24.000 – 40.000€ συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 8,36 (Τ.Α. = 1,865) και αυτά με υψηλό εισόδημα είχαν Μ.Ο. = 8,00 (Τ.Α. = 0,000). Παρατηρήθηκε δηλαδή μία τάση για αύξηση του αριθμού των στοιχείων γραμματικής ιστορίας, όσο ανέβαινε το επίπεδο εισοδήματος, με τις επιδόσεις των δύο ομάδων με το υψηλότερο εισόδημα να είναι παρόμοιες.

Πίνακας 9. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της διήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης για κάθε επίπεδο οικογενειακού εισοδήματος

MAIN 1	Εισόδημα Οικογένειας			
	Κάτω από 10.000€ (N=6)	10.000 - 24.000€ (N=42)	24.000 - 40.000€ (N=14)	Πάνω από 40.000€ (N=2)
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)
<b>Δομή Ιστορίας</b>	5,33 (2,160)	7,45 (1,978)	8,36 (1,865)	8,00 (0,000)
<b>Δομική Πολυπλοκότητα</b>	2,00 (1,549)	3,00 (1,725)	3,86 (1,027)	5,00 (1,414)
<b>-ΘτN ΟΕΚ</b>	0,0597 (0,0762)	0,1052 (0,0681)	0,0851 (0,062)	0,0228 (0,0322)
<b>+ΘτN ΟΕΚ</b>	0,0766 (0,0948)	0,1076 (0,0942)	0,1162 (0,0850)	0,1385 (0,0612)
<b>Κατανόηση</b>	5,00 (1,414)	6,55 (2,121)	8,50 (1,743)	8,00 (2,828)

#### Δομική Πολυπλοκότητα

Τα παιδιά της ομάδας με το χαμηλότερο εισόδημα είχαν στον τομέα της δομικής πολυπλοκότητας επίδοση M.O. = 2,00 (T.A. = 1,549), με 10.000 - 24.000€ είχαν επιδόσεις με M.O. = 3,00 (T.A. = 1,725). Για τις δύο ομάδες με το υψηλότερο εισόδημα βρέθηκε ότι οι επιδόσεις τους είχαν M.O. = 3,86 (T.A. = 1,027) για την ομάδα 24.000 -40.000€ και M.O. = 5,00 (T.A. = 1,414) για την ομάδα με εισόδημα πάνω από 40.000€. Εντοπίστηκε δηλαδή ότι υπήρχε μία τάση για αύξηση της δομικής πολυπλοκότητας των αφηγημάτων των παιδιών, όσο αυξανόταν το εισόδημα της οικογένειας από την οποία προέρχονταν.

#### Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτN

Η συχνότητα εμφάνισης των -ΘτN ΟΕΚ για τα παιδιά με χαμηλό εισόδημα είχε M.O. = 0,0597 (T.A. = 0,0762) και για εισόδημα της τάξεως 10.000 - 24.000€ είχε M.O. =

0,1052 (T.A. = 0,0681). Τα παιδιά με εισόδημα 24.000 -40.000€ συγκέντρωσαν M.O. = 0,0851 (T.A. = 0,062) και εκείνα με το υψηλότερο εισόδημα συγκέντρωσαν M.O. = 0,0228 (T.A. = 0,0322). Η συχνότητα εμφάνισης των -ΘτN ΟΕΚ φαινόταν να ποικίλλει ελάχιστα ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας.

#### *Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτN*

Η συχνότητα εμφάνισης των +ΘτN ΟΕΚ για τα παιδιά με οικογενειακό εισόδημα κάτω από 10.000€ ήταν M.O. = 0,0766 (T.A. = 0,0948) και για την ομάδα με εισόδημα 10.000 - 24.000€ βρέθηκε ότι M.O. = 0,1076 (T.A. = 0,0942). Τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες είχαν εισόδημα 24.000 -40.000€ συγκέντρωσαν M.O. = 0,1162 (T.A. = 0,0850) και εκείνα με υψηλό εισόδημα συγκέντρωσαν M.O. = 0,1385 (T.A. = 0,0612). Υπήρχε μία τάση για αύξηση της συχνότητας χρήση των ΟΕΚ με την αύξηση του εισοδήματος της οικογένειας των παιδιών.

#### *Κατανόηση*

Τα παιδιά, που είχαν εισόδημα κάτω από 10.000€ συγκέντρωσαν στον τομέα της κατανόησης M.O. = 5,00 (T.A. = 1,414) και εκείνα με εισόδημα 10.000 – 24.000€ είχαν M.O. = 6,55 (T.A. = 2,121). Εκείνα τα παιδιά, που ανήκαν στην ομάδα με εισόδημα 24.000 – 40.000€ είχαν M.O. = 8,50 (T.A. = 1,743). Τα παιδιά της ομάδας με το υψηλότερο εισόδημα συγκέντρωσαν M.O. = 8,00 (T.A. = 2,828). Παρατηρήθηκε, δηλαδή ότι τα παιδιά απαντούσαν ελάχιστα καλύτερα με την αύξηση του εισοδήματος της οικογένειάς τους.

#### 4.1.2. Επιδόσεις στην αναδιήγηση: MAIN 2

##### 4.1.2.1. Επιδόσεις ανά ηλικιακή ομάδα

Στον Πίνακα 10. απεικονίζονται οι μέσοι όροι για τον αριθμό των στοιχείων της δομής της ιστορίας, τους όρους εσωτερικής κατάστασης και την κατανόηση για τις τρεις ηλικιακές ομάδες.

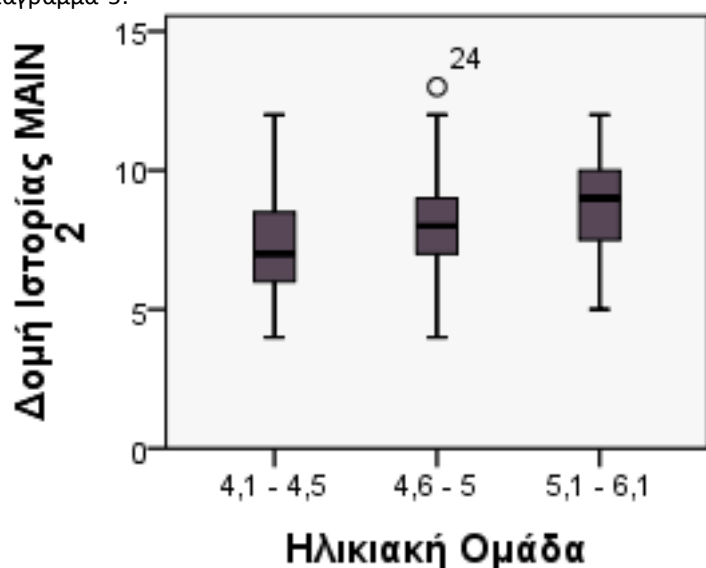
Πίνακας 10. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της αναδιήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης για κάθε ηλικιακή ομάδα

MAIN 2	Ηλικιακές Ομάδες					
	4,1 – 4,5 (N=23)		4,6 – 5,0 (N=22)		5,1 – 6,1 (N=23)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
<b>Δομή Ιστορίας</b>	7,39	1,803	8,00	2,289	8,87	1,984
<b>Δομική Πολυπλοκότητα</b>	4,09	1,857	3,82	2,039	4,48	1,831
<b>-ΘτN ΟΕΚ</b>	0,1143	0,0802	0,1608	0,0778	0,1464	0,1029
<b>+ΘτN ΟΕΚ</b>	0,1296	0,0747	0,1496	0,0755	0,1383	0,0975
<b>Κατανόηση</b>	8,22	1,731	9,27	0,985	9,48	0,898

##### Δομή Ιστορίας

Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 4,1 – 4,5 είχαν Μ.Ο. επίδοσης 7,39 (Τ.Α. = 1,803). Η ελάχιστη βαθμολογία που συγκέντρωσαν ήταν 4 και η μέγιστη 12. Στην ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 έτη, ο Μ.Ο. της επίδοσης ήταν 8,00 (Τ.Α. = 2,289) με ελάχιστη βαθμολογία το 4 και μέγιστη το 13. Η ηλικιακή ομάδα 5,1 – 6,1 συγκέντρωσε Μ.Ο. επίδοσης 8,87 (Τ.Α. = 1,984). Οι ελάχιστοι βαθμοί που συγκέντρωσαν τα παιδιά αυτής της ομάδας ήταν 5 και οι μέγιστοι 12. Παρατηρείται δηλαδή μία τάση για αύξηση στη συγκέντρωση στοιχείων γραμματικής ιστορίας με το πέρασ της ηλικίας. Δίνεται το Διάγραμμα 5. για οπτική αναπαράσταση των επιδόσεων των παιδιών ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα, στην οποία ανήκουν.

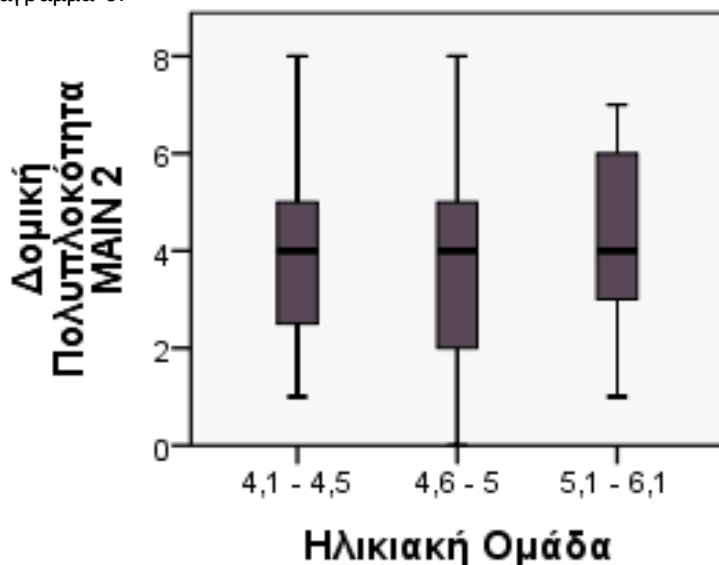
Διάγραμμα 5.



#### Δομική πολυπλοκότητα

Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 4,1 – 4,5 είχαν επίδοση Μ.Ο. = 4,09 (Τ.Α. = 1,857) με ελάχιστη βαθμολογία 1 και μέγιστη 8. Δηλαδή, η διήγηση κάποιων παιδιών αποτελούταν από μία αλληλουχία δράσης/αντίδρασης έως και συμπερίληψη 2 ολοκληρωμένων επεισοδίων και 1 σύντομου επεισοδίου. Στη μεσαία ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 έτη, τα παιδιά είχαν Μ.Ο. επίδοσης 3,82 (Τ.Α. = 2,039). Η ελάχιστη βαθμολογία ισούταν με 0, που ταυτίζεται με μεμονωμένη περιγραφή και η μέγιστη 8, δηλαδή συμπερίληψη 2 ολοκληρωμένων επεισοδίων και 1 σύντομου επεισοδίου. Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 5,1 – 6,1 συγκέντρωσαν Μ.Ο. 3,91 (Τ.Α. = 1,474) με ελάχιστη βαθμολογία το 1 (αλληλουχία δράσης/αντίδρασης) και μέγιστη το 7. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι κανένα παιδί δεν παρήγαγε 3 ολοκληρωμένα επεισόδια (συγκέντρωση 9 βαθμών) και ότι τα παιδιά και των τριών ομάδων χρησιμοποιούσαν κατά μέσο όρο παρόμοια δομική πολυπλοκότητα. Στο Διάγραμμα 6. απεικονίζονται οι επιδόσεις των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας.

Διάγραμμα 6.



*Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτΝ*

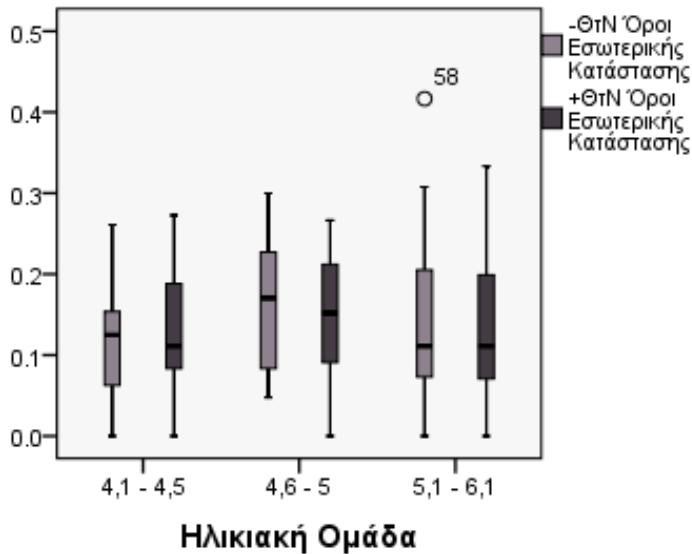
Σύμφωνα με τον συγκεντρωτικό πίνακα με τις επιδόσεις των παιδιών στους τομείς του MAIN 2, τα παιδιά της ηλικιακής ομάδα 4,1 – 4,5 έτη είχαν Μ.Ο. = 0,1143 (Τ.Α. = 0,0802), η ελάχιστη τιμή ήταν 0 και η μέγιστη 0,2610. Τα παιδιά με ηλικίες 4,6 – 5 χρονών, είχαν Μ.Ο. = 0,1608 (Τ.Α. = 0,0476). Η ελάχιστη τιμή που συγκέντρωσαν ήταν 0,476 και η μέγιστη 0,3000. Αντίστοιχα για τη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα διαπιστώθηκε ότι είχαν Μ.Ο. = 0,1464 (Τ.Α. = 0,1029). Η ελάχιστη συχνότητα εμφάνισης ήταν 0 και η μέγιστη 0,4166. Για οπτική αναπαράσταση των παραπάνω, δίνεται το Διάγραμμα 7.

*Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτΝ*

Ο Μ.Ο. εμφάνισης των +ΘτΝ ΟΕΚ για τα παιδιά ηλικίας 4,1 – 4,5 ετών ήταν 0,1622 (Τ.Α. = 0,1640) με ελάχιστη τιμή 0 και μέγιστη 0,8333. Στην ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5, τα παιδιά είχαν Μ.Ο. = 0,1496 (Τ.Α. = 0,0756), με ελάχιστη συχνότητα εμφάνισης 0 και μέγιστη 0,2666. Τα παιδιά με ηλικίες 5,1 – 6,1 έτη είχαν Μ.Ο. = 0,1383 (Τ.Α. = 0,0976). Η ελάχιστη συχνότητα εμφάνισης ήταν 0 και η μέγιστη 0,333. Τα παιδιά κατά την προσχολική

ηλικία, ίσως και να μην χρησιμοποιούν +ΘτΝ ΟΕΚ κατά την αναδιήγηση της ιστορίας με τη Γάτα, ενώ άλλα παιδιά τους χρησιμοποιούν πιο συχνά. Για οπτική αναπαράσταση των παραπάνω, δίνεται το Διάγραμμα 7.

Διάγραμμα 7.

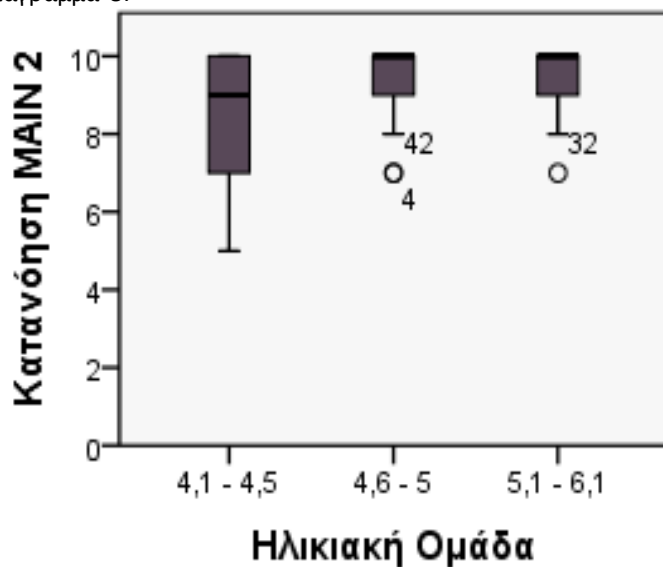


#### Κατανόηση

Στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα, τα παιδιά συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 8,22 (Τ.Α. = 1,731). Το ελάχιστο σκορ τους στις ερωτήσεις κατανόησης ήταν 5 και το μέγιστο 10. Υπήρχαν δηλαδή παιδιά σε αυτές τις ηλικίες που απάντησαν σωστά στις μισές ερωτήσεις του MAIN και άλλα, που απάντησαν σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 4,6 – 5 συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 9,27 (Τ.Α. = 0,985), με ελάχιστη βαθμολογία το 7 και μέγιστη το 10. Τα παιδιά από 5,1 – 6,1 ετών είχαν Μ.Ο. = 9,48 (Τ.Α. = 0,898), με ελάχιστη βαθμολογία 7 και μέγιστη 10. Στο Διάγραμμα 8. απεικονίζονται οι επιδόσεις των παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα. Εντοπίστηκε δηλαδή μία τάση να απαντούν σωστά σε περισσότερες ερωτήσεις καθώς μεγαλώνουν.



Διάγραμμα 8.



#### 4.1.2.2. Επιδόσεις με βάση το φύλο για κάθε ηλικιακή ομάδα

Ο Πίνακας 11. απεικονίζει τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στους τομείς της αφήγησης που εξετάζονται κατά την αναδιήγηση σε κάθε ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 11. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της διήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης με βάση το φύλο για κάθε ηλικιακή ομάδα

MAIN 2	Φύλο	Ηλικιακές Ομάδες					
		4,1 – 4,5 (N=23)		4,6 – 5,0 (N=22)		5,1 – 6,1 (N=23)	
		M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Δομή Ιστορίας	Κορίτσια	8,17	1,749	8,50	2,210	9,43	1,742
	Αγόρια	6,55	1,508	7,13	2,295	8,00	2,121
Δομική Πολυπλοκότητα	Κορίτσια	4,42	1,782	4,14	2,070	4,93	1,859
	Αγόρια	3,73	1,954	3,25	1,982	3,78	1,641
-ΘτN ΟΕΚ	Κορίτσια	0,1178	0,0805	0,1744	0,0793	0,1548	0,1106
	Αγόρια	0,1103	0,0835	0,1370	0,0739	0,1334	0,0943
+ΘτN ΟΕΚ	Κορίτσια	0,1470	0,0661	0,1484	0,0698	0,1234	0,0886
	Αγόρια	0,1789	0,2318	0,1516	0,0898	0,1614	0,1114
Κατανόηση	Κορίτσια	8,25	1,815	9,21	0,975	9,71	0,611
	Αγόρια	8,18	1,722	9,38	1,061	9,11	1,167

### *Δομή της Ιστορίας*

Στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα, τα κορίτσια συγκέντρωσαν  $M.O. = 8,17$  ( $T.A. = 1,749$ ) και τα αγόρια  $M.O. = 6,55$  ( $T.A. = 1,508$ ). Τα κορίτσια ηλικίας 4,6 – 5 ετών είχαν  $M.O. = 8,50$  ( $T.A. = 2,210$ ), ενώ τα αγόρια  $M.O. = 7,13$  ( $T.A. = 2,295$ ). Στην ηλικιακή ομάδα 5,1 – 6,1 τα κορίτσια είχαν κατά  $M.O$  βαθμολογία 9,43 ( $T.A. = 1,742$ ), ενώ τα αγόρια  $M.O. = 8$  ( $T.A. = 2,121$ ). Παρατηρήθηκε μία τάση να ανακαλούν τα κορίτσια περισσότερα στοιχεία από τη δομή ιστορίας σε σχέση με τα αγόρια.

