

Κείμενα Παιδείας

Αρ. 11 (2026)



Σωκρατική μέθοδος, αφήγηση και προσχολική ηλικία: Μια μελέτη περίπτωσης

Ελπίς Τοκμακίδου

doi: [10.12681/keimena-paideias.42417](https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.42417)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τοκμακίδου Ε. (2026). Σωκρατική μέθοδος, αφήγηση και προσχολική ηλικία: Μια μελέτη περίπτωσης: Σωκρατική μέθοδος, αφήγηση και προσχολική ηλικία: Μια μελέτη περίπτωσης. *Κείμενα Παιδείας*, (11), 31–45.
<https://doi.org/10.12681/keimena-paideias.42417>

Σωκρατική μέθοδος, αφήγηση και προσχολική ηλικία: Μια μελέτη περίπτωσης

Τοκμακίδου Ελπίς

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Ε.60, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 70

etokmaki@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη δυναμική της σωκρατικής μαιευτικής τεχνικής ως παιδαγωγικού εργαλείου ενίσχυσης της αφηγηματικής ικανότητας και της αιτιακής σκέψης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αφορμή αποτέλεσε η αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στη σημασία των ερωτήσεων στη σχολική τάξη ως μέσα εννοιολογικής διερεύνησης, γλωσσικής ενεργοποίησης και στοχαστικής εμπλοκής. Ειδικότερα, θεσμικά κείμενα όπως τα Προγράμματα Σπουδών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού (2021) υπογραμμίζουν τη σημασία των ανοιχτών ερωτημάτων και του διαλόγου για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου των μικρών μαθητών/τριών, ενώ η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει τη συμβολή της αφήγησης ως φυσικού πλαισίου στήριξης της σκέψης, όταν συνοδεύεται από κατάλληλες ερωτήσεις και αντίστοιχη καθοδήγηση.

Στο θεωρητικό μέρος εξετάζεται η σωκρατική μέθοδος ως μορφή διαλογικής παιδαγωγικής, με έμφαση στην ερευνητική φύση της μαιευτικής τεχνικής. Τεκμηριώνεται η παιδαγωγική αξία της προσέγγισης αυτής ακόμη και για τις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση κατάλληλης προσαρμογής των ερωτήσεων και του επικοινωνιακού πλαισίου. Η εργασία αξιοποιεί μελέτη περίπτωσης (case study) ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας, προκειμένου να εξεταστεί ο ρόλος της μαιευτικής μεθόδου στην ενίσχυση της αφηγηματικής του έκφρασης. Η διαδικασία οργανώθηκε σε δύο διαδοχικές συναντήσεις, όπου το παιδί συμμετείχε σε δραστηριότητες αφήγησης με τη χρήση εικόνων, με κεντρικό εργαλείο την κλιμακωτή χρήση ερωτήσεων μαιευτικού τύπου.

Τα ευρήματα ανέδειξαν σημαντική ενίσχυση τόσο στη δομή όσο και στην πλοκή της αφήγησης του παιδιού, καθώς και αυξημένη ικανότητα κατανόησης και αποτύπωσης αιτιακών σχέσεων. Η μέθοδος προσέφερε ισχυρές ενδείξεις λειτουργικότητας, ενίσχυσης της μεταγνωστικής εγρήγορσης και τη στοχαστικής νοηματοδότησης του αφηγηματικού περιεχομένου. Η ερμηνεία των μεταβολών συνδέεται με την αξιοποίηση ανοιχτών ερωτήσεων και την καθοδηγούμενη ανακάλυψη των νοηματικών συσχετίσεων, επιβεβαιώνοντας παλαιότερες και σύγχρονες θέσεις για τη δυναμική της σωκρατικής μεθόδου. Παρά την περιορισμένη εμβέλεια της μελέτης, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι, με την κατάλληλη προσαρμογή, η μαιευτική τεχνική μπορεί να λειτουργήσει ως βιώσιμη παιδαγωγική στρατηγική και στην πρώτη σχολική ηλικία.

Λέξεις κλειδιά: σωκρατική μέθοδος, μαιευτική τεχνική, αφήγηση, προσχολική/ πρώτη σχολική ηλικία

Abstract

This study focuses on the potential of the Socratic maieutic technique as a pedagogical tool for enhancing narrative competence and causal reasoning in preschool children. The research was motivated by the growing emphasis on the role of questions in classroom discourse as means of conceptual inquiry, linguistic activation, and reflective engagement. Institutional texts, such as the Greek Preschool and Primary Education Curricula (2021), highlight the importance of open-ended

questioning and dialogic interaction in the development of oral literacy, while relevant literature emphasizes the value of storytelling as a natural context for scaffolding thinking, when appropriately guided through questioning and mediation.

The theoretical framework examines the Socratic method as a form of dialogical pedagogy, with a focus on the exploratory nature of maieutic questioning. The educational value of this approach is supported even in early childhood settings, provided that the questions and contexts are suitably adapted. The study draws on a case study involving a preschool-aged child, aiming to explore the role of the maieutic method in enhancing the child's narrative expression. The process was organized in two consecutive sessions, in which the child engaged in storytelling activities supported by illustrated cards, with a gradual sequence of maieutic questions serving as the central instructional tool.

The findings revealed a substantial improvement in both the structure and plot of the child's narrative, along with increased ability to comprehend and represent causal relationships. The method proved effective in supporting the child's metacognitive awareness and reflective meaning-making. The interpretation of these changes was linked to the use of open-ended questions and the guided discovery of semantic associations, in line with both past and contemporary views on the dynamics of the Socratic method. Despite the limited scope of the study, the results suggest that the maieutic technique, when appropriately adjusted, may constitute a sustainable pedagogical strategy even in early childhood education.

Key words: Socratic method, maieutic technique, storytelling, preschool/early school age

© 2026, οι συγγραφείς

Εισαγωγή

Ένα ζήτημα που επανέρχεται με αυξημένη έμφαση στη σύγχρονη παιδαγωγική συζήτηση είναι η δυναμική της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μέσα στη σχολική τάξη και ειδικότερα η σημασία των ερωτήσεων ως εργαλείων μάθησης και νοητικής ενεργοποίησης. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο (Ι.Ε.Π., 2021), η ποιοτική συζήτηση στη σχολική τάξη συνιστά μία διερευνητική συνομιλία που ενθαρρύνει τα παιδιά να διατυπώνουν σκέψεις, να αναπτύσσουν υποθέσεις, να αιτιολογούν απόψεις, αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους και τον/την εκπαιδευτικό. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η προσέγγιση της Μπιρμπίλη (2019), η οποία υποστηρίζει ότι οι εύστοχες και σαφείς ερωτήσεις συνιστούν πολύτιμο εργαλείο για την εκπαιδευτική πράξη. Μέσα από τη χρήση ανοιχτών ερωτημάτων, ενισχύεται η μετάβαση του παιδιού από τη δομημένη καθοδήγηση σε πιο ευέλικτες και διερευνητικές μορφές μάθησης.

Επιπρόσθετα, το Πρόγραμμα Σπουδών της Προσχολικής Αγωγής (Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλίππιδη, Α., & Μαρινάτου, Θ., 2021) αναγνωρίζει την αξία των ανοικτών ερωτήσεων ως μέσων ενίσχυσης του γραμματισμού, επισημαίνοντας τον ρόλο τους στη διατύπωση στόχων και στην προσανατολισμένη εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία της γνώσης (Πεντέρη, κ.ά, 2021: 26, 104). Σε αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης παιδαγωγικών πρακτικών που να ευθυγραμμίζονται με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, ενισχύοντας παράλληλα την κριτική σκέψη, τη γλωσσική έκφραση και την αφηγηματική τους ικανότητα.

Από την άλλη πλευρά η αφήγηση, ως πεδίο γλωσσικής και γνωστικής δραστηριότητας, προσφέρει ένα φυσικό περιβάλλον διερεύνησης, μέσα στο οποίο οι κατάλληλες ερωτήσεις λειτουργούν υποστηρικτικά στην κατασκευή του νοήματος. Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η αφήγηση

ιστοριών, όταν πλαισιώνεται από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και διευκολυντικές παρεμβάσεις του/της εκπαιδευτικού, μπορεί να ενισχύσει την αιτιακή σκέψη και την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Liu & Yoon, 2024· Nappi, 2017), καθώς και να βελτιώσει σημαντικά την προφορική επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, κυρίως ως προς τη δομή και τη συνοχή των αφηγηματικών τους απαντήσεων (Sobre & Scalone, 2021).

