



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Πτυχιακή Εργασία

Θέμα : «Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ως βιοδείκτης της
αφηγηματικής ικανότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας»

Λιγούδης Πασχάλης, Α.Μ. : 1434

Τσιώκου Αγγελική, Α.Μ. : 1534

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Μιχαέλα Νεραντζίνη, Επιστημονική Υπεύθυνη,
Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Λογοθεραπείας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2026

TOPIC

«Socioeconomic background as a biomarker of narrative ability in preschool-aged children»

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή στα Ιωάννινα τον Σεπτέμβριο του 2026

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια / Επιστημονική Υπεύθυνη
2. Καθηγήτρια / Ζακοπούλου Βικτωρία
3. Καθηγήτρια – Πρόεδρος Τμήματος Λογοθεραπείας / Σιαφάκα Βασιλική

ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

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

Λιγούδης Πασχάλης

Υπογραφή

Τσιώκου Αγγελική

Υπογραφή

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της εργασίας μας θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους όσους συνέλαβαν στη δημιουργία αυτής καθώς και στην ομαλή διεκπεραίωσή της.

Αρχικά, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες προς την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κυρία Νεραντζίνη Μιχαέλα, για την άριστη συνεργασία, καθώς και για την πολύτιμη υποστήριξη και καθοδήγηση που μας παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μας.

Ακόμα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους διδάσκοντες του Τμήματός μας, καθώς μας εμφύσησαν το ενδιαφέρον, τόσα χρόνια, για τον χώρο που επιλέξαμε να ενταχθούμε, μέσα από τις εισηγήσεις τους.

Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τα σχολεία των περιφερειακών ενοτήτων Αχαΐας και Έβρου που αφιέρωσαν χρόνο από το καθημερινό τους πρόγραμμα για να μας υποδεχτούν και να μας παραχωρήσουν μερίδιο από τον χώρο τους για την υλοποίηση της συνάντησής μας με τα παιδιά.

Ωστόσο, κυρίως, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους γονείς που δέχτηκαν να συνεργαστούμε με τα παιδιά τους και αντίστοιχα τα παιδιά που προθυμοποιήθηκαν και συνεργάστηκαν άψογα μαζί μας.

Τέλος, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας στις οικογένειές μας για την αμέριστη συμπαράστασή τους καθ' όλη την διάρκεια της ακαδημαϊκής μας πορείας καθώς τίποτα δεν θα ήταν ίδιο χωρίς αυτούς.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί μία σύνθετη γλωσσική δεξιότητα, η οποία περιλαμβάνει την οργάνωση και τη σύνδεση γεγονότων σε μία συνεκτική και ολοκληρωμένη αφήγηση. Η ανάπτυξή του κατά την προσχολική ηλικία συνδέεται με την εξέλιξη επιμέρους γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα επηρεάζεται από το γλωσσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί. Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας αποτελεί έναν σημαντικό περιβαλλοντικό παράγοντα, καθώς σχετίζεται με τις διαθέσιμες ευκαιρίες γλωσσικής αλληλεπίδρασης και τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί. Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και της αφηγηματικής ικανότητας μονόγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα, εξετάζοντας τόσο τη μακροδομή όσο και τη μικροδομή του αφηγηματικού λόγου. Παράλληλα, διερευνάται η συμβολή επιμέρους γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων, όπως η μορφοσυντακτική επάρκεια, το εκφραστικό λεξιλόγιο και η εργαζόμενη μνήμη, στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας. Η μελέτη επιδιώκει να συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας κατά την προσχολική ηλικία και να αναδείξει τη σημασία της συνεκτίμησης γλωσσικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραμέτρων κατά την αξιολόγηση του παιδικού αφηγηματικού λόγου.

Λέξεις κλειδιά : Αφηγηματικός λόγος, Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, Προσχολική ηλικία, Εκπαίδευση γονέων, Μονόγλωσσος πληθυσμός, Μικροδομή / Μακροδομή

EXECUTIVE SUMMARY/ABSTRACT

Narrative discourse is a complex linguistic skill, that involves the organization and connection of events into a coherent and complete narrative. Its development during the preschool years is associated with the development of specific linguistic and cognitive skills, while it is also influenced by the linguistic and social environment in which the child grows up. The socioeconomic background of the family constitutes an important environmental factor, as it is related to the available opportunities for linguistic interaction and the stimuli to which the child is exposed. The present study focuses on investigating the relationship between socioeconomic status and the narrative ability of monolingual preschool-aged children in Greece, examining both the macrostructure and microstructure of native language. At the same time, the contribution of specific linguistic and cognitive skills, such as morphosyntactic competence, expressive vocabulary and working memory, to the development of narrative ability is investigated. The study aims to contribute to a more comprehensive understanding of the factors associated with the development of narrative ability during the preschool years and to highlight the importance of considering linguistic, cognitive and environmental factors when assessing children's narrative language.

Keywords : Narrative discourse, Socioeconomic status/background, Preschool age, Parental education, Monolingual population, Microstructure / Macrostructure

Περιεχόμενα

TOPIC	ii
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	iii
ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ.....	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
EXECUTIVE SUMMARY/ABSTRACT	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	2
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	4
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Κεφάλαιο 1: Αφηγηματικός Λόγος στην Προσχολική Ηλικία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Αξιολόγηση.....	5
1.1 Ο αφηγηματικός λόγος	5
1.2 Μέθοδοι αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου.....	11
2.1. Ορισμός και πολυπαραγοντικότητα του Κοινωνικοοικονομικού Υποβάθρου.	15
2.2. Η επίδραση του ΚΟΕ στη νευρογνωστική λειτουργία	17
2.3.Εκφραστικό λεξιλόγιο	19
2.4. Ο αντίκτυπος του γλωσσικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της μορφοσύνταξης.....	21
Κεφάλαιο 3: Πώς το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αποτυπώνεται στην μικροδομή και την μακροδομή της αφήγησης;	25
Κεφάλαιο 4: Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα	26
2. Μεθοδολογία.....	27
2.1 Συμμετέχοντες και διαδικασία	27
2.2 Ερευνητικά Εργαλεία και Τρόπος Χορήγησης	30
3. Αφηγηματικός Λόγος.....	39
3.2 Open Brain AI	41
3.3 Δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν στα αποτελέσματα.....	42
Αποτελέσματα	43
3.1. Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και αφηγηματική επίδοση στις τέσσερις αφηγήσεις	43
Συμπεράσματα	60
Βιβλιογραφία	62

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Περιγραφικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα ΚΟΕ	29
Επιδόσεις στη Δοκιμασία Μνήμης Ψηφίων (Digit Span – Ευθεία Επανάληψη) ανά Ομάδα	31
Επιδόσεις στην Δοκιμασία Μνήμης Ψηφίων (Digit Span – Αντίστροφη Επανάληψη) ανά Ομάδα ΚΟΕ.	32
Συνολικές τιμές ανά ομάδα ΚΟΕ στη Δοκιμασία Μνήμης Ψηφίων και στατιστικά δεδομένα	32
Κατανομή Βαθμολογιών DVIQ ανά Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ)	33
Συνολικές τιμές ανά ομάδα ΚΟΕ στο Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ) /Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου	34
Κατανομή επιδόσεων LITMUS Complete Correct ανά Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ)	35
Κατανομή επιδόσεων LITMUS Structure Correct ανά Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ)	36
Συνολικές τιμές ανά ομάδα ΚΟΕ στις δοκιμασίες Complete Correct και Structure Correct του LITMUS.....	36
Κατανομή Βαθμολογιών ΔΕΛ ανά Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ).....	38
Λεξικές / Προτασιακές μετρήσεις (στο σύνολο των αφηγήσεων).	43
Μέσος αριθμός λέξεων ανά έργο και ΚΟΕ ομάδα	44
Μέσος αριθμός λέξεων ανά αφηγηματικό έργο και ΚΟΕ ομάδα.....	45
Αλληλεπιδράσεις του αφηγηματικού έργου με το ΚΟΕ	46
Μέσες κανονικοποιημένες γλωσσικές και συντακτικές μετρήσεις ανά ΚΟΕ ομάδα.....	47
Αλληλεπιδράσεις του αφηγηματικού έργου με το ΚΟΕ (μετά την κανονικοποίηση) (p-values)	47
Συνολικές προτασιακές δομές (clauses). Κανονικοποίηση δεδομένων (πριν και μετά).....	48
Εξαρτημένες προτάσεις ανά 100 λέξεις ανά αφηγηματικό έργο και ΚΟΕ ομάδα.....	48
Λέξεις Περιεχομένου και Λειτουργικές Λέξεις ανά 100 λέξεις για την αφήγηση «Δαχτυλίδι».	49
Λέξεις Περιεχομένου και Λειτουργικές Λέξεις ανά 100 λέξεις για την αφήγηση «Λαγός και Χελώνα».	50
Λέξεις Περιεχομένου και Λειτουργικές Λέξεις ανά 100 λέξεις για την αφήγηση «Ομπρέλα».	50
Λέξεις Περιεχομένου και Λειτουργικές Λέξεις ανά 100 λέξεις για την αφήγηση «Σταχτοπούτα».	51
Λέξεις περιεχομένου και λειτουργικές λέξεις ανά 100 λέξεις, ανά αφηγηματικό έργο και ΚΟΕ ομάδα. .52Εξαρτημένες προτάσεις και δομές με παρατακτική σύνδεση ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Δαχτυλίδι».....	53
Εξαρτημένες προτάσεις και δομές με παρατακτική σύνδεση ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Λαγός και Χελώνα»	54

Εξαρτημένες προτάσεις και δομές με παρατακτική σύνδεση ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Ομπρέλα»	54
Εξαρτημένες προτάσεις και δομές με παρατακτική σύνδεση ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Σταχτοπούτα»	54
Εξαρτημένες προτάσεις και δομές με παρατακτική σύνδεση ανά 100 λέξεις, ανά αφηγηματικό έργο και ΚΟΕ ομάδα	53
Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις, ανά αφηγηματικό έργο και ΚΟΕ ομάδα	56
Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Δαχτυλίδι».	56
Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Λαγός και Χελώνα».	57
Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Ομπρέλα».	58
Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Σταχτοπούτα».	58
Συνολικό προφίλ των τεσσάρων αφηγηματικών έργων.....	60

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Π.χ. = Παραδείγματος χάριν

Σελ. = Σελίδα

Et al.. = και άλλα

SRT = Sentence Repetition Tasks = Δοκιμασίες Επανάληψης Προτάσεων

SES = Socioeconomic Status = Κοινωνικοοικονομικό Υπόβαθρο

KOE = Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κεφάλαιο 1: Αφηγηματικός Λόγος στην Προσχολική Ηλικία: Θεωρητικό Υπόβαθρο και Αξιολόγηση

1.1 Ο αφηγηματικός λόγος

Για τον αφηγηματικό λόγο, είναι σημαντικό να ανατρέξουμε στον ορισμό των Κανέλλου et al.(2016) όπου σύμφωνα με τους συγγραφείς η αφήγηση «συνιστά την εκφορά τουλάχιστον δύο φράσεων με χρονολογική σειρά που αφορούν ένα γεγονός ή μια εμπειρία. Επιπλέον, αφήγηση θεωρείται ο πεζός λόγος που αποτελείται από ολοκληρωμένες προτάσεις που συνδέονται σε μια συνεκτική και πλήρη δήλωση κάτι τον οποίο επηρεάζουν οι αξίες και οι στόχοι της εκάστοτε κουλτούρας» (σελ. 36).

Στην πράξη, η εξαγωγή του αφηγηματικού λόγου επιτυγχάνεται κυρίως μέσω δύο οδών : την επαναφήγηση μιας υπάρχουσας ιστορίας ή την ελεύθερη παραγωγή λόγου. Με άλλα λόγια, οι αφηγήσεις διακρίνονται σε καθοδηγούμενες ή αυθόρμητες, βασιζόμενες είτε στην φαντασία είτε σε βιωματικές εμπειρίες του παιδιού (Gagarina et al., 2012; Kanellou et al., 2016).

Η αποτελεσματική αφηγηματική παραγωγή συνιστά μια ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία για την οποία απαιτείται η κατάκτηση και η εφαρμογή δύο ξεχωριστών μορφών γνώσης : Από την μία πλευρά, την εννοιολογική γνώση αναφορικά με τη συνολική οργάνωση της ιστορίας, η οποία περιλαμβάνει την αντίληψη των θεμελιωδών δομικών μερών (π.χ. : πλαίσιο/ περιβάλλον, σκοπός, προσπάθεια και έκβαση). Από την άλλη πλευρά, είναι αναγκαία η γλωσσική γνώση, η οποία εμπλέκει ποικίλους τομείς όπως το λεξιλόγιο, τη μορφοσύνταξη και τη συνοχή, προκειμένου τα επεισόδια να συνδέονται εύρυθμα μεταξύ τους σε επίπεδο γλώσσας. Η συνδυαστική αξιοποίηση αυτών των μορφών γνώσης – της εννοιολογικής και της γλωσσικής – διαμορφώνει τελικά μια συγκροτημένη αφήγηση (Gagarina et al., 2012; Košutar et al.,2022).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, η αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας προσεγγίζεται, παραδοσιακά, μέσα από δύο κεντρικούς άξονες : τη μακροδομή και τη μικροδομή (Gagarina et al., 2012; Košutar et al.,2022). Στον αφηγηματικό λόγο, τα δύο αυτά επίπεδα βρίσκονται σε αδιάλειπτη αλληλεπίδραση (Braid & Flinch, 2015; Gagarina et al., 2012).

1.1.1. Η αναπτυξιακή πορεία της αφήγησης κατά την τυπική ανάπτυξη

Ως σημείο εκκίνησης για την εξέλιξη της αφηγηματικής ικανότητας θεωρείται η έμφυτη τάση ενός μωρού να αναζητά την ανθρώπινη επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Ήδη από το δεύτερο έτος της ηλικίας τους ή και νωρίτερα, τα παιδιά είναι σε θέση να συμμετέχουν σε αφηγήσεις και να τις δημιουργούν σε συνεργασία με τους γονείς τους. Οι τελευταία λειτουργούν ως υποστηρικτές, ερμηνεύουν τις πρώιμες εκφράσεις τους (Mäkinen, 2015).

Από την βρεφική ηλικία ακόμη τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν αντίληψη της δομής, χρήσης και έννοιας της γλώσσας. Αρχικά, χρησιμοποιούν μονολεκτικές εκφωνήσεις για να επικοινωνήσουν οι οποίες σταδιακά εξελίσσονται σε ιστορίες που αναπαριστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Έπειτα, αρχίζουν να αφηγούνται ιστορίες την ώρα του παιχνιδιού και στη συνέχεια περνούν στην αναδιήγηση και παραγωγή φανταστικών ιστοριών (Kanellou et al., 2016).

Σε σύγχρονες έρευνες στον παιδιατρικό πληθυσμό, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της αφηγηματικής αναδιήγησης. Η αφηγηματική αναδιήγηση (native retelling) αποτελεί μια σημαντική παιδαγωγική πρακτική για την κατανόηση της δομής και του περιεχομένου μιας ιστορίας από τα παιδιά. Σύμφωνα με τη μελέτη των Vretudaki et al. (2022), η συστηματική εξάσκηση των παιδιών στην αναδιήγηση ενισχύει σημαντικά την κατανόηση της αφηγηματικής δομής όπως η εισαγωγή, οι χαρακτήρες, το πρόβλημα, η εξέλιξη της πλοκής και η λύση. Μέσα από καθοδηγούμενες δραστηριότητες, τα παιδιά δεν αναπαράγουν απλώς την ιστορία, αλλά την αναδομούν με τρόπο που έχει νόημα για τα ίδια, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη γλωσσικών, γνωστικών και αφηγηματικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η χρήση υποστηρικτικών τεχνικών, όπως ερωτήσεις, οπτικά μέσα και διαδραστική ανάγνωση, βοηθά τα παιδιά να οργανώνουν καλύτερα τις πληροφορίες και να έχουν βαθύτερη κατανόηση του κειμένου.

Πέρα από την αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας, η σύγχρονη έρευνα δίνει ιδιαίτερη έμφαση και στην διερεύνηση επιμέρους γλωσσικών δεξιοτήτων που υποστηρίζουν την παραγωγή και κατανόηση του λόγου. Στο πλαίσιο αυτό, τα τεστ επανάληψης προτάσεων (Sentence Repetition Tasks – SRT) αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο, καθώς επιτρέπουν την ελεγχόμενη εξέταση της μορφοσυντακτικής επεξεργασίας των παιδιών (Rujas et al., 2021). Η επιτυχής επανάληψη προτάσεων δεν συνιστά απλή μνημονική διαδικασία, αλλά απαιτεί την κατανόηση της γλωσσικής δομής και την αναδόμησή της, ενεργοποιώντας τόσο την γλωσσική γνώση όσο και μηχανισμούς εργαζόμενης μνήμης (Polisenska et al., 2014). Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί ότι η επίδοση σε τέτοιου τύπου δοκιμασίες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση της μορφοσύνταξης και της φωνολογίας, γεγονός που τις καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμες για την ανίχνευση γλωσσικών δυσκολιών και διαταραχών (Chiat, 2014). Επιπροσθέτως, τα SRT παρέχουν τη δυνατότητα συστηματικής διερεύνησης συγκεκριμένων γλωσσικών δομών, οι οποίες συχνά δεν είναι εύκολο να αναδειχθούν μέσω αυθόρμητου λόγου (Rujas, Mariscal, Murillo, & Lazaro, 2021).

Η ικανότητα παραγωγής σύνθετης αφήγησης κάνει την εμφάνισή της ήδη από την προσχολική ηλικία και αναπτύσσεται με ραγδαίους ρυθμούς. Η ανάπτυξη αυτή συνεχίζεται και κατά την διάρκεια της σχολικής ηλικίας, της εφηβείας και των πρώτων ετών της ενήλικης ζωής, αν και με μειωμένο ρυθμό (Košutar et al., 2022). Μέχρι το τέλος της προσχολικής περιόδου τα παιδιά συνδέουν τα γεγονότα με γνώμονα την αιτιότητα και την χρονικότητα. Καθώς αρχίζουν να μεγαλώνουν, οι αφηγήσεις τους γίνονται πιο εξελιγμένες τόσο ως προς την μακροδομή όσο και προς την μικροδομή (Košutar et al., 2022).

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνητική βιβλιογραφία περιγράφει την αναπτυξιακή αλληλουχία της αφήγησης καταδεικνύοντας τα εξής χαρακτηριστικά ανά ηλικιακό έτος:

•Ηλικία των 3 ετών: Τα παιδιά παράγουν ιστορίες οι οποίες συχνά περιορίζονται στην παράθεση σειράς ονομάτων. Ωστόσο, έχουν την δυνατότητα να παράγουν φανταστικές αφηγήσεις, με την χρήση βοήθειας από τους ενήλικες (Kanellou et al.,2016; Košutar et al., 2022).

•Ηλικία των 4 ετών: Τα παιδιά τείνουν να περιλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους περισσότερα από δύο μεμονωμένα γεγονότα τα οποία όμως τις περισσότερες φορές δεν έχουν χρονική σειρά (Kanellou et al., 2016). Το 80% των παιδιών αυτής της ηλικίας δεν επικεντρώνονται στην περιγραφή του περιβάλλοντος της ιστορίας ούτε θεωρούν σημαντικό να παρουσιάσουν τον ήρωα της ιστορίας ως τον κύριο χαρακτήρα αλλά παραθέτουν τα γεγονότα της ιστορίας με τρόπο αθροιστικό. Επιπρόσθετα, τα τετράχρονα παιδιά χρειάζονται συμπληρωματικές ερωτήσεις για να ολοκληρώσουν των ιστορία, αριθμός ερωτήσεων που είναι σημαντικά υψηλότερος σε σύγκριση με τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Golubović et al., 2022).

•Ηλικία των 5 ετών: Δεν εμφανίζεται συχνά πρόβλημα με την χρονική αλληλουχία, όμως οι αφηγήσεις τείνουν να τελειώνουν ανώριμα, δηλαδή στο σημείο της κορύφωσης της ιστορίας (Kanellou et al.,2016). Όπως και τα τετράχρονα παιδιά, έτσι και τα πεντάχρονα επικεντρώνουν την αφήγηση τους στο εισαγωγικό γεγονός και τις δραστηριότητες που οδηγούν στην επίτευξή του στόχου. Η διαφορά όμως προκύπτει στο γεγονός ότι τα πεντάχρονα παιδιά είναι σημαντικά πιο συνεπή στην περιγραφή αυτών των στοιχείων οπότε, το ποσοστό των στοιχείων που λείπουν είναι σαφώς χαμηλότερο (Golubović et al., 2022).

•Ηλικία των 6 ετών: Οι αφηγήσεις περιλαμβάνουν χρονικές αλληλουχίες. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν εγκαταλείπουν την ιστορία στο σημείο κορύφωσης και αναφέρουν χωροχρονικές πληροφορίες όπως το «ποιος», το «τι» και το «που συνέβη». Ακόμα, προχωρούν στην επίλυση του προβλήματος (Kanellou et al.,2016).

Εστιάζοντας στις ηλικιακές ομάδες της προσχολικής περιόδου ισχύουν τα εξής: Αναφορικά με τον όγκο του παραγόμενου αφηγηματικού λόγου παρατηρείται γενικά ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά τείνουν να συνθέτουν πιο εκτενείς αφηγήσεις, χρησιμοποιώντας μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Ωστόσο, τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές στα επίπεδα του όγκου του λεξιλογίου, καθώς δεν καταγράφονται σημαντικές αποκλείσεις μεταξύ αυτών των δύο ηλικιακών ομάδων ως προς τον Συνολικό Αριθμό Λέξεων (Total Number of Words) ή τον Αριθμό των Διαφορετικών Λέξεων (Number of Different Words) (Castilla–Earls et al., 2015; Golubović et al., 2022; Mäkinen, 2015).

Αντίθετα, μεταβαίνοντας στα επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά οι αναλύσεις αναδεικνύουν μια διαφορετική αναπτυξιακή εικόνα. Τα παιδιά ηλικίας 5 ετών χρησιμοποιούν αισθητά συχνότερα τυποποιημένους αφηγηματικούς δείκτες (π.χ. μια φορά και ένα καιρό), χρονικούς συνδέσμους, καθώς και διάλογο συγκριτικά με τα τετράχρονα, τα οποία με την σειρά τους υπερτερούν στους ίδιους τομείς έναντι των παιδιών 3 ετών (Castilla–Earls et al., 2015; Mäkinen, 2015).

Η πιο αξιοσημείωτη, ωστόσο, διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ηλικιακών σταδίων εντοπίζεται στο πλαίσιο της μακροδομής. Ενώ ήδη από την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά

διαθέτουν την ικανότητα να περιγράφουν το εισαγωγικό γεγονός μιας ιστορίας και τις ενέργειες που κατευθύνουν την πλοκή στο πέμπτο έτος παρατηρείται μια ποιοτική εξέλιξη: παρόλο που ο όγκος των λέξεων που χρησιμοποιούν παραμένει παρόμοιος, τα παιδιά εστιάζουν στα βασικά δομικά συστατικά με αυξημένη συνοχή και μικρότερο ποσοστό παράλειψης κρίσιμων πληροφοριών (Golubović et al., 2022). Στο πλαίσιο της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης, διαπιστώνεται ότι μια από τις πιο κρίσιμες ποιοτικές και δομικές διαφοροποιήσεις σημειώνεται κατά το μεταβατικό διάστημα μεταξύ των 4 και 5 ετών. Το στάδιο αυτό, παρότι δεν χαρακτηρίζεται από ποσοτική έκρηξη του λεξιλογίου, αποτελεί μια καθοριστική περίοδο εσωτερικής ωρίμανσης των αφηγηματικών δεξιοτήτων και της γνωστικής οργάνωσης της ιστορίας (Castilla–Earls et al., 2015; Golubović et al., 2022; Mäkinen, 2015).

1.1.2. Μακροδομή

Η Μακροδομή, γνωστή και ως συνεκτικότητα, ξεπερνά το πλαίσιο της μεμονωμένης πρότασης και αφορά τη συνολική συγκρότηση καθώς και το εννοιολογικό υπόβαθρο της ιστορίας (Golubović et al., 2022). Σύμφωνα με τους Kanellou et al. (2016), ως μακροδομή ορίζεται το σύνολο των κανόνων που καθορίζουν τη μορφή μιας νοηματικά ολοκληρωμένης αφήγησης, καθώς και την τοποθέτηση, τη λογική συνέχεια και την χρονολογική σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα αφηγηματικά επεισόδια.

Γενικά, έχουν χρησιμοποιηθεί θεωρητικά σχήματα για την ανάλυση της μακροδομής των ιστοριών. Παρόλα αυτά οι σύγχρονες έρευνες εστιάζουν την προσοχή τους σε δύο κυρίως μοντέλα (Košutar et al., 2022).

Μία από τις πρώτες και καθοριστικές προσεγγίσεις είναι το «Hight Point Analysis» που προτάθηκε από τον Labov και Waletzky (1967). Σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία, είναι εφικτό να διακρίνουμε τρία κεντρικά δομικά στοιχεία στη μακροδομή (Košutar et al., 2022): την περίληψη, το περιεχόμενο και την επίλυση του προβλήματος. Πιο αναλυτικά, ως περίληψη ορίζεται η σύντομη εισαγωγική αναδρομή στο περιεχόμενο της ιστορίας, η οποία προσφέρει τα απαραίτητα στοιχεία χωροχρονικού προσανατολισμού, δηλαδή ποιος, που και πότε. Το περιεχόμενο από την άλλη θεωρείται το σπουδαιότερο δομικό συστατικό και περιλαμβάνει την σειρά των δράσεων που οδηγούν σε μια κατάσταση, η οποία απαιτεί επίλυση. Τέλος, ως επίλυση του προβλήματος καθόρισαν την λύση στην προβληματική κατάσταση που είχε δημιουργηθεί (Kanellou et al., 2016).

Το δεύτερο μοντέλο αφορά τη «Γραμματικής της Ιστορίας». Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η δομή της ιστορίας χωρίζεται σε δύο μέρη: το σκηνικό (setting) και τα επεισόδια (episodes). Το σκηνικό αποσκοπεί στο να παρουσιάσει τον χρόνο, τον τόπο, καθώς και τους χαρακτήρες της ιστορίας. Τα επεισόδια από την άλλη αποτελούνται από ένα εναρκτήριο γεγονός, το οποίο είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να λύσει ο πρωταγωνιστής της ιστορίας. Το γεγονός αυτό δρα ως καταλύτης ώστε να δημιουργήσει εσωτερική ή μη αντίδραση του πρωταγωνιστή στο πρόβλημα, η οποία συνδέεται άμεσα με τον στόχο του και καθοδηγεί τις πράξεις του. Οι ενέργειες αυτές του πρωταγωνιστή επιφέρουν μια άμεση συνέπεια ή αποτέλεσμα, το οποίο με την σειρά του οδηγεί στην τελική αντίδραση (Košutar et al., 2022).

1.1.3. Μικροδομή

Η Μικροδομή, γνωστή και ως συνοχή, σχετίζεται με μια ποικιλία φωνολογικών, γραμματικών και λεξιλογικών μηχανισμών, αποτυπώνοντας ουσιαστικά την εσωτερική οργάνωση της γλώσσας (Golubović et al., 2022; Košutar et al., 2022). Τα εργαλεία αυτά συνδέουν μεταξύ τους φράσεις και προτάσεις αξιοποιώντας αντωνυμίες, συνδέσμους καθώς και άλλους γλωσσικούς δείκτες, με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση ευρύτερων ενοτήτων λόγου (Kanellou et al., 2016; Golubović et al., 2022). Η κατάλληλη χρήση αυτών των δεικτών είναι εκείνη που εξασφαλίζει τη ροή και τη συνοχή μέσα στην ιστορία (Golubović et al., 2022).

