



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συγκριτική μελέτη του προσωπικού αφηγηματικού λόγου παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες σχολικής ηλικίας

Ραφαέλα Μηλιατζίδου

Θεσσαλονίκη, 2020



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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συγκριτική μελέτη του προσωπικού αφηγηματικού λόγου παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες σχολικής ηλικίας

Comparative study of the personal narrative skills of typical developmental children and children with language or learning difficulties of school age

Ραφαέλα Μηλιατζίδου

Εξεταστική επιτροπή

Ιωάννης Βογινδρούκας, (Επόπτης),

Μαρία Πλατσίδου

Κάκια Πετεινού

Θεσσαλονίκη 2020

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.

.....

Ραφαέλα Μηλιατζίδου

Περιεχόμενα

Περίληψη	1
Abstract	3
Πρόλογος.....	5
1. Εισαγωγή	7
2. Θεωρητική Προσέγγιση	11
2.1. Το αφήγημα	11
2.1.1. Η ανάπτυξη της αφηγηματικής λειτουργίας.....	12
2.1.2. Η αξιολόγηση του αφηγήματος.....	17
2.1.3. Το αφήγημα στη σχολική ηλικία.....	23
2.2. Προσωπικό Αφήγημα	24
2.2.1. Η ανάπτυξη του προσωπικού αφηγηματικού λόγου	25
2.3. Η αφηγηματική ικανότητα σε παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες.....	31
2.3.1. Οι αφηγηματικές δυσκολίες στις διαταραχές λόγου ή μάθησης	31
2.3.1.1 Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή	32
2.3.1.2 Οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή.....	35
2.3.2.1 Οι μαθησιακές δυσκολίες.....	41
2.3.2.2 Οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	43
2.4. Η αναγκαιότητα μελέτης των αφηγηματικών επιδόσεων των παιδιών με μαθησιακές και γλωσσικές δυσκολίες.....	46
3. Στόχοι της παρούσας έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	47
4. Μέθοδος.....	50
4.1. Συμμετέχοντες.....	50
4.2. Εργαλεία	51
4.3. Διαδικασία	54
4.4. Μετρήσεις.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
5. Αποτελέσματα	56
6. Συζήτηση.....	71
7. Περιορισμοί - Προτάσεις.....	77
Βιβλιογραφικές Παραπομπές	79
Παράρτημα : Φόρμα Συγκατάθεσης – Ενημέρωσης Γονέα - Κηδεμόνα.....	98

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 : Ηλικία συμμετεχόντων	50
Πίνακας 2: Ομάδες πληθυσμού	51
Πίνακας 3 : Επίπεδο Γλώσσας	51
Πίνακας 4: (CU, ΑΛ, ΑΔΛ)	56
Πίνακας 5 : MISL	57
Πίνακας 6 : Evaluation	57
Πίνακας 7 : (CU, ΑΛ, ΑΔΛ)	59
Πίνακας 8 : MISL	61
Πίνακας 9 : Evaluation	62
Πίνακας 10 : Ηλικία - (CU, ΑΛ, ΑΔΛ)	63
Πίνακας 11 : Ηλικία - MISL	65
Πίνακας 12 : Ηλικία - Evaluation	65
Πίνακας 13 : Επίπεδο Γλώσσας - (CU, ΑΛ, ΑΔΛ).....	67
Πίνακας 14 : Επίπεδο Γλώσσας - MISL.....	68
Πίνακας 15 : Επίπεδο Γλώσσας - Evaluation.....	69

Περίληψη

Η προσωπική αφήγηση αποτελεί είδος αφηγηματικού λόγου που αντλεί το περιεχόμενό του από τη ζωή του αφηγητή. Οι γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ενδέχεται να εμποδίζουν την παραγωγή ποιοτικών αφηγήσεων. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να συγκρίνει τις προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες στο επίπεδο της μακροδομής, της μικροδομής και της λειτουργίας της Αξιολόγησης. Ακόμη, για την ομάδα των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης, διερευνήθηκε η επίδραση που έχουν στις αφηγήσεις τους η ηλικία και η επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας. Οι συμμετέχοντες ήταν 29 παιδιά, 16 κορίτσια και 13 αγόρια, με ηλικιακό εύρος 9:02-11:05 ετών (Μ.Ο.: 9,97). Από αυτά, τα 9 παιδιά αντιμετωπίζουν κάποια γλωσσική ή μαθησιακή δυσκολία ενώ τα άλλα 20 όχι. Τα παιδιά κλήθηκαν να αφηγηθούν 6 γεγονότα από τη ζωή τους. Επιπλέον, ένας από τους γονείς τους κλήθηκε να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο με πληροφορίες σχετικά με το παιδί, τις σχολικές του επιδόσεις και την οικογένεια. Τα εργαλεία δημιουργήθηκαν από το Child Language Committee του International Association of Logopedics and Phoniatrics για ερευνητικούς σκοπούς. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο επίπεδο της μικροδομής και της μακροδομής μόνο στην ερώτηση που αφορούσε μια ιστορία που το παιδί ένιωσε προβληματισμένο ή μπερδεμένο, ενώ δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τη λειτουργία της Αξιολόγησης. Οι επιδόσεις των παιδιών με δυσκολίες ήταν σε γενικές γραμμές χαμηλότερες αλλά όχι κατά τα άλλα στατιστικά σημαντικές. Η επίδραση της ηλικίας των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης φάνηκε στατιστικά σημαντική καθώς τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν καλύτερες επιδόσεις. Επίσης, στατιστικά σημαντική σε σχέση με τις αφηγηματικές φάνηκε η επίδοση των μη τυπικών παιδιών στο μάθημα

της γλώσσας. Τα παιδιά με μαθησιακές ή γλωσσικές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στα διάφορα επίπεδα της αφήγησης όπως αναφέρεται στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Ωστόσο, τα παρόντα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν μερικώς την άποψη αυτή. Οι γλωσσικές δεξιότητες αποκαλύπτονται σημαντικές για την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων. Τέλος, φαίνεται πως όσο μεγαλώνουν τα παιδιά αφηγούνται καλύτερα τις προσωπικές τους ιστορίες.

Λέξεις κλειδιά : προσωπική αφήγηση, σχολική ηλικία, γλωσσικές δεξιότητες, μαθησιακές δυσκολίες, γλωσσική διαταραχή

Abstract

Personal storytelling is a type of narrative discourse that refers to one's past experiences or future visions, thus shaping their image of themselves and their relationships with others. Its development begins in infancy and finishes at the first school age for typically developmental children. However, language or learning difficulties that children face may hinder the production of quality narratives that are similar to those of their peers. The purpose of the present study was to compare the personal narratives of formal developmental children and children with language or learning disabilities at the level of macrostructure, microstructure and assessment function. In addition, the effect of age factors and their performance on language learning in their narratives on these scales was investigated in the group of non-formal developmental children. Participants included were 29 children, 16 girls and 13 boys, aged 9:02 - 11:05 years (mean: 9.97). Of these, 9 children face some language or learning difficulties while the other 20 do not. The children were invited to narrate 6 events of their lives. In addition, one of their parents was asked to fill in a questionnaire with information about the child, his or her school performance and family. The tools were developed by the IALP CLC for research purposes. The results showed that the narratives of the two groups differed in the microstructural and macro-level significantly statistically in only one question while they did not show statistically significant differences in the function of Assessment. The performance of children with disabilities was generally lower but not statistically significant. The effect of age on non-formal children appeared to be statistically significant as older children performed better. Additionally the performance of non-formal children in the subject of language was also statistically significant. Children with learning or language difficulties

perform poorly at different levels of storytelling as reported in the world literature. However, the present results only partially confirm this view. Language skills are revealed to be important for developing narrative skills. Finally, it seems that as children grow older they narrate their personal stories better.

Keywords: personal storytelling, school age, language skills, learning difficulties, language disorder

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο πρόγραμμα «Επιστήμες των Διαταραχών της Επικοινωνίας». Το θέμα της αφορά τη σύγκριση των προσωπικών αφηγήσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με αυτές των παιδιών που παρουσιάζουν κάποια γλωσσική ή μαθησιακή δυσκολία. Η ιδέα για την έρευνα γύρω από το ζήτημα αυτό προέκυψε μέσα από μια συζήτηση με τον επόπτη καθηγητή μου, τον κύριο Ιωάννη Βογινδρούκα, σχετικά με μια παγκόσμια έρευνα που επρόκειτο να διεξαχθεί από το Child Language Committee (CLC εφεξής) του International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP εφεξής). Η παγκόσμια αυτή έρευνα αφορούσε τη συλλογή δεδομένων από τις προσωπικές αφηγήσεις των δεκάχρονων παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες σε όλο τον κόσμο. Η παρότρυνση από τον κύριο Ι. Βογινδρούκα, να συμμετέχουμε στην έρευνα με τη συλλογή δεδομένων από τη χώρα μας σε συνεργασία με τη συμφοιτήτρια μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, Λαμπρινή Τσούτη, αποτέλεσε το έναυσμα για το θέμα αυτής της εργασίας. Έπειτα από σκέψη και συζήτηση σχετικά με αυτό το ερευνητικό ζήτημα, το ενδιαφέρον μου στράφηκε στην ιδέα να συγκρίνουμε τις προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης με αυτές των παιδιών με δυσκολίες στη γλώσσα ή στη μάθηση. Η συγγραφή της παρούσας εργασίας, λοιπόν, αποτελεί προϊόν της συμμετοχής σε μια ενδιαφέρουσα παγκόσμια έρευνα και της ιδέας να συμπεριληφθούν δεδομένα από παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Φυσικά, αυτή η ιδέα δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς την προσωπική εργασία και την συνεργασία με κάποιους σημαντικούς ανθρώπους.

Η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς την υποστήριξη ορισμένων ανθρώπων στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες

μου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Ιωάννη Βογινδρούκα για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

Ακόμη, ευχαριστώ τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής για τον χρόνο που διέθεσαν, τη κυρία Μαρία Πλατσίδου και την κυρία Κάκια Πετεινού.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της CLC του IALP για την παραχώρηση των πρωτοκόλλων διεξαγωγής της έρευνας και, ιδιαιτέρως, τις Marleen Westerveld και Nickola Wolf Nelson για τις σημαντικές συμβουλές τους πάνω στις μετρήσεις του δείγματος.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στα παιδιά και στις οικογένειές τους που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Χωρίς αυτούς η ολοκλήρωσή της θα ήταν αδύνατη.

Επιπλέον, καθοριστική ήταν η βοήθεια λογοθεραπευτών και εκπαιδευτικών για την ανεύρεση του δείγματος. Συγκεκριμένα, ευχαριστώ τους εργαζόμενους του Κέντρου Παρέμβασης και Θεραπείας «Επί Κοινωνώ» και τη Νιόβη Μουρατίδου. Ξεχωριστά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Λαμπρινή Τσούτη τόσο για τη βοήθεια στην ανεύρεση του δείγματος όσο και για την αγαστή συνεργασία.

Κλείνοντας, ευχαριστώ τους δικούς μου ανθρώπους για την ηθική υποστήριξή που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια της εργασίας.

Πάνω απ' όλα είμαι ευγνώμων στην οικογένειά μου για την αμέριστη στήριξη και συμπαράστασή τους.

1. Εισαγωγή

Η αφήγηση αποτελεί μια διαδικασία εξιστόρησης πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων που αφορούν καταστάσεις, πράξεις, κίνητρα, συναισθήματα και αποτελέσματα (Gillam & Pearson, 2004) και αποτελούνται από τουλάχιστον δύο φράσεις σε χρονολογική σειρά (Labov, 1972). Οι άνθρωποι συνηθίζουν να λένε ιστορίες οι οποίες προέρχονται από την παράδοση, τη μυθολογία, τη λογοτεχνία και έτσι μεταφέρουν μηνύματα σχετικά με τον πολιτισμό τους. Βέβαια, οι άνθρωποι πολλές φορές αντλούν το περιεχόμενο των ιστοριών τους από τη ζωή τους ή από μεμονωμένα γεγονότα της. Έτσι, οι αφηγήσεις τους μεταδίδουν πληροφορίες για το άτομο, για το περιβάλλον του και για τις σχέσεις του με τους άλλους. Αυτό το είδος της αφήγησης ονομάζεται προσωπική αφήγηση. Οι προσωπικές αφηγήσεις αποτελούν λεκτικές αναπαραστάσεις των προσωπικών μας εμπειριών (Labov, 1972).

Η αφήγηση παρουσιάζεται σε διάφορα επίπεδα της ζωής και της ανθρώπινης επικοινωνίας. Θεωρείται απαραίτητη για την σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία του ατόμου καθώς η ικανότητα να αφηγούμαστε μια ιστορία αποτελεί μέσο αξιολόγησης των γλωσσικών μαθημάτων, στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Παράλληλα, καταλαμβάνει μέρος των κοινωνικών συναναστροφών αφού συμβαίνει πολλές φορές να επιδιώκουμε να μοιραστούμε με τους οικείους μας ένα γεγονός που μας συνέβη χρησιμοποιώντας την αφήγηση μιας ιστορίας. Έτσι, η ικανότητα του ατόμου να αφηγείται μια ιστορία αποτελεί σημαντική δεξιότητα.

Σημαντικές πλευρές αξιολόγησης της αφήγησης είναι η μικροδομή, η μακροδομή και η λειτουργία της Αξιολόγησης. Η μικροδομή, αφορά τη μορφή της αφήγησης, δηλαδή τη συνοχή που παρουσιάζει, η οποία επιτυγχάνεται με τη χρήση της γλωσσικών δομών όπως σύνδεσμοι και δευτερεύουσες προτάσεις, σημασιολογική ποικιλομορφία, μέσο

μήκος εκφωνήματος (Justice, Bowels, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg & Gillam 2006). Η μακροδομή, αφορά το περιεχόμενο της αφήγησης και επιτυγχάνεται με τη συμπερίληψη των συστατικών που χρειάζεται μια ιστορία για να είναι κατανοητή (Stein & Policastro, 1984). Τέλος, η λειτουργία της Αξιολογήσης περιλαμβάνει σχολιασμούς του αφηγητή σχετικά με το γεγονός που αφηγείται (Labov, 1972) και είναι συχνότερη στο προσωπικό αφήγημα.

Η ανάπτυξη της αφήγησης ξεκινά από τις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς και φαίνεται πως για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ολοκληρώνεται στην προσχολική ή πρώτη σχολική ηλικία, καλύπτοντας το διάστημα από τα δύο έως και τα έξι έτη. (Applebee, 1978). Στο πλαίσιο της οικογένειας, οι γονείς διαβάζουν ιστορίες στα παιδιά τους και αργότερα τους ζητούν να αφηγηθούν τις δικές τους ιστορίες. Βέβαια, η παραγωγή αφηγήσεων απαιτεί τον συνδυασμό γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Η χρήση της γλώσσας και η ανάπτυξη των διάφορων τομέων της (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία) φαίνεται να παίζουν καίριο ρόλο στην παραγωγή αφηγήσεων με άρτιο περιεχόμενο και δομή. Επίσης, αναγκαίες είναι γνωστικές δεξιότητες όπως η μνήμη, η πρόβλεψη, η εξαγωγή συμπερασμάτων, η Θεωρία του Νου¹, η Θεωρία της κεντρικής συνοχής², η Θεωρία της συσχέτισης³, αλλά και η ικανότητα αποπλαισίωσης⁴.

Έτσι, τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με κάποια γλωσσική ή μαθησιακή δυσκολία ενδεχομένως παρουσιάζουν λιγότερο ποιοτικές αφηγήσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Νάνου, 2005). Οι γλωσσικές ή μαθησιακές διαταραχές αφορούν

¹ Η ικανότητα των ανθρώπων να μπαίνουν στη θέση του άλλου. (Premack & Woodruff, 1978)

² Η ικανότητα των ανθρώπων να προσλαμβάνουν ταυτόχρονα πληροφορίες και να δομούν σύνθετες σκέψεις (Frith, 1994)

³ Η ικανότητα των ανθρώπων να επιλέγουν τις πληροφορίες που θα μεταδώσουν στον συνομιλητή τους ώστε να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα (Sperder & Wilson, 1986)

⁴ Η ικανότητα αποστασιοποίησης από τα γεγονότα που διαδραματίζονται «εδώ και τώρα», δηλαδή από το εκάστοτε συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο (Johnston, 2008)

δυσκολίες που σχετίζονται κυρίως με τη χρήση της γλώσσας τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή της. Ως αποτέλεσμα των δυσκολιών αυτών, τα παιδιά παράγουν αφηγήσεις φτωχότερες σε περιεχόμενο και σε δομή. Το ενδιαφέρον της έρευνας έχει σταθεί στις διαφορές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Πολλοί ερευνητές έχουν εντοπίσει σημαντικές αποκλίσεις των παιδιών με δυσκολίες από τα τυπικά (Colozzo, Gillam, Wood, Schnell, Johnston, 2011. Boudreau, 2008). Βέβαια, στη χώρα μας, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με αυτό το θέμα. Εξαίρεση αποτελεί η έρευνα της Νάνου (2005) η οποία έδειξε ότι παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με διαταραχές στο επίπεδο της μορφολογίας και τη σύνταξης παρουσίασαν διαταραχές και στην αφηγηματική λειτουργία. Διάφοροι μελετητές έχουν επισημάνει ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες των τυπικών παιδιών βελτιώνονται καθώς μεγαλώνουν (Westervelda & Moranb, 2011). Ωστόσο, αποτελεί ερευνητικό ζήτημα εάν αυτό συμβαίνει και με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο λόγο ή στη μάθηση.

Συνεπώς, η σημασία της αφήγησης σε συνδυασμό με την απουσία δεδομένων από την ελληνική πάνω στο θέμα, οδήγησαν στη δημιουργία αυτής της εργασίας. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η σύγκριση του προσωπικού αφηγηματικού λόγου παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες σχολικής ηλικίας.

Στο πρώτο μέρος γίνεται μια προσπάθεια ανασκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας. Αυτό, διακρίνεται σε τρία κεφάλαια τα οποία αναφέρονται με τη σειρά στα παρακάτω θέματα. Αρχικά, παρουσιάζεται η ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου, οι κλίμακες αξιολόγησής του και οι αφηγηματικές ικανότητες στη σχολική ηλικία. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο είδος του προσωπικού αφηγηματικού λόγου και στην ανάπτυξή

του. Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των γλωσσικών και μαθησιακών δυσκολιών και επισημαίνονται έρευνες σχετικά με τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με τέτοιου είδους δυσκολίες. Στο δεύτερο μέρος αναλύεται η παρούσα έρευνα. Αρχικά, δίνονται οι στόχοι και τα ερευνητικά της ερωτήματα. Έπειτα, αναπτύσσεται η μέθοδος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας με ξεχωριστή αναφορά στους συμμετέχοντες, στα εργαλεία, στη διαδικασία και στις μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν. Τέλος, παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματά της.

2. Θεωρητική Προσέγγιση

2.1. Το αφήγημα

Αν κάποιος επιδίωκε να μοιραστεί κάτι από το παρελθόν που έχει ζήσει ή από το μέλλον που φαντάζεται, σίγουρα θα το έκανε με την αφήγηση μιας ιστορίας. Η αφήγηση ιστοριών έχει κεντρικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων καθώς είναι το μέσο για να μοιράζονται οι άνθρωποι τις προσωπικές τους εμπειρίες (Fivush, 2011 . McBride, 2014) αλλά και πληροφορίες που αφορούν τον πολιτισμό τους. Οι άνθρωποι ακούν και λένε ιστορίες ώστε να κατανοήσουν τον κόσμο τους και τους άλλους (Gross, Hayne & Drury 2009). Έτσι, η αφήγηση γεγονότων ή εμπειριών συνδέεται με την αναδιοργάνωση, τον εμπλουτισμό και την επέκταση της αναπαράστασης της εμπειρίας επιβάλλοντας μια πιο πολύπλοκη δομή στη γνώση των κοινωνικών συνθηκών (Labov & Waletzky, 1967 . Applebee, 1978 οπ. αναφ. στη Νάνου,2005).

Αφηγήσεις είναι οι ιστορίες που αφορούν πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα και έχουν κατασκευαστεί από τη σύνθεση προτάσεων σχετικά με τα πλαίσια των περιστάσεων, τους χαρακτήρες, τις δράσεις, τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τα αποτελέσματα (Gillam & Pearson, 2004). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την προσέγγιση του Labov (1972) ως αφηγηματικός λόγος ορίζεται η εκφορά τουλάχιστον δύο φράσεων με χρονολογική σειρά που αφορούν ένα γεγονός ή μια εμπειρία.

Ερευνητές από διάφορα πεδία έχουν εστιάσει την προσοχή τους στην αφήγηση. Προκειμένου να την αναλύσουν ή να την αξιολογήσουν λαμβάνουν δείγμα εκμαιεύοντας την αφήγηση μιας ιστορίας μέσω μιας εικόνας ή μιας σειράς από εικόνες, ζητώντας την αναδιατύπωση μιας ιστορίας που άκουσε ή διάβασε ο συμμετέχοντας ή ζητώντας την ελεύθερη αφήγηση μιας ιστορίας (προσωπικής ή φανταστικής).

Η επικοινωνία σε καθημερινές συνθήκες περιλαμβάνει την κατανόηση και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου (Humphries, Cardy, Worling & Peets 2004). Σε μικρή ακόμη ηλικία τα παιδιά ακούν και αναμένεται να κατανοούν τις ιστορίες που τους αφηγούνται ή τους διαβάζουν οι γονείς τους (Lepola, Lynch, Laakonen, Silven & Niemi, 2012). Ακόμα, αφηγούνται τις δικές τους ιστορίες για να μοιραστούν τις εμπειρίες τους ή τις φανταστικές τους ιστορίες (Westerveld & Gillon, 2010) αλλά και τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Peterson, Gillam & Gillam, 2008). Χρησιμοποιούν τις αφηγήσεις για να αναφερθούν σε γεγονότα, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν φιλίες και να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για σημαντικά θέματα (McCabe & Bliss, 2003). Η Ράλλη (2019) διακρίνει τέσσερα είδη αφηγήσεων των παιδιών:

1. Εξιτόρηση: Ο ενήλικας με τον οποίον έχουν μοιραστεί μια κοινή εμπειρία, παροτρύνει το παιδί και οδηγεί στην εξιστόρηση προηγούμενων εμπειριών.
2. Περιγραφή: Αναφέρει κάποιο πρόσφατο ή αναμενόμενο γεγονός και κάποιες φορές καθοδηγεί τους άλλους σε παιχνίδια φαντασίας.
3. Πληροφορίες: Αυθόρμητες αφηγήσεις εμπειριών, χωρίς ο ακροατής πάντα να έχει κοινή εμπειρία με τον αφηγητή ή να του ζητήσει να τις μοιραστεί μαζί του.
4. Φανταστικές ιστορίες: Πλασματικές ιστορίες με συγκεκριμένη, αναμενόμενη δομή.

