



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗΣ & ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

**Δ.Π.Μ.Σ.: «Φροντίδα και Υποστήριξη παιδών και εφήβων με ειδικές ανάγκες
υγείας (Π.Ε.Ε.Α.Υ.) στην Κοινότητα»**

Διπλωματική Εργασία

**«Αφηγηματικές ικανότητες παιδιών με
σύνδρομα»**

Όνοματεπώνυμο: Τομάνι Κριστίνα

A.M: 6064202202042

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ευστρατιάδου Ευαγγελία- Αντωνία

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Δρ. Ανδρέου Μαρία

Δρ. Ευστρατιάδου Ευαγγελία Αντωνία

Δρ. Σελίμης Ευστάθιος

Μάιος, 2024

«Το δοκίμιο αυτό αποτελεί Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία η οποία συντάχθηκε για το Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Φροντίδα και υποστήριξη Παιδών και Εφήβων με ειδικές ανάγκες υγείας στην Κοινότητα» των Τμημάτων Νοσηλευτικής και Λογοθεραπείας της Σχολής Επιστημών Υγείας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και υποβλήθηκε τον μήνα Μάιο του έτους 2024. Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενό της είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας, ενώ όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία».

Σε αυτό το σημείο, θα ήθελα να ευχαριστήσω για την υποστήριξη της εργασίας τον σύντροφο μου, τους φίλους μου, την οικογένεια μου και ιδιαίτερα τους γονείς και τα παιδιά που συμμετείχαν. Ωστόσο, η εργασία δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την υποστήριξη και βοήθεια της κ. Ευστρατιάδου την οποία ευχαριστώ θερμά!

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6
Εισαγωγή	7
1. Γλώσσα	8
1.1 Ανάγκη για «γλώσσα».....	8
1.2 Κρίσιμη Περίοδος.....	11
1.3 Αναπτυξιακή Πορεία Λόγου	13
1.4 Διαταραχές στον Λόγο.....	14
2. Αφηγηματικός Λόγος	17
2.1 Η σημασία της αφήγησης	17
2.2 Αφηγηματικά Στάδια Παιδιών	21
2.3 Αφήγηση Ιστοριών και Χαρακτηριστικά	24
2.4 Παραγωγή Ιστορίας σε Πραγματικό Χρόνο	28
2.5 Ανάπτυξη της Αφηγηματικής Δομής.....	30
2.6 Θεωρία του Νου	31
3. Σύνδρομα	34
3.1 Σύνδρομο Charge	34
3.1.1 Διάγνωση συνδρόμου	34
3.1.2 Συμπτωματολογία	37
3.2 Σύνδρομο Williams.....	39
3.2.1 Διάγνωση συνδρόμου	40
3.2.2 Συμπτωματολογία	42
4. Μεθοδολογία έρευνας.....	46
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	46
4.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	46
4.3 Συμμετέχοντες.....	47
4.4 Εργαλεία αξιολόγησης	48
4.5 Αξιολόγηση.....	49
4.5.1 Αξιολόγηση Λεξιλογίου	49
4.5.2 Αξιολόγηση Γενικής Νοημοσύνης.....	50
4.5.3 Αξιολόγηση Action Picture Test	50
4.5.4 Αξιολόγηση Αφήγησης/ Επαναφήγησης	51
4.5.5 Μικροδομή και Μακροδομή.....	52

5. Αποτελέσματα.....	53
5.1 Αποτελέσματα Λεξιλογίου- Ανάλυση	53
5.1.1 Αποτελέσματα RAVEN'S Colored Progressive Matrices	54
5.1.2 Action Picture Test	55
5.1.3 Αποτελέσματα Αξιολόγησης της Αφήγησης- Επαναφήγησης.....	56
6. Συζήτηση Αποτελεσμάτων	65
Βιβλιογραφία	68
Παράρτημα.....	78

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τις αφηγηματικές ικανότητες παιδιών με σύνδρομο σχολικής ηλικίας. Το θεωρητικό πλαίσιο στηρίζεται στην ανάλυση της γλώσσας, τα στάδια της αφήγησης, την ανάλυσή της αφηγηματικής δομής ως προς τη μικροδομή- μακροδομή και τα σύνδρομα. Η έρευνα διεξήχθη στην Καλαμάτα με βάση το εργαλείο MAIN, όπου εξετάστηκαν δυο παιδιά μελέτες περίπτωσης σχολικής ηλικίας, το ένα παιδί με σύνδρομο Williams και το άλλο με σύνδρομο Charge. Στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αφηγηματικών επιδόσεων των παιδιών σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής στην αφήγηση και στην επαναφήγηση ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και τα δυο παιδιά είχαν υψηλότερες επιδόσεις στη μικροδομή και στη μακροδομή κατά τη διαδικασία της επαναφήγησης ιστοριών.

Λέξεις- Κλειδιά: γλώσσα, αφήγηση, επαναφήγηση, μικροδομή, μακροδομή, σύνδρομο Charge, σύνδρομο Williams.

Abstract

This dissertation attempts to highlight the narrative abilities of school-aged children with rare genetic syndromes. The theoretical framework is based on the conceptualization of language, stages of narrative, analysis of narrative structure in terms of microstructure-macrostructure and syndromes. The research was carried out in Kalamata, where two school-age case studies, one child with Charge syndrome and one with Williams syndrome, were examined. The aim of the study was to investigate the children's narrative performance at the level of microstructure and macrostructure in storytelling and retelling. The results indicate that both children demonstrated higher performance in microstructure and macrostructure in the process of retelling stories.

Keywords: language, narration, retelling, microstructure, macrostructure, Charge syndrome, Williams syndrome.

Εισαγωγή

Ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία που έχει ο άνθρωπος στη διάθεση του είναι η γλώσσα, καθώς εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς και έχει βαθιά επίδραση σε διαφορετικές πτυχές της ζωής. Πρώτα από όλα, η γλώσσα αποτελεί το κύριο μέσο της επικοινωνίας και μπορεί κανείς να εκφράσει σκέψεις, συναισθήματα, επιθυμίες και ανάγκες. Δεύτερον, η γλώσσα είναι φορέας του πολιτισμού και της παράδοσης αφού τα στοιχεία αυτά διατηρούνται μέσω της γλώσσας. Επίσης, η γλώσσα επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, συμβάλει στην κοινωνική συνοχή, και αποτελεί βασικό στοιχείο της προσωπικής και εθνικής ταυτότητας του ατόμου. Φυσικά είναι και το κύριο μέσο απόκτησης γνώσης και εκπαίδευσης.

Ένα ακόμη εργαλείο που επηρεάζει την εξέλιξη του παιδιού και κατ' επέκταση του ατόμου είναι η σπουδαιότητα της αφήγησης. Ο άνθρωπος συνεχώς αφηγείται ιστορίες απλές ή και πιο σύνθετες. Ιστορίες πραγματικές ή φανταστικές, γραπτές ή προφορικές. Μέσω της ιστορίας ο άνθρωπος γνώρισε και συνεχίζει να γνωρίζει τον κόσμο γύρω του. Επομένως, η συνεχής παρουσία της αφήγησης συμβάλλει στη συνολική εξέλιξη του ατόμου, προσφέροντας γνώσεις, συναισθηματική ωριμότητα και κοινωνική συνείδηση.

Η αφήγηση αποτελεί το κέντρο ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας μέσω μιας ερευνητικής προσέγγισης δυο παιδιών με σύνδρομα. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας εξηγείται η σημασία και τα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, αναλύεται η σπουδαιότητα της αφήγησης και τα αφηγηματικά στάδια των παιδιών. Ενώ στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται τα δυο σύνδρομα, σύνδρομο Charge και σύνδρομο Williams λόγω του ότι αποτελούν τις μελέτες περίπτωσης. Στην συνέχεια αναλύεται η Μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.

1. Γλώσσα

Ο στόχος του κεφαλαίου είναι να γίνει κατανοητό πώς εξελίσσεται η φυσική ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά. Αυτό περιλαμβάνει την ανάλυση των περιόδων ευαισθησίας κατά τις οποίες η ανάπτυξη της γλώσσας είναι ιδιαίτερα επηρεασμένη, τα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας που περνούν τα παιδιά, καθώς και των πιθανών προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίσουν κατά τη διαδικασία αυτή.

1.1 Ανάγκη για «γλώσσα»

Ο άνθρωπος ζει στον κόσμο της γλώσσας, καθώς μιλάει σε φίλους, σε συνεργάτες, σε δασκάλους, ακόμα και με τους αντιπάλους και τους εχθρούς. Μιλάει δια ζώσης με τους ανθρώπους ή μέσω τηλεφώνου, ενώ η τηλεόραση και το ραδιόφωνο ενισχύουν ακόμα περισσότερο αυτή την ροή των λέξεων. Πολύ λίγες στιγμές είναι απαλλαγμένες από λέξεις, ακόμα και στα όνειρα μιλάει (Fromkin, Rodman & Hyams, 2013:33). Η γλώσσα είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με την ανθρώπινη εμπειρία που είναι δύσκολο να φανταστεί κανείς τη ζωή χωρίς αυτήν. Αν συναντηθούν δυο άνθρωποι οπουδήποτε πάνω στη Γη, το πιο πιθανό είναι ότι σύντομα θα ξεκινήσουν να ανταλλάσσουν λέξεις. Όταν δεν υπάρχει κανείς για να μιλήσουν, οι άνθρωποι μιλούν στον εαυτό τους, στα ζώα τους ή και στα φυτά. Στις κοινωνικές σχέσεις, δεν κερδίζει ο πιο γρήγορος αλλά ο εύγλωττος (Pinker, 2000: 19).

Η γλώσσα αποτελεί ίσως την πιο θεμελιώδη ικανότητα που διαχωρίζει τους ανθρώπους από τα υπόλοιπα είδη. Ένας άνθρωπος που γνωρίζει μια γλώσσα έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί φωνές που μεταφέρουν συγκεκριμένες σημασίες και να κατανοεί φωνές από άλλους ομιλητές (Fromkin, Rodman & Hyams, 2013: 33).

Η απόκτηση της γλώσσας περιλαμβάνει την κατανόηση και τη χρήση λέξεων και προτάσεων, καθώς και των κανόνων που διέπουν τον τρόπο συνδυασμού τους. Αυτή είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία που περιλαμβάνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων

της έκφρασης και της κατανόησης στον προφορικό λόγο ή στη νοηματική γλώσσα, καθώς και στην σταδιακή εξέλιξη προς τη γραπτή έκφραση. Στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η επικοινωνία. Παρ' όλη την πολυπλοκότητά της, τα παιδιά αποκωδικοποιούν τη δομή της με σχετική ευκολία (Boerma et al., 2023)

Το γεγονός ότι ένα παιδί μπορεί να γνωρίζει κάτι υποσυνείδητα δεν είναι ιδιαίτερο μόνο για τη γλώσσα. Με αντίστοιχο τρόπο, μπορεί να περπατά χωρίς να το κατανοεί ή να είναι σε θέση να εξηγήσει τις αρχές της ισορροπίας και τους μηχανισμούς που του επιτρέπουν να περπατά (Fromkin, Rodman & Hyams, 2013: 34).

Αν και η κατάκτηση της γλώσσα φαίνεται μια φυσιολογική διαδικασία ή μπορεί να μην χρειάζεται κάποια εξήγηση, αυτό όμως δεν ισχύει. Μερικοί άνθρωποι μπορούν να διαβάζουν, άλλοι να κάνουν μαθηματικές σκέψεις, άλλοι να παίζουν σκάκι και άλλοι δεν μπορούν. Σχεδόν όλοι δύνανται να χρησιμοποιούν και να επεξεργάζονται ένα σύνθετο γλωσσικό σύστημα. Το παραπάνω αποτελεί ένα από τα βασικά ερωτήματα της ψυχολογίας (Atkinson et al., 2003: 58).

Ακόμη, σημαντικό ρόλο στην επιστήμη έχουν ερωτήματα για τη φύση του εγκεφάλου, τη φύση της ανθρώπινης γλώσσας και τη μεταξύ τους σχέση. Από την αρχαιότητα, φιλόσοφοι έχουν εκφράσει τις απόψεις τους για τη γλώσσα. Για παράδειγμα, ο Ιπποκράτης υποστήριξε ότι ο εγκέφαλος είναι το μέσο της κατανόησης, μέσω του οποίου ο άνθρωπος αποκτά σοφία και γνώση. Από την άλλη, η άποψη του Αριστοτέλη διαψεύστηκε, όταν δήλωσε ότι ο εγκέφαλος είναι απλά ένας ψυχρός σπόνγος που λειτουργεί για να ψύχει το αίμα (Fromkin, Rodman & Hyams, 2013: 37).

Η άποψη ότι οι νοηματικές γλώσσες αποδεικνύουν τις καθολικές αρχές της γλώσσας προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αυτό σημαίνει ότι οι νοηματικές γλώσσες, παρόλο που διαφέρουν στη δομή και τη χρήση από τις προφορικές γλώσσες, επιβεβαιώνουν τις γενικές αρχές της γλωσσολογίας, όπως η φωνολογία (η μελέτη των φωνηέντων και των συμφώνων), η σημασιολογία (η μελέτη της σημασίας των λέξεων και των φράσεων), η σύνταξη (η μελέτη του τρόπου που οι λέξεις συνδυάζονται για να δημιουργήσουν προτάσεις) και το λεξικό (τα λήμματα και οι ομάδες λέξεων που χρησιμοποιούνται σε μια γλώσσα) (Fromkin, Rodman & Hyams, 2013:52).

Αυτή η άποψη υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με την ικανότητα να εξελίξουν γλωσσικές δεξιότητες και ότι οι γλώσσες, παρά τις επιφανειακές τους διαφορές, είναι υπό την επήρεια των ίδιων βασικών γραμματικών και σημασιολογικών αρχών. Το παραπάνω επιχειρήμα ενισχύεται από παραδείγματα ανθρώπων με προβλήματα ακοής.

Περίπου ένα στα 1000 παιδιά γεννιούνται με προβλήματα ακοής ή κωφά. Τα παιδιά αυτά, όταν έρχονται σε επαφή με ένα περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η νοηματική γλώσσα, αποκτούν την γλώσσα με τον ίδιο τρόπο με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής (Fromkin, Rodman & Hyams, 2013:53). Είναι ενδιαφέρον ότι τα παιδιά με προβλήματα ακοής που εκτίθενται σε νοηματική γλώσσα από μικρή ηλικία αναπτύσσουν τις ίδιες γλωσσικές ικανότητες με τα υπόλοιπα παιδιά. Αν και η διαδικασία μάθησης της νοηματικής γλώσσας από τους γονείς τους μπορεί να διαφέρει από την παραδοσιακή διδασκαλία γλώσσας, αλλά επιτυγχάνει τα ίδια αποτελέσματα (Kyle, 2009).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη της γλώσσας είναι στενά συνδεδεμένη με τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου. Εάν η γλωσσική ανάπτυξη δεν συνάδει με τη νοητική ανάπτυξη, μπορεί να προκύψουν διάφορα αναπτυξιακά προβλήματα.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει προσδιορίσει τη γλώσσα ως ένα από τους τομείς ανάπτυξης που συνδέονται όχι μόνο με την πρόωρη μάθηση και ακαδημαϊκή επιτυχία αλλά και με την οικονομική συμμετοχή και υγεία σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου (Roberts et al., 2019). Η κακή επικοινωνία είναι παράγοντας κινδύνου που επηρεάζει την υγεία του παιδιού και ευημερία με δυσμενείς συνέπειες για τη συμπεριφορά, τον αλφαριθμητισμό, τη μάθηση, τη ψυχική υγεία, τη μελλοντική απασχόληση, τη γονική μέριμνα, την επόμενη γενιά και τις κοινωνικές ανισότητες (Doove et al., 2021).

Αντίθετα, παιδιά που κατακτούν τη γλώσσα νωρίς, όταν εισέρχονται στο δημοτικό συνήθως έχουν καλύτερες ικανότητες στη γλώσσα και περισσότερα κέρδη ως προς την ανάγνωση μεταξύ της πρώτης και της τρίτης τάξης. Γενικά, η απόκτηση της

γλωσσικής ικανότητας νωρίτερα καθορίζει τη σχέση μεταξύ παραγόντων κοινωνικού κινδύνου και των ακαδημαϊκών επιτυχιών (Swanson, 2020).

1.2 Κρίσιμη Περίοδος

Ο όρος «κρίσιμη περίοδος» αναφέρεται σε στάδια της ανθρώπινης ανάπτυξης κατά τα οποία η επίδραση συγκεκριμένων εμπειριών ή παρατηρήσεων μπορεί να έχει σημαντικές και μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ανάπτυξη του ατόμου. Αυτές οι περιόδους θεωρούνται «κρίσιμες» επειδή η ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη σε συγκεκριμένους τομείς κατά το διάστημα αυτό.

Ένα από τα πρώτα παραδείγματα της έννοιας της «κρίσιμης περιόδου» εμφανίζεται στο πεδίο της ανάπτυξης και της βιολογίας. Ο Charles Stockard το 1920, παρατήρησε τη σύνδεση μεταξύ της ταχείας ανάπτυξης των κυττάρων και της ευαισθησίας σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η θερμοκρασία και οι τοξικές ουσίες. Αυτή η παρατήρηση οδήγησε στην ιδέα της κρίσιμης περιόδου, δηλαδή μιας περιόδου κατά την οποία οι οργανισμοί είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι σε συγκεκριμένες επιδράσεις από το περιβάλλον. Σε αυτήν την περίοδο, οι ανωμαλίες ή οι επιπτώσεις από εξωτερικούς παράγοντες μπορούν να έχουν μακροπρόθεσμες και σοβαρές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του οργανισμού (Gariéry et al., 2020).

Κατά τη διάρκεια μιας κρίσιμης περιόδου στον άνθρωπο, βιώνεται μια σημαντική φάση ωρίμανσης, κατά την οποία ορισμένες κρίσιμες εμπειρίες ή μαθήσεις βρίσκονται στο αποκορύφωμα της ανάπτυξής του. Αυτές οι εμπειρίες οδηγούν στην απόκτηση φυσιολογικής συμπεριφοράς που είναι εναρμονισμένη με το συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο εκτίθεται το άτομο. Αν ένα άτομο δεν έχει εκτεθεί σε κρίσιμες εμπειρίες κατά τη διάρκεια μιας κρίσιμης περιόδου ανάπτυξης, η επίδραση της περιόδου αυτής μπορεί να είναι μειωμένη ή να μην υπάρχει καθόλου. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια κρίσιμη ή ευαίσθητη περίοδος για την κατάκτηση της γλώσσας (Newport, 2006).

Η μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης μπορεί να συγκριθεί με αυτήν του φυσικού οργάνου, καθώς και το γλωσσικό σύστημα αναπτύσσεται και εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου. Η θεωρία του Νόαμ Τσόμσκι υπογραμμίζει την ύπαρξη ενός γλωσσικού οργάνου στον ανθρώπινο εγκέφαλο, το οποίο είναι ενεργό κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και εξελίσσεται περαιτέρω κατά την εφηβεία. Αυτή η περίοδος αναφέρεται ως κρίσιμη περίοδος, καθώς ο εγκέφαλος είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος στην εκμάθηση της γλώσσας κατά αυτήν την περίοδο (Al-Harbi, 2019).

Στην βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί περιπτώσεις παιδιών που μεγάλωσαν σε περιβάλλοντα απομόνωσης και έλλειψης της γλωσσικής επαφής κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου για την ανάπτυξη της γλώσσας. Φαίνεται ότι τα παιδιά αυτά αντιμετώπισαν δυσκολίες στην απόκτηση της γλώσσας, ακόμη και όταν εκτέθηκαν αργότερα στην εκμάθησή της, με ιδιαίτερα προβλήματα στο μορφοσυντακτικό (Friedmann & Rusou, 2015).

Η υπόθεση της Genie αποτελεί ένα ευρέως γνωστό παράδειγμα για τη μειωμένη απόκτηση γλώσσας μετά από στέρηση γλωσσικής επαφής κατά τη διάρκεια μιας κρίσιμης περιόδου ανάπτυξης. Η Genie κρατήθηκε απομονωμένη από την ηλικία των 20 μηνών έως την ηλικία 13,9 μηνών. Όλον αυτόν τον καιρό, και πιθανά μέχρι και την ηλικία των 20 μηνών δεν της είχαν μιλήσει. Όταν βρέθηκε δεν μιλούσε καθόλου. Στους επομένους μήνες, απέκτησε κάποια γλώσσα, αλλά η πρόοδος της ήταν αργή και μη αποτελεσματική. Ενώ το λεξιλόγιο της αναπτύχθηκε, απέτυχε να αναπτύξει κανονική σύνταξη. Ο λόγος της δεν περιείχε ερωτηματικά, δεικτικές αντωνυμίες και προθήματα (Friedmann & Rusou, 2015).

Παρόλο που οι κρίσιμες περίοδοι μπορεί να μην εφαρμόζονται αυστηρά στην αρχική ανθρώπινη ανάπτυξη, η σωστή χρονική στιγμή είναι προφανώς σημαντική. Έννοιες όπως οι βασικές δεξιότητες, οι περίοδοι ευκαιρίας και οι καλύτερες στιγμές για την μάθηση παραμένουν ζωτικής σημασίας (Gariéry et al., 2020). Με άλλα λόγια, η πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένα σημαντικό στάδιο για τη γρήγορη ανάπτυξη του εγκεφάλου και την ενίσχυση της ικανότητας του να προσαρμόζεται. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα παιδιά είναι εξαιρετικά αποτελεσματικά στην εκμάθηση της

γλώσσας. Επομένως, δεν είναι έκπληξη ότι οι παρεμβάσεις που λαμβάνονται κατά αυτήν την κρίσιμη περίοδο έχουν τη μεγαλύτερη οικονομική απόδοση στην επένδυση (Roberts et al., 2019).

1.3 Αναπτυξιακή Πορεία Λόγου

Η αναπτυξιακή πορεία του λόγου αναφέρεται στην εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων ενός ατόμου από τη γέννηση έως την ενηλικίωση. Αυτή η πορεία χαρακτηρίζεται από διαφορετικά στάδια και ορίσματα, καθώς και από την επίδραση του περιβάλλοντος και των εμπειριών του ατόμου. Η ανάπτυξη του λόγου είναι ένας πολυσύνθετος και σημαντικός προσανατολισμός στην ανθρώπινη ανάπτυξη.

Η γλωσσική ανάπτυξη είναι ένα βασικό στοιχείο για κάθε παιδί και έχει ιδιαίτερη σημασία για την καθημερινότητά του, ιδίως όσον αφορά την κοινωνική του επαφή και την ανάπτυξη των συναισθημάτων, καθώς και την επιτυχία στην εκπαίδευση. Η άτυπη γλωσσική ανάπτυξη έχει μεγάλη επίδραση στο παιδί και στο περιβάλλον του και πρέπει να ανιχνευθεί όσο το δυνατόν πιο νωρίς. Για να γίνει αυτό αποτελεσματικά, απαιτούνται σαφή ορόσημα της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Τα ορόσημα στην ανάπτυξη της γλώσσας πρέπει να καθορίζουν την εσωτερική δομή της γλωσσικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένων των διαφόρων πτυχών όπως ο λόγος, η γλώσσα και η επικοινωνία (Visser-Bochane et al., 2020).

Τα αναπτυξιακά ορόσημα γλωσσικής ανάπτυξης αναφέρονται στα βασικά στάδια της εξέλιξης της γλώσσας και της ομιλίας σε συγκεκριμένες ηλικιακές περιόδους. Αυτά τα ορόσημα ορίζουν τις αναμενόμενες δεξιότητες και επιδόσεις που θα πρέπει να εκδηλώνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους. Με άλλα λόγια, παρουσιάζουν τις φυσιολογικές ετερογένειες στην εξέλιξη της γλώσσας.

