

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Σχολή Επιστημών Αποκατάστασης Υγείας

Τμήμα Λογοθεραπείας

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: «Η ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 8-10 ΕΤΩΝ»

TITLE: «THE USE OF PRONOUNS IN CHILDREN OF TYPICAL DEVELOPMENT AGE 8-10 YEARS OLD »

ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ : Καπράλος Γεώργιος

Καραγιάννη Βασιλική

ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δρ. Αρχόντω Τερζή

Ευχαριστίες

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι το αποτέλεσμα των προσπαθειών μας και των αλληλεπιδράσεων με διάφορα άτομα και καταστάσεις στην διάρκεια των βασικών ετών σπουδών μας. Αξίζει λοιπόν, να αφιερώσουμε την παρούσα σελίδα για να ευχαριστήσουμε ειλικρινά τα άτομα αυτά για τη βοήθεια που μας προσέφεραν.

Στο σημείο αυτό αισθανόμαστε την ανάγκη να εκφράσουμε τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της πτυχιακής εργασίας, Δρ. Τερζή Αρχόντω, για τη συνεχή καθοδήγηση, την αμέριστη υποστήριξη, καθώς επίσης και την αδιάκοπη ενθάρρυνση που μας παρείχε σε όλο αυτό το χρονικό διάστημα.

Επιπλέον θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους εκείνους που βοήθησαν στην συμπλήρωση της ερευνάς μας, τα παιδιά και τους γονείς τους, και ο καθένας χωριστά έγινε λίθος για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας. Χωρίς αυτούς τίποτα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί.

Τέλος, θα επιθυμούσαμε να ευχαριστήσουμε όλους εκείνους τους καθηγητές που μας έμαθαν να προσπαθούμε, να βάζουμε στόχους και να μην τα παρατάμε. Σε αυτούς που με την καθημερινή τους συμπαράσταση, την γνώση και την εμπειρία πάνω στην επιστήμη μας, συνέβαλλαν στην εκπλήρωση των αρχικών μας στόχων.

Το μεγαλύτερο όμως «ευχαριστώ» το οφείλουμε στα αγαπημένα μας πρόσωπα, στους γονείς μας, που αποδέχθηκαν όλες τις επιλογές μας και μας παρείχαν στήριξη όλο αυτό το διάστημα, χωρίς την οποία τίποτα δεν θα είχαμε καταφέρει μέχρι σήμερα.

Σε όλους όσους ήταν κοντά μας αυτά τα χρόνια...

και σε όλους εκείνους που πιστεύουν ότι

η επιστήμη είναι η γνώση των λίγων

στην υπηρεσία των πολλών.

Βασιλεία

Γιώργος

«Τα όρια της γλώσσας είναι
τα όρια του ανθρώπινου
μυαλού. Όσα ξέρω είναι
αυτά για τα οποία έχω
λέξεις.»

Λούντβιχ Βιτγκενστάιν, 1889-1951,

Αυστριακός φιλόσοφος

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	5
Abstract	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο - Η Επιστήμη της Γλωσσολογίας	10
1.1. Εισαγωγή στην Γλωσσολογία	10
1.2. Οι διαστάσεις της γλώσσας	11
1.2.1 Επίπεδα δομής της γλώσσας (Φωνολογία – Μορφολογία – Συντακτικό)	11
1.2.2. Επίπεδο περιεχομένου του λόγου – Σημασιολογία.	16
1.2.3. Επίπεδο χρήσης του λόγου – Πραγματολογία.....	17
1.3. Η αναπτυξιακή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης	19
1.3.1 Φωνολογική ανάπτυξη	19
1.3.2 Συντακτική ανάπτυξη	21
1.3.3 Σημασιολογική ανάπτυξη	27
1.4 Η κατάκτηση των αντωνυμιών	28
1.5. Η Αφήγηση.....	33
1.5.1. Η Αφήγηση στη σχολική ηλικία	37
1.6. Χρήση κλιτικών αντωνυμιών στον αφηγηματικό λόγο	38
1.7. Σκοπός ερευνητικής διαδικασίας	39
2.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός	41
2.2. Δείγμα.....	41
2.3. Διαδικασία Διεξαγωγής Πειράματος.....	42
2.3.1. Περιγραφή Αξιολογητικών εργαλείων.....	42
2.4. Όργανα Μέτρησης.....	45
2.4.1. Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας.....	46
2.4.1.1. Περιγραφική στατιστική	46
2.4.1.2. Έλεγχος test	46
Κεφάλαιο 3 ^ο – Αποτελέσματα	47
3.1. Αποτελέσματα Πειραματικής διαδικασίας	47
3.1.1. Διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών στο φύλο στα τεστ της δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου, raven και DVIQ.....	50
3.1.2. Συσχέτιση μεταβλητών που απαρτίζουν την ιστορίας Frog Where Are You.....	51
Κεφάλαιο 4 – Συζήτηση.....	57
4.1. Μελλοντικές προτάσεις	58
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	59
Παράρτημα Ι	65

Περίληψη

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί μια προσπάθεια στην διερεύνηση της χρήσης των αντωνυμιών κατά την αφήγηση που κάνουν τα παιδιά ηλικίας 8-10 ετών. Στόχος της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι ο υπολογισμός των ποσοστών χρήσης ορατών και κενών αντωνυμιών καθώς και των ποσοστών χρήσης ονοματικών φράσεων, ευκρινών και αδιάφανων αναφορών κενών αντωνυμιών σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης 8-10 ετών. Αρχικά χορηγήθηκαν αξιολογητικά εργαλεία για τον αποκλεισμό της πιθανότητας ύπαρξης γλωσσικού ελλείματος από τα παιδιά. Έχοντας ως δεδομένο ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν προέρχονται από παιδιά τυπικής ανάπτυξης που έχουν κατακτήσει την αναφορά των αντωνυμιών, απώτερος σκοπός της εργασίας είναι η σύγκριση αυτών των αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα των δυο ομάδων παιδιών του δημοσιευμένου άρθρου των Terzi et al. (2019). Η παρούσα πτυχιακή εργασία στοχεύει να συμβάλει στην πλήρωση του ερευνητικού κενού που υπάρχει όσον αφορά τη χρήση αντωνυμιών σε μια γλώσσα κενού υποκειμένου, όπως η Ελληνική.

Για την καλύτερη απόδοση και ανάλυση των αποτελεσμάτων μας αρχικά μελετήσαμε την υπάρχουσα βιβλιογραφία καθώς και μελέτες γύρω από την χρήση αντωνυμιών σε παιδιά τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αναφορά στην επιστήμη της Γλωσσολογίας καθώς είναι ο κλάδος που ασχολείται με την επιστημονική μελέτη της γλώσσας. Η γλώσσα είναι η πηγή της ανθρώπινης ζωής και δύναμης. Μέσω αυτής μπορούμε να μεταδώσουμε και να αποκωδικοποιήσουμε τις πληροφορίες. Οι διαστάσεις της γλώσσας είναι η φωνολογία, η μορφολογία και το συντακτικό. Αφού αναλύουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των διαστάσεων της γλώσσας, ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να έχει μια σφαιρική άποψη για αυτές συνεχίζουμε με την αναπτυξιακή πορεία της γλώσσας. Στην υποενότητα αυτή δίνεται παραπάνω έμφαση στην συντακτική και γραμματική ανάπτυξη, αφού η μελέτη των αντωνυμιών που είναι το βασικό χαρακτηριστικό της έρευνά μας ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Η παραγωγική χρήση της σύνταξης και της γραμματικής μορφολογίας αποτελεί ένδειξη ότι το παιδί έχει αρχίσει να κατακτά τη γλώσσα που μαθαίνει.

Αφού τα παιδιά κατακτήσουν τα στάδια αυτά είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις αντωνυμίες. Η αντωνυμία είναι ένα μέρος του λόγου που χρησιμοποιείται σε αντικατάσταση κάποιου ουσιαστικού ή κάποιας ονοματικής φράσης. Μπορεί να έχει μέσα στην πρόταση θέση υποκειμένου, αντικειμένου για να δηλώνει ουσιαστικό ή επίθετο που παραλείπεται. Η ελληνική γλώσσα έχει αρκετή χρήση αντωνυμιών δεδομένου του πλούσιου μορφολογικού της συστήματος, και γι' αυτό υπάρχουν αρκετά ήδη αντωνυμιών όπως αναφορικές, κτητικές, αυτοπαθείς, ερωτηματικές, προσωπικές, δεικτικές κ.α.

Συνεχίζοντας την βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφερόμαστε στην ανάπτυξη της αφήγησης στην σχολική ηλικία, αφού μέσω αυτής καταφέραμε στην ερευνά μας να εκμαιεύσουμε τη χρήση αντωνυμιών από τα παιδιά. Έρευνες που έχουν γίνει για την χρήση αντωνυμιών κατά την αφήγηση έδειξαν ότι τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά της χρησιμοποιούν κλιτικές αντωνυμίες τρίτου προσώπου για την αναφορά τους στον πρωταγωνιστή την ώρα που λένε την ιστορία, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούν ονοματικές φράσεις για την εισαγωγή χαρακτήρων και αντωνυμίες για διατήρηση της αναφοράς σε αυτούς τους χαρακτήρες. (Strömqvist & Verhoeven, 2010). Στην Ελλάδα έρευνα των Tsimpli et al. (2014) απέδειξε ότι παιδιά χωρίς διαταραχές λόγου και ομιλίας, κατακτούν την λειτουργία της διατήρησης και στην συνέχεια την λειτουργία της εισαγωγής χαρακτήρων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της πτυχιακής εργασίας γίνεται παρουσίαση της πειραματικής διαδικασίας. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν 20 παιδιά ηλικίας 8-10 ετών τυπικής ανάπτυξης. Τα πρωτόκολλα αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» (Βογινδρούκας), το Raven's colour Matrices Test (μη λεκτικής νοημοσύνης), DVIQ (Τεστ Γλωσσικής νοημοσύνης) και μια ιστορία με τίτλο «Frog Where Are You» (Mayer, 1969). Η χορήγηση των αξιολογήσεων και η συλλογή των αποτελεσμάτων διήρκεσε περίπου ένα μήνα τον Μάρτιο του 2021. Οι ερευνητές χορήγησαν τις αξιολογήσεις σε 10 παιδιά ο καθένας. Η διαδικασία αξιολόγησης διαρκούσε περίπου μισή ώρα με 45 λεπτά για το κάθε παιδί.

Αφού συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με στατιστικό πρόγραμμα. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων έγινε στο Κεφάλαιο 3.

Από την ανάλυση προέκυψε ότι το φύλο φάνηκε να μην αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα μεταξύ των παιδιών του δείγματος. Επιπλέον όσον αφορά τις μεταβλητές που μελετήθηκαν έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σύνολο των υποκειμένων και το σύνολο των ΟΦ του υποκειμένου, του συνόλου των υποκειμένων και του συνόλου αντωνυμιών του υποκειμένου, του συνόλου των υποκειμένων και του συνόλου κενών αντωνυμιών και του συνόλου των αντωνυμιών υποκειμένου με το σύνολο των κενών αντωνυμιών. Ασθενής θετική συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει μεταξύ του συνόλου των υποκειμένων και του συνόλου των ορατών αντωνυμιών, του συνόλου των αντωνυμιών υποκειμένου και του συνόλου των ορατών αντωνυμιών και του συνόλου των κενών αντωνυμιών με το σύνολο των ορατών αντωνυμιών. Τέλος μέτρια συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει μεταξύ του συνόλου των ΟΦ του υποκειμένου και του συνόλου των αντωνυμιών του υποκειμένου καθώς και του συνόλου των ΟΦ του υποκειμένου και του συνόλου των κενών αντωνυμιών.

Επόμενη μεταβλητή που βρέθηκε ήταν ότι το σύνολο των κενών αντωνυμιών ήταν 471, όπου από αυτά τα 89 ήταν αδιαφανής αντωνυμίες υποκειμένου και τα 382 ευκρινής αντωνυμίες υποκειμένου. Σε έρευνα της Τερζή (2019) παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα είναι σχεδόν ίδια και σε παιδιά με ΔΑΦ και σε μικρότερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει γιατί τα ελληνικά είναι μια γλώσσα με μεγάλη χρήση κενών αντωνυμιών και ενδεχομένως τα παιδιά γνωρίζουν αυτή τη θεμελιώδη γραμματική χρήση των Ελληνικών.

Στα πλαίσια μια πτυχιακής εργασίας δεν είναι δυνατόν να μελετηθούν όλες οι μεταβλητές που επηρεάζουν τη χρήση αντωνυμιών. Θα είχε όμως ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον σε μελλοντικές έρευνες είναι να εξεταστεί ένα μεγαλύτερο δείγμα παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ίδιας και διαφορετικής χρονολογικής ηλικίας καθώς και να διερευνηθούν οι δείκτες πολυπλοκότητας στην προσωπική αφήγηση.

Abstract

This dissertation is an attempt to investigate the use of pronouns in narration made by children aged 8-10 years. The aim of this dissertation is to calculate the percentages of use of visible and blank pronouns as well as the percentages of use of noun phrases, clear and opaque references of blank pronouns in children of normal development 8-10 years. Initially, assessment tools were provided to exclude the possibility of a language deficit in children. Given that the results obtained come from children of normal development who have mastered the reporting of pronouns, the ultimate goal of the work is to compare these results with the scores / results of the two groups of children in the published article by Terzi et al. (2019). The present dissertation aims to contribute to the filling of the research gap that exists regarding the use of pronouns in an empty subject language, such as Greek.

For the best performance and analysis of our results, we initially studied the existing literature as well as studies on the use of pronouns in children of both formal and non-formal development.

In the first chapter a reference is made to the science of Linguistics as it is the branch that deals with the scientific study of language. Language is the source of human life and power. Through it we can transmit and decode information. The dimensions of language are phonology, morphology and syntax. After analyzing the basic characteristics of the dimensions of language, so that the reader can have a global view of them, we continue with the developmental course of language. In this subsection more emphasis is given to syntactic and grammatical development, since the study of pronouns which is the main feature of our research belongs to this category. The productive use of syntax and grammatical morphology is an indication that the child has begun to master the language he is learning.

Once the children have mastered these stages they are able to use the pronouns. The pronoun is a part of speech that is used to replace a noun or a noun phrase. It may have in the sentence a position of subject, object to indicate a noun or adjective that is omitted. The Greek language has a lot of use of pronouns given its rich morphological system, and that is why there are already several pronouns such as referential, possessive, autopathic, interrogative, personal, indicative, etc.

Continuing the literature review, we refer to the development of storytelling at school age, since through it we managed in our research to elicit the use of pronouns by children. Research into the use of pronouns in storytelling has shown that younger children use third-person clitic pronouns to refer to the protagonist as they tell the story, while older children use noun phrases to introduce characters and pronouns. to maintain the reference to these characters. (Strömquist & Verhoeven, 2010). In Greece research by Tsimpli et al. (2014) demonstrated that children without speech and language disorders acquire the function of retention and then the function of introducing characters.

The second chapter of the dissertation presents the experimental process. The study population was 20 children aged 8-10 years of typical development. The assessment protocols used were the "Expressive Vocabulary Test" (Vogindroukas), the Raven's color Matrices Test (non-verbal intelligence), the DVIQ (Language Intelligence Test) and a story entitled "Frog Where Are You" (Mayer, 1969) . The evaluation and collection of the results lasted about a month in March 2021. The researchers administered the evaluations to 10 children each. The assessment process took about half an hour to 45 minutes for each child.

After the results were collected, they were analyzed with a statistical program. The results were presented in Chapter 3.

The analysis showed that gender did not appear to be a differentiating factor among the children in the sample. In addition, with regard to the variables studied, it showed that there is a strong positive correlation between the set of subjects and the set of OFs of the subject, the set of subjects and the set of pronouns of the subject, the set of subjects and the set of empty pronouns and the set of subject pronouns with the set of empty pronouns. There seemed to be a weak positive correlation between the set of subjects and the set of visible pronouns, the set of subject pronouns and the set of visible pronouns and the set of blank pronouns with the set of visible pronouns. Finally, there seemed to be a moderate correlation between the total of the OFs of the subject and the set of pronouns of the subject as well as the set of OFs of the subject and the set of empty pronouns.

The next variable found was that the total number of blank pronouns was 471, of which 89 were opaque subject pronouns and 382 clear subject pronouns. In a study by Terzi (2019) we observe that the results are almost the same in children with ASD in younger children of normal development. This may be because Greek is a language with a large use of empty pronouns and children may be familiar with this fundamental grammatical use of Greek.

It is not possible to study all the variables that affect the use of pronouns in a dissertation. However, it would be of particular research interest in future research to examine a larger sample of children of typical development, of the same and different chronological age, as well as to investigate the indicators of complexity in personal storytelling.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο - Η Επιστήμη της Γλωσσολογίας

1.1.Εισαγωγή στην Γλωσσολογία

Η γλωσσολογία είναι ο κλάδος της επιστήμης που ασχολείται με την επιστημονική μελέτη της γλώσσας. Η γλώσσα είναι ένα φαινόμενο που παρουσιάζει ετερογένεια και είναι στην ουσία ακαθόριστη. Η ετερογένεια της γλώσσας συνίσταται στην ποικιλία των στοιχείων που την αποτελούν. (Μπαμπινιώτης, 1998).

Η ομιλία και η γλώσσα είναι από τα βασικότερα μέρη της διαδικασίας της επικοινωνίας. Η επικοινωνία είναι η πρωταρχική λειτουργία της γλώσσας. Ως επικοινωνία ορίζεται η διαδικασία με την οποία οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις, μεταφέρουν μηνύματα, ανάγκες, επιθυμίες και συναισθήματα. Ο Μπαμπινιώτης (1998) ορίζει την «επικοινωνία» ως την συνολική διαδικασία της γλωσσικής συνεννοήσεως, η εκπομπή και λήψη μηνυμάτων, η ανταλλαγή σκέψεων, πληροφοριών, ερωτήσεων και εντολών.

Η γνώση της γλώσσας είναι η διαφορά που παρουσιάζουν οι άνθρωποι από τα υπόλοιπα έμβια όντα του πλανήτη. Για να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε την ανθρώπινη υπόσταση θα πρέπει πρώτα να κατανοήσουμε και την φύση της γλώσσας που μας καθιστά ανθρώπους. Σύμφωνα με έρευνες και φιλοσοφικές ρήσεις που έχουν εκφραστεί στους αιώνες, η γλώσσα είναι η πηγή της ανθρώπινης ζωής και δύναμης. Ένα παιδί από την γέννησή του και κατά την ανάπτυξη του μετατρέπεται σε ένα ενήλικο και σκεπτόμενο άτομο μέσω της διαδικασίας μάθησης της γλώσσας. Γινόμαστε άνθρωποι λοιπόν επειδή όλοι γνωρίζουμε τουλάχιστον μία γλώσσα.

Γνωρίζοντας μια γλώσσα, μπορούμε να την μιλήσουμε για να γίνει κατανοητή από άλλους, να μεταδώσουμε πληροφορίες και να αποκωδικοποιήσουμε τις πληροφορίες που ακούμε από άλλα άτομα που γνωρίζουν την ίδια γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι έχουμε τη δυνατότητα να κάνουμε ήχους με συγκεκριμένες έννοιες, καθώς και τη δυνατότητα κατανόησης και ερμηνείας των ήχων που γίνονται από άλλα ηχεία. Σχεδόν όλοι γνωρίζουν μια γλώσσα. Ωστόσο, η ικανότητά μας να διεξάγουμε απλές συνομιλίες συνήθως απαιτεί βαθιά κατανόηση της ύπαρξης γλωσσών που οι περισσότεροι ομιλητές δεν γνωρίζουν. (Frogin et al., 2012)

Οι περισσότεροι φυσικοί ομιλητές πιστεύουν ότι η γλώσσα είναι ένα βασικό μέρος της ανθρώπινης σημασίας. (Halle, 2001). Ο Crystal (1997) απαριθμεί οκτώ λειτουργίες της γλώσσας. Ο κύριος σκοπός της γλώσσας είναι η επικοινωνία. Επιπλέον, το χρησιμοποιούμε για να εκφράσουμε συναισθήματα, κοινωνικές επιρροές, να δημιουργήσουμε ήχους, να προσπαθήσουμε να ελέγξουμε το περιβάλλον μας, να ηχογραφήσουμε γεγονότα, να σκεφτούμε και να εκφράσουμε την ταυτότητά μας, ακόμη και να παίζουμε με τη γλώσσα. Η γλώσσα είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η ψυχολογία μελετά την κατανόηση της γλώσσας, την παραγωγή και τη μνήμη και ασχολείται με την ακρόαση, την ανάγνωση, την ομιλία, τη γραφή και τη μνήμη της γλώσσας. (Halle, 2001).