### *Δομική Πολυπλοκότητα*

Τα κορίτσια με ηλικίες 4,1– 4,5 έτη είχαν συγκεντρώσει  $M.O. = 4,42$  ( $T.A. = 1,782$ ) και τα αγόρια  $M.O. = 3,73$  ( $T.A. = 1,954$ ). Στην ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 ετών, τα κορίτσια είχαν  $M.O. = 4,14$  ( $T.A. = 2,070$ ) και τα αγόρια  $M.O. = 3,25$  ( $T.A. = 1,982$ ). Στη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, τα κορίτσια συγκέντρωσαν κατά  $M.O.$  βαθμολογία 4,93 ( $T.A. = 1,859$ ) και τα αγόρια  $M.O. = 3,78$  ( $T.A. = 1,641$ ). Τα κορίτσια χρησιμοποιούσαν ελάχιστα πιο περίπλοκη δομική πολυπλοκότητα σε σχέση με τα αγόρια.

### *Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτΝ*

Όσον αφορά την συχνότητα εμφάνισης των –ΘτΝ ΟΕΚ τα κορίτσια με ηλικίες 4,1 – 4,5 έτη  $M.O. = 0,1178$  ( $T.A. = 0,0805$ ) και τα αγόρια  $M.O. = 0,1103$  ( $T.A. = 0,0835$ ). Στην ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 έτη, ο  $M.O.$  των –ΘτΝ ΟΕΚ για τα κορίτσια ήταν 0,1744 ( $T.A. = 0,0793$ ) και για τα αγόρια  $M.O. = 0,1370$  ( $T.A. = 0,0739$ ). Στην ηλικιακή ομάδα 5,1 – 6,1 τα κορίτσια είχαν  $M.O. = 0,1548$  ( $T.A. = 0,1106$ ) και τα αγόρια  $M.O. = 0,1334$  ( $T.A. = 0,0943$ ). Έτειναν δηλαδή τα κορίτσια να χρησιμοποιούν ελάχιστα περισσότερους –ΘτΝ ΟΕΚ κατά τις αναδιηγήσεις τους.

### *Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτΝ*

Τα κορίτσια της μικρότερης ηλικιακής ομάδας εμφάνιζαν +ΘτΝ ΟΕΚ κατά τη διήγησή τους κατά Μ.Ο. = 0,1470 (Τ.Α. = 0,0661) και τα αγόρια Μ.Ο. = 0,1789 (Τ.Α. = 0,2318). Στη μεσαία ηλικιακή ομάδα, τα κορίτσια είχαν Μ.Ο. = 0,1484 (Τ.Α. = 0,0698) και τα αγόρια Μ.Ο. = 0,1516 (Τ.Α. = 0,0898). Τα κορίτσια ηλικίας 5,1 – 6,1 ετών είχαν Μ.Ο. = 0,1234 (Τ.Α. = 0,0886) και τα αγόρια Μ.Ο. = 0,1614 (Τ.Α. = 0,1114). Τα αγόρια είχαν την τάση να χρησιμοποιούν ελάχιστα περισσότερους +ΘτΝ ΟΕΚ κατά τις αναδιηγήσεις τους.

### *Κατανόηση*

Τα κορίτσια είχαν συγκεντρώσει βαθμολογία Μ.Ο. = 8,25 (Τ.Α. = 1,815) και τα αγόρια Μ.Ο. = 8,18 (Τ.Α. = 1,722). Η επίδοση των κοριτσιών στη μεσαία ηλικιακή ομάδα είχε Μ.Ο. = 9,21 (Τ.Α. = 0,975) και των αγοριών Μ.Ο. = 9,38 (Τ.Α. = 1,061). Τα κορίτσια, που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 5,1 – 6,1 χρονών είχαν Μ.Ο. = 9,71 (Τ.Α. = 0,611) και τα αγόρια Μ.Ο. = 9,11 (Τ.Α. = 1,167). Οι επιδόσεις δηλαδή των κοριτσιών και των αγοριών ήταν παρόμοιες.

#### 4.1.2.3. Επιδόσεις με βάση την κοινωνικοοικονομική κατάσταση

Για κάθε πτυχή της αφήγησης, που έχει εξεταστεί, δίνονται οι μέσοι όροι (τυπικές αποκλίσεις) των επιδόσεων των παιδιών με βάση την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Παρατίθενται δηλαδή τρεις πίνακες, στους οποίους εμπεριέχονται οι επιδόσεις των παιδιών στους τομείς της αναδιήγησης ανάλογα με τη μητρική εκπαίδευση (Πίνακας 12.), την πατρική (Πίνακας 13.) και το εισόδημα της οικογένειας στην οποία ανήκουν (Πίνακας 14.)

ι. Επιδόσεις με βάση τη μητρική εκπαίδευση

### Δομή Ιστορίας

Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ήταν απόφοιτοι λυκείου είχαν συγκεντρώσει Μ.Ο. = 8,00 (Τ.Α. = 2,608), αυτά με μητέρες, που είχαν τελειώσει κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ είχαν Μ.Ο. = 7,47, (Τ.Α. = 2,118) και αυτά, με μητέρες πτυχιούχους από ΤΕΙ, Μ.Ο. = 8,60 (Τ.Α. = 2,063). Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ήταν κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 8,06 (Τ.Α. = 2,063) και αυτά, των οποίων οι μητέρες είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα είχαν Μ.Ο. = 8,22 (Τ.Α. = 1,394). Μία μόνο μητέρα ενός παιδιού είχε διδακτορικό και το παιδί είχε συγκεντρώσει σκορ 8. Όλα τα παιδιά εξέφρασαν παρόμοιο αριθμό στοιχείων γραμματικής ιστορίας ανεξάρτητα από το επίπεδο της μητρικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 12. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της αναδιήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης για κάθε επίπεδο μητρικής εκπαίδευσης

MAIN 2	Μητρική Εκπαίδευση					
	Λύκειο (N=6)	Τεχνική Σχολή/ΙΕΚ (N=19)	ΤΕΙ (N=15)	Πανεπιστήμιο (N=17)	Μεταπτυ- χιακό (N=9)	Διδακτορικό (N=1)
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)
<b>Δομή Ιστορίας</b>	8,00 (2,608)	7,47 (2,118)	8,60 (2,063)	8,06 (2,193)	8,22 (1,394)	8,00 ( - )
<b>Δομική Πολυπλο- κότητα</b>	3,83 (2,438)	3,68 (2,056)	4,80 (1,935)	4,00 (1,696)	4,22 (1,394)	3,00 ( - )
<b>-ΘτΝ ΟΕΚ</b>	0,1348 (0,042)	0,1558 (0,0999)	0,116 (0,0984)	0,1515 (0,0986)	0,1287 (0,0554)	0,2000 ( - )
<b>+ΘτΝ ΟΕΚ</b>	0,1104 (0,0606)	0,1490 (0,061)	0,128 (0,1059)	0,1274 (0,0746)	0,1408 (0,0855)	0,3333 ( - )
<b>Κατανόηση</b>	8,83 (1,472)	8,58 (1,465)	9,20 (1,146)	9,18 (1,334)	9,56 (0,726)	10 ( - )

### *Δομική Πολυπλοκότητα*

Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είχαν αποφοιτήσει από το λύκειο είχαν Μ.Ο. = 3,83 (Τ.Α. = 2,438), αυτά με μητέρες, που είχαν τελειώσει κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ είχαν Μ.Ο. = 3,68 (Τ.Α. = 2,056). Εκείνα τα παιδιά, των οποίων οι μητέρες ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 4,80 (Τ.Α. = 1,935) και όσα είχαν μητέρες πτυχιούχους πανεπιστημίου είχαν επιδόσεις Μ.Ο. = 4,00 (Τ.Α. = 1,695). Τα παιδιά με μητέρες με μεταπτυχιακό, είχαν Μ.Ο. = 4,22 (Τ.Α. = 1,394) και εκείνο το παιδί, του οποίου η μητέρα είχε διδακτορικό, είχε επίδοση 3 βαθμούς. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιπέδων μητρικής εκπαίδευσης ως προς τις επιδόσεις τους στη δομική πολυπλοκότητα.

### *Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτΝ*

Η συχνότητα εμφάνισης των -ΘτΝ ΟΕΚ για τα παιδιά με μητρική εκπαίδευση επιπέδου λυκείου ήταν Μ.Ο. = 0,1348 (Τ.Α. = 0,042) και για το επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ ίσχυε Μ.Ο. = 0,1558 (Τ.Α. = 0,0999). Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,116 (Τ.Α. = 0,0984) και εκείνα των οποίων οι μητέρες ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,1515 (Τ.Α. = 0,0986). Τα παιδιά, που η μητρική τους εκπαίδευση ήταν επιπέδου μεταπτυχιακού, είχαν Μ.Ο. = 0,1287 (Τ.Α. = 0,0554) και το ένα παιδί με μητέρα διδάκτορα είχε επίδοση 0,2000.

### *Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτΝ*

Η συχνότητα εμφάνισης των +ΘτΝ ΟΕΚ για τα παιδιά με μητρική εκπαίδευση επιπέδου λυκείου ήταν Μ.Ο. = 0,1104 (Τ.Α. = 0,0606) και για το επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ ίσχυε Μ.Ο. = 0,1490 (Τ.Α. = 0,061). Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ήταν

πτυχιούχοι ΤΕΙ συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,128$  ( $T.A. = 0,1059$ ) και εκείνα των οποίων οι μητέρες ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,1274$  ( $T.A. = 0,0746$ ). Τα παιδιά, που η μητρική τους εκπαίδευση ήταν επιπέδου μεταπτυχιακού, είχαν  $M.O. = 0,1408$  ( $T.A. = 0,0855$ ) και το ένα παιδί με μητέρα διδάκτορα είχε επίδοση 0,3333.

### *Κατανόηση*

Τα παιδιά, που είχαν μητρική εκπαίδευση σε επίπεδο λυκείου είχαν συγκεντρώσει στον τομέα της κατανόησης  $M.O. = 8,83$  ( $T.A. = 1,472$ ) και εκείνα σε επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ είχαν  $M.O. = 8,58$  ( $T.A. = 1,146$ ). Τα παιδιά με μητέρες, που ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ και πανεπιστημίου είχαν  $M.O. = 9,20$  ( $T.A. = 1,146$ ) και  $M.O. = 9,18$  ( $T.A. = 1,334$ ) αντίστοιχα. Τα παιδιά με μητέρες κατόχους μεταπτυχιακού είχαν  $M.O. = 9,56$  ( $T.A. = 0,726$ ). Το παιδί, του οποίου η μητέρα ήταν διδάκτορας απάντησε σωστά και στις 10 ερωτήσεις. Παρατηρήθηκε, δηλαδή ότι τα παιδιά απαντούσαν με παρόμοιο τρόπο, ανεξάρτητα από την ομάδα μητρικής εκπαίδευσης στην οποία ανήκαν.

ii. Επιδόσεις με βάση την πατρική εκπαίδευση

### *Δομή Ιστορίας*

Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ήταν απόφοιτοι λυκείου είχαν συγκεντρώσει  $M.O. = 8,87$  ( $T.A. = 1,500$ ), αυτά με πατέρες, που είχαν τελειώσει κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ είχαν  $M.O. = 7,89$  ( $T.A. = 2,492$ ) και αυτά, με πατέρες πτυχιούχους από ΤΕΙ,  $M.O. = 7,00$  ( $T.A. = 2,608$ ). Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ήταν κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου συγκέντρωσαν  $M.O. = 7,57$  ( $T.A. = 1,988$ ) και αυτά, των οποίων οι πατέρες είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα είχαν  $M.O. = 7,57$  ( $T.A. = 2,149$ ). Τα παιδιά με πατέρες, που είχαν

διδακτορικό συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 8,50 (Τ.Α. = 0,707). Τα παιδιά όλων των επιπέδων πατρικής εκπαίδευσης είχαν παρόμοιες επιδόσεις στη δομή ιστορίας.

### Δομική Πολυπλοκότητα

Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες είχαν αποφοιτήσει από το λύκειο είχαν Μ.Ο. = 4,75 (Τ.Α. = 1,483), αυτά με πατέρες, που είχαν τελειώσει κάποια τεχνική σχολή/ΙΕΚ είχαν Μ.Ο. = 3,95 (Τ.Α. = 2,345). Εκείνα τα παιδιά, των οποίων οι πατέρες ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ, συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 3,13 (Τ.Α. = 1,928) και όσα είχαν πατέρες πτυχιούχους πανεπιστημίου είχαν επιδόσεις Μ.Ο. = 2,86 (Τ.Α. = 1,464). Τα παιδιά με πατέρες με μεταπτυχιακό, είχαν Μ.Ο. = 4,00 (Τ.Α. = 1,732) και τα παιδιά, του οποίου οι πατέρες είχαν διδακτορικό, είχαν επίδοση Μ.Ο. = 4,50 (Τ.Α. = 2,121). Οι επιδόσεις των παιδιών μεταξύ των διαφόρων ηλικιακών ομάδων ήταν παρόμοιες, με εξαίρεση την ομάδα του πανεπιστημίου, που είχε λίγο χαμηλότερη επίδοση.

Πίνακας 13. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της αναδιήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης για κάθε επίπεδο πατρικής εκπαίδευσης

MAIN 2	Πατρική Εκπαίδευση					
	Λύκειο (N=16)	Τεχνική Σχολή/ΙΕΚ (N=19)	ΤΕΙ (N=16)	Πανεπιστήμιο (N=7)	Μεταπτυ- χιακό (N=7)	Διδακτορικό (N=2)
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)
<b>Δομή Ιστορίας</b>	8,87 (1,500)	7,89 (2,492)	7,00 (2,608)	7,57 (1,988)	7,57 (2,149)	8,50 (0,707)
<b>Δομική Πολυπλο- κότητα</b>	4,75 (1,483)	3,95 (2,345)	3,13 (1,928)	2,86 (1,464)	4,00 (1,732)	4,50 (2,121)
<b>-ΘτN ΟΕΚ</b>	0,1510 (0,0795)	0,1411 (0,0992)	0,0916 (0,0741)	0,1727 (0,1144)	0,0952 (0,0792)	0,1263 (0,1042)
<b>+ΘτN ΟΕΚ</b>	0,1074 (0,0690)	0,1399 (0,0765)	0,0956 (0,0741)	0,1450 (0,0550)	0,2447 (0,0681)	0,2727 (0,0857)
<b>Κατανόηση</b>	9,50 (0,816)	8,74 (1,727)	8,69 (1,493)	9,14 (1,215)	8,86 (1,215)	10 (0,000)

#### *Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτΝ*

Η συχνότητα εμφάνισης των -ΘτΝ ΟΕΚ για τα παιδιά με πατρική εκπαίδευση επιπέδου λυκείου ήταν Μ.Ο. = 0,1510 (Τ.Α. = 0,0795) και για το επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ ίσχυε Μ.Ο. = 0,1411 (Τ.Α. = 0,0992). Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,0916 (Τ.Α. = 0,0741) και εκείνα των οποίων οι πατέρες ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,1727 (Τ.Α. = 0,1144). Τα παιδιά, που η πατρική τους εκπαίδευση ήταν επιπέδου μεταπτυχιακού, είχαν Μ.Ο. = 0,0952 (Τ.Α. = 0,0792) και τα παιδιά με πατέρες διδάκτορες είχαν επιδόσεις Μ.Ο. = 0,1263 (Τ.Α. = 0,1042).

#### *Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτΝ*

Η συχνότητα εμφάνισης των +ΘτΝ ΟΕΚ για τα παιδιά με πατρική εκπαίδευση επιπέδου λυκείου ήταν Μ.Ο. = 0,1074 (Τ.Α. = 0,0690) και για το επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ ίσχυε Μ.Ο. = 0,1399 (Τ.Α. = 0,0765). Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες ήταν πτυχιούχοι ΤΕΙ συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,0956 (Τ.Α. = 0,0741) και εκείνα των οποίων οι πατέρες ήταν πτυχιούχοι πανεπιστημίου συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 0,1450 (Τ.Α. = 0,0550). Τα παιδιά, που η πατρική τους εκπαίδευση ήταν επιπέδου μεταπτυχιακού, είχαν Μ.Ο. = 0,2447 (Τ.Α. = 0,0681) και τα παιδιά με πατέρες διδάκτορες είχαν επιδόσεις Μ.Ο. = 0,2727 (Τ.Α. = 0,0857).

#### *Κατανόηση*

Τα παιδιά, που είχαν πατρική εκπαίδευση σε επίπεδο λυκείου είχαν συγκεντρώσει στον τομέα της κατανόησης Μ.Ο. = 9,50 (Τ.Α. = 0,816) και εκείνα σε επίπεδο τεχνικής σχολής/ΙΕΚ είχαν Μ.Ο. = 8,74 (Τ.Α. = 1,727). Τα παιδιά με πατέρες, που ήταν απόφοιτοι ΤΕΙ



και πανεπιστημίου είχαν Μ.Ο. = 8,69 (Τ.Α. = 1,493) και Μ.Ο. = 9,14 (Τ.Α. = 1,215) αντίστοιχα. Τα παιδιά των οποίων οι πατέρες είχαν μεταπτυχιακό είχαν επίδοση Μ.Ο. = 8,86 (Τ.Α. = 1,215). Τα παιδιά με πατρική εκπαίδευση σε επίπεδο διδακτορικού είχαν επίδοση Μ.Ο. = 10 (Τ.Α. = 0,000). Παρατηρήθηκε, δηλαδή ότι τα παιδιά απαντούσαν με παρόμοιο τρόπο, ανεξάρτητα από την ομάδα πατρικής εκπαίδευσης στην οποία ανήκαν.

### iii. Επιδόσεις με βάση το εισόδημα της οικογένειας

Πίνακας 14. Επιδόσεις (από τη δοκιμασία της αναδιήγησης) σε κάθε πτυχή της αφήγησης για κάθε επίπεδο οικογενειακού εισοδήματος

MAIN 2	Εισόδημα Οικογένειας			
	Κάτω από 10.000€ (N=6)	10.000 - 24.000€ (N=42)	24.000 - 40.000€ (N=14)	Πάνω από 40.000€ (N=2)
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)
<b>Δομή Ιστορίας</b>	8,17 (2,483)	8,12 (2,086)	8,50 (1,743)	7,50 (2,121)
<b>Δομική Πολυπλοκότητα</b>	4,83 (1,722)	4,00 (1,925)	4,43 (1,265)	5,00 (4,243)
<b>-ΘτΝ ΟΕΚ</b>	0,1757 (0,0771)	0,1280 (0,0818)	0,1721 (0,1034)	0,1009 (0,0595)
<b>+ΘτΝ ΟΕΚ</b>	0,1138 (0,0940)	0,1378 (0,0874)	0,1407 (0,0776)	0,1597 (0,0238)
<b>Κατανόηση</b>	8,17 (1,941)	9,02 (1,370)	9,50 (0,760)	9,50 (0,707)

#### Δομή Ιστορίας

Τα παιδιά με οικογενειακό εισόδημα κάτω από 10.000€ είχαν συγκεντρώσει Μ.Ο. = 8,17 (Τ.Α. = 2,483) και αυτά με εισόδημα 10.000 – 24.000€ είχαν Μ.Ο. = 8,12 (Τ.Α. = 2,086). Τα παιδιά που ανήκαν στην ομάδα με εισόδημα 24.000 -40.000€ συγκέντρωσαν Μ.Ο. = 8,50 (Τ.Α. = 1,743) και αυτά με υψηλό εισόδημα είχαν Μ.Ο. = 7,50 (Τ.Α. = 2,121).

Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν παρόμοιο αριθμό στοιχείων κατά τις αναδιηγήσεις τους, ανεξάρτητα από το επίπεδο εισοδήματος της οικογένειάς τους.

#### *Δομική Πολυπλοκότητα*

Τα παιδιά της ομάδας με το χαμηλότερο εισόδημα είχαν στον τομέα της δομικής πολυπλοκότητας επίδοση  $M.O. = 4,83$  ( $T.A. = 1,722$ ), με 10.000 - 24.000€ είχαν επιδόσεις με  $M.O. = 4,00$  ( $T.A. = 1,925$ ). Για τις δύο ομάδες με το υψηλότερο εισόδημα βρέθηκε ότι οι επιδόσεις τους είχαν  $M.O. = 4,43$  ( $T.A. = 1,265$ ) για την ομάδα 24.000 -40.000€ και  $M.O. = 5,00$  ( $T.A. = 4,243$ ) για την ομάδα με εισόδημα πάνω από 40.000€. Τα παιδιά δηλαδή είχαν παρόμοιες επιδόσεις ανεξάρτητα από το οικογενειακό τους εισόδημα.

#### *Όροι εσωτερικής κατάστασης μη σχετικοί με τη ΘτΝ*

Η συχνότητα εμφάνισης των -ΘτΝ ΟΕΚ για τα παιδιά με χαμηλό εισόδημα είχε  $M.O. = 0,1757$  ( $T.A. = 0,0771$ ) και για εισόδημα της τάξεως 10.000 – 24.000€ είχε  $M.O. = 0,1280$  ( $T.A. = 0,0818$ ). Τα παιδιά με εισόδημα 24.000 – 40.000€ συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,1721$  ( $T.A. = 0,1034$ ) και εκείνα με το υψηλότερο εισόδημα συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,1009$  ( $T.A. = 0,0595$ ). Η συχνότητα εμφάνισης των -ΘτΝ ΟΕΚ φαινόταν να ποικίλλει ελάχιστα ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας.

#### *Όροι εσωτερικής κατάστασης σχετικοί με τη ΘτΝ*

Η συχνότητα εμφάνισης των +ΘτΝ ΟΕΚ για τα παιδιά με οικογενειακό εισόδημα κάτω από 10.000€ ήταν  $M.O. = 0,1138$  ( $T.A. = 0,0940$ ) και για την ομάδα με εισόδημα 10.000 – 24.000€ βρέθηκε ότι  $M.O. = 0,1378$  ( $T.A. = 0,0874$ ). Τα παιδιά των οποίων οι οικογένειες είχαν εισόδημα 24.000 – 40.000€ συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,1407$  ( $T.A. = 0,0776$ )

και εκείνα με υψηλό εισόδημα συγκέντρωσαν  $M.O. = 0,1597$  ( $T.A. = 0,0238$ ). Υπήρχε μία τάση για ελάχιστη αύξηση της συχνότητας χρήση των ΟΕΚ με την αύξηση του εισοδήματος της οικογένειας των παιδιών.

### *Κατανόηση*

Τα παιδιά, που είχαν εισόδημα κάτω από 10.000€ συγκέντρωσαν στον τομέα της κατανόησης  $M.O. = 8,17$  ( $T.A. = 1,941$ ) και εκείνα με εισόδημα 10.000 – 24.000€ είχαν  $M.O. = 9,02$  ( $T.A. = 1,370$ ). Εκείνα τα παιδιά, που ανήκαν στην ομάδα με εισόδημα 24.000 – 40.000€ είχαν  $M.O. = 9,50$  ( $T.A. = 0,760$ ). Τα παιδιά της ομάδας με το υψηλότερο εισόδημα συγκέντρωσαν  $M.O. = 9,50$  ( $T.A. = 0,707$ ). Παρατηρήθηκε, δηλαδή ότι τα παιδιά απαντούσαν ελάχιστα καλύτερα με την αύξηση του εισοδήματος της οικογένειάς τους.

## **4.2. Επαγωγική Στατιστική**

### 4.2.1. Επίδραση του υπόβαθρου του παιδιού στις αφηγήσεις

#### 4.2.1.1. Διήγηση: MAIN 1

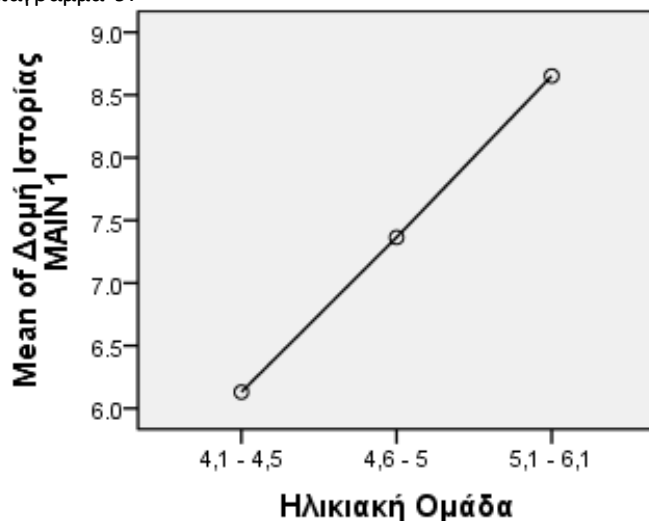
#### *Δομή Ιστορίας*

Υπήρχε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της Δομής της ιστορίας κατά τη διήγηση ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών  $F(6, 55) = 0,783$ ,  $p = 0,717$ . Μόνο η ηλικία φάνηκε να επιδρά στην επίδοση στη Δομή της ιστορίας και η επίδραση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%,  $F(2, 45) = 7,849$ ,  $p < 0,001$ . Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε το post hoc κριτήριο Bonferroni, προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιες ηλικιακές ομάδες οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 4,1 – 4,5 και 5,1 – 6,1 με  $p < 0,001$ . Στο Διάγραμμα 9. απεικονίζονται οι μέσοι όροι της δομής της ιστορίας για κάθε ηλικιακή ομάδα.

Όλοι οι άλλοι παράγοντες δε φάνηκε να επιδρούν στατιστικώς σημαντικά στην επίδοση της δομής της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, για το φύλο βρέθηκε ότι  $F(1, 45) = 1,369$ ,  $p = 0,248$ , για την εκπαίδευση της μητέρας  $F(5, 45) = 1,763$ ,  $p = 0,140$ , για την εκπαίδευση του πατέρα  $F(5, 45) = 0,986$ ,  $p = 0,437$  και για το εισόδημα της οικογένειας  $F(3, 45) = 1,014$ ,  $p = 0,395$ . Οι ανεξάρτητες μεταβλητές φάνηκε να ερμηνεύουν το 49,7% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.

Διάγραμμα 9.

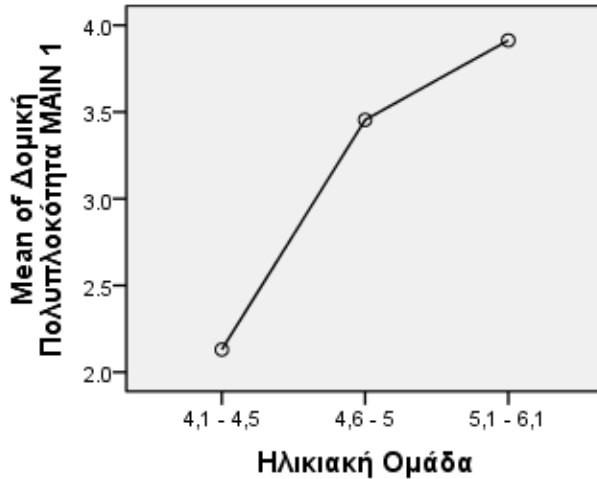


#### Δομική Πολυπλοκότητα

Σύμφωνα με την 5 - way ANOVA για τη δομική πολυπλοκότητα, φάνηκε να υπάρχει ομοιογένεια των διακυμάνσεων αυτής ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών  $F(6, 55) = 1,862$ ,  $p = 0,222$ . Διαφάνηκε ότι η ηλικία επιδρούσε στη δομική πολυπλοκότητα και η επίδραση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1% με  $F(2, 45) = 11,246$ ,  $p < 0,001$ . Η εφαρμογή του post hoc κριτηρίου Bonferroni έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 4,1 – 4,5 και

4,6 – 5 ( $p < 0,001$ ), καθώς επίσης μεταξύ των 4,1 – 4,5 και 5,1 – 6,1 ( $p < 0,001$ ), αλλά όχι μεταξύ της 4,6 – 5 και της 5,1 – 6,1 ( $p = 1,000$ ) (Διάγραμμα 10.).

Διάγραμμα 10.



Επίσης προέκυψε, ότι το οικογενειακό εισόδημα διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά την επίδοση στη δομική πολυπλοκότητα, σε επίπεδο σημαντικότητας 5%  $F(3, 45) = 3,462$ ,  $p = 0,024$  και σύμφωνα με το post hoc κριτήριο LSD, οι διαφορές αυτές εντοπίζονται μεταξύ των ομάδων εισοδήματος: κάτω από 10.000€ και 24.000 – 40.000€, ( $p = 0,020$ ) με την δεύτερη να παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις, κάτω από 10.000€ και πάνω από 40.000€ ( $p = 0,014$ ) με τη δεύτερη να έχει καλύτερες επιδόσεις. Υπήρχαν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων μεσαίου εισοδήματος δηλαδή 10.000 – 24.000 και 24.000 – 40.000€, ( $p = 0,047$ ) με τη δεύτερη να έχει καλύτερες επιδόσεις και μεταξύ 10.000 – 24.000 και πάνω από 40.000€ ( $p = 0,048$ ), με την τελευταία να έχει υψηλότερη επίδοση στη δομική πολυπλοκότητα.

Παράγοντες, όπως το φύλο με  $F(1, 45) = 0,649$ ,  $p = 0,425$ , η μητρική εκπαίδευση με  $F(5, 45) = 1,475$ ,  $p = 0,217$  και η πατρική με  $F(5, 45) = 0,981$ ,  $p = 0,440$ , δεν επιδρούσαν κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο στη δομική πολυπλοκότητα. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του υποδείγματος φάνηκε να ερμηνεύουν το 50,6% της μεταβλητότητας της δομική πολυπλοκότητας.

*Όροι Εσωτερικής Κατάστασης που δε σχετίζονται με τη θεωρία του νου*

Από την 5-way ANOVA για τους –ΘτN ΟΕΚ, παρατηρήθηκε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της συχνότητας εμφάνισης αυτών ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών  $F(6, 55) = 1,708, p = 0,260$ . Μόνο το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας διαπιστώθηκε να επιδρά στην χρήση των –ΘτN ΟΕΚ και η επίδραση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%,  $F(5, 45) = 7,849, p < 0,001$ . Με την εφαρμογή του post hoc κριτηρίου Bonferonni, διαπιστώθηκε ότι οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές μεταξύ των ομάδων μητρικής εκπαίδευσης: Λύκειο και ΤΕΙ ( $p = 0,012$ ), Τεχνική Σχολή/ΙΕΚ και ΤΕΙ ( $p = 0,006$ ), Τεχνική Σχολή/ΙΕΚ και Μεταπτυχιακό ( $p = 0,036$ ). Όπου τα χαμηλότερα επίπεδα μητρικής εκπαίδευσης παρουσίαζαν λιγότερους –ΘτN ΟΕΚ από τα υψηλότερα.

Οι υπόλοιποι παράγοντες δε φάνηκε να επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στην χρήση των –ΘτN ΟΕΚ. Για την ηλικία βρέθηκε ότι,  $F(2, 45) = 1,828, p = 0,172$ , για το φύλο  $F(1, 45) = 0,239, p = 0,628$ , για την πατρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 1,171, p = 0,338$  και για το εισόδημα της οικογένειας  $F(3, 45) = 0,503, p = 0,682$ . Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του υποδείγματος φάνηκε να ερμηνεύουν το 49,7% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.

*Όροι Εσωτερικής κατάστασης που σχετίζονται με τη θεωρία του νου*

Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ομοιογένεια των διακυμάνσεων της συχνότητας εμφάνισης των +ΘτN όρων εσωτερικής κατάστασης ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών  $F(6, 55) = 1,249, p=0,426$ . Τα αποτελέσματα της 5-way ANOVA δεν κατέδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική επίδραση των παραγόντων στην χρήση των +ΘτN ΟΕΚ. Βρέθηκε για την ηλικία ότι  $F(2, 45) = 1,103, p = 0,341$ , για το φύλο  $F(1, 45) = 0,059, p =$

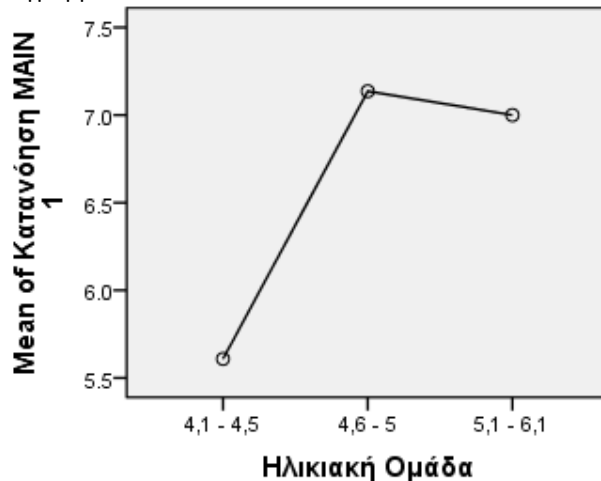
0,809, για τη μητρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 0,366$ ,  $p = 0,869$ , για την πατρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 0,598$ ,  $p = 0,702$  και για το εισόδημα  $F(3, 45) = 0,038$ ,  $p = 0,990$ . Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του υποδείγματος φάνηκε να ερμηνεύουν το 17,2% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.

### *Κατανόηση*

Η 5-way ANOVA ανάλυση, κατέδειξε ότι υπάρχει ομοιογένεια των διακυμάνσεων της επίδοσης στην κατανόηση ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών  $F(6, 55) = 0,580$ ,  $p = 0,868$ . Η ηλικιακή ομάδα φάνηκε να επιδρά στην επίδοση της κατανόησης και η επίδραση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 1%,  $F(2, 45) = 6,333$ ,  $p = 0,004$ . Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το post hoc κριτήριο Bonferroni, υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην κατανόηση μεταξύ των δύο μικρότερων ηλικιακών ομάδων, 4,1 – 4,5 και 4,6 – 5 ( $p = 0,042$ ) και μεταξύ της μικρότερης με τη μεγαλύτερη, 4,1 – 4,5 και 5,1 – 6,1 ( $p = 0,047$ ) (Διάγραμμα 11.).

Οι υπόλοιποι παράγοντες, που εξετάστηκαν δε διαπιστώθηκε να επιδρούν στην κατανόηση. Για το φύλο βρέθηκε ότι  $F(1, 45) = 0,759$ ,  $p = 0,388$ , για τη μητρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 1,263$ ,  $p = 0,296$ , για την πατρική  $F(5, 45) = 0,389$ ,  $p = 0,854$  και για το εισόδημα της οικογένειας  $F(3, 45) = 0,839$ ,  $p = 0,479$ . Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του υποδείγματος διαπιστώθηκε, ότι ερμηνεύουν το 30,6% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.

Διάγραμμα 11.



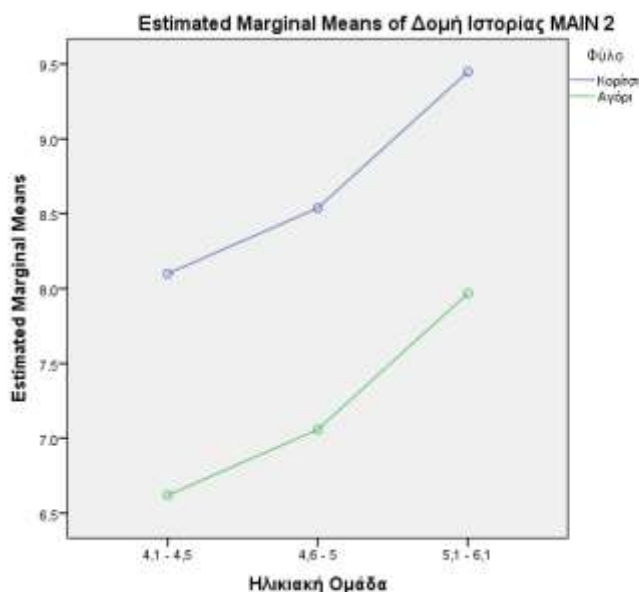
#### 4.2.1.2. Αναδιήγηση: MAIN 2

##### Δομή Ιστορίας

Υπήρχε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της επίδοσης στη δομή της ιστορίας ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών  $F(6, 55) = 0,534$ ,  $p = 0,898$ . Το φύλο βρέθηκε να επιδρά στην επίδοση στη δομή της ιστορίας και η επίδραση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5%,  $F(1, 45) = 5,195$ ,  $p = 0,027$  (Διάγραμμα 12.). Δε φάνηκε να υπάρχει επίδραση κάποιου άλλου από τους παράγοντες, καθώς βρέθηκε ότι για την ηλικία  $F(2, 45) = 2,563$ ,  $p = 0,088$ , για την εκπαίδευση της μητέρας  $F(5, 45) = 0,866$ ,  $p = 0,512$ , την εκπαίδευση του πατέρα  $F(5, 45) = 0,880$ ,  $p = 0,502$  και το εισόδημα  $F(3, 45) = 0,289$ ,  $p = 0,833$ . Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του υποδείγματος ερμηνεύουν το 30,7% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.



Διάγραμμα 12.



#### Δομική Πολυπλοκότητα

Βρέθηκε ότι υπήρχε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της δομικής πολυπλοκότητας ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών  $F(6, 55) = 1,203, p = 0,449$ . Κανένας από τους παράγοντες δε διαπιστώθηκε να επιδρά στατιστικά σημαντικά στη δομική πολυπλοκότητα. Αναλυτικότερα, για την ηλικία βρέθηκε ότι  $F(2, 45) = 0,236, p = 0,790$ , για το φύλο  $F(1, 45) = 3,588, p = 0,065$ , για την εκπαίδευση της μητέρας  $F(5, 45) = 1,306, p = 0,278$ , του πατέρα  $F(5, 45) = 1,696, p = 0,155$  για το εισόδημα  $F(3, 45) = 1,451, p = 0,240$ . Οι ανεξάρτητες μεταβλητές φάνηκε να ερμηνεύουν το 27,6% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.

