



ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θέμα: «Σύγκριση γραμματικών ικανοτήτων Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και παιδιών στο φάσμα του αυτισμού.»

Title: “Comparing grammatical abilities of Greek-speaking children with Specific Language Impairment and children with Autism Spectrum Disorders.”

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: Γεράνη Αικατερίνη

Γκανά Ευαγγελία

Μπούνα Μαριάννα

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Τερζή Αρχόντω

ΠΑΤΡΑ 2014

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την υλοποίηση της έρευνας και της εργασίας αυτής θα θέλαμε να εκφράσουμε θερμότερες ευχαριστίες στην κα. Αρχόντω Τερζή, καθηγήτρια γλωσσολογίας στο τμήμα λογοθεραπείας του Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας, για την επιστημονική υποστήριξη και ενθάρρυνση, τις συμβουλές και τις χρήσιμες υποδείξεις της, το υλικό που μας διέθεσε, αλλά και για την υποστήριξη και κατανόηση που μας παρείχε όλο αυτό το διάστημα. Έπειτα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον κ. Ανδρέα Σκαλτσά, διευθυντή του 21^{ου} δημοτικού σχολείου Εγλυκάδας Πατρών, την κα. Κορίνα Στεφοπούλου, επόπτρια στο τμήμα λογοθεραπείας του Α.Τ.Ε.Ι. Πάτρας, την λογοθεραπεύτρια Κυριακή Κελεπούρη, τα ιδιωτικά κέντρα λογοθεραπείας «*Ταξίδι στην ανάπτυξη*» και «*Ανάπτυξη*» στο Αιγάλεω Αττικής, τη Δήμητρα και την Αντωνία, καθώς και το 10^ο ειδικό δημοτικό σχολείο Αθηνών. Στη συνέχεια, ένα μεγάλο ευχαριστώ στα ίδια τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα και φυσικά στους γονείς τους, που μας εμπιστεύτηκαν και συνεργάστηκαν μαζί μας. Κλείνοντας, θα θέλαμε να εκφράσουμε βαθύτατη ευγνωμοσύνη στις οικογένειες μας και στους φίλους μας για την πολύτιμη υποστήριξη και συμπαράστασή τους όλο αυτό το διάστημα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πίνακας συντομογραφιών.....σελ.	5
Περίληψη	
Ελληνική περίληψη.....σελ.	6
Αγγλική περίληψη.....σελ.	7
Εισαγωγή.....σελ.	8
1. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	
1.1. Τυπική γλωσσική ανάπτυξη: κατάκτηση σύνταξης-μορφολογίας.....σελ.	10
1.2. Γνωρίζοντας την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.....σελ.	15
1.3. Αυτισμός έναντι Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής.....σελ.	21
1.4. Αντωνυμίες.....σελ.	29
1.5. Ρήματα μη ενεργητικής μορφολογίας.....σελ.	32
2. Μεθοδολογία	
2.1. Ερευνητικός σχεδιασμός.....σελ.	37
2.2. Δείγμα.....σελ.	37
2.3. Όργανα μέτρησης.....σελ.	39
2.4. Διαδικασία μέτρησης.....σελ.	49
3. Αποτελέσματα	
3.1. Αντωνυμίες.....σελ.	50
3.2. Μη ενεργητική μορφολογία (Ρήματα).....σελ.	58
4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων.....σελ.	63
5. Περιορισμοί / Συστάσεις.....σελ.	66
Βιβλιογραφία.....σελ.	67
Παραρτήματα.....σελ.	76

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

- ΕΓΔ (SLI) = Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Specific Language Impairment)
- ΔΑΦ (ASD) = Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Autism Spectrum Disorder)
- ΜΜΕ (MLU) = Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (Mean Length of Utterance)
- Υ-Ρ-Α = Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ήδη από τη θεωρία είναι γνωστό ότι τα περισσότερα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή εμφανίζουν μορφοσυντακτικά προβλήματα και μία γενικότερη δυσκολία να δημιουργήσουν συντακτικές σχέσεις ανάμεσα στους όρους σε επίπεδο πρότασης (Stavrakaki, 2001α; Varlokosta & Nerantzini, 2012; Stavrakaki & van der Lely, 2010). Με αφορμή την έρευνα των Terzi et al. (2014) που έγινε σε 20 Ελληνόφωνα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ηλικίας 5-8 ετών (μέσος όρος ηλικίας: 6;08) ως προς την αναφορά των αντωνυμιών και των ρημάτων μη-ενεργητικής μορφολογίας, ξεκίνησε η συγκεκριμένη έρευνα. Ειδικότερα, εξετάστηκαν 7 Ελληνόφωνα παιδιά διαγνωσμένα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, ηλικίας 6-9 ετών (μέσος όρος ηλικίας: 7;06), με σκοπό να μελετηθούν οι εξής γραμματικοί τομείς: η κατανόηση της αναφοράς των προσωπικών αντωνυμιών αντικειμένου (ισχυρών και κλιτικών τύπων) και της αναφοράς των αυτοπαθών αντωνυμιών αντικειμένου, καθώς και η κατανόηση των ρημάτων παθητικής φωνής, αυτοπαθών ρημάτων με αυτοπαθή ερμηνεία και αυτοπαθών ρημάτων με παθητική ερμηνεία.

Από τις απαντήσεις των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, φάνηκε ότι οι δυσκολίες τους εντοπίζονται τόσο στις ισχυρές όσο και στις κλιτικές αντωνυμίες και λιγότερο στις αυτοπαθείς, ενώ ως προς τη μη-ενεργητική μορφολογία, σημείωσαν καλύτερη επίδοση στα αυτοπαθή ρήματα απ' ότι στα παθητικά και μάλιστα, τα πήγαν λίγο καλύτερα στα αυτοπαθή ρήματα με αυτοπαθή ερμηνεία έναντι των αυτοπαθών ρημάτων με παθητική ερμηνεία. Ύστερα από συγκρίσεις που έγιναν, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σημείωσαν στατιστικώς σημαντικότερη επίδοση στην κατανόηση ισχυρών και αυτοπαθών αντωνυμιών και στα ρήματα μη ενεργητικής μορφολογίας απ' ότι τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Μόνο στην κατανόηση των κλιτικών αντωνυμιών η επίδοση των δύο ομάδων φάνηκε να είναι περίπου ίδια, ίσως επειδή τα παιδιά με αυτισμό είχαν χαμηλότερη επίδοση σε αυτή την περιοχή της γραμματικής από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ίδιου γλωσσικού επιπέδου..

Λέξεις-κλειδιά: Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, Αυτισμός, Ελληνόφωνος πληθυσμός, αντωνυμίες, μη-ενεργητική μορφολογία, ισχυρές, κλιτικές, αυτοπαθείς, παθητική, αυτοπαθή ρήματα

ΑΓΓΛΙΚΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

It is known from the literature that most children with Specific Language Impairment have morphosyntactic difficulties and a general deficit in syntactic dependencies at the clause level involving movement or chain formation (Stavrakaki, 2001; Varlokosta & Nerantzini, 2012; Stavrakaki & van der Lely, 2010). The research on which we are reporting here was motivated by a recent research by Terzi et al. (2014) that was testing pronouns and verbs with non-active morphology in 20 high functioning Greek-speaking children with Autism Spectrum Disorders (mean age: 6;08). Specifically, seven 6-to 9-year-old (mean age: 7;06) Greek-speaking children with Specific Language Impairment were tested in the following areas of grammar: comprehension of the reference of personal object pronouns (strong and clitic ones), comprehension of the reference of reflexive pronouns, comprehension of non-active morphology (passive verbs, reflexive verbs with reflexive interpretation and reflexive verbs with passive interpretation).

Through the responses of the children with Specific Language Impairment, it was showed that their difficulties were both on strong and clitic pronouns more than on reflexive, whereas, on the non-active morphology, they were more accurate on reflexive than on passive verbs, and indeed, they were more accurate on reflexive verbs with reflexive interpretation than on reflexive verbs with passive interpretation. After comparisons between the two groups, the results showed that high functioning children with autism were statistically more accurate on interpreting reference of strong and reflexive pronouns, and interpreting passive and reflexive verbs (with passive and reflexive interpretation) than children with Specific Language Impairment. Finally, the two groups did not differ in the comprehension of clitic pronouns, where they have almost similar performance. This was perhaps a consequence of the fact that autistic children performed statistically less well than language matched typically developing children on that area of grammar.

Keywords: Specific Language Impairment, Autism, Greek, pronouns, non-active morphology, strong, clitics, reflexives, passives

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος *Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (S.L.I.)* ή αλλιώς *αναπτυξιακή δυσφασία* περιγράφει την κατάσταση μιας εμφανώς καθυστερημένης γλωσσικής ανάπτυξης σε περιπτώσεις που απουσιάζουν άλλες αιτίες όπως αυτισμός, κώφωση, νοητική υστέρηση, νευρολογική βλάβη ή οποιαδήποτε άλλη βλάβη σε αισθητήρια όργανα που θα μπορούσε να εξηγήσει την γλωσσική καθυστέρηση.

Η συχνότητα εμφάνισης της ΕΓΔ στο γενικό πληθυσμό υπολογίζεται περίπου στο 7%. Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι πιο συχνή στα αγόρια απ' ότι στα κορίτσια και, επιπλέον, τα παιδιά που εμφανίζουν ΕΓΔ είναι κυρίως παιδιά που προέρχονται από γονείς με ιστορικό μαθησιακών δυσκολιών. Υπάρχουν τομείς της γλώσσας που είναι ιδιαίτερα δύσκολοι για τα περισσότερα παιδιά με ΕΓΔ, αλλά και η ετερογένεια των γλωσσικών προφίλ που εμφανίζεται είναι θεαματική (Leonard, 1998β). Οι δυσκολίες των παιδιών παρουσιάζονται σε όλα σχεδόν τα γλωσσικά επίπεδα, τόσο σε επίπεδο παραγωγής, όσο και σε επίπεδο κατανόησης και ειδικότερα στους τομείς της μορφολογίας και της σύνταξης.

Τα τελευταία 40 χρόνια έχει γίνει συστηματική μελέτη της ΕΓΔ σε πολλές γλώσσες, κυρίως ευρωπαϊκές. Η παρακάτω εργασία έχει στόχο να εμπλουτίσει με νέα δεδομένα την βιβλιογραφία και να προσεγγίσει την ΕΓΔ υπό το πρίσμα της Νέας Ελληνικής. Συγκεκριμένα, θα μελετηθούν οι προσωπικές και αυτοπαθείς αντωνυμίες και ρήματα μη ενεργητικής μορφολογίας σε Ελληνόφωνα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Με αφορμή το άρθρο *Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism* των Terzi, Marinis, Kotsopoulou & Francis (2014) θα ακολουθήσει σύγκριση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα των προαναφερόμενων ερευνητών σε Ελληνόφωνα παιδιά αυτιστικού φάσματος υψηλής λειτουργικότητας.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας θα παρουσιαστούν τα στάδια της φυσιολογικής γλωσσικής ανάπτυξης και θα περιγραφεί η κατάκτηση της σύνταξης και της μορφολογίας σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν κάποια γενικά στοιχεία και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της ΕΓΔ στην Νέα Ελληνική. Έπειτα, θα γίνει αναφορά στο φάσμα του αυτισμού, θα παρουσιαστούν ορισμένα χαρακτηριστικά του φάσματος, θα γίνει διαφοροδιάγνωση του αυτισμού από την ειδική γλωσσική διαταραχή κυρίως βάσει γλωσσολογικών κριτηρίων και θα δοθούν κάποιες σχετικές πληροφορίες και τα αποτελέσματα της προαναφερόμενης έρευνας (των Terzi et al., 2014) που αποτέλεσε το κίνητρο για την διεξαγωγή της παρούσας. Μετά, θα ακολουθήσει αναφορά στις αντωνυμίες, ιδίως στις προσωπικές και στις αυτοπαθείς και στα ρήματα μη ενεργητικής μορφολογίας (verbs with non-active morphology) και ειδικότερα σε ρήματα παθητικής φωνής (passive voice) και αυτοπαθή ρήματα (reflexive verbs). Τα τελευταία ερμηνεύονται σε κάποιες περιπτώσεις με παθητική σημασία και άλλοτε με σημασία αυτοπάθειας. Θα αναφερθεί ο ρόλος τους στη Νέα Ελληνική, η κατάκτησή τους σε τυπικά αναπτυσσόμενους πληθυσμούς και σε πληθυσμούς με ΕΓΔ.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα γίνει η παρουσίαση του πειραματικού μέρους της έρευνας και θα αναλυθεί η μεθοδολογία.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας και θα συγκριθούν με τα αντίστοιχα αποτελέσματα των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα ακολουθήσει η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο θα ακολουθήσουν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και θα συζητηθούν τυχόν περιορισμοί.

1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1. ΤΥΠΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΣΥΝΤΑΞΗΣ-ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑΣ

Σύμφωνα με τη γλωσσολογία, ο άνθρωπος γεννιέται με μια έμφυτη ικανότητα να αναπτύξει τη γλώσσα. Τα παιδιά δεν γεννιούνται σιωπηρά βέβαια, αλλά από την αρχή παράγουν ήχους που είναι γνωστοί ως *φωτικές κραυγές*. Τις πρώτες 5 εβδομάδες, κλαίνε, ρεύονται και παράγουν ήχους πιπιλίσματος. Κατά την 6^η εβδομάδα ξεκινάει το γουργούρισμα και από την 16^η περίπου εμφανίζεται το γέλιο. Μεταξύ της 16^{ης} εβδομάδας και του 6 μήνα ακολουθεί το φωνητικό παιχνίδι, όπου το παιδί αρχίζει να παράγει ήχους παρόμοιους με αυτούς του λόγου. Από τον 6^ο μήνα μέχρι τον 9^ο το βρέφος αρχίζει να βαβίζει, δηλαδή πλέον στο φωνητικό παιχνίδι παρουσιάζονται επαναλαμβανόμενες συλλαβές που φέρουν σημασία σε αντίστοιχες καταστάσεις (π.χ. ακούγονται οι ήχοι «μαμά» όταν η μητέρα βρίσκεται στο χώρο). Έπειτα, γύρω στην ηλικία των 10 ή 11 μηνών, εμφανίζονται οι πρώτες λέξεις. Το παιδί επικοινωνεί πλέον μέχρι τους 18 μήνες με μονολεκτικές εκφορές. Οι 18 μήνες είναι πολύ κρίσιμη ηλικία, καθώς υπάρχει μια ραγδαία έκρηξη στο μέγεθος του λεξιλογίου και το παιδί αρχίζει σιγά-σιγά να χρησιμοποιεί προτάσεις δύο λέξεων. Το στάδιο που ακολουθεί, περιλαμβάνει την παραγωγή προτάσεων με πλήθος λέξεων που όμως απουσιάζει έντονα το γραμματικό στοιχείο. Οι εκφορές αυτές ονομάζονται τηλεγραφικός λόγος. Κατά την ηλικία των 2 ετών και 6 μηνών ξεκινά πλέον μια πιο ολοκληρωμένη μορφή ομιλίας (Harley, 2008).

Τα παιδιά που αναπτύσσονται φυσιολογικά μαθαίνουν καθημερινά καινούριες λέξεις και χρησιμοποιούν ολοένα και πιο σύνθετες προτάσεις για να καλύψουν τις ανάγκες τους και γενικότερα να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους. Οι πρώτες ενδείξεις κατάκτησης της σύνταξης και της μορφολογίας αρχίζουν να εμφανίζονται στο στάδιο της μιας λέξης, όταν το παιδί βρίσκεται στο 1^ο έτος, ενώ μέχρι το 4^ο έτος της ζωής ολοκληρώνεται μεγάλο μέρος της κατάκτησης της σύνταξης και της μορφολογίας (Μαρίνης, 2008δ). Με τους όρους *σύνταξη* και *μορφολογία* εννοούμε τους κανόνες σχηματισμού των προτάσεων και τη μελέτη της δομής των λέξεων αντίστοιχα (Fromkin, Rodman & Hyams, 2008).

Έτσι λοιπόν, όπως προαναφέρθηκε, κατά το πρώτο έτος ζωής του το παιδί αρχίζει να παράγει τις πρώτες του λέξεις (*στάδιο της μιας λέξης*). Σύμφωνα με μελέτες για την κατάκτηση της γλώσσας έχει αποδειχθεί ότι ανεξάρτητα της γλώσσας που κατακτά ένα παιδί, οι πρώτες λέξεις που χρησιμοποιεί είναι κατά κύριο λόγο ουσιαστικά και κύρια ονόματα που αναφέρονται σε πρόσωπα, ζώα ή αντικείμενα του άμεσου καθημερινού περιβάλλοντός του. Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά τείνουν να χρησιμοποιούν αρχικά περισσότερο τα ουσιαστικά έναντι των ρημάτων (Gentner, 1982; Gentner & Boroditsky, 2001). Άλλοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι σε αυτό το στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν ως πρώτες λέξεις, λέξεις που ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες και φέρουν συγκεκριμένη σημασία, όπως είναι τα ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα και αργότερα έπονται οι λέξεις που ανήκουν σε λειτουργικές

κατηγορίες όπως είναι τα άρθρα, οι αντωνυμίες και οι προθέσεις, που φέρουν περισσότερο γραμματικό χαρακτήρα και συμβάλλουν στην απόδοση σημασίας άλλων λέξεων ή της πρότασης (Bloom, 1973; Brown & Bellugi, 1964; Radford, 1990; Tsimpli, 1996). Όταν το παιδί χρησιμοποιεί μόνο μια λέξη στην ομιλία του, είναι πολύ δύσκολο να αποφασισθεί αν όντως το παιδί έχει γνώση της σύνταξης της γλώσσας που κατακτά. Το ίδιο θέμα τίθεται αντίστοιχα και για την μορφολογία. Το γεγονός ότι το παιδί μπορεί να παράγει π.χ. κάποιο ουσιαστικό σε πληθυντικό αριθμό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι το παιδί έχει γνώση των καταλήξεων του πληθυντικού των ουσιαστικών ή μπορεί να αναλύει τη λέξη σε θέμα και κατάληξη. Μια τέτοια παραγωγή μπορεί να οφείλεται σε απομνημόνευση της λέξης ως ενότητα, γι αυτό άλλωστε παρατηρείται να χρησιμοποιούνται οι καταλήξεις μόνο με συγκεκριμένες λέξεις που είναι πιο συχνά εμφανιζόμενες με αυτή την μορφή στο περιβάλλον του παιδιού (Christofidou, 1998; Stefany, 1997β; Theophanopoulou-Kontou, 1973α). Γενικότερα, στο στάδιο της μίας λέξης, η έμφαση δίνεται κυρίως στην ανάπτυξη του νοητικού λεξικού (*πυρηνικού λεξιλογίου*) και όχι τόσο στη γνώση της μορφολογίας και σύνταξης.

Σε επόμενο στάδιο, ξεκινά η μετάβαση από την παραγωγή της μίας λέξης στις δύο. Στο σημείο αυτό, μπορεί κανείς να παρατηρήσει σε μία παιδική παραγωγή την εκφορά δύο λέξεων ως μία ενότητα, διότι τα παιδιά δεν είναι ακόμα σε θέση να ξεχωρίζουν πότε αρχίζει και πότε τελειώνει μία λέξη σε μία ρέουσα ομιλία ενός ενήλικα (Brown, 1973). Στην ηλικία των δύο ετών αρχίζει πλέον η προσωδιακή μορφή των παιδικών φράσεων να μοιάζει περισσότερο με αυτή των ενηλίκων. Τα παιδιά χρησιμοποιούν παύσεις ανάμεσα σε δύο λέξεις, η πρώτη λέξη παράγεται σχετικά πιο σύντομα και στη δεύτερη λέξη επιμηκύνεται το φωνήεν της τονισμένης συλλαβής (Branigan, 1976). Το στάδιο των δύο λέξεων ή αλλιώς *τηλεγραφικό* χαρακτηρίζεται από τη χρήση λέξεων που ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα) και αντιπροσωπεύουν το κύριο νόημα της πρότασης, ενώ συγχρόνως παραλείπονται συχνά οι λέξεις λειτουργικών κατηγοριών (άρθρα, αντωνυμίες, βοηθητικά ρήματα) που φέρουν γραμματικό χαρακτήρα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένα παιδιά στην προσπάθειά τους να μεταφέρουν το μήνυμά τους μέσα από τη χρήση δύο λέξεων, χρησιμοποιούν συνειδητά τις λέξεις σύμφωνα με τη σειρά των όρων της γλώσσας των ενηλίκων, πράγμα που δηλώνει την πρώτη ένδειξη εμφάνισης χρήσης συντακτικών κανόνων (*παραγωγικό μοτίβο*). Υπάρχουν βέβαια και παιδιά που παρόλο που γνωρίζουν τη σημασία των λέξεων, τοποθετούν τους όρους σε τυχαία σειρά, πράγμα που δηλώνει ότι δεν ακολουθούνται οι συντακτικοί κανόνες της γλώσσας των ενηλίκων και άλλα παιδιά πάλι που χρησιμοποιούν ακέραια τις φράσεις όπως τις έχουν ακούσει από το περιβάλλον, δηλαδή με σωστή συντακτική σειρά των όρων, ωστόσο η χρήση τους από το παιδί γίνεται με μη παραγωγικό τρόπο, πράγμα που υποδηλώνει ότι το παιδί δεν έχει συνειδητοποιήσει το νόημα της φράσης και ότι απλά την έχει αποστηθίσει και την εκφέρει (Owens, 2001; Brown & Leonard, 1986; Braine, 1976). Σύμφωνα με τον Brown (1973), τα παιδιά που χρησιμοποιούν το παραγωγικό μοτίβο, δηλαδή έχουν αναπτύξει σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ των δύο λέξεων, ακολουθούν επίσης συγκεκριμένα μοτίβα σημασιολογικών σχέσεων. Η

κατάκτηση των σχέσεων αυτών αναπτύσσεται με παρόμοιο τρόπο σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τη γλώσσα κατάκτησης. Μέσα από έρευνες σε διάφορες γλώσσες έχουν παρατηρηθεί οχτώ σημασιολογικές σχέσεις, που είναι οι ακόλουθες:

1. Δράστης + Πράξη
2. Πράξη + Αντικείμενο
3. Δράστης + Αντικείμενο
4. Πράξη + Τόπος
5. Οντότητα + Τόπος
6. Οντότητα + Ιδιότητα
7. Κτήτορας + Κτήση
8. Δεικτικό + Οντότητα

Αναντίρρητα, μέχρι την αρχή των δύο ετών τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν σχέσεις που εκφράζουν τόπο, έχοντας κατακτήσει πρώτα την στατική έννοια και έπειτα την κίνηση. Σε ηλικία 1;6 ετών όπου εμφανίζεται η έννοια του *Δράστη*, τα παιδιά φαίνεται να τον συνδέουν αρχικά με έμψυχες οντότητες, ενώ τα άψυχα αντικείμενα εμφανίζονται ως οι δέκτες μιας πράξης (de Villiers & de Villiers, 1978). Τέλος, όσον αφορά τη σχέση κτήτορα-κτήσης, η σειρά των όρων δεν εμφανίζεται πάντα σταθερή. Η σταθεροποίηση επέρχεται λίγο πριν το παιδί αρχίσει να χρησιμοποιεί καταλήξεις μορφολογίας που δηλώνουν την κτήση.

Στη συνέχεια, από το δεύτερο έτος και έπειτα, οι παιδικές φράσεις επεκτείνονται και από δύο λέξεις το παιδί χρησιμοποιεί πλέον περισσότερες επεκτείνοντας συγχρόνως την χρήση των σημασιολογικών κανόνων. Ειδικότερα, οι φράσεις που σχηματίζονται είναι αποτέλεσμα είτε της ένωσης δύο σημασιολογικών σχέσεων είτε ενσωμάτωση μιας σημασιολογικής σχέσης σε μια άλλη (Brown, 1973). Για παράδειγμα, ενώνονται οι σημασιολογικές σχέσεις *Δράστης + Πράξη* και *Πράξη + Αντικείμενο*, οπότε προκύπτει μία νέα σχέση *Δράστης + Πράξη + Αντικείμενο* που αποτελεί πρόταση τύπου Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο με απουσία των άρθρων (π.χ. μαμά - πίνει - νερό). Αντίστοιχα, για τον τρόπο της ενσωμάτωσης το παιδί χρησιμοποιεί για παράδειγμα τη σχέση *Πράξη + Αντικείμενο* και στη θέση του Αντικειμένου ενσωματώνει τη σχέση *Οντότητα + Ιδιότητα*. Προκύπτει, λοιπόν, μία νέα σχέση *Πράξη + [Ιδιότητα + Οντότητα]* που θυμίζει πρόταση τύπου Ρήμα – Επιθετικός Προσδιορισμός – Ουσιαστικό πάλι χωρίς άρθρα (π.χ. τρώω - [μεγάλο - μπισκότο]) (Owens, 2001). Στο στάδιο αυτό, ξεκινά και η χρήση μορφημάτων που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες, όπως τα άρθρα και οι προθέσεις, ή κλιτικά μορφήματα, όπως οι καταλήξεις αριθμού στα ουσιαστικά και οι καταλήξεις προσώπου στα ρήματα. Έρευνες σχετικά με την κατάκτηση των λειτουργικών κατηγοριών έχουν δείξει ότι τα μορφήματα κατακτώνται με την ίδια σειρά, ωστόσο η

ηλικία κατάκτησης μπορεί να διαφέρει από παιδί σε παιδί (Brown, 1973). Ένας σχετικά ακριβής τρόπος για να προσδιοριστεί το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται ένα παιδί σε σχέση με την κατάκτηση των γραμματικών μορφημάτων είναι ο μέσος όρος μήκους των προτάσεων που εκφέρει («MLU» = Μέσο Μήκος Εκφωνήματος). Σε γλώσσες με φτωχή μορφολογία όπως τα αγγλικά, το MME υπολογίζεται από τον αριθμό των μορφημάτων ανά εκφώνημα, ενώ σε άλλες γλώσσες με πλουσιότερη μορφολογία όπως είναι τα ελληνικά το MME προκύπτει από τον αριθμό των λέξεων σε κάθε εκφώνημα (Brown, 1973; Marinis, 2003β; Stephany, 1985α). Όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τα μορφήματα των λειτουργικών κατηγοριών, σε πρώτη φάση τα χρησιμοποιούν μόνο σε περιορισμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, με συγκεκριμένο αριθμό λέξεων και σε συγκεκριμένες εκφράσεις, δηλαδή κάνουν χρήση τους με λεξικό τρόπο παρά με γραμματικό, γι αυτό και το στάδιο αυτό έχει ονομαστεί *στάδιο λεξικής χρήσης* (Clahsen, Eisenbeiss & Penke, 1996; Eisenbeiss, 2000; Marinis, 2003β). Στα ελληνικά, ένα τέτοιο μόρφημα που πρωτοεμφανίζεται είναι το οριστικό άρθρο που συνοδεύεται από ένα συγκεκριμένο αριθμό ουσιαστικών, πολύ συχνά εμφανιζόμενων στο γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού, καθώς επίσης και το εμπρόθετο άρθρο (στο, στη) που αντιμετωπίζεται από το παιδί ως ενότητα -παρά ως σύνθετη λέξη πρόθεσης με άρθρο- που αρμόζει να ειπωθεί σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα (Marinis, 2003β).

