



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 4-5 ΕΤΩΝ»**

Ελένη Ευαγγελινού 1236

Μαρία Παπαδοπούλου 1297

Ειρήνη Ταρασίδου 1318

Υπεύθυνη καθηγήτρια: Βασιλική Ζαροκανέλλου

Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος 2025

**THE INFLUENCE OF THE NARRATIVE TASK ON THE
LENGTH OF NARRATIVES AND THE PRODUCTION
OF INTERNAL STATE TERMS IN TYPICALLY
DEVELOPING CHILDREN AGED 4-5 YEARS**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, (ημ. Παρουσίασης)

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Υπεύθυνη καθηγήτρια

Βασιλική Ζαροκανέλλου,

Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας

2. Μέλος επιτροπής

Αλέξανδρος Γρυπάρης,

Επίκουρος καθηγητής, Τμήμα Λογοθεραπείας

3. Μέλος επιτροπής

Νεραντζίνη Μιχαέλα,

Επίκουρη καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος

Ναυσικά Ζιάβρα

Πρόεδρος Τμήματος Λογοθεραπείας

© Ευαγγελινού, Ελένη, 2025.

© Παπαδοπούλου, Μαρία, 2025.

© Ταρασίδου, Ειρήνη, 2025.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μας 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.

Ευαγγελινού Ελένη Παπαδοπούλου Μαρία

Ταρασίδου Ειρήνη

Υπογραφή

Υπογραφή

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια, την στήριξη και την συμπαράσταση σημαντικών ατόμων από την πρώτη στιγμή που αναλάβαμε αυτό το έργο.

Έτσι λοιπόν, θα θέλαμε αρχικά να ευχαριστήσουμε θερμά την υπεύθυνη καθηγήτρια μας κα. Ζαροκανέλλου Βασιλική για την πολύτιμη βοήθεια της, τις συμβουλές της και την ατέρμονη υπομονή της στις πολυάριθμες απορίες μας, καθώς επίσης και για την επιμονή της ώστε να φέρουμε εις πέρας την συγκεκριμένη ερευνητική εργασία. Ένα ακόμη ευχαριστώ οφείλουμε στον καθηγητή μας κ. Γρυπάρη Αλέξανδρο για την άμεση ανταπόκριση του και τη συμβολή του στην στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας.

Ειδικές ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς και όλο το προσωπικό των νηπιαγωγείων για την πολύτιμη βοήθεια τους κατά τη διάρκεια συλλογής του δείγματος. Ευχαριστούμε θερμά τους γονείς των παιδιών που πήραν μέρος στο δείγμα μας, διότι χωρίς την άδεια τους δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί αυτή η έρευνα.

Τέλος, απευθύνουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ στις οικογένειες μας για την αμέριστη βοήθεια, την στήριξη και την συμπαράσταση τους καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μας αλλά και των σπουδών μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση της επίδρασης των δοκιμασιών αφήγησης στο μήκος των αφηγήσεων και στην παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης. Σκοπός της είναι να συγκρίνει τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών, εξετάζοντας την παραγωγικότητα - μέσο μήκος αφηγήσεων σε λέξεις - και τον αριθμό των όρων εσωτερικής κατάστασης μεταξύ των δύο πρωτοκόλλων αφήγησης MAIN (Τσιμπλή, Ανδρέου & Περιστέρη, 2020) και Global Tales (Θεοδώρου και λοιποί, 2023). Για την ένταξη των συμμετεχόντων στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ανιχνευτικό εργαλείο Raven's Educational (Σιδερίδης και λοιποί, 2015) για λεκτικές και μη λεκτικές μετρήσεις της γενικής νοητικής ικανότητας των παιδιών. Κριτήριο συμμετοχής αποτέλεσε οι δείκτες πρακτικής και λεκτικής νοημοσύνης να βαθμολογηθούν με πάνω από 70. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 20 παιδιά ηλικίας 4,0 - 4,11 ετών, χωρισμένα σε δύο ομάδες παρόμοιες ως προς το φύλο. Τα παιδιά ήταν τυπικής ανάπτυξης και μονόγλωσσα με μητρική την ελληνική γλώσσα. Τους χορηγήθηκαν με τυχαία σειρά το πρωτόκολλο MAIN - διήγηση μέσω εικόνων - και το πρωτόκολλο GLOBAL TALES - 6 ερωτήσεις/προτροπές. Τέλος, έγινε περιγραφική και συμπερασματολογική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, με κύριο εύρημα ότι η παραγωγή των όρων εσωτερικής κατάστασης σε όλο το δείγμα ήταν μεγαλύτερη στα αφηγήματα του πρωτοκόλλου GLOBAL TALES σε σύγκριση με αυτά του πρωτοκόλλου MAIN.

Λέξεις - κλειδιά : όροι εσωτερικής κατάστασης, αφήγημα, αυτοβιογραφικό αφήγημα, μήκος παραγόμενου αφηγήματος

ABSTRACT

This research paper focuses on the influence of narrative challenges on the length of the narrations and the production of internal state terms. Its aim is to compare the children's narrative skills, by examining the productivity - average word length of narrations - and the number of internal state definitions, between two narrative protocols, MAIN (Tsimpli, Andreou & Peristeri, 2020) and Global Tales (Theodorou and others, 2023). The evaluation of the participants in this research was carried out using Raven's Educational detector (Sideridis and others, 2015) for verbal and non verbal measurements of the children's general cognitive ability. An admission criterion was a score higher than 70 in measuring the functional and verbal intelligence. The research sample consists of 20 children at the age of 4,0 - 4,11, divided into two similar gender-based teams. The children were normally developed and unilingual with Greek as their mother tongue. They were given protocol MAIN - picture narration - and protocol GLOBAL TALES - 6 questions/prompts - with random order. Finally, a descriptive and conclusive statistic analysis of the results was made, the main finding being that the production of internal state terms for the whole sample was bigger in the narrative protocol GLOBAL TALES than the one in the protocol MAIN.

Keywords: internal state terms, narrative, personal narrative, length of narrative produced

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ.....	5
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ABSTRACT.....	8
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	13
1.1 Εισαγωγή.....	13
1.2 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας.....	15
1.3 Σημαντικότητα της Μελέτης.....	17
1.4 Ευρετήριο όρων.....	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	19
2.1. Το γλωσσικό σύστημα.....	19
2.1.1 Φωνητική-Φωνολογία.....	20
2.1.2. Μορφολογία.....	21
2.1.3. Σύνταξη.....	21
2.1.4 Σημασιολογία.....	21
2.1.5. Πραγματολογία.....	22
2.2. Η γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	23
2.2.1. Φωνολογική ανάπτυξη.....	23
2.2.2 Λεξιλογική ανάπτυξη.....	25
2.2.3. Μορφολογική και συντακτική ανάπτυξη.....	27
2.2.4. Πραγματολογική ανάπτυξη.....	28
2.3 Όροι Εσωτερικής Κατάστασης (Internal State Terms) - Η κατάκτηση από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας.....	30
2.4 Η ανάπτυξη των αφηγημάτων στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας.....	34
2.4.1. Ο αφηγηματικός λόγος.....	34
2.4.2. Είδη αφηγημάτων.....	35
2.4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το μήκος αφηγήματος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΣ.....	42
3.1 Οι συμμετέχοντες.....	42
3.2 Εργαλεία.....	42
3.2.1 Raven's Educational (Σιδερίδης και λοιποί, 2015).....	42

3.2.2 Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Τσιμπλή, Ανδρέου & Περιστέρη, 2020)	44
3.2.3 Global TALEs (Talking About Lived Experiences in Stories) protocol (Θεοδώρου και λοιποί, 2023).....	45
3.3 Διαδικασία	47
3.4 Στατιστική ανάλυση δεδομένων.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	50
4.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	50
4.2 Παραγωγικότητα και Χρήση Όρων Εσωτερικής Κατάστασης Συμμετεχόντων	51
4.2.1 Επίδοση όλου του δείγματος στα δύο πρωτόκολλα σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.....	51
4.2.2 Επίδοση των κοριτσιών στα δύο πρωτόκολλα αφηγημάτων σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.	54
4.2.3 Επίδοση των αγοριών στα δύο πρωτόκολλα αφηγημάτων σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	60
5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	60
5.2 Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	62
Ξένη Βιβλιογραφία.....	63

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ηλικίες κατάκτησης των συμφώνων της Ελληνικής γλώσσας.....	23
Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά του φύλου	50
Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών σε όλο το δείγμα	52
Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα κορίτσια	55
Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα αγόρια	58

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: . Θηκόγραμμα του σύνολου λέξεων για το main και το global tales, για όλο το δείγμα	53
Γράφημα 2: Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το main και το global tales, για όλο το δείγμα.....	53
Γράφημα 3: Θηκόγραμμα του σύνολου λέξεων για το main και το global tales, για τα κορίτσια	56
Γράφημα 4: Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το main και το global tales, για τα κορίτσια	56
Γράφημα 5: Θηκόγραμμα του σύνολου λέξεων για το main και το global tales, για τα αγόρια	59
Γράφημα 6: Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το main και το global tales, για τα αγόρια	59

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί μια βασική βιολογική λειτουργία του ανθρώπου η οποία εξελίσσεται και ωριμάζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του (Lennenberg, 1967; Chomsky, 1966). Σύμφωνα με την ASHA (1982) ως γλώσσα ορίζεται ένα σύνθετο και δυναμικό σύστημα συμβατικών συμβόλων που χρησιμοποιείται με διαφορετικούς τρόπους για σκέψη και επικοινωνία. Η γλώσσα στηρίζεται στο μοντέλο των Bloom & Lahey (1978), το οποίο δομείται σε 3 επίπεδα που αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν στον τελικό σχηματισμό του γλωσσικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, το γλωσσικό σύστημα έχει τρισδιάστατη μορφή και αποτελείται από τη Μορφή, το Περιεχόμενο και τη Χρήση.

Βασιζόμενοι στο επίπεδο της Χρήσης που ταυτίζεται με την Πραγματολογία, οι άνθρωποι επικοινωνούν μεταξύ τους σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια και για συγκεκριμένους σκοπούς με βασικό στόχο την αλληλεπίδραση (Ράλλη, 2019, σ.36). Έτσι, τα παιδιά αναπτύσσουν, μεταξύ άλλων, την ικανότητα τους να αφηγούνται γεγονότα μέσα στην οικογένεια τους, στο δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν (Ράλλη, 2019, σ.267). Ο αφηγηματικός λόγος, λοιπόν, σύμφωνα με τον Labov (1972) και τον Genette (1980) αναφέρεται στην παρουσίαση γεγονότων, πραγματικών ή φανταστικών, σε χρονολογική σειρά με σχέση σύνδεσης και νοήματος. Όπως σημειώνουν οι Κανέλλου και συν. (2016), απαιτεί κατανόηση μεγαλύτερων γλωσσικών ενοτήτων, τη διατήρηση του θέματος της αφήγησης καθώς και αξιοποίηση της γνώσης για τον κόσμο (Boudreau, 2008; Humphries et al., 2004).

Η έκθεση των παιδιών σε αφηγήσεις αρχίζει από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης και ο σχηματισμός απλών αφηγήσεων ξεκινά ήδη από τα 2 έτη ζωής. Με την πάροδο

του χρόνου αρχίζουν να καταλαβαίνουν και να σχηματίζουν γνώμη για το πώς νιώθουν, τι σκέφτονται και τι κάνουν οι άνθρωποι ή οι ήρωες στις ιστορίες (Bruner, 1990; Ochs & Capps, 2001). Μέχρι τα 6 έτη, τα παιδιά είναι ικανά να πραγματοποιούν αφηγήσεις με αιτιολογικές συνδέσεις. Από την ηλικία αυτή και μετά συνεχίζουν να καλλιεργούν και να διευρύνουν αυτή την ικανότητα (Ράλλη, 2019, σ.265). Οι αφηγήσεις τους μπορεί να είναι αυθόρμητες ή καθοδηγούμενες και να σχετίζονται είτε με φανταστικά γεγονότα είτε με προσωπικές τους εμπειρίες (Curenton & Lucas, 2007; Westerveld, Gillon, & Moran, 2008). Οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν το μήκος της αφήγησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι το φύλο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το είδος της δοκιμασίας (Μπανιώτη, 2019, σ.38). Τέλος, το πλαίσιο και οι οδηγίες της αφήγησης παίζουν σημαντικό ρόλο στο αποτέλεσμα (Peña et al., 2006).

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι αφηγήσεις αποκτούν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις σχέσεις καθώς επιτρέπουν την έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και προθέσεων (Bruner, 1990; Ochs & Capps, 2001). Μέσα από την αφήγηση, τα παιδιά δεν μεταφέρουν μόνο γεγονότα, αλλά καλλιεργούν στρατηγικές για να διατηρούν το ενδιαφέρον των ακροατών και να κατανοούν πως σκέφτονται ή βλέπουν τα πράγματα οι άλλοι (Bruner, 1990- Ochs & Capps, 2001). Αυτά προάγονται με τη χρήση των Όρων Εσωτερικής Κατάστασης (OEK) που είναι λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν συναισθηματικές, γνωστικές και σωματικές καταστάσεις των ίδιων των προσώπων που αφηγούνται, αλλά και των άλλων (Betz N. et al., 2020). Επιπλέον, οι OEK συνιστούν θεμέλιο για την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου, δηλαδή της ικανότητας του ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις, όπως σκέψεις, συναισθήματα και επιθυμίες, τόσο στον εαυτό του όσο και στους άλλους (Carlson et al., 2004; Chiarella et al., 2013; Olineck & Poulin; Dubois, 2007).

Έχει παρατηρηθεί σε ορισμένες μελέτες ότι οι ΟΕΚ επηρεάζονται, μεταξύ άλλων, από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας και το φύλο του παιδιού (McFayden, & Bruce, M., 2024). Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας επηρεάζει άμεσα τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (McFayden, & Bruce, M., 2024). Μητέρες με υψηλότερη εκπαίδευση χρησιμοποιούν πιο πλούσια σε λεξιλόγιο γλώσσα και όρους που αφορούν σκέψεις και συναισθήματα, ενισχύοντας έτσι την καλύτερη ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών τους (McFayden, & Bruce, M., 2024). Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο συχνά από τα αγόρια λέξεις που σχετίζονται με σκέψεις και συναισθήματα στην πρώιμη παιδική ηλικία (Kristen et al., 2014). Αυτή η διαφορά φαίνεται να σχετίζεται με τον τρόπο που τα παιδιά μεγαλώνουν και ενθαρρύνονται να εκφράζονται, ανάλογα με το φύλο τους (Kuebli & Fivush, 1992).

Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα διαφορετικά είδη αφηγήσεων, όπως τα αυτοβιογραφικά και τα φανταστικά, επηρεάζουν τόσο το μέσο μήκος αφηγήματος όσο και την παραγωγή των ΟΕΚ. Η διερεύνηση αυτών των παραμέτρων είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά την προσχολική ηλικία, και πιο συγκεκριμένα στην περίοδο των 4-5 ετών, όπου τα παιδιά βρίσκονται σε ένα κρίσιμο στάδιο γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης. Διερεύνηση, σχετικά με το πώς τα αυτοβιογραφικά και τα φανταστικά αφηγήματα επηρεάζουν το μέσο μήκος των αφηγήσεων καθώς και την παραγωγή των ΟΕΚ, αρχικά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα στην ηλικία των 4-5 ετών.

1.2 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στην διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας, και συγκεκριμένα παιδιών 4 έως 5 ετών, αξιολογώντας

δύο βασικές παραμέτρους: (α) το μήκος των παραγόμενων αφηγήσεων και (β) την παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης. Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνται δύο διαφορετικά δομημένα πρωτόκολλα αφήγησης, το πρωτόκολλο MAIN (Multilingual Assessment Instrument Narratives) (Τσιμπλή και λοιποί, 2020) και το πρωτόκολλο GLOBAL TALES (Θεοδώρου και λοιποί, 2023). Μέσω της σύγκρισης των αφηγήσεων που παράγονται στο πλαίσιο των δύο αυτών πρωτοκόλλων, επιδιώκεται να αξιολογηθεί κατά πόσο διαφοροποιούνται οι αφηγηματικές επιδόσεις των παιδιών ανάλογα με το είδος της δοκιμασίας, ως προς το ποσοτικό μέγεθος των αφηγήσεων και την ποιοτική διάσταση της γλωσσικής παραγωγής, όπως αυτή αντανακλάται στην εμφάνιση των όρων εσωτερικής κατάστασης.

