



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επιρροή της δοκιμασίας αφήγησης στο μήκος των αφηγήσεων και
στην παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά
τυπικής ανάπτυξης 5-6 ετών

Γεωργιάδου Χριστίνα, Α.Μ.:1220

Μητσοσκούρα Ευαγγελία, Α.Μ.:1283

Επιβλέπων: Αλέξανδρος Γρυπάρης

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Οκτώβριος, 2025



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΕΠΙΡΡΟΗ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΗΚΟΣ ΤΩΝ
ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ
ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ 5-6 ΕΤΩΝ**

Χριστίνα Γεωργιάδου
Ευαγγελία Μητσοσκούρα

Επιβλέπων: Αλέξανδρος Γρυπάρης
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Οκτώβριος, 2025

**THE INFLUENCE OF THE NARRATIVE TEST ON THE
LENGTH OF NARRATIVES AND THE PRODUCTION OF
INTERNAL STATE TERMS IN TYPICALLY DEVELOPING 5-
6 YEAR OLD CHILDREN**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, 6 Οκτωβρίου 2025

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων
 Αλέξανδρος Γρυπάρης
 Επίκουρος καθηγητής
 Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2. Μέλος επιτροπής
 Βασιλική Ζαροκανέλλου
 Επίκουρη καθηγήτρια
 Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

3. Μέλος επιτροπής
 Μιχαέλα Νεραντζίνη
 Επίκουρη καθηγήτρια
 Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Ναυσικά Ζιάβρα

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Υπογραφή

© Γεωργιάδου Χριστίνα, Μητσοσκούρα Ευαγγελία, 2025.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Γεωργιάδου Χριστίνα
Μητσοσκούρα Ευαγγελία

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με τη σημαντική συμβολή ενός συνόλου ανθρώπων, καθένας από τους οποίους έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εκπόνησή της.

Αρχικά, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους επιβλέποντες της εν λόγω εργασίας, κ. Γρυπάρη Αλέξανδρο και κα. Ζαροκανέλλου Βασιλική, για την άμεση συνεργασία και τις πολύτιμες συμβουλές που μας παρείχαν καθ' όλο το διάστημα προετοιμασίας.

Επιπροσθέτως, θερμές ευχαριστίες οφείλουμε στα δύο Νηπιαγωγεία και τις διευθύνσεις τους, για τη συνεργασία τους και που τόσο πρόθυμα διέθεσαν τους χώρους τους στα πλαίσια της διαδικασίας της πραγματοποίησης της έρευνας.

Επίσης, αναπόσπαστο κομμάτι αποτέλεσαν και τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα οποία θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε για την ειλικρινή προσπάθεια και συνεργασία που κατέβαλαν προκειμένου η έρευνα αυτή να ευοδωθεί.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας για την πολύτιμη στήριξη και κατανόηση που έδειξαν, σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αφήγηση αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα της γλωσσικής ανάπτυξης. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη σύγκριση δύο εργαλείων εκμαίευσης αφήγησης, του MAIN (Διαγλωσσικό Εργαλείο Αξιολόγησης Αφηγήσεων) και του Global TALES (Πρωτόκολλο Διερεύνησης Προσωπικών Αφηγημάτων), με στόχο να διερευνηθεί κατά πόσο ο τρόπος εκμαίευσης της αφήγησης και το είδος της αφήγησης επηρεάζουν το μήκος της αφήγησης και τη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης (OEK) σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 5–6 ετών. Τέθηκε ως ερευνητική υπόθεση ότι το μέσο μήκος αφηγήματος, όταν χρησιμοποιείται το πρωτόκολλο Global TALES, θα εμφανίζεται σημαντικά αυξημένο σε σύγκριση με το μέσο μήκος αφηγήματος που λαμβάνεται με τη χορήγηση του πρωτοκόλλου MAIN. Η μελέτη συγκρίνει την επιρροή των δύο εργαλείων στην παραγωγικότητα των αφηγημάτων και στην παραγωγή των OEK σε ελληνόφωνο δείγμα προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα περιλαμβάνει 20 μονόγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, (10 αγόρια και 10 κορίτσια) που αφηγήθηκαν ιστορίες είτε μέσω εικονογραφημένων ιστοριών (MAIN) είτε μέσω προσωπικών ερωτήσεων (Global TALES). Για τη συμμετοχή των παιδιών ζητήθηκε η ενυπόγραφη συγκατάθεση των γονέων. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε τυχαία από δύο νηπιαγωγεία. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε το RAVEN’S Educational το οποίο είναι σταθμισμένο για την ελληνική με σκοπό να αξιολογηθεί αδρά η γενική νοητική ικανότητα των παιδιών. Οι αφηγήσεις αποσπάστηκαν από τα εργαλεία Global TALES και MAIN τα οποία είναι μεταφρασμένα και προσαρμοσμένα για την ελληνική. Ύστερα, αναλύθηκαν σε επίπεδο μικροδομής με βάση τον αριθμό λέξεων και των OEK. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS v. 29. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αφηγήσεις μέσω Global TALES ήταν εκτενέστερες και περιείχαν σημαντικά περισσότερους OEK σε σύγκριση με το MAIN. Σε ό,τι αφορά τις διαφοροποιήσεις ανά φύλο, τα κορίτσια παρήγαγαν περισσότερες λέξεις τόσο στο Global TALES όσο και στο MAIN. Στη χρήση OEK παρατηρήθηκε αντίστροφη τάση: τα αγόρια κατέγραψαν ελαφρώς υψηλότερη συχνότητα παραγωγής OEK στο MAIN, γεγονός που υποδηλώνει ότι το δομημένο υλικό τα διευκολύνει να εντάσσουν τέτοιους όρους, ενώ στο Global TALES τα κορίτσια υπερείχαν σαφώς, αποδίδοντας πιο συστηματικά σκέψεις και συναισθήματα. Η θεματολογία των ερωτήσεων του Global TALES φάνηκε να επηρεάζει σημαντικά το περιεχόμενο των αφηγήσεων, καθώς ορισμένες ερωτήσεις

οδήγησαν σε μεγαλύτερο μήκος αφήγησης. Συμπερασματικά, το Global TALEs φαίνεται να ενισχύει περισσότερο την παραγωγή λόγου προσφέροντας ένα πολύτιμο εργαλείο για την αξιολόγηση αφηγηματικών δεξιοτήτων. Προτείνεται η μελλοντική έρευνα να εξετάσει μεγαλύτερα δείγματα και να διερευνήσει περαιτέρω τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις.

Λέξεις-κλειδιά: αφήγηση, αφηγηματικές δεξιότητες, όροι εσωτερικής κατάστασης, παιδιά προσχολικής ηλικίας, MAIN, Global TALEs

ABSTRACT

Narration constitutes a fundamental skill of language development. This study focuses on comparing two narrative elicitation tools, MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) and Global TALEs (Protocol for Investigating Personal Narratives), aiming to examine whether the way the narrative is extracted and the type of narrative affect the length of the narrative and the use of internal state terms in typically developing children aged 5–6 years. The research hypothesis was that the mean narrative length, when using the Global TALEs protocol, would be significantly higher compared to the mean narrative length obtained with the MAIN protocol. The study compares the influence of the two narrative tools in a Greek-speaking preschool sample.

The sample included 20 monolingual typically developing children (10 boys and 10 girls) who narrated stories either through picture sequences (MAIN) or through personal questions (Global TALEs). Signed parental consent was obtained for the children's participation. The sample was randomly drawn from two kindergartens. Initially, the RAVEN'S Educational test, standardized for Greek, was used to assess roughly the children's general cognitive ability. Narratives were elicited from the Global TALEs and MAIN tools, which are translated and adapted for Greek. They were then analyzed at the microstructural level based on word count and internal state terms (ISTs). For the statistical analysis, IBM SPSS v.29 was used.

The results showed that narratives elicited via Global TALEs were generally longer and contained significantly more ISTs compared to MAIN. Regarding gender differences, girls produced more words both in Global TALEs and MAIN. In the use of ISTs, an opposite trend was observed: boys showed slightly higher frequency of ISTs production in MAIN—indicating that the structured material may help them incorporate such terms—while in Global TALEs girls clearly excelled, more systematically expressing thoughts and emotions. The themes of the Global TALEs questions appeared to significantly influence the content of the narratives, as some questions led to longer narratives.

In conclusion, Global TALEs appears to enhance language production more effectively, offering a valuable tool for assessing narrative skills. Future research is recommended to examine larger samples and further investigate cultural and linguistic variations.

Keywords: narration, narrative skills, internal state terms, preschool children, MAIN, Global TALES

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT.....	10
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	14
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΕΙΚΟΝΩΝ	15
Κεφάλαιο 1	16
1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	16
1.2 Σκοπός έρευνας	17
1.3 Σημαντικότητα της μελέτης.....	19
1.4 Επεξήγηση των επιστημονικών όρων	19
Κεφάλαιο 2	21
2.1 Γλωσσικό Σύστημα.....	21
2.2 Αφήγηση και Στάδια Ανάπτυξης.....	22
2.3 Έρευνες στην αγγλική	24
2.4 Όροι Εσωτερικής Κατάστασης/OEK	29
2.5 Στάδια ανάπτυξης των OEK.....	29
Κεφάλαιο 3	32
3.1 Συμμετέχοντες και κριτήρια συμμετοχής	32
3.2 Εργαλεία της μελέτης	32
3.2.1 RAVEN’S Educational CPM/CVS (Σιδερίδης & λοιποί, 2015).....	32
3.2.2 Η Ελληνική προσαρμογή του πρωτοκόλλου αφηγήσεων: “Global TALES ” (Θεοδώρου και λοιποί, 2023).....	33
3.2.3 Η Ελληνική προσαρμογή του πρωτοκόλλου αφηγήσεων “ Multilingual Assessment Instrument for Narratives, (MAIN)” (Τσιμπλή και λοιποί, 2020)	35
3.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	36
3.4 Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων.....	37
Κεφάλαιο 4	38
4.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	38
4.3 Συγκρίσεις OEK μεταξύ αγοριών και κοριτσιών	46
Κεφάλαιο 5	48

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	48
5.2 Περιορισμοί και αδύναμα σημεία της μελέτης.....	51
5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	53

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά του φύλου.....	38
Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών σε όλο το δείγμα	38
Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα κορίτσια.....	42
Πίνακας 4.Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα αγόρια.....	44

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1 Θηκόγραμμα του συνόλου λέξεων για το MAIN και το Global TALES, για όλο το δείγμα	40
Εικόνα 4 Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το MAIN και το Global TALES, για όλο το δείγμα.....	41
Εικόνα 2 Θηκόγραμμα του συνόλου λέξεων για το MAIN και το Global TALES, για τα κορίτσια....	43
Εικόνα 3 Θηκόγραμμα του συνόλου λέξεων για το MAIN και το Global TALES, για τα αγόρια.....	45
Εικόνα 5 Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το MAIN και το Global TALES, για τα κορίτσια	46
Εικόνα 6 Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το MAIN και το Global TALES, για τα αγόρια	47

Κεφάλαιο 1

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες της γλωσσικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία (Stirling et al., 2014). Ήδη από πολύ νωρίς, τα παιδιά αρχίζουν να περιγράφουν γεγονότα, να διηγούνται εμπειρίες και να δημιουργούν ιστορίες, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα ως μέσο οργάνωσης σκέψης και επικοινωνίας (Scionti et al., 2023). Η αφήγηση δεν είναι απλώς μια γλωσσική δεξιότητα, αλλά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που εμπλέκει γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαδικασίες (Baixauli et al., 2016). Η μελέτη των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τη γλωσσική, γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Owens, 2016).

Η χρήση της γλώσσας και η ανάπτυξη των διαφόρων τομέων της (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία) φαίνεται να παίζουν καίριο ρόλο στην παραγωγή αφηγήσεων με άρτιο περιεχόμενο και δομή (Berman & Slobin, 1994). Στο βιβλίο της Hoff (2014) αναλύει πώς οι συνιστώσες της γλώσσας: φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία και πραγματολογία, αναπτύσσονται σταδιακά στα παιδιά και συμβάλλουν στην οργανωμένη χρήση του λόγου. Ειδικότερα, η επιτυχία στον τομέα της φωνολογικής ενημερότητας, η σωστή χρήση των μορφολογικών επιθεμάτων, η δομημένη συντακτική οργάνωση, το πλούσιο λεξιλόγιο στον τομέα της σημασιολογίας και η επιτυχημένη αντίληψη της κοινωνικής διάστασης του λόγου, δηλαδή της πραγματολογίας, σε συνδυασμό με τις ανεπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες, θέτουν τις βάσεις για μία συγκροτημένη αφηγηματική ικανότητα (Hoff, 2014).

Μια ιδιαίτερα σημαντική πτυχή της αφηγηματικής ικανότητας είναι η χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης. Οι όροι αυτοί περιλαμβάνουν λέξεις που εκφράζουν σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες, προθέσεις και γνωστικές διεργασίες, όπως για παράδειγμα «θέλω», «νομίζω», «νιώθω», «θυμάμαι» (Bretherton et al., 1982). Η εμφάνιση τέτοιων όρων στις αφηγήσεις των παιδιών συνδέεται με την ικανότητά τους να κατανοούν και να αποδίδουν εσωτερικές καταστάσεις τόσο στον εαυτό τους όσο και στους άλλους (Wellman, 1992). Αυτή η ικανότητα, γνωστή και ως «θεωρία του νου», αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της συναισθηματικής ρύθμισης (Hughes et al., 2007). Για τον λόγο αυτό, η μελέτη της χρήσης των όρων εσωτερικής

κατάστασης αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην αξιολόγηση της αφηγηματικής επάρκειας των παιδιών (Taumoepeau & Ruffman, 2006).

Η παραγωγή μιας αφήγησης από ένα παιδί δεν εξαρτάται μόνο από τις γλωσσικές του δυνατότητες, αλλά και από το πώς και με ποιο ερέθισμα καλείται να αφηγηθεί (Liles, 1993). Ο τρόπος εκμαίευσης της αφήγησης –το είδος της προτροπής, το υλικό, το περιβάλλον– μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τόσο το μήκος όσο και την ποιότητα του παραγόμενου λόγου (Justice et al., 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, η επιλογή κατάλληλων εργαλείων εκμαίευσης αφήγησης είναι κρίσιμη, ιδιαίτερα σε ερευνητικά ή διαγνωστικά πλαίσια. Η μελέτη των Gagarina et al. (2019) τονίζει τη σημασία της χρήσης κατάλληλων εργαλείων εκμαίευσης για την αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων, καθώς αυτά προσφέρουν ένα πλαίσιο για την εξέταση ενός ευρέος φάσματος γλωσσικών ικανοτήτων.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη σύγκριση δύο διαδεδομένων πρωτοκόλλων εκμαίευσης αφήγησης: του MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) (Τσιμπλή και λοιποί, 2020) και του Global TALEs (Θεοδώρου και λοιποί, 2023). Το MAIN αποτελεί ένα δομημένο, πολυγλωσσικό εργαλείο που βασίζεται σε σειρές εικόνων και στοχεύει στην παραγωγή αφήγησης με σαφή αφηγηματική δομή (Gagarina et al., 2012). Χρησιμοποιείται ευρέως στη γλωσσική αξιολόγηση παιδιών με τυπική και άτυπη ανάπτυξη σε πολλές γλώσσες. Αντίθετα, το Global TALEs προσεγγίζει την αφήγηση μέσω προσωπικών ερωτήσεων, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να ανακαλέσουν και να περιγράψουν πραγματικά βιώματα (Westerveld et al., 2022). Το εργαλείο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην εκφραστικότητα και στη συναισθηματική διάσταση του λόγου, προάγοντας τη χρήση εσωτερικών όρων.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί κατά πόσο η χρήση του ενός ή του άλλου πρωτοκόλλου επηρεάζει το μήκος της αφήγησης και την παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 5 έως 6 ετών. Μέσα από αυτή τη σύγκριση, επιχειρείται να εντοπιστεί ποιο από τα δύο εργαλεία ενισχύει περισσότερο την αυθόρμητη και ουσιαστική αφηγηματική έκφραση των παιδιών. Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, η μεθοδολογία, τα ευρήματα και η ερμηνεία τους, καταλήγοντας σε συμπεράσματα.

1.2 Σκοπός έρευνας

Η παρούσα μελέτη όπως αναφέρεται στην εισαγωγή έχει ως βασικό σκοπό να εξετάσει σε βάθος την επίδραση δύο διαφορετικών πρωτοκόλλων αφήγησης (MAIN έναντι

Global TALEs) στην αφηγηματική παραγωγή παιδιών τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 5 έως 6 ετών. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται πώς τα δύο αυτά εργαλεία επηρεάζουν τις αφηγηματικές μεταβλητές της παραγωγικότητας, δηλαδή το μέσο μήκος των αφηγήσεων σε λέξεις, καθώς και τον αριθμό των όρων εσωτερικής κατάστασης που παράγονται κατά την αφήγηση.

Στόχος της έρευνας είναι να αναδειχθεί ποιο από τα δύο πρωτόκολλα συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στη διευκόλυνση της πλούσιας και ποιοτικής αφηγηματικής παραγωγής των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ενισχύοντας παράλληλα την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων τους κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Επίσης, η μελέτη αποσκοπεί στην επιβεβαίωση ή την απόρριψη της ερευνητικής υπόθεσης που έχει τεθεί, σύμφωνα με την οποία αναμένεται ότι το μέσο μήκος αφήγησης, όταν χρησιμοποιείται το πρωτόκολλο Global TALEs, θα εμφανίζεται σημαντικά αυξημένο σε σύγκριση με το μέσο μήκος αφήγησης που λαμβάνεται με τη χορήγηση του πρωτοκόλλου MAIN.

