



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ "ΚΟΡΑΗΣ"**

**ΤΣΙΝΙΒΙΤΣ ΔΑΝΑΗ**

**Μικροδομή και Μακροδομή στις Αφηγήσεις Αυτιστικών και  
Χαρισματικών Παιδιών**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΘΗΝΑ 2021**

# **Μικροδομή και Μακροδομή στις Αφηγήσεις Αυτιστικών και Χαρισματικών Παιδιών**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**της Τσίνιβιτς Δανάης**

**A.M.: 1167**

**ΕΠΟΠΤΡΙΑ: Σ. Βαρλοκώστα**

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Δ. Γούτσος**  
**Ε. Παναρέτου**

Copyright © , Τσίνιβιτς Δανάη, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα.

Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτήν την εργασία εκφράζουν τον συγγραφέα και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

## Περίληψη

Παρότι πολλές μελέτες τα τελευταία χρόνια έχουν στραφεί στην εξέταση των γλωσσικών ικανοτήτων παιδιών με μη τυπική ανάπτυξη, η εξέταση της χαρισματικότητας έχει μείνει στο περιθώριο. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία καταδεικνύει ομοιότητες μεταξύ χαρισματικών και αυτιστικών παιδιών τόσο ως προς τις γλωσσικές, όσο και ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Ωστόσο, καμία έρευνα μέχρι στιγμής δεν έχει προβεί σε ενδελεχή σύγκριση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών αυτών. Στόχος, επομένως, της παρούσας έρευνας, αποτελεί η εξέταση και σύγκριση των αφηγηματικών ικανοτήτων 20 αυτιστικών και 20 χαρισματικών ελληνόγλωσσων παιδιών, τόσο ως προς την μακροδομή, όσο και ως προς την μικροδομή των αφηγήσεων. Η αφηγηματική τους ικανότητα εξετάστηκε μέσω του Edmonton Narrative Norms Instrument. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα χαρισματικά παιδιά παράγουν πιο περίπλοκες δομικά αφηγήσεις από τα αυτιστικά παιδιά, καθώς και ότι χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις που δηλώνουν κρίση του ομιλητή. Επίσης, τα χαρισματικά παιδιά βρέθηκε ότι έχουν καλύτερη επίδοση στην χρήση υποταγμένου λόγου. Πέρα από τα παραπάνω, βρέθηκε ότι το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο καθώς και οι δείκτες αυτισμού αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών και των δύο ομάδων. Συμπερασματικά, αυτή η μελέτη συμβάλλει στην υφιστάμενη βιβλιογραφία καλύπτοντας ένα ερευνητικό κενό, ενισχύοντας προηγούμενα ευρήματα, καθώς και παρέχοντας δεδομένα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην διάγνωση και διαφοροποίηση αυτών των δύο διαταραχών.

## **Abstract**

While many studies during the last years have examined the language skills of children with atypical language development, the examination of giftedness has been not been explored in detail. Previous studies show many similarities between gifted and autistic children both in terms of language and social skills. However, there is no study examining these similarities thoroughly. Thus, the aim of the current study, is to fill in this gap by examining and comparing the narrative abilities of 20 autistic and 20 gifted Greek-speaking children, both in terms of macrostructure and microstructure. Their narrative ability was tested through the Edmonton Narrative Norms Instrument. The results of the present study showed that gifted children not only produce more complex structural narratives than autistic children, but also that they use more words that indicate speaker's judgment and that they have better performance in subordinate clauses. Furthermore, it was found that gender, socio-economic status and autism indicators are important factors in predicting the narrative abilities of children in both groups. In conclusion, this study has theoretical implications by filling in a research gap and expanding previous findings as well as practical ones by providing important information that can promote more adequate diagnostic criteria about giftedness and autism.

# Περιεχόμενα

<b>Περίληψη</b> .....	3
<b>Abstract</b> .....	4
<b>Περιεχόμενα</b> .....	5
<b>Κατάλογος Πινάκων και Γραφημάτων</b> .....	7
<b>Κατάλογος Συντομογραφιών</b> .....	9
<b>Κεφάλαιο 1 - Εισαγωγή</b> .....	10
1.1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	11
1.1.1. Χαρισματικότητα .....	11
1.1.2. Αυτισμός .....	13
1.1.3. Ομοιότητες και Διαφορές μεταξύ Αυτισμού και Χαρισματικότητας.....	16
1.1.4. Αφήγηση .....	18
21.1.5. Αφήγηση και Χαρισματικότητα .....	23
1.1.6. Αφήγηση και Αυτισμός .....	23
1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις .....	25
<b>Κεφάλαιο 2 - Μέθοδος</b> .....	28
2.1. Συμμετέχοντες.....	28
2.2. Υλικό / Δοκιμασία .....	29
2.3. Διαδικασία.....	29
2.4. Ανάλυση.....	30
<b>Κεφάλαιο 3 - Αποτελέσματα</b> .....	34
3.1. Περιγραφική στατιστική .....	34
3.2. Διαφορές μεταξύ αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών ως προς τις αφηγηματικές τους ικανότητες στη μακροδομή.....	35
3.3. Διαφορές μεταξύ αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών ως προς τις αφηγηματικές τους ικανότητες στη μικροδομή.....	41
3.4. Παράγοντες που προβλέπουν την αφηγηματική ικανότητα των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών.....	42
3.5. Σύνοψη Αποτελεσμάτων.....	53

<b>Κεφάλαιο 4 - Συζήτηση</b> .....	55
4.1. Επίδοση αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στην μακροδομή αφηγηματικού λόγου .....	55
4.2. Επίδοση αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στην μικροδομή αφηγηματικού λόγου .....	58
4.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την αφηγηματική ικανότητα αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών.....	60
4.4. Περιορισμοί παρούσας έρευνας και προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες .....	62
<b>Κεφάλαιο 5 - Συμπεράσματα</b> .....	64
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	66
<b>Παράρτημα</b> .....	81

## Κατάλογος Πινάκων και Γραφημάτων

Πίνακας	Σελίδα
1. Συσχετίσεις μεταξύ Ανεξάρτητων Μεταβλητών .....	33
2. Περιγραφική Στατιστική για τις Μετρήσεις Μακροδομής .....	34
3. Περιγραφική Στατιστική για τις Μετρήσεις Μικροδομής .....	35
4. Περιγραφική Στατιστική για Ανεξάρτητες Μεταβλητές .....	35
5. Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη των Ικανοτήτων Αυτιστικών και Χαρismaticών Παιδιών στη Μακροδομή Αφηγήσεων .....	42
6. Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη των Ικανοτήτων Αυτιστικών και Χαρismaticών Παιδιών στη Μικροδομή Αφηγήσεων .....	43
7. Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη της Επίδρασης των τριών Δεικτών Αυτισμού στη Μακροδομή Αφηγήσεων Αυτιστικών Παιδιών .....	46
8. Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη της Επίδρασης των τριών Δεικτών Αυτισμού στη Μικροδομή Αφηγήσεων Αυτιστικών Παιδιών .....	49
9. Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη των Ικανοτήτων Αυτιστικών και Χαρismaticών Παιδιών στη Μακροδομή Αφηγήσεων .....	51
10. Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη των Ικανοτήτων Αυτιστικών και Χαρismaticών Παιδιών στη Μικροδομή Αφηγήσεων .....	52

Γράφημα	Σελίδα
1. Σύγκριση αναφορικά με την επίδοση των αυτιστικών και χαρismaticών παιδιών στις μετρήσεις της μακροδομής .....	36
2. Η επίδοση των αυτιστικών και χαρismaticών παιδιών στις Αφηγηματικές Γραμματικές χωρίς την επίδραση των συµμεταβλητών .....	37
3. Συσχέτιση του μήκους της ιστορίας και τις αφηγηματικές γραμματικές ανά ομάδα παιδιών .....	37

4.	Σύγκριση αναφορικά με την επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στις μετρήσεις της αξιολόγησης .....	38
5.	Η επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στη χρήση λέξεων / φράσεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή χωρίς την επίδραση των συμμεταβλητών .....	40
6.	Συσχέτιση της χρήσης λέξεων / φράσεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση κάθε ομάδας παιδιών .....	40
7.	Σύγκριση αναφορικά με την επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στις μετρήσεις της μικροδομής .....	41
8.	Σύγκριση αναφορικά με την παραγωγή πιο δομικά περίπλοκων αφηγήσεων μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στις δύο ομάδες παιδιών.....	44
9.	Σύγκριση αναφορικά με την ένταξη σημασιολογικά συναφών με την αρχική ιστορία πληροφοριών μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στις δύο ομάδες παιδιών.....	44
10.	Σύγκριση αναφορικά με τη χρήση των δεικτών λόγου μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στις δύο ομάδες παιδιών .....	45
11.	Συσχέτιση της χρήσης λέξεων / φράσεων που δηλώνουν συναίσθημα του αφηγητή ή / και των ηρώων με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση κάθε ομάδας παιδιών.....	46
12.	Συσχέτιση του αξιολογικού μηχανισμού της επανάληψης με τον δείκτη αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης .....	47
13.	Συσχέτιση της χρήσης λέξεων / φράσεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή με τον δείκτη μη λεκτικής επικοινωνίας .....	48
14.	Συσχέτιση του δείκτη αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τη λεξική ποικιλομορφία .....	49
15.	Συσχέτιση του δείκτη μη λεκτικής επικοινωνίας με τη λεξική ποικιλομορφία .....	50
16.	Σύγκριση αναφορικά με τη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στα χαρισματικά παιδιά.....	52



## **Κατάλογος Συντομογραφιών**

IQ	Δείκτης Νοημοσύνης
ASD	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
AS	Σύνδρομο Asperger
SLI	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή
SES	Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο
NAGC	Εθνικός Οργανισμός Χαρισματικών Παιδιών
DSM-5	Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών
ENNI	Edmonton Narrative Norms Instrument
WISC	Κλίμακες Νοημοσύνης Wechsler για Παιδιά
SPSS	Λογισμικό Στατιστικής Ανάλυσης
ADI-R	Autistic Diagnostic Interview-Revised

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον τόσο από μέρους των ερευνητών, όσο και από μέρους των γονέων και των παιδαγωγών. αναφορικά με την εξέταση παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης. Πολλές είναι οι μελέτες που έχουν εξετάσει την γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με αυτισμό, Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI) ή Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (DLD), σύνδρομο Down κ.ά. Ωστόσο, υπάρχουν ομάδες παιδιών με ειδικές ανάγκες οι οποίες ακόμα και σήμερα στερούνται έρευνας (π.χ., χαρισματικά παιδιά). Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, θέλουμε να καλύψουμε το παρόν ερευνητικό κενό εξετάζοντας την αφηγηματική ικανότητα των χαρισματικών παιδιών και συγκρίνοντάς την με αυτή των αυτιστικών, καθώς έχουν επισημανθεί σημαντικές ομοιότητες μεταξύ των δύο αυτών ομάδων στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Με βάση τα παραπάνω, η τρέχουσα μελέτη οργανώνεται ως εξής. Στο κεφάλαιο 1 παρέχεται μια λεπτομερής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά της χαρισματικότητας και του αυτισμού, τα κοινά τους σημεία, τον αφηγηματικό λόγο χαρισματικών και αυτιστικών παιδιών, καθώς και τα κενά της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή η μελέτη στοχεύει να τα καλύψει. Στο κεφάλαιο 2, περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε και πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με τους συμμετέχοντες, τη δοκιμασία που χρησιμοποιήθηκε, τη διαδικασία και την ανάλυση που ακολουθήθηκε. Στο κεφάλαιο 3 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης και το κεφάλαιο 4 περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, εάν και κατά πόσο δηλαδή τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τη συμβολή και τους περιορισμούς αυτής της μελέτης, καθώς και ιδέες για μελλοντικές μελέτες. Τέλος, στο κεφάλαιο 5, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της τρέχουσας μελέτης.

## 1.1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### 1.1.1. Χαρισματικότητα

Διάφοροι μελετητές έχουν προσπαθήσει στο πέρασμα των χρόνων να προσδιορίσουν την έννοια της χαρισματικότητας, ωστόσο, η έννοια αυτή δεν είναι εύκολο να οριστεί, διότι υπάρχει διχογνωμία στους μελετητές. Οι ήδη υπάρχοντες ορισμοί θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε συντηρητικούς και προοδευτικούς, με βάση το κριτήριο με το οποίο ορίζουν την χαρισματικότητα. Οι συντηρητικοί ορισμοί εξετάζουν την χαρισματικότητα μόνο ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση (ή την επίδοση σε τεστ IQ) και δεν περιλαμβάνουν άλλους τομείς όπως τη μουσική, την τέχνη, την ηγετικότητα, την κοινωνικότητα και τη δημιουργική γραφή. Αντίθετα, οι προοδευτικοί ορισμοί συμπεριλαμβάνουν και αυτούς τους τομείς. Ένα παράδειγμα συντηρητικού ορισμού είναι ο ορισμός του Lewis Terman (1925), ο οποίος αναφέρει ότι χαρισματικό είναι το άτομο του οποίου η επίδοση στο τεστ IQ της κλίμακας νοημοσύνης Stanford-Binet<sup>1</sup> ή σε κάποιο άλλο συγκρίσιμο εργαλείο θα συγκαταλέγεται στο 1%. Ο ορισμός αυτός είναι περιοριστικός τόσο ως προς το είδος της επίδοσης (π.χ., σκορ σε IQ τεστ) όσο και στην επίδοση που πρέπει να κατορθώσει για να θεωρείται χαρισματικό ένα παιδί (top 1%). Από την άλλη μεριά, ένας προοδευτικός ορισμός είναι αυτός του Paul Witty (1958), ο οποίος έχει ισχυριστεί ότι χαρισματικό θεωρείται οποιοδήποτε παιδί του οποίου η επίδοση θεωρείται εξαιρετική, σε οποιοδήποτε τομέα της ανθρώπινης ζωής. Επειδή, λοιπόν, δεν υπάρχει ομοφωνία στην ακαδημαϊκή κοινότητα, στην παρούσα έρευνα θα υιοθετήσουμε τον ορισμό της Διεθνούς Ένωσης Χαρισματικών Παιδιών (National Association of Gifted Children, NAGC). Σύμφωνα, λοιπόν, με την Διεθνή Ένωση Χαρισματικών Παιδιών (National Association of Gifted Children, 2017), ως χαρισματικά χαρακτηρίζονται τα άτομα τα οποία είτε επιδεικνύουν εξαιρετικά επίπεδα ικανότητας σε ένα ή περισσότερους τομείς είτε έχουν υψηλό επίπεδο δυνατότητας εμφάνισης της επίδοσης αυτής. Οι τομείς στους οποίους τα άτομα αυτά μπορούν να εμφανίσουν υψηλά επίπεδα ικανότητας περιλαμβάνουν οποιαδήποτε δομημένη περιοχή δραστηριότητας με

---

<sup>1</sup> Η κλίμακα νοημοσύνης Stanford-Binet είναι μια εξέταση που αποσκοπεί στη μέτρηση της νοημοσύνης μέσω πέντε παραγόντων γνωστικής ικανότητας (λογική, γνώση, συλλογισμό, οπτική-χωρική επεξεργασία και μνήμη). Μετράται τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική απόκριση. Με βάση τις απαντήσεις σε καθέναν από τους πέντε παράγοντες γνωστικής ικανότητας προκύπτει ο βαθμός νοημοσύνης (IQ score).

το δικό της σύστημα συμβόλων (π.χ. μαθηματικά, μουσική, γλώσσα) ή / και αισθητηριακές δεξιότητες (π.χ. ζωγραφική, χορός, αθλητισμός).

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των χαρισματικών παιδιών, η βιβλιογραφία έχει επισημάνει ότι ενώ μπορεί να έχουν εξαιρετική επίδοση και να είναι προχωρημένα σε ορισμένους τομείς, ταυτόχρονα μπορεί να παρουσιάζουν μέση ή κατώτερη της μέσης επίδοση σε άλλους. Επίσης, έχει επισημανθεί ότι μπορεί να έχουν διαφορετικό ρυθμό πνευματικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ότι οι διαφορές αυτές εκδηλώνονται από πολύ μικρή ηλικία (Friedman et al., 2006· Guénoilé et al., 2015· Liu & Shi, 2007· Liu, Shi, Zhao, & Yang, 2007· Zhan et al., 2007). Αναλυτικότερα, έχει βρεθεί ότι σε σχέση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους μπορεί να έχουν προχωρημένες δεξιότητες στη γλώσσα, τη λογική και το χιούμορ, να είναι σε θέση να κατανοήσουν γρήγορα και διαισθητικά έννοιες, καθώς και να κάνουν συνδέσεις μεταξύ μιας ιδέας και μιας άλλης (Sak, 2016). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί ότι σε σχέση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους επιδεικνύουν καλύτερες επιδόσεις στη μνήμη, την εστίαση και την προσοχή, έχουν αυξημένη κριτική ικανότητα, είναι πολύ δημιουργικά και γεμάτα περιέργεια για νέα πράγματα και γνώσεις (Renzulli et al., 2002· Sak, 2016). Έχει βρεθεί, επίσης, ότι σε γενικές γραμμές τα χαρισματικά παιδιά έχουν καλή συναισθηματική προσαρμογή. Σε μελέτες παρατήρησης, τα παιδιά με διανοητική χαρισματικότητα στο μέτριο εύρος (IQ μεταξύ 130 και 144) έχει βρεθεί ότι έχουν συνήθως χαμηλότερα ποσοστά συναισθηματικής δυσκολίας από αυτά του γενικού πληθυσμού (Neihart, 1999· Reis & Renzulli, 2004· Robinson & Clinkenbeard, 1998). Ωστόσο, το ποσοστό των κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων μεταξύ των παιδιών με υψηλή χαρισματικότητα (δηλαδή, εκείνων με IQ πάνω από 160) έχει βρεθεί ότι είναι περίπου διπλάσιο από το γενικό πληθυσμό (Neihart, 1999· Reis & Renzulli, 2004· Robinson & Clinkenbeard, 1998). Παρότι έχουν καλή σε γενικά επίπεδα συναισθηματική προσαρμογή, είναι τελειομανείς, παρορμητικοί και συχνά θα προτιμήσουν την απομόνωση από την συντροφιά άλλων ανθρώπων ιδίως συνομηλίκων τους (Robinson & Olszewski-Kubilius, 1996· Schuler, 2000· Winner, 1996· 1997).

Όσον αναφορά τις γλωσσικές του ικανότητες συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά αποκτούν και χειρίζονται τον λόγο καλύτερα και πιο γρήγορα σε σχέση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Έχουν ένα ασυνήθιστα προηγμένο και ευρύ λεξιλόγιο για την ηλικία τους, χρησιμοποιούν γλωσσικά στοιχεία με ουσιαστικό τρόπο και εν γένει η λεκτική τους συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από μεγάλη ευχέρεια (Kirk,

1962· Terman & Oden, 1947· Witty, 1955). Συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι κάποια χαρισματικά παιδιά αρθρώνουν τις πρώτες λέξεις τους περίπου στην ηλικία των έξι μηνών (Gross, 1998· Mate, 2009) και ότι εκφωνούν τις πρώτες τους προτάσεις στην ηλικία μεταξύ έξι και δεκαεννιά μηνών, με μέσο όρο την ηλικία των δεκατεσσάρων μηνών (Gross, 1998· Hollingworth, 1942). Στην ηλικία των 2 ετών φαίνεται ότι τα χαρισματικά παιδιά είναι σε θέση να διατηρήσουν μια συνομιλία (Mate, 2009). Αντίθετα, έχει υποστηριχθεί ότι ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης δεν αρχίζει να συνδυάζει λέξεις, ούτε καν σε μικρές φράσεις, έως περίπου την ηλικία των 18 μηνών (Gross, 1998). Πέρα, όμως, από την παραγωγή λόγου, έχει βρεθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά μπορούν να διαβάζουν ένα κείμενο από πολύ μικρή ηλικία. Κάποια παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν γράμματα ήδη από την ηλικία του ενός έτους (Mate, 2009), ενώ άλλα μπορούν να διαβάζουν κείμενα ήδη πριν την ηλικία των 5 ετών (Robinson, 1993· Terman, 1925). Τέλος, έχει βρεθεί ότι τα χαρισματικά παιδιά έχουν πολύ καλές μεταγλωσσικές λειτουργίες (Bianchi et al., 2017· Cukierkorn et al., 2008· Fraser, 2003· Hoh, 2005).

### 1.1.2. Αυτισμός

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ASD)<sup>2</sup> είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την επικοινωνία και τη συμπεριφορά. Ο αυτισμός είναι γνωστός ως διαταραχή «φάσματος» επειδή υπάρχει μεγάλη ποικιλία στον τύπο και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων που αντιμετωπίζουν οι ασθενείς, μπορεί δηλαδή να κυμαίνεται από ήπια έως σοβαρή. Αν και ο αυτισμός μπορεί να διαγνωστεί σε οποιαδήποτε ηλικία, αποκαλείται «αναπτυξιακή διαταραχή» επειδή τα συμπτώματα εμφανίζονται γενικά τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής ενός ατόμου.

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5), ένας οδηγός που δημιουργήθηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία και χρησιμοποιείται για τη διάγνωση ψυχικών διαταραχών, τα άτομα με ASD

---

<sup>2</sup> Στις διαταραχές αυτιστικού φάσματος, συμπεριλαμβάνονται πέντε αναπτυξιακές διαταραχές (το Σύνδρομο Rett, η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (PDD NOS), η Παιδική Αποσυνδετική Διαταραχή, η Αυτιστική Διαταραχή και το Σύνδρομο Asperger (American Psychiatric Association, 2013).

παρουσιάζουν δυσκολία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους, έχουν περιορισμένα ενδιαφέροντα και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Αναλυτικότερα, τα άτομα με ASD πολλές φορές μπορεί να αποφεύγουν την οπτική επαφή με άλλους ανθρώπους ή και να μην δίνουν σημασία σε αυτό που τους λένε. Επίσης, μπορεί να μην ανταποκριθούν καθόλου ή να ανταποκριθούν αργοπορημένα σε κάποιον που τους αποκαλεί με το όνομά τους ή γενικότερα σε άλλες λεκτικές προσπάθειες που ως στόχο έχουν την προσέλκυση της προσοχής τους. Πέρα από τα παραπάνω, τα άτομα με ASD συχνά θα μιλάνε επί μακρόν για ένα αγαπημένο θέμα χωρίς να παρατηρούν ότι οι άλλοι συνομιλητές δεν ενδιαφέρονται για το θέμα αυτό και χωρίς να δίνουν στους άλλους την ευκαιρία να απαντήσουν. Επίσης, αντιμετωπίζουν προβλήματα με την κατανόηση της άποψης ενός άλλου ατόμου ή την αδυναμία πρόβλεψης ή κατανόησης των ενεργειών άλλων ατόμων. Ακόμη, πολύ συχνά έχουν μη αναμενόμενη συμπεριφορά, για παράδειγμα μπορεί να κάνουν εκφράσεις στο πρόσωπο, κινήσεις ή και χειρονομίες που δεν ταιριάζουν με αυτό που λένε. Είναι ακόμη πιθανό, τα άτομα με ASD να αναστατωθούν από μικρές αλλαγές σε μια ρουτίνα, καθώς επίσης να αντιμετωπίσουν προβλήματα ύπνου και αυξημένα ποσοστά ευερεθιστότητας. Αν και τα άτομα με ASD αντιμετωπίζουν πολλές προκλήσεις, μπορεί επίσης να έχουν πολλά πλεονεκτήματα, όπως το να μαθαίνουν πράγματα λεπτομερώς και να θυμούνται πληροφορίες για μεγάλα χρονικά διαστήματα, καθώς και να είναι πολύ καλοί στα μαθηματικά, την επιστήμη, τη μουσική και τις τέχνες εν γένει.

Συγκεκριμένα ως προς τις γλωσσικές τους ικανότητες έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με ASD δυσκολεύονται να μάθουν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Γενικότερα, έχει υποστηριχθεί ότι η ικανότητα των παιδιών με ASD να επικοινωνούν και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα εξαρτάται από την πνευματική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Ορισμένα παιδιά με ASD μπορεί, δηλαδή, να μην είναι σε θέση να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας ομιλία ή γλώσσα ενώ άλλα μπορεί να έχουν δεξιότητες ομιλίας, αλλά πολύ περιορισμένες. Από την άλλη μεριά, άλλα παιδιά μπορεί να έχουν πλούσιο λεξιλόγιο και να μπορούν να μιλούν για συγκεκριμένα θέματα με μεγάλη ευχέρεια. Ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης λένε συνήθως τις πρώτες τους λέξεις στην ηλικία των 8-14 μηνών, τα παιδιά με ASD δεν παράγουν τις πρώτες τους λέξεις μέχρι περίπου την ηλικία των 38 μηνών (Howlin, 2003). Η καθυστέρηση αυτή έχει παρατηρηθεί και στην κατανόηση, η οποία συνήθως είναι και πιο προβληματική (Hudry et al., 2010· Weismer, Lord, & Esler, 2010). Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών

με ASD επίσης χαρακτηρίζεται από πολλά χαρακτηριστικά μη τυπικής γλώσσας, όπως η ηχολαλία<sup>3</sup> και η χρήση λέξεων ή εκφράσεων με μη τυπική σημασία (Eisti, Bennetto, & Dadlani, 2007· Lord & Paul, 1997). Πολλά παιδιά με ASD αντιμετωπίζουν ακόμη προβλήματα αναφορικά με την προφορά, τον ρυθμό και τον επιτονισμό λέξεων ή και των προτάσεων (Diehl, Bennetto, Watson, Gunlogson, & McDonough, 2008· McCann et al., 2007· Peppé et al., 2007· Shriberg et al., 2001). Μπορεί, επίσης, να αντιμετωπίζουν προβλήματα σε διάφορα παραγλωσσικά στοιχεία, π.χ., γλώσσα του σώματος, χρήση χειρονομιών, αποφυγή οπτικής επαφής κ.ά. Τέλος, γενικότερα, έχει βρεθεί ότι οι μεταγλωσσικές λειτουργίες σε άτομα με αυτισμό δεν είναι καλές (Lewis, Murdoch, & Woodyatt, 2007· Wiig & Secord, 1989). Συγκεκριμένα, αναφορικά με τους δείκτες λόγου<sup>4</sup> (discourse markers), έχει υποστηριχθεί ότι τα άτομα με αυτισμό παρήγαγαν σημαντικά λιγότερους συγκριτικά με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (π.χ., Heeman et al., 2010). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι τα άτομα με αυτισμό παρήγαγαν σημαντικά λιγότερα παραγεμισμάτα λόγου (fillers) συγκριτικά με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Lake et al., 2011· Irvine, Eigsti, & Fein, 2016· Heeman et al., 2010). Ωστόσο, σε μια έρευνα τους, οι Suh et al. (2014), βρήκαν ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα σε παιδιά με αυτισμό και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης αναφορικά με την χρήση παραγεμισμάτων λόγου (fillers). Μια πιθανή εξήγηση για την απόκλιση αυτή είναι οι διαφορετικοί μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς στις τρεις πρώτες έρευνες τα παιδιά παρήγαγαν αυθόρμητο λόγο, ενώ στην έρευνα των Suh et al. (2014), εξετάστηκαν οι αφηγηματικές ικανότητες των αυτιστικών παιδιών.

