



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΗΛΙΚΙΑΣ 3-18 ΕΤΩΝ: ΜΙΑ
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ (SCORING REVIEW)

Εμμανουηλίδης Αλέξανδρος 1397

Επιβλέπουσα: Ζαροκανέλλου Βασιλική

Επίκουρος Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2026



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ: ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΗΛΙΚΙΑΣ 3-18 ΕΤΩΝ: ΜΙΑ
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ (SCORING REVIEW)**

Εμμανουηλίδης Αλέξανδρος 1397

Επιβλέπουσα: Ζαροκανέλλου Βασιλική

Επίκουρος Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2026

**NARRATIVE DISCOURSE IN CHILDREN WITH
DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER AGED 3-18
YEARS: A SCOPING REVIEW**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος 2026

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Ζαροκανέλλου Βασιλική

Επίκουρος Καθηγήτρια

2. Μέλος επιτροπής

Ταφιάδης Διονύσιος

Αναπληρωτής

Καθηγητής

3. Μέλος επιτροπής

Σιαφάκα Βασιλική

Καθηγήτρια

Η Πρόεδρος του Τμήματος

Ζιάβρα Ναυσικά

Καθηγήτρια

Υπογραφή

© Εμμανουηλίδης Αλέξανδρος, 2026.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Δήλωση μη λογοκλοπής

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

Εμμανουηλίδης Αλέξανδρος

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότερες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα. Ζαροκανέλλου Βασιλική για την αμέριστη υποστήριξη της και τις στοχευμένες διορθώσεις και παρατηρήσεις της καθ' όλη τη διάρκεια της πτυχιακής μου. Η βοήθεια της ήταν ανεκτίμητη και δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί αυτή η εργασία χωρίς την υποστήριξή της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την βιβλιοθηκονόμο κα. Ζορμπά Ιωάννα η οποία με υποστήριξε στα αρχικά στάδια της πτυχιακής μου, στην ανάπτυξη του πρωτοκόλλου, επισημαίνοντας μου διάφορα προγράμματα που θα διευκόλυναν την διεξαγωγή μιας ανασκόπησης χαρτογράφησης. Συνεργαστήκαμε άψογα και ήταν δίπλα μου σε ότι απορία είχα. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την βιβλιοθηκονόμο Γκουνταβά Ευφροσύνη η οποία με βοήθησε στην στρατηγική αναζήτησης της πτυχιακής μου, καταγράφοντας τις καταλληλότερες λέξεις-κλειδιά.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Τμήματος Λογοθεραπείας οι οποίοι μας μεταλαμπάδευσαν τις γνώσεις τους, την οικογένεια μου η οποία με υποστήριξε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και τους φίλους με τους οποίους δημιούργησα άρρηκτους δεσμούς.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί μία ανασκόπηση χαρτογράφησης (scoping review) με σκοπό τη διερεύνηση και χαρτογράφηση των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών ηλικίας 3-18 ετών με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και την καταγραφή των διαθέσιμων αφηγηματικών παρεμβάσεων και της αποτελεσματικότητάς τους. Η βιβλιογραφική αναζήτηση πραγματοποιήθηκε στις βάσεις δεδομένων PubMed, Scopus και Eric, με χρονικό περιορισμό την περίοδο 2017-2026, και ακολουθήθηκαν οι βασικές αρχές του PRISMA-ScR. Μετά την εφαρμογή των κριτηρίων ένταξης και αποκλεισμού συμπεριλήφθηκαν συνολικά 29 μελέτες, από τις οποίες 25 αφορούσαν την αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών με ΑΓΔ και 4 αφορούσαν τις αφηγηματικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες τόσο στην μικροδομή όσο και στην μακροδομή σε σχέση με τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, η αφηγηματική παρέμβαση μέσω σύγχρονων μεθόδων, όπως τα προγράμματα The Oral Narrative Language Intervention Program (ONLIP), Supporting Knowledge in Language and Literacy (SKILL) και Response to Intervention (RIT), κατέδειξε σημαντικά αποτελέσματα στη βελτίωση της μικροδομής και της μακροδομής. Συμπερασματικά, η συστηματική αξιολόγηση της μικροδομής και της μακροδομής της αφήγησης αποτελεί σημαντικό μέρος της γλωσσικής αξιολόγησης και μπορεί να συμβάλλει στον σχεδιασμό κατάλληλων και εξατομικευμένων λογοθεραπευτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: ΑΓΔ, αφήγηση, λογοθεραπευτική παρέμβαση, μικροδομή, μακροδομή

ABSTRACT

This scoping review aimed to investigate and map the narrative abilities of children aged 3–18 years with Developmental Language Disorder (DLD) and to document the available narrative interventions and their effectiveness for this child population. The literature search was conducted in PubMed, Scopus, and ERIC databases, with a publication date restriction covering the period from 2017 to 2026, and the main principles of PRISMA-ScR were followed. Based on the inclusion and exclusion criteria, 29 studies were included, 25 of which assessed the narrative abilities of children with DLD, and 4 assessed the effectiveness of the narrative interventions employed. The results showed that children with DLD experienced significant difficulties in both microstructure and macrostructure compared with their typically developing peers. Furthermore, narrative interventions such as The Oral Narrative Language Intervention Program (ONLIP), Supporting Knowledge in Language and Literacy (SKILL) and Response to Intervention (RIT) programs demonstrated significant improvements in both microstructure and macrostructure of narrative skills of children with DLD. In conclusion, the systematic assessment of narrative microstructure and macrostructure constitutes an important component of language assessment and may contribute to the design of appropriate and individualized speech and language therapy interventions.

Keywords: DLD, narration, speech therapy intervention, microstructure, macrostructure

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
Κεφάλαιο 1	1
1.1 Εισαγωγή	1
1.2 Σκοπός και σημαντικότητα της έρευνας.....	2
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα	3
1.4 Όροι – Κλειδιά.....	4
Κεφάλαιο 2	5
2.1 Ορισμός αφήγησης.....	5
2.2 Στάδια ανάπτυξης της αφήγησης	8
2.3 Είδη αφηγηματικού λόγου.....	12
2.4 Αξιολόγηση αφηγηματικών ικανοτήτων	14
2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αφηγηματικές ικανότητες.....	17
Κεφάλαιο 3	24
3.1 Ορισμός Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (ΑΓΔ)	24
3.2 Πρόγραμμα CATALISE	28
3.2.1 Χαρακτηριστικά που οδηγούν σε παραπομπή για αξιολόγηση	30
3.2.2 Πρωτόκολλο αξιολόγησης για παιδιά με ΑΓΔ	30
3.2.3 Συννοσηρότητα της ΑΓΔ με άλλες Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές.....	31
3.2.4 Περιορισμοί του ερευνητικού προγράμματος CATALISE.....	31
3.2.5 Συμπεράσματα και προτάσεις της έρευνας CATALISE	32
3.3 Αφηγηματικά ελλείμματα σε παιδιά με ΑΓΔ	34
3.4 Ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες σε παιδιά με ΑΓΔ	34
3.5 Ελλείμματα στη Θεωρία του Νου σε παιδιά με ΑΓΔ.....	36
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία.....	37
4.1 Στρατηγική αναζήτησης	37
4.2 Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού	38
4.3 Διαδικασία επιλογής των μελετών	39
4.4 Εξαγωγή Δεδομένων	40

4.5 Ανάλυση και Σύνθεση Δεδομένων	41
4.6 Αξιολόγηση ποιότητας μελετών.....	41
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα	42
5. Αποτελέσματα	42
5.1 Αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ	42
5.1.1 Επιλογή και χαρακτηριστικά μελετών	43
5.1.2 Ηλικιακές ομάδες	49
5.1.3 Επίδραση του είδους αφήγησης.....	52
5.2 Αφηγηματική παρέμβαση	52
5.2.1 Επιλογή και χαρακτηριστικά μελετών	52
5.2.2 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη μακροδομή	55
5.2.3 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη μικροδομή	55
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	61
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	63

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 5.1 Αποτελέσματα μελετών σχετικά με την αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων</i>	<i>48</i>
<i>Πίνακας 5.2 Αποτελέσματα μελετών σχετικά με την αφηγηματική παρέμβαση</i>	<i>54</i>

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ/ΕΙΚΟΝΩΝ

3.1 Διάγραμμα ροής για την διάγνωση της ΑΓΔ (<i>Bishop et al., 2017</i>)	33
5.1 Διάγραμμα ροής PRISMA 2020 για την επιλογή των μελετών (<i>Page et al., 2021</i>)	42

Κεφάλαιο 1

1.1 Εισαγωγή

Η γλωσσική ανάπτυξη αποτελεί μια από τις σημαντικότερες πτυχές της ανάπτυξης ενός παιδιού, διότι η γλώσσα συνδέεται στενά με την επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Reed, 2018, σελ. 4). Κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, οι γλωσσικές ικανότητες αναπτύσσονται σταδιακά και αποκτούν μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, επιτρέποντας στο παιδί να κατανοεί και να παράγει πιο σύνθετο προφορικό λόγο (Reed, 2018, σελ. 53). Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο αφηγηματικός λόγος διότι μία ολοκληρωμένη αφήγηση απαιτεί την οργάνωση και τη σύνδεση των γεγονότων, την κατάλληλη χρήση γλωσσικών δομών και διαμόρφωση ενός συνεκτικού νοήματος (Kanellou et al., 2016).

Επομένως, η αφηγηματική ικανότητα αποτελεί σημαντική πτυχή της γλωσσικής λειτουργίας κατά την παιδική ηλικία και εξελίσσεται παράλληλα με τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη. Η αξιολόγηση της αφήγησης μπορεί να προσφέρει σημαντικές πληροφορίες για διαφορετικές πτυχές της γλώσσας, τόσο για τα χαρακτηριστικά που αφορούν την γλωσσική μορφή και την πολυπλοκότητα του λόγου όσο και για τα χαρακτηριστικά που αφορούν την οργάνωση και τη συνοχή μίας ιστορίας (McCabe & Rollins, 1994). Για τον λόγο αυτό, ο αφηγηματικός λόγος έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνητικής μελέτης σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά και σε παιδιά που εμφανίζουν γλωσσικές δυσκολίες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της αφήγησης σε παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ), έναν όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις επίμονες δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη οι οποίες επηρεάζουν την λειτουργικότητα του παιδιού και δεν αποδίδονται σε γνωστή βιοϊατρική αιτιολογία (Bishop et al., 2017). Ο σύγχρονος όρος «Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή» αντικατέστησε τον παρωχημένο πλέον όρο «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» μέσω του προγράμματος CATALISE (Bishop et al., 2017). Οι γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με ΑΓΔ μπορούν να εκδηλώνονται σε διαφορετικούς τομείς της γλώσσας και να επηρεάζουν την παραγωγή και την οργάνωση του αφηγηματικού λόγου.

Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην αφήγηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Μία συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση 37 μελετών σε παιδιά ηλικίας 4-12 ετών έδειξε συνολικά

χαμηλότερη επίδοση στην αφήγηση στα παιδιά με ΑΓΔ, ενώ έντονες διαφορές παρατηρήθηκαν στην μικροδομή και την μακροδομή (Winters et al., 2022).

Οπότε, η διερεύνηση του αφηγηματικού λόγου σε παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζει ιδιαίτερο επιστημονικό και κλινικό ενδιαφέρον. Η χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών της αφήγησης που έχουν μελετηθεί και των μεθόδων αφηγηματικής παρέμβασης που έχουν χρησιμοποιηθεί μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του συγκεκριμένου γλωσσικού προφίλ και να δείξει σημεία όπου η βιβλιογραφία εμφανίζει συμφωνίες, διαφοροποιήσεις ή κενά. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η παρούσα εργασία, η οποία επικεντρώνεται στην χαρτογράφηση του αφηγηματικού λόγου και των αφηγηματικών παρεμβάσεων σε παιδιά προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας με ΑΓΔ.

1.2 Σκοπός και σημαντικότητα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ανασκόπησης χαρτογράφησης (scoping review) είναι η διερεύνηση των αφηγηματικών ικανοτήτων σε παιδιά ηλικίας 3-18 ετών με ΑΓΔ (ή Ειδική Γλωσσική Διαταραχή όπως αναφερόταν πιο παλιά) όσον αφορά τη μικροδομή και τη μακροδομή και το πώς διαφοροποιείται σε αυτά τα παιδιά σε σχέση με τα τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, η μελέτη θα διερευνήσει τα είδη των παρεμβάσεων που χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων στα παιδιά με γλωσσική διαταραχή και την αποτελεσματικότητα αυτών.

Υπάρχουν πολλές πρωτογενείς έρευνες που συγκρίνουν τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ με αυτών που είναι τυπικής ανάπτυξης, χρησιμοποιώντας διαφορετικά κριτήρια εξίσωσης (αναπτυξιακή γλωσσική ηλικία σε σύγκριση με τη χρονολογική ηλικία) μεταξύ της κλινικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου παρέχοντας αντικρουόμενα αποτελέσματα. Μία παλιότερη συστηματική ανασκόπηση έχει διερευνήσει το ίδιο ερώτημα, σε παιδιά ηλικίας 4-12 ετών συμπεριλαμβάνοντας ερευνητικές μελέτες από το 1987 έως το 2019. Στην παρούσα έρευνα επεκτείνεται το ηλικιακό εύρος μέχρι τα 18 ετών και περιλαμβάνει πιο σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.

Η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης σχετίζεται με την αλλαγή του όρου «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» σε «Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή» που προτάθηκε το 2017 στο πολυεθνικό

πρόγραμμα CATALISE. Για πολλά χρόνια υπήρχε μια σύγχυση στην επιστημονική κοινότητα (ιατρούς, ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικούς) για αυτούς τους όρους και τότε θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται, καθώς και για τα παιδιά που έχριζαν εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο πολυεθνικό πρόγραμμα CATALISE προτείνεται σε παιδιά με γνωστή αιτιολογία της γλωσσικής διαταραχής να αναφέρεται ο όρος «Γλωσσική διαταραχή σχετιζόμενη με X» όπου X είναι το βιοϊατρικό αίτιο όπως πχ το σύνδρομο Down. Ο όρος «Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή» προτείνεται να χρησιμοποιείται σε παιδιά χωρίς κάποιο γνωστό βιοϊατρικό αίτιο. Επιπλέον, μια σημαντική αλλαγή που έγινε είναι ότι τα παιδιά με χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη μπορούν να λάβουν τη διάγνωση της «Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής» υπό την προϋπόθεση ότι δεν πληρούν τα κριτήρια για νοητική αναπηρία. Όσον αφορά τη διάρκεια της διαταραχής, συνιστάται η χρήση του όρου «Γλωσσική Διαταραχή» σε παιδιά όπου τα γλωσσικά προβλήματα διαρκούν έως τη μέση παιδική ηλικία και μετά (Bishop et al., 2017).

Πλέον, ο όρος «Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή» έχει συσχετιστεί με τον όρο «Γλωσσική Διαταραχή» στο DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Μια άλλη αλλαγή που έγινε στο DSM-5 είναι ότι οι όροι «Εκφραστική Γλωσσική Διαταραχή» και «Μικτή Εκφραστική-Αντιληπτική Γλωσσική Διαταραχή» και η «Αντιληπτική διαταραχή του λόγου» συγχωνεύθηκαν στον όρο «Γλωσσική Διαταραχή». Τα διαγνωστικά κριτήριά της περιλαμβάνουν δυσκολίες στη σημασιολογία, στη σύνταξη, στη μορφολογία, στην ομιλία, τα συμπτώματα θα πρέπει να έχουν κάνει την εμφάνισή τους κατά την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο και οι διάφορες δυσκολίες δεν θα πρέπει να αναφέρονται σε διαταραχές της ακοής, αισθητηριακές, σωματικές, νευρολογικές ή κινητικές διαταραχές και δεν θα οφείλονται σε νοητική αναπηρία (American Psychiatric Association, 2013).

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών ηλικίας 3-18 ετών με Αναπτυξιακή ή Ειδική Γλωσσική Διαταραχή όσον αφορά τη μικροδομή και τη μακροδομή;

2. Πως διαφοροποιούνται οι αφηγηματικές ικανότητες ανάμεσα στα παιδιά ηλικίας 3-18 ετών τυπικής ανάπτυξης και σε αυτά με Αναπτυξιακή ή Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ίδιας ηλικίας;
3. Η παρέμβαση βελτιώνει τα γλωσσικά ελλείμματα στην μικροδομή και μακροδομή της αφήγησης στα παιδιά με γλωσσική διαταραχή; Ποια είδη παρεμβάσεων είναι πιο αποτελεσματικά;

1.4 Όροι – Κλειδιά

Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ): Η ΑΓΔ ορίζεται ως μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία επηρεάζει την ανάπτυξη και την χρήση της γλώσσας εν απουσία αισθητηριακών, γνωστικών, νευρολογικών και συναισθηματικών διαταραχών (American Psychiatric Association, 2013; Bishop et al., 2017). Η ΑΓΔ επηρεάζει την παραγωγή, την κατανόηση ή και τους δύο τομείς και εμφανίζει ελλείμματα σε έναν ή περισσότερους γλωσσικούς τομείς (σημασιολογία, μορφολογία, σύνταξη, φωνολογία, πραγματολογία).

Αφήγηση: Ορίζεται ως η παραγωγή τουλάχιστον δύο προτάσεων με χρονολογική σειρά σχετικά με μία κατάσταση ή εμπειρία του ατόμου που αφηγείται ή ενός τρίτου (Kanellou et al., 2016). Επίσης, πρέπει οι προτάσεις να συνδέονται αιτιακά μεταξύ τους.

Μικροδομή: Σχετίζεται με τα γλωσσικά στοιχεία της αφήγησης και περιλαμβάνει τη λεξιλογική ποικιλία, τη συντακτική πολυπλοκότητα, τη χρήση αναφορικών στοιχείων και συνδετικών λέξεων και τη μορφολογία (Janssen et al., 2024).

Μακροδομή: Σχετίζεται με την γενική οργάνωση και δομή της αφήγησης και περιλαμβάνει την παραγωγή των βασικών στοιχείων της ιστορίας όπως το πλαίσιο, τους χαρακτήρες, το αρχικό γεγονός, το πρόβλημα, την εσωτερική συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων, τις ενέργειες των ηρώων και την τελική επίλυση του προβλήματος (Janssen et al., 2024).

Αφηγηματική παρέμβαση: Αφορά την θεραπευτική προσέγγιση η οποία έχει ως στόχο να βελτιώσει τις αφηγήσεις ενός ατόμου ως προς την μικροδομή και την μακροδομή.

Κεφάλαιο 2

2.1 Ορισμός αφήγησης

Η γλώσσα χωρίζεται σε πέντε υποσυστήματα σύμφωνα με τα οποία ταξινομούνται οι γλωσσικές διαταραχές (Roth & Worthington, 2014, σελ. 209). Το πρώτο υποσύστημα είναι η σημασιολογία η οποία περιλαμβάνει το λεξιλόγιο που έχει κατακτήσει κάποιος και το νόημα των λέξεων που χρησιμοποιεί (Roth & Worthington, 2014, σελ. 209). Το δεύτερο είναι η μορφολογία η οποία περιέχει το πώς δομούνται οι λέξεις και τα μορφήματα από τα οποία εξάγει κάποιος βασικά νοήματα (Roth & Worthington, 2014, σελ. 209). Το τρίτο είναι η φωνολογία που περιλαμβάνει τα φωνήματα όπου με τον συνδυασμό τους και τους κανόνες της δημιουργούνται οι λέξεις (Roth & Worthington, 2014, σελ. 209). Το τέταρτο είναι η σύνταξη όπου σχετίζεται με τους κανόνες που αφορούν την σειρά και τον συνδυασμό των λέξεων ώστε να δημιουργηθούν σωστές γραμματικά και δομικά προτάσεις (Roth & Worthington, 2014, σελ. 209). Το τελευταίο υποσύστημα είναι η πραγματολογία που περιλαμβάνει την χρήση της γλώσσας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, την εναλλαγή της σειράς σε μία συζήτηση, τις επικοινωνιακές προθέσεις, την αίσθηση του χιούμορ και την αφήγηση (Roth & Worthington, 2014, σελ. 209)

Η αφήγηση ορίζεται ως η παραγωγή τουλάχιστον δύο προτάσεων με χρονολογική σειρά σχετικά με μία κατάσταση ή εμπειρία του ατόμου που αφηγείται ή ενός τρίτου (Kanellou et al., 2016). Επιπλέον, εκτός από την χρονική αλληλουχία των γεγονότων, προϋποθέτει και εφαρμογή της γνώσης για τον κόσμο, αντίληψη και εκφορά μεγαλύτερων ιστοριών, διατήρηση του θέματος και ένταξη νοήματος στον λόγο (Kanellou et al., 2016). Η αφήγηση μπορεί να αναφέρεται στο παρελθόν ή στο μέλλον και απαιτεί για την παραγωγή και την κατανόηση της τόσο γλωσσικές όσο και γνωστικές δεξιότητες (Boudreau, 2008). Επίσης, παρέχει πληροφορίες για την επικοινωνιακή, την κοινωνική και την ακαδημαϊκή ανάπτυξη του ατόμου (Janssen et al., 2024). Τα παιδιά για να αναπτύξουν την ικανότητα της αφήγησης θα πρέπει να έχουν μάθει την χρονική σειροθέτηση και τη λογική αλληλουχία (Janssen et al., 2024). Από μικρή ηλικία τα παιδιά αναπτύσσουν τις αφηγηματικές τους ικανότητες εξιστορώντας εμπειρίες, αναλύοντας τα συναισθήματά τους και περιγράφοντας σημαντικά γεγονότα της ζωής τους. Σε ηλικία 2 ετών οι αφηγήσεις είναι απλώς περιγραφικές, δηλαδή αναφέρουν τις ενέργειες των προσώπων που παρατηρούν στο περιβάλλον τους, χωρίς όμως κάποιο κεντρικό θέμα (Janssen et al., 2024). Λίγο

αργότερα, σε ηλικία 3-4 ετών προσθέτουν και τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ των ενεργειών που περιγράφουν, δηλαδή γιατί να κάνει κάποιος κάτι, και στην ηλικία των 6-7 ετών χρησιμοποιούν αφηγήσεις με συνοχή και οι προτάσεις συνδέονται χρονικά, λογικά και αιτιωδώς (Janssen et al., 2024). Οι αφηγηματικές ικανότητες αναπτύσσονται μέχρι περίπου την ηλικία των 10 ετών όπου και θεωρούνται πλήρως αναπτυγμένες (Janssen et al., 2024).

Οι αφηγηματικές ικανότητες συνδέουν άμεσα τον προφορικό λόγο και τον γραμματισμό και σχετίζονται με την ακαδημαϊκή και αναγνωστική πρόοδο (Kanellou et al., 2016). Επίσης, μέσω της διαδικασίας της αφήγησης ενισχύονται πολλές γλωσσικές δεξιότητες διότι η αφήγηση απαιτεί τη χρήση πιο σύνθετης γλώσσας από αυτήν που χρησιμοποιείται στον καθημερινό διάλογο. Πολλά παιδιά που εμφανίζουν δυσκολίες στις αφηγηματικές τους δεξιότητες φαίνεται ότι έχουν μαθησιακές δυσκολίες και ελλείμματα στον γραμματισμό (Kanellou et al., 2016). Επομένως, οι κλινικοί θα πρέπει να αξιολογούν τις αφηγηματικές ικανότητες ενός παιδιού, καθώς η αφήγηση αποτελεί σημαντικό αξιολογητικό εργαλείο για τον εντοπισμό και την αναγνώριση ήπιων γλωσσικών δυσκολιών που εκτείνονται πέρα από το επίπεδο της πρότασης. Επιπλέον, οι αφηγηματικές ικανότητες είναι σημαντικές, καθώς αποτελούν το κύριο μέσο κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, αλλά συνδέονται και με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Kanellou et al., 2016).

Η αφήγηση χαρακτηρίζεται και από τον βαθμό αποπλαισίωσης (decontextualization), ο οποίος ορίζεται ως η ικανότητα περιγραφής γεγονότων που συνέβησαν σε διαφορετικό χρόνο και χώρο από αυτόν που βρίσκεται το άτομο σε μία δεδομένη στιγμή (Kanellou et al., 2016). Η ικανότητα της αποπλαισίωσης απαιτεί ανεπτυγμένες γνωστικές λειτουργίες και είναι αρκετά σύνθετη (Kanellou et al., 2016).