Παρόλο που η διεθνής βιβλιογραφία έχει εξετάσει σε ορισμένο βαθμό τη σύγκριση διαφορετικών ειδών αφηγήσεων, εντοπίζεται μόνο μία μελέτη που σχετίζεται με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Στην έρευνα των McCabe et al., (1994) οι ερευνητές σύγκριναν τις προσωπικές αφηγήσεις χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Conversational map, με φανταστικές ιστορίες (από το εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια *Frog, Where Are You?*). Συμμετείχαν 27 παιδιά 7–9 ετών με γλωσσική διαταραχή. Κάθε παιδί αφηγήθηκε μία προσωπική ιστορία και μία φανταστική ιστορία. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αξιολόγησης βασισμένη στο Massachusetts Comprehensive Assessment System (MCAS). Βρέθηκε ότι οι προσωπικές αφηγήσεις είχαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες στη δομή (high-point) από τις φανταστικές.

Έτσι υποθέτουμε ότι όταν χρησιμοποιείται το πρωτόκολλο Global TALEs στο οποίο τα παιδιά αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες, το μέσο μήκος αφήγησης θα είναι αυξημένο σε σύγκριση με αυτό που λαμβάνεται με τη χορήγηση του πρωτοκόλλου MAIN στο οποίο τα παιδιά αφηγούνται φανταστικές ιστορίες από εικόνες. Μέσα από τη συγκριτική αυτή ανάλυση, επιδιώκεται η προσφορά χρήσιμων δεδομένων που θα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό της γνώσης γύρω από τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και στην επιλογή κατάλληλων εργαλείων για την αξιολόγηση και την ενίσχυσή τους στα πλαίσια της γλωσσικής ανάπτυξης.

1.3 Σημαντικότητα της μελέτης

Η αφήγηση αποτελεί έναν από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εκφράζονται και επικοινωνούν. Μέσα από την ανάλυση του αφηγηματικού τους λόγου μπορούν να αξιολογηθούν σημαντικές πτυχές της γλωσσικής τους ανάπτυξης. Δύο βασικά στοιχεία που μελετώνται στις αφηγήσεις είναι το συνολικό μήκος της αφήγησης, καθώς και η χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης (OEK). Για την αξιόπιστη αξιολόγηση αφήγησης, απαιτείται η χρήση κατάλληλων εργαλείων, που να εκμαιεύουν ένα ικανοποιητικό γλωσσικό δείγμα από το παιδί. Σήμερα χρησιμοποιούνται διεθνώς διαφορετικά αφηγηματικά πρωτόκολλα, όπως το MAIN και το Global TALES. Παρότι αυτά τα πρωτόκολλα, χρησιμοποιούνται ευρέως για την αξιολόγηση της αφήγησης παιδιών, η βιβλιογραφία εμφανίζει περιορισμένα στοιχεία ως προς τη συγκριτική τους εφαρμογή, ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έτσι, η παρούσα μελέτη αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς επιχειρεί να συγκρίνει την εκμείευση αφηγήματος μέσω εικονογραφημένου υλικού με το MAIN και μέσω προσωπικών αφηγήσεων, με το Global TALES, με στόχο την ανάδειξη εκείνου που συμβάλλει στην παραγωγή αφήγησης μεγαλύτερου μήκους και της αφήγησης με περισσότερους OEK.

1.4 Επεξήγηση των επιστημονικών όρων

Γλωσσική ανάπτυξη: Η γλωσσική ανάπτυξη αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να κατανοούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Αυτή η διαδικασία περιλαμβάνει την ανάπτυξη της φωνολογίας, του λεξιλογίου, της γραμματικής και της ικανότητας για αποτελεσματική επικοινωνία. (Sutton, et al, 2007)

Προσχολική ηλικία: «Καθεμία από τις περιόδους ή τα στάδια της ανθρώπινης ζωής» συγκεκριμένα η περίοδος «που σχετίζεται με τα χρόνια πριν από τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο» (Μπαμπινιώτης, 2004)

Αφήγημα: Η αφήγηση αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη μορφή λόγου, μέσω της οποίας παρουσιάζονται και περιγράφονται γεγονότα ή αλληλουχίες περιστατικών, βασισμένα είτε στην πραγματικότητα είτε σε προϊόντα φαντασίας. Πρόκειται για έναν τρόπο έκφρασης, που επιτρέπει στον αφηγητή να αποδώσει νόημα στις εμπειρίες του και να τις επικοινωνήσει (Kraljević, 2023).

Αυτοβιογραφικό αφήγημα: Οι προσωπικές αφηγήσεις ορίζονται ως διηγήσεις προσωπικά βιωμένων γεγονότων (Westerveld et al, 2022).

Μήκος παραγόμενου αφηγήματος: Το μήκος παραγόμενου αφηγήματος αναφέρεται στην ποσοτική διάσταση του αφηγηματικού λόγου ενός ομιλητή, συνήθως μετριέται ως ο συνολικός

αριθμός εκφωνήσεων, λέξεων ή/και προτάσεων που παράγει το άτομο σε μια αφήγηση (Westerveld et al, 2022).

Όροι εσωτερικής κατάστασης: Οι όροι εσωτερικής κατάστασης είναι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την κατανόηση των πεποιθήσεων, των επιθυμιών και των σκέψεων του εαυτού και των άλλων (McDermott et al., 2020),. Διακρίνονται σε έξι κατηγορίες που περιλαμβάνουν: τους όρους αντίληψης, φυσιολογίας, συναισθήματος, βούλησης/ικανότητας, γνώσης, ηθικής κρίσης/υποχρέωσης (Bretherton et al., 1982).

Κεφάλαιο 2

2.1 Γλωσσικό Σύστημα

Η γλώσσα, σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978) είναι «ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν τον κόσμο, αναπαριστώνται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων, με στόχο την επικοινωνία»

Το γλωσσικό σύστημα περιλαμβάνει ποικίλα υποσυστήματα που συνεργάζονται για την παραγωγή και κατανόηση του λόγου. Τα υποσυστήματα αυτά είναι: η **μορφή** (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη), το **περιεχόμενο** (σημασιολογία, λεξιλόγιο) και η **χρήση** (πραγματολογία, αφήγηση, προσωδία). Η κατανόηση και η ανάπτυξη αυτών των πτυχών είναι θεμελιώδης για την ορθή επικοινωνία.

Η μορφή της γλώσσας αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα γλωσσικά στοιχεία οργανώνονται και συνδυάζονται για να δημιουργηθούν σωστές και κατανοητές δομές (Fromkin et al., 2008,σελ.118). Η φωνολογία, αφορά στο σύστημα των ήχων (φωνημάτων) μιας γλώσσας και στους κανόνες που διέπουν τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι ήχοι συνδυάζονται. (Odden, 2005). Η μορφολογία εξετάζει πώς τα μικρότερα νοηματικά στοιχεία (μορφήματα) συνδυάζονται για τον σχηματισμό λέξεων και χωρίζονται σε ελεύθερα: Λειτουργούν ως ανεξάρτητες λέξεις και δεσμευμένα: Δεν εμφανίζονται αυτόνομα, αλλά συνδέονται με άλλες λέξεις για να αποδώσουν γραμματική ή σημασιολογική πληροφορία. (Fromkin et al., 2008,σελ.119-120). Η σύνταξη μελετά τους κανόνες που διέπουν τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις συνδυάζονται ώστε να σχηματίσουν φράσεις και προτάσεις (Fromkin et al., 2008,σελ.172-173). Το **περιεχόμενο** της γλώσσας σχετίζεται με το νόημα και τη γνώση που φέρουν οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις. Η σημασιολογία επικεντρώνεται στη σημασία των λέξεων, φράσεων και προτάσεων, αλλά και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, όπως οι σχέσεις συνωνυμίας, αντωνυμίας, ιεραρχίας ή κατηγορίας. προτάσεις (Fromkin et al., 2008,σελ. 238-246). Το λεξιλόγιο ορίζεται ως το σύνολο των λέξεων που γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα άτομο (Nation, 2001). Τέλος, η **χρήση** της γλώσσας ή **πραγματολογία** αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αξιοποιούν το γλωσσικό σύστημα για να επικοινωνήσουν σε κοινωνικά πλαίσια. Η πραγματολογία εξετάζει πώς η γλωσσική σημασία ερμηνεύεται μέσα στο εκάστοτε περικείμενο. Το περικείμενο μπορεί να είναι γλωσσικό, δηλαδή τα συμφραζόμενα του ίδιου του λόγου, ή περιστασιακό, δηλαδή οι εξωτερικές συνθήκες της επικοινωνίας (ποιος μιλάει, σε ποιον, πού και με ποιον σκοπό). Ο συνδυασμός αυτών των δύο ειδών περικειμένου καθορίζει την τελική κατανόηση του νοήματος στην επικοινωνία. (Fromkin et al., 2008, σελ.279-280). Η αφήγηση που θα αναλυθεί παρακάτω

είναι η οργανωμένη παρουσίαση γεγονότων, συνήθως σε χρονική σειρά, με στόχο να μεταδοθεί ένα νόημα ή μια ιστορία (Bruner, 1990, Stein & Glenn, 1979). Περιλαμβάνει την ικανότητα του ομιλητή να συνδέει λέξεις και προτάσεις σε συνεκτικό λόγο, που έχει αρχή, μέση και τέλος, καθώς και χαρακτήρες και πλοκή (Bruner, 1990, Stein & Glenn, 1979). Η προσωδία αφορά τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η φωνητική απόδοση της ομιλίας μέσω χαρακτηριστικών όπως η ρυθμός, η ένταση, ο τόνος και ο επιτονισμός (Crystal, 1969). Αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωδίας συμβάλλουν στην κατανόηση του προφορικού λόγου, επηρεάζοντας το νόημα του, παρά το ότι η σύνταξη και το λεξιλόγιο μιας πρότασης παραμένουν αμετάβλητα. Επιπλέον, η προσωδία παίζει κρίσιμο ρόλο στην επικοινωνία, καθώς εκφράζει συναισθήματα, προσδίδει δομική πληροφορία και βοηθά στην απόδοση της πρόθεσης του ομιλητή (Crystal, 1969).

2.2 Αφήγηση και Στάδια Ανάπτυξης

Η αφήγηση αποτελεί μια πολυδιάστατη και πολύπλοκη μορφή λόγου, μέσω της οποίας παρουσιάζονται και περιγράφονται γεγονότα ή αλληλουχίες περιστατικών, βασισμένα είτε στην πραγματικότητα είτε σε προϊόντα φαντασίας (Kraljević, 2023). Πρόκειται για έναν τρόπο έκφρασης, που επιτρέπει στον αφηγητή να αποδώσει νόημα στις εμπειρίες του και να τις επικοινωνήσει (Kraljević, 2023). Ο αφηγηματικός λόγος διαρθρώνεται γύρω από βασικά στοιχεία όπως ο χώρος, ο χρόνος και οι καταστάσεις, οι οποίες συνδέονται με σχέσεις αιτίου και αποτελέσματος, σχηματίζοντας μια ενιαία και συνεκτική ιστορία (Majorano et al., 2024).

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας απαιτεί το συνδυασμό γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Majorano et al., 2024). Η αφήγηση συνδέεται στενά με τη γνωστική και γλωσσική ωρίμανση, καθώς η δημιουργία μιας συνεκτικής ιστορίας προϋποθέτει την ορθή εισαγωγή και παρακολούθηση των χαρακτήρων, την οργάνωση των γεγονότων με χρονική αλληλουχία και τη συγκρότηση ενός ενιαίου νοητικού σχεδίου (Scionti et al., 2023). Η μετάβαση από απλές σε πιο σύνθετες αφηγηματικές δομές αποτελεί ένδειξη της ωρίμανσης τόσο της γλωσσικής όσο και της εκτελεστικής λειτουργίας του παιδιού (Paul & Norbury, 2012) και έχει βρεθεί ότι σχετίζεται άμεσα με την επιτυχία στην ανάγνωση και το γραπτό λόγο (McCabe & Rollins, 1994). Επιπλέον, η Θεωρία του Νου “η ικανότητα του αφηγητή να λαμβάνει υπόψη την οπτική και τις γνώσεις του ακροατή” συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα της αφήγησης (Tsimpli, Papakonstantinou, & Nicolopoulou, 2013). Με τον τρόπο αυτό, οι αφηγηματικές δεξιότητες δεν περιορίζονται μόνο σε γλωσσικά σχήματα αλλά αντανakλούν ευρύτερες γνωστικές και κοινωνικές λειτουργίες. Βάσει των Stein και

Glenn (1979), η αφήγηση δομείται από διακριτές μονάδες, όπως το εναρκτήριο γεγονός, η πλοκή και η επίλυση, ενώ τα γλωσσικά στοιχεία λειτουργούν ως μέσα για την έκφραση αυτών. Αντίθετα, ο Bruner (1990) προσεγγίζει την αφήγηση ως γνωστικό και κοινωνικό μηχανισμό, μέσω του οποίου το άτομο αποδίδει νόημα στις εμπειρίες του, με τα γλωσσικά στοιχεία να αποτελούν συστατικά της ίδιας της αφηγηματικής σκέψης. Κατά την παιδική ηλικία, οι αφηγηματικές δεξιότητες εξελίσσονται σταδιακά, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να δημιουργούν διαφορετικά είδη αφηγήσεων, όπως: προσωπικές, φανταστικές ή βασισμένες σε καθημερινά σενάρια και να τις προσαρμόζουν στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο (Kraljević, 2023). Οι αφηγήσεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη όσο και στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη του παιδιού (Majorano et al., 2024).

Οι αφηγηματικές δεξιότητες, εξετάζονται τόσο σε μακροδομικό όσο και σε μικροδομικό επίπεδο και παρουσιάζουν σημαντική εξέλιξη στα προσχολικά και πρώτα χρόνια φοίτησης στο δημοτικό σχολείο (Peterson & McCabe, 1983). Στις παιδικές αφηγήσεις, τα χαρακτηριστικά της μακροδομής και της μικροδομής συχνά συνδέονται μεταξύ τους. Επίσης, σε αυτό το στάδιο αναπτύσσονται και οι γλωσσικές μορφές, που παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη της αφήγησης (Paul & Norbury, 2012).

Στο μακροδομικό επίπεδο αναλύεται το γενικό πλαίσιο της αφήγησης, δηλαδή τα νοηματικά της στοιχεία που επιτρέπουν στον ακροατή να παρακολουθήσει την ιστορία από την αρχή ως το τέλος (Stein & Glenn, 1979). Η μακροδομή αναφέρεται στην σωστή οργάνωση των πληροφοριών της ιστορίας, τοποθετώντας τις με ιεραρχικό τρόπο και αξιοποιώντας βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια αφήγηση (Stein & Glenn, 1979). Τέτοια στοιχεία είναι, για παράδειγμα, το γεγονός που δίνει αρχή στην ιστορία, τα σχέδια που προκύπτουν ως αντίδραση σε αυτό, οι πράξεις που γίνονται για την υλοποίηση των σχεδίων, η τελική λύση του προβλήματος και οι σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων (Stein & Glenn, 1979). Στο επίπεδο αυτό, δίνεται επίσης έμφαση στην εκτίμηση των γνωστικών δυνατοτήτων του παιδιού ώστε να δημιουργεί μια αφήγηση που να έχει συνοχή και σωστή δομή.

Το μικροδομικό επίπεδο αναφέρεται στις γλωσσικές δομές και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την παραγωγή μιας συνεκτικής και σωστά δομημένης αφήγησης (Paul & Norbury, 2012). Το λεξιλόγιο, τα συντακτικά και μορφολογικά στοιχεία αποτελούν μέρος του μικροδομικού επιπέδου, που σχετίζεται με αυτές τις γλωσσικές πτυχές που χρειάζονται για τη δημιουργία μιας αφήγησης (Paul & Norbury, 2012). Το μικροδομικό επίπεδο περιλαμβάνει τη σωστή χρήση των χρόνων, την επιλογή κατάλληλων λέξεων, τη χρήση αντωνυμιών και συνδετικών λέξεων. Ακόμη, περιλαμβάνει τις εσωτερικές δομές της γλώσσας, όπως ονοματικές φράσεις, σύνδεσμοι, ενσωματωμένες προτάσεις και πολυπλοκότητα αυτών, που

συμβάλλουν στη σύνθεση της αφήγησης (Paul & Norbury, 2012). Επειδή το μικροδομικό επίπεδο επικεντρώνεται στα γλωσσικά χαρακτηριστικά, συνδέεται πιο άμεσα με τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού. Στο επίπεδο αυτό, η αφήγηση αξιολογείται με βάση τη γλωσσική επάρκεια που απαιτείται ώστε να παραχθεί ένα συνεκτικό κείμενο.

2.3 Έρευνες στην αγγλική

Πολλές έρευνες σχετικά με την αφηγηματική ικανότητα γενικότερα αλλά και συγκεκριμένα για την χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης, έχουν δημοσιευτεί στην αγγλική.

