



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**Σοφία Μπάνου**

**Κλιτικές αντωνυμίες στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΘΗΝΑ 2020**

**Σοφία Μπάνου**

**Κλιτικές αντωναμίες στη διαταραχή αυτιστικού φάσματος**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΠΟΠΤΡΙΑ: Σπυριδούλα Βαρλοκώστα**

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Βασίλειος Σπυρόπουλος  
Ελένη Παναρέτου**

**ΑΘΗΝΑ 2020**

Copyright © , Σοφία Μπάνου, 2020

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.

## Περιεχόμενα

<b>1. Εισαγωγή</b> .....	<b>6</b>
<b>2. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος</b> .....	<b>8</b>
2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά .....	8
2.2 Γνωστικές προσεγγίσεις της ΔΑΦ .....	9
2.3 Η γλώσσα στη ΔΑΦ .....	10
2.3.1 Φωνολογία – Φωνητική .....	11
2.3.2 Λεξικό .....	11
2.3.3 Μορφοσύνταξη.....	11
2.3.4 Πραγματολογία .....	11
2.4 Γνωστικές προσεγγίσεις της ΔΑΦ και γλώσσα .....	12
2.5 Σχέση ΔΑΦ – ΕΓΔ.....	13
<b>3. Κλιτικές αντωνυμίες</b> .....	<b>14</b>
3.1 Ιδιότητες και χαρακτηριστικά .....	14
3.2 Γραμματικές και πραγματολογικές προϋποθέσεις.....	16
3.2.1 Θεωρία Αναφορικής Δέσμευσης.....	16
3.2.2 Η χρήση της κλιτικής αντωνυμίας στον λόγο .....	17
3.3 Κατάκτηση .....	20
3.3.1 Η κατάκτηση των αντωνυμιών στην τυπική ανάπτυξη.....	20
3.3.2 Η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών στην αφήγηση κατά την τυπική ανάπτυξη .....	20
<b>4. Οι προσωπικές αντωνυμίες στη ΔΑΦ: ανασκόπηση βιβλιογραφίας</b> .....	<b>22</b>
4.1 Παρουσίαση προηγούμενων ερευνών.....	22
4.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών .....	29
<b>5. Η έρευνα: ερωτήματα και υποθέσεις</b> .....	<b>32</b>
<b>6. Μεθοδολογία</b> .....	<b>35</b>
6.1 Συμμετέχοντες.....	35
6.2 Δοκιμασίες και υλικό .....	35

6.2.1 Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Vogindroukas et al. 2009).....	35
6.2.2 Δοκιμασία αφήγησης (ENNI, Schneider et al. 2006).....	36
6.3 Διαδικασίες .....	36
6.3.1 Χορήγηση δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου.....	36
6.3.2 Διαδικασία δοκιμασίας αφήγησης .....	37
6.4 Μετρήσεις έρευνας .....	37
6.4.1 Εκφραστικό λεξιλόγιο .....	37
6.4.2 Παραγωγικότητα .....	38
6.4.3 Αμφίσημες χρήσεις .....	38
6.4.4 Λειτουργίες αναφοράς.....	39
6.4.5 Μη αμφίσημες χρήσεις.....	39
6.5 Στατιστική ανάλυση.....	40
<b>7. Αποτελέσματα .....</b>	<b>41</b>
7.1 Παραγωγικότητα κλιτικής αντωνυμίας.....	41
7.2 Αμφίσημες χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας.....	42
7.3 Χρήση κλιτικής αντωνυμίας στις αναφορικές λειτουργίες.....	43
7.4 Αμφίσημες κλιτικές αντωνυμίες και σημεία αναφοράς.....	44
7.4.1 Περιπτώσεις χρήσης κλιτικών αντωνυμιών χωρίς σημείο αναφοράς.....	46
7.4.2 Περιπτώσεις αλλαγής γένους .....	46
7.5 Επιτυχείς χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας και χαρακτήρας αφήγησης.....	47
7.6 Επιτυχείς χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας και συντακτική θέση του σημείου αναφοράς.....	48
<b>8. Συζήτηση .....</b>	<b>53</b>
<b>9. Συμπεράσματα.....</b>	<b>59</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>60</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>67</b>

## 1. Εισαγωγή

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)<sup>1</sup> χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό ανομοιογένειας, ανάμεσα σε άλλα (σοβαρότητα συμπτωμάτων, νοητικές ικανότητες) και στη γλώσσα. Όπως δείχνουν οι έρευνες, σε αντίθεση με τα προβλήματα στον τομέα της πραγματολογίας, που διαπιστώνονται καθολικά στη ΔΑΦ, η ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ στα υπόλοιπα επίπεδα της γλώσσας εμφανίζει μεγάλο βαθμό ανομοιογένειας. Ενώ υπάρχει ένα ποσοστό των παιδιών με ΔΑΦ που παρουσιάζει γλωσσική ικανότητα ανάλογη της ηλικίας του, μεγάλο ποσοστό των παιδιών φαίνεται να έχει γλωσσικές ικανότητες κατώτερες της ηλικίας του (Kjelgaard & Tager-Flusberg 2001). Το προφίλ αυτών των παιδιών μάλιστα έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών καθώς έχει παραλληλιστεί με το προφίλ της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής (ΕΓΔ)<sup>2</sup>. Πλέον το DSM-5<sup>3</sup> δεν συγκαταλέγει τη γλωσσική διαταραχή στα κύρια διαγνωστικά κριτήρια της ΔΑΦ, αλλά την περιλαμβάνει ως επιπλέον προσδιορισμό της διαταραχής. Εμφανίζει, συνεπώς, ενδιαφέρον η μελέτη τόσο εκείνων των παιδιών με ΔΑΦ που παρουσιάζουν γλωσσική διαταραχή όσο και εκείνων που δεν παρουσιάζουν –πλέον σε ομάδες που χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη ομοιογένεια– προκειμένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με ΔΑΦ και οι αλληλεπιδράσεις της διαταραχής με αυτές.

Στο πλαίσιο αυτό και κατόπιν ευρημάτων γραμματικού ελλείμματος σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι Terzi et al. (2014) θέλησαν να διερευνήσουν τις μορφοσυντακτικές ικανότητες των ελληνόφωνων παιδιών με ΔΑΦ σε μια ομοιογενή ομάδα παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, καλά αντιστοιχισμένα γλωσσικά και νοητικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ). Η έρευνα έδειξε έλλειμμα στον κλιτικό τύπο της προσωπικής αντωνυμίας (ελλείμμα κατανόησης), το οποίο παρατηρήθηκε και σε επόμενες δοκιμασίες παραγωγής (Terzi et al. 2014, 2016). Ωστόσο, σχετικά ελλείμματα δεν κατάφεραν να εντοπιστούν σε μεταγενέστερη έρευνα, όταν ακολουθήθηκε μεθοδολογία αφήγησης (Terzi et al. 2017). Όπως παρατηρείται και από τους ερευνητές, το γεγονός ότι τα παιδιά ΤΑ είχαν εξίσου κακές επιδόσεις με τα παιδιά με ΔΑΦ διατηρεί πιθανό το ενδεχόμενο τα παιδιά με ΔΑΦ να διαφοροποιηθούν σε μεταγενέστερη ηλικία, όταν τα παιδιά ΤΑ θα μπορούν πλέον να παρουσιάσουν καλύτερες επιδόσεις.

---

<sup>1</sup> Βλ. ενότητα 2.1

<sup>2</sup> Βλ. ενότητα 2.5

<sup>3</sup> Βλ. ενότητα 2.1

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει το σχετικό έλλειμμα σε παιδιά λίγο μεγαλύτερης ηλικίας. Ειδικότερα, εξετάζεται ικανό δείγμα παιδιών ( $N=31$  ΔΑΦ και  $N=31$  ΤΑ) ηλικίας 6;05–8;04 ( $M=7;07$ ), ένα χρόνο μεγαλύτερων (κατά μέσο όρο) από τα παιδιά των Terzi et al. (2017), που εξέτασαν παιδιά ηλικίας 5–8 ετών ( $M=6;08$ ). Επιδιώκεται, ειδικότερα, να διαπιστωθεί αν τα παιδιά με ΔΑΦ διαφοροποιούνται από τα παιδιά ΤΑ στη χρήση των κλιτικών αντωνυμιών στην αφήγηση. Οι δύο ομάδες αντιστοιχίζονται ως προς την ηλικία, αλλά λαμβάνεται, επιπλέον, υπόψη και η γλωσσική ικανότητα. Πιο συγκεκριμένα, στον στατιστικό έλεγχο των δεδομένων της αφήγησης συνεκτιμώνται τα αποτελέσματα δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου, που χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες.

Δεδομένης της φύσης των κλιτικών αντωνυμιών, οι οποίες παρουσιάζουν χαρακτηριστικά στα διάφορα επίπεδα της γλώσσας, προκύπτει το ερώτημα της υποκείμενης αιτίας του εξεταζόμενου ελλείμματος. Τίθεται, ειδικότερα, το ερώτημα αν πρόκειται για έλλειμμα που πηγάζει από την πραγματολογική ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ, η οποία είναι μειωμένη καθολικά στο φάσμα του αυτισμού, ή από τη γραμματική τους ικανότητα, θυμίζοντας ως προς αυτό τα ελλείμματα της ΕΓΔ. Σε αυτό το ερώτημα επιχειρείται να δοθεί απάντηση μέσα από την αναλυτική διερεύνηση τόσο του είδους των λαθών που κάνουν τα παιδιά με ΔΑΦ στην παραγωγή των κλιτικών όσο και των κειμενικών συνθηκών που επιδρούν σε αυτά.

Το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας εισάγεται με επισκόπηση των βασικότερων, για τους σκοπούς της έρευνας, χαρακτηριστικών της ΔΑΦ και των θεωρητικών υποθέσεων που συνδέονται με αυτή (κεφάλαιο 2). Την εν λόγω επισκόπηση διαδέχεται σύντομη παράθεση των κυριότερων χαρακτηριστικών των κλιτικών αντωνυμιών και των παραγόντων που ρυθμίζουν τη χρήση τους, παράλληλα με μία σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από την κατάκτησή τους (κεφάλαιο 3). Ακολουθεί, τέλος, περισσότερο εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από το αντικείμενο της παρούσας έρευνας (κεφάλαιο 4). Το ερευνητικό μέρος εισάγεται με τη διατύπωση των ερωτημάτων και των υποθέσεων της έρευνας, όπως προκύπτουν από τα θεωρητικά κεφάλαια και την παράθεση της βιβλιογραφίας (κεφάλαιο 5), αναπτύσσεται με την παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (κεφάλαιο 6) και κατάληγει στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις εν λόγω αναλύσεις (κεφάλαιο 7). Η έρευνα ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν σε σχέση με τις υποθέσεις και τα ευρήματα της βιβλιογραφίας (κεφάλαιο 8) καθώς και με τα τελικά συμπεράσματα της εργασίας (κεφάλαιο 9).

## 2. Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

### 2.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά

Σύμφωνα με την 5<sup>η</sup> έκδοση<sup>4</sup> του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, 2013, DSM-5) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (American Psychiatric Association, APA), η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) συγκαταλέγεται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές<sup>5</sup> και διακρίνεται από (α) ήπια έως σοβαρά ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία – αλληλεπίδραση και (β) την παρουσία περιορισμένων – επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών ή ενδιαφερόντων (DSM-5). Ένα παιδί με ΔΑΦ μπορεί, για παράδειγμα, να εκδηλώσει ελλείμματα στη μη λεκτική επικοινωνία ή στη δημιουργία, διατήρηση και κατανόηση σχέσεων (DSM-5). Η ΔΑΦ ενδέχεται να συνοδεύεται και από άλλα κλινικά χαρακτηριστικά, όπως νοητική ή γλωσσική διαταραχή, τα οποία, αν και προσδιορίζουν τη διαταραχή, δεν καθορίζουν τη διάγνωση. Ως προς τη συχνότητα εμφάνισης, η ΔΑΦ εντοπίζεται περίπου στο 1% του πληθυσμού και είναι τέσσερις φορές πιο συχνή στα αγόρια (DSM-5).

Η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό ανομοιογένειας, όπως είναι εμφανές από την ένταξη των συμπτωμάτων σε φάσμα. Εκτός όμως από την έλλειψη ομοιογένειας που παρατηρείται στη σοβαρότητα των συμπτωμάτων της διαταραχής (από ήπια έως πολύ σοβαρά), ανομοιογένεια παρατηρείται και στις γλωσσικές και νοητικές ικανότητες. Οι Itzchak et al. (2008) συνοψίζοντας τα αποτελέσματα πρόσφατων επιδημιολογικών ερευνών αναφέρουν ότι η νοητική υστέρηση διαπιστώνεται στο 40–70% του φάσματος. Στο σύνολο του φάσματος διαπιστώνονται, επίσης,

---

<sup>4</sup> Η 5<sup>η</sup> έκδοση διαφέρει σε σχέση με την προηγούμενη έκδοση (DSM-IV-TR) όσον αφορά τη διαταραχή του αυτισμού, καθώς κατάργησε τη διάκριση ανάμεσα στις διαταραχές του Αυτισμού, του Συνδρόμου Άσπεργκερ, της Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής κ.α., οι οποίες ενσωματώθηκαν σε μία διαγνωστική κατηγορία με κοινή ομάδα συμπτωμάτων, τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (DSM-5). Ανάλογη μεταβολή έκανε και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας σε πρόσφατη αναθεώρηση της Διεθνούς Στατιστικής Ταξινόμησης Νοσημάτων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (11<sup>η</sup> έκδοση) (ICD-11), εντάσσοντας, επίσης, τις προαναφερθείσες διαταραχές στην κατηγορία της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (World Health Organization, 2019).

<sup>5</sup> Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν σύνολο διαταραχών που εκδηλώνονται κατά την περίοδο της ανάπτυξης, συχνά πριν από την πρώτη σχολική ηλικία, και χαρακτηρίζονται από αναπτυξιακά ελλείμματα, τα οποία παρεμποδίζουν τη λειτουργία του ατόμου στην προσωπική, κοινωνική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή (DSM-5)



γλωσσικές ικανότητες που ποικίλουν από κανονική έως καθόλου ομιλία (Tager-Flusberg 2006). Όσα παιδιά μάλιστα διαθέτουν λόγο μπορούν να διακριθούν περαιτέρω, όπως παρατηρείται από τους Kjelgaard & Tager-Flusberg (2001), ανάλογα με το αν διαθέτουν κανονική ή μη κανονική γλωσσική ικανότητα (φωνολογία, λεξιλόγιο, σύνταξη, μορφολογία). Οι Kjelgaard & Tager-Flusberg (2001) εντόπισαν, ειδικότερα, κανονική γλωσσική ικανότητα περίπου στο 25% του δείγματος που μελέτησαν (89 παιδιά) ενώ στο υπόλοιπο 75% εντόπισαν γλωσσική ικανότητα κατώτερη της αναμενόμενης. Η ποικιλία στις γλωσσικές ικανότητες έρχεται σε αντίθεση με το καθολικό έλλειμμα στην επικοινωνία (Tager-Flusberg 2006). Ακόμα και με ακέραιη γλωσσική ικανότητα, στο λεξιλόγιο ή τη γραμματική, η χρήση της γλώσσας για αμοιβαία επικοινωνία είναι μειωμένη (DSM-5).

## 2.2 Γνωστικές προσεγγίσεις της ΔΑΦ

Τρεις γνωστικές προσεγγίσεις έχουν επιχειρήσει να δώσουν ερμηνεία στα κύρια χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές της ΔΑΦ. Πρόκειται για τη Θεωρία του Νου (Theory of Mind), τη θεωρία της Αδύναμης Κεντρικής Συνοχής (Weak Central Coherence) και τη θεωρία της Εκτελεστικής Δυσλειτουργίας (Executive Dysfunction). Οι εν λόγω προσεγγίσεις προσπαθούν να δώσουν ερμηνεία στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ με όρους ελλείμματος σε βασικούς μηχανισμούς του νου, οι οποίοι υπόκεινται ορισμένων νοητικών λειτουργιών (Hill & Frith 2003).

Η Θεωρία του Νου έχει προταθεί για την ερμηνεία των ελλειμάτων στην επικοινωνία, την κοινωνική συμπεριφορά και τη φαντασία (Frith & Happé 1994). Ο όρος Θεωρία του Νου αναφέρεται, ειδικότερα, σε έναν εγγενή γνωστικό μηχανισμό που επιτρέπει αναπαραστάσεις νοητικών καταστάσεων. Ένα άτομο που διαθέτει αυτόν τον μηχανισμό είναι ικανό να αποδώσει ανεξάρτητες νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και στους άλλους προκειμένου να εξηγήσει και να προβλέψει συμπεριφορές (Frith & Happé 1994, Hill & Frith 2003). Τα άτομα με ΔΑΦ έχουν βρεθεί να αποτυγχάνουν σε δοκιμασίες Θεωρίας του Νου, όπως δοκιμασίες απόδοσης ψευδών πεποιθήσεων (false beliefs) ή κατανόησης σκόπιμων ενεργειών (Baron-Cohen 1989)

Για την ερμηνεία των υπόλοιπων κύριων χαρακτηριστικών της διαταραχής, τα οποία δεν εξηγούνται από τη Θεωρία του Νου (π.χ. περιορισμένα ενδιαφέροντα), όπως και για ορισμένα άλλα αδύνατα (π.χ. μνήμη συνδεδεμένων στοιχείων) ή δυνατά σημεία (π.χ. μνήμη ασύνδετων στοιχείων), έχει προταθεί η θεωρία της Αδύναμης Κεντρικής Συνοχής (Frith & Happé 1994). Η εν λόγω προσέγγιση συμπληρώνει τη Θεωρία του Νου δίνοντας εξήγηση και για τις περιπτώσεις

παιδιών που επιτυγχάνουν συστηματικά στις δοκιμασίες της Θεωρίας του Νου και δείχνουν να χρησιμοποιούν αυτές τις ικανότητες στην καθημερινή ζωή (Frith & Happé 1994). Σύμφωνα με τη θεωρία Αδύναμης Κεντρικής Συνοχής, λοιπόν, η ικανότητα ενσωμάτωσης διαφορετικών πληροφοριών στα διάφορα επίπεδα επεξεργασίας, προκειμένου να επιτευχθεί η οικοδόμηση νοήματος, είναι διαταραγμένη στα άτομα με ΔΑΦ. Η εν λόγω θεωρία προβλέπει καλύτερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που απαιτούν προσοχή σε πληροφορίες τοπικού χαρακτήρα (επεξεργαστικά χαμηλότερου επιπέδου) – προβλέποντας, για παράδειγμα, καλύτερη ανάκληση ασύνδετων λέξεων – και χειρότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που απαιτούν αναγνώριση του κεντρικού νοήματος (επεξεργαστικά υψηλότερου επιπέδου) – προβλέποντας χειρότερη, για παράδειγμα, ερμηνεία αμφίσημων ερεθισμάτων με βάση το περιεχόμενο και τη σημασία.

Η τρίτη, τέλος, ερμηνεία που έχει προταθεί για τα κοινωνικά και μη ελλείμματα στη ΔΑΦ είναι η θεωρία της Εκτελεστικής Δυσλειτουργίας, η οποία αναφέρεται σε ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες (Frith & Happé 1994, Hill & Frith 2003). Με τον όρο εκτελεστικές λειτουργίες γίνεται αναφορά σε ένα σύνολο γνωστικών ικανοτήτων, που περιλαμβάνει τη μνήμη εργασίας, τον σχεδιασμό, τον ανασταλτικό έλεγχο, τη γνωστική ευελιξία και την αυτό-παρακολούθηση (Norbury 2014, Hill & Frith 2003). Έχει βρεθεί πως τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τομέα αυτών των λειτουργιών (Hill & Frith 2003). Σύμφωνα με τις Frith και Happé (1994), δεδομένου ότι στην κατηγορία των εκτελεστικών λειτουργιών περιλαμβάνονται υψηλού επιπέδου λειτουργικές ικανότητες, ενδεχομένως να υπάρχει κάποιου βαθμού επικάλυψη με τις έννοιες που πραγματεύονται οι δύο προηγούμενες θεωρίες.

### **2.3 Η γλώσσα στη ΔΑΦ**

Η γλώσσα των παιδιών με ΔΑΦ χαρακτηρίζεται – για το μεγαλύτερο μέρος τους – από καθυστέρηση στην εμφάνιση (πρώτη λέξη στα δύο έτη) αλλά και από την ανάπτυξη εντυπωσιακών λεξιλογίων (Norbury 2014). Από τα παιδιά που εμφανίζουν ελάχιστη γλωσσική ικανότητα τα πρώτα χρόνια, όπως δείχνουν πρόσφατες έρευνες, σημαντικό ποσοστό αναπτύσσει κάποια προφορική γλωσσική ικανότητα μέχρι την ηλικία των 9 ετών, ενώ ένα ποσοστό 9% μένει χωρίς γλώσσα στην ύστερη παιδική ηλικία (Norbury 2014).

Ως προς τις ικανότητες στα διάφορα επίπεδα της γλώσσας, ειδικότερα, έχει υποστηριχθεί πως η σημασιολογική-πραγματολογική ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ δεν αναπτύσσεται απλώς

με καθυστέρηση αλλά εμφανίζει ελλείμματα πιο σοβαρά από όποια ελλείμματα μπορούν να παρατηρηθούν στη φωνολογία και τη μορφοσύνταξη (Tager-Flusberg 1981).

### **2.3.1 Φωνολογία – Φωνητική**

Εφόσον εμφανιστεί ομιλία, η άρθρωση των παιδιών με ΔΑΦ μένει σχετικά ακέραιη (Kjelgaard & Tager-Flusberg 2001). Ωστόσο, παρουσιάζονται κάποια ελλείμματα, όπως σε νέες φωνολογικές ακολουθίες (νεολογισμούς), στην επεξεργασία προσωδίας (περισσότερο στο επίπεδο της πρότασης) κ.α. (Norbury 2014).

### **2.3.2 Λεξικό**

Στο μεγαλύτερο μέρος των παιδιών με ΔΑΦ το λεξιλόγιο που αναπτύσσεται είναι χειρότερο από αυτό των παιδιών ΤΑ. Ωστόσο, για ένα μικρό ποσοστό παιδιών το λεξιλόγιο είναι υψηλό, αν και ποιοτικά διαφορετικό (Norbury 2014).

### **2.3.3 Μορφοσύνταξη**

Τα ελλείμματα στη γραμματική είναι πιο εμφανή σε παιδιά με ΔΑΦ και γλωσσική διαταραχή. Ειδικότερα, έχουν παρατηρηθεί λιγότερα γραμματικά μορφήματα για τον ρηματικό χρόνο και τη συμφωνία (Roberts, Rice & Tager-Flusberg 2004), συντομότερες και γραμματικά απλούστερες προτάσεις (Eigsti et al. 2007), όπως και χειρότερη επανάληψη προτάσεων (Riches, Loucas, Baird, Charman, & Simonoff 2010).

### **2.3.4 Πραγματολογία**

Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν φτωχές συμπερασματικές ικανότητες, χαμηλή ικανότητα στην επίλυση αμφισημίας, στην κατανόηση της μη κυριολεκτικής γλώσσας, στη συνομιλία (διατήρηση και αλλαγή θέματος) και στη συνεκτικότητα του λόγου τους (Zufferey 2014). Παράλληλα, σε δοκιμασίες που ελέγχουν την πραγματολογική ικανότητα έχουν παρατηρηθεί χειρότερες επιδόσεις σε παιδιά με χαμηλή γλωσσική ικανότητα από ό,τι σε παιδιά με κανονικές γλωσσικές ικανότητες (Norbury 2014).