Τα αφηγήματα αναλύονται στην μακροδομή και την μικροδομή. Η μακροδομή είναι η γενική οργάνωση και δομή μιας αφήγησης στην οποία πρέπει να υπάρχει συνοχή. Τα στοιχεία που περιλαμβάνει είναι η παραγωγή των βασικών στοιχείων μιας ιστορίας όπως η εισαγωγή του κεντρικού χαρακτήρα, το πλαίσιο που διαδραματίζεται, το πρόβλημα, η εσωτερική συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων, οι ενέργειες και η τελική επίλυση του προβλήματος (Janssen et al., 2024).

Η μικροδομή σχετίζεται με το γλωσσικό σκέλος της ιστορίας. Περιλαμβάνει βασικές γλωσσικές μεταβλητές όπως το λεξιλόγιο και τη σύνταξη και μετράται με γλωσσικούς δείκτες όπως η

λεξιλογική ποικιλία, ο δείκτης συντακτικής πολυπλοκότητας και η χρήση αναφορικών στοιχείων (Janssen et al., 2024). Η λεξιλογική ποικιλία εμπεριέχει τον συνολικό αριθμό λέξεων, τον συνολικό αριθμό ρημάτων, τον αριθμό διαφορετικών λέξεων και τον αριθμό των διαφορετικών ρημάτων που χρησιμοποιούνται κατά την παραγωγή μίας αφήγησης (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Η συντακτική πολυπλοκότητα εξετάζει αν οι προτάσεις σε μία αφήγηση είναι παρατακτικές ή υποτακτικές (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Τα αναφορικά στοιχεία προσδιορίζουν για ποιον γίνεται κάθε φορά λόγος, που και πότε στις περιπτώσεις όπου δεν υπάρχει ένα φυσικό πλαίσιο αναφοράς (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012). Η μικροδομή σχετίζεται με τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού διότι εστιάζει στα γλωσσικά στοιχεία της αφήγησης.

Η δομή της αφήγησης στην βιβλιογραφία αναφέρεται με τον όρο «Γραμματική της Ιστορίας» (story grammar) και αναφέρεται στο γεγονός που ένα άτομο δομεί συγκεκριμένα την αφήγηση του. Η γραμματική της ιστορίας περιλαμβάνει τα εξής στοιχεία (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012):

- Αναφορά στο πρόβλημα του κεντρικού ήρωα.
- Περιγραφή των προσπαθειών για να λυθεί το πρόβλημα.
- Ανάλυση των αλυσιδωτών γεγονότων που οδηγούν στη λύση του προβλήματος.
- Αντίδραση των ηρώων στα γεγονότα της ιστορίας.

Σύμφωνα με τους Stein και Glenn (όπως αναφέρεται στο Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012) οι αφηγήσεις έχουν μια αρχή, μέση και τέλος και περιλαμβάνουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Το πλαίσιο-εισαγωγή στους ήρωες της ιστορίας.
- Το αρχικό γεγονός
- Την εσωτερική αντίδραση
- Την προσπάθεια για την επίλυση του προβλήματος
- Τις συνέπειες στην δράση
- Την πρώτη αντίδραση στις συνέπειες

Ο Cooper (όπως αναφέρεται στο Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012) υποστηρίζει πως για να αξιολογηθεί η «Γραμματική της Ιστορίας» μιας αφήγησης το περιεχόμενο της θα πρέπει να

περιλαμβάνει το πλαίσιο, το κεντρικό θέμα, τα επεισόδια πλοκής και την επίλυση του προβλήματος.

2.2 Στάδια ανάπτυξης της αφήγησης

Η αφήγηση ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία (Kanellou et al., 2016). Τα μικρά παιδιά ξεκινούν να αφηγούνται προσωπικά τους καθημερινά βιώματα, στη συνέχεια δημιουργούν ιστορίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και σε μεγαλύτερη ηλικία μπορούν να αναδιηγούνται και να αναπαράγουν φανταστικές ιστορίες (Kanellou et al., 2016). Τα νήπια ηλικίας 4 ετών παράγουν αφηγήσεις οι οποίες περιλαμβάνουν παραπάνω από δύο μεμονωμένα γεγονότα αλλά δεν συνδέονται χρονικά μεταξύ τους (Kanellou et al., 2016). Στα 5 έτη μπορούν να συνδέσουν χρονικά τα γεγονότα αλλά δεν παράγουν σωστά το τέλος μιας ιστορίας, καθώς συνήθως την τελειώνουν στο σημείο κορύφωσής της. Στα 6 έτη, τα παιδιά έχουν αναπτύξει πλήρως την μακροδομή στις αφηγήσεις τους και προσπαθούν να περιγράψουν και την λύση στο πρόβλημα της ιστορίας που παράγουν (Kanellou et al., 2016).

Στάδια ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου κατά Applebee (1978)

Σύμφωνα με τον Applebee (όπως αναφέρεται στο Kanellou et al., 2016) η αφήγηση χωρίζεται σε 6 στάδια. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και αναπτύσσονται οι γνωστικές τους ικανότητες, οι ιστορίες τους οργανώνονται, με αποτέλεσμα όσο μεγαλώνουν τόσο οι ιστορίες τους να γίνονται πιο οργανωμένες λόγω των γνωστικών εξελίξεων που υπόκεινται. Πιο συγκεκριμένα, τα αναπτυξιακά στάδια των αφηγημάτων σε παιδιά ηλικίας 2-6 ετών κατά τον Applebee (1978) είναι τα ακόλουθα:

- 1^ο στάδιο – Ασύνδετες μικροδομές: Αυτό το στάδιο ξεκινάει από την ηλικία των 2 ετών όπου τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να οργανώσουν τις αφηγήσεις τους και χρησιμοποιούν κυρίως τον χρόνο ενεστώτα.
- 2^ο στάδιο – Ακολουθίες: Σε αυτό το στάδιο οι αφηγήσεις των παιδιών ξεκινούν να έχουν κάποιο νόημα και μία χρονική αλληλουχία, χωρίς όμως να κατανοούν τις χρονικές ή τις αιτιακές συσχετίσεις των γεγονότων μίας ιστορίας.

- 3^ο στάδιο – Αρχικές αφηγήσεις: Αυτό το στάδιο κατακτιέται από το 20% των παιδιών ηλικίας 3 ετών και από το 10% των 4 ετών. Οι αφηγήσεις των παιδιών γίνονται πιο οργανωμένες, καθώς τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις αιτιακές σχέσεις ανάμεσα στις εσωτερικές σκέψεις των πρωταγωνιστών και τα εξωτερικά γεγονότα.
- 4^ο στάδιο – Μη επικεντρωμένες αφηγήσεις: Σε αυτό το στάδιο οι αφηγήσεις ξεκινούν να εμφανίζουν αιτιακές σχέσεις και χρονική αλληλουχία.
- 5^ο στάδιο – Επικεντρωμένες αφηγήσεις: Αυτό το στάδιο κατακτιέται από το 50% των παιδιών ηλικίας 5 ετών, όπου οι αφηγήσεις τους σχεδόν τελειοποιούνται αλλά δεν περιλαμβάνουν κάποιον συγκεκριμένο, τελικό στόχο. Οπότε, το τέλος της ιστορίας τους δεν συνδέεται με την αρχή της.
- 6^ο στάδιο – Ολοκληρωμένες αφηγήσεις: Αυτό το στάδιο κατακτιέται από το 20% των παιδιών ηλικίας 5 ετών και το κατακτούν πλήρως τα παιδιά ηλικίας 6 ετών. Πλέον, οι αφηγήσεις είναι ολοκληρωμένες, έχουν έναν τελικό στόχο και μοιάζουν με αυτές των ενηλίκων.

Στάδια ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου κατά Stadler & Ward (2006)

Σύμφωνα με τους Stadler και Ward (2006) η αφήγηση ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία. Υπάρχουν πέντε στάδια ανάπτυξης στα παιδιά ηλικίας 41-68 μηνών και είναι τα εξής:

- 1^ο στάδιο – Ονοματοθεσία: Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά ηλικίας 4 ετών χρησιμοποιούν ονομαστικές ετικέτες, δηλαδή απλά κατονομάζουν πρόσωπα, αντικείμενα ή μεμονωμένα στοιχεία, και χρησιμοποιούν επανειλημμένα προτάσεις με την ίδια συντακτική δομή ή τις ίδιες λέξεις.
- 2^ο στάδιο – Παράθεση: Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά ηλικίας 4 ετών είναι σε θέση να περιγράψουν χαρακτηριστικά ή ενέργειες των ηρώων της ιστορίας (κοινός θεματικός άξονας) αλλά αδυνατούν να συνδέσουν τα γεγονότα με σχέσεις αίτιου-αποτελέσματος ή χρονικής διαδοχής.
- 3^ο στάδιο – Σύνδεση: Σε αυτό το στάδιο τα τετράχρονα παιδιά καταφέρνουν να συσχετίσουν τις πράξεις των χαρακτήρων με την κεντρική υπόθεση της ιστορίας, χωρίς όμως να είναι σε θέση να αποδώσουν με σαφήνεια τη χρονική σειρά των γεγονότων.

- 4^ο στάδιο – Αλληλουχία: Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά 5 ετών παραθέτουν με σωστή χρονική σειρά τα γεγονότα της ιστορίας και χρησιμοποιούν πιο εξελιγμένα γλωσσικά στοιχεία όπως χρονικούς και αιτιολογικούς συνδέσμους και ευθύ λόγο.
- 5^ο στάδιο – Αφήγηση: Αυτό το στάδιο είναι η ανώτερη βαθμίδα, ενσωματώνει όλα τα στοιχεία από τα προηγούμενα στάδια, η πλοκή οργανώνεται γύρω από έναν συγκεκριμένο σκοπό που επιδιώκουν οι ήρωες και πλέον ο ακροατής μπορεί να προβλέψει την έκβαση της ιστορίας ήδη από τα πρώτα στάδια.

Στάδια ανάπτυξης της πλοκής και των πράξεων επιπλοκής κατά Gleen & Stein (1980)

Σύμφωνα με τους Gleen και Stein (όπως αναφέρεται στο Owens, 2016, σελ. 282) υπάρχει μια αλληλουχία στα στάδια ανάπτυξης της πλοκής και των πράξεων επιπλοκής και η σειρά ανάπτυξής τους είναι η εξής:

- Περιγραφικές αλληλουχίες: Αναφέρονται στις περιγραφές των ηρώων, του πλαισίου και των ενεργειών που συμβαίνουν σε μια ιστορία.
- Αλληλουχίες δράσης: Αναφέρονται στην χρονολογική σειρά που ακολουθούν οι ενέργειες.
- Αλληλουχίες αντιδράσεων: Αναφέρονται σε μία σειρά γεγονότων όπου οι αλλαγές προκαλούν άλλες αλλαγές και αποτελούνται από ένα περιβάλλον, ένα αρχικό γεγονός και προσπάθειες δράσεις.
- Σύντομα επεισόδια: Αναφέρονται σε έναν άμεσο ή έμμεσο στόχο της ιστορίας όπου περιέχει ή μια κατάσταση ενός γεγονότος και μια συνέπεια ή μια προσωπική αντίδραση και μια συνέπεια.
- Ολοκληρωμένα επεισόδια: Αποτελούνται από μια κατάσταση-συνέπεια, ένα αρχικό γεγονός, μία προσωπική αντίδραση και μία προσπάθεια.
- Σύνθετα επεισόδια: Είναι προεκτάσεις ενός ολοκληρωμένου επεισοδίου ή περιλαμβάνουν πολλαπλά επεισόδια.

- Επεισόδια που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον: Περιλαμβάνουν δύο ήρωες που έχουν ξεχωριστούς στόχους και δράσεις μέσα στην ιστορία και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους

Δεδομένα για τον Ελληνικό πληθυσμό

Οι Kanellou και συνεργάτες (2016) συνέλεξαν δείγματα αφηγημάτων από παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών από πολλές περιοχές της Ελλάδος. Διεθνώς, λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τις αφηγήσεις σε αυτήν την ηλικία παιδιών, οι περισσότερες έχουν μελετήσει μικρότερα παιδιά ή εξετάζουν συμμετέχοντες με διαφορετικά εύρη ηλικιών και ακόμη λιγότερες μελέτες έχουν εξετάσει την επίδραση του φύλου των παιδιών στις αφηγήσεις τους. Αρχικά, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες, ήτοι 4-5, 5-6 και 6-7 ετών. Στόχοι αυτής της μελέτης ήταν να συγκριθούν οι αφηγηματικές ικανότητες των ομάδων, να εξεταστεί η επίδραση του φύλου στην μακροδομή και την μικροδομή, να μελετηθούν η μικροδομή και η μακροδομή των αφηγημάτων, πιθανές διαφορές μεταξύ των ομάδων και αν μπορούν τα στάδια ανάπτυξης των Stadler και Ward (2005) να περιγράψουν τα αφηγήματα των παιδιών της μελέτης.

Μια πρώτη εκτίμηση των ερευνητών ήταν ότι οι επιδόσεις των παιδιών ηλικίας 6-7 ετών στην μικροδομή και την μακροδομή θα ήταν καλύτερες σε σχέση με αυτές των παιδιών 4-5 ετών. Επιπλέον, υπέθεσαν ότι οι αφηγήσεις δεν θα διέφεραν μεταξύ των φύλων στην μακροδομή και στην μικροδομή, θα ήταν ίδιες και ότι θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στον ελληνικό πληθυσμό τα στάδια ανάπτυξης των Stadler και Ward (2005).

Πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της αναδιήγησης και της ελεύθερης παραγωγής αφηγηματικού λόγου. Η αξιολόγηση της αναδιήγησης έγινε μέσω δύο εικονογραφημένων ιστοριών χωρίς κείμενο, στις οποίες ο εξεταστής διηγούνταν την ιστορία και το παιδί έβλεπε τις εικόνες. Έπειτα, ο κλινικός ζητούσε από το παιδί να διηγηθεί κι αυτό την ιστορία που άκουσε. Στη συνέχεια, έγινε η αξιολόγηση της ελεύθερης παραγωγής αφηγηματικού λόγου πάλι μέσω δύο εικονογραφημένων ιστοριών. Αρχικά, το παιδί έπρεπε να δει όλες τις εικόνες της ιστορίας και μετά να ξεκινήσει να αφηγείται μόνο του την ιστορία από την πρώτη εικόνα. Οι ιστορίες που επιλέχθηκαν για τις αξιολογήσεις ήταν κατάλληλες για την ηλικία των παιδιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Kanellou et al., 2016) έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερα ήταν τα παιδιά τόσο υψηλότερες επιδόσεις είχαν στην αναδιήγηση και στην ελεύθερη αφήγηση. Ένα ακόμη πολύ σημαντικό εύρημα ήταν ότι τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις από τα αγόρια και στις δύο δεξιότητες αφηγηματικού λόγου. Όσον αφορά τα στάδια ανάπτυξης της αφήγησης, στα επίπεδα της ονοματοθεσίας, της παράθεσης και της σύνδεσης το ποσοστό επίδοσης μειωνόταν όσο η ηλικία αυξανόταν. Στο 4^ο επίπεδο, αυτό της αλληλουχίας, καταγράφηκαν οι υψηλότερες επιδόσεις, σε σχέση με τα υπόλοιπα στάδια ανάπτυξης της αφήγησης, σε όλες τις ηλικίες. Επιπλέον, στις αναδιηγήσεις εμφανίστηκαν υψηλότερα ποσοστά επίδοσης σε σχέση με την ελεύθερη αφήγηση και το εύρημα αυτό ήταν κοινό σε όλες τις συμμετέχουσες ηλικιακές ομάδες.

Η ελεύθερη αφήγηση παρουσίαζε μέτρια δυσκολία για τα μεγάλα παιδιά και υψηλή δυσκολία για τα μικρότερα, καθώς απαιτεί αρκετά ανεπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες (Kanellou et al., 2016). Αποδείχθηκε, επίσης, ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν υψηλότερες επιδόσεις στις ελεύθερες αφηγήσεις, καθώς είχαν περισσότερες εμπειρίες γραμματισμού, πιο ανεπτυγμένες γνώσεις για τον κόσμο, και καλύτερες μνημονικές ικανότητες με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν πιο πολύπλοκες προτάσεις, πιο πλούσιο λεξιλόγιο και πιο πολλά επεισόδια (Kanellou et al., 2016).

Τα αναπτυξιακά στάδια της αφήγησης που μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα (Kanellou et al., 2016) συνάδουν με αυτά των Stadler και Ward (2005) διότι η ονοματοθεσία, η παράθεση και η σύνδεση είναι τα πρώτα στάδια όπου φτάνουν τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών και στη συνέχεια μετά τα 5 έτη φτάνουν στο στάδιο της αλληλουχίας ή της αφήγησης που είναι τα ανώτερα. Επιπλέον, φάνηκε ότι τα ποσοστά εμφάνισης κάθε αφηγηματικού σταδίου ανάπτυξης στην αναδιήγηση ήταν πιο υψηλά σε σχέση με αυτά στην ελεύθερη αφήγηση, οπότε συμπεραίνεται ότι η αναδιήγηση δεν είναι τόσο απαιτητική ικανότητα όσο η ελεύθερη αφήγηση.

2.3 Είδη αφηγηματικού λόγου

Ο αφηγηματικός λόγος χωρίζεται σε κάποια είδη:

- Σενάρια (scripts): Αναφέρονται σε μία γενική περιγραφή του τι συμβαίνει σε ένα γεγονός και είναι από τα πρώτα είδη αφήγησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Μέχρι την ηλικία των 3 ετών τα περισσότερα παιδιά μπορούν να περιγράψουν καθημερινά

γεγονότα, όπως το ντύσιμο το πρωί, τα ψώνια στο σούπερ μάρκετ και άλλα. Επίσης, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τόσο πιο οργανωμένα θα είναι τα σενάρια τους αποτελούμενα από περισσότερες ενέργειες (McCabe, 1991).

- Προσωπικές αφηγήσεις (personal narratives): Το άτομο αναφέρει προσωπικά βιώματα από προηγούμενες εμπειρίες του. Αυτό το είδος αφηγημάτων συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του ατόμου, καθώς και στην κοινωνική του ενσωμάτωση. Οι προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών παρέχουν πληροφορίες σχετικά με το τι σκέφτονται, πως ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και το πώς κατανοούν τον εαυτό τους και τους γύρω τους (Kahveci & Güneyli, 2020).
- Φανταστικές ιστορίες (fictional stories): Περιλαμβάνουν γεγονότα και χαρακτήρες τα οποία δεν είναι πραγματικά. Διαφέρουν σημαντικά από τις κλασικές αφηγήσεις διότι εστιάζουν σκόπιμα σε ένα γνωστό και αναμενόμενο μοτίβο ή δομή. Επίσης, σε αυτό το είδος χρησιμοποιούνται πιο εξεζητημένες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με αυτές που χρησιμοποιούνται στις καθημερινές δραστηριότητες (Heath, 1986).
- Αναμετάδοση γεγονότων (eventcast): Συναντάται και με τον όρο «ταυτόχρονη αφήγηση» και περιγράφει τη διαδικασία όπου το άτομο αφηγείται τα γεγονότα την στιγμή που συμβαίνουν. Ένα κλασικό παράδειγμα αυτού του είδους αφήγησης είναι η περιγραφή ενός ποδοσφαιρικού αγώνα από τον σχολιαστή (Heath, 1986).

Σύμφωνα με τους Allen et al. (1994) τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 2 ετών ξεκινούν να παράγουν αφηγήσεις στις οποίες διακρίνονται κάποια αφηγηματικά είδη. Το πρώτο αφηγηματικό είδος που αναπτύσσουν τα παιδιά είναι τα σενάρια, δηλαδή το τι συμβαίνει σε ένα γεγονός. Στη συνέχεια, τα προνήπια αναπτύσσουν τις προσωπικές αφηγήσεις και τις φανταστικές ιστορίες. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά ηλικίας 2 ετών χρησιμοποιούν παρελθοντικούς χρόνους στις προσωπικές αφηγήσεις τους και ενεστώτα στην παραγωγή σεναρίων (Allen et al., 1994). Οι πρώιμες προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών ηλικίας 2 ετών μοιάζουν περισσότερο με σενάρια, όμως σε ηλικία 3-4 ετών ξεκινούν να ωριμάζουν οι προσωπικές ιστορίες και παίρνουν μία πιο σωστή δομή όπου μπορούν να τις αφηγηθούν ανεξάρτητα (Allen et al., 1994). Αυτό το στάδιο αφήγησης ονομάζεται αφήγηση με άλματα (Leap-Frog narrative). Σε αυτό το στάδιο οι αφηγήσεις μοιάζουν με αυτές που παράγουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα 4χρονα παιδιά αλλά δεν περιέχουν σωστή χρονολογική σειρά των γεγονότων, κάποια σημαντικά γεγονότα παραλείπονται

και εισάγονται άσχετα γεγονότα (McCabe & Rollins, 1994). Σε ηλικία 6 ετών, οι προσωπικές αφηγήσεις ολοκληρώνονται αναπτυξιακά και φτάνουν στην τελική μορφή τους (Allen et al., 1994).

2.4 Αξιολόγηση αφηγηματικών ικανοτήτων

Η αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων είναι σημαντική διότι μπορεί να εντοπίσει έγκαιρα γλωσσικές δυσκολίες και δεν θα πρέπει να παραλείπεται από μία πλήρη γλωσσική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της αφήγησης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω προσωπικών ή φανταστικών ιστοριών (McCabe & Rollins, 1994). Ωστόσο, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας προτείνεται να μην χρησιμοποιούνται φανταστικές ιστορίες κατά την αξιολόγηση διότι αυτό το είδος αφήγησης δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως και τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πιο εξοικειωμένα με τις προσωπικές ιστορίες (McCabe & Rollins, 1994).

Επίσης, η αξιολόγηση της αφήγησης γίνεται μέσω άτυπων και σταθμισμένων δοκιμασιών. Και στα δύο είδη δοκιμασιών, η αφήγηση ενός παιδιού μπορεί να εκμαιευθεί μέσω εικόνων ή μέσω αναδιήγησης. Στις δοκιμασίες μέσω εικόνων τοποθετούνται κάποιες εικόνες μπροστά στο παιδί που αναπαριστούν κάποια γεγονότα μίας ιστορίας με χρονολογική σειρά και το παιδί θα πρέπει να αφηγηθεί τι βλέπει. Στις δοκιμασίες αναδιήγησης, ο κλινικός διαβάζει μία ιστορία στο παιδί και στη συνέχεια αυτό θα πρέπει να αφηγηθεί ξανά την ιστορία που άκουσε. Ο τρόπος εκμαίευσης της αφήγησης που προτείνεται για τους κλινικούς είναι μέσω αναδιήγησης διότι οδηγεί σε μεγαλύτερες και πιο λεπτομερείς παραγωγές οι οποίες περιέχουν συχνά πλήρη επεισόδια Γραμματικής της Ιστορίας (McCabe & Rollins, 1994).

Στην Ελληνική γλώσσα είναι διαθέσιμα δύο προσαρμοσμένα εργαλεία για την αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων. Τα τεστ αυτά είναι το Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) και το Global Talking About Lived Experiences in Stories (Global TALES). Το εργαλείο Global TALES δημιουργήθηκε από τους Westerveld et al. (2022) και αξιολογεί τις αφηγηματικές ικανότητες μέσω προσωπικών ιστοριών στα παιδιά ηλικίας 5-11 ετών. Το πρωτόκολλο περιέχει 6 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που σχετίζονται με διαφορετικά συναισθήματα η κάθε μία. Το παιδί πρέπει να αφηγηθεί προσωπικές ιστορίες όταν ήταν χαρούμενο/ενθουσιασμένο, προβληματισμένο/μπερδεμένο, ενοχλημένο/θυμωμένο, περήφανο και όταν του συνέβη κάτι σημαντικό. Αρχικά ο κλινικός διαβάζει δυνατά κάθε ερώτηση και στη

συνέχεια ζητάει από το παιδί να παράγει μια ιστορία για κάθε ερώτηση. Οι ερωτήσεις σύμφωνα με το πρωτόκολλο είναι οι εξής (Westerveld et al., 2022):

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

Εάν το παιδί δεν ανταποκρίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα (10 δευτερόλεπτα) τότε ο κλινικός θα πρέπει να παρέχει στο παιδί τις προτροπές που αντιστοιχούν σε κάθε ερώτηση σύμφωνα με το πρωτόκολλο (Westerveld et al., 2022). Αν το παιδί ξεκινάει την αφήγηση αλλά δυσκολεύεται, ο κλινικός μπορεί να το υποστηρίξει με διάφορες εκφράσεις όπως «Μπορείς να μου πεις περισσότερα;», «Θα ήθελα να μάθω περισσότερα για την ιστορία σου» ή «Ουάου! Αυτό είναι ενδιαφέρον» (Westerveld et al., 2022).