Στην έρευνα των Megan et al. (2023), ερευνήθηκε η χρήση γνωστικών όρων σε παιδιά 5 ετών σε σύγκριση με παιδιά 3 και 4 ετών. Συμμετείχαν 67 παιδιά (αγόρια και κορίτσια), ηλικίας 3, 4 και 5 ετών, τα οποία αφηγήθηκαν μία ιστορία στην οποία ένιωθαν χαρούμενα και μία στην οποία ήταν λυπημένα. Φάνηκε ότι οι ιστορίες σε μεγάλο βαθμό περιείχαν περισσότερους όρους συναισθηματικής κατάστασης παρά γνωστικούς και το μεγαλύτερο ποσοστό αποτελούσε ευθύ λόγο σε σύγκριση με άλλα είδη που χρησιμοποιήθηκαν λιγότερο. Επιπλέον βρέθηκε ότι τα παιδιά έκαναν χρήση περισσότερων όρων συναισθηματικής κατάστασης στις ιστορίες που έπρεπε να μιλήσουν για μία φορά που ήταν λυπημένοι παρά στις ιστορίες στις οποίες έπρεπε να πουν για μία φορά που ήταν χαρούμενοι. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 5 ετών χρησιμοποιούσαν περισσότερους γνωστικούς όρους και πλάγιο λόγο σε σύγκριση με τα παιδιά σε ηλικίες 3 και 4 ετών.

Η μελέτη των Nicolopoulou et al. (2015), εξέτασε κατά πόσον μια πρακτική αφήγησης και υποκριτικής (STSA), ενσωματωμένη ως κανονικό στοιχείο του προγράμματος σπουδών προσχολικής ηλικίας, μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση τριών βασικών διαστάσεων της σχολικής ετοιμότητας των μικρών παιδιών: αφηγηματικές και άλλες δεξιότητες προφορικής γλώσσας, αναδυόμενο γραμματισμό και κοινωνική ικανότητα. Συνολικά 149 παιδιά προσχολικής ηλικίας χαμηλού εισοδήματος (σχεδόν όλα 3 και 4 ετών) συμμετείχαν, παρακολουθώντας έξι πειραματικές και επτά τάξεις ελέγχου. Το STSA εισήχθη στις πειραματικές τάξεις για ολόκληρη τη σχολική χρονιά και όλα τα παιδιά και στις δύο περιπτώσεις εξετάστηκαν πριν και μετά σε 11 μετρήσεις αφήγησης, λεξιλογίου, αναδυόμενου γραμματισμού, ικανοτήτων προσποίησης, συνεργασίας σε παιχνίδι με συνομηλίκους και αυτορρύθμισης. Έξι τάξεις ορίστηκαν ως πειραματικές στις οποίες το STSA εισήχθη και διεξήχθη καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Επτά άλλες τάξεις, οι οποίες συνέχισαν τις συνήθεις δραστηριότητές τους χωρίς αλλαγή, χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδες ελέγχου. Η STSA

διεξήχθη από τους εκπαιδευτικούς στις τάξεις παρέμβασης, συνήθως με τη συνεργασία των βοηθών έρευνας της μελέτης. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά στις πειραματικές τάξεις βελτιώθηκαν σημαντικά περισσότερο από εκείνα στις τάξεις ελέγχου σε μετρήσεις της σχολικής ετοιμότητας. Η συμμετοχή στο STSA συσχετίστηκε συγκεκριμένα με βελτιώσεις στην κατανόηση της αφήγησης, την επίγνωση γραπτών και λέξεων, τις ικανότητες προσποίησης, την αυτορρύθμιση και τη μειωμένη διακοπή του παιχνιδιού. Το πρόγραμμα αυτό φάνηκε ότι μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της μάθησης, της ανάπτυξης και της σχολικής ετοιμότητας για παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα.

Η έρευνα των Gardner-Neblet και Iheom (2015), διερευνά το πώς η γλώσσα στην ηλικία των 2 ετών σχετίζεται με τις αφηγηματικές δεξιότητες στην ηλικία των 4 ετών και τα αποτελέσματα του αναδυόμενου γραμματισμού στην ηλικία των 5 ετών σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών. Το δείγμα περιλάμβανε 6.150 παιδιά που ταυτοποιήθηκαν ως Αφροαμερικανοί, Ασιατικοί Αμερικανοί, Λατίνοι και Ευρωπαίοι Αμερικανοί (με κυρίαρχη ομιλούμενη γλώσσα στο σπίτι τα αγγλικά). Όταν τα παιδιά ήταν 2 ετών, η γλωσσική ανάπτυξη τους μετρήθηκε χρησιμοποιώντας τέσσερις δείκτες - λεξιλόγιο, γραμματική, συνδυασμούς λέξεων και τον τρόπο επικοινωνίας του παιδιού -που προέκυψαν από τα στοιχεία που ανέφεραν οι γονείς. Οι δεξιότητες προφορικής αφήγησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας αξιολογήθηκαν όταν τα παιδιά ήταν 4 ετών χρησιμοποιώντας μια δοκιμασία επαναφήγησης ιστοριών. Όταν τα παιδιά ήταν 5 ετών, οι αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού αξιολογούνταν ως μέρος μιας σειράς γνωστικών αξιολογήσεων που συγκεντρώνονταν από διάφορες πηγές. Μια βασική πτυχή αυτής της μελέτης ήταν να προσδιοριστεί εάν η συσχέτιση μεταξύ της πρώιμης γλώσσας και του μεταγενέστερου αναδυόμενου γραμματισμού μέσω της αφηγηματικής δεξιότητας διέφερε ανάλογα με τη φυλή/εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Βρέθηκε ότι οι δεξιότητες προφορικής αφήγησης είναι σημαντικές για την ικανότητα γραμματισμού των παιδιών, ιδιαίτερα για την κατανόηση κειμένου. Η τρέχουσα μελέτη δείχνει ότι αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα Αφροαμερικανικά παιδιά για τα οποία οι αφηγηματικές δεξιότητες μεσολαβούν στη σύνδεση του γλωσσικού αναδυόμενου γραμματισμού ήδη από το νηπιαγωγείο και μπορεί να ισχύει και για άλλα παιδιά καθώς η ανάπτυξη του γραμματισμού τους εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου. Η τρέχουσα μελέτη καταδεικνύει επίσης το ότι τα παιδιά που ζουν σε φτωχές οικογένειες ήταν πιο πιθανό να έχουν ασθενέστερες γλωσσικές και αφηγηματικές δεξιότητες και χαμηλότερες βαθμολογίες αναδυόμενου γραμματισμού.

Στη μελέτη των McCabe και Rollins (1994) διερευνήθηκε η αφηγηματική ικανότητα παιδιών ηλικίας 3,5 έως 6 ετών, καλύπτοντας τόσο την προσχολική όσο και την πρώτη σχολική

ηλικία. Δεν αναφέρεται ο ακριβής αριθμός συμμετεχόντων, καθώς η μελέτη επικεντρώνεται στην ποιοτική ανάλυση αφηγήσεων και όχι σε ποσοτικά δεδομένα. Οι ερευνήτριες κατέγραψαν αυθόρμητες προσωπικές αφηγήσεις, με στόχο την αξιολόγηση της μακροδομής τους, δηλαδή της συνολικής δομικής οργάνωσης της ιστορίας. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο High Point Analysis, το οποίο είχε προταθεί αρχικά από τις Peterson και McCabe (1983) στο πλαίσιο της θεωρητικής τους προσέγγισης για την αφηγηματική ανάπτυξη. Το εργαλείο αυτό επιτρέπει την κατηγοριοποίηση των αφηγήσεων βάσει της μακροδομικής τους οργάνωσης και διακρίνει τα αναπτυξιακά στάδια, από τις απλές αφηγήσεις δύο γεγονότων έως τις πλήρως οργανωμένες ιστορίες με κορύφωση και επίλυση. Στη μελέτη, επιβεβαιώθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των παιδιών τόσο βελτιώνεται και η αφηγηματική οργάνωση, καθώς οι αφηγήσεις γίνονται σταδιακά πιο συνεκτικές και ολοκληρωμένες. Άρα όσο αυξάνεται η ηλικία επηρεάζεται σημαντικά η δομή των αφηγήσεων, καθώς τα μικρότερα παιδιά παρουσίαζαν λιγότερη συνοχή και σαφήνεια, ενώ τα μεγαλύτερα προσέγγιζαν σταδιακά την κλασική δομή αφήγησης. Η χρήση του High Point Analysis αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη όχι μόνο για ερευνητικούς σκοπούς, αλλά και για την πρόωπη ανίχνευση γλωσσικών δυσκολιών και την παρακολούθηση της φυσιολογικής γλωσσικής εξέλιξης.

Παρακάτω θα αναφερθούν μελέτες που χρησιμοποιούν τα πρωτόκολλα MAIN και Global TALES. Στην έρευνα των Ferman και Kavar του 2023, συμμετείχαν 89 παιδιά ηλικίας 10 ετών, που ζουν στο Ισραήλ και συγκεκριμένα 38 Αραβόφωνα και 51 Εβραϊόφωνα. Τα παιδιά μοιράστηκαν σε δύο ομάδες αξιολόγησης, στην διά ζώσης αξιολόγηση και στην τηλεαξιολόγηση. Όλα τα παιδιά στο πρωτόκολλο Global TALES, δηλαδή έδωσαν 6 προσωπικές αφηγήσεις με βάση 6 προτροπές. Οι αφηγήσεις τους αναλύθηκαν σε επίπεδο μικροδομής με βάση τον συνολικό αριθμό λέξεων, τον συνολικό αριθμό προτάσεων/ εκφωνημάτων, τον αριθμό διαφορετικών λέξεων και το μέσο μήκος πρότασης. Φάνηκε ότι τα αραβόφωνα παιδιά είχαν περισσότερα εκφωνήματα όταν η αξιολόγηση γινόταν δια ζώσης σε σύγκριση με την τηλεαξιολόγηση. Τα εβραϊόφωνα παιδιά είχαν υψηλότερες επιδόσεις (περισσότερες λέξεις, μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου, μεγαλύτερο μέσο μήκος πρότασης) σε σχέση με τα αραβόφωνα. Η μέθοδος αξιολόγησης επηρέασε το θέμα που επέλεξαν να αφηγηθούν τα παιδιά, καθώς με την δια ζώσης αξιολόγηση, τα παιδιά είχαν μεγαλύτερο ποσοστό αφηγήσεων με προσωπικά/συναισθηματικά θέματα – π.χ. προσωπικά επιτεύγματα, σχέσεις με άλλους, προσωπικά προβλήματα, νέες εμπειρίες, προκλήσεις, ενώ με την τηλεαξιολόγηση, υπήρχαν περισσότερα αφηγήματα σχετικά με πιο «ουδέτερα» θέματα ή θέματα λιγότερο προσωπικά – π.χ. σχολικά ζητήματα, γεγονότα οικογενειακής υποστήριξης, ζητήματα υγείας/ασφάλειας. Η έρευνα υποστηρίζει ότι ο τρόπος αξιολόγησης δεν επηρεάζει την παραγωγικότητα των

προσωπικών αφηγήσεων αλλά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψιν η κάθε γλώσσα και οι διαφορετικοί πολιτισμοί που μπορεί να την επηρεάσουν. Για παράδειγμα τα αραβόφωνα παιδιά αισθάνονται λιγότερο άνετα στην χρήση των τηλεπικοινωνιών και άρα εξηγείται η χαμηλότερη απόδοσή τους.

Οι İlknur Maviş και Esra Yaşar-Gündüz στην έρευνα τους το 2023, μετέφρασαν και προσάρμοσαν το πρωτόκολλο Global TALEs στα Τουρκικά με σκοπό να το δοκιμάσουν για καταλληλότητα και λειτουργικότητα σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Πήραν δείγμα από 20 παιδιά, μονόγλωσσα τουρκόφωνα, τυπικής ανάπτυξης και τα χώρισαν σε δύο ηλικιακές ομάδες: 10 παιδιά 7 ετών και 10 παιδιά 10 ετών. Τα παιδιά αφηγήθηκαν 6 προσωπικές ιστορίες, σύμφωνα με τις προτροπές του πρωτοκόλλου (π.χ. μια φορά που ένιωσαν περήφανα, ανησύχησαν, κ.ά.). Όλα τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω τηλεαξιολόγησης και εξετάστηκε η λεκτική παραγωγικότητα (αριθμός εκφωνημάτων και συνολικές λέξεις), η συντακτική πολυπλοκότητα (μέσο μήκος εκφωνήματος) και η σημασιολογική ποικιλία (αριθμός διαφορετικών λέξεων). Φάνηκε ότι όλα τα παιδιά απάντησαν και στις 6 προτροπές του πρωτοκόλλου και το εργαλείο ήταν κατανοητό και εφαρμόσιμο. Τα περισσότερα παιδιά δεν χρειάστηκαν τις προκαθορισμένες ερωτήσεις υποστήριξης για να αφηγηθούν ιστορίες και δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και μεταξύ των φύλων. Συμπερασματικά το πρωτόκολλο είναι κατάλληλο για χρήση σε παιδιά 7–10 ετών, δε χρειάζεται τροποποιήσεις στις οδηγίες ή στις ερωτήσεις, μπορεί να αποδώσει ποιοτικές αφηγήσεις ακόμα και χωρίς επιπλέον υποστήριξη καθώς τα περισσότερα παιδιά που συμμετείχαν δεν χρειάστηκαν τις προκαθορισμένες ερωτήσεις υποστήριξης και τέλος το πρωτόκολλο είναι προσβάσιμο μέσω τηλεαξιολόγησης.

Στην έρευνα των Liu et al. (2025), αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα των εικόνων αφήγησης του MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) για την εκτίμηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών με Φυσιολογική Ανάπτυξη (ΦΑ) και παιδιών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) στην Ταϊβάν, από το νηπιαγωγείο έως τη Β' Δημοτικού. Συμμετείχαν 27 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και 22 παιδιά με ΑΓΔ. Όλα τα παιδιά ήταν Μανδαρινόφωνα και ζούσαν στην Ταϊβάν. Οι ερευνητές παρακολούθησαν τα παιδιά σε τρία χρονικά σημεία (νήπιο, Α', Β' δημοτικού) και χρησιμοποίησαν δύο εικόνες αφήγησης από το MAIN για αναδιήγηση ιστορίας και παραγωγή ιστορίας. Στη συνέχεια τα αξιολόγησαν στην μακροδομή και συγκεκριμένα στην πολυπλοκότητα της δομής ιστορίας καθώς και στην μικροδομή, συγκεκριμένα στο πλήθος διαφορετικών λέξεων, στο μέσο μήκος μονάδων επικοινωνίας και στο ποσοστό των γραμματικά σωστών μονάδων. Βρέθηκε ότι:

1. Όλα τα μέτρα (μακροδομής & μικροδομής) βελτιώθηκαν με την ηλικία,

2. Υπήρξαν σαφείς διαφορές μεταξύ των ομάδων ΦΑ και ΑΓΔ σε όλες τις χρονικές στιγμές,
3. Οι εικόνες του MAIN σε αναδιήγηση και δημιουργία ιστοριών είναι αποτελεσματικές για την αξιολόγηση γλωσσικών δεξιοτήτων σε Μανδαρινόφωνα παιδιά από 5 έως 8 ετών,
4. Το εργαλείο διαχωρίζει με ακρίβεια παιδιά με ΑΓΔ από παιδιά με τυπική ανάπτυξη.
5. Στη Β' Δημοτικού, οι αφηγηματικές δεξιότητες συσχετίζονται λιγότερο με τα σκορ των γλωσσικών τεστ, άρα χρειάζεται προσοχή στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων σε αυτή την ηλικία.

Στην έρευνα των Hržica και Kraljević του 2020, αναφέρονται οι μελέτες που έχουν χρησιμοποιήσει το εργαλείο MAIN στην Κροατική προσαρμογή του, συγκεκριμένα σε 175 παιδιά από 5 έως 9 ετών, από τα οποία τα 20 είχαν Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ), αλλά και σε ενήλικες. Συγκεκριμένα στις έρευνες αυτές βρέθηκε ότι:

1. Τα τυπικά παιδιά απέδωσαν σημαντικά καλύτερα και στην αφήγηση και στην αναδιήγηση,
2. Τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν καλύτερη απόδοση στην αναδιήγηση, δηλαδή όταν άκουγαν το μοντέλο πρώτα.
3. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν λιγότερο συχνά κατάλληλες αναφορές (π.χ. αντωνυμίες, ονομασίες).
4. Οι προσχολικές ηλικίες είχαν τις χαμηλότερες επιδόσεις στη διατήρηση αναφοράς στους χαρακτήρες.
5. Εξετάστηκε αν το λεξιλόγιο και η γραμματική προβλέπουν την κατανόηση αφήγησης σε δίγλωσσους και φάνηκε ότι η γραμματική προέβλεπε την κατανόηση ιστοριών και στις 2 γλώσσες ενώ το λεξιλόγιο ήταν προβλεπτικό μόνο στη μητρική γλώσσα .

Έτσι, οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι το MAIN στα Κροατικά είναι έγκυρο, αξιόπιστο και χρήσιμο εργαλείο για την αξιολόγηση αφηγηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά και ενήλικες καθώς και σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους. Επιπλέον τα παιδιά βρίσκουν τις ιστορίες ενδιαφέρουσες και ευχάριστες καθώς οι εικόνες είναι ελκυστικές και δυναμικές, γεγονός που ενισχύει την παραγωγή λόγου, τέλος η χορήγηση είναι εύκολη και η βαθμολόγηση σαφής και πρακτική.

