

Οι δυσκολίες των μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης στην κατανόηση και στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου. Αξιολόγηση και παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής τάξης

Ανδρομάχη Νάνου

1.Εισαγωγή

Η αφήγηση, από τη σκοπιά της γνωστικής ψυχολογίας και της ψυχολογίας-σολογίας, συνιστά μια λειτουργία οργάνωσης εμπειριών μέσω του λόγου (Νάνου, 2005). Ο αφηγηματικός λόγος κυριαρχεί στα ακούσματα της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής, κατέχει κεντρική θέση στην καθημερινή αλληλεπίδραση μικρών παιδιών και ενηλίκων ενώ συνδέεται στενά με τη σχολική επίδοση (Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995. Paul, 2007). Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η ποιότητα του αφηγηματικού λόγου στην προσχολική ηλικία αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής επίδοσης. Πλευρές της αφηγηματικής οργάνωσης στην προσχολική ηλικία συνδέονται με την ποιότητα της γραπτής έκφρασης και της αναγνωστικής κατανόησης στη σχολική. Η συντακτική πολυπλοκότητα, η ποικιλία του λεξιλογίου, το περιεχόμενο, και η πλοκή της αφήγησης στην ηλικία των 5 ετών διαφάνηκε ότι σχετίζονται με την ποιότητα της γραπτής έκφρασης και την αναγνωστική κατανόηση στην ηλικία των 8 ετών (Cain, 2003. Griffin, 2004 Snow, Tabors, Nicholson & Kurland, 1995. Westby, 2005). Η σύνδεση της αφηγηματικής ικανότητας με τη σχολική επίδοση καθιστά την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής αφηγηματικού λόγου βαρύνουσας σημασίας τόσο για την καθημερινή κοινωνική αλληλεπίδραση όσο και για την επιτυχία στο σχολείο (Lahey & Bloom, 1994. Paul, 2007, Petersen, 2010).

Μολονότι σε διαφορετικές κουλτούρες απαντώνται διαφορετικά αφηγηματικά είδη, στη δυτική κουλτούρα οι αφηγήσεις της προφορικής παράδοσης ακολουθούν, κατά κύριο λόγο, το δομικό πρότυπο της γραμματικής της ιστορίας (Story Grammar) (Bruner, 1997. Westby, 2005). Σύμφωνα με τη γραμματική της ιστορίας, τα δομικά συστατικά μιας αφήγησης, περιλαμβάνουν: α) *μια αρχική τοποθέτηση*, που παρουσιάζει τον ήρωα, το φυσικό ή/και το χρονικό πλαίσιο της δράσης, β) *ένα εμπόδιο*, που διαταράσσει την αρχική ισορροπία γ) *μια συναισθηματική αντίδραση*, δ) *ένα σχέδιο* και ε) *μια διαδικασία υπέρβασης του εμποδίου*. Η αφήγηση ολοκληρώνεται με ένα τέλος,

συστατικό το οποίο συχνά περιλαμβάνει αναφορές σε μελλοντικά σχέδια ή δράσεις του ήρωα (Rumelhart, 1980. Mandler, 1984). Οι ιστορίες αυτές, λόγω της οικείας δομής τους, είναι και οι πιο τυπικές στην εκπαίδευση, ενώ καθιστούν το αφηγηματικό είδος μια γέφυρα μεταξύ του προφορικού, μη τυπικού, και του αυστηρά δομημένου λόγου (Westby, 2005. Paul, 2007).

Η αφηγηματική λειτουργία, η ικανότητα, δηλαδή, κατανόησης και παραγωγής του αφηγηματικού λόγου, έχει μελετηθεί εκτενώς από την πλευρά της ψυχολογίας και της γνωστικής ψυχολογίας. Τα πρώτα μοντέλα που επιχειρούσαν να περιγράψουν την αφηγηματική λειτουργία ενδιαφέρθηκαν για τον τρόπο που οι αφηγήσεις αναπαρίστανται νοερά στο μυαλό του αναγνώστη ή του ακροατή και περιέγραφαν την αναπαράσταση αυτή είτε ως *σχήμα* (Mandler, 1984), είτε ως *νοητικό μοντέλο* (mental model) (Johnson-Laird, 1983) είτε ως *μοντέλο περιστάσεων* (situation model) (van Dijk & Kintsch, 1983). Τα μοντέλα που αναπτύχθηκαν στη συνέχεια μελέτησαν, κυρίως, τη μνημονική λειτουργία κατά τη διαδικασία της κατανόησης ή της παραγωγής μιας ιστορίας. Τα μοντέλα αυτά προσεγγίζουν την κατανόηση ως μια διαδικασία ανάκτησης δηλωτικών γνώσεων από τη μακρόχρονη μνήμη, διαδικασία που κινητοποιείται ανάλογα με τις συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις της ιστορίας (McKoon & Ratcliff, 1992, 1998). Πιο πρόσφατα μοντέλα εισάγουν έναν επιπλέον μηχανισμό, ο οποίος λειτουργεί ως μια στρατηγική επιλογής των σχετικών με το πλαίσιο πληροφοριών. Ο μηχανισμός αυτός περιορίζει την ενεργοποίηση μη σχετικών με την ιστορία πληροφοριών (Kintsch, 1994). Σε ένα πιο πρόσφατο μοντέλο διακρίνονται τρία βήματα κατά τη διαδικασία κατανόησης μιας ιστορίας: α) κάθε λέξη ενεργοποιεί έναν *λειτουργικό ιστό πληροφοριών*, β) μέσω ενός μηχανισμού που διατρέχει προϋπάρχοντες και πρόσφατους ιστούς πληροφορίας παραμένουν μόνο οι πληροφορίες που είναι *σχετικές με το πλαίσιο* της ιστορίας γ) η ενσωμάτωση των καινούριων πληροφοριών στην τρέχουσα αναπαράσταση επηρεάζεται από την επικέντρωση της *προσοχής* (Zwaan, 2004).