Το δεύτερο εργαλείο αξιολόγησης των αφηγηματικών ικανοτήτων που είναι διαθέσιμο στην Ελληνική είναι το MAIN. Δημιουργήθηκε από τους Gagarina et al. (2019) και στοχεύει στην αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών 3 έως 9 ετών που κατακτούν μία ή περισσότερες γλώσσες. Το εργαλείο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους Tsimpli et al. (2020). Επίσης, το εργαλείο αξιολογεί τόσο την παραγωγή όσο και την κατανόηση του αφηγηματικού λόγου. Το MAIN μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά δίνοντας την ικανότητα να γίνει διαγλωσσική σύγκριση των αφηγηματικών δεξιοτήτων. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω τριών μεθόδων εκμαίευσης: της πρότυπης ιστορίας, της αναδιήγησης και της διήγησης. Το εργαλείο

περιλαμβάνει τέσσερις ιστορίες οι οποίες αποτελούνται από έξι διαδοχικές εικόνες. Οι ιστορίες έχουν επιλεχθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ισοδύναμες ως προς την γλωσσική και γνωστική πολυπλοκότητα, την μακροδομή, την μικροδομή και την πολιτισμική τους καταλληλότητα.

Όσον, αφορά την αξιολόγηση της μακροδομής, το MAIN εξετάζει τον χρόνο και τον τόπο της ιστορίας, τις εσωτερικές καταστάσεις ως αφορμή, τους στόχους των χαρακτήρων, τις προσπάθειες που καταβάλουν, τα αποτελέσματα των ενεργειών τους και τις εσωτερικές καταστάσεις ως αντίδραση στα γεγονότα. Η ανάλυση της μακροδομής επιτρέπει την αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να οργανώνει λογικά και συνεκτικά μία ιστορία.

Όσον αφορά την αξιολόγηση της μικροδομής, το MAIN εξετάζει τους δείκτες παραγωγικότητας της αφήγησης (συνολικός αριθμός λέξεων, αριθμός εκφωνημάτων, μέσο μήκος εκφωνήματος), λεξιλογικής ποικιλίας, μορφοσυντακτικής πολυπλοκότητας και τη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης. Οι όροι εσωτερικής κατάστασης περιλαμβάνουν τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις γνωστικές διεργασίες, τις αντιλήψεις και τις γλωσσικές πράξεις των χαρακτήρων της ιστορίας και αποτελούν σημαντικό δείκτη ανάπτυξης της αφήγησης και της πραγματολογίας του παιδιού.

Επίσης, το MAIN αξιολογεί την πολυπλοκότητα μίας ιστορίας μέσω της παρουσίας ενός στόχου, μίας προσπάθειας και ενός αποτελέσματος. Ολοκληρωμένα επεισόδια θεωρούνται αυτά που περιλαμβάνουν και τα τρία αυτά στοιχεία και αποδεικνύουν ένδειξη υψηλού επιπέδου αφηγηματικής οργάνωσης. Επιπλέον, αυτό το εργαλείο αξιολογεί τους όρους εσωτερικής κατάστασης οι οποίοι περιλαμβάνουν λέξεις και εκφράσεις που αποδίδουν εσωτερικές καταστάσεις και νοητικές διεργασίες των χαρακτήρων. Πιο συγκριμένα, οι εσωτερικές καταστάσεις περιλαμβάνουν τις αντιληπτικές καταστάσεις (π.χ. λέξεις όπως ακούω, βλέπω), φυσιολογικές καταστάσεις (π.χ. πεινάω, κουράστηκα), συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. χαρούμενος, λυπημένος), ρήματα νόησης (π.χ. σκέφτομαι) και γλωσσικά ρήματα (π.χ. λέω, φωνάζω). Τέλος, το εργαλείο αξιολογεί την κατανόηση της αφήγησης μέσω ερωτήσεων που αφορούν τα κίνητρα, τις προθέσεις, τα συναισθήματα και τις αιτιολογικές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων της ιστορίας.

2.5 Παράγοντες που επηρεάζουν τις αφηγηματικές ικανότητες

Επιτελικές λειτουργίες

Οι επιτελικές ή εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούνται από πολλαπλές αλληλένδετες και υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες οι οποίες είναι υπεύθυνες για την διαμόρφωση στόχων, τον προγραμματισμό για την επίτευξη των στόχων και την αποτελεσματική εκτέλεσή τους (Anderson & Reidy, 2012). Οι βασικές επιτελικές λειτουργίες είναι οι εξής (Scionti et al., 2023):

- Αναστολή: Η ικανότητα αυτή αναφέρεται στην συγκράτηση των παρορμήσεων και στη σκέψη πριν από τις ενέργειες.
- Εργαζόμενη μνήμη: Περιλαμβάνει την δεξιότητα να συγκρατεί και να επεξεργάζεται κάποιος πληροφορίες για σύντομο χρονικό διάστημα.
- Γνωστική ευελιξία: Η ικανότητα να αλλάζει ο τρόπος σκέψης όταν οι συνθήκες το απαιτούν.
- Σχεδιασμός και οργάνωση: Η ικανότητα να βάζει κάποιος στόχους και να οργανώνει τα βήματα για να τους επιτύχει.
- Λήψη αποφάσεων: Η ικανότητα να παίρνει κάποιος αποφάσεις και να αξιολογεί τις συνέπειες τους.

Οι Scionti et al. (2023) εξέτασαν αν υπάρχει σχέση μεταξύ αφηγηματικών ικανοτήτων και εκτελεστικών λειτουργιών, πως μεταβάλλεται αυτή η σχέση ανάλογα με την ηλικία και αν επηρεάζεται από την τυπική ή μη τυπική ανάπτυξη, από το είδος εκτελεστικής λειτουργίας, από το είδος της αφήγησης (προφορική ή γραπτή) και από το επίπεδο της αφήγησης (μικροδομή ή μακροδομή). Για να απαντήσουν σε αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποίησαν μία συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση.

Το κύριο αποτέλεσμα της έρευνας (Scionti et al., 2023) είναι ότι τα παιδιά με καλύτερες και πιο ώριμες εκτελεστικές λειτουργίες τείνουν να παρουσιάζουν καλύτερες αφηγηματικές ικανότητες, όμως οι δύο αυτές δεξιότητες δεν ταυτίζονται και εξαρτώνται και από άλλους παράγοντες.

Όσον αφορά την τυπική και μη τυπική ανάπτυξη, οι Scionti et al. (2023) διαπίστωσαν ότι στα παιδιά με αναπτυξιακές δυσκολίες η αφήγηση εξαρτάται περισσότερο από τις εκτελεστικές λειτουργίες και μετά τα 7 έτη οι διαφορές αυτές μειώνονται. Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε πως στις ηλικίες 4-7 ετών όλες σχεδόν εκτελεστικές λειτουργίες συμβάλλουν εξίσου στην αφήγηση. Οι ερευνητές αναφέρουν πως ο σχεδιασμός εμφανίζει την μεγαλύτερη συσχέτιση με την αφήγηση, καθώς μια καλή αφήγηση απαιτεί υψηλές δεξιότητες γνωστικού σχεδιασμού για την οργάνωση των επιμέρους επεισοδίων και της μεταξύ τους χρονικής διαδοχής. Στα παιδιά ηλικίας άνω των 7 ετών φαίνεται ότι η αναστολή παρουσιάζει την υψηλότερη συσχέτιση σε σχέση με τις υπόλοιπες επιτελικές λειτουργίες. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αυτό συμβαίνει επειδή στις αφηγήσεις τα μεγαλύτερα παιδιά πρέπει να αποφεύγουν τις άσχετες πληροφορίες, να χρησιμοποιούν κατάλληλο λεξιλόγιο, να καταστέλλουν εναλλακτικές εκφράσεις και να προσαρμόζουν την αφήγηση στον ακροατή.

Άλλο ένα εύρημα της μελέτης (Scionti et al., 2023) είναι ότι η μακροδομή εξαρτάται περισσότερο από τις εκτελεστικές λειτουργίες σε σχέση με την μικροδομή στις ηλικίες των 4-7 ετών. Αυτό συμβαίνει διότι η μακροδομή απαιτεί έναν σχεδιασμό και οργάνωση της ιστορίας, ενώ η μικροδομή στηρίζεται κυρίως στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες της σύνταξης και του λεξιλογίου. Σχετικά με την μακροδομή, στις ηλικίες άνω των 7 ετών φάνηκε ότι εξαλείφονται αυτές οι διαφορές και δεν εξαρτάται τόσο από τις εκτελεστικές λειτουργίες, διότι η μακροδομή αυτοματοποιείται και ωριμάζουν οι εκτελεστικές λειτουργίες των μεγαλύτερων παιδιών. Όσον αφορά το είδος της αφήγησης, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει διαφορά στη σχέση μεταξύ εκτελεστικών λειτουργιών και αφηγηματικών ικανοτήτων είτε η αφήγηση είναι γραπτή είτε προφορική.

Συμπερασματικά, οι Scionti et al. (2023) τονίζουν ότι δεν πρέπει να παραλείπεται η αξιολόγηση των εκτελεστικών λειτουργιών όταν αξιολογούνται οι αφηγηματικές ικανότητες. Επίσης, οι παρεμβάσεις στις εκτελεστικές λειτουργίες πιθανόν να βελτιώνουν και τις αφηγηματικές δεξιότητες σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης και αυτό είναι πολύ σημαντικό για παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές.

Θεωρία του Νου

Σύμφωνα με τους Janíková et al. (2024) η Θεωρία του Νου (Theory of Mind) ορίζεται ως η ικανότητα ενός ατόμου να αποδίδει νοητικές καταστάσεις όπως σκέψεις, πεποιθήσεις, επιθυμίες, στόχους ή συναισθήματα σε άλλους και να κατανοεί ότι αυτές οι καταστάσεις μπορεί να διαφέρουν από τον ίδιο. Αυτή η δεξιότητα δίνει στο άτομο τη δυνατότητα να μπορεί να ερμηνεύει και να προβλέπει τη συμπεριφορά των άλλων βάσει των νοητικών τους καταστάσεων. Η Θεωρία του Νου συνδέεται συχνά με την ενσυναίσθηση και μπορεί να αξιολογηθεί στα παιδιά αρχικά σε μη λεκτικό επίπεδο και στη συνέχεια μέσα από τις αφηγήσεις τους. Επίσης, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων διότι αποτελεί βασική ικανότητα για την κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία.

Επίσης, σύμφωνα με τους Janíková et al. (2024) οι γλωσσικές ικανότητες ενός παιδιού αναπτύσσονται παράλληλα με την Θεωρία του Νου. Σε μία αφήγηση το παιδί θα πρέπει να αναφέρει τις ψυχικές καταστάσεις των χαρακτήρων της ιστορίας, τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους και τις προθέσεις τους. Όμως, η Θεωρία του Νου δεν είναι απαραίτητη μόνο για την παραγωγή αφηγήσεων με υψηλό επίπεδο δομής αλλά αποτελεί βασικό στοιχείο για την κατανόηση του λόγου. Αν δεν κατανοηθούν οι ψυχικές καταστάσεις των χαρακτήρων μίας ιστορίας τότε θα υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες και στην κατανόηση ολόκληρης της αφήγησης. Επιπλέον, οι αφηγήσεις, ειδικά με τη μορφή ιστοριών ή συνομιλιών, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου και αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο για να την ενισχύσουν. Η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικούς χαρακτήρες με διαφορετικές πεποιθήσεις και συναισθήματα τους δίνει την δυνατότητα να εξασκήσουν την κατανόηση τους για το πώς σκέφτονται και αισθάνονται οι άλλοι.

Οι Gamannossi και Pinto (2014) εξέτασαν την σχέση μεταξύ των αφηγηματικών ικανοτήτων και της θεωρίας του Νου. Αρχικά, αξιολόγησαν την κατανόηση της εξαπάτησης, την δομή της παραγόμενης αφήγησης, τη συνοχή και τη συνεκτικότητα. Η εξαπάτηση (deception) είναι ένας γνωστικός δείκτης της θεωρίας του Νου και εξετάζει αν ένα παιδί μπορεί να αντιληφθεί ότι ένα άλλο άτομο μπορεί σκόπιμα να προκαλέσει μία λανθασμένη πεποίθηση σε κάποιον άλλον ώστε να επηρεάσει τη συμπεριφορά του. Τα αποτελέσματα της μελέτης δείχνουν ότι τα παιδιά 6 ετών κατανοούν καλύτερα την εξαπάτηση, χρησιμοποιούν περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης, παρήγαγαν πιο ολοκληρωμένες αφηγήσεις και παρουσίασαν

μεγαλύτερη συνοχή και συνεκτικότητα σε σχέση με τα παιδιά 5 ετών. Οι όροι εσωτερικής κατάστασης αναφέρονται στην ικανότητα της χρήσης γλωσσικών εκφράσεων που σχετίζονται με σκέψεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα, επιθυμίες και προθέσεις. Επίσης, όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της αφήγησης και της θεωρίας του Νου διαπιστώθηκε ότι όσο καλύτερη είναι η δομή της αφήγησης, όσο πιο συνεκτική είναι η ιστορία και όσο περισσότερες χρονικές και λογικές συνδέσεις χρησιμοποιεί ένα παιδί τόσο περισσότερο θα κατανοεί την εξαπάτηση. Άρα, οι αφηγηματικές ικανότητες συνδέονται στενά με την θεωρία του Νου διότι κατά την παραγωγή αφηγήσεων το παιδί μεταβιβάζει τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις των ηρώων που συμμετέχουν στην ιστορία.

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και πολιτισμικοί παράγοντες

Οι Gardner-Neblett και Iruka (2015) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ των αφηγηματικών ικανοτήτων, του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και πολιτισμικών παραγόντων. Η μελέτη περιέλαβε παιδιά Αφροαμερικάνικης, Λατινικής, Ευρωπαϊκής και Ασιατικής καταγωγής. Τα παιδιά αυτά αξιολογήθηκαν κατά την ηλικία των 2 ετών, των 4 ετών και των 5 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γλωσσικές δεξιότητες στην ηλικία των 2 ετών προβλέπουν το επίπεδο των αφηγηματικών ικανοτήτων στην ηλικία των 4 ετών για τα περισσότερα παιδιά, με εξαίρεση τα φτωχά παιδιά ασιατικής καταγωγής. Στα περισσότερα παιδιά, οι δεξιότητες προφορικής αφήγησης δεν φάνηκε να μεσολαβούν μεταξύ της πρώιμης γλώσσας και του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού (δεξιότητες για την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής). Όμως, στα παιδιά Αφροαμερικάνικης καταγωγής φάνηκε ότι οι δεξιότητες προφορικής αφήγησης λειτούργησαν ως μεσολαβητής μεταξύ της γλώσσας και του αναδυόμενου αλφαριθμητισμού. Τις καλύτερες επιδόσεις σημείωσαν τα παιδιά ασιατικής καταγωγής μη χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Αντιθέτως, τις χειρότερες επιδόσεις σημείωσαν τα παιδιά ασιατικής καταγωγής χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Γενικότερα, τα παιδιά υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου είχαν καλύτερες αφηγηματικές επιδόσεις σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες. Συμπερασματικά, τα παιδιά Αφροαμερικάνικης καταγωγής είχαν καλύτερες αφηγηματικές επιδόσεις επειδή πιθανόν σε αυτήν την κοινότητα υπάρχει μεγάλη πολιτισμική παράδοση στην προφορική αφήγηση. Επιπλέον, τα παιδιά χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ασιατικής καταγωγής είχαν τις

χειρότερες επιδόσεις επειδή πιθανόν προέρχονταν από οικογένειες προσφύγων της νοτιοανατολικής Ασίας όπου εκεί αντιμετώπιζαν γλωσσική απομόνωση, περιορισμένη επάρκεια τόσο στα Αγγλικά όσο και στη μητρική τους γλώσσα και κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες.

Ηλικία

Οι Kuvač Kraljević et al. (2023) μελέτησαν κατά πόσο η ηλικία των παιδιών τυπικής ανάπτυξης επηρεάζει την παραγωγή προσωπικών αφηγήσεων. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι η ηλικία παίζει μεγάλο ρόλο στις προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών και όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο πιο ώριμες και ολοκληρωμένες είναι οι αφηγήσεις (Kuvač Kraljević et al., 2023). Οι μεγαλύτερες διαφορές που εμφανίζονται στα μικρά και στα μεγάλα παιδιά σχετίζονται με το μέσο μήκος εκφωνήματος, την πυκνότητα των προτάσεων και τις πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο (Kuvač Kraljević et al., 2023). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 11-13 ετών εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στις παραπάνω δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών (Kuvač Kraljević et al., 2023). Όμως, η ηλικία δεν επηρεάζει τον συνολικό αριθμό λέξεων (λεξιλογική ποικιλία), την ανάπτυξη του κεντρικού θέματος (μακροδομή) και το συνολικό μήκος των αφηγήσεων (Kuvač Kraljević et al., 2023). Όσον αφορά τους κύριους αναπτυξιακούς δείκτες που διαφοροποιούν τις αφηγήσεις των παιδιών ανάλογα με την ηλικία αυτοί είναι η συντακτική πολυπλοκότητα και οι πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο (Kuvač Kraljević et al., 2023). Άρα, η ηλικία επηρεάζει τη συντακτική ανάπτυξη στις αφηγήσεις των παιδιών και όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο πιο σύνθετες γίνονται οι προτάσεις (Kuvač Kraljević et al., 2023). Αντιθέτως, η λεξιλογική ποικιλία δεν διαφοροποιείται σημαντικά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, γεγονός που υποδηλώνει ότι το λεξιλόγιο σταθεροποιείται νωρίτερα από τη σύνταξη στα παιδιά σχολικής ηλικίας (Kuvač Kraljević et al., 2023).

Επιπλέον, όσον αφορά τις επιτελικές λειτουργίες και την αφήγηση, στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία οι εκτελεστικές λειτουργίες και η αφήγηση αναπτύσσονται από κοινού και η αφήγηση στηρίζεται έντονα στις εκτελεστικές λειτουργίες (Scionti et al., 2023). Αντιθέτως, στα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών και άνω οι αφηγηματικές ικανότητες γίνονται πιο αυτόνομες, οι εκτελεστικές λειτουργίες γίνονται πιο εξειδικευμένες και η αλληλεπίδραση τους μειώνεται (Scionti et al., 2023).

Είδος αφήγησης

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις αφηγηματικές ικανότητες είναι το είδος αφήγησης. Όσον αφορά τις φανταστικές ιστορίες, σύμφωνα με τους Allen et al. (1994) τα προνήπια και τα νήπια δυσκολεύονται να δημιουργήσουν πλήρη γεγονότα και άρα πρόκειται για ένα δυσκολότερο και απαιτητικότερο αφηγηματικό είδος. Τα παιδιά ηλικίας κάτω των 10 ετών παρουσιάζουν στις φανταστικές ιστορίες τους λίγα πολύπλοκα και διαδραστικά γεγονότα (Allen et al., 1994). Επιπλέον, οι εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών επηρεάζουν την ικανότητά τους να παράγουν προσωπικές και φανταστικές ιστορίες (Allen et al., 1994). Η αφήγηση απαιτεί πιο σύνθετες και αναπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με την συζήτηση, γεγονός που αιτιολογεί την σημαντικότητά της ως διαγνωστικό μέσο σε παιδιά με πιθανές γλωσσικές δυσκολίες (Allen et al., 1994). Οι Allen et al., (1994) απέδειξαν στην μελέτη τους πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν διαφορετική αφηγηματική δομή ανάλογα με το είδος αφηγήματος.

Επιπλέον, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν διαφορετική αφηγηματική δομή ανάλογα με το είδος αφήγησης που παράγουν κάθε φορά (Allen et al., 1994). Πιο συγκεκριμένα, κατά την παραγωγή προσωπικών αφηγήσεων, τα παιδιά χρησιμοποιούν συχνότερα αντιδραστικές ακολουθίες (reactive sequences) (ένα γεγονός ή μία πράξη, η οποία προκαλεί μια αντίδραση από κάποιο άλλο πρόσωπο, το οποίο συμβάλει στην εξέλιξη της ιστορίας) και σε μικρότερο βαθμό ολοκληρωμένα επεισόδια (complete episodes) (Allen et al., 1994). Επίσης, στις προσωπικές αφηγήσεις χρησιμοποιούν περισσότερες περιγραφές σε σχέση με τις φανταστικές ιστορίες (Allen et al., 1994). Παρόλο που, οι προσωπικές αφηγήσεις είναι πιο απλές σε δομή, καταδεικνύεται ότι είναι πιο ώριμες και πιο πλήρεις από τις φανταστικές ιστορίες (Allen et al., 1994). Αντίθετα, στις φανταστικές ιστορίες τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερες ακολουθίες δράσης (action sequences) (μία σειρά από γεγονότα σε χρονική σειρά χωρίς όμως να συνδέονται αιτιακά), και πιο πολύπλοκες δομές που αποτελούνται από πολλαπλά επεισόδια (multiple episodes) (Allen et al., 1994). Επιπλέον, οι φανταστικές ιστορίες είναι πιο σύνθετες από τις προσωπικές αφηγήσεις και τα παιδιά προτιμούν να παράγουν τις προσωπικές ιστορίες (Allen et al., 1994).

Άρα, θα πρέπει να αξιολογούνται με διαφορετικά κριτήρια οι προσωπικές αφηγήσεις και οι φανταστικές ιστορίες (Allen et al., 1994). Παλαιότερα, τα εργαλεία αξιολόγησης θεωρούσαν

ότι μία ώριμη και καλή αφήγηση πρέπει να περιλαμβάνει σύνθετη δομή με πολλά κίνητρα, προσπάθειες και πολλαπλά επεισόδια (Allen et al., 1994). Όμως, αυτό συμβαίνει κυρίως στις φανταστικές ιστορίες. Όταν ένα παιδί μιλάει για ένα προσωπικό του γεγονός, επειδή αυτά τα γεγονότα είναι απρόσμενα και δεν έχουν κάποιο συγκεκριμένο στόχο, αποτελεί πιο κατάλληλη και ώριμη επιλογή η χρήση της αντιδραστικής αλληλουχίας (Allen et al., 1994). Επομένως, μια προσωπική αφήγηση μπορεί να είναι ώριμη και ανεπτυγμένη ακόμη και αν δεν έχει περίπλοκη πλοκή, δεν περιλαμβάνει πολλαπλά επεισόδια και βασίζεται σε γεγονότα που συνέβησαν στο ίδιο το άτομο (Allen et al., 1994).

Κεφάλαιο 3

3.1 Ορισμός Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (ΑΓΔ)

Ο όρος Ειδική Γλωσσική διαταραχή, όπως αναφερόταν παλαιότερα, ή Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει παιδιά όπου η γλωσσική τους ανάπτυξη δεν ακολουθεί αυτήν των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών (Bishop et al., 2017). Τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν επίμονες δυσκολίες στην απόκτηση, κατανόηση και παραγωγή της γλώσσας και τα ελλείμματα εστιάζουν σε πολλούς τομείς, όπως το λεξιλόγιο, η μορφολογία, η σύνταξη, η πραγματολογία και η φωνολογία (Riches, 2026). Ο επιπολασμός της ΑΓΔ στον παιδιατρικό πληθυσμό είναι περίπου 7,5%, άρα σε μία σχολική τάξη των 30 παιδιών, 2 μαθητές περίπου θα εμφανίσουν ΑΓΔ (Norbury et al., 2016). Τα τελευταία χρόνια μετά την μελέτη CATALISE το 2016-2017, τα παιδιά με ΑΓΔ με χαμηλή τυπική μη λεκτική νοημοσύνη μπορούν πλέον να λάβουν διάγνωση για ΑΓΔ, κάτι που στο παρελθόν δεν ίσχυε διότι θα έπρεπε η μη λεκτική νοημοσύνη να είναι εντός τυπικών ορίων (Norbury et al., 2016).

