



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΗΣ ΔΟΜΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΤΙΣ
ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ
ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ (ΔΑΦ) ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ
ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ (ΑΓΔ)»**

Βασιλική Λυμπεροπούλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Γεωργία Ανδρέου

Βόλος 2024

Μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Γεωργία Ανδρέου (επιβλέπουσα), Καθηγήτρια Γλωσσολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,

Φίλιππος Βλάχος, Καθηγητής Εκπαιδευτικής Νευροεπιστήμης & Αναπτυξιακών Διαταραχών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής,

Δέσποινα Παπούδη, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ατόμων με Αυτισμό του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Λοιπά Μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής

Παπαηλιού Χριστίνα, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Σταυρακάκη Σταυρούλα, Καθηγήτρια του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Σταυρούση Παναγιώτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τάλλη Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Στους γονείς μου για την αμέριστη αγάπη και συμπαράσταση...

Στον σύζυγό μου για την υπομονή και τη στήριξη...

Στα παιδιά μου για να φτάσουν όσο πιο μακριά μπορούν...

Πρόλογος

Το ταξίδι της διδακτορικής μου διατριβής φτάνει στην ολοκλήρωσή του. Σε όλη αυτή την προσπάθεια υπήρξε πολύτιμη στήριξη από ανθρώπους, η συμβολή των οποίων ήταν σημαντική για το τελικό αποτέλεσμα.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα της παρούσας διατριβής, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κα Ανδρέου Γεωργία για την καθοριστική καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Με την άρτια επιστημονική κατάρτιση, την εμπειρία και τις γνώσεις της συνέβαλε σε βάθος στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Θα ήθελα να την ευχαριστήσω ιδιαίτερα τόσο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε όσο και για τη συνεχή και άμεση στήριξή της, καθώς και για την ενθάρρυνση και την υπομονή της στις δυσκολίες που συνάντησα κατά την υλοποίηση της έρευνας.

Θα ήθελα, επίσης να ευχαριστήσω τα δυο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Βλάχο Φίλιππο και την Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κα Παπούδη Δέσποινα, για τη συνεργασία και την υποστήριξη κατά την υλοποίηση της παρούσας διατριβής.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής επιτροπής, κκ. Παπαηλιού Χριστίνα, Καθηγήτρια του Τμήματος Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, Σταυρακάκη Σταυρούλα Καθηγήτρια του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Σταυρούση Παναγιώτα,

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Τάλλη Ιωάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για την προθυμία με την οποία δέχτηκαν να αποτελέσουν μέλη της επταμελούς επιτροπής αυτής της διδακτορικής διατριβής και για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους.

Παράλληλα, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω την κα Βασιλική Τσελά, μέλος Ε.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που με τα ενθαρρυντικά της λόγια με ώθησε να τολμήσω αυτό το βήμα της διδακτορικής έρευνας, καθώς και την κα Βασιλική Ασλάνογλου, διδάκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την άριστη συνεργασία και τη σχέση που αναπτύχθηκε μέσα σε αυτό το ταξίδι. Ακόμη, ευχαριστώ όλους τους μαθητές που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα, καθώς και τους γονείς τους που με εμπιστεύτηκαν και συναίνεσαν για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον σύζυγό μου γιατί δεν έπαψαν ποτέ να πιστεύουν σε εμένα και να με στηρίζουν σε κάθε μου βήμα.

Σημείωση:

Από την παρούσα διατριβή έχουν προκύψει οι ακόλουθες α) δημοσιεύσεις σε περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων με σύστημα κριτών και β) παρουσιάσεις σε συνέδρια:

- Andreou, G., Lymperopoulou, V., & Aslanoglou, V. (2022). Developmental language disorder (DLD) and autism spectrum disorder (ASD): similarities in pragmatic language abilities. A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2132669>
- Andreou, G. & Lymperopoulou, V. (2022). *Predictive language processing of children with autism spectrum disorder and children with developmental language disorder*. In S. Halupka-Rešetar & N. Ilić (Eds.), *Proceedings of PNCLR9- Studies in Language and Mind 4*, Filozofski fakultet, Novi Sad: 30 October 2021 (pp. 87-106).
- Andreou, G. & Lymperopoulou, V. (2021). *Predictive language processing of children with autism spectrum disorder and children with developmental language disorder*. 9th Novi Sad workshop on Psycholinguistic, Neurolinguistic and Clinical Linguistic Research, University of Novi Sad, Serbia (online): 30 October 2021.
- Ανδρέου, Γ. & Λυμπεροπούλου, Β. (2022). *Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος και σε παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας. ΚΕ.Δ.Ε.Α. Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη: 10-13 Νοεμβρίου 2022.
- Ανδρέου, Γ. & Λυμπεροπούλου, Β. (2022). *Προβλεπτική γλωσσική επεξεργασία σε παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο

Σχολικής Ψυχολογίας. ΚΕ.Δ.Ε.Α. Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη: 10-13 Νοεμβρίου 2022.

- Ανδρέου, Γ. & Λυμπεροπούλου, Β., & Ασλάνογλου, Β. (2022). *Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή*. 18ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία. Αθήνα: 5-9 Οκτωβρίου 2022.
- Ανδρέου, Γ., Λυμπεροπούλου, Β. & Ασλάνογλου, Β. (2023). *Η σχέση του επιπέδου λεξιλογίου με τις δεξιότητες πραγματολογίας σε παιδιά με ΔΑΦ*. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωσιακών Συμπεριφοριστικών Προσεγγίσεων σε παιδιά και εφήβους. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα: 11-12 Μαρτίου 2023.
- Andreou, G. & Lymperopoulou, V. (2023). *Investigating language abilities in children with autism spectrum disorder*. International Conference Quality of life in people with intellectual disability: advances in practice and research. University of Macedonia. Thessaloniki: 19-20 May, 2023 (η παρούσα αναρτημένη ανακοίνωση κέρδισε την πρώτη θέση στον διαγωνισμό επιστημονικού Poster στο συγκεκριμένο συνέδριο).
- Andreou, G., Lymperopoulou, V. & Aslanoglou, V. (2023). *Pragmatic language of children with autism spectrum disorder (ASD)*. 6th Panhellenic Conference of Cognitive Science. Hellenic Cognitive Science Society. Xylokastro: 21-24 September 2023.
- Ανδρέου, Γ., Λυμπεροπούλου, Β., Ασλάνογλου, Β. (2023). *Διαταραχή αυτιστικού φάσματος και αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή: διερεύνηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα*. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού. Ε.Ε.Δ.Δ.Α.Φ. -Ε.Ε.Π.Α.Α. Θεσσαλονίκη: 13-15 Οκτωβρίου 2023.

- Andreou, G., & Lymperopoulou, V. (2023). Pragmatic language of children with DLD. 16th International Conference on Greek Linguistics. Aristotle University of Thessaloniki. Thessaloniki, Greece: 14-17 December 2023.
- Andreou, G., Lymperopoulou, V. & Aslanoglou, V. (2024). *Autism spectrum disorder: linguistic variables related to communication skills in the Greek language*. 18th Annual Autism Conference. Association for Behavior Analysis International. Las Vegas: 18-20 March 2024.

Εκτός από τα παραπάνω, κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής, προέκυψαν τα ακόλουθα: α) δημοσιεύσεις σε διεθνή περιοδικά, διεθνείς συλλογικούς τόμους και πρακτικά συνεδρίων με σύστημα κριτών και β) παρουσιάσεις σε συνέδρια:

- Andreou, G., Aslanoglou, V., Lymperopoulou, V., & Filippou Vlachos (2023). Morphological and phonological errors in the written language production of children with DLD. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207055>
- Aslanoglou, V., Andreou, G., Vlachos, F., & Lymperopoulou, V. (2023). Writing skills of individuals with developmental language disorder (DLD). In D. Katsarou (Ed.), *Developmental language disorders in childhood and adolescence* (pp. 323-337). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0644-4.ch024>
- Aslanoglou, V., Andreou, G., Vlachos, F., & Lymperopoulou, V. (2024). Reading Skills of Individuals with Developmental Language Disorder (DLD). In M. Sofologi, D. Katsarou, & E. Efthymiou (Eds.). *Exploring cognitive*,

psychosocial, and psycholinguistic dynamics across childhood and adolescence. IGI Global (accepted).

- Andreou, G., Aslanoglou, V., & Lymperopoulou V. (2022). *Reading and children with developmental language disorder: A case of Greek students.* In F. Uslu (Ed.), *Proceedings of INTCESS 2022- 9th International Conference on Education & Education of Social Sciences*, 17-18 January 2022 (pp. 510-517). <https://doi.org/10.51508/intcess.202271>
- Ανδρέου, Γ., Ασλάνογλου, Β., & Λυμπεροπούλου, Β. (2022). *Μορφολογικά και φωνολογικά λάθη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή.* Διεθνές Συνέδριο: «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί», Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα: 13-15 Μαΐου 2022.
- Ανδρέου, Γ., Ασλάνογλου, Β., & Λυμπεροπούλου, Β. (2022). *Παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή.* 42η Ετήσια Συνάντηση Τομέα Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη (διαδικτυακά): 6-8 Μαΐου 2022.
- Ανδρέου, Γ., Ασλάνογλου, Β., & Λυμπεροπούλου, Β. (2024). *Χαρακτηριστικά των κειμένων κατά την ελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές/ήτριες με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή.* 26th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics. Department of Theoretical and Applied Linguistics of the School of English, Aristotle University of Thessaloniki. Thessaloniki, Greece: 19-21 April 2024.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	4
Περιεχόμενα.....	10
Ευρετήριο πινάκων.....	15
Ευρετήριο Σχημάτων	17
Ευρετήριο Διαγραμμάτων.....	17
Περίληψη.....	18
Abstract.....	21

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προβληματική της έρευνας.....	23
Η δομή της έρευνας.....	26

A. ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Η ΓΛΩΣΣΑ

1.1 Γλώσσα, Ομιλία και Επικοινωνία – Ιστορικά στοιχεία.....	29
1.2 Ερμηνευτικές θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας.....	31
1.3 Σύνοψη 1 ^{ου} κεφαλαίου.....	32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο. ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.1 Εισαγωγή.....	34
2.2 Η Δομική Γλώσσα.....	36
2.2.1 Η Φωνολογία.....	36
2.2.2 Η Μορφολογία.....	37
2.2.3 Η σύνταξη.....	38
2.2.4 Η σημασιολογία	38

2.3 Η Πραγματολογική γλώσσα.....	39
2.3.1 Η Πραγματολογία.....	39
2.3.2 Η αξιολόγηση της Πραγματολογικής Γλώσσας	43
2.3.3 Η Επικοινωνία.....	48
2.4 Σύνοψη 2 ^{ου} κεφαλαίου.....	53

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΝ ΤΥΠΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ

3.1 Εισαγωγή.....	54
3.2 Η ανάπτυξη της Δομικής Γλώσσας.....	55
3.2.1 Η Φωνολογική Ανάπτυξη.....	55
3.2.2 Η Μορφοφωνημική ανάπτυξη.....	55
3.2.3 Η Συντακτική Ανάπτυξη.....	56
3.2.4 Η Σημασιολογική Ανάπτυξη.....	58
3.3 Η ανάπτυξη της Πραγματολογικής Γλώσσας.....	59
3.3.1 Η ανάπτυξη της Επικοινωνίας.....	61
3.3.2 Η ανάπτυξη της Πραγματολογικής Γλώσσας σύμφωνα με τη Θεωρία των Γλωσσικών Πράξεων.....	63
3.3.3 Η ανάπτυξη των Συνομιλιακών δεξιοτήτων.....	65
3.3.4 Η ανάπτυξη του Αφηγηματικού Λόγου.....	67
3.4 Σύνοψη 3 ^{ου} κεφαλαίου.....	69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

4.1 Εισαγωγή.....	70
4.2 Η Σχέση της Δομικής Γλώσσας με την Πραγματολογική Γλώσσα.....	73
4.3 Η Σχέση της Δομικής Γλώσσας με συγκεκριμένες πτυχές της Πραγματολογικής Γλώσσας.....	77
4.4 Σύνοψη 4 ^{ου} κεφαλαίου.....	82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ (ΝΑΔ)

5.1 Εισαγωγή.....	83
5.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).....	84
5.2.1 Ιστορικά Στοιχεία και Ορισμός.....	84
5.2.2 Επιπολασμός, Αίτια και Συννοσηρότητα.....	86
5.2.3 Γλωσσική Ανάπτυξη και Επικοινωνία στη ΔΑΦ.....	88
Α) Δομική Γλώσσα στη ΔΑΦ.....	88
Β) Πραγματολογική Γλώσσα στη ΔΑΦ.....	93
Γ) Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία στη ΔΑΦ.....	98
5.3 Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ)	101
5.3.1 Ιστορικά Στοιχεία και Ορισμός.....	101
5.3.2 Επιπολασμός, Αίτια και Συννοσηρότητα.....	103
5.3.3 Γλωσσική Ανάπτυξη και Επικοινωνία στην ΑΓΔ.....	105
Α) Δομική Γλώσσα στην ΑΓΔ.....	107
Β) Πραγματολογική Γλώσσα στην ΑΓΔ.....	111
Γ) Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία στην ΑΓΔ.....	114
5.4 Σύνοψη 5 ^{ου} κεφαλαίου.....	117

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΡΟΦΙΛ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΔΑΦ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΔ

6.1 Η υπόθεση του κοινού φαινότυπου.....	118
6.2 Ομοιότητες στο Γλωσσικό Προφίλ μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ.....	122
6.2.1 Ομοιότητες ως προς τη Δομική Γλώσσα.....	122
6.2.2 Ομοιότητες ως προς την Πραγματολογική Γλώσσα.....	126
6.3 Διαφορές στο γλωσσικό προφίλ μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ.....	129
6.3.1 Διαφορές ως προς τη Δομική Γλώσσα.....	130
6.3.2 Διαφορές ως προς την Πραγματολογική Γλώσσα.....	132
6.4 Σύνοψη 6 ^{ου} κεφαλαίου.....	139

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ

ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	140

B. ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

8.1 Εισαγωγή.....	143
8.2 Συμμετέχοντες/ουσες.....	144
8.3 Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας.....	147
8.4 Εργαλεία για την επιλογή του δείγματος.....	148
Α) Μέσο Μήκος Εκφωνήματος.....	148
Β) Η ελληνική έκδοση της κλίμακας Νοημοσύνης Raven's Coloured Progressive Matrices (Εγχρωμες Μήτρες)	149
8.5 Εργαλεία της κυρίως Έρευνας.....	150
8.5.1 Μετρήσεις Δομικής Γλώσσας	151
Α) Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών.....	151
Β) Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης	154
Γ) WISC-V.....	156
8.5.2 Μετρήσεις Πραγματολογικής Γλώσσας.....	157
Α) Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης.....	158
Β) Λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Children's Communication Checklist-2)	159
Γ) Άτυπο Εργαλείο για αξιολόγηση της ικανότητας για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία	165
Γ1) Κατασκευή Εργαλείου.....	165
Γ2) Πιλοτική Χορήγηση.....	166
Γ3) Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Εργαλείου.....	167
Γ4) Δοκιμασίες και διαδικασία χορήγησης.....	169
8.6 Διαδικασία Αξιολόγησης.....	171
8.7 Στατιστική Ανάλυση των Δεδομένων.....	174
8.8 Σύνοψη 8 ^{ου} κεφαλαίου.....	175

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

9.1 Εισαγωγή.....	177
9.2 Δημογραφικά Στοιχεία.....	177
9.3 Αποτελέσματα των επιδόσεων στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη γλωσσική- πραγματολογία και την κοινωνική-πραγματολογία	178
9.4 Αποτελέσματα των επιδόσεων στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δομική γλώσσα.....	183
9.5 Αποτελέσματα συσχέτισης των επιδόσεων στη Δομική Γλώσσα και των επιδόσεων στην Πραγματολογική Γλώσσα για κάθε ομάδα.....	187
9.5.1 Σύγκριση του βαθμού συσχέτισης ανάμεσα στην ομάδα με ΑΓΔ, την ομάδα με ΔΑΦ και την ομάδα ΤΑ.....	190
9.6 Σύνοψη 9 ^{ου} κεφαλαίου.....	193

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

10.1 Εισαγωγή.....	194
10.2 Σύγκριση των δεξιοτήτων της γλωσσικής-πραγματολογίας μεταξύ των ομάδων της έρευνας.....	195
10.3 Σύγκριση των δεξιοτήτων της κοινωνικής-πραγματολογίας μεταξύ των ομάδων της έρευνας	200
10.4 Η σύγκριση των δεξιοτήτων της δομικής γλώσσας και η συσχέτιση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα.....	206
10.5 Γενική Συζήτηση.....	216
10.6 Παιδαγωγικές Προεκτάσεις της έρευνας.....	219
10.7 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	220
10.8 Σύνοψη 10 ^{ου} κεφαλαίου.....	222

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	223

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	291

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 4.1: Κατηγορίες δεξιοτήτων Πραγματολογικής Γλώσσας.....	72
Πίνακας 5.1: Υποομάδες της ΑΓΔ.....	107
Πίνακας 8.1: Κλίμακες αξιολόγησης του Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών (Πόρποδας, 2007).....	152
Πίνακας 8.2: Δείκτες νοημοσύνης του WISC-V.....	156
Πίνακας 8.3: Κλίμακες και τομείς βαθμολογίας της Λίστας Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων	164
Πίνακας 8.4: Μορφή και περιγραφή κλιμάκων.....	170
Πίνακας 9.1: Μ.Ο. δημογραφικών στοιχείων συμμετεχόντων/ουσών.....	178
Πίνακας 9.2: Περιγραφικά στοιχεία δεξιοτήτων γλωσσικής-πραγματολογίας και της κοινωνικής-πραγματολογίας των ομάδων ΤΑ, ΑΓΔ και ΔΑΦ και ΔΑΦ.....	179
Πίνακας 9.3: Σύγκριση ΔΑΦ και ΤΑ ως προς δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας.....	181
Πίνακας 9.4: Σύγκριση ΑΓΔ και ΤΑ ως προς τις δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας.....	182
Πίνακας 9.5: Σύγκριση ΔΑΦ και ΑΓΔ ως προς τις δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας.....	183
Πίνακας 9.6: Επιδόσεις των ομάδων ΔΑΦ, ΑΓΔ και ΤΑ στη δομική γλώσσα	184
Πίνακας 9.7: Σύγκριση ΤΑ και ΑΓΔ ως προς τη δομική γλώσσα.....	185
Πίνακας 9.8: Σύγκριση ΤΑ και ΔΑΦ ως προς τη δομική γλώσσα.....	186
Πίνακας 9.9: Σύγκριση ΔΑΦ και ΑΓΔ ως προς τη δομική γλώσσα.....	187
Πίνακας 9.10: Αποτελέσματα Συσχετίσεων Δομικής Γλώσσας με Πραγματολογική Γλώσσα στην ομάδα ΤΑ.....	188
Πίνακας 9.11: Αποτελέσματα Συσχετίσεων Δομικής Γλώσσας με Πραγματολογική	

Γλώσσα στην ομάδα με ΑΓΔ.....	189
Πίνακας 9.12: Αποτελέσματα Σύσχετίσεων Δομικής Γλώσσας με Πραγματολογική	
Γλώσσα στην ομάδα με ΔΑΦ.....	190

Ευρετήριο Σχημάτων

Σχήμα 2.1: Τα γλωσσικά επίπεδα.....	36
Σχήμα 2.2: Βασικές πραγματολογικές δεξιότητες.....	42
Σχήμα 8.1: Διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων/ουσών.....	173
Σχήμα 8.2: Πορεία εργασιών που προηγήθηκε της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων.....	174

Ευρετήριο Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 9.1: Επιδόσεις ομάδων ΤΑ, ΑΓΔ και ΔΑΦ στις δοκιμασίες που εξετάζουν τις πραγματολογικές δεξιότητες.....	180
Διάγραμμα 9.2: Επιδόσεις των ομάδων ΔΑΦ, ΑΓΔ και ΤΑ στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δομική γλώσσα.....	185
Διάγραμμα 9.3: Βαθμός Συσχέτισης δεξιοτήτων της δομικής Γλώσσας με την Εξαγωγή συμπερασμών για κάθε ομάδα.....	191
Διάγραμμα 9.4: Βαθμός Συσχέτισης δεξιοτήτων της δομικής Γλώσσας με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία για κάθε ομάδα.....	192
Διάγραμμα 9.5: Βαθμός Συσχέτισης δεξιοτήτων της δομικής Γλώσσας με τη ΓΕΙ για κάθε ομάδα.....	193

Περίληψη

Τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και τα παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) παρουσιάζουν ομοιότητες στη γλωσσική ανάπτυξη, γεγονός που οδήγησε διαχρονικά τους ερευνητές στη διερεύνηση της υπόθεσης ότι είναι πιθανό να υπάρχει κοινός φαινότυπος μεταξύ των δύο διαταραχών. Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό ατόμων με ΑΓΔ πληροί τα κριτήρια στον επικοινωνιακό και κοινωνικό τομέα για να λάβει διάγνωση ΔΑΦ. Οι κοινές δυσκολίες που παρατηρούνται στις δύο διαταραχές σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αφορούν τη φωνολογία, το λεξιλόγιο, τη σημασιολογία και τη μορφολογία, καθώς και την πραγματολογική γλώσσα. Η πραγματολογική γλώσσα αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, οι οποίες αναπτύσσονται με διαφορετικούς ρυθμούς σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης σε σχέση με παιδιά με ΔΑΦ και ΑΓΔ. Η δομική γλώσσα φαίνεται πως συσχετίζεται με την ανάπτυξη των πραγματολογικών δεξιοτήτων τόσο στον τυπικό πληθυσμό, όσο και στον μη τυπικό, όπως είναι ο πληθυσμός με ΔΑΦ ή με ΑΓΔ. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει τη διερεύνηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ σε σύγκριση με αυτή των παιδιών με ΑΓΔ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης, καθώς και τη σχέση που υφίσταται ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα στα παιδιά των τριών ομάδων. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 25 παιδιά με ΔΑΦ ηλικίας 6-8 ετών ($M.O.= 84,19$ μήνες), 25 παιδιά με ΑΓΔ ηλικίας 6-8 ετών ($M.O.= 84,09$ μήνες), καθώς και 25 παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου, εξομοιωμένα σε ό, τι αφορά την ηλικία και το φύλο με τις άλλες δύο ομάδες, με σκοπό να διερευνηθούν οι πραγματολογικές τους δεξιότητες, καθώς και η πιθανή συσχέτιση των πραγματολογικών δεξιοτήτων με τις δεξιότητες της δομικής γλώσσας. Όσον αφορά τη δομική γλώσσα, αξιολογήθηκε η Φωνολογική Επίγνωση, η Μορφοσύνταξη και το Λεξιλόγιο. Σε ό,τι αφορά την

Πραγματολογική Γλώσσα αξιολογήθηκε η γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics) και η κοινωνική-πραγματολογία (social-pragmatics), με βάση την κατηγοριοποίηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων από τους Andrés-Roqueta κ.ά. (2017). Για την αξιολόγηση της γλωσσικής-πραγματολογίας μετρήθηκε η ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, καθώς και η Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα. Για την αξιολόγηση της κοινωνικής-πραγματολογίας, μετρήθηκε η δεξιότητα για χρήση του κοινωνικού πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών και η Κοινωνική Αμοιβαιότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ όσο και τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς τους στις περισσότερες πραγματολογικές δοκιμασίες, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δύο κλινικοί πληθυσμοί στην πραγματολογική γλώσσα. Επίσης, τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν παρόμοιες ή χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΔΑΦ όσον αφορά τις δοκιμασίες που εξέταζαν τη γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics), αλλά καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΔΑΦ στις δοκιμασίες που εξέταζαν την κοινωνική-πραγματολογία (social-pragmatics). Παράλληλα, η συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες της δομικής γλώσσας και στις δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας φάνηκε μέτρια ως υψηλή τόσο στις δύο κλινικές ομάδες, όσο και στην ομάδα ελέγχου. Η κατανόηση του γλωσσικού προφίλ των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών με ΔΑΦ θα συνδράμει στην κατανόηση των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες, προσδιορίζοντας με μεγαλύτερη σαφήνεια τις γλωσσικές τους δυσκολίες. Παράλληλα, τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τη συσχέτιση που υφίσταται ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα, μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν αποτελεσματικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση των γλωσσικών και

των πραγματολογικών δυσκολιών των παιδιών και των δύο κλινικών ομάδων στην ελληνική γλώσσα.

Λέξεις Κλειδιά: Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ), Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), πραγματολογική γλώσσα, δομική γλώσσα

Abstract

Children with Developmental Language Disorder (DLD) and children with Autism Spectrum Disorder (ASD) exhibit similarities in language development, which has led researchers over time to explore the hypothesis that there may be a common phenotype between the two disorders. Also, a significant proportion of individuals with DLD meet the criteria in the communicative and social domains to receive a diagnosis of ASD. The common difficulties observed in the two disorders compared to typically developing children relate to phonology, vocabulary, semantics and morphology, as well as pragmatic language. Pragmatic language is a wide range of abilities, which develop at different rates in typically developing children as compared to children with ASD and DLD. Structural language, consisting of phonology, morphosyntax and vocabulary, appears to correlate with the development of pragmatic abilities in both the typical population and the non-typical population, such as the population with ASD or DLD. The present study attends to investigate the pragmatic abilities of children with ASD as compared to those of children with DLD and typically developing children and the correlation between structural language skills and pragmatic language skills in children of the three groups. The present study involved 25 children with ASD aged 6-8 years ($M = 84,19$ months), 25 children with DLD aged 6-8 years ($M = 84,09$ months), and 25 typically developing children, who constituted the control group, matched for age and gender, in order to compare their pragmatic language abilities, as well as the possible correlation between pragmatic skills and structural language skills. In terms of Structural Language, Phonological Awareness, Morphosyntax and Vocabulary were assessed, while Pragmatic Language was assessed through linguistic-pragmatics and social-pragmatics abilities, based on the categorization of pragmatic skills by Andrés-Roqueta et al. (2017). In terms of linguistic-pragmatics, the ability for Predictive

Language Processing and General Communication Competence were assessed. In terms of social-pragmatics, the ability for using social context to make inferences and Social Reciprocity were measured. The results showed that both children with ASD and children with DLD performed lower than their typically developing peers, highlighting their difficulties in pragmatic abilities. Moreover, children with DLD performed similarly or lower than children with ASD on tasks examining linguistic-pragmatics, however they exhibit higher performance than children with ASD on tasks examining social-pragmatics. In addition, the correlation between structural language abilities and pragmatic language abilities appeared to be moderate to high in both clinical and control groups. The comprehension of the language profile of children with ASD and children with DLD will contribute to understanding the similarities and differences between the two clinical groups, identifying their pragmatic language difficulties accurately. At the same time, the results of the research on the correlation between structural and pragmatic language can be utilized in order to design and implement effective interventions to improve the pragmatic language difficulties of children of both clinical groups in Greek.

Keywords: Developmental Language Disorder, DLD, Autism Spectrum Disorder, ASD, pragmatic language, structural language

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προβληματική της έρευνας

Η πραγματολογική γλώσσα αποτελεί σημαντικό στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης του ατόμου και αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, γι' αυτό και είναι δύσκολο να δοθεί ένας σαφής ορισμός. Συνήθως ορίζεται ως η κατάλληλη χρήση της γλώσσας κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση. Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, οι συνομιλητές λαμβάνουν υπόψη τη σχέση με τον συνομιλητή τους, τους στόχους της επικοινωνίας, το κοινωνικό πλαίσιο και την κοινωνική κατάσταση, ώστε η γλώσσα που χρησιμοποιούν να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την πραγματολογική γλώσσα αφορούν κυρίως την πρόθεση για έναρξη της επικοινωνίας, την κατάλληλη ή σχετική απόκριση στα γλωσσικά εισερχόμενα, την ύπαρξη συνοχής στον λόγο, την προσαρμογή της γλώσσας στο κοινωνικό πλαίσιο, την κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας, καθώς και τις εκφράσεις του προσώπου, τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος.

Ωστόσο, οι πραγματολογικές δεξιότητες δεν εμφανίζονται στον ίδιο βαθμό σε όλους, καθώς σημαντικοί παράγοντες επηρεάζουν την ανάπτυξή τους. Ως παράγοντες που σχετίζονται με την πραγματολογική ανάπτυξη αναφέρονται η Θεωρία του Νου, η δομική γλώσσα, οι εκτελεστικές λειτουργίες, ενώ παράλληλα κάποιες διαταραχές, όπως η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) και η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), επηρεάζουν την πραγματολογική γλώσσα.

Η πραγματολογική γλώσσα στην ΑΓΔ συχνά δεν θεωρείται ελλειμματική, καθώς οι πραγματολογικές δυσκολίες δεν εμφανίζονται τόσο έντονα όσο τα

ελλείμματα σε άλλα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι τα παιδιά με ΑΓΔ δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στην πραγματολογική γλώσσα. Από την άλλη μεριά, η ΔΑΦ είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή με κύρια χαρακτηριστικά, μεταξύ άλλων, τις δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, αφού στα παιδιά με ΔΑΦ παρατηρούνται σημαντικά πραγματολογικά και κοινωνικά ελλείμματα. Η ΑΓΔ και η ΔΑΦ παρουσιάζουν ομοιότητες σε όλους τους τομείς της γλωσσικής ανάπτυξης, συμπεριλαμβανομένης και της πραγματολογικής γλώσσας. Οι ομοιότητες αυτές οδήγησαν στην υπόθεση ότι ανάμεσά τους υπάρχει μια κοινή αιτιολογία ή ένας κοινός φαινότυπος που οδηγεί σε πιθανή επικάλυψη των δύο διαταραχών. Ωστόσο, παρά την έρευνα που έχει διεξαχθεί για να διευκρινιστεί η σχέση ανάμεσα στις δύο διαταραχές, δεν έχει δοθεί ακόμα μια σαφής απάντηση σχετικά με την πιθανότητα οι δύο αυτές διαταραχές να αποτελούν διαφορετικά μέρη του ίδιου συνεχούς. Χρειάζεται συνεπώς περαιτέρω έρευνα, ώστε να μελετηθούν οι γλωσσικές δεξιότητες των δύο πληθυσμών σε διαφορετικά γλωσσικά συστήματα και ως προς όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης.

Επίσης, ένα πλήθος ερευνών έχουν διεξαχθεί προκειμένου να διερευνηθούν την πραγματολογική γλώσσα της ΔΑΦ και της ΑΓΔ, καθώς και τους παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξή της. Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στη σχέση μεταξύ συγκεκριμένων πτυχών της δομικής γλώσσας και της πραγματολογικής γλώσσας στους δύο πληθυσμούς. Η ξεχωριστή μελέτη κάθε πραγματολογικής δεξιότητας σε σχέση με τον βαθμό ανάπτυξής της, καθώς και με τον βαθμό της σχέσης της με τις πτυχές της δομικής γλώσσας είναι απαραίτητη, καθώς δεν επηρεάζονται όλες οι πραγματολογικές δεξιότητες στον ίδιο βαθμό από τη δομική γλώσσα, ενώ αντίστοιχα τα επίπεδα της δομικής γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο) δεν επηρεάζουν στον ίδιο βαθμό την πραγματολογική γλώσσα. Η πραγματολογία, αν και

παρουσιάζει κοινά σημεία στους δύο πληθυσμούς, είναι πιθανώς ένας τομέας, που ίσως θα μπορούσε να δώσει μια απάντηση σχετικά με τη διάκριση ή όχι των δύο διαταραχών.

Η παρούσα μελέτη, συνεπώς, έχει ως στόχο να καλύψει αυτό το κενό σε ό,τι αφορά την ελληνική γλώσσα διερευνώντας αφενός τη σχέση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα μέσω συγκεκριμένων δοκιμασιών και αφετέρου συγκρίνοντας τις πραγματολογικές δεξιότητες των δύο διαταραχών σε ελληνόφωνο πληθυσμό. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται κυρίως στη σύγκριση της πραγματολογικής γλώσσας της ΔΑΦ και της ΑΓΔ σε ελληνόφωνο πληθυσμό, καθώς και στο γεγονός ότι οι πραγματολογικές δεξιότητες που μελετώνται έχουν επιλεγεί με στόχο να καλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερο το ευρύ φάσμα της πραγματολογίας. Συγκεκριμένα, η πραγματολογική γλώσσα εξετάζεται τόσο ως προς το γλωσσική (γλωσσική-πραγματολογία, *linguistic-pragmatics*), όσο και ως προς το κοινωνική (κοινωνική-πραγματολογία, *social-pragmatics*) της διάσταση. Παράλληλα, διερευνάται η σχέση κάθε πραγματολογικής πτυχής με τα επίπεδα που αποτελούν τη δομική γλώσσα στην ΑΓΔ σε σύγκριση με τη ΔΑΦ, καθώς και με την ομάδα ελέγχου που αποτελείται από παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Η Δομή της έρευνας

Η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει 10 κεφάλαια, που διακρίνονται σε δύο μέρη. Το πρώτο, το γενικό μέρος αφορά το βασικό θεωρητικό πλαίσιο που είναι απαραίτητο να μελετηθεί για την καλύτερη κατανόηση της έρευνας. Το δεύτερο μέρος αφορά το ειδικό μέρος της έρευνας και περιλαμβάνει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, καθώς και τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση σχετικά με τη γλώσσα, την ομιλία και την επικοινωνία, καθώς και τη σχέση που έχουν μεταξύ τους, ενώ στη συνέχεια αναλύονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν προταθεί σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στο γλωσσικό σύστημα, όπου γίνεται η διάκριση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα και πραγματοποιείται περιγραφή και ανάλυση για κάθε γλωσσικό επίπεδο, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη διάκριση της γλώσσας σε δομική και πραγματολογική, καθώς και στην πορεία ανάπτυξης των γλωσσικών επιπέδων στον τυπικό πληθυσμό. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας καθώς αυτό αποτελεί την κύρια γλωσσική θεματική της παρούσας έρευνας.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στους παράγοντες που σχετίζονται με τη γλωσσική ανάπτυξη και ιδιαίτερα με τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην πραγματολογική γλώσσα και τη δομική, μέσα από τις έρευνες που έχουν μελετήσει τη συγκεκριμένη θεματική τόσο στον τυπικό, όσο και στον μη τυπικό πληθυσμό.

Το πέμπτο κεφάλαιο ασχολείται με τις Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές (ΝΑΔ), όπου γίνεται μια συνοπτική αναφορά στις διαταραχές που περιλαμβάνονται σε αυτές, ενώ περιγράφονται και αναλύονται οι ορισμοί και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της

Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (ΑΓΔ) και της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), καθώς είναι οι δύο διαταραχές που μελετώνται στην παρούσα έρευνα. Το επόμενο κεφάλαιο ασχολείται με την υπόθεση του κοινού φαινότυπου ανάμεσα στην ΑΓΔ και τη ΔΑΦ, ενώ περιγράφονται οι ομοιότητες και οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο διαταραχές, με έμφαση στη γλωσσική ανάπτυξη τόσο της δομικής, όσο και της πραγματολογικής γλώσσας.

Το έβδομο κεφάλαιο περιλαμβάνει τον σκοπό της έρευνας και τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν προκειμένου να μελετηθούν στην παρούσα έρευνα, ενώ στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε. Καταγράφεται η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά την επιλογή και την κατασκευή των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και η επιλογή και στάθμιση του δείγματος. Ακόμα, γίνεται αναφορά στη διαδικασία αξιολόγησης των συμμετεχόντων/ουσών, αλλά και η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Το ένατο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με τις επιδόσεις των συμμετεχόντων/ουσών στις δοκιμασίες αξιολόγησης και τη σύγκριση των επιδόσεων μεταξύ των τριών ομάδων (ΤΑ, ΑΓΔ, ΔΑΦ), αλλά και τις συσχετίσεις των επιδόσεών τους στις δοκιμασίες της δομικής και της πραγματολογικής γλώσσας.

Ακολουθεί το δέκατο και τελευταίο κεφάλαιο, όπου καταγράφεται η συζήτηση σχετικά με τα αποτελέσματα με βάση σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και ευρήματα, ενώ κλείνοντας αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας και μερικές προτάσεις ως προς την παιδαγωγική και ερευνητική αξιοποίηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας.

Τέλος, παρατίθενται οι ελληνικές και ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές με βάση το σύστημα APA και τα Παραρτήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

Η ΓΛΩΣΣΑ

1.1 Γλώσσα, Ομιλία και Επικοινωνία - Ιστορικά στοιχεία

Η γλώσσα θα μπορούσε να οριστεί ως το σύνολο ή το σύστημα τυποποιημένων συμβόλων, σημείων, ήχων, κινήσεων με την προϋπόθεση ότι αποτελεί έναν κώδικα επικοινωνίας, χρησιμοποιείται για την ανταλλαγή μηνυμάτων ή την αυτό-έκφραση και διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες (Barokova & Tager-Flusberg, 2018). Με άλλα λόγια, οι ήχοι συνδυάζονται ώστε να δημιουργούν πιθανές λέξεις και εκφράσεις συγκεκριμένες σημασίες και να αποτελέσουν τελικά έναν καθιερωμένο κώδικα επικοινωνίας (Ανδρέου, 2012). Πολλές προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί για να δοθεί ένας ορισμός για τη γλώσσα, εστιάζοντας στα διαφορετικά στοιχεία της. Ο Chomsky (1957) ορίζει τη γλώσσα ως ένα σύνολο που αποτελείται από δυνάμει άπειρες προτάσεις. Καθεμία από τις προτάσεις αυτές έχει περιορισμένη έκταση και αποτελείται από ένα συγκεκριμένο σύνολο στοιχείων. Ο de Saussure (1979) αναφέρεται στη γλώσσα ως ένα συλλογικό σύστημα, το οποίο χρησιμοποιείται αμοιβαία από τους ομιλητές μιας συγκεκριμένης γλωσσικής κοινότητας.

Από την άλλη μεριά, ο Chomsky (1957) διαχωρίζει τη γλωσσική συμπεριφορά/ πλήρωση (linguistic performance) από τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence). Η γλωσσική ικανότητα αφορά την υποσυνείδητη γνώση των γλωσσικών κανόνων που έχουν οι φυσικοί ομιλητές της, ενώ η χρήση/ εφαρμογή της γνώσης αυτής κατά την

παραγωγή και την κατανόηση λόγου ορίζεται από τον ίδιο ως γλωσσική πλήρωση (linguistic performance) (Touqir κ.ά., 2022).

Η ομιλία (speech) διακρίνεται από τη γλώσσα, αποτελώντας την πραγμάτωση της γλώσσας με τη χρήση ηχητικών/ ακουστικών σημάτων. Η γλώσσα θεωρείται αφηρημένη έννοια και αποτελεί ένα σύστημα συμβόλων που χρησιμοποιείται από τα άτομα προκειμένου να εκφραστούν οι ιδέες τους. Η γλώσσα μπορεί να εκφραστεί με ποικίλους τρόπους, γραπτά ή προφορικά είτε ακόμα και με νοήματα των χεριών και του σώματος. Ως ομιλία χαρακτηρίζεται ο προφορικός τρόπος έκφρασης της γλώσσας. Συνεπώς, μέσω της ομιλίας μεταφέρεται το γλωσσικό μήνυμα του πομπού, ο οποίος συνδυάζει συγκεκριμένες ηχητικές μονάδες προκειμένου να σχηματίσει λέξεις, προτάσεις και τελικά να μεταδώσει το μήνυμά του (Chenausky & Tager-Flusberg, 2022).

Για την κοινωνικοποίηση του ατόμου, η γλώσσα αποτελεί καταλυτικό παράγοντα καθώς θεωρείται το κυριότερο μέσο ώστε να ενταχθεί το άτομο στην κοινωνία (Ανδρέου, 2012). Η επικοινωνία, συνεπώς, ως όρος συμπεριλαμβάνει την ομιλία, αλλά και τη γλώσσα. Η επικοινωνία είναι η ικανότητα εκείνη που δίνει στο άτομο την ικανότητα να μεταδώσει, αλλά και να αντιληφθεί μηνύματα κάθε είδους, όχι μόνο γλωσσικά (Brodin & Renblad, 2020). Η επικοινωνία, σαφώς, μπορεί να διενεργηθεί μέσω της χρήση διαφόρων συστημάτων τόσο μεταξύ ανθρώπων, όπως για παράδειγμα η γλώσσα του σώματος, όσο και μεταξύ των ζώων. Ωστόσο, η ανθρώπινη γλώσσα είναι ποιοτικά διαφορετική από τα άλλα συστήματα επικοινωνίας, καθώς χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και διεπίπεδη δομή (μονάδες με νόημα ή χωρίς), ενώ επηρεάζει και τη σκέψη (Παπαηλιού, 2016). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η σχέση τους με τη γλωσσική ανάπτυξη θα αναπτυχθούν αναλυτικά σε επόμενο κεφάλαιο.

1.2 Ερμηνευτικές θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας

Αναφορικά με τη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας από το άτομο έχουν αναπτυχθεί τρεις ερμηνευτικές θεωρίες.

Η θεωρία της συμπεριφοράς / εμπειριοκρατική περιγράφει την κατάκτηση της γλώσσας ως μια διαδικασία αντίδρασης σε κάθε ερέθισμα. Σύμφωνα με το συμπεριφορικό σχήμα «ερέθισμα-απάντηση», η εμπειριοκρατική θεωρία υποστηρίζει ότι το άτομο αντιδρώντας στα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον μέσω της μίμησης και της ενίσχυσης καταφέρνει να σχηματοποιήσει τη γλωσσική συμπεριφορά και τελικά να κατακτήσει τις γλωσσικές δομές (Ανδρέου, 2012· Tzakosta, 2020). Συνεπώς, η γλώσσα, σύμφωνα με τον Συμπεριφορισμό, αποτελεί μια συμπεριφορά που μαθαίνεται ως αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα, όπως ακριβώς και τα υπόλοιπα είδη συμπεριφορών. Οι επιτυχείς συμπεριφορές στα ερεθίσματα λαμβάνουν θετική ενίσχυση και έτσι η συμπεριφορά θεμελιώνεται στο άτομο (Burhanuddin κ.ά., 2021).

Ο Chomsky (1957), κύριος εκπρόσωπος της γενετικής θεωρίας κατάκτησης της γλώσσας υποστηρίζει ότι το άτομο διαθέτει μια έμφυτη ικανότητα να κατακτήσει τη γλώσσα, έναν μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης (Language Acquisition Device- LAD). Για αυτόν, η ικανότητα κατάκτησης της γλώσσας είναι γενετικά προκαθορισμένη και όχι αποτέλεσμα συμπεριφοράς και μίμησης. Για τον λόγο αυτό παιδιά που μεγαλώνουν σε διαφορετικά μέρη, βιώνοντας διαφορετικές οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές συνθήκες κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα σύντομα και ομοιόμορφα. Τα παιδιά, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, διατυπώνουν υποθέσεις για τη λειτουργία της γλώσσας περνώντας μέσα από διαδοχικά στάδια, ώστε δοκιμάζοντας

κάθε υπόθεση για να την επιβεβαιώσουν ή να την αναθεωρήσουν να φτάσουν στο τελικό στάδιο της γλωσσικής κατάκτησης (Touqir κ.ά., 2022).

Οι νεότερες γνωστικές θεωρίες αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως αποτέλεσμα της γενικότερης γνωστικής ικανότητας του ατόμου, και όχι ως ένα ανεξάρτητο και αυτόνομο φαινόμενο. Η κατάκτηση της γλώσσας είναι παράλληλη με την ανάπτυξη της αντιληπτικής ικανότητας του ατόμου, καθώς η νοημοσύνη και το περιβάλλον βρίσκονται σε μια μόνιμη και διαρκή αλληλεπίδραση (Tzakosta, 2020).

Τέλος, έχουν προταθεί και επικοινωνιακές προσεγγίσεις της γλώσσας, οι οποίες αντιλαμβάνονται τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό περίγυρο. Κυρίαρχο ρόλο, σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές, για την κατάκτηση της γλώσσας διαδραματίζει το περιβάλλον, καθώς το παιδί θεωρείται πως συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της γλωσσικής του ανάπτυξης χάρη στην ανάγκη του να επικοινωνήσει. Συγκεκριμένα, το παιδί κατακτά τη γλώσσα μέσα από την εμπλοκή του σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στις οποίες χρειάζεται να κατανοεί και να αναπαράγει γλωσσικά μοτίβα (Bates, 2014), καθώς ερμηνεύει τις επικοινωνιακές προθέσεις των άλλων (Tomasello, 2001). Ο ρυθμός και η πορεία ανάπτυξης της γλώσσας στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στα γλωσσικά εισερχόμενα και στον μητρικό λόγο, δηλαδή στον λόγο των φροντιστών του παιδιού (Hoff, 2009).

1.3 Σύνοψη 1^{ου} Κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια κατανόησης της φύσης και της λειτουργίας της γλώσσας, μέσα από τους ορισμούς που έχουν δοθεί από ερευνητές της Γλωσσολογίας. Παράλληλα έγινε διαχωρισμός ανάμεσα στη γλώσσα, την ομιλία και την επικοινωνία, ενώ αναφέρθηκε και η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα,

την ομιλία και την κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του ατόμου. Τέλος, έγινε αναφορά στις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με την κατάκτηση της γλώσσας προκειμένου να δοθεί μια πλήρης εικόνα όσον αφορά τη φύση και τους μηχανισμούς κατάκτησης της γλώσσας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.

ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

2.1 Εισαγωγή

Η μορφή, το περιεχόμενο και η χρήση της γλώσσας θεωρούνται όλα βασικά στοιχεία για την επικοινωνία, η οποία αποτελεί και τον βασικό στόχο της γλώσσας. Η γλωσσική μορφή (δηλαδή η φωνολογία, η μορφολογία και η σύνταξη) και το περιεχόμενο (δηλαδή η σημασιολογία) αντιπροσωπεύουν τις δεξιότητες της δομικής γλώσσας, ενώ η κατάλληλη χρήση της γλώσσας σε κοινωνικά πλαίσια αντιπροσωπεύει τις δεξιότητες στην πραγματολογική γλώσσα (Reindal κ.ά., 2021).