Βασιζόμενοι στο έργο των Halliday και Hasan (1976), οι ερευνητές διακρίνουν πέντε στρατηγικές συνοχής που θεωρούν απαραίτητες για να θεωρηθεί μια αφήγηση συνεκτική: Τις στρατηγικές αναφοράς, αντικατάστασης, παράλειψης, σύνδεσης και την λεξική συνοχή.

- Στρατηγικές αναφοράς:** χωρίζονται από τους ερευνητές σε δύο κατηγορίες, που ονομάζονται αναφορά και καταφορά. Αναφορά παρατηρείται όταν ο αφηγητής χρησιμοποιεί μια αντωνυμία με σκοπό να αναφερθεί σε κάποιον ή σε κάτι που έχει ήδη καθοριστεί και δεν είναι απαραίτητο να παραληφθεί. Αντίθετα, η καταφορά αποτελεί την ακριβώς αντίθετη λειτουργία, δηλαδή όταν ο αφηγητής κατονομάζει κάποιον ή κάτι που μέχρι τότε αναφερόταν απροσδιόριστα (Halliday & Hasan, 1976, κεφ. 2).

- Στρατηγικές αντικατάστασης:** Σαφής διάκριση γίνεται μεταξύ της αναφοράς και της αντικατάστασης / παράφρασης, η οποία πρόκειται για την επόμενη στρατηγική που αναφέρουν οι ερευνητές. Αυτή η διάκριση προκύπτει από το γεγονός ότι η αντικατάσταση πρόκειται για στρατηγική σημασιολογικού επιπέδου ενώ η αναφορά πρόκειται για στρατηγική λεξικό – γραμματικού επιπέδου. Οι στρατηγικές αντικατάστασης / παράφρασης χρησιμοποιούνται προκειμένου να αντικατασταθεί μια συγκεκριμένη λέξη με μια άλλη είτε με σκοπό να αποφευχθεί η επανάληψη, διατηρώντας παράλληλα την συνοχή του κειμένου (Halliday & Hasan, 1976, κεφ. 3).

- Στρατηγικές Παράλειψης:** Οι στρατηγικές παράλειψης αν και θεωρητικά συγγενεύουν με την στρατηγικές αντικατάστασης, αντιμετωπίζονται ως διακριτή κατηγορία για πρακτικούς λόγους. Οι στρατηγικές παράλειψης χρησιμοποιούνται όταν ο αφηγητής επιθυμεί να αποφύγει την επανάληψη ενός ουσιαστικού, ρήματος ή ακόμα και ολόκληρης πρότασης όταν αυτή νοείται εύκολα από τα συμφραζόμενα (Halliday & Hasan, 1976, κεφ. 4).

- Στρατηγικές Σύνδεσης:** Όσο να αφορά τις στρατηγικές σύνδεσης, αναφέρονται στην χρήση συνδέσμων που είναι απαραίτητοι για την σύνδεση προτάσεων και φράσεων. Λειτουργούν ως νοηματικοί κρίκοι και διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες : α) αιτιολογικοί, που εκφράζουν αιτία, στόχο και αποτέλεσμα (π.χ. γιατί) β) χρονικοί, οι οποίοι εκφράζουν την χρονική αλληλουχία των γεγονότων (π.χ. πριν) γ) προσθετικοί, οι οποίοι συνδέουν ισοδύναμες νοηματικά προτάσεις (π.χ. και) και τέλος δ) αντιθετικοί, που εκφράζουν εναντίωση (π.χ. αλλά) (Halliday & Hasan, 1976, κεφ. 5).

•Λεξική συνοχή: Για να θεωρηθεί μια αφήγηση συνεκτική, πέρα από τους γραμματικούς δείκτες, απαιτείται ποιοτική και ποσοτική επάρκεια λεξιλογίου. Η λεξική συνοχή επιτυγχάνεται αποκλειστικά μέσω των λεξιλογικών επιλογών του ομιλητή. Περιλαμβάνει την αυτούσια επανάληψη της ίδιας λέξης, τη χρήση συνωνύμων ή την παράθεση λέξεων που ανήκουν στην ίδια ευρύτερη σημασιολογική οικογένεια (Halliday & Hasan, 1976, κεφ. 6).

1.1.4 Η σημασία του αφηγηματικού λόγου

Από πολύ μικρή ηλικία, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ποικίλες μορφές προσωπικών και φανταστικών ιστοριών στην καθημερινή τους ζωή. Οι συζητήσεις με τους γονείς και τους συνομήλικους τους περιλαμβάνουν αφηγήσεις, ενώ η ενασχόλησή τους με τις ιστορίες δεν περιορίζεται μόνο στα έντυπα μέσα, όπως βιβλία, αλλά επεκτείνεται και σε άλλα όπως η τηλεόραση και ο κινηματογράφος ενώ παράλληλα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του συμβολικού τους παιχνιδιού (Mäkinen, 2015). Κατά συνέπεια, η διαδικασία ανταλλαγής ιστοριών αποτελεί μια θεμελιώδη ανθρώπινη εμπειρία και αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινής επικοινωνίας. Μέσω των ιστοριών, τα άτομα οργανώνουν τις εμπειρίες τους, διαμορφώνουν την αντίληψη για την πραγματικότητα και δίνουν νόημα στην ύπαρξή τους (Braid & Flinch, 2015).

Παράλληλα, η αφήγηση συνιστά ένα οικουμενικό επικοινωνιακό εργαλείο για τη διοχέτευση νοημάτων αλλά και για την αφομοίωση νέων πληροφοριών. Οι λειτουργίες αυτές συγκροτούν, εν τέλει, ένα μηχανισμό γλωσσικής κοινωνικοποίησης, μέσω του οποίου τα παιδιά εντάσσονται ομαλά και γίνονται ενεργά μέλη των γλωσσικών και πολιτισμικών τους κοινοτήτων (Duinmeijer et al., 2012; Golubović et al., 2022; Hughes, 2015). Στην πράξη, τα παιδιά χρησιμοποιούν την αφήγηση με ποικίλους τρόπους: αναπαράγουν ιστορίες που άκουσαν από τρίτους, εξιστορούν προσωπικά τους βιώματα ή επινοούν δικές τους φανταστικές ιστορίες (Golubović et al., 2022; Kanellou et al., 2016; Mäkinen, 2015).

Ειδικότερα, σε ότι αφορά τον φανταστικό κόσμο των παιδιών η αφήγηση διαδραματίζει βαρύνοντα ρόλο, καθώς αποτελεί τον πρωταρχικό τρόπο μέσω του οποίου εκφράζουν τον εσωτερικό τους συναισθηματικό κόσμο. Παράλληλα, η αφήγηση ιστοριών που περιλαμβάνει ένα φυσικό πλαίσιο μπορεί να πυροδοτήσει σημαντικά την δημιουργικότητα και την φαντασία τους. Σε αυτή την αφηγηματική διαδικασία αναφέρονται οι έρευνες όταν υποστηρίζουν ότι η αφήγηση βοηθάει τα παιδιά να γίνουν μέρος της ευρύτερης κοινωνίας (Golubović et al., 2022). Ένα επιπλέον μοναδικό χαρακτηριστικό της αφήγησης είναι ότι αποτελεί πιθανώς την πρώτη κατάσταση όπου το παιδί καλείται να διαχειριστεί και να παράγει έναν παρατεταμένο μονόλογο. Η διαδικασία αυτή απαιτεί την ανεξάρτητη οργάνωση του λόγου, χωρίς την άμεση υποστήριξη από κάποιον πιο έμπειρο συνομιλητή. Αυτή πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει την «γραμματική της ιστορίας» (Golubović et al., 2022).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι αφηγηματικές δεξιότητες λειτουργούν ως κομβικός σύνδεσμος μεταξύ του προφορικού λόγου και του γραμματισμού. Επειδή παραγωγή μιας ιστορίας απαιτεί πιο περίπλοκη γλωσσική δομή από τις καθημερινές συζητήσεις, η αφηγηματική ικανότητα διευκολύνει την ανάδυση πιο εξελιγμένων

προφορικών δεξιοτήτων. Συνεπώς, η συστηματική ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων κατά την προσχολική ηλικία είναι καθοριστική για την ομαλή μετάβαση στο γραμματισμό. Η κατανόηση και η παραγωγή αφηγηματικού λόγου έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται άμεσα με τη γενικότερη σχολική και αναγνωστική επιτυχία, καθώς και με την πρώιμη μαθηματική ικανότητα (Kanellou et al., 2016). Επιπλέον, συγκεκριμένα ποιοτικά στοιχεία της αφήγησης, όπως ο όγκος των σχετικών πληροφοριών που παρέχει το παιδί (π.χ. Κατά την περιγραφή εικόνων) και η ικανότητα του να αναγνωρίζει και να περιγράφει τις εσωτερικές συναισθηματικές καταστάσεις των χαρακτήρων, αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς δείκτες για τη μελλοντική ικανότητα κατανόησης και παραγωγής γραπτού κειμένου (Golubović et al., 2022). Αντίστροφα, πιθανές δυσκολίες στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου σε αυτή την ηλικία μπορούν να αποτελέσουν κρίσιμες πρώιμες ενδείξεις γενικότερες μελλοντικές μαθησιακές προκλήσεις (Kanellou et al., 2016; Golubović et al., 2022).

Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά ευρήματα καταδεικνύουν ότι η προφορική αφήγηση βελτιώνει καθοριστικά συγκεκριμένους αναπτυξιακούς τομείς (Golubović et al., 2022):

- Την οπτικοποίηση: Η οποία αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα του γραμματισμού και συμβάλει στην κατανόηση των γραπτών κειμένων.
- Τις γνωστικές λειτουργίες: Οι οποίες αποτελούν απαραίτητο υπόβαθρο για την κατανόηση της ανάγνωσης και της γραφής και επομένως της σχολικής ετοιμότητας.
- Την κριτική σκέψη: Η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με την γνωστική λειτουργία του παιδιού.
- Την κατανόηση της αλληλουχίας: Δηλαδή την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει τα διακριτά γεγονότα μιας ιστορίας και να τα οργανώνει με ορθή χρονολογική και λογική σειρά.

Επομένως, παρά την πολυπλοκότητα της δομής του, η κατανόηση και παραγωγή του αφηγηματικού λόγου αποτελεί μία από τις πρώτες δεξιότητες που κατακτά το παιδί, θέτοντας έτσι τα θεμέλια για την μετέπειτα εξέλιξη του (Braid & Finch, 2015; Duinmeijer et al., 2012).

1.2 Μέθοδοι αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου

1.2.1. Η επίδραση του είδους της δοκιμασίας στο αφηγηματικό λόγο

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αφήγηση καθίσταται φανερό ότι χρησιμοποιείται μια ευρεία ποικιλία δοκιμασιών για την μέτρηση της αφηγηματικής ικανότητας. Οι δοκιμασίες αυτές διαφοροποιούνται αρχικά από τον βαθμό καθοδήγησης που παρέχουν στο παιδί. Προς αυτό τον σκοπό, οι επιστήμονες διακρίνουν δύο κύριες κατηγορίες: τις δοκιμασίες παραγωγής, όπου το παιδί καλείται να δημιουργεί μια ιστορία με ή χωρίς οπτικά ερεθίσματα και τις δοκιμασίες επαναφήγησης, όπου το παιδί ακούει πρώτα μια ιστορία και στη συνέχεια καλείται να την αναπαραγάγει (De Anda, 2002; Duinmeijer et al., 2012).

Όσο αφορά τις δοκιμασίες παραγωγής ιστορίας, υπάρχουν διάφορα είδη: Ορισμένες είναι τελείως ελεύθερες, όπου ζητείται από το παιδί να αφηγηθεί μια φανταστική ή προσωπική ιστορία. Λόγω της έλλειψης καθοδήγησης συνήθως αυτές οι δοκιμασίες θεωρείται ότι αποδίδουν περισσότερα φυσικά αποτελέσματα (Duinmeijer et al., 2012). Μια ελαφρώς πιο δομημένη, αλλά εξίσου φυσική προσέγγιση, είναι η εξιστόρηση μιας προσωπικής εμπειρίας από τον εξεταστή (π.χ. μια φορά που είχε έπαιξε και είχε χτυπήσει) η οποία ακολουθείται από την ερώτηση προς το παιδί αν έχει βιώσει κάτι παρόμοιο. Παρόλα αυτά επειδή αυτού του τύπου οι αφηγήσεις δεν έχουν σχεδόν καμία προκαθορισμένη πορεία, οι παραγόμενες αφηγήσεις τείνουν να παρουσιάζουν τεράστιες διαφορές μεταξύ τους, κάνοντας την σύγκριση τους ιδιαίτερα δύσκολη (Duinmeijer et al., 2012).

Μια πιο αυστηρή μέθοδος για την εκμαίευση αφηγηματικού λόγου είναι η επαναφήγηση, όπου παρέχεται στο παιδί υποστήριξη είτε σε ακουστική μορφή όπως μια ολόκληρη ιστορία είτε σε οπτική μορφή όπως εικόνες (Duinmeijer et al., 2012). Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει μια σαφή προτίμηση της επαναφήγησης έναντι της ελεύθερης παραγωγής για την αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων (Duinmeijer et al., 2012; Hughes, 2015). Η προτίμηση αυτή έχει ενισχυθεί από το γεγονός ότι οι αφηγήσεις που προκύπτουν από την επαναφήγηση είναι γενικά μεγαλύτερες σε έκταση, περιέχουν περισσότερα στοιχεία μακροδομής και διαθέτουν πιο σύνθετες συντακτικές δομές σε σύγκριση με τις ελεύθερες παραγόμενες αφηγήσεις (Duinmeijer et al., 2012; Hughes, 2015). Ακόμα, οι ελεύθερα παραγόμενες ιστορίες συχνά χαρακτηρίζονται από έλλειψη συνεκτικότητας, αυξημένη σύγχυση του ακροατή και μεγαλύτερη δυσκολία αποτίμησης των στοιχείων τους (Westerveld & Gillon, 2010). Συνεπώς, η επαναφήγηση επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη και αξιόπιστη αξιολόγηση της ικανότητας αφήγησης του παιδιού (Duinmeijer et al., 2012).

Είναι αξιοσημείωτο, ακόμα, να αναφερθεί ότι ακόμα και στις μεθόδους επαναφήγησης, η ποιότητα και η έκταση του τελικού δείγματος εξαρτάται από διάφορες μεταβλητές. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η επίδοση του παιδιού μπορεί να επηρεαστεί από τον αριθμό των φορών που έχει εκτεθεί στην ιστορία, τα υποστηρικτικά μέσα που χρησιμοποιούνται (π.χ. χρήση μεμονωμένων εικόνων ή εικονογραφημένου βιβλίου), το μήκος και την πολυπλοκότητα του αρχικού ακουστικού προτύπου αλλά και από την γνώση που έχει ο συνομιλητής του παιδιού σχετικά με την ιστορία μιας και έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις όταν αφηγούνται μια ιστορία σε κάποιον που δεν έχει γνώση αυτής (Westerveld & Gillon, 2010).

1.2.2. Πρωτόκολλα και Συστήματα Ανάλυσης Γλωσσικού Δείγματος

Ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου είναι η Ανάλυση του Γλωσσικού Δείγματος ή LSA (Language Sample Analysis). Το βασικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι επιτρέπει στους κλινικούς και τους ερευνητές να αποκτήσουν εικόνα των λειτουργικών γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού. Ταυτόχρονα, μελετά τις πραγματικές επικοινωνιακές απαιτήσεις των καθημερινών καταστάσεων, καλύπτοντας πολλαπλούς γλωσσικούς τομείς όπως η γραμματική, το λεξιλόγιο, η

φωνολογία, η πραγματολογία και η σημασιολογία (Hughes, 2015; Lüdtke et al., 2023; Pezold et al., 2020).

Παρά τα αδιαμφισβήτητα οφέλη της η χρήση εργαλείων Ανάλυσης Γλωσσικού Δείγματος στην κλινική παραμένει περιορισμένη. Αυτό συμβαίνει διότι αποτελεί μια εξαιρετικά χρονοβόρα διαδικασία. Έρευνες δείχνουν ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό λογοθεραπευτών (78%) θεωρεί ότι η ανάλυση, αν και εξαιρετικά χρήσιμη, απαιτεί υπερβολικό χρόνο με αποτέλεσμα πολλοί κλινικοί να καταφεύγουν σε άλλες μεθόδους αξιολόγησης ή να μεταγράφουν τα δείγματα πρόχειρα (Hughes, 2015; Pezold et al., 2020).

Λύση σε αυτό το πρόβλημα δίνουν αυτοματοποιημένα λογισμικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά αυτοματοποιούν σε μεγάλο βαθμό την διαδικασία της ανάλυσης, αν και η ακρίβεια τους παρουσιάζει διακυμάνσεις που κυμαίνονται από 60,5% έως 90,3% σε επίπεδο εκφωνήματος, κάτι που σημαίνει ότι εξακολουθεί να απαιτείται επίβλεψη από τον εξεταστή (Hughes, 2015; Lüdtke et al., 2023; Pezold et al., 2020).

Στη διεθνή βιβλιογραφία τα πιο διαδεδομένα συστήματα μεταγραφής και ανάλυσης είναι τα εξής:

- Το CLAN (Child Language Analysis), το οποίο πρόκειται για ένα λογισμικό που υποστηρίζει αναλύσεις σε 49 γλώσσες. Το βασικό του πλεονέκτημα είναι ότι διαθέτει αυτοματοποιημένη ανάλυση μορφημάτων με ακρίβεια 94% (Pezold et al., 2020).
- SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts), το οποίο υποστηρίζει αγγλικά και ισπανικά και σε αντίθεση με το CLAN απαιτεί από τους χρήστες να επισημαίνουν χειροκίνητα τις επαναλήψεις στο λόγο, ώστε αυτά να αποκλείονται αυτόματα από την τελική στατιστική ανάλυση (Pezold et al., 2020).
- SUGAR (Sampling Utterances and Grammatical Analysis Revised), το οποίο δεν αποτελεί αυτόνομο λογισμικό αλλά ένα πρωτόκολλο που εφαρμόζεται μέσω προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου. Το τελικό αποτέλεσμα δεν απαιτεί ιδιαίτερη επεξεργασία διότι παραλείπει απευθείας τα λάθη και τις επαναλήψεις του λόγου, καθιστώντας την διαδικασία ιδιαίτερα γρήγορη (Pezold et al., 2020).

Πέρα από τα λογισμικά μεταγραφής, έχουν αναπτυχθεί εξειδικευμένα διαγνωστικά εργαλεία, με σκοπό την ακριβή μέτρηση των δομικών στοιχείων αφήγησης. Ένα από τα πιο σύγχρονα και ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία είναι το MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives). Το MAIN βασίζεται στις αρχές ότι η αφηγηματική ικανότητα αποτελείται από την μακροδομή και την μικροδομή, οι οποίες πρέπει να εξετάζονται ενιαία λόγω της ισχυρής συνδεσιμότητάς τους. Το εργαλείο επιτρέπει την εκμαίευση αφηγήσεων μέσω διαφορετικών συνθηκών (παραγωγή, αναπαραγωγή και παραγωγή μετά από πρότυπο). Παράλληλα, περιλαμβάνει ερωτήσεις κατανόησης και βαθμολογεί αναλυτικά τα δομικά στοιχεία της ιστορίας, την πολυπλοκότητα και τις εσωτερικές καταστάσεις των χαρακτήρων (Gargarina et al., 2012).

1.2.3. Ποσοτικοί και Ποιοτικοί Δείκτες Αξιολόγησης

Εφόσον το αφηγηματικό δείγμα έχει συλλεχθεί και μεταγραφεί, η ανάλυση του μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την δημιουργία ενός προφίλ γλωσσικών ικανοτήτων και αδυναμιών (Kanellou et al., 2016). Η Ανάλυση Γλωσσικού Δείγματος παρέχει στους κλινικούς και τους ερευνητές μια ρεαλιστική εικόνα της λειτουργικής γλώσσας του παιδιού, μετατρέποντας τον ρέοντα λόγο σε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα προς επεξεργασία (Lüdtke et al., 2023; Westerveld & Gillon, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, η αξιολόγηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων δομείται γύρω από δύο βασικούς άξονες: τη συνεκτικότητα/ μακροδομή και τη συνοχή/ μικροδομή (Kanellou et al., 2016).

Σύμφωνα με τον ορισμό και την ανάλυση της μακροδομής και της μικροδομής που έγινε σε προηγούμενη υποενότητα, σε επίπεδο μακροδομής, η ανάλυση εστιάζεται στο περιεχόμενο και τη συνολική οργάνωση των γεγονότων. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η επάρκεια της μακροδομής δεν καθορίζεται αποκλειστικά από το μήκος της ιστορίας. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι ορισμένοι αφηγητές μπορεί να είναι ιδιαίτερα ομιλητικοί, ενώ άλλοι λιγότερο, ωστόσο και τα δύο είδη ομιλητών μπορούν να παράγουν μια ιστορία που είναι απόλυτα κατανοητή και συνεκτική. Επομένως, το μήκος της ιστορίας από μόνο του δεν αποτελεί κριτήριο για την παραγωγή μιας ποιοτικής αφήγησης, αλλά εξαρτάται από τις επικοινωνιακές στρατηγικές του κάθε ομιλητή (Mäkinen, 2015).

Σε επίπεδο μικροδομής, αναλύονται διάφοροι ποσοτικοί και ποιοτικοί δείκτες (Castilla – Earls et al., 2015; Westerveld & Gillon, 2010):

- **Συνολικός Αριθμός Λέξεων (Total Number of Words – TNW):** Αποτελεί το άθροισμα όλων των λέξεων που παράγει το παιδί στο δείγμα ομιλίας (Pezold et al., 2020). Ο δείκτης TNW αντιπροσωπεύει την αφηγηματική παραγωγικότητα και την ομιλητικότητα του αφηγητή ενώ τείνει να αυξάνεται με την ηλικία (Justice et al., 2006; Mäkinen, 2015; Pezold et al., 2020). Ωστόσο, το βασικό του μειονέκτημα είναι ότι δεν αντανakλά την λεξιλογική ποικιλία. Για παράδειγμα, μια πρόταση όπως «Κάναμε πράγματα και βρήκαμε διάφορα» και μια πρόταση όπως «Πήγαμε εκδρομή και περάσαμε όμορφα» έχουν ακριβώς τον ίδιο αριθμό λέξεων, αλλά διαφορετικό λεξιλογικό πλούτο, με την πρώτη πρόταση να υστερεί σημαντικά. Λόγω αυτού του περιορισμού τα αποτελέσματα του TNW συχνά κρίνονται λιγότερο χρήσιμα στην κλινική αξιολόγηση (Pezold et al., 2020).

- **Αριθμός Διαφορετικών Λέξεων (Number of Different Words – NDW):** Ο δείκτης αυτός μετρά τις διαφορετικές λέξεις που χρησιμοποιούνται στο δείγμα ομιλίας. Παρόλο που στη σύγχρονη βιβλιογραφία υπάρχει διαφωνία σχετικά με το αν ο NDW αντανakλά την λεξιλογική ποικιλία ή/και την παραγωγικότητα (Mäkinen, 2015), θεωρείται σαφώς πιο αξιόπιστος από τον TNW (Justice et al., 2006; Pezold et al., 2020). Μελέτες έχουν αναδείξει ότι ο δείκτης NDW παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία και αποτελεί ισχυρή ένδειξη πιθανών λεξιλογικών αδυναμιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (Pezold et al., 2020).

- **Δείκτης λεκτικών τύπων προς το σύνολο των λέξεων (Type -Token Ratio -TTR):** Υπολογίζεται διαιρώντας τον NDW με τον TNW, με στόχο να εξισορροπήσει τις διαφορές στο μήκος των δειγμάτων (Pezold et al., 2020). Παρόλα αυτά, η σύγχρονη βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι ο TTR δεν είναι αναίσιθητος στις αναπτυξιακές αλλαγές της ηλικίας, ούτε

διαφοροποιεί αξιόπιστα τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς επηρεάζεται έντονα από την επανάληψη λειτουργικών λέξεων, όπως τα άρθρα και οι προθέσεις.

- Μέσο μήκος Εκφωνήματος (Mean Length of Utterance – MLU): Προκύπτει από το μέσο μήκος εκφωνήματος σε λέξεις ή μορφήματα. Ο δείκτης αντιπροσωπεύει τη μορφοσυντακτική ικανότητα του παιδιού, ωστόσο η βιβλιογραφία αναφέρει ότι ο MLU από μόνος του ως δείκτης δεν μπορεί να διαγνώσει μια γλωσσική διαταραχή (Pezold et al., 2020; Westerveld & Gillon, 2010).

- Κατάτμηση σε Επικοινωνιακές Μονάδες (C-units) και Ελάχιστες Ολοκληρώσιμες Μονάδες (T-units): Δεδομένου ότι η αφήγηση αποτελεί συνεχή λόγο, η συντακτική πολυπλοκότητα αξιολογείται συχνά μέσω του υπολογισμού του Μέσου Μήκους των C-units (MLCU) ή του συνολικού αριθμού των T-units (Justice et al., 2006; Mäkinen, 2015). Ιστορικά, η Ελάχιστη Ολοκληρώσιμη Μονάδα (T-unit) αναπτύχθηκε για την ανάλυση του γραπτού και ορίζεται ως μια ανεξάρτητη (κύρια) πρόταση μαζί με οποιαδήποτε εξαρτημένη (δευτερεύουσα) πρόταση είναι προσκολλημένη σε αυτή (Hunt, 1966). Αντίθετα, η Επικοινωνιακή Μονάδα (C-unit) αποτελεί την προσαρμογή αυτού του δείκτη για τον προφορικό λόγο. Ενώ διατηρεί τους ίδιους κανόνες κατάτμησης, είναι πιο ελαστική, καθώς συνυπολογίζει και τις ελλειπτικές εκφωνήσεις (απαντήσεις χωρίς ρήμα) που μεταδίδουν ένα κατανοητό επικοινωνιακό νόημα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (Loban, 1976). Ειδικότερα, για την αξιολόγηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, η επιστημονική κοινότητα προτιμάει την χρήση των C-units. Καθώς, ο προφορικός λόγος σε αυτή την αναπτυξιακή φάση χαρακτηρίζεται από φυσιολογικές ελλειπτικές δομές, ειδικά όταν τα παιδιά αφηγούνται με την υποστήριξη οπτικών ερεθισμάτων όπως εικόνες, και η αυστηρή χρήση των T-units θα οδηγούσε στον αποκλεισμό αυτών των εκφωνημάτων υποτιμώντας έτσι την πραγματική επικοινωνιακή ευχέρεια του παιδιού (Heilmann, 2010; Justice et al., 2006; Loban, 1976; Miller & Iglesias, 2015). Η συχνότητα χρήσης δευτερευουσών προτάσεων εντός των μονάδων αυτών αποτελεί βασικό δείκτη ανάπτυξης του ακαδημαϊκού γλωσσικού ύφους (Castilla-Earls et al., 2015; Justice et al., 2006; Mäkinen, 2015).

Κεφάλαιο 2: Περιβαλλοντικές Επιδράσεις: Ο Ρόλος του Κοινωνικοοικονομικού Υποβάθρου (ΚΟΕ)

2.1. Ορισμός και πολυπαραγοντικότητα του Κοινωνικοοικονομικού Υποβάθρου.

2.1.1. Τι είναι το Κοινωνικοοικονομικό Υπόβαθρο (ΚΟΕ);

Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Socioeconomic Status - SES) αποτελεί μία σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές και αναπτυξιακές επιστήμες για την περιγραφή της κοινωνικής και οικονομικής θέσης ενός ατόμου ή μιας οικογένειας μέσα στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Bradley and Corwyn

(2002), το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αναφέρεται στην κοινωνική και οικονομική θέση της οικογένειας και συνδέεται άμεσα με τις ευκαιρίες και τους περιορισμούς που διαμορφώνουν το αναπτυξιακό περιβάλλον του παιδιού. Αντίστοιχα, οι Ursache and Noble (2016) επισημαίνουν ότι το ΚΟΕ δεν αποτελεί ένα μεμονωμένο χαρακτηριστικό, αλλά μια πολυδιάστατη έννοια που αντανακλά την πρόσβαση της οικογένειας σε οικονομικούς, κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς πόρους.