2.4 Όροι Εσωτερικής Κατάστασης/OEK

Οι όροι εσωτερικής κατάστασης είναι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την κατανόηση των πεποιθήσεων, των επιθυμιών και των σκέψεων του εαυτού και των άλλων (McDermott et al., 2020). Διακρίνονται σε έξι κατηγορίες που περιλαμβάνουν: τους όρους αντίληψης, φυσιολογίας, συναισθήματος, βούλησης/ικανότητας, γνώσης, ηθικής κρίσης/υποχρέωσης (Bretherton et al., 1982).

Κατά την προσχολική ηλικία, τα παιδιά αναπτύσσουν σιγά-σιγά την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τις δικές τους εσωτερικές καταστάσεις και των άλλων (Bretherton et al., 1982). Αυτή η ικανότητα αναπτύσσεται σταδιακά μέσω των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους άλλους και επηρεάζει τις κοινωνικές τους σχέσεις μέσω της ενσυναίσθησης και άλλων δεξιοτήτων. Η ικανότητα τους να αποδίδουν νοητικές καταστάσεις στον εαυτό τους και στους άλλους, προκειμένου να εξηγήσουν και να προβλέψουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, έχει ονομαστεί «θεωρία του νου» (Hughes et al., 2007).

Με βάση την έρευνα των Hashmi et al., (2021), η χρήση των OEK κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αντανάκλα την κατανόηση των παιδιών για τον εσωτερικό κόσμο του εαυτού τους και των άλλων και, ως εκ τούτου, αποτελεί δείκτη της κοινωνικής τους κατανόησης, και η ακριβής χρήση της σχετίζεται με την μεταγενέστερη θεωρία του νου.

2.5 Στάδια ανάπτυξης των OEK

Η χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης ξεκινά προς το τέλος του 2ου έτους και ανθίζει στο 3ο (Kristen et al., 2014). Το 30% ενός δείγματος 30 παιδιών 20 μηνών διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν όρους για να δηλώσουν κόπωση, πόνο, αηδία, αγωνία, στοργή και ηθική συμμόρφωση σε κατάλληλα πλαίσια (Kristen et al., 2014).

Συγκεκριμένα για τα ρήματα νοητικής ενέργειας, οι όροι που εκφράζουν επιθυμία αρχίζουν να παράγονται μεταξύ 18 και 24 μηνών, ενώ οι όροι σκέψης/πεποίθησης εμφανίζονται γύρω στο τρίτο έτος (Kristen et al., 2014). Τα παιδιά σε ηλικία μόλις 28 μηνών ερμηνεύουν και σχολιάζουν τις δικές τους ψυχικές καταστάσεις αλλά και τις εμπειρίες των άλλων και συζητούν το πως μπορεί να αλλάξει μία κατάσταση καθώς και το τι την προκάλεσε (Bretherton et al., 1982). Η ικανότητα ανάλυσης των στόχων και των κινήτρων των άλλων, είναι ήδη αρκετά καλά ανεπτυγμένη στο 3ο έτος ζωής. Είναι επίσης γνωστό το ότι τα παιδιά

τείνουν να μιλούν πρώτα για τις δικές τους καταστάσεις πριν χαρακτηρίσουν εκείνες των άλλων (Bretherton et al., 1982).

Οι όροι που αναφέρονται στη βούληση/αντίληψη και οι όροι δήλωσής φυσικής κατάστασης είναι πιο συχνοί στο λεξιλόγιο των παιδιών στους 28 μήνες σε αντίθεση με τους όρους που αναφέρονται στο συναίσθημα και την ηθική υποχρέωση (Bretherton et al., 1982). Όπως φαίνεται και στην έρευνα των Kristen et al., (2014) σε όλες τις γλώσσες, τα παιδιά παρήγαγαν περισσότερους αντιληπτικούς (78%) όρους, ακολουθούμενους από λέξεις που αφορούν τη φυσιολογία (69%), τη βούληση/ικανότητα (68%) και τις συναισθηματικές (67%) λέξεις, με τις ηθικές (52%) και τις γνωστικές (38%) λέξεις να υστερούν σημαντικά σε σχέση με όλες τις άλλες κατηγορίες λέξεων. Συνολικά, τα ευρήματα τους παρείχαν την πρώτη απόδειξη ότι η κατανομή των λέξεων εσωτερικής κατάστασης είναι παρόμοια σε όλες τις γλώσσες. Παρ' όλα αυτά, ορισμένα παιδιά είχαν κατακτήσει λέξεις σε όλες αυτές τις κατηγορίες (Bretherton et al., 1982).

Από την ηλικία των 2,5 ετών και μετά, τα παιδιά χρησιμοποιούν νοητικούς όρους όπως «σκέφτομαι», «γνωρίζω» και «θυμάμαι» στην αυθόρμητη ομιλία τους (Shatz et al., 1983). Στην έρευνα των Kristen et al., (2012), τα γερμανόφωνα και τα αγγλόφωνα παιδιά, χρησιμοποιούσαν μεγαλύτερη ποικιλία όρων εσωτερικής κατάστασης κατά τη διάρκεια του τρίτου έτους ζωής. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών χρησιμοποιούσε τουλάχιστον έναν όρο από την κατηγορία επιθυμίας/ικανότητας πριν χρησιμοποιήσει τουλάχιστον έναν όρο από την κατηγορία γνωστικής λειτουργίας. Αυτό μπορεί να συμβαίνει καθώς τα παιδιά κατανοούν πρώτα τις απλές επιθυμίες επειδή δεν διαφέρουν από την πραγματικότητα, σε αντίθεση με τους γνωστικούς όρους, οι οποίοι για να γίνουν αντιληπτοί απαιτούν την μετα-αναπαράσταση (Kristen et al., 2012).

Συγκεκριμένα, μέχρι την ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν διαφορετικές επιθυμίες από τις δικές τους. Μέχρι την ηλικία των 4 ετών καταλαβαίνουν ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις από εκείνα. Μέχρι την ηλικία των 5 ετών αρχίζουν να αναγνωρίζουν ότι και τα ίδια ίσως να έχουν ψευδείς πεποιθήσεις. Επιπλέον, οι όροι σκέψης και πεποίθησης αναφέρεται ότι αρχίζουν να ταιριάζουν με τις συχνότητες των όρων επιθυμίας στην ηλικία των 5 ετών (Chiarella et al., 2013).

Επίσης, στην πρώιμη παιδική ηλικία, γίνονται περισσότερες αναφορές σε επιθυμίες, αλλά στη μέση παιδική ηλικία (γύρω στην ηλικία των 7 ετών), οι αναφορές σε σύνθετες εσωτερικές καταστάσεις, όπως οι σκέψεις και η γνώση, γίνονται πιο συχνές. Αν και τα μικρότερα παιδιά αναφέρονται στις δικές τους εσωτερικές καταστάσεις περισσότερο από ότι στις εσωτερικές καταστάσεις των άλλων, στην ηλικία των 7 ετών αυτό αρχίζει και

αντιστρέφεται (Hashmi et al., 2021), ενώ στην έρευνα των Hughes, Lecce και Wilson (2007) φάνηκε ότι τα παιδιά προτιμούν να μιλούν για τα προσωπικά βιώματα του εαυτού τους, κάτι το οποίο αλλάζει περίπου στην ηλικία των πέντε ετών όπου κάνουν αναφορά στις εσωτερικές καταστάσεις του εαυτού αλλά και των άλλων.

Στις έρευνες των Hughes, Lecce και Wilson (2007) και των Kristen et al., (2014) αναφέρεται ότι σε σχέση με την χρήση των ΟΕΚ παίζουν ρόλο και πρόσθετοι εξωτερικοί παράγοντες. Για παράδειγμα, στην έρευνα των πρώτων φάνηκε ότι πολλά παιδιά μιλούσαν περισσότερο για την εσωτερική τους κατάσταση όταν ο συνομιλητής ήταν μέλος της οικογένειας σε σύγκριση με φίλους και στην έρευνα των δεύτερων φάνηκε ότι μπορεί να υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές επειδή ορισμένοι γονείς τείνουν να εισάγουν νωρίτερα στη ζωή του παιδιού τους όρους εσωτερικής κατάστασης για την μετάδοση πολιτισμικών εννοιών. Για παράδειγμα, σε σύγκριση με τα γερμανόφωνα και αγγλόφωνα παιδιά, η χρήση των όρων επιθυμίας από τους Ιταλούς και τους Γαλλοκαναδούς δεν ήταν τόσο ανεπτυγμένη στην ηλικία των 10 μηνών γύρω από τις κατηγορίες των συναισθημάτων και της ηθικής-υποχρέωσης. Επομένως, οι γονείς μπορεί να ευθύνονται για μικρές διαγλωσσικές διαφορές στο λεξιλόγιο εσωτερικής κατάστασης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι πολιτισμικές ανησυχίες μπορεί να οδηγήσουν τους γονείς να χρησιμοποιούν τους όρους εσωτερικής κατάστασης (π.χ., ομιλία επιθυμίας και συναισθήματος) νωρίτερα και με μεγαλύτερη συνέπεια σε ορισμένες γλώσσες, προκειμένου να μεταδώσουν ορισμένες πολιτισμικά σχετικές έννοιες σε μικρά παιδιά.

Κεφάλαιο 3

3.1 Συμμετέχοντες και κριτήρια συμμετοχής

Οι συμμετέχοντες της μελέτης είναι 20 μονόγλωσσα παιδιά, συγκεκριμένα 10 αγόρια και 10 κορίτσια, ηλικίας 5;0 έως 5;11 ετών. Όλοι οι συμμετέχοντες είναι μονόγλωσσοι με μητρική την Ελληνική και φοιτούν σε γενικά νηπιαγωγεία. Τα κριτήρια συμμετοχής είναι:

1. Η ηλικία του συμμετέχοντα.
2. Να είναι μονόγλωσσοι με μητρική την Ελληνική.
3. Να είναι παιδιά τυπικής ανάπτυξης με βάση τον εκπαιδευτικό της τάξης και την δήλωση του γονέα.
4. Να έχουν τυπική ακουστική και οπτική οξύτητα.
5. Να μην έχουν λάβει ποτέ διάγνωση για οποιαδήποτε νευροαναπτυξιακή διαταραχή με βάση την δήλωση του εκπαιδευτικού της τάξης και του γονέα.
6. Η επίδοσή τους στις κλίμακες μη-λεκτικής και λεκτικής νοημοσύνης του Raven's Educational (Σιδερίδης και λοιποί, 2015) να είναι άνω του 75.

3.2 Εργαλεία της μελέτης

Παρακάτω ακολουθεί μία περιληπτική αναφορά των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, καθώς και μία αναφορά των ψυχομετρικών στοιχείων των εργαλείων για την στάθμιση τους, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα τους.

3.2.1 RAVEN'S Educational CPM/CVS (Σιδερίδης & λοιποί, 2015)

Το RAVEN'S Educational (Σιδερίδης & λοιποί, 2015) αποτελεί μια σταθμισμένη ανιχνευτική κλίμακα για την Ελληνική πραγματικότητα, η οποία παρέχει κανονιστικά δεδομένα για τις μη-λεκτικές και λεκτικές νοητικές ικανότητες παιδιών ηλικίας 4;0-11;11 ετών.

Η στάθμιση του εργαλείου πραγματοποιήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα του ελληνικού πληθυσμού, συγκεκριμένα σε 1001 παιδιά (517 αγόρια και σε 484 κορίτσια) μεταξύ 4-12 ετών, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας (παρέχει νόρμες που περιλαμβάνουν την αρχική τιμή, την τελική τιμή, το εκατοστημόριο). Ελέγχθηκε η εσωτερική εγκυρότητα του εργαλείου και συγκεκριμένα βρέθηκε ο δείκτης Cronbach A για την κλίμακα πρακτικής νοημοσύνης ίσος με 0.903 και τυπικό σφάλμα ίσο με 0,222 το οποίο δίνει διάστημα

εμπιστοσύνης (Δ.Ε.) της τάξης του 95%. Για την λεκτική νοημοσύνη ο δείκτης Cronbach A είναι ίσος με 0.986, και τυπικό σφάλμα ίσο με 2,36, το οποίο δίνει Δ.Ε της τάξης του 95%. Η αξιοπιστία επαναχορήγησης ελέγχθηκε σε 27 παιδιά και διαπιστώθηκε ότι ήταν υψηλή με R^2 της τάξης του 73.4%. Σε επίπεδο υποκλιμάκων του CPM, η σχέση μεταξύ των δύο μετρήσεων όπως καταγράφηκε με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r, ήταν η παρακάτω: $r=0,579$, $p<0,001$ για την υποκλίμακα A, $r=0,841$, $p<0,001$ για την υποκλίμακα AB, και $r=0,802$, $p<0,001$ για την υποκλίμακα B. Για την μέτρηση τιμών του CVS ξεπερνούσε τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας με την συντελεστή συσχέτισης: $r=0,964$.

Αποτελείται από δύο κλίμακες: α. τις Έγχρωμες προοδευτικές μήτρες Raven's Coloured Progressive Matrices (CPM) και β. τις Κλίμακες Λεξιλογίου Crichton Vocabulary Scale (CVS).

Η κλίμακα Raven's CPM είναι μία δοκιμασία με 36 προβλήματα με γεωμετρικά σχήματα και συνδυασμούς σχημάτων, τα οποία χωρίζονται σε τρεις υποομάδες των 12 (A, AB και B). Σε αυτή την δοκιμασία από κάθε σχέδιο λείπει ένα κομμάτι και ο εξεταζόμενος πρέπει να εντοπίσει το κομμάτι που συμπληρώνει σωστά το σχέδιο. Ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται, με τα πιο εύκολα σχήματα να βρίσκονται στην κλίμακα A, και τα δυσκολότερα στην κλίμακα B. Για κάθε σωστή απάντηση προσμετράται ένας βαθμός.

Η κλίμακα CVS περιλαμβάνει δύο λίστες με 40 λέξεις η κάθε μία. Ο εξεταζόμενος καλείται να ορίσει κάθε μία από αυτές και η απάντηση του αναλόγως με τις πληροφορίες που παρέχει, βαθμολογείται με 2, 1 ή 0 βαθμούς, σύμφωνα με τις οδηγίες που ορίζει το εγχειρίδιο. Με δύο βαθμούς βαθμολογούνται οι πλήρεις ορισμοί, με έναν βαθμό οι ελλιπείς ορισμοί και με μηδέν βαθμούς οι λανθασμένες ή άσχετες απαντήσεις. Σε κάθε λίστα λέξεων δίνεται ο ορισμός της πρώτης λέξης και βαθμολογείται με δύο βαθμούς, σε περίπτωση που δεν δοθεί σωστή απάντηση από το παιδί και παρέχει την απάντηση ο κλινικός. Ύστερα από τέσσερις συνεχόμενους λανθασμένους ορισμούς διακόπτεται η χορήγηση κάθε λίστας.

Η συνολική βαθμολογία κάθε παιδιού προκύπτει από το άθροισμα των βαθμολογιών που συγκεντρώνονται στις δύο επιμέρους κλίμακες, αποδίδοντας έτσι το συνολικό νοητικό πηλίκο του εξεταζόμενου. Στην παρούσα μελέτη, το εργαλείο αυτό θα χρησιμοποιηθεί με ανιχνευτικό σκοπό, προκειμένου να αποκλειστούν από το δείγμα παιδιά που παρουσιάζουν γλωσσικές ή γνωστικές δυσκολίες.

3.2.2 Η Ελληνική προσαρμογή του πρωτοκόλλου αφηγήσεων: “Global TALES ” (Θεοδώρου και λοιποί, 2023)

Το πρωτόκολλο διερεύνησης προσωπικών αφηγημάτων Global TALEs (διαθέσιμο για την Ελληνική), δημιουργήθηκε με στόχο την εκμείευση προσωπικών βιογραφικών αφηγήσεων από παιδιά σχολικής ηλικίας (5-11 ετών).

Έχει χρησιμοποιηθεί σε αντιπροσωπευτικά δείγματα παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με γλωσσικές διαταραχές και βρίσκει καλή διακριτική εγκυρότητα, δηλαδή υψηλή ευαισθησία στο να εντοπίζει τις γλωσσικές διαταραχές (Westerveld et al., 2022)

Ειδικότερα αποτελείται από έξι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που καλύπτουν διαφορετικά συναισθήματα, συνδυάζοντάς τα με θετικές αλλά και αρνητικές εμπειρίες που χαρακτηρίζονται ως (1) ενθουσιασμένος/χαρούμενος (2) ανήσυχος/σε σύγχυση (3) ενοχλημένος/θυμωμένος (4) περήφανος (5) προβληματισμένος και (6) κάτι σημαντικό (Westerveld et al., 2022). Για την χορήγηση, ο εξεταστής παρουσιάζει γραπτώς κάθε ερώτηση στο παιδί, την διαβάζει δυνατά και ζητά από το παιδί να αφηγηθεί μια ιστορία σχετικά με ένα προσωπικό γεγονός που έχει βιώσει. Οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου είναι οι εξής:

1. Πες μου μια ιστορία για κάποια φορά που ένιωσες ενθουσιασμένος/η ή 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 ενοχλημένος/η ή θυμωμένος/η.
4. Πες μου μια ιστορία για κάποια στιγμή /φορά 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 συνέβη 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.

