

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΟΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ ΣΤΗΝ
ΑΦΗΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ
ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ**

Φοιτήτριες: Γραμματικού Χρυσούλα

Καράμαλη Γεωργία

Εποπτεύουσα Καθηγήτρια: Τερζή Αρχόντω

ΠΑΤΡΑ 2015

Γεωργία

Στον Κωνσταντίνο με πολλή αγάπη

Χρυσούλα

Στον υιό μου Ηλία

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	6
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1.1 Αφηγηματικός λόγος και αναπτυξιακά γλωσσικά στάδια.....	8
1.1.1 Αντωνυμίες και κατάκτηση αντωνυμιών	9
1.1.2 Ελεύθερες αναφορικές εκφράσεις (R-expressions).....	13
1.2 Θεωρία του Νου.....	14
1.2.1 Χρονολογική Κατάκτηση Δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου.....	15
1.2.2 Θεωρία του Νου και Αυτισμός.....	16
1.2.3 Κατάκτηση και χρήση αντωνυμιών από τα άτομα με αυτισμό & Θεωρία του Νου	17
1.3 Σκοπός.....	19
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	19
2.1 Συμμετέχοντες.....	19
2.2 Μετρήσεις.....	19
2.2.1 Λεκτικές, μη λεκτικές και μνημονικές ικανότητες.....	19
2.2.2 Αφηγηματική ικανότητα	20
2.3 Γλωσσολογικές Μεταβλητές.....	21
2.3.1 Μέτρηση Γλωσσολογικών Μεταβλητών.....	21
2.4 Στατιστική Ανάλυση.....	24
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	25
3.1 Σύγκριση Παιδιών Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας και Τυπικής Ανάπτυξης	25
3.1.1 Αφαίρεση της ακραίας τιμής (outlier).....	33

3.2 Σύγκριση Παιδιών Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας και Τυπικής Ανάπτυξης μετά την αφαίρεση της ακραίας τιμής (<i>outlier</i>).....	33
4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	43
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	47

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η πτυχιακή μας εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την βοήθεια, συνεργασία και συμπαράσταση ορισμένων ανθρώπων.

Αρχικά, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ιδιαιτέρως την επιβλέπουσα Καθηγήτρια Δρ. Αρχόντω Τερζή, για την γόνιμη συνεργασία, καθοδήγηση και τις πολύτιμες παρατηρήσεις που μας προσέφερε καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής μας.

Επίσης, ευχαριστούμε τους κ.κ. Αρχόντω Τερζή, Θεόδωρο Μαρίνη και Κωνσταντίνο Φρανσί για την διάθεση του ερευνητικού δείγματος και του υλικού των ηχογραφήσεων προκειμένου να πραγματοποιήσουμε την έρευνα μας.

Τέλος, θα θέλαμε να εκφράσουμε την αγάπη μας στις οικογένειες μας που μας στηρίζουν όλα αυτά τα χρόνια και μας δίνουν δύναμη να συνεχίσουμε.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη εξετάσαμε την χρήση ονοματικών φράσεων και ιδίως την κατάλληλη ή όχι χρήση των ορατών και κενών προσωπικών αντωνυμιών γ' ενικού και γ' πληθυντικού αριθμού στις προφορικές διηγήσεις παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Οι μετρήσεις αφορούσαν τις θέσεις υποκειμένου σε ρήματα γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης με τον συμπλεκτικό σύνδεσμο *και* (*κι*). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως α) η ομάδα των παιδιών με αυτισμό φάνηκε ότι χρησιμοποιεί περισσότερες ονοματικές φράσεις σε θέση Υποκειμένου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, β) τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό αντωνυμίες γ' προσώπου σε θέση Υποκειμένου τόσο σε κύριες-δευτερεύουσες όσο και σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης και, γ) τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης να μην χρησιμοποίησαν περισσότερες αντωνυμίες γ' προσώπου, έκαναν ωστόσο και περισσότερα λάθη στις αντωνυμίες γ' προσώπου σε πληθυντικό αριθμό στις προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Σε κάθε περίπτωση, διαφαίνονται κάποιες σχετικές δυσκολίες όσον αφορά την άριστη χρήση αντωνυμιών και στις δύο ομάδες και η διαφορά τους αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει η κάθε μία να δράσει. Βασιζόμενοι στην βιβλιογραφία, τα εν λόγω ευρήματα θα μπορούσαν να αιτιολογηθούν ως ένα έλλειμμα των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού στη Θεωρία του Νου. Λόγω της δυσκολίας τους ως προς την κατάλληλη χρήση των αντωνυμιών, διαδικασία που απαιτεί πολύ λεπτούς και επιδέξιους πραγματολογικούς χειρισμούς, τα παιδιά με αυτισμό χρησιμοποιούν υπερανalyτική αναφορά εις βάρος ενδεχομένως της συνοχής και της συνεκτικότητας της αφήγησης. Η επιλογή μίας ονοματικής φράσης έναντι της αντωνυμίας, ενδεχομένως να μαρτυρά τη δυσκολία των ατόμων με αυτισμό να διακρίνουν την προεξέχουσα φύση των οντοτήτων σε μια συνομιλία και κατ' επέκταση να διακρίνουν τις παλαιές από τις νέες πληροφορίες. Όσο αφορά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, το γεγονός ότι επιλέγουν να χρησιμοποιούν συχνότερα αντωνυμίες κατά την αφήγηση έχει ως κόστος την ενίοτε εσφαλμένη χρήση τους με αποτέλεσμα τη δημιουργία αμφισημιών.

ABSTRACT

In this study we examined the use of nominal phrases and third person singular and plural pronouns (visible and empty) in the narratives of children with high functioning autism and children with typical development. The measurements concerned the positions of subject for third person singular and plural verbs in major and minor sentences and in sentences with coordinating conjunction (and). The results revealed that: a) the group of children with autism used more nominal phrases in subject position in major and minor sentences than children with typical development, b) children with typical development used more third person pronouns in subject position both in major-minor sentences and in sentences with coordinating conjunction (and), and c) although children with typical development used more third person pronouns, they made more errors in third person plural pronouns in sentences with coordinating conjunction (and). In any case, some relevant difficulties emerge regarding the optimum use of pronouns in both groups. The difference between the two groups concerns the pattern of errors. Based on the literature, these findings could be explained as a Theory of Mind deficit in children

with autism. Because of the difficulty regarding the appropriate use of pronouns, a process that requires very delicate and skilled pragmatic manipulations, children with autism use over-specified references, and that has negative consequences on cohesion and coherence of their narrative. The selection of a nominal sentence versus a pronoun may reveal the difficulty of persons with autism to distinguish the prominent nature of the entities in a conversation, hence, a difficulty to distinguish old information from new. Regarding children with typical development, their more frequent use of pronouns comes with the negative cost of occasional errors that sometimes create ambiguities in their narrative.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Αφηγηματικός λόγος και αναπτυξιακά γλωσσικά στάδια

Η αφήγηση είναι ένα από το πιο σημαντικά μέσα ανθρώπινης επικοινωνίας. Μέσα από την προφορική αφήγηση, ο άνθρωπος μπορεί, μεταξύ άλλων, να μεταφέρει πληροφορίες ή να εξιστορήσει γεγονότα που έχουν λάβει χώρα ή να περιγράψει ένα συναίσθημα ή μια κατάσταση. Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου είναι το άτομο να έχει κατακτήσει επιτυχώς και να μεταχειρίζεται με επάρκεια το γραμματικό σύστημα της μητρικής του γλώσσας.

Σύμφωνα με τις επικρατούσες θεωρίες της γλωσσικής κατάκτησης και λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε φυσικής γλώσσας, ένα άτομο τυπικής ανάπτυξης φτάνει σε αυτό το επίπεδο περί τα 4 έτη. Πιο δύσκολες/απαιτητικές πτυχές του γραμματικού συστήματος καθώς και μια μεγαλύτερη ευελιξία στις δεξιότητες της συνομιλίας κατακτώνται λίγο αργότερα στην αρχή της σχολικής ζωής περί τα 5-6 έτη (Strömqvist & Verhoeven, 2010). Σύμφωνα με την Karmiloff-Smith (Karmiloff-Smith, 1995 στο Strömqvist & Verhoeven, 2010), η αφήγηση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς τομείς της ύστερης γλωσσικής κατάκτησης. Μέχρι τα 5 έτη, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μπορούν να συνδυάσουν προτάσεις και δομούν αφηγήσεις με καλοσχηματισμένες ακολουθίες γεγονότων, καθώς και να εκφράζουν διαφορετικές προοπτικές σχετικά με τα γεγονότα. Κατά τα σχολικά έτη λαμβάνει χώρα και η αλλαγή από την εξωφορά (exophora) στην ενδοφορά (endophora) ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αφήγηση ως περιβάλλον στο οποίο αγκυρώνονται οι εκφορές όταν αυτό είναι απαραίτητο (Strömqvist & Verhoeven, 2010).

Κατά την αφήγηση, ο ομιλητής καλείται να παρουσιάσει χωρίς αμφισημίες μια ιστορία με έναν ή περισσότερους κεντρικούς χαρακτήρες στον ακροατή. Αυτό για να επιτευχθεί θα πρέπει να γίνει χρήση των κατάλληλων σε κάθε περίπτωση αναφορικών εκφράσεων. Ο ομιλητής επιλέγει μια αναφορική έκφραση με βάση τις υποθέσεις που κάνει σχετικά με το βαθμό στον οποίο ο ακροατής γνωρίζει ή όχι τις αναφερόμενες οντότητες. Συγκεκριμένα, όταν το αντικείμενο αναφοράς δεν είναι προσβάσιμο/γνωστό απαιτείται ένας πιο πλήρης τύπος, π.χ. μια ονοματική φράση με αόριστο ή οριστικό άρθρο, ενώ όταν το αντικείμενο αναφοράς είναι προσβάσιμο/γνωστό συχνά χρησιμοποιούνται αντωνυμίες, ορατές ή κενές (Stamouli, 2012). Σύμφωνα με μελέτες σε διάφορες γλώσσες, η επιλογή των κατάλληλων αναφορικών εκφράσεων στην αφήγηση, επιτυγχάνεται σχετικά αργά, ήτοι περίπου στα 9-10 έτη (Stamouli, 2012· Novogrodsky, 2013). Ωστόσο, ανάλογα με τη λειτουργία αναφοράς, η σωστή χρήση κάποιων αναφορικών εκφράσεων στην αφήγηση στα ελληνόφωνα παιδιά μπορεί να ανάγεται ακόμη και στην ηλικία των 3-4 ετών (Aksu-Koc & Nicolopoulou, 2014).

Στην αφήγηση ιστορίας, υπάρχει ένα συνεχές αναφοράς στο οποίο διακρίνονται τρεις βασικές λειτουργίες, (α) η *εισαγωγή* των χαρακτήρων της αφήγησης (introduction) η οποία στα Ελληνικά επιτυγχάνεται με τη χρήση αόριστων ονοματικών φράσεων, (β) η *επανεισαγωγή* των χαρακτήρων (reintroduction) η οποία στα Ελληνικά επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση οριστικών ονοματικών φράσεων και (γ) η *διατήρηση* των χαρακτήρων (maintenance) η οποία επιτυγχάνεται κυρίως με αντωνυμίες και κενούς τύπους.

Σε συνδυασμό με ό,τι αναφέρθηκε ανωτέρω, στα Ελληνικά οι Aksu-Koc & Nicolopoulou (2014) επισημαίνουν μεταξύ άλλων τα ακόλουθα: Η σειρά κατάκτησης αυτών των βασικών αναφορικών λειτουργιών στις γλώσσες που εξέτασαν, δηλαδή, Αγγλικά, Ελληνικά και Τουρκικά, είναι διατήρηση, επανεισαγωγή και τέλος εισαγωγή χαρακτήρων. Τα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική χρησιμοποιούν για την επανεισαγωγή αντωνυμίες και οριστικές ονοματικές φράσεις στον ίδιο βαθμό και στη διατήρηση περισσότερες αντωνυμίες ήδη από την ηλικία των 3;0. Και τέλος, τα ελληνόφωνα παιδιά 3;0, 4;0, και 5;0 επέδειξαν καλύτερη επίδοση σε σύγκριση με συνομήλικα αγγλόφωνα και τουρκόφωνα παιδιά στην εισαγωγή και επανεισαγωγή χαρακτήρων στην αφήγηση, ενώ στη διατήρηση χαρακτήρων η επίδοση ήταν παρόμοια σε όλες τις γλώσσες που εξετάστηκαν. Οι ερευνητές δικαιολογούν αυτή την υπεροχή στη δομή της γλώσσας (local cues vs. global cues), διότι η Ελληνική προσφέρει τις περισσότερες πληροφορίες (πλούσια μορφολογία και διάκριση αόριστων/οριστικών ονοματικών φράσεων) στο επίπεδο της φράσης σε σχέση τόσο με την Αγγλική όσο και με την Τουρκική.

1.1.1 Αντωνυμίες και κατάκτηση αντωνυμιών

Οι αντωνυμίες είναι (ως επί το πλείστον) κλιτά μέρη του λόγου που χρησιμοποιούνται για να αντικαταστήσουν ή να υποκαταστήσουν ένα ονοματικό στοιχείο (ονόματα ή επίθετα). Χρησιμοποιούνται για αναφορά στον πραγματικό κόσμο ή για εξειδίκευση της αναφοράς (Μπαμπινιώτης & Κλαίρης, 2004· Τριανταφυλλίδης, 2001).