---

<sup>3</sup> Η ηχολαλία αναφέρεται στη μίμηση και επανάληψη λόγου και κατηγοριοποιείται σε δύο τύπους: α) άμεση ηχολαλία και β) καθυστερημένη ηχολαλία (Roberts, 2014). Η έρευνα έχει δείξει ότι η ηχολαλία χρησιμεύει ως επικοινωνιακή στρατηγική για τα παιδιά με ASD για να τα βοηθήσει να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν συνομιλίες αλλά και ως τεχνική κατάκτησης της γλώσσας.

<sup>4</sup> Λόγω διχογνωμίας που υπάρχει στην επιστημονική κοινότητα αναφορικά με την απόδοση του αγγλικού όρου (discourse markers) στα ελληνικά, στην παρούσα έρευνα θα υιοθετήσουμε την απόδοση του όρου από τους Γεωργακοπούλου & Γούτσο (2011), που είναι η επικρατέστερη.

### 1.1.3. Ομοιότητες και Διαφορές μεταξύ Αυτισμού και Χαρισματικότητας

Προτού προβούμε στην λεπτομερή παράθεση των κοινών και μη σημείων ανάμεσα στα χαρισματικά παιδιά και στα παιδιά με Σύνδρομο Asperger (AS)<sup>5</sup>, αξίζει να επισημάνουμε ότι καθώς δεν υπάρχουν έρευνες που να έχουν εξετάσει σε μια ενιαία έρευνα τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών των δύο ομάδων, τα στοιχεία αυτά αντλούνται από τη γενικότερη βιβλιογραφία που υπάρχει για αυτές τις δυο ομάδες παιδιών.

Φαίνεται, λοιπόν, από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία να υπάρχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στα χαρισματικά παιδιά και στα παιδιά με AS. Για παράδειγμα, η λεκτική ευχέρεια, η πρόωγη ανάπτυξη, η πρωτότυπη και αναλυτική σκέψη καθώς και η καλή μνήμη είναι κοινή τόσο στα χαρισματικά, όσο και στα παιδιά με AS (Clark, 1992· Frith, 1991· Levy, 1988· Silverman, 1993). Ένα ακόμη κοινό μπορεί να είναι η αγάπη των παιδιών τόσο για τα γράμματα όσο και για τους αριθμούς. Επίσης, η περιέργεια και το ενδιαφέρον για ένα θέμα με αποτέλεσμα την συνεπακόλουθη απόκτηση μεγάλου αριθμού πληροφοριών σχετικά με αυτό αποτελεί ένα ακόμα κοινό χαρακτηριστικό των δύο ομάδων (Clark & Gallagher, 1985· Klin & Volkmar, 1995). Ακόμη, μπορεί τα παιδιά αυτά να συζητούν για πολύ ώρα σχετικά με τα ενδιαφέροντά τους και να κάνουν ατελείωτες ερωτήσεις ή να δίνουν μακροσκελείς και περίπλοκες απαντήσεις σε ερωτήσεις που τους τίθενται. Η υπερευαίσθησία στα αισθητήρια ερεθίσματα δεν είναι επίσης ασυνήθιστη και στις δύο ομάδες παιδιών. Επιπρόσθετα, οι γονείς χαρισματικών αλλά και παιδιών με AS συχνά αναφέρουν την άρνηση του παιδιού τους να φορέσει συγκεκριμένα είδη υλικών, να τρώνε τρόφιμα συγκεκριμένης υφής, να ξεσηκώνονται ή να τρέχουν με το άκουσμα συγκεκριμένων ήχων ή να αρνούνται κάποια είδη αφής. Τέλος, τόσο στα χαρισματικά όσο και στα παιδιά με AS υπάρχει άνιση ανάπτυξη, ιδιαίτερα όταν η γνωστική ανάπτυξη συγκρίνεται με την κοινωνική και συναισθηματική σε νεαρή ηλικία (Altman, 1983· Asperger, 1991· Hollingworth, 1942· Silverman, 1993).

---

<sup>5</sup> Το σύνδρομο Asperger θεωρείται μια «ήπια» μορφή αυτισμού ή με άλλα λόγια μια μορφή αυτισμού που τα άτομα έχουν «υψηλή λειτουργικότητα». Αυτό σημαίνει ότι τα άτομα με Asperger τείνουν να έχουν συμπεριφορές που θεωρούνται συχνά ελάχιστα διαφορετικές από αυτές των νευροτυπικών ανθρώπων. Από το 2003 και έπειτα, το σύνδρομο Asperger έχει πάψει να θεωρείται ξεχωριστό σύνδρομο και συγκαταλέγεται στην ευρύτερη κατηγορία του Αυτιστικού Φάσματος.



Πέρα από τις προαναφερθείσες ομοιότητες υπάρχουν, ωστόσο και σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο αυτές ομάδες παιδιών. Ίσως το πιο έντονο χαρακτηριστικό για τη διάκριση ενός παιδιού με AS και ενός χαρισματικού παιδιού είναι η αξιοσημείωτη έλλειψη γνώσης και ευαισθητοποίησης σχετικά με τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα άλλων ανθρώπων. Ένα παιδί AS θα μιλά αδιάλειπτα με μονότονο ή παθιασμένο τόνο για ένα αγαπημένο θέμα, αγνοώντας ότι ο ακροατής μπορεί να μην ενδιαφέρεται, να πρέπει να φύγει, να βαριέται ή να θέλει να πει κάτι. Τα παιδιά με AS θα διακόψουν, επίσης, τις ιδιωτικές συνομιλίες και θα εισέλθουν ή θα φύγουν απότομα χωρίς να ανησυχούν για τις επιθυμίες ή τις ανάγκες των άλλων. Φαίνεται σαν να αγνοούν τους απλούστερους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αυτή η αδιαφορία των κοινωνικών συμβάσεων είναι σήμα κατατεθέν της διαταραχής του αυτισμού και αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οφείλεται στην έλλειψη της «Θεωρίας του Νου» (Atwood, 1998). Η Θεωρία του Νου είναι μια σημαντική κοινωνική-γνωστική δεξιότητα που σχετίζεται με την ικανότητα μας να αντιλαμβανόμαστε τις ψυχικές καταστάσεις (συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων, των επιθυμιών, των πεποιθήσεων και των σκέψεων) τόσο τις δικές μας, όσο και των άλλων. Τα παιδιά με AS έχουν μεγάλη δυσκολία να κατανοήσουν την οπτική των άλλων, κάτι που καθιστά την κοινωνική τους προσαρμογή τόσο δύσκολη (Schopler & Mesibov, 1992· Wing, 1981· Wing & Gould, 1979).

Μια ακόμη διαφορά έγκειται στο πώς ανταποκρίνονται στις ρουτίνες και στις αλλαγές. Παρόλο που και οι δύο ομάδες παιδιών περιγράφονται μερικές φορές να αντιστέκονται στη ρουτίνα (π.χ. του σχολείου), τα χαρισματικά παιδιά δεν είναι τόσο άκαμπτα όσο ορισμένα παιδιά με AS. Επίσης, τα χαρισματικά παιδιά, κατά κανόνα, είναι πιο ευπροσάρμοστα και δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες αναφορικά με διάφορων ειδών αλλαγές που μπορεί να συμβούν. Για παράδειγμα, τα παιδιά με AS μπορεί να αντιμετωπίσουν μεγάλη δυσκολία με την αλλαγή μαθημάτων από ώρα σε ώρα ή με την αλλαγή τάξεων ανά μάθημα, ενώ τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να εκφράσουν δυσαρέσκεια για τις αλλαγές και να αντισταθούν παθητικά, αλλά δεν είναι τόσο πιθανό να πανικοβληθούν ή να γίνουν επιθετικά σε αντιδιαστολή με τα παιδιά με AS (Barron & Barron, 1992· Clark, 1992· Klin & Volkmar, 1995).

Μια ακόμη διαφορά μεταξύ των χαρισματικών παιδιών και των παιδιών με AS σχετίζεται με την «διαταραχή της ενεργού προσοχής» (Asperger, 1991, σελ. 76). Τα χαρισματικά παιδιά μπορεί να έχουν δυσκολίες προσοχής, αλλά, όταν το κάνουν, είναι

συνήθως επειδή αποσπάται η προσοχή τους από εξωτερικά ερεθίσματα. Αντίθετα, στα παιδιά με AS η προσοχή τους αποσπάται λόγω ενδογενών παραγόντων. Δίνουν πολύ προσοχή στις σκέψεις, τα συναισθήματά τους και εν γένει στον εσωτερικό τους κόσμο παρά στα εξωτερικά ερεθίσματα. Αυτή η εσωτερική απόσπαση της προσοχής επηρεάζει συνήθως και τη σχολική τους απόδοση.

Αναφορικά με τις γλωσσικές ικανότητες, παρόλο που και οι δύο ομάδες παιδιών μπορεί να έχουν μεγάλη ευχέρεια στον λόγο, τα παιδιά με AS μπορεί να παράγουν ακατάπαυστο λόγο που να περιέχει μείξη γνώσεων και προσωπικών αναφορών / σκέψεων τόσο στις γραπτές όσο και στις προφορικές απαντήσεις που δίνουν σε ερωτήσεις που τους τίθενται, πιθανότατα επειδή δεν καταλαβαίνουν απόλυτα την ερώτηση (Frith, 1991). Κάτι τέτοιο αντίθετα δεν συμβαίνει με τα χαρισματικά παιδιά. Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι μεταγλωσσικές λειτουργίες σε άτομα με αυτισμό είναι προβληματικές (Lewis, Murdoch, & Woodyatt, 2007· Wiig & Secord, 1989), ενώ τα χαρισματικά παιδιά επιδεικνύουν πολύ καλές μεταγλωσσικές λειτουργίες (Bianchi et al., 2017· Cukierkorn et al., 2008· Fraser, 2003· Hoh, 2005).

Είναι φανερό, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι τα χαρισματικά παιδιά και τα παιδιά με σύνδρομο Asperger μοιράζονται πολλές ομοιότητες. Ακόμη, τα τελευταία χρόνια ένας σημαντικός αριθμός θεραπευτών λόγω αυτών των ομοιοτήτων έχει επισημάνει τη δυσκολία διάκρισης, σε ορισμένες περιπτώσεις, παιδιών υψηλής λειτουργικότητας με διαταραχή φάσματος αυτισμού (ASD) από χαρισματικά παιδιά (Gallagher, 2002· Little, 2002· Lovecky, 2018· Webb et al., 2004). Ωστόσο, το ερώτημα αυτό παραμένει αμφιλεγόμενο και ελάχιστα τεκμηριωμένο. Για αυτόν τον λόγο, στην παρούσα έρευνα θέλουμε να διερευνήσουμε τυχόν ομοιότητες ή / και διαφορές που προκύπτουν στην παραγωγή λόγου ανάμεσα σε παιδιά με σύνδρομο Asperger και σε χαρισματικά παιδιά, μέσα από μια δοκιμασία παραγωγής αφηγηματικού λόγου.

#### **1.1.4. Αφήγηση**

Ως αφηγηματικός λόγος ορίζεται η εκφορά τουλάχιστον δύο φράσεων με χρονολογική σειρά που αφορούν ένα γεγονός ή μια εμπειρία (Labov, 1972). Ακόμα, αφήγηση θεωρείται ο πεζός λόγος που αποτελείται από ολοκληρωμένες προτάσεις που συνδέονται σε μια συνεκτική και πλήρη δήλωση και τον οποίο διαπερνούν αξίες και στόχοι της

εκάστοτε κουλτούρας (Polkinghorne, 1995). Ο αφηγηματικός λόγος, εκτός από τον υπολογισμό της διαδοχής των γεγονότων, προϋποθέτει εφαρμογή της γνώσης για τον κόσμο (Boudreau, 2008), απαιτεί ικανότητα κατανόησης και παραγωγής μεγαλύτερων μονάδων κειμένου, ικανότητα διατήρησης του θέματος και ενσωμάτωσης του νοήματος στον λόγο (Humphries, Cardy, Worling, & Peets, 2004). Προκύπτει κυρίως, είτε μέσω της αναδιήγησης μιας ιστορίας είτε μέσω της ελεύθερης παραγωγής μιας ιστορίας (Hirfner-Boucher et al., 2014· Westerveld & Gillon, 2010). Οι αφηγήσεις, δηλαδή, μπορεί να είναι καθοδηγούμενες ή αυθόρμητες, και, ακόμα, μπορεί να αφορούν σε μια φανταστική ιστορία ή σε μια προσωπική εμπειρία του παιδιού (Curenton & Lucas, 2007· Westerveld, Gillon, & Moran, 2008).

Η αφήγηση κατέχει κεντρική θέση στην καθημερινή επικοινωνία, καθώς μέσω αυτής το άτομο μπορεί να εξιστορήσει γεγονότα, να μεταφέρει πληροφορίες, να περιγράψει καταστάσεις, σκέψεις, βιώματα και συναισθήματα, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και βασικό γνωσιακό μηχανισμό της ανθρώπινης αντίληψης και νόησης, ο οποίος δομεί και ερμηνεύει την πραγματικότητα, μετατρέποντάς την σε εμπειρία (Humphries et al., 2004). Επιπλέον, διαδραματίζει και ισχυρό κοινωνικό ρόλο, καθώς είναι μέσο ανάλυσης και κατανόησης της κοινωνίας (Corvellec, 2006), καθώς και μέσο μεταβολής κοινωνικών στάσεων και αντιλήψεων (Knapp & Watkins, 2005). Με την έννοια αυτή, η αφήγηση δεν είναι μόνο μέσο έκφρασης, αλλά και όργανο οικοδόμησης της πραγματικότητας και της ταυτότητας του ατόμου (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011). Ειδικότερα, αναφορικά με τον ρόλο της αφήγησης στη ζωή των μικρών παιδιών, εύκολα μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι είναι πολύ σημαντικός, καθώς τα παιδιά ακούνε και αναμένεται να κατανοούν τις ιστορίες που τους διαβάζουν ή τους αφηγούνται οι γονείς τους (Lepola et al., 2012). Ακόμα, οι ενήλικες αναμένουν από τα παιδιά να μπορούν να αφηγηθούν τις δικές τους εμπειρίες ή φανταστικές ιστορίες (Westerveld & Gillon, 2010) ή / και να χρησιμοποιούν την αφήγηση για να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Petersen, Gillam, & Gillam, 2008).

Σύμφωνα με τις επικρατούσες θεωρίες γλωσσικής κατάκτησης, τα παιδιά σταδιακά ξεκινούν να αφηγούνται ιστορίες αναπαράγοντας τις προσωπικές τους εμπειρίες, έπειτα αρχίζουν να λένε ιστορίες την ώρα του παιχνιδιού και στη συνέχεια αναδιηγούνται και παράγουν φανταστικές ιστορίες (McCabe & Rollins, 1994· Stadler & Ward, 2005). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών, αναπτύσσονται ιδιαίτερω στην ηλικία μεταξύ 2 και 5 ετών (Peterson & McCabe, 1983,

όπως αναφέρεται σε McCabe & Rollins, 1994). Στην ηλικία των 5-6 ετών τα παιδιά είναι ικανά να αφηγηθούν ιστορίες με αρκετά επεισόδια (Peterson & McCabe, 1983, όπως αναφέρεται σε McCabe & Rollins, 1994) και να παράγουν αρκετά ολοκληρωμένες ιστορίες (Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012).

Η αφήγηση, ως μεθοδολογικό εργαλείο προσφέρει πολλές δυνατότητες σε έναν ερευνητή προκειμένου να εξετάσει ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών ικανοτήτων (Hughes et al., 1997). Οι ικανότητες αυτές αφορούν τη δομή της ιστορίας, πραγματολογικά χαρακτηριστικά, μορφοσύνταξη, πολύπλοκες συντακτικές δομές καθώς και λεξιλόγιο. Πέρα όμως από τις γλωσσικές ικανότητες, μέσω των αφηγήσεων μπορούν να εξετασθούν και γνωσιακές και κοινωνικές ικανότητες (Liles, 1993). Επιπλέον, η αφήγηση ως μεθοδολογικό εργαλείο θεωρείται πολύ αξιόπιστο αναφορικά με την εξέταση των επικοινωνιακών ικανοτήτων ενός παιδιού (Botting, 2002), καθώς οι προφορικές αφηγήσεις παρέχουν μια πλούσια πηγή δεδομένων σχετικά με τη γλωσσική χρήση ενός παιδιού σε μια σχετική φυσική συνθήκη επικοινωνίας. Τέλος, ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των αφηγήσεων είναι ότι περιέχουν και παρέχουν πληροφορίες για δύο επίπεδα: τη μακροδομή και τη μικροδομή. Η ανάλυση της μακροδομής εστιάζει στην ιεραρχική οργάνωση ενός κειμένου, δηλαδή στη δομή των επεισοδίων και στην ευρύτερη οργάνωση της αφήγησης (Heilmann et al., 2010). Η μικροδομή από την άλλη μεριά, εστιάζει στις γλωσσικές επιλογές του αφηγητή προκειμένου να δημιουργηθεί ένα συνεκτικό κείμενο, π.χ., μεταξύ άλλων, χρήση αναφορικών προτάσεων, σύνδεσμοι, χρόνοι του ρήματος, αριθμός, μήκος και πολυπλοκότητα εκφωνημάτων. Η μακροδομή και η μικροδομή επομένως, παρέχουν πληροφορίες για δυο ξεχωριστούς αλλά σχετιζόμενους τομείς της αφηγηματικής ικανότητας (narrative discourse competence) (Liles et al., 1995).

Συγκεκριμένα, αναφορικά με την εξέταση της μακροδομής των αφηγηματικών γεγονότων διακρίνονται δύο τύποι ανάλυσης: Ο ένας τρόπος ανήκει στην παράδοση των Αφηγηματικών Γραμματικών (Story Grammar) (π.χ., Applebee, 1978, όπως αναφέρεται σε Hedberg & Stoel-Gammon, 1986· Lynch & Van Den Broek, 2007· McCabe & Peterson, 1991), ενώ ο άλλος τρόπος βασίζεται στη μελέτη προσωπικών αφηγήσεων από τους Labov & Waletzsky (1967).

Με τον όρο Αφηγηματικές Γραμματικές (Story Grammar) ορίζονται τα δομικά συστατικά που συνήθως συμπεριλαμβάνουν στις αφηγήσεις τους οι ενήλικες και

θεωρούνται απαραίτητα προκειμένου να είναι ολοκληρωμένη και κατανοητή μια ιστορία από τον ακροατή (Stein & PolICASTRO, 1984, όπως αναφέρεται σε Schneider, Dubé, & Hayward, 2005). Παρόλο που έχουν προταθεί διάφοροι τύποι του μοντέλου των Αφηγηματικών Γραμματικών, υπάρχει συμφωνία στα βασικά χαρακτηριστικά του. Γενικότερα, οι ιστορίες αποτελούνται από διαδοχικές κατηγορίες μονάδων των Αφηγηματικών Γραμματικών και κάθε κατηγορία αναφέρεται σε διαφορετικούς τύπους πληροφοριών που εξυπηρετούν συγκεκριμένες λειτουργίες στην ιστορία. Οι μονάδες αυτές είναι το πλαίσιο (*Setting*), το εναρκτήριο γεγονός (*Initiating Event*), η εσωτερική απόκριση (*Internal Response*), το εσωτερικό σχέδιο (*Internal Plan*), η προσπάθεια (*Attempt*), το αποτέλεσμα (*Outcome*) και η αντίδραση των χαρακτήρων (*Reaction of the characters*). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας δραστηριοποιείται προκειμένου να πετύχει κάποιον σκοπό. Η ιστορία εκτυλίσσεται περιγράφοντας την προσπάθεια του κεντρικού ήρωα να επιτύχει τον στόχο του και τελειώνει όταν τελικά αυτός επιτευχθεί (Schneider et al., 2005). Παρότι, όλα αυτά μπορούν να θεωρηθούν βασικό στοιχείο μιας καλής ιστορίας, μερικές μονάδες, όπως το εναρκτήριο γεγονός, η προσπάθεια και το αποτέλεσμα, περιλαμβάνονται συνήθως πιο συχνά από άλλους, όπως, για παράδειγμα, μονάδες που περιγράφουν εσωτερικές σκέψεις και συναισθήματα (Schneider et al., 2005).

Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με το μοντέλο των Labov & Waletzky (1967), κάθε αφήγηση περιλαμβάνει έξι βασικά στοιχεία: τη περίληψη (*abstract*), που δηλώνει το θέμα του κειμένου και σηματοδοτεί την έναρξη της ιστορίας που πρόκειται να ειπωθεί (η οποία είναι προαιρετική), τον προσανατολισμό (*orientation*), που προσανατολίζει τον ακροατή για το τί πρόκειται να ακολουθήσει όσον αφορά τα πρόσωπα, τις δράσεις, τον χρόνο, τον τόπο και την κατάσταση, τις πράξεις επιπλοκής (*complication*), που περιγράφουν χρονικά τις πράξεις που οδηγούν στην κρίση, την επίλυση (*resolution*), που περιγράφει τις πράξεις που επιλύουν την κρίση και επιφέρουν την αποκατάσταση στην ιστορία, το επιμύθιο (*coda*), που γεφυρώνει την ιστορία με το παρόν του πομπού ή του δέκτη (το οποίο είναι προαιρετικό), και τέλος, την αξιολόγηση (*evaluation*), η οποία μπορεί να διατρέχει το κείμενο και η οποία παρουσιάζει την εκτίμηση της κρίσης του πομπού.

Η αξιολόγηση θεωρείται σημαντικό στοιχείο μιας ιστορίας, καθώς δείχνει την εμπλοκή του πομπού με το μήνυμα, δείχνει, δηλαδή, πώς ο ίδιος ο αφηγητής αξιολογεί την κατάσταση, τα πρόσωπα και τα γεγονότα που περιγράφει. Κατά τον Labov (1972),

χωρίζεται σε εξωτερική, όταν ο αφηγητής σταματάει την αφήγηση για να σχολιάσει, και εσωτερική, όταν η αξιολόγηση είναι ενσωματωμένη μέσα στο μήνυμα. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τον Labov (1972), δείκτες μέτρησης της αξιολόγησης μεταξύ άλλων είναι η χρήση ευθέως λόγου, λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν κρίση του ομιλητή, λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν τη συναισθηματική κατάσταση τόσο του ομιλητή όσο και των ηρώων, καθώς και η επανάληψη.

Η επανάληψη μπορεί να διατυπωθεί αυτολεξεί ή ελαφρώς παραφρασμένη, π.χ., ερωτήσεις που τράπηκαν σε δηλώσεις και το αντίστροφο (Labov, 1972). Επίσης, η επανάληψη χωρίζεται σε λεκτική, συντακτική και πραγματολογική. Αναφορικά με τη λειτουργία της, οι Tannen (1987; 1989), Norrick (1987) και Sidtis & Wolf (2015) υποστηρίζουν ότι συμβάλλει στην παραγωγή, στη διατήρηση της ροής της συνομιλίας (π.χ., αυτο-διορθώσεις, μείωση του δισταγμού ή των παύσεων κατά τη διάρκεια της ομιλίας), στην κατανόηση, την ενίσχυση του περιεχομένου της ομιλίας (π.χ., έμφαση σε μια συγκεκριμένη δράση, συμπλήρωση / επέκταση του προηγούμενου εκφωνήματος, αναστολή της δράσης με σκοπό τη δημιουργία έντασης / αγωνίας), στην συνοχή του κειμένου, καθώς και στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (π.χ., χιούμορ, ένδειξη ότι παρακολουθώ και συμμετέχω σε μια συνομιλία).

Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών, παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (SES) των παιδιών και κάποιες φορές το φύλο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Αναλυτικότερα, έχει βρεθεί ότι το χαμηλό SES επηρεάζει αρνητικά τη λεξική ποικιλομορφία (Hoff, 2013), τη συντακτική πολυπλοκότητα (Huttenlocher et al., 2010), καθώς και τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών ως προς την μακροδομή (Hoff, 2013· Mozzanica et al., 2016). Σχετικά με την επίδραση που ασκεί το φύλο στις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών, τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών είναι αντιφατικά μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι δεν υπάρχουν διαφορές αναφορικά με την αφηγηματική ικανότητα των κοριτσιών και των αγοριών (Szaflarski et al., 2012· Weiss et al., 2003). Ωστόσο, σε κάποιες έρευνες που εξετάζουν την αφηγηματική ικανότητα παιδιών με ASD έχει βρεθεί ότι τα κορίτσια παράγουν λεκτικά στοιχεία που δηλώνουν συναισθηματική κατάσταση πολύ πιο συχνά συγκριτικά με τα αγόρια (Goddard, Dritschel, & Howlin, 2014· Kauschke, van der Beek, & Kamp-Becker, 2016).

