

ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Σύγκριση της επίδοσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού (ηλικίες 7 – 10 ετών) στη δοκιμασία αφηγηματικού λόγου ERRNI (Bishop, 2004), με την επίδοση παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας.

TITLE: Comparison of the performance of children with ASD (ages (7-10) in the test of narrative skills ERRNI (Bishop, 2004), with that of typically developing children of the same age.

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΗΣ: Βαρίκας Δημήτριος

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. Κωτσοπούλου Αγγελική

ΠΑΤΡΑ 2011

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την Δρα. Αγγελική Κωτσοπούλου για την εποπτεία, την σημαντική καθοδήγηση και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στην παρούσα πτυχιακή εργασία. Ακόμη, ευχαριστώ θερμά τη Λογοθεραπεύτρια Μαρία Γυφτογιάννη, για την σημαντική συμβολή της και τη βοήθεια της στην διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης ευχαριστίες δίδονται στους Λογοθεραπευτές και Εκπαιδευτικούς για την βοήθεια τους στην συλλογή του δείγματος καθώς και στον κύριο Καποδίστρια Νίκο για την βοήθεια του στην στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στη σύντροφό μου, Βίλλυ, για την ψυχολογική υποστήριξη και μεγάλη υπομονή της.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

I.	Περίληψη.....	σελ 4
II.	Abstract.....	σελ 5
III.	Εισαγωγή.....	σελ 6
IV.	Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	σελ 8
i)	Ορισμός και δομή της Αφήγησης.....	σελ 8
ii)	Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας.....	σελ 10
iii)	Οι γνωστικές ικανότητες στην αφήγηση.....	σελ 15
iv)	Η αφηγηματική ικανότητα στον Αυτισμό.....	σελ 17
V.	Μεθοδολογία.....	σελ 18
i)	Υποκείμενα.....	σελ 18
ii)	Πλαίσιο Έρευνας.....	σελ 18
VI.	Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument.....	σελ 19
i)	Κλίμακα: Περιεχόμενο Ιδεών Αρχικής Αφήγησης Ιστορίας.....	σελ 19
ii)	Κλίμακα: Περιεχόμενο Ιδεών Ανάκλησης της Αφήγησης της Ιστορίας.....	σελ 20
iii)	Κλίμακα: Αντίληψη Ερωτήσεων.....	σελ 21
iv)	Κλίμακα: Μέσο Μήκος Εκφωνήματος ανά λέξη (MLUw).....	σελ 21
v)	Κλίμακα: Λήθης (forgetting score).....	σελ 22
VII.	Στατιστική Ανάλυση.....	σελ 24
VIII.	Αποτελέσματα / Συζήτηση.....	σελ 30
IX.	Περιορισμοί και Συστάσεις.....	σελ 32
X.	Επίλογος.....	σελ 33
XI.	Βιβλιογραφία.....	σελ 34
	Παράρτημα.....	σελ 36

I. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναγκαιότητα της μελέτης του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού έχει γεννήσει μία σειρά ερευνών στο χώρο της Λογοθεραπείας. Με γνώμονα τις αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί από λογοπεδικούς στο εξωτερικό, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί, σε πιλοτικό επίπεδο, στη σύγκριση της επίδοσης παιδιών στο φάσμα του αυτισμού, σε δοκιμασία αφηγηματικού λόγου, με την επίδοση αντίστοιχων ηλικιακά παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Για την παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η δοκιμασία αφηγηματικού λόγου «Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument» (E.R.R.N.I.) (Bishop, 2004), η οποία, αν και δεν έχει σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα, έχει αποδειχθεί ερευνητικά αξιόπιστη μέσα από τρεις πτυχιακές εργασίες του τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Πάτρας.

Η δοκιμασία E.R.R.N.I. και συγκεκριμένα η «Fish story», η πρώτη της ιστορία, χορηγήθηκε αξιολογικά και μεμονωμένα σε δεκαπέντε (15) παιδιά που είχαν διαγνωσθεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) υψηλής λειτουργικότητας και ανήκαν στο ηλικιακό φάσμα των επτά έως δέκα ετών (7-10). Ως ομάδα ελέγχου αξιολογήθηκαν δεκαπέντε παιδιά τυπικής ανάπτυξης του ίδιου ηλικιακού φάσματος (7-10). Και οι δύο ομάδες περιείχαν τον ίδιο αριθμό αγοριών και κοριτσιών, ώστε να υπάρχει ομοιογένεια ως προς το φύλο, με εννέα αγόρια και έξι κορίτσια έκαστη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά που ανήκαν στο φάσμα του Αυτισμού είχαν χαμηλότερη μέση επίδοση στις κλίμακες «Αρχική Αφήγησης της Ιστορίας» και «Αντίληψη» της ιστορίας από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0.05$).

Όσον αφορά τις κλίμακες «Ανάκληση της Ιστορίας» και «Λήθη» είναι ενδιαφέρον ότι τα παιδιά τα με ΔΑΦ δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δεν είχαν δυσκολία να θυμηθούν τη δική τους εκδοχή της ιστορίας, τουλάχιστον πριν αυτή παγιωθεί στην μόνιμη (σημασιολογική;) μνήμη. Βέβαια ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός και η δοκιμασία ERRNI μη σταθμισμένη ακόμη στην Ελλάδα για να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα.

II. ABSTRACT

The need for investigation of the narrative skills of children with ASD, has spawned a series of research studies in the field of Speech Therapy abroad. In light of these studies, the present research thesis aims, at a pilot level, to compare the performance of children with ASD, in a test of narrative skills, with that of children with typical development of the same age.

The test of narrative discourse E.R.R.N.I. (Bishop, 2004) was chosen. This test has not yet been standardized in the Greek language, but has been used in three other thesis studies, at the Speech Therapy Department of the TEI Patras, using typically developing children, and has proved to be reliable.

The “Fish story”, of the E.R.R.N.I test was administered individually, to fifteen children, who were diagnosed with ASD and were at the age range of seven to ten years old (7-10). The control group consisted of fifteen (15) typically developing children, that were assessed using the same test and were at the same age range. Both groups, contained the same number of boys and girls (9 boys and 6 girls) each, in order to be homogeneous.

The results showed that the children with ASD had lower mean score in the subtests “Initial Story Telling” and “Comprehension” of the story, from those of typical development. The difference was statistically significant ($p < 0.05$).

Regarding the subtests “Recall” of the story and “forgetting”, interestingly enough, the children with ASD performed only slightly below those of typical development. The difference was not statistically significant. This shows that the children with ASD did not have any difficulty remembering their version of the story, at least before its consolidation in permanent memory. However, we cannot generalize because the sample was small and the ERRNI test is not standardized in Greek.

III. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αφήγηση ως μορφή προφορικής επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και πληροφόρησης ανάγεται στην πρώιμη εποχή της ανθρώπινης επικοινωνίας. Από τότε μέχρι σήμερα, η αφήγηση, αποτελεί για την ανθρώπινη κοινωνία ένα βασικό μέσο μεταφοράς ιστορικών γεγονότων, προσπάθειας εξήγησης φαινομένων, ερμηνείας ανθρώπινων πράξεων αλλά και ψυχαγωγίας. Άλλωστε, η αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών από ενήλικες στα παιδιά και η εξιστόρηση των ηρωικών κατορθωμάτων από τους βάρδους υπάρχει σε όλο το ρου της ιστορίας, από όλους τους πολιτισμούς και κουλτούρες, από τις πιο πρωτόγονες μέχρι και τις πιο εξελιγμένες. Ο ψυχολόγος Bruno Bettelheim και ο παιδαγωγός Friedrich Froebel (Bettelheim, 1975), αποδίδουν στα παραμύθια και γενικά στην εξιστόρηση, έναν πολύ σημαντικό εμβόλιμο ρόλο για την ισορροπημένη γλωσσική και ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών, αλλά και τη διάπλαση του χαρακτήρα τους. Οι ικανότητες ενός καλού αφηγητή περιλαμβάνουν το πλούσιο λεξιλόγιο, την καλή μνήμη, ώστε η αφήγηση να είναι μακρά, την ευρυθμία, τη φαντασία, τον χειρισμό της έντασης της φωνής, την εκφραστικότητα και την παραστατικότητα. Παρ'όλο που αφήγηση αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο διαφέρει σημαντικά ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό της ανάλογα με τις πολιτισμικές αξίες, τις επικοινωνιακές ανάγκες και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από τον αφηγητή (Berman & Slobin, 1994; Heath, 1982). Επιπλέον, η αφήγηση και μέσα στις ίδιες γλωσσικές και πολιτισμικές κοινωνίες, διαφέρει ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται (Applebee, 1978; Chafe, 1980).

Η αφήγηση αποτέλεσε και αποτελεί το ενδιαφέρον πολλών επιστημών, όπως της Ιστορίας, της Ψυχολογίας, της Θεολογίας και της Εκπαίδευσης (Kaderavek & Sulzby, 2000). Πρόσφατα η αφηγηματική ικανότητα αποτέλεσε ενδιαφέρον και της επιστήμης της Λογοθεραπείας. Πιο συγκεκριμένα, ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους λογοθεραπευτές καθώς η αφήγηση είναι ένα από τα κυριότερα μέσα επικοινωνίας. Η ικανότητα της αφήγησης, της λεκτικής δηλαδή επικοινωνίας του παιδιού με το περιβάλλον του ώστε να εκφράζονται τα συναισθήματα, οι σκέψεις, οι επιθυμίες και οι απόψεις του είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνικοποίησή του και την συμπεριφοριστική του εικόνα. Σύμφωνα με την Tager Flusberg (Helen Tager Flusberg, 1995), ένας σημαντικός λόγος για να μελετηθεί η αφήγηση σε κλινικούς πληθυσμούς είναι ότι η τελευταία ως αξιολογικό εργαλείο είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στην αναγνώριση προβλημάτων λόγου που δεν μπορούν οι σταθμισμένες γλωσσικές δοκιμασίες να ανιχνεύσουν. Ο αφηγηματικός λόγος, λόγω της πολυπλοκότητας των δεξιοτήτων που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή του, δίνει πολλές πληροφορίες για το περιεχόμενο, τη μορφή αλλά και τη χρήση της γλώσσας με αποτέλεσμα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διαγνωστικό εργαλείο των διαταραχών του λόγου και της ομιλίας.

Σύμφωνα με τους Bishop και Edmundson (Bishop & Edmundson, 1987) οι δοκιμασίες της αφήγησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμες ώστε να διαφοροποιηθούν οι προσωρινές και οι μακροχρόνιες διαταραχές του λόγου αλλά και στο να διαχωριστούν οι κλινικές ομάδες εκείνες που παρουσιάζουν μη εμφανή συμπτώματα από τις ομάδες με διαταραχές που εμφανίζουν παρόμοια συμπτωματολογία. Επιπροσθέτως, λόγω των υψηλών πραγματολογικών ικανοτήτων που απαιτούνται κατά την αφήγηση, είναι δυνατή μέσω της αξιολόγησής της η διαφοροδιάγνωση μεταξύ της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής (SLI), της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ASD) και της Πραγματολογικής Διαταραχής (PLI) (Norbury & Bishop, 2003). Τέλος, η αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου είναι ένα από τα καλύτερα εργαλεία για την έγκαιρη ανίχνευση και πρόγνωση των γλωσσικών και εκφραστικών

ικανοτήτων του παιδιού (Hobbs, 2005, 2009, Bishop & Edmundson ,1987; Paul & Smith,1993, Feagans & Applebaum,1986).

Η ικανότητα της αφήγησης στην εκμείωση του αυθόρμητου λόγου μέσω της συνέντευξης ή της συζήτησης, παρέχει τη δυνατότητα στον εξεταζόμενο να αποκαλύψει όλες τις πτυχές των γλωσσικών του δεξιοτήτων. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αξιολογηθεί και η ικανότητα της αντίληψης, μέσα από τις ερωτήσεις που μπορεί να θέσει ο εξεταστής στον εξεταζόμενο σχετικά με ένα κείμενο που του έχει αναγνώσει.

Όπως ανέφερε η Bishop (2007) οι σταθμισμένες δοκιμασίες αφηγηματικού λόγου οι οποίες υπάρχουν είναι ελάχιστες. Η πρώτη δοκιμασία αυτού του είδους ήταν η ιστορία «The Frog story» (Meyer,1969), που περιλάμβανε ασπρόμαυρες εικόνες. Ακολούθησε η «Bus story» (Renfrew,1991), ιστορία η οποία αναφέρεται σε παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών(3χρ.-6χρ.) και περιλαμβάνει έγχρωμες εικόνες. Αυτή η δοκιμασία παρουσιάζει ως σήμερα σοβαρά μειονεκτήματα όσον αφορά τα στατιστικά αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτή. Το 2001 έγινε μια σημαντική προσπάθεια για την κατασκευή μιας δοκιμασίας από τον Adams (2001), όπου και δημιουργήθηκε το «Assessment of Comprehension &Expression». Παρ'ότι η δοκιμασία κάλυπτε ηλικίες από έξι έως έντεκα ετών (6-11), δεν συμπεριλάμβανε δραστηριότητες αφηγηματικού λόγου.

Το 2004, η απαίτηση της ύπαρξης μιας έγκυρης αφηγηματικής διαδικασίας οδήγησε την Bishop στη δημιουργία της «Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument» (E.R.R.N.I.) , η οποία σταθμίστηκε σε παιδιά στην Αγγλία και αφορά το ηλικιακό φάσμα από τεσσάρων έως δεκαπέντε ετών (4-15).

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι η σύγκριση, σε πιλοτικό επίπεδο, της επίδοσης των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού με ηλικίες επτά έως δέκα ετών(7-10) στη δοκιμασία E.R.R.N.I. με την επίδοση παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας. Προς επίτευξη αυτού του στόχου, η δοκιμασία E.R.R.N.I. χορηγήθηκε σε τριάντα (30) παιδιά συνολικά που ανήκαν στο ηλικιακό φάσμα από επτά έως δέκα ετών(7-10) εκ των οποίων τα δεκαπέντε (15) είχαν διαγνωσθεί με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και χαρακτηρίζονταν υψηλώς λειτουργικά. Ο αριθμός των αγοριών και των κοριτσιών και στις δύο ομάδες ήταν ο ίδιος με εννέα (9) αγόρια και έξι (6) κορίτσια σε καθεμία από αυτές.

Η καταγραφή της πτυχιακής μου εργασίας θα ακολουθήσει το εξής πλάνο. Μετά την Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, θα ακολουθήσει η Στατιστική Ανάλυση των δεδομένων, τα Αποτελέσματα, η Συζήτηση και τελικά οι Περιορισμοί και οι συστάσεις.

IV. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

i) Ορισμός και δομή της αφήγησης

Η ικανότητα συνομιλίας σε σταδιακά αυξανόμενου μήκους συζητήσεις με ώριμους συνομιλητές, οδηγεί στην εξέλιξη του αφηγηματικού λόγου στα παιδιά. Επιπλέον, οι προφορικές και γραπτές εκθέσεις στις οποίες υποβάλλονται μεταγενέστερα στα πλαίσια της εκπαίδευσης τους στοχεύουν στην επεξήγηση γεγονότων και στον τεκμηριωμένο, με επιχειρήματα, λόγο. Μέσω της αφήγησης ο ακροατής ή ο αναγνώστης μπορεί να κατανοήσει τί έγινε, πότε έγινε, πώς έγινε και από ποιόν έγινε, δηλαδή να κατανοήσει εις βάθος τη φύση του γεγονότος, τη χρονική σειρά, την αιτιότητα και τους πρωταγωνιστές καθώς και τη συνεκτικότητα όλων των προαναφερθέντων. Για τον λόγο αυτό οι αφηγήσεις είναι ένας θεμελιώδης τρόπος με τον οποίον οι άνθρωποι κωδικοποιούν και κάνουν αισθητές τις εμπειρίες τους (Labov & Waletzky, 1967; Bruner, 1986).