Επομένως, η αφηγηματική ικανότητα αναπτύσσεται από την πρώιμη παιδική ηλικία. Ποιες είναι όμως οι δεξιότητες που απαιτούνται για την κατάκτηση της ικανότητας αυτής;

2.1.1. Η ανάπτυξη της αφηγηματικής λειτουργίας

Η αφηγηματική λειτουργία είναι σύνθετη και απαιτεί την ολοκλήρωση διάφορων γνωστικών περιοχών (Νάνου, 2005). Όταν κάποιος ακούει ή λέει μια ιστορία θα πρέπει

να εφαρμόσει τις γνώσεις που έχει για τον κόσμο αλλά και να υπολογίσει τη διαδοχή των γεγονότων που συμπεριλαμβάνονται στην ιστορία (Boudreau, 2008). Επίσης, πέρα από την κοινωνική του γνώση, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του για τις διάφορες μορφές και λειτουργίες του λόγου (Νάνου, 2005). Είναι απαραίτητη ακόμη η εστίαση της προσοχής και η διατήρηση του θέματος αλλά και η ενσωμάτωση νοήματος στον λόγο (Humphries et al., 2004).

Ο Johnston (2008) συνοψίζει τις γνώσεις που απαιτούνται για να υποστηρίξει κάποιος την παραγωγή αφηγήσεων. Αρχικά, θεωρεί απαραίτητη την γνώση του περιεχομένου της αφήγησης, τόσο του γενικότερου θέματος όσο και των ειδικότερων λεπτομερειών. Αυτό είναι λογικό καθώς, όταν θέλω να μιλήσω για κάτι, θα πρέπει να έχω κάτι να πω αλλά και να ξέρω τι είναι αυτό.

Ακόμη, ο αφηγητής της ιστορίας χρειάζεται ένα πλαίσιο που θα τον βοηθήσει να δημιουργήσει μια ιστορία με συγκεκριμένα γεγονότα (Johnston, 2008). Το πλαίσιο αυτό βρίσκεται στη δομή των ιστοριών. Παρατηρήθηκε ότι οι ιστορίες των πολύ μικρών παιδιών διαθέτουν κάποια δομή και κάποια οργάνωση μεταξύ των γεγονότων (Νάνου, 2005). Αυτό ενίσχυσε την άποψη ότι τα παιδιά αποκτούν γενικευμένες αναπαραστάσεις για τη δομή των ιστοριών αλλά και για τα ίδια τα γεγονότα, οι οποίες ονομάζονται «σχήματα» (Νάνου, 2005). Η ιδέα του σχήματος εισήχθη πρώτη φορά από τον Barlett (1932) ο οποίος υποστήριξε ότι η μνήμη καθορίζεται από την προηγούμενη γνώση που έχει κάποιος και όχι μόνο από αυτό που του παρουσιάζεται (οπ. αναφ. σε Νάνου, 2005). Θεώρησε τα σχήματα ως νοητικά πρότυπα που επιτρέπουν να συνάγουμε νόημα από τη νέα γνώση. Οι Schank & Abelson (1977) αναφέρθηκαν σε έναν ειδικό τύπο σχημάτων, τα σενάρια (οπ. αναφ. σε Νάνου, 2005). Τα σενάρια είναι αναπαραστάσεις της γνώσης μας γύρω από γεγονότα ή δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται (Schank & Abelson, 1977

οπ. αναφ. σε Νάνου, 2005). Από την άλλη, τα σχήματα που αναπαριστούν τη γνώση των ανθρώπων για τη δομή των ιστοριών ονομάζονται αφηγηματικά σχήματα (Mandler, 1984).

Το επόμενο που θεωρείται απαραίτητο για την αφήγηση μιας ιστορίας είναι ο χειρισμός της γλώσσας με τέτοιο τρόπο που επιτρέπει τη δημιουργία ενός αυτοτελούς κειμένου που χαρακτηρίζεται από συνοχή (Johnston, 2008). Συγκεκριμένα, οι αφηγήσεις δεν μπορούν να είναι απλώς προτάσεις που παρατάσσονται η μια δίπλα στην άλλη αλλά τα νοήματά τους θα πρέπει να συνδέονται με κάποιο τρόπο. Αναφορικές αντωνυμίες, οριστικά άρθρα, επαναλαμβανόμενα ονόματα ή λέξεις που έχουν αναφερθεί νωρίτερα καθώς και σύνδεσμοι χρονικοί, αιτιολογικοί ή άλλοι απαιτούνται για την οργάνωση ενός καλά δομημένου κειμένου. Ωστόσο, τα παιδιά συνήθως μαθαίνουν πρώτα να χρησιμοποιούν τα γλωσσικά αυτά στοιχεία σε μεμονωμένες προτάσεις και στη συνέχεια τα συμπεριλαμβάνουν σε ολοκληρωμένα κείμενα ή μεγάλα κομμάτια λόγου (Johnston, 2008).

Το τέταρτο και τελευταίο στοιχείο που θεωρεί απαραίτητο ο Johnston (2008) για την παραγωγή αφηγηματικού λόγου αφορά την πραγματολογία της γλώσσας. Ο αφηγητής μιας ιστορίας είναι ουσιαστικά πομπός που απευθύνεται σε κάποιο δέκτη. Άρα, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τις γνώσεις που έχει ο συνομιλητής του αλλά και την επικοινωνιακή περίσταση στην οποία βρίσκονται και να προσαρμόσει την ιστορία του σε αυτά. Για παράδειγμα, όταν θα αφηγηθώ μια ιστορία από κάποιο ταξίδι μου διαφορετικές είναι οι πληροφορίες που θα συμπεριλάβω σε αυτήν όταν την διηγούμαι σε κάποιον που ήταν μαζί μου και διαφορετικές όταν την διηγούμαι σε κάποιον άλλον. Ο Βογινδρούκας (2008) αναφέρεται στις γνωστικές λειτουργίες που θεωρούνται απαραίτητες για την ολοκλήρωση της πραγματολογικής ικανότητας. Αρχικά, η Θεωρία

του νου, που επιτρέπει στους ανθρώπους να μπαίνουν στη θέση του άλλου (Premack & Woodruff, 1978). Τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα αυτή στην ηλικία των 4-5 ετών καθώς αντιλαμβάνονται τι σκέφτεται ο άλλος και μπορούν να κάνουν υποθέσεις για αυτό (Bartsch & Wellman, 1995). Ακολουθεί η Θεωρία της συσχέτισης (Sperder & Wilson, 1986) η οποία υποστηρίζει ότι σε κάθε περίπτωση είναι αναγκαίο να επιλέξουμε τις πληροφορίες που θα μεταφέρουμε στον συνομιλητή μας ανάλογα με τις γνώσεις του αλλά και το επικοινωνιακό πλαίσιο ώστε να έχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τέλος, αναφέρει τη Θεωρία της κεντρικής συνοχής (Frith, 1994) σύμφωνα με την οποία το άτομο μπορεί να προσλαμβάνει ταυτόχρονα διαφορετικές πληροφορίες και να δομεί σύνθετες σκέψεις. Έτσι, κατανοεί καλύτερα την επικοινωνιακή περίσταση και επιλέγει τις πληροφορίες που θα μεταβιβάσει.

Μια σημαντική πλευρά του αφηγηματικού λόγου είναι ο βαθμός αποπλαισίωσης που τον χαρακτηρίζει, δηλαδή η απόσταση που έχει από τα γεγονότα που διαδραματίζονται «εδώ και τώρα» (Johnston, 2008). Τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα συνδέοντάς την κάθε φορά με το εκάστοτε συγκείμενο (Johnston, 2008). Μιλούν συνεχώς για το τι συμβαίνει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στο περιβάλλον που βρίσκονται. Μια από τις πιο φανερές και πρώιμες εκδηλώσεις της ικανότητας των παιδιών να μεταφέρονται από το «εδώ και τώρα» στο «εκεί και τότε» είναι η αναφορά των παιδιών σε περασμένα γεγονότα (Νάνου, 2005). Οι πρώτες αναφορές των παιδιών που αφορούν παρελθοντικά γεγονότα ξεκινούν από την ηλικία των 2 ετών μέσα από την αλληλεπίδραση με την μητέρα τους (Eisenberg, 1985 . Sachs, 1983). Η χρήση αποπλαισιωμένου λόγου, όπως απαιτεί η αφηγηματική διαδικασία, ορίζεται από ανώτερες γνωστικές διεργασίες και είναι ιδιαίτερα σύνθετη ικανότητα (Gardner-Neblett, Pugnello & Iruka, 2012).

Ο Applebee (1978) στηριζόμενος στην υπόθεση ότι οι ιστορίες συντίθενται από συστατικά (story grammar) μελέτησε τους τρόπους που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τα συστατικά αυτά στις αφηγήσεις τους. Χρησιμοποίησε τις ιστορίες των Pictcher και Prelinger (1963) και στηρίχτηκε στη θεωρία του Vygotsky (1962) για να ορίσει έξι αναπτυξιακά στάδια που αποτελούν βήματα προς την ολοκληρωμένη αφήγηση. Στο πρώτο στάδιο, που το ονόμασε ασύνδετες μικροδομές και εμφανίζεται στην ηλικία των 2 ετών, τα παιδιά αφηγούνται ιστορίες συσσωρεύοντας προτάσεις σε ενεστωτικό χρόνο χωρίς να τις οργανώνουν ή να τις συνδέουν. Στο δεύτερο στάδιο, τις ακολουθίες, τα παιδιά οργανώνουν τις αφηγήσεις τους με μια επιφανειακή χρονική ακολουθία. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι αντιλαμβάνονται τις χρονικές ή αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα απλώς τα οργανώνουν γύρω από ένα θεματικό κέντρο. Στο επίπεδο αυτό, το παιδί περνά από τη διαδικασία της συσσώρευσης, στη διαδικασία της επικέντρωσης ως μέθοδο οργάνωσης η οποία του επιτρέπει να συνδέει το ειδικό με το γενικό (Νάνου, 2005). Στο τρίτο στάδιο, των αρχικών αφηγήσεων, οι αφηγήσεις των παιδιών αποτελούνται από γεγονότα που αλληλοσυμπληρώνονται μεταξύ τους γύρω από ένα κεντρικό θέμα. Αυτή η μέθοδος οργάνωσης υιοθετείται από το 20% των τρίχρονων παιδιών και το 10% των τετράχρονων, ενώ είναι η βασική μέθοδος οργάνωσης των ιστοριών που παράγουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ακόμη και στην εφηβεία (Νάνου, 2005). Στο τέταρτο στάδιο, που ονομάζεται μη επικεντρωμένες αφηγήσεις, οι ιστορίες των παιδιών περιλαμβάνουν γεγονότα τα οποία συνδέονται μεταξύ τους αλυσιδωτά με κάποια σχέση αιτιακή ή χρονική. Ωστόσο, επειδή δεν υπάρχει κάποιος γενικός κανόνας, τα παιδιά σε αυτό το στάδιο οδηγούνται σε γενικεύσεις. Στο πέμπτο στάδιο, αυτό των επικεντρωμένων αφηγήσεων, που παράγονται από το 50 % των πεντάχρονων παιδιών, οι αφηγήσεις θυμίζουν τις ολοκληρωμένες αφηγήσεις των

ενηλίκων. Τα γεγονότα διαδέχονται το ένα το άλλο και συνδέονται μεταξύ τους αλλά και με το κεντρικό θέμα. Ωστόσο, απουσιάζει ένας στόχος που κατευθύνει τη δράση του ήρωα/ των ηρώων για την επίλυση ενός προβλήματος. Στο έκτο και τελευταίο στάδιο, των ολοκληρωμένων αφηγήσεων, οι αφηγήσεις των παιδιών ακολουθούν το πρότυπο της Γραμματικής των Ιστοριών. Οι ιστορίες είναι οργανωμένες και περιλαμβάνουν την επίτευξη κάποιου στόχου που οδηγεί στην επίλυση του αρχικού προβλήματος/θέματος. Οι ολοκληρωμένες αφηγήσεις εμφανίζονται κυρίως στα παιδιά 6 ετών.

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας είναι μια σύνθετη διαδικασία και φαίνεται πως ολοκληρώνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Οι Hirfner-Boucher, Milburn, Weitzman, Greenberg, Pelletier, Girolametto (2014) αξιολογώντας τις αναδιηγήσεις 89 παιδιών ηλικίας 4-6 διαπίστωσαν πως τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσίασαν καλύτερη αφηγηματική δομή ενώ δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν από την έρευνα των Lerola, Lynch, Laakkonen, Silven, & Niemi (2012) που εξέτασαν τις αναδιηγήσεις των παιδιών στις ηλικίες 4,5 και 6 ετών και κατέληξαν ότι αυτές βελτιώνονται με την πάροδο του χρόνου, ενώ δεν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα.

2.1.2. Η αξιολόγηση του αφηγήματος

Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται διαφορετικά μοντέλα αξιολόγησης των αφηγήσεων. Καθένα από αυτά επιχειρεί να οριοθετήσει τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν μια «καλή ιστορία». Κάποιοι ερευνητές εστίασαν στη μελέτη της συνεκτικότητας/μακροδομής των ιστοριών, δίνοντας έμφαση στο περιεχόμενό τους, άλλοι στη μελέτη της συνοχής/ μικροδομής, δίνοντας έμφαση στους μηχανισμούς της γλώσσας που οργανώνουν την

αφήγηση ενώ κάποιοι επικεντρώθηκαν στη λειτουργία της Αξιολόγησης η οποία αφορά τα σχόλια του αφηγητή για τα γεγονότα.

Με τον όρο συνεκτικότητα/ μακροδομή εννοούνται οι κανόνες που διέπουν μια νοηματικά ολοκληρωμένη αφήγηση και ιεραρχούν τη θέση, την αλληλουχία και τη χρονική σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα αφηγηματικά επεισόδια (Βαρελά, 2003). Αφορά τις νοηματικές σχέσεις που υφίστανται μεταξύ των προτάσεων ή των φράσεων μιας αφήγησης (αίτιο αποτέλεσμα, αντίθεση, εναντίωση κλπ.) και την καθιστούν κατανοητή ακόμη κι αν στερείται συνοχής. Η αξιολόγηση της μακροδομής των ιστοριών εξετάζει κυρίως αν περιλαμβάνονται σε αυτή τα συστατικά της Γραμματικής των ιστοριών καθώς και πόσο σύνθετη είναι η δομή των επεισοδίων (Justice, Bowles, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg & Gillam, 2006). Με τον όρο Γραμματική των ιστοριών εννοούνται τα συστατικά που περιλαμβάνουν συνήθως στις αφηγήσεις τους οι ενήλικες και είναι απαραίτητα για να είναι κατανοητή μια ιστορία (Stein & Policastro, 1984, οπ. αναφ. σε Schneider, Dubé, & Hayward, 2003).

Μια από τις πρώτες προσπάθειες να περιγραφούν τα απαραίτητα στοιχεία μιας ιστορίας η οποία επικεντρώνεται στη συνεκτικότητά τους είναι αυτή των Labov & Waletzky (1967 οπ. αναφ. σε Κανέλλου κ.α. , 2016). Θεώρησαν ότι μια αφήγηση πρέπει να περιλαμβάνει τρία μέρη: την περίληψη, το περιεχόμενο και την επίλυση του προβλήματος. Η περίληψη περιλαμβάνει βασικά στοιχεία του περιεχομένου όπως το χωροχρονικό προσανατολισμό (ποιος, πότε, που) αλλά και την κατάληξη της ιστορίας. Το περιεχόμενο της ιστορίας περιλαμβάνει δράσεις που οδηγούν σε ένα πρόβλημα ή μια κατάσταση που ανατρέπει την ισορροπία. Τέλος, η επίλυση του προβλήματος παρουσιάζει τη λύση στην προηγούμενη προβληματική κατάσταση. Αυτά τα τρία μέρη σύμφωνα με τους Labov & Waletzky (1967) συνιστούν την αναφορική λειτουργία η οποία

δίνει πληροφορίες για τα πρόσωπα, το χώρο και το περιεχόμενο της δράσης (Νάνου, 2005). Συμπληρώνεται από το σχολιασμό του αφηγητή (Νάνου, 2005). Στην προσέγγιση αυτή επικρατεί η άποψη ότι η αφήγηση δομείται γύρω από κρίσιμα σημεία τα ονομαζόμενα “high points”.

Μια άλλη προσέγγιση για την ανάλυση των αφηγήσεων είναι η δομική (Glenn, 1978. Mandler, 1978. Rumelhart, 1975, 1977. Schank & Abelson, 1977. Stein & Glenn, 1979. Stadler & Ward, 2005). Οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι οι ιστορίες ακολουθούν συγκεκριμένους κανόνες που αναφέρονται ως «Γραμματική των ιστοριών». Αυτή περιλαμβάνει έξι βασικά συστατικά: α) την τοποθέτηση, δηλαδή την αναφορά στο πλαίσιο της ιστορίας β) το αρχικό γεγονός που αλλάζει μια κατάσταση γ) την εσωτερική απάντηση δηλαδή τη συναισθηματική αντίδραση του ήρωα στο αρχικό γεγονός δ) την προσπάθεια του ήρωα να δράσει ώστε να επιλύσει την προβληματική κατάσταση ε) τη συνέπεια που δηλώνει αν ο ήρωας πέτυχε να λύσει το πρόβλημα ή όχι και στ) την αντίδραση, δηλαδή τα όποια συμπεράσματα του ήρωα (οπ. αναφ. στη Νάνου, 2004). Το αρχικό γεγονός, η εσωτερική απάντηση, η συναισθηματική αντίδραση, η προσπάθεια, η συνέπεια και η αντίδραση είναι τα μέρη που συνιστούν ένα επεισόδιο. Οι ιστορίες που περιλαμβάνουν τα συστατικά αυτά ονομάζονται «ιστορίες επίλυσης προβλημάτων» (Rumelhart, 1975).

Οι Gillam, Gillam, Fargo, Olszewski και Segura (2017), δημιούργησαν ένα εργαλείο, το Monitoring Indicators of Scholarly Language (MISL) προκειμένου να καθορίσουν τα στοιχεία μακροδομής που είναι απαραίτητα σε μια ιστορία. Αναθεώρησαν το εργαλείο Index of Narrative Complexity (INC) των Petersen, Gillam και Gillam (2008). Κατέληξαν ότι τα στοιχεία αυτά είναι τα παρακάτω:

1. Χαρακτήρας: η αναφορά σε ήρωα/ες

2. Ρύθμιση: οι πληροφορίες για τον τόπο και τον χρόνο της ιστορίας
3. Αρχικό γεγονός/γεγονότα: ένα ή περισσότερα γεγονότα που κινητοποιούν την εξέλιξη της ιστορίας
4. Εσωτερική αντίδραση: αναφορά σε συναισθήματα ή σκέψεις του ήρωα σχετικά με το Αρχικό γεγονός
5. Σχέδιο: αναφορά σε κάποιο πλάνο επίλυσης του αρχικού γεγονότος
6. Πράξεις: οι πράξεις του ήρωα με στόχο την επίλυση του αρχικού γεγονότος
7. Αποτέλεσμα: το αποτέλεσμα των πράξεων του ήρωα ώστε να λύσει το αρχικό γεγονός
8. Επίλογος: η εσωτερική απάντηση των συνεπειών

Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα (βλ. Παράρτημα).

Με τον όρο συνοχή/μικροδομή εννοούνται οι γλωσσικές δομές που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή μιας αφήγησης όπως οι σύνδεσμοι, οι ονοματικές φράσεις και οι δευτερεύουσες προτάσεις (Justice, Bowels, Kaderavek, Ukrainetz, Eisenberg & Gillam 2006). Είναι τα γραμματικά, φωνολογικά και λεξιλογικά μέσα που συνδέουν τις προτάσεις για να σχηματίσουν μεγαλύτερες ενότητες λόγου (Κανέλλου κ.α., 2016).

Οι Halliday και Hasan (1976) πρότειναν και ανέπτυξαν τον όρο μικροδομή και ισχυρίστηκαν ότι συνοχή υπάρχει σε ένα κείμενο (προφορικό ή γραπτό) εφόσον ένα στοιχείο του μπορεί να ερμηνευτεί μόνο με την προσφυγή σε ένα άλλο στοιχείο του κειμένου και εξαρτάται από αυτό. Τόνισαν ακόμη ότι η συνοχή εκφράζεται, όσον αφορά την αγγλική γλώσσα, μέσω της γραμματικής και του λεξιλογίου. Έτσι, κατέληξαν να διακρίνουν πέντε τεχνικές συνοχής οι οποίες ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: α) τη γραμματολογική (περιέχει τις τεχνικές της αναφοράς, της αντικατάστασης και των παραλείψεων), β) τη λεξιλογική (αφορά αντικαταστάσεις μέσω συνωνύμων ή

παραθέσεων) και γ) τη μεταβατική (αποτελείται από τεχνικές σύνδεσης των προτάσεων και των νοηματικών ενοτήτων μέσω συνδέσμων). Οι τεχνικές αυτές εξασφαλίζουν τη λογική διάρθρωση των νοημάτων συνδέοντας τη μορφή με τη σημασία και εκφράζουν εννοιολογικές σχέσεις όπως αιτιότητα ή χρονική ακολουθία, οι οποίες κυριαρχούν στην αφήγηση (Νάνου, 2005).

Ένα μοντέλο ανάλυσης που επικεντρώνεται στην συνοχή/μικροδομή των ιστοριών είναι αυτό της «εξάρτησης» που προτάθηκε από την Deese (1983). Το μοντέλο αυτό εξετάζει τη συνοχή των ιστοριών όπως αυτή προκύπτει από τη συντακτική οργάνωση και σύνθεση (McCabe & Peterson, 1984). Επικεντρώνεται στους συνδέσμους που συνδέουν τις προτάσεις μεταξύ τους και δημιουργούν ιεραρχικές σχέσεις όχι όμως σε συνάρτηση με το περιεχόμενο αλλά με την εξωτερική οργάνωση και συνοχή (McCabe & Peterson, 1984).

Οι Justice et al. (2006) δημιούργησαν ένα εργαλείο μέτρησης της μικροδομής, το Index of Narrative Microstructure (INMIS). Αφού χορήγησαν το Test of Narrative Language (TNL) σε 250 παιδιά ηλικίας 5-12 ετών, συνέλεξαν τις αφηγήσεις τους και τις κωδικοποίησαν σε T-unit (κύριες προτάσεις μαζί με τις εξαρτημένες δευτερεύουσες). Η ανάλυση παραγόντων που πραγματοποιήθηκε στην έρευνα αποκάλυψε ότι η μικροδομή εξαρτάται από δύο παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται μεταξύ τους, τον συντελεστή παραγωγικότητας και τον συντελεστή πολυπλοκότητας. Ο συντελεστής παραγωγικότητας περιλαμβάνει τον αριθμό: των T-units, των λέξεων και των διαφορετικών λέξεων σε μια αφήγηση. Ο συντελεστής πολυπλοκότητας αφορά τη συντακτική οργάνωση και συγκεκριμένα, το μέσο μήκος των T-unit και τη συντακτική πολυπλοκότητά τους.

