

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ
ΜΕ ΟΠΤΙΚΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΟΠΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ
ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ
ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥΣ**

**ADMINISTRATION OF THE TEST OF
NARRATION WITH OR WITHOUT VISUAL
AID TO GRADE TWO STUDENTS AND
COMPARISON OF THEIR PERFORMANCE**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΓΙΑΒΑΣΗ ΓΕΩΡΓΙΑ,

ΔΑΡΜΑ ΘΕΟΔΩΡΑ,

ΦΩΣΤΙΝΗ ΖΩΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΠΑΤΡΑ 2013

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με τη σημαντική συμβολή ενός συνόλου ανθρώπων, καθένας από τους οποίους έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην εκπόνησή της.

Αρχικά, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την επιβλέπουσα της εν λόγω εργασίας Δρ. Αγγελική Κωτσοπούλου, για την άμεση συνεργασία και τις πολύτιμες συμβουλές που μας παρείχε καθ' όλο το διάστημα προετοιμασίας.

Επιπροσθέτως, θερμές ευχαριστίες οφείλουμε, στα τέσσερα Δημοτικά Σχολεία και τις διευθύνσεις τους, για τη συνεργασία τους και που τόσο πρόθυμα διέθεσαν τους χώρους τους στα πλαίσια της διαδικασίας της πραγματοποίησης της έρευνας.

Επίσης, αναπόσπαστο κομμάτι αποτέλεσαν τα ίδια τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα οποία θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε για την αξιόλογη προσπάθεια και συνεργασία που κατέβαλαν προκειμένου διεξαχθεί η έρευνα αυτή.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας για την πολύτιμη στήριξη και κατανόηση που έδειξαν, όλο το διάστημα της εκπόνησης της εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
i. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3-4
ABSTRACT.....	5
ii. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	6-7
iii. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	8
2.1 ΑΦΗΓΗΣΗ.....	8
2.1.1 Ορισμός αφήγησης.....	8
2.1.2 Τύποι αφήγησης.....	8
2.1.3 Επίπεδα αφήγησης.....	8-11
2.1.4 Στάδια αφήγησης.....	11-13
2.1.5 Η σημασία της αφήγησης.....	13-15
2.2 ΟΙ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	15-18
2.3 Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΕ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΥΠΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	18
2.3.1 Η αφήγηση στην τυπική γλωσσική ανάπτυξη.....	18-21
2.3.2 Η αφήγηση στις γλωσσικές διαταραχές.....	21-31
2.3.3 Συσχέτιση με τη δοκιμασία ERRNI.....	31-32
iv. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	33
3.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	33
3.1.1 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	33
3.1.2 Δείγμα έρευνας.....	33
3.1.3 Όργανα μέτρησης.....	33-34
3.1.4 Διαδικασία μέτρησης.....	34-35
3.1.5 Ποσοτική ή ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων.....	35-36
3.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	36-81
v. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	82
4.1 Συμπεράσματα.....	82-84
4.2 Περιορισμοί και συστάσεις.....	84-85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	86-87

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αφήγηση αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην ανάπτυξη των γλωσσικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. Κατά την κατανόηση και παραγωγή μιας ιστορίας, το παιδί αντλεί στοιχεία μέσα από ένα ευρύ φάσμα νοητικών λειτουργιών (γνωστικές και εκτελεστικές λειτουργίες). Αναλόγως με τον τύπο αφήγησης που θα επιλεγεί (διήγηση, πλασματική ιστορία, σενάριο, κ.α) το παιδί θα ακολουθήσει μια συγκεκριμένη οργάνωση (μικροδομή και μακροδομή), η οποία σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, θα καθορίσει την ύπαρξη μιας πιθανής βλάβης ή καθυστέρησης των γλωσσικών δεξιοτήτων. Στην Ελλάδα δοκιμασίες για την αξιολόγηση της αφήγησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας ήταν μέχρι τώρα ανύπαρκτες.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η χορήγηση του νέου τεστ "Δοκιμασία Αφήγησης" (Κωτσοπούλου και συν., 2012) προκειμένου να ερευνηθούν, σε πιλοτικό επίπεδο, τα εξής: α) κατά πόσο τα παιδιά της Β` Δημοτικού μπορούν να κατανοήσουν και να αφηγηθούν ένα μύθο του Αισώπου, β) εάν το οπτικό ερέθισμα βοηθάει τη διαδικασία αφήγησης, γ) να μετρηθεί η παράμετρος *λήθη* ανάμεσα στις δύο δοκιμασίες άμεσης και καθυστερημένης ανάκλησης και δ) να συγκριθεί η αφηγηματική ικανότητα μεταξύ των δύο φύλων (αγόρια-κορίτσια).

Μεθοδολογία

Το δείγμα μας αποτελείται από ένα αρκετά μεγάλο αριθμό (90) μαθητών της Β' τάξης Δημοτικού. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες. Στη πρώτη ομάδα χορηγήθηκε η «Δοκιμασία Αφήγησης» (Κωτσοπούλου και συν., 2012) με οπτική βοήθεια (εικόνες των δρώμενων της ιστορίας), ενώ στη δεύτερη η «Δοκιμασία Αφήγησης» χωρίς εικόνες.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όλα τα παιδιά πήγαν καλύτερα στην κατανόηση της ιστορίας 73,75% με οπτική βοήθεια και 65,11% χωρίς εικόνες. Στην Άμεση Ανάκληση ο μέσος όρος βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **με εικόνες** ήταν καλύτερος από αυτόν των παιδιών που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **χωρίς εικόνα** 52,83%, και 44,18% αντίστοιχα. Διαφορά στατιστικώς σημαντική.

Μεγαλύτερη ήταν η διαφορά στην Καθυστερημένη Ανάκληση όπου ο μέσος όρος βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **με εικόνες**, ήταν αρκετά

μεγαλύτερος (52,83%) από αυτόν των παιδιών που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **χωρίς εικόνα** (41,47%). Η διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική.

Σε όλες τις δοκιμασίες, είτε με εικόνες είτε χωρίς τα αγόρια παρουσίασαν καλύτερη επίδοση συγκριτικά με τα κορίτσια, χωρίς να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά. Τέλος, σχετικά με τον παράγοντα της λήθης, τα παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση στη δοκιμασία άμεσης παρά καθυστερημένης ανάκλησης.

Περιορισμοί/ Συστάσεις

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την διεξαγωγή της έρευνας, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε τους υπάρχοντες περιορισμούς, όπως το θόρυβο κατά τη διάρκεια της χορήγησης του τεστ, τη διαφορά του επιπέδου των παιδιών στα διάφορα σχολεία κλπ. Κρίνεται απαραίτητη η χορήγηση του τεστ σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών, και ευνοϊκότερες συνθήκες με σκοπό την εγκυρότητα και αξιοπιστία του.

ABSTRACT

Narratives constitute a cornerstone for the development of linguistic and metalinguistic skills. For the comprehension and production of a story, the children draw through a wide range of mental functions (cognitive and executive functions). Depending on the type of storytelling (narrative, fictional story, script, etc.) the child will follow a specific organization (microstructure and macrostructure), which according to the literature, will determine the existence of a potential failure or delay in language skills. In Greece tests for the evaluation of narrative skills are scarce.

Aim

The aim of the present study was the administration of the new test “Test of Narration” Kotsopoulos et al, 2012 to grade two children and to assess in pilot level whether children can narrate a Aesop’s fable, if visual aid will help them, what happens with forgetting and if there was a difference between the performance of boys and girls.

Methodology

The sample consisted of 90 grade two children. The sample was divided into two groups. In the first group the “Test of Narration” was administered with visual aid and in the second group without.

Results

The results showed that all the children performed well in understanding the story. In the direct recall of the story, the group with visual aid performed statistically significantly better than the group without aid. In delayed recall the difference was even larger. In all the subtests the boys performed better than the girls but there was no significant statistically difference. In forgetting the children performed better in direct recall.

Limitations / Recommendations

Although the results were positive there were limitations such as noise during testing, different level of functioning in children of different schools etc. We recommend repetition of the test with larger sample and better control of the testing conditions.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα παιδιά αγαπούν τις ιστορίες, και αν είναι τυχερά, θα ακούσουν αρκετές κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής τους. Λέγοντας μια ιστορία, ο γονέας μπορεί να μεταδώσει σημαντικές πληροφορίες στο παιδί καθώς και ηθικά μηνύματα για τη σωστή ανατροφή του. Λίγο μετά τα παραμύθια της παιδικής ηλικίας, η ιστορία θα συνεχίσει να παίζει σημαντικό ρόλο ως αναπόσπαστο μέρος του σχολικού προγράμματος.

Διαβάζοντας ο γονέας μια ιστορία σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, βοηθά το παιδί να αναπτύξει σημαντικά γλωσσικά και μεταγλωσσικά στοιχεία. Το βοηθάει να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο του, να καταλάβει τη σωστή γραμματική και συντακτική δομή της πρότασης, το βοηθάει να κατανοήσει την ιστορία και αργότερα να την ξαναπεί.

Η κατανόηση της ιστορίας αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία ο ακροατής εμπλέκεται στη δράση, δημιουργεί μια αυξανόμενη εκτίμηση του τι συμβαίνει και στη συνέχεια καλείται να ανακαλέσει ή να διηγηθεί ξανά την ιστορία. Στην πραγματικότητα η κατανόηση της ιστορίας παρουσιάζει πολλές πτυχές, αντλώντας από ένα ευρύ φάσμα νοητικών λειτουργιών. Ορισμένες πτυχές, ωστόσο, εκτείνονται και πιο πέρα από τις βασικές νοητικές λειτουργίες, όπως τη βραχυπρόθεσμη μνήμη ή τη μνήμη εργασίας ή ακόμα τη γλώσσα και τη φωνολογία. Η πλήρης κατανόηση μια ιστορίας απαιτεί από τον δέκτη να δει την ανάπτυξη της δράσης από τις διαφορετικές απόψεις των χαρακτήρων της ιστορίας και να συμπάσχει με την ποικιλία, συχνά αντικρουόμενων κινήτρων. Αυτό με τη σειρά του προϋποθέτει ότι ο ακροατής έχει αναπτύξει άλλες ικανότητες. Μερικές από αυτές είναι η γνωστική, συναισθηματική και ενσυναισθησιακή ικανότητα. Αλλά και η επαναδιήγηση μια ιστορίας δεν είναι απλή. Εμπλέκονται και εκεί η μνήμη, η οργάνωση, το λεξιλόγιο, η γραμματική.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η χορήγηση σε πιλοτικό επίπεδο του τεστ "Δοκιμασία Αφήγησης" (Κωτσοπούλου & συν, 2012), με οπτική βοήθεια και χωρίς οπτική βοήθεια, σε μεγάλο αριθμό παιδιών τυπικής ανάπτυξης της Β` Δημοτικού, προκειμένου να βρεθεί πόσο κατάλληλη είναι η δοκιμασία για τις ηλικίες αυτές, κατά πόσο η οπτική βοήθεια (εικόνες) βοηθάει τη διαδικασία αφήγησης, και να συγκρίνει την αφηγηματική ικανότητα με βάση το φύλο (αγόρια-κορίτσια).

Η καταγραφή της πτυχιακής εργασίας μας θα ακολουθήσει την εξής σειρά σε κεφάλαια:
Η Εισαγωγή, η Ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας, η Μεθοδολογία, η Στατιστική
Ανάλυση και η Περίληψη των Αποτελεσμάτων. Έπειτα θα πραγματοποιηθεί η
συζήτηση των Αποτελεσμάτων, και τέλος οι Περιορισμοί της έρευνας και οι Συστάσεις
μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 ΑΦΗΓΗΣΗ

2.1.1 Ορισμός αφήγησης

Η *αφήγηση* είναι ένα είδος μονολόγου, στην οποία ο αφηγητής δημιουργεί μια ιστορία (story context) για τον ακροατή, σχεδόν αποκλειστικά μέσω της χρήσης της γλώσσας (Snow 1991). Επειδή όμως η αφήγηση είναι μια πολύπλοκη εργασία, εκτός από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, ο αφηγητής θα πρέπει να εντάξει τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Botting, 2002).

2.1.2 Τύποι αφήγησης

Σύμφωνα με τους Hedberg & Westby (1993), υπάρχουν διάφοροι τύποι αφήγησης:

- ✓ Σενάριο (script): Αυτή η μορφή της αφήγησης χρησιμοποιείται για να εκφράσει τη γνώση ενός οικείου, επαναλαμβανόμενου γεγονότος. Συνήθως λέγεται χρησιμοποιώντας β' πρόσωπο και χρόνο ενεστώτα.
- ✓ Διήγηση (recount): Πρόκειται για προσωπική εμπειρία που ζητάτε πιο συχνά σε χρόνο παρελθοντικό.
- ✓ Απολογισμός (account): Εξηγούμε μια προσωπική εμπειρία χωρίς να υπάρχει ερώτηση. Η εμπειρία συνήθως δεν μοιράζεται από τον ακροατή.
- ✓ Σκηνικό γεγονός (event cast): Εξηγώντας μια συνεχή δραστηριότητα, εξιστόρηση σε πραγματική σκηνή, ή αναλύοντας μελλοντικά σχέδια.
- ✓ Πλασματική ιστορία (fictional story): Σχετικά με το παρελθόν, το παρόν ή μελλοντικά γεγονότα μη πραγματικά. Τα γεγονότα που περιγράφονται εστιάζονται σε κάποιον ή κάτι που προσπαθεί να πραγματοποιήσει έναν στόχο.

2.1.3 Επίπεδα αφήγησης

Η ικανότητα της αφήγησης αποκτάται σταδιακά, κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, ακολουθώντας ένα αναπτυξιακό μοντέλο που χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας, στη γενική οργάνωση ("Macrostructure") και τα συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά ("Microstructure") (Asha, 2010). Τα επίπεδα της αφήγησης εμφανίζονται στη βιβλιογραφία και με τους όρους "Global structure" για

τη γενική δομή και "Local structure" για τα πιο ειδικά γλωσσικά χαρακτηριστικά (Bishop, 2003).

Η *γενική οργάνωση* αναφέρεται στην ικανότητα του αφηγητή να δημιουργήσει μια ιεραρχική αναπαράσταση από τα κύρια στοιχεία της ιστορίας. Μέσα από το οργανωτικό σχήμα, που ονομάζεται "Γραμματική ιστορία" ("Grammatical story"), οι πληροφορίες παρουσιάζονται με χρονική σειρά και οι αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων γίνονται σαφείς. Πρεσβεύοντας αυτή τη δομή, η ιστορία είναι πιο κατανοητή από τον ακροατή.

Η πλειοψηφία των αφηγήσεων που τα παιδιά (μεταξύ 3 και 9 ετών) χρησιμοποιούν, περιέχουν έξι βασικά στοιχεία:

- ✓ Η οργάνωση πληροφοριών (setting information) παρέχει λεπτομέρειες σχετικά με τους χαρακτήρες της αφήγησης, το χρονικό και τοπικό προσδιορισμό που διαδραματίζεται η ιστορία.
- ✓ Η έναρξη του γεγονότος ή η αλλαγή των περιστάσεων (initiating event or change in circumstance) σηματοδοτεί το πρόβλημα της ιστορίας που πρέπει να επιλυθεί.
- ✓ Η εσωτερική αντίδραση (internal response) σχετίζεται με τις σκέψεις, τις επιθυμίες ή τα συναισθήματα των χαρακτήρων για τα γεγονότα που διαδραματίζονται.
- ✓ Το πλάνο ή ο σαφής στόχος (explicit goal) προκύπτει από την εσωτερική αντίδραση στην έναρξη της εκδήλωσης.
- ✓ Οι προσπάθειες (attempts) που δημιουργούνται για την επίτευξη του παραπάνω στόχου.
- ✓ Η έκβαση της αφήγησης (outcome) η οποία ακολουθείται από προσπάθειες για την επίτευξη του τελικού στόχου της ιστορίας (Trabasso & Stein, 1994).

Ορισμένοι ερευνητές έχουν περιορίσει αυτή τη λίστα σε τρία βασικά στοιχεία της γενικής δομής:

- ✓ Τον αρχικό στόχο ή το πρόβλημα που θα κινητοποιήσει τη δράση της ιστορίας.
- ✓ Τις προσπάθειες για την επίτευξη του στόχου.
- ✓ Το συνολικό αποτέλεσμα έκβασης της ιστορίας (Berman & Slobin, 1994).

Η *ειδική δομή*, ή τα συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά, αναφέρονται σε εκείνο το γλωσσικό επίπεδο αφήγησης που επικεντρώνεται στην πολυπλοκότητα και συνοχή των

προτάσεων. Συγκεκριμένα, ο αριθμός των φράσεων, ο συνολικός αριθμός των λέξεων, το μέσο μήκος εκφωνήματος (MLU), ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων, η χρήση των συνδέσμων, τα επιρρήματα και οι αντωνυμίες, η μορφή των ρημάτων και η επεξεργασία των ονοματικών φράσεων, είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τα παιδιά χρησιμοποιούν στις αφηγήσεις τους. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, οι γλωσσικές ικανότητες γίνονται πιο πολύπλοκες και χρησιμοποιούν πιο οργανωμένες στρατηγικές στην εξιστόρηση γεγονότων.

Πιο συγκεκριμένα, τα ειδικά γλωσσικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση εξετάζουν τις εξής διαστάσεις του λόγου:

- ✓ Η διατήρηση του θέματος αναφέρει κατά πόσο η αφήγηση σχετίζεται με το κεντρικό θέμα της ιστορίας. Η πλειοψηφία των πληροφοριών είναι σχετικές με το θέμα;
- ✓ Η ακολουθία των γεγονότων εκφράζει την παρουσίαση των γεγονότων με λογική ή χρονολογική σειρά. Η πλειοψηφία των απαντήσεων διοργανώνονται με χρονολογική σειρά;
- ✓ Η σαφήνεια δίνει την αίσθηση επεξεργασίας του λόγου και στην παρουσίαση αρκετών στοιχείων στον ακροατή με σκοπό να κατανοήσει την αφήγηση. Αναπτύσσεται η αφήγηση επαρκώς;
- ✓ Η αναφορά αφορά την επαρκή ταυτοποίηση των ατόμων, τα χαρακτηριστικά ή τα γεγονότα. Υπάρχει κατάλληλη συσχέτιση μεταξύ των ατόμων, των χαρακτηριστικών και των γεγονότων;
- ✓ Η λογική συσχέτιση των γεγονότων εκφράζει τις λέξεις ή τις φράσεις που συνδέουν τα γεγονότα μεταξύ τους. Οι συνδετικοί σύνδεσμοι χρησιμοποιούνται αντίστοιχα και για τα άτομα και για τα γεγονότα;
- ✓ Η ευχέρεια λόγου δηλώνει τις λεξικές ή φραστικές διακοπές μεταξύ των γεγονότων. Υπάρχει ευφράδεια λόγου; (Bliss, McCabe & Miranda, 1998).

Άλλη μια παράμετρος της αφήγησης που αξίζει να σημειωθεί είναι η αναφορά στα σχόλια που παραθέτουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια εξιστόρησης των γεγονότων. Τα σχόλια αυτά περιλαμβάνουν:

- ✓ Τα πλαίσια του μυαλού (Frames of mind) που αναφέρουν τις νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις, τις συμπεριφορές των χαρακτήρων και σχόλια σχετικά με τους χαρακτήρες.

- ▼ Η ομιλία των χαρακτήρων (Character speech), η οποία θα μπορούσε να είναι άμεση ή έμμεση.
- ▼ Οι "Φράχτες" (Hedges), οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να υποδείξουν ένα επίπεδο αβεβαιότητας σχετικά με την ιστορία.
- ▼ Τα αρνητικά σχόλια (Negative comments) αντανακλούν κάποια έκπληξη ή πληροφορία που έρχεται σε αντίθεση με τις προσδοκίες του χαρακτήρα.
- ▼ Οι αιτιώδεις σύνδεσμοι (Casual connectives) αποδίδουν την ικανότητα του παιδιού να ενσωματώσει πληροφορίες στην ιστορία για να εξηγήσει συναισθήματα ή συμπεριφορές.

Αυτή η σύντομη επισκόπηση των αναπτυξιακών τάσεων στην αφήγηση δείχνει τον πλούτο, σε ποσότητα και ποιότητα, των πληροφοριών που μπορούν να προσφέρουν οι αφηγήσεις για τις γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Επισημαίνει, ακόμα, τομείς στους οποίους η αφηγηματική ικανότητα μπορεί να διααιρεθεί σε διάφορες αναπτυξιακές διαταραχές.

2.1.4 Στάδια αφήγησης

Σύμφωνα με τους ερευνητές Hedburg & Stoel-Gammon (1986), τα στάδια της αφήγησης ταξινομούνται ως εξής:

Στάδιο I- Πληθώρα (2 ετών)

Το στάδιο αυτό αφορά τη συλλογή άσχετων ιδεών. Το θέμα των συχνών διακοπών στη συζήτηση και οι συνδετικές λέξεις δε χρησιμοποιούνται για να συνδέσουν την ιστορία. Απλώς ενεστώτας χρησιμοποιείται.

Παράδειγμα: "Ένα κορίτσι τρώει μπισκότα. Ο άνδρας πηγαίνει στο αυτοκίνητο. Το μωρό κοιμάται."

Στάδιο II- Ακολουθίες (2-3 ετών)

Κατά το στάδιο αυτό, το παιδί μπορεί να αρχίσει να συνδέει αυθαίρετα στοιχεία της ιστορίας μαζί. Η αλληλουχία περιέχει έναν κεντρικό χαρακτήρα, το θέμα ή το σκηνικό.

Παράδειγμα: "Ζει με τον πατέρα της. Ζει με τη μητέρα της. Η γιαγιά και ο παππούς ζουν μαζί. Και τα παιδιά ζουν με τη γιαγιά τους. Και τα δύο αυτά ζώα ζουν μαζί τους."

Στάδιο III- Πρώιμες αφηγήσεις (3-4 ετών)

Οι αρχικές αφηγήσεις, όπως οι ακολουθίες, περιέχουν έναν κεντρικό χαρακτήρα, το θέμα ή το σκηνικό. Τι τις διακρίνει από τις ακολουθίες είναι η συζήτηση του παιδιού από τις εκφράσεις του προσώπου ή τις στάσεις του σώματος του χαρακτήρα.

Παράδειγμα: "Ο μπαμπάς μου , ξύπνησε να πάει στη δουλειά. Η μαμά μου έμεινε και κοιμήθηκε. Τα αδέρφια μου, πήγαν να παίξουν με τα παιχνίδια. Ο σκύλος μου, πήγε έξω. Η γάτα μου ήρθε και με γαργάλισε και άρχισε να νιαουρίζει. Και τότε άρχισα να κλαίω γιατί με δάγκωσε. Και τα αδέρφια μου ήρθαν τρέχοντας και ο Μάικ είπε, "Τι συνέβη;", Είπαν, "Τι συνέβη;" "Η γάτα με δάγκωσε". έτσι ήρθε η μαμά τρέχοντας και είπε, "Τι συνέβη; Ω η γάτα σε δάγκωσε. Εντάξει".

"Αόριστες αλυσίδες " (4-4½ ετών)

Μια αόριστη αλυσίδα δεν περιέχει έναν κεντρικό χαρακτήρα. Είναι μια αλληλουχία γεγονότων που συνδέονται λογικά ή με μια σχέση αιτίου- αποτελέσματος. Οι σύνδεσμοι "και", "αλλά", και "επειδή" μπορεί να χρησιμοποιηθούν.

Παράδειγμα: "Αυτός ο άνδρας περπατάει. Είδε ένα σκύλο και μια γάτα και ένα κορίτσι επίσης, με το σκύλο και τη γάτα. Είπε: "Γεια". Αυτός γύρισε πίσω και είπε, "Αδελφέ, έλα εδώ".

"Εστιασμένες αλυσίδες" (5 ετών)

Οι εστιασμένες αλυσίδες περιέχουν έναν κεντρικό χαρακτήρα και μια λογική αλληλουχία γεγονότων. Τα γεγονότα που περιγράφονται σε αυτές τις αλληλουχίες παίρνουν τη μορφή "περιπέτειες". Ο ακροατής, ωστόσο, καλείται να ερμηνεύσει το τέλος.

Παράδειγμα: "Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια μητέρα που ονομαζόταν Κριστί. Και είχε έναν άντρα που τον έλεγαν Τομ. Και είχαν κάποια παιδιά που τα έλεγαν Χίδερ και Κριστί. Και είχαν ένα αγόρι με το όνομα Ρόνι. Και η μητέρα είπε στο αγόρι να πάει έξω να παίξει. Και τότε το αγόρι ήρθε και είπε, "Μαμά, μαμά, ο σκύλος μας είναι έξω και γαβγίζει". "Θα πάω να δω Γιατί γαβγίζεις;" "Δεν ξέρω γιατί γάβγιζε Τόμ, Ρόνι, Ρόνι. Δεν ξέρω γιατί γάβγιζε. Πήγαινε έξω και δες". "Θέλει να μπει μέσα". "Θα πάω να τον φέρω".