1.2. Οι διαστάσεις της γλώσσας

Οι Bloom, & Lahey (1978) επεσήμαναν τρία βασικά επίπεδα γλώσσας, δομής, περιεχομένου και χρήσης. Κάθε επίπεδο αποτελείται από στοιχεία του γλωσσικού συστήματος, τα οποία μαζί αποτελούν τη γλώσσα. Το παρακάτω διάγραμμα Venn (Σχήμα 1) δείχνει το επίπεδο γλώσσας (Vogindroukas 2002).



Σχήμα 1: Σχηματική απεικόνιση των επιπέδων του λόγου (Bloom, & Lahey 1978)

1.2.1 Επίπεδα δομής της γλώσσας (Φωνολογία – Μορφολογία – Συντακτικό)

Το επίπεδο δομής της γλώσσας περιλαμβάνει τη φωνολογία, τη μορφολογία και το συντακτικό.

1.2.1.1 Φωνολογία

Οι διάφορες θεωρίες φωνολογίας μπορούν να χωριστούν σε φωνολογία ή μη φωνολογία, ανάλογα με το αν χρησιμοποιούν τη φωνολογία ως το βασικό στοιχείο της φωνολογικής ανάλυσης. Η πιο σημαντική θεωρία ονομάζεται φωνολογία. (Λυών 2002) Ο στόχος της φωνολογίας είναι να μελετήσει τον ήχο από την προοπτική της ηχητικής μορφής. Η φωνολογία εξετάζει την οργάνωση των ήχων που παράγονται από την ανθρώπινη ομιλία σε διαφορετικές γλώσσες και μελετά μερικούς από τους ήχους που χρησιμοποιούνται συστηματικά σε φυσικές γλώσσες, με σκοπό τη διάκριση της σημασίας. Με άλλα λόγια, η φωνολογία ασχολείται με τη φωνολογική ικανότητα του φυσικού ομιλητή της γλώσσας, και η έμφυτη ικανότητα που αναπτύχθηκε κατά το στάδιο της απόκτησης γλώσσας του επιτρέπει να διακρίνει μεταξύ σημαντικών ήχων και ασήμαντων ήχων (Arvanitaki,2004)

Το φωνολογικό μέρος της γλώσσας αποτελείται από φωνήματα. Σύμφωνα με την κλασική φωνολογική θεωρία, το φώνημα θεωρείται σημαντική μονάδα του ακουστικού συστήματος της γλώσσας. (Ζακοπούλου 2002). Τα φωνήματα είναι η μικρότερη μονάδα ήχου σε οποιαδήποτε προσεκτικά επεξεργασμένη γλώσσα, δηλαδή διακρίνουν το νόημα. Τα φωνήματα αποτελούν το φωνητικό σύστημα οποιασδήποτε γλώσσας και πραγματοποιούνται μέσω του ήχου (ομιλία). Σύμφωνα με το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, συνήθως αντιπροσωπεύονται με ένα σύμβολο γραμμάτων και τοποθετούνται με πλάγιους χαρακτήρες (Lyons, 2002).

Το φώνημα αποτελεί τη βασική φωνολογική μονάδα και, όπως ήδη έχουμε προαναφέρει, είναι η μικρότερη διακριτική και εναλλάξιμη μονάδα της έκφρασης. Μικρότερη γιατί δεν αποτελεί συνδυασμό άλλων στοιχείων και άρα δεν μπορεί να τεμαχιστεί σε μικρότερες μονάδες και εναλλάξιμη γιατί μπορεί να αντικατασταθεί με μια άλλη μονάδα στο ίδιο περιβάλλον. Με τον όρο διακριτική εννοούμε ότι η αντικατάσταση ενός φωνήματος με ένα άλλο στο ίδιο περιβάλλον δημιουργεί μια νέα μονάδα ανώτερου επιπέδου. Για παράδειγμα στις λέξεις [ˈpʌno] [ˈkʌno] [ˈxʌno] [ˈrʌno] αυτό που τις διαφοροποιεί είναι το αρχικό τους φώνημα /p/, /k/, /x/ /r/. Το φώνημα είναι μια αφηρημένη μονάδα και δεν αποτελεί γλωσσικό σημείο αφού δεν είναι φορέας σημασίας. Για να διαπιστώσουμε ποια είναι τα φωνήματα σε μία γλώσσα, θα πρέπει να

τεμαχίσουμε το συνεχές φωνητικό φάσμα των εκφωνημάτων που απαρτίζουν τα δεδομένα σε ελάχιστες διακριτικές ενότητες (φθόγγους). Κάθε γλώσσα έχει τους δικούς της κανόνες. Όσο αφορά τη φωνολογική δομή οι κανόνες που τη διέπουν ονομάζονται φωνοτακτικοί κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους συνδυάζονται τα φωνήματα ανάλογα με τη θέση τους μέσα στη λέξη(αρχή, μέση, τελική) και τη μεταξύ τους σειρά/ διαδοχή. Για παράδειγμα, στην ελληνική γλώσσα δεν είναι επιτρεπτός ο συνδυασμός όλων των φωνημάτων μεταξύ τους όπως το /pfa/, /lκtron/, /bktir/.

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στη φωνητική πραγμάτωση της γλώσσας υπάρχουν στοιχεία όπως η παύσεις, ο ρυθμός, ο τόνος, η emphatic επιτόνιση κ.λπ. τα οποία είτε συμβάλλουν στη νοηματοδότηση μιας λέξης, είτε επηρεάζουν το νόημα του μηνύματος επιδρώντας στο ρυθμό της πρότασης ενώ, γενικά, μπορούν να έχουν εκφραστική, οριοθετική, αλλά και διακριτική λειτουργία. Αυτά τα στοιχεία ονομάζονται υπερτμηματικά ή υπερτεμαχιακά (suprasegmentals). Οι παύσεις διευκρινίζουν το μήνυμα που πρέπει να μεταδοθεί, ο ρυθμός μπορεί να δηλώνει αν μια πρόταση είναι καταφατική ή ερωτηματική, η emphatic επιτόνιση υπογραμμίζει τη σημαντική πληροφορία που πρέπει να μεταδοθεί και ο τόνος μπορεί να σηματοδοτεί το τέλος της λέξης, να διαφοροποιεί δύο λέξεις που αποτελούνται από τα ίδια φωνήματα ή να λειτουργεί σαν συμπληρωματικό στοιχείο του μορφήματος. (Βογινδρούκας, 2002; Παυλίδου, 1997; Πήτα, 1998).

1.2.1.2 Μορφολογία

Το βασικό αντικείμενο της μορφολογίας (morphology) είναι η έκφραση στη γλώσσα. Η Μορφολογία ασχολείται με το πως δημιουργούνται οι λέξεις και τους κανόνες δημιουργίας αυτών. Συγκεκριμένα, «η μορφολογία μελετά τα ελάχιστα σημαίνοντα, τα μορφήματα, τις παραδειγματικές και συνταγματικές τους σχέσεις στο σχηματισμό των αμέσως μεγαλύτερων μονάδων της α' άρθρωσης, των λέξεων και κατ' επέκταση με την κλίση, τη σύνθεση και την παραγωγή τους. Στη μορφολογία, σημεινόμενο χρησιμοποιείται για την οριοθέτηση του σημαίνοντος, χωρίς ωστόσο να βρίσκεται στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων της» (Πήτα, 1998).

Η μικρότερη μονάδα της γλώσσας που έχει σημασία και η οποία δεν μπορεί να τεμαχιστεί σε μικρότερες μονάδες ονομάζεται μόρφημα (morpheme). Τα

μορφήματα είναι μια αφηρημένη μονάδα που εκφράζεται με μορφές (morphs), δηλαδή είναι ακολουθίες φωνημάτων. Για να εντοπίσουμε τα μορφήματα μιας γλώσσας εφαρμόζουμε τη μέθοδο του τεμαχισμού και της ταξινόμησης, δηλαδή «προσπαθούμε να τεμαχίσουμε το συνεχές φωνητικό φάσμα των δεδομένων μας σε ελάχιστες ενότητες που είναι φορείς σημασίας, με τη βοήθεια ελάχιστων ζευγαριών» (Παυλίδου, 1997).

Τα μορφήματα μπορούν να διακριθούν σε υποκατηγορίες: (Βογινδρούκας, 2002; Παυλίδου, 1997; Πήτα, 1998)

Ανάλογα με την *αυτοδυναμία* τους σε:

(α) Δεσμευμένα μορφήματα (bound morphemes): το οποία δεν εμφανίζονται ποτέ αυτοδύναμα, αλλά πάντοτε σε συνδυασμό με άλλα, σε μεγαλύτερες μονάδες της α' άρθρωσης.

(β) Ελεύθερα μορφήματα (free morphemes): τα μορφήματα αυτά εμφανίζονται μόνα τους, δεν εξαρτώνται από την ταυτόχρονη παρουσία κάποιου άλλου μορφήματος.

Ανάλογα με τη *σημασία* τους σε:

(α) Λεξικά μορφήματα (lexical morphemes): τα μορφήματα αυτά συνήθως δηλώνουν αντικείμενα, καταστάσεις, πρόσωπα κ.τ.λ. Έχουν δηλαδή κυρίως αναφορική λειτουργία, αναφέρονται στην εξωγλωσσική πραγματικότητα. Βρίσκονται σε άμεση σχέση με αυτό που θέλουμε να εκφράσουμε στην επικοινωνία. Στα λεξικά μορφήματα εντάσσονται τα ονόματα και οι αναφορικές λέξεις, που είναι είτε λέξεις περιεχομένου, όπως ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα είτε λειτουργικές λέξεις, όπως προθέσεις, βοηθητικά ρήματα, άρθρα και αντωνυμίες.

(β) Γραμματικά μορφήματα (grammatical morphemes): τα οποία αφορούν ενδογλωσσικές σχέσεις, έχουν δηλαδή γραμματική λειτουργία. Δηλώνουν για παράδειγμα πότε μια λέξη παράγεται από κάποια άλλη και παράλληλα σημαδεύουν τη γραμματική της κατηγορία. Από την άλλη, φανερώνουν το ρόλο ενός λεξικού μορφήματος μέσα στην πρόταση. Στα γραμματικά μορφήματα εντάσσονται τα ρηματικά προσφύματα, τα επιθετικά προσφύματα και τα ονοματικά προσφύματα. Επίσης, τα μορφήματα μπορούμε να τα συναντήσουμε και ως ομώνυμα (homonyms). Αυτό γίνεται όταν δύο ή περισσότερα μορφήματα πραγματώνονται με την ίδια μορφή. Όταν τα ομώνυμα μορφήματα είναι γραμματικά τότε μιλάμε για συγκρητισμό (syncretism).

Μετά τα μορφήματα που αποτελούν τις μικρότερες μονάδες της γλώσσας η επόμενη μεγαλύτερη μονάδα της γραμματικής είναι η λέξη. Οι λέξεις σχηματίζονται με τους εξής τρόπους: (Παυλίδου 1997; Πήτα 1998)

(α) Σύνθεση (composition): η λέξη προκύπτει από το συνδυασμό λεξικών μορφημάτων που υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτήν.

(β) Παραγωγή (derivation): η λέξη προκύπτει από τον συνδυασμό λεξικών και γραμματικών (παραγωγικών) μορφημάτων.

Το λεξικό μόρφημα που αποτελεί τον πυρήνα της λέξης και ονομάζεται ρίζα (root) ενώ τα γραμματικά παραγωγικά μορφήματα που τη συνοδεύουν ονομάζονται παραθήματα (affixes), και τα οποία ακολούθως διακρίνονται σε προθήματα (prefixes) όταν προηγούνται της ρίζας και σε επιθήματα (suffixes) όταν ακολουθούν τη ρίζα.

1.2.1.3 Συντακτικό

Η σύνταξη μελετά τη σχέση μεταξύ λέξεων σε μια πρόταση, δηλαδή τη δομή της πρότασης. Περιλαμβάνει τους κανόνες που διέπουν την οργάνωση των προτάσεων. Αυτοί οι κανόνες ελέγχουν τη διάταξη των λέξεων προκειμένου να μεταφέρουν σωστά τις πληροφορίες που πρέπει να μεταφέρει η πρόταση. Όταν η ανθρώπινη επικοινωνία γίνεται με λόγια, πραγματοποιείται κυρίως με προτάσεις. Η πρόταση είναι η μεγαλύτερη ενότητα έκφρασης στην περιγραφή της γλώσσας και ορίζεται ως συνδυασμός λέξεων που εκφράζουν μια ολοκληρωμένη σκέψη. Σύμφωνα με τον Τζάρτζανο, οι απλές προτάσεις είναι "πολύ σύντομες ομιλίες με πολύ απλό περιεχόμενο" (Παυλίδου 1997). Για να είναι σωστή μια πρόταση, πρέπει να ακολουθεί μια γραμμική και ιεραρχική δομή. Η γραμμική δομή αναφέρεται στη γραμμική διάταξη περιορισμένων λέξεων, η οποία με τη σειρά της επιτρέπει μόνο ορισμένες παραλλαγές λέξεων.

Η ιεραρχική δομή καθορίζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις λέξεις και το πόσο στενή είναι αυτή.

Στην ελληνική γλώσσα, οι πιο σημαντικές λειτουργικές κατηγορίες είναι του υποκειμένου (όπου αντιστοιχεί η ονοματική φάση ΟΦ) και του κατηγορήματος (που

αντιπροσωπεύει τη ρηματική φάση ΡΦ), με σύνθεση Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο ή Υποκείμενο – Ρήμα – Κατηγορούμενο (Πήτα 1998).

Κάθε πρόταση μπορεί να μελετηθεί από τέσσερις απόψεις: το περιεχόμενο, την ποιότητα, τη σχέση της με άλλες και τη δομή (τους όρους) (Καρανικόλαος, Σπυρόπουλος, 1985).

(α) Τα είδη των προτάσεων ως προς το περιεχόμενο τους: Σε αυτήν την κατηγορία, διακρίνει ποινικές προτάσεις, όταν ο ομιλητής θέλει να δηλώσει κάτι, να ενημερώσει, να εκφράσει τη γνώμη του ή να κρίνει κάτι. Επιθυμητή πρόταση, όταν ο ομιλητής θέλει να εκφράσει αιτήματα, προτροπές, εντολές, ευχές κ.λπ. Στο φωνητικό μέρος, ο ομιλητής εκφράζει έκπληξη, θαυμασμό ή κάποιο γενικό συναίσθημα, και τέλος ένα ερωτηματικό, ο ομιλητής κάνει ερωτήσεις.

(β) Τα είδη των προτάσεων ως προς την ποιότητα: Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι προτάσεις οι οποίες μπορεί να είναι καταφατικές, δηλ. το ρήμα τους να είναι θετικό.

(γ) Τα είδη των προτάσεων ως προς τη σχέση τους με άλλες: Σε αυτήν την κατηγορία, μπορούμε να χωρίσουμε την πρόταση σε μια κύρια πρόταση ή μια ανεξάρτητη πρόταση, δηλαδή μια πρόταση που μπορεί να είναι προφορικά ανεξάρτητη και μια δευτερεύουσα ή δευτερεύουσα πρόταση, δηλαδή μια πρόταση που δεν μπορεί να είναι προφορικά ανεξάρτητη, αλλά χρησιμοποιείται προσδιορίστε μια άλλη πρόταση.

(δ) Τα είδη των προτάσεων ως προς τη δομή (τους όρους): Εδώ οι προτάσεις διακρίνονται, ανάλογα με τον αριθμό των όρων τους, σε απλές, σύνθετες και ελλειπτικές.

1.2.2. Επίπεδο περιεχομένου του λόγου – Σημασιολογία.

Η σημασιολογία περιλαμβάνει τη μελέτη του γλωσσικού περιεχομένου. Ο Reisis ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο σημασιολογία (Semasiologie) για να σημαίνει τον κλάδο της επιστήμης που ελέγχει τη σημασία των λέξεων. Ορίζεται ως ο κλάδος της γλωσσικής επιστήμης που εξετάζει τη σημασιολογική δομή της γλώσσας (γενική έννοια) και αναλύει την έννοια των λέξεων και ερμηνεύει (ερμηνεύει τη σημασιολογία) τη σημασιολογική δομή των προτάσεων ή δημιουργεί (γενετική

σημασιολογία) το γραμματικό πεδίο που βασίζεται στο αρχικό γενικό σημασιολογικό σχήμα (πιο συγκεκριμένη έννοια) προτάσεις (Babiniotis 1985). Σύμφωνα με τη θεωρητική άποψη για το πώς οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το νόημα, κάποιος μπορεί επίσης να ορίσει το νόημά του, το οποίο οδηγεί σε έναν ευρύ ορισμό. Ως γενικός ορισμός της έννοιας, μπορούμε να αναφέρουμε ότι είναι ένα σύνολο παραδειγματικών και συνταγματικών σημασιολογικών σχέσεων που χαρακτηρίζουν κάθε λέξη.

Θεμελιώδη είδη νοήματος/σημασίας αποτελούν:

(α) Η αναφορική ή περιγραφική, δηλαδή οι νοητικές εικόνες πραγμάτων, φαινομένων κ.ά. που ανακαλούνται στο μυαλό του ομιλητή ταυτόχρονα με την εκφώνηση λέξεων.

(β) Η κοινωνική και η συναισθηματική, δηλαδή παράπλευρες σημασίες, που συνδέονται με τους κοινωνικούς ρόλους των ομιλητών και την έκφραση της προσωπικής τους οπτικής πάνω στα λεγόμενα.

Στο επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης, μια άλλη βασική διαφορά στην έννοια είναι: λεξική έννοια, προθετική έννοια και φωνητική έννοια. Η λεξική έννοια σχετίζεται με τη γραμματική κατηγορία λέξεων. Υπάρχουν περιεχόμενο λέξης (όπως ονόματα, επίθετα, ρήματα και επίρρημα), που αντιπροσωπεύουν οντότητες, χαρακτηριστικά και φυσικές ή λογικές σχέσεις και λειτουργίες λέξεων (όπως άρθρα, προθέσεις, σύνδεσμοι, μόρια), που αντιπροσωπεύουν γραμματική και λειτουργίες κειμένου. Η λεξική σημασιολογία ασχολείται με το περιεχόμενο λέξεων, το οποίο είναι μια μελέτη της οργάνωσης του γλωσσικού λεξιλογίου. Η υπωνυμία (θηλαστικό > φάλαινα > γαλάζια φάλαινα) και το αντίθετό της, η υπερωνυμία, η συνωνυμία (γρήγορος, ταχύς, γοργός), η αντωνυμική σχέση (νέος/γέρος, αρσενικό/θηλυκό, έρχομαι/φεύγω) είναι μερικές από τις κυριότερες σχέσεις λεξικών σημασιών, που περιγράφουν το λεξιλόγιο μιας γλώσσας ως οργανωμένη δομή.

1.2.3. Επίπεδο χρήσης του λόγου – Πραγματολογία.

Ο Morris (1938) διαιρεί πρώτα τη γλωσσολογία σε τρεις τομείς: σύνταξη, η οποία μελετά τη σχέση μεταξύ σημείων, σημασιολογίας, ελέγχει τη σχέση μεταξύ

σημείων και σημείων ανεξάρτητα από τον χρήστη / διερμηνέα, και τέλος, η πρακτική, μελετά τη σχέση μεταξύ σημείων και ατόμων που την χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με τον Μόρις (1938), η πραγματιστική ασχολείται με τη σχέση μεταξύ των κύριων σημείων και του χρήστη-διερμηνέα. Αργότερα ο Austin (1962) και ο Searle (1969) έδωσαν μια νέα γλωσσική μέθοδο. Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, η χρήση των σημείων εξισώνεται με την απόδοση της γλωσσικής συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, οι εκφράσεις στη γλωσσική επικοινωνία αναφέρονται στην περίοδο επικοινωνίας. Η γλωσσική πράξη στο πλαίσιο εμφανίζεται και παίζει ρόλο.