Συμφωνούν σε αριθμό, γένος και πτώση με το στοιχείο το οποίο αντικαθιστούν και ενδέχεται να έχουν ισχυρό ή/και ασθενή τύπο, π.χ. *αυτόν* και *τον* αντίστοιχα. Ο όρος κλιτικά χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο ασθενείς προσωπικές αντωνυμίες για τα κτητικά (μου, σου, του κτλ.) και για τα άμεσα και έμμεσα αντικείμενα (με, σε, τον, την, μου, σου, του κτλ.), χωρίς να γίνεται διαφοροποίηση ανάμεσα σε προκλιτικά π.χ., *με* είδε και εγκλιτικά π.χ. *γράψε μου*, το βιβλίο *μου*. Ο κοινός όρος κλιτικά έχει επικρατήσει στη διεθνή βιβλιογραφία (Holton et al., 1999). Η Ελληνική είναι μια γλώσσα με πλούσιο μορφολογικό σύστημα και είναι συχνή η χρήση αντωνυμιών. Υπάρχουν αρκετά είδη αντωνυμιών, όπως αναφορικές, δεικτικές, κτητικές, ερωτηματικές, αυτοπαθείς, προσωπικές κ.α. Παρακάτω θα γίνει ιδιαίτερη μνεία στις προσωπικές αντωνυμίες στις οποίες εστιάζουμε στην παρούσα εργασία και ιδίως στη χρήση και λειτουργία των προσωπικών αντωνυμιών στον αφηγηματικό λόγο.

Οι προσωπικές αντωνυμίες αντικαθιστούν ονοματικές φράσεις που δηλώνουν πρόσωπα ή αντικείμενα. Χρησιμοποιούνται συχνά στην αφήγηση όπου γίνεται επαναλαμβανόμενη αναφορά σε συγκεκριμένες οντότητες. Ωστόσο, λόγω της ρηματικής κατάληξης που αίρει την αμφισημία σχετικά με το υποκείμενο σπανίως χρησιμοποιούνται αντωνυμίες σε θέση υποκειμένου, παρά μόνο για έμφαση (Holton et al., 1999). Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να δηλώνουν α', β' και γ' πρόσωπο και στους δύο αριθμούς, όπως φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν (Τριανταφυλλίδης, 2001). Η προσωπική αντωνυμία στην Ελληνική γλώσσα, έχει δυο τύπους: τον ισχυρό (εμφατικό) και τον ασθενή (μη εμφατικό). Οι ισχυροί και αδύναμοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας επιλέγονται ανάλογα με τις λειτουργίες που καλούνται να επιτελέσουν, όπως θα αναλυθεί παρακάτω και συχνά υπάρχει δυνατότητα επιλογής

ανάλογα με το περιεχόμενο. Στην παρούσα μελέτη θα επικεντρωθούμε στις αντωνυμίες που βρίσκονται σε θέση υποκειμένου, δηλαδή σε ονομαστική πτώση, η οποία -όπως φαίνεται από τους παρακάτω πίνακες- έχει μόνο ισχυρούς τύπους. Στα Ελληνικά, οι ισχυροί τύποι των προσωπικών αντωνυμιών είναι ομόφωνοι με τις δεικτικές αντωνυμίες π.χ., *Αυτός* έφαγε (προσωπική αντωνυμία) και *Αυτός* ο άνθρωπος (δεικτική αντωνυμία). Σύμφωνα με τη Βαρλοκώστα (1999) (όπως αναφέρεται στις Σημειώσεις του Μαθήματος *Γλωσσική Ανάπτυξη και Κατάκτηση Γλώσσας*) αυτό το χαρακτηριστικό της Ελληνικής έχει επιπτώσεις στην κατάκτηση των Αρχών Αναφορικής δέσμευσης, και συγκεκριμένα δικαιολογεί την πρόιμη κατάκτηση της Αρχής Β από τα ελληνόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με άλλα παιδιά, κυρίως τα αγγλόφωνα.

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	Α' ΠΡΟΣΩΠΟ				ΠΛΗΘ. ΑΡΙΘΜΟΣ	
	Ισχυρός Τύπος		Αδύναμος			
	Ισχυρός Τύπος		Αδύναμος			
	Τύπος		Τύπος			
	Ον.	εγώ	-	εμείς		-
	Γεν.	εμένα	μου	εμάς		μας
Αιτ.	εμένα	με	εμάς	μας		
Κλιτ.	-	-	-	-		

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	Β' ΠΡΟΣΩΠΟ				ΠΛΗΘ. ΑΡΙΘΜΟΣ				
	Ισχυρός Τύπος		Αδύναμος			Ισχυρός Τύπος		Αδύναμος	
	Τύπος					Τύπος			
	Ον.	εσύ	-			εσείς	-		
	Γεν.	εσένα	σου			εσάς	σας		
	Αιτ.	εσένα	σε			εσάς	σας		
Κλιτ.	εσύ	-		εσείς	-				

ΕΝΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ	Γ' ΠΡΟΣΩΠΟ				ΠΛΗΘ. ΑΡΙΘΜΟΣ				
	Ισχυρός Τύπος		Αδύναμος			Ισχυρός Τύπος		Αδύναμος	
	Τύπος					Τύπος			
	Ον.	αυτός-ή-ό	τος-η-ο			αυτοί-ές-ά	τοι-εξ-α		
	Γεν.	αυτού-ής-ού	του-ης-ου			αυτών	τους		
	Αιτ.	αυτόν-ήν-όν	τον-η(ν)-ο			αυτούς-ές-ά	τους-ις/εξ-α		
Κλιτ.	-	-		-	-				

Τα αναπτυξιακά στάδια στην κατάκτηση των προσωπικών αντωνυμιών έχουν μελετηθεί εκτενώς σε διάφορες γλώσσες. Ο Brown χωρίζει την ανάπτυξη των προσωπικών αντωνυμιών σε πέντε στάδια (Bernstein & Tiegerman, 1993). Στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης εμφανίζεται το α' πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας (*εγώ*). Στο δεύτερο στάδιο εμφανίζεται το *εμένα*, στο τρίτο στάδιο το *εσύ* και αργότερα, στα στάδια τέσσερα και πέντε εμφανίζονται οι αντωνυμίες *αυτός*, *αυτή* και *εμείς*. Στα Ελληνικά, όπως θα παρουσιαστεί και στη συνέχεια, αρχικά κατακτάται το τρίτο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας, στη συνέχεια το πρώτο πρόσωπο και μετά το δεύτερο. Αντίστοιχη είναι η σειρά κατάκτησης των αντωνυμιών και από τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, όπως αναφέρεται παρακάτω.

Στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης μιλούν σταδιακά στη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών μέσω της κατανόησης του μηχανισμού της αλλαγής της αναφοράς ανάμεσα στον ομιλητή και τον ακροατή. Ωστόσο, η κατάκτηση των προσωπικών αντωνυμιών στην παιδική γλώσσα, είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία. Οι προσωπικές αντωνυμίες ανήκουν στην κατηγορία των δεικτικών λέξεων, οι οποίες αλλάζουν ανάλογα με τον ομιλητή, τον ακροατή και το πλαίσιο της επικοινωνίας και φαίνεται να είναι εξαιρετικά απαιτητικές όσον αφορά στην κατάκτηση τους. Οι προσωπικές αντωνυμίες, βέβαια, είναι από τις πρώτες δεικτικές λέξεις που κατακτούνται από τα παιδιά χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν παρουσιάζονται συχνά λάθη στη χρήση τους.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Stefany, 1998), τα παιδιά που είναι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας κατακτούν πρώτα το τρίτο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας, στη συνέχεια το πρώτο πρόσωπο, μετά το δεύτερο και στο τέλος κατακτούν τους τύπους *εμένα* και *εσένα*. Οι ισχυροί τύποι της προσωπικής αντωνυμίας εμφανίζονται με μικρότερη συχνότητα στο λόγο, κυρίως στις εξής περιπτώσεις: (α) μεμονωμένα στο λόγο, π.χ., Ποιος πήρε τηλέφωνο; *Εγώ*, (β) απόδοση έμφασης στο λόγο π.χ., *Εμένα* χτύπησες; (γ) εμφιατική αντίθεση ή αντιδιαστολή ονοματικών φράσεων π.χ., *Εγώ* ήμουν μαζί σου και όχι ο Μαρία, (δ) συμπληρώματα προθέσεων π.χ., από *αυτούς*, μ' *εσένα* (ε) εντός ονοματικής φράσεις προσδιοριστικά στο όνομα π.χ., *Εσείς* οι γυναίκες είστε ευαίσθητες και (στ) παρατακτική σύνδεση ονομάτων π.χ., Η Άννα και *εγώ* πήγαμε διακοπές στο χωριό της.

Επίσης, οι συντακτικές θέσεις που καταλαμβάνουν οι ισχυροί τύποι της προσωπικής αντωνυμίας είναι οι παρακάτω: (α) Υποκείμενο ρήματος σε ονομαστική πτώση π.χ., *Αυτή* έφυγε, (β) Αντικείμενο ρήματος, άμεσο σε πτώση αιτιατική π.χ., *Εσένα* που σε ξέρω τόσο λίγο, ή έμμεσο σε πτώση γενική ή σε προθετική φράση π.χ., Η μητέρα μου έριξε την ευθύνη σ' *εμένα*, (γ) Παράθεση σε κάποιο ουσιαστικό, π.χ., *Εμείς* οι λογοθεραπευτές είμαστε υπομονετικοί, (δ) Συμπλήρωμα σε προθετική φράση π.χ., Ένα δέμα ήρθε για *σένα*.

Οι αδύναμοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας ονομάζονται και *κλιτικά* (clitics) ή *κλιτικές αντωνυμίες*. Στην Ελληνική, οι αδύναμοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας εμφανίζονται μόνο σε γενική και αιτιατική πτώση. Η χρήση των κλιτικών αντωνυμιών ενδείκνυται όταν (α) θέλουμε να υποκαταστήσουμε κάποια ονοματική φράση στην οποία έχει γίνει ήδη αναφορά π.χ. Έφαγες το φαγητό σου; - Ναι, *το* έφαγα, ώστε να αποφευχθεί η άσκοπη και κουραστική επανάληψη των λέξεων αυτών

που εμποδίζουν και την ομαλή ροή του λόγου (β) θέλουμε να αποδώσουμε μια γενική προσδιοριστική σε κάποιο ονοματικό σύνολο (γενική κτητική, υποκειμενική ή αντικειμενική), π.χ. Γύρισα στο σπίτι μου / Θαύμασε τα κατορθώματά μας / Η απόφαση αυτή ήταν η καταστροφή του, (γ) παρατηρείται το φαινόμενο της κλιτικής επανάληψης (clitic doubling) π.χ., Την πόρτα την έκλεισες; (δ) είναι συμπληρώματα επιρρημάτων (πάνω μου, δίπλα σας κ.λπ.). Αυτό δεν ισχύει όταν μετά το επίρρημα ακολουθεί πρόθεση και μετά η αντωνυμία (πάνω από εμένα, δίπλα από εσάς κ.λπ.).

Συντακτικά οι κλιτικές αντωνυμίες μπορούν να λειτουργήσουν μέσα στην πρόταση ως (α) άμεσο συμπλήρωμα του ρήματος σε αιτιατική πτώση π.χ., Πάρε το , (β) έμμεσο συμπλήρωμα σε γενική πτώση γενική π.χ. Δώσε μου το μήλο, (γ) άμεσο και έμμεσο συμπλήρωμα στην ίδια πρόταση π.χ., Θα αγοράσω ένα δώρο και θα του το χαρίσω, (δ) γενική προσδιοριστική ενός ουσιαστικού, που δηλώνει τον κτήτορα (γενική κτητική), π.χ. Δανείστηκε το αυτοκίνητό μου, το δράστη μιας ενέργειας (γενική υποκειμενική), π.χ. Ο δασκάλα άκουσε τα γέλια και η παρατήρησής της σταμάτησε τη φασαρία μέσα στην τάξη, ή τον αποδέκτη μιας ενέργειας (γενική αντικειμενική), π.χ. Η νίκη είναι γλυκιά και ο πόθος της ακόμη πιο έντονος, (ε) γενική που εξαρτάται από επίρρημα π.χ., Κοίτα μπροστά σου!, (στ) αντωνυμική επανάληψη (clitic doubling), π.χ. Το έφαγες το φαγητό σου;

Η βασική διαφορά ανάμεσα στους ισχυρούς και ασθενείς τύπους των προσωπικών αντωνυμιών, είναι πως οι δευτέρες αν και χρησιμοποιούνται συχνότερα μέσα στο λόγο δεν μπορούν να σταθούν μόνες τους εντός της πρότασης, δηλαδή θα πρέπει να αναφέρονται σε κάποια ονοματική φράση από την οποία και εξαρτώνται συντακτικά (Tsimplici & Stavrakaki, 1999). Όσον αφορά τη χρήση τους στον αφηγηματικό λόγο, οι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας χρησιμοποιούνται πολύ συχνά, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην εκ νέου αναφορά σε μια γνωστή οντότητα (επανεισαγωγή) ή στη διατήρηση της αναφοράς στον εξέχοντα χαρακτήρα της αφήγησης (διατήρηση), είτε σε θέση υποκειμένου (ισχυροί τύποι) είτε σε θέση αντικειμένου (ισχυροί και ασθενείς τύποι). Εναλλακτικά, όταν δεν χρησιμοποιείται η ορατή αντωνυμία στην πρώτη περίπτωση (επανεισαγωγή) χρησιμοποιούνται οριστικές ονοματικές φράσεις και στη δεύτερη (διατήρηση) κενές αντωνυμίες (nulls).

1.1.2. Ελεύθερες αναφορικές εκφράσεις (R-expressions)

Εκτός από τις αντωνυμίες, για τις οποίες έγινε μια σχετικά περιεκτική αναφορά παραπάνω, ο ομιλητής μπορεί να χρησιμοποιήσει μια ονοματική φράση για να αναφερθεί σε μια οντότητα του κόσμου, π.χ. Ο Γιώργος ήρθε νωρίς. Οι ονοματικές φράσεις ονομάζονται ελεύθερες αναφορικές εκφράσεις, αφού σύμφωνα με τη θεωρία της αναφορικής δέσμευσης δεν απαιτείται κάποιο στοιχείο στο οποίο θα πρέπει να προσδένονται για αναφορά (Αρχή Γ) (Θεοφανοπούλου-Κοντού, 2002). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η αποκλειστική χρήση ονοματικών φράσεων (δηλ. ελεύθερων αναφορικών εκφράσεων) σε θέση υποκειμένου δεν είναι η βέλτιστη στρατηγική για τη δόμηση της συνοχής και της συνεκτικότητας σε μια αφήγηση. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει ο ομιλητής να έχει την ευχέρεια να εφαρμόζει επιτυχώς τη θεωρία της αναφορικής δέσμευσης, σχηματίζοντας προτάσεις που είναι συντακτικά αλλά και πραγματολογικά γραμματικές.