Ο αφηγηματικός λόγος σύμφωνα με τους Bruner και Engel (Bruner, 1990; Engel, 1995) διακρίνεται σε πέντε κατηγορίες: Τις **εξιστορήσεις** (recounts), τις **περιγραφές** (accounts), τις **αναφορές γεγονότων** (events casts), τις **ιστορίες** (stories) και το **σενάριο** (scripts). Αναλυτικότερα:

Οι **εξιστορήσεις** αποτελούν ιστορίες τις οποίες αφηγείται κάποιος και περιλαμβάνουν προσωπικές εμπειρίες ή εμπειρίες άλλων που ξέρεi ή έχει ακούσει. Οι εμπειρίες αυτές είναι πάντα πραγματικές. Κατά την εξιστόρηση χρησιμοποιείται ο πλάγιος λόγος, ο παροντικός ή/και ο παρελθοντικός χρόνος και συχνά είναι προϊόντα αναδιηγήσεων, δηλαδή ιστοριών των οποίων ο αφηγητής έχει υπάρξει ακροατής. Επιπρόσθετα, η εξιστόρηση πραγματοποιείται μετά από παρότρυνση.

Η **περιγραφή**, είναι μια ιστορία που αφηγείται κάποιος. Αποτελείται εξολοκλήρου από αυθόρμητες διηγήσεις, συγκεκριμένων και πραγματικών γεγονότων και εμπειριών, σε έναν ακροατή που δεν βίωσε αυτή την εμπειρία ή ήταν απών κατά τη διάρκεια του γεγονότος. Η περιγραφή γίνεται αυθόρμητα από τον αφηγητή χωρίς να υπάρχει παρότρυνση και για τον λόγο αυτό η περιγραφή ονομάζεται επίσης και προσωπική αφήγηση ή αφήγηση προσωπικού γεγονότος. Αν η παραγωγή της προσωπικής αφήγησης δεν είναι αυθόρμητη αλλά μετά από παρότρυνση τότε αναφερόμαστε σε εξιστόρηση.

Η **αναφορά γεγονότων** είναι μία περιγραφή γεγονότων τα οποία βρίσκονται σε εξέλιξη ή θα γίνουν μελλοντικά.

Οι **ιστορίες** είναι φανταστικές περιγραφές γεγονότων με μη υπαρκτούς πρωταγωνιστές, που συνήθως εκπληρώνουν ένα στόχο. Όπως υποστηρίζει ο Engel (1995), τα παιδιά χρησιμοποιούν τις ιστορίες ώστε να μπορέσουν να διαχειριστούν το φόβο τους. Μέσω των ιστοριών μπορεί εύκολα να διακρίνει κανείς τις πολιτισμικές διαφορές καθώς και τις διαφορές στη στάση ζωής. Οι ιστορίες έχουν πάντα αρχή, μέση και τέλος καθώς και εμφανή αιτιότητα μέσω των στόχων και των κινήτρων των πρωταγωνιστών. Ο χρόνος μπορεί να είναι παροντικός, παρελθοντικός ή/και μελλοντικός, προσδίδοντας έτσι έμφαση στη χρονικότητα της ιστορίας.

Τέλος, το **σενάριο** είναι η προφορική περιγραφή γεγονότων τα οποία λαμβάνουν χώρα τη στιγμή που ομιλητής αφηγείται. Κύριο χαρακτηριστικό του σεναρίου είναι η χρήση του παροντικού χρόνου από τον αφηγητή καθώς και η αιτιότητα-κίνητρο.

Οι Labov και Waletzky ανέλυσαν το δομικό σχήμα του αφηγηματικού λόγου προσπαθώντας να απαντήσουν στο ερώτημα «Πώς αφηγούνται οι άνθρωποι μεταξύ τους ιστορίες στην καθημερινή τους ζωή», καταλήγοντας σε ένα σχήμα που περιλαμβάνει τα ακόλουθα: α) τον **προσανατολισμό**, β) την **«περιπέτεια»**, γ) την **αξιολόγηση**, δ) **τη λύση** και ε) **την κατάληξη**.

Στον προσανατολισμό δίνονται πληροφορίες για τους πρωταγωνιστές, το χώρο, το χρόνο και για την κατάσταση-κίνητρο από τα οποία κινείται η αφήγηση. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους στόχους και τις προσδοκίες της αφήγησης. Είναι ένα προαιρετικό στάδιο, ειδικά σε αφηγήσεις μικρών παιδιών ή και μεγαλύτερων με περιορισμένες τις εκφραστικές τους δυνατότητες.

Η «περιπέτεια» είναι το θεμελιώδες συστατικό της αφήγησης, η οποία καταλήγει σε έναν στόχο ή μία έκβαση ή ένα αποτέλεσμα, τα οποία όμως δεν μπορούν να προσδιοριστούν χωρίς την εξέταση του νοήματος των προτάσεων.

Η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κριτική ικανότητα του αφηγητή για το νόημα και το περιεχόμενο της ιστορίας και είναι η κυριότερη παρέμβασή του στα τεκταινόμενα.

Η λύση ακολουθεί την αξιολόγηση ή και συμπίπτει με αυτήν. Αποτελεί την πιο απρόβλεπτη φάση της αφήγησης και για το λόγο αυτό η δημιουργία του μοντέλου λύσεων ανά αφήγηση είναι μια δύσκολη, με πολλές παραμέτρους διαδικασία.

Η κατάληξη είναι συνήθως μια στερεοτυπική, καταληκτική φράση που χρησιμοποιείται ώστε η αφήγηση να κλείσει ομαλά και έχει νόημα που παραπέμπει στην αρχή της ιστορίας.

Άλλες θεωρίες υποστηρίζουν πως η οργάνωση του περιεχομένου της αφήγησης διακρίνεται στη **μακροδομή** ή **μακροοργάνωση** και στη **μακροδομή** ή **μικροοργάνωση**.

Η μακροδομή αναφέρεται στη δομή του επεισοδίου που δημιουργείται από τα γενικά γνωστικά σχήματα που προέρχονται από την ανθρώπινη εμπειρία και από τους πολιτισμικούς παράγοντες που αποτελούν τη βάση για την παραγωγή ιστοριών (Prop, 1958; Stein, 1979; Mandler, 1982).

Η μικροδομή αναφέρεται στο επίπεδο της γλωσσικής οργάνωσης, της επάρκειας δηλαδή της συνδετικότητας και της συνοχής μεταξύ των προτάσεων, την δομή μέσα και διαμέσου της πρότασης και την παραγωγικότητα μέσα στις προτάσεις. (Halliday & Hasan 1976; Liles, 1985; Liles et All, 1995).

Η επάρκεια συνδετικότητας μεταξύ των προτάσεων αναπτύσσεται ταχύτατα μέχρι την ηλικία των πέντε ετών (Karmiloff et all, 1980., Bamberg, 1987). Ωστόσο, τα

παιδιά εμφανίζουν δυσκολία να παρουσιάσουν σχήματα συνεκτικότητας σε αφηγήσεις μεγάλου μήκους ή σε αφηγήσεις που αποτελούνται από περισσότερους από έναν ήρωες. Η δομή μέσα και διαμέσου των προτάσεων είναι η συχνότητα χρήσης γραμματικών στοιχείων, αλλά και η συχνότητα χρήσης δευτερευουσών προτάσεων. Τέλος η παραγωγικότητα μέσα στις προτάσεις είναι ο αριθμός λέξεων μέσα στις κύριες και μέσα στις δευτερεύουσες προτάσεις.

Εμβαθύνοντας, η ιστορία πρέπει να έχει χρονική συνοχή, δηλαδή η ιστορία πρέπει να έχει αρχή,μέση και τέλος. Η αρχή αποτελείται από την εισαγωγή, τη σύντομη εκείνη αναφορά ως προς το με τι σχετίζεται η ιστορία και τον προσανατολισμό που αναφέρεται στο περιβάλλον της ιστορίας, στο χρονικό και τοπικό προσδιορισμό της, στους ήρωες και τα συναισθήματά τους, αλλά και στις προσδοκίες- στόχους. Ακολουθεί το μεσαίο τμήμα, το οποίο αποτελείται από τη σειροθέτηση των πολύπλοκων ενεργειών, των διαλόγων και την επίλυση ώστε να δοθεί το τέλος, το οποίο αποτελείται από τη λύση και την κατακλείδα (κωδικοποιημένη έκφραση τέλους) (Labov & Waletzky,1967; Labov ,1972; Stein & Glenn,1979; Peterson & MacCabe, 1983; MacCabe & Rollins, 1994). Αυτό το σχήμα αποτελεί επέκταση του πρώτου που αναφέρθηκε και δεν διαφοροποιείται από αυτό.

Ο Stein (1982) παρουσιάζει και αναλύει τη δομή της εξιστόρησης λόγου διαφορετικά, υποστηρίζοντας πως η πλοκή της κάθε ιστορίας διακρίνεται σε πέντε επεισόδια: 1) την έναρξη γεγονότος 2) την ενδιάμεση απόκριση που κινητοποιεί 3) την προσπάθεια που οδηγεί σε μία 4) συνέπεια που καταλήγει σε μία 5)αντίδραση.

Η μεταγενέστερη επεξεργασία των κριτηρίων δομής της πλοκής ,που προαναφέρθηκαν, οδήγησαν την ταξινόμηση σε τρία επίπεδα (MacNeil ,1992).

Στο πρώτο επίπεδο, το οποίο είναι το αφηγηματικό, γίνεται η αναφορά των γεγονότων, ενημερώνοντας τον ακροατή σχετικά με το χρονικοτοπικό προσδιορισμό της ιστορίας, τους ήρωες, τους διαλόγους τους και τις ενέργειές τους.

Στο δεύτερο επίπεδο, το μεταφηγηματικό, περιλαμβάνονται τα αξιολογικά σχόλια (Labov & Waletzky,1967), δηλαδή τα προσωπικά σχόλια του αφηγητή καθώς οι επιθυμίες του πρωταγωνιστή της ιστορίας συνδέονται ή και ταυτίζονται με τις συναισθηματικές φάσεις του αφηγητή. Τα παιδιά που ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα των πέντε με εννέα ετών χρησιμοποιούν αναφορές σε περίπλοκα συναισθήματα (ζήλεια ,ενοχή, έκπληξη) και γνωστικά ρήματα (πιστεύει, γνωρίζει, σκέφτεται), ενώ τα μικρότερα παιδιά σχετίζουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του πρωταγωνιστή με απλές έννοιες (φόβος, χαρά, θυμός, λύπη) και βασικά ρήματα (του αρέσει, θέλει).

Τέλος, στο τρίτο επίπεδο, το παραφηγηματικό, ο αφηγητής αποποιείται του ρόλου του αναφέροντας τις προσωπικές του εμπειρίες, δίνοντας έμφαση στη σχέση του με τον ακροατή.

ii) Η Ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας

Η πολυπλοκότητα μιας ιστορίας δεν είναι απλώς συνάρτηση του αριθμού των συστατικών (story grammar) που περιλαμβάνονται αλλά και του τρόπου με τον οποίο αυτά οργανώνονται. Ο Applebee (1978), με βάση την υπόθεση ότι οι ιστορίες συντίθενται από ένα σύνολο συστατικών (story grammar), μελέτησε τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οργανώνουν τα συστατικά αυτά στις

ιστορίες τους. Παρατήρησε ότι οι διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης των ιστοριών είναι συνάρτηση των αναπτυξιακών αλλαγών που συνδέονται με την οργάνωση των εννοιών. Χρησιμοποιώντας τις ιστορίες των Pitcher & Prelinger και βασιζόμενος στη θεωρία του Vygotsky (1962) για την ανάπτυξη των εννοιών, διαμόρφωσε ένα σύστημα μελέτης των ιστοριών που παράγουν τα παιδιά στην προσχολική ηλικία και προσδιόρισε έξι (6) αναπτυξιακά στάδια τα οποία αποτελούν βήματα προς την κατάκτηση της ολοκληρωμένης αφήγησης.

Στάδιο 1^ο : Ασύνδετες Μικροδομές. Όταν τα παιδιά καλούνται να διηγηθούν μια ιστορία, ουσιαστικά βρίσκονται μπροστά σε ένα πρόβλημα, πώς να διαχειριστούν την πολυπλοκότητα των γεγονότων και πώς να τα οργανώσουν. Οι ενήλικες επιλύουν το πρόβλημα συνδέοντας τα γεγονότα με βάση τις χρονικές και τις αιτιώδεις σχέσεις τους και τα οργανώνουν σε μια μακροδομή ενεργοποιώντας το αφηγηματικό σχήμα κατά τη διάρκεια της παραγωγής.

Τα πολύ μικρά παιδιά, καθώς δεν έχουν συγκεκριμένη μέθοδο για την επιλογή σχέσεων ή γεγονότων, αντιμετωπίζουν αρχικά το πρόβλημα της οργάνωσης με τη μέθοδο της συσσώρευσης. Οι ιστορίες που παράγουν είναι στην κυριολεξία σωροί από προτάσεις (heaps). Οι προτάσεις αυτές εκφέρονται συνήθως σε χρόνο ενεστώτα και αποτελούν απλές αναφορές σε γεγονότα που τυχαίνει να παρατηρήσουν από την άμεση επαφή τους με την πραγματικότητα. Έτσι, μιλούν για ό,τι τραβήξει την προσοχή τους χωρίς οργάνωση. Η συσσώρευση είναι η πιο πρώιμη μέθοδος οργάνωσης και ακόμη και στην ηλικία των δύο (2) χρόνων παρατηρείται σε ένα μικρό ποσοστό (Pitcher and Prelinger, 1963).

Η μέθοδος της συσσώρευσης συνδέεται με την πρώτη βαθμίδα της εννοιολογικής οργάνωσης σύμφωνα με το Vygotsky. Στη φάση αυτή τα παιδιά έχουν την τάση να οργανώνουν τα στοιχεία ενός προβλήματος και γενικότερα, τα στοιχεία της πραγματικότητας σε μια ενιαία, μοναδική και αδιάρθρωτη εικόνα – αντίληψη. Ανάμεσα στα μέρη που συγκροτούν την ενιαία αντίληψη δεν υπάρχει εσωτερική συνάφεια. Το παιδί αντικαθιστά την έλλειψη αυτή με μια υπερπαραγωγή υποκειμενικών σχέσεων όπου τα αντικείμενα – συστατικά της πραγματικότητας τοποθετούνται σε μια σειρά όχι με βάση τα αποσπασμένα από το παιδί χαρακτηριστικά τους αλλά γιατί τυχαία συμπίπτουν στην αντίληψη του παιδιού. Όταν το παιδί μπορεί να διαμορφώσει μεμονωμένες αναπαραστάσεις και να τις ανασυνθέσει είναι ικανό να ξεφύγει από την συσσώρευση και να περάσει σε μια άλλη μέθοδο οργάνωσης των εμπειριών που ο Vygotsky ονομάζει σκέψη μέσω συμπλεγμάτων. Στη φάση αυτή το παιδί αποκτά την ικανότητα να κάνει τις πρώτες γενικεύσεις. Οι γενικεύσεις αυτές ως προς τη δομή τους αποτελούν συμπλέγματα μεμονωμένων και συγκεκριμένων στοιχείων που συγκροτούνται στη βάση πραγματικών σχέσεων. Η αλλαγή αυτή σηματοδοτεί τη μετάβαση από τη μέθοδο της συσσώρευσης στη μέθοδο της ομαδοποίησης με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία το παιδί ανακαλύπτει ανάμεσα στα πράγματα. Η ομαδοποίηση αυτή γίνεται πάντα στη βάση του συγκεκριμένου και αποτελεί μια συγκέντρωση στοιχείων μέσα από ποικίλες σχέσεις της πραγματικότητας. Η μέθοδος αυτή προοπτικά θα οδηγήσει το παιδί στην αποκατάσταση σχέσεων ανάμεσα στις συγκεκριμένες εντυπώσεις, στην ταξινόμηση και συστηματοποίηση των εμπειριών.