Μια άλλη πλευρά αξιολόγησης, η οποία συναντάται κυρίως στο προσωπικό αφήγημα είναι η λειτουργία της Αξιολόγησης. Η λειτουργία της Αξιολόγησης

αποκαλύπτει τη σημασία του γεγονότος για τον αφηγητή και είναι συχνότερη στις προσωπικές αφηγήσεις απ' ό,τι σε κάθε άλλο είδος αφήγησης (Chang & McCabe, 2013). Ο Labov (1972) διέκρινε, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δύο λειτουργίες/ πλευρές της αφήγησης: την αναφορά και την αξιολόγηση. Η αναφορά δίνει πληροφορίες για το γεγονός και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα ενώ η αξιολόγηση πληροφορεί για τα συναισθήματα και τις σκέψεις του αφηγητή γύρω από το γεγονός. Γενικά, η λειτουργία της Αξιολόγησης περιλαμβάνει σχόλια του αφηγητή σχετικά με το γεγονός. Παρότι διακρίνεται και σε άλλα είδη αφήγησης, η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τεχνικές αξιολόγησης διαφαίνονται περισσότερο στις προσωπικές τους αφηγήσεις (Labov, 1981 . Peterson & McCabe, 1983 . Miller & Sperry, 1988). Οι Peterson και McCabe (1983) δημιούργησαν ένα μοντέλο εντοπισμού των σχολίων και αξιολόγησής τους. Εντόπισαν στις λέξεις ή και στα T-units 19 κατηγορίες αξιολογήσεων (*ονοματοποιία: μπαμ, επέκταση φωνήματος ή συλλαβής: λουπόοοοοο, αναφώνηση: ωχ, επανάληψη: τρέξαμε, τρέξαμε, καταναγκαστικές λέξεις: έπρεπε, μεταφορές/παρομοιώσεις: σαν κρεμμύδι, έμφαση: πάρα πολύ, επίθετα/επιρρήματα/προσδιορισμοί: γρήγορα, υπερβολή: ο μεγαλύτερος σκύλος που έχω δει, άρνηση: δεν πήγαμε, γνωστικές λέξεις: ήθελα, υπόθεση: πιθανόν, αιτία/επεξήγηση: επειδή, κρίση: ήταν καλό, συναισθημα: χαρούμενος, ασυνάφειες, διάλογος, προσπάθειες προσέλκυσης προσοχής: άκου, αξιολογητικές λέξεις: άργησε*). Στην έρευνά τους δεν παρατήρησαν ότι ο αριθμός των Αξιολογήσεων αυξανόταν με την ηλικία. Ωστόσο, παρατήρησαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούσαν συχνότερα διαφορετικές κατηγορίες αξιολογήσεων από ότι τα μικρότερα παιδιά. Δηλαδή τα μικρότερα παιδιά επέμεναν κυρίως στη χρήση των επεκτάσεων ή επαναλήψεων ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούσαν και άλλες τεχνικές όπως αξιολογητικές λέξεις.

Παρά τις διαφοροποιήσεις, έχει επισημανθεί από τους ερευνητές ότι είναι σημαντικό να εξετάζονται και οι δύο πλευρές του αφηγήματος, τόσο η μικροδομή όσο και η μακροδομή (Hughes, McGillivray & Schmidek, 1997 . Owens, 1999 . Paul, 2001 οπ. αναφ. σε Νάνου,2005). Έχουν δημιουργηθεί εργαλεία τα οποία εστιάζουν στην εξέταση της μικροδομής αλλά και της μακροδομής όπως είναι το Narrative Scoring Scheme (Heilmann, Miller, Nockerts & Dunaway, 2010) και το Index of Narrative Complexity (Petersen, Gillam & Gillam, 2008).

2.1.3. Το αφήγημα στη σχολική ηλικία

Η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών ενισχύεται καθώς μεγαλώνουν και φαίνεται πως ολοκληρώνεται στη σχολική ηλικία. Σε ερευνά τους οι Κανέλου κ.α. (2016) μελέτησαν τις επιδόσεις 237 παιδιών ηλικίας 4-7 ετών στην ελεύθερη αφήγηση και στην αναδιήγηση τόσο σε επίπεδο μακροδομής όσο και σε επίπεδο μικροδομής. Αποκαλύφθηκε ότι οι αφηγηματικές επιδόσεις των παιδιών αυξάνονταν όσο αυξανόταν η ηλικία τους. Επίσης, φάνηκε πως υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ της ελεύθερης αφήγησης και της αναδιήγησης. Βέβαια, τα παιδιά στην έρευνα αυτή τα πήγαν καλύτερα στην αναδιήγηση από ότι στην ελεύθερη αφήγηση. Αυτό φαίνεται λογικό καθώς στην ελεύθερη αφήγηση το παιδί δεν έχει στη διάθεσή του κάποια ιστορία πρότυπο, επομένως είναι πιο δύσκολο να εξάγει πληροφορίες για τη δομή και το περιεχόμενο της ιστορίας (Schneider & Dube, 2005).

Την άποψη ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών βελτιώνονται σε γλωσσικό επίπεδο με το πέρασμα των χρόνων επιβεβαιώνει η έρευνα των Westervelda και Moranb (2011) καθώς συνέκριναν τις ελεύθερες αφηγήσεις παιδιών 6-7 ετών με αυτές παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας που είχαν χρησιμοποιήσει σε προηγούμενη έρευνα.

Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας παρήγαγαν περισσότερες λέξεις και ήταν γραμματικά πιο ακριβή. Ωστόσο, σε συντακτικό επίπεδο δεν φάνηκε να σχηματίζουν πιο πολύπλοκες δομές.

Οι Justice et al. (2006) μελέτησαν τις αφηγήσεις 250 παιδιών ηλικίας 7-12 ετών σε επίπεδο μικροδομής. Παρατήρησαν ότι ο δείκτης παραγωγικότητας αυξανόταν μέχρι την ηλικία των 10 ετών. Ωστόσο, αυτό άλλαζε στη συνέχεια καθώς τα παιδιά ηλικίας 11 ετών παρουσίαζαν πιο χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγικότητα από ότι τα παιδιά 10 ετών και τα παιδιά 12 ετών παρουσίαζαν πιο χαμηλές επιδόσεις παραγωγικότητας από τα παιδιά 11 ετών. Αυτό δεν ίσχυε για τους δείκτες πολυπλοκότητας.

Συμπερασματικά, η κατάκτηση της αφηγηματικής ικανότητας ξεκινά από τη πρώτη νηπιακή ηλικία και ολοκληρώνεται στην παιδική. Αν το οριοθετήσουμε χρονικά, αυτό καλύπτει περίπου την περίοδο από τα 2 έως τα 10 χρόνια του παιδιού. Μέχρι τα δέκα τους χρόνια τα παιδιά έχουν κατακτήσει την πολύπλοκη δομή της αφήγησης. Ωστόσο, τα αφηγηματικά επίπεδα και τα χρονικά στάδια όπως αναφέρθηκαν παραπάνω και έχουν επισημανθεί από τους ερευνητές δεν αντιστοιχούν απόλυτα σε κάθε ηλικία και δεν είναι απόλυτα καθώς μικρότερα σε ηλικία παιδιά μπορεί να κατακτήσουν υψηλότερα επίπεδα αφήγησης ενώ μεγαλύτερα παιδιά εμφανίζουν χαρακτηριστικά χαμηλότερων επιπέδων αφήγησης (Stadler & Ward, 2005).

2.2. Προσωπικό Αφήγημα

Οι προσωπικές αφηγήσεις αποτελούν λεκτικές αναπαραστάσεις των προσωπικών μας εμπειριών (Labov, 1972). Είναι εξιστορήσεις γεγονότων που συνέβησαν στο παρελθόν του αφηγητή και αποτελούν έναν συχνό είδος αφηγήσεων των παιδιών με τυπική γλωσσική ανάπτυξη (Peterson & McCabe, 1983 Preece, 1987) . Η αφήγηση

προσωπικών ιστοριών μπορεί να διαχωριστεί σε αφηγήσεις επεισοδίων που αφορούν συγκεκριμένα γεγονότα και σε αφηγήσεις ιστοριών ζωής που αφορούν ολόκληρη τη ζωή κάποιου ή ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αυτής (Westby, 2016). Πρόκειται για ιστορίες που αντλούν το περιεχόμενό τους από τη ζωή του ατόμου που τις αφηγείται. Επομένως, είναι μέρος του τρόπου που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο (Bruner, 1986 Nelson, 1991). Οι προσωπικές αφηγήσεις μας βοηθούν να καταλάβουμε τις εμπειρίες μας (Bruner, 1990) καθώς μέσα από την αναδιήγησή τους καταλήγουμε σε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα τους.

Οι προσωπικές αφηγήσεις συνδέονται τόσο με την κοινωνική ζωή όσο και με τη σχολική – ακαδημαϊκή επιτυχία του ατόμου. Στο σχολείο ζητείται από τα παιδιά να ανατρέχουν και να αφηγούνται τις προσωπικές τους εμπειρίες είτε προφορικά είτε γραπτά. Ακόμη, στο σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με κείμενα τα οποία είναι σημαντικό να συνδέσουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες και να δημιουργήσουν έτσι «προσωπικές συνδέσεις» με αυτά (Raphael & Au, 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση των κειμένων αλλά και τον επαναπροσδιορισμό των εμπειριών (Raphael & Au, 2011).

Η ικανότητα του ατόμου να αφηγείται τις προσωπικές του ιστορίες είναι σημαντική για την κοινωνική και ψυχολογική του ζωή καθώς αποτελεί μέρος πολλών κοινωνικών συναναστροφών και συνδέεται με τη λειτουργία σε διάφορα περιβάλλοντα (Shank, 1990). Πώς και σε ποια ηλικία ξεκινά να αναπτύσσεται η ικανότητα αυτή;

2.2.1. Η ανάπτυξη του προσωπικού αφηγηματικού λόγου

Η ικανότητα να αφηγηθούμε μια προσωπική ιστορία συνδέεται άμεσα με την ικανότητα να αναφερθούμε σε γεγονότα και καταστάσεις του παρελθόντος. Είναι εύκολα

κατανοητό πως η αναφορά στο παρελθόν προϋποθέτει την ανάκληση του γεγονότος στη μνήμη. Ο Κολιάδης (2002) αναφέρει τρία είδη μνήμης: τη σημασιολογική, τη διαδικαστική και την αυτοβιογραφική ή μνήμη επεισοδίων. Αυτές λειτουργούν αυτόνομα αλλά και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Η αυτοβιογραφική μνήμη και η ανάπτυξή της συνδέεται άμεσα με τις προσωπικές αφηγήσεις (Fivush, 2011). Η αυτοβιογραφική μνήμη είναι μια ξεχωριστή μορφή της ανθρώπινης μνήμης που ξεπερνά την ανάκληση του τι, πού, πότε ενός γεγονότος και περιλαμβάνει το πώς εμφανίστηκε ένα γεγονός, τι σημαίνει για το άτομο και γιατί ήταν σημαντικό για αυτό (Bruner, 1990 Fivush, 2010 Labov & Waletzky, 1967). Συνιστά την ιστορία της ζωής μας και είναι πλούσια σε δράσεις, σχέσεις, σκέψεις, συναισθήματα και αξιολογήσεις, προσφέροντας έτσι στο άτομο μια αίσθηση του εαυτού μέσα από μια αφηγηματική ταυτότητα (Mc Adams, 1992). Καθώς οι προσωπικές αφηγήσεις τοποθετούν τα γεγονότα σε χρονική ακολουθία, προσφέρουν πληροφορίες για το πώς και γιατί συνέβη κάτι αλλά και τις σκέψεις και τα συναισθήματα του προσώπου γύρω από αυτό, διαμορφώνουν σημαντικά την αυτοβιογραφική μνήμη και κατ' επέκταση οριοθετούν τον εαυτό (Fivush, 2011). Η διαμόρφωση αυτής της αφηγηματικής ταυτότητας προκύπτει μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που εστιάζουν στην ανάκληση των σημαντικών γεγονότων (Nelson & Fivush, 2004).

Η αναφορά σε παρελθοντικά γεγονότα είναι μια ικανότητα που επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση και τις συζητήσεις με τους ενήλικες. Οι αναφορές στο παρελθόν μέσα στις συζητήσεις γονέων και παιδιών φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με μια νέα ιδέα, την ιδέα της εξιστόρησης προηγούμενων εμπειριών (Sachs, 1983). Η άποψη ότι η ικανότητα να αναφερόμαστε σε γεγονότα του παρελθόντος και κατ' επέκταση να αφηγούμαστε ιστορίες για αυτά συνδέεται άμεσα με την αλληλεπίδραση με τους γονείς

μας στην βρεφική ακόμη ηλικία, έχει τις ρίζες της στη θεωρία του Vygotsky (1978) (οπ. αναφ. σε Νάνου,2005) για την ανάπτυξη. Ο Vygotsky υποστήριξε ότι όλες οι αναπτυξιακές δεξιότητες και στρατηγικές διαμορφώνονται σε ένα διαπροσωπικό επίπεδο μεταξύ ενηλίκων και παιδιών και ότι η ανάπτυξη είναι η διαδικασία αφομοίωσης των δεξιοτήτων αυτών. Ο Eisenberg (1985) υπογραμμίζει τρεις φάσεις ανάκλησης των περασμένων γεγονότων σε παιδιά 18-36 μηνών. Αρχικά, είναι ικανά να απαντούν με ναι ή όχι σε κλειστού τύπου ερωτήσεις ενώ οι ενήλικες τους παρέχουν το περιεχόμενο και τη δομή της ιστορίας. Στη συνέχεια, αποκτούν την ικανότητα να αναφέρουν περισσότερες πληροφορίες από τη δική τους μνήμη ενώ στο τέλος , αναφέρονται πια μόνα τους σε αναμνήσεις του παρελθόντος.

Πέρα από την ανάκληση του ίδιου του γεγονότος είναι σημαντικός ο τρόπος που θα το παρουσιάσουμε στους άλλους. Ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιάσουμε ένα γεγονός και έτσι θα αφηγηθούμε μια ιστορία σχετικά με αυτό εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο έχει αποθηκευτεί στη μνήμη μας. Έχει παρατηρηθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο τα μικρά παιδιά αναφέρονται σε γεγονότα στα οποία συμμετέχουν παρουσιάζει μια οργάνωση και μια λογική σειρά (Νάνου, 2004). Όπως ήδη αναφέρθηκε, η γνώση, σχετικά με τα γεγονότα στα οποία συμμετέχουν τα παιδιά, αναπαριστάται στη μνήμη με τη μορφή «σχημάτων» που ονομάζονται σχήματα γεγονότων ή σενάρια (Mandler, 1984 . Schank & Abelson, 1977). Τα σενάρια αποτελούν γενικευμένες νοητικές αναπαραστάσεις οι οποίες ενσωματώνουν πληροφορίες σχετικά με τις ενέργειες, τους ανθρώπους, τους κοινωνικούς ρόλους, τα αντικείμενα και όλα τα υπόλοιπα που λαμβάνουν χώρα σε ένα γεγονός. Ο τρόπος παρουσίασης των γεγονότων που μας έχουν συμβεί εξαρτάται από τα «σχήματα» που έχουμε αποθηκεύσει για αυτά καθώς αποτελούν νοητικά πρότυπα με βάση τα οποία γίνεται η αναγνώριση και η κατανόηση της πραγματικότητας. Τα μικρά

παιδιά, σε ηλικία 2:6 και 3:0 ετών αναπαριστούν καθημερινές δραστηριότητες με τη μορφή σεναρίων τα οποία διαφέρουν στο περιεχόμενο και στις λεπτομέρειες που ενσωματώνουν (Νάνου, 2005). Έτσι, προκύπτουν οι διαφορετικές ιστορίες τους σχετικά με γεγονότα που τους έχουν συμβεί. Ακόμη, καθώς τα σενάρια περιλαμβάνουν γνώση σχετικά με το τι θα συμβεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, λειτουργούν για τα παιδιά ως πρότυπα με βάση τα οποία μπορούν να κάνουν υποθέσεις (Daiute & Nelson, 1977). Τα διάφορα αποθηκευμένα σχήματα οργανώνονται ιεραρχικά καθώς συνδέονται μεταξύ τους και με υποσχήματα τα οποία περιλαμβάνουν (Rumelhart & Norman, 1985). Η Νάνου (2005) αναφέρει ότι λόγω της ιεραρχικής τους οργάνωσης τα σχήματα επιτρέπουν την πρόβλεψη και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι δύο αυτές ικανότητες είναι σημαντικές για την αφήγηση των προσωπικών μας ιστοριών.

Μια σημαντική λειτουργία που πρέπει να διαθέτει ένας αφηγητής είναι ο έλεγχος της ανατροφοδότησης. Αυτό σημαίνει ότι για να πούμε μια ιστορία, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε σε ποιο σημείο της εξέλιξης είμαστε σε σχέση πάντα με αυτά που έχουν ειπωθεί αλλά και με όσα πρόκειται να ειπωθούν (Νάνου, 2005).

Η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής προσωπικών αφηγήσεων ακολουθεί διαφορετική πορεία από την ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής δομημένων αφηγήσεων καθώς τα δύο είδη απαιτούν διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες (Hudson & Shapiro, 1991). Οι προσωπικές αφηγήσεις είναι το πρώτο είδος αφηγήσεων που κατακτούν τα μικρά παιδιά (Mc Cabe & Rollins, 1994 . Preece, 1987). Αυτό φαίνεται λογικό καθώς το περιεχόμενο των προσωπικών ιστοριών είναι οικείο στα παιδιά, επομένως τους είναι πιο εύκολο να αναφερθούν σε αυτές. Το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το προσωπικό αφήγημα είναι η οικογένεια. Σε ηλικία ήδη δύο ετών, τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους φροντιστές και μοιράζονται ιστορίες μαζί τους (Eisenberg,

1985). Στις εξιστορήσεις τους αυτές καθοδηγούνται από τους ενήλικες. Συγκεκριμένα, οι Farrant & Reese (2000) υποστήριξαν ότι πολύ μικρά παιδιά καθοδηγούνται στις αφηγήσεις τους από τις μητέρες τους με κλειστού τύπου ερωτήσεις ενώ όσο προχωρούν προς το τέλος της προσχολικής ηλικίας οι ερωτήσεις αυτές τείνουν να είναι περισσότερο ανοιχτού τύπου ώστε να συμβάλλουν στην ανεξάρτητη αφήγηση των παιδιών. Συχνά, οι γονείς δίνουν ή ζητούν από το παιδί περισσότερες πληροφορίες κατά την διάρκεια των προσωπικών τους αφηγήσεων. Ο βαθμός όμως που το κάνουν αυτό διαφέρει (Mc Cabe & Peterson, 1991 . Reese & Fivush, 1993 . Peterson & Mc Cabe ,1994 . Fivush et al. 2006). Οι ερευνητές έχουν επικεντρώσει το ενδιαφέρον τους στις συζητήσεις μεταξύ μητέρας και παιδιού οι οποίες περιλαμβάνουν αναφορές σε ιστορίες που έχουν συμβεί. Στη βιβλιογραφία (McDonald & Pien, 1982 . Nelson, 1973 . Olson-Fulero, 1982) έχουν διακριθεί δύο τύποι μητέρων: α) οι κατευθυντήριες ή επαναλαμβανόμενες (directive or repetitive) οι οποίες έχουν την τάση να κυριαρχούν στη συζήτηση με το να δίνουν εντολές ή κατευθύνσεις και να αλλάζουν το θέμα και β) οι διαλεκτικές ή εμπλουτιστές (conversation eliciting or elaborative) οι οποίες δεν κατευθύνουν το παιδί αλλά του κάνουν ερωτήσεις οι οποίες είναι εμπλουτισμένες με νέες πληροφορίες και επιδιώκουν την ίση συμμετοχή στη συζήτηση. Οι Fivush και Fromhoff (1988) χαρακτήρισαν την πρώτη κατηγορία ως low information group ενώ τη δεύτερη ως high information group και παρατήρησαν ότι τα παιδιά των μητέρων που ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία έχουν καλύτερες γλωσσικές επιδόσεις στο λεξιλόγιο και στη σύνταξη αλλά και παράγουν πλουσιότερες αφηγήσεις. Σε έρευνά τους οι Reese & Newcombe (2007) εκπαίδευσαν για ένα χρόνο μητέρες ώστε να προσφέρουν ή να ζητούν περισσότερες εξηγήσεις από τα παιδιά τους όταν αυτά αφηγούνται μια προσωπική ιστορία. Φάνηκε ότι τα παιδιά αυτά άρχισαν να παράγουν πλουσιότερα προσωπικά αφηγήματα από τα παιδιά των μητέρων

που δεν είχαν εκπαιδευτεί. Έτσι, μέσα από τις συζητήσεις και την αλληλεπίδραση αυτή αναδύονται οι δεξιότητες της αφήγησης προσωπικών ιστοριών ενώ ταυτόχρονα ενισχύονται οι δεξιότητες του διαλόγου (Westby, 2016).

Εκτός από τις συζητήσεις με τους ενήλικες, σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου των παιδιών φαίνεται να παίζει το παιχνίδι. Τόσο το παιχνίδι όσο και η αφήγηση χρησιμοποιούν αναπαραστάσεις της καθημερινότητας ή φανταστικές και κατασκευάζουν ιστορίες. Στην ανασκόπησή της η Nicolopoulou (2005) αναφέρεται σε έρευνες που υπογραμμίζουν τη σχέση μεταξύ του παιχνιδιού και της αφήγησης. Υποστηρίζοντας την άποψη της Vivian Paley αναφέρει ότι το παιχνίδι είναι μια ιστορία εν δράσει ακριβώς όπως και η αφήγηση ιστοριών είναι ένα παιχνίδι με αφηγηματική μορφή. Αποτελούν δύο συμπληρωματικές πλευρές της συμβολικής σκέψης των παιδιών οι οποίες συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα και με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1967). Μέσα από τις έρευνες που παραθέτει η Nicolopoulou (2005) καταλήγει ότι το παιχνίδι προηγείται της ικανότητας του παιδιού να αφηγείται και έτσι βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τη λογική τους και έναν αφηγηματικό τρόπο σκέψης.

Τα περισσότερα τυπικά παιδιά μπορούν να παράγουν ολοκληρωμένες και σύνθετες προσωπικές αφηγήσεις γεγονότων στην πρώτη τάξη του δημοτικού (Peterson & Mc Cabe, 1983). Μάλιστα, η πλειοψηφία των συζητήσεων στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στην ηλικία 5-11 ετών περιλαμβάνουν περισσότερες προσωπικές αφηγήσεις επεισοδίων και σπάνια δομημένες αφηγήσεις (Preece, 1987). Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού τα παιδιά αναμένεται να συζητούν για το τι έκαναν το καλοκαίρι και στις τελευταίες τάξεις αναμένεται να γράφουν ιστορίες που αφορούν τη ζωή τους (Fivush, 2014). Παρότι, λοιπόν, η ανάπτυξη των προσωπικών αφηγήσεων ξεκινά από

πολύ νωρίς και είναι μια οικεία διαδικασία για τα παιδιά σε σχέση με τις δομημένες αφηγήσεις, αυτό φαίνεται να αλλάζει κατά τη σχολική ηλικία. Στη μέση σχολική ηλικία τα παιδιά τείνουν να παράγουν καλύτερα δομημένα αφηγήματα από προσωπικές αφηγήσεις επεισοδίων (Shiro, 2003). Έτσι, φαίνεται ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν πλεονέκτημα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας στην ανάπτυξη του προσωπικού αφηγήματος ενώ στη μετέπειτα σχολική ηλικία το πλεονέκτημα αυτό μετατοπίζεται στο δομημένο αφήγημα (Westby, 2016). Αυτή η αλλαγή είναι πιθανό να οφείλεται στις απαιτήσεις του σχολείου οι οποίες επηρεάζουν τη βαρύτητα που δίνουν τα παιδιά στα διαφορετικά είδη αφήγησης.