2.1.2. Γιατί θεωρείται σύνθετη μεταβλητή;

Το Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο θεωρείται σύνθετη μεταβλητή, αφού δεν επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού μέσω ενός και μόνο μηχανισμού. Αντίθετα, η επίδρασή του προκύπτει από την επίδρασή του στην πρόσβαση του παιδιού σε υλικούς και κοινωνικούς πόρους, γλωσσικά ερεθίσματα, μαθησιακές εμπειρίες και ευκαιρίες γνωστικής ενίσχυσης (Lurie et al., 2021).

Η σημασία του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου δεν περιορίζεται στην περιγραφή της κοινωνικής θέσης της οικογένειας, αλλά έχει διαπιστωθεί ότι σχετίζεται με ένα ευρύ φάσμα αναπτυξιακών αποτελεσμάτων (Pace et al., 2017).

Όπως επισημαίνουν οι Pace και οι συνεργάτες του (2017), η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου δεν ασκείται άμεσα, αλλά μέσω παραγόντων που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, όπως οι γονικές πρακτικές, η γλωσσική αλληλεπίδραση και η διαθεσιμότητα εκπαιδευτικών πόρων.

Γι' αυτό τον λόγο η μέτρησή του βασίζεται συνήθως σε περισσότερους από έναν δείκτες. Οι συνηθέστεροι δείκτες που χρησιμοποιούνται στη διεθνή βιβλιογραφία είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμά τους και το οικογενειακό εισόδημα (H. Bradley & Corwyn, 2002).

2.1.3. Δείκτες μέτρησης του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου

•Μορφωτικό επίπεδο γονέων

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους δείκτες του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου, καθώς αντανακλά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν αποκτήσει οι γονείς (Davis-Kean et al., 2020). Παράλληλα, συνδέεται με τη διαμόρφωση του οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος και με τις ευκαιρίες για συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις που προάγουν τη μάθηση και την ανάπτυξη του (Krousorati et al., 2022).

•Επάγγελμα γονέων

Ένας ακόμη βασικός δείκτης είναι το επάγγελμα των γονέων. Το επάγγελμα των γονέων συνιστά σημαντική διάσταση της μέτρησης του ΚΟΕ καθώς παρέχει πληροφορίες σχετικά με την κοινωνική θέση του ατόμου και αντανακλά πτυχές της κοινωνικής διαστρωμάτωσης που δεν αποτυπώνονται πλήρως από άλλους δείκτες, όπως το μορφωτικό επίπεδο ή το

εισόδημα (Fujishiro et al., 2010). Επιπλέον, το επάγγελμα συνδέεται με το κοινωνικό κύρος, το επίπεδο ευθύνης και τις συνθήκες εργασίας που χαρακτηρίζουν την επαγγελματική δραστηριότητα των γονέων, στοιχεία τα οποία μπορούν να επηρεάσουν έμμεσα το οικογενειακό περιβάλλον και τις ευκαιρίες που παρέχονται στο παιδί (Connelly et al., 2016). Ως εκ τούτου, η επαγγελματική κατάσταση των γονέων χρησιμοποιείται συχνά σε συνδυασμό με το εισόδημα και το μορφωτικό επίπεδο για την πληρέστερη εκτίμηση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου (Conger et al., 2010).

•Οικογενειακό εισόδημα

Μεταξύ των συχνότερα χρησιμοποιούμενων δεικτών του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου συγκαταλέγεται και το οικογενειακό εισόδημα, το οποίο αντανakλά τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους και την οικονομική ευχέρεια της οικογένειας (Galobardes et al., 2005). Αν και αποτελεί σημαντικό μέτρο της οικονομικής ευημερίας, το εισόδημα από μόνο του δεν επαρκεί για την πλήρη εκτίμηση του ΚΟΕ, καθώς δεν αντικατοπτρίζει απαραίτητα άλλες διαστάσεις, όπως το μορφωτικό επίπεδο ή το κοινωνικό κύρος των γονέων (Duncan et al., 2002).

2.2. Η επίδραση του ΚΟΕ στη νευρογνωστική λειτουργία

2.2.1. Εκτελεστικές λειτουργίες

Οι εκτελεστικές λειτουργίες αποτελούν ένα σύνολο ανώτερων γνωστικών διεργασιών που επιτρέπουν στο άτομο να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να επιτυγχάνει στοχοκατευθυνόμενη δράση (Diamond, 2012). Περιλαμβάνουν γνωστικές δεξιότητες όπως ο ανασταλτικός έλεγχος, η γνωστική ευελιξία και η εργαζόμενη μνήμη, οι οποίες συμβάλλουν στον σχεδιασμό, την οργάνωση, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (David Zelazo et al., 2003).

Κατά την παιδική ηλικία, οι εκτελεστικές λειτουργίες παρουσιάζουν σημαντική αναπτυξιακή εξέλιξη και συνδέονται στενά με την ακαδημαϊκή επίδοση, τη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική προσαρμογή (Best & Miller, 2010). Η επαρκής ανάπτυξή τους διευκολύνει την κατανόηση και παραγωγή λόγου, την προσοχή, την αυτορρύθμιση και την αποτελεσματική διαχείριση σύνθετων γνωστικών απαιτήσεων (Diamond, 2012).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών επηρεάζεται όχι μόνο από βιολογικούς παράγοντες αλλά και από τις εμπειρίες του παιδιού στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον (Ursache & Noble, 2015). Ειδικότερα, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχει αναδειχθεί ως ένας σημαντικός περιβαλλοντικός παράγοντας που σχετίζεται με τις επιδόσεις των παιδιών σε έργα εκτελεστικών λειτουργιών (Lawson et al., 2017). Στην προαναφερθείσα έρευνα, οι Lawson et al. (2017) αναφέρουν ότι υπάρχουν μετά – αναλυτικά ευρήματα που δείχνουν ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου παρουσιάζουν, κατά μέσο όρο, καλύτερες επιδόσεις σε τομείς όπως η εργαζόμενη μνήμη, ο ανασταλτικός έλεγχος και η γνωστική ευελιξία σε σύγκριση με συνομηλίκους τους από λιγότερο ευνοημένα περιβάλλοντα.

Ως αποτέλεσμα, οι διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο είναι δυνατόν να αντικατοπτρίζονται και στην ανάπτυξη βασικών γνωστικών λειτουργιών που υποστηρίζουν τη μάθηση και τη γλωσσική εξέλιξη (Farah & Hackman, 2013).

2.2.2. Εργαζόμενη μνήμη ως επιμέρους εκτελεστική λειτουργία και η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου

Σε θεωρητικό επίπεδο, «Η εργαζόμενη μνήμη ορίζεται η ικανότητα να αποθηκεύσει το άτομο ένα περιορισμένο μέγεθος πληροφοριών για ένα μικρό χρονικό διάστημα με σκοπό να υποστηρίξει νοητικές δραστηριότητες» (Mooney et al., 2021). Αποτελεί ένα ευρύτερο γνωστικό σύστημα που περιλαμβάνει την παθητική αποθήκευση, η οποία αξιολογείται μέσω της ευθείας επανάληψης (Digit Forward) καθώς και την ενεργητική επεξεργασία, η οποία εξετάζεται με την αντίστροφη επανάληψη (Digit Backward) (Reynolds, 1997). Η αντίστροφη επανάληψη συνιστά σαφώς μια πιο απαιτητική διαδικασία σε σχέση με την ευθεία επανάληψη, καθώς δεν προϋποθέτει μόνο την προσωρινή αποθήκευση των πληροφοριών αλλά και τον ενεργό νοητικό χειρισμό τους. Για τον λόγο αυτό, απαιτεί τον πλήρη συγχρονισμό ολόκληρου του συστήματος της εργαζόμενης μνήμης και συνδέεται στενά με γνωστικές δεξιότητες όπως η νοητική ευελιξία, η αποτελεσματική συγκέντρωση και η ανθεκτικότητα στο άγχος (Groth-Marnat, 2009).

Η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι τα αναπτυξιακά ελλείμματα που σχετίζονται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Socioeconomic Status - SES) εμφανίζονται από τα πρώτα κιόλας στάδια της ζωής του παιδιού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο συχνά υστερούν σε σύγκριση με τους πιο 'προνομιούχους' συνομήλικους τους ακόμα και από την βρεφική ηλικία, τόσο γλωσσικά, όσο και γνωστικά (Gao et al., 2024). Οι αποκλείσεις αυτές γίνονται εμφανείς από τους 22 μήνες ζωής και επηρεάζουν τον δεκτικό λόγο, τις κινητικές και τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών, ενώ στην ηλικία των 3 και 5 ετών επεκτείνονται στην σχολική επίδοση, τη λεκτική ικανότητα και την χωρική επίγνωση (Mooney et al., 2021).

Αυτό το φαινόμενο μπορεί να οφείλεται, εν μέρει, στο γεγονός ότι τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα έχουν συχνά μειωμένη πρόσβαση σε πλούσια ερεθίσματα και ως αποτέλεσμα είναι πιο δύσκολο να εξασκήσουν το νοητικό τους δυναμικό (Gao et al., 2024). Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου τείνουν να εμφανίζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες εργαζόμενης μνήμης σε σύγκριση με συνομήλικους τους που προέρχονται από οικογένειες με περισσότερους κοινωνικούς και οικονομικούς πόρους (Engel et al., 2008; Farah et al. 2006; Mooney et al. et al., 2021; Noble et al., 2005).

Η συσχέτιση αυτή έχει επιβεβαιωθεί από πληθώρα ερευνών, οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι ατομικές διαφορές στην εργαζόμενη μνήμη αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα της σχολικής επίδοσης των παιδιών (π.χ. Bourke & Adams, 2003; Bull et al., 1999; Gathercole et al., 2003; Nevo & Breznitz, 2011; Stevenson et al., 2014; Swanson, 1993, 1994; Mooney et al., 2021).

Παρότι σημαντικός αριθμός ερευνών καταδεικνύει συσχέτιση μεταξύ χαμηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και μειωμένων επιδόσεων στην εργαζόμενη μνήμη, τα βιβλιογραφικά ευρήματα δεν είναι απολύτως ομοιογενή. Σε ορισμένες μελέτες, οι διαφορές μεταξύ παιδιών διαφορετικού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου είναι περιορισμένες ή δεν επιτυγχάνουν στατιστική σημαντικότητα (Engel et al., 2008). Η ετερογένεια αυτή ενδέχεται να οφείλεται σε μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των ερευνών, όπως ο διαφορετικός τρόπος ορισμού και μέτρησης του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου (εκπαίδευση γονέων, εισόδημα, επαγγελματική κατάσταση ή σύνθετοι δείκτες), αλλά και η χρήση διαφορετικών εργαλείων αξιολόγησης των γνωστικών λειτουργιών (Braveman et al., 2005; Ursache & Noble, 2015). Επομένως, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων απαιτεί προσεκτική εξέταση της μεθοδολογίας σε κάθε μελέτη και αναδεικνύει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της σχέσης μεταξύ ΚΟΕ και γνωστικής ανάπτυξης

Παράλληλα, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η εργαζόμενη μνήμη παρουσιάζει στενή αλληλεπίδραση με τις γλωσσικές δεξιότητες. Η προσωρινή διατήρηση και ο χειρισμός πληροφοριών είναι απαραίτητοι για την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου, την επεξεργασία σύνθετων συντακτικών δομών, την οργάνωση του αφηγηματικού λόγου και την εκμάθηση νέου λεξιλογίου (Archibald & Gathercole, 2006). Γι' αυτόν τον λόγο, η παρούσα μελέτη δεν εξετάζει την εργαζόμενη μνήμη ως απομονωμένη γνωστική λειτουργία, αλλά σε συνδυασμό με τις γλωσσικές και αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, με στόχο την πληρέστερη κατανόηση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου στην ανάπτυξή τους.

2.3.Εκφραστικό λεξιλόγιο

2.3.1. Ορισμός, ανάπτυξη και εκπαιδευτική σημασία

Το εκφραστικό λεξιλόγιο αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να ανακαλεί και να παράγει λέξεις με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο καθώς και τις προσαρμόζει κατάλληλα. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την ενεργοποίηση του νοητικού λεξιλογίου και την φωνολογική κωδικοποίηση της λέξης. Αυτό αποτελεί μία διαδικασία που μας οδηγεί στην διαφοροποίηση του «γνωρίζω τη λέξη» και του «μπορώ να ανασύρω την λέξη τη στιγμή που χρειάζεται» (word – finding) (Vogindroukas, 2009).

Η ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου παρατηρείται κατά την προσχολική ηλικία, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, είναι ραγδαία. Η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης συνδέεται άμεσα με τη γνωστική ωρίμανση, το πρώιμο περιβάλλον του παιδιού και την έκθεση του σε γλωσσικά ερεθίσματα (Αργύρη, 2002). Αν και τα παιδιά παρουσιάζουν σημαντικές ατομικές διαφορές ως προς τον ρυθμό ανάπτυξης του λεξιλογίου τους κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής (Hoff, 2005), διαχρονικές μελέτες έχουν δείξει ότι ο ρυθμός αύξησης του λεξιλογίου μεταξύ περίπου 2 και 5 ετών είναι ιδιαίτερα εντατικός και μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά ως προς το μέγεθος του λεξιλογίου στην πρώτη σχολική ηλικία. Για παράδειγμα, οι Rowe et al. (2012) έχουν υποστηρίξει ότι η ταχύτητα ανάπτυξης του λεξιλογίου από τους 14 έως τους 46 μήνες σχετίζεται σημαντικά με τις μεταγενέστερες γλωσσικές δεξιότητες στην σχολική ηλικία. Η πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης χαρακτηρίζεται από τη μετάβαση από την απλή

ονοματική χρήση (ουσιαστικά) στη σταδιακή ενσωμάτωση ρημάτων και στην παραγωγή ολοένα και πιο σύνθετων προτάσεων και περιγραφικών δομών (Αποστολοπούλου, 2018).

Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών όταν εισέρχονται στο νηπιαγωγείο αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτη των μετέπειτα δεξιοτήτων γραμματισμού, ιδίως της αναγνωστικής κατανόησης, και συνδέονται με τη σχολική τους επίδοση (Duncan et al., 2006). Συγκεκριμένα, πολλές μελέτες έχουν αναδείξει τον ρόλο του εκφραστικού λεξιλογίου κατά την προσχολική ως έναν από τους κρισιμότερους προγνωστικούς δείκτες για την μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού (Snow et al., 1998). Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι το επίπεδο των λεξιλογικών γνώσεων πριν την είσοδο στο δημοτικό σχολείο προδιαγράφει σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη των αναγνωστικών δεξιοτήτων και την ικανότητα κατανόησης κειμένου. Η αιτιολόγηση αυτής της σχέσης προκύπτει από το γεγονός ότι η επάρκεια στο προφορικό λεξιλόγιο αποτελεί το γνωστικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο οικοδομείται η κατανόηση του γραπτού λόγου. Τα παιδιά με πλούσιο λεξιλόγιο παρουσιάζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην επεξεργασία και ερμηνεία των πληροφοριών, γεγονός που διευκολύνει τη μετάβαση από την απλή αποκωδικοποίηση στη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου (Nation, 2019).

2.3.2. Εκφραστικό λεξιλόγιο και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο

Πλήθος ερευνών έχει εξετάσει τη σχέση μεταξύ παραγόντων του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως η γλωσσική αλληλεπίδραση γονέα – παιδιού και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας με την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών. Για παράδειγμα, οι Walker and Carta (2019) έδειξαν ότι τα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες υψηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου παρουσιάζουν ταχύτερο ρυθμό ανάπτυξης λεξιλογίου σε σύγκριση με παιδιά από οικογένειες χαμηλότερου ΚΟΕ. Τα ευρήματα των μελετών αυτών καταδεικνύουν σταθερά θετική συσχέτιση μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και της λεξιλογικής ανάπτυξης του παιδιού (Hoff, 2005).

Επίσης, και άλλες μελέτες σε πληθυσμούς χαμηλού εισοδήματος ανέδειξαν ότι και άλλοι γονεϊκοί παράγοντες, όπως οι γλωσσικές και οι γραμματικές δεξιότητες των γονέων, καθώς και η μητρική κατάθλιψη, σχετίζονται σημαντικά με την πορεία ανάπτυξης του λεξιλογίου των παιδιών (Pan et al., 2005). Συνεπώς, η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι οι διαφοροποιήσεις στο πρώιμο κοινωνικό - αλληλεπιδραστικό περιβάλλον συνδέονται άμεσα με διαφοροποιήσεις στον ρυθμό αύξησης του λεξιλογίου, αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο των γονεϊκών και οικογενειακών παραγόντων στη γλωσσική ανάπτυξη.

Βάσει των παραπάνω, η ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου φαίνεται να συνδέεται όχι μόνο με επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες, αλλά και με την ικανότητα του παιδιού να οργανώνει τον λόγο του με πιο σύνθετο και συνεκτικό τρόπο. Η λεξιλογική επάρκεια αποτελεί βασική προϋπόθεση για την παραγωγή ανώτερων μορφών λόγου, όπως ο αφηγηματικός λόγος, ο οποίος προϋποθέτει τον συντονισμό λεξιλογικών, συντακτικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχέση μεταξύ εκφραστικού λεξιλογίου και αφηγηματικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας,

αξιοποιώντας σταθμισμένα εργαλεία για την αντικειμενική αξιολόγηση των γλωσσικών τους ικανοτήτων.

2.4. Ο αντίκτυπος του γλωσσικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και της μορφοσύνταξης

2.4.1. Ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου στην γλωσσική εξέλιξη.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η γλωσσική εξέλιξη εξαρτάται από βιολογικούς παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν με περιβαλλοντικούς και οικογενειακούς παράγοντες (Hoff, 2003). Ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου και πριν την σχολική ηλικία αναπτύσσεται ο «αναδυόμενος γραμματισμός» (Μανωλίτης, 2016). Σύμφωνα με τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα η κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων καλλιεργείται συνεχώς από τις περιβαλλοντικές εμπειρίες που λαμβάνει το παιδί στο σπίτι (Μανωλίτης, 2016; Hoff, 2003). Βέβαια, αν και όλα τα περιβάλλοντα συμβάλουν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων δεν το κάνουν όλα με τον ίδιο ρυθμό ή την ίδια επιτυχία (Hoff, 2003).

Σημαντικές διαφορές έχουν παρατηρηθεί στην διαμόρφωση του περιβάλλοντος του παιδιού ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (ΚΟΕ) που επικρατεί. Επειδή ο εγκέφαλος κατά την ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα πλαστικός, είναι ταυτόχρονα και ιδιαίτερα ευάλωτος σε καταστάσεις όπως το στρες ή/και στο επίπεδο γνωστικής διέγερσης που του παρέχεται από το οικογενειακό του περιβάλλον. Για αυτό τον λόγο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο θεωρείται ισχυρός προγνωστικός δείκτης της γλωσσικής εξέλιξης (Hackman & Farah, 2009). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται συγκεκριμένα στο μορφωτικό επίπεδο της μητέρας το οποίο θεωρείται από πολλούς ερευνητές ως ο σημαντικότερος και ο πιο αξιόπιστος δείκτης του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μιας οικογένειας (Καρούσου & Νικολαΐδου; Hoff, 2003; Schwab & Lew-Williams, 2016).

Η σχέση μεταξύ του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και της γλωσσικής ανάπτυξης δεν είναι άμεση αλλά πολυπαραγοντική. Αυτό σημαίνει ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δεν επιδρά από μόνο του (π.χ. αποκλειστικά λόγω του χαμηλού εισοδήματος), αλλά λειτουργεί ως ένα ευρύτερο πλαίσιο που διαμορφώνει τις καθημερινές συνθήκες και εμπειρίες, οι οποίες με την σειρά τους επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού (Pace, Luo, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2017).

Ειδικότερα, πιο πρόσφατες έρευνες συνοψίζουν αυτούς τους μηχανισμούς σε τρεις βασικές κατηγορίες, αρχικά τις μαθησιακές ικανότητες του ίδιου του παιδιού έπειτα την πρόσβαση σε μαθησιακούς πόρους στο σπίτι και τέλος την ποιότητα και ποσότητα των αλληλεπιδράσεων με τους γονείς. Αυτές οι διαφορές μεταφράζονται πολύ γρήγορα σε γλωσσικά πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα, τα οποία είτε μένουν σταθερά στον χρόνο είτε διευρύνονται και αργότερα έρχονται σε άμεση αλληλεπίδραση με την ακαδημαϊκή επιτυχία (Pace et al., 2017).

Καθώς τα παιδιά που αναπτύσσονται σε πιο ευνοημένα περιβάλλοντα δέχονται πλουσιότερα και πιο σύνθετα γλωσσικά ερεθίσματα αναπτύσσουν πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα δομές του αναδυόμενου γραμματισμού (Hoff, 2006; Μανωλίτης,

2016). Υπό αυτές τις συνθήκες, γίνεται σαφές ότι η έννοια του «ευνοημένου περιβάλλοντος» δεν αφορά ένα μεμονωμένο παράγοντα, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Αντίθετα, ως ευνοημένο ορίζεται το περιβάλλον που λειτουργεί συνδυαστικά: προσφέρει στα παιδιά τους προαναφερθέντες υλικούς πόρους, εξασφαλίζει υψηλής ποιότητας αλληλεπιδράσεις και παρέχει γνωστική διέγερση χωρίς όμως την πίεση του στρες (Hackman & Farah, 2009).

Επομένως, το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον επηρεάζει την ανάπτυξη της γλώσσας σε όλους τους τομείς. Για την ορθότερη ανάλυση, οι τομείς θα ομαδοποιηθούν σε δύο επιμέρους ενότητες.

1. Λεξιλογική Ανάπτυξη και Μορφολογική και Συντακτική Επάρκεια (Καλύπτει την Παραγωγή Λεξιλογίου και την Κατανόηση και Παραγωγή της Μορφοσύνταξης).

Γενικά παρατηρείται ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο επηρεάζει συνολικά την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών, με τους ερευνητές να εστιάζουν κυρίως στο πως το γλωσσικό περιβάλλον που διαμορφώνεται από τους γονείς επηρεάζει το λεξιλόγιο και την δομή του λόγου των παιδιών.

Εστιάζοντας στο λεξιλόγιο παρατηρείται ότι τα παιδιά από περιβάλλοντα με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (ΚΟΕ) παρουσιάζουν μειωμένο λεξιλόγιο (Golinkoff et al., 2019). Συγκεκριμένα η έρευνα των Schwab & Lew – Williams (2016) κατέδειξε ότι μέχρι την ηλικία των τεσσάρων τα παιδιά από οικογένειες με υψηλό ΚΟΕ ακούνε κατά μέσο όρο 45 εκατομμύρια λέξεις σε σύγκριση με τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό ΚΟΕ που ακούνε μόλις 13 εκατομμύρια λέξεις – ένα φαινόμενο που συχνά περιγράφεται ως το «χάσμα των 30 εκατομμυρίων λέξεων» (Golinkoff et al., 2019).

Στην μελέτη των Fernald et al., (2013)– στην οποία το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (ΚΟΕ) καθορίστηκε με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, με μεγαλύτερη έμφαση στο επίπεδο της μητέρας, και το οικογενειακό εισόδημα- παρατηρήθηκε ότι οι διαφορές στην γλωσσική ικανότητα εμφανίζονταν ήδη από την ηλικία των 18 μηνών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι μεταξύ των 18 και 24 μηνών τα παιδιά από οικογένειες με χαμηλό ΚΟΕ (όπου οι μητέρες διέθεταν ως ανώτερη εκπαίδευση το απολυτήριο λυκείου) μάθαιναν 30% λιγότερες νέες λέξεις σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους από υψηλό ΚΟΕ (όπου οι μητέρες διέθεταν πανεπιστημιακή μόρφωση). Ως αποτέλεσμα αυτής της μειωμένης γλωσσικής ανάπτυξης, στην ηλικία των 25 μηνών τα παιδιά από χαμηλά ΚΟΕ παρουσίαζαν ένα σημαντικό χάσμα που ισοδυναμεί με 6 μήνες καθυστέρησης στους τομείς της παραγωγής λεξιλογίου και της ταχύτητας επεξεργασίας της γλώσσας.

Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι δεν έχει σημασία μόνο η ποσότητα αλλά κυρίως η ποιότητα της γλωσσικής αλληλεπίδρασης και των λεξιλογικών ερεθισμάτων. Μάλιστα, πιο πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι ο μεγάλος όγκος των λέξεων από μόνος του δεν αρκεί για να αναπτύξουν τα παιδιά το λεξιλόγιο τους. Αντίθετα, η ποσότητα πρέπει να συνδυάζεται με ποιοτικά χαρακτηριστικά, τα οποία στη βιβλιογραφία ορίζονται ως: (α) η λεξιλογική ποικιλομορφία (χρήση πολλών διαφορετικών λέξεων αντί για την συνεχόμενη επανάληψη του ίδιου βασικού λεξιλογίου), (β) η συντακτική πολυπλοκότητα, και (γ) η αμοιβαία επικοινωνία (Golinkoff et al., 2019).

Η ταυτόχρονη ανάπτυξη της προσοχής του παιδιού μέσα από τέτοιες ποιοτικές ανταλλαγές, όπου ο λόγος χτίζεται πάνω στα ενδιαφέροντα του παιδιού, είναι τελικά αυτή που χτίζει ένα δυνατό γλωσσικό σύστημα. Για παράδειγμα, μια αλληλεπίδραση χαμηλής ποιότητας χαρακτηρίζεται από σύντομες, προστακτικές οδηγίες που αφορούν το «εδώ και τώρα» (π.χ. 'Φάε το φαγητό σου' ή 'Φέρε τον χυμό'). Αντίθετα, μια αλληλεπίδραση υψηλής ποιότητας περιλαμβάνει ανοιχτές ερωτήσεις και λόγο για γεγονότα εκτός του «εδώ και τώρα» (π.χ. 'θέλεις να πιείς χυμό τώρα ή αφού διαβάσουμε παραμύθι')

Ενδεικτικά, ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές υπέρ των γονέων με υψηλό ΚΟΕ όσον αφορά τον τρόπο επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, οι μητέρες υψηλού κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου παράγουν περισσότερα εκφωνήματα, μεγαλύτερη ποικιλία διαφορετικών λέξεων, μεγαλύτερο μέσο μήκος εκφοράς και παράγουν περισσότερες απαντήσεις που διατηρούν το θέμα της συζήτησης κατά την διάρκεια αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους, σε σχέση με μητέρες με χαμηλό ΚΟΕ (Hoff, 2003). Κατά συνέπεια τα παιδιά που εκτίθενται σε μεγαλύτερες παραγωγές και με μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου είναι εκείνα που θα αναπτύξουν καλύτερες βάσεις για την δημιουργία ενός λειτουργικού λεξιλογίου (Hoff, 2003).

Αυτή η υπεροχή ωστόσο δεν περιορίζεται μόνο στον αριθμό των λέξεων που γνωρίζουν τα παιδιά, αλλά επεκτείνεται και στον τρόπο με τον οποίο τα λεξικά στοιχεία συνδυάζονται (Hoff, 2003). Αυτό συμβαίνει διότι παρόλο που η κατάκτηση της σύνταξης βασίζεται στην ενεργοποίηση δομικών κανόνων για την εκάστοτε γλώσσα, είναι επίσης γνωστό ότι ένα παιδί πρέπει να λαμβάνει συνεχή και πλούσια γλωσσική έκθεση σε ορθά πρότυπα ομιλίας προκειμένου να κατακτήσει αυτές τις δομές. (Huttenlocher κ.ά, 2002).