## 2.4 Γνωστικές προσεγγίσεις της ΔΑΦ και γλώσσα

Η θεωρία του Νου μπορεί να προβλέψει πως σε μια αφήγηση ένα παιδί με ΔΑΦ θα έχει δυσκολίες να αναγνωρίσει τις νοητικές καταστάσεις (σκέψεις, συναισθήματα, κίνητρα) των χαρακτήρων της αφήγησης και να προσαρμόσει την αφήγησή του στη γνώση – οπτική του ακροατή. Πράγματι, έχει βρεθεί συσχέτιση ανάμεσα στις επιδόσεις στην αφήγηση και στις επιδόσεις σε δοκιμασίες της θεωρίας του Νου σε παιδιά και νεαρούς ενήλικες με ΔΑΦ, όπως και δυσκολία στην εξήγηση συναισθηματικών καταστάσεων (Tager-Flusberg & Sullivan 1995). Μια ειδικότερη σχέση που έχει διαπιστωθεί είναι η σχέση ανάμεσα στη Θεωρία του Νου και τη γραμματική δομή συμπληρώματος (de Villiers 2007, Durrleman 2017). Έχει υποστηριχθεί, μάλιστα, πως για τη Θεωρία του Νου απαιτείται αυτό το ελάχιστο επίπεδο συντακτικής ανάπτυξης (de Villiers 2007). Θεωρείται πως η δομή του συμπληρώματος, πιθανόν, προσφέρει στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης την απαιτούμενη μορφή μετα-αναπαράστασης για την κατανόηση των εσφαλμένων πεποιθήσεων στις δοκιμασίες της Θεωρίας του Νου (de Villiers 2007).

Η θεωρία Αδύναμης Κεντρικής Συνοχής μπορεί να κάνει προβλέψεις για την πραγματολογική ικανότητα, δεδομένου ότι αυτή στηρίζεται στην ενσωμάτωση των πληροφοριών για την επίτευξη νοήματος. Δυσκολίες στην ερμηνεία αμφίσημης γλώσσας με βάση το περικείμενο, στην κατανόηση αστείων, στον μη κυριολεκτικό λόγο και στην εξαγωγή συμπερασμάτων έχουν αποδοθεί στην συγκεκριμένη θεωρία (Norbury 2014). Ωστόσο, η δυσκολία στην ενσωμάτωση πληροφοριών δεν έχει βρεθεί καθολικά στη διαταραχή, ενώ έχει βρεθεί, επιπλέον, και σε άλλες διαταραχές –όπως η ΕΓΔ– και εντοπίζεται περισσότερο σε ομάδες με ΔΑΦ και χαμηλή γλωσσική ικανότητα (Norbury 2014).

Η θεωρία Εκτελεστικής Δυσλειτουργίας μπορεί να προβλέψει ποικιλία στην γλώσσα με βάση ατομικές διαφορές ή να επηρεάσει μόνο τις χρήσεις της γλώσσας για κοινωνική επικοινωνία, αφήνοντας ακέραιη την κατάκτηση των δομικών πλευρών της γλώσσας (Norbury 2014). Οι αδυναμίες των παιδιών με ΔΑΦ, για παράδειγμα, στην παραγωγή αφήγησης μπορούν να αποδοθούν σε ελλείμματα σε εκτελεστικές λειτουργίες, όπως ο σχεδιασμός του λόγου, ο ανασταλτικός έλεγχος μη σχετικών με την κατάσταση ερμηνειών κ.α. (Norbury 2014).

## 2.5 Σχέση ΔΑΦ – ΕΓΔ<sup>6</sup>

Δεδομένου ότι έχουν βρεθεί αλληλεπικαλύψεις γλωσσικών ελλειμμάτων ανάμεσα στις δύο διαταραχές η έρευνα έχει στραφεί στη διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης. Έρευνες στο φάσμα του αυτισμού έχουν εντοπίσει πως μεγάλο μέρος των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζει γλωσσικό προφίλ παρόμοιο με το προφίλ των παιδιών με ΕΓΔ (Kjelgaard & Tager-Flusberg 2001, Roberts, Rice, & Tager-Flusberg 2004). Απεικονιστικές έρευνες έχουν αναγνωρίσει κοινούς νευροανατομικούς δείκτες σε παιδιά με ΕΓΔ και ΔΑΦ με γλωσσική διαταραχή, ενώ συμπεριφοριστικές γενετικές έρευνες έχουν δείξει αυξημένο ρίσκο για ΔΑΦ σε αδέλφια παιδιών με ΕΓΔ και το αντίστροφο (Weismer 2014). Ωστόσο, δεν είναι σαφές αν τα λάθη των παιδιών με ΔΑΦ και γλωσσική διαταραχή πηγάζουν από τους ίδιους υποκείμενους μηχανισμούς με τα λάθη των παιδιών με ΕΓΔ. Αν και μία κοινή αιτιολογία αρχικά αμφισβητήθηκε, ωστόσο, μία μερική αιτιολογία φαίνεται πιθανή, παρά τις εγγενείς περιπλοκές στη συζήτηση (ετερογένεια ΔΑΦ και ΕΓΔ, κοινά χαρακτηριστικά της ΕΓΔ με άλλες διαταραχές, κλινικές ταξινομήσεις) (Weismer 2014).

---

<sup>6</sup> Ως Ειδική Γλωσσική Διαταραχή είναι γνωστό στην έρευνα το έλλειμμα στη γλωσσική ικανότητα που εμφανίζεται κατά την προσχολική ηλικία και δεν μπορεί να αποδοθεί σε απώλεια ακοής, χαμηλή μη λεκτική νοημοσύνη ή νευρολογική βλάβη (Leonard 2014). Το DSM-5 κατηγοριοποιεί τη διαταραχή με τον όρο Γλωσσική Διαταραχή και το ICD-11 με τον όρο Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Ένα από τα πλεονεκτήματα της χρήσης του όρου Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και σε κλινικό περιβάλλον, και όχι μόνο στην έρευνα, σύμφωνα με τον Leonard (2014), θα ήταν και η διάκριση της από διαταραχές, όπως ο αυτισμός.

### 3. Κλιτικές αντωνυμίες

#### 3.1 Ιδιότητες και χαρακτηριστικά

Οι κλιτικές αντωνυμίες μαζί με τις δυνατές προσωπικές αντωνυμίες συνιστούν τους δύο τύπους προσωπικής αντωνυμίας που εντοπίζονται στα ελληνικά. Η κλιτική αντωνυμία, που παραδοσιακά αποκαλούνταν αδύνατος τύπος της προσωπικής αντωνυμίας, αντιστοιχεί στην κατηγορία της κλιτικής αντωνυμίας στο πλαίσιο σύγχρονων ταξινομήσεων, που διακρίνουν τις προσωπικές αντωνυμίες σε τρεις τύπους: δυνατές, αδύνατες και κλιτικές (Cardinaletti & Starke 1994, Kayne 1975).

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει το κλιτικό παράδειγμα της κλιτικής αντωνυμίας. Ορισμένες πτώσεις και ορισμένα γένη μοιράζονται ίδιες μορφές. Για παράδειγμα, ο τύπος της γενικής πληθυντικού του τρίτου προσώπου (*τους*) είναι αδιαφοροποιήτος για τα τρία γένη.

#### Πίνακας 1

*Κλιτικός (αδύνατος) τύπος της προσωπικής αντωνυμίας*<sup>7</sup>

	1 <sup>ο</sup> πρόσωπο	2 <sup>ο</sup> πρόσωπο	3 <sup>ο</sup> πρόσωπο		
			Αρσ.	Θηλ.	Ουδ.
Ενικός αριθμός					
Ονομαστική	-	-	τος	τη	το
Γενική	μου	σου	του	της	του
Αιτιατική	με	σε	τον	τη(ν)	το
Πληθυντικός αριθμός					
Ονομαστική	-	-	τοι	τες	τα
Γενική	μας	σας	τους	τους	τους
Αιτιατική	μας	σας	τους	τις/τες	τα

Οι τυπολογικές προτάσεις που έχουν γίνει γύρω από τις προσωπικές αντωνυμίες (Cardinaletti & Starke 1994, Kayne 1975, Revithiadou & Spyropoulos 2008) έχουν διακρίνει τις

<sup>7</sup> Οι τύποι της ονομαστικής χρησιμοποιούνται σε περιορισμένες δομές, με ερωτηματικό και θαυμαστικό περιεχόμενο, π.χ. *Πού 'ν' τος; Να το!* (Holton et al. 2012).

αντωνυμίες μεταξύ τους με βάση κριτήρια που προέρχονται από όλα τα επίπεδα της γλώσσας. Ένα βασικό χαρακτηριστικό που είναι γνωστό ότι διακρίνει τις κλιτικές αντωνυμίες είναι πως δεν διαθέτουν λεξικό τόνο. Μάλιστα, το όνομά τους το οφείλουν στην ιδιότητα που έχουν να συνιστούν κλιτικά στοιχεία, εξαρτώμενες προσωδιακά από κατάλληλο γειτονικό στοιχείο (Warburton 1977, Revithiadou & Spyropoulos 2008, Holton et al. 2012). Το γειτονικό στοιχείο μπορεί να είναι ρήμα, του οποίου αποτελούν αντικείμενο (άμεσο ή έμμεσο), ή όνομα, επίρρημα κ.α., του οποίου αποτελούν συμπλήρωμα (Holton et al. 2012).

Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από την παρατήρηση των κλιτικών αντωνυμιών είναι πως ο κλιτικός τύπος είναι περισσότερο περιορισμένος ή ανεπαρκής ως προς τις ιδιότητες του (Cardinaletti & Starke 1994). Για παράδειγμα, αν και μοιράζεται με τον δυνατό τύπο τα ονοματικά μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά (αριθμός, γένος, πτώση), ο κλιτικός τύπος είναι μονοσύλλαβος. Ως προς την κατανομή του, ο τύπος της κλιτικής αντωνυμίας, είτε εμφανίζεται μόνος του είτε σε σύμπλεγμα κλιτικών, βρίσκεται πάντα ακριβώς πριν από το ρήμα ή ακριβώς μετά (Warburton 1977, Holton et al. 2012). Η θέση του, τόσο σε σχέση με το ρήμα όσο και με τη δεύτερη κλιτική αντωνυμία ενός κλιτικού συμπλέγματος, εξαρτάται από το αν το ρήμα είναι (α) οριστικής/υποτακτικής έγκλισης ή (β) προστακτικής έγκλισης/γερούνδιο (Warburton 1977, Holton et al. 2012). Στην πρώτη περίπτωση το κλιτικό προηγείται του ρήματος και, αν πρόκειται για σύμπλεγμα, η σειρά των εσωτερικών ορισμάτων του ρήματος διατηρείται σταθερή (το έμμεσο προηγείται του άμεσου αντικειμένου) (Holton et al. 2012). Στη δεύτερη περίπτωση το κλιτικό έπεται του ρήματος και, αν πρόκειται για σύμπλεγμα, η σειρά ανάμεσα στα εσωτερικά του ορίσματα είναι πιο ευέλικτη (Holton et al. 2012).

Επιπλέον, ο τύπος της κλιτικής αντωνυμίας εκτός από τις απλές δομές (βλ. παράδειγμα 1) μπορεί να βρεθεί και σε πιο σύνθετες<sup>8</sup>, όπως η δομή κλιτικού διπλασιασμού (*clitic doubling, CD*) (βλ. παράδειγμα 2) ή η δομή αριστερής μετατόπισης με κλιτικό (*clitic left dislocation, CLLD*) (βλ. παράδειγμα 3).

- |                            |                     |
|----------------------------|---------------------|
| (1) Το διάβασε.            | (κλιτική αντωνυμία) |
| (2) Το διάβασε το βιβλίο.  | (CD)                |
| (3) Το βιβλίο, το διάβασε. | (CLLD)              |

---

<sup>8</sup> Για περισσότερες πληροφορίες βλ. Philippaki-Warburton (1985, 1987, 1994), Θεοφανοπούλου-Κοντού (1986), Philippaki-Warburton et al. (2005), Anagnostopoulou (1994, 2006, 2013) και Mavrogiorgos (2010), μεταξύ άλλων.

Τέλος, όσον αφορά τα σημασιολογικά-πραγματολογικά χαρακτηριστικά της, η κλιτική αντωνυμία παρουσιάζει, όπως και η δυνατή, τόσο αναφορικές όσο και μη αναφορικές χρήσεις (Cardinaletti & Starke 1994). Στις αναφορικές της χρήσεις η κλιτική αντωνυμία επιλέγει την ίδια οντότητα με εξέχον σημείο αναφοράς του περικειμένου (γλωσσικού και εξωγλωσσικού)<sup>9</sup> ενώ η δυνατή χρησιμοποιείται κυρίως εμφατικά και αντιθετικά (Cardinaletti & Starke 1994, Holton et al. 2012).

### 3.2 Γραμματικές και πραγματολογικές προϋποθέσεις

#### 3.2.1 Θεωρία Αναφορικής Δέσμευσης

Στο πλαίσιο της Θεωρίας Αναφορικής Δέσμευσης (Chomsky 1981) γίνεται διάκριση ανάμεσα σε: *αναφορικά στοιχεία (anaphors)*, *αντωνυμίες (pronouns)* και *αναφορικές εκφράσεις (referential expressions)*. Η κατανομή των παραπάνω στοιχείων, σύμφωνα με τη θεωρία, καθορίζεται από τις συνθήκες αναφορικής δέσμευσης<sup>10</sup>. Ειδικότερα, τα *αναφορικά στοιχεία* πρέπει να δεσμεύονται αναφορικά μέσα στην ελάχιστη κυβερνητική τους κατηγορία<sup>11</sup> (Αρχή Α) ενώ οι *αντωνυμίες* πρέπει να είναι ελεύθερες μέσα στην κυβερνητική τους κατηγορία (Αρχή Β). Οι *αναφορικές εκφράσεις*, τέλος, είναι ελεύθερες παντού. Αναλυτικότερα, ως προς τις *αντωνυμίες*, η Αρχή Β προβλέπει πως μία *αντωνυμία* δεν μπορεί να έχει συναναφορά με σημείο αναφοράς που επιβάλλεται δομικά σε αυτή εντός της ίδιας πρότασης. Ωστόσο, αν το σημείο αναφοράς δεν επιβάλλεται δομικά σε αυτή, τότε αυτό μπορεί να βρίσκεται και εντός της ίδιας πρότασης (π.χ. *Ο πατέρας της Μαρίας την αγαπά*).

---

<sup>9</sup> Για περισσότερες πληροφορίες γύρω από τις πραγματολογικές συνθήκες επιλογής της κλιτικής αντωνυμίας βλ. υποενότητα 3.2.2

<sup>10</sup> Ένα στοιχείο  $\beta$  συνδέεται αναφορικά ή αλλιώς δεσμεύεται από ένα στοιχείο  $\alpha$ , όταν το  $\alpha$  ( $\alpha$ ) βρίσκεται σε θέση ορίσματος, ( $\beta$ ) επιβάλλεται δομικά στο  $\beta$  και ( $\gamma$ ) έχει κοινή αναφορά με το  $\beta$ .

<sup>11</sup> Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. μια επισκόπηση της θεωρίας από τη Θεοφανοπούλου-Κοντού (2002)



### 3.2.2 Η χρήση της κλιτικής αντωνυμίας στον λόγο

Ο κλιτικός τύπος της αντωνυμίας, όπως εν γένει οι προσωπικές αντωνυμίες, έχει δύο λειτουργίες. Η πρώτη είναι η λειτουργία της αναφοράς, δηλαδή της επιλογής οντότητας στον κόσμο, αλλά όχι ανεξάρτητα όπως μια ΟΦ<sup>12</sup>. Η ερμηνεία της προσωπικής αντωνυμίας γίνεται μέσα από τη σύνδεσή της με στοιχείο που έχει ανεξάρτητη ερμηνεία (σημείο αναφοράς) και μπορεί να βρεθεί είτε στα ενδοκειμενικά γλωσσικά συμφραζόμενα είτε στα εξωκειμενικά συμφραζόμενα της περίπτωσης (Αρχάκης 2013). Μέσα από αυτή τη νοηματική σύνδεση (ταύτιση οντοτήτων) προκύπτει και η δεύτερη λειτουργία της προσωπικής αντωνυμίας στο κείμενο, αυτή της συνοχής (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011).

Δεδομένου ότι οι προσωπικές αντωνυμίες είναι μία μόνο από τις γλωσσικές εκφράσεις που διατίθενται στον ομιλητή για αναφορά, προκύπτει το ερώτημα του πώς επιλέγει ο ομιλητής την κατάλληλη έκφραση. Με το ερώτημα έχει απασχοληθεί η σύγχρονη έρευνα, η οποία αναζητά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιλέγεται μια προσωπική αντωνυμία έναντι μιας πλήρους ΟΦ, αλλά και ειδικότερα ο κλιτικός τύπος της αντωνυμίας έναντι του δυνατού.

Μια διάκριση σημαντική στην επιλογή των γλωσσικών εκφράσεων είναι η διάκριση ανάμεσα σε παλιά-γνωστή και νέα πληροφορία. Έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η οργάνωση των πληροφοριών βασίζεται στις υποθέσεις του πομπού για τα όσα ο αποδέκτης ενδεχομένως γνωρίζει και μπορεί να ανασύρει (γνωστές πληροφορίες) και αυτά που πιθανόν να μην γνωρίζει (νέες πληροφορίες) (Αρχάκης 2013). Η διάκριση γνωστή – νέα πληροφορία παρατηρείται και στην οργάνωση των πληροφοριών της πρότασης (Αρχάκης 2013). Στο πλαίσιο αυτό παρατηρείται και η επιλογή της μίας γλωσσικής έκφρασης έναντι άλλης. Η Prince (1992), υποστηρίζοντας πως ο ομιλητής υποθέτει τι είναι οικείο για τον αποδέκτη, αναπτύσσει ένα σύστημα επιλογής γλωσσικών εκφράσεων αναφοράς που βασίζεται σε δύο παραμέτρους: (α) παλιό – νέο και (β) κείμενο – ακροατής. Μια οντότητα, για παράδειγμα, μπορεί να είναι νέα για το κείμενο και νέα για τον ακροατή απαιτώντας τη χρήση αόριστης ΟΦ. Αντίστοιχα μία οντότητα που είναι μεν νέα για το κείμενο θα μπορούσε να είναι παλιά για τον ακροατή και να απαιτεί αναφορά με οριστική ΟΦ. Οι αντωνυμίες σε αυτό το πλαίσιο είναι κατάλληλες για αναφορά σε οντότητα που είναι παλιά για το κείμενο και (υποχρεωτικά) παλιά για τον ακροατή.

---

<sup>12</sup> Βλ. υποενότητα 3.2.1

Η Heim (1982) συζητώντας τη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών σε ορισμένα γλωσσικά περιβάλλοντα παρατηρεί πως η χρήση της προσωπικής αντωνυμίας σε συμφραζόμενα με δύο σημεία αναφοράς ρυθμίζεται από συνομιλιακές αρχές<sup>13</sup> και λόγω του περιορισμένου περιεχομένου των αντωνυμιών μπορεί να καταλήγει σε χαμηλό βαθμό αποδεκτότητας. Επιπλέον, με αφορμή μη αποδεκτές χρήσεις χωρίς κανένα σημείο αναφοράς στο γλωσσικό περιεχόμενο, διατυπώνει την Prominence Condition σύμφωνα με την οποία η επιτυχής χρήση της προσωπικής αντωνυμίας απαιτεί την αναφορά σε οντότητα του περιεχόμενου και μάλιστα εξέχουσα. Ως εξέχουσα δε ορίζεται εκείνη η οντότητα που εισήχθη πιο πρόσφατα στο περιεχόμενο ή που ενημερώθηκε πιο πρόσφατα.

Η Ariel (1990) προτείνει τη Θεωρία της Προσβασιμότητας (Accessibility Theory) για να αποδώσει την επιλογή εκφράσεων αναφοράς από τον ομιλητή και συμπληρωματικά προς τη θεωρία της Συνάφειας (Sperber & Wilson 1986) την απόδοση αναφοράς από τον ακροατή. Σύμφωνα με τη Θεωρία της Προσβασιμότητας, οι εκφράσεις αναφοράς συσχετίζονται με τον βαθμό που μια οντότητα είναι προσιτή στη μνήμη. Ο ομιλητής δε επιλέγει την κατάλληλη κατά περίπτωση έκφραση για να καθοδηγήσει τον ακροατή στην αναζήτηση και απόδοση αναφοράς στην κατάλληλη οντότητα. Προτείνεται, επιπλέον, ορισμένη κλίμακα στην οποία τοποθετούνται οι γλωσσικές εκφράσεις αναφοράς ανάλογα με το αν προϋποθέτουν προσιτή οντότητα και σε ποιο βαθμό. Άλλες εκφράσεις συσχετίζονται με λιγότερο και άλλες με περισσότερο προσιτές οντότητες. Η συγκεκριμένη ιεραρχία, λοιπόν, υπαγορεύει πως μια πλήρης ΟΦ είναι προτιμότερη όταν δεν μπορούμε να ανακαλέσουμε αυτόματα μία οντότητα (π.χ. πρώτη αναφορά σε οντότητα) ή όταν έχει περάσει κάποιος χρόνος από την τελευταία αναφορά της οντότητας και δεν είναι πλέον ενεργοποιημένη στη μνήμη. Οι κλιτικές αντωνυμίες, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ιεραρχίας, παραπέμπουν σε περισσότερο προσιτές οντότητες σε σχέση με τις δυνατές αντωνυμίες, οι οποίες με τη σειρά τους παραπέμπουν σε πιο προσιτές οντότητες σε σχέση τις πλήρεις ΟΦ. Εκφράσεις όπως οι προσωπικές αντωνυμίες, που παραπέμπουν σε πολύ προσιτές οντότητες, είναι εκφράσεις που προτιμώνται σε επόμενες αναφορές της οντότητας στο κείμενο. Σημειώνεται πως με παρόμοια σειρά παρουσιάζει τις παραπάνω εκφράσεις και ο Givón (1983) στη δική του ιεραρχία συσχέτισης εκφράσεων αναφοράς με προσιτά/συνεχή θέματα. Τέλος, ως προς την ερμηνεία – ανάθεση της αναφοράς, η Ariel (1990) θεωρεί ότι το αποτέλεσμα της ανάλυσης εντός του γλωσσικού

---

<sup>13</sup> Βλ. Grice (1975)

συστήματος συμπληρώνεται στο κεντρικό σύστημα με βάση την προσδοκία της Συνάφειας (Sperber & Wilson 1986) και τις συμβάσεις της Θεωρίας της Προσβασιμότητας. Η σύνταξη καθορίζει μόνο τότε μία εκφραση αναφοράς είναι επιτρεπτή. Όταν, όμως, η σύνταξη επιτρέπει περισσότερες από μία εκφράσεις, η επιλογή ανάμεσά τους καθορίζεται από κειμενικές ανάγκες στο διεπίπεδο Σύνταξης – Πραγματολογίας (Reinhart 1995).

Οι παράγοντες που, σύμφωνα με την Ariel (1990), προσδίδουν την ιδιότητα του προσιτού σε μία οντότητα στη μνήμη – και κατ' επέκταση επιφέρουν τη χρήση διαφορετικών εκφράσεων αναφοράς – είναι τουλάχιστον τέσσερις: (α) η απόσταση ανάμεσα στην έκφραση και το σημείο αναφοράς, (β) ο αριθμός των πιθανών σημείων αναφοράς που παρεμβάλλονται, (γ) το αν ένα σημείο αναφοράς είναι θέμα ή όχι (του κειμένου αλλά και στην πρόταση σε θέση υποκειμένου), το οποίο φαίνεται να έχει πλεονεκτική θέση στη μνήμη και (δ) το σημείο αναφοράς να βρίσκεται στην ίδια παράγραφο, στο ίδιο νοητικό σχήμα κ.λπ. με την έκφραση αναφοράς. Όσον αφορά τη σχέση του παράγοντα της απόστασης και του παράγοντα του θέματος, φαίνεται πως το θέμα είναι πολύ πιο προσιτό ακόμα και αν το σημείο αναφοράς βρίσκεται μακριά. Μόνο στην περίπτωση που παρεμβαίνουν ενδιάμεσα θέματα η απόσταση παίζει μεγαλύτερο ρόλο. Παρόμοια, και στη Θεωρία της Επικέντρωσης (Centering Theory) (Joshi & Weinstein 1995), ένα κείμενο είναι λιγότερο συνεκτικό αν το θέμα των προτάσεων, που ορίζεται με βάση το προηγούμενο εκφώνημα<sup>14</sup> και τη θέση υποκειμένου, δεν εκφράζεται με αντωνυμία. Επιπλέον, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, ορισμένες συντακτικές θέσεις, όπως το υποκείμενο, κάνουν μια οντότητα που εμφανίζεται σε αυτή τη θέση πιο προσιτή σε σχέση με άλλη οντότητα, που βρίσκεται π.χ. σε θέση αντικειμένου (Arnold 2010). Παρ' όλα αυτά, η Arnold (2010), εξετάζοντας τις επιδράσεις του επεξεργαστικού φόρτου στους παραπάνω παράγοντες, υποστηρίζει ότι έστω και ήπιος επεξεργαστικός φόρτος αυξάνει τη χρήση εκφράσεων με περισσότερο περιεχόμενο.