Επιπλέον, η έμφαση στη διασύνδεση γλώσσας και σκέψης κατά την ακρόαση ιστοριών αναδεικνύει τη συμβολή της αφήγησης στην ανάπτυξη της εννοιολογικής κατανόησης και της κριτικής διερεύνησης από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σχολικής ζωής (Kim & Hachey, 2021· Kanat & Temel, 2025). Η στοχευμένη χρήση κατάλληλων ερωτημάτων σε αφηγηματικά συμφραζόμενα μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης ακόμη και από την πρώτη σχολική ηλικία. Ο όρος αυτός, στο παρόν άρθρο, χρησιμοποιείται με αναπτυξιακό και παιδαγωγικό προσανατολισμό, καλύπτοντας τόσο το νηπιαγωγείο όσο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, ενισχύεται η ικανότητα των παιδιών να αναδομούν τις εμπειρίες τους και να επεξεργάζονται νοηματικά το περιεχόμενο των ιστοριών. Σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, η σωκρατική μέθοδος, με τον διαλογικό και ερευνητικό της χαρακτήρα, αναδεικνύει τη σημασία των εύστοχων ερωτήσεων, εντάσσοντάς τες σε ένα περιβάλλον διαλόγου που καλλιεργεί τη σκέψη και την έκφραση, σε αντιστοιχία με τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης.

Η σωκρατική μέθοδος, αν και ιστορικά έχει συνδεθεί κυρίως με τη διδασκαλία ενηλίκων, επανέρχεται σήμερα στο προσκήνιο της παιδαγωγικής θεωρίας ως εν δυνάμει κατάλληλη και για την πρώιμη παιδική ηλικία, εφόσον αναπλαισιωθεί με όρους γλωσσικής και γνωστικής προσβασιμότητας. Αντλώντας από τη φιλοσοφική της καταγωγή, η σωκρατική μέθοδος αξιοποιεί τον υποστηρικτικό διάλογο, ο οποίος λειτουργεί ως μοχλός ενίσχυσης της σκέψης και ενεργοποίησης της νοηματοδότησης.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη δυναμική της μαιευτικής τεχνικής στο πλαίσιο της αφήγησης, αναδεικνύοντας τη συμβολή της σε ένα πεδίο που μέχρι σήμερα δεν έχει τύχει συστηματικής διερεύνησης, καθώς οι σχετικές μελέτες παραμένουν περιορισμένες τόσο ως προς τη συμβολή των ερωτήσεων στο πλαίσιο της αφήγησης ιστοριών (Liu & Yoon, 2024) όσο και ως προς την εφαρμογή της σε περιβάλλοντα προσχολικής αγωγής (Kanat & Temel, 2025). Με αυτά τα δεδομένα, η μελέτη επιχειρεί να αναζητήσει τις συνθήκες και τις πρακτικές που επιτρέπουν την καλλιέργεια της λεκτικής έκφρασης, της αφηγηματικής δομής και της αιτιακής σκέψης ήδη από τα πρώτα στάδια της σχολικής πορείας, ενσωματώνοντας τη μαιευτική προσέγγιση στην υποστήριξη της αφήγησης. Η διερεύνηση πλαισιώνεται από δύο θεωρητικούς άξονες, οι οποίοι παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Η μαιευτική μέθοδος και διδακτικό μοντέλο του Σωκράτη

Ο Σωκράτης αποτελεί διαχρονική φυσιογνωμία της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής σκέψης, καθώς η διδασκαλία του εξακολουθεί να αναφέρεται ως θεμελιώδης στις θεωρητικές προσεγγίσεις της αγωγής. Αν και ο ίδιος δεν μας έχει κληροδοτήσει γραπτά κείμενα, η μέθοδός του, αποτυπώθηκε και αναλύθηκε εκτενώς από τους μαθητές του. Η πρώτη αναφορά στον όρο «μαιευτική» απαντά στον πλατωνικό διάλογο «Θεαίτητος», όπου παρουσιάζεται η παιδαγωγική τέχνη του Σωκράτη ως μία διαδικασία πνευματικής γέννησης (Κανάκης, 1990 όπως αναφέρεται από τον Φάβα, 2018). Ο ίδιος αυτοπροσδιορίζεται ως "μαιευτικός", εννοώντας τον συνομιλητή που δεν μεταδίδει γνώση, αλλά διευκολύνει την ανάδυση της σκέψης μέσα από διαλεκτική αλληλεπίδραση.

Η μαιευτική μέθοδος εδράζεται στον δομημένο διάλογο. Ο παιδαγωγός, μέσα από ερωτήσεις, ανακατευθύνσεις και στρατηγική χρήση της απορίας, καθοδηγεί τον μαθητή στην ανακάλυψη της

γνώσης, χωρίς να του την επιβάλλει. Στόχος δεν είναι η απλή απόκτηση πληροφοριών, αλλά η ενεργοποίηση της σκέψης και η εσωτερική επεξεργασία των εννοιών. Ο διάλογος, σε αυτό το πλαίσιο, λειτουργεί ως διαδικασία ανοιχτής ανταλλαγής ιδεών, ενισχύοντας την αμοιβαία εμπνευση και την προσωπική ικανότητα σκέψης (Liu & Yoon, 2024). Η δυναμική αυτή ενεργοποιείται κυρίως μέσω της χρήσης κατάλληλων ερωτήσεων, οι οποίες αποτελούν ουσιώδες στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και μπορούν να ενισχύσουν τη σκέψη των παιδιών, ήδη από την προσχολική ηλικία (Nappi, 2017).

Από την άλλη πλευρά η σωκρατική-μαιευτική προσέγγιση συνιστά μια παιδαγωγική μέθοδο που ενισχύει τη διανοητική αυτονομία του μαθητή, καθώς δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων, αλλά καλλιεργεί τη δεξιότητα της ανακάλυψης, η οποία με τη σειρά της ενισχύει το ενδιαφέρον και τη μακροχρόνια δέσμευση στη μαθησιακή διαδικασία. Η μαιευτική μέθοδος ενεργοποιεί τον μαθητή να αποκτά μόνος του τη γνώση, να επεξεργάζεται νοητικά τα ερεθίσματα και να οικοδομεί τις δικές του νοηματοδοτήσεις (Nappi, 2017), χωρίς εξάρτηση από εξωτερικές πηγές.

Ο Σωκράτης, χωρίς να απορρίπτει τις εσφαλμένες απαντήσεις, ενισχύει τον μαθητή να αναγνωρίσει τα λογικά του λάθη, να ελέγξει τα επιχειρήματά του και να επαναπροσδιορίσει τη θέση του. Η διαδικασία αυτή βασίζεται στην αξιοποίηση των γνωστικών του αδυναμιών ως αφετηρία για την πνευματική του ανάπτυξη. Η μέθοδος, όπως περιγράφεται στους πρώιμους πλατωνικούς διαλόγους, χωρίς να εμφανίζεται ως τυποποιημένο σχήμα, διακρίνεται σε τρία βασικά στάδια: την ειρωνεία, την ελεγκτική και την πνευματική γέννηση. Στην πρώτη, ο παιδαγωγός υποδύεται τον άπειρο συνομιλητή, προκαλώντας τον μαθητή να αναλάβει ενεργό ρόλο. Στη δεύτερη, αποδομεί τις ελλιπείς γνώσεις και τις δοξασίες του συνομιλητή με στόχο την πρόκληση απορίας. Στην τρίτη, οδηγεί τον μαθητή -μέσω εσωτερικής διεργασίας και όχι παροχής έτοιμης γνώσης- στη σύλληψη της αλήθειας (Σοροβέλη, 2019).

Η μαιευτική μέθοδος έχει ως κεντρικό άξονα την αυτενέργεια και την προσωπική ανάληψη ευθύνης. Σύμφωνα δε με τον Χρ. Φράγκο και τις διαχρονικές του μελέτες σε μαθητές/τριες ήδη από τη δεκαετία του 1970, ο διάλογος -αν και είναι το ορατό μέσο- δεν είναι αυτοσκοπός. Η πραγματική μάθηση συντελείται μέσα από την κριτική ανάλυση, την κατανόηση του λάθους και την οικοδόμηση της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή (Φράγκος, 1993). Ο Σωκράτης, δεν αποκλείει το λάθος αλλά συνοδεύει τον μαθητή του στην ανακάλυψη όσων ήδη ενυπάρχουν στη σκέψη του.