Η πρώτη ερευνητική υπόθεση αφορά την ενδεχόμενη διαφορά στην παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης, μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με την εκτίμηση ότι τα κορίτσια θα παράγουν σε υψηλότερη συχνότητα αυτούς τους όρους, η Kristen και οι συνεργάτες της (2014), έχουν διαπιστώσει αυτήν την έμφυλη διαφορά στην παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης. Σύμφωνα με πολυάριθμες μελέτες, έχει παρατηρηθεί πως τα κορίτσια παράγουν μεγαλύτερες σε μήκος αφηγήσεις με καλύτερη σύνδεση και συνοχή (Erikson et al., 2011; Roulstone et al., 2002; Sheldon & Engstrom, 2005). Συνεπώς, προκύπτει η δεύτερη ερευνητική υπόθεση, η οποία εστιάζει στο μήκος των παραγόμενων αφηγημάτων, υποθέτοντας ότι τα αγόρια θα αναπτύξουν αφηγήματα μικρότερου μήκους, σε σχέση με τα κορίτσια. Η τελευταία υπόθεση θέτει ότι, το πρωτόκολλο GLOBAL TALES αναμένεται να οδηγήσει σε αφηγήματα με μεγαλύτερο μέσο μήκος αφηγήματος, συγκριτικά με εκείνα που προκύπτουν από τη χορήγηση του πρωτοκόλλου MAIN.

1.3 Σημαντικότητα της Μελέτης

Τα αφηγηματικά πρωτόκολλα, που αξιοποιούνται στην παρούσα έρευνα, εξετάζουν δύο διαφορετικά είδη αφηγημάτων. Το πρωτόκολλο GLOBAL TALES συλλέγει αυτοβιογραφικές αφηγήσεις (Θεοδώρου και λοιποί, 2023), ενώ το πρωτόκολλο MAIN εστιάζει σε αφηγήσεις με την βοήθεια εικόνων (Τσιμπλή και λοιποί, 2020). Τα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες στην ανάκληση αυτοβιογραφικών αναμνήσεων από συγκεκριμένα γεγονότα της ζωής τους (Argon et al., 2024). Είναι επομένως σημαντικό να διερευνηθεί, αν αυτές οι δυσκολίες παρατηρούνται αποκλειστικά σε παιδιά με ΔΑΦ ή αν εμφανίζονται και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Παράλληλα ιδιαίτερη σημασία έχει η διερεύνηση, κατά πόσο διαφοροποιείται η παραγωγή συγκεκριμένων λεξιλογικών όρων, όπως είναι οι όροι εσωτερικής κατάστασης, ανάλογα με το αφηγηματικό πρωτόκολλο. Για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, επιδιώκεται να διεξαχθεί η παρούσα έρευνα ώστε να διερευνηθούν τα παραγόμενα αφηγήματα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η συσχέτιση αυτών των ειδών αφηγημάτων με τους όρους εσωτερικής κατάστασης και η επιρροή τους στο μήκος των παραγόμενων αφηγημάτων.

1.4 Ευρετήριο όρων

Όροι εσωτερικής κατάστασης: Οι όροι εσωτερικής κατάστασης (internal state terms) είναι λέξεις ή φράσεις που περιγράφουν εσωτερικές εμπειρίες, όπως συναισθήματα, σκέψεις, επιθυμίες και πεποιθήσεις. Χρησιμοποιούνται συχνά σε αφηγήσεις παιδιών για να μελετηθεί η ανάπτυξη της θεωρίας του νου και της συναισθηματικής κατανόησης (Bretherton & Beeghly, 1982).

Αφήγημα: Το αφήγημα είναι μια οργανωμένη αναπαράσταση γεγονότων με χρονική ή αιτιολογική ακολουθία, συνήθως με αρχή, μέση και τέλος. Αποτελεί βασικό τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατανοούν τον εαυτό και τον κόσμο (Bruner, 1990).

Αυτοβιογραφικό αφήγημα: Το αυτοβιογραφικό αφήγημα είναι μια προσωπική αφήγηση παρελθοντικών εμπειριών και γεγονότων της ζωής του ατόμου, συνδέοντας μνήμες με την προσωπική του ταυτότητα (McAdams, 2001).

Μήκος παραγόμενου αφηγήματος: Το μήκος του παραγόμενου αφηγήματος αναφέρεται στην ποσοτική διάσταση μιας αφήγησης, η οποία μπορεί να μετρηθεί σε λέξεις, προτάσεις ή προτάσεις με νόημα (Justice et al., 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1. Το γλωσσικό σύστημα

Μελετώντας την γλώσσα ως σύστημα, οι Bloom και Lahey (1978) περιέγραψαν τη δομή του γλωσσικού συστήματος οργανώνοντάς το σε τρεις ευρύτερες ενότητες: το **περιεχόμενο**, δηλαδή τη σημασία της επικοινωνίας, τη **μορφή**, δηλαδή τη δομή της επικοινωνίας και τη **χρήση**, μιλώντας για τη λειτουργία της επικοινωνίας (Ράλλη, 2019, σ. 37).

Το **Περιεχόμενο** της γλώσσας αφορά τη σημασία των λέξεων και τον τρόπο με τον οποίο οι σημασίες αυτές συνδέονται μεταξύ τους. Παράλληλα, αντανακλά και παρέχει πρόσβαση σε έννοιες που έχουν καταγραφεί στη μνήμη και είναι ταυτόσημο με τη σημασιολογία (Ράλλη, 2019, σ. 38).

Η **Μορφή** αναφέρεται στον τρόπο αναπαράστασης των μηνυμάτων. Περιλαμβάνει τόσο τους ήχους όσο και τους συνδυασμούς αυτών, καθώς, και τις λέξεις και τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται μεταξύ τους κατά την εκφορά νοήματος από τους ομιλητές (Bloom, 1980). Η μορφή τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο περιλαμβάνει τρία διαφορετικά γλωσσικά υποσυστήματα: τη φωνολογία, τη μορφολογία και τη σύνταξη.

Η **Χρήση** της γλώσσας εξαρτάται από το στόχο ή το σκοπό της επικοινωνίας, δηλαδή τους λόγους που ωθούν τους ανθρώπους στην αλληλεπίδραση, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να μεταδώσουν το επιδιωκόμενο μήνυμα μεταξύ εναλλακτικών μορφών έκφρασης. Η λειτουργική χρήση της γλώσσας είναι ταυτόσημη της πραγματολογίας (Ράλλη, 2019, σ. 39).

Η δομή του γλωσσικού συστήματος λοιπόν, αποτελείται από επιμέρους στοιχεία, τα οποία είναι σημασιολογικά, φωνολογικά, μορφολογικά, συντακτικά και πραγματολογικά και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους (Καμπανάρου, 2007, σ. 141). Συνοπτικά, η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα, το οποίο συγκροτείται από πέντε βασικά υποσυστήματα κανόνων: τη σημασιολογία, τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη και την πραγματολογία.

2.1.1 Φωνητική-Φωνολογία

Η φωνητική-φωνολογία περιλαμβάνει τη γνώση των φθόγγων μιας γλώσσας καθώς και του τρόπου με τον οποίο αυτές συνδέονται μεταξύ τους, προκειμένου να διαμορφώσουν νοηματικές μονάδες (Fromkin et.al, 2008, σ. 305). Στη γλωσσολογία γίνεται σαφής η διάκριση ανάμεσα στο φώνημα και στο φθόγγο. Τα φωνήματα είναι τα ελάχιστα στοιχεία ήχου που αναπαριστούν και διακρίνουν τις γλωσσικές μονάδες (Bernthal et. al., 2018. σ. 10). Αντίθετα, ο φθόγγος είναι η συγκεκριμένη φωνητική πραγμάτωση ενός φωνήματος, δηλαδή ο ήχος όπως παράγεται και ακούγεται. Το ίδιο φώνημα μπορεί να πραγματώνεται με διαφορετικούς φθόγγους (αλλόφωνα) χωρίς να αλλάζει το νόημα της λέξης (Ladefoged, 2007, σ. 19) . Η μελέτη των φθόγγων της γλώσσας ονομάζεται **φωνητική**. Αυτός ο κλάδος της γλωσσολογίας μελετά τη φυσιολογία της ομιλίας και διαιρείται σε τρεις βασικούς τομείς: την αρθρωτική, την ακουστική και την ακροατική ή αντιληπτική φωνητική. Πιο συγκεκριμένα, η αρθρωτική φωνητική μελετά τον τόπο και τρόπο παραγωγής των φθόγγων της ομιλίας από τα όργανα του φωνητικού μηχανισμού. Η ακουστική φωνητική εξετάζει τις ακουστικές ιδιότητες των γλωσσικών ήχων, ενώ η ακροατική ή αντιληπτική φωνητική το πώς ο δέκτης αντιλαμβάνεται τους φθόγγους, τόσο από την ακουστική διάσταση όσο και από τη νοηματική τους επεξεργασία (Ladefoged, 2007).

Από την άλλη πλευρά η **φωνολογία** μελετά την οργάνωση των φωνημάτων, που είναι οι μικρότερες μονάδες ομιλητικού ήχου με σημασία, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο συνδυάζονται προκειμένου να σχηματίσουν λέξεις (Anderson & Shames, 2013).

2.1.2. Μορφολογία

Η **μορφολογία**, η οποία σύμφωνα με ορισμένους γλωσσολόγους θεωρείται μια υποκατηγορία της σύνταξης, ασχολείται με την εσωτερική οργάνωση των λέξεων. Κάθε λέξη αποτελείται από μια ή περισσότερες μικρές μονάδες, τα μορφήματα, τα οποία φέρουν σημασία ή γραμματική λειτουργία. Σε αντίθεση με τα φωνήματα, που δεν φέρουν νόημα από μόνα τους (Ράλλη, 2019, σ. 32).

2.1.3. Σύνταξη

Η **σύνταξη**, μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις οργανώνονται για να σχηματίσουν γραμματικά ορθές φράσεις και προτάσεις με νόημα με βάση συγκεκριμένους συντακτικούς κανόνες. Κανόνες, που καθορίζουν πως οργανώνονται οι λέξεις σε προτάσεις, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των λέξεων, των κατηγοριών τους και άλλων προτασιακών μονάδων (Anderson & Shames, 2013, σ. 46). Φράσεις ή προτάσεις που ακολουθούν τους συντακτικούς κανόνες είναι γραμματικά ορθές, ενώ οι παραβιάζουσες τους κανόνες θεωρούνται αντιγραμματικές (Fromkin et.al, 2008, σ. 172).

2.1.4 Σημασιολογία

Η **σημασιολογία**, είναι ο κλάδος της γλωσσολογίας που εξετάζει το νόημα των λέξεων. Παράλληλα, μελετά τους κανόνες που καθορίζουν τους συνδυασμούς τους, προκειμένου να σχηματίζονται φράσεις και προτάσεις με νόημα (Roth & Worthington,

2016). Το νόημα κάθε λέξης περιλαμβάνει δύο χαρακτηριστικά, τα οποία απορρέουν από την ίδια έννοια. Πρώτον, τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία χαρακτηρίζουν τη λέξη και συμβάλλουν στην ένταξή της στο ευρύτερο σημασιολογικό δίκτυο της γλώσσας (Lyon, 1995). Δεύτερον, οι περιορισμοί επιλογής οι οποίοι βασίζονται σε συγκεκριμένα γνωρίσματα και καθορίζουν όλους τους δυνατούς συνδυασμούς λέξεων, αποτρέποντας ασύμβατες ή πλεοναστικές εκφράσεις (Anderson & Shames, 2013, σ. 47). Κλάδοι της σημασιολογίας είναι η **λεξική σημασιολογία**, η οποία πραγματεύεται τη σημασία των λέξεων και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, και η **φραστική ή προτασιακή σημασιολογία**, η οποία διερευνά τη σημασία γλωσσικών δομών που υπερβαίνουν το επίπεδο της λέξης (Fromkin et.al, 2008, σ. 238).

2.1.5. Πραγματολογία

Η πραγματολογία, περιγράφει τη μελέτη της επικοινωνίας και της σωστής χρήσης της γλώσσας, ώστε να επιτυγχάνεται η κατάλληλη έκφραση ανάλογα με το πλαίσιο, τον τόπο και τον χρόνο (Βογινδρούκας, 2007). Μπορεί να διακριθεί σε τρεις κύριους τύπους ανάλογα με το πλαίσιο και τον τρόπο επικοινωνίας. Ο **προλεκτικός** τύπος, που αφορά την επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον, ο **μη λεκτικός** τύπος, που σχετίζεται με τις επικοινωνιακές δεξιότητες πριν από την ανάπτυξη της γλώσσας, οι οποίες περιλαμβάνουν, τη βλεμματική επαφή, τη μίμηση, τη χρήση χειρονομιών, την από κοινού προσοχή (Ράλλη, 2019, σ. 258) και ο **λεκτικός τύπος**, που σχετίζεται με την κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005). Επιπλέον, η πραγματολογία μελετά τις γλωσσικές πράξεις στην επικοινωνία, όπως η διατύπωση ερωτήματος ή αιτήματος, η προσταγή, η μετάδοση πληροφορίας και η ευγένεια, οι οποίες μπορεί να είναι κυριολεκτικές, μη κυριολεκτικές ή και των δύο μορφών (Ράλλη, 2019, σ. 36).

2.2. Η γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η γλωσσική ανάπτυξη συνιστά μια καθολική αναπτυξιακή διαδικασία, κατά την οποία όλα τα παιδιά διέρχονται από συγκεκριμένα εξελικτικά στάδια, ανεξάρτητα από την μητρική τους γλώσσα. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται αφορούν κυρίως τα ειδικά γλωσσικά χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας, χωρίς ωστόσο να αναιρείται η ύπαρξη μιας κοινής αναπτυξιακής πορείας (Clark, 2009).

2.2.1. Φωνολογική ανάπτυξη

Η κατάκτηση των φωνημάτων αρχίζει με την παραγωγή των φωνηέντων, η οποία λαμβάνει χώρα πριν την ολοκλήρωση του πρώτου έτους της ζωής του παιδιού, από τον 10^ο μήνα και ολοκληρώνεται περίπου στην ηλικία των 3 ετών (ΠΣΛ, 1995). Αναφορικά με τη σειρά κατάκτησης των συμφωνικών φωνημάτων στην Ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με την έρευνα «Η Φωνητική και Φωνολογική Εξέλιξη των Παιδιών στην Ελλάδα» του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών (1995), παρατηρήθηκαν συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια κατάκτησης, τα οποία παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ηλικίες κατάκτησης των συμφώνων της Ελληνικής γλώσσας

ΣΥΜΦΩΝΑ	ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ
p	2,6-3,0
b	2,6-3,0
m	2,6-3,0
n	3,0-3,6

t	2,6-3,0
d	3,0-3,6
k	2,6-3,0
g	2,6-3,0
x	3,0-3,6
f	3,6-4,0
l	3,6-4,0
ts	4,6-5,0
dz	4,6-5,0
s	3,6-4,0
z	3,6-4,0
r	5,6-6,0
v	3,0-3,6
ð	4,0 – 4,6
θ	4,0 – 4,6
c	2,6-3,0
ɟ	2,6-3,0

ς	3,0-3,6
j	3,0-3,6
λ	4,0 – 4,6
ρ	2,6 – 3,0

Στην πλειονότητα των περιπτώσεων, τα περισσότερα φωνήματα κατακτούνται από τα παιδιά έως την ηλικία των 4 ετών. Ωστόσο, η πλήρης κατάκτηση όλων των φωνημάτων, συμπεριλαμβανομένων και των συμπλεγμάτων δύο ή τριών συμφώνων στην αρχή της λέξης, ολοκληρώνεται συνήθως έως την ηλικία των 6 ετών (Mennen & Okalidou, 2006).

Σχετικά με τις φωνολογικές διαδικασίες που εντοπίζονται στην Ελληνική, με αφορμή την έρευνα του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών (ΠΣΛ) (1995), προκύπτει ότι παιδιά ηλικίας 2,6 έως 3 ετών χρησιμοποιούν τόσο δομικές όσο και συστημικές διαδικασίες απλοποίησης. Συστηματικά, οι εν λόγω διαδικασίες μειώνονται καθώς το παιδί αναπτύσσεται. Στην ηλικία των 4,6 ετών παρατηρείται κυρίως η πτώση φωνημάτων σε κλειστές συλλαβές, καθώς και ορισμένες απλοποιήσεις συμφωνικών συμπλεγμάτων (Ράλλη, 2019, σ. 212).