Οι γονείς υψηλότερου ΚΟΕ δεν χρησιμοποιούν απλώς μεγαλύτερη λεξιλογική ποικιλία, αλλά και τείνουν να παράγουν εκφωνήματα μεγαλύτερου μήκους και πιο πολύπλοκες προτάσεις (π.χ., δευτερεύουσες) (Huttenlocher κ.ά, 2002). Μέσω αυτών των πλουσίων γλωσσικών προτύπων, τα παιδιά εξοικειώνονται νωρίτερα με τον λόγο και μαθαίνουν να κατανοούν αρχικά και ύστερα να παράγουν πιο απαιτητικά μορφοσυντακτικά σχήματα (Καρούσου & Νικολαΐδου).

2.Γλωσσική Επεξεργασία (για την Ανάκληση Δομών και τη χρήση Μεταγλωσσικών Εννοιών).

Εκτός από την παραγωγή βασικού λεξιλογίου και τις πρωταρχικές μορφοσυντακτικές δεξιότητες, η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου γίνεται ιδιαίτερα εμφανής και σε δραστηριότητες που απαιτούν ανώτερη γλωσσική επεξεργασία. Τέτοιες απαιτητικές δεξιότητες είναι η κατανόηση μεταγλωσσικών εννοιών και η ανάκληση προτασιακών δομών. Η εκτέλεση αυτών των έργων διαφοροποιείται από την απλή και αυτόματη χρήση της γλώσσας, διότι προϋποθέτει τον συντονισμό πολλαπλών νευρογνωστικών συστημάτων και την ενεργοποίηση των επιτελικών λειτουργιών, όπως η εργαζόμενη μνήμη (Farah et al., 2006; Klem et al., 2015; Noble et al., 2005).

Σε θεωρητικό επίπεδο, η μεταγλωσσική επίγνωση ορίζεται «η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τη γλώσσα όχι απλώς ως ένα αυτόματο μέσο επικοινωνίας και μεταφοράς νοήματος, αλλά ως ένα αντικείμενο σκέψης, παρατήρησης και ανάλυσης» (Tunmer &

Herriman, 1984). Στη πράξη, ωστόσο, η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας αξιολογείται μέσω στοχευμένων δοκιμασιών που εξετάζουν την ικανότητα του παιδιού να «βλέπει πέρα» από το νόημα των λέξεων και να χειρίζεται συνειδητά τα δομικά στοιχεία του λόγου. Οι δοκιμασίες για την αξιολόγηση αυτών των δεξιοτήτων περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, την ικανότητα του παιδιού να αναλύει συνειδητά σύνθετες συντακτικές σχέσεις μέσα σε μια πρόταση (όπως την χρήση διαζευκτικών συνδέσμων «είτε ... είτε»).

Αντίστοιχα, ως προς την ανάκληση συντακτικών δόμων, αν και παλαιότερες μελέτες υποστήριζαν ότι η προτασιακή ανάκληση σχετίζεται σχεδόν αποκλειστικά με ικανότητες εργαζόμενης μνήμης, η σύγχρονη βιβλιογραφία προσφέρει μια σύνθετη οπτική (Klem et al., 2015). Πιο πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν ότι, παρόλο που η εργαζόμενη μνήμη παραμένει αδιαμφισβήτητα απαραίτητη για την συγκράτηση πληροφοριών, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε αυτά τα έργα δεν οφείλονται αποκλειστικά σε μνημονικά ελλείμματα. Αντιθέτως, η επιτυχής επανάληψη προτάσεων φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ευρύτερες γλωσσικές ικανότητες του παιδιού (όπως το υπάρχον λεξιλόγιο και η μορφοσυντακτική επάρκεια) οι οποίες διευκολύνουν την αποκωδικοποίηση και την μετέπειτα ανακατασκευή της πρότασης (Klem et al., 2015).

Πρόσφατες μελέτες που εξετάζουν την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου έχουν καταδείξει ότι το φτωχότερο, σε ερεθίσματα, περιβάλλον δεν προκαλεί μια γενικευμένη γνωστική έκπτωση, αλλά επιδρά στοχευμένα στην ωρίμανση συγκεκριμένων νευρωνικών δικτύων (Farah et al., 2006; Noble et al., 2005). Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι η απουσία πλούσιων γλωσσικών ερεθισμάτων και το χρόνιο στρες, που συχνά χαρακτηρίζουν το χαμηλότερο ΚΟΕ, οδηγούν σε διαφοροποιήσεις της ανάπτυξης και της συνδεσιμότητας δύο βασικών συστημάτων:

Αφενός, παρατηρούνται ελλείμματα στο αριστερό περισύλβιο τμήμα, το οποίο υποστηρίζει τις φωνολογικές και μεταγλωσσικές λειτουργίες. Συγκεκριμένα, η περιοχή αυτή παρουσιάζει μειωμένη νευρωνική συνδεσιμότητα στα παιδιά χαμηλού ΚΟΕ, γεγονός που αποδίδεται άμεσα στην έλλειψη της απαραίτητης γλωσσικής διέγερσης (μειωμένα «ακούσματα» όσον αφορά την ποσότητα και πολυπλοκότητα του εισερχόμενου λόγου) κατά τις κρίσιμες περιόδους της εγκεφαλικής ανάπτυξης (Farah et al., 2006; Noble et al., 2005).

Αφετέρου, παρατηρούνται ελλείμματα στην ανάπτυξη του προμετωπιαίου φλοιού, ο οποίος ελέγχει τις επιτελικές λειτουργίες και την εργαζόμενη μνήμη. Συγκεκριμένα, αυτό το νευρωνικό δίκτυο παρουσιάζει μεγάλη ευαισθησία σε παράγοντες στρες (λόγω των αυξημένων επιπέδων κορτιζόλης) που συχνά βιώνουν οικογένειες χαμηλού ΚΟΕ. Αυτό το χρόνιο στρες διαταράσσει την ομαλή ανάπτυξη του μετωπιαίου λοβού, κάτι που δυσχεραίνει την ικανότητα του παιδιού να συγκρατεί πληροφορίες και να ελέγχει την προσοχή του (Farah et al., 2006; Noble et al., 2005).

Ως συνέπεια των παραπάνω, γίνεται ξεκάθαρο γιατί πληθώρα μελετών συσχετίζει την μειωμένη επίδοση των παιδιών από χαμηλά ΚΟΕ στις δοκιμασίες μεταγλωσσικής επίγνωσης και ανάκλησης συντακτικών δομών. Αρχικά, διότι τα παιδιά από χαμηλά ΚΟΕ στερούνται στον τομέα των λεξιλογικών και συντακτικών αναπαραστάσεων, που είναι απαραίτητες για την αποκωδικοποίηση και ανάκληση πολύπλοκων προτάσεων. Δεύτερον, διότι η επιτυχία

και απαιτητικά έργα, όπως οι μεταγλωσσικές διαδικασίες, προϋποθέτει την συνεργασία με την εργαζόμενη μνήμη και όπως έχει αποδειχθεί από την μελέτη της Farah et al. (2006), το χαμηλό ΚΟΕ δεν επηρεάζει μόνο την γλωσσική ανάπτυξη αλλά συνδέεται και με τις επιδόσεις της εργαζόμενης μνήμης.

Άρα αυτό το διπλό έλλειμα, τόσο στον λεξικολογικών και συντακτικών αναπαραστάσεων όσο και στην συγκράτηση πληροφοριών, εξηγεί τον λόγο για τον οποίο τα παιδιά από χαμηλά ΚΟΕ τείνουν να παρουσιάζουν δυσκολίες σε αυτές τις δοκιμασίες (Farah et al. 2006).

Κεφάλαιο 3: Πώς το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αποτυπώνεται στην μικροδομή και την μακροδομή της αφήγησης;

Η σχέση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών έχει τεκμηριωθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία, με πλήθος μελετών να καταδεικνύουν ότι οι διαφορές στις γλωσσικές εμπειρίες του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου, της μορφοσύνταξης και της κατανόησης του προφορικού λόγου (Hoff, 2003 ; Rowe et al., 2012 ; Pace et al., 2017). Τα ευρήματα αυτά αποδίδονται κυρίως στις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τις ευκαιρίες συμμετοχής των παιδιών σε πλούσιες λεκτικές αλληλεπιδράσεις (Rowe et al., 2012 ; Pace et al., 2017) Οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου, της μορφοσύνταξης και των δεξιοτήτων κατανόησης, οι οποίες με την σειρά τους συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου (Silva & Cain, 2023).

Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και αφηγηματικού λόγου έχει προσελκύσει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς η αφήγηση αποτελεί μία σύνθετη γλωσσική δραστηριότητα που αντανakλά τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής οργανώνει τις πληροφορίες με συνοχή και δομική συνέπεια, συνδέει τα γεγονότα σε λογικά προβλέψιμες αλληλουχίες και προσαρμόζει την παροχή πληροφοριών στις ανάγκες κατανόησης του ακροατή (Owens, 2024). Η ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων προϋποθέτει την ταυτόχρονη ενεργοποίηση γλωσσικών, γνωστικών και επικοινωνιακών μηχανισμών και επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού, με τις εμπειρίες κοινής ανάγνωσης να αποτελούν κρίσιμο παράγοντα (Wehmeier, 2019).

Στην συγκεκριμένη έρευνα, διερευνάται η ανάπτυξη της μακροδομής της αφήγησης σε μονόγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην Γερμανία, καθώς και εξετάζεται παράλληλα η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και του γλωσσικού περιβάλλοντος του σπιτιού. Η μελέτη εστιάζει στην μακροδομική οργάνωση της αφήγησης ως δείκτης της ικανότητας των παιδιών να δομούν και να συνδέουν γεγονότα σε συνεκτικές αφηγηματικές ακολουθίες. Εντάσσει επομένως την αφηγηματική μακροδομή σε ένα ευρύτερο αναπτυξιακό και περιβαλλοντικό πλαίσιο διερευνώντας τον τρόπο με τον οποίο οι γλωσσικές εμπειρίες στο οικογενειακό περιβάλλον σχετίζονται με την ποιότητα της αφηγηματικής οργάνωσης των παιδιών.

Επιπλέον, η μελέτη των Adlof et al. (2014), που διερεύνησε την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης αφηγηματικής αναδιήγησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, ενσωμάτωσε τη μακροδομή και την μικροδομή ως βασικούς δείκτες αξιολόγησης της αφηγηματικής ικανότητας, αναδεικνύοντας τη χρησιμότητά της στην αποτύπωση της συνολικής οργάνωσης της ιστορίας.

Σε συμπληρωματικό επίπεδο, έρευνες που έχουν εξετάσει την αφηγηματική επίδοση μέσω πολυεπίπεδης ανάλυσης μικροδομικών και μακροδομικών χαρακτηριστικών δείχνουν ότι οι επιδράσεις του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου εντοπίζονται διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης του λόγου, γεγονός που υπογραμμίζει τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα της αφηγηματικής ανάπτυξης (Hall-Mills, 2010).

Συνολικά, η υπάρχουσα βιβλιογραφία συγκλίνει στην άποψη ότι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο δεν επηρεάζει την αφηγηματική ικανότητα με ενιαίο τρόπο, αλλά αποτυπώνεται με διαφοροποιημένο τρόπο στα επιμέρους σημεία της γλωσσικής ανάλυσης. Ειδικότερα, η αφηγηματική μακροδομή φαίνεται να συνδέεται στενά με το ευρύτερο γλωσσικό και αναγνωστικό περιβάλλον του παιδιού, ενώ η μικροδομή αντανακλά περισσότερο τις επιμέρους γλωσσικές δεξιότητες, όπως το λεξιλόγιο και η μορφοσύνταξη. Η διαφοροποίηση αυτή αναδεικνύει τον ρόλο του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου ως έμμεσου αλλά καθοριστικού παράγοντα στην ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας μέσω του γλωσσικού περιβάλλοντος.

Κεφάλαιο 4: Σκοπός της μελέτης και ερευνητικά ερωτήματα

4.1. Σκοπός και σημασία μελέτης

Ο πρωταρχικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της επίδρασης του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου (ΚΟΕ) στα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού λόγου (μακροδομή και μικροδομή) παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα. Παράλληλα, η μελέτη στοχεύει στο να εξετάσει πώς το ΚΟΕ σχετίζεται με τις επιδόσεις των παιδιών σε επιμέρους γνωστικά και γλωσσικά υποσυστήματα, όπως η εργαζόμενη μνήμη (Digit Span) καθώς και το εκφραστικό λεξιλόγιο, και πώς αυτά τα υποσυστήματα αλληλεπιδρούν με την τελική αφηγηματική ικανότητα.

Η σημασία της παρούσας έρευνας είναι πολυδιάστατη. Στην κλινική και διαγνωστική συμβολή, επιχειρεί να αναδείξει αν οι αφηγηματικοί δείκτες μπορούν να λειτουργήσουν ως έγκυροι δείκτες γλωσσικής ανάπτυξης, διαφοροποιώντας τις περιβαλλοντικές επιδράσεις από τις πραγματικές γλωσσικές διαταραχές.

Επιπλέον, γίνεται πρακτική αξιοποίηση της τεχνολογίας. Στην παρούσα έρευνα, αξιολογείται η αποτελεσματικότητα και η ευαισθησία των ψηφιακών εργαλείων συλλογής δεδομένων αφηγηματικού λόγου (PLan-V) στην ελληνική πραγματικότητα, προσφέροντας στον χώρο της Λογοθεραπείας και στους εκπαιδευτικούς μία γρήγορη και τυποποιημένη εναλλακτική λύση έναντι των παραδοσιακών χρονοβόρων μεθόδων.

Τέλος, παρέχει μία επιμέρους κοινωνική διάσταση. Προσφέρει ερευνητικά δεδομένα για το πως οι κοινωνικές ανισότητες αποτυπώνονται στη γλώσσα πριν την είσοδο των παιδιών σε ανώτερο σχολικό σύστημα (δημοτικό), παρέχοντας τη βάση για τον σχεδιασμό στοχευμένων προγραμμάτων πρόωξης παρέμβασης.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της μελέτης, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα :

- 1) Πώς επηρεάζει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά της μακροδομής και της μικροδομής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;
- 2) Σε ποιο βαθμό οι επιμέρους γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών - εργαζόμενη μνήμη (Digit Span), η μορφοσυντακτική επάρκεια και αφηγηματική αναδιήγηση (LITMUS), το εκφραστικό λεξιλόγιο (ΔΕΛ και παραγωγή λεξιλογίου από DVIQ) - αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες της αφηγηματικής τους ικανότητας και κατά πόσο η προγνωστική αυτή σχέση διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο;
- 3) Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, την εκπαίδευση των γονέων και την επαγγελματική τους κατάσταση, στην συνολική αφηγηματική ικανότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας;

2. Μεθοδολογία

2.1 Συμμετέχοντες και διαδικασία

2.1.1 Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα ασχολήθηκε με δείγμα που αποτελούνταν από παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούσαν σε προσχολικές μονάδες/ νηπιαγωγεία. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαινόντουσαν από τα 3;8 έτη έως και τα 6;6 έτη, καλύπτοντας έτσι το εύρος των ηλικιών που μπορούν να φοιτήσουν σε αυτές τις σχολικές μονάδες. Ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων ανήλθε στα N= 28 παιδιά, εκ των οποίων τα 17 ήταν κορίτσια και τα 11 αγόρια.

Με σκοπό την εκμείωση των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια αποδοχής των παιδιών στην έρευνα. Συγκεκριμένα τα παιδιά:

- Έπρεπε να είναι μονόγλωσσα με μητρική γλώσσα την Ελληνική.
- Έπρεπε να έχουν φοιτήσει εξ ολοκλήρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- Έπρεπε να παρουσιάζουν τυπική ανάπτυξη, δηλαδή να μην έχουν ιστορικό νευροαναπτυξιακών, γλωσσικών ή ακουστικών διαταραχών.
- Έπρεπε να μην παρακολουθούν συνεδρίες από ειδικούς όπως λογοθεραπευτές και εργοθεραπευτές.

Η διαδικασία κατηγοριοποίησης των συμμετεχόντων σε κοινωνικοοικονομικά επίπεδα αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία καθώς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν αποτελείται από μια μοναδική μεταβλητή. Με βάση την σχετική βιβλιογραφία, οι παράγοντες που αναδεικνύονται ως οι συχνότερα χρησιμοποιούμενοι για την αξιολόγηση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου είναι το οικογενειακό εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων. Ο κάθε ένας από αυτούς του παράγοντες αναδεικνύει μια διαφορετική πτυχή του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου μιας οικογένειας. Συγκεκριμένα, το εισόδημα αντιπροσωπεύει κυρίως την πρόσβαση σε υλικά αγαθά ενώ το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα αντανακλά τους γνωστικούς και κοινωνικούς πόρους που έχουν στην διάθεση τους τα μέλη της οικογένειας.

Κατά την διαδικασία συλλογής των δεδομένων συλλέξαμε δεδομένα που αφορούσαν όλους τους συχνότερα χρησιμοποιούμενους δείκτες. Παρόλα αυτά, επιλέξαμε να μην συμπεριλάβουμε τον δείκτη του επαγγέλματος των γονέων διότι η αντικειμενική του μέτρηση απαιτεί χρήση σταθμισμένου εργαλείου ταξινόμησης. Αυτό συμβαίνει διότι στη πράξη, τα επαγγέλματα δεν μπορούν να ιεραρχηθούν εύκολα καθώς περιλαμβάνουν πολλές διαφορετικές μεταβλητές όπως: το κοινωνικό κύρος, η αυτονομία εργασίας και οι οικονομικές απολαβές οι οποίες δεν συμβαδίζουν πάντοτε με το είδος τους επαγγέλματος (Bradley & Corwyn, 2002; Braveman et al., 2005; Sirin, 2005).

Καταλήγοντας, με σκοπό την ανάλυση των δεδομένων μας χρησιμοποιήθηκε ένας δείκτης που συνδυάζει ισότιμα τις δύο άλλες μεταβλητές δηλαδή, το οικογενειακό εισόδημα και την γονεϊκή εκπαίδευση. Η πρόσφατη βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η γονεϊκή εκπαίδευση συσχετίζεται με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο το παιδί αναπτύσσεται. Ειδικότερα, επηρεάζει τόσο την ποσότητα όσο και την ποιότητα της γλωσσικής αλληλεπίδρασης γονέα – παιδιού όπως, την λεξιλογική ποικιλία που εκτίθεται το παιδί και την ανταπόκριση των γονέων στις επικοινωνιακές πρωτοβουλίες του παιδιού. Παράλληλα, το εισόδημα των γονέων συνδέεται άμεσα με παράγοντες όπως πρόσβαση σε μαθησιακούς πόρους π.χ. βιβλία καθώς και διαμορφώνει τις ευρύτερες συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιούνται οι αλληλεπιδράσεις γονέα – παιδιού. Αυτές οι δύο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη αλλά ούτε και πλήρως επικαλυπτόμενες, καθώς προσεγγίζουν τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη εν μέρει μέσα από διαφορετικές οδούς.

Το τελικό δείγμα αποτελούταν από $N=28$ παιδιά, εκ των οποίων 11 ήταν αγόρια και 17 κορίτσια, με μέσο όρο ηλικίας $M.O.=67,42$ μήνες και τυπική απόκλιση $SD=5,91$ μήνες. Με βάση την συγκεκριμένη ταξινόμηση το δείγμα χωρίστηκε σε ομάδες υψηλού, μεσαίου και χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου. Συγκεκριμένα, η ομάδα υψηλού ΚΟΕ αποτελούταν από 8 παιδιά, η ομάδα του μεσαίου ΚΟΕ από 7 παιδιά και η ομάδα του Χαμηλού ΚΟΕ από 13 παιδιά. Η αναλυτική κατανομή των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος παρατίθεται αναλυτικότερα στο

Πίνακας 1

Περιγραφικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα ΚΟΕ

Ομάδα ΚΟΕ	<i>n</i>	Μέση ηλικία (μήνες)	<i>SD</i> ηλικίας
Χαμηλό	13	68.26	6.01
Μεσαίο	7	65.35	5.52
Υψηλό	8	67.88	6.38
Σύνολο	28	67.42	5.91

2.1.2 Διαδικασία

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατόπιν έγκρισης από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι εξεταστές/ εξετάστριες, ύστερα από την κατάλληλη εκπαίδευση στη χορήγηση των ερευνητικών εργαλείων, ήρθαν σε επαφή με τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων.

Οι γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στις σχολικές μονάδες που αποδέχτηκαν την διεξαγωγή της μελέτης στο χώρο τους, έλαβαν έντυπα ενημερωτικά φυλλάδια τα οποία περιέγραφαν αναλυτικά τον σκοπό και την διαδικασία της έρευνας, με στόχο να παρέχουν ενημερωμένα την πλήρη συγκατάθεση τους για την συμμετοχή του παιδιού τους στην έρευνα. Μαζί με τα παραπάνω έντυπα οι γονείς έλαβαν ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε για την συλλογή των απαραίτητων δεδομένων, όπως το ετήσιο εισόδημα του νοικοκυριού, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα των γονέων, πληροφορίες που είναι απαραίτητες για τον καθορισμό του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου όπως έχει αναφερθεί και στο προηγούμενο κεφάλαιο.

Οι αξιολογήσεις πραγματοποιήθηκαν ατομικά, εντός του σχολικού πλαισίου, σε χώρο που επικρατούσε ησυχία και δεν είχε περιττά αισθητηριακά ερεθίσματα, με σκοπό να διασφαλιστούν συνθήκες που βοηθούσαν στην αναπόσπαστη προσοχή των παιδιών. Ο/Η εξεταστής/ εξετάστρια καθόταν απέναντι ή δίπλα στο παιδί, ανάλογα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε εργαλείου, διευκολύνοντας έτσι την παρατήρηση και την ορθή χορήγηση του υλικού. Στο οπτικό πεδίο του παιδιού βρίσκονται αποκλειστικά τα απαραίτητα για την αξιολόγηση υλικά, το οποίο αποτελεί ακόμη ένα μέτρο για την διασφάλιση της προσοχής του παιδιού.

Πριν από την έναρξη των δοκιμασιών, αφιερωνόταν χρόνος σε μια κοινή δραστηριότητα με το παιδί για τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και τη μείωση πιθανών αρνητικών συναισθημάτων. Η διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών παρουσιαζόταν στα παιδιά ως ένα διαδραστικό παιχνίδι. Τους εξηγούνταν, με ηλικιακά κατάλληλο τρόπο, ότι η συμμετοχή τους δεν βαθμολογείται, δεν έχει επιπτώσεις στη σχολική τους πορεία και τα αποτελέσματα

είναι εμπιστευτικά. Παράλληλα, ενθαρρύνονταν να προσπαθήσουν για το καλύτερη δυνατή επίδοση.

Η συνολική εξέταση ολοκληρωνόταν κατά μέσο όρο σε δύο συνεδρίες των 40 έως 45 λεπτών. Οι επιμέρους δοκιμασίες χορηγούνταν σε όλους τους συμμετέχοντες με προκαθορισμένη και σταθερή σειρά. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας παρέχονταν συχνά λεκτικές επιβραβεύσεις, ενώ όταν κρινόταν σκόπιμο χρησιμοποιούνταν αυτοκόλλητα ως ενίσχυση. Εάν το παιδί εμφάνιζε σημάδια κόπωσης ή απροθυμίας ολοκλήρωσης μιας δοκιμασίας, η διαδικασία διακοπτόταν για ένα μικρής διάρκειας διάλειμμα οι αναβαλλόταν για μια επόμενη συνεδρία. Τέλος, τονίστηκε εξ αρχής στα παιδιά ότι είχαν το δικαίωμα να διακόψουν την εξέταση και να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε σημείο της διαδικασίας, εφόσον το επιθυμούσαν.

2.2 Ερευνητικά Εργαλεία και Τρόπος Χορήγησης

Για την αξιολόγηση των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο σταθμισμένων και άτυπων ερευνητικών εργαλείων τα οποία παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω.

2.2.1 Δοκιμασία μνήμης ψηφίων (Digit Span)

Περιγραφή Υλικού: Με σκοπό την αξιολόγηση της εργαζομένης μνήμης, στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια άτυπη δοκιμασία μνήμης αριθμών, η οποία προσαρμόστηκε με βάση το σταθμισμένο ψυχομετρικό εργαλείο (WAIS -III) (Wechsler, 1997). Το WAIS – III, όταν χορηγείται ολόκληρο, αξιολογεί την νοητική ικανότητα του εξεταζόμενου (Silva, 2008) και χωρίζεται σε δύο μεγάλες κλίμακες, την Λεκτική και την Πρακτική. Η δοκιμασία Μνήμης Αριθμών (Digit Span) αποτελεί βασική υποκατηγορία της Λεκτικής κλίμακας και αποτελεί μια από τις παλαιότερες και πιο καθιερωμένες δοκιμασίες για την αξιολόγηση της προσοχής, της βραχύχρονης και εργαζόμενης μνήμης (Richardson, 2007). Η δοκιμασία χωρίζεται σε δύο μέρη (Woods et al., 2011):

1. Ευθεία επανάληψη (Digit Forward): Περιλαμβάνει 8 επίπεδα, όπου το κάθε επίπεδο αποτελείται από 2 σειρές αριθμών (ψηφίων). Ο αριθμός των ψηφίων ξεκινάει από 2 και αυξάνεται σταδιακά σε κάθε επίπεδο, φτάνοντας μέχρι τα 9 ψηφία.
2. Αντίστροφη επανάληψη (Digit Backward): Αντίστοιχα, περιλαμβάνει 8 επίπεδα με 2 σειρές ψηφίων το καθένα. Ο αριθμός των ψηφίων ξεκινάει πάλι από 2 και αυξάνεται μέχρι 9.