Στη σκέψη μέσω συμπλεγμάτων αρχικά κυριαρχεί ένας τύπος οργάνωσης που ονομάζεται συνειρμικός. Αφορά τη συνειρμική σύνδεση των στοιχείων με βάση ένα χαρακτηριστικό. Αυτό το χαρακτηριστικό διαμορφώνει τον πυρήνα γύρω από τον οποίο το παιδί συγκροτεί ένα σύμπλεγμα. Ο κανόνας που εφαρμόζει κάθε φορά το

παιδί ώστε να συγκροτήσει το συνειρμικό σύμπλεγμα αλλάζει κάθε φορά που διαπιστώνει μια ομοιότητα των στοιχείων ως προς κάποιο χαρακτηριστικό τους με τον πυρήνα. Τα στοιχεία που θα συνδεθούν αλλά και ο χαρακτήρας της σχέσης αλλάζει. Οι σχέσεις μπορεί να είναι ομοιότητα, διαφορά ή ακόμη και επαφή στο χώρο και στο χρόνο. Τα στοιχεία που συγκεντρώνονται γύρω από τον πυρήνα δεν συνδέονται μεταξύ τους. Ο λόγος που συνυπάρχουν στο σύμπλεγμα είναι η σχέση τους με τον πυρήνα. Τα παιδιά που σκέφτονται με συμπλέγματα χρησιμοποιούν δύο μεθόδους οργάνωσης των ιστοριών. Η πρώτη ονομάστηκε από τον Applebee ακολουθία και η δεύτερη αρχική αφήγηση.

Στάδιο 2^ο : Ακολουθίες. Οι ιστορίες στο στάδιο αυτό οργανώνονται με βάση μια επιφανειακή χρονική ακολουθία. Τα γεγονότα ακολουθούν το ένα το άλλο, όχι γιατί έχει διαπιστωθεί κάποια χρονική ή αιτιώδης σχέση ανάμεσά τους, αλλά επειδή έχουν κάποιο κοινό χαρακτηριστικό με τον πυρήνα της ιστορίας. Ο πυρήνας – θεματικό κέντρο της ιστορίας μπορεί να είναι ένας ήρωας ή ένα γεγονός, ενώ τα στοιχεία που οργανώνονται γύρω από αυτό συνδέονται συνειρμικά ή αντιληπτικά με αυτό χωρίς να συνδέονται μεταξύ τους. Αν το θεματικό κέντρο είναι ένας ήρωας, τα στοιχεία που οργανώνονται γύρω από αυτό είναι οι δραστηριότητές του. Πυρήνας της ιστορίας γίνεται το θέμα: «αυτός». Αν το θεματικό κέντρο της ιστορίας είναι μια δραστηριότητα, τότε οργανώνονται γύρω από αυτό γεγονότα που επαναλαμβάνουν αυτή τη δραστηριότητα. Τότε πυρήνας της ιστορίας γίνεται το θέμα: «κάνει». Οι προτάσεις συνδέονται όπως τα στοιχεία ενός καταλόγου, ενώ ο λόγος είναι παρατακτικός.

Η συγκρότηση ενός θεματικού κέντρου στις ιστορίες των παιδιών, που συνδέεται με τις πρωταρχικές μορφές γενικεύσεων, σηματοδοτεί την απαρχή μιας σημαντικής οργανωτικής διαδικασίας, της **επικέντρωσης**. Η διαδικασία αυτή αφορά στη σύνδεση του ειδικού με το γενικό και οδηγεί το παιδί σε ένα πιο συστηματικό τρόπο οργάνωσης. Αν και η συγκεκριμένη μέθοδος είναι πιο αποτελεσματική από τη συσσώρευση δεν αποτελεί έναν παραγωγικό τρόπο οργάνωσης, επειδή η σύνδεση των γεγονότων με τον πυρήνα είναι χαλαρή και ασταθής.

Στάδιο 3^ο : Αρχικές αφηγήσεις: Μία πιο συγκροτημένη μέθοδος της οργάνωσης μέσω συμπλεγμάτων είναι αυτή που βασίζεται στη συνένωση στοιχείων, τα οποία συνδέονται γιατί αποτελούν όλα μαζί μια συλλογή. Χαρακτηριστικό των «συμπλεκτικών συλλογών» είναι ότι η οργάνωση των στοιχείων γίνεται με βάση την αρχή της αμοιβαίας συμπλήρωσης και όχι της συνειρμικής – αντιληπτικής ομοιότητας όπως στην προηγούμενη βαθμίδα. Σύμφωνα με τον Vygotsky η μέθοδος αυτή πηγάζει από την πρακτική εμπειρία και βασίζεται στην ανακάλυψη των λειτουργικών ιδιοτήτων των αντικειμένων.

Το παιδί περνά από την αντιληπτική συνειρμική οργάνωση στη λειτουργική αναγνωρίζοντας μέσα από την καθημερινή του εμπειρία την πρακτική και αλληλοσυμπληρωματική λειτουργία των αντικειμένων όπως π.χ. το πιρούνι και το μαχαίρι. Τα παιδιά που χρησιμοποιούν αυτό τον τρόπο οργάνωσης παράγουν ιστορίες που ονομάζονται αρχικές αφηγήσεις. Οι ιστορίες αυτές οργανώνονται με βάση ένα θεματικό κέντρο το οποίο απέσπασε την προσοχή του παιδιού. Το θέμα αυτό στη συνέχεια αναπτύσσεται με την συλλογή αλληλοσυμπληρωματικών γεγονότων. Τα γεγονότα αυτά είναι άμεσα και λογικά επακόλουθα των χαρακτηριστικών του θεματικού κέντρου και συνδέονται με αυτό όχι στη βάση της αντιληπτικής ομοιότητας αλλά με βάση αλληλοσυμπληρωματικές σχέσεις.

Οι σχέσεις αυτές, αν και είναι αντιληπτικές, όπως και στις ακολουθίες, διαρθρώνονται εσωτερικά και λειτουργικά με το κεντρικό θέμα και καθορίζουν τα στοιχεία που θα συνδεθούν περαιτέρω και τα γεγονότα που πρόκειται να συμβούν. Στις ιστορίες αυτές ένας καλός ήρωας π.χ. αναμένεται να κάνει μόνο καλές πράξεις. Αυτό είναι και το πρώτο βήμα για τη συναγωγή συμπερασμάτων. Η συναγωγή συμπερασμάτων προϋποθέτει ότι τα παιδιά μπορούν να ξεφύγουν από την επιφανειακή και αντιληπτική δομή των γεγονότων και να καταλάβουν τις αμοιβαίες σχέσεις αιτιότητας ανάμεσα στη σκέψη και στα εξωτερικά γεγονότα. Τα παιδιά μπορούν να συμπεράνουν τις σκέψεις των ανθρώπων και τα συναισθήματά τους από την εξωτερική έκφραση του προσώπου τις κινήσεις τους. Κατανοούν ότι η σκέψη και τα συναισθήματα σχετίζονται με τα γεγονότα.

Η κατανόηση αυτή ωστόσο είναι μονομερής από τη σκέψη στο γεγονός ή από το γεγονός στη σκέψη καθώς δεν υπάρχει κατανόηση της αμοιβαιότητας αυτών των σχέσεων. Αυτός ο περιορισμός δεν επιτρέπει κάποιο σχεδιασμό που μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή της κατάστασης και στην εξέλιξη των γεγονότων με βάση ένα στόχο. Συνεπώς στις ιστορίες αυτές δεν υπάρχει πλοκή και τα γεγονότα δε συνδέονται μεταξύ τους παρά μόνο στο ότι αποτελούν μέρος μιας κατάστασης που δεν ανατρέπεται. Η οργάνωση αυτή οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση της κατάστασης που το παιδί αφηγείται καθώς μοιάζει να την ελέγχει μέσω των σχέσεων που επιβάλει ακόμα και αν αυτές οι σχέσεις είναι συγκεκριμένες και δεδομένες. Παρόλο που δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία ο Applebee κάνει την υπόθεση ότι αυτός είναι και ο κυρίαρχος τρόπος που τα παιδιά αφομοιώνουν τις ιστορίες που ακούν : σαν μια συλλογή συμπληρωματικών γεγονότων που οργανώνονται γύρω από ένα κεντρικό θέμα. Η συγκεκριμένη μέθοδος οργάνωσης υιοθετείται από το 20% των 3χρονων και 10% των 4χρονων παιδιών, ενώ αποτελεί τη βασική μέθοδο οργάνωσης των ιστοριών που παράγουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ακόμη και στην εφηβεία.

Στάδιο 4^ο : Μη επικεντρωμένες αφηγήσεις: Μια άλλη μέθοδος οργάνωσης στη σκέψη μέσω συμπλεγμάτων είναι αυτή που ο Vygotsky ονομάζει αλυσιδωτό σύμπλεγμα. Κάθε στοιχείο συμμετέχει τώρα στο σύμπλεγμα όχι γιατί αποτελεί μέρος μιας συλλογής αλλά γιατί μοιράζεται ένα κοινό και συγκεκριμένο χαρακτηριστικό με ένα άλλο. Επειδή ωστόσο το παιδί εξακολουθεί να στηρίζεται στα αντιληπτικά δεδομένα δεν είναι σε θέση να ξεχωρίσει αυτό το χαρακτηριστικό από τα υπόλοιπα του αντικειμένου ώστε να τα ιεραρχήσει. Σαν αποτέλεσμα θεωρεί κάθε χαρακτηριστικό ισότιμο με τα άλλα. Άρα μπορεί ένα στοιχείο να έχει ένα κοινό χαρακτηριστικό με το επόμενο και αυτό με τη σειρά του ένα εντελώς διαφορετικό με το επόμενο αλλά παρόλα αυτά να συνδέονται μεταξύ τους. Αυτό οδηγεί το παιδί να παράγει αλυσίδες σχέσεων όπου τα στοιχεία τους συνδέονται ως προς διαφορετικά κάθε φορά χαρακτηριστικά.

Η αρχή της αλυσίδας μπορεί να μην έχει καμία σχέση με το τέλος της. Η προσοχή του παιδιού μετατοπίζεται συνεχώς σε διαφορετικά κάθε φορά χαρακτηριστικά των στοιχείων που συμπεριλαμβάνει στο σύμπλεγμα με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κανένας γενικός κανόνας ή κανένας πυρήνας που να εκφράζει μια γενική σχέση όλων αυτών των στοιχείων. Οι σχέσεις κινούνται από το ειδικό στο ειδικό μέσα από τη συγχώνευση του γενικού.

Στην αφήγηση αυτός ο τρόπος οργάνωσης εκφράζεται αντίστοιχα με αλυσίδες γεγονότων, τα οποία συνδέονται με σχέσεις αιτίας αποτελέσματος και χρονικές

σχέσεις, οι οποίες μάλιστα δηλώνονται επιφανειακά και με τεχνικές συνοχής. Στις μη επικεντρωμένες ιστορίες κάθε γεγονός συνδέεται με το επόμενο παρόλο που ο χαρακτήρας της σχέσης μπορεί κάθε φορά να αλλάζει. Εφόσον όλες οι σχέσεις είναι αποδεκτές στο σύμπλεγμα, δεν υπάρχει κανένας κανόνας που να οδηγεί στην επιλογή κάποιου γεγονότος και στην απόρριψη κάποιου άλλου. Στις αλυσίδες αυτές το αρχικό γεγονός δεν έχει καμιά σχέση με το τέλος αφού απουσιάζει ένα κεντρικό θέμα, ένας γενικός κανόνας που να συνδέει μεταξύ τους όλα αυτά τα γεγονότα. Έτσι, στη διήγηση του παιδιού αντανακλάται μια συγκεκριμένη και παρόλα αυτά συγκεκριμένη και λεπτομερής άποψη του κόσμου. Το παιδί έχει ανακαλύψει τις σχέσεις εξάρτησης, αιτιότητας και χρονικής ακολουθίας και τις εφαρμόζει χωρίς περιορισμούς. Έτσι τα πιο απίθανα στοιχεία της πραγματικότητας συνταιριάζονται και οδηγούν σε τολμηρές γενικεύσεις που καθώς εξακολουθούν να περιορίζονται από το συγκεκριμένο τους χαρακτήρα οδηγούν σε λαθεμένους συλλογισμούς οι οποίοι παρόλα αυτά δηλώνουν την αρχή της μετάβασης από τον κόσμο της εμπειρίας στον κόσμο των εμπράγματων σχέσεων. Το παιδί στο στάδιο αυτό έχει αρχίσει να κατακτά μια αναγκαία για την οργάνωση της πολυπλοκότητας, διαδικασία την σύνδεση των επιμέρους στοιχείων, γεγονότων, τις σχέσεις δηλαδή του ειδικού με το ειδικό. Οι μη επικεντρωμένες ιστορίες είναι αρκετά σπάνιες και περιορίζονται στο 16% των ιστοριών που αναλύθηκαν από τους Picher and Prelinger στην ηλικία των 5 ετών. Και αυτό γιατί τα παιδιά από τη στιγμή που ανακαλύπτουν τις σχέσεις των μεμονωμένων γεγονότων έστω και στο συγκεκριμένο επίπεδο περνούν σε μια μέθοδο οργάνωσης όπου η διαδικασία της επικέντρωσης και της σύνδεσης των γεγονότων συνυφαίνονται στο επίπεδο της ολοκληρωμένης αφήγησης.

Στάδιο 5^ο : Επικεντρωμένες Ιστορίες: Στην τελευταία βαθμίδα της σκέψης μέσω συμπλεγμάτων τα παιδιά χρησιμοποιούν τρόπους οργάνωσης που μοιάζουν εξωτερικά με τις έννοιες των ενηλίκων αλλά στην ψυχολογική τους διάσταση διαφέρουν από αυτές. Ο Vygotsky ονομάζει αυτό το συμπλεκτικό τρόπο σκέψης ψευδοέννοιες. Τα παιδιά στη φάση αυτή φτάνουν σε γενικεύσεις αντίστοιχες με αυτές που συντελούνται στο επίπεδο των εννοιών αλλά από το δρόμο της συγκεκριμένης πραγματικότητας αφενός μέσω των δοσμένων σχέσεων που είναι σε θέση πια να ελέγξουν και αφετέρου μέσω της αμοιβαιότητας που διαμορφώνεται από τη γλωσσική συναναστροφή με τους ενήλικες. Έτσι οι αφηγήσεις των παιδιών στη φάση αυτή έχουν όλα τα χαρακτηριστικά των ολοκληρωμένων ιστοριών. Έχουν ένα κεντρικό θέμα και μια πραγματική ακολουθία γεγονότων τα οποία συνδέονται τόσο μεταξύ τους όσο και με το κεντρικό θέμα. Οι ιστορίες αυτές αν και θυμίζουν τις ιστορίες των ενηλίκων παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Στις ιστορίες των ενηλίκων εμπλέκεται η έννοια της κατεύθυνσης προς ένα στόχο που καθορίζει τη δράση των ηρώων. Η δράση του ήρωα συνδέεται με την προσπάθεια επίλυσης ενός προβλήματος και κατευθύνεται προς το στόχο αυτό. Η έννοια του στόχου όμως είναι αρκετά αφηρημένη και υπερβαίνει το επίπεδο της ακολουθίας των συγκεκριμένων γεγονότων. Η κατανόηση της έννοιας του στόχου προϋποθέτει μια υπέρβαση των συγκεκριμένων σχέσεων και μια γενίκευση σε αφηρημένο επίπεδο: το κοινό στοιχείο που συνδέει τα γεγονότα είναι ότι εξυπηρετούν ένα απώτερο στόχο. Χωρίς την αναγκαιότητα της επίτευξης κάποιου στόχου δεν υπάρχει στην οργάνωση της ιστορίας ούτε ισχυρή πλοκή αλλά ούτε η αναγκαιότητα κάποιου τέλους. Στις επικεντρωμένες ιστορίες που παράγουν τα παιδιά το τέλος της ιστορίας συνδέεται με το προηγούμενο γεγονός όπως ακριβώς και όλα τα προηγούμενα γεγονότα με μια αιτιώδη ή χρονική σχέση. Το τέλος όμως δεν συνδέεται με την αρχή της ιστορίας όπου τέθηκε ουσιαστικά ο στόχος της δράσης αλλά το τελικό γεγονός είναι απλά η συνέπεια του προηγούμενου (Westby, 1984). Οι επικεντρωμένες ιστορίες παράγονται από το 50 % των παιδιών στην ηλικία των πέντε (5) ετών.