#### Όροι Εσωτερικής Κατάστασης που δε σχετίζονται με τη θεωρία του νου

Παρατηρήθηκε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της συχνότητας εμφάνισης των –ΘτΝ όρων εσωτερικής κατάστασης ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών  $F(6, 55) = 1,160, p = 0,471$ . Κανένας από τους εξεταζόμενους παράγοντες δε διαφάνηκε να επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης των –ΘτΝ όρων εσωτερικής κατάστασης σε

στατιστικώς σημαντικό βαθμό. Για την ηλικία βρέθηκε ότι  $F(2, 45) = 1,574$ ,  $p = 0,218$ , το φύλο  $F(1, 45) = 0,396$ ,  $p = 0,532$ , τη μητρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 0,858$ ,  $p = 0,517$ , την πατρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 1,203$ ,  $p = 0,323$  και το εισόδημα της οικογένειας  $F(3, 45) = 2,328$ ,  $p = 0,087$ . Οι παραπάνω μεταβλητές φάνηκε να ερμηνεύουν το 27,6% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.

#### *Όροι εσωτερικής Κατάστασης που σχετίζονται με τη θεωρία του νου*

Παρατηρήθηκε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της συχνότητας εμφάνισης των +ΘτN όρων εσωτερικής κατάστασης ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών,  $F(6, 55) = 14,017$ ,  $p = 0,002$ , σε επίπεδο σημαντικότητας 0,1%. Κανένας από τους εξεταζόμενους παράγοντες δε διαπιστώθηκε ότι επιδρά στατιστικά σημαντικά στην χρήση +ΘτN όρων εσωτερικής κατάστασης σε επίπεδο σημαντικότητας 0,1% (καθώς η ανάλυση της ομοιογένειας πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας 0,2%). Αναλυτικότερα, για την ηλικία βρέθηκε ότι  $F(2, 45) = 0,273$ ,  $p = 0,762$ , για το φύλο  $F(1, 45) = 0,386$ ,  $p = 0,538$ , για τη μητρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 1,228$ ,  $p = 0,312$ , για την πατρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 1,820$ ,  $p = 0,128$  και για το εισόδημα της οικογένειας  $F(3, 45) = 1,680$ ,  $p = 0,185$ . Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του υποδείγματος ερμηνεύουν το 32,1% της μεταβλητότητας της εμφάνισης των +ΘτN όρων εσωτερικής κατάστασης.

#### *Κατανόηση*

Ως προς τομέα της κατανόησης, φάνηκε να υπάρχει ομοιογένεια των διακυμάνσεών της ως προς τα επίπεδα των ανεξαρτήτων μεταβλητών  $F(6, 55) = 4,849$ ,  $p=0,027$ , σε επίπεδο σημαντικότητας 1%. Δεν φάνηκε να υπάρχει κάποιος παράγοντας που να επιδρά στατιστικά σημαντικά στην κατανόηση σε επίπεδο σημαντικότητας 1%

(καθώς η ανάλυση της ομοιογένειας πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας 2,7%). Αναλυτικότερα βρέθηκε ότι για την ηλικία  $F(2, 45) = 3,926$ ,  $p = 0,027$ , για το φύλο  $F(1, 45) = 2,902$ ,  $p = 0,095$ , για τη μητρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 0,962$ ,  $p = 0,451$ , για την πατρική εκπαίδευση  $F(5, 45) = 0,776$ ,  $p = 0,572$  και για το εισόδημα  $F(3, 45) = 1,011$ ,  $p = 0,397$ . Οι ανεξάρτητες μεταβλητές του υποδείγματος φάνηκε να ερμηνεύουν το 31,5% της μεταβλητότητας της εξαρτημένης μεταβλητής.

#### 4.2.2. Επίδραση του είδους της δοκιμασίας

Προκειμένου να συγκριθούν οι επιδόσεις των παιδιών κάθε ηλικιακής ομάδας ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας (διήγηση/αναδιήγηση) πραγματοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος *paired t-test* για κάθε ηλικιακή ομάδα ξεχωριστά.

##### *Δομή της Ιστορίας*

Προέκυψε ότι για την ηλικιακή ομάδα 4,1 – 4,5, η επίδοση στη δομή της ιστορίας ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη κατά την αναδιήγηση της ιστορίας,  $t(22) = -2,584$ ,  $p = 0,017$ . Τα παιδιά αυτής της ηλικίας δηλαδή χρησιμοποιούσαν περισσότερα συστατικά της μακροδομής, όταν καλούνταν να αναδιηγηθούν. Παρόμοια τάση ακολουθούσαν και οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, όπου οι μέσοι όροι κατά την αναδιήγηση ήταν υψηλότεροι, χωρίς όμως οι διαφορές αυτές να είναι στατιστικά σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, για την ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 βρέθηκε ότι  $t(21) = -1,223$ ,  $p = 0,235$  και για την ηλικιακή ομάδα 5,1 – 6,1 διαπιστώθηκε ότι  $t(22) = -0,447$ ,  $p = 0,660$ .

### *Δομική Πολυπλοκότητα*

Οι μέσοι όροι της αναδιήγησης της ιστορίας ήταν υψηλότεροι για όλες τις ηλικιακές ομάδες, αλλά μόνο στατιστικά σημαντικές για την ηλικιακή ομάδα 4,1 – 4,5. Πιο αναλυτικά, για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα βρέθηκε ότι  $t(22) = -4,070$ ,  $p = 0,001$ . Φαίνεται δηλαδή ότι το μοντέλο που δινόταν από τον ενήλικο, ευνοούσε της παραγωγή περισσότερων στοιχείων της μακροδομής. Για την ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 βρέθηκε ότι  $t(21) = -0,624$ ,  $p = 0,540$  και για τη μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα,  $t(22) = -1,134$ ,  $p = 0,269$ .

### *Όροι εσωτερικής κατάστασης*

Σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, τα παιδιά εμφάνισαν κατά μέσο όρο περισσότερους ΟΕΚ κατά τις αναδιηγήσεις τους. Όσον αφορά τους  $-ΘτN$  ΟΕΚ αυτοί έτειναν να είναι περισσότεροι κατά την αναδιήγηση της ιστορίας και οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές για τις ηλικιακές ομάδες 4,1 – 4,5, με  $t(22) = -2,295$ ,  $p = 0,032$  και 4,6 – 5, με  $t(21) = -2,826$ ,  $p = 0,010$ . Για την ηλικιακή ομάδα 5,1-6,1, ίσχυε  $t(22) = -1,569$ ,  $p = 0,131$ . Παρομοίως, τα παιδιά εμφάνιζαν περισσότερους  $+ΘτN$  ΟΕΚ κατά την αναδιήγηση και οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές για την ηλικιακή ομάδα 4,6-5,  $t(21) = -2,596$ ,  $p = 0,017$ . Αντίθετα, για τις υπόλοιπες δεν ίσχυε κάτι τέτοιο, όπου για την 4-4,5,  $t(22) = -1,740$ ,  $p = 0,096$  και για τη μεγαλύτερη,  $t(22) = -0,153$ ,  $p = 0,880$ .

### *Κατανόηση*

Κατά την αναδιήγηση η κατανόηση της μακροδομής αυξήθηκε σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε όλες τις ηλικιακές ομάδες. Αναλυτικότερα, για την πρώτη ηλικιακή ομάδα βρέθηκε ότι  $t(22) = -5,461$ ,  $p < 0,001$ , για τη μεσαία,  $t(21) = -6,287$ ,  $p < 0,001$  και για τη μεγαλύτερη  $t(22) = -7,467$ ,  $p < 0,001$ .

## 5. Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 68 παιδιά προσχολικής ηλικίας από (4,1 έως 6,1 ετών). Οι αφηγηματικές τους δεξιότητες αξιολογήθηκαν στην ελληνική γλώσσα μέσω δύο εικονογραφημένων ιστοριών του Διαγλωσσικού Εργαλείου Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN) (Gagarina, 2012). Έγιναν αναλύσεις της παραγωγής τους, που αφορούσαν στοιχεία της μακροδομής (δομή ιστορίας, δομική πολυπλοκότητα και όρους εσωτερικής κατάστασης) και της κατανόησης της ιστορίας. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που επιλέχθηκαν είχαν από μέσες έως υψηλές φυσιολογικές επιδόσεις στα γλωσσικά σταθμισμένα εργαλεία Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και Εικόνες Δράσης.

Σε γενικές γραμμές, τόσο η παραγωγή όσο και η κατανόηση της αφήγησης μπορεί να επηρεαστούν από μία σειρά παραγόντων, όπως το πλαίσιο (επίσημο ή ανεπίσημο), τον τρόπο (ακουστικό, οπτικό ή οπτικο-ακουστικό ερέθισμα), το θέμα της αφήγησης, την εξοικείωση του παιδιού με την ιστορία και την εξοικείωση των εμπειριών του παιδιού ως αφηγητής ή ακροατής ιστορίας (Lam-de Waal, 2012· Liles, 1993, όπως αναφέρεται στους Μανίς και συν. (2016). Σύμφωνα με τις Soodla και Kikas (2010), μερικοί ερευνητές τονίζουν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορεί να διαφέρουν ως προς τις γλωσσικές τους δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων και των αφηγηματικών. Στην παρούσα έρευνα το ενδιαφέρον στράφηκε στην επίδραση της ηλικίας, του φύλου, των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων (μητρική, πατρική εκπαίδευση και εισόδημα), καθώς επίσης και στην επίδραση του είδους της δοκιμασίας στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών. Για την επίδραση της δοκιμασίας, έγινε σύγκριση της δομής της ιστορίας, της δομικής πολυπλοκότητας, των όρων εσωτερικής κατάστασης και της κατανόησης μεταξύ των δύο δοκιμασιών, διήγησης και αναδιήγησης.

## 5.1. Επίδραση του υπόβαθρου του παιδιού στις αφηγήσεις

### 5.1.1. Επίδραση της ηλικίας

Ο ένας παράγοντας που μελετήθηκε, ήταν η ηλικία. Τα παιδιά γενικότερα κατά την ανάπτυξή τους γίνονται καλύτεροι αφηγητές. Οι πληροφορίες που δίνουν τα παιδιά για την ιστορία (δομή ιστορίας) έχουν την τάση να αυξάνονται με την ηλικία, όπως έχουν υποστηρίξει τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Heilmann, Miller, & Nockerts, 2010· Kit-Sum To και συν. 2010· Mäkinen, 2014· Muñoz, Gillam, Peña, & Gulley-Faehnle, 2003· Price και συν., 2006· Roch και συν. 2016· Schneider και συν. 2006· Ukrainetz και συν., 2005). Τα αποτελέσματα για την ανάπτυξη της μακροδομής της παρούσας μελέτης συμφωνούν με εκείνα από παλαιότερες έρευνες, που χρησιμοποιούν τη δοκιμασία Μωρά Πουλάκια του MAIN (Bohnacker, 2016· Gagarina, 2016· Kunnari και συν. 2016· Μανίς και συν. 2016· Roch και συν., 2016). Από την ηλικία των 4 έως 6 ετών, τα παιδιά φαίνεται να αναπτύσσουν την ικανότητα συμπερίληψης των στοιχείων της μακροδομής, με τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 5,1 – 6,1 να έχουν καλύτερη επίδοση από τα μικρότερα σε όλες τις μετρήσεις, χωρίς όμως αυτές να είναι πάντα στατιστικώς σημαντικές για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Είναι ακόμα σημαντικό να σημειωθεί, ότι στην παρούσα μελέτη τα εύρη των ηλικιών, που εξετάστηκαν δεν εξετάζονται συνήθως στην πλειοψηφία των μελετών.

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν κατά τη διήγηση ιστορίας μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 4,1 – 4,5 και της μεγαλύτερης. Ενώ υπήρχε μία τάση για χρήση περισσότερων στοιχείων με την ηλικία, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές μεταξύ της μικρότερης ηλικιακής ομάδας με τη μεσαία και της μεσαίας με τη μεγαλύτερη. Υπήρχε πιο μεγάλη ποικιλία στις επιδόσεις μεταξύ των μικρότερων παιδιών και ιδιαίτερα αυτών που ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 4,1 – 4,5. Σε αυτές τις περιπτώσεις υπήρχαν

υψηλότερες τυπικές αποκλίσεις με μεγαλύτερα εύρη στη βαθμολογία. Οι παρατηρήσεις αυτές έρχονται σε συμφωνία και με αυτές της Lindgren (2018).

Οι αναπτυξιακές αλλαγές στη δομή μπορούν να ερμηνευθούν σε σχέση με τις αλλαγές στη γνωστική ανάπτυξη, που παρατηρείται εντός του εύρους των εξεταζόμενων ηλικιών. Άλλωστε, σύμφωνα με μία ποικιλία ερευνών, η ανάπτυξη των στοιχείων της μακροδομής και της δομικής πολυπλοκότητας αποτελεί μέρος της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών (Berman & Slobin, 1994· Nicolopoulou & Richner, 2007· Pearson, 2002· Shapiro & Hudson, 1991· Soodla, 2011· Tomasello, 2003· Westby, 2012).

Μία πληθώρα ερευνών (Hughes και συν., 1997· John και συν., 2003· Muñoz και συν., 2003· Peterson & McCabe, 1983· Ukrainetz και συν., 2005· Schneider και συν., 2005, 2006· Stein & Glenn, 1979) έχουν καταδείξει ότι οι ιστορίες γίνονται όλο και πιο περίπλοκες δομικά καθώς τα παιδιά ωριμάζουν. Η παρούσα έρευνα όσον αφορά την εξέταση της διήγησης της ιστορίας, έρχεται σε συνέπεια με τις παραπάνω. Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της μικρότερης και της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας, καθώς επίσης και μεταξύ της μικρότερης και της μεσαίας. Ωστόσο, δεν υπερτερούσε σε στατιστικώς σημαντικό βαθμό η μεγαλύτερη έναντι της μεσαίας ηλικιακής ομάδας. Συμφωνεί δηλαδή με τις έρευνες που υποστηρίζουν ότι παρατηρείται ραγδαία ανάπτυξη ως προς τη δομική πολυπλοκότητα ειδικά μεταξύ των ηλικιών 4 έως 5 (Muñoz και συν., 2003· Price και συν., 2006). Η προκειμένη μελέτη μέσω της χρήσης του MAIN, υποδηλώνει ότι ενώ τα παιδιά βελτιώνουν τα αφηγήματά τους μεταξύ των ηλικιών 4,6 έως 6,1, η εξέλιξη αυτή είναι πιο σταθερή σε σχέση με αυτή που παρατηρείται από τα 4,1 έως και τα 5.

Το γεγονός ότι υπήρχαν διαφορές ως προς τη δομική πολυπλοκότητα και την κατανόηση, αλλά όχι στη δομή της μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 4,1 – 4,5 και 4,6 – 5,

ίσως και να οφείλεται στον αριθμό των συμμετεχόντων σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Πιθανότατα ένα μεγαλύτερο δείγμα σε κάθε μία από αυτές τις ηλικιακές ομάδες να καταδεικνυε διαφορές ως προς τη συμπερίληψη των στοιχείων της μακροδομής.

Σύμφωνα με τα ευρήματα για τη δομή ιστορίας και τη δομική πολυπλοκότητα κατά την αναδιήγηση, τα παιδιά της παρούσας έρευνας δεν διέφεραν κατά στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς αυτές ανάλογα με την ηλικία τους. Ενώ παρατηρήθηκε μία τάση τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν να χρησιμοποιούν όλο και περισσότερα στοιχεία στις αφηγήσεις τους και πιο περίπλοκες αλληλουχίες και επεισόδια, αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, όταν καλούνταν να αναδιηγηθούν την ιστορία. Το γεγονός αυτό, πιθανότατα ερμηνεύεται (όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό μέρος) από το ότι η ανάπτυξη συγκεκριμένων στοιχείων της αφήγησης και της δομικής πολυπλοκότητας παρατηρείται συχνά σε σχέση με την ανάπτυξη της θεωρίας του νου. Η επίγνωση της κοινής γνώσης (κατά την αναδιήγηση) έναντι της μη επιμερισμένης γνώσης (κατά τη διήγηση), πιθανότατα να οδήγησε τα παιδιά των δύο μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων στη μη παραγωγή πολλών στοιχείων της γραμματικής ιστορίας, όταν καλούνταν να επαναλάβουν την ιστορία στον εξεταστή, από τον οποίο την άκουσαν (Liles, 1985, 1987).

Αξίζει να σημειωθεί πως τα παιδιά, αν και τυπικά αναπτυσσόμενα, δεν ήταν σε θέση να εκφράσουν μία μεγάλη ποικιλία όρων εσωτερικής κατάστασης τόσο κατά τη διήγηση, όσο και κατά την αναδιήγηση. Η ανάπτυξη σε στοιχεία, τα οποία καλούνται τα παιδιά να συμπεράνουν από τις εικόνες, όπως είναι οι εσωτερικές καταστάσεις είναι λιγότερο αισθητές από την ηλικία των 4 έως 6 ετών (Bohnacker, 2016· Trabasso και συν., 1992). Ακόμα και τα παιδιά με υψηλές γλωσσικές επιδόσεις ηλικιών 6 – 8 ετών, σπανίως



αναφέρουν τις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων, όταν διηγούνται ιστορίες, που εκμαιεύονται από αλληλουχίες εικόνων (Soodla & Kikas, 2010).

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις έρευνες των Mäkinen (2014) και Ukrainetz και συν. (2003). Άλλωστε, είναι γνωστό ότι από τα 4 έτη τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες θεωρίας του νου (Wellman και συν., 2001), όπως κατανόηση επιθυμίας και συναισθήματος και αυτές συνεχίζουν να αναπτύσσονται κατά την προσχολική περίοδο (Moses και συν., 2000· Ruffman και συν., 2017). Το γεγονός αυτό αιτιολογεί πιθανότατα τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, σύμφωνα με τα οποία, ενώ παρατηρήθηκε μία τάση για αύξηση της συχνότητας εμφάνισης όρων εσωτερικής κατάστασης με το πέρασμα της ηλικίας, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μετά την ηλικία των 7 (Eaton και συν., 1999), ή και 9 ετών αρχίζουν όλο και περισσότερο να χρησιμοποιούν νοητικούς όρους (Bamberg & Damrad-Frye, 1991· Nicolopoulou, & Richner, 2007). Οι Soodla και Kikas (2010), βρήκαν επίσης ότι τα παιδιά μεταξύ των ηλικιών 6 έως 8, ακόμα και αυτά με υψηλές γλωσσικές δεξιότητες, σπάνια χρησιμοποιούσαν όρους εσωτερικής κατάστασης των χαρακτήρων όταν έλεγαν ιστορίες, με οπτικό ερέθισμα. Παρομοίως, οι Manhardt and Rescorla (2002) έχουν διατυπώσει ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 4 είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κάποιους όρους νοητικής κατάστασης, αλλά συνεχίζουν να αναπτύσσονται μέχρι τα 9 έτη.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδηλώνουν ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, καταλαβαίνουν καλύτερα την ιστορία και τις ερωτήσεις της κατά τη διήγηση, γεγονός που υποστηρίχθηκε από τις έρευνες των (Lindgren, 2018· Roch και συν., 2016). Υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της μικρότερης και της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας, αλλά και μεταξύ της μικρότερης με τη μεσαία. Επίσης παρατηρήθηκε ότι αυτή βελτιωνόταν κυρίως μεταξύ των ηλικιών 4 έως 5, γεγονός που ακολουθεί τα

ευρήματα, που κάνουν λόγο για ταχεία ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων κατά το διάστημα αυτό.