Παρά τις όποιες διαφορές τους, τόσο τα παλαιότερα, όσο και τα πιο σύγχρονα μοντέλα δίνουν έμφαση στη δυναμική διάσταση της κατανόησης (Kamhi, 2005). Οι Lahey και Bloom (1994) συνδέουν τη δυναμική αυτή διάσταση με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος καθώς, όπως υποστηρίζουν, η κατανόηση απαιτεί από τον αναγνώστη κάθε στιγμή να κινητοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση, να διατυπώνει υποθέσεις, να θέτει στόχους, να συλλέγει πληροφορίες και να συνάγει συμπεράσματα πριν καταλήξει σε μια λύση, η οποία, στην περίπτωση της κατανόησης, είναι η ανακάλυψη του νοήματος. Ανάλογες απόψεις για τη διαδικασία της κατανόησης συναντούμε και σε άλλες πηγές, (Palincsar, Brown, & Campione, 1993. Bransford, Brown, & Cocking, 1999).

Η διαδικασία της παραγωγής μιας αφήγησης παρουσιάζει αναλογίες με αυτή της κατανόησης (Bloom και Lahey, 1994). Συγκεκριμένα, η μνημονική λειτουργία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της αναπαράστασης της δομής κατά τη διαδικασία της παραγωγής μιας ιστορίας. Πέρα από τους κανόνες της δομής (story grammar), η αφήγηση μιας ιστορίας ακολουθεί τους κανόνες της αλληλουχίας και της συνοχής, οι οποίοι περιγράφονται από γλωσσολογικά, κυρίως, μοντέλα (Halliday & Hassan, όπως αναφέρονται στη Νάνου, 2005). Αν και ο σχηματισμός προτάσεων δεν εξετάζεται, συνήθως, από τους μελετητές της αφηγηματικής παραγωγής, ο Fayol (1981) αναφέρει σχετικά με τη γλωσσική διατύπωση ότι η αφηγηματική λειτουργία περιλαμβάνει μια διαχείριση των γενικών γλωσσικών φαινομένων (για παράδειγμα, επιλογή του θεματικού υποκειμένου) ή πιο εστιασμένων γλωσσικών φαινομένων (για παράδειγμα, επιλογή τεχνικών συνοχής, χρήση αναφορικών αντωνυμιών). Η διαχείριση αυτή δίνει τη δυνατότητα στον αφηγητή να αναδείξει ή όχι στην επιφάνεια τις σχέσεις ή τις συντακτικές κατηγορίες (υποκείμενο, αντικείμενο κ.α.) (βλ. Νάνου, 2005). Η παραγωγή μιας ιστορίας, ωστόσο, προϋποθέτει όχι μόνο τη γνώση της αφηγηματικής δομής και τη χρήση του λόγου με οργανωμένο και συνεκτικό τρόπο, αλλά και τη γνώση σχετικά με τις προσδοκίες του ακροατηρίου και τη φυσική αιτιότητα (Τζουριάδου, 1995. Mar, 2004).

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω, η αφηγηματική λειτουργία είναι σύνθετη. Αποτελεί μια διπλής κατεύθυνσης διαδικασία η οποία εξελίσσεται ταυτόχρονα στη γνωστική και στη γλωσσική περιοχή, προϋποθέτει την ολοκλήρωση διαφορετικών περιοχών γνώσης και συνδέεται με τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Νάνου, 2005).

2. Διαταραχές της αφηγηματικής λειτουργίας

Οι διαταραχές λόγου και μάθησης¹² επηρεάζουν την κατανόηση και την έκφραση του αφηγηματικού λόγου. Ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με διαταραχές στο μορφοσυντακτικό επίπεδο του λόγου παρουσίασαν διαταραχές και στην αφηγηματική λειτουργία (Νάνου 2005). Από μακροχρόνιες έρευνες διαφάνηκε, επίσης, ότι παιδιά που καθυστέρησαν στην έναρξη της ομιλίας (2,5 χρόνων) ακόμη και αν δεν παρουσίασαν διαταραχές λόγου στη σχολική ηλικία, εμφάνισαν, στην πλειοψηφία τους, δυσκολίες στη γραπτή και στη προφορική αφήγηση στην ηλικία των 7-8 ετών (Miniscalco et al., 2007).

Οι δυσκολίες της αφηγηματικής λειτουργίας επηρεάζουν δυσμενώς τη σχολική επίδοση. Καθώς, μάλιστα, η αφήγηση αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο με τον οποίο γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης τυχόν δυσκολίες στην περιοχή αυτή γίνονται, συχνά, αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας ή και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Westby, 1985, Westby, 2005, Νάνου, 2006). Οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής είναι ευαισθητοποιημένοι σε ό,τι αφορά τις δυσκολίες της οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου και τις εντοπίζουν. Δεν είναι, ωστόσο, γνωστό ότι οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με τις διαταραχές λόγου και μάθησης.

Μια σειρά ερευνών στην περιοχή της κατανόησης και της αναπαραγωγής ιστοριών καταγράφουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες των παιδιών με διαταραχές λόγου και μάθησης στην αναγνώριση και αναπαραγωγή των αφη-

¹² Πρόκειται για τις Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου σύμφωνα με το ICD-10. Οι διαταραχές αυτές εντάσσονται σε μια γενικότερη κατηγορία νευροαναπτυξιακών διαταραχών της προσχολικής ηλικίας που εμφανίζονται στο 7-10% του παιδικού πληθυσμού. Στην προσχολική ηλικία η αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου εκδηλώνεται με χρονική καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας, ή με δυσλειτουργία σε κάποιο από τα υποσυστήματα του λόγου χωρίς να μπορεί να αποδοθεί σε βαρικοϊα, γνωστικά ελλείμματα, σε νευρομυϊκές ή γναθοανατομικές διαταραχές, σε συναισθηματικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η Αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου αποτελεί μια πρώιμη ένδειξη των μαθησιακών δυσκολιών ενώ μπορεί, να συσχετισθεί και με διαταραχές συμπεριφοράς, ψυχοκοινωνικά προβλήματα, συναισθηματικές και ψυχιατρικές διαταραχές στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή (Νάνου 2005, Βλασσοπούλου και Αναγνωστόπουλος, 2012). Στο κείμενο επιλέχτηκε ο όρος διαταραχές λόγου και μάθησης για να τονίσει τη στενή σχέση των δύο διαταραχών.