Μετά από το λεξικό στάδιο, ακολουθεί το *στάδιο παραγωγικής χρήσης* όπου τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν με παραγωγικό τρόπο λέξεις και μορφήματα λειτουργικών κατηγοριών. Για να γίνει πιο σαφές, η ένδειξη ότι το παιδί χρησιμοποιεί τις λειτουργικές κατηγορίες με πιο παραγωγικό τρόπο φαίνεται από τη χρήση που τους κάνει σε διαφορετικές δομές, σε νέα γλωσσικά περιβάλλοντα και σε μορφή υπεργενίκευσης ενός κανόνα. Το παιδί, πλέον, έχει αρχίσει να αναλύει τις λέξεις και τις εκφράσεις που χρησιμοποιεί με λεξικό τρόπο και να τους αποδίδει γραμματικά χαρακτηριστικά. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι συχνά η μείωση της χρήσης ορισμένων δομών, που όταν όμως ολοκληρωθεί η ανάλυσή τους από το παιδί αρχίζει ραγδαία χρήση τους με παραγωγικό τρόπο. Παραδείγματος χάρη, κατά το λεξικό στάδιο (ηλικίες 1;8 – 1;11) το ποσοστό χρήσης των άρθρων μειώνεται από το 11% στο 3%, ενώ με το πέρασμα στο παραγωγικό στάδιο (ηλικία των 2;0 ετών) το ποσοστό αυξάνεται στο 32%! Επιπρόσθετα, ενώ στο λεξικό στάδιο τα άρθρα χρησιμοποιούνταν με 1-3 διαφορετικά ουσιαστικά και εμφανίζονταν κυρίως σε θέση υποκειμένου, στο στάδιο παραγωγικής χρήσης συναντώνται πλέον με 6-16 διαφορετικά ουσιαστικά και σε θέση τόσο υποκειμένου όσο και αντικειμένου (Marinis, 2003β). Κάτι ανάλογο συμβαίνει στον τομέα της μορφολογίας όπου παρατηρείται το φαινόμενο της υπεργενίκευσης. Τα παιδιά που βρίσκονται στο λεξικό στάδιο εμφανίζουν ορισμένα μορφήματα π.χ. το μόρφημα -s για την δήλωση της κτήσης με συγκεκριμένο αριθμό ουσιαστικών και έπειτα κατά το παραγωγικό στάδιο που αρχίζουν να χρησιμοποιούν νέα ουσιαστικά, εισάγουν και εκεί το μόρφημα χωρίς πάντα να καθίστανται ορθά γραμματικές φράσεις. Ωστόσο, η προσπάθεια αυτή των παιδιών να εισάγουν με αυτό τον τρόπο τα μορφήματα στην ομιλία τους υποδηλώνει ότι έχουν κατανοήσει τη σημασία που φέρει το μόρφημα

(π.χ. κτήση) και τα χρησιμοποιούν πια παραγωγικά. Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία (Guilfoyle & Noonan, 1992; Powers, 1996; Radford, 1990; Tsimpli, 1996) μάλιστα, όταν το παιδί χρησιμοποιεί σωστά τη σειρά των όρων, τα ελεύθερα και κλιτικά μορφήματα που αντιστοιχούν στις λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται με παραγωγικό τρόπο και το ποσοστό χρήση τους φτάνει το 90%, θεωρείται ότι το παιδί έχει κατακτήσει τη συγκεκριμένη δομή και έχει γνώση αφηρημένων συντακτικών κατηγοριών και δομών. Φυσικά, εμφανίστηκαν ερευνητές που διαφώνησαν με αυτή τη θέση και στον αντίποδα αυτού, εμφανίστηκε η θεωρία της κατασκευής (Pine & Martindale, 1996; Pine & Lieven, 1997; Tomasello, 2003) που επισημαίνει ότι η χρήση της σωστής σειράς των όρων και ελεύθερων και κλιτικών μορφημάτων δεν αποτελεί απόδειξη ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει αφηρημένες συντακτικές κατηγορίες και δομές και ότι πρόκειται για ημι-αναλυμένες φράσεις που στηρίζονται σε συνδυασμούς λέξεων πολυσύχναστων στο γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού.

Συμπερασματικά, έχει καταστεί σαφές ότι το γλωσσικό σύστημα αποτυπώνεται από την γραμματική η οποία περιέχει τις αρχές και τους κανόνες σχηματισμού των δομών. Η μορφολογία και η σύνταξη καταλαμβάνουν διαφορετικά γραμματικά τμήματα τα οποία όμως αλληλεπιδρούν (Ράλλη, 2008). Με το μορφολογικό τμήμα «χτίζονται» ορθώς σχηματισμένες δομές μέσω των διαδικασιών σχηματισμού λέξεων όπως είναι η παραγωγή, η κλίση και η σύνθεση και με το συντακτικό τμήμα οι μορφολογικά δομημένες λέξεις «μπαίνουν» σε σειρά, σχηματίζοντας ορθές προτάσεις. Θα αποτελούσε παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι η σύνταξη τροφοδοτείται και από λέξεις που προέρχονται απευθείας από το λεξικό, οι οποίες δεν διαθέτουν εσωτερική μορφολογική δομή (άκλιτα μέρη του λόγου). Ενήλικες υγιείς φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας, λοιπόν, αλλά και τυπικά παιδιά τουλάχιστον μέχρι την ηλικία των 4 είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις δομικές / συντακτικές πληροφορίες για να καταλάβουν τι λένε οι άλλοι όταν τους ακούνε και ομοίως, οι αναγνώστες μπορούν εύκολα να καταλάβουν τις προτάσεις που διαβάζουν, καθώς επίσης και οι ίδιοι είναι ικανοί να παράγουν προτάσεις και να γίνουν αντιληπτοί από τους άλλους (Marinis, 2008γ). Μια μελέτη από τους Tyler & Marslen-Wilson (1981), την οποία αναφέρει στο άρθρο του (2008γ) ο Marinis, ήταν μία από τις πρώτες που δείχνουν ότι παιδιά 5, 7 και 10 ετών έχουν το ίδιο μοτίβο επεξεργασίας με τους ενήλικες όταν παρακολουθούν προτάσεις για να εντοπίσουν μια λέξη σε τρεις συνθήκες: κανονικές, σημασιολογικά ανώμαλες και συντακτικά ανώμαλες προτάσεις. Μια άλλη μελέτη από τους McKee & McDaniel (1993), η οποία αναφέρεται στο ίδιο άρθρο του Marinis (2008γ), εξέτασε τους παράγοντες της επεξεργασίας της σύνταξης που αφορούν τις αντωνυμίες και την αυτοπάθεια σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών, χρησιμοποιώντας μία δραστηριότητα χρωματισμού εικόνας (picture priming task). Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων χρόνων επεξεργάζονται τις αυτοπαθείς αντωνυμίες με παρόμοιο τρόπο με τους ενήλικες, δηλαδή όταν συναντούσαν μια αυτοπαθή αντωνυμία, επέλεξαν γρήγορα την αντίστοιχη εικόνα της. Αυτό παρέχει επιπλέον αποδείξεις ότι σ' αυτή την ηλικία -των τεσσάρων- έχουν αποκτήσει τη γραμματική που επιτρέπει την πρόσδεση των αυτοπαθών αντωνυμιών. Παρόλα αυτά, όπως είναι φυσικό υπάρχουν και οι

εξαιρέσεις, όπου ορισμένα παιδιά δεν ακολουθούν φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, όπως θα δούμε στα επόμενα κεφάλαια.

1.2. ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ

Έρευνες σχετικές με την κατάκτηση της γλώσσας έχουν δείξει ότι ορισμένα παιδιά - χωρίς γνωστή αιτιολογία κάποιες φορές- συναντούν σημαντική δυσκολία να κατανοήσουν ή/και να χρησιμοποιήσουν το λόγο στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, τα παιδιά αυτά παρουσιάζονται να έχουν φτωχό λεξιλόγιο όταν μιλούν, δεν συντάσσουν σωστά προτάσεις, κάνουν γραμματικά και μορφολογικά λάθη και σαν ακροατές δεν κατανοούν έννοιες, λεξιλόγιο, συντακτικές δομές και γραμματικά - μορφολογικά στοιχεία. Με τον όρο *αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές* εννοούμε, λοιπόν, τις διαταραχές αυτές που εμφανίζονται σε παιδιά πριν ακόμα το γλωσσικό τους σύστημα αναπτυχθεί πλήρως.

Τα αίτια των γλωσσικών διαταραχών μπορούν να ανευρεθούν σε περιπτώσεις όπου υπάρχει εμφανές σύνδρομο (π.χ. σύνδρομο Down), δυσλειτουργία οργάνων ακοής ή οργανική εγκεφαλική βλάβη. Πολλές φορές όμως, τυχαίνει και να παραμένουν άγνωστα, οπότε τότε αποδίδονται ευρύτερα σε «ελαφρά σημάδια» δυσλειτουργίας. Το φάσμα των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών περιλαμβάνει τις εξής διαταραχές:

- Γλωσσική καθυστέρηση ή αλλιώς γλωσσική διαταραχή,
- Ειδική Γλωσσική Διαταραχή,
- Γλωσσικές δυσκολίες λόγω νοητικής υστέρησης,
- Βαρηκοΐα - κώφωση και
- Διαταραχές χρήσης της γλώσσας/πραγματολογικές διαταραχές, όπως είναι:
 - § ο αυτισμός,
 - § το σύνδρομο Asperger και
 - § η σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή.

Στην προσπάθεια να γίνει ταξινόμηση βάσει των μη λεκτικών-γνωστικών ικανοτήτων, τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές θα μπορούσαν να διακριθούν ευρύτερα σε δύο ομάδες: α) την πρώτη ομάδα, η οποία περιλαμβάνει παιδιά με γλωσσικές διαταραχές και άλλες συνυπάρχουσες διαταραχές νόησης και β) την δεύτερη ομάδα, η οποία περιλαμβάνει παιδιά με γλωσσικές διαταραχές τα οποία στους υπόλοιπους τομείς ακολουθούν φυσιολογική ανάπτυξη (Μαρίνης, 2008δ).

Έτσι λοιπόν, στην πρώτη ομάδα ανήκουν, για παράδειγμα, οι γλωσσικές διαταραχές που εμφανίζουν παιδιά με σύνδρομο Down, σύνδρομο εύθραυστου X ή σύνδρομο Williams. Σε αυτά τα γενετικά σύνδρομα, η γλωσσική διαταραχή συνυπάρχει με νοητική καθυστέρηση. Ειδικά, στα παιδιά με σύνδρομο Down η γλωσσική διαταραχή εκδηλώνεται ιδίως στους τομείς της σύνταξης και της μορφολογίας, ενώ εμφανίζουν καλή επίδοση στο λεξιλόγιο. Στη συνέχεια, παιδιά με σύνδρομο εύθραυστου X εμφανίζουν εξίσου καλή επίδοση στο λεξιλόγιο, μα σοβαρά προβλήματα στην φώνηση και στην άρθρωση. Τέλος, όσον αφορά το σύνδρομο Williams παρατηρούνται διαφωνίες μεταξύ των ερευνητών: άλλοι υποστηρίζουν πως η γλωσσική διαταραχή εντοπίζεται στο λεξιλόγιο και άλλοι ότι η διαταραχή επεκτείνεται ιδίως στους τομείς της γραμματικής (μορφο-σύνταξη). (Rice, Warren & Betz, 2005)

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν οι γλωσσικές διαταραχές σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ή με δυσλεξία. Η γλωσσική διαταραχή στα παιδιά αυτά εντοπίζεται κυρίως στον τομέα της μορφο-σύνταξης και δεν οφείλεται σε νοητική καθυστέρηση, βαρηκοΐα, κινητικές δυσλειτουργίες, δυσπραξία, νευρολογικές ή ψυχολογικές διαταραχές (Bishop, 1979).

Με δεδομένα τα παραπάνω, η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή συγκέντρωσε από τη δεκαετία του 1970 αμέσως το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Τα παιδιά με ΕΓΔ αρχίζουν να μιλούν στους 23 μήνες, περίπου ένα χρόνο αργότερα απ' ότι τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Η πρόοδος που σημειώνουν είναι αισθητά πιο αργή. Έχουν στο ιστορικό τους μια μικρή χρονολογική καθυστέρηση στην απόκτηση γλωσσικών ορόσημων (π.χ. πρώτη λέξη, πρώτη φράση) και γενικότερα ένα πιο βραδύ ρυθμό ανάπτυξης. Τα παιδιά με ΕΓΔ εισέρχονται στο στάδιο των δύο λέξεων περίπου στους 37 μήνες, σχεδόν 2 χρόνια αργότερα από ό, τι κάνουν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Radford, 2005α). Τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης μπορεί να μην είναι πάντα ξεκάθαρα μιας και πολλές φορές το παιδί μιλά με φράσεις, αλλά χρησιμοποιεί πολλές φορές και μονολεκτικές εκφράσεις. Οι λανθασμένες ρηματικές καταλήξεις, τόσο σε σχέση με τα πρόσωπα όσο και σε σχέση με τους χρόνους και οι παραλήψεις σημαντικών στοιχείων του λόγου είναι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της ομιλίας των ατόμων με ΕΓΔ. Επιπλέον, μπορεί να εμφανίζονται και δυσκολίες στην κατανόηση του νοήματος μιας νέας λέξης σε κείμενο ή στην αυτοματοποίηση μίας νέας συντακτικής μορφής. Αυτές οι δυσκολίες μπορεί να παραμείνουν πολύ περισσότερο από την πρώιμη παιδική ηλικία, συχνά κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων και μετέπειτα, όπου τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και την γραφή. Η πρώιμη παρέμβαση θεωρείται εξαιρετικά σημαντική για την πρόοδο ενός παιδιού με ΕΓΔ, μιας και όπως έχει αποδειχθεί πολλά από τα παιδιά που καθυστερούν να αναπτύξουν γλωσσικές δεξιότητες κατορθώνουν τελικά να «προφτάσουν» τους συνομηλίκους τους έπειτα από μερικά χρόνια θεραπείας και να ακολουθήσουν φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη μέχρι το τέλος της σχολικής ηλικίας (Μαρίνης, 2008δ).

Όπως είναι ήδη γνωστό, τα παιδιά με ΕΓΔ δεν αποτελούν ομοιογενή ομάδα. Κάποια παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα μόνο στην κατανόηση, άλλα μόνο στην παραγωγή, ενώ άλλα και στους δύο τομείς. Η γλωσσική διαταραχή εκδηλώνεται ιδίως στη σύνταξη και στην μορφολογία, αλλά ορισμένα παιδιά εμφανίζουν και συνοδά προβλήματα στη φωνολογία, στη σημασιολογία, το λεξιλόγιο ή/και την πραγματολογία (Marinis, 2011ε). Εξαιτίας της ανομοιογένειας των γλωσσικών χαρακτηριστικών, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να υποκατηγοριοποιήσουν την διαταραχή με βάση τα κλινικά χαρακτηριστικά. Το επικρατέστερο μοντέλο είναι αυτό των Rapin και Allen (1987), που χώρισαν τα παιδιά με ΕΓΔ σε έξι υποκατηγορίες, όπως φαίνεται παρακάτω.

ΥΠΟΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΓΔ	ΚΛΙΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ
1. Γλωσσική ακουστική αγνωσία	<ul style="list-style-type: none"> • προβλήματα γλωσσικής κατανόησης • κατανόηση χειρονομιών • πολύ περιορισμένη παραγωγή προβλήματα άρθρωσης
2. Λεκτική δυσπραξία	<ul style="list-style-type: none"> • επαρκής κατανόηση • πολύ περιορισμένη ομιλία • προβλήματα στην παραγωγή γλωσσικών ήχων • χρήση προτάσεων μικρού μήκους στοματοκινητική δυσπραξία
3. Σύνδρομο διαταραχής φωνολογικού προγράμματος	<ul style="list-style-type: none"> • επαρκής κατανόηση • ευχέρεια στην ομιλία • χρήση προτάσεων μεγάλου μήκους δυσνόητη ομιλία
4. Σύνδρομο φωνολογικής-συντακτικής διαταραχής (ή όπως το ορίζει η van der Lely, 1998γ: “Grammatical-SLI”)	<ul style="list-style-type: none"> • φωνολογικά προβλήματα • έλλειψη ευχέρειας στην ομιλία • μικρού μήκους προτάσεις • μορφοσυντακτικά προβλήματα • γραμματικά λάθη • παράλειψη λέξεων λειτουργικών κατηγοριών και καταλήξεων μορφολογίας • προβλήματα κατανόησης πολύπλοκων προτάσεων
5. Σύνδρομο λεξικής-συντακτικής διαταραχής	<ul style="list-style-type: none"> • φυσιολογική φωνολογία • προβλήματα ανεύρεσης λέξεων • προβλήματα στη χρήση γλώσσας σε μορφή διαλόγου και διήγησης • ήπια προβλήματα σύνταξης καλύτερη κατανόηση του εδώ και τώρα παρά αφηρημένων εννοιών
6. Σύνδρομο σημασιολογικής-πραγματολογικής διαταραχής (ή όπως το ορίζει η Bishop, 2000α: “Pragmatic Language Disorder”)	<ul style="list-style-type: none"> • φυσιολογική άρθρωση, ευχέρεια λόγου • απουσία γραμματικών λαθών • περίεργο περιεχόμενο προτάσεων • χρήση ηχολαλίας και αποστηθισμένων εκφράσεων • προβλήματα στην κατανόηση μεταφορικών εννοιών • χρήση λέξεων που δεν κατανοούν δυσκολία στη χρήση διαλόγου και στη διατήρηση ομιλίας για ένα συγκεκριμένο θέμα

Μελετώντας τις υποκατηγορίες της ΕΓΔ και τα χαρακτηριστικά τους, μπορεί εύκολα κανείς να διακρίνει την πληθώρα γλωσσικών χαρακτηριστικών που εμφανίζει η διαταραχή ως προς τους διάφορους τομείς της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978) η γλώσσα έχει τρεις κύριες διαστάσεις: α) το περιεχόμενο, β) τη μορφή και γ) τη χρήση. Το περιεχόμενο αφορά το νόημα της γλώσσας (σημασιολογία). Σχετίζεται με τις σημασίες των λέξεων (λεξιλόγιο) και τον τρόπο με τον οποίο αυτές συνδέονται. Η μορφή αφορά το σχήμα της γλώσσας. Διακρίνεται σε τρία επιμέρους τμήματα: την φωνολογία, την μορφολογία και την σύνταξη. Η φωνολογία σχετίζεται με την παραγωγή των ήχων (ομιλία), η μορφολογία -όπως έχει αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο- έχει σχέση με τη δημιουργία λέξης και η σύνταξη με τη δημιουργία πρότασης. Τέλος, η χρήση της γλώσσας (ή αλλιώς *πραγματολογία*) αφορά ευρύτερα το σκοπό και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα καθημερινά στην επικοινωνία.



Σχέδιο 1: Μοντέλο γλωσσικής ανάπτυξης των Bloom & Lahey (1978)

Επομένως, από ολιστική άποψη, τα ελληνόφωνα παιδιά με ΕΓΔ εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά.

Ως προς την μορφή:

Μορφολογία: Η Νέα Ελληνική γλώσσα είναι μία γλώσσα πλούσια σε μορφολογία. Η μορφολογία διακρίνεται σε *κλιτική* μορφολογία, όταν περιγράφει τους διαφορετικούς τύπους με τους οποίους εμφανίζεται μια λέξη μέσα στον λόγο, και σε *παραγωγική* μορφολογία, όταν περιγράφει τις διαδικασίες σχηματισμού νέων λέξεων με βάση τα παραγωγικά στοιχεία μιας γλώσσας (*λεξικά* και *παραγωγικά* μορφήματα, μηχανισμούς σύνθεσης κλπ.). Τα ελληνόφωνα παιδιά με ΕΓΔ έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον τομέα της μορφολογίας, όπως παραλείψεις άρθρων, συνδέσμων, προθέσεων και λανθασμένη χρήση καταλήξεων. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνες, ως προς την κλιτική μορφολογία, έχουν αναφερθεί ελλείμματα στην παραγωγή συμφωνίας υποκειμένου – ρήματος και σε μικρότερο βαθμό στην παραγωγή παρελθοντικού χρόνου (Clahsen & Dalalakis, 1999; Mastropavlou, 2006α; Smith, 2008). Ως προς την παραγωγική μορφολογία, έχουν παρατηρηθεί δυσκολίες στο σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού λέξεων και ψευδολέξεων, στη δημιουργία σύνθετων λέξεων (Dalalakis, 1996), καθώς επίσης και στο γένος και τους

περιορισμούς του. Η Kehayia (1997) κάνει λόγο για δυσκολίες στα δεσμευμένα μορφήματα σε απλές, κλιτές και σύνθετες λέξεις και ψευδολέξεις. Σχετικά με τις αντωνυμίες και τα άρθρα, έχουν παρατηρηθεί δυσκολίες στην παραγωγή κλιτικών αντωνυμιών αιτιατικής και γενικής πτώσης, στην συμφωνία γενικής πτώσης σε οριστικά άρθρα και σε μικρότερο βαθμό στα οριστικά άρθρα (Mastropavliou, 2006α; Smith, 2008; Tsimpli, 2001β; Tsimpli & Stavrakaki, 1999). Οι φράσεις αυτών των παιδιών δεν έχουν το σωστό χρόνο, είναι σχεδόν πάντα στον ενεστώτα και γενικά υπάρχει άτακτη τοποθέτηση μερικών λέξεων μέσα στην πρόταση (π.χ. «έχω δύο γιαγιάς», «χτες τρώμε στη νονά», «τα παιδιά χόρεψε», «ο λύκος ήταν μαύρο»). Τα μικρά παιδιά τείνουν κυρίως να υπεργενικεύουν τον τύπο του τρίτου ενικού προσώπου των ρημάτων και σε άλλα πρόσωπα στον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό (π.χ. «παιδιά μαλώνει» αντί μαλώνουν). (Varlokosta, 2000β) Η παράλειψη των άρθρων -οριστικών και αόριστων- και των κλιτικών αντωνυμιών είναι το συχνότερο φαινόμενο στην ομιλία ενός παιδιού με ΕΓΔ.

Σύνταξη: Όσον αφορά τη σύνταξη, τα παιδιά με ΕΓΔ φαίνεται να έχουν χαμηλό μέσο μήκος πρότασης (MLU) σε σχέση με την χρονολογική τους ηλικία. Η γραμματική είναι πιο απλουστευμένη σε σχέση με τα συνομήλικα παιδιά, χρησιμοποιούν απλές δομές προτάσεων (Υποκείμενο - Ρήμα - Αντικείμενο), στερεότυπες φράσεις και γενικότερα μικρές φράσεις. Η Stavrakaki (2001α, 2002β, 2002γ) μελέτησε την κατανόηση και την παραγωγή σύνθετων συντακτικά δομών σε ελληνόφωνα παιδιά με ΕΓΔ, δηλαδή περιλάμβανε απλές ενεργητικές, ερωτηματικές, αναφορικές και παθητικές προτάσεις τύπου Y-P-A και παρατήρησε ότι η επίδοση των παιδιών ήταν σχεδόν ίδια με των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Μόνο σε περιπτώσεις που χρειαζόταν συντακτική ανάλυση για την ερμηνεία των προτάσεων, τα παιδιά με ΕΓΔ σημείωσαν χαμηλή επίδοση και αυτό λόγω γραμματικών ελλειμμάτων, όχι προβλημάτων επεξεργασίας. Τέλος, στην έρευνά (2001α) της η Stavrakaki αναφέρεται και σε μειωμένες ικανότητες των παιδιών με ΕΓΔ να παράγουν σύνθετες συντακτικά δομές.

Φωνολογία: Στον τομέα της φωνολογίας, ορισμένα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν καθυστέρηση στην απόκτηση των συμφώνων και έχουν σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή συμφωνικών συμπλεγμάτων και τελικών συμφώνων. Σύνθετες συλλαβικές δομές, όπως ΣΣΦ, συχνά απλουστεύονται ως ΣΦ (Bortolini και Leonard, 2000; Leonard, 1982α; Orsolini et al, 2001). Επιπρόσθετα, εμφανίζουν αρθρωτικά και φωνολογικά λάθη τύπου αντικαταστάσεις φωνημάτων, παραλείψεις, μεταθέσεις κ.α. Το γεγονός ότι αρκετές φορές καθυστερούν να «καθαρίσουν» την ομιλία τους, αργώντας να προφέρουν σωστά όλους τους φθόγγους είναι αυτό που οδηγεί τους γονείς να απευθυνθούν σε λογοθεραπευτή.

Ως προς το περιεχόμενο:

Λεξιλόγιο: Σχετικά με την απόκτηση του λεξιλογίου, τα παιδιά με ΕΓΔ καθυστερούν στην απόκτηση των πρώτων τους λέξεων και στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης τους χρησιμοποιούν περισσότερο λέξεις για να περιγράψουν αντικείμενα, ουσιαστικά και

ζώα, παρά ενέργειες και ιδιότητες (Leonard et al, 1982). Παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΕΓΔ φαίνεται να χρησιμοποιούν μια πιο περιορισμένη ποικιλία ρημάτων και αυτά τείνουν να είναι ρήματα υψηλής συχνότητας (Watkins, Rice & Moltz, 1993). Επίσης, έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν προβλήματα στην κατονομασία εικόνων, καθυστερούν περισσότερο (Lahey και Edwards, 1996α) και κάνουν περισσότερα φωνολογικά και σημασιολογικά λάθη από τους συνομηλίκους τους (Lahey και Edwards, 1999β). Μπερδεύουν μεταξύ τους λέξεις με κοντινές σημασίες, όπως το «μακρύς» με το «ψηλός», το «έφαγα» με το «έχω φάει», ή δεν διακρίνουν σωστά τη σημασία συνηθισμένων λέξεων π.χ. «είναι μακρύς άνδρας» (αντί ψηλός άνδρας). Αργούν να κατανοήσουν χρονικές έννοιες όπως χτες, αύριο, πριν και μετά. Άλλη δυσκολία που παρουσιάζουν εντοπίζεται στην κατάκτηση νέων λέξεων. Τα παιδιά με ΕΓΔ ακολουθούν ένα πιο αργό ρυθμό μάθησης (Windfuhr, Faragher & Conti-Ramsden, 2002), απαιτούν μεγαλύτερη έκθεση στις νέες λέξεις και δυσκολεύονται ιδιαίτερα στη διατήρηση των νέων λέξεων στη μακροπρόθεσμη μνήμη, κυρίως των ρημάτων (Rice et al., 1994). Γενικότερα, η αυθόρμητη ομιλία τους παρουσιάζει στοιχεία ανωριμότητας, διότι τα επίπεδα εκφραστικής και δεκτικής λεξιλογικής ικανότητας βρίσκονται κάτω του μέσου όρου απόδοσης σε σχέση πάντα με την χρονολογική ηλικία. Τέλος, είναι εμφανές ότι ο λόγος τους είναι άμεσα συνδεδεμένος με το παρόν, γεγονός που δείχνει την μειωμένη ικανότητα για ανάκληση πληροφοριών, συμβολική και αφαιρετική σκέψη.

Ως προς τη χρήση:

Πραγματολογία: Έρευνες έχουν δείξει τα παιδιά με ΕΓΔ τείνουν να έχουν ήπιες πραγματολογικές δυσκολίες (Craig & Evans, 1993; Hadley & Rice, 1991). Αυτό συμβαίνει επειδή δυσκολεύονται ιδιαίτερα να διατηρήσουν ένα θέμα συζήτησης ή να μεταβούν ομαλά σε ένα καινούριο θέμα. Επιπλέον, φαίνεται να διαθέτουν μειωμένη ικανότητα να ζητάνε, να κάνουν ερωτήσεις, να χρησιμοποιούν όρους ευγενείας και να δίνουν διευκρινίσεις. Γενικά, χρησιμοποιούν πολύ πρώιμους μηχανισμούς επανόρθωσης / αποσαφήνισης του λόγου τους (π.χ. επανάληψη αντί για περίφραση), δεν αυτο-διορθώνουν τα λάθη τους και σε σοβαρές περιπτώσεις παρουσιάζουν ηχολαλίες. Στην βρεφική ηλικία, τα παιδιά αυτά δεν κατονομάζουν συχνά αντικείμενα όπως τα συνομήλικα παιδιά, αν και δίνουν πολλές απαντήσεις. Μπορεί επίσης να μην απαντούν σε ερωτήσεις ή να δίνουν ακατάλληλες απαντήσεις. Σε μεγαλύτερη προσχολική ηλικία, έχουν δυσκολίες στην χρήση της επαγωγικής ικανότητας του λόγου, δηλαδή στο να μπορούν να κατανοούν τα διάφορα νοήματα με την βοήθεια των συμφραζομένων. Όταν θέλουν να περιγράψουν ένα γεγονός, χρησιμοποιούν ελλιπείς πληροφορίες, απαλείφοντας άρθρα/υποκείμενα και χρησιμοποιώντας λάθος χρόνους. Όλες αυτές οι δυσκολίες μπορούν να επηρεάσουν έντονα την κατανόηση του μηνύματος από τον ακροατή με αποτέλεσμα το παιδί πολλές φορές να απομονώνεται και να μην συμμετέχει ενεργά σε μια συζήτηση.

Ως προς το μη λεκτικό-γνωστικό επίπεδο:

Εξ' ορισμού είναι γνωστό ότι η ΕΓΔ είναι μια διαταραχή που δεν οφείλεται σε χαμηλή νοημοσύνη. Τα παιδιά με ΕΓΔ μπορεί να εμφανίζουν χαμηλή απόδοση στις γλωσσικές ικανότητες σύμφωνα με τις προσδοκίες της ηλικίας, όμως η μη λεκτική νόησή τους είναι ίση ή μεγαλύτερη αυτών των προσδοκιών (Stark & Tallal, 1981). Έχουν κανονική ευφυΐα, συναισθηματική ανάπτυξη και η γνωστική τους ανάπτυξη κυμαίνεται σε φυσιολογικά όρια.