Στάδιο 6^ο : Ολοκληρωμένες αφηγήσεις : Στις ολοκληρωμένες αφηγήσεις το κεντρικό θέμα γύρω από το οποίο εκτυλίσσεται η ιστορία μπορεί να υπερβαίνει την εξέλιξη των γεγονότων. Αυτό οδηγεί στον έλεγχο της πολυπλοκότητας των γεγονότων. Οι ιστορίες ενσωματώνουν την αλυσιδωτή σύνδεση των γεγονότων με την συμπληρωματική διάσταση των αρχικών αφηγήσεων. Κάθε στοιχείο όχι μόνο προκύπτει εσωτερικά από το προηγούμενο αλλά ταυτόχρονα αποκαλύπτει και επεξεργάζεται και μια καινούρια πλευρά του θέματος. Οι περιορισμοί που έθετε η προσκόλληση της συμπλεκτικής σκέψης στις δεδομένες μονόπλευρες και αντιληπτικές σχέσεις της πραγματικότητας τώρα αίρονται με την έναρξη της κατανόησης των αμφίπλευρων σχέσεων αιτίας αποτελέσματος. Το παιδί αναγνωρίζει ότι μια σκέψη μπορεί να οδηγήσει στη δράση για την ανατροπή μιας κατάστασης και την επίλυση ενός προβλήματος. Έτσι οι ιστορίες των παιδιών αποκτούν μια ισχυρή πλοκή και μια κατεύθυνση σε ένα στόχο γεγονός που οδηγεί συχνά σε μια κορύφωση στο τέλος της ιστορίας. Περιλαμβάνουν εσωτερικές σκέψεις, αντιδράσεις, συναισθήματα και μελλοντικά σχέδια. Το κεντρικό θέμα - πυρήνας σε αυτές τις ιστορίες που συνδέει και συγκρατεί όλα τα στοιχεία μπορεί να βασίζεται είτε σε συγκεκριμένους – αντιληπτικούς δεσμούς, είτε και σε πιο αφηρημένους, εννοιολογικούς. Στη δεύτερη περίπτωση μπορεί η ιστορία να έχει και κάποιο ηθικό θέμα – μια υπερδομή.

Οι ολοκληρωμένες αφηγήσεις έχουν αφηγηματική οργάνωση και ακολουθούν το πρότυπο της γραμματικής ιστοριών (Bottvin & Sutton –Smith, 1977). Η οργάνωση αυτή επιτυγχάνεται με τη σύνθεση των μεθόδων της **επικέντρωσης** (διαδικασία που ξεκινά από το 2^ο στάδιο των ακολουθιών) και της **συσχέτισης** (διαδικασία που ξεκινά από το 4^ο στάδιο των με επικεντρωμένων αφηγήσεων). Η σύνθεση και ολοκλήρωση των διαδικασιών της επικέντρωσης και της συσχέτισης οδηγεί στην αφηγηματική οργάνωση, στην τελική και πιο αποτελεσματική μέθοδο με την οποία το παιδί λύνει τελικά το πρόβλημα της οργάνωσης των γεγονότων και αποκτά ένα πληρέστερο έλεγχο της πολυπλοκότητας τους. Οι ολοκληρωμένες αφηγήσεις εμφανίζονται σε ποσοστό 20 % στην ηλικία των πέντε (5) ετών, ποσοστό που αυξάνεται με την ηλικία ώστε να αποτελεί τον κυρίαρχο τρόπο οργάνωσης των ιστοριών στην ηλικία των έξι (6) ετών (Westby, 1984, Applebee, 1978).

iii) Οι γνωστικές λειτουργίες στην αφήγηση

Οι παράμετροι από τις οποίες εξαρτάται η αφηγηματική ικανότητα ενός ατόμου είναι οι ακόλουθες γνωστικές λειτουργίες: η μνήμη, η αντίληψη, η προσοχή, η σημασιολογία, η πραγματολογία και η σύνταξη.

Η μνήμη, τόσο η μακρόχρονη όσο και η βραχύχρονη (μνήμη εργασίας) παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην αφήγηση. Σύμφωνα με τον Tulving (1972), στην παιδική ηλικία αναπτύσσεται περισσότερο η διαδικαστική μνήμη κι έπειτα η σημασιολογική, ενώ η μνήμη επεισοδίου αναπτύσσεται αργότερα. Αποτέλεσμα αυτού είναι τα παιδιά να μαθαίνουν μηχανικά λέξεις, γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες και μικρά ποιήματα, λόγω του ότι οι κινητικές δεξιότητες αλλά και οι δεξιότητες που αφορούν τη μηχανική αποστήθιση (αντιληπτικές και γνωστικές) αποθηκεύονται και ανακαλούνται από τη διαδικαστική μνήμη.

Όσον αφορά τη βραχύχρονη μνήμη, αυτή διακρίνεται σε δύο ξεχωριστές μορφές αισθητηριακής απορρόφησης: την οπτική αισθητηριακή μνήμη και την

ακουστική αισθητηριακή μνήμη. Όπως γίνεται αντιληπτό, η πρώτη δεσμεύει πληροφορίες μέσω του οπτικού συστήματος και η δεύτερη μέσω του ακουστικού συστήματος. Για τον λόγο αυτό ονομάζεται εικονική μνήμη και ηχητική μνήμη αντίστοιχα (Neisser, 1967). Σύμφωνα με τον Neisser, η οπτική μνήμη κάνει τις οπτικές εντυπώσεις διαθέσιμες για την επεξεργασία για σύντομο χρονικό διάστημα μετά την εξαφάνιση του ερεθίσματος. Αντίστοιχα λειτουργεί και η ηχητική μνήμη για τα ακουστικά ερεθίσματα.

Η μνήμη εργασίας είναι το σύστημα το οποίο επεξεργάζεται και αποθηκεύει προσωρινά ακουστικά και οπτικά ερεθίσματα (Baddeley, 1986). Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση της γλώσσας και συγκεκριμένα στην κατανόηση μακρύτερων και συντακτικά πολύπλοκων προτάσεων. (Caramazza et al, 1981; Hasher & Zacks, 1988; Frisk & Milner, 1980; King & Just, 1991; Baum, 1993 Romani, 1994) αλλά και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου (Cathercole & Baddeley, 1989). Τέλος, η μνήμη εργασίας είναι απαραίτητη για τη διατήρηση του ειρμού της σκέψης, της σαφήνειας των δεδομένων καθώς και τη χρονική εξιστόρηση των γεγονότων.

Σημαντική παράμετρος στην αφήγηση είναι η έκφραση του λόγου. Οποιαδήποτε δυσκολία ή διαταραχή επικεντρώνεται σε κάποιο από τα συστατικά του λόγου, όπως στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, την πραγματολογία ή το λεξιλόγιο, έχει άμεση επίδραση στην ποιότητα της αφήγησης καθώς καθένα από τα παραπάνω συστατικά του λόγου είναι και συστατικό της αφήγησης ιστοριών. Ειδικότερα, δυσκολία στη σύνταξη της γλώσσας, έχει ως αποτέλεσμα τη χρήση μικρών προτάσεων κατά την αφήγηση με δομή πολύ απλούστερη της φυσιολογικής. Ένα παράδειγμα διαταραχής με μορφοσυντακτικές δυσκολίες κατά την αφηγηματική παραγωγή είναι η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI). Επίσης, δυσκολίες στη σημασιολογία και το περιεχόμενο της γλώσσας (λεξιλόγιο) έχουν ως αποτέλεσμα τη χρήση λιγότερων λέξεων του φυσιολογικού κατά την αφήγηση, τη χρήση γλωσσικών εκφράσεων με απλουστευμένη διατύπωση και λέξεων δυσανάλογη του ηλικιακού φάσματος του αφηγητή. Παράδειγμα αυτού είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέλος, δυσκολίες στην πραγματολογία έχουν ως αποτέλεσμα ελλείματα στην επεξεργασία των νοητικών αναπαραστάσεων της ιστορίας. Παραδείγματα διαταραχών στις οποίες παρατηρείται το παραπάνω είναι η Πραγματολογική-Σημασιολογική Διαταραχή (PSI) και οι Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Η προσοχή βοηθάει τον ακροατή να αξιολογήσει την κάθε αισθητηριακή πληροφορία. Σημαντικός παράγοντας για κάθε αφήγηση ιστορίας είναι η συγκέντρωση, δηλαδή η διατήρηση της προσοχής, τόσο του αφηγητή όσο και των ακροατών του. Σε περίπτωση διάσπασης προσοχής του αφηγητή χάνεται η συνοχή της αφήγησης, ενώ σε περίπτωση διάσπασης της προσοχής του ακροατή καθίσταται αδύνατη η διαδικασία της αντίληψης των πληροφοριών.

Η αντίληψη, η κατανόηση δηλαδή των πληροφοριών που παρέχονται σε οποιαδήποτε μορφή (ακουστικές, οπτικές, γλωσσικές κλπ) είναι διαδικασία του μνημονικού συστήματος που αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα στο Μοντέλο Επεξεργασίας των Πληροφοριών. Καθώς ο ακροατής αποφασίζει πώς θα αξιοποιήσει το κάθε πληροφοριακό ερέθισμα ώστε να αποκτήσει γρήγορα τη γνώση που πηγάζει από την εξιστόρηση αλλά και την ικανότητα της αναδιήγησης.

Η αντίληψη συνδέεται με την προσοχή, αφού το άτομο μπορεί να αντιληφθεί μόνο τα παράγματα που προσέχει και μπορεί να προσέξει μόνο τα πράγματα που μπορεί να αντιληφθεί (Gross, 1996). Επιπλέον, η αντίληψη συνδέεται άρρηκτα με την ανάκληση ιστοριών και κειμένων μέσω της μνήμης εργασίας. Η ικανότητα εξαγωγής

συμπερασμάτων σχετίζεται με τη γλωσσική κατανόηση που υποστηρίζει την ανάκληση, διευκολύνοντας τους ακροατές της ιστορίας να «χτίσουν» μια πιο σταθερή αναπαράστασή της (Norbury & Bishop,2002). Η φτωχή εξαγωγή συμπερασμάτων και η στερεοτυπική συμμετοχή σε συζητήσεις που παρουσιάζονται στον Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (Raspin, 1996; Bishop, 2000) είναι η απόδειξη της σημασίας της αντίληψης στην αφήγηση.

iv) Η αφηγηματική ικανότητα στον Αυτισμό

Η ελλιπής κατάκτηση της Θεωρίας του Νου στον αυτισμό, που προκύπτει από ελλιπή κατάκτηση των επιμέρους νοητικών καταστάσεων (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen,2000), έχει ως αποτέλεσμα την ελλιπή ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου. Τόσο στον ιδιοπαθή αυτισμό όσο και στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος, οι κοινωνικές και πραγματολογικές δυσκολίες έχουν αρνητική επίδραση στην αφήγηση και στην αντίληψη του αφηγηματικού λόγου (Loveland, MacEvoy & Tunali,1990). Η αφήγηση των παιδιών με Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (ΥΛΑ) περιλαμβάνει λιγότερους δεσμούς αιτιότητας , άρα και ελλειμματική κατανόηση των κινήτρων συνεπώς είναι και λιγότερο συναφής (Diehl Bennetto & Carter-Young,2006; Tager-Flusberg,1995). Επιπρόσθετα, ο αφηγηματικός λόγος των αυτιστικών παιδιών με ΥΛΑ περιλαμβάνει λιγότερες εναλλαγές από την προοπτική του αφηγητή (ενσυναίσθηση) από ότι η αφήγηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας (Garcia-Perez, Hobson & Lee,2008). Λόγω αδύναμης κεντρικής συνοχής τα αυτιστικά, υψηλής λειτουργικότητας, παιδιά επεξεργάζονται τοπικά τις πληροφορίες και όχι σφαιρικά (Frith,1989) και αδυνατούν να εξάγουν ερμηνείες και συμπεράσματα συναφή με το γλωσσικό πλαίσιο αναφοράς (Norbury & Bishop,2002). Τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας αναφέρουν κατά την αφήγησή τους λιγότερα στοιχεία της ιστορίας σχετικά με την αφήγηση των παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Losh & Capps,2003). Αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε συγκεκριμένα επεισόδια πλοκής της αφήγησης όπως τον αριθμό, τα συναισθήματα και το σκοπό των χαρακτήρων και στην επίλυση των πολύπλοκων πράξεων, λόγω έλλειψης κοινωνικής συνειδητότητας (Goldman,2008).

V. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για τη χορήγηση της “Fish Story”, της πρώτης ιστορίας στη δοκιμασία Expression, Reception and Recall of Narrative Instrument (E.R.R.N.I.) , ακολουθήθηκε η κάτωθι διαδικασία: Κατόπιν συννενοήσεως με τη διοίκηση του Κέντρου Ημέρας για Παιδιά με Αναπτυξιακές Διαταραχές στο Μεσολόγγι και με τους γονείς των παιδιών , οι οποίοι πληροφορήθηκαν για την ακριβή φύση της έρευνας, δόθηκε η άδεια για την αξιολόγηση δέκα (10) παιδιών, εκ των οποίων τα έξι (6) ανήκουν στο φάσμα του Αυτισμού και τα τέσσερα (4) παρουσιάζουν τυπική ανάπτυξη. Το υπόλοιπο δείγμα αποτελείτο από αυτιστικά παιδιά που παρακολουθούνται από ιδιώτες λογοθεραπευτές, οι οποίοι πληροφόρησαν τους γονείς και βοήθησαν στη διεξαγωγή της αξιολόγησης, ενώ τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά συγκεντρώθηκαν κατόπιν συνεννόησης με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Ρόδου και της Αθήνας , εκτός σχολικού πλαισίου και μετά από γονεϊκή συναίνεση.

i) Υποκείμενα

Τα υποκείμενα της ομάδας στόχου (παιδιά με ΔΑΦ) επιλέχθηκαν υπό την προϋπόθεση η ηλικία τους να εντάσσεται στα πλαίσια που τέθηκαν από την έρευνα (7-10 ετών), να έχουν διαγνωσθεί με **Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος** και να είναι **υψηλώς λειτουργικά**. Τα υποκείμενα της ομάδας ελέγχου (παιδιά με τυπική ανάπτυξη) επιλέχθηκαν υπό την προϋπόθεση να ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα των επτά με δέκα ετών (7-10) και να μην παρουσιάζουν αισθητηριακά ελλείματα. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική.

Στόχος ήταν να αξιολογηθούν τριάντα (30) παιδιά, δεκαπέντε (15) από την κάθε ομάδα, ο οποίος και επετεύχθει. Συνολικά αξιολογήθηκαν δεκαοχτώ (18) αγόρια και δώδεκα (12) κορίτσια με ίσο αριθμό, κατανεμημένο και στις δύο ομάδες.

ii) Πλαίσιο έρευνας

Η χορήγηση της δοκιμασίας πραγματοποιείτο σε ήσυχο και άνετο περιβάλλον (ήσυχη αίθουσα). Κάθε εξατομικευμένη αξιολόγηση διαρκούσε τριάντα (30) λεπτά. Για την ολοκλήρωση της συλλογής των δειγμάτων χρειάστηκαν συνολικά τέσσερις μήνες λόγω της δυσκολίας εύρεσης αντιπροσωπευτικού δείγματος για την έρευνα. Ιδιαίτερη δυσκολία παρουσίασε η εύρεση διαγνωσμένων με αυτισμό κοριτσιών.