2.2.2 Λεξιλογική ανάπτυξη

Η λεξιλογική ανάπτυξη αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της συνολικής γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού. Η κατάκτηση των λέξεων πραγματοποιείται τόσο σε προσληπτικό επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο κατανόησης, όσο και σε εκφραστικό επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο παραγωγής λόγου.

Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας το λεξιλόγιο εμφανίζει ραγδαία αύξηση, καθώς ένα πλήθος εννοιών αναδύεται και αναπτύσσεται τόσο σε προσληπτικό όσο και σε εκφραστικό επίπεδο (Ράλλη, 2019, σ. 227). Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά 4 έως 5 ετών χρησιμοποιούν ενεργά περίπου 2.000 λέξεις (Justice & Pence, 2008), ενώ αναγνωρίζουν και κατανοούν περίπου 4.000 έως 5.000 λέξεις (Brisk & Harrington, 2007; Οικονομίδης, 2003). Παράλληλα, κατά μέσο όρο, τα παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με περίπου 9 ή 10 νέες λέξεις την ημέρα (Carey, 1978) ή 3.000 κάθε χρόνο (Beck & McKeown, 1991).

Κατά τη διάρκεια αυτής της αναπτυξιακής περιόδου καταγράφεται η σταδιακή εισαγωγή λέξεων που σχετίζονται με τις διαστάσεις (Smith, et.al., 2002) λέξεις που αφορούν τα χρώματα (Bracken & Crawford, 2010), τις χωρικές έννοιες και χρονικές έννοιες αλλά και λέξεις που σχετίζονται με τη συγγένεια (McLaughlin, 2006; Grant & Suddendorf, 2011).

Αναφορικά με την κατάκτηση του λεξιλογίου που αφορά τις χωρικές έννοιες, τα παιδιά στην ηλικία των 4 ετών έχουν ήδη κατακτήσει τους όρους : «μέσα, πάνω, κάτω» (Bowerman & Choi, 2003), ενώ όροι όπως «μπροστά, πίσω» κατακτούνται με καθυστέρηση περίπου ενός έτους (McLaughlin, 2006).

Ομοίως, οι χρονικές λέξεις «χθες, σήμερα, αύριο» γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά περίπου στην ηλικία των 5 ετών, ενώ όροι που δηλώνουν το ταυτόχρονο όπως «ενώ, την ίδια στιγμή» αργότερα κατά τη διάρκεια της τυπικής αναπτυξιακής τους πορείας (McLaughlin, 2006).

Σχετικά με τους όρους συγγένειας, τυπικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τείνουν να αποκτούν πρώτα λέξεις που συνδέονται με το οικογενειακό τους περιβάλλον, όπως «μαμά, μπαμπάς, αδελφή, αδελφός» και στη συνέχεια όρους, όπως «παππούς, γιαγιά»

(Owens, 2005· McLaughlin, 2006, όπως αναφέρεται στη Ράλλη, 2019, σ. 228) . Ωστόσο, η σειρά κατάκτησης επηρεάζεται τόσο από τη δομή της οικογένειας όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Ράλλη, 2019, σ. 228).

Γενικά, η ανάπτυξη του λεξιλογίου κατά την παρούσα αναπτυξιακή περίοδο του παιδιού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική του ένταξη (Longoria et.al., 2009), την προσαρμοστικότητα του (Cohen & Mendez, 2009), αλλά και τη δυνατότητα επικοινωνίας και έκφρασης των συναισθημάτων του (Kubicek & Emde, 2012).

2.2.3. Μορφολογική και συντακτική ανάπτυξη

Κατά την ηλικία των 2 ετών, το παιδί αρχίζει σταδιακά να συνδυάζει δύο λέξεις, οι οποίες σταδιακά αυξάνονται σε μήκος και πολυπλοκότητα. Το στάδιο αυτό των πρώτων προτάσεων καλείται αλλιώς τηλεγραφικός λόγος (Ράλλη, 2019, σ. 242). Εξελικτικά, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας παρατηρείται πρόοδος τόσο στη σύνταξη όσο και στη μορφολογία. Στο τέλος, της προσχολικής ηλικίας, το παιδί έχει καταφέρει να αναπτύξει τις αρχικές φράσεις δύο ή τριών λέξεων σε προτάσεις που προσεγγίζουν σε σύνθετη δομή αυτές που χρησιμοποιούν οι ενήλικες (Ράλλη, 2019, σ. 242).

Αναφορικά με τα είδη των προτάσεων, μετά το πέρας των 2 ετών τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν απλές καταφατικές προτάσεις τριών λέξεων. Ακολούθως, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας παράγουν όλο και περισσότερες σύνθετες προτάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν επιθετικούς προσδιορισμούς, αλλά και ρηματικές φράσεις (Owens, 2005). Σε γενικές γραμμές, κατά τη διάρκεια αυτού του αναπτυξιακού σταδίου δομούνται με μεγαλύτερη ευχέρεια και αποτελεσματικότητα καταφατικές προτάσεις συγκριτικά με ερωτηματικές προτάσεις, ενώ η παρουσία των αρνητικών

προτάσεων αναδύεται σταδιακά με τη χρήση μορίων που δηλώνουν άρνηση, όπως «μη, όχι, δεν» (Ράλλη, 2019, σ. 250-251).

Σχετικά με τη σύνδεση των προτάσεων, στην ηλικία των 3 ετών τα παιδιά με τη χρήση της λέξης «και» συνδέουν προτάσεις που αναπαριστούν μια ακολουθία γεγονότων, ενώ στη συνέχεια μεταξύ 2 και 4 ετών κυριαρχεί η παρατακτική σύνδεση δύο κύριων προτάσεων (Bowerman, 1979). Αντιθέτως, η χρήση σύνθετων προτάσεων μεταξύ μιας κύριας και μιας δευτερεύουσας είναι περιορισμένη σε αυτό το στάδιο.

Ως προς τη μορφολογία είναι γνωστό ότι η Ελληνική αποτελείται από μια πληθώρα μορφημάτων που χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν το γένος, τον αριθμό, την πτώση, το πρόσωπο, το χρόνο και τη φωνή (Ράλλη, 2019, σ. 252). Βάσει των ευρημάτων της έρευνας των Doukas και Marinis (2012), προκύπτει ότι τα μορφήματα του προσώπου και του αριθμού του ρήματος χρησιμοποιούνται ορθά από την ηλικία των 3 ετών στα παιδιά με μητρική την Ελληνική. Ωστόσο, τα παιδιά τείνουν να επεκτείνουν την εφαρμογή των μορφολογικών κανόνων προκειμένου να διαχειριστούν λέξεις που δεν τους είναι οικείες (Berko, 1958).

Παράλληλα, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας της Μαστροπαύλου (2006), η πλειονότητα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να σχηματίζουν ρήματα στον αόριστο και να χρησιμοποιούν ορθά τις καταλήξεις των ουσιαστικών, ανάλογα με την πτώση, το γένος και τον αριθμό.

2.2.4. Πραγματολογική ανάπτυξη

Κατά την πρώιμη προσχολική ηλικία το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να κατευθύνει τον εαυτό του, να δώσει εντολές στους άλλους και να εκφράσει τις εμπειρίες του, ενώ μεγαλώνοντας για να δηλώσει την αιτία κάποιου γεγονότος, να εκφράσει σκέψεις και να επιλύσει προβλήματα (Tough, 1977).

Η μελέτη των πραγματολογικών δεξιοτήτων στα πρώιμα στάδια της παιδικής ηλικίας εστιάζει κυρίως σε δύο βασικούς τομείς: στις **επικοινωνιακές γλωσσικές πράξεις** και στις **ικανότητες συνομιλίας** (Ράλλη, 2019, σ. 256). Πιο συγκεκριμένα, οι επικοινωνιακές γλωσσικές πράξεις διακρίνονται σε λεκτικές και μη λεκτικές. Οι μη λεκτικές περιλαμβάνουν τη χρήση χειρονομιών, που σε πρώιμα στάδια καταδεικνύουν την ανάγκη των βρεφών για επικοινωνία. Αντίθετα, οι λεκτικές επικοινωνιακές γλωσσικές πράξεις αφορούν την παραγωγή γνήσιων λεκτικών μορφών, είτε μόνων τους είτε σε συνδυασμό με συνοδευτικές χειρονομίες και αναδύονται από τη στιγμή που τα παιδιά περάσουν στο στάδιο της γλωσσικής επικοινωνίας (Karousou & Ornat, 2013).

Αναφορικά με τις δεξιότητες συνομιλίας, στα μέσα της προσχολικής ηλικίας, περίπου στα 4 έτη, τα παιδιά χρησιμοποιούν την κατεύθυνση του βλέμματος και λέξεις προκειμένου να κερδίσουν το ενδιαφέρον του ακροατή ή για να σηματοδοτήσουν την αρχή μιας συζήτησης. Σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο τα παιδιά είναι ικανά να εναλλάσσουν τη λήψη σειράς διατηρώντας ένα θέμα συζήτησης καθώς και να αποσαφηνίζουν κάτι που δεν έγινε αντιληπτό (Ράλλη, 2019, σ. 261) . Πιο συγκεκριμένα, παιδιά 3 ετών αποσαφηνίζουν το λόγο τους με τη χρήση επαναλήψεων, αναθεωρήσεων και προσθηκών. Στην πορεία, παιδιά ηλικίας 5 ετών αποσαφηνίζουν το λόγο τους κυρίως μέσω επαναλήψεων αλλά και περισσότερων προσθηκών από ότι τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά 3 ετών (Ράλλη, 2019, σ. 264). Ωστόσο, δυσκολεύονται να θέσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις για πληροφορίες που δεν έχουν κατανοηθεί και συνήθως αδυνατούν να μεταδώσουν και τα ίδια πληροφοριακά μηνύματα με επιτυχία (Garvey, 1984).

Γενικά, σύμφωνα με το Moerk (1975), μεταξύ του δεύτερου και του πέμπτου έτους της ζωής, τα παιδιά χρησιμοποιούν τη γλώσσα για μία πληθώρα λειτουργιών,

όπως η μίμηση, η περιγραφή αντικειμένων, εικόνων ή γεγονότων, καθώς και η αφήγηση προσωπικών εμπειριών. Επιπλέον, η γλώσσα λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής και συναισθηματικής αλληλεπίδρασης, επιτρέποντας στο παιδί να εκφράζει κριτική, παράπονα ή δυσαρέσκεια, να φοβίσει ή να απειλήσει κάποιον.

Η καλλιέργεια των βασικών πραγματολογικών δεξιοτήτων ολοκληρώνεται μετά το πέμπτο έτος της ζωής. Από το χρονικό αυτό σημείο, το παιδί καθίσταται πλέον επαρκής συνομιλήτης και δύναται να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικότητα στα περισσότερα επικοινωνιακά πλαίσια (Βογινδρούκας, 2007).

2.3 Όροι Εσωτερικής Κατάστασης (Internal State Terms) - Η κατάκτηση από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας

Οι όροι εσωτερικής κατάστασης, αναφέρονται σε λέξεις που εκφράζουν αντιλήψεις, συναισθήματα ή τις σκέψεις του ίδιου του ατόμου ή κάποιου άλλου (Betz N. et al., 2020). Παράλληλα, στους όρους εσωτερικής κατάστασης εντάσσονται ρήματα γλωσσικής έκφρασης, όπως για παράδειγμα τα ρήματα λέω, φωνάζω, προειδοποιώ. Λέξεις που δηλώνουν την φυσιολογική κατάσταση κάποιου, ανήκουν επίσης σε αυτούς τους όρους, όπως για παράδειγμα οι λέξεις κουρασμένος, διψασμένος, πληγωμένος (Kristen et al., 2012).

Σύμφωνα με έρευνες, η ύπαρξη των όρων εσωτερικής κατάστασης έχει τεκμηριωθεί σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα τόσο σε δυτικούς (Kristen et al., 2014), όσο και σε ανατολικούς πολιτισμούς (Tardif & Wellman, 2000). Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη, ότι οι όροι αυτοί αποτελούν ένα καθολικό αναπτυξιακό χαρακτηριστικό (McFayden, & Bruce, M., 2024).

Αρκετές μελέτες έχουν εξετάσει, αν οι όροι εσωτερικής κατάστασης αποτελούν μια ενιαία δομή ή αν αποτελούνται από επιμέρους κατηγορίες, μέσω αναφορών γονέων

(Kristen et al., 2012), φυσικής παρατήρησης (Pascual et al., 2008) ή και ειδικών εργασιών ανάδειξης (Ruffman et al., 2003; LaBounty et al., 2008). Τα ευρήματα πιο πρόσφατων μελετών υποδεικνύουν ότι σε πρώιμα στάδια ανάπτυξης, οι όροι εσωτερικής κατάστασης λειτουργούν ως ενιαία γλωσσική δομή, χωρίς σαφείς διαχωρισμούς σε κατηγορίες. Η εικόνα αυτή αλλάζει, καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι όροι αυτοί ταξινομούνται σε διακριτές κατηγορίες (McFayden & Bruce, 2024).

Η γλώσσα εσωτερικής κατάστασης αναδύεται αργά κατά το δεύτερο έτος της ζωής και αυξάνεται σημαντικά κατά την διάρκεια του τρίτου έτους (Bretherton et al., 1981; Furrow et al., 1992). Ειδικότερα, το 30% των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, στην ηλικία των 20 μηνών χρησιμοποιεί λέξεις που δηλώνουν φόβο, πόνο, αηδία και στοργή (Bretherton & Beeghly, 1982). Ενώ, μέχρι τους 30 μήνες, το 81% των παιδιών χρησιμοποιεί την γλώσσα εσωτερικής κατάστασης και στους 36 μήνες παρατηρείται ότι το 97% παράγει αξιόπιστα όρους εσωτερικής κατάστασης (Kristen et al., 2012).

Η γλωσσική έκφραση των εσωτερικών καταστάσεων από τα παιδιά ακολουθεί μία αναπτυξιακή πορεία, η οποία αρχίζει στους 24 μήνες με την αναφορά φυσιολογικών καταστάσεων, συνεχίζει με ρήματα αντίληψης (όπως τα ρήματα βλέπω, αισθάνομαι, μυρίζω) και ρήματα που δηλώνουν επιθυμία (όπως θέλω, χρειάζομαι) (Kristen et al., 2012). Κατά την διάρκεια του τρίτου έτους, χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό όρους που δηλώνουν συναισθήματα (Fabes et al., 2001). Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι με την αύξηση της ηλικίας, το λεξιλόγιο των συναισθημάτων διαφοροποιείται και γίνεται πιο σύνθετο (Fabes et al., 2001). Τέλος, τα ρήματα νοητικής ενέργειας κατακτούνται αργότερα, γύρω στην ηλικία των τεσσάρων ετών καθώς στο διάστημα της προσχολικής ηλικίας, η κατανόηση τους από τα παιδιά αυξάνεται (Moore & Davidge, 1989). Τα ευρήματα αναφορικά με τους όρους νοητικής

ενέργειας έχουν επιβεβαιωθεί και σε άλλες γλώσσες πέρα από τα Αγγλικά, όπως τα Ισπανικά και τα Κινέζικα (Shatz et al., 1983; Tardif & Wellman, 2000; Ferres, 2003; Pascual et al., 2008).

Επιπροσθέτως, η χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει αναδειχθεί ως δείκτης γνωστικής και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης, καθώς έχει διαπιστωθεί από μελέτες, ότι η παραγωγή τους συσχετίζεται με την ανάπτυξη των ικανοτήτων της Θεωρίας του Νου, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί ότι τα άλλα άτομα μπορεί να έχουν συναισθήματα, σκέψεις και επιθυμίες, τα οποία είναι διαφορετικά από τα δικά του (Carlson et al., 2004; Chiarella et al., 2013; Olineck & Poulin; Dubois, 2007).