"Πραγματική αφήγηση"

Μια αληθινή αφήγηση επικεντρώνεται γύρω από ένα περιστατικό σε μια ιστορία. Υπάρχει μια πραγματική πλοκή, ανάπτυξη χαρακτήρα, και μια πραγματική ακολουθία γεγονότων. Σε αυτή την ιστορία υπάρχει ένα πρόβλημα, το οποίο επιλύεται στο τέλος.

Παράδειγμα: "Μια φορά ήταν ένα αγόρι που ονομαζόταν Μπόμπι και ένα κορίτσι που λεγόταν Σάρον. Βρήκαν μια γάτα στη μπροστινή αυλή τους και την έφεραν στο σπίτι. Τάισαν τη γάτα και της έδωσαν λίγο γάλα. Έπαιξαν και ξαναέπαιξαν μαζί της και λίγο αργότερα μια κυρία ρώτησε αν κάποιος είχε δει τη γάτα της. Και αυτοί είπαν ότι την είχαν στο σπίτι τους. Και την έφεραν στο σπίτι της κυρίας. Και αυτή έδωσε στον καθένα πέντε δολάρια επειδή αυτοί βρήκαν τη γάτα και την τάισαν και της έδωσαν γάλα".

Γνωρίζοντας το στάδιο αφήγησης του παιδιού, αυτό επιτρέπει στον φροντιστή να αναπτύξει περαιτέρω τις δεξιότητες στο σπίτι. Ο γονέας μπορεί να ζητά απ' το παιδί να ξαναλέει τα γεγονότα που συνέβησαν στη μέρα, τα γεγονότα της επόμενης μέρας, για να το βοηθήσει με την προσωπική αφήγηση ανάκλησης και αλληλουχίας. Κατά την ανάγνωση του βιβλίου, ο γονέας μπορεί να κάνει ερωτήσεις τονίζοντας τα βασικά στοιχεία της ιστορίας και στη συνέχεια, από κοινού συνοψίζοντας την ιστορία τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά την ανάγνωση. Φωτογραφικό άλμπουμ από πρόσφατα ταξίδια επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την παραγωγή αφήγησης. Λέγοντας μια ιστορία πριν από τον ύπνο ή κατά τη διάρκεια ταξιδιού με το αυτοκίνητο, μπορεί επίσης να αποτελεί πηγή διασκέδασης και μια ευκαιρία για τους γονείς να αναλαμβάνουν εκ περιτροπής τη μοντελοποίηση αυτών των δεξιοτήτων για τα παιδιά τους. Αν ένα παιδί φαίνεται να έχει δυσκολίες με κατάλληλες αναπτυξιακές δραστηριότητες, οι φροντιστές μπορεί να θέλουν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς και/ή με έναν λογοθεραπευτή.

2.1.5 Η σημασία της αφήγησης

Η αφήγηση είναι μια σημαντική πλευρά της γλώσσας και οι ικανότητές της είναι ακαδημαϊκά και κοινωνικά σημαντικές. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να μιλήσουν για γεγονότα που συνέβησαν νωρίτερα μέσα στη μέρα ή ακόμα και στο πιο μακρινό παρελθόν. Σε κοινωνικές καταστάσεις, οι καλοί "παραμυθάδες" έχουν πολλές ευκαιρίες να εξασκήσουν τη γλώσσα σε σχέση με εκείνους που δεν αφηγούνται ιστορίες.

Η χρήση της αφήγησης που είναι επίσημα δομημένη από την επιστήμη της λογοτεχνίας, περιέχει ένα είδος αφηγηματικής γλώσσας και παιδείας που μπορεί να είναι μια

αποτελεσματική μέθοδος για να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν και να παράγουν αυτά τα γλωσσικά χαρακτηριστικά για την καλύτερη ακαδημαϊκή ανάπτυξη. Γενικότερα, κυριαρχεί η άποψη ότι οι προφορικές δεξιότητες αφήγησης μπορεί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη υψηλότερου επιπέδου ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών .

Από τη θεωρητική πλευρά, η αφήγηση βασίζεται στο θεμέλιο της γνώσης γεγονότων και η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών εξαρτάται από αυτή τη δεξιότητα. Επιπλέον, ακούγοντας ή παράγοντας ιστορίες, ενισχύονται οι γνωστικές δεξιότητες, οι οποίες ζητούν έμμεσα από τα παιδιά να ξεφύγουν από το "εδώ και τώρα", δηλαδή να απομονώσουν τη σκέψη τους. Σύμφωνα με τον Gaesser (1991), τα παιδιά κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης στηρίζονται στις νοητικές αναπαραστάσεις, ξεφεύγουν από την παρούσα στιγμή και δίνουν κατά επιλογή τα γενικά χαρακτηριστικά των γεγονότων.

Άλλωστε δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η αφήγηση είναι ένας ακρογωνιαίος λίθος της διδασκαλίας του σχολείου. Οι αφηγηματικές δεξιότητες αποτελούν τον καλύτερο προγνωστικό παράγοντα σχολικών προβλημάτων. Συγκεκριμένα, παιδιά σε περίπτωση βλάβης ή καθυστερημένων γλωσσικών δεξιοτήτων παρουσιάζουν δυσκολίες στην παραγωγή προφορικών αφηγήσεων και γενικά έχουν μειωμένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων. Για το λόγο αυτό, η πρόγνωση και η ενίσχυση της αφήγησης θα βελτιώνει δραματικά τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και θα διευκόλυνε τις θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Η αφηγηματική ικανότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη επικοινωνία, καθιστώντας μια κρίσιμη ικανότητα στην ανάπτυξη του παιδιού. Μέσω των αφηγήσεων, τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεραίνουν το λογικό καθώς και χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των γεγονότων. Μέσω αυτού του τρόπου, αποκτούν γνώση για τον κόσμο γύρω τους. Επιπλέον, είναι σε θέση να αφηγούνται ή να επαναλαμβάνουν ιστορίες και να εξιστορούν εμπειρίες του παρελθόντος μεγάλης σημασίας για τις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες.

Συνήθως, οι αφηγήσεις περιγράφουν μια σειρά από ενέργειες και γεγονότα που ξεδιπλώνονται με την πάροδο του χρόνου, συχνά ανάλογα με τις αιτιώδεις αρχές και με ένα στόχο που πρόκειται να επιτευχθεί. Γνωστικά, τα παιδιά χρειάζεται να αναπτύξουν ικανότητες όπως η μνήμη, η προσοχή, η οργάνωση και ο σχεδιασμός ιδεών, λαμβάνοντας υπόψη το πλήρες φάσμα των προοπτικών στην πλοκή που αφορούν

γεγονότα αιτιολογικά και χρονικά. Επιπλέον, τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να λάβουν υπόψη την προοπτική του ακροατή και να προσαρμόζουν την ιστορία στις ανάγκες του. Τέλος, με την ολοκλήρωση της διήγησης μιας ιστορίας, τα παιδιά θα πρέπει να αναπτύξουν τις γλωσσικές δεξιότητες σε φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό επίπεδο, προκειμένου να γίνουν καλοί αφηγητές.

Οι αφηγηματικές ικανότητες παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον στη γλώσσα διαταραγμένων πληθυσμών, ιδίως σε εκείνους με Ε.Γ.Δ.

Έχει αποδειχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία πως η αφήγηση αποτελεί ένα έγκυρο εργαλείο για την ανίχνευση διαταραχών λόγου και μια καλή ένδειξη της ακαδημαϊκής επίδοσης ενός παιδιού. Για το λόγο αυτό, η αφήγηση χρησιμοποιείται συχνά ως μέτρο της γλωσσικής ικανότητας στην κλινική πρακτική.

2.2 ΟΙ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Σε πρακτικό επίπεδο, οι πληροφορίες που διαβιβάζονται μέσω της διαδικασίας αφήγησης είναι κατανόησης και παραγωγής (επαναδιατύπωσης). Για να μπορέσουν τα παιδιά να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις, θα πρέπει να διερευνηθούν άλλες δύο πτυχές, που ονομάζεται γνωστικές και εκτελεστικές λειτουργίες.

Οι *γνωστικές ικανότητες* είναι λειτουργικές ιδιότητες του ατόμου που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες αλλά συνάγονται από τη συμπεριφορά. Η αδυναμία του ατόμου σε μια δοκιμασία αφηρημένου συλλογισμού είναι δυνατόν να μην οφείλεται σε συγκεκριμένη διαταραχή της εννοιολογικής σκέψης, αλλά σε διαταραχή προσοχής, λεκτική δυσχέρεια, ή αντί αυτών ανικανότητα διάκρισης των ερεθισμάτων της δοκιμασίας (Abigail Sivan & Arthur Benton, 1999).

Στο κέντρο όλων των γνωστικών λειτουργιών είναι η ικανότητα *μνήμης*, μάθησης και εθελούσιας πρόσβασης σε αυτή την αποθήκη γνώσεων. Η σοβαρή διαταραχή της λειτουργίας της μνήμης απομονώνει τους ασθενείς από τη συναισθηματικής και πρακτικής σημασίας επικοινωνία με τον κόσμο γύρω τους και τους αποστερεί την αίσθηση της ανεξαρτησίας.

Οι λειτουργικές διεργασίες της μνήμης ταξινομούνται σε τέσσερις μορφές, την ακουστική, την οπτική και την κινητική (διαδικαστική) μνήμη. Η ακουστική μνήμη παρέχει τη δυνατότητα να θυμηθούμε πληροφορίες που παρουσιάζονται ακουστικά, περιλαμβάνοντας την προφορική ανάκληση λέξεων, την ανάκληση αποσπασμάτων από κείμενο ή την προφορική ανάκληση των σταδίων ενός έργου. Η οπτική μνήμη διενεργεί στο να θυμόμαστε τις πληροφορίες που παρουσιάζονται οπτικά, ή έχουν κάποιο χωρικό στοιχείο, περιλαμβάνοντας την ανάκληση γεωμετρικών σχημάτων, ή τις σχέσεις στο χώρο μεταξύ αντικειμένων. Τέλος, η κινητική μνήμη αναφέρεται στις πληροφορίες που αντιπροσωπεύουν μια φυσική δεξιότητα και δεν απαιτεί απαραίτητως τη συνειδητή ανάκληση των απαιτήσεων του έργου. Το περπάτημα ή η οδήγηση ανήκουν σε αυτή την κατηγορία μνήμης.

Όλες οι μορφές της μνήμης ακολουθούν ένα κοινό σύστημα διεργασίας που ακολουθεί το σχήμα «κωδίκευση- παγίωση- ανάσυρση». Στην κωδίκευση όλες οι πληροφορίες οργανώνονται και υποβάλλονται σε επεξεργασία είτε για άμεση επανάληψη είτε για μεταγενέστερη ανάκληση. Μέσω της παγίωσης οι μνήμες μετατρέπονται σε ενεργό επεξεργασία από προσωρινές, σε μόνιμες αποθηκεύσεις. Μόνιμες αλλαγές στην κυτταρική δομή του εγκεφάλου σχετίζονται με αυτή τη διεργασία. Τέλος, η ανάσυρση (ή ανάκληση) αφορά την ενεργοποίηση των αποθηκευμένων νευρωνικών αποτυπωμάτων, δηλαδή την αναβίωση της αντίστοιχης μνημονικής εμπειρίας. Προηγουμένως μαθημένο υλικό ή δεξιότητες ανακαλούνται, ή γίνονται συνειδητές στο παρόν.

Σε περίπτωση μερικής απώλειας ή περιορισμένης πρόσβασης σε πληροφορίες, τόσο πρόσφατα αποκτηθείσας όσο και αποθηκευμένες στο παρελθόν, συμβαίνει συνεχώς ως φυσιολογική *λήθη*. Αυτό που λησμονείται χάνεται από τη μνήμη μέσω αχρησίας ή παρεμβολής πιο πρόσφατων πληροφοριών ή βιωμάτων. Η φυσιολογική λήθη διαφέρει από τις αμνησιακές καταστάσεις στο ότι η αμνησία περιλαμβάνει τη μη προσβασιμότητα μεγάλου τμήματος των προσωπικών αναμνήσεων και ο ρυθμός της ποικίλει ανάλογα με ψυχολογικούς παραμέτρους. Οι παράμετροι αυτοί αφορούν την προσωπική σημασία του μνημονικού υλικού, την ηλικία και την αναπτυξιακή διαφοροποίηση.

Οι μνημονικές λειτουργίες διαχωρίζονται σε δύο μακροπρόθεσμα συστήματα αποθήκευσης και ανάκλησης: το σύστημα της *δηλωτικής (έκδηλης) μνήμης* που σχετίζεται με τα δεδομένα και τα γεγονότα και είναι διαθέσιμο στη συνειδητότητα, και

το σύστημα της *μη δηλωτικής (άδηλης) μνήμης* που είναι μη συνειδητό. Αυτή η ταξινόμηση δίνει τέσσερα συστήματα μακροπρόθεσμης αποθήκευσης και επιπλέον ένα σύστημα για τη βραχυπρόθεσμη (εργαζόμενη) μνήμη, που στηρίζεται από νευροαπεικονιστικές μελέτες.

Από τα στάδια ή επίπεδα της μνημονικής επεξεργασίας, η *εργαζόμενη μνήμη*, κατέχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αφήγησης. Ως υποσύστημα της βραχύχρονης μνήμης, η εργαζόμενη μνήμη (ή μνήμη εργασίας) αποτελείται από δύο υποσυστήματα, ένα για την επεξεργασία της γλώσσας- «το φωνολογικό κύκλωμα»- και ένα για τα οπτικοχωρικά δεδομένα- «το οπτικοχωρικό σημειωματάριο». Οι λειτουργίες της εργαζόμενης μνήμης είναι να συγκρατεί πληροφορίες στο νου, να εσωτερικοποιεί την πληροφορία και να τη χρησιμοποιεί για να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά χωρίς τη βοήθεια ή στην απουσία αξιόπιστων εσωτερικών σημάτων.

Μια άλλη διεργασία των γνωστικών λειτουργιών που κατέχει ξεχωριστή θέση στην αφήγηση, είναι αυτή της *προσοχής*. Η προσοχή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει τα ερεθίσματα και να επεξεργάζεται αυτά που υπέπεσαν της προσοχής του. Οι βασικές ικανότητες της προσοχής ταξινομούνται σε τέσσερα επίπεδα.

Η *εγρήγορση* αναφέρεται στο επίπεδο επαγρύπνησης και αποτελείται από τα τονικά και φασικά συστατικά. Τα τονικά συστατικά αναφέρονται στις καθημερινές διακυμάνσεις, που σχετίζονται με εξωτερικές απαιτήσεις επεξεργασίας και τα φασικά συστατικά στην ικανότητα του ατόμου να αλλάζει το επίπεδο εγρήγορσης ως απάντηση σε προειδοποιήσεις ή αυξανόμενες απαιτήσεις έργων. Η *εστιασμένη προσοχή* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εστιάζει την προσοχή του σε ένα ερέθισμα και να αγνοεί άσχετα εσωτερικά ή εξωτερικά ερεθίσματα. Αντιθέτως, στην *επιμερισμένη προσοχή* το άτομο δίνει προσοχή σε περισσότερα από ένα πράγματα κάθε φορά, δηλαδή η προσοχή του εστιάζεται ανάμεσα σε δύο έργα, ερεθίσματα, ιδέες, ταυτοχρόνως. Τέλος, η *διατηρούμενη προσοχή* αναφέρεται στη διάρκεια του χρόνου που κάποιος διατηρεί την προσοχή του απέναντι σε ένα ερέθισμα.

Σε αντίθεση με τις γνωστικές λειτουργίες, οι *εκτελεστικές δεξιότητες* αφορούν τις δραστηριότητες εκείνες που καθιστούν το άτομο ικανό να υιοθετήσει επιτυχώς μια ανεξάρτητη, σκόπιμη, αυτό-εξυπηρετική συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις σχετικά με τις εκτελεστικές λειτουργίες αφορούν το *πώς* ή το *εάν* ένα άτομο θα επιδοθεί σε μια

ενέργεια. Σε περίπτωση διαταραχής οι εκτελεστικές λειτουργίες επηρεάζουν τους τομείς της συμπεριφοράς και άμεσα τις γνωστικές λειτουργίες.

Η Lezak (1995) ορίζει τέσσερις παραμέτρους για το μοντέλο ταξινόμησης των εκτελεστικών λειτουργιών. Η *βούληση* αναφέρεται στην ικανότητα επίγνωσης του εαυτού και του περίγυρου και της κατάστασης κινητοποίησης. Ο *σχεδιασμός* περιγράφει την ικανότητα αντίληψης της αλλαγής, αντίληψης των εναλλακτικών επιλογών και πραγματοποίησης επιλογών, ανάπτυξης ενός σχεδίου και διατήρησης της προσοχής. Η *εμπρόσθετη δράση* συμπεριλαμβάνει την παραγωγικότητα και την αυτορρύθμιση και η *αποτελεσματική απόδοση* τον ποιοτικό έλεγχο.

2.3 Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΕ ΠΛΗΘΥΣΜΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΤΥΠΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

2.3.1 Η αφήγηση στην τυπική γλωσσική ανάπτυξη

Σε επανεξέταση της διεθνούς βιβλιογραφίας, καμία μελέτη δε βρέθηκε για τη διάρκεια της αφήγησης, το χρόνο παύσης και τον αριθμό των λέξεων, καθώς και για τις παρεμβάσεις ενηλίκων κατά τη διάρκεια προσωπικής αφήγησης με οπτική υποστήριξη. Ως εκ τούτου, ο στόχος της μελέτης ήταν να επαληθεύσει/ εξετάσει το χρόνο της αφήγησης, το χρόνο του διαλείμματος, τον αριθμό των λέξεων και τις παρεμβάσεις των συνομιλητών σε προφορικές αφηγήσεις σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με χαρακτηριστικά τυπικής ανάπτυξης.

Η μελέτη της αφήγησης είναι σημαντική για την ένταξη του παιδιού σε οικείο (οικογενειακό), εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ένα σύνθετο δίκτυο γνωστικών και γλωσσικών παραγόντων υποστηρίζεται ότι υπάρχει για τη δομή, διεργασία, κατανόηση, το μοίρασμα προσωπικών εμπειριών και γεγονότων αλληλένδετων με λογικές και χρονολογικές σχέσεις.

Από το *δεύτερο* έτος της ζωής, τα παιδιά αρχίζουν να διευρύνουν την αφηγηματική τους ικανότητα μέσω δικών τους εμπειριών, προκαλώντας εκδηλώσεις του παρελθόντος και μιλώντας για αυτές. Σε αυτή τη φάση, τα παιδιά δεν κατέχουν όλα τα γνωστικά και γλωσσικά στοιχεία να οργανώσουν την αφηγηματική δομή και ως εκ τούτου εξαρτώνται από τις παρεμβάσεις του συνομιλητή (λεκτική καθοδήγηση), προκειμένου να πλαισιώσουν και να οργανώσουν τα γεγονότα έτσι ώστε να επιτευχθεί η συνεκτικότητα

και η συνοχή του κειμένου (Souza, 2009, Mandrá, 2006, Dadalto, 2009, Perroni, 1992, Zorzi, 2004, Goulart, 2003, Artoni, 2001, Hickman, 1997).

Από το *τρίτο* έτος της ζωής, τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη υιοθετούν το μοντέλο αφήγησης των ενηλίκων (Perroni, 1992, Castilho, 2007).

Μεταξύ της ηλικίας *τριών* έως *τεσσάρων* ετών, η αφήγηση περιλαμβάνει ένα μεγαλύτερο αριθμό προτάσεων συνδεδεμένο με κάποιους δείκτες αφήγησης (Perroni, 1992, Zorzi, 2004).

Στην εικονική/ πλασματική αφήγηση, μπορεί κανείς να παρατηρήσει την παρουσία δευτερογενών στοιχείων και την εισαγωγή μη πραγματικών περιστατικών αν και οι ενήλικες μπορούν σποραδικά να παρέμβουν στην αφήγηση, όσον αφορά τη συνεκτικότητα και τη συνοχή του λόγου (Shiro, 2003).

Μεταξύ της ηλικίας *τεσσάρων* ετών και *ενός μηνός* έως *έξι* ετών, η απόκτηση αφηγηματικής δομής είναι πλήρης (Souza, 2009) και τα παιδιά διηγούνται γνωστές αφηγήσεις, προσωπικές αναφορές και δημιουργούν δικές τους ιστορίες με λεπτομέρειες (Hickman, 1997).

Με την αύξηση του επιπέδου ηλικίας καθώς και τη γνωστική ωρίμανση και γλωσσική ανάπτυξη, το παιδί εξοικειώνεται με την πολύπλοκη δομή της αφήγησης και κατά συνέπεια η συχνότητα των διαλειμμάτων (παύσεις και παρεμβολές) είναι μειωμένη, γεγονός που καθιστά την αφήγηση πιο πολύπλοκη και λεπτομερή (Rispoli, 2004). Τα παιδιά σχολικής ηλικίας που αναμένεται να κατανοήσουν τις επεξηγήσεις του δασκάλου τους αφηγούνται και επαναλαμβάνουν ιστορίες καθώς και ερμηνεύουν αυτές (Westerveld, 2008).

Μερικοί συγγραφείς θεωρούν ότι είναι σημαντικό να παράγουν και να κατανοούν προφορικές αφηγήσεις για την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού καθώς και την κοινωνικο- συναισθηματική ευεξία.

Η μελέτη των Priscila & Patrícia (2010) περιλάμβανε τριάντα ένα υποκείμενα (31) χωρισμένα σε τέσσερις (4) ομάδες σύμφωνα με την ηλικία [3;1- 4;0], [4;1- 5;0], [5;1- 6;0], [6;1- 7;0]. Λήφθηκε δείγμα αυθόρμητης αφήγησης και αφήγησης βασισμένης σε βιβλίο χωρίς λέξεις, τα οποία αναλύθηκαν στατιστικώς, χρησιμοποιώντας την ακριβή δοκιμασία Fisher's και το γραμμικό μοντέλο παλινδρόμησης με ανάμεικτα αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο χρόνος αφήγησης δε βρέθηκε να διαφέρει σημαντικά μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, παρά το γεγονός ότι ήταν ισχυρός για την κατάσταση στην οποία χρησιμοποιήθηκε οπτική υποστήριξη (βιβλίο χωρίς λόγια), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εικονογραφήσεις και οι ερωτήσεις για να τονώσουν την προσωπική αναφορά/ έκθεση, είναι σημαντικές μεταβλητές. Ως εκ τούτου, η χρήση εικονογραφήσεων θα μπορούσε να επιτρέψει πιο εκτεταμένες αφηγήσεις για να πραγματοποιηθούν, ενώ η αυθόρμητη αφήγηση περιλαμβάνει την πρόθεση, την πρωτοβουλία και το ενδιαφέρον από την πλευρά του ομιλητή στην αποσαφήνιση και την επικοινωνία γλωσσολογικά της εμπειρίας που αυτός/ αυτή έζησε (Perroni, 1992).

Στα τέσσερα έτη, οι μη ορατές σχέσεις που υφίστανται στις απεικονίσεις είναι ήδη παρούσες (εμφανείς) στις αφηγήσεις του παιδιού (Zorzi, 2004). Για να ξεκινήσει μια προσωπική αναφορά, η ερώτηση “τι έκανες σήμερα;” Χρησιμοποιήθηκε σε αυτή τη μελέτη, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά συνήθως μιλούν για καθημερινές ενέργειες, ρουτίνες, οικογενειακά γεγονότα και αναφέρουν δικές τους εμπειρίες ήδη από τα δύο έτη (Artoni, 2001). Οι καταστάσεις της ομάδας και φιλοπαίγμονες αλληλεπιδράσεις έχουν αναφερθεί ως παράγοντες προώθησης της αύξησης του χρόνου και της πολυπλοκότητας της δομής της αφήγησης (Perroni, 1992).

Η αύξηση του χρόνου παύσης κατά την αφήγηση του παραμυθιού φαίνεται να σχετίζεται με τα γνωστικά και γλωσσικά κενά (ελλείμματα) που αποδεικνύουν έτσι τη σταδιακή διαδικασία σχηματισμού εννοιών, λεξικών στοιχείων και αφομοίωση των συντακτικών κανόνων για τη διάρθρωση του αφηγηματικού λόγου. Αυτό επίσης, θα μπορούσε να είναι μια στρατηγική για τον ομιλητή να πάρει περισσότερο χρόνο για να διορθώσει τα λάθη κατά την παραγωγή αφήγησης ή ακόμη να ακολουθήσει ενέργειες όπως αλλαγές σελίδας.