2.3. Η αφηγηματική ικανότητα σε παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες

2.3.1. Οι αφηγηματικές δυσκολίες στις διαταραχές λόγου ή μάθησης

Τα περισσότερα παιδιά, όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω, μπορούν να παράγουν ολοκληρωμένες αφηγήσεις στην ηλικία των 5-6 ετών (Applebee, 1978). Η ικανότητα αυτή εξακολουθεί να βελτιώνεται στη σχολική ηλικία (Κανέλλου κ.α., 2016 Westervelda & Moranb, 2011). Ωστόσο, τα παιδιά με διαταραχές λόγου ή μάθησης φαίνεται πως παραμένουν σε προαφηγηματικό στάδιο και δεν παράγουν ολοκληρωμένες αφηγήσεις ούτε στην εφηβεία (Applebee, 1978). Συχνά, παράγουν αφηγήσεις στις οποίες τα γεγονότα οργανώνονται γύρω από ένα θέμα χωρίς να συνδέονται μεταξύ τους. Μπορεί να παρουσιάζουν στις ιστορίες τους λιγότερες ή περισσότερες πληροφορίες από όσες χρειάζονται (Gandler & Hildreth, 1990) και να μην χρησιμοποιούν ή να χρησιμοποιούν λανθασμένα τεχνικές συνοχής (Liles, 1985). Έτσι, φαίνεται πως δεν παράγουν άρτιες αφηγήσεις καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες που αφορούν τόσο τη μακροδομή όσο και τη μικροδομή των ιστοριών (Νάνου, 2006. Roth & Spekman, 1986.

Kaderavek et al., 2000. Westby, 2005). Ακόμη, φαίνεται πως οι δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές λόγου ή μάθησης στο χειρισμό της γλώσσας επηρεάζουν τις αφηγήσεις τους. Η έρευνα της Νάνου (2005) έδειξε ότι παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με διαταραχές στο επίπεδο της μορφολογίας και τη σύνταξης παρουσίασαν διαταραχές και στην αφηγηματική λειτουργία. Παρακάτω παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και μαθησιακές δυσκολίες και τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τις αφηγηματικές τους επιδόσεις.

2.3.1.1 Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή

Τα παιδιά κατά τη βρεφική και πρώτη νηπιακή ηλικία αναπτύσσουν τις δεξιότητες τους στα διάφορα επίπεδα της γλώσσας (φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, λεξιλογικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό). Ωστόσο, κάποια παιδιά παρουσιάζουν μη τυπική γλωσσική ανάπτυξη και αποκλίνουν από το τυπικό. Η αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή είναι διαταραχή στην ανάπτυξη του λόγου και η αιτιολογία της είναι νευρολογική (Bishop,1997). Τα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, προβλήματα ακοής, πρωτογενείς συναισθηματικές διαταραχές, νευρολογικές βλάβες ή περιβαλλοντική αποστέρηση και φαίνεται να ακολουθούν την τυπική αναπτυξιακή πορεία σε όλους τους τομείς εκτός από το λόγο (Bishop,1997). Τα διαγνωστικά κριτήρια της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (WHO) για την αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή είναι: α) δεν υπάρχουν προβλήματα από το νοητικό επίπεδο, κώφωση, νευρολογικές βλάβες, ή διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, β) η λεκτική ικανότητα του παιδιού, όπως αυτή αξιολογείται με σταθμισμένα ψυχομετρικά μέσα, υπολείπεται, με στατιστικά σημαντική διαφορά (τουλάχιστον δύο τυπικές αποκλίσεις), από την αναμενόμενη με βάση τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, γ) η λεκτική ικανότητα υπολείπεται με στατιστικά

σημαντική διαφορά (τουλάχιστον μία τυπική απόκλιση) από τη μη λεκτική ικανότητα, δ) γίνεται διάκριση ανάμεσα σε δύο τύπους διαταραχών: στις διαταραχές εκφραστικού τύπου, στις οποίες επηρεάζεται μόνο η έκφραση ενώ η κατανόηση του λόγου και η επικοινωνία δεν παρουσιάζουν διαταραχές, και στις διαταραχές προσληπτικού τύπου όπου η κατανόηση υπολείπεται με στατιστικά σημαντική διαφορά (τουλάχιστον δύο τυπικές αποκλίσεις) από την έκφραση. Αντίστοιχα με της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας είναι και τα διαγνωστικά κριτήρια της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual, DSM-IV, 1994) . Σύμφωνα με αυτά οι αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των διαταραχών της επικοινωνίας (Communication Disorders). Διακρίνονται δύο μορφές διαταραχών επικοινωνίας: η διαταραχή της έκφρασης και η μεικτή διαταραχή της πρόσληψης και της έκφρασης.

Οι δυσκολίες των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή εμφανίζονται στα διάφορα επίπεδα της γλώσσας. Οι αρχικές επισημάνσεις των ερευνητών ήταν πως οι δυσκολίες εντοπίζονται κυρίως στη μορφοσύνταξη (Leonard,1979) όπου κάνουν περισσότερα λάθη από τους συνομήλικους τους και από παιδιά με καθυστέρηση που βρίσκονται στην ίδια νοητική ηλικία (Bloom & Lahey, 1978). Στην αγγλική γλώσσα, τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή δυσκολεύονται στη χρήση των άρθρων, στο σχηματισμό του πληθυντικού, του τρίτου ενικού προσώπου αλλά και του ομαλού αορίστου (Leonard, 1998). Στην ελληνική γλώσσα, όπως αναφέρει η Σταυρακάκη στην ανασκόπησή της (2005), έχουν εντοπιστεί παραλείψεις του οριστικού άρθρου και των αδύνατων τύπων των προσωπικών αντωνυμιών, προβλήματα στο σχηματισμό του β' ενικού και β' πληθυντικού προσώπου, παραλείψεις των ερωτηματικών αντωνυμιών και λάθη στην παραγωγή σύνθετων και υποκοριστικών λέξεων. Όσον αφορά τη σύνταξη,

παρατηρήθηκαν προβλήματα όπως η παράλειψη κάποιων όρων της πρότασης ή η χρήση μόνο απλών δομών (Y-P-A) και η απουσία από το λόγο των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή των πιο σύνθετων δομών όπως παθητική φωνή, ερωτηματικές και αναφορικές προτάσεις (Van der Lely, 1997 . Stavrakaki, 2001). Οι δυσκολίες των παιδιών εντοπίζονται όχι μόνο στην παραγωγή λόγου αλλά και στην κατανόηση (Bishop, 1997). Όπως αναφέρει και η Σταυρακάκη στην ανασκόπησή της (2005) τα παιδιά δυσκολεύονται όχι μόνο να παράγουν αλλά και να κατανοήσουν σύνθετες συντακτικά προτάσεις. Ορισμένοι ερευνητές αποδίδουν τις δυσκολίες στη σύνταξη στην ελλιπή γνώση των μορφοσυντακτικών κανόνων (Van der Lely & Stollwerck, 1997) ενώ άλλοι θεωρούν πως τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή διαθέτουν γνώση των κανόνων αυτών αλλά δυσκολεύονται στην εφαρμογή τους (Leonard, 1998 . Bishop, 1994). Βέβαια, οι δυσκολίες των παιδιών δεν περιορίζονται μόνο στη μορφολογία και στη σύνταξη. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, παρότι δεν παρουσιάζουν διαφορές στο είδος των λέξεων που μαθαίνουν, συναντούν δυσκολίες στην εκμάθηση νέων λέξεων ή στην ανάκληση αυτών που ήδη γνωρίζουν (Leonard, 1979 , Bishop, 1997).

Οι δυσκολίες των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή στη μορφή και στο περιεχόμενο της γλώσσας δημιουργεί προβλήματα στη χρήση της. Δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα ανάλογα με τους επικοινωνιακούς στόχους αλλά και να διατηρήσουν τη συνοχή. Έτσι, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αφήγηση και στη συζήτηση (Johnston, 1988 . Wiig, 1992). Επιπλέον, παρότι θεωρείται ότι οι δυσκολίες των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή είναι καθαρά γλωσσικές, τα προβλήματα στην κατανόηση του λόγου οδηγούν σε δυσκολίες που δεν σχετίζονται με τη γλώσσα

(Johnston,1997) όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση (Paul, Spangle-Looney, & Dahm, 1991) και η κατανόηση της ψυχικής κατάστασης του άλλου (Bishop, 2000).

2.3.1.2 Οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή

Οι γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή είναι επόμενο ότι θα επηρεάζουν διάφορους άλλους τομείς όπως η αφήγηση. Όπως φαίνεται από όσα προαναφέρθηκαν, η ικανότητα της αφήγησης είναι σύνθετη και απαιτεί τη λειτουργία γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και τον συνδυασμό τους. Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά όσο μεγαλώνουν παράγουν καλύτερες αφηγήσεις τόσο σε μορφή όσο και σε περιεχόμενο. Ωστόσο, οι αφηγήσεις των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή φαίνεται πως υστερούν σε σχέση με τους συνομήλικους τους. Έτσι, όπως αναφέρει η Boudreau στην ανασκόπησή της (2008), διάφορες έρευνες περιγράφουν διαφορές τόσο σε γλωσσικό επίπεδο (π.χ. μικρότερη λεξιλογική ποικιλία, μικρότερες προτάσεις, απλούστερη σύνταξη) αλλά και σε δομικό επίπεδο (π.χ. λιγότερα επεισόδια, λιγότερα συστατικά των ιστοριών). Το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει εστιαστεί σε αυτό το θέμα και έχουν υποστηριχτεί διάφορες απόψεις.

Μια άποψη των ερευνητών είναι ότι οι συντακτικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή εμποδίζουν την κατανόηση και την παραγωγή αφηγήσεων που ανταποκρίνεται στην ηλικία τους (Bishop & Donlan, 2005). Είναι αλήθεια ότι η αφήγηση απαιτεί την αναφορά σε αιτιακές και χρονικές σχέσεις. Για να δηλώσει κάποιος μια σχέση αιτίας ή χρόνου χρειάζεται να χρησιμοποιήσει δευτερεύουσες προτάσεις τις οποίες θα τις εξαρτήσει από τις κύριες με τη χρήση συνδέσμων (Bishop & Donlan, 2005). Για παράδειγμα, στην πρόταση «Φτάσαμε αργά γιατί είχε κίνηση.» , η δευτερεύουσα αιτιολογική πρόταση «γιατί είχε κίνηση» εξαρτάται

από την κύρια «Φτάσαμε αργά» και η εξάρτηση πραγματοποιείται με τη χρήση του συνδέσμου «γιατί». Βέβαια, η χρήση τέτοιων προτάσεων απαιτεί αντίστοιχες συντακτικές δεξιότητες. Οι Bishop και Donlan (2005) εξέτασαν τον ρόλο των συντακτικών δεξιοτήτων στην παραγωγή αφηγήσεων των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή ηλικίας 7-9 ετών μέσω της δημιουργίας αφηγήσεων και της αναδιήγησης. Διέκριναν δύο ομάδες παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, η πρώτη ήταν εκφραστικού τύπου και η δεύτερη προσληπτικού τύπου και είχαν ως ομάδα ελέγχου παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή μπορούσαν να ανακαλέσουν λιγότερες πληροφορίες και άρα να παράγουν φτωχότερες αναδιηγήσεις σε σχέση με τα τυπικά παιδιά. Ακόμη, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν συσχέτιση μεταξύ της ανάκλησης των γεγονότων και της ικανότητας παραγωγής πολύπλοκων συντακτικών δομών.

Στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι αναδιηγήσεις των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή προσληπτικού τύπου ήταν φτωχότερες σε περιεχόμενο καθώς είχαν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάκληση των γεγονότων και της σειράς τους. Η παρατήρηση αυτή ενδεχομένως τονίζει τη σημασία της κατανόησης στην αφήγηση των γεγονότων. Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν από την έρευνα της Boudreau (2007), η οποία σύγκρινε τις αφηγήσεις παιδιών με μικτή αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (προσληπτικού και εκφραστικού τύπου) και παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή μόνο εκφραστικού τύπου. Αποκαλύφθηκε ότι τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή σε επίπεδο πρόσληψης και παραγωγής λόγου είχαν χειρότερες επιδόσεις τόσο σε επίπεδο μικροδομής (μέσο μήκος εκφωνήματος, αριθμός διαφορετικών λέξεων, αριθμός συνολικών λέξεων) όσο και μακροδομής (συστατικά των ιστοριών).

Οι Colozzo, Gillam, Wood, Schnell, Johnston (2011) αξιολόγησαν τις αφηγήσεις παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή σχολικής ηλικίας (7-10 ετών) χρησιμοποιώντας το Test Narrative Language (TNL) (Gillam & Pearson, 2004) και σύγκριναν τις επιδόσεις τους με των συνομηλίκων τους. Η έρευνα περιλάμβανε παιδιά που προέρχονταν από τον Καναδά και από το Τέξας. Φάνηκε πως οι επιδόσεις των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους ήταν φτωχότερες από αυτές των συνομηλίκων τους τόσο σε περιεχόμενο όσο και σε μορφή, με βάση τις κλίμακες αξιολόγησης του TNL. Στη συνέχεια, επαναξιολόγησαν τις αφηγήσεις μετρώντας το περιεχόμενο με βάση τα συστατικά των ιστοριών όπως ορίστηκαν από τους Stein & Glenn (1979) και τη μορφή με βάση την έκταση, τη γραμματική επάρκεια και τη συντακτική πολυπλοκότητα. Οι επιδόσεις των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή ήταν χαμηλότερες σε όλα τα επίπεδα σε σχέση με των τυπικών παιδιών. Οι αφηγήσεις των παιδιών που παρουσίαζαν μεγαλύτερη έκταση περιλάμβαναν περισσότερα συστατικά των ιστοριών, όπως αναμενόταν. Στα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή διαπιστώθηκε μια συσχέτιση ανάμεσα στα συστατικά των ιστοριών και στην πολύπλοκη σύνταξη, κάτι που επιβεβαιώνει την έρευνα των Bishop & Donlan (2005). Ωστόσο, οι λεπτομερέστερες και συντακτικά πολυπλοκότερες αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσική διαταραχή παρουσίαζαν περισσότερα λάθη αποκαλύπτοντας ότι μορφή και περιεχόμενο πιθανόν δεν συνδυάζονται. Κάτι τέτοιο δεν φάνηκε να ισχύει στα τυπικά παιδιά, το οποίο ίσως οφείλεται στις καλύτερες γλωσσικές τους δεξιότητες.

Ο Hoffman (2009) σύγκρινε τις αφηγήσεις παιδιών με και χωρίς αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή ηλικίας 8-10 ετών αποκλειστικά στο επίπεδο της μικροδομής. Εξέτασε τις δύο υποκλίμακες της μικροδομής, την παραγωγικότητα και την

πολυπλοκότητα με το INMIS (Justice et al.,2006). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι αφηγήσεις των δύο ομάδων δεν διέφεραν σημαντικά σε επίπεδο παραγωγικότητας αλλά διέφεραν σε επίπεδο πολυπλοκότητας. Τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα τυπικά στην πολυπλοκότητα των αφηγήσεών τους.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Theodorou, Kambanaros και Grohmann (2013) προκειμένου να καταλήξουν αν κάποια συγκεκριμένα εργαλεία που έχουν σταθμιστεί για την ελληνική γλώσσα είναι επαρκή και για την ελληνοκυπριακή, σύγκριναν παιδιά ηλικίας 5-9 ετών με και χωρίς γλωσσική διαταραχή στα διάφορα επίπεδα της γλώσσας. Όσον αφορά τις αφηγηματικές ικανότητές τους, χρησιμοποίησαν το Bus Story Test και αξιολόγησαν τόσο τη μακροδομή όσο και τη μικροδομή. Κατέληξαν ότι οι αφηγήσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης είναι καλύτερες από αυτές των συνομηλίκων τους με γλωσσική διαταραχή.

Επιπλέον, μια ακόμη δυσκολία των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή που έχει μελετηθεί από τους ερευνητές είναι η αναφορά τους σε νοητικές ή συναισθηματικές καταστάσεις. Ο Johnston (2001) σύγκρινε γλωσσικό δείγμα, που προερχόταν από συζήτηση, παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τον αριθμό των νοητικών διαπιστώσεων που περιείχαν. Τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή χρησιμοποίησαν λιγότερες νοητικές διαπιστώσεις από τους συνομηλίκους τους χωρίς γλωσσική διαταραχή ενώ ο αριθμός τους ήταν ίσος με αυτόν των μικρότερων παιδιών με ίδιες συντακτικές δεξιότητες. Έτσι, πρότεινε ότι οι συντακτικές αδυναμίες επηρεάζουν την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται σχετικά με νοητικές – συναισθηματικές καταστάσεις. Σε αντίθεση έρχονται τα αποτελέσματα της έρευνας των Nerbury και Bishop (2003) πάνω στο ίδιο ζήτημα, καθώς

εξετάζοντας την αναδιήγηση μιας ιστορίας δεν εντόπισαν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην παραγωγή γνωστικών διαπιστώσεων. Στην έρευνά των Bishop και Donlan (2005) που αναφέρθηκε παραπάνω εντοπίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στην αναφορά γνωστικών διαπιστώσεων και στην ανάκληση των γεγονότων μιας ιστορίας. Είναι γεγονός πάντως ότι οι αναφορές σε γνωστικές ή συναισθηματικές καταστάσεις απαιτούν τη χρήση πολύπλοκων συντακτικών δομών στο οποίο τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή φαίνεται να υστερούν. Ωστόσο, αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα αν οι συντακτικές δυσκολίες επηρεάζουν τον αριθμό των αναφορών αυτών ή αν η αδυναμία σκέψης πάνω σε αυτές τις καταστάσεις οδηγεί σε απλούστερη σύνταξη.

Οι διαφορές που εντοπίζονται στις έρευνες ενδεχομένως οφείλονται στο διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης των αφηγηματικών δεξιοτήτων και στις δεξιότητες που αυτοί απαιτούν (Duijmeijer, Jong, Schepers, 2012). Οι αφηγηματικές δεξιότητες μπορούν να αξιολογηθούν είτε μέσω της δημιουργίας ιστοριών (δομημένες ή προσωπικές) είτε μέσω της αναδιήγησης μιας ιστορίας. Και στις δύο περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει κάποια βοηθητική κατεύθυνση όπως μια προφορική καθοδήγηση ή μια εικόνα. Οι Duijmeijer, Jong και Schepers (2012) εξέτασαν τις γνωστικές και αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών 6-9 ετών από τη Δανία με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή καθώς και των συνομηλίκων τους τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιώντας τόσο μέθοδο της αναδιήγησης όσο και της δημιουργίας μιας νέας ιστορίας. Συγκεκριμένα, διερεύνησαν τις δεξιότητες αφήγησης, ακουστικής προσοχής και λεκτικής βραχύχρονης μνήμης στις δύο ομάδες αλλά και τις διαφορές στις επιδόσεις στα δύο είδη αξιολόγησης και τη σχέση που αυτές έχουν με την ακουστική προσοχή και τη λεκτική βραχύχρονη μνήμη. Οι επιδόσεις των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή ήταν χαμηλότερες στις δοκιμασίες

ακουστικής προσοχής και λεκτικής βραχύχρονης μνήμης καθώς και στις αφηγήσεις τόσο στην πλοκή όσο και στο μέσο μήκος εκφωνημάτων. Ακόμη, παρουσιάστηκε συσχέτιση μεταξύ της ακουστικής προσοχής και της λεκτικής βραχύχρονης μνήμης με τις αφηγηματικές δεξιότητες. Τέλος, διαπιστώθηκε διαφορά στις επιδόσεις στα δύο είδη αξιολογήσεων. Στην αναδιήγηση τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή παράγαν πιο σύνθετες συντακτικά προτάσεις. Όσον αφορά τη σύγκριση του δομημένου και του προσωπικού αφηγηματικού λόγου, φαίνεται πως και εκεί εντοπίζονται διαφορές. Στην έρευνα των McCabe, Bliss, Barra και Bennett (2008) μελετήθηκαν οι αφηγήσεις των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή ηλικίας 7-9 ετών και συγκρίθηκαν οι επιδόσεις τους ανάμεσα στην παραγωγή δομημένης και προσωπικής ιστορίας. Φάνηκε πως οι προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών ήταν ποιοτικότερες, όπως αξιολογήθηκαν με βάση την high point analysis του Labov (1972).

Συμπερασματικά, τα παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή φαίνεται πως παρουσιάζουν δυσκολίες στην παραγωγή αφηγήσεων οι οποίες σχετίζονται με τις γλωσσικές τους αδυναμίες χωρίς να είναι ξεκάθαρο αν απορρέουν μόνο από αυτές. Έχει αποτελέσει ερευνητικό ζήτημα αν οι δυσκολίες αυτές παραμένουν με το πέρασμα του χρόνου. Όπως φαίνεται, ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν την μονιμότητα των δυσκολιών καθώς μακροχρόνιες έρευνες δείχνουν ότι οι επιδόσεις των παιδιών με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή εξακολουθούν να είναι χαμηλότερες από αυτές των τυπικά αναπτυσσόμενων συνομηλίκων τους (Paul & Smith, 1993 . Paul, Hernandez, Taylor, Johnson, 1996 . Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin, Zhang, 2004 . Wetherell, Botting, Conti-Ramsden, 2007).