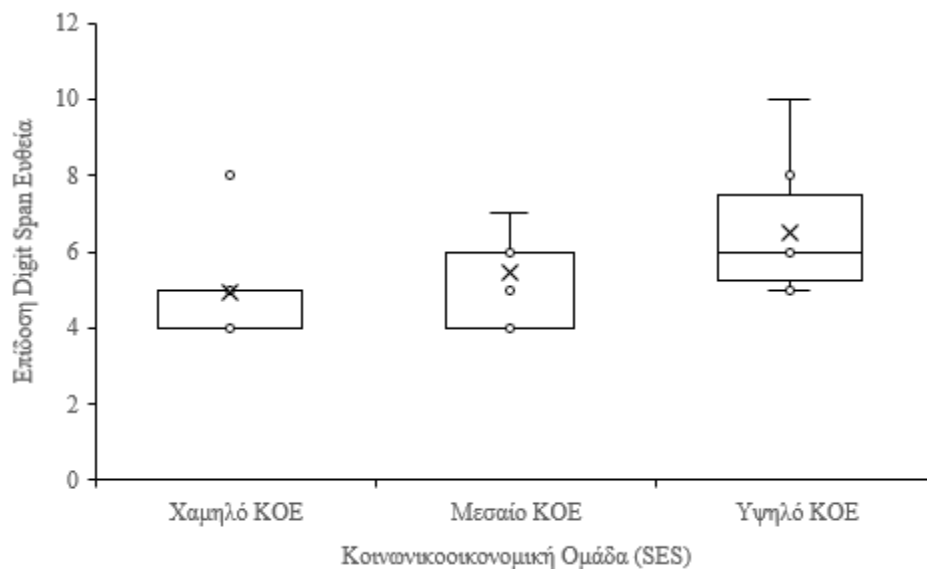
Τρόπος Χορήγησης: Ο εξεταστής παρέχει αρχικά την εξής οδηγία για την ευθεία επανάληψη: «Θα σου πω μερικούς αριθμούς. Άκουσέ με προσεκτικά και μόλις τελειώσω θέλω να τους πεις μετά από εμένα. Να πεις ακριβώς ότι λέω. Για παράδειγμα, αν πω 7-1-9, εσύ τι θα πεις;». Στην περίπτωση της αντιστροφής επανάληψης, δίνεται η οδηγία: «Τώρα θα σου πω μερικούς ακόμα αριθμούς. Αυτή τη φορά όμως θέλω να τους πεις αντίστροφα, από το τέλος προς την αρχή. Για παράδειγμα, αν πω 8-3-5, εσύ τι θα πεις;». Και στις δύο περιπτώσεις, ο εξεταστής παρέχει όσα παραδείγματα θεωρούνται απαραίτητα προκειμένου να γίνει πλήρως κατανοητή η διαδικασία από το παιδί. Κατά τη διεξαγωγή, ο εξεταστής εκφωνεί τους αριθμούς με σταθερό ρυθμό (έναν αριθμό ανά δευτερόλεπτο). Η σταθερότητα

του ρυθμού και η ηρεμία του περιβάλλοντος είναι κρίσιμες, καθώς στη συγκεκριμένη δοκιμασία είναι ιδιαίτερη ευαίσθητη στο άγχος (Groth – Marnat, 2009). Για κάθε επιτυχή ανάκληση μιας σειράς, αποδίδεται ένας (1) βαθμός. Η χορήγηση της δοκιμασίας διακόπτεται αυτόματα εάν το παιδί αποτύχει συνεχόμενα και στις δύο σειρές αριθμών του ίδιο επιπέδου. Το τελικό σκορ προκύπτει από το άθροισμα όλων των επιτυχημένων προσπαθειών. Η προσπάθεια του παιδιού ηχογραφείται για τη διασφάλιση της αξιόπιστης καταγραφής των δεδομένων.

Αποτελέσματα: Αναφορικά με την Δοκιμασία Μνήμης Ψηφίων (Digit Span), οι επιδόσεις των τριών κοινωνικοοικονομικών ομάδων, τόσο για την ευθεία επανάληψη όσο και για την αντίστροφη, παρουσιάζονται στα Γράφημα 1 και Γράφημα 2 αντίστοιχα.

Γράφημα 1

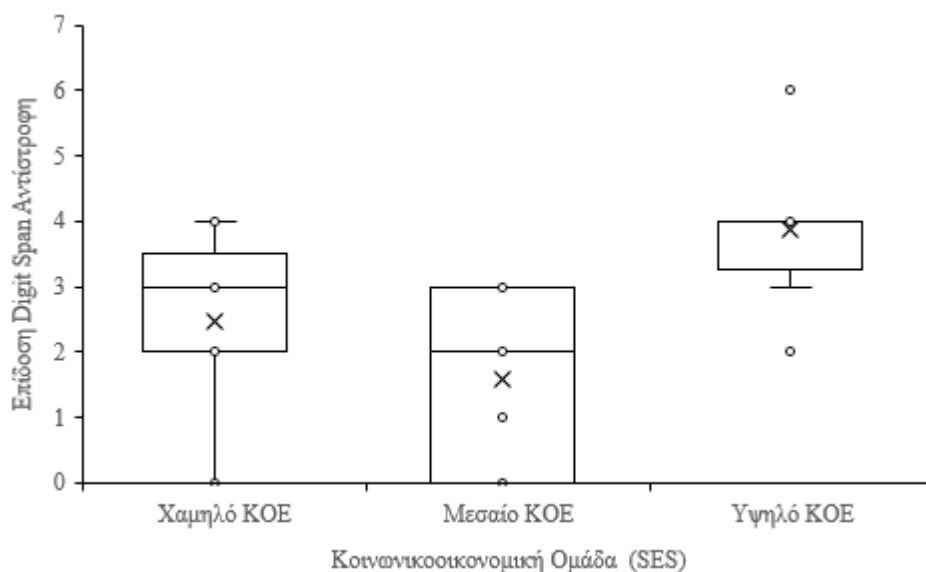
Επιδόσεις στη Δοκιμασία Μνήμης Ψηφίων (Digit Span – Ευθεία Επανάληψη) ανά Ομάδα



Σημείωση. Αναπαράσταση των επιδόσεων εργαζόμενης μνήμης στην ευθεία επανάληψη ψηφίων ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Το σύμβολο 'x' δηλώνει τον μέσο όρο, η κεντρική οριζόντια γραμμή αντιπροσωπεύει την διάμεσο και οι κουκίδες καταγράφουν την επίδοση του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Γράφημα 2

Επιδόσεις στην Δοκιμασία Μνήμης Ψηφίων (Digit Span – Αντίστροφη Επανάληψη) ανά Ομάδα ΚΟΕ.



Σημείωση. Αναπαράσταση των επιδόσεων εργαζόμενης μνήμης στην αντίστροφη επανάληψη ψηφίων ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Το σύμβολο 'x' δηλώνει τον μέσο όρο, η κεντρική οριζόντια γραμμή αντιπροσωπεύει την διάμεσο και οι κουκκίδες καταγράφουν την επίδοση του κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Πίνακας 2

Συνολικές τιμές ανά ομάδα ΚΟΕ στη Δοκιμασία Μνήμης Ψηφίων και στατιστικά δεδομένα.

Μέτρηση	Χαμηλό ΚΟΕ M (SD)	Μεσαίο ΚΟΕ M (SD)	Υψηλό ΚΟΕ M (SD)
Digit Span Forward	4.92 (1.44)	5.14 (1.21)	6.50 (1.69)
Digit Span Backward	2.46 (1.33)	1.57 (1.27)	3.88 (1.13)

Όπως προκύπτει, οι τρεις ομάδες διέφεραν σημαντικά στη Δοκιμασία Μνήμης Ψηφίων. Ειδικότερα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στο Digit Span Forward, $H(2) = 6.82, p = .033, q = .033$ και στο Digit Span Backward, $H(2) =$

9.87, $p = .007$, $q = .009$. Συνολικά, η ομάδα υψηλού ΚΟΕ εμφάνισε τις υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις μετρήσεις.

2.2.2 Διαγνωστική Δοκιμασία Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ) – Υποδοκιμασία Λεξιλογίου

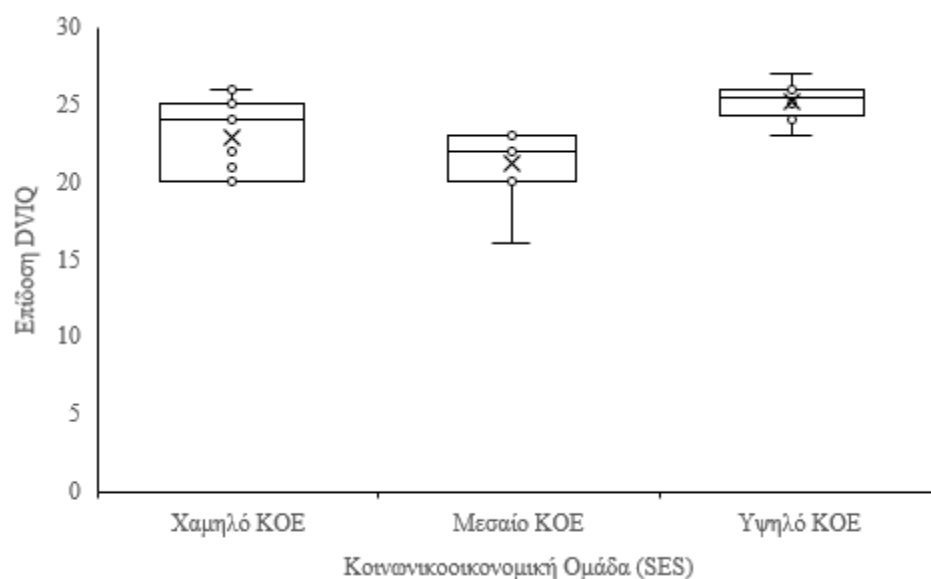
Περιγραφή Υλικού: Για την αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, χρησιμοποιήθηκε το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης για Παιδιά Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας (Diagnostic Verbal IQ Test for Greek Preschool and School Age Children – DVIQ) των Σταυρακάκη και Τσιμπλή (2000). Το DVIQ Αποτελεί ένα αναγνωρισμένο σταθμισμένο εργαλείο που στοχεύει στον προσδιορισμό της γλωσσικής ηλικίας και τον εντοπισμό αποκλίσεων κατά την τυπική ανάπτυξη (Andreou et al., 2025). Το εργαλείο περιλαμβάνει συνολικά πέντε επιμέρους δοκιμασίες (Παραγωγή Λεξιλογίου, Παραγωγή Μορφολογίας/Σύνταξης, Μεταγλωσσικές Έννοιες, Κατανόηση Μορφολογίας/Σύνταξης και Ανάκληση Συντακτικών Δομών). Ωστόσο στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε αποκλειστικά την υποδοκιμασία του Εκφραστικού Λεξιλογίου, η οποία αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να ανακαλεί και να παράγει λεξιλόγιο (ουσιαστικά και ρήματα) μέσω οπτικών ερεθισμάτων (εικόνων).

Τρόπος Χορήγησης: Ο εξεταστής παρουσιάζει στο παιδί εικόνες που απεικονίζουν αντικείμενα ή ενέργειες. Για παράδειγμα, παρουσιάζοντας την εικόνα ενός ελέφαντα ο εξεταστής ρωτάει «Τι είναι αυτό;». Στη συνέχεια κάθε απόκριση του εξεταζόμενου καταγράφεται και βαθμολογείται βάσει των οδηγιών του εγχειριδίου (Theodorou et al., 2012): Κάθε ορθή απάντηση βαθμολογείται με μία (1) μονάδα, ενώ οι λανθασμένες απαντήσεις ή η πλήρης απουσία απάντησης βαθμολογούνται με μηδέν (0) μονάδες.

Αποτέλεσμα: Το Γράφημα 3 και ο Πίνακας 3 παρουσιάζουν τα συνολικά αποτελέσματα των κοινωνικοοικονομικών ομάδων.

Γράφημα 3

Κατανομή Βαθμολογιών DVIQ ανά Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ)



Σημείωση. Το γράφημα απεικονίζει τη διασπορά των σκορ DVIQ των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις τρεις ομάδες KOE (Χαμηλό, Μεσαίο και Υψηλό). Το σύμβολο 'x' υποδηλώνει τον μέσο όρο της κάθε ομάδας, η κεντρική οριζόντια γραμμή αντιπροσωπεύει την διάμεσο και οι μεμονωμένες κουκκίδες αντιστοιχούν στις ατομικές επιδόσεις.

Πίνακας 3

Συνολικές τιμές ανά ομάδα KOE στο Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ) /Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου

Μέτρηση	Χαμηλό KOE <i>M (SD)</i>	Μεσαίο KOE <i>M (SD)</i>	Υψηλό KOE <i>M (SD)</i>
DVIQ	22.92 (2.47)	21.14 (2.48)	25.25 (1.28)

Όπως προκύπτει, οι τρεις ομάδες διέφεραν σημαντικά στη Δοκιμασία Λεξιλογίου. Ειδικότερα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των ομάδων μας στο DVIQ, $H(2) = 9.95, p = .007, q = .009$. Συνολικά, η ομάδα υψηλού KOE εμφάνισε τις υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις μετρήσεις.

2.2.3 Επανάληψη Προτάσεων (LITMUS – SRT). Ελληνική έκδοση των Chondrogianni et al., 2013

Περιγραφή Υλικού: Η δοκιμασία Επανάληψης Προτάσεων LITMUS (Language Impairment Testing in Multilingual Settings – Sentence Repetition Task), αποτελεί ένα εργαλείο αξιολόγησης της συντακτικής ικανότητας (Makrodimitris & Schulz, 2021). Αποτελείται από 32 προτάσεις αυξανόμενης συντακτικής πολυπλοκότητας, οι οποίες καλύπτουν οκτώ διαφορετικές γραμματικές δομές:

1. Απλές δομές προτάσεων (SVO): Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο
2. Άρνηση (Negation): Προτάσεις που περιέχουν το αρνητικό μόρια «δεν» ή «μην» πριν από ρήματα για να δηλώσουν άρνηση).
3. Κλιτικός Αναδιπλασιασμός (CLD-CD): (Προτάσεις με κλιτικό αντωνυμικό στοιχείο που εμφανίζεται στην ίδια πρόταση με μια πλήρη ονομαστική φράση που λειτουργεί ως το αντικείμενο και αναφέρεται στο ίδιο πρόσωπο ή πράγμα, π.χ. Το αγόρι το έφτιαξε το αμαξάκι του).
4. Παρατακτικές δομές (Coordination): Σύνδεση δύο κύριων προτάσεων.
5. Συμπληρωματικές προτάσεις (Complement Clauses): Προτάσεις που περιέχουν λεξιλογικούς δείκτες όπως: ότι, πως, που, να, οι οποίοι συμπληρώνουν το νόημα μίας κύριας πρότασης π.χ.: Η Μαρία είπε ότι ο Γιάννης έφυγε.
6. Επιρρηματικές προτάσεις (Adverbials): Προτάσεις που περιέχουν επιρρήματα ή επιρρηματικές φράσεις που εμπλουτίζουν την πρόταση στο συντακτικό της βάθος με σκοπό το παιδί να μην βασίζεται μόνο στην αποστήθιση και επανάληψη αλλά και στο νόημα π.χ.: Η δασκάλα διάβασε το βιβλίο αφού έφαγε το γλυκό).
7. Ερωτηματικές προτάσεις (Wh-questions): Προτάσεις που περιέχουν ερωτηματικές λέξεις όπως : ποιος, τι, που, γιατί, πως.
8. Αναφορικές προτάσεις (Relative Clauses): Δευτερεύουσες προτάσεις που προσδιορίζουν το ουσιαστικό της κύριας π.χ. Η δασκάλα ρώτησε τον μαθητή που ήρθε από το γραφείο.

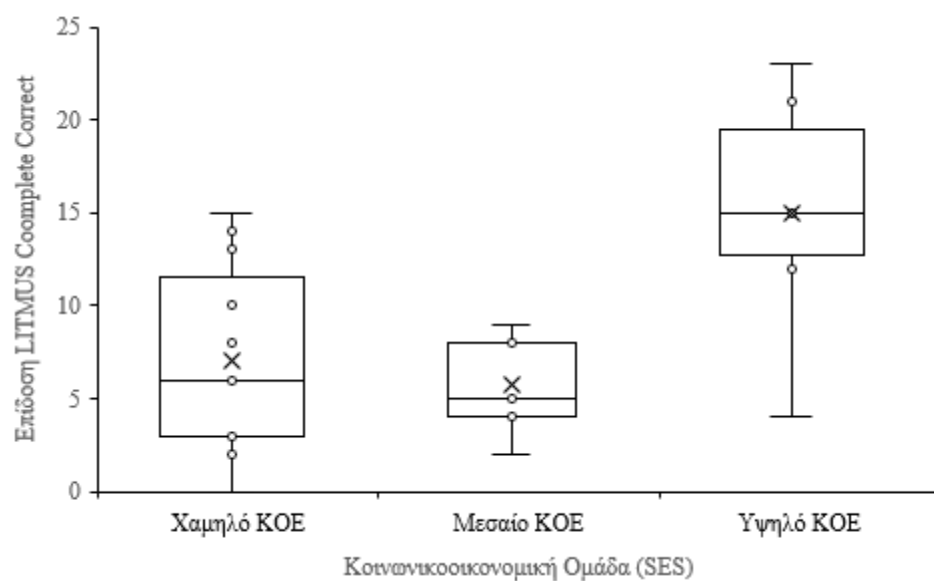
Τρόπος Χορήγησης: Ο εξεταζόμενος ακούει προτάσεις, τι οποίες πρέπει να επαναλάβει με όσο το δυνατόν περισσότερη ακρίβεια μπορεί. Πριν την έναρξη της δοκιμασίας δίνονται στον εξεταζόμενο παραδείγματα τα οποία δεν βαθμολογούνται προκειμένου να εξασφαλιστεί η εξοικείωση του παιδιού με τη διαδικασία. Κάθε πρόταση εκφωνείται από τον εξεταστή μία φορά, φυσικό ρυθμό και καθαρή άρθρωση. Το παιδί καλείται να την επαναλάβει αμέσως μετά, χωρίς να του παρέχονται βοηθητικά στοιχεία ή διορθώσεις. Σε περίπτωση απουσίας απάντησης, η πρόταση επαναλαμβάνεται άλλη μια φορά. Η καταγραφή των δεδομένων γίνεται μέσω ηχογράφησης για τη μετέπειτα λεπτομερή ανάλυση. Η διαδικασία διακόπτεται αν το παιδί πραγματοποιήσει 4-5 συνεχόμενα λάθη ή εάν εμφανιστεί σημάδια έντονης κόπωσης. Η συνολική μέγιστη βαθμολογία ανέρχεται στους 32 βαθμούς. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται βάσει δύο κριτηρίων: α) Ολική Ορθότητα (Complete Correct), Όπου αξιολογείται η απόλυτα ακριβής επανάληψη χωρίς κανένα λάθος, και β) Ορθότητα Δομής (Structure Correct), όπου αξιολογείται εάν διατηρήθηκε η βασική συντακτική δομή-στόχος, ανεξάρτητους μικρών λεξιλογικών ή μορφολογικών αποκλίσεων.

Αποτέλεσμα: Τα Γράφημα 4 και Γράφημα 5 ο Πίνακας 4 παρουσιάζουν τα συνολικά αποτελέσματα των κοινωνικοοικονομικών ομάδων.

Αναφορικά με την LITMUS οι επιδόσεις των τριών κοινωνικοοικονομικών ομάδων, τόσο για το Complete Correct όσο και για το Structure Correct, παρουσιάζονται στα Γράφημα 4 και Γράφημα 5 αντίστοιχα.

Γράφημα 4

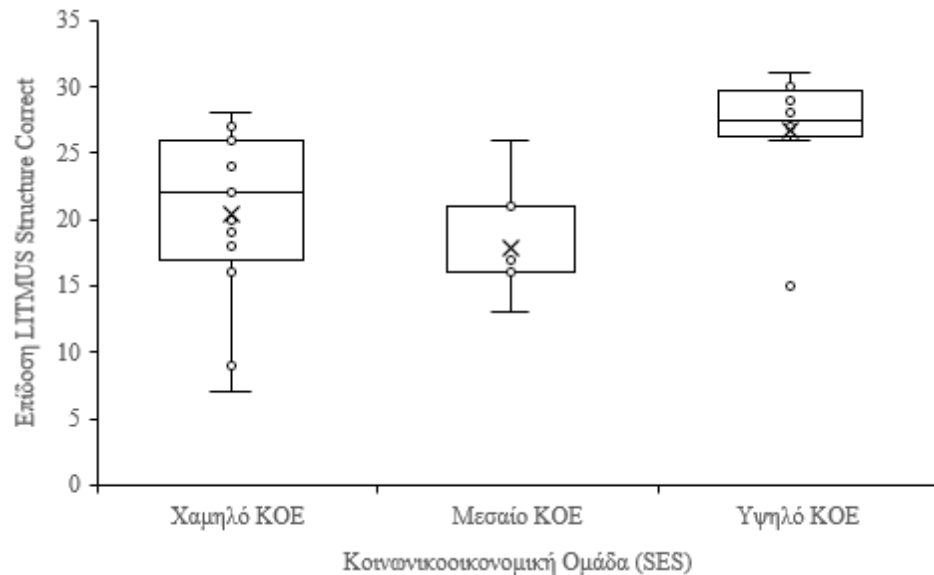
Κατανομή επιδόσεων LITMUS Complete Correct ανά Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο (KOE)



Σημείωση. Το γράφημα απεικονίζει τη διασπορά των σκορ LITMUS Complete Correct των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις τρεις ομάδες KOE (Χαμηλό, Μεσαίο και Υψηλό).

Γράφημα 5

Κατανομή επιδόσεων LITMUS Structure Correct ανά Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ)



Σημείωση. Το γράφημα απεικονίζει τη διασπορά των σκορ Structure Correct των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις τρεις ομάδες KOE (Χαμηλό, Μεσαίο και Υψηλό).

Πίνακας 4

Συνολικές τιμές ανά ομάδα KOE στις δοκιμασίες Complete Correct και Structure Correct του LITMUS.

Μέτρηση	Χαμηλό KOE M (SD)	Μεσαίο KOE M (SD)	Υψηλό KOE M (SD)
LITMUS Compete	7.00 (4.86)	5.71 (2.63)	15.00 (5.73)
LITMUS Structure	21.08 (6.56)	17.86 (4.30)	26.63 (4.98)

Οι τρεις ομάδες KOE διέφεραν σημαντικά και στη δοκιμασία αυτή. Ειδικότερα, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην ανάλυση της ολικής ορθότητας, $H(2) = 10.14, p = .006, q = .009$, αλλά και στην ανάλυση της δομικής ορθότητας, δηλαδή στο LITMUS Structure, $H(2) = 9.80, p = .007, q = .009$.

2.2.4 Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ)

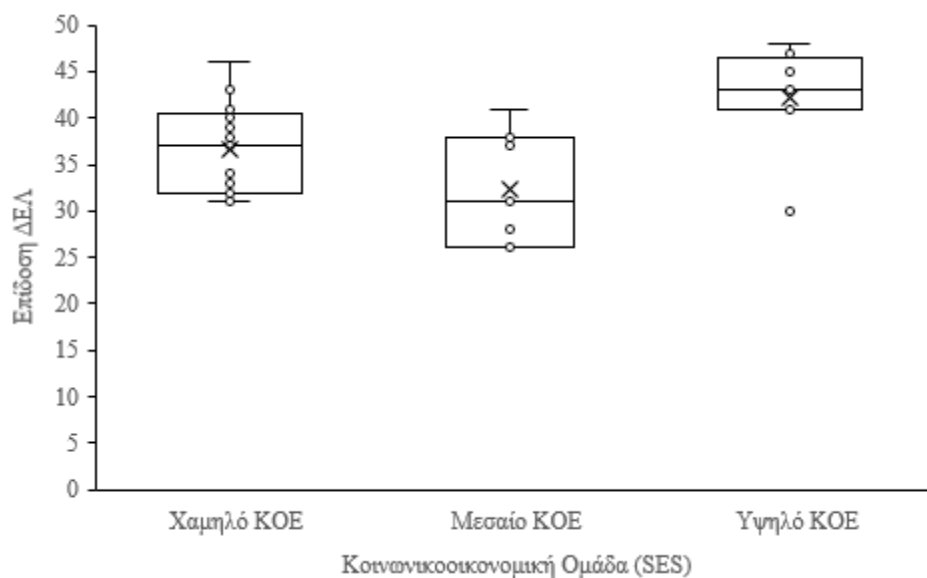
Περιγραφή Υλικού: Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) αποτελεί ένα σταθμισμένο αξιολογητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται για την εκτίμηση της ικανότητας ανάκλησης και κατονομασίας ουσιαστικών. Το εργαλείο περιλαμβάνει 50 ασπρόμαυρα εικονογραφημένα οπτικά ερεθίσματα, τα οποία αναπαριστούν αντικείμενα και έννοιες από το καθημερινό περιβάλλον των παιδιών. Τα ερεθίσματα παρουσιάζονται με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας, ξεκινώντας από λέξεις υψηλής συχνότητας/οικειότητας (όπως κλειδί) και καταλήγοντας σε λιγότερο συχνές και πιο απαιτητικές έννοιες (όπως ιγκλού).

Τρόπος χορήγησης: Η συνολική διάρκεια χορήγησης ανέρχεται περίπου στα 15 λεπτά. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, Η χορήγηση του ΔΕΛ προσαρμόστηκε σε μορφή παιχνιδιού. Κάθε εικονογραφημένο ερέθισμα παρουσιάζονταν ως μια «κάρτα» και τα παιδιά ενημερώνονταν ότι, εφόσον το κατονομάζουν την εικόνα σωστά, θα κέρδιζαν την κάρτα, ειδικά η κάρτα θα παρέμενε στον εξεταστή. Αυτή η προσέγγιση επιλέχθηκε συνειδητά για να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών σε μια δοκιμασία με μεγάλο αριθμό ερεθισμάτων. Παρουσιάζει μια εικόνα τη φορά, ρωτώντας: «Πώς λέγεται αυτό;» ή «Τι βλέπεις την εικόνα;». Στόχος είναι η εκμετάλλευση αυθόρμητης λεκτικής απόκρισης. Κάθε ορθή απάντηση βαθμολογείται με μία (1) μονάδα, ενώ οι λανθασμένες απαντήσεις ή η πλήρης απουσία απάντησης βαθμολογούνται με μηδέν (0) μονάδες. Σε περίπτωση που το παιδί παράγει μια σημασιολογικά συναφή αλλά μια ακριβή λέξη (π.χ. λέει «χέρι» αντί για το ορθό «δάχτυλο»), ο εξεταστής έχει τη δυνατότητα να ζητήσει διευκρίνιση. Ωστόσο, απαγορεύεται αυστηρά η παροχή φωνολογικών νύξεων (π.χ. παροχή του πρώτου γράμματος) ή σημασιολογικών πληροφοριών.

Αποτέλεσμα: Το Γράφημα 6 παρουσιάζει τα συνολικά αποτελέσματα των κοινωνικοοικονομικών ομάδων.

Γράφημα 6

Κατανομή Βαθμολογιών ΔΕΛ ανά Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο (ΚΟΕ)



Σημείωση. Το γράφημα απεικονίζει τη διασπορά των σκορ ΔΕΛ των παιδιών προσχολικής ηλικίας στις τρεις ομάδες ΚΟΕ (Χαμηλό, Μεσαίο και Υψηλό). Το σύμβολο 'x' υποδηλώνει τον μέσο όρο της κάθε ομάδας, η κεντρική οριζόντια γραμμή αντιπροσωπεύει την διάμεσο και οι μεμονωμένες κουκκίδες αντιστοιχούν στις ατομικές επιδόσεις.

Οι επιδόσεις στο ΔΕΛ διέφεραν σημαντικά μεταξύ των τριών περιγραφικών ΚΟΕ ομάδων, $H(2) = 9.26, p = .010, q = .012$. Η ομάδα υψηλού ΚΟΕ παρουσίασε την υψηλότερη επίδοση ($M = 42.25, SD = 5.57$), ακολουθούμενη από την ομάδα χαμηλού ΚΟΕ ($M = 36.69, SD = 4.94$), ενώ η ομάδα μεσαίου ΚΟΕ εμφάνισε τη χαμηλότερη επίδοση ($M = 32.43, SD = 6.19$).

2.2.5 Συνολική αποτίμηση

Συνολικά, παρατηρούμε ότι η ομάδα υψηλού ΚΟΕ εμφάνισε τις υψηλότερες μέσες επιδόσεις σε όλες τις γνωστικές και γλωσσικές μετρήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων. Ωστόσο, μπορούμε εύκολα να παρατηρήσουμε από τα γραφήματα ότι η διαφοροποίηση μεταξύ των τριών ΚΟΕ ομάδων δεν ακολουθούσε το αναμενόμενο πρότυπο, σύμφωνα με το οποίο η επίδοση θα αυξανόταν προοδευτικά από το χαμηλό προς το μεσαίο και στη συνέχεια προς το υψηλό ΚΟΕ.