Η απουσία στατιστικής σημαντικότητας στις ηλικιακές ομάδες λαμβάνοντας υπόψη τις τιμές για το χρόνο της αφήγησης και της παύσης, είναι μια διαπίστωση η οποία δεν επιβεβαιώνεται αλλού, δεδομένου ότι υπάρχουν μελέτες (Guo, 2008, Rispoli, 2004) που δείχνουν μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ σταδιακής διαδικασίας γλωσσικής ανάπτυξης και διακοπής αφηγηματικού λόγου. Ο αριθμός των λέξεων ήταν σημαντικά μικρότερος στο δείγμα αυθόρμητης αφήγησης συγκριτικά με τη χρήση οπτικής υποστήριξης για την τρίτη και τέταρτη ηλικιακή ομάδα, γεγονός που υποδηλώνει και πάλι ότι η πρόθεση και τα κίνητρα συμμαχίας με τις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες είναι απαραίτητα για την αυθόρμητη ομιλία. Οι εικονογραφήσεις συνέβαλαν

επίσης στη δημιουργία νοήματος της ιστορίας και της διάρθρωσης, δεδομένου ότι ο ομιλητής φαίνεται να χρησιμοποιεί την απεικόνιση ως σημείο αναφοράς (Ramos, 2004).

Στα *τρία* έτη, οι αναφορές πρέπει να αποτελούνται από απλές και σύνθετες περιόδους, αφηγηματικούς δείκτες και λέξεις με λεξιλόγιο, γραμματική και συναφές νόημα (Perroni, 1992, Zorzi, 2004).

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι η παρέμβαση του ομιλητή μειώνεται με την ηλικία, όπως μια υψηλότερη συχνότητα υποκειμένων σε νεαρότερες ηλικιακές ομάδες (πρώτη και δεύτερη ομάδα) υποχώρησε στην κατηγορία πολλών παρεμβάσεων, ενώ μια χαμηλότερη συχνότητα των ατόμων στην ίδια ηλικιακή ομάδα έπεσε στην κατηγορία χωρίς παρεμβάσεις για την οπτικά υποστηριζόμενη αφήγηση. Αυτό το εύρημα, είχε ήδη συζητηθεί στη βιβλιογραφία (Perroni, 1992), εξηγώντας ότι η συμμετοχή των ενηλίκων είναι μεγαλύτερη στην έναρξη της ανάπτυξης του λόγου, του οποίου η σύνταξη γίνεται σε μια κοινή βάση, που μειώνεται με την πάροδο, όταν οι γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες των παιδιών τους επιτρέπουν να παράγουν δικές τους αφηγήσεις. Έχοντας υπόψη την αυθόρμητη αφήγηση, τα ευρήματα ήταν σημαντικά. Στην εικονική αφήγηση, για παράδειγμα, παρατηρήθηκε η παρουσία των δευτερογενών στοιχείων και η εισαγωγή μη πραγματικών περιεχομένων, αν και οι σποραδικές παρεμβάσεις των ενηλίκων μπορεί να συμβούν για να βοηθήσουν να γίνει η ομιλία συνεκτική και ευφραδής (Brandáo, 2006, Shiro, 2003, Perroni, 1992).

Συνεπώς, τα παιδιά έχουν μια πιο εκτεταμένη αφήγηση στα πλαίσια ενός παραμυθιού χωρίς λέξεις σε σύγκριση με την αυθόρμητη αφήγηση, αν και δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Ως εκ τούτου, στην κλινική πρακτική, η συλλογή διαφόρων δειγμάτων αφήγησης σε διαφορετικές καταστάσεις για να συγκρίνει αυτά, μπορεί να είναι μια αποτελεσματική διαδικασία για την αξιολόγηση και διάγνωση γλωσσικών και αφηγηματικών πτυχών ως σύνολο. Η μελέτη αυτή, μας επιτρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των συνομιλητών είναι λιγότερο απαραίτητη καθώς το παιδί μεγαλώνει.

2.3.2 Η αφήγηση στις γλωσσικές διαταραχές

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχει αποδείξει σημαντικές διαφορές στην απόδοση αφήγησης μεταξύ των παιδιών φυσιολογικής ανάπτυξης και αυτών που παρουσιάζουν κάποιου είδους γλωσσική διαταραχή.

Σύμφωνα με προηγούμενη έρευνα η δεξιότητα της αφήγησης αποτελεί ένα έγκυρο μέτρο της γλωσσικής και επικοινωνιακής δεξιότητας για ένα παιδί (Miniscalco et al., 2007, Botting, 2002) και μια καλή ένδειξη της ακαδημαϊκής επίδοσης (Tannock et al., 1993).

Έχουν διεξαχθεί ελάχιστες μελέτες δεξιοτήτων αφήγησης στα παιδιά με αυτισμό, ωστόσο έχουν παραχθεί αντικρουόμενα ευρήματα. Έχει περιγραφεί πως τα παιδιά με αυτισμό επεξεργάζονται τις πληροφορίες σε πιο συγκεκριμένο (local) παρά σε γενικό (global) επίπεδο (Tager-Flusberg & Sullivan, 1995) και αδυνατούν να δώσουν τις έννοιες του περιεχομένου μιας ιστορίας. Συγκεκριμένα, σε μια διαδικασία αφήγησης που περιλαμβάνει την περιγραφή εικόνων από ένα βιβλίο με εικόνες, το παιδί θα περιγράψει τα γεγονότα εικόνα προς εικόνα παρά στο σύνολό τους. Έχουν δηλαδή λιγότερες πιθανότητες να πουν μια ιστορία με συνοχή στα γεγονότα (Loveland & Tunali, 1993). Επιπλέον, τα παιδιά με αυτισμό έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμπεριλάβουν στην αφήγηση πληροφορίες που είναι παράξενες, ακατάλληλες ή άσχετες μεταξύ τους. Το φαινόμενο αυτό σχετίζεται με τη «Θεωρία του νου». Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά αδυνατούν να περιγράψουν τον προβληματισμό που παράγεται μεταξύ των εσωτερικών αντιδράσεων του πρωταγωνιστή στα γεγονότα και των κινήτρων για επόμενες ενέργειες. Τα ελλείμματα στη «Θεωρία του νου» είναι ένα από τα καθοριστικά στοιχεία στον αυτισμό.

Οι αφηγηματικές ικανότητες παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον στη γλώσσα διαταραγμένων πληθυσμών, ιδίως σε πληθυσμό παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή (Norbury & Bishop, 2003, Wetherell et al., 2007). Οι αφηγήσεις έχουν αποδειχθεί ένα καλό εργαλείο για την ανίχνευση διαταραχών λόγου και την πρόβλεψη της μελλοντικής απόδοσης της γλώσσας (Bishop & Edmundson, 1987). Παρ' όλο που τα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών αυτών εντοπίζονται κυρίως στους τομείς της φωνολογίας και της μορφοσύνταξης, πολλές μελέτες έχουν αποδείξει ότι αυτά τα παιδιά έχουν επίσης προβλήματα τόσο σε μέτρα οργάνωσης μικροδομής (επίπεδο λέξης και πρότασης) όσο και σε μέτρα οργάνωσης μακροδομής (επίπεδο σχεδίασης) των αφηγήσεων (Epstein & Philips, 2009, Botting, 2002).

Σχετικά με τα μέτρα μακροδομής της αφηγηματικής ικανότητας όπως η συνοχή και ο σχεδιασμός δομής, τα αποτελέσματα είναι διφορούμενα. Ένας αριθμός μελετών έχει χαρακτηρίσει τις προφορικές αφηγήσεις των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές ότι περιέχουν λιγότερα στοιχεία σχεδίασης, λιγότερα πλήρη (ολοκληρωμένα) επεισόδια και

λιγότερη συνοχή (Bishop & Edmundson, 1987, Merritt & Lilews, 1987, Reilly et al., 2004).

Πράγματι, η έρευνα των Liles et al. (1995) απέδειξε ότι οι μεταβλητές της αφήγησης σε επίπεδο συγκεκριμένης δομής ήταν πιο αποτελεσματικές για τη διάκριση των παιδιών με γλωσσική διαταραχή από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Η διαπίστωση αυτή έρχεται κάπως σε αντίθεση με τη έρευνα του Van der Lely (1997), ο οποίος διαπίστωσε ότι μια συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή, η λεγόμενη "Grammatical SLI", χρησιμοποιεί μια πιο ώριμη στρατηγική για τη συσχέτιση των γεγονότων της ιστορίας.

Τα παιδιά αυτά, παρά τις γλωσσικές ελλείψεις, έχουν την ικανότητα να συσχετίζουν τις πληροφορίες μεταξύ τους και να "δένουν" τις προτάσεις μαζί σε πιο συγκεκριμένο επίπεδο αποκρίνοντας ρεαλιστικά στις ανάγκες του ακροατή. Τα ευρήματα του Van der Lely, δίνουν τη δυνατότητα διαχωρισμού μεταξύ γλωσσικών ελλειμμάτων και πρακτικών δεξιοτήτων αφήγησης. Επιπρόσθετα, η έρευνα των Johnston et al (2001) έδειξε στατιστικώς καμία σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ειδικής γλωσσικής διαταραχής και τυπικής ανάπτυξης στη συνοχή των γεγονότων, παρόλο που η ομάδα με τα γλωσσικά ελλείμματα βρισκόταν σε χαμηλότερο επίπεδο.

Άλλες μελέτες δεν αναφέρουν διαφορά μεταξύ παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή και εκείνων της ομάδας ελέγχου, όσον αφορά αυτά τα μέτρα (Norbury & Bishop, 2003, Newman & McGregor, 2006, Liles et al., 1995). Οι διαφορές μεταξύ των μελετών μπορεί να οφείλονται σε διαφορές όσον αφορά τα κριτήρια επιλογής των υποκειμένων και τα αποτελέσματα να επηρεάζονται από το είδος της αφηγηματικής δραστηριότητας που χρησιμοποιείται. Οι δραστηριότητες μπορεί να διαφέρουν όσον αφορά, το είδος δομής που παρέχεται. Με το να κατευθύνεται το παιδί σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή στη δομή, η δραστηριότητα αυτή θεωρείται ότι μοιάζει με τη φυσική κατάσταση της αφήγησης (Ely et al., 2000).

Όμοια, οι Hayward και Schneider (2000) διεξήγαγαν μια μελέτη για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων αφήγησης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, με γλωσσικές δυσκολίες. Χρησιμοποιήθηκε κοινή μέθοδος ατομικής αξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση καθώς και εξετάστηκε η συνολική αποτελεσματικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικώς σημαντική βελτίωση στην αφηγηματική παραγωγή. Κάποιοι από τους περιορισμούς της μελέτης είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος, η

ταυτόχρονη με την θεραπεία αυτή διεξαγωγή μαθήματος βελτίωσης της γλώσσας βασισμένο στην αφήγηση δυσκολεύει τον επικέντρωση στην βελτίωση μόνο της θεραπείας. Παρόλο τους περιορισμούς τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν ενθαρρυντικά για την βοήθεια στην αφήγηση από την παρέμβαση αυτή.

Σε αντίθεση με την παραπάνω έρευνα, οι Swanson, Fey, Mills και Hood (2005) μέσω μίας προκαταρκτικής μελέτης εξέτασαν την σκοπιμότητα της αφήγησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας με ειδική γλωσσική διαταραχή με έμφαση στην γραμματική. Το ογδόντα τοις εκατό των παιδιών πέτυχαν σημαντικές βελτιώσεις στην αφήγηση παρόλο που οι ερευνητές δεν γνώριζαν το προφίλ τους. Παρόλο τον περιορισμό του αριθμού του δείγματος και την ανομοιογένεια του καθώς και τις ταυτόχρονες συνεδρίες με λογοπαθολόγο στα παιδιά του δείγματος τα κλινικά αποτελέσματα ήταν θετικά βασιζόμενα στο όριο του 95% της βεβαιότητας.

Παράλληλα, οι Klecan – Aker (1993) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος θεραπείας βασισμένο στην αφήγηση ιστορίας σε αγόρια σχολικής ηλικίας με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν μια βελτίωση τόσο στη διάρκεια όσο και στην πολυπλοκότητα της αφήγησης των παιδιών. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν δύο ιστορίες ώστε να βελτιωθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Δύο άρθρα για τις προφορικές ικανότητες αφήγησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Crais και Lorch, 1994, Page και Stewart, 1985) περιγράφουν τον σημαντικό ρόλο της προφορικής αφήγησης στην σχολική και κοινωνική επιτυχία των παιδιών. Η χρήση συνεδριών ήταν βασισμένη στην βιβλιογραφία. Τα άρθρα αυτά είναι πληροφοριακά και όχι συστηματικές μελέτες. Παρόλα αυτά παρέχουν ειδικές πληροφορίες και υποστήριξη για την δομή των ιστοριών σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες.

Σχετικά με την ειδική δομή (local structure) της αφήγησης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δείχνουν τον τομέα αυτό ιδιαίτερα ευαίσθητο στις γλωσσικές διαταραχές, ακόμα και στη σχολική ηλικία που ο αφηγηματικός λόγος έχει αναπτυχθεί ικανοποιητικά. Συγκεκριμένα, στον τομέα της σύνταξης η πολυπλοκότητα των προτάσεων και οι χρόνοι των ρημάτων διέκριναν τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές. Σχετικά με τον τομέα της πραγματολογίας, αν και οι δυσκολίες είναι εμφανείς σε παιδιά με πραγματολογική διαταραχή, οι γλωσσικές ικανότητες της ομάδας αυτής θα πρέπει να διερευνηθούν περαιτέρω και η αφήγηση είναι ένα αρκετά καλό μέτρο για να γίνει αυτό.

Όσον αφορά το σημασιολογικό περιεχόμενο, η έρευνα δεν έδειξε καμία διαφορά μεταξύ των κλινικών ομάδων και των ομάδων ελέγχου. Το σύνολο των πληροφοριών που τα παιδιά χρησιμοποίησαν προκειμένου να αφηγηθούν την ιστορία βρέθηκαν εντός των φυσιολογικών ορίων.

Σχετικές έρευνες υποδηλώνουν πως ένα τέτοιο μέτρο δεν μπορεί να είναι ευαίσθητο σε γλωσσικές διαταραχές, εφόσον τα υψηλά ποσοστά θα μπορούσαν να προκύψουν από την περιγραφή των εικόνων.

Η έρευνα των Courtenary frazier Norbury & Dorothy V.M Bishop (2003) που εξέτασε τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των τριών ομάδων (Αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας, SLI και PLI), σχετικά με τη γενική δομή (global structure) της αφήγησης, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις ομάδες αυτές και των παιδιών φυσιολογικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα προκαλούν εντύπωση με το πόσο καλά τα παιδιά κατανόησαν τη δομή της ιστορίας, αν και δεν κατάφεραν να δώσουν ένα επαρκές τέλος. Αυτό ίσως συμβαίνει, αφού το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ήταν ακόμα σε διαδικασία ανάπτυξης των δεξιοτήτων αφήγησης.

Αναφορικά με την ομάδα παιδιών που έχουν διαγνωστεί με πραγματολογική διαταραχή (PLI) συναντάμε σημαντικές δυσκολίες στην πραγματολογία, χωρίς να έχουν τα διαγνωστικά κριτήρια της αυτιστικής διαταραχής (Botting & Conti-Ramsdesen, 1999, Bishop & Norbury, 2002). Συγκρίνοντας, τις μελέτες των Botting (2002) και Tager-Flusberg & Sullivan (1995) διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με πραγματολογική διαταραχή μοιάζουν με αυτά της τυπικής ανάπτυξης, όσον αφορά το μήκος της ιστορίας, τη δομή και τη χρήση των κοινωνικογνωστικών και συναισθηματικών επιχειρημάτων αφήγησης. Γενικότερα, η ομιλία των παιδιών αυτών είναι πιο στοιχειώδης και δεν αποτελεί χαρακτηριστικό των παιδιών με αυτισμό.

Μια άλλη πτυχή της αφήγησης που διερευνήθηκε με προβλεπόμενα αποτελέσματα είναι η συνοχή (cohesion). Γενικά, βρέθηκε ότι και οι δύο ομάδες παιδιών ήταν ευαίσθητες στον τομέα αυτό με πιο συχνές τις ασάφειες στην ομάδα των γλωσσικών διαταραχών. Τα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη χρησιμοποιούν μια πιο ώριμη στρατηγική για να αφηγηθούν μια ιστορία με συνοχή πληροφοριών και να παρουσιάσουν τους χαρακτήρες μέσω της χρήσης αντωνυμιών.

Το εύρημα αυτό ενδέχεται να αντικατοπτρίζει ελλείμματα στη μνήμη εργασίας ή/και την προσοχή, καθώς τα παιδιά δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν γεγονότα που

ειπώθηκαν στο παρελθόν ή σχετικές λεπτομέρειες (π.χ. όνομα, ηλικία, κ.α.). Αν και η πτυχή αυτή απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση, η οποία θα αναλυθεί παρακάτω, αυτό που έχει διαπιστωθεί είναι ότι όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά προσθέτουν στις αφηγήσεις τους λεπτομέρειες.

Το γεγονός αυτό, ξεχωρίζει τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές από αυτά με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη και πρόκειται για την ποιότητα των λεπτομερειών/πληροφοριών (εύλογες προσθήκες ή παράξενες λεπτομέρειες) που προστίθεται σε μια δοκιμασία αφήγησης. Δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων σχετικά με τα πλαίσια του νου ("Frames of mind") που τα παιδιά χρησιμοποίησαν. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης τα παιδιά αναφέρθηκαν σε νοητικές και συναισθηματικές καταστάσεις των ηρώων, μια ικανότητα που συνεχίζει να αναπτύσσεται καθ' όλη τη σχολική ηλικία.

Πολλές μελέτες ανίχνευσης διαφόρων δοκιμασιών αφήγησης εξαρτώνται από τις γνωστικές ικανότητες όπως ακουστική προσοχή και μνήμη. Λίγες μελέτες έχουν αναφερθεί σε συγκεκριμένες αφηγηματικές δοκιμασίες που σχετίζονται με αυτές τις γνωστικές ικανότητες.

Εξετάζοντας αυτή τη σχέση, δικαιολογείται για τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI), τα οποία χαρακτηρίζονται από γλωσσικά προβλήματα, ότι συχνά παρουσιάζουν προβλήματα και σε άλλους γνωστικούς τομείς.

Στην πρόσφατη έρευνα των Duinmeijer, Jong & Schepers (2012) που θα εξετάσουμε, πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα σε μία δοκιμασία επανάληψης ιστορίας ("The Bus Story") και σε μια δοκιμασία δημιουργίας/ παραγωγής ιστορίας ("The Frog Story"), μεταξύ μίας ομάδας παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (n=34) και της τυπικά αναπτυσσόμενης ομάδας (n=38), ίδιας χρονολογικής ηλικίας. Απώτερος σκοπός της έρευνας αυτής ήταν ο υπολογισμός της σταθερότητας ακουστικής προσοχής (μέσω του TEA-ch) καθώς και της λεκτικής μνήμης εργασίας (μέσω της δοκιμασίας WISC). Τέλος, δόθηκε έμφαση στη συσχέτιση των αποτελεσμάτων μεταξύ της αφήγησης, της μνήμης και της προσοχής.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει ακόμη μια μεγάλη διακύμανση στον τρόπο δομής που παρέχεται. Τα παιδιά μπορεί να καθοδηγηθούν οπτικά για να δημιουργήσουν μια ιστορία. Η οπτική αυτή ένδειξη ίσως να είναι μόνο μια εικόνα (Justice et al., 2006), ή

μια λογική (χρονική) ακολουθία εικόνων (Bishop & Donlan, 2005) ή μια πλήρης ιστορία σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο, χωρίς λέξεις (Bermant & Slobin, 1994).

Η δομή επίσης μπορεί να παρουσιάζεται προφορικά, παρουσιάζοντας στα παιδιά ένα θέμα, την εισαγωγή μιας ιστορίας ή μέσω αφήγησης μιας ιστορίας την οποία καλούνται να επαναλάβουν (Merritt & Liles, 1989). Αυτή η ακουστική ένδειξη ίσως να συνοδεύεται από οπτικές ενδείξεις, οι οποίες μπορεί να είναι είτε μια ακολουθία εικόνων (Ripich & Griffith, 1988), ένα εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λέξεις (Botting, 2002) ή μια ταινία (Gazella & Stokman, 2003).

Ορισμένες μελέτες επικεντρώθηκαν στην επίδραση των εικόνων με σκοπό την απόσπαση αφήγησης. Συγκεκριμένα, οι Spinillo & Pinto (1994) συνέκριναν αρκετές διαφορετικές υποθέσεις απόσπασης αφήγησης και βρήκαν ότι οι εικόνες που απέσπασαν τα παιδιά από τις ιστορίες, είτε βασιζόμενες σε ένα σχέδιο από εκείνα, ή τρεις εικόνες που τους παρείχε ο εξεταστής, περιείχαν χαμηλότερο επίπεδο αφηγηματικής δομής απ' ότι οι ελεύθερες παραγωγές, οι οποίες δε συνοδεύονταν από την ύπαρξη εικόνας.

Μεταξύ των δύο ιστοριών, εκείνες που βασίζονταν σε σχέδια του παιδιού είχαν υψηλότερου επιπέδου αφηγηματική δομή, από εκείνες που βασίζονταν σε τρεις εικόνες. Το συμπέρασμα των συγγραφέων ήταν όσο λιγότερα οπτικά ερεθίσματα, τόσο πιο πολύπλοκη η ιστορία. Η άποψη αυτή, ωστόσο δεν μπορεί να γενικευτεί σε άλλες δοκιμασίες, δεδομένου ότι οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν διέφεραν σε περισσότερα σημεία απ' ότι το σύνολο των οπτικών ενδείξεων.

Αντίθετα αποτελέσματα λήφθηκαν από τον Pearce (2003), ο οποίος σύγκρινε ιστορίες οι οποίες αποσπάστηκαν από εικονογραφημένο βιβλίο, με ιστορίες που αποσπάστηκαν από μια μοναδική σκηνή εικόνας, σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Τα πιο περίπλοκα οπτικά ερεθίσματα προκάλεσαν ενημερωτικές, μεγαλύτερες σε έκταση και περίπλοκες ιστορίες.

Ακόμη, μια άλλη μελέτη από τους Epstein & Philips (2009) δεν ανίχνευσε σημαντικές διαφορές στο σύνολο των γραμματικών στοιχείων της ιστορίας μεταξύ των αφηγήσεων από ένα εικονογραφημένο βιβλίο και των αφηγήσεων αποσπασμένες από ομιλητική σύντομη τεχνική.

Συνεπώς, δεν υπάρχει συναίνεση σχετικά με την επίδραση των εικόνων στις δραστηριότητες αφήγησης. Αν οι εικόνες διευκολύνουν την αφήγηση, εξαρτάται από τα ειδικά χαρακτηριστικά των επιλεγμένων δραστηριοτήτων.

Άλλες μελέτες σχετικά με τις διαφορές μεταξύ των δραστηριοτήτων αφήγησης επικεντρώνονται στη διάκριση μεταξύ της δημιουργίας/ παραγωγής ιστορίας και της επανάληψης ιστορίας. Οι Merritt & Liles (1989) σύγκριναν μια υπόθεση δημιουργίας ιστορίας με μια επανάληψης ιστορίας και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανάκληση ιστορίας είναι μεγαλύτερη σε έκταση και περιέχει περισσότερα γραμματικά στοιχεία, σε σχέση με τη δημιουργία ιστορίας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η επανάληψη ιστορίας επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη εκτίμηση της χρήσης της γλώσσας του παιδιού, απ' ότι η δημιουργία ιστορίας από το παιδί.

Αυτές οι γνωστικές ικανότητες, που συμβάλλουν στην αφηγηματική παρουσίαση, εμπλέκονται σε όλες τις γλωσσικές διεργασίες, αλλά στη διαδικασία δημιουργίας ιστορίας υπάρχουν διαφορετικές απαιτήσεις σε σχέση με τη δοκιμασία επανάληψης ιστορίας (Botting, 2002, Pearce, 2003, Dodwell & Bavin, 2008).