Εάν ο εξεταζόμενος καθυστερήσει να αφηγηθεί κάποιο γεγονός, ο εξεταστής μπορεί να παρέχει κατευθείαν την προτροπή που αντιστοιχεί σε κάθε ερώτηση. Στην περίπτωση που ο εξεταζόμενος αναφέρει επιγραμματικά κάποιο γεγονός ή χρησιμοποιεί 1-2 προτάσεις, ο εξεταστής μπορεί να χρησιμοποιήσει περαιτέρω προτροπές και παροτρύνσεις όπως για παράδειγμα: «Μπορείς να μου πεις περισσότερα;», «Ουάου! Αυτό είναι ενδιαφέρον!» με ενθαρρυντική έκφραση προσώπου και δείχνοντας ενδιαφέρον. Οι απαντήσεις ηχογραφούνται και μεταγράφονται ορθογραφικά στην κατάλληλη φόρμα.

3.2.3 Η Ελληνική προσαρμογή του πρωτοκόλλου αφηγήσεων “ *Multilingual Assessment Instrument for Narratives, (MAIN)*” (Τσιμπλή και λοιποί, 2020)

Το εργαλείο Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), το οποίο αναπτύχθηκε το 2012 από τους Gagarina et al., αποσκοπεί στην αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων παιδιών που αποκτούν μία ή περισσότερες γλώσσες είτε από τη γέννηση είτε από νεαρή ηλικία.

Έχει χρησιμοποιηθεί σε αντιπροσωπευτικά δείγματα παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με γλωσσικές διαταραχές και βρίσκει καλή διακριτική εγκυρότητα, δηλαδή υψηλή ευαισθησία στο να εντοπίζει τις γλωσσικές διαταραχές (Gagarina et al., 2019)

Αν και αρχικά δημιουργήθηκε για παιδιά ηλικίας 3 έως 10 ετών, πρόσφατες μελέτες έχουν δείξει ότι μπορεί να εφαρμοστεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, εφήβους και ενήλικες. Η δομή του MAIN δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης τόσο της κατανόησης όσο και της παραγωγής αφήγησης σε πολλές γλώσσες στο ίδιο παιδί, χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους εκμείευσης, όπως: πρότυπο ιστορίας, αναδιήγηση και διήγηση.

Το MAIN περιλαμβάνει τέσσερις παράλληλες ιστορίες, η κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει μια προσεκτικά σχεδιασμένη αλληλουχία έξι εικόνων, βασισμένων σε ένα πολυδιάστατο μοντέλο οργάνωσης αφηγήσεων. Οι ιστορίες έχουν αξιολογηθεί ως προς τη γλωσσική και γνωστική τους πολυπλοκότητα, την αντιστοιχία μεταξύ μακροδομής και μικροδομής, καθώς και ως προς την πολιτισμική τους εγκυρότητα και ακρίβεια.

Στη συγκεκριμένη μελέτη χορηγήθηκαν οι ιστορίες Μωρά πουλάκια/ Μωρά κατσικάκια που εξετάζουν την αυθόρμητη διήγηση ιστορίας με την παροχή οπτικού ερεθίσματος χωρίς να δίνεται στο παιδί ακουστικό πρότυπο των αφηγήσεων. Και για τις δύο ιστορίες ακολουθείται το ίδιο πρότυπο. Ο εξεταστής ξεκινά με την φάση προθέρμανσης κατά την οποία θέτει στο παιδί λίγες ερωτήσεις με σκοπό την εξοικείωση του εξεταζόμενου με τον εξεταστή, στη συνέχεια ο εξεταζόμενος επιλέγει έναν από τους φακέλους με τις ιστορίες και ξεδιπλώνει την ιστορία ώστε να είναι ορατή ολόκληρη.

Μόλις ο συμμετέχοντας παρατηρήσει την ιστορία, ο εξεταστής ξεδιπλώνει τις πρώτες δύο εικόνες και παροτρύνει το παιδί να πει την καλύτερη ιστορία που μπορεί. Στη συνέχεια ξεδιπλώνει και τις επόμενες δύο και επαναλαμβάνει την διαδικασία μέχρι το τέλος της ιστορίας. Εάν ο εξεταζόμενος διακόψει την διήγηση στη μέση της ιστορίας, ο εξεταστής μπορεί να παροτρύνει να συνεχίσει χρησιμοποιώντας φράσεις όπως: «Πες μου κι άλλα», «Συνέχισε». Στο τέλος της ιστορίας ο εξεταστής ρωτά τον εξεταζόμενο εάν τελείωσε. Οι απαντήσεις έπειτα ηχογραφούνται και μεταγράφονται ορθογραφικά στην κατάλληλη φόρμα.

3.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Το πρωτόκολλο της μελέτης έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Πρωτόκολλο έγκρισης: 11834/2025). Στη συνέχεια, οι γονείς/φροντιστές των παιδιών ενημερώθηκαν συνοπτικά για τον σκοπό, το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής της μελέτης και ζητήθηκε η ενυπόγραφη συναίνεση τους. Πριν ξεκινήσει η λήψη του δείγματος για την έρευνα, οι γονείς/φροντιστές των παιδιών ενημερώθηκαν συνοπτικά για τον σκοπό, το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής της μελέτης. Μαζί με τη συγκατάθεση, οι γονείς συμπλήρωσαν το «Φυλλάδιο για τους μαθητές/γονείς» (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) του πρωτοκόλλου MAIN, το οποίο συγκέντρωνε βασικές πληροφορίες για το οικογενειακό, γλωσσικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού. Η συμμετοχή γινόταν αποδεκτή μόνο εφόσον διαπιστωνόταν ότι το παιδί ήταν μονόγλωσσο, ελληνόφωνο και δεν είχε ιστορικό κάποιας νευροαναπτυξιακής διαταραχής.

Οι δοκιμασίες διεξήχθησαν ατομικά, σε κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον, χωρίς ερεθίσματα που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη συγκέντρωση. Ο συνολικός χρόνος της αξιολόγησης κυμάνθηκε έως και τα 60 λεπτά ανά παιδί. Αρχικά, χορηγήθηκε η κλίμακα Raven's Educational (Σιδερίδης κ.ά., 2015), για την εκτίμηση της λεκτικής και μη λεκτικής νοημοσύνης κάθε παιδιού, διότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτέλεσε κριτήριο συμμετοχής. Αμέσως μετά ακολούθησαν οι αφηγηματικές δοκιμασίες, βασισμένες στα πρωτόκολλα MAIN και Global TALES. Η σειρά παρουσίασης των δύο εργαλείων αντισταθμίστηκε, προκειμένου να ελεγχθεί η ενδεχόμενη επίδραση της σειράς χορήγησης. Συγκεκριμένα, στους μισούς συμμετέχοντες παρουσιάστηκε πρώτα το Global TALES και μετά το MAIN, ενώ στους υπόλοιπους εφαρμόστηκε η αντίστροφη σειρά. Οι αφηγήσεις καταγράφηκαν ηχητικά και, στη συνέχεια, μεταγράφηκαν πιστά ορθογραφικά, σύμφωνα με τις οδηγίες των αντίστοιχων πρωτοκόλλων.

3.4 Στατιστική ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων χωρίζεται σε δύο κύριες κατηγορίες: την περιγραφική και την συμπερασματολογική στατιστική ανάλυση.

Στην πρώτη κατηγορία της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης αρχικά διαχωρίστηκαν οι ποιοτικές από τις ποσοτικές μεταβλητές. Για τις ποιοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν απόλυτες και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ για τα ποσοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν μέτρα θέσης (π.χ. μέση τιμή, διάμεσος) και μέτρα βαθμού διασποράς (π.χ. τυπική απόκλιση, ελάχιστο και μέγιστο). Για την οπτικοποίηση της περιγραφικής στατιστικής χρησιμοποιήθηκαν γραφήματα, και πιο συγκεκριμένα για τις ποσοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν θηκογράμματα (box plots).

Για τη συμπερασματολογική στατιστική χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος των Wilcoxon signed-rank, που είναι έλεγχος για παρατηρήσεις κατά ζεύγη, για την σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS v. 29 (IBM Corp. Released 2023. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 29.0. Armonk, NY: IBM Corp.). Ως στατιστικά σημαντικό ορίστηκε οποιοδήποτε $p\text{-value} < 0,05$.

Κεφάλαιο 4

4.1 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες της μελέτης αποτελούν 20 παιδιά, όλα μονόγλωσσα, εκ των οποίων τα 10 είναι αγόρια και τα υπόλοιπα 10 κορίτσια όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, ηλικίας από 5 έως 5 ετών και 11 μηνών. Όλα τα παιδιά έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική και φοιτούν σε γενικά σχολικά πλαίσια.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά του φύλου

	N	%
Φύλο		
Αγόρι	10	50,0
Κορίτσι	10	50,0

Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 66,5 μήνες με τυπική απόκλιση 4 μονάδες (T.A.=4), ενώ η μέση επίδοση στην πρακτική νοημοσύνη, όπως μετρήθηκε με το Raven's CPM, ανήλθε στις 109,5 μονάδες με T.A.=13. Αντίστοιχα, η μέση λεκτική νοημοσύνη, όπως μετρήθηκε με το Raven's CVS, ήταν 97,5 μονάδες με T.A.=10,2.

Πίνακας 2. Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών σε όλο το δείγμα

	N		Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
	Έγκυρες	Ελλ. τιμές					
ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΜΗΝΕΣ)	20	0	66.5	68.0	4.0	60.0	71.0
Raven's CPM	20	0	109.5	110.0	13.0	85.0	130.0
Raven's CVS	20	0	97.5	95.0	10.2	80.0	120.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Α ΜΑΙΝ	20	0	80.5	72.5	27.9	36.0	138.0

	N		Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
	Έγκυρες	Ελλ. τιμές					
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Β MAIN	20	0	98.2	73.5	50.4	49.0	237.0
ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ MAIN	20	0	178.6	153.0	69.5	85.0	335.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 1 GLOBAL TALES	20	0	72.5	47.5	70.9	21.0	274.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 2 GLOBAL TALES	20	0	40.2	34.0	29.8	5.0	96.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 3 GLOBAL TALES	20	0	53.8	45.5	38.0	3.0	167.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 4 GLOBAL TALES	20	0	58.5	48.0	68.9	7.0	334.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 5 GLOBAL TALES	20	0	58.7	51.0	38.7	14.0	173.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 6 GLOBAL TALES	20	0	45.7	34.5	41.0	12.0	177.0
ΣΥΝ. ΛΕΞΕΩΝ GLOBAL TALES	20	0	329.1	266.0	226.5	96.0	1006.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ MAIN	20	0	12.7	11.0	5.8	5.0	25.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ GLOBAL TALES	20	0	38.4	31.5	26.9	6.0	118.0

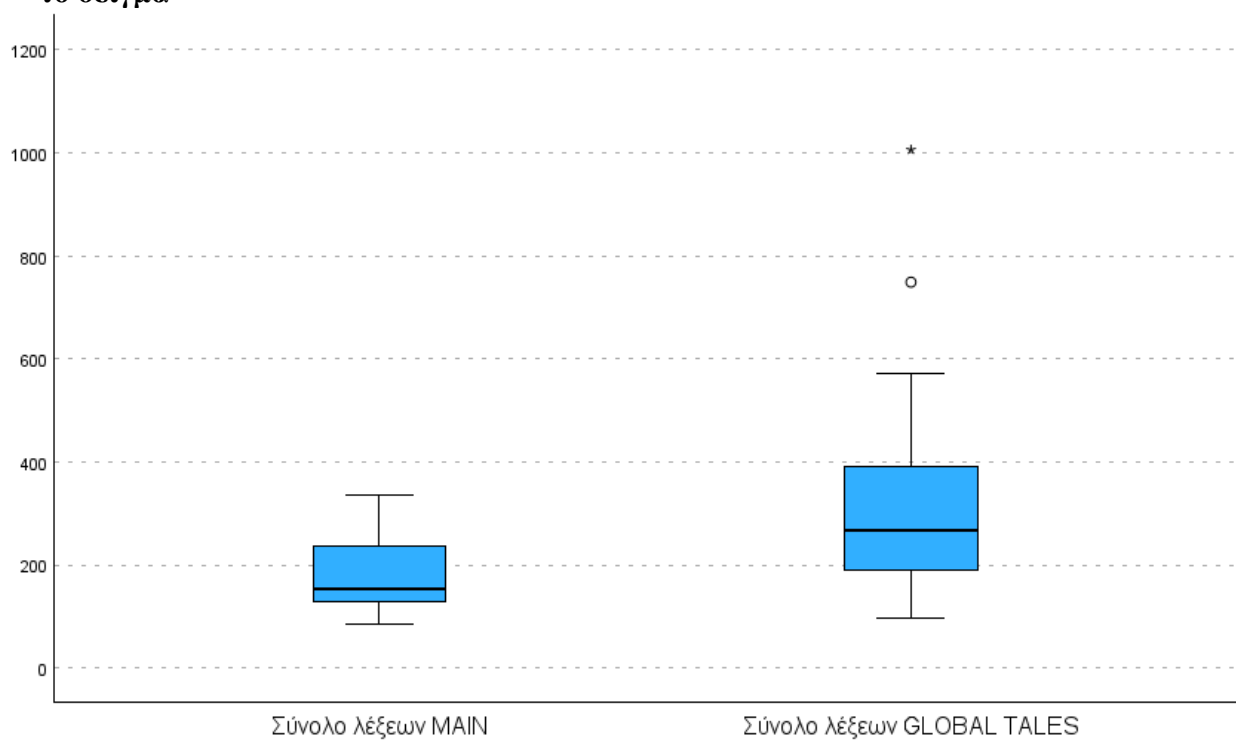
4.2 Συγκρίσεις μέσου μήκους αφηγημάτων

Σύγκριση της παραγωγικότητας λέξεων και των όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ του αφηγηματικού πρωτοκόλλου Global TALES και MAIN στο σύνολο του δείγματος

Για τη σύγκριση τιμών μεταξύ του συνόλου των λέξεων μεταξύ του MAIN και του Global TALES, ο έλεγχος Wilcoxon signed-rank (που είναι έλεγχος κατά ζεύγη) είχε $p\text{-value}=0,002$, που είναι στατιστικά σημαντικό. Οπότε, η διάμεσος τιμή του συνόλου των λέξεων του MAIN (στο δείγμα μας ήταν 153 λέξεις) και του GLOBAL TALES (στο δείγμα μας ήταν 266 λέξεις) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στους 2 πληθυσμούς. Τα αντίστοιχα περιγραφικά στατιστικά για το δείγμα μας παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και στο Γράφημα 1. Παρατηρούμε στον Πίνακα 2 ότι η διάμεση τιμή του συνόλου των λέξεων στο GLOBAL TALES είναι 266.0 και άρα μεγαλύτερη από την διάμεση τιμή του συνόλου των λέξεων στο MAIN που είναι 153.0. Ωστόσο, παρόλο που το σύνολο των λέξεων στο GLOBAL TALES είναι μεγαλύτερο από αυτό του MAIN, οι διάμεσες τιμές για τον αριθμό των λέξεων της ιστορίας Α και Β του MAIN ξεχωριστά δηλαδή 72.5 και 73.5 αντίστοιχα, είναι υψηλότερες

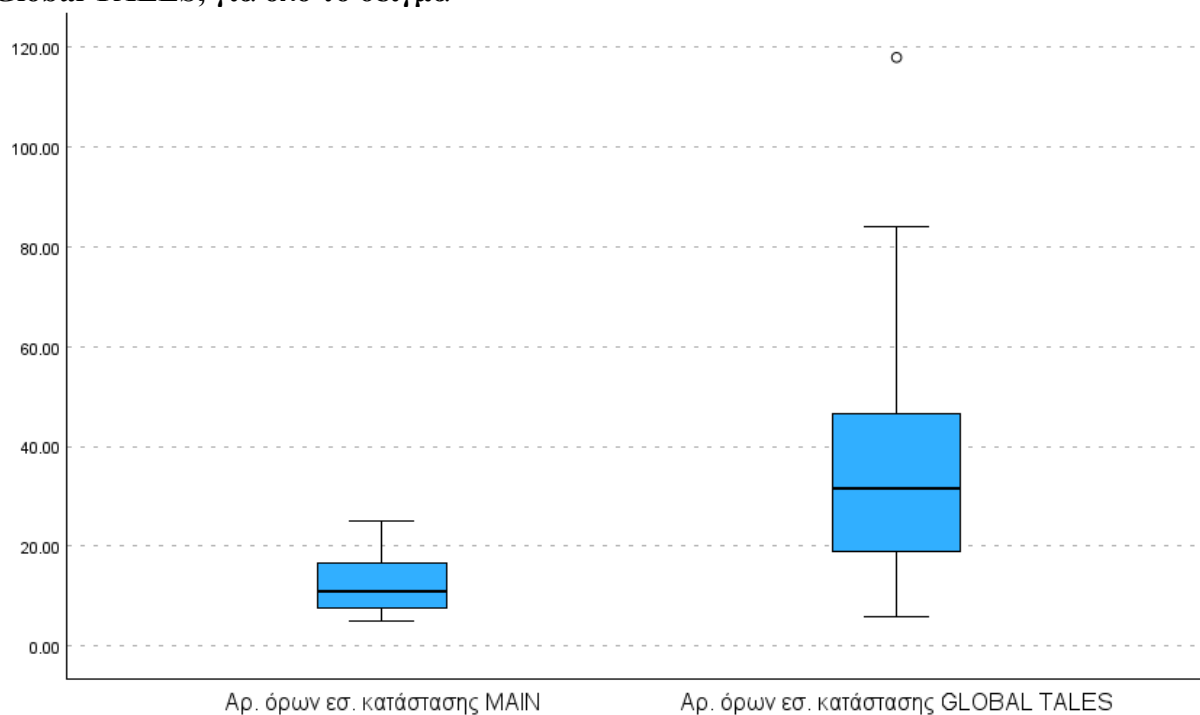
από οποιαδήποτε ιστορία του TALES, όπως για παράδειγμα η ιστορία 5 με την μεγαλύτερη διάμεση τιμή που είναι 51.0. Σε σχέση με το MAIN οι διάμεσες τιμές του συνόλου των λέξεων των ιστοριών Α και Β είναι πολύ κοντινές, με την ιστορία Β να ξεπερνά για πολύ λίγο την ιστορία Α. Σε σχέση με το TALES εάν τοποθετούσαμε σε αύξουσα σειρά τις ιστορίες από 1-6, σε σχέση με τις διάμεσες τιμές του αριθμού των λέξεων, θα βλέπαμε ότι η ιστορία 2 είναι με την μικρότερη παραγωγικότητα και η ιστορία 5 με την μεγαλύτερη. Όσον αφορά τη σύγκριση τιμών μεταξύ των όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ του MAIN και του GLOBAL TALES, ο έλεγχος Wilcoxon signed-rank (που είναι έλεγχος κατά ζεύγη) είχε $p\text{-value} < 0,001$, που είναι στατιστικά σημαντικό. Παρατηρούμε στον Πίνακα 2 σε σχέση με όλο το δείγμα, ότι η διάμεση τιμή των ΟΕΚ του GLOBAL TALES (31.5) είναι σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την διάμεση τιμή των ΟΕΚ του MAIN (11.0), δηλαδή διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στους 2 πληθυσμούς. Τα αντίστοιχα περιγραφικά στατιστικά για το δείγμα μας παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 και στο Γράφημα 4.