---

<sup>14</sup> Στο πλαίσιο της θεωρίας ως εκφώνημα-μονάδα επεξεργασίας θεωρούνται οι κύριες προτάσεις, οι παρατακτικές και οι προτάσεις σε θέση προσαρτήματος. Η Miltsakaki (2003) υποστηρίζει για τα ελληνικά πως οι δευτερεύουσες προτάσεις-προσαρτήματα στο πλαίσιο της Centering Theory δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται όπως οι κύριες.

### **3.3 Κατάκτηση**

#### **3.3.1 Η κατάκτηση των αντωνυμιών στην τυπική ανάπτυξη**

Η κατάκτηση των προσωπικών αντωνυμιών έχει μελετηθεί εκτεταμένα, κυρίως ως προς την κατανόηση, καθώς έρευνες έχουν δείξει καθυστέρηση στην κατάκτηση της Αρχής B (Wexler & Chien 1985). Ειδικότερα, φαίνεται πως τα παιδιά κατά την κατάκτηση της γλώσσας εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στην παραγωγή από ό,τι στην κατανόηση των αντωνυμιών, πως κατανοούν καλύτερα τις αυτοπαθείς από τις προσωπικές αντωνυμίες και πως παρουσιάζουν δυσκολία στις αντωνυμίες με λεξικά σημεία αναφοράς αλλά όχι με ποσοδείκτες (Hamann 2011). Ωστόσο, η κατανόηση των κλιτικών αντωνυμιών σε γλώσσες που διαθέτουν αυτήν την κατηγορία, όπως τα ιταλικά και τα ελληνικά, δεν παρουσιάζει αντίστοιχη καθυστέρηση στην κατάκτηση της Αρχής B (Hamann 2011, Varlokosta 2000). Η ελληνική, σε αντίθεση μάλιστα προς τις υπόλοιπες κλιτικές γλώσσες, δεν παρουσιάζει καθυστέρηση ούτε και στους ισχυρούς τύπους, εύρημα που έχει αποδοθεί στο ότι ο δυνατός τύπος της προσωπικής αντωνυμίας είναι δεικτική αντωνυμία (Varlokosta 2000, 2002). Ως προς την παραγωγή, τέλος, έχει παρατηρηθεί πως τα ελληνόφωνα παιδιά ήδη από την ηλικία των 2;01 παράγουν κλιτικές αντωνυμίες σε θέσεις ανάλογες του ενήλικου λόγου (Marinis 2000) και μέχρι την ηλικία των 5 ετών – όπως παρατηρείται άλλωστε και διαγλωσσικά – διαθέτουν τη μορφοσυντακτική και πραγματολογική γνώση για την επιλογή αντωνυμιών τρίτου προσώπου σε θέση αντικειμένου (Varlokosta et al. 2016).

#### **3.3.2 Η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών στην αφήγηση κατά την τυπική ανάπτυξη**

Η ικανότητα των παιδιών για αναφορά στο πλαίσιο της αφήγησης, όπως διαπιστώνεται από την έρευνα, αναπτύσσεται σταδιακά αποκαλύπτοντας διαφορετικές προτιμήσεις – στρατηγικές κατά την ανάπτυξη. Σε αρχικό στάδιο, τα παιδιά παράγουν περισσότερο περιγραφές των εικόνων παρά συνεκτικές αφηγήσεις (Karmiloff-Smith 1979, όπως παραδίδεται από τις Shapiro & Hudson 1991). Σε δεύτερο στάδιο, παιδιά γύρω στα 4/5–8 έτη δείχνουν προτίμηση στη θεματική στρατηγική, σύμφωνα με την οποία οι αντωνυμίες χρησιμοποιούνται για αναφορά στον πρωταγωνιστή και οι πλήρεις ΟΦ για αναφορά στους υπόλοιπους χαρακτήρες (Bamberg 1986, Shapiro & Hudson 1991, Wigglesworth 1997). Στους Hendriks et al. (2014) παιδιά 4–7 ετών εμφάνισαν την τάση να παράγουν αντωνυμίες ανεξάρτητα από την οντότητα στην οποία αναφέρονταν, με αποτέλεσμα να παράγουν περισσότερες αμφίσημες αντωνυμίες σε σχέση με

ομάδες ενηλίκων. Παρόμοια, σε δοκιμασία κατανόησης τα παιδιά έδειξαν μικρότερη ευαισθησία στις αλλαγές θέματος στην αφήγηση (Hendriks et al. 2014). Η ενήλικη στρατηγική, σύμφωνα με την οποία οι αντωνυμίες χρησιμοποιούνται για διατήρηση αναφοράς και οι πλήρεις ονοματικές φράσεις για αλλαγή αναφοράς, έχει παρατηρηθεί ακόμα και στα 5–6 έτη αλλά είναι πιο συνηθισμένη μετά τα 8 έτη (Bamberg 1986). Στη Wigglesworth (1997), παιδιά στην ηλικία των 10 ετών μοιράζονταν ανάμεσα στη θεματική και την ενήλικη στρατηγική.

#### **4. Οι προσωπικές αντωνυμίες στη ΔΑΦ: ανασκόπηση βιβλιογραφίας**

Οι προσωπικές αντωνυμίες στη ΔΑΦ έχουν μελετηθεί από πολλές πλευρές και κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Έχουν εξεταστεί, ειδικότερα, οι διαφορετικοί τύποι προσωπικής αντωνυμίας τόσο ως προς το χαρακτηριστικό του προσώπου όσο και ως προς θέση τους στην πρόταση (υποκείμενο, αντικείμενο). Για τη διερεύνησή τους έχουν χρησιμοποιηθεί λιγότερο ή περισσότερο δομημένες δοκιμασίες (συνομιλία, δοκιμασίες αφήγησης, επαναδιήγηση, εκμείευση) ενώ έχουν αναζητηθεί ομοιότητες και διαφορές με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΕΓΔ, ΔΕΠΥ). Τέλος, λόγω της μεγάλης ετερογένειας των παιδιών με ΔΑΦ, ορισμένες έρευνες επιλέγουν περισσότερο ομοιογενείς ομάδες (π.χ. χωρίς γλωσσική ή νοητική διαταραχή) ή διαχωρίζουν το δείγμα τους σε υποομάδες με κριτήρια την παρουσία ή απουσία γλωσσικής διαταραχής ή την ηλικία.

##### **4.1 Παρουσίαση προηγούμενων ερευνών**

Ήδη από την πρώτη διερεύνηση σε παιδιά με αυτισμό (Kanner 1943) διαπιστώθηκαν δυσκολίες στη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε αντιστροφή στη χρήση του πρώτου και δεύτερου προσώπου, η οποία φάνηκε να διορθώνεται γύρω στα 6 (Kanner 1943). Πριν την εμφάνιση της σωστής χρήσης παρατηρήθηκε, ωστόσο, και χρήση της προσωπικής αντωνυμίας τρίτου προσώπου στη θέση της αντωνυμίας πρώτου προσώπου (Kanner 1943). Παρόμοια ελλείμματα παρουσίασε και πιο πρόσφατη έρευνα, κατά την οποία παιδιά με αυτισμό εμφάνισαν χαμηλότερη επίδοση από παιδιά με νοητική υστέρηση στη χρήση του πρώτου και δεύτερου προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας (Lee & Hobson 1994). Η διαφορά στην επίδοση εντοπίστηκε, ειδικότερα, σε σημεία όπου τα παιδιά απευθύνονταν στον ερευνητή ή σε σημεία που απαιτούσαν αλλαγή οπτικής γωνίας (Lee & Hobson 1994). Η αντιστροφή πρώτου και δεύτερου προσώπου ερμηνεύτηκε από τον Kanner (1943) ως αποτέλεσμα του φαινομένου της ηχολαλίας<sup>15</sup>, που παρατηρείται στα παιδιά με αυτισμό. Για την αντιστροφή των προσώπων της προσωπικής αντωνυμίας δόθηκαν αργότερα και άλλες ερμηνείες, όπως η αδυναμία κατανόησης των συνομιλιακών ρόλων ή το έλλειμμα στη Θεωρία του Νου (Brehme 2019).

---

<sup>15</sup> Η ηχολαλία συνίσταται στην αυτούσια, έστω και καθυστερημένη, επανάληψη λέξεων ή φράσεων που το παιδί έχει ακούσει προηγουμένως.

Οι Baltaxe και D' Angiola (1996) εξέτασαν την παραγωγή προσωπικών αντωνυμιών σε 10 παιδιά με αυτισμό, 8 παιδιά με ΕΓΔ και 8 παιδιά ΤΑ (μέσης ηλικίας: 7;9, 7;8 και 6;0 αντίστοιχα), με τα παιδιά ΤΑ να διαχωρίζονται σε υποομάδες αντιστοιχισμένες γλωσσικά με τις ομάδες με διαταραχή. Τα δεδομένα της έρευνας προήλθαν από την αλληλεπίδραση των παιδιών με τον ερευνητή σε συνθήκες παιχνιδιού με κάποιες ερωτήσεις εκμαιεύσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες. Ειδικότερα, τα παιδιά με αυτισμό είχαν λιγότερες σωστές χρήσεις προσωπικών αντωνυμιών σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες και επιπλέον διέφεραν στη χρήση του πρώτου και τρίτου προσώπου. Επιπλέον, παρουσίασαν διαφορές και στα είδη λαθών, εμφανίζοντας λάθη και στις τρεις κατηγορίες λαθών που μετρήθηκαν (παραλείψεις, σημασιολογικά λάθη, λάθη αμφισημίας), σε αντίθεση με τις υπόλοιπες ομάδες. Δεδομένης της γλωσσικής αντιστοίχισης με παιδιά μικρότερης ηλικίας, οι συγγραφείς δεν θεώρησαν πως οι δυσκολίες των παιδιών με αυτισμό ερμηνεύονται απλώς ως καθυστέρηση.

Οι Colle et al. (2008) μελέτησαν την παραγωγή εκφράσεων αναφοράς σε αφηγήσεις 12 ενηλίκων με ΔΑΦ (10 με Σύνδρομο Άσπεργκερ και 2 με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας) σε σχέση με ισάριθμη ομάδα ελέγχου αντίστοιχης ηλικίας και νοητικής ικανότητας. Οι ερευνητές διαπίστωσαν διαφορές ανάμεσα στις ομάδες. Ειδικότερα, τα άτομα με αυτισμό παρήγαγαν περισσότερες ΟΦ για διατήρηση αναφοράς σε κειμενική οντότητα και περισσότερες αμφίσημες αντωνυμίες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Δεδομένου ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες που παρουσίασαν τα άτομα με ΔΑΦ βρέθηκαν σε σημεία στα οποία ο ομιλητής έπρεπε να λάβει υπόψη την οπτική του ακροατή, οι συγγραφείς συμπεραίνουν πως η Θεωρία του Νου θα μπορούσε να εξηγήσει αυτές τις δυσκολίες.

Οι Arnold et al. (2009) εξέτασαν τις επιλογές αναφορικών εκφράσεων σε αφηγήσεις παιδιών με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας και παιδιά ΤΑ. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 10 παιδιά ( $M= 9;8 - 12;9$ ) και 13 έφηβοι ( $M= 13;1 - 17;8$ ) με ΔΑΦ και αντίστοιχου μεγέθους ομάδες ελέγχου ΤΑ. Οι ομάδες ήταν αντιστοιχισμένες με βάση το φύλο και τον μέσο όρο ηλικιών, λεκτικής και μη λεκτικής ικανότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά με ΔΑΦ παρήγαγαν λιγότερες αναφορές ως αποτέλεσμα συντομότερων αφηγήσεων. Ωστόσο, το μήκος των προτάσεων ήταν ίδιο και στις δύο ομάδες. Και οι δύο ομάδες εμφάνισαν παρόμοια κατανομή και, συγκεκριμένα, η αναφορά σε θέση υποκειμένου και στις δύο προτάσεις ήταν πιο συχνή. Ειδικότερα για τις αντωνυμίες εξετάστηκε η επίδραση του κειμενικών παραγόντων (αριθμός προτάσεων από τελευταία αναφορά και συντακτική θέση) όπως και επεξεργαστικών (σημεία που

δείχνουν επεξεργαστικό φόρτο) στην παραγωγή των δύο ομάδων. Και για τις δύο ομάδες όταν το σημείο αναφοράς βρισκόταν στην προηγούμενη πρόταση η αναφορά γινόταν με αντωνυμία ή κενό αντωνυμικό τύπο, ενώ όσο πιο μακριά βρισκόταν το σημείο αναφοράς τόσο μειωνόταν η χρήση αυτών των στοιχείων. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, πως σε σημείο του κειμένου κατά το οποίο η οντότητα είχε αναφερθεί αλλά όχι στην προηγούμενη πρόταση (2 προτάσεις πριν) η μικρότερη ομάδα με ΔΑΦ χρησιμοποίησε λιγότερες αντωνυμίες από τις υπόλοιπες ομάδες, υποδεικνύοντας μια αναπτυξιακή τάση στην ομάδα ΔΑΦ. Και οι δύο ομάδες εδειξαν παρόμοια ευαισθησία στην εξέχουσα θέση του υποκειμένου και στην παράλληλη συντακτική θέση. Τέλος, και οι δύο ομάδες ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν αντωνυμίες σε εκφωνήματα που δεν έδειχναν επεξεργαστική δυσκολία σε σχέση με σημεία που έδειχναν επεξεργαστική δυσκολία, επηρεαζόμενες εξίσου από τον επεξεργαστικό φόρτο.

Οι Rumpf et al. (2012) εξέτασαν την αφηγηματική ικανότητα 11 παιδιών με Άσπεργκερ, 9 παιδιών με ΔΕΠΥ<sup>16</sup> και 11 παιδιών ΤΑ, ηλικίας από 8 έως 12 ετών. Διαπίστωσαν πως τα παιδιά με Άσπεργκερ χρησιμοποίησαν περισσότερες ΟΦ αντί για αντωνυμίες σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ. Επιπλέον, ως προς την αφήγησή τους, τα παιδιά με Άσπεργκερ και τα παιδιά με ΔΕΠΥ παράγαγαν συντομότερες αφηγήσεις από την ομάδα ελέγχου και δεν εντόπισαν τα κύρια σημεία της αφήγησης, όπως και γνωστικούς όρους.

Η Novogrodsky (2013) διερεύνησε τις αμφίσημες χρήσεις της προσωπικής αντωνυμίας τρίτου προσώπου σε θέση υποκειμένου σε 23 παιδιά με ΔΑΦ (6;01–14;03 ετών) και 17 παιδιά ΤΑ (5;11–14;04 ετών), στο πλαίσιο δοκιμασιών αφήγησης και επανάληψης αφήγησης. Διαφορές εντοπίστηκαν μόνο στη δοκιμασία αφήγησης, συνιστώντας ένδειξη, κατά την ερευνήτρια, πως σε λιγότερο απαιτητικές δοκιμασίες, όπως η επανάληψη αφήγησης, η παραγωγή αντωνυμιών τρίτου προσώπου σε θέση υποκειμένου δεν παρουσιάζει διαφορές. Επιπλέον, με το διαχωρισμό κάθε ομάδας σε δύο ηλικιακές υποομάδες με όριο τα 11 χρόνια, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν εμφάνισαν βελτίωση στη μεγαλύτερη ηλικιακή υποομάδα, γεγονός που παρατηρήθηκε στα παιδιά ΤΑ. Η εικόνα των παιδιών με ΔΑΦ μοιάζει, κατά την ερευνήτρια, με την εικόνα παιδιών μικρότερης ηλικίας, που δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν αντωνυμίες με σαφή αναφορά. Η ερευνήτρια υποστηρίζει πως η Θεωρία του Νου μπορεί να εξηγήσει τις αμφίσημες χρήσεις που βρέθηκαν και στις δύο ομάδες για διαφορετικούς, ωστόσο, λόγους: ανωριμότητα της Θεωρίας του

---

<sup>16</sup> Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας



Νου για τα παιδιά ΤΑ και έλλειμμα στη Θεωρία του Νου για τα παιδιά με ΔΑΦ. Τέλος, η έρευνα δεν εντόπισε λάθη συμφωνίας.

Οι Banney et al. (2015) μελέτησαν τις αφηγηματικές ικανότητες 11 παιδιών με ΔΑΦ και 17 παιδιών ΤΑ της ίδιας ηλικίας (9;00–15;00) με αντιστοίχιση σε προσληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο, μη λεκτική νοητική ικανότητα και προσοχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν περισσότερες αμφίσημες χρήσεις για τα παιδιά με ΔΑΦ ενώ η αμφισημία προερχόταν από λάθη συμφωνίας (*them* αντί *him*) αλλά πιο συχνά μετά από συζήτηση για δύο χαρακτήρες. Επιπλέον, η έρευνα εντόπισε διαφορές και στη συντακτική πολυπλοκότητα χωρίς να εντοπίζεται σε συγκεκριμένο είδος πρότασης. Και σε αυτήν την έρευνα, όπως στη Novogrodsky (2013), ο διαχωρισμός σε μεγαλύτερη και μικρότερη ηλικιακή ομάδα με όριο τα 11 χρόνια δεν έδειξε διαφορά ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και στα μικρότερα παιδιά ΤΑ, αλλά ούτε και στις δύο ηλικιακές ομάδες με ΔΑΦ. Αντίθετα, εντοπίστηκαν διαφορές κατά τη σύγκριση παιδιών με ΔΑΦ με μεγαλύτερα παιδιά ΤΑ. Συμπερασματικά, οι συγγραφείς εκτιμούν ότι τα προβλήματα αναφοράς ανήκουν στον πραγματολογικό τομέα και ότι, δεδομένων των αντιστοιχίσεων, οι συντακτικές διαφορές που εμφανίστηκαν θέτουν υπό αμφισβήτηση την ιδέα πως η δυσκολία με την εκφραστική σύνταξη αφορά μόνο υποομάδα της ΔΑΦ.

Οι Kuijper et al. (2015) εξέτασαν σε τρεις ομάδες ομιλητών της ολλανδικής τη χρήση εκφράσεων αναφοράς στις λειτουργίες της αναφοράς στην αφήγηση. Οι ομάδες, που αποτελούνταν από 46 παιδιά με ΔΑΦ, 37 με ΔΕΠΥ και 38 ΤΑ, ηλικίας από 6;11 έως 12;10 ( $M=9;1$ ,  $SD=1;9$ ), δεν βρέθηκαν να διαφέρουν στις λειτουργίες της αναφοράς. Ειδικότερα, δεν διέφεραν ούτε στη χρήση αντωνυμιών κατά τη διατήρηση της αναφοράς στον πρώτο χαρακτήρα αλλά ούτε στην επανεισαγωγή χαρακτήρα, μετά από αλλαγή θέματος. Επιπλέον, συσχετίσεις με τη Θεωρία του Νου βρέθηκαν μόνο στα σημεία όπου ο ομιλητής δεν μπορούσε να βασιστεί στις δικές του αναπαραστάσεις για να γίνει κατανοητός. Ενδεχομένως, κατά τους ερευνητές, οι δυσκολίες που προηγούμενες έρευνες έχουν εντοπίσει σε παιδιά με ΔΑΦ να οφείλονται περισσότερο στη δυσκολία των παιδιών να διατηρήσουν ενεργά στη μνήμη τους μεγάλα και πολύπλοκα κείμενα, παρά σε δυσκολία να λάβουν υπόψη τον συνομιλητή τους.

Οι Durrleman & Delage (2016) έλεγξαν με δοκιμασία εκμαίευσης την παραγωγή κλιτικών αντωνυμιών σε θέση αντικειμένου στα γαλλικά, τόσο σε παιδιά με ΔΑΦ όσο και σε παιδιά με ΕΓΔ. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 21 παιδιά με ΔΑΦ, 22 παιδιά με ΕΓΔ και 28 παιδιά ΤΑ με ηλικίες από 5 έως 16 ετών για τις δύο κλινικές ομάδες και από 7 έως 8 ετών για την ομάδα

ΤΑ. Οι κλινικές ομάδες δεν διέφεραν στη μη λεκτική ικανότητα και παρουσίαζαν μορφοσυντακτικά ελλείμματα. Η σύγκριση με τα παιδιά ΤΑ έγινε με αντιστοίχιση ως προς την ηλικία αλλά και με μικρότερα παιδιά που, όμως, αντιστοιχίζονταν ως προς την εκφραστική σύνταξη. Στην παραγωγή του τρίτου προσώπου οι δύο κλινικές ομάδες υστερούσαν σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ αλλά δεν διέφεραν μεταξύ τους. Στην παραγωγή του πρώτου προσώπου η ομάδα με ΔΑΦ είχε χειρότερη επίδοση από τις υπόλοιπες δύο ομάδες. Τα παιδιά με ΔΑΦ παρέλειπαν πιο συχνά την αντωνυμία ενώ τα παιδιά με ΕΓΔ δεν άφηναν την πρόταση χωρίς αντικείμενο αλλά αντικαθιστούσαν το κλιτικό με ΟΦ. Τέλος, εντοπίστηκαν συσχετίσεις με την μνήμη εργασίας και στις δύο κλινικές ομάδες. Δεν βρέθηκαν, ωστόσο, συσχετίσεις με τη μη λεκτική ικανότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που δείχνουν ομοιότητα ανάμεσα στις δύο κλινικές ομάδες, συνεισφέρουν στη συζήτηση για την ύπαρξη γλωσσικής διαταραχής στη ΔΑΦ όμοια με την ΕΓΔ ή γενικής γλωσσικής διαταραχής, που προκύπτει από γενική γνωστική ικανότητα. Ερμηνεύουν, ωστόσο, το κύριο λάθος στην ομάδα με ΔΑΦ, δηλαδή την παράλειψη κλιτικού, ως αποτέλεσμα της αδυναμίας τους με τις πραγματολογικές προϋποθέσεις χρήσης αυτού του στοιχείου ενώ τα λάθη της ΕΓΔ, κυρίως στο γένος, ως αποτέλεσμα των μορφολογικών δυσκολιών της συγκεκριμένης ομάδας με το χαρακτηριστικό του γένους. Παρά τις διαφορές στα είδη λαθών οι συγγραφείς παρατηρούν πως οι ομάδες παρουσιάζουν δυσκολίες με το τρίτο πρόσωπο της κλιτικής αντωνυμίας, που πιθανόν να οφείλονται σε υποκείμενη δυσκολία των δύο ομάδων με τη συντακτική μετακίνηση. Παρατηρείται πως η χρήση του τρίτου προσώπου προσωπικής αντωνυμίας είναι περισσότερο πολύπλοκη – λόγω συντακτικής μετακίνησης, γένους, αναφοράς έξω από το περικείμενο – και για αυτόν τον λόγο επιφέρει αυξημένο επεξεργαστικό φόρτο σε σχέση με το πρώτο πρόσωπο. Αυτή η πολυπλοκότητα, ενδεχομένως, να συνιστά την αιτία της διαφοροποίησης στη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας στα παιδιά με ΔΑΦ. Με αυτήν την παρατήρηση υποστηρίζονται προηγούμενες υποθέσεις για την ύπαρξη σύνδεσης ανάμεσα στις διαφοροποιημένες γλωσσικές ικανότητες των παιδιών με ΔΑΦ και τη μνήμη εργασίας.