Το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας έχει αναδειχθεί ως ένας από τους παράγοντες, που επηρεάζει την κατάκτηση των όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (McFayden, & Bruce, M., 2024). Η μόρφωση της μητέρας έχει θεωρηθεί ως υποκατάστατο της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και του γλωσσικού περιβάλλοντος του παιδιού (Hoff, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο έχουν συνήθως περισσότερο χρόνο για απασχόληση (McFayden, & Bruce, M., 2024). Επιπλέον, τείνουν να μιλούν περισσότερο και με πιο πλούσιο λόγο στα παιδιά τους (McFayden, & Bruce, M., 2024). Μελέτες έχουν δείξει θετικές συσχετίσεις μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας και της συχνότητας χρήσης όρων νοητικής ενέργειας από εκείνην, οι οποίοι με την σειρά τους συνδέονται με την χρήση αντίστοιχων εκφράσεων από το παιδί (Dunn et al., 1991; LaBounty et al., 2008; Longobardi et al., 2018; Roger et al., 2012). Επίσης, έχει διαπιστωθεί πως παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία είχαν μητέρες με πανεπιστημιακή εκπαίδευση,

εμφάνιζαν ταχύτερους ρυθμούς ανάπτυξης σε όρους εσωτερικής κατάστασης (McFayden, & Bruce, 2024).

Η Kristen και οι συνεργάτες της (2014) αξιολόγησαν την παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης στα νήπια, βασιζόμενοι σε αναφορές γονέων σε τέσσερις διαφορετικές γλώσσες και διαπίστωσαν σημαντική διαφορά μεταξύ των φύλων, με τα κορίτσια να παράγουν περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης σε σύγκριση με τα αγόρια. Μελέτες έχουν επισημάνει την έμφυλη διαφορά στον τρόπο με τον οποίον τα αγόρια και τα κορίτσια συζητούν τα συναισθήματα (Roger et al., 2012). Τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερους όρους συναισθημάτων με τους γονείς τους απ' ό,τι τα αγόρια στην ηλικία των 2 ετών (Cervantes & Callanan, 1998; Dunn et al., 1991) και τα κορίτσια προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης όταν μιλούν με φίλους τους απ' ό,τι τα αγόρια (Hughes & Dunn, 1998, 2002; Hughes et al., 2007). Αυτές οι πρώιμες διαφορές φύλου έχουν αποδοθεί σε μεγάλο βαθμό στην έμφυλη κοινωνικοποίηση των συναισθημάτων, καθώς πολλά ευρήματα έχουν συσχετιστεί με την διαφορετική χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης από τις μητέρες και τους πατέρες με τα παιδιά τους (Kuebli & Fivush, 1992). Βέβαια, αυτές οι διαφορές μεταξύ των φύλων μπορεί να είναι παροδικές ή να αφορούν συγκεκριμένα αυτή την αναπτυξιακή περίοδο, καθώς προηγούμενες έρευνες δεν δείχνουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων στην παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης, από την ηλικία των 28 μηνών (Bretherton & Beeghly, 1982) έως την ηλικία των 5 ετών (Jenkins et al., 2003).

2.4 Η ανάπτυξη των αφηγημάτων στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας

2.4.1. Ο αφηγηματικός λόγος

Σύμφωνα με τον Labov (1972) ως αφηγηματικός λόγος ορίζεται η εκφορά τουλάχιστον δύο φράσεων με χρονολογική σειρά που αφορούν ένα γεγονός ή μια εμπειρία (Κανέλλου και λοιποί, 2016). Μια άλλη προσέγγιση της έννοιας αναφέρεται στην αφηγηματική σειρά πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, που αποτελούν το θέμα του αφηγηματικού λόγου, και στις διάφορες σχέσεις σύνδεσης, αντίθεσης, επανάληψης αυτών (Genette, 1980).

Οι Κανέλλου και λοιποί (2016) αναφέρουν ότι ο αφηγηματικός λόγος, εκτός από την οργάνωση της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων, προϋποθέτει την αξιοποίηση της γνώσης για τον κόσμο (Boudreau, 2008). Η κατανόηση και παραγωγή μεγαλύτερων γλωσσικών ενοτήτων, η διατήρηση του θέματος και η ενσωμάτωση του νοήματος αποτελούν βασικές απαιτήσεις του (Humphries et al., 2004). Αναπτύσσεται κυρίως είτε μέσω της αναδιήγησης ιστοριών είτε μέσα από την ελεύθερη δημιουργία τους (Westerveld & Gillon, 2010; Hipfner-Boucher et al., 2014). Οι αφηγήσεις μπορεί να είναι αυθόρμητες ή καθοδηγούμενες και να σχετίζονται είτε με φανταστικά γεγονότα είτε με προσωπικές εμπειρίες των παιδιών (Curenton & Lucas, 2007; Westerveld, Gillon, & Moran, 2008).

Επιπλέον, σημαντική διάσταση του αφηγηματικού λόγου, που τον καθιστά ιδιαίτερο είδος κειμένου, είναι ο βαθμός **αποπλαισίωσης (decontextualization)** που τον χαρακτηρίζει. Οι αφηγήσεις, δηλαδή, μπορούν να αποσπαστούν από το άμεσο χωροχρονικό πλαίσιο και να αναπαραχθούν σε διαφορετικά συμφραζόμενα, χωρίς την παρουσία ή συμμετοχή των αρχικών εμπλεκομένων (Nicolopoulou, McDowell, & Brockmeyer, 2006). Η χρήση, ωστόσο, αποπλαισιωμένου λόγου, η οποία είναι

απαραίτητη για την περιγραφή γεγονότων και ιδεών με αφηγηματική μορφή, συνιστά σύνθετη και απαιτητική δεξιότητα, καθώς απαιτεί ανώτερες γνωστικές διεργασίες (Gardner-Neblett, Pugnello, & Iruka, 2012).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ξεκινούν τη σύνδεση των γεγονότων γραμμικά και μέχρι τα 6 έτη μπορούν και πραγματοποιούν αιτιολογικές συνδέσεις και αναπτύσσουν την ικανότητα τους να αφηγούνται ιστορίες. (Ράλλη, 2019, σ. 265)

2.4.2. Είδη αφηγημάτων

2.4.2.1 Ποια είναι τα είδη των αφηγημάτων

Τα παιδιά μαθαίνουν να αφηγούνται μέσα από την οικογένεια τους και το περιβάλλον στο οποίο ζουν (Bruner, 1990). Τα είδη των αφηγήσεων διακρίνονται σε είδη.

A) Η «κλασική» αφήγηση: ως μια σειρά προτάσεων —συνδεδεμένων χρονικά ή αιτιωδώς—που οδηγούν σε ένα υψηλό σημείο (ή κορύφωση) και τελικά καταλήγουν σε μια λύση. (Labov, 1967)

B) Προσωπικές αφηγήσεις: είναι ιστορίες που ένα άτομο κατασκευάζει από τη μνήμη του σχετικά με ένα προσωπικά βιωμένο γεγονός. Αυτές οι αφηγήσεις γεγονότων θα πρέπει να περιλαμβάνουν σχετικές λεπτομέρειες και αξιολογικές δηλώσεις που σχετίζονται με το τι κάνει την ιστορία να αξίζει να μοιραστεί. Οι αφηγήσεις προσωπικών γεγονότων είναι ο πρώτος κατακτημένος και ο πιο διαδεδομένος τύπος αφηγήσεων που παράγουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Preece, 1987; McCabe & Rollins, 1994).

Γ) Αφήγηση Leap-Frog: Είναι ένα είδος προσωπικής αφήγησης. Τα παιδιά που χρησιμοποιούν αφηγήσεις τύπου «Leap-Frog» παραλείπουν κάποια γεγονότα που

είναι απαραίτητα για να κατανοήσει ο ακροατής τις προσωπικές τους αφηγήσεις.

Έχουν ένα ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- τα γεγονότα μιας συγκεκριμένης περίπτωσης παρουσιάζονται εκτός σειράς
- σημαντικές πληροφορίες φαίνεται να παραλείπονται
- σενάρια εισάγονται σε μια αφήγηση για γεγονότα του παρελθόντος
- αντί να δώσει περισσότερες πληροφορίες για μια συγκεκριμένη περίπτωση, ο αφηγητής μπορεί να μεταπηδήσει σε αφηγήσεις για μια παρόμοια
- περιστατικά που δεν έχουν σχέση μεταξύ τους αφηγούνται παρεμβατικά στη μέση ενός άλλου περιστατικού (McCabe & Rollins, 1994)

Δ) Περιγραφή: Το παιδί εξηγεί ένα πρόσφατο ή αναμενόμενο γεγονός και κάποιες άλλες φορές καθοδηγεί τους άλλους σε παιχνίδια φαντασίας (Ράλλη, 2019 σ.268)

Ε) Πληροφορίες: Είναι ένα είδος αυθόρμητης αφήγησης μέσω της οποίας τα παιδιά μοιράζονται τις εμπειρίες τους χωρίς κάποια προτροπή από ενήλικα (Ράλλη, 2019, σ.268)

ΣΤ) Φανταστικές ιστορίες: Αν και είναι πλασματικές ποικίλλουν στο περιεχόμενο και διαθέτουν μια γνωστή και αναμενόμενη δομή ή πλοκή. Η πιο συνηθισμένη δομή είναι εκείνη όπου ο πρωταγωνιστής της ιστορίας πρέπει να ξεπεράσει κάποια προβλήματα ή προκλήσεις. (Ράλλη, 2019, σ.268)

Ζ) Σενάρια: βασικές περιγραφές καθημερινών γεγονότων είναι το πρώτο αφηγηματικό είδος που μοιράζονται τα παιδιά ανεξάρτητα, καθώς μεγαλώνουν τα σενάρια τους γίνονται πιο οργανωμένα και πιο ανεπτυγμένα (Hudson & Shapiro, 1991; Nelson, 1998)

Η) Χρονολογικές Αφηγήσεις: Το είδος αυτό είναι χαρακτηριστικό για το γεγονός ότι τα παιδιά δεν επιλέγουν κάποιο μέρος ενός συνολικού γεγονότος στο οποίο να επικεντρωθούν και να δώσουν λεπτομέρειες. Μερικές φορές, αυτό το είδος αφηγήσεων φαίνεται να αντανakλά μια σχετική έλλειψη ενθουσιασμού για ένα θέμα (McCabe & Rollins, 1994)

2.4.2.2 Ο τρόπος με τον οποίο αναπτύσσονται τα αφηγήματα

Η αφηγηματική ικανότητα ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία (Botvin & Sutton-Smith, 1977; Umiker-Sebeok, 1979). Οι Stadler και Ward (2005) παρουσίασαν πέντε αναπτυξιακά στάδια για τις αφηγήσεις των παιδιών ηλικίας 2-6 ετών. Οι Κανέλλου και συνεργάτες (2016), Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) τα προσαρμοσαν στην Ελληνική.

1^ο στάδιο – ονοματοθεσία: Τα παιδιά χρησιμοποιούν ονοματικές ετικέτες και κάνουν επαναλήψεις στο συντακτικό.

2^ο στάδιο – παράθεση: Τα παιδιά λένε για αντιληπτικές ιδιότητες και δράσεις χαρακτήρων, χωρίς αιτιολογικές και χρονικές σχέσεις.

3^ο στάδιο – σύνδεση: Τα παιδιά αναφέρουν ενέργειες χαρακτήρων και γεγονότα χωρίς όμως χρονική σειρά.

4^ο στάδιο – αλληλουχία: Τα παιδιά στην ηλικία των 5 ετών κάνουν χρονικές συνδέσεις γεγονότων, κάνουν χρήση πιο αναπτυγμένων επιπέδων γλώσσας (ευθύς λόγος, σύνδεσμοι, χρονικά επιρρήματα)

5^ο στάδιο – αφήγηση: Τα παιδιά αφηγούνται με όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά και διαμορφώνουν την πλοκή της ιστορίας, σχεδιάζοντας τη για την επίτευξη ενός τελικού στόχου.

Η αποτελεσματική δημιουργία και αφήγηση μιας ιστορίας από τα παιδιά προϋποθέτει την ενεργοποίηση και τον συνδυασμό δεξιοτήτων που εκτείνονται σε διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης, όπως η μνήμη, η γλωσσική ικανότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση

Για να δημιουργήσουν και να μοιραστούν μια ιστορία αποτελεσματικά, τα παιδιά προϋποθέτει να ενεργοποιήσουν και να συνδυάσουν δεξιότητες που εκτείνονται σε διαφορετικούς τομείς ανάπτυξης όπως είναι η μνήμη, η γλωσσική ικανότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Hudson & Shapiro, 1991). Οι πρώιμες αφηγήσεις σχετίζονται ακόμη και με πτυχές της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης (Fivush & Nelson, 2006; Nelson, 1993; Wang & Fivush, 2005; Welch-Ross, 1995).

Επιπρόσθετα, σε σχέση με τη χρονολογική ηλικία, η αφηγηματική ικανότητα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης αναπτύσσεται σύμφωνα με τα παρακάτω αναπτυξιακά στάδια:

Στα 2 έτη τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους φροντιστές τους και μοιράζονται ιστορίες (Eisenberg, 1985). Ακόμη, περιγράφουν χαρακτήρες οι οποίοι δεν συνδέονται με το βασικό θέμα (Scionti et al., 2023). Στα 3-4 έτη κάνουν χρήση τοπικών συνδέσμων στις ιστορίες και βγάζουν απλά συμπεράσματα καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης (Scionti et al., 2023). Στα 5 έτη τα παιδιά κατακτούν βασικές δεξιότητες για τη δημιουργία προφορικών αφηγήσεων (π.χ. συζητήσεις για προσωπικές εμπειρίες) (Schick & Melzi, 2010). Όμως, παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση της συνολικής πλοκής της ιστορίας (Scionti et al., 2023). Στα 6 έτη σχηματίζουν κλασικές αφηγήσεις οι οποίες

ενσωματώνουν αναφορικές και αξιολογικές πληροφορίες (Schick & Melzi, 2010) με χρονικό πλαίσιο (Scionti et al., 2023). Στα 7-9 έτη οι αφηγήσεις είναι πλήρως δομημένες (Scionti et al., 2023). Στα 10 έτη πραγματοποιούν πολύπλοκες αφηγήσεις με λεπτομέρειες και συνεκτική δομή. Κάνουν χρήση συνδέσμων ώστε να προσελκύεται το ενδιαφέρον του ακροατή και να προσαρμόζονται σε διάφορα ακροατήρια (Scionti et al., 2023).

Το τελικό συμπέρασμα που βγαίνει είναι ότι τα παιδιά όσο μεγαλώνουν αφηγούνται πιο δομημένα. Ωστόσο, αναλόγως το είδος της αφήγησης αλλάζουν και τα αναπτυξιακά στάδια για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Schick & Melzi, 2010).

2.4.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το μήκος αφηγήματος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Οι παράγοντες που επηρεάζουν το μήκος αφηγήματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι κυρίως το φύλο του παιδιού, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και η επίδραση του είδους της δοκιμασίας αφήγησης (Μπανιώτη, 2019, σ.38)

Όσον αφορά το φύλο του παιδιού, έχει παρατηρηθεί μέσα από πολυάριθμες μελέτες, ότι τα κορίτσια κατά την προσχολική ηλικία, καταφέρνουν να παράγουν μεγαλύτερες σε μέγεθος αφηγήσεις με καλύτερη σύνδεση και συνοχή (Eriksson et al., 2011; Roulstone et al., 2002; Sheldon & Engstrom, 2005). Οι Sheldon και Engstrom (2005), επεσήμαναν ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη επίγνωση στις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα αλλά και για τους άλλους ανθρώπους. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που αμφισβητούν αυτές τις απόψεις και αναφέρουν ότι οι διαφορές μεταξύ φύλου είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες (Μπανιώτη, 2019, σ. 40-41).

Σχετικά με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση ως παράγοντα που επηρεάζει το μήκος αφηγήματος φαίνεται να σχετίζεται με τις γονικές πρακτικές, τον χρόνο που αφιερώνει το οικείο περιβάλλον στα παιδιά αλλά και η πρόσβαση τους σε πόρους (Shala & Grajcevcic, 2016). Υπολογίζεται κυρίως μέσω του μορφωτικού επιπέδου, του επαγγέλματος και του εισοδήματος της οικογένειας (Bradley & Corwyn, 2002; Ensminger & Fothergill, 2003).