Εικόνα 1 Θηκόγραμμα του συνόλου λέξεων για το MAIN και το Global TALES, για όλο το δείγμα



Το κυκλάκι παριστάνει απομακρυσμένες τιμές, ενώ ο αστερίσκος παριστάνει πολύ απομακρυσμένες τιμές.

Εικόνα 2 Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το MAIN και το Global TALES, για όλο το δείγμα



Σύγκριση τιμών του συνόλου των λέξεων μεταξύ του MAIN και του GLOBAL TALES, στα κορίτσια

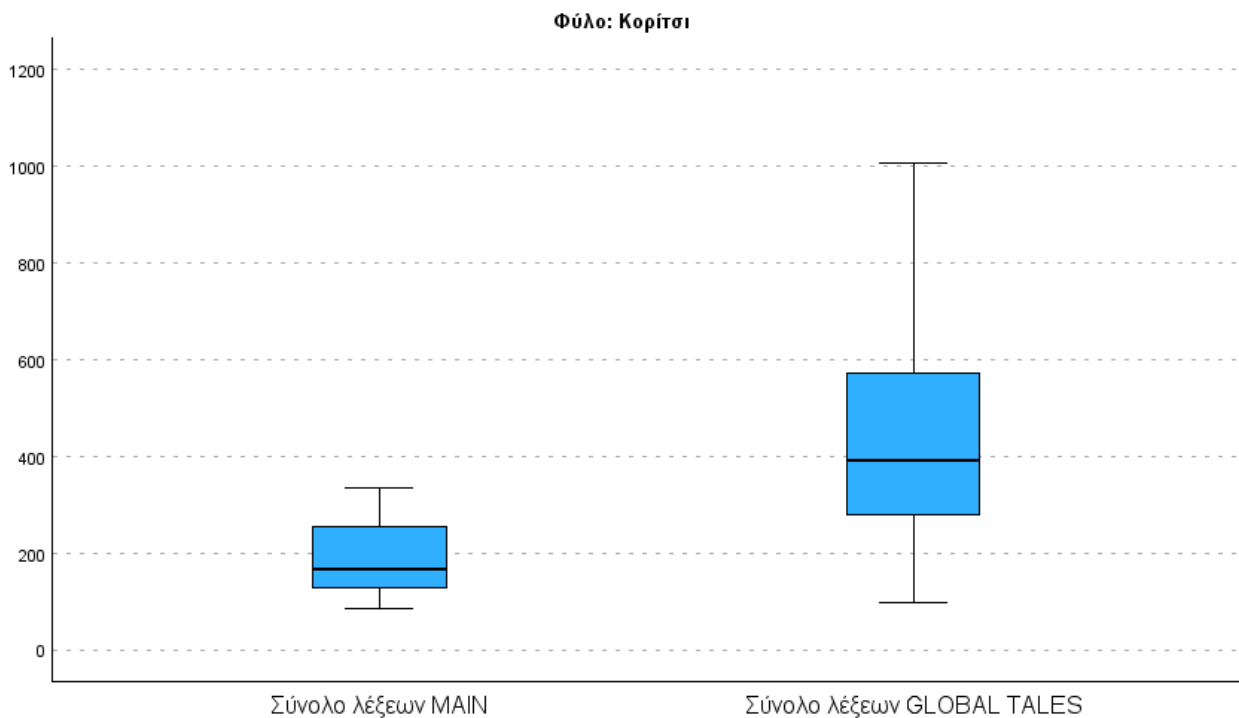
Για τη σύγκριση τιμών μεταξύ του συνόλου των λέξεων μεταξύ του MAIN και του GLOBAL TALES στα κορίτσια, ο έλεγχος Wilcoxon signed-rank (που είναι έλεγχος κατά ζεύγη) είχε $p\text{-value}=0,013$, που είναι στατιστικά σημαντικό. Οπότε, η διάμεσος τιμή του συνόλου των λέξεων του MAIN (στο δείγμα μας ήταν 167,5 λέξεις) και του GLOBAL TALES (στο δείγμα μας ήταν 392,5 λέξεις) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στους 2 πληθυσμούς των κοριτσιών. Τα αντίστοιχα περιγραφικά στατιστικά για το δείγμα μας παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και στο Γράφημα 2. Όσον αφορά τον Πίνακα 3 που συγκρίνει τις ποσοτικές μεταβλητές στα κορίτσια, βλέπουμε ότι η διάμεση τιμή του συνόλου των λέξεων του TALES είναι 392.5 σε σύγκριση με την τιμή του MAIN που είναι 167.5 αντίστοιχα. Σε σχέση με το MAIN παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές του αριθμού των λέξεων των ιστοριών Α και Β είναι 82.0 και 79.5 αντίστοιχα. Σε σχέση με το TALES εάν τοποθετούσαμε σε αύξουσα σειρά τις ιστορίες από 1-6, σε σχέση με τις διάμεσες τιμές του αριθμού των λέξεων, θα βλέπαμε ότι

πρώτη είναι η ιστορία 6 με την μικρότερη παραγωγικότητα, και τέλος η ιστορία 5 με την μεγαλύτερη.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα κορίτσια

	N		Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
	Έγκυρες	Ελλ. τιμές					
ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΜΗΝΕΣ)	10	0	65.9	66.5	3.8	61.0	71.0
Raven's CPM	10	0	109.5	112.5	12.6	85.0	125.0
Raven's CVS	10	0	98.5	97.5	7.8	90.0	110.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ A MAIN	10	0	77.4	82.0	28.9	36.0	119.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ B MAIN	10	0	105.8	79.5	58.7	49.0	237.0
ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ MAIN	10	0	183.2	167.5	79.9	85.0	335.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 1 GLOBAL TALES	10	0	103.6	57.5	90.8	21.0	274.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 2 GLOBAL TALES	10	0	51.9	53.5	34.4	6.0	96.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 3 GLOBAL TALES	10	0	66.8	46.5	47.8	16.0	167.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 4 GLOBAL TALES	10	0	77.4	54.0	92.6	15.0	334.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 5 GLOBAL TALES	10	0	76.4	81.5	46.6	14.0	173.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 6 GLOBAL TALES	10	0	60.6	41.0	53.1	12.0	177.0
ΣΥΝ. ΛΕΞΕΩΝ GLOBAL TALES	10	0	436.3	392.5	278.0	96.0	1006.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ MAIN	10	0	11.6	10.0	5.4	5.0	21.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ GLOBAL TALES	10	0	46.3	36.5	33.8	12.0	118.0

Εικόνα 3 Θηκόγραμμα του συνόλου λέξεων για το MAIN και το Global TALES, για τα κορίτσια



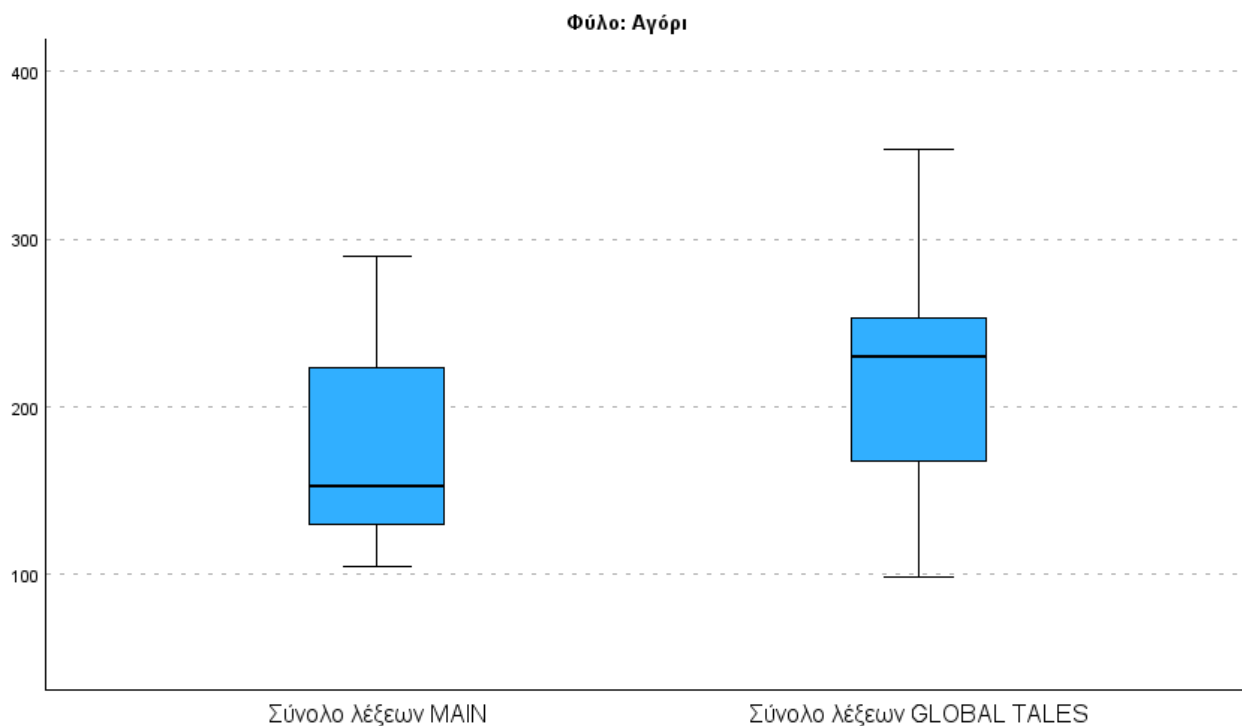
Σύγκριση τιμών μεταξύ του συνόλου των λέξεων μεταξύ του MAIN και του GLOBAL TALES, στα αγόρια

Για τη σύγκριση τιμών μεταξύ του συνόλου των λέξεων μεταξύ του MAIN και του GLOBAL TALES, ο έλεγχος Wilcoxon signed-rank (που είναι έλεγχος κατά ζεύγη) είχε $p\text{-value} = 0,093$, που δεν είναι στατιστικά σημαντικό, αλλά είναι ενδεικτικό. Υποδηλώνει ότι ήμασταν πολύ κοντά να έχουμε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, και ίσως να τα είχαμε πετύχει με λίγο μεγαλύτερο δείγμα. Τα αντίστοιχα περιγραφικά στατιστικά για το δείγμα μας παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και στο Γράφημα 3. Όσον αφορά τον Πίνακα 4 που συγκρίνει τις ποσοτικές μεταβλητές στα αγόρια, βλέπουμε ότι η διάμεση τιμή του συνόλου των λέξεων του TALES είναι 230.0 σε σύγκριση με την τιμή του MAIN που είναι 153.0 αντίστοιχα. Σε σχέση με το MAIN παρατηρούμε ότι οι διάμεσες τιμές του αριθμού των λέξεων των ιστοριών A και B είναι 72.5 και 73.5 αντίστοιχα. Σε σχέση με το TALES εάν τοποθετούσαμε σε αύξουσα σειρά τις ιστορίες από 1-6, σε σχέση με τις διάμεσες τιμές του αριθμού των λέξεων, θα βλέπαμε ότι πρώτα είναι οι ιστορίες 2 και 6 με την μικρότερη παραγωγικότητα και τέλος η ιστορία 4 με την μεγαλύτερη.

Πίνακας 4.Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα αγόρια

	N		Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
	Έγκυρες	Ελλ. τιμές					
ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΜΗΝΕΣ)	10	0	67.1	68.5	4.4	60.0	71.0
Raven's CPM	10	0	109.5	107.5	14.0	90.0	130.0
Raven's CVS	10	0	96.5	90.0	12.5	80.0	120.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Α MAIN	10	0	83.5	72.5	28.1	42.0	138.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Β MAIN	10	0	90.5	73.5	42.3	58.0	177.0
ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ MAIN	10	0	174.0	153.0	61.3	104.0	290.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 1 GLOBAL TALES	10	0	41.3	37.0	14.7	24.0	68.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 2 GLOBAL TALES	10	0	28.4	28.5	19.8	5.0	65.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 3 GLOBAL TALES	10	0	40.8	44.5	19.6	3.0	65.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 4 GLOBAL TALES	10	0	39.5	47.5	25.8	7.0	92.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 5 GLOBAL TALES	10	0	41.0	36.0	17.2	23.0	70.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 6 GLOBAL TALES	10	0	30.8	28.5	15.4	15.0	57.0
ΣΥΝ. ΛΕΞΕΩΝ GLOBAL TALES	10	0	221.8	230.0	74.2	98.0	354.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ MAIN	10	0	13.7	13.0	6.2	7.0	25.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ GLOBAL TALES	10	0	30.5	30.5	15.7	6.0	57.0

Εικόνα 4 Θηκόγραμμα του συνόλου λέξεων για το MAIN και το Global TALES, για τα αγόρια



Συγκρίσεις παραγωγικότητας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

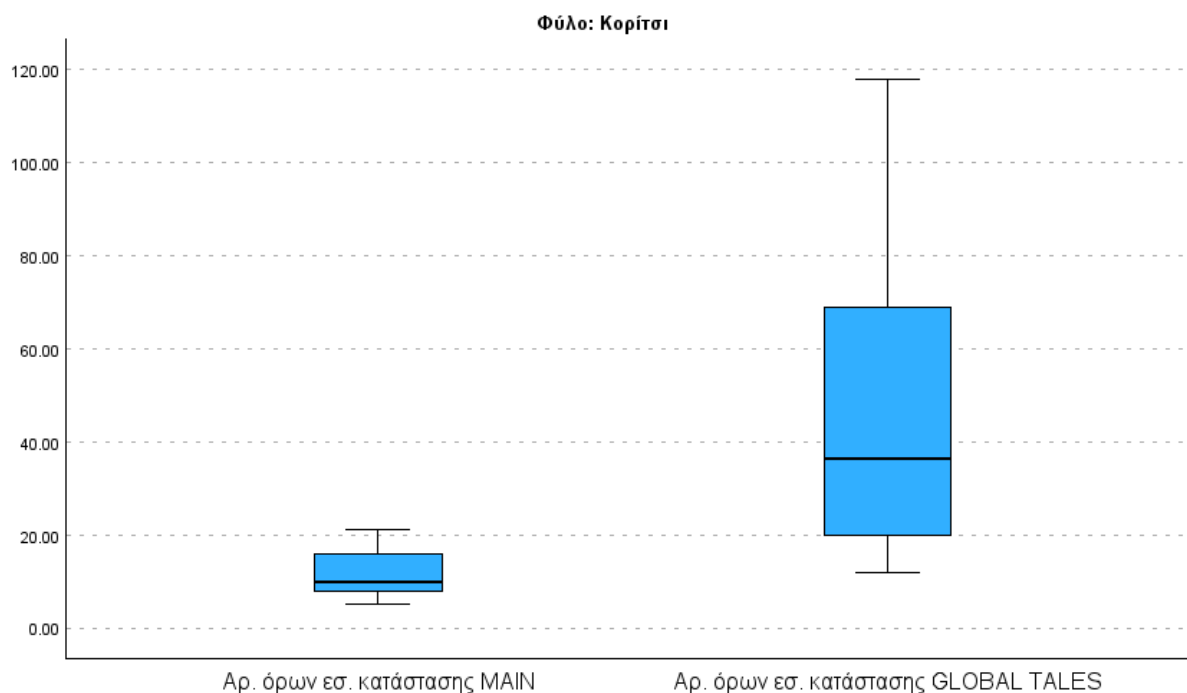
Έτσι εάν συγκρίνουμε τα δεδομένα μας μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών αντίστοιχα παρατηρούμε ότι, η διάμεση τιμή του συνόλου λέξεων του MAIN στα κορίτσια είναι υψηλότερη από την διάμεση τιμή στα αγόρια, επίσης παρατηρούμε ότι η διάμεση τιμή του συνόλου λέξεων του Global TALES στα κορίτσια είναι σημαντικά υψηλότερη της αντίστοιχης τιμής στα αγόρια. Επιπλέον στον Πίνακα 3, στις ποσοτικές μεταβλητές για τα κορίτσια βλέπουμε ότι ο ελάχιστος αριθμός λέξεων στις ιστορίες του MAIN είναι 36.0 και ο μέγιστος 237.0. Αντίστοιχα στο GLOBAL TALES ο ελάχιστος αριθμός λέξεων είναι 6.0 και ο μέγιστος 334.0. Ενώ στον Πίνακα 4, στις ποσοτικές μεταβλητές για τα αγόρια βλέπουμε ότι ο ελάχιστος αριθμός λέξεων στις ιστορίες του MAIN είναι 42.0 και ο μέγιστος 177.0. Αντίστοιχα στο GLOBAL TALES ο ελάχιστος αριθμός λέξεων είναι 3.0 και ο μέγιστος 92.0.