Μια μελέτη των Dodwell & Bavin (2008) επιχείρησαν να συσχετίσουν τις βαθμολογίες αφήγησης παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή με τις ικανότητες μνήμης εργασίας. Αυτή η μελέτη σύγκρινε την επανάληψη ιστορίας, εμπνευσμένη από τα παιδιά, με την επανάληψη ιστορίας που παρείχε προφορικά ο εξεταστής και διαπίστωσαν χαμηλότερες βαθμολογίες περιεχομένου ιστορίας για το τελευταίο είδος δραστηριότητας. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή είχαν σχέση με τις επιδόσεις τους σε δοκιμασία για τη λεκτική μνήμη εργασίας. Η ικανότητα ανάκλησης της πρώτης ιστορίας αποδείχθηκε να είναι ευκολότερη και περισσότερο αλληλένδετη με τις ικανότητες μνήμης εργασίας, απ' ότι η δεύτερη δοκιμασία. Το είδος της δοκιμασίας επηρεάζει τα αποτελέσματα τα οποία λαμβάνονται σε μια δραστηριότητα επανάληψης λόγω των διαφορών στην ακουστική επεξεργασία και στην αναπαράσταση της ιστορίας στη μνήμη. Σύμφωνα με τους συγγραφείς "το σύστημα ακουστικής επεξεργασίας των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή ίσως να μην είναι τόσο αποτελεσματικό όσο για τα τυπικά αναπτυσσόμενα συνομήλικα παιδιά" (Dodwell & Bavin, 2008: 216).

Στη μελέτη των Duinmeijer, Jong & Scheper (2012), εξετάστηκαν οι γνωστικές και αφηγηματικές ικανότητες σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή σε σχέση με τυπικά

αναπτυσσόμενα παιδιά, χρησιμοποιώντας δοκιμασίες επανάληψης και δημιουργίας ιστορίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή διενεργούν διαφορετικά στις δύο δοκιμασίες αφήγησης, καθώς στην επανάληψη οι παραγωγές είναι πιο περίπλοκες. Παρά τα προβλήματα στη συνεχή ακουστική προσοχή και στη λεκτική μνήμη εργασίας, φαίνεται να επωφελούνται από την ύπαρξη της δοκιμασίας επανάληψης. Παρ' όλα αυτά σχετικά με την ευχέρεια και το μέσο μήκος εκφωνήματος, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή απέδωσαν καλύτερα στη δοκιμασία δημιουργίας ιστορίας.

Στη συνέχεια, βρέθηκε πως το μέσο μήκος εκφωνήματος συσχετίζεται με τις ικανότητες της προσοχής στη δοκιμασία επανάληψης και με την επανάληψη αριθμών (digit span) στη δοκιμασία δημιουργίας ιστορίας, αλλά όχι το αντίστροφο. Αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι υπάρχει διαφορά των δοκιμασιών αφήγησης σε σχέση με τις γνωστικές ικανότητες όπως λεκτική μνήμη εργασίας και συνεχή ακουστική προσοχή. Ωστόσο, το μέσο μήκος εκφωνήματος ήταν επίσης θετικό στη διαδικασία ανάκλησης λίστας λέξεων κατά τη δοκιμασία επανάληψης, υποδεικνύοντας ότι η διαφορά μεταξύ των δύο δοκιμασιών (λεκτικής μνήμης εργασίας, συνεχούς ακουστικής προσοχής) δεν ήταν εμφανής. Επίσης, το MLU σχετίζεται με τη μνήμη στη δοκιμασία παραγωγής ιστορίας, αλλά όχι με την προσοχή, μπορεί να αντανakλά προηγούμενες γενικές διαπιστώσεις στις οποίες συμμετείχαν παιδιά μικρότερης ηλικίας, όπου το μέσο μήκος εκφωνήματος μπορεί να προβλεφθεί από τις ικανότητες φωνολογικής μνήμης εργασίας. Επίσης, βρέθηκε ότι το μέσο μήκος εκφωνήματος ήταν υψηλότερο στη δοκιμασία δημιουργίας ιστορίας, παρ' ότι τα παιδιά δε χρησιμοποίησαν πολύπλοκους όρους. Ίσως, οι προτάσεις στη δημιουργία ιστορίας να ήταν μεγαλύτερες εξαιτίας των πιο σύνθετων γεγονότων και των πολλών πρωταγωνιστών στη δοκιμή που χρησιμοποίησαν οι Duinmeijer, Jong & Schepet (2012) στην έρευνά τους.

Συνεπώς, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή έχουν δυσκολία στην εστίαση προσοχής τους και στην αντίστοιχη αποθήκευση και/ή διατήρηση πληροφοριών (Gillamet et al., 2009).

Ανεξαρτήτως, αν τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή είναι ήχοι, φωνήματα, συλλαβές, αριθμοί, λέξεις, προτάσεις ή ιστορίες, τα παιδιά αυτά έχουν μάθει να ανακαλούν λιγότερες πληροφορίες καθώς οι απαιτήσεις επεξεργασίας αυξάνονται (Gillam et al., 2009). Εκτός αυτού, είναι σχετικό ότι προβλήματα ακουστικής προσοχής έχουν αναφερθεί σε αυτό τον πληθυσμό, καθώς και

φτωχά αποτελέσματα σχετικά με δοκιμασίες στηριζόμενες στην ικανότητα ακουστικής προσοχής (Gillam et al., 2009).

Κατά την παρουσίαση της δομής σχεδίασης ενός εικονογραφημένου βιβλίου με αιτιολογικά και χρονικά συνεκτικό τρόπο, τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή μπορούν να διακριθούν από τα τυπικά αναπτυσσόμενα συνομήλικα παιδιά στις δοκιμασίες δημιουργίας και επανάληψης ιστορίας. Αυτά τα ευρήματα είναι σύμφωνα με τις μελέτες, όπως εκείνες των Bishop & Edmundson (1987), Merritt & Liles (1987, 1989) και Reilly et al. (2004), οι οποίοι επίσης βρήκαν λιγότερα στοιχεία πλοκής, πλήρη επεισόδια καθώς και λιγότερη συνοχή στις ιστορίες πληθυσμών με ειδική γλωσσική διαταραχή.

Η επιλογή για μια συγκεκριμένη δοκιμασία αφήγησης, επηρέασε τα αποτελέσματα στην ομάδα παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή, όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφία (Merritt & Liles, 1989). Ωστόσο, υπάρχει μια διαφορά με τα αποτελέσματα της μελέτης των Merritt & Liles (1989). Στη μελέτη τους οι ιστορίες κατ' επανάληψη ήταν μεγαλύτερες και περιείχαν περισσότερα γραμματικά στοιχεία. Επομένως, υποστηρίζουν τη χρήση της δοκιμασίας επανάληψης διότι αυτές οι δοκιμασίες θα επιτρέψουν μια πιο ολοκληρωμένη αξιολόγηση της χρήσης της γλώσσας του παιδιού απ' ότι η δημιουργία.

Στη μελέτη των Dodwell και Bavin (2008), φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ των ικανοτήτων μνήμης και αφήγησης. Η μελέτη τους έδειξε ότι τα παιδιά με Ε.Γ.Δ. είχαν περισσότερα προβλήματα στην ακουστική ανάκληση ιστοριών απ' ότι στην επανάληψη της ιστορίας την οποία δημιούργησαν μόνα τους. Επιπλέον, η επανάληψης της ιστορίας που δημιούργησαν μόνα τους ήταν περισσότερο στενά συνδεδεμένη με τη μνήμη απ' ότι η επανάληψη ιστορίας που παρείχε προφορικά ο εξεταστής.

Σε επίπεδο δομής, τα αποτελέσματα που λήφθηκαν από τη δημιουργία ιστορίας έδειξαν θετική συσχέτιση με τα αποτελέσματα της συνεχούς ακουστικής προσοχής, αντίθετα με τη λεκτική μνήμη εργασίας. Αντίθετα τα αποτελέσματα της επανάληψης ιστορίας σχετίζονταν θετικά με την ανάκληση λέξεων και όχι με τη συνεχή ακουστική προσοχή. Η ποιότητα της δομής στη δημιουργία ιστορίας είναι πιο στενά συνδεδεμένη με τις δεξιότητες προσοχής: Παιδιά με χαμηλά αποτελέσματα στη δοκιμασία συνεχούς ακουστικής προσοχής επέφεραν χαμηλότερα στοιχεία πλοκής (plot elements) στη δοκιμασία δημιουργίας ιστορίας. Από την άλλη πλευρά, η ποιότητα δομής στη δοκιμασία επανάληψης είναι πιο σχετική με τις δεξιότητες λεκτικής μνήμης εργασίας:

Τα παιδιά που απέκτησαν χαμηλότερο σκορ στη βαθμολογία της δοκιμασίας ανάκλησης λέξεων μέσω λίστας, επέφεραν χαμηλότερα στοιχεία πλοκής στην επανάληψη ιστορίας. Αυτό το τελευταίο εύρημα μοιάζει με τα αποτελέσματα των Dodwell και Bavin (2008).

Η προηγούμενη διαπίστωση –η δημιουργία ιστορίας ήταν σημαντικά συνδεδεμένη με τη συνεχή ακουστική προσοχή ενώ η επαναδιήγηση όχι- φαίνεται να είναι αντιφατική, αλλά μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η δοκιμασία δημιουργίας ιστορίας στην παρούσα μελέτη είναι μεγαλύτερη σε έκταση απ’ ότι η δοκιμασία επανάληψης από άποψη εικόνων και επεισοδίων.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι, παρ’ όλο που οι δοκιμασίες αφήγησης παρέχουν ένα πολύ καλό κλινικό εργαλείο για την ανίχνευση γλωσσικών διαταραχών, προσοχή δίνεται στην επιλογή μιας συγκεκριμένης δοκιμασίας εξαιτίας του γεγονότος ότι οι διάφορες δοκιμασίες και διαδικασίες δεν παράγουν ισοδύναμα αποτελέσματα.

2.3.3 Συσχέτιση με τη δοκιμασία ERRNI

Η Δοκιμασία Αφήγησης "Ο Ξυλοκόπος και ο Ερμής" που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας, βασίστηκε σε μια άλλη σταθμισμένη δοκιμασία που ονομάζεται ERRNI (Bishop, 2004). Το τεστ ERRNI αξιολογεί την ικανότητα συσχέτισης, κατανόησης και ανάκλησης μιας ιστορίας και επικεντρώνεται στον αφηγηματικό λόγο παιδιών ηλικίας 4 έως 15. Παρέχει μια πλούσια πηγή πληροφοριών σχετικά με τις δεξιότητες των υποκειμένων στον αφηγηματικό λόγο.

Το ERRNI αποτελείται από δύο ιστορίες με δεκαπέντε εικόνες η καθεμία. Οι εικόνες είναι έγχρωμες και ελκυστικές για την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται το τεστ και δείχνουν ένα αγόρι που πάει να αγοράσει ένα ψάρι, καθώς και τι συμβαίνει μέχρι να γυρίσει σπίτι του. Για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου, χρησιμοποιείται η μία ιστορία και για τυχόν επαναξιολόγηση η άλλη. Το τεστ αποτελείται από τρεις φάσεις. Αρχικά, πραγματοποιείται η αφήγηση της ιστορίας με την παρουσία των εικόνων. Ύστερα από 10-30 λεπτά το παιδί καλείται να ανακαλέσει την ιστορία και στο τέλος να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετιζόμενες με την ιστορία. Η καταγραφή του λόγου γίνεται με μαγνητόφωνο.

Όπως η δική μας Δοκιμασία Αφήγησης, έτσι και το ERRNI εξετάζει την άμεση ανάκληση/αρχική ιστορία (story content), την καθυστερημένη ανάκληση/λήθη

(forgetting score) και την κατανόηση (comprehension). Μία επιπλέον παράμετρο που εξετάζει το τεστ ERRNI είναι το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MLU), το οποίο προβάλλει τη συντακτική πολυπλοκότητα της εκφραστικής γλώσσας. Η βαθμολόγηση στις κλίμακες πραγματοποιείται σύμφωνα με τις οδηγίες του εγχειριδίου του ERRNI και είναι ίδια με αυτή τη βαθμολόγηση που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της Δοκιμασία Αφήγησης "Ο Ξυλοκόπος και ο Ερμής".

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας χρησιμοποιήθηκε το τεστ «Δοκιμασία Αφήγησης» (Κωτσοπούλου και συν., 2012) που αναπτύχθηκε από μια έγκυρη επιστημονική ομάδα, με εμπειρία στον χώρο, στα πλαίσια του Κέντρου Ημέρας για παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές «Εταιρία ψυχικής υγείας παιδιού και εφήβου Αιτωλοακαρνανίας – ΕΨΥΠΕΑ». Η Δοκιμασία βασίστηκε στο τεστ ERRNI (Bishop, 2004) και έχει σαν πλεονεκτήματα το ότι χρησιμοποιεί ένα μύθο του Αισώπου που ως μέτρο σύγκρισης για όλα τα παιδιά είναι ίδια και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στο μέλλον. Η ιστορία είναι ευκολονόητη για τα παιδιά αυτής της ηλικίας και παρέχει ένα ηθικό δίδαγμα εύκολο στην κατανόηση. Επίσης, η ιστορία συνοδεύεται και από εικόνες που αφηγούνται την χρονολογική σειρά των γεγονότων με σαφήνεια. Η βαθμολόγηση γίνεται με ενιαίο τρόπο και συγκεκριμένα κριτήρια, κάνοντας ευκολότερο τον τρόπο αξιολόγησης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων. Ένα μειονέκτημα του τεστ είναι πως βρίσκεται σε πιλοτικό στάδιο, και είναι η πρώτη φορά που χορηγείται σε παιδιά.

3.1.2 Δείγμα έρευνας

Οι συμμετέχοντες που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν 90 παιδιά, 53 αγόρια (58,9%) και 37 κορίτσια (41,1%), μέσος όρος ηλικίας σύμφωνα με την εκτιμηθείσα τιμή της στατιστικής ανάλυσης 7 ετών και 9 μηνών (7;9). Η δοκιμασία χορηγήθηκε σε μαθητές Β' δημοτικού σχολείου κατά τη χρονική περίοδο του τρίτου ακαδημαϊκού τρίμηνου (Μάρτιος-Ιούνιος, 2012). Το δείγμα ανήκε σε τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό, χωρίς αισθητηριακά ελλείμματα ή άλλου είδους αναπτυξιακές ή επίκτητες διαταραχές, και με νοημοσύνη εντός των φυσιολογικών ορίων. Βασική προϋπόθεση της έρευνας ήταν οι μαθητές να έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική.

3.1.3 Όργανα μέτρησης

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την χορήγηση της «Δοκιμασίας Αφήγησης» (Κωτσοπούλου και συν.,2012). Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από το μύθο του Αισώπου «Ξυλοκόπος και Ερμής» [249 λέξεων], τρεις κλίμακες, έγχρωμες εικόνες χρονικής αλληλουχίας 8 γεγονότων και τις παρατηρήσεις.

Στη φόρμα απαντήσεων του τεστ περιλαμβάνεται το όνομα, η ηλικία και το φύλο των συμμετεχόντων, ο εξεταστής και το σχολείο/τάξη. Επίσης αναφέρεται η ημερομηνία εξέτασης και γέννησης των μαθητών, καθώς και η χρονολογική ηλικία σε έτος, μήνα και μέρα.

Η «Δοκιμασία Αφήγησης» (Κωτσοπούλου και συν., 2012) περιλαμβάνει τρεις κλίμακες. Η πρώτη κλίμακα «Άμεση Ανάκληση» της ιστορίας αφορά την αξιολόγηση της ανάκλησης του περιεχομένου της ιστορίας. Το παιδί πρέπει να ανακαλέσει 15 σταθερά στοιχεία της ιστορίας, τα οποία βαθμολογούνται με 2 μονάδες για κάθε σωστή απάντηση, 1 μονάδα για κάθε μερικώς σωστή απάντηση ενώ κάθε λανθασμένη βαθμολογείται με 0. Η δεύτερη δοκιμασία «Καθυστερημένη Ανάκληση» αφορά την αξιολόγηση της καθυστερημένης ανάκλησης του περιεχομένου της ιστορίας, αποτελείται από τα ίδια στοιχεία της πρώτης κλίμακας και ακολουθεί τον ίδιο τρόπο βαθμολόγησης. Η τρίτη κλίμακα «Κατανόηση της Ιστορίας» αποτελείται από εννέα ερωτήσεις κατανόησης της ιστορίας. Ο εξεταστής πραγματοποιεί ακριβή καταγραφή των απαντήσεων του εξεταζομένου και στην συνέχεια βαθμολογούνται οι απαντήσεις του με τον ίδιο τρόπο κωδικοποίησης (0,1,2). Τέλος, ο εξεταστής αναφέρει τυχόν παρατηρήσεις ως προς τη συνεργασία κάθε μαθητή και την κατανόηση του ηθικού διδάγματος της ιστορίας στο αντίστοιχο έντυπο.

Στην παρούσα έρευνα η δοκιμασία αφήγησης χορηγήθηκε με οπτικά και χωρίς οπτικά ερεθίσματα (εικόνες της ιστορίας). Πιο συγκεκριμένα το τεστ με εικόνες εφαρμόστηκε σε δείγμα 47 μαθητών και χωρίς τις εικόνες σε δείγμα 43 μαθητών.

3.1.4 Διαδικασία μέτρησης

Η χορήγηση της δοκιμασίας αφήγησης διεξήχθη κατά την διάρκεια του τρίτου τρίμηνου της σχολικής περιόδου (Μαρτίου-Ιουνίου) και συγκεκριμένα τις ακόλουθες ημερομηνίες 11/5, 16/5, 18/5, 23/5, 25/5, 1/6.

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από τέσσερα σχολικά πλαίσια Β΄ Δημοτικού. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διεξήχθη και στα τέσσερα πλαίσια με τον ίδιο τρόπο. Κατά την διάρκεια των σχολικών μαθημάτων, τα παιδιά επιλέγονταν τυχαία από τους εξεταστές και οδηγούνταν σε κατάλληλο περιβάλλον διεξαγωγής της έρευνας. Ο κάθε μαθητής με τον εξεταστή παρέμενε σε ξεχωριστή αίθουσα για 20 λεπτά κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματοποιήθηκε η χορήγηση της δοκιμασίας. Συγκεκριμένα, ο εξεταστής διηγούνταν την ιστορία με παραστατικό τρόπο

και ακλουθούσε η διαδικασία αφήγησης της ιστορίας (άμεσης ανάκλησης) από τον μαθητή είτε μέσω οπτικών ερεθισμάτων είτε χωρίς ανάλογα με την ομάδα που βρισκόταν. Στη συνέχεια μετά την καταγραφή των απαντήσεων του εξεταζομένου, ακλουθούσε 10 λεπτά δραστηριότητα της επιλογής του, ανεξάρτητη του τεστ. Έπειτα ακλουθούσε η εξέταση της καθυστερημένης ανάκλησης της ιστορίας μέσω επανάληψη της χρησιμοποιώντας οπτικό ερέθισμα κατά τον ίδιο τρόπο όπως και κατά την αξιολόγηση της άμεσης ανάκλησης. Στην τελευταία δοκιμασία ο εξεταστής ζητούσε από τον εξεταζόμενο να απαντήσει σε ερωτήσεις κατανόησης ανοιχτού τύπου της ιστορίας.

Σε κάθε μία από τις παραπάνω δοκιμασίες του τεστ, ο εξεταστής κατέγραφε στα φύλλα απαντήσεων τα δεδομένα των συμμετεχόντων. Κατά την διάρκεια της διαδικασίας ο εξεταστής καλούνταν να δώσει διευκρινήσεις σε τυχόν απορίες των μαθητών που σχετίζονταν με την ιστορία. Πριν την επιστροφή κάθε παιδιού στην τάξη, σημειώνονταν τυχόν παρατηρήσεις του εξεταστή που αφορούσαν την συνεργασία κάθε μαθητή και την κατανόηση του ηθικού διδάγματος της ιστορίας. Τέλος, με βάση την βαθμολογία στα τεστ άμεσης ανάκλησης και καθυστερημένης ανάκλησης, ο εξεταστής υπολόγιζε την λήθη (forgetting score), δηλαδή τη διαφορά της βαθμολογίας από της δύο αφηγήσεις ή απώλεια μνήμης.

3.1.5 Ποσοτική ή ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας πραγματοποιήθηκε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές που αφορούν το φύλο, την χορήγηση της δοκιμασίας με και χωρίς εικόνα, καταγράφονται ως ποιοτικές μεταβλητές, ενώ η ηλικία αφορά ποσοτική μεταβλητή. Όσο αφορά τον τρόπο κωδικοποίησης επιλέχθηκε ο καθορισμός των απαντήσεων με βάση τα ψηφία μηδέν (0), ένα (1), και δύο (2). Όπου μηδέν (0) η λανθασμένη απάντηση, ένα (1) μερικός σωστή απάντηση και δύο (2) σωστή απάντηση.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Analysis for Social Science (SPSS version 17). Οι ποσοτικές μεταβλητές αναλύθηκαν περιγραφικά στατιστικά, αφού αρχικά έγινε έλεγχος κανονικότητας με την χρήση του ελέγχου Shapiro-Wilks, ενώ οι ποιοτικές μεταβλητές περιγράφηκαν με συχνότητες. Για τον εντοπισμό τυχόν στατιστικών σημαντικών διαφορών (που μπορούν δηλαδή να αναχθούν στο σύνολο του πληθυσμού) μεταξύ της μέσης τιμής της λήθης

χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Mann –Whitney test (επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$).

3.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα Statistical Analysis for Social Science (SPSS version 17). Οι ποσοτικές μεταβλητές αναλύθηκαν περιγραφικά στατιστικά, αφού αρχικά έγινε έλεγχος κανονικότητας με την χρήση του ελέγχου Shapiro-Wilks, ενώ οι ποιοτικές μεταβλητές περιγράφηκαν με συχνότητες.

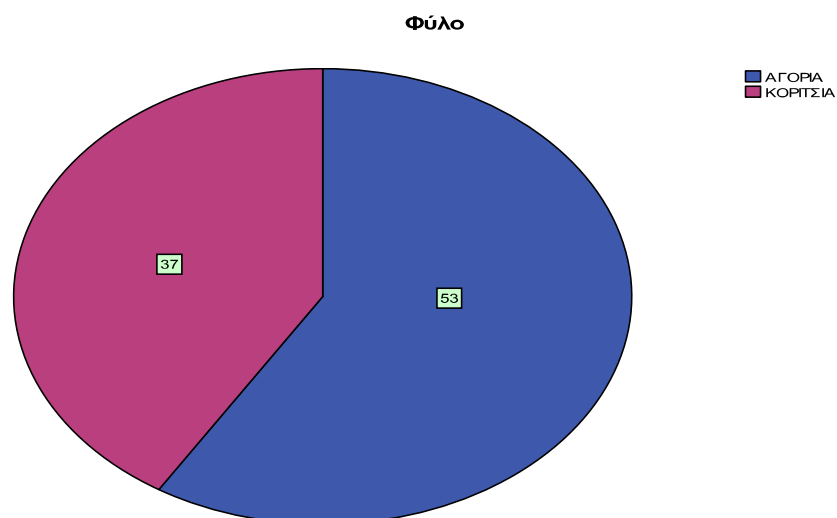
Περιγραφή του δείγματος – Φύλο

Το τεστ δοκιμασίας αφήγησης πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 90 μαθητών που φοιτούσαν στην Β΄ τάξη του σχολείου και η συλλογή των δεδομένων διήρκεσε περίπου 2 εβδομάδες. Από τα 90 παιδιά τα 53 (ποσοστό 58,9%) είναι αγόρια και 37 (ποσοστό 41,1%) είναι κορίτσια (Πίνακας 1, Διάγραμμα 1).