Το οικογενειακό περιβάλλον συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη και την πρόωπη ανάπτυξη της γραμματικής (Crain, 2004; Powell, 2004; Sénéchal et al., 1998). Οι μορφωμένοι γονείς προσφέρουν περισσότερα ερεθίσματα και δραστηριότητες ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο το λεξιλόγιο, τις γραμματικές δεξιότητες και την αφηγηματική ικανότητα (Arriaga et al., 1998; Bornstein & Haynes, 1998; Butler et al., 2003· Gershoff et al., 2007; Hart & Risley, 1995; Roberts, Burchinal, & Durham, 1999; Roberts et al., 2005; Siegel, 1982).

Μελέτες έδειξαν ότι παιδιά που οι γονείς τους είχαν υψηλότερο μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο έχουν πλεονεκτήματα στη γλωσσική ανάπτυξη, διότι το περιβάλλον μάθησής τους τους προσέφερε περισσότερες ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και έκθεση στη γλώσσα (Hoff, 2003a; McCartney et al., 2007; Rowe, 2008; Sénéchal et al., 1998).

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν ότι η κοινωνικοοικονομική κατάσταση δεν επηρεάζει πάντα τις αφηγηματικές δεξιότητες, όπως το μήκος και το περιεχόμενο της ιστορίας των παιδιών (Hoff-Ginsberg, 1997).

Τελευταίος παράγοντας που αναφέρεται είναι το είδος της δοκιμασίας της αφήγησης και πόσο αυτό επηρεάζει το μήκος της αφήγησης. Η εκμαίευση αφηγήσεων στα παιδιά επηρεάζεται από το πλαίσιο της δοκιμασίας και τις οδηγίες που δίνονται. Η

αυξημένη καθοδήγηση ή η χρήση σκελετού διευκολύνει την παραγωγή ιστοριών (Peña et al., 2006). Σημαντικοί παράγοντες είναι η προηγούμενη έκθεση του παιδιού στην ιστορία (Schneider & Dubé, 2005), η συχνότητα ακρόασης (Goodsitt et al., 1988; Martinez & Roser, 1985), η εξοικείωση με το περιεχόμενο (Hudson & Shapiro, 1991) και η πολυπλοκότητα της αφήγησης (Heilmann et al., 2009).

Ακόμη, οι οδηγίες και οι προσδοκίες που έχει ο ενήλικας αποτελούν καθοριστικό ρόλο (de Temple et al., 1991). Η φανταστική αφήγηση πιστεύεται ότι είναι πιο κατάλληλη για την αξιολόγηση αφηγηματικών δεξιοτήτων και προκύπτει μέσα από διήγηση ή αναδιήγηση (Hughes et al., 1997; Merrit & Liles, 1998; Acker, 2012).

Η διήγηση ιστοριών δίνει μια αυθεντικότερη εικόνα των δεξιοτήτων, αλλά μπορεί να παρουσιάζει δυσκολίες αξιολόγησης (Acker, 2012; Maviš et al., 2016). Η αναδιήγηση ελέγχει πιο σωστά τα ερεθίσματα και επιτρέπει την ανάδειξη ατομικών διαφορών (Westerveld & Gillon, 2010a; Reese et al., 2012). Ωστόσο, απαιτεί μνήμη και προσοχή (John, 2001; Dodwell & Bavin, 2008; Gibbons et al., 1986).

Άλλες έρευνες δείχνουν ότι η αναδιήγηση μπορεί να βελτιώνει την κατανόηση και την πολυπλοκότητα της αφήγησης (Gambrell et al., 1991; Morrow, 1985). Γενικά, η διήγηση θεωρείται πιο απαιτητική, ενώ η αναδιήγηση συχνά οδηγεί σε πιο εκτενή και γραμματικά περίπλοκα αφηγήματα (Gazella & Stockman, 2003; Duinmeijer et al., 2012; Isbell et al., 2004; Peterson & McCabe, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΣ

3.1 Οι συμμετέχοντες

Το δείγμα των συμμετεχόντων της μελέτης αποτελείται από 20 παιδιά ισομερώς κατανεμημένα ως προς το φύλο, με 10 αγόρια και 10 κορίτσια. Τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν τυπικής ανάπτυξης και μονόγλωσσα με μητρική την Ελληνική. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 4,0 έως 4,11 ετών.

Τα κριτήρια συμμετοχής των παιδιών ήταν τα ακόλουθα:

1. Η χρονολογική ηλικία.
2. Να είναι παιδιά τυπικής ανάπτυξης με βάση τον εκπαιδευτικό της τάξης τους και την δήλωση του γονέα.
3. Να είναι μονόγλωσσα με μητρική την ελληνική γλώσσα.
4. Να έχουν τυπική ακουστική και οπτική οξύτητα.
5. Να μην έχουν λάβει ποτέ διάγνωση για οποιαδήποτε νευροαναπτυξιακή διαταραχή.
6. Η επίδοσή τους στις κλίμακες μη-λεκτικής και λεκτικής νοημοσύνης του Raven's Educational να είναι άνω του 75.

Για να επιβεβαιωθεί ότι τα παιδιά πληρούσαν τα παραπάνω κριτήρια ζητήθηκε από τους γονείς/κηδεμόνες να συμπληρώσουν το «Φυλλάδιο για τους μαθητές/γονείς» του πρωτοκόλλου MAIN που περιλαμβάνει σημαντικές πληροφορίες για το εκπαιδευτικό και γλωσσικό επίπεδο κάθε μαθητή.

3.2 Εργαλεία

3.2.1 Raven's Educational (Σιδερίδης και λοιποί, 2015)

Το «Raven's – Educational CPM/CVS» είναι ένα ανιχνευτικό εργαλείο για λεκτικές και μη-λεκτικές μετρήσεις της γενικής νοητικής ικανότητας παιδιών ηλικίας

4-11;11 ετών που μιλούν με ευχέρεια την ελληνική γλώσσα. Αποτελείται από τις Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (Raven's Coloured Progressive Scales - CPM) και τις Κλίμακες Λεξιλογίου (Crichton Vocabulary Scales - CVS). Η στάθμιση του για την ελληνική έγινε από τους Σιδερίδης, Αντωνίου, Μουζάκη, και Σίμος το 2015.

Κλίμακα CPM

Η κλίμακα CPM μετρά τις μη – λεκτικές δεξιότητες νοητικής κατάστασης χρησιμοποιώντας μη- λεκτικά ερεθίσματα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άτομα ποικίλης πολιτισμικής προέλευσης που μιλούν άλλες γλώσσες ή/και έχουν γλωσσικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από 36 έγχρωμα σχηματικά προβλήματα, κλιμακούμενης δυσκολίας, χωρισμένα σε 3 υποκλίμακες A, AB και B. Για να δοθεί η απάντηση σε κάθε πρόβλημα δεν απαιτείται προφορική εξήγηση, καθώς το παιδί καλείται μόνο να υποδείξει το κατάλληλο σχήμα για κάθε σειρά. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1. (Σιδερίδης και λοιποί, 2015)

Κλίμακα CVS

Η κλίμακα CVS αξιολογεί τις λεκτικές δεξιότητες των παιδιών σχετικά με το ποσοστό κατάκτησης συγκεκριμένων εννοιών και πληροφοριών. Αποτελείται από έναν κατάλογο 80 λέξεων κλιμακούμενης δυσκολίας, χωρισμένο σε δύο ισάριθμες σειρές λέξεων. Το παιδί καλείται να δώσει έναν ορισμό για κάθε λέξη που ερωτάται. Κάθε απάντηση που δίνεται μεταγράφεται σε φύλλο απαντήσεων για την ορθότητα της βαθμολόγησης. Η βαθμολογία κυμαίνεται από 0-2 αναλόγως την ορθότητα και τη σχετικότητα των απαντήσεων.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για την βαθμολογία του κάθε ορισμού στις σειρές λέξεων σημαντικός είναι και ο παράγοντας την υποκειμενικότητας του κάθε ερευνητή.

Οι αρχικοί βαθμοί που μπορεί να λάβει ένας συμμετέχοντας στο Raven's CPM κυμαίνονται από 0-36, ενώ για την CVS κυμαίνονται από 0-160. Οι νόρμες για την Ελληνική παρέχουν την δυνατότητα στον αξιολογητή να μετατρέψει τους αρχικούς βαθμούς σε τυπικούς βαθμούς και εκατοστημόρια. Ο τυπικός βαθμός αφορά τον δείκτη πρακτικής νοημοσύνης για την CPM και τον δείκτη λεκτικής νοημοσύνης για την CVS.

Στην παρούσα μελέτη το εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο για την ένταξη των παιδιών ηλικίας 4,0- 4,11 ετών σε αυτή. Παιδιά που είχαν τυπικό Βαθμό λιγότερο του 75 σε οποιαδήποτε από τις δύο κλίμακες απορρίφθηκαν από την έρευνα.

3.2.2 Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Τσιμπλή, Ανδρέου & Περιστέρη, 2020)

Το Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Gagarina et al., 2012) αποτελεί εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται για την συλλογή αφηγηματικών ικανοτήτων μονόγλωσσων/ πολύγλωσσων παιδιών ηλικίας 3-10 ετών. Το 2019, η αγγλική εκδοχή αναθεωρήθηκε και η παρούσα Ελληνική προσαρμογή του εργαλείου είναι βασισμένη σε αυτήν την αναθεώρηση (Tsimplici et al., 2020). Το MAIN αξιολογεί τόσο την κατανόηση, όσο και την παραγωγή αφηγήσεων. Επιτρέπει, επίσης, τρεις διαφορετικούς τρόπους εκμαίευσης: Πρότυπο ιστορίας, αναδιήγηση και διήγηση.

Περιλαμβάνει τέσσερις παράλληλες ιστορίες (Γάτα, Σκύλος, Μωρά πουλάκια και Μωρά κατσικάκια), καθεμία από τις οποίες συνοδεύεται από ένα σύνολο έξι εικόνων. Και οι τέσσερις ιστορίες περιλαμβάνουν τρία διακριτά επεισόδια, όπου κάθε επεισόδιο περιέχει πέντε στοιχεία: έναν στόχο, μια προσπάθεια, ένα αποτέλεσμα και δύο εσωτερικούς όρους κατάστασης. Οι ιστορίες είναι ελεγμένες σε σχέση με τη

γνωστική και γλωσσική πολυπλοκότητα, τον παραλληλισμό ανάμεσα σε μακροδομές και μικροδομές, καθώς επίσης και με την πολιτισμική καταλληλότητα και ακρίβεια.

Η παραγωγή των αφηγήσεων εξετάζεται από την διήγηση και την αναδιήγηση των ιστοριών. Στην διήγηση, το παιδί καλείται να αφηγηθεί την ιστορία μόνο του, ενώ στην αναδιήγηση πρώτα αφηγείται ο κλινικός την ιστορία και έπειτα ζητάει από το παιδί να την ξαναπεί. Η κατανόηση των αφηγήσεων εξετάζεται με μια σειρά δέκα ερωτήσεων ανοικτού τύπου.(Gagarina et al., 2012, 2019).

Η βαθμολόγηση στο MAIN γίνεται σύμφωνα με συγκεκριμένα φύλλα βαθμολόγησης.

Σε αυτήν την έρευνα χορηγήθηκαν οι δύο 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. Κάθε απάντηση, ηχογραφήθηκε και μεταγράφηκε ορθογραφικά.

3.2.3 Global TALES (Talking About Lived Experiences in Stories) protocol (Θεοδώρου και λοιποί, 2023)

Το πρωτόκολλο αφηγήσεων “Global Tales” (Westerveld et al., 2022) δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία της Επιτροπής Παιδικού Λόγου του Παγκόσμιου Οργανισμού Επιστημών Επικοινωνίας και Διαταραχών, (International Association of Communication Sciences and Disorders, IALP) και είναι ήδη διαθέσιμο σε 14 διαφορετικές γλώσσες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελληνικής (Theodorou et al.,

2022). Δημιουργήθηκε με σκοπό την εκμείευση προσωπικών αφηγήσεων παιδιών ηλικίας 5;0-11;0 ετών, σε ένα εύρος πολιτισμών και γλωσσών.

Το πρωτόκολλο περιλαμβάνει 6 προκαθορισμένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που κάθε μια αφορά ένα διαφορετικό τύπο εμπειρίας. Εμπειρία, που ο συμμετέχοντας ένιωσε ενθουσιασμένος, ανήσυχος, ενοχλημένος, ή περήφανος, είτε βρισκόταν σε μια προβληματική ή σημαντική κατάσταση. Κατά τη χορήγηση ο κλινικός παρέχει ακουστικά κάθε ερώτηση στον εξεταζόμενο και στη συνέχεια του ζητάει, κάθε φορά ,να πει μια ιστορία για κάτι που του είχε συμβεί. Στην περίπτωση που ο συμμετέχοντας δεν ανταποκρίνεται άμεσα στην αρχική ερώτηση, ο κλινικός δίνει στον εξεταζόμενο την προτροπή που αναλογεί στην συγκεκριμένη ερώτηση. Οι απαντήσεις κάθε συμμετέχοντα, ηχογραφήθηκαν και μεταγράφηκαν ορθογραφικά. Οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου ήταν οι ακόλουθες:

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.

3.3 Διαδικασία

Η μελέτη έλαβε την απαραίτητη έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σύμφωνα με τις ηθικές κατευθυντήριες γραμμές (Αριθμός Πρωτοκόλλου: 11834/2025). Πριν την έναρξη της κύριας ερευνητικής διαδικασίας, δόθηκαν στους γονείς/κηδεμόνες των συμμετεχόντων έντυπα ενημέρωσης και συγκατάθεσης για την συμμετοχή των ανήλικων τέκνων τους στην μελέτη. Ακολούθως, οι γονείς/κηδεμόνες συμπλήρωσαν το “Φυλλάδιο για τους μαθητές/γονείς” του πρωτοκόλλου MAIN με ουσιώδεις πληροφορίες για το επίπεδο εκπαίδευσης και γλωσσικής επάρκειας κάθε μαθητή. Εφόσον τα παιδιά πληρούσαν τα προκαθορισμένα κριτήρια συμμετοχής, θεωρήθηκαν κατάλληλα για ένταξη στην ερευνητική διαδικασία. Κάθε συμμετέχοντας αξιολογήθηκε ατομικά και δια ζώσης σε ήσυχο χώρο, είτε στο πλαίσιο του σχολείου, είτε στο σπίτι και η αξιολόγηση δεν υπερέβη τα 60 λεπτά.

Αρχικά, σε κάθε συμμετέχοντα χορηγήθηκε το Raven’s Educational (Σιδερίδης και λοιποί, 2015), πρώτα η κλίμακα CPM και στη συνέχεια η κλίμακα CVS, χωρίς να μεσολαβήσει κάποιο διάλειμμα. Στη συνέχεια, χορηγήθηκαν τα δύο πρωτόκολλα αφηγήσεων: οι δύο ιστορίες του MAIN (Μωρά πουλάκια/ Μωρά κατσικάκια), στις οποίες ζητήθηκε μόνο η αυθόρμητη διήγηση, (Tsimpli et al., 2020) και οι 6 ερωτήσεις του GLOBAL TALES (Theodorou et al., 2022). Η χορήγηση των δύο πρωτοκόλλων έγινε με εναλλασσόμενο τρόπο μεταξύ των συμμετεχόντων του δείγματος.

Στη συνέχεια, αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή του δείγματος ως πρώτο βήμα βαθμολογήθηκε το Raven’s Educational σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολόγησης του εγχειριδίου χορήγησης. Απαραίτητο κριτήριο για να θεωρηθεί η κάθε συμμετοχή

έγκυρη ήταν να είναι ο τυπικός βαθμός για τις κλίμακες CPM και CVS ίσος ή άνω του 75. Το επόμενο βήμα ήταν να γίνει ορθογραφική μεταγραφή των ηχογραφήσεων των δύο πρωτοκόλλων αφηγήσεων ώστε να γίνει μέτρηση του μήκους τους αφηγήματος και των όρων εσωτερικής κατάστασης. Οι όροι εσωτερικής κατάστασης μετρήθηκαν σύμφωνα με τους πίνακες του εγχειριδίου χορήγησης του MAIN. Το τελικό βήμα περιλάμβανε την καταχώρηση των δεδομένων σε ένα αρχείο Microsoft Excel, ώστε να γίνει η στατιστική ανάλυση αυτών.

3.4 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε 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 $p\text{-value} < 0,05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Συμμετέχοντες της έρευνάς μας αποτέλεσαν 20 παιδιά μονόγλωσσα με μητρική την ελληνική γλώσσα ηλικίας 4,0 - 4,11 ετών, τυπικής ανάπτυξης, χωρισμένα σε δύο ομάδες. Οι δύο ομάδες είναι παρόμοιες ως προς το φύλο καθώς αποτελούνται από 10 αγόρια και 10 κορίτσια όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 2**.