Με βάση τα αναπτυξιακά ορόσημα φαίνεται ότι υπάρχει μια συνεχής και περίπλοκη ανάπτυξη σε κάθε στάδιο για την απόκτηση της γλώσσας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η απόκτηση της γλώσσας είναι μια φυσική διαδικασία της ομιλίας. Μια διαδικασία κατά την οποία η γλώσσα αναπτύσσεται οργανικά στο μυαλό του παιδιού και δεν κατασκευάζεται τεχνητά κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Με άλλα λόγια, η διαφορά μεταξύ της απόκτησης και της μάθησης είναι όπως η διαφορά μεταξύ ενός δέντρου που φυτρώνει φυσικά στο φυσικό του περιβάλλον και ενός κτιρίου που είναι κατασκευασμένο από τον άνθρωπο και εισέρχεται με καθορισμένο τρόπο σε ένα περιβάλλον. Επομένως, η παιδική ηλικία θεωρείται η ιδανική περίοδος για την απόκτηση μιας γλώσσας (Al-Harbi, 2019).

1.4 Διαταραχές Στον Λόγο

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η εκμάθηση της γλώσσας είναι ένα πολύπλευρο εγχείρημα που περιλαμβάνει την κατανόηση και τη χρήση λέξεων, φράσεων και προτάσεων, καθώς και των κανόνων που διέπουν τη σύνδεση τους. Αυτή η διαδικασία επίσης περιλαμβάνει την ανάπτυξη της ικανότητας της εκφοράς και της αντίληψης της γλώσσας, είτε πρόκειται για προφορική ή γραπτή μορφή. Ωστόσο, αν και η γλώσσα είναι πολύπλοκη, τα παιδιά καταφέρνουν να κατανοήσουν τη δομή της με σχετική ευκολία (Boerma et al., 2023). Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά αποκτούν τις δεξιότητες επικοινωνίας, μέσω ποιοτικών αλληλεπιδράσεων με τους γονείς και τους φροντιστές τους (Roberts et al., 2019).

Επομένως, ο ρόλος των γονέων ή φροντιστών φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη της γλώσσας. Τα γλωσσικά προβλήματα συχνά είναι τα πρώτα συμπτώματα καθυστέρησης που εμφανίζονται σε βασικές λειτουργίες όπως στην κοινωνικοποίηση και στην επικοινωνία (Doone et al., 2021). Οι περισσότεροι γονείς ξεκινούν να ανησυχούν για το παιδί τους όταν δεν έχει προφέρει ούτε μια λέξη έως την ηλικία των 2 ετών. Υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους οποίους τα παιδιά μπορεί να μην βρίσκονται στο γλωσσικό στάδιο που αναμένεται (Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Υπάρχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μόνο στη γλώσσα δηλαδή στην παραγωγή λέξεων για επικοινωνία και/ή για να καταλάβουν τον συνομιλητή τους, ενώ σε άλλες πτυχές της ανάπτυξης τους φαίνεται να είναι φυσιολογικά. Σε αυτό το πλαίσιο εννοείται η κανονική ακοή και η κανονική ή διορθωμένη όραση, μια επαρκής βάση για την ανάπτυξη της γλώσσας, δηλαδή να μην υπάρχουν σημάδια εγκεφαλικών βλαβών. Ακόμη, εννοείται μια επαρκής βάση για την μάθηση, δηλαδή

οι μη λεκτικές τους ικανότητες όπως μετριοούνται από το δείκτη νοηματικής νοητικής ηλικίας (IQ), να είναι παρόμοιες με αυτές των συνομηλίκων τους και τέλος να υπάρχει επιθυμία για κοινωνικοποίηση (Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Έως και το 12% των παιδιών ηλικίας 2 έως 5 ετών στην Αμερική μπορεί να έχουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη ως πρωταρχικό πρόβλημα, δηλαδή χωρίς να μπορεί να αποδοθεί σε άλλη εμφανή αιτία (Boerma et al., 2023; Roberts et al., 2019). Τα παιδιά σε αυτή την κατηγορία διαγιγνώσκονται με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Αν και ακόμα λίγα είναι γνωστά για την αιτιολογία της, η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή ορίζεται καλύτερα ως μια περίπλοκη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που προκαλείται από την αλληλεπίδραση πολλαπλών γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Παιδιά που βρίσκονται σε αυτή την κατηγορία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην καθημερινή επικοινωνία και στην κοινωνικότητα καθ' όλη τη διάρκεια τη ζωής τους (Boerma et al., 2023).

Στην άλλη κατηγορία, περίπου στο 13% ανήκουν παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα γλώσσας ως δευτερογενές πρόβλημα, το οποίο οφείλεται σε άλλη αναγνωρίσιμη διαταραχή όπως καθυστέρηση στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, απώλεια ακοής ή Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Boerma et al., 2023; Roberts et al., 2019). Στα παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές η καθυστέρηση στον λόγο και στη γλώσσα αποτελούν τις πιο κοινές αναπηρίες (Lu et al., 2022).

Ωστόσο συχνά δεν είναι εύκολο να γίνει διαχωρισμός αν ένα παιδί έχει κάποια γλωσσική αναπτυξιακή διαταραχή ή απλά έχει μια ελαφρά καθυστέρηση στη γλώσσα σε σχέση με τους συνομηλίκους (Nouraey et al., 2021). Πολλά παιδιά που έχουν μια ελαφρά καθυστέρηση στην γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να φτάσουν το προσδοκώμενο στα επόμενα χρόνια και δεν χρειάζονται παρέμβαση (Doone et al., 2021).

Γενικά, είναι δύσκολο να αποκτηθεί μια διάγνωση για καθυστέρηση στον λόγο πριν την ηλικία των 3 ή 4 ετών γιατί μέχρι αυτή την ηλικία τα παιδιά υποβάλλονται σε αρκετές παραλλαγές ανάπτυξης της γλώσσας (Kas et al., 2022; Nouraey et al., 2021). Οι πρώιμες κλινικές παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με γλωσσικές καθυστερήσεις. Η ανάγκη όμως για

πρώιμη παρέμβαση είναι αναγκαία προκειμένου να βρεθεί αν υπάρχει κάποιο άλλο ζήτημα όπως οι ΔΑΦ (Nougaey et al., 2021; Vermeij et al., 2023). Για παράδειγμα, παιδιά με ΔΑΦ έχουν δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, και έχουν περιορισμένα ή επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Πολλά παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν νωρίς δυσκολίες στη γλώσσα και έχουν καθυστερήσεις στο να φτάνουν τα γλωσσικά ορόσημα (Swanson, 2020).

Τέλος, η παρατήρηση των γονέων είναι κρίσιμη για την αναγνώριση των γλωσσικών διαταραχών στα παιδιά. Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή είναι μία από τις γλωσσικές διαταραχές στα παιδιά και μπορεί να προκαλείται από ποικίλους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης της γενετικής κληρονομικότητας και των περιβαλλοντικών παραγόντων. Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ της αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής και της γλωσσικής καθυστέρησης που οφείλεται σε άλλες αιτίες, όπως η χαμηλή νοημοσύνη ή άλλες νευρολογικές διαταραχές. Η πρόωρη αναγνώριση και η παρέμβαση είναι ζωτικής σημασίας για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων και την υποστήριξη της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού.

2. Αφηγηματικός Λόγος

Σε αυτό το κεφάλαιο εξηγείται η σημασία της αφήγησης τόσο για την εξέλιξη της ιστορίας του κόσμου όσο και τη σημασία που έχει για το κάθε άτομο. Ακόμη, αναλύονται τα αφηγηματικά στάδια των παιδιών και εξηγείται η Θεωρία Του Νου καθώς αποτελεί κρίσιμη ικανότητα για την αφήγηση.

2.1 Η Σημασία Της Αφήγησης

Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, η αφήγηση αναφέρεται στον τρόπο παρουσίασης ενός γεγονότος με συνεχή χρονική ή λογική σειρά, είτε προφορικά είτε γραπτά. Το αφήγημα είναι συνώνυμο της ανθρώπινης εμπειρίας, συνοδεύοντας τον άνθρωπο από την αρχή της ιστορίας. Κάθε λαός, κάθε πολιτισμός έχει τους δικούς του μύθους, ιστορίες και παραδόσεις που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά. Το αφήγημα λειτουργεί ως σύνδεσμος που ενώνει τα μέλη της κοινότητας, διδάσκοντας τους αξίες, τις παραδόσεις και τις ιστορικές γνώσεις (Μελιάδου και συν., 2011).

Ο μύθος αποτελεί έναν από τους πιο πρώιμους τύπους αφήγησης, που αναπτύχθηκε ως μέσο για να εξηγήσει τα μυστήρια του κόσμου και να δώσει νόημα στην ύπαρξη. Αρχικά απαγγελλόταν προφορικά ή αναπαρίστατο σε θρησκευτικές τελετές, λειτουργώντας ως ένα είδος κοινωνικού μύθου που ενέπνεε τους ανθρώπους και τους βοηθούσε να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Από τον μύθο αναπτύχθηκε το παραμύθι, ένας τύπος αφήγησης που προσφέρει παρηγοριά στην ανθρώπινη ψυχή. Μέσω του μύθου και του παραμυθιού, ο άνθρωπος επεδίωξε όχι μόνο να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του, αλλά και να ικανοποιήσει τις μεταφυσικές του ανησυχίες (Μελιάδου και συν., 2011).

Μέσω της αφήγησης ιστοριών, οι άνθρωποι μπορούν να μεταδώσουν πληροφορίες, να εκφράσουν απόψεις, να μοιραστούν εμπειρίες, να διασκεδάσουν και να δώσουν νόημα στη ζωή τους. Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί ένα παγκόσμιο μέσο επικοινωνίας που ενώνει διαφορετικούς πολιτισμούς και γενιές, μεταφέροντας αξίες, παραδόσεις και κοινωνικές πρακτικές. Επιπλέον, η αφήγηση ιστοριών συμβάλλει στη μετάδοση της γνώσης και της σοφίας της ανθρωπότητας, δημιουργώντας συνεκτικούς δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων (Μεϊμάρης, 2013).

Εκτός από τα παραπάνω, η αφήγηση ωθεί το άτομο ώστε να σκεφτεί βαθύτερα κοινωνικά θέματα και αξίες (Tseng & Djonon, 2023) και του επιτρέπει να δίνει νόημα σε πράξεις και γεγονότα (Davies et al., 2004). Η προφορική αφήγηση λοιπόν, αναγνωρίζεται ως μία από τις βασικές δεξιότητες που αποκτώνται κατά την παιδική ηλικία (Botting, 2010). Τα παιδιά μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσω των αφηγήσεων. Με άλλα λόγια, οι αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών αποτελούν το αποτέλεσμα της αφήγησης των καθημερινών τους εμπειριών (Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021)

Ωστόσο, η ικανότητα της αφήγησης εξαρτάται από μια ποικιλία ικανοτήτων. Δηλαδή, τα παιδιά χρειάζεται να αναπτύξουν την ικανότητα να λαμβάνουν υπόψη την οπτική γωνία του ακροατή και να προσαρμόζουν την ιστορία τους με βάση τις ανάγκες του ακροατή. Ακόμη, πρέπει να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες σε επίπεδο μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό, προκειμένου να γίνουν καλοί αφηγητές (Duinmeijer et al., 2012).

Συνεχίζοντας, η ανάπτυξη των παιδιών προϋποθέτει την απόκτηση δεξιοτήτων όπως η μνήμη, η προσοχή, η οργάνωση και ο προγραμματισμός, προκειμένου να κατανοούν την πλήρη ποικιλία των απόψεων σε ένα σενάριο και να συνδυάζουν τα αιτιατά και χρονικά γεγονότα. Πέρα από αυτές τις δεξιότητες, η ενίσχυση της κοσμικής γνώσης είναι απαραίτητη για την εννοιολογική και αφηγηματική ανάπτυξη μιας ιστορίας, καθώς οι ιστορίες συχνά περιλαμβάνουν πολλαπλές εννοιολογικές σχέσεις που αντλούν έμπνευση από την καθημερινή ζωή (Duinmeijer et al., 2012).

Για παράδειγμα, η έρευνα στην εκπαίδευση της ιστορίας έχει αναδείξει ότι παιδιά ηλικίας πέντε έως έξι ετών έχουν μια βασική κατανόηση της χρονολογίας. Μπορούν να διακρίνουν την έννοια του «παλιά» από το «όχι τόσο παλιά» και να ταξινομούν γεγονότα. Από περίπου επτά ετών και μετά, τα παιδιά μπορούν να συγκρίνουν τις συνθήκες ζωής και τα αντικείμενα πριν από το «εμάς» και το «τώρα», και να εντοπίζουν ίχνη του παρελθόντος στο παρόν. Παιδιά ηλικίας οκτώ έως εννέα ετών αναφέρονται σε αριθμούς ετών (όπως «περίπου 100 χρόνια πριν»), καταδεικνύοντας μια εξελισσόμενη κατανόηση των χρονικών κλιμάκων (Tseng & Djonon, 2023).

Παρά την αναγνώριση της σπουδαιότητας αυτών των ευρημάτων για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος σε συγκεκριμένους τομείς, πολλοί επιστήμονες έχουν υποστηρίξει ότι η χρήση αφηγήσεων αποτελεί ένα πολύ αποτελεσματικό, διακλαδικό μέσο για να βελτιωθεί η κατανόηση της έννοιας του χρόνου από τα παιδιά. Αυτό συμβαίνει διότι η χρήση ιστοριών βοηθά στη μετάδοση μιας συνολικής εικόνας στην κατανόηση των παιδιών. Μέσω των ιστοριών, τα παιδιά αναπτύσσουν μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του χρόνου και των ημερομηνιών (Tseng & Djonon, 2023).

Ωστόσο, σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της αφήγησης των παιδιών είναι η συμμετοχή των γονιών ή φροντιστών τους. Οι πρώτες ρίζες της αφηγηματικής εξέλιξης βρίσκονται στις εμπειρίες ενός παιδιού που συμμετέχει σε αφηγηματικές ανταλλαγές. Από νεαρή ηλικία, οι γονείς δημιουργούν αφηγήσεις με τα παιδιά τους, παρέχοντας την απαραίτητη υποστήριξη για τη συμμετοχή τους στη δημιουργία αφηγήσεων και στο μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου (Boudreau, 2008). Μέσω αυτών των διαλογικών αφηγήσεων, τα παιδιά μοιράζονται τις εμπειρίες τους, συμβάλλοντας στη συνεχή ανάπτυξη της συναισθηματικής σύνδεσης και των κοινωνικών σχέσεων. Επιπλέον, οι αφηγήσεις που παρέχουν οι ενήλικες βοηθούν τα παιδιά να διατηρήσουν μνήμες για τις δικές τους εμπειρίες (Baixauli κ.ά., 2016).

Με βάση τα παραπάνω φαίνεται ότι τα παιδιά που αποκτούν την ικανότητα της αφήγησης έχουν αρκετά οφέλη. Έτσι, οι αφηγήσεις δείχνουν μια σημαντική κατεύθυνση για την γλωσσική εκτίμηση (Owens, 2024). Αντίθετα, παιδιά που αντιμετωπίζουν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας και έχουν αδύναμες

δεξιότητες στην αφήγηση βρίσκονται σε διπλή δυσμενή θέση. Πρώτον, γιατί έχουν δυσκολίες στην κατανόηση των προφορικών αφηγήσεων των άλλων αλλά και στη δημιουργία αφηγήσεων. Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους και μέλη της οικογένειάς τους (Davies et al., 2004).

Δεύτερον, τα παιδιά αυτά καθώς εισέρχονται στο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να κατανοήσουν τις προσδοκίες των δασκάλων για τη συμμετοχή τους στην τάξη. Αυτές οι προσδοκίες περιγράφουν το πώς πρέπει να είναι η καθημερινή ζωή στην τάξη, τι προσπαθούν να επιτύχουν τα παιδιά, ποιες ενέργειες αντιστοιχούν με αυτές τις προσδοκίες και ποιες είναι οι συνέπειες αυτών των ενεργειών (Davies et al., 2004).

Συνεχίζοντας, τα παιδιά με αδύναμες αφηγηματικές δεξιότητες, είναι πιο δύσκολο να κατανοήσουν και να συμμετάσχουν στην ιστορία που δημιουργείται από αυτές τις προσδοκίες (Davies et al., 2004). Επιπλέον, παιδιά με γλωσσικές διαταραχές είναι λιγότερο πιθανό να παρέχουν σωστές απαντήσεις σε κυριολεκτικές ή επαγωγικές ερωτήσεις σχετικά με τις ιστορίες που τους έχουν διαβαστεί (Gillam et al., 2018). Επομένως, οι προβληματικές καταστάσεις που προκύπτουν από τις αρχικές δυσκολίες των παιδιών στην κατανόηση των αφηγήσεων ενδέχεται να επιδεινωθούν από την εμπειρία τους στο σχολείο (Davies et al., 2004).

Όσον αφορά την παραγωγή αφηγημάτων παιδιών με γλωσσικές διαταραχές, οι ιστορίες τους συνήθως είναι πιο σύντομες και απλούστερες στη δομή τους από εκείνες που παράγονται από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, τείνουν να περιέχουν λιγότερες πολύπλοκες προτάσεις, μικρότερο λεξιλόγιο και περιορισμένα χαρακτηριστικά γραπτής γλώσσας (Gillam et al., 2018)

Επομένως, η μελέτη της παραγωγής και της κατανόησης αφηγήσεων από παιδιά αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο για να διευρυνθεί η πρακτική λειτουργία τους. Η πρακτική λειτουργία επικεντρώνεται στην ικανότητά των παιδιών να λαμβάνουν υπόψη τις επικοινωνιακές ανάγκες των άλλων (Miniscalco et al., 2007). Συνεπώς, η βελτίωση των αφηγηματικών δεξιοτήτων αυτών των παιδιών προβλέπεται να

οδηγήσει σε πιο εποικοδομητική αλληλεπίδραση στην τάξη και σε υψηλότερη ακαδημαϊκή επίτευξη (Davies et al., 2004).

Ως εκ τούτου, κατά την ανάπτυξη του παιδιού, η αφήγηση φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού. Παρακάτω αναλύονται εκτενέστερα τα αφηγηματικά στάδια.

2.2 Αφηγηματικά Στάδια Παιδιών

Από την βρεφική ακόμη ηλικία, τα παιδιά εμφανίζουν γλωσσικές δεξιότητες καθώς έρχονται σε επαφή με τους φροντιστές τους αποκτώντας γλωσσική αλληλεπίδραση μαζί τους (Ράλλη και Σιδηροπούλου, 2012). Κατά την ηλικία των 2 ετών, τα παιδιά ξεκινούν να αναφέρουν πραγματικά παρελθοντικά γεγονότα, με αρκετή βοήθεια από τους ενήλικες. Οι αφηγήσεις συνήθως αφορούν αρνητικά παρελθοντικά γεγονότα, και πιο συγκεκριμένα τραυματισμούς (McCabe & Rollins, 1994). Ακόμη, επικεντρώνονται σε θέματα σχετικά με την οικογένεια και το σπίτι, και οι αφηγήσεις περιλαμβάνουν ενέργειες άμεσα συνδεδεμένες με αυτούς όπως το φαγητό, τον ύπνο το κλάμα καθώς και εμπειρίες που είναι ιδιαίτερα συναισθηματικές (Boudreau, 2001).

Επίσης, στην ηλικία των 2-3 ετών τα παιδιά σε καθημερινές συνομιλίες αφηγούνται ιστορίες ή μια ακολουθία γεγονότων (Jones et al., 2016; Rhyner, 2009). Ως προς τις φανταστικές ιστορίες, παιδιά 2-5 ετών ασχολούνται συχνά με θέματα σχετικά με την επιθετικότητα, τον θάνατο, τον τραυματισμό ή τη δυστυχία (McCabe & Rollins, 1994).

Παιδιά ηλικίας μεταξύ 3 και 5 ετών ανταλλάσσουν περίπλοκες και προσωπικές αφηγήσεις μεταξύ τους. Ακόμη, αντιδρούν θετικά σε αφηγήσεις από άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Περίπου οι μισές ή οι περισσότερες από τις αφηγήσεις αφορούν πραγματικές προσωπικές εμπειρίες. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας, είναι ικανά να δομήσουν τις προφορικές αφηγήσεις τους με εξειδικευμένο τρόπο, κυρίως όσον αφορά τις προσωπικές τους εμπειρίες (McCabe & Rollins, 1994). Γενικά αναμένεται

από τα παιδιά να παράγουν προσωπικές αφηγήσεις έως την εισαγωγή τους στο σχολείο (Van Bysterveldt et al., 2012).

Σύμφωνα με τον Applebee υπάρχουν 5 στάδια αφήγησης. Στο πρώτο στάδιο υπάρχουν οι ιδέες χωρίς κάποια συγκεκριμένη σειρά. Για παράδειγμα, η γάτα σκαρφαλώνει στο δέντρο (2-3 ετών). Στο δεύτερο στάδιο, υπάρχει περιγραφή ως προς την προσωπικότητα και τα φυσικά χαρακτηριστικά του κύριου χαρακτήρα. Στο τρίτο στάδιο εντοπίζεται μια ακολουθία δράσεων και τα γεγονότα της ιστορίας συνδέονται μέσω χρονικών σχέσεων. Στο τέταρτο στάδιο, στην ηλικία των 3-4 χρονών υπάρχει η αρχέγονη / συντομογραφημένη αφήγηση όπου τα γεγονότα συνδέονται χρονικά και αιτιατά. Στο πέμπτο στάδιο εμφανίζεται η πραγματική / κλασσική αφήγηση όπου τα γεγονότα συνδέονται λογικά μεταξύ τους και υπάρχει ένας κεντρικός χαρακτήρας ή θέμα (Applebee, 1978 στο Rhyner, 2009:163).

Παιδιά 2 και 3 ετών δεν είναι ακόμη έτοιμα να παράγουν μια αιτιολογική συνεκτική αφήγηση ή να διατηρήσουν μια ενοποιημένη ιστορία. Αν και τα παιδιά 4 ετών μπορούν να περιλαμβάνουν ξεκάθαρα αιτιώδης σχέσεις στις παραγωγικές αφηγήσεις, τείνουν να εστιάζουν περισσότερο στη φυσική αιτιότητα των ιστοριών (Boudreau, 2001).

Περίπου στην ηλικία των 5 ετών σημειώνεται μια ποιοτική μεταβολή στις αφηγήσεις των παιδιών, καθώς οι ιστορίες τους τώρα αντικατοπτρίζουν την κατανόηση της βασικής δομής της πλοκής. Αυτές οι αληθινές/κλασσικές αφηγήσεις περιλαμβάνουν μιας σαφώς καθορισμένη αρχή, μέση και τέλος, και τα γεγονότα είναι στρατηγικά, συνδεδεμένα με έναν κεντρικό θέμα ή χαρακτήρα (Rhyner, 2009; Boudreau, 2001). Επιπλέον, η αιτία είναι εμφανής και τα γεγονότα της ιστορίας συνδέονται με γεγονότα που προηγούνται ή ακολουθούν σε πραγματικές χρονικές σχέσεις. Ενώ η γνώση της ιστορίας συνεχίζει να εξελίσσεται προς πιο πολύπλοκες αφηγηματικές μορφές. Φτάνοντας σε αυτό το στάδιο φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν εσωτερικεύσει τη γνώση της δομής της ιστορίας και χρησιμοποιούν αυτήν τη γνώση για να κατανοήσουν, να θυμούνται και να δημιουργούν ιστορίες (Rhyner, 2009).

Οι Ράλλη και Σιδηροπούλου (2012) εξέτασαν τις αφηγηματικές ικανότητες παιδιών ηλικίας 4-5 ετών. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησαν την πορεία ανάπτυξης, τη δομή και το περιεχόμενο του αφηγηματικού λόγου μέσα από ένα σύστημα παρέμβασης. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, στην μια ομάδα ήταν τα παιδιά ανάγνωσης της ιστορίας με βιβλίο και στην άλλη ομάδα αφήγησης της ιστορίας χωρίς βιβλίο. Στην έρευνα συμμετείχαν 56 παιδιά, 28 αγόρια και 28 κορίτσια. Από τα αποτελέσματα τους βρέθηκε ότι τα παιδιά στην ομάδα ανάγνωσης ιστορίας με βιβλίο είχαν καλύτερες επιδόσεις ως προς τη δομή της αφήγησης και την επάρκεια του περιεχομένου της αφήγησης σε σύγκριση με την άλλη ομάδα χωρίς βιβλίο. Ακόμα, μέσα από τη συστηματική παρέμβαση φάνηκε ότι και οι δυο ομάδες βελτιώθηκαν στις αφηγηματικές ικανότητες.