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΟΡΙΑ	53	58,9	58,9	58,9
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	37	41,1	41,1	100,0
Total		90	100,0	100,0	

Διάγραμμα 1. Κατανομή δείγματος ανά φύλο στο σύνολο του δείγματος



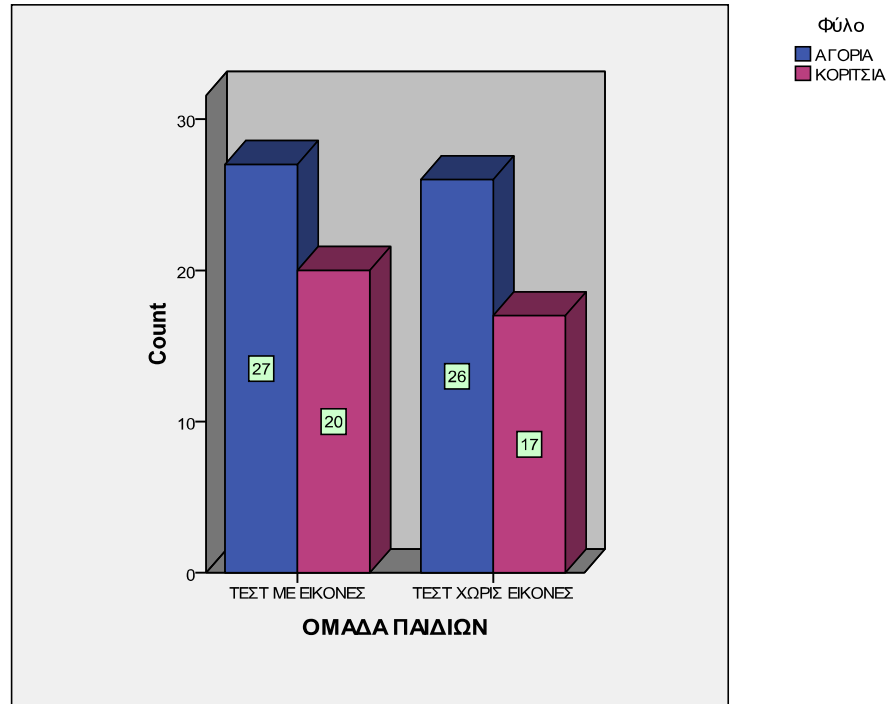
Τα 90 παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα παιδιών το τεστ δοκιμασίας αφήγησης χορηγήθηκε με εικόνες, ενώ στη δεύτερη ομάδα παιδιών χορηγήθηκε χωρίς εικόνες.

Η πρώτη ομάδα παιδιών περιλαμβάνει 47 παιδιά εκ των οποίων 27 (ποσοστό 57,4%) είναι αγόρια και 20 (ποσοστό 42,6%) είναι κορίτσια. Η δεύτερη ομάδα παιδιών περιλαμβάνει 43 παιδιά εκ των οποίων 26 (ποσοστό 60,5%) είναι αγόρια και 17 (ποσοστό 39,5%) είναι κορίτσια (Πίνακας 2, Διάγραμμα 2).

Πίνακας 2. Κατανομή δείγματος ανά φύλο σε κάθε ομάδα παιδιών

			Φύλο		Σύνολο
			ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ	Ποσότητα	27	20	47
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	57,4%	42,6%	100,0%
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	Ποσότητα	26	17	43
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	60,5%	39,5%	100,0%
Σύνολο		Ποσότητα	53	37	90
		% within ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	58,9%	41,1%	100,0%

Διάγραμμα 2. Κατανομή δείγματος ανά φύλο σε κάθε ομάδα παιδιών



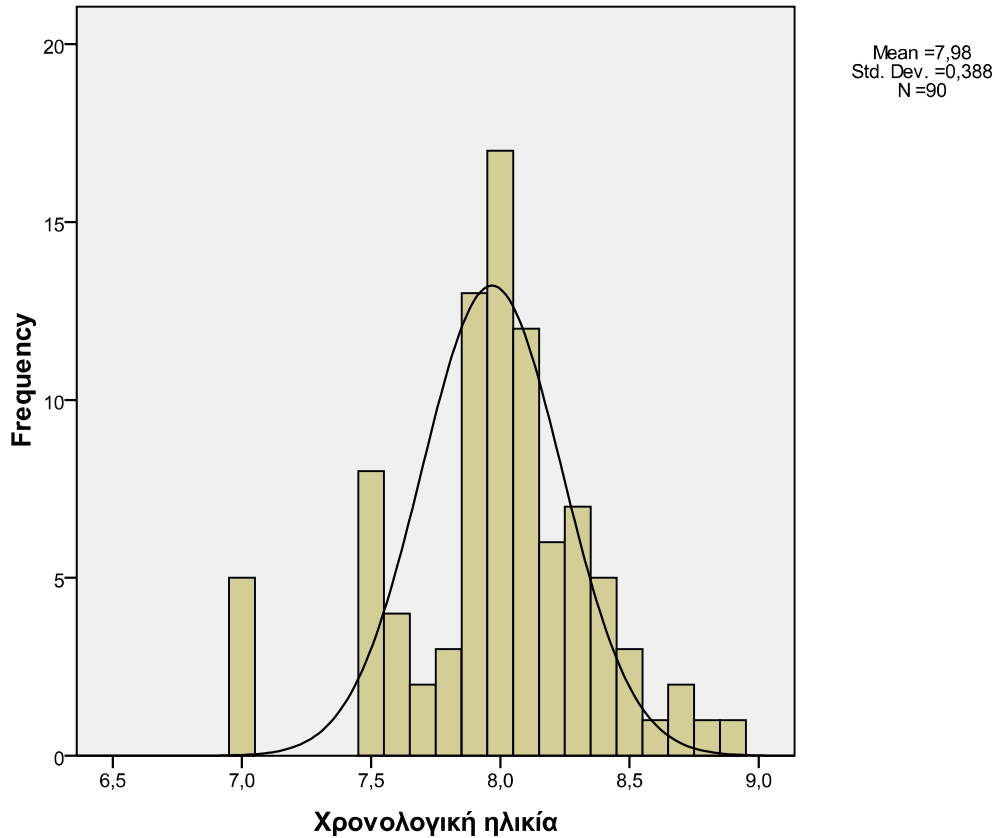
Περιγραφή δείγματος - Ηλικία

Από την κατανομή του δείγματος με βάση την χρονολογική ηλικία προκύπτει ότι η μέγιστη ηλικία είναι 8 ετών και 9 μηνών και η ελάχιστη 7 ετών, ενώ η εκτιμηθείσα μέση τιμή είναι 7,98 (7 ετών και 9 μηνών) με τυπική απόκλιση (std. Deviation) ίση με 0,38 μήνες (Πίνακας 3). Λαμβάνοντας υπόψιν την εκτιμηθείσα τυπική απόκλιση προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική διασπορά ως προς την ηλικία μέσα στο δείγμα, η οποία φαίνεται και γραφικά από το ιστόγραμμα συχνοτήτων (Διάγραμμα 3).

Πίνακας 3. Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στο σύνολο του δείγματος

Descriptive Statistics					
	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπική Απόκλιση
Χρονολογική ηλικία	90	7,0	8,9	7,984	0,3877
Valid N (listwise)	90				

Διάγραμμα 3. Ιστόγραμμα συχνοτήτων ηλικίας στο σύνολο του δείγματος



Όσον αφορά την κατανομή του δείγματος με βάση την ηλικία σε κάθε ομάδα παιδιών ξεχωριστά, διαπιστώνουμε ότι στην ομάδα των παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες η μέγιστη ηλικία είναι 8 ετών και 6 μηνών και η ελάχιστη 7 ετών, ενώ η εκτιμηθείσα μέση τιμή είναι 7,99 (7 ετών και 9 μηνών) με τυπική απόκλιση (std. Deviation) ίση με 0,33 μήνες (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες

Descriptive Statistics					
	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπ. Απόκλιση
Χρονολογική ηλικία	47	7,0	8,6	7,996	0,3336
Valid N (listwise)	47				

Στην ομάδα των παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες, διαπιστώνουμε η μέγιστη ηλικία είναι 8 ετών και 9 μηνών και η ελάχιστη 7 ετών, ενώ η

εκτιμηθείσα μέση τιμή είναι 7,97 (7 ετών και 9 μηνών) με τυπική απόκλιση (std. Deviation) ίση με 0,44 μήνες (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Περιγραφικά μέτρα ηλικίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες

Descriptive Statistics					
	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	M.O.	Τυπ. Απόκλιση
Χρονολογική ηλικία	43	7,0	8,9	7,972	0,4431
Valid N (listwise)	43				

Αποτελέσματα στις Δοκιμασίες

Στην Δοκιμασία 1 και στην Δοκιμασία 2 κάθε ομάδα παιδιών (τεστ με ή χωρίς εικόνες) βαθμολογήθηκαν από το 0 (καμία σωστή απάντηση) έως το 30 (όλες σωστές) και στην συνέχεια αυτός ο βαθμός μετατράπηκε σε ποσοστό επί τοις εκατό.

Δοκιμασία 1η

Στην Δοκιμασία 1, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες, είναι ίση με 15,55 (ποσοστό 51,84%) με τυπική απόκλιση 5,4717, η διάμεσος είναι 16 και η μέγιστη βαθμολογία που πέτυχαν τα παιδιά είναι 25 ενώ η ελάχιστη είναι 1. Στην δεύτερη ομάδα παιδιών (τεστ χωρίς εικόνες), η εκτιμηθείσα μέση τιμή είναι ίση με 13,26 (ποσοστό 44,18%) με τυπική απόκλιση 6,949 , η διάμεσος είναι 13 και η μέγιστη βαθμολογία που πέτυχαν τα παιδιά είναι 30 ενώ η ελάχιστη είναι 1 (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 1

ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ

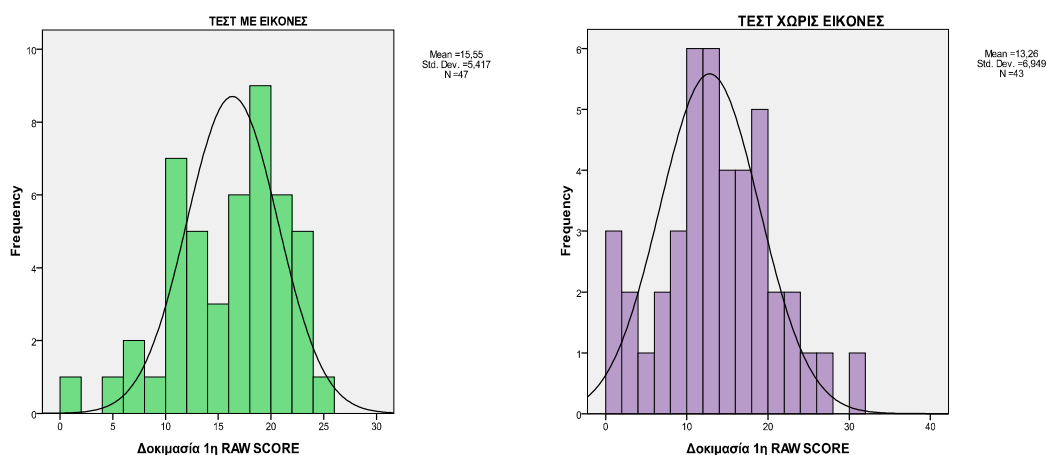
	Δοκιμασία 1η RAW SCORE	επί τις εκατό (Δοκιμασία 1η)
N	47	47
Ποσότητα Απώλεια	0	0
M.O.	15,55	51,8440
Μέσος	16,00	53,3333
Τυπ. Απόκλιση	5,417	18,05532
Ελάχιστο	1	3,33
Μέγιστο	25	83,33

ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ

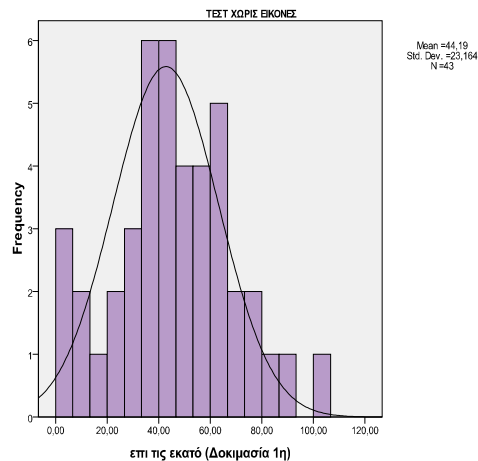
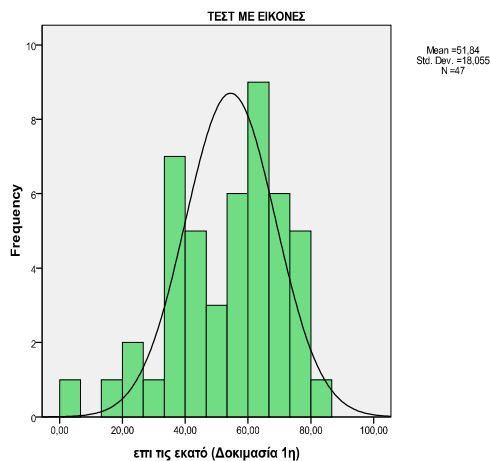
	Δοκιμασία 1η RAW SCORE	επί τις εκατό (Δοκιμασία 1η)
N	43	43
Ποσότητα Απώλεια	0	0
M.O.	13,26	44,1860
Μέσος	13,00	43,3333
Τυπ. Απόκλιση	6,949	23,16370
Ελάχιστο	1	3,33
Μέγιστο	30	100,00

Η κατανομή των απαντήσεων των παιδιών παρουσιάζεται γραφικά και στο παρακάτω διάγραμμα.

Διάγραμμα 4: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 1



Διάγραμμα 5: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της βαθμολογίας επί τοις % σε κάθε ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 1

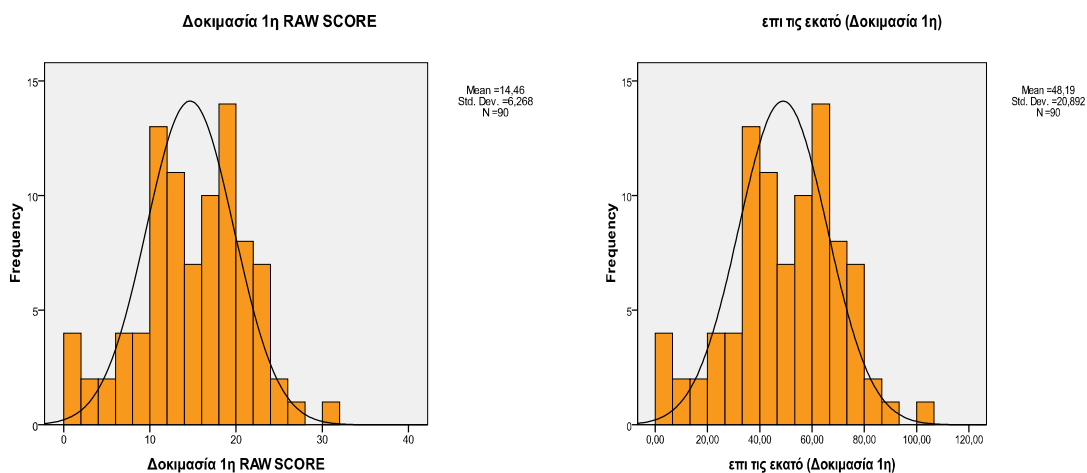


Στην Δοκιμασία 1, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στο **σύνολο** των παιδιών είναι ίση με 14,46 (ποσοστό 48,18 %) με τυπική απόκλιση 6,268 , η διάμεσος είναι 15 και η μέγιστη βαθμολογία που πέτυχαν τα παιδιά είναι 30 ενώ η ελάχιστη είναι 1 (Πίνακας 7).

Πίνακας 7: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στο σύνολο των παιδιών στην Δοκιμασία 1

Στατιστικά			
		Δοκιμασία 1η	επί τις εκατό (Δοκιμασία 1η)
N	Ποσότητα	90	90
	Απώλεια	0	0
M.O.		14,46	48,1852
	Μέσος	15,00	50,0000
	Τυπ. Απόκλιση	6,268	20,89245
	Ελάχιστο	1	3,33
	Μέγιστο	30	100,00

Διάγραμμα 6: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της βαθμολογίας στο σύνολο των παιδιών στην Δοκιμασία 1



Δοκιμασία 2^η

Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε το **τέστ με εικόνες**, είναι ίση με 15,85 (ποσοστό 52,83%) με τυπική απόκλιση 5,568, η διάμεσος είναι 17 και η μέγιστη βαθμολογία που πέτυχαν τα παιδιά είναι 24 ενώ η ελάχιστη είναι 0. Στην **δεύτερη ομάδα παιδιών (τεστ χωρίς εικόνες)**, η εκτιμηθείσα μέση τιμή είναι ίση με 12,44 (ποσοστό 41,47%) με τυπική απόκλιση 6,752, η διάμεσος είναι 12 και η μέγιστη βαθμολογία που πέτυχαν τα παιδιά είναι 28 ενώ η ελάχιστη είναι 0 (Πίνακας 8).

Πίνακας : Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 2

ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ: Στατιστικά

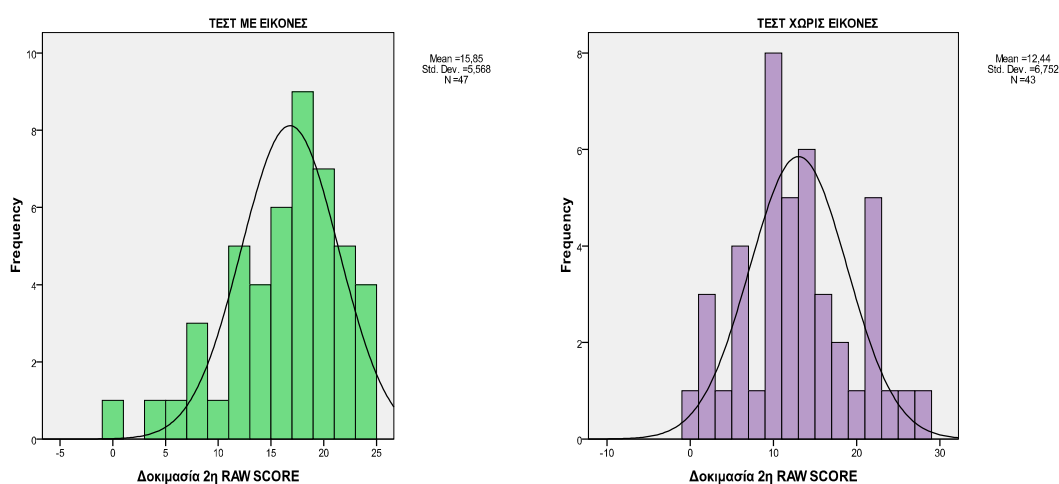
		Δοκιμασία 2η (RAW SCORE)	επί τις εκατό (Δοκιμασία 2η)
N	Valid	47	47
	Missing	0	0
Mean		15,85	52,8369
Median		17,00	56,6667
Std. Deviation		5,568	18,55894
Minimum		0	,00
Maximum		24	80,00

ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ : Στατιστικά

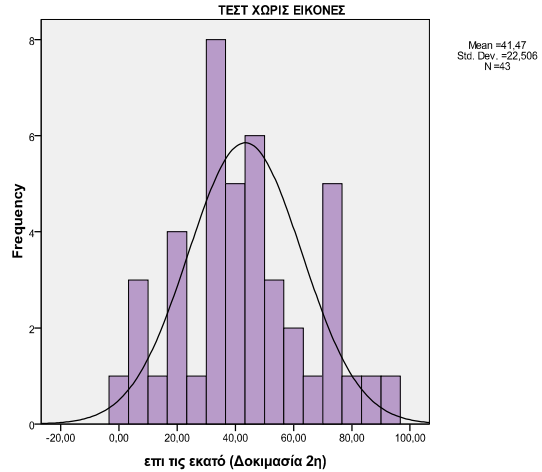
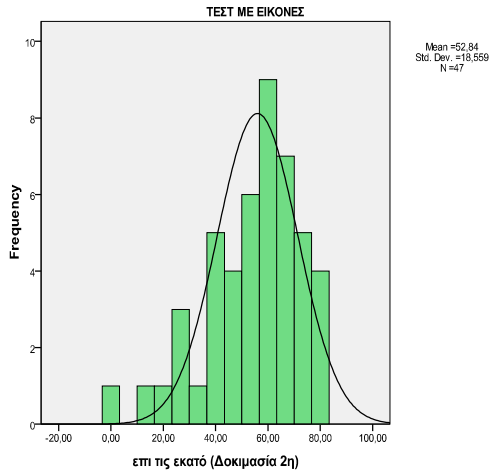
		Δοκιμασία 2η (RAW SCORE)	επί τις εκατό (Δοκιμασία 2η)
N	Valid	43	43
	Missing	0	0
Mean		12,44	41,4729
Median		12,00	40,0000
Std. Deviation		6,752	22,50576
Minimum		0	,00
Maximum		28	93,33

Η κατανομή των απαντήσεων των παιδιών παρουσιάζεται γραφικά και στο παρακάτω διάγραμμα.

Διάγραμμα 7: Ιστόγραμμα συχνότητων της βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 2



Διάγραμμα 8: Ιστόγραμμα συχνότητων της βαθμολογίας επί τοις % σε κάθε ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 2



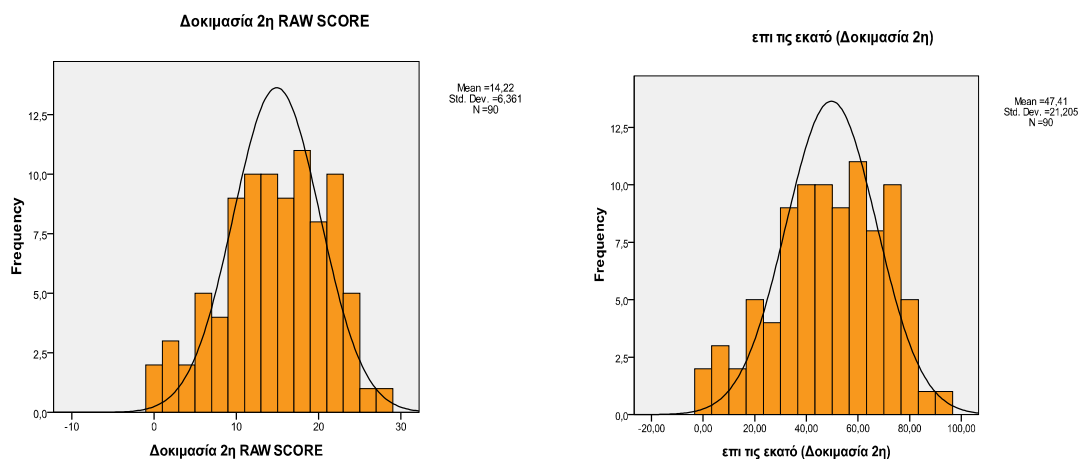
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΣΤΑ 90 ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2

Στην Δοκιμασία 2, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στο **σύνολο** των παιδιών είναι ίση με 14,22 (ποσοστό 47,40 %) με τυπική απόκλιση 6,361 , η διάμεσος είναι 14,50 και η μέγιστη βαθμολογία που πέτυχαν τα παιδιά είναι 28 ενώ η ελάχιστη είναι 0 (Πίνακας 9).

Πίνακας 9 : Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στο σύνολο των παιδιών στην Δοκιμασία 2

		Στατιστικά	
		Δοκιμασία 2η (RAW SCORE)	επί τις εκατό (Δοκιμασία 2 ^η)
N	Ποσότητα	90	90
	Απώλεια	0	0
M.O.		14,22	47,4074
	Μέσος	14,50	48,3333
	Τυπ. Απόκλιση	6,361	21,20454
	Ελάχιστο	0	,00
	Μέγιστο	28	93,33

Διάγραμμα 9: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της βαθμολογίας στο σύνολο των παιδιών στην Δοκιμασία 2



Δοκιμασία 3^η

Στην Δοκιμασία 3, κάθε ομάδα παιδιών (τεστ με ή χωρίς εικόνες) βαθμολογήθηκαν από το 0 (καμία σωστή απάντηση) έως το 18 (όλες σωστές) και στην συνέχεια αυτός ο βαθμός μετατράπηκε σε ποσοστό επί τοις εκατό.