Κατά την αναδιήγηση ήδη από τα 4 έτη, τα περισσότερα παιδιά είχαν πάρα πολύ καλή επίδοση στην κατανόηση της ιστορίας. Οι επιδόσεις των μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων ήταν ελάχιστα υψηλότερες, με μη στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Διαφάνηκε δηλαδή ότι η αναδιήγηση έτεινε να ενισχύει την κατανόηση της ιστορίας, όπως υποστηρίζουν και οι Gambrell, Koskinen, & Karinus (1991) και Morrow (1985), με αποτέλεσμα όλα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να είναι σε θέση να απαντήσουν σωστά στις περισσότερες ερωτήσεις, που τους τέθηκαν.

#### 5.1.2. Επίδραση του φύλου

Το φύλο εξετάστηκε με βάση κάποια ευρήματα στη βιβλιογραφία, που υποστηρίζουν ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες των κοριτσιών υπερτερούν. Οι ερευνητές έχουν διερευνήσει σε μεγάλο βαθμό εάν τα κορίτσια έχουν υψηλότερες γλωσσικές ικανότητες σε σχέση με τα αγόρια και κάποιοι έχουν παρατηρήσει ότι τα κορίτσια συμμετέχουν περισσότερο και αλληλοεπιδρούν περισσότερο λεκτικά σε κοινωνικά πλαίσια, από ό,τι τα αγόρια της ίδιας ηλικίας, γεγονός που θα μπορούσε να επιδράσει στις ευκαιρίες ανάπτυξης αφηγηματικών δεξιοτήτων (Buckner & Fivush, 1998, 2000, όπως αναφέρεται στους Μανίς και συν., 2016).

Στην παρούσα έρευνα, κατά τη διήγηση τα αγόρια διαφάνηκε να έχουν ελάχιστα καλύτερη επίδοση σε κάποιους τομείς της αφήγησης σε σχέση με τα κορίτσια, ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Παρομοίως δεν υπήρχε κάποια συσχέτιση του φύλου με τις επιδόσεις στις αφηγήσεις των προσχολικής ηλικίας στις έρευνες των Price και συν. (2006) και Hoff-Ginsberg (1997).

Αντιθέτως, κατά την αναδιήγηση τα κορίτσια εμφάνισαν καλύτερη επίδοση στη δομή της ιστορίας και αυτό παρατηρήθηκε για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Ανακάλεσαν δηλαδή περισσότερα στοιχεία της γραμματικής ιστορίας σε σχέση με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Lynch και συν. (2008), όπου τα κορίτσια ανακαλούσαν περισσότερες πληροφορίες σε σχέση με τα αγόρια ανεξαρτήτως ηλικίας.

Στον τομέα της δομικής πολυπλοκότητας δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών. Στη διήγηση για όλες τις ηλικιακές ομάδες τα αγόρια είχαν την τάση να έχουν λίγο υψηλότερη βαθμολογία, ενώ το αντίθετο συνέβαινε κατά την αναδιήγηση, με τα κορίτσια να υπερέχουν ελάχιστα. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Μανίς και συν., (2016).

Όσον αφορά την χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης, έρευνες υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια παράγουν περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης σε σχέση με τα αγόρια (Fivush και συν., 1995, 2000· Fivush & Buckner, 2003· Lips, 2001· McEwen, 1996). Κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε στην παρούσα μελέτη, καθώς δεν βρέθηκαν στατιστικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, ούτε για τη διήγηση, αλλά ούτε και για την αναδιήγηση. Την ίδια διαπίστωση έκανε στην έρευνά του και ο Hutchison (2012), καθώς επίσης και οι Μανίς και συν., (2016). Τα αποτελέσματα ήταν διττά, ως προς την χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης, που είτε σχετιζόνταν με τη θεωρία του νου είτε όχι, άλλοτε είχαν ελάχιστα καλύτερη επίδοση τα αγόρια σε κάποιες ηλικιακές ομάδες και κάποιες φορές τα κορίτσια, τόσο στη διήγηση όσο και στην αναδιήγηση.

Μικτά ήταν και τα αποτελέσματα ως προς την κατανόηση, με τα αγόρια να απαντούν λίγο καλύτερα στις ερωτήσεις της διήγησης σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, εκτός από τη μεγαλύτερη, ενώ μετά την αναδιήγηση τα κορίτσια έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις κατά ελάχιστο βαθμό σε σχέση με τα αγόρια σε όλες τις ηλικιακές ομάδες,

εκτός της μεσαίας. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με αυτά των Μανις και συν., (2016), όπου δε βρέθηκαν διαφορές ως προς την κατανόηση της ιστορίας.

### 5.1.3. Επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης

Διαπιστώθηκε ότι οι διάφοροι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες δεν έχουν την ίδια επίδραση σε διαφορετικές μετρήσεις της αφήγησης των παιδιών. Κατά την διήγηση φάνηκε να επιδρά η μητρική εκπαίδευση στην εμφάνιση της χρήσης όρων εσωτερικής κατάστασης μη σχετικών με τη θεωρία του νου. Το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, φάνηκε να επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης όρων εσωτερικής κατάστασης, που δε σχετίζονται με τη θεωρία του νου (δήλωση αντίληψης, φυσιολογικής κατάστασης, συνείδησης και γλωσσικής έκφρασης). Κατ' επέκταση, φάνηκε να επηρεάζει τη γλωσσική πολυπλοκότητα των αφηγήσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συνέπεια με μελέτες, που έχουν καταγράψει θετικές σχέσεις μεταξύ της μητρικής εκπαίδευσης και των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών (Bee και συν., 1982· Hoff, 2003· Bornstein & Haynes, 1998). Επίσης, συμφωνούν και με τις έρευνες των Fekonja-Peklaj και συν. (2010, 2011), που αφορούν τις αφηγήσεις παιδιών.

Η εκπαίδευση του πατέρα δε φάνηκε να έχει σημαντική επίδραση σε κάποια από τις μετρήσεις της αφήγησης. Παρομοίως και η έρευνα των Fekonja-Peklaj & Marjanovič-Umek, (2011) δε βρήκε στατιστικώς σημαντική επίδραση της πατρικής εκπαίδευσης στις γλωσσικές μετρήσεις των παιδιών. Σε αντίθεση με τα παρόντα ευρήματα, η έρευνα των Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrer, & Lamb (2004) βρήκε σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της πατρικής εκπαίδευσης και της επίδοσης των παιδιών σε σταθμισμένα τεστ.

Ένας από τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που φάνηκε να επιδρά στην επίδοση της δομικής πολυπλοκότητας για τη διήγηση ήταν το εισόδημα. Η υψηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση έχει σχέση με μία πιο εξελιγμένη γραμματική, λεξιλόγιο και γενικότερα καλύτερες γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (Hart & Risley, 1992, 1995· Morisset και συν., 1995· Siegel, 1982· Wells, 1985, 1986). Το εισόδημα της οικογένειας δε φάνηκε να σχετίζεται με μετρήσεις της αφήγησης, όπως τον αριθμό των στοιχείων της, τους όρους εσωτερικής κατάστασης και την κατανόηση, όπως διαπίστωσε και ο Hoff-Ginsberg (1997) στην έρευνά του.

## 5.2. Επίδραση του είδους της δοκιμασίας

Οι ιστορίες που χρησιμοποιήθηκαν για τη διήγηση και την αναδιήγηση είναι παράλληλες ως προς τη δομή τους και την πολυπλοκότητά τους, γεγονός που επιτρέπει την σύγκρισή τους. Τα αποτελέσματα έρχονται σε συνέπεια με ένα πλήθος ερευνών (Botting, 2002· Lever & Sénéchal, 2011· Lewis και συν., 1994· Mavis και συν., 2016· Otwinowska και συν., 2018· Roch και συν., 2016), καθώς υποδεικνύουν ότι το είδος της δοκιμασίας επιδρά στην παραγωγή και κατανόηση της αφήγησης. Σε όλες τις μετρήσεις τα παιδιά και των τριών ηλικιακών ομάδων είχαν την τάση να εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις, όταν καλούνταν να αναδιηγηθούν την ιστορία, που άκουσαν προηγουμένως. Φαίνεται δηλαδή ότι επωφελούνταν έως ένα βαθμό από το μοντέλο της ιστορίας, που τους δινόταν. Σύμφωνα με τους Roch και συν., (2016), τα δύο διαφορετικά είδη δοκιμασίας μπορεί να χαρακτηρίζονται από μία διαφορετική διαδικασία επεξεργασίας και για αυτό το λόγο η αναδιήγηση ίσως να είναι ευκολότερη από τη διήγηση.

Ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές σε όλες τις μετρήσεις της αφήγησης και για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, ενώ όλα τα παιδιά

είχαν καλύτερες επιδόσεις κατά την αναδιήγηση, σε κάποιες μετρήσεις (δομή ιστορίας και δομική πολυπλοκότητα), οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές μόνο για τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα. Τα τετράχρονα παιδιά φάνηκε ότι ίσως να επωφελήθηκαν περισσότερο από το σενάριο, που τους δόθηκε από τον ενήλικα και για το λόγο αυτό να παράγαν πολύ περισσότερα στοιχεία όταν αναδιηγούνταν την ιστορία. Μία πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά καλούνταν να αναδιηγηθούν την ιστορία στον ίδιο εξεταστή, που τους τη διηγήθηκε. Η προσαρμογή στη γνώση του ακροατή υπόκειται σε δεξιότητες της θεωρίας του νου, η ανάπτυξη της οποίας είναι χαρακτηριστική μεταξύ των ηλικιών 2,5 έως 5, όπου τα παιδιά ξεκινούν να διακρίνουν μεταξύ της δικής τους γνώσης και της έλλειψης των άλλων (Lorusso, και συν., 2007). Για τους συμμετέχοντες της μικρότερης ηλικιακής ομάδας, η δεξιότητα αυτή αναπτύσσεται ακόμα. Κατά συνέπεια, είναι πολύ πιθανό, τα μεγαλύτερα παιδιά λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση του ακροατή, να μην αναφέρθηκαν σε πολλά στοιχεία της αφήγησης.

Όσον αφορά τους όρους εσωτερικής κατάστασης, τα παιδιά έτειναν να χρησιμοποιούν περισσότερους κατά την αναδιήγηση, ωστόσο, αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Παρομοίως και οι Μανίς και συν., 2016, δεν είχαν εντοπίσει στατιστικώς σημαντική αύξηση της χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης. Σύμφωνα με την έρευνα των John και συν. (2003), που εξέταζε παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών, εμφανίζονταν περισσότεροι όροι εσωτερικής κατάστασης στις αναδιηγήσεις των παιδιών σε σχέση με τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα. Οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές για την ηλικιακή ομάδα 4,6 – 5 και στις δύο μετρήσεις των όρων εσωτερικής κατάστασης και για τη μικρότερη ηλικιακή ομάδα στην χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης, που δεν σχετίζονταν με τη θεωρία του νου.

Όλες οι ηλικιακές ομάδες απάντησαν σωστά σε περισσότερες ερωτήσεις κατανόησης, όταν αυτές ακολουθούσαν την αναδιήγηση. Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικώς σημαντικές για όλες τις ηλικιακές ομάδες. Υπάρχουν μελέτες που υποστηρίζουν ότι η αναδιήγηση βελτιώνει σε σημαντικό βαθμό την κατανόηση των πληροφοριών της ιστορίας (Gambrell, και συν., 1991· Morrow, 1985· John και συν. 2003)

Σύμφωνα με τους Roch και συν. (2016), κατά τη δοκιμασία διήγησης ιστορίας, τα παιδιά καλούνται να παράγουν αυθόρμητα μία ιστορία μέσω εικόνων, κάτι που θα μπορούσε να θεωρηθεί γνωστικά απαιτητικό και να περιορίζει την ικανότητά τους να δημιουργήσουν και να παράγουν αφηγήσεις με περισσότερο αριθμό στοιχείων. Αντίθετα, στη δοκιμασία αναδιήγησης, τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν τα πιο σημαντικά στοιχεία της ιστορίας, που τους παρουσιάστηκε και έπειτα να σχηματίσουν την αναπαράσταση της ιστορίας, προκειμένου να την ανακαλέσουν. Μία άλλη εξήγηση θα μπορούσε να σχετίζεται με τις διαφορές που υπάρχουν ως προς τις δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται σε κάθε είδος δοκιμασίας. Η κατασκευή ιστορίας, που βασίζεται σε αφήγηση που έχει ακούσει το παιδί, βασίζεται παραπάνω σε δεξιότητες κατανόησης. Η ερμηνεία αυτή είναι σύμφωνη με αυτή των Lever και Sénéchal (2011), σύμφωνα με την οποία η διήγηση ιστορίας βασίζεται περισσότερο σε διεργασίες κατασκευής, ενώ η αναδιήγηση σε διεργασίες ανακατασκευής.

### 5.3. Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ένα μειονέκτημα της παρούσας έρευνας είναι η απουσία δεύτερου βαθμολογητή των αφηγημάτων των παιδιών. Έτσι δεν μπορεί να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία των μετρήσεων. Επίσης, έχει γίνει εστίαση αποκλειστικά στον τομέα της μακροδομής. Έχει προταθεί από πολλές έρευνες ότι είναι απαραίτητη η ανάλυση τόσο της μακροδομής, όσο

και της μικροδομής, προκειμένου να αποκτηθεί μία πιο πλήρη εικόνα των αφηγήσεων (Allen και συν., 2012· Justice και συν., 2006, Soodla, 2011· Westerveld & Gillon, 2010). Προτείνεται η εξέταση και των δύο τομέων σε μελλοντικές έρευνες.

Κάποιες παλαιότερες έρευνες έχουν καταδείξει μία σύνδεση του λεξιλογίου και των γραμματικών δεξιοτήτων με την επάρκεια της αφήγησης (Berman & Slobin, 1994· Bishop & Donlan, 2005· Heilmann και συν., 2010· Uccelli & Pérez, 2007). Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη δεν εξετάστηκε το λεξιλόγιο της αφήγησης. Θα ήταν καλό, να διεξαχθούν έρευνες που να εξετάζουν πτυχές της αφήγησης όπως η λεξική πολυπλοκότητα. Το πώς οι διάφορες πτυχές της αφηγηματικής ικανότητας συνδέονται μεταξύ τους, είναι ένας τομέας που εξετάζεται σπάνια και θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί σε βάθος σε μελλοντικές μελέτες. Θα ήταν ακόμα ενδιαφέρον, να χρησιμοποιηθούν τα σκορ από τα τεστ ΔΕΛ και Εικόνες Δράσης, προκειμένου να εξεταστεί αν δεξιότητες εκφραστικού λεξιλογίου και πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας συσχετίζονται με διάφορες μετρήσεις της αφήγησης.

Παράλληλα, το γεγονός ότι δεν έγινε έλεγχος αν τα παιδιά των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων διέφεραν ως προς τις επιδόσεις τους στα σταθμισμένα εργαλεία (Raven, ΔΕΛ, Εικόνες Δράσεις) αποτελεί ακόμα έναν περιορισμό. Σύμφωνα με τις Soodla & Kikas (2010), παιδιά τυπικής ανάπτυξης με διαφορετικά επίπεδα γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να διαφέρουν στις επιδόσεις τους σε μετρήσεις των αφηγηματικών δεξιοτήτων.

Όσον αφορά τους τομείς της αφήγησης, που εξετάστηκαν, έγινε επιλογή να μετρηθούν ποσοτικά αυτές. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αναλυθούν στο μέλλον μέσω της χρήσης μιας ποιοτικής μέτρησης των στοιχείων της δομής της ιστορίας. Μία ποιοτική ανάλυση της δομής της ιστορίας, προκειμένου να εξεταστεί, ποια στοιχεία της γραμματικής ιστορίας εμφανίζουν τα παιδιά και σε τι



ποσοστό, καθώς αναπτύσσονται θα πρόσφερε πολύτιμες πληροφορίες. Όπως αναφέρουν οι Price και συν. (2006), κάτι τέτοιο θα επέτρεπε στον κλινικό να διαπιστώσει ποια είδη στοιχείων συμπεριλαμβάνει ή παραλείπει ένα παιδί στο αφήγημά του, εξασφαλίζοντας έτσι μία καλύτερη γνώση των δυνατοτήτων του και μία πιθανώς πιο στοχευμένη παρέμβαση. Εξάλλου ένα σημαντικό χαρακτηριστικό μίας καλής αφήγησης είναι η αναφορά της στοχοκατευθυνόμενης δράσης του χαρακτήρα της ιστορίας και κατά συνέπεια θα αποτελούσε ενδιαφέρον η εστίαση στη συχνότητα εμφάνισης τέτοιου είδους στοιχείων της γραμματικής ιστορίας στις αφηγήσεις των παιδιών.

Λόγω της αναμενόμενης ανάπτυξης των στοχοκατευθυνόμενων συμπεριφορών και της αιτιότητας στην αφήγηση, που παρατηρείται μεταξύ των ηλικιών 4 έως 6, θα ήταν ίσως ιδιαίτερα βοηθητικό να χαρακτηριστούν οι αφηγήσεις ως προς τη δομική τους πολυπλοκότητα. Θα μπορούσε μελλοντικά να πραγματοποιηθεί μία ποιοτική ανάλυση αυτής, προκειμένου να διερευνηθεί η συχνότητα εμφάνισης και το είδος των αλληλουχιών ή επεισοδίων που εμφανίζουν τα παιδιά στα αφηγήματά τους. Ίσως μία τέτοιου είδους ανάλυση κατάφερε να καταδείξει πιθανές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, ακόμα και σε εκείνες, όπου δε συναντήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην παρούσα έρευνα.

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει μία πιο αναλυτική ταξινόμηση των όρων εσωτερικής κατάστασης των παιδιών και μία σύγκριση αυτών μεταξύ τους. Τέλος, θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να εξεταστεί το είδος των ερωτήσεων κατανόησης, στις οποίες απαντούν σωστά τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν. Η προσθήκη μιας τέτοιας προοπτικής θα επέτρεπε την απόκτηση περισσότερων γνώσεων για συγκεκριμένες λεπτομέρειες της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών.

Σε αντίθεση με άλλα μοντέλα μακροδομής, στο MAIN δε βαθμολογείται η εισαγωγή των χαρακτήρων της ιστορίας ως στοιχείο του σκηνικού. Ωστόσο, η κατάλληλη αναφορά των χαρακτήρων σε ένα διάλογο είναι απαραίτητη για τη συνοχή της αφήγησης. Χωρίς μία ξεκάθαρη εισαγωγή των χαρακτήρων, θα είναι δύσκολο να ακολουθήσει κανείς το υπόλοιπο τμήμα της αφήγησης, όπως αναφέρεται στη Lindgren (2018). Προτείνεται συνεπώς, η συμπερίληψη της εισαγωγής των χαρακτήρων σε μελλοντικές έρευνες.