1.2. Θεωρία του Νου

Θεωρία του Νου ορίζεται ως η ικανότητα επεξεργασίας και κατανόησης νοητικών καταστάσεων, όπως σκέψεων, πεποιθήσεων, προθέσεων, προσδοκιών, συναισθημάτων, αντιλήψεων και επιθυμιών του εαυτού και των άλλων (Teufel, Fletcher, & Davis, 2010). Με αυτή την ικανότητα το άτομο έχει τη δυνατότητα να αποδίδει τις παραπάνω νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και στους άλλους με αποτέλεσμα να μπορεί να προβλέπει και να ερμηνεύει συμπεριφορές και τις συνέπειες αυτών σε ένα πλαίσιο λογικής συνέχειας αιτίου - αιτιατού (Wellman, 1990). Με τη Θεωρία του Νου το άτομο διαθέτει εκείνη τη γνωστική ικανότητα που του επιτρέπει να αναπαριστά το περιεχόμενο των νοητικών καταστάσεων και βάσει αυτής της αναπαράστασης να ερμηνεύει και να εξηγεί συμπεριφορές, καθώς οι νοητικές καταστάσεις είναι εκείνες που προκαλούν και την εκδήλωση των εκάστοτε συμπεριφορών. Σύμφωνα με τον Wellman (1990) οι νοητικές καταστάσεις πυροδοτούν την εκούσια και εμπρόθετη δράση - συμπεριφορά, η οποία στη συνέχεια προκαλεί την εκδήλωση συγκεκριμένων συνεπειών και αντιδράσεων. Μέσω της Θεωρίας του Νου το άτομο έχει τη δυνατότητα να αναλύει και να κατασκευάζει ένα νοητικό προβλεπτικό μοντέλο ερμηνείας και απόδοσης συμπεριφορών τόσο του εαυτού όσον και των άλλων στηριζόμενο σε ένα σύστημα ενσυναισθητικής αντίληψης του περιεχομένου των νοητικών κατασκευών.

Η ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου είναι απαραίτητη για την προσαρμογή και λειτουργικότητα του ατόμου στο κοινωνικό του περιβάλλον. Η κατανόηση και ερμηνεία των σκέψεων, των προθέσεων και των αντιλήψεων των άλλων συνδέονται άμεσα με δεξιότητες κοινωνικής νόησης. Με τον όρο κοινωνική νόηση εννοούμε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τους άλλους ανθρώπους και περιλαμβάνει όλο το φάσμα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Η ανάπτυξη της ικανότητας για επίγνωση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των άλλων δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να “μπαίνει” στη θέση τους, κατανοώντας τη διαφορετική τους προοπτική με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται μια αποτελεσματική και λειτουργική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση. Οι δεξιότητες της Θεωρίας του Νου διαιρούνται σε δύο επίπεδα (Baird & Astington, 2004). Το πρώτο επίπεδο της Θεωρίας του Νου περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται τις σκέψεις ενός άλλου ατόμου. Το δεύτερο επίπεδο της Θεωρίας του Νου αφορά τη δεξιότητα του ατόμου να αναπαριστά τις πεποιθήσεις ενός άλλου ατόμου σχετικά με τις σκέψεις ενός τρίτου ατόμου (Carpendale & Chandler, 1996).

Σχετικά με τη Θεωρία του Νου έχουν διατυπωθεί τέσσερις κύριες θεωρίες: α) η Θεωρία για τη Θεωρία του Νου (Theory-Theory View), β) η Θεωρία της Προσομοίωσης (The Simulation Theory, γ) η Επικοινωνιακή Θεωρία (The Communication Theory) και δ) η Θεωρία των Έμφυτων Ρυθμιστικών Μηχανισμών. Σύμφωνα με τη *Θεωρία για τη Θεωρία του Νου* το άτομο επεξεργάζεται και αναλύει τις δικές του προσωπικές εμπειρίες βάσει των σχετιζόμενων περιβαλλοντικών δεδομένων προκειμένου να ερμηνεύσει την εκδηλωμένη συμπεριφορά των άλλων, μια διαδικασία που στηρίζεται στις διεργασίες της αφαιρετικής σκέψης και των λογικών σταθερών σχέσεων (Gopnik & Meltzoff, 1998). Αντίθετα, η *Θεωρία της Προσομοίωσης* υποστηρίζει πως η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την προοπτική των άλλων δεν βασίζεται σε διεργασίες αφαιρετικής σκέψης, αλλά σε διαδικασίες προσομοίωσης των άλλων ως προς τον εαυτό (Gordon, 1996). Οι διαδικασίες προσομοίωσης προϋποθέτουν την ικανότητα μίμησης και προσποίησης

με στόχο την ενδοβολή και την εξομοίωση των πεποιθήσεων των άλλων ως προς τον εαυτό. Επιπρόσθετα, η *Επικοινωνιακή Θεωρία* προτείνει πως το κοινωνικό περιβάλλον είναι εκείνο που συμβάλλει στην αντίληψη των θέσεων και των σκέψεων των άλλων, καθώς συνδιαμορφώνει τις δεξιότητες αντίληψης των νοητικών κατασκευών μέσα από μια επικοινωνιακή διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του πλαίσιο (Wellman, 1991). Τέλος, η *Θεωρία των Έμφυτων Ρυθμιστικών Μηχανισμών* υποστηρίζει πως κάθε άτομο έχει έμφυτα δια μέσω της γνωστικής του ωρίμανσης σχηματίζει ρυθμιστικούς κανόνες διαμορφωμένους κατά αιτιώδεις σχέσεις με σκοπό να αποδίδει και να κατανοεί τις νοητικές αναπαραστάσεις των άλλων (Leslie, 1991).

1.2.1 Χρονολογική Κατάκτηση Δεξιοτήτων Θεωρίας του Νου

Η αναπτυξιακή πορεία δεξιοτήτων και συμπεριφορών που σχετίζονται με τη Θεωρία του Νου έχει απασχολήσει έντονα το ερευνητικό ενδιαφέρον. Φαίνεται πως η κατάκτηση δεξιοτήτων του σκέπτεσθαι για τον εαυτό και τους άλλους ακολουθεί μια συγκριμένη χρονολογική κατεύθυνση βαθμιαίας συνθετότητας των συμπεριφορών κοινωνικής νόησης. Αρχικά, εμφανίζεται ένας πρόδρομος μηχανισμός της Θεωρίας του Νου που αποτελείται από τις διεργασίες της από κοινού εστίασης της προσοχής. Η από κοινού εστίαση της προσοχής αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ακολουθεί τη βλεμματική κατεύθυνση ενός άλλου ατόμου και να συντονίζει αμοιβαία την προσοχή του σε ένα περιβαλλοντικό αντικείμενο κοινού ενδιαφέροντος (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998). Η από κοινού εστίαση της προσοχής διαιρείται σε δύο λειτουργίες: την προστακτική και τη δηλωτική. Στην προστακτική λειτουργία το άτομο εκφράζει την επιθυμία του στο περιβάλλον, ενώ στη δηλωτική μοιράζεται την επιθυμία του με το περιβάλλον του και κατευθύνει το ενδιαφέρον σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Mundy, Sigman & Kasari, 1993). Ήδη από την ηλικία των 10 μηνών τα βρέφη εμφανίζουν συμπεριφορές από κοινού εστίασης της προσοχής με το δείξιμο του δείκτη και τη βλεμματική επαφή (Bretherton et al., 1987). Από την ηλικία των 12 μηνών το δακτυλοδείξιμο και η βλεμματική επαφή προς ένα αντικείμενο ενδιαφέροντος αρχίζουν να συντονίζονται (Franco & Butterworth, 1996). Στην ηλικία των 16 μηνών το δακτυλοδείξιμο προς ένα αντικείμενο και η βλεμματική επαφή συντονίζονται πλέον με το βλέμμα του ενήλικου. Τέλος, από την ηλικία των 18 μηνών τα βρέφη μπορούν να εντοπίσουν και να στρέψουν την προσοχή τους σε ένα αντικείμενο αμοιβαίου ενδιαφέροντος μέσω της βλεμματικής επαφής χωρίς τη βοήθεια του δακτυλοδείξιμου (Butterworth, 1991). Μια δεύτερη εξίσου σημαντική αναπτυξιακή διεργασία που σχετίζεται με τη Θεωρία του Νου αποτελεί η μιμητική ικανότητα. Μέσω της μίμησης το άτομο διαθέτει την ικανότητα παρατήρησης και μάθησης περιβαλλοντικών συμπεριφορών και αντιδράσεων (Meltzoff, 2002). Με τον τρόπο αυτό το άτομο αποκτά πρόσβαση σε ένα ρεπερτόριο περιβαλλοντικών συμπεριφορών τις οποίες ενσωματώνει και χρησιμοποιεί ως βάση αλληλεπίδρασης και διαφοροποίησης του εαυτού από τους άλλους (Meltzoff & Gopnik, 1993). Μέσω της μίμησης το βρέφος εξάγει συμπεράσματα για τις προθέσεις των άλλων, αποκτά δεξιότητες προσποίησης σε παιχνίδια ρόλων και επιτυγχάνει μια αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση (Nadel, 2002). Έχει βρεθεί πως στους 18 μήνες τα βρέφη έχουν κατακτήσει πλήρως την ικανότητα να μιμούνται σύνθετες συμπεριφορές και πράξεις των ενήλικων γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων αποτελεσματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Nadel, 2002). Επιπρόσθετα, έχει δείχθει πως προς το τέλος του 1^{ου} έτους τα βρέφη αρχίζουν να αντιλαμβάνονται πως τα συναισθήματα τους σχετίζονται με τις συμπεριφορές των

άλλων (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 2000). Στην ηλικία των 18 μηνών τα βρέφη αρχίζουν να κατανοούν κατά κάποιο τρόπο πως οι επιθυμίες τους μπορεί να διαφέρουν από εκείνες των άλλων (Baron-Cohen, Tager-Flusberg & Cohen, 2000). Ανάμεσα στα 2,5 και 3 έτη τα παιδιά συνδέουν αιτιακά συγκεκριμένες προθέσεις με συμπεριφορές και αντιδράσεις (Astington, 1993). Τέλος, από την ηλικία των 4 ετών τα παιδιά φαίνεται πως αρχίζουν να αντιλαμβάνονται πως κάποιο άλλο άτομο μπορεί να εμφανίζει διαφορετικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις από αυτά και κατακτούν την ικανότητα απόδοσης πεποιθήσεων σε άλλους (Perner, Leekam & Wimmer, 1987). Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από την ηλικία των 4 ετών διαθέτουν πλέον το γνωστικό σύστημα της Θεωρίας του Νου το οποίο αναπτύσσεται διαρκώς παράλληλα με τη γνωστική ωρίμανση και των υπόλοιπων νοητικών διεργασιών (Doherty, 2009).

1.2.2. Θεωρία του Νου και Αυτισμός

Η διαταραχή των ικανοτήτων της Θεωρίας του Νου αφορά τη δυσκολία ενός ατόμου να κατανοήσει τη θέση και την προοπτική ενός άλλου ατόμου, μια κατάσταση γνωστή και ως *τύφλωση του νου* (*mind - blindness*) (Jurecic, 2006). Τα άτομα που εμφανίζουν έλλειμμα στις διεργασίες της Θεωρίας του Νου δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις προθέσεις των άλλων και να κατανοήσουν πως η συμπεριφορά τους επηρεάζει και επηρεάζεται από τους άλλους σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Moore, 2002). Έλλειμμα στις ικανότητες της Θεωρίας του Νου εμφανίζεται κατά κύριο λόγο στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Korkmaz, 2011). Άτομα διαγνωσμένα με αυτισμό παρουσιάζουν εξαιρετικά σημαντική δυσκολία στην επεξεργασία και κατανόηση της νοητικής κατάστασης των άλλων εμφανίζοντας σοβαρά ελλείμματα στις δεξιότητες της Θεωρίας του Νου (Baron-Cohen, 1995). Η σύνδεση της Θεωρίας του Νου με τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος έχει απασχολήσει έντονα το ερευνητικό ενδιαφέρον και σε αυτό το πλαίσιο έχει παρουσιαστεί μια σειρά υποθετικών ερμηνευτικών μοντέλων. Έχει διατυπωθεί η υπόθεση πως η καθυστέρηση της αναπτυξιακής ωρίμανσης των παιδιών με ΔΑΦ επηρεάζει αρνητικά τις γνωστικές διεργασίες της από κοινού εστίασης της προσοχής, οι οποίες σχετίζονται στενά με τις δεξιότητες της Θεωρίας του Νου (Landa et al., 2006). Έχει βρεθεί πως τα παιδιά με αυτισμό αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν χειρονομίες κοινωνικού περιεχομένου προκειμένου να στρέψουν την προσοχή του περιβάλλοντος τους σε αμοιβαία αντικείμενα ενδιαφέροντος (Mundy et al., 1993). Επίσης, η βλεμματική επαφή των παιδιών με ΔΑΦ εστιάζει κυρίως σε αντικείμενα και όχι σε πρόσωπα ή εναλλασσόμενη κατεύθυνση σε αντικείμενα και πρόσωπα (Hobson & Lee, 1998) Ακόμη, έχει προταθεί πως η διαταραγμένη λειτουργία των κρίσιμων μηχανισμών μίμησης και προσποίησης που εμφανίζουν τα παιδιά με ΔΑΦ συνδέεται άμεσα με τα ελλείμματα της Θεωρίας του Νου (Gena, et al., 2005). Τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν σημαντική δυσχέρεια στην ανάπτυξη μιμητικών ικανοτήτων και εξαιρετικά μειωμένη επίδοση σε δοκιμασίες δεξιοτήτων μίμησης σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Charman & Stone, 2006). Επίσης, εμφανίζουν αρκετές δυσκολίες στα παιχνίδια ρόλων και προσποίησης (Leslie, 1991). Επομένως, τα ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ στις διεργασίες μίμησης και προσποίησης φαίνεται να δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής νόησης και αλληλεπίδρασης (Carpenter, Pennington & Rogers, 2002). Τέλος, έχει υποστηριχθεί μια κοινωνικό-συναισθηματική εξήγηση (Hobson, 1995). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση τα παιδιά με ΔΑΦ σε αντίθεση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης δεν έχουν αναπτύξει τις ικανότητες κοινωνικής αναφοράς (*social referring skills*) που θα τους επέτρεπαν να επεξεργάζονται, να κατανοούν και να αντιδρούν

αποτελεσματικά στις συναισθηματικές συμπεριφορές των άλλων με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην αντίληψη των νοητικών καταστάσεων των άλλων.