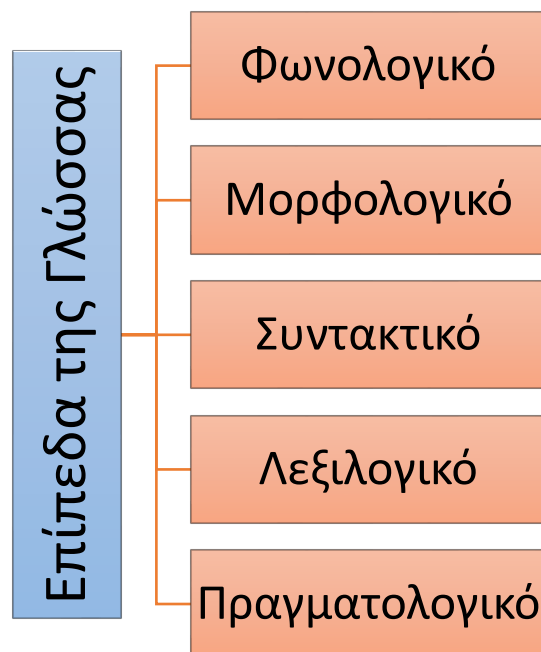
Ο διαχωρισμός των γλωσσικών δεξιοτήτων σε δομικές και πραγματολογικές είναι τεχνητός αλλά θεωρείται απαραίτητος για την καλύτερη αξιολόγηση των δεξιοτήτων αυτών, παρόλο που πολλές φορές είναι δύσκολος. Η δημιουργία δοκιμασιών που θα αξιολογούν μόνο μία δεξιότητα είναι σχεδόν απίθανη. Για παράδειγμα, όταν κατανοούμε λέξεις και προτάσεις, συχνά εμπλεκόμαστε σε συλλογισμούς που θα μπορούσαν να θεωρηθούν πραγματολογικοί, ενώ αντίστοιχα, οι πραγματολογικές δοκιμασίες απαιτούν λεξιλογικές και γραμματικές γνώσεις (Matthews κ.ά., 2018). Παρ' όλα αυτά, ο διαχωρισμός αυτός φαίνεται χρήσιμος υπό το πρίσμα κάποιων διαταραχών (όπως η ΔΑΦ), στις οποίες το άτομο παρουσιάζει δυσκολίες που γίνονται περισσότερο εμφανείς όταν υπάρχει ανάγκη να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Loukusa & Moilanen, 2009). Ως εκ τούτου, όταν εξετάζουμε τις ατομικές διαφορές στην πραγματολογική γλώσσα μπορούμε να θεωρούμε ότι εν μέρει, αυτή μπορεί δυνητικά να διαχωριστεί από τη δομική γλώσσα, ώστε στη συνέχεια να ελέγξουμε τη σχέση μεταξύ τους (Matthews

κ.ά., 2018). Μάλιστα, οι Wilson και Bishop (2021a) προτείνουν τη Θεωρία της Συνάφειας (Relevance Theory) ως το μοντέλο επικοινωνίας που μπορεί να διακρίνει τους τομείς της γλώσσας. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, όλες οι χρήσεις της γλώσσας ενέχουν κάποιο επίπεδο ατέλειας ή ασάφειας και, ως εκ τούτου, για να συμπεράνουμε την πλήρη έκταση του νοήματος του ομιλητή, χρησιμοποιούμε το ευρύτερο πλαίσιο επικοινωνίας και την υπόθεση ότι τα εκφωνήματα προσαρμόζονται κατάλληλα στο περιβάλλον τους (δηλ. την αρχή της βέλτιστης συνάφειας).

Υπό το πρίσμα αυτό, για την καλύτερη κατανόηση του γλωσσικού μηχανισμού, η γλώσσα αναλύεται σε πέντε διακριτά αλλά αλληλένδετα μεταξύ τους επίπεδα (Αρχοντή, 2017). Τα επίπεδα είναι τα εξής (Σχήμα 2.1):

- 1) Φωνολογία,
- 2) Μορφολογία,
- 3) Σύνταξη,
- 4) Σημασιολογία,
- 5) Πραγματολογία.

Τα τρία πρώτα επίπεδα συνιστούν τη Γραμματική τη Γλώσσας (Ασλάνογλου, 2022). Παράλληλα, χρησιμοποιείται ο όρος **δομική γλώσσα** για να περιγράψει τη Φωνολογία, τη Μορφοσύνταξη και τη Σημασιολογία.



Σχήμα 2.1
Τα γλωσσικά επίπεδα

2.2 Η Δομική Γλώσσα

2.2.1. Η Φωνολογία

Το πρώτο επίπεδο αφορά τη Φωνολογία, η οποία μελετά τους γλωσσικούς ήχους που μεταδίδονται από τον πομπό στον δέκτη κατά την επικοινωνιακή διαδικασία. Συγκεκριμένα, το φωνολογικό επίπεδο εξετάζει τους φθόγγους του γλωσσικού συστήματος και αφορά κυρίως τις φωνητικές κατηγορίες, τα φωνήματα, καθώς και τον τονισμό του λειτουργικού συστήματος μιας γλώσσας. Τα φωνήματα είναι οι μικρότερες ηχητικές μονάδες, μέσω των οποίων διαφοροποιούνται οι λέξεις σε ένα γλωσσικό σύστημα (Barokova & Tager-Flusberg, 2020· Χατζησαββίδης, 2012). Στο πλαίσιο της φωνολογίας, εξετάζονται και υπερτεμαχιακά στοιχεία, δηλαδή η προσωδία, η οποία αφορά τον επιτονισμό, την ένταση, την ταχύτητα και τον ρυθμό της γλώσσας καθώς και τις μεταβολές στα χαρακτηριστικά αυτά (Rasimi κ.ά., 2020).

Η ανάπτυξη του φωνολογικού επιπέδου οδηγεί στην κατάκτηση της Φωνολογικής Επίγνωσης/ Ενημερότητας, μιας ικανότητας πολύ σημαντικής για την ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου. Η φωνολογική επίγνωση διακρίνεται στη φωνημική επίγνωση, που αφορά την αντίληψη των ελάχιστων μονάδων του λόγου, δηλαδή των φωνημάτων και των φθόγγων και στη συλλαβική επίγνωση, που αφορά πιο μεγάλες μονάδες του λόγου, όπως είναι οι συλλαβές. Η φωνολογική επίγνωση είναι σημαντική για την παραγωγή λέξεων και προτάσεων, καθώς επιτρέπει στο άτομο να αντιληφθεί τις φωνολογικές μονάδες ως διακριτά μέρη της γλώσσας και να τις διακρίνει μέσα στον λόγο ώστε τελικά να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιεί λειτουργικά (Διαμαντή, 2010).

2.2.2. Η Μορφολογία

Το δεύτερο επίπεδο, το μορφολογικό, αναφέρεται στα επιμέρους συστατικά των λέξεων και στις σχέσεις μεταξύ τους. Μελετά, δηλαδή, τη δομή τους και τους κανόνες για την ανάλυση και τη δημιουργία τους (Barokova & Tager-Flusberg, 2020· Φιλιππάκη-Warburton, 1991). Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τα μορφήματα, που αποτελούν τις ελάχιστες μονάδες της γλώσσας που έχουν σημασία, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτά (τα μορφήματα) αναγνωρίζονται, αναλύονται και περιγράφονται μέσα από τη δομή των λέξεων (Αρχοντή, 2017). Η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει τον λόγο σε μορφήματα ονομάζεται Μορφολογική Επίγνωση και είναι σημαντική για τη γλωσσική του ανάπτυξη (Carlisle, 1995).

2.2.3 Η Σύνταξη

Το επόμενο επίπεδο αφορά τη σύνταξη, η οποία μελετά τη δομή της πρότασης, δηλαδή, τη σειρά των όρων μέσα σε μια πρόταση. Σε κάθε γλώσσα, υπάρχει ένα σύνολο κανόνων που καθορίζουν τη σειρά των όρων της πρότασης, μέσα από την οποία οι ομιλητές κατανοούν το νόημά της (Fromkin κ.ά., 2013). Με άλλα λόγια, η σύνταξη αφορά τις σχέσεις ιεραρχίας και τους κανόνες που ρυθμίζουν τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται οι λέξεις για να σχηματίσουν προτάσεις (Αρχοντή, 2017). Σύμφωνα με τη Hoff (2009), ο συνδυασμός των λέξεων εκφράζει τη σκέψη του ομιλητή, ενώ πολλές φορές το νόημα της πρότασης γίνεται κατανοητό μέσω της σύνταξης που αυτή έχει. Συγκεκριμένα, δύο προτάσεις μπορεί να διαθέτουν τα ίδια μορφήματα ή τις ίδιες λέξεις, αλλά όταν βρίσκονται σε διαφορετική σειρά, το νόημα αλλάζει (Lyons, 1995).

2.2.4 Η Σημασιολογία

Η σημασιολογία είναι το στάδιο το οποίο εξετάζει τη σημασία/ το νόημα των μορφημάτων, των λέξεων, των φράσεων και των προτάσεων. Τα νοήματα αυτά είναι συμβατικά ή κωδικοποιημένα σε κάθε γλώσσα (Αρχοντή, 2017). Το μόρφημα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί τη μικρότερη γλωσσική μονάδα με σταθερή μορφή και νόημα, ενώ η λέξη είναι η βασική μονάδα του σημασιολογικού επιπέδου (Lyons, 1995). Σε μία γλώσσα, οι λέξεις μπορεί να αφορούν μια συγκεκριμένη ή μία αφηρημένη έννοια, να χρησιμοποιούνται με μεταφορική σημασία ή ακόμα και να εκφράζουν περισσότερα από ένα νοήματα (Ανδρέου, 2012). Κάθε άνθρωπος διαθέτει ένα «νοητικό λεξικό», μια αποθήκη πληροφοριών, που περιέχει τα μορφήματα και τις λέξεις της γλώσσας του (Fromkin κ.ά., 2013).

2.3 Η Πραγματολογική γλώσσα

2.3.1 Η Πραγματολογία

Η Πραγματολογία αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης, ενώ αφορά ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων και συνεπώς είναι δύσκολο να δοθεί ένας σαφής ορισμός. Συνήθως ορίζεται ως το γλωσσικό επίπεδο που αφορά την κατάλληλη χρήση της γλώσσας ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις (Matthews κ.ά., 2018· Prutting & Kittchner, 1987). Σύμφωνα με τον Turkstra κ.ά. (2017) η πραγματολογική γλώσσα αναφέρεται στην ικανότητα να χρησιμοποιεί το άτομο τη γλώσσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και ξεπερνά τις συντακτικές και σημασιολογικές δεξιότητες. Η Bates (1976) προσδιορίζει τον όρο «πραγματολογία» ως τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να μεταδώσουν ένα μήνυμα καθώς και τον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζονται στα χαρακτηριστικά των συνομιλητών για να κατανοήσουν μηνύματα. Ο Βογινδρούκας (2005) ορίζει την πραγματολογία ως τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν την ομιλία, τη δομή των φράσεων και των εκφράσεων, ενώ αυτές μεταβάλλονται συνεχώς κατά τη διάρκεια μιας κοινωνικής συνδιαλλαγής. Με άλλα λόγια, η πραγματολογική γλώσσα μελετά τη σχέση μεταξύ της γλώσσας και του περιβάλλοντος, περιγράφοντας τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας και τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται και συνεπώς αφορά τη χρήση της γλώσσας σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο επηρεάζει το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τελικά το νόημα του εκφωνήματος (Carotenuto κ.ά., 2017· Prutting & Kittchner, 1987· Valle κ.ά., 2020).

Συνεπώς, παρά το γεγονός ότι η πραγματολογία περιλαμβάνει πολλές πτυχές, όλοι οι ορισμοί κινούνται γύρω από τις γλωσσικές δεξιότητες κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση και συγκεκριμένα, τη χρήση της γλώσσας σε διάφορα πλαίσια επικοινωνίας. Η πραγματολογία στηρίζεται και αναπτύσσεται μέσω της επικοινωνίας,

καθώς το άτομο στην προσπάθειά του να επικοινωνήσει μιμείται τους γύρω του, κάνει λάθη και μαθαίνει από αυτά (Brodin & Renblad, 2020· Lam, 2014).

Η πραγματολογική γλώσσα επηρεάζεται από κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες τόσο ως προς την κατανόηση όσο και ως προς την έκφραση. Η κατανόηση του γλωσσικού εισερχομένου εξαρτάται συνεπώς από κάποιους σημαντικούς παράγοντες που διευκολύνουν την πρόσληψη και επεξεργασία των πληροφοριών, όπως είναι οι γνωστικές ικανότητες, η χρήση του πλαισίου και η μνήμη (Loukusa & Moilanen, 2009). Οι γλωσσικές πληροφορίες πολλές φορές δεν είναι επαρκείς για να μεταδώσουν ή να εκφράσουν με σαφήνεια το νόημα του μηνύματος. Συνεπώς, η χρήση άλλων παραγόντων πέρα από τους γλωσσικούς κρίνεται αναγκαία προκειμένου να γίνει πλήρως κατανοητό το μήνυμα που μεταδίδεται (Loukusa κ.ά., 2007). Συγκεκριμένα, για την ακριβή κατανόηση της επικοινωνιακής πρόθεσης του συνομιλητή, η χρήση του επικοινωνιακού πλαισίου είναι σημαντική, καθώς η ίδια έκφραση είναι πιθανό να έχει διαφορετική σημασία σε διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο (Loukusa & Moilanen, 2009). Ως εκ τούτου, οι επικοινωνιακές προθέσεις και ο σκοπός επικοινωνίας παρουσιάζονται ως πτυχές της πραγματολογικής γλώσσας που μπορούν να αναγνωριστούν σε ένα πλαίσιο συζήτησης (Toki κ.ά., 2018). Η πραγματολογία σχετίζεται, συνεπώς τόσο με τη λεκτική όσο και με τη μη λεκτική επικοινωνία. Η γλωσσική πράξη, ο διάλογος και η αφήγηση αποτελούν επίσης συστατικά στοιχεία του πραγματολογικού επιπέδου (Alduais κ.ά., 2022· Andreou κ.ά., 2022· Valle κ.ά., 2020). Η πραγματολογική γλώσσα περιλαμβάνει δεξιότητες σχετικά με την έναρξη μιας συζήτησης, τη διατήρηση ή την αλλαγή θέματος, τη συνοχή των συζητήσεων την κατάλληλη/ σχετική απόκριση στα γλωσσικά εισερχόμενα (Matthews κ.ά., 2018), καθώς και την προσαρμογή της γλώσσας στο κοινωνικό περιβάλλον (Toki κ.ά., 2018). Ακόμη, ως πραγματολογικές χαρακτηρίζονται οι δεξιότητες που αφορούν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και

επικοινωνιακές διαστάσεις της κοινωνικής γλώσσας (Parsons κ.ά., 2019), καθώς και οι δεξιότητες που αφορούν την παραγωγή αφηγήσεων με συνοχή και συνεκτικότητα, η κατανόηση της μεταφορικής (μη κυριολεκτικής) γλώσσας, η κατανόηση και η χρήση των κατάλληλων εκφράσεων του προσώπου και της στάσης του σώματος (Parsons κ.ά., 2019) (Σχήμα 2.2).

Οι ομιλητές, συνεπώς είναι καλό να ακολουθούν τους κανόνες που είναι απαραίτητοι για την κοινωνική κατάσταση. Ένας ομιλητής δεν μπορεί να αξιολογηθεί ως επαρκής αν δεν έχει αναπτύξει τον πραγματολογικό τομέα της γλώσσας, ακόμα και αν έχει αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τα υπόλοιπα γλωσσικά επίπεδα (Φωνολογία, Μορφοσύνταξη, Σημασιολογία). Χρειάζεται δηλαδή να είναι σε θέση να αξιοποιήσει τις γλωσσικές δεξιότητες που έχει αναπτύξει σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας.

Σύμφωνα με το μοντέλο του Hymes (1967), υπάρχουν 8 συνιστώσες τις οποίες κάθε ομιλητής είναι καλό να λαμβάνει υπόψη κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής πράξης, ώστε να θεωρείται αποτελεσματικός. Οι συνιστώσες αυτές συνοψίζονται στο ακρωνύμιο *SPEAKING*. Πρόκειται για το πλαίσιο επικοινωνίας (*Setting και Scene*), τους συμμετέχοντες/ουσες (*Participants*), τους σκοπούς (*Ends*) της επικοινωνίας και τα αποτελέσματά της, τις πράξεις λόγου (*Acts characteristics*), δηλαδή το περιεχόμενο και τη μορφή του μηνύματος. Ακόμη, περιλαμβάνεται το Ύφος (*Keys*), που αφορά την ένταση της φωνής, τις χειρονομίες, τη στάση του σώματος, τις εκφράσεις του προσώπου, τα Μέσα (*Instrumentalities*) που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση του μηνύματος, οι Νόρμες (*Norms*), δηλαδή οι κανόνες της συνομιλίας και οι κοινωνικές συμβάσεις και τέλος τα είδη του Λόγου (*Genres*).

Σύμφωνα με τη Θεωρία των Γλωσσικών Πράξεων, τα εκφωνήματα στις περισσότερες περιπτώσεις, παράλληλα με το μήνυμα που μεταδίδουν, λειτουργούν και

ως επικοινωνιακές πράξεις. Έτσι, οι γλωσσικές πράξεις χαρακτηρίζονται από τρεις παράγοντες. Ο πρώτος είναι η *προσλεκτική* δύναμη της γλωσσικής πράξης, που αναφέρεται στην επικοινωνιακή πρόθεση του ομιλητή. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά τη *λεκτική* πράξη, δηλαδή το περιεχόμενο και τη μορφή του εκφωνήματος. Τέλος, ο τρίτος παράγοντας είναι η *απολεκτική* πράξη, που αφορά το αποτέλεσμα ή την επίδραση του εκφωνήματος στον ακροατή. Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, ο ομιλητής προσαρμόζει τον λόγο του, ώστε να επιλέξει το κατάλληλο εκφώνημα για να μεταδώσει το σωστό μήνυμα. Είναι, συνεπώς, σε θέση να χρησιμοποιήσει το ίδιο εκφώνημα για να μεταδώσει διαφορετικά μηνύματα, αλλά και να χρησιμοποιήσει διαφορετικό εκφώνημα για να μεταδώσει το ίδιο μήνυμα (Bates κ.ά., 1975).



Σχήμα 2.2
Βασικές πραγματολογικές δεξιότητες

2.3.2 Η αξιολόγηση της Πραγματολογικής Γλώσσας

Δεδομένου ότι η πραγματολογική γλώσσα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων, η αξιολόγησή της αποτελούσε πάντα μία πρόκληση. Δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο εργαλείο που να αξιολογεί την πραγματολογική γλώσσα και να καταδεικνύει τις ακριβείς δυσκολίες στην ανάπτυξή της. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται με ποικίλους τρόπους, (Adams, 2002· Matthews κ.ά., 2018· Russell & Grizzle, 2008) άλλοτε γενικά, λαμβάνοντας μια σφαιρική εικόνα για τις πραγματολογικές δεξιότητες του ατόμου, άλλοτε μέσα από συγκεκριμένες πτυχές της γλώσσας που συνδέονται στενά με την πραγματολογία (Andreou κ.ά., 2022).

Το εργαλείο που αναφέρεται ευρέως στη διεθνή βιβλιογραφία και εξετάζει γενικά (σφαιρικά) την πραγματολογική γλώσσα είναι το Comprehensive Assessment of Spoken Language, (CASL, Carrow-Woolfolk, 1999), το οποίο αποτελείται από μία κλίμακα πραγματολογικής κρίσης και μία κλίμακα μεταφορικής (μη κυριολεκτικής) γλώσσας. Χρησιμοποιούνται επίσης συχνά το ELI battery (Saborit & Julian, 2005), καθώς και το Test of Pragmatic Language (TOPL, Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992). Παράλληλα, το Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS, Lord κ.ά., 2000) περιλαμβάνει επίσης κλίμακες για την αξιολόγηση πραγματολογικών δεξιοτήτων, καθώς και μετρήσεις μη λεκτικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αφορά παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ).

Για την αξιολόγηση της πραγματολογικής γλώσσας χρησιμοποιούνται ακόμη ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς και αφορούν τα παιδιά. Το πλεονέκτημα των ερωτηματολογίων είναι ότι εξετάζουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων που αφορά την πραγματική κοινωνική ζωή των εξεταζόμενων, ενώ στα προηγούμενα εργαλεία δεν μπορεί να αποφευχθεί η συνθήκη αξιολόγησης

(test condition). Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση των ερωτηματολογίων αναφέρεται στην πραγματολογική κοινωνική λειτουργία των παιδιών σε πραγματικά κοινωνικά πλαίσια (Matthews κ.ά., 2018). Το Children's Communication Checklist (Bishop, 1998) και η αναθεωρημένη μορφή του Children's Communication Checklist-2 (Bishop, 2003) χρησιμοποιούνται συχνά σε έρευνες για να αξιολογήσουν την πραγματολογική γλώσσα (Andreou κ.ά., 2022). Άλλα εργαλεία με μορφή ερωτηματολογίου που χρησιμοποιούνται είναι το Language Use Inventory (LUI, O'Neill, 2009) και το Mindful Conversational Difficulties Scale (MCDS, Peterson κ.ά., 2009).

Τα παραπάνω εργαλεία διαφέρουν ως προς τον τρόπο και τις πτυχές της πραγματολογίας που εξετάζουν, καθώς το καθένα δίνει βάση σε διαφορετικές πραγματολογικές δεξιότητες και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες (Matthews κ.ά., 2018).

Η πραγματολογική γλώσσα αξιολογείται επίσης μέσα από δεξιότητες που συνδέονται στενά μαζί της και θεωρούνται πραγματολογικές πτυχές, όπως είναι οι συνομιλιακές δεξιότητες, οι αφηγηματικές δεξιότητες, οι δεξιότητες στη χρήση του αναφορικού λόγου, της ειρωνείας και των αντωνυμιών.

Συνομιλιακές δεξιότητες

Η γλωσσική επεξεργασία κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης είναι σύνθετη καθώς το άτομο οφείλει να συνδυάσει εννοιολογικές και γλωσσικές πληροφορίες και παράλληλα να ενσωματώσει τις γενικές του γνώσεις σε μια συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση (Andreou κ.ά., 2016).

Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο διαχειρίζεται τη συζήτηση αποκαλύπτει τις πραγματολογικές δυσκολίες που πιθανώς αντιμετωπίζει. Η αξιολόγηση των δεξιοτήτων

συζήτησης υλοποιείται μέσα από ημι-δομημένες συνήθως συζητήσεις και στη συνέχεια ακολουθεί ανάλυση. Το πλεονέκτημα της χρήσης της συζήτησης ως εργαλείο αξιολόγησης είναι ότι εξετάζει με άμεσο τρόπο πολλές πραγματολογικές λειτουργίες (Matthews κ.ά., 2018).

Η συντακτική κατανόηση κατά τη διάρκεια της κοινωνικής συνδιαλλαγής βασίζεται στην ικανότητα του ατόμου να ενσωματώσει γρήγορα διαφορετικούς τύπους γλωσσικών και μη γλωσσικών ερεθισμάτων (Zhou κ.ά., 2018). Οι ικανοί ομιλητές, λοιπόν, έχουν την ικανότητα να επεξεργάζονται τη γλώσσα γρήγορα και αποτελεσματικά χάρη στην ικανότητά τους να «σκέφτονται μπροστά», να παράγουν, δηλαδή, υποθέσεις σχετικές με το επερχόμενο γλωσσικό ερέθισμα (Federmeier, 2007). Η ικανότητα αυτή συνδέεται με τον μηχανισμό της Προβλεπτικής Γλωσσικής Επεξεργασίας που επιτρέπει στους ομιλητές να προβλέπουν το γλωσσικό εισερχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι ομιλητές είναι σε θέση να κάνουν προβλέψεις σχετικά με τις λέξεις που πρόκειται να ειπωθούν από τον συνομιλητή τους βασισμένοι στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του εκφωνήματος ή στα συμφραζόμενα. Δεν περιμένουν να ακούσουν ολόκληρη τη φράση, αλλά προβλέπουν αυτό που θα ειπωθεί στη συζήτηση, γεγονός που τους επιτρέπει να επεξεργαστούν την πρόταση πιο γρήγορα (Pickering & Garrod, 2013· Verhagen κ.ά., 2018). Για παράδειγμα, ακούγοντας τη φράση «Εγώ οδηγώ...» είναι σε θέση να προβλέψουν ότι η επόμενη λέξη θα αφορά ένα όχημα. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είναι σε θέση να παράγουν προβλέψεις ήδη από την ηλικία των δύο ετών (Borovsky κ.ά. 2012· Mani & Huetting, 2012) χρησιμοποιώντας τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των ρημάτων ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο την γλωσσική ανάπτυξη (McGregor κ.ά., 2012· Vulchanova κ.ά., 2019).

Η Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία σχετίζεται με τις δεξιότητες συζήτησης καθώς συμβάλει στην κατανόηση προτάσεων και στην ομαλή διεξαγωγή μιας συζήτησης χωρίς να καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια από το άτομο (Curcio κ.ά., 2019· Verhagen κ.ά., 2018). Φαίνεται, συνεπώς, ότι η προβλεπτική γλωσσική επεξεργασία αποτελεί σημαντικό στοιχείο της γλωσσικής κατανόησης και κυρίως της κατανόησης των προτάσεων σε πραγματικό χρόνο (Brothers κ.ά., 2017) και η μέτρησή της έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες για την αξιολόγηση της πραγματολογικής γλώσσας (Demouy κ.ά., 2011).

Ένα από τα χαρακτηριστικά που επίσης εξετάζεται κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης είναι η χρήση των πληρωτικών (Fillers), όπως το ‘uh’ και το ‘um’, καθώς υποδεικνύουν πιθανώς δυσκολίες του αυθόρμητου προφορικού λόγου (Gorman κ.ά., 2016· Lawley κ.ά., 2023). Οι Clark και Fox Tree (2002) μελέτησαν συγκριτικά τη χρήση των δύο πληρωτικών και διαπίστωσαν ότι χρησιμοποιούνται με διαφορετικό μοτίβο και έχουν διαφορετική λειτουργία στον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα, η εκτενής χρήση των πληρωτικών υποδεικνύει ότι ο συνομιλητής αντιμετωπίζει πιθανώς δυσκολία να εκφράσει τις σκέψεις του και εκλαμβάνεται ως μια έμμεση αίτηση για βοήθεια κατά τη συζήτηση (Acton, 2011· Clark & Fox Tree, 2002).

Άλλες δεξιότητες που εξετάζονται κατά την αξιολόγηση της πραγματολογικής γλώσσας

Η αφήγηση χρησιμοποιείται συχνά για την αξιολόγηση της πραγματολογικής γλώσσας, παρόλο που αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία. Για την αξιολόγηση της πραγματολογικής γλώσσας επιλέγονται κυρίως η συνάφεια (σχετικότητα) των πληροφοριών, η συνοχή, η συνεκτικότητα και η διαχείριση της γνώσης του συνομιλητή

(Andreu κ.ά., 2016). Ελλειμματικές δεξιότητες αφήγησης συνήθως υποδεικνύουν πραγματολογικές δυσκολίες τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή, κυρίως όταν η αφήγηση απαιτεί αφαιρετικότητα ή κριτική σκέψη (MacKay & Anderson, 2013). Για την αξιολόγηση της αφήγησης χρησιμοποιείται κυρίως η επανάληψη ιστορίας όπως είναι για παράδειγμα το Renfrew Bus Story Test (Renfrew, 2010) αλλά και η αφήγηση ιστορίας με βάση ένα βιβλίο με εικόνες (Matthews κ.ά., 2018). Ακόμη, η επιλογή των άρθρων είναι ακόμη ένα στοιχείο που εξετάζεται κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης. Η χρήση του σωστού άρθρου (οριστικό ή αόριστο) εξαρτάται από τις υποθέσεις που κάνουν τα άτομα σχετικά με τις γνώσεις που έχει ο συνομιλητής τους καθώς αφηγούνται μια ιστορία και συνεπώς χρησιμοποιείται ως δείκτης για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων (Heim, 1982).

Η χρήση αναφορικού λόγου (Referential Communication) είναι επίσης συχνή για τη μέτρηση της πραγματολογίας. Τα εργαλεία σχετικά με τον αναφορικό λόγο σχετίζονται με μια πολύ συγκεκριμένη δεξιότητα που αφορά είτε την παραγωγή είτε την κατανόηση εκφράσεων που αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα λαμβάνοντας υπόψη όσα μπορεί να δει ή όσα έχει προηγουμένως βιώσει ο συνομιλητής μας. Μία από τις δεξιότητες που αξιολογούνται είναι η χρήση προσωπικών αντωνυμιών. Η αντιστροφή αντωνυμιών συνδέεται με την πραγματολογική γλώσσα, καθώς σχετίζεται με την κατανόηση της σκέψης των άλλων (perspective-taking) (Andreou κ.ά., 2022). Αφορά τη χρήση της αντωνυμίας «εγώ» όταν το άτομο απευθύνεται σε κάποιον άλλο και τη χρήση της αντωνυμίας «εσύ» όταν αναφέρεται στον εαυτό του (Evans & Demuth, 2012· Perovic κ.ά., 2013).

Τέλος, χρησιμοποιείται η κατανόηση του μεταφορικού λόγου και της ειρωνείας (Norbury, 2004). Για την αξιολόγηση της ειρωνείας συνήθως απαιτείται η κατανόηση μικρών ιστοριών, στις οποίες ο χαρακτήρας που παράγει την ειρωνεία αναφέρει ένα

σαρκαστικό σχόλιο σε έναν άλλο. Παρόλο που οι δοκιμασίες που εξετάζουν την ειρωνεία ποικίλλουν, τα κοινά σημεία που εξετάζουν είναι η κατανόηση της σημασίας του σχολίου, αν δηλαδή, το σχόλιο χρησιμοποιήθηκε κυριολεκτικά, αν ο χαρακτήρας που ειρωνεύεται πιστεύει ότι το σχόλιο του έχει κυριολεκτικό περιεχόμενο καθώς και αν πιστεύει ότι ο άλλος χαρακτήρας θεωρεί ότι το κυριολεκτικό σχόλιο αληθεύει και τέλος το κίνητρο, δηλαδή τον λόγο για τον οποίο ο συγκεκριμένος χαρακτήρας ειρωνεύεται. Τα στοιχεία αυτά, ωστόσο, απαιτούν βεβαίως μετα-γλωσσικές δεξιότητες (Matthews κ.ά., 2018).

2.3.3 Η Επικοινωνία

Η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ανθρώπινης διαβίωσης, καθώς ορίζεται ως η προσπάθεια του ατόμου να μεταδώσει ένα μήνυμα στον συνομιλητή του. Είναι μια σύνθετη διαδικασία, για την οποία απαιτείται συνδυασμός διαφορετικών δεξιοτήτων, όπως είναι η πραγματολογία, η Θεωρία του Νου αλλά και η επεξεργασία των λεκτικών και μη λεκτικών ερεθισμάτων για την κατανόησή του μηνύματος του συνομιλητή (Tanguay κ.ά., 1998).

Κύριο μέσο για την επικοινωνία είναι η γλώσσα. Ωστόσο, η γλώσσα συνδυάζεται με άλλες πτυχές της επικοινωνίας, όπως οι κινήσεις του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου και ο τόνος της φωνής, προκειμένου να μεταδοθεί σωστά το μήνυμα.

Η κατάκτηση των δεξιοτήτων της επικοινωνίας είναι μια συνεχής διαδικασία, που αποτελείται από πολλά στάδια, τα οποία ξεκινούν ήδη από τους πρώτους μήνες της ζωής ενός ατόμου. Το κλάμα του μωρού και οι κινήσεις που κάνει είναι ένα πρώιμο στάδιο με σκοπό την επικοινωνία με τους φροντιστές του προκειμένου να εκφράσει τις

βασικές του ανάγκες (Delafield-Butt & Trevanen, 2013). Η Backley (2003) σημειώνει πως μεγαλώνοντας τα παιδιά συνειδητοποιούν πως μέσα από την επικοινωνία καταφέρνουν να επιτύχουν κάποιους από τους καθημερινούς τους στόχους κι έτσι προσπαθούν να επικοινωνήσουν εξασκώντας καθημερινά τις δεξιότητες που σχετίζονται με αυτήν.

Ήδη από τον έκτο μήνα της ζωής του, ένα παιδί είναι σε θέση να επικοινωνήσει με τους γονείς του μέσα από κινήσεις, φωνήματα και τις εκφράσεις του προσώπου του. Στον 9^ο μήνα, αναπτύσσεται ο αλληλοσυντονισμός της προσοχής, ενώ όσο μεγαλώνει καταφέρνει να διατηρεί τον αλληλοσυντονισμό της προσοχής για μεγαλύτερη διάρκεια ακόμα και σε αντικείμενα που δεν βρίσκονται στο οπτικό του πεδίο. Η ικανότητα αυτή αφορά τον αλληλοσυντονισμό του ενδιαφέροντος του παιδιού με ένα άτομο που βρίσκεται κοντά του σε ένα αντικείμενο και διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο για την μετέπειτα ανάπτυξη της επικοινωνίας του παιδιού (Papoudi, 2015). Παράλληλα, μέχρι περίπου τον 15^ο μήνα το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να δείχνει αντικείμενα, χρησιμοποιώντας χειρονομίες.

Γενικά, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας ενός ατόμου είναι σύνθετοι. Η Backley (2003) προτείνει ότι για την ανάπτυξη της επικοινωνίας επιδρούν συνδυαστικά εσωτερικοί παράγοντες, αλλά και περιβαλλοντικοί, ενώ παράλληλα εξωτερικοί παράγοντες, όπως η διάλεκτος, η προφορά, αλλά και γενικά το γλωσσικό περιβάλλον συνθέτουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ένα άτομο θα αναπτύξει τρόπους επικοινωνίας.

Η γλωσσική ανάπτυξη ως εργαλείο της επικοινωνίας

Η επικοινωνία αποτελεί την πιο βασική λειτουργία της γλώσσας, καθώς η γλώσσα δομείται από κοινωνικές συμβάσεις. Η γλώσσα κατακτιέται μέσω της

κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαμορφώνεται μέσα από την επικοινωνία, ενώ συχνά χαρακτηρίζεται ως «κοινωνική συμπεριφορά» (Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2022). Η ενεργή αλληλεπίδραση ενός παιδιού με τον ενήλικα που το φροντίζει το βοηθά να αναπτύξει τις γλωσσικές του δεξιότητες και αντίστοιχα, το παιδί χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να αλληλεπιδράσει ενεργά. Από τους πρώτους κιόλας μήνες της ζωής του, το παιδί προβαίνει σε επικοινωνιακές πράξεις (Vygotsky, 1978), κάνοντας εμφανή την πρόθεσή του για επικοινωνία. Αμοιβαία, ο φροντιστής του παιδιού (πχ. η μητέρα του) ανταποκρίνεται στο «κάλεσμα» μιλώντας του, ενώ το παιδί περιμένει τη σειρά του για να ανταποκριθεί στη φωνή του φροντιστή του. Η διαδικασία αυτή θεωρείται ένας πρώιμος «διάλογος» και αναδεικνύει ότι η επικοινωνιακή σκοπιμότητα αναπτύσσεται πολύ πιο νωρίς από τον προφορικό λόγο (Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2022).

Εναλλαγή συνομιλιακών ρόλων (ακροατή – ομιλητή)

Η εναλλαγή ρόλων ακροατή – ομιλητή αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της γλώσσας, καθώς θεωρείται προϋπόθεση για την ανάπτυξή της. Όταν οι ρόλοι ακροατή – ομιλητή εναλλάσσονται ομαλά, οι συνομιλητές καταφέρνουν να ακούσουν όσα λέγονται και να κατανοήσουν το νόημά τους. Ήδη από την ηλικία των 3 μηνών τα βρέφη συνηθίζουν να παράγουν φωνοποιήσεις όταν ο «συνομιλητής» τους σταματά να μιλά. Δείχνουν, δηλαδή, ότι είναι σε θέση να «περιμένουν τη σειρά τους» για να αποκριθούν στον επικοινωνιακό τους σύντροφο. Η διαδικασία αυτή κατά την κοινωνική συνδιαλλαγή επιτρέπει στο βρέφος να παρακολουθεί και να μιμείται τις εκφράσεις του συνομιλητή του, ωφελώντας έτσι τη φωνητική μάθηση. Η μητέρα προσαρμόζει κατάλληλα τις εκφράσεις της κατά την επικοινωνία της με το βρέφος, αλλά και το βρέφος εναρμονίζεται με τις εκφράσεις της μητέρας (Papoudi, 2015).

Παράλληλα, ο επικοινωνιακός σύντροφος του βρέφους είναι σε θέση να παρακολουθήσει τις φωνοποιήσεις του βρέφους και να προβεί σε ενίσχυση ή σε διόρθωσή τους, ενώ επίσης έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη, συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στην ικανότητα να εναλλάσσουν συνομιλιακούς ρόλους (Andreou κ.ά., 2022· Butler & Tager-Flusberg, 2023).

Αλληλοσυντονισμός της Προσοχής (joint attention) – Συνδυασμένη προσοχή

Ο αλληλοσυντονισμός της προσοχής αποτελεί ουσιαστικά την έναρξη της πρόθεσης για επικοινωνία, αλλά και της γλωσσικής ανάπτυξης. Πρόκειται για την ικανότητα που εμφανίζεται από τον 6^ο μήνα της ζωής του παιδιού και αφορά την εστίαση του ενδιαφέροντος του παιδιού και του επικοινωνιακού του συντρόφου σε ένα αντικείμενο ή σε ένα γεγονός του άμεσου περιβάλλοντος. Η δυαδική σχέση μεταξύ του παιδιού και του επικοινωνιακού του συντρόφου μετατρέπεται σταδιακά σε τριαδική σχέση, καθώς υπάρχει ανάμεσά τους και ένα αντικείμενο αναφοράς, στο οποίο εστιάζουν αμοιβαία την προσοχή τους (Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2022). Η ικανότητα αυτή ξεπερνά την απλή παρακολούθηση του βλέμματος και των κινήσεων του άλλου ατόμου, διότι απαιτεί αφενός τον συγχρονισμό του παιδιού με το επικοινωνιακό του σύντροφο και αφετέρου τον συντονισμό της προσοχής τους σε ένα αντικείμενο. Μέσα από τον αλληλοσυντονισμό της προσοχής ενθαρρύνεται η συνεργατική επικοινωνία και εν συνεχεία το παιδί καταφέρνει σταδιακά να κατανοήσει ότι η σκέψη των άλλων μπορεί να διαφέρει από τη δική του (Παπαηλιού, 2016).

Η βλεμματική επαφή, η δείξη και η αντίληψη ότι υπάρχει αμοιβαίο ενδιαφέρον και κοινή σκοπιμότητα με κάποιο άλλο πρόσωπο αναπτύσσονται σταδιακά στην

προσπάθεια του παιδιού να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους γύρω του (Mundy & Sigman, 2006). Συνεπώς, ο αλληλοσυντονισμός της προσοχής βοηθά το παιδί να κατανοήσει ότι η επικοινωνία είναι διυποκειμενική και ότι ο φροντιστής του είναι ο επικοινωνιακός του σύντροφος. Μέσα από τους μηχανισμούς του αλληλοσυντονισμού της προσοχής με τον φροντιστή του, το παιδί όχι μόνο αλληλεπιδρά, αλλά μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση μαθαίνει το περιβάλλον, ενώ παράλληλα αναπτύσσει και τις γλωσσικές του δεξιότητες (Yu & Smith, 2013).

Από τον 9^ο μήνα μέχρι την ηλικία των 18 μηνών, τα παιδιά ανταποκρίνονται σε ερεθίσματα που αφορούν τον αλληλοσυντονισμό της προσοχής και είναι σε θέση να ξεκινήσουν την επικοινωνία μέσω του αλληλοσυντονισμού της προσοχής. Οι πρώτες προσπάθειες επικοινωνίας επιτυγχάνονται μέσα από προγλωσσικές μορφές (χειρονομίες, μίμηση) μέχρι να κατακτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να επικοινωνήσουν για τους ίδιους επικοινωνιακούς σκοπούς μέσω του λόγου (Landry, 2014).

Επομένως, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο στάδια του αλληλοσυντονισμού της προσοχής. Στο πρώτο στάδιο, ο φροντιστής προκαλεί τον συγχρονισμό και συντονισμό της προσοχής, καθοδηγώντας το ενδιαφέρον του παιδιού προς ένα αντικείμενο. Η επιτυχής ανταπόκριση συμβαίνει όταν το παιδί παρακολουθεί αυτό που του δείχνει ο φροντιστής του. Στο δεύτερο στάδιο, αυτός που έχει την πρόθεση να προκαλέσει τον αλληλοσυντονισμό της προσοχής είναι το ίδιο το παιδί. Το παιδί επιδιώκει να καθοδηγήσει τον φροντιστή του σε ένα αντικείμενο μέσω του βλέμματος ή της χειρονομίας της δείξης είτε πρωτοδηλωτικά, δηλαδή για να μοιραστεί με τον ενήλικα την εμπειρία αυτή είτε πρωτοπροστακτικά, δηλαδή με στόχο να αποκτήσει το αντικείμενο με τη βοήθεια του ενήλικα (Meindl & Cannella-Malone, 2011).

Όσο οι ενήλικες μιλούν στα παιδιά για το περιβάλλον και τα αντικείμενα γύρω τους, τα παιδιά κατανοούν τη γλώσσα των ενηλίκων και μέσα από αυτήν αναγνωρίζουν τα αντικείμενα και καταφέρνουν να συνδέσουν σημασιολογικά τη λέξη με το αντικείμενο (Morales κ.ά., 2000). Για τον λόγο αυτό, η ικανότητα για αλληλοσυντονισμό της προσοχής θεωρείται προγνωστικός παράγοντας για τη γλωσσική ανάπτυξη, και ιδιαίτερα για την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Tomasello & Farrar, 1986).

2.4 Σύνοψη 2^{ου} Κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο ασχολείται με τα βασικά στοιχεία της γλώσσας, τη μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση της. Γίνεται διάκριση της γλώσσας σε δομική (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη και λεξιλόγιο) και πραγματολογική (η χρήση της γλώσσας) προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάλυση των γλωσσικών επιπέδων και να γίνει πιο σαφής η σημασία τους. Κάθε γλωσσικό επίπεδο περιγράφεται ξεχωριστά, ενώ η πραγματολογική γλώσσα περιγράφεται αναλυτικά τόσο ως προς το περιεχόμενό της και τις πτυχές από τις οποίες αποτελείται, όσο και ως προς την αξιολόγησή της, καθώς το πραγματολογικό επίπεδο είναι η κύρια θεματική της παρούσας έρευνας. Στο τέλος, γίνεται αναφορά στον ρόλο της επικοινωνίας και στις δεξιότητες που πιθανώς σχετίζονται με την ανάπτυξη των πραγματολογικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΟΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟΝ ΤΥΠΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ

3.1 Εισαγωγή

Η μελέτη της παιδικής γλώσσας διενεργείται υπό το πρίσμα δύο θεωρητικών προσεγγίσεων. Η πρώτη, που θεωρείται περισσότερο γλωσσοκεντρική, βλέπει τη γλώσσα ως δεξιότητα που βρίσκεται «έξω» από το παιδί και μέσα από την κατάκτηση/εκμάθησή της, το παιδί την εσωτερικεύει. Η άλλη προσέγγιση χαρακτηρίζεται περισσότερο ως παιδοκεντρική και αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως συμπεριφορά. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η γλώσσα είναι ικανότητα του ίδιου του παιδιού, η οποία αναπτύσσεται παράλληλα με το αναπτυξιακό του σύστημα (Παπαηλιού, 2016).

Τα στάδια τα οποία ακολουθούνται για την κατάκτηση της γλώσσας είναι κοινά τόσο ως προς τη σειρά όσο και ως προς το περιεχόμενο για όλα τα παιδιά. Διαφορές συναντούμε κυρίως στη διάρκεια των σταδίων αυτών, καθώς ο χρόνος που θα διαρκέσει κάθε στάδιο συνδέεται με τον ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού αλλά και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Lyons, 1995).

Η Δομική Γλώσσα αποτελείται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από τη Φωνολογία, τη Μορφολογία, τη Σύνταξη και το Λεξιλόγιο. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της Δομικής Γλώσσας θα περιγραφεί ανά στάδιο, ώστε να είναι πιο σαφής.

3.2 Η ανάπτυξη της Δομικής Γλώσσας

3.2.1 Η Φωνολογική Ανάπτυξη

Ήδη από τη στιγμή της γέννησής του ένα παιδί είναι σε θέση να αντιληφθεί τα φωνολογικά χαρακτηριστικά των γλωσσών (Ramus κ.ά., 2000). Μάλιστα, μέχρι τον έκτο μήνα, ένα βρέφος είναι σε θέση να διακρίνει φωνήματα που δεν χρησιμοποιούνται στη μητρική τους γλώσσα, ενώ από τον 4^ο μήνα μπορεί να αντιστοιχίζει ένα φώνημα με το σχήμα του στόματος κατά την προφορά του. Τους δύο πρώτους μήνες μετά τη γέννησή του, ένα παιδί παράγει αντανακλαστικές και μη αντανακλαστικές φωνοποιήσεις, ενώ μέχρι τον 4^ο μήνα είναι σε θέση να συνδυάζει ήχους που μοιάζουν με έρρινους φθόγγους και με υπερωικά σύμφωνα κι έτσι παράγονται οι πρώτες φωνοποιήσεις δηλαδή που μοιάζουν με συλλαβές, τα ψελλίσματα. Μέχρι την ηλικία των 6 μηνών, το παιδί παράγει φωνοποιήσεις που μοιάζουν περισσότερο με τους ήχους της ομιλίας, ενώ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις μέρα με τη μέρα, γεγονός που δείχνει ότι το παιδί σε αυτή τη φάση διερευνά τις φωνητικές του δυνατότητες (Dore κ.ά., 1976). Μέχρι τον 10^ο μήνα, το παιδί συνδυάζει φωνοποιήσεις που μοιάζουν με φωνήεντα και σύμφωνα, αναπτύσσοντας το βάβισμα. Μέχρι τα πρώτα του γενέθλια, το παιδί έχει κατακτήσει την ικανότητα να παράγει φωνητικά σταθερές μορφές για επικοινωνιακούς σκοπούς μεταβάλλοντας τον τόνο και την ένταση της φωνής, ενώ από αυτή την ηλικία και έπειτα, το παιδί αρχίζει να παράγει τις πρώτες του λέξεις (Dore κ.ά., 1976).

3.2.2 Η Μορφοφωνημική ανάπτυξη

Από την ηλικία των δυο-τριών ετών, τα παιδιά ξεκινούν να εστιάζουν στη μορφή των λέξεων μέσα από τη χρήση των μορφημάτων με στόχο την απόδοση

διαφορετικών λειτουργιών στις λέξεις που παράγουν και είναι σε θέση να εντοπίσουν μεμονωμένα τις λέξεις στη ροή της ομιλίας (Peters, 2017). Σταδιακά, γύρω στα 3 έτη, το παιδί είναι σε θέση να προβεί σε υπεργενίκευση του κανόνα για τον σχηματισμό μιας λέξης, γεγονός που θεωρείται ένδειξη εφαρμογής συμβολικών κανόνων. Από την ηλικία των 3 ετών τα παιδιά κατακτούν σταδιακά την ικανότητα να διακρίνουν τη σημασιολογική και φωνολογική υφή των λέξεων και των θεμάτων των λέξεων, καθώς και να ακολουθούν τους κανόνες άρθρωσης της γλώσσας στις λέξεις που παράγουν (Οκαλίδου, 2008).

3.2.3 Η Συντακτική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη του συντακτικού τομέα της γλώσσας μπορεί να διακριθεί σε πέντε στάδια με βάση την ηλικία ανάπτυξης συντακτικών δεξιοτήτων.