Για παράδειγμα, στο DVIQ η μέση επίδοση ήταν 22.92 στην ομάδα χαμηλού ΚΟΕ, 21.14 στην ομάδα μεσαίου ΚΟΕ και 25.25 στην ομάδα υψηλού ΚΟΕ. Ένα παρόμοιο μοτίβο παρατηρήθηκε και στις δύο μετρήσεις του LITMUS (για το LITMUS Complete οι μέσοι όροι ήταν 7.00, 5.71 και 15.00 για κάθε ομάδα, ενώ για το LITMUS Structure ήταν 21.08, 17.86 και 26.63, αντίστοιχα) και στη δοκιμασία μνήμης ψηφίων αντίστροφης επανάληψης Digit Span Backward, όπου η ομάδα μεσαίου ΚΟΕ παρουσίασε τη χαμηλότερη μέση επίδοση ($M=1.57$), σε σύγκριση τόσο με την ομάδα χαμηλού ΚΟΕ ($M=2.46$) όσο και, με την ομάδα υψηλού ΚΟΕ ($M=3.88$). Το ίδιο μοτίβο παρατηρήθηκε και στο ΔΕΛ, όπου οι μέσοι όροι ήταν 36.69, 32.43 και 42.25 για τις ομάδες χαμηλού, μεσαίου και υψηλού ΚΟΕ, αντίστοιχα.

Επομένως, στις περισσότερες από τις εξεταζόμενες μεταβλητές η κατανομή των μέσων όρων ακολουθούσε το πρότυπο Medium < Low < High, με την ομάδα υψηλού ΚΟΕ να εμφανίζει την καλύτερη επίδοση, αλλά την ομάδα μεσαίου ΚΟΕ να μην καταλαμβάνει την αναμενόμενη ενδιάμεση θέση. Εξαίρεση αποτελεί η δοκιμασία μνήμης ψηφίων ευθείας επανάληψης (Digit Span Forward), στην οποία παρατηρήθηκε η αναμενόμενη βαθμιαία αύξηση της επίδοσης από το χαμηλό προς το υψηλό ΚΟΕ. Βέβαια είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι δεδομένου του μικρού και άνισου μεγέθους των τριών ομάδων ($n = 13, n = 7, n = 8$), και ιδιαίτερα του περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων στη μεσαία ΚΟΕ ομάδα, η χαμηλότερη μέση επίδοση της τελευταίας θα πρέπει να ερμηνευθεί με προσοχή.

3. Αφηγηματικός Λόγος

3.1 Περιγραφή Υλικού και Τρόπος Χορήγησης

Περιγραφή Υλικού: Για την εκτίμηση των αφηγηματικών δεξιοτήτων των παιδιών χορηγήθηκε ένα σύνολο τεσσάρων δοκιμασιών αφήγησης. Το πρωτόκολλο αξιολόγησης του αφηγηματικού λόγου δημιουργήθηκε από τους Kakavoulia et al., (2014) και τους Varlokosta et al., (2016) με σκοπό την αξιολόγηση ελληνόφωνου πληθυσμού. Ο βασικός λόγος που επιλέχθηκαν αυτές οι ιστορίες ήταν η αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου όταν η εκμείωση του γίνεται με διαφορετικά μέσα, π.χ. με βάση οπτικά ή/και ακουστικά ερεθίσματα.

Πιο συγκεκριμένα το υλικό περιλαμβάνει δύο δοκιμασίες επαναφήγησης:

1. Η ιστορία «Δαχτυλίδι» η οποία αποτελεί δοκιμασία επαναφήγησης με οπτικό-ακουστικό ερέθισμα.
2. Τον μύθο «Λαγός και Χελώνα», που αποτελεί δοκιμασία επαναφήγησης με αποκλειστικά ακουστικό ερέθισμα.

Αναφορικά με τις δύο παραπάνω δοκιμασίες, το ακουστικό ερέθισμα – αφήγηση που παρουσιάζεται στα παιδιά είναι ηχογραφημένο με σκοπό να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της χορήγησης. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι, η ηχογραφημένη αφήγηση δεν περιλαμβάνει καμία διακύμανση σε αντίθεση με τις εκφωνήσεις των εξεταστών, ελέγχοντας έτσι μεταβλητές όπως ο ρυθμός και ο επιτονισμός.

Ακόμα, το υλικό της αξιολόγησης συμπληρώνεται από τις εξής δοκιμασίες:

1. Την ιστορία «Ομπρέλα», η οποία αποτελεί δοκιμασία ελεύθερης παραγωγής ιστορίας βάσει οπτικής αλληλουχίας. Αποτελείται από 6 αριθμημένες εικόνες που συνθέτουν μια λογική χρονική και νοηματική σειρά.
2. Το παραμύθι «Σταχτοπούτα» που αποτελεί δοκιμασία αφήγησης οικείου παραμυθιού. Οι συμμετέχοντες αρχικά βλέπουν προσεκτικά τις εικόνες από ένα βιβλίο που παρουσιάζει την σειρά των γεγονότων του παραμυθιού. Έπειτα καλούνται να αφηγηθούν την ιστορία χωρίς να είναι πλέον διαθέσιμο το βιβλίο με τις εικόνες.

Οι ιστορίες που χορηγούνται μαζί με οπτικό ερέθισμα έχουν κοινό χαρακτηριστικό ότι περιορίζουν τις μνημονικές απαιτήσεις και διευκολύνουν τη μελέτη – σύγκριση των παραγόμενων αφηγήσεων ως προς την μακροδομή, το λεξιλόγιο, τα βασικά γεγονότα και τις λεπτομέρειες (όπως πρόσωπα, αντικείμενα και χαρακτηριστικά). Από την άλλη, οι εικόνες τείνουν να μην ευνοούν την παραγωγή μιας συνεκτικής αφήγησης αλλά μια στατική περιγραφή προσώπων και αντικειμένων.

Τρόπος Χορήγησης: Η χορήγηση των δοκιμασιών ακολουθεί ένα σταθερό πρωτόκολλο, το οποίο περιέχει διαφορετικές οδηγίες ανάλογα με τον τύπο της αφήγησης. Το πρωτόκολλο αυτό ενσωματώθηκε πρόσφατα σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα (Stamouli et al., 2023) η οποία επιτρέπει την συλλογή του συνόλου των δεδομένων και την αποθήκευσή τους.

Ειδικότερα, στην ιστορία «Δαχτυλίδι», το παιδί ακούει την ηχογραφημένη αφήγηση παρατηρώντας ταυτόχρονα τις αντίστοιχες εικόνες και αμέσως μετά καλείται να την επαναφηγηθεί με την μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια. Στην δοκιμασία «Λαγός και Χελώνα», το παιδί εκτίθεται μόνο στο ηχητικό αρχείο και στη συνέχεια καλείται να αναδιηγηθεί τον μύθο, βασίζόμενο αποκλειστικά στην ακουστική του μνήμη, χωρίς οπτικά στηρίγματα. Στην ιστορία «Ομπρέλα», η διαδικασία ξεκινά με την αφήγηση ενός αντίστοιχου παραδείγματος από τον εξεταστή, ώστε το παιδί να εξοικειωθεί με τη διαδικασία. Έπειτα, του παρουσιάζονται οι έξι αριθμημένες εικόνες και αφού του δοθεί χρόνος να τις επεξεργαστεί του ζητείται να τις συνδέσει και να αφηγηθεί την ιστορία. Τέλος, στη «Σταχτοπούτα», τα παιδιά βλέπουν αρχικά στις εικόνες του γνωστού παραμυθιού, οι οποίες παρουσιάζονται με χρονική σειρά. Ύστερα κατά την φάση της παραγωγής οι εικόνες απομακρύνονται πλήρως και το παιδί καλείται να αφηγηθεί την ιστορία αποκλειστικά από μνήμης.

3.2 Open Brain AI

Ύστερα από την συλλογή όλων των ηχογραφήσεων των αφηγήσεων των παιδιών πραγματοποιήθηκε ορθογραφική μεταγραφή όλων των στοιχείων τους. Από τις μεταγραφές του αφηγηματικού δείγματος των παιδιών αφαιρέθηκαν άσκοπες επανάληψης λέξεων/ προτάσεων, εκφωνήματα που δηλώνουν αβεβαιότητα όπως το «εεε» και το «χμμ», καθώς και τμήματα στα οποία τα παιδιά ξεκινούσαν μια διατύπωση αλλά στο τέλος την εγκατέλειπαν ή την αναδιατύπωναν. Στόχος αυτής της διαδικασίας ήταν η απομόνωση του καθαρά παραγόμενου λόγου.

Στη συνέχεια τα μεταγραμμένα και επεξεργασμένα κείμενα εισάχθηκαν στην υπολογιστική πλατφόρμα ανάλυσης «Open Brain AI» (OBAI) (Themistocleous, 2024), η οποία στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε με σκοπό τη γλωσσική ανάλυση του αφηγηματικού δείγματος. Η υπολογιστική αυτή πλατφόρμα κάνει χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) με σκοπό η γλωσσική ανάλυση να γίνεται αυτοματοποιημένα και όχι χειρωνακτικά. Βασίζεται σε συστήματα Επεξεργασίας Φυσικής Γλώσσας (NLP) , Μηχανικής Μάθησης (ML), μεταγραφή ομιλίας σε κείμενο και στατιστικά μοντέλα.

Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα του OBAI γίνεται αποτελεί πρωτίστως ένα κλινικό και ερευνητικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται ευχαριστώ σε κλινικά κέντρα για την ανάλυση της ομιλίας και λόγου με στόχο τον εντοπισμό ελλειμμάτων.

Στην παρούσα μελέτη, ακολουθώντας προηγούμενες προσεγγίσεις που τονίζουν ότι η ανάλυση της αφηγηματικής ικανότητας απαιτεί την διερεύνηση πολλαπλών δεικτών, χρησιμοποιήθηκε το OBAI για να εξαχθούν δείκτες που αφορούσαν την μικροδομή της αφήγησης (Justice et al., 2006). Συγκεκριμένα, σε λεξιλογικό επίπεδο εξετάστηκαν ανά είδος αφήγησης, ο συνολικός αριθμός λέξεων (tokens), ο αριθμός διαφορετικών λέξεων (types) και την κατανομή λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών λέξεων. Επιπλέον, μετρήθηκε η συχνότητα επιμέρους γραμματικών κατηγοριών, όπως ουσιαστικά, ρήματα και αντωνυμίες. Σε συντακτικό επίπεδο εξετάστηκαν ο αριθμός προτάσεων, το μέσο μήκος της πρότασης, ο συνολικός αριθμός προτασιακών δομών, οι εξαρτημένες προτάσεις, οι δομές με παρατακτική σύνδεση, οι προθετικές φράσεις.

Επειδή οι αφηγήσεις των παιδιών διέφεραν σε μήκος επιπλέον αναλύσεις έγιναν και σε δείγμα 100 λέξεων ανά αφήγηση. Αυτή η ανάλυση επέτρεψε να διαχωριστεί, όσο καλύτερα γίνεται, η συνολική έκταση της αφήγησης από την συχνότητα λεξιλογικών ή/ και συντακτικών δομών. Δηλαδή, με αυτό τον τρόπο ήταν δυνατό να διερευνηθεί αν οι διαφορές μεταξύ των παιδιών αφορούσαν κυρίως το πόσο εκτενής ήταν η αφήγηση ή αν αντανακλούσαν διαφορές στη γλωσσική της σύνθεση ανεξάρτητα από το συνολικό μήκος της αφήγησης.

Αυτές οι μετρήσεις μπορούν να αναδείξουν δείκτες γλωσσικής διαταραχής και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διάγνωση, την πρόγνωση και στην θεραπεία. Αυτή η αυτοματοποίηση της ανάλυσης έχει ένα μεγάλο πλεονέκτημα δηλαδή, την μείωση του φόρτου επεξεργασίας

που επιτρέπει στους κλινικούς να επικεντρωθούν περισσότερο στην άμεση φροντίδα των ασθενών.

3.3 Δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν στα αποτελέσματα

Αρχικά, εξετάστηκε η αφηγηματική επίδοση των παιδιών στις τέσσερις αφηγηματικές δοκιμασίες και στον πίνακα των αποτελεσμάτων αναγράφονται οι εξής μεταβλητές που αναλύθηκαν :

1. Συνολικός αριθμός λέξεων – Words (Tokens)
2. Λέξεις περιεχομένου - Content Words (Total)
3. Λειτουργικές λέξεις - Function Words (Total)
4. Ουσιαστικά - Noun Count
5. Ρήματα - Verb Count
6. Αντωνυμίες - Pronoun Count
7. Συνολικός αριθμός προτάσεων - Total Sentences
8. Συνολικές προτάσεις (clauses)- Total clauses
9. Εξαρτημένες προτάσεις - Total dependent Clauses
10. Δομές με παρατακτική σύνδεση - Coordinating conjunction Count / conjunct Count
11. Προθετικές φράσεις - Prepositional Phrases

Οι τιμές παρουσιάζονται ως M (SD) δηλαδή μέσος όρος και τυπική απόκλιση για κάθε ομάδα ΚΟΕ.

Επιπλέον, στα αποτελέσματα αναλύεται και η χρήση των δύο δεικτών Types και CTTR για την συσχέτιση του ΚΟΕ με την επίδοση που άλλαζε ανάλογα με το αφηγηματικό έργο.

Επιπροσθέτως, από τις μεταβλητές που αναφέρονται παραπάνω (1. – 11.) χρησιμοποιήθηκαν κάποιες από αυτές ως μέσες κανονικοποιημένες μετρήσεις για γλωσσικά και συντακτικά αποτελέσματα ανά ομάδα ΚΟΕ. Δηλαδή :

1. Λέξεις περιεχομένου / 100 λέξεις
2. Λειτουργικές λέξεις / 100 λέξεις
3. Ουσιαστικά / 100 λέξεις
4. Ρήματα / 100 λέξεις
5. Αντωνυμίες / 100 λέξεις
6. Συνολικές προτάσεις / 100 λέξεις
7. Εξαρτημένες προτάσεις / 100 λέξεις

8. Δομές με παρατακτική σύνδεση / 100 λέξεις
9. Προθετικές φράσεις / 100 λέξεις

Αυτό έγινε γιατί οι αφηγήσεις είχαν διαφορές ως προς το συνολικό τους μήκος επομένως, για να αποφύγουμε λανθασμένα αποτελέσματα, οι επιμέρους γλωσσικές δομές εκφράστηκαν ως αριθμός εμφανίσεων ανά 100 λέξεις το οποίο αναλύεται περισσότερο στο επόμενο κεφάλαιο, αυτό των αποτελεσμάτων.

Τέλος, μετά την κανονικοποίηση, έγιναν οι εξής συγκρίσεις με τις κανονικοποιημένες, πλέον, τιμές και για τις τέσσερις αφηγήσεις:

1. Λέξεις Περιεχομένου – Λειτουργικές λέξεις /100 λέξεις
2. Εξαρτημένες προτάσεις – Δομές με παρατακτική σύνδεση /100 λέξεις
3. Ουσιαστικά – Ρήματα / ανά 100 λέξεις

Αποτελέσματα

3.1. Κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και αφηγηματική επίδοση στις τέσσερις αφηγήσεις

Στην συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας, εξετάστηκε η αφηγηματική επίδοση των παιδιών στις τέσσερις αφηγηματικές δοκιμασίες, ανεξάρτητα από το είδος της αφήγησης, ως προς διάφορες λεξικές και μορφοσυνακτικές μεταβλητές. Οι τέσσερις αφηγήσεις που εξετάστηκαν ήταν το Δαχτυλίδι, ο Λαγός και η Χελώνα, η Ομπρέλα και η Σταχτοπούτα από την εφαρμογή συλλογής δεδομένων αφηγηματικού λόγου που έχει αναφερθεί και στην μεθοδολογία.

Πίνακας 5

Λεξικές / Προτασιακές μετρήσεις (στο σύνολο των αφηγήσεων).

Μέτρηση	Χαμηλό KOE M (SD)	Μεσαίο KOE M (SD)	Υψηλό KOE M (SD)
Συνολικός αριθμός λέξεων	342.23 (164.42)	194.00 (94.04)	424.88 (223.41)
Λέξεις περιεχομένου	159.77 (72.66)	97.43 (46.87)	199.50 (103.13)
Λειτουργικές λέξεις	178.54 (91.82)	96.14 (48.12)	220.38 (116.88)
Ουσιαστικά	56.77 (23.85)	38.57 (16.66)	76.88 (37.34)

Μέτρηση	Χαμηλό KOE M (SD)	Μεσαίο KOE M (SD)	Υψηλό KOE M (SD)
Ρήματα	68.38 (32.64)	39.86 (19.45)	76.25 (44.42)
Αντωνυμίες	34.08 (20.52)	13.00 (5.42)	41.50 (26.43)
Συνολικός αριθμός προτάσεων	20.77 (10.80)	13.29 (8.83)	23.50 (16.55)
Συνολικές προτάσεις (clauses)	61.31 (29.10)	35.86 (16.88)	69.75 (39.72)
Εξαρτημένες προτάσεις	19.85 (10.89)	10.57 (7.96)	22.25 (15.17)
Δομές με παρατακτική σύνδεση	42.62 (23.34)	21.00 (9.47)	48.88 (22.06)
Προθετικές φράσεις (PPs)	18.46 (9.23)	10.29 (5.88)	23.38 (15.66)

Ως προς τον συνολικό αριθμό λέξεων, η ομάδα υψηλού KOE παρουσίασε τον υψηλότερο μέσο όρο ($M = 424,88$, $SD = 223,41$), ακολουθούμενη από την ομάδα χαμηλού KOE ($M = 342,23$, $SD = 164,42$), ενώ η ομάδα μεσαίου KOE παρουσίασε τον χαμηλότερο μέσο όρο ($M = 194,00$, $SD = 94,04$). Αντίστοιχη εικόνα παρατηρήθηκε και στις λέξεις περιεχομένου, στις λειτουργικές λέξεις, στα ουσιαστικά, στα ρήματα και στις αντωνυμίες. Η ομάδα υψηλού KOE παρουσίασε επίσης τις υψηλότερες μέσες τιμές στον συνολικό αριθμό προτάσεων και προτασιακών δομών, στις εξαρτημένες προτάσεις, στις δομές με παρατακτική σύνδεση και στις προθετικές φράσεις.

Ειδικότερα, ο μέσος συνολικός αριθμός προτάσεων ήταν 23,50 ($SD = 16,55$) στην ομάδα υψηλού KOE, 20,77 ($SD = 10,80$) στην ομάδα χαμηλού KOE και 13,29 ($SD = 8,83$) στην ομάδα μεσαίου KOE. Αντίστοιχα, ο μέσος αριθμός συνολικών προτασιακών δομών ήταν 69,75 ($SD = 39,72$), 61,31 ($SD = 29,10$) και 35,86 ($SD = 16,88$), αντίστοιχα.

Για την ανάλυση των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων χρησιμοποιήθηκαν γραμμικά μοντέλα Generalized Linear Models, Generalized Estimating Equations (GEE) καθώς κάθε παιδί παρήγαγε τέσσερις αφηγήσεις. Στα μοντέλα εξετάστηκε, μεταξύ άλλων, κατά πόσο η σχέση μεταξύ KOE και αφηγηματικής επίδοσης διαφοροποιούνταν ανάλογα με το αφηγηματικό έργο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τέσσερις αφηγήσεις δεν παρουσίασαν το ίδιο μοτίβο διαφοροποίησης μεταξύ των ομάδων KOE. Ακολουθεί ο πίνακας με τα αποτελέσματα.

Πίνακας 6

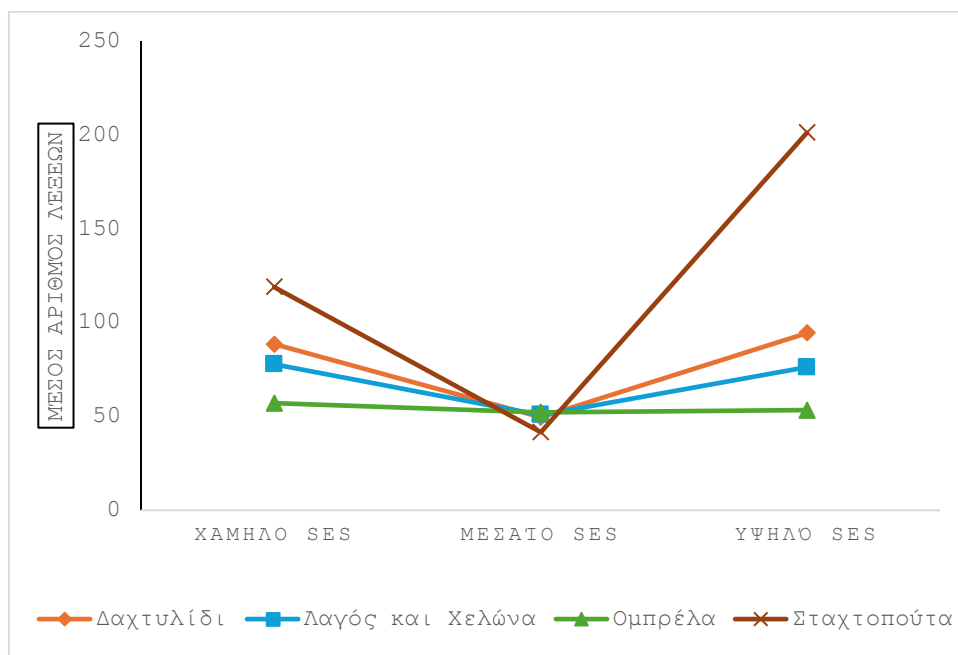
Μέσος αριθμός λέξεων ανά έργο και KOE ομάδα

Αφηγηματικό έργο	Χαμηλό ΚΟΕ	Μεσαίο ΚΟΕ	Υψηλό ΚΟΕ
Δαχτυλίδι	88.46	49.57	94.38
Λαγός και Χελώνα	77.77	50.71	76.12
Ομπρέλα	57.08	52.14	53.25
Σταχτοπούτα	118.92	41.57	201.12

Η διαφοροποίηση μεταξύ των αφηγήσεων ήταν ιδιαίτερα εμφανής στον συνολικό αριθμό λέξεων. Η μεγαλύτερη διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στην Σταχτοπούτα που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ ομάδων, ενώ η Ομπρέλα παρουσιάζει περιορισμένη διαφοροποίηση.

Γράφημα 7

Μέσος αριθμός λέξεων ανά αφηγηματικό έργο και ΚΟΕ ομάδα.



Σημείωση. Στο γράφημα παρουσιάζονται οι μέσες επιδόσεις των τριών ομάδων κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (χαμηλό, μεσαίο και υψηλό ΚΟΕ) στα τέσσερα αφηγηματικά έργα.

Από τα δεδομένα μας φαίνεται ότι η συσχέτιση του ΚΟΕ με την επίδοση άλλαζε ανάλογα με το αφηγηματικό έργο. Όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί, σημαντικές επιδράσεις

βρέθηκαν ανάμεσα στο αφηγηματικό έργο και το KOE σε μετρήσεις που αφορούν τον συνολικό αριθμό λέξεων, τον αριθμό διαφορετικών λέξεων (Types), το CTTR (Carroll's Corrected Type-Token Ratio) που μετρά την λεξική ποικιλία, τον αριθμό προτάσεων, τον συνολικό αριθμό προτασιακών δομών και τις εξαρτημένες προτάσεις.

Πίνακας 7

Αλληλεπιδράσεις του αφηγηματικού έργου με το KOE

Μέτρηση	Task × KOE p
Total words	.0008
Types	.0006
CTTR	.0003
Sentences	.029
Mean sentence length	.061
Tree height	.429
Total clauses	.0002
Dependent clauses	.0007
Complex nominals	.0020
Clauses / 100 words	.239
Dependent clauses / 100 words	.258
Complex nominals / 100 words	.724

3.2. Κανονικοποίηση των αφηγηματικών μετρήσεων

Οι αφηγήσεις παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές ως προς το συνολικό τους μήκος και οι διαφορές που εξετάζονται στην έρευνα σχετίζονται με ένα ποσοστό στοιχείων που παρήγαγαν τα παιδιά, δηλαδή πόσες λέξεις παρήγαγαν τα παιδιά, πόσες ήταν διαφορετικές λέξεις, πόσες προτάσεις και πόσες συντακτικές δομές συνολικά και ανά είδος αφηγήσεις. Επομένως, θα μπορούσε πιθανά η έρευνα να οδηγηθεί σε λανθασμένες εκτιμήσεις.

Γι' αυτόν τον λόγο, οι συχνότητες των επιμέρους γλωσσικών δομών εκφράστηκαν στη συνέχεια ως αριθμός εμφανίσεων ανά 100 λέξεις. Με τον τρόπο αυτό υπολογίστηκε η αναμενόμενη συχνότητα κάθε δομής ανά 100 παραγόμενες λέξεις. Στόχος ήταν να εξεταστεί αν οι διαφορές που παρατηρούνταν στις αφηγηματικές μετρήσεις αντανakλούσαν

πραγματικές διαφοροποιήσεις ή αν οφείλονταν κυρίως στο διαφορετικό μήκος των αφηγήσεων.

Για παράδειγμα, σε μια αφήγηση 200 λέξεων με 10 εξαρτημένες προτάσεις αντιστοιχούν 5 εξαρτημένες προτάσεις ανά 100 λέξεις, ενώ σε μια αφήγηση 50 λέξεων με 4 εξαρτημένες προτάσεις αντιστοιχούν 8 εξαρτημένες προτάσεις ανά 100 λέξεις. Επομένως, η κανονικοποιημένη τιμή δεν δείχνει τον συνολικό αριθμό των δομών που παρήγαγε το παιδί, αλλά τη σχετική συχνότητα ή πυκνότητά τους μέσα στην αφήγηση.

Μετά την κανονικοποίηση, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση των διαφορών μεταξύ των ομάδων ΚΟΕ, ενώ ορισμένες από τις αρχικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις δεν παρέμειναν στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 8). Ειδικότερα, σε αντίθεση με τις απόλυτες μετρήσεις παραγωγής, οι κανονικοποιημένοι συντακτικοί δείκτες δεν παρουσίασαν σταθερές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το ΚΟΕ στα διαφορετικά είδη αφήγησης (Πίνακας 9).

