

Ανάλυση αφήγησης



Οι αφηγήσεις προϋποθέτουν πρωτοβουλία, αυτοέλεγχο και μία μορφή λόγου πέρα από το καθιερωμένο. Ως εκ τούτου, οι αφηγήσεις αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της γλωσσικής εκτίμησης, ειδικά για παιδιά σχολικής ηλικίας και εφήβους, επειδή παρέχουν ένα αδιάκοπο δείγμα της γλώσσας που το παιδί ή ο έφηβος τροποποιεί για να τραβήξει και να κρατήσει το ενδιαφέρον του ακροατή. Ο αφηγητής είναι υπεύθυνος για να τοποθετήσει σε σειρά γεγονότα και να τα συνδέσει, παρέχοντας όλες τις πληροφορίες σε ένα οργανωμένο σύνολο.

Αν και η αφήγηση και η συνομιλία μοιράζονται πολλές ιδιότητες, διαφέρουν σε πολλούς και συγκεκριμένους τομείς. Πρώτον, οι αφηγήσεις είναι εκτεταμένες μονάδες κειμένου. Δεύτερον, οι αφηγήσεις που περιλαμβάνουν γεγονότα συνδέονται μεταξύ τους χρονικά ή αιτιολογικά με προβλέψιμο τρόπο. Οι αφηγήσεις οργανώνονται με έναν τρόπο συνεκτικό, προβλέψιμο, που διέπεται από κανόνες και παρουσιάζει χρονικά και αιτιώδη πρότυπα που δεν μπορούν να βρεθούν σε μία συνομιλία. Τρίτον, ο ομιλητής διατηρεί έναν κοινωνικό μονόλογο παντού. Ο ομιλητής πρέπει να παράγει τη γλώσσα που είναι σχετική με τη συνολική αφήγηση, ενώ έχει επίγνωση των πληροφοριών που απαιτούνται από τον ακροατή. Τέταρτον, οι αφηγήσεις έχουν έναν παράγοντα εστίασης. Με άλλα λόγια, οι αφηγήσεις σχετίζονται με παράγοντες, όπως άνθρωποι, ζώα ή φανταστικούς χαρακτήρες που εμπλέκονται σε γεγονότα.

Οι αφηγήσεις υπάρχουν σε πολλά είδη. Οι προσωπικές αφηγήσεις περιγράφουν μία πραγματική εμπειρία του παρελθόντος του ομιλητή. Οι μυθιστορηματικές αφηγήσεις, από την άλλη μεριά, είναι ή πρωτότυπες ή αποτελούν επανάληψη της αφήγησης που έχει ακούσει προηγουμένως ο ομιλητής ή μία ιστορία που είχε διαβάσει και στην οποία ο ομιλητής δε συμμετείχε. Η ικανότητα ενός παιδιού να δημιουργεί αφηγήσεις σχετίζεται με την ακαδημαϊκή του επιτυχία (Catts, Hogan & Fey, 2003· Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004· McCardle, Scarborough & Catts, 2001· Scarborough, 2001· Tabors, Snow & Dickinson, 2001). Για παράδειγμα, η ικανότητα των παιδιών του νηπιαγωγείου να επαναλαμβάνουν αφηγήσεις είναι ένα από τα ισχυρότερα προβλέψιμα δεδομένα που δείχνουν επιτυχία στην ανάγνωση. Σε συζητήσεις μικρών παιδιών οι προσωπικές αφηγήσεις είναι πολύ πιο διαδεδομένες από ό,τι οι μυθιστορηματικές. Αυτό μαζί με την εκτεταμένη υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς στις αρχικές συζητήσεις που αφορούν πραγματικά γεγονότα του παρελθόντος ορίζουν ότι οι προσωπικές ιστορίες σε σχέση με τις μυθιστορηματικές αφηγήσεις είναι πιθανόν πιο χρήσιμες για τα παιδιά σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Επιπλέον, οι προσωπικές ιστορίες είναι καλύτερος δείκτης αφηγηματικής ανάπτυξης από ό,τι οι μυθιστορηματικές. Στην πραγματικότητα, πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι τα δομικά χαρακτηριστικά των αφηγήσεων αναπτύσσονται αρχικά σε προσωπικές ιστορίες των παιδιών με ή χωρίς γλωσσικές διαταραχές (language impairments, LI) (Kaderavek & Sulzby, 2000· Losh & Capps, 2003).

Οι προσωπικές αφηγήσεις παιδιών με γλωσσικές διαταραχές είναι συχνά τόσο διαταραγμένες, ώστε να επιδρούν αρνητικά στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση (McCabe & Bliss, 2004–2005). Στις συντομότερες προσωπικές αφηγήσεις παιδιών με γλωσσικές διαταραχές συχνά παραλείπονται βασικές πληροφορίες και παραβιάζονται χρονολογικές ακολουθίες γεγονότων.

Οι προφορικές ή γραπτές αφηγήσεις πρέπει να αποτελούν ένα τμήμα της γλωσσικής αξιολόγησης οποιουδήποτε παιδιού. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να συγκρίνονται με άλλες γλωσσικές ικανότητες του παιδιού πριν από τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την επάρκεια του γλωσσικού συστήματος του παιδιού.

Πλαίσιο σεναρίων και αφηγήσεων

Οι αφηγήσεις είναι ένας τρόπος έκφρασης της οργάνωσης και της διασύνδεσης των δεδομένων στον εγκέφαλο. Ο αφηγητής πρέπει να κατασκευάσει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο αναφέρονται γεγονότα αληθινά ή και φανταστικά. Οι αφηγήσεις αποτελούνται από δύο μορφές πλαισίου, τα πλαίσια σεναρίων και της ιστορίας (Naremore, 2001). Τα σενάρια αποτελούνται από τυπικές, προβλέψιμες ακολουθίες γεγονότων που σχηματίζονται με βάση την εμπειρία, είτε είναι πραγματική είτε αντιπροσωπευτική. Τα σενάρια δε σχετίζονται με οποιαδήποτε εμπειρία αλλά είναι γενικευμένα, οργανώνονται ιεραρχικά και αιτιολογικά, εμπλέκονται χαρακτήρες μέσα σε αυτά και περιέχουν μία προβλέψιμη ακολουθία γεγονό-

των. Κάθε γεγονός παρουσιάζεται στον εγκέφαλο και γίνεται μέρος μιας γενικευμένης ακολουθίας γεγονότων, όπως τα πάρτι γενεθλίων.

Τα αφηγηματικά επίπεδα είναι το νοητικό πρότυπο της δομής μιας ιστορίας. Το χρησιμοποιούμε για τη διευκόλυνση της παραγωγής και της κατανόησης των αφηγήσεων. Εν συντομία, τα αφηγηματικά επίπεδα είναι λογικός οργανωτής που μειώνει τις απαιτήσεις της επεξεργασίας.

Οι αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές μπορεί να καταρρεύσουν εξαιτίας των γλωσσικών δυσκολιών ή λόγω του ότι το παιδί δεν τα καταφέρνει είτε στο σενάριο είτε στα αφηγηματικά επίπεδα. Αν χρησιμοποιείται υπερβολική νοητική ικανότητα για γλωσσική παραγωγή, τα αφηγηματικά επίπεδα και/ή το σενάριο μπορεί να καταρρεύσουν. Με παρόμοιο τρόπο, η ελλιπής γνώση του σεναρίου ή ο φτωχός σχηματισμός αφηγηματικού πλαισίου μπορεί να απαιτεί πάρα πολλή νοητική «ενέργεια», αφήνοντας στο παιδί λιγότερη ικανότητα για γλωσσική επεξεργασία.

Πριν τη συλλογή μιας αφήγησης, ο λογοπαθολόγος θα πρέπει να προσπαθήσει να προσδιορίσει αν ένα παιδί έχει γνώσεις σχετικά με το σενάριο και τα αφηγηματικά επίπεδα. Η γνώση σχετικά με το σενάριο μπορεί να αξιολογηθεί ερευνώντας τις εμπειρίες, τις ρουτίνες και τις γνώσεις που αφορούν τα γεγονότα της αφήγησης (Naremore, 2001). Η αξιολόγηση της ανάκτησης της γνώσης του σεναρίου μπορεί να επιτευχθεί ζητώντας από ένα παιδί να επαναδιατυπώσει το σενάριο με παιχνίδια, εικόνες ή άλλα αντικείμενα. Αν το παιδί επιτύχει, ο λογοπαθολόγος επιχειρεί να κάνει το παιδί να αναφέρει ένα γεγονός με μία νύξη, όπως «Πες μου τι κάνεις, όταν Χ» ή «Πες μου τι έγινε κάποια στιγμή, όταν Χ». Αν το παιδί χρειάζεται περισσότερη βοήθεια, ο λογοπαθολόγος μπορεί να κάνει μερικές ερωτήσεις για να καθορίσει τον ρυθμό και έπειτα αρχίζει ως εξής:

«Παίρνεις το λεωφορείο για να πας στο σχολείο κάθε μέρα. Την τελευταία εβδομάδα στον δρόμο για το σχολείο, εσύ...»

Σημειώνουμε ότι εστιάζουμε στο παιδί και στο ότι ο χρόνος του ρήματος είναι στο παρόν. Μπορείς να βοηθήσεις το παιδί με την αφήγηση του γεγονότος λέγοντας: «Και μετά...» ή «Πες μου τι έγινε μετά». Η αφήγηση πρέπει να γίνεται με κάποια λογική οργάνωση.

Η γνώση του αφηγηματικού πλαισίου μπορεί να προσδιοριστεί με το να συζητηθεί με το παιδί ο σκοπός των αφηγήσεων και ο καθορισμός των εμπειριών με αφηγηματικά επίπεδα, είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο. Ο λογοπαθολόγος ενδιαφέρεται για τη χρήση των αφηγήσεων στο σπίτι και στην ανάγνωση ιστοριών. Τα αφηγηματικά επίπεδα θα αναλυθούν σε περισσότερες λεπτομέρειες μετά τη συγκέντρωση μερικών αφηγήσεων.

Τα παιδιά δε θα κατέχουν σενάρια από όλα τα πιθανά γεγονότα. Ούτε θα κατέχουν όλα τα παιδιά αφηγηματικά επίπεδα. Οι πολιτισμικές διαφορές αναμένονται και θα συζητηθούν στο τέλος αυτού του κεφαλαίου. Ο λογοπαθολόγος θα πρέπει να είναι θετικός στο ότι το παιδί είναι γνώστης γεγονότων και σεναρίων και της έννοιας του αφηγηματικού πλαισίου πριν από τη συλλογή και ανάλυση μιας αφήγησης.

Συγκέντρωση αφηγήσεων

Η ποιότητα μιας αφήγησης είναι επηρεασμένη από την επιλογή των κατάλληλων ερεθισμάτων και θεμάτων με βάση την ηλικία, τη λεκτική ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και το φύλο του παιδιού ή του εφήβου. Τα ερεθίσματα μπορεί να περιλαμβάνουν αντικείμενα ή εικόνες που χρησιμοποιούνται για πρωτότυπες κατασκευές και για επανάληψη ιστοριών που ακούστηκαν ή διαβάστηκαν. Γενικά, η δραστηριότητα χρησιμοποιείται για να αποσπάσει τις αφηγηματικές επιρροές που ο πομπός προσαρμόζει στον ακροατή.

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι ιστοριών και πολλά διαφορετικά πλαίσια. Ο τύπος και το πλαίσιο της ιστορίας επηρεάζει την τελική μορφή αφήγησης που παράγεται. Γενικά, τα περισσότερα φυσικά θέματα και πλαίσια αποσπών τα πιο αντιπροσωπευτικά αφηγήματα. Άλλες μεταβλητές που μπορεί να επηρεάζουν τη μορφή της αφήγησης είναι ο τύπος της ιστορίας, η βιωματική βάση ενός παιδιού, η δραστηριότητα στην οποία η αφήγηση έχει ειπωθεί, η πηγή της αφήγησης, το θέμα, η επίσημη ή ανεπίσημη ατμόσφαιρα του πλαισίου και η διαθεσιμότητα οπτικοακουστικής υποστήριξης.

Πρέπει να συλλέγονται αρκετές προφορικές και γραπτές αφηγήσεις. Η ευρεία διακύμανση στις αφηγήσεις, που μπορεί να παραχθεί από ένα μόνο παιδί μέσα σε διαφορετικό πλαίσιο, υποστηρίζει την έννοια αυτή. Πριν τη συλλογή ο λογοπαθολόγος αποφασίζει τον τύπο των επιθυμητών αφηγήσεων και του ερεθίσματος που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή τους.

Γενικά, οι μυθιστορηματικές αφηγήσεις μπορούν να οδηγήσουν σε μη ολοκληρωμένες αφηγήσεις με λίγη έμφαση στους στόχους, στα συναισθήματα ή στα κίνητρα των χαρακτήρων και στις καταλήξεις. Ο ρυθμός, ο προσανατολισμός της δράσης και οι συχνές εμπορικές διαφημίσεις που βρίσκονται στην τηλεόραση σχηματίζουν μία πολύ διαφορετική βάση για τις αφηγήσεις από ό,τι η εμπειρία ή τα παιδικά βιβλία.

Το είδος της δραστηριότητας για την εκμείωση της αφήγησης θα επηρεάσει την απόδοση του παιδιού. Τα βιβλία αποδίδουν περιγραφικές πληροφορίες, ενώ οι ταινίες αποδίδουν σκηνές δράσης. Οι ταινίες επίσης αποδίδουν περισσότερες αιτιώδεις ακολουθίες στην επανάληψη από ό,τι οι προφορικές ιστορίες. Οι εικόνες τείνουν να περιορίζουν τη μορφή της αφήγησης και μπορεί να οδηγήσουν στην παραγωγή πρόσθετων αλυσίδων («Και αυτό... και αυτό...»), αν και τα παιδιά με σύνδρομο Down εκφράζουν περισσότερο λεκτικό περιεχόμενο σε αφηγήσεις εικονογραφημένων βιβλίων από ό,τι θα αναμενόταν με βάση τα επίσημα αποτελέσματα των τεστ τους (Miles & Charman, 2002). Οι ιστορίες που έχουν ως πηγή τους εικόνες τείνουν να αποκλείουν πληροφορίες σχετικά με τον χαρακτήρα, τις εσωτερικές αντιδράσεις ή τις προθέσεις. Οι πληροφορίες που μοιράζονται μπορεί να παραλειφθούν, ενώ νέες πληροφορίες αντιμετωπίζονται σαν παλιές ακόμα και όταν ο ακροατής δεν έχει δει την εικόνα. Αντίθετα, ατομικές φωτογραφίες ή συζητήσεις σχετικά με οικογενειακά γεγονότα ενισχύουν αλυσιδωτά γεγονότα.