Οι Prevost et al. (2018) μελέτησαν με δοκιμασία εκμαίευσης τη χρήση της κλιτικής αντωνυμίας στα γαλλικά από παιδιά με ΔΑΦ και ΕΓΔ. Ειδικότερα, μελετήθηκε η παραγωγή του πρώτου και του τρίτου προσώπου της κλιτικής αντωνυμίας σε θέσεις υποκειμένου και αντικειμένου. Συμμετείχαν 19 παιδιά με ΔΑΦ, ηλικίας από 6;3 έως 12;9, 19 παιδιά με ΕΓΔ ίδιας ηλικίας και 44 παιδιά ΤΑ, αντιστοιχισμένα ως προς την ηλικία αλλά και μικρότερης ηλικίας. Τα παιδιά με ΔΑΦ που δεν παρουσίαζαν διαφοροποιήσεις ως προς τη νοητική και γλωσσική

ικανότητα διακρίθηκαν σε δύο υποομάδες με κριτήριο την παρουσία ή απουσία δυσκολιών στη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η υποομάδα της ΔΑΦ με γλωσσική διαταραχή και η ομάδα με ΕΓΔ παρουσίασαν παρόμοιες δυσκολίες. Ειδικότερα, παρήγαγαν λιγότερες κλιτικές αντωνυμίες τρίτου προσώπου σε θέση αντικειμένου και εμφάνισαν τα ίδια λάθη. Αντίθετα από αυτό που αναμενόταν, οι αντωνυμίες πρώτου προσώπου δεν προκάλεσαν ιδιαίτερη δυσκολία σε καμία από τις υποομάδες της ΔΑΦ, υποδεικνύοντας πως το έλλειμμα ενδεχομένως να μην είναι πραγματολογικό. Αξίζει να σημειωθεί πως σε αυτήν την έρευνα, όπως και στις Durlleman & Delage (2016), δεν βρέθηκε καμία συσχέτιση με τις νοητικές ικανότητες των παιδιών. Οι ερευνητές υποθέτουν πως τα παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, όπως η ΔΑΦ και η ΕΓΔ, δυσκολεύονται να παράγουν δομές που περιλαμβάνουν ανώτερα επίπεδα επεξεργαστικής πολυπλοκότητας, όπως το τρίτο πρόσωπο κλιτικής αντωνυμίας σε θέση αντικειμένου. Η πολυπλοκότητα προκύπτει από την διακοπή της κανονικής σειράς των λέξεων, την απαίτηση αναφοράς της αντωνυμίας έξω από την πρόταση και της διαφοράς στο γένος, το οποίο διακρίνεται στη μορφολογία του τρίτου προσώπου της κλιτικής αντωνυμίας. Υποθέτουν, εν τέλει, πως οι δυσκολίες στην παραγωγή κλιτικών παρά τις όποιες πραγματολογικές επιδράσεις (π.χ. αλλαγή οπτικής γωνίας) πιθανόν να είναι περισσότερο συντακτικής παρά πραγματολογικής φύσης.

Οι Terzi et al. (2012, 2014, 2016, 2017) μέσα από μία σειρά ερευνών εξέτασαν διαδοχικά την κατανόηση των προσωπικών αντωνυμιών (Terzi et al. 2012), την παραγωγή των κλιτικών (Terzi et al. 2014, Terzi et al. 2016, Terzi et al. 2017, Terzi et al. 2019) και την παραγωγή γενικότερων εκφράσεων αναφοράς (Terzi et al. 2019) από ελληνόφωνα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας, ηλικίας 5–8 ετών ( $M=6;08$ ). Οι επιδόσεις τους συγκρίθηκαν με παιδιά τυπικής ανάπτυξης αντιστοιχισμένα ως προς την ηλικία, τη γλωσσική ικανότητα (Terzi et al. 2012, 2014, 2016, 2017, 2019) και σε κάποιες έρευνες, επιπλέον, ως προς την ικανότητα της μνήμης (Terzi et al. 2016, 2017, 2019). Ως προς τη νοητική ικανότητα, τα παιδιά με αυτισμό είχαν είτε ίδιες (Terzi et al. 2012, 2014) είτε καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Terzi et al. 2016, 2017, 2019). Η πρώτη διερεύνηση στις προσωπικές αντωνυμίες έδειξε ήπιο έλλειμμα των παιδιών με ΔΑΦ στην κατανόηση των κλιτικών (Terzi et al. 2012) αλλά καλές επιδόσεις στην κατανόηση του ισχυρού τύπου. Ακολούθησε εξέταση της παραγωγής κλιτικών αντωνυμιών με δοκιμασία εκμαίευσης, που έδειξε πως τα παιδιά με ΔΑΦ παρήγαγαν λιγότερα κλιτικά και με μικρότερη ακρίβεια ενώ έκαναν περισσότερα λάθη παραλείψεων και περισσότερα, αν και όχι στατιστικά σημαντικά, λάθη αντικαταστάσεων (Terzi et al. 2014). Μεταγενέστερη έρευνα, που εξέτασε την

παραγωγή απλών και σύνθετων δομών κλιτικών (CLLD, CD) σε περιβάλλοντα που επιτρέπουν ή αποκλείουν τη χρήση κλιτικών (π.χ. δομές εστίασης), επιβεβαίωσε τα προηγούμενα συμπεράσματα και, επιπλέον, κατάφερε να εντοπίσει προβλήματα στην παραγωγή δομών εστίασης (Terzi et al. 2016). Δεν κατάφερε, ωστόσο, να εντοπίσει ελλείμματα σε δομές CLLD, υποδεικνύοντας πως το έλλειμμα δεν έχει σχέση με τη συντακτική πολυπλοκότητα. Τέλος, το κύριο λάθος των παιδιών με ΔΑΦ να χρησιμοποιούν ΟΦ αντί κλιτικών αντωνυμιών δείχνει, κατά τους συγγραφείς, πως τα παιδιά με ΔΑΦ είτε δεν γνωρίζουν την Prominence Condition (Heim 1982) είτε δεν μπορούν να διακρίνουν τις εξέχουσες οντότητες του κειμένου (Terzi et al. 2016). Επομένως, το πρόβλημα δεν φαίνεται να εντοπίζεται στον τομέα της Μορφοσύνταξης αλλά στο διεπίπεδο Μορφοσύνταξης-Πραγματολογίας.

Ωστόσο, διερευνώντας περαιτέρω τη χρήση των κλιτικών (απλών και σύνθετων) σε περιβάλλον αφήγησης, οι Terzi et al. (2017, 2019) δεν κατάφεραν να εντοπίσουν αντίστοιχα ελλείμματα. Ειδικότερα, οι ομάδες παρήγαγαν αφηγήσεις με τη δοκιμασία αφήγησης *Frog where are you* (Mayer 1969). Εξετάστηκε η παραγωγή και επιτυχής χρήση των κλιτικών αντωνυμιών και άλλων αναφορικών εκφράσεων τόσο σε θέση υποκειμένου (κενός αντωνυμικός τύπος *pro*, πλήρης ΟΦ) όσο και αντικειμένου (δυνατός και κλιτικός τύπος προσωπικής αντωνυμίας, πλήρης ΟΦ). Οι ομάδες των ερευνών – που παραμένουν οι ίδιες με τους Terzi et al. (2016) – δεν βρέθηκαν να διαφέρουν ως προς τον αριθμό των απλών και σύνθετων κλιτικών (CD, CLLD) αντωνυμιών που παρήγαγαν, αλλά ούτε και ως προς τα ποσοστά επιτυχών και ανεπιτυχών χρήσεων των αντωνυμιών. Μια διαφορά που εντοπίστηκε αφορούσε τη συντακτική θέση του σημείου αναφοράς, όταν ανάμεσα σε αυτό και την κλιτική αντωνυμία δεν μεσολαβούσε άλλη οντότητα (Terzi et al. 2017). Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά με ΔΑΦ προτιμούσαν το κλιτικό να αναφέρεται σε στοιχείο αναφοράς σε θέση υποκειμένου ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούσαν τα κλιτικά πιο ευέλικτα για αναφορά σε οντότητες που βρίσκονταν είτε σε θέση υποκειμένου είτε σε θέση αντικειμένου (Terzi et al. 2017). Μια ακόμα διαφορά που διαπιστώθηκε αφορούσε τη θέση υποκειμένου, όπου τα παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποίησαν περισσότερες ΟΦ αντί κενών αντωνυμικών τύπων (*pro*) σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Terzi et al. 2019). Μια εξήγηση για την αδυναμία να βρεθούν διαφορές στην επιτυχή χρήση των κλιτικών αντωνυμιών σε περιβάλλον αφήγησης μπορεί να δοθεί από το γεγονός ότι και οι δύο ομάδες είχαν μεγάλα ποσοστά ανεπιτυχών χρήσεων. Δεδομένου ότι έρευνες στην τυπική ανάπτυξη δείχνουν πως τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία δεν παράγουν ακόμα επιτυχείς αναφορές στην αφήγηση, οι

συγγραφείς συμπεραίνουν πως ενδεχομένως μια διερεύνηση σε αντίστοιχες ομάδες μεγαλύτερης ηλικίας θα αποκάλυπτε διαφορές ανάμεσά τους (Terzi et al. 2017). Επιπλέον, η στρατηγική των παιδιών με ΔΑΦ να προτιμούν την κλιτική ανωνυμία για αναφορά σε θέση υποκειμένου ενδεχομένως σε μεγαλύτερη ηλικία να μην παρατηρείται (Terzi et al. 2017).

#### **4.2. Σύνοψη αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών**

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών γύρω από τις προσωπικές ανωνυμίες στη ΔΑΦ, παρατηρούνται σημεία συμφωνίας αλλά και διαφωνίας μεταξύ των ερευνών.

Ειδικότερα, ως προς τις ανωνυμίες πρώτου και δεύτερου προσώπου, η παραγωγή των παιδιών με ΔΑΦ έχει βρεθεί να είναι χειρότερη από την παραγωγή παιδιών ΤΑ, παιδιών με ΕΓΔ (Baltaxe & D' Angiola 1996) αλλά και παιδιών με νοητική υστέρηση (Lee & Hobson 1994). Ορισμένα χαρακτηριστικά της επίδοσής τους περιλαμβάνουν την αντίστροφη χρήση πρώτου και δεύτερου προσώπου και τη χρήση του τρίτου αντί του πρώτου προσώπου (Kanner 1943). Επιπλέον, ως προς την παραγωγή της κλιτικής ανωνυμίας πρώτου προσώπου έχουν παρατηρηθεί στα παιδιά με ΔΑΦ άλλοτε χειρότερες επιδόσεις από παιδιά ΤΑ (Durrleman & Delage 2016) και άλλοτε επιδόσεις χωρίς διαφοροποίηση (Prevost et al. 2018).

Όσον αφορά τη χρήση του τρίτου προσώπου, τα αποτελέσματα των ερευνών δεν συμφωνούν μεταξύ τους ενώ παράλληλα εμφανίζουν ένα πιο πολύπλοκο σχήμα ελλειμμάτων και ικανοτήτων. Ως προς την παραγωγικότητα των ανωνυμιών στα παιδιά με ΔΑΦ, ενώ άλλες έρευνες έχουν εντοπίσει παραγωγή λιγότερων κλιτικών ανωνυμιών σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ (Terzi et al. 2014, Prevost et al. 2018) άλλες δεν έχουν καταφέρει να εντοπίσουν διαφορά (Terzi et al. 2017, 2019). Αξίζει να σημειωθεί πως, από τις προαναφερθείσες έρευνες, όσες δεν έχουν βρει διαφορά στον αριθμό των κλιτικών ακολουθούν δοκιμασία αφήγησης, ενώ οι υπόλοιπες ακολουθούν δοκιμασία εκμείευσης.

Ως προς τον αριθμό των λαθών, η έρευνα έχει δείξει πως τα άτομα με ΔΑΦ άλλοτε κάνουν περισσότερα λάθη στη χρήση των προσωπικών ανωνυμιών (Colle et al. 2008) ή στη χρήση του κλιτικού σε σχέση με παιδιά ΤΑ (Durrleman & Delage 2016, Prevost et al. 2018, Terzi et al. 2014, 2016.) και άλλοτε δεν παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις (Kuijper et al. 2015, Novogrodsky 2013, Terzi et al. 2017, 2019).

Όπου εντοπίζονται λάθη στη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών τρίτου προσώπου, αυτά μπορεί να είναι λάθη αμφισημίας, παραλείψεων, αντικαταστάσεις της αντωνυμίας με ΟΦ ή, τέλος, λάθη στη συμφωνία με το στοιχείο αναφοράς. Ως προς τα λάθη αμφισημίας ή την ανεπιτυχή χρήση σε σχέση με τις λειτουργίες αναφοράς, έχουν εντοπιστεί διαφορετικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, άλλοι εντοπίζουν περισσότερες αμφισημες χρήσεις της προσωπικής αντωνυμίας (Baltaxe & D' Angiola 1996, Banney et al. 2015, Colle et al. 2008, Novogrodsky 2013) ενώ άλλοι δεν καταφέρνουν να εντοπίσουν διαφορές (Kuijper et al. 2015, Novogrodsky 2013, Terzi et al. 2017, 2019). Εντός της ίδιας μάλιστα έρευνας, η Novogrodsky (2013) εντόπισε διαφορές στη δοκιμασία εκμαίευσης αφήγησης αλλά δεν βρήκε διαφορές στη δοκιμασία επαναδιήγησης.

Επιπλέον, διαφορετικά αποτελέσματα έχουν παρατηρηθεί και ως προς το ποσοστό ΟΦ και αντωνυμιών που χρησιμοποιούν τα άτομα με ΔΑΦ. Ειδικότερα, άλλοι έχουν παρατηρήσει περισσότερες ΟΦ αντί αντωνυμιών για την λειτουργία της διατήρησης αναφοράς στην αφήγηση (Colle et al. 2008, Rumpf et al. 2012, Terzi et al. 2016) ενώ άλλοι δεν έχουν καταφέρει να βρουν διαφορές (Kuijper et al. 2015).

Τέλος, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν εμφανίσει περισσότερες παραλείψεις της αντωνυμίας (Durrleman & Delage 2016, Terzi et al. 2014) και περισσότερα σημασιολογικά λάθη (γένος) από παιδιά ΤΑ και ΕΓΔ (Baltaxe & D' Angiola 1996). Η αμφισημία προέρχεται από λάθη συμφωνίας (*them/him*) και μετά από συζήτηση για δύο χαρακτήρες (Banney et al. 2015).

Από τη διερεύνηση που έχει γίνει ως τώρα δεν έχουν καταφέρει να εντοπιστούν διαφορές με τα παιδιά ΤΑ τόσο στην κατανόηση του ισχυρού τύπου της προσωπικής αντωνυμίας για τα ελληνικά (Terzi et al. 2014) όσο και στη χρήση της δομής CLLD (Terzi et al. 2016, 2017). Επίσης, έχει ενδιαφέρον πως δεν έχουν βρεθεί διαφορές ούτε ως προς τα λάθη αμφισημίας όταν η ομάδα ΔΑΦ συγκρίνεται με παιδιά ΤΑ μικρότερης ηλικίας (Banney et al. 2015, Novogrodsky 2013).

Οι έρευνες που έχουν συγκρίνει τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας σε παιδιά με ΔΑΦ, σε παιδιά με ΕΓΔ και σε παιδιά ΤΑ, έχουν δείξει πως τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν όμοιες επιδόσεις, αλλά χειρότερες από παιδιά ΤΑ (Durrleman & Delage 2016, Prevost et al. 2018). Συγκεκριμένα, οι κλιτικές αντωνυμίες τρίτου προσώπου σε θέση αντικειμένου έχουν βρεθεί να δυσκολεύουν το ίδιο ομάδες παιδιών με ΕΓΔ και ομάδες με ΔΑΦ με μορφοσυντακτικά ελλείμματα (Durrleman & Delage 2016, Prevost et al. 2018). Ωστόσο, δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τα είδη λαθών. Άλλοι ερευνητές δεν κατάφεραν να βρουν διαφορές στα είδη λαθών (Prevost et al. 2018) ενώ άλλοι εντόπισαν περισσότερες παραλείψεις στα παιδιά

με ΔΑΦ σε αντίθεση με τα παιδιά με ΕΓΔ, που παρουσίασαν περισσότερες αντικαταστάσεις του κλιτικού με πλήρη ΟΦ (Durrleman & Delage 2016).

Οι έρευνες έχουν υποστηρίξει κατά περίπτωση διαφορετικές υποθέσεις για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους. Ειδικότερα, οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ με τις προσωπικές ανωνυμίες έχουν αποδοθεί στις ελλειμματικές πραγματολογικές ικανότητες (Banney et al. 2015), στη Θεωρία του Νου (Colle et al. 2008, Novogrodsky 2013), στο διεπίπεδο Πραγματολογίας – Σύνταξης (Terzi et al. 2016), σε περιορισμούς στη μνήμη εργασίας (Durrleman & Delage 2016, Kuijper et al. 2015, Prevost et al. 2018) ή στα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά των ανωνυμιών σε συνδυασμό με περιορισμούς στη μνήμη εργασίας (Durrleman & Delage 2016, Prevost et al. 2018).

## 5. Η έρευνα: ερωτήματα και υποθέσεις

Ένα γενικότερο ερώτημα, που απορρέει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και τέθηκε στην εισαγωγή της παρούσας έρευνας, είναι αν τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν έλλειμμα στις προσωπικές ανωνυμίες. Αν και στα ελληνικά η έρευνα έχει δείξει ήπιο έλλειμμα στην κατανόηση και παραγωγή των κλιτικών ανωνυμιών, δεν μπόρεσε, ωστόσο, να εντοπίσει αντίστοιχο έλλειμμα σε περιβάλλον αφήγησης. Αν υπάρχει, πράγματι, έλλειμμα στις προσωπικές ανωνυμίες στη ΔΑΦ, ένα επιμέρους ερώτημα, που προκύπτει, είναι κατά πόσον το έλλειμμα αυτό είναι γραμματικής ή πραγματολογικής φύσης.

Για την προσέγγιση των παραπάνω ερωτημάτων στην παρούσα έρευνα διατυπώνονται ειδικότερα ερωτήματα που κατευθύνουν τόσο την ανάλυση των δεδομένων όσο και τα τελικά συμπεράσματα. Αναλυτικότερα, διατυπώνονται συγκεκριμένα ερωτήματα για την ομοιότητα ή διαφοροποίηση των δύο ομάδων της έρευνας ως προς διάφορες πλευρές της χρήσης των κλιτικών (1–9) και διαμορφώνονται ορισμένες υποθέσεις (i–ix) με βάση την προγενέστερη βιβλιογραφία (βλ. κεφ. 4). Πιο συγκεκριμένα:

α. Ως προς την παραγωγικότητα, τα παιδιά με ΔΑΦ:

1. παράγουν λιγότερες κλιτικές ανωνυμίες σε θέση αντικειμένου από τα παιδιά ΤΑ;

(i) Αν και η προηγούμενη έρευνα δεν έχει καταλήξει σε συμφωνία, ωστόσο, οι έρευνες που έχουν γίνει στο πλαίσιο αφήγησης δεν έχουν παρουσιάσει διαφορές από τα παιδιά ΤΑ. Η υπόθεση να μην συναντηθούν διαφορές και στην παρούσα έρευνα είναι, συνεπώς, πιθανή.

2. παράγουν με παρόμοια συχνότητα σύνθετες δομές με κλιτικό;

(ii) Αν και η βιβλιογραφία έχει δείξει πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν διαφοροποιούνται από τα παιδιά ΤΑ, ωστόσο, δεν έχει επιβεβαιωθεί για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Δεδομένης της καλής συντακτικής τους ικανότητας (Terzi et al. 2016) αναμένεται πως δεν θα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ούτε στην ηλικία που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα.

β. Ως προς τα είδη λαθών, τα παιδιά με ΔΑΦ:

3. παράγουν περισσότερες αντιγραμματικές δομές με κλιτικό σε θέση αντικειμένου;

(iii) Η βιβλιογραφία έχει δείξει πως τα παιδιά με ΔΑΦ στα ελληνικά έχουν εμφανίσει ήπιο έλλειμμα στην παραγωγή των κλιτικών, το οποίο, ωστόσο, δεν έχει εντοπιστεί σε αφηγήσεις. Δεδομένου ότι εξετάζεται η παραγωγή παιδιών



που παρουσιάζουν πραγματολογικά ελλείμματα, σε περιβάλλον, όπως η αφήγηση, όπου οι πραγματολογικές συνθήκες ελέγχονται περισσότερο από τα παιδιά (Terzi et al. 2017), είναι πιθανό να μην εμφανιστούν ελλείψεις που μπορούν να αποδοθούν σε γραμματικά αίτια (π.χ. παραλείψεις από υποχρεωτικές θέσεις).

4. παράγουν περισσότερες αμφίσημες κλιτικές αντωνυμίες στην αφήγηση σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ;
  - (iv) Η βιβλιογραφία δεν καταλήγει σε συμφωνία ως προς το αν τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν περισσότερες ή λιγότερες αμφίσημες χρήσεις της αντωνυμίας. Στα ελληνικά η βιβλιογραφία έχει δείξει ίδιες επιδόσεις με τα παιδιά ΤΑ σε ηλικίες 5-8 ετών αλλά δεν έχει εξετάσει μεγαλύτερες ηλικίες. Δεδομένης της προγενέστερης βιβλιογραφίας, η υπόθεση πως τα παιδιά με ΔΑΦ θα έχουν χειρότερες επιδόσεις από παιδιά ΤΑ, σε ηλικίες όπως της παρούσας έρευνας (6;06–8;06), κατά τις οποίες τα παιδιά ΤΑ ενδεχομένως έχουν αναπτύξει περισσότερο τις ικανότητες τους για επιτυχή αναφορά με κλιτικά, είναι πιθανή.
- γ. Ως προς τους περιορισμούς του περικειμένου, τα παιδιά με ΔΑΦ:
  5. παράγουν λιγότερες κλιτικές αντωνυμίες για διατήρηση της αναφοράς σε χαρακτήρες της αφήγησης και περισσότερες για εισαγωγή ή επανεισαγωγή χαρακτήρα;
    - (v) Δεδομένων των πραγματολογικών ελλειμμάτων των παιδιών με ΔΑΦ η υπόθεση πως τα παιδιά με ΔΑΦ ενδεχομένως να μην έχουν τις ίδιες επιδόσεις με τα παιδιά ΤΑ, αλλά χειρότερες είναι πιθανή.
  6. παράγουν περισσότερες αμφίσημες κλιτικές αντωνυμίες χωρίς κανένα σημείο αναφοράς ή με δύο πιθανά σημεία αναφοράς;
    - (vi) Δεδομένου του ότι προηγούμενη βιβλιογραφία έχει δείξει πως τα παιδιά με ΔΑΦ κάνουν αμφίσημες χρήσεις σε συμφραζόμενα με δύο πιθανά σημεία αναφοράς (Banney et al. 2015), η υπόθεση να κάνουν αμφίσημες χρήσεις κυρίως με δύο ή περισσότερα πιθανά σημεία αναφοράς είναι πιθανή.
  7. παράγουν επιτυχείς κλιτικές αντωνυμίες με παρόμοια συχνότητα για να αναφερθούν στον πρωταγωνιστή ή τους δευτερεύοντες χαρακτήρες;

- (vii) Προηγούμενη βιβλιογραφία στην τυπική ανάπτυξη έχει δείξει θεματική στρατηγική<sup>17</sup> σε παιδιά παρόμοιας ηλικίας. Ωστόσο, δεδομένου ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δείχνουν, ενδεχομένως, προτίμηση σε περισσότερο τοπική επεξεργασία των πληροφοριών (θεωρία της Αδύναμης Κεντρικής Συνοχής<sup>18</sup>) είναι πιθανόν τα παιδιά της ίδιας ηλικίας με ΔΑΦ να ακολουθούν διαφορετική στρατηγική, η οποία κατ' επέκταση να διαφοροποιεί και την παραγωγή κλιτικών στις δύο ομάδες. Ενδεχομένως τα παιδιά με ΔΑΦ να μην χρησιμοποιούν τις κλιτικές αντωνυμίες με θεματική στρατηγική αλλά ίσως με πιο ενήλικη στρατηγική.
8. παράγουν επιτυχείς αντωνυμίες με παρόμοια συχνότητα με σημείο αναφοράς που βρίσκεται σε θέση υποκειμένου ή αντικειμένου; Όταν παρεμβάλλονται ΟΦ που μπορούν να λειτουργήσουν ως πιθανά σημεία αναφοράς αναφέρονται με παρόμοια συχνότητα σε σημείο αναφοράς σε θέση υποκειμένου ή αντικειμένου;
- (viii) Προηγούμενη βιβλιογραφία έχει δείξει πως τα παιδιά με ΔΑΦ προτιμούν την αναφορά σε οντότητα που βρίσκεται σε θέση υποκειμένου, όταν δεν παρεμβάλλεται καμία άλλη ΟΦ (Terzi et al. 2017). Η υπόθεση πως τα παιδιά με ΔΑΦ με καλή συντακτική ικανότητα ρυθμίζουν την αναφορά τους με κλιτική αντωνυμία μέσω της εξέχουσας θέσης του υποκειμένου (Terzi et al. 2017), είναι πιθανή.
9. λαμβάνουν υπόψη, εν τέλει, παρόμοια με τα παιδιά ΤΑ τους περιορισμούς του περικειμένου στην παραγωγή των κλιτικών;
- (ix) Προηγούμενη βιβλιογραφία σε παιδιά 9;08–17;08 έχει δείξει πως τα παιδιά με ΔΑΦ λαμβάνουν υπόψη τους ίδιους κειμενικούς παράγοντες με τα παιδιά ΤΑ (Arnold et al. 2009). Αποτελεί ερώτημα αν το ίδιο σχήμα εμφανιστεί –μετά την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα– και στις δύο ομάδες της παρούσας έρευνας.