### **1.1.5. Αφήγηση και Χαρισματικότητα**

Αναφορικά με τις αφηγηματικές δεξιότητες των χαρισματικών παιδιών, υπάρχει ένα κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο ζήτημα. Σε μια έρευνα, η Porath (1996) έδειξε ότι τα χαρισματικά παιδιά, ηλικίας 6 χρονών, παρήγαγαν πιο δομικά προηγμένες αφηγήσεις (π.χ., ολοκληρωμένες ιστορίες) συγκριτικά με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά και με παιδιά ίδιας νοητικής ηλικίας. Επίσης, έδειξε ότι είχαν καλύτερη επίδοση σε τομείς της μικροδομής, όπως τον συνολικό αριθμό λέξεων, τη λεκτική πολυπλοκότητα και τον αριθμό των «ώριμων» λέξεων. Οι «ώριμες» λέξεις είναι αυτές που σπάνια χρησιμοποιούνται από τα παιδιά και στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως δείκτης ανάπτυξης του λεξιλογίου. Επίσης, στην έρευνα αυτή τα χαρισματικά παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση και σε πραγματολογικά στοιχεία (π.χ., χιούμορ) συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Φάνηκε, λοιπόν, από την έρευνα αυτή ότι τα χαρισματικά παιδιά παράγουν περίτεχνες δομές και ότι οι γλωσσικές τους ικανότητες συμβάλλουν στον πλούτο και την πολυπλοκότητα των αφηγήσεών τους.

Σε μία άλλη έρευνα που συνέκρινε χαρισματικά παιδιά με υψηλή και χαμηλή επίδοση στο σχολείο, οι Hayes, Norris, & Flaitz (1998) έδειξαν ότι τα χαρισματικά παιδιά με υψηλή επίδοση στο σχολείο είχαν καλύτερη επίδοση σε 13 μεταβλητές που εξετάστηκαν, οι οποίες αφορούσαν τόσο τη μακροδομή (π.χ., δομή πλοκής, αφηγηματικές γραμματικές) όσο και τη μικροδομή (π.χ., μήκος ιστορίας, συντακτική πολυπλοκότητα). Βέβαια, η διαφορά αυτή ήταν στατιστικώς σημαντική μόνο όταν στο μοντέλο ανάλυσης συμπεριλαμβάνονταν όλες οι μεταβλητές. Όταν εξετάστηκαν οι μεταβλητές μία προς μία δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των χαρισματικών παιδιών με υψηλή και χαμηλή επίδοση στο σχολείο.

### **1.1.6. Αφήγηση και Αυτισμός**

Σχετικά με τις αφηγηματικές ικανότητες παιδιών με αυτισμό, και εδώ οι έρευνες είναι λίγες και τα ευρήματα στα οποία έχουν καταλήξει είναι κάπως αντικρουόμενα μεταξύ τους (Norbury & Bishop, 2003). Αναλυτικότερα, παλαιότερες έρευνες έχουν επισημάνει τη δυσκολία των παιδιών με ASD ως προς την παραγωγή αφηγηματικού λόγου (π.χ., Baixauli et al., 2016· Carlsson, Johnels, Gillberg & Miniscalco, 2020). Σε ημι-δομημένες

συνομιλίες, τα άτομα με ASD φάνηκαν απρόθυμα να διηγηθούν (Capps et al., 1998· Losh & Capps, 2003) και όταν τους ζητήθηκε να παράγουν αφηγηματικό λόγο, είχαν την τάση να παράγουν ιστορίες που δεν έχουν συνοχή, υποδεικνύοντας πιθανή αδυναμία στη μακροδομή της ιστορίας (Capps, Losh, & Thurber, 2000· Diehl, Bennetto, & Young, 2006· Losh & Capps, 2003· 2006· Loveland & Tunali, 1993· Tager-Flusberg, 2000). Επιπλέον, τα άτομα με ASD έχει φανεί ότι εμφανίζουν προβλήματα στη χρήση της αξιολόγησης (π.χ., εξηγήσεις των σκέψεων και των συναισθημάτων των πρωταγωνιστών) (Capps et al., 1998· Diehl et al., 2006· Losh & Capps, 2003), αλλά όχι πάντα καθώς υπάρχουν έρευνες οι οποίες δεν έχουν βρει στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε νευροτυπικά και αυτιστικά παιδιά. Βέβαια, οι έρευνες αυτές υποστηρίζουν ότι τα αυτιστικά παιδιά χρησιμοποιούν λέξεις που εκφράζουν συναίσθημα βλέποντας την έκφραση των ηρώων στις εικόνες και όχι βάσει του αιτιολογικού πλαισίου της ιστορίας (Capps et al., 2000· Tager-Flusberg & Sullivan, 1995). Ακόμη, έχει υποστηριχθεί ότι τα παιδιά με ASD αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς τις πραγματολογικές πτυχές μιας ιστορίας, όπως για παράδειγμα στην διατύπωση της σκέψης, των κινήτρων και των συναισθημάτων των βασικών χαρακτήρων της ιστορίας (Peristeri et al., 2017).

Αναφορικά με τη μικροδομή των αφηγήσεων, τα άτομα με ASD έχει βρεθεί ότι τείνουν να παράγουν ιστορίες με λιγότερες λέξεις, συντακτικά απλούστερες καθώς και πιθανά διαφοροποιημένες από την αρχική ιστορία (Capps et al., 2000· Diehl et al., 2006· King et al., 2013· Loveland & Tunali, 1993). Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει πάντα, καθώς οι Norbury & Bishop (2003) δεν βρήκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στον αριθμό συναφών πληροφοριών που είχαν εντάξει στις αφηγήσεις τους τα αυτιστικά παιδιά έναντι των νευροτυπικών και οι Diehl et al. (2006) σε μία έρευνά τους παρότι παρατήρησαν σημαντικές βλάβες στη συνοχή της ιστορίας δεν παρατήρησαν σημαντικές διαφορές στο μήκος της ιστορίας ή στη συντακτική πολυπλοκότητα (δευτερεύουσες προτάσεις). Σε μία ακόμη σημαντική μελέτη, αυτή των Peristeri et al. (2017), οι οποίοι συνέκριναν παιδιά με ASD με υψηλό επίπεδο γλώσσας (HL), παιδιά με ASD με χαμηλό επίπεδο γλώσσας (LL) και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, βρέθηκε ότι οι αφηγήσεις των παιδιών ASD με χαμηλό επίπεδο γλώσσας είχαν χαμηλότερη συντακτική πολυπλοκότητα (λιγότερες δευτερεύουσες προτάσεις) από τις άλλες δύο ομάδες, ενώ δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των παιδιών ASD με υψηλό επίπεδο γλώσσας και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, στην έρευνά τους οι Peristeri et al. (2017) βρήκαν ότι και οι δύο ομάδες



αυτιστικών παιδιών δεν διέφεραν από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς τη λεξική πολυπλοκότητα.

Ως προς την επίδραση που ασκεί ο βαθμός αυτισμού στις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αυτισμού και της μακροδομής μιας ιστορίας. Συγκεκριμένα, οι Kenan, Zachor, Watson & Ben-Itzhak (2019) έδειξαν ότι όσο πιο υψηλός είναι ο δείκτης κοινωνικής επίδρασης (Social Affect) τόσο μικρότερος είναι ο αριθμός των κεντρικών ιδεών αλλά και ο αριθμός των χαρακτήρων μιας ιστορίας. Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, ότι δεν ισχύει το ίδιο σχετικά με την επίδραση που ασκεί ο βαθμός επαναλαμβανόμενων, στερεότυπων συμπεριφορών. Επίσης, σε μια ακόμη έρευνα, οι Boorse et al. (2019) επισήμαναν ότι η λιγοστή χρήση ουσιαστικών βρέθηκε να σχετίζεται με υψηλό βαθμό στον δείκτη κοινωνικής επίδρασης, καθώς και ότι η λιγοστή χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή σχετιζόταν με υψηλό βαθμό στον δείκτη κοινωνικής επίδρασης στα αγόρια αλλά όχι στα κορίτσια.

Για όλους, λοιπόν, τους προαναφερθέντες λόγους, αλλά και επειδή η αναδιήγηση και η ελεύθερη αφήγηση ιστοριών, με την κατάλληλη ανάλυση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός προφίλ δυνατοτήτων και αδυναμιών της αφηγηματικής ικανότητας του παιδιού (Baixauli et al., 2016· Westerveld & Gillon, 2010), έχουμε επιλέξει και εμείς στην παρούσα έρευνα να εξετάσουμε και να συγκρίνουμε τις αφηγηματικές ικανότητες χαρισματικών και αυτιστικών παιδιών.

## **1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις**

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- 1) Διαφοροποιείται η επίδοση χαρισματικών και αυτιστικών παιδιών αναφορικά με τη μακροδομή αφηγηματικού λόγου;

Η υπόθεσή μας είναι ότι η επίδοση των χαρισματικών παιδιών θα διαφοροποιείται από αυτή των αυτιστικών αναφορικά με τη μακροδομή των αναδιηγήσεων. Συγκεκριμένα, αναμένουμε τα χαρισματικά παιδιά να παράγουν πιο περίπλοκες και ολοκληρωμένες δομικά ιστορίες σε σχέση με τα αυτιστικά παιδιά (Diehl et al., 2006· Porath, 1996). Ως προς την ένταξη σημασιολογικών συναφών πληροφοριών στις αφηγήσεις τους,

αναμένουμε είτε να μην διαφοροποιούνται τα αυτιστικά από τα χαρισματικά παιδιά (Norbury & Bishop, 2003), είτε να συμπεριλάβουν γεγονότα και πληροφορίες που είναι άσχετες με την αρχική ιστορία (Capps et al., 2000· Diehl et al., 2006· Loveland & Tunali, 1993). Τέλος, αναμένουμε ότι τα αυτιστικά παιδιά θα έχουν δυσκολίες στην αξιολόγηση και ιδιαίτερα στη χρήση λέξεων ή / και φράσεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή (Capps et al., 1998· Capps et al., 2000· Diehl et al., 2006· Losh & Capps, 2003· Tager-Flusberg & Sullivan, 1995) και στην χρήση λέξεων ή / και φράσεων που δηλώνουν συναισθήματα (Capps et al., 1998· Diehl et al., 2006· Losh & Capps, 2003).

2) Διαφοροποιείται η επίδοση χαρισματικών και αυτιστικών παιδιών αναφορικά με τη μικροδομή αφηγηματικού λόγου;

Αναφορικά με τη χρήση υποταγμένου λόγου, αναμένουμε είτε τα χαρισματικά παιδιά να παράγουν πιο περίπλοκες συντακτικά αφηγήσεις, χρησιμοποιώντας πιο πολλές δευτερεύουσες προτάσεις σε σχέση με τα αυτιστικά παιδιά (Capps et al., 2000· King et al., 2013· Norbury & Bishop, 2003) είτε η επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών να μην διαφέρει ως προς τη χρήση υποταγμένου λόγου (Diehl et al., 2006). Σχετικά με τη λεκτική πολυπλοκότητα, αναμένουμε ότι τα χαρισματικά παιδιά είτε θα παράγουν πιο πολλές και διαφορετικές λέξεις περιεχομένου από τα αυτιστικά παιδιά (Porath, 1996) είτε δεν θα υπάρχουν διαφορές στην επίδοσή τους (Peristeri et al., 2017). Τέλος, ως προς τη χρήση δεικτών λόγου υποθέτουμε ότι οι δύο ομάδες μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους, με τα αυτιστικά παιδιά να επιδεικνύουν χειρότερη επίδοση από τα χαρισματικά (Heeman, et al., 2010).

3) Σε ποιο βαθμό επηρεάζει το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών και ο δείκτης αυτισμού τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών και των δύο ομάδων;

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η υπόθεσή μας είναι ότι θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του SES και των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών τόσο ως προς τη μακροδομή, όσο και ως προς τη μικροδομή (Hoff, 2013· Huttenlocher et al., 2010· Mozzanica et al., 2016). Σχετικά με την επίδραση του φύλου, η υπόθεσή μας είναι είτε ότι τα κορίτσια θα εμφανίσουν καλύτερες επιδόσεις στη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα (Goddard, Dritschel, & Howlin, 2014· Kauschke, van der Beek,

& Kamp-Becker, 2016) είτε ότι δεν θα παρατηρηθούν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Szaflarski et al., 2012· Weiss et al., 2003). Τέλος, ως προς την επίδραση που ασκεί ο βαθμός αντισμού στις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών, αναμένουμε να διαδραματίζει κάποιο ρόλο στη μακροδομή της ιστορίας (Kenan, Zachor, Watson & Ben-Itzhak, 2019), όσο και στη χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή (Boorse et al., 2019).

## Κεφάλαιο 2

### Μέθοδος

#### 2.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 20 χαρισματικά (ηλικία:  $M = 10.2$ ,  $SD = 0.29$ ,  $R = 7.9 - 12.5$ , 14 αγόρια, 6 κορίτσια) και 20 αυτιστικά παιδιά (ηλικία:  $M = 10.4$ ,  $SD = 0.34$ ,  $R = 6.7 - 12.9$ , 9 αγόρια, 11 κορίτσια), τα οποία είχαν ως μητρική τους γλώσσα την Ελληνική. Οι δύο ομάδες δεν διέφεραν μεταξύ τους ούτε ως προς το φύλο  $\chi^2(1, N = 40) = 0.110$ ,  $p = 0.200$ , ούτε ως προς την ηλικία  $F(1, 38) = 0.187$ ,  $p = 0.668$ . Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν κάτοικοι της κεντρικής και της βόρειας ηπειρωτικής Ελλάδας, όπου έγινε η συλλογή των δεδομένων. Αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών (socio economic status), αυτό μετρήθηκε με βάση τα έτη μόρφωσης των μητέρων (Blair, Granger, Willoughby, Mills-Koonce, Cox, Greenberg, Kivlighan, Fortunato, & FLP Investigators, 2011· Hoff, Laursen, & Tardif, 2002). Η ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα έδειξε ότι οι δύο ομάδες παιδιών δεν διέφεραν ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο,  $F(1, 38) = 0.078$ ,  $p = 0.782$ .

Τα παιδιά με αυτισμό πληρούσαν τα κριτήρια διάγνωσης σύμφωνα με την αξιολόγηση παιδοψυχίατρου, η διάγνωση του οποίου επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα του εργαλείου Autistic Diagnostic Interview-Revised, (ADI-R) των Lord, Rutter, & Le Couteur (1994). Το ADI-R είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο που περιλαμβάνει την αξιολόγηση της γλώσσας και της επικοινωνίας, των αμοιβαίων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στερεότυπων συμπεριφορών. Θεωρείται αξιόπιστο εργαλείο για τη διάγνωση του αυτισμού, έχει τη μορφή συνέντευξης και μπορεί να χορηγηθεί σε παιδιά και ενήλικες με νοητική ηλικία άνω των 18 μηνών.

Για την εξέταση των χαρισματικών παιδιών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC – III· Wechsler, 1992· ελληνική προσαρμογή και τυποποίηση από τους Georgas et al., 2003). Το WISC – III είναι το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο ψυχομετρικό μέτρο νοημοσύνης για παιδιά (Donders, 1996), ειδικά χαρισματικά παιδιά (Winner, 2000). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τόσο οι Λεκτικές κλίμακες (VIQ) όσο και οι Πρακτικές κλίμακες (PIQ) του WISC – III. Οι δύο ομάδες παιδιών αντιστοιχήθηκαν αναφορικά με το Πηλίο

Γενικής Νοημοσύνης (General IQ score) (χαρισματικά:  $R$ : 119-136,  $SD$ : 4.9, αυτιστικά:  $R$ : 116-142,  $SD$ : 6.8).

## **2.2. Υλικό / Δοκιμασία**

Η αναδιήγηση αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας το Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI· Schneider, Dubé, & Hayward, 2005), το οποίο έχει σχεδιαστεί για τη συλλογή γλωσσικών δεδομένων σε παιδιά ηλικίας 4 έως 9 ετών μέσω της παραγωγής αφηγηματικού λόγου. Η ιστορία που χρησιμοποιήθηκε για την εκμαίευση των αφηγήσεων στην παρούσα μελέτη ήταν η A2, η οποία ανήκε στο Σετ Α του τεστ (Giraffe/Elephant Stories). Η ιστορία αυτή αποτελείται από οκτώ εικόνες και τρία πλήρη επεισόδια (Alldredge, 2016). Στην ιστορία, η οποία διαδραματίζεται σε μια πισίνα, υπάρχουν τρεις βασικοί χαρακτήρες, η αρσενική καμηλοπάρδαλη (ο καμηλοπαρδάλης), η ελεφάντινα και ο ναυαγοςώστης. Στο πρώτο επεισόδιο της ιστορίας η ελεφάντινα παρατηρεί μια σανίδα που μπορούν να κάνουν βουτιές και λέει στον καμηλοπάρδαλη να τρέξουν για να δουν ποιος θα φτάσει πιο γρήγορα. Κάνεις τους, όμως, δεν παρατήρησε μια πινακίδα που έλεγε να μην τρέχουν. Καθώς, λοιπόν, έτρεχαν, πέφτει η ελεφάντινα χτυπάει το πόδι της και κλαίει. Το δεύτερο επεισόδιο ξεκινάει με τον ναυαγοςώστη, ο οποίος βλέποντας την ελεφάντινα να πέφτει πάει προς το μέρος τους για τους βοηθήσει. Της περιποιείται την πληγή και μαζί με τον φίλο της την βάζουν να κάτσει σε ένα παγκάκι να ξεκουραστεί. Μετά ο φίλος της αποχωρεί και ξεκινάει το τρίτο επεισόδιο της ιστορίας, στο οποίο ο ναυαγοςώστης δείχνει στην ελεφάντινα την πινακίδα που έγραφε «μην τρέχετε» και της λέει να είναι πιο προσεκτική την επόμενη φορά. Εκείνη του το υπόσχεται και ολοκληρώνεται η ιστορία.

## **2.3. Διαδικασία**

Μετά τη γραπτή συγκατάθεση κάθε κηδεμόνα αναφορικά με τη συμμετοχή του παιδιού του στην έρευνα, το κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά σε μια ήσυχη αίθουσα. Πριν την έναρξη της διαδικασίας, ο εξεταστής εξήγησε στο παιδί-συμμετέχοντα ότι ο ίδιος δεν γνώριζε την ιστορία και ότι το παιδί θα έπρεπε να αφηγηθεί την ιστορία με όσο το δυνατόν πιο σαφή τρόπο για να τον βοηθήσει να την κατανοήσει πλήρως. Έπειτα, ο εξεταστής έδειξε στο παιδί μέσω υπολογιστή μια φορά με την σειρά τις εικόνες σε δυάδες

και μετά όλες στη σειρά, ώστε να μπορέσει να έχει μια γενική εικόνα. Ακολούθως, ο συμμετέχοντας άκουγε την ηχογραφημένη ιστορία στα ελληνικά και μετά την ολοκλήρωσή της ο εξεταστής ζητούσε από τον συμμετέχοντα να την αφηγηθεί με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες. Καθώς το παιδί, αναδιηγούνταν την ιστορία, ο εξεταστής προχωρούσε στο powerpoint τις εικόνες (ανά δύο) για να μπορεί να βλέπει τις εικόνες καθώς λέει την ιστορία. Η παραγωγή αφηγηματικού λόγου ηχογραφήθηκε χρησιμοποιώντας ψηφιακή συσκευή εγγραφής φωνής. Τα ηχητικά αρχεία μεταγράφηκαν κατά λέξη από δύο ερευνητές και στην συνέχεια οι απομαγνητοφωνήσεις κωδικοποιήθηκαν. Το ποσοστό αξιοπιστίας μεταξύ των κωδικοποιήσεων των δύο ερευνητών ήταν κοντά στο 95% σε όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές.

## 2.4. Ανάλυση

Οι αναδιηγήσεις εξετάστηκαν τόσο ως προς τη μακροδομή όσο και ως προς τη μικροδομή τους. Συγκεκριμένα, αναφορικά με την εξέταση της μακροδομής των αφηγηματικών γεγονότων, χρησιμοποιήθηκαν δύο τύποι ανάλυσης, ο βαθμός πολυπλοκότητας της δομής της ιστορίας, δηλαδή ο αριθμός και η δομή των επεισοδίων της ιστορίας (Story Grammar Model· Stein & Glenn, 1979), καθώς και το μοντέλο ανάλυσης αφηγηματικού λόγου των Labov & Waletzsky (1967). Αναφορικά με τις Αφηγηματικές Γραμματικές, ακολουθήσαμε το μοντέλο που προτείνουν οι Schneider, Dubé & Hayward (2005). Σύμφωνα με αυτό, τρεις μονάδες αφηγηματικού λόγου θεωρούνται "βασικές": το εναρκτήριο γεγονός, η προσπάθεια και το αποτέλεσμα, γι' αυτό και βαθμολογούνται με δύο πόντους αντί για έναν (βλ. Παράρτημα Α1). Ως προς την ανάλυση την ιστορίας με βάση το μοντέλο των Labov & Waletzsky (1967), το καθένα από τα έξι βασικά στοιχεία της αφήγησης βαθμολογήθηκε με μία μονάδα εάν υπήρχε και με καμία μονάδα εάν δεν υπήρχε στις αναδιηγήσεις των παιδιών (βλ. Παράρτημα Α2). Στο πλαίσιο της ανάλυσης των Labov & Waletzsky (1967), εξετάστηκε και η αξιολόγηση, η οποία με τη σειρά της χωρίστηκε σε τέσσερις υποκατηγορίες, τον ευθύ λόγο, την επανάληψη και τα λεξικά στοιχεία που δηλώνουν κρίση του ομιλητή ή συναισθηματική κατάσταση του ομιλητή ή / και των χαρακτήρων της ιστορίας (Κακαβούλια κ.ά., 2004). Ως λεξικά στοιχεία που δηλώνουν κρίση του ομιλητή θεωρήθηκαν ρήματα σκέψης (π.χ., σκεφτείτε), λέξεις ή / και φράσεις που δηλώνουν σχόλιο του αφηγητή (π.χ., Γιατί άραγε; Κρίμα δεν είναι;) καθώς και λέξεις ή / και

φράσεις που δηλώνουν κρίση του αφηγητή (π.χ., αυστηρά, μάλωσε), ενώ ως λεξικά στοιχεία που δηλώνουν συναίσθημα θεωρήθηκαν λέξεις ή / και φράσης που δηλώνουν συναίσθημα (π.χ., φοβισμένη, χαρούμενοι) και ρήματα ψυχικού πάθους (π.χ., πονούσε, έκλαιγε) (Για περισσότερες πληροφορίες, βλ. Gagarina et al., 2012). Τέλος, υπολογίστηκε στη μακροδομή και μια βαθμολογία σχετικά με τη σημασιολογική συνάφεια όσων αφηγούνταν τα παιδιά, προκειμένου να καθοριστεί κατά πόσο το παιδί διατύπωσε / μετέδωσε σχετικές πληροφορίες με την αρχική ιστορία (Norbury & Bishop, 2003). Στηριζόμενοι στο πρότυπο των Norbury & Bishop (2003) δημιουργήσαμε έναν πίνακα με 29 πιθανές φράσεις που θα μπορούσε το παιδί να συμπεριλάβει στην ιστορία του (βλ. Παράρτημα A3). Ως προς την κωδικοποίηση και αξιολόγηση των απαντήσεων των παιδιών, βαθμολογήσαμε με δύο βαθμούς κάθε πλήρη και ακριβή πρόταση και με ένα βαθμό ελλιπείς ή ανακριβείς πληροφορίες.

Αναφορικά με τη μικροδομή της ιστορίας μελετήθηκαν η λεξική ποικιλομορφία (αριθμός λέξεων περιεχομένου διαιρούμενος με τον συνολικό αριθμό των λέξεων μιας αφήγησης), ο υποταγμένος λόγος (αριθμός δευτερευουσών προτάσεων διαιρεμένες δια του συνολικού αριθμού κύριων και δευτερευουσών προτάσεων του κειμένου), το μήκος της ιστορίας (το οποίο υπολογίστηκε βάσει των ρηματικών προτάσεων) και, τέλος, οι δείκτες λόγου<sup>6</sup> (π.χ., ας πούμε, και τέτοια).

Όλες οι στατιστικές αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα SPSS (IBM Corp, 2017), το οποίο είναι ένα πρόγραμμα που χρησιμοποιείται ευρέως για στατιστική ανάλυση. Πριν από οποιαδήποτε περαιτέρω ανάλυση, τα δεδομένα εξετάστηκαν για ακραίες τιμές και διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχε καμία. Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν τα δεδομένα έχουν κανονική κατανομή ή εάν υπάρχει κάποιου

---

<sup>6</sup> Ως δείκτες λόγου υπολογίστηκαν λέξεις ή και φράσεις που, όπως επισημαίνουν οι Γεωργακοπούλου & Γούτσος (2011), «συντακτικά ανήκουν στους περιφερειακούς και όχι στους κεντρικούς όρους της πρότασης, καταλαμβάνουν αρχικές θέσεις στο εκφώνημα και μεταβατικές θέσεις στο κείμενο (αρχή και τέλος ενότητας), συνήθως στερούνται σημασιολογικού ή λογικού περιεχομένου, και, τέλος, ο πραγματολογικός τους ρόλος επεκτείνεται στην ένδειξη σχέσεων διαδοχικότητας, λογικής πληροφορίας και προθετικότητας.»

είδος ασυμμετρία (ασυμμετρία<sup>7</sup> ή / και κύρτωση<sup>8</sup>) και βρέθηκε ότι οι μεταβλητές του ευθέους λόγου, των λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή, της επανάληψης και των δεικτών λόγου είχαν θετικώς ασύμμετρη κατανομή. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα, οι παραπάνω τέσσερις μεταβλητές υποβλήθηκαν σε square-root transformation<sup>9</sup>. Μετά τον μετασχηματισμό τους, δύο από αυτές εξακολούθησαν να μην έχουν κανονική κατανομή και υποβλήθηκαν σε log-10 transformation<sup>10</sup>. Μετά τους μετασχηματισμούς αυτούς όλες οι μεταβλητές είχαν κανονική κατανομή και αυτά είναι τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική ανάλυση.