ρημένων δομικών συστατικών της ιστορίας, όπως των συναισθηματικών αντιδράσεων των ηρώων, του θέματος και της διαδικασίας επίλυσης του προβλήματος. Αναφορικά με την αναπαραγωγή, καταγράφονται αδυναμίες ακόμη και στην αναδιήγηση των βασικών δομικών συστατικών της αφηγηματικής δομής από παιδιά σχολικής ηλικίας (Arthaud & Goracke, 2006. Dimino, Taylor, & Gersten, 1995. Duke & Pearson, 2002. RAND, 2002). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά με διαταραχές λόγου και προβλήματα μάθησης ανακαλούν λιγότερες ενότητες πληροφοριών από αυτές της αρχικής ιστορίας, παραλείποντας σημαντικές λεπτομέρειες. Επιπλέον, επειδή παρουσιάζουν περιορισμούς στην κατανόηση χρονικών και αιτιακών σχέσεων και δυσκολίες στη συναγωγή συμπερασμάτων, οι αναπαραγωγές τους εμφανίζουν λάθη ή παραποιήσεις του νοήματος (Bishop, 1997. Leinonen, & Letts 2001. Westby 2005. Miniscalco et al., 2007. Stetter & Hughes, 2010).

Αναφορικά με την αυθόρμητη δημιουργία ιστοριών, τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας με αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου και παιδιά σχολικής ηλικίας με προβλήματα μάθησης παρουσιάζουν δυσκολίες στη δημιουργία δομικά άρτιων αφηγήσεων. Ειδικότερα, δεν είναι σε θέση να χειριστούν επαρκώς τη μακροδομή, ενώ παρουσιάζουν περιορισμούς στη χρήση πιο επεξεργασμένων και εξειδικευμένων μέσων για την οργάνωση των μικροδομών και τη δήλωση των χρονικών και αιτιακών σχέσεων (Νάνου, 2006. Roth & Spekman, 1986. Kaderavek et al., 2000. Wesby, 2005).

Οι δυσκολίες κατανόησης ή/και παραγωγής αφηγηματικού λόγου αντανακλούν δυσκολίες σε γλωσσικό, γνωστικό, πραγματολογικό ή και κοινωνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση της αφηγηματικής λειτουργίας, επομένως, παρέχει τη δυνατότητα ανίχνευσης δυσκολιών σε πολλά επίπεδα που σχετίζονται με τη γνωστική λειτουργία, τη λειτουργία του λόγου και της επικοινωνίας (Miniscalco et al., 2007). Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαφαίνονται διαφορετικές προσεγγίσεις των διαταραχών της αφηγηματικής λειτουργίας. Σύμφωνα με αυτές οι διαταραχές προσεγγίζονται είτε ως δυσκολίες της δομής και αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τη δομική προσέγγιση είτε ως δυσκολίες στη κινητοποίηση πιο γενικών στρατηγικών της κατανόησης και της επίλυσης προβλημάτων.

Σύμφωνα με τη δομική προσέγγιση οι δυσκολίες της αφηγηματικής λειτουργίας των μαθητών με διαταραχές λόγου ή μάθησης αποδίδονται σε μη επαρκή γνώση των συστατικών της γραμματικής της ιστορίας (Coppmann & Griffith, 1994. Montague, Maddux & Dereshiwsky, 1990. Wilkinson, Elkins & Bain, 1995. Stetter & Hughes, 2010, 2011).

Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι ερευνητές οι οποίοι συνδέουν την αφηγηματική λειτουργία με τη γνωστική διαδικασία επίλυσης προβλήματος

εξετάζουν τις δυσκολίες στην αφηγηματική λειτουργία υπό το πρίσμα των γενικότερων δυσκολιών στην κινητοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ή/και σε περιορισμούς αναφορικά με το εύρος και το βάθος της προϋπάρχουσας γνώσης (Lahey & Bloom, 1994. Nation, 2005). Ειδικότερα, σύμφωνα με τις Lahey & Bloom (1994), τόσο οι γνωστικές, όσο και οι μεταγνωστικές πλευρές της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων αποτελούν περιοχές δυσκολιών για τους μαθητές με διαταραχές λόγου και μάθησης στην προσχολική και στη σχολική ηλικία, καθώς η ικανότητα να εφαρμόσουν και να ελέγχουν τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος είναι χαμηλή. Επιπλέον, τα παιδιά με διαταραχές λόγου και μάθησης αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση του λεξιλογίου καθώς και την ανάπτυξη στρατηγικών που αξιοποιούν τα συμφραζόμενα ενώ είναι απαραίτητες για την εκμάθηση της σημασίας μεμονωμένων λέξεων (Nation, 2005). Πέρα από τη δυσκολία τους στην κινητοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, παρουσιάζουν περιορισμούς στο εύρος και το βάθος της προϋπάρχουσας γνώσης, περιορισμοί οι οποίοι επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα της κατανόησης (Lahey & Bloom, 1994).