Η βασική μονάδα του πραγματισμού είναι η λεκτική συμπεριφορά (λεκτική συμπεριφορά), δηλαδή η συμπεριφορά που εκτελείται λέγοντας ή γράφοντας κάτι, όπως δηλώσεις, υποσχέσεις, ανακοινώσεις, αιτήματα, απειλές. Η γλωσσική συμπεριφορά έχει διπλό σκοπό. Από τη μία πλευρά, ο ομιλητής θέλει να γίνει αντιληπτός και κατανοητός από το άτομο που στοχεύει, δηλαδή, οι πληροφορίες που παρέχει κατανοούνται σωστά από τον παραλήπτη, από την άλλη πλευρά, ο ομιλητής προσπαθεί συχνά να προκαλεί και άλλα αποτελέσματα (αντιδράσεις) που βασίζονται στις πληροφορίες που παρέχει ο συνομιλητής. Σύμφωνα με τη θεωρία της γλωσσικής πρακτικής, όταν ένα άτομο παράγει μια φράση, εκτελεί τις ακόλουθες δραστηριότητες ταυτόχρονα. (Βογινδρούκας 2002, Παυλίδου 1997)

(α) Πράξη εκφώνησης (Locutionary - utterance act): αφορά την ενεργή παραγωγή λέξεων/ φράσεων/ προτάσεων που εκφωνούμε.

(β) Προτασιακή πράξη (Propositional act): αποτελείται από τις ακόλουθες πράξεις:

(β1) Πράξη αναφοράς (Reference act): αποτελεί την αναφορά σε κάποιο αντικείμενο που αναφέρουμε.

(β2) Πράξη κατηγορήσεως (Predication act): αφορά τη σύνδεση του αντικειμένου με ένα κατηγορημα.

(γ) Προσλεκτική πράξη (Illocutionary act): αφορά τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται το κατηγορημα με το αντικείμενο αναφοράς. Πρόκειται για την πρόθεση που έχει ο ομιλητής.

(δ) Διαλεκτική πράξη (Perlocutionary act): αφορά το συγκεκριμένο αποτέλεσμα που προκαλείται στη νοητική κατάσταση του άλλου.(Βογινδρούκας 2005)

1.3. Η αναπτυξιακή πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης

Όταν το άτομο αποκτά τα δομικά και λειτουργικά στοιχεία της γλώσσας, η ανάπτυξη της γλώσσας ολοκληρώνεται. Τα δομικά στοιχεία της γλώσσας περιλαμβάνουν φωνητική, συντακτική και σημασιολογική ανάπτυξη, που ονομάζεται γλωσσική ικανότητα (linguistic competence). Όταν ένα άτομο κατανοεί καλά τη γλώσσα και μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτήν τη γνώση για να κατανοήσει και να παράγει οποιαδήποτε πρόταση, μπορεί να αποκτήσει γλωσσικές δεξιότητες. Η λειτουργική συνιστώσα της γλώσσας είναι ο τρόπος που λειτουργεί ή χρησιμοποιεί η γλώσσα, που ονομάζεται απόδοση γλώσσας (linguistic performance).

Η ανάπτυξη της γλώσσας μπορεί να συμβαδίζει με τη γλωσσική ικανότητα ή μπορεί να είναι ασυνεπής επειδή επηρεάζεται από προσωπικούς εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Η διαδικασία ανάπτυξης της εκμάθησης γλωσσών ολοκληρώνεται στα πρώτα 5-6 χρόνια της ζωής ενός ατόμου. (Πόρποδας,1999)

1.3.1 Φωνολογική ανάπτυξη

Η φωνολογική ανάπτυξη της γλώσσας αναφέρεται στη γνώση που αποκτά ένα παιδί, ώστε να μπορεί να διακρίνει, να κατανοήσει και να παράγει συνδυασμούς ήχων. Αυτό είναι το πρώτο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης, το οποίο εκτείνεται κυρίως στους πρώτους 12 μήνες της ζωής του παιδιού. Ωστόσο, η ανάπτυξη του λόγου δεν σταματά εκεί. Θα συνεχιστεί μετά τον πρώτο χρόνο της ζωής του. Θα ολοκληρωθεί σε μεγάλο βαθμό στο τέλος της προσχολικής ηλικίας, αλλά αυτή η περίοδος είναι η πιο σημαντική επειδή η ανάπτυξη της γλώσσας κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου είναι πιο εμφανής, γιατί κατά τη διάρκειά της πραγματοποιείται η πιο έκδηλη ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος σε φωνολογικό επίπεδο και ονομάζεται προπαρασκευαστική – προγλωσσική περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης (Πήτα 1998, Πόρποδας 1999).

Οι πρώτες παραγωγές και το βάβισμα του βρέφους σχετίζονται άμεσα με την ομιλία που θα αναπτύξει αργότερα (Lindblom,1992 & Locke, 1983). Αυτή η σύγχρονη άποψη επιβεβαιώθηκε από μια σειρά μακροχρόνιων πειραματικών μελετών, οι οποίες δείχνουν ότι η νευροφυσιολογική ωρίμανση των μηχανισμών ομιλίας ξεκινά πολύ νωρίς και εξελίσσεται μέσω του βαβίσματος, οδηγώντας στη συστηματική ανάπτυξη

του συστήματος προφορικής ομιλίας (Ferguson, 1982). McCann, 1983). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μέσω της διαδικασίας της συνομιλίας, δημιουργούνται και ασκούνται αισθητοκινητικοί συσχετισμοί, οι οποίοι αντιστοιχούν στα ακουστικά και κινητικά ερεθίσματα του λόγου (Fry, 1996 & Vihman, 1991)

Όπως υποστήριξε ο Locke (1983), με το βάβισμά του το παιδί δημιουργεί μηχανισμούς φωνητικής μάθησης (εκφοράς νέων φωνημάτων που εμφανίζονται στον ενήλικο λόγο, αλλά δεν υπάρχουν στο βάβισμα του), φωνητικής συντήρησης (δηλαδή βαδιστικών σχημάτων των οποίων τα φωνήματα συναντώνται στον ενήλικο λόγο), και φωνητικής απώλειας (δηλαδή σχημάτων τα οποία δεν εμφανίζονται στον ενήλικο λόγο). Η ανάλυση των ατομικών φωνητικών προτιμήσεων στην ομιλία των βρεφών έδειξε οι προτιμώμενες συλλαβικές μορφές στο βάβισμα τους ήταν ταυτόσημες με εκείνες που τα βρέφη παρήγαν στις πρώτες λεκτικές τους μορφές (Vihman, Ferguson & Elbet, 1986)

Συνεπώς η ανάπτυξη του βαβίσματος είναι ένα συνεχές φαινόμενο με σταδιακά αυξανόμενη ποικιλομορφία στα είδη και στον αριθμό των φθόγγων/συλλαβικών συνδυασμών, στην προσωδία και στη συχνότητα εμφάνισης των διάφορων φθόγγων (Οκαλίδου, 2002)

Κατά την περίοδο της μετάβασης από το βάβισμα στην ομιλία, ηχοπαραγωγές του βρέφους μεταμορφώνονται σε διακριτά αρθρωμένα σύνολα με νόημα. Το βρέφος συνδέει συστηματικά τις ηχοπαραγωγές του με συγκεκριμένα νοήματα, εμφανίζοντας τις πρώτες ενδείξεις γλωσσικής παραγωγής, δηλαδή τις πρώτες λέξεις (protowords) που πολλές φορές χαρακτηρίζονται από λεκτική ιδιομορφία(Πήτα, 1998)

Η περίοδος μετάβασης από το βάβισμα στις λέξεις αρχίζει κατά τη διάρκεια του βαβίσματος, πολλές φορές μάλιστα η παραγωγή των λέξεων συμπορεύεται με την παραγωγή του βαβίσματος για 4-5 μήνες (Elbers, 1982, Vihman & Miller, 1988). Αρχικά οι παραγωγές του βρέφους τόσο στο βάβισμα όσο και στις πρώτες λέξεις είναι μονοσύλλαβες ή δισύλλαβες, με δομή ανοιχτής συλλαβής και απαρτίζονται κυρίως από διχειλικά φωνήματα(Vihman, 1992).

1.3.2 Συντακτική ανάπτυξη

Η συντακτική ανάπτυξη της παιδικής γλώσσας αναφέρεται στην ανακάλυψη και την απόκτηση των δομικών κανόνων των λέξεων σε προτάσεις. Βασικά, η συντακτική δομή αρχίζει να εμφανίζεται τον πρώτο χρόνο μετά τη γέννηση του παιδιού, αφού το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί λέξεις στην ομιλία του. Η διαδικασία εκμάθησης της συντακτικής δομής εκτείνεται από το πρώτο έτος έως το τέταρτο έως το πέμπτο έτος και ταυτόχρονα αναπτύσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη της φωνητικής και της σύνταξης. Η μελέτη της συντακτικής ανάπτυξης άρχισε να ανθίζει τη δεκαετία του 1960, όταν οι Ν. Τσόμσκι, Δ. Μακ Νιλ και Ρ. Μπράουν πίστευαν ότι η γλώσσα των παιδιών δεν ήταν ένα ελλιπές αντίγραφο της ενήλικης γλώσσας, αλλά μια διαφορετική γλώσσα. Επιπλέον, η έρευνά τους δείχνει πώς τα παιδιά αποκτούν τις αρχές της γλωσσικής δομής, γεγονός που δείχνει ότι η συνέχεια των αναπτυξιακών σταδίων είναι ομοιογενής. (Πόρποδας 1999).

Η πορεία της συντακτικής ανάπτυξης

A. Η πρώτη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (0-3 ετών).

Κατά την περίοδο αυτή γίνεται η ανάπτυξη της δομής που ξεκινάει από την γέννηση του παιδιού και φτάνει ως το τρίτο έτος της ζωής του. Η περίοδος αυτή διακρίνεται σε δύο κύρια μέρη: το πρώτο αφορά τα πρώτα δύο χρόνια της ζωής του παιδιού και το δεύτερο στο τρίτο έτος.

1. Το πρώτο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (0-2 χρόνων)

Η περίοδος αυτή διακρίνεται από τρία στάδια: το ολοφραστικό, το μεταβατικό και το στάδιο των προτάσεων των δύο λέξεων.

- **Ολοφραστικό στάδιο (10-12 μηνών):**

Το στάδιο της συντακτικής ανάπτυξης δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί πότε ξεκινά να αναπτύσσεται, αλλά η πρώτη λέξη παράγεται όταν τα παιδιά αρχίζουν να την χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη συχνότητα και αρχίζουν να κατανοούν λέξεις που ανήκουν στο λεξιλόγιο ενηλίκων. Συνήθως, η πρώτη λέξη ενός παιδιού έχει πολλαπλές σημασίες. Για παράδειγμα, η λέξη μαμά μπορεί να σημαίνει ότι θέλει τη μητέρα του ή ότι θέλει κάτι από αυτήν. Γι' αυτό το στάδιο ονομάζεται γλωσσικό στάδιο και η

γλωσσική παραγωγή του παιδιού ονομάζεται συγκριτικό στάδιο, επειδή τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία βλέπουν τον κόσμο ως σύνολο (συγκριτικά) (Πόρποδας 1999). Η πρώτη λέξη ενός παιδιού είναι συνήθως ένα ουσιαστικό, με μικρότερο ποσοστό ρημάτων, επίθετων και επιρρημάτων. Στην έκφρασή του, διακρίνονται έννοιες όπως ηθοποιοί, συμπεριφορές, παραλήπτες συμπεριφορών, παραλήπτες, τοποθεσία (εδώ), χρόνος (τώρα), κίνηση, σχήμα και ποσότητα (Peta 1998). Για να καταλάβουμε τι λέει ένα παιδί, πρέπει να δούμε τι κάνει, γιατί η συγκριτική του γλώσσα σχετίζεται στενά με τη συμπεριφορά και τη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού. (Nash 1973).

- **Το μεταβατικό στάδιο (12-18 μηνών):**

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί μπορεί να εκφράσει δύο λέξεις ταυτόχρονα, αλλά είναι άδειο και δεν υπάρχει σταθερή σειρά μεταξύ τους. Για παράδειγμα, όταν η μητέρα του είναι λίγα μέτρα μακριά, μπορεί να πει "μαμά κεί" ή "εκεί μαμά" (Porpodas, 1999). Αυτό το στάδιο είναι μια γέφυρα μεταξύ της έκφρασης δύο ή περισσότερων λέξεων και του σταδίου της ποιηής, η οποία παρατηρήθηκε στους 18 μήνες περίπου.

- **Στάδιο προτάσεων των 2 λέξεων (18-20 μηνών):**

Περίπου στο 18ο -20ο μήνα της ζωής του παιδιού παρουσιάζεται μια συστηματική χρήση των 2 λέξεων. Ταυτόχρονα, εκτός από τη χρήση επίθετων και ρημάτων, υπάρχει ένας άλλος τρόπος για να επεκταθεί το λεξιλόγιο του παιδιού. Οι προτάσεις είναι απλές, σύντομες και περιέχουν μόνο τις κύριες λέξεις σημασιολογικού περιεχομένου, και γι' αυτό η ομιλία των παιδιών αυτής της περιόδου ονομάζεται τηλεγραφικός λόγος (Πόρποδας 1999). Αυτό το στάδιο είναι ουσιαστικά η αρχή της γλωσσικής ανάπτυξης. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται από το παιδί σε αυτό το στάδιο δεν είναι τυχαία τοποθετημένες στην πρόταση, ούτε είναι συνδυασμός δύο λέξεων χωρίς καμία δομή. Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες: στις λέξεις της αξονικής κατηγορίας (Pivot Class) και στις λέξεις της ανοιχτής κατηγορίας (Open Class) (Braine 1963, Dale 1972). Οι αξονικές λέξεις είναι λέξεις με μεγάλη συχνότητα χρήσης στο λεξιλόγιο και, ονομάζονται έτσι, γιατί το παιδί βάζει άλλες λέξεις κοντά τους, όπως π.χ. στις προτάσεις «μαμά εκεί», «παππού εκεί», «μπάλα εκεί», η λέξη εκεί είναι αξονική λέξη, ενώ στις προτάσεις «μπάλα εκεί», «μπάλα μαμά», «μπάλα παππού» η αξονική λέξη είναι η μπάλα. Οι λέξεις που ανήκουν στην ανοικτή κατηγορία μπορούν να σχηματίσουν μια πρόταση μιας λέξης από μόνες τους. Σε αυτό το στάδιο, η συντακτική δομή της γλώσσας είναι άκαμπτη επειδή ο

μοναδικός σκοπός της είναι να μεταφέρει τις πληροφορίες που θέλει το παιδί (Giza 2002).

Επιπλέον, η συντακτική δομή που παράγεται από τη γλώσσα των παιδιών μπορεί επίσης να διακριθεί ανάλογα με τη λειτουργία των λέξεων στην πρόταση. Με βάση αυτό, διακρίνουμε τέσσερις τύπους συνδυασμών λέξεων συναρτήσεων, δύο από τους οποίους έχουν τους ακόλουθους ρόλους (Πόρποδας 1999):

α. Υποκείμενο - Αντικείμενο (π.χ. μαμά μπάλα). Δηλαδή το πρόσωπο κατέχει το αντικείμενο.

β. Αντικείμενο – Τόπος (π.χ. μπάλα αυλή). Δηλαδή το αντικείμενο βρίσκεται σε ένα χώρο.

γ. Ιδιότητα – Αντικείμενο (π.χ. μπάνιο καπέλο = το καπέλο του μπάνιου). Δηλαδή προσδιορίζεται η ιδιότητα του αντικειμένου.

δ. Αντικείμενο – Αντικείμενο (π.χ. μπάλα καπέλο). Συνδετική παράθεση δύο αντικειμένων.

2. Το δεύτερο μέρος της συντακτικής ανάπτυξης (2-3 χρονών)

Στο στάδιο αυτό οι προτάσεις του παιδιού γίνονται πιο μεγάλες και πιο σύνθετες. Το παιδί σχηματίζει προτάσεις των τριών λέξεων. Κατά τον Dale (1972), οι λέξεις έχουν τις ακόλουθες σχέσεις μέσα στις προτάσεις:

α. Υποκείμενο – Ενέργεια – Αντικείμενο (π.χ. μαμά παίρνει μπάλα).

β. Υποκείμενο – Ενέργεια – Τόπος (π.χ. μαμά πηγαίνει έξω).

Μέχρι το δεύτερο έτος, τα περισσότερα παιδιά χρησιμοποιούν σχέσεις που εκφράζουν τόπο. Η σχέση Οντότητα + Τόπος εμφανίζεται πριν από τη σχέση Πράξη + Τόπος. Στη σχέση Οντότητα + Τόπος το παιδί αναφέρει ένα αντικείμενο και τη θέση στην οποία βρίσκεται (cup shelf) ή το αντικείμενο που κινείται προς μία κατεύθυνση (cup up). Η στατική έννοια χρησιμοποιείται γενικά νωρίτερα από την έννοια που υποδηλώνει κίνηση. Στη σχέση Πράξη + Τόπος το παιδί ονομάζει μια πράξη και την κατεύθυνση μιας κίνησης προς έναν τόπο (sit chair)(Wells, 1985).

Επιπλέον, οι προτάσεις αυτών των τριών λέξεων επηρεάζονται από τη θέση της λέξης, τη διαφορά του ονόματος, το μήκος της πρότασης και τον πληθυντικό

αριθμό των ουσιαστικών, και τα παιδιά εξακολουθούν να δείχνουν τις ίδιες αρχές στη χρήση των κλίσεων των λέξεων (Γκίζα 2002).

B. Η δεύτερη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης (3-6 ετών)

Το δεύτερο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης συμβαίνει από τα τρία ως τα έξι έτη της ανάπτυξης του παιδιού όπου και ξεκινά το σχολικό πλαίσιο. Τα χαρακτηριστικά αυτού του σταδίου είναι:

α) Ταχεία και ραγδαία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη στον τομέα τόσο της κατανόησης όσο και της παραγωγής.

β) Ξεκινά η ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών. Το παιδί ξεκινά να κάνει ερωτήσεις και αρνητικούς μετασχηματισμούς. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά σε αυτό το στάδιο κάνουν ερωτήσεις που δεν έκαναν ή ρωτάνε για πράγματα που δεν έχουν ακούσει ξανά, κάτι που δείχνει την αυτονομία της παιδικής γλώσσας. Οι ερωτήσεις είναι κυρίως του τύπου «ποιες», «που», «γιατί», «τι» κ.λπ., αυτές οι ερωτήσεις ακολουθούν τη γραμματική των παιδιών και όχι τους γραμματικούς κανόνες των ενηλίκων και του λόγου. Όσον αφορά τις αρνητικές προτάσεις, οι Klima & Bellugi (1966) υποστηρίζουν κάθε παιδί αρχικά χρησιμοποιεί την άρνηση «όχι» όπως για παράδειγμα, «όχι πίνω γάλα», «όχι θέλω αυτό» κ.λπ. και αργότερα εμφανίζονται οι αρνητικοί τύποι «δεν», «μη», όπως για παράδειγμα, «δε θέλω γάλα», «δε θέλω αυτό». Σύμφωνα με έρευνα της Bloom (1970), τις αρνητικές προτάσεις μπορούμε να τις διακρίνουμε σε τρεις κατηγορίες. Πρώτα είναι αυτές που αναφέρονται στη μη ύπαρξη, έπειτα αυτές που σημαίνουν απόρριψη και τέλος αυτές που σημαίνουν άρνηση.

Η συντακτική ανάπτυξη σε αυτή την ηλικία των έξι ετών, δεν θεωρείται ολοκληρωμένη. Σύμφωνα με τον Chomsky (1969), η συντακτική ανάπτυξη ολοκληρώνεται περίπου στο ένατο έτος, όπου ενσωματώνεται τα στοιχεία της συνεπής χρήση του υποκειμένου-ρήματος και οι πτώσεις των προσωπικών αντωνυμιών.