Η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στα παιδιά που τους **χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες**, είναι ίση με 13,28 (ποσοστό 73,75%) με τυπική απόκλιση 3,798, η διάμεσος είναι 14 και η μέγιστη βαθμολογία που πέτυχαν τα παιδιά είναι 18 ενώ η ελάχιστη είναι 0. Στην **δεύτερη ομάδα παιδιών (τεστ χωρίς εικόνες)**, η εκτιμηθείσα μέση τιμή είναι ίση με 13,26 (ποσοστό 44,18%) με τυπική απόκλιση 6,949, η διάμεσος είναι 13 και η μέγιστη βαθμολογία που πέτυχαν τα παιδιά είναι 30 ενώ η ελάχιστη είναι 1 (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 3

ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ

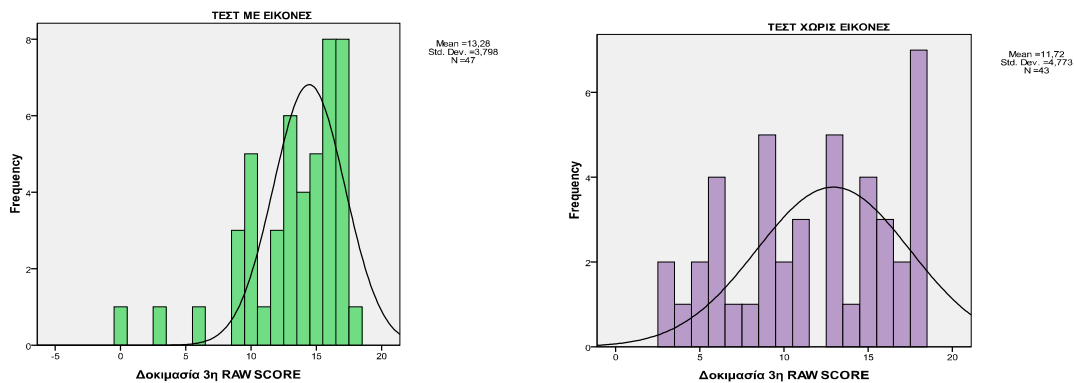
	Δοκιμασία 3 ^η RAW SCORE	επί τις εκατό (Δοκιμασία3η)
N Ποσότητα	47	47
Απώλεια	0	0
M.O.	13,28	73,7589
Μέσος	14,00	77,7778
Τυπ. Απόκλιση	3,798	21,09783
Ελάχιστο	0	,00
Μέγιστο	18	100,00

ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ

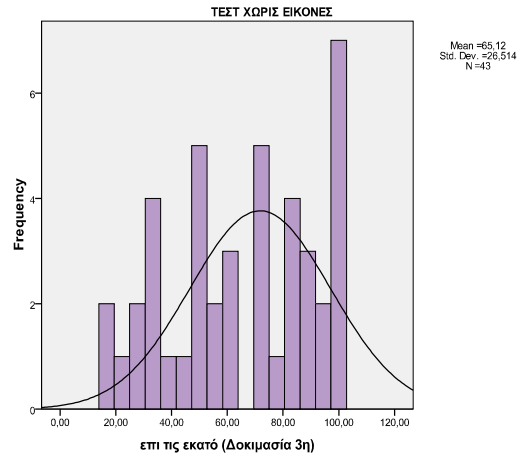
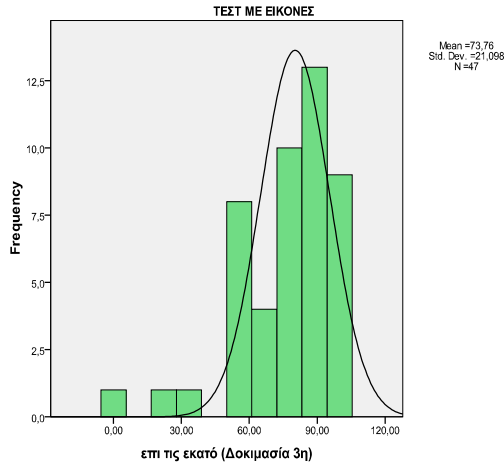
	Δοκιμασία 3 ^η RAW SCORE	επί τις εκατό (Δοκιμασία3η)
N Ποσότητα	43	43
Απώλεια	0	0
M.O.	11,72	65,1163
Μέσος	13,00	72,2222
Τυπ. Απόκλιση	4,773	26,51427
Ελάχιστο	3	16,67
Μέγιστο	18	100,00

Η κατανομή των απαντήσεων των παιδιών παρουσιάζεται γραφικά και στο παρακάτω διάγραμμα.

Διάγραμμα 10: Ιστόγραμμα συχνότητας της βαθμολογίας σε κάθε ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 3



Διάγραμμα 11: Ιστόγραμμα συχνότητας της βαθμολογίας επί τοις % σε κάθε ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 3



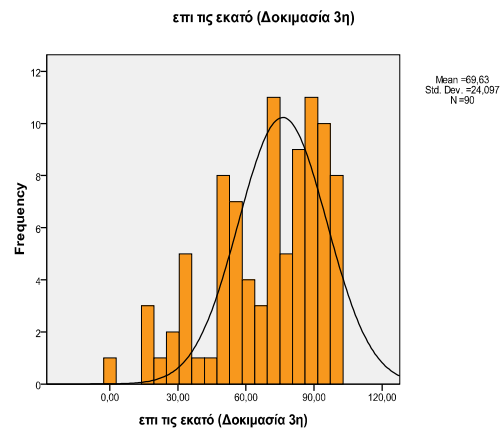
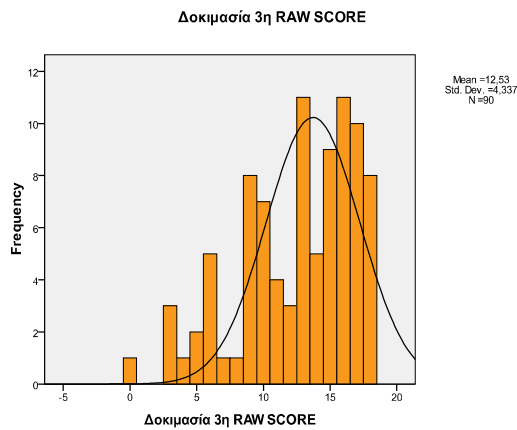
ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΣΤΑ 90 ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 3

Στην Δοκιμασία 3, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας στο **σύνολο** των παιδιών είναι ίση με 12,53 (ποσοστό 69,62,18 %) με τυπική απόκλιση 4,337 , η διάμεσος είναι 13 και η μέγιστη βαθμολογία που πέτυχαν τα παιδιά είναι 18 ενώ η ελάχιστη είναι 0 (Πίνακας).

Πίνακας 11: Περιγραφικά Μέτρα τάσης και διασποράς της βαθμολογίας στο σύνολο των παιδιών στην Δοκιμασία 3

		Στατιστικά	
		Δοκιμασία 3η	επί τις εκατό
N	Ποσότητα	90	90
	Απώλεια	0	0
M.O.		12,53	69,6296
	Μέσος	13,00	72,2222
	Τυπ. Απόκλιση	4,337	24,09695
	Ελάχιστο	0	,00
	Μέγιστο	18	100,00

Διάγραμμα 12: Ιστόγραμμα συχνοτήτων της βαθμολογίας στο σύνολο των παιδιών στην Δοκιμασία 3



ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΔΥΟ ΟΜΑΔΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

Ο σκοπός της συγκεκριμένης ανάλυσης είναι η σύγκριση της εκτιμηθείσας μέσης τιμής ανάμεσα στα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και σε εκείνα που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες σε κάθε μία από τις 3 δοκιμασίες. Για τον εντοπισμό τυχόν στατιστικών σημαντικών διαφορών (που μπορούν δηλαδή να αναχθούν στο σύνολο του πληθυσμού) μεταξύ της μέσης τιμής χρησιμοποιήθηκε το Independent Sample T Test (επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$).

Δοκιμασία 1

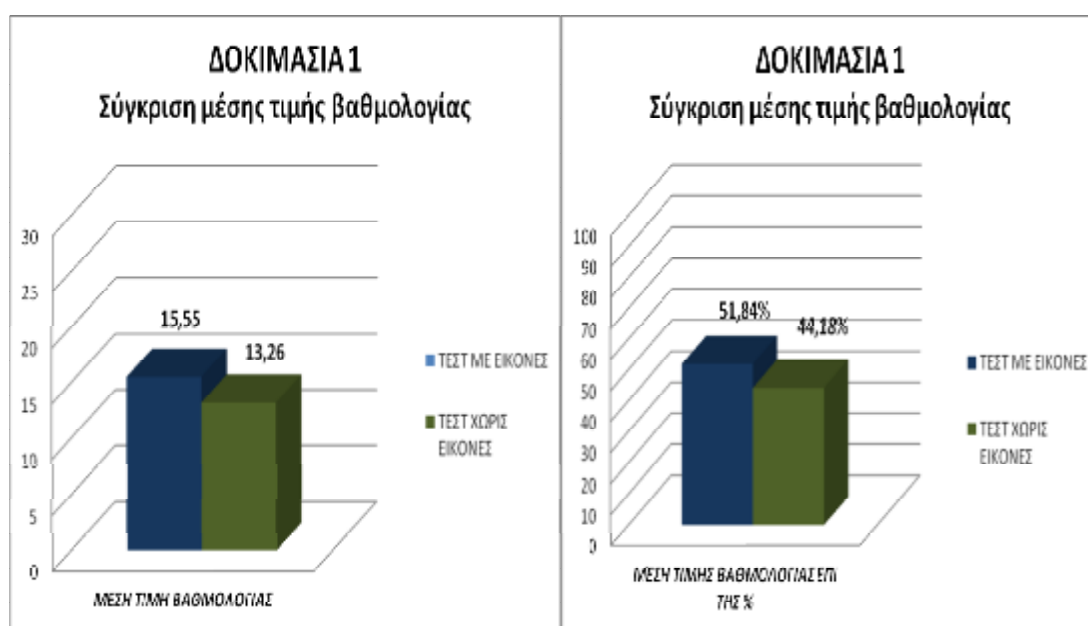
Στην πρώτη δοκιμασία, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 15,55 (ποσοστό 51,84 %) με τυπική απόκλιση 5,417, ενώ των παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 13,26 (ποσοστό 44,18%) με τυπική απόκλιση 6,949 (Πίνακας ,Διάγραμμα). Παρατηρούμε ότι σε αυτή την δοκιμασία οι 2 ομάδες παιδιών έχουν μέτρια επίδοση (το άριστο είναι οι 30 βαθμοί), με τα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες να έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε σχέση με την άλλη ομάδα παιδιών.

Πίνακας 12: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των 2 ομάδων παιδιών στη Δοκιμασία 1

Group Statistics

ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 1η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ	47	15,55	5,417	,790
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	43	13,26	6,949	1,060
Επι τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ	47	51,8440	18,05532	2,63364
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	43	44,1860	23,16370	3,53243

Διάγραμμα 13: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογία στις 2 ομάδες παιδιών στην Δοκιμασία 1



Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 1,757 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,082. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας). Δηλαδή και οι δυο ομάδες παιδιών έχουν συγκεντρώσει περίπου την ίδια βαθμολογία σε αυτή την διαδικασία.

Πίνακας 13: T test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών που τους χορηγήθηκε τεστ με εικόνες και των παιδιών που τους χορηγήθηκε τεστ χωρίς εικόνες - Δοκιμασία 1

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 1η RAW SCORE	Equal variances assumed	1,695	,196	1,757	88	,082
	Equal variances not assumed			1,738	79,298	,086
επι τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	Equal variances assumed	1,695	,196	1,757	88	,082
	Equal variances not assumed			1,738	79,298	,086

Δοκιμασία 2

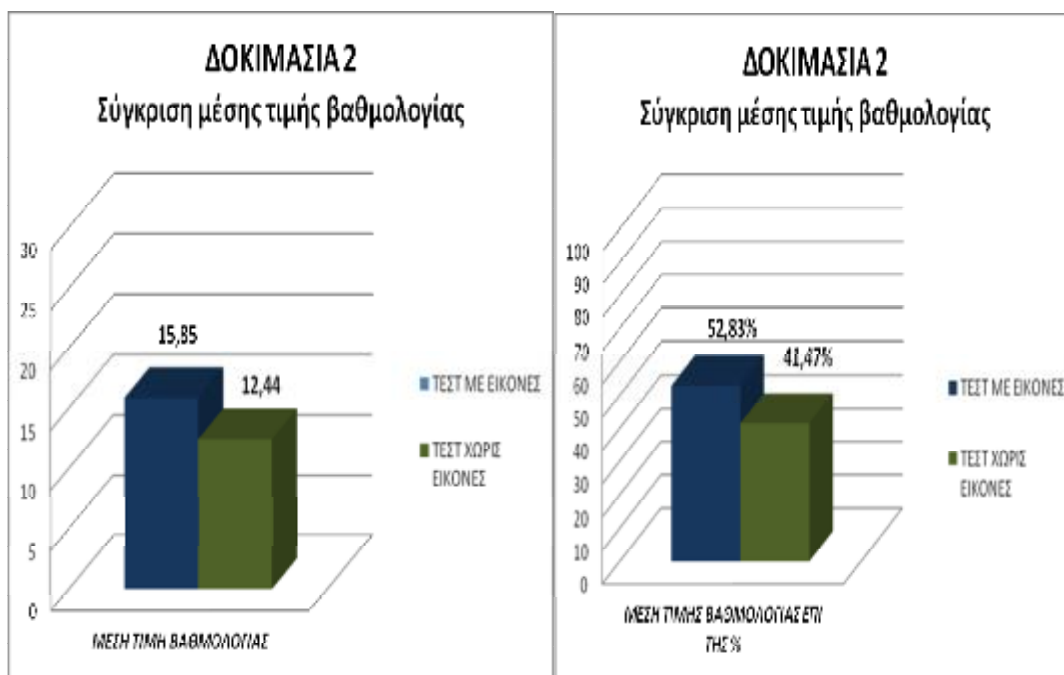
Στην δεύτερη δοκιμασία, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 15,85 (ποσοστό 52,83 %) με τυπική απόκλιση 5,568, ενώ των παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 12,44 (ποσοστό 41,47%) με τυπική απόκλιση 6,752 (Πίνακας ,Διάγραμμα). Παρατηρούμε ότι και σε αυτή την δοκιμασία οι 2 ομάδες παιδιών έχουν μέτρια επίδοση, με τα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες να έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε σχέση με την άλλη ομάδα παιδιών.

Πίνακας 14: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των 2 ομάδων παιδιών στη Δοκιμασία 2

Group Statistics

ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 2η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ	47	15,85	5,568	,812
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	43	12,44	6,752	1,030
επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ	47	52,8369	18,55894	2,70710
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	43	41,4729	22,50576	3,43210

Διάγραμμα 14: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογία στις 2 ομάδες παιδιών στη Δοκιμασία 2



Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 2,622 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,010. Εφόσον το p-value έχει τιμή μικρότερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας). Τα παιδιά της πρώτης ομάδας έχουν καλύτερη επίδοση από ότι τα παιδιά της δεύτερης ομάδας στην Δοκιμασία 2.

Πίνακας 15: T test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών που τους χορηγήθηκε τεστ με εικόνες και των παιδιών που τους χορηγήθηκε τεστ χωρίς εικόνες - Δοκιμασία 2

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 2η RAW SCORE	Equal variances assumed	1,668	,200	2,622	88	,010
	Equal variances not assumed			2,600	81,658	,011
επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	Equal variances assumed	1,668	,200	2,622	88	,010
	Equal variances not assumed			2,600	81,658	,011

Δοκιμασία 3

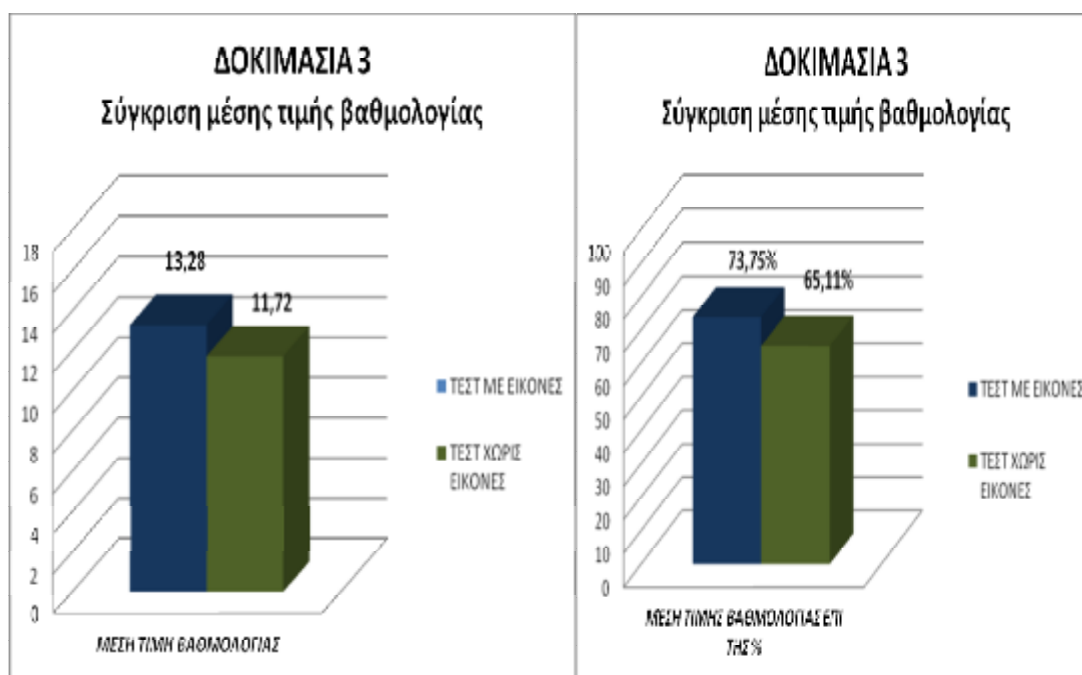
Στην τρίτη δοκιμασία, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 13,28 (ποσοστό 73,75 %) με τυπική απόκλιση 3,798, ενώ των παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 11,72 (ποσοστό 65,11%) με τυπική απόκλιση 4,773 (Πίνακας ,Διάγραμμα). Παρατηρούμε ότι σε αυτή την δοκιμασία οι 2 ομάδες παιδιών έχουν πολύ καλή επίδοση δεδομένου ότι η άριστη βαθμολογία είναι οι 18 μονάδες, με τα παιδιά που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες να έχουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε σχέση με την άλλη ομάδα παιδιών.

Πίνακας 16: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των 2 ομάδων παιδιών στη Δοκιμασία 3

Group Statistics

ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 3η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ	47	13,28	3,798	,554
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	43	11,72	4,773	,728
επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ	47	73,7589	21,09783	3,07743
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	43	65,1163	26,51427	4,04339

Διάγραμμα 15: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογία στις 2 ομάδες παιδιών στην Δοκιμασία 3



Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 1,718 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,089. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: T test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των παιδιών που τους χορηγήθηκε τεστ με εικόνες και των παιδιών που τους χορηγήθηκε τεστ χωρίς εικόνες - Δοκιμασία 3

		Independent Samples Test				
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 3η RAW SCORE	Equal variances assumed	6,414	,013	1,718	88	,089
	Equal variances not assumed			1,701	80,185	,093
επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)	Equal variances assumed	6,414	,013	1,718	88	,089
	Equal variances not assumed			1,701	80,185	,093

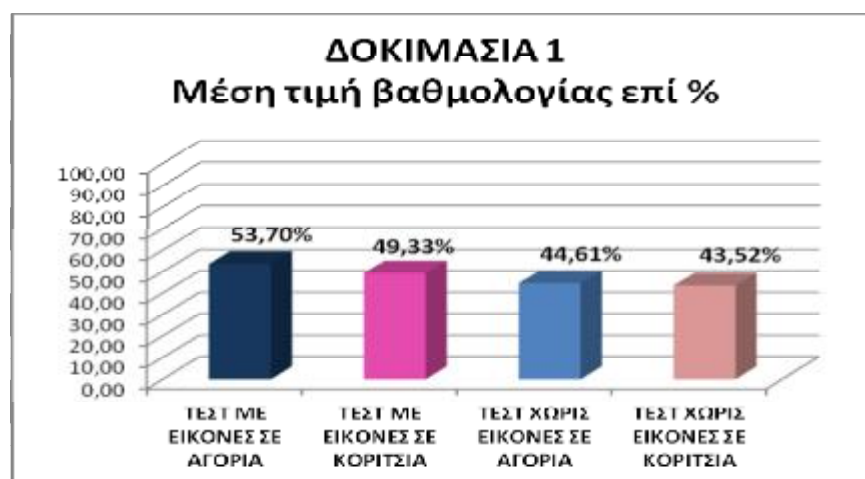
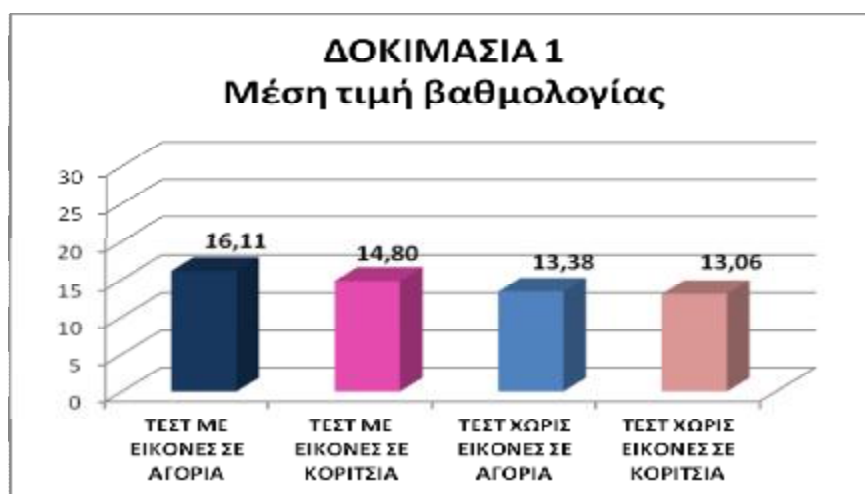
ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΑΝΑ ΦΥΛΟ (αγόρια-κορίτσια)

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1

Αγόρια – Κορίτσια

Στην πρώτη δοκιμασία, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 16,11 (ποσοστό 53,70 %), η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 14,80 (ποσοστό 49,33 %) ενώ των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 13,38 (ποσοστό 44,61%) και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 13,06 (ποσοστό 43,53%) (Διάγραμμα).

Διάγραμμα 16: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογίας ανά φύλο σε κάθε ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 1



Παρατηρούμε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες, πέτυχαν μια μέτρια βαθμολογία δεδομένου ότι η μέγιστη βαθμολογία που θα μπορούσαν να συγκεντρώσουν ήταν οι 30 βαθμοί, και τα αγόρια έχουν λίγο καλύτερη επίδοση από ότι τα κορίτσια. Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 0,818 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,418. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας)

Πίνακας 19: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς και T Test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες στην Δοκιμασία 1

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 1η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	16,11	6,179	1,189
	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	14,80	4,213	,942
επί τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	53,7037	20,59652	3,96380
	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	49,3333	14,04254	3,14001

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 1η RAW SCORE	Equal variances assumed	3,090	,086	,818	45	,418
	Equal variances not assumed			,864	44,754	,392
επί τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	Equal variances assumed	3,090	,086	,818	45	,418
	Equal variances not assumed			,864	44,754	,392

Στην συνέχεια, παρατηρούμε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες έχουν συγκεντρώσει μια επίδοση κάτω του μετρίου (κοντά στους 13 βαθμούς). Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 0,149 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,883. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική.

Πίνακας 20: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς και T Test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 1

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 1η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	13,38	7,060	1,385
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	13,06	6,986	1,694
ΕΠΙ ΤΙΣ ΕΚΑΤΟ (Δοκιμασία 1η)	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	44,6154	23,53394	4,61538
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	43,5294	23,28777	5,64811

Independent Samples Test

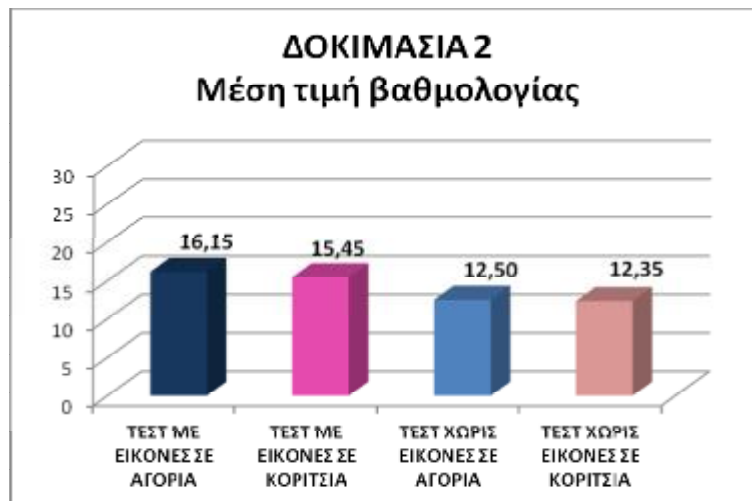
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 1η RAW SCORE	Equal variances assumed	,036	,850	,149	41	,883
	Equal variances not assumed			,149	34,622	,883
ΕΠΙ ΤΙΣ ΕΚΑΤΟ (Δοκιμασία 1η)	Equal variances assumed	,036	,850	,149	41	,883
	Equal variances not assumed			,149	34,622	,883

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2

Αγόρια – Κορίτσια

Στην δεύτερη δοκιμασία, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 16,15 (ποσοστό 53,82%) , η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 15,45 (ποσοστό 51,50 %) ενώ των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 12,50 (ποσοστό 41,66%) και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 12,35 (ποσοστό 41,17%) Διάγραμμα 17).

Διάγραμμα 17: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογίας ανά φύλο σε κάθε ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 2



Παρατηρούμε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες, πέτυχαν μια μέτρια βαθμολογία (μέγιστη δυνατή βαθμολογία 30 βαθμοί). Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 1,862 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,070. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 21).