Το πρώτο στάδιο, που ξεκινά από τη γέννηση και εκτείνεται έως τους 10-12 μήνες, ονομάζεται *προ-ομιλητικό* ή *στάδιο φωνολογικής ανάπτυξης*, καθώς αναπτύσσεται κυρίως ο φωνολογικός τομέας (Ανδρέου, 2012).

Στο δεύτερο στάδιο (από 10-12 έως 18-20 μηνών), το *ολοφραστικό* ή το *στάδιο της μίας λέξης*, το παιδί παράγει τις πρώτες του λέξεις. Αυτή την περίοδο, το παιδί συνδυάζει χειρονομίες και φωνοποιήσεις για επικοινωνιακούς σκοπούς, με κύρια πρόθεση την αίτηση και τη δείξη. Το μήκος των προτάσεών του δεν ξεπερνά τη μία λέξη, καθώς δεν μπορεί, ακόμα, να συνδυάσει δύο λέξεις σε ένα εκφώνημα, ωστόσο αυτή η λέξη που παράγει είναι πιθανό να εκφράζει ένα πιο περίπλοκο νόημα (Πήτα, 2009). Οι λέξεις που παράγει, συνεπώς, διαφέρουν λειτουργικά από τις λέξεις των ενηλίκων, καθώς μπορεί να αντιπροσωπεύουν μια πρόταση, να εκφράζουν ένα συναίσθημα ή μια διαπίστωση (Κατή, 2009). Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές, όπως ο Dore

(1974), δεν τοποθετούν την περίοδο αυτή ανάμεσα στα στάδια της συντακτικής ανάπτυξης, καθώς οι μονόλεξες εκφράσεις των παιδιών δεν αποτελούν συντακτικές δομές.

Το επόμενο στάδιο διαρκεί από τους 18-20 μήνες έως τα 2 έτη και ονομάζεται *στάδιο τηλεγραφικού λόγου ή προτάσεων με δύο λέξεις*. Στο στάδιο αυτό, το παιδί εκφράζεται χρησιμοποιώντας δύο λέξεις, που μπορεί να είναι ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, ακόμα και επιρρήματα. Οι λέξεις που επιλέγει το παιδί να συνδυάσει δεν είναι τυχαίες, αλλά δηλώνουν μια υποτυπώδη γραμματική, καθώς οργανώνονται σε ένα πρώιμο ακόμα σύστημα (Κατή, 2009). Είναι, δηλαδή, πιθανό, το παιδί να μιμείται τα εκφωνήματα που ακούει αλλά και να παράγει δικούς του πρωτότυπους συνδυασμούς λέξεων, χωρίς ωστόσο να είναι ακόμα σε θέση να μεταβάλλει τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση (Tomasello, 1992).

Από τα δύο ως τα τρία έτη, τα παιδιά διανύουν το *στάδιο των προτάσεων με τρεις λέξεις*, κατά το οποίο το παιδί δημιουργεί προτάσεις συνήθως τριών λέξεων, οι οποίες αποτελούνται από ουσιαστικά και ρήματα, αλλά δεν υπάρχουν λειτουργικές λέξεις (Brown & Fraser, 1963). Ακόμη, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σωστά τα μορφολογικά στοιχεία και τη σειρά των λέξεων και να εντάσσουν νέα ρήματα με νέους συνδυασμούς (Hoff, 2009). Οι λειτουργικές λέξεις λείπουν από τον λόγο τους στην ηλικία αυτή, ωστόσο οι ελλειπείς εκφράσεις τους δεν επηρεάζουν τη σημασία της πρότασης (Μαρίνης, 2008).

Τέλος, μέχρι την ηλικία των έξι ετών το παιδί βρίσκεται στο στάδιο της *πλήρους συντακτικής και μορφολογικής ανάπτυξης*. Κατά το στάδιο αυτό, το παιδί χρησιμοποιεί συστηματικά λειτουργικές λέξεις, αλλά και γραμματικά μορφήματα. Οι προτάσεις του παιδιού μεγαλώνουν τόσο ως προς το μήκος, όσο και ως προς τη δομή και την

πολυπλοκότητα. Την ίδια περίοδο παρατηρείται συχνότερη χρήση της προστακτικής και αργότερα εντάσσονται στον λόγο του οι καταφατικές προτάσεις και οι ερωτήσεις. Αρχίζει, ακόμη, να χρησιμοποιεί σύνθετες προτάσεις, συνδέοντάς τες κυρίως με παρατακτική σύνδεση (Hoff, 2009). Σταδιακά, ολοκληρώνεται η κατάκτηση των βασικών συντακτικών και μορφολογικών δομών. Στο τέλος του σταδίου αυτού, η γλώσσα του παιδιού πλησιάζει σε σημαντικό βαθμό τη γλώσσα των ενηλίκων (Παπαηλιού, 2016).

Όσον αφορά την κατανόηση των συντακτικών δομών, ένα παιδί μπορεί να κατανοεί τη σημασία των προτάσεων ήδη από την περίοδο που βρίσκεται στο ολοφραστικό στάδιο. Από τα πρώτα του γενέθλια, δίνει μεγαλύτερη σημασία σε προτάσεις που έχουν την πιο συχνή σειρά λέξεων (δηλαδή Y-P-A), ενώ λίγο αργότερα, γύρω στον 16^ο μήνα, είναι σε θέση να κατανοήσει τη σημασία εκφράσεων με μη συχνή σειρά των όρων (Hoff, 2009).

3.2.4. Η Σημασιολογική Ανάπτυξη

Για την ανάπτυξη του λεξιλογίου απαιτείται η ανάπτυξη της ικανότητας να αναγνωρίζει τα φωνητικά πρότυπα, στα οποία θα αποδώσει τη σημασία της λέξης. Κατά τον 7^ο μήνα, το παιδί είναι σε θέση να διακρίνει τις λέξεις που παράγονται στη μητρική του γλώσσα από τις λέξεις μιας ξένης γλώσσας (Höhle & Weissenborn, 2003). Οι πρώτες 50 λέξεις περίπου του παιδιού είναι λέξεις με απλή συλλαβική δομή, με περιορισμένο εύρος φωνημάτων, ενώ παρατηρείται ποικιλία στην προφορά τους (Ingram, 1999).

Κατά την παιδική ηλικία (3 έως 9 ετών), τα παιδιά είναι σε θέση να κατηγοριοποιούν τα αντικείμενα, ενώ γνωρίζουν ρήματα που δηλώνουν κυρίως

κίνηση. Παράλληλα, κατακτώνται σταδιακά οι αντωνυμίες, κυρίως οι προσωπικές και οι δεικτικές, τα τοπικά επιρρήματα και οι τοπικές σχέσεις (Ανδρέου, 2012). Τέλος, το προσληπτικό λεξιλόγιο των νηπίων είναι πολύ μεγαλύτερο από το παραγωγικό (Hoff, 2009).

3.3 Η ανάπτυξη της Πραγματολογικής Γλώσσας

Τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 5 ετών έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό τις γλωσσικές ικανότητες, όσον αφορά τη δομική γλώσσα. Ωστόσο, η πραγματολογική γλώσσα διαμορφώνεται και εξελίσσεται με πιο αργό ρυθμό που φτάνει ακόμα και μετά την ενηλικίωση (Airenti, 2017). Η πραγματολογική γλώσσα απαιτεί την κατανόηση των μηνυμάτων και των προθέσεων των συνομιλητών σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό περιβάλλον που είναι μια περίπλοκη και πολυεπίπεδη αλλά σημαντική ικανότητα (Cekaite, 2013). Η περιπλοκότητα της πραγματολογικής γλώσσας γίνεται επίσης εμφανής από την ανάγκη προσαρμογής των ομιλητών σε κάθε επικοινωνιακή πράξη. Αυτό συμβαίνει καθώς οι κανόνες δεν είναι σαφείς και σταθεροί σε κάθε συνθήκη, με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη η συνεκτίμηση των παραγόντων της επικοινωνίας κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ενώ δεν αποκλείεται στην ίδια συζήτηση οι κανόνες να χρειάζονται αναπροσαρμογή. Κατά τη νηπιακή ηλικία, τα παιδιά δεν είναι σε θέση να συνεκτιμήσουν τους επικοινωνιακούς παράγοντες μιας επικοινωνιακής πράξης, ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι είναι ικανά να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά των συνομιλητών τους και να προσαρμόσουν κατάλληλα τον λόγο τους. Για παράδειγμα, όταν μιλούν σε ένα μωρό, το ύφος του λόγου τους διαφέρει από το ύφος τους κατά την επικοινωνία με έναν ενήλικο (Cekaite, 2013).

Κατά τη διάρκεια όλη της προσχολικής και της σχολικής ζωής τόσο η οικογένεια, όσο και το σχολείο, ως βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης, παρέχουν ερεθίσματα στο παιδί που θα το βοηθήσουν να αναπτύξει τις επικοινωνιακές και πραγματολογικές του δεξιότητες (Bloom κ.ά., 1976). Η πραγματολογική γνώση επηρεάζει τόσο την κοινωνικοποίηση του παιδιού, αλλά και την ακαδημαϊκή του πρόοδο (Μότσιου, 2014). Κάποια παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στις πραγματολογικές δεξιότητες και ως εκ τούτου η κοινωνική τους επικοινωνία είναι ελλειμματική. Οι δυσκολίες στην πραγματολογική γλώσσα δεν αφορούν μόνο την ακατάλληλη έκφραση (παραγωγή), αλλά και την ελλειμματική κατανόηση της γλώσσας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Bishop κ.ά., 2017) και σχετίζονται κυρίως με την έκφραση των επικοινωνιακών προθέσεων, τη διαχείριση της συζήτησης και την κατανόηση (Troia, 2011). Πραγματολογικές δυσκολίες παρατηρούνται στο προφίλ ατόμων με νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ), οι οποίες θα περιγραφούν αναλυτικά παρακάτω. Καταλήγοντας, οι δυσκολίες στην πραγματολογία μπορούν να επηρεάσουν τη σχέση των ενηλίκων με τα παιδιά, την κοινωνική και συναισθηματική ευεξία των παιδιών, τις αντιδράσεις τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τις γνωστικές τους ικανότητες (Troia, 2011).

3.3.1 Η Ανάπτυξη της Επικοινωνίας

Σύμφωνα με τη Hoff (2009) η ανάπτυξη της επικοινωνίας αποτελείται από τρία στάδια.

Το πρώτο στάδιο ονομάζεται *διαλεκτικό/ απολεκτικό* και διαρκεί από τη γέννηση έως τον 10^ο μήνα της ζωής του παιδιού. Στο στάδιο αυτό, το παιδί επηρεάζει τη συμπεριφορά των φροντιστών του, χωρίς όμως να έχει επικοινωνιακή πρόθεση.

Κατά τον 10^ο μήνα, το παιδί βρίσκεται στο *προσλεκτικό* στάδιο. Την περίοδο αυτή, το παιδί αντιλαμβάνεται ότι επικοινωνώντας με τους ανθρώπους του μπορεί να επιτύχει στους στόχους του και ότι η συμπεριφορά του μπορεί προκαλέσει αυτή την επικοινωνία. Ωστόσο, κατά την προσπάθεια του για επικοινωνία δεν χρησιμοποιεί γλωσσικά στοιχεία. Οι επικοινωνιακές προθέσεις του παιδιού εκδηλώνονται μέσα από χειρονομίες, κραυγές ή προσωδιακές εναλλαγές. Η επικοινωνία που παρατηρείται στο παιδί αυτή της ηλικίας είναι η *πρωτο-προστακτική* και η *πρωτο-δηλωτική*. Στην *πρωτο-προστακτική* επικοινωνία, το παιδί επικοινωνεί με τον φροντιστή του για να το βοηθήσει να επιτύχει έναν στόχο, όπως να αποκτήσει ένα αντικείμενο. Στην *πρωτο-δηλωτική*, το παιδί επικοινωνεί με τον φροντιστή του κατευθύνοντας την προσοχή του μέσω κάποιου αντικειμένου. Επίσης, το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να στρέφει την προσοχή του φροντιστή του σε ένα αντικείμενο. Πρόκειται για την ικανότητα για συνδυασμένη προσοχή ή αλληλοσυντονισμό της προσοχής (joint attention) η οποία αναλύθηκε παραπάνω (βλ. κεφ.2.3.3) (Hoff, 2009).

Στο *λεκτικό/ εκφωνητικό* στάδιο, από τον 12^ο μήνα και έπειτα, το παιδί είναι σε θέση να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας πια γλωσσικά στοιχεία. Οι επικοινωνιακές λειτουργίες αναπτύσσονται μέσα από τα πρώτα εκφωνήματα και τις πρώτες λέξεις που παράγει, όπως το «ευχαριστώ» ή το «γεια» (Bates κ.ά., 1975). Στην πρώτη φάση του

σταδίου αυτού, οι ήχοι χρησιμοποιούνται με ιδιοσυγκρασιακό τρόπο, ενώ αργότερα αρχίζουν να διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μοιάζουν τόσο φωνολογικά, όσο και σημασιολογικά με τις λέξεις των ενηλίκων (Hoff, 2009).

Η αλληλεπίδραση που έχει το παιδί με τους φροντιστές του μέσα από κατευθυνόμενους διαλόγους συμβάλλει στην κατανόηση των κανόνων μιας συνομιλίας και γενικά στην ανάπτυξη των συνομιλιακών δεξιοτήτων, που θα αναλυθούν παρακάτω. Μετά τον 18^ο μήνα, κάνουν την εμφάνισή τους οι πρώιμες γλωσσικές πράξεις, είτε δηλωτικές είτε κατευθυντικές, συνοδευόμενες από κάποια επικοινωνιακή πρόθεση (Bloom κ.ά., 1976).

Ήδη από την προσχολική ηλικία, τα παιδιά κατακτούν κάποιες δεξιότητες σχετικά με την κατάλληλη χρήση της γλώσσας με βάση την ηλικία και την ταυτότητα του συνομιλητή τους, το επικοινωνιακό περιβάλλον, αλλά και τον επικοινωνιακό τους σκοπό (Keenan, 1974). Στην ηλικία των δύο ετών, το παιδί είναι ικανό να απαντήσει σε ερωτήσεις ή να προκαλέσει έναν διάλογο χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα γλωσσικά μέσα (Blain-Brière κ.ά., 2014· Garvey, 1975). Ωστόσο, την περίοδο αυτή το παιδί δεν έχει αναπτύξει ακόμη την ικανότητα να απαντά σε μια ερώτηση και ταυτόχρονα να συνεχίζει τον διάλογο με μια φράση, καθώς μέχρι τα 3 έτη, οι επικοινωνιακές του δεξιότητες βρίσκονται ακόμα σε πρώιμο στάδιο (Dorval & Eckerman, 1984).

Ωστόσο, το νήπιο είναι ικανό να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους για να εκφράσει την ίδια πρόθεση. Ήδη, όμως, από την ηλικία των 3-4 ετών το παιδί διαθέτει την ικανότητα να προσαρμόζει το ύφος του λόγου του ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των συνομιλητών του. Στα τρία έτη, το παιδί μπορεί να εκφράσει ένα αίτημα ως διαταγή και στα 4 έτη ως ερώτηση, ενώ αργότερα, είναι σε θέση να εκφράσει το αίτημά του ως δήλωση, με πλάγιο τρόπο (Garvey, 1975).

Αντίστοιχα, μπορεί να εκφράζει διαφορετικούς επικοινωνιακούς σκοπούς/ προθέσεις χρησιμοποιώντας το ίδιο γλωσσικό μέσον. Με άλλα λόγια, μπορεί να χρησιμοποιήσει την ερώτηση για να αντλήσει πληροφορίες, ενώ λίγο αργότερα χρησιμοποιεί την ερώτηση για να ξεκινήσει ή και να διατηρήσει μια συνομιλία, καθώς και για να εκφράσει ένα αίτημα με μορφή διαταγής (Blain-Brière κ.ά., 2014· Brinton κ.ά., 1986). Στην ίδια ηλικία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις απλών συμφραζομένων, παράγει απλές και σύντομες αφηγήσεις ιστοριών με σωστή γραμματική δομή και ακόμα είναι σε θέση να διαμορφώσει τον λόγο του σε παρακλητικό, προσβλητικό ή και επιτακτικό (Ανδρέου, 2012).

3.3.2 Η ανάπτυξη της Πραγματολογικής Γλώσσας σύμφωνα με τη Θεωρία των Γλωσσικών Πράξεων

Οι γλωσσικές πράξεις που χρησιμοποιούνται πρώτες και πιο συχνά κατά τη νηπιακή ηλικία είναι οι κατευθυντικές, οι οποίες εκφράζουν αυτό που θέλουμε να κάνει ο συνομιλητής μας. Στην περίπτωση των νηπίων, οι κατευθυντικές γλωσσικές πράξεις λαμβάνουν τη μορφή αιτήσεων ή και προσταγών (Robbin & Adelakun, 2022). Δεδομένου ότι η έκφραση της επιθυμίας ή η αίτηση για την ικανοποίηση μιας ανάγκης εκδηλώνεται από τα βρέφη ήδη από το προγλωσσικό επίπεδο, είναι αναμενόμενο ότι η πρώιμη χρήση της γλώσσας θα αφορά μια αίτηση (Bates κ.ά., 1975· Blain-Brière κ.ά., 2014).

Οι δηλωτικές γλωσσικές πράξεις, με τις οποίες ο ομιλητής αναπαριστά ή περιγράφει την πραγματικότητα, είναι επίσης μια κατηγορία που χρησιμοποιούν συχνά τα νήπια. Σκοπός της χρήσης της κατηγορίας αυτής είναι συνήθως η προσέλκυση της

προσοχής του συνομιλητή τους, ενώ σε μεγαλύτερη ηλικία τα νήπια τις χρησιμοποιούν για να εκφράσουν την άποψή τους (Dore, 1974).

Κατά το τέλος της προσχολικής και στις αρχές της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τις δεσμευτικές γλωσσικές πράξεις. Η κατηγορία αυτή εκφράζει τις προθέσεις του ομιλητή σχετικά με μελλοντικές του ενέργειες και στην περίπτωση των νηπίων, οι δηλωτικές πράξεις εμφανίζονται αρχικά ως υποσχέσεις. Όσο το νήπιο μεγαλώνει, αποκτά περισσότερα γλωσσικά μέσα ώστε να εκφράσει αυτό που θέλει, ενώ παράλληλα αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι οι επικοινωνιακές του προθέσεις είναι δυνατόν να επιτευχθούν πιο αποτελεσματικά όταν το γλωσσικό τους εκφώνημα προσαρμόζεται κατάλληλα στο επικοινωνιακό περιβάλλον (Bates κ.ά., 1975). Αντιλαμβάνονται, συνεπώς, τις διάφορες γλωσσικές λειτουργίες σε συνάρτηση με τις διαφορετικές γλωσσικές μορφές, όπως επίσης και τις επικοινωνιακές προθέσεις του συνομιλητή τους, κυρίως στις ευθείες γλωσσικές πράξεις. Κατά τις πλάγιες γλωσσικές πράξεις, εννοούνται συχνά περισσότερα από όσα λέγονται, και συνεπώς για την κατανόσή τους ο ομιλητής χρειάζεται να έχει αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Τα νήπια, επομένως, μέχρι την ηλικία των 3 ετών δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως ούτε και να παραγάγουν πλάγιες γλωσσικές πράξεις (Dore, 1975). Όσον αφορά την κατανόηση, ένα νήπιο 2-3 ετών δεν μπορεί να διαχωρίσει τις αιτήσεις για άντληση μιας πληροφορίας από τις αιτήσεις που εκφράζουν μια προτροπή για δράση. Ωστόσο, μετά την ηλικία των τριών ετών κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις πλάγιες διαταγές.

Ως προς την παραγωγή, οι πλάγιες αιτήσεις στον λόγο των νηπίων εμφανίζονται μετά την ηλικία των 3-4 ετών. Ακόμη, στην όψιμη προσχολική ηλικία, τα νήπια είναι σε θέση να προσαρμόζουν τον λόγο τους ανάλογα με τον συνομιλητή τους. Μπορούν, δηλαδή, να χρησιμοποιούν ευθείες ερωτήσεις και προστακτική έγκλιση σε οικείους

συνομιλητές ή σε συνομιλητές «χαμηλού κύρους», ενώ χρησιμοποιούν πλάγιες γλωσσικές πράξεις όταν δεν έχουν οικειότητα με τον συνομιλητή τους ή όταν τον θεωρούν υψηλότερου κύρους. Οι πιο εύκολα κατανοητές πλάγιες γλωσσικές πράξεις είναι οι πλάγιες αιτήσεις κυρίως επειδή χρησιμοποιούνται πιο συχνά και επειδή είναι πιο σταθερές ως προς τη μορφή και την περίσταση (Blain-Brière κ.ά., 2014· Dore, 1975).

3.3.3 Η ανάπτυξη των συνομιλιακών δεξιοτήτων

Η διεξαγωγή μιας συνομιλίας είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη των πραγματολογικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων του ατόμου. Οι συνομιλιακές δεξιότητες αναπτύσσονται κυρίως μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους φροντιστές του. Τα παιδιά μαθαίνουν από πολύ νωρίς να συμμετέχουν σε διάλογο με τα άτομα του περιβάλλοντός τους. Οι συνομιλίες στη νηπιακή ηλικία καθοδηγούνται από τους ενήλικες, οι οποίοι παράγουν εκφωνήματα, στα οποία τα νήπια καλούνται να απαντήσουν (Blain-Brière κ.ά., 2014· Ervin-Tripp, 1978). Οι συζητήσεις στις οποίες συνήθως τα παιδιά αυτής της ηλικίας συμμετέχουν είναι απλές και απαιτούν κυρίως μια σύντομη απάντηση στα γλωσσικά ερεθίσματα. Μέσα από αυτού του τύπου τις συζητήσεις, τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά να τηρούν τους κανόνες εναλλαγής ρόλων, να διατηρούν το θέμα, καθώς και να διορθώνουν λάθη ή να καλύπτουν τα κενά της συνομιλίας. Παράλληλα, εξασκούνται να λαμβάνουν υπόψη τους επικοινωνιακούς παράγοντες και να προσαρμόζουν τη γλώσσα του κατάλληλα (Sehley & Snow, 1992). Ήδη από την ηλικία των δύο ετών, τα νήπια είναι ικανά να εντάξουν ένα νέο θέμα στη συζήτηση, δείχνοντας ή περιγράφοντας κυρίως αντικείμενα ή πρόσωπα που υπάρχουν στο φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας, καθώς παρατηρείται δυσκολία στην εισαγωγή

θεμάτων που δεν υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον τους (Dorval & Eckerman, 1984). Γύρω στα τέσσερα έτη, είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τεχνικές, όπως η επανάληψη της φράσης «και μετά», προκειμένου να δείξουν ότι δεν έχουν ολοκληρώσει αυτό που ήθελαν να πουν (Ninio, 2018· Sehley & Snow, 1992).

Οι συνομιλιακές δεξιότητες, όμως δεν κατακτώνται πλήρως κατά την προσχολική ηλικία. Κατά τη διάρκεια των συνομιλιών τα μικρότερα νήπια αργούν συνήθως να απαντήσουν όταν έρθει η σειρά τους, ενώ παρατηρούνται συχνά διακοπές στους συνομιλιακούς ρόλους και ακατάλληλες παύσεις. Διακόπτουν συχνά τον συνομιλητή ή κάνουν μεγάλες παύσεις, οι οποίες μπορούν να ληφθούν και ως άρνηση ή και αδυναμία απάντησης στον συνομιλητή τους. Παράλληλα, οι δυσκολίες των παιδιών στην εναλλαγή συνομιλιακών ρόλων είναι περισσότερο εμφανείς όταν συμμετέχουν σε συζητήσεις ανάμεσα σε τρία ή περισσότερα άτομα (Ervin-Trip, 1978· Forrester, 2013· Ninio, 2018).

Ακόμη, η ικανότητα να διατηρήσουν ένα θέμα μετά από πολλές εναλλαγές συνομιλιακών ρόλων φαίνεται ότι δυσκολεύει κυρίως τα μικρότερα νήπια. Κατά την προσχολική ηλικία, τα θέματα που διατηρούνται περισσότερη ώρα είναι αυτά που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Σε διαφορετική περίπτωση, παρατηρείται συχνή και απροειδοποίητη αλλαγή θέματος. Σπάνια ζητούν διευκρινίσεις και όταν ζητούν χρησιμοποιούν συνήθως την αντωνυμία «Τι». Στην ηλικία αυτή, δυσκολεύονται να διακρίνουν τις παλιές από τις νέες πληροφορίες, δεν μπορούν δηλαδή να σκεφτούν ποιες πληροφορίες γνωρίζει ήδη ο συνομιλητής τους, ώστε να μην τις επαναλάβουν και πολλές φορές ταυτίζουν τις δικές του γνώσεις με αυτές του συνομιλητή τους. Τέλος, αδυνατούν να ανταποκρίνονται στα εκφωνήματα του συνομιλητή και ταυτόχρονα να παρέχουν νέες πληροφορίες για τη συνέχιση της

συζήτησης. Η ικανότητα αυτή εμφανίζεται κατά τα 8-9 έτη και συνεχίζεται μέχρι το τέλος της σχολικής περιόδου (Dorval & Eckerman, 1984).

Ωστόσο, ακόμα και όταν παραβαίνουν τους συνομιλιακούς κανόνες, φαίνεται πως σέβονται κάποια γραμματικά και προσωδιακά όρια και εφαρμόζουν συγκεκριμένες τεχνικές προκειμένου να διορθώσουν τα λάθη που κάνουν. Σύμφωνα με τους Craig και Gallanger (1986), είναι σε θέση να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ των μικρών παύσεων (που θεωρούνται φυσιολογικές) και των μεγάλων παύσεων, που πιθανώς δηλώνουν άρνηση ή αδυναμία απάντησης. Έτσι, προβαίνουν σε επανάληψη των εκφωνημάτων τους, τα μικρότερα νήπια αυτούσια, ενώ τα μεγαλύτερα με αναδιατύπωση, ώστε ο συνομιλητής τους να το κατανοήσει. Επίσης, διακόπτουν όταν υπάρχει παύση και όχι στη μέση μιας φράσης ή διακόπτουν υψώνοντας την ένταση της φωνής τους (Forrester & Cherington, 2009· Sehley & Snow, 1992).

3.3.4 Η Ανάπτυξη του Αφηγηματικού Λόγου

Ο αφηγηματικός λόγος των παιδιών κάνει την εμφάνισή του ήδη από το δεύτερο έτος της ζωής τους μέσα στο πλαίσιο συνομιλιών με τους φροντιστές τους. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα παιδιά συμμετέχουν σε καθοδηγούμενες από τους ενήλικες συνομιλίες και παράγουν μονολεκτικά και σύντομα εκφωνήματα, που σταδιακά γίνονται μεγαλύτερα και πιο σύνθετα (Bruner, 1986).

Ως προς την παραγωγή κειμένων, τα πρώτα κείμενα που παράγουν τα παιδιά είναι κυρίως αφηγήσεις και περιγραφές, που αφορούν τον πληροφοριακό λόγο. Ωστόσο, ανάλογα με τις επικοινωνιακές τους προθέσεις μπορούν να παράγουν εκφραστικό λόγο, λόγο πειθούς, αλλά και λογοτεχνικό λόγο (Μότσιου, 2014).

Η έναρξη της αφήγησης προσωπικών εμπειριών ή και φανταστικών γεγονότων τοποθετείται γύρω στην ηλικία των δύο ετών. Συνήθως, πρόκειται για απλή παράθεση γεγονότων και συμμετεχόντων/ουσών, τα οποία έχουν μεταξύ τους μια χαλαρή σύνδεση (McCabe & Rollins, 1994). Τα νήπια είναι σε θέση να περιγράψουν ένα ή δύο επεισόδια δράσης, αλλά το τέλος της αφήγησης είναι απότομο και ξαφνικό. Οι πρώιμες αυτές αφηγήσεις είναι σύντομες, δεν έχουν σαφή δομή ενώ έχουν υποτυπώδη χρονική σειρά. Σταδιακά, αρχίζουν να συνδέουν χρονικά τα γεγονότα που περιγράφουν, ενώ μέχρι το τέλος της προσχολικής ηλικίας είναι ικανά να προσθέτουν και αιτιολογικές δομές στις αφηγήσεις τους. Η παραγωγή ολοκληρωμένων δομικά αφηγήσεων παρατηρείται από την ηλικία των εννέα ετών (Kao, 2015).

Ως προς τη μικροδομή, στην αρχή της προσχολικής ηλικίας οι αφηγήσεις των νηπίων δεν έχουν μεγάλη συνοχή. Περιγράφουν τα γεγονότα σαν να είναι παρόν το πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται, ενώ δεν μπορούν να αντιληφθούν τις γνώσεις των συνομιλητών τους σχετικά με το θέμα. Συνήθως, χρησιμοποιούν δεικτικές εκφράσεις, τις οποίες όμως δεν προσδιορίζουν ή χρησιμοποιούν την επανάληψη, στην προσπάθειά τους να αποφύγουν την ασάφεια (Kao, 2015).

Τα νήπια μέχρι τα 5 έτη, χρησιμοποιούν το αόριστο άρθρο για να εισάγουν μια νέα πληροφορία, ενώ οι αφηγήσεις τους έχουν σωστή χρονική αλληλουχία (Kanellou κ.ά., 2016). Λίγο αργότερα, είναι ικανά να χρησιμοποιούν αναφορικές προτάσεις και αντωνυμίες, παράγοντας έτσι πιο σαφή κείμενα. Ωστόσο η χρήση του αόριστου άρθρου χρησιμοποιείται επιτυχώς γύρω στην ηλικία των 9 ετών (Κατή, 2009). Στην ίδια ηλικία, η αναφορά σε πρόσωπα και αντικείμενα γίνεται πιο σαφής (Μότσιου, 2014).

Τέλος, κατά την προσχολική ηλικία, παρατηρείται σύγχυση του παρελθόντος με το παρόν, ενώ σταδιακά τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν κατάλληλα τους

χρόνους. Ακόμη, η χρήση συνδέσμων στην αφήγηση είναι σπάνια και περιορίζεται στη χρήση του «και» ή ελάχιστων χρονικών και αιτιολογικών συνδέσμων. Πιο συστηματική χρήση των συνδέσμων που ήδη χρησιμοποιούσαν αλλά και εμφάνιση νέων συνδέσμων παρατηρείται μετά την ηλικία των πέντε ετών (Μότσιου, 2014).

Οι αφηγηματικές δεξιότητες εξελίσσονται μέχρι και την εφηβική ηλικία. Η ανάπτυξη των άλλων γλωσσικών επιπέδων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αφήγησης, ενώ για την οργάνωση ενός κειμένου η ανάπτυξη πιο περίπλοκων γλωσσικών και γνωσιακών ικανοτήτων είναι αναγκαία. Αυτές αφορούν κυρίως την ικανότητα του ατόμου να παράγει ένα οργανωμένο κείμενο με συνοχή, συνάφεια και συνεκτικότητα, αλλά και να λαμβάνει υπόψη τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του συνομιλητή του (Kao, 2015).

3.4 Σύνοψη 3^{ου} κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο πραγματοποιείται εκτενής αναφορά σχετικά με την τυπική ανάπτυξη τόσο της δομικής όσο και της πραγματολογικής γλώσσας. Η ανάπτυξη κάθε γλωσσικού επιπέδου περιγράφεται ξεχωριστά, ενώ η Πραγματολογική γλώσσα αναλύεται και ως προς την ανάπτυξη των πιο σημαντικών πτυχών της, ενώ γίνεται και μια σύντομη αναφορά στις πραγματολογικές δυσκολίες που πιθανώς συναντήσει ένα παιδί κατά την ανάπτυξή του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

4.1 Εισαγωγή

Η ανάπτυξη της πραγματολογικής γλώσσας μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο. Οι διαφορές αυτές που παρατηρούνται στην πραγματολογική ανάπτυξη πιθανώς συνδέονται με τους παράγοντες που σχετίζονται, επηρεάζουν ή αλληλεπιδρούν με την πραγματολογική γλώσσα. Η διερεύνηση των κοινωνικών, γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων που πιθανώς επηρεάζουν την πραγματολογική ανάπτυξη μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη κατανόηση της φύσης των πραγματολογικών ελλειμμάτων και στην καλύτερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους.

Στον τυπικό πληθυσμό, έχει αναφερθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στην πραγματολογική γλώσσα και στη δημοφιλία του ατόμου ανάμεσα στους συμμαθητές του, καθώς και ανάμεσα στην πραγματολογική γλώσσα και τη συνεργατική μάθηση (Murphy κ.ά., 2014· Whitehouse κ.ά., 2009), ενώ παρατηρείται ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες συσχετίζονται θετικά με κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Ketelaars κ.ά., 2010). Όσον αφορά το φύλο, έχει αναφερθεί ότι δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα (Harrop κ.ά., 2015· Tillmann κ.ά., 2018), ωστόσο άλλες έρευνες υποστηρίζουν πως τα αγόρια παρουσιάζουν σοβαρότερα ελλείμματα σε σχέση με τα κορίτσια (Conlon κ.ά., 2019). Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί πως οι ικανότητες στην πραγματολογική γλώσσα αυξάνονται με την ηλικία (Arosio κ.ά., 2017· Lombardo κ.ά., 2015· Tillmann κ.ά., 2018).

Άλλες έρευνες, υποστηρίζουν ότι οι πραγματολογικές δυσκολίες εγείρονται πιθανώς από κεντρικές γνωστικές δυσλειτουργίες (Lam & Yeung, 2012), κυρίως τις

εκτελεστικές λειτουργίες (Van Eylen κ.ά., 2015) καθώς και την κεντρική συνοχή (Happé & Frith, 2006), ενώ μια πρόσφατη έρευνα των Butler και Tager-Flusberg (2023) έδειξε ότι η πραγματολογική ανάπτυξη και κυρίως οι συνομιλιακές δεξιότητες, μπορούν πιθανώς να προβλεφθούν από την προσαρμοστική συμπεριφορά. Οι Filipe κ.ά. (2019) βρήκαν υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις εκτελεστικές λειτουργίες και στις πραγματολογικές δεξιότητες. Αντίστοιχα, οι Andrés-Roqueta κ.ά. (2021) σημειώνουν ότι οι εκτελεστικές λειτουργίες φαίνεται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα για να θυμάται κανείς τις πληροφορίες του συνομιλητή, να παρακολουθεί και να σχεδιάζει την συνομιλία ή ακόμα για να γνωρίζει πότε θα ήταν καλύτερα να ξεκινήσει μια συζήτηση. Μια ακόμη θεωρία είναι εκείνη της αδύναμης «κεντρικής συνοχής», που αναφέρεται στην έρευνα της Frith (1999) και επιδιώκει να ερμηνεύσει τις δυσκολίες των ατόμων με ΔΑΦ σε καταστάσεις κοινωνικής συνδιαλλαγής. Οι Noens και Berckelaer-Onnes (2004) έδειξαν ότι η αδύναμη κεντρική συνοχή επηρεάζει αρνητικά τις επικοινωνιακές δεξιότητες, και ιδιαίτερα την συνολική κατανόηση και την επεξεργασία των ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια μιας επικοινωνιακής συνδιαλλαγής.

Οι Matthews κ.ά. (2018) επισημαίνουν τρεις τομείς που θεωρούνται βασικοί παράγοντες για την πραγματολογική γλώσσα: Η τυπική γλωσσική επάρκεια, που αφορά το λεξιλόγιο και τη γραμματική, η Θεωρία του Νου (ΘτΝ), που σχετίζεται με την ικανότητα αντίληψης της σκέψης του άλλου και οι εκτελεστικές λειτουργίες, που αφορούν μεταξύ άλλων την αναστολή και την εργαζόμενη μνήμη. Οι Baixauli-Fortea κ.ά. (2019) προτείνουν τη δομική γλώσσα και τη ΘτΝ ως παράγοντες που επηρεάζουν την πραγματολογία, δίνοντας επίσης έμφαση και στον ρόλο που διαδραματίζουν η προσοχή και η εργαζόμενη μνήμη.

Πολλοί μελετητές έχουν προσπαθήσει να κατηγοριοποιήσουν τις πραγματολογικές δεξιότητες με βάση την εμπλοκή παραγόντων, όπως η ΘτΝ και η

δομική γλώσσα. Ενδεικτικά παραδείγματα κατηγοριοποίησης των πραγματολογικών δεξιοτήτων παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4.1). Η κατηγοριοποίηση αυτή, σε συνδυασμό με μελέτες σε παιδιά με και χωρίς διαταραχές στις επικοινωνιακές δεξιότητες, ενισχύει την άποψη ότι για κάποιους τύπους της πραγματολογικής γλώσσας, μια πρόταση μπορεί να γίνει κατανοητή χωρίς να είναι απαραίτητη η κατανόηση της οπτικής γωνίας του συνομιλητή, η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου (de Villiers κ.ά., 2007· Kissine, 2012).

Πίνακας 4.1
Κατηγορίες δεξιοτήτων Πραγματολογικής Γλώσσας

Ερευνητής (ημερομηνία)	Κατηγορίες Πραγματολογικής Γλώσσας		
Levinson (2000)	Γενικευμένοι πραγματολογικοί συμπερασμοί (generalized pragmatic inferences)	Εξειδικευμένοι πραγματολογικοί συμπερασμοί (particularized pragmatic inferences)	
Recanatì (2004)	Πρωτογενείς πραγματολογικές διαδικασίες (primary pragmatic processes)	Δευτερογενείς πραγματολογικές διαδικασίες (secondary pragmatic processes)	
O'Neill (2012)	κοινωνική πραγματολογία (social pragmatics)	νοητική πραγματολογία (mindful pragmatics)	γνωστική πραγματολογία (cognitive pragmatics)
Kissine (2012)	Διυποκειμενικές πτυχές της γλωσσικής χρήσης (Intersubjective aspects)	μη διυποκειμενικές πτυχές της γλωσσικής χρήσης (non-intersubjective aspects)	

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προσπάθειες κατηγοριοποίησης των δεξιοτήτων της πραγματολογικής γλώσσας, οι Andrés-Roqueta και Katsos (2017) προτείνουν τους όρους γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics) και κοινωνική-πραγματολογία (social-pragmatics), καθιστώντας έτσι σαφή τον ρόλο της δομικής γλώσσας και της ΘτΝ στην πραγματολογική κατανόηση. Συγκεκριμένα, ο όρος γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics) χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις όπου η δομική γλώσσα και η επάρκεια σε πραγματολογικούς κανόνες αρκούν για επιτυχή πραγματολογική κατανόηση, ενώ ο όρος κοινωνική-

πραγματολογία (social-pragmatics) αφορά τις περιπτώσεις όπου εκτός από τη δομική γλώσσα και την πραγματολογία, το παιδί χρειάζεται αναπτυγμένη ικανότητα στη ΘτΝ, και συγκεκριμένα την ικανότητα να κατανοεί και να λαμβάνει υπόψη τις προθέσεις, τις επιθυμίες και πεποιθήσεις του συνομιλητή του. Στην παρούσα έρευνα, ακολουθήθηκε η κατηγοριοποίηση αυτή, προκειμένου να γίνει πιο σαφής ο ρόλος της δομικής γλώσσας, καθώς και οι δεξιότητες των συμμετεχόντων/ουσών σε καθεμία από τις πραγματολογικές αυτές πτυχές.

Στην επόμενη ενότητα θα αναφερθούμε μόνο στη σχέση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα, καθώς η εξέταση των άλλων δύο παραγόντων, παρόλο που θεωρούνται σημαντικοί για την πραγματολογική ανάπτυξη, ξεπερνά τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

4.2 Η Σχέση της Δομικής Γλώσσας με την Πραγματολογική Γλώσσα

Η κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα είναι σημαντική για την ανάπτυξη και τον σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης για τη βελτίωση της πραγματολογικής γλώσσας, τα οποία είναι καλό να στοχεύουν στην ανάπτυξη τόσο της πραγματολογίας, όσο της δομικής γλώσσας (Kalandadze κ.ά., 2018). Σημαντική παρουσιάζεται επίσης και η εξέταση της υπόθεσης ότι η δομική γλώσσα αποτελεί σημαντικό προγνωστικό παράγοντα για την πραγματολογική ανάπτυξη ενός παιδιού (Andrés-Roqueta κ.ά., 2017), αναδεικνύοντας τη σημασία των δεξιοτήτων της δομικής γλώσσας τόσο ως προς την πρόβλεψη όσο και ως προς την αντιμετώπιση πιθανών πραγματολογικών γλωσσικών δυσκολιών και ενδεχομένως ως προς την ανάπτυξη κοινωνικής πραγματολογικής επίγνωσης (Davies κ.ά., 2016).

Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της δομικής γλώσσας (που αφορούν τις δεξιότητες στη φωνολογία, τη μορφοσύνταξη και το λεξιλόγιο) είναι σημαντική για την κατανόηση και την παραγωγή προτάσεων με ολοκληρωμένο νόημα και περιεχόμενο (Reetzke κ.ά., 2015).

Οι πραγματολογικές δεξιότητες απαιτούν τη χρήση τόσο της γλώσσας όσο και του κοινωνικού πλαισίου για την μετάδοση και την αποκωδικοποίηση του επιδιωκόμενου νοήματος, γεγονός που τις τοποθετεί στο σημείο τομής της δομικής γλώσσας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Volden κ.ά., 2009). Οι Norbury κ.ά. (2014) υποστηρίζουν ότι οι πραγματολογικές γλωσσικές δεξιότητες συνδέονται στενά με τις δομικές πτυχές της γλώσσας και δεν ταυτίζονται απαραίτητα με τις κοινωνικές επικοινωνιακές δεξιότητες (Reindal κ.ά., 2021).

Οι Vassiliu κ.ά. (2021) πρότειναν ότι οι δεξιότητες στη δομική γλώσσα αποτελούν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της πραγματολογικής ανάπτυξης σε τυπικό και μη τυπικό πληθυσμό. Παράλληλα, οι Wilson και Bishop (2022) υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια αμοιβαία σχέση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα, καθώς η ανάπτυξη της μίας ενισχύει την ανάπτυξη της άλλης και αντίστροφα. Στην ανασκόπηση των Matthews κ.ά. (2018) συμπεριλήφθηκαν έρευνες που αξιολόγησαν τη σχέση της δομικής με την πραγματολογική γλώσσα σε ΤΑ παιδιά, αλλά και σε παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΦ, ΑΓΔ) και σε κωφά παιδιά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μέτρια ως υψηλή συσχέτιση για όλες τις ομάδες. Η έρευνα των Reindal κ.ά. (2021) υποστηρίζει επίσης τη στενή σχέση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα, προτείνοντας ότι η έκφραση της πραγματολογίας στηρίζεται σε λεκτικές δεξιότητες (verbal skills). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει παλαιότερες έρευνες που παρατήρησαν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα (Bernard & Deleau, 2007· Bishop, 2003).

Σε μια πρόσφατη έρευνα, οι Vassiliu κ.ά. (2022) υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα στη δομική γλώσσα οδηγούν σε πραγματολογικά ελλείμματα, καθώς η πραγματολογική γλώσσα εξαρτάται από τη δομική σε τέτοιο βαθμό ώστε η κατανόηση του πραγματολογικού νοήματος μιας έκφρασης μπορεί να επέλθει μόνο εάν οι βασικές δεξιότητες στη δομική γλώσσα είναι άθικτες.

Μελετώντας τη σχέση της δομικής γλώσσας με την πραγματολογία, οι Wilson και Bishop (2021a) αναρωτήθηκαν αν η υψηλή συσχέτιση ανάμεσά τους, που παρατηρείται σε προηγούμενες έρευνες, οφείλεται στην έλλειψη αξιολογήσεων που μετρούν αποκλειστικά την πραγματολογική επεξεργασία, δεδομένου ότι η αξιολόγηση των γλωσσικών δεξιοτήτων σε ένα γλωσσικό επίπεδο, εντελώς διαχωρισμένο από τα άλλα γλωσσικά επίπεδα είναι αδύνατη (Matthews κ.ά., 2018· Wilson & Bishop, 2019). Ως παράδειγμα αντιπαρέβαλαν τα παιδιά με ΔΑΦ και υψηλές λεκτικές δεξιότητες, τα οποία παρουσιάζουν πραγματολογικές ελλείμματα, χωρίς να δυσκολεύονται στη γλώσσα. Για να απαντήσουν στο ερώτημα αυτό, σχεδίασαν μια έρευνα, για την οποία κατασκεύασαν πραγματολογικές δοκιμασίες, μειώνοντας όσο το δυνατόν περισσότερο τις γλωσσικές απαιτήσεις (Wilson & Bishop, 2021a). Τα ευρήματα αυτής έρευνας επιβεβαίωσαν τη σχέση ανάμεσα στη δομική γλώσσα και την πραγματολογία. Μάλιστα, επεσήμαναν ότι οι καλά ανεπτυγμένες βασικές γλωσσικές δεξιότητες υποστηρίζουν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων στον πραγματολογικό τομέα και το αντίστροφο.

Συγκεκριμένα, η δομική γλώσσα εμπλέκεται στην κατάκτηση σημαντικών πτυχών της πραγματολογικής γλώσσας, όπως είναι η κατανόηση των μεταφορών (Norbury, 2004), η πληροφοριακότητα (informativeness) (Chevallier κ.ά., 2010· Rijacker κ.ά., 2009), οι ιδιωματισμοί (Norbury, 2005), καθώς και η χρήση των συμφραζομένων για την κατανόηση ασαφών φράσεων (Brock κ.ά., 2008). Οι Osman

κ.ά. (2011) αναφέρουν ότι τα περισσότερα παιδιά με πραγματολογικές διαταραχές παρουσιάζουν δυσκολίες στη σημασιολογική επεξεργασία. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται να κατανοήσουν το νόημα των λέξεων και των προτάσεων, ιδίως των αφηρημένων εννοιών και των εννοιών που σχετίζονται με συναισθήματα. Επιπλέον, όταν έρχονται σε επαφή με ιδιωτισμούς, παροιμίες και αργκό εκφράσεις, τις ερμηνεύουν κυριολεκτικά.

Η Norbury (2004, 2005) έδειξε ότι υπάρχει σημαντική σχέση ανάμεσα στη δομική γλώσσα με την πραγματολογία μελετώντας το λεξιλόγιο και τη γραμματική (πτυχές της δομικής γλώσσας) σε σχέση με την κατανόηση μεταφορών και ιδιωτισμών (πτυχές της πραγματολογικής γλώσσας). Στην έρευνά της συμμετείχαν παιδιά με ΔΑΦ με ή χωρίς γλωσσική διαταραχή, παιδιά με γλωσσική διαταραχή και παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Όλες οι ομάδες με γλωσσική διαταραχή είχαν χαμηλές επιδόσεις στις πραγματολογικές δοκιμασίες. Στις ίδιες δοκιμασίες, οι επιδόσεις της ομάδας με ΔΑΦ χωρίς γλωσσική διαταραχή ήταν παρόμοιες με τις επιδόσεις της ΤΑ ομάδας. Διαπιστώθηκε επίσης ότι η δομική γλώσσα και η γνώση του κόσμου αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες για την κατανόηση ιδιωτισμών και μεταφορικών εκφράσεων. Η μετα-ανάλυση των Kalandadze κ.ά. (2018) που αφορούσε τον μεταφορικό λόγο, έδειξε, επίσης ότι οι διαφορές μεταξύ των ομάδων παιδιών με ΔΑΦ και ΤΑ δεν ήταν στατιστικά σημαντικές όταν οι ομάδες αντιστοιχίζονταν ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες.