Η αφηγηματική επανάληψη και η ανάκληση μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να καθορίσουν την οργάνωση της μνήμης ενός παιδιού. Στην αφηγηματική επανάληψη το παιδί ακούει μία καλοσηματισμένη ιστορία και στη συνέχεια ανασυνθέτει την ιστορία προφορικά ή γραπτά. Η επανάληψη σύντομων αφηγήσεων μπορεί να χρησιμεύσει ως εργαλείο ανίχνευσης σε μικρά παιδιά του δημοτικού σχολείου. Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να επαναλαμβάνουν την ιστορία χωρίς να αποκλίνουν σημαντικά από το πρωτότυπο ως προς τη σειρά ή το περιεχόμενο.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τις ίδιες επιδόσεις με τα μικρότερα παιδιά, ανακαλούν, δηλαδή, λιγότερο μία ιστορία με ερέθισμα. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά με διαταραχές στην ομιλία αναπαράγουν μεγαλύτερες και πιο ολοκληρωμένες αφηγήσεις απ' ό,τι αυτές που δημιουργούν τα ίδια. Το μέγεθος της παραγράφου είναι μάλιστα μεγαλύτερο στις αφηγήσεις που επαναλαμβάνουν.

Μία ελάχιστη αφήγηση πρέπει να αποτελείται από μία ακολουθία δύο χρονικά προσδιορισμένων παραγράφων. Επιπλέον, τα δύο γεγονότα θα πρέπει να μεταφέρονται σε παρελθοντικό χρόνο. Αν και η ανάκληση αφηγήσεων μυθολογίας από εικονογραφημένα βιβλία είναι σημαντικά μεγαλύτερη από τις προσωπικές αφηγήσεις, είναι συχνά ψευδείς αφηγήσεις καθώς τις περισσότερες φορές περιγράφεται η εικόνα, κάτι που σηματοδοτείται από τη μεταφορά σε παροντικό χρόνο (π.χ. Ενεστώτα).

Είναι σημαντικό να εξεταστεί το μέγεθος της δομής που είναι συνυφασμένο με το ερέθισμα και την επίδρασή του στην αναδόμηση της ιστορίας. Για παράδειγμα, αλλόκοτες κούκλες ή μαριονέτες ή σύνολα οχημάτων δεν παρέχουν καμία δομή. Σε αντίθεση, μία αλληλουχία με συσχετισμένες εικόνες παρέχει μέγιστη δομή. Γενικά, όσο περισσότερη δομή υπάρχει στα ερεθίσματα, τόσο λιγότερη δομή χρειάζεται να παρέχει το παιδί. Οι καλύτερες ιστορίες, που μετρήθηκαν από τα πληρέστερα επεισόδια και το μέγεθος των πληροφοριών, πραγματοποιούνται όταν τα παιδιά επαναλαμβάνουν μία ιστορία χωρίς εικόνες-ερεθίσματα. Αν και οι εικόνες παρέχουν πρόσθετα στοιχεία, μειώνοντας έτσι το φορτίο της μνήμης, δεν παρέχουν καμία γλωσσική δομή από μόνες τους. Η δραστηριότητα τότε γίνεται μία αυτοδημιούργητη ιστορία και όχι επανάληψη. Ένα επιπλέον ζήτημα είναι ότι οι εικόνες μπορεί να αποσπάσουν μερικά παιδιά με διαταραχές στην ομιλία.

Στις δραστηριότητες επανάληψης ιστορίας ο λογοπαθολόγος πρέπει επίσης να εξετάσει τις δεξιότητες κατανόησης που απαιτούνται για την καταληπτότητα της ιστορίας, του είδους της παρουσίασης (προφορική, γραπτή), της διάρκειας της ιστορίας, της προηγούμενης εμπειρίας του παιδιού με το είδος της ιστορίας (π.χ. παραμύθι, μυστήριο), του ενδιαφέροντος του παιδιού για το περιεχόμενο και το επί-

πεδο της δομής της ιστορίας. Σε γενικές γραμμές, όσο πιο οικεία, πιο ενδιαφέρουσα και πιο δομημένη είναι η ιστορία, τόσο οδηγεί σε πληρέστερες και πιο οργανωμένες επαναλήψεις της.

Θα πρέπει να επιλέγονται καλοσχηματισμένες ιστορίες για επανάληψη και να τροποποιούνται για να ενισχυθεί η σαφήνεια και η οργάνωσή τους. Οι ιστορίες μπορεί να αναδιατυπωθούν, ώστε να μειωθεί η πολυπλοκότητά τους στην προφορική τους μορφή, και να συνοψίζονται τα σημαντικότερα θέματα. Τα επιμέρους θέματα και οι μεταβάσεις μεταξύ τμημάτων της αφήγησης μπορεί να χρειαστεί να επισημανθούν. Τα καλά αφηγηματικά μοντέλα έχουν συχνά επαναλαμβανόμενα στοιχεία.

Οι ανεξάρτητες, αυτοδημιούργητες αφηγήσεις απαιτούν από το παιδί να χρησιμοποιήσει τη δική του οργανωτική δομή και αφηγηματική σύνθεση. Οι αφηγήσεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως πλασματικές, προσωπικές/πραγματικές ή ένας συνδυασμός των δύο προηγούμενων. Φανταστικές ή πιστευτές ιστορίες είναι καλοί οδηγοί για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και μπορούν να έχουν ως ερέθισμα κάποιο αντικείμενο ή εικόνα. Ο λογοπαθολόγος θα πρέπει να παρέχει ένα αφηγηματικό μοντέλο: να αρχίζει την ιστορία για το παιδί ή να ζητάει από το παιδί να αναφέρεται σε μία ιστορία σχετικά με ένα αντικείμενο ή μία εικόνα, αρχίζοντας με το: «Μία φορά και έναν καιρό...». Αυτή η αρχική δομή συνήθως οδηγεί σε μία πιο εγγράμματη μορφή.

Οι προσωπικές, πραγματικές αφηγήσεις μπορεί να συλλέγονται από τις συνομιλίες ή να ζητηθούν. Αυτό το είδος της αφήγησης είναι πολύ συχνό σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ή σε παιδιά των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ειδικά σε δραστηριότητες τύπου «δείξε και πες». Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν φυσικά να δημιουργήσουν αυτά τα είδη των αφηγήσεων σε μορφή συνομιλίας.

Μπορεί να είναι χρήσιμο για τον λογοπαθολόγο να δημιουργήσει κάποια κοινή εμπειρία με το παιδί και να μοιραστούν μαζί ένα αφήγημα για αυτήν την εμπειρία ως παράδειγμα για το παιδί. Για να εκμαιεύσει ένα δείγμα προσπάθειας αφήγησης ο λογοπαθολόγος, πρέπει συνήθως να ξεκινήσει την αφήγηση πρώτα. Χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό αφήγησης και διερευνητικών ερωτήσεων, ο λογοπαθολόγος μπορεί να αφηγηθεί μία προσωπική ιστορία που σχετίζεται με μία κοινή εμπειρία, όπως το να πηγαίνεις στον ιατρό. Ζητά λοιπόν από το παιδί να του κάνει ερωτήσεις καθοδήγησης, οι οποίες θα ανασύρουν από τη μνήμη του παιδιού γεγονότα του παρελθόντος («Έχεις πάει ποτέ στον ιατρό;»). Τα βιωματικά θέματα που ζητούνται με αυτόν τον τρόπο έχουν συνήθως ως αποτέλεσμα μεγαλύτερες και πιο σύνθετες αφηγήσεις.

Θέματα που αφορούν ένα νέο μέλος της οικογένειας ή κάποιον θάνατο συνήθως οδηγούν σε πολύ περιορισμένες αφηγήσεις. Αντί αυτού, μπορεί να ζητηθεί στο παιδί να αναφέρει το πιο τρομακτικό ή το πιο αστείο πράγμα που του συνέβη ποτέ. Επιπλέον, μπορείτε να του ζητήσετε να αναφέρει μία αγαπημένη του ταινία, ένα τηλεοπτικό θέαμα ή μία ιστορία, αν και αυτά τα μηνύματα μπορεί να προκαλέσουν μία διαδοχική λίστα συμβάντων.

Δε θα πρέπει να προσθέσετε τίποτα στην αφήγηση του παιδιού, εκτός από την ανατροφοδότησή της με τη μορφή «Αμέ», «Εντάξει», «Ναι», «Ουάου» ή μία επανάληψη της προηγούμενης φράσης του παιδιού. Αυτές οι ουδέτερες αλλά ενθουσιώδεις απαντήσεις δε θα επηρεάσουν την πορεία της ιστορίας, όπως θα μπορούσαν να κάνουν άλλες απαντήσεις. Η αφήγηση μπορεί να επαναληφθεί ή το παιδί να σας ζητήσει να συνεχίσετε με τέτοιες εκφράσεις, όπως «και στη συνέχεια τι συνέβη;».

Οι ιστορίες ενισχύονται από την εξοικείωση με τον ακροατή και το πλαίσιο. Ο λογοπαθολόγος πρέπει να αποφασίσει εκ των προτέρων σχετικά με τις στρατηγικές τερματισμού φλύαρων ιστοριών και τις τεχνικές εκμείωσης μεγαλύτερων σε διάρκεια αφηγήσεων. Μία προτεινόμενη κατευθυντήρια γραμμή είναι να μην περιμένουν τα παιδιά να συμμετάσχουν στην αφήγηση ιστορίας, εκτός αν το μέσο μήκος εκφωνήματός (MLU) τους είναι 3,0 ή και περισσότερο.

Ανάλυση αφήγησης

Η ανάλυση αφήγησης είναι μέρος μιας συνολικής ανάλυσης γλώσσας που συμβαίνει τόσο σε μακροεπίπεδο όσο και σε μικροεπίπεδο. Η μακροδομική ανάλυση εξετάζει την ιεραρχική οργάνωση, ενώ η μι-

κροδομική ανάλυση εξετάζει τις εσωτερικές γλωσσικές δομές, όπως οι εξαρτώμενες προτάσεις και οι σύνδεσμοι.

Τα δύο επίπεδα ανάλυσης είναι συνδεδεμένα. Η ανάπτυξη των παιδιών λεξιλογικά και γραμματικά παίζει έναν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση αφηγηματικών δεξιοτήτων. Σε αυτήν τη διαδικασία οι γλωσσικές μορφές αναλαμβάνουν νέες λειτουργίες που βοηθούν στην οργάνωση των αφηγήσεων. Για παράδειγμα, οι δεξιότητες αφηγηματικής οργάνωσης σχετίζονται θετικά με την πρόοδο της χρήσης γραμματικών δομών, όπως του ρήματος, της φωνής, της διάθεσης, της έγκλισης, του χρόνου, του αριθμού, του προσώπου, της όψης, των λεξιλογικών μορφών και των λεξικογραμματικών χαρακτηριστικών, όπως είναι οι συνδετικές λέξεις. Είναι ενδιαφέρον ότι η ικανότητα των παιδιών να επαναλαμβάνουν μία ιστορία φαίνεται να είναι πιο έντονα συσχετισμένη με τη γλωσσική ικανότητά τους από ό,τι με το μη λεκτικό IQ (Bishop & Donlan, 2005). Η πολύπλοκη σύνταξη και η ικανότητα να συνδέονται αιτιώδεις έννοιες έχουν επιρροή στη μνήμη των γεγονότων.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση μεταξύ της μικροδομής και μακροδομής, δε θα πρέπει να αποτελέσει καμία έκπληξη ότι τα παιδιά με γλωσσικές δυσλειτουργίες έχουν δυσκολία και με τους δύο τύπους αφηγήσεων (Manhardt & Rescorla, 2002; Pearce, McCormack & James, 2003; Reilly, Losh, Bellugi & Wulfek, 2004). Η δυσκολία αυτή, με τη σειρά της, δείχνει ότι αυτά τα γλωσσικά ελλείμματα μπορεί να οφείλονται σε ευρύτερα ελλείμματα επεξεργασίας πληροφοριών, ενδεχομένως μειωμένης ικανότητας επεξεργασίας (Boudreau, 2007; Colozzo, Garcia, Megan, Gillam & Johnston, 2006). Δεχόμενοι τη χρήση των αφηγήσεων στη συνομιλία, η δυσκολία ενός παιδιού με αφηγηματική οργάνωση μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην καθημερινή χρήση της γλώσσας. Αυτό μπορεί επίσης να επηρεάσει την απόδοση στο σχολείο, αφού οι αφηγήσεις αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος.

Η μακροδομική ανάλυση μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, όπως τα αφηγηματικά επίπεδα, τα κυριότερα σημεία, την πλοκή και τις πράξεις επιπλοκής της ιστορίας και τους μηχανισμούς συνοχής αυτών. Τα *αφηγηματικά επίπεδα* διερευνούν τη δομική σχέση από τα αφηγηματικά μέρη έως και όλη την αφήγηση. Τα γεγονότα στην αφήγηση μπορεί να είναι φαινομενικά ανοργάνωτα ή οργανωμένα διαδοχικά ή με αιτιώδη σχέση.

Τα αφηγηματικά επίπεδα δεν έχουν κοινή οργάνωση βάσει στόχου, ενώ η πλοκή και οι πράξεις επιπλοκής της ιστορίας, το τι συμβαίνει δηλαδή στην ιστορία, έχει. Η ανάλυση του αφηγηματικού επιπέδου είναι η πλέον κατάλληλη για τις ιστορίες 2 έως 5 ετών και για παιδιά σχολικής ηλικίας με περιορισμένες λεκτικές ικανότητες. Η ανάλυση της πλοκής και των πράξεων επιπλοκής της ιστορίας είναι καλύτερη για τα παιδιά πάνω από την ηλικία των 5 ετών. Οι αφηγήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να αξιολογηθούν επίσης με τη χρήση υψηλού σημείου ανάλυσης για να καθοριστεί το είδος της αφηγηματικής δομής.

Η πλοκή και οι πράξεις επιπλοκής της ιστορίας περιγράφουν την εσωτερική δομή μιας ιστορίας, συμπεριλαμβανομένων των συστατικών της και των κανόνων που διέπουν τις σχέσεις αυτών των συστατικών. Χρησιμοποιώντας ως ένα πλαίσιο, η πλοκή, οι πράξεις που συμβαίνουν και το αποτέλεσμα τους ενδέχεται να διευκολύνει την αφηγηματική κατανόηση, βοηθά στο να θυμόμαστε και να ερμηνεύουμε τις ιστορίες και στο να προβλέπουμε το περιεχόμενο.

Η *ανάλυση της συνοχής* περιγράφει τους γλωσσικούς μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται για τη σύνδεση των στοιχείων του κειμένου. Στις αφηγήσεις, η συνεκτικότητα ή η νοηματική διάρθρωση επιτυγχάνονται μέσω της συνοχής. Η ακατάλληλη ή ανεπαρκής χρήση των μηχανισμών συνοχής οδηγεί σε ένα αποσπασματικό κείμενο που είναι δύσκολο να κατανοήσουμε.

Από την ανάλυση ο λογοπαθολόγος θα πρέπει να αντιμετωπίσει τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Μήπως η αφήγηση περιέχει αλυσιδωτούς δεσμούς; Αν ναι, τι είδους;
- Μήπως η αφήγηση ακολουθεί το τυπικό μοντέλο πλοκής και των πράξεων επιπλοκής της ιστορίας; Είναι η ιστορία οργανωμένη με ωριμότητα;
- Ποια είναι τα κατευθυντήρια σενάρια του αφηγητή και τι αποκαλύπτουν για τη γνώση του αφηγητή για τα γεγονότα και τις προσδοκίες;
- Ποια γλωσσικά μέσα χρησιμοποιούνται για να δημιουργηθεί μία συνεκτική μονάδα;

Επιπλέον, ο λογοπαθολόγος ενδιαφέρεται για την ευαισθησία του αφηγητή στις διαπιστωμένες ανάγκες του ακροατή.