Η βασική ανάλυση της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει τη διεξαγωγή έντεκα αναλύσεων συνδιακύμανσης κατά ένα παράγοντα, μία για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή [επτά για τη μακροδομή (Αφηγηματικές Γραμματικές, μοντέλο Labov & Waletzky, χρήση ευθέου λόγου, επανάληψη, λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν κρίση του ομιλητή, λέξεις ή φράσεις που δηλώνουν τη συναισθηματική κατάσταση τόσο του ομιλητή όσο και των ηρώων) και τέσσερις για τη μικροδομή (μήκος ιστορίας, υποταγμένος λόγος, λεξική πολυπλοκότητα και δείκτες λόγου)] προκειμένου να εξετασθεί εάν και κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στην απόδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών, ενώ ταυτόχρονα ελέγχεται και η επίδραση του SES και του μήκους της ιστορίας. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης για να εξετασθεί εάν και κατά πόσο επηρέασαν το φύλο, το SES, ο βαθμός αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο βαθμός μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς και ο βαθμός περιορισμένης, επαναλαμβανόμενης και στερεοτυπικής συμπεριφοράς τις επιδόσεις των παιδιών τόσο στη μικροδομή όσο και στη μακροδομή. Προτού, όμως, προβούμε στις αναλύσεις παλινδρόμησης εξετάστηκε η συσχέτιση που έχουν οι μεταβλητές μεταξύ τους για να μην υπάρξει συγγραμμικότητα στις αναλύσεις. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1, ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου και του βαθμού

---

<sup>7</sup> Η ασυμμετρία (Skewness) είναι μια ένδειξη κανονικής κατανομής των δεδομένων, η οποία δείχνει εάν υπάρχει ασυμμετρία στην κατανομή και πιο συγκεκριμένα, εάν τα δεδομένα είναι κατανεμημένα λοξώς δεξιά (θετικώς ασύμμετρη κατανομή) ή λοξώς αριστερά σε μια κατανομή (αρνητικώς ασύμμετρη κατανομή).

<sup>8</sup> Η κύρτωση (Kurtosis) είναι μια άλλη ένδειξη κανονικής κατανομής των δεδομένων, η οποία δείχνει εάν κάποια κατανομή έχει περισσότερο “οξεία” κορυφή από αυτή της κανονικής κατανομής (Λεπτόκυρτη) ή εάν έχει περισσότερο “πλατιά” κορυφή (Πλατύκυρτη).

<sup>9</sup> Ένα είδος μετατροπής δεδομένων μη κανονικής κατανομής.

<sup>10</sup> Ένα είδος μετατροπής δεδομένων μη κανονικής κατανομής.



μη λεκτικής επικοινωνίας. Για αυτόν τον λόγο, οι αναλύσεις παλινδρόμησης χωρίστηκαν σε δύο είδη, αυτές που είχαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο και το SES και αυτές που είχαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές τον βαθμό αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τον βαθμό μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς και τον βαθμό περιορισμένης, επαναλαμβανόμενης και στερεοτυπικής συμπεριφοράς.

## Πίνακας 1

*Συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών*

	Φύλο	SES	SOC <sup>a</sup>	NVC <sup>b</sup>	RRB <sup>c</sup>
Φύλο	1	-.020	-.341	-.463*	.371
SES		1	-.048	.008	-.356
SOC <sup>a</sup>			1	-.521*	-.115
NVC <sup>b</sup>				1	-.425
RRB <sup>c</sup>					1

*Σημειώσεις.* <sup>a</sup> Reciprocal Social Interaction (Αμοιβαία Κοινωνική Αλληλεπίδραση). <sup>b</sup> Nonverbal Communication (Μη Λεκτική Επικοινωνία). <sup>c</sup> Restricted, Repetitive and Stereotyped Behavior (Περιοριστική, Επαναλαμβανόμενη και Στερεοτυπική Συμπεριφορά). \*\* Η συσχέτιση είναι στατιστικώς σημαντική στο 0.01 επίπεδο (αμφίπλευρος έλεγχος). \* Η συσχέτιση είναι στατιστικώς σημαντική στο 0.05 επίπεδο (αμφίπλευρος έλεγχος).

## Κεφάλαιο 3

### Αποτελέσματα

#### 3.1. Περιγραφική στατιστική

Ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση καθώς και το εύρος για τις μετρήσεις της μακροδομής παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, ενώ ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το εύρος για τις μετρήσεις της μικροδομής παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Τέλος, στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται ο μέσος όρος, η τυπική απόκλιση και το εύρος για τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Πίνακας 2

*Περιγραφική Στατιστική για τις Μετρήσεις Μακροδομής*

	Μετρήσεις Μακροδομής						
	Αφηγηματικές Γραμματικές	Μοντέλο Labov	Σημασιολογική Συνάφεια	Επανάληψη	Ευθύς Λόγος	Κρίση Ομίλητή	Συναισθήματα
<b>Αυτιστικά</b>							
M	11.85	5	12.45	0.75	1	0.95	0.95
SD	4.42	1.78	6.98	1.41	1.41	1.05	0.94
Εύρος	6-22	3-9	5-30	0-6	0-5	0-3	0-3
N	20	20	20	20	20	20	20
<b>Χαρισματικά</b>							
M	18.2	6.15	20.1	1.10	1.05	2.20	1.85
SD	3.58	0.99	8.01	1.83	0.83	2.07	1.69
Εύρος	11-24	4-8	7-35	0-6	0-3	0-7	0-5
N	20	20	20	20	20	20	20

Πίνακας 3

Περιγραφική Στατιστική για τις Μετρήσεις Μικροδομής

	Μετρήσεις Μικροδομής			
	Μήκος Ιστορίας	Υποταγμένος Λόγος	Λεξική Ποικιλομορφία	Δείκτες Λόγου
<b>Αυτιστικά</b>				
M	12.15	0.25	0.39	0.15
SD	0.25	0.10	0.06	0.49
Εύρος	7-21	0.05-0.42	0.24-0.49	0-2
N	20	20	20	20
<b>Χαρισματικά</b>				
M	15.65	0.35	0.36	0.55
SD	4.02	0.08	0.06	0.94
Εύρος	10-26	0.18-0.48	0.23-0.44	0-3
N	20	20	20	20

Πίνακας 4

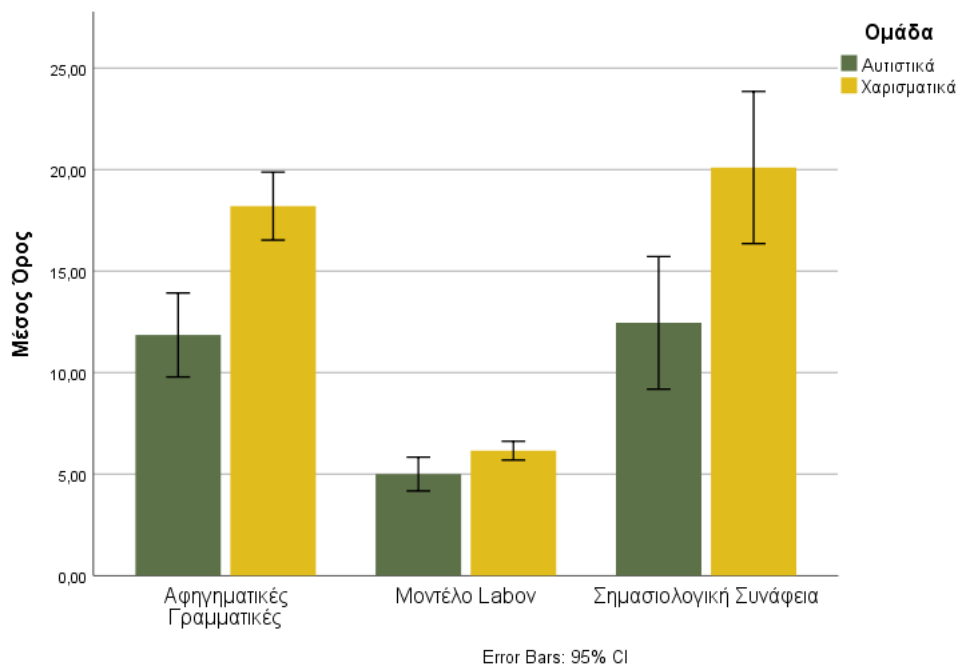
Περιγραφική Στατιστική για Ανεξάρτητες Μεταβλητές

	Μεταβλητές				
	SES	Ηλικία <sup>a</sup>	SOC <sup>b</sup>	NVC <sup>c</sup>	RRB <sup>d</sup>
<b>Αυτιστικά</b>					
M	9.35	10.4	21.15	12.1	4.20
SD	2.43	1.54	5.03	1.80	1.06
Εύρος	4-12	6.7-12.9	14-29	9-15	3-6
N	20	20	20	20	20
<b>Χαρισματικά</b>					
M	9.6	10.2			
SD	3.19	1.30			
Εύρος	4-16	7.9-12.5			
N	20	20			

Σημειώσεις. <sup>a</sup> Η ηλικία μετρήθηκε σε μήνες. <sup>b</sup> Reciprocal Social Interaction (Αμοιβαία Κοινωνική Αλληλεπίδραση). <sup>c</sup> Nonverbal Communication (Μη Λεκτική Επικοινωνία). <sup>d</sup> Restricted, Repetitive and Stereotyped Behavior (Περιοριστική, Επαναλαμβανόμενη και Στερεοτυπική Συμπεριφορά).

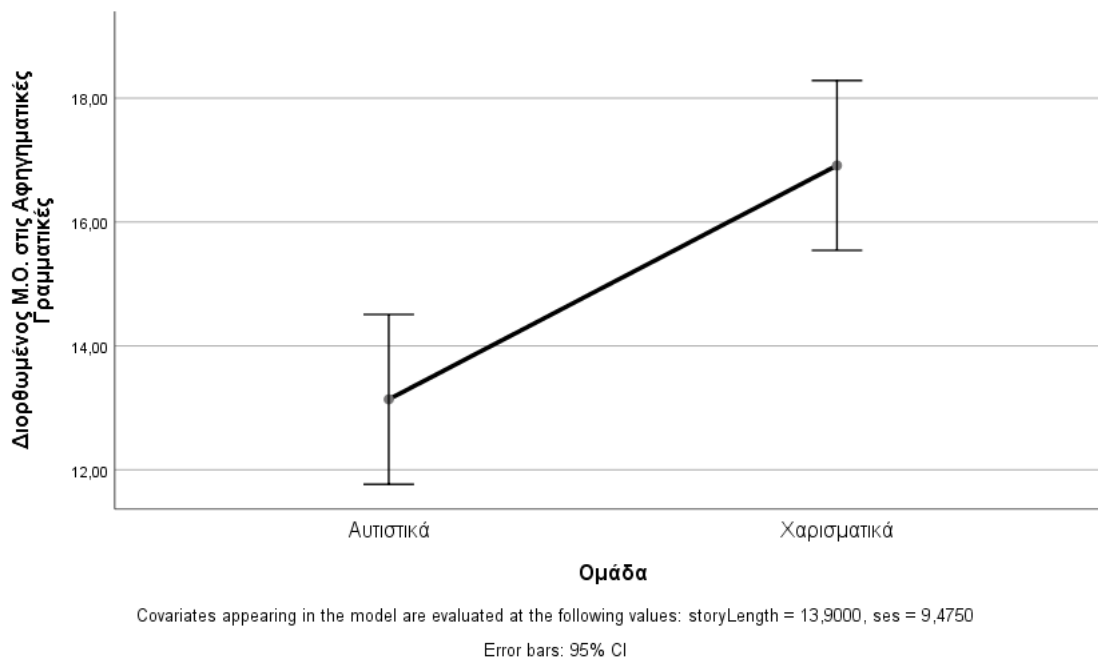
### 3.2. Διαφορές μεταξύ αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών ως προς τις αφηγηματικές τους ικανότητες στη μακροδομή.

Η επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στις μετρήσεις της μακροδομής παρουσιάζεται στο Γράφημα 1.



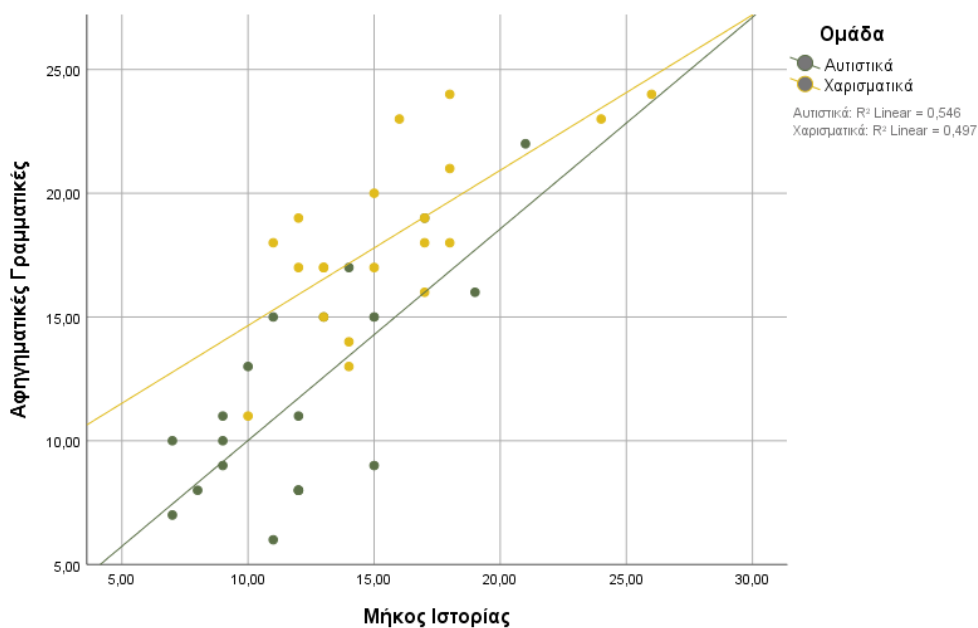
Γράφημα 1. Σύγκριση αναφορικά με την επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στις μετρήσεις της μακροδομής.

Η ανάλυση συνδιακύμανσης κατά ένα παράγοντα έδειξε ότι η επίδοση των χαρισματικών παιδιών ( $M = 15.1, SD = 1.12$ ) δεν διαφοροποιείται από την επίδοση των αυτιστικών παιδιών ( $M = 17.46, SD = 1.12$ ) αναφορικά με τη σημασιολογική συνάφεια,  $F(1, 36) = 2.044, p = 0.161, \eta^2 = 0.054$  ελέγχοντας ταυτόχρονα την επίδραση του μήκους της ιστορίας και του SES. Το μήκος της ιστορίας φάνηκε να ήταν σημαντική συμμεταβλητή  $F(1, 36) = 58.68, p = .000, \eta^2 = 0.62$  σε αντίθεση με το SES που δεν ήταν σημαντική συμμεταβλητή  $F(1, 36) = 0, p = 0.985, \eta^2 = 0$ . Ως προς τις Αφηγηματικές Γραμματικές, η ανάλυση συνδιακύμανσης κατά ένα παράγοντα έδειξε ότι τα χαρισματικά παιδιά ( $M = 16.91, SD = 0.68$ ) είχαν καλύτερη επίδοση από τα αυτιστικά ( $M = 13.14, SD = 0.68$ ),  $F(1, 36) = 14.26, p = 0.001, \eta^2 = 0.284$  ελέγχοντας ταυτόχρονα την επίδραση του μήκους της ιστορίας και του SES. Το μήκος της ιστορίας φάνηκε να ήταν σημαντική συμμεταβλητή  $F(1, 36) = 38.14, p = .000, \eta^2 = 0.514$  σε αντίθεση με το SES που δεν ήταν σημαντική συμμεταβλητή  $F(1, 36) = 0.08, p = 0.779, \eta^2 = 0.002$ . Τα Γραφήματα 2 και 3 παρέχουν μια οπτική απεικόνιση των παραπάνω.



Γράφημα 2. Η επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στις Αφηγηματικές Γραμματικές χωρίς την επίδραση των συμμεταβλητών.

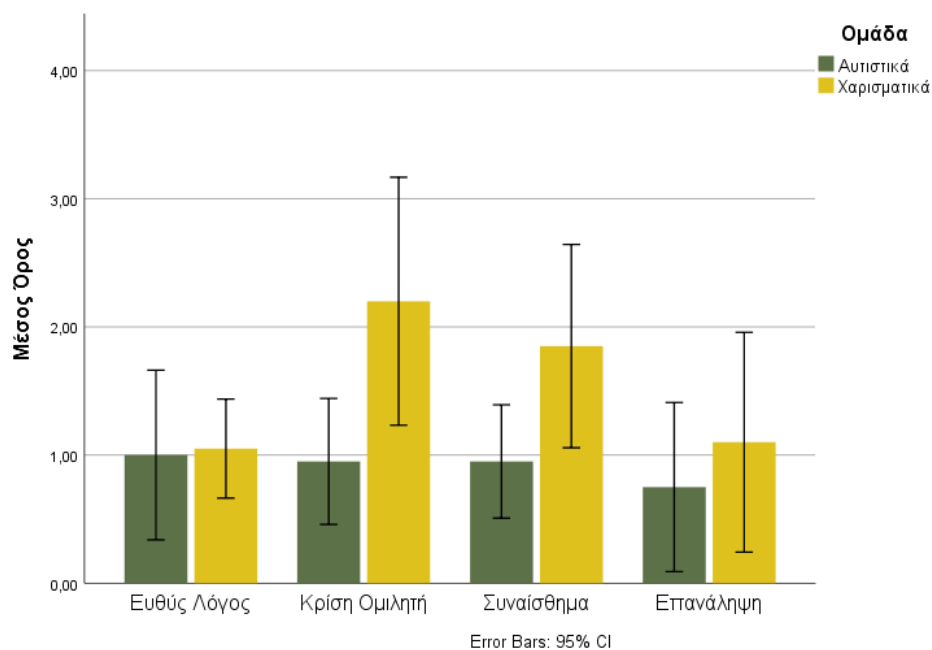
Το Γράφημα 3 συγκεκριμένα απεικονίζει τη θετική συσχέτιση του μήκους της ιστορίας και του μοντέλου των Αφηγηματικών Γραμματικών, δείχνοντας ότι όσο αυξάνει η έκταση της αφήγησης τόσο καλύτερες δομικά αφηγήσεις παράγουν τα παιδιά.



Γράφημα 3. Συσχέτιση του μήκους της ιστορίας και των αφηγηματικών γραμματικών ανά ομάδα παιδιών.

Ως προς την επίδοση των αυτιστικών ( $M = 5.38, SD = 0.28$ ) και χαρισματικών παιδιών ( $M = 5.77, SD = 0.28$ ) στο μοντέλο των Labov & Waletzky (1967), φαίνεται αυτή να μην διαφοροποιείται σύμφωνα με την ανάλυση συνδιακύμανσης κατά ένα παράγοντα  $F(1, 36) = 0.189, p = 0.352, \eta^2 = 0.024$ . Για ακόμη μια φορά, η επίδραση του μήκους της ιστορίας πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή ήταν στατιστικώς σημαντική  $F(1, 36) = 19.11, p = .000, \eta^2 = 0.347$ , ενώ του SES όχι  $F(1, 36) = 0.583, p = 0.45, \eta^2 = 0.02$ .

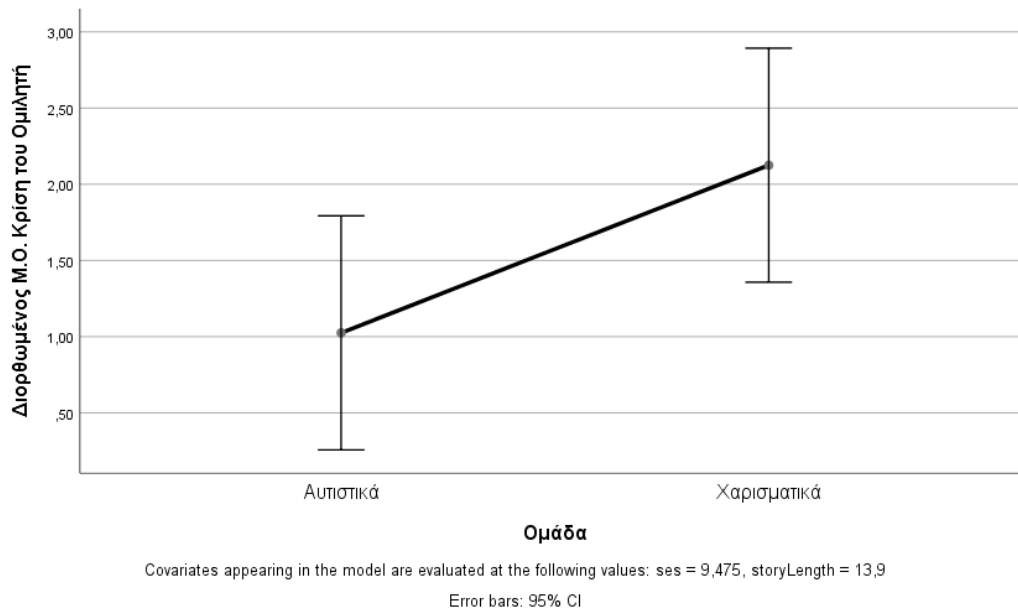
Αναφορικά με τις τέσσερις υποκατηγορίες της αξιολόγησης, η επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στις μετρήσεις αυτές παρουσιάζεται στο Γράφημα 4.



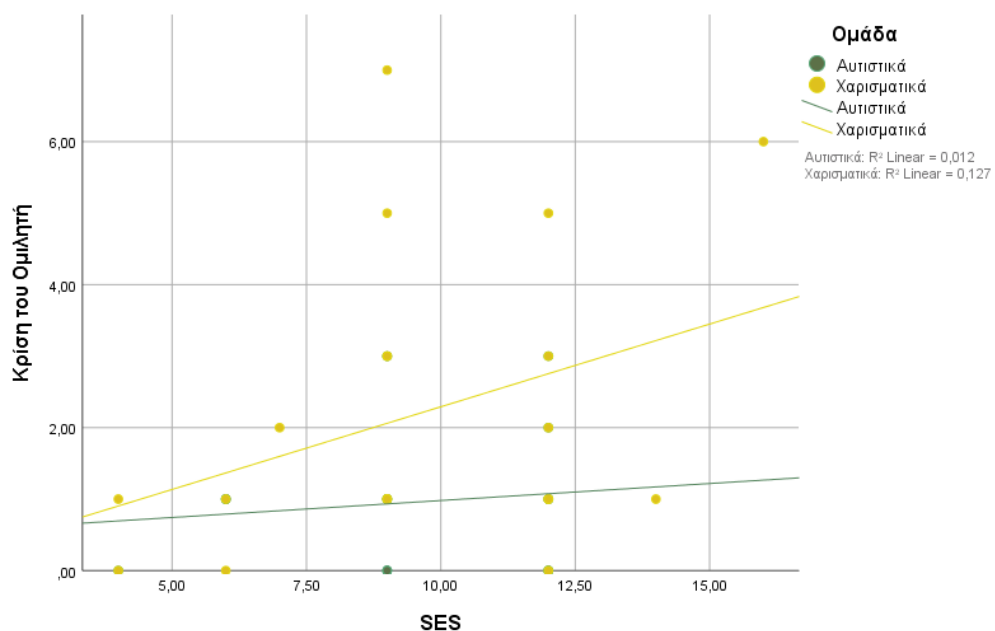
Γράφημα 4. Σύγκριση αναφορικά με την επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στις μετρήσεις της αξιολόγησης.

Αναλυτικότερα, η επίδοση των αυτιστικών παιδιών ( $M = 0.77, SD = 0.15$ ) δεν διαφοροποιείται από αυτή των χαρισματικών ( $M = 0.77, SD = 0.15$ ) ως προς τον ευθύ λόγο  $F(1, 36) = 0, p = 1, \eta^2 = 0$ . Η επίδραση του μήκους της ιστορίας πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή ήταν στατιστικώς σημαντική  $F(1, 36) = 4.2, p = 0.048, \eta^2 = 0.104$ , ενώ η επίδραση του SES βρέθηκε να μην επηρεάζει  $F(1, 36) = 0.149, p = 0.702, \eta^2 =$

0.004. Επίσης, η επίδοση των αυτιστικών παιδιών ( $M = 1.10$ ,  $SD = 0.31$ ) δεν διαφοροποιείται από αυτή των χαρισματικών ( $M = 1.70$ ,  $SD = 0.31$ ) ως προς τις λέξεις που χρησιμοποιούν για να εκφράσουν συναισθήματα τόσο των ηρώων όσο και των ίδιων  $F(1, 36) = 1.74$ ,  $p = 0.196$ ,  $\eta^2 = 0.046$ . Η επίδραση του μήκους της ιστορίας πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή δεν ήταν στατιστικώς σημαντική  $F(1, 36) = 1.99$ ,  $p = 0.167$ ,  $\eta^2 = 0.052$ , ενώ η επίδραση του SES βρέθηκε να είναι οριακά στατιστικώς σημαντική  $F(1, 36) = 3.56$ ,  $p = 0.067$ ,  $\eta^2 = 0.090$ . Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στην επίδοση αυτιστικών ( $M = 0.28$ ,  $SD = 0.64$ ) και χαρισματικών παιδιών ( $M = 0.18$ ,  $SD = 0.60$ ) ως προς την επανάληψη  $F(1, 13) = 1.19$ ,  $p = 0.296$ ,  $\eta^2 = 0.084$ . Η επίδραση του μήκους της ιστορίας πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή βρέθηκε στατιστικώς σημαντική  $F(1, 13) = 30.63$ ,  $p = 0.000$ ,  $\eta^2 = 0.702$ , σε αντίθεση με την επίδραση του SES  $F(1, 13) = 0.234$ ,  $p = 0.637$ ,  $\eta^2 = 0.018$ . Σε αντίθεση με τα παραπάνω, παρατηρήθηκαν διαφορές στην επίδοση αυτιστικών ( $M = 1.03$ ,  $SD = 0.38$ ) και χαρισματικών ( $M = 2.13$ ,  $SD = 0.38$ ) ως προς την κρίση του ομιλητή  $F(1, 36) = 3.86$ ,  $p = 0.05$ ,  $\eta^2 = 0.097$ . Η επίδραση του μήκους της ιστορίας πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή δεν ήταν στατιστικώς σημαντική  $F(1, 36) = 0.22$ ,  $p = 0.642$ ,  $\eta^2 = 0.006$ , ενώ η επίδραση του SES βρέθηκε να είναι οριακά στατιστικώς σημαντική  $F(1, 36) = 2.97$ ,  $p = 0.093$ ,  $\eta^2 = 0.076$ . Τα Γραφήματα 5 και 6 παρέχουν μια οπτική απεικόνιση της διαφορετικής επίδοσης των παιδιών στην κρίση του ομιλητή και στη σχέση της μεταβλητής αυτής με τις συμμεταβλητές. Το Γράφημα 6 συγκεκριμένα απεικονίζει την θετική συσχέτιση του SES και της χρήσης λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή, δείχνοντας ότι όσο αυξάνει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών τόσο παράγουν πιο πολλές λέξεις ή / και φράσεις που δηλώνουν κρίση.



