



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

Θέμα: «Συσχέτιση του μέσου μήκους αφηγήματος και των όρων
εσωτερικής κατάστασης με τον δείκτη νοημοσύνης σε
ελληνόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 6–8 ετών»

Σιαλάκη Δήμητρα Ειρήνη (Α.Μ.:1484)

Σκανδάλη Ελισάβετ (Α.Μ.:1487)

Επιβλέπων Καθηγητής: Αλέξανδρος Γρυπάρης

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2026



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

Θέμα: «Συσχέτιση του μέσου μήκους αφηγήματος και των όρων
εσωτερικής κατάστασης με τον δείκτη νοημοσύνης σε
ελληνόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 6–8 ετών»

Σιαλάκη Δήμητρα Ειρήνη (Α.Μ.:1484)

Σκανδάλη Ελισάβετ (Α.Μ.:1487)

Επιβλέπων Καθηγητής: Αλέξανδρος Γρυπάρης

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2026

**THE CORRELATION BETWEEN MEAN NARRATIVE
LENGTH, INTERNAL STATE TERMS, AND
INTELLIGENCE QUOTIENT IN GREEK-SPEAKING
TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN AGED 6–8
YEARS**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2026

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπων καθηγητής
Αλέξανδρος Γρυπάρης
Επίκουρος καθηγητής
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2. Μέλος επιτροπής
Βασιλική Ζαροκανέλλου
Επίκουρη καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

3. Μέλος επιτροπής
Διονύσιος Ταφιάδης
Επίκουρος καθηγητής
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ο/Η Προϊστάμενος/η του Τμήματος
Ναυσικά Ζιάβρα
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Υπογραφή

© Σιαλάκη Δήμητρα Ειρήνη, Σκανδάλη Ελισάβετ, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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 την συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Σιαλάκη Δήμητρα Ειρήνη

Υπογραφή

Σκανδάλη Ελισάβετ

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τη συμβολή και την υποστήριξη ανθρώπων που στάθηκαν σημαντικοί σε διαφορετικά στάδια της προσπάθειάς μας.

Αρχικά, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μας, κ. Αλέξανδρο Γρυπάρη, για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές που μας παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας. Παράλληλα, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες στην κα. Ζαροκανέλλου Βασιλική για την πολύτιμη συμβολή και την υποστήριξή της στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας.

Σημαντική υπήρξε επίσης η συνεργασία του Δημοτικού Σχολείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η συλλογή του ερευνητικού δείγματος. Ιδιαίτερα, ευχαριστούμε τον Διευθυντή του σχολείου για την προθυμία, τη συνεργασία και τη βοήθειά του, καθώς και για τη διευκόλυνση που μας παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας.

Παράλληλα, εκφράζουμε τις ευχαριστίες μας στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, για την προθυμία, την προσπάθεια και την άψογη συνεργασία τους. Η συμμετοχή τους αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε από καρδιάς τις οικογένειές μας για τη διαρκή στήριξη, την κατανόηση, την υπομονή και την ενθάρρυνση που μας προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μας και ιδιαίτερα κατά την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία διερευνά τη σχέση του μέσου μήκους αφηγήματος και των όρων εσωτερικής κατάστασης με τον δείκτη νοημοσύνης σε ελληνόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 6–8 ετών. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μονόγλωσσα παιδιά, εκ των οποίων 10 ήταν αγόρια και 10 κορίτσια. Η αφηγηματική τους ικανότητα αξιολογήθηκε με το πρωτόκολλο Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Τσιμπλή, Ανδρέου & Περιστέρη, 2020), ενώ για την εκτίμηση του δείκτη νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκαν οι δοκιμασίες Raven's Colored Progressive Matrices (CPM) και Crichton Vocabulary Scales (CVS). Κριτήριο συμμετοχής αποτέλεσε η επίδοση άνω του 75 στους δείκτες πρακτικής και λεκτικής νοημοσύνης. Τα αφηγήματα μεταγράφηκαν ορθογραφικά και αναλύθηκαν ως προς το μέσο μήκος αφηγήματος και τη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση περιγραφικής και συμπερασματολογικής στατιστικής.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μέσο μήκος αφηγήματος του συνολικού δείγματος ήταν 162,8 λέξεις, ενώ ο μέσος αριθμός όρων εσωτερικής κατάστασης ήταν 10,7. Τα κορίτσια εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερες επιδόσεις τόσο στο μέσο μήκος αφηγήματος όσο και στη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης, καθώς και στις δοκιμασίες νοημοσύνης, σε σύγκριση με τα αγόρια. Ωστόσο, οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ήταν μικρές, γεγονός που δείχνει ότι οι επιδόσεις τους ήταν συνολικά παρόμοιες ως προς τις εξεταζόμενες παραμέτρους.

Λέξεις-κλειδιά: αφηγηματική ικανότητα, μέσο μήκος αφηγήματος, όροι εσωτερικής κατάστασης, δείκτης νοημοσύνης, MAIN, παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Abstract

The present study investigates the relationship between Mean Length of Narrative (MLN), Internal State Terms (ISTs), and Intelligence Quotient (IQ) in typically developing Greek-speaking children aged 6–8 years. The study included 20 monolingual Greek-speaking children, comprising 10 boys and 10 girls. Their narrative ability was assessed using the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Tsimpli, Andreou, & Peristeri, 2020), while IQ was assessed using the Raven's Colored Progressive Matrices (CPM) and the Crichton Vocabulary Scales (CVS). An inclusion criterion was a score above 70 on both the performance and verbal intelligence scales. The narratives were orthographically transcribed and analyzed in terms of Mean Length of Narrative (MLN) and the use of Internal State Terms (ISTs), while the data were analyzed using descriptive and inferential statistical analyses.

The results showed that the mean MLN of the total sample was 162.8 words, while the mean number of ISTs was 10.7. Girls demonstrated slightly higher scores than boys in MLN, the use of ISTs, and IQ. However, the differences between the two groups were small, indicating that their overall performance was similar across the variables examined.

Keywords: narrative ability, Mean Length of Narrative (MLN), Internal State Terms (ISTs), Intelligence Quotient (IQ), MAIN, typically developing children.

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
Abstract.....	9
Περιεχόμενα	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	11
..... ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	
.....	12
1.1 Εισαγωγή.....	12
1.2 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας.....	14
1.3 Σημαντικότητα της Έρευνας.....	15
1.4 Διευκρίνιση επιστημονικών όρων (ορισμοί)	16
..... ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	
.....	17
2.1 Ορισμός γλωσσικού συστήματος κατά Bloom & Lahey	18
2.2 Στάδια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αναπτυξιακά Γλωσσικά Ορόσημα 21	
2.2.1 Στάδια Γλωσσικής Ανάπτυξης.....	21
2.2.2 Αναπτυξιακά γλωσσικά ορόσημα	24
2.3 Τι είναι η αφήγηση και πως αναπτύσσεται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης	27
2.4 Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη και πως ο βαθμός νοημοσύνης συνδέεται με την γλωσσική ανάπτυξη	28
2.4.1 Η συμβολή των γνωστικών παραγόντων στη γλωσσική ανάπτυξη	28
2.4.2 Συσχέτιση γλωσσικής ανάπτυξης και δείκτη νοημοσύνης.....	32
2.5 Επίδραση του φύλου στη γλωσσική αναπτυξη	33
2.6 Τι είναι οι όροι εσωτερικής κατάστασης και πως παράγονται από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης	34
2.6.1 Όροι Εσωτερικής Κατάστασης.....	34
2.6.2 Παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.....	35
..... ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	
.....	37
3.1 Συμμετέχοντες	37

3.2	Εργαλεία	37
3.2.1	Raven's Educational (Σιδερίδης και λοιποί, 2015)	37
3.2.2	Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Τσιμπλή, Ανδρέου & Περιστέρη, 2020)	39
3.3	Ερευνητική διαδικασία	40
3.4	Ηθική και Δεοντολογία	41
3.5	Στατιστική ανάλυση δεδομένων	42
..... ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		
.....		43
4.1	Δημοσιογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων	43
4.2	Παραγωγικότητα και Χρήση Όρων Εσωτερικής Κατάστασης Συμμετεχόντων	44
4.2.1	Επίδοση όλου του δείγματος στο πρωτόκολλο σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.....	44
4.2.2	Επίδοση των κοριτσιών στο πρωτόκολλο σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.	46
4.2.3	Επίδοση των αγοριών στο πρωτόκολλο σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.	47
4.2.4	Σύγκριση της επίδοσης αγοριών και κοριτσιών στο μήκος αφηγήματος και στην παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης	48
4.3	Συγκρίσεις στις επιδόσεις των συμμετεχόντων	49
4.3.1	Συγκρίσεις στις επιδόσεις των συμμετεχόντων ανά ομάδα ηλικιακής κατηγορίας.	49
4.3.2	Συγκρίσεις στις επιδόσεις των συμμετεχόντων ανά φύλο.	50
..... ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		
.....		51
5.1	Συζήτηση αποτελεσμάτων	51
5.2	Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	52
5.3	Συμπεράσματα	52
..... Βιβλιογραφία		
.....		54

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Περιγραφικά στατιστικά του φύλου	43
Πίνακας 2 Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών σε όλο το δείγμα	44
Πίνακας 3 Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα κορίτσια	45
Πίνακας 4 Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα αγόρια ..	47
Πίνακας 5 Συγκρίσεις στις ποσοτικές μεταβλητές ανά ομάδα ηλικιακής κατηγορίας	49
Πίνακας 6 Συγκρίσεις στις ποσοτικές μεταβλητές ανά φύλο	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Εισαγωγή

Η κατάκτηση της γλώσσας αποτελεί θεμελιώδη αναπτυξιακή διαδικασία κατά την παιδική ηλικία και συνδέεται άμεσα με την επικοινωνία, τη μάθηση και τη συμμετοχή του παιδιού στο κοινωνικό του περιβάλλον (Weinert, 2022). Από τα πρώτα χρόνια της ζωής, τα παιδιά αναπτύσσουν σταδιακά τις γλωσσικές τους δεξιότητες,

εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους και κατακτώντας ολοένα πιο σύνθετες γλωσσικές δομές. Κατά τη μετάβαση στη σχολική ηλικία, οι βασικοί μηχανισμοί της γλώσσας έχουν ήδη αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό, επιτρέποντας στα παιδιά να χρησιμοποιούν τον λόγο για την οργάνωση και μετάδοση σύνθετων πληροφοριών (Leonard, 2014; Theakston & Lieven, 2017).

Η αφήγηση είναι μία από τις σημαντικότερες εκφάνσεις της γλωσσικής ανάπτυξης και αναφέρεται στην παρουσίαση μιας ακολουθίας γεγονότων με χρονική και νοηματική συνοχή (Labov, 1972). Η αφηγηματική ικανότητα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία εμπειριών και αναμνήσεων, στην ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων, καθώς και στη σχολική επίδοση και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου (Ralli et al., 2021). Επιπλέον, η αφήγηση συνιστά μια σύνθετη διαδικασία, καθώς προϋποθέτει τη συνεργασία γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Weinert, 2022; Grazzani et al., 2018).

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας ξεκινά από πολύ μικρή ηλικία και εξελίσσεται σημαντικά κατά τα σχολικά χρόνια (Kemper, 1984; Sperry & Sperry, 1996). Τα παιδιά σχολικής ηλικίας παράγουν σταδιακά πιο οργανωμένες και συνεκτικές αφηγήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν πληροφορίες για το πλαίσιο της ιστορίας, τους στόχους και τις ενέργειες των χαρακτήρων, τις συνέπειες των γεγονότων, καθώς και αναφορές στις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Μότσιου, 2023; Gagarina et al., 2012). Κατά την ηλικιακή περίοδο των 6–8 ετών οι αφηγηματικές δεξιότητες παρουσιάζουν ιδιαίτερα σημαντική ανάπτυξη, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου, πιο σύνθετες γλωσσικές δομές και βελτιωμένες στρατηγικές σύνδεσης των επιμέρους γεγονότων μιας ιστορίας (Bohnacker et al., 2024). Η βελτίωση αυτή αντανακλά τη σταδιακή ωρίμανση τόσο των γλωσσικών όσο και των γνωστικών μηχανισμών που υποστηρίζουν την αφηγηματική παραγωγή.

Η αφηγηματική ικανότητα αξιολογείται συνήθως σε δύο επίπεδα, τη μικροδομή και τη μακροδομή (Peterson & McCabe, 2013). Η μικροδομή αφορά τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της αφήγησης, όπως η λεξιλογική ποικιλία, ο αριθμός των συντακτικών μονάδων, το μήκος των εκφωνημάτων και η συντακτική πολυπλοκότητα (Heilmann et al., 2010). Οι δείκτες αυτοί παρέχουν πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση και την παραγωγικότητα του γλωσσικού συστήματος του παιδιού. Αντίθετα, η μακροδομή αναφέρεται στην οργάνωση της αφήγησης σε επίπεδο συνολικής δομής και περιλαμβάνει στοιχεία όπως το πλαίσιο της ιστορίας, τα γεγονότα που κινητοποιούν την πλοκή, τους στόχους των χαρακτήρων, τις προσπάθειες επίτευξής τους, τις συνέπειες των ενεργειών τους και τις εσωτερικές τους αντιδράσεις (Gagarina et al., 2012). Η παραγωγή αυτών των στοιχείων αντανακλά την κατανόηση της προθετικότητας και της στοχοκατευθυνόμενης συμπεριφοράς των χαρακτήρων (Gagarina et al., 2012).

Παρότι η μικροδομή και η μακροδομή αποτελούν διακριτές διαστάσεις της αφήγησης, δεν είναι πλήρως ανεξάρτητες μεταξύ τους. Στοιχεία της μικροδομής,

όπως οι χρονικοί και αιτιολογικοί σύνδεσμοι ή οι όροι εσωτερικής κατάστασης, συμβάλλουν στην οργάνωση και την ανάπτυξη της μακροδομής της ιστορίας. Έρευνες έχουν αναδείξει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών επιπέδων αφηγηματικής ανάλυσης (Asli-Badarneh et al., 2022).

Οι όροι εσωτερικής κατάστασης αποτελούν σημαντικό στοιχείο της αφηγηματικής ανάπτυξης, καθώς επιτρέπουν την αναπαράσταση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των επιθυμιών, των προθέσεων και των πεποιθήσεων των χαρακτήρων μιας ιστορίας (Westby, 2005). Η χρήση τους συμβάλλει στην παραγωγή περισσότερο συνεκτικών και ολοκληρωμένων αφηγήσεων, καθώς βοηθά τον ακροατή να κατανοήσει τα κίνητρα και τις ενέργειες των χαρακτήρων (Westby, 2005). Στους όρους εσωτερικής κατάστασης περιλαμβάνονται ρήματα που δηλώνουν επιθυμία ή κίνητρο, γνωστικές διεργασίες, συναισθηματικές καταστάσεις και εκφράσεις που περιγράφουν εσωτερικές εμπειρίες ή αντιδράσεις των χαρακτήρων (Fusté-Herrmann et al., 2006). Η χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης έχει συνδεθεί με τη Θεωρία του Νου, την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ότι οι άλλοι διαθέτουν σκέψεις, πεποιθήσεις, προθέσεις και συναισθήματα, τα οποία ενδέχεται να διαφέρουν από τα δικά του. Μέσω της ικανότητας αυτής, το άτομο μπορεί να κατανοεί και να προβλέπει την συμπεριφορά των άλλων (Ράλλη, 2019). Η ανάλυση των όρων αυτών στις αφηγήσεις των παιδιών μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με την κατανόηση των κινήτρων, των προθέσεων και των συναισθημάτων των χαρακτήρων. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά που παράγουν αφηγήσεις υψηλότερης δομικής οργάνωσης χρησιμοποιούν συχνότερα όρους εσωτερικής κατάστασης, γεγονός που υποδηλώνει στενή σχέση μεταξύ αφηγηματικής ωριμότητας και κατανόησης νοητικών καταστάσεων (Astington & Dack, 2008).

Δεδομένου ότι η αφήγηση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει την αλληλεπίδραση γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα απαιτεί την κατανόηση και αναπαράσταση των νοητικών καταστάσεων των χαρακτήρων, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ αφηγηματικών δεικτών και γνωστικών ικανοτήτων. Ειδικότερα, η εξέταση του μέσου μήκους αφηγήματος και της χρήσης όρων εσωτερικής κατάστασης σε συνάρτηση με τον δείκτη νοημοσύνης δύναται να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

1.2 Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου και της ηλικίας στο μέσο μήκος αφηγήματος σε ελληνόφωνα παιδιά

τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 6 έως 8 ετών. Ειδικότερα, εξετάζονται δύο βασικές παράμετροι της αφηγηματικής επίδοσης: (α) το μέσο μήκος αφηγήματος και (β) η χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης κατά την παραγωγή αφηγήσεων. Για την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική μετάφραση και προσαρμογή του πρωτοκόλλου MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) (Τσιμπλή και λοιποί, 2020) , το οποίο επιτρέπει τη συστηματική εξέταση τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών χαρακτηριστικών του αφηγηματικού λόγου. Παράλληλα, η εκτίμηση του δείκτη νοημοσύνης πραγματοποιήθηκε μέσω των Έγχρωμων Προοδευτικών Μητρώων Raven (Colored Progressive Matrices – CPM) και των Κλιμάκων Λεξιλογίου Crichton (Crichton Vocabulary Scales – CVS), οι οποίες αξιολογούν πτυχές της μη λεκτικής και λεκτικής γνωστικής λειτουργίας αντίστοιχα. Μέσω της διερεύνησης των παραπάνω παραμέτρων, εξετάζεται κατά πόσο το μέσο μήκος αφηγήματος και η χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης σχετίζονται με τον δείκτη νοημοσύνης παιδιών τυπικής ανάπτυξης, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων κατά τη σχολική ηλικία. Η διερεύνηση της συγκεκριμένης σχέσης αναμένεται να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που συνδέονται με την αφηγηματική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία και να εμπλουτίσει τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για τον ελληνόφωνο παιδικό πληθυσμό, όπου αντίστοιχες μελέτες παραμένουν περιορισμένες.