Αφηγηματικά επίπεδα

Τα παιδιά χρησιμοποιούν δύο στρατηγικές στην οργάνωση των ιστοριών τους: την εστίαση και την αλυσιδωτή σύνδεση. *Εστίαση* είναι η σύνδεση των ιδιοτήτων ή αντικειμένων για να σχηματίσουν τον πυρήνα της ιστορίας. Οι *συνδέσεις* μπορεί να βασίζονται στην ομοιότητα ή στην αλληλοεπικάλυψη των χαρακτηριστικών. Παρόμοιες συνδέσεις σχηματίζονται από παρατηρημένα χαρακτηριστικά της αντίληψης, όπως οι δράσεις, τα χαρακτηριστικά και τα σενάρια ή οι καταστάσεις. Η *αλυσιδωτή σύνδεση* αποτελείται από μία αλληλουχία γεγονότων τα οποία μοιράζονται χαρακτηριστικά και οδηγούν απευθείας από το ένα στο άλλο.

Οι περισσότερες ιστορίες παιδιών ηλικίας δύο ετών οργανώνονται από τη στρατηγική της εστίασης. Ωστόσο, μέχρι την ηλικία των τριών ετών σχεδόν τα μισά παιδιά χρησιμοποιούν, εκτός από τη στρατηγική της εστίασης, και τη στρατηγική της αλυσιδωτής σύνδεσης. Αυτό το ποσοστό αυξάνεται και μέχρι την ηλικία των πέντε ετών σχεδόν τα ¾ των παιδιών χρησιμοποιούν και τις δύο στρατηγικές.

Αυτές οι οργανωτικές στρατηγικές έχουν ως αποτέλεσμα έξι βασικά αναπτυξιακά στάδια οργάνωσης ιστοριών (Aplebee, 1978) που παρουσιάζονται παρακάτω με αναπτυξιακή σειρά:

Ο συνωστισμός είναι ένα σύνολο από άσχετες δηλώσεις που αφορούν ένα κεντρικό ερέθισμα. Οι δηλώσεις προσδιορίζουν τις πτυχές του ερεθίσματος ή παρέχουν επιπρόσθετες πληροφορίες. Το κοινό στοιχείο μπορεί να είναι η ομοιότητα στη δομή της γραμματικής, καθώς δεν υπάρχει συνολική δομή οργάνωσης.

«Τα σκυλιά κυνηγούν τις ουρές τους και γαυγίζουν. Τα σκυλιά κοιμούνται όλη μέρα. Ένα σκυλί κυνήγησε μία γάτα.»

Η ακολουθία περιλαμβάνει γεγονότα που συνδέονται με βάση παρόμοια χαρακτηριστικά ή γεγονότα που δημιουργούν μία απλή αλλά γεμάτη νόημα «εστίαση» σε μία ιστορία. Η οργάνωση είναι επιπρόσθετη και οι προτάσεις μπορούν να αλλάζουν θέση χωρίς να αλλάζουν την αφήγηση.

«Έφαγα ένα χάμπουργκερ. Το ίδιο και ο Johnny. Η μαμά έφαγε κοτομπουκιές. Ο μπαμπάς έφαγε πατάτες τηγανιτές και αναψυκτικό.»

Οι αρχικές χρονικές αφηγήσεις οργανώνονται γύρω από ένα κέντρο με συμπληρωματικά γεγονότα.

«Πάω έξω και κάνω κούνια. Ο Μπάμπης σπρώχνει την κούνια. Φτάνω ψηλά και προσπαθώ να σταματήσω. Έπεσα. Αρχίζω να κλαίω. Ο Μπάμπης με σηκώνει από κάτω.»

Οι αόριστες χρονικές αλυσίδες οδηγούν από το ένα γεγονός στο άλλο, ενώ η σύνδεση χαρακτηριστικών, όπως πρόσωπα, τοποθεσίες ή δράσεις, αλλάζει. Αυτό είναι το πρώτο επίπεδο αλυσιδωτής σύνδεσης και οι συνδέσεις είναι συγκεκριμένες. Ως αποτέλεσμα της μετατόπισης του βάρους, οι αόριστες αλυσίδες δε διαθέτουν κέντρο.

«Ο άνδρας μπήκε στη βάρκα του. Κωπηλάτησε και ψάρεψε. Έφαγε το κολασιό του. (αλλαγή) Τα ψάρια κολυμπούσαν και έπαιζαν. Τα ψάρια πήδηξαν πάνω από το νερό. Τα ψάρια πηγαίνουν προς μία μεγάλη τρύπα στον βυθό. (αλλαγή) Υπάρχει ένα σκυλί στη βάρκα. Διψάει. Πηδάει στο νερό.»

Οι εστιασμένες χρονικές ή αιτιώδεις αλυσίδες επικεντρώνονται σε ένα κεντρικό πρόσωπο, το οποίο περνά από μία σειρά αντιληπτικών συνδεόμενων, συγκεκριμένων γεγονότων.

«Αυτό το αγόρι βρήκε ένα γλυκό ζελεδάκι. Η μητέρα του τού είπε να μην το φάει. Αυτός το έφαγε. Τότε ένα δέντρο φύτρωσε από το κεφάλι του.»

Οι αφηγήσεις αναπτύσσουν το κέντρο της ιστορίας όσο αυτή εξελίσσεται. Κάθε περιστατικό συμπληρώνει την κεντρική ιστορία, αναπτύσσεται από το προηγούμενο περιστατικό, δημιουργεί μία αλυσίδα και προσθέτει μία νέα πτυχή στο θέμα. Οι αιτιώδεις σχέσεις μπορεί να είναι συγκεκριμένες ή αφηρημένες και να προχωράνε προς το τέλος της αρχικής κατάστασης. Ενώ τα παιδιά σχολικής ηλι-

κίας, με ή χωρίς διαταραχές στην ομιλία, χρησιμοποιούν στις αφηγήσεις τους σενάρια για οικεία γεγονότα, παιδιά με διαταραχές στην ομιλία συχνά παραλείπουν τις αιτιώδεις σχέσεις, οι οποίες ενώνουν τα στοιχεία του σεναρίου (Hayward, Gillam & Lien, 2007). Συνήθως υπάρχει μία κλιμάκωση.

«Ήταν ένα παιδί που ονομαζόταν Τζόνι. Και χάθηκε στο δάσος. Έτρωγε φυτά και δέντρα. Και ήταν φίλος με όλα τα ζώα. Έστησε μία σκηνή για να μένει μέσα. Μία μέρα άναψε φωτιά και τον βρήκε η αστυνομία. Πήραν τον Τζόνι μαζί τους και τον επέστρεψαν πίσω στη μαμά και τον μπαμπά του.»

Η κάθε αφήγηση χωρίζεται σε επεισόδια που αναλύονται με βάση το πλαίσιο της αφήγησης. Στον Πίνακα 8.1 περιλαμβάνονται παραδείγματα αφηγήσεων και των αναλύσεών τους ανάλογα με το αφηγηματικό επίπεδο.

Οι πολιτισμικές διαφορές πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, επίσης. Τα παιδιά αφροαμερικανικής καταγωγής συχνά διηγούνται αφηγήσεις επίκαιρων θεμάτων, στις οποίες τα γεγονότα που έχουν εξελιχθεί σε διαφορετικές περιόδους και τοποθεσίες μπορούν να συνδυαστούν γύρω από ένα κεντρικό θέμα. Οι αφηγήσεις των παιδιών της Ιαπωνίας μπορεί να είναι μία περιληπτική συλλογή εμπειριών αντί για συγκεκριμένα λεπτομερή γεγονότα με ακολουθίες. Τα παιδιά με λατινική κουλτούρα συχνά δε συσχετίζουν τα γεγονότα ακολουθιών.

Ανάλυση κύριου σημείου

Η ανάλυση κύριου σημείου είναι μία μέθοδος αναγνώρισης της αφηγηματικής μακροδομής. Το κύριο σημείο ή το σημαντικότερο σημείο της αφήγησης δε φανερώνεται στα παρελθοντικά γεγονότα που ανακαλούνται, αλλά στη σημασία ενός γεγονότος για τον αφηγητή. Η συνοδευτική δομή έχει αναπτυξιακή σημασία. Είναι καλύτερο για την ανάλυση του κύριου σημείου να χρησιμοποιούνται αφηγήσεις στις οποίες ο αφηγητής είναι παρών. Ο λογοπαθολόγος θα πρέπει να διαλέξει τις αφηγήσεις με το μεγαλύτερο προσωπικό γεγονός για ανάλυση. Το μήκος και η πολυπλοκότητα της αφήγησης φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο.

Το κύριο σημείο εντοπίζεται από τα παιδιά με πολλούς τρόπους. Αυτά τα σημάδια περιλαμβάνουν γλωσσολογικά χαρακτηριστικά, όπως έμφαση, επιμήκυνση και χρήση περιβαλλοντικών ήχων («και έκανε

Πίνακας 8.1 Ανάλυση αφηγηματικών επιπέδων

Παραδείγματα	Κατάταξη
Απλά σενάρια <i>Η γιαγιά ζει σε φάρμα. Εκεί υπάρχουν άλογα και γουρούνια. Οι αγελάδες κάνουν «μουου». Μπορώ να ανέβω σε κούνια πάνω στο δέντρο. Και το μωσχάρι με έγλειψε. Έτσι κι έγινε. Κάποτε υπήρχαν δύο παιδιά, η Κάσια και... και ο Φρέντυ. Το Φρέντυ είναι αστείο όνομα. Μαλώνανε μεταξύ τους. Και η μαμά τους τούς είπε «Γιατί μαλώνετε;» Η Κάσια και ο Φρέντυ δεν ήξεραν γιατί. Σταμάτησαν και έγιναν φίλοι.</i>	Ακολουθία Εστιασμένη αλυσίδα
Περίπλοκα αφηγηματικά σενάρια με επεισοδιακή ανάπτυξη <i>Όλα τα παιδιά πήγαν στο Burger King τις Απόκριες. Ο Super Zhiting—αυτός είμαι εγώ—πήρε ένα τσίζμπεργκερ. Η αδερφή μου πήρε ένα Πελώριο. Η μαμά και ο μπαμπάς πήραν κοτομπουκιές και σαλάτα. Την ώρα που έτρωγαν ξαφνικά βγήκε ένα φάντασμα από το μιλκ σέικ μου. Αυτό πέταξε μιλκ σέικ σε όλους και αυτοί νευριάσανε. Ο Super Zhiting παγίδευσε το φάντασμα με ένα πιρούνι. Το φάντασμα έσκασε. Όλος ο αέρας βγήκε έξω. Ο μπαμπάς ήταν τόσο χαρούμενος, ώστε αγόρασε παγωτό για όλα τα παιδιά.</i>	Αφηγηματική ακολουθία

ΜΠΟΥΜ!»). Επιπλέον, περιλαμβάνουν γλωσσικά χαρακτηριστικά, όπως επιφωνήματα («Ουάου»), επαναλήψεις, φράσεις για να τραβήξουν την προσοχή («Και τώρα το καλύτερο σημείο»), υπερβολές, κριτικές ή αξιολογικές δηλώσεις («Ήταν το αγαπημένο μου!»), συναισθηματικές δηλώσεις και επεξηγήσεις.

Όταν αναγνωρίσει το παιδί το κύριο σημείο ανάλυσης στην αφήγηση, ο λογοπαθολόγος μπορεί να το αναλύσει ως προς την αφηγηματική δομή. Στον Πίνακα 8.2 παρουσιάζονται διαφορετικά είδη δομών της αφήγησης. Δίπλα στο καθένα βρίσκεται κατά προσέγγιση η ηλικία στην οποία αυτές οι δομές είναι πιο συνηθισμένες για αγγλόφωνα, καυκάσια παιδιά από τη βόρεια Αμερική. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις αυτόν τον πίνακα για να προσδιορίσεις αν το παιδί χρησιμοποιεί τις αφηγηματικές δομές που είναι χαρακτηριστικές για την ηλικία του. Μετά την ηλικία των 5 λιγότερο από το 10% των παιδιών παράγουν ένα συμβάν, δύο γεγονότα και διάφορες άλλες αφηγήσεις. Προφανώς, για μία επαρκή αξιολόγηση χρειάζεται ένα μικρό δείγμα αφηγήσεων.

Παραλλαγές θα πρέπει να αναμένονται αναλόγως του παιδιού. Πολλά μικρά παιδιά θα προσπαθήσουν να «δοκιμάσουν τα νερά» δηλώνοντας κατευθείαν το κύριο σημείο «Με τσίμπησε μία μέλισσα» και μετά, αν γίνει αποδεκτό αυτό, να προχωρήσουν στην αφήγηση. Αυτό δεν είναι παράδειγμα διαταραχής της αφήγησης και μπορεί να αναλυθεί χρησιμοποιώντας το κύριο σημείο ανάλυσης όταν ολοκληρωθεί όλη η αφήγηση.

Η ανάλυση της πλοκής και οι πράξεις επιπλοκής της ιστορίας, οι οποίοι θα συζητηθούν περισσότερο στην επόμενη ενότητα, προσπαθούν να διαφοροποιήσουν λίγο τις αφηγήσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη από αυτές των παιδιών με γλωσσική διαταραχή. Η ανάλυση κύριου σημείου τείνει να δημιουργεί ευκρινέστερες διακρίσεις. Όταν χρησιμοποιούμε ανάλυση κύριου σημείου, οι προφορικές, προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών στις αρχές του δημοτικού με διαταραχές στην ομιλία, παρότι είναι ακόμα κατώτερες από αυτές των παιδιών με τυπική ανάπτυξη, είναι πιο ώριμες από τις μυθιστορηματικές αφηγήσεις τους μέσα από εικόνες.