Η μάθηση, στο πλαίσιο αυτό, δεν νοείται ως δραστηριότητα ανταμοιβής με εξωτερικά κίνητρα - όπως θα μπορούσαν να είναι οι βαθμοί στη σύγχρονη παιδαγωγική οπτική- αλλά ως διαδικασία με εγγενή αξία. Ο σωκρατικός δάσκαλος ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, υποδεικνύοντας ότι η ίδια η γνώση αποτελεί την αυθεντική ανταμοιβή (Κανάκης, 1990 όπως αναφέρεται στον Σοροβέλη, 2019). Όταν το παιδί μαθαίνει για να ικανοποιήσει την προσωπική του περιέργεια ή να απαντήσει σε εσωτερικά του ερωτήματα, αποδεσμεύεται από τις προσδοκίες των άλλων και κατευθύνει ο ίδιος τη μαθησιακή του πορεία. Ενδεικτικά, η μελέτη της B. Hüner (2018, όπως αναφέρεται στους Kanat & Temel, 2025) τεκμηριώνει τη συμβολή της σωκρατικής μεθόδου τόσο στη βελτίωση της επίδοσης όσο και στην ενίσχυση της θετικής στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στη μάθηση. Στο ίδιο πνεύμα, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διδακτική πράξη, δεν λειτουργούν μόνο ως αξιολογητές πληροφοριών, αλλά και ως μαθητευόμενοι, δεκτικοί στις ιδέες των παιδιών και ανοιχτοί στον διάλογο (Liu & Yoon, 2024), ενισχύοντας την αμοιβαία εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιότητα της γνώσης που αποκτά ο μαθητής μέσω της διαλεκτικής είναι ιδιαίτερα υψηλή, καθώς στηρίζεται σε προσωπική νοητική εμπλοκή. Η επεξεργασία, η

αντιπαραβολή, η διευκρίνιση και -όπου χρειάζεται- η παραδοχή του λάθους, ενισχύουν τη βαθιά κατανόηση. Το κοινωνικό στοιχείο που διέπει τη σωκρατική συζήτηση δεν είναι επιφανειακό αλλά καθοριστικό για την εξέλιξη της μάθησης.

Για τους παραπάνω λόγους, η αξία της σωκρατικής μεθόδου, παρά την ιστορική της καταγωγή, παραμένει ζωντανή και επίκαιρη, καθώς συνδέεται με θεμελιώδεις στόχους της σύγχρονης παιδαγωγικής, την ενίσχυση της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της αυτογνωσίας και την εμπάθυνση της μάθησης. Η μαιευτική παιδαγωγική επανατοποθετείται έτσι ως ένα ανοιχτό, διαλεκτικό σχήμα διδασκαλίας, ικανό να ενεργοποιήσει τον/τη μαθητή/τρια, οικοδομώντας τη μεταγνωστική σκέψη και θετική στάση απέναντι στη μάθηση, ακόμη και από τις μικρές ηλικίες (Kanat & Temel, 2025).

Επιπλέον, η μαιευτική μέθοδος ενισχύει τη διαπροσωπική σχέση δασκάλου-μαθητή, καθώς βασίζεται στη συζήτηση πρόσωπο με πρόσωπο, στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και στο σεβασμό. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται άμεσα τις αντιδράσεις των μαθητών/τριών του και να αναστοχάζεται αναπλαισιώνοντας συχνά τη δική του πρακτική.

Ωστόσο η σωκρατική μέθοδος συνιστά μια απαιτητική διδακτική πρακτική, καθώς προϋποθέτει από τον/την εκπαιδευτικό συνεχή επαγρύπνηση, γνωστική ετοιμότητα, ευελιξία στη διαχείριση της αλληλεπίδρασης και στέρεη επιστημονική κατάρτιση. Ο αυθόρμητος και συχνά απρόβλεπτος χαρακτήρας της σκέψης των παιδιών καθιστά την πορεία του διαλόγου ιδιαίτερα σύνθετη, ενώ η εμμονή στη διαδικασία ερωτήσεων-απαντήσεων απαιτεί λεπτούς χειρισμούς. Για αυτό και υποστηρίζεται (Φάβας, 2018) ότι η σωκρατική μέθοδος είναι κοπιαστική και για τον δάσκαλο και για τον μαθητή. Όπως επίσης επισημαίνουν οι Liu & Yoon (2024), σε περιβάλλοντα όπου οι παιδαγωγικές δεξιότητες διατύπωσης ερωτήσεων παραμένουν ανεπαρκώς καλλιεργημένες, ορισμένα νήπια ενδέχεται να βιώσουν τη διαδικασία ως δυσνόητη ή λιγότερο ελκυστική. Όμως η αξία της μεθόδου βρίσκεται ακριβώς στην ένταση της εμπλοκής, στην πρόκληση του στοχασμού και στην εμπειρία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», η οποία αποτελεί διαρκές ζητούμενο της παιδαγωγικής πράξης.

Αφηγηματικές ικανότητες στην προσχολική ηλικία

Σύμφωνα με τον Bruner (1997) η αφήγηση είναι μια από τις ισχυρότερες και πιο συχνές μορφές διαλόγου στην ανθρώπινη επικοινωνία· η αναγκαιότητα καταφυγής σε αυτήν δημιουργείται καθώς οι άνθρωποι και οι πράξεις τους μονοπωλούν το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού. Ο ίδιος επισημαίνει ότι ο εφοδιασμός με πρότυπα και διαδικαστικά εργαλεία στα μικρά παιδιά έχει την προοπτική της προσαρμογής τους στην κουλτούρα μέσα στην οποία ζουν και αναπτύσσονται. Υπό αυτό το πρίσμα, «η αφηγηματική δομή είναι έμφυτη στην πράξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, πριν ακόμη αυτή επιτύχει τη γλωσσική της έκφραση» (Bruner, 1997:123).

Από την άλλη πλευρά, η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας αποτελεί σημαντικό γνωστικό και γλωσσικό επίτευγμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς συνδέεται με τη δυνατότητα οργάνωσης της εμπειρίας και της σκέψης σε λεκτικά δομημένες ακολουθίες. Ήδη από την ηλικία των τεσσάρων ετών, τα παιδιά επιδεικνύουν μια αυθόρμητη τάση δημιουργίας ιστοριών, που ενσωματώνουν στοιχεία δράσης και φαντασίας. Σύμφωνα με την Τζουριάδου (1995), καθώς προσεγγίζουν την ηλικία των πέντε ετών, αποκτούν προοδευτικά πρόσβαση σε μορφές εννοιολογικής σκέψης που τους επιτρέπουν να συγκροτούν αφηγήσεις με λογική πλοκή και αλληλουχία γεγονότων, χρησιμοποιώντας δομές που προσομοιάζουν τις βασικές αρχές του αφηγηματικού λόγου (Τζουριάδου, 1995).

Η σημασία αυτής της ικανότητας τεκμηριώνεται και από επιμέρους γλωσσικές αναλύσεις, όπως εκείνη του Χατζησαββίδη (2001). Σε σχετικό άρθρο υποστηρίζεται ότι η παιδική αφήγηση συγκροτείται ως ιδιαίτερη μορφή λόγου, η οποία καθορίζεται από τέσσερις παραμέτρους: τον παραγωγό (το ίδιο το παιδί), το θέμα της αφήγησης, τον δέκτη και το ύφος του λόγου. Μελετώντας πτυχές του αφηγηματικού λόγου των νηπίων, επισημαίνεται ότι ο προφορικός αφηγηματικός τους λόγος εμφανίζει μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά χαρακτηριστικά που τον φέρνουν εγγύτερα στον καθημερινό λόγο των ενηλίκων. Ωστόσο, εντοπίζονται σαφείς αποκλίσεις στο επίπεδο της φωνητικής και της φωνολογίας, καθώς και στη χρήση αφηγηματικών τεχνικών και κειμενικών δομών (Χατζησαββίδη, 2001).

Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για υποστήριξη των παιδιών στη σταδιακή οικοδόμηση πιο σύνθετων μορφών προφορικού λόγου, προσαρμοσμένων στο επίπεδο ανάπτυξής τους. Σε αυτή την κατεύθυνση κινείται και η πρόσφατη συνεισφορά της Vretudaki (2021), που υποστηρίζει ότι η συστηματική ανάδειξη των βασικών δομικών συστατικών μιας ιστορίας (ήρωας, στόχος, πρόβλημα, λύση) σε παιδιά 5-6 ετών οδηγεί σε μεγαλύτερη συνοχή και πυκνότερες λογικές συνδέσεις στα αφηγηματικά τους κείμενα.