Σε αυτό το στάδιο το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μορφήματα λειτουργικών κατηγοριών. Τα μορφήματα είναι λέξεις, όπως τα άρθρα και οι προθέσεις, ή κλιτικά μορφήματα, όπως οι καταλήξεις αριθμού στα ουσιαστικά (μάλ-ες) και οι καταλήξεις προσώπου στα ρήματα (παίζ-ω, παίζ-εις, παίζ-ει κ.λπ.) (Marinis, 2003). Σε γλώσσες που έχει γίνει αρκετή έρευνα στην χρήση μορφημάτων, όπως τα αγγλικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι λέξεις των λειτουργικών κατηγοριών κατακτούνται από τα παιδιά

με μια συγκεκριμένη σειρά. Μελετώντας την κατάκτηση των κατηγοριών αυτών στην ομιλία τριών παιδιών, ο Brown (1973) παρατήρησε ότι τα παιδιά κατέκτησαν τα πρώτα 14 μορφήματα των αγγλικών με την ίδια σειρά. Οι de Villiers & de Villiers (1973) διαπίστωσαν επίσης μια ανάλογη σειρά κατάκτησης των μορφημάτων που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες στην ομιλία 21 παιδιών ηλικίας από 16 έως 40 μηνών

- **Στάδιο λεξικής χρήσης**

Όταν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν μορφήματα που ανήκουν στη λειτουργική κατηγορία, αρχικά τα χρησιμοποιούν σε περιορισμένο γλωσσικό περιβάλλον. Αυτό το στάδιο ονομάζεται στάδιο λεξικής χρήσης επειδή το παιδί χρησιμοποιεί αρχικά τη γραμματική μορφή μιας συγκεκριμένης λέξης (Clahsen & Penke, 1996). Στο στάδιο λεξικής χρήσης (lexical stage), τα μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται :

(α) σε συνδυασμό με ένα συγκεκριμένο αριθμό λέξεων,

(β) σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα (π.χ. σε προθετικές φράσεις), και

(γ) σε συγκεκριμένες εκφράσεις. Στη συνέχεια, θα δούμε το στάδιο αυτό με βάση τα δεδομένα από την κατάκτηση των άρθρων και των δομών κτήσης (Eisenbeiss, 2000).

Τα παιδιά που έχουν ως μητρική γλώσσα τα ελληνικά αρχικά χρησιμοποιούν το οριστικό άρθρο με ένα συγκεκριμένο αριθμό ουσιαστικών, όπως με το ουσιαστικό «μαμά» (Christofidou, 1998, Marinis, 2003). Τα οριστικά άρθρα δεν είναι πολύ συχνά στο γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών. Για παράδειγμα, η ανάλυση της κατάκτησης του οριστικού άρθρου από την έρευνα της Χριστοφίδου δείχνει ότι σε αυτό το εξελικτικό στάδιο το οριστικό άρθρο παραλείπεται κατά 89% με 97% σε περιβάλλοντα στα οποία η χρήση του είναι υποχρεωτική.

Το οριστικό άρθρο εμφανίζεται σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, σε προθετικές φράσεις με τη πρόθεση σε, όπως στο σπίτι, στη γιαγιά. Δεδομένου όμως ότι αυτή την περίοδο δεν εμφανίζονται άλλες προθέσεις και η πρόθεση σε δεν χρησιμοποιείται μόνη της αλλά μόνο σε συνδυασμό με το οριστικό άρθρο, οι λέξεις στο και στη χρησιμοποιούνται ως μια ενότητα, δεν υπάρχει δηλαδή ένδειξη ότι το παιδί έχει αναλύσει τη λέξη στο στην πρόθεση σε και στο άρθρο το, όπως και τη λέξη στη στην πρόθεση σε και στο άρθρο τη (Marinis, 2003)

- **Στάδιο παραγωγικής χρήσης**

Μετά το στάδιο της λεξικής χρήσης, τα παιδιά εισέρχονται στο στάδιο της παραγωγικής χρήσης και αρχίζουν πλέον να χρησιμοποιούν λέξεις που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες με πλέον παραγωγικό τρόπο. (Clahsen, 1996 ; Marinis, 2003). Η παραγωγική χρήση αποτελείται από την χρήση των λέξεων:

(α) με διαφορετικές δομές,

(β) σε γλωσσικά περιβάλλοντα που διαφέρουν από το γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών, και

(γ) σε μορφή υπεργενίκευσης ενός κανόνα.

Το πέρασμα από το λεξικό στο παραγωγικό στάδιο υποδηλώνει ότι το ποσοστό χρήσης μιας δομής μειώνεται και στη συνέχεια αρχίζει να αυξάνεται. Κατά το πέρασμα από το λεξικό στο παραγωγικό στάδιο το παιδί αρχίζει να αναλύει τις λέξεις και τις εκφράσεις που χρησιμοποιεί με λεξικό τρόπο και τους δίνει γραμματικά χαρακτηριστικά. Για παράδειγμα, στη χρήση του οριστικού άρθρου στα ελληνικά, το παιδί πρέπει να αναλύσει τις φράσεις η μαμά σε άρθρο (η) + ουσιαστικό (μαμά), και στη μαμά σε πρόθεση (σε) + άρθρο (τη) + ουσιαστικό (μαμά) (Christofidou, 1998, Marinis, 2003).

Η διαδικασία ανάλυσης λέξεων και εκφράσεων και παρουσίασης γραμματικών χαρακτηριστικών οδηγεί συχνά σε μείωση της χρήσης συγκεκριμένων δομών. Όταν το παιδί αναλύει τη δομή και αρχίσει να το χρησιμοποιεί αποτελεσματικά, το ποσοστό χρήσης της δομής θα αυξηθεί γρήγορα. (grammatical spurt)(Stephany, 1997).

Στα ελληνικά, η έρευνα της Χριστοφίδου έδειξε ότι κατά τη διάρκεια του λεξικού σταδίου της χρήσης οριστικών άρθρων, το ποσοστό χρήσης οριστικού άρθρου κυμαίνεται μεταξύ 3% και 11% (Marinis, 2003). Ένα μήνα αργότερα, κατά τη μετάβαση στο στάδιο παραγωγής, τα παιδιά άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερα τελικά αντικείμενα, οπότε το ποσοστό χρησιμοποίησης των τελικών ειδών σχεδόν τριπλασιάστηκε στο 32%.

Επιπλέον, στο στάδιο του λεξιλογίου, το παιδί χρησιμοποιεί μόνο 1-3 διαφορετικά ουσιαστικά σε κάθε ηχογράφιση. Στον πρώτο μήνα του σταδίου

παραγωγής, χρησιμοποιεί 6-16 διαφορετικά ουσιαστικά σε κάθε ηχογράφιση. Στο στάδιο της παραγωγής, επομένως τα άρθρα χρησιμοποιούνται με διαφορετικά ουσιαστικά. (Marinis, 2003)

Η παραγωγική χρήση σύνταξης και μορφολογίας αποτελεί ένδειξη ότι το παιδί έχει αρχίσει να κατακτά τη σύνταξη και τη μορφολογία της γλώσσας που μαθαίνει. Σύμφωνα με τη γενετική θεωρία (Guilfoyle et al, 1992), όταν το παιδί χρησιμοποιεί σωστά τη σειρά των όρων, τότε και τα ελεύθερα κλιτικά μορφήματα που αντιστοιχούν στις λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται με παραγωγικό τρόπο και έτσι το ποσοστό χρήσης τους φτάνει ως και το 90%. Σε αυτό το στάδιο το παιδί έχει κατακτήσει τη συγκεκριμένη δομή και έχει γνώση αφηρημένων συντακτικών κατηγοριών και δομών.

Από την άλλη η θεωρία της κατασκευής, θεωρεί ότι η χρήση της σωστής σειράς των όρων και ελεύθερων και κλιτικών μορφημάτων δεν αποτελεί απόδειξη ότι το παιδί έχει κατακτήσει αφηρημένες συντακτικές κατηγορίες και δομές. Σε έρευνα των Martindale(1996) και Lieven(1997), ανέφεραν ότι πολλές από τις φράσεις που χρησιμοποιεί το παιδί αποτελούν ημι-αναλυμένες φράσεις, οι οποίες βασίζονται σε συνδυασμούς λέξεων που εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα στο γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού.

1.3.3 Σημασιολογική ανάπτυξη

Ως σημασιολογική ανάπτυξη ορίζεται η εκμάθηση του περιεχομένου των γλωσσικών εννοιών. Σε σύγκριση με τη φωνητική και τη συντακτική ανάπτυξη η γνώση μιας λέξης δεν υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο κατανοείται το εννοιολογικό περιεχόμενό της και είναι διαφορετικό από αυτό που οι ενήλικες αναγνωρίζουν στη λέξη. Επιπλέον η φύση των σημασιολογικών παραγόντων στη γλωσσική ικανότητα είναι αρκετά δύσκολο να αποσαφηνιστεί, δημιουργώντας έτσι δυσκολία στην μελέτη της σημασιολογικής ανάπτυξης. (Γκίζα 2002).

Η σημασιολογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται περίπου στο όγδοο έτος της αναπτυξιακής πορείας της ζωής του παιδιού. Η πλήρης ανάπτυξή της, περιλαμβάνει (Πόρποδας 1999):

α) Εμπλουτισμό λεξιλογίου: Η ανάπτυξη λεξιλογίου είναι μακροχρόνια υπόθεση. Όμως ο πλούτος του λεξιλογίου δεν καθορίζει την ακριβή έννοια της λέξης.

β) Απόκτηση της έννοιας που ταιριάζει σε κάθε λέξη: Οι πρώτες λέξεις πιθανόν να χρησιμοποιούνται με διαφορετική σημασία απ' ότι στους ενήλικες. Επικρατούν δύο απόψεις για το πώς το παιδί αποκτά τις έννοιες των λέξεων. Η μία άποψη είναι ότι η απόκτηση των εννοιών σχετίζεται με την συναισθηματική κατάσταση του παιδιού και η άλλη είναι ότι η απόκτηση των εννοιών σχετίζεται με την ανάπτυξη της συμβολικής λειτουργίας.

γ) Απόκτηση της γνώσης που αναφέρεται στη συσχέτιση των εννοιών και των λέξεων: Οι σχέσεις αυτές είναι η συνωνυμία, η αντίθεση και η αμοιβαιότητα των λέξεων και το δύσκολο στην περίπτωση αυτή είναι να προσδιοριστεί ο χρόνος της ανάπτυξης τους στο παιδί.

δ) Απόκτηση της σύνθετης διαδικασίας που καθορίζει τη δομή των εννοιών των λέξεων στην πρόταση. Οι περισσότερες λέξεις δομούνται σε προτάσεις και εκφράζουν ένα μήνυμα. Σύμφωνα με τους Katz & Fodor (1963), για να μπορέσει ένα παιδί να κρίνει αν μια πρόταση είναι σημασιολογικά σωστή πρέπει να ξεχωρίσει τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των λέξεων και να εντοπίσει τους περιορισμούς που έχει η κάθε λέξη. Για παράδειγμα τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά της λέξης «γάλα» είναι οι έννοιες «υγρό», «άσπρο», «τροφή» ενώ η φράση «κόκκινο γάλα» παραβιάζει τους κανόνες προσδιορισμού που έχει η λέξη «γάλα».

1.4 Η κατάκτηση των αντωνυμιών

Η αντωνυμία είναι ένα μέρος του λόγου που χρησιμοποιείται σε αντικατάσταση κάποιου ουσιαστικού ή κάποιας ονοματικής φράσης. Μπορεί να έχει μέσα στην πρόταση θέση υποκειμένου, αντικειμένου για να δηλώνει ουσιαστικό ή επίθετο που παραλείπεται (π.χ. αυτός, μου, εαυτός, ποιος, πάντες, έκαστος, άλλος, δικός, τούτος, εγώ). Ορισμένες αντωνυμίες λειτουργούν και ως επίθετα (αντωνυμικά επίθετα). Οι αντωνυμίες έχουν με αυτήν την έννοια μια λειτουργία προσδιοριστική. Χρησιμοποιούνται για αναφορά στον πραγματικό κόσμο ή για εξειδίκευση της αναφοράς (Μπαμπινιώτης & Κλαίρης, 2004; Τριανταφυλλίδης, 2001).

Οι αντωνυμίες συμφωνούν σε αριθμό, γένος και πτώση με το στοιχείο το οποίο αντικαθιστούν και έχουν ισχυρό ή ασθενή τύπο.

Η ελληνική γλώσσα έχει αρκετή χρήση αντωνυμιών δεδομένου του πλούσιου μορφολογικού της συστήματος, και γι' αυτό υπάρχουν αρκετά ήδη αντωνυμιών όπως αναφορικές, κτητικές, αυτοπαθείς, ερωτηματικές, προσωπικές, δεικτικές κ.α.

Οι προσωπικές αντωνυμίες αντικαθιστούν ονοματικές φράσεις και δηλώνουν συνήθως πρόσωπα ή αντικείμενα. Τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούνται στην αφήγηση όπου γίνεται επαναλαμβανόμενη αναφορά. Συνήθως οι αντωνυμίες δηλώνουνε πρώτο δεύτερο και τρίτο πρόσωπο και στους δύο αριθμούς. Η προσωπική αντωνυμία έχει δύο τύπους τον ισχυρό και τον ασθενή. Η βασική διαφορά ανάμεσα στους ισχυρούς και ασθενείς τύπους των προσωπικών αντωνυμιών, είναι πως οι ασθενείς αν και χρησιμοποιούνται με μεγαλύτερη συχνότητα κατά την ροή του λόγου δεν μπορούν να σταθούν μόνες τους μέσα στην πρόταση αφού θα πρέπει να αναφέρονται σε κάποια ονοματική φράση (Tsimpli, Stavrakaki, 1999; Τερζή, Γραμματικού, Καραμάλη, 2015).

Αναφορά και Επίλυση Αναφορικών Σχέσεων

Η Αναφορά είναι το φαινόμενο που ασχολείται με τη σχέση ανάμεσα σε δύο γλωσσικές εκφράσεις στις οποίες η ερμηνεία της αναφορικής έκφρασης (referential expression), καθορίζεται από την ερμηνεία του σημείου αναφοράς (antecedent) (Huang 1994, 2014). Ως αναφορικές εκφράσεις θεωρούνται οι αντωνυμίες που μπορούν να ερμηνευτούν σε σχέση με κάποιο άλλο στοιχείο του γλωσσικού περικείμενου.

Η επιστήμη της Γλωσσολογίας ερμηνεύει το φαινόμενο της Αναφοράς χρησιμοποιώντας τη θεωρία της Αναφορικής Δέσμευσης (Binding Theory). Η θεωρία αυτή εξηγεί το πως χρησιμοποιούνται οι ονοματικές φράσεις (ΟΦ) (αυτοπαθείς αντωνυμίες, προσωπικές αντωνυμίες και ελεύθερες αναφορικές εκφράσεις [R-expressions]) και προσδιορίζει τις αρχές που καθορίζουν πότε μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια ΟΦ με ανεξάρτητη αναφορά ή κάποιο δεσμευμένο (αυτοπαθείς αντωνυμίες) ή μη δεσμευμένο (προσωπικές αντωνυμίες) αντωνυμικό στοιχείο. (Haegeman, 1994)

Η αναφορά αλληλοεπιδρά με διάφορους συντακτικούς, σημασιολογικούς και πραγματολογικούς παράγοντες. Η πραγματολογία είναι πάρα πολύ σημαντική για την

επίλυση της αναφοράς γιατί εξηγεί σύμφωνα με τις αρχές της την ερμηνεία ή την παραγωγή ενός φωνήματος, του οποίου η γλωσσική αναπαράσταση έχει ήδη σχεδιαστεί νοητικά. (Huang,1994).

Η Αναφορά συντελείται σε σχέση με την μορφοσύνταξη και την πραγματολογία, και απαιτεί ακρίβεια για να διεκπεραιωθεί με επιτυχία. Περιλαμβάνει κανόνες που ορίζουν ότι τόσο ο ομιλητής όσο και ο ακροατής αντιλαμβάνονται νέες ή παλιές πληροφορίες στη συνομιλία (Huang 1994). Οι αντωνυμίες αναφέρονται σε κάτι που είναι παλιά πληροφορία.

Η επίλυση της Αναφοράς αναγνωρίζει το σημείο αναφοράς μιας αναφορικής έκφρασης εντός του περικειμένου. Επιπλέον μπορεί να γίνει αμφίσημη όταν είναι διαθέσιμα περισσότερα από ένα συμβατά σημεία αναφοράς και συνεπώς η επίλυση της δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τους γραμματικούς περιορισμούς. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίλυση της Αναφοράς είναι: (Mastropavliouetal.2014).

I. Ο τύπος της αναφορικής έκφρασης

Η αναφορική έκφραση (=αντωνυμία) στα Ελληνικά μπορεί να είναι ισχυρός ή ασθενής τύπος προσωπικής αντωνυμίας (1) και (2) αντίστοιχα, ή η κενή αντωνυμία (ø) (3).

(1) Η Αλίκη πέταξε σε αυτήν τη μπάλα.

(2) Η Αλίκη της πέταξε τη μπάλα.

(3) ø Πέταξε τη μπάλα.

II. Η συντακτική θέση του σημείου αναφοράς

Το σημείο αναφοράς μπορεί να κατέχει θέση Υποκείμενου ή Αντικείμενου.

(4) Ο Γιάννης πήρε το αμάξι του πατέρα του. Μετά από λίγη ώρα τον έπιασε λάστιχο.

(5) Η Μαρίνα πήρε την νέα τσάντα και την άνοιξε αμέσως.

III. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον τύπο αναφοράς και τη συντακτική θέση του σημείου αναφοράς

Ο ασθενής τύπος (κενή αντωνυμία) δείχνει μια προτίμηση προς το πιο προεξέχον (salient) σημείο αναφοράς (Υποκείμενο, στοιχείο που αναφέρθηκε πρώτο ή

είναι θεματοποιημένο), ενώ ο ισχυρός τύπος αναφέρεται σε ένα λιγότερο προεξέχον σημείο αναφοράς.

IV. Η οριστικότητα (definiteness)

Όταν το σημείο αναφοράς είναι οριστική ΟΦ είναι μια οντότητα που έχει ήδη εισαχθεί στο διάλογο, δεν μεταφέρει καμία νέα πληροφορία, είναι εύκολο να εντοπιστεί ή βρίσκεται σε θέση Υποκειμένου. Από την άλλη πλευρά, η αόριστη ΟΦ εισάγει ένα νέο αντικείμενο αναφοράς το οποίο συνήθως μεταφέρει καινούργιες πληροφορίες, και είναι αμφίσημη εφόσον επιδέχεται είτε ποσοδεικτική είτε αναφορική ερμηνεία.

(6) Χθες, αγόρασα ένα βιβλίο. Το βιβλίο είναι μεγάλο αλλά φαίνεται πολύ ενδιαφέρον. (Τερζή, Ζαφείρη, 2016).

Οι αντωνυμίες είναι μια μεγάλη κατηγορία η οποία εμπεριέχει αρκετές υποκατηγορίες. Οι αντωνυμίες χρησιμοποιούνται για να αντικαθιστούν μια ονοματική φράση (ΟΦ) ή ακόμη και μια ολόκληρη φράση. Στα παραδείγματα που ακολουθούν

- Ο Αντώνης έβγαλε τα λουλούδια από το βάζο και τα πέταξε.
- Η Αγγελική δεν έκανε τα μαθήματά της, αλλά είπε ότι δεν θα το ξανακάνει.

Η κλιτική αντωνυμία «τα» αντικαθιστά την ΟΦ «τα λουλούδια», ενώ η κλιτική αντωνυμία «το» στην δεύτερη πρόταση αντικαθιστά τη φράση «δεν έκανε τα μαθήματά της».

Υπάρχουν αρκετά είδη αντωνυμιών (αναφορικές, δεικτικές, κτητικές, αόριστες κ.α.), σε αυτή την εργασία όμως θα επικεντρωθούμε σε αυτές που πήραν την θέση του υποκειμένου, της ονοματικής φράσης καθώς και στις κενές και ευκρινής αντωνυμίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα Ελληνικά οι ασθενείς τύποι αντωνυμιών μπορούν να εμφανιστούν μόνο σε θέση Υποκειμένου. Σε θέση Υποκειμένου δεν υπάρχουν κλιτικές αντωνυμίες, αλλά κενές αντωνυμίες (\emptyset).