Πίνακας 8.2 Αφηγηματική δομή υψηλού σημείου

Αφηγηματική Δομή	Χαρακτηριστικά	Αναμενόμενη ηλικία σε έτη
Αφήγηση ενός γεγονότος	Περιλαμβάνει ένα γεγονός	Κάτω από 3,5 έτη
Αφήγηση δύο γεγονότων	Περιλαμβάνει δύο παρελθοντικά γεγονότα, αλλά καμία λογική ή αιτιώδη σχέση στην πραγματικότητα ή στην αφήγηση	3,5 ετών
Μεικτές αφηγήσεις	Περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερα παρελθοντικά γεγονότα, τα οποία στην πραγματικότητα συσχετίζονται λογικά ή αιτιολογικά	Πολύ χαμηλή συχνότητα σε όλες τις ηλικίες (3,5–9)
Αφήγηση μετακύλιση	Περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα παρελθοντικά γεγονότα που συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά η σειρά της αφήγησης δεν αντικατοπτρίζει την πραγματική τους σχέση	4 έτη
Χρονολογική αφήγηση	Περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα παρελθοντικά γεγονότα που συσχετίζονται μεταξύ τους, μελολογική ή αιτιολογική ακολουθία και χωρίς ένα κύριο σημείο	Σε όλες τις ηλικίες (3,5–9)
Αφήγηση που ολοκληρώνεται σε κύριο σημείο	Περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα παρελθοντικά γεγονότα που συσχετίζονται μεταξύ τους με λογική ή αιτιολογική ακολουθία και με κύριο σημείο, αλλά χωρίς ακόλουθα γεγονότα (ανάλυση)	5 έτη
Κλασική αφήγηση	Περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα παρελθοντικά γεγονότα που συσχετίζονται μεταξύ τους με λογική ή αιτιολογική ακολουθία. Επιπλέον, διαθέτει ένα υψηλό σημείο και μία ανάλυση	6+ έτη

Σε αντίθεση, η ποιότητα των προσωπικών αφηγήσεων αυτών των παιδιών είναι μόνο ελάχιστα σχετική με την ποιότητα των μυθιστορηματικών αφηγήσεών τους (McCabe, Bliss, Barra & Bennett, 2008).

Πλοκή και πράξεις επιπλοκής ιστορίας

Η πλοκή και οι πράξεις επιπλοκής της ιστορίας ιστοριών παρέχουν ένα οργανωτικό υπόδειγμα που μπορεί να βοηθήσει στην επεξεργασία των πληροφοριών. Ο ικανός αφηγητής κατασκευάζει την ιστορία και τη ροή των πληροφοριών με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεγιστοποιεί την κατανόηση. Μία ιστορία αποτελείται από το σκηνικό και τη δομή του επεισοδίου (ιστορία = σκηνικό + δομή επεισοδίου). Κάθε ιστορία ξεκινάει με μία εισαγωγή που περιλαμβάνει το σκηνικό, όπως το «Μία φορά κι έναν καιρό, σ' ένα μακρινό βασίλειο, ζούσε ένας πρίγκιπας που ήταν πολύ λυπημένος...» ή «Στον δρόμο για τη δουλειά σήμερα το πρωί, διέσχισα τον κεντρικό δρόμο...» ή απλά «Πήγαμε στον ζωολογικό κήπο σήμερα».

Ένα επεισόδιο αποτελείται από ένα αρχικό γεγονός, μία προσωπική αντίδραση, ένα σχέδιο, μία προσπάθεια, μία συνέπεια και μία αντίδραση. Ένα επεισόδιο θεωρείται ολοκληρωμένο εάν περιέχει ένα αρχικό γεγονός ή μία αντίδραση για να παρέχει έναν σκοπό, μία προσπάθεια και μία άμεση συνέπεια (Stein & Glenn, 1979). Τα επεισόδια μπορεί να συνδέονται προσθετικά, προσωρινά ή με ανάμεικτο τρόπο. Μία ιστορία μπορεί να αποτελείται από ένα ή περισσότερα συσχετισμένα επεισόδια.

Τα επτά στοιχεία της πλοκής και των πράξεων επιπλοκής της ιστορίας προκύπτουν με την ακόλουθη σειρά (Stein & Glenn, 1979):

1. Η δήλωση σύνθεσης, που παρουσιάζει τους χαρακτήρες και περιγράφει τις ενέργειες των συνηθειών τους μαζί με το κοινωνικό, σωματικό και/ή προσωρινό γενικό πλαίσιο που παρουσιάζει τον πρωταγωνιστή.
2. Τα αρχικά γεγονότα, που προτρέπουν τον χαρακτήρα ή τους χαρακτήρες να δράσουν μέσω κάποιων φυσικών φαινομένων (π.χ. έναν σεισμό), ένα έναυσμα για να ψάξει κάτι (π.χ. έναν θησαυρό) ή την ενέργεια ενός από τους χαρακτήρες (π.χ. η σύλληψη κάποιου).
3. Οι προσωπικές αντιδράσεις, που περιγράφουν τις αντιδράσεις των χαρακτήρων, τέτοιες όπως συναισθηματικές αντιδράσεις, σκέψεις ή προθέσεις για τα αρχικά γεγονότα. Οι προσωπικές αντιδράσεις παρέχουν κάποιο κίνητρο για τους χαρακτήρες.
4. Τα προσωπικά σχέδια, που υποδεικνύουν τις στρατηγικές των χαρακτήρων για να πετύχουν τον σκοπό ή τους σκοπούς τους. Τα παιδιά σπάνια συμπεριλαμβάνουν αυτό το στοιχείο.
5. Οι προσπάθειες, που περιγράφουν τις εμφανείς πράξεις των χαρακτήρων για να επιφέρουν κάποιο αποτέλεσμα.
6. Τα άμεσα αποτελέσματα, που περιγράφουν την επιτυχία των χαρακτήρων ή την αποτυχία στο να επιτύχουν τον σκοπό ή τους σκοπούς τους ως αποτέλεσμα της προσπάθειάς τους.
7. Οι αντιδράσεις, που περιγράφουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις των χαρακτήρων, τις σκέψεις ή τις ενέργειες για την πρόκληση του σκοπού ή της αλληλουχίας των γεγονότων.

Οι δύο διαφορετικές ιστορίες στον Πίνακα 8.3 παρουσιάζουν παραδείγματα διαφορετικών εκδοχών πλοκής και πράξεων επιπλοκής της ιστορίας:

Υπάρχει μία αλληλουχία στα στάδια ανάπτυξης της πλοκής και των πράξεων επιπλοκής της ιστορίας (Glenn & Stein, 1980). Συγκεκριμένα δομικά πρότυπα εμφανίζονται νωρίτερα κι επιμένουν, ενώ άλλα μάλλον αναπτύσσονται αργότερα. Η γενική σειρά ανάπτυξης είναι όπως ακολουθεί, αν και υπάρχουν ατομικές διαφορές:

- Οι περιγραφικές αλληλουχίες (προσανατολισμός) αποτελούνται από περιγραφές χαρακτήρων, περιγραφές περιβάλλοντος κι ενέργειες συνηθειών. Δεν υπάρχουν πρόχειρες ή παροδικές συνδέσεις. Ολόκληρη η ιστορία αποτελείται από την κατάσταση του σκηνικού (ποιος, πότε και πού). Αυτή είναι μία ιστορία για το κουνέλι μου. Αυτό ζει σε ένα κλουβί. Του αρέσει να χοροπηδάει γύρω από την αυλή μου. Τρώει καρότα και γρασίδι. Τέλος.*

Πίνακας 8.3 Παραδείγματα πλοκής και πράξεων επιπλοκής της ιστορίας

Αφήγηση	Στοιχεία πλοκής και πράξεων επιπλοκής
<p>1. Μονό Επεισόδιο Υπήρχε αυτό το κορίτσι κι αρπάχτηκε από αυτούς τους πειρατές. Έτσι, όταν αυτοί έτρωγαν, αυτή έκοψε τα σκοινιά και ξέφυγε. Κι αυτή ζούσε στο νησί κι έτρωγε παπαγάλους.</p>	<p>Καινούργιο γεγονός / Προσπάθεια Άμεση συνέπεια Αντιδράσεις</p>
<p>2. Πολλαπλά Επεισόδια Μία φορά υπήρχε αυτό το μεγάλο σκυλί στο αγρόκτημα. Κι ήταν πεινασμένο επειδή δεν υπήρχε αρκετό φαγητό. Ο σκύλος... τ' όνομά του ήταν Μαξ... ήταν λυπημένος χωρίς φαγητό, έτσι πήγε να βρει μόνος του. Αυτός συνάντησε μία μάγισσα, αλλά δε θα του έδινε φαγητό μέχρι να σκοτώσει έναν φρούνο. Αυτός φοβήθηκε, αλλά αποφάσισε να χτίσει μία παγίδα. Έσκαψε μία τρύπα και τη γέμισε με φαγητό βατράχου. Ο βάτραχος ήθελε να φάει τον άντρα, αλλά πιάστηκε. Ο άντρας πήγε πίσω στη μάγισσα και πήρε μερικά χάμπουργκερ γι' αυτόν και τον σκύλο. Κι ο άντρας κι ο Μαξ έφαγαν τα χάμπουργκερ κι ήταν χαρούμενοι. Κατάσταση Σκηνικού</p>	<p>Κατάσταση σκηνικού Καινούργιο γεγονός Προσωπική αντίδραση / Προσπάθεια Καινούργιο γεγονός / Προσωπική αντίδραση Προσωπικό σχέδιο Προσπάθεια Άμεση συνέπεια Άμεση συνέπεια Αντίδραση</p>

Οι αλληλουχίες δράσης έχουν μία χρονολογική σειρά για τις ενέργειες, αλλά όχι πρόχειρες συσχετίσεις. Η ιστορία αποτελείται από την κατάσταση του σκηνικού και διάφορες προσπάθειες δράσης.
Είχα ένα πάρτι γενεθλίων. Εμείς παίξαμε παιχνίδια και κερδίσαμε έπαθλα. Εγώ άνοιξα δώρα. Πήρα μπαλόνια. Εσβησα τα κεράκια. Φάγαμε τούρτα και παγωτό. Διασκεδάσαμε.

Οι αλληλουχίες αντιδράσεων αποτελούνται από μία σειρά γεγονότων, στα οποία οι αλλαγές προκαλούν άλλες αλλαγές, με καθόλου άμεσου στόχου συμπεριφορές. Η αλληλουχία αποτελείται από ένα περιβάλλον, ένα αρχικό γεγονός και προσπάθειες δράσης.

Υπήρχε μία κυρία που χάιδευε την αγελάδα της. Κι η αγελάδα κλότσησε το φως. Έπειτα η αστυνομία ήρθε. Έπειτα ένα πυροσβεστικό όχημα ήρθε. Έπειτα ήρθε το καλάθι κι η σκάλα. Κι αυτό είναι το τέλος.

Τα σύντομα επεισόδια περιέχουν έναν άμεσο ή έμμεσο στόχο. Σ' αυτό το στάδιο, η ιστορία μπορεί να περιέχει ή μία κατάσταση ενός γεγονότος και μία συνέπεια ή μία προσωπική αντίδραση και μία συνέπεια. Αν και η συμπεριφορά των χαρακτήρων είναι εύστοχη, συνήθως δεν είναι προσχεδιασμένη.
Υπήρχε μία μαμά και δύο παιδιά. Και τα παιδιά έψησαν μία τούρτα για τα γενέθλια της μαμάς. Αυτά ξέχασαν να σβήσουν τον φούρνο και η τούρτα κάηκε. Τα παιδιά πήγαν στο μαγαζί κι αγόρασαν μία τούρτα. Τέλος.

Τα ολοκληρωμένα επεισόδια περιέχουν μία ολόκληρη συμπεριφορική συνέπεια προσηλωμένη στον στόχο της, που αποτελείται από μία κατάσταση συνέπειας και δύο από τα ακόλουθα: αρχικό γεγονός, προσωπική αντίδραση και προσπάθεια.

Αυτός ο άντρας ήταν ιατρός. Δημιούργησε ένα τέρας. Και τον κυνηγούσε σ' ολόκληρο το σπίτι του. Έτρεξε στο δωμάτιό του. Εσπρωξε το τέρας στην ντουλάπα. Και το τέρας έφυγε. Αυτά είναι όλα.

Τα σύνθετα επεισόδια είναι προεκτάσεις ενός ολοκληρωμένου επεισοδίου ή περιέχουν πολλαπλά επεισόδια.

Μία φορά υπήρχε αυτός ο Luke Skywalker. Κι έπρεπε να πολεμήσει τον Darth Invader. Πάλευαν με τα σπαθιά. Κι αυτός τον σκότωσε. Κι αυτός μπήκε στον πύραυλό του για να εξοντώσει αυτού του είδους τα άλογα-ρομπότ. Και τα πυροβόλησε. Έπειτα όλοι οι κακοί στρατιώτες σκοτώθηκαν.

Τα επεισόδια που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον περιέχουν δύο χαρακτήρες, οι οποίοι έχουν ξεχωριστούς στόχους και δράσεις που αλληλεπιδρούν στη συμπεριφορά τους.

Η Σάλυ ποτέ δε βοηθούσε τη μαμά της με τα πιάτα. Αυτή, τρελαμένη, είπε πως η Σάλυ έπρεπε να το κάνει. Έτσι, η Σάλυ έπλυνε τα πιάτα αλλά και αυτή τρελάθηκε. Τότε, η Σάλυ έριξε μερικά πιάτα. Και μετά έριξε περισσότερα. Κι η μαμά της είπε ότι δεν πρέπει να πλύνει άλλα πιάτα. Κι έτσι η Σάλυ έβλεπε τηλέοραση κάθε βράδυ μετά το δείπνο.

Συγκεκριμένες δομικές ιδιότητες συνδέονται με κάθε δομικό πρότυπο που βρίσκεται σε κατάλογο στον Πίνακα 8.4.

Αν κι οι περισσότερες μακροδομικές αφηγηματικές μετρήσεις βασίζονται σε συστατικά στοιχεία της

Πίνακας 8.4 Δομικές ιδιότητες της αφήγησης

Δομικά Πρότυπα	Δομικές Ιδιότητες
Περιγραφική αλληλουχία	Καταστάσεις Σκηνικού (ΚΣ) (ΚΣ)(ΚΣ)
Αλληλουχία δράσης	Κατάσταση Σκηνικού (ΚΣ) Προσπάθειες(Π) (Π)(Π)
Αλληλουχία αντίδρασης	Κατάσταση Σκηνικού (ΚΣ) Αρχικό γεγονός (ΑΓ) Προσπάθειες (Π) (Π)(Π)
Σύντομο επεισόδιο	Κατάσταση Σκηνικού (ΚΣ) Αρχικό γεγονός(ΑΓ) ή Εσωτερική Αντίδραση (ΕΑ) Άμεση Συνέπεια (ΑΣ)
Ολοκληρωμένο επεισόδιο	Κατάσταση Σκηνικού Δύο από τα ακόλουθα: Αρχικό Γεγονός (ΑΓ) Εσωτερική Αντίδραση (ΕΑ) Προσπάθεια (Π) Άμεση Συνέπεια (ΑΣ)
Σύνθετο επεισόδιο	Πολλαπλά Επεισόδια Κατάσταση Σκηνικού (ΚΣ) Δύο από τα ακόλουθα: Αρχικό Γεγονός (ΑΕ1) Εσωτερική Αντίδραση (ΕΑ1) Προσπάθεια (Π1) Άμεση Συνέπεια (ΑΣ1) Δύο από τα ακόλουθα: Αρχικό Γεγονός (ΑΓ2) Εσωτερική Αντίδραση (ΕΑ2) Προσπάθεια (Π2) Άμεση Συνέπεια (ΑΣ2) Εκτεταμένα ολόκληρα επεισόδια Κατάσταση Σκηνικού (ΚΣ) Αρχικό Γεγονός (ΑΓ) Εσωτερική Αντίδραση (ΕΑ) Εσωτερικό Σχέδιο (ΕΣ) Προσπάθεια (Π) Άμεση Συνέπεια (ΑΣ) Αντίδραση (Α)
Επεισόδια που επηρεάζονται από το περιβάλλον	Δύο ξεχωριστά αλλά παράλληλα επεισόδια: επηρεάζει το ένα το άλλο

πλοκής και των πράξεων επιπλοκής της ιστορίας, η κωδικοποίηση αυτών των συστατικών στοιχείων ποικίλλουν ευρέως από εκείνες τις μεθόδους που αναγνωρίζουν την παρουσία τους ή την απουσία τους (π.χ. Miles & Charman, 2002· Reilly et al, 2004) έως αυτές που χρησιμοποιούν ολιστικές κρίσεις ποιότητας και αναπτυξιακού επιπέδου στις αφηγήσεις των παιδιών. Οι απλές διαδικασίες κωδικοποίησης στην πλοκή και στις πράξεις επιπλοκής της ιστορίας είναι πιο αξιόπιστες σε κάποιους αναλυτές, αλλά ίσως είναι περιορισμένες στην ικανότητά τους να αιτιολογούν διαφορετικές ποιοτικές πτυχές μιας αφήγησης, όπως το βάθος, ιδιαίτερα για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας που πηγαίνουν σχολείο, και τους έφηβους.

Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παράγουν λιγότερο ώριμα επεισόδια από αυτά που κάνουν οι συνομήλικοί τους με τυπική ανάπτυξη. Επιπλέον, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παράγουν λιγότερες ολοκληρωμένες καταστάσεις σκηνοικού και είναι λιγότερο πιθανό να συμπεριλάβουν αντίδραση, προσπάθεια και σχέδια στις αφηγήσεις τους. Εσωτερικές επεισοδιακές αντιδράσεις είναι, επίσης, πιο αδύναμες στις αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικά ελλείμματα (LD).

Η ανάλυση αποκλειστικά της πλοκής και των πράξεων επιπλοκής της ιστορίας μπορεί να απολέσει την ευαισθησία εντοπισμού παιδιών με γλωσσικές διαταραχές και παιδιών χωρίς γλωσσικές διαταραχές. Δυστυχώς, υπάρχουν ελάχιστα στοιχεία από νόρμες για κλινική χρήση. Γενικά, τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά παράγουν όλα τα στοιχεία πλοκής και πράξεων επιπλοκής της ιστορίας μέχρι την ηλικία των 10. Οι αφηγήσεις των παιδιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να πλησιάσουν το λειτουργικό τους επίπεδο και για να καθορίσουν ποια δομικά στοιχεία παρουσιάζονται.

Ο Πίνακας 8.5 περιέχει αρκετές αναλυμένες αφηγήσεις από δομικά πρότυπα και αφηγηματικά επίπεδα πλοκής και πράξεων επιπλοκής της ιστορίας.

Επεξεργασία έκφρασης

Η *επεξεργασία έκφρασης* συμβαίνει όταν ο αφηγητής πηγαίνει πέρα από τη μεταφορά πληροφοριών και δημιουργεί ένα υπόδειγμα αυτών, της δομής, του είδους της ιστορίας και της διάθεσης. Το αποτέλεσμα είναι μία ενδιαφέρουσα ή καλοσχηματισμένη αφήγηση. Ο ικανός αφηγητής επιλέγει λέξεις και δομικές προτάσεις για να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, ο αφηγητής μπορεί να κρατάει συγκεκριμένες πληροφορίες για να δημιουργήσει μία συγκεκριμένη ψευδαίσθηση. Ακόμα και οι πραγματικές αφηγήσεις μπορεί να περιέχουν δραματοποιημένα στοιχεία για να αυξήσουν το ενδιαφέρον του ακροατή.

Ενώ οι δομικές ιδιότητες είναι αναγκαίες για τους αφηγητές, υπάρχουν άλλα μέρη της γλώσσας που επίσης αποδίδονται στην ανάπτυξη των αφηγητών, συμπεριλαμβανομένου και του βιογραφικού σημειώματος (Westby, 2005). Χαρακτηριστικά της εγγράμματης γλώσσας συσχετίζονται με αφηγηματική ικανότητα συμπεριλαμβανομένων:

- μεταγνωστικών ρημάτων (σκέφτομαι, γνωρίζω, θυμάμαι, ξεχνώ),
- μεταγλωσσικών ρημάτων (λέω, μιλώ, ρωτώ) και
- επεξεργασμένων ονοματικών φράσεων (το κοριτσάκι στο αυτοκίνητο με τη μαμά του).

Αυτά τα χαρακτηριστικά εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία και συνεχίζουν να αναπτύσσονται στην ενηλικίωση, και είναι αναγκαία για τη συσχέτιση με προκαθορισμένες σχέσεις μεταξύ γεγονότων στις πολύπλοκες αφηγήσεις (Curenton & Justice, 2004· Nippold, 2007). Καθόλου περιέργως, αυτά τα χαρακτηριστικά της εγγράμματης γλώσσας χρησιμοποιούνται λιγότερο συχνά από παιδιά με γλωσσικές διαταραχές (Greenhalgh & Strong, 2001).

Τα χαρακτηριστικά της εγγράμματης γλώσσας χρησιμοποιούνται στην εκφραστική επεξεργασία σε επιμέρους στοιχεία, προσανατολισμό και αξιολόγηση (Ukrainetz et al., 2005). Τα επιμέρους στοιχεία προειδοποιούν τον ακροατή ότι μία ιστορία έχει ειπωθεί ή έχει τελειώσει και αποτελούνται από πέντε κατηγορίες:

- Εισηγητής ή στοιχεία εισαγωγής («Ένα πρωινό την προηγούμενη βδομάδα...»)

Πίνακας 8.5 Ανάλυση της πλοκής και πράξεων επιπλοκής της ιστορίας

Διήγημα	Στοιχεία πλοκής και πράξεων επιπλοκής της ιστορίας	Δομικά σχήματα	Αφηγηματικό επίπεδο
I. Πήγαμε σε ένα αγρόκτημα. Έχω να ταΐσω τις κόττες. Τότε είδα τις αγελάδες στον αχυρώνα. Οι αγελάδες δίνουν γάλα. Οι αγελάδες κάθονται όλη μέρα στην πεδιάδα και τρώνε χορτάρι. Όλο το βράδυ το περνάνε μέσα.	(ΚΣ) (ΚΣ) (ΚΣ) (ΚΣ) (ΚΣ)	} Περιγραφική αλληλουχία	} Προσωρινές αλυσίδες
II. Υπήρχε ένα αγόρι που ζούσε σε μία πόλη. Και μία μέρα ένα τεράστιο έντομο βγήκε έξω από το μέρος όπου κρατούν τα έντομα. Και το αγόρι μπήκε σε ένα αεροπλάνο και το πυροβόλησε.	(ΚΣ) (ΚΣ) (ΑΓ)		
III. Κάποτε υπήρχαν δύο αγόρια. Το ένα αγόρι έπεσε μέσα σε μία μεγάλη τρύπα με αρουραίους και ήταν τρομαγμένο. Ο αδερφός του πήρε μία σκάλα αλλά οι αρουραίοι την έφαγαν. Έτσι, έριξε το μεσημεριανό του μέσα στην τρύπα. Οι αρουραίοι το έφαγαν και αυτό και το αγόρι σκαρφάλωσε με ένα σκοινί και ήταν ασφαλές.	(Π) (ΚΣ) (ΑΓ ₁) (ΑΓ ₁) (Π ₁) (ΑΣ ₁ /ΑΓ ₂) (Π ₂) (ΑΣ ₂) (Α)	} Περίπλοκα επεισόδια	} Αφήγηση

Σημείωση: Ακόμα και αν η 3η αφήγηση κατέχει ανεπτυγμένες δομικές ιδιότητες, παρουσιάζει μία σύγχυση στις αντωνυμίες. Η σχέση των αγοριών δεν είναι γνωστή μέχρι την 3η φράση.

- Περιλήψεις, οι οποίες παρέχουν τη σύνοψη κάποιων γεγονότων πριν από την κυρίως αφήγηση («Το παρακάτω έχει να κάνει με αυτό που έγινε, όταν εγώ...»)
- Θεματολογίες, οι οποίες περιέχουν περιλήψεις εντός της αφήγησης («Εξαιτίας αυτού είμαι τόσο γκρινιαρής σήμερα»)
- Κάποια επιπλέον στοιχεία που είναι οι γενικές παρατηρήσεις, οι οποίες δείχνουν την επίδραση στον αφηγητή ή στους χαρακτήρες («Κι έτσι έμαθα να μην οδηγώ πολύ γρήγορα»)
- Οι επίλογοι (Το τέλος μίας ιστορίας)

Ο προσανατολισμός έχει τον ρόλο των ρυθμιστικών καταστάσεων και περιλαμβάνει:

- ονόματα (Τζένη),
- σχέσεις που περιγράφουν τους ρόλους ή τη δουλειά (η δασκάλα μου) και
- γνωρίσματα της προσωπικότητας που εξακολουθούν να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια του αφηγήματος (τεμπέλης).

Τέλος, η επεξεργασία περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο αποδίδονται οι προοπτικές του αφηγήματος και των χαρακτήρων.

Η επεξεργασία αποτελείται από πέντε κατηγορίες:

- Τροποποιήσεις ενδιαφέροντος που αποτελούνται από τα πιο περιγραφικά επίθετα και επιρρήματα.
- Εκφράσεις οι οποίες έχουν πολυλεκτικές τροποποιήσεις (κουρασμένος, όπως ένας δρομέας του μαραθώνιου).
- Επανάληψη ουσιαστικών, επιθέτων ή ρημάτων (περπατούσα και περπατούσα και περπατούσα) για έμφαση.
- Μεταγνωστικές λέξεις που δηλώνουν την εσωτερική κατάσταση και που αντικατοπτρίζουν τις σκέψεις (θυμήθηκα), τα συναισθήματα (μελαγχολικός), τις αντιδράσεις (έκπληκτος), τις προθέσεις και τη σωματική κατάσταση (κουρασμένος).
- Μεταγλωσσικές λέξεις που εκφράζουν τον διάλογο (και έτσι είπε αυτή).

Μέχρι την ηλικία των 9 όλα τα παιδιά που αναπτύσσονται τυπικά πρέπει να παρουσιάζουν εκφραστική ανάπτυξη μέσω των αφηγημάτων τους. Φυσικά, αυτά ποικίλλουν ανάλογα με τον τύπο της επεξεργασίας, κι έτσι χρειάζονται αρκετά αφηγήματα για μία ολοκληρωμένη εικόνα των ικανοτήτων των παιδιών. Ο Πίνακας 8.6 απεικονίζει ποικίλους τύπους εκφραστικής ανάπτυξης.

Πίνακας 8.6 Τύποι ανάπτυξης στην αφήγηση

Επεξεργασία – το συχνότερο: αυξάνεται με την ηλικία		
Τροποποιήσεις Εκφράσεις	Επίθετα, επιρρήματα και επιρρηματικές φράσεις, Πολυλεκτικές τροποποιήσεις,	<i>δυνατός, ντροπαλός, αργός, ανάμεσα όσο πιο ήσυχα μπορούσε, από τη λανθασμένη πλευρά των γραμμών του τρένου, εντελώς ξαφνικά...</i>
Επανάληψη	Επανάληψη μιας λέξης για έμφαση <i>Ήταν πολύ, πολύ χαρούμενοι.</i>	<i>Έτρεχε και έτρεχε για να ξεφύγει.</i>
Εσωτερίκευση	Λέξεις που αντικατοπτρίζουν σκέψεις και συναισθήματα,	<i>σκέψη, στεναχωρημένος, θυμωμένος, αποφασισμένος</i>
Καταστάσεις Διάλογος	Συναισθήματα, κίνητρα, αντιδράσεις Σημεία του αφηγήματος στα οποία οι χαρακτήρες συνομιλούν	<i>προγραμματισμένο Φώναξε «Σταμάτα το αυτό»</i>
Προσανατολισμός: αυξάνεται με την ηλικία		
Ονόματα	Οι χαρακτήρες αναγνωρίζονται συγκεκριμένα, από την πρώτη στιγμή	<i>King Juan, Jack, Monica</i>
Σχέσεις Προσωπικότητα	Οι σχέσεις των εργασιών είναι καθορισμένες Γνωρίσματα της προσωπικότητας που υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας	<i>η αδερφή της Monica, δασκάλα, κατοικίδιο πάντα αργεί, πολύ νέος, στριφνή ηλικιωμένη</i>
Επιμέρους στοιχεία–λιγότερο συχνά: αυξάνονται με την ηλικία		
Εισηγητής Περίληψη	Η αρχή του αφηγήματος Μία σύνοψη πριν από την αφήγηση ή ο τίτλος της ιστορίας	<i>Μία φορά και έναν καιρό, μία νύχτα, χθές αυτή είναι μια μικρή ιστορία που σου δείχνει Γιατί δεν πρέπει να δραπετεύεις και ονομάζεται « Η καλύτερή μου μέρα».</i>
Θέμα Επιπλέον στοιχεία	Μία σύνοψη εντός της αφήγησης Το αποτέλεσμα του αφηγήματος ή η διδαχή κάποιου νοήματος	<i>Και γι' αυτόν τον λόγο ήταν πολύ τρομαγμένη Έτσι αποφάσισαν να μην ξανακάνουν ποδήλατο μέσα στο δάσος</i>
Τέλος	Επίσημη ένδειξη ότι το αφήγημα έφτασε στο τέλος	<i>Αυτό ήταν, Τέλος, Και ζήσαν αυτοί καλά...</i>

Μερικά προκύπτουν πολύ συχνά και έτσι δεν είναι απαραίτητο να σημειώνονται. Αυτά περιλαμβάνουν: *μερικά, άλλα, ένα, λίγο, μεγάλο, κακό, στην κορυφή, έξω, πίσω και μετά.*

Πηγή πληροφοριών από: Ukrainetz, Justice, Kaderavek, Eiseberg, Gilliam & Harm (2005).

Ποιοτικά μέτρα

Διάφορα μέτρα μικροδομών ποικίλλουν σημαντικά ανάλογα με την ηλικία. Αυτά είναι ο *συνολικός αριθμός των λέξεων (ΣΑΛ)*, ο *αριθμός των διαφορετικών λέξεων (ΑΔΛ)*, ο *συνολικός αριθμός των ολοκληρωμένων προτάσεων (ΜΗΚΟΣ)*, το *μέσο μήκος των ολοκληρωμένων προτάσεων σε λέξεις (ΜΜΠ-Λ)*, ο *συνολικός αριθμός των ολοκληρωμένων προτάσεων που περιέχουν δύο ή περισσότερες φράσεις (ΣΥΝΘΕΤΕΣ)* και το *ποσοστό των σύνθετων προτάσεων (ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΝΘΕΤΩΝ)* (Justice, Bowels et al., 2006). Αυτές οι εκτιμήσεις παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 8.7. Τα δεδομένα αυτά είναι από μία πιλοτική έρευνα, ωστόσο εξαιρετική, στην οποία υπάρχει μία ευρεία ποικιλία παιδιών με τυπική ανάπτυξη (ΤΔ), όπως φαίνονται στην τυπική απόκλιση (ΤΑ). Ο πληθυσμός τυπικής ανάπτυξης θα πρέπει να βρίσκεται εντός μιας τυπικής απόκλισης.