1.2.3 Κατάκτηση και χρήση αντωνυμιών από τα άτομα με αυτισμό & Θεωρία του Νου

Λαμβάνοντας υπόψη όσα έχουν ειπωθεί μέχρι στιγμής ας στραφούμε πιο αναλυτικά στην κατάκτηση και χρήση αντωνυμιών του πληθυσμού που βρίσκεται εντός του φάσματος του αυτισμού και σε σχέση με τη Θεωρία του Νου. Η κατάλληλη χρήση των αντωνυμιών απαιτεί μια σχετική ευελιξία ως προς την διαχείριση των αναφορικών λειτουργιών και τη δόμηση του αφηγηματικού λόγου ώστε να μην είναι ούτε υπεραναλυτικός (overspecified) ούτε ελλιπής (underspecified). Επομένως, για τη σωστή χρήση αναφορικών εκφράσεων σε μια αφήγηση εκτός από άριστη γνώση του μορφοσυντακτικού τομέα της γλώσσας απαιτούνται και πραγματολογικές δεξιότητες.

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα στη γλώσσα, τα οποία κυρίως εστιάζονται στην επικοινωνιακή χρήση του λόγου και τις λιγότερο ή περισσότερο απαιτητικές πραγματολογικές δεξιότητες επικοινωνίας. Όπως προαναφέρθηκε, η αφήγηση είναι μια σύνθετη γλωσσική διαδικασία που απαιτεί ωριμότητα σε πολλά επίπεδα του γλωσσικού συστήματος. Ως εκ τούτου, δεν κάνει εντύπωση το γεγονός ότι παιδιά στο φάσμα του αυτισμού, ακόμη και υψηλής λειτουργικότητας, ενώ ενδέχεται να κατέχουν εξαιρετικά μεγάλο για την ηλικία τους εκφραστικό λεξιλόγιο (π.χ., ζώα), ίσως υστερούν σε σύγκριση με τα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε σύνθετες επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως η προφορική αφήγηση ιστορίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά με αυτισμό, ακόμα και τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας, αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα προβλήματα όσον αφορά την κατάκτηση και τη χρήση των αντωνυμιών σε σύγκριση με τα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Fay, 1979· Cheng, 2012). Πρόσφατες έρευνες που αφορούν στην κατανόηση και παραγωγή κλιτικών (Terzi et al., 2015a, 2015b) τείνουν προς το συμπέρασμα ότι τα μορφοσυντακτικά ελλείμματα των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού οφείλονται πιθανότατα στη δυσκολία ή/και αδυναμία ανίχνευσης της εμφάνισης/προεξέχουσας φύσης (salience) των οντοτήτων της συνομιλίας που έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία διάκρισης της παλαιάς από τη νέα πληροφορία. Αυτή η θέση θα μπορούσε να υιοθετηθεί και στην παρούσα εργασία, εφόσον παρατηρήθηκε ακατάλληλη χρήση αντωνυμιών σε θέση υποκειμένου σε αφήγηση. Αντί αυτών, τα παιδιά με αυτισμό έτειναν σε κάποιο βαθμό να χρησιμοποιούν ονοματικές φράσεις (υπεραναλυτική αναφορά), ενώ κάτι τέτοιο δεν ήταν απαραίτητο από το περιεχόμενο, πράγμα που καταδεικνύει ακριβώς αυτή τη δυσκολία διάκρισης παλαιάς και νέας πληροφορίας.

Ένα σύνθηδες φαινόμενο που εμφανίζεται στα παιδιά με αυτισμό, τουλάχιστον στα αρχικά στάδια γλωσσικής ανάπτυξης και ανάλογα με το βαθμό βαρύτητας της διαταραχής, είναι η χρήση αντίστροφων αντωνυμιών (π.χ., Εσύ θα φας, αναφερόμενα στον εαυτό τους). Για αυτό το φαινόμενο έχει δοθεί η εξήγηση ότι τα παιδιά αυτά αντιγράφουν τα λόγια των συνομιλητών τους χωρίς να προσαρμόζουν το μήνυμα στη δική τους οπτική γωνία. Όπως αναφέρει και η Novogrodsky (2013), αυτό το φαινόμενο τείνει να εξαλειφθεί με την ηλικία. Η ίδια ερευνήτρια όμως αναρωτιέται αν αντικαθίσταται από μια άλλη δυσκολία, συγκεκριμένα τη σωστή, μη αμφίσημη χρήση αντωνυμιών γ' προσώπου σε θέση υποκειμένου στην αφήγηση, μιας και τα ευρήματά της έδειξαν αμφίσημη χρήση της αντωνυμίας γ' προσώπου σε θέση υποκειμένου ως προς την αναφορά, αλλά ελάχιστα λάθη συμφωνίας υποκειμένου-

ρήματος. Όπως αναφέρεται στην ίδια μελέτη, η ανάπτυξη των ικανοτήτων της Θεωρίας του Νου μεσολαβεί στην κατάκτηση των προσωπικών αντωνυμιών (πρώτου, δεύτερου και τέλος τρίτου προσώπου) και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων προσαρμογής σε διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά τη συνομιλία.

Αντίστοιχα, ενδέχεται να προκύψουν περαιτέρω δυσκολίες στην κατάλληλη αναφορά μέσω αντωνυμιών λόγω των αυξημένων πραγματολογικών απαιτήσεων καθώς και των αυξημένου γνωστικού φορτίου. Αυτή τη θέση την απορρίπτουν οι Arnold et al. (2009) προκρίνοντας στην ανάλυση τους ως αιτιολογικό παράγοντα των δυσκολιών αυτών μια αναπτυξιακή καθυστέρηση στις ικανότητες της Θεωρίας του Νου. Στην εν λόγω έρευνα, έγινε σύγκριση μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με αυτισμό αλλά η κάθε ομάδα αποτελούνταν από δύο ηλικιακά γκρουπ, παιδιά και εφήβους. Συγκεκριμένα, αυτοί οι ερευνητές βρήκαν ότι σε αντίθεση με τις ομάδες ελέγχου υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στα μικρότερα και τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά με αυτισμό και αυτό δεν μπορεί να οφείλεται σε ελλείμματα στην ενεργό μνήμη και τη συγκέντρωση. Τα ελλείμματα στην ενεργό μνήμη και τη συγκέντρωση είναι υπαρκτά και δεν εξαλείφονται με το πέρασμα των χρόνων πράγμα το οποίο αποδεικνύει πως αν ήταν όντως αυτή η αιτία του προβλήματος τα παιδιά θα είχαν την ίδια κακή επίδοση μεγαλώνοντας. Ωστόσο, υπάρχει μία αναπτυξιακή τάση (developmental trend) προς βελτίωση όσον αφορά τα ελλείμματα στη Θεωρία του Νου ανάμεσα στα μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά με αυτισμό. Εάν οι γνωστικές ικανότητες που προαναφέρθηκαν είναι απαραίτητες για να θεσπίσουν το κατάλληλο κατώφλι σύμφωνα με το οποίο επιλέγεται η κατάλληλη αναφορική έκφραση για την εκάστοτε αναφορική λειτουργία, μια καθυστέρηση στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου στα παιδιά με αυτισμό μικρότερης ηλικίας θα δικαιολογούσε τη διαφοροποίηση που διαπιστώθηκε στην μελέτη αυτή (Arnold et al., 2009).

Εν κατακλείδι, οι Arnold et al. (2009) καταλήγουν ότι τα προβλήματα αναφοράς στον αφηγηματικό λόγο των παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας αφορούν υπεραναλυτικές αναφορές, οι οποίες αν και μη βέλτιστες δεν καταλύουν την επικοινωνία. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι η ομάδα με αυτισμό έτεινε να χρησιμοποιεί σε θέση υποκειμένου ονοματικές φράσεις παρά αμφίσημες αντωνυμίες τρίτου προσώπου. Αξίζει να αναφερθεί ότι παρόμοια συμπεριφορά επιδεικνύουν και παιδιά νεαρής ηλικίας που κατακτούν τα Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, τείνουν να χρησιμοποιούν πλήρεις ονοματικές φράσεις σε περιβάλλοντα που τα συνομήλικα μονόγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν αντωνυμίες ορατές ή κενές (Stamouli, 2012).

Όπως θα παρουσιάσουμε αναλυτικά στη Συζήτηση, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα επικυρώνουν την ανωτέρω θέση σχετικά με τη χρήση της υπεραναλυτικής αναφοράς (overspecified reference) από τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δηλαδή, μεγαλύτερη χρήση πλήρων ονοματικών φράσεων σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις και αντίστοιχα πιο περιορισμένη χρήση αντωνυμιών γ' προσώπου.

1.3 Σκοπός

Στην παρούσα μελέτη, εστιάσαμε στις λειτουργίες της επανεισαγωγής και διατήρησης χαρακτήρων σε μια δραστηριότητα εκμαίευσης ιστορίας με 24 εικόνες που αναπαριστούν δυναμική διάδραση ανάμεσα σε δύο κεντρικούς έμβιους χαρακτήρες (frog story) σε διαφορετικά φυσικά περιβάλλοντα. Εξετάσαμε την χρήση ονοματικών φράσεων και ιδίως την κατάλληλη ή όχι χρήση των ορατών προσωπικών αντωνυμιών και των κενών αντωνυμιών στις προφορικές διηγήσεις παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 20 ελληνόφωνα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και 20 ελληνόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας είχαν μέσο όρο ηλικίας 6;11 έτη και τυπική απόκλιση 13,9 μήνες. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμφάνισαν μέσο όρο ηλικίας 6;7 έτη και τυπική απόκλιση 11,5 μήνες. Από τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας τα 17 ήταν αγόρια και τα 3 κορίτσια, ενώ από την ομάδα ελέγχου τυπικής ανάπτυξης συμμετείχαν 8 αγόρια και 12 κορίτσια. Η διάγνωση των παιδιών με ΔΑΦ βασίστηκε στα κλινικά κριτήρια του ταξινομικού συστήματος DSM-IV-TR και επιβεβαιώθηκε με τη χρήση του διαγνωστικού εργαλείου Autism Diagnostic Observation Schedule – ADOS (Lord et al., 2000). Τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας προήλθαν από ιδιωτικές κλινικές εξειδικευμένες στη ΔΑΦ σε Πάτρα και Αθήνα, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης προήλθαν από δημόσια σχολεία της Πάτρας. Τα παιδιά αυτά είχαν μελετηθεί ως προς μια σειρά από γραμματικά φαινόμενα από τους Terzi, Marinis και Francis 2015a, 2015b.

2.2 Μετρήσεις

Οι μετρήσεις των παιδιών προέρχονται από τις ερευνητικές μελέτες των Terzi, Marinis και Francis 2015a, 2015b.

2.2.1. Λεκτικές, μη λεκτικές και μνημονικές ικανότητες

Οι μη λεκτικές ικανότητες μεταξύ των δύο ομάδων αξιολογήθηκαν με το Raven's Coloured Matrices Test (Raven, 1998).

Οι λεκτικές – γραμματικές ικανότητες των παιδιών εκτιμήθηκαν μέσω της μορφοσυντακτικής υποκλίμακας της διαγνωστικής δοκιμασίας, Diagnostic Test of Verbal Intelligence – DVIQ (Stavrakaki & Tsimpli, 2000).

Οι λεκτικές - λεξιλογικές ικανότητες μετρήθηκαν μέσω της χορήγησης της δοκιμασίας προσληπτικού λεξιλογίου PPVT (Simos, Sideridis, Protopapas, & Mouzaki, 2011).

Η μνημονική ικανότητα της λειτουργίας της ενεργού μνήμης αξιολογήθηκε με τη δοκιμασία ακουστικού εύρους και τη δοκιμασία οπισθόδρομης ανάκλησης ψηφίων (Pickering & Gathercole, 2001), προσαρμοσμένη στα ελληνικά (Chrysochoou, Masoura, & Alloway, 2013).

Τα χαρακτηριστικά των λεκτικών, μη λεκτικών και μνημονικών ικανοτήτων των δύο ομάδων συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα. Συγκεκριμένα, οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά ως προς τις γραμματικές ικανότητες DVIQ [$F(1, 39) = 0.87, p = 0.357$], ως προς το προσληπτικό λεξιλόγιο PPVT [$F(1, 39) = 0.003, p = 0.958$], και ως προς τις μνημονικές ικανότητες [listening span raw score: $F(1, 39) = 0.025, p = 0.876$; listening span: $F(1, 39) = 0.045, p = 0.833$; backwards digit span raw score: $F(1, 39) = 0.086, p = 0.771$; backwards digit span: $F(1, 39) = 0.433, p = 0.514$]. Αντίθετα, οι δύο ομάδες εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις μη λεκτικές ικανότητες όπως αυτές μετρήθηκαν με το Raven's Coloured Matrices Test [$F(1, 39) = 4.324, p = 0.044$], με την ομάδα των παιδιών ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας να εμφανίζει υψηλότερη βαθμολογία επίδοσης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και p τιμές των επιδόσεων στις δοκιμασίες λεκτικών, μη λεκτικών και μνημονικών ικανοτήτων (Terzi, Marinis & Francis 2015a, 2015b).