Περίπου στην ηλικία των 5 ή 6 ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να αφηγούνται μυθοποιημένες αφηγήσεις που περιλαμβάνουν χαρακτήρες και ένα ή δύο γεγονότα. Στην ηλικία των 7 ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργούν ιστορίες που περιλαμβάνουν πολλαπλές πλοκές και εμβαθύνουν στα κίνητρα των χαρακτήρων (Sok & Shin, 2023)

Στην ηλικία των 11 ή 12 ετών, τα παιδιά είναι σε θέση να συνθέτουν πιο πολύπλοκες ιστορίες που περιλαμβάνουν αλληλεπίδραση πλοκών, ανάπτυξη χαρακτήρων και βαθιές κατανοήσεις των κινήτρων και των συναισθηματικών καταστάσεων των χαρακτήρων. Καθώς τα παιδιά συνεχίζουν να αναπτύσσονται στις γνωστικές τους ικανότητες, οι γραπτές τους αφηγήσεις επίσης συνεχίζουν να αυξάνονται σε γλωσσική και εννοιακή πολυπλοκότητα, βάθος και πρωτοτυπία (Sok & Shin, 2023).

2.3 Αφήγηση Ιστοριών και Χαρακτηριστικά

Οι αφηγήσεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης έχουν εξεταστεί και είναι γνωστό ότι πολύ νεαρά άτομα είναι εξαιρετικοί στο να αφηγούνται ιστορίες (Botting, 2002). Ανεξάρτητα από την ηλικία και τον πολιτισμό του κάθε ατόμου, όταν κάποιος αφηγείται ιστορίες, οι αφηγήσεις του ακολουθούν μια συγκεκριμένη δομή, την ιστορία της γραμματικής (story grammar) (Ράλλη και Σιδηροπούλου, 2012)

Με τον όρο «ιστορία της γραμματικής» εννοείται μια σειρά από στοιχεία που βρίσκονται σε μια ιστορία. Δηλαδή, η ρύθμιση, ένα αρχικό γεγονός ή πρόβλημα, οι εσωτερικές αντιδράσεις των χαρακτήρων σε αυτό το πρόβλημα, δράσεις με στόχο την εκπλήρωση του στόχου, οι συνέπειες, μια επίλυση και μια κατάληξη (Manhardt & Rescorla, 2002).

Επομένως, μέσω της γενικής δομής ο αφηγητής κατασκευάζει μια ιεραρχική αναπαράσταση των κύριων στοιχείων της ιστορίας. Μέσω αυτής της γενικής οργάνωσης, οι αιτιώδεις συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων στην ιστορία γίνονται σαφείς (Norbury & Bishop, 2003). Ενώ άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι οι ιστορίες έχουν μια αρχή, μια μέση και ένα τέλος (Ράλλη και Σιδηροπούλου, 2012).

Πιο αναλυτικά, οι αφηγήσεις των παιδιών βασίζονται σε έξι κύρια στοιχεία. Πρώτα από όλα είναι οι πληροφορίες για το περιβάλλον. Εδώ εξηγούνται λεπτομέρειες ως προς το ποιος, πότε και που συμβαίνει η αφήγηση. Το δεύτερο είναι ένα αρχικό γεγονός ή μια αλλαγή στις καταστάσεις, το οποίο υποδηλώνει ένα πρόβλημα που πρέπει να λυθεί. Το τρίτο στοιχείο είναι η εσωτερική αντίδραση, δηλαδή σκέψεις, επιθυμίες ή συναισθηματικές αντιδράσεις σχετικά με τα αρχικά γεγονότα (Trabasso και Stein 1994 στο Norbury & Bishop, 2003: 288).

Συνεχίζοντας, τέταρτο στοιχείο αποτελεί η έκφραση του στόχου, ο οποίος εμφανίζεται από την εσωτερική αντίδραση στο αρχικό γεγονός. Πέμπτο στοιχείο είναι οι προσπάθειες για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου. Τέλος, προκύπτει το αποτέλεσμα της αφήγησης που επιτυγχάνεται μετά τις προσπάθειες και την επίτευξη στόχου (Trabasso και Stein 1994 στο Norbury & Bishop, 2003: 288).

Οι στόχοι των χαρακτήρων είναι ένα από τα κομμάτια που ενώνουν τις αφηγήσεις, ενώνοντας τους με τα γεγονότα ώστε να δημιουργηθεί μια συνεκτική ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι παρέχουν τις αιτίες για τις ενέργειες ενός χαρακτήρα κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης και η επιτυχία ή αποτυχία τους σηματοδοτεί το φυσικό συμπέρασμα μιας ιστορίας (Lynch & Van Den Broek, 2007).

Ο στόχος ενός χαρακτήρα συνδέεται εννοιολογικά με τα περισσότερα στοιχεία ενός μεμονωμένου επεισοδίου. Σε ένα τυπικό επεισόδιο, ο κύριος χαρακτήρας θα επηρεάζεται κυρίως από τον βασικό του στόχο και οι δράσεις του θα κινούνται γύρω από αυτόν. Οι προσπάθειές του θα οδηγήσουν σε επιτυχία ή αποτυχία στην επίτευξη αυτού του στόχου, θέτοντας τέλος στο επεισόδιο. Βέβαια, ένας χαρακτήρας ενδέχεται να αποτύχει στη εκτέλεση του στόχου του ή να υπάρχουν δυσκολίες στην πραγματοποίησή του. Εδώ, μπορεί να εμφανιστεί ένας υπό-στόχος ο οποίος θα κινητοποιεί τις ενέργειες και τελικά την έκβαση ενός άλλου επεισοδίου (Lynch & Van Den Broek, 2007).

Καθώς οι στόχοι των χαρακτήρων έχουν καθοριστικό ρόλο στη δομή των αφηγήσεων είναι σημαντικό να γίνονται εκτιμήσεις για τους στόχους και την κατανόηση της αφήγησης (Lynch & Van Den Broek, 2007). Γενικά για να είναι κατανοητές οι ιστορίες των παιδιών πρέπει να είναι δομημένες χρονολογικά, να περιέχονται οι συνδέσεις, οι στόχοι, τα κίνητρα των χαρακτήρων και άλλες λεπτομέρειες (Kapellou et al., 2016). Ωστόσο κατά τις αφηγήσεις παρουσιάζονται και μερικά ακόμη χαρακτηριστικά τα οποία αναλύονται παρακάτω.

Κατά τη διήγηση λοιπόν, ένα άτομο προσαρμόζει τη γλώσσα του χρησιμοποιώντας αυτό-διορθώσεις. Οι αυτό-διορθώσεις μπορεί να εμφανιστούν ως επανάληψη, παύση αναθεώρησης για την επιλογή λέξης ή της σύνταξης. Μπορεί να γίνει αναβολή μιας σκέψης για να παραχθούν σχετικές πληροφορίες για το παρασκήνιο πριν συνεχίσει ή να εγκαταλειφθεί μια ιδέα και να ξεκινήσει από την αρχή. Οι αυτό-διορθώσεις συμβαίνουν εξυπηρετώντας διάφορους σκοπούς. Για παράδειγμα, οι επαναλήψεις ίσως να προσφέρουν περισσότερο χρόνο στον αφηγητή για να προσαρμόσει την αφήγηση του. Οι αναθεωρήσεις ή διορθώσεις μπορεί να κρύβουν ένα κοινωνικό σκοπό, δίνοντας την ευκαιρία στον αφηγητή να διευκρινίσει για το

όφελος του ακροατή. Κατά συνέπεια, οι επαναλήψεις έχουν θεωρηθεί ότι γίνονται για τον ομιλητή και οι διορθώσεις για τον ακροατή (Greco et al., 2023).

Επομένως, τα παραπάνω αποτελούν κάποια χαρακτηριστικά της αφήγησης, τα οποία συντελούν στις αξιολογήσεις των αφηγήσεων. Προκείμενου όμως να εξεταστούν οι αφηγηματικές ικανότητες προτείνονται τρεις κύριοι τρόποι για την εκμείευση των αφηγήσεων: *οι προσωπικές αφηγήσεις* (personal narratives), η *αναδιήγηση ιστοριών* (story retelling) και η *δημιουργία ιστοριών* (story generation). Αν και υπάρχει ποικιλία στις μορφές αφήγησης, ο τρόπος που εκμαιεύεται μια ιστορία έχει σημαντικές επιδράσεις στη δομή, την παραγωγικότητα και την πολυπλοκότητά της (Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021; Owens, 2024).

Σύμφωνα με τους Venkatraman & Thiruvalluvan (2021), οι προσωπικές αφηγήσεις, είναι πιο περιοριστικές ως προς το πλαίσιο με αποτέλεσμα να δυσκολεύει τον παρατηρητή να αξιολογήσει και να αναλύσει την αφήγηση. Δύο κύριες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία για την εκμείευση αφηγήσεων είναι η επανάληψη ιστοριών και η δημιουργία ιστοριών.

Η αναδιήγηση ιστοριών και η δημιουργία ιστοριών χρησιμοποιούν μυθιστορηματικές αφηγήσεις ως ερεθίσματα. Οι μυθιστορηματικές αφηγήσεις έχουν επικεντρωθεί στο να προκαλούν ενδιαφέρον και πιθανώς να αναδείξουν την επίδοση στη μορφή μιας αφήγησης συγκριτικά με τις ανεπίσημες συνομιλητικές αφηγήσεις. Η χρήση δομημένων μυθιστορηματικών αφηγήσεων στην αξιολόγηση αναδεικνύει τη μεταβλητότητα στην επίδοση μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Αυτό υποδηλώνει ότι η δομή και η ποιότητα των αφηγημάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία των ατόμων που τα δημιουργούν (Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021; Owens, 2024). Ενώ σύμφωνα με τον Owens (2024), οι προσωπικές ιστορίες (οι οποίες θα συζητηθούν εκτενέστερα στη συνέχεια) είναι καλύτερος δείκτης αφηγηματικής ανάπτυξης από ότι οι μυθιστορηματικές.

Επιπλέον, οι μυθιστορηματικές αφηγήσεις μπορεί να είναι είτε πρωτότυπες είτε επανάληψη της αφήγησης που έχει ακούσει ο ομιλητής είτε μια ιστορία που έχει

διαβάσει ο ομιλητής (Owens, 2024). Ως εκ τούτου, οι μυθιστορηματικές αφηγήσεις των παιδιών ξεκινούν να ανταποκρίνονται σε ένα μοτίβο γραμματικής ιστορίας καθώς φτάνουν στην ηλικία του νηπιαγωγείου. Κατά την ηλικία των 7 και 8 χρονών τα παιδιά λένε ιστορίες συμπεριλαμβάνοντας τα βασικά στοιχεία της δομής της ιστορίας (Manhardt & Rescorla, 2002). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Owens (2024) οι μυθιστορηματικές αφηγήσεις μπορεί να μην προάγουν ολοκληρωμένες αφηγήσεις, να εμφανίζεται λίγη έμφαση στους στόχους, στα συναισθήματα ή στα κίνητρα των χαρακτήρων και στις καταλήξεις.

Συνεχίζοντας, η αναδιληγηση ιστοριών είναι ένας τρόπος για την δημιουργία μιας αφήγησης, όπου κάποιος αφηγείται μια ιστορία και στη συνέχεια την επαναλαμβάνει με τα δικά του λόγια. Σε αυτήν τη διαδικασία, οι λεπτομέρειες της ιστορίας μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τον κάθε άνθρωπο, καθώς η επανεκτέλεση της απαιτεί από το κάθε άτομο να βασίζεται στις λεξιλογικές και γλωσσικές του δεξιότητες. Η επανάληψη ιστοριών θεωρείται ένας από τους καλύτερους δείκτες καθυστέρησης στη γλωσσική ανάπτυξη σε μικρά παιδιά, καθώς αντικατοπτρίζει την ικανότητά τους να καταλάβουν και να ανακατασκευάσουν μια ακολουθιακή αφήγηση (Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021).

Αντίθετα η δημιουργία ιστορίας θεωρείται πιο δύσκολη από την αναδιήγηση της ιστορίας. Η δημιουργία ιστορίας είναι πιο δύσκολη καθώς δεν υπάρχει κάποιο όφελος από κάποιο σενάριο που μπορεί να προηγήθηκε. Σε αυτή την περίπτωση αντανακλάται η εσωτερικευμένη αφηγηματική οργάνωση του αφηγητή (Boerma et al., 2016; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021; Xue et al., 2022). Κατά τη διαδικασία της δημιουργίας ιστορίας, ο αφηγητής πρέπει να αναπτύξει μια μοναδική αφήγηση, αξιοποιώντας τόσο γνωστικές όσο και γλωσσικές δεξιότητες, καθώς απαιτείται η δημιουργία νέου υλικού. Κατά συνέπεια, και οι δυο παραπάνω διαδικασίες απαιτούν γλωσσικές (συντακτικές και σημασιολογικές) και πραγματολογικές (χρήση στο πλαίσιο) δεξιότητες που ενσωματώνονται ομαλά μεταξύ τους (Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021).

Κατά συνέπεια, οι κλινικοί μπορούν να εξετάσουν και να συγκρίνουν την αφηγηματική ικανότητα παιδιών τυπικής ανάπτυξης για να εντοπίσουν τυχόν δυσκολίες στη γλώσσα (Botting, 2002). Ένα σημαντικό σημείο που πρέπει να γνωρίζουν οι κλινικοί για να αποφευχθούν λανθασμένες διαγνώσεις είναι τα αφηγηματικά στυλ της κοινότητας ενός παιδιού αλλά και να είναι ευέλικτοι στην ανάλυσή του αφηγηματικού λόγου (Rollins et al., 2000).

Οι αφηγήσεις είναι ευαίσθητες στον πολιτισμό και τη γλώσσα, καθώς ο τρόπος οργάνωσής τους μπορεί να διαφέρει μεταξύ γλωσσών (Boudreau, 2001; Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021). Αυτές οι συνομιλίες αφήγησης υπάρχουν σε όλες τις κοινωνίες και αντανακλούν τον πολιτισμό του αφηγητή, ενώ έχουν και ορισμένα κοινά στοιχεία. Οι ερευνητές προτείνουν οι αφηγήσεις των παιδιών να διαφοροποιούνται ανάλογα με τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους (Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021).

Επομένως, για να γίνει μια αξιολόγηση στις αφηγηματικές ικανότητες, οι κλινικοί αναμένουν να δουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ενώ, η εκμείευση μιας ιστορίας μπορεί να γίνει μέσω των προσωπικών αφηγήσεων, την αναδιήγησης ιστοριών και τη δημιουργία ιστοριών.

2.4 Παραγωγή Ιστορίας σε Πραγματικό Χρόνο

Όπως συζητήθηκε προηγουμένως, η ανάπτυξη της δεξιότητας της αφήγησης ξεκινά από τις εμπειρίες ενός παιδιού κατά τη διάρκεια αφηγηματικών ανταλλαγών. Από μικρή ηλικία, οι γονείς συμβάλλουν στη δημιουργία αφηγημάτων μαζί με τα παιδιά, παρέχοντας την απαραίτητη υποστήριξη και συμμετέχοντας ενεργά στην κατασκευή των αφηγημάτων. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, η υποστήριξη αυτή μειώνεται σταδιακά, επιτρέποντας στο παιδί να αναπτύξει ανεξάρτητα τις αφηγηματικές του δεξιότητες. Μελέτες που εξετάζουν τις συνομιλίες μεταξύ παιδιών προσχολικής ηλικίας και των οικογενειών τους υποδεικνύουν ότι η δημιουργία ευκαιριών για τα παιδιά να αναπτύξουν τη δική τους αφηγηματική ικανότητα είναι πολύ σημαντική (Boudreau, 2008).

Έτσι, όσο το παιδί ανεξαρτητοποιείται, αρχίζει να κατασκευάζει μόνο του τις ιστορίες, είτε αυτές είναι πραγματικές είτε φανταστικές. Η δημιουργία μιας αφήγησης ή τουλάχιστον δύο εκφράσεων στο ίδιο θέμα που παράγονται σε μια χρονική σειρά αποκαλύπτει την ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με πιο αφαιρετικό τρόπο. Για παράδειγμα, στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά καλούνται να χρησιμοποιήσουν αποπλαισιωμένη γλώσσα για να συζητήσουν θέματα σε δραστηριότητες όπου πρέπει να επιδείξουν και να περιγράψουν αντικείμενα. Στις μεγαλύτερες τάξεις, τα παιδιά καλούνται να γράψουν φανταστικές ή επεξηγηματικές ιστορίες, καθώς επίσης να απαντήσουν σε κείμενα με διάφορους τομείς περιεχομένου (Boudreau, 2001). Τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν να αφηγούνται ιστορίες αναφέροντας προσωπικές εμπειρίες (Stadler & Ward, 2006).

Επομένως, μέσω των προσωπικών τους εμπειριών κατασκευάζουν τις προσωπικές αφηγήσεις. Αυτός ο τύπος αφήγησης είναι φυσικός για τα παιδιά καθώς συνθέτουν αφηγήματα συχνά κατά τη διάρκεια της συνομιλίας τους με άλλα παιδιά και τους γονείς τους (McCabe & Rollins, 1994).

Αντίθετα, όταν παρέχονται ιστορίες με οπτικό ερέθισμα συχνά αποκλείονται πληροφορίες σχετικά με τον χαρακτήρα, τις εσωτερικές αντιδράσεις ή τις προθέσεις. Οι εικόνες μπορούν να εξετάσουν καλύτερα την μνήμη και την ανακατασκευή των γεγονότων (Owens, 2024). Όταν μοιράζονται πληροφορίες, μπορεί να παραλειφθούν ορισμένες λεπτομέρειες ή να εισαχθούν νέες πληροφορίες που μπορεί να μην είναι ακριβείς (Xue et al., 2022; Owens, 2024).

Ακόμα και όταν ο ακροατής δεν έχει δει την εικόνα, ενδέχεται να θεωρεί νέες πληροφορίες ως επιβεβαιωμένες ή να αντιμετωπίζει πληροφορίες που δεν έχει δει ως παλιές. Ωστόσο, όταν υπάρχουν ατομικές φωτογραφίες ή συζητήσεις για οικογενειακά γεγονότα, οι πληροφορίες ενισχύονται και μπορεί να αλυσοδεθούν στο μυαλό, δηλαδή να ενωθούν μεταξύ τους σε μια συνολική εικόνα ή ιστορία (Owens, 2024).

Ως εκ τούτου οι καλύτερες ιστορίες, εμφανίζονται όταν τα παιδιά αφηγούνται μια ιστορία χωρίς εικόνες. Ενώ οι εικόνες μπορούν να παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες, μειώνοντας το φορτίο της μνήμης, δεν παρέχουν καμία γλωσσική δομή από μόνες

τους. Ως εκ τούτου, η δημιουργική διαδικασία γίνεται μια αυτόνομη κατασκευή ιστορίας αντί για απλή επανάληψη. Επιπλέον, οι εικόνες μπορεί να αποσπάσουν την προσοχή ορισμένων παιδιών με διαταραχές στην ομιλία (Owens, 2024).

Επομένως, γίνεται κατανοητό οι εικόνες μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της αφήγησης. Ωστόσο, αναπόσπαστα μέρη μιας καλά αφηγηματικής ιστορίας αποτελεί η μακροδομή και μικροδομή (Xue et al., 2022), τα οποία αναλύονται στη παρακάτω.

2.5 Ανάπτυξη της Αφηγηματικής Δομής

Η μακροδομή (ποιοτική), αναφέρεται στην συνολική δομή και το περιεχόμενο της αφήγησης, όπως η πλοκή, οι χαρακτήρες και η εξέλιξη της ιστορίας. Ενώ, η μικροδομή (ποσοτική), επικεντρώνεται στη γλωσσική παραγωγικότητα και τα εσωτερικά γλωσσικά στοιχεία της αφήγησης, όπως οι προτάσεις, οι σύνδεσμοι και οι γλωσσικές δομές όπως τα ρήματα και τα ουσιαστικά (Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021).

Οι ικανότητες στη μακροδομή αφήγησης επιτρέπουν στα παιδιά να δημιουργούν συνεκτικές και κατάλληλες για την ηλικία τους αφηγήσεις. Αυτές οι ικανότητες είναι σημαντικές για την κοινωνική τους επικοινωνία. Εξακολουθούν να αναπτύσσονται μέχρι την ηλικία των 9 ή 10 ετών και απαιτούν την κατανόηση του κόσμου, γνώση του είδους, γλωσσική δεξιότητα και επαρκής γνωστική εξέλιξη (Blom & Boerma, 2016).

Ενώ, η μικροδομή των φράσεων αποκαλύπτει τη συντακτική και σημασιολογική παραγωγικότητα, πολυπλοκότητα και ακρίβεια των λέξεων που απαιτούνται για να διατηρηθεί η συνοχή. Οι μικροδομές των αφηγήσεων συχνά υπολογίζονται χρησιμοποιώντας το συνολικό αριθμό λέξεων, το μέσο μήκος εκφωνήματος των φράσεων, τον αριθμό διαφορετικών λέξεων, τον αριθμό των φράσεων, τον αριθμό των μονάδων επικοινωνίας. (Venkatraman & Thiruvalluvan, 2021)

Δεδομένης της αλληλεξάρτησης μεταξύ των δομικών επιπέδων, δεν θα ήταν απρόσμενο να παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην ανάπτυξη και των δύο επιπέδων αφήγησης

(Owens, 2024). Για παράδειγμα, οι Xue et al., (2022) πραγματοποίησαν έρευνα για να εξετάσουν τη προφορική αφήγηση σε επίπεδο μακροδομής και μικροδομής. Στην έρευνα συμμετείχαν 55 παιδιά σχολικής ηλικίας, που μίλαγαν Μανδαρικά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Τα παιδιά αυτά συγκρίθηκαν με παιδιά τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας τους. Οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε δύο δοκιμές ως προς την κατανόηση και την παραγωγή, με τρεις γλωσσικούς τομείς (λεξιλόγιο, σύνταξη και αφήγηση).

Παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή προσχολικής ηλικίας και παιδιών με τυπική γλωσσική ανάπτυξη σε περισσότερους δείκτες μακροδομής και μικροδομής. Κάποια από τα αποτελέσμα τους είναι ότι τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή έδειξαν ελλείμματα στα μοτίβα αφήγησης που αναλύθηκαν από την υψηλή ανάλυση σημείου κορύφωσης. Επίσης, επέδειξαν ελλείμματα στη μικροδομή και παρουσίασαν περιορισμούς στη συντακτική πολυπλοκότητα και παρήγαγαν λιγότερες χρονικούς συνδέσμους.

Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι τόσο η μικροδομή όσο και η μακροδομή αποτελούν σημαντικά σημεία ανάλυσης για την αφήγηση. Ένας άλλος παράγοντας που συνδέεται στενά με την αφήγηση είναι η Θεωρία του Νου, η οποία αναλύεται στην συνέχεια.

2.6 Θεωρία του Νου

Το ενδιαφέρον για τις σχέσεις μεταξύ της Θεωρίας του Νου και των αφηγήσεων αποτελεί έναν σημαντικό τομέα έρευνας και πρακτικής στον χώρο της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης του παιδιού.

Οι αφηγήσεις μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία για την αξιολόγηση των νοητικών δεξιοτήτων ενός παιδιού (Gamannossi & Pinto, 2014). Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου επικεντρώνεται στην κατανόηση του εσωτερικού κόσμου των πεποιθήσεων, των επιθυμιών, των συναισθημάτων, των σκέψεων, των αντιλήψεων, των προθέσεων και άλλων νοητικών καταστάσεων. Εξετάζει ακόμη, πως αυτός ο κόσμος αναπτύσσεται μέσα στον χρόνο. Η Θεωρία του Νου φαίνεται ότι τα τελευταία

20 χρόνια έχει εξελιχθεί και αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους και πιο δυναμικούς τομείς στην ψυχολογία της ανάπτυξης (Flavell, 2004).