Η εξέλιξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων ακολουθεί αναπτυξιακά στάδια, τα οποία αντικατοπτρίζουν τη σταδιακή μετάβαση από απλές λεκτικές συλλογές προς περισσότερο οργανωμένες μορφές λόγου με κεντρικό θέμα, αιτιακές συνδέσεις και χρονική συνοχή. Αρχικά, οι αφηγήσεις περιορίζονται σε γεγονότα με αδύναμους συνδετικούς κρίκους, που εντοπίζονται κυρίως στον χώρο και τον χρόνο. Στη συνέχεια, οι αφηγήσεις αποκτούν ένα σταθερό πυρήνα, όπως έναν ήρωα ή ένα κυρίαρχο θέμα και βαθμιαία διαμορφώνουν εσωτερικές συνδέσεις μεταξύ των επιμέρους στοιχείων της ιστορίας. Στα πιο ώριμα στάδια, οι αφηγήσεις περιλαμβάνουν αλληλουχίες γεγονότων με εμφανή αιτιοκρατική συνοχή και δομημένο σχήμα, όπου κάθε επιμέρους επεισόδιο συνδέεται με το προηγούμενο και προετοιμάζει το επόμενο (Τζουριάδου, 1995).

Μια πιο συστηματική κατάταξη αυτών των εξελικτικών φάσεων προτείνει η Applebee (1987, όπως αναφέρεται στην Τζουριάδου, 1995), η οποία διακρίνει τέσσερα βασικά στάδια που διέρχεται το παιδί προτού φτάσει στις αφηγήσεις με ολοκληρωμένη δομή. Τα στάδια αυτά είναι:

Προαφηγήσεις: Το παιδί εστιάζει σε ένα κεντρικό αντικείμενο ή πρόσωπο, το οποίο λειτουργεί ως άξονας γύρω από τον οποίο περιστρέφονται επιμέρους πληροφορίες. Παρότι τα γεγονότα μπορεί να φαίνονται ασύνδετα, η σχέση τους με το κεντρικό στοιχείο προσδίδει μια στοιχειώδη συνοχή. Οι συναισθηματικές ή γνωστικές καταστάσεις των χαρακτήρων παρουσιάζονται χωρίς σαφή σύνδεση με την εξέλιξη της πλοκής.

Μη επικεντρωμένες αφηγήσεις: Η αφήγηση αποτελείται από αλυσιδωτά γεγονότα, συνδεδεμένα με χρονικές ή αιτιακές σχέσεις, χωρίς όμως σύνδεση με μια ενιαία μακροδομή. Το παιδί παρουσιάζει συνεχόμενες πράξεις που ακολουθούν η μία την άλλη, χωρίς σαφή στόχευση ή ενοποιητικό σκοπό.

Επικεντρωμένες αφηγήσεις: Εδώ παρατηρείται η παρουσία κεντρικού χαρακτήρα και ακολουθιών γεγονότων που σχετίζονται με τις πράξεις του. Ωστόσο, η συνοχή της ιστορίας παραμένει περιορισμένη, καθώς δεν διαμορφώνεται πλήρης επίγνωση της σχέσης αιτίου-αποτελέσματος ή της σύνδεσης μεταξύ αρχής και τέλους.

Αφηγήσεις με πλοκή: Πρόκειται για ιστορίες που διαθέτουν εσωτερική συνοχή, σαφή στοχοθεσία των χαρακτήρων και αιτιοκρατική συνδεσιμότητα μεταξύ των επιμέρους γεγονότων. Το τέλος της ιστορίας δικαιολογείται από την εξέλιξη της πλοκής και σχετίζεται άμεσα με τα αρχικά στοιχεία και τα κίνητρα των προσώπων (Τζουριάδου, 1995).

Η κατανόηση των παραπάνω σταδίων μπορεί να καθοδηγήσει την εκπαιδευτική παρέμβαση. Όπως επισημαίνεται στη μελέτη των Applebee (1987) και Bruner (1997), η αφήγηση αποτελεί βασικό μηχανισμό συγκρότησης της εμπειρίας και ερμηνείας του κόσμου. Αυτή μπορεί να υποστηριχθεί αποτελεσματικά μέσα από ερωτήσεις που οδηγούν στη διατύπωση λογικών συσχετίσεων και στην ανασυγκρότηση του νοήματος. Έχοντας υπόψη τις παραπάνω προϋποθέσεις, η μαιευτική προσέγγιση προσφέρει ένα δυναμικό παιδαγωγικό εργαλείο για την υποστήριξη της αφηγηματικής ανάπτυξης. Η αξιοποίησή της εκτιμάται ότι μπορεί να ενισχύσει την αφηγηματική έκφραση και να διευκολύνει τη μετάβαση από απλές αφηγήσεις σε ολοκληρωμένες δομές λόγου. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί τη μελέτη περίπτωσης (case study) ενός νηπίου έξι ετών, προκειμένου να διερευνηθεί η συμβολή της μαιευτικής μεθόδου στην ανάπτυξη αφηγηματικών ικανοτήτων και στη δόμηση αιτιακών σχέσεων. Η μελέτη περίπτωσης, ενταγμένη στο ποιοτικό ερευνητικό παράδειγμα, διευκολύνει την εις βάθος κατανόηση ενός φαινομένου στο πραγματικό του πλαίσιο, επιτρέποντας την ανάδειξη της πολυπλοκότητας και της μοναδικότητας κάθε περίπτωσης (Yin, 2009). Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής μεθόδου επιτρέπει την εστίαση σε ένα συγκεκριμένο παιδί και στη διερεύνηση της αφηγηματικής του εξέλιξης μέσα σε ένα σαφώς προσδιορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο. Η διερεύνηση αξιοποίησε επιλεγμένα στοιχεία της σωματικής μεθόδου, μεταφέροντας βασικές αρχές της μαιευτικής προσέγγισης, όπως η ενίσχυση της αυτενέργειας, η τμηματική αποκάλυψη του νοήματος και η αξιοποίηση του λάθους ως αφορμή για περαιτέρω σκέψη. Το παιδί επιλέχθηκε με βάση τη βολική δειγματοληψία, καθώς η προηγούμενη οικειότητα με την ερευνήτρια συνδύαστηκε με τη θετική ανταπόκριση της οικογένειάς του. Η ερευνητική διαδικασία τοποθετείται χρονικά στο τελευταίο τρίμηνο της φοίτησής του στο νηπιαγωγείο, κατά το οποίο εντείνεται η προετοιμασία για τη μετάβαση στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Συμμετείχε σε δύο φάσεις διαλογικής διερεύνησης -που πραγματοποιήθηκαν με μεσοδιάστημα μίας εβδομάδας- στη διάρκεια των οποίων καλούνταν να οργανώσει προφορικά μια ιστορία με τη βοήθεια εικονογραφημένων καρτών. Η συνθήκη εφαρμογής σχεδιάστηκε έτσι ώστε να στηρίζει την ενίσχυση της σταδιακής κατανόησης και της συγκρότησης νοημάτων εκ μέρους του παιδιού, ακολουθώντας τον βηματισμό του αντιληπτικού του δυναμικού.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από εικονογραφημένες κάρτες, οι οποίες λειτουργούσαν ως εξωτερικά στηρίγματα για την οικοδόμηση προφορικού λόγου και την ενίσχυση της νοηματικής συνοχής. Η παρουσίαση των εικόνων έγινε σταδιακά και σε αλληλεπίδραση με την ερμηνεία του παιδιού, προκειμένου να υποστηριχθεί η κατανόηση της έννοιας της αλληλεξάρτησης και η συγκρότηση συνεκτικής αφήγησης. Αν και οι κάρτες παρουσιάζονταν βήμα βήμα, η τελική τοποθέτησή τους αφέθηκε στην πρωτοβουλία του παιδιού, το οποίο καλούνταν να οργανώσει την πορεία της ιστορίας και να αποδώσει ενεργητικό ρόλο στους χαρακτήρες της αφήγησης.

Στην πρώτη φάση, το υλικό περιλάμβανε εικόνες που αναπαριστούσαν έναν γεωργό, έναν γαίδαρο, καθώς και άλλα οικεία ζώα (αγελάδα, σκύλος, γάτα), μαζί με βοηθητικά αντικείμενα, όπως ένα σκοινί, ένα μπουκάλι γάλα, χόρτα και έναν στάβλο. Σκοπός ήταν η σταδιακή διαμόρφωση μιας αλυσίδας ενεργειών με κατάληξη τη συνεργασία των ζώων για την επιστροφή του πεισματάρη γαϊδάρου στον στάβλο.