Οι ισχυροί και οι ασθενείς τύποι των αντωνυμιών διαφέρουν σε συντακτικό, σημασιολογικό, μορφολογικό και πραγματολογικό επίπεδο (Manrogiorgos 2010). Ωστόσο, εκτός από το πρόσωπο, αυτές οι αντωνυμίες κλίνονται και ως προς το γένος, την πτώση και τον αριθμό (Holdon et al. 1997). Επιπλέον οι δύο τύποι δεν μπορούν να συνδέονται με ένα σημείο αναφοράς που βρίσκεται στην ίδια πρόταση σύμφωνα με τη Θεωρία της Αναφορικής Δέσμευσης . Για παράδειγμα:

- Ο Γιάννης έδωσε σε *αυτή* ντα λουλούδια.
- Ο Γιάννης *της* έδωσε τα λουλούδια

Η Varlokosta (2000) μελέτησε την κατάκτηση της Αναφορικής Δέσμευσης σε παιδιά με μητρική γλώσσα τα Ελληνικά και έδειξε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιούν σωστά την Αρχή B από μικρή ηλικία χωρίς να κάνουν λάθη ούτε στους ισχυρούς ούτε στους ασθενείς τύπους. Συνεπώς, τα παιδιά δεν παρουσιάζουν καθυστέρηση στην κατάκτηση της Αναφοράς με χρήση ισχυρών τύπων της αντωνυμίας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι ισχυροί τύποι της προσωπικής αντωνυμίας είναι και δεικτικές αντωνυμίες, πχ. Πήρα αυτό το βιβλίο.

Η Varlokosta et al. (2014), μελέτησε την πρώιμη κατάκτηση που εμφανίζουν τα παιδιά στους κλιτικούς τύπους των αντωνυμιών και η οποία εμφανίζεται από την ηλικία των 2 ετών και απέδειξε ότι παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά παράλειψης αυτών των τύπων στην αυθόρμητη ομιλία. Τα παιδιά στην ηλικία των 5 ετών πλέον έχουν κατακτήσει και χρησιμοποιούν σωστά όλους τους κλιτικούς τύπους των αντωνυμιών.

Σε έρευνα των Terzi et al. (2012), ελληνόφωνα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν δυσκολία κυρίως στα κλιτικά και όχι στους ισχυρούς τύπους της αντωνυμίας, τόσο στην παραγωγή όσο και την κατανόηση. Οι Terzi et al. (2014, 2016) αναφέρουν επιπλέον ότι τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας είχαν μειωμένη επίδοση από αντίστοιχα συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε δραστηριότητες ελεύθερης απόδοσης απλών κλιτικών τύπων στην κατανόηση και στην παραγωγή. Οι Terzi et al. (2014) αναφέρουν ότι στην κατανόηση, τα παιδιά με ΔΑΦ αντέστρεφαν τους θεματικούς ρόλους των δύο συμμετεχόντων της πρότασης. Στην παραγωγή απλών κλιτικών τύπων, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν ΟΦς και παρέλειπαν την κατάλληλη κλιτική αντωνυμία καθώς και το αντικείμενο. Σε επόμενη έρευνα των Terzi et al. (2016) επιβεβαιώθηκαν τα ευρήματα που αναδεικνύουν ως κυρίαρχο λάθος στις δραστηριότητες της παραγωγής την αντικατάσταση της κλιτικής αντωνυμίας από πλήρη ΟΦ. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν γνωρίζουν την Συνθήκη Προεξέχουσας Φύσης (Prominence Condition) (Heim 1982), όπου ένας κλιτικός τύπος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αναφορά σε μια προεξέχουσα οντότητα στο διάλογο. Συνεπώς, τα παιδιά με ΔΑΦ ενδέχεται να δυσκολεύονται να διακρίνουν ποιες είναι οι προεξέχουσες οντότητες στο διάλογο. Και στις δύο περιπτώσεις, κατά τους ερευνητές,

η δυσκολία των παιδιών με ΔΑΦ στην παραγωγή κλιτικών εμφανίζεται στο επίπεδο της συνομιλίας και της αυθόρμητη αφήγησης.

1.5. Η Αφήγηση

Η αφήγηση θεωρείται ως μια ιστορία πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων (Gillam & Pearson, 2004) και η οποία σχετίζεται και προέρχεται από την ανθρώπινη εμπειρία του αφηγητή. Τα κύρια χαρακτηριστικά που την διακρίνουν από την περιγραφή είναι ο χρόνος ή η λογική ακολουθία και η προσοχή στον δράστη της ιστορίας. (Nanou, 2004)

Στην καθημερινή ζωή, λαμβάνουμε ή παράγουμε διάφορα κείμενα και αφηγήσεις. Για παράδειγμα, η παρακολούθηση ταινιών, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, η ακρόαση ραδιοφωνικών ειδήσεων και η συμμετοχή σε συζητήσεις απαιτεί πολλή εναλλαγή, καθώς και τη χρήση γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Με την πάροδο του χρόνου, η αφήγηση μελετήθηκε σε διάφορους κλάδους. Για το σκοπό αυτό, οι ερευνητές συνήθως χρησιμοποιούν μια εικόνα ή μια σειρά εικόνων για να λάβουν δείγματα ομιλίας από τις ιστορίες που έχουν δει, διαβάσει ή ακούσει και δημοσιεύουν προσωπικές αφηγήσεις. Οι ιστορίες των παιδιών χωρίζονται σε τέσσερις τύπους (Ralli, 2019)

1. Εξιστόρηση: Η παρότρυνση ενός ενήλικα με τον οποίον έχουν μοιραστεί μια κοινή εμπειρία, αποτελεί το έναυσμα για εξιστόρηση προηγούμενων εμπειριών.
2. Περιγραφή: Αναφέρει κάποιο πρόσφατο ή αναμενόμενο γεγονός και κάποιες φορές καθοδηγεί τους άλλους σε παιχνίδια φαντασίας.
3. Πληροφορίες: Αυθόρμητες αφηγήσεις εμπειριών, χωρίς ο ακροατής πάντα να έχει κοινή εμπειρία με τον αφηγητή ή να του ζητήσει να τις μοιραστεί μαζί του.
4. Φανταστικές ιστορίες: Πλασματικές ιστορίες με συγκεκριμένη, αναμενόμενη δομή.

Ο τρόπος που αξιολογούμε την αφήγηση δεν έχει αποσαφηνιστεί. Οι ερευνητές επικεντρώνονται άλλοτε στην παρουσία πρωταγωνιστών ενώ άλλες φορές στο πλαίσιο και στην στη δομή της. Τα τελευταία χρόνια έχουν προσπαθήσει να φτιάξουν σταθμισμένα εργαλεία για την αξιολόγηση της αφήγησης. Οι Petersen, Gillam και Gillam (2008) αναφέρουν το Test of Narrative Language (TNL) και το Renfrew Bus Story Test ως τις δυο πιο συχνές και αξιόπιστες δοκιμασίες, ενώ οι McCabe και

Rosenthal (1994) δίνουν οδηγίες για την εκμείωση δείγματος προσωπικής αφήγησης και αξιολόγησης της. Οι διαστάσεις της αφηγηματικής ικανότητας που αξιολογούνται σε μια δοκιμασία είναι η μικροδομή, η μακροδομή και η λειτουργία της Αναφοράς. (Chang, 2004).

Οι Halliday και Hasan (1976) πρότειναν και ανέπτυξαν τον όρο μικροδομή. Η μικροδομή εκφράζει τα γραμματικά, συντακτικά και λεξιλογικά μέσα που ενώνουν τις προτάσεις, ώστε να σχηματιστούν μεγαλύτερες ενότητες λόγου. Η μακροδομή από την άλλη είναι υπεύθυνη για την συνοχή και την αλληλουχία της αφήγησης. Για να καταφέρει μια ιστορία να έχει συνοχή και να γίνει κατανοητή, ανεξάρτητα από τι μεταφέρει, θα πρέπει να αποτελείται από «επεισόδια» τα οποία τοποθετούνται σε χρονολογική σειρά. Αναφέρονται δυο βασικές προσεγγίσεις για την μακροδομή.

Κατά την προφορική αφήγηση, ο ομιλητής παρουσιάζει χωρίς αμφισημίες μια «ιστορία» με έναν ή περισσότερους κεντρικούς χαρακτήρες στον ακροατή. Η Αναφορά παίζει καθοριστικό ρόλο στη συνοχή και συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου καθώς συμβάλλει στη ρύθμιση της πληροφοριακής ροής όσον αφορά το τι θεωρείται νέα ή παλιά πληροφορία και στη διατήρηση του θέματος. Ο ομιλητής επιλέγει μια αναφορική έκφραση με βάση τις υποθέσεις που κάνει σχετικά με το βαθμό στον οποίο ο ακροατής γνωρίζει ή όχι τις αναφερόμενες οντότητες. Με τη Θεωρία του Νου το άτομο διαθέτει τη γνωστική ικανότητα να αναπαριστά το περιεχόμενο των νοητικών καταστάσεων, όπως συναισθήματα, σκέψεις, προσδοκίες και επιθυμίες του εαυτού του και άλλων ατόμων. Βάσει αυτής της αναπαράστασης ερμηνεύει και εξηγεί συμπεριφορές, καθώς οι νοητικές καταστάσεις είναι εκείνες πυροδοτούν την εκάστοτε συμπεριφορά (Teufel, Fletcher & Davis, 2010).

Η σωστή χρήση των αναφορικών εκφράσεων σημαίνει ότι ο ομιλητής είναι σε θέση να κατανοήσει τα λεγόμενα και την στάση του ακροατή. Για να συμβεί αυτό, ο ομιλητής δεν θα πρέπει να παρουσιάζει ελλείμματα στη Θεωρία του Νου (Theory of Mind) και την Εκτελεστική λειτουργία (Executive function) όσον αφορά το σχεδιασμό και την οργάνωση (Marinis et al. 2013).

Το συνεχές της αναφοράς στην αφήγηση ιστορίας περιλαμβάνει τις εξής τρεις βασικές λειτουργίες: (α) εισαγωγή χαρακτήρων αφήγησης (introduction) η οποία επιτυγχάνεται, ως επί το πλείστον, με τη χρήση αόριστων ονοματικών φράσεων, (β) επανεισαγωγή χαρακτήρων (reintroduction) η οποία επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση

οριστικών ονοματικών φράσεων και (γ) διατήρηση χαρακτήρων (maintenance) η οποία επιτυγχάνεται κυρίως με αντωνυμίες (ισχυρούς και ασθενείς τύπους) και κενούς τύπους (Strömquist & Verhoeven 2010, Tsimpli et al. 2014b, Aksu-Koc & Nicolopoulou 2015).

Ένα άτομο που ανήκει στον τυπικό πληθυσμό και είναι εκτεθειμένο σε επαρκή περιβαλλοντικά ερεθίσματα δεν έχει καμία δυσκολία ή καμία ειδική διδασκαλία στην απόκτηση μιας μητρικής γλώσσας (Strömquist & Verhoeven 2010). Ακόμα και στην παιδική ηλικία, συνήθως τα αναπτυσσόμενα παιδιά μπορούν να συνδυάσουν προτάσεις ή φράσεις για να δημιουργήσουν αφηγήσεις σε μια καλά δομημένη σειρά γεγονότων, αλλά μπορούν ακόμα να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις για τα γεγονότα. Κατά τη σχολική ηλικία, η αφήγηση θα βελτιωθεί καθώς υιοθετούνται πιο πολύπλοκες στρατηγικές αναφοράς. Για παράδειγμα, οι Strömquist & Verhoeven (2010) αναφέρουν έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκε το Frog Story για την αξιολόγηση του αφηγηματικού λόγου. Τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά της έρευνας χρησιμοποιούσαν κλιτικές αντωνυμίες τρίτου προσώπου για την αναφορά τους στον πρωταγωνιστή την ώρα που έλεγαν την ιστορία, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά χρησιμοποιούσαν ονοματικές φράσεις για την εισαγωγή χαρακτήρων και αντωνυμίες για διατήρηση της αναφοράς σε αυτούς τους χαρακτήρες.

Όσον αφορά τα παιδιά με μητρική γλώσσα τα Ελληνικά οι Tsimpli et al. (2014) απέδειξαν ότι παιδιά χωρίς διαταραχές λόγου και ομιλίας, κατακτούν την λειτουργία της διατήρησης και στην συνέχεια την λειτουργία της εισαγωγής χαρακτήρων. Σύμφωνα με την έρευνα, η καθυστέρηση ανάμεσα στη λειτουργία της διατήρησης και της εισαγωγής χαρακτήρων οφείλεται στη σύνθετη σημασιολογική και πραγματολογική φύση των αόριστων ΟΦων (ΟΦς με αόριστο άρθρο) που χρησιμοποιούνται κατά την εισαγωγή χαρακτήρων στην αφήγηση. Επιπλέον όσον αφορά τη διατήρηση κατέληξαν ότι η χρήση των αντωνυμικών τύπων είναι πιο δύσκολη από τη χρήση οριστικών ΟΦ, γιατί προϋποθέτει αναπτυγμένες πραγματολογικές δεξιότητες.

Όσον αφορά τη Νέα Ελληνική, αόριστη ή οριστική ΟΦ χρησιμοποιείται όταν το αντικείμενο αναφοράς δεν είναι προσβάσιμο ή γνωστό, ενώ σε αντίθετη περίπτωση συχνά χρησιμοποιούνται αντωνυμίες, ορατές ή κενές (Anagnostopoulou 1997, Stamouli 2012, Mastropavlou et al. 2014).

Σύμφωνα με τους Halliday και Hassan (Νάνου, 2004) υπάρχουν δύο επίπεδα που προσδιορίζουν ένα κείμενο. Το ανώτερο επίπεδο που είναι η συνολική οργάνωση των νοημάτων και το τοπικό επίπεδο που αναφέρεται στην οργάνωση των νοημάτων. Η συνολική οργάνωση των νοημάτων ολοκληρώνεται σε τοπικό επίπεδο μέσω της σύνδεσης των προτάσεων και σε συνδυασμό με τη χρήση των κανόνων σύνταξης και μορφολογίας. Οι δύο βασικές έννοιες οι οποίες συνδέονται με την οργάνωση των νοημάτων στα δύο επίπεδα είναι η συνεκτικότητα/ μακροδομή και η συνοχή/ μικροδομή. Στην αφήγηση αυτά τα δύο χαρακτηριστικά αλληλοεπιδρούν συνεχώς, προσδιορίζουν την οργάνωση των νοημάτων των ιστοριών και ταυτόχρονα απαιτούν διαφορετικούς τρόπους χειρισμού της γλώσσας. Η συνοχή περιλαμβάνει τα διάφορα γραμματικά, φωνολογικά και λεξιλογικά μέσα που συνδέουν τις προτάσεις, έτσι ώστε να σχηματίσουν ευρύτερες ενότητες λόγου. Η συνοχή, δηλαδή, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο δομείται η σημασία ενδοκειμενικά (Νάνου, 2004). Σύμφωνα με τους Halliday και Hassan (Νάνου, 2004), η συνοχή ενός κειμένου στην Αγγλική γλώσσα εκφράζεται μέσω της γραμματικής και του λεξιλογίου. Έτσι, όρισαν 5 διαφορετικές τεχνικές συνοχής, που σε συνδυασμό θέτουν μία αφήγηση συνεκτική:

- α) τις τεχνικές αναφοράς,
- β) τις τεχνικές παράλειψης,
- γ) τις τεχνικές αντικατάστασης ή παράφρασης,
- δ) τις τεχνικές σύνδεσης, και
- ε) τις λεξιλογικές τεχνικές.

Οι τεχνικές αναφοράς είναι η αναφορά και η καταφορά. Στην αναφορά ο αφηγητής χρησιμοποιεί μία αντωνυμία για να αναφερθεί σε κάποιον ή κάτι το οποίο έχει ήδη ονομάσει και δε χρειάζεται να επαναληφθεί. Οι τεχνικές παράλειψης χρησιμοποιούνται όταν ο αφηγητής θέλει να αποφύγει την επανάληψη ενός ουσιαστικού ή ρήματος ή ακόμα και ολόκληρης πρότασης που εννοείται από τα συμφραζόμενα. Οι τεχνικές σύνδεσης αναφέρονται στη χρήση συνδέσμων για τη σύνδεση των προτάσεων και των φράσεων. Τέλος, οι λεξιλογικές τεχνικές περιλαμβάνουν την επανάληψη της ίδιας λέξης ή συνώνυμης ή της παράθεσης μίας λέξης ευρύτερης έννοιας (Κανέλλου, Κορβέση, Ράλλη, Μουζάκη, Αντωνίου, Διαμαντή, Παπαϊωάννου, 2016).

1.5.1. Η Αφήγηση στη σχολική ηλικία

Σε έρευνα των Κανέλλου et al. (2016) σε παιδιά 4 έως 7 ετών σε ελεύθερη αφήγηση και αναδιήγηση, μελέτησαν τη μικροδομή και τη μακροδομή των ιστοριών. Παρατήρησαν μια βελτίωση των επιδόσεων σε όλες τις υποκλίμακες, όσο αυξανόταν η ηλικία των παιδιών, και μια θετική συσχέτιση στις δοκιμασίες ελεύθερης αφήγησης και αναδιήγησης. Η ικανότητα της αναδιήγησης φάνηκε να υπερτερεί της ελεύθερης αφήγησης. Επίσης, σε όλες τις ηλικίες βρέθηκαν μειωμένες επιδόσεις στην αναφορικόνοητικών καταστάσεων και συναισθημάτων. Οι Westervelda και Moranb (2011) σύγκριναν παιδιά ηλικίας 6-7 ετών με αφηγηματικό δείγμα παιδιών μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας. Ζήτησαν από τα παιδιά να αφηγηθούν το αγαπημένο τους παιχνίδι ή άθλημα. Οι διαφορές που σχετίζονταν με την ηλικία, παρατηρήθηκαν σε μέτρα λεκτικής παραγωγικότητας, γραμματικής ακρίβειας και λεκτικής ευχέρειας, αλλά όχι σε συντακτική πολυπλοκότητα.

Οι Justice et al. (2006) οι οποίοι μελέτησαν τη μικροδομή των αφηγήσεων παιδιών ηλικίας 5 έως 12 ετών, παρατήρησαν πως, μέχρι και την ηλικία των 10 ετών, όλες οι κλίμακες της παραγωγικότητας της μικροδομής αυξάνονται. Στις ηλικίες όμως των 12 ετών ήταν χαμηλότερες από αυτές των παιδιών ηλικίας 11 ετών και αυτές, με τη σειρά τους, ήταν χαμηλότερες από ότι των παιδιών 10 χρονών στους δείκτες παραγωγικότητας, όχι όμως στους δείκτες πολυπλοκότητας. Ο Hoffman (2009) πραγματοποίησε εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης της αφηγηματικής μικροδομής INMIS (Justice et al., 2006) για αφηγήσεις που δημιουργήθηκαν μέσα από ένα βιβλίο χωρίς λέξεις, σε παιδιά σχολικής ηλικίας με και χωρίς γλωσσική δυσλειτουργία. Τα αποτελέσματα της μελέτης του δεν διέκριναν διαφορές στο επίπεδο της παραγωγικότητας του INMIS ανάμεσα στις δυο ομάδες, αφού και οι δυο δημιούργησαν ιστορίες με παρόμοιο μήκος. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Newman & McGregor, 2006, Reilly, Losh, Bellugi, & Wulfec, 2004). Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν στο επίπεδο πολυπλοκότητας του INMIS μεταξύ των δυο ομάδων. Η διαφορές στο επίπεδο της πολυπλοκότητας υποδηλώνουν ότι μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό το μήκος της αφήγησης.

Οι Bamberg και Damrad-Frye (1991) εντόπισαν στις αφηγήσεις παιδιών μεγαλύτερων σχολικών τάξεων και ενηλίκων την περιγραφή συναισθηματικών, νοητικών καταστάσεων και διαλόγων, κάτι που δεν υπάρχει στις αφηγήσεις

μικρότερων παιδιών. Οι Habermas και De Silveira (2008) αναφέρουν πως, όσο τα παιδιά περνούν από την παιδική στην εφηβική ηλικία, αυξάνεται τόσο η θεματική και αιτιακή συνοχή της αφήγησης όσο και η αφηγηματική ταυτότητα-δομή, με πιθανά κρίσιμα ηλικιακά στάδια τα 8-12, 12-16, 16-20.

Όλοι συμφωνούν, πως αυτές οι διαφορές στην οργάνωση των ιστοριών αντικατοπτρίζουν την εξέλιξη στην οργάνωση των εννοιών. Συνοψίζοντας, η Kemper (1984) υποστηρίζει πως τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή της αφήγησης είναι μια διαδικασία που θα κατακτηθεί μεταξύ 2 με 10 ετών, με μεγαλύτερο ρυθμό ανάπτυξης μεταξύ 2 με 5 ετών. Μέχρι την ηλικία των 10 χρόνων, τα παιδιά έχουν κατακτήσει την πολυπλοκότητα της δομής της αφήγησης (Chang, 2004).