Η σχέση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα επιβεβαιώθηκε και από τους Andrés-Roqueta κ.ά. (2021) σε παιδιά με ΑΓΔ, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι πραγματολογικές δεξιότητες της ΑΓΔ είναι συνήθως ανάλογες με τα επίπεδα της δομικής τους γλώσσας, καθώς είναι παρόμοιες με εκείνες νεότερων ΤΑ παιδιών αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Οι Norbury κ.ά. (2004) ανέφεραν ότι οι

πραγματολογικές δεξιότητες της ΑΓΔ είναι ανάλογες με το συνολικό επίπεδο της γλωσσικής τους ικανότητας. Παράλληλα, οι ίδιοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η δομική γλώσσα αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα για την πραγματολογική και κοινωνική ανάπτυξη του ΑΓΔ πληθυσμού. Ως καθοριστικό παράγοντα για την πραγματολογική ανάπτυξη χαρακτήρισαν τη δομική γλώσσα και οι Davies κ.ά. (2016), που μελέτησαν τη δομική και την πραγματολογική γλώσσα σε παιδιά με ΑΓΔ.

4.3 Η Σχέση της Δομικής Γλώσσας με συγκεκριμένες πτυχές της Πραγματολογικής Γλώσσας

Οι Wilson και Bishop (2021a) παρατήρησαν ότι δεν υπήρχε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις δοκιμασίες που εξέταζαν δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας, κυρίως λόγω των διαφορετικών πτυχών που συνιστούν το πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας. Στην έρευνά τους μελέτησαν ξεχωριστά κάθε πτυχή, έτσι ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο σαφείς οι συσχετίσεις μεταξύ των δεξιοτήτων της γλώσσας, κάνοντας λόγο για «οικογένεια πραγματολογικών δεξιοτήτων». Προς την ίδια κατεύθυνση κινήθηκαν και οι Matthews κ.ά. (2018), στην ανασκόπησή τους οι οποίοι εξέτασαν τη συσχέτιση του λεξιλογίου και της γραμματικής ξεχωριστά για κάθε πτυχή της πραγματολογικής γλώσσας. Παρακάτω αναφέρονται ξεχωριστά οι βασικές πτυχές της πραγματολογικής γλώσσας και η σχέση τους με τη δομική γλώσσα.

Αναφορική επικοινωνία (Referential Communication)

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στη δομική γλώσσα και την αναφορική επικοινωνία, τα αποτελέσματα είναι μικτά. Ο λόγος που τα ευρήματα κάθε σχετικής έρευνας διαφέρουν είναι πιθανώς οι διαφορετικές απαιτήσεις των δοκιμασιών που

χρησιμοποιούνται, καθώς και οι ηλικίες των συμμετεχόντων/ουσών. Οι Matthews κ.ά. (2018) προτείνουν ότι η σχέση μεταξύ των δύο αυτών τομέων είναι περισσότερο εμφανής σε δοκιμασίες μεγαλύτερων γλωσσικών απαιτήσεων. Οι Gillis και Nilsen (2014) εξέτασαν τη δομική γλώσσα και την κατανόηση ασαφών εκφράσεων και βρήκαν μεσαία συσχέτιση, όπως και οι Dahlgren και Dahlgren-Sandberg (2008) που παρατήρησαν επίσης μεσαία συσχέτιση. Ωστόσο, οι Davies κ.ά. (2016) που μελέτησαν τον ΑΓΔ πληθυσμό βρήκαν ισχυρή συσχέτιση. Σε μια πρόσφατη έρευνα των Acosta-Rodríguez κ.ά. (2022) βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής μνήμης εργασίας και της σημασιολογικής ευχέρειας με την κατανόηση της αναφορικής επικοινωνίας. Οι ερευνητές χαρακτήρισαν τη λεκτική εργαζόμενη μνήμη ως έναν από τους πιο σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες για την κατανόηση του προφορικού λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αφήγηση

Η δομική γλώσσα, κυρίως το λεξιλόγιο και η γραμματική αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την παραγωγή αφηγήσεων. Στην έρευνα του Fernández (2013) διαπιστώθηκε μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στο προσληπτικό λεξιλόγιο και στη συνοχή των αφηγήσεων. Παράλληλα, οι Blom και Boerma (2016), μελετώντας παιδιά με ΑΓΔ παρατήρησαν επίσης μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στο λεξιλόγιο και τη γραμματική και στην κατανόηση των αφηγήσεων, καθώς και στη μακροδομή των αφηγήσεων. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις για τα ΤΑ παιδιά. Στην έρευνα των Manolitsi και Botting (2011), εξετάστηκε η σχέση ανάμεσα στην πραγματολογική γλώσσα και την αφήγηση σε παιδιά με ΔΑΦ και σε παιδιά με ΑΓΔ και έδειξε ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ των βαθμολογιών που

επιτυγχάνονται στις δοκιμασίες μικρο-αφήγησης και εκείνων της πραγματολογικής γλώσσας στα παιδιά με ΔΑΦ, σε αντίθεση με τα παιδιά με ΑΓΔ, τα οποία δεν παρουσίασαν τέτοιες συσχετίσεις. Ακόμη, οι Losh και Capps (2003), μελετώντας τις αφηγήσεις παιδιών με ΔΑΦ δεν βρήκαν συσχετίσεις ανάμεσα στο λεκτικό IQ και στις αφηγηματικές δεξιότητες. Τέλος, στην έρευνα των Norbury κ.ά. (2014) βρέθηκε ότι η ομάδα ΔΑΦ επέδειξε αρνητική συσχέτιση της δομικής γλώσσας με τα πραγματολογικά λάθη, εύρημα που υποδηλώνει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ που δεν αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, παρόλο που είναι ομιλητικά, συνήθως μιλούν για άσχετα θέματα.

Ειρωνεία

Σχετικά με την κατανόηση των ειρωνικών εκφράσεων, η έρευνα σε τυπικό πληθυσμό δείχνει μέτρια ως ισχυρή συσχέτιση της ειρωνείας με τις γλωσσικές δεξιότητες, και κυρίως με το προσληπτικό λεξιλόγιο. Ωστόσο, αντίστοιχες έρευνες σε παιδιά με ΔΑΦ και ΔΕΠ-Υ δεν βρήκαν συσχετίσεις της δομικής γλώσσας με την ειρωνεία (Matthews κ.ά., 2018).

Συνομιλιακές δεξιότητες – Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία

Οι Matthews κ.ά. (2018) παρατήρησαν πως οι συνομιλιακές δεξιότητες σχετίζονται σημαντικά με το λεξιλόγιο και τη γραμματική. Οι Capps κ.ά. (1998) μελετώντας τη σχέση αυτή σε ΔΑΦ πληθυσμό παρατήρησαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να επιλέγουν πιο εύκολους τρόπους διατήρησης της συνομιλίας, σε σχέση με τους ΤΑ συνομηλίκους τους, όπως η επανάληψη. Στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ σχετίζονται με τις συνομιλιακές τους

δεξιότητες. Σε παρόμοια συμπεράσματα, κατέληξαν και οι Hale και Tager-Flusberg (2005) μελετώντας επίσης τις συνομιλιακές δεξιότητες σε ΔΑΦ πληθυσμό.

Η λεξιλογική γνώση διευκολύνει την ανάλυση και την ερμηνεία του νοήματος και της δομής σε πολυσήμαντες λέξεις, καθώς και την κατανόηση προτάσεων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Οι Bates και Goodman (1997) υποστηρίζουν ότι η πρώιμη ανάπτυξη του λεξιλογίου αποτελεί το πιο σημαντικό θεμέλιο από το οποίο αναδύεται η βασική γραμματική. Παράλληλα, η ανάπτυξη της σημασιολογίας και οι πρώιμες μορφοσυντακτικές δεξιότητες συσχετίζονται στενά, ενώ η λεξιλογική ανάπτυξη προηγείται της γραμματικής ανάπτυξης (Moyle κ.ά., 2007). Ωστόσο, οι Bloom κ.ά. (1976) υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες στη γραμματική ασκούν μεγαλύτερη επίδραση σε σχέση με το λεξιλόγιο στις συνομιλιακές δεξιότητες.

Κατά συνέπεια, και η Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, ως μια πτυχή των συνομιλιακών δεξιοτήτων, σχετίζεται πιθανώς με την ανάπτυξη της δομικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, οι δεξιότητες παραγωγής λόγου (Mani & Hueting, 2012) και η γνώση λεξιλογίου και γραμματικής (Andreu κ.ά., 2012· Borovsky κ.ά., 2012· Crandall κ.ά., 2019) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή πρόβλεψη των γλωσσικών εισερχομένων.

Σύμφωνα με τους Estes κ.ά. (2007) η ικανότητα πρόβλεψης μπορεί να σχετίζεται με την ικανότητα των παιδιών να τμηματοποιούν συνεχείς ροές ακουστικών δεδομένων σε κομμάτια που αντιστοιχούν σε λέξεις. Ένα υψηλό επίπεδο λεξιλογίου και ιδιαίτερα η γνώση των ρημάτων παρέχει τόσο σημασιολογικές όσο και συντακτικές πληροφορίες, καθώς τα ρήματα συμβάλλουν στη σχέση μεταξύ γεγονότων και αντικειμένων και, ως εκ τούτου η γνώση των ρημάτων είναι ζωτικής σημασίας για το σχηματισμό προτάσεων (Crandall κ.ά., 2019). Πιο συγκεκριμένα, ένα άτομο με

ελλειμματικό εκφραστικό λόγο, δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει τα συμφραζόμενα του συνομιλητή του προκειμένου να κάνει μια πρόβλεψη για όσα πρόκειται να πει ο συνομιλητής του (Mani & Hueting, 2012). Παράλληλα, οι Eberhardt και Nadig (2016) διαπίστωσαν ότι τα ελλείμματα στη δομική γλώσσα επηρεάζουν αρνητικά την κατανόηση και τη χρήση των συμφραζομένων κατά τη γλωσσική επεξεργασία.

Η σημασιολογία μιας λέξης περιορίζει τις προβλέψεις των ακροατών και μπορεί να τους οδηγήσει να επεξεργαστούν την πρόταση γρήγορα κάνοντας μια σωστή πρόβλεψη κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Τα ρήματα περιέχουν λεξιλογικές πληροφορίες που λειτουργούν περιοριστικά ως προς τις κατηγορίες που τα συμπληρώνουν, καθώς τα αντικείμενα κάθε ρήματος χρειάζεται να πληρούν ορισμένα χαρακτηριστικά (Andreu κ.ά., 2016). Ωστόσο, ορισμένα ρήματα δεν παρέχουν καμία ένδειξη για τον προσδιορισμό του αντικειμένου. Για παράδειγμα, το ρήμα 'τρών' χαρακτηρίζεται ως ρήμα που μπορεί εύκολα να περιοριστεί ως προς το αντικείμενό του, καθώς υποδηλώνει στον ακροατή ότι το αντικείμενο που ακολουθεί θα είναι κάτι βρώσιμο. Από την άλλη πλευρά, τα ρήματα "κινούμαι" και "βλέπω" χαρακτηρίζονται ως ουδέτερα ρήματα, καθώς δεν περιέχουν περιορισμούς (Bavin κ.ά., 2016).

Σε γενικές γραμμές, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με φτωχές γλωσσικές δεξιότητες και ιδιαίτερα φτωχές εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες τείνουν να δυσκολεύονται στη διεξαγωγή προβλέψεων, εύρημα που υπογραμμίζει τη σημασία της γλωσσικής ανάπτυξης στην ικανότητα κατανόησης προτάσεων σε πραγματικό χρόνο (van Alphen κ.ά., 2021). Η έρευνα έχει δείξει τον κρίσιμο ρόλο του λεξιλογίου και της σύνταξης στην πρόβλεψη και κατ' επέκταση στην κατανόηση προτάσεων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης και, επομένως, η ελλιπής γνώση του λεξιλογίου και της σύνταξης έχει αρνητικό αντίκτυπο στις συνομιλιακές δεξιότητες του ατόμου (Borovsky κ.ά., 2012· Gambi κ.ά., 2016· Mani & Hueting, 2012).

Καταλήγοντας, οι δοκιμασίες που αφορούν τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα διαφέρουν. Κάποιες από αυτές, διαθέτουν συγκεκριμένες απαιτήσεις δεξιοτήτων σε σχέση με τη δομική γλώσσα, γεγονός που αντικατοπτρίζεται συνήθως σε μεσαίες και ισχυρές συσχετίσεις. Τα ευρήματα αυτά πιθανώς υποδηλώνουν τη δυσκολία διαχωρισμού της δομικής από την πραγματολογική γλώσσα, ειδικά σε μη τυπικούς πληθυσμούς, όπως η ΔΑΦ και η ΑΓΔ (Matthews κ.ά., 2018).

4.4 Σύνοψη 4^{ου} κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο 4, περιγράφονται οι παράγοντες με τους οποίους συσχετίζεται πιθανώς η πραγματολογική γλώσσα. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, παρατηρήθηκε μια προσπάθεια των ερευνητών να κατηγοριοποιήσουν την πραγματολογική γλώσσα με βάση τους παράγοντες από τους οποίους η πραγματολογική γλώσσα επηρεάζεται. Στην παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκε η κατηγοριοποίηση των Andrés-Roqueta κ.ά. (2017), οι οποίοι διαχωρίζουν την πραγματολογική γλώσσα σε γλωσσική και κοινωνική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics και social-pragmatics αντίστοιχα). Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη σημασία της διερεύνησης της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα, ενώ ακολουθεί η περιγραφή ερευνών που έχουν μελετήσει τη σχέση αυτή διερευνώντας είτε σφαιρικά την πραγματολογική γλώσσα είτε μέσα από συγκεκριμένες πτυχές της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.

ΝΕΥΡΟΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΕΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

5.1 Εισαγωγή

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΝΑΔ) χαρακτηρίζονται από διαταραχές σε έναν ή περισσότερους αναπτυξιακούς τομείς, όπως η νόηση, η επικοινωνία, η κοινωνική και η κινητική λειτουργία, ως αποτέλεσμα της άτυπης ανάπτυξης του εγκεφάλου (American Psychiatric Association, 2013). Οι «αναπτυξιακές διαταραχές», ως όρος, συμπεριλήφθηκαν για πρώτη φορά στο DSM-III (APA, 1980) για την κατηγορία διαταραχών που περιελάμβανε και την αυτιστική διαταραχή. Ο όρος «Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές» (ΝΑΔ) εισήχθη ως μια ξεχωριστή κατηγορία διαταραχών στο DSM-5 (APA, 2013). Αυτή η νέα ενότητα αντικατέστησε την προηγούμενη ομάδα διαταραχών που χαρακτηριζόταν ως «Διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά στη βρεφική, παιδική ή εφηβική ηλικία» (Morris-Rosendahl & Crocq, 2020).

Οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές αποτελούν μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προκαλούν συχνά ελλείμματα ως προς την προσοχή, τη μάθηση, τη γλώσσα, τις κινητικές δεξιότητες, τις κοινωνικές σχέσεις, τη συμπεριφορά και άλλες νευροψυχολογικές λειτουργίες. Συγκεκριμένα, στο DSM-5, οι ΝΑΔ ορίζονται ως μια ομάδα διαταραχών, η έναρξη των οποίων τοποθετείται περίπου κατά την αναπτυξιακή περίοδο και προκαλούν ελλείμματα τα οποία δυσχεραίνουν τη λειτουργικότητα του ατόμου. Οι ΝΑΔ περιλαμβάνουν τη Νοητική Αναπηρία, τις διαταραχές επικοινωνίας, τη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας, την Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ), τις νευροαναπτυξιακές κινητικές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένων των διαταραχών του

τικ, και τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Η ταξινόμηση των ΝΑΔ στο ICD-11 δεν αποκλίνει σημαντικά από εκείνη στο DSM-5 (Morris-Rosendahl & Crocq, 2020). Σύμφωνα με τον Dewey (2018) στο πλαίσιο των ΝΑΔ συμπεριλαμβάνονται συχνά και νευροψυχιατρικές διαταραχές, όπως η σχιζοφρένεια και η διπολική διαταραχή ή ακόμα και καταστάσεις, όπως η εγκεφαλική παράλυση και η επιληψία.

5.2 Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ)

5.2.1. Ιστορικά Στοιχεία και Ορισμός

Για πρώτη φορά, ο όρος «αυτισμός» εμφανίζεται το 1912 στην ιατρική βιβλιογραφία ως ένα σύμπτωμα παιδικής σχιζοφρένειας (Blake, 2013). Η βάση, ωστόσο, για τη μελέτη του αυτισμού ως μια διαφορετική διαταραχή από τη σχιζοφρένεια, τέθηκε πολλά χρόνια αργότερα, μέσα από το ερευνητικό έργο των Leo Kanner (1943) και Hans Asperger (1944) (οπ. αναφ. στον Belek, 2019). Το 1980, στην 3^η έκδοση του DSM από την APA (1980) ο Αυτισμός αναφέρεται πια ως ξεχωριστή ασθένεια.

Για πολλά χρόνια, οι όροι «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (ΔΑΔ)» και «Αυτιστικό Φάσμα» χρησιμοποιούνταν συνήθως ως ισότιμοι, ενώ στην 4^η έκδοση του DSM (1994) συμπεριλαμβάνονταν πέντε είδη αναπτυξιακών διαταραχών: ο (κλασικός) αυτισμός ή αυτιστική διαταραχή, το σύνδρομο Asperger, η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή-μη προσδιοριζόμενη αλλιώς (ΔΑΔ-ΜΠΑ), το σύνδρομο Rett και η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή (American Psychiatric Association (APA), 1994). Ωστόσο, σύμφωνα με το DSM-5 (APA, 2013) ο όρος «ΔΑΔ» εγκαταλείφθηκε και πλέον χρησιμοποιείται ο όρος-ομπρέλα «Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος» ομαδοποιώντας τις πέντε αυτές κατηγορίες. Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιείται ο

όρος Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ – Autism Spectrum Disorder), ο οποίος προτάθηκε στο DSM-V και είναι διαδεδομένος στη σύγχρονη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) ανήκει στις Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές και αφορά κυρίως δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα, καθώς σύμφωνα με το DSM-5 (APA, 2013), δύο από τα τρία διαγνωστικά κριτήρια αφορούν τον τομέα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια για να λάβει ένα άτομο διάγνωση ΔΑΦ είναι ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση που εμφανίζονται σε περισσότερα από ένα κοινωνικά πλαίσια και περιορισμένα επαναλαμβανόμενα (στερεοτυπικά) μοτίβα συμπεριφορών, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (APA, 2013). Αντίστοιχα, σύμφωνα με το ICD-11, η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην ικανότητα έναρξης και διατήρησης αμοιβαίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικής επικοινωνίας, καθώς και από μια σειρά περιορισμένων, επαναλαμβανόμενων και άκαμπτων προτύπων συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων που είναι άτυπες ή υπερβολικές για την ηλικία και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του ατόμου. Η έναρξη της διαταραχής συμβαίνει κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου, συνήθως στην πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά τα συμπτώματα μπορεί να μην εκδηλωθούν πλήρως παρά μόνο αργότερα, όταν οι κοινωνικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τις περιορισμένες ικανότητες του ατόμου (World Health Organization, 2019).

Η Frith (1994) αναφέρει ως κύριο χαρακτηριστικό του αυτισμού την αδυναμία του ατόμου με ΔΑΦ να συνδέει τις ιδέες του, ώστε να καταλήξει στην παραγωγή ολοκληρωμένων νοηματικών συνόλων. Οι Papoudi κ.ά. (2021) αναφέρουν ότι ο αυτισμός επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο ενεργεί, επικοινωνεί, μαθαίνει και αλληλεπιδρά με τους άλλους. Παράλληλα, οι Paul και Wilson (2009) επισημαίνουν

ότι σε κάποιες περιπτώσεις, τα άτομα με ΔΑΦ είναι πιθανόν να ξεκινούν να αναπτύσσονται φυσιολογικά ή μερικώς φυσιολογικά, εμφανίζοντας κάποια μικρά χαρακτηριστικά που δείχνουν την ύπαρξη της διαταραχής. Σύμφωνα με τους ίδιους, τα κύρια ελλείμματα της διαταραχής εντοπίζονται στον επικοινωνιακό και τον κοινωνικό τομέα, στον λόγο, στην κατανόηση και την έκφραση της γλώσσας, καθώς και στη συμπεριφορά (Paul & Wilson, 2009).

5.2.2 Επιπολασμός, Αίτια και Συννοσηρότητα

Έρευνες σχετικά με τον επιπολασμό της ΔΑΦ στον γενικό πληθυσμό δείχνουν ότι περίπου 16,8 στα 1.000 παιδιά, δηλαδή 1 στα 59 παιδιά διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ (Baio, 2018· Bougeard κ.ά., 2021· Kim κ.ά., 2011· Salari κ.ά., 2022). Όσον αφορά τον ελληνικό πληθυσμό με ΔΑΦ, η έρευνα των Thomaidis κ.ά. (2020) δείχνει ότι επιπολασμός βρίσκεται στο 1,15% συνολικά στις περιφέρειες της Ελλάδας. Στην ίδια έρευνα, αναφέρεται ότι η μέση ηλικία διάγνωσης της ΔΑΦ είναι περίπου τα 6 έτη, ενώ τα κορίτσια διαγιγνώσκονται συνήθως νωρίτερα από τα αγόρια. Τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί σημαντική αύξηση στον ρυθμό εμφάνισης της ΔΑΦ, ενώ οι Baio κ.ά. (2018) αναφέρουν ότι από το 2000 έως και το 2014 παρατηρήθηκε αύξηση κατά 150% στις διαγνώσεις ΔΑΦ. Παράλληλα, η ΔΑΦ φαίνεται να επηρεάζει 3 με 4 φορές πιο συχνά τα αγόρια, σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια συνήθως παρουσιάζουν και λιγότερο εμφανή αυτιστικά χαρακτηριστικά (Baio κ.ά., 2018).

Οι λόγοι αύξησης του ρυθμού εμφάνισης της διαταραχής δεν έχουν ακόμα διασαφηνιστεί. Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό διαγνώσεων οφείλεται πιθανώς στο ενδιαφέρον και την ενημέρωση που υπάρχει πλέον στο ευρύ κοινό σχετικά με τη συγκεκριμένη διαταραχή, καθώς και στις διαφορετικές μεθόδους και τα ευρύτερα

διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται πια για τις διαγνώσεις (Matson & Kozlowski, 2011). Ακόμη, μεγάλη έμφαση έχει δοθεί στην ύπαρξη γενετικών παραγόντων που οδηγούν στην εμφάνιση της διαταραχής. Ωστόσο, η μεγάλη αύξηση στον ρυθμό εμφάνισης της διαταραχής που έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στην κληρονομικότητα. Οι Gerdtz και Bernier (2011) αναφέρουν ότι η κληρονομικότητα αποτελεί παράγοντα κινδύνου, ωστόσο δεν είναι καθοριστική για την εμφάνιση της ΔΑΦ. Οι Deth κ.ά. (2008) προτείνουν ότι η αύξηση στον αριθμό των ατόμων που διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ οφείλεται σε συνδυασμό γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Εκτός από τις γενετικές και τις περιβαλλοντικές αιτίες εμφάνισης της ΔΑΦ, έχουν προταθεί και άλλοι παράγοντες που πιθανώς συνδέονται με τη διαταραχή. Οι Durkin κ.ά. (2008) αναφέρουν την προχωρημένη ηλικία των γονέων ως έναν από τους σημαντικούς παράγοντες κινδύνου. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν ακόμη ότι και η σειρά γέννησης διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο, δίνοντας περισσότερες πιθανότητες στο πρώτο κατά σειρά παιδί να εμφανίσει ΔΑΦ. Άλλοι παράγοντες που έχουν συνδεθεί με την εμφάνιση της συγκεκριμένης διαταραχής είναι η προωρότητα, η γέννηση του παιδιού με χαμηλό βάρος, καθώς και η γέννηση μέσω καισαρικής τομής. Παρ' όλ' αυτά, σε καθεμία από τις ως άνω περιπτώσεις είναι απαραίτητο να εξεταστεί το ιστορικό της εγκυμοσύνης ώστε να διευκρινιστούν οι αιτίες που οδήγησαν σε αυτές (Schieve κ.ά., 2014).

Είναι επίσης πιθανό η ΔΑΦ να συνυπάρχει με κάποια άλλη διαταραχή αναπτυξιακής, ψυχιατρικής, νευρολογικής ή χρωμοσωματικής φύσης. Οι Levy κ.ά. (2010) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό (83%) η συννοσηρότητα αφορά κάποια νευροαναπτυξιακή διαταραχή, ενώ ένα ποσοστό της τάξης των 10% κάποια ψυχιατρική διαταραχή. Στην έρευνα των Mannion κ.ά. (2013),

το ποσοστό συννοσηρότητας με κάποια διαταραχή ανήλθε σε περίπου 46%, ενώ όταν υπολογίστηκε και η συννοσηρότητα με νοητική αναπηρία το ποσοστό ανέβηκε στο 78%. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Sztainberg και Zoghbi (2016), σε ένα ποσοστό της τάξης του 70% υπάρχει συννοσηρότητα με γλωσσικά ελλείμματα και κινητικές δυσλειτουργίες, καθώς και με νοητική αναπηρία και άγχος. Πιο συγκεκριμένα ποσοστά βρήκαν ο Carlsson και οι συνεργάτες του (2013), όπου διαπίστωσαν ότι σε δείγμα 198 παιδιών η ΔΑΦ συνυπήρχε κατά 78% με μαθησιακές δυσκολίες, κατά 48% με νοητική υστέρηση, κατά 37% με κινητική δυσλειτουργία και τέλος κατά 33% με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ).

5.2.3 Γλωσσική Ανάπτυξη και Επικοινωνία στη ΔΑΦ

Έρευνες που αφορούν τη ΔΑΦ σημειώνουν ότι υπάρχει έντονη πολυπλοκότητα καθώς και ανομοιομορφία στο αναπτυξιακό δυναμικό των ατόμων με ΔΑΦ, ακόμα και μεταξύ των ατόμων που χαρακτηρίζονται ως άτομα με ΔΑΦ υψηλής λειτουργικότητας (Pellicano, 2012· Wilkinson, 1998). Η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται, συνεπώς, από μεγάλη ετερογένεια, καθώς οι γλωσσικές και οι γνωστικές δεξιότητες και τα ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς ποικίλλουν (Girolamo κ.ά., 2024· Henderson κ.ά., 2014). Αυτό σημαίνει ότι η σοβαρότητα κάθε χαρακτηριστικού διαφέρει σε κάθε άτομο επηρεάζοντάς το πιθανώς με διαφορετικό τρόπο (Khowaja & Salim, 2019). Η ετερογένεια αυτή αποτελεί εμπόδιο στην κατανόηση της φύσης των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ (Riches κ.ά., 2010).

Οι Vogindroukas κ.ά. (2022) διερευνώντας αυτή την ετερογένεια των ατόμων με ΔΑΦ κατέληξαν στην κατηγοριοποίηση του γλωσσικού τους προφίλ σε τέσσερις τύπους. Ο πρώτος τύπος αφορά τα άτομα με ΔΑΦ και πραγματολογικές δυσκολίες,

χωρίς την ύπαρξη κάποιας άλλης γλωσσικής δυσκολίας. Ο δεύτερος τύπος αφορά τα άτομα με ΔΑΦ και συννοσηρότητα με την ΑΓΔ, ή κάποια άλλη αναπτυξιακή διαταραχή. Ο τρίτος τύπος αναφέρεται σε άτομα με ΔΑΦ και νοητική αναπηρία, ενώ ο τέταρτος τύπος αφορά άτομα με ΔΑΦ και δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

Α) Δομική Γλώσσα στη ΔΑΦ

Κάποια παιδιά με ΔΑΦ δεν αναπτύσσουν ποτέ εκφραστικό λόγο ενώ άλλα δεν αναπτύσσουν λειτουργικό προφορικό λόγο και χαρακτηρίζονται ως μη λεκτικά ή ελάχιστα λεκτικά αντίστοιχα (Luyster & Lord, 2009· Norrelgen κ.ά., 2014· Vaiouli & Andreou, 2017). Από την άλλη μεριά, εντοπίζεται και μια υποομάδα της ΔΑΦ, η οποία δεν παρουσιάζει προβλήματα στη γλωσσική ανάπτυξη. Τα ελλείμματα στη δομική γλώσσα ως μέρος της ελλειμματικής επικοινωνίας δεν αποτελούν κριτήριο για τη διάγνωση της ΔΑΦ, σύμφωνα με το DSM-5 (APA, 2013). Ωστόσο, περίπου το 65% των παιδιών που λαμβάνουν διάγνωση ΔΑΦ, παρουσιάζουν επίσης γλωσσικά ελλείμματα και λαμβάνουν παράλληλα διάγνωση γλωσσικής διαταραχής (Levy κ.ά., 2010· Schaeffer κ.ά., 2023· Tager-Flusberg κ.ά., 2005). Μάλιστα, η έρευνα των Herlihy κ.ά. (2015) έδειξε ότι η καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη ή η ελλειμματική γλωσσική ανάπτυξη αποτελούν ένα από τα μη τυπικά συμπτώματα που εντοπίζουν οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ, πριν ακόμα λάβουν τη διάγνωση.

Συγκεκριμένα, τα περισσότερα άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στον προσληπτικό λόγο και στη γλωσσική κατανόηση (Volden κ.ά., 2011· Zhou κ.ά., 2018), που εμποδίζουν την κοινωνική τους αλληλεπίδραση (Vitásková & Kytnarová, 2017), εφόσον επηρεάζουν τις ικανότητες διαλόγου και συζήτησης, που

είναι ήδη ελλειμματικές στα άτομα με ΔΑΦ (Λάππα & Μαντζίκος, 2019). Η έρευνα του Hudry κ.ά. (2010) σε 152 παιδιά προσχολικής ηλικίας με διάγνωση ΔΑΦ έδειξε ότι οι δεξιότητες γλωσσικής κατανόησης των παιδιών ήταν χαμηλότερες σε σχέση με τις εκφραστικές δεξιότητες, ενώ η γενικότερη γλωσσική τους ανάπτυξη ήταν σε χαμηλότερο επίπεδο σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Ακόμη, οι Tek κ.ά. (2014) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ και χαμηλές γλωσσικές ικανότητες παρουσιάζουν αργή πρόοδο και επίπεδη γλωσσική ανάπτυξη.

Παράλληλα, έχουν παρατηρηθεί ελλείμματα σε όλα επίπεδα της γλώσσας (Baird κ.ά., 2006). Ως προς τον φωνολογικό τομέα, έχει παρατηρηθεί καθυστέρηση στην ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2022· Schaeffer κ.ά., 2023). Ωστόσο, στην έρευνα των Wetherby κ.ά. (2004) παρατηρήθηκε πως η σειρά εμφάνισης των φωνημάτων στα παιδιά με ΔΑΦ δεν διαφοροποιείται από τη σειρά εμφάνισης σε τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις ως προς το μοντέλο των αναμενόμενων φωνολογικών λαθών.

Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζεται επίσης ελλειμματική και ως προς το μορφοσυντακτικό επίπεδο (Schaeffer κ.ά., 2023). Έχει παρατηρηθεί ότι η χρήση λειτουργικών λέξεων, όπως άρθρα και αντωνυμίες είναι περιορισμένη. Οι προτάσεις τους είναι σύντομες και απλές, ενώ δυσκολεύονται να εκφραστούν με μεγάλες σύνθετες προτάσεις, αλλά και να τις κατανοήσουν. Παρατηρείται ακόμη συχνά η χρήση αυτοματοποιημένων στερεοτυπικών εκφράσεων, καθώς τις αναπαράγουν μηχανικά (Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2022). Η έρευνα των Kelley κ.ά. (2006) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται στη χρήση των χρόνων σε μια πρόταση, καθώς δεν κατανοούν πλήρως τη χρονική σειρά του «τώρα» και του «μετά». Παράλληλα, ο Βογινδρούκας (2005) σημειώνει δυσκολίες στην κατανόηση και

τη γενίκευση γραμματικών κανόνων. Η έρευνα των Crandall κ.ά. (2019) επιβεβαιώνει την παραπάνω διαπίστωση, καθώς οι ερευνητές παρατήρησαν επίσης δυσκολίες στη χρήση των κανόνων γραμματικής.

Όσον αφορά τη σημασιολογική ανάπτυξη, οι Rapin και Dunn (2003) διαπίστωσαν ελλείμματα στην κατανόηση βαθύτερων εννοιών των λέξεων, με αποτέλεσμα να παρουσιάζονται αδυναμίες στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας και την κατάκτηση του λεξιλογίου. Η έρευνα των Horvath κ.ά. (2018) συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα, καθώς οι ερευνητές παρατήρησαν δυσκολίες στην κατανόηση και στη γενίκευση αφηρημένων εννοιών, καθώς και στην κατανόηση και ανάκληση των πολλαπλών εννοιών μιας λέξης. Η έρευνα των Eigsti κ.ά. (2007) έδειξε ότι στο λεξιλόγιο των παιδιών με ΔΑΦ περιλαμβάνονται νεολογισμοί, ιδιοσυγκρασιακές λέξεις ή ακόμα και λέξεις χωρίς νόημα, τις οποίες τα παιδιά χρησιμοποιούν για επικοινωνιακούς σκοπούς. Οι Naigles και Tek (2017) παρατήρησαν ότι τα περισσότερα παιδιά με ΔΑΦ κατακτούν πιο εύκολα τους κανόνες της μορφής του λόγου σε σχέση με το νόημα. Στην έρευνα των Kambanaros κ.ά. (2019), όπου συμμετείχαν παιδιά με ΔΑΦ με χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες, μελετήθηκε η κατανόηση και παραγωγή σύνθετων λέξεων με δύο συνθετικά. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν την ικανότητα να αναγνωρίζουν τα δύο συνθετικά από τα οποία αποτελείται μια σύνθετη λέξη, παρουσιάζοντας, ωστόσο, δυσκολία στην κατανόηση της σημασίας της λέξης αυτής, ενώ μάλιστα στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν τη σημασία των σύνθετων λέξεων, παρήγαγαν σημασιολογικά μη κατανοητές απαντήσεις.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, οι μελέτες στις οποίες συμμετέχουν παιδιά με ΔΑΦ είναι περιορισμένες. Στη μελέτη των Peristeri κ.ά. (2017) διερευνήθηκαν οι αφηγηματικές δεξιότητες 30 ελληνόφωνων παιδιών με ΔΑΦ με υψηλές και χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες, ενώ μια ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης χρησιμοποιήθηκε ως

ομάδα ελέγχου. Στη συγκεκριμένη έρευνα, μετρήθηκε η αφηγηματική ικανότητα των συμμετεχόντων/ουσών ως προς τη μικρο-δομή και τη μακροδομή. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως και οι δύο ομάδες ΔΑΦ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις ως προς την πολυπλοκότητα της δομής της αφήγησης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, ενώ το υψηλό επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων και της συντακτικής πολυπλοκότητας αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν την αφηγηματική απόδοση των παιδιών με ΔΑΦ. Παράλληλα, οι ερευνητές προτείνουν πως οι γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να αντισταθμίσουν τα πραγματολογικά ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ.

Ένα σημαντικό εύρημα αποτελεί το γεγονός ότι πλήθος ερευνών αναφέρουν την ύπαρξη υπο-ομάδων μέσα στον ΔΑΦ πληθυσμό, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την ισχυρή ετερογένεια της ΔΑΦ ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες. Οι Rapin και Dunn (2003) ήταν από τους ερευνητές που παρατήρησαν τους διαφορετικούς τύπους των δυσκολιών που εμφάνιζαν παιδιά με ΔΑΦ, συγκρίνοντάς τες με γλωσσικές δυσκολίες που παρουσιάζονται σε άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Οι Tager-Flusberg και Joseph (2003) διέκριναν δύο γλωσσικούς υποτύπους ανάμεσα σε λεκτικά παιδιά με ΔΑΦ. Ο πρώτος αφορά παιδιά με ΔΑΦ και φυσιολογικές γλωσσικές δεξιότητες, ενώ ο δεύτερος παιδιά με ΔΑΦ με μειωμένες γλωσσικές δεξιότητες (με γλωσσικές δυσκολίες). Λίγο αργότερα, η Tager-Flusberg (2006), στην έρευνά της μέτρησε τη φωνολογική επεξεργασία και τη χρήση της γραμματικής μορφολογίας, επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη ετερογένειας του ΔΑΦ πληθυσμού ως προς τη δομική γλώσσα. Η υποομάδα με γλωσσικές δυσκολίες αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως ASD-LI (ASD-Language Impairment) (Georgiou & Spanoudis, 2021). Έχει παρατηρηθεί, ωστόσο και μια πολυπληθής ομάδα με διάγνωση ΔΑΦ, η οποία δεν παρουσιάζει γλωσσικά ελλείμματα (Georgiou & Spanoudis 2021· Whitehouse κ.ά., 2008). Η ομάδα αυτή θεωρείται πως έχει υψηλό λεκτικό επίπεδο, καθώς διάφορες μελέτες έχουν βρει ότι

ορισμένα παιδιά με ΔΑΦ έχουν παρόμοιες επιδόσεις με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους σε δοκιμασίες που εξετάζουν τη δομική γλώσσα (Tek κ.ά., 2014), ενώ έχει επίσης παρατηρηθεί υψηλό επίπεδο λεξιλογίου και συντακτικής δομής της πρότασης (Boucher, 2012· Tager-Flusberg & Caronna, 2007). Άλλες έρευνες, όπως αυτή του Tager-Flusberg (2006) και των Gernsbacher κ.ά. (2016) εξετάζοντας τη φωνολογία, τη σημασιολογία, τη μορφολογία και το συντακτικό κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα.

B) Πραγματολογική γλώσσα στη ΔΑΦ

Όπως και στα άλλα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης, έτσι και στο πραγματολογικό επίπεδο της γλώσσας, οι δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν μεγάλη ετερογένεια (Loukusa κ.ά., 2018). Παράλληλα, λόγω των πολλών εκφάνσεων της πραγματολογικής γλώσσας και του μεγάλου φάσματος δεξιοτήτων που καλύπτει, η αξιολόγησή της δεν είναι εύκολη. Ως εκ τούτου, ενώ έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που μελετούν τις πραγματολογικές δεξιότητες της ΔΑΦ, δεν είναι ακόμα σαφής η πορεία ανάπτυξής τους (Whyte & Nelson, 2015).

Τα διαγνωστικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ αναφέρονται σε καθυστερήσεις και ελλείμματα στην κατάκτηση της γλώσσας, καθώς και σε ποιοτικά ελλείμματα στον λόγο και σε άλλες πτυχές της πραγματολογικής γλώσσας (APA, 2013). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, συνεπώς, κάποια άτομα που έχουν διάγνωση ΔΑΦ παρουσιάζουν καθυστερήσεις στη γλωσσική ανάπτυξη και δυσκολίες σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας, ενώ άλλα δεν παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τις ικανότητές των ατόμων με ΔΑΦ στην κατανόηση και τη χρήση της δομικής γλώσσας, η πραγματολογία αποτελεί τον τομέα με τις μεγαλύτερες αδυναμίες.

Οι πραγματολογικές αδυναμίες είναι εμφανείς ήδη από τη βρεφική ηλικία, ωστόσο καθώς το παιδί μεγαλώνει φαίνεται πως οι αδυναμίες αυτές εντείνονται (Papoudi, 1993· Papoudi & Kossynaki, 2018). Η έρευνα των Thomas κ.ά. (2021) έδειξε ότι στα παιδιά με ΔΑΦ οι πραγματολογικές δεξιότητες αναπτύσσονται μέχρι την προσχολική ηλικία, αλλά η ανάπτυξή τους μένει σταθερή κατά τη σχολική ηλικία.

Μελέτες που διερεύνησαν τον τομέα αυτό, έδειξαν πως οι πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ διαφέρουν σημαντικά από τις πραγματολογικές δεξιότητες των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, επισημαίνοντας μάλιστα πως η ελλειμματική πραγματολογική γλώσσα και οι περιορισμένες δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας, ανεξάρτητα από το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της ΔΑΦ (Baixauli-Fortea κ.ά., 2019· Filipe κ.ά., 2019· Papoudi, 1993· Tager-Flusberg, 2006). Αυτό, με άλλα λόγια, σημαίνει ότι ακόμα και άτομα με ΔΑΦ χωρίς γλωσσικά ή νοητικά ελλείμματα συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση των κοινωνικών συμβάσεων και στην αποκωδικοποίηση των επικοινωνιακών στόχων του συνομιλητή τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διεξάγουν μια ομαλή επικοινωνιακή συνδιαλλαγή (Baron - Cohen, 1995· Lam, 2014). Από την άλλη μεριά, στα άτομα με ΔΑΦ με γλωσσικά ή νοητικά ελλείμματα, οι πραγματολογικές δυσκολίες, παρόλο που υπάρχουν, δεν είναι τόσο εμφανείς, καθώς προέχουν οι δυσκολίες σε άλλους τομείς της γλώσσας ή ακόμα και η νοητική υστέρηση, όταν υπάρχει συννοσηρότητα.

Ο Βογινδρούκας (2005) αναφέρει πως το κύριο πραγματολογικό έλλειμμα των παιδιών με ΔΑΦ είναι πως δεν αντιλαμβάνονται τη χρήση της γλώσσας ως μέσο πληροφόρησης των συνομιλητών τους, με αποτέλεσμα να μη χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν με τους άλλους, αλλά για τους χειριστούν. Ακόμη, ένα από τα πιο εμφανή χαρακτηριστικά είναι ο άκαμptos και υπερβολικά ακριβής τρόπος

ομιλίας τους. Ο λόγος των παιδιών με ΔΑΦ χαρακτηρίζεται συχνά ως μηχανικός και μονότονος, καθώς παρατηρούνται ιδιαιτερότητες στον ρυθμό και στη χροιά της φωνής, στην ένταση, αλλά και στον τονισμό των λέξεων (Grossman κ.ά., 2003· Vogindroukas κ.ά., 2022). Η έρευνα των Terzi κ.ά. (2016) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν δυσκολία στη διεπαφή ανάμεσα στη μορφοσύνταξη με την πραγματολογία και την προσωδία σε παιδιά με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται στον προσωδιακό τονισμό μιας φράσης καθώς και στη διάκριση του προεξέχοντος στοιχείου στον λόγο. Οι Παπούδη και Βακαλοπούλου (2022) αναφέρουν, επίσης, διακυμάνσεις ως προς την ένταση και τον τόνο της φωνής των παιδιών με ΔΑΦ.

Οι Adams κ.ά. (2012) αναφέρουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά αποτυγχάνουν να επικοινωνήσουν, παρά την επιθυμία τους να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους γύρω τους, καθώς ξεκινούν την επικοινωνία πολύ πιο σπάνια από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και η χρήση των μη λεκτικών στοιχείων της γλώσσας είναι περιορισμένη. Δυσκολίες παρουσιάζονται επίσης στη συζήτηση, καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ δίνουν ακατάλληλες απαντήσεις ή αλλάζουν το θέμα της συζήτησης στρέφοντάς το στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Η αδυναμία τους να προσαρμόσουν τον λόγο τους στο γνωστικό επίπεδο των άλλων, καθώς και να κατανοήσουν μη λεκτικές πληροφορίες οδηγεί τα παιδιά με ΔΑΦ να μιλούν συνεχώς για θέματα που αφορούν τα ίδια, χωρίς να αντιλαμβάνονται αν αυτά ενδιαφέρουν τους συνομιλητές τους (Βογινδρούκας, 2005· Vogindroukas κ.ά., 2022). Παρουσιάζουν, επίσης, μειωμένη αμοιβαιότητα στη συζήτηση, καθώς δεν περιμένουν τη σειρά τους για να πάρουν τον λόγο (Paul κ.ά. 2008). Η κοινωνική αλληλεπίδραση απαιτεί συχνά αυθόρμητο και ελεύθερο λόγο. Ωστόσο, τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να επιλέξουν ασυνείδητα μέσα, τρόπους και πλαίσιο επικοινωνίας με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν όταν βρίσκονται σε τέτοιες συνθήκες (Lam, 2014). Αυτές οι δυσκολίες οφείλονται

πιθανώς στην αδυναμία τους να αντιληφθούν την ανάγκη του κοινωνικού συγχρονισμού καθώς και το αμφίδρομο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Βογινδρούκας, 2005).

Ο λόγος τους είναι συχνά ασύνδετος έως ακατανόητος χωρίς λογικό ειρμό, ενώ κάνουν συχνές παύσεις. Επιπλέον, δείχνουν μικρότερη αντίληψη όσον αφορά τον εντοπισμό και τη χρήση λέξεων κλειδιών και των συμφραζομένων για την κατανόηση του εκφωνήματος των συνομιλητών τους (Lam & Yeung, 2012). Οι Simmons κ.ά. (2014) διαπίστωσαν επίσης ότι τα παιδιά προ-εφηβικής και εφηβικής ηλικίας, με ΔΑΦ δεν αντιλαμβάνονται τα λάθη που κάνουν κατά τη διάρκεια της επικοινωνιακής συνδιαλλαγής τους, ώστε να τα διορθώσουν και να μην τα επαναλάβουν.

Ακόμη, παρατηρούνται ποιοτικές διαφορές ως προς τον τρόπο εκδήλωσης των συναισθημάτων των παιδιών με ΔΑΦ σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, καθώς παρατηρούνται ιδιοσυγκρασιακοί ή και ασυνήθιστοι τύποι συναισθημάτων. (Μισαηλίδη & Παπούδη, 2009). Πολλές φορές είναι υπερβολικά ειλικρινή ή μιλούν με επικριτικά σχόλια για πρόσωπα και καταστάσεις, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι ο συνομιλητής τους μπορεί να νιώσει άβολα, καθώς δυσκολεύονται να αντιληφθούν την οπτική και τα συναισθήματα των άλλων. Οι δυσκολίες αυτές σχετίζονται πιθανώς με τη δυσκολία να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των άλλων (Papp, 2006).

Επίσης, οι δεξιότητες αφήγησης των παιδιών με ΔΑΦ είναι ελλειμματικές. Παρόλο που το μήκος και η πολυπλοκότητα των διηγήσεων που παράγουν είναι παρόμοια με αυτά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, οι ικανότητες τους στην οργάνωση και τη συνοχή της ιστορίας είναι περιορισμένες (Gillam κ.ά., 2015).