Γράφημα 5. Η επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στη χρήση λέξεων / φράσεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή χωρίς την επίδραση των συμμεταβλητών.

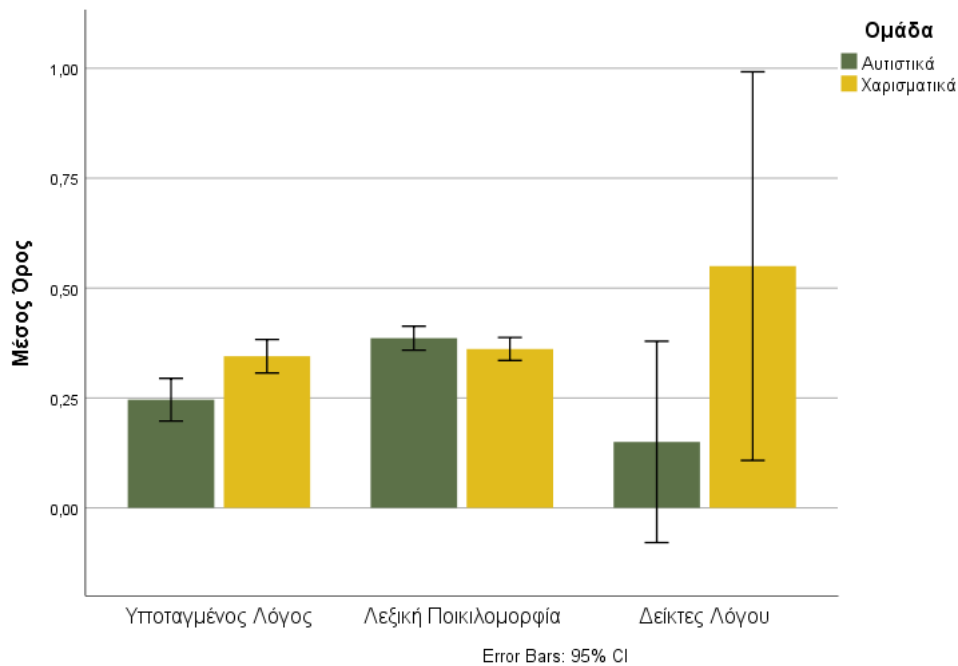


Γράφημα 6. Συσχέτιση της χρήσης λέξεων / φράσεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση κάθε ομάδας παιδιών.



### 3.3. Διαφορές μεταξύ αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών ως προς τις αφηγηματικές τους ικανότητες στη μικροδομή

Αναφορικά με τις αναλύσεις της μικροδομής, η επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στις μετρήσεις αυτές παρουσιάζεται στο Γράφημα 7.



Γράφημα 7. Σύγκριση αναφορικά με την επίδοση των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στις μετρήσεις της μικροδομής.

Αναλυτικότερα, η επίδοση των αυτιστικών παιδιών ( $M = 0.24$ ,  $SD = 0.02$ ) διαφοροποιείται από αυτή των χαρισματικών ( $M = 0.35$ ,  $SD = 0.02$ ) αναφορικά με τη χρήση υποταγμένου λόγου  $F(1, 36) = 12.29$ ,  $p = 0.001$ ,  $\eta^2 = 0.255$ . Τόσο η επίδραση του μήκους της ιστορίας  $F(1, 36) = 1.27$ ,  $p = 0.268$ ,  $\eta^2 = 0.034$ , όσο και η επίδραση του SES δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικώς σημαντικές  $F(1, 36) = 0.045$ ,  $p = 0.833$ ,  $\eta^2 = 0.001$ . Σε αντίθεση με την επίδοση των παιδιών των δύο ομάδων στη χρήση υποταγμένου λόγου, βρέθηκε ότι η επίδοση των αυτιστικών παιδιών ( $M = 0.37$ ,  $SD = 0.01$ ) δεν διαφοροποιείται από αυτή των χαρισματικών ( $M = 0.37$ ,  $SD = 0.01$ ) ως προς τη λεξική ποικιλομορφία  $F(1, 36) = 0.003$ ,  $p = 0.953$ ,  $\eta^2 = 0$ . Η επίδραση του μήκους της ιστορίας πάνω στην

εξαρτημένη μεταβλητή βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική  $F(1, 36) = 12.14, p = 0.001, \eta^2 = 0.252$ , ενώ η επίδραση του SES δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική  $F(1, 36) = 0.065, p = 0.800, \eta^2 = 0.002$ . Τέλος, η επίδοση των αυτιστικών παιδιών ( $M = 0.16, SD = 0.22$ ) δεν διαφοροποιείται από αυτή των χαρισματικών ( $M = 0.14, SD = 0.10$ ) ούτε ως προς τους δείκτες λόγου  $F(1, 5) = 0.007, p = 0.936, \eta^2 = 0.001$ . Τόσο η επίδραση του μήκους της ιστορίας  $F(1, 5) = 0, p = 0.984, \eta^2 = 0$ , όσο και η επίδραση του SES δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές  $F(1, 5) = 0.569, p = 0.485, \eta^2 = 0.102$ .

### 3.4. Παράγοντες που προβλέπουν την αφηγηματική ικανότητα των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών.

Προκειμένου να εξετασθεί ποιοι παράγοντες προβλέπουν την αφηγηματική ικανότητα τόσο των αυτιστικών όσο και των χαρισματικών παιδιών, πραγματοποιήθηκαν πολλαπλές αναλύσεις παλινδρόμησης. Οι αναλύσεις αυτές έδειξαν, όπως φαίνεται και από τους Πίνακες 5 και 6, ότι το φύλο προβλέπει το 11,2% της επίδοσης στο μοντέλο των Αφηγηματικών Γραμματικών, το 8,2% της επίδοσης στη σημασιολογική συνάφεια και το 38% της χρήσης δεικτών οργάνωσης λόγου.

Πίνακας 5

*Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη των Ικανοτήτων Αυτιστικών και Χαρισματικών Παιδιών στη Μακροδομή Αφηγήσεων*

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Εξαρτημένες Μεταβλητές													
	Αφηγηματικές Γραμματικές		Μοντέλο Labov		Σημασιολογική Συνάφεια		Επανάληψη		Ευθύς Λόγος		Κρίση Ομιλητή		Συναισθήματα	
	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
Βήμα 1	.112*		.051		.082†		.013		.031		.003		.023	
Φύλο		-3.419*		-.693		-4.775†		.067		-.234		-.182		.430
Βήμα 2	.115		.076		.088		.047		.040		.080†		.121*	
Φύλο		-3.410*		-.684		-4.749†		.037		-.232		-.163		.447
SES		.088		.086		.234		.020		.022		.173†		.160*

Σημειώσεις. \*  $p < .05$ , †  $p < .1$ .

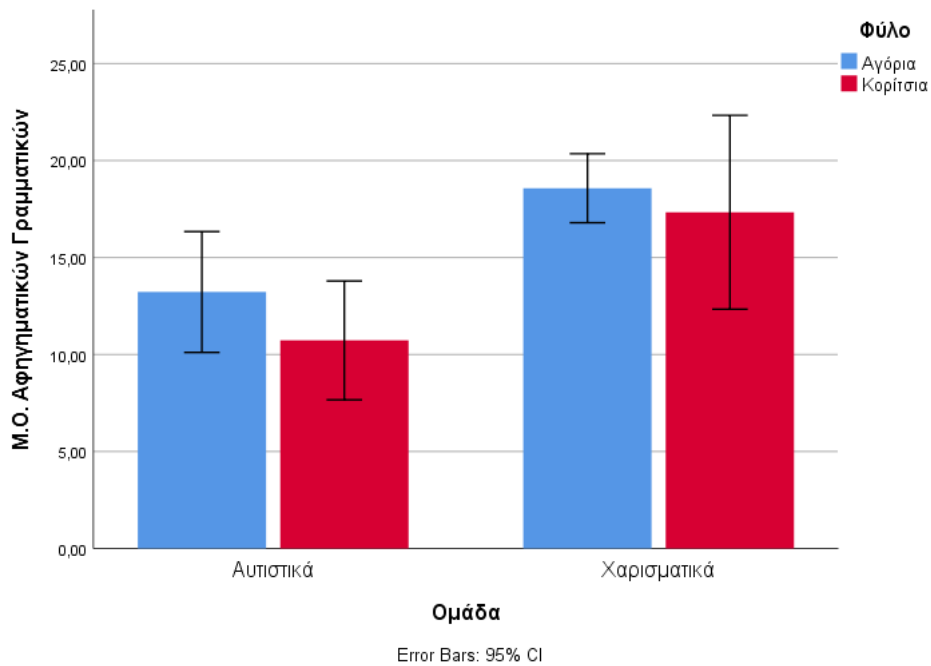
Πίνακας 6

*Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη των Ικανοτήτων Αυτιστικών και Χαρισματικών Παιδιών στη Μικροδομή Αφηγήσεων*

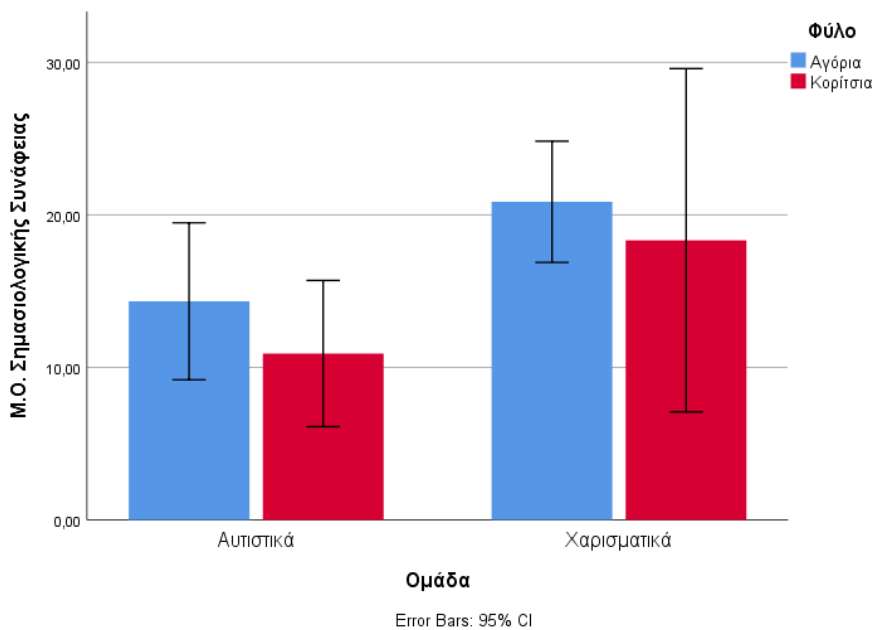
Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Εξαρτημένες Μεταβλητές							
	Μήκος Ιστορίας		Υποταγμένος Λόγος		Λεξική Ποικιλομορφία		Δείκτες Λόγου	
	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
Βήμα 1	.026		.002		.056		.038†	
Φύλο		-1.361		-.010		.027		-.251†
Βήμα 2	.036		.003		.056		.059	
Φύλο		-1.344		-.010		.027		-.290*
SES		.152		-.001		.000		.027

Σημειώσεις. \*  $p = <.05$ , †  $p = < 1$ .

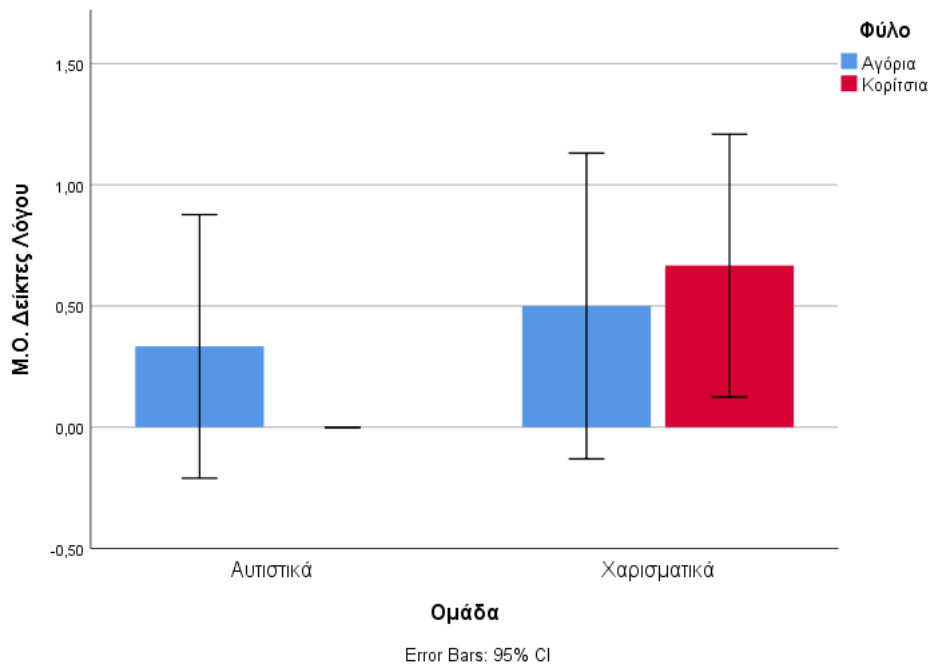
Στα Γραφήματα 8 και 9 διαφαίνεται ότι τα αγόρια και στις δύο ομάδες παιδιών παρήγαγαν πιο δομικά περίπλοκες ιστορίες σύμφωνα με το μοντέλο των Αφηγηματικών Γραμματικών, καθώς και ότι ενέταξαν στις αφηγήσεις τους περισσότερα σημασιολογικά συναφή δεδομένα. Παράλληλα, στο Γράφημα 10 απεικονίζεται η διαφορά στη χρήση δεικτών οργάνωσης λόγου μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών των δύο ομάδων, καθώς τα αυτιστικά κορίτσια φαίνεται να μην χρησιμοποιούν καθόλου δείκτες λόγου, ενώ αντίθετα τα χαρισματικά κορίτσια φαίνεται ότι εντάσσουν στο λόγο τους περισσότερους δείκτες λόγου συγκριτικά με τα αγόρια.



Γράφημα 8. Σύγκριση αναφορικά με την παραγωγή πιο δομικά περίπλοκων αφηγήσεων μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στις δύο ομάδες παιδιών.

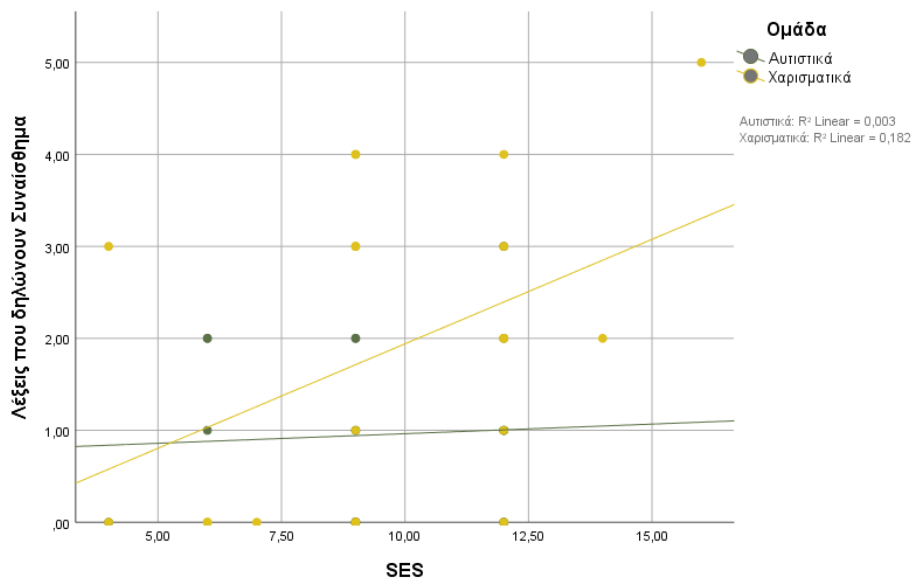


Γράφημα 9. Σύγκριση αναφορικά με την ένταξη σημασιολογικά συναφών με την αρχική ιστορία πληροφοριών μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στις δύο ομάδες παιδιών.



Γράφημα 10. Σύγκριση αναφορικά με τη χρήση των δεικτών λόγου μεταξύ των κοριτσιών και των αγοριών στις δύο ομάδες παιδιών.

Αναφορικά με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των παιδιών φαίνεται ότι προβλέπει το 7,7% της χρήσης λέξεων ή / και φράσεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή και το 9,8% της χρήσης λέξεων ή / και φράσεων που δηλώνουν συναίσθημα του αφηγητή ή των ηρώων της ιστορίας. Τα Γραφήματα 6 και 11 απεικονίζουν την θετική συσχέτιση του SES με την χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή καθώς και με την χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα, δείχνοντας ότι όσο αυξάνει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών τόσο περισσότερες λέξεις ή / και φράσεις που δηλώνουν κρίση και συναίσθημα παράγουν τα παιδιά και των δύο ομάδων.



Γράφημα 11. Συσχέτιση της χρήσης λέξεων / φράσεων που δηλώνουν συναίσθημα του αφηγητή ή / και των ηρώων με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση κάθε ομάδας παιδιών.

### Πίνακας 7

#### Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη της Επίδρασης των τριών Δεικτών Αυτισμού στη Μακροδομή Αφηγήσεων Αυτιστικών Παιδιών

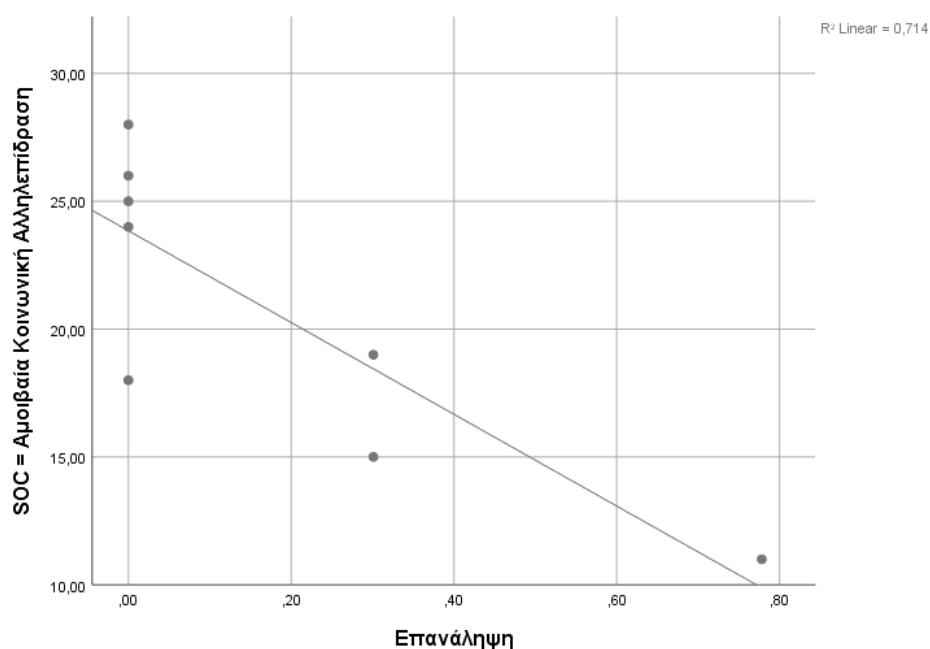
Εξαρτημένες Μεταβλητές													
Αφηγηματικές Γραμματικές		Μοντέλο Labov		Σημασιολογική Συνάφεια		Επανάληψη		Ευθύς Λόγος		Κρίση Ομιλητή		Συναισθήματα	
ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β
.147		.174		.191		.776 <sup>†</sup>		.017		.302		.089	
<b>SOC<sup>a</sup></b>	-.026	-.053		-.170		-.038*		.017		.061		.054	
<b>NVC<sup>b</sup></b>	-.343	-.080		-.114		-.033		-.027		-.246*		-.088	
<b>RRB<sup>c</sup></b>	-1.742	-.696		-2.889		-.079		-.072		-.179		-.171	

Σημειώσεις. <sup>a</sup> Reciprocal Social Interaction (Αμοιβαία Κοινωνική Αλληλεπίδραση). <sup>b</sup> Nonverbal Communication (Μη Λεκτική Επικοινωνία). <sup>c</sup> Restricted, Repetitive and Stereotyped Behavior (Περιοριστική, Επαναλαμβανόμενη και Στερεοτυπική Συμπεριφορά). \*  $p < .05$ , <sup>†</sup>  $p < 1$ .

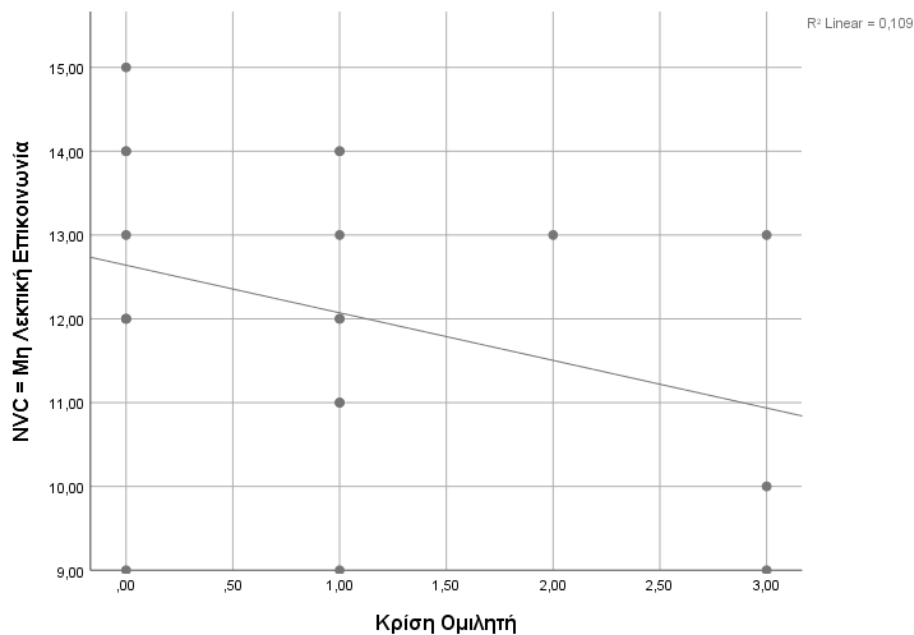
Αναφορικά με τους τρεις δείκτες αυτισμού, όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 7, ο βαθμός αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο βαθμός μη λεκτικής επικοινωνίας,

καθώς και ο βαθμός περιορισμένης, επαναλαμβανόμενης και στερεοτυπικής συμπεριφοράς προβλέπουν την επίδοση των αυτιστικών παιδιών στη χρήση του αξιολογικού μηχανισμού της επανάληψης λέξεων ή / και φράσεων σε ένα ποσοστό 78%, ενώ στη χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή σε ένα ποσοστό 30%.

Τα Γραφήματα 12 και 13 αποτυπώνουν την αρνητική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της μη λεκτικής επικοινωνίας με την επανάληψη λέξεων ή/και φράσεων και με την χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι όσο αυξάνει ο βαθμός αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης τόσο μειώνεται η χρήση λέξεων ή / και φράσεων που χρησιμοποιούνται από τα αυτιστικά παιδιά ως μηχανισμός αξιολόγησης. Επίσης, βρέθηκε ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός μη λεκτικής επικοινωνίας τόσο μειώνεται η χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή.



Γράφημα 12. Συσχέτιση του αξιολογικού μηχανισμού της επανάληψης με τον δείκτη αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης.



*Γράφημα 13.* Συσχέτιση της χρήσης λέξεων / φράσεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή με τον δείκτη μη λεκτικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 8, ο βαθμός αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο βαθμός μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς και ο βαθμός περιορισμένης, επαναλαμβανόμενης και στερεοτυπικής συμπεριφοράς προβλέπουν την επίδοση των αυτιστικών παιδιών στη χρήση διαφορετικών λέξεων περιεχομένου στις αφηγήσεις τους (λεξική ποικιλομορφία) σε ένα ποσοστό 44%. Το Γράφημα 14 αποτυπώνει τη θετική συσχέτιση μεταξύ του δείκτη αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της λεκτικής ποικιλομορφίας, δείχνοντας ότι όσο αυξάνει ο δείκτης αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης τόσο αυξάνεται και η χρήση διαφορετικών λέξεων από τα παιδιά. Από την άλλη μεριά, το Γράφημα 15 αποτυπώνει την αρνητική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της μη λεκτικής επικοινωνίας με τη χρήση διαφορετικών λέξεων περιεχομένου στις αφηγήσεις των αυτιστικών παιδιών. Όσο αυξάνει δηλαδή ο βαθμός μη λεκτικής επικοινωνίας τόσο μειώνεται η χρήση διαφορετικών λέξεων περιεχομένου.