Σε δεύτερο στάδιο, οι κάρτες εστιάζουν στην ιστορία ενός μικρού κοριτσιού και αποτυπώνουν την επιθυμία του να αποκτήσει μια τούρτα γενεθλίων από τη μητέρα του. Το υλικό περιλάμβανε

επίσης εικόνες της μητέρας, της τούρτας, ενός μπουκαλιού με γάλα, μιας αγελάδας, ενός λιβαδιού και ενός σύννεφου. Η σειρά παρουσίασής τους -και σε αυτή την περίπτωση- οργανώθηκε ως μια αλληλουχία αλληλεξαρτώμενων ενεργειών (η μητέρα ζητά γάλα, η αγελάδα ζητά χόρτα, το λιβάδι χρειάζεται νερό από το σύννεφο), παραπέμποντας στη δομή μιας κλιμακωτής ιστορίας.

Κατά την προετοιμασία της διαδικασίας δόθηκε έμφαση στη δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο οικείο περιβάλλον του παιδιού και προηγήθηκε σύντομη περίοδος εξοικείωσης με το περιεχόμενο και τη μορφή της δραστηριότητας, ώστε να διασφαλιστεί η θετική του προδιάθεση και η ενεργός συμμετοχή. Το ίδιο το παιδί δεν αντιμετωπίστηκε ως αποδέκτης έτοιμης γνώσης, αλλά ως συνομιλητής που διερευνά, ερμηνεύει και μετασχηματίζει νοήματα μέσω της αλληλεπίδρασης. Η επικοινωνία αναπτύχθηκε σε ρυθμό ανάλογο με τις αντιδράσεις και τη σκέψη του παιδιού, χωρίς προσχηματικά ερωτήματα ή πιεστικές διορθώσεις.

Η ερευνητική προσέγγιση στηρίχθηκε στη σταδιακή παρουσίαση του υλικού και στη διατήρηση της πρωτοβουλίας εκ μέρους του παιδιού ως προς την οργάνωση της ιστορίας. Αντί να επιδιωχθεί η προσκόλληση σε μία «σωστή» εκδοχή, η αφήγηση αντιμετωπίστηκε ως διαδικασία ανοιχτής κατασκευής, με έμφαση στη διατύπωση υποθέσεων, στην καλλιέργεια της λογικής συνέπειας και στην αναγνώριση αιτιακών σχέσεων ανάμεσα σε πρόσωπα, ενέργειες και αντικείμενα. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού δεν ήταν να διορθώσει ή να ελέγξει, αλλά να προσφέρει διευκολυντικά μέσα, ενισχύοντας την αυτοδιόρθωση μέσα από ερωτήσεις που προκαλούσαν την ενεργοποίηση της σκέψης.

Η διαλογική πορεία που ακολουθήθηκε δεν είχε ως στόχο να αναδείξει τη σκέψη του παιδιού ως έχει, αλλά να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη νέων τρόπων σκέψης μέσα από την υποβοήθηση της αφήγησης. Σε στιγμές που το παιδί οδηγούνταν σε λανθασμένα ή ανεπαρκή συμπεράσματα, η εκπαιδευτικός απέφυγε την άμεση απόρριψη· παρεμβαίνοντας με ήπιες τροποποιήσεις στη ροή του διαλόγου, επιδίωκε τη διατήρηση της επικοινωνίας και την εξασφάλιση της κατανόησης. Η προοδευτική αποκάλυψη του υλικού συνδυάστηκε με τη σταδιακή ενίσχυση των συλλογισμών του παιδιού, σε μια διαλεκτική πορεία αναπλαισίωσης της αρχικής του σκέψης. Έτσι, τα τυχόν λάθη του αξιοποιήθηκαν ως αφορμή επαναπροσέγγισης του προβλήματος και όχι ως νοητικό εμπόδιο (Φράγκος, 1993).

Η διαδικασία έλαβε υπόψη την εξελικτική πορεία των αφηγηματικών δομών στην προσχολική ηλικία, όπως έχει περιγραφεί από την Applebee, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μετά τα πέντε τους έτη αρχίζουν να συγκροτούν ιστορίες με αλυσιδωτή πλοκή και σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος. Η απόδοση πρωτοβουλίας στο παιδί παράλληλα με την υποβοήθηση της εκπαιδευτικού λειτούργησαν ως στήριγμα κατά την προσπάθεια μετάβασης από την επικεντρωμένη αφήγηση σε πιο ολοκληρωμένη δομή λόγου. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στα σημεία που δεν μπορούσε να αντιληφθεί εξ αρχής το παιδί και στα οποία χρειάστηκε να ενισχυθεί με πρόσθετες και κατάλληλες πληροφορίες (Φράγκος, 1993).

Η έρευνα στηρίχθηκε σε διαλογική αλληλεπίδραση, κατά την οποία επιχειρήθηκε σταδιακά η ενίσχυση της αφηγηματικής έκφρασης μέσα από την επεξεργασία εικόνων και την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στην κατασκευή νοήματος. Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν σε συνάρτηση με τις θεωρητικές παραδοχές αλλά και τις ερευνητικές παρατηρήσεις αντίστοιχων εφαρμογών της μεθόδου:

Αν μπορεί η μαιευτική μέθοδος να ενισχύσει την ικανότητα του παιδιού προσχολικής ηλικίας να οργανώνει και να αποδίδει αιτιακές σχέσεις στο πλαίσιο μιας αφηγηματικής δραστηριότητας;

Μπορεί η εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου να διαφοροποιήσει και να βελτιώσει την αφηγηματική ικανότητα του παιδιού, ιδιαίτερα όσον αφορά στην οργάνωση και εξέλιξη μιας ιστορίας;

Τα παραπάνω ερωτήματα, αν και αλληλένδετα, διατηρούν διακριτούς στόχους και διατρέχουν όλα τα στάδια της εφαρμογής και της αξιολόγησης που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Η παρατήρηση και η καταγραφή των φάσεων αλληλεπίδρασης, τόσο κατά την αρχική εφαρμογή της μεθόδου όσο και κατά την αφήγηση της δεύτερης ιστορίας χωρίς παρέμβαση, αποσκοπούν στην τεκμηριωμένη απάντηση των ερωτημάτων αυτών. Ειδικότερα, το πρώτο ερώτημα συνδέεται με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου στην παραγωγή λόγου με αφηγηματική συνοχή· το δεύτερο εξετάζει συγκριτικά τις ποιοτικές μεταβολές της αφήγησης, ανιχνεύοντας μετατοπίσεις στις μορφές σύνδεσης μεταξύ γεγονότων, προσώπων και καταστάσεων.

Ανάλυση- Αποτελέσματα- Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων βασίστηκε στις προφορικές απαντήσεις του παιδιού κατά τις δύο φάσεις της εφαρμογής, όπως αυτές καταγράφηκαν μέσω απομαγνητοφώνησης των αντίστοιχων διαλόγων. Η ανάλυση αυτή στηρίχθηκε στην ποιοτική διερεύνηση της αφηγηματικής ικανότητας και της λογικής σκέψης του παιδιού, υποστηριζόμενη από ποσοτικά στοιχεία που καταγράφουν την εύστοχη ή μη ανταπόκριση σε κάθε φάση της εφαρμογής. Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν σε κατηγορίες επιτυχούς ή μη επιτυχούς ανταπόκρισης, ανάλογα με το είδος της ερώτησης και την ακρίβεια της απόδοσης. Η επιλογή αυτού του τύπου καταγραφής εξυπηρετεί την αποτύπωση της όποιας διαφοροποίησης που παρατηρήθηκε μεταξύ των δύο φάσεων, χωρίς εφαρμογή δεικτών ή στάθμισης, αλλά με βάση περιγραφικά και συγκριτικά κριτήρια.

Οι ερωτήσεις που απηύθυνε η εκπαιδευτικός διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

α) Ερωτήσεις γνώσεων, που αποσκοπούσαν στην ανάκληση πληροφοριών από την πλοκή της ιστορίας («ποιος έκανε τι» ή «τι συνέβη»...) και

β) Ερωτήσεις εξέλιξης, που αναζητούσαν ερμηνεία των κινήτρων ή πρόβλεψη της αφηγηματικής συνέχειας («τι νομίζεις ότι θα συμβεί», «γιατί πιστεύεις ότι το έκανε αυτό ο ήρωας/ηρωίδα»...).

Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν ως εύστοχες ή μη, με βάση την καταλληλότητα, τη σαφήνεια και τη συνοχή του συλλογισμού που ανέπτυξε το παιδί. Τα δεδομένα παρουσιάζονται σε τρεις πίνακες, ώστε να καταστεί ορατή η όποια μεταβολή ανάμεσα στις δύο φάσεις της διαδικασίας. Ο Πίνακας 1 αποτυπώνει την πρώτη αφήγηση του παιδιού, ενώ ο Πίνακας 2 καταγράφει την αφηγηματική του απόδοση στη δεύτερη φάση. Η σύγκριση των απαντήσεων (Πίνακας 3) αναδεικνύει τη διαφοροποίηση της έκφρασης και της λογικής συνοχής, αλλά και την ποιοτική μεταβολή στη στρατηγική με την οποία το παιδί προσέγγισε τις δύο ιστορίες.