Για να καταλάβει και να προβλέψει κάποιος τη συμπεριφορά των άλλων, πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις τους. Αυτή η ικανότητα, επιτρέπει να γίνεται κατανοητός ο κόσμος από την οπτική γωνία των άλλων ατόμων και να υπάρχει αποτελεσματική αλληλεπίδραση (Conway & Bird, 2018). Επομένως, για να αφηγηθεί κάποιος μια ιστορία πρέπει να μπορεί να εστιάσει στις εσωτερικές αντιδράσεις του πρωταγωνιστή το οποίο απαιτεί την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (Norbury & Bishop, 2003)

Οι πλοκές των παιδικών ιστοριών εξελίσσονται από απλές περιγραφές δράσεων σε πιο περίπλοκες, που περιλαμβάνουν τόσο τις δράσεις όσο και τις ψυχολογικές καταστάσεις, όπως σκέψεις, αισθήματα και προθέσεις. Συνεπώς, η χρήση της ψυχολογικής γλώσσας στις αφηγήσεις είναι αναγκαία για να δημιουργηθούν πιο πολύπλοκες δομές αφήγησης, όπου συζητούνται οι προσπάθειες των χαρακτήρων και κατανοούνται τα κίνητρα τους. Άρα, φαίνεται εποικοδομητικό να εξεταστεί πώς η δημιουργία αφηγήσεων από παιδιά σχετίζεται με την κατανόηση των νοητικών διαδικασιών τους, κάτι που εκδηλώνεται καθαρά μέσα από τη γλώσσα (Gamannossi & Pinto, 2014).

Ως θεμέλιο της κοινωνικής ευφυΐας και επιτυχούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η Θεωρία του Νου αναπτύσσεται γρήγορα κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας (Peterson et al., 2005). Η Θεωρία του Νου βασίζεται σε κάποια αναπτυξιακά στάδια από μικρή ηλικία. Οι βάσεις αυτές αφορούν τη προσοχή και τη μίμηση, την αναγνώριση και περιγραφή των συναισθημάτων, την συνειδητοποίηση του εαυτού και κατανόηση ότι οι άλλοι μπορεί να έχουν διαφορετικές προτιμήσεις. Επιπλέον, το παιδί καλείται να συνειδητοποιήσει ότι κάθε πράξη έχει συνέπεια και να είναι σε θέση να προσποιηθεί ότι είναι κάποιος άλλος, για παράδειγμα μέσω κάποιου ρόλου (Παπαναστασίου, 2024).

Στα τρία χρόνια, η πλειονότητα των παιδιών αποτυγχάνει σε τυπικές δοκιμές Θεωρίας του Νου, ειδικά σε δοκιμές που αφορούν την κατανόηση έργων της

εσφαλμένης πεποίθησης. Ωστόσο, έως την ηλικία των 4 ή 5 ετών, τα παιδιά που αναπτύσσονται κανονικά εμφανίζουν τόση επιδέξια απόδοση που υποδεικνύει μια πραγματική αλλαγή στην κατανόηση της πίστης και, κατά συνέπεια, της αντίληψης του νου κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας (Peterson et al., 2005). Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου συνεχίζεται για πολλά χρόνια μέχρι και την ενήλικη ζωή (Παπαναστασίου, 2024).

Άτομα με αυτισμό συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις καταστάσεις των άλλων, καθώς και στο να εκφράσουν τα δικά τους. Αυτό επηρεάζει την επικοινωνία και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Συνεπώς, είναι λογικό ότι θα αντιμετωπίζουν προκλήσεις στο να αναγνωρίζουν τις ψυχολογικές καταστάσεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τα κίνητρα των χαρακτήρων σε μια ιστορία και στο να προσαρμόζουν την αφήγησή τους ανάλογα με τις κοινές γνώσεις του ακροατηρίου τους (Baixauli et al., 2016).

Επομένως, αυτές οι δυσκολίες ενισχύουν τη σημασία της χρήσης των αφηγήσεων ως εργαλείων αξιολόγησης και παρέμβασης, καθώς μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής και επικοινωνιακής κατανόησης σε άτομα στο φάσμα του αυτισμού

3. Σύνδρομο

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναλυθούν το σύνδρομο Charge και το σύνδρομο Williams καθώς αποτελούν τις 2 μελέτες περίπτωσης αυτής της εργασίας.

3.1 Σύνδρομο Charge

Το σύνδρομο CHARGE είναι μια γενετική πάθηση που κληρονομείται με αυτοσωμικό επικρατή τρόπο και εμφανίζεται ανά 10.000-15.000 γεννήσεις ετησίως στις ΗΠΑ (Blake & Hudson, 2017).

Μεταξύ των ασθενών η κλινική εικόνα με σύνδρομο CHARGE διαφέρει σημαντικά, ανάλογα με τον πολυμορφισμό του γονιδίου CHD7 το οποίο φέρει και την βαρύτητα των συμπτωμάτων τους. Το CHARGE αποτελεί ακρωνύμια για τα βασικά χαρακτηριστικά της νόσου: **C**: Coloboma (κολόβωμα), μια συγγενής ανωμαλία του ματιού που μπορεί να επηρεάσει τον φακό, την ίριδα ή τον αμφιβληστροειδή. **H**: Heart abnormalities (καρδιακές ανωμαλίες), δηλαδή συγγενείς ανωμαλίες της καρδιάς. **A**: Atresia of the choanae (ατρησία των ρινικών χοανών). **R**: Retardation of Growth (καθυστέρηση ανάπτυξης). **G**: Genitourinary anomalies (ουρογεννητικές ανωμαλίες). **E**: Ear abnormalities (ανωμαλίες των αυτιών). Εκτός από τα προαναφερθέντα, υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά, τα οποία επίσης αποτελούν κρίσιμη τομή για την διάγνωση. Συχνά παρατηρούνται δυσλειτουργίες των εγκεφαλικών νεύρων, ανωμαλίες των ημικυκλίων σωλήνων του έσω αυτιού και σχιστίες του χείλους και της υπερώας (Blake & Hudson, 2017).

3.1.1 Διάγνωση συνδρόμου

Η διάγνωση του συνδρόμου CHARGE βασίζεται κυρίως στην κλινική αξιολόγηση, δηλαδή στην παρατήρηση του φαινοτύπου και των συμπτωμάτων του ασθενούς. Το γονίδιο που σχετίζεται με το σύνδρομο είναι το CHD7, και ο γενετικός έλεγχος

χρησιμοποιείται για να επιβεβαιώσει τη διάγνωση. Τα διαγνωστικά κριτήρια που αναπτύχθηκαν από τους Blake et al. (1998) και Verloes (2005) είναι χρήσιμα για τη διάγνωση της νόσου (Blake & Hudson, 2017).

<p>Major criteria (4 C's) Coloboma -of iris, retina, choroid, disc; microphthalmia Choanal atresia Cranial nerve (especially VII and VIII) dysfunction Characteristic ear abnormalities</p> <p>Minor criteria Genital hypoplasia Developmental delay Cardiovascular malformations Growth deficiency Orofacial cleft Tracheoesophageal fistula Characteristic face</p> <p>Occasional criteria Renal anomalies Hand anomalies Abdominal defects Spine anomalies Neck/shoulder anomalies Thymic/parathyroid hypoplasia</p>
<p style="text-align: center;">Diagnostic criteria interpretation</p> <p style="text-align: center;"><u>Definite CHARGE</u>: 4 major or 3 major and 3 minor criteria <u>Probable/possible CHARGE</u>: 1 or 2 major and several minor criteria</p>

Figure 1. Διαγνωστικά Κριτήρια CHARGE. Blake's diagnostic criteria (1998) (Blake K.D. et al., 1998; Clin Pediatr (Phila), 37(3):159-73)

Η διάγνωση του συνδρόμου CHARGE περιλαμβάνει την αξιολόγηση με βάση μείζονα, ελάσσονα και περιστασιακά κριτήρια. Παρά το γεγονός ότι η δυσλειτουργία των κρανιακών νεύρων δεν περιλαμβάνεται στο ακρωνύμιο CHARGE, θεωρείται μείζον κριτήριο. Για να γίνει οριστική διάγνωση του συνδρόμου, απαιτείται η παρουσία είτε 4 μείζονων κριτηρίων είτε 3 μείζονων και 3 ελάσσονων κριτηρίων.

Major criteria (3 C's)

Coloboma (iris or choroid, with or without microphthalmia)
Choanal atresia
Hypoplastic semi-circular Canals

Minor criteria

Rhombencephalic dysfunction (brainstem dysfunctions, cranial nerve VII to palsies and neurosensory deafness)
Hypothalamo-hypophyseal dysfunction (including GH and gonadotrophin deficiencies)
Abnormal middle or external ear
Malformation of mediastinal organs (heart, esophagus)
Mental retardation

Diagnostic criteria interpretation

Typical CHARGE: 3 major, or 2 major and 2 minor criteria
Partial/incomplete CHARGE: 2 major and 1 minor criteria
Atypical CHARGE: 2 major, or 1 major and 3 minor criteria

Figure 2. Διαγνωστικά Κριτήρια CHARGE. Verloes' diagnostic criteria (2005) (Verloes A. 2005; *Am J Med Genet A.* 15;133A(3):306-8)

Σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του Verloes, υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην ταξινόμηση του συνδρόμου CHARGE. Το σύνδρομο ταξινομείται σε τρεις τύπους ανάλογα με τα κριτήρια που πληρούνται: το τυπικό CHARGE, τον ατελή τύπο και τον μη τυπικό τύπο CHARGE. Στα κριτήρια του Verloes, η δυσλειτουργία των κρανιακών νεύρων δεν συμπεριλαμβάνεται στα μείζονα κριτήρια..

Το σύνδρομο CHARGE μπορεί συχνά να υποδιαγιγνώσκεται από τους κλινικούς γιατρούς λόγω της σπανιότητάς του και της δυσκολίας στην αξιολόγησή του. Ωστόσο, οι πρόσφατες εξελίξεις στις τεχνικές γονιδιωματικού ελέγχου έχουν βοηθήσει σημαντικά στη διάγνωση. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο παθοφυσιολογικός ρόλος της απουσίας του γονιδίου CHD7 σε άτομα με ήπια κλινική εικόνα που πληρούν λίγα διαγνωστικά κριτήρια. Επιπλέον, πρέπει να εξηγηθεί η αιτιολογία της νόσου σε άτομα που εμφανίζουν τον κλασικό τύπο του συνδρόμου CHARGE αλλά δεν φέρουν καμία μετάλλαξη στο γονίδιο CHD7 (van Ravenswaaij-Arts & Martin, 2017).

Οι Bergman et al. (2012) συνδύασαν δύο διαγνωστικούς αλγόριθμους (PolyPhen-2 και Align-GVGD) με τη χρωμοσωμική δομή του γονιδίου CHD7 και φαινοτυπικά

στοιχεία. Κατέληξαν ότι η παθολογική έλλειψη αλληλουχίας βρίσκεται στο μέσο του γονιδίου CHD7 (van Ravenswaaij-Arts & Martin, 2017).

Μια μελέτη των Butcher et al. (2017) έδειξε ένα πρότυπο μεθυλίωσης του DNA σε 19 άτομα με σύνδρομο CHARGE που είχαν επίσης παθολογικό γονίδιο CHD7. Αυτό το πρότυπο μεθυλίωσης διέφερε μεταξύ των ατόμων με το σύνδρομο και σχετιζόταν με διάφορες γονιδιακές αλληλουχίες. Αυτός ο μηχανισμός μπορεί να εξηγήσει τη διάγνωση του συνδρόμου σε άτομα που δεν φέρουν παθολογικά γονίδια CHD7 (van Ravenswaaij-Arts & Martin, 2017).

Το σύνδρομο CHARGE μπορεί επίσης να εντοπιστεί προγεννητικά. Οι υπερηχογραφικές ανωμαλίες του εμβρύου κατά τον προγεννητικό έλεγχο μπορεί να περιλαμβάνουν σχιστοχειλία, καθώς και ανωμαλίες της καρδιάς, των νεφρών και των άκρων. Μια μαγνητική τομογραφία (MRI) του εγκεφάλου του εμβρύου μπορεί να ενισχύσει την κλινική υποψία, αν και φυσιολογικά ευρήματα δεν αποκλείουν την ύπαρξη του συνδρόμου (van Ravenswaaij-Arts & Martin, 2017)

3.1.2 Συμπτωματολογία

Το σύνδρομο CHARGE μπορεί να προκαλέσει ανοσοανεπάρκειες των T και B κυττάρων, καθώς και σοβαρή ανοσοανεπάρκεια που μπορεί να είναι μοιραία. Οι ανωμαλίες στο ανοσοποιητικό σύστημα σχετίζονται εν μέρει με τις ανωμαλίες του θύμου αδένου που συχνά εμφανίζονται στο σύνδρομο, επηρεάζοντας κυρίως την παραγωγή των T-κυττάρων. Αν και γενικά η ανοσοανεπάρκεια είναι σπάνια στο σύνδρομο CHARGE, παιδιά με σοβαρή ανοσοανεπάρκεια που δεν λαμβάνουν θεραπεία υποκατάστασης με σφαιρίνες ενδέχεται να κινδυνεύουν από επιπλοκές λοιμώξεων. Οι λοιμώξεις πιθανά να επηρεάζουν τα όργανα του θώρακα και το ακουστικό σύστημα, όχι μόνο λόγω της ανοσοανεπάρκειας αλλά και λόγω των ανατομικών ανωμαλιών αυτών των οργάνων που είναι χαρακτηριστικές του συνδρόμου, όπως οι ανωμαλίες της ευσταχιανής σάλπιγγας. Συχνές είναι οι

περιπτώσεις οξείας μέσης ωτίτιδας και πνευμονίας ακόμη και σε παιδιά χωρίς σοβαρή ανοσοανεπάρκεια (Mehr et al., 2017).

Οι Blake & Hudson (2017) αναφέρουν ότι η γαστροοισοφαγική παλινδρόμηση είναι ένα από τα πιο συχνά συμπτώματα στα άτομα με σύνδρομο CHARGE, επηρεάζοντας σημαντικά την ποιότητα ζωής τους. Αυτό το σύμπτωμα μπορεί να συνοδεύεται από εμέτους, σιελόρροια, συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα ύπνου. Σε πολλές περιπτώσεις, η γαστροστομία θεωρείται απαραίτητη θεραπευτική παρέμβαση λόγω της σοβαρότητας των συμπτωμάτων της παλινδρόμησης. Η έντονη γαστροοισοφαγική παλινδρόμηση αποτελεί επίσης έναν χειρότερο προγνωστικό δείκτη της νόσου και συνδέεται με μακροχρόνιες νοσηλείες. Εκτός από τη γαστροστομία, η θολοπλαστική Nissen είναι μια άλλη χειρουργική επέμβαση που μπορεί να βοηθήσει στην ανακούφιση των συμπτωμάτων. Ωστόσο, πολλά παιδιά παρουσιάζουν υποτροπές ακόμη και μετά από χειρουργική επέμβαση, με τουλάχιστον το 50% να λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή για τα συμπτώματα της παλινδρόμησης.

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του συνδρόμου CHARGE είναι οι καρδιαγγειακές ανωμαλίες, όπως η κολποκοιλιακή επικοινωνία και οι ανωμαλίες του αορτικού κώνου και του αορτικού τόξου. Η σοβαρότητα αυτών των ανωμαλιών ποικίλει μεταξύ των ασθενών, από ήπιες μορφές έως πολύ σοβαρές καταστάσεις, όπως η τετραλογία του Fallot, που απαιτεί καρδιοχειρουργική επέμβαση για την αποκατάσταση. Περίπου το 31-42% των ασθενών παρουσιάζει ανωμαλίες του αορτικού κώνου, ενώ η κολποκοιλιακή επικοινωνία παρατηρείται στο 13-17% των περιπτώσεων. Οι ασθενείς με συγγενείς καρδιαγγειακές ανωμαλίες στο πλαίσιο του συνδρόμου CHARGE έχουν χειρότερη πρόγνωση σε σχέση με τους άλλους ασθενείς. Αυτές οι ανωμαλίες συχνά προκαλούν αιμοδυναμική αστάθεια, με αποτέλεσμα το 63-79% των ασθενών με καρδιακά προβλήματα να χρειάζονται μεγάλες καρδιοχειρουργικές επεμβάσεις αποκατάστασης. Η περιεγχειρητική διαχείριση αυτών των ασθενών πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική λόγω της σοβαρότητας των επιπλοκών και της εμπλοκής πολλών διαφορετικών οργανικών συστημάτων (Meisner & Martin, 2020).

Στο σύνδρομο CHARGE, όπως και σε πολλά γενετικά σύνδρομα, παρατηρούνται συχνά φαινόμενα περίεργης συμπεριφοράς και αντιδράσεων από τους ασθενείς. Ο πόνος, διαταραχές στην αισθητικότητα και αγχώδεις διαταραχές επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Σύμφωνα με τους Wachtel, Hartshorne και Dailor (2007), το 43% των ασθενών με το σύνδρομο έλαβαν κάποια μορφή ψυχιατρικής φαρμακευτικής αγωγής. Πολλοί εμφανίζουν ανήσυχη και ευαίσθητοποιημένη συμπεριφορά, όπως το δάγκωμα, το πέταγμα αντικειμένων, τον αυτοτραυματισμό και τις έντονες αντιδράσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις, εκφράζουν επίμονα παράπονα και επαναλαμβάνουν συνεχώς τα λόγια τους. Επιπλέον, μπορεί να παρουσιάσουν συμπτώματα απομόνωσης και αποχωρισμού (Hartshorne et al., 2017).

Η διαφορική διάγνωση στους ασθενείς με σύνδρομο CHARGE περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα ψυχιατρικών παθήσεων, συμπεριλαμβανομένων της Ιδεοψυχαναγκαστικής διαταραχής, του Αυτισμού, της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), της Διπολικής Διαταραχής, της Σχιζοφρένειας, της Μεταιχμιακής Διαταραχής Προσωπικότητας, της Γενικευμένης Αγχώδους Διαταραχής και της Μείζονας Κατάθλιψης. Βασικά, οι διαταραχές της συμπεριφοράς συνδέονται με τις ανωμαλίες στα αισθητηριακά συστήματα τους, όπως οι ανωμαλίες στους οφθαλμούς, την ακοή και των κρανιακών νεύρων. Αυτά τα συστήματα συλλέγουν πληροφορίες από τον εξωτερικό κόσμο, και η επεξεργασία αυτών των πληροφοριών επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις του ατόμου (Hartshorne et al., 2017).

3.2 Σύνδρομο Williams

Το 1961, η ομάδα του Williams και συνεργατών πρώτοι περιέγραψαν ένα σύνδρομο που περιλάμβανε στένωση της αορτής της άνω βαλβίδας, νοητική υστέρηση και ειδικά χαρακτηριστικά προσώπου. Στη συνέχεια, τον επόμενο χρόνο, η ομάδα του Beuren και συνεργατών περιέγραψε ανεξάρτητα το ίδιο σύνδρομο, προσθέτοντας τις ανωμαλίες των δοντιών και τη στένωση της περιφερικής αρτηρίας

του πνεύμονα. Ως εκ τούτου, ορισμένοι αναφέρονται στο σύνδρομο ως Williams-Beuren (Pober, 2010).

Η διάγνωση μπορεί να γίνει με βάση τα συμπτώματα, αλλά επιβεβαιώνεται με γενετικές δοκιμές που περιλαμβάνουν ένα τεστ DNA από μια μικρή ποσότητα αίματος (williams-syndrome, 2024).

Η γενετική διαγραφή στο χρωμόσωμα 7q11.23 που περιλαμβάνει 27 γονίδια, συμπεριλαμβανομένης της ελαστίνης, προκαλεί το σύνδρομο Williams. Η διαγραφή συνήθως είναι αυθόρμητη, αλλά υπάρχουν και οικογενειακές περιπτώσεις. Η γενετική διαγραφή αυτή προκαλεί έλλειψη ελαστίνης, η οποία οδηγεί στις χαρακτηριστικές καρδιαγγειακές ανωμαλίες του συνδρόμου Williams. Επίσης, εκτιμάται ότι συμβαίνει περίπου σε 1 ανά 10.000 άτομα (Pober, 2010).

3.2.1 Διάγνωση συνδρόμου

Οι καρδιαγγειακές ανωμαλίες, η στένωση των μεσαίων και μεγάλων αρτηριών λόγω πάχυνσης του αγγειακού μέσου από υπεράνω ανάπτυξης λείων μυών αποτελεί την πρωτοποριακή καρδιαγγειακή ανωμαλία του συνδρόμου Williams-Beuren. Η στένωση βρίσκεται συνήθως επάνω από την αορική βαλβίδα στον σινοαορικό κόμβο (Martens et al., 2008; Pober, 2010). Η υπεραορική στένωση της αορτής, η σοβαρότητα της οποίας κυμαίνεται από ασήμαντη έως σοβαρή, εμφανίζεται σε περίπου 70% των ασθενών και είναι σπάνια εκτός από το σύνδρομο Williams-Beuren και το συγγενές οικογενειακό σύνδρομο υπεραορικής στένωσης της αορτής (Pober, 2010).

Η διάγνωση του συνδρόμου Williams βασίζεται στην αναγνώριση χαρακτηριστικών του προσώπου, στην παρατηρούμενη καθυστέρηση στην ανάπτυξη, στο μικρό ύψος σε σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον, και στις ανωμαλίες του συνδετικού ιστού. Επιπλέον, το ιδιαίτερο γνωστικό προφίλ και η

χαρακτηριστική προσωπικότητα είναι σημαντικά χαρακτηριστικά για τη διάγνωση του συνδρόμου Williams (Morris & Mervis, 2021).

Διαθέσιμα είναι επίσης συστήματα διαγνωστικής αξιολόγησης που βασίζονται σε συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτά τα συστήματα αξιολόγησης μπορούν να βοηθήσουν τον κλινικό να καθορίσει εάν απαιτείται διαγνωστικό τεστ, παρέχοντας ένα πλαίσιο αναφοράς για την αναγνώριση των χαρακτηριστικών που απαιτούν περαιτέρω εξέταση (Morris & Mervis, 2021). Τα κλινικά διαγνωστικά κριτήρια έχουν μόνο μέτρια χρησιμότητα σε σύγκριση με γρήγορες και ακριβείς εργαστηριακές εξετάσεις (Pober, 2010).

Η διάγνωση καθορίζεται από τον εντοπισμό της συνεχούς διαγραφής γονιδίων, συμπεριλαμβανομένου του ELN, στο χρωμόσωμα 7q11.23 με μεθόδους γονομικού τεστ, όπως το χρωμοσωμικό μικροσκόπιο ή στοχευμένη ανάλυση διαγραφής, όπως το FISH (Morris & Mervis, 2021).

Η πιο διαδεδομένη εργαστηριακή εξέταση παραμένει η FISH (Pober, 2010). Η FISH είναι ένας τύπος εξειδικευμένης ανάλυσης χρωμοσωμάτων που χρησιμοποιεί ειδικά προετοιμασμένους ανιχνευτές ελαστίνης. Αν ένα άτομο έχει δύο αντίγραφα του γονιδίου ελαστίνης (ένα σε κάθε χρωμόσωμο αριθμός 7), τότε πιθανώς δεν πάσχει από σύνδρομο Williams. Αντίθετα, αν το άτομο έχει μόνο ένα αντίγραφο, τότε η διάγνωση του συνδρόμου Williams θα επιβεβαιωθεί, όπως φαίνεται και παρακάτω (williams-syndrome, 2024).

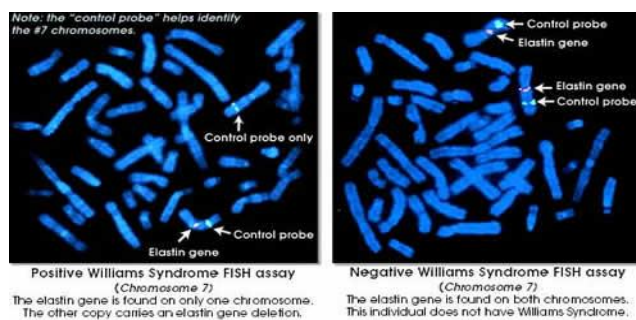


Figure 3. (williams-syndrome, 2024)

Ο χρωμοσωμικός μικροπίνακας, είναι ένα σύγχρονο εργαλείο διάγνωσης που χρησιμοποιεί εκατομμύρια δείκτες για να εντοπίσει εάν υπάρχουν κομμάτια DNA που λείπουν ή είναι περισσότερα σε οποιοδήποτε μέρος των χρωμοσωμάτων του ατόμου. Αν και αυτό το τεστ χρειάζεται περισσότερο χρόνο, παρέχει περισσότερες

λεπτομέρειες για το απουσιάζον γενετικό υλικό. Η διαγραφή που εντοπίζεται και οι γονιδιακές πληροφορίες που περιέχονται σε αυτήν μπορούν να δώσουν σημαντικές ενδείξεις για το πώς θα εκδηλώνονται τα χαρακτηριστικά σε ένα άτομο (williams-syndrome, 2024). Πριν από τη διάθεση ενός διαγνωστικού τεστ, η μέση ηλικία διάγνωσης ήταν 6,4 χρόνια (Morris & Mervis, 2021).