Σημαντικά ελλείμματα παρατηρούνται επίσης και σε απαιτητικότερες μορφές λόγου, όπως και η κατανόηση της ειρωνείας και του σαρκασμού καθώς και της

μεταφορικής χρήσης της γλώσσας (Norbury, 2005). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, ακόμα και τα παιδιά με υψηλή λειτουργικότητα δεν κατανοούν τη σαρκαστική διάθεση του συνομιλητή τους και δεν είναι σε θέση να απαντήσουν κατάλληλα (Martin & McDonald, 2004). Η έρευνα της Samson (2013) έδειξε ότι μπορεί απλά αστεία σε συγκεκριμένο πλαίσιο να γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά με ΔΑΦ, ωστόσο, σημαντικά ελλείμματα παρατηρούνται όταν δεν υπάρχει συγκεκριμένο πλαίσιο και το χιούμορ γίνεται πιο περίπλοκο. Αντίστοιχα, οι Vulchanova κ.ά. (2019) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, ακόμα και αν έχουν υψηλό επίπεδο λεξιλογίου, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον μεταφορικό λόγο, αποδίδοντας το έλλειμμα αυτό στην αδυναμία τους να εντοπίσουν το νοηματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διατυπώνεται η εκάστοτε μεταφορική έκφραση.

Ακόμα, ένα από τα πιο κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία στη γλώσσα της ΔΑΦ είναι η ηχολαλία, η οποία μπορεί να είναι είτε άμεση είτε ετεροχρονισμένη (έμμεση) και χρησιμοποιείται για επικοινωνιακούς σκοπούς (Tager-Flusberg κ.ά., 2005· Vogindroukas κ.ά., 2022). Η άμεση ηχολαλία αφορά την επανάληψη εκφράσεων που το παιδί έχει μόλις ακούσει. Συνήθως, η άμεση ηχολαλία επέρχεται έπειτα από εντολές που δεν κατανοούν ή ερωτήσεις στις οποίες δεν μπορούν να δώσουν απάντηση. Αντίστοιχα, η ετεροχρονισμένη ηχολαλία αφορά την επανάληψη εκφράσεων που το παιδί έχει ακούσει στο παρελθόν και χρησιμοποιείται συνήθως από το παιδί για αυτορρυθμιστεί συναισθηματικά έπειτα από κάποια αγχογόνο κατάσταση (Παπούδη & Βακαλοπούλου, 2022). Η αντιστροφή των αντωνυμιών (pronoun reversal) είναι, επίσης, συχνό φαινόμενο στη ΔΑΦ και οι ερευνητές την συνδέουν με την ηχολαλία (Evans & Demuth, 2012). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΑΦ συχνά συγχέουν τις αντωνυμίες «εγώ» και «εσύ» ή ακόμα και «αυτός» και τις χρησιμοποιούν λανθασμένα. Σύμφωνα με τη Frith (1999), η δυσκολία αυτή συνδέεται με επικοινωνιακά και

πραγματολογικά ελλείμματα και συγκεκριμένα με την ικανότητα της κατανόησης της οπτικής των άλλων (perspective-taking), αλλά και με τη δυσκολία του παιδιού να κατανοήσει τη διυποκειμενική φύση μιας συζήτησης, καθώς και τους διακριτούς ρόλους του ομιλητή και του ακροατή σε αυτή (Perovic κ.ά., 2013).

Εν κατακλείδι, η ΔΑΦ είναι μια εξαιρετικά ετερογενής διαταραχή, με μειωμένες γνωστικο-γλωσσικές ικανότητες σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Η ετερογένεια αυτή αποτελεί εμπόδιο για την κατανόηση της φύσης των ελλειμμάτων στη γλωσσική αλλά και τη γνωστική ανάπτυξη της διαταραχής (Riches κ.ά., 2010), καθώς πολλά άτομα με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον προσληπτικό και τον παραγωγικό λόγο, παράλληλα όμως, ένα αρκετά σημαντικό μέρος του πληθυσμού δεν παρουσιάζει κανένα γλωσσικό έλλειμα (Whitehouse κ.ά., 2008). Καθίσταται απαραίτητο, συνεπώς, να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες για να προσδιοριστεί με σαφήνεια η φύση των γλωσσικών ελλειμμάτων στην υποομάδα των ατόμων με ΔΑΦ που παρουσιάζει χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες, καθώς και η σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στη ΔΑΦ και σε άλλες διαταραχές που προκαλούν γλωσσικές δυσκολίες, όπως η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή.

Γ) Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία στη ΔΑΦ

Η στενή σχέση ανάμεσα στη ΔΑΦ και στις δεξιότητες επικοινωνίας είναι προφανής, καθώς για να διαγνωσθεί ένα άτομο με ΔΑΦ, είναι απαραίτητο να παρουσιάζει ελλείμματα σε κύριους τομείς της κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, τα οποία αποτελούν τη βασική δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΔΑΦ (Angeleri κ.ά., 2016).

Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν, ενώ οι δυσκολίες στην επικοινωνία είναι ήδη εμφανείς από την ηλικία του ενός έτους, ίσως και νωρίτερα (Adrien κ.ά., 1992· Maestro, 1999). Τα ελλείμματα στην επικοινωνία εμφανίζονται κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής του παιδιού. Το κύριο χαρακτηριστικό είναι πως το παιδί δεν αντιδρά όταν ακούσει το όνομά του αλλά και ότι δεν κρατά βλεμματική επαφή με τον ενήλικα που του μιλά (Osterling κ.ά., 2002). Ωστόσο, υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών με ΔΑΦ που δεν παρουσιάζουν εμφανή αυτιστικά χαρακτηριστικά μέχρι την ηλικία των 15 μηνών ή ακόμα και των 2 ετών. Τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν χωρίς καθυστερήσεις γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μέχρι αυτή την ηλικία, και στη συνέχεια παρατηρείται μια έκπτωση ή απώλεια των δεξιοτήτων που έχουν κατακτήσει (Lord κ.ά., 2004).

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι ελλειμματικές στα παιδιά της πρώιμης παιδικής ηλικίας με ΔΑΦ αφορούν κυρίως τη βλεμματική επαφή και τον αλληλοσυντονισμό της προσοχής (Papoudi & Kossynaki, 2018) καθώς και την αντίδραση στο άκουσμα του ονόματός τους, τη χρήση φωνημάτων, τη μίμηση και την ομιλία/ βάβισμα, την κατανόηση και τη χρήση χειρονομιών (Chiang & Carter, 2007). Τόσο στη βρεφική, όσο και στην παιδική ηλικία παρατηρούνται ελλείμματα στα παιδιά με ΔΑΦ στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στον συμβολικό τρόπο σκέψης, τα οποία πιθανώς συνδέονται και με δυσκολίες στο αυθόρμητο διαδραστικό παιχνίδι με τις μητέρες τους αλλά και με τους συνομηλίκους τους (Papoudi & Kossynaki, 2018). Ακόμη, οι Παπούδη και Βακαλοπούλου (2022) επισημαίνουν ότι σε παιδιά με ΔΑΦ παρατηρείται μειωμένη αυθόρμητη αλληλεπίδραση και ελλιπής συναισθηματική αμοιβαιότητα. Ελλιπείς εμφανίζονται επίσης και οι συμβατικές και συμβολικές μορφές επικοινωνίας, ενώ παρατηρούνται διαφοροποιημένες χειρονομίες σε σχέση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Οι Valle κ.ά., (2021) παρατήρησαν συχνή χρήση

χειρονομιών, κυρίως για δείξη και αίτηση από ελάχιστα λεκτικά παιδιά, αλλά και από ελάχιστα λεκτικούς εφήβους με ΔΑΦ.

Η νοητική ικανότητα, η κοινωνική και η γλωσσική ανάπτυξη αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον είναι παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ. Παράλληλα, τα ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ στην επικοινωνία συνδέονται πιθανώς με ελλείμματα στη Θεωρία του Νου (Voulgaraki & Stavrakaki, 2017). Ωστόσο, στην έρευνα των Baixauli-Fortea κ.ά. (2019) διαπιστώθηκε ότι το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, κυρίως όταν παρέχεται ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από στρεσογόνους παράγοντες και πλούσιο σε ευκαιρίες για επικοινωνία.

Η πρώιμη διάγνωση που οδηγεί στην εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση των δεξιοτήτων που είναι ελλειμματικές στη ΔΑΦ (Prelock & Nelson, 2012· Turner κ.ά., 2006). Ωστόσο, η ΔΑΦ χαρακτηρίζεται ως μια ισόβια διαταραχή, καθώς τα επικοινωνιακά ελλείμματα ακολουθούν συχνά τα άτομα με ΔΑΦ μέχρι και την ενήλικη ζωή τους (Orinstein κ.ά., 2015· Seltzer κ.ά., 2004).

5.3 Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ)

5.3.1. Ιστορικά Στοιχεία και Ορισμός

Η Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Developmental Language Disorder) είναι μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει την κατάκτηση της γλώσσας και γίνεται αντιληπτή είτε ως καθυστέρηση της γλωσσικής ανάπτυξης είτε ως δυσλειτουργία σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα είτε ως συνδυασμός και των δύο (Conti-Ramsden κ.ά., 2012).

Παρόλο που ο όρος Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ) δεν περιλαμβάνεται στο DSM-5 (APA, 2013), γίνεται αποδεκτός τόσο από την επιστημονική κοινότητα όσο και από τους εκπροσώπους της κλινικής ιατρικής. Το DSM-5 χρησιμοποιεί τον όρο "Γλωσσική Διαταραχή", τον οποίο εντάσσει ανάμεσα στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές, προκειμένου να προσδιορίσει τις επίμονες δυσκολίες στην κατάκτηση και στη χρήση της γλώσσας τόσο ως προς την κατανόηση, όσο και ως προς την παραγωγή. Παράλληλα, στο ICD-11 χρησιμοποιείται ο όρος Developmental Language Disorder (Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή), η οποία ορίζεται ως η νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην απόκτηση, την κατανόηση, την παραγωγή ή τη χρήση της γλώσσας (προφορικής ή νοηματικής), τα οποία προκύπτουν κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής περιόδου, συνήθως κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, και προκαλούν σημαντικούς περιορισμούς στην ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί. Η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να παράγει ή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα είναι αισθητά χαμηλότερη από ό,τι θα αναμενόταν με βάση την ηλικία του ατόμου. Τα γλωσσικά ελλείμματα δεν εξηγούνται από άλλη νευροαναπτυξιακή διαταραχή ή αισθητηριακή βλάβη ή νευρολογική κατάσταση, συμπεριλαμβανομένων των επιπτώσεων εγκεφαλικού τραυματισμού ή λοίμωξης (World Health Organization, 2019).

Τα πρώτα χρόνια μελέτης των γλωσσικών δυσκολιών, για να οριστούν οι δυσκολίες στη γλώσσα, οι οποίες δεν αποδίδονταν σε κάποια άλλη αιτιολογία, χρησιμοποιούνταν ο όρος «Αναπτυξιακή δυσφασία» ή «Αναπτυξιακή αφασία» (Norbury & Sparks, 2013). Ο όρος σταδιακά εγκαταλείφθηκε, καθώς σχετιζόταν περισσότερο με τη νευρολογία των ενηλίκων, παρέπεμπε σε μια παθολογική κατηγορία και χρησιμοποιούνταν περισσότερο υπό το πλαίσιο ιατρικών μοντέλων (Norbury & Sparks, 2013).

Έτσι, δημιουργήθηκε η ανάγκη να αντικατασταθεί η προηγούμενη ορολογία. Ο όρος που χρησιμοποιούνταν μέχρι πρόσφατα ήταν η «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» (Specific Language Impairment), για να περιγράψει τα άτομα που δεν είχαν τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Ωστόσο, ο όρος αυτός στηριζόταν σε κριτήρια αποκλεισμού (Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, & the CATALISE Consortium, 2016) και έτσι αντικαταστάθηκε από τον όρο Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Developmental Language Disorder) που θεωρείται πιο σαφής ως προς τις δυσκολίες που προκαλεί η διαταραχή και περισσότερο περιληπτικός σε σχέση με τον προηγούμενο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Bishop και την ομάδα της (Bishop κ.ά., 2017) ο όρος «Αναπτυξιακή» χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει τις δυσκολίες που δεν μπορούν να αποδοθούν σε άλλα αναπτυξιακά ελλείμματα, όπως είναι η απώλεια ακοής, χαμηλή νοημοσύνη ή σοβαρές νευρολογικές διαταραχές (Haebig κ.ά., 2017· Leonard, 1998) αλλά ούτε και σε κάποια γνωστή βιοϊατρική πάθηση, όπως εγκεφαλική βλάβη, νευροεκφυλιστικές παθήσεις, γενετικές παθήσεις ή χρωμοσωμικές διαταραχές, όπως σύνδρομο Down, ή νοητική αναπηρία. Ως εκ τούτου, με βάση τη νέα ορολογία, είναι πιθανό να υπάρχει συννοσηρότητα της ΑΓΔ με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές και έτσι η ύπαρξη άλλων διαταραχών δεν μπορούν να αποτελέσουν πλέον κριτήρια αποκλεισμού από τη διάγνωση της ΑΓΔ (Bishop κ.ά., 2017). Αντίστοιχα, ο όρος

«γλωσσική» προσδιορίζει τη γλωσσική ανάπτυξη ως τον τομέα που εντοπίζονται οι δυσκολίες, ενώ ο όρος «διαταραχή» χρησιμοποιείται για να τονιστεί η ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση ώστε να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες (Βογινδρούκας, 2004).

Για τη διάγνωση της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής αξιολογείται η απόδοση σε σταθμισμένες γλωσσικές δοκιμασίες σε σύγκριση με τους ΤΑ συνομηλίκους, καθώς και η διαφορά μεταξύ γλωσσικών και μη γλωσσικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, ερευνάται αν οι γλωσσικές δυσκολίες οφείλονται σε κάποιον άλλο παράγοντα, όπως κάποια επίκτητη εγκεφαλική βλάβη (Bishop κ.ά., 2016· Bishop κ.ά., 2017).

5.3.2. Επιπολασμός, Αίτια και Συννοσηρότητα

Η ΑΓΔ επηρεάζει το 5% έως 7,5% του πληθυσμού (Norbury κ.ά., 2016), ενώ είναι πιο συχνή στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Ervast & Leppänen, 2010). Ως αίτια της ΑΓΔ έχουν προταθεί αρκετοί παράγοντες. Γενετικοί, νευροβιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν μελετηθεί προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση τους με την ΑΓΔ, ενώ έχει ακόμα αναφερθεί ότι η αιτιολογία της ΑΓΔ μπορεί να είναι πολυπαραγοντική. Η γενετική βάση της ΑΓΔ έχει υποστηριχθεί από τη Bishop κ.ά. (1996), η οποία μέσα από την έρευνά της σε οικογένειες με δίδυμα παιδιά, διαπίστωσε ότι αν το ένα παιδί εμφανίσει ΑΓΔ, οι πιθανότητες να εμφανίσει τη διαταραχή το πανομοιότυπο δίδυμο παιδί είναι σχεδόν διπλάσιες σε σχέση με τις πιθανότητες του μη πανομοιότυπου παιδιού. Παράλληλα, οι Stein κ.ά. (2004) διεξάγοντας μελέτες σχετικά με τα γονίδια των ατόμων με ΑΓΔ βρήκαν πιθανή σχέση της διαταραχής με το χρωμόσωμα 7, καθώς και με άλλα χρωμοσώματα. Σχετικά με τους νευροβιολογικούς παράγοντες που πιθανώς σχετίζονται με την ΑΓΔ, η έρευνα επικεντρώνεται κυρίως στις

μετωπικές περιοχές του φλοιού του εγκεφάλου, όπου έχουν παρατηρηθεί ανωμαλίες στη δομή. Έχουν, επίσης, αναφερθεί ανωμαλίες στα γάγγλια και στην παρεγκεφαλίδα ως παράγοντες της ΑΓΔ (Ullman & Pierpont, 2005). Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, παρόλο που έχουν ενοχοποιηθεί για την εμφάνιση της ΑΓΔ, τελικά φαίνεται πως δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αιτία της διαταραχής. Μπορούν, ωστόσο, να επηρεάσουν την πορεία της μέσα από την ποιότητα της γλωσσικής χρήσης στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Leonard, 1998) .

Οι θεωρίες προσέγγισης γύρω από τη φύση των ελλειμμάτων που προκαλούν δυσκολίες στην ΑΓΔ ποικίλλουν εστιάζοντας κυρίως στον μηχανισμό που προκαλεί τις δυσκολίες. Μία από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις είναι εκείνη που αποδίδει της δυσκολίες της ΑΓΔ σε έλλειμα στην επεξεργασία γλωσσικών ερεθισμάτων (Clahsen, 1991· Van der Lely, 2005). Υπό το πρίσμα της προσέγγισης αυτής, οι δυσκολίες της ΑΓΔ είναι αποτέλεσμα ελλιπούς ανάπτυξης των γραμματικών κανόνων και δομών. Η θεωρία αυτή εξηγεί αρκετές δυσκολίες που παρατηρούνται στην ΑΓΔ, κυρίως στη γραμματική. Ωστόσο, δεν εξηγεί ολοκληρωμένα τις δυσκολίες στους υπόλοιπους γλωσσικούς τομείς (Leonard, 1998) καθώς και τις μη γλωσσικές δυσκολίες που συχνά παρατηρούνται στη διαταραχή (Ullman & Pierpont, 2005). Από την άλλη μεριά, έχει αναπτυχθεί και η θεωρία που αποδίδει τα ελλείμματα της ΑΓΔ σε αδυναμία επεξεργασίας μη γλωσσικών ερεθισμάτων. Σύμφωνα με τον Leonard (1998), η προσέγγιση αυτή μπορεί να εξηγήσει τόσο τα γλωσσικά, όσο και τα μη γλωσσικά ελλείμματα της ΑΓΔ. Οι Kail και Salthouse (1994) πρότειναν την ταχύτητα επεξεργασίας ως έναν παράγοντα που είναι υπεύθυνος για τα ελλείμματα της ΑΓΔ. Οι Tallal και Piercy (1974) απέδωσαν τα ελλείμματα σε αδύναμη ακουστική επεξεργασία, θεωρία όμως που εγκαταλείφθηκε γρήγορα, καθώς δεν παρουσιάζουν όλα τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολία στην εκτέλεση ακουστικών καθηκόντων (Marshall κ.ά., 2001).

Παράλληλα, οι Ziegler κ.ά. (2005) διαπίστωσαν φτωχή αντιληπτική ικανότητα του προφορικού λόγου, ενώ οι Hill κ.ά. (2005) ανέφεραν δυσκολίες στη διάκριση συχνοτήτων. Άλλες μελέτες κάνουν λόγο για έλλειμα στη φωνολογική βραχύχρονη μνήμη (Conti-Ramsden κ.ά., 2001· Dollaghan & Campbell, 1998). Οι Gathercole κ.ά. (2005) σημειώνουν ότι η αδυναμία διατήρησης στη μνήμη των φωνολογικών αναπαραστάσεων έχει αρνητικό αντίκτυπο στη γλωσσική ανάπτυξη και κυρίως στην ανάπτυξη του λεξιλογίου. Ωστόσο, οι Snowling κ.ά. (1991) αντιλαμβάνονται τις φωνολογικές δυσκολίες ως σύμπτωμα της ΑΓΔ και όχι ως αιτία.

Η ΑΓΔ συνδυάζεται συχνά με άλλες διαταραχές στο πλαίσιο του νευροψυχιατρικού/νευροαναπτυξιακού φάσματος (Westerlund κ.ά., 2007). Η ΑΓΔ μπορεί να συνυπάρχει με τη δυσλεξία, με αναγνωστικές δυσκολίες (Snowling κ.ά., 2020) καθώς και νευροψυχολογικά ελλείμματα (Tomas & Vissers, 2019). Έχει επίσης αναφερθεί συννοσηρότητα της ΑΓΔ με την Αναπτυξιακή Διαταραχή Συντονισμού (Developmental Coordination Disorder) (Dewey, 2018), καθώς και με διάσπαση της προσοχής, την υπερκινητικότητα ή με προβλήματα ομιλίας και συμπεριφοράς (Bishop κ.ά., 2017).

5.3.3 Γλωσσική Ανάπτυξη και Επικοινωνία στην ΑΓΔ

Τα χαρακτηριστικά της ΑΓΔ αφορούν κυρίως δυσκολίες που δημιουργούν εμπόδια στην επικοινωνία ή τη μάθηση στην καθημερινή ζωή, παρά την τυπική μη λεκτική νοημοσύνη. Παράλληλα, οι γλωσσικές δυσκολίες είναι αδύνατο να επιλυθούν ή δεν θα έχουν επιλυθεί μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, ενώ ακολουθούν το άτομο στην εφηβεία, αλλά και στην ενήλικη ζωή (Conti-Ramsden κ.ά., 2012). Η εξέλιξη των γλωσσικών ελλειμμάτων καθώς το παιδί μεγαλώνει εξαρτάται από τον βαθμό των

δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Η έρευνα του Rescorla (2009) έδειξε ότι παιδιά που παρουσιάζουν αργή γλωσσική ανάπτυξη κατά την ηλικία των 2 ετών είναι πιθανότερο να παρουσιάσουν μειωμένες γλωσσικές αλλά και μη λεκτικές δεξιότητες κατά την εφηβική ηλικία. Στην ίδια έρευνα, οι γλωσσικές δεξιότητες που έχει ένα παιδί στην ηλικία των δύο ετών μπορούν να προβλέψουν τη γλωσσική του επίδοση στην ηλικία των 17 (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011).

Σύμφωνα με το ICD – 10 (WHO 1992), ένα παιδί θα λάβει διάγνωση ΑΓΔ όταν οι επιδόσεις του σε σταθμισμένες ατομικά χορηγούμενες δοκιμασίες γλωσσικής ανάπτυξης είναι χαμηλότερες σε σχέση με τις επιδόσεις παιδιών αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας, αλλά και χαμηλότερες περίπου κατά δύο τυπικές αποκλίσεις από την επίδοσή του σε δοκιμασίες μη λεκτικής νοημοσύνης. Τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη δείχνουν, ωστόσο, μεγάλη ετερογένεια τόσο στις δυνατότητες όσο και στις δυσκολίες που παρουσιάζουν στην ανάπτυξη της γλώσσας (Ryder & Leinonen, 2014). Οι δυσκολίες των παιδιών με ΑΓΔ μπορεί να αφορούν είτε την έκφραση είτε την κατανόηση λόγου είτε τέλος να πρόκειται για συνδυασμό των δυσκολιών έκφρασης και κατανόησης λόγου (Bishop, 1997) επηρεάζοντας αρνητικά όλες τις γνωστικές λειτουργίες όπου υπάρχει εμπλοκή της γλωσσικής επεξεργασίας (Conti-Ramsden κ.ά., 2012).

Παρά την ετερογένεια που παρατηρείται στη γλωσσική ανάπτυξη των ατόμων με ΑΓΔ, έχει προταθεί ότι μπορούν να εντοπιστούν υποομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά ανάμεσα στα παιδιά με ΑΓΔ (Van der Lely, 1994). Οι προτάσεις των ερευνητών σχετικά με τον διαχωρισμό των ατόμων με ΑΓΔ σε υποομάδες αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.1)

Πίνακας 5.1

Υποομάδες της ΑΓΔ

<i>Ερευνητές (ημερομηνία)</i>	Κριτήριο διαχωρισμού	Αριθμός ομάδων
<i>Rapin & Allen (1987)</i>	τα επίπεδα της γλώσσας που πλήττονται	<u>6 υπο-ομάδες</u> α) η γλωσσική ακουστική αγνωσία, β) η λεκτική δυσπραξία, γ) το σύνδρομο διαταραχής φωνολογικού προγράμματος, δ) σύνδρομο φωνολογικής/συντακτικής διαταραχής, ε) σύνδρομο λεκτικής συντακτικής διαταραχής, και στ) σύνδρομο σημασιολογικής πραγματολογικής διαταραχής.
<i>Wolfus κ.ά. (1980)</i>	η φύση των ελλειμμάτων	<u>2 υπο-ομάδες</u> α) φωνολογικά και συντακτικά ελλείμματα, β) γενικευμένα ελλείμματα στην παραγωγή και την κατανόηση του λόγου.
<i>Korkman κ.ά. (1994)</i>	η φύση των ελλειμμάτων	<u>2 υπο-ομάδες</u> α) δυσκολίες στην κατανόηση και την παραγωγή, β) δυσκολίες στην κατανόηση προτάσεων μεγάλου μεγέθους και πολυπλοκότητας
<i>Conti-Ramsden κ.ά. (1997)</i>	οι δεξιότητες και τα ελλείμματα στη γραμματική, την ανάγνωση, το λεξιλόγιο, την αναδιήγηση ιστοριών	<u>5 υπο-ομάδες</u> α) σοβαρές εκφραστικές και δεκτικές γλωσσικές δυσλειτουργίες, β) σύνθετα ελλείμματα πολλαπλών λέξεων, στη γραμματική και αφήγηση αλλά καλό επίπεδο στη φωνολογία και το εκφραστικό λεξιλόγιο, γ) εκφραστικές-φωνολογικές δυσκολίες, φτωχή φωνολογία και αφηγηματικές δεξιότητες αλλά επαρκές εκφραστικό λεξιλόγιο και κατανόηση, δ) φωνολογικά ελλείμματα, ελλιπές εκφραστικό λεξιλόγιο, ε) δυσκολίες στην πραγματολογία και την κοινωνική χρήση της γλώσσας, αλλά επαρκείς φωνολογικές δεξιότητες, εκφραστικό λεξιλόγιο και κατανόηση της γραμματικής
<i>Μότσιοι (2014)</i>	η φύση των ελλειμμάτων	<u>3 υπο-ομάδες</u> α) γραμματικά ελλείμματα, β) σημασιολογικά ελλείμματα, γ) σημασιολογικά και πραγματολογικά ελλείμματα.

Οι παραπάνω κατηγοριοποιήσεις φανερώνουν τη μεγάλη ετερογένεια που χαρακτηρίζει την ΑΓΔ, αλλά και τις γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΑΓΔ. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι η Πραγματολογική Γλωσσική Διαταραχή (Pragmatic Language Impairment), καθώς και η Διαταραχή της Επικοινωνίας (Social-pragmatic Communication Disorder) αφορούν επίσης ελλείμματα στην κοινωνική χρήση της γλώσσας και στην επικοινωνία, ωστόσο αποτελούν διαφορετικές διαταραχές με βάση τα κριτήρια του DSM-5 και διακρίνονται από την ΑΓΔ (Bishop κ.ά., 2017· Swineford κ.ά., 2014· Topal κ.ά., 2018).

Α) Δομική Γλώσσα στην ΑΓΔ

Τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς η κατάκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων είναι πιο αργή σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ παρουσιάζουν σημαντικά γλωσσικά ελλείμματα, τα οποία εμμένουν έως και την ενήλικη ζωή (Leonard, 2014), επηρεάζοντας αναπόφευκτα την ακαδημαϊκή πορεία και την κοινωνική και επαγγελματική ζωή (Catts κ.ά., 2002).

Οι δυσκολίες των παιδιών με ΑΓΔ εντοπίζονται σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης. Έρευνες σε παιδιά με ΑΓΔ δείχνουν επίσης ελλείμματα σε όλες τις πτυχές της δομικής γλώσσας καθώς και στην παραγωγή προφορικού λόγου (Catts & Kahmi, 1986), ενώ παρατηρούνται ελλείμματα στις αναγνωστικές δεξιότητες και στην παραγωγή γραπτού λόγου (Andreou & Aslanoglou, 2022· Girbau & Schwartz, 2007).

Όσον αφορά το φωνολογικό επίπεδο, η φωνολογική επεξεργασία των παιδιών με ΑΓΔ είναι παρόμοια με εκείνη παιδιών τυπικής ανάπτυξης μικρότερης ηλικίας (Leonard, 1998). Συχνά παραλείπουν ή αντικαθιστούν φωνήματα και δυσκολεύονται

να διαχειριστούν ακόμα και απλές συλλαβικές δομές (της μορφής σύμφωνο-φωνήεν) (Aguilar-Mediavilla κ.ά., 2002). Ακόμη, δυσκολεύονται στην ακριβή διατύπωση των πλευρικών (laterals), των ρινικών (nasals) και των λαρυγγικών (stops) φθόγγων (Aguilar-Mediavilla κ.ά., 2002), ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα συριστικά (s,z,) και στα υγρά (l,r) φωνήματα, κάνουν λάθη στα συμφωνικά συμπλέγματα και συναντούν δυσκολίες στην άρθρωση κατά τη ροή της ομιλίας, ενώ παρατηρούνται και λάθη στην άρθρωση των πολυσύλλαβων λέξεων. Γενικά, η καταληπτότητα της ομιλίας των παιδιών με ΑΓΔ επηρεάζεται αρνητικά από τα φωνολογικά λάθη που παράγουν. Τέλος, παρατηρείται δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων (Lalioti κ.ά., 2016), κυρίως όταν η επανάληψη αφορά ψευδολέξεις με περισσότερες από δύο συλλαβές (Mengisidou κ.ά., 2020). Η δυσκολία στην επανάληψη ψευδολέξεων αποδίδεται πιθανώς σε δυσκολίες στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη και μπορεί να συνδέεται με ευρύτερες γλωσσικές δυσκολίες (Girbau & Schwartz, 2007).

Το μορφολογικό επίπεδο είναι επίσης ελλειμματικό σε παιδιά με ΑΓΔ. Έρευνες στην αγγλική γλώσσα αναφέρουν δυσκολίες στη χρήση των ρημάτων και συγκεκριμένα στον σχηματισμό του απλού αορίστου (παράλειψη του τελικού -ed) και του γ' ενικού προσώπου (παράλειψη τελικού -s) (Andreou & Aslanoglou, 2022), ενώ και η χρήση της παθητικής φωνής και η διατύπωση ερωτήσεων είναι ελλειμματικές (van der Lely, 1994· Σταυρακάκη, 2019). Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, έχουν αναφερθεί δυσκολίες στη χρήση του οριστικού άρθρου και στην παραγωγή και κατανόηση των προσωπικών αντωνυμιών (Tsimpli & Stavrakaki, 1999), καθώς και δυσκολίες στις ειδικές γραμματικές λειτουργίες (Stavrakaki, 2006). Ακόμη, έχουν παρατηρηθεί ελλείμματα στη χρήση των χρόνων, στην κατάκτηση του οριστικού άρθρου και των αδύναμων τύπων της οριστικής αντωνυμίας (Rice & Wexler, 1996· Tsimpli & Stavrakaki, 1999), καθώς και στην αντίληψη και χρήση των μορφολογικών

πληροφοριών ως προς τον αριθμό και την πτώση (Stavrakaki κ.ά., 2015). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μελέτες που διερευνούν την παραγωγή κλιτικών σε παιδιά με ΑΓΔ στην ελληνική γλώσσα αναφέρουν αμφιλεγόμενα αποτελέσματα. Οι Tsimpli και Stavrakaki (1999) αναφέρουν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παραλείπουν τα κλιτικά άμεσου αντικειμένου. Ωστόσο, στην έρευνα των Theodorou και Grohmann (2015) δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και ΤΑ συνομηλίκων σε παρόμοιες δοκιμασίες. Οι δυσκολίες στο μορφολογικό επίπεδο συνδέονται πιθανώς με δυσκολίες στη γραμματική επίγνωση, δηλαδή δυσκολίες στην επεξεργασία και χρήση γραμματικών πληροφοριών, αλλά και με δυσκολίες στην αντιληπτική τους ικανότητα (Aslanoglou κ.ά., 2023).

Όσον αφορά το συντακτικό επίπεδο, οι Talli και Stavrakaki (2020) αναφέρουν ότι τα συντακτικά ελλείμματα αποτελούν βασικά κλινικά χαρακτηριστικά του ΑΓΔ πληθυσμού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΑΓΔ παράγουν πιο απλές προτάσεις σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους, ενώ συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση μεγάλων και σύνθετων συντακτικά προτάσεων καθώς και στην αναγνωστική κατανόηση (Talli κ.ά., 2016). Παρατηρούνται ακόμη δυσκολίες στην ικανότητά των παιδιών με ΑΓΔ να κατανοούν τους θεματικούς ρόλους, δηλαδή τη γραμματική (grammatical) σχέση μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου, καθώς και στην επανάληψη προτάσεων (Mengisidou κ.ά., 2020). Σύμφωνα με την Stavrakaki (2020), η σύνταξη προϋποθέτει απαιτητικές διεργασίες επεξεργασίας (computational processes), που πιθανώς είναι ελλειμματικές στα άτομα με αναπτυξιακές διαταραχές, συμπεριλαμβανομένης και της ΑΓΔ και συνεπώς επηρεάζουν τη συντακτική ανάπτυξη στην ΑΓΔ.

Όσον αφορά το λεξιλόγιο, έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ έχουν περιορισμένη λεξιλογική γνώση σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλίκους τους

(Mengisidou κ.ά., 2020), ενώ η εκμάθηση ουσιαστικών θεωρείται πιο εύκολη για αυτά σε σχέση με την εκμάθηση ρημάτων (Alt κ.ά., 2004). Το λεξιλόγιο τους είναι περιορισμένο, καθώς η εκμάθηση νέων λέξεων σχετίζεται με τη λεκτική βραχύχρονη μνήμη, που είναι συνήθως ελλειμματική. Παράλληλα, δεν μπορούν εύκολα να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες λέξεις προκειμένου να μεταδώσουν το μήνυμά τους (Adams, 2002). Οι Dockrell κ.ά. (2007) αποδίδουν τα ελλείμματα στη σημασιολογία στην περιορισμένη γνώση της μορφολογίας των λέξεων, καθώς και στη δυσκολία παραγωγής σύνθετων λέξεων. Μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίζονται σε λέξεις που εκφράζουν αφηρημένες έννοιες και σε πολυσήμαντες λέξεις, ενώ επίσης δυσκολεύονται στη γρήγορη και ακριβή ανάκληση λέξεων που έχουν αφηρημένη έννοια ή είναι χαμηλής συχνότητας. Παράλληλα, έχουν αναφερθεί δυσκολίες στην κατανόηση μεταφορών, παροιμιών καθώς και αργκό και ειρωνικών εκφράσεων (Aslanoglou κ.ά., 2023). Τα σημασιολογικά ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΑΓΔ είναι σημαντικά, καθώς συνδέονται στενά με την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού (Gray, 2006).

Έρευνες στην ελληνική γλώσσα καταδεικνύουν τις δυσκολίες των παιδιών με ΑΓΔ στη σημασιολογία, τη μορφοσύntαξη, καθώς και την πραγματολογία και όχι απαραίτητα στη φωνολογία (Spanoudis κ.ά., 2019).

Β) Πραγματολογική Γλώσσα στην ΑΓΔ

Η πραγματολογική γλώσσα θεωρείται ότι είναι ένα δυνατό σημείο για τα παιδιά με ΑΓΔ σε σύγκριση με άλλους τομείς της γλώσσας, ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει καθυστέρηση στην πραγματολογική γλωσσική ανάπτυξη σε σύγκριση με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Έτσι, παρατηρούνται ελλείμματα στην κοινωνική

κατανόηση, δυσκολίες στην πραγματολογική γλώσσα καθώς και δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση των γλωσσικών συμφραζομένων (Davies κ.ά., 2016).

Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΑΓΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έναρξη επικοινωνίας, υιοθετώντας έναν παθητικό ρόλο και έχουν περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και φτωχές ικανότητες συζήτησης (Loucas κ.ά., 2008). Δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα τη γλώσσα, καθώς εκφράζονται με μη κατάλληλες λέξεις όταν θέλουν να μεταδώσουν ένα μήνυμα προκειμένου να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους, ακόμα και αν πρόκειται για την ικανοποίηση των αναγκών τους (Osman κ.ά., 2011).

Κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας, δυσκολεύονται να διατηρήσουν το θέμα της συζήτησης, ενώ συχνά μιλούν για άσχετα με την τρέχουσα συζήτηση θέματα, επιμένουν σε θέματα που δεν ενδιαφέρουν τους άλλους ή παρέχουν πολλές αδιάφορες λεπτομέρειες που θα κουράσουν τον συνομιλητή τους (Andreou κ.ά., 2022). Παρουσιάζουν επίσης δυσκολία να εναλλάσσουν τον ρόλο τους ως ομιλητή – ακροατή, μιλούν συχνά ταυτόχρονα με τον συνομιλητή τους ή τον διακόπτουν, ενώ είναι πιθανό να προβούν σε παύση ομιλίας σε μη κατάλληλες στιγμές ή να μιλούν πολύ χαμηλόφωνα (Osman κ.ά., 2011).

Επίσης, παρουσιάζουν ελλείμματα στην επεξεργασία των εισερχόμενων λεκτικών πληροφοριών, καθώς και στον εντοπισμό των λέξεων κλειδιών σε μια συζήτηση ώστε να προβούν στην εξαγωγή κοινωνικών συμπερασμών, δηλαδή στον εντοπισμό και συνδυασμό πληροφοριών για την εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων (Αρχοντή, 2017). Συνήθως τείνουν να εστιάζουν στις λεπτομέρειες, αντί να αντιληφθούν το κεντρικό νόημα ή τη σημασία ενός γεγονότος. Επιπλέον, τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται στην αξιοποίηση των λεκτικών συμφραζομένων, εξαιτίας της

πρακτικής τους να στηρίζονται στη γνώση για τον κόσμο προκειμένου να δώσουν απαντήσεις, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις άλλες πληροφορίες (Ryder & Leinonen, 2014). Συνεπώς, συχνά αδυνατούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το νόημα κάποιων λέξεων και προτάσεων, ειδικά αφηρημένων εννοιών.

Δυσκολίες παρουσιάζουν ακόμη στην περιγραφή ενός γεγονότος και στην παραγωγή αφηγήσεων (Andreou & Lemoni, 2020· Osman κ.ά., 2011). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΑΓΔ παράγουν πιο φτωχές και πιο μπερδεμένες αφηγήσεις σε σχέση με συνομήλικα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Andreou & Lemoni, 2020). Η χρήση των αναφορικών είναι περιορισμένη, ενώ η συνοχή των αφηγήσεών τους είναι αδύναμη (Manolitsi & Botting, 2011). Μάλιστα, έρευνες στην ελληνική γλώσσα που εξέτασαν τις δεξιότητες αφήγησης έδειξαν ότι οι δοκιμασίες που εξετάζουν την παραγωγή αφηγήσεων μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο για να εντοπίσουν γλωσσικές διαταραχές και συνεπώς θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να διαφοροποιήσουν τα παιδιά με ΑΓΔ από τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλικούς τους (Manolitsi & Botting, 2011· Theodorou & Grohmann, 2010).

Η κοινωνική γνώση των παιδιών με ΑΓΔ παρουσιάζεται επίσης ελλειμματική. Οι Osman κ.ά. (2011) παρατήρησαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται να περιγράψουν τα συναισθήματά τους, αλλά και να αντιληφθούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων. Στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε επίσης δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων «πώς και «γιατί», καθώς και στον χαιρετισμό και στη διατήρηση της προσοχής σε μια εργασία (Osman κ.ά., 2011). Η ιδιοματική γλώσσα και οι μεταφορικές εκφράσεις αποτελούν μια ακόμη πρόκληση για τα παιδιά με ΑΓΔ, καθώς δεν μπορούν εύκολα να τις κατανοήσουν (Αρχοντή, 2017).

Οι δυσκολίες που τα παιδιά με ΑΓΔ αντιμετωπίζουν στις ποσοτικές εκφράσεις επηρεάζει την πραγματολογική ικανότητα, καθώς οι εκφράσεις της ποσότητας χρησιμοποιούνται συχνά στην καθημερινή επικοινωνία (Katsos κ.ά., 2011). Οι έρευνες που έχουν μελετήσει τη χρήση των ποσοτικών σε παιδιά με ΑΓΔ (Arosio κ.ά., 2017· Katsos κ.ά., 2011) καταδεικνύουν μια καθυστέρηση των παιδιών με ΑΓΔ σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους καθώς η επίδοση των παιδιών με ΑΓΔ φαίνεται πως βρίσκεται στο ίδιο επίπεδο με νεότερα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, ενώ παρουσιάζουν επίσης ελλείμματα στην κατανόηση των προτάσεων που δίνουν περιορισμένες ποσοτικές πληροφορίες (Arosio κ.ά., 2017).

Πιθανώς οι πραγματολογικές δυσκολίες δεν σχετίζονται τόσο με ελλείμματα στην κοινωνική γνώση αλλά περισσότερο με τη δομική γλώσσα (Davies κ.ά., 2016), καθώς ο ορισμός των λέξεων και η λειτουργία του αντικειμένου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πραγματολογική ανάπτυξη (Osman κ.ά., 2011). Επιπλέον, η πραγματολογική κατανόηση των παιδιών με ΑΓΔ αυξάνεται με την ηλικία, καθώς και με την ικανότητα να κατανοούν απλές προτάσεις (Arosio κ.ά., 2017).

Καταλήγοντας, αυτά τα ελλείμματα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κοινωνική επικοινωνία, καθιστώντας τα παιδιά με ΑΓΔ πιο απομονωμένα και με φτωχή κοινωνική ζωή. Έχουν αναφερθεί ακόμη δυσκολίες στη λεπτή κινητικότητα, την εργαζόμενη μνήμη και την ταχύτητα επεξεργασίας (Leonard, 2014).

Γ) Κοινωνική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία στην ΑΓΔ

Τα παιδιά με ΑΓΔ αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην κοινωνική τους ζωή ήδη από την προσχολική ηλικία αλλά και κατά τη σχολική τους ζωή (St Clair κ.ά., 2011). Τα νήπια με ΑΓΔ προτιμούν το μοναχικό ή το παράλληλο παιχνίδι, ενώ

αποφεύγουν τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους γύρω τους. Παράλληλα, φαίνεται πως δείχνουν προτίμηση σε τύπους παιχνιδιού που συναντώνται σε παιδιά μικρότερων ηλικιών (McCabe & Marshall, 2006). Σύμφωνα με τον Farmer (2000), τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζονται ως τα λιγότερο δημοφιλή στην ομάδα των συνομηλίκων τους, ενώ δεν χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά παιδιά. Αντίθετα, τείνουν να θεωρούνται μοναχικά και να αναπτύσσουν συμπεριφορές απόσυρσης (Fujiki κ.ά., 2001). Είναι πιο πιθανό τα παιδιά με ΑΓΔ να ξεκινήσουν μια αλληλεπίδραση με έναν ενήλικο, παρά με έναν συνομήλικο, ενώ συχνά αναζητούν τη μεσολάβηση κάποιου ενήλικα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους (Rice κ.ά., 1991). Η έρευνα των Craig και Washington (1993) έδειξε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ τείνουν να χρησιμοποιούν μη λεκτικές συμπεριφορές προκειμένου να προσεγγίσουν τους συνομηλίκους τους. Παράλληλα, οι Fey και Leonard (1984) διαπίστωσαν ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με ΑΓΔ είναι παρόμοια με εκείνη παιδιών μικρότερης ηλικίας, αλλά παρόμοιων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Οι κοινωνικές αυτές δυσκολίες είναι πολύ πιθανόν να συνεχιστούν και στην εφηβεία, αλλά και στην ενήλικη ζωή των παιδιών με ΑΓΔ (Norbury κ.ά., 2013). Σε μεγαλύτερες ηλικίες, όπου οι κοινωνικές απαιτήσεις αυξάνονται, τα κοινωνικά ελλείμματα γίνονται όλο και πιο σοβαρά (Hubert-Dibon κ.ά., 2016). Οι έφηβοι με ΑΓΔ χαρακτηρίζονται ως άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό άγχος και κατάθλιψη σε σχέση με τους ΤΑ συνομηλίκους τους, ενώ φαίνονται συναισθηματικά αποτραβηγμένοι από τις κοινωνικές επαφές.

Τέλος, έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά με ΑΓΔ μπορεί να αγνοούνται ή να υποτιμώνται από εκείνους με τους οποίους αλληλεπιδρούν (Hadley & Rice, 1991). Η απόρριψη μπορεί να προέρχεται τόσο από το περιβάλλον των συνομηλίκων, όσο και

από το ευρύτερο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον (Durkin & Conti-Ramsden, 2007).

Οι δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία αποδίδονται πιθανώς στις γλωσσικές δυσκολίες που τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν. Η έρευνα των Beitchman κ.ά. (2001) έδειξε ότι οι γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά τα πρώτα σχολικά έτη συνδέονται πιθανώς με αγχώδεις διαταραχές, κοινωνική φοβία, καθώς και με την εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από τη διαχρονική έρευνα των Norbury κ.ά. (2013), η οποία συνδέει τις γλωσσικές δεξιότητες με τις δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση των εφήβων με ΑΓΔ. Εξαιτίας των δυσκολιών τους στην έκφραση του λόγου, αποφεύγουν την κοινωνική συνδιαλλαγή, με αποτέλεσμα να έχουν λιγότερες ευκαιρίες σε σχέση με τους ΤΑ συνομηλίκους τους για επικοινωνία. Οι φτωχές κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών με ΑΓΔ φαίνεται πως συντελούν στην ελλειμματική ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (Bishop, 1997).

Ωστόσο, οι δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση δεν αποδίδονται αποκλειστικά στα γλωσσικά ελλείμματα, αλλά προτείνονται και άλλοι παράγοντες που μεσολαβούν στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΑΓΔ. Ελλείμματα στην κατανόηση των προθέσεων των άλλων, στην κατανόηση των συναισθημάτων και των χειρονομιών, προβλήματα προσοχής παρατηρούνται συχνά σε παιδιά με ΑΓΔ και πιθανώς συνδέονται με τις πραγματολογικές δυσκολίες που παρουσιάζει ο πληθυσμός με ΑΓΔ (Conti-Ramsden κ.ά., 2012).

5.4 Σύνοψη 5^{ου} κεφαλαίου

Το 5ο κεφάλαιο ασχολείται με τις Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές (ΝΑΔ), δίνοντας έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και στην Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (ΑΓΔ), που αποτελούν τους υπό μελέτη πληθυσμούς της παρούσας έρευνας. Αρχικά, γίνεται αναφορά στους ορισμούς που έχουν δοθεί στις ΝΑΔ, καθώς και στις διαταραχές που περιλαμβάνονται σε αυτές με βάση το DSM-5 (APA, 2013). Ακολουθεί ανάλυση της ΔΑΦ και της ΑΓΔ, μέσα από την περιγραφή ιστορικών στοιχείων και των ορισμών που έχουν δοθεί ανά χρονική περίοδο. Αναφέρεται επίσης η συχνότητα εμφάνισης των δύο διαταραχών καθώς και η συννοσηρότητα που παρουσιάζουν με άλλες διαταραχές, ενώ γίνεται εκτενής αναφορά των γλωσσικών και επικοινωνιακών χαρακτηριστικών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗ ΔΑΦ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΓΔ

6.1 Η υπόθεση του κοινού φαινότυπου

Οι γλωσσικές δυσκολίες αποτελούν το κύριο χαρακτηριστικό της ΑΓΔ, ενώ μελέτες έχουν δείξει ότι γλωσσικά ελλείμματα παρουσιάζονται συχνά και σε άτομα με ΔΑΦ (Tager-Flusberg & Joseph, 2003· Roberts κ.ά., 2004). Πολλές έρευνες εστιάζουν στις ομοιότητες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά με ΑΓΔ σε όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης (Leyfer κ.ά., 2008· Ramírez-Santana κ.ά., 2019). Οι ομοιότητες αυτές στο γλωσσικό προφίλ των δύο πληθυσμών ήταν τόσες πολλές, ώστε διατυπώθηκε η υπόθεση πως οι δύο διαταραχές σχετίζονται και πιθανόν να υπάρχει επικάλυψη ανάμεσά τους ή ότι αποτελούν διαφορετικές εκδηλώσεις της ίδιας υποκείμενης αιτίας (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001· Tager-Flusberg & Joseph, 2003). Η Bishop (2010) υποστηρίζει την κοινή προέλευση των ελλειμμάτων αναφέροντας ότι η ΑΓΔ και η ΔΑΦ αποτελούν σημεία ενός συνεχούς της ίδιας διαταραχής και συνεπώς δεν πρόκειται για δύο διαφορετικές διαταραχές. Η Tager-Flusberg (2006) προτείνει ότι τα γλωσσικά ελλείμματα δεν μπορούν από μόνα τους να αποτελέσουν κριτήριο διάκρισης των δύο διαταραχών. Παράλληλα, οι Rapin και Allen (1987), ταξινομώντας τα παιδιά σε ομάδες ανάλογα με τους γλωσσικούς τομείς στους οποίους είχαν ελλείμματα, υποστήριξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν κοινούς τύπους γλωσσικών δυσκολιών.