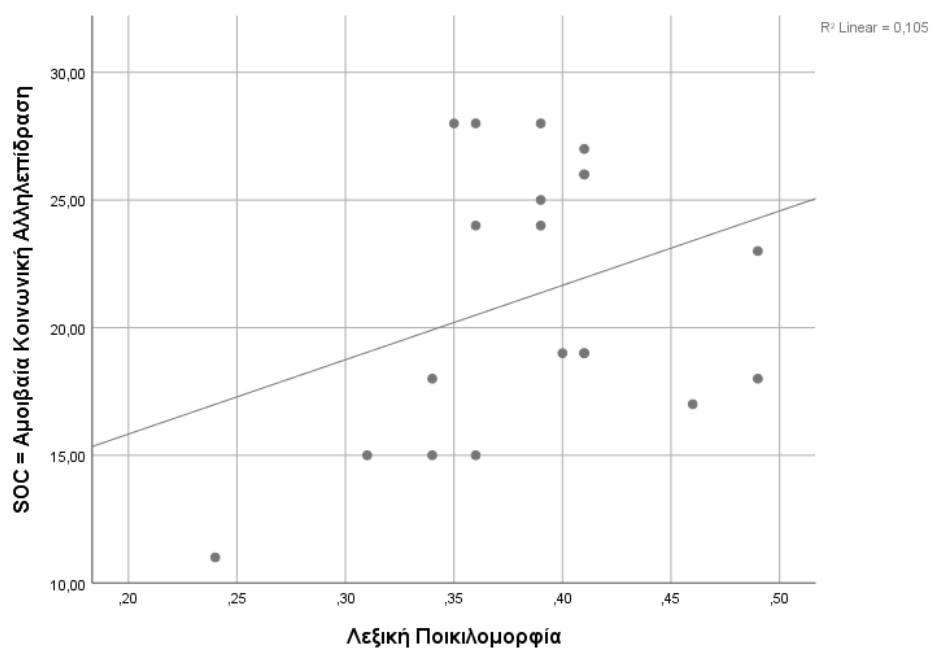


Πίνακας 8

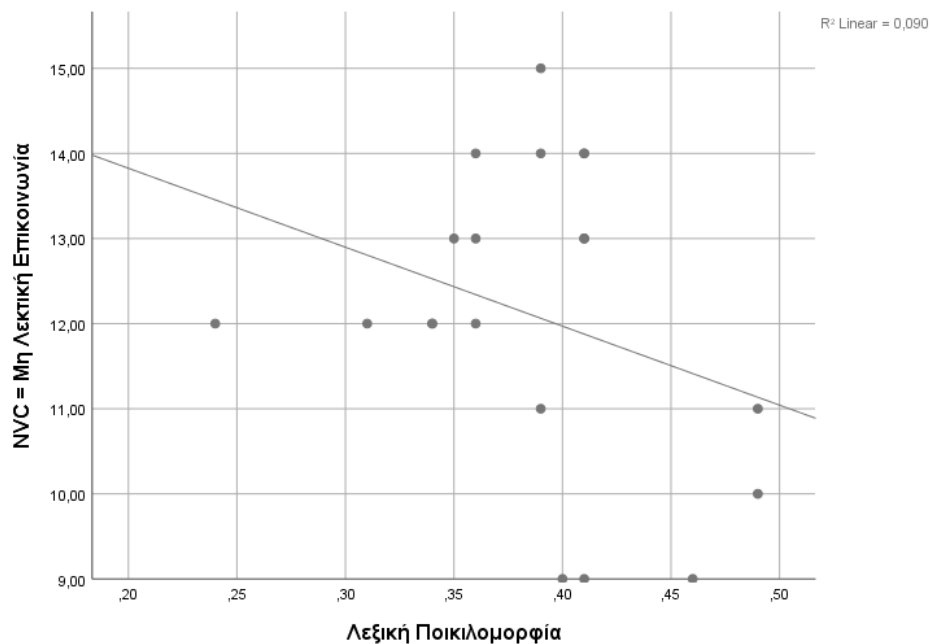
Αναλύσεις Παλινδρόμησης για Πρόβλεψη της Επίδρασης των τριών Δεικτών Αυτισμού στη Μικροδομή Αφηγήσεων Αυτιστικών Παιδιών

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Εξαρτημένες Μεταβλητές							
	Μήκος Ιστορίας		Υποταγμένος Λόγος		Λεξική Ποικιλομορφία		Δείκτες Λόγου	
	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
	.064		.117		.444*		.012	
<b>SOC</b> <sup>a</sup>		.092		-.005		.007*		.000
<b>NVC</b> <sup>b</sup>		-.316		-.007		-.016†		.025
<b>RRB</b> <sup>c</sup>		-.970		-.012		.014		.023

Σημειώσεις. <sup>a</sup> Reciprocal Social Interaction (Αμοιβαία Κοινωνική Αλληλεπίδραση). <sup>b</sup> Nonverbal Communication (Μη Λεκτική Επικοινωνία). <sup>c</sup> Restricted, Repetitive and Stereotyped Behavior (Περιοριστική, Επαναλαμβανόμενη και Στερεοτυπική Συμπεριφορά). \*  $p < .05$ , †  $p < 1$ .



Γράφημα 14. Συσχέτιση του δείκτη αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τη λεξική ποικιλομορφία.



Γράφημα 15. Συσχέτιση του δείκτη μη λεκτικής επικοινωνίας με τη λεξική ποικιλομορφία.

Επιπλέον, εξετάσαμε ποιοι παράγοντες προβλέπουν ξεχωριστά την επίδοση των παιδιών κάθε ομάδας και βρέθηκε, όπως δείχνει και ο Πίνακας 9, ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των χαρισματικών παιδιών, τόσο η χρήση λέξεων που δηλώνουν την κρίση τους, όσο και η χρήση λέξεων που δηλώνουν συναισθήματα των ηρώων ή των ίδιων σαν αφηγητών αυξάνεται. Συγκεκριμένα, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των χαρισματικών παιδιών προβλέπει το 15.4% της χρήσης λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή και το 31.5% της χρήσης λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα συνυπολογιζόμενης και της επίδρασης του φύλου. Πέρα από τα παραπάνω, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των χαρισματικών παιδιών σχετίζεται και με την επίδοσή τους στην χρήση ευθέος λόγου. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση αναμεσά τους και το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο φάνηκε ότι προβλέπει το 20% της χρήσης ευθέος λόγου συνυπολογιζόμενης και της επίδρασης του φύλου.

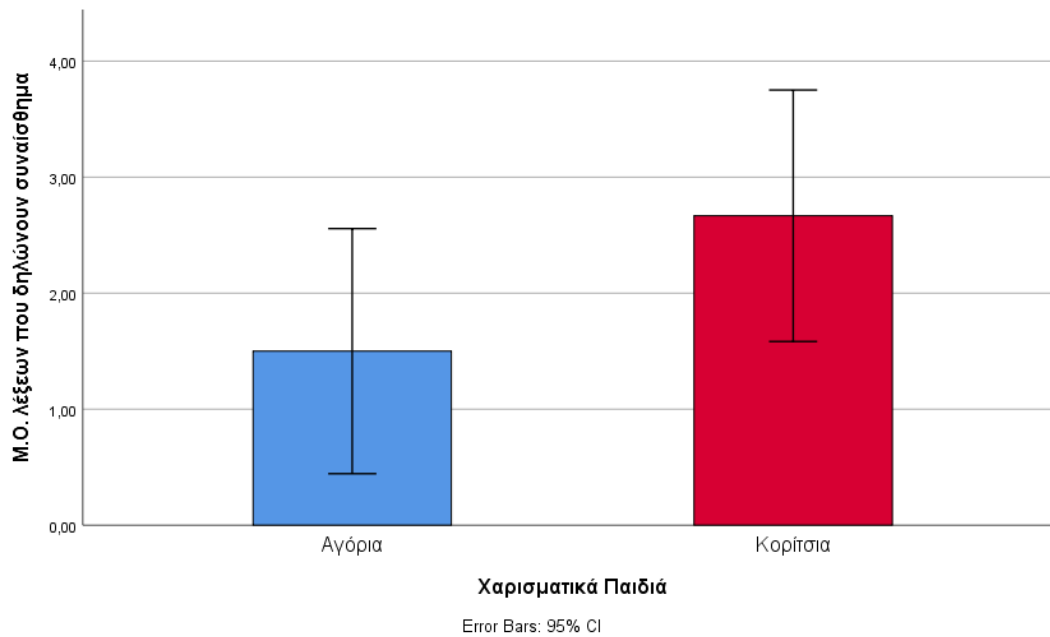
Πίνακας 9

*Αναλύσεις παλινδρόμησης για πρόβλεψη των ικανοτήτων αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στη μακροδομή αφηγήσεων*

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Εξαρτημένες Μεταβλητές													
	Αφηγηματικές Γραμματικές		Μοντέλο Labov		Σημασιολογική Συνάφεια		Επανάληψη		Ευθύς Λόγος		Κρίση Ομιλητή		Συναίσθημα	
	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β	ΔR <sup>2</sup>	β
<b>Αυτιστικά</b>	.083		.084		.063		.046		.074		.004		.029	
Βήμα 1		-2.495		-1.010		-3.424		.115		-.404		.087		.313
Φύλο	.112		.164		.097		.099		.121		.006		.030	
Βήμα 2		-2.629		-1.100		-3.655		.164		-.374		.082		.307
Φύλο		.308		.208		.530		-.029		-.068		.010		.015
SES														
<b>Χαρισματικά</b>														
Βήμα 1	.026		.016		.022		.043		.002		0		.105	
Φύλο		-1.238		.262		-2.524		.149		.047		.027		.1167
Βήμα 2	.033		.020		.022		.131		.203 <sup>†</sup>		.154 <sup>†</sup>		.315*	
Φύλο		-1.295		.274		-2.526		.045		.096		.086		1.318 <sup>†</sup>
SES		-.092		.020		-.004		.032		.079 <sup>†</sup>		.095 <sup>†</sup>		.245*

Σημειώσεις. \* p < .05, † p < .1.

Επίσης, βρέθηκε (βλ. Πίνακα 9) ότι το φύλο προβλέπει την αφηγηματική ικανότητα των χαρισματικών παιδιών και συγκεκριμένα τη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα. Το Γράφημα 16 δείχνει ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο συχνά λέξεις που δηλώνουν συναίσθημα από τα αγόρια. Ακόμη, βρέθηκε (βλ. Πίνακα 10) ότι το φύλο προβλέπει τη χρήση δεικτών λόγου στα χαρισματικά παιδιά. Το Γράφημα 10 παρέχει μια οπτική απεικόνιση της χρήσης λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα δείχνοντας ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν πιο συχνά στον λόγο τους τέτοιες λέξεις σε σύγκριση με τα αγόρια.



Γράφημα 16. Σύγκριση αναφορικά με τη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα μεταξύ των χαρισματικών κοριτσιών και των χαρισματικών αγοριών.

#### Πίνακας 10

Αναλύσεις παλινδρόμησης για πρόβλεψη των ικανοτήτων αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στη μικροδομή αφηγήσεων

Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Εξαρτημένες Μεταβλητές							
	Μήκος Ιστορίας		Υποταγμένος Λόγος		Λεξική Ποικιλομορφία		Δείκτες Λόγου	
	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
<b>Αυτιστικά</b>								
Βήμα 1	.000		.000		.056		.121	
Φύλο		-.131		-.003		.027		-.333
Βήμα 2	.005		.043		.057		.122	
Φύλο		-.086		-.007		.027		-.336
SES		-.105		.009		.001		.006
<b>Χαρισματικά</b>								
Βήμα 1	.012		.055		.020		.533 <sup>†</sup>	
Φύλο		-.929		.040		.017		-.318 <sup>†</sup>
Βήμα 2	.052		.135		.022		.658	
Φύλο		-.771		.036		.016		-.355 <sup>†</sup>
SES		.255		-.007		-.001		.023

Σημειώσεις. <sup>†</sup>  $p < .1$ .

### 3.5. Σύνοψη Αποτελεσμάτων

Αναφορικά με τις διαφορές αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών ως προς τις αφηγηματικές τους ικανότητες, βρέθηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση από τα αυτιστικά στο μοντέλο των Αφηγηματικών Γραμματικών, παρήγαγαν δηλαδή πιο ολοκληρωμένες και περίπλοκες δομικά αφηγήσεις. Επίσης, τα στοιχεία της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι τα χαρισματικά παιδιά χρησιμοποίησαν πιο πολλές λέξεις ή / και φράσεις που δείχνουν την κρίση τους όταν ήθελαν να αξιολογήσουν στοιχεία της αφήγησης. Τέλος, βρέθηκε ότι η επίδοση των αυτιστικών παιδιών στην χρήση υποταγμένου λόγου ήταν καλύτερη από αυτή των αυτιστικών παιδιών.

Αναφορικά με τους παράγοντες που προβλέπουν την αφηγηματική ικανότητα των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών, βρέθηκε ότι το φύλο των παιδιών προβλέπει την επίδοση τόσο στο μοντέλο των Αφηγηματικών Γραμματικών όσο και στην σημασιολογική συνάφεια, με τα αγόρια να φαίνεται πως έχουν καλύτερη επίδοση από τα κορίτσια. Επιπλέον, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των παιδιών βρέθηκε ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη χρήσης λέξεων ή / και φράσεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή αλλά και συναίσθημα του αφηγητή ή των ηρώων της ιστορίας, καθώς όσο αυξάνει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών, τόσο περισσότερες λέξεις ή / και φράσεις που δηλώνουν κρίση και συναίσθημα χρησιμοποιούνται από τα παιδιά και των δύο ομάδων. Πέρα από τα παραπάνω, βρέθηκε ότι όσο αυξάνει ο βαθμός αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης τόσο μειώνεται η χρήση της επανάληψης ως αξιολογικός μηχανισμός από μέρους των αυτιστικών παιδιών. Επιπλέον, φάνηκε ότι όσο αυξάνει ο βαθμός μη λεκτικής επικοινωνίας, τόσο μειώνεται η χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή στις αφηγήσεις των αυτιστικών παιδιών. Επίσης, βρέθηκε ότι όσο αυξάνει ο βαθμός μη λεκτικής επικοινωνίας, τόσο μειώνεται η χρήση διαφορετικών λέξεων περιεχομένου από τα αυτιστικά παιδιά. Αντίθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δείχνουν ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τόσο αυξάνεται και η χρήση διαφορετικών λέξεων περιεχομένου από τα αυτιστικά παιδιά.

Τέλος, αναφορικά με το πώς επηρεάζουν οι παράγοντες ξεχωριστά την κάθε ομάδα παιδιών βρέθηκε ότι όσο αυξάνει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των χαρισματικών παιδιών, τόσο αυξάνεται η χρήση ευθέως λόγου, καθώς και η χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση αλλά και συναισθήματα δικά τους σαν αφηγητές ή των ηρώων. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι το φύλο προβλέπει την αφηγηματική ικανότητα των

χαρισματικών παιδιών στη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα καθώς και στη χρήση δεικτών λόγου, με τα κορίτσια να φαίνεται να έχουν καλύτερη επίδοση και στις δύο παραμέτρους συγκριτικά με τα αγόρια.

## **Κεφάλαιο 4**

### **Συζήτηση**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει και να συγκρίνει την αφηγηματική ικανότητα αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών, τόσο ως προς τη μακροδομή μιας ιστορίας, όσο και ως προς τη μικροδομή της. Τα ευρήματα της μελέτης αυτής έδειξαν ότι η επίδοση των δύο ομάδων παιδιών διαφοροποιείται ως προς τη δομή της ιστορίας (Αφηγηματικές Γραμματικές), τη χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή καθώς και τη χρήση υποταγμένου λόγου. Σε όλα τα υπόλοιπα σημεία η επίδοση των παιδιών βρέθηκε να είναι ίδια. Επίσης, βρέθηκε ότι το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο καθώς και οι δείκτες αυτισμού προβλέπουν την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών και των δύο ομάδων.

#### **4.1. Επίδοση Αυτιστικών και Χαρισματικών Παιδιών στη Μακροδομή Αφηγηματικού Λόγου**

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας σχετικά με τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών ως προς τη μακροδομή μιας ιστορίας, η υπόθεσή μας επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά παράγαγαν πιο περίπλοκες και ολοκληρωμένες δομικά ιστορίες σε σχέση με τα αυτιστικά παιδιά. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με την υπόθεσή μας και επιβεβαιώνει και τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Diehl et al., 2006· Porath, 1996). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε δύο μοντέλα προκειμένου να εξετάσουμε την επίδοση των παιδιών στη μακροδομή προεκτείνοντας με αυτόν τον τρόπο την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι ενώ παρατηρήθηκαν διαφορές στη δομή της ιστορίας ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών, σύμφωνα με το μοντέλο των Αφηγηματικών Γραμματικών (Schneider et al., 2005), δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές με βάση το μοντέλο των Labov & Waletzky (1967). Μια πιθανή εξήγηση αναφορικά με αυτή τη διαφοροποίηση αφορά το διαφορετικό σύστημα κωδικοποίησης που έχουν τα δύο μοντέλα. Το μοντέλο των Αφηγηματικών Γραμματικών (Schneider et al., 2005) είναι πιο λεπτομερές, καθώς χωρίζει την ιστορία σε τρία βασικά επεισόδια, το καθένα από τα οποία χωρίζεται σε επτά

υποενότητες (Πλαίσιο, Εναρκτήριο Γεγονός, Εσωτερική Απόκριση, Εσωτερικό Σχέδιο, Προσπάθεια, Αποτέλεσμα και Αντίδραση των χαρακτήρων). Αντίθετα, το μοντέλο των Labov & Waletzky (1967) χωρίζει την ιστορία που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα σε εννέα βασικές κατηγορίες (Προσανατολισμό, δύο Πράξεις Επιπλοκής, δύο Κλιμακώσεις, Επίλυση και Επιμύθιο· για πιο αναλυτικές πληροφορίες βλ. Παράρτημα Α2). Πιθανά, λοιπόν, το μοντέλο των Labov & Waletzky (1967) λόγω της κωδικοποίησής του να μην κατάφερε να καταδείξει τη διαφορά στην επίδοση αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών.

Ωστόσο, παρότι η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις δύο ομάδες παιδιών σύμφωνα με το μοντέλο των Labov & Waletzky (1967), η ποιοτική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές. Αναλυτικότερα, τα χαρισματικά παιδιά εμπεριέχουν σχεδόν πάντα στην ιστορία τους τον προσανατολισμό, τουλάχιστον μία από τις πράξεις επιπλοκής, τις κλιμακώσεις και την επίλυση. Αντίθετα, περίπου τα μισά αυτιστικά παιδιά δεν εμπεριέχουν στις αφηγήσεις τους την επίλυση και μια από τις δυο κλιμακώσεις (συνήθως αυτή που βρίσκεται στο τέλος της ιστορίας πριν την επίλυση). Το εύρημα αυτό δείχνει σε ένα βαθμό ότι ίσως τα αυτιστικά παιδιά να μην κατανοούν πλήρως τη δομή της ιστορίας και απλά να αναδιηγούνται ότι θυμούνται, γι' αυτό και περιλαμβάνουν στην αφήγησή τους τα πρώτα σημεία της ιστορίας. Παλαιότερες έρευνες έχουν επισημάνει τη δυσκολία των αυτιστικών παιδιών να παράγουν ιστορίες με συνοχή (Capps, Losh, & Thurber, 2000· Diehl, Bennetto, & Young, 2006· Losh & Capps, 2003· 2006· Loveland & Tunali, 1993· Tager-Flusberg, 2000).

Ως προς την ένταξη σημασιολογικών συναφών πληροφοριών στις αφηγήσεις αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι οι δυο ομάδες παιδιών δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας και ενισχύει και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Botting, 2002· Norbury & Bishop, 2003). Οι υψηλές επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων και η ένταξη συναφών πληροφοριών στην αναδιήγησή τους μπορεί να προκύπτει από την απεικονιστικότητα των εικόνων. Παλαιότερες έρευνες, έχουν επισημάνει ότι συχνά τα παιδιά εντάσσουν συναφείς πληροφορίες στις ιστορίες τους περιγράφοντας απλά τις εικόνες που βλέπουν (Norbury & Bishop, 2003).

Τέλος, αναφορικά με την αξιολόγηση, η υπόθεσή μας ήταν ότι τα αυτιστικά παιδιά θα αντιμετωπίσουν περισσότερες δυσκολίες συγκριτικά με τα χαρισματικά παιδιά. Η



υπόθεση αυτή επιβεβαιώθηκε εν μέρει, καθώς η επίδοση αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών διαφοροποιήθηκε μόνο ως προς τη χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή. Το εύρημα αυτό είναι απόλυτα λογικό, καθώς οι αφηγήσεις αυτιστικών παιδιών έχει βρεθεί ότι περιέχουν λιγότερες λέξεις που δηλώνουν κρίση (π.χ., *σκέφτομαι, γνωρίζω*) συγκριτικά με τις αφηγήσεις παιδιών τυπικής ανάπτυξης (Capps et al., 2000· Kauschke, van der Beek, Kamp-Becker, 2016). Η μειωμένη χρήση τέτοιων λέξεων θεωρείται ότι καταδεικνύει και σχετίζεται με τις μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες στον αυτισμό (Capps et al., 2000) και μάλιστα, υποστηρίζεται ότι το ποσοστό χρήσης των λέξεων αυτών προβλέπει την ικανότητά των αυτιστικών παιδιών να κατανοούν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων (Θεωρία του Νου· Atwood, 1998) (Siller, Swanson, Serlin, Teachworth, 2014).

Ένα ανορθόδοξο εύρημα, ωστόσο, είναι η έλλειψη διαφοροποίησης στην επίδοση αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών ως προς τη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα. Σύμφωνα με την επικρατούσα βιβλιογραφία, τα αυτιστικά παιδιά αναμένεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα λόγω του ελλείματος που έχουν στη Θεωρία του Νου (Atwood, 1998). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις ψυχικές καταστάσεις των άλλων και να κατανοήσουν την οπτική τους (Schopler & Mesibov, 1992· Wing, 1981· Wing & Gould, 1979). Παρότι, λοιπόν, το αναμενόμενο εύρημα θα ήταν να παρατηρηθούν διαφορές στις δύο ομάδες, με τα αυτιστικά παιδιά να έχουν χειρότερη επίδοση, βρέθηκε ότι η επίδοση τους είναι όμοια με αυτή των χαρισματικών παιδιών. Μια πιθανή εξήγηση για το εύρημα αυτό είναι ότι τα αυτιστικά παιδιά χρησιμοποίησαν λέξεις που εκφράζουν συναίσθημα βλέποντας και παρατηρώντας την έκφραση των ηρώων στις εικόνες και όχι βάσει του αιτιολογικού πλαισίου της ιστορίας (Capps et al., 2000· Tager-Flusberg & Sullivan, 1995). Δεν αντιλήφθηκαν, δηλαδή, τα αυτιστικά παιδιά πλήρως την συναισθηματική κατάσταση των ηρώων αλλά χρησιμοποίησαν κάποιες λέξεις που δηλώνουν συναίσθημα στηριζόμενα στις εικόνες. Γι' αυτό για παράδειγμα πολλά παιδιά χρησιμοποίησαν το ρήμα κλαίω επειδή στην εικόνα που έβλεπαν καθώς αναδιηγούνταν αποτυπώνεται η ελεφαντίνα να κλαίει, ενώ αντίθετα δεν ανέφεραν ότι ο καμηλοπαρδάλης ήταν χαρούμενος επειδή δεν αποτυπώνεται αυτό σε καμία εικόνα. Μια ακόμη εξήγηση αναφορικά με την έλλειψη διαφορών στη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα από μέρους των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών πιθανά να στηρίζεται στην καλή μνήμη των αυτιστικών παιδιών που έλαβαν

μέρος στην παρούσα έρευνα. Πολλές λέξεις από αυτές που χρησιμοποιήθηκαν από τα αυτιστικά παιδιά και εξέφρασαν συναίσθημα ήταν ενταγμένες στην αρχική ιστορία που άκουσαν. Επομένως, είναι πιθανό να επανέλαβαν αυτό που είχαν ακούσει λόγω της ιδιαίτερα καλής τους μνήμης. Αυτό είναι ένα σημείο, το οποίο χρήζει περαιτέρω ανάλυσης σε μια μελλοντική έρευνα. Επίσης, είναι πιθανό λόγω του υψηλού IQ που είχαν τα αυτιστικά παιδιά που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα να κατάφεραν να υπερκεράσουν τις κοινωνικές δυσκολίες τους. Οι Livingston et al. (2019) έδειξαν ότι τα άτομα με αυτισμό που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη Θεωρία του Νου αλλά έχουν υψηλό IQ μπορούν να συγκαλύψουν τις κοινωνικές τους δυσκολίες και να δείξουν καλές κοινωνικές δεξιότητες όταν αλληλοεπιδρούν με άλλους.

Η καλή μνήμη των αυτιστικών παιδιών πιθανά να εξηγεί και την υψηλή τους επίδοση στη χρήση ευθέως λόγου, καθώς ο ευθύς λόγος που χρησιμοποίησαν στις αφηγήσεις τους ήταν αυτός ο οποίος ήταν ενταγμένος στην αρχική ιστορία στην οποία άκουσαν. Επομένως, είναι πιθανό απλά να επανέλαβαν ότι άκουσαν. Και αυτό το εύρημα χρήζει περαιτέρω έρευνας σε μια μεταγενέστερη μελέτη. Τέλος, η έλλειψη διαφοροποίησης μεταξύ αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών στη χρήση του αξιολογικού μηχανισμού της επανάληψης μπορεί να οφείλεται στην μη απόκτηση από μέρους των παιδιών του μηχανισμού αυτού. Είναι πιθανό τα παιδιά σε αυτή την ηλικία να μην έχουν κατακτήσει μηχανισμούς προκειμένου να διατηρήσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή του συνομιλητή τους ενεργή. Τέλος, μία ακόμη εξήγηση αφορά το γλωσσικό εισαγόμενο των παιδιών (Hoff, 2006· Rowe, 2012). Είναι πιθανό οι γονείς των παιδιών αυτών να μην χρησιμοποιούν πολύ συχνά ή και καθόλου την επανάληψη σαν μηχανισμό αξιολόγησης στις αφηγήσεις τους και επομένως τα παιδιά να μην τον έχουν κατακτήσει.