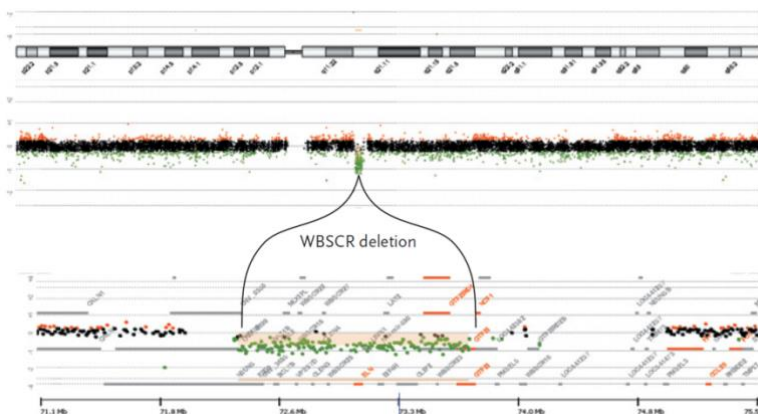


Figure 3. (williams-syndrome, 2024)

Τέλος, το σύνδρομο Williams συνήθως δεν είναι κληρονομικό, αλλά προκαλείται από μια υπομικροσκοπική διαγραφή στο χρωμόσωμα 7q11.23. Υπάρχει πιθανότητα 50% να μεταδοθεί στους απογόνους των επηρεασμένων ατόμων. Η διαγραφή αυτή είναι υπεύθυνη για τα χαρακτηριστικά του συνδρόμου, όπως η καθυστέρηση στην ανάπτυξη και διάφορες διαταραχές. Οι γονείς με μεταλλαγές σε αυτήν την περιοχή έχουν υψηλότερο κίνδυνο να μεταδώσουν τη διαγραφή. Το φαινότυπο του συνδρόμου μπορεί να εκδηλωθεί ακόμη και χωρίς εμφανή επίδραση από τους γονείς. Η διαγραφή αυτή καλύπτει μια περιοχή του γονιδιώματος που περιλαμβάνει πολλά γονίδια και επηρεάζει την ανάπτυξη και τη λειτουργία του οργανισμού (Morris & Mervis, 2021)

3.2.2 Συμπτωματολογία

Γενικά, τα χαρακτηριστικά του προσώπου στο σύνδρομο Williams έχουν περιγραφεί ως παρόμοια με αυτά των ξωτικών και περιλαμβάνουν ένα ευρύ μέτωπο, επίπεδη γέφυρα της μύτης, μια κοντή γυρισμένη μύτη, μεγάλο στόμα με πλούσια

χείλη και ανομοιόμορφα δόντια. Πιο πρόσφατα, η τρισδιάστατη μορφομετρική ανάλυση επέτρεψε μια πιο λεπτομερή διάκριση των χαρακτηριστικών του προσώπου μεταξύ ατόμων με σύνδρομο Williams (Martens et al., 2008). Ενώ οι μεγαλύτεροι ασθενείς έχουν ελαφρώς πιο έντονα χαρακτηριστικά στο πρόσωπο, με γεμάτα χείλη, ένα ευρύ χαμόγελο και μια γεμάτη μύτη (Pober, 2010).

Οι εκτεταμένες ανωμαλίες στο συνδετικό ιστό περιλαμβάνουν ποικίλα συμπτώματα, όπως βραχνή ή βαθιά φωνή, κήλες, ανωμαλίες στα διασπαστήρια της ουροδόχου κύστης ή του εντέρου, μαλακό ή χαλαρό δέρμα, καθώς και προβλήματα στις αρθρώσεις ή περιορισμούς κινήσεων. Σχεδόν όλοι οι ασθενείς με σύνδρομο Williams παρουσιάζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη (Morris & Mervis, 2021). Άλλα προβλήματα περιλαμβάνουν τη βρεφική υπερκαλσιαιμία, οφθαλμικές ανωμαλίες, προβλήματα στην επεξεργασία αισθήσεων (ιδιαίτερα υπερευαισθησία στους ήχους) και πρόωρη γήρανση (Royston et al., 2019).

Η υπέρταση, που περιστασιακά ξεκινά ακόμα και στην παιδική ηλικία, τελικά αναπτύσσεται σε περίπου 50% των ασθενών. Η βάση για την υπέρταση συχνά δεν εντοπίζεται. Οι χειρουργικά επανδρωτικές βλάβες των νεφρικών αγγείων που μπορούν να επισκευαστούν είναι σπάνιες (Pober, 2010).

Συνεχίζοντας, οι καρδιακές ανωμαλίες αποτελούν τον κύριο παράγοντα νοσηρότητας και θνησιμότητας. Μια μελέτη από το Πανεπιστήμιο του Γκέτινγκεν στη Γερμανία παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τον κίνδυνο ξαφνικού θανάτου στο σύνδρομο Williams. Με βάση τα δεδομένα αυτής της μελέτης, ο κίνδυνος αυτός εκτιμάται 1 ανά 1000 χρόνια ασθενείς, παρόμοιος με τον κίνδυνο θανάτου μετά από χειρουργική επέμβαση για καρδιακή νόσο. Οι κύριοι παράγοντες που συνδέονται με αυτόν τον κίνδυνο περιλαμβάνουν τη διπλή υπολειπαία οδό εξόδου και τη στένωση των κορωνιακών αρτηριών. Η παρατεταμένη περίοδος QTc στο ηλεκτροκαρδιογράφημα εμφανίζεται σε ένα ποσοστό των ασθενών και μπορεί να συνδέεται με τον κίνδυνο ξαφνικού θανάτου. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν τη σημασία παραγόντων όπως η επιρροή των γονιδίων στο χρωμόσωμα 7q11.23 στον κίνδυνο θανάτου στο σύνδρομο Williams (Twite et al., 2019).

Συνοπτικά, τα κοινά χαρακτηριστικά του συνδρόμου Williams περιλαμβάνουν:

- Παρόμοια χαρακτηριστικά προσώπου
- Προβλήματα στο γαστρεντερικό σύστημα και το καρδιαγγειακό σύστημα, ειδικά στένωση της αορτής και/ή του πνεύμονα
- Χαμηλή φωνή, δυσκολίες στη διατροφή στα πρώτα στάδια, παρατεταμένη ενόχληση
- Χαμηλό στατικό στήριγμα/μικρό μέγεθος/συσπάσεις αρθρώσεων
- Μικρά ή απουσιάζοντα δόντια/Οδοντικές ανωμαλίες (williams-syndrome, 2024).

Το σύνδρομο Williams συνδέεται επίσης με γνωστικές, γλωσσικές και κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και με συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα . Στα νεαρά άτομα αυτές οι ελλείψεις μπορεί να φαίνονται σχετικά μικρές. Για παράδειγμα, πολλά παιδιά είναι υψηλά κοινωνικά και επικοινωνιακά, αλλά με την πάροδο του χρόνου, η επίδραση αυτών των δυσκολιών γίνεται πιο εμφανής. Έτσι, ανάρμοστες κοινωνικές συμπεριφορές μπορούν να αυξήσουν σημαντικά τον κίνδυνο κοινωνικής αποκλειστικότητας και ευπάθειας στην κακοποίηση. Η φαινομενικά καλή ομιλία μπορεί να οδηγήσει τις εκπαιδευτικές και άλλες υπηρεσίες να μην κατανοούν την πραγματική έκταση των ελλείψεων ή την ανάγκη για εξειδικευμένη υποστήριξη. Τα προβλήματα ψυχικής υγείας, ιδίως αυτά που σχετίζονται με το άγχος, συχνά παρουσιάζουν μια αυξανόμενη πρόκληση από την εφηβεία και μετά (Royston et al., 2019).

Επιπλέον, η προσωπικότητα των ατόμων με σύνδρομο Williams έχει περιγραφεί ως υπερκοινωνική (Martens et al., 2008) και χαρακτηρίζεται από εμπάθεια, υπερφιλικότητα, δυσκολίες στην προσοχή και αγχώδεις τάσεις (Morris & Mervis, 2021). Έχει υποστηριχθεί ότι οι μουσικές τους δεξιότητες υπερβαίνουν το γνωστικό τους επίπεδο και ότι τα μουσικά τους ενδιαφέροντα, η μουσική τους δημιουργικότητα και οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις στη μουσική υπερβαίνουν αυτά των φυσιολογικών ελέγχων (Martens et al., 2008). Το παραπάνω, μπορεί να σχετίζεται με την υπερευαισθησία στους ήχους (Royston et al., 2019).

Συνεχίζοντας, η πλειονότητα των ατόμων με σύνδρομο Williams έχει ελαφρά έως μέτρια νοητική αναπηρία (IQ 30-70), με το προφορικό IQ να είναι γενικά υψηλότερο από το μη προφορικό. Δεν υπάρχουν φανερές διαφορές φύλου στο IQ, και οι βαθμολογίες παραμένουν σχετικά σταθερές. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, η αντίφαση μεταξύ προφορικών και μη προφορικών δεξιοτήτων μπορεί να αυξηθεί με την ηλικία. Έτσι, υπάρχουν τάσεις για ειδικές δυσκολίες όρασης-χωρικές δεξιότητες (μάθηση και κατασκευαστική ικανότητα οπτικοχωρικής ανάπτυξης, οπτικοχωρική μνήμη και οπτική διάκριση), αισθητηριακή-κινητική επεξεργασία και εκτελεστική λειτουργία (δυνατότητα αναστοχασμού και σχεδιασμού συμπεριφοράς). Υπάρχουν επίσης δυσκολίες στην προσοχή, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με την ακουστική υπερευαισθησία και την εύκολη αποσπασματικότητα που χαρακτηρίζουν το σύνδρομο Williams (Royston et al., 2019).

Σχετικά με τη γλωσσική δυνατότητα στο σύνδρομο Williams είναι ανομοιογενής, με την αντιληπτική γλώσσα να καθυστερεί συνήθως περισσότερο από την εκφραστική. Παρόλο που η κοινωνική χρήση της γλώσσας είναι εξαιρετική, οι μορφολογικές δεξιότητες μπορεί να παρουσιάζουν προβλήματα. Με την πάροδο του χρόνου, οι δυσκολίες στη γλωσσική κατανόηση μπορεί να επιδεινωθούν. Τέλος, όπως και σε άλλες αναπτυξιακές διαταραχές οι η φτωχότερη γλώσσα συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα συμπεριφορικών προβλημάτων και κοινωνικών δυσλειτουργιών (Royston et al., 2019).

4. Μεθοδολογία έρευνας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα συζητηθεί ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή ασχολείται με τις δεξιότητες της αφήγησης και της επαναφήγησης δυο παιδιών, ένα με σύνδρομο Charge και το άλλο με σύνδρομο Williams, που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Καλαμάτα. Σκοπός είναι να γίνει κατανοητό πώς αυτά τα παιδιά διηγούνται ιστορίες και πώς αναδιηγούνται τις ιστορίες αυτές, χρησιμοποιώντας ένα εργαλείο αξιολόγησης που ονομάζεται MAIN. Ένα από τα παιδιά φοιτά στην τετάρτη δημοτικού και είναι 11.6 ετών με σύνδρομο Williams (παιδί Α.), ενώ το άλλο φοιτά στην τρίτη δημοτικού και είναι 10 ετών με σύνδρομο Charge (παιδί Β.). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος Αυτισμός, Θεωρία του Νου και Διγλωσσία (Project Number: 14942), το οποίο έλαβε έγκριση από την επιτροπή Έρευνας, Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (αριθμός πρωτοκόλλου: 18734/19.9.2023).

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Πως ανταποκρίνεται το παιδί με σύνδρομο Charge στην αφήγηση σε επίπεδο μικροδομής και σε επίπεδο μακροδομής;
- Πως ανταποκρίνεται το παιδί με σύνδρομο Charge στην επαναφήγηση σε επίπεδο μικροδομής και σε επίπεδο μακροδομής;

- Πως ανταποκρίνεται το παιδί με σύνδρομο Williams στην αφήγηση σε επίπεδο μικροδομής και σε επίπεδο μακροδομής;
- Πως ανταποκρίνεται το παιδί με σύνδρομο Williams στην επαναφήγηση σε επίπεδο μικροδομής και σε επίπεδο μακροδομής;
- Ποιο από τα δυο παιδιά παρουσιάζει υψηλότερες επιδόσεις στην αφήγηση;
- Ποιο από τα δυο παιδιά παρουσιάζει υψηλότερες επιδόσεις στην επαναφήγηση;

4.3 Συμμετέχοντες

Τόπος διεξαγωγής της έρευνας είναι η Καλαμάτα, για αυτό και αρχικά έγιναν προσπάθειες για να συμμετάσχουν παιδιά με σύνδρομο τα οποία κατοικούσαν στην Καλαμάτα. Αρχικά, ρωτήθηκαν για συμμετοχή στην έρευνα δημόσιες υπηρεσίες όπως το ειδικό σχολείο, ΚΔΑΠΜΕΑ και άλλα. Ωστόσο, δεν βρέθηκε κάποιο παιδί γιατί όπως ανέφεραν, τα παιδιά με σύνδρομο είχαν πολύ περιορισμένη ομιλία για συμμετοχή σε αυτή την έρευνα ή ήταν μεγαλύτερα ή μικρότερα από την ζητούμενη ηλικία.

Ακόμη έγινε προσέγγιση σε πάνω από 30 ιδιωτικά κέντρα ειδικών θεραπειών (συμπεριλαμβανομένου και των κέντρων λογοθεραπείας) τα οποία είχαν τηλέφωνο επικοινωνίας στο internet. Ωστόσο, και από τα ιδιωτικά κέντρα δεν βρέθηκαν συμμετέχοντες καθώς όπως ανέφεραν, δεν ήταν στο ηλικιακό εύρος για την έρευνα ή είχαν περιορισμένη ομιλία. Άλλοι ήταν διστακτικοί να ρωτήσουν τους γονείς και 3 κέντρα λογοθεραπείας ρώτησαν τους γονείς αλλά δεν ήταν διαθέσιμοι για συμμετοχή. Επιπλέον, ρωτήθηκαν και συνάδελφοι της ερευνήτριας στην Αθήνα, χωρίς ανταπόκριση.

Επίσης, έγινε προσπάθεια και από την επόπτρια καθηγήτρια της εργασίας για εντοπισμό παιδιών με σύνδρομο αλλά υπήρξε αρνητική απάντηση. Θετικοί ήταν οι γονείς του παιδιού με σύνδρομο Charge από την αρχή της έρευνας, καθώς είναι

μαθήτρια της ερευνήτριας και ήταν η αφορμή να ξεκινήσει όλη η έρευνα. Το άλλο παιδί με σύνδρομο Williams βρέθηκε τελικά από μια συνάδελφο της ερευνήτριας στην Καλαμάτα.

Το παιδί Α. είναι κορίτσι μιλάει την ελληνική γλώσσα (μητρική), έχει και άλλα αδέρφια, έχει φοιτήσει στο νηπιαγωγείο, τώρα φοιτά στο δημοτικό και λαμβάνει ειδικές θεραπείες ιδιωτικά. Το παιδί Α. είναι ένα κοινωνικό και ευγενικό παιδί με έναν ιδιαίτερα ανοιχτό χαρακτήρα.

Το παιδί Β. είναι κορίτσι μιλάει την ελληνική γλώσσα (μητρική), έχει άλλο ένα μικρότερο αδερφάκι, έχει φοιτήσει στο νηπιαγωγείο και λαμβάνει ειδικές θεραπείες ιδιωτικά. Πηγαίνει σε γενικό δημόσιο σχολείο στην Καλαμάτα. Επίσης, το παιδί Β. (με βάση τη διάγνωση του αναπτυξιολόγου) παρουσιάζει και κάποια αυτιστικά χαρακτηριστικά. Το παιδί Β. είναι ένα πρόσχαρο παιδί γεμάτο ενέργεια, επικεντρωνόταν αρκετά στις λεπτομέρειες και χρειαζόταν παραπάνω χρόνο να σκεφτεί, χωρίς όμως αυτά να σταθούν εμπόδιο για την πραγματοποίηση της έρευνας.

4.4 Εργαλεία αξιολόγησης

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των παιδιών είναι τα εξής :

- Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ) (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, 2009)
- RAVEN'S Colored Progressive Matrices, Σετ Α, Αb και Β
- Δοκιμασία Γραμματικής και Πληροφοριακής Επάρκειας, το οποίο αποτελεί την σταθμισμένη εκδοχή του Action Picture Test (Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., Σταυράκάκη, Σταυρούλα, 2009)
- Διαγλωσσικό Εργαλείο Αξιολόγησης Αφηγήσεων (MAIN) (Tsimpli, Andreou, Peristeri, 2020)

Τέλος, χρησιμοποιήθηκε εξοπλισμός βιντεοσκόπησης και ιστορικό γονέων για πληροφορίες των παιδιών. Οι γονείς υπέγραψαν Έντυπο Συγκατάθεσης κατόπιν ενημέρωσης τους για συμμετοχή στην έρευνα.

4.5 Αξιολόγηση

Η διαδικασία της αξιολόγησης με το παιδί Β. ολοκληρώθηκε σε 4 συναντήσεις, οι οποίες διήρκεσαν περίπου 1 ώρα μαζί με τα σχετικά διαλείμματα. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν στο κέντρο που συναντιέται συνήθως η ερευνήτρια με το παιδί. Επομένως, λόγω της ήδη υπάρχουσας σχέσης μεταξύ της ερευνήτριας και του παιδιού Β., υπήρξε άμεση ανταπόκριση στη διαδικασία αλλά και απορία καθώς συνέβαινε κάτι διαφορετικό. Το παιδί Β. λόγω του συνδρόμου Charge, έχει αναπηρία στην όραση, επομένως δόθηκε περαιτέρω χρόνος για να εξετάσει ότι είχε μπροστά της. Επίσης, η προσπάθεια της να ελέγξει το περιεχόμενο εμφάνιζε συχνά κούραση για αυτό γίνονταν συχνά διαλείμματα κρατώντας στα χέρια παιχνίδια.

Η διαδικασία αξιολόγησης με το παιδί Α. ολοκληρώθηκε σε παρεχόμενο χώρο του κέντρου. Συνολικά χρειάστηκαν περίπου 50 λεπτά για να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση. Το παιδί Α. έδειξε πολύ θετική διάθεση εξ' αρχής και ήταν ανοιχτό στη δοκιμασία. Επομένως, πολύ σύντομα δημιουργήθηκε οικείο περιβάλλον και ανταποκρίθηκε στην αξιολόγηση με ένα μικρό διάλειμμα κρατώντας ένα παιχνίδι.

Τέλος, η διαδικασία συλλογής ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε από τα τέλη Νοέμβρη 2023 έως τον Δεκέμβριο 2023.

4.5.1 Αξιολόγηση Λεξιλογίου

Προκειμένου να αξιολογηθούν οι αφηγηματικές ικανότητες κρίθηκε σκόπιμο να εκτιμηθεί το ήδη κατεκτημένο λεξιλόγιο και των δύο παιδιών, για αυτό χορηγήθηκε η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, 2009). Η δοκιμασία αποτελείται από μια σειρά από 50 ασπρόμαυρες εικόνες που

παρουσιάζουν διάφορα αντικείμενα, κατηγορίες αντικειμένων και έννοιες από παιδικά παραμύθια. Οι εικόνες καλύπτουν ένα εύρος από γνώριμες έως αρκετά ασυνήθιστες και μπορεί να περιλαμβάνουν λέξεις που είναι τόσο κοινές όσο και λέξεις που είναι λιγότερο γνωστές.

Επίσης, μέσα στα πλαίσια της αξιολόγησης τους λεξιλογίου εκτιμήθηκε και η ικανότητα στην άρθρωση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να αναφέρουν λέξεις οι οποίες ξεκινούν από 3 συγκεκριμένα γράμματα και να πραγματοποιήσουν 3 διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις. Για το κάθε γράμμα και την κάθε κατηγοριοποίηση είχαν 1 λεπτό στη διάθεση τους.

4.5.2 Αξιολόγηση Γενικής Νοημοσύνης

Κατά τη διάρκεια της έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να εξεταστεί και ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών. Ως εκ τούτου, επιλέχθηκε η δοκιμασία RAVEN'S Colored Progressive Matrices. Το παραπάνω αποτελεί ένα μη λεκτικό τεστ που χρησιμοποιείται για να αξιολογηθεί η γενική νοημοσύνη ενός παιδιού. Το τεστ αυτό αξιολογεί τη μη λεκτική ικανότητα ενός ατόμου να κάνει συμπεράσματα σε οπτικοχωρικά πλαίσια, καθώς και τις αντιληπτικές του ικανότητες. Αποτελείται από τρία σετ (A, AB και B), με συνολικά 36 ερωτήσεις. Σε κάθε ερώτηση παρουσιάζεται ένα σχέδιο, από το οποίο λείπει ένα κομμάτι, σαν παζλ. Το παιδί πρέπει να επιλέξει την εικόνα που συμπληρώνει το σχέδιο από έξι πιθανές επιλογές. Οι απαντήσεις καταγράφονται στο απαντητικό φυλλάδιο.

4.5.3 Αξιολόγηση Action Picture Test

Το Action Picture Test αποτελείται από 10 εικόνες με 1 αντίστοιχη ερώτηση για την κάθε εικόνα. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με δράσεις που μπορεί να γίνονται στην εικόνα και κάθε φορά χρησιμοποιείται διαφορετικός χρόνος. Με αυτόν τον τρόπο εντοπίζεται η γραμματική επάρκεια (απαντώντας το παιδί στον χρόνο που ρωτήθηκε) και η πληροφοριακή καθώς ο εξεταζόμενος δίνει πληροφορίες για το σκηνικό. Οι

εικόνες είναι έγχρωμες και σε μεγάλο μέγεθος A4 χαρτί. Σύμφωνα με τους Βογινδρούκα, Πρωτόπαπα και Σταυράκη (2009) η αξιολόγηση αυτή είναι σύντομη και εύκολη στην βαθμολόγηση και μπορούν να παρθούν έγκυρα αποτελέσματα για την γραμματική και πληροφοριακή επάρκεια.

Το Action Picture Test αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί λόγω των μεγεθών και των έγχρωμων εικόνων ώστε να συγκριθεί με τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου κυρίως ως προς τις διαφορές που θα είχε το παιδί Β. με την αναπηρία όρασης. Η δοκιμασία χορηγήθηκε και στα δύο παιδιά.

4.5.4 Αξιολόγηση Αφήγησης/ Επαναφήγησης

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή του κεφαλαίου, για την αξιολόγηση της αφήγησης χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) στην ελληνική εκδοχή του (Tsimpli, Andreou, Peristeri, 2020). Το εργαλείο αυτό περιλαμβάνει τέσσερις παράλληλες ιστορίες, με κάθε μία αποτελούμενη από μια αλληλουχία έξι εικόνων που απεικονίζουν τις ενέργειες, τους σκοπούς και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών. Εν προκειμένω, χρησιμοποιήθηκαν δύο από τις τέσσερις ιστορίες με τα παρακάτω ονόματα: «Γάτα» και «Σκύλος».

Αρχικά, τοποθετήθηκαν στο γραφείο τρεις φάκελοι με διαφορετικό χρώμα, οι οποίοι εμπεριείχαν όλοι την ίδια ακολουθία εικόνων. Ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να διαλέξουν έναν από τους τρεις, με την οδηγία ότι οι φάκελοι περιέχουν διαφορετικές ιστορίες. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι ο εξεταστής δεν γνωρίζει ποια ιστορία θα διαλέξει. Αφού επιλέχθηκε ο φάκελος, ζητήθηκε από τα παιδιά να ανοίξουν τους φακέλους, να ξεδιπλωθεί όλη η ιστορία χωρίς όμως να είναι ορατή στον εξεταστή.