---

<sup>17</sup> Βλ. υποενότητα 3.3.1

<sup>18</sup> Βλ. ενότητα 2.2

## 6. Μεθοδολογία

### 6.1 Συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη σε ελληνόφωνα μονόγλωσσα παιδιά. Ειδικότερα, εξετάστηκαν 31 παιδιά με ΔΑΦ ηλικίας 6;06 έως 8;06 ( $M=7;07$ ,  $SD=0;05$ ) και 31 παιδιά ΤΑ ηλικίας 6;05 έως 8;04 ( $M=7;07$ ,  $SD=0;05$ ). Η αντιστοίχιση των ομάδων έγινε με βάση την ηλικία. Συνολικά στην ερευνητική διαδικασία συμμετείχαν 51 παιδιά ΤΑ από σχολεία του Ν.Αττικής αλλά το τελικό δείγμα περιορίστηκε στα 31. Δεν περιλήφθηκαν 4 δίγλωσσα παιδιά και 16 παιδιά με πολύ χαμηλές επιδόσεις σε έλεγχο του εκφραστικού λεξιλογίου (Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, βλ. ενότητα 6.2.1· για τις επιδόσεις των παιδιών βλ. πίνακα 2). Τα δεδομένα των παιδιών με ΔΑΦ προέρχονται από το αρχείο της Ελένης Περιστέρη και περιήλθαν στη διάθεση της παρούσας έρευνας χάρη στην πολύτιμη συνεργασία της.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις προϋποθέσεις που ορίζει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Εξασφαλίστηκε η ενυπόγραφη συναίνεση των πλήρως ενημερωμένων κηδεμόνων των μαθητών και τηρήθηκε η απαιτούμενη διακριτικότητα και προστασία των προσωπικών δεδομένων.

### 6.2 Δοκιμασίες και υλικό

Για την έρευνα αξιοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες: μία δοκιμασία αξιολόγησης του εκφραστικού λεξιλογίου (Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, Vogindroukas et al. 2009) και μία δοκιμασία αφήγησης (Edmonton Narrative Norms Instrument, ENNI, Schneider et al. 2006).

#### 6.2.1 Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Vogindroukas et al. 2009)

Πρόκειται για ελληνική έκδοση του Renfrew Word Finding Vocabulary Test, προσαρμοσμένη από τους Vogindroukas et al. (2009) για παιδιά ηλικίας 4 έως 8 ετών. Τη δοκιμασία συνιστούν 50 εικόνες, που αναπαριστούν καθημερινά αντικείμενα και κατηγορίες αντικειμένων (π.χ. κλειδί, άλογο, λαχανικά κ.α.). Ως εργαλείο έχει θεωρηθεί «χρήσιμο για τη διαφοροδιάγνωση των αναπτυξιακών γλωσσικών διαταραχών από άλλες διαταραχές που μπορεί να οφείλονται σε κοινωνικοπολιτισμικούς, ψυχολογικούς ή άλλου τύπου παράγοντες» (Vogindroukas et al. 2009). Χαμηλή επίδοση στο εκφραστικό λεξιλόγιο μπορεί να σημαίνει «ότι το άτομο παρουσιάζει ειδική γλωσσική διαταραχή ή χαμηλό νοητικό δυναμικό ή λεκτική δυσπραξία ή ότι προέρχεται από

χαμηλό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον ή ότι μπορεί να παρουσιάζει κάποια διαταραχή της διάθεσης όπως δυσθυμία» (Vogindroukas et al. 2009).

## Πίνακας 2

*Ηλικία συμμετεχόντων και επιδόσεις στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου*

Μεταβλητές	N		M (SD)		Εύρος		df	F	p
	TA	ΔΑΦ	TA	ΔΑΦ	TA	ΔΑΦ			
Ηλικία	31	31	7;07 (0;05)	7;07 (0;05)	6;05 - 8;04	6;06 - 8;06	1,60	0,028	0,867
Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου	31	31	38,7 (3,1)	33,4 (4,5)	33 - 45	24 - 39	1,60	29,85	<0,001

### 6.2.2 Δοκιμασία αφήγησης (ENNI, Schneider et al. 2006)

Ως υλικό για την εκμείευση αφήγησης από τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε η εικονογραφημένη ιστορία A2 του Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI, Schneider et al. 2006) (βλ. Παράρτημα). Η ιστορία, που αποτελείται από οκτώ εικόνες, είναι σχεδιασμένη για παιδιά από 4 έως 9 ετών και προσφέρεται για την εξέταση αναφορικών εκφράσεων. Σε αυτήν πρωταγωνιστούν τρεις χαρακτήρες: η ελεφαντίνα, ο καμηλοπάρδαλης και ο ναυαγοςώστης. Η ελεφαντίνα και ο καμηλοπάρδαλης εμφανίζονται από την αρχή στην ιστορία ενώ ο ναυαγοςώστης παρουσιάζεται στη μέση της ιστορίας.

## 6.3 Διαδικασίες

Οι δύο δοκιμασίες χορηγήθηκαν μεμονωμένα, πραγματοποιήθηκαν διαδοχικά κατά την ίδια ημέρα και δεν ξεπέρασαν τα 15 λεπτά για κάθε παιδί. Ειδικότερα για κάθε δοκιμασία:

### 6.3.1 Χορήγηση δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου

Κάθε παιδί είχε μπροστά του την οθόνη υπολογιστή και δίπλα του καθόταν ο εξεταστής. Ο εξεταστής ενημέρωνε το παιδί πως θα έβλεπε μία σειρά από εικόνες και πως θα έπρεπε να ονοματίσει όσες περισσότερες μπορούσε. Οι εικόνες παρουσιάζονταν διαδοχικά και για κάθε

σωστή απάντηση δινόταν ένας βαθμός. Η εξέταση σταματούσε στις πέντε συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις.

### **6.3.2 Διαδικασία δοκιμασίας αφήγησης**

Στη δοκιμασία αφήγησης συμμετείχαν δύο εξεταστές. Ο πρώτος εξεταστής βρισκόταν μόνος με το παιδί σε αίθουσα που είχε διατεθεί από το σχολείο. Το παιδί είχε μπροστά του την οθόνη υπολογιστή, η οποία ήταν ορατή μόνο από το παιδί και τον πρώτο εξεταστή. Η διαδικασία ξεκινούσε με το στάδιο της προθέρμανσης κατά το οποίο γίνονταν απλές ερωτήσεις σχετικές π.χ. με ενδιαφέροντα του παιδιού. Στη συνέχεια, ο πρώτος εξεταστής ενημέρωνε το παιδί πως αρχικά θα παρακολουθούσαν μία ιστορία σε εικόνες και κατόπιν θα καλούσαν τον δεύτερο εξεταστή στην αίθουσα, προκειμένου να του διηγηθεί το παιδί την ιστορία. Το παιδί έβλεπε ανά δύο τις εικόνες στον υπολογιστή σε παρουσίαση με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια. Όταν το παιδί είχε πλέον δει όλες τις εικόνες, ο δεύτερος εξεταστής καλούνταν στην αίθουσα και καθόταν απέναντι από το παιδί, ώστε να μην μπορεί να δει την οθόνη του υπολογιστή. Στο στάδιο αυτό, το παιδί είχε μπροστά του τις διαφάνειες με τις εικόνες της ιστορίας και κατόπιν παρότρυνσης αφηγούνταν την ιστορία στον δεύτερο εξεταστή. Ο ρόλος του δεύτερου εξεταστή στη διαδικασία ήταν να εξασφαλίσει τον έλεγχο του παράγοντα της κοινής γνώσης ομιλητή και ακροατή. Κατά την διάρκεια της αφήγησης ο πρώτος εξεταστής άλλαζε τις διαφάνειες με τον ρυθμό που επιθυμούσε το παιδί. Να σημειωθεί, τέλος, πως για τους χαρακτήρες δεν είχε δοθεί όνομα, αφήνοντας τα παιδιά ελεύθερα να αναφερθούν σε αυτούς όπως επιθυμούσαν. Στις περιπτώσεις που το παιδί δίσταζε να ξεκινήσει ή να συνεχίσει την αφήγηση, ο εξεταστής το παρότρυνε να συνεχίσει με γενικές εκφράσεις, όπως «κάτι άλλο;» ή «συνέχισε».

## **6.4 Μετρήσεις έρευνας**

Για τους σκοπούς της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες μετρήσεις:

### **6.4.1 Εκφραστικό λεξιλόγιο (Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου, Vogindroukas et al. 2009)**

Η σταθμισμένη αυτή δοκιμασία κατατάσσει τα παιδιά σε ορισμένη αναπτυξιακή ηλικία ως προς το λεξιλόγιο. Η κατάταξη γίνεται με βάση τη βαθμολογία που προκύπτει από τον αριθμό των σωστών απαντήσεων (αρχικός βαθμός) συνεκτιμώντας την ηλικία και το φύλο των παιδιών. Στην έρευνα αξιοποιήθηκε τόσο ο αρχικός βαθμός όσο και η αναπτυξιακή ηλικία που προέκυψε.

Ειδικότερα, η αναπτυξιακή ηλικία αξιοποιήθηκε για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών ΤΑ (βλ. ενότητα 6.1) ενώ οι αρχικές τιμές χρησιμοποιήθηκαν ως συµµεταβλητή στη στατιστική ανάλυση των δεδοµένων της αφήγησης (βλ. ενότητα 6.5).

#### **6.4.2 Παραγωγικότητα**

Αρχικά, καταµετρήθηκε ο αριθµός των προτάσεων. Στις µετρήσεις δεν συµπεριλήφθηκαν προτάσεις που αποτελούν σχόλια των παιδιών και δεν προσφέρουν στην αφήγηση (π.χ. *Ξέχασα κάτι στο άλλο, δεν πειράζει*) ή προτάσεις που εγκαταλείφθηκαν από το παιδί (π.χ. *Και µετά της είπε πως... Και µετά της έδειξε την πινακίδα*).

Από τις κλιτικές αντωνυµίες καταµετρήθηκαν µόνο όσες βρίσκονταν σε θέση αντικειµένου του ρήµατος. Στις περιπτώσεις επανάληψης του κλιτικού καταµετρήθηκε µόνο το ένα ενώ στις περιπτώσεις αυτοδιόρθωσης διατηρήθηκε µόνο το τελευταίο κατά σειρά κλιτικό. Αν η πρόταση που περιείχε κλιτικό εγκαταλείφθηκε από το παιδί, τότε το κλιτικό αυτό δεν καταµετρήθηκε. Επίσης, καταµετρήθηκαν αντιγραµµατικές περιπτώσεις στις οποίες κλιτικό απουσιάζει από υποχρεωτική θέση. Σε αυτήν την περίπτωση θα ήταν ίσως πιο ακριβές να χαρακτηριστεί ως απουσία ΟΦ/ορίσµατος από υποχρεωτική θέση, ωστόσο, αν στο περιβάλλον που παρατηρήθηκε η απουσία είναι αναµενόµενη η χρήση κλιτικής αντωνυµίας, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, χαρακτηρίστηκε ως απουσία κλιτικού. Τέλος, αναζητήθηκαν και οι πιο σύνθετες δοµές κλιτικών CLLD (π.χ. «Την ταµπέλα δεν την είδες;») και CD (π.χ. «Δεν την είδες την ταµπέλα;»).

#### **6.4.3 Αµφίσηµες χρήσεις**

Ως αµφίσηµες κωδικοποιήθηκαν οι χρήσεις του κλιτικού των οποίων η αναφορά δεν ήταν σαφής. Για κάθε ασαφή χρήση εντοπίστηκε, περαιτέρω, ο αριθµός των πιθανών σηµείων αναφοράς. Για τον χαρακτηρισµό των σηµείων αναφοράς ως πιθανών χρησιμοποιήθηκαν σηµασιολογικά και συντακτικά κριτήρια. Ειδικότερα, ως πιθανά σηµεία αναφοράς θεωρήθηκαν όσες ΟΦ είχαν το ίδιο γένος µε την αντωνυµία (ή και συµβατά σηµασιολογικά χαρακτηριστικά ως προς το έµψυχο – άψυχο) αλλά δεν βρίσκονται σε θέση υποκειµένου στην ίδια πρόταση. Δεδοµένων των παραπάνω κριτηρίων (κυρίως το γένος), του γένους των χαρακτήρων (θηλυκός ελέφαντας, αρσενική καµηλοπάρδαλη) και του ότι τα παιδιά ήταν ελεύθερα να τους ονοµάσουν όπως ήθελαν, δηµιουργήθηκε ποικιλία στις περικειµενικές συνθήκες παραγωγής των κλιτικών αντωνυµιών. Προκειµένου να διερευνηθούν περαιτέρω οι αντωνυµίες µε ασαφή αναφορά, κωδικοποιήθηκαν,

επιπλέον, ως προς το αν οι ομάδες χρησιμοποίησαν με συνέπεια το γένος των κλιτικών αντωνυμιών, όταν αναφέρονταν στους χαρακτήρες.

#### **6.4.4 Λειτουργίες αναφοράς**

Οι κλιτικές αντωνυμίες κωδικοποιήθηκαν ως προς τις λειτουργίες αναφοράς στο κείμενο σε: (α) εισαγωγή οντότητας στο κείμενο, (β) διατήρηση αναφοράς και (γ) επανεισαγωγή οντότητας μετά από διακοπή. Αναλυτικότερα, για να κωδικοποιηθούν ως εισαγωγή οι αντωνυμίες έπρεπε να αναφέρονται σε οντότητες που δεν είχαν αναφερθεί προηγουμένως στην αφήγηση. Αν μία οντότητα αναφερόταν έστω και μία φορά στην αφήγηση, κωδικοποιούνταν είτε ως διατήρηση αναφοράς είτε ως επανεισαγωγή. Για τη διάκριση ανάμεσα στην διατήρηση αναφοράς και την επανεισαγωγή εξετάστηκε η προηγούμενη πρόταση. Ειδικότερα, αν η κλιτική αντωνυμία αναφερόταν σε οντότητα για την οποία γινόταν λόγος στην προηγούμενη πρόταση, τότε κωδικοποιούνταν ως διατήρηση αναφοράς. Αν η αναφορά στην οντότητα είχε διακοπεί από πρόταση που εισήγαγε άλλη πιθανή οντότητα, τότε κωδικοποιούνταν ως επανεισαγωγή. Ωστόσο, αν η διακοπή γινόταν από πρόταση πλαγίου λόγου, συμπλεκτική ή δευτερεύουσα σε θέση προσαρτήματος (π.χ. χρονική) δεν θεωρήθηκε ότι διακοπτόταν η διατήρηση της αναφοράς στην προηγούμενη οντότητα<sup>19</sup>.

#### **6.4.5 Μη αμφίσημες χρήσεις**

Για όσες κλιτικές αντωνυμίες δεν θεωρήθηκαν αμφίσημες εντοπίστηκε το σημείο αναφοράς τους και κωδικοποιήθηκαν ως προς τον χαρακτήρα της αφήγησης στον οποίο αναφέρονταν (ελεφαντίνα, καμηλοπάρδαλης, ναυαγοςώστης). Επιπλέον, ακολουθώντας τους Terzi et al (2017), οι μη αμφίσημες χρήσεις κωδικοποιήθηκαν ως προς τη συντακτική θέση του σημείου αναφοράς και ως προς τον αριθμό των ΟΦ που μεσολαβούσαν ανάμεσα στο σημείο αναφοράς και την κλιτική αντωνυμία.

---

<sup>19</sup> Όπως φαίνεται στα ελληνικά, ως προς την επίλυση αναφοράς, η αντιμετώπιση των δευτερευουσών προσαρτημάτων με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζονται οι υπόλοιπες προτάσεις δεν δίνει διαισθητικά ορθά αποτελέσματα (Miltakaki 2003).

## 6.5 Στατιστική ανάλυση

Προκειμένου, σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας, να διερευνηθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες, πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις με ανεξάρτητη μεταβλητή τις δύο ομάδες (ΔΑΦ, ΤΑ) και με εξαρτημένες τις μεταβλητές που μετρήθηκαν (βλ. ενότητα 6.4). Οι στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν μέσω του προγράμματος IBM SPSS Statistics 19.0.0.

Για να εξασφαλιστεί ότι οι διαφορές των δύο ομάδων δεν οφείλονταν στην επίδραση άλλων παραγόντων, όπως το μήκος της αφήγησης, η γλωσσική ικανότητα ή η ηλικία, έγιναν ορισμένες τροποποιήσεις. Καταρχάς, προκειμένου να ελεγχθεί ο παράγοντας του μήκους της αφήγησης, οι αναλύσεις βασίστηκαν στον λόγο των μεταβλητών προς τον αριθμό των προτάσεων (π.χ. κλιτικά ανά πρόταση). Δεδομένου ότι ο αριθμός των κλιτικών σε θέση αντικειμένου είναι συνάρτηση του αριθμού των προτάσεων και δεδομένου ότι οι δύο ομάδες διέφεραν ως προς τον αριθμό των προτάσεων (μέτρηση του μήκους αφήγησης) (βλ. πίνακα 5), ενδεχόμενη διαφορά στις κλιτικές αντωνυμίες ανάμεσα στις ομάδες θα μπορούσε να οφείλεται στη διαφορά του μήκους της αφήγησης και όχι στην ομάδα. Τέλος, προκειμένου να ελεγχθούν αναπτυξιακοί ή άλλοι παράγοντες στις συγκρίσεις των δύο ομάδων, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συνδιακύμανσης (one-way ANCOVA) με συμμεταβλητές την ηλικία και το εκφραστικό λεξιλόγιο (αρχικός βαθμός).

Οι στατιστικές αναλύσεις έγιναν σε δείγμα 31 παιδιών ΤΑ και 31 με ΔΑΦ για τις μεταβλητές των προτάσεων και του αριθμού των κλιτικών. Ωστόσο, επειδή 3 παιδιά με ΔΑΦ δεν παρήγαγαν καθόλου κλιτικά, οι συγκρίσεις που προϋπέθεταν την παραγωγή έστω και ενός κλιτικού έγιναν σε δείγμα 31 παιδιών ΤΑ και 28 παιδιών με ΔΑΦ. Για τις μεταβλητές που αφορούσαν αμφίσημες χρήσεις, οι συγκρίσεις έγιναν σε δείγμα 19 παιδιών ΤΑ και 17 παιδιών με ΔΑΦ. Τέλος, όσον αφορά τις μεταβλητές που προϋπέθεταν μη αμφίσημες χρήσεις, οι συγκρίσεις έγιναν σε δείγμα 21 παιδιών ΤΑ και 16 παιδιών με ΔΑΦ.



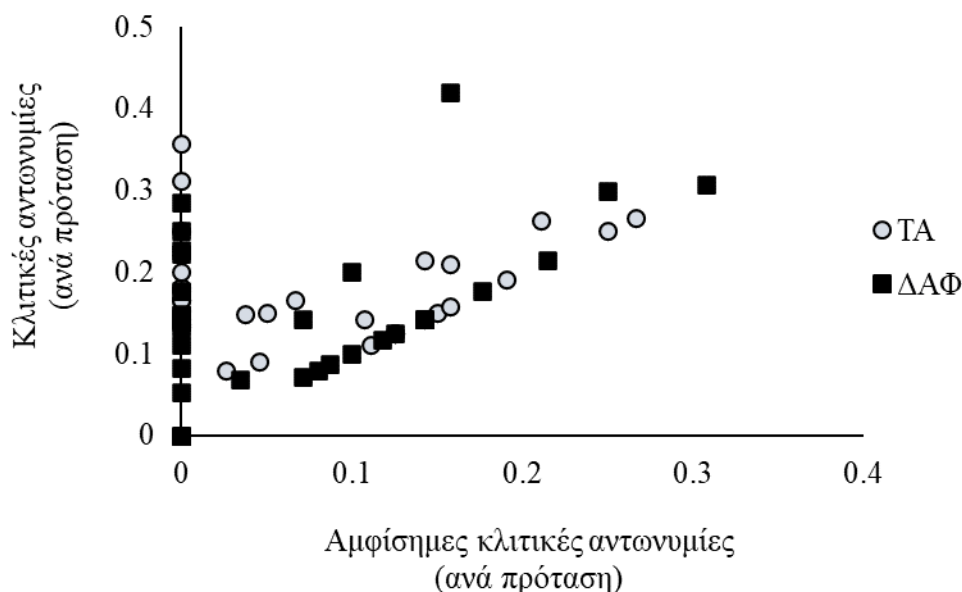
## 7. Αποτελέσματα<sup>20</sup>

### 7.1 Παραγωγικότητα κλιτικής αντωνυμίας

Από τα παιδιά με ΔΑΦ, 3 παιδιά δεν παρήγαγαν καμία κλιτική αντωνυμία ενώ τα παιδιά ΤΑ παρήγαγαν τουλάχιστον 2 κλιτικά. Ωστόσο, 2 παιδιά από την ομάδα με ΔΑΦ παρήγαγαν και τα περισσότερα κλιτικά (8 κλιτικά και 6 κλιτικά), ενώ τα περισσότερα κλιτικά που παρήγαγε η ομάδα ΤΑ ήταν 5. Λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των προτάσεων κάθε αφήγησης και προσαρμόζοντας τον αριθμό των κλιτικών σε σχέση με τον αριθμό των προτάσεων (κλιτικές αντωνυμίες ανά πρόταση), τα παιδιά με ΔΑΦ συνεχίζουν να έχουν τα λιγότερα και τα περισσότερα κλιτικά (0–0,421 έναντι 0,079–0,357 των παιδιών ΤΑ).

#### Εικόνα 1

Σχέση παραγωγής κλιτικών και αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών για τα παιδιά κάθε ομάδας



Παρ' όλα αυτά τα παιδιά ΤΑ παρήγαγαν κατά μέσο όρο περισσότερες κλιτικές αντωνυμίες ( $M= 0,177$ ;  $SD= 0,063$ ) από τα παιδιά με ΔΑΦ ( $M= 0,151$ ;  $SD= 0,096$ ). Για να διαπιστωθεί αν οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους πραγματοποιήθηκε one-way ANCOVA με έλεγχο της επίδρασης της ηλικίας και του εκφραστικού λεξιλογίου. Ο έλεγχος δεν εντόπισε στατιστικά σημαντική επίδραση της ομάδας στην παραγωγή των κλιτικών ανά πρόταση

<sup>20</sup> Τα αποτελέσματα παρατίθενται συγκεντρωμένα στους πίνακες 5 και 6.