Πίνακας 2: Περιγραφικά στατιστικά του φύλου

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

Για να εξασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά ήταν τυπικής ανάπτυξης χορηγήθηκε το Raven's Educational (Σιδερίδης και λοιποί, 2015), πρώτα η κλίμακα CPM και στη συνέχεια η κλίμακα CVS και όσοι συμμετέχοντες βαθμολογούνταν με λιγότερο του τυπικού βαθμού 75 στην κάθε κλίμακα θα εξαιρούνταν από τη μελέτη. Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας αυτής φαίνονται στο **Πίνακα 2**.

4.2 Παραγωγικότητα και Χρήση Όρων Εσωτερικής Κατάστασης Συμμετεχόντων

4.2.1 Επίδοση όλου του δείγματος στα δύο πρωτόκολλα σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.

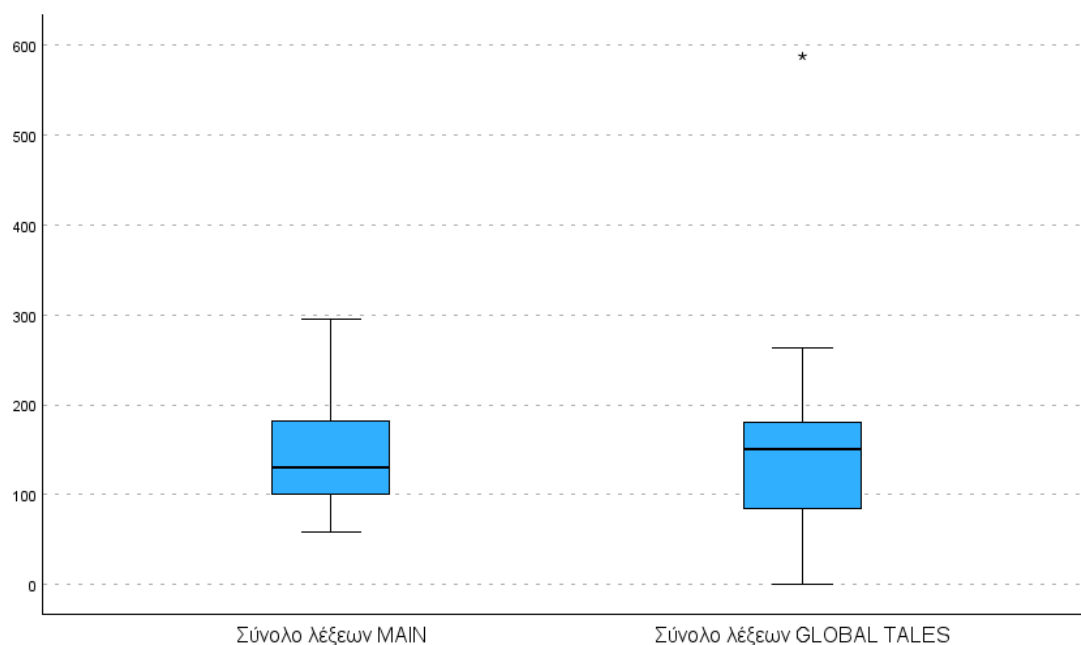
Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, ο μέσος όρος επίδοσης πρακτικής νοημοσύνης στην Κλίμακα CPM για όλο το δείγμα ήταν 106,8 με μέγιστη τιμή το 135 και ελάχιστη τιμή το 90. Άρα όλοι οι συμμετέχοντες είχαν πρακτικό δείκτη νοημοσύνης άνω του 70. Ομοίως, ο μέσος όρος επίδοσης λεκτικής νοημοσύνης στην Κλίμακα CVS για όλο το δείγμα ήταν 103,0 με μέγιστη τιμή το 145 και ελάχιστη τιμή το 90. Άρα όλοι οι συμμετέχοντες είχαν λεκτικό δείκτη νοημοσύνης άνω του 75.

Ο μέσος όρος παραγωγής λέξεων στις 2 ιστορίες του πρωτοκόλλου MAIN ήταν 144,6 ενώ ο μέσος όρος παραγωγής λέξεων για το πρωτόκολλο GLOBAL TALES ήταν 155,0 και αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς φαίνεται από τη σύγκριση μέσων όρων, το p -value είναι 0,681. Οπότε, η διάμεσος τιμή του συνόλου των λέξεων του MAIN ήταν 131 λέξεις και του GLOBAL TALES ήταν 150,5 λέξεις και δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά για τους δύο πληθυσμούς. Τα περιγραφικά στατιστικά για όλο το δείγμα φαίνονται στον Πίνακα 3 και στο Γράφημα 1.

Ο μέσος όρος των ΟΕΚ στις 2 ιστορίες του πρωτοκόλλου MAIN ήταν 9,9 ενώ ο μέσος όρος των ΟΕΚ για το πρωτόκολλο GLOBAL TALES ήταν 18,9 και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική καθώς φαίνεται από τη σύγκριση μέσων όρων, το p -value είναι 0,033. Οπότε, η διάμεσος τιμή των ΟΕΚ του MAIN ήταν 8 λέξεις και του GLOBAL TALES ήταν 15 λέξεις και διαφέρουν στατιστικά σημαντικά για τους δύο πληθυσμούς. Τα περιγραφικά στατιστικά για όλο το δείγμα φαίνονται στον Πίνακα 3 και στο Γράφημα 2.

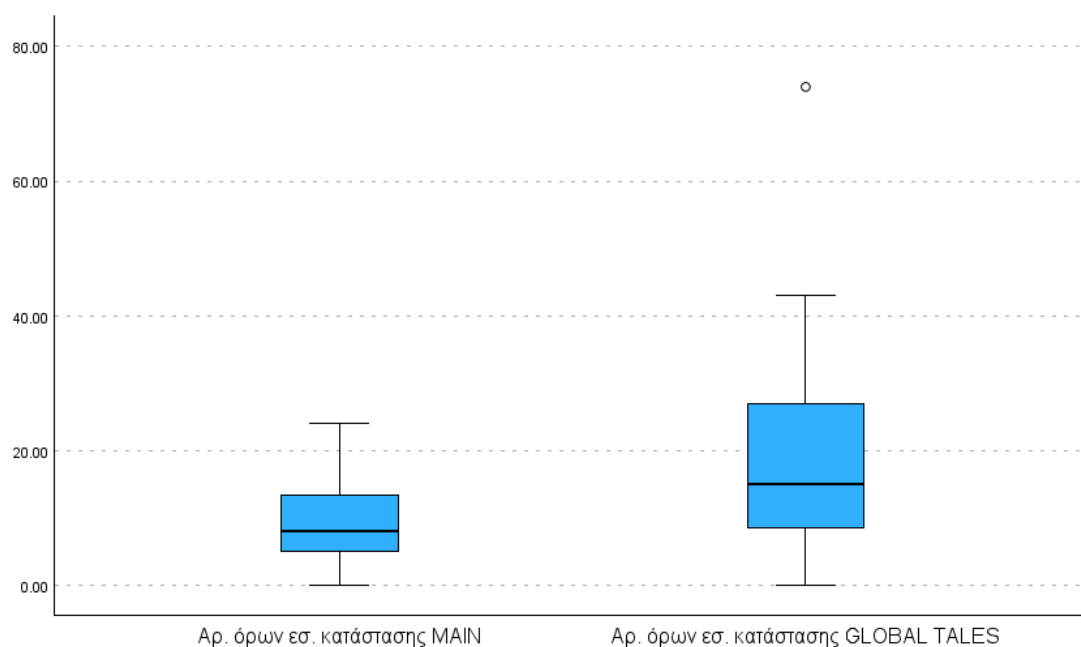
Πίνακας 3: Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών σε όλο το δείγμα

	N		Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
	Έγκυρες	Ελλ. τιμές					
ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΜΗΝΕΣ)	20	0	55.5	56.5	3.2	49.0	59.0
Raven's CPM	20	0	106.8	107.5	12.0	90.0	135.0
Raven's CVS	20	0	103.0	97.5	13.3	90.0	145.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Α MAIN	20	0	76.7	69.0	33.6	27.0	142.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Β MAIN	20	0	67.9	60.0	29.5	32.0	154.0
ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ MAIN	20	0	144.6	131.0	57.5	59.0	296.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 1 GLOBAL TALES	20	0	29.3	16.5	41.2	0.0	181.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 2 GLOBAL TALES	20	0	25.4	23.0	19.9	0.0	67.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 3 GLOBAL TALES	20	0	27.8	27.0	16.6	0.0	66.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 4 GLOBAL TALES	20	0	13.8	11.5	13.7	0.0	50.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 5 GLOBAL TALES	20	0	35.4	18.0	57.9	0.0	271.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 6 GLOBAL TALES	20	0	23.4	16.5	20.5	0.0	84.0
ΣΥΝ. ΛΕΞΕΩΝ GLOBAL TALES	20	0	155.0	150.5	123.0	0.0	588.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ MAIN	20	0	9.9	8.0	6.8	0.0	24.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ GLOBAL TALES	20	0	18.9	15.0	17.3	0.0	74.0



Γράφημα 1: . Θηκόγραμμα του σύνολου λέξεων για το main και το global tales, για όλο το δείγμα

Ο αστερίσκος παριστάνει πολύ απομακρυσμένες τιμές.



Γράφημα 2: Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το main και το global tales, για όλο το δείγμα

Το κυκλάκι παριστάνει απομακρυσμένες τιμές.

4.2.2 Επίδοση των κοριτσιών στα δύο πρωτόκολλα αφηγημάτων σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.

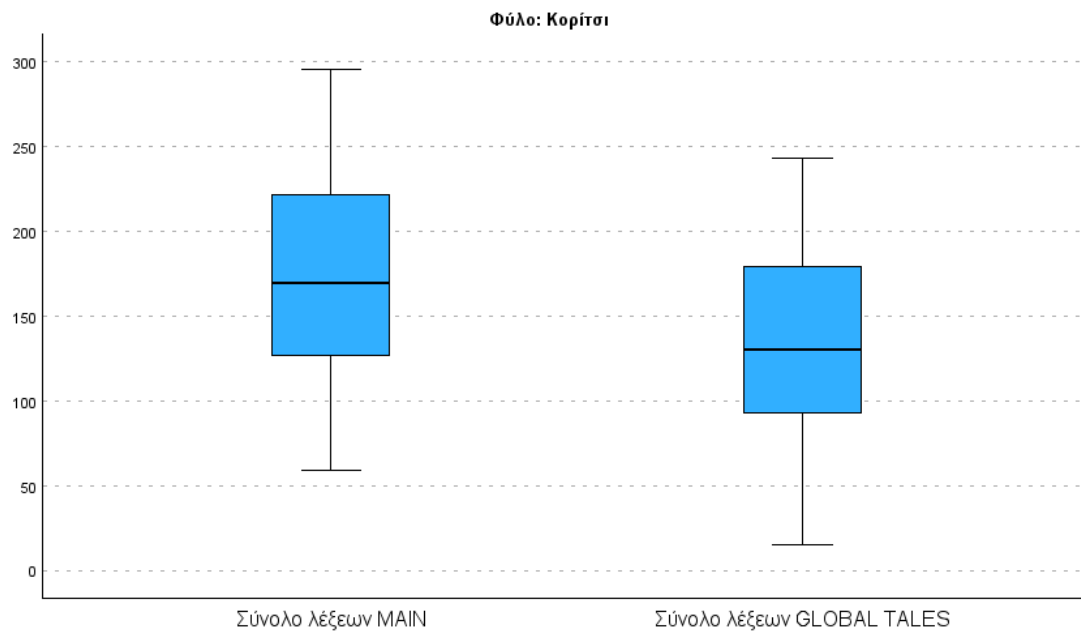
Για τα κορίτσια η μέση τιμή της επίδοσης τους στην Κλίμακα CPM ήταν 108,5 με μέγιστη τιμή το 135 και ελάχιστη τιμή το 90. Στην κλίμακα CVS η μέση τιμή ήταν 102,5 με μέγιστη τιμή το 120 και ελάχιστη τιμή το 95.

Ο μέσος όρος παραγωγής λέξεων στις 2 ιστορίες του πρωτοκόλλου MAIN για τα κορίτσια ήταν 168,9 ενώ ο μέσος όρος παραγωγής λέξεων για το πρωτόκολλο GLOBAL TALES ήταν 103,1 και αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική αλλά είναι ενδεικτική καθώς φαίνεται από τη σύγκριση μέσων όρων, το p-value είναι 0,093. Η τιμή αυτή υποδηλώνει ότι αν το δείγμα ήταν μεγαλύτερο ενδεχομένως τα αποτελέσματα να ήταν στατιστικά σημαντικά. Τα περιγραφικά στατιστικά για τα κορίτσια φαίνονται στον Πίνακα 4 και στο Γράφημα 3.

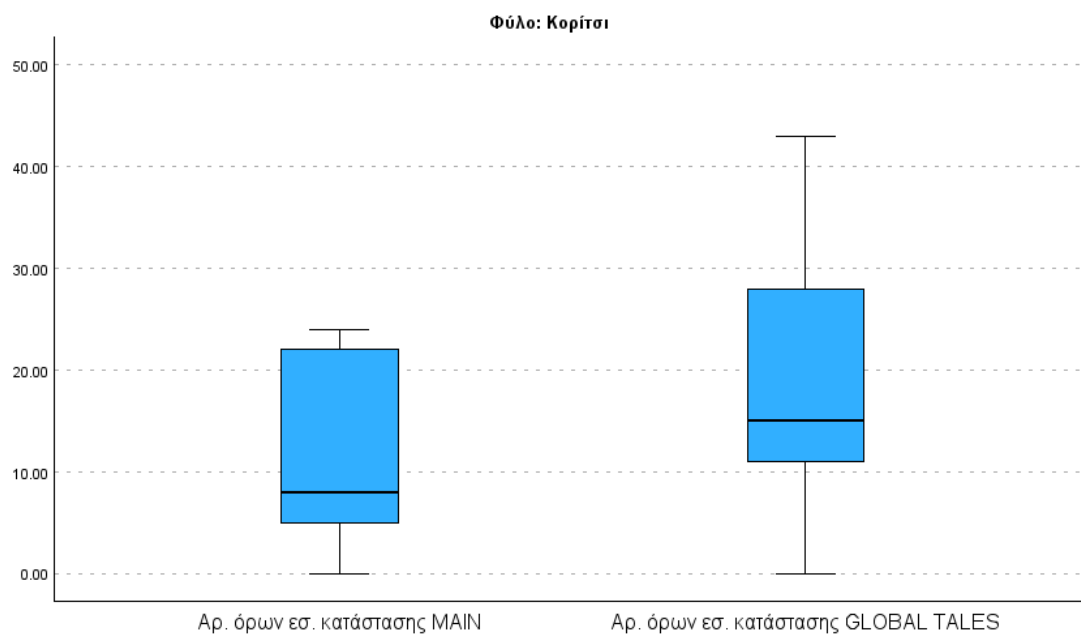
Ο μέσος όρος των ΟΕΚ στις 2 ιστορίες του πρωτοκόλλου MAIN για τα κορίτσια ήταν 11,4 ενώ ο μέσος όρος των ΟΕΚ για το πρωτόκολλο GLOBAL TALES ήταν 18,5 και αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς φαίνεται από τη σύγκριση μέσων όρων, το p-value είναι 0,139. Οπότε, η διάμεσος τιμή των ΟΕΚ του MAIN ήταν 8 λέξεις και του GLOBAL TALES ήταν 15 λέξεις και δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά για τους δύο πληθυσμούς. Τα περιγραφικά στατιστικά για όλο το δείγμα φαίνονται στον Πίνακα 4 και στο Γράφημα 4.