Οι δυσκολίες στην κινητοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών ποσοδορίζουν και τις συγκεκριμένες γνωστικές-μαθησιακές συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες και εκδηλώνονται με δύο κυρίως μορφές στη σχολική και εφηβική ηλικία (Wesby, 1985. Blachowicz, 1994. Νάνου, 2006) :

α) *Επικέντρωση στα βασικά δομικά συστατικά της ιστορίας*: Η συγκεκριμένη γνωστική-μαθησιακή συμπεριφορά υιοθετείται από παιδιά τα οποία, είτε ως αναγνώστες, είτε ως ακροατές, σχηματίζουν μια αρχική γενική άποψη της ιστορίας ως βάση για την αναπαραγωγή της. Χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης γνωστικής-μαθησιακής συμπεριφοράς είναι ότι η αρχική εντύπωση που διαμορφώνεται δεν προσαρμόζεται στα καινούρια δεδομένα και δεν αλλάζει, ακόμη και αν υπάρξουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ή της ακρόασης πληροφορίες που την ανατρέπουν (Wesby, 1984, Blachowicz, 1994). Οι μαθητές αυτοί δεν μπορούν να τροποποιήσουν τις υποθέσεις που έχουν κάνει ή να αλλάξουν προσέγγιση όταν παρουσιάζονται κενά ή συγκρούσεις (break-downs) στην κατανόηση ενώ δεν προσαρμόζουν την ανάγνωσή τους ανάλογα με το στόχο που θέτουν. Επίσης, δε χρησιμοποιούν τις πληροφορίες του κειμένου για να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τις αρχικές υποθέσεις ή εντυπώσεις, ακόμη και αν έχουν το απαραίτητο γνωστικό υπόβαθρο (Blachowicz, 1994). Η συγκεκριμένη γνωστική-μαθησιακή συμπεριφορά οδηγεί τα παιδιά να συγκροτήσουν τον αφηγηματικό "σκελετό" της ιστορίας, χωρίς όμως να είναι σε θέση να επεξεργαστούν και να ανασυνθέσουν τις πιο σύνθετες χρονικές και αιτιακές σχέσεις με αποτέλεσμα να πα-

ραλείπουν σημαντικές λεπτομέρειες που αφορούν την εξέλιξη των συμβάντων, τα κίνητρα των χαρακτήρων ή τα συναισθήματά τους. Οι ιστορίες τους περιορίζονται σε μια στοιχειώδη δομή.

β) *Επικέντρωση στις λεπτομέρειες*: Τα παιδιά που εμφανίζουν τη συγκεκριμένη γνωστική-μαθησιακή συμπεριφορά δεν είναι σε θέση, κατά τη διάρκεια της ακρόασης ή της ανάγνωσης, να επεξεργαστούν τις πληροφορίες με βάση τα στοιχεία συνοχής και τους κανόνες της αλληλουχίας του νοήματος της ιστορίας, με αποτέλεσμα συχνά να απομακρύνονται από το νόημα, χωρίς να έχουν επίγνωση ότι η διαδικασία της κατανόησης έχει διαταραχθεί. Η προσπάθεια αναδιήγησης της ιστορίας αποτελεί μια απαρίθμηση στοιχείων-λεπτομερειών της ιστορίας, χωρίς αλληλουχία και συνοχή, ενώ το παραγόμενο κείμενο χαρακτηρίζεται από ελλιπή οργάνωση και απουσία δομής (Blachowicz, 1994. Wesby, 1985. Νάνου, 2006).

Οι συγκεκριμένες μορφές γνωστικής-μαθησιακής συμπεριφοράς αποτελέσαν βασικό τρόπο οργάνωσης των ιστοριών και σε μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου στην προσχολική και πρώτη παιδική ηλικία (Νάνου & Αναγνωστοπούλου, 2000. Νάνου, 2006). Σε μαθητές προσχολικής ηλικίας με διαταραχές στο δομικό και μορφολογικό επίπεδο του λόγου παρατηρήθηκε μια, επιπλέον, μορφή γνωστικής-μαθησιακής συμπεριφοράς, η *παράθεση μικροδομών*. Τα παιδιά που υιοθετούσαν τη συγκεκριμένη γνωστική-μαθησιακή συμπεριφορά παρήγαγαν σωρούς ασύνδετων στοιχείων-μικροδομών χωρίς κεντρικό θέμα και σύνδεση μεταξύ τους (Νάνου, 2005). Η συγκεκριμένη γνωστική-μαθησιακή συμπεριφορά παρατηρήθηκε, και σε πιο σοβαρές περιπτώσεις διαταραχών στη σχολική και εφηβική ηλικία (Νάνου & Τραφαλή, 2007. Wesby, 1985).

Η αναγνώριση και ο εντοπισμός των διαταραχών της αφηγηματικής λειτουργίας ήδη από την προσχολική ηλικία αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την πρόωπη παρέμβαση. Η πρόωπη παρέμβαση μπορεί να επιφέρει θετικές συνέπειες αναφορικά με την επίδοση του παιδιού στο σχολείο και την αποτελεσματική επικοινωνία του με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους του.

3. Στρατηγικές παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της αφηγηματικής λειτουργίας σε μαθητές με διαταραχές λόγου και μάθησης περιλαμβάνουν εκπαίδευση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Η εκπαίδευση των στρατηγικών αυτών γίνεται στην τάξη αλλά και εξατομικευμένα σε τμήματα ένταξης.

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας οι στρατηγικές που επιλέγονται περιλαμβάνουν: α) τη στρατηγική της γραμματικής της ιστορίας,

β) στρατηγικές ενεργητικής μάθησης γ) στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001. Morgan & Fuchs, 2007. Westerveld & Gillon, 2008. Stetter & Hughes, 2010. Νάνου, 2005).

α) Η στρατηγική story grammar

Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει τις δυσκολίες των μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης στην οργάνωση και δομή του αφηγηματικού λόγου ακόμη και στην εφηβική ηλικία. Οι δυσκολίες αυτές έχουν αντιμετωπιστεί διεθνώς με την εκπαίδευση στη στρατηγική της γραμματικής των ιστοριών (Story grammar) (Stetter και Hughes, 2010). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ικανοποιητικά αποτελέσματα από την εκπαίδευση στη συγκεκριμένη στρατηγική, τόσο για την κατανόηση, όσο και για την αφηγηματική παραγωγή (Arthaud & Goracke, 2006. Dimino, Taylor, και Gersten, 1995. Duke και Pearson, 2002. RAND, 2002. Hayward και Schneider, 2000).