( $F(1,58)= 0,53$ ;  $p= 0,471$ ). Οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι μετά τον έλεγχο των μεταβλητών της ηλικίας και του εκφραστικού λεξιλογίου καταγράφονται στην εικόνα 2.

Από τις πιο σύνθετες δομές κλιτικών εμφανίστηκαν πολύ λίγες. Συγκεκριμένα, δεν εμφανίστηκαν καθόλου δομές CLLD και μόνο 3 περιπτώσεις CD, μία σε παιδί TA και δύο σε παιδιά ΔΑΦ. Επίσης, καταμετρήθηκαν αντιγραμμaticές περιπτώσεις στις οποίες το κλιτικό απουσιάζει από υποχρεωτική θέση (2 περιπτώσεις). Ωστόσο, δεν εντοπίστηκαν λάθη στον αριθμό ή στην πτώση.

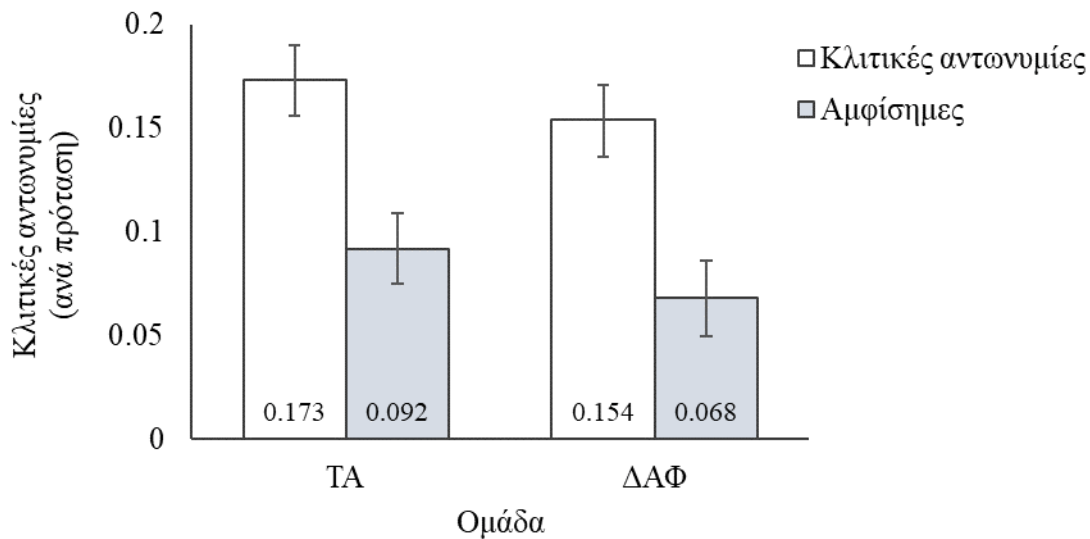
## 7.2 Αμφίσημες χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας

Ως προς τη χρήση αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών προέκυψαν παρόμοια αποτελέσματα και για τις δύο ομάδες. Ειδικότερα, από τα παιδιά που παρήγαγαν τουλάχιστον μία κλιτική αντωνυμία, το 39% δεν παρήγαγε καμία αμφίσημη (ΔΑΦ: 11/28 παιδιά, TA: 12/31 παιδιά). Παρόμοιο ήταν και για τις δύο ομάδες και το ποσοστό των αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών ανά πρόταση επί του συνόλου των κλιτικών ανά πρόταση (45% TA και 50% ΔΑΦ).

Παρά τις ομοιότητες στα ποσοστά, εντοπίστηκαν διαφορές στους μέσους όρους των δύο ομάδων. Ειδικότερα, τα παιδιά TA βρέθηκαν να χρησιμοποιούν κατά μέσο όρο λιγότερες αμφίσημες κλιτικές αντωνυμίες ανά πρόταση ( $M= 0,079$ ;  $SD= 0,085$ ) από τα παιδιά με ΔΑΦ ( $M= 0,083$ ;  $SD= 0,087$ ). Προκειμένου να διαπιστωθεί αν η διαφορά ανάμεσα στις ομάδες ήταν στατιστικά σημαντική πραγματοποιήθηκε έλεγχος one-way ANCOVA με συμμεταβλητές την ηλικία και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Ο έλεγχος, ωστόσο, δεν κατάφερε να εντοπίσει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες ( $F(1,55)= 0,75$ ;  $p= 0,391$ ). Οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι που προκύπτουν μετά την αφαίρεση της επίδρασης του παράγοντα της ηλικίας και του λεξιλογίου, ωστόσο, εμφανίζουν τα παιδιά TA με μεγαλύτερο μέσο όρο αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών (βλ. εικόνα 2).

## Εικόνα 2

Μέσος όρος συνολικών κλιτικών και αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών ανά ομάδα



*Σημείωση.* Κατανομή προσαρμοσμένων μέσων όρων των δύο ομάδων στην παραγωγή κλιτικών αντωνυμιών (ανά πρόταση) και αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών (ανά πρόταση). Οι γραμμές σφάλματος αναπαριστούν το τυπικό σφάλμα μέσου όρου.

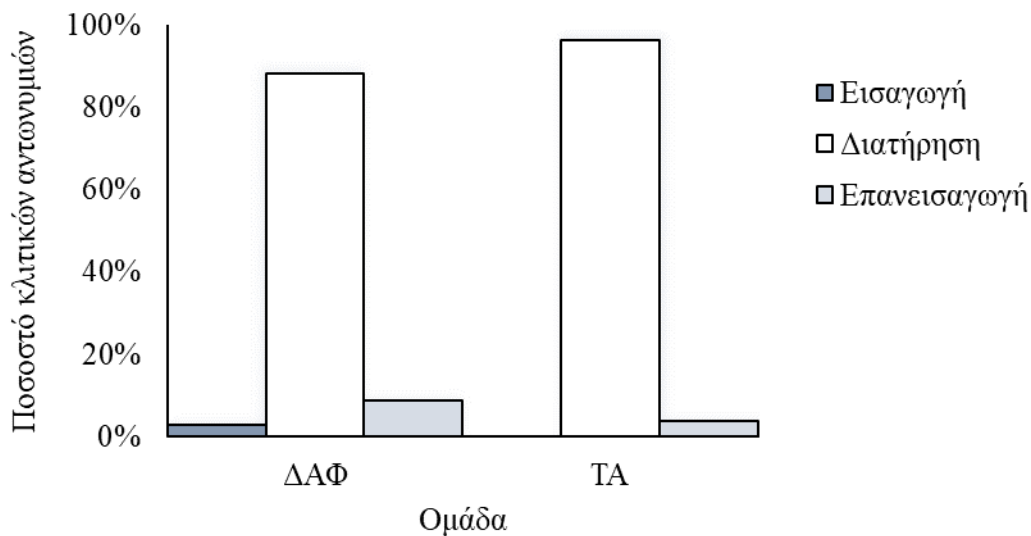
### 7.3 Χρήση κλιτικής αντωνυμίας στις αναφορικές λειτουργίες

Η εξέταση της χρήσης της κλιτικής αντωνυμίας ως προς τις λειτουργίες της αναφοράς στην αφήγηση έδωσε παρόμοια αποτελέσματα και για τις δύο ομάδες. Ειδικότερα, και οι δύο ομάδες χρησιμοποίησαν τις περισσότερες κλιτικές αντωνυμίες για διατήρηση της αναφοράς σε κειμενική οντότητα (TA:  $M=0,169$ ;  $SD=0,06$ . ΔΑΦ:  $M=0,158$ ;  $SD=0,090$ ). Κάποιες χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας με λειτουργία επανεισαγωγής, που διαπιστώθηκαν, ήταν περιορισμένες και παρόμοιες για τις δύο ομάδες (TA:  $M=0,008$ ;  $SD=0,018$ . ΔΑΦ:  $M=0,011$ ;  $SD=0,025$ ). Ωστόσο, αν και δεν εντοπίστηκε σε κανένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, δύο παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποίησαν την κλιτική αντωνυμία για την εισαγωγή χαρακτήρα στην αφήγηση. Για την εξέταση των διαφορών στη χρήση των κλιτικών αντωνυμιών ανά αναφορική λειτουργία πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι one-way ANCOVA με συμμεταβλητές την ηλικία και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Οι έλεγχοι δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων σε καμία λειτουργία: ούτε στη λειτουργία της

διατήρησης ( $F(1,55)=0,01$ ;  $p=0,928$ ), ούτε στη λειτουργία της επανεισαγωγής ( $F(1,55)=0,29$ ;  $p=0,592$ ), ούτε, τέλος, στη λειτουργία της εισαγωγής στην αφήγηση ( $F(1,55)= 1,70$ ;  $p=0,198$ ).

### Εικόνα 3

Ποσοστό κλιτικών αντωνυμιών ανά λειτουργία αναφοράς



Σημείωση. Κατανομή σχετικών συχνοτήτων κλιτικών αντωνυμιών ανά αναφορική λειτουργία για τις δύο ομάδες.

#### 7.4 Αμφίσημες κλιτικές αντωνυμίες και σημεία αναφοράς

Οι αμφίσημες χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας εξετάστηκαν, περαιτέρω, ως προς τα πιθανά σημεία αναφοράς που βρέθηκαν στα γλωσσικά συμφραζόμενα. Ειδικότερα, εφαρμόζοντας τους συντακτικούς (Αρχή Β) και σημασιολογικούς περιορισμούς (συμφωνία γένους, έμφυχο/ανθρώπινο) εντοπίστηκαν και καταμετρήθηκαν οι ΟΦ που θα μπορούσαν να αποτελούν σημείο αναφοράς των αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών. Όπως είναι αναμενόμενο, σε αυτές τις περιπτώσεις συγκαταλέγονται κλιτικές αντωνυμίες με δύο ή περισσότερα σημεία αναφοράς ή με κανένα σημείο αναφοράς. Ωστόσο, εκτός από τις αναμενόμενες περιπτώσεις, τα κριτήρια που εφαρμόστηκαν εντόπισαν και περιπτώσεις που, παρά την παρουσία ενός μόνο πιθανού σημείου αναφοράς, η χρήση της αντωνυμίας ήταν ασαφής. Πρόκειται για περιπτώσεις που σχετίζονται με τη συμπεριφορά που παρατηρήθηκε από τα παιδιά και των δύο ομάδων να αλλάζουν το γραμματικό γένος με το οποίο αναφέρονται σε μία οντότητα (βλ. και παρακάτω). Όλες οι

αμφίσημες χρήσεις με αναφορά σε ένα μόνο σημείο αναφοράς οφείλονται σε αλλαγή του γένους (βλ. πίνακα 3).

Όπως φαίνεται στον πίνακα 3 οι δύο ομάδες παρουσιάζουν διαφορές στα ποσοστά αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών σε σχέση με το πλήθος των πιθανών σημείων αναφοράς. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό αμφίσημων χρήσεων στα παιδιά ΤΑ εμφανίζεται σε συμφραζόμενα με ένα πιθανό σημείο αναφοράς και ακολουθείται από τις περιπτώσεις με δύο ή περισσότερα σημεία αναφοράς. Στα παιδιά με ΔΑΦ, από την άλλη, το μεγαλύτερο ποσοστό εντοπίζεται σε αμφίσημες χρήσεις χωρίς κανένα σημείο αναφοράς και ακολουθούν οι περιπτώσεις με ένα σημείο αναφοράς.

### Πίνακας 3

*Ποσοστό αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών σε σχέση με τις κατηγορίες πιθανών σημείων αναφοράς (0, 1, ≥ 2) και ποσοστό αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών που οφείλονται σε αλλαγή γένους (επί των επί μέρους κατηγοριών).*

Μεταβλητές	Ομάδα	
	ΤΑ	ΔΑΦ
<b>Αμφίσημες</b>		
% επί του συνόλου των κλιτικών	45%	50%
% αλλαγή γένους	<b>78%</b>	<b>70%</b>
<b>0 σημεία αναφοράς</b>		
% επί του συνόλου των αμφίσημων	16%	54%
% αλλαγή γένους	<b>65%</b>	<b>69%</b>
<b>1 σημείο αναφοράς</b>		
% επί του συνόλου των αμφίσημων	61%	40%
% αλλαγή γένους	<b>100%</b>	<b>100%</b>
<b>≥ 2 σημεία αναφοράς</b>		
% επί του συνόλου των αμφίσημων	22%	6%
% αλλαγή γένους	<b>28%</b>	<b>27%</b>

Οι διαφορές που εντοπίστηκαν στις μετρήσεις ελέγχθηκαν, περαιτέρω, μέσω one-way ANCOVA με συμμεταβλητές την ηλικία και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Ο έλεγχος δεν έδειξε διαφορές ανάμεσα στις ομάδες στην περίπτωση του ενός σημείου αναφοράς ( $F(1,32)=2,37$ ;  $p=0,134$ ), των δύο ή περισσότερων σημείων αναφοράς ( $F(1,32)=3,12$ ;  $p=0,087$ ), αλλά ούτε και ως προς την αλλαγή γένους ( $F(1,32)=0,003$ ;  $p=0,958$ ). Ωστόσο, εντοπίστηκε στατιστικά

σημαντική διαφορά στην περίπτωση αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών χωρίς κανένα σημείο αναφοράς ( $F(1,32)= 9,27; p=0,005; \eta^2_p=0,225$ ).

#### **7.4.1 Περιπτώσεις χρήσης κλιτικών αντωνυμιών χωρίς σημείο αναφοράς**

Προκειμένου να αποκτηθεί μια σαφέστερη εικόνα ως προς τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διαφοράς που εντοπίστηκε, ελέγχθηκαν στις αφηγήσεις οι συνθήκες κατά τις οποίες παράχθηκαν οι κλιτικές αντωνυμίες χωρίς σημείο αναφοράς. Στο 17% των περιπτώσεων και στις δύο ομάδες απουσίαζε η εισαγωγή του πρωταγωνιστή στην αφήγηση. Πιο συχνά, ωστόσο, φαίνεται να απουσίαζε ο χαρακτήρας με δευτερεύοντα ρόλο (ΔΑΦ: 46%; ΤΑ: 59%). Όπως προαναφέρθηκε το 69% των περιπτώσεων χωρίς σημείο αναφοράς έχει προκύψει από αλλαγή του γένους αναφοράς. Όταν το παιδί αλλάζει το γένος της κλιτικής αντωνυμίας και στο περικείμενο υπάρχει μόνο ένας χαρακτήρας με διαφορετικό γένος ο έλεγχος που γίνεται με τα σημασιολογικά κριτήρια που προαναφέρθηκαν έχει ως αποτέλεσμα να μην εντοπίζεται σημείο αναφοράς. Άλλες περιπτώσεις που συνδέονται με την αλλαγή γένους και δίνουν το αποτέλεσμα αυτό είναι η περίπτωση αλλαγής γένους κατά την οποία ενώ υπάρχει πιθανό σημείο αναφοράς αυτό βρίσκεται σε θέση υποκειμένου εντός της ίδιας πρότασης και συνεπώς αποκλείεται ως προς την ταυτότητα αναφοράς, λόγω του συντακτικού περιορισμού της Αρχής Β. Αυτή η περίπτωση συναντήθηκε περισσότερο στα παιδιά ΤΑ (24%) έναντι των παιδιών με ΔΑΦ (7%). Τέλος, δύο περιπτώσεις δεν βρέθηκαν στα παιδιά ΤΑ. Η μία είναι η αλλαγή γένους στον πρωταγωνιστή ενώ έχουν εισαχθεί στην αφήγηση και οι δύο χαρακτήρες με ίδιο γένος (ΔΑΦ: 24%) και η άλλη είναι η χωρίς κάποια ιδιαίτερη συνθήκη αλλαγή του γένους της κλιτικής αντωνυμίας σε ουδέτερο γένος (ΔΑΦ: 7%).

#### **7.4.2 Περιπτώσεις αλλαγής γένους**

Δεδομένου ότι η αλλαγή γένους αναφοράς εμφανίζεται πολύ συχνά στις αμφίσημες χρήσεις των παιδιών επιχειρήθηκε η περαιτέρω διερεύνηση τους. Αρχικά, να σημειωθεί πως δεν ήταν όλες οι αλλαγές γένους αναφοράς αμφίσημες. Βρέθηκαν δύο παιδιά ΤΑ (από τα 14 παιδιά στα οποία εντοπίστηκε αλλαγή γένους) που διαχειρίστηκαν την αλλαγή γένους χωρίς αμφισημία, εισάγοντας εκ νέου την οντότητα με πλήρη ΟΦ σε αλλαγμένο γένος, πριν παράγουν κλιτική αντωνυμία με αλλαγμένο το γένος. Παρατηρώντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι αλλαγές στο γένος διαπιστώνεται ότι εμφανίζουν κάποιες διαφορές ανάμεσα στις ομάδες. Ειδικότερα, το 100% των περιπτώσεων αλλαγής γένους των παιδιών ΤΑ αφορούσε αλλαγή από

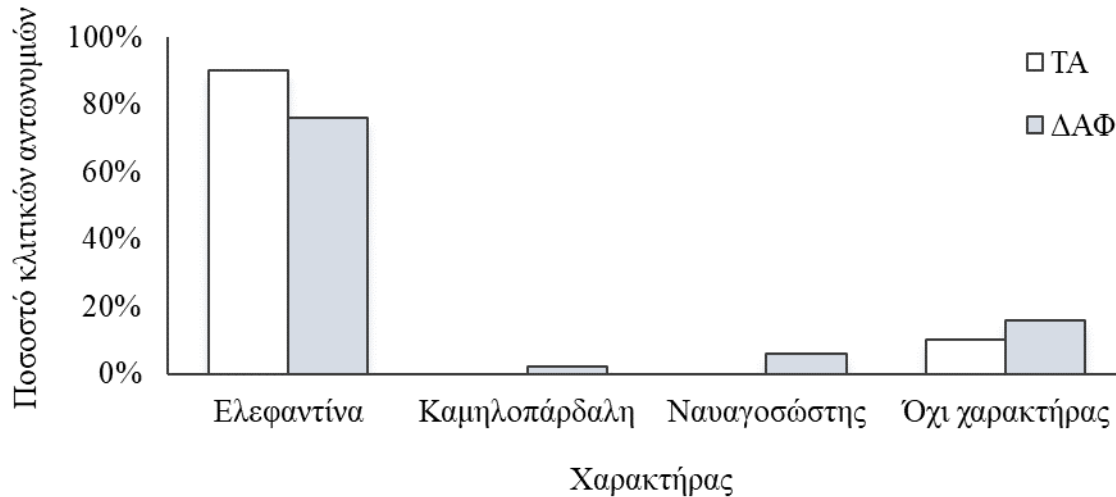
ένα γραμματικό γένος που είχε επιλεγθεί στην εισαγωγή του χαρακτήρα στην αφήγηση (αρσενικό, ουδέτερο) σε γραμματικό γένος που συμπίπτει με το φυσικό γένος του πρωταγωνιστή (θηλυκό). Για παράδειγμα η εισαγωγή του χαρακτήρα γινόταν ως *ελέφαντας* ή *ελεφαντάκι* αλλά κατόπιν η κλιτική αντωνυμία χρησιμοποιούνταν στο θηλυκό γένος, που αντιστοιχεί στο φυσικό γένος του χαρακτήρα σύμφωνα με τις εικόνες. Ωστόσο, στα παιδιά με ΔΑΦ το αντίστοιχο ποσοστό ήταν στο 71%. Το υπόλοιπο 29% των περιπτώσεων αφορούσε αλλαγές από εισαγωγή του χαρακτήρα με γραμματικό γένος που συμπίπτει με το φυσικό γένος σε χρήση της κλιτικής αντωνυμίας με άλλο γραμματικό γένος. Οι διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ελέγχθηκαν με one-way ANCOVA με συμμεταβλητές την ηλικία και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ούτε στην αλλαγή από γραμματικό σε φυσικό γένος ( $F(1,20)=0,56; p=0,461$ ) ούτε στην αλλαγή από φυσικό σε γραμματικό γένος ( $F(1,20)=0,05; p=0,823$ ).

### **7.5 Επιτυχείς χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας και χαρακτήρας αφήγησης**

Οι ομάδες έκαναν παρόμοια χρήση της κλιτικής αντωνυμίας για αναφορά στους χαρακτήρες της αφήγησης. Ειδικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό των επιτυχών χρήσεων αναφέρεται και στις δύο ομάδες στην ελεφαντίνα. Ωστόσο, τα παιδιά ΤΑ δεν χρησιμοποίησαν τις κλιτικές αντωνυμίες για αναφορά στους δευτερεύοντες χαρακτήρες της αφήγησης (καμηλοπάρδαλη, ναυαγοσώστη). Αντίθετα, τα παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποίησαν επιτυχώς κάποια κλιτικά, αν και λίγα, για αναφορά και σε αυτούς τους χαρακτήρες (βλ. εικόνα 4). Ο στατιστικός έλεγχος της one-way ANCOVA με συμμεταβλητές την ηλικία και το εκφραστικό λεξιλόγιο δεν εντόπισε διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, ούτε στην αναφορά στην ελεφαντίνα ( $F(1,33)= 0,001; p=0,975$ ) αλλά ούτε και στους υπόλοιπους χαρακτήρες, τον καμηλοπάρδαλη ( $F(1,33)= 2,63; p=0,115$ ) και τον ναυαγοσώστη ( $F(1,33)= 3,63; p=0,065$ ).

#### Εικόνα 4

Ποσοστά αναφορών των κλιτικών αντωνυμιών στους επιμέρους χαρακτήρες της αφήγησης



Σημείωση. Κατανομή της σχετικής συχνότητας αναφοράς των κλιτικών στους επί μέρους χαρακτήρες (ανά πρόταση) στο σύνολο των μη αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών (ανά πρόταση).