VI. «ΕΚΦΡΑΣΗ, ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΑΚΛΗΣΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ» - «EXPRESSION, RECEPTION AND RECALL OF NARRATIVE INSTRUMENT» (E.R.R.N.I.)

Η δοκιμασία E.R.R.N.I. αξιολογεί την ικανότητα συσχέτισης, κατανόησης και ανάκλησης μιας ιστορίας και επικεντρώνεται στον αφηγηματικό λόγο παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως δεκαπέντε ετών (4-15). Παρέχει μια σημαντική πηγή πληροφοριών όσον αφορά τις δεξιότητες των υποκειμένων στον αφηγηματικό λόγο. Το υλικό αποτελείται από δύο (2) ιστορίες με δεκαπέντε (15) εικόνες η καθεμία, χωροθετημένες σε πέντε (5) καρτέλες των τριών (3) εικόνων αντίστοιχα. Οι καρτέλες είναι έγχρωμες και προσελκύουν τα παιδιά των ηλικιών στις οποίες αναφέρεται η δοκιμασία. Για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου χρησιμοποιείται η μία από τις δύο ιστορίες, ενώ η άλλη χρησιμοποιείται κατά την επαναξιολόγηση του παιδιού (follow up) μετά από το πέρας ενός μεγάλου χρονικού διαστήματος και συνήθως μετά τη θεραπεία. Όπως προαναφέρθηκε, οι εικόνες παρουσιάζουν δύο ιστορίες: Κατά την πρώτη ένα αγόρι πηγαίνει να αγοράσει ένα ψάρι και κατά τη δεύτερη ένα κορίτσι πηγαίνει με τους φίλους του στην παραλία για μπάνιο. Και στις δύο ιστορίες ένα σημαντικό γεγονός-λεπτομέρεια καθορίζει τη ροή και το τέλος της ιστορίας. Το γεγονός αυτό πρέπει να εντοπιστεί από το παιδί ώστε να αφηγηθεί σωστά την ιστορία.

Το E.R.R.N.I. κατανέμεται σε τρεις φάσεις. Αρχικά, είναι η αφήγηση της ιστορίας η οποία πραγματοποιείται αφού το παιδί έρθει σε επαφή με μία προπαρασκευαστική εικόνα (warm up). Αυτό είναι σημαντικό να γίνει αφενός για να οικειοποιηθεί το παιδί τη μορφή και το ύφος των εικόνων της δοκιμασίας και αφετέρου τη διαδικασία της συνέντευξης. Η δεύτερη φάση αφορά την ανάκληση της ιστορίας, η οποία πραγματοποιείται ύστερα από 10-30 λεπτά της αρχικής αφήγησης και τέλος, στην τρίτη φάση το παιδί καλείται να απαντήσει σε ορισμένες ερωτήσεις αναφορικά με την ιστορία.

Κατά την αξιολόγηση των παιδιών χρησιμοποιείται από τον εξεταστή ένα μαγνητόφωνο, με σκοπό την καταγραφή του λόγου, στοιχείο που επιτρέπει τη μετέπειτα απομαγνητοφώνησή του. Κατά την απομαγνητοφώνηση ο εξεταστής καταγράφει την ακατέργαστη αφήγηση του παιδιού χωρίς να παραλείψει τίποτα. Καταγράφει ακόμα και λέξεις ή προτάσεις που φαίνεται να μη σχετίζονται με την ιστορία που αφηγείται, αλλά και επαναλήψεις, όπως και επιφωνήματα.

i) Κλίμακα: Περιεχόμενο Ιδεών Αρχικής Αφήγησης Ιστορίας

Διαδικασία χορήγησης

Ο εξεταζόμενος καλείται να παρατηρήσει προσεκτικά τις εικόνες, μια προς μια, καθοδηγούμενος από τον εξεταστή. Ο τελευταίος οφείλει να επικεντρώνει την προσοχή του εξεταζόμενου σε ορισμένα γεγονότα και παράλληλα να τον παροτρύνει να συνεχίσει την παρατήρηση του.

Αφού πραγματοποιηθεί η παρατήρηση των εικόνων και ο εξεταζόμενος θεωρήσει ότι είναι έτοιμος, ο εξεταστής τοποθετεί τις εικόνες μπροστά του, ζητώντας του να διηγηθεί την ιστορία. Στη φάση αυτή ο εξεταστής δε συμμετέχει καθώς δεν πρέπει να βοηθήσει ή να καθοδηγήσει τον εξεταζόμενο ως προς την κατασκευή της ιστορίας. Η συμμετοχή του είναι περιορισμένη στο πλαίσιο της ενθάρρυνσης. Παράλληλα, δεν γνωστοποιείται στον εξεταζόμενο ότι θα ακολουθήσει ανάκληση

ιστορίας ή ερωτήσεις προς απάντηση. Η αφήγηση του εξεταζόμενου μαγνητοφωνείται.

Βαθμολόγηση

Η βαθμολόγηση της κλίμακας πραγματοποιείται σύμφωνα με τις οδηγίες του εγχειριδίου του E.R.R.N.I. Οι κύριες ιδέες της ιστορίας είναι εικοσιτέσσερις (24) και αποδίδονται στο πρωτόκολλο απαντήσεων. Το περιεχόμενο της ιστορίας βαθμολογείται σχετικά με την κεντρική ιδέα και έτσι δεν είναι απαραίτητο ο εξεταζόμενος να χρησιμοποιήσει τις ίδιες λέξεις με αυτές του πρωτοκόλλου προκειμένου να αποσπάσει το μέγιστο βαθμό. Ταυτόχρονα, παραπάνω από μία ιδέες μπορεί να εκφράζονται σε μια φράση ή αντιθέτως μια ιδέα μπορεί να εμπεριέχεται μέσα σε δύο φράσεις. Για τις σωστές ιδέες δίνονται δύο (2) βαθμοί. Σε περιπτώσεις που η απάντηση δεν είναι ολοκληρωμένη ή πραγματοποιείται υπεργενίκευση ή σημασιολογική αντικατάσταση δίνεται ένας (1) βαθμός, ενώ μηδέν (0) βαθμοί δίνονται όταν ο εξεταζόμενος δεν αναφέρει καθόλου την ιδέα. Το σύνολο των σωστών απαντήσεων, ή αλλιώς raw score ταυτίζεται με το βαθμό των συνολικών ιδεών περιεχομένου της αρχικής αφήγησης και αντιστοιχεί, σύμφωνα με την ηλικία του εξεταζόμενου, με την εκατοστιαία τιμή του γενικού πληθυσμού και το standard score.

ii) Κλίμακα: Περιεχόμενο Ιδεών Ανάκλησης της Αφήγησης της Ιστορίας

Διαδικασία χορήγησης

Η ανάκληση της αφήγησης της ιστορίας πραγματοποιείται μετά την πάροδο 10-30 λεπτών από την έναρξη της ηχογράφησης της αρχικής αφήγησης. Στη φάση αυτή ο εξεταζόμενος καλείται να αφηγηθεί την ιστορία για δεύτερη φορά, χωρίς να έχει βλεμματική επαφή με τις καρτέλες. Σύμφωνα με το E.R.R.N.I., αυτό το χρονικό διάστημα, που παρεμβάλλεται, δεν είναι ικανό να επηρεάσει την ανάκληση της ιστορίας.

Ο εξεταστής παροτρύνει τον εξεταζόμενο να ανακαλέσει την ιστορία και να την ξανααφηγηθεί χωρίς να κοιτά τις εικόνες. Είναι σημαντικό ο εξεταστής να τονίσει στον εξεταζόμενο να προσπαθήσει να θυμηθεί όσες περισσότερες λεπτομέρειες μπορεί. Σε περίπτωση δε, που ο εξεταζόμενος δε θυμάται την ιστορία, ο εξεταστής τον παροτρύνει, δίνοντας οδηγίες όπως «Σκέψου λίγο» ή «Τι έκανε το αγόρι στην αρχή της ιστορίας;». Εάν και πάλι ο εξεταζόμενος δε θυμάται, ο εξεταστής προχωρά στην επόμενη φάση.

Βαθμολόγηση

Η βαθμολόγηση της κλίμακας πραγματοποιείται ξανά σύμφωνα με τις οδηγίες του εγχειριδίου του E.R.R.N.I. Οι κύριες ιδέες της ιστορίας είναι εικοσιτέσσερις (24) και αποδίδονται στο πρωτόκολλο απαντήσεων. Πρόκειται για τις ίδιες κύριες ιδέες που εξετάζονται κατά την αρχική αφήγηση της ιστορίας. Οι βαθμοί αποδίδονται με τον ίδιο τρόπο όπως και στην αρχική αφήγηση ιστορίας. Το σύνολο των σωστών απαντήσεων (raw score) ταυτίζεται με το βαθμό των συνολικών ιδεών περιεχομένου της ανάκλησης της αφήγησης και αντιστοιχεί, σύμφωνα με την ηλικία του εξεταζόμενου, με την εκατοστιαία τιμή του γενικού πληθυσμού και το standard score.

iii) Κλίμακα: Αντίληψη Ερωτήσεων

Διαδικασία χορήγησης

Πριν ξεκινήσει αυτή η φάση, ο εξεταζόμενος καλείται να κοιτάξει ξανά τις εικόνες. Πιο συγκεκριμένα, ο εξεταστής πληροφορεί τον εξεταζόμενο για τη διαδικασία που θα ακολουθήσει, γνωστοποιώντας του ότι θα του θέσει ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία. Σκοπός αυτής της φάσης είναι η επισήμανση ορισμένων λεπτομερειών, οι οποίες ζητούνται στις ερωτήσεις αντίληψης της ιστορίας.

Οι ερωτήσεις αντίληψης της ιστορίας είναι συνολικά εννιά (9). Έξι (6) από τις ερωτήσεις (ερ. 1,4,5,6,8,9) απαιτούν την ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων και αφορούν την κατανόηση των γεγονότων και των συναισθημάτων του ήρωα, ενώ τρεις (3) από τις ερωτήσεις (ερ. 2,3,7) απαιτούν την ικανότητα μνήμης μέσω της παρατήρησης των εικόνων. Ο εξεταστής δεν πρέπει να παραφράζει τις ερωτήσεις, αλλά να εμπνυχώνει τον εξεταζόμενο να απαντήσει, αποσπώντας έτσι περισσότερες πληροφορίες. Εάν ο εξεταζόμενος απαντήσει λάθος, ο εξεταστής συνεχίζει απευθείας στην επόμενη ερώτηση.

Βαθμολόγηση

Οι βαθμοί που αποδίδονται σε αυτή τη φάση, σύμφωνα με τις οδηγίες του εγχειριδίου του E.R.R.N.I., είναι **2, 1, 0 και -1**. Δύο (2) βαθμοί αποδίδονται στη σωστή απάντηση, η οποία παρέχει σχετικές πληροφορίες και εκφράζεται με κατάλληλη χρήση της γλώσσας. Ταυτόχρονα, απάντηση που δεν περιλαμβάνει ρήμα μπορεί να λάβει δύο (2) βαθμούς, σε περίπτωση που δεν είναι διφορούμενη. Ένας (1) βαθμός αποδίδεται όταν ο εξεταστής αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο βαθμό 2 ή 1. Παράλληλα, έναν (1) βαθμό κερδίζει η απάντηση που είναι λογική, αλλά παραλείπει βασικές λεπτομέρειες. Κανένα βαθμό (0) λαμβάνουν απαντήσεις που είναι λάθος, αόριστες ή πιθανόν σωστές χωρίς να δει απαραίτητα ο εξεταζόμενος την ιστορία. Αρνητικός βαθμός δίνεται σε απαντήσεις μη σχετιζόμενες με το θέμα της ιστορίας ή που υποδεικνύουν ότι ο εξεταζόμενος δεν έχει καταλάβει το νόημα της. Στο εγχειρίδιο του E.R.R.N.I. περιλαμβάνονται παραδείγματα απαντήσεων και οι αντίστοιχες ενδείξεις βαθμολογίας. Το συνολικό σκορ που συγκεντρώνει ο εξεταζόμενος από τις ερωτήσεις αντίληψης 1-9 (raw score) ταυτίζεται με το βαθμό της συνολικής κατανόησης του περιεχομένου της ιστορίας και αντιστοιχεί, σύμφωνα με την ηλικία του εξεταζόμενου, με την εκατοστιαία τιμή του γενικού πληθυσμού.

iv) Κλίμακα: Μέσο Μήκος Εκφωνήματος ανά λέξη (MLUw)

Διαδικασία εξαίρεσης και διαχωρισμού φράσεων

Ο εξεταστής στη φάση αυτή καλείται να βαθμολογήσει το μέσο μήκος εκφωνήματος του εξεταζόμενου. Για την επίτευξη του στόχου αυτού αρχικά καταγράφει την μαγνητοφωνημένη ομιλία και στη συνέχεια διαχωρίζει τη «μη σχετική» ομιλία από τη σχετική. Στη «μη σχετική» ομιλία, η οποία και αφαιρείται, συμπεριλαμβάνονται:

- Λανθασμένες ενάρξεις και αυτο-διορθώσεις (π.χ. αυτός είδε...αυτή είδε το ρολόι της)
- Άμεση επανάληψη της ίδιας πρότασης με τις ίδιες λέξεις (π.χ. το πουλί το πήρε, το πουλί το πήρε)
- Ανολοκλήρωτες προτάσεις (π.χ. πήγε σε...)
- Γενικά σχόλια (π.χ. δεν θέλω να πω άλλο ή δε θυμάμαι)

- Ερωτήσεις προς τον εξεταστή που αποσκοπούν στην άντληση πληροφοριών (π.χ. πώς λέγεται αυτό;)
- Υλικό που έχει ειπωθεί υπό την κατεύθυνση του εξεταστή

Επιπρόσθετα, οι δυσκατάληπτες λέξεις τοποθετούνται σε < > , ενώ οι ακατάληπτες λέξεις σε <xxx > όπου κάθε x υποδεικνύει μια συλλαβή. Η χορήγηση της δοκιμασίας σταματά όταν εμπεριέχονται παραπάνω από 10% ακατάληπτες λέξεις ή πάνω από 20% των φράσεων του εξεταζόμενου βασίζονται σε μαντεία. Οι φράσεις με απόστροφο μετρούνται ως ξεχωριστές λέξεις.

Ως εκφώνημα θεωρείται το σημείο εκείνο στο οποίο υπάρχει παύση είτε για σκέψη είτε για πραγματοποίηση αναπνοής, δηλαδή το εκφώνημα γίνεται αντιληπτό μέσω της προσωδίας. Ένα εκφώνημα μπορεί να περιλαμβάνει μια ή περισσότερες προτάσεις και ο διαχωρισμός τους πραγματοποιείται με την καταγραφή διπλής καθέτου //.

Το σύνολο των λέξεων συγκροτείται από τις λέξεις της απομαγνητοφωνημένης ομιλίας εξαιρώντας τη «μη σχετική».

Βαθμολόγηση

Το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος ανά λέξη υπολογίζεται μετρώντας το σύνολο των λέξεων της αφήγησης διαιρούμενο με το σύνολο των εκφωνημάτων της αφήγησης.