Η άμεση διδασκαλία της γραμματικής των ιστοριών έχει επίσης εφαρμοστεί σε παιδιά με διαταραχές του λόγου και μάθησης προκειμένου να παράγουν ιστορίες με αφηγηματική δομή. Κατά την εκπαίδευση αυτής της στρατηγικής τα δομικά στοιχεία της γραμματικής των ιστοριών, όπως προαναφέρθηκαν -τοποθέτηση, εμπόδιο, αντίδραση κ.α.-, διδάσκονται άμεσα ως συνταγή μιας καλής ιστορίας ή δίνονται με τη μορφή ερωτήσεων-αξόνων στους μαθητές προκειμένου να τα συμπεριλάβουν στις ιστορίες που πρόκειται να αφηγηθούν. Τα ερευνητικά δεδομένα από την εφαρμογή της δομικής στρατηγικής τόσο εξατομικευμένα όσο και στην τάξη ήταν θετικά (Klecan-Aker, 1993, Flahive & Fleming, 1997. Hayward & Schneider, 2000. Petersen, Gillam & Gillam, 2008).

Η στρατηγική αυτή, ωστόσο, έχει εφαρμογή, στη σχολική και εφηβική κυρίως ηλικία: στην προσχολική, λόγω της δυσκολίας που έχει στην οπτικοποίηση της, έχει περιορισμένη εφαρμογή. Η οπτικοποίηση των συστατικών της γραμματικής των ιστοριών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την έρευνα των Hayward και Schneider (2000), πραγματοποιήθηκε με κάρτες-σύμβολα, οι οποίες παρίσταναν τα συστατικά της αφηγηματικής δομής ώστε τα παιδιά να τα οργανώνουν καθώς αφηγούνταν τις ιστορίες τους. Καθώς όμως, η στρατηγική αυτή επικεντρώνεται στη δομή, παραβλέπει το νόημα και το περιεχόμενο, τα οποία με βάση την επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, σε όλες τις ηλικίες αλλά ιδιαίτερα στην προσχολική είναι πολύ σημαντικά. Εναλλακτικές μορφές παρέμβασης περιλαμβάνουν εκπαίδευση σε στρατηγικές ενεργητικής μάθησης και στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων.

β) Στρατηγικές ενεργητικής μάθησης για την κατανόηση ιστοριών (Active-learning based strategies)

Πολλές έρευνες, πρόσφατα, μελέτησαν τα αποτελέσματα από την εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας σε στρατηγικές ενεργητικής μάθησης για την κατανόηση ιστοριών. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της κατανόησης μέσα από το χειρισμό πραγματικών αντικειμένων (τρισδιάστατου υλικού) για την αναπαράσταση του περιεχομένου της ιστορίας (manipulation training). Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών καταδεικνύουν θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την αναπαραγωγή βασικών δομικών συστατικών των ιστοριών συγκριτικά με την εκπαίδευση των παιδιών σε ανάλογες στρατηγικές. Ειδικότερα, η εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε στρατηγικές ενεργητικής μάθησης είχε πιο θετικά αποτελέσματα κατά τη διάρκεια της ακρόασης ως προς την ανάκληση των δομικών συστατικών των ιστοριών και την αναπαραγωγή δομικά αρτιότερων ιστοριών από ότι η εκπαίδευση σε άλλες στρατηγικών κατανόησης, όπως η επανάληψη της ανάγνωσης (Reread). Οι ερευνητές ζητούσαν από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να «αναπαραστήσουν νοερά τη δράση, όπως την είχαν προηγούμενα οργανώσει. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η ενεργοποίηση στρατηγικών ενεργητικής μάθησης μέσα από το χειρισμό φυσικών αντικειμένων συνετέλεσε στη δημιουργία πιο ισχυρών οπτικών αναπαραστάσεων (Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich & Kaschak, 2004). Η εφαρμογή αυτής της στρατηγικής επεκτάθηκε σε παιδιά Γ' δημοτικού έως και Α' γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες από τους Marley, Levin, & Glenberg (2010). Διαφάνηκε ότι είχε θετικά αποτελέσματα αναφορικά με την ανάκληση δομικών συστατικών και την αναπαραγωγή πιο άρτιων αφηγήσεων.

Ωστόσο, όπως υποστηρίζεται από ορισμένους ερευνητές, οι στρατηγικές ενεργητικής μάθησης για την κατανόηση ιστοριών έχουν περιορισμένες εφαρμογές. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι μπορούν να εφαρμοστούν μόνο σε πολύ σύντομες ιστορίες, ενώ τα αποτελέσματά τους έχουν αμφισβητηθεί για τα πολύ μικρά παιδιά, ηλικίας τριών ετών, καθώς δεν είναι σε θέση να καταλάβουν ότι τα αντικείμενα που αναπαριστούν το περιεχόμενο της ιστορίας αποτελούν μέρος του ευρύτερου νοήματος της ιστορίας (DeLoache, 2000. Uttal & O'Doherty, 2008), επειδή αυτά τα παιδιά μπορεί να ανακαλούν περισσότερα φανταστικά στοιχεία στις ιστορίες που αναπαράγουν (Salmon et al., 1995, όπως αναφέρεται στους Scott, Levin, & Glenberg, 2010). Διαφαίνεται ότι η ενεργητική στρατηγική έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά της Α' δημοτικού αναφορικά με την κατανόηση ιστοριών. Όμως, δεν είναι εξίσου αποτελεσματική για μαθητές της Β' δημοτικού, οι

οποίοι ανακάλεσαν περισσότερα δομικά συστατικά της ιστορίας που είχαν διαβάσει μόνοι τους.