Στο παρελθόν έχουν χρησιμοποιηθεί ποικίλοι όροι για να περιγράψουν την ΑΓΔ. Η πρώτη αναφορά έγινε από τον Gall το 1822 όταν προσπάθησε να περιγράψει τα παιδιά που είχαν γλωσσικές δυσκολίες χωρίς ωστόσο να εμφανίζουν άλλες διαταραχές (Reilly et al., 2014). Στη συνέχεια, αυτό που κέντριζε το ενδιαφέρον των επιστημόνων ήταν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίαζαν τυπική μη λεκτική νοημοσύνη (Reilly et al., 2014). Η πρώτη επίσημη ορολογία ήρθε από τον Vaisse, όπου επικεντρώθηκε στα σοβαρά ελλείμματα στην γλωσσική έκφραση, αναφέροντας την διαταραχή ως «συγγενής αφασία» (congenital aphasia) (Reilly et al., 2014). Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα χρησιμοποιήθηκαν όροι όπως «λεκτική κώφωση» (congenital word deafness), «καθυστέρηση στην ανάπτυξη της ομιλίας» (delayed speech development), «συγγενής ακουστική διαταραχή» (congenital auditory imperception), «συγγενής λεκτική ακουστική αγνωσία» (congenital verbal auditory agnosia) (Reilly et al., 2014). Αργότερα, οι επιστήμονες πίστευαν ότι τα ελλείμματα στη γλώσσα οφείλονται σε νευρολογικές δυσλειτουργίες όποτε χρησιμοποιήθηκαν ορισμοί όπως «αναπτυξιακή αφασία» (developmental aphasia), και «αναπτυξιακή δυσφασία» (developmental dysphasia) (Reilly et al., 2014). Στο δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, οι θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας άλλαξαν και το νευροβιολογικό μοντέλο αντικαταστάθηκε από το ψυχολογολογικό (Reilly et al.,

2014). Με την δημιουργία των σταθμισμένων γλωσσικών εργαλείων κατά τις δεκαετίες 1950-1960 ξεκίνησαν να χρησιμοποιούνται οι όροι «αποκλίνουσα γλώσσα» (deviant language), «γλωσσική διαταραχή» (language disorder), «καθυστερημένη γλωσσική ανάπτυξη» (delayed language), «αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή» (developmental language disorder) (Reilly et al., 2014). Από το 1980, επικράτησε ο όρος «Ειδική γλωσσική διαταραχή» (specific language impairment), αλλά αντικαταστάθηκε πρόσφατα το 2017 από τον όρο «Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή» (Developmental Language Disorder) (Bishop et al., 2017; Reilly et al., 2014).

O Riches (2026) εξέτασε ένα πολύ βασικό ερώτημα σε σχέση με την ΑΓΔ το οποίο είναι αρκετά καινοτόμο, «Γιατί τα παιδιά ΑΓΔ δυσκολεύονται τόσο πολύ να μάθουν την γλώσσα, ενώ άλλα παιδιά που έχουν υποστεί πραγματική εγκεφαλική βλάβη πολύ νωρίς στη ζωή τους καταφέρνουν τελικά να αναπτύξουν σχεδόν τυπικό γλωσσικό επίπεδο;». Πράγματι, είναι πολύ παράδοξο αυτό το φαινόμενο και θεωρητικά τα παιδιά με εγκεφαλική βλάβη θα έπρεπε να έχουν σοβαρότερα ελλείμματα στη γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «Το παράδοξο του ανθεκτικού αλλά εύθραυστου» (Though but fragile paradox). Σύμφωνα με αυτό το φαινόμενο, παρατηρείται ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι εξαιρετικά ανθεκτικός όταν έχει υποστεί οργανική βλάβη, ενώ είναι πολύ εύθραυστος όταν υπάρχει ΑΓΔ. Η νέα θεωρία που εισάγει ο Riches (2026), υποστηρίζει ότι τα παιδιά με ΑΓΔ μαθαίνουν την γλώσσα διαφορετικά. Πιο συγκεκριμένα, αντί τα παιδιά με ΑΓΔ να αναπτύσσουν γενικούς αφηρημένους κανόνες, βασίζονται υπερβολικά σε συγκεκριμένα παραδείγματα. Για παράδειγμα, ένα τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί μαθαίνει τον αφηρημένο κανόνα ότι όλα τα ρήματα σχηματίζουν τους παρελθοντικούς χρόνους με έναν γενικό μορφολογικό κανόνα, ενώ ένα παιδί με ΑΓΔ θα μάθει ξεχωριστά κάθε λέξη σε παρελθοντικό χρόνο (όπως έπαιξα, έτρεξα) και όχι τον γενικό κανόνα για να σχηματίζει τα ρήματα σε παρελθοντικό χρόνο. Άρα τα τυπικής ανάπτυξης παιδιά αρχικά στηρίζονται στα παραδείγματα και μέσω των παραδειγμάτων σχηματίζουν τους γενικούς κανόνες, ενώ τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται να εξάγουν τον γενικό κανόνα και η γνώση τους παραμένει αποσπασματική, καθώς στηρίζεται μόνο σε συγκεκριμένα παραδείγματα.

O Riches (2026) προσομοιάζει ακόμη στην θεωρία του, τις δυσκολίες των παιδιών με ΑΓΔ με την τεχνητή νοημοσύνη. Συγκεκριμένα, στην τεχνητή νοημοσύνη παρατηρείται το φαινόμενο της «υπερπροσαρμογής» (overfitting), δηλαδή το γεγονός ότι το σύστημα μαθαίνει

υπερβολικά καλά τα παραδείγματα εκπαίδευσης αλλά αδυνατεί να τα γενικεύσει. Ο επιστήμονας προτείνει κάτι αντίστοιχο και για τα παιδιά με ΑΓΔ. Ο εγκέφαλος τους ίσως λειτουργεί όπως και ένα σύστημα τεχνητής νοημοσύνης όπου δίνει μεγάλη έμφαση σε άσχετες λεπτομέρειες αντί στον ουσιαστικό γενικό κανόνα. Τέλος, αυτό που προτείνει ο συγγραφέας όσον αφορά την παρέμβαση στα παιδιά με ΑΓΔ είναι ότι θα πρέπει οι λογοθεραπευτές να παρουσιάζουν γλωσσικά ερεθίσματα τα οποία διαταράσσουν τους στενούς κανόνες που έχει φτιάξει το παιδί, οδηγώντας το να αναπτύξει πιο αφηρημένους κανόνες με σκοπό την γενίκευση.

Κριτήρια Διάγνωσης της ΑΓΔ κατά DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013)

Γλωσσική Διαταραχή (F80.2)

Σύμφωνα με την 5^η έκδοση του Διαγνωστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (2013), η ΑΓΔ ανήκει στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές και πιο συγκεκριμένα στις διαταραχές επικοινωνίας. Στο DSM-5 συναντάται με τον όρο «Γλωσσική Διαταραχή» διότι η ημερομηνία έκδοσής του είναι το 2013 και ο όρος «Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή» άλλαξε το 2017. Τα κύρια κριτήρια της ΑΓΔ είναι (American Psychiatric Association, 2013):

A. Επίμονες δυσκολίες στην κατάκτηση και χρήση της γλώσσας (στον προφορικό και γραπτό λόγο ή στην νοηματική γλώσσα) λόγω ελλειμμάτων στην αντίληψη ή την εκφορά που περιλαμβάνουν:

1. Περιορισμένο λεξιλόγιο (γνώση και χρήση λέξεων).
2. Περιορισμένη δομή προτάσεων (συντακτικά, μορφολογικά, γραμματικά)
3. Διαταραχές στον λόγο (σημασιολογία, αφήγηση)

B. Οι γλωσσικές ικανότητες είναι ποσοτικά και λειτουργικά κατώτερες σε σχέση με αυτές που αναμένονται για την ηλικία, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται η επικοινωνία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η ακαδημαϊκή επίδοση ή η επαγγελματική.

Γ. Η έναρξη των συμπτωμάτων παρατηρείται από την πρώιμη αναπτυξιακή περίοδο.

Δ. Οι δυσκολίες δεν οφείλονται στην ακοή, σε αισθητηριακές διαταραχές, σε κινητικές διαταραχές, σε σωματικές δυσλειτουργίες, σε νευρολογικές διαταραχές, σε νοητική αδυναμία (Νοητική Αναπτυξιακή Διαταραχή) ή σε Καθολική Αναπτυξιακή Καθυστέρηση.

Κριτήρια Διάγνωσης της ΑΓΔ κατά ICD-11 (World Health Organization, 2022)

Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (6A01.2)

Σύμφωνα με την 11^η έκδοση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης των Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας τα κριτήρια για την ΑΓΔ είναι τα εξής (WHO, 2026):

- Επίμονες δυσκολίες στην κατάκτηση, παραγωγή, κατανόηση ή χρήση της γλώσσας (νοηματικής ή ομιλούμενης).
- Οι δυσκολίες εμφανίζονται κατά την αναπτυξιακή περίοδο, συνήθως κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.
- Οι δυσκολίες προκαλούν σοβαρούς περιορισμούς στην προσπάθεια επικοινωνίας του ατόμου.
- Η γλωσσική κατανόηση και παραγωγή βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με την χρονολογική ηλικία και το νοητικό επίπεδο του.
- Τα γλωσσικά ελλείμματα δεν εξηγούνται καλύτερα από κάποια άλλη νευροαναπτυξιακή διαταραχή, αισθητηριακή, νευρολογική ή κάποιον τραυματισμό ή μόλυνση του εγκεφάλου.

Επίσης, σύμφωνα με το ICD-11 (WHO, 2026) η ΑΓΔ χωρίζεται σε αυτήν με ελλείμματα στη γλωσσική παραγωγή και κατανόηση, σε αυτήν με ελλείμματα μόνο στην γλωσσική παραγωγή, σε αυτήν με ελλείμματα στην πραγματολογία και σε αυτήν με άλλη προσδιορισμένη γλωσσική έκπτωση.

Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή με ελλείμματα στη γλωσσική παραγωγή και κατανόηση (6A01.20)

Τα κριτήρια για την συγκεκριμένη κατηγορία της ΑΓΔ είναι τα εξής:

- Επίμονες δυσκολίες στη γλωσσική παραγωγή, κατανόηση και στη χρήση της γλώσσας.

- Τα ελλείμματα εμφανίζονται κατά την αναπτυξιακή περίοδο, συνήθως κατά την πρώιμη παιδική ηλικία.
- Οι δυσκολίες προκαλούν σοβαρούς περιορισμούς στην προσπάθεια επικοινωνίας του ατόμου.
- Η γλωσσική κατανόηση και παραγωγή βρίσκονται σε χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με την χρονολογική ηλικία και το νοητικό επίπεδο του.

Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή με ελλείμματα στη γλωσσική παραγωγή (6A01.21)

Τα κριτήρια για την συγκεκριμένη κατηγορία της ΑΓΔ είναι ίδια τα παραπάνω με την μόνη διαφορά ότι οι δυσκολίες θα εμφανίζονται μόνο στη γλωσσική παραγωγή του ατόμου και όχι στην κατανόηση.

Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή με ελλείμματα στην πραγματολογία (6A01.22)

Τα κριτήρια για την συγκεκριμένη κατηγορία της ΑΓΔ είναι τα ίδια με τα παραπάνω με την μόνη διαφορά ότι οι δυσκολίες θα πρέπει να εμφανίζονται στην πραγματολογία, δηλαδή στη χρήση της γλώσσας ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο, για παράδειγμα στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην κατανόηση του χιούμορ. Αυτός ο προσδιορισμός δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται αν μπορεί η ΑΓΔ να εξηγηθεί καλύτερα από τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος.

Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή με άλλη προσδιορισμένη γλωσσική έκπτωση (6A01.23)

Αυτός ο προσδιορισμός δίνεται όταν τα γλωσσικά ελλείμματα δεν εξηγούνται καλύτερα από κάποια άλλη κατηγορία της ΑΓΔ.

3.2 Πρόγραμμα CATALISE

Το πρόγραμμα αυτό πραγματοποιήθηκε με σκοπό να ξεκαθαριστούν θέματα ορολογίας και διάγνωσης σχετικά με τις γλωσσικές διαταραχές. Ο όρος «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» που ήταν ο επικρατέστερος στο παρελθόν άλλαξε το 2017 στον όρο «Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή» χάρη σε αυτό το πρόγραμμα. Το πρόγραμμα χωρίστηκε σε δύο φάσεις, η πρώτη

εστίασε σε θέματα διάγνωσης και αξιολόγησης (Bishop et al., 2016), ενώ η δεύτερη σε ζητήματα ορολογίας (Bishop et al., 2017).

Στην πρώτη φάση της έρευνας (Bishop et al., 2016) διαπιστώθηκε ότι υπήρχε μεγάλη ασυμφωνία μεταξύ των ειδικών (ψυχολόγοι, λογοθεραπευτές, παιδίατροι, παιδοψυχίατροι) όσον αφορά τη διάγνωση και αξιολόγηση της ΑΓΔ και πιο συγκεκριμένα τα κριτήρια της διαταραχής. Το γεγονός αυτό προκαλούσε εμπόδια στα παιδιά με ΑΓΔ διότι υπήρχε το ενδεχόμενο να μην γίνει σωστή διάγνωση και στοχευμένη και πρώιμη παρέμβαση. Στην μελέτη συμπεριλήφθηκαν 59 ειδικοί οι οποίοι ήταν λογοθεραπευτές, εκπαιδευτικοί, παιδίατροι, ψυχολόγοι, ακοολόγοι, ψυχίατροι και εκπρόσωποι φιλανθρωπικών οργανισμών που απευθύνονται σε οικογένειες με παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Η μεγαλύτερη ομάδα συμμετεχόντων στο πρόγραμμα CATALISE ήταν αυτή των λογοθεραπευτών διότι αυτή είναι η κατεξοχήν ειδικότητα που ασχολείται με την αξιολόγηση και την παρέμβαση αυτού του κλινικού πληθυσμού. Η έρευνα χωρίστηκε σε δύο γύρους. Αρχικά, στον πρώτο γύρο δόθηκαν 46 δηλώσεις στους συμμετέχοντες στις οποίες θα έπρεπε να απαντήσουν κατά πόσο συμφωνούν σύμφωνα με μία κλίμακα Likert από «διαφωνώ απόλυτα» έως «συμφωνώ απόλυτα». Στον δεύτερο γύρο αφαιρέθηκαν κάποιες δηλώσεις και τροποποιήθηκαν ώστε να αυξηθεί το ποσοστό συμφωνίας. Συνολικά από τους 59 συμμετέχοντες απάντησαν οι 57. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε μεγάλο ποσοστό συμφωνίας στις δηλώσεις μεταξύ των συμμετεχόντων που υπερέβαινε το 72% σε όλες τις δηλώσεις, ενώ στις 24 από τις 27 ερωτήσεις που έμειναν στον δεύτερο γύρο το ποσοστό ήταν 80%.

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Bishop et al., 2016) είναι σημαντικά. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί ή άλλοι ειδικοί παραπέμπουν ένα παιδί για αξιολόγηση ή παρέμβαση διότι ανησυχούν για τον λόγο, την ομιλία ή την επικοινωνία του. Επίσης, άλλοι λόγοι ανησυχίας είναι οι συμπεριφορικές ή ψυχιατρικές διαταραχές που μπορεί να εμφανίζουν τα παιδιά, καθώς και η κακή κατανόηση και ακρόαση των λεγομένων του συνομιλητή. Είναι σχεδόν ανέφικτο να προβλεφθεί αν ένα παιδί θα εμφανίσει καθυστέρηση λόγου και τότε θα φτάσει στο επίπεδο λόγου ενός συνομήλικου τυπικής ανάπτυξης και για αυτό πρέπει να γίνεται επαναξιολόγηση σε διάστημα έξι μηνών (Bishop et al., 2016).

3.2.1 Χαρακτηριστικά που οδηγούν σε παραπομπή για αξιολόγηση

Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού τα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά που οδηγούν σε παραπομπή για αξιολόγηση ποικίλουν. Θα πρέπει να παραπέμπονται άμεσα για αξιολόγηση:

- Τα παιδιά ηλικίας 1 έως 2 ετών, τα οποία δεν βαβίζουν, δεν ανταποκρίνονται σε ήχους ή ομιλία και δεν προσπαθούν να επικοινωνήσουν με οποιονδήποτε τρόπο.
- Τα παιδιά ηλικίας 2 έως 3 ετών, τα οποία δεν αλληλεπιδρούν δεν έχουν αναπτύξει λόγο, δεν αντιδρούν στον προφορικό λόγο και η γλωσσική τους ανάπτυξη εμφανίζει στασιμότητα ή παλινδρόμηση.
- Τα παιδιά ηλικίας 3 έως 4 ετών, τα οποία παράγουν προτάσεις με δύο λέξεις το πολύ, δεν κατανοούν απλές εντολές και δεν γίνονται καταληπτά από τους γονείς.
- Τα παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών, τα οποία δεν αλληλεπιδρούν, παράγουν προτάσεις με τρεις λέξεις το πολύ, η γλωσσική τους κατανόηση είναι κακή, δεν γίνονται καταληπτά από τρίτους και δεν γίνονται καταληπτά από τους γονείς σε ποσοστό 50% και άνω.
- Τα παιδιά ηλικίας 5 ετών και άνω, τα οποία εμφανίζουν δυσκολίες στον αφηγηματικό λόγο, στην κατανόηση κειμένων ή συζητήσεων, στην προσοχή, στη μνήμη εργασίας, στη συμμετοχή σε διάλογο και χρησιμοποιούν υπερβολικά τον κυριολεκτικό λόγο.

3.2.2 Πρωτόκολλο αξιολόγησης για παιδιά με ΑΓΔ

Όσον αφορά την αξιολόγηση των παιδιών με ΑΓΔ θα πρέπει να συνδυάζονται πληροφορίες από πολλές πηγές όπως οι συνεντεύξεις με γονείς ή φροντιστές, η παρατήρηση του παιδιού, τα σταθμισμένα τεστ, καθώς δεν υπάρχει κάποιο σαφές όριο που να διαχωρίζει την ΑΓΔ και το χαμηλότερο άκρο της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Τα σταθμισμένα τεστ θα πρέπει να είναι κατάλληλα για την ηλικία του παιδιού και να αξιολογούν ένα μεγάλο εύρος της γλωσσικής έκφρασης και αντίληψης, όπως την επαναφήγηση και την επανάληψη προτάσεων, ώστε τα αποτελέσματά τους να μπορούν να δώσουν πληροφορίες στους κλινικούς σχετικά με τη φύση και τη σοβαρότητα της διαταραχής. Σχετικά με τις γλωσσικές ικανότητες που επηρεάζονται λιγότερο από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως κλινικοί δείκτες για τον διαχωρισμό των παιδιών με και χωρίς γλωσσικές δυσκολίες είναι η επανάληψη ψευδολέξεων, η επανάληψη προτάσεων και η παραγωγή κλιτικών μορφημάτων για τον σχηματισμό του χρόνου των ρημάτων. Αυτά τα

χαρακτηριστικά φαίνεται να βοηθούν στην διάγνωση της ΑΓΔ και ιδιαίτερα στα παιδιά όπου τα ελλείμματα εστιάζουν στην μορφή και όχι στο περιεχόμενο ή στη χρήση της γλώσσας. Σε άτομα με διγλωσσία είναι πιο περίπλοκο να διαγνωστεί η ΑΓΔ διότι πρέπει να διερευνηθεί αν οι δυσκολίες στη γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους και την χρησιμοποιούν καθημερινά οφείλονται σε ανεπαρκή γνώση της ή σε έλλειψη έκθεση σ' αυτήν. Για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η συνέντευξη με τους γονείς οι οποίοι θα αναφέρουν κατά πόσο τα ελλείμματα της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σπίτι τους προκαλούν ανησυχία.

3.2.3 Συννοσηρότητα της ΑΓΔ με άλλες Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Bishop et al., (2016) καταδεικνύουν ότι η συννοσηρότητα μεταξύ γλωσσικών διαταραχών και αναπτυξιακών διαταραχών είναι συχνή. Η γλωσσική διαταραχή μπορεί να συνυπάρχει με προβλήματα προσοχής, ανάγνωσης, κοινωνικότητας, συμπεριφοράς και κινητικές διαταραχές. Τα παιδιά με επίκτητη γλωσσική διαταραχή, προκαλούμενη για παράδειγμα από εγκεφαλικό, όγκο ή τραυματισμό του εγκεφάλου, είναι πολύ πιθανό να έχουν διαφορετική πρόγνωση σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ χωρίς γνωστή αιτιολογία.

3.2.4 Περιορισμοί του ερευνητικού προγράμματος CATALISE

Σε αυτήν την έρευνα υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί που ανέφεραν οι ερευνητές (Bishop et al., 2016) με τους δύο κυρίαρχους να είναι η συμμετοχή κυρίως λογοθεραπευτών στην ομάδα ειδικών και η πλειοψηφία των ειδικών προέρχονταν από το Ηνωμένο Βασίλειο όπου η λογοθεραπεία χρηματοδοτείται από το εθνικό σύστημα υγείας, ενώ στα υπόλοιπα μέλη που προέρχονταν από διαφορετικές χώρες και είχαν διαφορετικά συστήματα υγείας οι λόγοι παραπομπής μπορεί να ήταν διαφορετικοί. Επίσης, οι ερευνητές τόνισαν ότι θα πρέπει να γίνει περαιτέρω μελέτη σε αυτό το θέμα με μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων διότι το δείγμα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν σχετικά μικρό και ίσως να μην είναι αντιπροσωπευτικό του γενικού πληθυσμού.

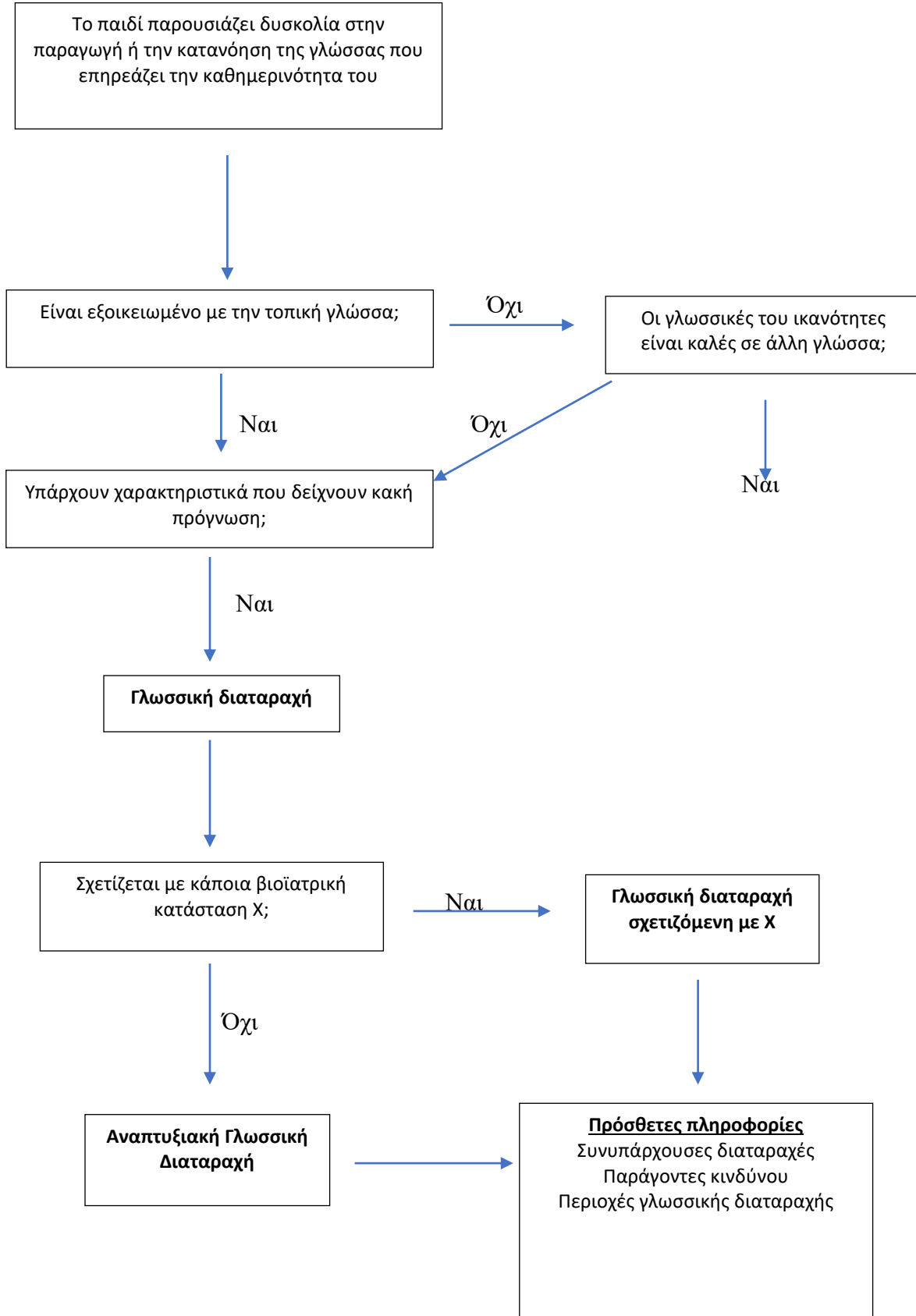
Η δεύτερη φάση της μελέτης (Bishop et al., 2017) επικεντρώθηκε στα ζητήματα ορολογίας σχετικά με τις γλωσσικές διαταραχές. Οι συμμετέχοντες ήταν οι ίδιοι με την πρώτη φάση της έρευνας, δηλαδή 59 ειδικοί αλλά οι δύο αρνήθηκαν για προσωπικούς λόγους να συμμετέχουν στην έρευνα, οπότε ήταν 57 στο σύνολο.