Πίνακας 4: Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα κορίτσια

	N		Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
	Έγκυρες	Ελλ. τιμές					
ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΜΗΝΕΣ)	10	0	57.3	57.0	1.9	53.0	59.0
Raven's CPM	10	0	108.5	107.5	14.7	90.0	135.0
Raven's CVS	10	0	102.5	97.5	10.1	95.0	120.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Α MAIN	10	0	89.3	73.0	42.3	27.0	142.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Β MAIN	10	0	79.6	75.5	35.5	32.0	154.0
ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ MAIN	10	0	168.9	169.5	69.9	59.0	296.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 1 GLOBAL TALES	10	0	27.2	21.5	24.9	0.0	80.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 2 GLOBAL TALES	10	0	25.1	28.0	15.1	0.0	56.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 3 GLOBAL TALES	10	0	24.2	25.5	15.2	3.0	45.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 4 GLOBAL TALES	10	0	12.1	11.5	8.8	0.0	24.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 5 GLOBAL TALES	10	0	18.9	14.5	12.0	7.0	42.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 6 GLOBAL TALES	10	0	25.6	16.5	25.2	0.0	84.0
ΣΥΝ. ΛΕΞΕΩΝ GLOBAL TALES	10	0	133.1	130.5	68.4	15.0	243.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ MAIN	10	0	11.4	8.0	8.8	0.0	24.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ GLOBAL TALES	10	0	18.5	15.0	13.0	0.0	43.0



Γράφημα 3: Θηκόγραμμα του συνόλου λέξεων για το main και το global tales, για τα κορίτσια



Γράφημα 4: Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το main και το global tales, για τα κορίτσια

4.2.3 Επίδοση των αγοριών στα δύο πρωτόκολλα αφηγημάτων σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.

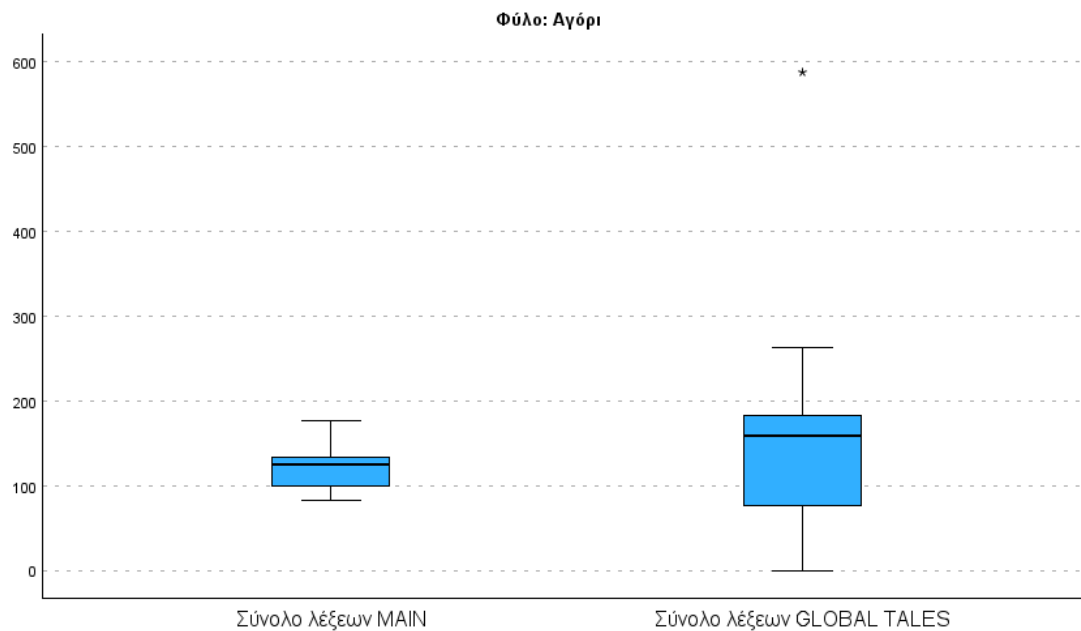
Όσον αφορά τα αγόρια, η μέση τιμή επίδοσής τους στην Κλίμακα CPM ήταν 105,0 με μέγιστη τιμή το 120 και ελάχιστη τιμή το 90. Στην Κλίμακα CVS η μέση τιμή ήταν 103,5 με μέγιστη τιμή το 145 και ελάχιστη τιμή το 90.

Ο μέσος όρος παραγωγής λέξεων στις 2 ιστορίες του πρωτοκόλλου MAIN για τα αγόρια ήταν 120,3 ενώ ο μέσος όρος παραγωγής λέξεων για το πρωτόκολλο GLOBAL TALES ήταν 176,8 και αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς φαίνεται από τη σύγκριση μέσων όρων, το p-value είναι 0,333. Τα περιγραφικά στατιστικά για τα αγόρια φαίνονται στον Πίνακα 5 και στο Γράφημα 5.

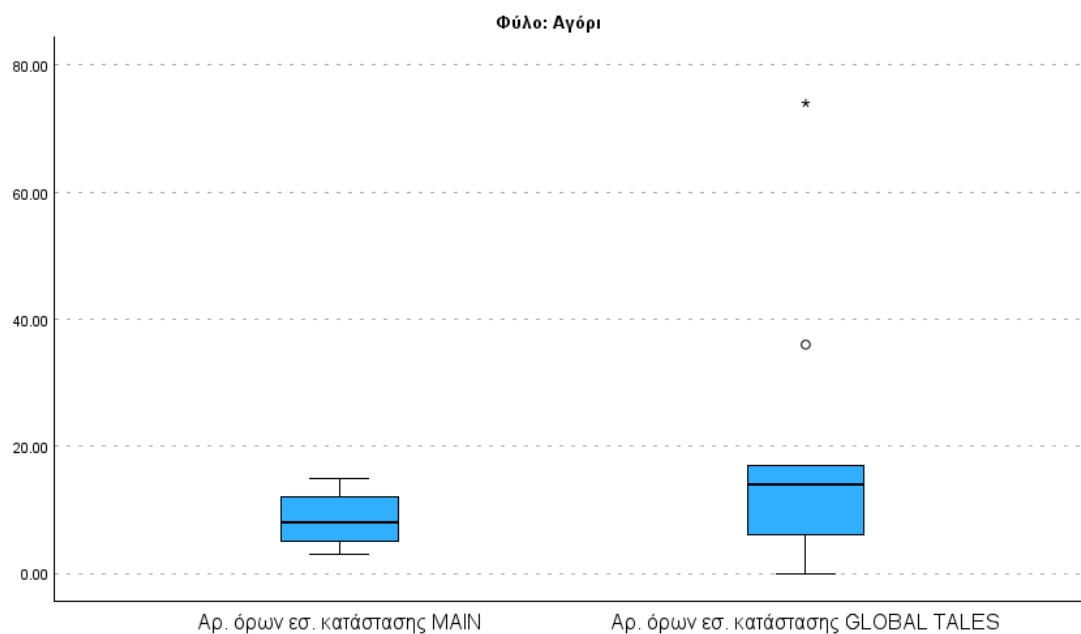
Ο μέσος όρος των ΟΕΚ στις 2 ιστορίες του πρωτοκόλλου MAIN για τα αγόρια ήταν 8,3 ενώ ο μέσος όρος των ΟΕΚ για το πρωτόκολλο GLOBAL TALES ήταν 19,2 και αυτή η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική καθώς φαίνεται από τη σύγκριση μέσων όρων, το p-value είναι 0,114. Οπότε, η διάμεσος τιμή των ΟΕΚ του MAIN ήταν 8 λέξεις και του GLOBAL TALES ήταν 14 λέξεις και δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά για τους δύο πληθυσμούς. Τα περιγραφικά στατιστικά για όλο το δείγμα φαίνονται στον Πίνακα 5 και στο Γράφημα 6.

Πίνακας 5: Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα αγόρια

	N		Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
	Έγκυρες	Ελλ. τιμές					
ΗΛΙΚΙΑ (ΣΕ ΜΗΝΕΣ)	10	0	53.7	53.5	3.3	49.0	59.0
Raven's CPM	10	0	105.0	107.5	8.8	90.0	120.0
Raven's CVS	10	0	103.5	97.5	16.5	90.0	145.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Α MAIN	10	0	64.1	68.5	15.4	35.0	85.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Β MAIN	10	0	56.2	53.5	16.5	35.0	92.0
ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ MAIN	10	0	120.3	124.5	28.1	82.0	177.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 1 GLOBAL TALES	10	0	31.3	10.5	54.3	0.0	181.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 2 GLOBAL TALES	10	0	25.7	21.5	24.6	0.0	67.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 3 GLOBAL TALES	10	0	31.4	29.5	18.0	0.0	66.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 4 GLOBAL TALES	10	0	15.5	10.5	17.6	0.0	50.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 5 GLOBAL TALES	10	0	51.8	25.5	79.6	0.0	271.0
ΑΡ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ 6 GLOBAL TALES	10	0	21.1	17.0	15.5	0.0	46.0
ΣΥΝ. ΛΕΞΕΩΝ GLOBAL TALES	10	0	176.8	158.5	161.9	0.0	588.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ MAIN	10	0	8.3	8.0	3.9	3.0	15.0
ΑΡ. ΟΡΩΝ ΕΣ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ GLOBAL TALES	10	0	19.2	14.0	21.6	0.0	74.0



Γράφημα 5: Θηκόγραμμα του συνόλου λέξεων για το main και το global tales, για τα αγόρια



Γράφημα 6: Θηκόγραμμα του αριθμού όρων εσωτερικής κατάστασης για το main και το global tales, για τα αγόρια

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην μελέτη και τη σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων όσον αφορά το μέσο μήκος αφήγησης και την χρήση ΟΕΚ στα αφηγήματα παιδιών προσχολικής ηλικίας και συγκεκριμένα για το ηλικιακό φάσμα 4,0-4,11. Χρησιμοποιήθηκαν τα δύο αφηγηματικά πρωτόκολλα MAIN και GLOBAL TALES, ενώ για την αξιοπιστία της συμμετοχής των συμμετεχόντων το Raven's Educational.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο μήκος των αφηγημάτων μεταξύ των δύο πρωτοκόλλων που χρησιμοποιήθηκαν για τις προσωπικές και φανταστικές αφηγήσεις αντίστοιχα. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, στο συγκεκριμένο δείγμα, οι συμμετέχοντες παρήγαγαν αφηγήματα αντίστοιχης παραγωγικότητας ανεξαρτήτως τους είδους του αφηγηματικού πλαισίου. Ωστόσο, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αναμενόταν ότι τα αυτοβιογραφικά αφηγήματα θα εμφάνιζαν μεγαλύτερο μέσο μήκος παραγωγής αφηγήματος σε σχέση με τα φανταστικά (Bohn & Berntsen, 2013; Fivush & Nelson, 2004; Nicolopoulou, 2008).

Αναφορικά με τη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μορφών αφηγήματος καθώς το $p\text{-value} < 0,05$. Πιο ειδικά, οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν περισσότερους ΟΕΚ στα αυτοβιογραφικά αφηγήματα (15 λέξεις) σε σύγκριση με τα φανταστικά (8 λέξεις). Το εύρημα αυτό είναι αξιοσημείωτο καθώς αντίστοιχη διαφοροποίηση δεν έχει καταγραφεί συστηματικά στη διεθνή βιβλιογραφία για τα δύο πρωτόκολλα MAIN και GLOBAL TALES.

Παρατηρήθηκε ακόμη ότι στο πρωτόκολλο GLOBAL TALES καταγράφηκαν μηδενικές αφηγήσεις σε ερωτήματα που αφορούσαν την ανάκληση εμπειριών σχετικών με σύνθετα συναισθήματα, όπως “*πες μου για μια φορά που ένιωσες ευτυχισμένος/ενθουσιασμένος*” “*προβληματισμένος/μπερδεμένος*” ή “*περήφανος*”. Το εύρημα αυτό συνδέεται με την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς η κατανόηση και η έκφραση τέτοιων σύνθετων συναισθημάτων όπως ντροπή, υπερηφάνεια, ζήλεια τυπικά κατακτούνται σε μεγαλύτερη ηλικία, και συγκεκριμένα μετά τα 7 έτη (Iglesias et al., 1989; Walle et al., 2020). Ωστόσο, σύμφωνα με την παραπάνω βιβλιογραφία, αξίζει να σημειωθεί ότι τα βασικά συναισθήματα χαρά, λύπη, θυμός και φόβος αναγνωρίζονται από τα πρώτα χρόνια της ζωής.

5.2 Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς. Ένας σημαντικός περιορισμός αφορά την απουσία ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων σε σχέση με το μέσο μήκος παραγωγής αφηγήματος μεταξύ των δύο φύλων. Η διερεύνηση αυτής της παραμέτρου συμβάλλει στην κατανόηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην αφήγηση. Επιπλέον, δεν διερευνήθηκαν πιθανές διαφορές στην παραγωγή ΟΕΚ μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τέλος, υπήρξε περιορισμός όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος και την ετερογένεια αυτού.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω περιορισμοί τίθενται ως προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βογινδρούκας, I., & Sherratt, D. (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Βογινδρούκας, I. (2007). Αυτισμός: Πραγματολογική Προσέγγιση, στο Αυτισμός Θέσεις και Προσεγγίσεις, επιμέλεια Βογινδρούκας, I., Καλομοίρης, Γ., Παπαγεωργίου, Β, Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Θεοδώρου, E., Westerveld, M. F., Lyons, R., Nelson, N. W., Chen, K. M., Claessen, M., Ferman, S., Fernandes, F. D. M., Gillon, G. T., Kawar, K., Kuvač Kraljević, J., Petinou, K., Tumanova, T., Vogindroukas, I., & Westby, C. (2023). Global TALEs (Talking About Lived Experiences in Stories) protocol. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273114>

Καμπανάρου, Μ. (2007). Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας. Αθήνα: Έλλην.

Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4(1). <https://doi.org/10.12681/PPEJ.207>

Μαστροπαύλου, Μ. (2006). The role of phonological salience and feature interpretability in the grammar of typically developing and language impaired children (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας).

Μπανιώτη, Α. (2019). Η εξέταση των αφηγηματικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω του Διαγλωσσικού Εργαλείου Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN)

Οικονομίδης, Β. Δ. (2003). Το δεκτικό λεξιλόγιο παιδιών ηλικίας 5,5 – 6,5 ετών. Αθήνα:Γρηγόρης

Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (ΠΣΛ) (1995). Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης. Αθήνα: ΠΣΛ.

Ράλλη, Α.Μ. (2019), Γλωσσική Ανάπτυξη βρεφική, παιδική & εφηβική ηλικία. Gutenberg.

Σιδερίδης, Γ.Δ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). Raven's Educational Colored Progressive Matrices. Motivo Assessment.

Ξένη Βιβλιογραφία

Acker, T. (2012). The patterns of development in generated narratives of a group of typically developing South African children aged 5 to 9 years. Faculty of Health Sciences Department of Interdisciplinary Health Sciences. Master's Thesis. Stellenbosch University. Retrieved from

<https://pdfs.semanticscholar.org/d1ab/5db26dda1d0428d3d7bf186b17c17f69ad05.pdf>

Adina Schick & Gigliana Melzi (2010) The Development of Children's Oral Narratives Across Contexts, *Early Education & Development*, 21:3,293-317 <http://dx.doi.org/10.1080/1040928100368057>

Agron AM, Martin A, Gilmore AW. Scene construction and autobiographical memory retrieval in autism spectrum disorder. *Autism Res.* 2024 Feb;17(2):204-214. doi: 10.1002/aur.3066. Epub 2023 Nov 30. PMID: 38037250; PMCID: PMC10922094.

Anderson, N. B., & Shames, G. H. (2013). Εισαγωγή στις διαταραχές επικοινωνίας. Π.Χ. Πασχαλίδης.

Arriaga, R.J., Fenson, L., Cronan, T., & Pethick, S.J. (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low- and middle-income families. *Applied Psycholinguistics*, 19, 209–223

American Speech-Language-Hearing Association. (1982). *Language*. <https://www.asha.org/policy/rp1982-00125/>

Beck, I., & McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research*. 2 (pp. 789- 814). White Plains, NY: Longman.

- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150-177.
- Bernthal, J.E., Bankson, N.W. & Flipsen Jr, P. (2018). Φωνολογικές και αρθρωτικές διαταραχές. Κωνσταντάρας. Ιατρικές Εκδόσεις.
- Betz N, Hoemann K, Barrett LF. Words are a context for mental inference. *Emotion*. 2019 Dec;19(8):1463-1477. doi: 10.1037/emo0000510. Epub 2019 Jan 10. PMID: 30628815; PMCID: PMC6620159.
- Bloom, L. (1980). Language development, language disorders, and learning disabilities: LD3.
- Bohn, A., & Berntsen, D. (2013). Pleasantness bias in autobiographical memory: The role of personality characteristics. *Consciousness and Cognition*, 22(1), 196–209. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.12.005>
- Bornstein & Haynes (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69(3), 654–671
- Bowerman, M. & Choi, S. (2003). Space under construction: Language specific spatial categorization in first language acquisition. In D. Gentner & S. Goldin-Meadow (Eds), *Language in Mind: Advances in the study of Language and Cognition* (pp.387-428). Cambridge, MA: MIT Press.