Δοκιμασίες	ΔΑΦ		ΤΑ		p value
	ΜΟ	ΤΑ	ΜΟ	ΤΑ	
RAVEN	104.8	18.2	95.5	7.9	$p < .05$
DVIQ	20.8	2.3	21.4	2.1	$p > .01$
PPVT	92.9	14.9	93.1	14.7	$p > .01$
Listening Span 1	4.6	4.06	4.8	4.02	$p > .01$
Listening Span 2	0.75	0.72	0.8	0.77	$p > .01$
Backwards Digit Span 1	7.9	5.9	8.4	3.5	$p > .01$
Backwards Digit Span 2	2.2	1.23	2.4	0.59	$p > .01$

2.2.2 Αφηγηματική ικανότητα

Η ικανότητα αφήγησης των παιδιών των δύο ομάδων αξιολογήθηκε μέσω του εικονογραφημένου 24-σέλιδου βιβλίου "Frog, where are you?" (Mayer, 1969), καθώς τους ζητήθηκε να αφηγηθούν την ιστορία του παραπάνω βιβλίου σε έναν ερευνητή. Πρόκειται για ένα παραμύθι σχετικά με ένα αγόρι και το σκύλο του, οι οποίοι αναζητούν το χαμένο τους κατοικίδιο, ένα βάτραχο. Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης του βατράχου, το αγόρι και ο σκύλος συναντούν διάφορα ζώα του δάσους, τα οποία εμπλέκονται με διάφορους τρόπους στην αναζήτηση του βατράχου. Ύστερα από πολλές συναντήσεις, το αγόρι και ο σκύλος βρίσκουν τελικά το βάτραχο

μαζί με μια σύντροφο και αρκετά βατραχάκια μωρά. Η ιστορία καταλήγει πως το αγόρι και ο σκύλος επιστρέφουν στο σπίτι με ένα από τα βατραχάκια ως το νέο τους κατοικίδιο. Επειδή πρόκειται για μια εικονογραφημένη ιστορία που δεν περιέχει λέξεις και παρέχει ένα αρκετά πλούσιο πλαίσιο γλωσσική παραγωγής, το συγκεκριμένο βιβλίο έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε γλωσσολογικές έρευνες σε παιδιά τυπικής ή μη τυπικής ανάπτυξης (Losh et al., 2001; Losh & Capps, in press; Reilly et al., 1998; Reilly et al., 1990; Tager-Flusberg, 1995). Εκτός από την σειρά της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων, το έργο αυτό απαιτεί από τα παιδιά να εξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τους χαρακτήρες, τις μεταξύ τους σχέσεις, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους και τα κίνητρα τους καθ' όλη την ιστορία.

Η δραστηριότητα αυτή αν και ευχάριστη και φαινομενικά εύκολη, είναι αρκετά σύνθετη και απαιτητική, και επηρεάζεται από πολλούς γνωστικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Αντίθετα με την προσωπική αφήγηση, το frog story δεν αφορά συγκεκριμένες πραγματικές εμπειρίες. Οποιαδήποτε επικοινωνιακή πράξη αφορά τους χαρακτήρες και τις ενέργειές τους προϋποθέτει ότι συγκεκριμένες πτυχές του μυθιστορηματικού κόσμου είναι κοινές μεταξύ του αποστολέα και του δέκτη (Strömqvist & Verhoeven, 2010). Επίσης, το frog story είναι ουσιαστικά μια δραστηριότητα επαναφήγησης ιστορίας, δεδομένου ότι ο δημιουργός της, ο Mercer Mayer είπε την ιστορία μέσω εικόνων χωρίς κείμενο και αυτό που καλείται να κάνει ο εξεταζόμενος είναι να την επαναφηγηθεί με λέξεις (Strömqvist & Verhoeven, 2010).

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης ο ερευνητής παρουσίασε το βιβλίο στο παιδί και του δίνει τις ακόλουθες οδηγίες: "Εδώ είναι μια ιστορία για ένα αγόρι, ένα βάτραχο και ένα σκύλο. Θέλω να δεις τις εικόνες και στη συνέχεια θέλω να μου πεις την ιστορία καθώς θα βλέπεις τις εικόνες." Κατά τη διάρκεια της αφηγηματικής διαδικασίας ο ερευνητής δεν είχε οπτική πρόσβαση στις εικόνες της ιστορίας και το παιδί καλούνταν να του μεταφέρει με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια την εξέλιξη των δρώμενων. Οι αφηγήσεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για τη φωνητική μεταγραφή και για την επεξεργασία των γλωσσικών μεταβλητών.

2.3. Γλωσσικές Μεταβλητές

Οι εξαρτημένες γλωσσικές μεταβλητές στην παρούσα έρευνα ορίστηκαν με βάση τη χρήση τους σε κύριες - δευτερεύουσες προτάσεις και προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης (με τον συμπλεκτικό σύνδεσμο *και-κι*) και είναι οι εξής:

α) ονοματικές φράσεις

β) σύνολο αντωνυμιών γ' προσώπου

1. κενές αντωνυμίες γ' προσώπου
2. ορατές αντωνυμίες γ' προσώπου
3. σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού
4. εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού
5. σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού και τέλος,
6. εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού.

Επιπλέον μετρήθηκαν οι θέσεις υποκειμένων για κάθε είδος πρότασης. Με βάση τον αριθμό των θέσεων υποκειμένου υπολογίστηκε το ποσοστό επί τοις εκατό της χρήσης των εξαρτημένων μεταβλητών (ονοματικές φράσεις και σύνολο αντωνυμιών γ' προσώπου) στην αφήγηση του κάθε παιδιού και με βάση το σύνολο των αντωνυμιών υπολογίστηκε το ποσοστό επί τοις εκατό των υπολοίπων μεταβλητών.

2.3.1. Μέτρηση Γλωσσικών Μεταβλητών

Οι διαδικασίες μέτρησης των δεδομένων της έρευνας έγιναν ως εξής: Μετρήθηκαν οι θέσεις υποκειμένου σε ρήματα γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και σε προτάσεις που συνδέονται με παρατακτική σύνδεση και συγκεκριμένα με τον συμπλεκτικό σύνδεσμο *και (κι)*.

Εδώ είναι σημαντικό να αναφέρουμε τον λόγο που πραγματοποιήσαμε τον διαχωρισμό των προτάσεων σε κύριες και δευτερεύουσες και σε προτάσεις που συνδέονται με παρατακτική σύνδεση με τον συμπλεκτικό σύνδεσμο *και (κι)*. Κατά κύριο λόγο μας απασχολούν οι θέσεις υποκειμένων των προτάσεων των παιδιών κατά την αφήγηση, είτε αυτές είναι κύριες, είτε είναι δευτερεύουσες. Όμως, ήταν απαραίτητο να διαχωρίσουμε τις προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης από τις υπόλοιπες προτάσεις, επειδή, στην Ελληνική σε μία πρόταση που περιλαμβάνει το *και* δεν χρησιμοποιείται εκ νέου ονοματική φράση αλλά κενή αντωνυμία, εκτός και αν το ρήμα της δεύτερης πρότασης έχει διαφορετικό υποκείμενο. Για παράδειγμα, δεν θα μπορούσαμε να πούμε «*To aghori vrike enan vatracho ke to agori ton evale mesa se mia ghiala*», ή «*To aghori vrike enan vatracho ke aftos ton evale mesa se mia ghiala*». Οι εν λόγω προτάσεις ήταν πολύ συχνές στις αφηγήσεις των παιδιών και θεωρήσαμε απαραίτητο να πραγματοποιήσουμε χωριστά τις μετρήσεις προκειμένου να μην αλλοιωθούν τα αποτελέσματά μας. Τα δεδομένα καταγράφηκαν στη βάση δεδομένων CHILDES και η φωνητική μεταγραφή έγινε με τις προδιαγραφές που απαιτεί αυτό το σύστημα.

Πιο συγκεκριμένα: Στις κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις μετρήθηκαν χωριστά οι ονοματικές φράσεις (1) και οι αντωνυμίες γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου (2), οι οποίες όπως προαναφέρθηκε αποτελούν τα υποκείμενα των προτάσεων.

- (1) *O skilos epese apo to parathiro*
(ονοματική φράση)
- (2) α. *Ø anevike pano eki.*
(κενή αντωνυμία γ' ενικού προσώπου)
β. *Meta aftos to petakse kato.*
(ορατή αντωνυμία γ' ενικού προσώπου)
γ. *Ø vrikan ta vatrachakia*
(κενή αντωνυμία γ' πληθυντικού προσώπου)
δ. *Afti tus lene ghia*
(ορατή αντωνυμία γ' πληθυντικού προσώπου)

Όσον αφορά τις αντωνυμίες, πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τις ορατές αντωνυμίες στο σύνολό τους, δηλαδή προσωπικές αντωνυμίες γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου, (2β) και (2δ) και τις κενές αντωνυμίες στο σύνολό τους, γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου (2α) και (2γ).

Για τις αντωνυμίες γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου (ορατές και κενές) έγινε αντίστοιχα μέτρηση σε σωστές και εσφαλμένες. Σωστές αντωνυμίες είναι αυτές οι αντωνυμίες των οποίων η αναφορά σε κάποια ονοματική φράση, που έχει προηγηθεί κατά την αφήγηση, είναι εμφανείς (3α) και (3β). Αντίθετα, εσφαλμένη αντωνυμία θεωρείται η αντωνυμία της οποίας η αναφορά δεν είναι ξεκάθαρη για έναν φυσικό ομιλητή της ελληνικής γλώσσας. Σε αυτή την περίπτωση, είτε υπάρχει αμφισημία, είτε ο αφηγητής χρησιμοποιεί την αντωνυμία χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια ονοματική φράση (4α) και (4β). Εδώ, είναι απαραίτητο να επαναληφθεί ότι ο ακροατής της αφήγησης δεν βλέπει τις εικόνες του παραμυθιού.

(3) α. Το pedhaki ipie ke kati.

Ø Epsakse to vatracho mesa sto paputsi tu

(κενή αντωνυμία γ' ενικού προσώπου: Σωστή)

β. Otan kimithike o skilos me to aghoraki, o vatrachos vghike ap(o) ti ghiala.

Otan Ø ksipnisan dhen ton Ø idhan

(2 κενές αντωνυμίες γ' πληθυντικού προσώπου: Σωστές)

(4) α. Ena skilaki, ena vatracho ke ena pedhaki. Otan Ø kimotan, ton pighe o skilos piso tu ke ton ksipnise.

(κενή αντωνυμία γ' ενικού προσώπου: Εσφαλμένη, επειδή θα μπορούσε να εννοεί είτε τον βάτραχο, είτε το παιδάκι)

β. Mia fora ki enan kero itan ena pedhaki pu iche vri enan vatracho ke ghia na min fighi to vradhi ton evaze se mia ghiala. Ala otan kimithike ena vradhi o vatrachos vghike ekso ke meta otan ksipnise to pedhaki dhen ton vrike ton vatracho mesa sto bukali ke anisichuse. Ø Psachnane apo (e)dho, Ø psachnane apo (e)ki ma dhen ton Ø evriskan.

(3 κενές αντωνυμίες γ' πληθυντικού προσώπου: Εσφαλμένες, επειδή κατά την αφήγηση ανέφερε μόνο το παιδί και όχι το σκύλο)

Στις προτάσεις που συνδέονται με παρατακτική σύνδεση και συγκεκριμένα με τον συμπλεκτικό σύνδεσμο και (κι) πραγματοποιήθηκαν οι ίδιες μετρήσεις, ως εξής: Αρχικά, μετρήθηκαν χωριστά οι ονοματικές φράσεις (5) και οι αντωνυμίες γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου (6).

(5) ke to pedhaki apokimithike

(ονοματική φράση)

(6) α. Το aghori vrike enan vatracho ke ton Ø evale mesa se mia ghiala.

(κενή αντωνυμία γ' ενικού προσώπου)

β. O skilos epese ke meta epese ke aftos ghia na pari to skilo.

(ορατή αντωνυμία γ' ενικού προσώπου)

γ. meta pighan sto dhasos ke Ø fonazan

(κενή αντωνυμία γ' πληθυντικού προσώπου)

δ. ke meta afta itane

(ορατή αντωνυμία γ' πληθυντικού προσώπου)

Στη συνέχεια, μετρήθηκαν οι ορατές αντωνυμίες στο σύνολό τους, δηλαδή προσωπικές αντωνυμίες γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου, (6β) και (6δ) και επίσης οι κενές αντωνυμίες στο σύνολό τους, γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου (6α) και (6γ).

Για τις αντωνυμίες γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου έγινε αντίστοιχα μέτρηση σε σωστές (7α) και (7β) και εσφαλμένες (8α) και (8β).

(7) α. Mia fora ki enan kero ena vradhi itan ena pedhaki pu iche ena skilo.

Ke iche ena vazo

(κενή αντωνυμία γ' ενικού προσώπου: Σωστή)

β. Το pedhaki thimose ala to skilaki ton eghlipse.

Ke Ø pighan ke Ø fonaksan, vatrache, vatrache pu ise?

(2 κενές αντωνυμίες γ' πληθυντικού προσώπου: Σωστές)

(8) α. Mia fora ki enan kero itane ena pedhaki ki ena skilaki ki Ø evlepe olo to vatracho.

(κενή αντωνυμία γ' ενικού προσώπου: Εσφαλμένη, επειδή θα μπορούσε να εννοεί είτε το παιδάκι, είτε το σκυλάκι)

β. Itane nixta ke Ø pezane me to vatrachako tus.

(κενή αντωνυμία γ' πληθυντικού προσώπου: Εσφαλμένη, επειδή δεν προηγείται στην αφήγηση καμία ονοματική φράση)

Στα δεδομένα που αναλύθηκαν δεν συμπεριλήφθησαν τα υποκείμενα των αναφορικών προτάσεων, δηλαδή προτάσεων όπως: «ο skilos vrike ena bukalili pu iche mesa enan vatracho». Αυτό συνέβη, διότι σε αυτές τις περιπτώσεις ο αφηγητής δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει επιπρόσθετα μια ονοματική φράση στα πλαίσια της χρήσης της ελληνικής γλώσσας, δηλαδή δεν θα μπορούσαμε να πούμε: «ο skilos vrike ena bukali pu to bukali iche mesa enan vatracho». Για τον ίδιο λόγο, δεν συμπεριλήφθησαν τα υποκείμενα των ρημάτων των επιρρηματικών προτάσεων, δηλαδή αυτών με το «να», για παράδειγμα: «meta i kukuvaghia prospathuse na pai pano sto pedhi». Παρομοίως, δεν θα μπορούσαμε να πούμε «meta i kukuvaghia prospathuse i kukuvaghia na pai pano sto pedhi». Οι δύο περιπτώσεις που αναφέρθηκαν, αν συμπεριλαμβάνονταν στις μετρήσεις της έρευνας, πιθανότατα να αλλοίωναν τα αποτελέσματα, διότι οι εν λόγω συντακτικές δομές παίρνουν συνήθως κενή αντωνυμία ως υποκείμενο.