Τα παιδιά αποκτούν σταδιακά τη δυνατότητα να εξηγούν τα γεγονότα, όσον αφορά τα κίνητρα των ηρώων και τις αιτίες των πράξεων. Τα θέματα, οι χαρακτήρες και ο ψυχοκοινωνικός συμβολισμός που ενσωματώνουν τα παιδιά στις ιστορίες τους, επηρεάζονται από τις δικές τους εμπειρίες και την ανάπτυξη της προσωπικότητας τους. Καθώς οι ορίζοντες των παιδιών διευρύνονται, οι ιστορίες που παράγουν ενισχύονται τόσο σε θεματολογία όσο και σε πολυπλοκότητα.

1.6. Χρήση κλιτικών αντωνυμιών στον αφηγηματικό λόγο

Στη Νέα Ελληνική χρησιμοποιούνται αρκετά συχνά οι κλιτικές αντωνυμίες σε θέση αντικειμένου και εμφανίζονται υποχρεωτικά πριν ή μετά από το ρήμα ανάλογα με την παρεμφατικότητα του ρήματος (Mavrogiorgos 2010):

- Η Μαρία το πήρε. (Οριστική)
- Η Ελένη ήθελε να τους ακούσει. (Υποτακτική)
- Άνοιξέ το! (Προστακτική)
- Ανοίγοντάς το είδα ότι... (Γερούνδιο)

Αυτές οι κλιτικές αντωνυμίες αντικαθιστούν μια ονοματική φράση που έχει ήδη εισαχθεί στο διάλογο, αναφέρονται δηλαδή σε γνωστές οντότητες και δεν μεταφέρουν καινούργιες πληροφορίες (Anagnostopoulou 1997).

Η πρόσφατη έρευνα των Tsimpli et al. (2014) εξέτασε τη γλωσσική δομή και την ποιότητα της αφήγησης εστιάζοντας στις λειτουργίες της Αναφοράς σε ένα μεγάλο

δείγμα παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι για τα ελληνόφωνα παιδιά η ηλικία των 4;6 φαίνεται να είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη της αφήγησης, αφού πολλές γλωσσικές μεταβλητές που σχετίζονται με αυτή εμφανίζονται σε αυτή την ηλικία.

Στην παρούσα εργασία αναλύεται ο προφορικός αφηγηματικός λόγος παιδιών τυπικής ανάπτυξης.

1.7. Σκοπός ερευνητικής διαδικασίας

Η χρήση και αναφορά των αντωνυμιών σε παιδιά με Σύνδρομο του Αυτιστικού Φάσματος καθώς και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία έως τώρα, με ελάχιστες εξαιρέσεις, αφορά την Αγγλική γλώσσα και κρίνεται ελλιπής όσον αφορά γλώσσες κενού υποκειμένου όπως είναι η Ελληνική γλώσσα. Αρχικό ερέθισμα και βάση, για την ανάπτυξη των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας, υπήρξε η δημοσιευμένη έρευνα των Terzi et al. (2019).

Στόχοι της έρευνας των Terzi et al. (2019) ήταν α) η σύγκριση των αριθμών χρήσης αντωνυμιών σε θέση υποκειμένου και ονοματικών φράσεων στην ίδια θέση παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) ηλικίας 6-8 ετών και της αντίστοιχης ομάδας ελέγχου παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, μετρήθηκαν οι ευκρινείς και αδιαφανείς αναφορές των κενών αντωνυμιών και έγινε σύγκριση των τιμών μεταξύ των δυο ομάδων παιδιών. Ακόμη, υπολογίστηκε η συσχέτιση μεταξύ των ποσοστών και των σκορ των παιδιών σε γενικά αξιολογητικά test. Και στις δυο ομάδες παιδιών παρουσιάστηκε μια στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ ορατών και κενών αντωνυμιών και μεταξύ ορατών αντωνυμιών και ονοματικών φράσεων. Έπειτα από την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκαν ομοιότητες ανάμεσα στις δυο ομάδες παιδιών τόσο στις κενές αντωνυμίες και τις ονοματικές φράσεις όσο και στις ευκρινείς και αδιαφανείς αναφορές.

Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της προαναφερθείσας έρευνας από τους ερευνητές, ήταν πως οι ομοιότητες αυτές πιθανώς να οφείλονται στη μη εδραίωση της ευκρινούς αναφοράς των κενών αντωνυμιών από την πλευρά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, λόγω του πολύ νεαρού της ηλικίας τους. Γι' αυτό το λόγο, σύμφωνα με τους ερευνητές, τα τυπικά παιδιά είχαν παρόμοια απόδοση με τα παιδιά με ΔΑΦ, τα

οποία ως γνωστό έχουν προβλήματα με τις αντωνυμίες. Η επιβεβαίωση της ερμηνείας αυτής αποτελεί σημαντική ερευνητική πρόκληση για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, και αποτέλεσε το κίνητρο για αυτή την εργασία.

Ως εκ τούτου, στόχος της παρούσας πτυχιακής εργασίας είναι ο υπολογισμός των ποσοστών χρήσης αντωνυμιών και των ονοματικών φράσεων, καθώς και ευκρινών και αδιάφανων αναφορών κενών αντωνυμιών παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ηλικίας 8-10 ετών, δηλαδή, μεγαλύτερων από τα παιδιά της έρευνας των Terzi et al. Στα παιδιά της έρευνάς μας χορηγήθηκαν αξιολογητικά εργαλεία για τον αποκλεισμό της πιθανότητας ύπαρξης γλωσσικού ελλείματος. Έχοντας ως δεδομένο ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν προέρχονται από παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε ηλικία που θεωρείται ότι έχουν κατακτήσει την αναφορά των αντωνυμιών, απώτερος σκοπός της εργασίας είναι η σύγκριση αυτών των αποτελεσμάτων με τα αποτελέσματα των δυο ομάδων παιδιών του προαναφερθέντος δημοσιευμένου άρθρου των Terzi et al. (2019).

Η παρούσα πτυχιακή εργασία στοχεύει να συμβάλει στην πλήρωση του ερευνητικού κενού που υπάρχει όσον αφορά τη χρήση αντωνυμιών σε μια γλώσσα κενού υποκειμένου, όπως η Ελληνική.

Κεφάλαιο 2 - Ερευνητικό Μέρος

2.1 Ερευνητικός Σχεδιασμός

Ύστερα από προ συνεννόηση με την υπεύθυνη καθηγήτη Δρ. Τερζή Αρχόντω, αποφασίστηκε να χορηγηθεί σε παιδιά σχολικής ηλικίας 8- 10 ετών μια σειρά αξιολογήσεων ώστε να διερευνηθεί κατά πόσο το γενικό γλωσσικό τους επίπεδο συμβαδίζει με την ηλικία τους. Τα πρωτόκολλα αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η «Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου» (Βογινδρούκας), το Raven's colour Matrices Test (μη λεκτικής νοημοσύνης), και το DVIQ (Τεστ Γλωσσικής νοημοσύνης). Για την αξιολόγηση της χρήσης των αντωνυμιών δόθηκε η ιστορία με τίτλο «Frog Where Are You» (Mayer,1969)

Μέσω της αξιολόγησης οι ερευνητές θα ερευνούσαν αρχικά ότι κανένα από τα παιδιά δεν παρουσίαζε δυσκολία στον λόγο και την νοημοσύνη του, συνεπώς θα ήταν όλο το δείγμα ανάλογο. Επιπλέον με την αφήγηση της ιστορίας θα ερευνούσαμε την χρήση των αντωνυμιών στον πληθυσμό. Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την συλλογή των δεδομένων ήταν η δειγματοληπτική έρευνα και τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας ήταν οι αξιολογήσεις, η καταγραφή και η ανάλυση του δείγματος της αφήγησης.

2.2. Δείγμα

Ο Παρασκευόπουλος (1984) ανέφερε ότι ο πληθυσμός είναι ένα ευρύτερο σύνολο παρόμοιων περιπτώσεων, ενώ οι Berthouex και Brown (2002) ανέφεραν ότι ο πληθυσμός είναι ένα μεγάλο σύνολο Ν παρατηρήσεων ή τιμών δεδομένων. Ο ορισμός του πληθυσμού εξαρτάται συνήθως από το ίδιο το ερευνητικό αντικείμενο και από τα υλικά και τεχνικά εμπόδια που προκύπτουν (Javeau, 1996).

Ο πληθυσμός, τα μέλη του οποίου αποτελούν υποκείμενα της έρευνας είναι τα 20 παιδιά ηλικίας 8-10 ετών στα οποία χορηγήθηκαν οι αξιολογήσεις.

2.3. Διαδικασία Διεξαγωγής Πειράματος

Η χορήγηση των αξιολογήσεων και η συλλογή των αποτελεσμάτων διήρκησε περίπου ένα μήνα τον Μάρτιο του 2021. Οι ερευνητές χορήγησαν τις αξιολογήσεις σε 10 παιδιά ο καθένας. Κριτήρια μη συμμετοχής στο δείγμα δεν υπήρχαν, ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι κανένα παιδί σύμφωνα με το δείγμα δεν παρουσίασε μειωμένα ποσοστά στις λεξιλογικές δοκιμασίες και στην δοκιμασία μη λεκτικής νοημοσύνης.

Η διαδικασία αξιολόγησης των παιδιών έγινε σε συναντήσεις των ερευνητών με το κάθε παιδί χωριστά. Όλα τα παιδιά του δείγματος ήταν πρόθυμα να συνεργαστούν. Η διαδικασία αξιολόγησης διαρκούσε περίπου μισή ώρα με 45 λεπτά για το κάθε παιδί. Τα 10 παιδιά είναι από ένα χωριό του Αγρινίου και τα άλλα 10 από ένα χωριό των Καλαβρύτων. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι συγκεκριμένες περιοχές ήταν γιατί λόγω καταγωγής των ερευνητών ήταν εύκολη η συλλογή του δείγματος. Οι γονείς των παιδιών ήταν ενήμεροι για την διαδικασία της αξιολόγησης και ήταν όλοι πρόθυμοι.

2.3.1. Περιγραφή Αξιολογητικών εργαλείων

Α) Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (ΔΕΛ)

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου (Ι. Βογινδρούκας, Α. Πρωτόπαπας, Γ. Σιδερίδη, 2009) η οποία αποτελεί την ελληνική έκδοση του Word Finding Vocabulary Test, 4η έκδοση (Renfrew, 1995), είναι ένα σταθμισμένο αξιολογητικό εργαλείο στην ελληνική γλώσσα το οποίο βοηθάει τους ερευνητές να κατανοήσουν τη γλωσσική ανάπτυξη ελληνόπουλων καθώς και τον καθορισμό της παθολογίας της γλώσσας. Αυτή η δοκιμή είναι η πρώτη δοκιμή που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά σε αυτήν τη μελέτη, επειδή είναι πιο εποικοδομητική η διεξαγωγή αυτής της δοκιμής πρώτα, επειδή είναι απλούστερη και ευκολότερη από άλλες δοκιμές. Το τεστ μπορεί να δώσει αποτελεσματικά αποτελέσματα για το επίπεδο ανάπτυξης λεξιλογίου κάθε παιδιού σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Σε αυτό το τεστ, οι ερευνητές έδειξαν σε κάθε παιδί 50 ασπρόμαυρες κάρτες, καθεμία από τις οποίες αντιπροσώπευε την εικόνα ενός ουσιαστικού. Οι έννοιες που απεικονίζονται σε κάθε κάρτα προέρχονται από καθημερινά αντικείμενα, παραμύθια

παιδιών και εκπαιδευτικά προγράμματα. Κάθε παιδί καλείται να κατανοήσει και να ονομάσει τις εικόνες που βλέπει. Εάν το παιδί κάνει 5 συνεχόμενα λάθη, η δοκιμή σταματά. Κάθε κάρτα παίρνει έναν βαθμό για κάθε σωστή απάντηση και δεν αφαιρείται κανένας βαθμός για λάθος απάντηση. Σύμφωνα με τη συνολική βαθμολογία που κάθε παιδί κατάφερε να συλλέξει και να διορθώσει τις απαντήσεις, βρίσκεται στον πίνακα αντιστοιχίας ηλικίας, ο οποίος εξαρτάται από τον πίνακα των συμμετεχόντων. Η ηλικία ανάπτυξης κάθε υποψηφίου για την έκφραση λεξιλογίου το οποίο μετράτε στην ποσοστιαία τιμή του εκατοστημορίου.

Η συγκεκριμένη δοκιμασία πραγματοποιούνται μέσα σε 10 με 15 λεπτά αναλόγως τις δυνατότητες του κάθε παιδιού.

B) To Raven's colour Matrices Test

Το Raven's CPM/CVS είναι από τα συχνότερα χρησιμοποιούμενα τεστ στην εκπαιδευτική και κλινική πράξη διεθνώς, σε παιδιά ηλικίας 4-12 ετών. Η χορήγησή του είναι σύντομη και γίνεται ατομικά. Αποτελείται από τις Έγχρωμες Μήτρες (Colored Progressive Matrices) που μετρούν τη μη-λεκτική ικανότητα του ατόμου να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικοχωρικό πλαίσιο. Το τεστ RPM είναι το πιο κοινό και δημοφιλές μη λεκτικό τεστ νοημοσύνης που χορηγείται σε ομάδες που ηλικιακά κυμαίνονται από 5 ετών έως ηλικιωμένους. Το τεστ αναπτύχθηκε αρχικά από τον John C. Raven το 1936. Περιλαμβάνει 60 είδη πολλαπλής επιλογής σε αύξουσα σειρά δυσκολίας. Για κάθε έργο, το θέμα πρέπει να καθορίσει τα στοιχεία που λείπουν για να ολοκληρώσει το πρότυπο. Αυτά τα πρότυπα παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων 4x4, 3x3 ή 2x2. Η μήτρα παρέχεται σε συμμετέχοντες διαφορετικών ικανοτήτων σε τρεις διαφορετικές μορφές.

Το κύριο πλεονέκτημα του RPM σε σύγκριση με άλλες δοκιμές IQ είναι ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για άτομα με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο χωρίς μεγάλα σφάλματα που οφείλονται σε θέματα διαφορετικών εθνικοτήτων. Μπορεί επίσης να παρέχεται σε αναφάβητα και άτομα με προβλήματα ομιλίας ή ακοής, επειδή υπάρχουν λίγες λεκτικές οδηγίες. Όμως τα τεστ τύπου RAVEN δεν είναι τυπικά τεστ νοημοσύνης, αλλά τεστ που επιλεκτικά εξερευνούν συγκεκριμένα είδη νοημοσύνης όπως η αναλυτική ικανότητα του υποκειμένου, μαζί με την οπτική αίσθηση και την αίσθηση της συμμετρίας, όπως και την ικανότητα εντοπισμού σχέσεων μεταξύ σχημάτων και συμβόλων. (Raven, 2004; 2008)

Για την διεξαγωγή του τεστ το κάθε παιδί χρειάστηκε 10-15 λεπτά.

Γ) Το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης

Το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης παιδιών προσχολικής ηλικίας (DVIQ –preschool) (Σταυρακάκη & Τσιμπλή, 2000) το οποίο απευθύνεται σε παιδιά από 3,5–6,5 ετών και εκτιμά την ανάπτυξη διαφόρων γλωσσικών διαστάσεων μεταξύ των οποίων και το εκφραστικό λεξιλόγιο. Έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό. Από το συγκεκριμένο τεστ αξιολογήθηκε μόνο η κλίμακα Μορφολογίας – Σύνταξης.

Το κάθε παιδί χρειάστηκε περίπου 5-10 λεπτά για να ολοκληρώσει την διαδικασία. Δόθηκαν στα παιδιά 23 εικόνες στις οποίες αρχικά άκουγαν τον ερευνητή και στην συνέχεια θα έπρεπε να ολοκληρώσουν μια φράση με βάση την εικόνα που έβλεπαν. Οι φράσεις που καλούνταν τα παιδιά να ολοκληρώσουν συμφωνούσαν σε χρόνο, πτώση και αριθμό με την φράση που είχαν ακούσει από τον ερευνητή.

Δ) «Frog Where Are You» (Mayer,1969)

Αυτό είναι ένα βιβλίο εικόνων χωρίς κείμενο. Οι εικόνες συνθέτουν μία ιστορία, και ο αναγνώστης λέει την ιστορία χρησιμοποιώντας τις εικόνες ως οδηγό. Αυτό επιτρέπει στον αφηγητή να κάνει την ιστορία απλή ή πλούσια σε λεξιλόγιο ανάλογα με τις ανάγκες. Το βιβλίο αφηγείται την ιστορία ενός αγοριού, ενός σκύλου και ενός βατράχου. Ένα βράδυ, ο βάτραχος άφησε το βάζο του, και το αγόρι και ο σκύλος του ξεκίνησαν μια περιπέτεια για να τον βρουν. Χρησιμοποιούμε αυτό το βιβλίο επειδή έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές σχετικές μελέτες (Colle et al., 2008; Norbury and Bishop, 2009) και την έρευνα των Novogrodsky and Edelson (2016).

Οι ερευνητές έδωσαν σε κάθε παιδί το βιβλίο, και αφού απλώς γύρισαν τις σελίδες για να το διαβάσουν μαζί, τα παιδιά κλήθηκαν να διαβάσουν ξανά το βιβλίο και να πουν στους ερευνητές τι συνέβη στην ιστορία.

Η ιστορία παρουσιάστηκε με τη μέθοδο του βιβλίου (booklet method), κάθε σελίδα έχει μια εικόνα της ιστορίας, και σε ορισμένες περιπτώσεις, η εικόνα επεκτείνεται σε δύο σελίδες. Το περιστατικό λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά περιβάλλοντα, δηλαδή στο δωμάτιο, σε εξωτερικούς χώρους, στο δάσος κ.λπ., ενώ εισάγει προοδευτικούς και δευτερεύοντες χαρακτήρες. Από τον αφηγητή απαιτείται να διατηρήσει τη συνέχεια της αφήγησης περιγράφοντας τις συνεχείς εικόνες της ιστορίας. Η απουσία κειμένου προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργικής και πρωτότυπης

προφορικής αφήγησης και γι' αυτό το λόγο η ιστορία αυτή έχει χρησιμοποιηθεί για την εκμείωση αυθόρμητης αφήγησης σε παιδιά με ή χωρίς γλωσσικές διαταραχές (Strömqvist & Verhoeven 2010). Η προφορική αφήγηση, ακόμη και η δομημένη όπως η εν λόγω ιστορία, είναι μια πολύ απαιτητική διαδικασία που απαιτεί την τήρηση της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων, σωστή αναφορά (εισαγωγή, διατήρηση, επανεισαγωγή) στους συμμετέχοντες για την άρση της αμφισημίας, την εξαγωγή σωστών συμπερασμάτων σχετικά με τους χαρακτήρες, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτά πιθανώς να μεταβάλλονται στη ροή της ιστορίας.

Με αυτό το βιβλίο είναι εύκολο να αφήσεις τη φαντασία των παιδιών να καλπάζει και να δεις σαν ερευνητής πόσο πλούσιο λεξιλόγιο διαθέτει το παιδί. Μέσω αυτής της ιστορίας αξιολογήσαμε την χρήση των αντωνυμιών. Το κάθε παιδί χρειάστηκε περίπου 3 έως 5 λεπτά να αφηγηθεί την ιστορία. Οι αφηγήσεις των παιδιών ηχογραφήθηκαν προκειμένου να γίνει φωνητική μεταγραφή και στη συνέχεια έγινε η επεξεργασία διάφορων γλωσσικών μεταβλητών.