Είδος ερωτήσεων	Συνολικός αριθμός ερωτήσεων	Σωστές απαντήσεις	Άστοχες απαντήσεις	Ποσοστό εύστοχων απαντήσεων
Ερωτήσεις γνώσεων	10	9	1	90%
Ερωτήσεις εξέλιξης ιστορίας	13	5	8	38%

Πίνακας 1: Εύστοχια απαντήσεων κατά την 1η φάση (1η Ιστορία)

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, το παιδί ανταποκρίθηκε σχεδόν καθολικά στις ερωτήσεις ανάκλησης, επιδεικνύοντας ικανότητα αναγνώρισης των βασικών προσώπων και στοιχείων της

ιστορίας (π.χ. «Η αγελάδα, ο σκύλος και η γάτα»), καθώς και κατανόηση της κύριας προβληματικής («Ο γεωργός που έχει ένα πρόβλημα. Θέλει να βάλει το γάιδαρό του που είναι πολύ πεισματάρης μέσα στο στάβλο»). Αντίθετα, στις ερωτήσεις εξέλιξης η επίδοσή του ήταν σαφώς περιορισμένη, με μόλις 5 επιτυχημένες απαντήσεις σε σύνολο 13. Το συνολικό ποσοστό εύστοχων απαντήσεων για αυτόν τον τύπο ερωτήσεων φτάνει μόλις το 38% και η χαμηλή αυτή επίδοση φαίνεται να συνδέεται με τον δισταγμό του παιδιού να προχωρήσει σε αιτιολόγηση ή πρόβλεψη, καθώς καταφεύγει συχνά σε υπεραπλουστευτικά επιχειρήματα («Γιατί ο σκύλος δαγκώνει και άμα δε σηκωθεί από τη θέση του, θα τον δαγκώσει», «Γιατί γραντζουνάει η γάτα... άμα δε θέλει θα τον γραντζουνήσει»), παρουσιάζοντας αφηγήσεις με ασάφεια και έλλειψη ειρμού.

Οι αφηγηματικές του προσπάθειες αρχικά είναι αποσπασματικές («Ο σκύλος... πήγε μαζί με τη γάτα... ένας από μπροστά, άλλος από πίσω»), χωρίς σαφή αναφορά στην αιτιακή αλληλουχία των γεγονότων. Σε αυτή τη φάση, διαφαίνεται η ανάγκη υποστήριξης της σκέψης του παιδιού μέσω διαλογικών παρεμβάσεων, οι οποίες εντάσσονται στο πλαίσιο της σωκρατικής μεθόδου. Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που δεν υπαγορεύουν την απάντηση αλλά προκαλούν εσωτερική διερεύνηση («Γιατί θα ζητήσει από τον σκύλο και όχι από τη γάτα;», «Τι θα γίνει αν γρατζουνήσει το σκύλο;», «Τι θα καταφέρει ο γεωργός με όλα αυτά;»), οδηγώντας σταδιακά το παιδί σε αναστοχασμό και αναδόμηση της ιστορίας.

Στο τέλος της διαδικασίας, διαφαίνεται βελτίωση στη λογική συνοχή της αφήγησης· το παιδί προχωρά σε μια λειτουργική σύνδεση και προσπαθεί να συγκροτήσει μια αιτιακή αλυσίδα («Η αγελάδα κάνει το γάλα και το δίνει στη γάτα... η γάτα γρατζουνάει το σκύλο... και ο σκύλος φοβερίζει το γάιδαρο που μπαίνει στο στάβλο»).

Είδος ερωτήσεων	Συνολικός αριθμός ερωτήσεων	Σωστές απαντήσεις	Άστοχες απαντήσεις	Ποσοστό εύστοχων απαντήσεων
Ερωτήσεις γνώσεων	7	7	0	100%
Ερωτήσεις εξέλιξης ιστορίας	7	7	0	100%

Πίνακας 2: Ευστοχία απαντήσεων κατά τη 2η φάση (2η Ιστορία)

Στη δεύτερη φάση (Πίνακας 2), παρατηρείται αισθητή διαφοροποίηση: τόσο στις ερωτήσεις γνώσεων (7/7 σωστές) όσο και στις ερωτήσεις εξέλιξης (7/7 σωστές) το παιδί εμφανίζεται να ανταποκρίνεται με συνέπεια. Ιδιαίτερα στις ερωτήσεις εξέλιξης, η μεταβολή είναι σημαντική, καθώς από 38% ποσοστό επιτυχίας στην πρώτη φάση, ανέρχεται πλέον στο 100%, γεγονός που υποδηλώνει σημαντική ενεργοποίηση της αναστοχαστικής και αιτιακής σκέψης, μαζί με την εμπέδωση της προηγούμενης φάσης. Η απομαγνητοφώνηση της συζήτησης τεκμηριώνει τη συγκεκριμένη βελτίωση, καθώς το παιδί αναπτύσσει με σαφήνεια και συνοχή την ιστορία του κοριτσιού που επιδιώκει να αποκτήσει το γάλα για την τούρτα των γενεθλίων της. Στην έναρξη της αφήγησης, το παιδί περιγράφει με ακρίβεια τη σκέψη του κοριτσιού («Σκέφτεται τη μαμά να της φτιάξει τούρτα.») και αναγνωρίζει τη διαδοχική σχέση μεταξύ των στοιχείων που απεικονίζονται («Η μαμά... το γάλα... η αγελάδα...»). Στη συνέχεια, αναδεικνύει με λογική αλληλουχία και αιτιολόγηση τα εμπόδια και τις προϋποθέσεις για την απόκτηση του γάλακτος, όπως όταν το κορίτσι ζητά χόρτα από το λιβάδι και νερό από το σύννεφο, κατανοώντας την αλληλεξάρτηση των στοιχείων («Δε σου δίνω χόρτα, άμα δε σου δίνω κάτι...») και «Πηγαίνει το κοριτσάκι και ζητάει νερό από το συννεφάκι.». Ο διάλογος με την εκπαιδευτικό υπογραμμίζει την αυξανόμενη σαφήνεια και πληρότητα της αφήγησης.

Στάδια μελέτης	Συνολικές ερωτήσεις	Σωστές απαντήσεις	Αστοχες απαντήσεις	Ποσοστό εύστοχων απαντήσεων
1η Φάση- 1η Ιστορία	13	5	8	38 %
2η Φάση- 2η Ιστορία	7	7	0	100%

Πίνακας 3: Συγκριτικός πίνακας εύστοχων απαντήσεων σε ερωτήσεις εξέλιξης της ιστορίας

Όπως συνοψίζεται στον Πίνακα 3, η σύγκριση των δύο φάσεων δείχνει σαφή μεταβολή, τόσο στην ποσότητα όσο και στην ποιότητα των απαντήσεων. Καταγράφεται η ευστοχία των απαντήσεων εξέλιξης της ιστορίας, και η απόλυτη επιτυχία της δεύτερης φάσης. Στην πρώτη, αν και το παιδί ανταποκρίνεται ικανοποιητικά σε ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών, εμφανίζει αστοχίες όταν καλείται να διατυπώσει αιτιολογήσεις ή προβλέψεις. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις εξέλιξης (Πίνακας 3) περιορίζονται σε μονολεκτικά ή ασαφή σχήματα χωρίς νοηματική συνοχή. Όπως άλλωστε έχει υποστηριχθεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν μία φυσική ροπή προς τη δημιουργία ιστοριών, οι οποίες ωστόσο στερούνται συστηματικής πλοκής και εννοιολογικής συνέχειας (Applebee, 1987 όπως αναφέρεται στην Τζουριάδου, 1995).