Μια άλλη κατηγορία αντωνυμιών που δεν συμπεριλήφθησαν στην ανάλυση ήταν οι αντωνυμίες της παγιωμένης έκφρασης που χρησιμοποιείται στο τέλος μιας αφήγησης, όπως: «ke zisan afti kala ki emis kalitera». Η συγκεκριμένη έκφραση αποτελείται από σταθερούς συνδυασμούς λέξεων και η αντωνυμία χρησιμοποιείται ως μέρος της έκφρασης. Επιπλέον, δεν συμπεριλήφθησαν οι θέσεις υποκειμένου του ρήματος «πρέπει», διότι είναι απρόσωπο και παίρνει ως υποκείμενο ολόκληρη πρόταση, και των ρημάτων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε εκφράσεις όπως «itan nichta» ή «iche mia limni». Τέλος, δεν συμπεριλήφθησαν οι ερωτηματικές προτάσεις.

2.4 Στατιστική Ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό πακέτο SPSS 17. Για τη σύγκριση μεταξύ της ομάδας ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και της ομάδας ελέγχου τυπικής ανάπτυξης εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο ανάλυσης διακύμανσης ως προς έναν παράγοντα (One-way ANOVA).

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3.1 Σύγκριση Παιδιών Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας (N=20) και Τυπικής Ανάπτυξης (N=20).

Α) Θέσεις Υποκειμένου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις

§ Σύνολο Ονοματικών Φράσεων

Πίνακας 2. Ονοματικές Φράσεις σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	57,77 (238/412)	13,64
ΤΑ	47,50 (209/440)	22,80

$F(1, 39) = 3.059, p > .05$

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση ονοματικών φράσεων σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Το ποσοστό των ονοματικών φράσεων σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ Σύνολο Αντωνυμιών Γ' Προσώπου

Πίνακας 3. Αντωνυμίες γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	42,23 (174/412)	13,64
ΤΑ	52,50 (231/440)	22,88

$F(1, 39) = 3.074, p > .05$

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα αναφορικά με τη χρήση αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Το ποσοστό του συνόλου αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ *Κενές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου*

Πίνακας 4. Κενές αντωνυμίες γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	98,27 (171/174)	4,33
ΤΑ	97,84 (226/231)	4,03

$$F(1, 39) = .015, p > .05$$

Ο πίνακας 4 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα όσον αφορά τη χρήση κενών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Το ποσοστό των κενών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ *Ορατές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου*

Πίνακας 5. Ορατές αντωνυμίες γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	1,72 (3/174)	4,33
ΤΑ	2,16 (5/231)	4,03

$$F(1, 39) = .016, p > .05$$

Ο πίνακας 5 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Το ποσοστό των ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ Σωστές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Ενικού Αριθμού

Πίνακας 6. Σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις .

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	84,67 (116/137)	16,45
ΤΑ	82,68 (148/179)	25,34

$$F(1, 39) = .566, p > .05$$

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα ως προς τη χρήση σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Το ποσοστό των σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά

§ Εσφαλμένες Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Ενικού Αριθμού

Πίνακας 7. Εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	15,33 (21/137)	16,45
ΤΑ	17,32 (31/179)	25,34

$$F(1, 39) = .566, p > .05$$

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα αναφορικά με τη χρήση εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Το ποσοστό των εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά

§ Σωστές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Πληθυντικού Αριθμού

Πίνακας 8. Σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	91,89 (34/37)	49,96
ΤΑ	61,02 (36/59)	47,39

$F(1, 39) = 2.967, p > .05$

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα της χρήσης σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Το ποσοστό των σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ Εσφαλμένες Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Πληθυντικού Αριθμού

Πίνακας 9. Εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	8,11 (3/37)	23,64
ΤΑ	38,98 (23/59)	41,95

$F(1, 39) = 2.967, p > .05$

Ο πίνακας 9 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα όσον αφορά τη χρήση εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Το ποσοστό των εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

B) Θέσεις Υποκειμένου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης

§ Σύνολο Ονοματικών Φράσεων

Πίνακας 10. Ονοματικές φράσεις σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	47,29 (131/277)	23,66
ΤΑ	37,87 (103/272)	20,88

$$F(1, 39) = 2.022, p > .05$$

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση ονοματικών φράσεων σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό των ονοματικών φράσεων σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ Σύνολο Αντωνυμιών Γ' Προσώπου

Πίνακας 11. Αντωνυμίες γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	52,71 (146/277)	24,21
ΤΑ	62,13 (169/272)	20,87

$$F(1, 39) = 4.408, p < .05$$

Ο πίνακας 11 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα αναφορικά με τη χρήση αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό του συνόλου των αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Συγκεκριμένα η ομάδα τυπικής ανάπτυξης εμφανίζει μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης σε σύγκριση με την ομάδα ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας.

§ Κενές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου

Πίνακας 12. Κενές αντωνυμίες γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	99,32 (145/146)	30,69
ΤΑ	97,63 (165/169)	11,28

$$F(1, 39) = 1.053, p > .05$$

Ο πίνακας 12 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα ως προς τη χρήση κενών αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό των κενών αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ Ορατές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου

Πίνακας 13. Ορατές αντωνυμίες γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	0,68 (1/146)	1,86
ΤΑ	2,37 (4/169)	11,24

$$F(1, 39) = .963, p > .05$$

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα όσον αφορά τη χρήση ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό των ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ Σωστές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Ενικού Αριθμού

Πίνακας 14. Σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	92,08 (93/101)	30,57
ΤΑ	94,69 (107/113)	10,53

$$F(1, 39) = 1.549, p > .05$$

Ο πίνακας 14 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη χρήση σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό των σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ Εσφαλμένες Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Ενικού Αριθμού

Πίνακας 15. Εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	7,92 (8/101)	9,51
ΤΑ	5,31 (6/113)	10,53

$$F(1, 39) = .100, p > .05$$

Ο πίνακας 15 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα που αφορούν τη χρήση εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό των εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ Σωστές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Πληθυντικού Αριθμού

Πίνακας 16. Σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	91,11 (41/45)	46,09
ΤΑ	64,29 (36/56)	43,34

$$F(1, 39) = 3.432, p > .05$$

Ο πίνακας 16 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα όσον αφορά τη χρήση σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό των σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

§ Εσφαλμένες Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Πληθυντικού Αριθμού

Πίνακας 17. Εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	8,89 (4/45)	22,42
ΤΑ	35,71 (20/56)	39,01

$$F(1, 39) = 3.433, p > .05$$

Ο πίνακας 17 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα αναφορικά με τη χρήση εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό των εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά.

3.1.1 Αφαίρεση Ακραίας τιμής (outlier)

Στην ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ υπήρξε ένας συμμετέχων με εξαιρετικά υψηλότερη επίδοση σε σύγκριση με την κεντρική τάση της ομάδας του. Συγκεκριμένα, ο συμμετέχων 116 εμφάνισε ποσοστό χρήσης αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες - δευτερεύουσες προτάσεις 72% με τυπική απόκλιση 2,38 και σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης 87,5% με τυπική απόκλιση 2,65, ενώ οι μεσοί όροι της ομάδας ΔΑΦ ήταν 41,36% και 47,92% αντίστοιχα. Επιπλέον, όπως προκύπτει από τους Terzi, Marinis & Francis (2015a, 2015b) εμφάνισε υψηλή επίδοση στις λεκτικές - λεξιλογικές ικανότητες, οι οποίες μετρήθηκαν μέσω της χορήγησης της δοκιμασίας προσληπτικού λεξιλογίου PPVT. Δεδομένου του μικρού ερευνητικού δείγματος σε συνάρτηση με την παρουσία ακραίας τιμής προέκυψε η ανάγκη αφαίρεσης του outlier και επανάληψης των στατιστικών αναλύσεων προκειμένου να αποκλεισθεί μια διαστρέβλωση και εσφαλμένη αποτύπωση των ευρημάτων. Στη συνέχεια ακολουθούν τα αποτελέσματα των στατιστικών μετρήσεων μετά την αφαίρεση του outlier. Να σημειωθεί ότι δεν υπήρχε περίπτωση άλλου παιδιού που να διέφερε ως προς αυτόν τον παράγοντα περισσότερες από δύο τυπικές αποκλίσεις.

3.2. Σύγκριση Παιδιών Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος Υψηλής Λειτουργικότητας (N=19) και Τυπικής Ανάπτυξης (N=20) μετά την αφαίρεση της ακραίας τιμής (outlier).

Α) Θέσεις Υποκειμένου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις

§ Σύνολο Ονοματικών Φράσεων

Πίνακας 18. Ονοματικές φράσεις σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	59,69 (231/387)	12,11
ΤΑ	47,50 (209/440)	22,80

$$F(1, 38) = 4.093, p = .05$$

Ο πίνακας 18 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα σε σχέση με τη χρήση ονοματικών φράσεων σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Σύμφωνα με τα ποσοστά του παραπάνω πίνακα φαίνεται πως τα παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποιούν μεγαλύτερο ποσοστό ονοματικών φράσεων σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 5% βάσει του κριτηρίου F.

§ Σύνολο Αντωνυμιών Γ' Προσώπου

Πίνακας 19. Αντωνυμίες γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	40,31 (156/387)	12,11
ΤΑ	52,50 (231/440)	22,88

$$F(1, 38) = 4.107, p = .05$$

Ο πίνακας 19 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα που αφορούν τη χρήση αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Στο σημείο αυτό παρατηρούμε πως τα παιδιά της ομάδας της τυπικής ανάπτυξης τείνουν να χρησιμοποιούν στην αφήγησή τους μεγαλύτερο ποσοστό συνολικών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Η ομάδα τυπικής ανάπτυξης, λοιπόν, χρησιμοποιεί περισσότερες αντωνυμίες γ' προσώπου σε κύριες - δευτερεύουσες, μια διαφορά που είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5%.

§ Κενές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου

Πίνακας 20. Κενές αντωνυμίες γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	98,72 (154/156)	4,34
ΤΑ	97,84 (226/231)	4,03

$$F(1, 38) = .077, p > .05$$

Ο πίνακας 20 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα όσον αφορά τη χρήση κενών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Οι δύο ομάδες παρουσιάζουν ελάχιστη διαφορά σχετικά με το ποσοστό χρήσης κενών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Η διαφορά αυτή όπως αναμενόταν κρίθηκε από το στατιστικό κριτήριο F μη στατιστικά σημαντική.

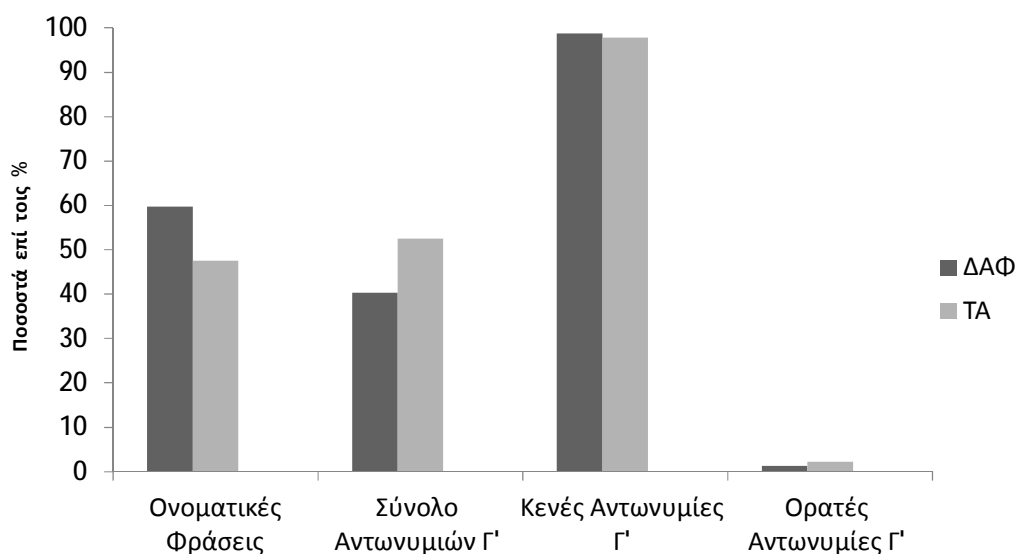
§ Ορατές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου

Πίνακας 21. Ορατές αντωνυμίες γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	1,28 (2/156)	4,34
ΤΑ	2,16 (5/231)	4,03

$F(1, 38) = .077, p > .05$

Ο πίνακας 21 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Το ποσοστό των ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Η όποια διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι ελάχιστη.



Διάγραμμα 1: Χρήση ονοματικών φράσεων και αντωνυμιών γ' προσώπου (κενές και ορατές αντωνυμίες) σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

§ Σωστές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Ενικού Αριθμού

Πίνακας 22. Σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	83,47 (101/121)	16,81
ΤΑ	82,68 (148/179)	25,34

$F(1, 38) = .463, p > .05$

Ο πίνακας 22 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα ως προς τη χρήση σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Ο παραπάνω πίνακας μας πληροφορεί πως τα ποσοστά χρήσης σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν ελάχιστη διαφορά. Αυτή η αμελητέα διαφορά επιβεβαιώνεται και από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης F, βάσει της οποίας τα ποσοστά των δύο ομάδων δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.

§ *Εσφαλμένες Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Ενικού Αριθμού*

Πίνακας 23. Εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	16,53 (20/121)	16,81
ΤΑ	17,32 (31/179)	25,34

$F(1, 38) = .463, p > .05$

Ο πίνακας 23 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα της χρήσης εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Το ποσοστό των εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά, καθώς τα ποσοστά μεταξύ των δύο ομάδων παρουσιάζουν ελάχιστη διαφορά.