3.2.5 Συμπεράσματα και προτάσεις της έρευνας CATALISE

Τα κύρια συμπεράσματα και οι κύριες προτάσεις του προγράμματος CATALISE είναι τα εξής (Bishop et al., 2017):

- Απαιτείται ενιαία και συνεπής ορολογία για τις γλωσσικές διαταραχές
- Ο όρος «Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή» χρησιμοποιείται όταν τα γλωσσικά ελλείμματα είναι επίμονα και δεν αποδίδονται σε κάποιο γνωστό βιοϊατρικό αίτιο
- Η ηλικία του παιδιού, η έκταση, η σοβαρότητα των γλωσσικών ελλειμμάτων, η γλωσσική κατανόηση και η μη λεκτική ικανότητα αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες.
- Η ύπαρξη οικογενειακού ιστορικού γλωσσικών διαταραχών αποτελεί παράγοντα κινδύνου
- Η διγλωσσία ή η πολυγλωσσία δεν πρέπει να θεωρείται από μόνη της ένδειξη ΑΓΔ. Η γλωσσική ικανότητα του παιδιού πρέπει να αξιολογείται λαμβάνοντας υπόψη όλες τις γλώσσες που χρησιμοποιεί.
- Εγκαταλείπεται η αποκλειστική χρήση των κριτηρίων αποκλεισμού για την διάγνωση της ΑΓΔ και υιοθετείται η διάκριση μεταξύ καταστάσεων που διαφοροποιούν την διάγνωση, παραγόντων κινδύνου και συνυπαρχουσών καταστάσεων.
- Η ΑΓΔ μπορεί να συνυπάρχει με άλλες διαταραχές, όπως ΔΕΠΥ, δυσλεξία, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές, χωρίς αυτές να αποτελούν απαραίτητα την αιτία της ΑΓΔ.
- Ο παραδοσιακός διαχωρισμός σε «εκφραστική» και «αντιληπτική» γλωσσική διαταραχή θεωρείται υπερβολικά γενικός. Αντίθετα, προτείνεται η χρήση προσδιοριστών, οι οποίοι περιγράφουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τους επιμέρους γλωσσικούς τομείς στους οποίους εντοπίζονται ελλείμματα, όπως η σημασιολογία, η σύνταξη, η φωνολογία, η μορφολογία και η πραγματολογία.

3.1 Διάγραμμα ροής για την διάγνωση της ΑΓΔ (Bishop et al., 2017)



3.3 Αφηγηματικά ελλείμματα σε παιδιά με ΑΓΔ

Τα παιδιά με ΑΓΔ έχει αποδειχθεί ότι παρουσιάζουν μειωμένες επιδόσεις στις αφηγηματικές τους ικανότητες σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Οι Winters et al. (2022) διεξήγαγαν μια συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση με σκοπό να διερευνήσουν τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όλοι οι τύποι αξιολόγησης (μακροδομή, μικροδομή, όροι εσωτερικής κατάστασης) είναι μειωμένα στα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά κανένας τύπος δεν απέδωσε μεγαλύτερες διαφορές, δηλαδή δεν ξεχώρισε κάποιος. Στην μακροδομή, η Γραμματική της Ιστορίας παρουσίασε το μεγαλύτερο μέγεθος επίδρασης και άρα τη μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και τυπικής ανάπτυξης. Στην μικροδομή, η γραμματική ακρίβεια (grammatical accuracy) παρουσίασε τις μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και τυπικής ανάπτυξης. Η γραμματική ακρίβεια αναφέρεται στη σωστή χρήση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων της γλώσσας ώστε να παράγει ορθά κάποιος μία αφήγηση. Στους όρους εσωτερικής κατάστασης τα παιδιά με ΑΓΔ δεν παρουσίασαν διαφορές στις επιδόσεις τους σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, ο τρόπος αξιολόγησης της αφήγησης (αναδιήγηση ή ελεύθερη παραγωγή) δεν φάνηκε να μεταβάλλει τις επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων.

3.4 Ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες σε παιδιά με ΑΓΔ

Τα παιδιά με ΑΓΔ συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες. Οι Stievenano et al. (2025) διεξήγαγαν μία έρευνα με στόχο την διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιτελικών λειτουργιών και της ΑΓΔ. Πιο συγκεκριμένα, μελέτησαν ποιες επιτελικές λειτουργίες (αναστολή, εργαζόμενη μνήμη, γνωστική ευελιξία) διαφέρουν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τυπική ανάπτυξη και σε αυτά με ΑΓΔ. Επίσης, άλλος ένας στόχος ήταν να αξιολογήσουν αν οι επιτελικές λειτουργίες είναι ανεξάρτητες από την μη λεκτική νοημοσύνη στα παιδιά με ΑΓΔ και να μελετήσουν τις σχέσεις μεταξύ των επιτελικών λειτουργιών. Στην μελέτη συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 3 ετών και 10 μηνών έως 5 ετών και 6 μηνών με και χωρίς ΑΓΔ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας (Stievenano et al., 2025) έδειξαν ότι η επιτελική λειτουργία που εμφανίζει τις μεγαλύτερες διαφορές στις επιδόσεις των παιδιών με και χωρίς ΑΓΔ είναι η αναστολή. Από αυτό το εύρημα διαπιστώνεται ότι τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται περισσότερο στην αναστολή, δηλαδή να ελέγξουν μια αυτόματη απάντηση. Επίσης, είναι πολύ σημαντικό αυτό το εύρημα διότι η αναστολή διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη, ρυθμίζοντας την εναλλαγή σειράς σε έναν διάλογο, καταστέλλοντας άσχετες γλωσσικές απαντήσεις και υποστηρίζοντας την συντακτική επεξεργασία. Στη συνέχεια, η δεύτερη σημαντική διαφορά στις επιτελικές λειτουργίες των παιδιών ήταν στην γνωστική ευελιξία, όπου τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονταν να αλλάξουν στρατηγική όταν άλλαζαν οι κανόνες του παιχνιδιού. Αυτό το εύρημα εξηγεί γιατί πολλά παιδιά με ΑΓΔ επιμένουν στον ίδιο τρόπο επίλυσης, δυσκολεύονται στις αλλαγές και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για προσαρμογή. Άλλο ένα εύρημα ήταν ότι η εργαζόμενη μνήμη δεν διέφερε μεταξύ των δύο ομάδων και οι συγγραφείς πρότειναν δύο εξηγήσεις για να το αιτιολογήσουν. Η πρώτη εξήγηση ήταν ότι το τεστ που χρησιμοποίησαν αξιολογούσε μόνο την οπτικοχωρική μνήμη και ίσως η λεκτική μνήμη, που δεν αξιολογούσε, να ήταν πιο επηρεασμένη. Η δεύτερη εξήγηση ήταν ότι στην προσχολική ηλικία η εργαζόμενη μνήμη ακόμα αναπτύσσεται και ίσως οι διαφορές να μην είναι τόσο εμφανείς. Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ των επιτελικών λειτουργιών και της μη λεκτικής νοημοσύνης, διαπιστώθηκε ότι οι επιτελικές λειτουργίες δεν εξαρτώνται από την μη λεκτική νοημοσύνη, διότι τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν φυσιολογική μη λεκτική νοημοσύνη αλλά είχαν ελλείμματα στις επιτελικές λειτουργίες. Κάτι άλλο που φάνηκε, ήταν ότι όσο χειρότερη ήταν η γλωσσική κατανόηση τόσο χειρότερη ήταν και η αναστολή και αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα και οι επιτελικές λειτουργίες αναπτύσσονται μαζί και δεν είναι ανεξάρτητα συστήματα. Το τελευταίο εύρημα της μελέτης ήταν ότι η γνωστική ευελιξία σχετιζόταν με τις κινητικές δεξιότητες, δηλαδή τα παιδιά που είχαν περισσότερες δυσκολίες στην αλλαγή στρατηγικής είχαν και χειρότερη κινητική οργάνωση, χειρότερο σχεδιασμό κινήσεων και δυσκολία την επίλυση προβλημάτων. Συμπερασματικά, οι ερευνητές υποστήριξαν ότι πιθανόν υπάρχει ένα κοινό νευρωνικό δίκτυο το οποίο σχετίζεται με την γλώσσα, τον κινητικό σχεδιασμό, την αναστολή και την γνωστική ευελιξία και συνεπώς η γλώσσα δεν είναι μια μεμονωμένη λειτουργία αλλά συνεργάζεται με τα εκτελεστικά συστήματα του εγκεφάλου.

3.5 Ελλείμματα στη Θεωρία του Νου σε παιδιά με ΑΓΔ

Σύμφωνα με τους Schwartz Offek και Segal (2022) πολλά παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου. Στην έρευνα τους μελετήθηκαν παιδιά με ΑΓΔ και παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 5-6 ετών. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ σε ένα δομημένο τεστ αξιολόγησης ανταποκρίνονται όπως και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στην Θεωρία του Νου. Στο τεστ αξιολόγησης, το οποίο χορηγήθηκε στο εργαστήριο, τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν την ικανότητα να αναγνωρίσουν συναισθήματα, να κατανοήσουν τις επιθυμίες των άλλων, να αντιληφθούν τις διαφορετικές γνώσεις διαφορετικών ανθρώπων, να κατανοήσουν τις λανθασμένες πεποιθήσεις και να επιλέξουν την σωστή απάντηση. Ωστόσο, στην καθημερινή ζωή τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίαζαν δυσκολίες στην Θεωρία του Νου, όπως προέκυψε από ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης που δόθηκε στους γονείς. Άρα, παίζει σημαντικό ρόλο το πλαίσιο που βρίσκονται τα παιδιά με ΑΓΔ. Στο εργαστήριο τα παιδιά με ΑΓΔ ήταν ήρεμα, είχαν χρόνο να σκεφτούν, δεν πιέζονταν, άκουγαν μία ιστορία, έβλεπαν τι εικόνες και έδειχναν την σωστή απάντηση. Όμως, στην πραγματική ζωή οι απαιτήσεις είναι πιο σύνθετες σε σχέση με το εργαστήριο. Τα παιδιά με ΑΓΔ πρέπει να ακούνε αυτά που λέγονται από τους άλλους, να επεξεργάζονται γρήγορα την γλώσσα, να παρακολουθούν τις εκφράσεις του προσώπου, να αντιλαμβάνονται την προσωδία, να κατανοούν υπονοούμενα ή χιούμορ και να απαντούν άμεσα. Οι γλωσσικές δυσκολίες ενός παιδιού με ΑΓΔ επιβαρύνουν την διαδικασία της επικοινωνίας ακόμα και αν αντιλαμβάνεται τις νοητικές καταστάσεις των άλλων.

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία

4.1 Στρατηγική αναζήτησης

Η βιβλιογραφική αναζήτηση πραγματοποιήθηκε στις 26/2/2026 χρησιμοποιώντας τις βάσεις δεδομένων PubMed, Scopus και Eric με χρονικό περιορισμό τα τελευταία 10 έτη (2017-2026). Επίσης, για την επιλογή των άρθρων ακολουθήθηκαν οι βασικές αρχές του PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018) και του Joanna Briggs Institute (JBI) (Peters et al., 2021). Χρησιμοποιήθηκαν αυτές οι βάσεις δεδομένων διότι ταίριαζαν με τους σκοπούς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ανασκόπησης χαρτογράφησης. Κατά την αναζήτηση χρησιμοποιήθηκαν κοινές λέξεις-κλειδιά σε όλες τις βάσεις δεδομένων συνδυάζοντας τις με τους λογικούς τελεστές Boolean (AND, OR) ώστε να ενισχυθούν τα αποτελέσματα. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής:

((("narrative speech*" OR "narrative production*" OR "narrative abilit*" OR "narrative skill*" OR "story telling" OR "storytelling" OR "oral narrative*" OR "narrative discourse*" OR "narrative competence*") AND ("developmental language disorder*" OR "DLD" OR "specific language impairment*" OR "specific language disorder*" OR "SLI" OR "language disorder*" OR "language impairment*" OR "language delay*" OR "language development disorder*") AND ("child*" OR "adolescent*" OR "school age*" OR "preschool age*" OR "preschool child*" OR "teenager*" OR "school child*"))).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν αστερίσκοι (*) σε συγκεκριμένες λέξεις-κλειδιά ώστε να συμπεριληφθούν όλα τα παράγωγα κάθε λέξης.

Στη βάση δεδομένων PubMed στις λέξεις-κλειδιά "specific language disorder*", "language disorder*" και "language development disorder*" προστέθηκε το φίλτρο [MeSH Terms] ώστε να συμπεριληφθούν όλα τα πιθανά συνώνυμα του όρου. Επίσης, στις υπόλοιπες λέξεις-κλειδιά εισήχθη το φίλτρο [Title/Abstract] ώστε να περιλαμβάνονται στον τίτλο ή την περίληψη του άρθρου.

Στη βάση δεδομένων Scopus χρησιμοποιήθηκαν ακριβώς οι ίδιες λέξεις-κλειδιά με τη μόνη διαφορά ότι θα περιλαμβάνονται στον τίτλο, την περίληψη ή τις λέξεις-κλειδιά του άρθρου (Article title, Abstract, Keywords). Η συγκεκριμένη βάση δεδομένων δεν δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν [MeSH Terms], οπότε παραλήφθηκαν.

Στη βάση δεδομένων Eric χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι ίδιες λέξεις-κλειδιά αλλά δεν δίνει τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνονται στον τίτλο ή την περίληψη, οπότε εισήχθησαν ως έχουν.

4.2 Κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού

Για να διασφαλισθεί η αμεροληψία και η διαφάνεια της παρούσας ανασκόπησης χαρτογράφησης τέθηκαν κάποια κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού για τα άρθρα που θα συμπεριληφθούν σε αυτήν και θα πρέπει να τα πληρούν όλα, αλλιώς αποκλείονται. Ακολουθήθηκαν οι αρχές του JBI Manual for Evidence Synthesis για τις συστηματικές ανασκοπήσεις (Aromataris et al., 2024). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα συστηματική ανασκόπηση εφαρμόστηκε το μοντέλο PCC (Population, Concept, and Context) για τον καθορισμό των κριτηρίων ένταξης και αποκλεισμού (Aromataris et al., 2024)

Πληθυσμός (Population)

Ο πληθυσμός που καθορίστηκε είναι παιδιά ανεξαρτήτως φύλου με επίσημη διάγνωση Αναπτυξιακής ή Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής ηλικίας 3-18 ετών. Τα παιδιά με Αναπτυξιακή ή Ειδική Γλωσσική διαταραχή θα πρέπει να είναι μονόγλωσσα και στην έρευνα θα πρέπει να περιλαμβάνεται ομάδα ελέγχου παιδιών τυπικής ανάπτυξης με παρόμοια χρονολογική ηλικία ή παρόμοια γλωσσική ηλικία.

Έννοια (Concept)

Οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ σε σχέση με αυτές των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων στην βελτίωση της μικροδομής και μακροδομής στα παιδιά με γλωσσική διαταραχή.

Πλαίσιο (Context)

Δεν τέθηκε κάποιος περιορισμός ως προς το πλαίσιο και την γλώσσα ομιλίας των συμμετεχόντων.

Επιπρόσθετα κριτήρια ένταξης που αφορούν τις μελέτες είναι τα εξής:

- Τα άρθρα θα πρέπει να έχουν δημοσιευθεί από το 2017 έως το 2026.
- Τα άρθρα θα πρέπει να είναι πρωτογενείς μελέτες.

- Τα άρθρα θα πρέπει να έχουν υποβληθεί σε αξιολόγηση από ομότιμους (peer review).
- Τα άρθρα να είναι στην Αγγλική ή Ελληνική γλώσσα

Τα κριτήρια αποκλεισμού που τέθηκαν είναι τα εξής:

- Τα παιδιά να μην έχουν λάβει επίσημη διάγνωση Αναπτυξιακής ή Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής.
- Τα παιδιά να είναι δίγλωσσα.
- Τα άρθρα να είναι βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις ή παρέχουν μόνο ποιοτική ανάλυση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων.
- Δημοσίευτες μεταπτυχιακές ή διδακτορικές διατριβές (γκρίζα βιβλιογραφία).
- Τα άρθρα να αφορούν μελέτες περίπτωσης.

4.3 Διαδικασία επιλογής των μελετών

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις τρεις βάσεις δεδομένων και από πρόσθετες μελέτες από τις αναφορές ανασκοπήσεων μεταφέρθηκαν στο πρόγραμμα Rayyan το οποίο αποτελεί ένα εργαλείο ανοιχτού κώδικα για συστηματικές ανασκοπήσεις και διευκολύνει τη διεκπεραίωση τους σε όλες τις φάσεις. Μετά την αφαίρεση των διπλότυπων, ακολούθησε το στάδιο της ανάγνωσης τίτλου/περίληψης (screening) από δύο ανεξάρτητους κριτές με σύστημα τυφλής λειτουργίας ώστε ο ένας κριτής να μην βλέπει τις επιλογές του άλλου κριτή με σκοπό να μειωθεί ο κίνδυνος μεροληψίας. Κατά το τέλος του σταδίου ανάγνωσης τίτλου/περίληψης η τυφλή λειτουργία απενεργοποιήθηκε έτσι ώστε οι κριτές να παρατηρήσουν τις διαφωνίες στις επιλογές τους. Οι όποιες διαφωνίες των επιλογών μεταξύ των δύο ανεξάρτητων κριτών κατά αυτό το στάδιο επιλύθηκαν μέσω συζήτησης. Τέλος, ακολούθησε το στάδιο της ανάγνωσης του πλήρους κειμένου κάθε άρθρου (full text screening) όπου πάλι οι δύο ανεξάρτητοι κριτές διάβασαν το πλήρες κείμενο των εναπομεινάντων άρθρων με ενεργοποιημένο το σύστημα τυφλής λειτουργίας. Κατά το τέλος του σταδίου της ανάγνωσης του πλήρους κειμένου, απενεργοποιήθηκε η τυφλή λειτουργία και οι όποιες διαφωνίες μεταξύ των κριτών επιλύθηκαν μέσω συζήτησης.

4.4 Εξαγωγή Δεδομένων

Για την εξαγωγή δεδομένων δημιουργήθηκαν δύο διαφορετικά excel, ένα για τα άρθρα που αφορούν την αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων σε παιδιά με ΑΓΔ και ένα για τα άρθρα που αφορούν την αφηγηματική παρέμβαση σε παιδιά με ΑΓΔ. Για τα άρθρα που αφορούν την αξιολόγηση της αφήγησης τα δεδομένα που εξήχθησαν ύστερα από προσεκτική ανάγνωση του πλήρους κειμένου είναι τα εξής:

- Συγγραφείς και έτος δημοσίευσης
- Γλώσσα μελέτης
- Αριθμός συμμετεχόντων ανά ομάδα
- Μέσος όρος ηλικίας συμμετεχόντων ανά ομάδα
- Ηλικιακή ομάδα συμμετεχόντων
- Εργαλείο/Δοκιμασία αξιολόγησης αφηγήσεων
- Είδος αφήγησης (Φανταστικές/Προσωπικές/Επαναφήγηση)
- Μεταβλητές που αξιολογήθηκαν ως προς την αφήγηση
- Ευρήματα

Για τα άρθρα που αφορούν την αφηγηματική παρέμβαση τα δεδομένα που εξήχθησαν ύστερα από προσεκτική ανάγνωση του πλήρους κειμένου είναι τα εξής:

- Συγγραφείς και έτος δημοσίευσης
- Γλώσσα μελέτης
- Αριθμός συμμετεχόντων ανά ομάδα
- Μέσος όρος ηλικίας συμμετεχόντων ανά ομάδα
- Ηλικιακή ομάδα συμμετεχόντων
- Εργαλείο/Δοκιμασία αξιολόγησης αφηγήσεων
- Είδος αφήγησης (Φανταστικές/Προσωπικές/Επαναφήγηση)
- Μεταβλητές που τέθηκαν ως στόχοι ως προς την αφήγηση
- Μέθοδος παρέμβασης
- Αποτελέσματα

4.5 Ανάλυση και Σύνθεση Δεδομένων

Η σύνθεση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με αφηγηματικό τρόπο (narrative synthesis). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα για τα άρθρα που αφορούν την αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων σε παιδιά με ΑΓΔ αναλύθηκαν ανά ηλικιακή ομάδα (προσχολική, σχολική, εφηβική ηλικία) ως προς την μικροδομή και την μακροδομή, συγκρίθηκαν οι αφηγηματικές ικανότητες όλων των ηλικιακών ομάδων και εξετάστηκε η επίδραση του είδους αφήγησης στις αφηγηματικές ικανότητες. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα για τα άρθρα που αφορούν την αφηγηματική παρέμβαση σε παιδιά με ΑΓΔ αναλύθηκαν ως προς την αποτελεσματικότητα της κάθε μεθόδου παρέμβασης στην μακροδομή και την μικροδομή.

4.6 Αξιολόγηση ποιότητας μελετών

Δεν πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της ποιότητας των μελετών καθώς στο πρωτόκολλο JBI (Aromataris et al., 2024) που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα ανασκόπηση χαρτογράφησης αναφέρεται ότι δεν είναι υποχρεωτική διαδικασία λόγω της φύσης τέτοιων ανασκοπήσεων. Ο στόχος της παρούσας μελέτης είναι να χαρτογραφήσει τα σύγχρονα δεδομένα σχετικά με τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ και την αποτελεσματικότητα των αφηγηματικών παρεμβάσεων στα παιδιά με ΑΓΔ.

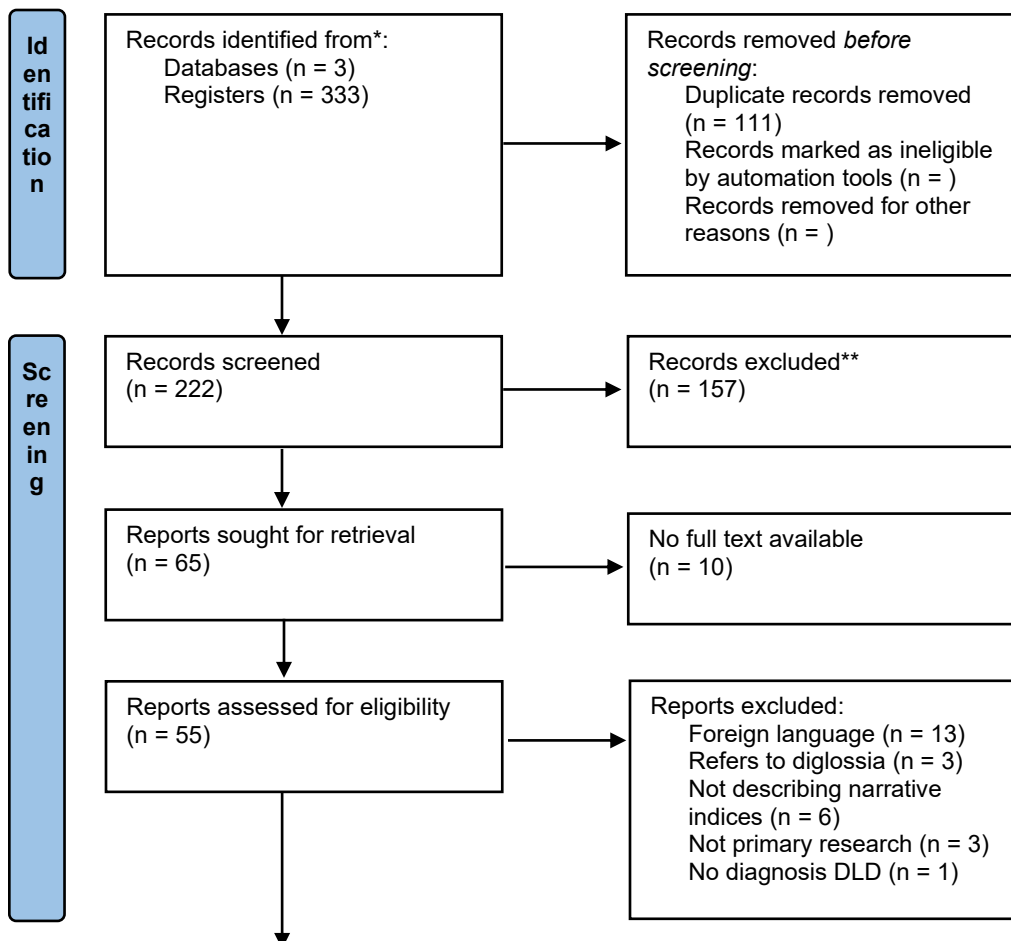
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα

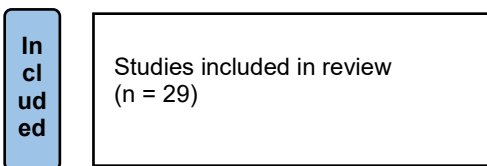
5. Αποτελέσματα

5.1 Αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ

Από τις τρεις βάσεις δεδομένων (PubMed, Scopus, Eric), προέκυψαν 333 άρθρα. Με την βοήθεια του προγράμματος Rayyan αφαιρέθηκαν 111 διπλότυπα και τελικά προέκυψαν 222 άρθρα. Στο στάδιο της ανάγνωσης τίτλου/περίληψης αφαιρέθηκαν συνολικά 157 μελέτες και έτσι απέμειναν 65. Στο στάδιο ανάγνωσης του πλήρους κειμένου αφαιρέθηκαν συνολικά 36 μελέτες και έτσι απέμειναν 29 μελέτες που πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού από τις οποίες θα πραγματοποιηθεί η εξαγωγή των δεδομένων. Από αυτές τις 29 μελέτες, 25 άρθρα αφορούσαν την αξιολόγηση της αφήγησης σε παιδιά με ΑΓΔ κα 4 περιέγραφαν αφηγηματικές παρεμβάσεις για αυτόν τον πληθυσμό.