Στα αφηγήματα των εφήβων βρίσκουμε μέσο μήκος το οποίο μετριέται στις περιόδους, όσο και προτασιακή πυκνότητα η οποία αυξάνεται με την ηλικία. Επιπρόσθετα, καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβείας αυξάνεται επίσης η χρήση αφηρημένων ουσιαστικών, όπως επιτυχία, μοναξιά και μυστήριο, και μεταγνωστικά ρήματα, όπως υποθέτω, ανακαλύπτω και συνειδητοποιώ (Sun & Nippold, 2012).

Η επεισοδιακή δομή ή το κεφάλαιο και η συντακτική ακρίβεια είναι επαρκείς τρόποι μέτρησης της γλώσσας των παιδιών με πολιτισμικές διαφορές (CLD) (Muñoz et al., 2003). Συγκεκριμένα, βασικά ποιοτικά μέτρα, όπως ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων, φαίνεται να μεταβάλλονται με τη μέθοδο της εκμαίευσης (Uccelli & Pérez, 2007).

Μηχανισμοί συνοχής

Η συνοχή είναι η χρήση ποικίλων γλωσσικών μέσων με σκοπό να συνδέσουν αυτά που αναφέρει το αφήγημα σε ένα μοναδικό κείμενο (Hickmann & Schneider, 2000). Για να γράψουν μία αποτελεσματική ιστορία οι αφηγητές χρησιμοποιούν συνεκτικές μεθόδους, για να μεταδώσουν κάποια ιδέα σε όλη την έκταση του λόγου. Τρεις βασικές κατηγορίες συνεκτικών μηχανισμών είναι:

Πίνακας 8.7 Μικροδομή αφηγήματος

Ηλικία	ΣΑΛ		ΑΔΛ		ΜΗΚΟΣ		ΜΜΠ-Λ		ΣΥΝΘΕΣΗ		ΠΟΣΟ ΣΥΝΘΕΤΩΝ	
	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ
Προφορικά αφηγήματα												
5	68	(±47)	39	(±20)	8,6	(±5,4)	6,8	(±1,7)	3,1	(±3,2)	0,33	(±,2)
6	77	(±54)	43	(±22)	9,6	(±6)	7,5	(±1,6)	3,5	(±2,8)	0,37	(±,2)
7	96	(±74)	52	(±28)	11,3	(±9,1)	8,5	(±3,8)	4,6	(±4,3)	0,38	(±,2)
8	137	(±77)	69	(±27)	15,8	(±8,9)	8,1	(±1,4)	7,6	(±5,2)	0,45	(±,2)
9	162	(±96)	79	(±30)	17,3	(±9,6)	8,4	(±1,4)	8,9	(±6,1)	0,51	(±,2)
10	237	(±196)	101	1(±49)	21,5	(±14,6)	8,9	(±2,1)	12,2	(±9,8)	0,55	(±,2)
Γραπτά Αφηγήματα												
11							9,14	(±2,2)				
14							11,19	(±3,9)				
17							11,27	(±2,1)				

Σημείωση: Οι στήλες περιλαμβάνουν τον συνολικό αριθμό των λέξεων (ΣΑΛ), τον αριθμό των διαφορετικών λέξεων (ΑΔΛ), τον συνολικό αριθμό των περιόδων (ΜΗΚΟΣ), τον μέσο αριθμό του μήκους των περιόδων σε λέξεις (ΜΜΠ-Λ), τον συνολικό αριθμό των περιόδων που περιέχει δύο ή περισσότερες προτάσεις (ΣΥΝΘΕΣΗ) και το ποσοστό της σύνθεσης των περιόδων (ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΝΘΕΣΗΣ).

Πηγή πληροφοριών από: Justice, Bowels, Kaderavek, Ukrainetz, Eiseberg & Gilliam (2006)· Sun & Nippold (2012).

- Η αναφορική συνοχή, η οποία διατηρεί την κατάλληλη αναφορά στους χαρακτήρες, στα αντικείμενα και στις τοποθεσίες.
- Η συνδεδετική συνοχή, η οποία συγκρατεί τις ιδέες σε όλη την έκταση των φράσεων και σε όλη την έκταση του λόγου.
- Η λεξιλογική συνοχή, η οποία χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο αποτελεσματικά για να συνδέσει τις ιδέες σε όλη την έκταση του λόγου.

Η αναφορική συνοχή σε όλη την έκταση του λόγου ελέγχεται με τη χρήση ονοματικών φράσεων, επιρρημάτων και αντικειμένων. Όπως υπονοεί και το όνομα, η συνδεδετική συνοχή χρησιμοποιεί συνδεδετικές λέξεις και φράσεις (και, αλλά, επειδή, επιπλέον, επιπρόσθετα, τελικά, αντίθετα). Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, παιδιά με γλωσσικές διαταραχές έχουν μεγαλύτερη δυσκολία με τη σωστή χρήση των διαρθρωτικών φράσεων.

Τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και αυτά με χαμηλές ικανότητες στην ανάγνωση παρουσιάζουν μερική δυσκολία στην έκφραση των καλά οργανωμένων συνεκτικών αφηγημάτων. Γενικά, αυτοί δημιουργούν λιγότερο εκδηλωτικές και ουσιαστικές σχέσεις από τους ηλικιακά τυπικώς αναπτυσσόμενους ομοιούς τους. Το πιο συχνό συνεκτικό σφάλμα ανάμεσα στα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές είναι η ημιτελής σύνδεση, στην οποία το παιδί αναφέρει μία οντότητα ή ένα γεγονός που δεν παρουσιάστηκε προηγουμένως και *μία διαφορούμενη έννοια* στην οποία το παιδί δεν αναγνωρίζει σε ποιον αναφέρεται.

Μεγάλο ενδιαφέρον στο κείμενο έχουν οι συνεκτικές μέθοδοι οι οποίες συνδέουν γλωσσικά και δομικά στοιχεία. Με λίγα λόγια, κάθε στοιχείο της πρότασης που κατευθύνει τον ακροατή έξω από την πρόταση για μία αναφορά είναι μία συνεκτική μέθοδος. Για παράδειγμα, μία αντωνυμία ενδέχεται να απαιτεί παραπομπή σε προηγούμενη πρόταση με σκοπό να καθορίσει το αναφερόμενο. Οι πέντε τύποι των συνεκτικών σχέσεων είναι αναφορικά, αναπληρωματικά, ελλειπτικά, συνδεδετικά και λεκτικά αντικείμενα. Από αυτά η λεκτική συνοχή μπορεί να είναι η δυσκολότερη στην επίτευξη αξιοπιστίας.

Επειδή υπάρχουν λίγα δεδομένα με κανονικότητα που αφορούν την ανάπτυξη αυτών των σχέσεων, η διεξοδική ανάλυση είναι η καλύτερη διαγνωστική προσέγγιση. Σε γενικές γραμμές, η ώριμη πλοκή της ιστορίας αναπτύσσεται πριν από την ώριμη χρήση των συνεκτικών μεθόδων. Είναι πιθανό, συνεπώς, να υπάρχουν επαρκή επεισόδια αλλά φτωχή συνοχή. Τα δύο αυτά σχετίζονται αλλά δεν εξαρτώνται. Η συνοχή εντός και ανάμεσα στα επεισόδια γίνεται σημαντική όταν τα παιδιά αναπτύσσουν περίπλοκα και αλληλεπιδραστικά επεισόδια. Υπάρχει ένα μεταγλωσσικό χαρακτηριστικό που αφορά τη συνοχή και σχετίζεται με το γεγονός ότι ο ομιλητής πρέπει να δώσει σημασία στο κείμενο, πέρα από την ίδια την ιστορία. Οι συνεκτικές σχέσεις αναλύονται σύντομα σε αυτήν την ενότητα και συζητούνται αναλυτικά στο Κεφάλαιο 7.

Αναφορά

Οι *μηχανισμοί αναφορών*, οι οποίοι αναφέρονται σε κάτι άλλο στο κείμενο, απαρτίζονται από αντωνυμίες, οριστικά άρθρα, δεικτικές αντωνυμίες (αυτός, εκείνος) και τη χρήση του συγκριτικού βαθμού (δείχνει μεγαλύτερος). Η σχέση με το αντικείμενο αναφοράς πρέπει να είναι ξεκάθαρη και σαφής. Οι αναφορικές εκφράσεις είναι επαρκείς, αν εναρμονίζονται με τις γνώσεις του ακροατή στο κοινό φυσικό πλαίσιο και στο προηγούμενο γλωσσικό πλαίσιο (Schneider & Hayward, 2010). Η σαφήνεια είναι συχνά πρόβλημα όταν ένα παιδί αλλάζει συνέχεια τον αφηγητή της ιστορίας, χρησιμοποιεί διάλογο ή συμπεριλαμβάνει πολλούς χαρακτήρες.

Η επαρκής πρώτη ή αρχική αναφορά συμπεριλαμβάνει τη χρήση ενός αόριστου άρθρου και ουσιαστικού, όπως λέμε «*Ένα αγόρι έτρωγε ένα μπισκότο.*» Αντίθετα, στην επόμενη αναφορά χρησιμοποιούνται οριστικά άρθρα και αντωνυμίες, όπως λέμε «*Αυτός το έριξε.*» Υπάρχουν εξαιρέσεις φυσικά. Για παράδειγμα, αν δύο άνθρωποι κοιτάζουν μία εικόνα, μία χειρονομία κατάδειξης ή μία ματιά, μπορεί να χρησιμεύσει ως αρχική αναφορά και ο ένας ομιλητής, αναφερόμενος στην εικόνα, ίσως πει «*Κοίτα, αυτός*

το έριξε.» Οι αναφορές γίνονται κατανοητές, γιατί ο ακροατής μπορεί να ανατρέξει στο φυσικό πλαίσιο και να συσχετίσει την αναφορική έκφραση με τις αντωνυμίες.

Η ικανότητα των παιδιών να εισάγουν και να διατηρούν τους τρόπους αναφοράς στις διηγήσεις αναπτύσσεται σταδιακά κατά τα πρώιμα σχολικά χρόνια. Μικρότερα παιδιά συχνά εισάγουν τις μεθόδους αναφοράς με μπερδεμένο τρόπο, πιθανόν υποθέτοντας ότι ο ακροατής καταλαβαίνει τον αναφερόμενο. Κατά την αρχική αναφορά συχνά χρησιμοποιούν αντωνυμίες και οριστικά άρθρα. Αν και αυτά τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν αόριστα άρθρα και ουσιαστικά σε άλλο πλαίσιο, φαίνεται ότι δεν είναι σίγουρα για την κατάλληλη επιλογή αυτών των μορφών αναφοράς στο πλαίσιο μιας εκτεταμένης ομιλίας όπως η αφήγηση, κατά την οποία το επίπεδο γνώσης του ακροατή πρέπει συνεχώς να παρακολουθείται. Χρειάζεται κάποια γλωσσική δεξιότητα, ώστε ο ακροατής να μπορεί να παρακολουθεί την αφήγηση που εξελίσσεται.

Οι νηπιαγωγοί ορθώς εισάγουν τους τρόπους αναφοράς πιο συχνά όταν επαναλαμβάνουν μία φανταστική ιστορία που πρόσφατα άκουσε ο ακροατής, παρά όταν οι ίδιοι δημιουργούν μία ιστορία από εικόνες που δε βλέπει ο ακροατής. Αυτό σημαίνει πως όταν οι νηπιαγωγοί πρέπει να διαλέξουν τρόπους αναφοράς με βάση τη γνώση του ακροατή τείνουν να είναι λιγότερο επιρρεπείς στο να το κάνουν. Ακόμα και τα μικρά παιδιά που πηγαίνουν σχολείο αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία με την αρχική αναφορά, αν και μετά, περίπου στην ηλικία των 9 ετών, σε απλές ιστορίες τα παιδιά εισάγουν τους χαρακτήρες κατά παρόμοιο τρόπο με τους ενήλικες. Η ικανότητα να εισάγουν αυτούς που αναφέρονται στις αφηγήσεις συνεχίζει να αναπτύσσεται για κάποιο χρονικό διάστημα μετά την ηλικία των 9 ετών (Schneider, 2008).

Αν και γενικά τα παιδιά δυσκολεύονται να παραπέμπουν στην επόμενη αναφορά, τα παιδιά που διανύουν τα προσχολικά ή πρώιμα σχολικά τους χρόνια δυσκολεύονται με την πρώτη αναφορά που σχετίζεται με αυτόν για τον οποίο μιλούν. Η δυσκολία στις μετέπειτα αναφορές έγκειται περισσότερο στην περιπλοκότητα της ιστορίας. Αυτό συμβαίνει γιατί απλώς στις μικρές αφηγήσεις ίσως είναι απαραίτητο να γίνει αναφορά στους χαρακτήρες μία ή δύο φορές μετά την πρώτη. Πολλοί χαρακτήρες, ιδίως του ίδιου φύλου, μπορούν επίσης να περιπλέξουν τη μέθοδο με την οποία θα πραγματοποιηθεί η επόμενη αναφορά.

Η σημασιολογική επεξεργασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογηθούν οι γλωσσικές διαφορές των παιδιών, ειδικά εκείνων που γεννιούνται με εμβρυικό αλκοολικό σύνδρομο (Thorne, Coggins, Carmichael Olson & Astley, 2007). Η *σημασιολογική επεξεργασία* μετράται από τη χρήση ουσιαστικών και αντωνυμιών, προκειμένου να μειωθεί η ασάφεια στην αφήγηση, την εξειδίκευση των ουσιαστικών και των ρημάτων που χρησιμοποιήθηκαν για την εισαγωγή μιας οντότητας (*πράγμα αντί σφυρί*) ή δράσης (*πήγε αντί οδήγησε*) και τους επιθετικούς και επιρρηματικούς προσδιορισμούς (*μεγάλο θυμωμένο σκυλί και έτρεξε γρήγορα*, αντίστοιχα). Το σύστημα κωδικοποίησης της σημασιολογικής επεξεργασίας (Thorne, 2004) προσφέρει έναν βολικό τρόπο για την ανάλυση των δεδομένων.

Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν αυτόν ή αυτό στο οποίο γίνεται αναφορά, επιλέγονται ανάλογα με τη νοηματική τους εγγύτητα. Αντωνυμίες, όπως «αυτό», «εκείνο», «αυτά», «εκείνα» αναφέρονται σε ένα πρόσωπο ή πράγμα. Επιρρήματα, όπως «εδώ», «εκεί», «τώρα» και «έπειτα» αναφέρονται στον τόπο και στον χρόνο. Τα «τώρα» και «έπειτα» συνήθως απαγορεύεται να χρησιμοποιηθούν για να περιγράψουν τον χρόνο που μόλις αναφέρθηκε. Επιπρόσθετα, το «τώρα» και το «έπειτα» μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σύνδεσμοι.