4.3 Συγκρίσεις ΟΕΚ μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

Σύγκριση τιμών μεταξύ των όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ του MAIN και του GLOBAL TALES, στα κορίτσια

Για τη σύγκριση τιμών μεταξύ των όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ του MAIN και του GLOBAL TALES στα κορίτσια, ο έλεγχος Wilcoxon signed-rank (που είναι έλεγχος κατά ζεύγη) είχε $p\text{-value}=0,005$, που είναι στατιστικά σημαντικό. Οπότε, η διάμεσος τιμή των όρων εσωτερικής κατάστασης του MAIN (στο δείγμα μας ήταν 10 λέξεις) και του GLOBAL TALES (στο δείγμα μας ήταν 36,5 λέξεις) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στους 2 πληθυσμούς. Τα αντίστοιχα περιγραφικά στατιστικά για το δείγμα μας παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 και στο Γράφημα 5.

Εικόνα 5 Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το MAIN και το Global TALES, για τα κορίτσια

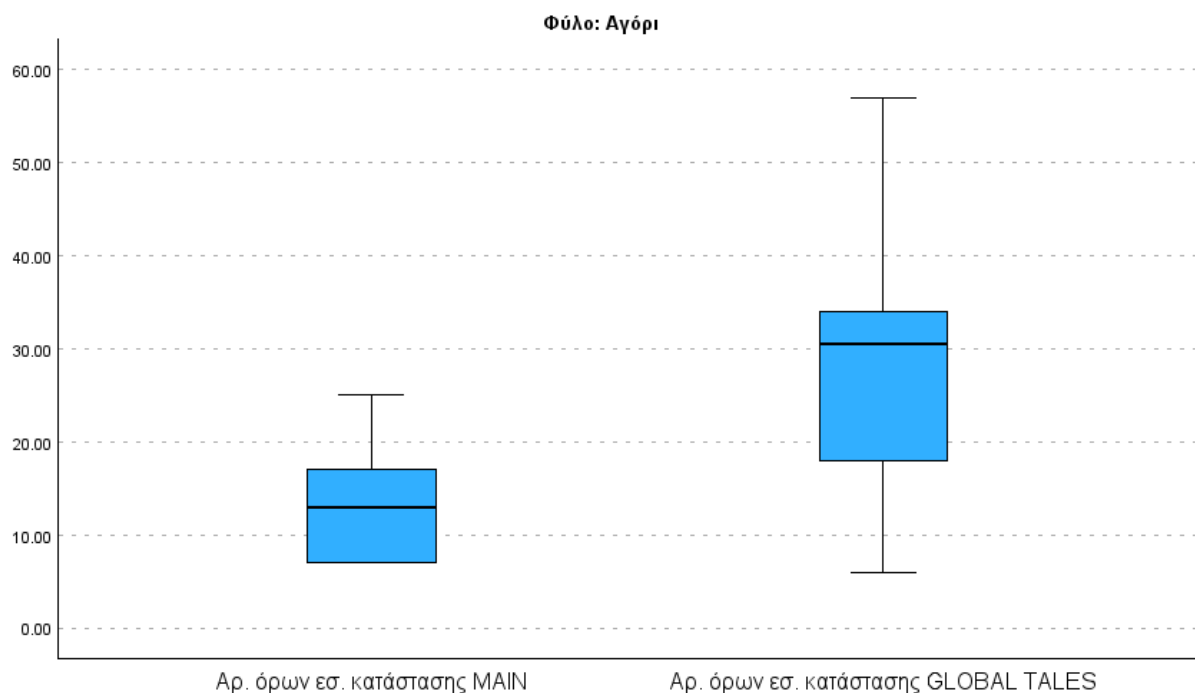


Σύγκριση τιμών μεταξύ των όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ του MAIN και του GLOBAL TALES στα αγόρια

Για τη σύγκριση τιμών μεταξύ των όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ του MAIN και του GLOBAL TALES στα αγόρια, ο έλεγχος Wilcoxon signed-rank (που είναι έλεγχος

κατά ζεύγη) είχε $p\text{-value}=0,007$, που είναι στατιστικά σημαντικό. Οπότε, η διάμεσος τιμή των όρων εσωτερικής κατάστασης του MAIN (στο δείγμα μας ήταν 13 λέξεις) και του GLOBAL TALES (στο δείγμα μας ήταν 30,5 λέξεις) διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στους 2 πληθυσμούς. Τα αντίστοιχα περιγραφικά στατιστικά για το δείγμα μας παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 και στο Γράφημα 6.

Εικόνα 6 Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το MAIN και το Global TALES, για τα αγόρια



Συγκρίσεις ΟΕΚ μεταξύ αγοριών και κοριτσιών

Παρατηρούμε στους Πίνακες 3 και 4 ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερη διάμεση τιμή (13.0) σε σχέση με τα κορίτσια (10.0) όσον αφορά τους ΟΕΚ στο MAIN. Ενώ στο GLOBAL TALES, στους ίδιους πίνακες φαίνεται ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερη διάμεση τιμή (36.5) σε σύγκριση με τα αγόρια (30.5).

Κεφάλαιο 5

5. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός του άρθρου μας ήταν να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε την ερευνητική υπόθεση που έχει τεθεί, σύμφωνα με την οποία αναμένεται ότι το μέσο μήκος αφήγησης, όταν χρησιμοποιείται το πρωτόκολλο Global TALEs, θα εμφανίζεται σημαντικά αυξημένο σε σύγκριση με το μέσο μήκος αφήγησης που λαμβάνεται με τη χορήγηση του πρωτοκόλλου MAIN. Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας για τα δύο πρωτόκολλα προκύπτουν τα εξής:

1. Για το σύνολο του δείγματος σε σχέση με τον αριθμό λέξεων συμπεραίνουμε ότι είναι μεγαλύτερος όταν οι εξεταζόμενοι αφηγούνται προσωπικά βιώματα (GLOBAL TALEs) από όταν αφηγούνται ιστορίες μέσω εικόνων (MAIN). Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι αν συγκρίνουμε την ιστορία Α και Β του MAIN με οποιοδήποτε από τα ερωτήματα του GLOBAL μεμονωμένα θα παρατηρήσουμε ότι οι πρώτες έχουν υψηλότερο αριθμό λέξεων. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει έναν παράγοντα σύγχυσης εάν δεν λάβουμε υπόψη τα συνολικά αποτελέσματα του δείγματος. Το εύρημα αυτό είναι συμβατό με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες έχουν δείξει ότι οι προσωπικές αφηγήσεις ευνοούν την παραγωγή περισσότερων λέξεων και πιο πλούσιου περιεχομένου σε σύγκριση με τις αφηγήσεις που βασίζονται σε οπτικά ερεθίσματα (Berman & Slobin, 1994). Η μελέτη των Berman και Slobin το 1994 εξετάζει πώς τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών και γλωσσών συνδέουν γεγονότα σε αφηγήσεις. Αναλύει τη δομή των αφηγήσεων σε διάφορες γλώσσες και ηλικιακές ομάδες, υπογραμμίζοντας ότι η φύση του ερεθίσματος (π.χ., προσωπική εμπειρία ή εικόνες) επηρεάζει τη σύνδεση των γεγονότων. Οι συγγραφείς διαπιστώνουν ότι τα παιδιά είναι πιο ικανά να συνδέσουν γεγονότα όταν το ερέθισμα είναι προσωπικό και συναισθηματικά φορτισμένο.
2. Όσον αφορά το MAIN, οι διάμεσες τιμές του αριθμού λέξεων για τις δύο ιστορίες (Α και Β) είναι σχεδόν ίδιες, γεγονός που υποδηλώνει ότι το είδος του οπτικού ερεθίσματος που χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο πρωτόκολλο δεν διαφοροποιεί σημαντικά την παραγωγή στο δείγμα. Στο GLOBAL TALEs η ιστορία με το μικρότερο αριθμό λέξεων ήταν αυτή που προέκυψε από την Ερώτηση 2 στην οποία οι εξεταζόμενοι κλήθηκαν να μιλήσουν για μια φορά που ένιωσαν προβληματισμένοι ή μπερδεμένοι κάτι που αντικρούεται από την έρευνα των Kraljevic , Skoric και Gabaj το 2023 οι οποίοι πήραν δείγμα από 60 παιδιά ηλικίας 7 έως 13 ετών τυπικής ανάπτυξης και χρησιμοποίησαν το πρωτόκολλο GLOBAL TALEs για να αποσπάσουν έξι προσωπικές αφηγήσεις. Βρήκαν ότι οι αποκρίσεις σε ιστορίες με αρνητικό πρόσημο είναι πολυπλοκότερες και

μεγαλύτερες σε μήκος. Ενώ η ιστορία με το μεγαλύτερο αριθμό λέξεων ήταν αυτή που προέκυψε από τη Ερώτηση 5 στην οποία οι εξεταζόμενοι κλήθηκαν να μιλήσουν για μία φορά που είχαν ένα πρόβλημα και έπρεπε να το λύσουν.

3. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα κορίτσια παράγουν περισσότερες λέξεις, περίπου τις διπλάσιες στο GLOBAL TALES σε αντίθεση με το MAIN. Στο MAIN ο αριθμός των λέξεων στις δύο ιστορίες δεν έχει σημαντική απόκλιση με τα Μωρά - Πουλάκια να ξεπερνούν τα Μωρά-Κατσικάκια, σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του συνόλου. Η ανάλυση των επιμέρους ιστοριών του GLOBAL TALES δείχνει ότι η Ερώτηση 6 στην οποία οι εξεταζόμενοι κλήθηκαν να μιλήσουν για μια φορά που τους συνέβη κάτι και ήταν πολύ σημαντικό, είχε τη μικρότερη παραγωγή λέξεων, ενώ η Ερώτηση 5 την υψηλότερη όπως και στο σύνολο.
4. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα αγόρια παράγουν περισσότερες λέξεις, στο GLOBAL TALES σε αντίθεση με το MAIN. Στο MAIN ο αριθμός των λέξεων στις δύο ιστορίες δεν έχει σημαντική απόκλιση με τα Μωρά -Κατσικάκια να ξεπερνούν τα Μωρά-Πουλάκια, όπως στα αποτελέσματα του συνόλου. Η ανάλυση των επιμέρους ιστοριών του GLOBAL TALES δείχνει ότι οι Ερωτήσεις 2 και 6 είχαν τη μικρότερη παραγωγή λέξεων, ενώ η Ερώτηση 4 στην οποία οι εξεταζόμενοι κλήθηκαν να μιλήσουν για μια φορά που ένιωσαν περήφανοι για τον εαυτό τους, την υψηλότερη. Κάτι που επίσης, αντικρούεται από την έρευνα των Kraljevic, Skoric και Gabaj το 2023 που αναφέρθηκε παραπάνω.
5. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι τα κορίτσια παράγουν περισσότερες λέξεις από τα αγόρια, τόσο στις αφηγήσεις του MAIN όσο και σε αυτές του GLOBAL TALES. Συγκεκριμένα, η διάμεση τιμή λέξεων στο MAIN για τα κορίτσια είναι υψηλότερη σε σχέση με τα αγόρια, ενώ η διαφορά γίνεται ακόμα πιο εμφανής στο GLOBAL TALES, όπου τα κορίτσια εμφανίζουν σχεδόν διπλάσιο μέσο αριθμό λέξεων. Έτσι, παρατηρείται μεγαλύτερη διακύμανση στον αριθμό λέξεων στις αφηγήσεις του πρωτοκόλλου GLOBAL TALES σε σχέση με το MAIN, τόσο στα κορίτσια όσο και στα αγόρια. Αυτό δείχνει ότι οι προσωπικές αφηγήσεις προσφέρουν μεγαλύτερη ευκαιρία για ανάπτυξη λόγου, ενώ οι ιστορίες μέσω εικόνων περιορίζουν την έκταση της παραγωγής λόγου, πιθανώς λόγω του προκαθορισμένου περιεχομένου και της περιορισμένης αφηγηματικής ελευθερίας. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερη αφηγηματική παραγωγή και ποικιλία, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για προσωπικές αφηγήσεις, ενώ τα αγόρια παράγουν λιγότερο εκτενείς αφηγήσεις σε όλες τις συνθήκες. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με μελέτες που έχουν

καταγράψει ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές στις αφηγήσεις αγοριών και κοριτσιών (Reilly, 1992; Nicoladis & Jiang, 2018).

6. Η ανάλυση των όρων εσωτερικής κατάστασης δείχνει ότι οι αφηγήσεις του GLOBAL TALES περιέχουν σημαντικά περισσότερους OEK σε σύγκριση με τις ιστορίες του MAIN, τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ανά φύλο. Αυτό υποδηλώνει ότι οι προσωπικές αφηγήσεις προάγουν μεγαλύτερη έκφραση εσωτερικών σκέψεων και συναισθημάτων σε σχέση με την αφήγηση μέσω εικόνων, όπου οι ιστορίες έχουν πιο περιορισμένο περιεχόμενο και προκαθορισμένη δομή.
7. Παράλληλα, παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των φύλων: στο MAIN, τα αγόρια φαίνεται να χρησιμοποιούν ελαφρώς περισσότερους OEK από τα κορίτσια, ενώ στο GLOBAL TALES η τάση αντιστρέφεται, με τα κορίτσια να παρουσιάζουν υψηλότερη χρήση OEK. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην έκφραση συναισθημάτων και εσωτερικών καταστάσεων όταν αφηγούνται προσωπικές εμπειρίες, ενώ τα αγόρια ίσως να διευκολύνονται περισσότερο από το δομημένο υλικό για να εντάξουν τέτοιους όρους στην αφήγηση. Επιπλέον αυτό θα συμφωνούσε με την έρευνα των Tenenbaum, Ford και Alkhedairy (2010) όπου οι ερευνητές εξέτασαν πώς διαφοροποιείται η χρήση συναισθηματικής γλώσσας και το στυλ επικοινωνίας μεταξύ κοριτσιών και αγοριών κατά την αφήγηση ιστοριών. Συμμετείχαν 144 παιδιά ηλικίας περίπου 6 ετών και 8 μηνών (80 κορίτσια και 64 αγόρια). Τα παιδιά κλήθηκαν να αφηγηθούν μια ιστορία από ένα βιβλίο χωρίς λόγια. Οι ερευνητές βρήκαν ότι τα κορίτσια χρησιμοποίησαν σημαντικά περισσότερες συναισθηματικές λέξεις σε σχέση με τα αγόρια. Επιπλέον, τα κορίτσια είχαν πιο συνεργατικό ύφος στην επικοινωνία τους, ενώ τα αγόρια έτειναν σε πιο «ανταγωνιστικές» στρατηγικές. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι ήδη από την προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία τα κορίτσια φαίνεται να είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην έκφραση συναισθημάτων και εσωτερικών καταστάσεων όταν αφηγούνται ιστορίες, γεγονός που υποδηλώνει διαφορετικές κοινωνικοποιητικές εμπειρίες και πιθανές πολιτισμικές επιρροές στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας.

Άρα, επιβεβαιώνουμε την ερευνητική υπόθεση που αναφέρει ότι όταν χρησιμοποιείται το πρωτόκολλο GLOBAL TALES το μέσο μήκος αφήγησης θα είναι σημαντικά αυξημένο, σε σύγκριση με το MAIN τόσο στο σύνολο του δείγματος όσο και ξεχωριστά ανά φύλο.

5.2 Περιορισμοί και αδύναμα σημεία της μελέτης

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς και αδύναμα σημεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Πρώτον, το δείγμα ήταν σχετικά μικρό και προήλθε από συγκεκριμένες περιοχές, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των συμπερασμάτων σε όλο τον πληθυσμό των παιδιών στην Ελλάδα. Δεύτερον, υπάρχει περιορισμένη βιβλιογραφία που συγκρίνει προσωπικά αφηγήματα με αφηγήματα μέσω οπτικοποιημένου υλικού, δυσχεραίνοντας την ερμηνεία και τη σύγκριση των ευρημάτων με προηγούμενες έρευνες.