- Bowerman, M. (1978). The acquisition of complex sentences. In M. Garman, & P. Fletcher (Eds), *Studies in language acquisition* (p.p. 285-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Botvin, G. J., & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13(4), 377–388. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.377>
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99–114. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.00000318932.08807.da>
- Bracken, B.A., & Crawford, E. (2010). Basic concepts in early childhood educational standards: A 50-state review. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 421-430.
- Bradley & Corwyn (2002): Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399
- 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>
- Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18(6), 906–21. <https://doi.org/brkkg5>

- Brisk, M. E., & Harrington, M. M. (2007). Literacy and bilingualism. A handbook for all teachers (2nd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Harvard University Press
- Butler, McMahon & Ungerer (2003): Maternal speech style with paralinguistic twin infants. *Infant and Child Development*, 12(2), 129–143
- Carey, S. (1978). The child as word learner. Linguistic theory and psychological reality. In M. Halle, J. Bresnan, & G.A. Miller (Eds), *Linguistic theory and psychological reality* (p.p. 264-293). Cambridge, MA: MIT Press.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40, 1105–22
- Cervantes, C., & Callanan, M.(1998). Labels and explanations in mother-child emotion talk: Age and gender differentiation. *Developmental Psychology*, 34, 88–98. <https://doi.org/crx93j>
- Chomsky, N. (1966). Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought. Harper & Row. ISBN: 978-0061311182
- 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), 480–98. <https://doi.org/ggmtbn>
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition*. Cambridge University Press.
- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education & Development*, 20, 1016–1037.
- Curenton, S. M., & Lucas, T. (2007). Assessing narrative development in young children: Links between storytelling and academic achievement. *Early Education and Development*, 18(2), 237–263. <https://doi.org/10.1080/10409280701282957>
- De Temple, J.M., Wu, H.-f., & Snow, C.E. (1991). Papa Pig just left for Pigtown: Children's oral and written picture descriptions under varying instructions. *Discourse Processes*, 14(4), 469–495.4
- Dodwell, K., & Bavin, E.L. (2008). Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(2), 201–218.
- Doukas, T., & Marinis, T. (2012). The acquisition of person and number morphology within the verbal domain in early Greek. *Language studies working papers*, 4, 15-25.

- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012) Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Communication and Language Disorders* 47: 542–555.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. M. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352–66. <https://doi.org/10.2307/113081>
- Ensminger & Fothergill (2003): A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In Bornstein, M.H. & Bradley, R.H. (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 13–27). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Eriksson et al. (2011): Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 326–343. [doi:10.1111/j.2044835X.2011.02042.x](https://doi.org/10.1111/j.2044835X.2011.02042.x)
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations to Likability. *Early Education and Development*, 12(1), 11–27. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_2

- Ferres, L. A. (2003). Children's early theory of mind: Exploring the development of the concept of desire in monolingual Spanish children. *Developmental Science*, 6, 159–165.
- Fivush, R., & Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science*, 15(9), 573–577.
<https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00722.x>
- Fivush, R., & Nelson, K. (2006). Parent–child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 235–251.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008). Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας. Εκδόσεις Πατάκη.
- Furrow D, Moore C, Davidge J, Chiasson L. Mental terms in mothers' and children's speech: similarities and relationships. *J Child Lang*. 1992 Oct;19(3):617-31. doi: 10.1017/s0305000900011594. PMID: 1429951.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1–140.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment

Instrument for Narratives – Revised version. ZAS Papers in Linguistics, 63. Berlin: ZAS.

Gambrell, L.B., Koskinen, P.S., & Kapinus, B.A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84, 356–362. doi:10.1080/00220671.1991.9941816

Gazella, J., & Stockman, I.J. (2003). Children's Story Retelling Under Different Modality and Task Conditions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12(1), 61. doi:10.1044/1058-0360(2003/053)

Garvey, C. (1984). *Children's talk*. Cambridge : Cambridge University Press.

Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method* (J. E. Lewin, Trans.). Cornell University Press. (Original work published 1972).

Gershoff et al. (2007): Income is not enough: incorporating material hardship into models of income association with parenting and child development. *Child Development*, 78(1), 70–95

Gibbons, J., Anderson, D.R., Smith, R., Field, D.E., & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57, 1014–1023.

Goodsitt, J., Raitan, J.G., & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar

- book. *International Journal of Behavioral Development*, 11(4), 489-505. <http://dx.doi.org/10.1177/016502548801100407>
- Grant, J.B., & Suddendorf, T. (2011). Production of temporal terms by 3-, 4-, and 5-year-old children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 87-95.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brooks
- Heilmann, J., Miller, J., Iglesias, A., & Francis, D. (2009). Differences in oral narratives as a function of story in bilingual children. Paper presented at the Symposium on Research in Child Language Disorders, Madison, WI.
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Narrative abilities in French and English of Canadian-born children of immigrant parents. *International Journal of Bilingualism*, 18(6), 661–676. <https://doi.org/10.1177/1367006912474610>
- Hoff, E. (2003a). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In *Socioeconomic status, parenting, and child development*, ed. M.H. Bornstein, & R.H. Bradely, 147–60. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hoff-Ginsberg, E. (1997). Frog stories from four-year-olds: Individual differences in the expression of referential and evaluative content. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 223–227.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hudson, J.A., & Shapiro, L.R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hughes, C., & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mentalstate talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026–37. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.1026>
- Hughes, C., & Dunn, J. (2002). 'When I say a naughty word': A longitudinal study of young children's accounts of anger and sadness in themselves and close others. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 515–35. <https://doi.org/10.1348/026151002760390837>
- 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, 330–350. <https://doi.org/10.1080/02699930600551691>

Hughes, D., McGillivray, L., & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language*. Austin, TX: PRO-ED.

Humphries, T., Cardy, J. O., Worling, D. E., & Peets, K. (2004). Narrative comprehension and production abilities of children with nonverbal learning disabilities. *Brain and Cognition*, 56(1), 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.05.002>

Iglesias, A., Quinn, R., & Klingler, C. (1989). Narrative skills of 6-year-old children in story retelling. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32(3), 457–463. <https://doi.org/10.1044/jshr.3203.457>

Isbell, R., Joseph S., Liane L., & April, L. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal* 32 (3): 157–163. doi:10.1023/B:ECEJ.0000048967.94189.a3.

Jenkins JM, Turrell SL, Kogushi Y, Lollis S, Ross HS. A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Dev*. 2003 May-Jun;74(3):905-20. doi: 10.1111/1467-8624.00575. PMID: 12795397.

- John, S.C.F. (2001). Story retelling and attention deficit hyperactivity disorder. Master's Thesis, University of Toronto. Retrieved from <http://www.nlcbnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp05/MQ63061.pdf>
- Justice, L. M., & Pence, K. L. (2008). Language development from theory to practice. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Justice, L. M., Bowles, R., Pence, K., & Gosse, C. (2006). A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 422–440. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.006>
- Karousou, A., & Lopez Ornat, S. (2013). Pre speech vocalizations and the emergence of speech: a study of 10005 Spanish children. *Journal of Spanish Psychology*, 16(32), 1-21. Doi: 10.1017/sjp.2013.27
- 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/jh9q>
- Kubicek, L. F., & Emde, R. N. (2012). Emotional Expression and Language: A Longitudinal Study of Typically Developing Earlier and Later

Talkers from 15 to 30 Months. *Infant Mental Health Journal*, 33, 553–584.

Kuebli, J., & Fivush, R. (1992). Gender differences in parent-child conversations about past emotions. *Sex Roles: A Journal of Research*, 27(11-12), 683–698. <https://doi.org/10.1007/BF02651097>

LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 757–75. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x>

Ladefoged, P. (2007). Εισαγωγή στη φωνητική (Μ. Μπαλτατζάνη, Μετάφραση). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Lenneberg, E. H. (1967). *The Biological Foundations of Language*. John Wiley & Sons. ISBN: 0-471-52626-6

Longobardi, E., Spataro, P., & Colonnese, C. (2018). Maternal communicative functions and mind-mindedness at 16 months as predictors of children's internal and non-internal language at 20 months. *Inf. Behavior and Development*, 50, 52–63. <https://doi.org/gddvhc>

Longoria, A. Q., Page, M. C., Hubbs-Tait, L., & Kennison, S. M. (2009). Relationship between kindergarten children's language ability and social competence. *Early Child Development & Care*, 179, 919 – 929.

- Lyons, J. (1995). *Linguistic semantics: An introduction*. Cambridge University Press.
- Martinez, M., & Roser, N. (1985). Read it again: The value of repeated readings during storytime. *Reading Teacher*, 38(8), 782-786.
- Maviş, I., Tunçer, M., & Gararina, N. (2016). Macrostructure components in narrations of Turkish–German bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 37, 69–89, doi:10.1017/S0142716415000429
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McCabe, A., & Rosenthal Rollins, P. (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>
- McCartney, K., Dearing, E., Taylor, B.A., & Bub, K.L. (2007). Quality child care supports the achievement of low income children: Direct and indirect pathways through caregiving and the home environment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 411–26
- MCFAYDEN TC, BRUCE M. Internal state language factor structure and development in toddlerhood: Insights from WordBank. *Journal of Child Language*. 2024;51(4):721-740. doi:10.1017/S0305000924000060

- McLaughlin, S. (2006). Introduction to language development. Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Mennen, I., & Okalidou, A. (2006). Acquisition of Greek phonology: an overview. QMUC Speech Science Research Centre working Papers, WP-11.
- Merritt, D.D., & Liles, B.Z. (1989) Narrative analysis: clinical applications of story generations and story retellings. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 429–438.
- Moerk, E. L. (1975). Verbal interactions between children and their mothers during the preschool years. *Developmental Psychology*, 11(6), 788–794. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.6.788>
- Moore C, Davidge J. The development of mental terms: pragmatics or semantics? *Journal of Child Language*. 1989;16(3):633-641. doi:10.1017/S030500090001076X
- Morrow, L.M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *Elementary School Journal*, 85, 646–661. doi:10.1086/461427
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4(1), 7–14.

- Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence: A developmental and cross-cultural perspective. In C. Daiute & C. Lightfoot (Eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society* (pp. 369–388). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985246.n14>.
- Ochs, E.; Capps, L. *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Harvard University Press; Cambridge, MA: 2001.
- Olineck, K. M., & Poulin-Dubois, D. (2007). Imitation of intentional actions and internal state language in infancy predict preschool theory of mind skills. *The European Journal of Developmental Psychology*, 4, 14–30. <https://doi.org/10.1080/17405620601046931>
- Owens, R.E. (2005). *Language Development: An Introduction*. USA: Pearson.
- Owens, R.E. (2012). *Language Development: An Introduction*. USA: Pearson.
- Papaleontiou - Louca, Eleonora. (2002). *YOUNG CHILDREN'S USE OF INTERNAL STATE WORDS*.
- Pascual, B., Aguado, G., Sotillo, M., & Masdeu, J. C. (2008). Acquisition of mental state language in Spanish children: A longitudinal study of the relationship between the production of mental verbs and linguistic

development. *Developmental Science*, 11, 454–6.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00691.x>

Peña, E.D., Gillam, R.B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic Assessment of School-Age Children's Narrative Ability: An Experimental Investigation of Classification Accuracy. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 49(5), 1037. doi:10.1044/1092-4388(2006/074)

Peterson, C., & McCabe, A. (1992). Parental Styles of Narrative Elicitation: Effect on Children's Narrative Structure and Content. *First Language*, 12(36), 299–321. doi:10.1177/014272379201203606.

Preece, A. (1987). The range of narrative forms conversationally produced by young children. *Journal of Child Language*, 14, 353–373

Reese, E., Sparks, A. & Suggate, S. (2012) Assessing children's narratives. *Research Methods in Child Language: A Practical Guide*. First Edition. Edit: Erika Hoff. Blackwell Publishing Ltd.

Roberts, Burchinal & Durham (1999): Parents' report of vocabulary and grammatical development of African American preschoolers. *Child Development*, 70, 92–106

Roberts, Jurgens & Burchinal (2005): The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345–359

- Roger, K. M., Rinaldi, C. M., & Howe, N. (2012). Mothers' and fathers' internal state language with their young children: An examination of gender differences during an emotions task. *Infant and Child Development*, 21, 646–66. <https://doi.org/10.1002/icd.1762>
- Roth, F.R., & Worthington, C.K. (2016). *Εγχειρίδιο Λογοθεραπείας. Πασχαλίδης*.
- Roulstone et al. (2002): The speech and language of children aged 25 months: Descriptive data from the Avon Longitudinal Study of Parents and Children. *Early Child Development and Care*, 172, 259–268. doi:10.1080/03004430212126
- Rowe (2008): Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2003). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734–51. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00435>
- Schneider, P., & Dubé, R.V. (2005). Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech–Language Pathology*, 14, 52–60.

- 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, 1391. <https://doi.org/10.3390/children10081391>
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E., Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 32, 96-116
- Shala, A., Grajcevcic, A. (2016). The relation between socio-economic status (SES) and early development: Empirical findings and theoretical perspectives. *Socioeconomica – The Scientific Journal for Theory and Practice of Socio-economic Development*, 5(10), 309-329. doi: [dx.doi.org/10.12803/SJSECO.51011](https://doi.org/10.12803/SJSECO.51011) JEL : \
- 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)
- Sheldon, A., Engstrom, H. (2005). Two systems of mutual engagement: The coconstruction of gendered narrative styles by American preschoolers. In J. Thornborrow & J. Coates (Eds.), *The sociolinguistics of narrative* (pp. 171–192). Amsterdam: John Benjamins.

- Siegel, L.S. (1982). Reproductive, perinatal, and environmental factors as predictors of the cognitive and language development of preterm and full-term infants. *Child Development*, 53, 963–973
- Smith, L.B., Jones, S.S., Landau, B., Gershkoff-Stowe, L., & Samuelson, L. (2002). Object name learning provides on-the-job training for attention. *Psychological Science*, 13(1), 13-19.
- Tardif, T., & Wellman, H. M. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin- and Cantonese-speaking children. *Developmental Psych.*, 36, 25–43. <https://doi.org/cpg2hv>
- Tardif, T., & Wellman, H. M. (2000). Acquisition of mental state language in Mandarin- and Cantonese-speaking children. *Developmental Psych.*, 36, 25–43. <https://doi.org/cpg2hv>
- Theodorou, E., et al. (2022). Developmental language disorders in Cyprus: mapping speech and language service provision to vulnerable children. *Journal of Monolingual and Bilingual Speech*, 4(1), 51–75. DOI:10.1558/jmbs.20329
- Tough, J. (1977). *The development of meaning: A study of children's use of language* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203147511>
- Tsimpli, I. M., Papakonstantinou, M., & Nicolopoulou, A. (2013). Linguistic Structure and Narrative Quality in Child L1 Production. In *Major*

Trends in Theoretical and Applied Linguistics (βιβλίο, τόμος 2, σελ. 387–404). London: Versita de Gruyter.

Umiker-Sebeok, D. J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6(1), 91–109.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900002135>

Wang, Q., & Fivush, R. (2005). Mother–child conversations of emotionally salient events: Exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development*, 14, 473–495.

Walle, E. A., Reschke, P. J., Camras, L. A., & Campos, J. J. (2020). Infant interpersonal synchrony: Developmental change and links to social competence. *Developmental Psychology*, 56(9), 1641–1653.
<https://doi.org/10.1037/dev0001024>

Welch-Ross, M. K. (1995). Developmental changes in preschoolers' ability to distinguish memories of performed, pretended, and imagined actions. *Cognitive Development*, 10, 421–441.

Welliver ME, Davidson AJ, McCrary A. Developmental differences in reported speech and internal state language in preschoolers' personal narratives. *J Child Lang*. 2024 Mar;51(2):385-410. doi: 10.1017/S0305000923000168. Epub 2023 Jul 13. PMID: 37439209.

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>

Westerveld, M.F. & Gillon, G.T. (2010a) Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story Retelling, Story Generation and Personal Narratives. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12 (2), 132- 141.

Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 178–189.
<https://doi.org/10.3109/17549500903194125>.

Westerveld, M. F., Gillon, G. T., & Moran, C. (2008). A longitudinal study of story retelling in young children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(3), 179–190.
<https://doi.org/10.1080/17549500701834599>.