2.3.2.1 Οι μαθησιακές δυσκολίες

Η διαδικασία της μάθησης είναι για τον καθένα μας ξεχωριστή και ιδιαίτερη αφού κάθε άτομο έχει τον δικό του μοναδικό τρόπο που μαθαίνει. Ωστόσο, είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του ατόμου και την εξέλιξη της ζωής και του πολιτισμού. Υπάρχουν φορές που η διαδικασία της μάθησης δεν ολοκληρώνεται με επιτυχία ή παρακωλύεται λόγω δυσκολιών που το άτομο αντιμετωπίζει. Οι δυσκολίες αυτές συνοπτικά ονομάζονται μαθησιακές δυσκολίες και αναφέρονται σε ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών, τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά. Ο πρώτος ορισμός που δόθηκε για τις μαθησιακές δυσκολίες ήταν του Kirk το 1962(οπ. αναφ. σε Πόρποδα, 2003) , ο οποίος υποστήριξε ότι «οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε καθυστέρηση ή διαταραχή της ανάπτυξης μιας ή περισσότερων πλευρών του προφορικού ή γραπτού λόγου ή των μαθηματικών εξαιτίας κάποιας πιθανής εγκεφαλικής δυσλειτουργίας ή διαταραχών συμπεριφοράς και συναισθημάτων.» (σελ. 262). Ο ίδιος τόνισε ότι δεν οφείλονται σε νοητική ή αισθητηριακή υστέρηση του παιδιού ή σε αρνητικούς πολιτιστικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Ακολούθησαν διάφοροι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών, από τους οποίους ο πιο αποδεκτός θεωρείται αυτός της Εθνικής Μικτής Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των ΗΠΑ το 1988 (οπ. αναφ. σε Πόρποδα, 2003). Σύμφωνα με αυτόν «οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται ως δυσκολίες στη μάθηση και στη χρήση της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές

δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης τα οποία όμως από μόνα τους δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση) εντούτοις οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων.» (Ο' Shea κ.α., 1998 σελ. 37-38 σπ. αναφ. σε Πόρποδα, 2003). Επομένως, με βάση τους ορισμούς η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών εντοπίζεται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Παρουσιάζουν ανομοιογένεια στα χαρακτηριστικά του και έτσι είναι δύσκολο να οριστεί μια κοινή συμπτωματολογία. Ωστόσο, ο Willows (1991) πρότείνει μια κατηγοριοποίηση των γνωστικών αδυναμιών που παρουσιάζονται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά:

1. Δυσκολία στην κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση συμβόλων: η οποία δημιουργεί προβλήματα στην ανάγνωση, στην κατανόηση των κειμένων αλλά και στην ορθογραφία. (Πόρποδας, 2003)

2. Δυσκολία στην επεξεργασία της γλώσσας: συγκεκριμένα, παρουσιάζουν δυσκολίες κατάκτησης της φωνολογικής επίγνωσης οι οποίες συνδέονται άμεσα με την ανάγνωση και τη γραφή. Επίσης, παρουσιάζουν δυσκολίες στον προφορικό λόγο, στην άρθρωση, στην κατανόηση και στην έκφραση. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αργούν να μιλήσουν ενώ το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο. Επίσης, παρουσιάζουν αργή γραμματική ανάπτυξη καθώς χρησιμοποιούν γραμματικές φράσεις παιδιών μικρότερης ηλικίας. (Πόρποδας, 2003)

3. Δυσκολία στην αντίληψη του χώρου, του χρόνου και των αριθμών: συγκεκριμένα τα άτομα παρουσιάζουν δυσκολίες όπως διάκριση αριστερού-δεξιού, αδυναμία στον οπτικο-κινητικό συντονισμό και σύγχυση στις έννοιες των αριθμών, του χώρου και του χρόνου. Οι δυσκολίες αυτές δημιουργούν προβλήματα στη γραφή και την αριθμητική. (Πόρποδας, 2003)

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σε έναν ή σε περισσότερους από τους παραπάνω τομείς.

2.3.2.2 Οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Οι δυσκολίες των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες επηρεάζουν την κατανόηση και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Διάφορες έρευνες έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στη διαφοροποίηση των επιδόσεων των παιδιών τυπικής και μη τυπικής μάθησης στις δύο αυτές πλευρές της αφηγηματικής ικανότητας. Μάλιστα η αφήγηση αποτελεί έναν από τους κυρίαρχους τρόπους εκπαιδευτικής αξιολόγησης και είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν οι δυσκολίες αυτές καθώς επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική επίδοση (Westby, 2005).

Τα παιδιά με αναγνωστικές ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες προφορικών αφηγήσεων σε σχέση με τους συνομήλικους τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση παράγουν μικρότερο αριθμό προτάσεων και λέξεων σε σχέση με τους συνομηλικούς τους όταν αναδιηγούνται μια ιστορία (Feagans & Short, 1984 . Roth & Spekman, 1986). Μάλιστα, οι δυσκολίες αυτές δεν φαίνεται να βελτιώνονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Snyder & Downey, 1991). Οι Westerveld, Gillon & Moran (2008), υποστήριξαν αυτά τα ερευνητικά δεδομένα με μια μακροχρόνια μελέτη. Σύγκριναν τις

προσωπικές αφηγήσεις παιδιών με μικτές αναγνωστικές δυσκολίες με αυτές των συνομηλίκων τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε τρεις χρονικές φάσεις μέσα στο πέρασμα δύο ετών. Τα παιδιά στην πρώτη χρονική φάση ήταν από 6:4 – 7:8. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες συνέχιζαν να υστερούν σε επίπεδο μακροδομής και μικροδομής σε σχέση με των τυπικών συνομηλίκων τους παρά την αύξηση της ηλικίας τους. Μάλιστα, φάνηκε πως οι αφηγηματικές επιδόσεις των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες ήταν όμοιες με των χρονολογικά μικρότερων τυπικών παιδιών. Σε επόμενη έρευνά τους οι Westerveld & Gillon (2010) σύγκριναν τις προφορικές αφηγήσεις παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες ηλικίας 7-9 ετών με αυτές παιδιών τυπικής μάθησης ίδιας χρονολογικής ηλικίας όπως προέκυψαν από την αναδιήγηση αλλά και τη παραγωγή δομημένων και προσωπικών ιστοριών. Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις στο μέσο μήκος εκφωνήματος αλλά και στη γραμματική επάρκεια των ιστοριών. Τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στην ανάγνωση συχνά δεν έχουν επαρκώς αναπτυγμένη τη φωνολογική τους ενημερότητα. Η συγκεκριμένη δεξιότητα συνδέθηκε από τους Hipfner-Boucher, Milburn, Weitzman, Greenberg, Pelletier και Girolameto (2014) με την αφηγηματική ικανότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έτσι, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά συναντούν δυσκολίες σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης είναι πιθανό να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις και στις αφηγηματικές δεξιότητες.

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες παράγουν αφηγήσεις που είναι φτωχές σε συνοχή και συνεκτικότητα. Όπως φάνηκε από την έρευνα των Caro & Schnieder (1983) οι αφηγήσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσίαζαν αρκετές νοηματικές συνδέσεις και δεν λάμβαναν υπόψη τις γνώσεις του ακροατή για την

ιστορία όπως αυτές των παιδιών τυπικής μάθησης. Ακόμη, οι αναδιηγήσεις εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στην έρευνα του Tuch (1977) φαίνονται ελλιπείς όσον αφορά τη σύνδεση μεταξύ των προτάσεων.

Όσον αφορά τη μακροδομή των ιστοριών, οι έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον εντοπισμό των συστατικών της γραμματικής της ιστορίας στις αφηγήσεις των παιδιών τυπικής και μη τυπικής μάθησης. Κάποιες έρευνες μαρτυρούν πως τα παιδιά σχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν πρόβλημα με τη γραμματική των ιστοριών και δεν παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Griffith, Ripich & Dastoli, 1986 . Roth & Spekman, 1986 . Weaver & Dickinson, 1982 . Merritt & Liles, 1989). Ωστόσο, υπάρχουν άλλες οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν λιγότερα στοιχεία και πληροφορίες της γραμματικής των ιστοριών σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Laghton & Morris, 1989 . Montague, Maddux, Dereshiwsky, 1990 . Wilkinson, Elkins, Bain, 1995).

Συμπερασματικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αποκλίνουν από το τυπικό όσον αφορά τις αφηγηματικές τους επιδόσεις σε επίπεδο μικροδομής (Feagans & Short, 1984 . Roth & Spekman, 1986 . Westerveld & Gillon 2010) και μακροδομής (Laghton & Morris, 1989 . Montague, Maddux, Dereshiwsky, 1990 . Wilkinson, Elkins, Bain, 1995 . Westerveld & Gillon 2010). Μάλιστα, οι δυσκολίες τους παραμένουν ενώ τα παιδιά μεγαλώνουν (Snyder & Downey, 1991 . Westerveld, Gillon & Moran 2008).

2.4. Η αναγκαιότητα μελέτης των αφηγηματικών επιδόσεων των παιδιών με μαθησιακές και γλωσσικές δυσκολίες

Έχει ήδη επισημανθεί ήδη ότι οι άνθρωποι αφηγούμαστε ιστορίες σε διάφορα πλαίσια κατά τη διάρκεια της ζωής μας και για διάφορους λόγους. Συχνά, οι αφηγήσεις αποτελούν μέρος της επικοινωνίας μας με τους άλλους και διαμορφώνουν την εικόνα που έχουμε για τον εαυτό μας (Fivush, 2011) και για τον κόσμο (Gross, Hayne & Drury 2009) καθώς αναλύουμε και επαναπροσδιορίζουμε τις εμπειρίες μας. Σύμφωνα με τους Pearson και Gillam (2010), η αφηγηματική λειτουργία συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, γλωσσικών αλλά και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η αφήγηση μιας ιστορίας απαιτεί τη χρήση διάφορων γλωσσικών τομέων και έτσι γίνονται αντιληπτές πληροφορίες για τη γλωσσική ανάπτυξη αλλά και την απόκλιση από το τυπικό της. Οι διαταραχές λόγου και μάθησης επηρεάζουν την κατανόηση και παραγωγή του αφηγηματικού λόγου (Νάνου, 2013). Έτσι, είναι σημαντικό οι αφηγηματικές επιδόσεις των παιδιών να αξιολογούνται νωρίς ώστε να προλαμβάνονται μετέπειτα γλωσσικά ή μαθησιακά προβλήματα (Boundreau, 2008). Άλλωστε, η αφήγηση συνδέεται με την σχολική-ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών καθώς ζητείται από τα παιδιά να αφηγούνται προφορικά ή γραπτά τις εμπειρίες τους (Raphael & Au, 2011 Fivush, 2014).

Συμπερασματικά, η σύγκριση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες είναι ιδιαίτερα σημαντική. Έτσι, θα γνωστοποιηθούν τα πιθανά ελλείμματα των παιδιών με δυσκολίες και θα δημιουργηθούν νέες προοπτικές για τη θεραπεία τους.

3. Στόχοι της παρούσας έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Από όσα έχουν ήδη αναφερθεί προκύπτει ότι η μακροδομή, η μικροδομή και η λειτουργία της Αξιολόγησης είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες μέτρησης στην αφήγηση (Chang, 2004). Επιπλέον, σημαντικό είναι πως το προσωπικό αφήγημα ενδείκνυται για την αξιολόγηση των παιδιών με ή χωρίς διαταραχές (McCabe, 2008). Οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών φαίνεται πως βελτιώνονται καθώς μεγαλώνουν (Lerola et al., 2012 . Hirfner-Boucher et al., 2014 . Kanellou κ.α., 2016) και ολοκληρώνονται στη σχολική ηλικία, περίπου 10-11 ετών (Westervelda & Moranb, 2011 . Justice et al., 2006). Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν γλωσσικές (Bishop & Donlan, 2005 . Colozzo et al., 2011) ή μαθησιακές δυσκολίες (Westerveld & Gillon 2010) φαίνεται πως έχουν χαμηλότερες αφηγηματικές επιδόσεις από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ίδιας χρονολογικής ηλικίας.

Από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας προέκυψε η έρευνα της Νάνου (2005) σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας που μαρτυρά χαμηλότερες αφηγηματικές επιδόσεις των παιδιών με μορφοσυντακτικές δυσκολίες από αυτές των συνομηλίκων τους. Έτσι, αναδείχθηκε ένα κενό στη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες και παιδιών σχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης στην Ελλάδα. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συγκρίνουμε τις αφηγηματικές επιδόσεις των δύο αυτών ομάδων στα επίπεδα της μακροδομής, της μικροδομής και της λειτουργίας της Αξιολόγησης αλλά και να κατανοήσουμε την επίδραση του παράγοντα της ηλικίας και της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της Γλώσσας στις αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες .

Συγκεκριμένα, στόχο αποτέλεσε:

- Η σύγκριση των αφηγήσεων των δύο ομάδων ως προς την παραγωγικότητα της μικροδομής των αφηγήσεων.
- Η σύγκριση των αφηγήσεων των δύο ομάδων ως προς το κατά πόσο τα αφηγηματικά επίπεδα του μοντέλου MISL των Gillam et al. (2017) μπορούν να εμφανιστούν στο συγκεκριμένο δείγμα.
- Η σύγκριση των αφηγήσεων των δύο ομάδων ως προς τον εντοπισμό των Αξιολογήσεων-Evaluations του μοντέλου των Peterson, και McCabe (1983) στο δείγμα της παρούσας έρευνας.
- Η μελέτη της πιθανής επίδρασης της ηλικίας στις επιδόσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες.
- Η μελέτη της πιθανής επίδρασης της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της Γλώσσας στις αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες.

Στηριζόμενοι στα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών αναμένουμε τα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους τυπικούς συνομηλίκους τους τόσο σε επίπεδο παραγωγικότητας όσο και στην εμφάνιση των μονάδων του MISL (Colozzo et al., 2011 . Westerveld & Gillon 2010). Βέβαια, όσον αφορά την παραγωγικότητα η έρευνα του Hoffman (2009) δεν έδειξε διαφορά στις επιδόσεις τυπικών και μη τυπικών παιδιών, κάτι που μας καθιστά επιφυλακτικούς για τις υποθέσεις μας σχετικά με αυτή την κλίμακα. Λόγω της απουσίας βιβλιογραφικών δεδομένων δεν μπορούμε να κάνουμε υποθέσεις για τη σύγκριση των επιδόσεών τους ως προς την εμφάνιση των Αξιολογήσεων-Evaluations. Ωστόσο, υποστηρίχτηκε από τον Johnston (2000) ότι τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές παράγουν λιγότερες νοητικές διατυπώσεις, το οποίο ενδεχομένως σχετίζεται με κάποιες

κατηγορίες των Evaluations. Ως προς το ερώτημα που αφορά την επίδραση της ηλικίας στις αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες, υποθέτουμε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά θα παράγουν ποιοτικότερες αφηγήσεις (Westervelda & Moranb,2011). Ωστόσο, είναι σημαντικό αυτό να διερευνηθεί καθώς υπάρχουν έρευνες (Justice et al. , 2006) που μαρτυρούν καλύτερες αφηγηματικές επιδόσεις για τα παιδιά 10 ετών από ότι για τα παιδιά 11 ετών. Τέλος, ως προς την επίδραση της επίδοσης στο μάθημα της γλώσσας όπως αυτή αξιολογήθηκε από τον γονέα, αναμένουμε να είναι σημαντική καθώς έχει επισημανθεί η σημασία των διάφορων γλωσσικών τομέων στην αφήγηση (Bishop & Donlan, 2005 . Νάνου, 2005 . Hipfner-Boucher et al.,2014). Το ζήτημα αυτό είναι σημαντικό να διερευνηθεί καθώς τα αποτελέσματα είναι πιθανό να επισημάνουν μια σχέση μεταξύ του μαθήματος της Γλώσσας και των αφηγηματικών ικανοτήτων. Αν αυτό προκύψει, μπορεί να φανεί χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους θεραπευτές καθώς ενισχύοντας τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών είναι πιθανό να ενισχυθούν και τα άλλα επίπεδα της γλώσσας και να βελτιωθούν στο μάθημα της Γλώσσας.

4. Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Για την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού στην έρευνα συμμετείχαν 29 παιδιά, 13 αγόρια και 16 κορίτσια. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από 9:02 – 11:05 (Μ.Ο.: 9,97) ετών (Πίνακας 1). Από τον συνολικό αριθμό, τα 9 παιδιά είχαν κάποια γλωσσική ή μαθησιακή δυσκολία ενώ τα υπόλοιπα 20 δεν είχαν αντιμετωπίσει ποτέ κάποια δυσκολία (Πίνακας 2). Ο τόπος προέλευσης των συμμετεχόντων ήταν από αστικές και μη αστικές περιοχές της Βορείου Ελλάδος.

Πίνακας 1 : Ηλικία συμμετεχόντων

	Αριθμός	Ελάχιστη	Μέγιστη	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση
Ηλικία	29	9,02	11,05	9,97	,3719

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα ήταν η ύπαρξη κάποιων συγκεκριμένων κριτηρίων εισαγωγής. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ως μητρική γλώσσα την κοινή νέα ελληνική. Επιπλέον, απαραίτητο για την ομάδα των τυπικών παιδιών ήταν η απουσία οποιασδήποτε διάγνωσης ή χορήγησης υπηρεσιών Λογοθεραπευτή. Αντίθετα, για την ομάδα των μη τυπικών παιδιών ήταν απαραίτητη η ύπαρξη κάποιας επίσημα διαγνωσμένης γλωσσικής ή μαθησιακής δυσκολίας. Ακόμη, ήταν σημαντικό κανένα παιδί, τόσο από την ομάδα των τυπικών όσο και από την ομάδα των μη τυπικών, να μην είχε ποτέ κάποιο πρόβλημα ακοής. Για τον λόγο αυτό, ο γονέας/κηδεμόνας του συμμετέχοντα κλήθηκε να συμπληρώσει ένα ερωτηματολόγιο, έτσι ώστε να εντοπιστούν και να αποκλεισθούν περιπτώσεις που δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις. Αποκλείστηκαν περιπτώσεις δίγλωσσων παιδιών ή παιδιών που είχαν παρουσιάσει κάποιο πρόβλημα ακοής.

Πίνακας 2: Ομάδες πληθυσμού

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκ. Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Τυπικός Πληθυσμός	20	69,0	69,0	69,0
Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	31,0	31,0	100,0
Συνολικό	29	100,0	100,0	

Στην ομάδα των μη τυπικών παιδιών, τα πέντε αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες ενώ τα άλλα τέσσερα γλωσσικές. Συγκεκριμένα, τα πρώτα είχαν επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες αφορούσαν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, στον προφορικό αλλά και το γραπτό λόγο. Τα δεύτερα είχαν επίσημη διάγνωση γλωσσικής διαταραχής. Τα παιδιά των δύο ομάδων είχαν τυπική νοημοσύνη.

Όσον αφορά τη σχολική επίδοση στο μάθημα της Γλώσσας, διακρίθηκαν , σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονιών στα ερωτηματολόγια, δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία των παιδιών είχε επίδοση κάτω από το μέσο όρο στο μάθημα ενώ η δεύτερη ήταν στο μέσο όρο. Από τα 9 παιδιά του δείγματος με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες τα 4 ήταν στην πρώτη κατηγορία και τα 5 στη δεύτερη αντίστοιχα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 : Επίπεδο Γλώσσας

	Συχνότητα	Ποσοστό	Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Κάτω από το μέσο όρο	4	44,4	44,4	44,4
Μέσος όρος	5	55,6	55,6	100,0
Συνολικό	9	100,0	100,0	

4.2. Εργαλεία

Το ενημερωτικό φυλλάδιο, η φόρμα συγκατάθεσης, το ερωτηματολόγιο, καθώς και το πρωτόκολλο που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, δημιουργήθηκαν από την Child

Language Committee του International Association of Logopedics and Phoniatrics για ερευνητικούς σκοπούς. Ο στόχος της παγκόσμιας αυτής έρευνας ήταν να συγκρίνει τις προσωπικές αφηγήσεις παιδιών ηλικίας 10 ετών από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς του κόσμου. Το πρωτόκολλο της έρευνας που χορηγήθηκε στα παιδιά αποτελούνταν από τις εξής ερωτήσεις:

1. Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που ένιωσες ευτυχισμένος/η.
2. Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που ένιωσες προβληματισμένος/η- ή μπερδεμένος/η. Πιθανόν για κάποια φορά που έγιναν πολλά πράγματα μαζί και δεν ήξερες τι να κάνεις.
3. Πες μου για κάποια φορά που ένιωσες πραγματικά πειραγμένος/η ή θυμωμένος/η.
4. Πες μου μια ιστορία για κάποια στιγμή που ένιωσες περήφανος/η για τον εαυτό σου.
5. Πες μου για κάποια φορά που είχες κάποιο πρόβλημα και έπρεπε να το λύσεις. Πες μου τι έγινε και τι έκανες για να το λύσεις.
6. Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που συνέβη κάτι σε σένα και που ήταν πολύ σημαντικό.

Οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, αφορούσαν τη μικροδομή, τη μακροδομή και τις Αξιολογήσεις κάθε αφήγησης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η κλίμακα παραγωγικότητας από το Index of Narrative Microstructure (INMS) (Justice et al., 2006) με την οποία μετρήθηκε η παραγωγικότητα της μικροδομής των αφηγήσεων, το Monitoring Indicators of Scholarly Language-MISL (Gillam et al., 2017) με το οποίο μετρήθηκε η μακροδομή των αφηγήσεων και η προσαρμογή των Evaluations από τους Peterson και McCabe (1983) με την οποία μετρήθηκε η λειτουργία της Αξιολόγησης.

Ως προς τη μικροδομή για κάθε αφήγηση υπολογίστηκε ο αριθμός των CU⁵, των λέξεων και των διαφορετικών λέξεων. Το Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) (<https://www.saltsoftware.com/ssllc/history?SID=0v8fioeb5a9fvpepvdf05r3cq5>), που χρησιμοποιήθηκε σε πλήθος ερευνών (Gillam et al., 2017 Hoffman, 2009 Justice et al., 2006 Petersen, Gillam, Spencer και Gillam, 2010) είναι ένα λογισμικό που επιτρέπει την απομαγνητοφώνηση και τη μέτρηση τέτοιων δειγμάτων. Ωστόσο, το SALT δεν υποστηρίζει την ελληνική γλώσσα. Επομένως, δεν ήταν δυνατή η χρήση του στη συγκεκριμένη έρευνα. Βέβαια, προκειμένου να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των ερευνών χρησιμοποιήθηκαν οι κανονισμοί του προσαρμοσμένοι στην ελληνική γλώσσα. Όσον αφορά τον αριθμό των CU και τον αριθμό των λέξεων κάθε αφηγήματος, δεν υπήρχε κάποια δυσκολία. Ωστόσο, η μορφολογία της ελληνικής γλώσσας δημιούργησε προβλήματα στη μέτρηση του αριθμού διαφορετικών λέξεων. Το SALT αναγνωρίζει τις ρίζες των λέξεων (Nelson & Meter, 2007). Επομένως, όταν μέσα σε μια αφήγηση εντοπίζεται η ίδια λέξη σε άλλο μέρος του λόγου (π.χ. μαγειρεύω-μαγείρεμα) την καταμετρά ως μια διαφορετική λέξη. Αυτό τηρήθηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα. Τα ανώμαλα ρήματα (π.χ. βλέπω- είδα) δεν εμφανίζουν σε όλες τις περιπτώσεις την ίδια ρίζα. Έτσι, σε αυτές τις περιπτώσεις, ένα ανώμαλο ρήμα που εμφανιζόταν μέσα στο ίδιο αφήγημα σε διαφορετικό χρόνο καταμετρήθηκε ως δύο διαφορετικές λέξεις. Ακόμη, μετρήθηκαν ως διαφορετικές λέξεις τα άρθρα διαφορετικού γένους (ο, η, το), ενώ ως μια λέξη τα άρθρα του ίδιου γένους, ανεξάρτητα την πτώση (η, της, τις).

Για τη μελέτη της μακροδομής έγινε χρήση του Monitoring Instrument for Measuring Narrative (MISL). Αποτελεί την αναθεωρημένη έκδοση του Index of Narrative Complexity (INC) και είναι ένα εργαλείο μέτρησης προόδου της αφηγηματικής ικανότητας (Gillam, et

⁵ Είναι η συντομογραφία του Communication Unit (οι κύριες προτάσεις μαζί με τα εξαρτώμενα από αυτή συμφραζόμενα). Από εδώ και στο εξής ο όρος θα αναφέρεται με τη συντομογραφία του.