γ) Στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων

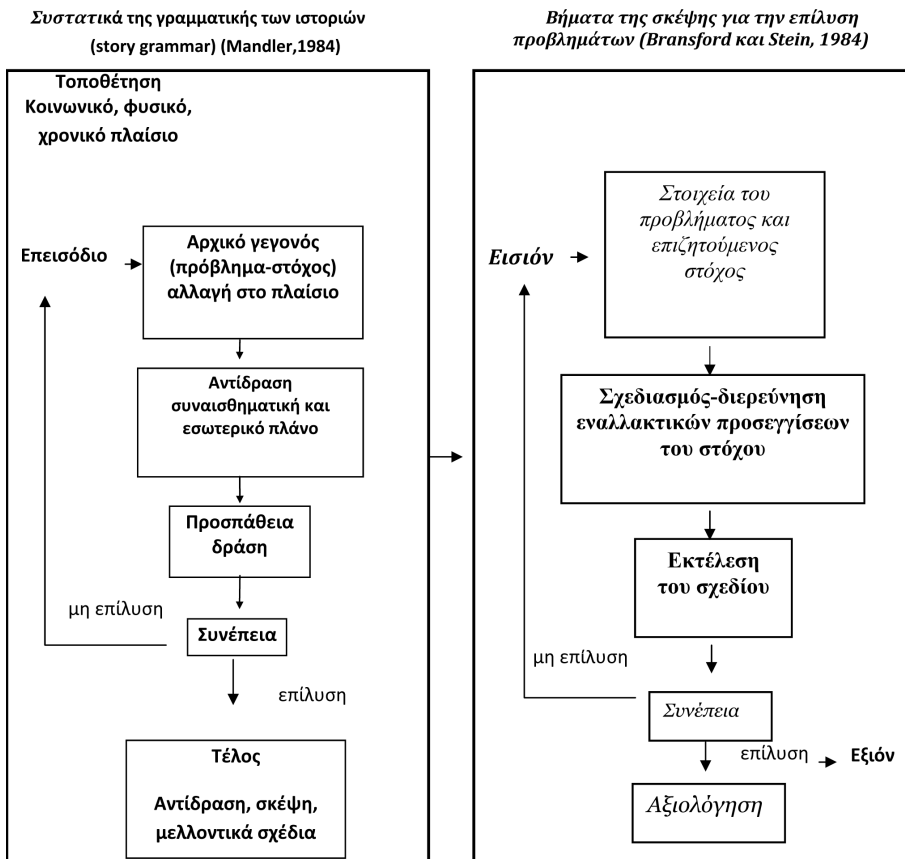
Σύμφωνα με ορισμένες απόψεις, τόσο η μάθηση όσο και η ανακάλυψη του νοήματος βασίζονται στην επίλυση προβλημάτων, *στρατηγική την οποία εφαρμόζουν οι «καλοί» μαθητές κατά την προσέγγιση κάθε γνωστικής μαθησιακής διαδικασίας*. Από το βρέφος που μαθαίνει τα πρώτα του βήματα μέχρι το μαθητή που προσπαθεί να επιλύσει τα αφηρημένα προβλήματα της φυσικής και της γεωμετρίας, *στην προσπάθεια κατάκτησης μιας νέας γνώσης τα παιδιά ξεκινούν με αυτά που ήδη γνωρίζουν, κάνουν υποθέσεις-σχέδια, δηλαδή, για την επίλυση των προβλημάτων και προσπαθούν να επιλέξουν, να ενσωματώσουν και να αξιολογήσουν τις πληροφορίες, οι οποίες θα τους βοηθήσουν να συνδέσουν τις καινούργιες με τις ήδη αποκτημένες γνώσεις και να οδηγηθούν με τον τρόπο αυτό στην επίλυση* (Bloom & Lahey, 1994. Bransford, Sherwood, Vye & Rieser, 1986).

Η επίλυση προβλημάτων συνδέεται με την αφηγηματική λειτουργία. Στους ορισμούς των Rumelhart (1980), Stein (1995) και Bruner (1997) απαραίτητο συστατικό κάθε ιστορίας αποτελεί ένα εμπόδιο, το οποίο ανατρέπει την εξέλιξη της δράσης και μια διαδικασία υπέρβασης του εμποδίου. Ο Rumelhart, μάλιστα, ονομάζει τις ιστορίες που έχουν τη δομή της γραμματικής των ιστοριών, «ιστορίες επίλυσης προβλημάτων». Η αφήγηση δίνει την ευκαιρία να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας σχέδια που οδηγούν στην επιτυχία λύση ενός προβλήματος, ενώ η διαδοχή των γεγονότων στον πυρήνα της αφήγησης καταγράφει τα διλήμματα που συναντούν οι άνθρωποι και τους τρόπους με τους οποίους τα επιλύουν (Bruner, 1997). Πιο συγκεκριμένα, η αφηγηματική λειτουργία μοιράζεται τρία κοινά χαρακτηριστικά με τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος (Νάνου, 2005):

- (i) Οι δύο λειτουργίες (η αφηγηματική παραγωγή και η διαδικασία επίλυσης προβλήματος) βασίζονται στην κινητοποίηση γενικών και εξειδικευμένων γνωστικών στρατηγικών. Πιο αναλυτικά, σε μια ιστορία, η αρχική ισορροπία διαταράσσεται εξαιτίας της εμφάνισης ενός προβλήματος-εμποδίου. Η εμφάνιση του εμποδίου οδηγεί στην επιλογή συγκεκριμένων ενεργειών που στοχεύουν στην αποκατάσταση της αρχικής ισορροπίας. Ο αφηγητής, προκειμένου να ολοκληρώσει την ιστορία και να την οδηγήσει σε ένα ικανοποιητικό τέλος, καλείται να κινητοποιήσει γενικές και εξειδικευμένες στρατηγικές. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα, ένα πρόβλημα καθορίζεται από τη διαφορά της αρχικής κατάστασης από την

επιθυμητή κατάσταση - στόχο. Αυτός που καλείται να επιλύσει το πρόβλημα πρέπει να αναγνωρίσει τη διαφορά των δύο καταστάσεων και να κινητοποιήσει γενικές και εξειδικευμένες κατά περιοχή στρατηγικές, όπως π.χ. τη χρήση αναλογιών, την ανάλυση μέσων και σκοπών κ.α., ώστε να μειώσει τη διαφορά μεταξύ της αρχικής και της τελικής κατάστασης και να επιλύσει το πρόβλημα.