Στη δεύτερη φάση, η εικόνα διαφοροποιείται, καθώς οι απαντήσεις του παιδιού γίνονται συνεκτικές, επεξηγηματικές και αποκαλύπτουν ενεργή εμπλοκή με την αφηγηματική συνέχεια. Όλες οι ερωτήσεις εξέλιξης απαντώνται πλέον με τρόπο εύστοχο, γεγονός που υποδηλώνει βελτίωση της ικανότητας πρόβλεψης και ερμηνείας. Η βελτίωση αυτή απαντά στο πρώτο ερώτημα, ότι η σocraticή μέθοδος μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενίσχυσης της κριτικής και αιτιακής σκέψης, ακόμη και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, εφόσον εφαρμοστεί με κατάλληλη καθοδήγηση (Kim & Hachey, 2021). Στην έρευνα των Lai & Teng (2023) η μεταβολή ερμηνεύεται βάσει της σταδιακής ενεργοποίησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, δεδομένο που, αν και τεκμηριώνεται σε μελέτη ευρύτερης κλίμακας, προσφέρει θεωρητικό έρεισμα για την κατανόηση των ποιοτικών μεταβολών που καταγράφηκαν και στην παρούσα -μικρότερης εμβέλειας- μελέτη.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, οι μεταβολές που καταγράφηκαν μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης φάσης επιβεβαιώνουν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά την ανταπόκριση του παιδιού στην εξέλιξη της παρέμβασης. Η διαφοροποίηση αυτή επιβεβαιώνει άλλωστε το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορά την ανταπόκριση του παιδιού στην εξέλιξη της παρέμβασης.

Η προοπτική αυτή είναι συνεπής με τη θέση ότι η σocraticή μεθοδολογία μπορεί να συντελέσει στην ανάδυση των εννοιολογικών δομών σκέψης, προωθώντας την κατανόηση της «βαθύτερης δομής» των ερωτημάτων και όχι απλώς την αναπαραγωγή πληροφοριών (Liu & Yoon, 2023). Όπως επισημαίνουν οι Sobre & Scalone (2021), η εν λόγω πρακτική ενισχύει τη λογική οργάνωση της αφήγησης και την αιτιακή σύνδεση των γεγονότων· και μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματική όχι μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις, αλλά και ως στρατηγική με δυνατότητα γενίκευσης, ενδυναμώνοντας την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Η αυξανόμενη ευστοχία του παιδιού σε ερωτήσεις εξέλιξης συνδέεται με τη βελτίωση στη χρήση αιτιακών συνδέσμων και στην ανάδειξη σχέσεων πρόθεσης-αποτελέσματος. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με την παιδαγωγική θεώρηση της μαιευτικής ως στρατηγικής διαλόγου που ενεργοποιεί τη σκέψη μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις, όπως έχει τεκμηριωθεί σε εμπνηματικές μελέτες του Χρ. Φράγκου (1993), αλλά και σε νεότερες. Η θέση του ότι η σocraticή μέθοδος μπορεί να απευθυνθεί σε όλο το φάσμα των μαθητών, ανεξαρτήτως των γνωστικών τους ικανοτήτων, επιβεβαιώνεται και στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, καθώς το παιδί φαίνεται να ωφελείται είτε μέσα από

«παρακαμπτήριους συλλογισμούς» είτε μέσω της καθοδηγούμενης εστίασης σε κρίσιμες σχέσεις μεταξύ των γεγονότων.

Το συγκεκριμένο είδος καθοδηγούμενης διερεύνησης ευνοεί τη σταδιακή αυτονόμηση της σκέψης, κάτι που έχει επισημανθεί και σε έρευνες που εξετάζουν την εφαρμογή της σωκρατικής μεθόδου σε εκπαιδευτικά συμφραζόμενα με παιδιά, όπως αυτή των Kim & Hachey (2021), όπου αναδεικνύεται η σύνδεση του διαλόγου με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με την Nappi (2017) η ευελιξία στη χρήση ερωτήσεων μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε νέες γνωστικές κατακτήσεις, χωρίς να τους προσφέρονται έτοιμες απαντήσεις. Η παρατήρηση ότι το νήπιο, ακόμη και χωρίς αρχική επίγνωση των αφηγηματικών συσχετίσεων, καταφέρνει μέσω διαλόγου να τις ανακαλύψει και να τις ενσωματώσει σε μετέπειτα αφηγήσεις, ενισχύεται από τη βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη θέση ότι η σκέψη και η γλώσσα αλληλοτροφοδοτούνται σε ένα πλαίσιο διερευνητικής αλληλεπίδρασης (Liu & Yoon, 2024).

Παραπλήσια ευρήματα επισημαίνονται και στη μελέτη της Vretudaki (2021), όπου αναδεικνύεται η σημασία της στοχευμένης υποστήριξης της αφηγηματικής οργάνωσης κατά την προσχολική ηλικία, ιδίως μέσω διαλόγων καθοδηγούμενης ανακαλυπτικής φύσης. Παρότι η συγκεκριμένη μελέτη βασίστηκε σε ευρύτερο δείγμα και σε ποσοτικά εργαλεία καταγραφής, ενισχύει θεωρητικά τη δυναμική των διαλογικών παρεμβάσεων, παρέχοντας γόνιμο πλαίσιο στήριξης των ερμηνευτικών συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης περίπτωσης.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντική ενίσχυση της ικανότητας του παιδιού να οργανώνει νοηματικά την πλοκή και να εμπλέκεται ενεργά στην εξέλιξή της. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού φαίνεται να συνέβαλε καθοριστικά στη μετακίνηση από τη ρηχή ανάκληση προς την ουσιαστική επεξεργασία, ενισχύοντας την αναλυτική σκέψη και την αφηγηματική επάρκεια στο πλαίσιο της διαλογικής αφήγησης. Όπως έχει υποστηριχθεί η διαλογική φύση της μεθόδου, η εστίαση στη σταδιακή πρόκληση και η απουσία έτοιμων απαντήσεων συνιστούν κρίσιμες συνθήκες για την ανάδυση των διαστάσεων της κριτικής σκέψης, ιδίως όταν αξιοποιούνται σε μαθησιακά περιβάλλοντα με υψηλό βαθμό αβεβαιότητας, όπως η αφήγηση ή η επίλυση προβλήματος (Kim & Hachey, 2021· Liu & Yoon, 2023). Η σταδιακή αυτή μετατόπιση από την απλή αναπαραγωγή στην ενεργή κατασκευή νοήματος ανταποκρίνεται στα ευρήματα της Applebee (1987 όπως αναφέρεται στην Τζουριάδου, 1995), η οποία υποστηρίζει ότι η αφηγηματική ανάπτυξη ενισχύεται μέσα από την εμπλοκή του παιδιού σε νοηματοδοτούμενες επικοινωνιακές πράξεις. Οι διαπιστώσεις αυτές συνιστούν σημείο αναφοράς για την ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας μικρής κλίμακας μελέτης, παρά τη διαφοροποίηση ως προς το ερευνητικό τους πεδίο. Σε αυτό το πλαίσιο, η εμπειρική παρατήρηση της παρούσας εφαρμογής καταδεικνύει ότι η κατάλληλα προσαρμοσμένη μαιευτική καθοδήγηση μπορεί να κινητοποιήσει ανάλογες διαδικασίες νοηματοδότησης και αφηγηματικής συγκρότησης.

Από παιδαγωγική σκοπιά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν τη δυνατότητα αξιοποίησης της σωκρατικής μεθόδου ακόμη και σε πρώιμα αναπτυξιακά στάδια, εφόσον ο σχεδιασμός λαμβάνει υπόψη τις προσλαμβάνουσες των μικρών μαθητών/τριών. Η μετατόπιση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού από πομπό σε διαμεσολαβητή της σκέψης, η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων και η ενίσχυση της εσωτερικής συνοχής της αφήγησης, φαίνεται να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για βαθύτερη κατανόηση και συνειδητή οργάνωση του νοήματος από το μικρό παιδί. Η παρατηρούμενη μεταβολή μεταξύ των δύο φάσεων εφαρμογής φανερώνει την παιδαγωγική αξία της μεθόδου όχι μόνο ως τεχνικής διατύπωσης ερωτήσεων, αλλά ως πρακτικής νοητικής ενεργοποίησης με μακροπρόθεσμες δυνατότητες εφαρμογής σε ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Ωστόσο, η μελέτη περιορίζεται από το γεγονός ότι πρόκειται για ανάλυση περίπτωσης ενός μόνο παιδιού. Το εύρος και η γενίκευση των συμπερασμάτων οφείλουν να εξεταστούν με επιφύλαξη, καθώς παράγοντες όπως η προσωπικότητα του παιδιού, η οικειότητά του με την εκπαιδευτικό κατά τη διαδικασία ή η φύση των αφηγηματικών ερεθισμάτων ενδέχεται να έχουν επηρεάσει την τελική έκβαση. Επιπλέον, η ερμηνεία των μεταβολών βασίζεται σε απομαγνητοφωνημένες προφορικές απαντήσεις, χωρίς τη δυνατότητα άμεσης διασταύρωσης με άλλες μορφές αξιολόγησης ή παρατήρησης.