#### **4.2. Επίδοση Αυτιστικών και Χαρισματικών Παιδιών στη Μικροδομή Αφηγηματικού Λόγου**

Η υπόθεσή μας αναφορικά με τη χρήση υποταγμένου λόγου επιβεβαιώθηκε από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά παρήγαγαν πιο περίπλοκες συντακτικά αφηγήσεις, χρησιμοποιώντας πιο πολλές δευτερεύουσες προτάσεις συγκριτικά με τα αυτιστικά παιδιά. Το εύρημα αυτό δεν επισημαίνεται πρώτη φορά στην βιβλιογραφία αλλά είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα

παλαιότερων ερευνών (Capps et al., 2000· King et al., 2013· Norbury & Bishop, 2003). Η χρήση σύνθετων συντακτικά δομών είναι ένα σημαντικό γλωσσικό εργαλείο που επιτρέπει στους αφηγητές να σηματοδοτήσουν χρονικές και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων μιας ιστορίας (Ferretti, et al., 2018). Επομένως, φαίνεται ότι ίσως οι αφηγήσεις των αυτιστικών παιδιών να στερούνται αυτής της ιεραρχικής οργάνωσης των ιστοριών. Η υπόθεση αυτή έχει υποστηριχθεί και σε προηγούμενες έρευνες, οι οποίες επισημαίνουν ότι πιθανά μια γενική στρατηγική στον αυτισμό αποτελεί η αναδιήγηση ιστοριών με γραμμικό (και όχι ιεραρχικό) τρόπο, δηλαδή με την ακολουθία γραμμικά διαδοχικών γεγονότων προκειμένου να επικοινωνήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την βασική δομή μιας ιστορίας (Marinis et al., 2013· Peristeri et al., 2017).

Η υπόθεσή μας σχετικά με τη λεκτική πολυπλοκότητα, επιβεβαιώθηκε, καθώς βρέθηκε ότι δεν υπήρξε διαφορά στην επίδοσή των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών (Peristeri et al., 2017). Παλαιότερες έρευνες έχουν επισημάνει ότι τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος είναι αποτελεσματικά στην ανάκληση λέξεων χαμηλής συχνότητας λόγω της αυξημένης λεκτικής και σημασιολογικής αποφαντικής μνήμης τους (Walenski, Mostofsky, Gidley-Larson, & Ullman, 2008). Είναι, επίσης, πιθανό να μην παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων λόγω επίδρασης της δοκιμασίας. Στην αναδιήγηση, τα παιδιά ακούν την ιστορία και στη συνέχεια την αναδιηγούνται. Επομένως, είναι πιθανό λόγω καλής μνήμης να θυμήθηκαν τις λέξεις που προηγουμένως είχαν ακούσει ή να θυμήθηκαν την ιστορία στηριζόμενα στις εικόνες και το περιεχόμενο της ιστορίας και των προτάσεων.

Τέλος, ως προς τη χρήση δεικτών λόγου βρέθηκε ότι οι δύο ομάδες παιδιών δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό είναι αντίθετο με την αρχική μας υπόθεση. Παλαιότερες έρευνες έχουν επισημάνει ότι τα άτομα με αυτισμό παράγουν σημαντικά λιγότερους δείκτες λόγου συγκριτικά με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (π.χ., Heeman et al., 2010). Αξίζει, βέβαια, να αναφερθεί ότι στην έρευνά τους οι Heeman et al. (2010) εξέτασαν τη χρήση διάφορων δεικτών λόγου (π.χ., λοιπόν, και, πράγματι, έπειτα κ.ά.) και μόνο η χρήση του «και» ως δείκτη λόγου βρέθηκε να είναι στατιστικώς σημαντική. Το έλλειμμα αυτό το οποίο παρατηρήθηκε στην έρευνά τους ίσως να σχετίζεται με τη σύνταξη των προτάσεων και συγκεκριμένα με τη χρήση μικροπερίοδου λόγου και όχι εκτεταμένης παρατακτικής σύνδεσης (Bishop et al., 2000· Heeman et al., 2010). Μια ακόμη πιθανή εξήγηση για τη διαφορά των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και της έρευνας των Heeman et al. (2010) μπορεί να αποτελεί η

μέθοδος η οποία χρησιμοποιήθηκε στις δύο έρευνες. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα τα δεδομένα προήλθαν από την παραγωγή αφηγηματικού λόγου, ενώ οι Heeman et al. (2010) χρησιμοποίησαν δεδομένα από αυθόρμητο λόγο.

### **4.3. Παράγοντες που Επηρεάζουν την Αφηγηματική Ικανότητα Αυτιστικών και Χαρismaticών Παιδιών**

#### **Φύλο**

Αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών βρέθηκε ότι το φύλο των παιδιών προβλέπει την επίδοση τόσο στο μοντέλο των Αφηγηματικών Γραμματικών όσο και στη σημασιολογική συνάφεια, με τα αγόρια να φαίνεται πως έχουν καλύτερη επίδοση από τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό είναι αντίθετο με την αρχική μας υπόθεση. Παλαιότερες έρευνες έχουν επισημάνει ότι είτε δεν παρατηρούνται διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Szaflarski et al., 2012· Weiss et al., 2003), είτε ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τα αγόρια (Goddard, Dritschel, & Howlin, 2014· Kauschke, van der Beek, & Kamp-Becker, 2016). Μια πιθανή εξήγηση για το ανορθόδοξο αυτό εύρημα είναι ότι τα αγόρια που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα είχαν καλύτερες γλωσσικές ή / και επιτελικές ικανότητες από τα κορίτσια. Μια ακόμη πιθανή εξήγηση βασίζεται στο γλωσσικό εισαγόμενο των παιδιών και συγκεκριμένα των αγοριών που έλαβαν μέρος στην τρέχουσα μελέτη. Είναι πιθανό, ο χρόνος που περνάνε τα παιδιά με τους γονείς τους, οι δραστηριότητες που κάνουν μαζί (π.χ., ανάγνωση ιστοριών / παραμυθιών), καθώς και η ύπαρξη μεγαλύτερων αδερφιών να έχει επηρεάσει και διαφοροποιήσει την αφηγηματική τους ικανότητα (Hoff, 2006· Rowe, 2012).

Αναφορικά με το πώς επηρεάζει το φύλο την αφηγηματική ικανότητα τής κάθε ομάδας ξεχωριστά βρέθηκε ότι το φύλο προβλέπει την αφηγηματική ικανότητα των χαρismaticών παιδιών στη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα καθώς και στη χρήση δεικτών λόγου, με τα κορίτσια να έχουν καλύτερη επίδοση και στις δύο παραμέτρους συγκριτικά με τα αγόρια. Το εύρημα αυτό είναι σε πλήρη συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που επισημαίνουν ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερες επιδόσεις στη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα, γι' αυτό και πολλές φορές ο αυτισμός

καμουφλάρεται και είναι δύσκολο να υπάρξει διάγνωση στα άτομα αυτά (Goddard, Dritschel, & Howlin, 2014· Kauschke, van der Beek, & Kamp-Becker, 2016). Επίσης, παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερους και διαφορετικούς δείκτες λόγου από τα αγόρια (Tavakoli & Karimnia, 2017).

### **Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο**

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η υπόθεσή μας ήταν ότι θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ του SES και των αφηγηματικών ικανοτήτων των παιδιών τόσο ως προς τη μακροδομή, όσο και ως προς τη μικροδομή της ιστορίας (Hoff, 2013· Huttenlocher et al., 2010· Mozzanica et al., 2016). Η υπόθεση μας αυτή επιβεβαιώθηκε εν μέρει, καθώς παρατηρήθηκε συσχέτιση μόνο μεταξύ του κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των παιδιών και της μακροδομής. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι όσο αυξάνει η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των παιδιών, τόσο περισσότερες λέξεις ή / και φράσεις που δηλώνουν κρίση και συναίσθημα χρησιμοποιούνται από τα παιδιά και των δύο ομάδων. Για την ομάδα των χαρισματικών παιδιών συγκεκριμένα παρατηρήθηκε μια ακόμα θετική συσχέτιση μεταξύ του SES και της χρήσης ευθέως λόγου. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών στην ανάπτυξη του αφηγηματικού τους λόγου και ιδίως στην χρήση αξιολογικών μηχανισμών.

### **Δείκτες Αυτισμού**

Ως προς την επίδραση που ασκεί ο βαθμός αυτισμού στις αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών, τα ευρήματά μας παρέχουν νέα δεδομένα σε σχέση με παλαιότερες έρευνες. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι όσο αυξάνει ο βαθμός αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τόσο λιγότερο χρησιμοποιούν τα αυτιστικά παιδιά την επανάληψη σαν μηχανισμό αξιολόγησης. Καθίσταται, επομένως, εμφανής για πρώτη φορά η στενή σχέση που υφίσταται μεταξύ της επανάληψης ως αξιολογικού μηχανισμού και της κοινωνικής ανάπτυξης των αυτιστικών παιδιών. Βρέθηκε, επίσης, στην παρούσα μελέτη ότι όσο αυξάνει ο βαθμός μη λεκτικής επικοινωνίας, τόσο μειώνεται η χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή στις αφηγήσεις των αυτιστικών παιδιών. Το εύρημα αυτό δεν αποτυπώνεται πρώτη φορά σε έρευνα (Boorse et al., 2019), ωστόσο καταδεικνύει τη

στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών που εξετάζουν τα κοινωνικά ελλείματα και της χρήσης λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή (π.χ., σκέφτομαι, πιστεύω). Παρέχει, επομένως, περαιτέρω ισχύ στο έλλειμα που φαίνεται να έχουν τα αυτιστικά παιδιά στη Θεωρία του Νου (Atwood, 1998). Πέρα από τα προαναφερθέντα, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής κατέδειξαν ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός μη λεκτικής επικοινωνίας, τόσο μειώνεται η χρήση διαφορετικών λέξεων περιεχομένου από τα αυτιστικά παιδιά. Το εύρημα αυτό επισημαίνει τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της μη λεκτικής και της λεκτικής επικοινωνίας. Κάθε συμπεριφορά είναι επικοινωνιακή, είτε περιλαμβάνει λέξεις, είτε συμπεριλαμβάνει χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου και σώματος. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα αυτιστικά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στα δύο είδη επικοινωνίας.

Ένα ανορθόδοξο εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της χρήσης διαφορετικών λέξεων περιεχομένου από τα αυτιστικά παιδιά. Η συσχέτιση αυτή δείχνει ότι όσο μεγαλύτερα είναι τα ελλείματα στα παιδιά με αυτισμό αναφορικά με τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την κοινωνική τους συμπεριφορά, τόσο πιο ευρύ είναι το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν κατά την αναδιήγηση. Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με αυτισμό που αντιμετωπίζουν σοβαρά ελλείματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση τείνουν να χρησιμοποιούν στο λόγο τους ασυνήθιστο, ιδιοσυγκρασιακό λεξιλόγιο (Baron-Cohen et al., 1997· Preissler & Carey, 2005· Gliga et al., 2012). Η χρήση τέτοιου λεξιλογίου (ασυνήθιστου, ιδιοσυγκρασιακού) θα μπορούσε να αποτελεί μια πιθανή εξήγηση για το εύρημα αυτό, καθώς είναι πιθανό με τη χρήση του να ενισχύεται η λεξιλογική ποικιλία των αυτιστικών παιδιών κατά την αναδιήγηση.

#### **4.4. Περιορισμοί Παρούσας Έρευνας και Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες**

Παρότι η παρούσα έρευνα κάλυψε ένα κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία συγκρίνοντας την αφηγηματική ικανότητα αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών τόσο ως προς τη μακροδομή, όσο και ως προς τη μικροδομή μιας αφήγησης και παρότι με τα ευρήματά της ενίσχυσε τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών αναφορικά με τον αυτισμό και τη χαρισματικότητα, έχει κάποιους περιορισμούς. Αρχικά, για να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ικανοτήτων των παιδιών των δύο ομάδων θα ήταν

προτιμότερο να υπήρχε και μια ομάδα ελέγχου στην έρευνα, η οποία θα αποτελούνταν από παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Με αυτό τον τρόπο, θα μπορούσαμε να εξετάσουμε εάν και κατά πόσο υπάρχουν ελλείματα στις δύο αυτές ομάδες παιδιών και εάν και κατά πόσο διαφοροποιείται η επίδοσή τους από νευροτυπικά παιδιά. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να καλύψουν αυτό το κενό.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών. Στην τρέχουσα μελέτη εξετάσαμε κάποιους βασικούς παράγοντες όπως το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών και τους δείκτες αυτισμού. Ωστόσο, μια πιο ενδελεχής εξέταση άλλων παραγόντων κρίνεται αναγκαία. Ωφέλιμο θα ήταν, λοιπόν, μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν τον ρόλο που διαδραματίζει και το πώς επηρεάζει η μνήμη καθώς και άλλες επιτελικές λειτουργίες την αφηγηματική ικανότητα τόσο των αυτιστικών, όσο και των χαρισματικών παιδιών. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν τον ρόλο που διαδραματίζει το γλωσσικό εισαγόμενο των παιδιών στις αφηγηματικές τους ικανότητες. Είναι γνωστό, ότι η ύπαρξη ή όχι μεγαλύτερων αδερφών καθώς και οι αφηγηματικές πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς όταν οι ίδιοι αφηγούνται, επηρεάζουν τις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών.

Σκόπιμο, επίσης, κρίνεται μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν την αφηγηματική ικανότητα αυτιστικών και χαρισματικών και ως προς άλλους τομείς. Στο πλαίσιο μιας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας δεν κατέστη δυνατό να εξετάσουμε όλες τις πτυχές του αφηγηματικού λόγου. Η χρήση των αντωνυμιών και της αναφοράς, καθώς και η χρήση περισσότερων πραγματολογικών πτυχών, όπως των παραγεμισμάτων λόγου, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Πέρα από τα παραπάνω, ενδιαφέρον θα ήταν μελλοντικοί ερευνητές να εξετάσουν εάν και κατά πόσο παρατηρούνται διαφορές στην επίδοση αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών σε δοκιμασίες εκμαίευσης αφηγηματικού λόγου και αναδιήγησης αφηγηματικού λόγου, καθώς και μεταξύ αφηγηματικού λόγου και αυθόρμητου λόγου. Τέλος, σκόπιμο κρίνεται μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν πέρα από την παραγωγή, τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών αναφορικά με την κατανόηση λόγου, αφηγηματικού και μη.

## Κεφάλαιο 5

### Συμπεράσματα

Παρότι πολλές μελέτες τα τελευταία χρόνια έχουν στραφεί στην εξέταση των γλωσσικών ικανοτήτων παιδιών με ιδιαίτερη ανάπτυξη, η εξέταση της χαρισματικότητας έχει μείνει στο περιθώριο. Είναι γεγονός ότι τα χαρισματικά παιδιά μοιράζονται πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τα αυτιστικά παιδιά τόσο ως προς τις γλωσσικές, όσο και ως προς τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Άμεση συνέπεια αυτού, αποτελεί η δυσκολία διάγνωσης και διαφοροποίησης αυτών των δύο διαταραχών. Παρότι, λοιπόν, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά και ερευνητικό ενδιαφέρον καμία έρευνα μέχρι στιγμής δεν είχε προβεί στην εξέταση των γλωσσικών ικανοτήτων των δύο ομάδων σε μια ενιαία έρευνα. Στόχος, επομένως, της παρούσας έρευνας αποτελούσε η κάλυψη του κενού αυτού μέσω της εξέτασης και σύγκρισης των αφηγηματικών ικανοτήτων αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών.

Η εξέταση της αφηγηματική ικανότητας αποτελεί ένα σχετικό φυσικό τρόπο εξέτασης, ο οποίος παρέχει πληθώρα στοιχείων αναφορικά με τη γλωσσική ικανότητα ενός παιδιού, τις μεταγλωσσικές αλλά και τις γνωστικές του ικανότητες. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα, εξετάσαμε τόσο τη μακροδομή, όσο και τη μικροδομή μιας αφήγησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν σημεία τόσο στη μακροδομή, όσο και στη μικροδομή μιας ιστορίας, στα οποία τα χαρισματικά και τα αυτιστικά παιδιά έχουν παρόμοιες επιδόσεις, αλλά και σημεία στα οποία διαφοροποιούνται. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι τα χαρισματικά παιδιά παράγουν πιο περίπλοκες δομικά αφηγήσεις από τα αυτιστικά παιδιά, καθώς και ότι χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις που δηλώνουν κρίση του ομιλητή. Ένα τελευταίο σημείο στο οποίο διαφοροποιούνται οι δύο ομάδες παιδιών αποτελεί η χρήση υποταγμένου λόγου, με τα χαρισματικά παιδιά να επιδεικνύουν συχνότερη χρήση του. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν στην πραγματικότητα ότι παρότι τα χαρισματικά παιδιά παράγουν πιο ολοκληρωμένες ιστορίες με ιεραρχική δομή και δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα αναφορικά με τη Θεωρία του Νου, οι γλωσσικές ικανότητες των αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών είναι παρόμοιες σε πολλά σημεία. Το δεδομένο αυτό πιθανόν εξηγεί γιατί πολλές φορές καθίσταται δύσκολη η διάγνωση και η διαφοροποίηση μεταξύ αυτιστικών και χαρισματικών παιδιών.

Πέρα από τα προαναφερθέντα, η παρούσα έρευνα εξέτασε και επισήμανε τον ρόλο που διαδραματίζουν διάφορες μεταβλητές, όπως το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό



επίπεδο καθώς και οι δείκτες αυτισμού στην αφηγηματική ικανότητα των παιδιών αυτών. Βρέθηκε, λοιπόν, ότι το φύλο προβλέπει τόσο στοιχεία της μακροδομής (παραγωγή πιο περίπλοκων δομικά ιστοριών, ένταξη συναφών πληροφοριών, καθώς και χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα), όσο και της μικροδομής (δείκτες λόγου). Αναλυτικότερα, τα αγόρια βρέθηκε ότι παράγουν πιο ολοκληρωμένες ιστορίες και ότι δεν εντάσσουν άσχετες πληροφορίες στις ιστορίες τους, ενώ τα κορίτσια βρέθηκε να υπερτερούν στη χρήση δεικτών λόγου, καθώς και στη χρήση λέξεων που δηλώνουν συναίσθημα. Πέρα από το φύλο, βρέθηκε ότι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των αφηγηματικών ικανοτήτων αποτελεί το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών. Συγκεκριμένα, το υψηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των παιδιών προβλέπει και ενισχύει θετικά τη χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση και συναίσθημα.

Ως προς την επίδραση που ασκούν οι δείκτες αυτισμού στις αφηγηματικές ικανότητες των αυτιστικών παιδιών, κατέστη φανερό μέσω της παρούσας έρευνας ότι οι δείκτες που αφορούν τα κοινωνικά ελλείματα προβλέπουν τη χρήση λέξεων που δηλώνουν κρίση του ομιλητή (π.χ., σκέφτομαι, πιστεύω). Το εύρημα αυτό παρέχει έμμεση στήριξη και περαιτέρω ισχύ στη Θεωρία του Νου. Επίσης, μέσω της παρούσας έρευνας διαφάνηκε η στενή σχέση που υπάρχει μεταξύ της μη λεκτικής και της λεκτικής επικοινωνίας, καθώς η πρώτη προβλέπει τη χρήση λέξεων περιεχόμενου στα αυτιστικά παιδιά. Τέλος, μέσω της μελέτης αυτής φάνηκε ότι παρότι τα άτομα με αυτισμό αντιμετωπίζουν σοβαρά ελλείματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τείνουν να χρησιμοποιούν στον λόγο τους ασυνήθιστο και ιδιοσυγκρασιακό λεξιλόγιο, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η λεξιλογική τους ποικιλία.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα της τρέχουσας μελέτης συμβάλλουν και προωθούν την υπάρχουσα βιβλιογραφία και έρευνα αναφορικά με την χαρακτηριστικότητα και τον αυτισμό ποικιλοτρόπως και μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ειδικούς προκειμένου να διευκολυνθεί η διάγνωση και διαφοροποίηση των παιδιών των δύο αυτών ομάδων.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφήγηση και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κακαβούλια, Μ., Σταμούλη, Σ., Φωκά-Καβαλιεράκη, Π., Οικονόμου, Α., Πρωτόπαπας, Α. & Βαρλοκώστα, Σ. (2014). Πρωτόκολλο εκμείευσης αφηγηματικού λόγου στην Ελληνική από άτομα με αφασία: Αρχές, μεθοδολογικά ζητήματα και προκαταρκτικά αποτελέσματα. *Γλωσσολογία*, 22, 41-60.
- Ράλλη, Α. Μ., & Σιδηροπούλου, Τ. (2012). Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 113-136.

### Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Allredge, M. R. (2016). "The Ability of Six Children with Language Impairment to Generate Stories from Pictured Stimuli: A Pilot Study". *Master Thesis and Dissertations*. 6587. Retrieved from <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/6587>.
- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model. *Roeper Review*, 6, 65-67. <https://doi.org/10.1080/02783198309552757>
- American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™* (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asperger, H. (1991). 'Autistic psychopathy' in childhood. (U. Frith, Trans.). In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (p. 37–92). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.002>
- Atwood, T. (1998). *Asperger's Syndrome: A guide for parents and professionals*. Philadelphia: Taylor and Francis.

- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B., & Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in developmental disabilities*, 59, 234–254. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.09.007>
- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 38(7), 813–822. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x>
- Barron, J., & Barron, S. (1992). *There's a boy in here*. New York: Simon and Schuster.
- Bianchi, I., Canestrari, C., Roncoroni, A., Burro, R., Branchini, E., & Savardi, U. (2017). The effects of modulating contrast in verbal irony as a cue for giftedness, *HUMOR*, 30(4), 383-415. doi: <https://doi.org/10.1515/humor-2017-0028>
- Bishop, D. V. (2003). Autism and specific language impairment: categorical distinction or continuum?. *Novartis Foundation symposium*, 251, 213–297.
- Blair, C., Granger, D. A., Willoughby, M., Mills-Koonce, R., Cox, M., Greenberg, M. T., Kivlighan, K. T., Fortunato, C. K., & FLP Investigators (2011). Salivary cortisol mediates effects of poverty and parenting on executive functions in early childhood. *Child development*, 82(6), 1970–1984. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01643.x>
- Boorse, J., Cola, M., Plate, S., Yankowitz, L., Pandey, J., Schultz, R. T., & Parish-Morris, J. (2019). Linguistic markers of autism in girls: evidence of a "blended phenotype" during storytelling. *Molecular autism*, 10, 14. <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0268-2>
- Botting, N. (2002). Narrative as a clinical tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1–22. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Boudreau, D. (2008). Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 99–114. <https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318932.08807.da>

- Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998). Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*, 2(4), 325–344. <https://doi.org/10.1177/1362361398024002>
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). "The frog ate the bug and made his mouth sad": narrative competence in children with autism. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 193–204. <https://doi.org/10.1023/a:1005126915631>
- Carlsson, E., Åsberg Johnels, J., Gillberg, C., & Miniscalco, C. (2020). Narrative Skills in Primary School Children with Autism in Relation to Language and Nonverbal Temporal Sequencing. *Journal of psycholinguistic research*, 49(3), 475–489. <https://doi.org/10.1007/s10936-020-09703-w>
- Clark, B. (1992). *Growing up gifted*. New York: MacMillan.
- Corvellec, H. (2006). *Elements of Narrative Analysis*. Goteborg University
- Cukierkorn, J. R., Karnes, F. A., Manning, S. J., Houston H., & Besnoy, K. (2008). Recognizing giftedness: Defining high ability in young children. *Dimensions of Early Childhood*, 36(2), 3–13.
- Curenton, M. S., & Lucas, M. T. (2007). *Assessing narrative development*. In K.L. Pence (Ed.), *Assessment in emergent literacy* (pp. 377–432). San Diego, CA: Plural
- Diehl, J. J., Bennetto, L., & Young, E. C. (2006). Story recall and narrative coherence of high-functioning children with autism spectrum disorders. *Journal of abnormal child psychology*, 34(1), 87–102. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9003-x>
- Diehl, J. J., Bennetto, L., Watson, D., Gunlogson, C., & McDonough, J. (2008). Resolving ambiguity: a psycholinguistic approach to understanding prosody processing in high-functioning autism. *Brain and language*, 106(2), 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2008.04.002>
- Donders, J. (1996). Cluster subtypes in the WISC-III standardization sample: Analysis of factor index scores. *Psychological Assessment*, 8(3), 312–318. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.8.3.312>
- Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M. B. (2007). Beyond pragmatics: morphosyntactic development in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(6), 1007–1023. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2>

- Ferretti, F., Adornetti, I., Chiera, A., Nicchiarelli, S., Valeri, G., Magni, R., Vicari, S., & Marini, A. (2018). Time and Narrative: An Investigation of Storytelling Abilities in Children With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in psychology, 9*, 944. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00944>
- Fishkin, A. S., Kampsnider, J. J. & Pack, L. (1996). Testing: Exploring the WISC-III as a measure of giftedness. *Roeper Review, 18*(3), 226-231, DOI: 10.1080/02783199609553744
- Fraser, D. (2003). From the playful to the profound: What metaphors tell us about gifted children. *Roeper Review, 25* (4), 180-184. DOI: 10.1080/02783190309554226
- Friedman, N. P., Miyake, A., Corley, R. P., Young, S. E., DeFries, J. C., & Hewitt, J. K. (2006). Not all executive functions are related to intelligence. *Psychological Science, 17*, 172-179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01681.x>
- Frith, U. (1991). *Asperger and his syndrome*. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (p. 1–36). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511526770.001>
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics, 56*, 1-140.
- Gallagher, J. (1985). *Educating the gifted child*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Gallagher, J. (2002). Gifted Education in the 21st Century. *Gifted Education International, 16*(2), 100–110. <https://doi.org/10.1177/026142940201600203>
- Georgas, J., Paraskevopoulos, N. I., Bezevegis, E., & Giannitsas, N. (1997). Ελληνικό WISC-III: Wechsler κλίμακες νοημοσύνης για παιδιά [Greek WISC-III: Wechsler intelligence scale for children]. Athens: Ellinika Grammata.
- Georgas, J., Paraskevopoulos, I. N., Bezevegis, E., Giannitsas, N., and Mylonas, K. (2003). *Greece*. In J. Georgas, L. G. Weiss, F. J. R. van de Vijver, and D. H. Saklofske, (eds.) *Culture and Children's Intelligence: Cross-Cultural Analysis of the WISC-III*, (pp. 199–214), San-Diego, CA: Academic Press.
- Gliga, T., Elsabbagh, M., Hudry, K., Charman, T., Johnson, M. H., & BASIS Team (2012). Gaze following, gaze reading, and word learning in children at risk for

autism. *Child development*, 83(3), 926–938. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01750.x>

Goddard, L., Dritschel, B., & Howlin, P. (2014). A preliminary study of gender differences in autobiographical memory in children with an autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(9), 2087–2095. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2109-7>

Gokaydin, B., Baglama, B., & Uzunboylu, H. (2017). Language learning of gifted individuals: A content analysis study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 109-118. [https://doi.org/10.15446/profile.v19n\\_sup1.68532](https://doi.org/10.15446/profile.v19n_sup1.68532).