- (ii) Τόσο σε μια ιστορία, όσο και σε ένα πρόβλημα, η λύση-τέλος δεν είναι γνωστή από την αρχή, αλλά διαμορφώνεται στην πορεία.
- (iii) Τα συστατικά της αφηγηματικής δομής, όπως αυτά προσδιορίζονται από τη γραμματική των ιστοριών (story grammar) (Mandler, 1984) είναι ανάλογα με τα βήματα που ακολουθεί η σκέψη κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος (Bransford & Stein, 1984) όπως φαίνεται παρακάτω (σχ. 1):



Αντίστοιχες αναλογίες υπάρχουν μεταξύ της κατανόησης μιας ιστορίας και της διαδικασίας επίλυσης ενός προβλήματος. Οι δύο λειτουργίες βασίζονται στην ενεργοποίηση παρόμοιων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Στην περίπτωση μιας άγνωστης λέξης λ.χ., η διαδικασία της κατανόησης του νοήματος είναι ανάλογη με τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος, όπως αυτή περιγράφηκε παραπάνω. Δηλαδή, αυτός που συναντά μια καινούρια λέξη αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση, κάνει μια υπόθεση για τη σημασία της λέξης και χρησιμοποιεί τα δεδομένα του ενδοκειμενικού ή του επικοινωνιακού πλαισίου για τον έλεγχο της υπόθεσης. Με τον τρόπο αυτό, επιβεβαιώνει τη σημασία της καινούργιας λέξης. Η κατανόηση μιας ιστορίας, ειδικότερα, βασίζεται στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης σχετικά με την ψυχολογική και τη φυσική αιτιότητα, καθώς και στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με νοήματα και πληροφορίες οι οποίες δε δηλώνονται σαφώς στην ιστορία (Paul, 2007). Τα βασικά βήματα της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος τα οποία εφαρμόζονται στη διαδικασία κατανόησης μιας ιστορίας, σύμφωνα με την Blachowicz (1994), είναι:

- Αξιολόγησε αυτό που ήδη ξέρεις για το θέμα που πρόκειται να διαβάσεις και σκέψου πάνω σε αυτό.
- Θέσε έναν σκοπό (π.χ. στόχο, πρόβλεψη, κάτι που πρέπει να διευκρινιστεί, μια ερώτηση που πρέπει να απαντηθεί).
- Έλεγε καθώς διαβάζεις (π.χ. ρωτώντας τον εαυτό σου αν καταλαβαίνει) και χρησιμοποίησε διάφορες στρατηγικές για να καταλάβεις.
- Κάνε μια τελική αξιολόγηση και χρησιμοποίησε αυτά που έχεις διαβάσει (π.χ. οργάνωσε τις σκέψεις σου, σκέψου αν έχεις καταλάβει αρκετά ώστε να σταματήσεις το διάβασμα).

Ανάλογες στρατηγικές προτείνονται και σε άλλες πηγές (βλ. Kamhi, 2005. Paul, 2007).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα και εμπειρικές εφαρμογές στην τάξη, η εκπαίδευση σε στρατηγικές κατανόησης και παραγωγής αφηγηματικών κειμένων μέσα από τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Νάνου, 2005). Έχει δε τα ακόλουθα πλεονεκτήματα έναντι των άλλων στρατηγικών καθώς α) παρέχει τη δυνατότητα εκπαίδευσης σε μεθόδους οργάνωσης της σκέψης και όχι μόνο της δομής του κειμένου, β) κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης, οι οποίοι αδιαφορούν για την ακρόαση και την παραγωγή ιστοριών ή/και προσωπικών εμπειριών, γ) έχει εφαρμογή τόσο εξατομικευμένα, όσο και σε προγράμματα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα στην τάξη.

Συνοψίζοντας, ο αφηγηματικός λόγος διαμορφώνει ένα φυσικό πλαίσιο παρέμβασης με νόημα και ενδιαφέρον όχι μόνο για τα παιδιά με διαταραχές

λόγου και μάθησης αλλά το σύνολο των παιδιών, ενώ, παράλληλα, αποτελεί σημαντική πτυχή του σχολικού προγράμματος. Η εκπαίδευση των μαθητών με διαταραχές λόγου και μάθησης σε γνωστικές στρατηγικές της αφηγηματικής λειτουργίας έχει θετική επίδραση στους τομείς της μάθησης αλλά και της επικοινωνίας μέσω του λόγου. Η γνώση, η επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής και η έγκαιρη αντιμετώπιση αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης όχι μόνο εξαιρουμένων στα τμήματα ένταξης αλλά και στην τάξη στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Νάνου, 2013).

Βιβλιογραφία

- Arthaud, T. J., & Goracke, T. (2006). Implementing a structured story web and outline strategy to assist struggling readers. *The Reading Teacher*, 59(6), 581-586.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding. Development and disorders of language comprehension in children*. UK: Psychology Press.
- Blachowicz, J. G. (1994). Problem solving strategies for academic success. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school age children and adolescents*. NY: Macmillan College Publishing Company.
- Βλασσοπούλου Μ. & Αναγνωστόπουλος Δ.Κ. (2012). Ειδική αναπτυξιακή διαταραχή του λόγου και της ομιλίας στην ενήλικη ζωή, Ψυχιατρική 2012, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι, 23:Π74-Π81
- Bloom and Lahey (1994). Language development and language disorders. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school age children and adolescents*. NY: Macmillan College Publishing Company.
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N. & Rieser, J. (1986). Teaching thinking and problem solving: Research foundations. *American Psychologist*, 41(10), 1078-1089.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (1999). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, D.C: National Academy Press.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cain, K. (2003). Text comprehension and its relation to coherence and cohesion in children's fictional narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-51.
- DeLoache, J. S. (2000). Dual representation and young children's use of scale models. *Child Development*, 71, 329-338.
- Dimino, J. A., Taylor, R. M., & Gersten, R. M. (1995). Synthesis of the research on story grammar as a means to increase comprehension. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11(1), 53-72.
- Duke, K. & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to*