αι., 2017). Στοχεύει στην αξιολόγηση των «επεισοδίων» μιας ιστορίας και των συστατικών που αυτά περιέχουν (Χαρακτήρα, Ρύθμιση, Αρχικό Γεγονός/Πρόβλημα, Εσωτερική απάντηση, Σχέδιο/Λύση, Πράξη, Συνέπειες, Επίλογος). Η βαθμολόγηση είναι «0», για ένα ανεπαρκές περιεχόμενο, έως «3», για ένα πλήρες ή σύνθετο επεισόδιο. Μετρήθηκε, δηλαδή, η ύπαρξη και η ποιότητα του κάθε επεισοδίου για τις ιστορίες όλων των παιδιών.

Για τον έλεγχο των Αξιολογήσεων (Evaluations), χρησιμοποιήθηκε μια προσαρμογή του συστήματος των Peterson και McCabe (1983). Η κλίμακα αυτή χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της ύπαρξης των Αξιολογήσεων σε κάθε ιστορία του δείγματος. Υπολογίστηκε ο αριθμός των λέξεων ή CU, οι οποίες έχουν αξιολογητικό χαρακτήρα σύμφωνα με το μοντέλο.

4.3. Διαδικασία

Αρχικά, το πρώτο βήμα στη διαδικασία πραγμάτωσης της έρευνας ήταν η αναζήτηση του δείγματος . Το δείγμα αναζητήθηκε στο εργασιακό , φιλικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της ερευνήτριας και των συνεργατών της.

Μετά την εύρεση του δείγματος, ακολούθησε μια συζήτηση με τον ένα ή και τους δύο γονείς/κηδεμόνες η οποία είχε στόχο την ενημέρωση τους σχετικά με την έρευνα. Στη συνέχεια, ζητήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, η οποία έγινε από τον ένα από τους δύο γονείς/κηδεμόνες ,καθώς και η υπογραφή της φόρμας συγκατάθεσης τόσο από τον ένα γονέα όσο και από τον ίδιο το συμμετέχοντα.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη με το παιδί. Σ' αυτή ζητήθηκε να απαντήσει προφορικά στις παραπάνω έξι ερωτήσεις. Η διαδικασία δεν ξεπερνούσε τη μισή ώρα και έλαβε χώρα σε κάποιο περιβάλλον ήσυχο και οικείο στο παιδί. Αρχικά, ξεκίνησε μια ελεύθερη συζήτηση με το παιδί με σκοπό την εξοικείωση με την ερευνήτρια

αλλά και την άνεσή του. Έπειτα, δόθηκαν κάποιες οδηγίες στο παιδί σχετικά με τη διαδικασία. Του εξηγήθηκε ότι θα απαντούσε προφορικά σε έξι ερωτήσεις, λέγοντας έξι ξεχωριστές ιστορίες από γεγονότα που είχαν συμβεί στη ζωή του. Οι ερωτήσεις δίνονταν τόσο προφορικά όσο και γραπτά, ξεχωριστά η μια από την άλλη. Μετά από την ακρόαση ή/και ανάγνωση της κάθε ερώτησης, για παράδειγμα: «Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που ένιωσες ευτυχισμένος/η», δινόταν κάποιος χρόνος στο παιδί για να σκεφτεί την ιστορία που ήθελε να αφηγηθεί. Αν δυσκολευόταν να απαντήσει για κάποια ώρα, του δινόταν ένα σετ παροτρύνσεων όπως «Κάποια άλλα παιδιά μου είπαν για μια γιορτή που είχαν πάει». Στην περίπτωση που είτε από μόνο του είτε μετά το σετ παροτρύνσεων που αναφέρθηκε, το παιδί δεν απαντούσε με περισσότερες από δύο σειρές, χρησιμοποιούνταν ένα ακόμη σετ παροτρύνσεων όπως «Μπορείς να μου πεις περισσότερα;» ή «Θα ήθελα να ακούσω περισσότερα για αυτή την ιστορία.» Αυτό, βέβαια, εφαρμόστηκε με φειδώ. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ήταν σημαντικό να ενθαρρύνεται το παιδί με θετικές εκφράσεις του προσώπου της ερευνήτριας ή με ουδέτερες λεκτικές αντιδράσεις όπως «Τέλεια!», «Ενδιαφέρον!». Όλες οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, για να είναι εφικτή η λεπτομερής ανάλυσή τους.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Κάθε αφήγηση χωρίστηκε σε T-units/Communication Units (CU) (οι κύριες προτάσεις μαζί με τα εξαρτώμενα από αυτή συμφραζόμενα). Μετέπειτα, τοποθετήθηκαν μέσα σε παρένθεση οι συμπεριφορές σύγχυσης (Maze Behaviors)⁶.

⁶ Ο Loban (1976) χαρακτήρισε ως Maze Behaviors αναθεωρήσεις, γεμίσματα, παύσεις και επαναλήψεις μερικών ή ολόκληρων λέξεων που δεν έχουν επικοινωνιακό περιεχόμενο/νόημα.

5. Αποτελέσματα

Η σύγκριση των ποσοτικοποιημένων επιδόσεων των δύο ομάδων σε επίπεδο παραγωγικότητας, MISL, EVALUATIONS στις έξι ιστορίες.

Για να δούμε αν διαφοροποιείται η παραγωγικότητα μεταξύ των δύο ομάδων ανάμεσα στις 6 ιστορίες, υπολογίστηκε ο αριθμός των φράσεων (CU), ο συνολικός αριθμός των λέξεων (ΑΛ) και ο αριθμός διαφορετικών λέξεων (ΑΔΛ) ,για την κάθε ερώτηση ξεχωριστά, στο σύνολο του δείγματος. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) δίνονται αναλυτικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την κάθε μεταβλητή.

Πίνακας 4: (CU, ΑΛ, ΑΔΛ)

	Αρ.	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση
Ευτυχησμένοι-CU	29	3,00	31,00	10,2069	6,47732
Ευτυχησμένοι-ΑΛ	29	17,00	213,00	69,5862	49,65058
Ευτυχησμένοι-ΑΔΛ	29	17,00	102,00	40,7241	20,19529
Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι-CU	29	3,00	25,00	9,8621	5,33000
Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι-ΑΛ	29	15,00	152,00	67,0000	38,67816
Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι-ΑΔΛ	29	12,00	66,00	38,6207	16,69562
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-CU	29	2,00	34,00	10,1724	6,77215
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-ΑΛ	29	10,00	234,00	67,7586	46,35935
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-ΑΔΛ	29	8,00	109,00	40,2759	21,37070
Περήφανος-CU	29	3,00	18,00	8,1034	4,26233
Περήφανος-ΑΛ	29	11,00	130,00	56,4138	33,93851
Περήφανος-ΑΔΛ	29	11,00	88,00	34,8621	17,48004
Πρόβλημα-CU	29	1,00	30,00	12,0000	6,07689
Πρόβλημα-ΑΛ	29	4,00	202,00	85,3793	46,85267
Πρόβλημα-ΑΔΛ	29	4,00	92,00	43,5517	19,31244
Σημαντικό-CU	29	1,00	27,00	11,2069	5,61490
Σημαντικό-ΑΛ	29	12,00	168,00	69,3793	38,31674
Σημαντικό-ΑΔΛ	29	11,00	84,00	42,5172	16,89172
Έγκ. N (listwise)	29				

Στην συνέχεια υπολογίστηκε το συνολικό σκορ στις έξι μεταβλητές MISL (Ευτυχησμένοι, Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι, Πειραγμένοι/Θυμωμένοι, Περήφανος, Πρόβλημα και Σημαντικό). Πρέπει να επισημανθεί ότι το συνολικό σκορ για κάθε

ερώτηση/μεταβλητή περιλαμβάνει το σύνολο 8 στοιχείων που θεωρούνται συστατικά του MISL. Παρακάτω (Πίνακας 5) δίνονται τα αποτελέσματα από τα 29 ερωτηματολόγια. Παρατηρούμε ότι ο μεγαλύτερος και ο χαμηλότερος μέσος όρος είναι 10.31 για το Πρόβλημα – MISL και 5.93 για το Ευτυχησμένος – MISL, αντίστοιχα.

Πίνακας 5 : MISL

	Αρ.	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση
Ευτυχησμένος-MISL	29	2,00	16,00	5,9310	3,73144
Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-MISL	29	4,00	15,00	8,8276	2,72644
Πειραγμένος/Θυμωμένος-MISL	29	4,00	15,00	8,7931	2,59642
Περήφανος-MISL	29	2,00	13,00	7,1724	3,91032
Πρόβλημα-MISL	29	1,00	17,00	10,3103	3,23047
Σημαντικό-MISL	29	3,00	16,00	7,8276	3,59632
Έγκ. N (listwise)	29				

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6), παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις έξι μεταβλητές του Evaluation (η κάθε μεταβλητή υπολογίστηκε ως το συνολικό άθροισμα των 19 στοιχείων). Παρατηρείται ότι ο μεγαλύτερος και ο χαμηλότερος μέσος όρος προέκυψε για το συνολικό άθροισμα του Πρόβλημα – Evaluation (14.82) και Περήφανος – Evaluation (9.89), αντίστοιχα.

Πίνακας 6 : Evaluation

	Αρ.	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση
Ευτυχησμένος-Evaluation	29	1,00	37,00	11,1034	9,58550
Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-Evaluation	29	3,00	34,00	12,1034	7,80725
Πειραγμένος/Θυμωμένος-Evaluation	29	1,00	49,00	13,7586	9,79670
Περήφανος-Evaluation	29	1,00	28,00	9,8966	7,04752
Πρόβλημα-Evaluation	29	,00	52,00	14,8276	11,89258
Σημαντικό-Evaluation	29	2,00	33,00	10,5517	7,12434

	Αρ.	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση
Έγκ. N (listwise)	29				

Προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις παραπάνω κλίμακες μεταξύ των δύο ομάδων, των τυπικών και μη τυπικών παιδιών, αρχικά χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kolmogorov-Smirnov για να εξεταστεί αν τα δείγματα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Στην συνέχεια, για τη σύγκριση των δύο δειγμάτων χρησιμοποιείται είτε το t-test (για κανονική κατανομή) είτε το τεστ Mann-Whitney (για μη κανονική κατανομή) μέσω του SPSS. Η στάθμη σημαντικότητας που χρησιμοποιήθηκε στα παραπάνω τεστ είναι $\alpha=0.05$.

Αρχικά, παραθέτουμε τα αποτελέσματα για την κλίμακα παραγωγικότητας (CU, ΑΛ, ΑΔΛ). Οι μεταβλητές Ευτυχισμένος-CU, Περήφανος-CU, Πειραγμένος/Θυμωμένος-CU, Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΛ, Περήφανος-ΑΛ, Πειραγμένος/Θυμωμένος-ΑΛ, Περήφανος-ΑΔΛ και Πειραγμένος/Θυμωμένος-ΑΔΛ δεν ακολουθούν κανονική κατανομή ενώ οι υπόλοιπες ακολουθούν την κανονική κατανομή. Από τα τεστ Mann-Whitney και t-test, αντίστοιχα, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των μεταβλητών **Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΛ** και **Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-CU των δύο ομάδων**. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της μεταβλητής Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-CU στα τυπικά και μη τυπικά παιδιά είναι 11.2 και 6,88 αντίστοιχα και στην μεταβλητή Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΛ οι αντίστοιχοι μέσοι όροι είναι 76.95 και 44.88. Στις περισσότερες από τις υπόλοιπες μεταβλητές φάνηκε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξη είχαν υψηλότερες επιδόσεις, χωρίς όμως η διαφορά τους από τα παιδιά με γλωσσικές/μαθησιακές δυσκολίες να είναι σημαντική (Πίνακας 7).

Πίνακας 7 : (CU, ΑΛ, ΑΔΛ)

	Μάθηση	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
Ευτυχησμένοι-CU	Τυπικός Πληθυσμός	20	9,4500	4,07140	,91039
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	11,8889	10,14205	3,38068
Ευτυχησμένοι-ΑΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	63,0000	32,37771	7,23987
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	84,2222	76,08511	25,36170
Ευτυχησμένοι-ΑΔΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	38,7000	13,71169	3,06603
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	45,2222	30,78871	10,26290
Προβληματισμένοι/ Μπερδεμένοι-CU*	Τυπικός Πληθυσμός	20	11,2000	5,46376	1,22173
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	6,8889	3,75648	1,25216
Προβληματισμένοι/ Μπερδεμένοι—ΑΛ*	Τυπικός Πληθυσμός	20	76,9500	36,54194	8,17103
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	44,8889	35,59650	11,86550
Προβληματισμένοι/ Μπερδεμένοι-ΑΔΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	42,4000	15,55432	3,47805
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	30,2222	16,90989	5,63663
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-CU	Τυπικός Πληθυσμός	20	10,3000	6,94414	1,55276
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	9,8889	6,77208	2,25736
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-ΑΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	68,3000	44,94219	10,04938
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	66,5556	52,18024	17,39341
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-ΑΔΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	41,2500	20,67003	4,62196
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	38,1111	24,00231	8,00077
Περήφανος-CU	Τυπικός Πληθυσμός	20	8,5500	4,47772	1,00125
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	7,1111	3,78961	1,26320
Περήφανος-ΑΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	59,5500	35,01199	7,82892
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	49,4444	32,26109	10,75370
Περήφανος-ΑΔΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	36,5000	18,65335	4,17102

	Μάθηση	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	31,2222	14,88101	4,96034
Πρόβλημα-CU	Τυπικός Πληθυσμός	20	12,6000	6,61259	1,47862
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	10,6667	4,74342	1,58114
Πρόβλημα-ΑΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	89,6500	47,43447	10,60667
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	75,8889	46,82266	15,60755
Πρόβλημα-ΑΔΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	45,1500	19,34255	4,32513
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	40,0000	19,90603	6,63534
Σημαντικό-CU	Τυπικός Πληθυσμός	20	11,7500	4,77796	1,06839
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	10,0000	7,33144	2,44381
Σημαντικό-ΑΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	70,9000	33,45838	7,48152
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	66,0000	49,61099	16,53700
Σημαντικό-ΑΔΛ	Τυπικός Πληθυσμός	20	44,0000	13,65746	3,05390
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	39,2222	23,19363	7,73121

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική

Στη συνέχεια, παραβάλλονται τα αποτελέσματα για τη μεταβλητή MISL. Στην κατηγορία αυτή, μόνο η μεταβλητή Ευτυχησμένος-MISL (στην κατηγορία των τυπικών παιδιών) δεν ακολουθεί κανονική κατανομή συνεπώς θα πραγματοποιηθεί τεστ Mann-Whitney. Στις άλλες μεταβλητές θα χρησιμοποιηθεί t-test, αφού ακολουθούν κανονική κατανομή. Τα τεστ έδειξαν ότι μόνο στην μεταβλητή **Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-MISL** υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους, διότι το p-value προέκυψε 0.031 (μικρότερο του $\alpha = 0.05$). Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος στην ομάδα τυπικών και μη τυπικών παιδιών για την μεταβλητή Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-

MISL είναι 9.55 και 7.22 αντίστοιχα. Στις περισσότερες από τις υπόλοιπες μεταβλητές φάνηκε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξη είχαν υψηλότερες επιδόσεις, χωρίς όμως η διαφορά τους από τα παιδιά με γλωσσικές/μαθησιακές δυσκολίες να είναι σημαντική (Πίνακας 8).

Πίνακας 8 : MISL

	Μάθηση	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
Ευτυχισμένος-MISL	Τυπικός Πληθυσμός	20	5,1500	3,37600	,75490
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	7,6667	4,09268	1,36423
Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-MISL*	Τυπικός Πληθυσμός	20	9,5500	2,58488	,57800
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	7,2222	2,43812	,81271
Πειραγμένος/Θυμωμένος-MISL	Τυπικός Πληθυσμός	20	9,3000	2,49420	,55772
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	7,6667	2,59808	,86603
Περήφανος-MISL	Τυπικός Πληθυσμός	20	7,4000	4,04449	,90438
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	6,6667	3,77492	1,25831
Πρόβλημα-MISL	Τυπικός Πληθυσμός	20	10,9500	2,70429	,60470
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	8,8889	3,98260	1,32753
Σημαντικό-MISL	Τυπικός Πληθυσμός	20	7,7500	3,46220	,77417
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	8,0000	4,09268	1,36423

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική

Τέλος, εξετάζουμε τις μεταβλητές στην κατηγορία Evaluation. Από τον έλεγχο κανονικότητας προέκυψε ότι οι μεταβλητές Ευτυχισμένος, Προβληματισμένος/Μπερδεμένος, Πειραγμένος/Θυμωμένος και Πρόβλημα Evaluation δεν ακολουθούν κανονική κατανομή στην κατηγορία. Συνεπώς, στις παραπάνω μεταβλητές θα

χρησιμοποιηθεί το τεστ Mann-Whitney και στις υπόλοιπες το t -test. Από τούς δύο παραπάνω ελέγχους προέκυψε ότι **δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά** στους μέσους όρους των μεταβλητών των δύο ομάδων. Μάλιστα, φαίνεται πως τα παιδιά των δύο ομάδων παρουσίασαν παρόμοιες επιδόσεις (Πίνακας 9).

Πίνακας 9 : Evaluation

	Ομάδες Πληθυσμού	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
Ευτυχησμένοι-Evaluation	Τυπικός Πληθυσμός	20	9,9500	8,60523	1,92419
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	13,6667	11,61895	3,87298
Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι-Evaluation	Τυπικός Πληθυσμός	20	12,3500	6,61159	1,47840
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	11,5556	10,44164	3,48055
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-Evaluation	Τυπικός Πληθυσμός	20	13,1000	9,89896	2,21348
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	15,2222	9,98471	3,32824
Περήφανος-Evaluation	Τυπικός Πληθυσμός	20	9,3000	6,39161	1,42921
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	11,2222	8,59910	2,86637
Πρόβλημα-Evaluation	Τυπικός Πληθυσμός	20	14,8000	12,03329	2,69072
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	14,8889	12,29273	4,09758
Σημαντικό-Evaluation	Τυπικός Πληθυσμός	20	10,1000	5,69302	1,27300
	Γλωσσικές/Μαθησιακές Δυσκολίες	9	11,5556	9,95127	3,31709

Η επίδραση της ηλικίας στις επιδόσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες

Για να εξεταστεί ο παράγοντας της ηλικίας στα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες, διακρίθηκαν δύο υποομάδες 9.00-10.00 ετών με 4 περιπτώσεις και 10.01-11.05 ετών με 5 περιπτώσεις. Εξετάστηκε αν οι δύο ηλικιακές ομάδες διαφέρουν ως

προς τις επιδόσεις τους στις κλίμακες παραγωγικότητας, MISL και Evaluation. Για να γίνει αυτό εφαρμόστηκε μόνο ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney καθώς το συνολικό δείγμα είναι πολύ μικρό (Αριθμός = 9).

Από τον έλεγχο Mann-Whitney που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι στις μεταβλητές **Ευτυχισμένος-ΑΛ (0.032), Προβληματισμένος/Μπερδεμένος CU (0.032) ,Προβληματισμένος/ Μπερδεμένος-ΑΛ (0.016), Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΔΛ (0.032), Περήφανος-ΑΛ (0.016), Περήφανος-ΑΔΛ (0.016), Προβληματισμένος/ Μπερδεμένος-MISL (0.016), Περήφανος-Evaluation (0.032) και Ευτυχισμένος-Evaluation (0.032)** υπάρχει μεγάλη στατιστική διαφορά στους μέσους όρους των δύο υποομάδων. Πιο συγκεκριμένα, **τα παιδιά της ηλικιακής κατηγορίας 10.01-11.05 είχαν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερο μέσο όρο.** Παρακάτω παρατίθενται οι πίνακες των αποτελεσμάτων (Πίνακας 10, Πίνακας 11, Πίνακας 12). Επιπλέον, και σε όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές τα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικιακά ομάδας παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακά ομάδας.

Πίνακας 10 : Ηλικία - (CU, ΑΛ, ΑΔΛ)

	Ηλικία	Αρ.	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου Όρου
Ευτυχισμένος-CU	9.00-10.00	4	5.7500	2.98608	1.49304
	10.01-11.05	5	16.8000	11.45426	5.12250
Ευτυχισμένος-ΑΛ*	9.00-10.00	4	32.7500	13.45053	6.72526
	10.01-11.05	5	125.4000	81.69027	36.53300
Ευτυχισμένος-ΑΔΛ	9.00-10.00	4	24.5000	9.11043	4.55522
	10.01-11.05	5	61.8000	32.56839	14.56503
Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-CU*	9.00-10.00	4	4.0000	1.41421	.70711
	10.01-11.05	5	9.2000	3.42053	1.52971

	Ηλικία	Αρ.	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου Όρου
Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΛ*	9.00-10.00	4	20.0000	5.22813	2.61406
	10.01-11.05	5	64.8000	37.39920	16.72543
Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΔΛ*	9.00-10.00	4	18.5000	5.91608	2.95804
	10.01-11.05	5	39.6000	17.27136	7.72399
Πειραγμένος/Θυμωμένος-CU	9.00-10.00	4	5.2500	2.50000	1.25000
	10.01-11.05	5	13.6000	6.94982	3.10805
Πειραγμένος/Θυμωμένος-ΑΛ	9.00-10.00	4	34.2500	21.01388	10.50694
	10.01-11.05	5	92.4000	56.88409	25.43934
Πειραγμένος/Θυμωμένος-ΑΔΛ	9.00-10.00	4	21.7500	10.65755	5.32877
	10.01-11.05	5	51.2000	24.19091	10.81850
Περήφανος-CU	9.00-10.00	4	4.5000	1.00000	.50000
	10.01-11.05	5	9.2000	3.96232	1.77200
Περήφανος-ΑΛ*	9.00-10.00	4	27.5000	11.90238	5.95119
	10.01-11.05	5	67.0000	33.29414	14.88959
Περήφανος-ΑΔΛ*	9.00-10.00	4	20.2500	6.29153	3.14576
	10.01-11.05	5	40.0000	14.01785	6.26897
Πρόβλημα-CU	9.00-10.00	4	9.2500	5.90903	2.95452
	10.01-11.05	5	11.8000	3.89872	1.74356
Πρόβλημα-ΑΛ	9.00-10.00	4	61.0000	43.73404	21.86702
	10.01-11.05	5	87.8000	50.50941	22.58849
Πρόβλημα-ΑΔΛ	9.00-10.00	4	32.2500	20.35313	10.17657
	10.01-11.05	5	46.2000	19.33132	8.64523
Σημαντικό-CU	9.00-10.00	4	7.0000	4.54606	2.27303
	10.01-11.05	5	12.4000	8.70632	3.89358
Σημαντικό-ΑΛ	9.00-10.00	4	39.7500	25.22400	12.61200
	10.01-11.05	5	87.0000	56.61272	25.31798
Σημαντικό-ΑΔΛ	9.00-10.00	4	25.2500	10.90489	5.45245

	Ηλικία	Αρ.	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου Όρου
	10.01-11.05	5	50.4000	25.20516	11.27209

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική

Πίνακας 11 : Ηλικία - MISL

	Ηλικία	Αρ.	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου Όρου
Ευτυχισμένοι-MISL	9.00-10.00	4	5.0000	1.63299	.81650
	10.01-11.05	5	9.8000	4.32435	1.93391
Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι-MISL*	9.00-10.00	4	5.0000	1.15470	.57735
	10.01-11.05	5	9.0000	1.41421	.63246
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-MISL	9.00-10.00	4	7.7500	2.98608	1.49304
	10.01-11.05	5	7.6000	2.60768	1.16619
Περήφανος-MISL	9.00-10.00	4	4.7500	3.09570	1.54785
	10.01-11.05	5	8.2000	3.83406	1.71464
Πρόβλημα-MISL	9.00-10.00	4	6.7500	4.03113	2.01556
	10.01-11.05	5	10.6000	3.36155	1.50333
Σημαντικό-MISL	9.00-10.00	4	6.7500	3.50000	1.75000
	10.01-11.05	5	9.0000	4.63681	2.07364

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική

Πίνακας 12 : Ηλικία - Evaluation

	Ηλικία	Αρ.	Μέσος Όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου Όρου
Ευτυχισμένοι-Evaluation*	9.00-10.00	4	5.2500	2.36291	1.18145
	10.01-11.05	5	20.4000	11.76010	5.25928
Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι-Evaluation	9.00-10.00	4	6.0000	2.44949	1.22474
	10.01-11.05	5	16.0000	12.56981	5.62139
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-Evaluation	9.00-10.00	4	8.5000	3.69685	1.84842
	10.01-11.05	5	20.6000	10.38268	4.64327

Περήφανος-Evaluation*	9.00-10.00	4	5.0000	2.44949	1.22474
	10.01-11.05	5	16.2000	8.58487	3.83927
Πρόβλημα-Evaluation	9.00-10.00	4	7.7500	5.18813	2.59406
	10.01-11.05	5	20.6000	13.79493	6.16928
Σημαντικό-Evaluation	9.00-10.00	4	6.2500	2.98608	1.49304
	10.01-11.05	5	15.8000	11.86170	5.30471

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική

Η επίδραση της σχολικής επίδοσης στο μάθημα της Γλώσσας στις επιδόσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες

Αναλύσαμε την επίδραση του επιπέδου στη Γλώσσα (2 κατηγορίες: «Κάτω από το μέσο όρο» και «Μέσος όρος») στις μεταβλητές των δεικτών παραγωγικότητας, MISL, Evaluation. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney λόγω του μικρού δείγματος.