Ως προς τη μνήμη:

Ένας μεγάλος αριθμός από μελέτες έχει δείξει ότι τα παιδιά με ΕΓΔ έχουν μικρότερη βαθμολογία από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά – ίδιας ηλικίας και γλώσσας – σε εργασίες για τη φωνολογική μνήμη, όπως επανάληψη ψευδολέξεων και επανάληψη φράσεων (Botting & Conti-Ramsden, 2001; Gathercole, 2006; Gathercole & Baddeley, 1990). Αυτό υποδηλώνει ότι τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν έλλειμμα στη φωνολογική μνήμη, η οποία είναι εξαιρετικά σημαντική για την μάθηση και την απόκτηση του λεξιλογίου και της γραμματικής. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με ΕΓΔ επεξεργάζονται τόσο τις γλωσσικές όσο και τις μη γλωσσικές πληροφορίες με βραδύτερο ρυθμό από ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά (Miller et al., 2001). Ορατά είναι και τα ελλείμματα που εμφανίζονται κατά την κατανόηση ενός κειμένου μέσω ανάγνωσης. Το παιδί με ΕΓΔ δυσκολεύεται να απομνημονεύσει και να ανακαλέσει τη σημαντική πληροφορία του κειμένου, πράγμα που δείχνει να συνδέει την ΕΓΔ με προβλήματα στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στις περιπτώσεις, όπου το ερέθισμα είναι ακουστικό και τα παιδιά αυτά εμφανίζουν έντονες δυσκολίες στην απομνημόνευση της διάταξης της ακουστικής πληροφορίας /ερεθίσματος και αδυναμία στην επεξεργασία σύντομων ή ταχέως εναλλασσόμενων ακουστικών ερεθισμάτων.

1.3. ΑΥΤΙΣΜΟΣ ΕΝΑΝΤΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗΣ

Όπως προαναφέρθηκε, στο φάσμα των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών ανήκουν και οι διαταραχές στη χρήση της γλώσσας (πραγματολογικές διαταραχές), οι οποίες ευρύτερα αποτελούν το φάσμα του αυτισμού. Η *διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ASD)* ή αλλιώς *αυτισμός* είναι μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, που χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, καθώς και από περιορισμένα, επαναλαμβανόμενα και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφέροντα και δραστηριότητες (ICD-10, World Health Organization 1993).

Τελευταίες επιδημιολογικές έρευνες στην Ευρώπη έχουν δείξει ότι τα ποσοστά των ατόμων που εμφανίζουν αναπτυξιακές διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ανέρχονται περίπου σε 6 ανά 10.000. Με βάση αυτά τα δεδομένα, υπολογίζεται πως στην Ελλάδα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 4.000 έως 5.000

παιδιά και ενήλικα άτομα με κλασικό αυτισμό και 20.000 έως 30.000 με αυτιστικού τύπου διαταραχές ανάπτυξης. Η αναλογία ανδρών - γυναικών είναι 4 προς 1.

Σύμφωνα με το μοντέλο των Bates, Camaioni & Volterra (1975), στους πρώτους μήνες της ζωής (0 - 9 μηνών) όλα τα βρέφη, ακόμη και αυτά με αυτισμό, βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής τους, το επονομαζόμενο ως «*δια-λεκτικό*». Στο στάδιο αυτό, που χαρακτηρίζεται ως μονομερής επικοινωνία, τα σημάδια της αυτιστικής διαταραχής είναι εμφανή στην ποιότητα του κλάματος, καθώς αυτό τείνει να είναι μονότονο και δυσερμήνευτο. Έπειτα, που ακολουθεί το φωνητικό παιχνίδι και το βάβισμα, το παιδί με αυτισμό εμφανίζει περιορισμένες εκφωνήσεις, ασυνήθιστα ψελλίσματα, στριγκλιές και κραυγές. Η σοβαρή παρέκκλιση στην ανάπτυξη της επικοινωνίας ενός βρέφους με αυτισμό αρχίζει κατά το δεύτερο στάδιο της Bates, το *προσλεκτικό* στάδιο (9-15 μήνες). Συγκεκριμένα, μερικά βρέφη παρουσιάζονται να μην μιμούνται ήχους, χειρονομίες ή εκφράσεις, δεν εγκαθιδρύουν την απαιτούμενη οπτική επαφή και δεν συμμετέχουν στο ηχητικό παιχνίδι εναλλαγής σειράς. Επιπλέον, φαίνεται να απουσιάζει η δείξη με το δάχτυλο για να προσελκύσουν ή να κατευθύνουν την προσοχή του ενήλικα (*συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων*) ή ακόμη για να εκφράσουν την επιθυμία τους (*πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές*). Όσα παιδιά ανήκουν στο σύνδρομο Asperger μπορεί να εμφανίσουν πρωτοπροστακτικές συμπεριφορές, δηλαδή να δηλώσουν την επιθυμία τους προς τον ενήλικα προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους, αλλά δεν αναπτύσσουν συμπεριφορές πρωτοδηλώσεων, δηλαδή να στρέψουν την προσοχή του ενήλικα προς το αντικείμενο που θέλουν. Το λεξιλόγιο παρουσιάζεται περιορισμένο και χωρίς νόημα. Στο επόμενο στάδιο, το «*εκφωνητικό*», (15 μήνες–) αναπτύσσεται ο προφορικός λόγος. Φυσικά, επειδή το παιδί δεν έχει περάσει όλα τα αναπτυξιακά στάδια της επικοινωνίας, η ομιλία του είναι περιορισμένη. Η αυτιστική διαταραχή επηρεάζει κυρίως τους τομείς που σχετίζονται με τα παρα-λεκτικά στοιχεία του λόγου -τόσο στην κατανόηση όσο και στην έκφραση. Ειδικότερα, επηρεάζεται η προσωδία της ομιλίας (χροιά, ένταση, δύναμη, επιτονισμός), τα εξωλεκτικά χαρακτηριστικά όπως είναι η στάση του σώματος, η απόσταση και οι εκφράσεις του προσώπου και τέλος, η χρήση της γλώσσας στην καθημερινή επικοινωνία (πραγματολογία). Στην ηλικία των 2 ετών, το λεξιλόγιο ενός παιδιού με αυτισμό είναι μικρότερο των 15 λέξεων, στα 3 έτη είναι πιθανή η εμφάνιση ηχολαλίας με περιορισμένη χρήση της γλώσσας και στην ηλικία των τεσσάρων εμφανίζεται ένας ελλιπής συνδυασμός 2-3 λέξεων. Ωστόσο, εξαίρεση αποτελούν τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, που παρουσιάζουν λιγότερο σημαντική γλωσσική καθυστέρηση και στην ηλικία των δύο ετών εμφανίζουν τις πρώτες τους λέξεις και στα τρία έτη τις πρώτες τους φράσεις (Βογινδρούκας, 2003).

Σήμερα, είναι γνωστό ότι ο αυτισμός μπορεί να υπάρχει μόνος του ή σε συνδυασμό με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως νοητική υστέρηση, ειδικές γλωσσικές δυσκολίες, αισθητηριακά προβλήματα, κ.ά. Οι περιπτώσεις του αυτισμού παρουσιάζονται σε ένα συνεχές φάσμα από πιο ελαφριές έως και πολύ σοβαρές. Κάποια άτομα μπορεί να έχουν πολύ βαριά αυτιστική συμπεριφορά, ενώ κάποια άλλα

να εμφανίζουν ηπιότερα συμπτώματα. Είναι πολύ σημαντικό για την θεραπεία να γίνεται σωστή διάγνωση και να διαφοροποιείται ο αυτισμός από την νοητική υστέρηση ή από άλλες διαταραχές.

Όλα τα παιδιά που έχουν αυτισμό ή βρίσκονται στο φάσμα του, ανεξαιρέτως, έχουν δυσκολίες στην κατανόηση της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων, των προθέσεων και των σκέψεων των άλλων ανθρώπων. Εμφανίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην κατανόηση και στη χρήση της επικοινωνίας, καθώς και ακαμψία στη σκέψη και στη συμπεριφορά, που μπορεί να καθυστερήσει την ανάπτυξη του παιχνιδιού και της δημιουργικότητας-φαντασίας. Στα παιδιά με μέτριο ή σοβαρό αυτισμό, οι στερεοτυπικές συμπεριφορές, όπως το στριφογύρισμα, το τίναγμα, το κούνημα και το ελαφρύ χτύπημα, χρησιμοποιούνται υπερβολικά και επίμονα. Μερικά παιδιά μπορεί επίσης να έχουν εμμονές με συλλογές ή να έχουν ειδικά ενδιαφέροντα σε ασυνήθιστα αντικείμενα που τα απορροφούν για ώρες (Boivinδρούκας & Sherratt, 2008). Όσα παιδιά εμφανίζουν συνοδά γλωσσικά προβλήματα, εκτός από την πραγματολογία, εμφανίζουν δυσκολίες και ως προς τη φωνολογία, τη σημασιολογία, το λεξιλόγιο ή/και την μορφο-σύνταξη. Αναλυτικότερα, τα λεκτικά ελληνόφωνα παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά.

Ως προς την μορφή:

Μορφολογία: Όσον αφορά την μορφολογία, τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν δυσκολίες στο χειρισμό γραμματικών λέξεων (π.χ. άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις, ρηματικές καταλήξεις) εξαιτίας των δυσκολιών που εμφανίζουν σε σημασιολογικό επίπεδο. Συχνό φαινόμενο στην ομιλία ενός παιδιού με αυτισμό είναι η χρήση τρίτου ενικού προσώπου όταν αναφέρεται στον εαυτό του ή εμφάνιση νεολογισμών (jargon). Δεδομένου ότι υπάρχει σημαντική ετερογένεια μεταξύ των παιδιών με αυτισμό, όπου άλλα παιδιά εμφανίζουν φυσιολογικές γλωσσικές ικανότητες (σύνδρομο Asperger) και άλλα καθυστερημένες σύμφωνα με την χρονολογική ηλικίας τους, και συμπεριλαμβανομένου το μη λεκτικό δείκτη νοημοσύνης τους, τα μορφολογικά λάθη που εντοπίζονται μπορούν να αποδοθούν σε διάφορες αιτίες. Για παράδειγμα, δυσκολίες στην κατανόηση των δεικτικών λέξεων (εγώ-εσύ, εδώ-εκεί, κ.ά.), που επιφέρουν συμπτώματα όπως είναι η αντιστροφή των αντωνυμιών και κατ' επέκταση η λανθασμένη χρήση των γραμματικών καταλήξεων στα ρήματα θεωρούνται αποτέλεσμα της ακαμψίας στη σκέψη (Boivinδρούκας & Sherratt, 2008). Άλλο παράδειγμα, ένα παιδί με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας που δίνει διαρκώς ηχολαλικές ή στερεοτυπικές απαντήσεις σε διάφορες ερωτήσεις, δείχνει ότι δεν έχει κατανοήσει τις ερωτήσεις και τις οδηγίες που του έχουν δοθεί. Τέλος, άλλα μορφολογικά θέματα όπως η μη χρήση κλιτικών στην αυθόρμητη ομιλία των παιδιών με αυτισμό θα μπορούσαν να αποδοθούν στην έλλειψη γνώσης συντακτικών και πραγματολογικών κανόνων (Terzi et al., 2014). Γενικότερα, σημειώνεται ότι αν με τον αυτισμό συνυπάρχει και κάποια άλλη γλωσσική διαταραχή (π.χ. ΕΓΔ) είναι εμφανή τα συμπτώματα της επιπρόσθετης διαταραχής στην ομιλία του παιδιού.

Σύνταξη: Τα λεκτικά παιδιά με αυτισμό εμφανίζουν μεν καθυστερημένη ανάπτυξη της σύνταξης, αλλά ακολουθούν δε τα φυσιολογικά πρότυπα. Όταν συνυπάρχουν βέβαια άλλες διαταραχές, εντοπίζονται δυσκολίες στη σύνταξη προτάσεων, στη αφήγηση, ακόμα και στην συζήτηση τόσο σε επίπεδο παραγωγής όσο και κατανόησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην έρευνα των Terzi et al. (2014) που έγινε σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, βρέθηκε ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν διέφεραν στην κατανόηση της μη ενεργητικής μορφολογίας από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ωστόσο φάνηκαν λιγότερο ακριβή στα ρήματα παθητικής φωνής έναντι των αυτοπαθών ρημάτων.

Φωνολογία: Στον τομέα της φωνολογίας, το μόνο στοιχείο που επηρεάζεται από την αυτιστική διαταραχή είναι η προσωδία. Συγκεκριμένα, η φωνή τους εμφανίζεται χωρίς χρώμα, γρήγορο ρυθμό και μονότονη. Σπανιότερα, μπορεί να εμφανιστεί και τραυλισμός. Αρθρωτικά και φωνολογικά λάθη, τύπου αντικαταστάσεις φωνημάτων, παραλείψεις -ιδίως συμφώνων-, μεταθέσεις, κ.λπ. εμφανίζονται μόνο εφόσον συνυπάρχουν άλλες διαταραχές, π.χ. οι αισθητηριακές δυσκολίες που ευθύνονται για τα αρθρωτικά λάθη που γίνονται απ' τα παιδιά στην προσπάθειά τους να αποφύγουν να ακουμπήσουν κάποιες δομές στη στοματική τους κοιλότητα (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008).

Ως προς το περιεχόμενο:

Λεξιλόγιο: Η ανάπτυξη του λεξιλογίου είναι περιορισμένη και ομοίως με την σύνταξη, αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς. Τα παιδιά -είτε χαμηλής είτε υψηλής λειτουργικότητας- που ανήκουν στο αυτιστικό φάσμα, έχουν δυσκολίες στο σημασιολογικό συσχετισμό των εννοιών και στην κατανόηση των διαφορετικών αποχρώσεων τους. Αντιλαμβάνονται μόνο κυριολεκτικά τις έννοιες, με άμεσο επόμενο να μην αντιλαμβάνονται τα αινίγματα, τα ανέκδοτα/το χιούμορ και τις μεταφορές, όπου εμπλέκεται δηλαδή και η πραγματολογία (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008).

Ως προς τη γρήση:

Πραγματολογία: Οι κύριες διαταραχές της γλωσσικής ανάπτυξης στον αυτισμό εντοπίζονται στο πραγματολογικό μέρος της γλώσσας. Η πραγματολογία μπορεί να χαρακτηριστεί *προλεκτική*, όταν αφορά την επικοινωνία του ατόμου με τον περιβάλλοντα χώρο, *μη λεκτική*, όταν αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες πριν την ανάπτυξη της ομιλίας (δηλαδή χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος, βλεμματική επαφή) και *λεκτική*, όταν αφορά την κατάλληλη κοινωνική χρήση της γλώσσας. Κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση, τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον για το περιβάλλον και τους ανθρώπους γύρω τους, δεν κατανοούν ή κατανοούν σε περιορισμένο βαθμό το περιβάλλον, παρουσιάζουν έλλειψη πρωτοβουλίας για αλληλεπίδραση και περιορισμένη πρόθεση για επικοινωνία. Σε καταστάσεις διαλόγου, εμφανίζουν μειωμένες δεξιότητες εναλλαγής της σειράς, δυσκολεύονται να μοιραστούν εμπειρίες, συναισθήματα, σκέψεις και

προθέσεις, δεν κατανοούν τις εκφράσεις προσώπου, τις χειρονομίες ή τα συναισθήματα των συνομιλητών τους και τις περισσότερες φορές αποφεύγουν να έχουν άμεση βλεμματική επαφή μαζί τους. Άτομα με αισθητηριακές ευαισθησίες δυσχεραίνονται ακόμα και όταν κάποιος βρίσκεται πολύ κοντά τους. Τέλος, όσον αφορά την λεκτική πραγματολογία, δυσκολεύονται ιδιαίτερα να αντιληφθούν το νοητικό επίπεδο του ακροατή, να εξάγουν συμπεράσματα και να αιτιολογήσουν καταστάσεις, να αφηγηθούν, να καθοδηγήσουν τους άλλους, να ξεκινήσουν ή να συντηρήσουν μια συζήτηση, να χρησιμοποιήσουν το λόγο με βάσει τους κοινωνικούς κανόνες, να κατανοήσουν μεταφορές, λογοπαίγνια, παροιμίες, καθώς επίσης και να εκφέρουν κάποιο σχολιασμό (Boivinδρούκας & Sherratt, 2008).

Ως προς το μη λεκτικό-γνωστικό επίπεδο:

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, η ετερογένεια μεταξύ των παιδιών με αυτισμό ποικίλλει, μιας και ορισμένα παιδιά εμφανίζουν υψηλή λειτουργικότητα (σύνδρομο Asperger), δηλαδή φυσιολογική νοημοσύνη και γλωσσική ανάπτυξη με σημαντικές μειονεξίες όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας και άλλα με χαμηλή λειτουργικότητα, όπου μαζί με τον αυτισμό εμφανίζουν και νοητική υστέρηση. Στην αυτιστική διαταραχή, δυσκολίες στη γλώσσα οφείλονται είτε στο χαμηλό νοητικό δυναμικό, που συνοδεύει συχνά τα άτομα με αυτισμό, είτε σε επιπρόσθετες αναπτυξιακές διαταραχές λόγου/ομιλίας που συνυπάρχουν με την αυτιστική διαταραχή.

Ως προς τη μνήμη:

Συχνά αναφέρεται ότι τα παιδιά με αυτισμό έχουν εξαιρετικά καλή μνήμη (Jordan & Powell, 2001α) και διακρίνονται για την καταπληκτική ικανότητα ανάκλησης λεπτομερειών που διαθέτουν (Jordan, 2000). Παρόλα αυτά, δυσκολεύονται να οργανώσουν και να τακτοποιήσουν πράγματα ή ενέργειες, διότι αποθηκεύουν τις πληροφορίες αποσπασματικά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο και τη χρονική σχέση με άλλα γεγονότα. Τα παιδιά αυτά αντιλαμβάνονται και παρατηρούν πολλές λεπτομέρειες στο περιβάλλον, που ο τυπικός πληθυσμός συνήθως ούτε καν προσέχει, χωρίς όμως να τις συνδέουν σ' ένα σύνολο με νόημα (Jordan & Powell, 2000). Χαρακτηριστικός είναι και ο τρόπος με τον οποίο εστιάζουν σε ορισμένα ερεθίσματα με προσοχή τύπου «τούνελ» (Jordan & Powell, 2001α). Επίσης, διαθέτουν φτωχή αυτοβιογραφική μνήμη, που αποτελεί πρόβλημα γνωστικού τύπου, ενώ διαθέτουν καλή σημασιολογική μνήμη και εξαιρετική επαναληπτική μνήμη. Τέλος, η οπτική τους μνήμη είναι πάρα πολύ καλή, σε αντίθεση με την ακουστική, που λειτουργεί βοηθητικά. Όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται οπτικά με εικόνες και λέξεις τα παιδιά με ΔΑΦ αποδίδουν καλύτερα, διότι είναι άτομα με εξαιρετικές οπτικές ικανότητες (Jordan & Powell, 2001α; Peeters, 2000; Wing, 2000).

Αυτισμός - Ειδική Γλωσσική Διαταραχή: Ομοιότητες και διαφορές

Η σωστή διάγνωση μιας διαταραχής, καθώς και η διαφορική της διάγνωση από άλλες με παρόμοια συμπτώματα παίζει σημαντικό ρόλο στη θεραπεία και στην

εκπαίδευση ενός ασθενή. Στο σημείο αυτό, θα ακολουθήσει διαφοροδιάγνωση μεταξύ του αυτισμού και της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής, δύο διαταραχές που ανήκουν στο φάσμα των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών. Οι δύο αυτές διαταραχές εμφανίζουν ορισμένες ομοιότητες και διαφορές και κάποιες φορές μπορεί να συνυπάρχουν.

Ειδικότερα, στον τομέα της μορφολογίας, παρατηρείται ότι τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ όσο και τα παιδιά με ΕΓΔ τείνουν να παραλείπουν γραμματικές λέξεις όπως είναι τα άρθρα, οι αντωνυμίες (κυρίως τις κλιτικές), οι προθέσεις, κ.λπ. Στην έρευνα των Terzi et al. (2014) σχετικά με τις προσωπικές και αυτοπαθείς αντωνυμίες και την μη ενεργητική μορφολογία ρημάτων, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είχαν άθικτους τους δυνατούς τύπους προσωπικών αντωνυμιών και τις αυτοπαθείς αντωνυμίες, ενώ αντίθετα εμφάνισαν δυσκολίες στις κλιτικές αντωνυμίες και στα παθητικά ρήματα έναντι των αυτοπαθών. Από την άλλη βέβαια, στον αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, έχει βρεθεί ότι υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση των αυτοπαθών αντωνυμιών λόγω έλλειψης γραμματικών γνώσεων, αλλά αυτό το επιχείρημα είναι ακόμα υπό διερεύνηση. Όσον αφορά τα παιδιά με ΕΓΔ, έχει παρατηρηθεί, όπως και στον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, ότι έχουν καλή επίδοση στις δυνατές και αυτοπαθείς αντωνυμίες και δυσκολίες στις κλιτικές αντωνυμίες και τις παθητικές προτάσεις έναντι των αυτοπαθών (Varlokosta 1999/2000α, 2001γ; Bishop, 1979; van der Lely, 1994, 1996α, 1996β; van der Lely & Dewart, 1986; Stavrakaki & van der Lely, 2010). Φυσικά στην βιβλιογραφία εμφανίζονται και άλλα ευρήματα στον αντίποδα αυτού, όπου υποστηρίζουν ότι σε συνθήκες απλών προτάσεων τα παιδιά με ΕΓΔ δυσκολεύονται περισσότερο να κατανοήσουν τις αυτοπαθείς απ' ότι τις κλιτικές αντωνυμίες και σε συντακτικά πολυπλοκότερες προτάσεις, συμβαίνει το ανάποδο λόγω δυσκολιών να αναπτύξουν συντακτικές σχέσεις μεταξύ των όρων (Varlokosta & Nerantzini, 2012). Στη συνέχεια, και οι δύο (αυτισμός, ΕΓΔ) εμφανίζουν λανθασμένη χρήση γραμματικών καταλήξεων στα ρήματα και πολύ συχνά παρατηρείται η χρήση του τρίτου ενικού προσώπου. Η διαφορά έγκειται στο ότι ο αυτισμός χρησιμοποιεί το γ' ενικό πρόσωπο για να μιλήσει για τον εαυτό του (αντικαθιστώντας το α' ενικό πρόσωπο), ενώ η ΕΓΔ υπεργενικεύει το γ' ενικό πρόσωπο για όλα τα πρόσωπα. Άλλη κοινή δυσκολία παρατηρείται στους χρόνους των ρημάτων, με κυρίαρχο χρόνο τον ενεστώτα να χρησιμοποιείται ακόμα και για την περιγραφή γεγονότων που έγιναν στον παρελθόν ή πρόκειται να συμβούν στο μέλλον. Σε βαριές περιπτώσεις ΕΓΔ και αντίστοιχα σε μέτριες ως και βαριές περιπτώσεις αυτισμού μπορεί να υπάρχει ηχολαλία και μη κατανόηση ερωτήσεων ή λεκτικών εντολών (Βογιδρούκας & Sherratt, 2008; Terzi et al., 2014; Mastropavlou, 2006α; Smith, 2008; Tsimpli, 2001β; Tsimpli & Stavrakaki, 1999; Varlokosta, 2000β).

Σε επίπεδο σύνταξης, τα παιδιά με ΔΑΦ κυρίως χαμηλής λειτουργικότητας, αλλά και τα παιδιά με ΕΓΔ, παρουσιάζουν εμφανείς δυσκολίες. Οι προτάσεις τους είναι συνήθως μικρές και απλές τύπου Y-P-A. Επιπλέον, μπερδεύονται με τη σειρά των λέξεων στην πρόταση σε σημείο κάποιες φορές να μην είναι κατανοητοί από τον

ακροατή τους. Στον αυτισμό, συχνό λάθος είναι η αντιστροφή του υποκειμένου με το ρήμα, ενώ στην Ειδική Γλωσσική Διαταραχή η ασυμφωνία του υποκειμένου με το ρήμα. Και στις δύο περιπτώσεις, είναι γνωστό ότι με κατάλληλη και έγκαιρη θεραπεία, η καθυστερημένη ανάπτυξη της σύνταξης μπορεί να βελτιωθεί και το παιδί τελικά να προφτάσει τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους του. (Βογινδρούκας & Sherratt, 2008; Stavrakaki, 2001α, 2002β, 2002γ)

Σχετικά με την έρευνα των Terzi et al. (2014)

Σύμφωνα με το άρθρο των Terzi, Marinis, Kotsopoulou & Francis (2014) «*Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism.*», αντικείμενο της έρευνας ήταν οι προσωπικές και αυτοπαθείς αντωνυμίες και ρήματα μη ενεργητικής μορφολογίας σε ελληνόφωνα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Κίνητρο αποτέλεσε κάποια ευρήματα που έχουν βρεθεί σε αγγλόφωνα παιδιά με αυτισμό όπου διαπιστώθηκαν δυσκολίες στις αυτοπαθείς αντωνυμίες και το γεγονός ότι στα ελληνικά η αυτοπάθεια εκφράζεται επιπροσθέτως μέσω αυτοπαθών ρημάτων.

Το δείγμα αποτελούσαν 20 παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (5-8 ετών) και 20 παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχων ηλικιών. Τα παιδιά εξετάστηκαν σε αντιστοίχιση πρότασης με εικόνα, παραγωγή και δοκιμασία κρίσης (απόφασης). Τεστ που χορηγήθηκαν ήταν τα ακόλουθα: 1) RAVEN, 2) DVIQ, 3) PPVT, 4) DELV 5) ΔΕΛ, 6) μη σταθμισμένο εργαλείο που αφορούσε την κατανόηση της αναφοράς προσωπικών και αυτοπαθών αντωνυμιών και τη μορφολογία ρημάτων - παθητικών και αυτοπαθών, και 7) μη σταθμισμένο εργαλείο που αφορούσε την παραγωγή κλιτικών και άρθρων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ομοιότητες μεταξύ των παιδιών με αυτισμό και των τυπικών παιδιών ως προς την ερμηνεία των αυτοπαθών και δυνατών τύπων αντωνυμιών. Διαφορές που εντοπίστηκαν, αφορούσαν την κατανόηση και την παραγωγή των κλιτικών, όπου τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στην ερμηνεία τους και στη δοκιμασία παραγωγής τα παρέλειπαν. Όσον αφορά τα ρήματα μη ενεργητικής μορφολογίας, τα παιδιά με αυτισμό σημείωσαν όμοια επίδοση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, ενώ και οι δύο ομάδες παιδιών τα πήγαν καλύτερα σε αυτοπαθή ρήματα απ' ότι σε παθητικά.

1.4. ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

Με δεδομένη την πλούσια μορφολογία της Νέας Ελληνικής, δεν θα μπορούσαν να λείπουν οι έρευνες γύρω από την κατάκτηση των αντωνυμιών. Η αντωνυμία είναι ένα κλιτό μέρος του λόγου που χρησιμοποιείται σε αντικατάσταση κάποιου ουσιαστικού ή κάποιας ονοματικής φράσης. Μπορεί να έχει μέσα στην πρόταση θέση υποκειμένου, αντικειμένου και γενικότερα προσδιορισμού του ρήματος. Ορισμένες αντωνυμίες λειτουργούν και ως επίθετα. Υπάρχουν οκτώ είδη αντωνυμιών: οι προσωπικές, οι κτητικές, οι αυτοπαθείς, οι οριστικές, οι δεικτικές, οι αναφορικές, οι ερωτηματικές και οι αόριστες (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009). Στην συγκεκριμένη εργασία, θα εστιάσουμε στο κομμάτι των προσωπικών και αυτοπαθών αντωνυμιών.