Πίνακας 21: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς και T Test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες στην Δοκιμασία 2

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 2η	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	16,15	6,401	1,232
RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	15,45	4,322	,966
επι τις εκατό	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	53,8272	21,33781	4,10646
(Δοκιμασία 2η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	51,5000	14,40740	3,22159

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 2η	Equal variances assumed	,033	,856	1,862	42	,070
	Equal variances not assumed			1,832	32,351	,076
RAW SCORE	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					
επι τις εκατό	Equal variances assumed	,033	,856	1,862	42	,070
	Equal variances not assumed			1,832	32,351	,076
(Δοκιμασία 2η)	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

Στην συνέχεια, συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 0,069 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,945. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας).

Πίνακας 22: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς και T Test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 2

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 2η	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	12,50	6,813	1,336
RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	12,35	6,864	1,665
επι τις εκατό	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	41,6667	22,71074	4,45394
(Δοκιμασία 2η)	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	41,1765	22,88077	5,54940

Independent Samples Test

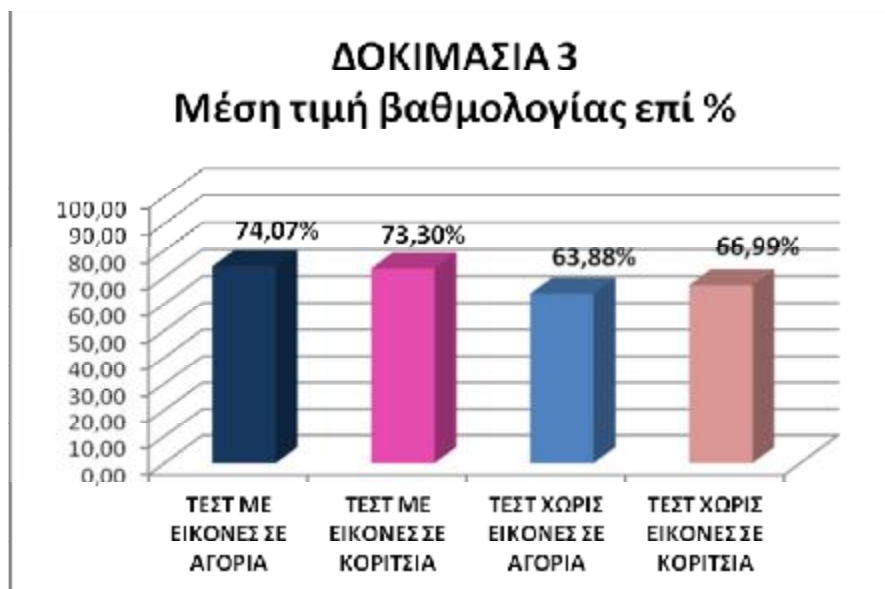
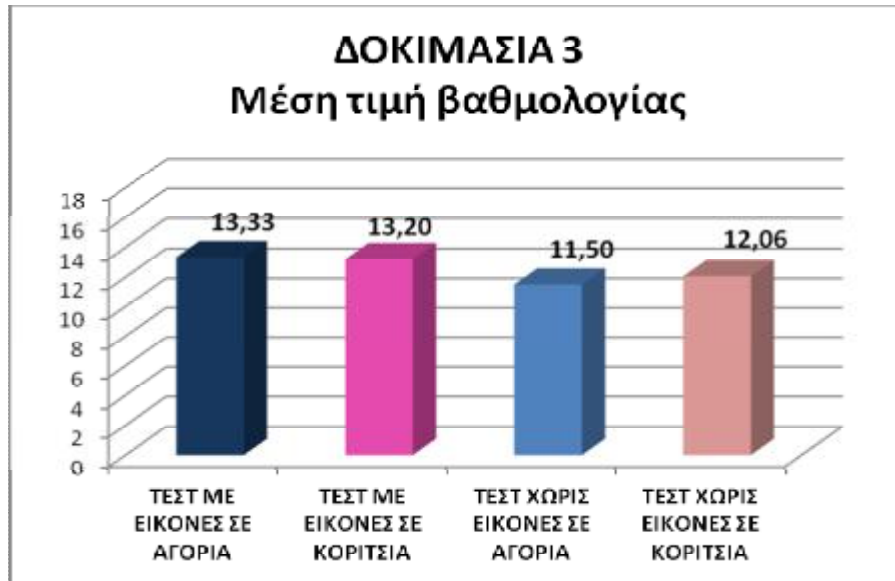
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 2η RAW SCORE	Equal variances assumed	,003	,956	,069	41	,945
	Equal variances not assumed			,069	34,176	,945
επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	Equal variances assumed	,003	,956	,069	41	,945
	Equal variances not assumed			,069	34,176	,945

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 3

Αγόρια – Κορίτσια

Στην τρίτη δοκιμασία, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 13,33 (ποσοστό 74,07%) , η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 13,20 (ποσοστό 73,30 %) ενώ των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 11,50 (ποσοστό 63,88%) και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 12,06 (ποσοστό 66,99%). (Διάγραμμα 18)

Διάγραμμα 18: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογίας ανά φύλο σε κάθε ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 3



Παρατηρούμε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες, πέτυχαν μια καλή βαθμολογία δεδομένου ότι η μέγιστη βαθμολογία που θα μπορούσαν να συγκεντρώσουν σε αυτή τη δοκιμασία ήταν οι 18 βαθμοί. Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 0,118 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,907. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 23).

Πίνακας 23: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς και T Test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες στην Δοκιμασία 3

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 3η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	13,33	3,971	,764
	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	13,20	3,651	,816
επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	74,0741	22,06138	4,24572
	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	73,3333	20,28068	4,53490

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 3η RAW SCORE	Equal variances assumed	,016	,898	,118	45	,907
	Equal variances not assumed			,119	42,848	,906
επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)	Equal variances assumed	,016	,898	,118	45	,907
	Equal variances not assumed			,119	42,848	,906

Στην συνέχεια, συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι -0,372 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,712. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Περιγραφικά μέτρα τάσης - διασποράς και T Test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 3

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 3η	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	11,50	5,202	1,020
RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	12,06	4,160	1,009
επι τις εκατό	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	63,8889	28,89957	5,66767
(Δοκιμασία 3η)	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	66,9935	23,11326	5,60579

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 3η	Equal variances assumed	1,902	,175	-,372	41	,712
	Equal variances not assumed			-,389	39,209	,699
RAW SCORE	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					
επι τις εκατό	Equal variances assumed	1,902	,175	-,372	41	,712
	Equal variances not assumed			-,389	39,209	,699
(Δοκιμασία 3η)	Equal variances assumed					
	Equal variances not assumed					

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΣΤΟ ΙΔΙΟ ΦΥΛΟ (αγόρια-αγόρια, κορίτσια-κορίτσια)

Στο σημείο αυτό της στατιστικής ανάλυσης θα πραγματοποιηθεί έλεγχος κατά πόσο τα αποτελέσματα που πέτυχε κάθε φύλο σε κάθε μία από τις 3δοκιμασίες διαφέρουν μεταξύ των 2 ομάδων παιδιών (τεστ με ή χωρίς εικόνες).

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1

Αγόρια

Στην πρώτη δοκιμασία, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 16,11 (ποσοστό 53,70 %) με τυπική απόκλιση 6,179, ενώ των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 13,38 (ποσοστό 44,61%) με τυπική απόκλιση 7,070 (Πίνακας ,Διάγραμμα). Παρατηρούμε ότι σε αυτή την δοκιμασία η μέση βαθμολογία των αγοριών που τους

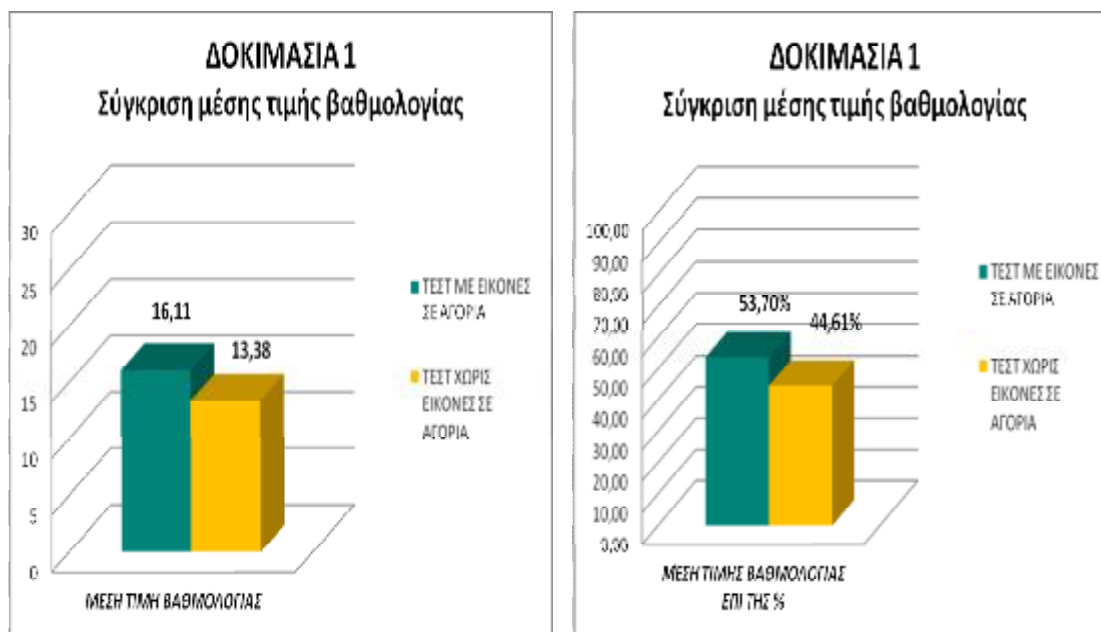
χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι κατά 3 μονάδες χαμηλότερη από αυτή των αγοριών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες.

Πίνακας 25: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των αγοριών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 1

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 1η RAW SCORE				
ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	16,11	6,179	1,189
ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	13,38	7,060	1,385
επι τις εκατό (Δοκιμασία 1η)				
ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	53,7037	20,59652	3,96380
ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	44,6154	23,53394	4,61538

Διάγραμμα 19: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογίας των αγοριών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 1



Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων αγοριών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 1,498 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,140. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ των δυο ομάδων αγοριών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας).

Πίνακας 26: T test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των αγοριών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 1

		Independent Samples Test				
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 1η RAW SCORE	Equal variances assumed	,064	,802	1,498	51	,140
	Equal variances not assumed			1,494	49,557	,142
επι τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	Equal variances assumed	,064	,802	1,498	51	,140
	Equal variances not assumed			1,494	49,557	,142

Κορίτσια

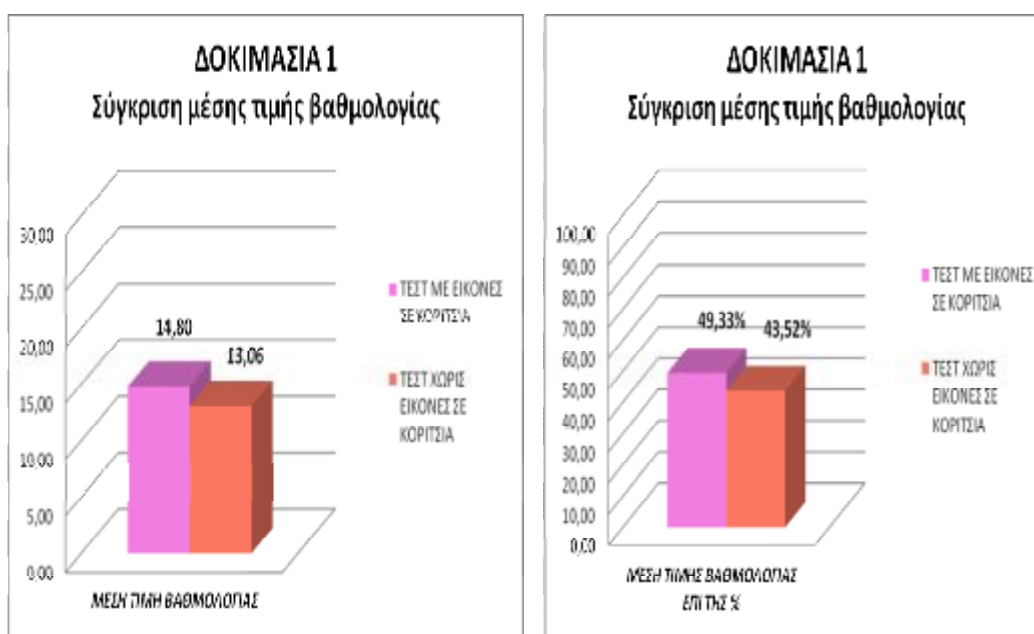
Στην πρώτη δοκιμασία, η εκτιμηθείσα μέση τιμή της βαθμολογίας των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με τις εικόνες είναι 14,80 (ποσοστό 49,33 %) με τυπική απόκλιση 4,213, ενώ των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι 13,06 (ποσοστό 43,52%) με τυπική απόκλιση 6,986 (Πίνακας, Διάγραμμα). Παρατηρούμε ότι σε αυτή την δοκιμασία η μέση βαθμολογία των κοριτσιών των 2 ομάδων είναι πολύ κοντά.

Πίνακας 27: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των κοριτσιών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 1

Group Statistics

Ομάδα	Παιδιών ανάλογα το φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 1η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	14,80	4,213	,942
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	13,06	6,986	1,694
ΕΠΙ ΤΙΣ ΕΚΑΤΟ (Δοκιμασία 1η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	49,3333	14,04254	3,14001
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	43,5294	23,28777	5,64811

Διάγραμμα 20: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογίας των κοριτσιών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 1



Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων κοριτσιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 0,934 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,357. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ των δυο ομάδων κοριτσιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 28).

Πίνακας 28: T test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 1

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 1η RAW SCORE	Equal variances assumed	4,030	,052	,934	35	,357
	Equal variances not assumed			,898	25,377	,378
επι τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	Equal variances assumed	4,030	,052	,934	35	,357
	Equal variances not assumed			,898	25,377	,378

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2

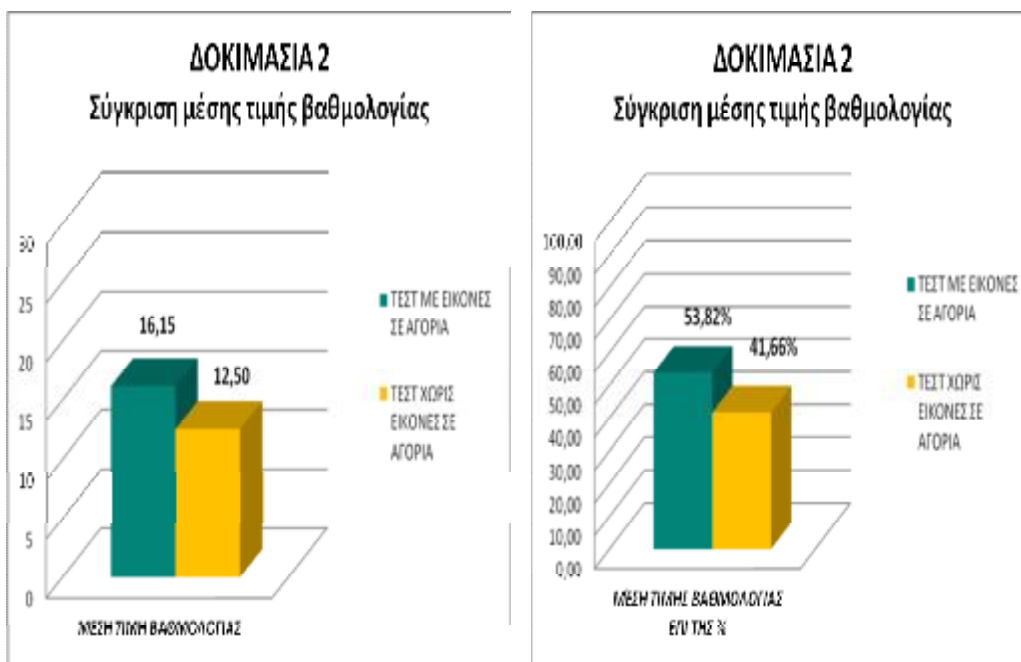
Αγόρια

Πίνακας 29: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των αγοριών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 2

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 2η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	16,15	6,401	1,232
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	12,50	6,813	1,336
επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	53,8272	21,33781	4,10646
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	41,6667	22,71074	4,45394

Διάγραμμα 21: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογίας των αγοριών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 2



Συγκρίνοντας την μέση τιμή βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων αγοριών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 2,010 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,050. Εφόσον το p-value έχει τιμή ίση με το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της βαθμολογίας μεταξύ των δυο ομάδων αγοριών είναι οριακά στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 30).

Πίνακας 30: T test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των αγοριών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 2

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 2η RAW SCORE	Equal variances assumed	,074	,787	2,010	51	,050
	Equal variances not assumed			2,007	50,488	,050
επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	Equal variances assumed	,074	,787	2,010	51	,050
	Equal variances not assumed			2,007	50,488	,050

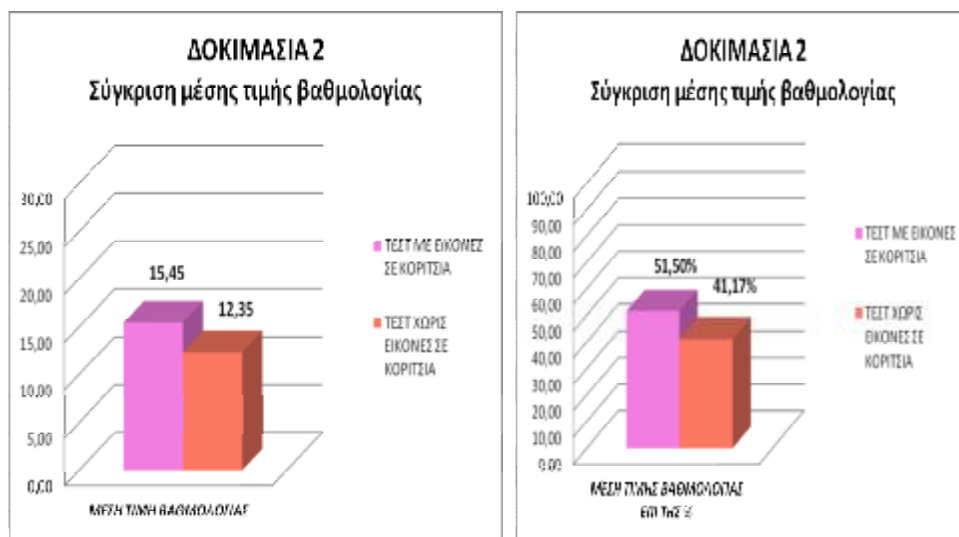
Κορίτσια

Πίνακας 31: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των κοριτσιών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 2

Group Statistics

Ομάδα	Παιδιών ανάλογα το φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 2η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	15,45	4,322	,966
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	12,35	6,864	1,665
ΕΠΙ ΤΙΣ ΕΚΑΤΟ (Δοκιμασία 2η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	51,5000	14,40740	3,22159
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	41,1765	22,88077	5,54940

Διάγραμμα 22: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογίας των κοριτσιών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 2



Πίνακας 32: T test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 2

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 2η RAW SCORE	Equal variances assumed	3,168	,084	1,668	35	,104
	Equal variances not assumed			1,609	26,105	,120
επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	Equal variances assumed	3,168	,084	1,668	35	,104
	Equal variances not assumed			1,609	26,105	,120

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 3

Αγόρια

Πίνακας 33: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των αγοριών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 3

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 3η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	13,33	3,971	,764
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	11,50	5,202	1,020
επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	74,0741	22,06138	4,24572
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	63,8889	28,89957	5,66767

Διάγραμμα 23: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογίας των αγοριών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 3



Πίνακας 34: T test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των αγοριών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 3

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
		Δοκιμασία 3η RAW SCORE	Equal variances assumed	5,543	,022	1,446
	Equal variances not assumed			1,438	46,769	,157
επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)	Equal variances assumed	5,543	,022	1,446	51	,154
	Equal variances not assumed			1,438	46,769	,157

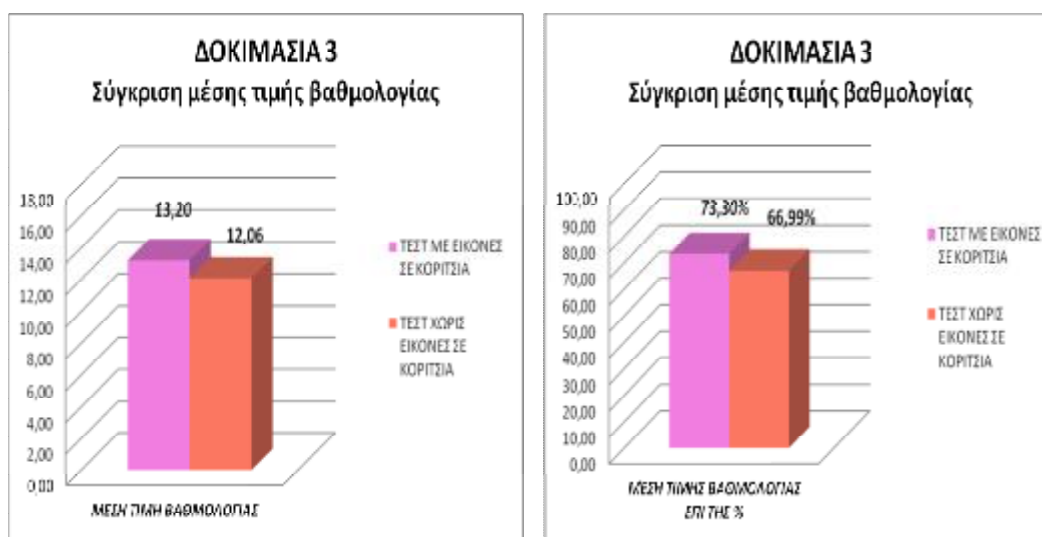
Κορίτσια

Πίνακας 35: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς των κοριτσιών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 3

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογο το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Δοκιμασία 3η RAW SCORE	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	13,20	3,651	,816
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	12,06	4,160	1,009
ΕΠΙ ΤΙΣ ΕΚΑΤΟ (Δοκιμασία 3η)	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	73,3333	20,28068	4,53490
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	66,9935	23,11326	5,60579

Διάγραμμα 24: Γράφημα μέσης τιμής βαθμολογίας των κοριτσιών που του χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 3



Πίνακας 36: T test για τον εντοπισμό διαφορών μεταξύ των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες στην Δοκιμασία 3

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Δοκιμασία 3η RAW SCORE	Equal variances assumed	1,262	,269	,889	35	,380
	Equal variances not assumed			,879	32,186	,386
επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)	Equal variances assumed	1,262	,269	,889	35	,380
	Equal variances not assumed			,879	32,186	,386

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΛΗΘΗΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ 2 ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ

Σκοπός αυτής της ανάλυσης είναι να συγκριθεί η μέση τιμή της Λήθης ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών με βάση το φύλο.

ΑΓΟΡΙΑ-ΑΓΟΡΙΑ

Όπως παρατηρούμε, στα αγόρια που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες η μέση διαφορά στην βαθμολογία στην Δοκιμασία 2 σε σχέση με την βαθμολογία στην Δοκιμασία 1 προσεγγίζει το 0 (0,04 μονάδες). Ενώ η μέση τιμή της Λήθης στα αγόρια που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες είναι -0,85 μονάδες (Πίνακας).

Πίνακας 37: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της Λήθης στα αγόρια που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και στα αγόρια που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Λήθη	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	,04	3,156	,607
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	-,85	2,541	,498

Συγκρίνοντας την μέση τιμή της λήθης μεταξύ των δύο ομάδων αγοριών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 305,50 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,414. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της μέσης τιμής της λήθης μεταξύ των δυο ομάδων αγοριών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας).

Πίνακας 38: Mann-Whitney test για τον εντοπισμό διαφορών στην Λήθη μεταξύ των αγοριών που τους χορηγήθηκε τεστ με εικόνες και των αγοριών που τους χορηγήθηκε τεστ χωρίς εικόνες

Test Statistics^b

			Λήθη
Mann-Whitney U			305,500
Wilcoxon W			656,500
Z			-,820
Asymp. Sig. (2-tailed)			,412
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,414 ^a
	99% Confidence	Lower Bound	,402
	Interval	Upper Bound	,427
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,207 ^a
	99% Confidence	Lower Bound	,196
	Interval	Upper Bound	,217

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

b. Grouping Variable: Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο

ΚΟΡΙΤΣΙΑ-ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Όπως παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα, η μέση τιμή της Λήθης στα κορίτσια που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες είναι 0,65 μονάδες και στα κορίτσια που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες και -0,71. (Πίνακας 39).