5.1 Διάγραμμα ροής PRISMA 2020 για την επιλογή των μελετών (Page et al., 2021)





5.1.1 Επιλογή και χαρακτηριστικά μελετών

Από την αρχική βιβλιογραφική αναζήτηση και έπειτα από την εφαρμογή των κριτηρίων ένταξης και αποκλεισμού, συμπεριλήφθηκαν τελικά 25 μελέτες στην παρούσα ανασκόπηση χαρτογράφησης (scoping review) που αφορούν τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ. Το δείγμα των συμπεριλαμβανομένων ερευνών καλύπτει ένα ευρύ ηλικιακό φάσμα, από την προσχολική και σχολική ηλικία έως την εφηβική, επιτρέποντας την πλήρη χαρτογράφηση του αφηγηματικού λόγου των παιδιών με ΑΓΔ.

Η ανάλυση των μελετών κατέδειξε συγκεκριμένα ποσοστά ανά μεταβλητή αξιολόγησης της αφήγησης:

- Το 28% των ερευνών (n = 7) αξιολόγησε και εστίασε στην μικροδομή της αφήγησης (π.χ. συντακτική πολυπλοκότητα, λεξιλογική ποικιλία)
- Το 20% των ερευνών (n = 5) αξιολόγησε και εστίασε στην μακροδομή της αφήγησης (π.χ. Γραμματικής της Ιστορίας, συνοχή)
- Το 52% (n = 13) αξιολόγησε ταυτόχρονα και την μακροδομή και την μικροδομή

Επίσης, ως προς το είδος αφήγησης που χρησιμοποιήθηκε στις μελέτες για την αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων:

- Το 40% (n = 10) των ερευνών χρησιμοποίησε φανταστικές ιστορίες, συνήθως με τη χρήση παραμυθιών χωρίς λέξεις ή χρονικής αλληλουχίας εικόνων όπως το «Frog where are you?»
- Το 20% (n = 5) των ερευνών χρησιμοποίησε δοκιμασίες επαναφήγησης ιστορίας
- Το 8% (n = 2) των ερευνών χρησιμοποίησε προσωπικές αφηγήσεις

- Το 32% ($n = 8$) των ερευνών χρησιμοποίησε ταυτόχρονα φανταστικές ιστορίες και δοκιμασίες επαναφήγησης.

Παρακάτω θα αναλυθούν τα αποτελέσματα ως προς τις μεταβλητές που αξιολογήθηκαν ως προς την αφήγηση (μικροδομή, μακροδομή) στις ηλικιακές ομάδες (προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία) και το είδος της αφήγησης.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ/ ΕΤΟΣ	ΓΛΩΣΣΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΕ ΕΤΗ)	ΕΡΓΑΛΕΙΟ/ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ (ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΕΣ/ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ/ ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΗΚΑΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ	ΕΥΡΗΜΑΤΑ
(Hao et al., 2018)	Μανδαρινικά	18 ΤΑ , 18 ΑΓΔ	ΤΑ (6;2), ΑΓΔ (6;2)	2;6-7;11	MENT	Φανταστικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ έδιναν λιγότερες πληροφορίες για τους χαρακτήρες, για το πλαίσιο, για τους όρους εσωτερικής κατάστασης και δυσκολεύοντουσαν να οργανώσουν μία πλήρη ακολουθία γεγονότων και να δώσουν ένα τέλος στην ιστορία. Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ χρησιμοποίησαν παρόμοιο αριθμό συνολικών λέξεων (TNW), παρόμοιο αριθμό συνολικών προτάσεων (TNU), λιγότερο αριθμό διαφορετικών λέξεων (NDW) και παρόμοια μέση διάρκεια προτάσεων (MLU), δηλαδή και οι δύο ομάδες παρήγαγαν σύντομες προτάσεις. Η συντακτική πολυπλοκότητα ήταν μειωμένη στα παιδιά με ΑΓΔ. Τέλος, και οι δύο ομάδες παρήγαγαν ελάχιστες μη γραμματικές προτάσεις.
(Kalliontzi et al., 2022)	Ελληνικά	63 ΤΑ, 43 ΑΓΔ	ΤΑ (53,63 μηνών), ΑΓΔ (53,36 μηνών)	4-5	Λογόμετρο	Φανταστικές/ Επαναφήγηση	Μακροδομή	Τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν χειρότερες επιδόσεις στον αφηγηματικό λόγο σε σχέση με τα ΤΑ.
(Auza B. et al., 2018)	Ισπανικά	25 ΤΑ, 25 ΑΓΔ	ΤΑ και ΑΓΔ (4;9)	4-6;11	If you give a mouse a cookie, One Frog Too Many	Επαναφήγηση	Μικροδομή	Τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ παρουσίασαν μειωμένο μήκος εκφωνήματος, συνολικό αριθμό λέξεων, αριθμό διαφορετικών λέξεων και υψηλό ποσοστό αgramματικών προτάσεων. Άρα, τα παιδιά με ΑΓΔ παράγουν μικρότερες προτάσεις, μικρό μήκος αφηγήσεων, μειωμένη λεξιλογική ποικιλία και πολλά γραμματικά λάθη κυρίως μορφοσυντακτικά. Άλλο ένα εύρημα της μελέτης ήταν ότι όσο μεγαλύτερες προτάσεις παράγουν τα παιδιά με ΑΓΔ δεν θα αυξηθεί η λεξιλογική ποικιλία.
(Coloma et al., 2019)	Ισπανικά	23 ΤΑ, 24 ΑΓΔ	ΤΑ1 (56,33 μηνών), ΤΑ2 (80,82 μηνών), ΑΓΔ1 (54,25 μηνών), ΑΓΔ2 (78,25 μηνών)	4-5, 6-7	EDNA	Επαναφήγηση	Μικροδομή	Στην συντακτική πολυπλοκότητα, τα παιδιά με ΑΓΔ και τα ΤΑ είχαν παρόμοιες επιδόσεις και η ηλικία δεν έπαιξε κάποιο ρόλο. Στην γραμματικότητα, τα παιδιά με ΑΓΔ έκαναν περισσότερα γραμματικά λάθη σε σχέση με τα ΤΑ και η ηλικία δεν έπαιξε ρόλο.
(Zanchi et al., 2025)	Ιταλικά	19 ΤΑ, 19 ΑΓΔ	ΤΑ (6;5), ΑΓΔ (6;5)	4-8	Narrative Competence Task (NCT)	Φανταστικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή, δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τον τρόπο που δόμησαν και οργάνωσαν την ιστορία τους. Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ παρήγαγαν πιο σύντομες προτάσεις και έτσι είχαν μειωμένη συντακτική πολυπλοκότητα. Όμως, μεταξύ των δύο ομάδων δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον συνολικό αριθμό λέξεων και στον αριθμό δευτερευουσών προτάσεων.
(Beraldi et al., 2021)	Ιταλικά	8 ΤΑ, 8 ΑΓΔ	-	4;2-5;4	Bus Story Test, Three Little Pigs, Little Polar Bear	Φανταστικές/ Επαναφήγηση	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή, δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ παρήγαγαν μικρότερες προτάσεις με μειωμένη συντακτική πολυπλοκότητα, περισσότερες κύριες προτάσεις. Όμως, οι δύο ομάδες δεν εμφάνισαν διαφορές στην γραμματική ακρίβεια και στη χρήση ρηματικών χρόνων.
(Lin et al., 2025)	Μανδαρινικά	34 ΤΑ, 14 ΑΓΔ	ΤΑ (62,25 μηνών), ΑΓΔ (59,73 μηνών)	4;4-5;7	MAIN	Φανταστικές/ Επαναφήγηση	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ παρουσίασαν χειρότερες επιδόσεις σε όλους τους τομείς (δομή ιστορίας, δομική πολυπλοκότητα, όροι εσωτερικής κατάστασης). Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ παρήγαγαν μικρότερες προτάσεις, μικρότερο συνολικό αριθμό λέξεων

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ/ ΕΤΟΣ	ΓΛΩΣΣΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΕ ΕΤΗ)	ΕΡΓΑΛΕΙΟ/ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ (ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΕΣ/ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ/ ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΗΚΑΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ	ΕΥΡΗΜΑΤΑ
								και μικρότερο αριθμό διαφορετικών λέξεων.
(Torng & Sah, 2020)	Μανδαρινικά	18 ΤΑ, 18 ΑΓΔ	ΤΑ (5,30), ΑΓΔ (5,37)	4;11-5;10	Frog where are you?	Φανταστικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ εμφάνισαν λιγότερα στοιχεία Γραμματικής της Ιστορίας, λιγότερες αιτιακές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων και χρησιμοποίησαν λιγότερα αξιολογικά σχόλια (evaluation). Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ δεν εμφάνισαν διαφορές στο μήκος των αφηγημάτων, στη συντακτική πολυπλοκότητα και στη χρήση συνδέσμων αλλά εμφάνισαν διαφορές στην λεξιλογική ποικιλία.
(Leitão et al., 2025)	Αγγλικά	129 ΤΑ, 91 ΑΓΔ	ΤΑ (6;6), ΑΓΔ (6;6)	5-7;11	Peter and the Cat, Narrative Comprehensio n Assessment (NCA)	Επαναφήγηση	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή, και οι δύο ομάδες εμφάνισαν καλύτερες επιδόσεις όσο αυξανόταν η ηλικία, ωστόσο τα παιδιά ΤΑ είχαν την μεγαλύτερη ανάπτυξη. Τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν χειρότερες επιδόσεις σε όλα τα στοιχεία της μακροδομής. Στην μικροδομή τα παιδιά με ΑΓΔ σημείωσαν χειρότερες επιδόσεις στη χρήση επιρρημάτων χρόνου, επιθέτων, παρατακτικών και υποτακτικών συνδέσμων. Όμως, όσο αυξανόταν η ηλικία τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν καλύτερες επιδόσεις στη χρήση επιρρημάτων τρόπου. Επίσης, τα παιδιά με ΑΓΔ δεν είχαν διαφορές στο μέσο μήκος εκφωνήματος και στον αριθμό διαφορετικών λέξεων (λεξιλογική ποικιλία) όσο αυξανόταν η ηλικία.
(Andreou & Lemoni, 2025)	Ελληνικά	50 ΤΑ, 50 ΑΓΔ	ΤΑ (7;8), ΑΓΔ (7;7)	5-11	MAIN	Φανταστικές/ Επαναφήγηση	Μακροδομή	Στην μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ παρουσίασαν χειρότερες επιδόσεις στην Γραμματική της Ιστορίας, στην δομική πολυπλοκότητα και στους όρους εσωτερικής κατάστασης.
(Switzer et al., 2024)	Αγγλικά	84 ΤΑ, 38 ΑΓΔ	ΤΑ (9;6), ΑΓΔ (9;7)	5;1-14;4	TNL-2, The Alien Story	Φανταστικές	Μικροδομή (Ρήματα δράσης, μεταγνωστικά ρήματα, μεταγλωσσικά ρήματα)	Τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ είχαν παρόμοιες επιδόσεις στον συνολικό αριθμό ρημάτων αλλά μειωμένες επιδόσεις στην λεξιλογική ποικιλία των ρημάτων και των τριών κατηγοριών (Ρήματα δράσης, μεταγνωστικά ρήματα, μεταγλωσσικά ρήματα). Τα παιδιά με ΑΓΔ δεν χρησιμοποίησαν κανένα μεταγνωστικό ρήμα (π.χ. σκέφτομαι) και κανένα μεταγλωσσικό ρήμα (π.χ. απαντώ).
(Kuvač Kraljević et al., 2020)	Κροατικά	20 ΤΑ, 20 ΑΓΔ	ΤΑ (6;6), ΑΓΔ (6;5)	5;6-7;6	MAIN	Φανταστικές/ Επαναφήγηση	Μακροδομή	Τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις τόσο στην παραγωγή όσο και στην επαναφήγηση. Ωστόσο, κατά την επαναφήγηση είχαν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με την ελεύθερη παραγωγή. Τα παιδιά με ΑΓΔ συχνά παρέλειπαν το σκηνικό, το αρχικό συμβάν, την έκβαση και το πρόβλημα. Όμως, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ ανέφεραν πιο συχνά την αντίδραση των χαρακτήρων της ιστορίας.
(Marini et al., 2020)	Ιταλικά	24 ΤΑ, 16 ΑΓΔ	ΤΑ (5,43), ΑΓΔ (5,19)	Προσχολικ ή ηλικία	Nest story	Φανταστικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μικροδομή τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ είχαν δυσκολίες στην γραμματική παραγωγή και στη σύνταξη. Στην μακροδομή οι δύο ομάδες δεν εμφάνισαν ιδιαίτερες διαφορές στις επιδόσεις τους. Όμως, στη λεξική πληροφροιακότητα (lexical informativeness) τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν χειρότερες επιδόσεις από τα ΤΑ.

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ/ ΕΤΟΣ	ΓΛΩΣΣΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΕ ΕΤΗ)	ΕΡΓΑΛΕΙΟ/ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ (ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΕΣ/ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ/ ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΗΚΑΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ	ΕΥΡΗΜΑΤΑ
(Α. Μ. Ράλλη et al., 2021)	Ελληνικά	18 ΤΑ, 18 ΑΓΔ	ΤΑ (6;10), ΑΓΔ (6;10)	6	Λογόμετρο	Φανταστικές/ Επαναφήγηση	Μακροδομή/ Μικροδομή	Τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν χειρότερες επιδόσεις στον αφηγηματικό λόγο σε σχέση με τα ΤΑ.
(Xue et al., 2022)	Μανδαρινικά	55 ΤΑ, 55 ΑΓΔ	Μικρές τάξεις: ΤΑ (8,19), ΑΓΔ (8,05), Μεγάλες τάξεις: ΤΑ (11), ΑΓΔ (11)	6-12	Test of Narrative Language (TNL)	Φανταστικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή, οι μεγαλύτεροι μαθητές με ΑΓΔ τα πήγαν καλύτερα από τους μικρότερους με ΑΓΔ. Όμως συνολικά όλοι οι μαθητές με ΑΓΔ είχαν χειρότερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές ΤΑ. Οι μαθητές με ΑΓΔ είχαν δυσκολία στην οργάνωση της ιστορίας, στην λογική ακολουθία, στην κορύφωση της ιστορίας και στην ολοκλήρωση της αφήγησης. Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ παρήγαγαν μικρότερο αριθμό λέξεων στις αφηγήσεις, είχαν μειωμένη λεξιλογική ποικιλία, μικρότερο μέσο μήκος εκφωνήματος, μειωμένη συντακτική πολυπλοκότητα.
(Araya et al., 2023)	Ισπανικά	24 ΤΑ, 24 ΑΓΔ	-	6;5-9;7	The Narrative Discourse Assessment protocol	Επαναφήγηση	Μικροδομή (Συντακτική πολυπλοκότητα)	Στην πρώτη δημοτικού και οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν την παρατακτική δομή στις αφηγήσεις τους. Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά και των δύο ομάδων χρησιμοποιούν περισσότερο πιο περίπλοκες προτάσεις με υποτακτική σύνδεση. Ωστόσο, μετά την Τετάρτη δημοτικού τα παιδιά με ΑΓΔ τα παιδιά χρησιμοποιούν απλές συντακτικά προτάσεις σε σχέση με τα ΤΑ.
(Crespo Allende et al., 2024)	Ισπανικά	25 ΤΑ, 25 ΑΓΔ	ΤΑ (7;5), ΑΓΔ (7;7)	7-7;11	El valiente Lilo	Επαναφήγηση	Μικροδομή (Πλάγιος λόγος)	Μεταξύ των δύο ομάδων δεν υπήρξε σημαντική διαφορά στο μήκος της αφήγησης. Επίσης, δεν υπήρξε διαφορά μεταξύ των ομάδων στη συχνότητα χρήσης του πλάγιου λόγου. Όμως, τα παιδιά με ΑΓΔ προτίμησαν να χρησιμοποιούν κυρίως ευθύ λόγο που συνεπάγεται με μειωμένη συντακτική πολυπλοκότητα. Επιπλέον, τα παιδιά με ΑΓΔ έκαναν συχνά γραμματικά λάθη.
(Mazlan et al., 2025)	Μαλαισιανά	15 ΤΑ, 15 ΑΓΔ	ΤΑ (8;9), ΑΓΔ (8;9)	7-12	MAIN	Φανταστικές/ Επαναφήγηση	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ είχαν χειρότερες επιδόσεις. Τα παιδιά με ΑΓΔ ανέφεραν τον στόχο, την προσπάθεια και το αποτέλεσμα της ιστορίας μεμονωμένα και αποκομμένα. Επίσης, τα παιδιά ΤΑ χρησιμοποίησαν περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης. Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ χρησιμοποίησαν λιγότερο συνολικό αριθμό λέξεων, με αποτέλεσμα να παράγουν μικρότερες σε μήκος αφηγήσεις, και χαμηλότερο αριθμό διαφορετικών λέξεων, με αποτέλεσμα την μειωμένη λεξιλογική ποικιλία. Όμως, στον συνολικό αριθμό προτάσεων δεν υπήρξε διαφορά μεταξύ των ομάδων αλλά τα παιδιά με ΑΓΔ παρήγαγαν πιο σύντομες προτάσεις.
(Gabaj et al., 2025)	Κροατικά	50 ΤΑ, 50 ΑΓΔ	ΤΑ (10;2), ΑΓΔ (10;8)	9;6-11;11	Global TALES	Προσωπικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύτηκαν αρκετά να οργανώσουν την ιστορία τους με σωστή χρονολογική σειρά και δεν ανέπτυσαν και εξήγησαν σωστά το κεντρικό θέμα. Όμως, όσον αφορά το πλαίσιο της ιστορίας και οι δύο ομάδες είχαν παρόμοιες επιδόσεις αναφέροντας το που και πότε διαδραματίστηκε η ιστορία. Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ παρήγαγαν μικρότερες προτάσεις, η συντακτική τους πολυπλοκότητα ήταν μειωμένη και έκαναν περισσότερα λάθη οδηγώντας σε μειωμένη γραμματική ακρίβεια. Ωστόσο, δεν υπήρξαν διαφορές στις δύο ομάδες σχετικά με το μήκος των αφηγήσεων και την λεξιλογική ποικιλία.
(Broc et al.,	Αγγλικά	10 ΤΑ, 10 ΑΓΔ	ΤΑ (12,75), ΑΓΔ	10;8-14;1	Άτυπη	Προσωπικές	Μακροδομή/	Στην μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ σημείωσαν χειρότερες επιδόσεις στο στάδιο της

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ/ ΕΤΟΣ	ΓΛΩΣΣΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΕ ΕΤΗ)	ΕΡΓΑΛΕΙΟ/ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ (ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΕΣ/ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ/ ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΗΘΗΚΑΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ	ΕΥΡΗΜΑΤΑ
2021)			(12,82)		δοκιμασία μέσω προσωπικών γεγονότων		Μικροδομή	περιπλοκής (σκέψεις, συναισθήματα, επίλυση προβλήματος. Όμως, στα στάδια της αρχικής κατάστασης (που, τότε έγινε το γεγονός), του στοιχείου ανατροπής (τι συνέβη) και στην προσπάθεια επίλυσης δεν εμφανίστηκαν διαφορές μεταξύ των παιδιών ΑΓΔ και ΤΑ. Στην μικροδομή, δεν εμφανίστηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων στις αναφορές, στις αντωνυμίες, στους συνδέσμους, στην ποικιλία των συνδέσμων και στον συνολικό αριθμό λέξεων (μήκος αφήγησης).
(Kornev & Balčiūnienė, 2021)	Ρωσικά	14 ΤΑ, 10 ΑΓΔ	ΤΑ (6;5), ΑΓΔ (6;5)	Σχολική ηλικία	Άτυπες δοκιμασίες μέσω εικόνων	Φανταστικές/Επαναφήγηση	Μικροδομή	Τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ έκαναν περισσότερα λεξιλογικά και συντακτικά λάθη. Τα παιδιά με ΑΓΔ σε δραστηριότητες με υψηλές γνωστικές απαιτήσεις έκαναν κυρίως συντακτικά λάθη, ενώ σε αυθόρμητες ή παιγνιώδεις συζητήσεις έκαναν κυρίως λεξιλογικά λάθη.
(Jiang et al., 2023)	Αγγλικά	19 ΤΑ, 19 ΑΓΔ	ΤΑ (14;5), ΑΓΔ (14;3)	13-15	Frog where are you?	Φανταστικές	Μικροδομή (Δομή επιχειρημάτων)	Στις πραγματολογικές δεξιότητες και οι δύο ομάδες ήταν παρόμοιες όσον αφορά την αφήγηση. Στις συντακτικές ικανότητες, τα ΤΑ παιδιά χρησιμοποιούν κυρίως αντωνυμίες ως υποκείμενα στις αφηγήσεις, ενώ τα ΑΓΔ χρησιμοποιούν επαναλαμβανόμενα τα ίδια ουσιαστικά ως υποκείμενα.
(Chen et al., 2019)	Αγγλικά	19 ΤΑ, 19 ΑΓΔ	ΤΑ (14;5), ΑΓΔ (14;3)	13-15	Frog where are you?	Φανταστικές	Μακροδομή/Αξιολογική διάσταση (evaluative language)	Τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ είχαν παρόμοιες επιδόσεις στην αξιολογική διάσταση (evaluative language).
(Jiang & Chen, 2025)	Αγγλικά	19 ΤΑ, 19 ΑΓΔ	ΤΑ (14), ΑΓΔ (14;3)	13-15	Frog where are you?	Φανταστικές	Μακροδομή/Συμπερασματικός λόγος (Inferential language)	Μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και ΤΑ δεν υπήρξαν διαφορές στις περισσότερες επιδόσεις συμπερασματικού λόγου και είχαν την ικανότητα να αναφερθούν σε σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες, πράξεις και αιτίες. Όμως, βρέθηκε διαφορά στη χρήση κτητικών εκφράσεων (possessive expressions), που είναι σημαντικές για την μακροδομή, όπου τα παιδιά με ΑΓΔ τις χρησιμοποίησαν πολύ λιγότερο σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ.
(Kippin et al., 2021)	Αυστραλιανά Αγγλικά	13 ΤΑ, 10 ΑΓΔ	ΤΑ (17), ΑΓΔ (17,4)	14;6-17;11	The flowerpot incident	Φανταστικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	Στην μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ είχαν χειρότερες επιδόσεις. Τα παιδιά με ΑΓΔ δεν ανέφεραν καθόλου το σχέδιο της ιστορίας (στόχος, επίλυση). Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ είχαν χαμηλές επιδόσεις στη συντακτική πολυπλοκότητα, έκαναν μικρότερες προτάσεις και είχαν μειωμένη λεξιλογική ποικιλία.