Στους παρακάτω πίνακες 1 και 2 φαίνονται δύο τύποι αντωνυμιών: δυνατοί (ισχυρές) και αδύνατοι (κλιτικά), ενώ στον πίνακα 3 φαίνονται οι αυτοπαθείς αντωνυμίες:

Πίνακας 1

	Α' ΠΡΟΣΩΠΟ		Β' ΠΡΟΣΩΠΟ	
	δυνατοί	αδύνατοι	δυνατοί	αδύνατοι
Ενικός αριθμός				
Ον.	εγώ	—	εσύ	—
Γεν.	εμένα	μου	εσένα	σου
Αιτ.	εμένα	με	εσένα	σε
Κλ.	—	—	εσύ	—
Πληθυντικός αριθμός				
Ον.	εμείς	—	εσείς	—
Γεν.	εμάς	μας	εσάς	σας
Αιτ.	εμάς	μας	εσάς	σας
Κλ.	—	—	εσείς	—

	Γ' ΠΡΟΣΩΠΟ					
	δυνατοί			αδύνατοι		
Ενικός αριθμός						
Ον.	αυτός	αυτή	αυτό	τος	τη	το
Γεν.	αυτού	αυτής	αυτού	του	της	του
Αιτ.	αυτόν	αυτή(ν)	αυτό	τον	τη(ν)	το
Πληθυντικός αριθμός						
Ον.	αυτοί	αυτές	αυτά	τοι	τες	τα
Γεν.	αυτών	αυτών	αυτών	τους	τους	τους
Αιτ.	αυτούς	αυτές	αυτά	τους	τις/τες	τα

Πίνακας 2

Προσωπικές Αντωνυμίες (δυνατοί και αδύνατοι τύποι)

Πίνακας 3	Ενικός αριθμός		Πληθυντικός αριθμός	
Α' πρόσωπο	Ον.	ο εαυτός μου	ο εαυτός μας	
	Γεν.	του εαυτού μου	του εαυτού μας και των εαυτών μας	
	Αιτ.	τον εαυτό μου	τον εαυτό μας και τους εαυτούς μας	
Β' πρόσωπο	Ον.	ο εαυτός σου	ο εαυτός σας	
	Γεν.	του εαυτού σου	του εαυτού σας και των εαυτών σας	
	Αιτ.	τον εαυτό σου	τον εαυτό σας και τους εαυτούς σας	
Γ' πρόσωπο	Ον.	ο εαυτός του/της	ο εαυτός τους	
	Γεν.	του εαυτού του/της	του εαυτού τους και των εαυτών τους	
	Αιτ.	τον εαυτό του/της	τον εαυτό τους και τους εαυτούς τους	

Αυτοπαθείς Αντωνυμίες

Οι πίνακες αναρτήθηκαν από Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2009) Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Αθήνα: Εκδόσεις ΟΕΔΒ

Σύμφωνα με τον Manrogiorgo (2010), οι δύο αυτοί τύποι εμφανίζουν ομοιότητες και διαφορές. Η ομοιότητα είναι ότι εμφανίζουν χαρακτηριστικά όπως αριθμό, πτώση, πρόσωπο και γένος (για το τρίτο πρόσωπο μόνο) και η διαφορά ότι οι ισχυρές αντωνυμίες φέρουν έμφυτο λεξιλογικό φορτίο, ενώ οι κλιτικές αντωνυμίες αδυνατούν να σταθούν μόνες τους στην πρόταση, γι' αυτό χρειάζεται να συμφωνούν με κάποιο φωνολογικό όρο μέσα σ' αυτήν. Οι προσωπικές αντωνυμίες της Νέας Ελληνικής εμφανίζονται στην αυθόρμητη παιδική ομιλία περίπου στην ηλικία των δύο ετών (Chondrogianni, Marinis & Edwards, 2010), ενώ οι αυτοπαθείς αντωνυμίες χρησιμοποιούνται περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών (Καμπανάρου, 2007).

Γενικά, έχει παρατηρηθεί ότι τα Ελληνόφωνα παιδιά δεν είναι συνηθισμένα να χρησιμοποιούν τις αυτοπαθείς αντωνυμίες στην αυθόρμητη ομιλία τους τόσο όσο τα Αγγλόφωνα παιδιά. Επιπρόσθετα, έρευνα έχει δείξει ότι τα Ελληνόφωνα μονόγλωσσα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο τους αδύνατους από τους δυνατούς τύπους στην ομιλία τους, σε σχέση με Ελληνόφωνα δίγλωσσα παιδιά που χρησιμοποιούν τους δύο τύπους στον ίδιο περίπου βαθμό (Sanoudaki, 2003). Σε μερικές γλώσσες, π.χ. στα Γαλλικά ή στα Ιταλικά, είναι συχνό φαινόμενο τα παιδιά μέχρι την ηλικία των τριών ετών είτε να παραλείπουν τις κλιτικές αντωνυμίες στην αυθόρμητη ομιλία τους είτε να τις χρησιμοποιούν λιγότερο, πράγμα που δεν ισχύει για τα Ελληνόφωνα παιδιά όπου μέχρι την ηλικία των δύο χρησιμοποιούν αρκετά συχνά τον κλιτικό τύπο (Tsakali & Wexler, 2004). Κοντά σε αυτό, ας προστεθεί ακόμη ότι έχει παρατηρηθεί ως την ηλικία των έξι περίπου χρόνων, τα παιδιά άλλων γλωσσών να προσδίδουν αυτοπαθή ερμηνεία στις προσωπικές αντωνυμίες, ενώ δεν έχουν ιδιαίτερα δυσκολίες με τα αυτοπαθή στοιχεία. Για παράδειγμα, μια πρόταση όπως *The princess is painting her* (=Η πριγκίπισσα τη βάφει) ερμηνεύεται κάποιες φορές από τα παιδιά ως *The princess is painting herself* (=Η πριγκίπισσα βάφει τον εαυτό της). Η συμπεριφορά αυτών των αντωνυμιών, που περιορίζεται στην κατανόηση και όχι στην παραγωγή προτάσεων ονομάζεται «Φαινόμενο της Καθυστέρησης της Αρχής Β» (Delay of Principle B Effect). Όπως έχει αποδειχθεί τα Ελληνόπουλα δεν ερμηνεύουν ούτε τα κλιτικά *τον/την* ούτε την αντωνυμία

αυτόν/αυτήν ως αυτοπαθή στοιχεία (δηλαδή ως τον εαυτό του/τον εαυτό της). (Σανουδάκη & Βαρλοκώστα, 2012) Το γεγονός ότι στα Ελληνικά η αντωνυμία αυτόν/αυτήν μπορεί να έχει και μη ανθρωπινό αντικείμενο αναφοράς, εξηγεί την απουσία του φαινομένου στις ισχυρές αντωνυμίες και για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να δεσμεύεται συντακτικά, όπως και τα κλιτικά (Varlokosta 1999/2000α).

Στη συνέχεια, σύμφωνα με έρευνα της Varlokosta (2001γ), δεν φαίνεται να παρατηρούνται προβλήματα στην ερμηνεία των αυτοπαθών στοιχείων από Ελληνόπουλα, παρά μόνο όταν αυτά βρίσκονται σε περιβάλλον με δύο πιθανά αντικείμενα αναφοράς. Παραδείγματος χάριν, σε μια πρόταση όπου υπάρχουν δύο ουσιαστικά, όπως *Ο δάσκαλος δίπλα στον μαθητή πλένει τον εαυτό του*, τα παιδιά επέλεξαν για την αυτοπαθή αντωνυμία λανθασμένο αντικείμενο αναφοράς (ο μαθητής) γύρω στο 30% των περιπτώσεων. Αντίθετα, προβλήματα τέτοιου είδους δεν διαπιστώθηκαν σε αντίστοιχη έρευνα στην Αγγλική γλώσσα (Avrutin & Cunningham, 1997). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι μερικές φορές όταν υπάρχει παράλειψη του κλιτικού στην αυθόρμητη ομιλία ενός Ελληνόφωνου παιδιού προσχολικής ηλικίας, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι το παιδί δεν έχει κατακτήσει το κλιτικό, αλλά ο λόγος μπορεί να είναι η παράλειψη του άμεσου αντικειμένου της πρότασης γενικότερα (Marinis, 2000α).

Όσον αφορά τα Ελληνόφωνα παιδιά με Ειδική Γλωσσική διαταραχή, έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά αυτά παραλείπουν τις κλιτικές αντωνυμίες ή τις χρησιμοποιούν λιγότερο στην προσχολική ηλικία, ενώ παράλληλα οι δυνατοί τύποι φαίνονται ανέπαφοι (Diamanti, 2000; Tsimpli & Stavrakaki, 1999; Varlokosta, 2000β). Συγκεκριμένα, σε έρευνα της Tsimpli και της Stavrakaki (1999) όπου συμμετείχε ένα παιδί 5;5 ετών με ΕΓΔ, παρατηρήθηκε να παραλείπει τις κλιτικές αντωνυμίες σε ποσοστό 97%. Δεδομένου ότι οι κλιτικές αντωνυμίες δεν φέρουν σημασιολογικό φορτίο και είναι μη εξέχοντα μορφήματα (“non-salient”), καθώς επίσης συμπεριλαμβανομένου της δυσκολίας των παιδιών με ΕΓΔ να δημιουργήσουν συντακτικές σχέσεις ανάμεσα στους όρους της πρότασης, θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως λόγοι που τα παιδιά αυτά φάνηκε να σημειώνουν μεγαλύτερη επιτυχία στις δυνατές αντωνυμίες απ’ ότι στα κλιτικά (“*Computational Grammatical Complexity Hypothesis*”). Τα παιδιά με ΕΓΔ συνήθως δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν το σημείο αναφοράς του κλιτικού, κάνοντας λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων και αντίθετα, τείνουν να χρησιμοποιούν ισχυρές αντωνυμίες στην αυθόρμητη ομιλία τους, πιθανόν εξαιτίας της δεικτικής λειτουργίας της αντωνυμίας και της καλής γραμματικής τους γνώση (Stavrakaki & van der Lely, 2010). Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα των ερευνών φαίνεται να ποικίλλουν από έρευνα σε έρευνα. Η Mastropavlou (2006β), για παράδειγμα, κάνει λόγο για ποσοστό 40% παράλειψης των κλιτικών αντωνυμιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (4;2-5;9 ετών). Ομοίως, η έρευνα της Tsimpli και της Mastropavlou (2007) κάνει λόγο για διαφορά στο ποσοστό παράλειψης του κλιτικού σε παιδιά με ΕΓΔ ανάλογα με την ηλικία τους. Ειδικότερα, έδειξαν ότι παιδιά ηλικίας 4;0-4;6 με ΕΓΔ παρέλειπαν το κλιτικό σε

ποσοστό 23-68%, ενώ σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (5;6-6;2) το ποσοστό παράλειψης μειωνόταν στο 4-15%.

Τέλος, μία άλλη έρευνα της Varlokosta και της Nerantzini (2012) αναφέρει ότι παιδιά με ΕΓΔ παρουσίασαν έλλειμμα στην κατανόηση των αυτοπαθών αλλά όχι των κλιτικών αντωνυμιών σε συνθήκες συντακτικά απλών προτάσεων, καθώς επίσης δυσκολίες στην κατανόηση των κλιτικών και όχι των αυτοπαθών αντωνυμιών ή των ισχυρών σε συνθήκες συντακτικά σύνθετων προτάσεων. Αυτά τα ελλείμματα -βάσει των συγγραφέων- δεν αποδίδονται στην γραμματική φύση των κλιτικών αντωνυμιών (που είναι συμπλέγματα χαρακτηριστικών συμφωνίας και πτώσης) ούτε στον έλεγχο των χαρακτηριστικών μέσω του οποίου προκύπτει η ερμηνεία των κλιτικών και των στοιχείων στα οποία αναφέρονται, αλλά σε μία γενικότερη δυσκολία επεξεργασίας των παιδιών με ΕΓΔ να δημιουργήσουν τις συντακτικές σχέσεις σε επίπεδο πρότασης (Varlokosta & Nerantzini, 2012; Stavrakaki & van der Lely, 2010).

1.5. ΡΗΜΑΤΑ ΜΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑΣ

Μετά τις αντωνυμίες, ένα άλλο κομμάτι που θα ερευνηθεί είναι η μη ενεργητική μορφολογία (*non-active morphology*). Η μη ενεργητική μορφολογία περιλαμβάνει ρήματα που μοιράζονται την ίδια μορφολογία με αυτή των ρημάτων παθητικής φωνής. Στη Νέα Ελληνική, η μη ενεργητική μορφολογία μπορεί να δηλώσει:

- Παθητική φωνή
- Αυτοπάθεια (αυτοπαθή ρήματα)
- Αναιτιατικά ρημάτα («anticausatives»)
- Αλληλοπάθεια («reciprocals», δηλαδή μέσω χρήσης αλληλοπαθών αντωνυμιών π.χ. ο ένας στον άλλον) και
- Μέση φωνή

Στην συγκεκριμένη εργασία θα ασχοληθούμε κυρίως με τα παθητικά και τα αυτοπαθή ρήματα.

Παθητική Φωνή

Στην ελληνική γλώσσα η παθητική φωνή εκδηλώνεται με καταλήξεις στα ρήματα όπως -μαι (π.χ. δένομαι) και δηλώνουν ότι το υποκείμενο της πρότασης δέχεται μία ενέργεια, π.χ. η γλάστρα ποτίζεται. Ουσιαστικά, το -ται είναι ένα χαρακτηριστικό μόρφημα (μόρφημα παθητικής) που αφομοιώνει την αιτιατική πτώση και το αντικείμενο γίνεται υποκείμενο για να πάρει ονομαστική πτώση (Jaeggli, 1986). Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις ρημάτων όπου το υποκείμενο επηρεάζει τη

δράση και συγχρόνως επηρεάζεται από αυτή. Σύμφωνα με τον Campo (1987), αυτά τα ρήματα δεν αποτελούν αληθινή παθητική, αλλά μοιράζονται την ίδια μορφολογία. Σ' αυτή την περίπτωση έχουμε δύο υποπεριπτώσεις όπου: α) το υποκείμενο μπορεί να δηλώνει έναν δράστη που με τη δράση του επηρεάζει τον ίδιο του τον εαυτό (αυτοπάθεια), π.χ. *ντύθηκα στα γρήγορα* και β) το υποκείμενο να δηλώνει δύο δράστες που μέσω της δράσης τους επηρεάζουν ο ένας τον άλλον (αλληλοπάθεια), π.χ. *ο Άκης και ο Νίκος τσακώνονται*.

Τα παθητικά ρήματα συνοδεύονται κατά κύριο λόγο από το ποιητικό αίτιο «από», στο οποίο ο δράστης παρουσιάζεται από την προοπτική του δέκτη, π.χ. *η γάτα χτυπήθηκε από το αμάξι*. Αυτές ονομάζονται πλήρεις παθητικές προτάσεις, ενώ οι παθητικές προτάσεις που παραλείπουν τη φράση «από», π.χ. *η γάτα χτυπήθηκε*, ονομάζονται σύντομες.

Έρευνες σχετικές με την κατάκτηση της παθητικής φωνής υποστηρίζουν πως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αργούν να εμφανίσουν παθητικές δομές στην ομιλία τους. Η Καμπανάρου (2007) κάνει λόγο για χρήση της παθητικής φωνής κατά την ηλικία των 6-7 ετών. Ομοίως και οι έρευνες των Terzi & Wexler (2002), Driva & Terzi (2008) και Zombolou et al. (2010) έδειξαν ότι ως την ηλικία των 6 τα παιδιά δεν παρουσίασαν πολύ υψηλή επίδοση στην κατανόηση παθητικών προτάσεων. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Terzi & Wexler (2002) έδειξε ότι παιδιά ηλικίας 6 ετών έδωσαν σωστές απαντήσεις για σύντομες παθητικές προτάσεις σε ποσοστό 83% και για πλήρεις παθητικές προτάσεις 85%. Αντιθέτως, μία άλλη έρευνα (Tsimplici, 2006γ) αναφέρει ότι παιδιά ηλικίας 3 έως 4 ετών, σε δοκιμασίες επιλογής εικόνας, επέλεξαν την παθητική ερμηνεία σε ποσοστό 18% και την ενεργητική σε ποσοστό 20%, ενώ παιδιά ηλικίας 5 έως 6 ετών σημείωσαν σε ίδιες δοκιμασίες ποσοστά 20% και 10% αντίστοιχα. Αυτό έδειξε ότι η παθητική ερμηνεία εμφανίζεται κάπου κοντά σε αυτές τις ηλικίες.

Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά αποκτούν τις σύντομες παθητικές προτάσεις πολύ νωρίτερα από τις πλήρεις (Horgan, 1978; Mills, 1986). Οι παθητικές που αποκτούνται πρόωρα αντιπροσωπεύουν κυρίως παρατηρήσεις καταστάσεων και όχι γεγονότα, π.χ. η πρόταση «*το δέντρο είναι κομμένο*» για τα παιδιά ερμηνεύεται ακριβώς όπως «*το δέντρο είναι πράσινο*». Τέτοιες προτάσεις είναι, ως εκ τούτου, επιθετικοποιημένες παρά ρηματικές. Οι ρηματικές παθητικές προτάσεις περιλαμβάνουν μια πιο περίπλοκη συντακτική δομή από τις επιθετικοποιημένες παθητικές. Οι επιθετικοποιημένες παθητικές προτάσεις παράγονται απλά και δεν ακολουθούν οποιοδήποτε είδος μετακίνησης, εν αντιθέσει με τις ρηματικές που το αντικείμενο του ρήματος στην ενεργητική (π.χ. *το αμάξι χτύπησε τη γάτα*) γίνεται το υποκείμενο του παθητικού ρήματος (π.χ. *η γάτα χτυπήθηκε από το αμάξι*).

Σύμφωνα με τους Borer και Wexler (1987), τα παιδιά πολύ μικρής ηλικίας δεν μπορούν να κατανοήσουν και να παράγουν ρηματικές παθητικές προτάσεις επειδή δεν είναι ικανά ακόμα να σχηματίσουν σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των όρων και επομένως, να εκχωρήσουν το θεματικό ρόλο στον όρο που μετακινείται. Αντίθετα,

δεν κάνουν λάθη με τις επιθετικοποιημένες παθητικές μιας και σχηματίζονται πιο απλά. Οι Borer και Wexler υποστηρίζουν, επίσης, ότι ο σχηματισμός σχέσεων εξάρτησης μεταξύ των όρων είναι αποτέλεσμα ωρίμανσης και ο μηχανισμός που ευθύνεται για το σχηματισμό τους δεν είναι έτοιμος για χρήση τουλάχιστον μέχρι την ηλικία των 5 ή 6 ετών.

Κοντά σε αυτό αξίζει να σημειωθεί η έρευνα των Maratsos et al. (1985) που έδειξε ότι τα παιδιά 4-5 ετών έχουν επίσης πολλές δυσκολίες στην κατανόηση και παραγωγή παθητικών προτάσεων με ρήματα που δε μεταφέρουν ενέργεια, όπως είναι τα ρήματα αισθήσεων, π.χ. ακούω, βλέπω, παρά σε αυτές που μεταφέρεται ενέργεια, δηλαδή μέσω μεταβατικών ρημάτων όπως χτενίζω, αγγίζω.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι τα παιδιά με ΕΓΔ έχουν μια ιδιαίτερη δυσκολία στην ερμηνεία των παθητικών προτάσεων (Bishop, 1979). Μια σειρά μελετών από την van der Lely και τους συνεργάτες της διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΕΓΔ και ιδίως τα παιδιά με γραμματικά ελλείμματα, έχουν σημαντικά προβλήματα ερμηνείας παθητικών προτάσεων όταν η γενική σημασιολογία και η εγκυκλοπαιδική γνώση δεν επαρκούν για την κατανόηση των προτάσεων, αλλά το παιδί χρειάζεται να βασιστεί και σε συντακτική γνώση. Αυτό συμβαίνει όταν το γεγονός δεν είναι πραγματικό, ή είναι αναστρέψιμο και όταν χρησιμοποιείται ένα νέο ρήμα (van der Lely, 1994, 1996α, 1996β; van der Lely & Dewart, 1986). Ομοίως με τα τυπικά παιδιά, τα παιδιά με ΕΓΔ δυσκολεύονται να σχηματίσουν σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των όρων και ακολούθως, να εκχωρήσουν τους θεματικούς ρόλους, με μόνη διαφορά ότι στα παιδιά αυτά η δυσκολία συνεχίζει και σε μεγαλύτερη ηλικία από αυτή που ωριμάζει ο μηχανισμός τους (Precious & Conti-Ramsden, 1988).

Αυτοπαθή Ρήματα

Η Ελληνική Γλώσσα εκφράζει την αυτοπάθεια όχι μόνο μέσω των αυτοπαθών αντωνυμιών, αλλά και με τη μορφολογία του ρήματος, δηλαδή, μέσω αυτοπαθών ρημάτων. Τα αυτοπαθή ρήματα μπορεί να είναι ασαφή μεταξύ μιας αυτοπαθούς και μιας παθητικής ερμηνείας, δεδομένων των πραγματολογικών συνθηκών. Για παράδειγμα φαίνονται περιπτώσεις ρημάτων που μπορεί να έχουν είτε αυτοπαθή είτε παθητική ερμηνεία, π.χ. η Μαρία χτενίστηκε (=χτενίστηκε μόνη της ή την χτένισε η Λένα), ο Γιάννης πλύθηκε (=πλύθηκε από μόνος του ή τον έπλυσε η μητέρα του).

Αυτοπαθή ρήματα με σημασία αυτοπάθειας (*reflexive verbs with reflexive interpretation*) ονομάζονται τα ρήματα που δηλώνουν ότι η ενέργεια του υποκειμένου επιστρέφει άμεσα σ' αυτό και γι' αυτό μπορούν να αντικατασταθούν από τον αντίστοιχο ενεργητικό τύπο και την αυτοπαθή αντωνυμία σε αιτιατική πτώση ως αντικείμενο. Παραδείγματος χάριν, τα ρήματα «παρασκευάζομαι» (=παρασκευάζω τον εαυτό μου), «προβάλλομαι» (=προβάλλω τον εαυτό μου).

Στη συνέχεια, υπάρχουν και τα αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία (*reflexive verbs with passive interpretation*), τα οποία έχουν όμοια μορφολογία με τα προηγούμενα, δηλαδή εμφανίζουν ίδια ρηματική κατάληξη. Σ' αυτή την κατηγορία

ανήκουν τα ρήματα που δηλώνουν σωματική φροντίδα ή πάθηση του υποκειμένου (π.χ. πλένομαι, λούζομαι, ντύνομαι, κτλ.), όπου η ενέργεια του ρήματος επιστρέφει στο υποκείμενο της πρότασης χωρίς όμως να δηλώνεται πάντα ξεκάθαρα ότι η ενέργεια προέρχεται από κάποιο άλλο πρόσωπο. Η διαφορούμενη ερμηνεία οφείλεται στην απουσία του ποιητικού αιτίου. Σ' αυτές τις περιπτώσεις επαρκούν η παρουσία της παθητικής μορφολογίας και οι σχετικές πραγματολογικές γνώσεις (π.χ. Η Μαρία χτενίστηκε = χτενίστηκε από την κομμώτριά της).

Σχετικά με την κατάκτηση των αυτοπαθών ρημάτων από τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, έχει ενδιαφέρον, από θεωρητική σκοπιά, το γεγονός ότι τα αυτοπαθή ρήματα κατακτούνται σε ποσοστά αρκετά υψηλότερα από το 90% συγκριτικά με τα παθητικά, παρότι η δημιουργία τους κάνει χρήση της ίδιας μορφολογίας με τα παθητικά – δηλαδή της ίδιας ακριβώς ρηματικής κατάληξης (Reinhart & Siloni, 2004). Αυτό το εύρημα είναι εξαιρετικής σημασίας για τις συντακτικές αναλύσεις των συγκεκριμένων ρηματικών δομών και στηρίζει την άποψη ότι τα αυτοπαθή ρήματα παρά τις φαινομενικές τους ομοιότητες με τα παθητικά έχουν συντακτική δομή θεμελιωδώς διαφορετική από αυτά (Parangelis, 2004). Επιπλέον, θεωρείται αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αναγνωρίσουν την παθητική ερμηνεία σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά απ' ότι στις αμιγώς παθητικές προτάσεις όταν τα ίδια ακριβώς αυτοπαθή ρήματα χρησιμοποιούνται με παθητική ερμηνεία (Embick, 2004). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την πληρέστερη κατανόηση της συντακτικής δομής των αυτοπαθών ρημάτων, σε αντιδιαστολή με άλλους τύπους που μοιράζονται την ίδια ρηματική μορφολογία. Σχετικά με τα αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία, μία άλλη έρευνα έδειξε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά τα πήγαν εξαιρετικά καλά στην παθητική ερμηνεία των αυτοπαθών ρημάτων. Αυτό δείχνει ότι η χαμηλότερη επίδοση των ίδιων παιδιών στα παθητικά, δεν οφείλεται στο ότι δεν είναι τόσο μεγάλη η συχνότητα στη γλώσσα τους, αλλά ίσως στο ότι τα παιδιά εκτίθενται στα αυτοπαθή ρήματα χρονολογικά νωρίτερα και γνωρίζουν καλύτερα τη δομή τους (Hyams, 2005).

Θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η διαφορά μεταξύ των παθητικών και των αυτοπαθών ρημάτων οφείλεται στη συχνότητα εμφάνισης και χρήσης τους. Τα αυτοπαθή ρήματα εμφανίζονται νωρίς στη γλώσσα των παιδιών, αφού χρησιμοποιούνται σε μεγάλη συχνότητα σε πολλές καθημερινές δραστηριότητες (για παράδειγμα, πλένω, ταΐζω, χτενίζω, κτλ.). (Alexiadou & Anagnostopoulou, 2004) Από την άλλη, η διαφορετική συμπεριφορά των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών σε αυτούς τους δύο τύπους ρημάτων, που μοιράζονται την ίδια μη ενεργητική μορφολογία, μπορεί να ευθύνεται στο γεγονός ότι τα αυτοπαθή ρήματα περιλαμβάνουν μια διαφορετική, λιγότερο περίπλοκη συντακτική δομή, παρά τη μορφολογική τους ομοιότητα. Σύμφωνα με τους Hyams et al. (2006) τα παιδιά αργούν να κατακτήσουν την παθητική δομή γιατί στη θέση του υποκειμένου της πρότασης δεν υπάρχει κάποιος δράστης και παραβιάζεται η υπόθεση κανονικής ευθυγράμμισης ("*Canonical Alignment Hypothesis*"), αντίθετα με τα αυτοπαθή ρήματα όπου κι αυτά μπορεί μεν να μην έχουν ως υποκείμενο κάποιο δράστη, αλλά

απ' αυτό δεν παραβιάζεται η CAH. Επομένως, η σχεδόν ανώτατη επίδοση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στα αυτοπαθή ρήματα δεν αποτελεί έκπληξη. Παρόλα αυτά, η υψηλή συχνότητα στη γλώσσα δεν μπορεί να είναι πιθανόν η μοναδική αιτία για την επιτυχή κατάκτηση των αυτοπαθών από τα ελληνόφωνα παιδιά (Terzi et al., 2014).

Όσον αφορά, τα αυτοπαθή ρήματα σε Ελληνόφωνα παιδιά με ΕΓΔ υπάρχει βιβλιογραφικό κενό. Δεν έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα αρκετές έρευνες για την μη ενεργητική μορφολογία σε Ελληνόφωνα μη τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Το μόνο εύρημα που είναι γνωστό μέχρι στιγμής και θα μπορούσε να συσχετιστεί με την έρευνα είναι αυτό που αναφέρουν οι Stavrakaki & van der Lely (2010), δηλαδή ότι τα Ελληνόφωνα παιδιά με ΕΓΔ έχουν στην πλειοψηφία προβλήματα με χαρακτηριστικά που εμπλέκονται με πολύπλοκες δομές και μετακινήσεις (π.χ. τα κλιτικά), με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να δημιουργήσουν συντακτικές σχέσεις σε επίπεδο πρότασης και να κάνουν λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να παρουσιάσει κάποιες μετρήσεις που έγιναν σε Ελληνόφωνα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ως προς δύο τομείς της γραμματικής: αναφορά αντωνυμιών και ρημάτων μη ενεργητικής μορφολογίας, με σκοπό την αξιολόγησή τους και τη σύγκρισή τους μεταξύ Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και παιδιών υψηλής λειτουργικότητας που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Τα αποτελέσματα για τα Ελληνόφωνα παιδιά αυτιστικού φάσματος υψηλής λειτουργικότητας προέκυψαν από την έρευνα των Terzi et al. και αναφέρονται στο δημοσιευμένο άρθρο *Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism* (2014).

Ειδικότερα, οι τομείς της γραμματικής που θα μελετηθούν είναι οι προσωπικές (ισχυρές και κλιτικές αντωνυμίες) και οι αυτοπαθείς αντωνυμίες καθώς επίσης, ρήματα παθητικής φωνής και αυτοπαθή ρήματα με άλλοτε παθητική ερμηνεία και άλλοτε με ερμηνεία αυτοπάθειας.

Επομένως, το ερευνητικό ερώτημα που τίθεται, θα μπορούσε να διαιρεθεί σε δύο υποθέσεις όπως φαίνεται παρακάτω.