Να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα **δεν εξέτασε** το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος τόσο των δεκαπέντε παιδιών με αυτισμό όσο και των δεκαπέντε παιδιών τυπικής ανάπτυξης που αποτελούν την ομάδα έλεγχου, λόγω του ότι η έρευνα προσανατολίζεται περισσότερο στο περιεχόμενο των ιδεών κατά την αρχική αφήγηση και την ανάκληση, αλλά και στην αντίληψη των ερωτήσεων.

v) Κλίμακα: Λήθης (forgetting score)

Η κλίμακα λήθης, σύμφωνα με το εγχειρίδιο του E.R.R.N.I., υποδεικνύει ανεπάρκειες στη λεκτική μακροπρόθεσμη μνήμη, δίνει δηλαδή μια ένδειξη της ικανότητας διατήρησης πληροφοριών από την αρχική αφήγηση μέχρι την ανάκληση της ιστορίας. Η κλίμακα αυτή δεν χρησιμοποιείται σε παιδιά ηλικίας κάτω των έξι (6) ετών ή σε περιπτώσεις που το standard score των ιδεών της αρχικής αφήγησης της ιστορίας είναι υπό του ογδόντα (80). Όσον αφορά τα παιδιά ηλικίας κάτω των έξι (6) ετών, αναφέρεται ότι ο αφηγηματικός λόγος δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα, ενώ στην περίπτωση που το standard score των ιδεών της αρχικής αφήγησης της ιστορίας είναι μικρότερο του ογδόντα (80), αυτό συνεπάγεται ελλιπή αποκωδικοποίηση των ιδεών της ιστορίας. Γενικά, όταν το θέμα δεν αποδίδεται αναλυτικά με σχετιζόμενες πληροφορίες και συνδετικές φράσεις, τότε υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα λήθης.

Βαθμολόγηση

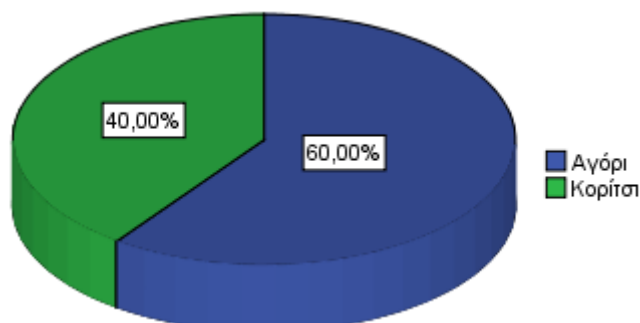
Η βαθμολόγηση της κλίμακας λήθης γίνεται βάσει των οδηγιών του εγχειριδίου του E.R.R.N.I. Συγκεκριμένα το raw score της κλίμακας υπολογίζεται από τη διαφορά το standard score των ιδεών κατά την αρχική αφήγηση (C) από το standard score των ιδεών κατά την ανάκληση της ιστορίας (D) (raw score λήθης = C-D). Αυτός ο αριθμός μπορεί να είναι αρνητικός ή θετικός. Στην περίπτωση θετικού raw score λήθης σημαίνει ότι η επίδοση στην αρχική αφήγηση της ιστορίας ήταν

καλύτερη από την ανάκληση, ενώ στην αντίθετη περίπτωση όπου το raw score λήθης είναι αρνητικό συνεπάγεται πως η επίδοση στην ανάκληση της ιστορίας ήταν καλύτερη από την αρχική αφήγηση. Προς διευκόλυνση της παρατήρησης των ερευνητικών δεδομένων κάθε raw score λήθης αντιστοιχεί με την εκατοστιαία τιμή του γενικού πληθυσμού, ανεξάρτητα από την ηλικία του εξεταζόμενου. Σημειωτέον είναι ότι η κλίμακα της λήθης, με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, έχει χαμηλή αξιοπιστία και δεν χρησιμοποιείται σε επίπεδο διάγνωσης.

VII. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η στατιστική ανάλυση η οποία ακολουθεί πραγματοποιήθηκε σε σύνολο 30 παιδιών από τα οποία τα 18 ήταν αγόρια (60%), ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια ανέρχεται σε 40%.

Διάγραμμα 1 Κατανομή δείγματος ανά φύλο.



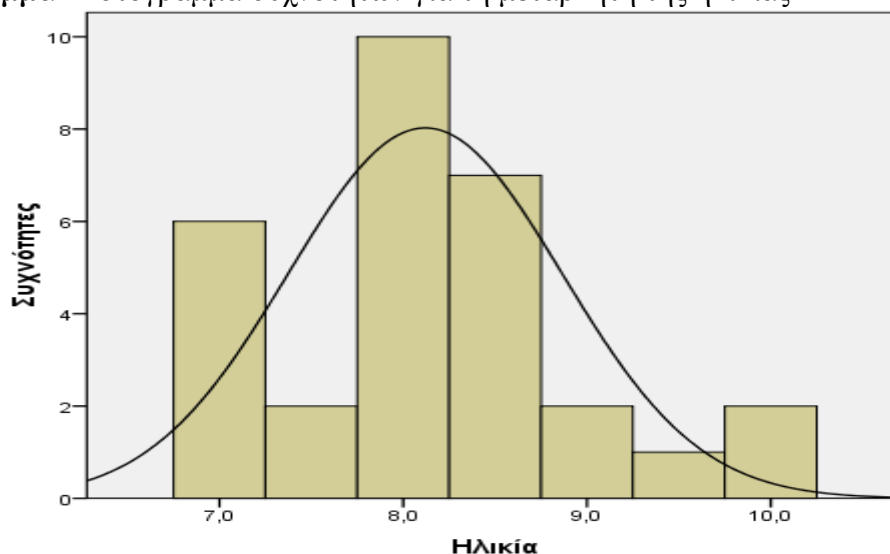
Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά θα εξετάσουμε τα περιγραφικά μέτρα τάσης και διασποράς για τη μεταβλητή της ηλικίας των παιδιών. Όπως παρατηρούμε από τον **πίνακα 1**, η μέση ηλικία των παιδιών είναι τα 8 έτη, με τυπική απόκλιση τους 8 μήνες. Το μικρότερο παρατηρούμενο παιδί στο δείγμα ήταν 6 ετών και 6 μηνών, ενώ η μέγιστη παρατηρούμενη ηλικία ήταν παιδί 10 ετών.

Πίνακας 1 Κατανομή δείγματος ανά ηλικία

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ηλικία	30	7,0	10,0	8,183	,8150
Valid N (listwise)	30				

Η κατανομή του δείγματος ανά ηλικία παρουσιάζεται και γραφικά μέσα από το ακόλουθο ιστόγραμμα συχνοτήτων.

Διάγραμμα 2 Ιστόγραμμα συχνοτήτων για τη μεταβλητή της ηλικίας



Στο σημείο αυτό θα πραγματοποιηθούν έλεγχοι οι οποίοι έχουν σκοπό να εξετάσουν εάν και κατά πόσο τα αποτελέσματα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά αναφορικά με τον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκει το κάθε παιδί. Για να επιλέξουμε τον τύπο της στατιστικής ανάλυσης τον οποίο θα χρησιμοποιήσουμε θα πρέπει αρχικά να εξεταστεί εάν θα είναι παραμετρικός ή μη παραμετρικός. Η έννοια του παραμετρικού και μη παραμετρικού ελέγχου έγκειται στο αν τα δεδομένα μας ακολουθούν την κανονική κατανομή ή εάν αυτός ο κανόνας παραβιάζεται.

Στην περίπτωση κατά την οποία τα δεδομένα μας ακολουθούν την κανονική κατανομή είναι δυνατή η χρήση παραμετρικών ελέγχων όπως αυτός του T-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων, εναλλακτικά στην περίπτωση παραβίασης του κανόνα της κανονικότητας των δεδομένων είναι απαραίτητη η χρήση μη παραμετρικών ελέγχων όπως ο έλεγχος Mann-Whitney U.

Για τον έλεγχο της κανονικότητας θα γίνει χρήση της μεθόδου του One Sample Kolmogorov-Smirnov τεστ. Οι υποθέσεις του ελέγχου μας είναι δύο. Η πρώτη υπόθεση η οποία ονομάζεται και μηδενική αναφέρει ότι τα δεδομένα ακολουθούν την κανονική κατανομή. Η εναλλακτική μας υπόθεση αναφέρει ότι τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Στον πίνακα των αποτελεσμάτων που εξάγονται από το SPSS εξετάζουμε τη στήλη Sig (Significant value ή p-value). Εάν η τιμή που εμφανίζεται είναι μικρότερη του επιπέδου σημαντικότητας $\alpha=5\%$, τότε απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση έναντι της εναλλακτικής, διαφορετικά αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση.

Στον **πίνακα 2** παρατηρούμε ότι τα δεδομένα και των τεσσάρων εξαρτημένων μεταβλητών μας (AAI, AI, Forgetting, Αντίληψη) ακολουθούν την κανονική κατανομή, καθώς όλα τα p-value είναι μεγαλύτερα του επιπέδου σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Συνεπώς αποδεχόμαστε την υπόθεση της κανονικότητας των δεδομένων, και ο έλεγχος ο οποίος θα χρησιμοποιηθεί είναι αυτός του T-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		AAI raw score	AI raw score	Forgetting raw score	Αντίληψη raw score
N		30	30	30	30
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	17,97	13,80	,37	9,37
	Std. Deviation	6,419	7,476	12,344	4,567
Most Extreme Differences	Absolute	,098	,103	,195	,135
	Positive	,098	,103	,147	,130
	Negative	-,076	-,071	-,195	-,135
Kolmogorov-Smirnov Z		,538	,567	1,069	,738
Asymp. Sig. (2-tailed)		,934	,905	,204	,648

Πίνακας 2 Έλεγχος κανονικότητας δεδομένων

Η επαγωγική ανάλυση ξεκινά με την παρουσίαση οκτώ ελέγχων, οι οποίοι έχουν σκοπό να εξετάσουν κατά πόσο η μέση επίδοση των παιδιών στις τέσσερις κλίμακες της δοκιμασίας διαφέρει στατιστικά σημαντικά μεταξύ των ομάδων των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των παιδιών με ΔΑΦ. Όπως αναφέρθηκε και προγενέστερα ο στατιστικός έλεγχος που θα χρησιμοποιηθεί είναι το T-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων.

Για τη μέθοδο αυτή χρησιμοποιούμε κάθε φορά μια συνεχή μεταβλητή και μια διχοτομική μεταβλητή (τύπος ομάδας παιδιού). Η μεταβλητή αυτή αποτελεί το

κριτήριο για να χωρίσουμε τη συνεχή μεταβλητή σε δύο ανεξάρτητα δείγματα, των οποίων στη συνέχεια υπολογίζουμε τη διαφορά των μέσων όρων. Τέλος, συμπεραίνουμε αν η διαφορά που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντική, εάν δηλαδή το αποτέλεσμα μπορεί να αναχθεί στο σύνολο του πληθυσμού.

Αρχικά θα εξετάσουμε τη μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα AAI. Όπως παρατηρούμε και από τον **πίνακα 3** η μέση επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ στη συγκεκριμένη κλίμακα είναι ίση με 14.87 και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 5.17. Από την άλλη πλευρά η μέση επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στην ίδια κλίμακα είναι ίση με 21.07 και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση 6.17. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σημείωσαν πολύ υψηλότερη μέση επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με ΔΑΦ. Στηριζόμενοι και στα αποτελέσματα του **πίνακα 4** μπορούμε να αποδεχτούμε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα AAI η οποία οφείλεται στον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκουν ($t=-2.984, p<0.05$).

Εξετάζοντας στο σημείο αυτό τα ποσοστά που σημείωσαν οι δύο ομάδες, παρατηρούμε ότι το μέσο επίπεδο των παιδιών με ΔΑΦ είναι ίσο με 17.67% και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 15.70%. Από την άλλη πλευρά το μέσο επίπεδο των τυπικά αναπτυσσόμενων είναι ίσο με 40.53% και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 34.38%. Βάσει των αποτελεσμάτων εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση επίδοση των παιδιών η οποία οφείλεται στον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκουν. **Συνεπώς τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είχαν υψηλότερη μέση επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με ΔΑΦ στην κλίμακα AAI ($t=-2.343, p<0.05$).**

Πίνακας 3 Μέση επίδοση των δύο κατηγοριών στην κλίμακα AAI

Group Statistics				
	Τύπος παιδιού	N	Mean	Std. Deviation
AAI raw score	Παιδιά με ΔΑΦ	15	14,87	5,167
	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	15	21,07	6,170
AAI percentage	Παιδιά με ΔΑΦ	15	17,67	15,710
	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	15	40,53	34,382

Πίνακας 4 T-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων

Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
AAI raw score	Equal variances assumed	,509	,482	-2,984	28	,006	-6,200
	Equal variances not assumed			-2,984	27,163	,006	-6,200
AAI percentage	Equal variances assumed	11,896	,002	-2,343	28	,026	-22,867
	Equal variances not assumed			-2,343	19,602	,030	-22,867

Πλέον θα εξετάσουμε τη μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα Ανάκληση Ιστορίας (Recall). Όπως παρατηρούμε και από τον **πίνακα 5** η μέση επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ στη συγκεκριμένη κλίμακα είναι ίση με 12.13 και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 8.73. Από την άλλη πλευρά η μέση επίδοση των τυπικά

αναπτυσσόμενων παιδιών στην ίδια κλίμακα είναι ίση με 15.47 και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση 5.79. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σημείωσαν υψηλότερη μέση επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με ΔΑΦ. Στηριζόμενοι όμως και στα αποτελέσματα του **πίνακα 6** δεν μπορούμε να αποδεχτούμε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα AI η οποία δεν φαίνεται να οφείλεται στον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκουν ($t=-1.232$, $p>0.05$). Άρα η μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα AI είναι η ίδια ανεξαρτήτως του τύπου της ομάδας στην οποία ανήκουν.

Εξετάζοντας στο σημείο αυτό τα ποσοστά που σημείωσαν οι δύο ομάδες, παρατηρούμε ότι το μέσο επίπεδο των παιδιών με ΔΑΦ είναι ίσο με 23.20% και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 29.74%. Από την άλλη πλευρά το μέσο επίπεδο των τυπικά αναπτυσσόμενων είναι ίσο με 36.20% και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 27.86%. **Βάσει των αποτελεσμάτων δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση επίδοση των παιδιών η οποία οφείλεται στον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκουν (AI ($t=-1.236$, $p>0.05$)).**

Πίνακας 5 Μέση επίδοση των δύο κατηγοριών στην κλίμακα AI

Group Statistics				
	Τύπος παιδιού	N	Mean	Std. Deviation
AI raw score	Παιδιά με ΔΑΦ	15	12,13	8,733
	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	15	15,47	5,792
AI percentage	Παιδιά με ΔΑΦ	15	23,20	29,737
	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	15	36,20	27,857

Πίνακας 6 T-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων

Independent Samples Test							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
AI raw score	Equal variances assumed	1,978	,171	-1,232	28	,228	-3,333
	Equal variances not assumed			-1,232	24,321	,230	-3,333
AI percentage	Equal variances assumed	,054	,818	-1,236	28	,227	-13,000
	Equal variances not assumed			-1,236	27,881	,227	-13,000

Επίσης θα μελετήσουμε τη μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα Forgetting. Όπως παρατηρούμε και από τον **πίνακα 7** η μέση επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ στη συγκεκριμένη δοκιμασία είναι ίση με -3.07 και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 14.43. Από την άλλη πλευρά η μέση επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στην ίδια δοκιμασία είναι ίση με 3.80 και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση 9.05. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σημείωσαν σχετικά υψηλότερη μέση επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με ΔΑΦ.

Στηριζόμενοι όμως και στα αποτελέσματα του **πίνακα 8** δεν μπορούμε να αποδεχτούμε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα Forgetting η οποία να οφείλεται στον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκουν ($t=-1.561$, $p>0.05$). Άρα η μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα Forgetting είναι η ίδια ανεξαρτήτως του τύπου της ομάδας στην οποία ανήκουν.