1.3 Σημαντικότητα της Έρευνας

Ιδιαίτερη σημασία παρουσιάζει η μελέτη συγκεκριμένων αφηγηματικών δεικτών, του μέσου μήκους αφηγήματος και των όρων εσωτερικής κατάστασης. Το μέσο μήκος αφηγήματος παρέχει πληροφορίες σχετικά με την έκταση και την παραγωγικότητα του αφηγηματικού λόγου, καθώς και με την ικανότητα του παιδιού να οργανώνει και να αναπτύσσει μια ιστορία. Παράλληλα, οι όροι εσωτερικής κατάστασης παρέχουν πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο το παιδί κατανοεί και εκφράζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις προθέσεις των χαρακτήρων μιας ιστορίας.

Στην συγκεκριμένη μελέτη για την παραγωγή της αφήγησης και την καταγραφή των όρων εσωτερικής κατάστασης, το αφηγηματικό πρωτόκολλο που χρησιμοποιήθηκε είναι το MAIN. Το MAIN αξιοποιεί μια δομημένη αλληλουχία έξι εικόνων, η οποία στηρίζεται σε ένα πολυδιάστατο θεωρητικό μοντέλο της αφηγηματικής οργάνωσης και ανάπτυξης (Τσιμπλή και λοιποί, 2020).

Στην παρούσα έρευνα θα εξεταστεί η συσχέτιση του μέσου μήκους αφηγήματος και των όρων εσωτερικής κατάστασης με τον δείκτη νοημοσύνης σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 6–8 ετών. Η διερεύνηση αυτών των σχέσεων

αναμένεται να εμπλουτίσει τη σχετική βιβλιογραφία και να προσφέρει χρήσιμα δεδομένα για μελλοντικές ερευνητικές και κλινικές εφαρμογές στον χώρο της λογοθεραπείας και της εκπαίδευσης.

1.4 Διευκρίνιση επιστημονικών όρων (ορισμοί)

Όροι εσωτερικής κατάστασης: Λέξεις ή εκφράσεις που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν εσωτερικές καταστάσεις και εμπειρίες, όπως συναισθήματα, σκέψεις, επιθυμίες, προθέσεις και πεποιθήσεις. Η χρήση τους στις αφηγήσεις των παιδιών αποτελεί σημαντικό δείκτη για τη μελέτη της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου και της συναισθηματικής κατανόησης (Bretherton & Beeghly, 1982).

Γλωσσική ανάπτυξη: Η σταδιακή διαδικασία κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων και του γλωσσικού συστήματος που επιτρέπει την αποτελεσματική επικοινωνία. Περιλαμβάνει την απόκτηση της μητρικής γλώσσας, την ανάπτυξη περισσότερων γλωσσών στην περίπτωση της διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας, καθώς και την εκμάθηση δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Μότσιου, 2023, σ.19).

Στάδια γλωσσικής ανάπτυξης: Οι διαδοχικές φάσεις της φυσιολογικής γλωσσικής εξέλιξης, μέσω των οποίων το παιδί κατακτά σταδιακά τις γλωσσικές και επικοινωνιακές του δεξιότητες. Τα στάδια αυτά περιλαμβάνουν την προγλωσσική περίοδο, τη μεταβατική περίοδο και τη γλωσσική περίοδο, κατά τις οποίες το παιδί προχωρά από τις πρώτες φωνητικές εκδηλώσεις και τις μεμονωμένες λέξεις στην ανάπτυξη σύνθετων γλωσσικών δομών και στην εκλέπτυνση των γλωσσικών του ικανοτήτων (Καμπούρογλου, 2003).

Αφήγηση: Η αφήγηση αποτελεί μια οργανωμένη μορφή λόγου, μέσω της οποίας παρουσιάζεται μια ακολουθία γεγονότων που συνδέονται μεταξύ τους με χρονική σειρά. Η οργάνωση αυτή αφορά την παρουσίαση των γεγονότων με τρόπο συνεκτικό, ώστε να αποδίδεται μία ολοκληρωμένη ιστορία, με στόχο την διευκόλυνση της κατανόησής της από τον ακροατή (Labov & Waletzky, 1967). Επιπλέον, μια ολοκληρωμένη αφήγηση δεν περιορίζεται στην διαδοχική παράθεση γεγονότων, αλλά περιλαμβάνει και τις αιτιώδεις σχέσεις που τα συνδέουν. Τα γεγονότα οργανώνονται γύρω από τους στόχους να πάρει των χαρακτήρων, τις ενέργειες που πραγματοποιούν για την επίτευξη τους και τις συνέπειες που προκύπτουν από αυτές, στοιχεία που συμβάλλουν στη συνοχή και την οργάνωση της ιστορίας (Trabasso & Rodkin, 1994)

Αναπτυξιακά γλωσσικά ορόσημα: Ως αναπτυξιακά γλωσσικά ορόσημα ορίζονται οι αναμενόμενες γλωσσικές δεξιότητες που κατακτούνται σε συγκεκριμένα στάδια της παιδικής ανάπτυξης και χρησιμοποιούνται ως δείκτες της φυσιολογικής εξέλιξης της

ομιλίας, της γλώσσας και της επικοινωνίας (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], 2023). Η ομιλία αναφέρεται στην ικανότητα παραγωγής φθόγγων της γλώσσας και αρχίζει να αναπτύσσεται ήδη από τη βρεφική ηλικία με το βάβισμα να εμφανίζεται περίπου στους έξι μήνες και την κατάκτηση των περισσότερων ήχων να ολοκληρώνεται σταδιακά μέχρι τα πρώτα σχολικά χρόνια. Η γλώσσα αφορά τόσο την κατανόηση, όσο και την παραγωγή λέξεων, προτάσεων και νοημάτων. Οι πρώτες λέξεις εμφανίζονται γύρω στον πρώτο χρόνο ζωής, ενώ στη συνέχεια παρατηρείται ταχεία αύξηση του λεξιλογίου. Κατά το δεύτερο έτος ζωής τα παιδιά αρχίζουν και συνδυάζουν λέξεις σχηματίζοντας απλές φράσεις, γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη της γραμματικής ανάπτυξης. Αργότερα αναπτύσσονται πιο σύνθετες γλωσσικές δομές, όπως η μορφολογία και η σύνταξη. Παράλληλα η επικοινωνία περιλαμβάνει τη χρήση τόσο λεκτικών, όσο και μη λεκτικών μέσων για την αλληλεπίδραση με τους άλλους και θεωρείται θεμελιώδης για την κατάκτηση της γλώσσας. Ωστόσο, παραμένει ασαφές κατά πόσο τα επιμέρους ορόσημα της ομιλίας, της γλώσσας και της επικοινωνίας αντανακλούν μια ενιαία αναπτυξιακή διάσταση ή διαφορετικές αλλά αλληλοσυνδεδεμένες πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης. (Visser-Bochane et al., 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Ορισμός γλωσσικού συστήματος κατά Bloom & Lahey

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978), η γλώσσα αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα επικοινωνίας που οργανώνεται γύρω από τρεις αλληλένδετες διαστάσεις: τη **μορφή** (form), το **περιεχόμενο** (content) και τη **χρήση** (use).

Η **Μορφή** (form) αναφέρεται στη δομή της γλώσσας και περιλαμβάνει το σύνολο των γλωσσικών κανόνων και συμβόλων που επιτρέπουν τη δημιουργία λέξεων, φράσεων και προτάσεων. Στη διάσταση αυτή εντάσσονται η φωνολογία, η μορφολογία και η σύνταξη (Anderson & Shames, 2013).

Το **Περιεχόμενο** (content) αφορά το νόημα που μεταδίδεται μέσω της γλώσσας. Περιλαμβάνει τις έννοιες, τις γνώσεις και τις πληροφορίες που το άτομο αντιλαμβάνεται από το περιβάλλον του και εκφράζει λεκτικά. Η διάσταση αυτή συνδέεται με τη σημασιολογία (Bloom & Lahey, 1978).

Η **Χρήση** (use) σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα αξιοποιείται σε διαφορετικά επικοινωνιακά και κοινωνικά πλαίσια. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί κατάλληλα τη γλώσσα ανάλογα με τον συνομιλητή, την περίσταση και τον επικοινωνιακό στόχο. Στη διάσταση αυτή εντάσσεται η πραγματολογία (Βλασσοπούλου κ.ά, 2007).

Οι τρεις διαστάσεις που περιγράφονται στο μοντέλο των Bloom και Lahey (1978) εκφράζονται μέσα από επιμέρους γλωσσικά υποσυστήματα, τα οποία συνεργάζονται για την αποτελεσματική κατανόηση και παραγωγή λόγου. Αυτά τα πέντε υποσυστήματα – φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία – είναι βασικά υποσυστήματα κανόνων που υπάρχουν στη γλώσσα (Anderson & Shames, 2013).



Φωνητική-Φωνολογία

Η Φωνητική και η Φωνολογία αποτελούν δύο στενά συνδεδεμένους κλάδους που μελετούν τους ήχους της ανθρώπινης ομιλίας. Η φωνητική επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι ήχοι παράγονται, μεταδίδονται και γίνονται αντιληπτοί από τον ακροατή, ανεξάρτητα από τη γλώσσα στην οποία χρησιμοποιούνται (Θεμιστοκλέους, 2011). Αντίθετα, η φωνολογία εξετάζει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των ήχων μέσα σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα. Ειδικότερα, μελετά τους κανόνες που διέπουν τη χρήση και τον συνδυασμό των φθόγγων σε μια γλώσσα, καθώς και τον ρόλο τους στη διάκριση των νοημάτων (Θεμιστοκλέους, 2011). Παρότι οι δύο επιστημονικοί τομείς έχουν διαφορετικό αντικείμενο μελέτης, παρουσιάζουν

σημαντική αλληλεπίδραση, αφού συχνά χρησιμοποιούν παρόμοιες ερευνητικές μεθόδους και επιδιώκουν την κατανόηση των μηχανισμών που διέπουν την ανθρώπινη ομιλία. (Θεμιστοκλέους, 2011)

Μορφολογία

Η Μορφολογία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους κλάδους της γλωσσολογίας και ασχολείται με τη δομή και τον σχηματισμό των λέξεων. Εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι μικρότερες μονάδες με νόημα, τα μορφήματα, συνδυάζονται για να δημιουργήσουν λέξεις και να μεταβάλουν το νόημα τους. (Anderson & Shames, 2013). Τα μορφήματα θεωρούνται οι ελάχιστες γλωσσικές μονάδες που φέρουν σημασία ή γραμματική λειτουργία. Διακρίνονται σε ελεύθερα και δεσμευμένα. Τα ελεύθερα μορφήματα μπορούν να εμφανιστούν αυτόνομα ως λέξεις, ενώ τα δεσμευμένα δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα και απαιτούν τη σύνδεση τους με άλλα μορφήματα (Reed, 2021). Μέσω των μορφολογικών διαδικασιών, οι ομιλητές μπορούν να εκφράσουν πληροφορίες που σχετίζονται με γραμματικές κατηγορίες, όπως ο αριθμός, το γένος, ο χρόνος και το πρόσωπο. Επιπλέον, η μορφολογία συμβάλλει στη δημιουργία νέων λέξεων και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου μιας γλώσσας (Anderson & Shames, 2013).

Σύνταξη

Η Σύνταξη ασχολείται με τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των λέξεων μέσα στην πρόταση και με τον τρόπο οργάνωσης της δομής της. Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933), η πρόταση αποτελεί μια ανεξάρτητη γλωσσική μονάδα που δεν εντάσσεται γραμματικά σε κάποια μεγαλύτερη μονάδα και θεωρείται η μεγαλύτερη εκφραστική μονάδα της γλώσσας. Για να είναι μια πρόταση αποδεκτή πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες ως προς τη διάταξη και τη σύνδεση των λέξεων. Η δομή της δεν είναι τυχαία, αλλά οργανώνεται με βάση τις σχέσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων της. Βασικά συστατικά της πρότασης αποτελούν το υποκείμενο και το κατηγορήμα, ενώ μπορούν να περιλαμβάνονται και επιπρόσθετα στοιχεία που λειτουργούν ως προσδιορισμοί. Η επιλογή και ο συνδυασμός των λέξεων πραγματοποιούνται σύμφωνα με συγκεκριμένους συντακτικούς και λεξιλογικούς κανόνες, οι οποίοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση νοήματος και στη σωστή κατανόηση του εκφερόμενου λόγου (Αναστασίου, 2006).

Σημασιολογία

Η σημασιολογία είναι ο κλάδος που μελετά τη σημασία των λέξεων και τη λειτουργία της γλώσσας στην επικοινωνία (Lyons, 1977). Μέσω της γλωσσικής κωδικοποίησης ο

δέκτης μπορεί να κατανοήσει το μήνυμα που μεταδίδει ομιλητής. Ωστόσο, η μεταφορά του νοήματος δεν είναι πάντοτε εύκολη, καθώς πολλές λέξεις έχουν περισσότερες από μία σημασίες. Παράλληλα, η γλώσσα μεταβάλλεται συνεχώς με την εισαγωγή νέων λέξεων από άλλες γλώσσες, την απόδοση νέων σημασιών σε ήδη υπάρχουσες λέξεις και την ανάπτυξη ειδικών λεξιλογίων σε τομείς όπως η τεχνολογία και οι επιστήμες. Οι λέξεις συνδέονται μεταξύ τους μέσω εννοιακών σχέσεων, οι οποίες οργανώνουν το λεξιλόγιο και συμβάλλουν στην κατανόηση του νοήματος (Καραϊσκού, 2024). Οι εννοιακές σχέσεις διακρίνονται σε παραδειγματικές, συνταγματικές και παραγωγικές. Με τις παραδειγματικές να βασίζονται σε σχέσεις ομοιότητας εγκλεισμού, αντίθεσης και αποκλεισμού μεταξύ των λέξεων (Καραϊσκού, 2024).

Πραγματολογία

Η πραγματολογία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνούν σε διαφορετικά ωραία κοινωνικά περιβάλλοντα και για συγκεκριμένους σκοπούς (Crystal, 1997). Η μετάδοση του νοήματος δεν εξαρτάται μόνο από τις γλωσσικές δεξιότητες του ομιλητή και του ακροατή αλλά και τα συμφραζόμενα, τις προϋπάρχουσες γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και τη σχέση μεταξύ των συνομιλητών (Crystal, 1997). Επιπλέον η πραγματολογία μελετά τις γλωσσικές πράξεις, όπως η διατύπωση ερωτήσεων, αιτημάτων, πληροφοριών και εντολών, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ο λόγος προσαρμόζεται ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο και τους κανόνες επικοινωνίας (Levinson, 1983). Παράλληλα, δίνει έμφαση στην σημασία της ευγένειας και της κατάλληλης χρήσης της γλώσσας, ώστε η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική και κοινωνικά αποδεκτή.

2.2 Στάδια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αναπτυξιακά Γλωσσικά Ορόσημα

2.2.1 Στάδια Γλωσσικής Ανάπτυξης

Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μία από τις σημαντικότερες πτυχές της ανθρώπινης ανάπτυξης, καθώς μέσω αυτής το παιδί αποκτά σταδιακά την ικανότητα να κατανοεί και να παράγει γλωσσικά μηνύματα, να επικοινωνεί αποτελεσματικά με το περιβάλλον του και να οργανώνει τη σκέψη του (Owens, 2020). Η διαδικασία αυτή ξεκινά από τη γέννηση και εξελίσσεται με συστηματικό τρόπο κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, ακολουθώντας μια σχετικά προβλέψιμη ακολουθία σταδίων (Wells, 1985). Παρότι παρατηρούνται ατομικές διαφοροποιήσεις ως προς τον ρυθμό

ανάπτυξης, η σειρά εμφάνισης των γλωσσικών δεξιοτήτων παραμένει σε μεγάλο βαθμό κοινή μεταξύ των παιδιών (Wells, 1985).

Η ανάπτυξη της γλώσσας δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση λεξιλογίου, αλλά περιλαμβάνει τη σταδιακή κατάκτηση όλων των επιμέρους γλωσσικών συστημάτων, όπως της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης, της σημασιολογίας και της πραγματολογίας (Anderson & Shames, 2013). Η εξέλιξη των συστημάτων αυτών πραγματοποιείται παράλληλα και αλληλεπιδραστικά, επιτρέποντας στο παιδί να μεταβαίνει από απλές μορφές επικοινωνίας σε πιο σύνθετες γλωσσικές δομές (Μόσχου, 2023).