1^η Υπόθεση:

«Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις ισχυρές, κλιτικές και αυτοπαθείς αντωνυμίες μεταξύ Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Ελληνόφωνων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας;»

2^η Υπόθεση:

«Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα ρήματα παθητικής φωνής και στα αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία και με ερμηνεία αυτοπάθειας μεταξύ Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Ελληνόφωνων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας;»

2.2. ΔΕΙΓΜΑ

Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα εξετάστηκαν 7 Ελληνόφωνα παιδιά διαγνωσμένα από κέντρα Λογοθεραπείας στην περιοχή της Αθήνας και της Πάτρας με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ως πρωτεύον σύμπτωμα. Τα παιδιά πληρούσαν τα κριτήρια αποκλεισμού των Stark & Tallal (1981), δηλαδή φυσιολογική μη-λεκτική νοημοσύνη, φυσιολογική ακουστική οξύτητα, απουσία αυτιστικών συμπτωμάτων, απουσία μέσης ωτίτιδας, νευρολογικής βλάβης ή ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών. Η ηλικία τους κυμαινόταν μεταξύ 6-9 ετών (μέση ηλικία περίπου 7;06) και η μη-λεκτική νοημοσύνη τους μεταξύ 95-100 στο Raven's Coloured Progressive matrices

τεστ (σκορ φυσιολογικής ένδειξης). Όσον αφορά το λεξιλόγιο, τα παιδιά εξετάστηκαν ως προς αντιληπτικό («PPVT») και εκφραστικό («ΔΕΛ») λεξιλόγιο, όπου σημείωσαν μέτρια ως πολύ καλή επίδοση. Για την αξιολόγηση των πραγματολογικών τους ικανοτήτων υποβλήθηκαν στο DELV τεστ, όπου όλα τα παιδιά -εκτός από ένα[†]- τα πήγαν πολύ καλά. Οι μορφο-συντακτικές τους ικανότητες ελέγχθηκαν με το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης («DVIQ») για Ελληνόφωνα παιδιά των Stavrakaki & Tsimpli (2000). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα παιδιά δεν εμφάνιζαν αμιγώς γλωσσική διαταραχή, αλλά είχαν και συνοδές διαταραχές, π.χ. διάσπαση προσοχής, αρθρωτική και φωνολογική διαταραχή, αλλά για το λόγο ότι αυτά συνήθως απορρέουν από την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, αυτή ήταν η βασική διάγνωσή τους. Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι όλα τα παιδιά του δείγματος μας παρακολουθούσαν συνεδρίες λογοθεραπείας 1-3 χρόνια, επομένως η σημερινή τους εικόνα αναμενόταν να είναι πιο βελτιωμένη σε κάποιο βαθμό από την αρχική, πριν αρχίσουν προγράμματα παρέμβασης. Στον πίνακα 4 που ακολουθεί, φαίνονται ορισμένα χαρακτηριστικά και οι επιδόσεις των παιδιών στα τεστ αξιολόγησης που προαναφέρθηκαν προωτέρω.

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Ομάδα	Ηλικία σε μήνες	RAVEN (Μη-λεκτική νοημοσύνη)*	DVIQ (Μορφο-σύνταξη)**	PPVT (Αντιληπτικό Λεξιλόγιο)**	ΔΕΛ (Εκφραστικό Λεξιλόγιο)**	DELV (Πραγματολογία)**
Μέση τιμή	7,66	98,57	18,29	77,43	35	18,86
T.A.	1,26	2,44	2,75	9	6,16	3,13
Εύρος	6,09-9,11	95-100	14-21	62-90	26-42	12-21

* RAVEN: standard score

** DVIQ, PPVT, ΔΕΛ, DELV: raw score

(Δείτε τον πίνακα 15 στο παράρτημα για την αναλυτική επίδοση των παιδιών στις παραπάνω δοκιμασίες.)

[†]Το παιδί με ID 7 σημείωσε χαμηλό σκορ στο DELV (12/24), ωστόσο δεν παρουσίαζε αυτισμό, αλλά σύνδρομο σημασιολογικής-πραγματολογικής διαταραχής (ή όπως το ορίζει η Bishop, 2000a: “Pragmatic Language Disorder”) που είναι μία υποκατηγορία Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής. Τα υπόλοιπα παιδιά εμφάνιζαν κυρίως διαταραχή στην γραμματική (G-SLI).

2.3. ΟΡΓΑΝΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε μια συστοιχία διαγνωστικών εργαλείων -σταθμισμένων και μη- για την αξιολόγηση των λεκτικών και μη λεκτικών ικανοτήτων των παιδιών. Ειδικότερα, τα τεστ που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα ακόλουθα:

Σταθμισμένες γενικές δοκιμασίες:

- *Raven's Coloured Progressive matrices* (Raven, 1998): Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των μη λεκτικών ικανοτήτων των παιδιών.
- *Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης* (DVIQ, Stavrakaki & Tsimpli, 2000): Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των μορφο-συντακτικών ικανοτήτων των παιδιών.
- *Peabody Picture Vocabulary Test-III* (PPVT, Dunn & Dunn, 1997): Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του αντιληπτικού λεξιλογίου.
- *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* (Ελληνική έκδοση, Βογινδρούκας et al., 2009): Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση του εκφραστικού λεξιλογίου και
- *Diagnostic Evaluation of Language Variation* (DELV, Seymour et al., 2005): Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της πραγματολογίας.

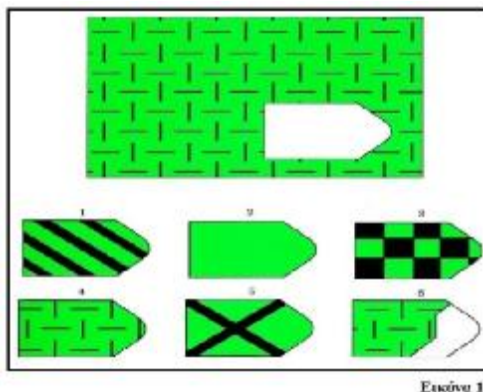
Μη σταθμισμένες ειδικές γλωσσικές δοκιμασίες:

- *Δοκιμασία κατανόησης αναφοράς αντωνυμιών και ρημάτων μη ενεργητικής μορφολογίας* μέσω επιλογής εικόνας (Terzi et al., 2014): Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των αντωνυμιών και της μη ενεργητικής μορφολογίας.
- *Δοκιμασία παραγωγής μη εμφατικών τύπων προσωπικών αντωνυμιών / κλιτικών* (Chondrogianni et al., under review): Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της παραγωγής των κλιτικών αντωνυμιών.
- *Δοκιμασία παραγωγής άρθρων* (Chondrogianni et al., under review): Χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της παραγωγής οριστικού άρθρου

Αναλυτικότερα...

Ø *Raven's Coloured Progressive matrices* (Raven, 1998): Η δοκιμασία αυτή αποτελείται συνολικά από 36 διαφάνειες χωρισμένες σε 3 σετ (A, A_b, B), 12 διαφάνειες ανά σετ. Κάθε διαφάνεια περιέχει ένα ορθογώνιο κομμάτι από το οποίο λείπει ένα μικρότερο κομμάτι και κάτω από αυτό υπάρχουν 6 μικρά κομμάτια ως πιθανές επιλογές αυτού που λείπει, όπως δείχνει η εικόνα 1 παρακάτω. Οι διαφάνειες είναι έγχρωμες και μόλις λίγες προς το τέλος του σετ B παρουσιάζονται ασπρόμαυρες. Ο εξεταζόμενος καλείται να κοιτάξει προσεκτικά κάθε διαφάνεια και να επιλέξει το κατάλληλο κομμάτι που συμπληρώνει/ταιριάζει με το σχέδιο. Για την

χορήγηση του τεστ χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft PowerPoint σε φορητό υπολογιστή.

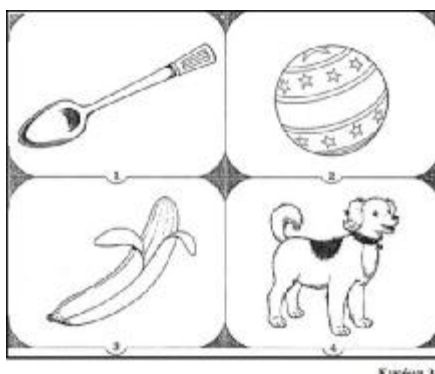


Ø *Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ, Stavrakaki & Tsimpli, 2000)*: Η συγκεκριμένη δοκιμασία εξετάζει παραγωγή και κατανόηση, ωστόσο εμείς χορηγήσαμε μόνο το κομμάτι που εξετάζει την παραγωγή μορφολογίας-σύνταξης. Έτσι, λοιπόν, το κομμάτι αυτό περιλαμβάνει 48 ασπρόμαυρες εικόνες που αντιστοιχούν σε 48 προτάσεις. Ο εξεταστής παρουσιάζει τις εικόνες ανά δύο (βλέπε εικόνα 2 παρακάτω) και δείχνοντας την πρώτη εικόνα, διαβάζει την 1^η πρόταση (π.χ. *Αυτό το κορίτσι διαβάζει*). Στη συνέχεια, δείχνει την 2^η εικόνα που βρίσκεται κάτω από την 1^η, ξεκινά την πρόταση και καλεί τον εξεταζόμενο να την συμπληρώσει βάσει της εικόνας που του δείχνει (π.χ. *Αυτά τα κορίτσια...[παίζουν]*). Τα γραμματικά στοιχεία που εξετάζονται είναι η συμφωνία στις καταλήξεις των ρημάτων, ο πληθυντικός αριθμός, η γενική, οι προθέσεις, η κτητική αντωνυμία, οι προσωπικές αντωνυμίες (ισχυρές και κλιτικές), η αυτοπαθή αντωνυμία και οι χρόνοι των ρημάτων.



Ø *Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT, Dunn & Dunn, 1997)*: Το τεστ αυτό χωρίζεται σε 17 σελίδες και το καθένα από αυτά αντιστοιχεί σε κάποια ηλικία έναρξης. Κάθε σελίδα αποτελείται από 12 εικόνες (συνολικά 204 εικόνες), όπου

υπάρχουν 4 ασπρόμαυρες εικόνες ανά σελίδα. Η μία από τις τέσσερις εικόνες είναι η εικόνα-στόχος. Ο εξεταστής ξεκινά με το σετ που αντιστοιχεί στην ηλικία του εξεταζόμενου και αναλόγως τον αριθμό των σωστών ή των λαθών προχωρά είτε σε επόμενα σετ μεγαλύτερης ηλικίας είτε προς τα πίσω μικρότερης ηλικίας. Κατά την χορήγηση, ο εξεταστής κατονομάζει κάθε φορά από μία λέξη-στόχο και ο εξεταζόμενος καλείται να δείξει την εικόνα που την απεικονίζει (π.χ. «Δείξε μου τον σκύλο.», βλέπε εικόνα 3 παρακάτω).



Εικόνα 3

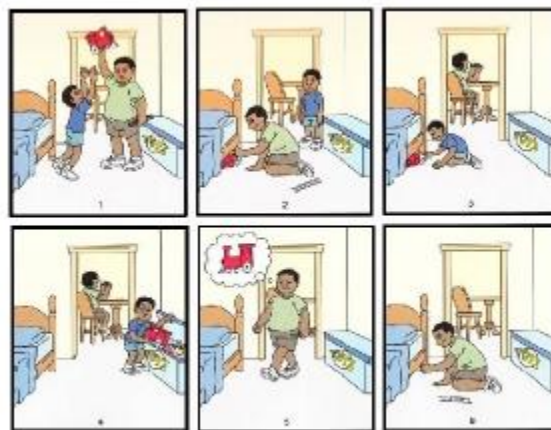
Ø *Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου* (Ελληνική έκδοση, Βογινδρούκας et al., 2009): Η δοκιμασία αποτελείται από 50 ασπρόμαυρες εικόνες που απεικονίζουν ουσιαστικά. Οι εικόνες αυτές επιλέχθηκαν και κατατάχθηκαν σε αναπτυξιακή σειρά για παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών. Οι έννοιες που απεικονίζονται προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, γνωστές κατηγορίες αντικειμένων, έννοιες από παιδικά παραμύθια και παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα. Ο εξεταστής δείχνει μία μία τις εικόνες στον εξεταζόμενο και του ζητά να τις κατονομάσει.

Ø *Diagnostic Evaluation of Language Variation (DELV, Seymour et al., 2005)*: Το τεστ αυτό εξετάζει σύνταξη, πραγματολογία, σημασιολογία και φωνολογία, ωστόσο εμείς χορηγήσαμε μόνο εκείνο το κομμάτι του τεστ που αφορά την πραγματολογία. Για την χορήγηση του τεστ χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft PowerPoint σε φορητό υπολογιστή. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τρεις διαφορετικοί τομείς που ήταν 1. επικοινωνιακοί ρόλοι, 2. σύντομη ιστορία και 3. ερωτήσεις. Το 1^ο μέρος, που εξετάζονται οι επικοινωνιακοί ρόλοι, αποτελείται από 4 έγχρωμες διαφάνειες και κάθε διαφάνεια απεικονίζει μία επικοινωνιακή κατάσταση. Ο εξεταζόμενος καλείται να μπει στη θέση του ομιλητή της εικόνας και να χρησιμοποιήσει τον κατάλληλο τρόπο ομιλίας για κάθε περίπτωση, π.χ. να αναφέρει ένα συμβάν, να ζητήσει κάτι ή να απαγορεύσει κάτι. Χρησιμοποιείται μία προσπάθεια στην αρχή ως παράδειγμα της εργασίας. Παράδειγμα, στην εικόνα 4, ο εξεταζόμενος πρέπει να απαντήσει τι λέει το κορίτσι στη μαμά του.



Εικόνα 4: Μέρος 1α - Επικοινωνιακοί ρόλοι

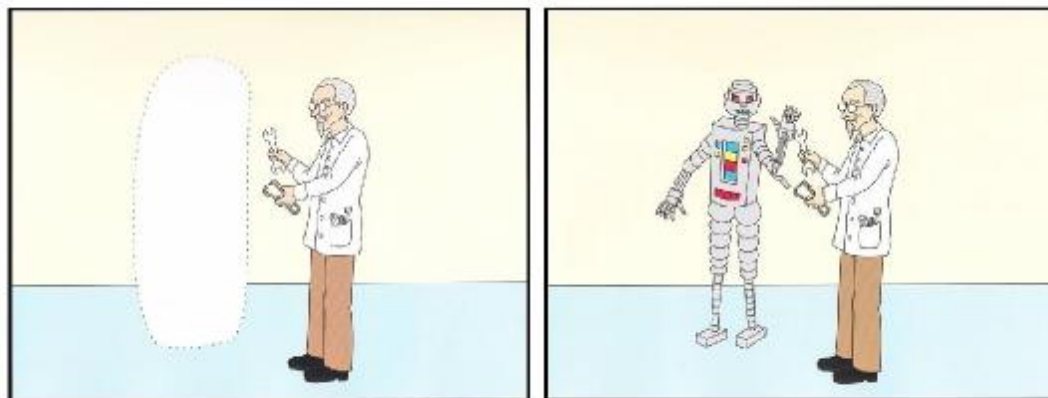
Το 2^ο μέρος αποτελείται από 6 έγχρωμες εικόνες, οι οποίες απεικονίζουν μια ιστορία. Ο εξεταζόμενος καλείται να κοιτάξει προσεκτικά τις εικόνες, να αφηγηθεί την ιστορία και στο τέλος, να απαντήσει σε δύο ερωτήσεις σχετικές με την ιστορία. Κατά την αφήγηση της ιστορίας, για να θεωρηθεί καλή η επίδοση του εξεταζόμενου, θα πρέπει να αναφερθεί στις ενέργειες και των δύο χαρακτήρων και να χρησιμοποιήσει κατάλληλες χρονικές λέξεις που θα δηλώσουν τη συνοχή στην αφήγηση (βλέπε εικόνα 5). Επιπλέον, όσον αφορά τις ερωτήσεις σχετικά με την ιστορία, ο εξεταζόμενος καλείται να χρησιμοποιήσει την κρίση του και την φαντασία του, με σκοπό να απαντήσει σωστά.



Εικόνα 5: Μέρος 2α - Σύντομη ιστορία

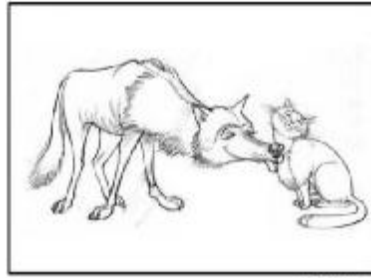
Στο 3^ο και τελευταίο μέρος, παρουσιάζονται 9 έγχρωμες εικόνες, μία μία τη φορά, όπου κάποιο στοιχείο είναι καλυμμένο. Το ζητούμενο είναι ο εξεταζόμενος να

παράγει μία κατάλληλη ερώτηση για την κάθε μία αντίστοιχα, προκειμένου να του αποκαλυφθεί η εικόνα και να αποκομίσει την πληροφορία. Οι ερωτήσεις είναι τύπου *Ποιος/τι/πού/γιατί/ποιόν/πώς + ρήμα* και στην αρχή χρησιμοποιούνται δύο προσπάθειες ως παραδείγματα της εργασίας. Για παράδειγμα, στην εικόνα 6, ο εξεταζόμενος πρέπει να ρωτήσει «*τι φτιάχνει;*».



Εικόνα 6: Μέρος 3α - Ερωτήσεις

Ø *Τεστ παραγωγής μη εμφατικών τύπων προσωπικών αντωνυμιών* (Chondrogianni et al., under review): Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από δέκα προτάσεις. Για την χορήγηση της χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft PowerPoint σε φορητό υπολογιστή. Κάθε μία πρόταση συνοδεύεται από ακουστικό ερέθισμα και παρουσιάζεται μαζί με μία εικόνα που εμφανίζει δύο χαρακτήρες να επιδρά ο ένας πάνω στον άλλον. Από τα δέκα ζητούμενα κλιτικά, τα τέσσερα ήταν αρσενικά, τα τρία θηλυκά και τα άλλα τρία ουδέτερα. Κατά την χορήγηση του τεστ, για κάθε πρόταση, ο εξεταζόμενος πρώτα βλέπει μια εικόνα με τους δύο χαρακτήρες και έπειτα ακούει μια σχετική ιστορία. Ακολουθώς, ρωτάται από τον εξεταστή τι κάνει ο χαρακτήρας Α στον Β, για παράδειγμα (εικόνα 7), «Τι κάνει ο λύκος στη γάτα;» όπου καλείται να απαντήσει «Τη φιλάει». Όλα τα ρήματα είναι ενεργητικά και μεταβατικά (φιλάει, κλωτσάει, αγκαλιάζει, δαγκώνει, τσιμπάει) και όλα τα αντικείμενα είναι ζώα (αρκούδα, γάτα, ελάφι, ελέφαντας, κατσικά, λιοντάρι, μαϊμού, λαγός, πρόβατο, λύκος). Επιπλέον, κατά την έναρξη κάθε προσπάθειας, ο εξεταστής εισάγει κάθε ζώο με τα όνομά του, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι ο εξεταζόμενος θα μπορεί να εντοπίσει τους χαρακτήρες και χρησιμοποιείται μία προσπάθεια στην αρχή ως παράδειγμα της εργασίας.



Εικόνα 7

Ø *Τεστ παραγωγής άρθρων* (Chondrogianni et al., under review): Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από δώδεκα μικρές ιστορίες χωρίς εικόνες, όπου οι έξι είναι για τη δημιουργία φράσεων τύπου *οριστικό άρθρο + υποκείμενο* και οι υπόλοιπες έξι είναι για τη δημιουργία φράσεων τύπου *οριστικό άρθρο + αντικείμενο*. Από τα δώδεκα ζητούμενα άρθρα, τα δύο ήταν αρσενικά, τα έξι θηλυκά και τα άλλα τέσσερα ουδέτερα (ονομαστικής και αιτιατικής πτώσης). Κατά την χορήγηση του τεστ, ο εξεταζόμενος ακούει μία μία τις ιστορίες προσεκτικά. Μετά τη λήξη κάθε ιστορίας, καλείται να απαντήσει σε κάποια ερώτηση, για παράδειγμα, «Μια κότα και μια αγελάδα ήταν στο κήπο. Ένα από τα δύο ζώα έκανε ένα αβγό. Μάντεψε ποιο.» όπου πρέπει να απαντήσει «Η κότα». Όλα τα υποκείμενα είναι ζώα (μέλισσα, πουλί, βάτραχος, κότα, χελώνα, ποντίκι) και όλα τα αντικείμενα είναι οικεία αντικείμενα (βιβλίο, τρενάκι, μπάλα, κούκλα, γραβάτα, πίνακας). Τέλος, κατά την διάρκεια ανάγνωσης κάθε ιστορίας, ο εξεταστής πρέπει να φροντίζει να χρωματίζει τη φωνή του, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι ο εξεταζόμενος δεν θα βαρεθεί και θα ακούσει προσεκτικά ό,τι θα του ζητηθεί έπειτα.

Ø *Τεστ επιλογής εικόνας* (Picture selection pronouns/passives, Terzi et al., 2014): Το συγκεκριμένο τεστ εξετάζει έξι μεταβλητές:

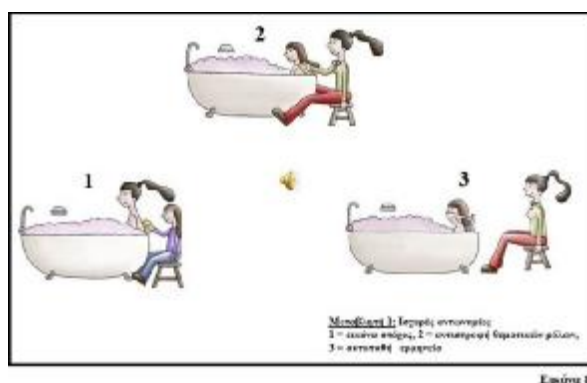
1. ισχυρές αντωνυμίες
2. κλιτικές αντωνυμίες
3. αυτοπαθείς αντωνυμίες
4. ρήματα παθητικής φωνής
5. αυτοπαθή ρήματα με ερμηνεία αυτοπάθειας και
6. αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία

Ειδικότερα, αποτελείται από 36 προτάσεις συνολικά, έξι προτάσεις για κάθε μία από τις παραπάνω μεταβλητές. Κάθε μία πρόταση συνοδεύεται από ακουστικό ερέθισμα και παρουσιάζεται μαζί με τρεις εικόνες, όπου η μία είναι η εικόνα-στόχος

και οι άλλες δύο είναι μη αντιπροσωπευτικές της πρότασης. Το ακουστικό ερέθισμα είναι ουσιαστικά η κάθε πρόταση-στόχος ηχογραφημένη. Κατά την χορήγηση, οι τρεις εικόνες παρουσιάζονται σε τυχαία θέση για όλες τις προτάσεις του τεστ. Παρακάτω περιγράφεται το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για κάθε μία μεταβλητή και η διαδικασία χορήγησής του.

1^η μεταβλητή (ισχυρές αντωνυμίες): Χρησιμοποιήθηκαν έξι ρήματα σε ενεργητική φωνή (πλένω, λούζω, δίνω, σκουπίζω, σκεπάζω, χαϊδεύω) για τη δημιουργία προτάσεων συμπεριλαμβάνοντας ισχυρές αντωνυμίες. Το υποκείμενο κάθε πρότασης ήταν ένα κατάλληλο όνομα ή όρος συγγένειας, ενώ η ισχυρή αντωνυμία ήταν πάντα το αντικείμενο της πρότασης, όπως φαίνεται στο παράδειγμα: *Η Μαρία πλένει αυτήν*.

Τα υποκείμενα και τα αντικείμενα έχουν το ίδιο φύλο, αρσενικό ή θηλυκό. Στο παράδειγμα (εικόνα 8), η ισχυρή αντωνυμία αντιστοιχεί στη θεία. Έτσι, η εικόνα-στόχος δείχνει την Μαρία να πλένει τη θεία. Στη δεύτερη εικόνα απεικονίζονται τα ίδια άτομα με αντεστραμμένους θεματικούς ρόλους, δηλαδή, η θεία να πλένει τη Μαρία και η τρίτη εικόνα απεικονίζει το αντικείμενο της πρότασης να κάνει μια αυτοπαθή ενέργεια, δηλαδή, τη Μαρία να πλένει τον εαυτό της. Για να έχουν όλες οι εικόνες τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων, ακόμα και στις εικόνες με την αυτοπαθή ενέργεια, συμπεριλαμβάνεται και το άλλο άτομο αμέτοχο, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση η θεία που φαίνεται να παρακολουθεί από δίπλα.



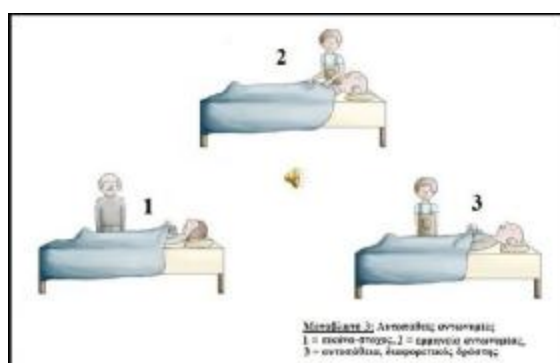
2^η μεταβλητή (κλιτικές αντωνυμίες): Τα έξι ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν στις ισχυρές αντωνυμίες χρησιμοποιήθηκαν επίσης και στις κλιτικές αντωνυμίες. Και πάλι, το υποκείμενο κάθε πρότασης είναι ένα κατάλληλο όνομα ή όρος συγγένειας, αλλά αυτή τη φορά το αντικείμενο είναι μία κλιτική αντωνυμία, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα (εικόνα 9): *Η μαμά την πλένει*.

Η εικόνα-στόχος γι' αυτή την πρόταση δείχνει τη μαμά να πλένει την Καίτη. Όπως και στη μεταβλητή με τις ισχυρές αντωνυμίες, η δεύτερη εικόνα απεικονίζει το υποκείμενο της πρότασης (τη μαμά) να κάνει μια αυτοπαθή ενέργεια (πλύσιμο στον εαυτό της), ενώ η Καίτη παρακολουθεί από κοντινή απόσταση και η τρίτη εικόνα παρουσιάζει τα ίδια άτομα με τους θεματικούς ρόλους να αντιστρέφονται.



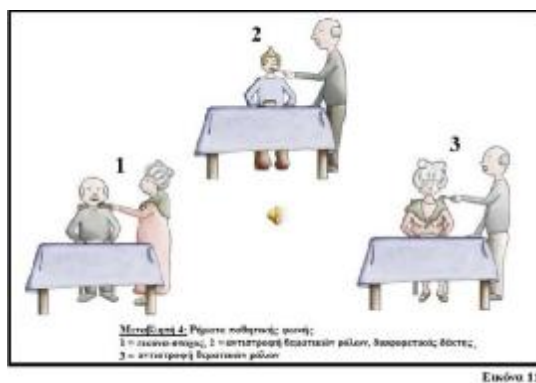
3^η μεταβλητή (αυτοπαθείς αντωνυμίες): Τρία από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται στις μεταβλητές 1 και 2 χρησιμοποιήθηκαν και εδώ (*σκουπίζω, σκεπάζω, χαϊδεύω*), καθώς και άλλα τρία ρήματα που είχαν μία αυτοπαθή αντωνυμία ως αντικείμενο (*ζωγραφίζω, αγκαλιάζω, κοιτάζω*). Τα υπόλοιπα τρία ρήματα των προηγούμενων μεταβλητών δεν χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την περίπτωση γιατί εκφράζουν την αυτοπάθεια πιο φυσικά με μη ενεργητική μορφολογία παρά με ενεργητική. Όπως και προηγουμένως, το αντικείμενο κάθε πρότασης είναι ένα κατάλληλο όνομα ή ένας όρος συγγένειας, αλλά αυτή τη φορά το αντικείμενο είναι μια αυτοπαθή αντωνυμία, όπως φαίνεται παρακάτω (εικόνα 10): *Ο Γιώργος σκεπάζει τον εαυτό του.*

Η πρώτη εικόνα (εικόνα-στόχος), για το παράδειγμα αυτό, δείχνει τον Γιώργο να σκεπάζει τον εαυτό του και ένα δεύτερο άτομο (το παππού) να στέκεται δίπλα. Η δεύτερη εικόνα απεικονίζει το πρόσωπο που αντιστοιχεί στο υποκείμενο της πρότασης (το Γιώργο) να κάνει την ενέργεια που σχετίζεται με το ρήμα της πρότασης (σκεπάζει) στο άλλο πρόσωπο (τον παππού). Στην τρίτη εικόνα απεικονίζεται η ίδια αυτοπαθή ενέργεια, όπως στην εικόνα-στόχο, αλλά το δεύτερο πρόσωπο να είναι τώρα το υποκείμενο, δηλαδή, ο παππούς να σκεπάζει τον εαυτό του, ενώ ο Γιώργος στέκεται σε κοντινή απόσταση.



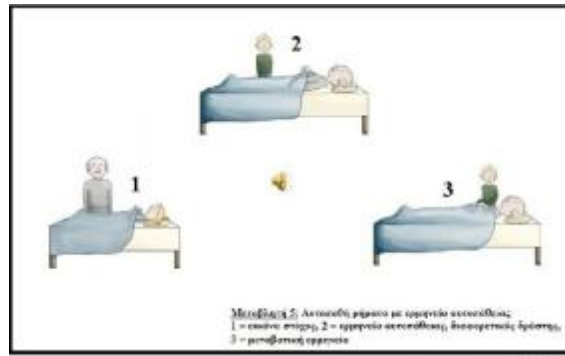
4^η μεταβλητή (ρήματα παθητικής φωνής): Σε αυτή τη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκαν έξι ρήματα μη ενεργητικής μορφολογίας με παθητική ερμηνεία (*κονηγάω, κλωτσάω, τσιμπάω, σπρώχνω, ταΐζω, φιλάω*). Όλες οι προτάσεις είναι παθητικές, με απουσία του ποιητικού αίτιου και ως υποκείμενα τίθενται και εδώ κατάλληλα ονόματα ή όροι συγγενείας. Παραδείγματος χάριν: *Ο παππούς ταΐζεται* (εικόνα 11).