Όσον αφορά την απόφαση για τον τρόπο εκμείευσης των αφηγήσεων, θα παρατεθούν κάποια σχόλια. Δεν υπήρχε από κοινού οπτική προσοχή μεταξύ του παιδιού και του ερευνητή και δεν υπήρχε κάποιου είδους προτροπή εκτός από γενικές ερωτήσεις του τύπου “και τι έγινε μετά;”. Αποτέλεσε μία συνειδητή απόφαση, προκειμένου να αποκτηθούν γνώσεις σχετικά με την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών χωρίς ο ενήλικας να υποβοηθά το παιδί. Γίνεται ωστόσο σαφές, ότι μία τέτοιου είδους διαδικασία καθιστά τη διαδικασία πιο δύσκολη και ίσως να μην επιφέρει πάντα την καλύτερη απόδοση των παιδιών. Η αποφυγή από τον εξεταστή να δώσει πιο σαφή υποβοήθηση, μπορεί να οδήγησε σε χαμηλότερες επιδόσεις. Αυτή η κατάσταση είναι επίσης κάπως τεχνητή, καθώς απομακρύνεται από τα πλαίσια αφήγησης της καθημερινότητας, όπου οι ενήλικες (πιθανώς) προσαρμόζουν τις απαντήσεις τους και το είδος υποστήριξης που δίνουν στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Παρ' όλα αυτά, αν η διαδικασία επέτρεπε μία μεγάλη ευελιξία και προσαρμογή ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού, θα σήμαινε ότι χρησιμοποιείται μία ελαφρώς διαφορετική διαδικασία με το κάθε παιδί και ότι τα δεδομένα δεν θα ήταν απολύτως συγκρίσιμα (Lindgren, 2018).

Στις ηλικίες, που εξετάστηκαν, δηλαδή έως τα 6, οι αφηγήσεις των παιδιών είναι ακόμα πολύ μακριά από το να μοιάζουν με αυτές των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, μελλοντικές έρευνες θα ήταν καλό να επεκτείνουν την εξέταση των αφηγηματικών

δεξιότητων και σε μεγαλύτερα παιδιά, προκειμένου να διαπιστωθεί η ηλικία, στην οποία ο μεγαλύτερος αριθμός των στοιχείων συμπεριλαμβάνονται στα αφηγήματα των περισσότερων παιδιών. Επίσης, καθώς δεν είναι ακόμα γνωστό πώς μοιάζουν οι αφηγήσεις των ενηλίκων μέσω της χορήγησης του MAIN, θα ήταν σημαντικό να συλλεχθούν και να αναλυθούν δεδομένα από ενήλικες.

Ένα ακόμα μειονέκτημα της παρούσας μελέτης είναι η μη συμπερίληψη πληροφοριών για την απαντητικότητα και τα ερεθίσματα, που προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού, καθώς επίσης και το είδος των συζητήσεων των παιδιών με τους γονείς τους. Πολλές είναι οι έρευνες, που έχουν διαπιστώσει διαφορές στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών σχετιζόμενες με τέτοιου είδους πληροφορίες για το υπόβαθρο των παιδιών (Nelson & Fivush, 2006· Peterson, 1994· Peterson, Jesso, & McCabe, 1999· Price και συν., 2006).

Διάφοροι ερευνητές (Robbins & Ehri 1994· Sénéchal & LeFevre 2002· Silvén και συν., 2003) έχουν δώσει ιδιαίτερη έμφαση στο από κοινού διάβασμα των γονέων με τα παιδιά τους. Από τα ευρήματά τους υποδηλώνεται ότι συμβάλει σε σημαντικό βαθμό στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη δεν έχουν συγκεντρωθεί πληροφορίες για τη συχνότητα, κατά την οποία οι γονείς διαβάζουν βιβλία στα παιδιά τους, ούτε για τον τρόπο, με τον οποίο συμβαίνει αυτό. Ακόμα δεν έχει εξεταστεί η πιθανότητα συσχέτισης της σειράς με την οποία γεννήθηκε το παιδί με τις διάφορες πτυχές της αφήγησης.

Επιπρόσθετα, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί και η επίδραση που μπορεί να έχει ο παιδικός/νηπιακός σταθμός στην ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων. Οι προσχολικές δραστηριότητες που εξετάζονται συνήθως σε σχέση με την αφήγηση ιστοριών, είναι το από κοινού διάβασμα με τις νηπιαγωγούς και τα παιδιά και το

συμβολικό παιχνίδι. Η ποιότητα του από κοινού διαβάσματος διαδραματίζει ρόλο στην ικανότητα του παιδιού να αφηγείται. Τα παιδιά της παρούσας μελέτης προέρχονταν από διαφορετικά σχολεία και δεν έχουν συλλεχθεί πληροφορίες για τον τρόπο, που διάβαζαν οι νηπιαγωγοί βιβλία στα παιδιά. Οι παραπάνω παράγοντες θα μπορούσαν να επιδράσουν στην επίδοση αφήγησης ιστορίας των παιδιών.

Ένα μικρό μέγεθος δείγματος μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο μη επιτυχούς αντιπροσώπευσης του πληθυσμού, στον οποίο στοχεύει. Επίσης μπορεί να αυξήσει τον κίνδυνο μη επιτυχούς εντοπισμού των μικρών, αλλά σημαντικών διαφορών. Μία επέκταση της μελέτης σε μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε ίσως να παρέχει περισσότερα στοιχεία σχετικά με τις αφηγήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν υπήρχε επαρκής αντιπροσώπευση όλων των επιπέδων τόσο για την εκπαίδευση των γονέων, όσο και για το εισόδημα της οικογένειας, καθώς το δείγμα δεν κατανεμόταν ισόποσα στα επίπεδα αυτά. Κατά συνέπεια, μπορεί να έχει περιοριστεί η ικανότητα για εντοπισμό διαφορών σε μερικές μεταβλητές.

Πιο συγκεκριμένα, για τη μητρική και την πατρική εκπαίδευση δεν υπήρχαν γονείς χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, καθώς όλοι είχαν τελειώσει τουλάχιστον το λύκειο. Παρομοίως δεν υπήρχαν πολλοί κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα τρέχοντα ευρήματα να μην μας ενημερώνουν για το πώς διαφέρουν στις επιδόσεις τους τα παιδιά, των οποίων οι γονείς είχαν χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο από αυτά με γονείς υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου.

Όσον αφορά το εισόδημα της οικογένειας, στην παρούσα μελέτη, δεν υπήρχε επαρκής αντιπροσώπευση των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα (κάτω από 10.000€) και με υψηλό εισόδημα (πάνω από 40.000€). Κατά συνέπεια, η παρούσα μελέτη δεν είναι σε

θέση να δώσει επαρκείς πληροφορίες για το πώς διαφέρουν οι επιδόσεις των παιδιών από οικογένειες με χαμηλό και υψηλό εισόδημα. Ένα μεγαλύτερο δείγμα και μια ισάριθμη κατανομή αυτού σε κάθε επίπεδο των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, που εξετάζονται, είναι πολύ πιθανό να επέτρεπε την κατάδειξη επιπρόσθετων διαφορών στις επιδόσεις των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών σε περισσότερες μετρήσεις της αφήγησης.

Σύμφωνα με τις Soodla & Kikas (2010), υπάρχουν ενδείξεις από έρευνες, ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών με εκφραστική γλώσσα εντός του τυπικού εύρους, αλλά με ιστορικό καθυστέρησης στην πρώιμη γλωσσική έκφραση, είναι χειρότερες από αυτές των συνομηλίκων τους με τυπικό ιστορικό ανάπτυξης της γλώσσας (Manhardt & Rescorla, 2002· Miniscalco, Hagberg, Kadesjo, Westerlund, & Gillberg, 2007· Paul, Hernandez, Taylor & Johnson, 1996). Στην παρούσα έρευνα υπήρχαν παιδιά, που σύμφωνα με τους γονείς τους είχαν καθυστερήσει να μιλήσουν, ωστόσο δεν εξετάστηκε αν οι αφηγήσεις των παιδιών αυτών διέφεραν σε σχέση με εκείνα, που είχαν τυπική ανάπτυξη των πρώτων τους λέξεων.

#### 5.4. Κλινικές Προτάσεις

Η παραγωγή ιστορίας αποτελεί μία εύκολη και βολική μέθοδος για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών σε μία μετρίως δομημένη κατάσταση, που προϋποθέτει την χρήση συνεκτικού λόγου πέρα από το προτασιακό επίπεδο. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η χρήση της ως κλινικό εργαλείο για την αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών. Στην Ελλάδα, λίγα είναι τα εργαλεία, αξιολόγησης των αφηγήσεων. Η παρούσα έρευνα έδωσε πληροφορίες για τις αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών από 4 έως 6 ετών. Η κατανόηση της τυπικής ανάπτυξης

είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον εντοπισμό της καθυστερημένης ή αποκλίνουσας ανάπτυξης (Mäkinen, 2014). Στο μέλλον, επιπρόσθετες μελέτες θα μπορούσαν να υποδείξουν αν το MAIN θα μπορούσε να αποτελέσει κατάλληλο εργαλείο αξιολόγησης των αφηγήσεων για ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιών και εντοπισμού διαφορών μεταξύ τυπικών παιδιών και αυτών με διάφορες διαταραχές.

Η ανάλυση των αφηγήσεων μπορεί να αποκαλύψει σημαντικά σημεία εκκίνησης όσον αφορά τη γλωσσική παρέμβαση και τη βελτίωση των δεξιοτήτων επικοινωνίας. Επιπλέον, οι ιστορίες και οι αφηγήσεις παρέχουν μια εξαιρετική ευκαιρία συζήτησης με το παιδί για τις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων και υποστήριξης της κατανόησης των αιτιωδών και χρονικών σχέσεων, καθώς επίσης και των κινήτρων και των προθέσεων, που υποβόσκουν πίσω από τις ενέργειες και προκαλούν τις αντιδράσεις των χαρακτήρων (Mäkinen, 2014).

Όπως έχει συνοψίσει ο Johnston (2008), η αφηγηματική παρέμβαση ενέχει πολλαπλά οφέλη, αφού επιτρέπει τη διερεύνηση των περιορισμών της επεξεργασίας του παιδιού, δημιουργεί ευκαιρίες για χρήση αποπλαισιωμένου λόγου, διευκόλυνση κοινωνικών σχέσεων, παροχή εξάσκησης στην εποικοδομητική ακρόαση, ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης και αναγνώρισης των δυνατών σημείων και αδυναμιών ως προς την εκμάθηση της γλώσσας.

Ωστόσο, πρέπει γενικά να δίνεται προσοχή κατά την αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και κατά την εξαγωγή συμπερασμάτων από αυτήν. Οι θεραπευτές πρέπει να θυμούνται ότι η αφηγηματική παραγωγή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το υλικό που χρησιμοποιείται ως ερέθισμα (Westerveld & Moran 2013). Είναι επίσης σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι οι υποκείμενες απαιτήσεις στις μεθόδους εκμαίευσης (διήγηση και αναδιήγηση ιστορίας) διαφέρουν.

Είναι σημαντικό να μην ξεχαστεί το κίνητρο του παιδιού να πει μια ιστορία. Ένα υψηλό κίνητρο να αφηγηθεί μια ιστορία, μπορεί πιθανώς να οδηγήσει σε ένα διαφορετικό είδος αφήγησης σε σχέση με μία ιστορία, που δεν θεωρεί το παιδί ενδιαφέρουσα.

Σύμφωνα με τις Fekonja-Peklaž και συν. (2010), το από κοινού διάβασμα βιβλίου στον παιδικό/νηπιακό σταθμό έχει μία θετική επίδραση στις αφηγηματικές δεξιότητες, μόνο εφόσον αυτό γίνεται με υψηλή ποιότητα και συμπεριλαμβάνει συζήτηση γύρω από το βιβλίο, ερωτήσεις ανοικτού τύπου, χρήση συμβολικού παιχνιδιού ή ζωγραφικής (Anning, 2003· Pellegrini & Galda, 1998· Silván, 2003), χρήση κατάλληλης προσωδίας και επιτονισμού από τη νηπιαγωγό κατά την ανάγνωση (Meek, 1985). Επίσης, προσθέτουν ότι η χρήση μικρών ομάδων, στην οποίες τα παιδιά συζητούν το περιεχόμενο της ιστορίας, μεταδίδουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για την ιστορία ή το παραμύθι, που άκουσαν με τους συνομηλίκους τους, μπορεί να είναι ευεργετική.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Acker, T. (2012). *The patterns of development in generated narratives of a group of typically developing South African children aged 5 to 9 years*. Faculty of Health Sciences Department of Interdisciplinary Health Sciences. Master's Thesis. Stellenbosch University. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/d1ab/5db26dda1d0428d3d7bf186b17c17f69ad05.pdf>
2. Allen, M. M., Ukrainetz, T. A., & Carswell, A. L. (2012). *The Narrative language performance of three types of at-risk first-grade readers*. *Language, speech, and hearing services in schools*, 43, 205–221.
3. Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S. & Walters, J. (2016). *Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment*. *Applied Psycholinguistics*, 37, 165–193. doi:10.1017/S0142716415000466
4. Anning, A. (2003). *Pathways to the graphicacy club: The crossroad of home and preschool*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 5–35.
5. Apostolos, E., & M. Napoleon. (2001). *Word-meaning development in Greek children's language: The role of children's sex and parents' educational level*. Paper presented at the 10th European Conference on Developmental Psychology, August 22–26, in Uppsala, Sweden.
6. Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
7. Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Inozemtseva, O. (2011). *Gender differences in cognitive development*. *Developmental Psychology*, 47, 984–990.



8. Arriaga, R.J., Fenson, L., Cronan, T., & Pethick, S.J. (1998). *Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low- and middle-income families*. *Applied Psycholinguistics*, 19, 209–223
9. Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). *On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies*. *Journal of Child Language*, 18(3), 689–710.
10. Barnes, J., Lombardo, M.V., Wheelwright, S., & Baron-Cohen, S. (2009) *Moral dilemmas film task: A study of spontaneous narratives by individuals with autism spectrum conditions*. *Autism Research* 2, 148–156.
11. Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). *Does the autistic child have a "theory of mind"?* *Cognition*, 21, 37–46.
12. Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York, NY, US: Oxford University Press.
13. Bates, E., Bretherton, I., Snyder, L., Beeghly, M., Shore, C., McNew, S., Carlson, V., Williamson, C., Garrison, A., et al. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
14. Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. (1995). *Individual differences and their implications for theories of language development*. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 96–151). Oxford: Basil Blackwell.
15. Bee, H.L., Barnard, K.E., Eyres, S.J., Gray, C.A., Hammond, M.A., Spietz, A.L., Snyder, C., & Clark, B., (1982). *Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics and mother-infant interaction*. *Child Development* 53, 1134–56.

16. Benson, M. S. (1993). *The structure of four- and five-year olds' narratives in pretend play and storytelling*. *First Language*, 13, 203–223.
17. Berman, R. A. (1988). *On the ability to relate events in narrative*. *Discourse Processes*, 11, 469–497.
18. Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Narrative structure*. In R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study* (pp. 39–84). New York: Psychology Press.
19. Bishop, D.V.M., & Edmundson, A. (1987). *Language impaired four year olds: Distinguishing transient from persistent impairment*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
20. Blair, C., Granger, D.A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M.T., et al. (2011). *Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood*. *Child Development*, 82, 1970–1984.
21. Bliss, L.S., McCabe, A., & Miranda, A.E. (1998). *Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children*. *J. COMMUN. DISORD.*, 31, 347–363.
22. Bohnacker, U. (2016). *Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders*. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 19–48.
23. Bonifacci, P., Barbieri, M., Tomassini, M., & Roch, M. (2018). *In few words: Linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children*. *Journal of Child Language*, 45(1), 120-147. doi:10.1017/S0305000917000149
24. Bornstein, M.H., and O.M. Haynes. 1998. *Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity*. *Child Development* 69, (3): 654–71.

25. Bornstein, M. H., Leach, D. B., & Haynes, O. M. (2004). *Vocabulary competence in first- and second-born siblings of the same chronological age*. *Journal of Child Language*, 31, 855–873.
26. Botting, N. (2002). *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1–21.
27. Botvin, G.J., & Sutton-Smith, B. (1977). *The development of structural complexity in children's fantasy narratives*. *Developmental Psychology*, 13(4), 377-388.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.377>
28. Boudreau, D. (2007). *Narrative abilities in children with language impairments*. In R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective: essays in honor of Robin S. Chapman* (pp. 331–356). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
29. Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Burchinal, M., McAdoo, H.P., & García Coll, C. (2001). *The home environments of children in the United States part II: Relations with behavioral development through age thirteen*. *Child Development*, 72, 1868–1886.
30. Bradley, R.H., Corwyn, R.F., McAdoo, H.P., & García Coll, C. (2001). *The home environments of children in the United States part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status*. *Child Development*, 72, 1844–1867.
31. Bradley R.H., Corwyn, R.F. (2002). *Socioeconomic status and child development*. *Annual Review of Psychology*; 53, 371–399.
32. Brookshire, R.H., & McNeil, M.R. (2015). *Introduction to neurogenic communication disorders (Eighth edition)*. St. Louis, MO: Elsevier.
33. Broström, S. (2002). *Children tell stories*. *European Early Childhood Education Research Journal* 10, 85–98.

34. Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
35. Buckner, J.P., & Fivush, R. (1998). *Gender and self in children's autobiographical narratives*. *Applied Cognitive Psychology*, 12, 407–429.
36. Buckner, J.P., & Fivush, R. (2000). *Gendered themes in family reminiscing*. *Memory*, 8, 401–412. doi:10.1080/09658210050156859
37. Burgess, S.R., Hecht, S.A., & Lonigan, C.J. (2002). *Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study*. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
38. Burns, F.A., de Villiers, P.A., Pearson, B.Z., & Champion, T.B. (2012). *Dialect neutral indices of narrative cohesion and evaluation*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43, 132–152.
39. Burris, S.E., & Brown, D.D. (2014). *When all children comprehend: Increasing the external validity of narrative comprehension development research*. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–16. doi:10.3389/fpsyg.2014.00168
40. Butler, S., McMahon, C. & Ungerer, J.A. (2003). *Maternal speech style with paralinguistic twin infants*. *Infant and Child Development* 12 (2): 129–43.
41. Catts, H.W., Fey, M.E., Tomblin, J.B., & Zhang, X. (2002). *A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142-1157.
42. Costello, E.J., Compton, S.N., Keeler, G. & Angold, A. (2003) *Relationships between poverty and psychopathology: a natural experiment*. *Journal of the American Medical Association*, 290, 2023–2029.

43. Costello, E.J., Compton, S.N., Keeler, G. & Angold, A. (2003) *Relationships between poverty and psychopathology: a natural experiment*, Journal of the American Medical Association, 290, 2023–2029.
44. Crain, W.J. (2004). *Telling stories: examining the effects of elaborative style, reporting condition and social class in preschooler's narratives*. Merrill-Palmer Quarterly, 50, 139-158.
45. Crais, E.R., & Lorch, N. (1994). *Oral narratives in school-age children*. Topics in Language Disorders, 14(3), 13-28. <http://dx.doi.org/10.1097/00011363-199405000-00004>
46. 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.
47. Dickinson, D.K., & McCabe, A. (2001). *Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy*. Learning Disabilities Research & Practice, 16(4), 186-202.
48. Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
49. de Temple, J.M., Wu, H.-f., & Snow, C.E. (1991). *Papa Pig just left for Pigtown: Children's oral and written picture descriptions under varying instructions*. Discourse Processes, 14(4), 469–495.
50. de Villiers, J. (2007). *The interface of language and theory of mind*. Lingua, 117, 1858–1878.
51. Dodwell, K., & Bavin, E.L. (2008). *Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory*. International Journal of Language & Communication Disorders, 43(2), 201–218.