Η γλωσσική ανάπτυξη διακρίνεται σε τρεις βασικές περιόδους: την προγλωσσική περίοδο, τη μεταβατική περίοδο και τη γλωσσική περίοδο (Brown, 1973). Κάθε περίοδος χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα γλωσσικά επιτεύγματα, τα οποία αντανakλούν την προοδευτική ωρίμανση των γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων του παιδιού (Brown, 1973; Wells, 1986).

Προγλωσσική περίοδος (0–12 μηνών)

Η προγλωσσική περίοδος αποτελεί το πρώτο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης και εκτείνεται από τη γέννηση έως περίπου τον δωδέκατο μήνα ζωής (Wells, 1985). Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου το βρέφος δεν χρησιμοποιεί ακόμη συμβατικές λέξεις, ωστόσο αναπτύσσει τις θεμελιώδεις δεξιότητες που θα υποστηρίξουν αργότερα την κατάκτηση του προφορικού λόγου. Για τον λόγο αυτό, η προγλωσσική περίοδος θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τη μετέπειτα γλωσσική εξέλιξη του παιδιού (Wells, 1985).

Κατά τους πρώτους μήνες ζωής, η επικοινωνία του βρέφους πραγματοποιείται κυρίως μέσω του κλάματος, το οποίο λειτουργεί ως βασικό μέσο έκφρασης αναγκών και δυσφορίας. Σταδιακά εμφανίζονται οι πρώτοι φωνητικοί πειραματισμοί, ενώ το βρέφος αρχίζει να παράγει ήχους που δεν συνδέονται αποκλειστικά με βιολογικές ανάγκες. Περίπου από τον δεύτερο έως τον έκτο μήνα ζωής παρατηρείται η παραγωγή φωνηεντικών ήχων και απλών συλλαβών, οι οποίες αποτελούν πρόδρομες μορφές της ομιλίας (Ράλλη, 2019).

Κατά το δεύτερο εξάμηνο του πρώτου έτους αναπτύσσεται το βάβισμα, το οποίο χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενους συνδυασμούς συλλαβών, όπως «μπα-μπα» ή «ντα-ντα» (Ράλλη, 2019). Το βάβισμα θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς επιτρέπει στο βρέφος να εξασκείται στην παραγωγή ήχων της μητρικής του γλώσσας και να αποκτά σταδιακά έλεγχο των αρθρωτικών του κινήσεων (Wells, 1985). Παράλληλα, το παιδί αρχίζει να ανταποκρίνεται στο όνομά του, να αναγνωρίζει οικεία πρόσωπα και να στρέφει την προσοχή του προς γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Wells, 1985).

Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής είναι η ανάπτυξη της κοινής προσοχής (joint attention), δηλαδή της ικανότητας του παιδιού να μοιράζεται την προσοχή του με έναν ενήλικα προς ένα αντικείμενο ή ένα γεγονός (Carpenter et al., 1998). Η δεξιότητα αυτή θεωρείται καθοριστική για τη μετέπειτα ανάπτυξη του λεξιλογίου και της επικοινωνίας, καθώς επιτρέπει στο παιδί να συνδέει γλωσσικά σύμβολα με αντικείμενα και εμπειρίες του περιβάλλοντός του (Vygotsky, 1978).

Προς το τέλος του πρώτου έτους ζωής, τα βρέφη κατανοούν ήδη έναν σημαντικό αριθμό λέξεων, παρόλο που δεν είναι ακόμη σε θέση να τις παράγουν (Benedict, 1979). Η γλωσσική κατανόηση προηγείται της γλωσσικής παραγωγής, γεγονός που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης (Benedict, 1979). Η προγλωσσική περίοδος ολοκληρώνεται με την εμφάνιση των πρώτων συμβατικών λέξεων, οι οποίες σηματοδοτούν τη μετάβαση στο επόμενο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης (Brown, 1973)

Μεταβατική περίοδος (12–18 μηνών)

Η μεταβατική περίοδος αποτελεί το ενδιάμεσο στάδιο μεταξύ της προγλωσσικής και της γλωσσικής περιόδου. Κατά τη διάρκειά της εμφανίζονται οι πρώτες συμβατικές λέξεις και το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι οι λέξεις λειτουργούν ως σύμβολα που αναφέρονται σε πρόσωπα, αντικείμενα και γεγονότα του περιβάλλοντός του (Baldwin & Markman, 1989). Οι πρώτες λέξεις σχετίζονται συνήθως με οικεία πρόσωπα, αντικείμενα, ζώα και άλλα πράγματα του άμεσου περιβάλλοντος του παιδιού (Tager-Flusberg, 2002). Αν και η παραγωγή λόγου παραμένει περιορισμένη, η κατανόηση συνεχίζει να αναπτύσσεται με ταχύτερο ρυθμό. Προς το τέλος της περιόδου αυτής το λεξιλόγιο του παιδιού αυξάνεται σημαντικά, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση των πρώτων γλωσσικών συνδυασμών (Wells, 1985).

Γλωσσική περίοδος (15 μηνών-7 χρονών)

Η γλωσσική περίοδος σηματοδοτεί την ουσιαστική έναρξη της παραγωγής λόγου και χαρακτηρίζεται από τη ραγδαία ανάπτυξη του λεξιλογίου, της μορφολογίας και της σύνταξης (Viana et al., 2017). Η περίοδος αυτή περιλαμβάνει επιμέρους στάδια που αντανakλούν τη σταδιακή μετάβαση του παιδιού από απλές γλωσσικές εκφράσεις σε ολοένα πιο σύνθετες δομές, το ολοφραστικό στάδιο, το στάδιο δύο λέξεων, το τηλεγραφικό στάδιο, το στάδιο ανάπτυξης της δομής της γλώσσας και το στάδιο εκλέπτυνσης των γλωσσικών ικανοτήτων (Παπαηλιού, 2005, σ. 70)

Ολοφραστικό στάδιο: Κατά το ολοφραστικό στάδιο μία μόνο λέξη χρησιμοποιείται για να εκφράσει ένα ολόκληρο μήνυμα ή μια πλήρη πρόταση (Roth & Worthington, 2016). Η σημασία της λέξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το επικοινωνιακό πλαίσιο, τον επιτονισμό και τις συνοδευτικές χειρονομίες του παιδιού.

Στάδιο δύο λέξεων: Με την αύξηση του λεξιλογίου το παιδί αρχίζει να συνδυάζει δύο λέξεις σχηματίζοντας τις πρώτες απλές προτάσεις. Οι συνδυασμοί αυτοί εκφράζουν βασικές σημασιολογικές σχέσεις, όπως δράση, κατοχή, επιθυμία ή τοποθεσία και σηματοδοτούν την έναρξη της συντακτικής ανάπτυξης (Brown, 1973).

Τηλεγραφικός λόγος: Κατά το τηλεγραφικό στάδιο οι προτάσεις γίνονται μεγαλύτερες και περιλαμβάνουν περισσότερες λέξεις, ωστόσο συχνά απουσιάζουν λειτουργικές λέξεις και γραμματικά μορφήματα. Παρά τις παραλείψεις αυτές, το νόημα των προτάσεων παραμένει σαφές και κατανοητό (Brown, 1973).

Ανάπτυξη της δομής της γλώσσας: Μετά το τρίτο έτος ζωής παρατηρείται σημαντική πρόοδος στη μορφολογική και συντακτική ανάπτυξη (Brown, 1973). Το λεξιλόγιο διευρύνεται σημαντικά, οι προτάσεις γίνονται πιο σύνθετες και το παιδί χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη ακρίβεια τους γραμματικούς κανόνες της μητρικής του γλώσσας. Παράλληλα, βελτιώνονται οι πραγματολογικές δεξιότητες και η ικανότητα αποτελεσματικής συμμετοχής σε επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις (Wells, 1986).

Εκλέπτυνση των γλωσσικών ικανοτήτων: Κατά τα επόμενα χρόνια οι γλωσσικές δεξιότητες συνεχίζουν να εξελίσσονται και να εξειδικεύονται. Το παιδί αποκτά μεγαλύτερη ευχέρεια στη χρήση σύνθετων γραμματικών δομών, εμπλουτίζει το λεξιλόγιό του και αναπτύσσει αυξημένη ικανότητα κατανόησης και παραγωγής λόγου (Wells, 1986). Ιδιαίτερα κατά τη σχολική ηλικία, τα παιδιά μπορούν να οργανώνουν πιο αποτελεσματικά τις πληροφορίες τους, να παράγουν συνεκτικές αφηγήσεις και να αναφέρονται στις σκέψεις, τις προθέσεις και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων (Kemper, 1984; Ράλλη, 2019). Οι δεξιότητες αυτές είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την ηλικιακή περίοδο των 6–8 ετών, καθώς συνδέονται με τη σχολική επίδοση, την αφηγηματική ικανότητα και τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Wells, 1986).

2.2.2 Αναπτυξιακά γλωσσικά ορόσημα

Τα αναπτυξιακά γλωσσικά ορόσημα αναφέρονται στις γλωσσικές δεξιότητες που αναμένεται να κατακτώνται από τα περισσότερα παιδιά σε συγκεκριμένες ηλικιακές περιόδους κατά τη φυσιολογική ανάπτυξη (ASHA, 2023). Η μελέτη των οροσήμων συμβάλλει στην κατανόηση της εξελικτικής πορείας της γλώσσας και αποτελεί σημαντικό μέσο για την παρακολούθηση της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς μπορεί να συμβάλει στον εντοπισμό πιθανών αποκλίσεων από την αναμενόμενη αναπτυξιακή πορεία (Visser-Bochane et al., 2020). Παρότι κάθε παιδί αναπτύσσεται με τον δικό του ρυθμό, η σειρά εμφάνισης των γλωσσικών δεξιοτήτων παρουσιάζει αξιοσημείωτη σταθερότητα μεταξύ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Roth & Worthington, 2022, σ. 249).

0–6 μηνών

Κατά τους πρώτους έξι μήνες ζωής τίθενται οι βάσεις για τη μετέπειτα γλωσσική ανάπτυξη. Ήδη από τη γέννηση τα βρέφη παρουσιάζουν ιδιαίτερη ευαισθησία στην ανθρώπινη φωνή και ανταποκρίνονται σε ακουστικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Μότσιου, 2023, σ.183). Κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών εμφανίζονται οι πρώτες φωνοποιήσεις και τα ψευδοφωνήεντα, ενώ το βρέφος αρχίζει σταδιακά να διαφοροποιεί το κλάμα και τις φωνητικές του εκφράσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τις καταστάσεις που βιώνει (Roth & Worthington, 2016, σ. 249). Παράλληλα, αναπτύσσεται η βλεμματική επαφή και η κοινωνική αλληλεπίδραση με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος, στοιχεία που αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις για τη γλωσσική ανάπτυξη (Roth & Worthington, 2022; Μότσιου, 2023).

6–12 μηνών

Κατά το δεύτερο εξάμηνο του πρώτου έτους ζωής παρατηρείται σημαντική πρόοδος στις επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες. Εμφανίζεται το βάβισμα, το οποίο σταδιακά γίνεται πιο συστηματικό και προσομοιάζει στους ήχους της μητρικής γλώσσας. Το παιδί αρχίζει να ανταποκρίνεται στο όνομά του, να αναγνωρίζει οικείες λέξεις και να κατανοεί απλές λεκτικές οδηγίες. Παράλληλα, αναπτύσσεται η κοινή προσοχή, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να μοιράζεται την προσοχή του με έναν ενήλικα προς ένα αντικείμενο ή γεγονός (Μότσιου, 2023, σ. 183). Προς το τέλος του πρώτου έτους εμφανίζονται οι πρώτες συμβατικές λέξεις, οι οποίες σηματοδοτούν τη μετάβαση στη λεκτική επικοινωνία (Roth & Worthington, 2016, σ. 249; Μότσιου, 2023, σ. 183).

12–24 μηνών

Κατά το δεύτερο έτος ζωής πραγματοποιείται μία από τις σημαντικότερες αλλαγές στη γλωσσική ανάπτυξη. Στην αρχή της περιόδου κυριαρχεί το μονολεκτικό στάδιο, κατά το οποίο μία μόνο λέξη χρησιμοποιείται για να εκφράσει ολόκληρα μηνύματα, ενώ σταδιακά το λεξιλόγιο αυξάνεται με ταχείς ρυθμούς (Roth & Worthington, 2022, σ. 250). Προς το τέλος του δεύτερου έτους τα παιδιά αρχίζουν να συνδυάζουν δύο λέξεις, σχηματίζοντας τις πρώτες απλές προτάσεις. Η γλωσσική κατανόηση εξακολουθεί να υπερβαίνει τη γλωσσική παραγωγή, ενώ το παιδί χρησιμοποιεί τον λόγο για να εκφράσει ανάγκες, επιθυμίες και εμπειρίες (Roth & Worthington, 2022, σ. 250; Μότσιου, 2023, σ. 183).

2–3 ετών

Κατά την ηλικία των δύο έως τριών ετών το λεξιλόγιο διευρύνεται σημαντικά και οι γλωσσικές δομές γίνονται περισσότερο πολύπλοκες (Roth & Worthington, 2022, σ. 251). Το παιδί χρησιμοποιεί απλές προτάσεις και εμφανίζει χαρακτηριστικά τηλεγραφικού λόγου, καθώς στις εκφωνήσεις του περιλαμβάνονται κυρίως οι λέξεις με ουσιαστικό νοηματικό περιεχόμενο (Μότσιου, 2023, σ. 183). Παράλληλα, αναπτύσσονται σταδιακά οι μορφολογικές και συντακτικές δομές της γλώσσας, ενώ αυξάνεται η συμμετοχή του παιδιού σε συνομιλίες και η ικανότητά του να κατανοεί και να ακολουθεί λεκτικές οδηγίες μεγαλύτερης πολυπλοκότητας (Roth & Worthington, 2022, σ. 251; Μότσιου, 2023, σ. 183).

3–4 ετών

Μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών παρατηρείται περαιτέρω ανάπτυξη της μορφολογίας, της σύνταξης και του λεξιλογίου (Roth & Worthington, 2022, σ. 253). Οι προτάσεις γίνονται μεγαλύτερες και πιο σύνθετες, ενώ το παιδί χρησιμοποιεί με μεγαλύτερη ακρίβεια τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας (Μότσιου, 2023, σ. 184). Κατά την περίοδο αυτή εμφανίζονται τα πρώτα σύντομα αφηγήματα, γεγονός που υποδηλώνει πρόοδο στην οργάνωση και τη δομή του λόγου. Επιπλέον, αρχίζει η κατανόηση και χρήση λέξεων που αναφέρονται σε νοητικές καταστάσεις, όπως «ξέρω», «νομίζω» και «θυμάμαι», στοιχείο που συνδέεται με την ανάπτυξη της κοινωνικής νόησης και της κατανόησης των άλλων ατόμων (Μότσιου, 2023, σ. 184).

4–5 ετών

Κατά την ηλικία των τεσσάρων έως πέντε ετών οι γλωσσικές δεξιότητες παρουσιάζουν σημαντική ωρίμανση. Το λεξιλόγιο εμπλουτίζεται περαιτέρω και οι συντακτικές δομές γίνονται πιο σύνθετες. Τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν πιο οργανωμένο και κατανοητό λόγο, ενώ οι αφηγηματικές τους δεξιότητες διευρύνονται σημαντικά. Παράλληλα, βελτιώνεται η χρήση των γραμματικών μορφημάτων και η ικανότητα διατήρησης ενός θέματος κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας (Roth & Worthington, 2022, σ. 253; Μότσιου, 2023, σ. 184).

5–6 ετών

Κατά το διάστημα από πέντε έως έξι ετών παρατηρείται σημαντική βελτίωση της συνοχής και της συνεκτικότητας των αφηγήσεων. Τα παιδιά μπορούν να οργανώνουν αποτελεσματικότερα τα γεγονότα μιας ιστορίας και να τα παρουσιάζουν με μεγαλύτερη σαφήνεια και λογική αλληλουχία. Επιπλέον, αναπτύσσονται δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης και μορφολογικής επεξεργασίας, οι οποίες αποτελούν σημαντική βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη του γραπτού λόγου και της σχολικής μάθησης (Μότσιου, 2023, σ. 184).

6+ ετών

Μετά την ηλικία των έξι ετών η γλωσσική ανάπτυξη συνεχίζεται με την κατάκτηση ολοένα και πιο σύνθετων γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Τα παιδιά

εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με πιο εξειδικευμένες και αφηρημένες έννοιες, χρησιμοποιούν μεγαλύτερο εύρος δευτερευουσών προτάσεων και αναπτύσσουν μεταγλωσσική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα να σκέφτονται και να αναστοχάζονται σχετικά με τη γλώσσα και τη χρήση της. Παράλληλα, βελτιώνονται οι συνομιλιακές και αφηγηματικές δεξιότητες, ενώ οι αφηγήσεις γίνονται πιο οργανωμένες, συνεκτικές και πληροφοριακά πλούσιες (Μότσιου, 2023, σ. 185).

2.3 Τι είναι η αφήγηση και πώς αναπτύσσεται στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Σύμφωνα με τον Bruner (1991), η αφήγηση αποτελεί έναν τρόπο μέσω του οποίου οι άνθρωποι μεταφέρουν γνώσεις, εμπειρίες κοινωνικές αξίες από γενιά σε γενιά. Πρόκειται για ένα μέσο επικοινωνίας που συνδέει άτομα διαφορετικών πολιτισμών και εποχών, συμβάλλοντας στη διατήρηση και μετάδοση της ανθρώπινης εμπειρίας. Η αφήγηση οργανώνει τα γεγονότα και τις εμπειρίες, προσδίδοντάς τους νόημα. Επιπλέον, θεωρείται μια φυσική ανθρώπινη διαδικασία που βοηθά στην ταξινόμηση των εμπειριών και στη σύνδεση της ατομικής με τη συλλογική εμπειρία (Fischer, 1987). Μέσα από τις αφηγήσεις, οι άνθρωποι εκφράζουν σκέψεις και απόψεις, μοιράζονται εμπειρίες και κατανοούν τόσο τον εαυτό τους όσο και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. (Μεϊμάρης, 2013).

Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας ξεκινάει ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής εξελίσσεται προοδευτικά κατά την παιδική ηλικία. Οι πρώτες αφηγηματικές προσπάθειες παρατηρούνται περίπου από την ηλικία των 2 ετών, όταν τα παιδιά αρχίζουν να αναφέρονται σε γεγονότα που δεν αφορούν το άμεσο παρόν, όπως προσωπικές εμπειρίες, μελλοντικά συμβάντα και φανταστικές καταστάσεις. (Sperry & Sperry, 1996).

Κατά τα αρχικά στάδια της ανάπτυξης, η αφήγηση διαμορφώνεται κυρίως μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με τους ενήλικες (Peterson & McCabe, 1994). Η συμμετοχή τους περιορίζεται αρχικά σε σύντομες απαντήσεις ή σε απλές προσθήκες πληροφοριών, ωστόσο σταδιακά αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του αφηγηματικού περιεχομένου (Sperry & Sperry, 1996). Ιδιαίτερα μεταξύ των ηλικιών 2,5 και 3 ετών παρατηρείται σημαντική αύξηση της συμβολής τους στις προσωπικές αφηγήσεις, καθώς προσθέτουν περισσότερα στοιχεία και διατηρούν το θέμα της συζήτησης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. (Sperry & Sperry, 1996).

Παράλληλα, οι αφηγήσεις των παιδιών παρουσιάζουν σταδιακή δομική εξέλιξη (Kemper, 1984). Οι πρώτες ιστορίες χαρακτηρίζονται από απλές αναφορές σε πρόσωπα, ενέργειες και γεγονότα, ενώ με την αύξηση της ηλικίας το περιεχόμενο γίνεται περισσότερο οργανωμένο και εμπλουτίζεται με περισσότερους χαρακτήρες και συμβάντα (Peterson & McCabe, 1983). Τα παιδιά αρχίζουν να οργανώνουν τις αφηγήσεις τους με μεγαλύτερη συνοχή και να αποδίδουν τις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων με πιο συστηματικό τρόπο. Η εξέλιξη αυτή συνοδεύεται από την σταδιακή

ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης και έκφρασης αιτιολογικών σχέσεων. Αργότερα τα παιδιά είναι σε θέση να συνδέουν τα γεγονότα με τις αιτίες και τα κίνητρα που τα προκαλούν, γεγονός που συμβάλλει στη δημιουργία πιο ολοκληρωμένων αφηγηματικών δομών (Kemper, 1984).

Επιπλέον σημαντική θέση στην πρώιμη αφηγηματική ανάπτυξη κατέχουν οι φανταστικές αφηγήσεις κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τα παιδιά παράγουν συχνά ιστορίες που βασίζονται στη φαντασία και στο παιχνίδι προσποίησης (Sperry & Sperry, 1996).

Μέχρι την ηλικία των 5 ως 6 ετών, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν να παράγουν πιο ολοκληρωμένες αφηγήσεις προσωπικών εμπειριών και φανταστικών γεγονότων, παρουσιάζοντας μεγαλύτερη οργάνωση, συνοχή και αφηγηματική πληρότητα σε σύγκριση με τα προηγούμενα αναπτυξιακά στάδια (Kemper, 1984; Sperry & Sperry, 1996).

2.4 Γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη και πως ο βαθμός νοημοσύνης συνδέεται με την γλωσσική ανάπτυξη

2.4.1 Η συμβολή των γνωστικών παραγόντων στη γλωσσική ανάπτυξη

Οι γνωστικοί παράγοντες αναφέρονται στις νοητικές λειτουργίες και διεργασίες που επιτρέπουν στο άτομο να προσλαμβάνει, να επεξεργάζεται, να αποθηκεύει και να ανακαλεί πληροφορίες (Eggen, 2020). Οι λειτουργίες αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μάθηση, στην επίλυση προβλημάτων και στην προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του. Η γλώσσα δεν αποτελεί μια ανεξάρτητη γνωστική λειτουργία, αλλά αναπτύσσεται και λειτουργεί σε στενή αλληλεπίδραση με άλλες γνωστικές διεργασίες που υποστηρίζουν την επεξεργασία και χρήση της γλωσσικής πληροφορίας (Radanovic & Mansur, 2011; Weinert, 2022).

Η μελέτη της σχέσης μεταξύ γλώσσας και γνωστικών λειτουργιών έχει αναδείξει τη συμβολή πολλών γνωστικών παραγόντων στη γλωσσική ανάπτυξη (Butler, 2022). Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την απόκτηση, κατανόηση, οργάνωση και παραγωγή της γλώσσας και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Butler, 2022). Έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικότεροι η προσοχή, η μνήμη, η φωνολογική επεξεργασία, η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών και η Θεωρία του Νοη (Butler, 2022; Astington & Baird, 2005; Archibald, 2017).

Προσοχή

Η προσοχή αποτελεί μία από τις σημαντικότερες γνωστικές λειτουργίες που συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη. Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εστιάζει επιλεκτικά σε συγκεκριμένα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, επιτρέποντας την αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνει (Ράλλη, 2019, σ. 48). Η ανάπτυξη της προσοχής ξεκινά ήδη από τη βρεφική ηλικία και συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της επικοινωνίας και της γλώσσας. Σύμφωνα με τη Ράλλη (2019), τα νεογέννητα βρέφη είναι σε θέση να εστιάζουν την προσοχή τους στο ανθρώπινο πρόσωπο και ιδιαίτερα στην ανθρώπινη φωνή. Μάλιστα, λίγα μόλις λεπτά μετά τη γέννηση μπορούν να μιμηθούν ορισμένες κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου του συνομιλητή τους, γεγονός που καταδεικνύει την πρώιμη ευαισθησία τους στα κοινωνικά και γλωσσικά ερεθίσματα.

Η προσοχή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στις πρώτες αλληλεπιδράσεις μεταξύ βρέφους και φροντιστή (Ράλλη, 2019, σ. 48). Το βρέφος στρέφει την προσοχή του στη φωνή της μητέρας του, ενώ η μητέρα ανταποκρίνεται στα επικοινωνιακά του σήματα, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Η επιλεκτική αυτή προσοχή, τόσο από την πλευρά του βρέφους όσο και από την πλευρά του ενήλικα, θεωρείται σημαντικός προγνωστικός παράγοντας της μετέπειτα επικοινωνιακής και γλωσσικής ανάπτυξης (Ράλλη, 2019, σ. 48).

Ένας σημαντικός μηχανισμός που συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη είναι η Συνδυαστική Οπτική Προσοχή (Joint Visual Attention). Η έννοια αυτή περιγράφει την ικανότητα του παιδιού και ενός συνομιλητή να εστιάζουν ταυτόχρονα στο ίδιο πρόσωπο, αντικείμενο ή γεγονός (Mundy & Newell, 2007). Μέσα από τέτοιες αλληλεπιδράσεις το παιδί έχει τη δυνατότητα να αντιστοιχίζει τις λέξεις που ακούει με τα στοιχεία του περιβάλλοντός του και να κατανοεί σταδιακά το νόημά τους. Η ανάπτυξη της συγκεκριμένης δεξιότητας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και τη γενικότερη πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης, καθώς διευκολύνει τη σύνδεση της γλωσσικής πληροφορίας με τις εμπειρίες του παιδιού (Ράλλη, 2019, σ. 48).

Η συμβολή της προσοχής δεν περιορίζεται μόνο στις πρώτες μορφές επικοινωνίας, αλλά επεκτείνεται και στην επεξεργασία της γλώσσας (Radanovic & Mansur, 2011). Η εστίαση στα κατάλληλα γλωσσικά ερεθίσματα διευκολύνει την κατανόηση, την οργάνωση και την αξιοποίηση της γλωσσικής πληροφορίας, ενώ παράλληλα υποστηρίζει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των γλωσσικών δεξιοτήτων (Gillam et al., 2021). Ως εκ τούτου, η προσοχή αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους γνωστικούς παράγοντες που συνδέονται με τη γλωσσική ανάπτυξη (Radanovic & Mansur, 2011; Gillam et al., 2021).

Μνήμη

Η μνήμη αποτελεί μία από τις σημαντικότερες γνωστικές λειτουργίες που συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη (Archibald, 2017). Μέσω της μνήμης το παιδί είναι σε θέση να διατηρεί και να ανακαλεί πληροφορίες που έχει προηγουμένως προσλάβει από το περιβάλλον του (Ράλλη, 2019, σ. 47). Η διαδικασία αυτή είναι απαραίτητη για την κατάκτηση της γλώσσας, καθώς το παιδί χρειάζεται να θυμάται λέξεις, έννοιες και γλωσσικά πρότυπα προκειμένου να τα χρησιμοποιήσει σε μεταγενέστερο χρόνο. Σύμφωνα με τη Ράλλη (2019), η μνήμη σχετίζεται με την ανάκληση πληροφοριών που έχουν ήδη κατακτηθεί και αποθηκευτεί, αρχικά στη βραχύχρονη και στη συνέχεια στη μακρόχρονη μνήμη.

Η βραχύχρονη ή εργαζόμενη μνήμη διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη. Η Ράλλη (2019) αναφέρει ότι η βραχύχρονη μνήμη συνδέεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, ενώ η λεκτική εργαζόμενη μνήμη σχετίζεται με την ικανότητα μίμησης των γλωσσικών προτύπων των ενηλίκων. Παράλληλα, συμβάλλει τόσο στην αποθήκευση όσο και στην επεξεργασία νέων πληροφοριών. Κατά την κατάκτηση της γλώσσας, τα παιδιά βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην εργαζόμενη μνήμη, η οποία τους επιτρέπει να συγκρατούν τις προτάσεις καθώς τις επεξεργάζονται και να ανακαλύπτουν τα γλωσσικά μοτίβα που περιέχουν. Καθώς μεγαλώνουν, η λειτουργία αυτή υποστηρίζει την κατανόηση, ανάλυση και παραγωγή ολοένα πιο σύνθετων γλωσσικών δομών.

Εξίσου σημαντική για τη γλωσσική ανάπτυξη είναι και η μακρόχρονη μνήμη. Σύμφωνα με τη Ράλλη (2019), η μακρόχρονη μνήμη συμβάλλει στην αποθήκευση και οργάνωση των γνώσεων που αποκτά το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του. Ιδιαίτερη σημασία για τη γλώσσα έχει η σημασιολογική μνήμη, η οποία περιλαμβάνει γνώσεις για τον κόσμο, έννοιες, λέξεις και τη σημασία τους. Μέσω της μακρόχρονης μνήμης το παιδί διατηρεί το λεξιλόγιο και τις γλωσσικές γνώσεις που έχει κατακτήσει, γεγονός που του επιτρέπει να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γλώσσα (Ράλλη, 2019, σ. 47).

Φωνολογική επεξεργασία

Η φωνολογική επεξεργασία αφορά την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται, να διακρίνει, να αποθηκεύει και να επεξεργάζεται τους ήχους της γλώσσας (Gathercole et al., 1992). Η λειτουργία αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, καθώς τα παιδιά πρέπει να συγκρατούν και να επεξεργάζονται τις φωνολογικές μορφές των νέων λέξεων προκειμένου να τις μάθουν και να τις χρησιμοποιήσουν. Επιπλέον, η φωνολογική επεξεργασία συνδέεται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής και αποτελεί πρώιμο δείκτη της μελλοντικής γλωσσικής επίδοσης (Gathercole et al., 1992; Wang et al., 2021).

Η σημασία της φωνολογικής επεξεργασίας γίνεται εμφανής ήδη από τη βρεφική ηλικία (Wang et al., 2021). Η ικανότητα διάκρισης και αναγνώρισης των ήχων της ομιλίας επιτρέπει στα παιδιά να οργανώνουν τις φωνολογικές πληροφορίες που δέχονται από το περιβάλλον τους και να οικοδομούν σταδιακά το λεξιλόγιό τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι πρώιμες δεξιότητες αντίληψης της ομιλίας και οι φωνολογικές ικανότητες μπορούν να προβλέψουν το μέγεθος του μελλοντικού λεξιλογίου και τη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη (Wang et al., 2021).

Ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών

Η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει, να επεξεργάζεται και να ανταποκρίνεται σε πληροφορίες μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα (Marchman & Fernald, 2008). Η συγκεκριμένη γνωστική λειτουργία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς η κατανόηση και η παραγωγή λόγου απαιτούν την ταχεία επεξεργασία γλωσσικών ερεθισμάτων (Kronenberger et al., 2024).

Κατά την παιδική ηλικία, η αποτελεσματική επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών διευκολύνει την αναγνώριση λέξεων, την κατανόηση του προφορικού λόγου και την απόκτηση νέου λεξιλογίου. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που αναγνωρίζουν και επεξεργάζονται ταχύτερα τις λέξεις παρουσιάζουν καλύτερες γλωσσικές επιδόσεις σε μεταγενέστερα αναπτυξιακά στάδια (Marchman & Fernald, 2008). Επιπλέον, η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική κατανόηση και χρήση της γλώσσας (Kronenberger et al., 2024).

Θεωρία του Νου

Η Θεωρία του Νου αποτελεί μία σημαντική κοινωνικογνωστική ικανότητα που σχετίζεται με τη γλωσσική ανάπτυξη (Ράλλη, 2019, σ. 49). Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται ότι οι άλλοι άνθρωποι διαθέτουν σκέψεις, πεποιθήσεις, γνώσεις, επιθυμίες και προθέσεις, οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από τις δικές του (Miller, 2006). Η ικανότητα αυτή επιτρέπει την κατανόηση και πρόβλεψη της συμπεριφοράς των άλλων, καθώς και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Ράλλη, 2019, σ. 49).

Η σχέση μεταξύ Θεωρίας του Νου και γλώσσας θεωρείται αμφίδρομη (Ράλλη, 2019, σ. 49). Από τη μία πλευρά, η γλώσσα παρέχει τα μέσα για την έκφραση και κατανόηση σκέψεων, συναισθημάτων και προθέσεων. Από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου διευκολύνει την κατανόηση των επικοινωνιακών προθέσεων των συνομιλητών και συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη χρήση της γλώσσας (Ράλλη, 2019, σ. 49). Σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη των κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων και η γλωσσική ανάπτυξη αλληλεπιδρούν και

επηρεάζουν η μία την άλλη κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Fernyhough & Meins, 2009; Weinert, 2022).

Η κατανόηση των προθέσεων των άλλων φαίνεται να συμβάλλει στην απόκτηση νέου λεξιλογίου και στη γενικότερη γλωσσική μάθηση. Η προσοχή του παιδιού προς τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του και η ικανότητά του να ερμηνεύει τις προθέσεις και τις αναφορές τους διευκολύνουν τη σύνδεση των λέξεων με το νόημά τους και υποστηρίζουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας (Ράλλη, 2019, σ. 49).

2.4.2 Συσχέτιση γλωσσικής ανάπτυξης και δείκτη νοημοσύνης

Η σχέση μεταξύ γλωσσικής ανάπτυξης και δείκτη νοημοσύνης έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης ερευνητικής μελέτης, καθώς και οι δύο παράγοντες συνδέονται με τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Παρότι η γλώσσα και η νοημοσύνη αποτελούν διακριτές έννοιες, υποστηρίζεται ότι παρουσιάζουν σημαντική αλληλεπίδραση κατά την αναπτυξιακή πορεία (Butler, 2022). Ο γενικός δείκτης νοημοσύνης σχετίζεται με τη γλωσσική επίδοση, χωρίς ωστόσο η σχέση αυτή να είναι γραμμική ή απόλυτα προβλέψιμη (Biedroń, 2023). Η νοημοσύνη φαίνεται να συμβάλλει στη γλωσσική μάθηση και να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα με την οποία τα παιδιά αποκτούν και χρησιμοποιούν γλωσσικές δεξιότητες (Butler, 2022; Biedroń, 2023).

Η σύνδεση μεταξύ γλώσσας και νοημοσύνης εξηγείται σε μεγάλο βαθμό από γνωστικές λειτουργίες που υποστηρίζουν και τις δύο ικανότητες (Gillam et al., 2021). Παράγοντες όπως η εργαζόμενη μνήμη, η προσοχή, η μακροπρόθεσμη μνήμη και η ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη γλωσσική ανάπτυξη. Παράλληλα, οι ίδιες λειτουργίες συνδέονται και με τις επιδόσεις σε δοκιμασίες νοημοσύνης. Σύμφωνα με τους Gillam και συν. (2021), γνωστικές λειτουργίες εξηγούν μεγάλο μέρος της διακύμανσης στις επιδόσεις γλωσσικών δοκιμασιών παιδιών με και χωρίς γλωσσικές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι η σχέση μεταξύ γλωσσικής ανάπτυξης και νοημοσύνης δεν είναι άμεση, αλλά διαμεσολαβείται από επιμέρους γνωστικούς μηχανισμούς.