Πίνακας 5.1 Αποτελέσματα μελετών σχετικά με την αξιολόγηση των αφηγηματικών ικανοτήτων

5.1.2 Ηλικιακές ομάδες

Προσχολική ηλικία (έως 6 ετών)

Στην προσχολική ηλικία, 5 μελέτες ασχολήθηκαν με τις αφηγηματικές ικανότητες αυτής της ηλικιακής ομάδας με ΑΓΔ. Επίσης, 8 μελέτες αξιολόγησαν ταυτόχρονα τις αφηγηματικές ικανότητες παιδιών με ΑΓΔ προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Και για τις δύο κατηγορίες τα αποτελέσματα συμφωνούν και παρουσιάζονται παρακάτω. Οι αποκλίσεις των αφηγηματικών ικανοτήτων μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) είναι εμφανείς (Kalliontzi et al., 2022; Marini et al., 2020). Ως προς την μικροδομή, το ποσοστό αγραμματισμού αποτελεί τον ισχυρότερο δείκτη που διαφοροποιεί τις δύο ομάδες παιδιών (Coloma et al., 2019; Hao et al., 2018; Zanchi et al., 2025). Συγκεκριμένα, μελέτες έδειξαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παράγουν μη γραμματικές προτάσεις σε ποσοστό 27,1%, ενώ τα παιδιά ΤΑ παράγουν μη γραμματικές προτάσεις σε ποσοστό 4,7% (Auza B. et al., 2018). Στη συνέχεια, το μέσο μήκος εκφωνήματος και ο αριθμός διαφορετικών λέξεων είναι μειωμένα στα νήπια με ΑΓΔ (Beraldi et al., 2021).

Ως προς την μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ αδυνατούν να δημιουργήσουν μία ιστορία με ολοκληρωμένα επεισόδια, δηλαδή δυσκολεύονται να αναφέρουν τον σκοπό, το πρόβλημα, την προσπάθεια και την επίλυση (Hao et al., 2018; Lin et al., 2025). Επίσης, τα νήπια με ΑΓΔ δεν χρησιμοποιούν, σχεδόν καθόλου, όρους εσωτερικής κατάστασης και άρα δυσκολεύονται να αναφέρουν τις προθέσεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων της ιστορίας (Beraldi et al., 2021; Hao et al., 2018; Kalliontzi et al., 2022; Lin et al., 2025).

Σχολική ηλικία (6-12 ετών)

Στην σχολική ηλικία, 8 μελέτες αξιολόγησαν τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ αυτής της ηλικιακής ομάδας. Στην ηλικία των 6 ετών τα παιδιά αλλάζουν βαθμίδα εκπαίδευσης και μεταβαίνουν από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, όπου οι μαθησιακές απαιτήσεις αυξάνονται, με αποτέλεσμα το χάσμα στις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ και ΤΑ να διευρύνεται. Ως προς την μικροδομή, τα παιδιά ΤΑ σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα χρησιμοποιούν πολύ περισσότερο την υποτακτική σύνδεση, τα χρονικά επιρρήματα και τα επίθετα, ενώ τα παιδιά με ΑΓΔ συνεχίζουν να χρησιμοποιούν την απλή παρατακτική σύνδεση (Araya et al., 2023; Gabaj et al., 2025; Leitão et al., 2025). Επίσης, τα παιδιά με ΑΓΔ δεν χρησιμοποιούν

συχνά μεταγλωσσικά ρήματα (π.χ. σκέφτομαι, θυμάμαι), τα οποία δηλώνουν σκέψεις, γνώσεις και πεποιθήσεις και συνδέονται άμεσα με την Θεωρία του Νου (Switzer et al., 2024). Επιπλέον, οι μαθητές με ΑΓΔ χρησιμοποιούν περισσότερο τον ευθύ λόγο από τον πλάγιο λόγο, διότι ο ευθύς λόγος είναι συντακτικά πιο απλός σε σχέση με τον πλάγιο (Crespo Allende et al., 2024).

Ως προς την μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται να αποδώσουν τις αιτιακές σχέσεις μεταξύ των γεγονότων και να οργανώνουν χωροχρονικά τις αφηγήσεις τους (Gabaj et al., 2025; Torng & Sah, 2020; Xue et al., 2022). Επιπροσθέτως, οι μαθητές με ΑΓΔ δυσκολεύονται να περιγράψουν τις προσπάθειες και τις αντιδράσεις των χαρακτήρων της ιστορίας (Andreou & LEMONI, 2025; Mazlan et al., 2025).

Εφηβική ηλικία (12-18 ετών)

Πέντε μελέτες (n = 5) αξιολόγησαν τις αφηγηματικές ικανότητες σε εφήβους μαθητές με ΑΓΔ. Οι έφηβοι ωριμάζουν και αναπτύσσουν διάφορους μηχανισμούς για να αντισταθμίσουν τα ελλείμματά τους. Ως προς την μικροδομή, οι έφηβοι με ΑΓΔ χρησιμοποιούν μεγαλύτερη ποικιλία ρημάτων δράσης στις αφηγήσεις τους σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ μικρότερης ηλικίας, όμως τα μορφοσυντακτικά ελλείμματα ακόμα παραμένουν (Jiang & Chen, 2025). Επίσης, οι έφηβοι με ΑΓΔ δυσκολεύονται στην προτιμώμενο επιχειρηματολογικό κειμενικό τύπο (preferred argument structure) με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν Περιττούς προσδιοριστικούς λεξικούς τύπους (lexical arguments), τα οποία είναι λέξεις ή ονοματικές φράσεις που συμπληρώνουν τη σημασία ενός ρήματος (π.χ. υποκείμενο, αντικείμενο), στην ίδια πρόταση (Jiang et al., 2023). Η προτιμώμενη επιχειρηματολογική δομή (preferred argument structure) αναφέρεται στην τάση των ατόμων να οργανώνουν τους συντακτικούς όρους (π.χ. υποκείμενα, αντικείμενα) με συγκεκριμένο τρόπο κατά την γλωσσική παραγωγή (Jiang et al., 2023).

Ως προς την μακροδομή, εντοπίζεται συμφωνία μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και ΤΑ στα ευρήματα που αφορούν τη χρήση αξιολογικών εκφράσεων (evaluative expressions) και όρων εσωτερικής κατάστασης (Chen et al., 2019). Οι αξιολογικές εκφράσεις (evaluative expressions) είναι τα γλωσσικά στοιχεία με τα οποία ο αφηγητής παρουσιάζει πως αντιλαμβάνεται ή αξιολογεί τα γεγονότα μιας ιστορίας και αποτελούν δείκτη ωριμότητας των αφηγηματικών ικανοτήτων, διότι ο αφηγητής δεν παραθέτει απλώς γεγονότα αλλά προσδίδει νόημα και κριτική

σκέψη στην ιστορία (Chen et al., 2019). Επίσης, και σε αυτήν την ηλικιακή ομάδα τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται να δομήσουν σωστά την ιστορία τους με αρχή, μέση και τέλος, να αναφέρουν τους στόχους ή τις προθέσεις των χαρακτήρων, να συνδέσουν αιτιακά τα γεγονότα και να δώσουν λύση στο πρόβλημα της ιστορίας (Broc et al., 2021; Kirpin et al., 2021).

Σύγκριση αφηγηματικών ικανοτήτων μεταξύ των ηλικιακών ομάδων

Στο επίπεδο της μικροδομής, μεταξύ των ηλικιακών ομάδων εμφανίζονται κρίσιμες αποκλίσεις, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Αρχικά, τα παιδιά με ΑΓΔ και ΤΑ δεν εμφανίζουν διαφορές στην σύνταξη, καθώς τα παιδιά Α Δημοτικού χρησιμοποιούν κυρίως την παρατακτική σύνδεση στις προτάσεις τους (Araya et al., 2023). Όμως, τα παιδιά ΤΑ όσο μεγαλώνουν εδραιώνουν κυρίως την υποτακτική σύνδεση στον λόγο τους και χρησιμοποιούν μεγαλύτερες και πιο πολύπλοκες συντακτικά προτάσεις. Οι έρευνες υποδεικνύουν πως στην Δ' Δημοτικού, οι μαθητές με ΑΓΔ συνεχίζουν να χρησιμοποιούν απλή συντακτική δομή στις προτάσεις τους (παρατακτική σύνδεση) και παράγουν μικρές προτάσεις, κάνοντας πλέον φανερό το χάσμα στην σύνταξη μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και ΤΑ (Araya et al., 2023; Tornø & Sah, 2020). Όσον αφορά τα γραμματικά λάθη, οι μελέτες έδειξαν ότι παραμένουν υψηλά στα παιδιά με ΑΓΔ ανεξαρτήτως ηλικίας, ενώ αντίστοιχα στα παιδιά ΤΑ με την ηλικία μειώνονται (Coloma et al., 2019). Επίσης, οι δείκτες του μέσου μήκους εκφωνήματος και των αριθμών διαφορετικών λέξεων, οι οποίοι σχετίζονται με την λεξιλογική ποικιλία, δεν εμφανίζουν διαφορές καθώς τα παιδιά με ΑΓΔ μεγαλώνουν, σε αντίθεση με τα παιδιά ΤΑ όπου εμπλουτίζουν συνεχώς το λεξιλόγιό τους (Leitão et al., 2025; Marini et al., 2020). Κάποιοι τομείς βελτίωσης των παιδιών με ΑΓΔ είναι ότι, ενώ υστερούν σταθερά στη χρήση επιρρημάτων χρόνου και επιθέτων σε όλη τους την αναπτυξιακή πορεία, εμφανίζουν βελτιώσεις και καλύτερες επιδόσεις στη χρήση επιρρημάτων τρόπου όσο αυξάνεται η ηλικία (Leitão et al., 2025).

Στο επίπεδο της μακροδομής, οι ικανότητες βελτιώνονται προοδευτικά στα παιδιά με ΑΓΔ και ΤΑ όσο αυξάνεται η ηλικία. Οι μαθητές εφηβικής ηλικίας με ΑΓΔ εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στη μακροδομή σε σχέση με τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με ΑΓΔ (Xue et al., 2022). Όμως, τα παιδιά ΤΑ αναπτύσσουν γρηγορότερα και αυξάνουν τις ικανότητες τους στην μακροδομή με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα χάσμα στις επιδόσεις των δύο ομάδων (Leitão et al., 2025). Ακόμα και στις μεγαλύτερες ηλικίες, οι μαθητές με ΑΓΔ

εξακολουθούν να δυσκολεύονται στην οργάνωση της λογικής ακολουθίας, στην κορύφωση της ιστορίας και στην ολοκλήρωση της αφήγησης (Lin et al., 2025; Xue et al., 2022). Επομένως, τα ελλείμματα στην μακροδομή δεν εξαλείφονται πλήρως αλλά είναι ηπιότερα και λιγότερα φανερά από τα ελλείμματα στην μικροδομή από τα ελλείμματα στη μικροδομή (Gabaj et al., 2025; Hao et al., 2018; Kippin et al., 2021; Kornev & Balčiūnienė, 2021).

5.1.3 Επίδραση του είδους αφήγησης

Από τις μελέτες διαπιστώθηκε ότι η ελεύθερη παραγωγή ιστορίας απαιτεί έναν ταυτόχρονο συντονισμό πολλών επιτελικών λειτουργιών με αποτέλεσμα να είναι η πιο δύσκολη δοκιμασία για τα παιδιά με ΑΓΔ (Lin et al., 2025). Αντίθετα, η επαναφήγηση φάνηκε να βοηθά τα παιδιά με ΑΓΔ διότι αρχικά ο κλινικός παρέχει ένα πρότυπο ιστορίας και στη συνέχεια το παιδί πρέπει να το επαναλάβει και έτσι μειώνεται το γνωστικό φορτίο που απαιτείται για την σύνθεση της αφήγησης, επιτρέποντας στα παιδιά με ΑΓΔ να παράγουν πιο ολοκληρωμένες αφηγήσεις (Kunač Kraljević et al., 2020).

Στη συνέχεια, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι περισσότερες μελέτες χρησιμοποίησαν ως μέσο αξιολόγησης της αφήγησης τις φανταστικές ιστορίες (72%), ενώ ένα μικρό ποσοστό χρησιμοποίησε τις προσωπικές αφηγήσεις (8%). Στις έρευνες που χρησιμοποίησαν φανταστικές ιστορίες, παρατηρήθηκε ότι η αυστηρά προκαθορισμένη πλοκή προκαλεί συχνά αρκετά μορφοσυντακτικά λάθη στα παιδιά με ΑΓΔ (Broc et al., 2021). Όμως, κατά την παραγωγή προσωπικών αφηγήσεων παρατηρήθηκε ότι η οικειότητα του προσωπικού βιώματος βοήθησε τα άτομα με ΑΓΔ να εμφανίζουν λιγότερα μορφοσυντακτικά λάθη στις αφηγήσεις τους (Gabaj et al., 2025).

5.2 Αφηγηματική παρέμβαση

5.2.1 Επιλογή και χαρακτηριστικά μελετών

Από την αρχική βιβλιογραφική αναζήτηση και έπειτα από την εφαρμογή των κριτηρίων ένταξης και αποκλεισμού, συμπεριλήφθηκαν τελικά 4 μελέτες στην παρούσα ανασκόπηση χαρτογράφησης (scoping review) που αφορούν την αφηγηματική παρέμβαση σε παιδιά με ΑΓΔ

(Delgado-Cruz et al., 2022; Gillam et al., 2018; Ibrahim et al., 2025; Xue et al., 2025). Τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση των μελετών δείχνουν ότι τα σύγχρονα προγράμματα παρέμβασης στοχεύουν τόσο στην μακροδομή όσο και στη μικροδομή της αφήγησης (Delgado-Cruz et al., 2022; Gillam et al., 2018; Ibrahim et al., 2025; Xue et al., 2025). Στις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης, όπως το Oral Narrative Language Intervention Program (ONLIP) (Ibrahim et al., 2025), το Supporting Knowledge in Language and Literacy (SKILL) (Gillam et al., 2018; Xue et al., 2025) και το Response to Intervention (RTI) (Delgado-Cruz et al., 2022).

Η ανάλυση των μελετών κατέδειξε συγκεκριμένα ποσοστά σχετικά με τους στόχους της παρέμβασης:

- Το 75% των μελετών ($n = 3$) στόχευσαν ταυτόχρονα στη βελτίωση της μικροδομής και της μακροδομής (Gillam et al., 2018; Ibrahim et al., 2025; Xue et al., 2025).
- Το 25% ($n = 1$) των μελετών στόχευσε μόνο στη βελτίωση της μικροδομής (Delgado-Cruz et al., 2022).

Επίσης, ως προς το είδος παρέμβασης που χρησιμοποιήθηκε στις μελέτες:

- Δύο μελέτες (50%) χρησιμοποίησαν το πρόγραμμα SKILL (Gillam et al., 2018; Xue et al., 2025)
- Μία μελέτη (25%) χρησιμοποίησε το πρόγραμμα ONLIP (Ibrahim et al., 2025)
- Μία μελέτη (25%) χρησιμοποίησε το πρόγραμμα RTI (Delgado-Cruz et al., 2022)

Τέλος, σχετικά με το είδος αφήγησης, μία μελέτη χρησιμοποίησε φανταστικές ιστορίες (Xue et al., 2025), μία μελέτη χρησιμοποίησε προσωπικές αφηγήσεις (Gillam et al., 2018), μία μελέτη επαναφήγηση (Delgado-Cruz et al., 2022) και μία μελέτη ταυτόχρονα φανταστικές και προσωπικές αφηγήσεις (Ibrahim et al., 2025).

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ/ ΕΤΟΣ	ΓΛΩΣΣΑ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΝΑ ΟΜΑΔΑ	ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΕ ΕΤΗ)	ΕΡΓΑΛΕΙΟ/ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΦΗΓΗΣΕΩΝ	ΕΙΔΟΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ (ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΕΣ/ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ/ ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ)	ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΠΟΥ ΤΕΘΗΚΑΝ ΩΣ ΣΤΟΧΟΙ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ	ΜΕΘΟΔΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
(Ibrahim et al., 2025)	Αιγυπτιακή αραβική	22 ΑΓΔ (παραδοσιακή παρέμβαση), 22 ΑΓΔ (ONLIP)	-	5-12	Test of Narrative Language—Second Edition (TNL-2)	Προσωπικές/ Φανταστικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	The Oral Narrative Language Intervention Program (ONLIP)	Στην μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ που έλαβαν την μέθοδο ONLIP βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στη Γραμματική της Ιστορίας, στην οργάνωση της και στην παραγωγή ολοκληρωμένων επεισοδίων και ιστοριών. Στην μικροδομή τόσο η μέθοδος ONLIP όσο και η παραδοσιακή παρέμβαση φάνηκαν να βελτιώνουν τις επιδόσεις των παιδιών με ΑΓΔ χωρίς σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.
(Delgado-Cruz et al., 2022)	Ισπανικά	49 ΤΑ, 50 ΑΓΔ	ΤΑ-παρέμβαση (5,8), ΤΑ-χωρίς παρέμβαση (5,7), ΑΓΔ-παρέμβαση (5,7), ΑΓΔ-χωρίς παρέμβαση (5,6)	5.2-6.3	Tito the greedy dog	Επαναφήγηση	Μικροδομή	Response to Intervention (RIT)	Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ μετά την παρέμβαση χρησιμοποίησαν περισσότερες αυτοπαθείς αντωνυμίες και συνδετικές λέξεις.
(Gillam et al., 2018)	Αγγλικά	6 ΑΓΔ	-	6;7-10;4	Test of Narrative Language	Προσωπικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	Supporting Knowledge in Language and Literacy (SKILL)	Στην μακροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ που έλαβαν την παρέμβαση SKILL βελτίωσαν την δομή των ιστοριών τους, ανέφεραν περισσότερα επεισόδια, συνέδεαν αιτιακά τα γεγονότα και χρησιμοποίησαν περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης. Στην μικροδομή, τα παιδιά με ΑΓΔ μετά την παρέμβαση αύξησαν τον αριθμό διαφορετικών λέξεων (λεξιλογική ποικιλία), τη χρήση χρονικών και αιτιολογικών συνδέσμων, υποτακτικών δομών (συντακτική πολυπλοκότητα), μεταγνωστικών ρημάτων και επιρρημάτων.
(Xue et al., 2025)	Κινέζικα	22 ΤΑ, 22 ΑΓΔ	ΤΑ (9,82), ΑΓΔ (9,28)	8-12	Frog where are you?	Φανταστικές	Μακροδομή/ Μικροδομή	Supporting Knowledge in Language and Literacy (SKILL)	Στην μακροδομή, μετά από τις 8 εβδομάδες του προγράμματος παρέμβασης και οι δύο ομάδες (ΑΓΔ, ΤΑ) εμφάνισαν σημαντικές βελτιώσεις στην Γραμματική της Ιστορίας και στη δομή της αφήγησης. Όμως, στη δομή της ιστορίας τα παιδιά με ΑΓΔ ακόμα και μετά την παρέμβαση είχαν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα ΤΑ. Στην μικροδομή, μετά την παρέμβαση και οι δύο ομάδες εμφάνισαν αύξηση στο μήκος των αφηγήσεων, στους όρους εσωτερικής κατάστασης και στη χρήση συνδέσμων. Ωστόσο, τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τα ΤΑ εμφάνισαν χαμηλότερες επιδόσεις στη συντακτική πολυπλοκότητα μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 5.2 Αποτελέσματα μελετών σχετικά με την αφηγηματική παρέμβαση

5.2.2 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη μακροδομή

Η χρήση των σύγχρονων παρεμβάσεων στην αφήγηση έδειξε σημαντικά οφέλη στην μακροδομή των παιδιών με ΑΓΔ. Πιο συγκεκριμένα, στην Γραμματική της Ιστορίας, τόσο το πρόγραμμα ONLIP όσο και το SKILL βελτίωσε τις επιδόσεις των παιδιών με ΑΓΔ σε αυτόν τον τομέα και ενίσχυσε τις δεξιότητες τους να οργανώνουν και να παράγουν ολοκληρωμένα επεισόδια (Gillam et al., 2018; Ibrahim et al., 2025). Στη συνέχεια, το πρόγραμμα SKILL βελτίωσε την ικανότητα των παιδιών με ΑΓΔ να συνδέουν αιτιακά τα γεγονότα της ιστορίας και να χρησιμοποιούν περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης για να αναφέρουν τις προθέσεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων (Gillam et al., 2018). Ωστόσο, παρά τις αξιοσημείωτες βελτιώσεις των παιδιών με ΑΓΔ στους τομείς που προαναφέρθηκαν, τα παιδιά με ΑΓΔ δεν κατάφεραν φτάσουν τις επιδόσεις των παιδιών ΤΑ στην μακροδομή (Xue et al., 2025).

5.2.3 Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης στη μικροδομή

Παρομοίως, και στην μικροδομή καταγράφηκαν σημαντικά οφέλη με τη χρήση των παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της μεθόδου RTI βελτίωσε τη συνοχή στις αφηγήσεις των παιδιών με ΑΓΔ διότι αύξησε τη χρήση αυτοπαθών αντωνυμιών και συνδετικών λέξεων στις παραγωγές τους (Delgado-Cruz et al., 2022). Στη συνέχεια, το πρόγραμμα SKILL αύξησε τη λεξιλογική ποικιλία των παιδιών με ΑΓΔ, μέσω της αύξησης του αριθμού διαφορετικών λέξεων, και τη συντακτική πολυπλοκότητα, μέσω της αύξησης της χρήσης χρονικών και αιτιολογικών συνδέσμων, μεταγνωστικών ρημάτων και επιρρημάτων (Gillam et al., 2018). Επίσης, το πρόγραμμα SKILL αύξησε το συνολικό μήκος των αφηγήσεων και τη χρήση υποτακτικής σύνδεσης των παιδιών με ΑΓΔ (Gillam et al., 2018; Xue et al., 2025). Ωστόσο, και στην μικροδομή τα παιδιά με ΑΓΔ εξακολούθησαν να παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις μετά την παρέμβαση σε σχέση με τα ΤΑ (Xue et al., 2025).

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα

Η παρούσα ανασκόπηση χαρτογράφησης (scoping review) είχε ως σκοπό τη διερεύνηση και χαρτογράφηση των αφηγηματικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 3-18 ετών με ΑΓΔ, με έμφαση στη μικροδομή και την μακροδομή, καθώς και τη διερεύνηση των διαθέσιμων αφηγηματικών παρεμβάσεων και της αποτελεσματικότητάς τους. Τα ευρήματα της παρούσας ανασκόπησης υποδεικνύουν ότι οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ και ότι οι δυσκολίες αυτές αφορούν τόσο επιμέρους γλωσσικά χαρακτηριστικά όσο και τη συνολική οργάνωση της αφήγησης (Gabaj et al., 2025; Hao et al., 2018; Kippin et al., 2021; Mazlan et al., 2025). Η παρούσα εργασία διευρύνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διότι εξετάζει ένα μεγαλύτερο ηλικικό εύρος, από την προσχολική έως την εφηβική ηλικία, και ταυτόχρονα χαρτογραφεί τα σύγχρονα δεδομένα σχετικά με τις αφηγηματικές παρεμβάσεις.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ΑΓΔ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν ελλείμματα τόσο στην μικροδομή όσο και στην μακροδομή της αφήγησης (Broc et al., 2021; Jiang et al., 2023; Kippin et al., 2021; Marini et al., 2020; Xue et al., 2022). Στη μικροδομή παρατηρήθηκαν δυσκολίες στη γραμματική ακρίβεια, στη συντακτική πολυπλοκότητα, στη λεξιλογική ποικιλία και σε άλλους γλωσσικούς δείκτες της αφηγηματικής παραγωγής (Araya et al., 2023; Auza B. et al., 2018; Coloma et al., 2019; Hao et al., 2018; Kornev & Balčiūnienė, 2021). Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η διαφορά στη γραμματική ακρίβεια, η οποία αποτέλεσε έναν από τους ισχυρότερους δείκτες διαφοροποίησης μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Coloma et al., 2019; Hao et al., 2018; Zanchi et al., 2025). Παράλληλα, τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν μικρότερο μήκος εκφωνήματος και μειωμένη χρήση σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών (Auza B. et al., 2018; Leitão et al., 2025; Switzer et al., 2024; Xue et al., 2025).