2.4. Όργανα Μέτρησης

Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το πρόγραμμα IBM SPSS (Social Science Statistic Package), πιο συγκεκριμένα η 25η έκδοση. Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία χρησιμοποιούνται για την παρουσίαση πινάκων και γραφημάτων. Η δοκιμή t χρησιμοποιείται επίσης για ανεξάρτητα δείγματα. Η δοκιμή t εξετάζει τη στατιστική σημασία της διαφοράς μεταξύ των μέσων δύο διαφορετικών ομάδων (δηλαδή δειγμάτων). Με άλλα λόγια, απαντά στο ερώτημα εάν ο μέσος όρος μιας ομάδας είναι σημαντικά διαφορετικός από τον μέσο όρο μιας άλλης ομάδας (Embalotis et al., 2006). Χρησιμοποιήθηκε επίσης ανάλυση συσχέτισης Pearson. Αυτή η ανάλυση χρησιμοποιείται για τον ποσοτικό προσδιορισμό των μεταβλητών. Το εύρος του συντελεστή συσχέτισης του Pearson είναι -1 έως 1. Το επίπεδο στατιστικής σημασίας ορίζεται σε 0,05. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίζεται σε 0,05.

2.4.1. Μέθοδοι στατιστικής επεξεργασίας

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1990), η επιλογή του είδους στατιστικής μεθόδου γίνεται με βάση το είδος των μεταβλητών, τους σκοπούς της έρευνας και την αντίστοιχη βιβλιογραφία σε παρόμοιες έρευνες. Οι στατιστικές αναλύσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής:

2.4.1.1. Περιγραφική στατιστική

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1984), η περιγραφική στατιστική ασχολείται με μεθόδους οργάνωσης, σύνοψης και παρουσίασης δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτής της στατιστικής ανάλυσης παρουσιάζονται πίνακες και διαγράμματα για την παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων.

Γίνεται ανάλυση των πρωτογενών δεδομένων και εξάγονται πίνακες και γραφήματα μέσω στατιστικών προγραμμάτων.

2.4.1.2. Έλεγχος test

Ακολουθήθηκε ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα. Ο έλεγχος t ελέγχει τη στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων δύο διαφορετικών ομάδων (δηλαδή δειγμάτων). Απαντά δηλαδή στο ερώτημα αν ο μέσος όρος για τη μια ομάδα, είναι σημαντικά διαφορετικός από το μέσο όρο για την άλλη ομάδα.

Ο έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα ασχολείται βασικά με τη διαφορά των δύο μέσων όρων των δύο δειγμάτων. Για να ελέγξει, αν οι δύο διακυμάνσεις των δύο μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικές, το SPSS χρησιμοποιεί τον έλεγχο ομοιογένειας του Levene (Levene's Test for Equality of Variances). Αν οι δύο διακυμάνσεις διαφέρουν σημαντικά, τότε το SPSS παρέχει επίσης μια εκδοχή του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα "equal variances not assumed" (οι διακυμάνσεις δεν θεωρούνται ίσες). Αν όμως οι δύο διακυμάνσεις δεν διαφέρουν σημαντικά, τότε το SPSS παρέχει μια εκδοχή του ελέγχου t για ανεξάρτητα δείγματα "equal variances assumed" (οι διακυμάνσεις θεωρούνται ίσες).

Κεφάλαιο 3^ο– Αποτελέσματα

3.1. Αποτελέσματα Πειραματικής διαδικασίας

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Στις δυο πρώτες στήλες είναι οι ηλικίες του κάθε παιδιού σε μήνες ενώ στη τρίτη στήλη παρουσιάζεται ο χρόνος διεκπεραίωσης τη αφήγησης του κάθε παιδιού και τέλος παρουσιάζονται και οι λέξεις κατά την αφήγηση. Στην συνέχεια, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος των λέξεων είναι 263,6 λέξεις. Στη ανάλυση των λέξεων σε σχέση με το χρόνο δεν υπολογίστηκαν οι παύσεις που έκαναν τα παιδιά. Οι παύσεις που ενδεχομένως έκαναν κατά την αφήγηση δεν έχουν αφαιρεθεί από τον χρόνο. Επομένως, Ο μέσος όρος της ηλικίας των ερωτηθέντων είναι 8,97 έτη με τυπική απόκλιση 0,826. Ο μέσος όρος του χρόνου ηχογράφησης είναι 197,550 δευτερόλεπτα, δηλαδή περίπου 3,5 λεπτά το κάθε παιδί με τυπική απόκλιση 62,43sec. (Πίνακας 2.)

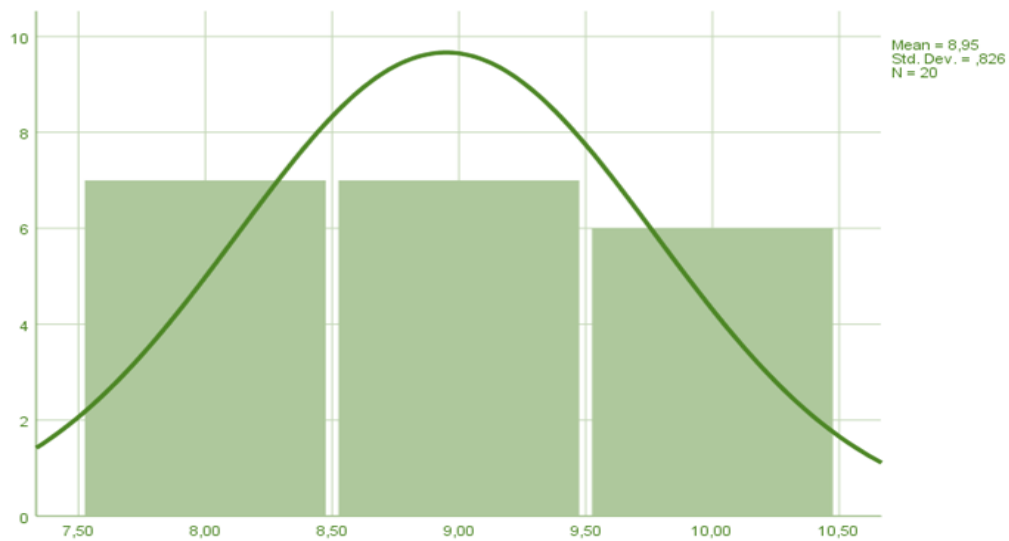
Όνομα	Ηλικία	Ηλικία σε μήνες	Χρόνος Αφήγησης	Λέξεις κατά την Αφήγηση
Νικόλας	9;11	119	5:56	497
Σπυριδούλα	7;8	92	2:59	185
Δημήτρης	7;7	91	3:10	225
Θοδωρής	9;3	111	3:23	245
Παναγιώτα	8;3	99	2:41	221
Παναγιώτης	7;12	96	2:41	255
Χαρά	10;1	121	2:26	267
Αναστάσης	9;7	115	4:11	266
Σταύρος	9;6	114	3:38	285
Δημήτρης Π.	9;10	128	4:21	306
Μαριζάκι	8;11	107	2:03	306
Γιώργος	9;5	113	2:28	250
Θανάσης	8;1	97	2:36	163
Χρήστος	9;6	114	2:47	228
Αριστείδης	7;7	91	2:08	184
Νεφέλη	9;3	111	4:06	270
Θοδωρής	9;11	119	2:38	206
Αρτεμισία	8;5	101	5:28	329
Δέσποινα	8;1	97	3:07	360
Νέλλη	9;9	117	4:04	224
Μέσος Όρος		8;97		263,6

Πίνακας 1: Ηλικίες, χρόνοι και λέξεις κατά την Αφήγηση

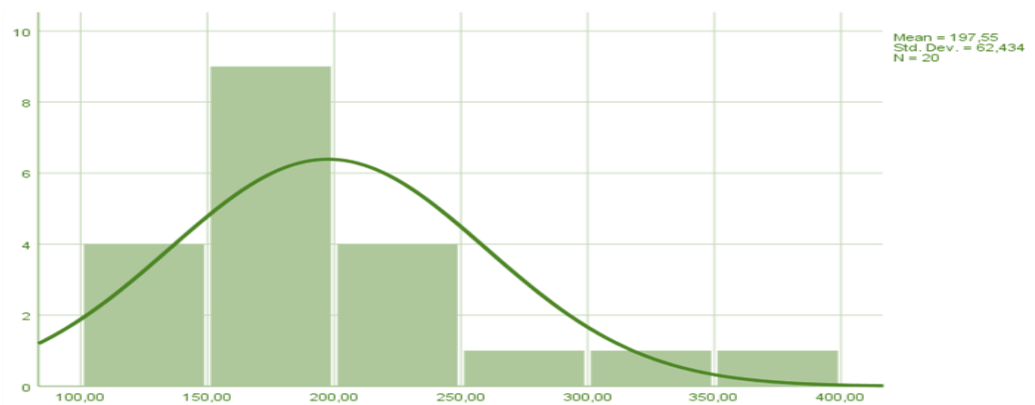
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ηλικία	8,97	0,826
Χρόνος	197,550	62,43

Πίνακας 2: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ηλικίας και χρόνου ηχογράφησης

Εν συνεχεία παρουσιάζονται τα διαγράμματα με την κατανομή της ηλικίας των παιδιών και του χρόνου ηχογράφησης.

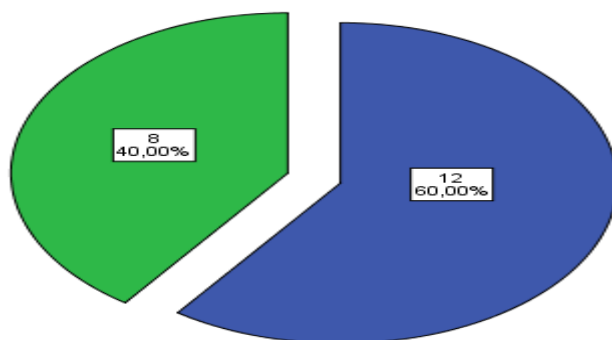


Γράφημα 1: Κατανομή ηλικίας



Γράφημα 2: Κατανομή χρόνου ηχογράφησης

Αναφορικά με το φύλο του δείγματος, διαπιστώνεται πως το 60% είναι αγόρια και το 40% είναι κορίτσια (γράφημα 3).



Γράφημα 3: Φύλο

Στην συνέχεια έγινε αξιολόγηση στα παιδιά με τα αξιολογητικά εργαλεία που αναλύθηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

	ΔΕΛ (Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου)	RAVEN	DVIQ
1	48/50	33/36	24/24
2	46/50	30/36	23/24
3	46/50	30/36	23/24
4	48/50	31/36	24/24
5	47/50	31/36	24/24
6	47/50	32/36	24/24
7	47/50	34/36	24/24
8	47/50	30/36	24/24
9	47/50	32/36	24/24
10	48/50	35/36	24/24
11	48/50	35/36	24/24
12	46/50	32/36	24/24
13	48/50	30/36	21/24
14	47/50	33/36	21/24
15	47/50	32/36	23/24
16	48/50	33/36	24/24
17	48/50	32/36	23/24
18	48/50	30/36	22/24
19	47/50	25/36	20/24
20	49/50	34/36	24/24

Πίνακας 3: Αποτελέσματα αξιολογητικών Εργαλείων

	ΔΕΛ (Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου)	RAVEN	DVIQ
Μέσος όρος	47,35	31,7	23,2

Πίνακας 4: Μέσος όρος αποτελεσμάτων Αξιολογήσεων

Από τις απαντήσεις παρατηρούμε τα εξής:

- Στο ΔΕΛ το 80% των παιδιών έχει δώσει πάνω από 47 σωστές απαντήσεις (40% έδωσε 47 και 40% 48). Μόλις 1 παιδί σκόραρε 49 σωστές απαντήσεις (ποσοστό 5%) και το 15% του δείγματος σκόραρε 46 σωστές απαντήσεις.
- Στο RAVEN παρατηρήθηκε μόνο ένα υποκείμενο με χαμηλό ποσοστό 25 που αντιστοιχεί στο 5% του δείγματος. Το υπόλοιπο 95% του δείγματος σκόραρε πάνω από 30. Συγκεκριμένα το 25% σκόραρε 30, το 10% 31, το 25% 32, το 15% 33 και από 10% του δείγματος είχαν 34 και 35 σκορ.
- Στο DVIQ το 60% του δείγματος ολοκλήρωσε με απόλυτη επιτυχία το τεστ σκοράροντας 24 στις 24 σωστές απαντήσεις, ενώ και το υπόλοιπο 40% βρίσκεται πάνω από 20 σωστές απαντήσεις. Συγκεκριμένα το 5% είχε 20 σωστές, το 10% 21 σωστές, το 5% 22 σωστές και το 20% 23 σωστές απαντήσεις.

3.1.1. Διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών στο φύλο στα τεστ της δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου, raven και DVIQ

Οι δύο υποθέσεις που θέτονται είναι οι εξής:

H0: Δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των 3 δοκιμασιών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

H1: Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των 3 δοκιμασιών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Από τον πίνακα 5 διαπιστώνεται πως δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των 3 δοκιμασιών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, επομένως επαληθεύεται η αρχική υπόθεση, και παρατηρούμε ότι το φύλο δεν έχει επίδραση στις δοκιμασίες.

		Μέσος όρος Αγόρι	Μέσος όρος Κορίτσι	t	p
ΔΕΛ	(Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου)	47,25	47,5	-0,664	0,515
Raven		31,66	31,5	0,154	0,879
DVIQ		23,25	23,12	0,215	0,832

Πίνακας 5: Διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών στο φύλο στα τεστ της δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου, raven και DVIQ

3.1.2. Ονοματικές Φράσεις και Αντωνυμίες Υποκείμενα Στην Αφήγηση του Frog where are you

	Σύνολο Υποκειμένων*	Σύνολο ΟΦ υποκειμένου*	Σύνολο Αντωνυμιών Υποκειμένου*	Σύνολο Κενών Αντωνυμιών*	Σύνολο Ορατών Αντωνυμιών*
1	86	36	50	49	1
2	38	19	19	19	0
3	40	20	20	20	0
4	44	24	20	18	2
5	41	21	20	20	0
6	58	27	31	31	0
7	57	23	34	34	0
8	71	31	40	38	2
9	48	27	21	21	0
10	57	26	31	29	2
11	35	18	17	16	1
12	44	25	19	19	0
13	29	12	16	16	0
14	44	21	23	32	0
15	39	25	14	14	0
16	48	26	22	22	0
17	36	26	10	10	0
18	68	35	33	33	0
19	62	38	24	24	0
20	39	24	15	15	0
<i>Σύνολο</i>	984	505 <i>(51,3%)</i>	479 <i>(48,7%)</i>	471 <i>(98,3%)</i>	8 <i>(1,7%)</i>

Πίνακας 6: Αποτελέσματα αφήγησης ιστορίας Frog Where Are You

Ο στόχος μας όταν αξιολογούσαμε την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών ήταν να διερευνήσουμε συγκεκριμένες γραμματικές μεταβλητές. Τα δείγματα καταγράφηκαν και αναλύθηκαν ως προς τη χρήση των αντωνυμιών που παίρνουν τη

θέση του υποκειμένου. Συνεπώς αξιολογήθηκαν οι παρακάτω μεταβλητές που παρουσιάζονται στον πίνακα παρακάτω (Πίνακας 6).

***Σύνολο Υποκειμένων :** Είναι το άθροισμα των Ονοματικών φράσεων, των Κενών Αντωνυμιών και των Ορατών Αντωνυμιών.

***Σύνολο ΟΦ Υποκειμένου :** Είναι το σύνολο των Υποκειμένων των ρημάτων (μια λέξη ή φράση)

*** Σύνολο Αντωνυμιών Υποκειμένων:** Είναι το άθροισμα των Κενών και Ορατών αντωνυμιών.

***Σύνολο Κενών Αντωνυμιών:** Είναι οι Αντωνυμίες στη θέση Υποκειμένου όπου παραλείπονται ή εννοούνται από το δείγμα της περιγραφής.

***Σύνολο Ορατών Αντωνυμιών:** Είναι οι Αντωνυμίες στη θέση Υποκειμένου με τη μορφή, στο δείγμα καταγραφής, ο οποίος, η οποία, το οποίο, αυτός, αυτή, αυτό κλπ. Το σύνολο των Κενών Αντωνυμιών αναλύθηκε με το κατά πόσο εύκολα εννοούνται στο δείγμα καταγραφής οι αντωνυμίες στη θέση υποκειμένου που ψάχνουμε. Το σύνολο των Κενών Αντωνυμιών αναφέρονται ως ευκρινή και αδιαφανή αναφορά, όπου ευκρινής αναφορά είναι οι αντωνυμίες υποκειμένου που αναγνωρίζονται από τον αναγνώστη και όπου αδιαφανής αναφορά είναι οι αντωνυμίες υποκειμένου που δεν αναγνωρίζονται από τον αναγνώστη.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7) παρουσιάζονται τα συνολικά αποτελέσματα που εμφανίστηκαν κατά την αφήγηση στα παιδιά τόσο του δικού μας του δείγματος, όσο και στα παιδιά του δείγματος της έρευνας της Τερζή και των συνεργατών της (2019). Παρατηρούμε ότι το σύνολο των ονοματικών φράσεων υποκειμένου είναι 51.3% για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 8-10 ετών, 49.12% για τα παιδιά με ASD και 41.9% για τα παιδιά ηλικίας 6-8 τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχα. Επιπλέον, στο σύνολο αντωνυμιών υποκειμένου τα παιδιά 8-10 ετών είχαν ποσοστό 48.7%, τα παιδιά με ASD είχαν 50.9% και τα παιδιά 6-8 ετών είχαν ποσοστό 58.1%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι όσο αυξάνεται η ηλικία μειώνεται η χρήση αντωνυμιών στη θέση υποκειμένου και αυξάνεται η χρήση των ονοματικών φράσεων στη θέση υποκειμένου. Τα αποτελέσματα και των τριών ομάδων βρίσκονται

κοντά στο 50% πράγμα που δείχνει ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα τους στη χρήση ονοματικών φράσεων υποκειμένου και αντωνυμιών υποκειμένου.

	Σύνολο Υποκειμένων	Σύνολο ΟΦ υποκειμένου	Σύνολο Αντωνυμιών Υποκειμένου	Σύνολο Κενών Αντωνυμιών	Σύνολο Ορατών Αντωνυμιών
Παιδιά 8-10 ετών	984	505 (51.3%)	479 (48.7%)	471 (98.3%)	8 (1.7%)
Παιδιά με ASD	857	421 (49.12%)	436 (50.9%)	431 (50.3%)	5 (0.6%)
Παιδιά 6-8 ετών	845	354 (41.9%)	491 (58.1%)	481 (56.9%)	10 (1.2%)

Πίνακας 7: Σύνολα Αποτελεσμάτων αφήγησης της ιστορίας Frog Where Are You

Επιπλέον στο Πίνακα 8 εμφανίζονται τα συνολικά αποτελέσματα του δικού μας δείγματος και με ποσοστά.

	Κενές Αντωνυμίες	Αντωνυμίες με ευκρινή αναφορά	Αντωνυμίες με αδιαφανή αναφορά
1	49	49	0
2	19	13	6
3	20	15	5
4	18	13	5
5	20	11	9
6	31	24	7
7	34	30	4
8	38	38	0
9	21	16	5
10	29	29	0
11	16	12	4
12	19	14	5
13	16	5	11
14	23	19	4
15	14	6	8
16	22	21	1
17	10	8	2
18	33	27	6
19	24	20	4
20	15	12	3
Σύνολο	471	382 (81.10%)	89 (18.90%)

Πίνακας 8: Ευκρινής και Αδιαφανής αναφορά κενών αντωνυμιών

Σε έρευνα που έγινε από την Τερζή και τους συνεργάτες της (2019), που μελετήθηκαν τα Υποκείμενα και οι Αντωνυμίες σε παιδιά με Αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 6-8 ετών βρέθηκε ότι οι ορατές αντωνυμίες για την ομάδα των παιδιών με αυτισμό ήταν 5 ενώ για τα τυπικά παιδιά ήταν 10. Θεώρησαν λοιπόν, ότι δεν χρειάστηκε να αναλυθεί παραπάνω διότι ήταν αρκετά μικρός ο αριθμός των ορατών αντωνυμιών. Επιπλέον βρέθηκε ότι το σύνολο των κενών αντωνυμιών ήταν για τα παιδιά με αυτισμό 431 όπου οι 156 είναι αδιαφανής αντωνυμίες υποκειμένου και 275 ευκρινής αντωνυμίες υποκειμένου, ενώ για τα τυπικά παιδιά ήταν 481 όπου οι 235 αδιαφανείς αντωνυμίες υποκειμένου και 246 οι ευκρινείς αντωνυμίες υποκειμένου. Η στατιστική ανάλυση των ευρημάτων τους κατέληξε στο ότι οι δύο ομάδες παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα δεν έχουν μεγάλες αποκλίσεις, και αυτό το απέδωσαν στο ότι τα τυπικά παιδιά ήταν ακόμη αρκετά μικρά ηλικιακά (Μέση ηλικία: 6;7), και η χρήση επιτυχούς αναφοράς των αντωνυμιών εδραιώνεται μετά από τα 7 έτη.