§ *Σωστές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Πληθυντικού Αριθμού*

Πίνακας 24. Σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	91,43 (32/35)	50,05
ΤΑ	61,02 (36/59)	44,81

$$F(1, 38) = .059, p > .05$$

Ο πίνακας 24 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη χρήση σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Στο σημείο αυτό διαπιστώνουμε πως τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, μετά την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου F φαίνεται πως η μεταξύ τους διαφορά κυμαίνεται σε επίπεδα μη στατιστικής σημαντικότητας πάνω από το 5%.

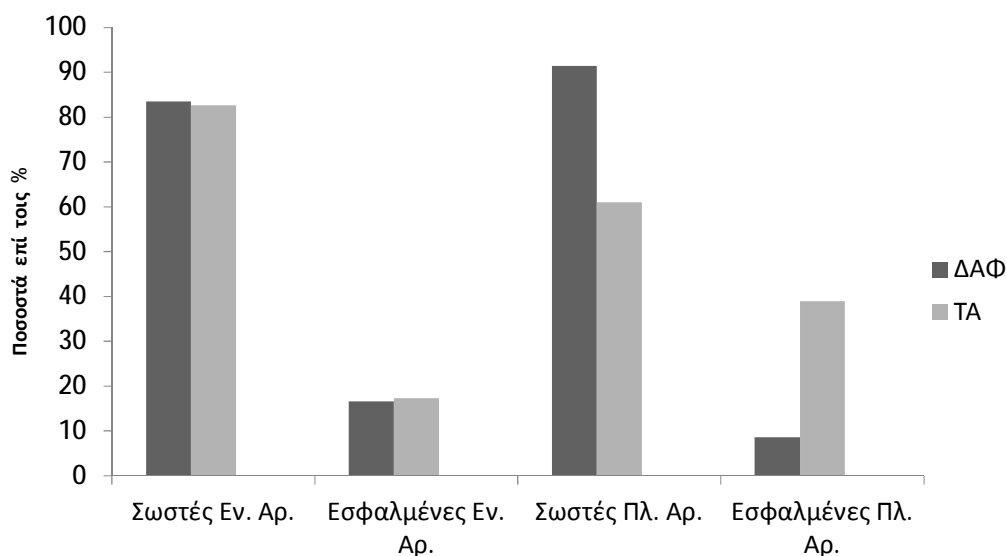
§ Εσφαλμένες Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Πληθυντικού Αριθμού

Πίνακας 25. Εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	8,57 (3/35)	24,23
ΤΑ	38,98 (23/59)	44,81

$$F(1, 38) = 3.581, p > .05$$

Ο πίνακας 25 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα όσον αφορά τη χρήση εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις. Βάσει των παραπάνω ποσοστών μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν περισσότερες εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις σε σχέση με τα παιδιά ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Παρόλα αυτά, η ανάλυση F καθιστά την παραπάνω διαφορά μη στατιστικά σημαντική.



Διάγραμμα 2: Σωστή και εσφαλμένη χρήση αντωνυμιών σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις.

B) Θέσεις Υποκειμένου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης

§ Σύνολο Ονοματικών Φράσεων

Πίνακας 26. Ονοματικές φράσεις σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	50,59 (128/253)	23,00
ΤΑ	37,87 (103/272)	20,88

$$F(1, 38) = 2.797, p > .05$$

Ο πίνακας 26 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση ονοματικών φράσεων σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Με βάση τον παραπάνω πίνακα φαίνεται πως η ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια του έργου αφήγησης εμφανίζει μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης ονοματικών φράσεων σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, η

διαφορά αυτή βάσει του στατιστικού κριτηρίου F Ανομα μόνης διακύμανσης είναι στατιστικά μη σημαντική, καθώς ξεπερνά το επίπεδο σημαντικότητας 5%.

§ *Σύνολο Αντωνυμιών Γ' Προσώπου*

Πίνακας 27. Αντωνυμίες γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	49,41 (125/253)	23,15
ΤΑ	62,13 (169/272)	20,87

$$F(1,38) = 5.802, p < .05$$

Ο πίνακας 27 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα σε σχέση με τη χρήση αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Με τη βοήθεια του πίνακα βλέπουμε πως το ποσοστό του συνόλου των αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Συγκεκριμένα, η ομάδα τυπικής ανάπτυξης εμφανίζει μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης σε σύγκριση με την ομάδα ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας.

§ *Κενές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου*

Πίνακας 28. Κενές αντωνυμίες γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	99,20 (124/125)	31,43
ΤΑ	97,63 (165/169)	11,28

$$F(1,38) = 1.157, p > .05$$

Ο πίνακας 28 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα αναφορικά με τη χρήση κενών αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Τα ποσοστά μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με τη χρησιμοποίηση των κενών αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης διαφέρουν ελάχιστα, γεγονός που επιβεβαιώνει και η ανάλυση F βάσει της οποίας η διαφορά στα ποσοστά των δύο ομάδων είναι στατιστικά μη σημαντική.

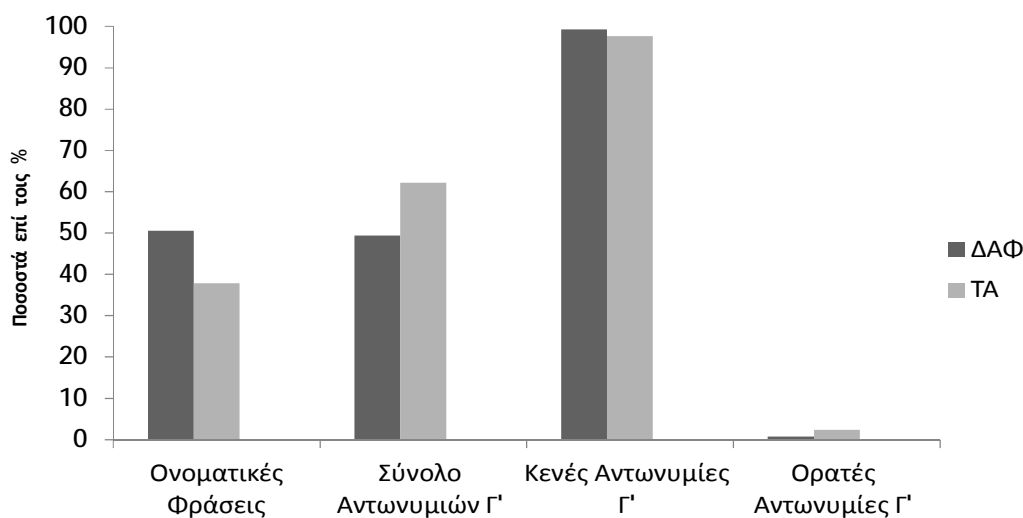
§ Ορατές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου

Πίνακας 29. Ορατές αντωνυμίες γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	0,80 (1/125)	1,91
ΤΑ	2,37 (4/169)	11,24

$F(1, 38) = .898, p > .05$

Ο πίνακας 29 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα ως προς τη χρήση ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό των ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης δε διαφέρει στατιστικά σημαντικά, καθώς οι δύο ομάδες παρουσιάζουν πολύ μικρού βαθμού διαφορές στα παραπάνω ποσοστά.



Διάγραμμα 3: Χρήση ονοματικών φράσεων και αντωνυμιών γ' προσώπου (κενές και ορατές αντωνυμίες) σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

§ Σωστές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Ενικού Αριθμού

Πίνακας 30. Σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	90,80 (79/87)	31,19
ΤΑ	94,69 (107/113)	10,53

$$F(1, 38) = 1.758, p > .05$$

Ο πίνακας 30 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη χρήση σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης σε σύγκριση με τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Ωστόσο, η παραπάνω διαφορά ξεπερνά το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% και θεωρείται μη στατιστικά σημαντική.

§ Εσφαλμένες Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Ενικού Αριθμού

Πίνακας 31. Εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	9,20 (8/87)	9,70
ΤΑ	5,31 (6/113)	10,53

$$F(1, 38) = .052, p > .05$$

Ο πίνακας 31 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα αναφορικά με τη χρήση εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Με τη βοήθεια του πίνακα βλέπουμε πως η ομάδα ΔΑΦ τείνει να χρησιμοποιεί περισσότερες εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, η διαφορά αυτή θεωρείται μη στατιστικά σημαντική καθώς η ανάλυση F Απονα τοποθετεί το αποτέλεσμα πάνω από το όριο σημαντικότητας 5%.

§ Σωστές Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Πληθυντικού Αριθμού

Πίνακας 32. Σωστές αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	89,47 (34/38)	46,70
ΤΑ	64,29 (36/56)	43,34

$F(1, 38) = .067, p > .05$

Ο πίνακας 32 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα της χρήσης σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Στο σημείο αυτό διαπιστώνουμε πως τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, μετά την εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου F φαίνεται πως η μεταξύ τους διαφορά κυμαίνεται σε επίπεδα μη στατιστικής σημαντικότητας πάνω από το 5%.

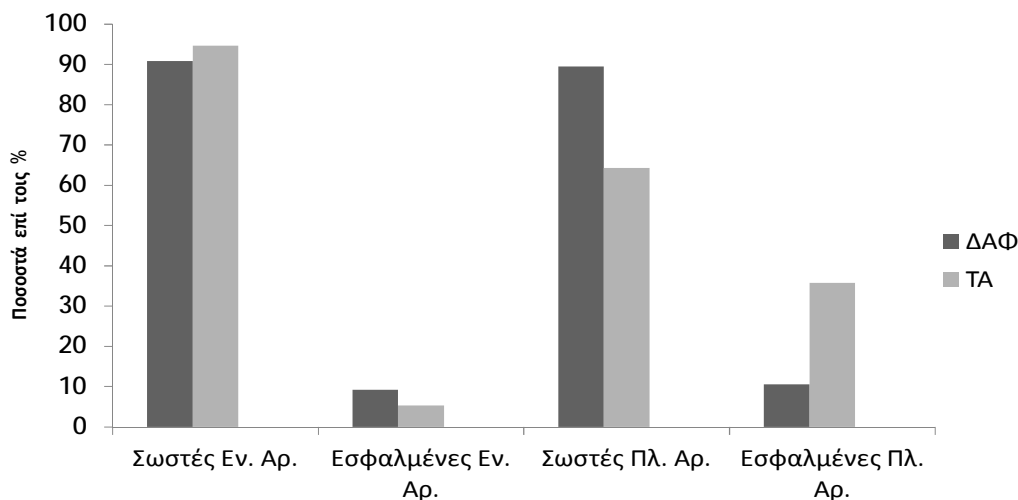
§ Εσφαλμένες Αντωνυμίες Γ' Προσώπου Πληθυντικού Αριθμού

Πίνακας 33. Εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

Ομάδα	Μέσος Όρος %	Τυπική Απόκλιση %
ΔΑΦ	10,53 (4/38)	23,00
ΤΑ	35,71 (20/56)	39,01

$F(1, 38) = 4.557, p < .05$

Ο πίνακας 33 παρουσιάζει συγκριτικά αποτελέσματα σχετικά με τη χρήση εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Το ποσοστό των εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και τυπικής ανάπτυξης διαφέρει στατιστικά σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα η ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζει μεγαλύτερο ποσοστό εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ΔΑΦ.



Διάγραμμα 4: Σωστή και εσφαλμένη χρήση αντωνυμιών σε προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο την εξέταση της χρήσης ονοματικών φράσεων και των αντωνυμιών στις προφορικές διηγήσεις των παιδιών με τυπική ανάπτυξη και παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Συνοπτικά, επαναλαμβάνουμε ότι αρχικά μετρήθηκαν οι θέσεις υποκειμένου σε ρήματα γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις, καθώς και σε προτάσεις που συνδέονται με παρατακτική με τον συμπλεκτικό σύνδεσμο και (κι). Στη συνέχεια, χωρίσαμε τις θέσεις υποκειμένου των ρημάτων γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου σε ονοματικές φράσεις και αντωνυμίες γ' προσώπου, ορατές (προσωπικές) και κενές. Για τις αντωνυμίες γ' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου έγινε αντίστοιχα μέτρηση σε σωστές και εσφαλμένες.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι τα παιδιά της ομάδας της τυπικής ανάπτυξης τείνουν να χρησιμοποιούν στην αφήγησή τους μεγαλύτερο ποσοστό συνολικών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας. Τα αποτελέσματα εμφανίζουν ποσοστά 52,5% και 40,31% αντίστοιχα, με στατιστικώς σημαντική διαφορά [$F(1, 38) = 4.107, p = .05$]. Το ίδιο ισχύει για τις προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης καθώς και εκεί υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(1,38) = 5.802, p < .05$]. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν τις αντωνυμίες γ' προσώπου με ποσοστό 62,13% και τα παιδιά της ομάδας ΔΑΦ με ποσοστό 49,41%.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι ότι όσον αφορά τη χρήση των ονοματικών φράσεων σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις, υπάρχει στατιστικώς σημαντική

διαφορά ανάμεσα στην ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και την ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τις προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης. Τα παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποιούν περισσότερες ονοματικές φράσεις σε κύριες – δευτερεύουσες προτάσεις με στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(1, 38) = 4.093, p = .05$], ενώ στις προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης παρότι εμφανίζεται μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης των ονοματικών φράσεων δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Αυτό πιθανώς να προέρχεται από το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΑΦ γνωρίζουν ότι το υποκείμενο της πρότασης που εισάγεται με το *και* πρέπει να παραμένει κενό, κι έτσι δεν κάνουν λάθος ως προς αυτό το μέρος του ζεύγους των προτάσεων.

Επιπρόσθετα, αποτελεί ενδιαφέρον εύρημα το γεγονός ότι η ομάδα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ναι μεν χρησιμοποίησε περισσότερες αντωνυμίες γ' προσώπου συνολικά, παρουσίασε όμως εσφαλμένη χρήση στις αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού στις προτάσεις σε παρατακτική σύνδεση με στατιστικώς σημαντική διαφορά [$F(1, 38) = 4.557, p < .05$].