Συμπεράσματα

Παρά τις παραπάνω επιφυλάξεις, η ποιότητα των απαντήσεων στη δεύτερη φάση και η συνέπεια στις αρχικές υποθέσεις συνηγορούν στο επιχείρημα ότι η μαιευτική μέθοδος μπορεί να αποτελέσει γόνιμη παιδαγωγική στρατηγική και για τις μικρές ηλικίες. Μέσα από την αναλυτική εξέταση των δύο φάσεων αφήγησης του παιδιού, καταγράφηκε ουσιώδης βελτίωση τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο της αφήγησής του, με έμφαση στην ανάπτυξη της πλοκής και στην απόδοση αιτιακών σχέσεων. Η μαιευτική τεχνική λειτούργησε ως μοχλός ενίσχυσης της προφορικής έκφρασης και της αφηγηματικής συνοχής, μέσω ενός διαλόγου που αναζήτησε τη σκέψη πίσω από τον λόγο.

Η παραπάνω εξέλιξη συνάδει με τη θέση της Applebee (1987 όπως αναφέρεται στην Τζουριάδου, 1995) και του Χατζησαββίδη (2001) ότι η παιδική αφήγηση αποκτά βάθος και συνοχή όταν υποστηρίζεται από ενήλικες μέσα σε πλαισιωμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, όπου η καθοδηγούμενη συζήτηση ενθαρρύνει τη διατύπωση υποθέσεων και την αναζήτηση αιτιακών σχέσεων. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης περίπτωσης -παρά το περιορισμένο της δείγματος- υποδηλώνουν ότι η σωκρατική μέθοδος μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των νηπίων, εφόσον εφαρμοστεί με ευελιξία και παιδαγωγική ευαισθησία. Παράλληλα συνδιαλέγονται με υφιστάμενες ερευνητικές θέσεις (Φράγκος, 1993· Nappi, 2017· Liu & Yoon, 2024), που τεκμηριώνουν την αξία της μαιευτικής μεθόδου ως στρατηγικής υποστήριξης της σκέψης και της αφηγηματικής έκφρασης.

Παρά τις διαφορές στον ερευνητικό σχεδιασμό και την κλίμακα εφαρμογής, οι συγκλίσεις αυτές ενισχύουν τη θεωρητική τεκμηρίωση της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης. Ήδη αρκετές δεκαετίες νωρίτερα, ο Χρ. Φράγκος είχε διεξαγάγει συστηματική έρευνα για την εφαρμογή της σωκρατικής μαιευτικής μεθόδου σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου, τεκμηριώνοντας τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα και τη δυνατότητά της να προσαρμόζεται στις νοητικές δυνατότητες μικρότερων ηλικιών (Φράγκος, 1993). Η θέση του ότι η μαιευτική τεχνική δεν απαιτεί εξ ορισμού γνωστική ωριμότητα, αλλά μπορεί να αποβεί λειτουργική μέσα από κατάλληλη παιδαγωγική καθοδήγηση και ερωτήματα που ενεργοποιούν τη σκέψη (Φράγκος, 1993), φαίνεται να επιβεβαιώνεται -έστω ενδεικτικά- και στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Η ποιοτική διαφοροποίηση των απαντήσεων του παιδιού κατά τη δεύτερη φάση μοιάζει να κινείται προς την ίδια κατεύθυνση με διαπιστώσεις πρόσφατων μελετών (Sobre & Scalone, 2021), οι οποίες -κινούμενες βέβαια σε ευρύτερα ερευνητικά περιβάλλοντα- ανέδειξαν τη συμβολή της διαλογικής συζήτησης στην καλλιέργεια της προφορικής επικοινωνίας, της λογικής οργάνωσης της αφήγησης και της αιτιακής σύνδεσης των γεγονότων. Η προώθηση ερευνητικών πρωτοβουλιών θα μπορούσε να ενισχύσει περαιτέρω την παιδαγωγική αξιοποίηση της προσέγγισης αυτής στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Ενδεικτικό προς αυτή την κατεύθυνση είναι και το παράδειγμα της Vretudaki (2021), η οποία, σε πειραματική έρευνα με ευρύτερο δείγμα, τεκμηρίωσε τη στατιστικά σημαντική βελτίωση της αφηγηματικής συνοχής και της αιτιακής συνάφειας μέσω μεταγνωστικών παρεμβάσεων.

Επίλογος

Η συγκεκριμένη μελέτη επαναφέρει τη συζήτηση γύρω από τη δυναμική της σωκρατικής μεθόδου ως εργαλείου υποστήριξης της αφήγησης στην προσχολική ηλικία. Από αυτήν αναδείχθηκε ότι η μαιευτική καθοδήγηση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της προφορικής έκφρασης και της αιτιακής σκέψης των παιδιών. Παρά τις μεθοδολογικές προκλήσεις, τα ευρήματά της προσφέρουν ενδείξεις ότι η σωκρατική προσέγγιση, όταν προσαρμόζεται στις αντιληπτικές δυνατότητες και τα παιδαγωγικά συμφραζόμενα της πρώτης σχολικής ηλικίας, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη. Η αφήγηση, σε συνδυασμό με τη στοχευμένη χρήση ανοιχτών ερωτημάτων, αναδεικνύεται ως πρόσφορο πεδίο για τη σταδιακή καλλιέργεια της νοηματοδότησης και της εννοιολογικής επεξεργασίας.

Τα παραπάνω, άλλωστε, αποτελούν ζητούμενα που καταγράφονται στο πλαίσιο των αρχών των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τη Γλώσσα, ενώ η επικείμενη εφαρμογή του πολλαπλού βιβλίου και η ανανέωση του διδακτικού υλικού δημιουργούν επιπλέον ευκαιρίες για την αναζήτηση αφηγηματικών προσεγγίσεων που ενσωματώνουν ερωτήσεις διερευνητικού χαρακτήρα, εναρμονισμένες με τις αρχές της παρουσιαζόμενης τεχνικής. Παρόμοιες επιλογές θα μπορούσαν να συμβάλουν ουσιαστικά στη γλωσσική ανάπτυξη και τη στοχαστική εμπλοκή, αναδεικνύοντας τη σημασία της αφήγησης ως μέσου σκέψης και έκφρασης ακόμη και για μαθητές/τριες της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kanat, K., Temel, Z.F. (2025). The Use of Questioning Strategies in the Development of Critical Thinking Skills in Children: A Qualitative Study of the Socratic Method. *Early Childhood Education Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01864-4>.
- Kim, S. J. & Hachey, A.C. (2021). Engaging Preschoolers with Critical Literacy through Counter Storytelling: A Qualitative Case Study. *Early Childhood Education Journal*, 49, 633-646. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01089-7>.
- Liu, J., & Yoon, J. (2024). Preschool teachers' perceptions on the use of questioning strategy during storytelling to develop children's critical thinking in Central China. *Early Years*, <https://doi.org/10.1080/09575146.2024.2373373>, 1-15.
- Nappi, J. S. (2017). The Importance of Questioning in Developing Critical Thinking Skills. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 84 (1): 30.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th ed.). Sage.
- I.E.Π. (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό*. Στο: [Διαδίκτυο](#), (Προσπελάστηκε 02/7/2025).
- Μπιρμπίλη, Μ. (2019). *Προς μια παιδαγωγική του διαλόγου. Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021). Οδηγός νηπιαγωγού- Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο-Διδακτικοί σχεδιασμοί. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Σοροβέλης, Χ. (2019). *Η αξιοποίηση της σωκρατικής μεθόδου-μαιευτικής στο σύγχρονο κονστρουκτιβισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Πτυχιακή/ Διπλωματική Εργασία στις Επιστήμες της Αγωγής, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από <https://www.apothesis.eap.gr/archive/item/144509> (Προσπελάστηκε 02/07/2025).

- Τζουριάδου, Μ.(1995). *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Φάβας, Δ. (2018). *Η αξιοποίηση της σωκρατικής μεθόδου-μαιευτικής στο σύγχρονο κονστρουκτιβισμό της εκπαίδευσης ενηλίκων*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Ειδίκευση: Δια βίου μάθηση, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/22543> (Προσπελάστηκε 02/07/2025).
- Φράγκος, Χρ. Π. (1993). *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2001). Τα ελληνικά των νηπίων: Γλωσσικές παρατηρήσεις στον αφηγηματικό λόγο των νηπίων. Στο Αγγουράκη, Α. Αρβανίτη, Δ. Γούτσος, κ.ά. (επιμ.) *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. University Studio Press & Πανεπιστήμιο Κύπρου. 533-540. Θεσσαλονίκη.