52. Dollaghan, C.A., Campbell, T.F., Paradise, J.L., Feldman, H.M., Janosky, J.E., Pitcairn, D.N., & Kurs-Lasky, M. (1999). *Maternal education and measures of early speech and language development*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1432–1443
53. Dromi, E. (1987). *Early Lexical Development*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
54. Duchan, J.F. (2004). *The foundational role of schemas in children's language and literacy learning*. In C. A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren, & Apel, K. (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 380–397). New York: Guilford.
55. Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012) *Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment*. *International Journal of Communication and Language Disorders* 47: 542–555.
56. Duncan, G.J., & Magnuson, K.A. (2003). *Off with Hollingshead: Socioeconomic, resources, parenting, and child development*. In *Socioeconomic status, parenting, and child development*, ed. Bornstein, M.H. & Bradley, R.H., 83–106. London: Lawrence Erlbaum Associates.
57. Eaton, J.H., Collis, G.M., & Lewis, V.A. (1999). *Evaluative explanations in children's narratives of a video-sequence without dialogue*. *Journal of Child Language*, 26, 699–720.
58. Ely, R., Gleason, J.B., Narasimhan, B., & McCabe, A. (1995). *Family talk about talk: Mothers lead the way*. *Discourse Processes*, 19, 201–218.
59. Engel, S.L. (1995). *The stories children tell: Making sense of the narratives of childhood*. New York: W.H. Freeman

60. Entwisle, D.R., & Astone, N.M. (1994). *Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status*. *Child Development*, 65, 1521–1540.
61. Ensminger, M.E., Fothergill, K. (2003). *A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here*. In: Bornstein MH, Bradley RH, editors. *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Erlbaum; pp. 13–27.
62. Eriksson, M., Marschic, P.B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M.P., Wehberg, S., et al. (2011). *Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities*. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 326–343. doi:10.1111/j.2044835X.2011.02042.x
63. Ervin-Tripp, S. (1989). *Speech acts and syntactic development: Linked or independent?* (Berkeley Cognitive Science Report No. 61) Berkeley, CA: University of California.
64. Feagans, L., & Appelbaum, M.I. (1986). *Validation of language subtypes in learning disabled children*. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
65. Fein, G. (1995). *Toys and stories*. In *The future of play theory*, ed. A.D. Pellegrini, 151–65. New York: State University of New York Press.
66. Fekonja-Peklaj, U., Marjanovic-Umek, L., Simona, K. (2010). *Children's storytelling: the effect of preschool and family environment*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18, 55-73.
67. Fekonja-Peklaj, U., Marjanovic-Umek, L. (2011). *Family literacy environment and parental education in relation to different measures of child's language*. *Suvremena psihologija* 14, 1, 57-73.
68. Fenson, L., Dale, P., Reznick, S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J., et al. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories*. San Diego, CA: Singular.

69. Fivush, R., Brotman, M.A., Buckner, J.P., & Goodman, S.H. (2000). *Gender differences in parent– child emotion narratives*. *Sex Roles*, 42, 233–253.
70. Fivush, R., & Buckner, J.P. (2003). *Constructing gender and identity through autobiographical narratives*. In R. Fivush & C. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives* (pp. 149–168). Mahwah, NJ: Erlbaum.
71. Fivush, R., Haden, C., & Adam, S. (1995). *Structure and coherence of preschoolers' personal narratives overtime: Implications for childhood amnesia*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 32–56.
72. Florit, E., Roch, M., & Levorato, M.C. (2014). *Listening text comprehension in preschoolers: A longitudinal study on the role of semantic components*. *Reading and Writing*, 27, 793–817.
73. Füste-Hermann, B., Silliman, E.R., Bahr, R.H., Fasnacht, K.S., & Federico, J.E. (2006). *Mental state verb production in the oral narratives of English- and Spanish-speaking preadolescents: An exploratory study of lexical diversity and depth*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, 44–60.
74. Gagarina, N. (2016). *Narratives of Russian–German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzaehlung*. *Applied Psycholinguistics* 37, 91–122  
doi:10.1017/S0142716415000430
75. Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., et al. (2012). *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. *ZAS papers in linguistics* 56. Berlin: ZAS.
76. Gagarina, N., Klop, D., Tsimpli, I.M., & Walters, J. (2015). *Narrative abilities in bilingual children*. *Applied Psycholinguistics*, 37(01), 11–17. doi:10.1017/s0142716415000399



77. Gambrell, L.B., Koskinen, P.S., & Kapinus, B.A. (1991). *Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers*. *Journal of Educational Research*, 84, 356–362. doi:10.1080/00220671.1991.9941816
78. Gazella, J., & Stockman, I.J. (2003). *Children's Story Retelling Under Different Modality and Task Conditions*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(1), 61. doi:10.1044/1058-0360(2003/053)
79. Gershoff, E., Aber, J., Raver, C. & Lennon, M. (2007) *Income is not enough: incorporating material hardship into models of income association with parenting and child development*, *Child Development*, 78(1), 70–95
80. Gibbons, J., Anderson, D.R., Smith, R., Field, D.E., & Fischer, C. (1986). *Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives*. *Child Development*, 57, 1014–1023.
81. Goodsitt, J., Raitan, J.G., & Perlmutter, M. (1988). *Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book*. *International Journal of Behavioral Development*, 11(4), 489-505.  
<http://dx.doi.org/10.1177/016502548801100407>
82. Greenhalgh, K.S., & Strong, C.J. (2001). *Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, 114–125.
83. Griffin, T.M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D.P. (2004). *Oral discourse in the preschool years and later literacy skills*. *First Language*, 24, 123–147.
84. Gutiérrez-Clellen, V.F. (2002). *Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children*. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898\(01\)00061-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0898-5898(01)00061-4)

85. Guelzow, I. & Gagarina, N., (2007). *Noun phrases, pronouns and anaphoric reference in young children narratives*. ZAS Papers in Linguistics 48, 203–223.
86. Hackman, D.A., Farah, M.J., & Meaney, M.J. (2010). *Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research*. Nature Reviews Neuroscience, 11(9), 651–659.
87. Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
88. Hart, B., & Risley, T. R. (1992). *American parenting of language-learning children: Persisting differences in family-child interactions observed in natural home environments*. Developmental Psychology, 28, 1096–1105.
89. Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brooks.
90. Hayward, D., & Schneider, P. (2000). *Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. An exploratory study*. Child Language Teaching and Therapy, 16(3), 255–284.  
<https://doi.org/10.1177/026565900001600303>
91. Hedberg, N.L., & Stoel-Gammon, C. (1986). *Narrative analysis: Clinical procedures*. Topics in Language Disorders, 7, 58-69.
92. Hegsted, S. (2013). *Narrative Development in Preschool and School-Age Children*. Undergraduate Honors Capstone Projects. 140.
93. Heilmann, J., Miller, J.F., & Nockerts, A. (2010). *Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school age children*. Language Testing, 27, 603-626.

94. Heilmann, J., Miller, J., Iglesias, A., & Francis, D. (2009). *Differences in oral narratives as a function of story in bilingual children*. Paper presented at the Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.
95. 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(2), 154–166.
96. Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier J., & Girolametto L. (2014). *Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness*. *First Language*, 34, 178–197.
97. Hoff, E. (2003a). *Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech*. In *Socioeconomic status, parenting, and child development*, ed. M.H. Bornstein, & R.H. Bradely, 147–60. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
98. Hoff, E. (2003b). *The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech*. *Child Development*, 74(5): 1368–78.
99. Hoff, E., Laursen, B., Tardif, T. (2002). *Socioeconomic status and parenting*. In: Bornstein MH, editor. *Handbook of Parenting (2): Biology and Ecology of Parenting*. 2. Mahwah, NJ: Lawrence. pp. 231–252.
100. Hoff-Ginsberg, E. (1997). *Frog stories from four-year-olds: Individual differences in the expression of referential and evaluative content*. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 223–227.
101. Hudson, J.A., & Shapiro, L.R. (1991). *From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives*. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

102. Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language*. Austin, TX: PRO-ED.
103. Hutchison, D.J. (2012). *Gender differences in the macrostructural narrative language of second-grade African American children*. Thesis, Ohio State University. Retrieved from [https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/51909/Honors%20Thesis\\_DH\\_FINAL.pdf?sequence=1](https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/51909/Honors%20Thesis_DH_FINAL.pdf?sequence=1)
104. Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). *Early vocabulary growth: Relation to language input and gender*. *Developmental Psychology*, 27, 236–248.
105. Hyde, J.S., & Linn, M.C. (1988). *Gender differences in verbal ability*. *Psychological Bulletin*, 104, 53–69.
106. Iluz-Cohen, P. & Walters, J. (2012). *Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language*. *Bilingualism: Language and Cognition* 15 (1), 58–74. doi:10.1017/S1366728911000538
107. Isbell, R., Joseph S., Liane L., & April, L. (2004). *The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children*. *Early Childhood Education Journal* 32 (3): 157–163. doi:10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3.
108. Jackson, S.C., & Roberts, J.E. (2001). *Complex syntax production of African American preschoolers*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 1083–1096.
109. John, S.C.F. (2001). *Story retelling and attention deficit hyperactivity disorder*. Master's Thesis, University of Toronto. Retrieved from <http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/MQ63061.pdf>

110. John, S.F., Lui, M., & Tannock, R. (2003). *Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource*. *Canadian Journal of School Psychology*, 18, 91–113. doi:10.1177/082957350301800105
111. Justice, L.M., Bowles, R.P., Pence, K., & Gosse, C. (2010). *A scalable tool for assessing the spoken narratives of preschool children: The NAP (Narrative Assessment Protocol)*. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 218-234.
112. Kapalková, S., Polišíenská, K., Marková, L., & Fenton, J. (2016). *Narrative abilities in early successive bilingual Slovak–English children: A cross-language comparison*. *Applied Psycholinguistics* 37, 145–164. doi:10.1017/S0142716415000454
113. Kapalková, S., Slančová, D, Bónová, I., Kesselová, J., & Mikulajová, M. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností v ranom veku [Evaluation of communication skills in early age]*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
114. Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
115. Kavanaugh, R.D., & Engel, S. (1998). *The development of pretense and narrative in early childhood*. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *SUNY series, early childhood education: Inquiries and insights. Multiple perspectives on play in early childhood education* (pp. 80-99). Albany, NY, US: State University of New York Press.
116. Kemper, S., & Edwards, L. (1986). *Children's expression of causality and their construction of narratives*. *Topics in Language Disorders* 7, 11–20.
117. Kintsch, W. (1988). *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model*. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

118. Kit-Sum To, C., Stokes, S.F., Cheung, H.-T., & T'sou, B. (2010). *Narrative assessment of Cantonese speaking children*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 648–669.
119. Klop, D. (2011). *The relationship between narrative skills and reading comprehension: when mainstream learners show signs of specific language impairment*. Dissertation, University of Stellenbosch. Retrieved from <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/6755>
120. Kunnari, S., Välimaa, T. & Laukkanen-Nevala, P. (2016). *Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children*. *Applied Psycholinguistics* 37, 123–144. doi:10.1017/S0142716415000442
121. Labov, W. (1972). *Language in the inner city: studies in the black English vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
122. Labov, W. (1997). *Some further steps in narrative analysis*. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 395–415.
123. Labov, W. (2013). *The language of life and death: The transformation of experience in oral narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
124. Labov, W., & Waletzky, J. (1967). *Narrative analysis: Oral versions of personal experience*. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12–44). Seattle, WA: University of Washington.
125. Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. New York: Macmillan.
126. Leadholm, B.J., & Miller, J.F. (1992). *Language sample analysis: The Wisconsin guide*. Milwaukee: Wisconsin Department of Public Instruction.

127. Leinonen, E., Letts, C., & Rae Smith, B. (2000) *Children's pragmatic communication disorders*. London UK, Whurr Publishers.
128. Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). *The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4-to 6-year-old Children*. *Reading Research Quarterly*, 47, 259-282.
129. Letts, C., & Leinonen, E. (2001). *Comprehension of inferential meaning in language-impaired and language normal children*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(3), 307–328. doi:10.1080/13682820110045829
130. Levelt, W.J.M. (1989). *ACL-MIT Press series in natural-language processing. Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
131. Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). *Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1–24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002
132. Lewis, C., Freeman, N.H., Hagestadt, C., & Douglas, H. 1994. *Narrative Access and Production in Preschoolers' False Belief Reasoning.* *Cognitive Development* 9 (4), 397–424. doi:10.1016/0885-2014(94)90013-2.
133. Liles, B. Z. (1993). *Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868–882. doi:10.1044/jshr.3605.868
134. Liles, B.Z., Duffy, R.J., Merritt, D.D., & Purcell, S.L. (1995). *Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415–425.

135. Lindgren, J. (2018). *Developing narrative competence. Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6*. Dissertation, Uppsala University. Retrieved from <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1193219/FULLTEXT01.pdf>
136. Lips, H. M. (2001). *Sex and gender: An introduction* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
137. Lorch, E. P., Milich, R., Astrin, C.C., & Berthiaume, K.S. (2006). *Cognitive engagement and story comprehension in typically developing children and children with ADHD from preschool through elementary school*. *Developmental Psychology*, 42, 1206–1219. doi:10.1037/00121649.42.6.1206
138. Lorusso, M.L., Galli, R., Libera, L., & Gagliardi, C. (2007). *Indicators of theory of mind in narrative production: A comparison between individuals with genetic syndromes and typically developing children*. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 21(1), 37-53.
139. Louchheim, A. (2012). *A preliminary investigation of a narrative structure awareness task used with early elementary school children*. Thesis, Florida State University. Retrieved from <https://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu:204478/datastream/PDF/download/citation.pdf>
140. Lynch, J.S., Van den Broek, P., Kremer, K.E., Kendeou, P., White, M.J., & Lorch, E.P. (2008). *The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills*. *Reading Psychology*, 29, 327–265.
141. Mandler, I.M., & Johnson, N.S. (1977). *Remembrance of things parsed: Story structure and recall*. *Cognitive Psychology*, 9, 111–151.
142. Mainess, K. J., Champion, T. B., & McCabe, A. (2002). *Telling the unknown story complex and explicit narration by African American preadolescents—Preliminary*



- examination of gender and socioeconomic issues*. *Linguistics and Education*, 13, 151–173.
143. Mäkinen, L. (2014). *Narrative Language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorder*. Thesis, University of Oulu. Retrieved from <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206981.pdf>
144. Manhardt, J., & Rescorla, L. (2002). *Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9*. *Applied Psycholinguistics*, 23, 1–21.
145. Marjanovič, U., Fekonja, U., Kranjc, S., & Bajc, K. (2008). *The effect of children's gender and parental education on toddler language development*, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 325-342, doi: 10.1080/13502930802292056
146. Marjanovič -Umek, L., Fekonja, U., & Kranjc, S. (2004). *Pripovedovanje zgodbe kot pristop za ugotavljanje otrokovega govornega razvoja*. *Psihološka obzorja* 13(1), 43-64.
147. Martinez, M., & Roser, N. (1985). *Read it again: The value of repeated readings during storytime*. *Reading Teacher*, 38(8), 782-786.
148. Maviş, I., Tunçer, M., & Gararina, N. (2016). *Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children*. *Applied Psycholinguistics*, 37, 69–89, doi:10.1017/S0142716415000429
149. McCabe, A. (1996). *Chameleon readers: Teaching children to appreciate all kinds of good stories*. NY: McGraw-Hill. 121–142
150. McCabe, A., & Bliss, L. (2003) *Patterns of narrative discourse*. Boston MA, Allyn & Bacon.
151. McCabe, A. & Rollins, P.M. (1994). *Assessment of preschool narrative skills*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 45-56.

152. McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B.A., & Bub, K.L. (2007). *Quality child care supports the achievement of low income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 411–26
153. McEwen, S. (1996). *Learning to speak like girls and boys: A developmental study in gender and narrative style*. In B.-S. Park & J.-B. Kim (Eds.), *Language, Information and Computation* (pp. 449–458). Seoul: Kyong Hee University, Language Education and Research Institute.
154. Meek, M. (1985). *Play and paradoxes: Some considerations of imagination and language*. In *Language and learning: An interactional perspective*, Edited by: Wells, G. and Nicholls, J. 41–57. Lewes: Falmer Press.
155. Melzi, G., Schick, A., Bostwick, E. (2013). *Latino children's narrative competencies over the preschool years*. *Actualidades en psicología*, 27(115).
156. Merritt, D.D., & Liles, B.Z. (1989) *Narrative analysis: clinical applications of story generations and story retellings*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 429–438.
157. Michaels, S. (1981). *Sharing time: Children's narrative styles and differential access to literacy*. *Language and Society*, 10, 423–442.
158. Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesjö, B., Westerlund, M., & Gillberg, C. (2007). *Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7–8-year-old children with late developing language*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(6), 665–681. doi:10.1080/13682820601084428
159. Morisset, C.E., Barnard, K.E., & Booth, C.L. (1995). *Toddlers' language development: Sex differences within social risk*. *Developmental Psychology*, 31, 851–865.

160. Morrow, L.M. (1985). *Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity*. *Elementary School Journal*, 85, 646–661. doi:10.1086/461427
161. Moses, L.J., & Carlson, S.M. (2000). *Executive functioning and children's theories of mind*. Paper presented at the conference. The Relations of Prefrontal Cortex Development to Children's Cognitive and Social Behavior. Temple University, Philadelphia.
162. Muñoz, M.L., Gillam, R.B., Peña, E.D., & Gulley-Faehnle, A. (2003). *Measures of language development in fictional narratives of Latino children*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 332–342. doi:10.1044/0161-1461
163. Nelson, T.O. (1996). *Consciousness and metacognition*. *American Psychologist*, 51(2), 102-116. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.102>
164. Newman, R.M., & McGregor, K. (2006). *Teachers and laypersons discern quality differences between narratives produced by children with and without SLI*. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(5), 1022–1036.
165. Nicolopoulou, A., & Richner, E. S. (2007). *From actors to agents to persons: The development of character representation in young children's narratives*. *Child Development*, 78, 412–429.
166. Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J.L. (2005). *Persuasive writing in children, adolescents, and adults: A study of syntactic, semantic, and pragmatic development*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 125-138.
167. Norbury, C.F., & Bishop, D.V.M. (2003). *Narrative skills of children with communication impairments*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287–313.

168. Norris, J.A., & Bruning, R.H. (1988). *Cohesion in the narratives of good and poor readers*. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 53(4), 416-424.  
<http://dx.doi.org/10.1044/jshd.5304.416>
169. Oakhill, J.V., & Cain, K. (2012). *The precursors of reading comprehension and word reading in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study*. *Scientific Studies of Reading*, 6, 91–121.
170. O'Neill, D.K., Pearce, M.J., & Pick, J.L. (2004). *Predictive relations between aspects of preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test - Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability*. *First Language*, 24, 149-183.
171. Orsolini, M. (1990). *Episodic structure in children's fantasy narratives: "Breakthrough" to decontextualised discourse*. *Language and Cognitive Processes*, 5, 53–79.
172. Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Białecka-Pikul, M., Opacki, M., & Haman, E. (2018): *Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2018.1434124
173. Paris, A.H., & Paris, S.G. (2003). *Assessing narrative comprehension in young children*. *Reading Research Quarterly*, 38, 36-76.
174. Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L., & Johnson, K. (1996). *Narrative Development in Late Talkers*. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 39(6), 1295.  
doi:10.1044/jshr.3906.1295

175. Pearson, B.Z. (2002). *Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami*. In. Oller D.K & Eilers R.E. (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* (pp. 135–174). Clevedon: Multilingual Matters.
176. Pellegrini, A.D. & Galda, L. (1998). *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*, London: Routledge.
177. Peña, E.D., Gillam, R.B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). *Dynamic Assessment of School-Age Children's Narrative Ability: An Experimental Investigation of Classification Accuracy*. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(5), 1037. doi:10.1044/1092-4388(2006/074)
178. Peterson, C. (1994). *Narrative skills and social class*. *Canadian Journal of Education*, 19, 251–269.
179. Peterson, C., & McCabe, A. (1992). *Parental Styles of Narrative Elicitation: Effect on Children's Narrative Structure and Content*. *First Language*, 12(36), 299–321. doi:10.1177/014272379201203606.
180. Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narratives*. New York: Plenum Press.
181. Powell, D.R. (2004). *Parenting education in family literacy programs*. In B.H. Wasik, (ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 157-173). New York, London: Routledge.
182. Premack, D., & Woodruff, G. (1978). *Does the chimpanzee have a theory of mind?* *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 515–526.
183. Price, J.R., Roberts, J.E., & Jackson, S.C. (2006). *Structural Development of the Fictional Narratives of African American Preschoolers*. *American Speech-Language-Hearing Association*, 37, 178-190.