Η ομάδα των παιδιών που το επίπεδό της στο μάθημα της Γλώσσας ήταν στο μέσο όρο παρουσίασε καλύτερες επιδόσεις από την ομάδα που το επίπεδό της ήταν κάτω από το μέσο όρο. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στις μεταβλητές **Ευτυχισμένος- ΑΛ (p-value = 0.032)**, **Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-CU (p-value = 0.032)**, **Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΛ (p-value = 0.016)**, **Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΔΛ (p-value = 0.032)**, **Περήφανος-ΑΛ (p-value = 0.016)**, **Περήφανος-ΑΔΛ (p-value = 0.016)**, **Περήφανος-Evaluation (p-value = 0.032)** **Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-MISL (p-value = 0.016)** η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική. Παρακάτω παρατίθενται οι πίνακες των αποτελεσμάτων (Πίνακας 13, Πίνακας 14, Πίνακας 15)

Πίνακας 13 : Επίπεδο Γλώσσας - (CU, ΑΛ, ΑΔΛ)

	Επίπεδο Γλώσσας	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
Ευτυχησμένοι-CU	Κάτω από το μέσο όρο	4	5,7500	2,98608	1,49304
	Μέσος όρος	5	16,8000	11,45426	5,12250
Ευτυχησμένοι-ΑΛ*	Κάτω από το μέσο όρο	4	32,7500	13,45053	6,72526
	Μέσος όρος	5	125,4000	81,69027	36,53300
Ευτυχησμένοι-ΑΔΛ	Κάτω από το μέσο όρο	4	24,5000	9,11043	4,55522
	Μέσος όρος	5	61,8000	32,56839	14,56503
Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι-CU*	Κάτω από το μέσο όρο	4	4,0000	1,41421	,70711
	Μέσος όρος	5	9,2000	3,42053	1,52971
Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι-ΑΛ*	Κάτω από το μέσο όρο	4	20,0000	5,22813	2,61406
	Μέσος όρος	5	64,8000	37,39920	16,72543
Προβληματισμένοι/Μπερδεμένοι-ΑΔΛ*	Κάτω από το μέσο όρο	4	18,5000	5,91608	2,95804
	Μέσος όρος	5	39,6000	17,27136	7,72399
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-CU	Κάτω από το μέσο όρο	4	5,2500	2,50000	1,25000
	Μέσος όρος	5	13,6000	6,94982	3,10805
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-ΑΛ	Κάτω από το μέσο όρο	4	34,2500	21,01388	10,50694
	Μέσος όρος	5	92,4000	56,88409	25,43934
Πειραγμένοι/Θυμωμένοι-ΑΔΛ	Κάτω από το μέσο όρο	4	21,7500	10,65755	5,32877
	Μέσος όρος	5	51,2000	24,19091	10,81850
Περήφανος-CU	Κάτω από το μέσο όρο	4	4,5000	1,00000	,50000
	Μέσος όρος	5	9,2000	3,96232	1,77200
Περήφανος-ΑΛ*	Κάτω από το μέσο όρο	4	27,5000	11,90238	5,95119
	Μέσος όρος	5	67,0000	33,29414	14,88959
Περήφανος-ΑΔΛ*	Κάτω από το μέσο όρο	4	20,2500	6,29153	3,14576

	Επίπεδο Γλώσσας	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
	Μέσος όρος	5	40,0000	14,01785	6,26897
Πρόβλημα-CU	Κάτω από το μέσο όρο	4	9,2500	5,90903	2,95452
	Μέσος όρος	5	11,8000	3,89872	1,74356
Πρόβλημα-ΑΛ	Κάτω από το μέσο όρο	4	61,0000	43,73404	21,86702
	Μέσος όρος	5	87,8000	50,50941	22,58849
Πρόβλημα-ΑΔΛ	Κάτω από το μέσο όρο	4	32,2500	20,35313	10,17657
	Μέσος όρος	5	46,2000	19,33132	8,64523
Σημαντικό-CU	Κάτω από το μέσο όρο	4	7,0000	4,54606	2,27303
	Μέσος όρος	5	12,4000	8,70632	3,89358
Σημαντικό-ΑΛ	Κάτω από τον μέσο όρο	4	39,7500	25,22400	12,61200
	Μέσος όρος	5	87,0000	56,61272	25,31798
Σημαντικό-ΑΔΛ	Κάτω από τον μέσο όρο	4	25,2500	10,90489	5,45245
	Μέσος όρος	5	50,4000	25,20516	11,27209

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική

Πίνακας 14 : Επίπεδο Γλώσσας - MISL

	Επίπεδο Γλώσσας	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
Ευτυχημένος-MISL	Κάτω από τον μέσο όρο	4	5,0000	1,63299	,81650
	Μέσος όρος	5	9,8000	4,32435	1,93391
Προβληματισμένος/ Μπερδεμένος-MISL*	Κάτω από τον μέσο όρο	4	5,0000	1,15470	,57735
	Μέσος όρος	5	9,0000	1,41421	,63246

	Επίπεδο Γλώσσας	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
Πειραγμένος/Θυμωμένος-MISL	Κάτω από τον μέσο όρο	4	7,7500	2,98608	1,49304
	Μέσος όρος	5	7,6000	2,60768	1,16619
Περήφανος-MISL	Κάτω από τον μέσο όρο	4	4,7500	3,09570	1,54785
	Μέσος όρος	5	8,2000	3,83406	1,71464
Πρόβλημα-MISL	Κάτω από τον μέσο όρο	4	6,7500	4,03113	2,01556
	Μέσος όρος	5	10,6000	3,36155	1,50333
Σημαντικό-MISL	Κάτω από τον μέσο όρο	4	6,7500	3,50000	1,75000
	Μέσος όρος	5	9,0000	4,63681	2,07364

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική

Πίνακας 15 : Επίπεδο Γλώσσας - Evaluation

	Επίπεδο Γλώσσας	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
Ευτυχισμένος-Evaluation	Κάτω από τον μέσο όρο	4	5,2500	2,36291	1,18145
	Μέσος όρος	5	20,4000	11,76010	5,25928
Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-Evaluation	Κάτω από τον μέσο όρο	4	6,0000	2,44949	1,22474
	Μέσος όρος	5	16,0000	12,56981	5,62139
Πειραγμένος/Θυμωμένος-Evaluation	Κάτω από τον μέσο όρο	4	8,5000	3,69685	1,84842
	Μέσος όρος	5	20,6000	10,38268	4,64327
Περήφανος-Evaluation*	Κάτω από τον μέσο όρο	4	5,0000	2,44949	1,22474
	Μέσος όρος	5	16,2000	8,58487	3,83927
Πρόβλημα-Evaluation	Κάτω από τον μέσο όρο	4	7,7500	5,18813	2,59406

	Επίπεδο Γλώσσας	Αρ.	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση	Σφάλμα Μέσου όρου
	Μέσος όρος	5	20,6000	13,79493	6,16928
Σημαντικό-Evaluation	Κάτω από τον μέσο όρο	4	6,2500	2,98608	1,49304
	Μέσος όρος	5	15,8000	11,86170	5,30471

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική

6. Συζήτηση

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τις διαφορές στις προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι διαφορές όσον αφορά την παραγωγικότητα της μικροδομής σύμφωνα με το INMIS (Justice et al., 2006) , τη μακροδομή με τον εντοπισμό των «επεισοδίων» των ιστοριών του μοντέλου MISL (Gillam et al., 2017) και τη λειτουργία της Αξιολόγησης με τον εντοπισμό των Αξιολογήσεων-Evaluations (Peterson & McCabe, 1983). Επόμενο στόχο αποτέλεσε η εξέταση της πιθανής επίδρασης α) της ηλικίας και β) της επίδοσης στο μάθημα της Γλώσσας στις προσωπικές ιστορίες μόνο των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο, τα αποτελέσματα των συγκρίσεων κατέδειξαν τις διαφορές των τυπικών και μη τυπικών παιδιών σχολικής ηλικίας στην παραγωγή προσωπικών αφηγήσεων. Γενικά, φάνηκε πως τα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες είχαν παρόμοιες επιδόσεις με τα τυπικά παιδιά. Μάλιστα, τα πήγαν καλύτερα με τη μακροδομή και τη λειτουργία της Αξιολόγησης, ενώ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στην παραγωγικότητα της μικροδομής. Αυτά τα σημεία θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια κατεύθυνση για τους κλινικούς ώστε να χρησιμοποιηθούν ως δυνατότητες και αδυναμίες στη θεραπευτική διαδικασία. Βέβαια, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι το δείγμα είναι μικρό και δεν μπορούν να προκύψουν αξιόπιστα συμπεράσματα χωρίς περαιτέρω διερεύνηση.

Προηγούμενες έρευνες επισημαίνουν ότι οι αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες υστερούν σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής από αυτές των παιδιών χωρίς δυσκολίες, ίδιας χρονολογικής ηλικίας (Colozzo et al. 2011 .

Westerveld & Gillon, 2010). Ωστόσο, αυτό δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Όσον αφορά την παραγωγικότητα στη μικροδομή των ιστοριών (CU, ΑΛ, ΑΔΛ) αποκαλύφθηκαν σημαντικές διαφορές μόνο στα CU και ΑΛ της ερώτησης που αφορά μια ιστορία που το παιδί ένιωσε Προβληματισμένο/Μπερδεμένο όπου οι επιδόσεις των τυπικών παιδιών ήταν υψηλότερες. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις οι επιδόσεις των παιδιών με δυσκολίες στην παραγωγικότητα ήταν μεν χαμηλότερες από αυτές των τυπικών αλλά χωρίς να είναι σημαντικές. Επίσης, στην ερώτηση που αφορά μια ιστορία που το παιδί ένιωσε Χαρούμενο οι επιδόσεις των παιδιών με δυσκολίες ήταν υψηλότερες από τις επιδόσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας του Hoffman (2009) ο οποίος εξετάζοντας μόνο τη μικροδομή των ιστοριών σε επίπεδο παραγωγικότητας και πολυπλοκότητας με το INMIS κατέληξε ότι οι αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσική διαταραχή υστερούν από αυτές των τυπικών παιδιών σε επίπεδο πολυπλοκότητας και όχι παραγωγικότητας. Στη μακροδομή των ιστοριών, εντοπίστηκαν διαφορές μόνο στην ερώτηση Προβληματισμένος/Μπερδεμένος, όπου τα παιδιά με δυσκολίες παρουσίασαν λιγότερα συστατικά των «επεισοδίων» του MISL από αυτά των παιδιών χωρίς δυσκολίες. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Τα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στις ερωτήσεις Χαρούμενος και Σημαντικό ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν υψηλότερες επιδόσεις στις ερωτήσεις Πρόβλημα, Περήφανος και Πειραγμένος/Θυμωμένος. Τα αποτελέσματα αυτά δεν συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών στο ίδιο ζήτημα. Οι Colozzo et al. (2011) κατέδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας 7-10 ετών με γλωσσική διαταραχή παρουσιάζουν

ιστορίες με φτωχότερο περιεχόμενο και λιγότερα συστατικά της γραμματικής των ιστοριών σε σχέση με τα συνομήλικα τυπικά παιδιά. Ακόμη, οι Westerveld & Gillon (2010) εντόπισαν χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με τους συνομηλικούς τους (7-9 ετών) στη γραμματική επάρκεια των ιστοριών. Όσον αφορά, τέλος, τη λειτουργία της Αξιολόγησης, με τον εντοπισμό των Evaluations, δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Βέβαια, φαίνεται ότι σε αυτό το επίπεδο τα παιδιά με δυσκολίες τα πήγαν καλύτερα καθώς παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις από τα τυπικά παιδιά σε όλες τις ερωτήσεις εκτός από την ερώτηση Προβληματισμένος/Μπερδεμένος, χωρίς όμως να είναι σημαντικές. Λόγω της έλλειψης ερευνών πάνω σ' αυτό το θέμα, τα ευρήματα δεν είναι δυνατόν να συσχετισθούν με άλλα αποτελέσματα. Ωστόσο, καθώς η λειτουργία της Αξιολόγησης συμπεριλαμβάνει και τη διατύπωση γνωστικών διαπιστώσεων, μπορούν να αναφερθούν ευρήματα σχετικά με αυτό. Οι Nerbury & Bishop (2003) δεν εντόπισαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με γλωσσική διαταραχή και των τυπικών παιδιών ίδιας ηλικίας στην παραγωγή γνωστικών διαπιστώσεων, κάτι που μπορούμε να πούμε ότι συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι ο μικρός αριθμός δείγματος έθεσε ως μη αξιόπιστη την ανάλυση των επιμέρους κλιμάκων του MISL και των EVALUATIONS, γι' αυτό και για τις δύο αυτές παραμέτρους υπολογίστηκε η συνολική βαθμολογία του κάθε παιδιού σε κάθε ερώτηση.

Όσον αφορά τον δεύτερο στόχο, ο οποίος αφορούσε την επίδραση της ηλικίας στις προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες, φάνηκε ότι αυτή παίζει σημαντικό ρόλο στις επιδόσεις των παιδιών. Τα μεγαλύτερα παιδιά τα πήγαν καλύτερα στην παραγωγικότητα, στο MISL και στα Evaluations. Βέβαια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος δεν μπορούμε να

εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα. Οι δύο ηλικιακές ομάδες ήταν 9:00-10:00 και 10:01-11:05. Σε όλες τις ερωτήσεις και στις τρεις κλίμακες οι επιδόσεις των παιδιών της μεγαλύτερης ηλικιακά ομάδας ήταν υψηλότερες από αυτές της μικρότερης. Βέβαια, μόνο για συγκεκριμένες μεταβλητές (Ευτυχισμένος-ΑΛ, Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-CU, Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΛ, Προβληματισμένος/ Μπερδεμένος-ΑΔΛ, Περήφανος-ΑΛ, Περήφανος-ΑΔΛ, Προβληματισμένος/ Μπερδεμένος-MISL, Περήφανος-Evaluation και Ευτυχισμένος-Evaluation η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται πως συμφωνεί με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που αφορούν όμως τον τυπικό πληθυσμό παιδιών και μαρτυρούν ότι οι αφηγηματικές επιδόσεις των παιδιών αυξάνονται με την ηλικία (Κανέλου κ.α. ,2016 . Westervelda & Moranb, 2011). Επιπλέον, οι Justice et al. (2006) επισήμαναν ότι η παραγωγικότητα στις αφηγήσεις των τυπικών παιδιών αυξάνεται μέχρι τα δέκα αλλά στη συνέχεια μειώνεται καθώς εντόπισαν υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγικότητα της μικροδομής των δεκάχρονων από ότι των εντεκάχρονων και αντίστοιχα υψηλότερες επιδόσεις των εντεκάχρονων από των δωδεκάχρονων. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται πως συμφωνούν μερικώς με τη διαπίστωση αυτή καθώς η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα σημείωσε υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγικότητα της μικροδομής από την μικρότερη ηλικιακή ομάδα. Φαίνεται, λοιπόν, πως τα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ποιοτικότερες αφηγήσεις καθώς μεγαλώνουν. Καθώς, όμως, το δείγμα είναι μικρό δεν μας επιτρέπεται η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Τέλος, όσον αφορά τον τρίτο στόχο, φάνηκε ότι η επίδραση της επίδοσης στο μάθημα της Γλώσσας, όπως αξιολογήθηκε από τους γονείς των παιδιών, ήταν σημαντική στις προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, υπήρξε μια διάκριση των παιδιών σε δύο ομάδες ανάλογα με τις

επιδόσεις τους. Διακρίθηκαν σε αυτά που το επίπεδό τους ήταν στο μέσο όρο και σε αυτά που το επίπεδό τους ήταν κάτω από το μέσο όρο. Η δεύτερη ομάδα είχε χαμηλότερες επιδόσεις σε όλες τις κλίμακες όλων των ερωτήσεων. Ωστόσο, κάποιες από αυτές ήταν στατιστικά σημαντικές μεταβλητές Ευτυχισμένος-ΑΛ, Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-CU, Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΛ, Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-ΑΔΛ, Περήφανος-ΑΛ, Περήφανος-ΑΔΛ, Περήφανος-Evaluation, Προβληματισμένος/Μπερδεμένος-MISL). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η επίδραση της επίδοσης στο μάθημα της Γλώσσας φαίνεται να είναι σημαντικότερη στην παραγωγικότητα της μικροδομής. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες οι οποίες τονίζουν τη σημασία της χρήσης της γλώσσας στις αφηγήσεις (Νάνου, 2005 . Johnston,2008). Επιπλέον, έχει τονιστεί ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μορφολογία και στη σύνταξη παράγουν φτωχότερες αφηγήσεις (Νάνου, 2005). Επίσης, η έρευνα των Bishop & Donlan (2005) έδειξε ότι οι συντακτικές δυσκολίες των παιδιών με γλωσσική διαταραχή συνδέονται με τις αφηγηματικές τους δυσκολίες. Επομένως, καθώς η σύνταξη και η μορφολογία αποτελούν βασικούς τομείς για το μάθημα της Γλώσσας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε να επιβεβαιώνουν τις έρευνες αυτές. Βέβαια, όπως και στους προηγούμενους στόχους, το δείγμα είναι μικρό και δεν θα μπορούσαν να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα πάνω στο ζήτημα. Ωστόσο, αν το ζήτημα αυτό διερευνηθεί περισσότερο θα μπορούσε να αναδειχθεί μια σχέση μεταξύ των προσωπικών αφηγήσεων και του σχολικού μαθήματος της Γλώσσας. Αυτό θα σήμαινε ότι αν ενισχυθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών μέσω τους μαθήματος, τότε θα παράγουν ποιοτικότερες αφηγήσεις και ίσως, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε και το αντίστροφο. Δηλαδή, ότι η ενίσχυση των

προσωπικών αφηγήσεων είναι πιθανό να οδηγήσει στην βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων και σε καλύτερες επιδόσεις στο μάθημα της Γλώσσας.

Συμπερασματικά, τα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε πως παρουσιάζουν παρόμοιες επιδόσεις στην παραγωγικότητα της μικροδομής, στον εντοπισμό των MISL και των Evaluations με τα τυπικά παιδιά της ηλικίας τους. Συνολικά είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στις περισσότερες περιπτώσεις, χωρίς όμως η διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική. Επιπλέον, οι προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται πως βελτιώνονται με την ηλικία. Τέλος, η επίδοση των παιδιών με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες, όπως αξιολογήθηκε από τους γονείς τους, φαίνεται πως είναι σημαντική για τις αφηγηματικές τους επιδόσεις, κυρίως όσον αφορά την παραγωγικότητα της μικροδομής των ιστοριών.

Συνεπώς, εφόσον φαίνεται πως τα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις από τα τυπικά παιδιά στις προσωπικές τους αφηγήσεις, θα ήταν χρήσιμο, τόσο οι κλινικοί όσο και οι εκπαιδευτικοί να συμπεριλάβουν την αφήγηση προσωπικών ιστοριών στη θεραπευτική ή εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα, τόσο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών με δυσκολίες αφού φαίνεται πως αποτελεί ένα «δυνατό» σημείο γι' αυτούς αλλά και τη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων καθώς η αφήγηση απαιτεί τη χρήση τους. Τέλος, η συμπερίληψη των προσωπικών αφηγήσεων στην εκπαιδευτική πράξη είναι πιθανό να έχει θετικό αντίκτυπο στις μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών στο μάθημα της Γλώσσας.

7. Περιορισμοί - Προτάσεις

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας είναι, πρώτα απ' όλα, ο μικρός αριθμός του δείγματος και η απουσία ελέγχου μέσω δομημένων δοκιμασιών της γλωσσικής και γνωστικής ικανότητας των παιδιών που συμμετείχαν. Επιπλέον, η αδυναμία χρησιμοποίησης του λογισμικού SALT, λόγω της μη προσφοράς ελληνικής γλώσσας, μειώνει την αντικειμενικότητα των μετρήσεων. Έτσι, θα ήταν χρήσιμος ο έλεγχος των μετρήσεων και από άλλους ερευνητές πριν από την επεξεργασία τους. Ακόμη, πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των παιδιών στο μάθημα της γλώσσας πραγματοποιήθηκε από τον γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο και όχι από συγκεκριμένες δοκιμασίες, κάτι που εμπεριέχει τον υποκειμενικό παράγοντα. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ως περιοριστικός παράγοντας η απουσία εντελώς ομοιογενούς δείγματος καθώς στην ομάδα των μη τυπικών παιδιών συμπεριλήφθηκαν παιδιά με γλωσσική διαταραχή καθώς και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι αν το δείγμα των παιδιών περιλάμβανε περιπτώσεις μόνο από τη μια ομάδα δυσκολιών τότε είναι πιθανό τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά.