Η εικόνα-στόχος δείχνει τον παππού να ταΐζεται από τη γιαγιά. Στην δεύτερη εικόνα παρουσιάζεται ο παππούς να ταΐζει ένα άλλο πρόσωπο, ενώ η τρίτη εικόνα δείχνει την ίδια ενέργεια με την εικόνα-στόχο με αντεστραμμένους ρόλους, δηλαδή ο παππούς ταΐζει τη γιαγιά.



5^η μεταβλητή (αυτοπαθή ρήματα με ερμηνεία αυτοπάθειας): Σ' αυτή την συνθήκη εξετάζονται τα αυτοπαθή ρήματα με ερμηνεία αυτοπάθειας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα τρία ρήματα που ήταν κοινά στις μεταβλητές 1,2 και 3 (*σκουπίζω, σκεπάζω, χαϊδεύω*), καθώς και άλλα τρία ρήματα διαφορετικά (*ντύνω, πλένω, λούζω*). Αυτό συνέβη γιατί δεν μπορούν όλα τα ρήματα με μη ενεργητική μορφολογία και ερμηνεία αυτοπάθειας να εμφανίζονται επιπλέον με αυτοπαθή αντωνυμία. Τέτοια ρήματα είναι τα ρήματα που αφορούν τη σωματική φροντίδα, τα οποία φαίνονται πολύ αφύσικα με ένα ρήμα ενεργητικής φωνής και με μία αυτοπαθή αντωνυμία ως αντικείμενο. Παρακάτω ακολουθεί ένα παράδειγμα αυτοπαθούς ρήματος που δεν αφορά σωματική φροντίδα: *Ο Πέτρος σκεπάζεται* (εικόνα 12).

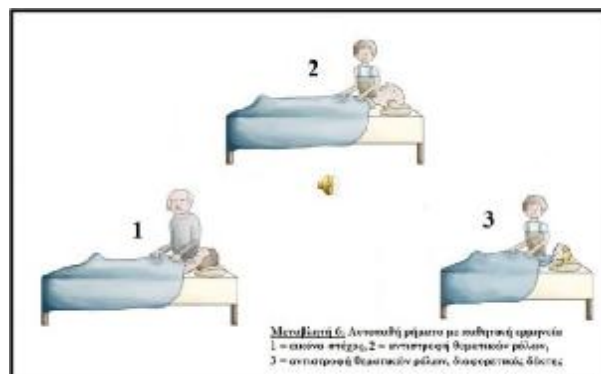
Η πρώτη εικόνα (εικόνα-στόχος) για το συγκεκριμένο παράδειγμα δείχνει το υποκείμενο (ο Πέτρος) να σκεπάζεται, ενώ ένα άλλο πρόσωπο (ο παππούς) στέκεται δίπλα. Η δεύτερη εικόνα δείχνει τον παππού να σκεπάζεται, ενώ ο Πέτρος στέκεται δίπλα και η τρίτη εικόνα δείχνει το υποκείμενο να κάνει μία μεταβατική πράξη, να σκεπάζει δηλαδή κάποιον άλλον (τον παππού). Οι εικόνες είναι ίδιες με τη μεταβλητή 3 αλλά με διαφορετικό συνδυασμό προσώπων, και αυτό γιατί έπρεπε να διαπιστωθεί αν υπάρχει διαφορά στον τρόπο που εκφράζεται η αυτοπάθεια είτε μέσω ενεργητικών ρημάτων που ακολουθούνται από αυτοπαθείς αντωνυμίες είτε μέσω μη ενεργητικών αυτοπαθών ρημάτων.



Εικόνα 12

6^η μεταβλητή (αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία): Στη μεταβλητή αυτή χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια ρήματα με την 5^η μεταβλητή, δηλαδή, τα ρήματα που ερμηνεύονται ως αυτοπαθή όταν εμφανίζονται με μη ενεργητική μορφολογία. Ωστόσο, αυτή τη φορά ο στόχος δεν είναι να ερευνηθεί η ικανότητα των εξεταζόμενων αν αντιλαμβάνονται την ερμηνεία, όπως συνέβη στην προηγούμενη συνθήκη. Αντίθετα, δεδομένου ότι η μη ενεργητική μορφολογία συναντάται επίσης στα παθητικά ρήματα και ότι τα αυτοπαθή ρήματα μπορούν επίσης να έχουν παθητική ερμηνεία κάτω από συγκεκριμένες πραγματολογικές συνθήκες, δόθηκε έμφαση στο αν στα ίδια αυτοπαθή ρήματα οι εξεταζόμενοι έχουν καλύτερη απόδοση από τα παθητικά, κάτω από συνθήκες που τους επιτρέπουν να αποδίδουν στα αυτοπαθή ρήματα (μόνο) παθητική ερμηνεία. Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα αυτοπαθούς ρήματος με παθητική ερμηνεία: *Ο Γιώργος σκεπάζεται* (εικόνα 13).

Η πρώτη εικόνα (εικόνα-στόχος) δείχνει τον Γιώργο να σκεπάζεται (από τον παππού). Η δεύτερη εικόνα δείχνει την ίδια πράξη με αντεστραμμένους ρόλους, δηλαδή ο Γιώργος να σκεπάζει τον παππού, ενώ η τρίτη εικόνα δείχνει τον Γιώργο να σκεπάζει κάποιον άλλον (την Καίτη). Σημειώνεται ότι καμία από τις εικόνες που επιλέχτηκαν σε αυτή τη μεταβλητή δε θα μπορούσε να προτρέψει σε αυτοπαθή ερμηνεία.



Εικόνα 13

Κατά τη διαδικασία χορήγησης, που γίνεται μπροστά από φορητό υπολογιστή χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Microsoft PowerPoint, για κάθε πρόταση, ο εξεταζόμενος πρώτα βλέπει τις εικόνες, μετά ακούει τη φράση και τέλος καλείται να επιλέξει μια εικόνα από τις τρεις επιλογές. Πριν από τη χορήγηση της πειραματικής εργασίας, ο εξεταζόμενος βλέπει μια εικόνα με όλα τα πρόσωπα που αναφέρονται στις προτάσεις της εργασίας μαζί με το όνομα που αντιστοιχεί στο καθένα από αυτά, δηλαδή, η μαμά, ο μπαμπάς, η γιαγιά, ο παππούς, ο Κώστας, η Μαρία, κλπ. Αυτή η εικόνα παραμένει δίπλα του καθ' όλη τη διάρκεια του πειράματος, έτσι ώστε να μπορεί εύκολα να προσδιορίσει τα πρόσωπα κατά τη διάρκεια της εργασίας, συν το γεγονός ότι το όνομα κάθε προσώπου είναι γραμμένο κάτω από κάθε εικόνα. Επιπλέον, κατά την έναρξη κάθε προσπάθειας, ο εξεταστής εισάγει κάθε πρόσωπο με τα ονόματά του, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι ο εξεταζόμενος θα μπορεί να εντοπίσει τους χαρακτήρες. Τέλος, χρησιμοποιούνται δύο προσπάθειες στην αρχή, ώστε οι εξεταζόμενοι να εξοικειωθούν με την εργασία.

2.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Η διαδικασία χορήγησης όλων των τεστ υπολογίστηκε ότι διαρκεί συνολικά περίπου 1 ώρα και ένα τέταρτο, αναλόγως βέβαια την ταχύτητα του παιδιού. Για λόγους περιορισμένου χρόνου, η χορήγηση των τεστ έγινε σε τρεις 25λεπτες συνεδρίες. Όλα τα παιδιά του δείγματος κάθονταν σε ένα τραπέζι, κοίταζαν είτε το έντυπο υλικό είτε το ηλεκτρονικό υλικό σε φορητό υπολογιστή που τους παρουσιαζόταν και άκουγαν προσεκτικά τις οδηγίες. Η χορήγηση του κάθε τεστ γινόταν με τον ίδιο τρόπο, όπως έχει περιγραφεί νωρίτερα στο κεφάλαιο 2.3, ξεχωριστά για το καθένα.

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μετά από επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων, οι αποδόσεις των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή έχουν ως εξής:

3.1. ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

Στον πίνακα 5 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών με ΕΓΔ όπως προέκυψαν από την έρευνα μας και τα αποτελέσματα των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, όπως προέκυψαν από την έρευνα των Terzi et al. (2014) ως προς την κατανόηση των ισχυρών, κλιτικών και αυτοπαθών αντωνυμιών.

Πίνακας 5: Η επίδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στις ισχυρές, κλιτικές και αυτοπαθείς αντωνυμίες (%)

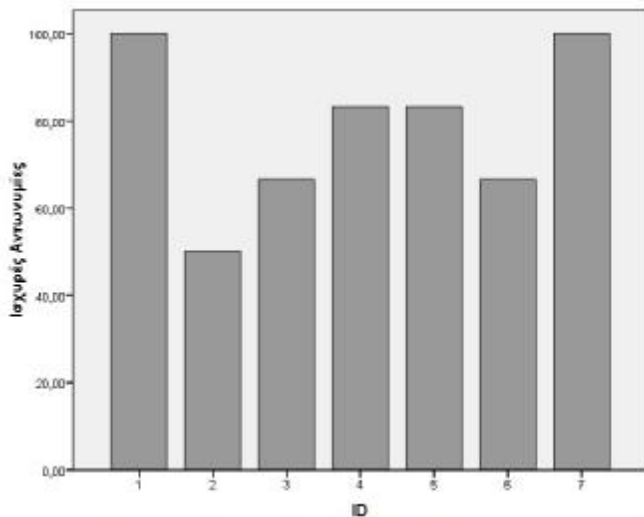
Ομάδα	Ισχυρές αντωνυμίες		Κλιτικές αντωνυμίες		Αυτοπαθείς αντωνυμίες	
	ΕΓΔ	Α.Υψ.Λειτ.	ΕΓΔ	Α.Υψ.Λειτ.	ΕΓΔ	Α.Υψ.Λειτ.
Μέση τιμή	78,54	94,9	78,54	88,3	88,07	97,5
Τ. Α.	18,56	8	23,01	17,2	12,62	6,2
Εύρος	50-100	83-100	33,3-100	50-100	66,6-100	83-100

Στον πίνακα 6, αναλύονται τα λάθη των παιδιών με ΕΓΔ για την κάθε συνθήκη και παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών που έκαναν λάθη ανά τον συνολικό αριθμό των λαθών. Στον πίνακα, υπάρχουν επίσης και τα αντίστοιχα δεδομένα για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, όπως προέκυψαν από την έρευνα των Terzi et al. (2014).

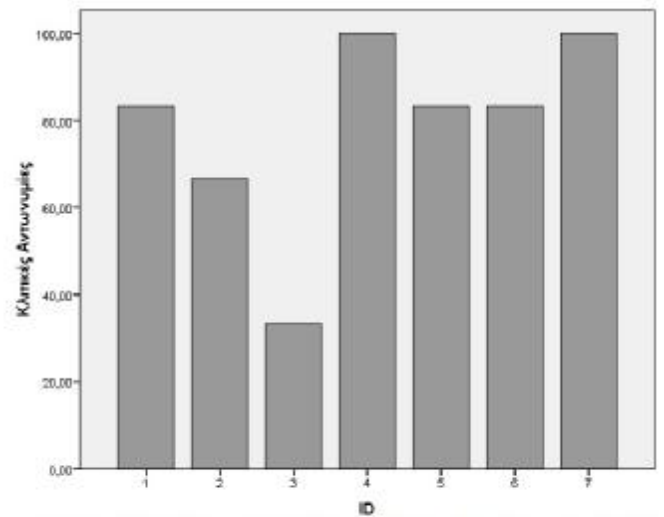
Πίνακας 6: Ανάλυση λαθών

		Παιδιά με	Παιδιά με
		ΕΓΔ	Α.Υψ.Λειτ.
Ισχυρές αντωνυμίες	Αυτοπαθή ερμηνεία	2/9	6/6
	Αντιστροφή θεματικών ρόλων	5/9	0/6
Κλιτικές αντωνυμίες	Αυτοπαθή ερμηνεία	3/9	4/14
	Αντιστροφή θεματικών ρόλων	3/9	10/14
Αυτοπαθείς αντωνυμίες	Ερμηνεία αντωνυμίας	2/5	3/3
	Αυτοπαθή ερμηνεία, διαφορετικός δράστης	3/5	0/3

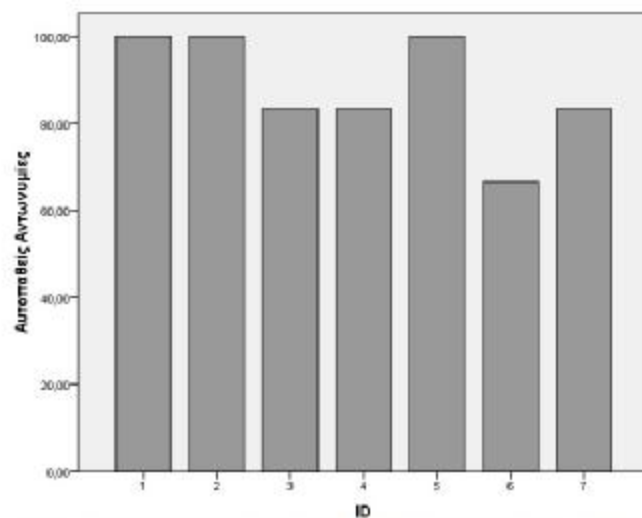
Τα γραφήματα 1, 2 και 3 αναπαριστούν αναλυτικά την επίδοση (%) κάθε παιδιού του δείγματος μας σε κάθε είδος αντωνυμίας που εξετάζεται. Στα παραρτήματα υπάρχουν τα αντίστοιχα γραφήματα 13, 14 και 15 για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.



Γράφημα 1: Η επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ στις ισχυρές αντωνυμίες (%)



Γράφημα 2: Η επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ στις κλιτικές αντωνυμίες (%)

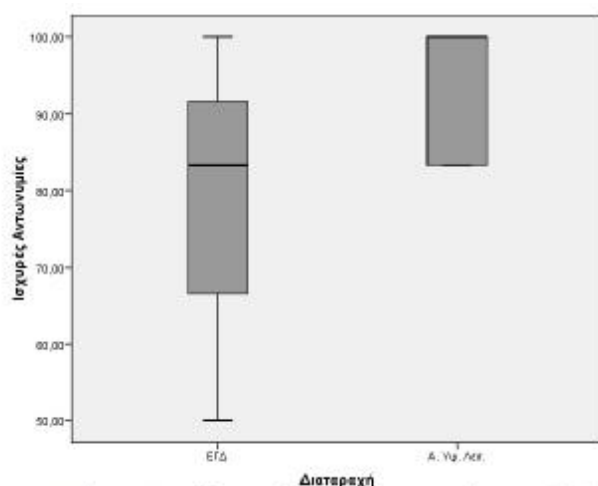


Γράφημα 3: Η επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ στις αυτοπαθείς αντωνυμίες (%)

Για να διερευνήσουμε τις διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες (ΕΓΔ, αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας) ως προς τις ισχυρές, κλιτικές και αυτοπαθείς αντωνυμίες, διεξάγουμε independent t-test έλεγχο. Παρόλα αυτά, επειδή η προϋπόθεση της κανονικότητας για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά σε κάθε ομάδα δεν πληρούταν, και εφόσον το δείγμα μας είναι μικρό, χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ως εξής:

- ισχυρές αντωνυμίες: Επειδή το δείγμα μας είναι μικρό, επιλέγουμε να κάνουμε μη παραμετρικό έλεγχο (Mann-Whitney U) για να ελέγξουμε αν η διαφορά των διαμέσων των δύο ομάδων είναι μηδενική ή όχι. Μέσα από τον έλεγχο, προέκυψε ότι οι διάμεσοι των δύο ομάδων διέφεραν ($p=0,002 < \alpha=0,05$).

Επομένως, όπως φαίνεται και παρακάτω στο γράφημα 4, η διαφορά στην επίδοση των Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και των Ελληνόφωνων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα, τα παιδιά με ΕΓΔ φαίνεται να έχουν χειρότερη επίδοση από τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.



Γράφημα 4: Η επίδοση των δύο ομάδων στις ισχυρές αντωνυμίες (%)

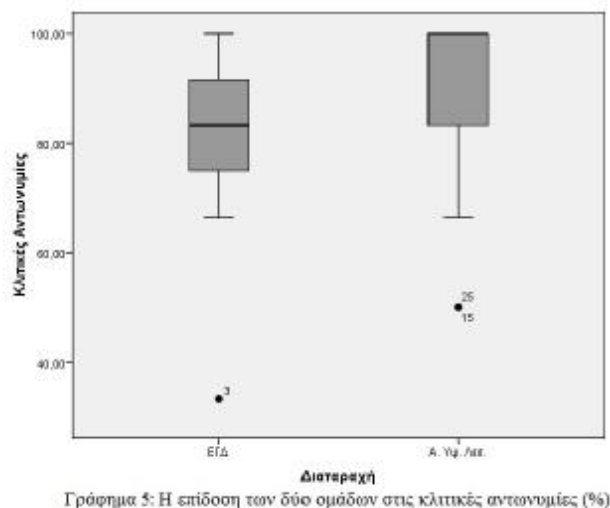
Ø Ανάλυση λαθών: Τα παιδιά με ΕΓΔ έκαναν κυρίως λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων (5 στα 7 παιδιά έκαναν 1-2 λάθη, συνολικά: 7/9 λάθη), όπου έδειξαν το υποκείμενο της πρότασης να δέχεται την ενέργεια (δέκτης) και το αντικείμενο της πρότασης να πράττει την ενέργεια (δράστης).

Αντίθετα, κανένα παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στην έρευνα των Terzi et al. (2014) δεν έκανε τέτοιου είδους λάθος (0/6 λάθη). Επίσης, ένας μικρός αριθμός παιδιών με ΕΓΔ (2 παιδιά έκαναν από 1 λάθος, συνολικά: 2/9 λάθη) ερμήνευσαν το υποκείμενο της πρότασης ως δράστη που ενεργεί στον εαυτό του (αυτοπαθή ερμηνεία), ενώ 6 στα 20 παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έκαναν από ένα λάθος τέτοιου είδους (6/6 λάθη).

(Βλέπε σελ. 44 για την ακριβή περιγραφή των εικόνων.)

- κλιτικές αντωνυμίες: Επειδή το δείγμα μας είναι μικρό, επιλέγουμε να κάνουμε μη παραμετρικό έλεγχο (Mann-Whitney U) για να ελέγξουμε αν η διαφορά των διαμέσων των δύο ομάδων είναι μηδενική ή όχι. Μέσα από τον έλεγχο, προέκυψε ότι οι διάμεσοι των δύο ομάδων δεν διέφεραν ($p=0,206 > \alpha=0,05$).

Επομένως, όπως φαίνεται και παρακάτω στο γράφημα 5, η διαφορά στην επίδοση των Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και των Ελληνόφωνων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι στατιστικά μη σημαντική.



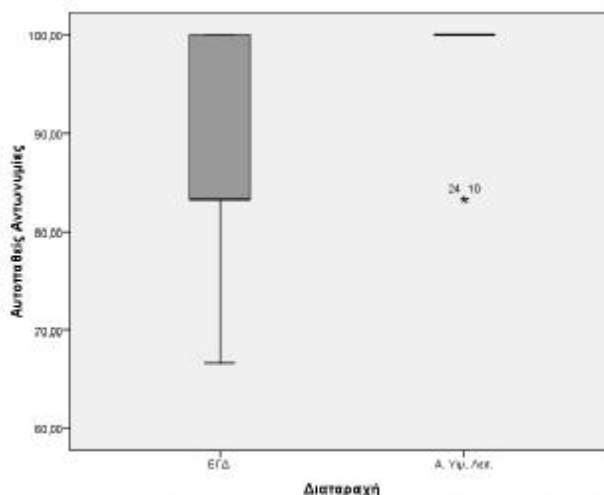
Ø **Ανάλυση λαθών:** 3 στα 7 παιδιά με ΕΓΔ φάνηκε να αποδίδουν στο κλιτικό αυτοπαθή ερμηνεία (έκαναν 1-2 λάθη, συνολικά: 4/9 λάθη) και 3 στα 7 να δυσκολεύονται με τους θεματικούς ρόλους κάνοντας 1-3 λάθη (5/9 λάθη).

Αντιθέτως, 8 παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έκαναν 1-3 λάθη (10 λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων και 4 λάθη τύπου απόδοσης αυτοπαθούς ερμηνείας στο κλιτικό, σύνολο: 14 λάθη).

(Βλέπε σελ. 44-45 για την ακριβή περιγραφή των εικόνων.)

Ø **αυτοπαθείς αντιωνυμίες:** Επειδή το δείγμα μας είναι μικρό, επιλέγουμε να κάνουμε μη παραμετρικό έλεγχο (Mann-Whitney U) για να ελέγξουμε αν η διαφορά των διαμέσων των δύο ομάδων είναι μηδενική ή όχι. Μέσα από τον έλεγχο, προέκυψε ότι οι διάμεσοι των δύο ομάδων διέφεραν ($p=0,025 < \alpha=0,05$).

Επομένως, όπως φαίνεται και παρακάτω στο γράφημα 6, η διαφορά στην επίδοση των Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και των Ελληνόφωνων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα, τα παιδιά με ΕΓΔ φαίνεται να έχουν αρκετά χειρότερη επίδοση από τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.



Γράφημα 6: Η επίδοση των δύο ομάδων στις αυτοπαθείς αντωνυμίες (%)

Ø Ανάλυση λαθών: Σχετικά με τις αυτοπαθείς αντωνυμίες, 2 στα 7 παιδιά με ΕΓΔ ερμήνευσαν την αντωνυμία «εαυτός του/της» ως αντικείμενο της πρότασης και επέλεξαν την εικόνα που έδειχνε το υποκείμενο της πρότασης (δράστης) να ενεργεί σε κάποιο άλλο πρόσωπο αντί στον εαυτό του (έκαναν από ένα λάθος, συνολικά: 2/5 λάθη), ενώ 3 στα 7 παιδιά μπέρδεψαν τα πρόσωπα και επέλεξαν το άλλο άτομο που παρευρισκόταν στην εικόνα να ενεργεί στον εαυτό του (διαφορετικός δράστης) κάνοντας από ένα λάθος (3/5 λάθη). Αντίστοιχα, κανένα παιδί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας δεν έκανε λάθος τύπου απόδοσης αυτοπαθούς ερμηνείας στην αυτοπαθή αντωνυμία, με διαφορετικό δράστη (0/3 λάθη), ενώ 3 στα 20 παιδιά με αυτισμό έκαναν από ένα λάθος ερμηνεύοντας την αυτοπαθή αντωνυμία ως υποκείμενο και δράστη της ενέργειας (3/3 λάθη).

(Βλέπε σελ. 45 για την ακριβή περιγραφή των εικόνων.)

Οι πίνακες 7, 8, 10 και 11 που ακολουθούν είναι τα αποτελέσματα και η ανάλυση των λαθών των μη σταθμισμένων τεστ που έγιναν για την παραγωγή των κλιτικών και των οριστικών άρθρων στα παιδιά με ΕΓΔ. Λόγω έλλειψης ακριβών στοιχείων στις αντίστοιχες δοκιμασίες για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας από την έρευνα των Terzi et al. (2014), δεν πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα στις δύο ομάδες.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΛΙΤΙΚΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ

Τα αποτελέσματα και η ανάλυση των λαθών για την παραγωγή των κλιτικών στα παιδιά με ΕΓΔ έχουν ως εξής:

Πίνακας 7: Η επίδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στην παραγωγή κλιτικών αντωνυμιών (%)

Ομάδα	Παραγωγή κλιτικών αντωνυμιών*	Παραλείψεις
Μέση τιμή	92,86	7,14
T. A.	7,56	7,56
Εύρος	80-100	0-20

* Όσα παιδιά του δείγματος παρήγαγαν την κλιτική αντωνυμία με λανθασμένη πτώση ή/και γένος, θεωρήθηκε ότι απάντησαν σωστά, γιατί ο σκοπός του τεστ ήταν η παραγωγή κλιτικού και όχι η μορφολογία του.

Πίνακας 8: Ανάλυση λαθών

		Παιδιά με ΕΓΔ
Παραλείψεις	Περιφραστικά	2/2
	Με αλληλοπάθεια	2/3
Άλλα λάθη (Χρήση κλιτικού)**	Με λανθασμένη πτώση	1/2
	Με λάθος γένος	5/10

** Θεωρούνται ως σωστές απαντήσεις.

Ως προς την παραγωγή κλιτικών αντωνυμιών, 4 παιδιά έκαναν 1-2 παραλείψεις του κλιτικού (συνολικά: 5 παραλείψεις) χρησιμοποιώντας περιφραστική περιγραφή του ρήματος, π.χ. *βάζει το πόδι του πάνω αντί τον κλωτσάει* (2 παιδιά έκαναν από 1 λάθος, συνολικά: 2/2 λάθη) ή αλληλοπάθεια, π.χ. *αγκαλιάζονται αντί το αγκαλιάζει* (2 παιδιά έκαναν 1-2 λάθη, συνολικά: 2/3 λάθη) στη θέση του κλιτικού. Επίσης, 5 παιδιά έκαναν 1-3 λάθη τύπου παραγωγής κλιτικού με λανθασμένη πτώση ή λάθος γένος (συνολικά: 2 λάθη πτώσης-10 λάθη γένους/12 λάθη), όπου το ένα παιδί έκανε τα 2 λάθη στην πτώση (π.χ. *του φιλάει την προβοσκίδα αντί τον φιλάει*) και το 1 λάθος στο γένος (π.χ. *την αγκαλιάζει αντί το αγκαλιάζει*) και τα υπόλοιπα 4 παιδιά έκαναν 1-3 λάθη μόνο στο γένος. Παρόλα αυτά, επειδή ο σκοπός της δοκιμασίας ήταν η παραγωγή κλιτικού και όχι η μορφολογία του, θεωρήθηκαν ως σωστές απαντήσεις.

Τα μόνα στοιχεία που έχουμε για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας από την έρευνα των Terzi et al. (2014) παρατίθενται στον πίνακα 9 και είναι τα εξής:

Πίνακας 9: Η επίδοση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στην παραγωγή κλιτικών αντωνυμιών (%)

Ομάδα	Παραγωγή κλιτικών αντωνυμιών	Παραλείψεις	Αντικαταστάσεις
Μέση τιμή	87,39	7,34	5,27
T. A.	20,73	11,62	13,32
Εύρος	20-100	0-30	0-50

Συγκρίνοντας ποιοτικά τα δεδομένα, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν ορισμένες σημαντικές διαφορές στην παραγωγή των κλιτικών ανάμεσα σε παιδιά με ΕΓΔ και παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Λαμβάνοντας υπόψη τη μέση τιμή, το εύρος και τον αριθμό του δείγματος ($N_{ΕΓΔ}=7$, $N_{Α.Υψ.Λειτ.}=16$), τα παιδιά με ΕΓΔ φάνηκε να παράγουν τις κλιτικές αντωνυμίες σε ποσοστό 92,86% και η επίδοσή τους να κυμαίνεται μεταξύ 80-100. Θεωρητικά, είναι μία πολύ καλή επίδοση. Αντίστοιχα, τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας φάνηκε να παράγουν τις κλιτικές αντωνυμίες σε λίγο χαμηλότερο ποσοστό από αυτό των παιδιών με ΕΓΔ (87,39%) και η επίδοσή τους να κυμαίνεται μεταξύ 20-100. Δεδομένου ότι το εύρος της επίδοσης των παιδιών με αυτισμό είναι αρκετά μεγαλύτερο και βάσει της τυπικής απόκλισης (20,73) θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ορισμένα παιδιά με αυτισμό πρέπει να σημείωσαν αρκετά χαμηλότερη επίδοση από τα παιδιά με ΕΓΔ.