Εξετάζοντας στο σημείο αυτό τα ποσοστά που σημείωσαν οι δύο ομάδες, παρατηρούμε ότι το μέσο επίπεδο των παιδιών με ΔΑΦ είναι ίσο με 40.67% και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 37.87%. Από την άλλη πλευρά το μέσο επίπεδο των τυπικά αναπτυσσόμενων είναι ίσο με 33.27% και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 26.66%. **Βάσει των αποτελεσμάτων δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική στη μέση επίδοση των παιδιών η οποία οφείλεται στον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκουν. ((t=0.620, p>0.05)).**

Πίνακας 7 Μέση επίδοση των δύο κατηγοριών στην κλίμακα Forgetting
Group Statistics

	Τύπος παιδιού	N	Mean	Std. Deviation
Forgetting raw score	Παιδιά με ΔΑΦ	15	-3,07	14,439
	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	15	3,80	9,049
Forgetting percentage	Παιδιά με ΔΑΦ	15	40,67	37,807
	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	15	33,27	26,658

Πίνακας 8 T-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Forgetting raw score	Equal variances assumed	,692	,412	-1,561	28	,130	-6,867
	Equal variances not assumed			-1,561	23,527	,132	-6,867
Forgetting percentage	Equal variances assumed	4,173	,051	,620	28	,541	7,400
	Equal variances not assumed			,620	25,162	,541	7,400

Τέλος θα εξετάσουμε τη μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα της αντίληψης. Όπως παρατηρούμε και από τον **πίνακα 9** η μέση επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ στη συγκεκριμένη κλίμακα είναι ίση με 7.53 και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 3.91. Από την άλλη πλευρά η μέση επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στο ίδιο τεστ είναι ίση με 11.20 και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση 4.55. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σημείωσαν πολύ υψηλότερη μέση επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με ΔΑΦ. Στηριζόμενοι και στα αποτελέσματα του **πίνακα 10** μπορούμε να αποδεχτούμε ότι εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση επίδοση των παιδιών στο τεστ της αντίληψης η οποία οφείλεται στον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκουν (t=-2.367, p<0.05).

Εξετάζοντας στο σημείο αυτό τα ποσοστά που σημείωσαν οι δύο ομάδες, παρατηρούμε ότι το μέσο επίπεδο των παιδιών με ΔΑΦ είναι ίσο με 18.93% και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 3.91%. Από την άλλη πλευρά το μέσο επίπεδο των τυπικά αναπτυσσόμενων είναι ίσο με 47.20% και εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 38.12%. Βάσει των αποτελεσμάτων εντοπίζεται στατιστικά σημαντική στη μέση επίδοση των παιδιών η οποία οφείλεται στον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκουν. **Συνεπώς τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είχαν υψηλότερη μέση επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με ΔΑΦ στην κλίμακα της αντίληψης (t=-2.459, p<0.05).**

Πίνακας 9 Μέση επίδοση των δύο κατηγοριών στην κλίμακα Αντίληψης**Group Statistics**

	Τύπος παιδιού	N	Mean	Std. Deviation
Αντίληψη raw score	Παιδιά με ΔΑΦ	15	7,53	3,907
	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	15	11,20	4,554
Αντίληψη percentage	Παιδιά με ΔΑΦ	15	18,93	23,162
	Παιδιά τυπικής ανάπτυξης	15	47,20	38,012

Πίνακας 10 T-τεστ ανεξαρτήτων δειγμάτων**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Αντίληψη raw score	Equal variances assumed	,236	,631	-2,367	28	,025	-3,667
	Equal variances not assumed			-2,367	27,367	,025	-3,667
Αντίληψη percentage	Equal variances assumed	11,838	,002	-2,459	28	,020	-28,267
	Equal variances not assumed			-2,459	23,137	,022	-28,267

VIII. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ / ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως αναφέραμε στην εισαγωγή, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η σύγκριση των επιδόσεων σε κάθε κλίμακα του τεστ ERRNI μεταξύ των δύο ομάδων ΔΑΦ και Τυπικής Εξέλιξης . Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

Παρατηρώντας πως η μέση επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ είναι ίση με 14,87 με τυπική απόκλιση 5,17 , ενώ η μέση επίδοση στην ίδια κλίμακα των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι ίση με 21,07 με τυπική απόκλιση 6,17 , εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στη μέση επίδοση των παιδιών στην κλίμακα ΑΑΙ. Για να εξακριβωθεί αυτή η στατιστικά σημαντική διαφορά εξετάστηκαν τα ποσοστά που σημείωσαν οι δύο ομάδες, παρατηρώντας το μέσο επίπεδο των παιδιών με ΔΑΦ να είναι ίσο με 17,67% με τυπική απόκλιση 15,70% ,ενώ το μέσο επίπεδο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών να είναι ίσο με 40,53% με τυπική απόκλιση 34,38%. Τα αυτά δεδομένα όντως κατέδειξαν τη στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στην Αρχική Αφήγηση της Ιστορίας **με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να έχουν υψηλότερη επίδοση.**

Σε σχέση με τη σύγκριση των μέσων επιδόσεων των παιδιών των δύο ομάδων στην κλίμακα της Ανάκλησης της Ιστορίας, η στατιστική ανάλυση έδειξε τα κάτωθι: παρατηρήθηκε ότι η μέση επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ στην κλίμακα αυτή είναι ίση με 12,13 με τυπική απόκλιση 8,73, ενώ η επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι 15,47 με τυπική αποκλιση 5,79. Από τα προηγούμενα αποτελέσματα προέκυψε ότι η μέση επίδοση των παιδιών των δύο ομάδων στην κλίμακα ΑΙ δεν φαίνεται να οφείλεται στον τύπο της ομάδας στην οποία ανήκουν. Εξετάζοντας και τα ποσοστά που σημείωσαν οι δύο ομάδες παρατηρήθηκε πως το μέσο επίπεδο παιδιών με ΔΑΦ ισούται με 23,20% με τυπική απόκλιση 29,74% ,ενώ το μέσο επίπεδο των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών είναι ίσο με 36,20% με τυπική απόκλιση 27,86%. Βάσει των ανωτέρω, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των δύο ομάδων.

Κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων σε σχέση με την κλίμακα της Αντίληψης προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: η μέση επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ σε αυτή την κλίμακα ήταν ίση με 7,53 με τυπική απόκλιση 3,91, ενώ η μέση επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων ήταν 11,22 με τυπική αποκλιση 4,55. Τα αποτελέσματα αυτά, καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων. Διερευνώντας αν αυτή η διαφορά σημειώνεται και σε ποσοστιαίο επίπεδο παρατηρήθηκε ότι το μέσο επίπεδο των παιδιών με ΔΑΦ ισούταν με 18,93% με τυπική απόκλιση 3,91%, ενώ το επίπεδο των τυπικά αναπτυσσόμενων ισούται με 47,20% με τυπική απόκλιση 38,12%. Βάσει αυτών επαληθεύτηκε η υπόθεση της ύπαρξης της στατιστικής διαφοράς των επιδόσεων των δύο ομάδων **με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά να έχουν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τα παιδιά με ΔΑΦ.**

Εδώ αξίζει να σημειωθεί επιπλέον, πως σε σχέση με τη σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων στην κλίμακα Λήθης προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα: παρατηρήθηκε ότι η μέση επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ είναι ίση με -3,07 με τυπική απόκλιση 14,43, ενώ η μέση επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ισούται με 3,80 με τυπική απόκλιση 9,05. Αν και από αυτά τα δεδομένα παρατηρείται πως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σημείωσαν υψηλότερη επίδοση από τα παιδιά με ΔΑΦ, όταν ερευνήθηκε το μέσο επίπεδο των ποσοστών των δύο ομάδων προέκυψε πως το μέσο επίπεδο των παιδιών με ΔΑΦ είναι ίσο με 40,67% με

τυπική απόκλιση 37,87%, ενώ το μέσο επίπεδο των τυπικά αναπτυσσόμενων είναι ίσο με 33,27% και τυπική απόκλιση 26,66%. Βάσει των ανωτέρω **δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική διαφορά** μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων στην κλίμακα Λήθης.

Παρ' όλο που το δείγμα της έρευνας ήταν σχετικά μικρό (είναι εξαιρετικά δύσκολη η ανεύρεση παιδιών υψηλής λειτουργικότητας στο φάσμα του αυτισμού, και η έγκριση των γονέων για συμμετοχής τους), οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι η απόδοση των παιδιών ως προς την εκατοστιαία τιμή σε όλες τις κλίμακες της δοκιμασίας αφηγηματικού λόγου E.R.R.N.I. ακολουθούν κανονική κατανομή.

Το γεγονός ότι το δείγμα ήταν αρκετά μικρό είχε ως συνέπεια οι τιμές απόδοσης και των δύο ομάδων σε κάθε κλίμακα να παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά γύρω από το μέσο όρο τους και η τιμή της τυπικής απόκλισης να είναι αρκετά υψηλή. Σε περίπτωση που ο αριθμός του δείγματος ήταν μεγαλύτερος η διασπορά των τιμών απόδοσης γύρω από τον μέσο όρο θα ήταν μικρότερη, με αποτέλεσμα τη μικρότερη τιμή της τυπικής απόκλισης. Πιθανόν έτσι να παρουσιάζονταν κι άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Βλέπουμε επίσης, ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν δυσκολία τόσο στην κατανόηση της ιστορίας όσο και στην αφήγηση της, ενώ στην ανάκλησή της δεν ξέχναγαν όσα τα ίδια έχουν αφηγηθεί. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, τονίζεται ότι τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας δεν έχουν δυσκολίες στο λόγο, βλέπουμε όμως στην παρούσα μελέτη ότι έχουν δυσκολία στην αφήγηση. Μήπως στην περίπτωση των παιδιών υψηλής λειτουργικότητας η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται και μέσω δοκιμασιών αφήγησης;

Λόγω της έλλειψης παρόμοιων με αυτήν ερευνών στα ελληνικά δεδομένα θεωρείται απαραίτητη μία μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα γύρω από τις επιδόσεις των παιδιών με ΔΑΦ στη δοκιμασία E.R.R.N.I. όσο και η σύγκριση της ικανότητας του αφηγηματικού λόγου αυτών των παιδιών με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά γενικότερα.

ΙΧ. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς που είναι σημαντικοί για πιθανές μελλοντικές έρευνες. Ο αρχικός περιορισμός σχετίζεται με το μέγεθος του αριθμού των συμμετεχόντων. Αν και τα δεκαπέντε (15) παιδιά που ανήκαν στο αυτιστικό φάσμα και εξετάστηκαν ήταν ένας ικανοποιητικός αριθμός για την εξαγωγή των απαραίτητων στατιστικών αποτελεσμάτων, κρίνεται απαραίτητη περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο πληθυσμιακό δείγμα, ώστε τα ερευνητικά αποτελέσματα να είναι πιο έγκυρα. Επιπλέον, το γεγονός ότι το E.R.R.N.I. δεν έχει σταθμιστεί στην ελληνική γλώσσα, δεν ωφελεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την ανάπτυξη των τυπικά αναπτυσσόμενων ελληνόπουλων, άρα και στη σύγκριση των αποτελεσμάτων οποιασδήποτε ομάδας διαταραχών με τα αποτελέσματα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

Βάσει της παρούσας έρευνας, αλλά και των τριών προηγούμενων ερευνών του Τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Πάτρας, που χρησιμοποίησαν την ίδια δοκιμασία, συμπεραίνεται πως το E.R.R.N.I. θα μπορούσε να είναι ένα πολύ καλό εργαλείο, καθώς λόγω της ευαισθησίας του είναι δυνατόν να εντοπιστεί ένα ευρύτατο φάσμα διαταραχών. Για το λόγο αυτό κρίνεται **απαραίτητη** και **σημαντική** η στάθμισή του στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, χρήσιμη θεωρείται, η τροποποίηση των εικόνων εκμείωσης της αφήγησης τόσο ώστε να προσαρμόζονται περισσότερο στα ελληνικά πολιτισμικά δεδομένα όσο και στις ιδιαιτερότητες των ηλικιακών ομάδων που απευθύνεται. Πιο συγκεκριμένα, από την 3^η εικόνα (C) έως και τη 14^η (N), της πρώτης ιστορίας, ο ήρωας παρουσιάζεται να κρατά μία τσάντα για ψώνια που ακολουθεί τα αγγλοσαξωνικά πρότυπα. Όλο το δείγμα της έρευνας αρχικά θεώρησε πως η τσάντα αυτή ήταν είτε σχολική είτε βαλίτσα. Ακόμη το μέγεθος των εικόνων παρ'ότι κινητοποίησε τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη να επικεντρωθούν στις λεπτομέρειες της ιστορίας, απέτρεψε τα αυτιστικά παιδιά από το να επικεντρωθούν σε μια εικόνα με πολλές λεπτομέρειες και τα εξώθησε στο να προχωρήσουν σε επόμενες εικόνες, με μεγαλύτερο και πιο ευδιάκριτο σκίτσο. Παράλληλα, το μέγεθος των εικόνων δεν ενδείκνυται για παιδιά με προβλήματα όρασης π.χ. λόγω κάποιου Συνδρόμου. Τέλος, οι έγχρωμες εικόνες της δοκιμασίας είναι αρκετά ελκυστικές για το ηλικιακό πλαίσιο των τεσσάρων με δεκαπέντε ετών (4-15) που έχει οριστεί από τους δημιουργούς (Bishop, 2004), αλλά πιθανόν να αποτελούν αρνητική παράμετρο των επιδόσεων ενός εξεταζόμενου ενήλικα. Αν επί παραδείγματι, η δοκιμασία E.R.R.N.I. χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου ενός ενήλικα με νευρολογική διαταραχή (π.χ. αφασία), η ποιότητα και ο συνδυασμός των χρωμάτων των εικόνων της δοκιμασίας ίσως να τον μπερδέψουν. Για το λόγο αυτό, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι για τις αξιολογήσεις των αφασικών καλό είναι να χρησιμοποιούνται ασπρόμαυρες εικόνες. Επιπροσθέτως, το μέγεθος των εικόνων ενδεχομένως να αποτελεί πρόβλημα των φυσιολογικών ή μη ενηλίκων και υπερηλίκων.

X. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα αυτή που ως στόχο είχε να διερευνήσει σε πιλοτικό επίπεδο τη σύγκριση της επίδοσης των παιδιών στο Φάσμα του Αυτισμού (ηλικιών 7-10 ετών), στη δοκιμασία αφηγηματικού λόγου E.R.R.N.I. με την επίδοση παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ίδιας ηλικίας, παρέχει κάποια ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών με ΔΑΦ στην κλίμακα Ανάκλησης της Ιστορίας του E.R.R.N.I. με αυτές των παιδιών με τυπική ανάπτυξη έδειξε πως η ικανότητα της Ανάκλησης των πληροφοριών της ιστορίας των παιδιών με ΔΑΦ είναι ίδια και στις δύο ομάδες. Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων στην κλίμακα Λήθης, στοιχείο που υποδεικνύει πως **δεν υπάρχει ένδειξη για πτωτική συγκράτηση πληροφοριών στα παιδιά με Αυτισμό.**

Με βάση αυτά, είναι σημαντικό να συνεχιστούν οι έρευνες σε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος ώστε τα αποτελέσματα αυτά να συνεχίσουν να είναι έγκυρα και επιπλέον να προχωρήσει η στάθμιση του E.R.R.N.I. στον ελληνικό πληθυσμό με βάση συγκεκριμένες τροποποιήσεις που είναι απαραίτητες ώστε να είναι κατάλληλο και προσαρμοσμένο στα ελληνικά πολιτισμικά δεδομένα. Κλείνοντας, η έρευνα αυτή υποστηρίζει πως η δοκιμασία E.R.R.N.I. είναι ένα σπουδαίο λογοθεραπευτικό εργαλείο, καθώς μπορεί να αξιολογήσει μια μεγάλη ποικιλία ομάδων με διαταραχές λόγου, τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά.