#### 7.6 Επιτυχείς χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας και συντακτική θέση του σημείου αναφοράς

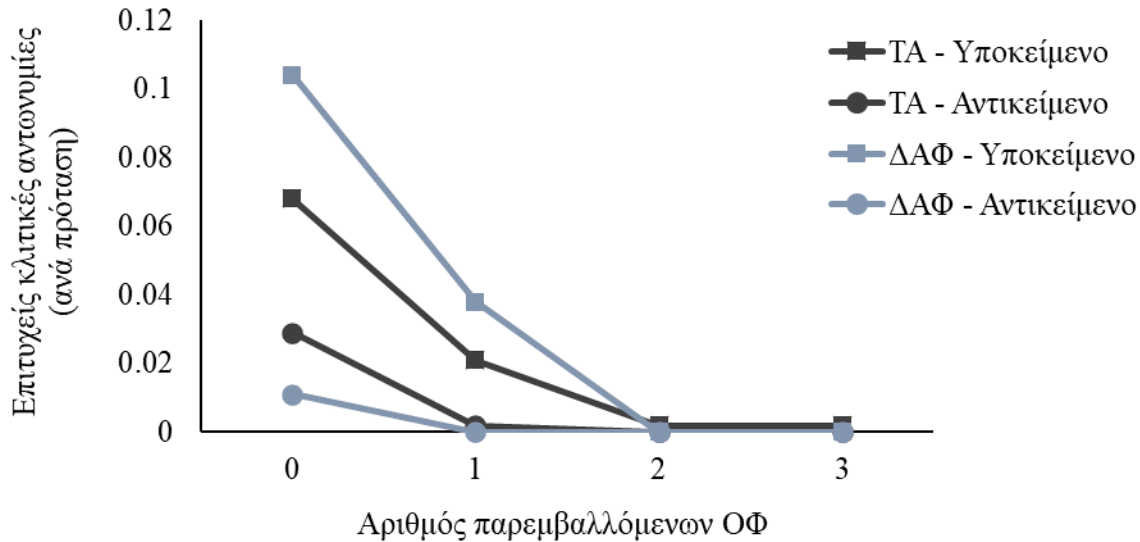
Ακολουθώντας τη μεθοδολογία των Terzi et al. (2017), εντοπίστηκε για τις επιτυχείς αναφορές του κλιτικού η συντακτική θέση του σημείου αναφοράς και κατά πόσο διαφοροποιείται η προτίμηση των παιδιών ανάλογα με τον αριθμό των ΟΦ που μεσολαβούν. Ειδικότερα, τα περισσότερα παιδιά, τόσο στην ομάδα ΤΑ (93%, 29 παιδιά) όσο και στην ομάδα με ΔΑΦ (78%, 22 παιδιά), χρησιμοποίησαν τουλάχιστον μία φορά με επιτυχία το κλιτικό για αναφορά σε οντότητα σε θέση υποκειμένου. Για αναφορά σε οντότητα σε θέση αντικειμένου την κλιτική αντωνυμία χρησιμοποίησε μόλις το 29% των ΤΑ (9 παιδιά) και ακόμα λιγότερα παιδιά με ΔΑΦ (11%, 3 παιδιά). Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων για αναφορά σε θέση υποκειμένου (ΤΑ:  $M=0,109$ ;  $SD=0,097$ . ΔΑΦ:  $M=0,126$ ;  $SD=0,083$ ) όσο και σε θέση αντικειμένου (ΤΑ:  $M=0,030$ ;  $SD=0,042$ . ΔΑΦ:  $M=0,015$ ;  $SD=0,036$ ) ελέγχθηκαν με one-way ANCOVA με συμμεταβλητές την ηλικία και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Ο έλεγχος δεν εντόπισε στατιστικά σημαντική διαφορά στον αριθμό των κλιτικών, ούτε με σημείο αναφοράς σε θέση υποκειμένου ( $F(1,33)= 1,53$ ;  $p= 0,225$ ) ούτε με σημείο αναφοράς σε θέση αντικειμένου ( $F(1,33)= 2,11$ ;  $p=1,560$ ). Διακρίνοντας τις αναφορές, περαιτέρω, ως προς τον αριθμό των ΟΦ που θα μπορούσαν να αποτελέσουν πιθανά σημεία



αναφοράς και, συνεπώς, να λειτουργήσουν ανταγωνιστικά προς το σημείο αναφοράς, προκύπτουν κάποιες επιπλέον διαφορές στις προτιμήσεις αναφοράς.

### Εικόνα 5

Μέσοι όροι επιτυχών κλιτικών αντωνυμιών ανά συντακτική θέση του σημείου αναφοράς και ανά αριθμό παρεμβαλλόμενων ΟΦ.



Σημείωση. Κατανομή των προσαρμοσμένων μέσων όρων των δύο ομάδων στην παραγωγή μη αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών σε σχέση με τη συντακτική θέση του σημείου αναφοράς και τον αριθμό των παρεμβαλλόμενων ΟΦ.

Όπως είναι εμφανές και στην εικόνα 5, η αναφορά της κλιτικής αντωνυμίας σε οντότητα σε θέση υποκειμένου προτιμάται και από τις δύο ομάδες, έναντι της θέσης αντικειμένου. Στις περιπτώσεις με καμία ή μία παρεμβολή ΟΦ, τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν περισσότερες αναφορές σε θέση υποκειμένου από τα παιδιά ΤΑ. Στις δύο ή τρεις παρεμβαλλόμενες ΟΦ τα παιδιά με ΔΑΦ δεν παράγουν καμία κλιτική αντωνυμία ενώ τα παιδιά ΤΑ παράγουν πολύ λίγες και μόνο για αναφορά σε θέση υποκειμένου. Τα παιδιά ΤΑ χρησιμοποιούν την κλιτική αντωνυμία για αναφορά σε θέση αντικειμένου σε συμφραζόμενα με καμία ή μία παρεμβολή ΟΦ ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ μόνο σε συμφραζόμενα χωρίς παρεμβολή άλλης ΟΦ. Επιπλέον, τα παιδιά ΤΑ παράγουν περισσότερες κλιτικές αντωνυμίες ανά πρόταση για να αναφερθούν σε οντότητα σε θέση αντικειμένου.

Προκειμένου, λοιπόν, να διαπιστωθεί αν οι διαφορές στις μετρήσεις των ομάδων είναι στατιστικά σημαντικές πραγματοποιήθηκε έλεγχος one-way ANCOVA με συμμεταβλητές την ηλικία και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά, ούτε στην περίπτωση μη παρεμβολής ΟΦ και αναφοράς σε θέση υποκειμένου ( $F(1,33)=1,16; p=0,290$ ) ή αντικειμένου ( $F(1,33)=1,02; p=0,320$ ) ούτε στην περίπτωση παρεμβολής μίας ΟΦ και αναφοράς σε θέση υποκειμένου ( $F(1,33)=0,34; p=0,563$ ). Οι υπόλοιπες περιπτώσεις δεν ελέγχθηκαν στατιστικά λόγω μικρού αριθμού δεδομένων.

## Πίνακας 5

Αποτελέσματα – Α΄μέρος

Μεταβλητές	N		M (SD)		Εύρος		Προσαρμοσμένος μέσος όρος		df	F	p	$\eta_p^2$
	TA	ΔΑΦ	TA	ΔΑΦ	TA	ΔΑΦ	TA	ΔΑΦ				
Μήκος αφήγησης												
Προτάσεις	31	31	19.774 (5.92)	16.742 (4.775)	11 - 38	9 - 29	19.846	16.670	1,58	3.43	0.069	-
Λέξεις	31	31	4.006 (0.513)	3.969 (0.619)	2.667-5.15	2.941-5.077	4.024	3.950	1,58	0.16	0.691	-
Κλιτικές αντωνυμίες												
Κλιτικά	31	31	0.177 (0.063)	0.151 (0.096)	0.079-0.357	0-0.421	0.173	0.154	1,58	0.53	0.471	-
CD	31	31	0.002 (0.013)	0.004 (0.016)	0-0.071	0-0.071	0.003	0.004	1,58	0.03	0.876	-
CLLD	31	31	0 (0)	0 (0)	-	-	-	-	-	-	-	-
Παραλείψεις	31	31	0 (0)	0.028 (0.016)	0-0	0-0.087	-	-	1,58	0.79	0.377	-
Αμφίσημες	31	28	0.079 (0.085)	0.083 (0.087)	0-0.267	0-0.308	0.092	0.068	1,55	0.75	0.391	-
Αμφίσημες (όχι αλλαγή γένους)	31	28	0.017 (0.048)	0.019 (0.042)	0-0.210	0-0.143	0.021	0.015	1.550	0.14	0.707	-
Μη αμφίσημες	31	28	0.0935 (0.099)	0.840 (0.096)	0-0.357	0-0.285	0.074	0.106	1,55	0.99	0.323	-
Αναφορικές λειτουργίες												
Εισαγωγή	31	28	0 (0)	0.004 (0.015)	0-0	0-0.059	0.000	0.004	1,55	1.70	0.198	-
Διατήρηση	31	28	0.169 (0.061)	0.158 (0.090)	0.079-0.357	0-0.368	0.162	0.160	1,55	0.01	0.928	-
Επανεισαγωγή	31	28	0.008 (0.018)	0.011 (0.025)	0-0.067	0-0.071	0.007	0.011	1,55	0.29	0.592	-
Πιθανά σημεία αναφοράς												
0 σημεία αναφοράς	19	17	0.022 (0.045)	0.074 (0.083)	0-0.143	0-0.25	0.004	0.093	1,32	9.28	0.005	0.23
≥ 2 σημεία αναφοράς	19	17	0.030 (0.061)	0.008 (0.020)	0-0.211	0-0.071	0.034	0.003	1,32	2.37	0.134	-
1 σημείο αναφοράς	19	17	0.080 (0.089)	0.0544 (0.086)	0-0.267	0-0.307	0.099	0.034	1,32	3.12	0.087	-
Αλλαγή γένους	19	17	0.104 (0.085)	0.095 (0.083)	0-0.267	0-0.250	0.096	0.094	1,32	0.00	0.958	-

## Πίνακας 6

Αποτελέσματα – Β' μέρος

Μεταβλητές	N		M (SD)		Εύρος		Προσαρμοσμένος μέσος όρος		df	F	p	$\eta_p^2$
	TA	ΔΑΦ	TA	ΔΑΦ	TA	ΔΑΦ	TA	ΔΑΦ				
Χαρακτήρας												
Ελεφαντίνα	21	16	0.1284 (0.091)	0.107 (0.085)	0-0.313	0-0.286	0.119	0.120	1,33	0.00	0.975	-
Καμηλοπάρδαλης	21	16	0 (0)	0.003 (0.012)	0-0	0-0.05	0.000	0.005	1,33	2.63	0.115	-
Ναυαγοςώστης	21	16	0 (0)	0.009 (0.025)	0-0	0-0.083	0.000	0.011	1,33	3.63	0.065	-
Συντακτική θέση σημείου αναφοράς												
Υποκείμενο	21	16	0.109 (0.097)	0.126 (0.083)	0-0.313	0-0.286	0.096	0.143	1,33	1.53	0.225	-
Αντικείμενο	21	16	0.030 (0.042)	0.015 (0.036)	0-0.176	0-0.133	0.034	0.010	1,33	2.11	1.560	-
Συντακτική θέση σημείου αναφοράς και παρεμβalλόμενες ΟΦ												
0 ΟΦ - Υποκείμενο	21	16	0.070 (0.075)	0.102 (0.085)	0-0.214	0-0.286	0.068	0.104	1,33	1.16	0.290	-
0 ΟΦ - Αντικείμενο	21	16	0.023 (0.042)	0.018 (0.043)	0-0.176	0-0.133	0.029	0.011	1,33	1.02	0.320	-
1 ΟΦ - Υποκείμενο	21	16	0.033 (0.077)	0.022 (0.057)	0-0.313	0-0.211	0.021	0.038	1,33	0.34	0.563	-
1 ΟΦ - Αντικείμενο	21	16	0.002 (0.011)	0 (0)	0-0.05	0-0	-	-	-	-	-	-
2 ΟΦ - Υποκείμενο	21	16	0.002 (0.010)	0 (0)	0-0.045	0-0	-	-	-	-	-	-
2 ΟΦ - Αντικείμενο	21	16	0 (0)	0 (0)	0-0	0-0	-	-	-	-	-	-
3 ΟΦ - Υποκείμενο	21	16	0.002 (0.010)	0 (0)	0-0.045	0-0	-	-	-	-	-	-
3 ΟΦ - Αντικείμενο	21	16	0 (0)	0 (0)	0-0	0-0	-	-	-	-	-	-

## 8. Συζήτηση

Οι διαφορές που παρουσίασαν οι δύο ομάδες δεν ήταν στατιστικά σημαντικές παρά μόνο σε μία μεταβλητή, στη χρήση κλιτικών χωρίς κανένα σημείο αναφοράς.

Ειδικότερα, οι δύο ομάδες δεν διέφεραν σημαντικά στα ποσοστά και τον μέσο όρο των κλιτικών. Παρόμοια αποτελέσματα είχαν παρουσιάσει και οι έρευνες των Terzi et al. (2017, 2019), που δεν είχαν εντοπίσει διαφορές στον αριθμό των κλιτικών. Σημειώνεται πως πρόκειται για έρευνες που ακολουθούν δοκιμασία αφήγησης, όπως και η παρούσα. Η διαφορά με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που με δοκιμασίες εκμαίευσης εντόπισαν διαφορές στον αριθμό των κλιτικών (Terzi et al. 2014, Prevost et al. 2018), ενδεχομένως να οφείλεται στη δοκιμασία. Όπως παρατηρείται και στους Terzi et al. (2017), σε μία αφηγηματική δοκιμασία τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν πλήρη έλεγχο του περικειμένου, σε αντίθεση με περισσότερες δομημένες δοκιμασίες, ιδίως όταν αυτές εμπλέκουν και την οπτική του ερευνητή. Ως προς το πλήθος των πιο σύνθετων δομών με κλιτικές αντωνυμίες, η δομή CD, όπως και στους Terzi et al. (2017), αποτελούσε πολύ μικρό ποσοστό στο σύνολο των κλιτικών και για τις δύο ομάδες. Η δομή CLLD, σε αντίθεση με τους Terzi et al. (2017), δεν εντοπίστηκε σε καμία ομάδα της παρούσας έρευνας.

Εξετάζοντας, επιπλέον, τα ποσοστά και τον μέσο όρο των αμφίσημων κλιτικών στις δύο ομάδες, η παρούσα έρευνα δεν κατάφερε να εντοπίσει διαφορές. Αρχικά, το ποσοστό των παιδιών που δεν παρήγαγαν καθόλου αμφίσημες κλιτικές αντωνυμίες ήταν ίδιο και για τις δύο ομάδες (39%). Μια διαφορά που, αν και δεν φτάνει τη στατιστική σημαντικότητα, μπορεί να κάνει εντύπωση είναι το γεγονός ότι τα παιδιά ΤΑ είχαν περισσότερες κατά μέσο όρο αμφίσημες κλιτικές αντωνυμίες. Ωστόσο, εκτός του ότι η εν λόγω διαφορά μπορεί αποδοθεί στην τύχη – εφόσον δεν ήταν στατιστικά σημαντική – εξηγείται, επίσης, και από τον μεγαλύτερο κατά μέσο όρο αριθμό κλιτικών που παρήγαγαν τα παιδιά ΤΑ. Όταν υπολογιστούν τα ποσοστά των αμφίσημων κλιτικών επί του συνόλου των κλιτικών η εικόνα αντιστρέφεται καθώς τα παιδιά ΤΑ εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό (45%) σε σχέση με τα παιδιά με ΔΑΦ (50%).

Ως προς τις αμφίσημες χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας, η παρούσα έρευνα συμφωνεί με άλλες έρευνες που έχουν χρησιμοποιήσει μεθοδολογία αφήγησης (Terzi et al. 2017, 2019; Kuijper et al. 2015) ή επαναδιήγησης (Novogrodsky 2013) και δεν κατάφεραν να εντοπίσουν περισσότερες ανεπιτυχείς χρήσεις στα παιδιά με ΔΑΦ έναντι των παιδιών ΤΑ. Ειδικότερα, στην παρούσα έρευνα τα ποσοστά αμφίσημων χρήσεων στα παιδιά ΤΑ έφτασαν το 45% και στα παιδιά

με ΔΑΦ το 50%. Παρόμοια και στους Terzi et al. (2017), τα ποσοστά αμφίσημων χρήσεων έφταναν στο ίδιο επίπεδο για τις δύο ομάδες (57%). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας διαφοροποιούνται από τα αποτελέσματα των Colle et al. (2008), οι οποίοι ακολουθώντας μεθοδολογία αφήγησης εντόπισαν διαφορές στις αμφίσημες χρήσεις της ομάδας ΔΑΦ σε σχέση με τη ομάδα ελέγχου. Η διαφορά με την εν λόγω έρευνα ενδεχομένως να οφείλεται στην ηλικία των συμμετεχόντων. Ειδικότερα, στους Colle et al. (2008) συμμετείχαν ενήλικες με ΔΑΦ αντιστοιχισμένοι ηλικιακά με άλλους ενήλικες. Στην παρούσα έρευνα, ωστόσο, εξετάστηκαν παιδιά με ΔΑΦ αντιστοιχισμένα ηλικιακά με ομάδα παιδιών, που αν και ακολουθούν τυπική ανάπτυξη, ακόμα δεν έχουν τελειοποιήσει τη χρήση των κλιτικών στην αφήγηση –τουλάχιστον κατά μέσο όρο– όπως φαίνεται και από τα υψηλά ποσοστά αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών που παράγαν (45%). Όπως φαίνεται και στην εικόνα 5, η οποία παρουσιάζει τη σχέση παραγωγής κλιτικών και αμφίσημων κλιτικών, ένα μέρος των παιδιών με ΤΑ έχει καταφέρει να παραγάγει κλιτικά χωρίς αμφισημία ενώ τα υπόλοιπα παιδιά παράγουν αμφίσημες κλιτικές αντωνυμίες με ρυθμό παρόμοιο των παιδιών με ΔΑΦ. Συνεπώς, όπως και στους Terzi et al (2017), η αδυναμία να βρεθεί σημαντική διαφορά στη σύγκριση με τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να αποδοθεί στην ηλικία, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο να εντοπιστεί διαφορά σε ηλικία μεγαλύτερη των 8 ετών, ηλικία στην οποία περιορίζεται η παρούσα έρευνα.

Επιπλέον, σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα, στους Terzi et al. (2014), Durrleman και Delage (2016), Prevost et al. (2018) έχουν εντοπιστεί περισσότερα λάθη στη χρήση κλιτικών από παιδιά με ΔΑΦ έναντι των παιδιών ΤΑ. Οι συγκεκριμένες έρευνες έχουν ακολουθήσει μεθοδολογία δομημένων πειραμάτων που, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ενδεχομένως να δημιουργεί πιο απαιτητικές συνθήκες (οπτική γωνία ερευνητή) για την επιτυχή χρήση των κλιτικών αντωνυμιών από παιδιά με ΔΑΦ. Επιπλέον, διαφορετικά αποτελέσματα από την παρούσα έρευνα έχει παρουσιάσει και η Novogrodsky (2013) στη δεύτερη δοκιμασία της έρευνάς της, τη δοκιμασία εκμαίευσης αφήγησης. Ειδικότερα, τα παιδιά με ΔΑΦ στην εν λόγω έρευνα παρουσίασαν περισσότερες αμφίσημες χρήσεις στην παραγωγή της προσωπικής αντωνυμίας σε θέση υποκειμένου. Το ενδεχόμενο η συντακτική θέση της προσωπικής αντωνυμίας να παίζει ρόλο στην επιτυχή ή ανεπιτυχή χρήση της προσωπικής αντωνυμίας, διερευνήθηκε στα Ελληνικά από την Terzi et al. 2019, όπου εξετάστηκαν οι χρήσεις της κενής αντωνυμίας *pro*, όπου βρέθηκαν λιγότερες χρήσεις του κενού αντωνυμικού τύπου σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ. Τέλος, περισσότερες αμφίσημες χρήσεις βρίσκονται, επίσης, στους Banney et al. (2015). Και σε αυτήν την περίπτωση

η ηλικία θα μπορούσε να εξηγήσει τη διαφορά με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα των Banney et al. (2015) είναι μεγαλύτερης ηλικίας (9;0–15;2) και τα ποσοστά των αμφίσημων χρήσεων της ομάδας ελέγχου είναι πολύ χαμηλά (3% αμφίσημες χρήσεις στο σύνολο των αντωνυμιών) σε σχέση με τα παιδιά με ΔΑΦ (26%).

Αν, όπως φαίνεται από την προηγούμενη συζήτηση, τα παιδιά που εξετάστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αναπτύσσουν ακόμα τις ικανότητες τους στη χρήση των κλιτικών στην αφήγηση και δεν μπορούν να δεν παρουσιάζουν ακόμα διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, ενδεχομένως μία πιο αναλυτική διερεύνηση στις συνθήκες παραγωγής (λειτουργίες αναφοράς, συντακτική θέση σημείου αναφοράς, ανταγωνιστικές ΟΦ, χαρακτήρες) να αποκάλυπτε περισσότερες διαφορές. Ο εν λόγω έλεγχος δεν βρήκε διαφορές παρά μόνο σε μία μεταβλητή, όπως προαναφέρθηκε.

Ειδικότερα, αν και σε μεγάλο ποσοστό οι χρήσεις ήταν αμφίσημες και για τις δύο ομάδες, αυτό δεν φαίνεται να οφείλεται στην ακατάλληλη χρήση των κλιτικών αντωνυμιών ως προς τις λειτουργίες της αναφοράς στην αφήγηση. Όπως δείχνει η συντριπτική πλειονότητα των χρήσεων της κλιτικής αντωνυμίας, και οι δύο ομάδες γνωρίζουν πως η κλιτική αντωνυμία χρησιμοποιείται για τη λειτουργία της διατήρησης αναφοράς. Οι περιπτώσεις ακατάλληλης χρήσης ήταν ελάχιστες. Οι ακατάλληλες χρήσεις στη λειτουργία της επανεισαγωγής, μάλιστα, ήταν παρόμοιες και για τις δύο ομάδες. Ωστόσο, στη λειτουργία της εισαγωγής δεν βρέθηκαν χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας στα παιδιά ΤΑ σε αντίθεση με ελάχιστες, όχι στατιστικά σημαντικές, χρήσεις από τα παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τους Kuijper et al. (2015), που εξέτασαν τις χρήσεις της προσωπικής αντωνυμίας σε σχέση με τις λειτουργίες αναφοράς και δεν μπόρεσαν να βρουν διαφορές τα παιδιά με ΔΑΦ.

Αναζητώντας επιμέρους διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, εξετάστηκαν οι ανεπιτυχείς χρήσεις της κλιτικής αντωνυμίας σε σχέση με το πλήθος των σημείων αναφοράς. Ειδικότερα, εξετάστηκε αν η παραγωγή της κλιτικής αντωνυμίας γίνεται σε συμφραζόμενα στα οποία εντοπίζεται πιθανό σημείο ή σημεία αναφοράς και πόσα είναι αυτά. Σε αυτήν την ανάλυση βρέθηκε και η μοναδική στατιστικά σημαντική διαφορά στην έρευνα. Η ομάδα ΔΑΦ είχε στατιστικά περισσότερες αμφίσημες κλιτικές αντωνυμίες με κανένα σημείο αναφοράς. Θα περίμενε κανείς, ωστόσο, τέτοιου είδους χρήσεις να οφείλονται σε ακατάλληλη χρήση της κλιτικής αντωνυμίας στη λειτουργία της εισαγωγής. Η διαφορά, ωστόσο, ανάμεσα στις λίγες αμφίσημες χρήσεις στη λειτουργία της εισαγωγής χαρακτηρίστηκε και στο υψηλό ποσοστό κλιτικών

αντωνυμιών χωρίς σημείο αναφοράς, οφείλονται κυρίως σε αλλαγές του γένους αναφοράς κατά την αφήγηση. Ειδικότερα, οι περιπτώσεις χωρίς σημείο αναφοράς σχετίζονται με ελλείψεις στη μακροδομή (απουσία εισαγωγής του δευτεραγωνιστή κυρίως αλλά και του πρωταγωνιστή) που ενδεχομένως σε συνδυασμό με επεξεργαστικές αδυναμίες (π.χ. αδυναμία συγκράτησης του γένους αναφοράς στην οντότητα –που αφορά το 69% των περιπτώσεων χωρίς σημείο αναφοράς) οδηγεί στο αποτέλεσμα να μην εντοπίζεται σημείο αναφοράς στην αφήγηση. Οι συνθήκες παραγωγής αμφίσημων κλιτικών χωρίς σημείο αναφοράς ήταν παρόμοιες για τις δύο ομάδες, δηλαδή είχαν παρόμοια ποσοστά απουσίας του πρωταγωνιστή ή δευτεραγωνιστή από το προηγούμενο κείμενο να και βρέθηκαν στατιστικά περισσότερες τέτοιες περιπτώσεις στα παιδιά με ΔΑΦ. Η διαφορά είναι ποσοτική και μπορεί να εξηγηθεί ως αποτέλεσμα των σοβαρών πραγματολογικών ελλειμμάτων που διαπιστώνονται καθολικά στην ΔΑΦ.

Ωστόσο, οι δύο ομάδες της παρούσας έρευνας δεν διέφεραν ως προς τις αμφίσημες αναφορές με δύο ή παραπάνω σημεία αναφοράς. Οι Banney et al. (2015), αντίθετα, είχαν εντοπίσει πως το πιο κοινό λάθος των ασαφών χρήσεων στα παιδιά που μελέτησε ήταν η αμφίσημη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας τρίτου προσώπου σε θέση υποκειμένου μετά από συζήτηση για δύο διαφορετικούς χαρακτήρες. Και πάλι, ωστόσο, η διαφορά μπορεί να αποδοθεί στην ηλικία καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι Banney et al. (2015) μελέτησαν μεγαλύτερες ηλικίες και η ομάδα ελέγχου τους δεν εμφάνισε παρά πολύ μικρά ποσοστά αμφίσημων χρήσεων.