Τέλος, τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας φάνηκαν να παραλείπουν ή να αντικαθιστούν τις κλιτικές αντωνυμίες με ονοματικές φράσεις (*Noun Phrases*), ενώ τα παιδιά με ΕΓΔ, αντίστοιχα, έτειναν να παραλείπουν την κλιτική αντωνυμία σε λιγότερο βαθμό από τα παιδιά με αυτισμό και να κάνουν άλλα μορφολογικά λάθη.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΟΡΙΣΤΙΚΩΝ ΑΡΘΡΩΝ

Τα αποτελέσματα και η ανάλυση των λαθών για την παραγωγή των οριστικών άρθρων στα παιδιά με ΕΓΔ έχουν ως εξής:

Πίνακας 10: Η επίδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στην παραγωγή οριστικών άρθρων (%)

Ομάδα	Παραγωγή οριστικών άρθρων	Παραλείψεις	Αντικαταστάσεις	Λάθος οριστικό άρθρο
Μέση τιμή	85,71	7,14	3,57	3,57
T. A.	13,36	10,12	6,56	4,45
Εύρος	66,6-100	0-25	0-16,6	0-8,3

Πίνακας 11: Ανάλυση λαθών

	Μπροστά από:	Παιδιά με ΕΓΔ
Παράλειψη άρθρου	Υποκείμενο	3/4
	Αντικείμενο	2/2
Αντικατάσταση με το αόριστο	Υποκείμενο	1/1
	Αντικείμενο	1/2
Χρήση άλλου οριστικού άρθρου	Υποκείμενο	3/3
	Αντικείμενο	0/0

Ως προς την παραγωγή οριστικών άρθρων, εξετάζονται δύο συνθήκες: η δημιουργία φράσεων τύπου *οριστικό άρθρο + υποκείμενο* (1^η συνθήκη) και η δημιουργία φράσεων τύπου *οριστικό άρθρο + αντικείμενο* (2^η συνθήκη). Στην 1^η συνθήκη, 3 παιδιά έκαναν 1-2 λάθη τύπου παράλειψης του άρθρου (π.χ. *βάτραχος* αντί *ο βάτραχος*, συνολικά: 4 παραλείψεις), ένα παιδί έκανε ένα λάθος τύπου αντικατάστασης του οριστικού άρθρου με το αντίστοιχο αόριστο (π.χ. *ένα ποντίκι* αντί *το ποντίκι*, συνολικά: 1 αντικατάσταση) και 3 παιδιά έκαναν από ένα λάθος τύπου χρήσης διαφορετικού οριστικού άρθρου (π.χ. *το ψάρι* αντί *ο βάτραχος*, συνολικά: 3 λάθη). Στην 2^η συνθήκη, 2 παιδιά έκαναν από ένα λάθος τύπου παράλειψης του άρθρου (π.χ. *πίνακα* αντί *τον πίνακα*, συνολικά: 2 παραλείψεις) και ένα παιδί έκανε δύο λάθη τύπου αντικατάστασης του οριστικού άρθρου με το αντίστοιχο αόριστο (π.χ. *ένα βιβλίο* αντί *το βιβλίο*, συνολικά: 2 αντικαταστάσεις).

(Δείτε τον πίνακα 16 στο παράρτημα για την αναλυτική επίδοση των παιδιών στις παραπάνω δοκιμασίες.)

3.2. ΜΗ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ (ΡΗΜΑΤΑ)

Στον πίνακα 12 που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι επιδόσεις των παιδιών με ΕΓΔ όπως προέκυψαν από την έρευνα μας και τα αποτελέσματα των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, όπως προέκυψαν από την έρευνα των Terzi et al. (2014) ως προς την κατανόηση των παθητικών και των αυτοπαθών ρημάτων (παθητικής και αυτοπαθούς ερμηνείας).

Πίνακας 12: Η επίδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας στη μη-ενεργητική μορφολογία (%)

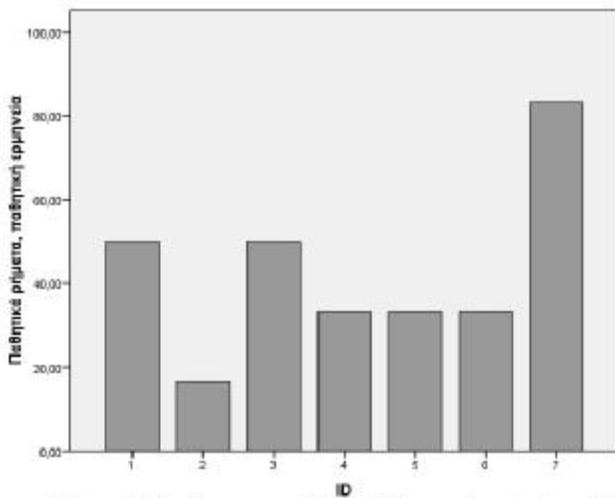
Ομάδα	Παθητικά ρήματα (παθητική ερμηνεία)		Αυτοπαθή ρήματα (αυτοπαθή ερμηνεία)		Αυτοπαθή ρήματα (παθητική ερμηνεία)	
	ΕΓΔ	Α.Υψ.Λειτ.	ΕΓΔ	Α.Υψ.Λειτ.	ΕΓΔ	Α.Υψ.Λειτ.
Μέση τιμή	42,83	66,6	71,40	96,7	69,03	93,3
Τ. Α.	21,22	22,9	24,94	8,7	29,55	16,6
Εύρος	16,6-83,3	33-100	33,3-100	67-100	33,3-100	33-100

Στον πίνακα 13, αναλύονται τα λάθη των παιδιών με ΕΓΔ για την κάθε συνθήκη και παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών που έκαναν λάθη ανά τον συνολικό αριθμό των λαθών. Στον πίνακα, υπάρχουν επίσης και τα αντίστοιχα δεδομένα για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, όπως προέκυψαν από την έρευνα των Terzi et al. (2014).

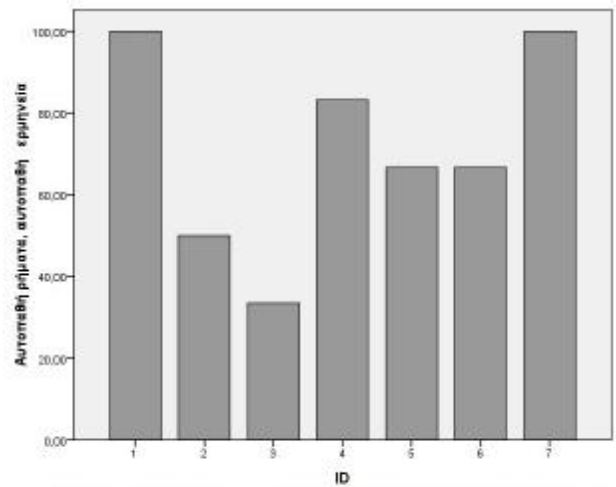
Πίνακας 13: Ανάλυση λαθών

		Παιδιά με ΕΓΔ	Παιδιά με Α.Υψ.Λειτ.
Παθητικά ρήματα (παθητική ερμηνεία)	Αντιστροφή θεματικών ρόλων, διαφορετικός δέκτης	7/24	21/40
	Αντιστροφή θεματικών ρόλων	6/24	19/40
Αυτοπαθή ρήματα (αυτοπαθή ερμηνεία)	Μεταβατική ερμηνεία	4/12	3/4
	Ερμηνεία αυτοπάθειας, διαφορετικός δράστης	4/12	1/4
Αυτοπαθή ρήματα (παθητική ερμηνεία)	Αντιστροφή θεματικών ρόλων	3/13	4/8
	Αντιστροφή θεματικών ρόλων, διαφορετικός δέκτης	4/13	4/8

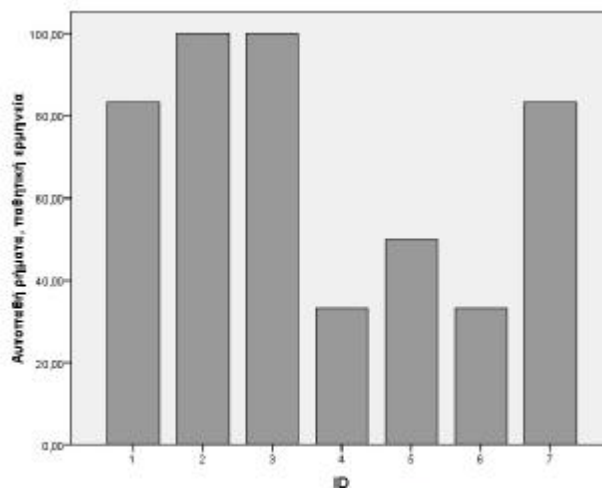
Τα γραφήματα 7, 8 και 9 αναπαριστούν αναλυτικά την επίδοση (%) κάθε παιδιού του δείγματος μας σε κάθε είδος ρήματος που εξετάζεται. (Στα παραρτήματα υπάρχουν τα αντίστοιχα γραφήματα 16, 17 και 18 για τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας)



Γράφημα 7: Η επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ στα παθητικά ρήματα (%)



Γράφημα 8: Η επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ στα αυτοπαθή ρήματα με αυτοπαθή ερμηνεία (%)

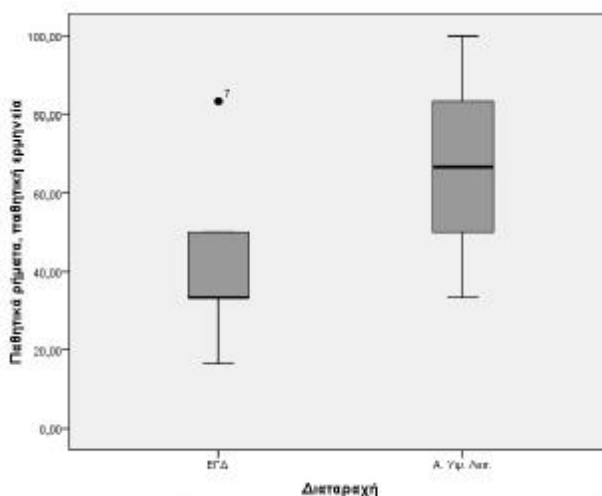


Γράφημα 9: Η επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ στα αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία (%)

Για να διερευνήσουμε τις διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες (ΕΓΔ, αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας) ως προς τα παθητικά, αυτοπαθή με αυτοπαθή ερμηνεία και αυτοπαθή με παθητική ερμηνεία ρήματα, διεξάγουμε independent t-test έλεγχο. Παρόλα αυτά, επειδή η προϋπόθεση της κανονικότητας για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά σε κάθε ομάδα δεν πληρούταν, και εφόσον το δείγμα μας είναι μικρό, χρησιμοποιήσαμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U. Ειδικότερα, τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

Ø παθητικά ρήματα: Επειδή το δείγμα μας είναι μικρό, επιλέγουμε να κάνουμε μη παραμετρικό έλεγχο (Mann-Whitney U) για να ελέγξουμε αν η διαφορά των διαμέσων των δύο ομάδων είναι μηδενική ή όχι. Μέσα από τον έλεγχο, προέκυψε ότι οι διάμεσοι των δύο ομάδων διέφεραν ($p=0,025 < \alpha=0,05$). Επομένως, όπως φαίνεται και παρακάτω στο γράφημα 10, η διαφορά στην επίδοση των Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και των Ελληνόφωνων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα, τα παιδιά με ΕΓΔ

φαίνεται να έχουν χειρότερη επίδοση από τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.



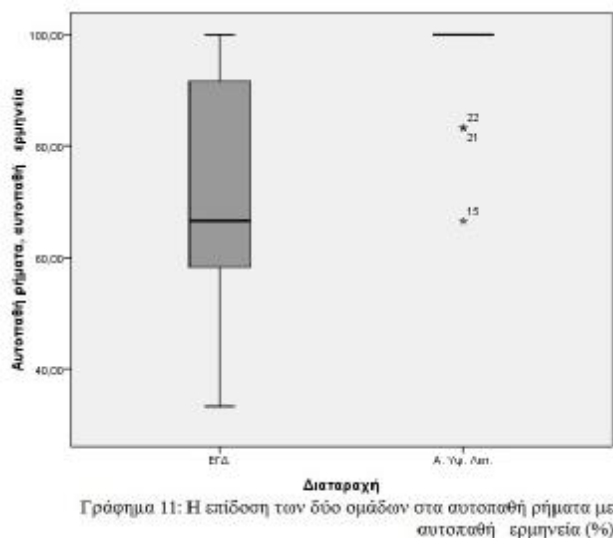
Γράφημα 10: Η επίδοση των δύο ομάδων στα παθολογικά ρήματα (%)

Ø Ανάλυση λαθών: Όλα τα παιδιά με ΕΓΔ έκαναν κυρίως λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων με διαφορετικό δέκτη (έκαναν 1-3 λάθη, συνολικά: 15/24 λάθη), όπου έδειξαν το υποκείμενο της πρότασης να ενεργεί σε κάποιο άλλο πρόσωπο, αντί να λαμβάνει την ενέργεια. Επιπλέον, 6 στα 7 παιδιά έκαναν 1-2 λάθη, πάλι τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων, όπου εδώ επέλεξαν την εικόνα που έδειχνε την ίδια ενέργεια με την εικόνα-στόχο με αντεστραμμένους ρόλους, δηλαδή το υποκείμενο της πρότασης ενεργούσε στο ποιητικό αίτιο (9/24 λάθη). Αντίστοιχα, σχεδόν όλα τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (17/20) έκαναν 1-4 λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων είτε με ίδιο είτε με διαφορετικό δέκτη.

(Βλέπε σελ. 46 για την ακριβή περιγραφή των εικόνων.)

Ø αυτοπαθή ρήματα με αυτοπαθή ερμηνεία: Επειδή το δείγμα μας είναι μικρό, επιλέγουμε να κάνουμε μη παραμετρικό έλεγχο (Mann-Whitney U) για να ελέγξουμε αν η διαφορά των διαμέσων των δύο ομάδων είναι μηδενική ή όχι. Μέσα από τον έλεγχο, προέκυψε ότι οι διάμεσοι των δύο ομάδων διέφεραν ($p=0,003 < \alpha=0,05$).

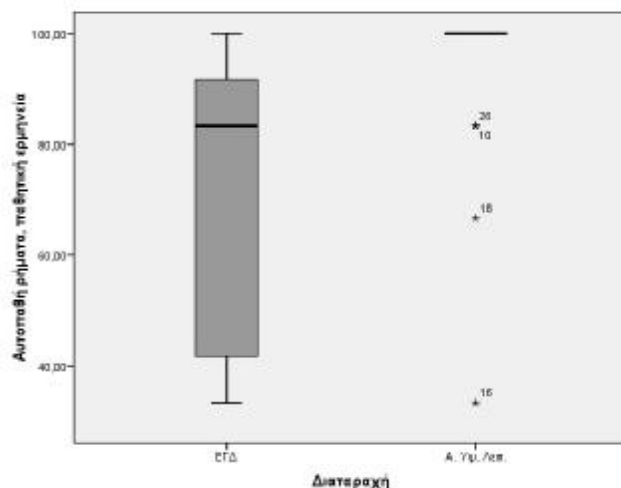
Επομένως, όπως φαίνεται και παρακάτω στο γράφημα 11, η διαφορά στην επίδοση των Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και των Ελληνόφωνων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα, τα παιδιά με ΕΓΔ φαίνεται να έχουν αρκετά χειρότερη επίδοση από τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.



Ø Ανάλυση λαθών: Αρκετά παιδιά με ΕΓΔ (4 στα 7 παιδιά) έκαναν λάθη τύπου απόδοσης αυτοπαθούς ερμηνείας στο ρήμα με διαφορετικό δράστη (έκαναν 1-3 λάθη, συνολικά: 7/12 λάθη), όπου επέλεξαν την εικόνα που έδειχνε την ίδια ενέργεια με την εικόνα-στόχο με αντεστραμμένους ρόλους, δηλαδή το υποκείμενο της πρότασης αντί να ενεργεί στον εαυτό του, ενώ κάποιο άλλο πρόσωπο στεκόταν δίπλα, διάλεξαν την εικόνα που έδειχνε το άλλο πρόσωπο να ενεργεί στον εαυτό του και το υποκείμενο της πρότασης να στέκεται δίπλα και να παρακολουθεί την ενέργεια. Επιπλέον, 4 στα 7 παιδιά έκαναν 1-2 λάθη τύπου απόδοσης μεταβατικής ερμηνείας στο ρήμα, όπου εδώ επέλεξαν την εικόνα που έδειχνε το υποκείμενο της πρότασης να κάνει μία μεταβατική πράξη στο άλλο πρόσωπο της εικόνας (5/12 λάθη). Αντίστοιχα, μόλις 3 παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έκαναν από ένα λάθος τύπου απόδοσης μεταβατικής ερμηνείας στο ρήμα (3/4 λάθη) και ένα παιδί έκανε ένα λάθος τύπου απόδοσης αυτοπαθούς ερμηνείας στο ρήμα με διαφορετικό δράστη (1/4 λάθη).

(Βλέπε σελ. 46-47 για την ακριβή περιγραφή των εικόνων.)

- αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία: Επειδή το δείγμα μας είναι μικρό, επιλέγουμε να κάνουμε μη παραμετρικό έλεγχο (Mann-Whitney U) για να ελέγξουμε αν η διαφορά των διαμέσων των δύο ομάδων είναι μηδενική ή όχι. Μέσα από τον έλεγχο, προέκυψε ότι οι διάμεσοι των δύο ομάδων διέφεραν ($p=0,012 < \alpha=0,05$). Επομένως, όπως φαίνεται και παρακάτω στο γράφημα 12, η διαφορά στην επίδοση των Ελληνόφωνων παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και των Ελληνόφωνων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είναι στατιστικά σημαντική και μάλιστα, τα παιδιά με ΕΓΔ φαίνεται να έχουν χειρότερη επίδοση από τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.



Γράφημα 12: Η επίδοση των δύο ομάδων στα αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία (%)

Ø Ανάλυση λαθών: Αρκετά παιδιά με ΕΓΔ (4 στα 7 παιδιά) έκαναν λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων με διαφορετικό δέκτη (έκαναν 1-4 λάθη, συνολικά: 10/13 λάθη), όπου έδειξαν το υποκείμενο της πρότασης να ενεργεί σε κάποιο άλλο πρόσωπο, αντί να λαμβάνει την ενέργεια. Επιπλέον, 3 στα 7 παιδιά έκαναν από ένα λάθος, πάλι τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων, όπου εδώ επέλεξαν την εικόνα που έδειχνε την ίδια ενέργεια με την εικόνα-στόχο με αντεστραμμένους ρόλους, δηλαδή το υποκείμενο της πρότασης ενεργούσε στο ποιητικό αίτιο (3/13 λάθη). Τέλος, αντίστοιχα, μόλις 4 παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έκαναν 1-4 λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων είτε με ίδιο (4/8 λάθη) είτε με διαφορετικό δέκτη (4/8 λάθη).

(Βλέπε σελ. 47 για την ακριβή περιγραφή των εικόνων.)

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έδειξαν σαφώς καλύτερη επίδοση στην κατανόηση ισχυρών και αυτοπαθών αντωνυμιών και σε ρήματα παθητικής και αυτοπάθειας (με παθητική και αυτοπαθή ερμηνεία) απ' ότι τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Μόνο στην κατανόηση των κλιτικών αντωνυμιών η επίδοση των δύο ομάδων φάνηκε να είναι περίπου ίδια.

Θα πρέπει να επισημανθεί, βέβαια, ότι τα παιδιά με ΕΓΔ παρότι ήταν μεγαλύτερα σε ηλικία από τα παιδιά με αυτισμό, ήταν χαμηλότερου γλωσσικού επιπέδου σύμφωνα με το επίπεδο λεξιλογίου τους PPVT, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 14. (Τα δεδομένα για τον αυτισμό ανακτήθηκαν από την έρευνα των Terzi et al., 2014)

Πίνακας 14: Η ηλικία και η επίδοση στο αντιληπτικό λεξιλόγιο των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας

Ομάδα	Ηλικία σε μήνες		PPVT (Αντιληπτικό Λεξιλόγιο)*	
	ΕΓΔ	Α.Υψ.Λειτ.	ΕΓΔ	Α.Υψ.Λειτ.
Μέση τιμή	7,66	6,37	77,43	102,3
T. A.	1,26	0,8	9	22,7
Εύρος	6,09-9,11	5,06-8,11	62-90	57-143

*PPVT: raw score

Ήδη από τη θεωρία είναι γνωστό ότι τα περισσότερα παιδιά με ΕΓΔ εμφανίζουν μορφοσυντακτικά προβλήματα και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Stavrakaki (2001α) σε περιπτώσεις που χρειάζοταν συντακτική ανάλυση για την ερμηνεία των προτάσεων, τα παιδιά με ΕΓΔ σημείωσαν χαμηλή επίδοση και αυτό λόγω γραμματικών ελλειμμάτων, όχι προβλημάτων επεξεργασίας. Επομένως, για αρχή ήταν σχετικά αναμενόμενο ότι τα παιδιά του δείγματος μας θα σημείωναν χαμηλή επίδοση, αν υποθέσουμε ότι τα αντίστοιχα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά δεν θα εμφάνιζαν καμία δυσκολία. Επιπλέον, δεδομένου ότι στην έρευνα των Terzi et al. (2014) τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας συγκρίθηκαν με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και προέκυψε ότι έχουν όμοια επίδοση σε όλες τις εξεταζόμενες μεταβλητές - πλην των κλιτικών, αυτό είναι ένας ακόμα λόγος που εξηγεί τις χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών με ΕΓΔ έναντι των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας σε όλες τις μεταβλητές, εκτός βέβαια από τις κλιτικές αντωνυμίες,

όπου τελικά αποδείχθηκε ότι η δυσκολία και των δύο αυτών ομάδων είναι ίδιου βαθμού.

Μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών με ΕΓΔ, φάνηκε ξεκάθαρα ότι οι δυσκολίες τους εντοπίζονται τόσο στις ισχυρές όσο και στις κλιτικές αντωνυμίες και λιγότερο στις αυτοπαθείς. Στις περιπτώσεις όπου υπήρχε ισχυρή αντωνυμία, τα παιδιά έτειναν να μπερδεύουν τους θεματικούς ρόλους και να μετατρέπουν το υποκείμενο της πρότασης σε αντικείμενο, δέκτη της ενέργειας, ενώ σε περιπτώσεις κλιτικής αντωνυμίας προτιμούσαν είτε να ερμηνεύουν το υποκείμενο της πρότασης ως δράστη που ενεργούσε στον εαυτό του (αυτοπαθή ερμηνεία) είτε πάλι ανέστρεφαν τους θεματικούς ρόλους.

Ως προς τη μη-ενεργητική μορφολογία, τα παιδιά με ΕΓΔ σημείωσαν καλύτερη επίδοση στα αυτοπαθή ρήματα απ' ότι στα παθητικά και μάλιστα, τα πήγαν λίγο καλύτερα στα αυτοπαθή ρήματα με αυτοπαθή ερμηνεία έναντι των αυτοπαθών ρημάτων με παθητική ερμηνεία. Ομοίως και στα ρήματα, το σύνηθες λάθος των παιδιών ήταν κυρίως η αντιστροφή θεματικών ρόλων, όπου έτειναν να προσδίδουν στο υποκείμενο της πρότασης μεταβατική ενέργεια (ρόλος του δράστη) αντί να ερμηνεύουν την κατάληξη του ρήματος ως ενέργεια που γυρίζει στο υποκείμενο, που ουσιαστικά ήταν ο δέκτης.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, όπως των Varlokosta & Nerantzini (2012) και Stavrakaki & van der Lely (2010), τα οποία διαπίστωσαν ότι *τα ελλείμματα των παιδιών με ΕΓΔ δεν αποδίδονται μονάχα σε δυσκολία στην γραμματική, αλλά σε μία γενικότερη δυσκολία επεξεργασίας των παιδιών αυτών να δημιουργήσουν συντακτικές σχέσεις σε επίπεδο πρότασης*. Αυτό εξηγεί την χαμηλή επίδοση των παιδιών του δείγματος μας τόσο στις ισχυρές και κλιτικές αντωνυμίες όσο και στα παθητικά ρήματα. Παράλληλα, και η *Computational Grammatical Complexity Hypothesis* αναφέρει τη δυσκολία των παιδιών με ΕΓΔ να δημιουργήσουν συντακτικές σχέσεις ανάμεσα στους όρους της πρότασης.

Παρά το γεγονός ότι η επίδοση των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ήταν καλύτερη από την επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ ως προς τα παθητικά ρήματα, παρατηρήθηκε ότι στο κομμάτι αυτό τόσο οι μεν όσο και οι δεν έκαναν τα περισσότερα λάθη και μάλιστα, ήταν λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων. Επιπλέον, στις κλιτικές αντωνυμίες μπορεί η επίδοση των δύο ομάδων να ήταν σχεδόν ίδια, ωστόσο μερικά λάθη που έκαναν ορισμένα παιδιά ήταν διαφορετικού τύπου. Τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας έκαναν λάθη κυρίως τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων, ενώ τα παιδιά με ΕΓΔ άλλα έκαναν λάθη απόδοσης αυτοπαθούς ερμηνείας στο κλιτικό και άλλα λάθη τύπου αντιστροφής θεματικών ρόλων, όπως προαναφέρθηκε.

Σύμφωνα με τους Terzi et al., 2014, *οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό στα κλιτικά και στις παθητικές προτάσεις αποδόθηκαν κυρίως σε έλλειψη γνώσης*

συντακτικών και πραγματολογικών κανόνων και σε ειδικά μορφοσυντακτικά προβλήματα που αφορούν την αντιστροφή των θεματικών ρόλων, ενώ εμείς αποδίδουμε τις δυσκολίες των παιδιών του δείγματος μας (ΕΓΔ) στις ισχυρές και κλιτικές αντωνυμίες και στις παθητικές προτάσεις σε έλλειψη γνώσης συντακτικών κανόνων και σε ειδικά μορφοσυντακτικά προβλήματα που αφορούν την δημιουργία συντακτικών σχέσεων ανάμεσα στους όρους της πρότασης.

5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ / ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Όπως είδαμε, στο κεφάλαιο 3 παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας, αναλύθηκαν ποσοτικώς και στο κεφάλαιο 4 συζητήθηκαν ποιοτικώς.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται ότι όσον αφορά την κατανόηση των κλιτικών αντωνυμιών τα παιδιά με ΕΓΔ εμφανίζουν ίδιου βαθμού δυσκολία με τα παιδιά αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας ενώ στην κατανόηση ισχυρών και αυτοπαθών αντωνυμιών, καθώς και ρημάτων παθητικής και αυτοπάθειας, έγκειται διαφορά αναμεσά τους με τα παιδιά Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής να εμφανίζουν χειρότερη επίδοση από τα παιδιά με τον αυτισμό.

Προσωπικά, θα προτείναμε να συνεχιστεί η συγκεκριμένη έρευνα για τους εξής λόγους:

- Τα αποτελέσματα της έρευνας μας προέκυψαν από την μελέτη ενός αρκετά μικρού δείγματος παιδιών με ΕΓΔ.
- Έπειτα, πολλά παιδιά δεν είχαν αμιγώς γλωσσική διαταραχή, αλλά συνυπήρχε με κάποια άλλη διαταραχή όπως διάσπαση προσοχής, ή σχετικά φτωχό λεξιλόγιο (φυσικά δεν συμπεριλήφθηκαν παιδιά που είχαν αυτισμό και ΕΓΔ συγχρόνως, αφού ο αυτισμός ήταν η ομάδα σύγκρισης και εννοείται ότι η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή σε αυτά τα παιδιά ήταν το κύριο σύμπτωμα).
- Τέλος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι όλα τα παιδιά του δείγματος παρακολουθούσαν συνεδρίες λογοθεραπείας, ορισμένα μάλιστα για 2-3 χρόνια, επομένως είχαν βελτιωθεί σε κάποιους τομείς της μορφοσύνταξης, που βάσει βιβλιογραφικών πηγών αναμενόταν κανονικά να παρουσιάζουν δυσκολίες.