XI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγέλη Μ. – Αραχωβίτη Α. (2010). « Δεύτερη πιλοτική εργασία σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών απο διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, για την αξιολόγηση της εγκυρότητας της δοκιμασίας ERRNI σε μαθητές της Β' δημοτικού» Πτυχιακή εργασία
- Adam, A-M. & Gathercole, E.S(2000).Limitations in Working Memory: Implications for Language Development. *International Journal of Language & Communications Disorders*, 35(1),95-116
- Au C. W., Stokes S.F., & Wang A.M.Y., (2004). Three measures of language production for Cantonese- speaking school age student in a story retelling task. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1164-78.
- Baddeley A.D.& Logie R.H (1999). The multiple- competent model. In A. Miyake & P. Shah (Eds), *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, (pp.28-61).
- Baddelley A D. (2000).The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4,417-422.
- Bettelheim, B. (1975). *The Uses of Enchantment*. New York: Alfred A Knopf
- Bishop, D.V.M (2005). *ERRNI Manual*. London: Harcourt Assessment
- Γκούμα Κ. (2008). «Χορήγησητης δοκιμασίας Αφηγηματικού Λόγου – ERRNI σε παιδιά της Β' Ταξης Δημοτικού και σύγκριση της επίδοσης τους μα την κλίμακα Λεξιλόγιο του Αθηνά Τέστ (πιλοτική έρευνα)» Πτυχιακή εργασία.
- Catts, H.W., Fey, M.E., & Proctor- Williams, K., (2004), Oral and written story compositions skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 1301-18.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. N. York: Harper & Row.
- Ιωάννης Βογινδρούκας,(2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Περιοδικό Ψυχολογία της ΕΛΨΕ (2005) τόμος 12, τεύχος 2,σελ.276-292*
- Kaderavek, J.N. & Sulzby, E., (2000). Narrative production with and without specific language impairment: oral narrative and emergent readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 43, 34-49.
- Lenel, J. C. & Cantor, J. H. (1981). Rhyme recognition and phonemic perception in young children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 10, 57-68.
- Lilles, B. Z., (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 36, 868-882.
- Lilles, B.Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D., & Purcell, S. L., (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 38, 415-425.
- Marton, K., & Shwartz, R. G., (2003). Working memory capacity and language processes in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 46, 1138- 1153.
- McGreor, K. K., (2000). The development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom: towards a solution to a clinical- client mismatch. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 9, 55-71.

- Νάνου Α. (2004). «Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές λόγου». Διδακτορική Διατριβή.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communications problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language and high- functioning autism. *International Journal of Language & Communication disorders*. 37, 227-251.
- Paul, B., Hernadenz, R., Taylor, L., & Johnson, K., (1996). Narrative development in late talkers: early school age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 39, 1295- 1303.
- Paul, B., & de Villiers, P., (2006). Discourse, narrative and pragmatic development. *Encyclopedia of language and linguistics*. 626-693.
- Σταυρακάκη Β. – Παπαφάνη Σ. (2011). «Μελέτη της επίδοσης του αφηγηματικού λόγου με τη χρήση δοκιμασιών ERRNI (Bishop, 2004) και του εργαλείου Ανίχνευσης Διαταραχών Λόγου και Ομιλίας σε παιδιά Προσχολικής Ηλικίας (Οικονόμου και συν, 2008) του Υπουργείου Παιδείας. Πτυχιακή εργασία.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C., (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*. 33, 73-79.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the Theory - of - Mind Hypothesis of Autism. *Association for Psychological Science*. 16, 311-315
- Wagner, C. R., Nettelbladt, U., Sahlen, B., & Nilholm, C., (2000). Conversation versus narration in pree-school children with language impairment. *International Journal of Language & Communication disorders*. 35, 83-93.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Η συνολική επίδοση και των 30 παιδιών στην κλίμακα «Αρχική Αφήγηση Ιστορίας» (AAI). Ο πίνακας που ακολουθεί περιγράφει την επίδοση τους στη συγκεκριμένη δοκιμασία τόσο με τη χρήση των raw scores όσο και με ποσοστό. Αρχικά θα μελετήσουμε το raw score, και παρατηρούμε ότι η μέση επίδοση των παιδιών είναι 17.97, με εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 6.42. Το ελάχιστο παρατηρούμενο raw score είναι 4 και το μέγιστο 32. Αναφορικά με την κλίμακα των ποσοστών, το μέσο εκτιμώμενο ποσοστό στην κλίμακα AAI για το σύνολο του δείγματος είναι 29.10%, με τυπική απόκλιση ίση με 28.72%. Το μικρότερο παρατηρούμενο ποσοστό είναι ίσο με 0% και το μέγιστο με 93%.

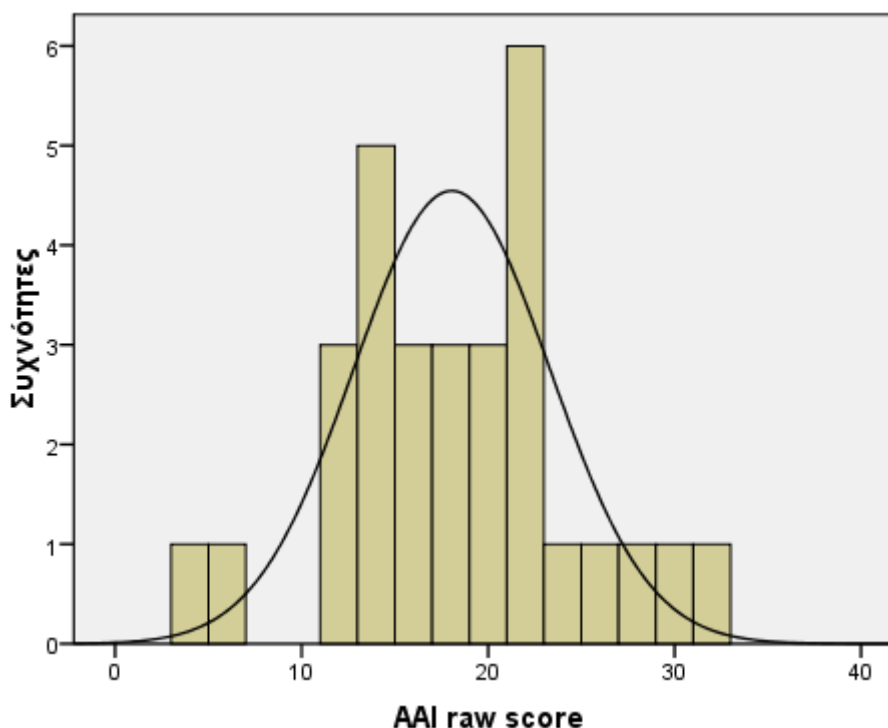
Πίνακας 2 Συνολική επίδοση των παιδιών στην κλίμακα AAI

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
AAI raw score	30	4	32	17,97	6,419
AAI percentage	30	0	93	29,10	28,724

Τα αποτελέσματα του **πίνακα 2** (συγκεκριμένα το raw score), παρουσιάζονται γραφικά μέσα από τον ακόλουθο ιστόγραμμα συχνοτήτων. Το συγκεκριμένο ιστόγραμμα αφορά την κατανομή της επίδοσης και των 30 παιδιών στην κλίμακα AAI.

Διάγραμμα 3 Συνολική επίδοση των παιδιών στην κλίμακα AAI



Η στατιστική ανάλυση συνεχίζεται μελετώντας τη συνολική επίδοση και των 30 παιδιών στην κλίμακα «Ανάκληση της Ιστορίας» (AI). Ο πίνακας που ακολουθεί περιγράφει την επίδοση τους στη συγκεκριμένη κλίμακα τόσο με τη χρήση των raw scores όσο και με ποσοστό. Αρχικά θα μελετήσουμε το raw score, και παρατηρούμε

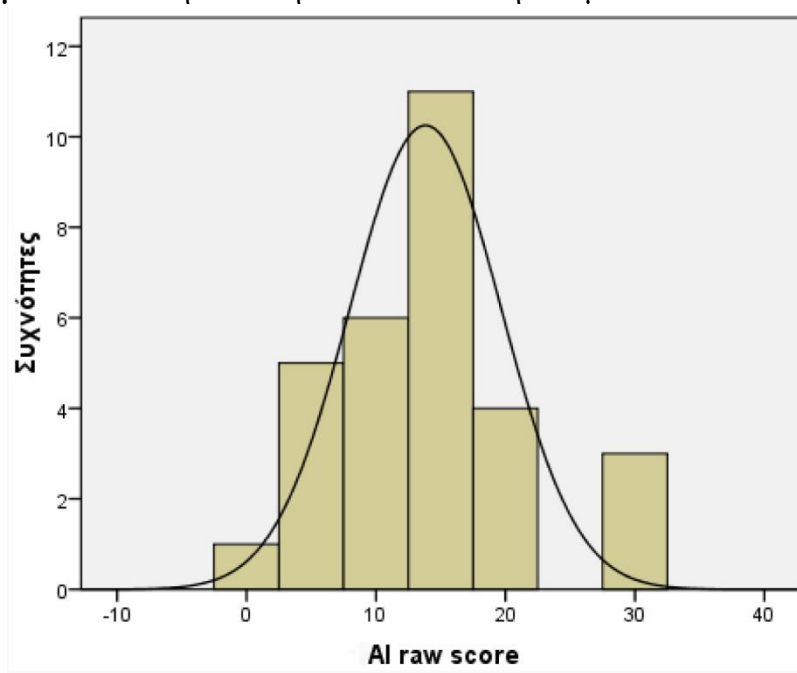
ότι η μέση επίδοση των παιδιών είναι 13.80, με εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 7.47. Το ελάχιστο παρατηρούμενο raw score είναι 0 και το μέγιστο 31. Αναφορικά με την κλίμακα των ποσοστών, το μέσο εκτιμώμενο ποσοστό στην κλίμακα AI για το σύνολο του δείγματος είναι 29.70%, με τυπική απόκλιση ίση με 29.07%. Το μικρότερο παρατηρούμενο ποσοστό είναι ίσο με 0% και το μέγιστο με 99%.

Πίνακας 3 Συνολική επίδοση των παιδιών στο τεστ AI

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
IAI raw score	30	0	31	13,80	7,476
IAI percentage	30	0	99	29,70	29,073

Τα αποτελέσματα του **πίνακα 3** (συγκεκριμένα το raw score), παρουσιάζονται γραφικά μέσα από τον ακόλουθο ιστόγραμμα συχνοτήτων. Το συγκεκριμένο ιστόγραμμα αφορά την κατανομή της επίδοσης και των 30 παιδιών στην κλίμακα AI.

Διάγραμμα 4 Συνολική επίδοση των παιδιών στην κλίμακα AI



Η στατιστική ανάλυση συνεχίζεται μελετώντας τη συνολική επίδοση και των 30 παιδιών στην κλίμακα «Λήθης» (Forgetting). Ο πίνακας που ακολουθεί περιγράφει την επίδοση τους στη συγκεκριμένη δοκιμασία τόσο με τη χρήση των raw scores όσο και με ποσοστό. Αρχικά θα μελετήσουμε το raw score, και παρατηρούμε ότι η μέση επίδοση των παιδιών είναι 0.37, με εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 12.34. Το ελάχιστο παρατηρούμενο raw score είναι -38 και το μέγιστο 37. Αναφορικά με την κλίμακα των ποσοστών, το μέσο εκτιμώμενο ποσοστό στην κλίμακα Forgetting για το σύνολο του δείγματος είναι 36.97%, με τυπική απόκλιση ίση με 32.36%. Το μικρότερο παρατηρούμενο ποσοστό είναι ίσο με 0% και το μέγιστο με 99%.

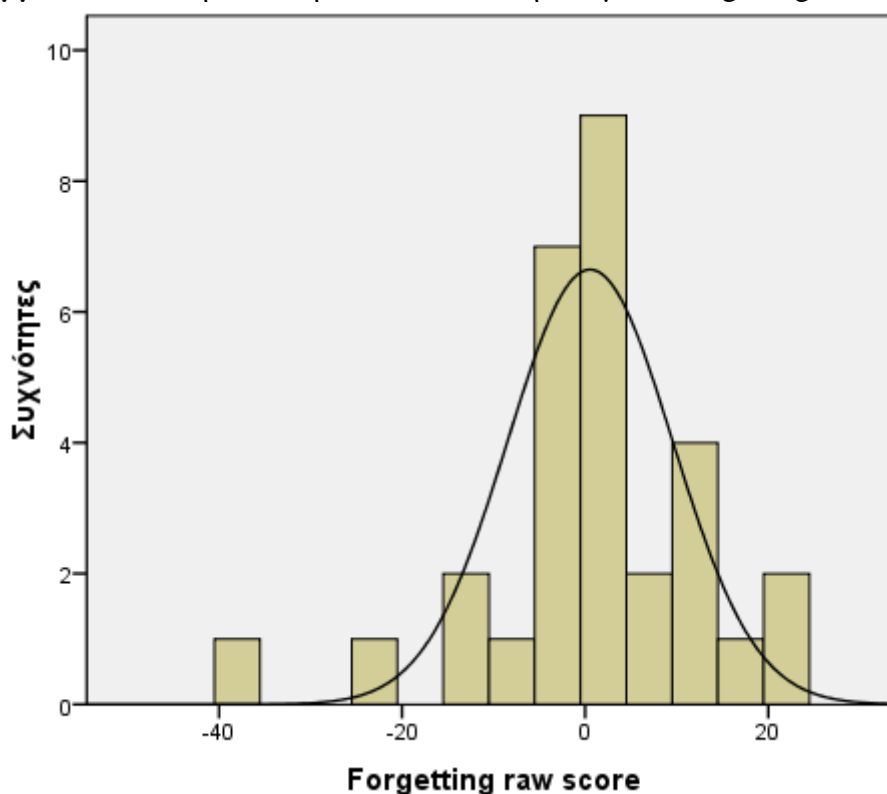
Πίνακας 4 Συνολική επίδοση των παιδιών στο τεστ Forgetting

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Forgetting raw score	30	-38	22	,37	12,344
Forgetting percentage	30	0	99	36,97	32,362

Τα αποτελέσματα του **πίνακα 4** (συγκεκριμένα το raw score), παρουσιάζονται γραφικά μέσα από τον ακόλουθο ιστόγραμμα συχνοτήτων. Το συγκεκριμένο ιστόγραμμα αφορά την κατανομή της επίδοσης και των 30 παιδιών στην κλίμακα Forgetting.

Διάγραμμα 5 Συνολική επίδοση των παιδιών στην κλίμακα Forgetting



Το τελευταίο μέρος της περιγραφικής παρουσίασης των αποτελεσμάτων ολοκληρώνεται με τη συνολική επίδοση και των 30 παιδιών στην κλίμακα της Αντίληψης. Ο πίνακας που ακολουθεί περιγράφει την επίδοσή τους στη συγκεκριμένη κλίμακα τόσο με τη χρήση των raw scores όσο και με ποσοστό. Αρχικά θα μελετήσουμε το raw score, και παρατηρούμε ότι η μέση επίδοση των παιδιών είναι 9.37, με εκτιμώμενη τυπική απόκλιση ίση με 4.57. Το ελάχιστο παρατηρούμενο raw score είναι 2 και το μέγιστο 18. Αναφορικά με την κλίμακα των ποσοστών, το μέσο εκτιμώμενο ποσοστό στην κλίμακα της Αντίληψης για το σύνολο του δείγματος είναι 33.07%, με τυπική απόκλιση ίση με 34.10%. Το μικρότερο παρατηρούμενο ποσοστό είναι ίσο με 0% και το μέγιστο με 98%.

Πίνακας 5 Συνολική επίδοση των παιδιών στην κλίμακα της Αντίληψης

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αντίληψη raw score	30	2	18	9,37	4,567
Αντίληψη percentage	30	0	98	33,07	34,105

Τα αποτελέσματα του **πίνακα 5** (συγκεκριμένα το raw score), παρουσιάζονται γραφικά μέσα από τον ακόλουθο ιστόγραμμα συχνοτήτων. Το συγκεκριμένο ιστόγραμμα αφορά την κατανομή της επίδοσης και των 30 παιδιών στην κλίμακα της Αντίληψης

Διάγραμμα 6 Συνολική επίδοση των παιδιών στην κλίμακα της Αντίληψης