Κρίνεται αναγκαία η περεταίρω μελέτη του συγκεκριμένου τομέα, ώστε να είναι σε θέση οι ειδικοί να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα αυτά τόσο στη διαδικασία της αξιολόγησης όσο και της θεραπείας. Προτείνεται, λοιπόν, η εξέταση ενός μεγαλύτερου δείγματος παιδιών και η σύγκρισή του με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει τον διαχωρισμό των παιδιών σε δύο διαφορετικές ομάδες ανάλογα με το είδος των δυσκολιών τους (γλωσσικές ή μαθησιακές) και η σύγκρισή τους με τα τυπικά παιδιά. Βέβαια, και αυτή η πρόταση απαιτεί μεγαλύτερο δείγμα παιδιών. Ακόμη, ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση του δείκτη της

πολυπλοκότητας στην προσωπική αφήγηση. Τέλος, σκόπιμη είναι η εξέταση της επίδοσης στο μάθημα της Γλώσσας μέσα από μια δομημένη δοκιμασία.

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th ed. (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of a story*. Chicago, ILL, University of Chicago Press

Βαρελά, Κ.Λ. (2010). *Συνδεδεικτικότητα και κειμενικοί δείκτες: χρήση και αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη της ΣΤ' δημοτικού*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26310#page/1/mode/2up>

Βογινδρούκας, Ι., (2008). Πραγματολογική ανάπτυξη και διαταραχές. Στο: Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σελ. 315-344) Αθήνα: Τόπος.

Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs, applied. *Developmental Science*, 17 (4), 184-197. doi:10.1080/10888-691.2013.836034

Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E., & Grissmer, D. (2012). Family and sociodemographic predictors of early academic achievement among African American boys in kindergarten. *Early Education and Development*, 23, 883–890.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.607359>

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge UP.

Batrsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.

- Bishop, D. V. M., & Donlan, C. (2005). The role of syntax in encoding and recall of pictorial narratives: Evidence from specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 25–46 doi:10.1348/026151004X20685
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 99–113). Hove, UK: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (1994). Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and psycholinguistic evidence. *Philosophical Transactions of the Royal Society, series B*, 346, 105–111. <https://doi.org/10.1098/rstb.1994.0134>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*, New York, Wiley.
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28, 99–114. doi: 10.1097/01.TLD.0000318-932.08807.da
- Boudreau, D. M. (2007). Narrative abilities in children with language impairment. In R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective* (pp. 331–356). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boudreau, D. M. (2007). *A comparison of narrative abilities in subgroups of children with language impairment*. Poster session presented at the Symposium for Research in Child Language Disorders, Madison, WI.

- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129–148.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.36.2.129>
- Brewin, C. R., Andrews, B., & Gotlib, I. H. (1993). Psychopathology and early experience: A reappraisal of retrospective reports. *Psychological Bulletin*, 113, 82–98.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.113.1.82>
- Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in early academic achievement. *The Future of Children*, 15(1), (Early academic achievement: Closing Racial and Ethnic Gaps), 139–168.
<https://www.istor.org/stable/1602666>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullington, J. C. (1990). Mood congruent memory: A replication of symmetrical effects for both positive and negative moods. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 123–134.
- Caro, D., & Schnieder, P. (1983). Creating referents in text: A comparison of learning disabled and normal adolescents' text. *Proceedings of the Wisconsin Symposium for Research in Child Language Disorders*. Madison: University of Wisconsin.
- Chang, C. & McCabe, A. (2013). Evaluation in Mandarin Chinese children's personal narratives. *Chinese Language Narration: Culture, cognition, and emotion. Narrative, Literacy and Other Skills: Studies in intervention*. John Benjamins Publishing Company.
- Colozzo P., Gillam R. B., Wood M., Schnell R. D. & Johnston J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of*

Speech, Language, and Hearing Research, 54, 1609-1627 doi: 10.1044/1092-4388(2011/10-0247)

Daiute, C. & Nelson, K. (1997). Making sense of the Sense-Making Function of narrative Evaluation. *Oral Versions of Personal experience: Three Decades of Narrative Analysis. A special Volume of Journal and Life History*, 7, 207-215. Ανακτήθηκε από:

https://www.researchgate.net/profile/Colette_Daiute/publication/270050618_Making_Sense_of_the_Sense_Making_Function_of_Narrative_Evaluation/links/549f0c840cf257a635fe71de/Making-Sense-of-the-Sense-Making-Function-of-Narrative-Evaluation.pdf

Deese, J. (1983). *Thought into speech: Psychology of a language*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-HaU.

Downer, J. T., Campos, R., McWayne, C., & Gartner, T. (2008). Fathers involvement in children's early learning: A critical review of published empirical work from the past 15 years. *Marriage and Family Review*, 43, 67–108. doi:10.1080/10888691.2013.836034

Duinmeijer, I. , Jong J., Scheper, A. (2012), Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International journal of language and communication disorders*, 47 (5), 542-555. doi: 10.1111/j.1460-6984.2012.00164

Duursma, E., Pan, B. A., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 351–365. doi:10.1016/j.ecresq.2008.06.001

- Eisenberg, A.R.(1985). Learning to describe past- experiences in conversation. *Discourse Processes, 8*, 177-204. doi:10.1080/01638538509544613
- Farrant, K. & Reese, E. (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing: Stepping stones in children's autobiographical memory development. *Journal of cognition and development, 1*(2), 193-225. doi:10.1207/s15327647jcd010203
- Feagans, L., & Short, E. J. (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by reading disabled and normally achieving children. *Child Development, 55*, 1727–1736. doi: 10.2307/1129920
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 1301–1318. doi:10.1044/1092-4388(2004/098)
- Fivush, R. (2014). Maternal reminiscing style. In P. J. Bauer & R. Fivush (Eds.), *Handbook on the development of children's memory* (pp. 565–585). New York, NY: Wiley.
- Fivush, R., Habermas, T., Waters, T. E. A., & Zaman, W. (2011). The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narratives and identity. *International Journal of Psychology, 46* (5), 321 doi:10.1080/002075-94.2011.596541
- Fivush, R. (2010). Speaking silence: The social construction of voice and silence in cultural and autobiographical narratives. *Memory, 18*, 88–98. doi:10.1080/096582109030-29404
- Fivush, R., Haden, C. A. & Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child*

Development, 77, 1568–1588. URL:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x>

Fivush, R., & Fromhoff, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11(3), 337–355. doi:10.1080/0163853880-9544707

Forgas, J. P., & Locke, J. (2005). Brief Report. Affective influences on causal inferences: The effects of mood on attribution for positive and, negative interpersonal episodes. *Cognition & Emotion*, 19, 1071–1081. doi:10.1080/02699930541000093

Frith, U. (1994). *Αυτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Gandler, A. & Hildreth, B. 1990. Characteristics of language disorders in learning disabled students. *Academic therapy*, 25(3), 333-343. doi:10.1177/105345129002500308

Gardner-Neblett, N., Pungello, E. P., & Iruka, I.U. (2012). Oral narrative skills: Implications for the reading development of African American children. *Child Development Perspectives*, 6, 218-224. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00225.x

Gershoff, E. T., Raver, C. C., Aber, J. L., & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child functioning. *Child Development*, 78, 70–95. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00986.x

Gillam, S. L., Gillam, R. B., Fargo, J., Olszewski, D. A., & Segura, H. (2017). Monitoring Indicators of Scholarly Language: A Progress-Monitoring Instrument for Measuring Narrative Discourse Skills. *Communication Disorders Quarterly*, 38(2), 96 –106. doi: 10.1177/1525740116651442

Gillam, R., & Pearson, N. (2004). *The test of narrative language*. Austin, TX: Pro-Ed.

- Glenn, C.G. (1978) . The role of episodic structure and of story length in children's recall of Simple stories. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 229-247.
- Gobbo C., Raccanello, D. (2007). How children narrate happy and sad events? Does affective state count? *Applied Cognitive Psychology*, 21, 1173-1190. doi: 10.1002/acp.1324
- Griffith, P. L., Ripich, D. N., & Dastoli, S. L. (1986). Story structure, cohesion, and propositions in story recalls by learning disabled and non-disabled children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 15(6), 539–549. doi: 10.1044/1058-0360.0301.45
- Gross , J. , Hayne, H. & Drury, T. (2009). Drawing facilitates children's reports of factual and narrative information : implications for educational contexts. *Applied Cognitive Psychology*, 23 (7), 953-971 doi: 10.1002/acp.1518
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- 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. doi:10.1044/1058-0360(2009/08-0024)
- 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. doi: 10.1177/0142723714525945
- Hoffman, L. M. (2009). The Utility of School-Age Narrative Microstructure Indices: INMIS and the Proportion of Restricted Utterances. *American Speech-Language-Hearing Association*, 40, 365–375. doi:0161-1461/09/4004-0365

- Hudson, J., & Shapiro, L. (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. Ανακτήθηκε από : <https://psycnet.apa.org/record/1991-97747-003>
- Hughes, D., McGillivray, L and Schmidek, M. (1997). Guide to narrative language: Procedures For assessment. Eau Claire,WI.
- Humphries, T., Cardy, J. O., Worling, D. E., & Peets, K. (2004). Narrative comprehension and retelling abilities of children with nonverbal disabilities. *Brain and Cognition*, 56, 77-88. doi:10.1016/j.bandc.2004.06.001
- Johnston, J. R. (2008). Narratives: Twenty-five years later. *Topics in Language Disorders*, 28, 93–98. doi: 10.1097/01.TLD.0000318931.08807.01
- Johnston, J. R., Miller, J., & Tallal, P. (2001). Use of cognitive state predicates by language-impaired children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 349–370. doi:10.1080/13682820118217
- Johnston, J. R. (1997). Specific language impairment, cognition, and the biological basis of language. In M. Gopnik (Ed.), *The inheritance and innateness of grammars* (pp. 161–180). New York: Oxford University Press.
- Johnston, J.R. (1988). Specific language disorders in the child. In N.J. Lass, L.V. McReynolds, J.L. Northern, and D.E. Yoder (eds), *Handbook of Speech-Language Pathology and Audiology*, 685-715. Toronto: BC Decker.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing schoolage children's narrative performance. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177–191. doi:10.1044/1058-0360(2006/017)

- Kaderavek, J. N., (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(1), 34-49. doi:10.1044/jslhr.4301.34
- Κολιάδης, Ε.Α. (2002). *Γνωστική ψυχολογία γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Σύνοψη
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 35-67. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppei.207>
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: oral versions of personal experience. In J.Helm (Ed), *Essays on the Verbal and the Visual Arts*. Seattle and London: University of Washington Press.
- Laird, J. D., Cuniff, M., Sheehan, K., Shulman, D., & Strum, G. (1989). Emotion specific effects of facial expressions on memory for life events. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 87–98.
- Lamb, M. E. (2004). *The role of the father in child development*, (4th ed). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Laughton, J., & Morris, N. T. (1989). Story grammar knowledge of learning disabled students. *Learning Disabilities Quarterly*, 4 (2), 87-95. Ανακτήθηκε από : <https://psycnet.apa.org/record/1990-10014-001>
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Leonard, L.B. (1979). Language impairment in children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, 205-32.
- 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. doi :10.1002/rrq.020
- Liles, B. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research* ,28, 123-33. doi:10.1044/jshr.2801.123
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Mandler, J.M. (1984). *Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McAdams, D. P. (1992). Unity and purpose in human lives: The emergence of identity as a life story. In R. A. Zucker et al. (Eds.), *Personality structure in the life course* (pp. 323–375). New York, NY: Springer
- McBride, G. (2014). Storytelling, behavior planning and language evolution in context. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–11.
- Ανακτήθηκε από : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01131>.
- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G. & Bennett, M. (2008). Comparison of Personal Versus Fictional Narratives of Children With Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 194–206. doi:10580360/08/1702-019
- McCabe, A., & Bliss, L. S. (2003). *Patterns of narrative discourse: A multicultural, life span approach*. Boston: Allyn & Bacon.

- McCabe, A. & Peterson C. (1991). *Developing Narrative Structure*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A., Peterson, C., (1984). What makes a good story. *J Psycholinguist Res*, 13, 457–480. doi:10.1007/BF01068179
- McCabe, A., & Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills: Prerequisite for literacy. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 4, 45–56. doi:10.1044/1058-0360.0301.45
- McDonald, L., & Pien, D. (1982). Mother conversational behaviour as a function of interactional intent. *Journal of Child Language*, 9(02). doi:10.1017/s03050-0090000475x
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185–204. doi:10.1037/0003-066X.53.2.185
- Merritt, D. D., & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 429–438. doi:10.1044/jshd.5403.438
- Montague, M., Maddux, C. D., & Dereshiwsy, M . I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 190-197 doi:10.1177/00222-1949002300310
- Νάνου, Α. (2013). Οι δυσκολίες των μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης στην κατανόηση και την παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Αξιολόγηση και παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής τάξης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55. Ανακτήθηκε από : <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8318>

Νάνου, Α. (2006). Προγράμματα γλωσσικής παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες Στο: Ειδική αγωγή στην Α/βαθμια εκπαίδευση. Εκπαιδευτική πραγματικότητα και προοπτικές, Πρακτικά ημερίδας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας & Περιφερειακή διεύθυνση Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.

Νάνου, Α. (2005). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ανακτήθηκε από : <http://ikee.lib.auth.gr/record/38267/files/gri-2005-676.pdf>

Nelson, N. W. & Van Meter, A. M. (2007). Measuring Written Language Ability in Narrative Samples Reading & Writing Quarterly Overcoming. *Learning Difficulties*. doi: 10.1080/10573560701277807

Nelson, K., & Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychology Review*, 111, 486–511 Ανακτήθηκε από: <https://psycnet.apa.org/buy/2004-12248-009>

Nelson, K. (1991). Event knowledge and the development of language functions. In J. Miller (Ed.), *Research on child language disorders: A decade of progress* (pp. 105–124). Austin, TX: Pro-Ed

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (Serial No. 149). doi:10.2307/1165788

Nicolopoulou, A. (2005). Play and narrative in the process of development: Commonalities, differences, and interrelations. *Cognitive Development* 20, 495–502. doi:10.1016/j.cogdev.2005.09.001

- Nerbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287–313. doi:10.1080/136820310000108133
- Olsen-Fulero, L. (1982). Style and stability in mother conversational behavior: A study of individual differences. *Journal of Child Language*, 9, 543-564. doi:/10.1017/S0305000900004906
- Πόρποδας Κ., (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά). Έκδοση στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Μέτρο 1.1., Ενέργεια 1.1.3., Κατηγορία Πράξεων Α) με θέμα «Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες», Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από :
http://edugate.minedu.gov.gr/amea/prakseis_epeaek/diagnostikh_aksiologish_m_ath_dyskolion.pdf
- Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L., & the Family Life Project Investigators. (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 450. doi:/10.1016/j.ecresq.2010.02.001
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-yearolds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592–598. doi:/10.1044/jshr.3603.592

- Paul, R., Hernandez, R., Taylor, L., & Johnson, K. (1996). Narrative development in late talkers: Early school age. *Journal of Speech and Hearing Research, 39*, 1295–1303. doi:/10.1044/jshr.3906.1295
- Paul, R., Spangle-Looney, S., & Dahm, P. (1991). Communication and socialization skills at ages two and three in “late-talking” young children. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 858–865. doi:/10.1044/jshr.3404.858
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., Spencer, T., & Gillam, R. B. (2010). The Effects of Literate Narrative Intervention on Children With Neurologically Based Language Impairments: An Early Stage Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 53*, 961–981. doi:/10.1044/1092-4388(2009/09-0001)
- Petersen, D. B., Gillam S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders, 28*, 115-130. doi: 10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86
- Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology, 30*(6), 937–948. Ανακτήθηκε από : <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.937>
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York, NY: Plenum.
- Pitcher, E.G., and Prelinger, E., (1963). *Children tell Stories: An analysis of fantasy*. New York: International universities Press.
- Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language, 14*, 353-373 doi:/10.1017/S030500090-0012976

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have theory of mind. *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

Ανακτήθηκε από : <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

Ράλλη, Μ. Α. (2019). *Γλωσσική ανάπτυξη. Βρεφική, παιδική & εφηβική ηλικία*. Αθήνα: GUTENBERG.

Raphael, T. E., & Au, K. H. (2011). Accessible comprehension instruction through question-answer relationships. In J. R. Paratore & R. L. McCormack (Eds.), *After early intervention, then what?* (pp. 115–136). Newark, DE: International Reading Association

Reese, E. & Newcombe, R. (2007) 'Training Mothers in Elaborative Reminiscing Enhances Children's Autobiographical Memory and Narrative', *Child Development*, 78, 1153–70. doi:/10.1111/j.1467-8624.2007.01058.x

Reese, E., & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29(3), 596–606. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.3.596>

Roth, F. P., & Spekman, N. J. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8–23. doi:/10.1044/jshd.5101.08

Rumelhart, D.E., & Norman, D.A., (1985). Representation of Knowledge. In A.M. Aitkenhead & J.M. Slack (Eds), *Issues in cognitive modeling*. London: Erlbaum & Open University.

Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In Brown, D.G. and Collins, A. (Eds) *Representation and Understanding: Studied in Cognitive Sciences*, Academic Press, New York

- Rumelhart, D.E., & Norman, D.A., (1985). Representation of Knowledge. In A.M. Aitkenhead & J.M. Slack (Eds), *Issues in cognitive modeling*. London: Erlbaum & Open University.
- Sachs, J. (1983). Talking about the there and then: the emergence of displaced reference in parent-child discourse. In K.Nelson (ed), *Children's language*, vol. 4. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Evanston, IL: Northwestern University Press
- Schank, R.C., & Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30, 165–195 doi:/10.1017/S0305000902005500
- Schneider, P., & Dubé, R. V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 52-60. doi:/10.1044/1058-0360(2005/007)
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2003). *The Edmonton narrative norms instrument*. Snyder, L. S., & Downey, D. M. (1991). The language-reading relationship in normal and reading-disabled children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 129–140.
- Sperder, D & Wilson, D (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33, 73-80. doi: 10.1007/s10643-005-0024-4

- Stavrakaki, S. (2005). Greek neurolinguistics: The State of the Art. *Journal of Greek Linguistics*, 6(1), 187–234. doi:10.1075/jgl.6.10sta
- Stavrakaki, S. (2001). Comprehension of Reversible Relative Clauses in Specifically Language Impaired and Normally Developing Greek Children. *Brain and Language*, 77(3), 419–431. doi:10.1006/brln.2000.2412
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In Freedle, R.O. (Ed) *New Directions in Discourse Processing* (Vol.2) Norwood: Ablex
- Theodorou, E., Kambanaros, M., Grohmann, K. K. (2013). Specific language impairment in Cypriot Greek Diagnostic issues. *Linguistic Variation*, 13(2), 217-236. doi: 10.1075/lv.13.2.04
- Tuch, S. (1977). The production of coherent narrative texts by older language impaired children. *The South African Journal of Communicative Disorders*, 24, 42-59. doi:/10.4102/sajcd.v24i1.378
- Van der Lely, H. K. J. (1997). *Language and cognitive development in a grammatical SLI boy: Modularity and innateness. Journal of Neurolinguistics*, 10, 75–107.
- Van der Lely, H. K. ., & Stollwerck, L. (1997). Binding theory and grammatical specific language impairment in children. *Cognition*, 62(3), 245–290. doi:10.1016/s0010-0277(96)00783-4
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language. Cambridge, Mass.: MIT Press*
- Weaver, P. A., & Dickinson, D. K. (1982). Scratching below the surface structure: Exploring the usefulness of story grammars. *Discourse Processes*, 5, 225–243.

- Westby C. , Culatta B., (2016). Telling Tales: Personal Event Narratives and Life Stories. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 1-23. doi: 10.1044/2016_LSHSS-15-0073
- Westby, C. E. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (eds), *Language and reading disabilities. Pearson Education*, 299–360.
- Westervelda, M. F. & Moranb, C. A. (2011). Expository Language Skills of Young School-Age Children. *Language, speech, and hearing services in schools. American speech-language-hearing association*, 42, 182–193. Doi: 10.1044/0161-1461(2010/10-0044)
- Westerveld, M., & Gillon, G.T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 178–189. doi:/10.3109/17549500903194125
- Westerveld, M. F., Gillon, G. T., & Moran, C. (2008). A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 132–145. doi:/10.1080/14417040701422390
- Wetherell, D., Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2007). Narrative skills in adolescents with a history of SLI in relation to non-verbal IQ scores. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(1), 95–113. doi:/10.11770265659007072322
- Wiig, E.H., (1992). Linguistic Transitions in Children and Adolescents with language Learning Disabilities: Characteristics and Training, In Vogel, S., (Ed), *Educational Alternatives for Students with Learning Disabilities*, New York, Springer Verlag.
- Ανακτήθηκε από : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4613-9168-5_2

Wilkinson, I. A. G., Elkins, J., & Bain, J. D. (1995). Individual differences in story comprehension and recall of poor readers. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 393-407 doi:10.1111/j.2044-8279.1995.tb01161.x

World Health Organization, (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva, Switzerland: WHO

Παράρτημα : Φόρμα Συγκατάθεσης – Ενημέρωσης Γονέα - Κηδεμόνα

Ακούστε, έχουμε κάτι να πούμε!

Προσωπικές ιστορίες γεγονότων από παιδιά ηλικίας 10 ετών σε όλο τον κόσμο

Επικεφαλείς της ερευνητικής ομάδας: Ι. Βογινδρούκας & Ε. Χελάς

ΦΟΡΜΑ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ/ΚΗΔΕΜΟΝΑ

Υπογράφοντας παρακάτω, επιβεβαιώνω ότι έχω διαβάσει και έχω καταλάβει το πακέτο των πληροφοριών και ειδικότερα έχω σημειώσει ότι:

- Κατανοώ ότι η συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα αυτή θα περιλαμβάνει μία συνεδρία με έναν λογοπαθολόγο και ότι θα γίνει ηχογράφηση της συνεδρίας και η καταγραφή αυτή θα χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση και την αντιγραφή των δεδομένων αξιολόγησης.
- Έχουν απαντηθεί οι ερωτήσεις μου για την ικανοποίησή μου και εάν έχω επιπλέον ερωτήσεις μπορώ να επικοινωνήσω με την ερευνητική ομάδα.
- Κατανοώ ότι δεν θα υπάρξει άμεσο όφελος για εμένα ή το παιδί μου από τη συμμετοχή του παιδιού μου σε αυτήν την έρευνα.
- Κατανοώ ότι η συμμετοχή μου και του παιδιού μου σε αυτήν την έρευνα είναι εθελοντική.
- Κατανοώ ότι είμαι ελεύθερος να αποσυρθώ οποιαδήποτε στιγμή κατά την διάρκεια του σταδίου της αξιολόγησης, χωρίς σχόλια ή ποινές.
- Κατανοώ ότι το έργο αυτό έχει αναθεωρηθεί από την επιτροπή ηθικής δεοντολογίας του πανεπιστημίου Griffith.
- Κατανοώ ότι μπορώ να έρθω σε επαφή με τον διευθυντή της επιτροπής ηθικής δεοντολογίας του πανεπιστημίου του Griffith στο 07 3735 4375 (ή στην ηλεκτρονική

διεύθυνση research-ethics@griffith.edu.au) εάν έχω κάποιες ανησυχίες με την ηθική συμπεριφορά του προγράμματος.

- Συμφωνώ για το παιδί μου _____ να συμμετάσχει στο πρόγραμμα.

Υπογραφή:

Ημερομηνία: __/__/2018

Όνοματεπώνυμο:

.....

Συγγένεια με το παιδί:

.....