Ωστόσο, η σχέση μεταξύ της ΔΑΦ και της ΑΓΔ δεν έχει ακόμη διασαφηνιστεί, καθώς τα τελευταία χρόνια έχουν διατυπωθεί διάφορες υποθέσεις ως μια προσπάθεια

δημιουργίας ενός σαφώς καθορισμένου διαγνωστικού ορίου, το οποίο θα διαχωρίζει τις δύο διαταραχές (Bishop & Norbury, 2002· Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001· Roberts κ.ά., 2004).

Η πιθανότητα της κοινής αιτιολογίας μεταξύ των δύο διαταραχών θεμελιώνεται από πρόσφατες έρευνες. Οι έρευνες αυτές παρόλο που βρίσκουν αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά ανάμεσα στην ΑΓΔ και τη ΔΑΦ, υποστηρίζουν ότι τα κοινά σημεία στη γλωσσική και επικοινωνιακή ανάπτυξη υπερτερούν και είναι αρκετά ώστε να οδηγήσουν στην υπόθεση ότι οι ομοιότητες μεταξύ των δύο πληθυσμών έχουν κοινή αιτιολογία (Bishop & Norbury 2002· Kjelgaard & Tager-Flusberg 2001· Lindgren κ.ά., 2009· Tager-Flusberg & Joseph, 2003) είτε οφείλονται σε κοινό φαινότυπο μεταξύ των δύο διαταραχών (McGregor κ.ά., 2012· Tuller κ.ά., 2017).

Η σχέση των δύο διαταραχών έχει διερευνηθεί μέσα από δοκιμασίες που αξιολογούν τη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και μέσα από νευροαπεικονιστικές και γενετικές μεθόδους. Συγκεκριμένα, οι Herbert κ.ά. (2005) βρήκαν ότι στα παιδιά με ΔΑΦ που παρουσιάζουν και γλωσσικές δυσκολίες παρατηρείται περιορισμένη ή απύσχα ασυμμετρία των ημισφαιρίων, χαρακτηριστικό που έχει παρατηρηθεί και στα παιδιά με ΑΓΔ (Norbury κ.ά., 2013). Αντίστοιχα, οι Hodge κ.ά. (2010) διαπίστωσαν ότι τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ όσο και τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν δυσλειτουργίες στον κινητικό έλεγχο, στη γλωσσική επεξεργασία, στη νόηση, στην προσοχή και στη μνήμη εργασίας. Επιπλέον, οι Lindgren κ.ά. (2009) που μελέτησαν τις γλωσσικές δεξιότητες των δύο ομάδων δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, ενώ η έρευνα της Βουλγαράκη (2023) έδειξε μεγάλη πιθανότητα αυτιστικής συμπτωματολογίας στην ΑΓΔ.

Παράλληλα, οι Taylor και Whitehouse (2016) μελέτησαν την πιθανότητα μιας φαινοτυπικής επικάλυψης μέσα από σχετικές έρευνες σε πληθυσμούς ΑΓΔ και ΔΑΦ καθώς και σε πληθυσμούς με Διαταραχή της Επικοινωνίας (SPCD). Προσπαθώντας να αναδείξουν ομοιότητες, αλλά και στοιχεία διάκρισης μεταξύ των τριών διαταραχών, διαπίστωσαν ότι κάποια παιδιά παρουσίαζαν γλωσσικές διαταραχές ενώ παράλληλα ενέπιπταν στα κριτήρια της ΔΑΦ αλλά και της Διαταραχής Επικοινωνίας.. Τα ευρήματα αυτά τους οδήγησαν στην υπόθεση ότι οι τρεις διαταραχές είναι πιθανό να αποτελούν μέρη του ίδιου συνεχούς εκδηλώνοντας ελλείμματα σε διαφορετικούς τομείς, όπως είναι η δομική γλώσσα, η πραγματολογική γλώσσα και τα περιορισμένα ενδιαφέροντα.

Αξίζει, επίσης να γίνει αναφορά σε διαχρονικές έρευνες που εξετάζουν άτομα με ΑΓΔ και με ΔΑΦ κατά την νηπιακή, παιδική, την εφηβική ηλικία αλλά και την ενηλικίωση. Οι έρευνες αυτές παρέχουν ευρήματα που λειτουργούν υποστηρικτικά ως προς την υπόθεση του κοινού φαινότυπου μεταξύ των δύο διαταραχών.

Πιο συγκεκριμένα, οι Mawhood κ.ά. (2000) διεξήγαγαν μια διαχρονική μελέτη σχετικά με τη γλωσσική και γνωστική λειτουργικότητα των συμμετεχόντων/ουσών, οι οποίοι είχαν διαγνωσθεί είτε με ΔΑΦ είτε με ΑΓΔ. Οι συμμετέχοντες/ουσες αξιολογήθηκαν σε τρεις χρονικές στιγμές: στην ηλικία των 7-8 ετών, αργότερα στα μέσα της παιδικής ηλικίας και τέλος ως ενήλικες (23-24 ετών). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα με ΑΓΔ παρουσίαζε σταδιακά μεγαλύτερες δυσκολίες στην επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, ενώ παρατηρήθηκε μεγαλύτερη επικάλυψη ανάμεσα στις δύο διαταραχές στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών ως ενήλικες σε σχέση με την παιδική τους ηλικία. Ακόμη, οι Howlin κ.ά. (2000) διερεύννησαν τη γενική κοινωνική λειτουργικότητα ατόμων με ΔΑΦ και ατόμων με ΑΓΔ στην παιδική ηλικία και στην ενηλικίωση. Οι ερευνητές παρατήρησαν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες, τα οποία ήταν κοινά στους ενήλικες με ΔΑΦ και με ΑΓΔ.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι ενώ κατά την παιδική ηλικία οι δύο διαταραχές ήταν διακριτές, στην ενηλικίωση υπήρχε σημαντική επικάλυψη μεταξύ τους.

Επίσης, οι Leyfer κ.ά. (2008) ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση της πιθανότητας να υπάρχουν συγκεκριμένα κλινικά χαρακτηριστικών της ΔΑΦ στην ΑΓΔ και σε ποιο βαθμό αυτά παρατηρούνται. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 41% των παιδιών με ΑΓΔ πληρούσε τα όρια της ΔΑΦ κυρίως στους κοινωνικούς ή στους επικοινωνιακούς τομείς, αλλά και στη δομική γλώσσα. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι Conti-Ramsden κ.ά. (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η ύπαρξη της ΔΑΦ σε πληθυσμό με ΑΓΔ είναι πιο πιθανή σε σύγκριση με την ύπαρξη της ΔΑΦ σε τυπικό πληθυσμό. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι ένα σημαντικό ποσοστό εφήβων που είχαν διαγνωσθεί με ΑΓΔ πληρούσε τα κριτήρια ώστε να λάβει και διάγνωση ΔΑΦ. Σε μια πρόσφατη ανασκοπική μελέτη, οι Félix κ.ά. (2024) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι κατά την προσχολική ηλικία, οι γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στην ΑΓΔ και τη ΔΑΦ είναι εμφανείς. Ωστόσο, κατά τη σχολική ηλικία δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές και συνεπώς οι γλωσσικοί φαινότυποι των δύο διαταραχών είναι παρόμοιοι.

Τα παραπάνω ευρήματα, επομένως, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι άτομα που έχουν λάβει διάγνωση ΑΓΔ κατά την παιδική ηλικία, είναι πιθανό να παρουσιάσουν αυτιστικά χαρακτηριστικά ως έφηβοι ή ως ενήλικες (Howlin κ.ά., 2000· Leyfer, κ.ά., 2008). Ωστόσο, οι Norbury & Sparks (2013) σημειώνουν ότι η παραπάνω θέση δεν είναι ακριβής, καθώς είναι πιθανό είτε η διάγνωση να είναι λανθασμένη είτε η διάγνωση να οφείλεται σε αλλαγή της κλινικής εικόνας του παιδιού ή ακόμη πιθανώς να ισχύουν και τα δύο. Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών οδηγούν σε μια πιθανή σχέση ανάμεσα στη ΔΑΦ και την ΑΓΔ, η οποία, μάλιστα αυξάνεται κατά την ανάπτυξη του ατόμου, δεδομένου ότι αυξάνονται οι κοινωνικές απαιτήσεις. Το γεγονός ότι η ΑΓΔ δεν μπορεί να εξηγήσει τα κοινωνικά ελλείμματα που

παρουσιάζουν τα άτομα με τη συγκεκριμένη διάγνωση, διατυπώθηκε η άποψη ότι τα χαρακτηριστικά τους πιθανώς θα μπορούσαν να εξηγηθούν από τη ΔΑΦ (Georgiou & Spanoudis, 2021).

6.2 Ομοιότητες στο Γλωσσικό Προφίλ μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ

6.2.1 Ομοιότητες ως προς τη Δομική Γλώσσα

Έρευνες που συνέκριναν τις γλωσσικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών με ΑΓΔ βρήκαν ομοιότητες που μπορούν να ενισχύσουν την άποψη ότι πιθανώς υπάρχει επικάλυψη μεταξύ των δύο διαταραχών.

Οι Ramírez-Santana κ.ά. (2019) διερεύνησαν τις γλωσσικές δεξιότητες των δύο πληθυσμών, ενώ μια ομάδα τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών συμμετείχε ως ομάδα ελέγχου. Οι ερευνητές δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες των δύο κλινικών ομάδων, εύρημα που τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική επικάλυψη στο γλωσσικό προφίλ των δύο διαταραχών. Σε μια άλλη έρευνα, οι Tuller κ.ά., (2017) διερεύνησαν τη γραμματική ικανότητα της ΔΑΦ σε σύγκριση με την ΑΓΔ. Οι ερευνητές παρατήρησαν ελλείμματα στις κλιτικές αντωνυμίες αλλά και στις σύνθετες προτάσεις και στις δύο ομάδες. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ με γλωσσικές δυσκολίες, όσο και τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν δυσκολίες στη συλλαβική δομή, ενώ χρησιμοποιούσαν ίδιες στρατηγικές

προκειμένου να αποφύγουν τη συλλαβική πολυπλοκότητα. Παράλληλα, οι Geurts και Embrechts (2008) μελετώντας τις γλωσσικές ομοιότητες σε παιδιά με ΔΑΦ και ΑΓΔ προσχολικής ηλικίας, βρήκαν πως δεν διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς τις δυσκολίες που παρουσιάζουν στη δομική γλώσσα, ενώ και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν στατιστικά περισσότερες δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, οι Whitehouse κ.ά. (2008) προσπάθησαν να περιγράψουν με ακρίβεια τα γλωσσικά προφίλ των ατόμων με ΔΑΦ και με ΑΓΔ. Στη μελέτη τους συμμετείχαν 34 παιδιά με ΑΓΔ και 34 παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφορά επιδόσεων μεταξύ των δύο ομάδων δεν ήταν στατιστικά σημαντική όσον αφορά την ομιλία, τη σύνταξη και τη σημασιολογία.

Η έρευνα των Georgiou και Spanoudis (2021) συμπεριέλαβε ελληνόφωνους μαθητές ηλικίας 6 έως 12 ετών, σε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές ανάμεσα στη ΔΑΦ και την ΑΓΔ στη γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ, όσο και τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν χαμηλότερη επίδοση στις γλωσσικές δοκιμασίες, σε σχέση με την ομάδα παιδιών τυπικής ανάπτυξης, που χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Επίσης, ανάμεσα στον πληθυσμό της ΔΑΦ, εντοπίστηκε μια υπο-ομάδα που παρουσιάζει γλωσσικές δυσκολίες παρόμοιες με τις δυσκολίες που παρουσιάζει ο πληθυσμός με ΑΓΔ. Συνεπώς, όταν από την ομάδα ΔΑΦ αφαιρέθηκαν οι συμμετέχοντες/ουσες που παρουσίαζαν γλωσσικές δυσκολίες, τότε οι επιδόσεις της ομάδας ΔΑΦ στις γλωσσικές δοκιμασίες δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά από τις επιδόσεις της ομάδας παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ενώ αντίθετα η ομάδα ΔΑΦ με γλωσσικές δυσκολίες, αλλά και η ομάδα ΑΓΔ παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου.

Την ύπαρξη υπο-ομάδας στον πληθυσμό της ΔΑΦ με δυσκολίες παρόμοιες με τον πληθυσμό ΑΓΔ υποστηρίζουν και προηγούμενες έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, η

Tager-Flusberg (2006) εξέτασε αν τα γλωσσικά ελλείμματα παιδιών με ΔΑΦ συναντώνται και σε παιδιά με ΑΓΔ αξιολογώντας τη φωνολογική επεξεργασία μέσω επανάληψης ψευδολέξεων και τη χρήση της γραμματικής μορφολογίας κατά τη διάρκεια συζήτησης των συμμετεχόντων/ουσών μέσω σταθμισμένων δοκιμασιών. Η έρευνα έδειξε ότι η υποομάδα της ΔΑΦ με γλωσσικές δυσκολίες παρουσιάζει κοινά ελλείμματα με την ΑΓΔ. Κοινές δυσκολίες ανάμεσα στη ΔΑΦ (με γλωσσικές δυσκολίες) και στην ΑΓΔ στη δομική γλώσσα παρατήρησαν επίσης στις έρευνές τους οι Kjelgaard και Tager-Flusberg (2001), καθώς και οι Ramirez-Santana κ.ά. (2019). Κοινά ελλείμματα μεταξύ της ΔΑΦ και της ΑΓΔ εντοπίστηκαν, επίσης, και ως προς τη λεξιλογική γνώση, στην έρευνα των Gladfelter και Barron (2020) που εστίασε στη σημασιολογική γλώσσα των δύο πληθυσμών.

Οι Loucas κ.ά. (2008) υποστηρίζουν επίσης την ύπαρξη της υπο-ομάδας της ΔΑΦ που παρουσιάζει διαταραχές στην προσληπτική και εκφραστική γλώσσα παρόμοιες με αυτές που παρουσιάζει και η ΑΓΔ. Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι η προσληπτική γλώσσα της ομάδας ΑΓΔ ήταν καλύτερη σε σχέση με την εκφραστική, ένα χαρακτηριστικό που δεν παρατηρήθηκε στην ομάδα ΔΑΦ με γλωσσικές δυσκολίες. Τα ευρήματα του McGregor και των συνεργατών του (2012) ενισχύουν επίσης της ύπαρξη κοινού φαινότυπου ανάμεσα σε παιδιά με ΑΓΔ και σε παιδιά με ΔΑΦ με γλωσσικές δυσκολίες. Στην έρευνά τους, συμμετείχε μια ομάδα παιδιών με ΔΑΦ, χωρίς γλωσσικές δυσκολίες, μια ομάδα παιδιών με ΔΑΦ με συνοδές γλωσσικές διαταραχές (ΔΑΦ-ΓΛΩ) και μια ομάδα παιδιών με ΑΓΔ. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ-ΓΛΩ, είχαν παρόμοιες επιδόσεις με την ομάδα ΑΓΔ. Σε μια άλλη έρευνα, οι Modyanova κ.ά. (2017) μελέτησαν τις μορφοσυντακτικές και τις γραμματικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών με ΑΓΔ. Οι ερευνητές διαχώρισαν την ομάδα με ΔΑΦ σε δύο υποομάδες, ανάλογα με το επίπεδο της γλωσσικής τους

ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, η μία υποομάδα περιελάμβανε παιδιά με ΔΑΦ χωρίς γλωσσικές δυσκολίες, ενώ στην άλλη συμμετείχαν παιδιά με ΔΑΦ με γλωσσικές δυσκολίες. Εξετάζοντας τις δύο υποομάδες της ΔΑΦ διαπίστωσαν ότι παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ η ομάδα των παιδιών με ΔΑΦ και γλωσσικές δυσκολίες παρουσίασε ομοιότητες στη μορφοσύνταξη και στη γραμματική με την ομάδα με ΑΓΔ. Ομοιότητες στις μορφοσυντακτικές δεξιότητες ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς βρήκαν και οι Ellis Weismer κ.ά. (2017) στη δική τους έρευνα. Η γλωσσική ανάπτυξη της ΔΑΦ και της ΑΓΔ μέσα από τις αφηγηματικές δεξιότητες των δύο πληθυσμών μετρήθηκε και στην έρευνα των Norbury κ.ά. (2014). Και οι δύο ομάδες παρήγαγαν σύντομες αφηγήσεις, με περιορισμένο λεξιλόγιο, ενώ συχνά παραλείπονταν σημαντικά στοιχεία της αφήγησης.

Ακόμη, οι Demouy κ.ά. (2011) μελέτησαν το γλωσσικό προφίλ παιδιών με ΔΑΦ, παιδιών με ΑΓΔ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες με ΔΑΦ, υπήρχαν κάποια παιδιά με διάγνωση *Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής-Μη προσδιορισμένης αλλιώς*, τα οποία μελετήθηκαν και ξεχωριστά από την ομάδα ΔΑΦ και διαπιστώθηκε ότι παρουσίασαν ομοιότητες τόσο με τους/τις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες/ουσες με διάγνωση ΔΑΦ, όσο και με την ομάδα ΑΓΔ. Στηριζόμενοι στις ομοιότητες αυτές, οι ερευνητές πρότειναν πως η *Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή-Μη προσδιορισμένη αλλιώς* αποτελεί πιθανώς ένα ενδιάμεσο προφίλ ανάμεσα στη ΔΑΦ και στην ΑΓΔ. Τέλος, στην έρευνα των Tager-Flusberg και Joseph (2003) παρατηρήθηκε ότι ο γλωσσικός φαινότυπος των παιδιών με ΔΑΦ με γλωσσικές δυσκολίες ήταν παρόμοιος με τον γλωσσικό φαινότυπο παιδιών με ΑΓΔ.

6.2.2 Ομοιότητες ως προς την Πραγματολογική Γλώσσα

Όσον αφορά την πραγματολογική γλώσσα, παρατηρούνται κοινά ελλείμματα μεταξύ των δύο διαταραχών μέσα από πληθώρα ερευνών, σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001· Roberts κ.ά., 2004· Tager-Flusberg & Joseph, 2003). Τα ευρήματα αυτά σε σχέση με την πραγματολογική γλώσσα, ενισχύουν την άποψη που υποστηρίζει την ύπαρξη μιας πιθανής «επικάλυψης» ανάμεσά στην ΑΓΔ και τη ΔΑΦ προτείνοντας ότι οι δύο διαταραχές αποδίδονται στην ίδια παθολογία ως διαφορετικές εκδηλώσεις της, οι οποίες βρίσκονται στο ίδιο συνεχές (Bishop, 2010· Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001· Roberts κ.ά., 2004).

Στην έρευνα των Geurts και Embrechts (2008) παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά και των δύο κλινικών ομάδων παρήγαγαν καθυστερημένα την πρώτη τους λέξη ή/ και πρόταση σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με την έρευνα των Loucas κ.ά. (2008), τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ όσο και τα παιδιά με ΑΓΔ αντιμετωπίζουν ελλείμματα στην πραγματολογική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές μελέτησαν την πραγματολογική γλώσσα των παιδιών και των δύο ομάδων, χρησιμοποιώντας το εργαλείο Children Communication Checklist-2 (CCC-2, Bishop 2003). Τα παιδιά με ΔΑΦ διαχωρίστηκαν σε δύο ομάδες: (α) μια ομάδα παιδιών με ΔΑΦ και γλωσσική διαταραχή και (β) μια ομάδα παιδιών με ΔΑΦ χωρίς γλωσσική διαταραχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιδόσεις της ομάδας ΑΓΔ και της ομάδας ΔΑΦ με γλωσσική διαταραχή δεν είχαν στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τη στερεοτυπική γλώσσα. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα των Geurts και Embrechts (2008), οι οποίοι παρατήρησαν ομοιότητες μεταξύ των ομάδων με ΑΓΔ και με ΔΑΦ ως προς τις επιδόσεις τους στην παραγωγή λόγου, τη σύνταξη, τη συνοχή, και τη σημασιολογία αλλά και στη στερεοτυπική γλώσσα. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με

τη μελέτη των Hage κ.ά. (2022), οι οποίοι επίσης συνέκριναν τις πραγματολογικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ και με ΑΓΔ. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι δύο κλινικές ομάδες είχαν περιορισμένες πραγματολογικές δεξιότητες, αλλά η ομάδα ΔΑΦ παρουσίασε σοβαρότερα ελλείμματα από την ομάδα ΑΓΔ. Αντίστοιχα, οι Georgiou και Spanoudis (2021) εξέτασαν το γλωσσικό προφίλ των παιδιών με ΔΑΦ, ΑΓΔ και ΤΑ χρησιμοποιώντας το CCC-2 (Bishop, 2003) σε ελληνόφωνους πληθυσμούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι ομάδες ΑΓΔ και ΔΑΦ αντιμετώπιζαν ελλείμματα στην πραγματολογική γλώσσα. Συγκεκριμένα τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίαζαν διαταραχές στην γενική επικοινωνιακή ικανότητα, ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετώπιζαν ελλείμματα και τόσο στη γενική επικοινωνιακή ικανότητα, όσο και στην κοινωνική αμοιβαιότητα.

Οι Manolitsi και Botting (2011) μελέτησαν τις αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών με ΑΓΔ, διαχωρίζοντας τις σε μακρο-δεξιότητες και μικρο-δεξιότητες, ενώ η πραγματολογική γλώσσα των παιδιών και των δύο ομάδων αξιολογήθηκε με τη χρήση του Test of Pragmatic Language (TOPL) (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν ομοιότητες σε δοκιμασίες των μικρο-δεξιοτήτων αφήγησης. Και στις δύο ομάδες παρατηρήθηκαν ελλείμματα στη χρήση των αναφορών (references). Αντίστοιχα, οι Norbury και Bishop (2003), εξετάζοντας τις αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά με ΔΑΦ και σε παιδιά με ΑΓΔ, διαπίστωσαν μια αξιοσημείωτη επικάλυψη του τύπου των λαθών που έκαναν οι συμμετέχοντες/ουσες και των δύο ομάδων της έρευνας. Παρατήρησαν ότι όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες παρουσίαζαν τη συνήθεια να προσθέτουν φανταστικές πληροφορίες στην αφήγηση. Επιπλέον, εντόπισαν ομοιότητες στις επιδόσεις των δύο ομάδων σε δοκιμασίες σχετικά με τη συνοχή και τις αφηγηματικές δεξιότητες.

Οι Creemers και Schaeffer (2022) εξέτασαν την συνοχή στον λόγο παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών με ΑΓΔ μέσα από δοκιμασίες επιλογής του κατάλληλου άρθρου προκειμένου να αξιολογήσουν την πραγματολογική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, οι Creemers και Schaeffer (2022) διερεύνησαν τα γλωσσικά προφίλ 27 παιδιών με ΑΓΔ σε σύγκριση με 27 παιδιά με ΔΑΦ, ενώ συμμετείχαν επίσης 27 παιδιά ΤΑ. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι και οι δύο κλινικές ομάδες είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από την ομάδα ΤΑ στις πτυχές της πραγματολογικής γλώσσας που μετρήθηκαν και υποστήριξαν ότι υπάρχει ομοιότητα μεταξύ του πραγματολογικού προφίλ των δύο κλινικών ομάδων. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την παραγωγή του οριστικού άρθρου μεταξύ της ΔΑΦ και της ΑΓΔ, ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε ότι οι δύο κλινικές ομάδες χρησιμοποίησαν το οριστικό άρθρο σημαντικά λιγότερο συχνά από την ΤΑ ομάδα. Όσον αφορά το αόριστο άρθρο, οι τρεις ομάδες δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, ενώ τα παιδιά και των τριών ομάδων επέλεξαν συχνότερα το αόριστο άρθρο σε σχέση με το οριστικό άρθρο.

Επιπλέον, οι Moreno-Perez κ.ά. (2020) δεν βρήκαν διαφορές μεταξύ παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών με ΑΓΔ. Στη μελέτη τους, παιδιά με ΔΑΦ και παιδιά με ΑΓΔ συγκρίθηκαν όσον αφορά την κατανόηση και ερμηνεία της δομής των αντωνυμιών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δύο ομάδες είχαν παρόμοιες επιδόσεις στις δοκιμασίες. Ομοιότητες μεταξύ παιδιών με ΑΓΔ και παιδιών με ΔΑΦ διαπιστώθηκαν επίσης στη μελέτη των Gorman κ.ά. (2016), οι οποίοι διερεύνησαν τη χρήση των πληρωτικών (fillers) «uh» και «um» κατά τη διάρκεια συζήτησης σε 50 παιδιά με ΔΑΦ και 17 παιδιά με ΑΓΔ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη χρήση του πληρωτικού «uh» μεταξύ των ομάδων. Τέλος, οι Andrés-Roqueta και Katsos (2020) εντόπισαν πολλές ομοιότητες στην πραγματολογική γλώσσα μεταξύ ΔΑΦ και ΑΓΔ μέσα από δοκιμασίες που εξέταζαν τη

γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics) και την κοινωνική-πραγματολογία (social-pragmatics). Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ όσο και τα παιδιά με ΑΓΔ αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες σε ό,τι αφορά τη γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics), καθώς και οι δύο ομάδες είχαν χαμηλές επιδόσεις στην αντίστοιχη δοκιμασία.

6.3 Διαφορές στο γλωσσικό προφίλ μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ

Από την άλλη μεριά, ευρήματα αρκετών ερευνών δεν συμφωνούν με την πιθανότητα επικάλυψης ή κοινού φαινότυπου ανάμεσα στις δύο διαταραχές, ενισχύοντας την άποψη ότι οι ομοιότητες που παρουσιάζονται στο προφίλ των δύο διαταραχών είναι επιφανειακές και ότι δεν μπορούμε να προβούμε σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την πιθανότητα κοινής αιτιολογίας στηριζόμενοι σε αυτές τις ομοιότητες (Whitehouse κ.ά., 2007). Διάφορες έρευνες, μάλιστα, εντόπισαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο διαταραχές σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας, κυρίως στη δομική γλώσσα και στην πραγματολογία, καθώς τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν πιο εμφανείς δυσκολίες στην πραγματολογία σε σύγκριση με τα παιδιά με ΑΓΔ (Williams κ.ά., 2008).

Παρακάτω παρατίθενται ερευνητικά ευρήματα που ενισχύουν την άποψη ότι η ΔΑΦ και η ΑΓΔ είναι δύο διακριτές διαταραχές.

6.3.1 Διαφορές ως προς τη Δομική Γλώσσα

Οι Durrleman και Delage (2016) διερεύνησαν τη συντακτική γλώσσα παιδιών με ΔΑΦ, παιδιών με ΑΓΔ και παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Οι δύο κλινικές ομάδες σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους. Ωστόσο, οι συντακτικές δεξιότητες της ομάδας με ΑΓΔ ήταν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες από τις συντακτικές δεξιότητες της ομάδας με ΔΑΦ. Σε μια άλλη έρευνα, οι Riches κ.ά. (2011) διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς, μέσα από δοκιμασίες που αφορούσαν επανάληψη ψευδολέξεων. Δοκιμασίες επανάληψης ψευδολέξεων χρησιμοποίησαν και οι Whitehouse κ.ά. (2008) για να συγκρίνουν τους δύο κλινικούς πληθυσμούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν διαφορετικά μοτίβα λαθών. Παράλληλα, οι Riches κ.ά. (2010), συμπεριλαμβάνοντας στην έρευνά τους παιδιά με ΑΓΔ και παιδιά με ΔΑΦ και γλωσσικές δυσκολίες βρήκαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν ψηλότερα ποσοστά λάθους στις πιο σύνθετες προτάσεις καθώς και μια τάση να αλλάζουν συντακτικά της προτάσεις κατά τη διαδικασία της επανάληψης. Συμπεράναν συνεπώς ότι τα παιδιά με ΑΓΔ αντιμετωπίζουν σοβαρότερες συντακτικές δυσκολίες, αποδίδοντας τις δυσκολίες αυτές σε ελλείμματα της βραχυπρόθεσμης μνήμης.

Οι Lloyd κ.ά. (2006) μελετώντας τη λεξιλογική γνώση σε εφήβους με ΑΓΔ και εφήβους με ΔΑΦ με γλωσσικές δυσκολίες διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι με ΑΓΔ παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερες λεξιλογικές δυσκολίες. Στην εφηβική ηλικία εστίασε και η έρευνα των Loucas κ.ά. (2013), οι οποίοι μελέτησαν την ικανότητα αναγνώρισης προφορικών λέξεων σε εφήβους με ΔΑΦ και γλωσσικές δυσκολίες, σε εφήβους με ΑΓΔ, αλλά και σε τυπικώς αναπτυσσόμενους εφήβους. Οι λέξεις που χρησιμοποίησαν στις δοκιμασίες διέφεραν ως προς τη συχνότητα, καθώς και ως προς τα φωνολογικά χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι έφηβοι

με ΔΑΦ και γλωσσικές δυσκολίες χρειάστηκαν μεγαλύτερο όγκο συμφραζομένων προκειμένου να αναγνωρίσουν λέξεις χαμηλής συχνότητας σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ, που παρουσίασαν παρόμοιες επιδόσεις με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους. Ωστόσο, σχολιάζοντας τη συγκεκριμένη έρευνα, οι Georgiou και Spanoudis (2021) παρατήρησαν ότι δεν είχε πραγματοποιηθεί ηλικιακή ή νοητική αντιστοίχιση μεταξύ των συμμετεχόντων/ουσών, γεγονός που μπορεί να έχει επίδραση στα αποτελέσματα.

Έρευνες που μελέτησαν τις αφηγηματικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών με ΑΓΔ δείχνουν αρκετές διαφορές μεταξύ των πληθυσμών. Στην έρευνα των Manolitsi και Botting (2011), τα παιδιά με ΔΑΦ παρήγαγαν περισσότερα εκφραστικά λάθη στις αφηγήσεις τους σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ, ενώ παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έκαναν λιγότερα λάθη στον προσληπτικό λόγο σε σχέση με τον εκφραστικό. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα των Hudry κ.ά. (2010), οι οποίοι μελέτησαν τις εκφραστικές και προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ κατά την προσχολική ηλικία και βρήκαν παρόμοια συμπεράσματα.

Τέλος, οι Williams κ.ά. (2013), ερευνώντας τα γλωσσικά ελλείμματα των δύο κλινικών πληθυσμών, διαπίστωσαν αρκετές διαφορές και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα ελλείμματα αυτά δεν μπορούν να εξηγηθούν μέσα από την υπόθεση της κοινής αιτιολογίας μεταξύ τους.

6.3.2 Διαφορές ως προς την Πραγματολογική Γλώσσα

Στην έρευνα των Geurts και Embrechts (2008) τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσίασαν καλύτερη επίδοση σε δοκιμασίες που αφορούσαν τη δομική γλώσσα σε σχέση με δοκιμασίες που αφορούσαν την πραγματολογική γλώσσα, σε αντίθεση με τα παιδιά με

ΑΓΔ που δείχνουν περισσότερες δυσκολίες στη δομική γλώσσα παρά στην πραγματολογική. Αντίστοιχα, οι Malkin κ.ά. (2018) μέσα από μια συστηματική ανασκόπηση που πραγματοποίησαν, συμπέραναν πως τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν σοβαρότερες πραγματολογικές δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά με ΑΓΔ. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις σε δοκιμασίες που εξετάζουν τη δομική γλώσσα σε σχέση με τις δοκιμασίες που εξετάζουν την πραγματολογική γλώσσα, σε αντίθεση με τα παιδιά με ΑΓΔ, τα οποία παρουσιάζουν εντονότερα ελλείμματα στη δομική γλώσσα σε σχέση με την πραγματολογία (Malkin κ.ά., 2018).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Andreou κ.ά. (2022) μέσα από συστηματική ανασκόπηση που αφορούσε τη σύγκριση της ΔΑΦ και της ΑΓΔ ως προς την πραγματολογική γλώσσα, σημειώνοντας ότι σε γενικές γραμμές, τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν βαθύτερες δυσκολίες στην πραγματολογική γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ. Οι Georgiou και Spanoudis (2021) διαπίστωσαν επίσης μεγαλύτερες πραγματολογικές δυσκολίες για τα παιδιά με ΔΑΦ σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Hage κ.ά. (2022), οι οποίοι συνέκριναν την πραγματολογική γλώσσα παιδιών με ΔΑΦ και παιδιών με ΑΓΔ μέσω ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε τόσο από γονείς, όσο και από εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, οι Demouy κ.ά. (2011) διερευνώντας το γλωσσικό προφίλ των παιδιών με ΑΓΔ, ΔΑΦ και ΤΑ αποκάλυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην πραγματολογική γλώσσα μεταξύ των δύο κλινικών ομάδων. Οι επιδόσεις της ομάδας ΑΓΔ στις πραγματολογικές δοκιμασίες δεν διέφεραν από αυτές της ομάδας ΤΑ, ενώ στα παιδιά με ΔΑΦ παρατηρήθηκαν πολλά πραγματολογικά λάθη. Οι ερευνητές υποστήριξαν τέλος ότι παρά τις κάποιες ομοιότητες που παρατηρήθηκαν σε άλλους γλωσσικούς τομείς μεταξύ των παιδιών των δύο κλινικών ομάδων, οι γλωσσικές τους

ικανότητες εξαρτώνται από διαφορετικούς μηχανισμούς και συνεπώς υποστηρίζουν πως δεν μπορεί να είναι πιθανή η ύπαρξη κοινού φαινότυπου, ενώ προτείνουν ότι η πραγματολογική γλώσσα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα κριτήριο διάκρισης μεταξύ των δύο διαταραχών. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Andrés -Roqueta και Katsos (2020), καθώς, παρά τις ομοιότητες που βρέθηκαν ανάμεσα στις δύο κλινικές ομάδες στις γλωσσικές-πραγματολογικές δοκιμασίες, οι κοινωνικές-πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ ήταν στατιστικά χαμηλότερες σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ.

Ακόμη, οι Geurts και Embrechts (2008) συμπέραναν πως παρόλο που και οι δύο κλινικές ομάδες παρουσιάζουν ελλείμματα στην πραγματολογία, τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν στατιστικά σημαντικά πιο σοβαρές δυσκολίες από τα παιδιά με ΑΓΔ. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα η ομάδα ΔΑΦ παρουσίασε υψηλά ποσοστά στην ακατάλληλη έναρξη συζήτησης, καθώς και δυσκολίες στη μη λεκτική επικοινωνία, στις κοινωνικές σχέσεις και περιορισμένα ενδιαφέροντα σε σύγκριση με την ομάδα ΑΓΔ που δεν παρουσίασαν ελλείμματα σε αυτούς τους τομείς. Παρόμοια ευρήματα είχε και η έρευνα των Whitehouse κ.ά. (2008) οι οποίοι διαπίστωσαν στατιστικές διαφορές μεταξύ παιδιών με ΑΓΔ και παιδιών με ΔΑΦ στην ακατάλληλη έναρξη, στη χρήση του πλαισίου, στη μη λεκτική επικοινωνία, στις κοινωνικές σχέσεις και στα ενδιαφέροντα. Διαφορές στις μη λεκτικές δεξιότητες βρήκαν και οι Durrleman και Delage (2016), οι οποίοι βρήκαν ότι η ομάδα με ΔΑΦ και η ομάδα με ΑΓΔ επέδειξαν χαμηλότερες επιδόσεις από την ομάδα τυπικής ανάπτυξης σε δοκιμασίες μη λεκτικής επικοινωνίας. Ωστόσο, η ομάδα με ΑΓΔ είχε στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες και από την ομάδα με ΔΑΦ.

Στην έρευνα των Manolitsi και Botting (2011), που περιγράφεται και παραπάνω, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα με ΑΓΔ επέδειξε καλύτερες επιδόσεις

από την ομάδα με ΔΑΦ στο TOPL (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992), ενώ παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές και στις ικανότητες μακρο-επιπέδου μεταξύ των δύο κλινικών ομάδων. Οι Norbury και Bishop (2003) εξετάζοντας επίσης τις αφηγηματικές δεξιότητες των δύο πληθυσμών, διαπίστωσαν ότι η ομάδα ΔΑΦ ήταν πιο αδύναμη στη χρήση αναφορών (referencing) και κυρίως στην παραγωγή αόριστων ουσιαστικών και αντωνυμιών σε σχέση με την ομάδα ΑΓΔ. Ακόμη, οι Creemers και Schaeffer (2022) εξετάζοντας τη γραμματική και την πραγματολογία, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν δυσκολίες στη γραμματική, ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ όχι και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ δεν αποτελούν μέρος του ίδιου συνεχούς. Η Schaeffer (2018) κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα καθώς όσον αφορά τη γραμματική οι διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ ήταν στατιστικά σημαντικές. Τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν σημαντικά χειρότερες επιδόσεις από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους σε δοκιμασίες που αφορούσαν τη γραμματική, ενώ οι επιδόσεις των παιδιών με ΔΑΦ στις ίδιες δοκιμασίες ήταν παρόμοιες με αυτές των συνομηλικών τους με τυπική ανάπτυξη. Οι δύο παραπάνω έρευνες υποστηρίζουν ότι οι δύο διαταραχές δεν οφείλονται σε κοινή αιτιολογία παρά τις ομοιότητες που παρατηρούνται στο γλωσσικό προφίλ (Creemers & Schaeffer, 2022· Schaeffer, 2018). Τέλος, στην έρευνα των Gorman κ.ά. (2016), η οποία περιγράφηκε παραπάνω, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ στη χρήση του πληρωτικού (filler) ‘um’, ενώ παρατηρήθηκε επίσης μια δυσαναλογία μεταξύ των χρήσεων του ‘uh’ και του ‘um’. Το πληρωτικό ‘um’ χρησιμοποιήθηκε λιγότερο συχνά στον λόγο των παιδιών με ΔΑΦ σε σχέση με τον λόγο των παιδιών με ΑΓΔ. Δεδομένου ότι το ‘uh’ και το ‘um’ έχουν διαφορετικά πρότυπα χρήσης και πιθανώς διαφορετική

λειτουργία στον λόγο, η διαφορά που παρατηρείται στη χρήση τους από τις δύο διαταραχές είναι σημαντικό να διερευνηθεί περαιτέρω (Clark & Fox Tree, 2002).

Οι Norbury κ.ά. (2013) πρότειναν ότι οι κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών με ΑΓΔ οφείλονται στις δυσκολίες που αυτά αντιμετωπίζουν στη γλωσσική ανάπτυξη. Ωστόσο, η διαχρονική έρευνα των Michelotti κ.ά. (2002) στην οποία οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν διαγνωστεί με ΑΓΔ και στοιχεία ауτισμού, έδειξε ότι κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες παρόλο που σημείωσαν βελτίωση ως προς τις γλωσσικές δεξιότητες, δεν παρουσίασαν βελτίωση ως προς τα κοινωνικά και πραγματολογικά ελλείμματα.

Παρόλ' αυτά, η ύπαρξη κοινής αιτιολογίας ή κοινού φαινότυπου ανάμεσα στις δύο διαταραχές δεν έχει επιβεβαιωθεί, γεγονός που καθιστά έντονη την ανάγκη για περισσότερη μελέτη του θέματος αυτού, καθώς η συλλογή περισσότερων ερευνητικών δεδομένων θα οδηγήσει πιθανώς σε κάποια πιο ασφαλή συμπεράσματα. Είναι σημαντικό ότι μια υποομάδα της ΔΑΦ εμφανίζει περισσότερες ομοιότητες με την ΑΓΔ στις γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με άλλα παιδιά με ΔΑΦ (Georgiou & Spanoudis, 2021· Loucas κ.ά. 2008· Whitehouse κ.ά., 2008). Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται από προηγούμενες έρευνες που αφορούν ένα σημαντικό αριθμό ατόμων με ΔΑΦ που έχουν κοινό γλωσσικό προφίλ με άτομα με ΑΓΔ (Kjelgaard & Tager-Flusberg 2001· Tager-Flusberg & Joseph 2003), υπογραμμίζοντας την προφανή ανάγκη για περαιτέρω έρευνα λαμβάνοντας υπόψη αυτή την υποομάδα.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στις έρευνες που μελετούν την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, οι οποίες συνηγορούν στη διαφοροποίηση των δύο διαταραχών, καθώς δεν παρατηρούνται ουσιαστικές ομοιότητες ως προς την ικανότητα αυτή (Andreou & Lymperopoulou, 2022). Τόσο τα παιδιά με ΑΓΔ όσο και τα παιδιά με

ΔΑΦ είναι σε θέση να χρησιμοποιούν σημασιολογικές πληροφορίες από το γλωσσικό πλαίσιο προκειμένου να δημιουργήσουν προβλέψεις, ειδικά όταν τα γλωσσικά ερεθίσματα περιέχουν ιδιαίτερα περιοριστικές σημασιολογικές πληροφορίες (Andreu κ.ά., 2013· Zhou κ.ά., 2018). Ωστόσο, φαίνεται ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή προβλέψεων σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ κατά την κοινωνική συνδιαλλαγή (Andreou & Lymperopoulou, 2022).

Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν καθυστέρηση στην παραγωγή προβλέψεων σε σύγκριση με τους ΤΑ συνομηλίκους τους, καθώς και σε σχέση με παιδιά με ΔΑΦ, ενώ παρατηρούνται παρόμοιες επιδόσεις μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και των νεότερων ΤΑ παιδιών. Παρατηρείται επίσης ότι τα παιδιά με ΑΓΔ καθυστερούν να επεξεργαστούν την πρόταση, όταν σε αυτήν περιέχονται ρήματα με περιορισμένες συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες (Andreu κ.ά., 2013). Αντίθετα, αντίστοιχες μελέτες σε παιδιά με ΔΑΦ δεν έδειξαν καθυστέρηση στην επεξεργασία της πρότασης, ακόμα και όταν τα ρήματα ήταν ουδέτερα (Brennan κ.ά., 2019· Brock κ.ά., 2008· Venker κ.ά., 2018· Zhou κ.ά., 2018). Η μελέτη των Rijacker κ.ά. (2017) ενισχύει τα παραπάνω ευρήματα, καθώς έδειξε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ χρειάζονται περισσότερες σημασιολογικές πληροφορίες για να επεξεργαστούν μια πρόταση. Αντίστοιχα, οι Alt κ.ά. (2004) βρήκαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά των ρημάτων, πιθανώς λόγω της ελλιπούς κατανόησης των ρημάτων. Τα ελλείμματα στις συντακτικές αναπαραστάσεις και η χαμηλή γνώση ρημάτων είναι πιθανό να προκαλούν καθυστέρηση στην εκμάθηση ρημάτων από τα παιδιά με ΑΓΔ (Sanz-Torrent κ.ά., 2008· van der Lely, 1994). Τέλος, η έρευνα των Miller κ.ά. (2001) σε παιδιά με ΑΓΔ έδειξε πως η δυσκολία των παιδιών αυτών να παράγουν προβλέψεις οφείλεται πιθανώς στην αργή επεξεργασία της γλώσσας κατά τη

διάρκεια της κοινωνικής συνδιαλλαγής, καθώς και στην αδύναμη μνήμη εργασίας που παρατηρείται στην ΑΓΔ.

Είναι σημαντικό ότι, σε αντίθεση με άλλες μελέτες, η μελέτη των Andreu κ.ά. (2016) ανέδειξε την ικανότητα των παιδιών με ΑΓΔ να χρησιμοποιούν τη σημασιολογία του ρήματος κατά τη διάρκεια της πρόβλεψης χωρίς καθυστέρηση, αναδεικνύοντας το εύρος των γλωσσικών διαφορών μεταξύ των παιδιών με διάγνωση ΑΓΔ. Τα διαφορετικά ευρήματα, ωστόσο, μπορεί να οφείλονται στις διαφορές στον βαθμό πολυπλοκότητας των προτάσεων μεταξύ των μελετών καθώς και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιήθηκε σε κάθε μελέτη. Οι Van Alphen κ.ά. (2021) προτείνουν ότι οι πιο σύνθετες προτάσεις και η χρήση άγνωστων λέξεων απαιτούν υψηλότερο επίπεδο επεξεργασίας σημασιολογικής ικανότητας. Κατά συνέπεια, όπως προτάθηκε από τους Ndiaye και Camaco (2021), τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν δυσκολίες στην επεξεργασία σύνθετων προτάσεων.

Σε αντίθεση με τα παιδιά με ΑΓΔ, τα παιδιά με ΔΑΦ τείνουν να παρουσιάζουν παρόμοιες επιδόσεις με τα ΤΑ παιδιά και, πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως για την επεξεργασία και κατανόηση προτάσεων κατά τη χρήση της γλώσσας σε πραγματικό χρόνο τα παιδιά με ΔΑΦ και τα ΤΑ παιδιά χρησιμοποιούν παρόμοιους γλωσσικούς μηχανισμούς. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Hahn κ.ά. (2015), έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ μπορούν να ενσωματώνουν πληροφορίες σε μια πρόταση στον ίδιο βαθμό με τους ΤΑ ομηλικούς τους, ικανότητα που βοηθά την ταχύτερη γλωσσική επεξεργασία των παιδιών με ΔΑΦ. Η έρευνα των Luyster και Lord (2009) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το δομικό και σημασιολογικό πλαίσιο προκειμένου να επεξεργαστούν τις προτάσεις. Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Venker κ.ά. (2018) μελετώντας τη σχέση της προσληπτικής γλώσσας με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία σε παιδιά με ΔΑΦ προσχολικής ηλικίας.