184. Psaki, R.R., Seidman, J.C., Miller, M., Gottlieb, M., Bhutta, Z.A., Ahmed, T., et al. (2014). *Measuring socioeconomic status in multicountry studies: Results from the eight country MAL-ED study*. *Population Health Metrics*, 12. doi:10.1186/1478-7954-12-8.
185. Raven, J. (2015). *Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες: υποκλίμακες A, AB, B*. Αθήνα: Μοτίβο.
186. Reese, E., Sparks, A. & Suggate, S. (2012) *Assessing children's narratives. Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. First Edition. Edit: Erika Hoff. Blackwell Publishing Ltd. pp. 133-148.
187. Rhoades, B.L., Greenberg, M.T., Lanza, S.T., & Blair, C. (2011). *Demographic and familial predictors of early executive function development: Contribution of a person-centered perspective*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 638–662.
188. Robbins, C., & Ehri, L.C. (1994). *Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words*. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54–64.
189. Roberts, J.E., Burchinal, M.R., & Durham, M. (1999). *Parents' report of vocabulary and grammatical development of African American preschoolers: Child and environmental associations*. *Child Development*, 70, 92–106.
190. Roberts, J.E., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). *The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345–359.
191. Roch, M., Florit, E., & Levorato, C. (2016). *Narrative competence of Italian–English bilingual children between 5 and 7 years*. *Applied Psycholinguistics* 37, 49–67. doi:10.1017/S0142716415000417

192. Roth, F.P., Speece, D.L., & Cooper, D.H. (2002). *A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading*. *Journal of Educational Research*, 95, 259–272.
193. Roulstone, S., Loader, S., Northstone, K., & Beveridge, M. (2002). *The speech and language of children aged 25 months: Descriptive data from the Avon Longitudinal Study of Parents and Children*. *Early Child Development and Care*, 172, 259–268.  
doi:10.1080/03004430212126
194. Rowe, M.L. (2008). *Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill*, *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
195. Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). *The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding*. *Child Development*, 73, 734–751.
196. Schneider, P. (1996). *Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairments*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 5: 86–96.
197. Schneider, P., & Dubé, R.V. (1997). *Effect of pictorial versus oral story presentation on children's use of referring expressions in retell*. *First Language*, 5, 283–302.
198. Schneider, P., & Dubé, R.V. (2005). *Story presentation effects on children's retell content*. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 14, 52–60.
199. Schneider, P., Dubé, R.V., & Hayward, D. (2002). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Edmonton, Canada: University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine.

200. Schraeder, T., Quinn, M., Stockman, I.J., & Miller, J. (1999). *Authentic assessment as an approach to preschool speech-language screening*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 6, 195–200.
201. Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*. *Child Development* 73(2), 445-60.
202. Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., Daley, K. (1998). *Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language*. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116.
203. Shala, A., Grajcevci, A. (2016). *The relation between socio-economic status (SES) and early development: Empirical findings and theoretical perspectives*. *Socioeconomica – The Scientific Journal for Theory and Practice of Socio-economic Development*, 5(10), 309-329. doi: dx.doi.org/10.12803/SJSECO.51011 JEL : \
204. Shapiro, L.R., & Hudson, J.A. (1991). *Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives*. *Developmental Psychology*, 27, 960–974.
205. Sheldon, A., Engstrom, H. (2005). *Two systems of mutual engagement: The co-construction of gendered narrative styles by American preschoolers*. In J. Thornborrow & J. Coates (Eds.), *The sociolinguistics of narrative* (pp. 171–192). Amsterdam: John Benjamins.
206. Shiro, M. (2003). *Genre and evaluation in narrative development*. *Journal of Child Language*, 30, 165-195.
207. Siegel, L.S. (1982). *Reproductive, perinatal, and environmental factors as predictors of the cognitive and language development of preterm and full-term infants*. *Child Development*, 53, 963–973.



208. Silván, M., Ahtola, A., & Niemi, P. (2003). *Early words, multiword utterances and maternal reading strategies as predictors of mastering word inflections in Finnish*. *Journal of Child Language*, 30, 253–279.
209. Snow, C.E., Tabors, P.O., Nicholson, P., & Kurland, B. (1995). *SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first grade children*. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-48.
210. Soodla, P., & Kikas, E. (2010). *Macrostructure in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment*. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53(5), 1321–1333. doi:10.1044/1092-4388(2010/08-0113)
211. Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
212. Stadler, M.A., & Ward, G.C. (2005). *Supporting the narrative development of young children*. *Early Childhood Education Journal*, 33, 73-80.
213. Stein, N.L., & Albro, E.R. (1997). *Building complexity and coherence: Children's use of goal-structured knowledge in telling stories*. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: Six approaches* (pp. 5–44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
214. Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. In R. Freedle (Ed.), *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* (pp. 53– 120). Norwood, NJ: Ablex.
215. Stein, N.L., & Policastro, M. (1984). *The concept of a story: A comparison between children's and teacher's viewpoints*. In H. Mandl, N.L. Stein, & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 113–155). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
216. Squires, K.E., Lugo-Neris, M.J., Peña, E.D., Bedore, L.M., Bohman, T.M., & Gilliam, R.B. (2014). *Story retelling by bilingual children with language impairments and typically*

- developing controls*. International Journal of Language and Communication Disorders, 49, 60–74.
217. Swanson, L.A., Fey, M.E., Mills, C.E., & Hood, L.S. (2005). *Use of Narrative-Based Language Intervention With Children Who Have Specific Language Impairment*. American Journal of Speech-Language Pathology, 14, 131–143. DOI: 10.1044/1058-0360(2005/014)
218. Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1994). *Predicting and explaining behavior: A comparison of autistic, mentally retarded and normal children*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35, 1059–1075.
219. Tamis-LeMonda, C.S., Shannon, J.D., Cabrera, N.J., & Lamb, M.E. (2004). *Fathers and Mothers at Play With Their 2- and 3-Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development*. Child Development, 75(6), 1806–1820. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x
220. Thomas, A., Chess, S., Birch, H.G., Hertzig, M.E., & Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York, NY, US: New York University Press. <http://dx.doi.org/10.1037/14328-000>
221. Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
222. Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). *The development of goal plans of action in the narration of a picture story*. Discourse Processes, 15, 249–275.
223. Trabasso, T., Stein, N.L., & Johnson, N.S. (1981). *Children's knowledge of events: A causal structure*. In G. Bower (Ed.), Learning and motivation (Vol. 15, pp. 237–282). New York: Academic Press

224. Trabasso, T., & Rodkin, P.C. (1994). *Knowledge of goals/plans: A conceptual basis for narrating Frog, where are you?* In Berman, R. & Slobin, D. (Eds.), *Relating events in narrative: Across-linguistic developmental study* (pp. 85–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
225. Trabasso, T., Stein, N.L., Rodkin, P.C., Munger, M.P., & Baughn, C.R. (1992). *Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events*. *Cognitive Development*, 7, 133–170
226. Trabasso, T., Van Den Broek, P., & Suh, S.Y. (1989). *Logical necessity and transitivity of causal relations in stories*. *Discourse Processes*, 12, 1-25.
227. Tsimpli, I.M., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). *Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment*. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195–216.
228. Uccelli, P., & Páez, M.M. (2007). *Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills*. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 38(3), 225. doi:10.1044/0161-1461(2007/024)
229. Ukrainetz, T.A., Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Eisenberg, S.L., Gillam, R.B., & Harm, H.M. (2005). *The development of expressive elaboration in fictional narratives*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1363–1377. doi:10.1044/1092-4388
230. Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J.S., Butler, J., White, M.J., & Lorch, E.P. (2005). *Assessment of comprehension abilities in young children*. In S. Stahl & S. Paris (Eds.). *Children's Reading Comprehension and Assessment* (pp.1-41). Mahwah, NJ: Erlbaum.
231. Vandewalle, E., Boets, B., Boons, T., Ghesquiere, P., & Zink, I. (2012). *Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without*

- literacy delay: A three-year longitudinal study*. Research in Developmental Disabilities, 33 (6),1857-1870. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.004>
232. Vogindroukas I., Chelas, E., Grigoriadou, E., (2012), *Narrative skills in Greek preschoolers*. National Conference of NCLB, Bansko, Bulgaria.
233. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
234. Wellman H.M., Cross, D. & Watson, J. (2001) *Meta-analysis of theory-of-mind development: the truth about false belief*. Child Development 72, 655–684.
235. Wellman, H.M., & Liu, D. (2004). *Scaling of theory of mind tasks*. Child Development, 75, 523–541.
236. Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge, England: Cambridge University.
237. Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational.
238. Westby, C.E. (2012). *Assessing and remediating text comprehension problems*. In A. G. Kamhi & H. W. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities* (3rded., pp.163–225). Boston: Pearson.
239. Westby, C.E. (2005). *Assessing and facilitating text comprehension problems*. In Catts, H. & Kamhi, A. (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 157-232). Boston, MA: Allyn & Bacon.
240. Westerveld, M.F. & Gillon, G.T. (2010a) *Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story Retelling, Story Generation and Personal Narratives*. International Journal of Speech-Language Pathology, 12 (2), 132- 141.

241. Westerveld, M., & Gillon, G.T. (2010b). *Profiling oral narrative ability in young school-aged children*. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 178–189.
242. Winner, E. (1988). *The point of words: Children's understanding of metaphors and irony*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
243. Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*. Αθήνα. Εκδόσεις Γλαύκη.
244. Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σταυρακάκη, Σ. (2009). *Εικόνες Δράσεις: Δοκιμασία Πληροφορικής & Γραμματικής Επάρκειας*, Αθήνα. Εκδόσεις Γλαύκη.
245. Μιχαλοπούλου, Κ. (2009). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
246. Νάνου, Α. (2004). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)*. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14823#page/41/mode/1up>
247. Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., Παπαϊωάννου. (2016). Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση. Τόμος 4, Τεύχος 1, 35-67. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/rpej.207>
248. Σηφάκη, Σ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2018). *Ενισχύοντας τις Προφορικές Αφηγηματικές Δεξιότητες Μαθητών της Α' Δημοτικού μέσω της Αφηγηματικής Δομής*. *Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 2*
249. Τζουριάδου, Μ. (1995α). *Ο λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

### **Έντυπο Συναίνεσης κατόπιν Ενημέρωσης σχετικά με τη Συμμετοχή Ανθρώπων σε Έρευνα**

Στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας με τίτλο «*Εξέταση των αφηγηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω του Διαγλωσσικού Εργαλείου Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN)*», που διεξάγεται από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Μπανιώτη Αγγελική του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «*Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας*» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ζητείται η εθελοντική συμμετοχή του παιδιού σας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αξιολογηθούν οι αφηγηματικές δεξιότητες ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Θα ζητηθεί από το παιδί σας να συμμετέχει σε κάποιες δοκιμασίες κατά τη διάρκεια δύο συνεδριών, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν στο σχολείο του. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει εκτίμηση του εκφραστικού του λεξιλογίου με το σταθμισμένο εργαλείο «*Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*», της πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας με τη δοκιμασία «*Εικόνες Δράσης*» και της μη λεκτικής νοητικής του κατάστασης με την «*Κλίμακα CPM του Raven*». Οι αφηγηματικές δεξιότητες θα μετρηθούν με δύο εικονογραφημένες ιστορίες του «*Διαγλωσσικού Εργαλείου Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN)*», όπου θα γίνει ηχογράφηση της διήγησης και αναδιήγησης του παιδιού.

Τα στοιχεία της ταυτότητας του παιδιού σας στα πλαίσια της συμμετοχής του στην έρευνα αυτή θα παραμείνουν εμπιστευτικά. Το όνομά του δεν θα συμπεριληφθεί σε κανένα έντυπο, ερωτηματολόγιο κτλ. Το παρόν έντυπο συναίνεσης αποτελεί το μοναδικό έγγραφο, στο οποίο αναγράφονται τα στοιχεία του παιδιού στο πλαίσιο συμμετοχής του. Όλες οι ηχογραφήσεις θα ταυτοποιούνται με βάση έναν κωδικό, που θα αναφέρει μόνο την ηλικία του παιδιού κατά το χρόνο της ηχογράφησης και το φύλο του.

Με την υπογραφή σας δηλώνετε ότι παραλάβατε αντίγραφο του εντύπου συναίνεσης και ότι προτίθεστε να επιτρέψετε στο παιδί σας να συμμετάσχει στην έρευνα.

---

Ονοματεπώνυμο Γονέα του Συμμετέχοντος

---

Υπογραφή Γονέα του Συμμετέχοντος

---

Ημερομηνία

### Ερωτηματολόγιο για τους γονείς

1. Ονοματεπώνυμο παιδιού \_\_\_\_\_
2. Ημερομηνία Γέννησης \_\_\_\_\_
3. Σε ποια χώρα γεννήθηκε το παιδί σας;
  - Ελλάδα
  - Άλλη χώρα. Γράψτε εδώ \_\_\_\_\_
4. Σειρά γέννησης του παιδιού (σε σχέση με τα αδέρφια του)
  - 1
  - 2
  - 3
  - Γράψτε τον αριθμό \_\_\_\_\_
5. Πόσο χρονών είπε το παιδί σας τις πρώτες του λέξεις;  
\_\_\_\_\_ χρονών \_\_\_\_\_ μηνών
6. Ανησυχήσατε ποτέ για τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού σας;
  - Όχι
  - Ναι, πείτε το λόγο \_\_\_\_\_
7. Έχει κάποιος από την οικογένειά σας μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας;
  - Όχι
  - Ναι, ποιος/-α; \_\_\_\_\_  
(π.χ. μητέρα, πατέρας, αδέρφια)
8. Είχε ποτέ το παιδί σας προβλήματα ακοής;  
Βαρηκοΐα
  - Όχι
  - ΝαιΣυχνές λοιμώξεις/πόνους στα αυτιά
  - Όχι
  - Ναι, πόσο συχνά; \_\_\_\_\_
  - Κοχλιακό εμφύτευμα
9. Κατά τη γνώμη σας, το παιδί σας έχει καλή ακοή;
  - Όχι
  - Ναι

10. Στοιχεία των γονέων		Μητέρα	Πατέρας
<b>Ημερομηνία γέννησης</b>			
<b>Εκπαίδευση</b> (συμπληρώστε με X)	Δημοτικό Σχολείο		
	Γυμνάσιο		
	Λύκειο		
	Τεχνική σχολή		
	ΤΕΙ		
	Πανεπιστήμιο		
	Μεταπτυχιακό		
	Διδακτορικό		
	Συμπληρώστε άλλο:		
<b>Επάγγελμα</b>			
<b>Μητρική γλώσσα</b>			
<b>Γλώσσα, που μιλάτε στο παιδί σας</b>			

11. Εισόδημα οικογένειας

- Κάτω από 10.000 €
- 10.000 – 24.000 €
- 24.000 – 40.000 €
- Πάνω από 40.000 €



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

### Δείγματα Αφηγημάτων της Διήγησης (Μωρά Πουλάκια)

Διήγηση του παιδιού 1Α43 (αγόρι ηλικίας 4,1 ετών), που συγκέντρωσε 6 βαθμούς στη δομή ιστορίας.:

Όταν έφυγε η μαμά, τα δύο πουλάκια έμειναν στη φωλιά. Η μαμά έφυγε και ήρθε μία γάτα. Η γάτα προσπάθησε να ανεβεί και τα πουλάκια δεν την είδανε. Και μετά έπιασε το ένα πουλάκι. Και μετά ο σκύλος δάγκωσε την ουρά της γάτας. Μετά η γάτα έτρεξε μακριά και ο σκύλος την κυνήγησε.

Όσον αφορά τη δομική πολυπλοκότητα το παιδί συγκέντρωσε 2 βαθμούς, καθώς παρήγαγε δύο ακολουθίες απόπειρας-αποτελέσματος (κάθε μία από τις οποίες βαθμολογήθηκε με 1), η μία μεμονωμένη απόπειρα, δεν πήρε κάποιο βαθμό. Το παιδί εξέφρασε επίσης έναν  $-ΘτN$  ΟΕΚ και έναν  $+ΘτN$  ΟΕΚ. Στη συνέχεια για καθέναν από αυτούς βρέθηκε το ποσοστό σε αναλογία με τον αριθμό των ρηματικών φράσεων της ιστορίας (που είναι 12), δηλαδή  $-ΘτN = 0,0833$  και  $+ΘτN = 0,0833$ .

Διήγηση του παιδιού 3Θ33 (κορίτσι ηλικίας 5,6 ετών), που συγκέντρωσε 9 βαθμούς στη δομή ιστορίας:

Μια φορά κι έναν καιρό, ζούσαν τρία πουλάκια και η μαμά τους έφυγε, αλλά ήταν αδέρφια αυτά. Όμως αυτοί είχαν φτιάξει μια φωλίτσα στο δέντρο και είχε αέρα μετά. Όμως αυτή τη φωλιά την κάνανε σε ένα δέντρο. Όμως μια γάτα ήθελε να πιάσει τα πουλάκια. Όμως αυτή σκαρφάλωσε και παραλίγο να πάρει το ένα μωρό. Ένας σκύλος ήταν κάτω από το δέντρο και μετά προσπάθησε η γάτα να σκαρφαλώσει, για να πάρει τα μωρά. Όμως σκαρφάλωσε πολύ ψηλά η γάτα. Και μετά ο σκύλος την έβλεπε, που σκαρφάλωνε.

Όμως μετά η γάτα προσπάθησε, αλλά την τραβούσε ο σκύλος την ουρά και μετά ο σκύλος, τη γάτα, την κυνηγούσε. Και η μαμά τους πέταξε ξανά. Όμως μετά γύρισε η μαμά και είδε τα παιδάκια της.

Όσον αφορά τη δομική πολυπλοκότητα το παιδί συγκέντρωσε 4 βαθμούς. Χρησιμοποίησε ένα ολοκληρωμένο επεισόδιο: στόχος – απόπειρα – αποτέλεσμα (3 βαθμοί) και μία αλληλουχία: απόπειρα – αποτέλεσμα (1 βαθμός), η μία μεμονωμένη απόπειρα που χρησιμοποίησε, δεν πήρε κάποιο βαθμό. Χρησιμοποίησε, ακόμα τρεις – **ΘτN ΟΕΚ** και τρεις +ΘτN ΟΕΚ. Στη συνέχεια, για κάθε είδος ΟΕΚ βρέθηκε το ποσοστό σε αναλογία με τον αριθμό των ρηματικών φράσεων της ιστορίας (που είναι 23), δηλαδή –  $\Theta\tau N = 0,1304$  και  $+Θ\tau N = 0,1304$ .