Πίνακας 39: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της Λήθης στα κορίτσια που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες και στα κορίτσια που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες

Group Statistics

Ομάδα	Παιδιών ανάλογα το φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Λήθη	ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	,65	2,834	,634
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	-,71	2,823	,685

Συγκρίνοντας την μέση τιμή της λήθης μεταξύ των δύο ομάδων κοριτσιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 127,50 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,196. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της μέσης τιμής της λήθης μεταξύ των δυο ομάδων κοριτσιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 40).

Πίνακας 40: Mann-Whitney test για τον εντοπισμό διαφορών στην Λήθη μεταξύ των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε τεστ με εικόνες και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε τεστ χωρίς εικόνες

Test Statistics^c

			Λήθη
Mann-Whitney U			127,000
Wilcoxon W			280,000
Z			-1,322
Asymp. Sig. (2-tailed)			,186
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]			,198 ^a
Monte Carlo Sig. (2-tailed)			,196 ^b
	99% Confidence	Lower Bound	,186
	Interval	Upper Bound	,207
Monte Carlo Sig. (1-tailed)			,102 ^b
	99% Confidence	Lower Bound	,094
	Interval	Upper Bound	,110

a. Not corrected for ties.

b. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

c. Grouping Variable: Ομάδα Παιδιών ανάλογα το φύλο

ΑΓΟΡΙΑ-ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Α) ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ

Πίνακας 41: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της Λήθης στα αγόρια και στα κορίτσια που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Λήθη ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	27	,04	3,156	,607
ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	20	,65	2,834	,634

Πίνακας 42: Mann-Whitney test για τον εντοπισμό διαφορών στην Λήθη μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε τεστ με εικόνες

	Λήθη
Mann-Whitney U	254,000
Wilcoxon W	632,000
Z	-,351
Asymp. Sig. (2-tailed)	,726
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	,728 ^a
99% Confidence Interval	
Lower Bound	,717
Upper Bound	,739
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	,366 ^a
99% Confidence Interval	
Lower Bound	,354
Upper Bound	,379

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 2000000.

b. Grouping Variable: Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο

Β) ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ

Πίνακας 43: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της Λήθης στα αγόρια κα στα κορίτσια που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες

Group Statistics

Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Λήθη	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΑΓΟΡΙΑ	26	-,85	2,541	,498
	ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΣΕ ΚΟΡΙΤΣΙΑ	17	-,71	2,823	,685

Πίνακας 44: Mann-Whitney test για τον εντοπισμό διαφορών στην Λήθη μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών που τους χορηγήθηκε τεστ χωρίς εικόνες

Test Statistics^a

			Λήθη
Mann-Whitney U			212,000
Wilcoxon W			563,000
Z			-,225
Asymp. Sig. (2-tailed)			,822
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,834 ^a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,824
		Upper Bound	,843
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,427 ^a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,414
		Upper Bound	,440

a. Based on 10000 sampled tables with starting seed 299883525.

b. Grouping Variable: Ομάδα Παιδιών ανάλογα με το φύλο

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕΣΗΣ ΤΙΜΗΣ ΛΗΘΗΣ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΙΣ 2 ΟΜΑΔΕΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η λήθη είναι η διαφορά ανάμεσα στην βαθμολογία που συγκέντρωσε κάθε παιδί στην Δοκιμασία 2 και της βαθμολογίας που συγκέντρωσε κάθε παιδί στην Δοκιμασία 1 (Λήθη= Βαθμολογία στην Δοκιμασία 2-Βαθμολογία την Δοκιμασία 1)

Όπως παρατηρούμε στον παρακάτω πίνακα, η μέση διαφορά αυτών των δύο Δοκιμασιών είναι 0,30 βαθμοί στα παιδιά που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες και -0,79

βαθμοί στα παιδιά που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες. Το αρνητικό πρόσημο σημαίνει ότι σε αυτή την ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 1 συγκέντρωσαν μεγαλύτερους βαθμούς από την Δοκιμασία 2 (Πίνακας 45).

Πίνακας 45: Περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς της Λήθης στις 2 ομάδες παιδιών

Group Statistics				
ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Λήθη ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ	47	,30	3,007	,439
ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ	43	-,79	2,624	,400

Για τον εντοπισμό τυχόν στατιστικών σημαντικών διαφορών (που μπορούν δηλαδή να αναχθούν στο σύνολο του πλυθυσμού) μεταξύ της μέσης τιμής της λήθης χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό Mann –Whitney test (επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$). Συγκρίνοντας την μέση τιμή της λήθης μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών διαπιστώνουμε ότι η τιμή του στατιστικού ελέγχου είναι 826,00 και το αντίστοιχο p-value είναι 0,135. Εφόσον το p-value έχει τιμή μεγαλύτερη από το 0,05 (επίπεδο σημαντικότητας) αποδεχόμαστε ότι η διαφορά μεταξύ της μέσης τιμής της λήθης μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών δεν είναι στατιστικώς σημαντική (Πίνακας 46).

Πίνακας 46: Mann-Whitney test για τον εντοπισμό διαφορών στην Λήθη μεταξύ των παιδιών που τους χορηγήθηκε τεστ με εικόνες και των παιδιών που τους χορηγήθηκε τεστ χωρίς εικόνες

Test Statistics^b

			Λήθη
Mann-Whitney U			826,000
Wilcoxon W			1772,000
Z			-1,505
Monte Carlo Sig. (2-tailed)	Sig.		,135 ^a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,126
		Upper Bound	,144
Monte Carlo Sig. (1-tailed)	Sig.		,066 ^a
	99% Confidence Interval	Lower Bound	,060
		Upper Bound	,072

ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΑΡΞΗΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ 3 ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ

Για να εξετάσουμε αν οι βαθμοί στις τρεις δοκιμασίες σχετίζονται θετικά ή αρνητικά, θα κάνουμε έλεγχο συσχετίσεων του Pearson. Ο έλεγχος αυτός σχετίζεται σε δύο υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση (μηδενική υπόθεση H_0) αφορά το γεγονός ότι η μία δοκιμασία είναι ασυσχέτιστη με την άλλη. Η δεύτερη υπόθεση (ή εναλλακτική H_1) αφορά το γεγονός ότι η μία δοκιμασία σχετίζεται με την άλλη είτε θετικά είτε αρνητικά (αυτό κρίνεται βάσει του πρόσημου του συντελεστή συσχέτισης).

Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης ανήκει πάντα στο διάστημα από -1 έως 1, όπου οι αρνητικές τιμές δηλώνουν αρνητική συσχέτιση των δοκιμασιών και θετικές τιμές δηλώνουν θετική συσχέτιση των δοκιμασιών.

Για να αποφασιστεί ποιές από τις υποθέσεις είναι αληθής ο έλεγχος βασίζεται στην τιμή του p-value του πίνακα συσχετίσεων. Αν το p-value είναι μεγαλύτερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05 τότε είναι αποδεκτή η μηδενική υπόθεση, ενώ αν το p-value είναι με μικρότερο από το επίπεδο σημαντικότητας 0,05 τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και ισχύει η εναλλακτική.

Στον παρακάτω πίνακα διαπιστώνουμε ότι η βαθμολογία που έχουν καταφέρει στην Δοκιμασία 1, η ομάδα παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ με εικόνες σχετίζεται θετικά με τον βαθμό που έχουν καταφέρει στην Δοκιμασία 2. Συγκεκριμένα ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson είναι 0,851 και το p-value είναι $0,0001 < 0,05$. Άρα όσο καλύτερα αποτελέσματα κατάφερε ο μαθητής στην Δοκιμασία 1 τόσο καλύτερα αποτελέσματα συγκέντρωσε και στην Δοκιμασία 2. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε και για τον συσχετισμό των Δοκιμασιών 1 με 2 (συντελεστής συσχέτισης 0,700 $p=0,0001$) και των Δοκιμασιών 2 με 3 (συντ. συσχέτισης 0,715 $p=0,0001$). Συγκεκριμένα, όσο καλύτερα αποτελέσματα κατάφερε ο μαθητής στην Δοκιμασία 1 τόσο καλύτερα αποτελέσματα συγκέντρωσε και στην Δοκιμασία 3 και όσο καλύτερα αποτελέσματα κατάφερε ο μαθητής στην Δοκιμασία 2 τόσο καλύτερα αποτελέσματα συγκέντρωσε και στην Δοκιμασία 3.

Πίνακας 47: Συσχέτιση βαθμολογίας σε κάθε μία δοκιμασία του τεστ με εικόνες

Correlations

ΤΕΣΤ ΜΕ ΕΙΚΟΝΕΣ		επι τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)
επι τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	Pearson Correlation	1	,851**	,700**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	47	47	47
επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	Pearson Correlation	,851**	1	,715**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	47	47	47
επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)	Pearson Correlation	,700**	,715**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	47	47	47

** . Correlation is significant

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουμε όσον αφορά τις συσχετίσεις παρατηρώντας και τον ακόλουθο πίνακα συσχετίσεων στο τεστ χωρίς εικόνες. Διαπιστώνουμε ότι η βαθμολογία που έχουν καταφέρει στην Δοκιμασία 1, η ομάδα παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες σχετίζεται θετικά με τον βαθμό που

έχουν καταφέρει στην Δοκιμασία 2. Συγκεκριμένα ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson είναι 0,927 και το p-value είναι 0,0001<0,05. Άρα όσο καλύτερα αποτελέσματα κατάφερε ο μαθητής στην Δοκιμασία 1 τόσο καλύτερα αποτελέσματα συγκέντρωσε και στην Δοκιμασία 2. Επίσης, διαπιστώνουμε ότι η βαθμολογία που έχουν καταφέρει στην Δοκιμασία 1, σχετίζεται θετικά με τον βαθμό που έχουν καταφέρει στην Δοκιμασία 3 (συντελεστής συσχέτισης 0,722, p-value 0,0001). Άρα όσο καλύτερα αποτελέσματα κατάφερε ο μαθητής στην Δοκιμασία 1 τόσο καλύτερα αποτελέσματα συγκέντρωσε και στην Δοκιμασία 3. Και τέλος, παρατηρούμε ότι η βαθμολογία που έχουν καταφέρει στην Δοκιμασία 2, η ομάδα παιδιών που τους χορηγήθηκε το τεστ χωρίς εικόνες σχετίζεται θετικά με τον βαθμό που έχουν καταφέρει στην Δοκιμασία 3 (συντ. συσχέτισης 0,730,p-value 0,0001). Άρα όσο καλύτερα αποτελέσματα κατάφερε ο μαθητής στην Δοκιμασία 2 τόσο καλύτερα αποτελέσματα συγκέντρωσε και στην Δοκιμασία 3.

Πίνακας 48: Συσχέτιση βαθμολογίας σε κάθε μία δοκιμασία του τεστ χωρίς εικόνες

Correlations

ΤΕΣΤ ΧΩΡΙΣ ΕΙΚΟΝΕΣ		επι τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)
επι τις εκατό (Δοκιμασία 1η)	Pearson Correlation	1	,927**	,722**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	43	43	43
επι τις εκατό (Δοκιμασία 2η)	Pearson Correlation	,927**	1	,730**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	43	43	43
επι τις εκατό (Δοκιμασία 3η)	Pearson Correlation	,722**	,730**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	43	43	43

** . Correlation is significant

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1 Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η χορήγηση του τεστ "Δοκιμασία Αφήγησης", προκειμένου να ερευνηθεί κατά πόσο α) τα παιδιά της Β` Δημοτικού μπορούν να κατανοήσουν και να αφηγηθούν ένα μύθο του Αισώπου, β) εάν η οπτική βοήθεια βοηθάει τη διαδικασία αφήγησης, γ) να μετρήσει την παράμετρο *λήθη* ανάμεσα στις δύο δοκιμασίες, άμεσης και καθυστερημένης ανάκλησης και δ) να συγκρίνει την αφηγηματική ικανότητα μεταξύ των δύο φύλων (αγόρια-κορίτσια).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πολύ καλή κατανόηση της ιστορίας. Στην αφήγηση όμως, η επίδοσή τους ήταν χαμηλή, μετά βίας έπιασα το 50%.

Στην άμεση ανάκληση (δοκιμασία 1), ο μέσος όρος βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **με εικόνες**, είναι καλύτερος από αυτόν των παιδιών που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **χωρίς εικόνα** αρχικός βαθμός 15,55 (ποσοστό 52,83%) με 13,26 (ποσοστό 44,18%) μια διαφορά στατιστικώς σημαντική.

Μεγαλύτερη είναι η διαφορά στην καθυστερημένη ανάκληση (δοκιμασία 2), όπου ο μέσος όρος βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **με εικόνες**, είναι αρκετά μεγαλύτερος από αυτόν των παιδιών που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **χωρίς εικόνα**. Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική, 15,85 (ποσοστό 52,83%) με 12,44 (ποσοστό 41,47%).

Σε αντιπαράθεση, στη δοκιμασία κατανόησης (δοκιμασία 3), ο μέσος όρος βαθμολογίας στα παιδιά που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **με εικόνες**, είναι 13,28 (ποσοστό 73,75%) και στα παιδιά που τους χορηγήθηκε η δοκιμασία **χωρίς εικόνες**, ο μέσος όρος βαθμολογίας είναι 11,72 (ποσοστό 65,11%) και ουσιαστικά δεν υπάρχει στατιστική διαφορά.

Στη σύγκριση με βάση το φύλο (αγόρια-κορίτσια), στην Δοκιμασία 1 με εικόνες, τα **αγόρια** συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας 16,11(ποσοστό 53,70), ενώ χωρίς εικόνες συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας 13,38 (ποσοστό 44,61). Αντίστοιχα, τα **κορίτσια** είχαν μέσο όρο 14,80 (ποσοστό 49,33) για τη δοκιμασία με εικόνες και 13,06 (ποσοστό 43,53) για τη δοκιμασία χωρίς εικόνες. Τα αποτελέσματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα

πως στα αγόρια η βοήθεια που πήραν από την χορήγηση εικόνων ήταν αρκετά μεγαλύτερη.

Στη Δοκιμασία 2 με εικόνες, τα **αγόρια** συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας 16,15 (ποσοστό 53,82), ενώ χωρίς εικόνες συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας 12,50 (ποσοστό 41,66). Αντίστοιχα, τα **κορίτσια** είχαν μέσο όρο 15,45 (ποσοστό 51,50) για τη δοκιμασία με εικόνες και 12,35 (ποσοστό 41,17) για τη δοκιμασία χωρίς εικόνες. Και από αυτά τα αποτελέσματα αναδεικνύεται το ίδιο αποτέλεσμα καθώς η βοήθεια από την χορήγηση εικόνων και στα δύο φύλα ήταν σημαντική και πιο εμφανής στα αγόρια.

Τέλος, στη Δοκιμασία 3 με εικόνες, τα **αγόρια** συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας 13,33(ποσοστό 74,07), ενώ χωρίς εικόνες συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας 11,50 (ποσοστό 63,88). Αντίστοιχα, τα **κορίτσια** είχαν μέσο όρο 13,20 (ποσοστό 73,30) για τη δοκιμασία με εικόνες και 12,06 (ποσοστό 66,99) για τη δοκιμασία χωρίς εικόνες. Οι διαφορές στην δοκιμασία αυτή ήταν μικρές.

Στη σύγκριση των δοκιμασιών άμεσης και καθυστερημένης ανάκλησης (Δοκιμασία 1 και 2) για τη μέτρηση της **λήθης** (forgetting score), η μέση διαφορά αυτών των δύο δοκιμασιών είναι 0,30 βαθμοί στα παιδιά που τους δόθηκε το τεστ με εικόνες και -0,79 βαθμοί στα παιδιά που τους δόθηκε το τεστ χωρίς εικόνες. Το αρνητικό πρόσημο σημαίνει ότι σε αυτή την ομάδα παιδιών στην Δοκιμασία 1 συγκέντρωσαν μεγαλύτερους βαθμούς από την Δοκιμασία 2.

Συμπερασματικά, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα του τεστ διακρίνουμε πως τα παιδιά έχουν καλύτερη επίδοση στις δοκιμασίες με οπτική βοήθεια (εικόνες), ανεξαρτήτου φύλου. Παρόλα αυτά, σε όλες τις δοκιμασίες, είτε με εικόνες είτε χωρίς εικόνες, τα αγόρια παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση συγκριτικά με τα κορίτσια, χωρίς να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά.

Τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύουν την σημαντικότητα της οπτικής βοήθειας που αναγνωρίστηκε στην πλειοψηφία των προγενέστερων άρθρων που μελέτησαν αυτή σε παιδιά με γλωσσικές διαταραχές ή αυτισμό. Η οπτική αναπαράσταση της ιστορίας που επιλέχθηκε αποτυπώθηκε ευκολότερα στην μνήμη από ότι η απλή διήγησή της, και άντεξε στον χρόνο, κάτι που φαίνεται στην μεγαλύτερη διαφορά των αποτελεσμάτων στην καθυστερημένη ανάκληση της ιστορίας μας (δοκιμασία 2). Η οπτική μνήμη έπαιξε καθοριστικό ρόλο επίσης στην σειρά αφήγησης των γεγονότων σε αντίθεση με τα παιδιά χωρίς οπτική βοήθεια, όπου έπρεπε μόνο με την αφήγηση του εξεταστή να

αφομοιώσουν την ιστορία αλλά και την χρονική σειρά με μόλις μια αφήγηση της ιστορίας. Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η διπλή επαφή με την ιστορία για τα παιδιά που τους χορηγήθηκε οπτική βοήθεια, αφού πέραν της αφήγησης από τον εξεταστή, παράλληλα καθοδηγούνταν και από τις εικόνες ακόμα και κατά την δική τους ανάκληση της ιστορίας που μπορούσε να τους επαναφέρει μνήμες από αυτήν. Τέλος, στη κατανόηση του περιεχομένου όπου αναμέναμε σημαντική βελτίωση, κάτι που δεν διαπιστώθηκε στην πράξη, καθώς στην κατανόηση παίζουν σημαντικό ρόλο και άλλοι παράγοντες όπως η διάθεση του παιδιού να συμμετάσχει στην χορήγηση του τεστ και να δώσει την αντίστοιχη προσοχή.

4.2 Περιορισμοί/Συστάσεις

Παρά τα θετικά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν κατά την χορήγηση της Δοκιμασίας Αφήγησης, υπήρξαν και κάποιοι περιορισμοί στην έρευνα.

- Το τεστ βρίσκεται σε πιλοτικό στάδιο.
- Κατά την διάρκεια της χορήγησης του τεστ υπήρχε και ο παράγοντας του θορύβου, καθώς εκείνη την ώρα υπήρχαν παιδιά που βρίσκονταν στον προαύλιο χώρο και προκαλούσαν διάσπαση στην προσοχή των εξεταζόμενων παιδιών.
- Το τεστ χορηγήθηκε από τρεις διαφορετικούς εξεταστές, όπου ο κάθε ένας είχε διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των παιδιών.
- Κατά την διάρκεια του χρόνου που μεσολαβούσε για την εξέταση της καθυστερημένης ανάκλησης δινόταν η ευκαιρία στα παιδιά να παίξουν με παιχνίδια που επέλεγαν αυτά από την γκάμα των εξεταστών, με αποτέλεσμα κάποια από τα παιδιά να ενθουσιάζονται με την δραστηριότητα, να μην δίνουν την ίδια προσοχή στις δοκιμασίες του τεστ και να επιζητούν να συνεχίσουν το παιχνίδι.
- Μετά το τέλος της χορήγησης του τεστ, τα παιδιά που επέστρεφαν στην τάξη, συζητούσαν με τους συμμαθητές τους για την ιστορία που τους χορηγήθηκε. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, τα παιδιά που θα άκουγαν για πρώτη φορά την ιστορία, να είναι προϊδεασμένα για το τι θα αντιμετωπίσουν σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας.
- Η Δοκιμασία Αφήγησης χορηγήθηκε σε τέσσερα διαφορετικά σχολικά πλαίσια. Αυτό σημαίνει ίσως να υπάρχει διαφορά μεταξύ του μορφωτικού επιπέδου των παιδιών.

- Κατά τη διάρκεια αφήγησης της ιστορίας, κάποια παιδιά ανέφεραν πως είχαν ακούσει ξανά αυτόν τον μύθο, που ήταν παρόμοιος, και έτσι πρόσθεταν άσχετες πληροφορίες κατά τη διάρκεια της αφήγησής τους.

Η παρούσα Δοκιμασία Αφήγησης χορηγείται για πρώτη φορά σε ελληνικά σχολικά πλαίσια. Αυτό σημαίνει, πως η έρευνα είναι πιλοτική, γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητη η χορήγηση σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών, με σκοπό την εγκυρότητα και αξιοπιστία του τεστ. Επιπρόσθετα, συστήνεται η αξιολόγηση (μέτρηση) των υπόλοιπων παραμέτρων του λόγου (μορφή, χρήση, περιεχόμενο) που παίρνουν μέρος στη διαδικασία της αφήγησης, σε παιδιά β' τάξης δημοτικού σχολείου.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bishop, D.V.M. (2004). *Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument (ERRNI manual)*. Harcourt Assessment.
- Bishop, D.V.M. & Norbury, C. F. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38, 287-313.
- Brewer W. F. & Lichtenstein E. H. (1980). Technical Report No. 197. Events schemas, story schemas, and story grammars. *Center for the study of reading. University of Illinois at Urbana-Champaign*.
- Cavalcante, PA. & Mandrá, PP. (2010). Oral narratives of children with typical language development. (original title: Narrativas orais de crianças com desenvolvimento típico de linguagem). *Pró- Fono Revista de Atualização Científica*, out- dez; 22(4), 391-6 .
- Davis, P., Shanks, B., Davis, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational review*, 56, 1465-3397.
- Duinmeijer, I., Jong, deJ. & Scheper, A. (2012). Narratives abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555.
- Fey, M., Catts, H., Proctor-Williams, K., Tomblin, J., Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of speech, language, hearing research*, 47 , 1301-1318.
- Gray, C.D. & Hosie, J.A. (1996). Deafness, Story Understanding, and Theory of Mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 217-233.
- Harrison J. M. (2000). The Story of Narrative Analysis for Young Children. *Illinois Speech- Language-Hearing Convention*. Ανάκτηση 31/08/2012, από www.siue.edu/~jeharri.
- Hayward, D., Schneider, P. (2000). Effectiveness of teaching story grammar knowledge to preschool children with language impairment. An exploratory study. *Child language teaching and therapy* 16, 255-284.
- Heilmann, J., Miller, J.F. & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603-626.

- Hedberg N. L. & Westby C. E. (1993). *Analyzing Storytelling Skills. Theory to Practice*. Communication Skill Builders/Therapy Skill Builders.
- Howieson, D.B., Lezak, M.D., Loring, D.W., Κοσμίδου, Μ., Μεσσήνης, Α. & Παπαθανασόπουλος, Π. (2006). *Νευροψυχολογική εκτίμηση Τόμος 1*. Πάτρα: Εκδόσεις Gotsis.
- Johnstone, B., Stonnington, H.H., Καστελλάκης, Α. & Μεσσήνης, Α. (2009). *Γνωστική Αποκατάσταση Νευροψυχολογικών Διαταραχών*. Πάτρα: Εκδόσεις ΦΙΛΟΜΑΘΕΙΑ.
- Κωτσοπούλου, Α. & συν., (2012). *Δοκιμασία Αφήγησης*. Εταιρία ψυχικής υγείας παιδιού και εφήβου Αιτωλοακαρνανίας- ΕΨΥΠΕΑ.
- Klecan-Aker, J. (1993). A treatment program for improving story telling ability: A case study. *Child language teaching and therapy*, 105-113.
- Maloney, K. (2007). Critical review: Efficacy of narrative-Based Intervention on improving oral narrative skills in children with language impairments. *School of communication Sciences and disorders, UWO*.
- Παπανικολάου, Α. & Καραμανλίδης, Α. Κ. (2007). *Οι Αμνησίες*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Petersen, D.B., Gillam, S.L., Spencer, T. & Gillam, R.B. (2010). The Effects of Literate Narrative Intervention on Children with Neurologically Based Language Impairments: An Early Stage Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 961-981.
- Peterson, C. (1994). Narrative Skills and Social Class. *Canadian Journal of Education*, 19, 251-269.
- Spencer, T.D. & Slocum, T.A. (2010). The effect of a Narrative Intervention on Story Retelling and Preschoolers with Risk Factors and Narrative Language Delays. *Journal of Early Intervention*, 32, 178-199.
- Swanson, L., Fey, M., Mills, C., Hood, L. (2005). Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. *American journal of speech language pathology*, 14, 131-143.