Ωστόσο, η έρευνα των Bavin κ.ά. (2016) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τις σημασιολογικές πληροφορίες των ρημάτων για να προβλέψουν τα ουσιαστικά που ακολουθούν σε παρόμοιο βαθμό με τους ΤΑ συνομηλίκους τους αλλά με μια μικρή καθυστέρηση σε σχέση με αυτούς. Αυτή η καθυστέρηση, σύμφωνα με τους Bavin κ.ά. (2016), οφείλεται πιθανώς σε έναν γενικότερα πιο αργό ρυθμό επεξεργασίας που παρατηρείται στα παιδιά με ΔΑΦ. Μια άλλη εξήγηση για αυτή την καθυστέρηση στην παραγωγή προβλέψεων των παιδιών με ΔΑΦ, σε έρευνες που αξιολόγησαν την ικανότητα προβλέψεων μέσω παρακολούθησης των οφθαλμικών κινήσεων, μπορεί να αφορά τη διαφορά στην οπτική προσοχή μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των ΤΑ παιδιών, καθώς έχει αναφερθεί ότι τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα στον γνωστικό έλεγχο της οπτικής προσοχής (DiCriscio κ.ά., 2016· Zhou κ.ά., 2018).

Η μειωμένη ικανότητα των παιδιών με ΑΓΔ σε σύγκριση με τα παιδιά με ΔΑΦ στην προβλεπτική γλωσσική επεξεργασία θα μπορούσε να αποτελέσει έναν παράγοντα διάκρισης μεταξύ των δύο πληθυσμών, αλλά απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να αποσαφηνιστούν οι μηχανισμοί που χρησιμοποιούν τα παιδιά και των δύο πληθυσμών κατά τη διάρκεια της γλωσσικής επεξεργασίας (Andreou & Lymperopoulou, 2022).

Συμπερασματικά, η μελέτη της βιβλιογραφίας σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη της ΔΑΦ και της ΑΓΔ καταλήγει σε αντικρουόμενα συμπεράσματα. Δεν έχει ακόμα αποσαφηνιστεί αν η φαινοτυπική πορεία της ΔΑΦ και της ΑΓΔ είναι κοινή ή διαφέρει. Για την διερεύνηση της υπόθεσης αυτής χρειάζεται περαιτέρω έρευνα που θα εστιάζει στην προέλευση των γλωσσικών ομοιοτήτων, αλλά και των διαφορών των δύο πληθυσμών. Η συγκριτική μελέτη της γλωσσικής ανάπτυξης των δύο πληθυσμών σε διαφορετικές γλώσσες, αλλά και σε διαφορετικά γλωσσικά συστήματα θα μπορούσε να παρέχει σημαντικά στοιχεία για το συγκεκριμένο θέμα.

6.4 Σύνοψη 6^{ου} κεφαλαίου

Το παρόν κεφάλαιο ασχολείται με τη σύγκριση των προφίλ ανάμεσα στη ΔΑΦ και την ΑΓΔ. Αναφέρεται αρχικά η υπόθεση του κοινού φαινότυπου ανάμεσα στις δύο διαταραχές, σύμφωνα με την οποία η ΔΑΦ και η ΑΓΔ αποτελούν διαφορετικές εκδηλώσεις μιας υποκείμενης αιτίας και ότι τελικά πρόκειται για μια ίδια διαταραχή με κοινή προέλευση ελλειμμάτων και όχι για δύο διαφορετικές διαταραχές. Η υπόθεση αυτή στην παρούσα έρευνα διερευνάται μέσα από μια ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τα γλωσσικά προφίλ των δύο διαταραχών, σημειώνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές που αυτές παρουσιάζουν τόσο ως προς τη δομική γλώσσα, όσο και ως προς την πραγματολογική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο της δομικής γλώσσας και των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε Έλληνες μαθητές με ΔΑΦ και σε μαθητές με ΑΓΔ ηλικίας 6 έως 8 ετών και η σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τις επιδόσεις τους σε δοκιμασίες που εξετάζουν τις παραπάνω δεξιότητες.

Με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας διαμορφώνονται ως ακολούθως:

Ερευνητικές υποθέσεις

A) Ερευνητικές Υποθέσεις που αφορούν τη σύγκριση των δεξιοτήτων της γλωσσικής-πραγματολογίας μεταξύ των ομάδων της έρευνας:

1^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΑΓΔ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν την ικανότητα για *Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία* σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και με αυτά με ΔΑΦ.

2^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά με ΤΑ στις δοκιμασίες που εξετάζουν την ικανότητα για *Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία*.

3^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη *Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα* σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

4^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν παρόμοιες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη *Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα*.

B) Ερευνητικές Υποθέσεις που αφορούν τη σύγκριση των δεξιοτήτων της *κοινωνικής-πραγματολογίας* μεταξύ των ομάδων της έρευνας:

5^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δεξιότητα χρήσης πλαισίου για *Εξαγωγή Συμπερασμών* σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

6^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΑΓΔ αναμένεται να παρουσιάσουν υψηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δεξιότητα χρήσης πλαισίου για *Εξαγωγή Συμπερασμών* σε σχέση με τα παιδιά με ΔΑΦ.

7^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν την ικανότητα για *Κοινωνική Αμοιβαιότητα* σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με ΑΓΔ.

8^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΑΓΔ αναμένεται να παρουσιάσουν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στις δοκιμασίες που εξετάζουν την ικανότητα για *Κοινωνική Αμοιβαιότητα*.

Γ) Ερευνητικές Υποθέσεις που αφορούν τη δομική γλώσσα και τη συσχέτιση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα:

9^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη *δομική γλώσσα* σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

10^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν υψηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη *φωνολογία και τη μορφοσύνταξη* σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ.

11^η Ερευνητική Υπόθεση: Τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά με ΑΓΔ στη δοκιμασία που εξετάζει το *λεξιλόγιο*.

12^η ερευνητική Υπόθεση: Αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες της δομικής γλώσσας με τη δεξιότητα της χρήσης πλαισίου για *Εξαγωγή Συμπερασμών* και στις τρεις ομάδες.

13^η Ερευνητική Υπόθεση: Αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες της δομικής γλώσσας με την ικανότητα για *Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία* και στις τρεις ομάδες.

14^η Ερευνητική Υπόθεση: Αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες της δομικής γλώσσας με τη *Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα* και στις τρεις ομάδες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 Εισαγωγή

Στον παρόν κεφάλαιο θα περιγραφεί η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας προκειμένου να διερευνηθούν αφενός οι πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ και ΑΓΔ, καθώς και παιδιών τυπικής ανάπτυξης και να συγκριθούν μεταξύ τους, αφετέρου η πιθανή συσχέτιση της δομικής γλώσσας με τις πραγματολογικές δεξιότητες των τριών ομάδων. Αρχικά θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος επιλογής των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα, ενώ στη συνέχεια θα περιγραφούν τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή δεδομένων και η διαδικασία αξιολόγησης. Τέλος, θα παρουσιαστεί η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Το είδος και η μέθοδος που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ορίστηκαν με βάση τη μελέτη της βιβλιογραφίας, καθώς και από τις ερευνητικές υποθέσεις που προέκυψαν από αυτή. Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα ήταν ποσοτική (quantitative) και μη παρεμβατική, ενώ παράλληλα ακολουθήθηκε δειγματοληπτικός ερευνητικός σχεδιασμός (Creswell, 2011). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, ο ερευνητής θέτει υποθέσεις και αναλύει τα συλλεχθέντα δεδομένα με τη βοήθεια της στατιστικής, ενώ στόχος της έρευνας είναι να περιγραφούν με αμερόληπτο και αντικειμενικό τρόπο τα χαρακτηριστικά του υπό μελέτη πληθυσμού. Στην παρούσα έρευνα, ως στόχος τίθεται η εξέταση των ομοιοτήτων και των διαφορών των γλωσσικών χαρακτηριστικών των παιδιών με ΔΑΦ

και των παιδιών με ΑΓΔ, καθώς και η συσχέτιση ανάμεσα στη δομική και πραγματολογική γλώσσα των δύο πληθυσμών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιούνιο του 2021 έως το Μάρτιο του 2023 και αποτελούνταν από δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, που διήρκησε από τον Ιούνιο του 2021 έως τον Ιανουάριο του 2022 πραγματοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή του άτυπου εργαλείου που δημιουργήθηκε για την αξιολόγηση της ικανότητας για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία. Κατά τη δεύτερη φάση, που ξεκίνησε τον Μάρτιο του 2022 και ολοκληρώθηκε τον Μάρτιο του 2023, χορηγήθηκαν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες τα εργαλεία για την εξομοίωση του δείγματος, καθώς και η κύρια έρευνα, κατά την οποία αξιολογήθηκαν συμμετέχοντες/ουσες τυπικής ανάπτυξης, συμμετέχοντες/ουσες με ΔΑΦ και συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ ηλικίας 6-8 ετών ($M.O.= 84,1$ μήνες) προκειμένου να συγκριθούν οι πραγματολογικές τους δεξιότητες, καθώς και η συσχέτιση της δομικής γλώσσας με τις δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας.

8.2 Συμμετέχοντες/ουσες

Στην κύρια έρευνα συμμετείχαν 75 μαθητές/θήτριες που φοιτούσαν σε σχολεία των νομών Αττικής, Κορινθίας και Μεσσηνίας και αποτέλεσαν δύο κλινικές ομάδες και μια ομάδα ελέγχου. Η πρώτη κλινική ομάδα αποτελούνταν από 25 παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), ενώ η δεύτερη από 25 παιδιά που φέρουν επίσημες διαγνώσεις με χαρακτηριστικά Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής (Παράρτημα 4). Την ομάδα ελέγχου αποτελούσαν 25 παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ). Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν μονόγλωσσοι/ες και είχαν την ελληνική ως πρώτη/μητρική γλώσσα. Η ηλικία τους κυμαινόταν από 6 έως 8 ετών ($M.O.=84,1$

μήνες). Για τον αρχικό σχηματισμό των κλινικών ομάδων, λήφθηκαν υπόψη οι επίσημες διαγνώσεις των συμμετεχόντων/ουσών από δημόσιους φορείς, όπως τα Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ). Στη β' φάση της έρευνας χορηγήθηκε σε όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες η Ελληνική Έκδοση του Raven's Coloured Progressive Matrices (Σιδερίδης κ.ά., 2015) και μετρήθηκε το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (Rice κ.ά., 2010). Για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, τα παιδιά έπρεπε να έχουν μη λεκτικό δείκτη νοημοσύνης ανώτερο ή ίσο του 85, ενώ όσον αφορά το MME τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έπρεπε να έχουν δείκτη ανώτερο ή ίσο του 6,0, ενώ τα παιδιά με ΑΓΔ ανώτερο ή ίσο του 4,0. Λόγω δυσκολίας εξεύρεσης συμμετεχόντων/ουσών με ΔΑΦ με δείκτη MME ανώτερο ή ίσο του 6,0, το όριο για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες με ΔΑΦ μειώθηκε τελικά σε ανώτερο ή ίσο του 4,0.

Το δείγμα συλλέχθηκε με τη χρήση της τεχνικής της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (nonprobability sampling), και πιο συγκεκριμένα με τη χρήση βολικής δειγματοληψίας (convenience), καθώς οι πληθυσμοί τους οποίους μελετά η έρευνα αποτελούν ειδικούς πληθυσμούς με περιορισμένη διαθεσιμότητα (Etikan et al., 2016), ενώ η έρευνα έπρεπε να ολοκληρωθεί σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, γεγονός που δεν επέτρεπε τη χρήση της προσέγγισης της απλής τυχαίας δειγματοληψίας.

Οι συμμετέχοντες/ουσες με ΔΑΦ προέρχονταν από ειδικά νηπιαγωγεία, γενικά δημοτικά σχολεία καθώς και από κέντρα ειδικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες/ουσες με ΑΓΔ προέρχονταν από γενικά δημοτικά σχολεία και από κέντρα ειδικής αγωγής, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από γενικά δημοτικά σχολεία. Οι συμμετέχοντες/ουσες με ΔΑΦ και με ΑΓΔ ακολουθούσαν πρόγραμμα παρέμβασης με βάση τις ανάγκες τους (παρεμβάσεις λογοθεραπείας, εργοθεραπείας, ειδικής διαπαιδαγώγησης) σε ιδιωτικά κέντρα Ειδικής Αγωγής. Οι συμμετέχοντες/ουσες με ΔΑΦ και με ΑΓΔ που προέρχονταν

από γενικά σχολεία φοιτούσαν στο Τμήμα Ένταξης του σχολείου τους ή στηρίζονταν από εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Οι συμμετέχοντες/ουσες όλων των ομάδων αντιστοιχίστηκαν ως προς την ηλικία και το φύλο.

Τα κριτήρια επιλογής για *όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες* ορίστηκαν ως εξής:

- Είχαν ηλικία 6,0 έως 8,0 ετών.
- Είχαν ως μητρική/πρώτη γλώσσα την ελληνική και ήταν μονόγλωσσοι/ες.
- Είχαν μη λεκτικό δείκτη νοημοσύνης ανώτερο ή ίσο του 85 με βάση την Ελληνική έκδοση του Ranen's Coloured Progressive Matrices (Σιδερίδης κ.ά., 2015).

Τα επιμέρους κριτήρια για τον σχηματισμό των ομάδων ορίστηκαν ως εξής:

Οι συμμετέχοντες/ουσες με *ΔΑΦ*:

- Έφεραν διάγνωση από δημόσιους φορείς για Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας, Άτυπο Αυτισμό.
- Το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος ήταν ανώτερο ή ίσο του 4,0.
- Δεν παρουσίαζαν συννοσηρότητα με κάποια άλλη ψυχική ή αναπτυξιακή διαταραχή ούτε κάποια αισθητηριακή βλάβη, με βάση την επίσημη διάγνωσή τους.

Οι συμμετέχοντες/ουσες με *ΑΙΔ*:

- Έφεραν διάγνωση από δημόσιους φορείς και οι διαγνώσεις τους σχετίζονταν πρωτίστως με γλωσσικές δυσκολίες (Παράρτημα 4).
- Το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος ήταν ανώτερο ή ίσο του 4,0.
- Δεν παρουσίαζαν συννοσηρότητα με κάποια άλλη ψυχική ή αναπτυξιακή διαταραχή ούτε κάποια αισθητηριακή βλάβη με βάση την επίσημη διάγνωσή τους.

Οι συμμετέχοντες/ουσες *TA*:

- Δεν είχαν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη και είχαν καλές επιδόσεις στα μαθήματα συνολικά, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών της τάξης.

8.3 Ζητήματα Ηθικής και Δεοντολογίας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε βεβαίωση έγκρισης από την Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, καθώς και η προβλεπόμενη άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού ξεχωριστά από κάθε αρμόδιο Τμήμα (Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης). Κατόπιν, ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων για τη διενέργεια έρευνας στα τμήματα του κάθε σχολείου και ενημερώθηκαν οι γονείς προκειμένου να εξασφαλιστεί η ενυπόγραφη συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Παράρτημα 2).

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν οικειοθελής και προαιρετική, ενώ η συλλογή δεδομένων ήταν ανώνυμη τόσο για την πιλοτική μελέτη, όσο και για την κυρίως έρευνα. Σε περίπτωση που κάποιος/α συμμετέχων/ουσα έδειχνε σημάδια κόπωσης ή ζητούσε να σταματήσει, η χορήγηση διακοπτόταν. Κατά τη διαδικασία της έρευνας τηρήθηκαν οι βασικές αρχές ηθικής και δεοντολογίας που ορίζονται από τον κανονισμό διδακτορικών σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΦΕΚ 505/19-2-2020).

8.4 Εργαλεία για την επιλογή του δείγματος

A) Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (MME)

Ο αριθμός των μορφημάτων ή των λέξεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά σε κάθε αυθόρμητη έκφραση αποτελεί έναν από τους πιο αξιόπιστους δείκτες της γλωσσικής κατάκτησης και ονομάζεται Μέσο Μήκος Εκφωνήματος (Mean length of utterance- MLU) (Ezeizabarrena & Garcia Fernandez, 2018). Η μέτρηση του MME καταδεικνύει το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο εξεταζόμενος και χρησιμοποιείται για τη διάγνωση γλωσσικών διαταραχών σε παιδιά είτε ως μέτρο αξιολόγησης των αποτελεσμάτων μιας παρέμβασης για την αντιμετώπιση γλωσσικών δυσκολιών (Eisenberg κ.ά., 2001· Tager-Flusberg κ.ά., 2009) είτε ως παράγοντας αντιστοίχισης κλινικών ομάδων σε ερευνητικές μελέτες (Rice κ.ά., 2010). Η τιμή του MME προκύπτει από τον υπολογισμό του συνόλου των παραχθέντων μορφημάτων (MLUm) ή λέξεων (MLUw) διαιρεμένων με το σύνολο των λέξεων του εκφωνήματος.

Για την παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η μέτρηση του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος λέξης (MLUw), καθώς σε γλώσσες με υψηλή μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα, όπως η ελληνική, θεωρείται καταλληλότερη από τη μέτρηση του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος μορφήματος (MLUm) (Arif & Bol, 2008). Για τις

ανάγκες της έρευνας, συλλέχθηκαν 50 φράσεις των συμμετεχόντων/ουσών μέσα από ελεύθερη συζήτηση μαζί τους και διαιρέθηκαν με τις λέξεις που χρησιμοποιούσαν σε κάθε εκφώνημα.

B) Η ελληνική έκδοση της κλίμακας Νοημοσύνης Raven's Coloured Progressive Matrices (Έγχρωμες Μήτρες)

Το τεστ Raven's Coloured Progressive Matrices (CPM) αποτελεί μια δοκιμασία αξιολόγησης της μη λεκτικής ικανότητας του ατόμου να εξαγάγει συμπεράσματα σε οπτικοχωρικό πλαίσιο και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4 έως 12 ετών. Η αξιολόγηση της μη λεκτικής νοημοσύνης μέσω του Raven's CPM δεν επηρεάζεται από πολιτιστικούς ή γλωσσικούς παράγοντες, καθώς δεν απαιτούνται γλωσσικές απαντήσεις, ενώ οι λεκτικές οδηγίες που δίνονται από τον εξεταστή είναι περιορισμένες.

Η διαδικασία στάθμισης στον ελληνικό πληθυσμό από τους Σιδερίδη, Αντωνίου, Μουζάκη και Σίμο (2015) βασίστηκε στην πιο σύγχρονη έγχρωμη βρετανική έκδοση (Raven κ.ά., 1998) έπειτα από προσαρμογή κι εκτεταμένη πιλοτική μελέτη σε δείγμα 1001 παιδιών από τα δύο φύλα προερχόμενα από 13 γεωγραφικά διαμερίσματα και από 8 διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικού επιπέδου των γονέων.

Η δοκιμασία αποτελείται από 3 υποδοκιμασίες, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει 12 σχέδια (μήτρες). Από κάθε μήτρα λείπει ένα κομμάτι, το οποίο επιδεικνύει ο εξεταζόμενος επιλέγοντάς το ανάμεσα σε έξι κομμάτια που βρίσκονται κάτω από τη μήτρα. Η δοκιμασία έχει κλιμακούμενη δυσκολία, ενώ η χορήγησή της διαρκεί περίπου 15 με 20 λεπτά.

8.5 Εργαλεία της κυρίως έρευνας

Για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που αφορούσαν την αξιολόγηση της δομικής γλώσσας και των πραγματολογικών δεξιοτήτων. Η αξιολόγηση της δομικής γλώσσας αφορούσε τη Φωνολογία (φωνολογική επίγνωση), τη Μορφολογία, τη Σύνταξη και το Λεξιλόγιο.

Η αξιολόγηση των φωνολογικών δεξιοτήτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση υποκλιμάκων από το Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών (Πόρποδας, 2007). Για την αξιολόγηση της μορφολογίας και της σύνταξης χορηγήθηκαν κλίμακες από το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (ΔΤΓΝ) σχολικής ηλικίας (Σταυρακάκη & Τσιμπλή, 2000), ενώ για την αξιολόγηση του λεξιλογίου χορηγήθηκε η λεξιλογική κλίμακα από το WISC-V. Για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων χορηγήθηκαν στους μαθητές δύο κλίμακες από το εργαλείο «Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης» (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2009) και το άτυπο εργαλείο που κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση της Προβλεπτικής Γλωσσικής Επεξεργασίας. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν τη Λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Georgiou & Spanoudis, 2021), μια ελληνική εκδοχή του Children's Communication Checklist -2 (Bishop, 2003), που εξετάζει τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα και την Κοινωνική Αμοιβαιότητα.

Παρακάτω περιγράφονται τα εργαλεία και οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν και παρατίθενται οι λόγοι επιλογής του καθενός από αυτά.

8.5.1 Μετρήσεις Δομικής Γλώσσας

A) Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών

Το Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών (Πόρποδας, 2007) είναι μια ανιχνευτική και διερευνητική δοκιμασία που αφορά τις αναγνωστικές δυσκολίες κατά την πιο κρίσιμη περίοδο της ηλικίας του παιδιού για την κατάκτηση της ανάγνωσης. Σκοπό του Τεστ αυτού αποτελεί αφενός ο έγκαιρος εντοπισμός παιδιών που πιθανώς παρουσιάσουν δυσκολίες κατά την εκμάθηση της ανάγνωσης (όταν χορηγείται σε παιδιά νηπιαγωγείου) και αφετέρου η διερεύνηση του επιπέδου των επιμέρους κύριων γνωστικο-γλωσσικών παραγόντων της ανάγνωσης, που πιθανώς σχετίζονται με τις αναγνωστικές δυσκολίες (όταν χορηγείται σε παιδιά των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου).

Αποτελείται από 9 κλίμακες, κάποιες από τις οποίες χορηγούνται μόνο σε μαθητές δημοτικού, κάποιες μόνο σε μαθητές νηπιαγωγείου και κάποιες και στις δύο ηλικιακές ομάδες. Οι κλίμακες παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.1.

Πίνακας 8.1

Κλίμακες αξιολόγησης του Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών (Πόρποδας, 2007)

Κλίμακα	Ηλικιακή Ομάδα
1. Ανάγνωση συλλαβών	A και B δημοτικού
2. Ανάγνωση ψευδολέξεων	A και B δημοτικού
3. Ανάγνωση προτάσεων και επιλογή εικόνων	A και B δημοτικού
4. Ανάγνωση και συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων	A και B δημοτικού
5. Διάκριση φωνημάτων	Νηπιαγωγείο
6. Κατάτμηση ψευδολέξεων σε φωνήματα	Νηπιαγωγείο και A και B δημοτικού
7. Απαλοιφή φωνημάτων	Νηπιαγωγείο και A και B δημοτικού
8. Μνήμη Ακολουθιών αριθμών	Νηπιαγωγείο και A και B δημοτικού
9. Επανάληψη ψευδολέξεων	Νηπιαγωγείο και A και B δημοτικού

Όλες οι κλίμακες αξιολόγησης περιλαμβάνουν ερωτήσεις κλιμακούμενης δυσκολίας. Έτσι, αν ο εξεταζόμενος απαντήσει ανεπιτυχώς σε 3 συνεχόμενες απαντήσεις, τότε η εξέταση της συγκεκριμένης κλίμακας σταματάει. Το Τεστ μπορεί να χορηγηθεί ολόκληρο ή και μέρος αυτού, ανάλογα από τις συνθήκες εξέτασης και τις δεξιότητες που χρειάζεται να αξιολογηθούν.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χορηγήθηκαν οι δύο κλίμακες που αξιολογούν τη φωνολογική επίγνωση (κατάτμηση φωνημάτων και απαλοιφή

φωνημάτων), καθώς η αξιολόγηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων δεν εντάσσονταν τους σκοπούς της έρευνας. Η κλίμακα 5 (Διάκριση φωνημάτων), δεν χρησιμοποιήθηκε, παρόλο που αξιολογεί τη φωνολογική επίγνωση, καθώς είναι σχεδιασμένη μόνο για μαθητές νηπιαγωγείου, ενώ η παρούσα έρευνα περιλαμβάνει μαθητές ηλικίας 6 έως 8 ετών.

Η κλίμακα 6 αποτελείται από 24 ψευδολέξεις. Οι ψευδολέξεις έχουν επιλεγεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνουν τα φωνήματα/ φθόγγους της ελληνικής γλώσσας σε διάφορους απλούς συνδυασμούς σε συλλαβικό επίπεδο, περιλαμβάνοντας από 2 έως 7 φωνήματα και ψευδολέξεις της μίας, των δύο ή των τριών συλλαβών. Η σειρά των ψευδολέξεων παρουσιάζεται με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Ο εξεταστής διαβάζει κάθε λέξη και ο εξεταζόμενος καλείται να αναλύσει την ψευδολέξη σε φωνήματα χτυπώντας το μολύβι του πάνω στο τραπέζι. Οι εξεταζόμενοι βαθμολογούνται με 1 για κάθε σωστή απάντηση και με 0 για κάθε λανθασμένη απάντηση που δίνουν, με ανώτερη βαθμολογία τους 24 βαθμούς. Ύστερα υπολογίζεται ο τυπικός βαθμός με ανώτερη βαθμολογία το 14.

Η κλίμακα 7 αποτελείται επίσης από 24 ψευδολέξεις της μίας συλλαβής, η καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει από 2 έως 4 φωνήματα. Οι ψευδολέξεις παρουσιάζονται με αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας. Ο εξεταστής διαβάζει μια ψευδολέξη και ο εξεταζόμενος καλείται να απαλείψει είτε το αρχικό είτε το τελικό φώνημα και να εκφωνήσει το υπόλοιπο τμήμα της ψευδολέξης (χωρίς το φώνημα που έχει απαλειφθεί). Οι εξεταζόμενοι βαθμολογούνται με 1 για κάθε σωστή απάντηση και με 0 για κάθε λανθασμένη απάντηση, με ανώτερη βαθμολογία τους 24 βαθμούς. Ύστερα υπολογίζεται ο τυπικός βαθμός με ανώτερη βαθμολογία το 14.

B) Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης

Το Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (ΔΤΓΝ) αποτελεί δοκιμασία αξιολόγησης των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών όσον αφορά τα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης, τον προσδιορισμό της γλωσσικής τους ηλικίας και τον εντοπισμό περιπτώσεων που αποκλίνουν από τη φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. Το τεστ αξιολογεί τρία επίπεδα της γλωσσικής επιτέλεσης, την παραγωγή, την κατανόηση και την επανάληψη. Διακρίνεται σε δύο τμήματα. Το πρώτο τμήμα αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας (3,5-6 ετών), διερευνώντας την παραγωγή λεξιλογίου, μορφολογίας και σύνταξης, την κατανόηση μεταγλωσσικών εννοιών και μορφοσυντακτικών δομών και την επανάληψη συντακτικών δομών, ενώ το δεύτερο τμήμα αφορά παιδιά σχολικής ηλικίας (6-12 ετών), ελέγχοντας την παραγωγή κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας και σύνταξης, την κατανόηση μεταγλωσσικών εννοιών, συντακτικών δομών και θεματικών ρόλων, την κατανόηση κειμένου και την επανάληψη συντακτικών δομών (Σταυρακάκη & Τσιμπλή, 2000).

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε το τεστ για παιδιά σχολικής ηλικίας. Χορηγήθηκαν οι κλίμακες που αφορούν τη Μορφολογία και τη Σύνταξη. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κλίμακες:

Η κλίμακα της παραγωγής κλιτικής μορφολογίας, η οποία αποτελείται από 50 ερωτήματα. Για κάθε σωστή απάντηση, ο εξεταζόμενος λαμβάνει 1 μονάδα, με ανώτερη βαθμολογία τις 50 μονάδες.

Η κλίμακα της παραγωγής παραγωγικής μορφολογίας, η οποία αποτελείται από 26 ερωτήματα. Για κάθε σωστή απάντηση, ο εξεταζόμενος λαμβάνει 1 μονάδα με ανώτερη βαθμολογία τις 26 μονάδες.

Η κλίμακα της σύνταξης αποτελείται από 10 ερωτήματα, στις οποίες ο εξεταζόμενος καλείται να σχηματίσει προτάσεις, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες λέξεις. Αν ο εξεταζόμενος σχηματίσει δύο ορθές συντακτικά προτάσεις, λαμβάνει δύο βαθμούς, αν σχηματίσει μία ορθή συντακτικά πρόταση, λαμβάνει 1 μονάδα, ενώ λαμβάνει 0 μονάδες αν δεν μπορέσει να σχηματίσει πρόταση ή αν η πρόταση που σχημάτισε δεν είναι συντακτικά ορθή. Η ανώτερη βαθμολογία για τη συγκεκριμένη κλίμακα είναι οι 20 μονάδες.

Η κλίμακα της κατανόησης μορφολογίας/ σύνταξης αποτελείται από 33 ερωτήματα. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1 μονάδα, με ανώτερη βαθμολογία τις 33 μονάδες.

Τέλος, η κλίμακα ανάκλησης συντακτικών δομών αποτελείται από 10 ερωτήματα, στα οποία ο εξεταζόμενος καλείται να επαναλάβει μία πρόταση. Η αυτολεξεί επανάληψη βαθμολογείται με 3 μονάδες, η επανάληψη με ένα λάθος βαθμολογείται με 2 μονάδες, ενώ η επανάληψη με δύο λάθη βαθμολογείται με 1 μονάδα. Η επανάληψη με 3 ή περισσότερα λάθη ή αδυναμία ανάκλησης της πρότασης βαθμολογείται με 0 μονάδες. Η ανώτερη βαθμολογία για την κλίμακα είναι οι 30 μονάδες.

Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε καθώς είναι σταθμισμένο, απευθύνεται στις ηλικίες που μελετά η παρούσα έρευνα και παρέχει μια πλήρη εικόνα για τη μορφολογική και συντακτική γλωσσική ανάπτυξη των εξεταζόμενων.

Γ) WISC-V

Η κλίμακα Νοημοσύνης Παιδιών και Εφήβων Weschler (5^η έκδοση) αφορά την αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών και εφήβων ηλικίας από 6 έως 16 ετών και 11 μηνών. Αποτελείται από έξι δείκτες νοημοσύνης, οι οποίοι παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.2.

Πίνακας 8.2

Δείκτες νοημοσύνης του WISC-V

ΔΕΙΚΤΕΣ
A) Λεκτικής Κατανόησης
B) Οπτικοχωρικής Αντίληψης
Γ) Ρέοντος Συλλογισμού
Δ) Εργαζόμενης Μνήμης
Ε) Ταχύτητας Επεξεργασίας
Στ) Γενικός Δείκτης Νοημοσύνης

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα για την αξιολόγηση της λεξιλογικής ικανότητας των εξεταζόμενων. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από 29 στοιχεία. Για τους εξεταζόμενους ηλικίας 6 έως 7 ετών, τα τέσσερα πρώτα στοιχεία αφορούν εικόνες τις οποίες καλούνται να ονομάσουν (οπτικά στοιχεία), ενώ ακολουθούν λέξεις, για καθεμία από τις οποίες χρειάζεται να δοθεί η σημασία (λεκτικά στοιχεία). Για τους εξεταζόμενους από 8 έως 11 ετών, τα τέσσερα πρώτα στοιχεία

παραλείπονται, ενώ για τους εξεταζόμενους ηλικίας 12 ετών και άνω η χορήγηση ξεκινά από το 9^ο στοιχείο.

Η βαθμολόγηση στηρίζεται σε ενδεικτικές απαντήσεις που δίνονται στο εγχειρίδιο που συνοδεύει το τεστ. Όσον αφορά τα οπτικά στοιχεία, δίνεται 1 μονάδα για κάθε σωστή απάντηση και 0 μονάδες για κάθε λανθασμένη απάντηση. Ως προς τα λεκτικά στοιχεία, με βάση τα γενικά κριτήρια, με 2 μονάδες βαθμολογείται η απάντηση που δείχνει επαρκή κατανόηση λέξης και με 1 μονάδα βαθμολογείται η απάντηση που είναι σωστή σε γενικές γραμμές, αλλά είναι φτωχή ως προς το περιεχόμενο. Με 0 μονάδες βαθμολογείται η απάντηση που υποδηλώνει πως δεν υπάρχει σαφής κατανόηση της λέξης. Μέγιστη βαθμολογία για την κλίμακα είναι οι 54 μονάδες. Αν ο εξεταζόμενος δεν δώσει απάντηση ή δώσει λανθασμένη απάντηση σε τρία συνεχόμενα στοιχεία, η χορήγηση διακόπτεται.

Ο λεξιλογική κλίμακα του WISC-V επιλέχθηκε διότι εξετάζει το βάθος, αλλά και το εύρος του λεξιλογίου, ενώ παράλληλα είναι σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι οι κλίμακες του Weschler έχουν κυρίαρχο ρόλο στην αξιολόγηση ειδικών πληθυσμών, όπως είναι άτομα με ειδικές γλωσσικές διαταραχές και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (Βογινδρούκας & Ζηκοπούλου, 2009).

8.5.2 Μετρήσεις Πραγματολογικής Γλώσσας

Για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων/ουσών υιοθετήθηκε η κατηγοριοποίηση της πραγματολογικής γλώσσας που έχει προταθεί από τους Andrés -Roqueta κ.ά. (2017) σε γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics) και κοινωνική-πραγματολογία (social-

pragmatics), όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Θεωρήθηκε ότι η κατηγοριοποίηση αυτή θα δώσει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα των ομοιοτήτων και των διαφορών της πραγματολογικής ανάπτυξης των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ, καθώς και της σχέσης κάθε επιμέρους πραγματολογικής δεξιότητας με τη δομική.

Α) Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης

Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2009) αποτελεί την ελληνική εκδοχή του εργαλείου Derbyshire Language Scheme (Knowles & Masidlover, 1982) και αποτελεί ένα παιδαγωγικό εργαλείο αξιολόγησης. Αποτελείται από δύο κλίμακες που αφορούν την αξιολόγηση της έκφρασης του λόγου και την αξιολόγηση της κατανόησης του λόγου. Η Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης παρέχει μόνο αρχικούς βαθμούς και όχι ηλικιακές νόρμες.

Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν δύο δοκιμασίες από την κλίμακα έκφρασης, οι οποίες αφορούν την πραγματολογική γλώσσα. Οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν είναι οι εξής: α) η αιτιολόγηση κοινωνικών καταστάσεων και β) η κατανόηση κοινωνικών καταστάσεων και παραγωγή κοινωνικού σχολίου. Οι δοκιμασίες αυτές αξιολογούν τη δεξιότητα αντίληψης και ερμηνείας κοινωνικών καταστάσεων με στόχο την εξαγωγή συμπερασμών. Η δεξιότητα χρήσης του κοινωνικού πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών συνδέεται με την κοινωνική-πραγματολογία (social-pragmatics), καθώς απαιτεί συχνά αναπτυγμένη Θεωρία του Νου (Baixauli-Fortea, κ.ά., 2019· Baron-Cohen κ.ά., 1985· Vermeulen, 2017), θεωρείται σημαντική πτυχή για την πραγματολογική ανάπτυξη και αποτελεί τομέα

αξιολόγησης σε έρευνες που μελετούν την πραγματολογική γλώσσα (Baixauli-Forte, 2019· Matthews κ.ά., 2018· Osman κ.ά., 2011).

Η δοκιμασία «αιτιολόγηση καταστάσεων» αποτελείται από 3 ερωτήματα συνοδευόμενα από τις αντίστοιχες εικόνες, που αξιολογούν την ικανότητα του παιδιού να κατανοεί και να εκφράζει τον λόγο που αιτιολογεί τη συγκεκριμένη κατάσταση. Για κάθε σωστή απάντηση δίνονται 2 μονάδες (1 για την κατανόηση και 1 για την έκφραση) με ανώτερη βαθμολογία τις 6 μονάδες.

Η δοκιμασία των «κοινωνικών καταστάσεων» αποτελείται από 4 ερωτήματα συνοδευόμενα από τις αντίστοιχες εικόνες που εξετάζουν την κατάκτηση βασικών πραγματολογικών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση εκφράσεων του προσώπου και η κατανόηση του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα από τον συσχετισμό των πληροφοριών που συλλέγονται από την εικόνα. Κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται με 1 μονάδα, με ανώτερο όριο τις 4 μονάδες.

Το εργαλείο επιλέχθηκε να δοθεί σε συνδυασμό με άλλα εργαλεία για την αξιολόγηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων, καθώς είναι σύντομο και χρησιμοποιεί κοινωνικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ακόμη, οι κλίμακες που επιλέχθηκαν εξετάζουν μια πολύ σημαντική πτυχή της κοινωνικής-πραγματολογίας που αφορά την ικανότητα χρήσης του κοινωνικού πλαισίου για την εξαγωγή συμπερασμών.

B) Λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Children's Communication Checklist-2)

Η Λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Georgiou & Spanoudis, 2021) αποτελεί την ελληνική εκδοχή του Children's Communication Checklist-2 (Bishop, 2003). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 70 ερωτήσεων, το οποίο συμπληρώνεται από τους γονείς ή από τους εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν το παιδί τουλάχιστον για 6 μήνες.

Αφορά παιδιά ηλικίας 4 έως 16 ετών. Οι 70 ερωτήσεις του εργαλείου ομαδοποιούνται σε 10 υποκλίμακες που αφορούν: Α) Ομιλία, Β) Σύνταξη, C) Σημασιολογία, D) Συνοχή, E) Ακατάλληλη έναρξη, F) Στερεότυπη γλώσσα, G) Χρήση του πλαισίου, H) Μη λεκτική επικοινωνία, I) Κοινωνικές σχέσεις και J) Ενδιαφέροντα και αξιολογούν τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα και την Κοινωνική Αμοιβαιότητα. Η Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα υπολογίζεται με βάση τις υποκλίμακες A-H, ενώ το Κοινωνική Αμοιβαιότητα υπολογίζεται με βάση τις υποκλίμακες I και J (Πίνακας 8.3). Οι ερωτηθέντες καλούνται να απαντήσουν σχετικά με το πόσο συχνά παρατηρούν διάφορες γλωσσικές, πραγματολογικές και κοινωνικές συμπεριφορές στα παιδιά, βαθμολογώντας τις με βάση την ακόλουθη διαβάθμιση:

0 βαθμούς: λιγότερο από μια φορά την εβδομάδα ή ποτέ,

1 βαθμό: τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα, αλλά όχι κάθε μέρα,

2 βαθμούς: μία ή δύο φορές την εβδομάδα,

3 βαθμούς: αρκετές φορές μέσα στην ημέρα (περισσότερες από δύο) ή πάντοτε.

Στην κλίμακα Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης λαμβάνουν βαθμολογία >55 , ενώ η βαθμολογία <55 υποδηλώνει πιθανώς δυσκολίες στη δομική γλώσσα. Όσον αφορά, την κλίμακα της Κοινωνικής Αμοιβαιότητας, η αρνητική βαθμολογία (<0) υποδηλώνει πραγματολογικές και κοινωνικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Norbury κ.ά. (2004), η επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ δεν ξεπερνά τους 8 βαθμούς, ενώ η επίδοση των παιδιών με ΑΓΔ στη συγκεκριμένη κλίμακα είναι συνήθως πάνω από 8.

Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε καθώς θεωρείται ένα χρήσιμο εργαλείο που ελέγχει και εντοπίζει πιθανές γλωσσικές και πραγματολογικές δυσκολίες, ενώ παράλληλα μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό των παιδιών που είναι πιθανό να

παραπεμφθούν για λεπτομερέστερη αξιολόγηση πιθανής ύπαρξης ΔΑΦ (Norbury κ.ά., 2004). Πιο συγκεκριμένα εξετάζει δεξιότητες της δομικής και της πραγματολογικής γλώσσας, ενώ παράλληλα ελέγχει δεξιότητες που εξετάζουν την κοινωνική αμοιβαιότητα διακρίνοντας τα παιδιά με ΑΓΔ από τα παιδιά με διαταραχές που προκαλούν πραγματολογικές δυσκολίες που είναι δυσανάλογες σε σχέση με τις δυσκολίες στη δομική γλώσσα.

Η Λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων δεν ήταν σταθμισμένη στην ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, για τις ανάγκες της έρευνας των Georgiou και Spanoudis (2021) το εργαλείο μεταφράστηκε από δύο φυσικούς ομιλητές κάθε γλώσσας. Η μετάφραση συμφωνούσε με παλαιότερη μετάφραση που είχε δοθεί στην έρευνα της Γλάρου (2015). Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή μέσω του δείκτη Cronbach's alpha και βρέθηκε ότι το εργαλείο έχει υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής ($\alpha = 0.884$) (Georgiou & Spanoudis 2021).

Στο σημείο αυτό, θα ήταν σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά στην κατασκευή και την εξέλιξη του CCC-2, μέχρι να φθάσει στην σύγχρονη μορφή του. Το εργαλείο Children's Communication Checklist (CCC) δημιουργήθηκε το 1998 από την Bishop με σκοπό να υπάρχει το κατάλληλο υλικό αξιολόγησης για τον προσδιορισμό της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής ως μια προσπάθεια παραγωγής ενός πιο αντικειμενικού μέτρου με αποδεκτά επίπεδα αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Norbury κ.ά., 2004). Το CCC έπρεπε να συμπληρωθεί από κάποιον δάσκαλο, θεραπευτή ή γονέα που γνώριζε καλά το παιδί και ήταν πιθανό να έχει παρατηρήσει τις σχετικές συμπεριφορές σε βάθος χρόνου και, ως εκ τούτου, θα μπορούσε να δώσει μια πιο αντιπροσωπευτική περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού σε καθημερινές καταστάσεις. Αφορούσε παιδιά που μπορούσαν να εκφραστούν με φράσεις πολλών λέξεων, ενώ ήταν σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι γρήγορη και εύκολη η

συμπλήρωσή του. Εξετάζε κυρίως πραγματολογικές συμπεριφορές που αφενός είναι δύσκολο να μετρηθούν με τυποποιημένα τεστ και αφετέρου είναι άτυπες σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης του παιδιού (Norbury κ.ά., 2004).

Το CCC αποτελούνταν από εννέα υποκλίμακες, οι οποίες περιείχαν συνολικά 70 προτάσεις που αξιολογούσαν τις επικοινωνιακές συμπεριφορές των παιδιών. Οι δύο πρώτες υποκλίμακες αφορούσαν την ομιλία και τη σύνταξη και σχεδιάστηκαν για να αναδείξουν πιθανά ελλείμματα στις δεξιότητες της δομικής γλώσσας. Οι δύο τελευταίες υποκλίμακες, που αφορούσαν την κοινωνική αλληλεπίδραση και τα ενδιαφέροντα, αντανakλούσαν συμπεριφορές αυτιστικού τύπου που θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν περαιτέρω διερεύνηση. Οι μεσαίες πέντε υποκλίμακες αποτελούσαν την πραγματολογική σύνθεση και περιλάμβαναν τη συνοχή, την ακατάλληλη έναρξη, τη στερεότυπη συνομιλία, τη χρήση του γλωσσικού πλαισίου και την αλληλεπίδραση (rapport). Κάθε ερώτημα ήταν μια δήλωση συμπεριφοράς του παιδιού. Για παράδειγμα: «Μιλάει συνεχώς για πράγματα που δεν ενδιαφέρουν κανέναν άλλον». Οι ερωτηθέντες καλούνταν να σημειώσουν αν αυτή η πρόταση: ισχύει (2 βαθμοί), ισχύει κάπως (1) ή δεν ισχύει καθόλου (0), ενώ για κάθε πρόταση υπήρχε επίσης η επιλογή "δεν μπορώ να κρίνω" (Norbury κ.ά., 2004). Το CCC, συνεπώς, φαινόταν ως ένα πολλά υποσχόμενο εργαλείο αξιολόγησης για τον εντοπισμό πραγματολογικών δυσκολιών σε παιδιά με διαπιστωμένες επικοινωνιακές διαταραχές, καθώς ήταν εσωτερικά συνεπές, αξιόπιστο και έγκυρο, ενώ φαινόταν ότι μπορεί να διακρίνει τα παιδιά με πρωτογενείς πραγματολογικές δυσκολίες από εκείνα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή. Περαιτέρω μελέτες (Norbury & Bishop, 2003) συνέχισαν να καταδεικνύουν τη χρησιμότητά του στον εντοπισμό παιδιών με Πραγματολογική Γλωσσική Διαταραχή από έναν πληθυσμό με γλωσσικές διαταραχές καθώς και στον εντοπισμό πραγματολογικών ελλειμμάτων στο ευρύτερο κλινικό πλαίσιο (Bishop & Baird, 2001).

Το CCC-2 (Bishop, 2003) αποτελεί την αναθεωρημένη μορφή του CCC (Bishop 1998), από το οποίο διαφέρει σε τέσσερα βασικά σημεία.

Αρχικά, διαφοροποιήθηκε η μορφή της αξιολόγησης ώστε να γίνει πιο συγκεκριμένη και λιγότερο υποκειμενική. Στο CCC-2, οι ερωτώμενοι καλούνται να κρίνουν τη συχνότητα των συμπεριφορών των παιδιών, δηλαδή αν κάθε συμπεριφορά συμβαίνει λιγότερο από μία φορά την εβδομάδα, τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα (αλλά όχι κάθε μέρα), μία ή δύο φορές την ημέρα, αρκετές φορές την ημέρα ή πάντα).

Επίσης, άλλαξε η σειρά των προτάσεων. Στο CCC, τα στοιχεία (ερωτήματα) είχαν ομαδοποιηθεί σύμφωνα με τις υποκλίμακες, ενώ τα στοιχεία που αφορούσαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες ήταν μαζί με στοιχεία που αφορούσαν επικοινωνιακά ελλείμματα. Αυτό είναι πιθανόν να προκαλούσε ασάφειες, καθώς μια βαθμολογία "σίγουρα ισχύει" θα μπορούσε να αναφέρεται σε δεξιότητα στο ένα στοιχείο, αλλά σε έλλειμμα σε ένα άλλο στοιχείο. Στο CCC-2, όλα τα ερωτήματα που αφορούν ελλείμματα ομαδοποιούνται μαζί σε ένα τμήμα, μαζί με ερωτήματα από διαφορετικές υποκλίμακες για να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα της απάντησης. Τα στοιχεία που αναφέρονται σε δυνατότητες βρίσκονται σε ξεχωριστή ενότητα στο τέλος του ερωτηματολογίου, ενώ υπάρχει σαφής επεξήγηση σχετικά με τη συμπλήρωσή του.

Παράλληλα, προστέθηκαν δύο υποκλίμακες που αφορούν τη σημασιολογία και τη σύνταξη. Κάθε υποκλίμακα έχει πέντε στοιχεία που αφορούν τα επικοινωνιακά ελλείμματα και δύο στοιχεία που μετρούν τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Τέλος, προστέθηκαν δύο νέες βαθμολογίες (Πίνακας 8.3). Η πρώτη αφορά τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα (ΓΕΙ) και βασίζεται σε όλες τις κλίμακες επικοινωνίας (τις κλίμακες Α έως Η). Η συγκεκριμένη βαθμολογία σχεδιάστηκε για να διακρίνει τα παιδιά με επικοινωνιακές διαταραχές από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Η δεύτερη, η

βαθμολογία που αφορά την κοινωνική αμοιβαιότητα, αντικαθιστά την παλαιά σύνθετη βαθμολογία που αφορούσε την πραγματολογία και έχει ως στόχο να διακρίνει τα παιδιά με τυπική ΑΓΔ από εκείνα με πραγματολογικές δυσκολίες που είναι δυσανάλογες με τις δεξιότητες στη δομική γλώσσα, όπως είναι τα παιδιά με ΔΑΦ (Norbury κ.ά., 2004). Ακολουθώντας την κατηγοριοποίηση των Andrés -Roqueta κ.ά. (2017), η ΓΕΙ ανήκει στη γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics), ενώ η Κοινωνική Αμοιβαιότητα στην κοινωνική-πραγματολογία (social-pragmatics).