Με άλλα λόγια, αφού ανοιχθεί ο φάκελος τα παιδιά ξεδιπλώνουν όλες τις εικόνες ώστε να παρατηρήσουν τι συμβαίνει. Ύστερα, η ιστορία διπλώνεται σε τρία μέρη και ξεκινά η αφήγηση, ανά δυο εικόνες έως ότου ξεδιπλωθεί ολόκληρη η ιστορία. Μετά την ολοκλήρωση για την εκμείευση της ιστορίας τίθενται οι ερωτήσεις κατανόησης

σύμφωνα με το πρωτόκολλο. Επόμενο βήμα ήταν η επαναφήγηση της ιστορίας από τα παιδιά, αφού πρώτα την αφηγήθηκε η ερευνήτρια. Τα παιδιά ξεδίπλωσαν την ιστορία με τον ίδιο τρόπο προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επαναφήγηση. Τέλος, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν ξανά στις ερωτήσεις κατανόησης με την ακολουθία των εικόνων ανοιχτή μπροστά τους. Πρώτα δόθηκε η ιστορία «Γάτα» και ύστερα η ιστορία «Σκύλος».

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο εξεταστής πρέπει να παρέχει βοήθεια με προσοχή και μόνον όταν είναι απαραίτητο, ιδίως όταν το παιδί δυσκολεύεται να αναφέρει την αφήγησή του ή παραμένει σιωπηλό για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι βοήθειες πρέπει να είναι παροτρυντικές, με στόχο την ενθάρρυνση του παιδιού να συνεχίσει την αφήγησή του. Για παράδειγμα, ο εξεταστής μπορεί να πει "Συνέχισε", "Πες μου περισσότερα" ή "Τι άλλο συμβαίνει στην ιστορία;" για να βοηθήσει το παιδί να εκφραστεί περαιτέρω.

Μετά την ολοκλήρωση της αξιολόγησης, πραγματοποιήθηκε απομαγνητοφώνηση των βιντεοσκοπήσεων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτής της απομαγνητοφώνησης βαθμολογήθηκαν σύμφωνα με τα φύλλα βαθμολόγησης που περιλαμβάνονται στο εργαλείο αξιολόγησης MAIN.

4.5.5 Μικροδομή και Μακροδομή

Ως προς την μικροδομή και την μακροδομή εξετάζονται τα παιδιά στην αφήγηση και την επαναφήγηση. Πιο συγκεκριμένα, για την μικροδομή αξιολογήθηκε το μορφοσυντακτικό επίπεδο των προτάσεων. Ενώ, για την μακροδομή εξετάστηκε σύμφωνα με το πρωτόκολλο η συνολική δομή και οργάνωση της ιστορίας. Ειδικότερα, εξετάστηκε η Γραμματική της Ιστορίας και οι Όροι Εσωτερικής Κατάστασης.

5. Αποτελέσματα

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

5.1 Αποτελέσματα Λεξιλογίου- Ανάλυση

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την χορήγηση της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου και των δύο παιδιών βρίσκονται στον παρακάτω πίνακα:

<i>Αξιολόγηση</i>	<i>Σύνολο Σωστών Απαντήσεων</i>	<i>Εκατοστημόρια</i>
Παιδί Α.	36/50	70
Παιδί Β.	7/50	Κάτω από 5%

Το παιδί Α. ανέφερε ότι είχε ξανά κάνει την δοκιμασία αυτή, ωστόσο δεν είναι γνωστός ο χρόνος χορήγησης. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα το παιδί Α., σκόραρε 36/50 και 70 εκατοστημόρια. Το παιδί Α. κοίταζε γρήγορα την εικόνα και έδινε μια απάντηση άμεσα. Έδωσε την απάντηση δεν ξέρω ή δεν θυμάμαι σε τέσσερις εικόνες ενώ σε όλες τις υπόλοιπες συνήθως η λέξη σχετιζόταν με την εικόνα. Για παράδειγμα, στην λέξη «κλόουν» ανέφερε τη λέξη «μάσκα», στην λέξη «μπλούζα» απάντησε «πουλόβερ» και στη λέξη «βέλος» ανέφερε «τόξο». Ακόμη, μπέρδευσε το «θερμόμετρο» (σωστή απάντηση) με τη λέξη «θερμοκρασία» και τη λέξη «σέλα» (σωστή απάντηση) με τη λέξη «μασέλα». Τέλος, το παιδί Α. συχνά ανέφερε σκέψεις για άλλα θέματα που μπορεί να το απασχολούσαν, όπως το πρόγραμμα του.

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο για την χορήγηση της Δοκιμασίας Εκφραστικού Λεξιλογίου σε περίπτωση 5 συνεχόμενων λανθασμένων απαντήσεων η δοκιμασία πρέπει να σταματά. Όπως φαίνεται από το σύνολο των σωστών απαντήσεων 8/50 με

εκατοστημόριο κάτω από 5%, το παιδί Β. πραγματοποίησε πέντε συνεχόμενα λάθη ωστόσο η διαδικασία αποφασίστηκε να συνεχιστεί, καθώς λόγω της δυσκολίας στην όραση θα εντοπιζόταν ποιες εικόνες μπορούσε να διακρίνει καλύτερα. Κατά τη διαδικασία αυτή, το παιδί Β. χρειάστηκε αρκετό χρόνο καθώς οι εικόνες ήταν πολύ μικρές και ασπρόμαυρες. Επομένως, για κάθε εικόνα το παιδί Β. έφερνε την εικόνα πολύ κοντά στα μάτια της για να μπορέσει να καταλάβει τι βρισκόταν μέσα στο πλαίσιο.

Τελικά το παιδί Β. κατάφερε να εντοπίσει τις εξής λέξεις: φεγγάρι, κρεμάστρα, χαρταετός, μπλούζα, κιθάρα, ζάρια και ανανάς. Ενώ, σε άλλες λέξεις όπως «ποτιστήρι» απάντησε «τσαγιέρα» ή στο «φλιτζάνι» απάντησε «κούπα». Ωστόσο, στις περισσότερες εικόνες αφού της δινόταν ικανοποιητικός χρόνος ανέφερε ότι δεν θυμόταν ή ότι δεν ξέρει.

Δεν παρατηρήθηκε κάποια δυσκολία από κανένα παιδί ως προς τη φωνολογική ευχέρεια.

5.1.1 Αποτελέσματα RAVEN'S Colored Progressive Matrices

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη δοκιμασία του Αποτελέσματα RAVEN'S Colored Progressive Matrices είναι τα εξής:

Συμμετέχοντες	ΣΕΤ Α	ΣΕΤ ΑΒ	ΣΕΤ Β	ΣΥΝΟΛΟ	IQ
Παιδί Α.	6/12	5/12	5/12	16/36	78
Παιδί Β.	8/12	4/12	3/12	15/36	86

Το παιδί Α. είναι 11.6 ετών και ο δείκτης ευφυΐας του αντιστοιχεί σε 78 σύμφωνα με τον πίνακα μετατροπής σε δείκτη ευφυΐας. Μόλις ξεκίνησε η διαδικασία η Α.

ανέφερε ότι είχε πραγματοποιήσει στο παρελθόν ξανά την ίδια δοκιμασία, ο χρόνος χορήγησης στο παρελθόν είναι άγνωστος. Το παιδί Α. έδινε με γρήγορο ρυθμό τις απαντήσεις και κάποιες φορές ρώτησε αν οι απαντήσεις της είναι σωστές αλλά γρήγορα καθησυχάστηκε.

Η ηλικία του παιδιού Β. είναι 10 ετών και ο δείκτης ευφυΐας του αντιστοιχεί σε 86 σύμφωνα με έναν πίνακα μετατροπής σε δείκτη ευφυΐας. Αυτή ήταν η πρώτη δοκιμασία που πραγματοποιήθηκε για αυτό συχνά το παιδί Β. έθετε ερωτήσεις όπως «γιατί το κάνουμε αυτό τώρα;». Δινόταν ο κατάλληλος χρόνος προκειμένου το παιδί Β. να μετακινήσει κοντά στα μάτια του το πλαίσιο. Επιπλέον, μετά από κάθε ΣΕΤ, παρέχόταν ένα μικρό διάλειμμα με παιχνίδι.

5.1.2 Action Picture Test

Στον παρακάτω πίνακα αναγράφονται τα αποτελέσματα πληροφοριακής και γραμματικής επάρκειας με βάση το Action Picture Test:

	Βαθμός πληροφοριακής επάρκειας	Βαθμός γραμματικής επάρκειας	Συνολική βαθμολογία
Παιδί Α.	28	23	51
Παιδί Β.	1	5	6

Σε αυτή τη δοκιμασία το παιδί Α., όπως φαίνεται και από τον πίνακα έδωσε ικανοποιητικές πληροφορίες με βάση τις εικόνες. Ως προς τη γραμματική επάρκεια απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο χρόνο κάθε φορά. Για παράδειγμα στην ερώτηση «Τι κάνει το κορίτσι;» η Α. απάντησε «Αγκαλιάζει το αρκουδάκι». Ενώ στην ερώτηση «Τι έπαθε το κορίτσι;» η Α. απάντησε «Έπεσε κάτω και έσπασαν τα γυαλιά του». Κάθε φορά λοιπόν η Α. απάνταγε σωστά στο χρόνο του ρήματος με βάση την ερώτηση που άκουγε. Επίσης, οι απαντήσεις της Α. δίνονταν με γρήγορο ρυθμό.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η συγκεκριμένη δοκιμασία αποφασίστηκε να εισαχθεί για να έχει μια πιο καθαρή εικόνα το παιδί Β. Ωστόσο, και στις έγχρωμες εικόνες φαίνεται να είχε δυσκολία για να διακρίνει τις δράσεις. Δόθηκε αρκετός χρόνος ώστε να έχει κοντά της την κάθε εικόνα και στις πρώτες τρεις τόνισε «Δεν ξέρω». Επομένως, οι 2 πρώτες εικόνες σύμφωνα και με το πρωτόκολλο μπορούν να παρουσιαστούν ξανά σε αυτή την περίπτωση. Στην δεύτερη εικόνα λοιπόν, τη δεύτερη φορά ανέφερε «θα δέσει το πόδι του παιδιού» χρησιμοποιώντας τον κατάλληλο χρόνο και δίνοντας πληροφορίες για την εικόνα. Σε αρκετές εικόνες δεν υπήρξε κάποια ανταπόκριση ενώ στην τελευταία ερώτηση που έθεσε η ερευνήτρια «Τι γίνεται εδώ;» η Β. ρώτησε «Ένα κορίτσι είναι εδώ;»

5.1.3 Αποτελέσματα Αξιολόγησης της Αφήγησης- Επαναφήγησης

Σχετικά με τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών Α. και Β. αφού πρώτα έγινε η απομαγνητοφώνηση τα δείγματα αναλύθηκαν σε επίπεδο μικρόδομης και μακροδομής. Στους παρακάτω δυο πίνακες αποτυπώνονται τα αποτελέσματα σε επίπεδο μικροδομής.

Αφήγηση						
	Γάτα			Σκύλος		
	<u>Απλές</u> <u>Προτάσεις</u>	<u>Σύνθετες</u> <u>Προτάσεις</u>	<u>Δευτερεύουσες</u> <u>προτάσεις</u>	<u>Απλές</u> <u>Προτάσεις</u>	<u>Σύνθετες</u> <u>Προτάσεις</u>	<u>Δευτερεύουσες</u> <u>προτάσεις</u>
Παιδί Α.	9	5	5	10	2	3
Παιδί Β.	4	1	0	1	0	0

Επαναφήγηση						
	Γάτα			Σκύλος		
	<u>Απλές</u> <u>Προτάσεις</u>	<u>Σύνθετες</u> <u>Προτάσεις</u>	<u>Δευτερεύουσες</u> <u>προτάσεις</u>	<u>Απλές</u> <u>Προτάσεις</u>	<u>Σύνθετες</u> <u>Προτάσεις</u>	<u>Δευτερεύουσες</u> <u>προτάσεις</u>
Παιδί Α.	9	5	5	10	2	3
Παιδί Β.	4	1	0	1	0	0

Παιδί Α.	15	5	4	14	5	5
Παιδί Β.	9	3	0	7	8	0

Το παιδί Α. κατά την εκμείευση της ιστορίας «Γάτα» δημιούργησε 9 απλές προτάσεις, 5 σύνθετες και 5 δευτερεύουσες. Η Α. ξεκίνησε να διηγείται την ιστορία αποδίδοντας διάφορα χαρακτηριστικά κάθε φορά. Στην αρχή τόνισε *«Ήταν μια γάτα όμορφα και ωραία» και στη συνέχεια ανέφερε «είδε μια ωραία πεταλούδα» και «είδε έναν κύριο που έχει ωραία ψάρια»*. Κατά την επαναφήγηση της ιστορίας η Α. χρησιμοποίησε 15 απλές προτάσεις, 5 σύνθετες και 4 δευτερεύουσες. Κατά τη διαδικασία αυτή εμπλούτισε την ιστορία της με βάση την ιστορία που μόλις είχε ακούσει ενώ συνέχισε να χρησιμοποιεί αρκετά επίθετα. Για παράδειγμα τόνισε *«Ήταν μια όμορφη και ηλιόλουστη μέρα με τη γάτα» και «δεν είδε τη γάτα που έφαγε ένα πεντανόστιμο και λαχταριστό και ζουμερό ψάρι»*.

Στην επόμενη ιστορία «Σκύλος» η Α. μόλις ξεδίπλωσε την ιστορία σχολίασε ότι η ιστορία σχετίζεται πάλι με το φαγητό. Κατά την αφήγηση αυτής της ιστορίας ήταν πιο παραστατική στις κινήσεις χρησιμοποιώντας μικρότερο λεξιλόγιο. Δηλαδή *«ένα ποντίκι και έκανε έτσι (αναπαράσταση για το πως έκανε το ποντίκι) και «μετά το σκυλάκι έκανε ντουν (κάνοντας και το κεφάλι μπροστά, σαν να κουτουλάει)»*. Ακόμη, σχολίασε *«Πάλι λιγουρεύονται έλεος»*, κατά το επεισόδιο που ο σκύλος βλέπει τα λουκάνικα. Εδώ, χρησιμοποίησε 10 απλές προτάσεις, 2 σύνθετες και 3 δευτερεύουσες. Συνεχίζοντας, κατά την επαναφήγηση της ιστορίας υπήρξε αύξηση στις προτάσεις της, δημιουργώντας 14 απλές, 5 σύνθετες και 5 δευτερεύουσες. Στην επαναφήγηση χρησιμοποίησε ξανά επίθετα τα οποία είχε ακούσει από την ιστορία και συμπλήρωσε δικά της *«ήταν ένα όμορφο σκυλάκι... ήταν χαρούμενο το παιδάκι, και ήταν χαρωπό... ήταν θυμωμένο το σκυλάκι»*. Επίσης, και κατά την επαναφήγηση ήταν παραστατική δείχνοντας κινήσεις *«και έκανε (το παιδί έδειξε πως έκανε το σκυλί βγάζοντας τη γλώσσα έξω) επειδή λιγουρεύτηκε τα λουκάνικα»*.

Συνεχίζοντας, το παιδί Β. κατά την αφήγηση της ιστορίας «Γάτα» ανέφερε 4 απλές προτάσεις και κατά την περιγραφή της χρησιμοποίησε κυρίως ουσιαστικά σύμφωνα με τις εικόνες. Κατά την εκμείευση της ιστορίας της τόνισε *«Μια γάτα. Γάτα, δέντρο,*

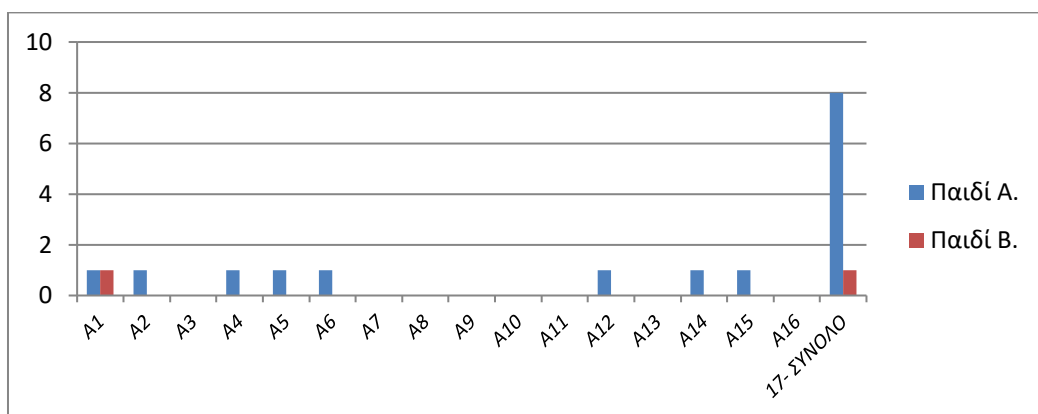
πεταλούδα. Το διάβασα. Ένα νερό. Μια μπάλα, ένα παιδί, ένα δέντρο με μια γάτα πάνω. Μια μπάλα μέσα σε ένα νερό.» Ενώ χρησιμοποίησε και 1 σύνθετη πρόταση «*εδώ είναι μια πεταλούδα πάνω σε ένα δέντρο*» και καμία δευτερεύουσα πρόταση. Κατά την επαναφήγηση της ιστορίας της, οι απλές προτάσεις αυξήθηκαν στις 9. Ωστόσο, 2 από τις 9 προτάσεις ήταν παρόμοιες αλλά μετρήθηκαν ως απλές. Δηλαδή, η Β. ανέφερε στην αρχή «*ήταν ένα νερό;*» και λίγο πριν το τέλος, ελέγχοντας ξανά τις εικόνες τόνισε «*και ήτανε και ένα νερό εδώ*». Επίσης, πριν το τέλος ανέφερε «*η γάτα έφαγε το ψάρι*», μετά σχημάτισε και άλλες προτάσεις και ολοκλήρωσε με την πρόταση «*η γάτα έτρωγε το ψάρι*». Η αφήγηση της ξεκινά με την πρόταση «*Μια γάτα παιχνιδιάρικα είδε την πεταλούδα πάνω σε έναν θάμνο*», χρησιμοποίησε δηλαδή λεξιλόγιο από την ιστορία που μόλις είχε ακούσει. Τέλος, προτάσεις όπως «*και τι είναι αυτό; δεν ξέρω*» δεν μετρήθηκαν.

Σχετικά με την αφήγηση της ιστορίας «*Σκύλος*» καταγράφηκε 1 πρόταση από το παιδί Β., «*Ένα δέντρο είναι εκεί;*». Καθώς ξεδίπλωνε τις εικόνες ανέφερε «*πάλι δεν θυμάμαι. Δεν θυμάμαι και πάλι. Δεν ξέρω και εκεί πότε θα φτάσουμε; (δείχνοντας την τελευταία εικόνα)*». Αντίθετα, κατά την επαναφήγηση της ιστορίας σχημάτισε 7 απλές προτάσεις και 8 σύνθετες προτάσεις δημιουργώντας μια ιστορία με βάση αυτά που θυμόταν και τις εικόνες. Μάλιστα, στην αρχή της ιστορίας έδωσε ξανά πληροφορίες με βάση την ιστορία που μόλις είχε ακούσει «*Ένας σκύλος πηδάει προς τα μπρος και βλέπει ένα ποντίκι δίπλα σε ένα δέντρο*». Τέλος, δεν υπήρξε δευτερεύουσα πρόταση κατά την επαναφήγηση.

Μακροδομή

Κατά την αξιολόγηση της μακροδομής αξιολογήθηκε : η Δομή Ιστορίας, η Δομική Πολυπλοκότητα, οι Όροι Εσωτερικής Κατάστασης και οι Ερωτήσεις Κατανόησης. Στους παρακάτω πίνακες αποτυπώνεται η Δομή ιστορίας και για τις δύο ιστορίες κατά την αφήγηση και την επαναφήγηση. Πιο αναλυτικά, στη Δομή Ιστορίας

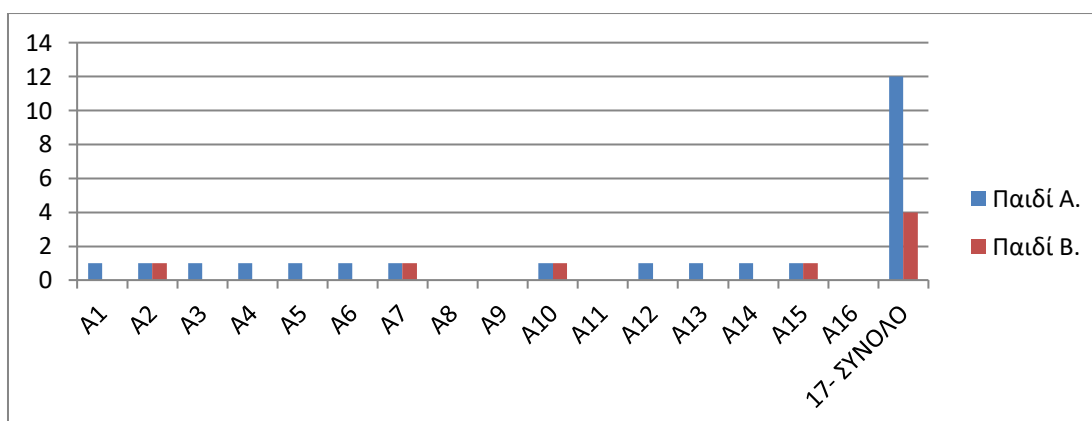
βαθμολογείται με 1 βαθμό ο χρόνος και 2 αν υπάρχει και ο τόπος (A1). Σε κάθε επεισόδιο υπάρχει ένας διαφορετικός χαρακτήρας και το κάθε επεισόδιο αποτελείται από τα εξής 5 μέρη: Όρος Εσωτερικής Κατάστασης ως βασικό γεγονός εκκίνησης, Στόχος, Αποτέλεσμα, Όρος Εσωτερικής Κατάστασης ως αντίδραση. Επομένως για το κάθε ένα που πετυχαίνεται δίνεται 1 βαθμός και υπάρχουν συνολικά 3 επεισόδια σε κάθε ιστορία.



Αφήγηση- Δομή Ιστορίας (Γάτα)

Με βάση την αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε, το παιδί Α. σκόραρε 8/17 στην Δομή της Ιστορίας. Ξεκίνησε τονίζοντας τον χρόνο, στο επεισόδιο 1 παρέλειψε τον στόχο και δεν αναφέρθηκε το επεισόδιο 2. Συνέχισε στο επεισόδιο 3, όπου και εδώ δεν έκανε αναφορά στον στόχο του επεισοδίου.

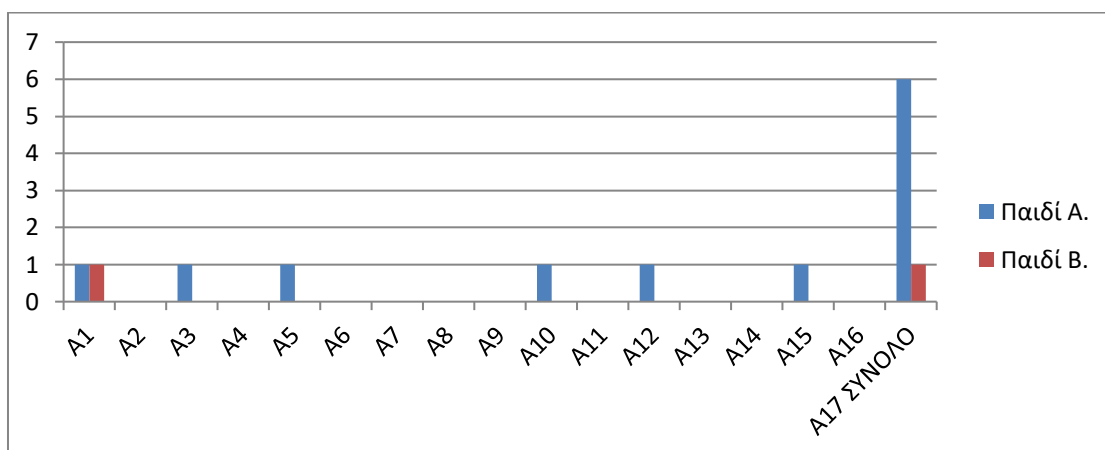
Ως προς τη Δομή Ιστορίας το παιδί Β. έκανε αναφορά μόνο στον τόπο και σκόραρε 1/17.