Αντίστοιχα, στην μακροδομή εντοπίστηκαν σημαντικές δυσκολίες στην οργάνωση και τη συνοχή των αφηγήσεων. Τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται να οργανώσουν ολοκληρωμένα επεισόδια, να αποδώσουν με σαφήνεια τον στόχο, το πρόβλημα, την προσπάθεια και την επίλυση, καθώς και να συνδέσουν αιτιακά τα γεγονότα της ιστορίας (Hao et al., 2018; Kuvač Kraljević et al., 2020; Lin et al., 2025; Tornø & Sah, 2020). Οι δυσκολίες αυτές επεκτείνονται και στη χρήση των όρων εσωτερικής κατάστασης, οι

οποίοι σχετίζονται με την απόδοση των συναισθημάτων, των προθέσεων και των νοητικών καταστάσεων των χαρακτήρων (Andreou & Lemoni, 2025; Mazlan et al., 2025). Συνολικά, επομένως, η αφήγηση των παιδιών με ΑΓΔ δεν χαρακτηρίζεται μόνο από γλωσσικές δυσκολίες σε επίπεδο πρότασης αλλά και από δυσκολίες στη συνολική οργάνωση της ιστορίας.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στην διαφοροποίηση των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών ΤΑ ηλικίας 3-18 ετών, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις στην αφήγηση σε σύγκριση με τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης (Beraldi et al., 2021; Hao et al., 2018; Mazlan et al., 2025; Xue et al., 2022; Zanchi et al., 2025). Οι διαφορές αυτές είναι εμφανείς ήδη από την προσχολική ηλικία (Auza B. et al., 2018; Beraldi et al., 2021; Coloma et al., 2019; Hao et al., 2018; Kalliontzi et al., 2022). Στα μικρότερα παιδιά παρατηρήθηκαν αυξημένα ποσοστά μη γραμματικών προτάσεων, μειωμένο μέσο μήκος εκφωνήματος και μικρότερη λεξιλογική ποικιλία (Auza B. et al., 2018; Coloma et al., 2019; Hao et al., 2018; Lin et al., 2025; Zanchi et al., 2025), ενώ στην μακροδομή παρατηρήθηκαν δυσκολίες στην παραγωγή ολοκληρωμένων επεισοδίων και στη χρήση όρων εσωτερικής κατάστασης (Andreou & Lemoni, 2025; Kalliontzi et al., 2022; Kuvač Kraljević et al., 2020; A. M. Ράλλη et al., 2021).

Κατά τη σχολική ηλικία, οι αφηγηματικές απαιτήσεις αυξάνονται και το χάσμα στις αφηγηματικές ικανότητες μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών ΤΑ διευρύνεται (Broc et al., 2021; Gabaj et al., 2025; Kornev & Balčiūnienė, 2021). Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν συχνότερα την υποτακτική σύνδεση, τα χρονικά επιρρήματα, και τα επίθετα, ενώ τα παιδιά με ΑΓΔ χρησιμοποιούν κυρίως την απλή παρατακτική σύνδεση και πολύ λίγα μεταγνωστικά ρήματα (Araya et al., 2023; Gabaj et al., 2025; Mazlan et al., 2025). Στην εφηβική ηλικία παρατηρείται βελτίωση των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών με ΑΓΔ σε σχέση με τις μικρότερες ηλικίες, ειδικά στην μακροδομή (Chen et al., 2019; Jiang et al., 2023; Kippin et al., 2021). Όμως, αυτή η βελτίωση δεν είναι αρκετή ώστε να εξαλειφθεί η διαφορά από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης συνεχίζουν να παρουσιάζουν ταχύτερη και μεγαλύτερη ανάπτυξη των αφηγηματικών ικανοτήτων (Chen et al., 2019; Jiang et al., 2023; Kippin et al., 2021).

Επίσης, το είδος αφήγησης φάνηκε να επιδρά στις επιδόσεις των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι προσωπικές αφηγήσεις μπορούν να διευκολύνουν την παραγωγή του

λόγου λόγω της οικειότητας του προσωπικού βιώματος, ενώ οι αυστηρά προκαθορισμένες φανταστικές ιστορίες είναι πιθανό να κάνουν πιο έντονα φανερές τις μορφοσυντακτικές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα (Broc et al., 2021; Gabaj et al., 2025). Επιπλέον, η επαναφήγηση είναι λιγότερο απαιτητική διαδικασία σε σχέση με την ελεύθερη παραγωγή, γεγονός που υποδεικνύει ότι είναι σημαντικός ο τρόπος εκμαίευσης κατά την αξιολόγηση της αφήγησης (Araya et al., 2023; Crespo Allende et al., 2024; Kuvač Kraljević et al., 2020).

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αναφέρεται στα είδη των αφηγηματικών παρεμβάσεων σε παιδιά με ΑΓΔ και την αποτελεσματικότητά τους ως προς την μικροδομή και την μακροδομή, τα ευρήματα της παρούσας ανασκόπησης δείχνουν ότι οι αφηγηματικές παρεμβάσεις μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιώσεις τόσο στην μικροδομή όσο και στην μακροδομή (Delgado-Cruz et al., 2022; Gillam et al., 2018; Ibrahim et al., 2025; Xue et al., 2025). Ωστόσο, ο αριθμός των σχετικών μελετών που εντοπίστηκαν ήταν περιορισμένος, διότι συμπεριλήφθηκαν τέσσερις μελέτες (Delgado-Cruz et al., 2022; Gillam et al., 2018; Ibrahim et al., 2025; Xue et al., 2025). Οι παρεμβάσεις που εξετάστηκαν περιλάμβαναν τα προγράμματα ONLIP, SKILL και RTI, ενώ η πλειονότητα των μελετών στόχευε ταυτόχρονα στην μικροδομή και την μακροδομή (Delgado-Cruz et al., 2022; Gillam et al., 2018; Ibrahim et al., 2025; Xue et al., 2025).

Στη μακροδομή, οι παρεμβάσεις ONLIP και SKILL βελτίωσαν την Γραμματική της Ιστορίας και την ικανότητα παραγωγής ολοκληρωμένων επεισοδίων (Delgado-Cruz et al., 2022; Gillam et al., 2018; Xue et al., 2025). Επίσης, το πρόγραμμα SKILL βελτίωσε την ικανότητα των παιδιών με ΑΓΔ να συνδέουν αιτιακά τα γεγονότα και να χρησιμοποιούν περισσότερους όρους εσωτερικής κατάστασης, αποδίδοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια τις προθέσεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων (Gillam et al., 2018; Xue et al., 2025). Παρά τις βελτιώσεις αυτές, σε μία από τις μελέτες τα παιδιά με ΑΓΔ δεν έφτασαν το επίπεδο των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στη μακροδομή (Xue et al., 2025).

Αντίστοιχα, στην μικροδομή παρατηρήθηκαν σημαντικές βελτιώσεις μετά την παρέμβαση. Η μέθοδος RTI βελτίωσε τη συνοχή των αφηγήσεων μέσω της αυξημένης χρήσης αυτοπαθών αντωνυμιών και συνδετικών λέξεων (Delgado-Cruz et al., 2022), ενώ το πρόγραμμα SKILL αύξησε την λεξιλογική ποικιλία και την συντακτική πολυπλοκότητα (Gillam et al., 2018; Xue et al., 2025). Παράλληλα, αυξήθηκε το συνολικό μήκος των αφηγήσεων και η χρήση της υποτακτικής δομής. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η στοχευμένη αφηγηματική παρέμβαση μπορεί αποτελέσει σημαντικό μέρος της

λογοθεραπευτικής αντιμετώπισης των παιδιών με ΑΓΔ (Delgado-Cruz et al., 2022; Gillam et al., 2018; Ibrahim et al., 2025; Xue et al., 2025).

Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας ανασκόπησης προβάλλουν την αφήγηση ως σημαντικό τομέα αξιολόγησης και παρέμβασης στα παιδιά με ΑΓΔ. Η αφηγηματική παραγωγή απαιτεί ταυτόχρονα πολλές γλωσσικές και γνωστικές διεργασίες με αποτέλεσμα οι δυσκολίες να μην οφείλονται μόνο στο επίπεδο της αφήγησης και έτσι η αφήγηση είναι ένα μέσο αξιολόγησης των σύνθετων γνωστικών ικανοτήτων όπως η Θεωρία του Νου, η ενσυναίσθηση και η ικανότητα συγκράτησης σημαντικών πληροφοριών (Kanellou et al., 2016; Stievenano et al., 2025). Η ολοκληρωμένη αξιολόγηση της μικροδομής και της μακροδομής προσφέρει μια πλήρη εικόνα του γλωσσικού προφίλ ενός παιδιού και βοηθάει στον σχεδιασμό μίας εξατομικευμένης λογοθεραπευτικής παρέμβασης (McCabe & Rollins, 1994).

Όσον αφορά τους περιορισμούς της παρούσας ανασκόπησης, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν είναι εξίσου εκτεταμένη σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και ότι οι μελέτες που αφορούσαν την αφηγηματική παρέμβαση ήταν περιορισμένες σε αριθμό. Επίσης, σύμφωνα με το πρωτόκολλο JBI για τις ανασκοπήσεις χαρτογράφησης, δεν πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση της ποιότητας των συμπεριλαμβανομένων μελετών διότι αυτή η διαδικασία δεν θεωρείται υποχρεωτική για τον συγκεκριμένο τύπο ανασκόπησης (Aromataris et al., 2024).

Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να εξετάσουν μεγαλύτερο αριθμό παιδιών και να συμπεριλάβουν παιδιά με ΑΓΔ άνω των 12 ετών, καθώς οι μελέτες που εξέταζαν τις αφηγηματικές ικανότητες σε εφήβους με ΑΓΔ ήταν περιορισμένες. Επιπλέον, απαιτούνται περισσότερες μελέτες που να εξετάζουν την αποτελεσματικότητα διαφόρων μεθόδων αφηγηματικής παρέμβασης που να στοχεύουν στην μακροδομή και την μικροδομή, καθώς και τη διατήρηση και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης σε διαφορετικά πλαίσια.

Συμπερασματικά, η παρούσα ανασκόπηση χαρτογράφησης κατέδειξε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν επίμονες δυσκολίες στον αφηγηματικό λόγο, οι οποίες αφορούν τόσο την μικροδομή όσο και την μακροδομή (Andreou & Lemoni, 2025; Hao et al., 2018; Xue et al., 2022). Επίσης, τα διαθέσιμα δεδομένα έδειξαν ότι οι αφηγηματικές παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τόσο την μικροδομή όσο και την μακροδομή (Delgado-Cruz et al., 2022; Gillam et al., 2018; Ibrahim et al., 2025; Xue et al., 2025). Συνεπώς, η

αξιολόγηση και η παρέμβαση του αφηγηματικού λόγου θα πρέπει να αποτελούν σημαντικό μέρος της λογοθεραπευτικής πρακτικής για τα παιδιά με ΑΓΔ, λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία, το γλωσσικό προφίλ και τις απαιτήσεις κάθε επικοινωνιακού πλαισίου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Search string

PubMed (n=94)

((("narrative speech"[Title/Abstract] OR "narrative production"[Title/Abstract] OR "narrative abilit"[Title/Abstract] OR "narrative skill"[Title/Abstract] OR "story telling"[Title/Abstract] OR "storytelling"[Title/Abstract] OR "oral narrative"[Title/Abstract] OR "narrative discourse"[Title/Abstract] OR "narrative competence"[Title/Abstract]) AND ("developmental language disorder"[Title/Abstract] OR "DLD"[Title/Abstract] OR "specific language impairment"[Title/Abstract] OR "specific language disorder"[MeSH Terms] OR "SLI"[Title/Abstract] OR "language disorder"[MeSH Terms] OR "language impairment"[Title/Abstract] OR "language delay"[Title/Abstract] OR "language development disorder"[MeSH Terms]) AND ("child"[Title/Abstract] OR "adolescent"[Title/Abstract] OR "school age"[Title/Abstract] OR "preschool age"[Title/Abstract] OR "preschool child"[Title/Abstract] OR "teenager"[Title/Abstract] OR "school child"[Title/Abstract]))

Custom Filters

Year Range of publications: 2017-2026

Scopus (n=196)

((("narrative speech" OR "narrative production" OR "narrative abilit" OR "narrative skill" OR "story telling" OR "storytelling" OR "oral narrative" OR "narrative discourse" OR "narrative competence") AND ("developmental language disorder" OR "DLD" OR "specific language impairment" OR "specific language disorder" OR "SLI" OR "language disorder" OR "language impairment" OR "language delay" OR "language development disorder") AND ("child" OR "adolescent" OR "school age" OR "preschool age" OR "preschool child" OR "teenager" OR "school child"))

Limited to

Year Range of publications: 2017-2026

Eric (n=43)

((("narrative speech*" OR "narrative production*" OR "narrative abilit*" OR "narrative skill*" OR "story telling" OR "storytelling" OR "oral narrative*" OR "narrative discourse*" OR "narrative competence*") AND ("developmental language disorder*" OR "DLD" OR "specific language impairment*" OR "specific language disorder*" OR "SLI" OR "language disorder*" OR "language impairment*" OR "language delay*" OR "language development disorder*") AND ("child*" OR "adolescent*" OR "school age*" OR "preschool age*" OR "preschool child*" OR "teenager*" OR "school child*"))

Filters

Publication Date: Since 2017 (last 10 years)

Peer reviewed only

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, M. S., Kertoy, M. K., Sherblom, J. C., & Pettit, J. M. (1994). Children's narrative productions: A comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 149–176.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400005300>
- American Psychiatric Association (Ed.). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Association.
- Anderson, P. J., & Reidy, N. (2012). Assessing Executive Function in Preschoolers. *Neuropsychology Review*, 22(4), 345–360. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9220-3>
- Andreou, G., & Lemoni, G. (2025). Narrative skills of children with developmental language disorder: Retelling in macrostructure. *Frontiers in Education*, 10, 1626433.
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1626433>
- Araya, C., Coloma, C. J., Quezada, C., & Benavente, P. (2023). Development of Clause Complexity in Children with Specific Language Impairment/Language Development Disorder: A Longitudinal Study. *Children*, 10(7), 1152. <https://doi.org/10.3390/children10071152>
- Aromataris, E., Lockwood, C., Porritt, K., Pilla, B., & Jordan, Z. (Eds). (2024). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. JBI. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-01>
- Auza B., A., Harmon, M. T., & Murata, C. (2018). Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 71, 52–60.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001>
- Beraldi, F., Gagliardi, G., & Innocenti, M. (2021). Narrative abilities of Italian preschool children with Developmental Language Disorder: A post-treatment quantitative analysis. *Studi e Saggi Linguistici*, 59(1), 119–150. <https://doi.org/10.4454/ssl.v59i1.270>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of

- problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities: Advances in Research and Implications for Clinical Practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99–114. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da>
- Broc, L., Brassart, E., Bragard, A., Olive, T., & Schelstraete, M.-A. (2021). Focus on the Narrative Skills of Teenagers With Developmental Language Disorder and High Functioning Autism. *Frontiers in Psychology*, 12, 721283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721283>
- Chen, L., Chen, W., & Zhou, Q. (2019). The use of evaluative expressions in the narratives of adolescents with a history of SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 33(10–11), 1086–1101. <https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1606283>
- Coloma, C. J., Araya, C., Quezada, C., Pavez, M. M., Álvarez, C., & Maggiolo, M. (2019). Development of grammaticality and sentence complexity in monolingual Spanish-speaking children with specific language impairment: An exploratory study. *Sintagma. Revista de Lingüística*, (31), 87–101. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2019.31.06>
- Crespo Allende, N., Silva, M. L., Sepúlveda Toro, J., & Alvarado Barra, C. (2024). Reported speech uses in children with and without developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*, 40(2), 178–196. <https://doi.org/10.1177/02656590231216433>
- Delgado-Cruz, A., Ramírez-Santana, G. M., & Acosta-Rodríguez, V. M. (2022). Intervention in the Cohesion of Narrative Discourse in Pupils with Developmental Language Disorder. *Psicología Educativa*, 28(2), 135–140. <https://doi.org/10.5093/psed2021a21>

- Gabaj, M., Kuvač Kraljević, J., & Westerveld, M. F. (2025). Linguistic organisation and coherence in personal narratives of 10-year-old children with developmental language disorder. *First Language*, 45(2), 128–151. <https://doi.org/10.1177/01427237241298163>
- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Gamannossi, B. A., & Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: Developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, 34(3), 262–272. <https://doi.org/10.1177/0142723714535875>
- Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889–904. <https://doi.org/10.1037/a0039274>
- Gillam, S. L., Olszewski, A., Squires, K., Wolfe, K., Slocum, T., & Gillam, R. B. (2018). Improving Narrative Production in Children With Language Disorders: An Early-Stage Efficacy Study of a Narrative Intervention Program. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(2), 197–212. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0047
- Hao, Y., Sheng, L., Zhang, Y., Jiang, F., De Villiers, J., Lee, W., & Liu, X. L. (2018). A Narrative Evaluation of Mandarin-Speaking Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(2), 345–359. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0367
- Heath, S. B. (1986). Taking a cross-cultural look at narratives. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 84. <https://doi.org/10.1097/00011363-198612000-00010>
- Ibrahim, S. M., Sobhy, O. A., ElMaghraby, R. M., & Hamouda, N. H. (2025). Efficacy of a novel narrative intervention program for children with developmental language disorder: A pilot randomized controlled trial. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 190, 112243. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2025.112243>

- Janíková, M., Horská, T., & Kapalková, S. (2024). Theory of Mind and its reflection in Children's Narrative Abilities. *Listy Klinické Logopedie*, 8(2), 21–27.
<https://doi.org/10.36833/lkl.2024.023>
- Janssen, L., Scheper, A., & Vissers, C. (2024). Controlling the narrative: The relationship between narrative ability and executive functioning in children with developmental language disorder. *Frontiers in Psychology*, 15, 1489997. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1489997>
- Jiang, X., & Chen, L. (2025). Inferential language use in the oral narratives of adolescents with and without developmental language disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 39(6–8), 663–676.
<https://doi.org/10.1080/02699206.2024.2419415>
- Jiang, X., Zhang, F., Yan, R., & Chen, L. (2023). Preferred argument structure in the oral narratives of adolescents with and without SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 37(4–6), 513–529.
<https://doi.org/10.1080/02699206.2022.2138783>
- Kahveci, G., & Güneşli, A. (2020). The effect of personal narrative intervention on late talkers' personal narrative generation skills. *Cogent Education*, 7(1), 1758288.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1758288>
- 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*, 124, 104215. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104215>
- Kanellou, M. A., Korvesi, E. A., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Narrative skills in preschool and first grade children. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 35. <https://doi.org/10.12681/ppej.207>
- Kippin, N. R., Leita, S., Finlay-Jones, A., Baker, J., & Watkins, R. (2021). The oral and written narrative language skills of adolescent students in youth detention and the impact of language disorder. *Journal of Communication Disorders*, 90, 106088.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2021.106088>

- Kornev, A. N., & Balčiūnienė, I. (2021). Lexical and Grammatical Errors in Developmentally Language Disordered and Typically Developed Children: The Impact of Age and Discourse Genre. *Children*, 8(12), 1114. <https://doi.org/10.3390/children8121114>
- Kuvač Kraljević, J., Hržica, G., & Vdović Gorup, I. (2020). A Comparative Macrostructural Analysis of Narrative Discourse in Children with Typical Language Development and Children with Developmental Language Disorder. *Drustvena Istrazivanja*, 29(3), 453–470. <https://doi.org/10.5559/di.29.3.06>
- Kuvač Kraljević, J., Matić Škorić, A., & Gabaj, M. (2023). Personal Narratives of School-Age Children: A Cross-Sectional Developmental Study. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 75(6), 412–430. <https://doi.org/10.1159/000533399>
- Leitão, S., Claessen, M., Visentin, D., & Calder, S. D. (2025). Narrative production in English speaking children aged 5–7 years with typical language development and developmental language disorder: Development of a reference data set. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/17549507.2025.2536816>
- Lin, Y., Sheng, L., Shi, H., Yan, W., & Zhang, Y. (2025). Narrative generation and narrative recall recruit different executive functions in preschoolers with and without developmental language disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 39(6–8), 625–644. <https://doi.org/10.1080/02699206.2024.2441306>
- Marini, A., Piccolo, B., Taverna, L., Berginc, M., & Ozbič, M. (2020). The Complex Relation between Executive Functions and Language in Preschoolers with Developmental Language Disorders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1772. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051772>
- Mazlan, I. R., Hassnan, N. M., & Ahmad Rusli, Y. (2025). A comparison of narrative abilities in Malay school-age typically developing children and children with developmental language disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 39(3), 233–254. <https://doi.org/10.1080/02699206.2024.2359462>

- McCabe, A. (Ed.). (1991). *Developing narrative structure*. Erlbaum.
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45–56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Owens, R. E. (2016). *Γλωσσικές Διαταραχές: Μια πρακτική προσέγγιση στην αξιολόγηση και την παρέμβαση*. GOTSIS.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2021). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIM Evidence Implementation*, 19(1), 3–10. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000277>
- Reed, V. (2018). *An introduction to children with language disorders* (Fifth edition). Pearson Education.
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M., & Wake, M. (2014). Specific language impairment: A convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 416–451. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Riches, N. (2026). Developmental Language Disorder: A Consequence of Exemplar-Based Learning? *First Language*, 46(3), 495–515. <https://doi.org/10.1177/01427237251371762>

- Roth, F. P., & Worthington, C. K. (2014). *Treatment resource manual for speech-language pathology* (5. ed). Cengage Learning.
- Schwartz Offek, E., & Segal, O. (2022). Comparing Theory of Mind Development in Children with Autism Spectrum Disorder, Developmental Language Disorder, and Typical Development. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, Volume 18*, 2349–2359.
<https://doi.org/10.2147/NDT.S331988>
- Scionti, N., Zampini, L., & Marzocchi, G. M. (2023). The Relationship between Narrative Skills and Executive Functions across Childhood: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Children*, 10(8), 1391. <https://doi.org/10.3390/children10081391>
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2006). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73–80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Stievano, P., Apicerni, D., Melogno, S., Trimarco, B., Valeri, G., & Scalisi, T. G. (2025). Developmental Language Disorder and Developmental Neuropsychology: An Exploration of Executive Functions and Motor Coordination in Preschoolers. *Psychology Hub*, Vol. 42 No. 2 (2025).
<https://doi.org/10.13133/2724-2943/18645>
- Switzer, A., Brandel, J., & Hoffman, L. (2024). The use of differing verb types in the oral narratives of school-age children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 38(12), 1148–1168.
<https://doi.org/10.1080/02699206.2024.2315409>
- Torng, P.-C., & Sah, W.-H. (2020). Narrative abilities of Mandarin-speaking children with and without specific language impairment: Macrostructure and microstructure. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 34(5), 453–478. <https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1655097>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., ... Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

- Tsimpli, I. M., Andreou, M., & Peristeri, E. (2020). The Multilingual Assessment Instrument for Narratives: Greek. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 101–106.
<https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.562>
- Westerveld, M. F., Lyons, R., Nelson, N. W., Chen, K. M., Claessen, M., Ferman, S., Fernandes, F. D. M., Gillon, G. T., Kavar, K., Kuvač Kraljević, J., Petinou, K., Theodorou, E., Tumanova, T., Vogandroukas, I., Westby, C., & on behalf the Global TALEs Consortium. (2022). Global TALEs feasibility study: Personal narratives in 10-year-old children around the world. *PLOS ONE*, 17(8), e0273114. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273114>
- WHO. (2026). *ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision*. WHO. ICD-11.
<https://icd.who.int>
- 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
- Xue, J., Zhuo, J., Cao, J., Li, H., Chen, M., & Pan, X. (2025). Efficacy of narrative intervention on Chinese-speaking school-age children with and without developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 60(2), e70004.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.70004>
- Xue, J., Zhuo, J., Li, P., Liu, J., & Zhao, J. (2022). Characterizing macro- and micro-structures of narrative skills for Mandarin-speaking school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 96, 106199.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106199>
- Zanchi, P., Provera, A., & Zampini, L. (2025). Exploring linguistic and narrative competence in Italian children with developmental language disorder: A comparative study with typically developing peers. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 39(12), 1154–1168.
<https://doi.org/10.1080/02699206.2025.2456216>

Ράλλη, Α. Μ., Καζάλη, Έ., & Καρατζά, Ε. (2021). Προφορικός λόγος και ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας με διαφορετικά αναπτυξιακά γλωσσικά προφίλ.

Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 26(1), 40.

https://doi.org/10.12681/psy_hps.26242

Ράλλη, Α., & Σιδηροπούλου, Φ. (2012). *Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας.*