Πίνακας 8

Μέσες κανονικοποιημένες γλωσσικές και συντακτικές μετρήσεις ανά ΚΟΕ ομάδα

Μέτρηση	Χαμηλό ΚΟΕ Μ (SD)	Μεσαίο ΚΟΕ Μ (SD)	Υψηλό ΚΟΕ Μ (SD)
Λέξεις περιεχομένου / 100 λέξεις	47.44 (3.54)	50.51 (2.34)	47.32 (2.00)
Λειτουργικές λέξεις / 100 λέξεις	51.45 (3.54)	49.08 (2.44)	51.69 (1.93)
Ουσιαστικά / 100 λέξεις	17.53 (3.44)	20.75 (2.63)	18.43 (1.99)
Ρήματα / 100 λέξεις	19.93 (2.07)	20.67 (1.99)	17.73 (1.53)
Αντωνυμίες / 100 λέξεις	9.10 (2.90)	7.11 (1.74)	9.37 (1.85)
Συνολικές προτάσεις / 100 λέξεις	17.79 (2.47)	18.90 (2.20)	16.39 (1.69)
Εξαρτημένες προτάσεις / 100 λέξεις	5.72 (1.82)	4.79 (2.03)	4.94 (1.45)
Δομές με παρατακτική σύνδεση / 100 λέξεις	12.07 (2.59)	10.93 (1.69)	12.24 (2.87)
Προθετικές φράσεις / 100 λέξεις	5.48 (1.16)	5.21 (1.41)	5.38 (1.84)

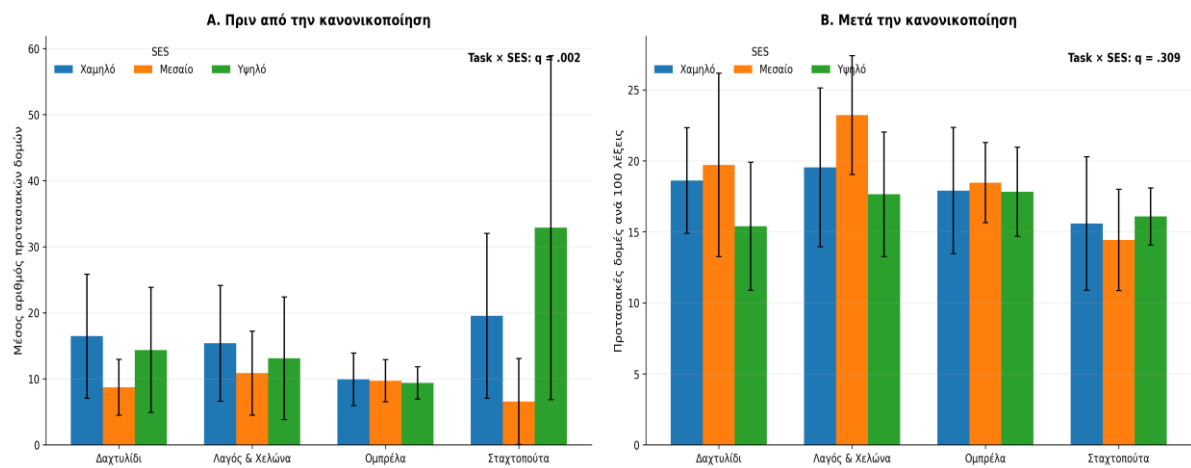
Πίνακας 9

Αλληλεπιδράσεις του αφηγηματικού έργου με το ΚΟΕ (μετά την κανονικοποίηση) (p-values)

Μετρήσεις	Πριν την κανονικοποίηση	Μετά /100 λέξεις
Λέξεις περιεχομένου	< .001	.799
Λειτουργικές λέξεις	.002	.982
Ουσιαστικά	.004	.734
Ρήματα	< .001	.431
Αντωνυμίες	.026	.875
Συνολικές προτάσεις (clauses)	< .001	.239
Εξαρτημένες προτάσεις	< .001	.258
Δομές με παρατακτική σύνδεση	.003	.271
Προθετικές φράσεις	.057	.874

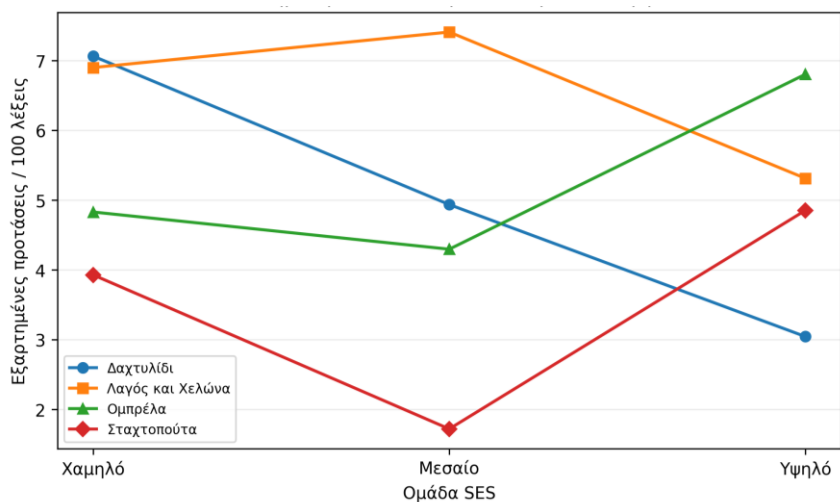
Γράφημα 8

Συνολικές προτασιακές δομές (clauses). Κανονικοποίηση δεδομένων (πριν και μετά).



Γράφημα 9

Εξαρτημένες προτάσεις ανά 100 λέξεις ανά αφηγηματικό έργο και KOE ομάδα.



Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στις απόλυτες μετρήσεις σχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την έκταση της αφηγηματικής παραγωγής παρά με τη σχετική πυκνότητα των επιμέρους γλωσσικών και συντακτικών δομών. Επομένως, όταν λήφθηκε υπόψιν το συνολικό μήκος της αφήγησης, οι διαφορές ως προς την συντακτική πολυπλοκότητα είναι αρκετά μικρότερες.

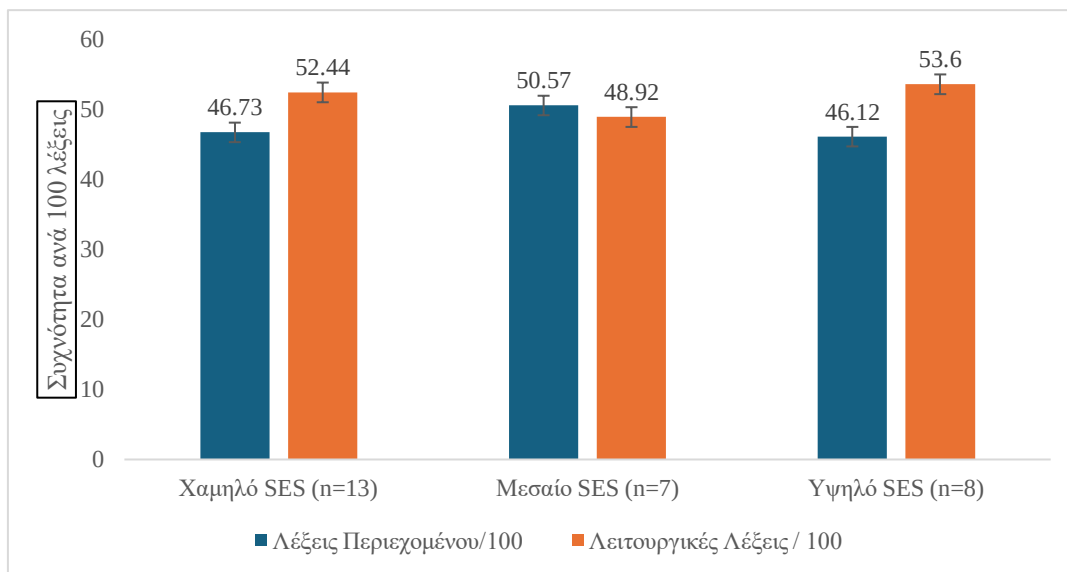
3.3. Λεξιλογικές και μορφοσυντακτικές μετρήσεις ανά αφηγηματικό έργο

Στην συνέχεια, εξετάστηκε κατά πόσο οι διαφορές που σχετίζονται με το ΚΟΕ αφορούν και το είδος των λέξεων ή των συντακτικών δομών που χρησιμοποιούν τα παιδιά. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκαν επιπλέον συγκρίσεις, χρησιμοποιώντας τις κανονικοποιημένες τιμές ανά 100 λέξεις. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν τα εξής ζεύγη συγκρίσεων : (α) οι λέξεις περιεχομένου και οι λειτουργικές λέξεις, (β) οι εξαρτημένες προτάσεις και οι δομές με παρατακτική σύνδεση και (γ) τα ουσιαστικά και τα ρήματα.

Όσον αφορά τη σύγκριση μεταξύ λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών λέξεων, διαπιστώθηκε ότι η αναλογία τους διέφερε μεταξύ των τεσσάρων αφηγήσεων ($p = .028$). Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε συστηματική διαφοροποίηση ανάλογα με το ΚΟΕ, καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ αφηγηματικού έργου και ΚΟΕ δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

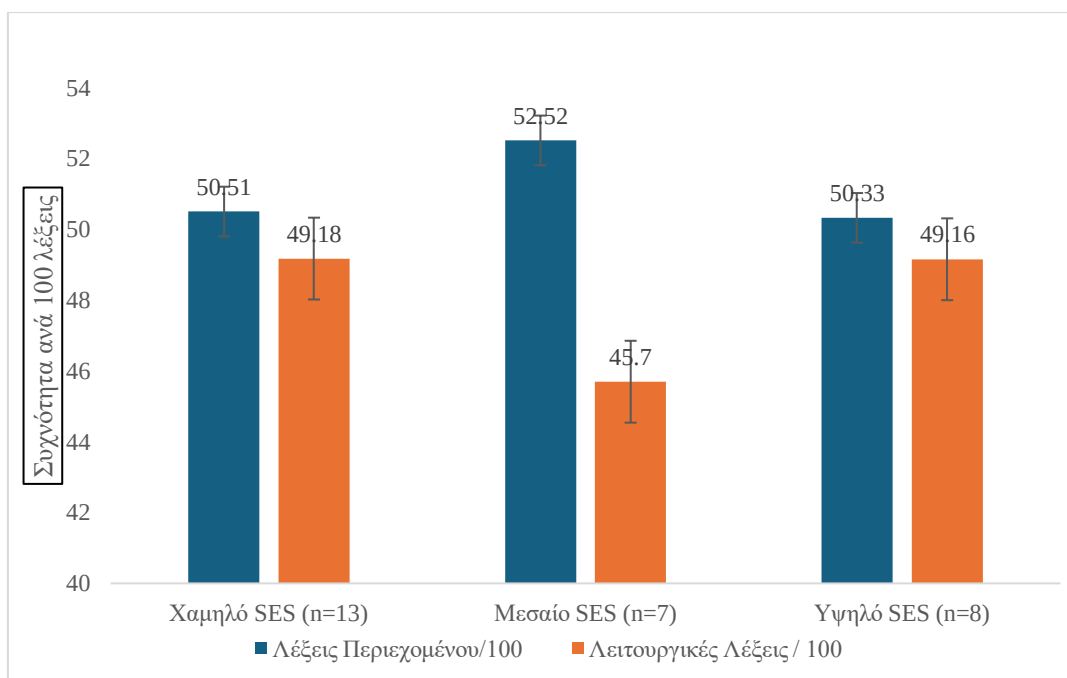
Γραφημα 10

Λέξεις Περιεχομένου και Λειτουργικές Λέξεις ανά 100 λέξεις για την αφήγηση «Δαχτυλίδι».



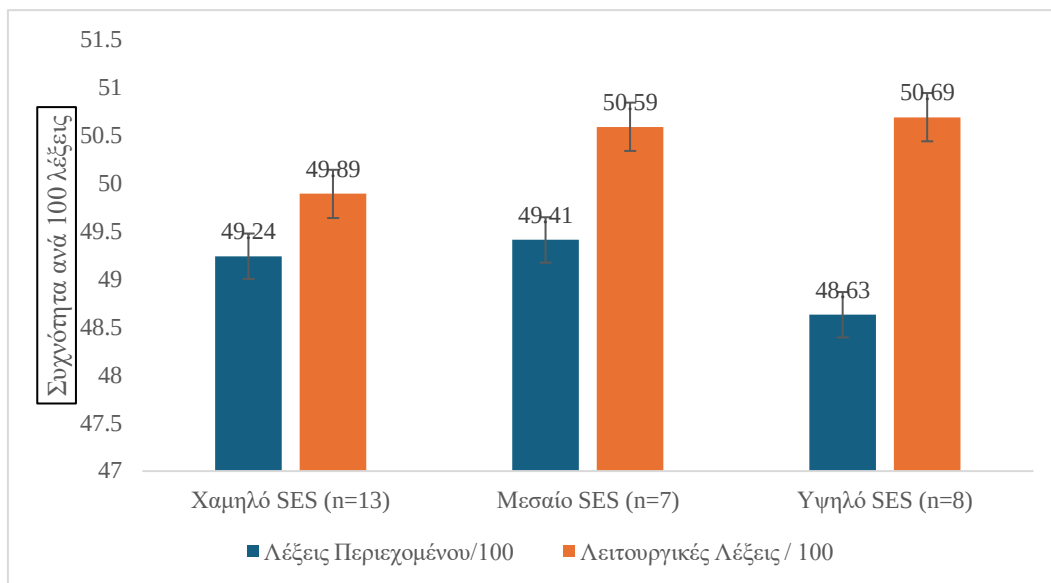
Γράφημα 11

Λέξεις Περιεχομένου και Λειτουργικές Λέξεις ανά 100 λέξεις για την αφήγηση «Λαγός και Χελώνα».



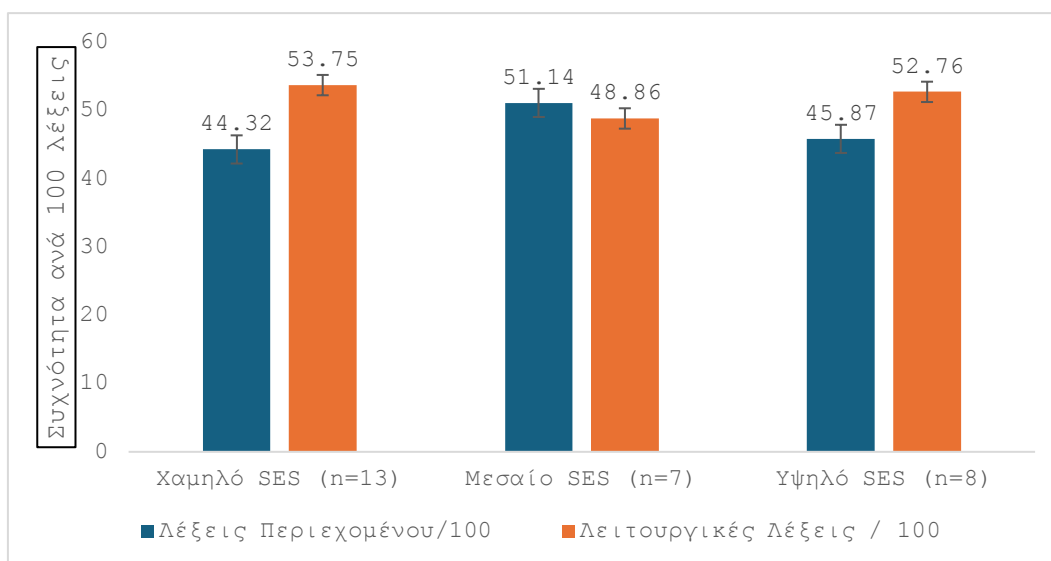
Γράφημα 12

Λέξεις Περιεχομένου και Λειτουργικές Λέξεις ανά 100 λέξεις για την αφήγηση «Ομπρέλα».



Γράφημα 13

Λέξεις Περιεχομένου και Λειτουργικές Λέξεις ανά 100 λέξεις για την αφήγηση «Σταχτοπούτα».



Πίνακας 10

Λέξεις περιεχομένου και λειτουργικές λέξεις ανά 100 λέξεις, ανά αφηγηματικό έργο και ΚΟΕ ομάδα.

Δοκιμασία	ΚΟΕ	n	Λέξεις περιεχομένου/100 M (SD)	Λειτουργικές λέξεις/100 M (SD)	Διαφορά M (SD)
Δαχτυλίδι	Χαμηλό	13	46.73 (4.06)	52.44 (4.18)	-5.71 (8.19)
Δαχτυλίδι	Μεσαίο	7	50.57 (8.88)	48.92 (8.61)	1.64 (17.47)
Δαχτυλίδι	Υψηλό	8	46.12 (3.63)	53.60 (3.38)	-7.48 (7.01)
Λαγός και Χελώνα	Χαμηλό	13	50.51 (5.55)	49.18 (5.32)	1.33 (10.85)
Λαγός και Χελώνα	Μεσαίο	7	52.52 (3.08)	45.70 (4.62)	6.82 (6.27)
Λαγός και Χελώνα	Υψηλό	8	50.33 (5.29)	49.16 (5.42)	1.17 (10.67)
Ομπρέλα	Χαμηλό	13	49.24 (4.20)	49.89 (4.35)	-0.65 (8.46)
Ομπρέλα	Μεσαίο	7	49.41 (2.71)	50.59 (2.71)	-1.18 (5.41)
Ομπρέλα	Υψηλό	8	48.63 (4.23)	50.69 (4.09)	-2.06 (8.25)
Σταχτοπούτα	Χαμηλό	13	44.32 (4.44)	53.75 (4.28)	-9.43 (8.59)
Σταχτοπούτα	Μεσαίο	7	51.14 (13.18)	48.86 (13.18)	2.28 (26.36)
Σταχτοπούτα	Υψηλό	8	45.87 (3.45)	52.76 (3.46)	-6.89 (6.84)

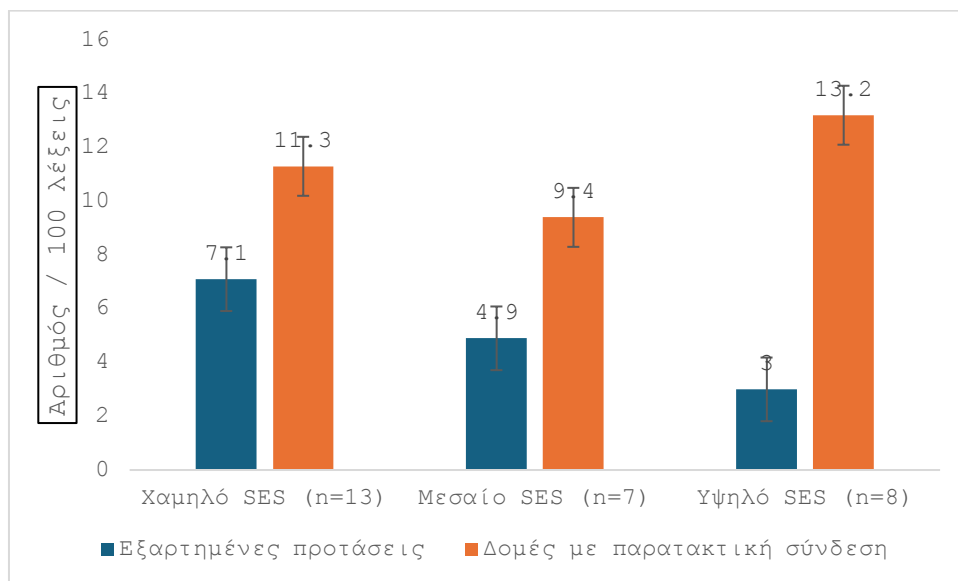
Σημείωση. Όπως φαίνεται και στα παραπάνω γραφήματα και στον πίνακα των συνολικών αποτελεσμάτων, στο Δαχτυλίδι και στη Σταχτοπούτα οι λειτουργικές λέξεις εμφανίζονται σε μεγαλύτερη αναλογία στις ομάδες χαμηλού και υψηλού ΚΟΕ, ενώ στη μεσαία ομάδα η διαφορά είναι μικρότερη ή αντιστρέφεται. Στο Λαγός και Χελώνα, οι δύο κατηγορίες παρουσιάζουν μικρότερη απόσταση μεταξύ τους, ενώ στην Ομπρέλα η κατανομή τους είναι

σχετικά παρόμοια και στις τρεις ομάδες ΚΟΕ. Επομένως, η αναλογία μεταξύ λέξεων περιεχομένου και λειτουργικών λέξεων φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με το είδος της αφήγησης και όχι με μια σταθερή επίδραση του ΚΟΕ.

Στην συνέχεια, εξετάστηκε η συχνότητα των εξαρτημένων προτάσεων σε σχέση με τις δομές με παρατακτική σύνδεση.

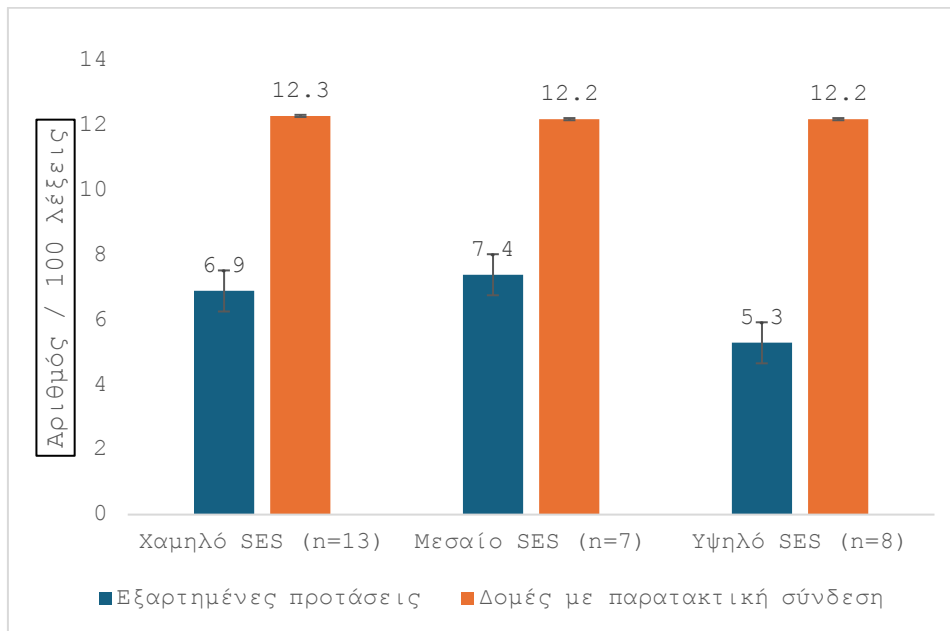
Γράφημα 14

Εξαρτημένες προτάσεις και δομές με παρατακτική σύνδεση ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Δαχτυλίδι»



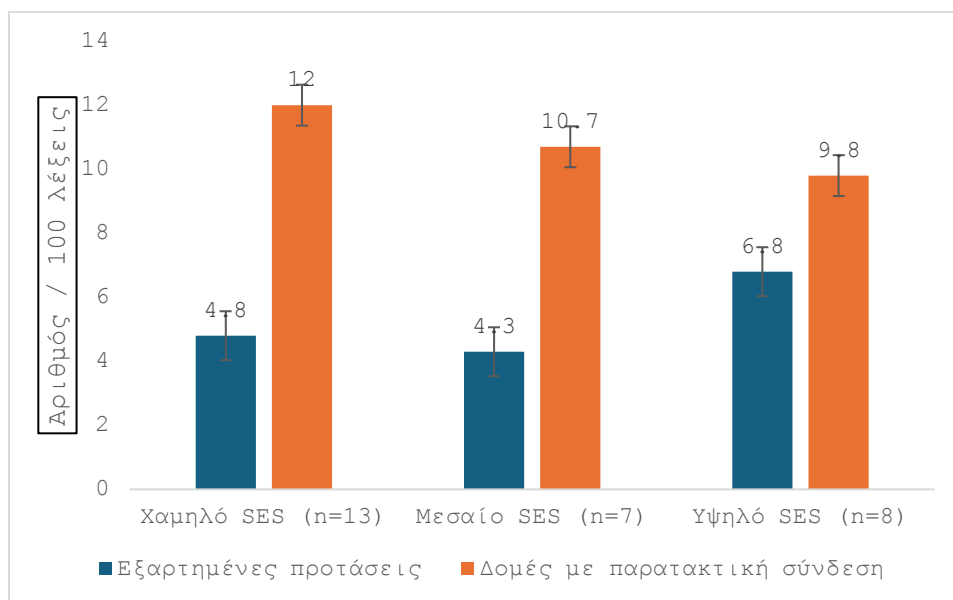
Γράφημα 15

Εξαρτημένες προτάσεις και δομές με παρατακτική σύνδεση ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Λαγός και Χελώνα»



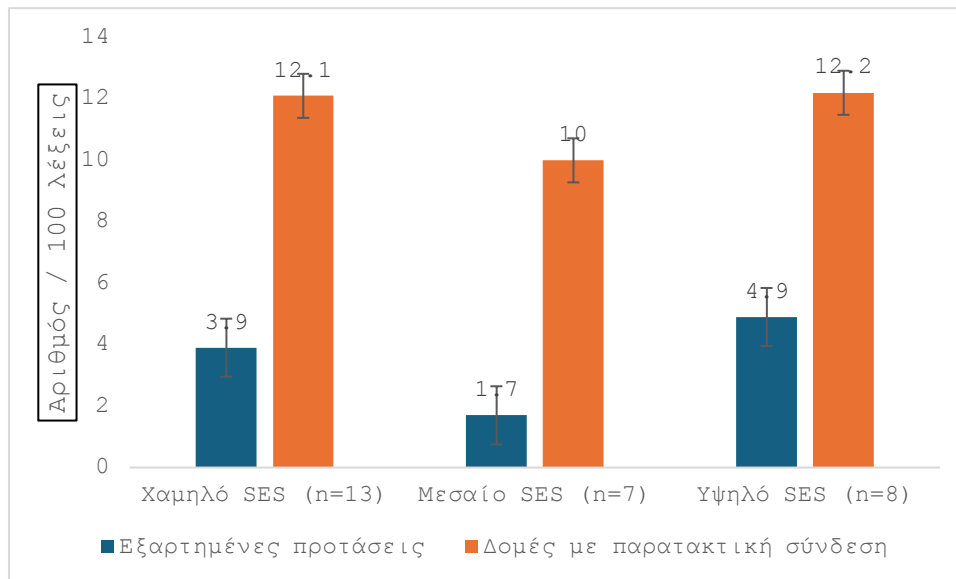
Γράφημα 16

Εξαρτημένες προτάσεις και δομές με παρατακτική σύνδεση ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Ομπρέλα»



Γράφημα 17

Εξαρτημένες προτάσεις και δομές με παρατακτική σύνδεση ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Σταχτοπούτα»



Και στις τέσσερις αφηγήσεις, οι δομές με παρατακτική σύνδεση εμφανίστηκαν συχνότερα από τις εξαρτημένες προτάσεις, με τη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική (όλα $q < .001$). Παράλληλα, εντοπίστηκε σημαντική αλληλεπίδραση με το KOE ($p < .001$). Ωστόσο, όταν κάθε αφήγηση εξετάστηκε ξεχωριστά, καμία από τις επιμέρους σχέσεις με το KOE δεν παρέμεινε στατιστικά σημαντική. Επιπλέον, οι εξαρτημένες προτάσεις δεν παρουσίασαν σαφή διαφοροποίηση ανάλογα με το KOE, παρότι αποτελούν δείκτη που θεωρείται σημαντικός για την αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης.

Πίνακας 11

Εξαρτημένες προτάσεις και Δομές με παρατακτική σύνδεση, ανά 100 λέξεις, ανά αφηγηματικό έργο και KOE ομάδα

Αφήγηση	KOE	Εξαρτημένες προτάσεις /100 λέξεις M (SD)	Δομές με παρατακτική σύνδεση /100 λέξεις M (SD)
Δαχτυλίδι	Low	7.06 (3.36)	11.30 (3.74)
	Medium	4.94 (3.16)	9.39 (4.53)
	High	3.05 (2.71)	13.23 (3.16)
Λαγός και Χελώνα	Low	6.90 (4.29)	12.29 (3.04)
	Medium	7.41 (4.82)	12.17 (1.83)
	High	5.31 (3.18)	12.24 (3.51)
Ομπρέλα	Low	4.83 (2.57)	11.97 (2.93)
	Medium	4.30 (3.77)	10.74 (2.28)
	High	6.80 (2.78)	9.82 (3.90)
Σταχτοπούτα	Low	3.93 (1.98)	12.10 (4.35)
	Medium	1.72 (2.41)	10.00 (5.00)
	High	4.85 (1.92)	12.22 (3.97)

Τέλος, εξετάστηκε η σχέση μεταξύ ουσιαστικών και ρημάτων.