Τέλος, οι συγκριτικοί σύνδεσμοι είναι ταυτόχρονα γενικοί και συγκεκριμένοι. Οι γενικοί συγκριτικοί σύνδεσμοι συμπεριλαμβάνουν λέξεις όπως, «άλλος», «ίδιος», «διαφορετικός» (διαφορετικά), «ίσος» (εξίσου), «άνισος», «ολόιδιος», «παρόμοιος» (παρόμοια) και άλλες. Συγκεκριμένες ποσοτικές λέξεις περιλαμβάνουν το «περισσότερο», «λιγότερο», «τόσα πολλά», «τόσο λίγα όσο», «δεύτερος», «περαιτέρω» και «λιγότερο από». Ποιοτικές λέξεις και όροι απαρτίζονται από το «χειρότερος από», «τόσο καλός όσο», «ισάξια κακός», «καλύτερος», «καλύτερος από», «πιο χαρούμενος από» και το «πιο χαρούμενο/ο πιο χαρούμενος».

Αντικατάσταση και παράλειψη

Τόσο η αντικατάσταση όσο και η παράλειψη αναφέρονται σε πληροφορίες μέσα στην αφήγηση που

υποτίθεται πως μοιράζονται ο ακροατής και ο ομιλητής. Οι λέξεις «ένας» και «ίδιος» μπορούν να αντικαταστήσουν ουσιαστικά, για παράδειγμα «Κάνε ίδιο το δικό μου» ή «Θα πάρω και εγώ ένα». Τέτοιες λέξεις όπως το *κάνω* μπορούν να αντικαταστήσουν κύρια ρήματα, όπως συμβαίνει όταν τονίζουμε κάτι «Το έκανα ήδη». Τέλος, λέξεις όπως το *αυτό, έτσι*, και *δεν* μπορούν να αποτελέσουν την αντικατάσταση ολόκληρων φράσεων ή προτάσεων, όπως λέμε για παράδειγμα «Δεν το νομίζω» ή «Δε θα αρέσει αυτό στη μητέρα».

Η διαφορά ανάμεσα στην παράλειψη και την αντικατάσταση έγκειται στις πληροφορίες που παραλείπονται. Κατά το φαινόμενο της παράλειψης ολόκληρες φράσεις και προτάσεις μπορούν να μην αναφερθούν.

Σύνδεση

Οι τέσσερις κατηγορίες συνδέσμων, που αναφέρθηκαν στο Κεφάλαιο 7, είναι οι παρατακτικοί, οι χρονικοί, οι αιτιολογικοί και οι εναντιωματικοί. Ενώ η παρατακτική σύνδεση πραγματοποιείται συνήθως με το *και*, η χρονική μπορεί να γίνει με ποικιλία λέξεων όπως το *έπειτα, προσεχώς, μετά, πριν, ταυτόχρονα, τελικά, αρχικά, ένα δευτερόλεπτο ή ώρα αργότερα*. Η αιτιολογική σύνδεση μπορεί να εκφραστεί με ποικιλία όρων όπως *επειδή, ως αποτέλεσμα, σε αυτήν την περίπτωση, και έτσι*. Τέλος, οι εναντιωματικοί σύνδεσμοι περιλαμβάνουν το *αλλά* και άλλους παρόμοιους συνδέσμους, όπως το *ωστόσο, αν και, από την άλλη μεριά, αντιθέτως, εκτός, παρ' όλα αυτά*.

Η χρήση των συνδέσμων μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τη συγκεκριμένη σύνδεση των προτασιακών δομών. Με άλλα λόγια, οι σύνδεσμοι ενώνουν τις βαθύτερες σημασιολογικές έννοιες, και έτσι παρουσιάζουν τη σχέση αυτών των ενώσεων που μπορούν να εκφραστούν με ποικίλους συντακτικούς τρόπους. Ο τρόπος με τον οποίο ενώνονται τα επεισόδια ίσως αντικατοπτρίζει την υποσυνείδητη οργάνωση επεισοδίων. Έτσι, θα αναμέναμε ότι οι συνδετικές σχέσεις μεταξύ των επεισοδίων είναι πιο περίπλοκες και δύσκολες από αυτές μεταξύ των προτάσεων. Αυτή η αύξηση φαίνεται πως ισχύει τόσο για τα παιδιά με γλωσσικά ελλείμματα όσο και για αυτά που δεν έχουν γλωσσικά ελλείμματα. Ίσως αυτό εξηγεί την έλλειψη συνδέσμων στις διηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές (Greenhalgh & Strong, 2001).

Λεξιλογικά στοιχεία

Οι ίδιες οι λέξεις εκφράζουν σχέσεις με τις μορφολογικές καταλήξεις που χρησιμοποιούνται. Το παράδειγμα που ακολουθεί επιδεικνύει μία ξεκάθαρη κατανόηση για τη σχέση μεταξύ διαδικασίας και προϊόντος:

Έγραφε για αρκετούς μήνες. Αφού τελείωσε το γράψιμο του βιβλίου γιόρταζε για μέρες. Υποσχέθηκε πως δε θα γράψει άλλο μυθιστόρημα.

Οι κατηγορικές σχέσεις μπορούν να εκφραστούν και να καταδείξουν συγκλίνοντα και αποκλίνοντα μοντέλα. Η συγκλίνουσα σκέψη κινείται από το μέρος στο όλο, για παράδειγμα «Είχε πετούνιες, ντάλιες, τριαντάφυλλα, πανσέδες στον κήπο της, αλλά ποτέ δε θα μπορούσε να έχει αρκετά λουλούδια». Η αποκλίνουσα σκέψη κινείται από την κατηγορία στα μέρη, για παράδειγμα «Της άρεσαν πολλά είδη αθλημάτων, αλλά ήταν καλύτερη στο ποδόσφαιρο, το ράγκμπι και το τένις».

Τέλος, οι λέξεις μπορούν να εκφράσουν σχέσεις όπως αντίθεση ή σχέσεις που εκφράζονται από τη σημασιολογική σχέση ανάμεσα σε ένα μέρος και το σύνολο. Σε μία αφήγηση ο λογοπαθολόγος ψάχνει για αντώνυμα, συνώνυμα, οργανωμένες σειρές και σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο μέρος και στο σύνολο ή μόνο στο σύνολο. Οι οργανωμένες σειρές συμπεριλαμβάνουν ακολουθίες που απομνημονεύονται, όπως οι μέρες της εβδομάδας, οι ιεραρχικές θέσεις όπως, λέκτορας, επίκουρος καθηγητής, αναπληρωτής καθηγητής και καθηγητής. Οι σχέσεις μέρους-όλου εκφράζονται από οντότητες που διαμορφώνουν ένα τμήμα του όλου, για παράδειγμα πηδάλιο-βάρκα, πετάλι-ποδήλατο και Ιανουάριος-έτος. Τέλος, οι σχέσεις μέρους-μέρους περιέχουν τμήματα του ίδιου συνόλου, για παράδειγμα μύτη-μάγουλο, δάχτυλο-αντίχειρας και πηδάλιο-ιστίο.

Περίληψη

Έχει γίνει προσπάθεια με πολλούς τρόπους για να αξιολογηθεί η χρήση των συνεκτικών δεσμών από τα παιδιά (Schneider & Hayward, 2010). Αυτές κυμαίνονται από μετρήσεις συχνότητας και κατανομές, μέχρι αποφάσεις που αφορούν τη διόρθωση ή την καταλληλότητα (Girolametto, Wiigs, Smyth, Weitzman & Pearce, 2001). Είναι δύσκολο να αποκτηθούν τα κανονιστικά δεδομένα λόγω της επιρροής της πολυπλοκότητας της ιστορίας όσον αφορά αυτά τα μέτρα. Επιπλέον, δεν είναι όλοι οι συνεκτικοί δεσμοί ισάξιοι σε τέτοιο βαθμό ώστε να συνεισφέρουν στη συνοχή. Για παράδειγμα, σκεφτείτε τις σχέσεις που μεταφέρονται από ποικίλους συνδέσμους. Σε αντίθεση, εστιάζοντας μόνο σε συγκεκριμένες γλωσσικές μορφές μπορεί να χαθεί η συνολική εκτίμηση των συνεκτικών δεξιοτήτων του παιδιού. Η αναφορική συνοχή μπορεί καλύτερα να ερμηνευτεί από λειτουργικής απόψεως, παρά από συγκεκριμένες γλωσσικές μορφές. Ενώ σχετίζεται, η δεξιότητα να εισάγεται και να διατηρείται το αναφερόμενο διαφοροποιείται από την δεξιότητα των ατομικών γλωσσικών μορφών.

Άλλοι ερευνητές έχουν προτείνει τον υπολογισμό της αναφορικής επάρκειας, διαιρώντας τον αριθμό των επαρκών αναφορικών εκφράσεων με το άθροισμα των αναφορικών εκφράσεων (Norbury & Bishop, 2003). Και πάλι, αυτή η μεθοδολογία παραβλέπει τους διαφορετικούς τύπους της συνοχής και τους βαθμούς επάρκειας. Παρ' όλα αυτά, η αναφορική επάρκεια υπολογίζει το πλεονέκτημα της εστίασης στη λειτουργία των αναφορικών εκφράσεων στα συμφραζόμενα.

Δυστυχώς, για όλους αυτούς τους λόγους, ψάχνουμε ακόμα για ένα πρότυπο αφηγηματικό όργανο της αναφορικής συνοχής. Ο πιθανός λόγος έγκειται στη δυσκολία να προσδιοριστούν οι κανόνες που καθορίζουν την επάρκεια των δευτερευόντων αναφορών, οι οποίες εξαρτώνται και από την έκταση της ιστορίας και από τον αριθμό και τη σειρά των αναφερόμενων.

Θα ήταν πιο κατάλληλο να γίνει εστίαση, έστω μερικώς, στην αρχική αναφορά που είναι πιο απλή από τη δευτερεύουσα αναφορά (Schneider & Hayward, 2010). Επιπρόσθετα, ενδέχεται με την αρχική αναφορά να περιοριστεί η ανάλυση χρησιμοποιώντας την ίδια ομάδα αναφορικών συνδέσμων, ελέγχοντας έτσι τον αριθμό και το είδος των αναφορικών συνδέσμων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας εικόνες-συνθήματα. Η κλίμακα βαθμολόγησης που αφορά τον βαθμό επάρκειας της αρχικής αναφοράς μπορεί επίσης να βοηθήσει στη διάκριση των παιδικών απαντήσεων. Το άθροισμα των τρόπων αναφοράς μπορεί να διαιρεθεί από τον αριθμό των τρόπων αναφοράς που χρησιμοποιήθηκαν αρχικά. Αυτό θα επέτρεπε τη σύγκριση μεταξύ των παιδιών. Αν ενδιαφέρεστε για μία τέτοια διαδικασία, παρακαλώ ανατρέξτε στο άρθρο των Schneider και Hayward (2010) οι οποίοι χρησιμοποίησαν αυτήν τη μεθοδολογία με το μέσο των αφηγηματικών κανόνων του Έντμοντ (ENNI, Schneider, Dube & Hayward, 2009). Οι συγγραφείς ήταν ικανοί να περιγράψουν τις αναπτυξιακές αλλαγές με βάση την ηλικία και να κάνουν τον διαχωρισμό μεταξύ των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές. Το ENNI είναι διαθέσιμο δωρεάν στο www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni. Μία παραπλήσια διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με στάθμιση τοπικής νόρμας.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αφηγηματική ανάλυση έχει κάποια μελανά σημεία. Φυσικά, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα ποικίλλουν ανάλογα με τις πτυχές των μετρήσιμων αφηγήσεων.

Εγκαθιδρύοντας ένα επίπεδο ανάπτυξης από τον αριθμό των συστατικών της παρούσας πλοκής και των πράξεων επιπλοκής της ιστορίας, φαίνεται να υπάρχει υψηλότερη ενδο- και εσω-αξιοπιστία όσον

αφορά την πλοκή. Αυτό το αναπτυξιακό επίπεδο και άλλες ποσοτικές μετρήσεις, όπως οι λέξεις ανά πρόταση και λέξεις ανά φράσεις, συσχετίζονται επίσης έντονα με τη βαθμολογία των γλωσσικών τεστ, υποδεικνύοντας πως η αφηγηματική ανάλυση έχει έντονη δομική εγκυρότητα.

Ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο αφηγηματικής αξιολόγησης είναι το Σύστημα Βαθμολόγησης της Αφήγησης, ΣΒΑ (Heilmann, Miller, Nockerts & Dunaway, 2010). Το ΣΒΑ εκτιμά μία σειρά από μικροδομικές και μακροδομικές αφηγηματικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για τα παιδιά που πηγαίνουν σχολείο, προκειμένου να διηγούνται αποτελεσματικά μία αφήγηση. Για να γίνει αυτό, το ΣΒΑ ενσωματώνει πολλαπλές πτυχές της αφηγηματικής διαδικασίας σε ένα ατομικό σύστημα βαθμολόγησης, συνδυάζοντας ταυτόχρονα τα βασικά συστατικά της πλοκής και των πράξεων επιπλοκής της ιστορίας με τις υψηλότερες αφηγηματικές δεξιότητες στο επίπεδο του κειμένου.

Αυτή η υβριδική προσέγγιση επιτρέπει στον λογοθεραπευτή να εξετάσει κάθε συστατικό της αφηγηματικής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα προβληματίζεται σχετικά με τη συνολική αφηγηματική ικανότητα του παιδιού. Το NSS χωρίζεται σε επτά κατηγορίες ικανοτήτων:

- Εισαγωγή, ένα στοιχείο-κλειδί για την πλοκή και τις πράξεις επιπλοκής της κάθε ιστορίας
- Ανάπτυξη τόσο του κύριου χαρακτήρα όσο και των δευτερευόντων χαρακτήρων και χρήση της φωνής
- Ψυχο-συναισθηματικές/νοητικές καταστάσεις που εκφράζονται μέσω μεταγλωσσικών ρημάτων
- Αναφορά με τη χρήση ουσιαστικών και αντωνυμιών
- Διαχωριστική ικανότητα των συγκρούσεων
- Συνοχή που περιλαμβάνει την εσωτερική διάρθρωση και τη λογική σειρά των γεγονότων
- Συμπέρασμα στο οποίο τα στοιχεία της αφήγησης κλείνουν

Κάθε συστατικό εκτιμάται ως επαρκές, αποκαλυπτικό ή ελάχιστο/μηδαμινό και συνεισφέρει στη βαθμολογία της συνολικής ποιότητας.

Ως εργαλείο αξιολόγησης το ΣΒΑ φαίνεται να είναι ένας τρόπος αποτελεσματικός που δίνει πληροφορίες για να μετρηθεί η ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων που αφορούν την έκταση. Το ΣΒΑ έχει συσχετιστεί κυρίως με την ηλικία και με την καθεμία από τις μικροδομικές μετρήσεις. Επιπλέον, υπάρχει μία μοναδική σχέση μεταξύ του λεξιλογίου και της εκτεταμένης δομικής αφήγησης.