Επαναφήγηση- Δομή Ιστορίας (Γάτα)

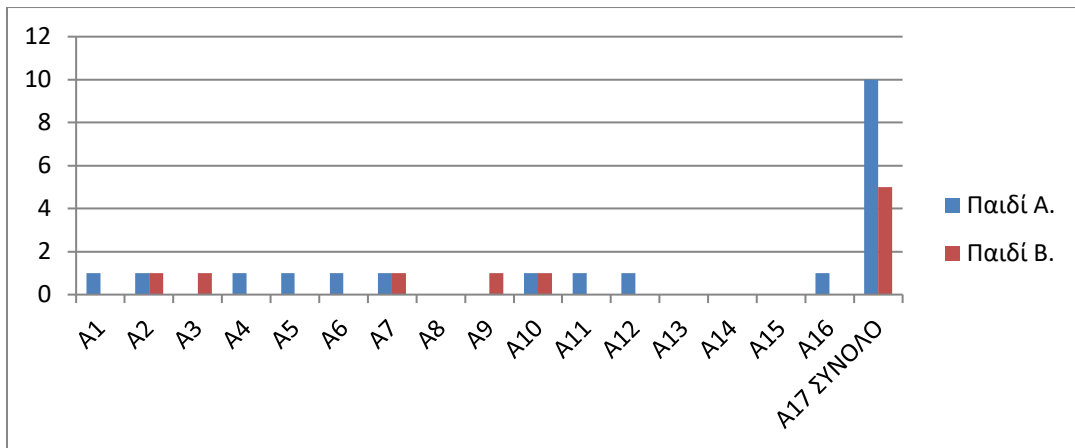
Κατά τη διαδικασία της επαναφήγησης το παιδί Α. σκόραρε 12/17. Εδώ, υπάρχει αναφορά στον χρόνο και σε όλο το επεισόδιο 1. Στο επεισόδιο 2 εντοπίζεται το βασικό γεγονός εκκίνησης και το αποτέλεσμα. Ενώ στο επεισόδιο 3 δεν παρατηρείται ο Όρος Εσωτερικής Κατάστασης ως αντίδραση (ότι δηλαδή η γάτα ήταν χαρούμενη/ευχαριστημένη).

Το παιδί Β. στην επαναφήγηση σκόραρε 4/17. Αυτή τη φορά δεν έγινε αναφορά στον χρόνο, ξεκίνησε από το επεισόδιο 1 τονίζοντας μόνο τον Όρο Εσωτερικής Κατάστασης ως βασικό γεγονός εκκίνησης. Στο επεισόδιο 2 εντοπίστηκε ο Όρος Εσωτερικής Κατάστασης ως βασικό γεγονός εκκίνησης και το αποτέλεσμα. Τέλος στο επεισόδιο 3, αναφέρθηκε στο αποτέλεσμα.



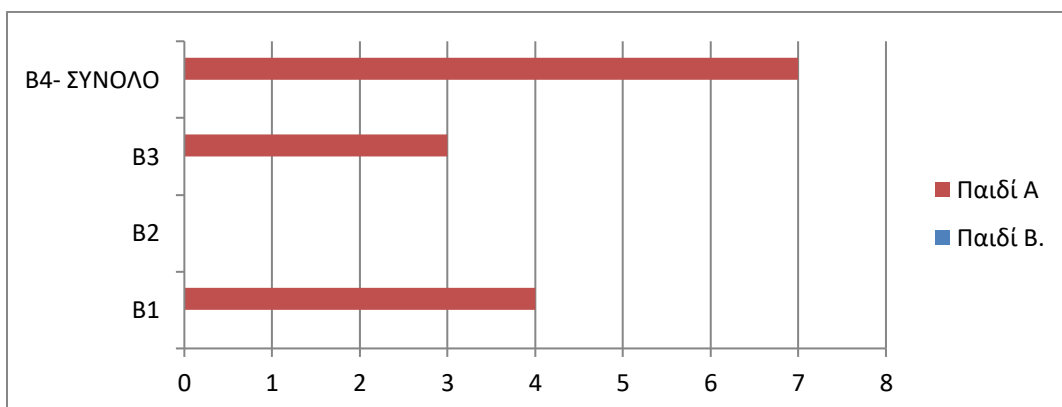
Αφήγηση- Δομή Ιστορίας (Σκύλος)

Ως προς τη Δομή Ιστορίας (αφήγηση) για την ιστορία «Σκύλος», το παιδί Α. σκόραρε 6/17. Πιο συγκεκριμένα, έγινε αναφορά στον τόπο και παρουσιάστηκε ο στόχος και το αποτέλεσμα του επεισοδίου 1. Στο επεισόδιο 2 και 3 εντοπίστηκε το αποτέλεσμα. Το παιδί Β. δεν διηγήθηκε την ιστορία.



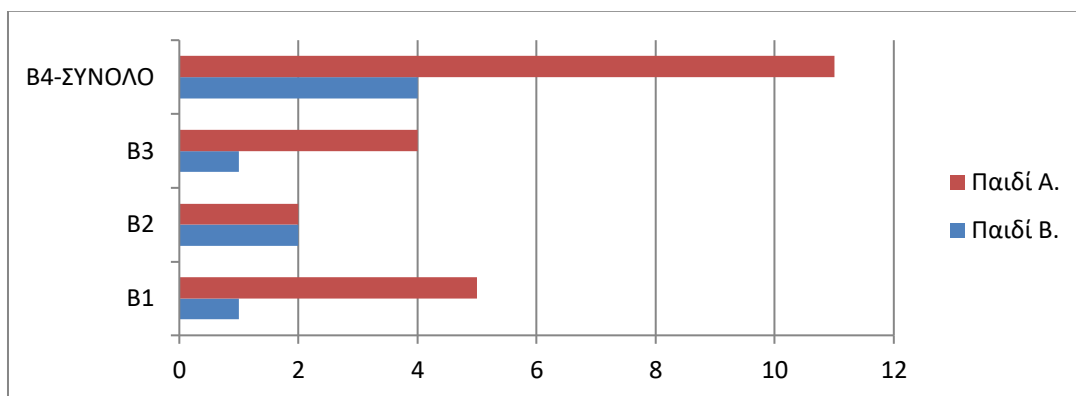
Επαναφήγηση- Δομή Ιστορίας (Σκύλος)

Κατά τη διαδικασία της επαναφήγησης το Παιδί Α. σκόραρε 10/17, κάνοντας αναφορά στον χρόνο και στο επεισόδιο 1 δεν ανέφερε τον στόχο. Στο επεισόδιο 2 ανέφερε τον Όρο Εσωτερικής Κατάστασης ως βασικό γεγονός εκκίνησης, το αποτέλεσμα και τον Όρο Εσωτερικής Κατάστασης ως αντίδραση. Στο επεισόδιο 3 τόνισε τον Όρο Εσωτερικής Κατάστασης ως βασικό γεγονός εκκίνησης και Όρο Εσωτερικής Κατάστασης ως αντίδραση. Τέλος το παιδί Β. δεν αναφέρθηκε στον χρόνο και υπογράμμισε από το επεισόδιο 1 τον Όρο Εσωτερικής Κατάστασης ως βασικό γεγονός εκκίνησης και τον στόχο. Στο επεισόδιο 2 εντοπίστηκε ο Όρος Εσωτερικής Κατάστασης ως βασικό γεγονός εκκίνησης, η απόπειρα και το αποτέλεσμα.



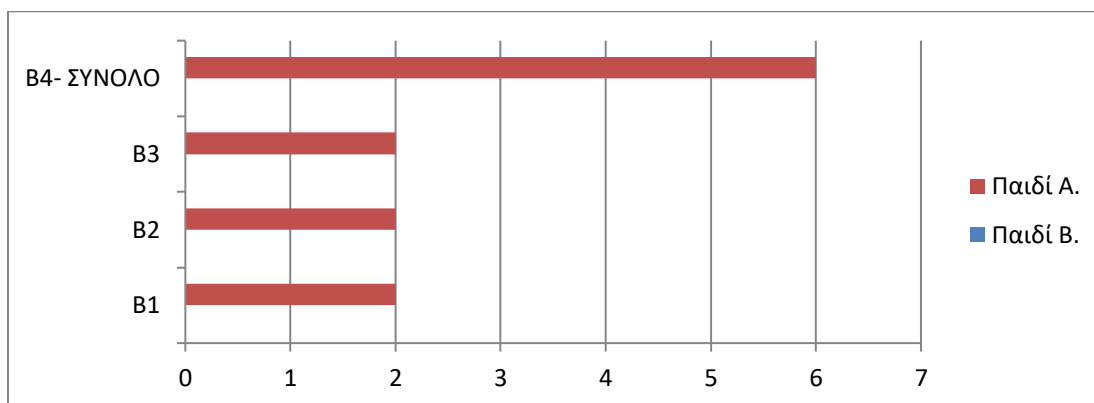
Αφήγηση- Δομική Πολυπλοκότητα (Γάτα)

Στη συνέχεια της αξιολόγησης βαθμολογήθηκε η Δομική Πολυπλοκότητα, δηλαδή ο αριθμός αλληλουχιών Στόχου-Απόπειρας- Αποτελέσματος. Το παιδί Α. σκόραρε στο σύνολο 7. Το παιδί Β. δεν παρουσίασε Δομική Πολυπλοκότητα στην αφήγηση του.



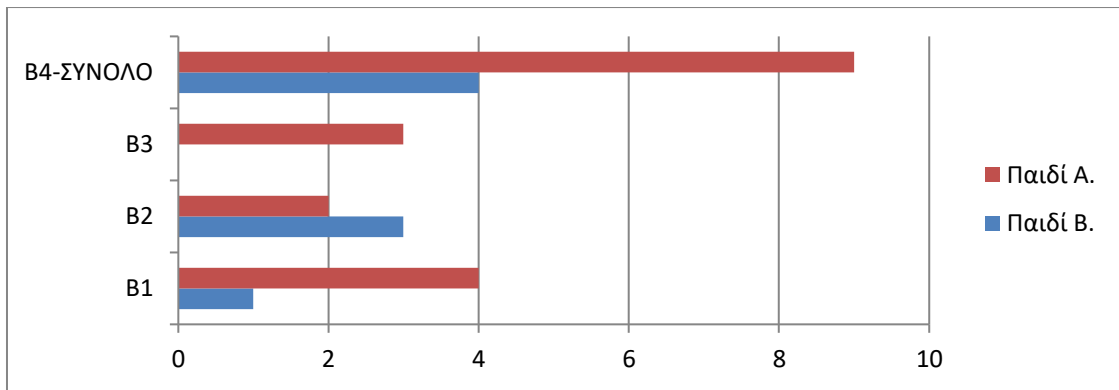
Επαναφήγηση- Δομική Πολυπλοκότητα (Γάτα)

Κατά τη διαδικασία της επαναφήγησης το παιδί Α. σκόραρε 11 και το παιδί Β. σκόραρε 4.



Αφήγηση- Δομική Πολυπλοκότητα (Σκύλος)

Στην ιστορία «Σκύλος» το παιδί Α. σκόραρε 6 και το παιδί Β. δεν παρουσίασε Δομική Πολυπλοκότητα.



Επαναφήγηση- Δομική Πολυπλοκότητα (Σκύλος)

Στην διαδικασία της επαναφήγησης το παιδί Α. σκόραρε 9 και το παιδί Β. 4.

Όροι Εσωτερικής Κατάστασης (Γάτα)			Όροι Εσωτερικής Κατάστασης (Σκύλος)	
	Αφήγηση	Επαναφήγηση	Αφήγηση	Επαναφήγηση
Παιδί Α.	4	10	1	8
Παιδί Β.	0	3	0	3

Οι Όροι Εσωτερικής Κατάστασης είναι λέξεις που φανερώνουν αντίληψη (βλέπω), φυσική κατάσταση (διψασμένος), δήλωση συνείδησης (ζωντανός), δήλωση συναισθημάτων (λυπημένος), ρήματα Νοητικής Ενέργειας (θέλω) και ρήματα γλωσσικής έκφρασης (λέω).

Κατά τη διαδικασία της αφήγησης για την ιστορία «Γάτα», το παιδί Α. σκόραρε 4 και για την επαναφήγηση 10. Για την ίδια ιστορία, κατά την αφήγηση το παιδί Β. σκόραρε 0 και για την επαναφήγηση 3. Ενώ για την ιστορία «Σκύλος», κατά την αφήγηση το παιδί Α. σκόραρε 1 και στην επαναφήγηση 8. Το παιδί Β. στην ίδια ιστορία κατά την αφήγηση σκόραρε 0 και στην επαναφήγηση 3.

	Γάτα		Σκύλος	
	Ερωτήσεις κατανόησης (αφήγηση)	Ερωτήσεις Κατανόησης (επαναφήγηση)	Ερωτήσεις Κατανόησης (αφήγηση)	Ερωτήσεις Κατανόησης (επαναφήγηση)
Παιδί Α.	9/10	10/10	10/10	10/10
Παιδί Β.	0/10	2/10	2/10	2/10

Τέλος, ως προς τις ερωτήσεις κατανόησης, το παιδί Α. σκόραρε 9/10 στην αφήγηση της ιστορίας «Γάτα» και 10/10 στις άλλες 3 ιστορίες (επαναφήγηση «Γάτα» και αφήγηση και επαναφήγηση «Σκύλος»). Το παιδί Β. σκόραρε 0/10 στην αφήγηση της ιστορίας «Γάτα» και 2/10 στις άλλες 3 ιστορίες (επαναφήγηση «Γάτα» και αφήγηση και επαναφήγηση «Σκύλος»).

6. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν δυο μελέτες περίπτωσης, παιδί Α. με σύνδρομο Williams και παιδί Β. με σύνδρομο Charge. Σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι ικανότητες τους στην αφήγηση και την επαναφήγηση με βάση το εργαλείο MAIN.

Αρχικά, εξετάστηκε η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου. Σε αυτή τη δοκιμασία το παιδί Α. σκόραρε 36/50, όπως αναφέρθηκε και στα αποτελέσματα, ήταν μια διαδικασία που είχε επαναλάβει και ίσως ένιωθε σιγουριά. Επομένως, ο γρήγορος ρυθμός ίσως να επηρέασε το τελικό αποτέλεσμα, αφού δεν ήξερε μόνο 4 λέξεις ενώ όσες δεν βρήκε τις μπέρδεψε.

Το παιδί Β. χρειάστηκε πολύ χρόνο για τη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου και λόγω της μικρής εικόνας αλλά και του ασπρόμαυρου δυσκολεύτηκε παραπάνω. Πέτυχε 7/50 και η διαδικασία συνεχίστηκε για να εξεταστεί ποιες εικόνες ήταν τελικά πιο κατανοητές για το παιδί.

Στην συνέχεια αποφασίστηκε να δοθεί το Action Picture Test κυρίως λόγω των έγχρωμων και μεγάλων εικόνων και κατά συνέπεια εξετάστηκε η πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια. Σε αυτό το τεστ το παιδί Α. σκόραρε 51 ενώ το παιδί Β. δυσκολεύτηκε τελικά να αναγνωρίσει και αυτές τις εικόνες και σκόραρε συνολικά 6.

Σχετικά με τα αποτελέσματα της αφήγησης, τα παιδιά βαθμολογήθηκαν σε επίπεδο μικροδομής και μακροδομής. Στο επίπεδο της μικροδομής κατά την επαναφήγηση των ιστοριών παρατηρήθηκε και στα 2 παιδιά αύξηση στις απλές προτάσεις. Το παιδί Β. χρησιμοποίησε περισσότερες σύνθετες προτάσεις στην επαναφήγηση, ενώ στο παιδί Α. κατά την αφήγηση και επαναφήγηση της ιστορίας «Γάτα» δεν μεταβλήθηκε ο αριθμός σύνθετων προτάσεων. Στην ιστορία «Σκύλος» το παιδί Α. κατά την επαναφήγηση παρουσίασε αύξηση στις σύνθετες προτάσεις. Σχετικά με τις δευτερεύουσες προτάσεις, το παιδί Β. δεν σχημάτισε καμία ενώ το παιδί Α. σχημάτισε αρκετές και στις 2 ιστορίες (αφήγηση και επαναφήγηση).

Σύμφωνα με τα παραπάνω το παιδί Β. έδειξε βελτίωση στο επίπεδο της μικροδομής κατά την επαναφήγηση. Το παιδί Α. επίσης, εμφάνισε θετικά αποτελέσματα στην επαναφήγηση αυξάνοντας τις προτάσεις. Το παιδί Α. απέδωσε καλύτερα σε επίπεδο μικροδομής στην αφήγηση και επαναφήγηση σε σχέση με το παιδί Β.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε επίπεδο μακροδομής της αφήγησης και της επαναφήγησης. Ως προς τη Δομή Ιστορίας και τα δυο παιδιά σκόραραν καλύτερα κατά την επαναφήγηση και των δυο ιστοριών. Σχετικά με τη Δομική Πολυπλοκότητα και τα δυο παιδιά εμφάνισαν καλύτερα αποτελέσματα κατά τη διαδικασία της επαναφήγησης.

Στους Όρους Εσωτερικής Κατάστασης παρατηρήθηκε επίσης βελτίωση κατά την εκμείυση ιστορίας με επαναφήγηση και στα δυο παιδιά. Όσον αφορά τις ερωτήσεις κατανόησης το παιδί Α. έδειξε άριστη κατανόηση και στις 2 ιστορίες. Ενώ το παιδί Β. κατά την αφήγηση της ιστορίας «Γάτα» δυσκολεύτηκε να απαντήσει στις ερωτήσεις, σε όλες τις υπόλοιπες έδειξε μια σταθερή πορεία.

Επομένως, σε επίπεδο μακροδομής και τα δυο παιδιά φάνηκε να βελτιώνονται κατά τη διαδικασία επαναφήγησης της ιστορίας. Το παιδί Α. πέτυχε πιο υψηλή βαθμολογία στην μακροδομή στη διαδικασία αφήγησης και επαναφήγησης σε σχέση με το παιδί Β.

Τέλος, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί ένα πολύ μικρό δείγμα για τις αφηγηματικές ικανότητες παιδιών με σύνδρομα. Με το παιδί Β. χρειάστηκαν συνολικά 4 συναντήσεις και σε κάθε συνάντηση η διάθεση της μπορεί να ήταν διαφορετική. Για παράδειγμα, στην τελευταία συνάντηση έβαλε τα γυαλιά της και κατά συνέπεια αυτό να έφερε άλλα αποτελέσματα συγκριτικά με τις άλλες 3 φορές όπου υπήρχε άρνηση να τα βάλει. Επίσης, το παιδί Α. κάποιες στιγμές έκανε αναφορά σε άλλα θέματα που την απασχολούσαν, γεγονός που οδηγούσε σε διακοπή της ροής της δοκιμασίας.

Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη

Μια περαιτέρω μελέτη που θα εξετάζει τις αφηγηματικές ικανότητες παιδιών με σύνδρομο, σε σύγκριση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα. Μια τέτοια συγκριτική μελέτη θα μπορούσε να παράσχει πολύτιμες πληροφορίες για τις διαφορές και τις ομοιότητες στις αφηγηματικές ικανότητες μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών. Μέσω αυτής της μελέτης, ίσως να γινόταν πιο κατανοητή η φύση των αφηγηματικών ικανοτήτων σε παιδιά με σύνδρομο σε σχέση με την τυπική ανάπτυξη, και να αναδειχθούν πιθανά περιορισμένα ή ενισχυμένα στοιχεία στην αφηγηματική τους ικανότητα

Βιβλιογραφία

- Al-Harbi, S. S. (2019). Language development and acquisition in early childhood. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 69–73.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i1.14209>
- Tsimpli, I. M., Andreou, M. & Peristeri, E. (2020). TITLE. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, XX-XX (see this chapter for more information on the Greek version).
- Atkinson, L.R., Atkinson, R.C., Smith, E. E., Bem, D.J. & Nolen- Hoeksema, S., (2003). Εισαγωγή στην ψυχολογία του HILGARD (Μ. ΣΟΛΜΑΝ, Μετ.). Εκδόσεις Παπαζήση.
- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B., & Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 234–254.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.007>
- Blake, K. D., & Hudson, A. S. (2017). Gastrointestinal and feeding difficulties in CHARGE syndrome: A review from head-to-toe. *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics*, 175(4), 496–506.
<https://doi.org/10.1002/ajmg.c.31586>
- Blom, E., & Boerma, T. (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in Developmental Disabilities*, 55, 301–311. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.001>
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2009). Δοκιμασία Εκφραστικού

Λεξιλογίου, Αθήνα: Γλαύκη

Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α., & Σταυρακάκη, Σ. (2009). Εικόνες Δράσης

Δοκιμασία Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας. Αθήνα: Γλαύκη

Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice: A narrative as diagnostic tool. *International Journal of Language & Communication Disorders, 51*(6), 626–638. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12234>

Boerma, T., Ter Haar, S., Ganga, R., Wijnen, F., Blom, E., & Wierenga, C. J. (2023). What risk factors for Developmental Language Disorder can tell us about the neurobiological mechanisms of language development. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 154*, 105398. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105398>

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 18*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>

Botting, N. (2010). 'It's not (just) what you do, but the way that you do it': Factors that determine narrative ability in atypical language learners. *Developmental Medicine & Child Neurology, 52*(10), 886–887. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03651.x>

Boudreau, D. (2001). The Development of Narrative Abilities in Children. *Perspectives on Language Learning and Education, 8*(2), 2–7. <https://doi.org/10.1044/lle8.2.2>

- Boudreau, D. (2008). Narrative Abilities: Advances in Research and Implications for Clinical Practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99–114. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da>
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22(4), 384–401. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9208-z>
- Conway, J. R., & Bird, G. (2018). Conceptualizing degrees of theory of mind. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(7), 1408–1410. <https://doi.org/10.1073/pnas.1722396115>
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*, 56(3), 271–286. <https://doi.org/10.1080/0013191042000201181>
- Doove, B. M., Feron, F. J. M., Van Os, J., & Drukker, M. (2021). Preschool Communication: Early Identification of Concerns About Preschool Language Development and Social Participation. *Frontiers in Public Health*, 8, 546536. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.546536>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00164.x>
- Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0018>

- Friedmann, N., & Rusou, D. (2015). Critical period for first language: The crucial role of language input during the first year of life. *Current Opinion in Neurobiology*, 35, 27–34. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2015.06.003>
- Fromkin, V., Rodman, R & Hyams, N. (2013). ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ (Ε. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης, Μετ.). Εκδόσεις Πατάκη.
- Gamannossi, B. A., & Pinto, G. (2014). Theory of mind and language of mind in narratives: Developmental trends from kindergarten to primary school. *First Language*, 34(3), 262–272. <https://doi.org/10.1177/0142723714535875>
- Gariépy, J.-L., Bailey, D. B., & Holochwost, S. J. (2020). Critical Periods. In *Encyclopedia of Infant and Early Childhood Development* (pp. 347–357). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23626-2>
- Gillam, S. L., Olszewski, A., Squires, K., Wolfe, K., Slocum, T., & Gillam, R. B. (2018). Improving Narrative Production in Children With Language Disorders: An Early-Stage Efficacy Study of a Narrative Intervention Program. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(2), 197–212. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0047
- Greco, G., Choi, B., Michel, K., & Faja, S. (2023). Here’s the story: Narrative ability and executive function in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 101, 102092. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.102092>
- Hartshorne, T. S., Stratton, K. K., Brown, D., Madhavan-Brown, S., & Schmittl, M. C. (2017). Behavior in CHARGE syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics*, 175(4), 431–438. <https://doi.org/10.1002/ajmg.c.31588>