Παρόλο που η νοημοσύνη συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη, οι έρευνες δείχνουν ότι οι πρώιμες γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν ισχυρότερο προγνωστικό παράγοντα της μελλοντικής γλωσσικής επίδοσης από ό,τι ο γενικός δείκτης νοημοσύνης (Surakka et al., 2025). Συγκεκριμένα, η πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη φαίνεται να προβλέπει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη μετέπειτα γλωσσική πορεία του παιδιού σε σύγκριση με τις γενικές γνωστικές μετρήσεις (Surakka et al., 2025). Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει ότι η γλώσσα δεν μπορεί να θεωρηθεί απλώς αντανάκλαση της νοημοσύνης, αλλά αποτελεί μια σύνθετη ικανότητα που επηρεάζεται από πολλαπλούς παράγοντες.

Η συσχέτιση μεταξύ γλωσσικής ανάπτυξης και νοημοσύνης διαφοροποιείται επίσης σε πληθυσμούς με αναπτυξιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα, παιδιά με Αναπτυξιακή

Γλωσσική Διαταραχή (Developmental Language Disorder – DLD) παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες που δεν μπορούν να εξηγηθούν αποκλειστικά από το επίπεδο της νοημοσύνης τους (Montgomery et al., 2018). Αντίστοιχα, σε νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως ο αυτισμός ή άλλες νευρολογικές καταστάσεις, η νοημοσύνη φαίνεται να σχετίζεται με ορισμένες πτυχές των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, χωρίς όμως να ερμηνεύει πλήρως τη γλωσσική λειτουργία του ατόμου (Pastorino et al., 2021; Tureck & Matson, 2012).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως η γλωσσική ανάπτυξη και ο δείκτης νοημοσύνης συνδέονται στενά, χωρίς ωστόσο να ταυτίζονται. Ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί έναν γενικό δείκτη γνωστικής λειτουργίας, ενώ η ανάπτυξη της γλώσσας εξαρτάται σε μεγαλύτερο βαθμό από ειδικότερες γνωστικές διεργασίες, όπως η μνήμη, η προσοχή και η επεξεργασία της γλωσσικής πληροφορίας. Επομένως, η κατανόηση της σχέσης μεταξύ γλώσσας και νοημοσύνης απαιτεί τη συνεξέταση τόσο των γενικών γνωστικών ικανοτήτων όσο και των επιμέρους μηχανισμών που υποστηρίζουν τη γλωσσική μάθηση.

2.5 Επίδραση του φύλου στη γλωσσική ανάπτυξη

Η επίδραση του φύλου στη γλωσσική ανάπτυξη έχει αποτελέσει αντικείμενο πολυάριθμων ερευνών, χωρίς ωστόσο να υπάρχει απόλυτη συμφωνία ως προς την έκταση και τη σημασία των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Etchell et al., 2018). Η συστηματική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έδειξε ότι οι περισσότερες μελέτες αναφέρουν ένα μικρό πλεονέκτημα των κοριτσιών κατά τα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, κυρίως στην παραγωγή λεξιλογίου, στις επικοινωνιακές χειρονομίες και στους πρώτους γλωσσικούς συνδυασμούς (Etchell et al., 2018). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι οι διαφορές αυτές δεν εμφανίζονται με συνέπεια σε όλες τις ηλικιακές ομάδες ούτε σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις το μέγεθός τους είναι μικρό. (Etchell et al., 2018)

Τα ευρήματα σχετικά με την πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη δείχνουν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν συχνότερα μεγαλύτερο εκφραστικό λεξιλόγιο, υψηλότερη λεκτική ευχέρεια και πρωιμότερη κατάκτηση ορισμένων γλωσσικών οροσήμων σε σύγκριση με τα αγόρια (Rinaldi et al., 2021). Παράλληλα, αναφέρεται ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές ενδέχεται να σχετίζονται τόσο με βιολογικούς παράγοντες όσο και με τις διαφορετικές γλωσσικές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά κατά την αλληλεπίδρασή τους με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Etchell et al., 2018). Ωστόσο, υπογραμμίζεται ότι οι διαφορές αυτές παρατηρούνται κυρίως στα πρώτα χρόνια της ζωής και δεν αποτελούν σταθερό χαρακτηριστικό της γλωσσικής ανάπτυξης όλων των παιδιών. (Warastuti, 2011)

Αντίστοιχα, σε έρευνα που διερεύνησε την ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια παρουσίασαν ταχύτερη αύξηση του λεξιλογίου συγκριτικά με τα αγόρια, ακόμη και όταν ελέγχθηκε η ποσότητα του γλωσσικού ερεθίσματος που παρείχε η μητέρα. Επιπλέον, δεν

διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς την ποσότητα της γλωσσικής εισροής που δέχονταν τα δύο φύλα, γεγονός που υποδηλώνει ότι η διαφορετική πορεία ανάπτυξης του λεξιλογίου δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στη συχνότητα της γλωσσικής αλληλεπίδρασης με τους γονείς. (Bornstein et al., 2004)

Η ανασκόπηση των διαθέσιμων ερευνητικών δεδομένων δείχνει επίσης ότι το μικρό προβάδισμα των κοριτσιών αφορά κυρίως δείκτες της πρώιμης γλωσσικής ανάπτυξης, όπως οι επικοινωνιακές χειρονομίες, η παραγωγή λέξεων και οι πρώτοι συνδυασμοί λέξεων (Etchell et al., 2018; Rinaldi et al., 2021). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι μελέτες δεν κατέγραψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, ενώ σε άλλες οι διαφορές ήταν τόσο μικρές ώστε παρατηρούνταν σημαντική αλληλοεπικάλυψη στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι το φύλο από μόνο του δεν μπορεί να αποτελέσει αξιόπιστο δείκτη πρόβλεψης της γλωσσικής ανάπτυξης. (Rinaldi et al., 2021)

Ως προς την ερμηνεία των παραπάνω διαφορών, η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η γλωσσική ανάπτυξη διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση πολλών παραγόντων. Συγκεκριμένα, έχουν προταθεί βιολογικές ερμηνείες που σχετίζονται με διαφορετικούς ρυθμούς νευροαναπτυξιακής ωρίμανσης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς και περιβαλλοντικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στις γλωσσικές εμπειρίες και στις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Etchell et al., 2018; Rinaldi et al., 2021). Ωστόσο, τα διαθέσιμα δεδομένα δεν υποστηρίζουν την αποκλειστική επίδραση ενός μόνο παράγοντα, αλλά αναδεικνύουν τη συμβολή τόσο των βιολογικών όσο και των περιβαλλοντικών επιδράσεων στη διαμόρφωση της γλωσσικής εξέλιξης (Etchell et al., 2018; Rinaldi et al., 2021).

Συνολικά, τα αποτελέσματα των ερευνών συγκλίνουν στο ότι τα κορίτσια παρουσιάζουν ένα μικρό αναπτυξιακό πλεονέκτημα κατά τα πρώτα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, κυρίως ως προς το εκφραστικό λεξιλόγιο και τις πρώιμες επικοινωνιακές δεξιότητες. Εντούτοις, οι διαφορές αυτές είναι περιορισμένου μεγέθους και δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν τη γλωσσική εξέλιξη ενός παιδιού αποκλειστικά με βάση το φύλο, καθώς αυτή επηρεάζεται από ένα σύνθετο πλέγμα βιολογικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Etchell et al., 2018; Rinaldi et al., 2021).

2.6 Τι είναι οι όροι εσωτερικής κατάστασης και πως παράγονται από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

2.6.1 Όροι Εσωτερικής Κατάστασης

Οι όροι εσωτερικής κατάστασης (Internal State Terms – ISTs) αποτελούν λέξεις και γλωσσικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή και απόδοση νοητικών, συναισθηματικών και ψυχολογικών καταστάσεων (Pinto et al., 2016). Μέσω αυτών εκφράζονται σκέψεις, πεποιθήσεις, γνώσεις, επιθυμίες, προθέσεις, αντιλήψεις και συναισθήματα, επιτρέποντας την αναπαράσταση του εσωτερικού κόσμου τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και των άλλων ανθρώπων (Pinto et al., 2016).

Οι όροι αυτοί περιλαμβάνουν ρήματα νοητικής κατάστασης, όπως «σκέφτομαι», «ξέρω» και «πιστεύω», όρους που αναφέρονται σε επιθυμίες και συναισθήματα, όπως «θέλω», «χαίρομαι» και «φοβάμαι», καθώς και εκφράσεις που δηλώνουν αντιλήψεις και εμπειρίες (Curenton & Justice, 2004).

Οι όροι εσωτερικής κατάστασης συνδέονται στενά με τη Θεωρία του Νου, καθώς επιτρέπουν την έκφραση και κατανόηση σκέψεων, συναισθημάτων, επιθυμιών και πεποιθήσεων. Η χρήση τους θεωρείται σημαντικός δείκτης κοινωνικογνωστικής ανάπτυξης και αξιοποιείται συχνά για τη μελέτη της ικανότητας των παιδιών να κατανοούν τον εσωτερικό κόσμο των άλλων ανθρώπων (Curenton et al., 2008· Grazzani et al., 2018).

2.6.2 Παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης

Η παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αναπτύσσεται σταδιακά και συνδέεται στενά με τη γλωσσική, γνωστική και κοινωνική τους εξέλιξη (Kristen-Antonow et al., 2012; Grazzani et al., 2018). Κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής, τα παιδιά χρησιμοποιούν κυρίως όρους που αναφέρονται σε αντιλήψεις, συναισθήματα και επιθυμίες, ενώ με την αύξηση της ηλικίας τους αρχίζουν να παράγουν πιο σύνθετους όρους που σχετίζονται με τη γνώση, τη σκέψη και τις πεποιθήσεις (Kristen-Antonow et al., 2012). Η αναπτυξιακή αυτή πορεία αντανakλά τη σταδιακή κατανόηση όλο και πιο αφηρημένων πτυχών του εσωτερικού κόσμου των ανθρώπων και συνδέεται με την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας και του λεξιλογίου (Kristen-Antonow et al., 2012; Grazzani et al., 2018).

Καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των όρων εσωτερικής κατάστασης διαδραματίζει το κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και ιδιαίτερα η έκθεσή του σε συζητήσεις που περιλαμβάνουν αναφορές σε σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες και προθέσεις (Slaughter & Peterson, 2012; Olson & Masur, 2020). Η συχνότητα και η ποιότητα της λεγόμενης «γλώσσας για το νου» (mental-state talk) από γονείς και εκπαιδευτικούς έχει βρεθεί ότι συμβάλλει σημαντικά τόσο στον εμπλουτισμό του σχετικού λεξιλογίου όσο και στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (Slaughter & Peterson, 2012; Sehlstedt et al., 2024; Lecce et al., 2022). Παιδιά των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν συχνότερα όρους νοητικών καταστάσεων κατά την καθημερινή αλληλεπίδραση και το παιχνίδι εμφανίζουν πλουσιότερο λεξιλόγιο εσωτερικών καταστάσεων και καλύτερη κατανόηση των νοητικών και συναισθηματικών καταστάσεων των άλλων ανθρώπων (Slaughter & Peterson, 2012; Olson & Masur, 2020· Sehlstedt et al., 2024). Αντίστοιχα, η χρήση τέτοιων όρων από τους εκπαιδευτικούς έχει συσχετιστεί με υψηλότερες επιδόσεις των παιδιών σε δοκιμασίες Θεωρίας του Νου (Lecce et al., 2022).

Η ανάπτυξη των όρων εσωτερικής κατάστασης συνδέεται επίσης με πρώιμες κοινωνικογνωστικές δεξιότητες που εμφανίζονται πριν ακόμη το παιδί αποκτήσει

εκτεταμένες γλωσσικές ικανότητες. Η κοινή προσοχή, δηλαδή η ικανότητα του βρέφους να μοιράζεται την προσοχή του με ένα άλλο άτομο προς ένα κοινό αντικείμενο ή γεγονός, έχει βρεθεί ότι προβλέπει τη μεταγενέστερη ανάπτυξη λεξιλογίου εσωτερικών καταστάσεων. Παράλληλα, η πρόωμη κατανόηση επιθυμιών και συναισθημάτων σχετίζεται με τη μετέπειτα παραγωγή όρων που περιγράφουν νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ η κατανόηση των συναισθημάτων φαίνεται να αποτελεί σημαντικό βήμα προς την ανάπτυξη πιο σύνθετων δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου (Kristen-Antonow et al., 2011; Chiarella et al., 2013; O'Brien et al., 2011).

Ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της αφήγησης στην ανάπτυξη και παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, τα παιδιά δεν περιορίζονται στην περιγραφή γεγονότων, αλλά καλούνται να ερμηνεύσουν και να αποδώσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις προθέσεις των χαρακτήρων. Για τον λόγο αυτό, οι αφηγήσεις αποτελούν ένα από τα πλέον κατάλληλα πλαίσια για την εκδήλωση και αξιολόγηση των όρων εσωτερικής κατάστασης. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συχνότητα και η ποικιλία των όρων αυτών αυξάνονται με την ηλικία και αντανακλούν την κοινωνικογνωστική ωρίμανση του παιδιού (Uziel et al., 2025). Παράλληλα, παιδιά που παρουσιάζουν καλύτερη κατανόηση των νοητικών καταστάσεων των άλλων ατόμων τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερους και πιο σύνθετους όρους εσωτερικής κατάστασης στις αφηγήσεις τους (Kim et al., 2021). Ακόμη, η παραγωγή αφηγήσεων που περιλαμβάνουν αναφορές στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των χαρακτήρων συμβάλλει στη συνοχή και πληρότητα της ιστορίας και θεωρείται σημαντικός δείκτης της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου (Kunnari et al., 2016; Lai et al., 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της παρούσας μελέτης αποτελείται από 20 παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ισομερώς κατανεμημένα ως προς το φύλο, 10 κορίτσια και 10 αγόρια. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν μονόγλωσσοι ομιλητές με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Η ηλικία τους κυμαινόταν από 6 έως 8 ετών.

Η επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων ένταξης. Ειδικότερα, τα παιδιά έπρεπε να πληρούν τις ακόλουθες προϋποθέσεις:

1. Να είναι μονόγλωσσα με μητρική γλώσσα την Ελληνική.
2. Να ανήκουν στο ηλικιακό εύρος των 6 έως 8 ετών.
3. Να παρουσιάζουν τυπική ανάπτυξη, σύμφωνα με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της τάξης τους και τη δήλωση του γονέα ή κηδεμόνα.
4. Να μην έχουν λάβει διάγνωση κάποιας νευροαναπτυξιακής διαταραχής.
5. Να έχουν επίδοση άνω του 75 στις κλίμακες λεκτικής και μη λεκτικής νοημοσύνης του Raven's Educational.

3.2 Εργαλεία

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

Το Raven's Educational: CPM/CVS αποτελεί ένα σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της γενικής νοητικής ικανότητας παιδιών ηλικίας από 4 έως 11 ετών και 11 μηνών. Αποτελείται από δύο συμπληρωματικές κλίμακες, τις Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (Coloured Progressive Matrices - CPM) και την Κλίμακα Λεξιλογίου Crichton (Crichton Vocabulary Scale - CVS), οι οποίες αξιολογούν τη λεκτική και τη μη λεκτική διάσταση της νοητικής ικανότητας, αντίστοιχα. Η ελληνική έκδοση του Raven's Educational: CPM/CVS εκδόθηκε το 2015 και βασίστηκε στην αναθεωρημένη έκδοση του 2008. Η ελληνική στάθμιση πραγματοποιήθηκε από τους Γεώργιο Δ. Σιδέρη, Φαίη Αντωνίου, Αγγελική Μουζάκη και Παναγιώτη Σίμο, με στόχο την προσαρμογή και στάθμιση του εργαλείου στον ελληνικό παιδικό πληθυσμό. Η έκδοση αυτή περιλαμβάνει ελληνικούς πίνακες βαθμολόγησης και διαστήματα εμπιστοσύνης, καθώς και αναθεωρημένες οδηγίες χορήγησης και αξιολόγησης, ώστε να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά του ελληνικού πληθυσμού.

Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (Coloured Progressive Matrices – CPM)

Οι Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (Coloured Progressive Matrices – CPM) αποτελούν τη μη λεκτική κλίμακα του Raven's Educational και έχουν σχεδιαστεί για την αξιολόγηση της γενικής νοητικής ικανότητας παιδιών. Η κλίμακα εξετάζει κυρίως την ικανότητα του παιδιού να αντιλαμβάνεται σχέσεις μεταξύ οπτικών ερεθισμάτων, να αναγνωρίζει μοτίβα και να επιλύει προβλήματα μέσω αναλογικού συλλογισμού, χωρίς να απαιτείται η χρήση της γλώσσας. Η κλίμακα CPM αποτελείται από 36 έγχρωμα σχηματικά προβλήματα, κλιμακούμενης δυσκολίας, τα οποία είναι οργανωμένα σε τρεις υποκλίμακες (A, AB και B), καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει δώδεκα ερωτήματα. Σε κάθε πρόβλημα παρουσιάζεται ένα ημιτελές σχέδιο και το παιδί καλείται να επιλέξει, ανάμεσα σε έξι διαθέσιμες επιλογές, το τμήμα που συμπληρώνει σωστά το μοτίβο. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1. (Σιδερίδης και λοιποί, 2015).