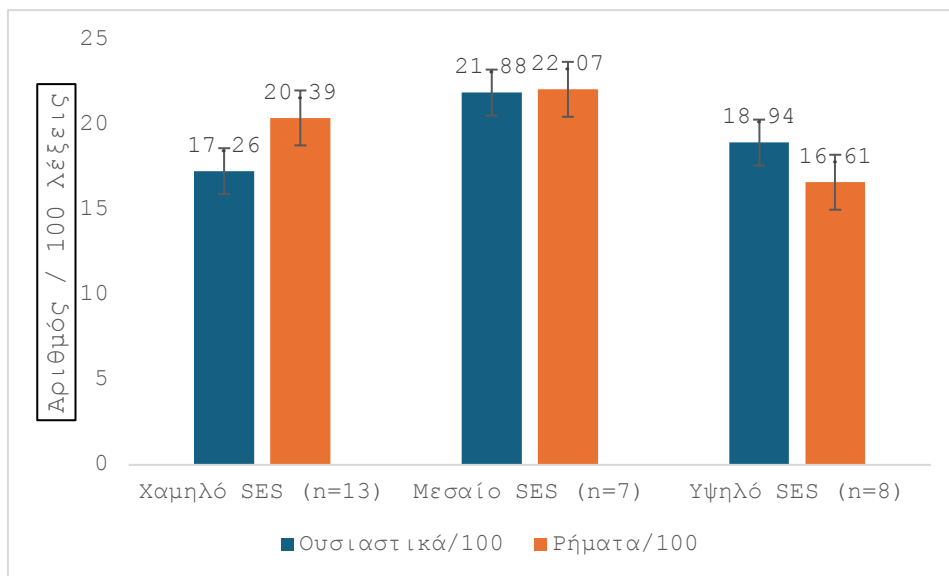
Πίνακας 12

Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις, ανά αφηγηματικό έργο και ΚΟΕ ομάδα

Δοκιμασία	ΚΟΕ	n	Ουσιαστικά/100 M (SD)	Ρήματα/100 M (SD)	Διαφορά M (SD)
Δαχτυλίδι	Χαμηλό	13	17.26 (6.18)	20.39 (3.64)	-3.13 (9.31)
Δαχτυλίδι	Μεσαίο	7	21.88 (5.61)	22.07 (5.45)	-0.19 (0.50)
Δαχτυλίδι	Υψηλό	8	18.94 (3.52)	16.61 (4.56)	2.33 (7.67)
Λαγός και Χελώνα	Χαμηλό	13	18.25 (3.39)	21.68 (5.49)	-3.44 (7.92)
Λαγός και Χελώνα	Μεσαίο	7	20.89 (4.50)	24.38 (3.61)	-3.49 (5.23)
Λαγός και Χελώνα	Υψηλό	8	19.08 (5.06)	18.55 (4.45)	0.53 (8.06)
Ομπρέλα	Χαμηλό	13	17.86 (3.89)	20.25 (5.45)	-2.39 (7.30)
Ομπρέλα	Μεσαίο	7	20.65 (3.88)	19.95 (2.17)	0.70 (4.08)
Ομπρέλα	Υψηλό	8	19.60 (4.38)	18.77 (2.96)	0.84 (6.69)
Σταχτοπούτα	Χαμηλό	13	18.51 (5.83)	17.44 (4.59)	1.07 (9.42)
Σταχτοπούτα	Μεσαίο	7	22.22 (7.19)	16.63 (2.79)	5.60 (9.29)
Σταχτοπούτα	Υψηλό	8	18.05 (2.54)	17.60 (1.83)	0.44 (3.95)

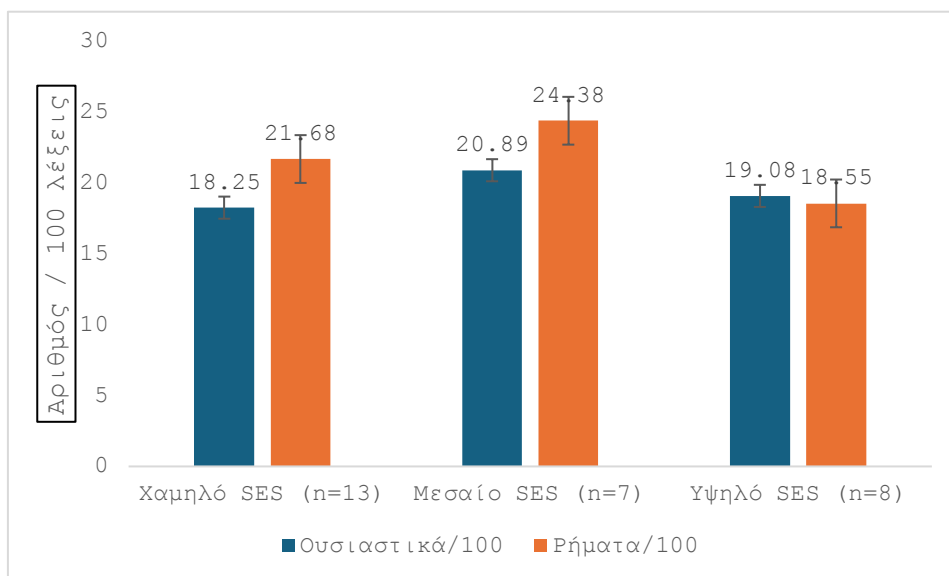
Γράφημα 18

Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Δαχτυλίδι».



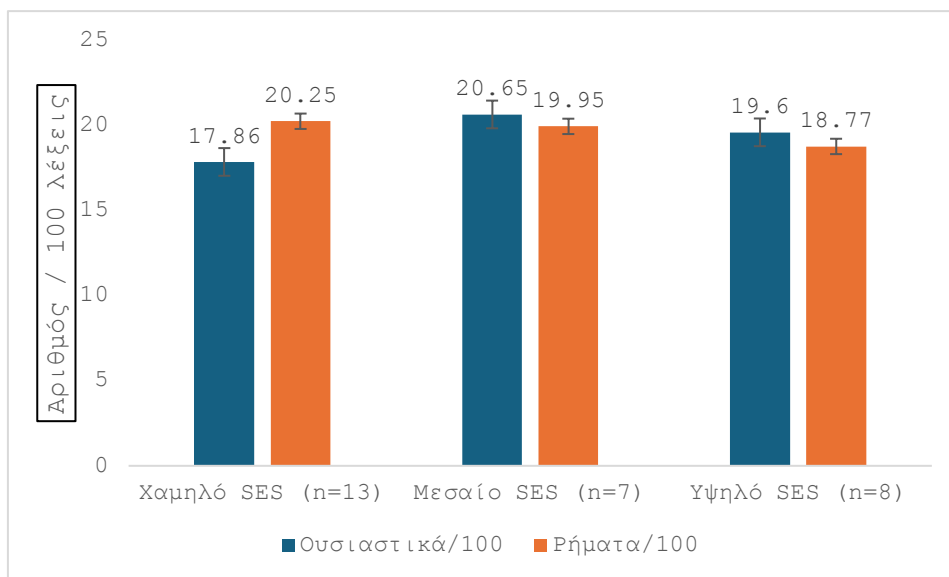
Γράφημα 19

Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Λαγός και Χελώνα».



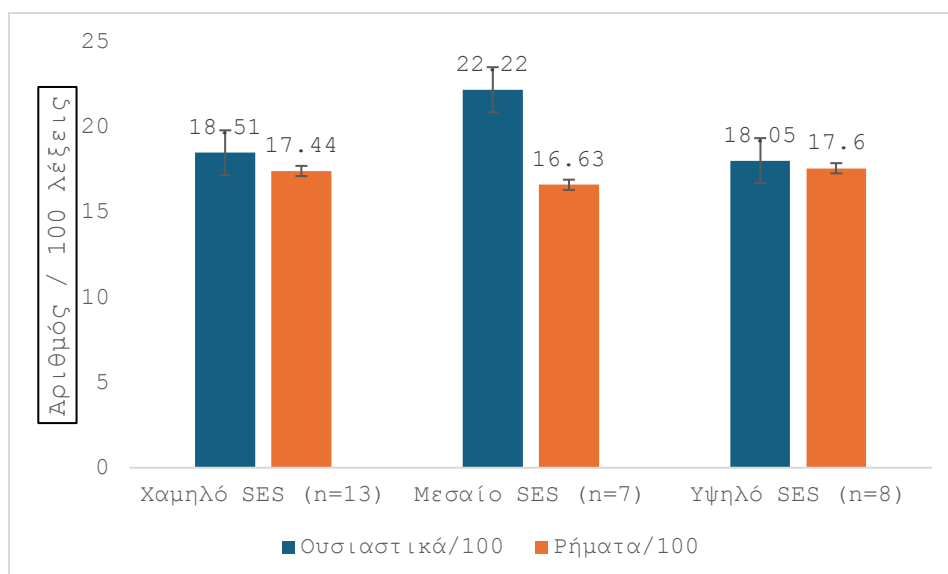
Γράφημα 20

Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Ομπρέλα».



Γράφημα 21

Ουσιαστικά και ρήματα ανά 100 λέξεις στην αφήγηση «Σταχτοπούτα».



Η σχέση ανάμεσα στα ουσιαστικά και στα ρήματα ήταν πιο σταθερή από τις δύο προηγούμενες συγκρίσεις. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συνολική διαφορά μεταξύ των αφηγήσεων ($p = .153$), ούτε σημαντική αλληλεπίδραση με το ΚΟΕ στο Δαχτυλίδι, στον Λαγό και τη Χελώνα και στην Ομπρέλα παρατηρείται περιγραφικά μικρή υπεροχή των ρημάτων σε αρκετές ομάδες. Στη Σταχτοπούτα εμφανίζεται η αντίθετη τάση, με περισσότερα ουσιαστικά από ρήματα, ιδιαίτερα στη μεσαία ομάδα ΚΟΕ (22.2 έναντι 16.6 ανά 100 λέξεις).

3.4. Η αφήγηση της Σταχτοπούτας σε σύγκριση με τις άλλες αφηγήσεις

Η αφήγηση της Σταχτοπούτας ήταν αυτή στην οποία παρατηρήθηκαν οι μεγαλύτερες διαφορές μεταξύ των ομάδων ΚΟΕ στις απόλυτες μετρήσεις. Ειδικότερα, στον συνολικό αριθμό λέξεων οι μέσοι όροι ήταν 118,92 για την χαμηλή ομάδα, 41,57 για την μεσαία και 201,12 για την υψηλή ομάδα. Παρόμοια εικόνα παρατηρήθηκε και στα Types (55,85, 24,71, 85,62), στο CTTR (3,58, 2,64, 4,16), στις συνολικές προτασιακές δομές (19,54, 6,57, 32,88), στις εξαρτημένες προτάσεις (4,62, 1,29, 10,25) και στα σύνθετα ονοματικά σύνολα (14,00, 6,14, 25,50). Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι η Σταχτοπούτα είναι η δοκιμασία στην οποία το ΚΟΕ φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με την έκταση και την ανάπτυξη της αφήγησης των παιδιών.

Παράλληλα, η Σταχτοπούτα παρουσίασε τη μεγαλύτερη συνολική παραγωγή λέξεων, αλλά και τη μεγαλύτερη διακύμανση μεταξύ των παιδιών. Ο μέσος αριθμός λέξεων ήταν 123,07 ($SD = 109,96$, εύρος 6–473), ενώ στο Δαχτυλίδι ήταν 80,43 ($SD = 49,42$), στον Λαγό και τη Χελώνα 70,54 ($SD = 43,94$) και στην Ομπρέλα 54,75 ($SD = 17,45$). Το εύρημα αυτό δείχνει ότι η Σταχτοπούτα αφήνει στα παιδιά μεγαλύτερο περιθώριο ως προς την έκταση με την οποία μπορούν να αναπτύξουν την ιστορία.

Πίνακας 13

Συνολικό προφίλ των τεσσάρων αφηγηματικών έργων

Δοκιμασία	Words M (SD)	Λέξεις περιεχομένου– Λειτουργικές Λέξεις /100	Εξαρτημένες δομές – Δομές με παρατακτική σύνδεση /100	Ουσιαστικά –Ρήματα /100
Δαχτυλίδι	80.43 (49.42)	-4.38	-5.99	-0.83
Λαγός και Χελώνα	70.54 (43.94)	2.66	-5.67	-2.32
Ομπρέλα	54.75 (17.45)	-1.19	-5.79	-0.69
Σταχτοπούτα	123.07 (109.96)	-5.78	-7.97	2.02

Από την συνολική εικόνα των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι δεν υπάρχει σταθερό μοτίβο ως προς το είδος των λέξεων ή των συντακτικών δομών που να σχετίζεται με το ΚΟΕ. Για παράδειγμα, στις λέξεις περιεχομένου και στις λειτουργικές λέξεις, οι ομάδες χαμηλού και υψηλού ΚΟΕ χρησιμοποιούν αναλογικά περισσότερες λειτουργικές λέξεις, ενώ στη μεσαία ομάδα οι δύο κατηγορίες εμφανίζονται περισσότερο ισορροπημένες. Στις εξαρτημένες προτάσεις και στις δομές με παρατακτική σύνδεση, οι δομές με παρατακτική σύνδεση είναι σαφώς συχνότερες και στις τρεις ομάδες ΚΟΕ. Όσον αφορά τα ουσιαστικά και τα ρήματα, παρατηρείται μια τάση για υψηλότερη συχνότητα ουσιαστικών, κυρίως στην μεσαία ομάδα, χωρίς όμως η τάση αυτή να είναι στατιστικά σημαντική.

Μια πιθανή εξήγηση για την διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε στη Σταχτοπούτα είναι ότι η συγκεκριμένη αφήγηση προσφέρει στα παιδιά μεγαλύτερη ελευθερία ως προς την ανάπτυξη της ιστορίας. Περιλαμβάνει περισσότερα επεισόδια, γεγονόσ που τους επιτρέπει να προσθέσουν λεπτομέρειες, να αναφερθούν σε περισσότερους χαρακτήρες και να συνδέσουν τα γεγονότα μεταξύ τους χρονικά και αιτιακά. Επομένως, η Σταχτοπούτα αποτελεί μια οικεία ιστορία, επομένως η προηγούμενη επαφή των παιδιών με το συγκεκριμένο παραμύθι ενδέχεται να έχει επηρεάσει την επίδοσή τους σε σύγκριση με τις υπόλοιπες δοκιμασίες εκμαίευσης αφηγηματικού λόγου.

Συμπεράσματα

Συνολικά, η ομάδα υψηλού ΚΟΕ παρουσίασε, σε γενικές γραμμές, υψηλότερες επιδόσεις στις γνωστικές και γλωσσικές δοκιμασίες. Οι συγκεκριμένες δοκιμασίες (DVIQ, LITMUS Complete, LITMUS Structure, Digit Span Backward, Digit Span Forward, ΔΕΛ) χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί εάν οι ομάδες κοινωνικοοικονομικού επιπέδου διαφοροποιούνταν ως προς βασικές γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι σε ορισμένες από τις δοκιμασίες υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, με την ομάδα υψηλού ΚΟΕ να παρουσιάζει συστηματικά υψηλότερες επιδόσεις. Ωστόσο, οι διαφορές αυτές δεν εμφανίστηκαν με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις μετρήσεις.

Στην αφηγηματική παραγωγή, αντίθετα, η σχέση του ΚΟΕ με την επίδοση φάνηκε να εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το είδος της αφηγηματικής δοκιμασίας. Οι τέσσερις αφηγήσεις δεν παρουσίασαν το ίδιο μοτίβο διαφοροποίησης μεταξύ των ομάδων και σε αρκετές περιπτώσεις η σχέση δεν ήταν γραμμική. Οι διαφορές που συνδέθηκαν με το ΚΟΕ ήταν περισσότερο εμφανείς στην έκταση της αφηγηματικής παραγωγής, δηλαδή στον συνολικό αριθμό λέξεων, στην λεξιλογική ποικιλία και στον συνολικό αριθμό των γλωσσικών δομών. Αντίθετα, όταν λήφθηκε υπόψη το συνολικό μήκος της αφήγησης μέσω της κανονικοποίησης των μετρήσεων ανά 100 λέξεις, οι διαφορές μεταξύ των ομάδων περιορίστηκαν σημαντικά και δεν προέκυψε σταθερή διαφοροποίηση ως προς τις λεξικές και συντακτικές μετρήσεις.

Η μόνη διαφοροποίηση που παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον αφορούσε τη σχέση μεταξύ εξαρτημένων προτάσεων και δομών με παρατακτική σύνδεση. Οι δομές με παρατακτική σύνδεση ήταν συχνότερες από τις εξαρτημένες προτάσεις, ενώ η μεταξύ τους σχέση παρουσίασε διαφοροποίηση ανάλογα με το αφηγηματικό έργο. Ωστόσο, όταν οι αφηγήσεις

εξετάστηκαν ξεχωριστά, δεν προέκυψε σταθερή σχέση με το ΚΟΕ. Επομένως, το εύρημα αυτό θα πρέπει να ερμηνευθεί με προσοχή και σε συνάρτηση με το είδος της αφήγησης.

Η «Σταχοπούτα» αποτέλεσε τη δοκιμασία στην οποία παρατηρήθηκαν οι μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων, κυρίως ως προς την έκταση και την ανάπτυξη της αφήγησης. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς δείχνει ότι η επιλογή της αφηγηματικής δοκιμασίας μπορεί να επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο αποτυπώνεται η επίδοση των παιδιών.

Συνοψίζοντας, τα δεδομένα δεν επιβεβαιώνουν μια απλή γραμμική σχέση μεταξύ ΚΟΕ και αφηγηματικής επίδοσης, σύμφωνα με την οποία *«όσο υψηλότερο είναι το ΚΟΕ, τόσο πιο σύνθετη η αφήγηση»*. Αντίθετα, φαίνεται ότι το είδος της αφηγηματικής δοκιμασίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τις επιδόσεις και τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των ομάδων εντοπίστηκαν σε ορισμένες δομημένες γλωσσικές και γνωστικές δοκιμασίες, αλλά ήταν σαφώς περιορισμένες στην ελεύθερη αφηγηματική παραγωγή, αποτελεί ένα εύρημα που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής.

Μια πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι δομημένες δοκιμασίες απαιτούν από τα παιδιά να ανταποκριθούν σε συγκεκριμένες γλωσσικές ή γνωστικές απαιτήσεις, χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ελεύθερα το λεξιλόγιο ή τις γλωσσικές δομές που θα χρησιμοποιήσουν. Επομένως, οι διαφορές μεταξύ των ομάδων ΚΟΕ ενδέχεται να αποτυπώνονται πιο καθαρά σε ένα αυστηρά δομημένο πλαίσιο αξιολόγησης. Αντίθετα, στην ελεύθερη αφήγηση τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα να επιλέξουν το λεξιλόγιο, τις συντακτικές δομές και τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν την αφήγησή τους. Το γεγονός ότι οι διαφοροποιήσεις περιορίστηκαν σημαντικά μετά την κανονικοποίηση δεν επιτρέπει να υποστηριχθεί ότι το χαμηλότερο ΚΟΕ συνδέεται απαραίτητα με χαμηλότερη συντακτική ή λεξική πολυπλοκότητα στην αυθόρμητη αφηγηματική παραγωγή.

Επομένως, τα ευρήματα φαίνεται να υποδεικνύουν ότι η σχέση κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και γλωσσικής επίδοσης δεν είναι μονοδιάστατη. Οι διαφορές που παρατηρήθηκαν στις δομημένες γλωσσικές και γνωστικές δοκιμασίες μπορεί να αντανakλούν διαφοροποιήσεις σε επιμέρους δεξιότητες, οι οποίες όμως δεν μεταφράζονται απαραίτητα σε αντίστοιχες διαφορές στην ελεύθερη αφηγηματική παραγωγή. Η παρατήρηση αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της χρήσης περισσότερων του ενός τύπων αξιολόγησης, καθώς η επίδοση σε μια δομημένη δοκιμασία και η επίδοση σε ένα πιο φυσικό και ελεύθερο γλωσσικό πλαίσιο δεν αποτυπώνουν κατ' ανάγκη τις ίδιες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας.

Βιβλιογραφία

- Kanellou, M., Korvesi, E., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Preschool and Primary Education* 4(1), 35-67.
- Braid, C., & Finch, B. (2015). “Ah, I know why...”: Children developing understandings through engaging with a picture book. *Literacy*, 49(3), 115-122.
- Košutar, S., Kramarić, M., & Hržica, G. (2022). The relationship between narrative microstructure and macrostructure: Differences between six-and eight-year-olds. *Psychology of Language and Communication* 26 (1): 126–153.
- Castilla-Earls, A., Petersen, D., Spencer, T., & Hammer, K. (2015). Narrative development in monolingual Spanish-speaking preschool children. *Early Education and Development*, 26(8), 1166-1186.
- Golubović, S., Šakotić, N., Jančićević, D., Ječmenica, N., Dmitriev, A., & Kolyagina, V. (2022). *Narrative competence: a preliminary study of storytelling in preschool children. Teme*, 46(1).
- Mäkinen, L. (2015). *Narrative language in typically developing children, children with specific language impairment and children with autism spectrum disorder*. Ph.D. dissertation. University of Oulu.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- De Anda, Y. (2002). *Wordless picture books versus standard stories for language assessment of Spanish-speaking children*. The University of Texas-Pan American.
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 47(5), 542-555.
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010). Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), 178-189.
- Hughes, A. N. (2015). *Automated Grammatical Tagging of Clinical Language Samples with and Without SALT Coding*. Brigham Young University.
- Lüdtke, U., Ehlert, H., Gaigulo, D., & Bornman, J. (2023). Research on the methodology of LSA with preschool children: a scoping review. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 8, 29-46.
- Gagarina, N. V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., ... & Walters, J. (2012). *MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. ZAS papers in linguistics*, 56, 155-155.

- Pezold, M. J., Imgrund, C. M., & Storkel, H. L. (2020). *Using computer programs for language sample analysis. Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(1), 103-114.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). *The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191.
- Loban, W. (1976). *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve. NCTE Committee on Research Report No. 18.*
- Hunt, K. W. (1966). Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 43(7), 732-739.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). *The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 177-191.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). *Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. American journal of speech-language pathology*, 19(2), 154-166.
- Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). *Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. Wiley Interdisciplinary Reviews Cognitive Science*, 7(4), 264–275. <https://doi.org/10.1002/wcs.1393>
- H. Bradley, R., & Corwyn, R. (2002, February). *Socioeconomic status and child development*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/11603895_Socioeconomic_Status_and_Child_Development
- Lurie, L. A., Hagen, M. P., McLaughlin, K. A., Sheridan, M. A., Meltzoff, A. N., & Rosen, M. L. (2021). *Mechanisms linking socioeconomic status and academic achievement in early childhood: Cognitive stimulation and language. Cognitive Development*, 58, 101045. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101045>
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2016). *Identifying pathways between socioeconomic status and language development. Annual Review of Linguistics*, 3(1), 285–308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>
- Ursache, A., & Noble, K. G. (2015). *Neurocognitive development in socioeconomic context: Multiple mechanisms and implications for measuring socioeconomic status. Psychophysiology*, 53(1), 71–82. <https://doi.org/10.1111/psyp.12547>
- Davis-Kean, P., Tighe, L., & Waters, N. (2020). *The Role of Parent Educational Attainment in Parenting and Children's Development.* ResearchGate.

https://www.researchgate.net/publication/347984467_The_Role_of_Parent_Educational_Attainment_in_Parenting_and_Children's_Development

Fujishiro, K., Xu, J., & Gong, F. (2010). *What does “occupation” represent as an indicator of socioeconomic status?: Exploring occupational prestige and health*. CDC Stacks. <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/191862>

Krousorati, K., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Evangelou, M. (2022). *Introducing the Home Learning Environment Questionnaire and examining the profiles of home learning environments in Greece*. *Frontiers*. https://www.researchgate.net/publication/363860271_Introducing_the_Home_Learning_Environment_Questionnaire_and_examining_the_profiles_of_home_learning_environments_in_Greece

Connelly, R., Gayle, V., & Lambert, P. S. (2016). *A Review of occupation-based social classifications for social survey research*. *Methodological Innovations*, 9. <https://doi.org/10.1177/2059799116638003>

Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). *Socioeconomic status, family processes, and individual development*. *Journal of Marriage and the Family*, 72(3), 685–704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>

Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2005). *Indicators of socioeconomic position (part 1): Figure 1*. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(1), 7–12. <https://doi.org/10.1136/jech.2004.023531>

Duncan, G. J., Daly, M. C., McDonough, P., & Williams, D. R. (2002). *Optimal indicators of socioeconomic status for health research*. *American Journal of Public Health*, 92(7), 1151–1157. <https://doi.org/10.2105/ajph.92.7.1151>

Diamond, A. (2012). *Executive functions*. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

David Zelazo, P., Muller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., K Chiang, J., Hongwanishkul, D., V Schuster, B., & Sutherland, A. (2003). *The development of executive function in early childhood*. PubMed. <https://scispace.com/pdf/the-development-of-executive-function-in-early-childhood-4m0lrc1hhu.pdf>

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). *A developmental perspective on executive function*. *Child Development*, 81(6), 1641–1660. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x>

Lawson, G. M., Hook, C. J., & Farah, M. J. (2017). *A meta-analysis of the relationship between socioeconomic status and executive function performance among children*. *Developmental Science*, 21(2). <https://doi.org/10.1111/desc.12529>

Farah, M., & Hackman, D. (2013). *Socioeconomic status and the developing brain*. PubMed. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC3575682/>

- Mooney, K. E., Prady, S. L., Barker, M. M., Pickett, K. E., & Waterman, A. H. (2021). *The association between socioeconomic disadvantage and children's working memory abilities: A systematic review and meta-analysis*. *PLoS ONE*, 16(12), e0260788. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260788>
- R. Reynolds, C. (1997). *Forward and backward memory span should not be combined for clinical analysis*. ScienceDirect. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0887617796000157>
- Groth-Marnat, G. (2009). *Handbook of psychological assessment*. John Wiley & Sons.
- Blankenship, T. L., O'Neill, M., Ross, A., & Bell, M. A. (2015). *Working memory and recollection contribute to academic achievement*. *Learning and Individual Differences*, 43, 164–169. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.020>
- Marguerite Josiane Engel, P., Heloísa Santos, F., & Elizabeth Gathercole, S. (2008). *Are working memory measures free of socioeconomic influence?* PubMed. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18695012/>
- A. Braveman, P., Cubbin, C., Egerter, S., Chideya, S., S. Marchi, K., Metzler, M., & Posner, S. (2005). *Socioeconomic Status in Health Research, One Size Does Not Fit All. SPECIAL COMMUNICATION*. <https://web.pdx.edu/~nwallace/CRHSP/SESHR.pdf>
- Archibald, L. M. D., & Gathercole, S. E. (2006). *Short-term and working memory in specific language impairment*. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(6), 675–693. <https://doi.org/10.1080/13682820500442602>
- Silva, M., & Cain, K. (2023). *Differential contributions of home literacy, vocabulary, and grammar on narrative production and comprehension*. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 1229–1259. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00736-y>
- Wehmeier, C. M. (2019). *Development of narrative macrostructure in monolingual preschoolers in Germany and impact of socio-economic status and home literacy environment*. *ZAS Papers in Linguistics*, 62, 52–75. <https://doi.org/10.21248/zaspil.62.2019.443>
- Adlof, S. M., McLeod, A. N., & Leftwich, B. (2014). *Structured narrative retell instruction for young children from low socioeconomic backgrounds: a preliminary study of feasibility*. *Frontiers in Psychology*, 5, 391. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00391>
- Hall-Mills, S. S. (2010). *Linguistic feature development in elementary writing: Analysis of microstructure and macrostructure features in a narrative and an expository genre - ProQuest*. <https://www.proquest.com/openview/505d68766a373492f15a8c3c204e136d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Galobardes, B., Shaw, M., Lawlor, D. A., Lynch, J. W., & Davey Smith, G. (2006). *Indicators of socioeconomic position (Part II)*. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, 95–101.

Hauser, R. M., & Warren, J. R. (1997). *Socioeconomic indexes for occupations: A review, update, and critique*. *Sociological Methodology*, 27, 177–298.

Krieger, N., Williams, D. R., & Moss, N. E. (1997). *Measuring social class in US public health research: Concepts, methodologies, and guidelines*. *Annual Review of Public Health*, 18, 341–378.

Hoff E. (2003). *The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech*. *Child development*, 74(5), 1368–1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>

Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). *Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech*. *WIREs Cognitive Science*, 7(4), 264–275. <https://doi.org/10.1002/wcs.1393>

Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). *Identifying pathways between socioeconomic status and language development*. *Annual Review of Linguistics*, 3, 285–308. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011516-034226>

Themistocleous, C. (2024). Open Brain AI and language assessment. *Frontiers in Human Neuroscience*, 18, 1421435. <https://www.frontiersin.org/journals/human-neuroscience/articles/10.3389/fnhum.2024.1421435/fu>