Παιδιά με ποικιλόμορφο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο

Η αφηγηματική πραγμάτωση ανάμεσα σε ποικίλες πολιτισμικές, εθνικές και γλωσσικές ομάδες μπορεί να διαφέρει σημαντικά. Αυτές οι διαφορές αντικατοπτρίζουν τόσο τις πολιτισμικές όσο και τις ατομικές διαφορές κατά τη διήγηση ιστοριών. Η διήγηση δεν είναι ποτέ ελεύθερη από το γενικό πλαίσιο των γεγονότων και τον πολιτισμό. Μάλλον, είναι το προϊόν τής κατά τα συμφραζόμενα αλληλεπίδρασης του αφηγητή, του κοινού και του κοινωνικοπολιτικού προτύπου του καθενός που διαμορφώνει τις προϋποθέσεις και τις προσδοκίες του κάθε ατόμου. Ακόμα και ο σκοπός και το γενικό πλαίσιο των αφηγήσεων ποικίλλουν ανά πολιτισμό.

Η διήγηση είναι ένα κοινωνικό γεγονός που κυβερνάται από πολιτισμικά πρότυπα και αξίες. Δεν περιλαμβάνουν πολλοί πολιτισμοί τους αφηγηματικούς μονολόγους που συναντώνται στα αμερικανικά αγγλικά. Μεταξύ μερικών Λατινοαμερικάνων, ντόπιων Αμερικάνων, Αφροαμερικάνων, Εβραίων Αμερικάνων και Αμερικάνων από τη Χαβάη, οι ιστορίες δημιουργούνται προφορικά σε συνεργασία με το κοινό. Η ιστορία δημιουργείται καθώς ο αφηγητής διηγείται την ιστορία και το κοινό τον προκαλεί και έρχεται σε αντιπαράθεση μαζί του.

Αν και δε φαίνεται να υπάρχουν ιδιαίτερες διαφορές ανάμεσα σε εθνικές ομάδες στον τρόπο οργάνωσης ή τη χρήση παραγλωσσικών στοιχείων στην αφήγηση, υπάρχουν κάποιες διαφορές που οφείλουν να γνωρίζουν οι λογοπαθολόγοι (Gorman, Fiestas, Pena & Reynolds Clark, 2011). Στις διηγήσεις της Α' και Β' τάξης δημοτικού τα παιδιά των Αφροαμερικάνων χρησιμοποιούν περισσότερο τη φαντασία, τα παιδιά των Λατινοαμερικάνων ονομάζουν τους χαρακτήρες πιο συχνά και τα καυκάσια παιδιά αναφέρουν

περισσότερο τη φύση των σχέσεων μεταξύ των χαρακτήρων. Ενώ αυτές οι αλλαγές δεν αλλάζουν σημαντικά τον χαρακτήρα των ιστοριών, μας δίνουν μία επιπλέον ματιά όταν ζητούμε αφηγήσεις από αυτά τα παιδιά.

Οι λογοπαθολόγοι πρέπει να προσέχουν πιθανές προκαταλήψεις κατά την ερμηνεία των παιδικών αφηγήσεων. Για παράδειγμα, με λίγη καθοδήγηση στην επαγγελματική λογοτεχνία οι λογοπαθολόγοι μπορεί να έχουν τη δική τους προτίμηση για το τι αποτελεί μία καλή αφήγηση. Η υπάρχουσα λογοτεχνία εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στην οργάνωση της ιστορίας παρά στις επιτελεστικές πτυχές της διήγησης, αν και υπάρχουν πιθανές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επηρεάζουν τα παιδιά στη χρήση του ύφους και των δημιουργικών χαρακτηριστικών στην αφήγησή τους.

Η οργάνωση μιας έγκυρης αφηγηματικής παρέμβασης απαιτεί την προσοχή του λογοπαθολόγου σχετικά με τις πολλές λειτουργίες της αφήγησης που μπορούν να προσφέρουν διαφορετικά πράγματα σε διάφορους πολιτισμούς, όπως είναι η πληροφόρηση και η διασκέδαση. Ο λογοπαθολόγος πρέπει να προσπαθήσει να προωθήσει αφηγηματικές δεξιότητες που ενισχύονται από τον πολιτισμό των παιδιών (Bliss, McCabe & Mahecha, 2001).

Συλλογή και ανάλυση αφήγησης

Η πολιτισμική ποικιλότητα των αφηγημάτων απαιτεί από τον λογοθεραπευτή να επιτύχει αφηγηματική ανάπτυξη σε μία μεγάλη ποικιλία από περιεχόμενα που σχετίζονται με τον πολιτισμό, προσεγγίζοντας το φυσικό περιβάλλον του παιδιού. Αν το παιδί δε θεωρεί ότι η εργασία αξίζει, μπορεί να μη δώσει τη βέλτιστη ή ακόμα και την τυπική απόδοση.

Μία δυναμική εκτίμηση των διηγήσεων αποτελείται από μία συλλογή και ανάλυση, από στοχαστικές οδηγίες και μία δεύτερη συλλογή και ανάλυση (Pena, 2002). Στα παιδιά σχολικής ηλικίας, ο λογοπαθολόγος αρχικά μπορεί να συλλέξει αφηγήματα ως απάντηση στα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λέξεις και να αναλύσει το καθένα για τον αριθμό των λέξεων, τις προτάσεις, τις φράσεις, τις φράσεις/πρόταση, τη δομή επεισοδίου, τα ιστορικά δομικά στοιχεία, την ιδέα και τη γλώσσα της ιστορίας. Μερικά εικονογραφημένα βιβλία χωρίς λέξεις αποτελούν τα *Bird and His Ring* (Miller, 1999b), *Frog, Where Are You?* (Mayer, 1969), *One Frog Too Many* (Mayer & Mayer, 1975), και *Two Friends* (Miller, 1999 a).

Στο δεύτερο βήμα, ο λογοπαθολόγος μπορεί να διαλέξει έναν ή δύο τομείς του αφηγήματος για μία εμπειρία παρεμβατικής γλώσσας. Ο λογοπαθολόγος βοηθά το παιδί να εξερευνήσει τους στόχους μιας ιστορίας, τη σημασία αυτών των στόχων, τις συνέπειες της παράλειψης αυτών των στόχων, σχέδια για τη χρήση αυτών των πληροφοριών και εξελικτικές στρατηγικές.

Η δεύτερη συλλογή και ανάλυση είναι παρόμοια με την πρώτη, αλλά έχει ως στόχο να απαντήσει σε πέντε ερωτήσεις (Pena, 2002):

- Ήταν το παιδί σε θέση να σχηματίσει με συνοχή ένα αφήγημα;
- Πόσο δύσκολο είναι για τον λογοθεραπευτή να πετύχει θετική αλλαγή;
- Έδωσε το παιδί προσοχή και συμπεριέλαβε περισσότερα στοιχεία στη δεύτερη συλλογή και ανάλυση;
- Ήταν το παιδί σε θέση να μεταβιβάσει τη γνώση χωρίς τον λογοθεραπευτή;
- Ήταν η μάθηση γρήγορη και αποτελεσματική;

Η τυπική ανάπτυξη του παιδιού συνήθως φέρνει ταχείες αλλαγές και μεγάλη ανταπόκριση.

Για τα ώριμα παιδιά και τους εφήβους, μπορούν να συγκεντρωθούν διάφορα αφηγήματα σε διάφορα περιεχόμενα, να αναλυθούν, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω και σύμφωνα με τους κανόνες που είναι κατάλληλοι για κάθε τύπο αφήγησης. Τα χαρακτηριστικά του κάθε τύπου αφήγησης που βασίζονται σε προσωρινή, αναφορική, απλή, χωροταξική συνοχή περιλαμβάνονται στον Πίνακα 8.8. Ο λογοπαθολόγος πρέπει να θυμάται ότι οι «κανόνες» για κάθε συγκεκριμένο τύπο αφήγησης μπο-

Πίνακας 8.8 Είδη αφήγησης και συνοχής

<p>Χρονική Συνοχή</p> <p>Υπάρχει χρονική σειρά στα γεγονότα; Είναι οι χρονικοί σύνδεσμοι απαραίτητοι; Αν ναι, χρησιμοποιούνται; Σημειώνονται οι μετατοπίσεις στον χρόνο;</p>
<p>Αιτιώδης Συνάφεια</p> <p>Οι σωματικές και ψυχικές καταστάσεις χρησιμοποιούνται για τη διασύνδεση δράσεων;(Ήταν τόσο κουρασμένος, γι' αυτό πήγε για ύπνο.) Αν όχι, μπορούν οι σύνδεσμοι να συναχθούν εύκολα; Είναι οι αιτιώδεις σύνδεσμοι απαραίτητοι; Αν ναι, χρησιμοποιούνται;</p>
<p>Αναφορική Συνοχή</p> <p>Συμμετέχοντες Γίνεται επαρκής αναφορά στους συμμετέχοντες; Είναι ξεκάθαρη η εισαγωγή και η γνωριμία νέων χαρακτήρων; Αν όχι, αναφέρονται σαν να έχουν εισαχθεί κάποια άλλη στιγμή στο κείμενο; Οι χαρακτήρες ξαναπαρουσιάζονται με διαφορετικό τρόπο; Μπορεί το αντικείμενο της αναφοράς να συναχθεί από γενικές παγκόσμιες γνώσεις;</p>
<p>Στηρίγματα</p> <p>Είναι η αναγνώριση συγκεκριμένων αντικειμένων απαραίτητη; Αν ναι, αναφέρονται επαρκώς τα στηρίγματα; Αν όχι, εισάγονται τα στηρίγματα από χειρονομίες ή δείξεις, όπως «αυτό το πράγμα»; Μπορεί η «ταυτότητα» των στηριγμάτων να συναχθεί από περιγραφές ή λειτουργίες;</p>
<p>Χωρική Συνοχή</p> <p>Είναι απαραίτητες οι πληροφορίες για την τοποθεσία; Αν ναι, οι τοποθεσίες εντοπίζονται; Οι μετατοπίσεις στην τοποθεσία επισημαίνονται επαρκώς;</p>

Μερικά προκύπτουν πολύ συχνά και έτσι δεν είναι απαραίτητο να σημειώνονται. Αυτά περιλαμβάνουν: *μερικά, άλλα, ένα, λίγο, μεγάλο, κακό, στην κορυφή, έξω, πίσω και μετά.*

Πηγή: Πληροφορίες από Ukrainetz, Justice, Kaderavek, Eiseberg, Gilliam&Harm (2005).

ρεί να είναι ασυνήθιστοι για μερικά παιδιά και μπορεί να πρόκειται για διαφορά παρά για έλλειμμα. Οι τύποι της συνοχής που χρησιμοποιούνται από το παιδί πρέπει αποκαλύπτουν τον αφηγηματικό τους τρόπο.

Στο δεύτερο βήμα, οι διαφορετικοί τύποι αφήγησης εξηγούνται στο παιδί χρησιμοποιώντας υποδείξεις, όπως «Μίλα όπως ένα βιβλίο στο σχολείο» ή «Μίλα όπως θα μιλούσες στον φίλο σου» και παραδείγματα. Μέσω της εκπαίδευσης δίνονται στο παιδί διαφορετικοί τύποι αφηγήσεων για να τους αναπαράγει. Η ανατροφοδότηση χρησιμοποιείται από τον λογοθεραπευτή για να αναζητήσει διευκρίνιση, επιπρόσθετες πληροφορίες, σχετικά σχόλια και αναφορά. Μετά από παρεμβάσεις ο λογοπαθολόγος προσπαθεί να καθορίσει εάν το παιδί μπορεί να μάθει διάφορους τύπους αφήγησης, εάν μπορεί να «μεταφέρει» τύπους συνοχής σε όλο το κείμενο και εάν μπορεί να αφηγείται χωρίς υποδείξεις και βοήθεια.

Δύο μέτρα που φαίνονται ιδιαίτερα σημαντικά είναι το μήκος των αιτιολογικών αλληλουχιών και ο αριθμός των ασύνδετων καταστάσεων. Ανάμεσα στα παιδιά που μιλάνε ισπανικά, η αύξηση του μήκους των αιτιολογικών αλληλουχιών και η μείωση του αριθμού των ασύνδετων καταστάσεων υποδεικνύει μία μεγαλύτερη αιτιολογική συνεκτικότητα.

Δυναμικές διαδικασίες λειτουργούν αποτελεσματικά με παιδιά από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα. Οι διαδικασίες απαιτούν η δραστηριότητα να εξηγηθεί, οι λόγοι για συγκεκριμένες απαντήσεις να δηλώνονται επαρκώς και το παιδί να απαντά στις υποδείξεις του λογοπαθολόγου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σχεδόν καθολική χρήση μερικών τύπων αφηγηματικών προτάσεων είναι σημαντική στην επικοινωνία. Είναι σημαντικό να αναλύονται ταυτόχρονα αφηγήσεις σε διάφορα επίπεδα. Αν και υπάρχουν μερικά ρυθμιστικά στοιχεία στην ανάπτυξη της αφήγησης, για τη σύγκριση της απόδοσης ενός παιδιού ή ενός ενήλικα σε οποιαδήποτε κουλτούρα, ο λογοπαθολόγος μπορεί να χρησιμοποιήσει το μοντέλο που περιγράφεται σε αυτό το κεφάλαιο ως βάση για ανάλυση και περιγραφή της αφηγηματικής απόδοσης του παιδιού.

Γενικά, όσο πιο ώριμη είναι η αφήγηση, τόσο πιο πολύ ολοκληρώνει τη δομή και την πλοκή και τις πράξεις επιπλοκής της ιστορίας. Επιπλέον, στις καθημερινές αλληλουχίες γεγονότων, οι περισσότερες ώριμες αφηγήσεις περιέχουν μεγαλύτερη συνοχή για να βοηθήσουν τον ακροατή στην ερμηνεία. Οι ώριμες αφηγήσεις είναι δομικά συνεκτικές και πηγαινούν από το ένα γεγονός στο άλλο με έναν λογικό τρόπο που αποδεικνύεται από την προσπάθεια του αφηγητή να οδηγήσει τον ακροατή.

Οι περισσότερες ώριμες αφηγήσεις συμπεριλαμβάνουν επίσης περισσότερες εικόνες μέσα στις σκέψεις και στα συναισθήματα των κεντρικών χαρακτήρων και μεγαλύτερη χρήση μηχανισμών για να εκφραστεί ο χρόνος κι ο τόπος. Υπάρχουν λιγότερες εξωτερικές λεπτομέρειες και εκκρεμότητες.

Ο λογοπαθολόγος θα πρέπει να προσέχει αξιολογώντας παιδιά από κουλτούρες των οποίων οι αφηγήσεις δεν ακολουθούν καθόλου στενά το πρότυπο που περιγράφηκε σ' αυτό το κεφάλαιο. Παιδιά από κάποιες ισπανόφωνες και μερικές ντόπιες αμερικανικές κουλτούρες μπορεί να έχουν λιγότερες εμπειρίες με τις αφηγήσεις ιστορίας. Σε μεταβαλλόμενα δείγματα αυτές οι κουλτούρες κάνουν εκτεταμένη χρήση περισσότερων περιγραφικών αφηγήσεων. Η χρήση εικόνων κι οι τεχνικές εκμείυσης, όπως «Πες μου μία ιστορία για αυτήν την εικόνα», μπορεί να προκαλέσουν μία πολύ διαφορετική αφήγηση από αυτήν που επιζητείται.