Επιπλέον, η μελέτη εστίασε κυρίως σε ποσοτικά χαρακτηριστικά των αφηγήσεων, όπως αριθμό λέξεων, μέσο μήκος αφηγήματος και ΟΕΚ, χωρίς να εξετάσει σε βάθος ποιοτικά στοιχεία όπως αφηγηματική συνοχή, δομή ή συναισθηματική ένταση, τα οποία θα μπορούσαν να προσφέρουν περαιτέρω πληροφορίες για τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών.

Τέλος, η φύση των ιστοριών και των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν μπορεί να επηρέασε την παραγωγή λόγου, ενώ οι διαφορές φύλου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών απαιτούν προσεκτική ερμηνεία, καθώς φαίνεται ότι επηρεάζουν την έκταση και την ποικιλία των αφηγήσεων.

5.3 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε σε μονόγλωσσα παιδιά ηλικίας 5–6 ετών τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε άλλες ηλικιακές ομάδες ή σε παιδιά με διαφορετικά γλωσσικά ή αναπτυξιακά χαρακτηριστικά. Βάσει αυτών, προτείνονται οι εξής κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα:

1. **Διεύρυνση ηλικιακού φάσματος:** Να εξεταστούν παιδιά διαφορετικών ηλικιών για να παρακολουθηθεί η εξέλιξη των προσωπικών αφηγήσεων και του μέσου μήκους αφηγήματος σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες.
2. **Σύγκριση με δίγλωσσα ή πολύγλωσσα παιδιά:** Η εφαρμογή του GLOBAL TALES και του MAIN σε παιδιά με διαφορετική γλωσσική εμπειρία θα μπορούσε να προσφέρει πληροφορίες για τις επιδράσεις της δίγλωσσης ή πολύγλωσσης ανάπτυξης στην παραγωγή προσωπικών αφηγήσεων.
3. **Ποιοτικά χαρακτηριστικά αφηγήσεων:** Εκτός από τον αριθμό λέξεων και το μέσο μήκος αφηγήματος, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν αφηγηματική

συνοχή, συναισθηματική έκφραση και δομή των ιστοριών, για πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων.

4. **Εφαρμογή σε παιδιά με γλωσσικές ή αναπτυξιακές δυσκολίες:** Η χρήση των εργαλείων σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές, ακουστική δυσκολία ή άλλες κλινικές καταστάσεις μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη εξατομικευμένων παρεμβάσεων.
5. **Διεύρυνση γεωγραφικού και κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου:** Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν δείγματα από διαφορετικές περιοχές και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, για να εξεταστούν πιθανές διαφοροποιήσεις στην παραγωγή αφηγήσεων.
6. **Διαχρονική παρακολούθηση:** Η μελέτη της εξέλιξης των αφηγήσεων σε διαδοχικά χρονικά σημεία (π.χ. μετά από ένα εξάμηνο) θα μπορούσε να αναδείξει την ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων και των ΟΕΚ σε βάθος χρόνου.
7. **Σύγκριση με άλλα εργαλεία αξιολόγησης:** Η αντιπαραβολή των αποτελεσμάτων του GLOBAL TALES και του MAIN με άλλα πρότυπα ή με ψηφιακά εργαλεία θα μπορούσε να αξιολογήσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία των εργαλείων σε διαφορετικά περιβάλλοντα.

Με αυτές τις κατευθύνσεις, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να ενισχύσει την κατανόηση των προσωπικών αφηγήσεων των παιδιών και να προτείνει πιο αποτελεσματικά εργαλεία αξιολόγησης και παρέμβασης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πληροφορίες για τους μαθητές/γονείς

1. Όνομα και Επώνυμο μαθητή _____

2. Ημερομηνία γέννησης _____

3. Πηγαίνει το παιδί σας στο δημοτικό σχολείο;

☐ Ναι
Από _____ (έτος, μήνας)

☐ Όχι

Αν ναι σε τι είδους σχολείο;

-για δίγλωσσα= το μάθημα γίνεται και στα
Ελληνικά και στα Αλβανικά

-για μονόγλωσσα = όπου το μάθημα
γίνεται στα Αλβανικά

- για μονόγλωσσα = όπου το μάθημα
γίνεται στα Ελληνικά

4. Σε ποια χώρα γεννήθηκε το παιδί σας;

☐ Αλβανία ☐ Ελλάδα ☐ Σε άλλη χώρα
ποια: _____

5. Από πότε ζει στην Ελλάδα το παιδί σας;

_____ (έτος, μήνας)

6. Σειρά γέννησης του παιδιού (σε σχέση με τα αδέρφια του)

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ Γράψτε τον αριθμό

7. Πόσο χρονών είπε το παιδί σας τις πρώτες του λέξεις;

_____ χρονών _____ μηνών

8. Ανησυχήσατε ποτέ για τη γλωσσική ικανότητα του παιδιού σας;

☐ Όχι ☐ Ναι, πείτε το λόγο -

9. Έχει κάποιος από την οικογένεια σας μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες στη χρήση
της γλώσσας;

- ☐ Όχι ☐ Ναι, ποιος-α; -

Π.χ. μητέρα, πατέρας, αδέρφια

10. Είχε ποτέ το παιδί σας προβλήματα ακοής;

Βαρηκοΐα

Συχνές λοιμώξεις/ πόνους στα αυτιά

- ☐ Όχι
☐ Ναι

- ☐ Όχι
☐ Ναι, πόσο συχνά; _____
☐ Κοχλιακό εμφύτευμα)

11. Κατά τη γνώμη σας, το παιδί σας έχει καλή ακοή;

- ☐ Όχι ☐ Ναι

	Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα;	Ποια είναι η δεύτερη γλώσσα σας;	Ποιες άλλες γλώσσες μιλάτε;	Πόσο καιρό ζείτε στην Ελλάδα;	Μόρφωση/ Εκπαίδευση	Απασχόληση
Μητέρα/ Γονιός 1						
Πατέρας/ Γονιός 2						

13. Σε ποια γλώσσα μιλάτε στο παιδί σας;

Μητέρα/ Γονιός 1

Πατέρας/ Γονιός 1

- ☐ Στα Αλβανικά
☐ Στα Ελληνικά
☐ Και στα Αλβανικά και στα Ελληνικά
☐ Σε άλλη γλώσσα, πείτε σε ποια _____

- ☐ Στα Αλβανικά
☐ Στα Ελληνικά
☐ Και στα Αλβανικά και στα Ελληνικά
☐ Σε άλλη γλώσσα, πείτε σε ποια _____

14. Ποιες γλώσσες μιλάει το παιδί σας;

- ☐ Αλβανικά: ☐ Ελληνικά: ☐ Άλλες, πείτε ποιες: _____

15. Ποιες γλώσσες ακούει/ μιλάει το παιδί σας καθημερινά;

- ☐ Αλβανικά: ☐ Ελληνικά: Άλλες, πείτε ποιες: _____

16. Σε ποια ηλικία ήρθε το παιδί σας σε επαφή με τα Ελληνικά;

- ☐ Από τη γέννηση του ☐ Πριν την ηλικία των 3 ετών
☐ Πριν την ηλικία του 1 έτους ☐ Από την ηλικία των _____
☐ Πριν την ηλικία των 2 ετών

17. Το παιδί σας ακούει/ μιλάει /διαβάζει Ελληνικά ☐ στο σχολείο ☐ από τη τηλεόραση/ υπολογιστή/ βιβλία ☐ όταν βρίσκεται με φίλους του ☐ αλλού _____ ☐ όταν βρίσκεται με τα αδέρφια/ γονείς/ συγγενείς του				
18. Πόσο συχνά επικοινωνεί το παιδί σας στις διάφορες γλώσσες κάθε μέρα (σε όλες του τις δραστηριότητες).				
Στα Ελληνικά	Στα Αλβανικά	Σε άλλες γλώσσες		
☐ 25%	☐ 25%	☐ 25%		
☐ 50%	☐ 50%	☐ 50%		
☐ 75%	☐ 75%	☐ 75%		
☐ 100%	☐ 100%	☐ 100%		
19. Υπολογίστε τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού σας σημειώνοντάς Χ, στο κατάλληλο τετράγωνο.				
Πολύ καλά	Αρκετά καλά	Όχι καλά	Καθόλου	
Πόσο καλά καταλαβαίνει το παιδί σας τα Αλβανικά;				
Πόσο καλά καταλαβαίνει το παιδί σας τα Ελληνικά;				
Πόσο καλά μιλάει το παιδί σας τα Αλβανικά;				
Πόσο καλά μιλάει το παιδί σας τα Ελληνικά;				
20. Κατά τη γνώμη σας, ποια γλώσσα μιλάει καλύτερα το παιδί σας;				
☐ Τα Αλβανικά ☐ Τα Ελληνικά ☐ Άλλη γλώσσα,,τα _____				
21. Κατά τη γνώμη σας, το παιδί σας προτιμάει κάποια από τις γλώσσες που μιλάει;				
☐ Όχι ☐ Ναι, πείτε ποια _____				
22. Παρακαλώ, υποδείξτε τη συχνότητα με την οποία το παιδί σας κάνει τις ακόλουθες δραστηριότητες τον τελευταίο μήνα				
Στην μητρική του/της γλώσσα (Γ1)		Στη δεύτερή του/της γλώσσα (Γ2)		

	Ποτέ	Δύο φορές το μήνα	Μία ή δύο φορές τον μήνα	Σχεδόν κάθε μέρα	Ποτέ	Δύο φορές το μήνα	Μία ή δύο φορές τον μήνα	Σχεδόν κάθε μέρα
Λέει ιστορίες								
Διαβάζει βιβλία								
Ακούει τραγούδια ή τραγουδάει								
Παρακολουθεί τηλεόραση/ DVD/Ταινίες/παιχνίδια στον υπολογιστή								

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗ, Γ. Δ. (2004). *Λεξικό για το σχολείο & το γραφείο*. ΚΕΝΤΡΟ ΛΕΞΙΚΟΛΟΓΙΑΣ Ε.Π.Ε.
2. ΠΑΡΙΣΗΣ, Ι., & ΠΑΡΙΣΗΣ, Ν. (2015). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. ΟΕΔΒ (ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ), ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ- ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
3. Τσιμπλή, Ι.-Μ., Περιστέρη, Ε., & Ανδρέου, Μ. (2020). Μελέτη της παραγωγής κλιτικών αντωνυμιών σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 20(3), 302. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23543
4. Antoniou, F., Alkhadim, G., Mouzaki, A., & Simos, P. (2022). A psychometric analysis of raven's colored progressive matrices: Evaluating guessing and carelessness using the 4pl item response theory model. *Journal of Intelligence*, 10(1), 6. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010006>
5. Berman, R., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Taylor and Francis.
6. Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7(2), 235–261. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002610>
7. Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906–921. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.6.906>
8. Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning* (10. print). Harvard Univ. Press.
9. Chiarella, S. S., Kristen, S., Poulin-Dubois, D., & Sodian, B. (2013). Concurrent relations between perspective-taking skills, desire understanding, and internal-state vocabulary. *Journal of Cognition and Development*, 14(3), 480–498. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.689390>

10. Crystal, D. (1969). *Prosodic systems and intonation in English*. Cambridge U.P.
11. Ferman, S., & Kavar, K. (2023). Tele-Assessment of Oral Personal Narratives in Arabic- and Hebrew-Speaking Children Using the Global TALES Protocol. *Folia phoniatrica et logopaedica : official organ of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP)*, 75(6), 456–469.
<https://doi.org/10.1159/000533833>
12. Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Εκδόσεις Πατάκη.
13. Gagarina N., K., Kunnari S., T., & Valimaa T., B. (2012). *Multilingual assessment instrument for narratives (Main)*.
14. Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2015). 9. Assessment of narrative abilities in bilingual children. In S. Armon-Lotem, J. De Jong, & N. Meir (Επιμ.), *Assessing Multilingual Children* (σελ. 243–276). Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781783093137-011>
15. Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155.
<https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
16. Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889–904. <https://doi.org/10.1037/a0039274>
17. Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123–147.
<https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
18. Hashmi, S., Vanderwert, R. E., Paine, A. L., & Gerson, S. A. (2022). Doll play prompts social thinking and social talking: Representations of internal state

language in the brain. *Developmental Science*, 25(2), e13163.

<https://doi.org/10.1111/desc.13163>

19. Hoff, E. (2014). *Language development* (5. ed., internat. ed). Wadsworth, Cengage Learning.
20. Hržica, G., & Kraljević, J. K. (2020b). The Croatian adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 37–44. <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.555>
21. Hughes, C., Lecce, S., & Wilson, C. (2007). “Do you know what I want?” Preschoolers’ talk about desires, thoughts and feelings in their conversations with sibs and friends. *Cognition & Emotion*, 21(2), 330–350.
<https://doi.org/10.1080/02699930600551691>
22. 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 school-age children’s narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177–191.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/017\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/017))
23. Kristen, S., Chiarella, S., Sodian, B., Aureli, T., Genco, M., & Poulin-Dubois, D. (2014). Crosslinguistic developmental consistency in the composition of toddlers’ internal state vocabulary: Evidence from four languages. *Child Development Research*, 2014, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2014/575142>
24. Kristen, S., Sodian, B., Licata, M., Thoermer, C., & Poulin-Dubois, D. (2012). The development of internal state language during the third year of life: A longitudinal parent report study. *Infant and Child Development*, 21(6), 634–645.
<https://doi.org/10.1002/icd.1767>
25. Kuvač Kraljević, J., Matić Škorić, A., & Gabaj, M. (2023). Personal narratives of school-age children: A cross-sectional developmental study. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 412–430.
<https://doi.org/10.1159/000533399>

26. Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 868–882.
<https://doi.org/10.1044/jshr.3605.868>
27. Liu, H., Hsu, C., Tsai, C., Spencer, L., Weiler, B., & Guo, L. (2025b). Using the Multilingual Assessment Instrument for Narratives for Evaluating Language Skills in Mandarin-Speaking Children at Early School ages: Initial Validity. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 1–18.
https://doi.org/10.1044/2025_lshss-24-00150
28. Maviş, İ., & Yaşar-Gündüz, E. (2023b). Evaluating the Personal Narrative Skills of Monolingual Turkish-Speaking 7- and 10-Year-Old Children with Typical Development through Global TALES: A Pilot Study. *Folia Phoniatrica Et Logopaedica*, 75(6), 382–392. <https://doi.org/10.1159/000533292>
29. McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45–56.
<https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
30. McDermott, H. R., Prelock, P. A., & Brien, A. R. (2020). Mental state expression during peer play: A comparison of typically developing children and children with autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 35(2), 108–117.
<https://doi.org/10.1177/1088357620902483>
31. Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (14th printing). Cambridge Univ. Press.
32. Nicoladis, E., & Jiang, Z. (2018). Language and cognitive predictors of lexical selection in storytelling for monolingual and sequential bilingual children. *Journal of Cognition and Development*, 19(4), 413–430.
<https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1483370>
33. Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & De Sá, A. B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers'

- oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
34. Odden, D. (2005). What is phonology? In *Introducing phonology* (pp. 1–18). Cambridge University Press.
 35. OWENS, R. E. (2016). Γλωσσικές διαταραχές μια πρακτική προσέγγιση στην αξιολόγηση και την παρέμβαση. GOTSIS.
 36. Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0608-6>
 37. Reilly, J. (1992). How to tell a good story: The intersection of language and affect in children’s narratives. *Journal of Narrative and Life History*, 2(4), 355–377. <https://doi.org/10.1075/jnlh.2.4.04how>
 38. Scionti, N., Zampini, L., & Marzocchi, G. M. (2023). The relationship between narrative skills and executive functions across childhood: A systematic review and meta-analysis. *Children*, 10(8), 1391. <https://doi.org/10.3390/children10081391>
 39. Searle, J. R. (2014). The structure and functions of language. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 36(1), 27–40. <https://doi.org/10.2478/slgr-2014-0001>
 40. Shatz, M., Wellman, H. M., & Silber, S. (1983). The acquisition of mental verbs: A systematic investigation of the first reference to mental state. *Cognition*, 14(3), 301–321. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90008-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90008-2)
 41. Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp. 53–119). Ablex.
 42. Sutton, A., & Trudeau, N. (2007). Nos bouts de choux: Linguistes en herbe. *médecine/sciences*, 23(11), 934–938. <https://doi.org/10.1051/medsci/20072311934>
 43. Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2006). Mother and infant talk about mental states relates to desire language and emotion understanding. *Child*

Development, 77(2), 465–481. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00882.x>

44. Tenenbaum, H. R., Ford, S., & Alkhedairy, B. (2010). Telling stories: Gender differences in peers' emotion talk and communication style. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(4), 707–721. <https://doi.org/10.1348/2044-835X.002003>
45. Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040505036>
46. Welliver, M. E., Davidson, A. J., & Mccrary, A. (2023). Developmental differences in reported speech and internal state language in preschoolers' personal narratives. *Journal of Child Language*, 51(2), 385–410. <https://doi.org/10.1017/S0305000923000168>
47. Wellman, H. M. (1992). *The child's theory of mind* (1. MIT Pr. paperback ed). MIT Press.
48. Westerveld, M. F., Lyons, R., Nelson, N. W., Chen, K. M., Claessen, M., Ferman, S., Fernandes, F. D. M., Gillon, G. T., Kavar, K., Kuvač Kraljević, J., Petinou, K., Theodorou, E., Tumanova, T., Vogandroukas, I., Westby, C., & on behalf the Global TALES Consortium. (2022). Global TALES feasibility study: Personal narratives in 10-year-old children around the world. *PLOS ONE*, 17(8), e0273114. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273114>