Κλίμακα Λεξιλογίου Crichton (Crichton Vocabulary Scale – CVS)

Η Κλίμακα Λεξιλογίου Crichton (Crichton Vocabulary Scale – CVS) αποτελεί τη λεκτική κλίμακα του Raven's Educational και χρησιμοποιείται συμπληρωματικά με τις Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες, με σκοπό την αξιολόγηση της λεκτικής νοητικής ικανότητας. Η κλίμακα διερευνά το εύρος και την ποιότητα του λεξιλογίου του παιδιού, ζητώντας του να αποδώσει το νόημα συγκεκριμένων λέξεων. Μέσα από τις απαντήσεις του παιδιού εκτιμάται η κατανόηση του λεξιλογίου και η ικανότητα λεκτικής έκφρασης. Αποτελείται από 80 λέξεις διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες κατανέμονται σε δύο ισάριθμες σειρές. Κατά τη χορήγηση της δοκιμασίας, το παιδί καλείται να δώσει τον ορισμό κάθε λέξης, ενώ οι απαντήσεις του καταγράφονται στο φύλλο απαντήσεων, ώστε να διασφαλίζεται η ορθή βαθμολόγηση. Κάθε απάντηση βαθμολογείται σε κλίμακα από 0 έως 2 μονάδες, ανάλογα με την ορθότητα, την πληρότητα και τη συνάφεια του ορισμού. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται βάσει των κριτηρίων που περιγράφονται στο εγχειρίδιο, ωστόσο η τελική βαθμολόγηση προϋποθέτει και την επαγγελματική κρίση του εξεταστή κατά την εκτίμηση των απαντήσεων.

Στην παρούσα μελέτη, οι δύο κλίμακες χορηγήθηκαν σε μονόγλωσσα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Οι μέγιστες βαθμολογίες που θα μπορούσαν να συγκεντρώσουν ήταν 36 βαθμοί στο CPM και 160 στο CVS. Οι αρχικοί βαθμοί δεν ερμηνεύονται αυτούσιοι, αλλά μετατρέπονται, σύμφωνα με τις ελληνικές νόρμες του Raven's Educational, σε τυπικούς βαθμούς και εκατοστημόρια. Η διαδικασία αυτή επιτρέπει τη σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με εκείνη συνομηλίκων του.

Ειδικότερα, ο τυπικός βαθμός της CPM εκφράζει τον δείκτη πρακτικής (μη λεκτικής) νοημοσύνης, ενώ ο αντίστοιχος της CVS τον δείκτη λεκτικής νοημοσύνης. Μόνο τα παιδιά με τυπικό βαθμό άνω του 75 μπορούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα.

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

Το Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) αποτελεί ένα διαγλωσσικό εργαλείο αξιολόγησης των αφηγηματικών δεξιοτήτων, το οποίο σχεδιάστηκε με σκοπό την εκτίμηση της κατανόησης και της παραγωγής αφηγήσεων σε μονόγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά. Αρχικά αναπτύχθηκε για παιδιά ηλικίας 3 έως 10 ετών, ενώ μεταγενέστερες μελέτες έδειξαν ότι μπορεί να εφαρμοστεί και σε μεγαλύτερα παιδιά, εφήβους και ενήλικες. Ο σχεδιασμός του επιτρέπει την αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων σε περισσότερες από μία γλώσσες στο ίδιο άτομο, γεγονός που το καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμο τόσο στην κλινική πράξη όσο και στην ερευνητική διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην ελληνική αναθεωρημένη έκδοση του MAIN (2020), η οποία αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή της αναθεωρημένης αγγλικής έκδοσης του 2019. Η ελληνική έκδοση πραγματοποιήθηκε από τις Ιάνθη Μαρία Τσίμπλη, Μαρία Ανδρέου και Ελένη Περιστέρη, διατηρώντας τη δομή και τα χαρακτηριστικά του πρωτότυπου εργαλείου.

Το MAIN περιλαμβάνει τέσσερις παράλληλες ιστορίες («Γάτα», «Σκύλος», «Μωρά πουλάκια» και «Μωρά κατσικάκια»), καθεμία από τις οποίες συνοδεύεται από μία προσεκτικά σχεδιασμένη αλληλουχία έξι εικόνων. Οι ιστορίες έχουν κατασκευαστεί ώστε να παρουσιάζουν αντίστοιχη γνωστική και γλωσσική πολυπλοκότητα, καθώς και παραλληλισμό ως προς τη μακροδομή και τη μικροδομή τους, ενώ παράλληλα έχουν ελεγχθεί ως προς την πολιτισμική τους καταλληλότητα. Κάθε ιστορία αποτελείται από τρία διακριτά επεισόδια, τα οποία οργανώνονται γύρω από βασικά στοιχεία της αφηγηματικής δομής, όπως ο στόχος του ήρωα, η απόπειρα επίτευξής του, το αποτέλεσμα της ενέργειας και οι όροι εσωτερικής κατάστασης των χαρακτήρων.

Το εργαλείο υποστηρίζει τρεις διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης των αφηγήσεων: πρότυπο ιστορίας, αναδιήγηση και διήγηση. Στην τεχνική του προτύπου ιστορίας, ο εξεταστής αφηγείται την ιστορία και στη συνέχεια θέτει ερωτήσεις κατανόησης. Στην αναδιήγηση, το παιδί ακούει αρχικά την ιστορία από τον εξεταστή και στη συνέχεια καλείται να την αναπαράγει με δικά του λόγια. Αντίθετα, στη διήγηση το παιδί αφηγείται αυθόρμητα την ιστορία βασιζόμενο αποκλειστικά στην αλληλουχία των εικόνων, χωρίς να προηγείται λεκτικό πρότυπο. Η επιλογή της κατάλληλης διαδικασίας εξαρτάται από τους στόχους της αξιολόγησης και τις ανάγκες της εκάστοτε έρευνας ή κλινικής εφαρμογής.

Η αξιολόγηση στο MAIN περιλαμβάνει τόσο την παραγωγή όσο και την κατανόηση της αφήγησης. Η παραγωγή βαθμολογείται μέσω ειδικών φύλλων αξιολόγησης που εξετάζουν τη δομή της ιστορίας, τη δομική πολυπλοκότητα και τη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης, ενώ η κατανόηση αξιολογείται μέσω δέκα ερωτήσεων ανοικτού τύπου που αφορούν το περιεχόμενο και τις προθέσεις των χαρακτήρων της ιστορίας. Οι τυποποιημένες διαδικασίες χορήγησης και βαθμολόγησης διασφαλίζουν τη συστηματική και αξιόπιστη αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων.

Στην συγκεκριμένη έρευνα, πριν την χορήγηση του MAIN, οι γονείς των συμμετεχόντων συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο υπόβαθρου που συνοδεύει το εργαλείο. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή βασικών δημογραφικών και γλωσσικών πληροφοριών σχετικά με το παιδί, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ορθή εφαρμογή και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης.

Χρησιμοποιήθηκαν οι ιστορίες «Μωρά πουλάκια» και «Μωρά κατσικάκια», εφαρμόζοντας τη διαδικασία της διήγησης, κατά την οποία τα παιδιά παρήγαγαν αυθόρμητα την αφήγησή τους με μοναδικό ερέθισμα την αλληλουχία των εικόνων, χωρίς να προηγηθεί ακουστικό πρότυπο της ιστορίας. Όλες οι αφηγήσεις ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια μεταγράφηκαν ορθογραφικά, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυση των αφηγηματικών δειγμάτων.

3.3 Ερευνητική διαδικασία

Πριν από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, οι γονείς ή οι νόμιμοι κηδεμόνες των παιδιών ενημερώθηκαν αναλυτικά για τον σκοπό και τη διαδικασία της μελέτης και υπέγραψαν έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης, επιτρέποντας τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Στη συνέχεια, συμπλήρωσαν το «Φυλλάδιο για τους μαθητές/γονείς» του πρωτοκόλλου MAIN, μέσω του οποίου συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, το γλωσσικό υπόβαθρο και το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων. Με βάση τα στοιχεία αυτά και τα προκαθορισμένα κριτήρια ένταξης, καθορίστηκε η καταλληλότητα κάθε παιδιού για συμμετοχή στη μελέτη.

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε ατομικά, διά ζώσης, σε κατάλληλα διαμορφωμένο και ήσυχο χώρο του σχολείου, ενώ η συνολική διάρκειά της δεν ξεπέρασε τη μία διδακτική ώρα για κάθε συμμετέχοντα.

Αρχικά χορηγήθηκε το Raven's Educational (Σιδερίδης και συν., 2015). Η διαδικασία περιλάμβανε διαδοχικά τη χορήγηση των Έγχρωμων Προοδευτικών Μητρών (CPM) και, αμέσως μετά, της Κλίμακας Λεξιλογίου Crichton (CVS), χωρίς να μεσολαβήσει διάλειμμα μεταξύ των δύο δοκιμασιών. Ακολούθως, εφαρμόστηκε το Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) (Tsimpli et al., 2020). Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι ιστορίες «Μωρά πουλάκια» και «Μωρά κατσικάκια», αξιοποιώντας αποκλειστικά τη διαδικασία της αυθόρμητης διήγησης με

οπτικό ερέθισμα, χωρίς να προηγηθεί λεκτικό πρότυπο της ιστορίας. Καθ' όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε ψηφιακή ηχογράφηση των αφηγήσεων, ώστε να καταστεί δυνατή η ακριβής ορθογραφική μεταγραφή και η αξιόπιστη ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων.

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων, ακολούθησε η επεξεργασία τους. Αρχικά, οι επιδόσεις στο Raven's Educational βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες του επίσημου εγχειριδίου χορήγησης και βαθμολόγησης. Ως κριτήριο εγκυρότητας της συμμετοχής ορίστηκε η επίτευξη τυπικού βαθμού ίσου ή μεγαλύτερου του 75 τόσο στην κλίμακα CPM όσο και στην κλίμακα CVS.

Στη συνέχεια, όλες οι ηχογραφημένες αφηγήσεις μεταγράφηκαν ορθογραφικά και αναλύθηκαν με σκοπό τον υπολογισμό του μέσου μήκους αφηγήματος και των όρων εσωτερικής κατάστασης (ΟΕΚ). Η καταγραφή και η κωδικοποίηση των ΟΕΚ πραγματοποιήθηκαν σύμφωνα με τα κριτήρια και τους πίνακες βαθμολόγησης που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο του MAIN. Τέλος, όλα τα δεδομένα καταχωρίστηκαν σε αρχείο Microsoft Excel, προκειμένου να οργανωθούν και να υποβληθούν στη στατιστική ανάλυση.

3.4 Ηθική και Δεοντολογία

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής ηθικής και δεοντολογίας, διασφαλίζοντας τον σεβασμό των δικαιωμάτων, της ιδιωτικότητας και της αξιοπρέπειας των συμμετεχόντων. Πριν από την έναρξη της συλλογής των δεδομένων, κατατέθηκε αναλυτικό ερευνητικό πρωτόκολλο στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας (Ε.Η.Δ.Ε.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το οποίο αξιολογήθηκε και έλαβε τη σχετική δεοντολογική έγκριση πριν από την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας. Η έγκριση χορηγήθηκε κατά τη συνεδρίαση της 21ης Ιανουαρίου 2026, με αριθμό πρωτοκόλλου 3069/2026.

Δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες ήταν ανήλικοι, πριν από τη διεξαγωγή της αξιολόγησης οι γονείς ή οι νόμιμοι κηδεμόνες τους ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό, τη διαδικασία και τους στόχους της έρευνας και υπέγραψαν έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης, παρέχοντας την έγγραφη άδεια για τη συμμετοχή των παιδιών τους. Η συμμετοχή ήταν αποκλειστικά εθελοντική και οι γονείς διατηρούσαν το δικαίωμα να αποσύρουν τη συμμετοχή του παιδιού τους οποιαδήποτε στιγμή, χωρίς καμία επίπτωση. Επιπλέον, σε περίπτωση μη συνεργασίας ή δυσφορίας του παιδιού, η διαδικασία αξιολόγησης μπορούσε να διακοπεί άμεσα.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων. Όλα τα δεδομένα ανωνυμοποιήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Οι ηχογραφήσεις των αφηγήσεων αξιοποιήθηκαν μόνο για την ορθογραφική μεταγραφή και την ανάλυση των γλωσσικών δειγμάτων, ενώ πρόσβαση στα δεδομένα είχε αποκλειστικά η

ερευνητική ομάδα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε συγκεντρωτική μορφή, χωρίς να είναι δυνατή η ταυτοποίηση οποιουδήποτε συμμετέχοντα.

3.5 Στατιστική ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει την περιγραφική και την συμπερασματολογική στατιστική ανάλυση.

Στην περιγραφική στατιστική ανάλυση, 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.

Για τη συμπερασματολογική στατιστική χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος των Mann-Whitney test, που είναι έλεγχος για ανεξάρτητες παρατηρήσεις, για την σύγκριση ποσοτικών μεταβλητών.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα IBM SPSS v. 31 (IBM Corp. Released 2025. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 31.0. Armonk, NY: IBM Corp.). Ως στατιστικά σημαντικό ορίστηκε οποιοδήποτε $p\text{-value} < 0,05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Δημοσιογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες αποτελούνταν από 20 παιδιά μονόγλωσσα με μητρική την ελληνική γλώσσα ηλικίας 6;0 – 8;0 ετών, τυπικής ανάπτυξης. Χωρίστηκαν σε 2 ίσες ομάδες, ως προς το φύλο, δηλαδή 10 κορίτσια και 10 αγόρια και ως προς την ηλικιακή ομάδα 10 παιδιά ηλικίας < 7 ετών και 10 παιδιά ηλικίας ≥ 7 ετών όπως φαίνεται στον **Πίνακα 1**.

Πίνακας 1. Περιγραφικά στατιστικά του φύλου

Μεταβλητή	Κατηγορία	N	Ποσοστό (%)
Φύλο	Θηλυκό	10	50
	Αρσενικό	10	50
Ηλικιακή ομάδα	< 7 ετών	10	50
	≥ 7 ετών	10	50

Προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν τυπική ανάπτυξη, χορηγήθηκε το Raven's Educational (Σιδέρης και λοιποί, 2015). Πρώτα η κλίμακα CPM και στη συνέχεια η κλίμακα CVS. Ως κριτήριο αποκλεισμού είχε οριστεί βαθμολογία χαμηλότερη από 75 σε οποιαδήποτε από τις δύο κλίμακες. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν πληρούσε το συγκεκριμένο κριτήριο αποκλεισμού. Τα αποτελέσματα της δοκιμασίας παρουσιάζονται στον **Πίνακα 2**.

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

	N	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
Ηλικία (μήνες)	20	84.9	83.5	6.6	75.0	96.0
Raven's CPM	20	107.3	107.5	17.4	70.0	135.0
Raven's CVS	20	96.8	100.0	13.0	75.0	120.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Α MAIN	20	85.0	83.0	37.9	30.0	169.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Β MAIN	20	77.8	76.0	38.3	20.0	162.0
ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ MAIN	20	162.8	164.5	74.8	54.0	328.0
Αρ. όρων αντίληψης	20	3.0	2.5	2.3	0.0	8.0
Αρ. όρων φυσιολογικής κατάστασης	20	0.6	0.0	0.9	0.0	3.0
Αρ. όρων συνείδησης	20	3.3	3.0	2.7	0.0	9.0
Αρ. όρων συναισθημάτων	20	2.4	1.5	2.7	0.0	8.0
Αρ.όρων ρημάτων νοητικής ενέργειας	20	1.0	0.5	1.1	0.0	3.0
Αρ. όρων γλωσσικής έκφρασης	20	0.5	0.0	0.8	0.0	3.0
Σύνολο όρων εσωτερικής κατάστασης	20	10.7	10.0	7.7	0.0	27.0

4.2 Παραγωγικότητα και Χρήση Όρων Εσωτερικής Κατάστασης Συμμετεχόντων

4.2.1 Επίδοση όλου του δείγματος στο πρωτόκολλο σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.

Όπως αναγράφεται στον **Πίνακα 2**, ο μέσος όρος επίδοσης μη λεκτικής νοημοσύνης στην Κλίμακα CPM για όλο το δείγμα ήταν **107.3** με μέγιστη τιμή **135.0** και ελάχιστη τιμή το **70.0**. Επομένως, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν πρακτικό δείκτη νοημοσύνης ≥ 70 . Ομοίως, ο μέσος όρος επίδοσης λεκτικής νοημοσύνης στην κλίμακα CVS για όλο το δείγμα ήταν **96.8** με μέγιστη τιμή το **120.0** και ελάχιστη τιμή το **75.0**. Άρα, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν λεκτικό δείκτη νοημοσύνης > 75 .

Όσον αφορά την παραγωγή αφηγήματος, ο μέσος αριθμός λέξεων στην Ιστορία Α του πρωτόκολλου MAIN ήταν **85.0** , ενώ στην Ιστορία Β ήταν **77.8**.

Συνολικά, ο μέσος αριθμός λέξεων που παρήχθη στις δύο ιστορίες ήταν **162.8** με ελάχιστη τιμή **54.0** και μέγιστη **328.0**.