- say about reading instruction. Ewark, Delaware: International Reading Association.
- Copmann, K. S. P. & Griffith P. L. (1994). Event and story structure recall by children with specific learning disabilities, language impairments, and normally achieving children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 23(3), 231-248.
- Griffin, T. M. (2004). Oral discourse in pre-school years and later literacy skills. *First Language*, 24(2)
- Gersten, R. Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of the research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Glenberg, A. M., Gutierrez, T., Levin, J. R., Japuntich, S., & Kaschak, M. P. (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 96, 424-436.
- Hayward, D. & Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. An exploratory study. *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3), 255-284.
- Johnson Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Kaderavek, J. N., (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- Kamhi, A.G. (2005). Finding beauty in ugly facts about reading comprehension. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds), *The connection between language and reading disabilities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, W. (1994). Discourse processing. In G. d'Ydewalle & P. Eelen (Eds.), *International perspectives on psychological science: The state of the art* (vol. 2, pp. 135-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klecan-Aker, J. S., Flahive, L. K., & Fleming, S. (1997). Teaching storytelling to a group of children with learning disabilities: A look at treatment outcomes. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 24, 23-32.
- Lahey, M. & Bloom, L. (1994). Variability and language learning. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school age children and adolescents*. NY: Macmillan College Publishing Company.
- Leinonen, E. & Letts, C. A. (2001). Comprehension of inferential meaning in language impaired and language normal children. *International Journal of Language and Communication Disorder*, 36(3), 307-328.
- Mandler, J. M. (1984). Stories, scripts, and scenes: Aspects of schema theory. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mar, R. A. (2004). The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation. *Neuropsychologia*, 42(10), 1414-1434.
- Marley, S. C., Levin, J. R. & Glenberg, A. M. (2010). What cognitive benefits does an activity-based reading strategy afford young Native American readers? *The Journal of Experimental Education*, 78(3), 395 – 417.

- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440–466.
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1998). Memory-based language processing: Psycholinguistic research in the 1990s. *Annual Review of Psychology*, 49, 25–42.
- 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 and Communication Disorders*, 42, 665–681.
- Montague, M., Maddux, C. D. & Dereshiwsky, M. I. (1990). Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 190–197.
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183.
- Nation, K. (2005). Connections between language and reading in children with poor reading comprehension. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (Eds), *The connection between language and reading disabilities*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Palincsar, A.S., Brown, A.L., & Campione, J.C. (1993). First grade dialogues for knowledge acquisition and use. In E.A. Forman, N. Minick, & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 43–57). New York: Oxford University Press.
- Paul, R. (2007). *Language disorders from infancy through adolescence: assessment & intervention* (3th ed.). USA: Mosby Elsevier, PA.
- Petersen, D. B. (2010). A Systematic Review of Narrative-Based Language Intervention With Children Who Have Language Impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 32(4) 207–220.
- Petersen, D., Gillam, S. & Gillam, R. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28, 115–130.
- RAND (2002). *Reading for Understanding: Toward a R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Roth, F. P. & Spekman, N. J. (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8–23.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. A. & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37–48.

- Stetter, M. E. & Hughes, M. T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33(1), 115-151.
- Uttal, D. H., & O'Doherty, K. (2008). Comprehending and learning from visual representations: A developmental approach. In J. Gilbert, M. Reiner, & M. Nakhleh (Eds.), *Visualization: Theory and practice in science education* (pp. 53-72). New York: Springer.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W., (1983). *Strategies in discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Westby, C. (1984). Development of narrative language abilities. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school age children* (pp. 105-127). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Westby, C. E. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. In H. W. Catts & A. G. Kamhi (eds), *Language and reading disabilities. Pearson Education*, 299-360.
- Westerveld, M. F. & Gillon, G. T. (2008). Oral narrative intervention for children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(1), 31-54.
- Wilkinson, I. A. G., Elkins, J. & Bain, J. D. (1995). Individual differences in story comprehension and recall of poor readers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 393-407.
- Νάνου, Α. (2005). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές του λόγου*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Νάνου, Α. & Τραφαλή (2007). Η εφαρμογή ενός προγράμματος γλωσσικής παρέμβασης στην αφηγηματική λειτουργία σε παιδί με ψυχωτική διαταραχή. Ανακοίνωση στο συνέδριο :Σύγχρονες εξελίξεις στην εμπειρικά τεκμηριωμένη Κλινική Ψυχολογία και Ψυχολογία της υγείας. 9-11 Νοεμβρίου. Θεσσαλονίκη
- Νάνου, Α. (2006). Προγράμματα γλωσσικής παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο: Ειδική αγωγή στην α΄/βαθμια εκπαίδευση. Εκπαιδευτική πραγματικότητα και προοπτικές, Πρακτικά ημερίδας. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας & Περιφερειακή διεύθυνση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας.
- Νάνου Α. (2013, υπό έκδοση). Συμπεριλαμβάνοντας τα παιδιά με διαταραχές λόγου και μάθησης στη διδασκαλία μεθόδων οργάνωσης του αφηγηματικού λόγου στη τάξη. Στο (Νάνου Α. & Πατσίδου Μ. Επιμέλεια) Από την ειδική αγωγή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Νάνου Α. & Αναγνωστοπούλου Ε. (2000). Πρώιμες ενδείξεις σχολικών δυσκολιών. Στο (Κυπριωτάκης Α., Επιμέλεια) Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και Εκπαίδευσης των ατόμων με Ειδικές

- Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα. Ρέθυμνο 12-14 Μαΐου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης Σελ. 406-428
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Zwaan, R. A. (2004). The immersed experiencer: Toward an embodied theory of language comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 44, pp. 35–62). New York: Academic Press.

Abstract

Children with language and learning disorders in mainstream classrooms are following the same curriculum as students without disorders. A key manifestation of language and learning disorders are the difficulties of understanding and producing narrative discourse . It is imperative to support these students applying specialized strategy training intervention programs in the classroom. Narrative strategy intervention programmes are useful for every child. The aim of this work is to analyze the narrative disorders from the perspective of different cognitive approaches and to present cognitive intervention methods that can be exploited in the general classroom

Ανδρομάχη Νάνου

Δρ Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

Ειδική Παιδαγωγός, Α΄ΚΕΔΔΥ Θεσσαλονίκης

Πρόεδρος του Διεπιστημονικού Δικτύου Ειδικής και Διαπολιτισμικής Αγωγής

INCLUDE <http://includeed.blogspot.gr/>