Συνεπώς, πιστεύουμε ότι καταφέραμε να θίξουμε ένα κομμάτι της βιβλιογραφίας και να προσθέσουμε ορισμένα νέα δεδομένα. Ελπίζουμε η έρευνα μας να αποτελέσει έρεισμα για συνέχεια και καλύτερη διερεύνηση, ιδίως της μη-ενεργητικής μορφολογίας στον Ελληνόφωνο πληθυσμό με ΕΓΔ που ακόμα παρουσιάζει βιβλιογραφικό κενό, συμπεριλαμβανομένων βέβαια των παραπάνω παραμέτρων ως προς την κατάλληλη επιλογή του δείγματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexiadou, A. & Anagnostopoulou, E. (2004) *Voice morphology in the causative-inchoative alternation: evidence for a non-unified structural analysis of unaccusatives*. In *The Unaccusativity Puzzle: Explorations of the Syntax-Lexicon Interface*, Alexiadou, A., Anagnostopoulou, E. & Everaert, M. (eds.), 114-136. Oxford: Oxford University Press.
- Avrutin, S. & Cunningham, J. (1997) *Children and reflexivity*. In *Proceedings of the 21st Boston University Conference on Language Development*, pp. 13-23. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975) *The acquisition of performatives prior to speech*. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 21, 205-226.
- Bishop, D.V.M. (1979) *Comprehension in developmental language disorders*. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 21, 225-238.
- Bishop, D.V.M. (2000α) *Pragmatic Language Impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum*. In B. Bishop & L. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Hove, Sussex: Psychology Press.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978) *Language development and language disorders*. New York, Wiley
- Bloom, L. (1973) *One word at a time: The use of single word utterances before syntax*. The Hague, The Netherlands: Mouton.
- Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2008) *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής (γ' έκδοση).
- Βογινδρούκας, Ι. (2003) *Διαταραχές επικοινωνίας στον αυτισμό*. Σεμινάριο στη Θεσσαλονίκη με θέμα: Διαταραχές επικοινωνίας-Αυτισμός, 28-30.
- Βογινδρούκας, Ι., Πρωτόπαπας, Α.Χ., Σιδερίδης, Γ. (2009) *Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου: Ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test (Renfrew, 1995)*. 1η έκδ. Χανιά : Γλαύκη.
- Borer, H. & Wexler, K. (1987) *The Maturation of Syntax*. In Roeper, T., Williams, E. (Eds.), *Parameter-Setting and Language Acquisition*. Reidel, Dordrecht, The Netherlands.
- Bortolini, U., Leonard, L.B. (2000) *Phonology of children with specific language impairment: status of structural constraints in two languages*. *Journal of Communication Disorders*, 33, 131–150.
- Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2001) *Non-word repetition and language development in children with specific language impairment*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 421–432.
- Braine, M. D. S. (1976) *Children's first word combinations*. With commentary by Melissa Bowerman. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41.

- Branigan, G. (1976) *Sequences of single words as structured units*. Papers and Reports on Child Language Development, 12, 60-70.
- Brown, R. W. & Bellugi, U. (1964) *Three processes in the child's acquisition of syntax*. Harvard Educational Review, 34, 133-151.
- Brown, R. W. & Leonard, L. B. (1986) *Lexical influences on children's early positional patterns*. Journal of Child Language, 13, 219-229.
- Brown, R. W. (1973) *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campos, H. (1987) *Passives in Modern Greek*. Lingua, 73, 301-312.
- Chondrogianni, V., Marinis, T. & Edwards, S. (2010) *On-line Processing of Articles and Clitic Pronouns by Greek Children with SLI*. In Franich, K., Iserman, K. & Keil, L. (Eds.), Proceedings of the 34th Annual Boston University Conference on Language Development, Volume 1, 78-89.
- Chondrogianni, V., Marinis, T., Edwards, S. & Blom, E. (under review) *Production and on-line comprehension of definite articles and clitic pronouns by Greek sequential bilingual children and monolingual children with SLI*.
- Christofidou, A. (1998) *Number or case first? Evidence from Modern Greek*. In A. Aksu-Koç, E. Erguvanli Taylan, Asumru Özsoy & A. Küntay (Eds.), Perspectives on language acquisition. Selected Papers from the VIIth International Congress for the study of Child Language, pp. 46-59.
- Clahsen, H. & Dalalakis, J. (1999) *Tense and agreement in Greek SLI: a case study*. Essex Research Reports in Linguistics, 24, 1-25.
- Clahsen, H., Eisenbeiss, S. & Penke, M. (1996) *Lexical learning in early syntactic development*. In H. Clahsen (Ed.), Generative perspectives on language acquisition: Empirical findings, theoretical considerations and crosslinguistic comparisons, pp. 129-159. Amsterdam: Benjamins.
- Craig, H. & Evans, J. (1993) *Pragmatics and SLI: Within-group variations in discourse behaviors*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42, 1195-1204.
- Dalalakis, J.E. (1996) *Developmental Language Impairment: Evidence from Greek and its implications for morphological representation*. Montreal: McGill University.
- de Villiers, J. G. & de Villiers, P. A. (1978) *Language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Diamanti, M. (2000). *Aples morphosyntaktikes domes sto logo pediou me eidiki glwssiki diataraxi*. Paper presented at the Proceedings of the 8th Symposium of the Panhellenic Association of Logopedists, Athens.
- Driva, E. & Terzi, A. (2008) *Children's passives and the theory of grammar*. In A. Gavarró & M. João Freitas (eds.), Generative approaches to language acquisition 2007, 189-200. Cambridge: Cambridge Scholar Publishers.
- Dunn, L.M. & Dunn, D.M. (1997) *Peabody Picture Vocabulary Test*. 3rd edn. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Eisenbeiss, S. (2000) *The acquisition of the DP in German child language*. In M.-A. Friedemann & L. Rizzi (Eds.), *Acquisition of syntax. Issues in comparative developmental linguistics*. London: Blackwell.
- Embick, D. (2004) *Unaccusative Syntax and Verbal Alternations*. In: A. Alexiadou, E. Anagnostopoulou, M. Everaert (eds.), *The unaccusativity puzzle: explorations of the syntax-lexicon interface*. Oxford University Press, Oxford, 137-158.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008) *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας*. Επιστημονική επιμέλεια: Ξυδόπουλος Γ. Ελληνική Μετάφραση: Βάζου Ε., Ξυδόπουλος Γ., Παπαδοπούλου Φ. & Τσαγγαλίδης Α., σελ. 756 & 767. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Gathercole, S. & Baddeley, A. (1990) *Phonological memory deficits in language disordered children: is there a causal connection?* *Journal of Memory and Language*, 29, 336–360.
- Gathercole, S. (2006) *Nonword repetition and word learning: the nature of the relationship*. *Applied Psycholinguistics*, 27, 513–543.
- Gentner, D. & Boroditsky, L. (2001) *Individuation, relativity, and early word learning*. In M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*, pp. 215-256. New York: Cambridge University Press.
- Gentner, D. (1982) *Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning*. In S. Kuczaj (Ed.), *Language development: Language, cognition, and culture*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guilfoyle, E. & Noonan, M. (1992) *Functional categories and language acquisition*. *Canadian Journal of Linguistics*, 37, 241-272.
- Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991) *Conversational responsiveness of speech and language impaired preschoolers*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308–1317.
- Harley, T. (2008) *Η ψυχολογία της γλώσσας: Από την πράξη στη θεωρία*. Επιμέλεια: Πήτα Ρ. Ελληνική Μετάφραση: Ζαφείρη Μ., Λέκκας Φ., Ρόικου Κ. & Φωτακοπούλου Ο., σελ. 115-116. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.
- Horgan, D. (1978) *The development of the full passive*. *Journal of Child Language*, 5, 65–80.
- Hyams, N. (2005) *Child Non-finite Clauses and the Mood-Aspect Connection: Evidence from Child Greek*. In R. Slabakova & P. Kempchinsky (eds). *Aspectual Inquiries*, Kluwer Academic Publishers.
- Hyams, N., Ntelitheos, D & Manorohanta, C. (2006) *Acquisition of the Malagasy voicing system: Implications for the adult grammar*. *Natural Language and Linguistic Theory* 24. 1049–1092.
- Jaeggli, O. (1986) *Passive*. *Linguistic Inquiry*, 17, 587-622.

- Jordan, R. & Powell, S. (2000) *Κατανόηση και Διδασκαλία των παιδιών με Αυτισμό*. Μετάφραση: Καλύβα, Ε. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. & Powell, S. (2001α) *Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Δεξιότητες μάθησης και σκέψης*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Jordan, R. (2000) *Η εκπαίδευση παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Μετάφραση: Καφαντάρης, Ι. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Καμπανάρου, Μ.(2007) *Διαγνωστικά Θέματα Λογοθεραπείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Kehayia, E. (1997) *Lexical access and representation in individuals with developmental language impairment: a cross-linguistic study*. Journal of Neurolinguistics, 10, 110-138.
- Lahey, M. & Edwards, J. (1996α) *Why do children with specific language impairment name pictures more slowly than their peers?* Journal of Speech and Hearing Research, 39, 1081–1098.
- Lahey, M. & Edwards, J. (1999β) *Naming errors of children with specific language impairment*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42, 195–205.
- Leonard, L.B. (1982α) *Phonological deficits in children with developmental language impairment*. Brain and Language, 16, 73–86.
- Leonard, L.B. (1998β) *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge/US: Massachusetts Institute of Technology (MIT Press).
- Leonard, L.B., et al. (1982) *The communicative functions of lexical usage by language impaired children*. Applied Psycholinguistics, 3, 109–125.
- Maratsos, M.P., Fox, D.E., Becker, J.A. & Chalkley, M.A. (1985) *Semantic restrictions on children's passives*. Cognition, 19, 167–191.
- Marinis, T. (2000α) *The Acquisition of Clitic Objects in Modern Greek: Single Clitics, Clitic Doubling, Clitic Left Dislocation*. In Zas Papers in Linguistics 15, Berlin & University of Potsdam.
- Marinis, T. (2003β) *The acquisition of the DP in modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marinis, T. (2008γ) *Syntactic processing in developmental and acquired language disorders*. In Ball, M.J., Perkins, M.R., Muller, N. and Howard, S. (eds.) *The handbook of clinical linguistics*. Wiley-Blackwell, Oxford, pp. 198-211. ISBN 9781405135221
- Μαρίνης, Θ. (2008δ) *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Επιστημονική Επιμέλεια: Νικολόπουλος Δ., σελ. 115-118 & 279-308 Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Marinis, T. (2011ε) *On the nature and cause of Specific Language Impairment: A view from sentence processing and infant research*. Lingua, 121, 463–475

- Marshall, C.R, Marinis, T., & van der Lely, H.K.J. (2007) *Passive verb morphology: The effect of phonotactics on passive comprehension in typically developing and Grammatical-SLI children*. *Lingua*, 117, 1434-1447.
- Mastropavlou, M. (2006α) *The Role of Phonological Saliency and Feature Interpretability in the Grammar of Typically Developing and Language Impaired Children*. Doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki.
- Mastropavlou, M. (2006β). *The effect of phonological saliency and LF-interpretability in the grammar of Greek normally developing and language impaired children*. Thessaloniki: Aristotelion University.
- Mavrogiorgos, M. (2010) *Clitics in Greek: A minimalist account of proclisis and enclisis*. In *Linguistik Aktuell/Linguistics Today*, 160, pp. 5-12. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mills, A.E. (1986) The acquisition of German. In Slobin, D. (Ed.), *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Orsolini, M., et al. (2001) *Nature of phonological delay in children with specific language impairment*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36, 63–90.
- Owens, R. E. (2001) *Language development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ράλλη, Α. (2008) *Η μορφολογία ως αυτόνομο τμήμα της γραμματικής*. Τόμος Γλώσσης χάριν. Επιμέλεια: Μόζερ Α., Μπακάκου - Ορφανού Α., Χαραλαμπίδης Χ. & Χειλά - Μαρκοπούλου Δ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Papangeli, D. (2004) *The Morphosyntax of Argument Realization: Greek Argument Structure and the Lexicon-Syntax Interface*. Ph.D. Dissertation, University of Utrecht.
- Peeters, T. (2000) *Αυτισμός. Από τη θεωρητική κατανόηση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Μετάφραση: Καλομοίρης, Γ. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Pine, J. & Lieven, E. V. M. (1997) *Slot and frame patterns and the development of the determiner category*. *Applied Psycholinguistics*, 18, 123-138.
- Pine, J. & Martindale, H. (1996) *Syntactic categories in the speech of young children: The case of the determiner*. *Journal of Child Language*, 23, 369-395.
- Powers, S. M. (1996) *The growth of the phrase marker: Evidence from subjects*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Maryland.
- Precious, A. & Conti-Ramsden, G. (1988) *Language-impaired children's comprehension of active versus passive sentences*. *British Journal of Disorders of Communication*, 23, 229-243.
- Radford, A. (1990) *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Radford, A. (2005α) *Grammatical Aspects of Specific Language Impairment: A Linguistic Perspective*. Unpublished coursebook, University of Essex.

- Rapin, I. & Allen, D.A. (1987) *Developmental dysphasia and autism in pre-school children: Characteristics and subtypes*. Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children, pp. 20-35. Brentford, UK: Association for all Speech Impaired Children.
- Raven, J.C. (1998) *The coloured progressive matrices*. Oxford: Oxford University Press.
- Reinhart, T. & Siloni, T. (2004) *Against the unaccusative analysis of reflexives*. In: A. Alexiadou, E. Anagnostopoulou, M. Everaert (eds.), *The Unaccusativity Puzzle*. Oxford University Press, Oxford, 288-331.
- Rice, M.L., et al. (1994) *Frequency of input effects on word comprehension of children with specific language impairment*. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 106–121.
- Rice, M.L., Warren, S.F. & Betz, S.K. (2005) *Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language impairment, and Williams syndrome*. *Applied Psycholinguistics* 26, 7–27. DOI: 10.1017.S0142716405050034
- Σανουδάκη, Ε. & Βαρλοκώστα, Σ. (2012) *Αναφορική δέσμευση στα Ελληνικά: η σημασία της επιλογής δοκιμασίας*. In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (Eds.), *Selected papers of the 10th ICGL*, pp. 1100-1109. Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.
- Sanoudaki, I. (2003) *Greek ‘strong’ pronouns and the delay of principle B effect*. In *Reading Working Papers in Linguistics*, Volume 7, 103-124.
- Seymour, H.N., Roeser, T.W., de Villiers, J. & de Villiers, P. (2005) *Diagnostic Evaluation of Language Variation (DELVTM)–Norm Referenced*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Smith, N. (2008) *Morphosyntactic Skills and Phonological Short-Term Memory in Greek Preschool Children with Specific Language Impairment*. Doctoral dissertation, University of Reading.
- Stark, R. & Tallal, P. (1981) *Selection of children with specific language deficits*. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, 114–122.
- Stavrakaki, S. & Tsimpli, I.M. (2000) *Diagnostic verbal IQ test for Greek preschool and school age children: Standardization, statistical analysis, psychometric properties*. Proceedings of the 8th Symposium of the Panhellenic Association of Logopedists, 95–106. Athens: Ellinika Grammata.
- Stavrakaki, S. & van der Lely, H. K. J. (2010) *Production and comprehension of pronouns by Greek children with specific language impairment*. In *British Journal of Developmental Psychology*, 28, 189–216. UK: The British Psychological Society.
- Stavrakaki, S. (2001α) *Specific Language Impairment in Greek: Aspects of Syntactic Production and Comprehension*. Unpublished PhD thesis, Aristotle University of Thessaloniki.

- Stavrakaki, S. (2002β) *A- bar movement constructions in Greek children with SLI: evidence for deficits in the syntactic component of language*. In E. Fava(ed.) *Clinical Linguistics: Theory and applications in speech pathology and therapy*. Current Issues in Linguistic Theory. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 131-153.
- Stavrakaki, S. (2002γ) *Eliciting relative clauses from Specifically Language Impaired and Normally Developing children*. In M.(Makri-Tsilipakou Ed.), *Proceedings of the 14th International Conference of Theoretical and Applied Linguistics*. Aristotle University of Thessaloniki.
- Stephany, U. (1985α) *Aspekt, Tempus und Modalität: Zur Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersprache [Aspect, tense, and modality: The development of grammar in young Greek children]*. Tübingen, Germany: Gunther Narr.
- Stephany, U. (1997β) *The acquisition of Greek*. In D.I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*, Vol. 4, pp. 183-333. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Terzi, A. & Wexler, K. (2002) *A-chains and S-homophones in children's grammar: Evidence from Greek passives*. In Masako Hirotani (ed.), *Proceedings of the 32nd North Eastern Linguistic Society [NELS 32]*, 519–537. Amherst, MA: GLSA Publications.
- Terzi, A., Marinis, T., Kotsopoulou, A. & Francis, K. (2014) *Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism*. *Language Acquisition*, 21, 4–44.
- Theophanopoulou-Kontou, D (2000β) *-O/-me alternations in MG patient oriented constructions: anticausatives and passives*. In *Proceedings of the 20th Annual Meeting of the Linguistics Dept. of the University of Thessaloniki*. Pavlidou, T. & C. Tzitzilis (eds.), 146-157. Thessaloniki.
- Theophanopoulou-Kontou, D. (1973α) *Acquisition of noun morphology by children learning Greek as a native language*. Unpublished Masters Thesis. Ohio State University.
- Tomasello, M. (2003) *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tsakali, V. & Wexler, K. (2004) *Why Children Omit Clitics in Some Languages but not in Others: New Evidence from Greek*. Netherlands: Utrecht University
- Tsimpli, I. M., & Mastropavlou, M. (2007). *Feature Interpretability in L2 Acquisition and SLI: Greek Clitics and Determiners*. In H. Goodluck, J. Liceras & H. Zobl (Eds.), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, pp. 143-183. London: Routledge.
- Tsimpli, I. M., & Stavrakaki, S. (1999). *The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system: The case of a Greek SLI child*. *Lingua*, 108(1), 31-85.

- Tsimpli, I.M. (1996α) *The prefunctional stage of first language acquisition: A crosslinguistic study*. New York: Garland.
- Tsimpli, I.M. (2001β) *LF-interpretability and language development: a study of verbal and nominal features in normally developing and SLI Greek children*. *Brain and Language*, 77, 432–448.
- Tsimpli, I.M. (2006γ) *The acquisition of voice and transitivity alterations in Greek as native and second language*. In S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace & M. Young-Scholten (eds.), *Paths of development in L1 and L2 acquisition: In honor of Bonnie D. Schwartz*, 15–55. Amsterdam: John Benjamins.
- van der Lely, H.K.J. & Dewar, M.H. (1986) *Sentence comprehension strategies in specifically language impaired children*. *The British Journal of Disorders of Communication*, 21, 291–306.
- van der Lely, H.K.J. (1994) *Canonical linking rules: forward vs. reverse linking in normally developing and specifically language impaired children*. *Cognition*, 51, 29–72.
- van der Lely, H.K.J. (1996α) *Specifically language impaired and normally developing children: verbal passive versus adjectival passive sentence interpretation*. *Lingua* 98, 243–272.
- van der Lely, H.K.J. (1996β) *The Test of Active and Passive Sentences (TAPS)*. Available from Author at the Centre for Developmental Language Disorders and Cognitive Neuroscience. University College London, London, UK.
- van der Lely, H.K.J. (1998γ) *SLI in children: Movement, economy and deficits in the computational syntactic system*. *Language Acquisition*, 72, 161-192.
- Varlokosta, S. & Nerantzini, M. (2012) *Pronominal and anaphoric reference in Greek Specific Language Impairment*. In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (Eds.), *Selected papers of the 10th ICGL*, pp.584-591. Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.
- Varlokosta, S. (1999/2000α) *Lack of clitic strong pronoun distinctions in the acquisition of principle B in child Greek*. In *Proceedings of 24th Boston University Conference on Language Development*, 738-748. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Varlokosta, S. (2000β). *I glossiki anaptiksi enos ellinopoulou me idiki glossiki diatarahi. (The linguistic development of a child with SLI)*. Paper presented at the The Proceedings of the 8th Symposium of the Panhellenic Association of Logopedists.
- Varlokosta, S. (2001γ) *On the acquisition of pronominal and reflexive reference in child Greek*. In *Research on Child Language Acquisition*, edited by M. Almgren, A. Barreña, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal and B. MacWhinney, 1383-1400. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Watkins, R., Rice, M.L. & Moltz, C. (1993) *Verb use by language-impaired and normally developing children*. *First Language*, 13, 133–143.

- Windfuhr, K.L., Faragher, B. & Conti-Ramsden, G. (2002) *Lexical learning skills in young children with specific language impairment*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 415–432.
- Wing, L. (2000) *Το Αυτιστικό Φάσμα. Ένας οδηγός για τους γονείς και επαγγελματίες*. Μετάφραση: Πρώιος, Π. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- World Health Organization. (1993) *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Diagnostic criteria for research*. Geneva
- Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2009) *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Εκδόσεις ΟΕΔΒ.
- Zombolou, K., Varlokosta, S., Alexiadou, A. & Anagnostopoulou, E. (2010) *Acquiring anticausatives vs. passives in Greek*. In K. Franich, K.M. Iserman & L.L. Keil (eds.), *Proceedings of the 34th Annual Boston University Conference on Language Development [BUCLD 34]*, 515–524. Somerville, MA: Cascadilla Press. Submitted

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

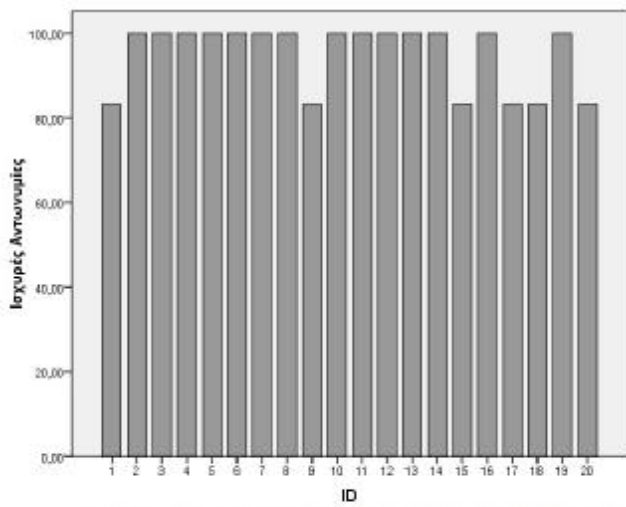
Πίνακας 15: Συγκεντρωτικά τα στοιχεία και οι επιδόσεις στα τεστ των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

ID	Ηλικία σε μήνες	Φύλο	RAVEN (Μη-λεκτική νοημοσύνη)	DVIQ (Μορφοσύνταξη)	PPVT (Αντιληπτικό Λεξιλόγιο)	ΔΕΛ (Εκφραστικό Λεξιλόγιο)	DELV (Πραγματολογία)
1	9,11	Αγόρι	100	20/24	90	37/50	21/24
2	9,02	Αγόρι	95	18/24	85	42/50	19/24
3	6,10	Αγόρι	100	14/24	75	26/50	20/24
4	8,11	Κορίτσι	95	20/24	62	36/50	21/24
5	8,09	Αγόρι	100	21/24	77	37/50	20/24
6	7,07	Αγόρι	100	20/24	73	40/50	19/24
7	6,09	Αγόρι	100	15/24	80	27/50	12/24

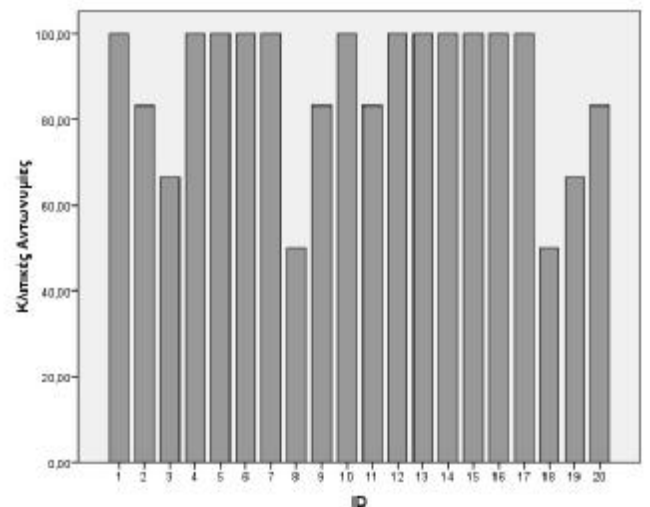
Πίνακας 16: Η επίδοση των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στην παραγωγή κλιτικών και οριστικών άρθρων

ID	Παραγωγή κλιτικών	Παραγωγή άρθρων
1	8/10	12/12
2	9/10	11/12
3	9/10	12/12
4	10/10	8/12
5	10/10	12/12
6	10/10	8/12
7	9/10	12/12

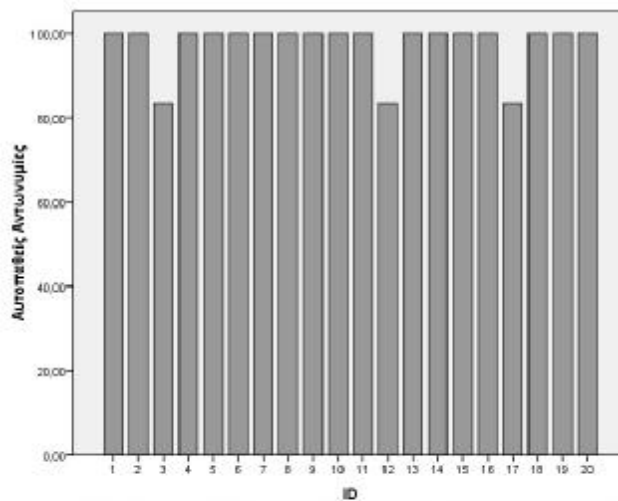
Τα γραφήματα 13, 14, 15, 16, 17 και 18 που ακολουθούν, αναρτήθηκαν από το άρθρο των Terzi et al. (2014)



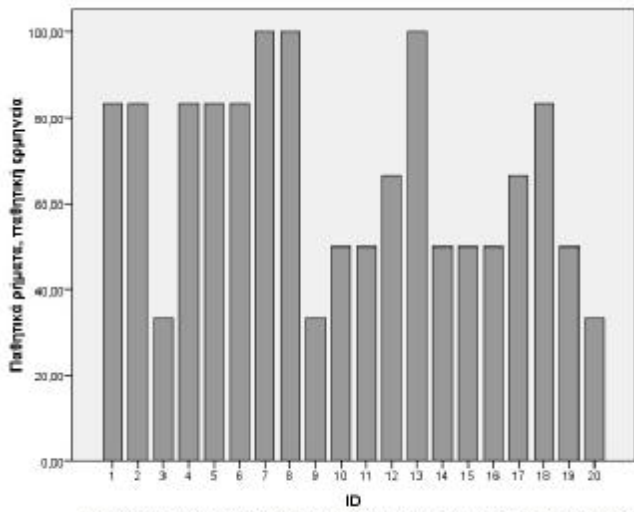
Γράφημα 13: Η επίδοση των παιδιών με Α. Υψ. Λαιτ. στις ισχυρές αντωνυμίες (%)



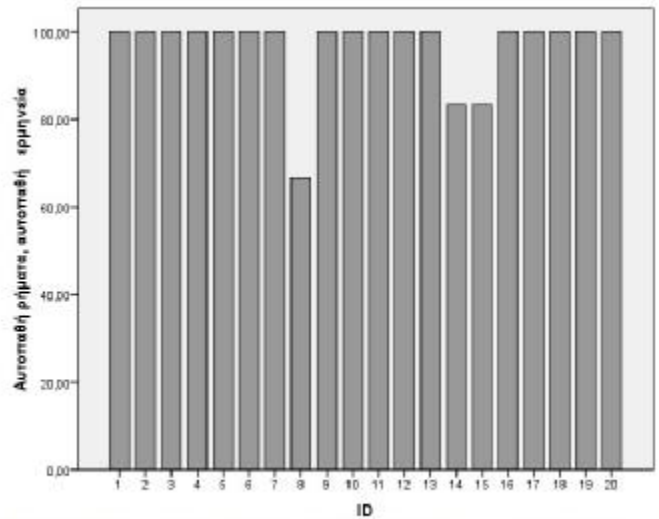
Γράφημα 14: Η επίδοση των παιδιών με Α. Υψ. Λαιτ. στις κλιτικές αντωνυμίες (%)



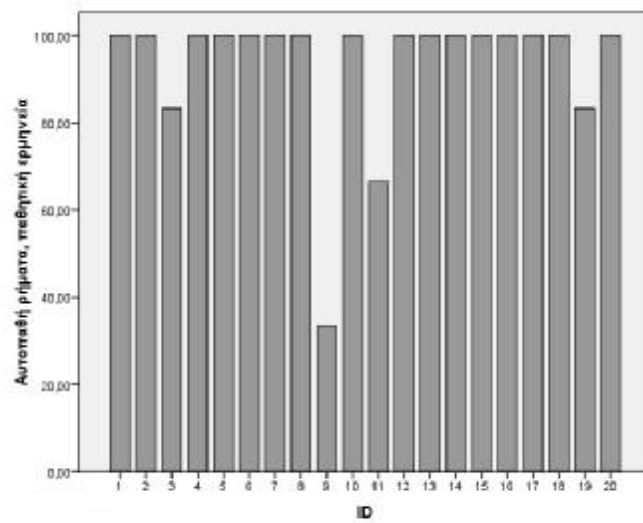
Γράφημα 15: Η επίδοση των παιδιών με Α. Υψ. Λαιτ. στις αιτοπαθείς αντωνυμίες (%)



Γράφημα 16: Η επίδοση των παιδιών με Α. Υψ. Λεπ. στα παθητικά ρήματα (%)



Γράφημα 17: Η επίδοση των παιδιών με Α. Υψ. Λεπ. στα αυτοπαθή ρήματα με αυτοπαθή ερμηνεία (%)



Γράφημα 18: Η επίδοση των παιδιών με Α. Υψ. Λεπ. στα αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία (%)