Αναφορικά με τους όρους εσωτερικής κατάστασης, ο μεγαλύτερος μέσος αριθμός παρατηρήθηκε στους όρους συνείδησης με τιμή **3.3** , ακολουθούμενος από τους όρους αντίληψης με τιμή **3.0** και τους όρους συναισθημάτων με τιμή **2.4**. Αντίθετα, οι όροι ρημάτων νοητικής ενέργειας με τιμή **1.0** , φυσιολογικής κατάστασης με τιμή **0.6** και γλωσσικής έκφρασης **0.5** παρουσίασαν τις χαμηλότερες τιμές. Ο συνολικός μέσος αριθμός όρων εσωτερικής κατάστασης ήταν **10.7** , με εύρος τιμών από **0** έως **27.0**.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα κορίτσια

	N	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
Ηλικία (μήνες)	10	83.0	81.0	6.5	75.0	93.0
Raven's CPM	10	108.0	110.0	13.8	90.0	125.0
Raven's CVS	10	97.5	105.0	15.9	75.0	120.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Α MAIN	10	92.0	86.5	37.3	41.0	169.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Β MAIN	10	84.1	80.0	35.5	34.0	140.0
ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ MAIN	10	176.1	169.0	71.2	75.0	309.0
Αρ. όρων αντίληψης	10	3.8	3.5	2.7	0.0	8.0
Αρ. όρων φυσιολογικής κατάστασης	10	0.9	0.5	1.1	0.0	3.0
Αρ. όρων συνείδησης	10	3.7	3.5	2.8	0.0	9.0
Αρ. όρων συναισθημάτων	10	3.3	2.5	3.0	0.0	8.0
Αρ.όρων ρημάτων νοητικής ενέργειας	10	1.1	1.0	1.2	0.0	3.0
Αρ. όρων γλωσσικής έκφρασης	10	0.6	0.5	0.7	0.0	2.0
Σύνολο όρων εσωτερικής κατάστασης	10	13.4	13.0	8.5	2.0	27.0

4.2.2 Επίδοση των κοριτσιών στο πρωτόκολλο σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.

Για τα κορίτσια, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 3**, η μέση τιμή της επίδοσης τους στην Κλίμακα CPM ήταν **108.0** με μέγιστη τιμή το **125.0** και ελάχιστη τιμή το **90.0**. Στην κλίμακα CVS η μέση τιμή ήταν **97.5** με μέγιστη τιμή το **120.0** και ελάχιστη τιμή το **75.0**.

Όσον αφορά την παραγωγή αφηγήματος, ο μέσος αριθμός λέξεων στην Ιστορία Α του πρωτόκολλου MAIN ήταν **92.0** , ενώ στην Ιστορία Β ήταν **84.1**.

Συνολικά, ο μέσος αριθμός λέξεων που παρήχθη στις δύο ιστορίες ήταν **176.1** με ελάχιστη τιμή **75.0** και μέγιστη **309.0**.

Αναφορικά με τους όρους εσωτερικής κατάστασης, ο μεγαλύτερος μέσος αριθμός παρατηρήθηκε στους όρους αντίληψης με τιμή **3.8** , ακολουθούμενος από τους όρους συνείδησης με τιμή **3.7** και τους όρους συναισθημάτων με τιμή **3.3**. Αντίθετα, οι όροι ρημάτων νοητικής ενέργειας με τιμή **1.1** , φυσιολογικής κατάστασης με τιμή **0.9** και γλωσσικής έκφρασης με τιμή **0.6** παρουσίασαν τις χαμηλότερες τιμές. Ο συνολικός μέσος αριθμός όρων εσωτερικής κατάστασης ήταν **13.4** , με εύρος τιμών από **2.0** έως **27.0**.

Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά των ποσοτικών μεταβλητών στα αγόρια

	N	Μέση τιμή	Διάμεσος	Τυπ. Απόκλιση	Min	Max
Ηλικία (μήνες)	10	86.7	85.5	6.4	77.0	96.0
Raven's CPM	10	106.5	105.0	21.2	70.0	135.0
Raven's CVS	10	96.0	100.0	10.2	80.0	110.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Α MAIN	10	77.9	79.0	39.0	30.0	166.0
ΑΡΙΘ. ΛΕΞΕΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑ Β MAIN	10	71.5	67.0	41.9	20.0	162.0
ΣΥΝΟΛΟ ΛΕΞΕΩΝ MAIN	10	149.4	149.5	79.7	54.0	328.0
Αρ. όρων αντίληψης	10	2.2	2.0	1.6	0.0	4.0
Αρ. όρων φυσιολογικής κατάστασης	10	0.2	0.0	0.6	0.0	2.0
Αρ. όρων συνείδησης	10	2.9	2.0	2.6	0.0	7.0
Αρ. όρων συναισθημάτων	10	1.4	0.0	2.1	0.0	5.0
Αρ.όρων ρημάτων νοητικής ενέργειας	10	0.8	0.5	0.9	0.0	2.0
Αρ. όρων γλωσσικής έκφρασης	10	0.4	0.0	1.0	0.0	3.0
Σύνολο όρων εσωτερικής κατάστασης	10	7.9	7.5	6.0	0.0	20.0

4.2.3 Επίδοση των αγοριών στο πρωτόκολλο σχετικά με το μήκος αφηγήματος και την παραγωγή ΟΕΚ.

Για τα αγόρια, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 4**, η μέση τιμή της επίδοσης τους στην Κλίμακα CPM ήταν **106.5** με μέγιστη τιμή το **135.0** και ελάχιστη τιμή το **70.0**. Στην κλίμακα CVS η μέση τιμή ήταν **96.0** με μέγιστη τιμή το **110.0** και ελάχιστη τιμή το **80.0**.

Όσον αφορά την παραγωγή αφηγήματος, ο μέσος αριθμός λέξεων στην Ιστορία Α του πρωτόκολλου MAIN ήταν **77.9**, ενώ στην Ιστορία Β ήταν **71.5**.

Συνολικά, ο μέσος αριθμός λέξεων που παρήχθη στις δύο ιστορίες ήταν **149.4** με ελάχιστη τιμή **54.0** και μέγιστη **328.0**.

Αναφορικά με τους όρους εσωτερικής κατάστασης, ο μεγαλύτερος μέσος αριθμός παρατηρήθηκε στους όρους συνείδησης με τιμή **2.9**, ακολουθούμενος από τους όρους αντίληψης με τιμή **2.2** και τους όρους συναισθημάτων με τιμή **1.4**. Αντίθετα, οι όροι ρημάτων νοητικής ενέργειας με τιμή **0.8**, γλωσσικής έκφρασης με τιμή **0.4** και φυσιολογικής κατάστασης με τιμή **0.2** παρουσίασαν τις χαμηλότερες τιμές. Ο συνολικός μέσος αριθμός όρων εσωτερικής κατάστασης ήταν **7.9**, με εύρος τιμών από **0** έως **20.0**.

4.2.4 Σύγκριση της επίδοσης αγοριών και κοριτσιών στο μήκος αφηγήματος και στην παραγωγή όρων εσωτερικής κατάστασης

Συγκρίνοντας περιγραφικά τις δύο ομάδες, παρατηρείται ότι τα κορίτσια εμφάνισαν ελαφρώς υψηλότερη μέση επίδοση τόσο στην κλίμακα Raven's CPM ($M = 108.0$) όσο και στην κλίμακα Raven's CVS ($M = 97.5$) σε σχέση με τα αγόρια ($M = 106.5$ και $M = 96.0$ αντίστοιχα).

Ως προς την παραγωγή αφηγήματος, τα κορίτσια παρήγαγαν μεγαλύτερο μέσο αριθμό λέξεων τόσο στην Ιστορία Α του πρωτοκόλλου MAIN (92.0 έναντι 77.9) όσο και στην Ιστορία Β (84.1 έναντι 71.5). Αντίστοιχα, ο συνολικός μέσος αριθμός λέξεων στις δύο ιστορίες ήταν υψηλότερος στα κορίτσια (176.1) συγκριτικά με τα αγόρια (149.4).

Αναφορικά με τους όρους εσωτερικής κατάστασης, τα κορίτσια παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους σχεδόν σε όλες τις κατηγορίες. Ειδικότερα, κατέγραψαν περισσότερους όρους αντίληψης (3.8 έναντι 2.2), φυσιολογικής κατάστασης (0.9 έναντι 0.2), συνείδησης (3.7 έναντι 2.9), συναισθημάτων (3.3 έναντι 1.4), ρημάτων νοητικής ενέργειας (1.1 έναντι 0.8) και γλωσσικής έκφρασης (0.6 έναντι 0.4). Ως αποτέλεσμα, ο συνολικός μέσος αριθμός όρων εσωτερικής κατάστασης ήταν αισθητά υψηλότερος στα κορίτσια (13.4) σε σύγκριση με τα αγόρια (7.9).

4.3 Συγκρίσεις στις επιδόσεις των συμμετεχόντων

4.3.1 Συγκρίσεις στις επιδόσεις των συμμετεχόντων ανά ομάδα ηλικιακής κατηγορίας.

Πίνακας 5. Συγκρίσεις στις ποσοτικές μεταβλητές ανά ομάδα ηλικιακής κατηγορίας

Μεταβλητή	Διάμεσος [IQR] Ομάδα < 7 ετών	Διάμεσος [IQR] Ομάδα ≥ 7 ετών	W (Mann-Whitney)	p-value
Raven's CPM	105.0 [92.5–122.5]	110.0 [95.0–118.8]	47	0.849
Raven's CVS	100.0 [85.0–105.0]	102.5 [86.2–108.8]	43	0.618
Αριθμός λέξεων Ιστορία Α (MAIN)	83.0 [44.5–88.8]	85.0 [72.2–101.5]	38	0.384
Αριθμός λέξεων Ιστορία Β (MAIN)	80.0 [35.5–84.2]	72.5 [63.5–103.0]	45	0.734
Σύνολο λέξεων (MAIN)	164.5 [78.5–170.8]	165.5 [138.8–195.0]	38	0.385
Αρ. όρων νοητικής ενέργειας (σειρά Μ)	0.5 [0.0–1.8]	1.0 [0.0–2.0]	47.5	0.868
Αρ. όρων συναισθημάτων (σειρά Λ)	0.0 [0.0–4.2]	2.5 [0.2–4.0]	40.5	0.475
Σύνολο όρων εσωτερικής κατάστασης	5.5 [4.0–15.5]	11.5 [9.0–12.8]	39.5	0.449

Όπως παρατηρούμε στον **Πίνακα 5**, όλες οι συγκρίσεις ανά ηλικιακή κατηγορία έχουν $p\text{-value} > 0,05$, δηλαδή δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Οπότε, από ότι φαίνεται, οι διάμεσες τιμές στις ποσοτικές μεταβλητές που παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5** δεν διαφέρουν ανά ηλικιακή ομάδα, στον πληθυσμό αναφοράς.

4.3.2 Συγκρίσεις στις επιδόσεις των συμμετεχόντων ανά φύλο.

Πίνακας 6. Συγκρίσεις στις ποσοτικές μεταβλητές ανά φύλο

Μεταβλητή	Διάμεσος [IQR] Ομάδα: κορίτσια	Διάμεσος [IQR] Ομάδα: αγόρια	W (Mann-Whitney)	p-value
Raven's CPM	110.0 [96.2–118.8]	105.0 [91.2–126.2]	51	0.970
Raven's CVS	105.0 [81.2–108.8]	100.0 [86.2–103.8]	56	0.673
Αριθμός λέξεων Ιστορία Α (MAIN)	86.5 [72.8–111.2]	79.0 [50.0–90.5]	61	0.427
Αριθμός λέξεων Ιστορία Β (MAIN)	80.0 [69.2–97.8]	67.0 [48.8–81.2]	63	0.345
Σύνολο λέξεων (MAIN)	169.0 [143.8–211.2]	149.5 [98.8–173.2]	60	0.473
Αρ. όρων νοητικής ενέργειας (σειρά Μ)	1.0 [0.0–2.0]	0.5 [0.0–1.8]	56.5	0.619
Αρ. όρων συναισθημάτων (σειρά Λ)	2.5 [0.5–6.0]	0.0 [0.0–3.2]	70	0.121
Σύνολο όρων εσωτερικής κατάστασης	13.0 [6.5–17.5]	7.5 [4.0–11.2]	70	0.139

Όπως παρατηρούμε στον **Πίνακα 6**, όλες οι συγκρίσεις ανά φύλο έχουν $p\text{-value} > 0,05$, δηλαδή δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Οπότε, από ότι φαίνεται, οι διάμεσες τιμές στις ποσοτικές μεταβλητές που παρουσιάζονται στον **Πίνακα 6** δεν διαφέρουν ανά φύλο, στον πληθυσμό αναφοράς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Η παρούσα μελέτη είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας και της χρήσης όρων εσωτερικής κατάστασης (ΟΕΚ) σε μονόγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 6–8 ετών. Επιπλέον, εξετάστηκε κατά πόσο η ηλικία και το φύλο επηρεάζουν την αφηγηματική παραγωγή και τη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης. Για την αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε το πρωτόκολλο MAIN, ενώ για την επιβεβαίωση της τυπικής γνωστικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων χορηγήθηκε το Raven's Educational (Τσιμπλή και λοιποί, 2020; Σιδερίδης και λοιποί, 2015).

Αρχικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να παράγουν ολοκληρωμένες αφηγήσεις και να χρησιμοποιούν όρους εσωτερικής κατάστασης κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία κατά τη σχολική ηλικία οι αφηγηματικές δεξιότητες παρουσιάζουν σημαντική εξέλιξη. Τα παιδιά δεν περιορίζονται πλέον στην απλή περιγραφή γεγονότων, αλλά οργανώνουν τις ιστορίες τους με μεγαλύτερη συνοχή, αποδίδουν σχέσεις αιτίου–αποτελέσματος και αναφέρονται στις σκέψεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Η εξέλιξη αυτή αντανακλά τόσο την ωρίμανση των γλωσσικών δεξιοτήτων όσο και την ανάπτυξη των κοινωνικογνωστικών μηχανισμών που υποστηρίζουν την αφήγηση (Gagarina et al., 2019; Berman & Slobin, 1994).

Παράλληλα, η παρουσία όρων εσωτερικής κατάστασης στις αφηγήσεις επιβεβαιώνει ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας μπορούν να αποδίδουν νοητικές, συναισθηματικές και βουλητικές καταστάσεις στους ήρωες της ιστορίας. Η χρήση τέτοιων όρων θεωρείται σημαντικός δείκτης της αφηγηματικής ωριμότητας, καθώς προϋποθέτει ότι το παιδί δεν περιγράφει μόνο τις εξωτερικές ενέργειες των προσώπων, αλλά επιχειρεί να ερμηνεύσει τα κίνητρα και τις εσωτερικές τους καταστάσεις. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με προηγούμενες μελέτες (Grazzani & Ornaghi, 2012; Grazzani et al., 2018), οι οποίες έχουν αναδείξει τη σχέση μεταξύ της γλώσσας που αναφέρεται σε νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις, της γλωσσικής ικανότητας και της ανάπτυξης της Θεωρίας του Νου.

Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε στο μήκος των αφηγήσεων ούτε στη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης. Παρότι η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες και η χρήση λεξιλογίου εσωτερικών καταστάσεων βελτιώνονται προοδευτικά με την ηλικία (Berman & Slobin, 1994; Gagarina et al., 2019), στη συγκεκριμένη έρευνα η διαφορά μεταξύ των παιδιών μικρότερων και μεγαλύτερων των επτά ετών δεν ήταν αρκετή ώστε να αναδείξει στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Το εύρημα αυτό πιθανόν να σχετίζεται με το σχετικά μικρό ηλικιακό εύρος του δείγματος, καθώς όλα τα παιδιά βρίσκονταν σε μία περίοδο όπου οι βασικές αφηγηματικές δεξιότητες έχουν ήδη αναπτυχθεί σε σημαντικό βαθμό. Επιπλέον, το περιορισμένο μέγεθος του δείγματος ενδέχεται να μείωσε τη δυνατότητα ανίχνευσης μικρών διαφορών μεταξύ των ηλικιακών ομάδων.

Αντίστοιχα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ούτε ως προς το μήκος των αφηγήσεων ούτε ως προς τη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης. Παρότι παρατηρήθηκε περιγραφικά υψηλότερη επίδοση των κοριτσιών σε ορισμένες μεταβλητές, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές και επομένως δεν επιβεβαιώθηκε επίδραση του φύλου στην αφηγηματική επίδοση και στη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης. Είναι πιθανό η επίδραση του φύλου να είναι μικρότερη από εκείνη άλλων παραγόντων, όπως η συνολική γλωσσική ανάπτυξη, οι εμπειρίες του παιδιού, το οικογενειακό περιβάλλον και οι ευκαιρίες για συμμετοχή σε αφηγηματικές δραστηριότητες.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποδηλώνουν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 6–8 ετών διαθέτουν επαρκώς ανεπτυγμένες αφηγηματικές δεξιότητες και είναι σε θέση να χρησιμοποιούν όρους εσωτερικής κατάστασης για να αποδώσουν τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των χαρακτήρων μιας ιστορίας. Παράλληλα, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την ηλικία ή το φύλο, γεγονός που υποδηλώνει ότι, στο συγκεκριμένο δείγμα, οι δύο αυτοί παράγοντες δεν φαίνεται να επηρεάζουν ουσιαστικά την αφηγηματική επίδοση και τη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης.

5.2 Περιορισμοί – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος ήταν σχετικά μικρό, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στον ευρύτερο παιδικό πληθυσμό. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες προέρχονταν από ένα περιορισμένο ηλικιακό εύρος (6–8 ετών), γεγονός που ενδεχομένως δεν επέτρεψε την ανάδειξη αναπτυξιακών διαφορών που θα μπορούσαν να παρατηρηθούν σε μεγαλύτερο ηλικιακό φάσμα.

Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση βασίστηκε αποκλειστικά στην παραγωγή αφηγήσεων μέσω του πρωτοκόλλου MAIN. Η συνδυαστική χρήση επιπλέον εργαλείων αξιολόγησης της γλώσσας, της αφηγηματικής ικανότητας και των κοινωνικογνωστικών δεξιοτήτων θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της ανάπτυξης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθούν με μεγαλύτερο και περισσότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα παιδιών, να περιλαμβάνουν ευρύτερο ηλικιακό φάσμα. Παράλληλα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί η σχέση των αφηγηματικών δεξιοτήτων και των όρων εσωτερικής κατάστασης με άλλες γνωστικές και γλωσσικές παραμέτρους, όπως η εργαζόμενη μνήμη, η Θεωρία του Νου, το λεξιλόγιο και οι εκτελεστικές λειτουργίες (Biedron, 2023; Butler, 2022).

5.3 Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα συνέβαλε στη διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας και της χρήσης όρων εσωτερικής κατάστασης σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 6–8 ετών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλα τα παιδιά ήταν σε θέση να παράγουν οργανωμένες αφηγήσεις και να χρησιμοποιούν όρους που αναφέρονται σε συναισθήματα, επιθυμίες και νοητικές καταστάσεις των χαρακτήρων, γεγονός που αντανακλά την αναπτυγμένη αφηγηματική και κοινωνικογνωστική τους ικανότητα.

Παράλληλα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ούτε μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων ούτε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς το μήκος των αφηγήσεων και τη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι, στο συγκεκριμένο δείγμα, η ηλικία και το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζουν ουσιαστικά τις συγκεκριμένες πτυχές της αφηγηματικής επίδοσης.

Βιβλιογραφία

- Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2015). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165–193. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Altman, C., Fichman, S., Perry, N., Osher, P., & Walters, J. (2024). Internal state terms in the narratives of bilingual children with developmental language disorder: The role of microstructure and macrostructure. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(4), 1039–1053. https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-23-00170
- American Speech-Language-Hearing Association. (2023). *Developmental milestones*. <https://www.asha.org/public/developmental-milestones/>
- Archibald, L. M. D. (2017). Working memory and language learning: A review. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(1), 5–17. <https://doi.org/10.1177/0265659016654206>
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- Baixauli-Fortea, I., Colomer, C., Roselló, B., & Miranda-Casas, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*.
- Baldwin, D. A., & Markman, E. M. (1989). Establishing word-object relations: A first step. *Child Development*, 60(2), 381–398. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb02723.x>
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6(2), 183–200. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002245>
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Biedroń, A. (2023). Intelligence. In *Cognitive individual differences in second language acquisition: Theories, assessment and pedagogy* (pp. 41–66). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614514749-003>
- Bianco, F., Lecce, S., & Banerjee, R. (2016). Conversations about mental states and theory of mind development during middle childhood: A training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 149, 41–61. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.006>

- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., & Painter, K. M. (2004). Sources of child vocabulary competence: Contributions of child and caregiver characteristics. *Child Development*.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Butler, Y. G. (2022). Cognition and young learners' language development. In *Springer international handbooks of education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91662-6_2
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), i–143.
- Chan, A., Chen, S., Hamdani, S., Tse, B., & Cheng, K. (2023). Story telling in bilingual Urdu–Cantonese ethnic minority children: Macrostructure and its relation to microstructural linguistic skills. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 924056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.924056>
- Chiarella, S. S., Kristen-Antonow, 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), 480–494. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.689390>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- da Cruz, L. L., Shlisky, J., Bellando, B. J., & Andres, A. (2026). Longitudinal evaluation from birth to adolescence of soy-protein based infant formula compared to cow's-milk based formula and breastfeeding: A comprehensive summary of findings. *Advances in Nutrition*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.advnut.2026.100669>
- Dorđević, M., Glumbić, N., & Brojčin, B. (2020). Irony, deception and theory of mind in people with intellectual disabilities and dual diagnoses. *Vojnosanitetski Pregled*, 77(5), 493–499. <https://doi.org/10.2298/VSP180214142D>
- Eggen, P. (2020). Information processing and human memory. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.864>
- Etchell, A., Adhikari, A., Weinberg, L. S., Choo, A. L., Garnett, E. O., Chow, H. M., & Chang, S. E. (2018). A systematic literature review of sex differences in childhood

language and brain development. *Neuropsychologia*, 114, 19–31.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.04.011>

Fernyhough, C., & Meins, E. (2009). Private speech and theory of mind: Evidence for developing interfunctional relations. In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 95–104). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511581533.008>

Fichman, S., Walters, J., Armon-Lotem, S., & Altman, C. (2022). The impact of language dominance on Russian-Hebrew bilingual children's narrative production. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 12(4), 509–539.
<https://doi.org/10.1075/lab.20036.sve>

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63, 20.
<https://doi.org/10.21248/zaspil.63.2019.516>

Gathercole, S. E., & Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28(5), 887–898. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.887>

Gillam, R. B., Serang, S., Montgomery, J. W., & Evans, J. L. (2021). Cognitive processes related to memory capacity explain nearly all of the variance in language test performance in school-age children with and without developmental language disorder. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 724356.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724356>

Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mental-state language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive Development*, 27(2), 99–111. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2012.03.002>

Grazzani, I., Ornaghi, V., Conte, E., Caprin, C., & Giunta, L. D. (2018). The relation between emotion understanding and theory of mind in children aged 3 to 8: The key role of language. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 724.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00724>

Hayes, R. L., & Kan, P. F. (2026). Shared and divergent patterns in narrative skills: Comparing English monolingual and Japanese–English bilingual children. *Frontiers in Psychology*, 17, Article 1747702. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1747702>

Hoskens, J., Paulussen, S., Goemans, N., et al. (2024). Early motor, cognitive, language, behavioural and social emotional development in infants and young boys with Duchenne muscular dystrophy: A systematic review. *European Journal of Paediatric Neurology*, 53, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2024.07.003>

- Huttunen, K., & Ryder, N. (2012). How children with normal hearing and children with a cochlear implant use mentalizing vocabulary and other evaluative expressions in their narratives. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 26(10), 823–844. <https://doi.org/10.3109/02699206.2012.682836>
- Kalliontzi, E., Ralli, A. M., Palikara, O., & Roussos, P. (2022). Examining the relationship between oral language skills and executive functions: Evidence from Greek-speaking 4–5-year-old children with and without developmental language disorder. *Research in Developmental Disabilities*.
- Kawar, K., Saiegh-Haddad, E., & Armon-Lotem, S. (2023). Text complexity and variety factors in narrative retelling and narrative comprehension among Arabic-speaking preschool children. *First Language*, 43(4), 355–379. <https://doi.org/10.1177/01427237221149800>
- Kemper, S. (1984). The development of narrative skills: Explanations and entertainments. In *Discourse development: Progress in cognitive development research* (pp. 99–124). Springer.
- Kim, Y.-S. G., Dore, R., Cho, M., Kim, M., Capin, P., Hwang, H., & Amendum, S. (2021). Theory of mind, mental state talk, and discourse comprehension: Theory of mind process is more important for narrative comprehension than for informational text comprehension. *Journal of Experimental Child Psychology*, 210, Article 105181. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105181>
- Koşkulu-Sancar, S., de Graaff, R., & Tribushinina, E. (2026). The effect of bilingualism on foreign language learning: A longitudinal study from kindergarten to the end of primary school. *System*, 131, Article 103972. <https://doi.org/10.1016/j.system.2026.103972>
- Kristen-Antonow, S., Sodian, B., Thoermer, C., & Perst, H. (2011). Infants' joint attention skills predict toddlers' emerging mental state language. *Developmental Psychology*, 47(5), 1207–1219. <https://doi.org/10.1037/a0024808>
- Kristen-Antonow, S., Sodian, B., Licata, M., & Poulin-Dubois, D. (2012). The development of internal state language during the third year of life: A longitudinal parent report study. *Infant and Child Development*, 21(6), 634–645. <https://doi.org/10.1002/icd.1767>
- Kronenberger, W. G., Castellanos, I., & Pisoni, D. B. (2024). Association of domain-general speed of information processing with spoken language outcomes in prelingually deaf children with cochlear implants. *Hearing Research*, 458, Article 109069. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2024.109069>
- Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish-Swedish children. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 123–144. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000442>

- Lai, W.-F., Lee, Y.-J., & Lee, J. (2010). Visiting doctors' offices: A comparison of Korean and Taiwanese preschool children's narrative development. *Early Education and Development*, 21(5), 698–721. <https://doi.org/10.1080/10409281003775154>
- Leach, J., Howe, N., & DeHart, G. (2017). “I wish my people can be like the ducks”: Children's references to internal states with siblings and friends from early to middle childhood. *Infant and Child Development*.
- Lecce, S., Ronchi, L., & Devine, R. T. (2022). Mind what teacher says: Teachers' propensity for mental-state language and children's theory of mind in middle childhood. *Social Development*, 31(2), 470–485. <https://doi.org/10.1111/sode.12552>
- Lecce, S., Bianco, F., Chierchia, G., & Banerjee, R. (2026). Do conversations and mental states independently influence theory of mind development in primary school children? A training study. *Journal of Cognition and Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/15248372.2025.2547620>
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.
- Lonigro, A., Longobardi, E., & Laghi, F. (2018). Narrative and persuasive texts written by pupils across primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 179–198. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1555459>
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (Vols. 1–2). Cambridge University Press.
- Marchman, V. A., & Fernald, A. (2008). Speed of word recognition and vocabulary knowledge in infancy predict cognitive and language outcomes in later childhood: Fast-track report. *Developmental Science*, 11(3), F9–F16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00671.x>
- Montgomery, J. W., Evans, J. L., & Gillam, R. B. (2018). Memory and language in children with SLI. In H. L. Swanson, K. Harris, & S. Graham (Eds.), *Working memory and clinical developmental disorders: Theories, debates and interventions* (pp. 267–292). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315302072>
- O'Brien, M., Weaver, J. M., Nelson, J. A., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. *Cognition and Emotion*, 25(6), 1074–1086. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.518417>
- Olson, J., & Masur, E. F. (2020). Mothers' talk about perceptions, wants, feelings, and thoughts during play: General or specific relations to infants' internal state vocabularies and gender? *Language Learning and Development*, 16(3), 252–268. <https://doi.org/10.1080/15475441.2020.1722129>
- Owens, R. E. (2020). *Language development: An introduction* (10th ed.). Pearson.
- Pastorino, G. M. G., Operto, F. F., Padovano, C., Vivenzio, V., Scuoppo, C., Viggiano, A., Verrotti, A., & Coppola, G. (2021). Social cognition in

- neurodevelopmental disorders and epilepsy. *Frontiers in Neurology*, 12, Article 658823. <https://doi.org/10.3389/fneur.2021.658823>
- Peristeri, E., Andreou, M., & Tsimpli, I. M. (2017). Syntactic and story structure complexity in the narratives of high- and low-language ability children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2027. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02027>
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. Plenum Press.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1994). A social interactionist account of developing decontextualized narrative skill. *Developmental Psychology*, 30(6), 937–948. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.6.937>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Radanovic, M., & Mansur, L. L. (2011). Interface between language and other cognitive functions. In *Language disturbances in adulthood: New advances from the neurolinguistics perspective* (pp. 47–68). Bentham Science Publishers. <https://doi.org/10.2174/978160805108311101010047>
- Ralli, A. M., Kazali, E., Kanellou, M., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2021). Oral language and story retelling during preschool and primary school years: Developmental patterns and interrelationships. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 949–965. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09758-3>
- Rinaldi, P., Pasqualetti, P., Volterra, V., & Caselli, M. C. (2021). Gender differences in early stages of language development. *Journal of Neuroscience Research*, 100(1), 83–95. <https://doi.org/10.1002/jnr.24914>
- Sehlstedt, I., Hansson, I., & Hjelmquist, E. (2024). The longitudinal relations between mental state talk and theory of mind. *BMC Psychology*, 12, Article 437. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01692-y>
- Slaughter, V., & Peterson, C. C. (2012). How conversational input shapes theory of mind development in infancy and early childhood. In J. Benson (Ed.), *Access to language and cognitive development* (pp. 3–22). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199592722.003.0001>
- Surakka, S., Vehkavuori, S., Saaristo-Helin, K., & Stolt, S. (2025). Role of early cognition/language in later language ability during childhood: A longitudinal comparison study. *Early Human Development*, 203, Article 106187. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2024.106187>
- Suzuki, T., & Nomura, J. (2020). Mental state verbs used by mother–child dyads in Japanese and English: Implications for the development of theory of mind. *First Language*, 40(4), 393–413. <https://doi.org/10.1177/0142723719892786>

- Tager-Flusberg, H. (2002). Language acquisition. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of the human brain*. Academic Press.
- Trabasso, T., & Rodkin, P. C. (1994). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating *Frog, Where Are You?* In R. A. Berman & D. I. Slobin (Eds.), *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study* (Vol. 2, pp. 85–106). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tureck, K., & Matson, J. L. (2012). An examination of the relationship between autism spectrum disorder, intellectual functioning, and social skills in children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(6), 607–615. <https://doi.org/10.1007/s10882-012-9292-2>
- Uziel, S., Oriikiriza, C., Tselekidou, F., & Gagarina, N. (2025). The influence of age and cultural context on internal state terms production in Luganda-speaking children's narratives. *First Language*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/01427237251364965>
- Valvo, G., Baldini, S., Brachini, F., et al. (2013). Somatic overgrowth predisposes to seizures in autism spectrum disorders. *PLoS ONE*, 8(9), Article e75015. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0075015>
- Van der Graaf, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2016). Scientific reasoning in kindergarten: Cognitive factors in experimentation and evidence evaluation. *Learning and Individual Differences*, 49, 227–234. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.006>
- Vargas, A. G., Peña, E. D., & Bedore, L. M. (2024). Bilingual children demonstrate variation within shared narrative macrostructure. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 67(11), 4504–4517. https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-23-00778
- Viana, F. L., Pérez-Pereira, M., Cadime, I., Silva, C., Santos, S., & Ribeiro, I. (2017). Lexical, morphological and syntactic development in toddlers between 16 and 30 months old: A comparison across European Portuguese and Galician. *First Language*, 37(3), 285–300. <https://doi.org/10.1177/0142723717691087>
- Villard, S., Zipse, L., & Vallila-Rohter, S. (2025). Language and cognition. In *The Cambridge handbook of language and brain*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009202336.011>
- Visser-Bochane, M. I., Reijneveld, S. A., Krijnen, W. P., Van der Schans, C. P., & Luinge, M. R. (2020). Identifying milestones in language development for young children ages 1 to 6 years. *Academic Pediatrics*, 20(3), 421–429.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. & Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)

Wang, Y., Seidl, A., & Cristia, A. (2021). Infant speech perception and cognitive skills as predictors of later vocabulary. *Infant Behavior and Development*, 62, Article 101524. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101524>

Warastuti, R. D. (2011). Gender differences in children language acquisition and language development. *Jurnal Penelitian Humaniora*, 12(1), 14–26.

Weinert, S. (2022). Language and cognition. In E. Hoff (Ed.), *Language development: Individual differences in a social context* (pp. 167–190). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643719.008>

Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge University Press.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann Educational Books.

Winters, K. L., Jasso, J., Pustejovsky, J. E., & Byrd, C. T. (2022). Investigating narrative performance in children with developmental language disorder: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(10), 3908–3929. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00017

Zarokanellou, V., Gryparis, A., & Papanikolaou, K. (2025). Exploring narrative ability in Greek-speaking children with high-functioning ASD: Associations with memory and attention. *Brain Sciences*.

Αναστασίου, Π. (2006). *Σημασιολογική ανάπτυξη των λέξεων στην παιδική ηλικία: Ουσιώδη και επουσιώδη σημασιολογικά γνωρίσματα των λέξεων* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης].

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

Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Κ., & Σακελλαρίου, Γ. (Επιμ.). (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καμπανάρου, Μ. (2007). *Διαγνωστικά θέματα λογοθεραπείας*. Εκδόσεις Ελλην.

Καραϊσκού, Τ. *Σημασιολογικές σχέσεις και το λόγιο-λαϊκό επίπεδο στη Νέα Ελληνική: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές προτάσεις*.

Μεϊμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην ψηφιακή αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4Α).

- Μότσιου, Ε. (2023). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας* (3η αναθεωρημένη έκδ.). University Studio Press.
- Ράλλη, Α. Μ. (2019). *Γλωσσική ανάπτυξη: Βρεφική, παιδική και εφηβική ηλικία*. Gutenberg.
- Reed, V. A. (2021). *Εισαγωγή στις γλωσσικές διαταραχές των παιδιών*. Ιατρικές Εκδόσεις Κωνσταντάρας.
- Roth, F. P., & Worthington, C. K. (2016). *Εγχειρίδιο λογοθεραπείας* (1η ελληνική έκδ.). Broken Hill Publishers.
- Sperry, L. L., & Sperry, D. E. (1996). Πρώιμη ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων. *Γνωστική Ανάπτυξη*, 11(3), 443–465.
- Θεμιστοκλέους, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη φωνητική και στη φωνολογία*.
- Σιδερίδης, Γ. Δ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες (CPM) και Κλίμακες Λεξιλογίου Crichton (CVS)*. Αθήνα: Μοτίβο.