Η αλλαγή γένους ως παράγοντας αμφίσημων χρήσεων ήταν πολύ συχνή και από τις δύο ομάδες (ΤΑ: 78%; ΔΑΦ: 70%) και δεν ήταν δυνατό να εντοπιστεί στατιστικά σημαντική διαφορά. Η αποκλειστική αλλαγή γένους από τα παιδιά ΤΑ από γραμματικό σε φυσικό γένος δεν ακολουθήθηκε με την ίδια συνέπεια από τα παιδιά με ΔΑΦ, που έκαναν εναλλαγές και από το φυσικό γένος σε άλλο γένος. Ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά δεν βρέθηκε. Πιθανότατα οι αλλαγές στο γένος να σχετίζονται με τη μνήμη των παιδιών και των δύο ομάδων. Ενδεχομένως να δυσκολεύονταν να συγκρατήσουν ή να ενσωματώσουν στην οντότητα που διατηρούσαν στη μνήμη τους τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά με τα οποία είχαν παρουσιάσει την οντότητα στην αφήγηση. Η αβεβαιότητα ενός παιδιού ΤΑ είναι χαρακτηριστική, καθώς διστάζει αρχικά για το γένος της οντότητας (*[...] και ήρθε η αγελάδα να τον να τη να τον δει.*) και στη συνέχεια της αφήγησης παράγει ακόμα τέσσερις κλιτικές αντωνυμίες για αναφορά στην ίδια οντότητα εναλλάσσοντας ανά πρόταση κλιτικές αντωνυμίες αρσενικού και θηλυκού γένους. Η έρευνα δεν



κατάφερε να εντοπίσει διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ως προς το γένος, εφόσον τα ποσοστά ήταν παρόμοια υψηλά και για τις δύο ομάδες.

Ως προς τη χρήση των κλιτικών σε σχέση με τους χαρακτήρες της αφήγησης, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά ΤΑ χρησιμοποίησαν την κλιτική αντωνυμία αποκλειστικά για αναφορά στον πρωταγωνιστή ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ έκαναν ορισμένες αναφορές με κλιτικά και στους υπόλοιπους δύο χαρακτήρες. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα τους. Οι μικρές διαφορές αν και δεν ήταν σημαντικές, υποδεικνύουν πως τα παιδιά ΤΑ αξιοποιούν τη θεματική στρατηγική (αναφορά στον πρωταγωνιστή), αν και αυτό δεν σημαίνει ότι δεν ακολουθούν παράλληλα και την ενήλικη. Ίσως η μικρή, αν και όχι σημαντική, διαφορά των παιδιών με ΔΑΦ να αναφέρονται και σε άλλους χαρακτήρες δείχνει τη μικρότερη προτίμηση των παιδιών με ΔΑΦ στη θεματική στρατηγική. Αυτή η μικρότερη προτίμηση μπορεί να οφείλεται στο γνωστικό έλλειμμα που περιγράφει η Θεωρία Αδύναμης Κεντρικής Συνοχής, που, όπως έχει υποστηριχθεί, υπάρχει στα παιδιά με ΔΑΦ και εξηγεί ορισμένα χαρακτηριστικά τους. Ενδεχομένως αυτό το έλλειμμα να επηρεάζει τα παιδιά με ΔΑΦ στο να αξιοποιούν περισσότερο στρατηγικές τοπικού χαρακτήρα (αναφορά σε εξέχουσα οντότητα του περικειμένου ή οντότητα σε θέση υποκειμένου<sup>21</sup>) παρά καθολικές (θεματική στρατηγική). Σύμφωνα με την Ariel (1990), μια οντότητα που αποτελεί θέμα είναι πιο προσιτή στη μνήμη (και άρα χρησιμοποιείται αντωνυμία για αναφορά σε αυτή) σε σχέση με οντότητες που βρίσκονται εγγύτερα αλλά δεν είναι θέμα. Ωστόσο, αν απαλειφθεί ο παράγοντας του θέματος έχει παρατηρηθεί πως σε εγγύτερες θέσεις είναι συχνότερες εκφράσεις, όπως οι αντωνυμίες, και σε πιο μακρινές θέσεις είναι συχνότερες εκφράσεις, όπως οι πλήρεις ΟΦ (Ariel 1990). Αυτό θα μπορούσε να εξηγήσει και τα αποτελέσματα των Arnold et al. (2009), που εντόπισαν ορισμένη αναπτυξιακή τάση στα παιδιά που μελέτησαν (9;8–12;9 και 13;1–17;8 ετών), η οποία δεν βρέθηκε στα παιδιά ΤΑ. Τα παιδιά ΔΑΦ χρησιμοποίησαν λιγότερες αντωνυμίες για αναφορά σε οντότητα δύο προτάσεις πριν από την αντωνυμία. Αυτή η διαφορά μπορεί να σχετίζεται με τη στρατηγική των παιδιών με ΔΑΦ στη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών, η οποία ενδεχομένως να είναι λιγότερο θεματική από τα παιδιά ΤΑ και περισσότερο τοπική, με προτίμηση αναφοράς στα άμεσα συμφοραζόμενα.

---

<sup>21</sup> Στην περίπτωση που, όπως παρατηρούν οι Terzi et al. (2016), τα παιδιά με ΔΑΦ δεν γνωρίζουν την Prominence Condition, ενδεχομένως ως στρατηγική να επιλέγουν το υποκείμενο της προηγούμενης πρότασης. Εφαρμόζουν, με άλλα λόγια, πιο περιορισμένες στρατηγικές σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Οι επιτυχείς αναφορές εξετάστηκαν, ακόμα, ως προς τη συντακτική θέση του σημείου αναφοράς και είναι εμφανής η προτίμηση και των δύο ομάδων στην αναφορά σε θέση υποκειμένου. Αν και τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν μεγαλύτερη προτίμηση στη θέση υποκειμένου σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ, η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Οι Terzi et al. (2017) παρατηρούν πως τα παιδιά με ΔΑΦ δεν έχουν προβλήματα με τη σύνταξη και ενδεχομένως να χρησιμοποιούν τη θέση υποκειμένου, που είναι πιο εξέχουσα, για τον προσδιορισμό της εστίασης της προσοχής. Ως προς τη συντακτική θέση του σημείου αναφοράς, αναζήτηση που αφορμίσθηκε από την έρευνα των Terzi et al. (2017), δεν βρέθηκε διαφορά ανάμεσα στη συντακτική θέση που προτιμούσε η ομάδα με ΔΑΦ και η ομάδα ΤΑ. Οι Terzi et al. (2017), σε περιπτώσεις που δεν παρεμβαλλόταν ενδιάμεση ΟΦ, είχαν εντοπίσει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έδειχναν μεγαλύτερη προτίμηση στη συντακτική θέση υποκειμένου σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ. Παρόμοια προτίμηση είχαν εντοπίσει και οι Arnold et al. (2009) σε παιδιά ΔΑΦ και ΤΑ.

Τέλος, ως προς τα γραμματικά λάθη που έκαναν τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ όσο και τα παιδιά ΤΑ, παρατηρείται πως τα παιδιά με ΔΑΦ εμφάνισαν δύο περιπτώσεις παραλείψεων του κλιτικού από υποχρεωτική θέση ενώ τα παιδιά ΤΑ δεν εμφάνισαν καμία, χωρίς, ωστόσο, να προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα περισσότερα λάθη που καταγράφηκαν αφορούσαν την επιτυχή χρήση της κλιτικής αντωνυμίας και τη διαχείριση του γένους. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά ενώ παρήγαγαν αρκετές κλιτικές αντωνυμίες σε λανθασμένο γένος δεν έκαναν λάθη στον αριθμό, γεγονός που, ενδεχομένως, να υποδεικνύει πως το έλλειμμα δεν σχετίζεται με τη συμφωνία αλλά με τη διαχείριση της κειμενικών οντοτήτων στη μνήμη. Προβλήματα με τη συμφωνία δεν εντόπισε ούτε η Novogrodsky (2013) στην έρευνά της. Οι περιπτώσεις παραλείψεων, που σημειώθηκαν στην παρούσα έρευνα, θυμίζουν την ΕΓΔ, όπου η παράλειψη του κλιτικού αποτελεί κλινικό δείκτη-τουλάχιστον για κάποιες γλώσσες. Ωστόσο, οι παραλείψεις που εμφανίστηκαν είναι πολύ λίγες και δεν αφορούν το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών με ΔΑΦ.

Συνοψίζοντας, για το σύνολο των χρήσεων που αναλύθηκαν στην παρούσα έρευνα, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσίασαν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά ΤΑ και μόνο σε μία περίπτωση βρέθηκαν να διαφοροποιούνται, στην περίπτωση κλιτικών αντωνυμιών χωρίς σημείο αναφοράς. Αναλύοντας, ωστόσο, τις κειμενικές συνθήκες κάτω από τις οποίες παρουσίασαν αυτό το έλλειμμα δεν βρέθηκε ποιοτική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες, παρά μόνο ποσοτική. Συμπεραίνεται, συνεπώς, πως η εν λόγω διαφορά προκύπτει από τα αυξημένα πραγματολογικά προβλήματα που χαρακτηρίζουν καθολικά τα παιδιά με ΔΑΦ.

## 9. Συμπεράσματα

Την παρούσα έρευνα απασχόλησε το ερώτημα της παρουσίας ή όχι ελλείμματος στα παιδιά με ΔΑΦ στην παραγωγή και χρήση των κλιτικών αντωνυμιών σε περιβάλλον αφήγησης και σε ποιο βαθμό θα μπορούσε το ενδεχόμενο έλλειμμα να θεωρηθεί γραμματικής ή πραγματολογικής φύσης. Η έρευνα, ωστόσο, δεν μπόρεσε να εντοπίσει διαφορές ούτε στην παραγωγικότητα ούτε και στην επιτυχή χρήση των κλιτικών αντωνυμιών. Όπως και σε προγενέστερη βιβλιογραφία, μάλιστα, τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ όσο και τα παιδιά ΤΑ εμφάνισαν παρόμοια υψηλά ποσοστά αμφίσημων κλιτικών αντωνυμιών. Η μόνη διαφορά που εντοπίστηκε ανάμεσα στις ομάδες αφορούσε τη χρήση περισσότερων κλιτικών αντωνυμιών από τα παιδιά με ΔΑΦ χωρίς παρουσία σημείου αναφοράς στα γλωσσικά συμφραζόμενα. Περαιτέρω διερεύνηση της εν λόγω διαφοράς οδήγησε στο συμπέρασμα πως αίτιο της παρατηρούμενης διαφοράς είναι, πιθανότατα, οι αυξημένες πραγματολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθολικά τα παιδιά στο φάσμα της διαταραχής. Παραμένει, συνεπώς, το ερώτημα αν τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν διαφορές σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ σε μεγαλύτερη ηλικία, κατά την οποία η ικανότητα των παιδιών ΤΑ στην αναφορά των κλιτικών στην αφήγηση ενδεχομένως να έχει βελτιωθεί ή κατακτηθεί πλήρως. Η έρευνα προσπάθησε, εντούτοις, να σκιαγραφήσει τις συνθήκες και τους παράγοντες που τα παιδιά με ΔΑΦ λαμβάνουν υπόψη κατά την παραγωγή των κλιτικών αντωνυμιών σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ, καταλήγοντας εν τέλει στο συμπέρασμα πως σε γενικές γραμμές τα παιδιά με ΔΑΦ δεν διαφοροποιούνται από τα παιδιά ΤΑ ως προς τις συνθήκες παραγωγής των κλιτικών αντωνυμιών.

## Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. 2013. *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Anagnostopoulou, E. 1994. *Clitic Dependencies in Modern Greek*. Ph.D. Thesis, University of Salzburg.
- Anagnostopoulou, E. 2006. Clitic doubling. In Martin Everaert & Henk van Riemsdijk (eds.), *The Blackwell Companion to Syntax*. Oxford: Blackwell-Wiley.
- Anagnostopoulou, E. 2013. Greek Syntax 2012: State-of-the-Art and perspectives. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 33: 11-57.
- Ariel, M. 1990. *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. London: Routledge.
- Arnold, J., Bennetto, L., & Diehl, J. 2009. Reference Production in Young Speakers With and Without Autism: Effects of Discourse Status and Processing Constraints. *Cognition*, 110(2), 131-146.
- Arnold, J. 2010. How Speakers Refer: The Role of Accessibility. 2010. *Language and Linguistics Compass*, 4(4), 187–203.
- Baltaxe, C., & D'Angiola, N. 1996. Referencing skills in children with autism and specific language impairment. *European Journal Disorders Communicable*, 31(3), 245–258.
- Bamberg, M. 1986. A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24(1).
- Banney, R. M., Harper-Hill, K., & Arnott, W. L. 2015. The Autism Diagnostic Observation Schedule and narrative assessment: Evidence for specific narrative impairments in autism spectrum disorders. *International journal of speech-language pathology*, 17(2), 159-171.
- Baron-Cohen, S. 1989. The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285–297.
- Brehme, D. 2014. Perspectives on Personal Pronoun Reversal in Children with ASD: A Critical Review. *Journal of European Psychology Students*, 5(1).
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. 2011. *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

- Cardinaletti, A., & Starke, M. 1994. The typology of structural deficiency. On the three grammatical classes. *Working Papers in Linguistics* 4(2) (41-109). Venezia: Centro Linguistico Interfacolta, Universita degli studi di Venezia.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Colle, L., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & van der Lely, H. K. 2008. Narrative discourse in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 28-40.
- Durrleman, S. 2017. Grammar and Theory of Mind in Autism. In J. Blochowiak, C. Grisot, S. Durrleman & C. Laenzlinger (eds), *Formal Models in the Study of Language* (327—337). Springer.
- Durrleman, S., & Delage, H. 2016. Autism spectrum disorder and specific language impairment: overlaps in syntactic profiles. *Language Acquisition*(23), 361-386.
- Eigsti, I.-M., Bennetto, L., & Dadlani, M. 2007. Beyond Pragmatics: Morphosyntactic Development in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1007–1023.
- Frith, U., & Happé, F. 1994. Autism: beyond “theory of mind”. *Cognition*, 50, 115-132.
- Givón, T. 1983. Topic Continuity in Discourse: An introduction. In T. Givón (Ed.), *Topic Continuity in Discourse: A quantitative cross-language study* (1-41). Amsterdam: John Benjamins.
- Grice, H. 1975. Logic and conversation. In P. Cole, & J. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics 3: Speech acts* (41–58). New York: Academic Press.
- Grosz, B. J., Joshi, A. K., & Weinstein, S. (1995). Centering: A framework for modeling the local coherence of discourse. *Computational Linguistics*, 21, 203–225.
- Hamann, C. 2011. Binding and Coreference: Views from Child Language. 2011. In J. de Villiers, & T. Roeper (Eds.), *Handbook of Generative Approaches to Language Acquisition* (247-290). London: Springer.
- Heim, I. 1982. *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*. Ph.D. dissertation, University of Massachusetts.

- Hendriks, P., Coster, C., & Hoeks, J. 2014. Referential choice across the lifespan: Why children and elderly adults produce ambiguous pronouns. *Language, Cognition and Neuroscience*, 29(4), 391-407.
- Hill, E., & Firth, U. 2003. Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 358(1430), 281-289.
- Holton D., Mackridge P., Philippaki-Warbuton I. & Spyropoulos V. 2012. Greek: A Comprehensive Grammar. Second revised edition. London: Routledge.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. 1986. Κενές κατηγορίες και κλιτικά στη Νέα Ελληνική. *Glossologia* 5. 41–68
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. 2002. *Γενετική σύνταξη: το πρότυπο της κυβέρνησης και αναφορικής δέσμησης*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Itzhak, E. B., Lahat, E., Burgin, R., & Zachor, D. 2008. Cognitive, behavior and intervention outcome in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 5, 447-458.
- Kanner, L. 1943. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Kayne, R. S. 1975. *French syntax: The transformational cycle*. Cambridge, MA: MIT press.
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. 2001. An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and cognitive processes*, 16(2-3), 287-308.
- Kuijper, S. J., Hartman, C. A., & Hendriks, P. 2015. Who is he? Children with ASD and ADHD take the listener into account in their production of ambiguous pronouns. *PloS one*, 10(7).
- Lee, A., Hobson, R. P., & Chiat, S. (1994). I, you, me and autism: An experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 155–176.
- Leonard. 2014. *Children with specific language impairment* (2nd ed.). Cambridge, Massachusetts: MIT press.
- Marinis, T. 2000. The acquisition of clitic objects in Modern Greek: Single clitics, clitic doubling, clitic left dislocation. *ZAS Papers in Linguistics* 15.

- Mavrogiorgos, M. 2010. *Clitics in Greek: A minimalist account of proclisis and enclisis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mayer, M. 1969. *Frog, Where Are You?* New York, NY: Penguin Putnam Inc.
- Miltsakaki, E. 2001. Centering in Greek. *Proceedings 15th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki.
- Norbury, C. 2014. Autism spectrum disorders and communication. In *The Cambridge Handbook of Communication Disorders* (141-157).
- Novogrodsky, N. 2013. Subject pronoun use by children with autism spectrum disorders (ASD). *Clinical linguistics & Phonetics*, 27(2), 85-93.
- (Philippaki-)Warburton, Irene. 1977. Modern Greek clitic pronouns and the “Surface Structure Constraint” Hypothesis. *Journal of Linguistics* 13: 259-281.
- Philippaki-Warburton, Irene. 1985. Word order in Modern Greek. *Transactions of the Philological Society*: 114-143
- Philippaki-Warburton, Irene. 1987. The theory of empty categories and the pro-drop parameter in Modern Greek. *Journal of Linguistics* 23: 289-318.
- Philippaki-Warburton, Irene. 1994. Verb movement and the distribution of clitic pronouns. In Irene Philippaki-Warburton, Katerina Nikolaidis & Maria Sifianou (eds), *Themes in Greek Linguistics*, 53-60. Amsterdam: John Benjamins.
- Philippaki-Warburton, Irene, Spyridoula Varlokosta, Michalis Georgiafentis & George Kotzoglou. 2005. Moving from theta-positions: Pronominal clitic doubling in Greek. *Lingua* 114: 963-989.
- Prevost, P., Tuller, L., Zebib, R., Barthez, M. A., Malvy, J., & Bonnet-Brilhault, F. 2018. Pragmatic versus structural difficulties in the production of pronominal clitics in French-speaking children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3.
- Prince, E. 1992. The ZPG Letter: Subjects, Definiteness, and Information-status. In W. Mann, & S. Thompson (Eds.), *Discourse Description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text* (295-325). Amsterdam: John Benjamins.

- Reinhart, T. 1995. Interface strategies. *OTS working papers in linguistics*. Utrecht.
- Revithiadou, A. & Spyropoulos V. 2008. Greek object clitic pronouns: A typological survey of their grammatical properties. *STUF – Language Typology and Universals* 61: 39-53.
- Riches, N., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. 2010. Sentence repetition in adolescents with specific language impairments and autism: an investigation of complex syntax. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(1), 47-60.
- Roberts, J., Rice, M., & Tager-Flusberg, H. 2004. Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics*(25), 429–448.
- Rumpf, A.-L., Kamp-Becker, I., Becker, K., & Kauschke, C. 2012. Narrative competence and internal state language of children with Asperger Syndrome and ADHD. *Research in Developmental Disabilities*(33), 1395-1407.
- Schneider, P., Denyse, H., & Vis Dubé, R. 2006. Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30(4). Ανάκτηση από  
[www.rehabresearch.ualberta.ca/enni/sites/default/files/schneider\\_article.pdf](http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni/sites/default/files/schneider_article.pdf);  
[www.ualberta.ca/communications-sciences-and-disorders/media-library/documents/enni/story-a2-slide.pdf](http://www.ualberta.ca/communications-sciences-and-disorders/media-library/documents/enni/story-a2-slide.pdf)
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. 1997. Coherence and Cohesion in Children's stories. In J. Costermans, & M. Fayol (Eds.), *Processing interclausal Relationships: Studies in the Production and Comprehension of Text* (23-48). New York: Psychology Press.
- Sperber, D & Wilson, D. 1986. *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Tager-Flusberg, H. 1981. On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 11(1), 45-56.
- Tager-Flusberg, H. 2006. Defining language phenotypes in autism. *Clinical Neuroscience Research*(6), 219-224.
- 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, 241-256.



- Terzi, A., Marinis, T., & Francis, K. 2016. The interface of syntax with pragmatics and prosody in children with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(8), 2692-2706.
- Terzi, A., Marinis, T., Francis, K., & Kotsopoulou, A. 2012. Crosslinguistic differences in autistic children's comprehension of pronouns: English vs. Greek. In A. K. Biller, E. Y. Chung, & A. E. Kimball (Ed.), *Proceedings of the 36th Annual Boston University Conference on Language Development* (607–619). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Terzi, A., Marinis, T., Kotsopoulou, A., & Francis, K. 2014. Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism. *Language Acquisition*, 21(1), 4-44.
- Terzi, A., Marinis, T., Zafeiri, A., & Francis, K. 2019. Subject and object pronouns in high-functioning children with ASD of a null subject language. *Frontiers in psychology*, 10.
- Terzi, A., Zafeiri, A., Marinis, T., & Francis, K. 2017. Object Clitics in the Narratives of High-Functioning Children with Autism. In M. La Mendola, & J. Scott (Eds.), *Proceedings of the 41st Annual Boston University Conference on Language Development* (637-650). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Varlokosta, S. 2000. Lack of clitic-pronoun distinctions in the acquisition of principle B in child Greek. In C. Howell, S. Fish, & T. Keith-Lucas (Eds.), *Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development* (738-748). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Varlokosta, S. 2002. (A)symmetries in the acquisition of principle B in typically developing and specifically language impaired children. In *The process of language acquisition* (81-98). Berlin: Peter Lang Verlag Publishing.
- Varlokosta, S., Beletti, A., Costa, J., Friedmann, N., Gavarro, A., Grohmann, K. K., Guasti M.T., Tuller L., Lobo M., Anđelković D., Argemí N., Avram L., Berends S., Brunetto V., Delage H., Ezeizabarrena M-J., Fattal I., Haman E., van Hout A., de López KJ., Katsos N., Kologranic L., Krstić N., Kraljevic JK., Miękisz A., Nerantzini M., Queraltó C., Radic Z., Ruiz S., Sauerland U., Sevcenco A., Smoczyńska M., Theodorou E., van der Lely H., Veenstra A., Weston J., Yachini M. and Yatsushiro K. 2016. A cross-linguistic study of

- the acquisition of clitic and pronoun production. *Language acquisition*, 23(1), 1-26.  
doi:10.1080/10489223.2015.1028628
- Vogindroukas, I., Protopapas, A., & Sideridis, G. 2009. *Experiment on the Expressive Vocabulary (Greek version of Renfrew Word Finding Vocabulary Test)*. Chania: Glafki.
- Weismer, S. 2014. Specific language impairment. In L. Cummings (Ed.), *The Cambridge Handbook of Communication Disorders* (73-87). Cambridge University Press.
- Wexler, K., & Chien, Y.-C. 1985. The development of lexical anaphors and pronouns. *Papers and Reports on Child Language Development*, 24, 138-149.
- Wigglesworth, G. 1997. Children's individual approaches to the organization of narrative. *Journal of Child Language*, 24(2), 279-309.
- World Health Organization, ICD-11. 2019. *World Health Organization. ICD-11 for mortality and morbidity statistics (ICD-11 MMS) 2019 version*. Ανάκτηση από <https://icd.who.int/browse11/1-m/en>
- Zufferey, S. 2014. *Acquiring Pragmatics: Social and cognitive perspectives*. Routledge.

## Παράρτημα

Εικονογραφημένη αφήγηση Α2 του Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI, Schneider et al. 2006).