Gross, U. M. (1998). Early Indicators of Intellectual Giftedness. *Newsletter of the World Council for Gifted and Talented Children*, 17(3), 1-6.

Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fournernet, P., Revol, O., & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European journal of paediatric neurology: EJPN: official journal of the European Paediatric Neurology Society*, 19(4), 402–410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>

Hayes, P. A., Norris, J., & Flaitz, J. R. (1998). A Comparison of the Oral Narrative Abilities of Underachieving and High-Achieving Gifted Adolescents: A Preliminary Investigation. *Language, speech, and hearing services in schools*, 29(3), 158–171. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2903.158>

Hedberg, N. L., & Stoel-Gammon, C. (1986). Narrative analysis: Clinical procedures. *Topics in Language Disorders*, 7(1), 58-69. <https://doi.org/10.1097/00011363-198612000-00008>

Heeman, P. A., Lunsford, R., Selfridge, E., Black, L., & van Santen, J. (2010). Autism and interactional aspects of dialogue. *Proceedings of the 11<sup>th</sup> Annual Meeting of the Special Interest Group on Discourse and Dialogue* (pp. 249–252). September

Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American*

- journal of speech-language pathology*, 19(2), 154–166.  
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2009/08-0024\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2009/08-0024))
- Hipfner-Boucher, K., Milburn, T., Weitzman, E., Greenberg, J., Pelletier, J., & Girolametto, L. (2014). Relationships between preschoolers' oral language and phonological awareness. *First Language*, 34(2), 178–197. <https://doi.org/10.1177/0142723714525945>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88. DOI: [10.1016/j.dr.2005.11.002](https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002)
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental psychology*, 49(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/a0027238>
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). *Socioeconomic status and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Biology and ecology of parenting* (p. 231–252). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoh, P. S. (2005). The linguistic advantage of the intellectually gifted child: An empirical study of spontaneous speech. *Roeper Review*, 27(3), 178–185. DOI: [10.1080/02783190509554313](https://doi.org/10.1080/02783190509554313)
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. Yonkers-on Hudson, New York: World Book
- Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 3-13. <https://doi.org/10.1023/a:1022270118899>
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., Howlin, P., Charman, T., & PACT Consortium (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International journal of language & communication disorders*, 45(6), 681–690. <https://doi.org/10.3109/13682820903461493>
- Hughes, D., McGillvray, L. & Schmidek, M. (1997). *Guide to narrative language: Procedures for assessments*. Eau Claire, WI: Thinking Publications.

- Humphries, T., Cardy, J. O., Worling, D. E., & Peets, K. (2004). Narrative comprehension and retelling abilities of children with nonverbal learning disabilities. *Brain and cognition*, 56(1), 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2004.06.001>
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, 61(4), 343–365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>
- IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Irvine, C. A., Eigsti, I. M., & Fein, D. A. (2016). Uh, Um, and Autism: Filler Disfluencies as Pragmatic Markers in Adolescents with Optimal Outcomes from Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(3), 1061–1070. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2651-y>
- Kauschke, C., van der Beek, B., & Kamp-Becker, I. (2016). Narratives of Girls and Boys with Autism Spectrum Disorders: Gender Differences in Narrative Competence and Internal State Language. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(3), 840–852. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2620-5>
- Kenan, N., Zachor, D. A., Watson, L. R., & Ben-Itzhak, E. (2019). Semantic-Pragmatic Impairment in the Narratives of Children With Autism Spectrum Disorders. *Frontiers in psychology*, 10, 2756. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02756>
- King, D., Dockrell, J. E., & Stuart, M. (2013). Event narratives in 11-14 year olds with autistic spectrum disorder. *International journal of language & communication disorders*, 48(5), 522–533. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12025>
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Klin, A., & Volkmar, F. R. (1995). *Guidelines for parents: Assessment, diagnosis, and intervention of Asperger Syndrome*. Pittsburgh, PA: Learning Disabilities Association of America.
- Knapp, P. & M. Watkins. (2005). *Genre, Text, Grammar: Technologies for Teaching and Assessing Writing*. Australia: Orient Blackswan.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.



- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (2006). Narrative Pre-Construction, *Narrative Inquiry*, 16(1), 37–45. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.07lab>
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative & Life History*, 7(1-4), 3–38. <https://doi.org/10.1075/jnlh.7.02nar>
- Lake, J. K., Humphreys, K. R., & Cardy, S. (2011). Listener vs. speaker-oriented aspects of speech: studying the disfluencies of individuals with autism spectrum disorders. *Psychonomic bulletin & review*, 18(1), 135–140. <https://doi.org/10.3758/s13423-010-0037-x>
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 259–282. DOI: [10.1002/rrq.020](https://doi.org/10.1002/rrq.020)
- Levy, S. (1988). *Identifying high-functioning children with autism*. Bloomington, IN: Indiana Resource Center for Autism.
- Lewis, F. M., Murdoch, B. E. & Woodyatt, G. C. (2007). Communicative competence and metalinguistic ability: Performance by children and adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1525–1538. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0265-0>
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(5), 868-882. <https://doi.org/10.1044/jshr.3605.868>
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merritt, D. D. and Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425 <https://doi.org/10.1044/jshr.3802.415>
- Little L. (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues*

*in comprehensive pediatric nursing*, 25(1), 43–57.  
<https://doi.org/10.1080/014608602753504847>

Livingston, L. A., Colvert, E., Social Relationships Study Team, Bolton, P., & Happé, F. (2019). Good social skills despite poor theory of mind: exploring compensation in autism spectrum disorder. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 60(1), 102–110. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12886>

Liu, T., & Shi, J. (2007). Relationship among working memory, intelligence and creativity of 9 to 11-years-old children. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15, 164-167.

Liu, T., Shi, J., Zhang, Q., Zhao, D., & Yang, J. (2007). Neural mechanisms of auditory sensory processing in children with high intelligence. *NeuroReport*, 18, 1571-1575.  
<https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e3282ef7640>

Lord, C., Paul, R. (1997). *Language and communication in autism*. In Cohen D. J., Volkmar, F. R. (eds.) *Handbook of Autism and Pervasive Development Disorders* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 195-225). New York: John Wiley.

Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised: a revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 24(5), 659–685. <https://doi.org/10.1007/BF02172145>

Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, 33(3), 239–251. <https://doi.org/10.1023/a:1024446215446>

Losh, M., & Capps, L. (2006). Understanding of emotional experience in autism: insights from the personal accounts of high-functioning children with autism. *Developmental psychology*, 42(5), 809–818. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.809>

Lovecky, D. V. (2018). *Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental health disorders*. In S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 83–103). Oxford: Oxford University Press.

Loveland, K. A., & Tunali, B. (1993). *Narrative language in autism and the theory of mind hypothesis: A wider perspective*. In Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, D.

- J., (eds). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lynch, J. S., & Van Den Broek, P. (2007). Understanding the glue of narrative structure: Children's on- and off-line inferences about characters' goals. *Cognitive Development*, 22, 323–340. DOI: [10.1016/j.cogdev.2007.02.002](https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2007.02.002)
- Marinis, T., Terzi, A., Kotsopoulou, A., and Francis, K. (2013). Pragmatic abilities of high-functioning Greek-speaking children with autism. *Psychologia*, 20, 321–337.
- Mate, Y. B. (2009). What are Extraordinary Gifted Children Like (Equal to or above 189 IQ)? a Study of 10 Cases. *Gifted and Talented International*, 2(24), 89–108. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673532>
- McCabe A., & Peterson, C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- McCabe, A., & Rollins, P.R. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills. *American Journal of Speech-language Pathology*, 3, 45-56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- McCann, J., Peppé, S., Gibbon, F. E., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Prosody and its relationship to language in school-aged children with high-functioning autism. *International journal of language & communication disorders*, 42(6), 682–702. <https://doi.org/10.1080/13682820601170102>
- Melogno, S., Pinto, M. A., & Levi, G. (2015). Profile of the linguistic and metalinguistic abilities of a gifted child with autism spectrum disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 113–126. <https://doi.org/10.1177/0265659014530414>
- Mozzanica, F., Ambrogi, F., Salvadorini, R., Sai, E., Pozzoli, R., Barillari, M. R., Scarponi, L., & Schindler, A. (2016). The Relationship between Socioeconomic Status and Narrative Abilities in a Group of Italian Normally Developing Children. *Folia phoniatrica et logopaedica: official organ of the International Association of Logopedics and Phoniatrics (IALP)*, 68(3), 134–140. <https://doi.org/10.1159/000452443>

- National Association of Gifted Children. (2017). *National standards in gifted and talented education*. Retrieved from <https://www.nagc.org/resources-publications/resources>.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 22(1), 10–17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>
- Neihart, M. (2000). Gifted Children With Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 222–230. <https://doi.org/10.1177/001698620004400403>
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press Inc.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International journal of language & communication disorders*, 38(3), 287–313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Norrick, N. R. (1987). Functions of repetition in conversation, *Text & Talk*, 7(3), 245-264. doi: <https://doi.org/10.1515/text.1.1987.7.3.245>
- Peppé, S., McCann, J., Gibbon, F., O'Hare, A., & Rutherford, M. (2007). Receptive and expressive prosodic ability in children with high-functioning autism. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 50(4), 1015–1028. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/071\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/071))
- Peristeri, E., Andreou, M., & Tsimpli, I. M. (2017). Syntactic and Story Structure Complexity in the Narratives of High- and Low-Language Ability Children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in psychology*, 8, 2027. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02027>
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. R. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115–130. DOI: [10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86](https://doi.org/10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86)
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23, DOI: 10.1080/0951839950080103.
- Porath, M. (1996). Narrative performance in verbally gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 276–292. <https://doi.org/10.1177/016235329601900303>

- Preissler, M. A., & Carey, S. (2005). The role of inferences about referential intent in word learning: evidence from autism. *Cognition*, *97*(1), B13–B23. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.01.008>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. *Psychology in the Schools*, *41*(1), 119–130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., & Westberg, K. L. (2002). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students* (Rev. ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Roberts, J. M. (2014). Echolalia and language development in children with ASD. *Communication and Autism*, *11*, 53-74. <https://doi.org/10.1075/tilar.11.04rob>
- Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (1998). Giftedness: an exceptionality examined. *Annual review of psychology*, *49*, 117–139. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.117>
- Robinson, N. (1993). *Identifying and Nurturing gifted, very young children*. In Heller, K. A., Mönks, F. J., & Passow, A. H.: *International Handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon Press, Oxford.
- Robinson, N. M., & Olszewski-Kubilius, P. M. (1996). Gifted and talented children: issues for pediatricians. *Pediatrics in review*, *17*(12), 427–434. DOI: <https://doi.org/10.1542/pir.17-12-427>
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, *83*(5), 1762–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Sak, U. (2016). EPTS curriculum model in the education of gifted students. *Annals of Psychology*, *32*(3), 683-694. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.259441>
- Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). The Edmonton Narrative Norms Instrument. Retrieved from University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine website: [www.rehabresearch.ualberta.ca/enni](http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni).

- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (Eds.). (1992). *High-functioning individuals with autism*. New York: Plenum Press.
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183–196. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-629>
- Shriberg, L. D., Paul, R., McSweeney, J. L., Klin, A. M., Cohen, D. J., & Volkmar, F. R. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 44(5), 1097–1115. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/087\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/087))
- Siller, M., Swanson, M. R., Serlin, G., & Teachworth, A. G. (2014). Internal state language in the storybook narratives of children with and without autism spectrum disorder: investigating relations to theory of mind abilities. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 8(5), 589–96. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.02.002>.
- Silverman, L. K. (Ed.). (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love.
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the Narrative Development of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73–80. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0024-4>
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1978). *An analysis of story comprehension in elementary school children*. In R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood NJ: Ablex.
- Suh, J., Eigsti, I. M., Naigles, L., Barton, M., Kelley, E., & Fein, D. (2014). Narrative performance of optimal outcome children and adolescents with a history of an Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of autism and developmental disorders*, 44(7), 1681–1694. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2042-9>
- Szaflarski, J. P., Altaye, M., Rajagopal, A., Eaton, K., Meng, X., Plante, E., & Holland, S. K. (2012). A 10-year longitudinal fMRI study of narrative comprehension in children and adolescents. *NeuroImage*, 63, 1188–1195. doi:[10.1016/j.neuroimage.2012.08.049](https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.08.049)
- Tager-Flusberg, H. (2000). *Language and understanding minds: Connections in autism*. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding*

*other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience* (p. 124–149). Oxford, UK: Oxford University Press.

Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 241–256. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007281>

Tannen, D. (1987). Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk. *Language*, 63(3), 574-605. doi:10.2307/415006

Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge (England): Cambridge University Press.

Tavakoli, M., & Karimnia, A. (2017). Dominant and Gender-Specific Tendencies in the Use of Discourse Markers: Insights from EFL Learners. *World Journal of English Language*, 7(2), p1. doi:<http://dx.doi.org/10.5430/wjel.v7n2p1>

Terman, L. (1925). *Genetic studies of genius*. Stanford, California: Stanford University Press.

Terman, L. M., & Oden, M. H. (1947). *The gifted child grows up: twenty-five years' follow-up of a superior group*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Van Lancker Sidtis, D., & Wolf, R. (2015). Pragmatic verbal repetition: Review and application of a new method of quantification. *Text and Talk*, 35(2), 263-267. <https://doi.org/10.1515/text-2014-0037>

Walenski, M., Mostofsky, S. H., Gidley-Larson, J. C., & Ullman, M. T. (2008). Enhanced picture naming in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1395–1399. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0513-y>

Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Olenchak, R., Goerss, J., & Beljan, P. (2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press

Wechsler, D. (1992). *WISC-III: Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition: Manual (Australian adaptation)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

- Weismer, S. E., Lord, C., & Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1259-1273. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0983-1>
- Weiss, E. M., Kemmler, G., Deisenhammer, E. A., Fleischhacker, W. W., & Delazer, M. (2003). Sex differences in cognitive functions. *Personality and Individual Differences*, 35(4), 863–875. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00288-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00288-X)
- Westerveld, M. F., & Gillon, G. T. (2010). Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story retelling, story generation, and personal narratives. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(2), 132–141. <https://doi.org/10.3109/17549500903414440>
- Wing, L. (1981). Asperger's Syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115-129. <https://doi.org/10.1017/s0033291700053332>
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/BF01531288>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.
- Winner, E. (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52(10), 1070–1081. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1070>
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159–169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>
- Witty, P. (1955). Gifted children; our greatest resource. *Nursing outlook*, 3(9), 498–500.
- Witty, P.A. (1958). *Who are the gifted?* In N.B. Henry (Ed.), *Education of the gifted. The 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part II, pp. 41–63). Chicago: University of Chicago Press.
- Zhang, Q., Shi, J., Luo, Y., Liu, S., Yang, J., & Shen, M. (2007). Effect of task complexity on intelligence and neural efficiency in children: An event-related potential study. *Developmental Neuroscience*, 18, 1599-1602. <https://doi.org/10.1097/WNR.0b013e3282f03f22>



## Παράρτημα

### A1. Φύλλο Βαθμολόγησης Αιτιακών Σχέσεων

Story Grammar Unit	Αποδεκτή απάντηση	Σκορ
<b>1<sup>ο</sup> Επεισόδιο</b>		
Χαρακτήρας 1:	αγόρι καμηλοπάρδαλη, καμηλοπαρδάλης, καμηλοπάρδαλη, ο γάιδαρος, ζέβρα	0 1
Χαρακτήρας 2:	ελεφαντίνα, κορίτσι ελέφαντας, ελέφαντας, ελεφαντάκι	0 1
Πλαίσιο	Είναι στην πισίνα, πάνε για κολύμπι, πάνε βόλτα στην πισίνα, πήγαν στην πισίνα, είδανε μια πισίνα και ήθελαν να μπουν μέσα, Δεν είδαν τη ταμπέλα που έγραφε «μην τρέχετε», ανεβαίνουν τη σκάλα του βατήρα	0 1
Εναρκτήριο Γεγονός	Η ελεφαντίνα βλέπει / δείχνει τον βατήρα / τη σανίδα για τις βουτιές, Η ελεφαντίνα λέει να παίξουν, να δούνε ποιος θα φτάσει πιο γρήγορα στη σανίδα, πήγε να έπεσε μέσα στην πισίνα.	0 2
Εσωτερική Απόκριση	Η ελεφαντίνα θέλει να βουτήξει, να κάνει βουτιές, να παίξει στην πισίνα, ήθελε να πάει πρώτη εκεί στην πισίνα	0 1
Εσωτερικό Σχέδιο	Η ελεφαντίνα αποφασίζει/ σκέφτεται/ αρχίζει να τρέξει/ κολυπήσει	0 1
Προσπάθεια	Ενώ ο καμηλοπάρδαλης προσπαθούσε να τη φτάσει, ενώ η ελεφαντίνα έτρεχε γρήγορα, καθώς έτρεχαν, Με την ελεφαντίνα μπροστά και τον καμηλοπάρδαλη πίσω	0 2
Αποτέλεσμα	Η ελεφαντίνα πέφτει, χτυπάει, πονάει, γλιστράει	0 2
Αντίδραση ελεφαντίνας	βάζει τα κλάματα, κλαίει, είναι λυπημένη	0 1
Αντίδραση καμηλοπαρδάλη	κοίταζε φοβισμένος, θύμωσε η καμηλοπάρδαλη, νευρίασε, παρακολουθούσαν με αγωνία	0 1
<b>2<sup>ο</sup> Επεισόδιο</b>		
Χαρακτήρας 3	Ναυαγοσώστης, ελέφαντας, ο πατέρας της, ο αδερφός της, ο κροκόδειλος	0 1
Εναρκτήριο Γεγονός	Έρχεται ο ναυαγοσώστης για να δει τι συνέβη, να την βοηθήσει, ήρθε ο ναυαγοσώστης και της είπε να πει τι έγινε/ να καθίσει στο παγκάκι	0 2

Εσωτερική Απόκριση	Η ελεφαντίνα / ο καμηλοπάρδαλης ελπίζει ότι ο ναυαγοσώστης μπορεί να βοηθήσει, η ελεφαντίνα του εξηγεί τι έπαθε, η ελεφαντίνα του ζήτησε να κάτσει	0	1
Εσωτερικό Σχέδιο	Ο ναυαγοσώστης αποφασίζει/ θέλει να βοηθήσει	0	1
Προσπάθεια	Ο ναυαγοσώστης εξετάζει την πληγή και της έβαλε ένα τσιρότο / μια γάζα / χαζανμπλαστ, τη διόρθωσε	0	2
Αποτέλεσμα	Η ελεφαντίνα δέχεται βοήθεια/ νιώθει καλύτερα/ έχει ένα τσιρότο / μια γάζα / χαζανμπλαστ / τη βοήθησαν να περπατήσει μέχρι το παγκάκι για να ξεκουραστεί.	0	2
Αντίδραση καμηλοπαρδάλη	ο φίλος της παρακολουθούσε γονατιστός, ανακουφίστηκε και χάρηκε που η φίλη του φαίνονταν καλά, ήταν πολύ ενθουσιασμένη για τον φίλο της.	0	1
Αντίδραση ελεφαντίνας	Η ελεφαντίνα νιώθει καλύτερα / κοιτάει το τσιρότο	0	1
Αντίδραση Ναυαγοσώστη	Ο ναυαγοσώστης είναι χαρούμενος, είπε ότι η ελεφαντίνα είναι καλά	0	1
<b>3<sup>ο</sup> Επεισόδιο</b>			
Εναρκτήριο Γεγονός	Ο ναυαγοσώστης δείχνει την ταμπέλα που γράφει «Μην τρέχετε»	0	2
Εσωτερική Απόκριση	Ο ναυαγοσώστης θέλει η ελεφαντίνα να ακολουθεί τους κανόνες/ δε θέλει να χτυπήσει/ θέλει να βοηθήσει	0	1
Εσωτερικό Σχέδιο	Ο ναυαγοσώστης αποφασίζει να εξηγήσει τους κανόνες	0	1
Προσπάθεια	Ο ναυαγοσώστης εξηγεί τους κανόνες/ λέει στην ελεφαντίνα να μην τρέχει / είπε να μην το ξανατρέξει και τη φώναζε.	0	2
Αποτέλεσμα	Η ελεφαντίνα καταλαβαίνει, Του υποσχέθηκε και τον ευχαρίστησε για τη βοήθεια του, από τότε δεν έτρεξε ποτέ	0	2
Αντίδραση ελεφαντίνας	Η ελεφαντίνα είναι ανήσυχη, έχει μετανιώσει/ λυπάται, η ελεφαντίτσα πρέπει να είμαι πιο προσεκτική.	0	1
Αντίδραση Ναυαγοσώστη	Ο ναυαγοσώστης είναι νευριασμένος/ αναστατωμένος/ αυστηρός, την κοίταξε αυστηρά	0	1
Σύνολο			35

A2. Φύλλο Βαθμολόγησης Μοντέλου Labov & Waletzky

		Σκορ
Προσανατολισμός	Μια φορά και έναν καιρό / μια μέρα ήταν ο καμηλοπάρδαλης και μία ελεφαντίνα πήγαν βόλτα στην πισίνα της γειτονιάς τους	0 1
Πράξη επιπλοκής	Η ελεφαντίνα αμέσως πρόσεξε μία σανίδα από την οποία μπορούσαν να κάνουν πολλές βουτιές.	0 1
Πράξη επιπλοκής	Μη χάνοντας χρόνο αποφάσισε να ξεκινήσει το παιχνίδι λέγοντας στον καμηλοπάρδαλη «Ας δούμε ποιος θα φτάσει πιο γρήγορα στη σανίδα!».	0 1
Κλιμάκωση	Ενώ ο καμηλοπάρδαλης προσπαθούσε να τη φτάσει η ελεφαντίνα γλίστρησε και έπεσε. Πόνεσε και έβαλε τα κλάματα	0 1
Πράξη επιπλοκής	Ένας ελέφαντας ναυαγοσώστης τους είδε και πλησίασε προς το μέρος τους για να δει τι συνέβη.	0 1
Πράξη επιπλοκής	Η ελεφαντίνα του εξήγησε κλαίγοντας τι έπαθε .	0 1
Κλιμάκωση	Ο ναυαγοσώστης αφού εξέτασε την πληγή της της έβαλε ένα τσιρότο και τη βοήθησαν να περπατήσει μέχρι το παγκάκι για να ξεκουραστεί	0 1
Επίλυση	Μόλις έφυγε ο φίλος της, ο ναυαγοσώστης κοίταξε την ελεφαντίνα αυστηρά και της έδειξε την πινακίδα που έγραφε «μην τρέχετε» λέγοντάς της ότι την επόμενη φορά θα πρέπει να είναι πιο προσεχτική. Εκείνη του το υποσχέθηκε και τον ευχαρίστησε για τη βοήθεια του.	0 1
Επιμύθιο	Κι έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.	0 1
Σύνολο		9 πόντοι

### A3. Φύλλο Βαθμολόγησης Σημασιολογικής Συνάφειας

	Σκορ	
Ένας καμηλοπάρδαλης και μία ελεφαντίνα πήγαν βόλτα στην πισίνα	0	1
Η ελεφαντίνα πρόσεξε μία σανίδα	0	1
Κανείς δεν είδε τη ταμπέλα «μην τρέχετε»	0	1
Η ελεφαντίνα ξεκίνησε το παιχνίδι λέγοντας «Ας δούμε ποιος θα φτάσει πιο γρήγορα στη σανίδα!».	0	1
Ξεκίνησαν το τρέξιμο με την ελεφαντίνα μπροστά	0	1
και τον καμηλοπάρδαλη να την ακολουθεί.	0	1
Ενώ ο καμηλοπάρδαλης προσπαθούσε να τη φτάσει	0	1
η ελεφαντίνα γλίστρησε	0	1
και έπεσε.	0	1
Πόνεσε	0	1
και έβαλε τα κλάματα,	0	1
ενώ ο καμηλοπάρδαλης κοίταζε φοβισμένος.	0	1
Ένας ελέφαντας ναυαγοσώστης τους είδε	0	1
και πλησίασε προς το μέρος τους	0	1
για να δει τι συνέβη.	0	1
Η ελεφαντίνα του εξήγησε τι έπαθε	0	1
κλαίγοντας	0	1
Ο ναυαγοσώστης αφού εξέτασε την πληγή της	0	1
της έβαλε ένα τσιρότο,	0	1
ο φίλος της παρακολουθούσε	0	1
γονατιστός.	0	1
Τη βοήθησαν να περπατήσει μέχρι το παγκάκι για να ξεκουραστεί	0	1
Ο καμηλοπάρδαλης ανακουφίστηκε και χάρηκε	0	1
που η φίλη του φαίνονταν καλά	0	1
Μόλις έφυγε ο φίλος της,	0	1
ο ναυαγοσώστης κοίταξε την ελεφαντίνα αυστηρά	0	1
και της έδειξε την πινακίδα που έγραφε «μην τρέχετε»	0	1
λέγοντάς της ότι την επόμενη φορά θα πρέπει να είναι πιο προσεχτική.	0	1
Εκείνη του το υποσχέθηκε και τον ευχαρίστησε για τη βοήθεια του.	0	1
Σύνολο	29 πόντοι	