Όσο αφορά τα αποτελέσματα των υπόλοιπων στατιστικών μετρήσεων της παρούσας έρευνας δεν παρουσιάστηκαν σημαντικά ευρήματα. Συγκεκριμένα, οι δύο ομάδες παρουσιάζουν ελάχιστη διαφορά σχετικά με το ποσοστό χρήσης τόσο κενών, όσο και ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις με αντίστοιχα μη στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(1, 38) = .077, p > .05, F(1, 38) = .077, p > .05$]. Παρομοίως, στις προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης τα ποσοστά μεταξύ των δύο ομάδων σχετικά με τη χρησιμοποίηση των κενών αλλά και ορατών αντωνυμιών γ' προσώπου διαφέρουν ελάχιστα με την αντίστοιχη μη στατιστικώς σημαντική διαφορά [$F(1,38) = 1.157, p > .05, F(1, 38) = .898, p > .05$].

Μελετώντας τη σωστή ή εσφαλμένη χρήση των αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού και πληθυντικού αριθμού δεν βρέθηκαν σημαντικά ευρήματα, εξαιρώντας την περίπτωση που προαναφέρθηκε για την εσφαλμένη χρήση στις αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού στις προτάσεις σε παρατακτική σύνδεση. Ωστόσο, και αυτό αποτελεί ένα ενδιαφέρον εύρημα καθώς δεν έχουν εξεταστεί σε άλλες γλώσσες κενά υποκείμενα. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τις σωστές και εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου ενικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις τα ποσοστά των δύο ομάδων δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά [$F(1, 38) = .463, p > .05, F(1, 38) = .463, p > .05$]. Επιπλέον, παρά το γεγονός πως τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, η μεταξύ τους διαφορά κυμαίνεται σε επίπεδα μη στατιστικής σημαντικότητας [$F(1, 38) = .059, p > .05$]. Όπως είναι αναμενόμενο, το ίδιο ισχύει και για τις εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού, καθώς εδώ οι μετρήσεις μας δείχνουν πως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν περισσότερες εσφαλμένες αντωνυμίες γ' προσώπου πληθυντικού αριθμού σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις σε σχέση με τα παιδιά ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, χωρίς όμως να έχουμε στατιστικώς σημαντική διαφορά [$F(1, 38) = 3.581, p > .05$]. Στις προτάσεις παρατακτικής σύνδεσης τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη χρήση σωστών και εσφαλμένων αντωνυμιών γ' προσώπου ενικού αριθμού μεταξύ παιδιών ΔΑΦ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης δεν παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά [$F(1, 38) = 1.758, p > .05, F(1, 38) = .052, p > .05$]. Τέλος, τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερο

ποσοστό σωστών αντωνυμιών γ' προσώπου πληθυντικού σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χωρίς ωστόσο να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά [$F(1, 38) = .067, p > .05$].

Η στατική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα πειραματικά δεδομένα που συλλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα έδειξε συγκεκριμένες τάσεις. Συγκεκριμένα, η ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ φάνηκε ότι χρησιμοποιεί περισσότερες ονοματικές φράσεις σε θέση Υποκειμένου σε κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Αυτό το εύρημα επικυρώνει την υπόθεση ότι τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού επιλέγουν μια υπεραναλυτική αναφορά εις βάρος ενδεχομένως της συνοχής και της συνεκτικότητας της αφήγησης λόγω της δυσκολίας τους ως προς την κατάλληλη χρήση των αντωνυμιών (Arnold et al., 2009). Η επιλογή της ΟΦ έναντι της αντωνυμίας όταν αυτό ενδείκνυται στην αφήγηση μαρτυρά τη δυσκολία των ατόμων με ΔΑΦ να διακρίνουν την προεξέχουσα φύση των οντοτήτων σε μια συνομιλία και κατ' επέκταση να διακρίνουν τις παλαιές από τις νέες πληροφορίες (Terzi et al., 2015a, 2015b). Μαρκάρωντας, λοιπόν, ως νέες πληροφορίες όλα τα υποκείμενα αποφεύγεται η πιθανή αμφισημία των αντωνυμιών με επίπτωση όμως στη συνοχή και τη συνεκτικότητα της αφήγησης.

Η στατιστικώς σημαντική διαφορά όσον αφορά τη χρήση ΟΦ επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της μελέτης των Arnold και συνεργάτες (2009) και θα μπορούσε να αιτιολογηθεί ως ένα έλλειμμα στη Θεωρία του Νου. Η κατάλληλη χρήση αντωνυμιών που αναφέρονται σε οντότητες που έχουν ήδη εισαχθεί στο διάλογο απαιτεί πολύ λεπτούς και επιδέξιους πραγματολογικούς χειρισμούς, και αυτός είναι ένας τομέας που επιβεβαιωμένα τα παιδιά με ΔΑΦ υστερούν. Προκειμένου να αποφευχθεί η αμφισημία και η κατάρρευση της επικοινωνίας, η έρευνα μας έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας επιλέγουν την πιο ασφαλή αλλά μη βέλτιστη λύση της υπεραναλυτικής αναφοράς με χρήση ονοματικών φράσεων.

Σε αντίθεση με τα παιδιά με ΔΑΦ, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε διαφορετικές τάσεις. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό αντωνυμίες γ' προσώπου σε θέση Υποκειμένου τόσο σε κύριες-δευτερεύουσες όσο και σε προτάσεις σε παρατακτική σύνδεση (στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες γι' αυτές τις παραμέτρους). Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι η ομάδα ελέγχου ναι μεν χρησιμοποίησε περισσότερες αντωνυμίες γ' προσώπου, έκανε ωστόσο και περισσότερα λάθη στις αντωνυμίες γ' προσώπου σε πληθυντικό αριθμό στις προτάσεις σε παρατακτική σύνδεση. Αυτό το εύρημα μας οδηγεί να σκεφτούμε τα εξής: τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν αντωνυμίες όπως υπαγορεύουν οι κανόνες της αφήγησης αλλά στην ηλικία αυτή δεν το κάνουν ακόμα με απόλυτη επιτυχία. Το κόστος της χρήσης αντωνυμιών είναι η δημιουργία αμφισημιών που ενδέχεται να οδηγήσουν σε κατάρρευση της επικοινωνίας. Ωστόσο, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εξασκούν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτή τη δεξιότητα, σε σύγκριση με τα αντίστοιχα παιδιά με ΔΑΦ, ακόμη και αν αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίοτε εσφαλμένη χρήση των αντωνυμιών. Επομένως, αυτό που αναφέρει η Novogrodsky (2013) ότι κάνουν τα παιδιά με ΔΑΦ, στην παρούσα έρευνα παρουσιάζεται στην ομάδα ελέγχου.

Σε κάθε περίπτωση, διαφαίνονται κάποιες σχετικές δυσκολίες όσον αφορά την άριστη χρήση αντωνυμιών και στις δύο ομάδες. Η διαφορά έγκειται στον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να δράσει κάθε ομάδα: οι μεν χρησιμοποιούν αντωνυμίες ακόμη και εσφαλμένα μερικές φορές και οι δε ονοματικές φράσεις (υπεραναλυτικές αναφορές). Μια ακόμη διαφορά είναι ότι τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου αναμένεται να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες με το πέρασ του χρόνου, κάτι τέτοιο όμως δεν είναι βέβαιο για τα παιδιά με ΔΑΦ. Ενδέχεται να μην υπερκεραστεί ποτέ πλήρως η αναπτυξιακή καθυστέρηση στις ικανότητες της Θεωρίας του Νου που παρουσιάζει αυτή η ομάδα, αν και μπορεί να βελτιώνεται με την ηλικία (Arnold et al., 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aksu-Koç, A., Nikolopoulou, A. (in press). "Character reference in young children's narratives: A crosslinguistic comparison of English, Greek and Turkish", *Lingua, Special Issue: Acquisition of Reference and Referentiality*.
- Arnold, J, Bennetto, L., Diehl, J., J. (2009). "Reference production in young speakers with and without autism: Effects of discourse status and processing constraints", *Cognition*, 110(2): 131-146.
- Astington, J. W. (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Baird, G., & Astington, J.W. (2004). The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action. In J.A. Baird & B.W. Sokol (Eds.), *Connections between theory of mind and sociomoral development*. New Directions for Child and Adolescent Development, 103, 37-49.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mind-blindness: An Essay on the Psychology of Autism*. Cambridge MA: MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D. (2000, Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernstein, D. K. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*, 3rd Edition, New York, Maxwell Macmillan International.
- Bretherton, I., McNew, Σ., & Beeghly-Smith, M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural verbal communication: When do infants acquire a «theory of mind»? In M. Lamb & L. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition* (pp. 333-373). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Butterworth, G., & Jarrett, N. (1991). What minds have in common in space: Spatial mechanisms serving joint visual attention in infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 55-72.
- Carpendale, J.I.M. & Chandler, M.J. (1996). On the distinction between false belief understanding and subscribing to an interpretive theory of mind. *Child Development*, 67, 1686-1706.
- Carpenter, M., Nagel, K, & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, 1-143.
- Carpenter, M., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(2), 91-106.
- Charman, T., & Stone, W. (2006). *Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis and Intervention*. New York: The Guilford Press.

- Cheng, M., (2012). Longitudinal Changes in Pronoun Reversals in Children with Autism Spectrum Disorder and Typically Developing Children, Unpublished theses, University of Connecticut - Storrs.
- Doherty, M. J. (2009). Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings. Hove, UK: Psychology Press.
- Fay, W. H. (1979). "Personal Pronouns and the autistic child", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9 (3), 247-260.
- Franco, F., & Butterworth, G. (1996). Pointing and social awareness: declaring and requesting in the second year. *Journal of Child Language*, 23, 307-336.
- Gena, A., Couloura, S., & Kymissis, E. (2005). Modifying the affective behavior of preschoolers with autism using in-vivo or video modeling and reinforcement contingencies. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 35, 545-556.
- Gopnik, A., & Meltzoff, A., N. (1998). *Infant cognition*. Routledge.
- Gordon, R.M. (1996). Radical simulationism. In P. Carruthers & Smith, P.K. (Ed.), *Theories of Theories of Mind*, (pp 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobson, R.P. (1995). *Autism and the development of mind*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Ltd
- Hobson, R. P. & Lee, A. (1998). Hello and Goodbye: A Study of Social Engagement in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(2), 117-127.
- Holton, D., Mackridge, P., Φιλιππάκη-Warburton, E. (1999). Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας. Μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης 1999. Τίτλος πρωτοτύπου Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language (Λονδίνο: Routledge, 1997).
- Jurecic, A. (2006). Mindblindness: Autism, Writing, and the Problem of Empathy. *Literature and Medicine*, 25, 1-23.
- Θεοφανοπούλου - Κοντού, Δ. (2002). Γενετική σύνταξη: Το πρότυπο της κυβέρνησης και αναφορικής δέσμευσης , Αθήνα, Καρδαμίτσα.
- Korkmaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric Research*, 69, 101-108.
- Landa, R. & Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: a prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 629-638.
- Leslie, A.M. (1991). The theory of mind impairment in autism. Evidence for a modular mechanism of development? In A. Whiten (Eds.), *Natural Theories of Mind* (pp 63-78). Oxford: Blackwell.

- Meltzoff, A., N., & Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing theories of mind. In S. Baron-Cohen & H. Tager-Flusberg (Eds.). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Meltzoff, A.N. (2002). Elements of a developmental theory of imitation. In A.N. Meltzoff & W. Prinz (Ed.), *The imitative mind: Development, evolution and brain bases* (pp 19-41). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Μπαμπινιώτης Γ., Κλαίρης Χ. (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής: Δομολειτουργική και Επικοινωνιακή, Ελληνικά Γράμματα*.
- Mundy, P., Sigman, M. & Kasari, C. (1993). The theory of mind and joint attention in autism. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg and D. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism* (pp 181-203). Oxford: Oxford University Press.
- Moore, S. (2002). *Asperger Syndrome and the Elementary School Experience*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In A.N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution and brain bases* (pp 42-62). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Novogrodsky, R. (2013). "Subject pronoun use by children with autism spectrum disorders (ASD)", *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(2): 85-93.
- Perner, J., Leekam, S.R., & Wimmer, H. (1987). Three year-olds' difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Stamouli, S. (2012). "The development of personal reference in written narratives of Greek L2 Children", conference paper in *Bilingual and Multilingual Interaction*, 30 March – 1 April 2012, Bangor, UK.
- Stephany, U.(1998). Referent tracking in Greek and German children's narratives. In: Aksu-Koç, A., Erguvanlı Taylan, E., Özsoy, A.S., Küntay, A. (Eds.), *Perspectives on Language Acquisition: Selected Papers from the VIIth International Congress for the Study of Child Language*. Bog̃ aziçi University Press, Istanbul, pp. 277--291.
- Strömquist, S. & Verhoeven, L. (2010). "Typological and Contextual Perspectives on Narrative Development", in *Relating Events in Narrative, Volume 2: Typological and Contextual Perspectives*. (Eds.) Strömquist, S. & Verhoeven, L., reprinted by Psychology Press.
- Terzi, Arhonto, Theodoros Marinis, Konstantinos Francis (2015b) 'Syntax and its interfaces at the low and high ends of the autism spectrum.' Submitted to: Anna Maria di Sciullo (ed.) *Biolinguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Terzi, Arhonto, Theodoros Marinis, Konstantinos Francis (2015a) 'The interface of

- syntax with pragmatics and prosody in children with Autism Spectrum Disorders.' Submitted to: *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Teufel, C., Fletcher, P., C., & Davis, G. (2010). Seeing other minds: attributed mental states influence perception. *Trends Cognition Science*, 14, 376–382.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (2001). *Νεοελληνική Γραμματική, Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής*, Αθήνα, Εκδόσεις Καλοκάθης.
- Tsimpi, I., A., Stavrakaki, S. (1999). “The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system: The case of a Greek SLI child”, *Lingua* 108: 31-85.
- Wellman, H.M. (1990). *The child’s theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press
- Wellman, H.M., & Banerjee, M. (1991). Mind and emotions: Children’s understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-214.