Στη παρούσα έρευνα τα παιδιά ήταν μεγαλύτερης ηλικίας. Με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η διαφορά ανάμεσά τους δεν ήταν σημαντική στο σύνολο της χρήσης των κενών αντωνυμιών με τιμή 471 στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 8-10 ετών, 431 στα παιδιά με ASD και 481 στα τυπικής ανάπτυξης παιδιά 6-8 ετών, κατά την αφήγηση. Από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε ότι στις αντωνυμίες με ευκρινή αναφορά υπάρχει διαφορά στα ποσοστά 81.1% για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 8-10 ετών, 63.8% για τα παιδιά με ASD και 51.5% για τα παιδιά ηλικίας 6-8 τυπικής ανάπτυξης. Αυτό επιβεβαιώνει ότι οι επιτυχής αναφορά των αντωνυμιών εξελίσσεται ακόμη μετά την ηλικία της έρευνας των Terzi et al. Όπως είναι αναμενόμενο, υπάρχει επίσης διαφορά στα ποσοστά της χρήσης των αδιαφανών αναφορών με τιμή 18.9% για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 8-10 ετών, 36.2% για τα παιδιά με ASD και 48.85% για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 6-8 ετών.

	Κενές Αντωνυμίες	Αντωνυμίες με ευκρινή αναφορά	Αντωνυμίες με αδιαφανή αναφορά
Παιδιά 8-10 ετών	471	382 (81.1%)	89 (18.9%)
Παιδιά με ASD	431	275 (63.8%)	156 (36.2%)
Παιδιά 6-8 ετών	481	246 (51,5%)	235 (48.85%)

Πίνακας 9: Σύνολα Αποτελεσμάτων Ευκρινούς και Αδιαφανούς Αναφοράς

Στην συνέχεια της ερευνάς μας αναλύθηκαν οι σχέσεις των μεταβλητών μεταξύ τους, με το στατιστικό πρόγραμμα ώστε να βρεθεί η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών και προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- Μεταξύ του συνόλου των υποκειμένων και το συνόλου ΟΦ υποκειμένου παρατηρείται **ισχυρή θετική συσχέτιση** ($r=0.833$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01.
- Μεταξύ του συνόλου των υποκειμένων και το συνόλου ανωνυμιών υποκειμένου παρατηρείται **ισχυρή θετική συσχέτιση** ($r=0.926$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01.
- Μεταξύ του συνόλου των υποκειμένων και το συνόλου κενών ανωνυμιών παρατηρείται **ισχυρή θετική συσχέτιση** ($r=0.902$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01.
- Μεταξύ του συνόλου των υποκειμένων και το συνόλου ορατών ανωνυμιών παρατηρείται **ασθενής θετική συσχέτιση** ($r=0.191$) και στατιστικά μη σημαντική
- Μεταξύ του συνόλου ΟΦ υποκειμένου και το συνόλου ανωνυμιών υποκειμένου παρατηρείται **μέτρια θετική συσχέτιση** ($r=0.604$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01
- Μεταξύ του συνόλου ΟΦ υποκειμένου και το συνόλου κενών ανωνυμιών παρατηρείται **μέτρια θετική συσχέτιση** ($r=0.549$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05.
- Μεταξύ του συνόλου ΟΦ υποκειμένου και το συνόλου ορατών ανωνυμιών παρατηρείται **μέτρια ασθενής συσχέτιση** ($r=0.004$) και στατιστικά μη σημαντική.
- Μεταξύ του συνόλου ανωνυμιών υποκειμένου και του συνόλου κενών ανωνυμιών παρατηρείται **ισχυρή θετική συσχέτιση** ($r=0.945$) και στατιστικά σημαντική σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05.
- Μεταξύ του συνόλου ανωνυμιών υποκειμένου και του συνόλου ορατών ανωνυμιών παρατηρείται **ισχυρή ασθενής συσχέτιση** ($r=0.261$) και στατιστικά μη σημαντική.
- Μεταξύ του συνόλου κενών ανωνυμιών και του συνόλου ορατών ανωνυμιών παρατηρείται **ισχυρή ασθενής συσχέτιση** ($r=0.260$) και στατιστικά μη σημαντική.

Δείτε τον σχετικό πίνακα στο Παράρτημα I

Κεφάλαιο 4 – Συζήτηση

Η φύση των δεδομένων που μελετήσαμε προκύπτουν από μια δραστηριότητα εκμαίευσης αυθόρμητου λόγου. Οι μεταβλητές που τέθηκαν από την αρχή ήταν α) τα ποσοστά ΟΦ υποκειμένου και τα ποσοστά αντωνυμιών υποκειμένου (κενών και ορατών), επί του συνολικού αριθμού υποκειμένων, και β) τα ποσοστά ευκρινών και τα ποσοστά αδιαφανών αντωνυμιών επί του συνολικού αριθμού των κενών αντωνυμιών.

Για το λόγο αυτό έγιναν οι στατιστικές αναλύσεις ώστε να διερευνηθούν αν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στις μεταβλητές που θέσαμε προς διερεύνηση.

Αρχικά το φύλο φάνηκε να μην αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα μεταξύ των παιδιών του δείγματος. Τα αγόρια και τα κορίτσια είχαν παρόμοια αποτελέσματα στη χρήση για όλες τις μεταβλητές της έρευνας.

Εν συνεχεία η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών που ερευνήθηκαν έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στο σύνολο των υποκειμένων και το σύνολο των ΟΦ του υποκειμένου, του συνόλου των υποκειμένων και του συνόλου αντωνυμιών του υποκειμένου, του συνόλου των υποκειμένων και του συνόλου κενών αντωνυμιών και του συνόλου των αντωνυμιών υποκειμένου με το σύνολο των κενών αντωνυμιών.

Επιπλέον ασθενής θετική συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει μεταξύ του συνόλου των υποκειμένων και του συνόλου των ορατών αντωνυμιών, του συνόλου των αντωνυμιών υποκειμένου και του συνόλου των ορατών αντωνυμιών και του συνόλου των κενών αντωνυμιών με το σύνολο των ορατών αντωνυμιών.

Τέλος μέτρια συσχέτιση φάνηκε να υπάρχει μεταξύ του συνόλου των ΟΦ του υποκειμένου και του συνόλου των αντωνυμιών του υποκειμένου καθώς και του συνόλου των ΟΦ του υποκειμένου και του συνόλου των κενών αντωνυμιών.

Επόμενη μεταβλητή που βρέθηκε ήταν ότι το σύνολο των κενών αντωνυμιών ήταν 471, όπου από αυτά τα 89 ήταν αδιαφανείς αντωνυμίες υποκειμένου και τα 382 ευκρινείς αντωνυμίες υποκειμένου. Σε έρευνα της Τερζή (2019) παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα είναι σχεδόν ίδια και σε παιδιά με ΔΑΦ και σε μικρότερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτό ενδεχομένως συμβαίνει γιατί τα ελληνικά είναι μια γλώσσα με μεγάλη χρήση κενών αντωνυμιών και ενδεχομένως τα παιδιά γνωρίζουν αυτή τη θεμελιώδη γραμματική χρήση των Ελληνικών.

Η μικρή διαφορά που υπάρχει στην χρήση αντωνυμιών όσον αφορά τα παιδιά με ΔΑΦ επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της μελέτης των Arnold και συνεργάτες (2009) και θα μπορούσε να αιτιολογηθεί ως ένα έλλειμμα στη Θεωρία του Νου. Η κατάλληλη χρήση αντωνυμιών που αναφέρονται σε οντότητες που έχουν ήδη εισαχθεί στο διάλογο απαιτεί πολύ λεπτούς και επιδέξιους πραγματολογικούς χειρισμούς, και αυτός είναι ένας τομέας που επιβεβαιωμένα τα παιδιά με ΔΑΦ υστερούν. Τα παιδιά με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας επιλέγουν την πιο ασφαλή αλλά μη βέλτιστη λύση της

υπεραναλυτικής αναφοράς με χρήση ονοματικών φράσεων, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποίησαν σε μεγαλύτερο βαθμό αντωνυμίες σε θέση Υποκειμένου τόσο σε κύριες όσο και σε δευτερεύουσες προτάσεις. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης εξασκούν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτή τη δεξιότητα, σε σύγκριση με τα αντίστοιχα παιδιά με ΔΑΦ, ακόμη και αν αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ενίοτε εσφαλμένη χρήση των αντωνυμιών. (Novogrodsky, 2013)

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

4.1. Μελλοντικές προτάσεις

Η προσωπική αφήγηση είναι ένα είδος της αφηγηματικής ικανότητας, η οποία δεν έχει ερευνηθεί έως τώρα σε βάθος. Τα στοιχεία που προέκυψαν περιγράφουν την προσωπική αφήγηση των παιδιών ηλικίας 8-10 ετών.]

Οι μελλοντικές έρευνες είναι απαραίτητο να εξετάσουν ένα μεγαλύτερο δείγμα παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ίδιας και διαφορετικής χρονολογικής ηλικίας. Επίσης, σκόπιμη είναι η διερεύνηση του δείκτη πολυπλοκότητας στην προσωπική αφήγηση. Τέλος, προτείνεται η σύγκριση με πληθυσμό μη τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας, με σκοπό τον εντοπισμό των σημείων που αποκλίνουν καθώς και να γίνει ο συσχετισμός των δεδομένων που έχουν προκύψει από τις ήδη υπάρχουν μελέτες, κάτι που αποτελεί πολύπλοκη στατιστική έρευνα και δεν είναι δυνατόν να γίνει στα πλαίσια μιας πτυχιακής εργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anagnostopoulou, E. (1997). Clitic Left Dislocation and Contrastive Left Dislocation in *Materials on left dislocation* (Vol.14), Anagnostopoulou, E., Van Riemsdijk, H., & Zwarts, F. (Eds.), John Benjamins Publishing.

Arnold, J, Bennetto, L., Diehl, J., J. (2009). Reference production in young speakers with and without autism: Effects of discourse status and processing constraints, *Cognition*, 110(2): 131-146.

Bamberg, M., Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: further explorations of children's narrative competencies. Cambridge University Press, 18 (3), 689-710

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley

Bloom, L., (1970). *Language development Form and function in emerging grammars*: MIT Press.

Braine, M., (1963). On learning the grammatical order of words. *Psychological Review*. 70, 323-348.

Chang, C. (2004). Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 25, 83–104

Chomsky, C., (1969). *The Acquisition of syntax in children from 5 to 10*: MIT Press.

Chomsky, N., (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton

Dale, P., (1972). *Language development*. Illinois: Dryden Pres.

Eisenbeiss, S. (2000). The acquisition of the DP in German child language. In M.-A. Friedemann & L. Rizzi (Eds), *Acquisition of syntax. Issues in comparative developmental linguistics*. London: Blackwell.

Gillam, R. B., & Pearson, N. (2004). *Test of narrative language*. Austin, TX: PRO-ED.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman

- Holton, D., Mackridge, P., Φιλιππάκη-Warburton, E. (1999). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα, Πατάκης. Τίτλοςπρωτοτύπου: Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language (Λονδίνο, Routledge, 1997).
- Huang, Y. (1994). *The syntax and pragmatics of anaphora: A study with special reference to Chinese*, Cambridge University Press.
- Huang, Y. (2014). *Pragmatics, Second Edition*, Oxford Textbooks in Linguistics, Oxford University Press.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A, Eisenberg S. L., & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177–191.
- Klima. E. & Bellugi. U., (1966). Syntactic regularities in the speech of children. In J. Lyons and R.J. Wales (Eds.). *Psycholinguistic Papers*: Edinburgh University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press
- Lyons. J., (2002). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Marinis, T. (2003). *The acquisition of the DP in modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marinis, T., Terzi, A., Kotsopoulou, A., & Francis, K. (2013). Pragmatic abilities of high- functioning Greek-speaking children with autism. *Psychology*, 20(3), 321-337.
- Mastropavlou, M., Katsiperi, M., Fotiadou, G., Fleva, E., Peristeri, E., & Tsimpli, I. (2014). The role of definiteness in anaphora resolution, In *Experimental Psycholinguistic Conference (ERP)*, Madrid, Spain
- Mavrogiorgos, M. (2010). *Clitics in Greek. A minimalist account of proclisis and enclisis*, Amsterdam, Benjamins.
- McCabe, A. & Rosenthal, P. (1994). Assessment of Preschool Narrative Skills Rollins. *American Speech-Language-Hearing Association*, 3(1), 45-56

- McNeill. D., (1970). The acquisition of language: The study of developmental Psycholinguistics. N. York: Harper & Row.
- Meins E. (1997). Security of Attachment and the Social Development of Cognition. Psychology Presse Ltd.
- Miller, G. (1995). Γλώσσα και Ομιλία. Αθήνα: Gutenberg .
- Nash. J., (1973). Development psychology: A psychobiological approach. London: Prentice Hall
- Neuman, S. B. & Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. Reading Research Quarterly, 41(2), 176-201
- Novogrodsky, R. (2013). Subject pronoun use by children with autism spectrum disorders (ASD), Clinical Linguistics & Phonetics, 27(2): 85-93.
- Okalidou. A. & Kampanaros. M., (2001). Teacher perception of communication impairment at screening stage in preschool children living in Patras, Greece. International Journal of Language and Communication Disorders, 36(4), 489-502.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L. & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment. Topics in Language Disorders, 28(2), 115–130.
- Raven J, Raven JC, Court, JH. (2004) Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. San Antonio, TX: Harcourt Assessment
- Raven, J., & Raven, J. (eds.). (2008). Uses and Abuses of Intelligence: Studies Advancing Spearman and Raven's Quest for Non-Arbitrary Metrics. Unionville, New York: Royal Fireworks Press
- Rheingold. H.L., Gerwitz. J.L., Ross. H.W., (1959). Social conditioning of vocalizations in the infant. Journal of Comparative and Physiology Psychology, 52, 68-78.
- Shiple G., McAfee G. Assessment in Speech-Language Pathology, Second Edition, 1998 Thomas, A., Chess, S & Birch, H. (1968). Temperament and Behavior Disorders in Children. New York University Press, New York.

Strömqvist, S. & Verhoeven, L. (2010). Typological and Contextual Perspectives on Narrative Development, in *Relating Events in Narrative, Volume 2: Typological and Contextual Perspectives*, (Eds.) Strömqvist, S. & Verhoeven, L., reprinted by Psychology Press.

Surian,L.,Baren-Cohen,S.,van der Lely,H.(1996).Are children with autism deaf to gricean maxims?, *Cognitive Neuropsychiatry*, 1(1), 55-72.

Terzi, A., Marinis, T., Francis, K. & Kotsopoulou, A. (2012). Crosslinguistic Differences in Autistic Children s Comprehension of Pronouns: English vs. Greek. In A.

Terzi, A., Marinis, T., Francis, K. & Kotsopoulou, A. (2012). Crosslinguistic Differences in Autistic Children’s Comprehension of Pronouns: English vs. Greek. In A. Biller K., E. Chung Y., & A. Kimball E. (Eds.), *Proceedings of the 36th Annual Boston University Conference on Language Development*, (pp 607-619), Somerville, MA, Cascadilla Press.

Terzi, A., Marinis, T., Zafeiri, A., Francis, K. (2019). Subject and Object Pronouns in High-Functioning Children With ASD of a Null-Subject Language. *Language Acquisition*, 10 (1301)

Terzi, A., Marinis, T., Kotsopoulou, A. & Francis, K.(2014). Grammatical abilities of Greek- speaking children with autism, *Language Acquisition*, 21, 4-44.

Teufel, C., Fletcher, P. C., & Davis, G. (2010). Seeing other minds: attributed mental states influence perception, *Trends in cognitive sciences*, 14(8), 376-382.

Varlokosta, S. (2000). Lack of clitic pronoun distinctions in the acquisition of principle B in child Greek, In *Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA, Cascadilla Press, 738-748.

Varlokosta, S., Konstanzou, K. & Nerantzini, M. (2014). On the production of direct object clitics in Greek typical development and specific language impairment: The effect of task selection. In K.K. Grohmann & T. Neokleous (Eds) *Developments in the Acquisition of Clitics*, 188-211. Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Weiss, M.J., Zelazo, P.R., & Swain, I. U. (1988) Newborn response to auditory stimulus discrepancy. *ChildDevelopment*, 59, 1530-1541.

Westervelda, M. F. & Moranb, C. A. (2011). Expository Language Skills of Young School-Age Children. *Language, speech, and hearing services in schools. American speech-language-hearing association*, 42, 182–193.

Βογινδρούκας, Ι., (2002). Η ανάπτυξη του λόγου σε παιδιά με αυτισμό και σοβαρές διαταραχές επικοινωνίας. Διδακτορική διατριβή. Τομέας Ψυχολογίας, ΦΠΨ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt (2005). Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Αθήνα: «Ταξιδευτής»

Γραμματικού, Χ.& Καραμάλη, Γ.(2015). Οι προσωπικές αντωνυμίες στην αφήγηση των παιδιών με αυτισμό, υψηλής λειτουργικότητας. Δημοσίευτη πτυχιακή εργασία, Τμήμα Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

Δράκος. Δ. Γ., (1999). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Αθήνα: Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι» & Ατραπός.

Ζαφείρη, Α., Τερζή, Α.(2016). Πτυχιακή Εργασία «Η χρήση των κλιτικών αντωνυμιών στην αφήγηση των Ελληνόφωνων παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας». ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας Πάτρα

Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2016). Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 35-67

Καρανικόλαος. Α., Σπυρόπουλος. Η., και συν. (1985). *Συντακτικό της νέας ελληνικής – Βοήθημα για το δάσκαλο*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων Αθηνών.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία – Εισαγωγή στη Σύγχρονη Ιστορία*. Εκδόσεις: Αθήνα

Μπαμπινιώτης, Γ., (1985). *Εισαγωγή στη σημασιολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νάνου, Α. (2004). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου μέσω στρατηγικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζουν αναπτυξιακές

διαταραχές λόγου. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παυλίδου. Θ., (1997). Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Πήτα. Ρ., (1998). Ψυχολογία της γλώσσας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πιάνος. Κ. (1989). Ψυχοκοινωνικές διαταραχές και αντιμετώπιση τους. Ιωάννινα.

Πόρποδας. Δ., (1984). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Β. Εισαγωγή στη Ψυχολογία της Γλώσσας. Ρόλος και μάθηση της γλώσσας . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας. Δ., (1999). Γνωστική ψυχολογία: Θέματα Ψυχολογίας της γλώσσας – Λύση προβλημάτων. Τόμος 2. Αθήνα. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ράλλη, Μ. Α. (2019). Γλωσσική ανάπτυξη. Βρεφική, παιδική & εφηβική ηλικία. Αθήνα: GUTENBERG

Σταυρακάκη, Σ., & Τσιμπλή, Ι. (2000). Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας: στάθμιση, στατιστική ανάλυση, ψυχομετρικές ιδιότητες. Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου Λογοπεδικών, 95-106. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Tsimpli, I., A.,Stavrakaki, S. (1999). The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system: The case of a Greek SLI child, *Lingua* 108: 31-85.

Παράρτημα Ι

		ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΟΦ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝ ΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ Υ	ΣΥΝΟΛΟ ΚΕΝΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ	ΣΥΝΟΛΟ ΟΡΑΤΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ
ΣΥΝΟΛΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΩΝ	Pearson	1	,833**	,926**	,902**	,192
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)					
	N	20	20	20	20	20
ΣΥΝΟΛΟ ΟΦ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	Pearson	,833**	1	,604**	,549*	,004
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)					
	N	20	20	20	20	20
ΣΥΝΟΛΟ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	Pearson	,926**	,604**	1	,945**	,261
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)					
	N	20	20	20	20	20
ΣΥΝΟΛΟ ΚΕΝΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ	Pearson	,902**	,549*	,945**	1	,260
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)					
	N	20	20	20	20	20
ΣΥΝΟΛΟ ΟΡΑΤΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ	Pearson	,192	,004	,261	,260	1
	Correlation					
	Sig. (2-tailed)					
	N	20	20	20	20	20

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 10: Συσχέτιση μεταβλητών που απαρτίζουν την ιστορία *Frog Where Are You*