- Jones, -->A.C., Toscano, E., Botting, N., Marshall, C.->R., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, -->R., & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in Developmental Disabilities, 59*, 268–282. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.010>
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 4*, (1), 35-67 <https://doi.org/10.12681/ppej.207>
- Kas, B., Jakab, Z., & Lőrík, J. (2022). Development and norming of the Hungarian CDI-III: A screening tool for language delay. *International Journal of Language & Communication Disorders, 57*(2), 252–273. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12686>
- Lu, H.-H., Che, W.-C., Lin, Y.-J., & Liang, J.-S. (2022). Association of sibling presence with language development before early school age among children with developmental delays: A longitudinal study. *Journal of the Formosan Medical Association, 121*(6), 1044–1052. <https://doi.org/10.1016/j.jfma.2021.07.026>
- Lynch, J. S., & Van Den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children’s on- and off-line inferences about characters’ goals. *Cognitive Development, 22*(3), 323–340. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.02.002>
- Manhardt, J., & Rescorla, L. (2002). Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics, 23*(1), 1–21. <https://doi.org/10.1017/S0142716402000012>

- Martens, M. A., Wilson, S. J., & Reutens, D. C. (2008). Research Review: Williams syndrome: a critical review of the cognitive, behavioral, and neuroanatomical phenotype. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(6), 576–608. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01887.x>
- McCabe, A., & Rollins, P. R. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45–56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- Mehr, S., Hsu, P., & Campbell, D. (2017). Immunodeficiency in CHARGE syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics*, 175(4), 516–523. <https://doi.org/10.1002/ajmg.c.31594>
- Μεϊμάρης (2013). Εκπαιδεύοντας στην Ψηφιακή Αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην ελληνική πραγματικότητα. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, .
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος Δ., Μεϊμάρης, Μ., (2011). Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6, .
- Meisner, J. K., & Martin, D. M. (2020). Congenital heart defects in CHARGE: The molecular role of CHD7 and effects on cardiac phenotype and clinical outcomes. *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics*, 184(1), 81–89. <https://doi.org/10.1002/ajmg.c.31761>
- Miniscalco, C., Hagberg, B., Kadesjö, B., Westerlund, M., & Gillberg, C. (2007). Narrative skills, cognitive profiles and neuropsychiatric disorders in 7–8-year-old children with late developing language. *International Journal of Language*

- & *Communication Disorders*, 42(6), 665–681.
<https://doi.org/10.1080/13682820601084428>
- Morris, C. A., & Mervis, C. B. (2021). WILLIAMS SYNDROME. In J. C. Carey, A. Battaglia, D. Viskochil, & S. B. Cassidy (Eds.), *Cassidy and Allanson's Management of Genetic Syndromes* (1st ed., pp. 1021–1038). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781119432692.ch63>
- Newport, E. (2006). Language Development, Critical Periods in. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (1st ed.). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/0470018860.s00506>
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287–313.
<https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Nouraey, P., Ayatollahi, M. A., & Moghadas, M. (2021). Late Language Emergence: A literature Review. *Sultan Qaboos University Medical Journal [SQUMJ]*, 21(2), e182-190. <https://doi.org/10.18295/squmj.2021.21.02.005>
- Owens, R. E. (2024). *Γλωσσικές διαταραχές: Μία πρακτική προσέγγιση στην αξιολόγηση και την παρέμβαση* (6η έκδοση). Εκδόσεις Πολιτεία.
- Παπαναστασίου. Φ. (2024). *Μάθε με* (πρώτο βιβλίο). Εκδόσεις Ψυχογιός.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in Theory-of-Mind Development for Children With Deafness or Autism. *Child Development*, 76(2), 502–517. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00859.x>
- Pinker, S. (2000). *Το γλωσσικό ένστικτο*. (Ε. Μούμα, Μετ.). Εκδόσεις Κάτοπτρο

- Pober, B. R. (2010). Williams–Beuren Syndrome. *New England Journal of Medicine*, 362(3), 239–252. <https://doi.org/10.1056/NEJMra0903074>
- Ράλλη, Α.Μ., και Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 114-136.
- Raven, J. C. (2004). *Raven's Coloured Progressive Matrices*. London: Pearson.
- ER - Rhyner, P. M. (Ed.). (2009). *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood*. Guilford Press.
- Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of Parent Training With Child Language Development: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 173(7), 671. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1197>
- Rollins, P. R., McCabe, A., & Bliss, L. (2000). CULTURALLY SENSITIVE ASSESSMENT OF NARRATIVE SKILLS IN CHILDREN. *Seminars in Speech and Language*, 21(03), 223–234. <https://doi.org/10.1055/s-2000-13196>
- Royston, R., Waite, J., & Howlin, P. (2019). Williams syndrome: Recent advances in our understanding of cognitive, social and psychological functioning. *Current Opinion in Psychiatry*, 32(2), 60–66. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000477>
- Sok, S., & Shin, H. W. (2023). Investigating the dimensions and determinants of children's narrative writing in Korean. *Assessing Writing*, 57, 100740. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100740>

- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2006). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73–80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Swanson, M. R. (2020). The role of caregiver speech in supporting language development in infants and toddlers with autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 32(4), 1230–1239. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000838>
- Tseng, C.-I., & Djonov, E. (2023). Children’s comprehension of time in audiovisual narratives: A multimodal discourse and empirical approach. *Linguistics and Education*, 73, 101144. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101144>
- Twite, M. D., Stenquist, S., & Ing, R. J. (2019). Williams syndrome. *Pediatric Anesthesia*, 29(5), 483–490. <https://doi.org/10.1111/pan.13620>
- Van Bysterveldt, A. K., Westerveld, M. F., Gillon, G., & Foster-Cohen, S. (2012). Personal narrative skills of school-aged children with Down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 95–105. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00085.x>
- van Ravenswaaij-Arts, C., & Martin, D. M. (2017). New insights and advances in CHARGE syndrome: Diagnosis, etiologies, treatments, and research discoveries. *American Journal of Medical Genetics Part C: Seminars in Medical Genetics*, 175(4), 397–406. <https://doi.org/10.1002/ajmg.c.31592>
- Venkatraman, K., & Thiruvalluvan, V. (2021). Development of narratives in Tamil-speaking preschool children: A task comparison study. *Heliyon*, 7(7), e07641. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07641>

Vermeij, B. A. M., Wiefferink, C. H., Knoors, H., & Scholte, R. H. J. (2023). Effects in language development of young children with language delay during early intervention. *Journal of Communication Disorders*, *103*, 106326. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2023.106326>

Visser-Bochane, M. I., Reijneveld, S. A., Krijnen, W. P., Van Der Schans, C. P., & Luinge, M. R. (2020). Identifying Milestones in Language Development for Young Children Ages 1 to 6 Years. *Academic Pediatrics*, *20*(3), 421–429. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.07.003>

Xue, J., Zhuo, J., Li, P., Liu, J., & Zhao, J. (2022). Characterizing macro- and micro-structures of narrative skills for Mandarin-speaking school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, *96*, 106199. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2022.106199>

https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq

<https://www.williams-syndrome.org/medical/diagnosing-williams-syndrome>

Παράρτημα

Συνάντηση με το παιδί Α.

Όπου Ε: ερευνήτρια. Όπου Α: παιδί Α. (με σύνδρομο Williams)

ΑΦΗΓΗΣΗ- ΓΑΤΑ

Α: Ήταν μια γάτα, όμορφα και ωραία που είχε φύγει μακριά επειδή της, είδε μια ωραία πεταλούδα μετά πήδηξε εκεί πέρα στο θαύμα (θάμνο) που είχε αγκάθια και έπεσε και χτύπησε. Και μετά είδε, επειδή είδε έναν κύριο που έχει ωραία ψάρια.

Ε: Ναι

Α: Μετά έπεσε. Μετά τα λιγουρεύτηκε (μικρό γέλιο) και μετά πήδη, όρμησε πάνω της και τα κατά-καταβρόχθισε όλα.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ- ΓΑΤΑ

Ε: Ωραία, γιατί η γάτα πηδάει προς τα εμπρός, γιατί η γάτα πηδάει; Για πες μου

Α: Για να πιάσει την ωραία της πεταλούδα

Ε: Πολύ ωραία. Και πως νιώθει η γάτα;

Α: Χαρούμενη

Ε: Εδώ, πως νιώθει η γάτα εδώ;

Α: Χάλια

Ε: γιατί νιώθει χάλια;

Α: Γιατί είναι χτυπημένη

...

Ε: Τι ωραία! Γιατί η γάτα αρπάζει το ψάρι;

Α: Για να το, γιατί γιατί τα λιγουρεύτηκε

Ε: Φαντάσου τώρα ότι το αγόρι βλέπει τη γάτα. Πως νιώθει το αγόρι;

A: Χάλια και αρχίζει και την κυνηγάει (με γέλιο και το χέρι σε κίνηση) ρε κακούργα γιατί μου έφαγες τα ψάρια;

ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ- ΓΑΤΑ

A: Είδε το εε είδε είδε το αγόρι ε μια γάτα να κυνηγάει μια ωραία πεταλούδα και μετά έπεσε κάτω η γάτα και χτύπησε και εεε ήταν πάρα πολύ θυμωμένη και το αγόρι φώναζε η μπάλα μου. Και λιγουρεύτηκε τα ψάρια και είπε εας πάρω ένα ψάρι να φάω και το αγόρι έπιασε τη μπάλα και δεν είδε τη γάτα που έφαγε ένα πεντανόστιμο και λαχταριστό και ζουμερό ψάρι.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ- ΓΑΤΑ

E: Ωραία, πως νιώθει η γάτα;

A: Χάλια.

E: Γιατί νιώθει χάλια;

A: Γιατί αντί να πιάσει την πεταλούδα έπεσε στον θάμνο.

E: Τέλεια! Γιατι το αγόρι κρατάει το καλάμι στο νερό;

A: Για να πιάσει τη μπάλα του;

E: Και πως νιώθει το αγόρι;

A: Χαρούμενο

E: Γιατί πιστεύεις ότι νιώθει χαρούμενο;

A: Γιατί έπιασε τη μπάλα του (με πολύ χαρούμενη φωνή ο ήρωας και το χέρι ψηλά)

E: Ναι, γιατί η γάτα αρπάζει το ψάρι;

A: Για να το φάει

E: Ωραία, φαντάσου ότι το αγόρι βλέπει τη γάτα πως νιώθει;

A: Χάλια

E: Γιατί νιώθει χάλια;

A: Γιατί του έφαγε όλα τα ψάρια

E: Ωραία, το αγόρι θα γίνει φίλος με τη γάτα και γιατί;

A: Όχι γιατί έφαγε τα ψάρια.

Συνέχεια στην επόμενη ιστορία- ΣΚΥΛΟΣ- ΑΦΗΓΗΣΗ

A: Ήτανε ένας σκύλος που κυνηγούσε ένα ένα ένα ένα ποντίκι και έκανε έτσι (αναπαράσταση για το πως έκανε το ποντίκι) και πήγε το ποντίκι μέσα και μετά το σκυλάκι έκανε ντουν (κάνοντας και το κεφάλι μπροστά, σαν να κουτουλάει)

E: Ναι

A: Και μετά του αγοριού του είχε πέσει το μπαλόκι πάνω. Πάλι λιγουρεύονται έλεος. Και ήταν ένα ανθρωπάκι ένας σκύλος που λιγουρεύτηκε λουκάνικα που μ αρέσουν και εμένα.

E: Πολύ ωραία ναι. Για συνέχισε.

A: Και και το αγόρι έπιασε το μπαλόκι και ο σκύλος έφαγε τα λουκάνικα.

E: Τι φανταστική ιστορία που μου είπες!

A: Και τώρα θα κάνουμε το ίδιο φαντάζομαι.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ- ΣΚΥΛΟΣ

E: Γιατί νιώθει χάλια ο σκύλος;

A: Γιατί δεν έπιασε το ποντίκι.

E: Ααα μάλιστα.

A: Να σας πω κάτι;

E: Ναι

A: Εγώ ανυπομονώ να τελειώσουμε.

E: Τώρα τελειώνουμε μην ανησυχείς. Γιατί το αγόρι πηδάει ψηλά;

A: Για να πιάσει το μπαλόνι (και κίνηση χεριών σαν να πάει να πιάσει κάτι ψηλά)

E: Πως νιώθει το αγόρι;

A: Χαρούμενο

E: Γιατί πιστεύεις ότι νιώθει χαρούμενο;

A: Γιατί έπιασε το μπαλόνι του.

E: Γιατί ο σκύλος αρπάζει τα λουκάνικα

A: (με πολύ γέλιο) για να τα φάει.

ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ- ΣΚΥΛΟΣ

E: Τώρα θα ήθελα εσύ να μου πεις την ιστορία που μόλις σου είπα εντάξει;

A: Λοιπόν, ήταν ένα όμορφο σκυλάκι που κυνηγούσε ένα γκρι ποντίκι και το είδε και ήταν χαρούμενο το παιδάκι, και ήταν χαρωπό και το και το ποντίκι πήγε μέσα και το σκυλάκι ήταν έτοιμο να το πιάσει όμως τραυματίστηκε πολύ εε επειδή ξαφνιάστηκε το αγόρι του έπεσε το μπαλόνι και εε το μπαλόνι πήγε στο δέντρο και ήταν θυμωμένο το σκυλάκι και έκανε (το παιδί έδειξε πως έκανε το σκυλί βγάζοντας τη γλώσσα έξω) επειδή λιγουρεύτηκε τα λουκάνικα και το παιδί το έπιασε το μπαλόνι και το σκυλάκι έφαγε το λουκάνικο και ικανοποιήθηκε και το παιδί ήταν χαρούμενος επειδή έπιασε το μπαλόνι.

E: Πολύ ωραία! Τελείωσες την ιστορία σου;

A: Ναι

E: Τέλεια!

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ- ΣΚΥΛΟΣ

E: Γιατί το αγόρι πηδάει προς τα εμπρός;

A: Για να πιάσει το μπαλόνι ;

E: Ηραία. Πως νιώθει το αγόρι;

A: Χάλια χαρούμενο γιατί έχει το μπαλόνι του

E: Γιατί ο σκύλος αρπάζει τα λουκάνικα;

Για να τα φάει φυσικά

E: Φαντάσου ότι το αγόρι βλέπει τον σκύλο, πως νιώθει το αγόρι;

A: Χάλια

E: Γιατί πιστεύεις ότι το αγόρι νιώθει χάλια;

Γιατι του έφαγε τα λουκάνικα

E: Ωραια. Το αγόρι θα γίνει φίλος με τον σκύλο;

A: Όχι

E: Και γιατί;

A: Όχι γιατί έφαγε λουκάνικο.

E: Μπράβο σου A. μου! Τελειώσαμε!

Συνάντηση με το παιδί B.

Όπου E: ερευνήτρια, όπου B: παιδί με σύνδρομο Charge. Λόγω των μεγάλων παύσεων που υπήρχαν έχουν χρησιμοποιηθεί 3 τελείες.

ΑΦΗΓΗΣΗ- ΓΑΤΑ

E: Τι γίνεται εδώ στην πρώτη εικόνα; B κράτα εσύ την ιστορία και πάρε την πιο κοντά σου να την δεις καλύτερα.

B: Εδώ είναι νερό

E: Ωραία συνέχισε

B: Δεν μπορω, εδώ είναι μια γάτα

E: Μμμμμ

B: Και δεν ξέρω, και εδώ ένα δέντρο, και εδώ είναι μια πεταλούδα πάνω σε ένα δέντρο. Μια γάτα. Γάτα, δέντρο, πεταλούδα. Το διάβασα.

E: Ωραία συνέχισε τώρα στις άλλες 2 εικόνες (η ερευνήτρια βοηθάει να ανοιχτούν οι εικόνες) (το παιδί κάνει προσπάθεια να ανοίξει και τις επόμενες) Τι γίνεται εδώ;

B: Ένα νερό. Μια μπάλα, ένα παιδί, ένα δέντρο με μια γάτα πάνω. Μια μπάλα μέσα σε ένα νερό. Τα λέω έτσι;

E: Ναι να μου πεις την ιστορία σου θέλω.

B: Μια μπάλα μέσα σε ένα νερό, ένα παιδί και ένα δέντρο.

E: Πολύ ωραία B μου. Άνοιξε και τις άλλες 2 (η ερευνήτρια πάλι βοήθησε και για τις επόμενες 2 εικόνες και έδειξε που βρισκόμαστε) για συνέχισε την ιστορία σου τώρα... Για συνέχισε την ιστορία σου εδώ... Για συνέχισε την ιστορία σου σε αυτή την εικόνα

B: Και μετά την τελευταία?

E: Ναι εδώ είμαστε.

B: Μια μπάλα μέσα σε ένα νερό, ένα παιδί και μια γάτα και τι είναι αυτό δεν ξέρω.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ- ΓΑΤΑ

E: Γιατί η γάτα πηδάει;

B: Που είναι αυτό;

E: Που είναι η γάτα;

B: Εδώ

E: Και που αλλού;

B: Εδώ.

E: Ωραία, γιατί πηδάει;

B: Στις πρώτες εικόνες;

E: Ναι, γιατί πηδάει;

B: Ωχ ωχ, Γιατί πηδάει

E: Για κράτα το εσύ και πες μου στις πρώτες εικόνες. Παρτο πιο κοντά άμα χρειάζεται και πες μου γιατί η γάτα πηδάει

B: Δεν ξέρω, δεν έχω μάθει

E: Η ερευνήτρια δείχνει την εικόνα που πρέπει να κοιτάξει το παιδί, εδώ

B: Η πρώτη εικόνα;

E: Πηδάει στην πρώτη εικόνα;

B: Όχι;

E: Εδώ; (δείχνοντας την δεύτερη)

B: Ναι

E: Μμ εδώ Β γιατί πηδάει..... κοίταξε και τις 2 εικόνες και πες μου γιατί η γάτα κάνει ένα βήμα προς τα μπρος.

B: Κυρία Χριστίνα;

E: Ναι. Πάμε στην επόμενη;

Επόμενη συνάντηση.

ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ- ΓΑΤΑ-

E: Ναι τι γίνεται στην συνέχεια;

B: Μια γάτα κοίταγε την πεταλούδα

E: Και μετά συνέχισε έτσι ωραία

B: Και ήταν και ένας θάμνος εκεί και ένα αγόρι που γυρνούσε

E: Ναι συνέχισε

B: Η γάτα ήταν πάνω στον θάμνο και το αγόρι έλεγε ωχ όχι έπεσε η μπάλα. Έπεσε μες στο νερό η μπάλα. Και μετά;

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ- ΓΑΤΑ

E: Α τέλεια! Β εδώ, γιατί η γάτα αρπάζει το ψάρι;

B: Γιατί το τρώει.

E: Τέλεια!

B: Και τη τελευταία;

E: Φαντάσου ότι το αγόρι βλέπει τη γάτα, πως νιώθει το αγόρι;... Να σου την ξανά πω;

B: Δεν μου την είπες καλά.

E: Φαντάσου ότι το αγόρι βλέπει τη γάτα, πως νιώθει το αγόρι;

B: Χαρούμενο.

E: Γιατί νιώθει χαρούμενο;

B: Και κρατάει και τη μπάλα, γιατί είναι χαρούμενο γιατί χαμογελάει.

E: Και άλλη μια τελευταία ερώτηση εντάξει;

B: Ναι ναι ναι

E: Το αγόρι θα γίνει φίλος με τη γάτα;

B: Ναι.

E: Γιατί;... γιατί;

B: Δεν ξέρω γιατί.

E: Εντάξει, πολύ ωραία μου τα είπες. Τέλος αυτή η ιστορία.

Συνέχεια στην επόμενη ιστορία- ΣΚΥΛΟΣ- ΑΦΗΓΗΣΗ

E: Μα δεν χρειάζεται να θυμάσαι κάτι

B: Απλά δεν θυμάμαι.

E: Μα δεν χρειάζεται να θυμάσαι κάτι ούτως η άλλως, τώρα την κοιτάς και μου λες την ιστορία.

B: και πάλι δεν ξέρω. Και εκεί πότε θα φτάσουμε; (δείχνοντας την τελευταία εικόνα).

E: Εσύ θα μου πεις, όταν τελειώσεις με την ιστορία σου πες μου. Τελείωσες με την ιστορία σου;

Κοιτάζοντας τις εικόνες μια- μια είπε «εκεί πάλι δεν ξέρω, και εκεί πάλι δεν ξέρω».

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ- ΣΚΥΛΟΣ

B: Χαρούμενο.

E: Γιατί νιώθει χαρούμενο;

B: Επειδή κρατάει κάτι κίτρινο.

E: Τέλεια Β μου. Εδώ ο σκύλος γιατί αρπάζει τα λουκάνικα. Σε αυτή την εικόνα. (κοίταζε τις άλλες εικόνες) εδώ είμαστε. Γιατί ο σκύλος αρπάζει τα λουκάνικα;

B: Ποια λουκάνικα;

E: Εδώ, ο σκύλος γιατί αρπάζει τα λουκάνικα; Την κοίταξες την εικόνα καλά; (κοίταζε τι άλλες εικόνες) εδώ είμαστε σε αυτή την εικόνα.

B: Και σε αυτήν; (δείχνοντας την τελευταία)

E: Τώρα είμαστε σε αυτή την εικόνα (5)

B: Και μετά σε αυτή (6^η)

E: Δεν ξέρω μπορεί. Γιατί ο σκύλος αρπάζει τα λουκάνικα.

B: Δεν ξέρω.

E: Ωραία, φαντάσου ότι το αγόρι, βλέπει τον σκύλο, Πως νιώθει το αγόρι;

B: Χαρούμενο.

E: Ωραία, γιατί πιστεύεις ότι νιώθει χαρούμενο;

B: Γιατί χαμογελάει.

E: Ωραία Β μου. Και το αγόρι θα γίνει φίλος με τον σκύλο;

B: Ναι

E: Γιατί ;

B: Γιατί τον αγαπάει πολύ τον σκύλο.

E: Μάλιστα, τι ωραία που μου τα είπες!

(Σε αυτό το σημείο, τελείωσε και η 3^η συνάντηση με το παιδί)

Νέα συνάντηση

ΕΠΑΝΑΦΗΓΗΣΗ- ΣΚΥΛΟΣ

B: Ένα σπίτι

E: Ναι και τι άλλο; Την ιστορία που σου είπα εγώ πες μου

B: Και ένα δέντρο και ένας σκύλος και ένα ποντίκι κάτω από το δέντρο

E: Ναι πολύ ωραία. Για να δούμε τη συνέχεια (ξεδιπλωσε η ερευνήτρια την 3^η και 4^η εικόνα) το παιδί κοίταξε και τις 2 τελευταίες. Μετά θα ανοίξουμε και τις 2 τελευταίες

B: Μετά;

E: Για πες μου εδώ τώρα;

B: Μετά μετά μετά;

E: Για πες μου εδώ την ιστορία

B: Γύρισε ένα αγόρι και είδε το σκύλο και το ποντίκι κάτω από το δέντρο και έλεγε ωχ όχι το μπαλόνι μου πάει; Και μετά;

E: Τι έγινε για συνέχισε

B: Και είναι ένα αγόρι μισό. Μισό είναι το αγόρι εκεί;

E: Πως είναι εσύ θα μου πεις εσύ το βλέπεις

B: Μισό. Γιατί είναι μισό.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ- ΣΚΥΛΟΣ

E: Ναι θα σου κάνω ερωτήσεις τώρα, δεν θα μου πεις ιστορία. Να μου πεις γιατί ο σκύλος πηδάει ψηλά;

B: Θέλει το ποντίκι.

E: Και εδώ θα ήθελες να μου πεις πως νιώθει ο σκύλος; (3^η και 4^η εικόνα) Σε αυτή την εικόνα εδώ B μου, πως νιώθει ο σκύλος;

B: Είναι κολλητά στο ποντίκι.

(ξεδίπλωμα εικόνων 5 και 6) γιατί το αγόρι πηδάει ψηλά

B: Αυτή την εικόνα την κάναμε;

E: Όχι δεν τις κάνουμε με τη σειρά δεν λέμε την ιστορία, κάνουμε ερωτήσεις τώρα.
Εδώ γιατί το αγόρι πηδάει ψηλά;

B: Όχι όχι όχι

E: Εδώ γιατί το αγόρι πηδάει ψηλά;... γιατί πηδάει ψηλά;... γιατί πηδάει ψηλά;...
γιατί πηδάει ψηλά εδώ;

B: Για να φτάσει το μπαλόνι

E: Και εδώ στην τελευταία εικόνα, πως νιώθει το αγόρι;.. εδώ πως νιώθει το αγόρι;

B: Πετάει το μπαλόνι

E: Εδώ, γιατί ο σκύλος αρπάζει τα λουκάνικα;