Πίνακας 8.3

Κλίμακες και τομείς βαθμολογίας της Λίστας Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων

Κλίμακες Λίστας	Γενικός Τομέας
A) Ομιλία	<i>Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα</i>
B) Σύνταξη	
C) Σημασιολογία	
D) Συνοχή	
E) Ακατάλληλη έναρξη συζήτησης	
F) Στερεοτυπίες	
G) Χρήση περιεχομένου	
H) Μη λεκτική επικοινωνία	

I) Κοινωνική Αλληλεπίδραση	<i>Κοινωνική αμοιβαιότητα</i>
J) Ενδιαφέροντα	

Γ) Άτυπο Εργαλείο για αξιολόγηση της ικανότητας για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία

Γ1. Κατασκευή Εργαλείου

Το άτυπο εργαλείο για την αξιολόγηση της ικανότητας για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία (ΠΓΕ) κατασκευάστηκε με πρότυπο άτυπα εργαλεία που είχαν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, παιδιά με ΔΑΦ και παιδιά με ΑΓΔ για την αξιολόγηση της αντίστοιχης ικανότητας σε άλλες γλώσσες (Αγγλικά, Γαλλικά, Μανδαρινικά, Ισπανικά) (Andreu κ.ά., 2013· Andreu κ.ά., 2016· Bavin κ.ά., 2016· Brock κ.ά., 2008· Venker κ.ά., 2018· Zhou κ.ά., 2018). Η κατασκευή του εργαλείου αυτού κρίθηκε απαραίτητη καθώς δεν υπήρχε αντίστοιχο σταθμισμένο εργαλείο που να αξιολογεί τη συγκεκριμένη ικανότητα.

Το εργαλείο αφορά τις ηλικίες 6 έως 8 ετών. Είναι δομημένο σε πέντε κλίμακες, προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τη δομή της ελληνικής γλώσσας και οργανωμένες με κλιμακούμενη δυσκολία και πολυπλοκότητα. Για την κατασκευή των ερωτημάτων του εργαλείου αξιολόγησης της ικανότητας για προβλεπτική γλωσσική επεξεργασία δεν έγινε απλή μετάφραση κάποιου συγκεκριμένου εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε σε μία έρευνα. Αντίθετα, διενεργήθηκε συνδυαστική μελέτη των

εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν σε σχετικές έρευνες, ενώ παράλληλα λήφθηκαν υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια:

- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών της Α' και Β' Δημοτικού.
- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ειδικής αγωγής.
- Η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τα σχολικά εγχειρίδια των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.
- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας.

Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν λήφθηκαν από τον κατάλογο της σελίδας clip art με δικαιώματα ελεύθερης πρόσβασης και άδεια για ιδιωτική χρήση.

Γ2) Πιλοτική Χορήγηση

Το εργαλείο χορηγήθηκε αρχικά πιλοτικά προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός χειρισμού του από τους μαθητές, ο βαθμός οικειότητάς τους με τα ερεθίσματα του εργαλείου, καθώς και ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά των ηλικιών για τις οποίες προορίζεται μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς.

Πιο συγκεκριμένα, η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιούνιο του 2021 και διήρκεσε ως τον Ιανουάριο του 2022. Το άτυπο εργαλείο χορηγήθηκε σε 10 μαθητές/θήτριες τυπικής ανάπτυξης από σχολεία των Μεγάρων, οι οποίοι εξετάστηκαν σε 2 χρονικές στιγμές. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από μαθητές/θήτριες ηλικίας 6,0 έως 8,0 ετών. Κατά την πρώτη μέτρηση ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων/ουσών ήταν 82,3 μήνες, ενώ κατά τη δεύτερη μέτρηση ήταν 83,7 μήνες.

Αρχικά, για να διασφαλιστεί ότι οι εικόνες και η σημασία τους ήταν γνωστές στα παιδιά και μπορούσαν να τις αναγνωρίσουν, οι εικόνες παρουσιάστηκαν στους/στις συμμετέχοντες/ουσες ανά τέσσερις και τους ζητήθηκε να ονομάσουν κάθε εικόνα. Το επίπεδο ακρίβειας στην αναγνώριση εικόνων ανήλθε στο 98%.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η χορήγηση του εργαλείου σύμφωνα με τις οδηγίες. Χρονομετρήθηκε η διάρκεια του εργαλείου, ενώ παράλληλα αξιολογήθηκε ο βαθμός κατανόησης των φράσεων, καθώς και η καταλληλότητα του λεξιλογίου και των αντίστοιχων εικόνων που είχαν επιλεγθεί. Ακόμη, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκτιμήσουν τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα. Το εργαλείο χορηγήθηκε δύο φορές σε κάθε συμμετέχοντα σε διάστημα 5 έως 8 εβδομάδων. Κατά τις δύο χορηγήσεις καταγράφηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών, ώστε να διορθωθεί το εργαλείο. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να κάνουν σχόλια για τις δοκιμασίες σχετικά με τον βαθμό κατανόησης και δυσκολίας.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα, η ερευνήτρια έδωσε στο εργαλείο την τελική του μορφή κυρίως ως προς το λεξιλόγιο και της αντίστοιχες εικόνες. Έξι προτάσεις κρίθηκαν ακατάλληλες και αντικαταστάθηκαν, ενώ μία μόνο εικόνα κρίθηκε ακατάλληλη και αντικαταστάθηκε από άλλη.

Γ3) Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Εργαλείου

Η εγκυρότητα ενός εργαλείου αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο το εργαλείο αυτό μετρά αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί. Για το άτυπο εργαλείο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα εξασφαλίστηκε:

Εγκυρότητα Προσώπου: Για την εξασφάλιση της εγκυρότητας προσώπου ζητείται από έμπειρους ερευνητές να αξιολογήσουν τον βαθμό δυσκολίας συμπλήρωσης του εργαλείου και τον βαθμό κατανόησης των ερωτήσεων από τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται. Για το εργαλείο για την αξιολόγηση της Προβλεπτικής Γλωσσικής Επεξεργασίας η επιβλέπουσα καθηγήτρια αξιολόγησε την καταλληλότητα του εργαλείου τόσο σε σχέση με τον βαθμό που μετρά την ικανότητα για την οποία σχεδιάστηκε, όσο και σε σχέση με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται.

Εγκυρότητα περιεχομένου: Η χρήση εργαλείων της διεθνούς βιβλιογραφίας ως πρότυπα για την κατασκευή του άτυπου εργαλείου της παρούσας έρευνας, καθώς και η ανατροφοδότηση που λήφθηκε από την πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 10 συμμετεχόντων/ουσών, όπως περιγράφηκε παραπάνω, εξασφάλισαν την εγκυρότητα περιεχομένου.

Η αξιοπιστία αφορά στην ακρίβεια και στη σταθερότητα των μετρήσεων ενός ερευνητικού εργαλείου. Για να θεωρηθεί αξιόπιστο ένα εργαλείο είναι απαραίτητο να εμφανίζει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα μέσα από επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στο ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Για το συγκεκριμένο εργαλείο εξασφαλίστηκε:

1) Αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων: Το άτυπο εργαλείο για την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία χορηγήθηκε πιλοτικά σε 10 μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Μετά από διάστημα 5 έως 8 εβδομάδων, πραγματοποιήθηκε επαναληπτική μέτρηση στους ίδιους/ στις ίδιες συμμετέχοντες/ουσες. Η αξιοπιστία ελέγχθηκε με τον δείκτη Spearman's correlation, καθώς τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν κανονική κατανομή και βρέθηκε υψηλή συσχέτιση (0,842).

2) Εσωτερική συνέπεια: Κατόπιν, ελέγχθηκε η εσωτερική συνέπεια του εργαλείου με τη χρήση του δείκτη Cronbach's α , κατηγοριοποιημένου ως εξής:

0,00-0,25= ελάχιστη έως καθόλου αξιοπιστία,

0,26-0,49= χαμηλή αξιοπιστία,

0,50-0,69= μέτρια αξιοπιστία,

0,70-0,89=υψηλή αξιοπιστία και τέλος

0,90-1,00=εξαιρετική αξιοπιστία.

Το άτυπο εργαλείο για την αξιολόγηση της ικανότητας για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία είχε συντελεστή αξιοπιστίας $\alpha=0,839$ (υψηλή αξιοπιστία).

Γ4) Δοκιμασίες και διαδικασία χορήγησης

Το εργαλείο αποτελείται από πέντε δοκιμασίες κλιμακούμενης δυσκολίας, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει 10 προτάσεις. Οι προτάσεις υπαγορεύονται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες, οι οποίοι έχουν μπροστά τους τέσσερις εικόνες, μία από τις οποίες ταιριάζει σημασιολογικά στην πρόταση. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να δείξουν τη σωστή εικόνα. Στις δοκιμασίες 1 και 2, παρουσιάζονται τέσσερις εικόνες εκ των οποίων η μία είναι σωστή, ενώ οι άλλες δεν ταιριάζουν στη σημασία της πρότασης. Στις δοκιμασίες 3, 4 και 5 από τις τέσσερις εικόνες που παρουσιάζονται μόνο η μία είναι σωστή, ενώ παρουσιάζεται και μία εικόνα (διασπαστής), που θα μπορούσε να ταιριάζει σημασιολογικά με κάποιον όρο της πρότασης, αλλά όχι στη σημασία της συγκεκριμένης πρότασης και οι άλλες δύο είναι εντελώς άσχετες τόσο με το ρήμα όσο και με τη σημασία της πρότασης. Η σειρά με

την οποία παρουσιάζονται οι εικόνες είναι τυχαία. Η μορφή και το περιεχόμενο των δοκιμασιών παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.4.

Πίνακας 8.4

Μορφή και περιγραφή κλιμάκων

Δοκιμασία	Μορφή	Περιεχόμενο
1 ^η	Υποκείμενο, Ρήμα, Αντικείμενο	Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να προβλέψουν το αντικείμενο με βάση τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του ρήματος.
2 ^η	Υποκείμενο, Ρήμα, Επιρρηματικός ή Εμπρόθετος Προσδιορισμός, Αντικείμενο	Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να προβλέψουν το αντικείμενο με βάση τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του ρήματος.
3 ^η	Προτάσεις με 2 αντικείμενα (ένα έμψυχο και ένα άψυχο).	Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να προβλέψουν είτε το έμψυχο είτε το άψυχο αντικείμενο σε προτάσεις με βάση τα χαρακτηριστικά του ρήματος. Οι προτάσεις είναι παρόμοιες ανά ζεύγη, καθώς χρησιμοποιείται το ίδιο ρήμα.
4 ^η	Ζευγάρια προτάσεων	Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να προβλέψουν τη λέξη που λείπει με βάση τη σημασία της πρότασης.
5 ^η	Υποκείμενο, Ρήμα, Αντικείμενο, εμπρόθετος προσδιορισμός	Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να προβλέψουν το σωστό μέσο/εργαλείο με βάση τη σημασία της πρότασης.

Κάθε παιδί εξετάζεται ατομικά. Πιθανή παρουσία κάποιου ενήλικα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης επιτρέπεται αν δεν εμποδίζει τη χορήγηση του εργαλείου.

Ο εξεταστής κάθεται απέναντι από το παιδί, δημιουργώντας χαλαρό και φιλικό κλίμα. Κρατά στα χέρια του τις προτάσεις με τις εικόνες και αναφέρει: *«Θα σου διαβάσω κάποιες προτάσεις που δεν είναι ολοκληρωμένες και θα σου δείχνω ταυτόχρονα*

κάποιες εικόνες. Εσύ θα μου δείξεις την εικόνα που πιστεύεις ότι ταιριάζει, ώστε να ολοκληρωθεί σωστά η πρόταση».

Ξεκινά τις δοκιμασίες διαβάζοντας μία μία την πρόταση στο παιδί, περιμένοντας την απάντησή του. Σημειώνει στο φυλλάδιο βαθμολόγησης αν απάντησε σωστά ή όχι. Στις δοκιμασίες 3, 4 και 5 σημειώνεται συγκεκριμένα και ποια εικόνα επέλεξε το παιδί.

Αν το παιδί διστάζει, ο εξεταστής μπορεί έμμεσα να το παροτρύνει, χωρίς όμως να το πιέσει να απαντήσει. Αν δεν δώσει απάντηση σε κάποια πρόταση, ο εξεταστής προχωράει στην επόμενη. Η ενίσχυση για την προσπάθειά του και τη συνεργασία του είναι απαραίτητη σε όλη τη διάρκεια της εξέτασης, αλλά όχι σε υπερβολικό βαθμό.

Σε όλες τις δοκιμασίες, για κάθε σωστή απάντηση το παιδί βαθμολογείται με 1 μονάδα, ενώ για κάθε λανθασμένη απάντηση με 0. Αν δεν δώσει απάντηση σε κάποια πρόταση, ο εξεταστής προχωράει στην επόμενη και σημειώνει στο φυλλάδιο παύλα «-». Ανώτερη βαθμολογία για κάθε δοκιμασία είναι οι 10 μονάδες, ενώ για όλο το τεστ οι 50 μονάδες.

8.6 Διαδικασία αξιολόγησης

Η διαδικασία αξιολόγησης περιλάμβανε τρεις επισκέψεις στα σχολεία και στα κέντρα ειδικής αγωγής (Σχήμα 8.1). Στην πρώτη συνάντηση, που οριζόταν έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία, η ερευνήτρια ενημέρωνε τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή τον λογοθεραπευτή του κέντρου ειδικής αγωγής σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας, τα εργαλεία που θα χορηγηθούν και τον χρόνο που θα διαρκέσει κάθε αξιολόγηση. Αφού εξασφαλιζόταν η συγκατάθεση του συλλόγου διδασκόντων, ενημερώνονταν οι γονείς (Παράρτημα 1), οι οποίοι εφόσον συμφωνούσαν για τη

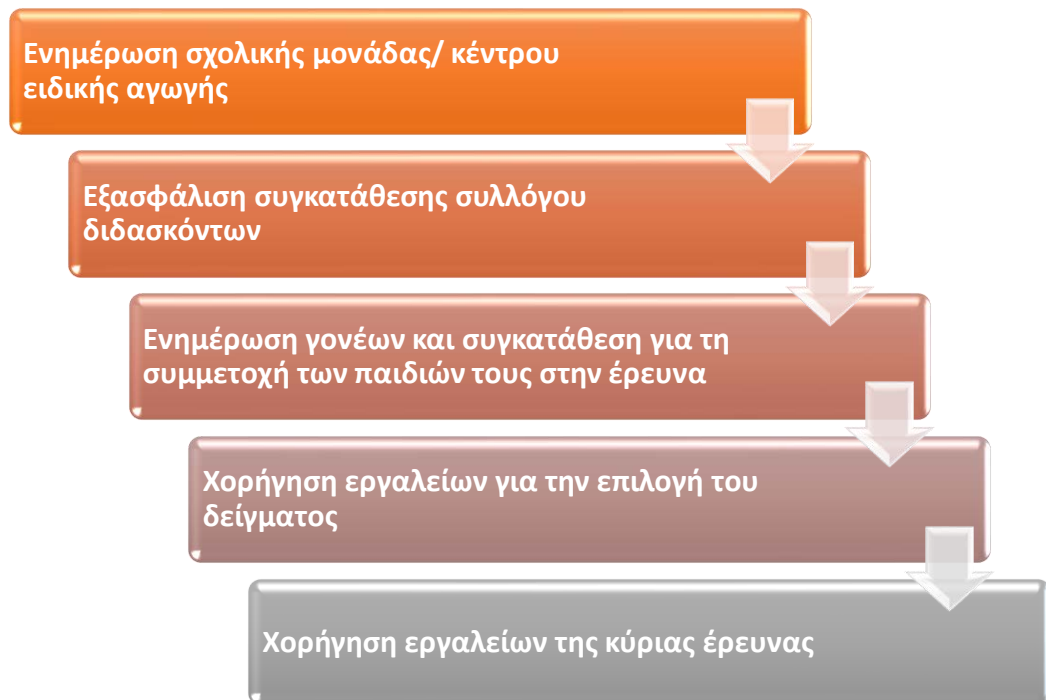
συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα υπέγραφαν το έντυπο συναίνεσης (Παράρτημα 2) και το έντυπο με τα δημογραφικά τους στοιχεία (Παράρτημα 5).

Έπειτα, καθοριζόταν τηλεφωνικά η μέρα και η ώρα της επόμενης συνάντησης, κατά την οποία χορηγούνταν ατομικά το τεστ Raven's Coloured Progressive Matrices (CPM) (Σιδερίδης κ.ά., 2015) και μετρούνταν το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος μέσα από ελεύθερη συζήτηση με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες.

Για όσους/ες μαθητές/θήτριες πληρούνταν τα κριτήρια που είχαν οριστεί ως προς τη μη λεκτική νοημοσύνη και το MME οριζόταν η τρίτη συνάντηση, κατά την οποία χορηγούνταν η κλίμακα Φωνολογικής Επίγνωσης από το τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών (Πόρποδας, 2007), οι κλίμακες από το Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (Σταυρακάκη & Τσιμπλή, 2000), η λεξιλογική κλίμακα του WISC-V, οι δύο κλίμακες της ΔΓΑΕ (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2009) και το άτυπο εργαλείο για την αξιολόγηση της ικανότητας για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία. Παράλληλα, συμπληρωνόταν από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων ή τους λογοθεραπευτές η Λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Georgiou & Spanoudis, 2021). Για κάποιους/ες συμμετέχοντες/ουσες, χρειάστηκαν δύο συναντήσεις για τη χορήγηση των εργαλείων της κύριας έρευνας, καθώς παρατηρήθηκε ότι κουράζονταν.

Σχήμα 8.1

Διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση των συμμετεχόντων/ουσών



Η αξιολόγηση όλων των δοκιμασιών πραγματοποιούνταν ατομικά σε μια ήσυχη αίθουσα του σχολείου ή του κέντρου ειδικής αγωγής σε δύο ή τρεις συναντήσεις και διαρκούσε συνολικά κατά μέσο όρο 90 λεπτά για κάθε συμμετέχοντα/ουσα. Κάθε συμμετέχων/ούσα καθόταν δίπλα στην ερευνήτρια. Πριν τη χορήγηση δίνονταν σαφείς οδηγίες με απλά λόγια και παραδείγματα στον/στη μαθητή/θήτρια, ώστε να κατανοήσει αυτό που το κάθε εργαλείο ζητούσε. Κατά τη διάρκεια της χορήγησης δεν δινόταν καμία επιπλέον πληροφορία ή βοήθεια. Ωστόσο, γίνονταν σχόλια ενθάρρυνσης για την συμμετοχή του/της μαθητή/θήτριας, ενώ στο τέλος κάθε δοκιμασίας, η ερευνήτρια ρωτούσε τον/τη μαθητή/θήτρια αν θα ήθελε να κάνουν ένα ολιγόλεπτο διάλειμμα.

Μετά το τέλος της αξιολόγησης, υπολογιζόταν η βαθμολογία που συγκέντρωναν οι συμμετέχοντες/ουσες σε κάθε εργαλείο και υπολογίζονταν οι τυπικοί βαθμοί για τα εργαλεία που υπήρχε αυτή η δυνατότητα. Εν συνεχεία, για την καλύτερη

διαχείριση των δεδομένων, ακολούθησε η καταγραφή τους σε αρχείο Excel ανά εργαλείο και ανά ομάδα. Τέλος, τα δεδομένα καταχωρήθηκαν στο λογισμικό στατιστικής ανάλυσης SPSS v25 προκειμένου να γίνουν οι αναλύσεις σε επίπεδο περιγραφικής και επαγωγικής Στατιστικής (Σχήμα 8.2).

Σχήμα 8.2

Πορεία εργασιών που προηγήθηκε της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων



8.7 Στατιστική ανάλυση των Δεδομένων

Το δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη χρήση του λογισμικού στατιστικής ανάλυσης Statistic Package for Social Sciences (SPSS).

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν οι περιγραφικές αναλύσεις των ποσοτικών δεδομένων και υπολογίστηκε η μέση τιμή ($M.T.$), η τυπική απόκλιση ($T.A.$) και το εύρος τιμών των μεταβλητών. Στη συνέχεια, πριν προβούμε στις επαγωγικές αναλύσεις, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας (One sample Kolmogorov Smirnov Test) ξεχωριστά για κάθε ομάδα παιδιών (ΤΑ, ΔΑΦ, ΑΓΔ) έτσι ώστε να ελεγχθεί εάν οι μεταβλητές μας πληρούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής ή όχι, έτσι ώστε να προχωρήσουμε στη συνέχεια στην επιλογή του κατάλληλου στατιστικού τεστ για να ελέγξουμε την ύπαρξη ή μη στατιστικής σημαντικότητας στις μεταβλητές που θέλαμε να μετρήσουμε.

Συγκεκριμένα, προκειμένου να συγκριθούν οι τιμές μεταξύ των τριών ομάδων, προχωρήσαμε στον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis, καθώς οι μεταβλητές δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής. Στη συνέχεια, έγιναν συγκρίσεις των ομάδων ανά ζεύγη, με στόχο να ελεγχθεί αν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα σε κάθε ζευγάρι. Για τον σκοπό αυτό, οι μεταβλητές που πληρούσαν κανονική κατανομή υποβλήθηκαν στον παραμετρικό έλεγχο t-test, ενώ όσες δεν πληρούσαν κανονική κατανομή στον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U test.

Σχετικά με τις μετρήσεις συσχέτισης μεταξύ των αντίστοιχων μεταβλητών, πραγματοποιήθηκε η συσχέτιση Pearson για τις μεταβλητές με κανονική κατανομή και η συσχέτιση Spearman για τις μεταβλητές με μη κανονική κατανομή. Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων ακολουθήθηκε η εξής κατηγοριοποίηση:

- 0,00-0,25= μηδενικός έως ελάχιστος βαθμός συσχέτισης,
- 0,26-0,49= χαμηλός βαθμός συσχέτισης,
- 0,50-0,69= μέτριος βαθμός συσχέτισης,
- 0,70-0,89= υψηλός βαθμός συσχέτισης και τέλος
- 0,90-1,00= πολύ υψηλός βαθμός συσχέτισης.

8.8 Σύνοψη 8^{ου} κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο καταγράφηκε με αναλυτικό τρόπο η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν τα εργαλεία και η διαδικασία για την επιλογή και την αντιστοίχιση του δείγματος, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην κυρίως έρευνα. Στη συνέχεια έγινε περιγραφή της πιλοτικής εφαρμογής του άτυπου εργαλείου που κατασκευάστηκε και πραγματοποιήθηκε μια σύντομη αναφορά σε παρατηρήσεις που

προέκυψαν από αυτή. Παράλληλα, έγινε αναφορά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε πριν και κατά την αξιολόγηση των συμμετεχόντων/ουσών, καθώς και τα στάδια που προηγήθηκαν της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας. Τέλος, αναλύθηκε η διαδικασία στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και η επιλογή των στατιστικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

9.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η συσχέτιση της δομικής γλώσσας με την πραγματολογική σε παιδιά με ΔΑΦ σε σύγκριση με παιδιά με ΑΓΔ, καθώς και με παιδιά ΤΑ που χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδα ελέγχου. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Αρχικά, παρουσιάζονται δημογραφικά στοιχεία των τριών ομάδων και έπειτα τα συγκριτικά αποτελέσματα ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ, στα παιδιά με ΑΓΔ και στα παιδιά ΤΑ σε ό, τι αφορά την πραγματολογική γλώσσα, καθώς και τον βαθμό συσχέτισης της δομικής με την πραγματολογική γλώσσα στους κλινικούς πληθυσμούς και στην ομάδα ελέγχου.

9.2 Δημογραφικά Στοιχεία

Στο κύριο μέρος της παρούσας έρευνας συμμετείχαν 75 παιδιά, ισόποσα μοιρασμένα σε τρεις ομάδες (ομάδα παιδιών με ΔΑΦ, ομάδα παιδιών με ΑΓΔ και ομάδα παιδιών ΤΑ). Η αντιστοίχιση των ομάδων πραγματοποιήθηκε με βάση την ηλικία και το φύλο των συμμετεχόντων/ουσών. Κάθε ομάδα αποτελούνταν από 25 παιδιά ηλικίας 6 – 8 ετών ($M.O.=84,10$ μήνες). Το 68% των συμμετεχόντων/ουσών ήταν αγόρια ($N=17$) και το 32% ήταν κορίτσια ($N=8$).

Ο Μέσος Όρος ($M.O.$) ηλικίας των συμμετεχόντων/ουσών με ΤΑ είναι 84,09 των συμμετεχόντων/ουσών με ΑΓΔ είναι 84,09 και των συμμετεχόντων/ουσών ΔΑΦ είναι 84,19. Όσον αφορά το μη λεκτικό δείκτη νοημοσύνης (nonverbal IQ), τα παιδιά με ΤΑ είχαν μέσο όρο 89,40, τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν 88,20 και τα παιδιά με ΔΑΦ 89,80. Τέλος,

σε σχέση με το ΜΜΕ, τα παιδιά με ΤΑ είχαν *Μ.Ο.* 6,56, τα παιδιά με ΑΓΔ 4,37, ενώ τα παιδιά με ΔΑΦ 5,79.

Στον Πίνακα 9.1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών ανά ομάδα.

Πίνακας 9.1
Μ.Ο. δημογραφικών στοιχείων συμμετεχόντων/ουσών

	Τυπική Ανάπτυξη		ΑΓΔ		ΔΑΦ	
	ΜΤ ^α	ΤΑ ^β	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ
Ηλικία	84,09	6,72	84,09	6,72	84,19	6,55
Μη λεκτική νοημοσύνη	89,40	3,91	88,20	4,54	89,80	4,21
ΜΜΕ ^γ	6.56	0,25	4,37	0,10	5,79	0,82

Σημείωση. α. ΜΤ=Μέση Τιμή, β. ΤΑ=Τυπική Απόκλιση, γ. ΜΜΕ= Μέσο Μήκος Εκφωνήματος

9.3 Αποτελέσματα των επιδόσεων στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη γλωσσική-πραγματολογία και την κοινωνική-πραγματολογία

Στον Πίνακα 9.2 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των επιδόσεων σε κάθε δοκιμασία που σχετίζεται με την πραγματολογική γλώσσα ξεχωριστά για καθεμία από τις τρεις ομάδες. Συγκεκριμένα, καταγράφονται η Μέση Τιμή (*Μ.Τ.*) και η τυπική απόκλιση (*Τ.Α.*) για τις δοκιμασίες που εξετάζουν τη γλωσσική-πραγματολογία (Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία και Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα) και την κοινωνική-πραγματολογία (χρήση πλαισίου για Εξαγωγή Συμπερασμών και Κοινωνική Αμοιβαιότητα).

Όσον αφορά τη γλωσσική-πραγματολογία, στη μέτρηση για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, η *M.T.* για τα παιδιά ΤΑ είναι 48,28 (*T.A.*=1,34), ενώ για τα παιδιά με ΑΓΔ είναι 41,28 (*T.A.*=3,65). Η *M.T.* στην αντίστοιχη μέτρηση για τα παιδιά με ΔΑΦ είναι 46,76 (*T.A.*=2,92). Για τη ΓΕΙ, τα παιδιά ΤΑ έχουν *M.T.*=77,08 (*T.A.*=4,85), ενώ τα παιδιά με ΑΓΔ 35,40 (*T.A.*=3,81). Η αντίστοιχη μέτρηση για τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν *M.T.*= 37,52 (*T.A.*=11,38). Όσον αφορά την κοινωνική-πραγματολογία, η μέτρηση για τη χρήση πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών για τα παιδιά ΤΑ είναι *M.T.*=8,96 (*T.A.*=0,84), για τα παιδιά με ΑΓΔ η μέτρηση δίνει *M.T.*=8,20 (*T.A.*=1,53), ενώ για τα παιδιά με ΔΑΦ δίνει *M.T.*=5,56 (*T.A.*=1,64). Τέλος, όσον αφορά την Κοινωνική Αμοιβαιότητα, η *M.T.* για τα παιδιά ΤΑ είναι 6,36 (*T.A.*=4,12), για τα παιδιά με ΑΓΔ η *M.T.* είναι 7,16 (*T.A.*=7,16), ενώ για τα παιδιά με ΔΑΦ είναι -7,08 (*T.A.*=9,35) (Διάγραμμα 9.1).

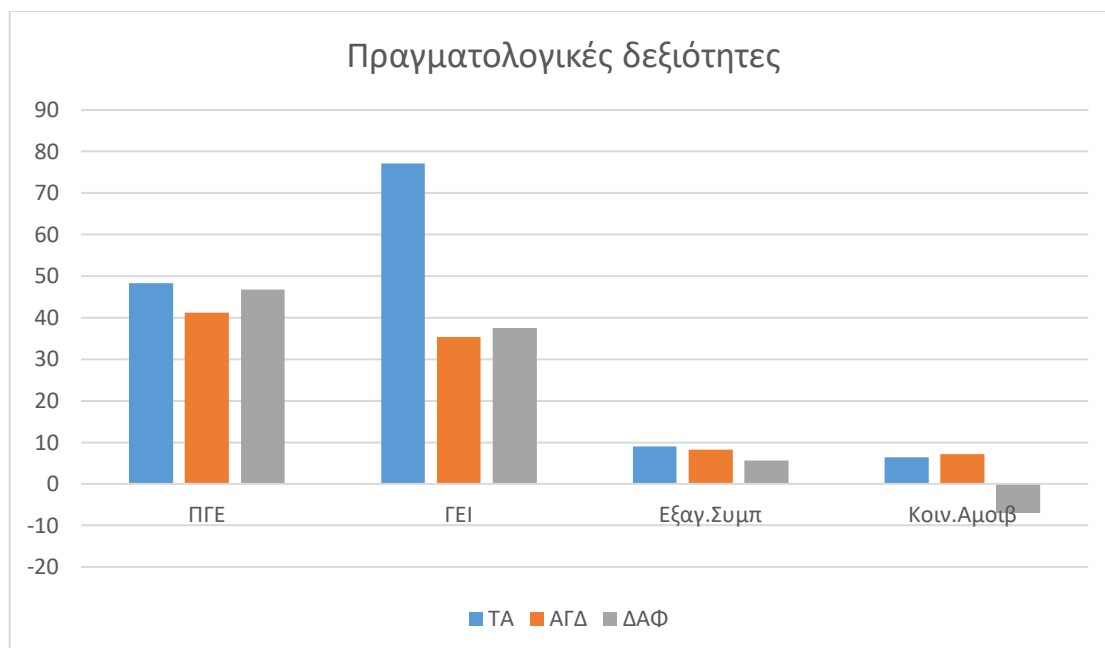
Πίνακας 9.2

Περιγραφικά στοιχεία δεξιοτήτων γλωσσικής-πραγματολογίας και της κοινωνικής-πραγματολογίας των ομάδων ΤΑ, ΑΓΔ και ΔΑΦ

		Τυπική Ανάπτυξη (N=25)		ΑΓΔ (N=25)		ΔΑΦ (N=25)		P	H
		MT ^a	TA ^b	MT	TA	MT	TA		
Γλωσσική- Πραγματολογία	ΠΓΕ ^γ	48,28	1,34	41,28	3,65	46,76	2,92	<0,001*	37,00
	ΓΕΙ ^δ	77,08	4,85	35,40	3,81	37,52	11,38	<0,001*	51,04
Κοινωνική- Πραγματολογία	Εξαγ.Συμπερ. ^ε	8,96	0,84	8,20	1,53	5,56	1,64	<0,001*	39,90
	Κοιν.Αμοιβ. ^{στ}	6,36	4,12	7,16	7,16	-7,08	9,35	<0,001*	27,27

*p ≥ .05

Σημείωση. α. MT=Μέση Τιμή, β. TA=Τυπική Απόκλιση, γ. ΠΓΕ= Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, δ. ΓΕΙ= Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα, ε. Εξαγ. Συμπερ.= Εξαγωγή Συμπερασμών, στ. Κοιν. Αμοιβ.= Κοινωνική Αμοιβαιότητα



Διάγραμμα 9.1

Επιδόσεις ομάδων ΤΑ, ΑΓΔ και ΔΑΦ στις δοκιμασίες που εξετάζουν τις πραγματωλογικές δεξιότητες

Η σύγκριση της ομάδας με ΔΑΦ και της ομάδας ΤΑ στις δεξιότητες της γλωσσικής πραγματολογίας δείχνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των δύο ομάδων που αφορούν τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($p<0,001$), ενώ δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις που αφορούν την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($p=0,07$).

Όσον αφορά τις δεξιότητες της κοινωνικής-πραγματολογίας στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των δύο ομάδων παρατηρείται στις δοκιμασίες που εξετάζουν τόσο την Εξαγωγή Συμπερασμών ($p<0,001$), όσο και την Κοινωνική Αμοιβαιότητα ($p<0,001$) (Πίνακας 9.3).

Πίνακας 9.3

Σύγκριση ΔΑΦ και ΤΑ ως προς δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας

		ΔΑΦ (N=25)		Τυπική (N=25)	Ανάπτυξηp	U	
		MT ^a	TA ^β	MT	TA		
Γλωσσική-	ΠΓΕ ^γ	46,76	2,92	48,28	1,34	0,07	221,5
Πραγματολογία	ΓΕΙ ^δ	37,52	11,38	77,08	4,85	<0,001*	0
Κοινωνική	Εξαγ. Συμπερ. ^ε	5,56	1,64	8,96	0,84	<0,001*	9,0
Πραγματολογία	Κοιν. Αμοιβ. ^{στ}	-7,08	9,35	6,36	4,12	<0,001*	69,0

* $p \geq .05$

Σημείωση. α. MT=Μέση Τιμή, β. TA=Τυπική Απόκλιση, γ. ΠΓΕ = Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, δ. ΓΕΙ = Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα, ε. Εξάγ. Συμπερ.= Εξαγωγή Συμπερασμών, στ. Κοιν. Αμοιβ.= Κοινωνική Αμοιβαιότητα

Όσον αφορά τη σύγκριση των επιδόσεων στις μετρήσεις της Πραγματολογικής Γλώσσας ανάμεσα στην ομάδα ΑΓΔ και την ομάδα ΤΑ, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις ως προς τις δεξιότητες της γλωσσικής-πραγματολογίας. Συγκεκριμένα, στην Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία η διαφορά ήταν $p < 0,001$, και στη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα $p < 0,001$. Οι επιδόσεις των δύο ομάδων ως προς τις δεξιότητες της κοινωνικής-πραγματολογίας ήταν παρόμοιες. Πιο συγκεκριμένα, στην Εξαγωγή Συμπερασμών η σημαντικότητα ήταν $p = 0,12$ και στην Κοινωνική Αμοιβαιότητα $p = 0,71$ (Πίνακας 9.4).

Πίνακας 9.4

Σύγκριση ΑΓΔ και ΤΑ ως προς τις δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας

		ΑΓΔ (N=25)		Τυπική Ανάπτυξη (N=25)		p	U	t
		MT ^α	TA ^β	MT	TA			
Γλωσσική-	ΠΓΕ^γ	41,28	3,65	48,28	1,34	<0,001*	27,00	
Πραγματολογία	ΓΕΙ^δ	35,40	3,81	77,08	4,85	<0,001*		33,81
Κοινωνική-	Εξάγ. Συμπερ.^ε	8,20	1,53	8,96	0,84	0,12	234,5	
Πραγματολογία	Κοιν. Αμοιβ.^{στ}	7,16	7,16	6,36	4,12	0,71	293,5	

*p ≥ .05

Σημείωση. α. MT=Μέση Τιμή, β. TA=Τυπική Απόκλιση, γ. ΠΓΕ = Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, δ. ΓΕΙ = Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα, ε. Εξάγ. Συμπερ.= Εξαγωγή Συμπερασμών, στ. Κοιν. Αμοιβ.= Κοινωνική Αμοιβαιότητα

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 9.5, η σύγκριση ανάμεσα στις δύο κλινικές ομάδες σχετικά τη γλωσσική-πραγματολογία δείχνει πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς την Προβλεπτική Γλωσσική επεξεργασία ($p<0,001$), ενώ η διαφορά ως προς τις επιδόσεις των δύο ομάδων στη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα δεν είναι στατιστικώς σημαντική ($p=0,06$). Όσον αφορά στις δεξιότητες της κοινωνικής-πραγματολογίας, η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική τόσο ως προς την Εξαγωγή Συμπερασμών ($p<0,001$), όσο και ως προς την Κοινωνική Αμοιβαιότητα ($p<0,001$).

Πίνακας 9.5

Σύγκριση ΔΑΦ και ΑΓΔ ως προς τις δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας

		ΔΑΦ (N=25)		ΑΓΔ (N=25)		p	U
		MT ^α	TA ^β	MT	TA		
Γλωσσική-	ΠΓΕ^γ	46,76	2,92	41,28	3,65	<0,001*	79,5
Πραγματολογία	ΓΕΙ^δ	37,52	11,38	35,40	3,81	0,06	214,5
Κοινωνική-	Εξαγ. Συμπερ.^ε	5,56	1,64	8,20	1,53	<0,001*	78,5
Πραγματολογία	Κοιν. Αμοιβ.^{στ}	-7,08	9,35	7,16	7,16	<0,001*	93,5

*p ≥ .05

Σημείωση. α. MT=Μέση Τιμή, β. TA=Τυπική Απόκλιση, γ. ΠΓΕ= Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, δ. ΓΕΙ= Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα, ε. Εξαγ. Συμπερ.= Εξαγωγή Συμπερασμών, στ. Κοιν. Αμοιβ.= Κοινωνική Αμοιβαιότητα

9.4 Αποτελέσματα των επιδόσεων στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δομική γλώσσα

Στον Πίνακα 9.6 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία των επιδόσεων σε κάθε δοκιμασία που σχετίζεται με τη δομική γλώσσα ξεχωριστά για καθεμία από τις τρεις ομάδες. Συγκεκριμένα, καταγράφονται η Μέση Τιμή (*M.T.*) και η τυπική απόκλιση (*T.A.*) για τις δοκιμασίες που αφορούν τη Φωνολογική Ενημερότητα, τη Μορφοσύνταξη και το Λεξιλόγιο.

Όσον αφορά τη *M.T.* της φωνολογικής ενημερότητας, για την ομάδα ελέγχου, δηλαδή για τα παιδιά TA, η *M.T.* των επιδόσεων στη Φωνολογική Ενημερότητα είναι 20,80 (*T.A.*=3,12). για τα παιδιά με ΑΓΔ είναι 12,32 (*T.A.*= 3,86), ενώ για τα παιδιά με ΔΑΦ 18,20 (*T.A.*=4,01). Σχετικά με τη μορφοσύνταξη, η *M.T.* για τα παιδιά TA είναι 82,96 (*T.A.*=4,23), για τα παιδιά με ΑΓΔ η *M.T.* είναι 31,00 (*T.A.*=7,84), ενώ για τα παιδιά με ΔΑΦ είναι 45,88 (*T.A.*=13,54). Η *M.T.* σε σχέση με το Λεξιλόγιο για τα παιδιά

με ΤΑ είναι 11,24 ($T.A.=1,67$), για τα παιδιά με ΑΓΔ είναι 6,52 ($T.A.=1,78$), ενώ για τα παιδιά με ΔΑΦ είναι 7,84 ($T.A.=2,84$) (Διάγραμμα 9.1)

Η στατιστική ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες σε όλες τις μετρήσεις που αφορούσαν τη δομική γλώσσα ($p<0,001$) (Πίνακας 9.6), όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 9.2.

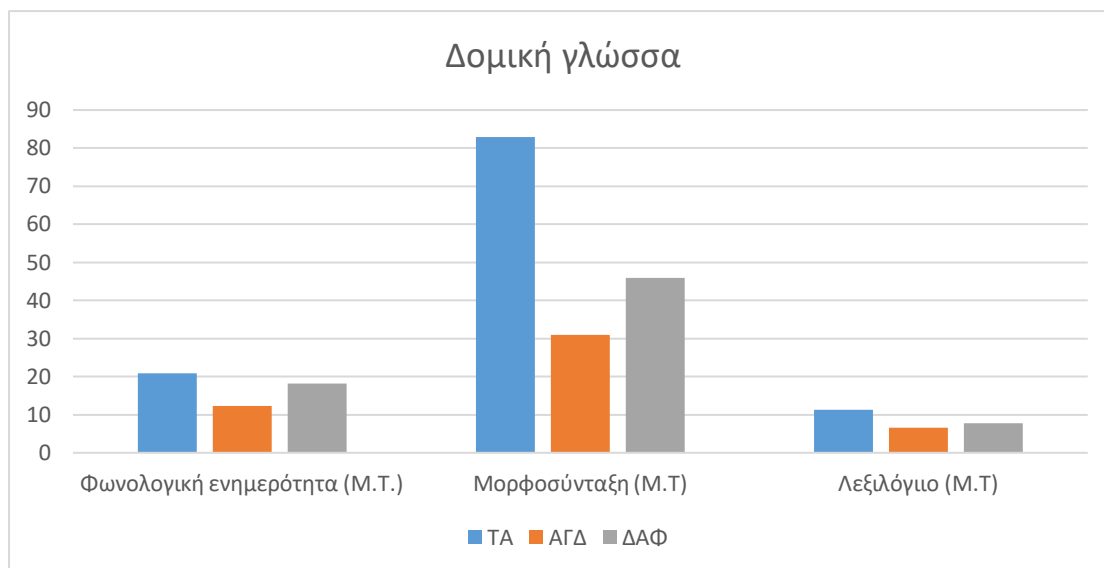
Πίνακας 9.6

Επιδόσεις των ομάδων ΔΑΦ, ΑΓΔ και ΤΑ στη δομική γλώσσα

	Τυπική Ανάπτυξη		ΑΓΔ		ΔΑΦ		p	H
	(N=25)		(N=25)		(N=25)			
	MT ^α	TA ^β	MT	TA	MT	TA		
Φωνολογική Ενημερότητα	20,80	3,12	12,32	3,86	18,20	4,01	<0,001*	37,63
Μορφοσύνταξη (ΔΤΓΝ)^γ	82,96	4,23	31,00	7,84	45,88	13,54	<0,001*	57,07
Λεξιλόγιο (WISC-V)	11,24	1,67	6,52	1,78	7,84	2,84	<0,001*	39,52

* $p \geq .05$

Σημείωση. α MT=Μέση Τιμή, β. TA=Τυπική Απόκλιση, γ. ΔΤΓΝ= Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης



Διάγραμμα 9.2

Επιδόσεις των ομάδων ΔΑΦ, ΑΓΔ και ΤΑ στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δομική γλώσσα.

Όσον αφορά τη σύγκριση των επιδόσεων της ομάδας ΤΑ και της ομάδας ΑΓΔ, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p < 0,001$) και για τα τρία επίπεδα της δομικής γλώσσας (Πίνακας 9.7)

Πίνακας 9.7

Σύγκριση ΤΑ και ΑΓΔ ως προς τη δομική γλώσσα

	Τυπική Ανάπτυξη (N=25)		ΑΓΔ (N=25)		p	U	t
	ΜΤ ^α	ΤΑ ^β	ΜΤ	ΤΑ			
Φωνολογική Ενημερότητα	20,80	3,12	12,32	3,86	<0,001*	24,00	
Μορφοσύνταξη (ΔΤΓΝ)^γ	82,96	4,23	31,00	7,84	<0,001*	0,000	
Λεξιλόγιο (WISC-V)	11,24	1,67	6,52	1,78	<0,001*		9,68

* $p \geq .05$

Σημείωση. α . ΜΤ=Μέση Τιμή, β. ΤΑ=Τυπική Απόκλιση, γ. ΔΤΓΝ= Διαγνωστικό Τέστ Γλωσσικής Νοημοσύνης

Η σύγκριση της ομάδας ΤΑ και της ομάδας με ΔΑΦ έδειξε, επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις των δύο ομάδων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 9.8. Συγκεκριμένα στις επιδόσεις της Μορφοσύνταξης και του Λεξιλογίου η στατιστική σημαντικότητα ήταν $p<0,001$, ενώ της Φωνολογικής Ενημερότητας ήταν $p=0,02$.

Πίνακας 9.8

Σύγκριση ΤΑ και ΔΑΦ ως προς τη δομική γλώσσα

	Τυπική Ανάπτυξη (N=25)		ΔΑΦ (N=25)		p	U
	MT ^α	TA ^β	MT	TA		
Φωνολογική Ενημερότητα	20,80	3,12	18,20	4,01	0,02*	188,00
Μορφοσύνταξη (ΔΤΓΝ)^γ	82,96	4,23	45,88	13,54	<0,001*	0,00
Λεξιλόγιο (WISC-V)	11,24	1,67	7,84	2,84	<0,001*	92,50

* $p \geq .05$

Σημείωση. α. MT=Μέση Τιμή, β. TA=Τυπική Απόκλιση, γ. ΔΤΓΝ= Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης

Τέλος, η σύγκριση των δύο κλινικών ομάδων έδειξαν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές και στα τρία επίπεδα της δομικής γλώσσας που μετρήθηκαν με την ομάδα με ΔΑΦ να επιδεικνύει υψηλότερες επιδόσεις σχέση με την ομάδα με ΑΓΔ. Πιο συγκεκριμένα, η μέτρηση για τη Φωνολογική Ενημερότητα και τη Μορφοσύνταξη έδωσε στατιστική σημαντικότητα $p<0,001$, ενώ η αντίστοιχη μέτρηση για το Λεξιλόγιο $p=0,03$ (Πίνακας 9.9).

Πίνακας 9.9

Σύγκριση ΔΑΦ και ΑΓΔ ως προς τη δομική γλώσσα

	ΑΓΔ (N=25)		ΔΑΦ (N=25)		p	U
	MT ^α	TA ^β	MT	TA		
Φωνολογική Ενημερότητα	12,32	3,86	18,20	4,01	<0,001*	88,00
Μορφοσύνταξη (ΔΤΓΝ)^γ	31,00	7,84	45,88	13,54	<0,001*	99,50
Λεξιλόγιο (WISC-V)	6,52	1,78	7,84	2,84	0,03*	19,50

*p ≥ .05

Σημείωση. α. MT=Μέση Τιμή, β. TA=Τυπική Απόκλιση, γ. ΔΤΓΝ= Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης

9.5 Αποτελέσματα συσχέτισης των επιδόσεων στη Δομική Γλώσσα και των επιδόσεων στην Πραγματολογική Γλώσσα για κάθε ομάδα

Ακολουθούν τα αποτελέσματα για τις δεξιότητες που συσχετίστηκαν, όπως αναφέρονται παραπάνω, για κάθε ομάδα που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα.

Ο βαθμός συσχέτισης της δομικής με την πραγματολογική γλώσσα για την ομάδα TA ήταν μέτριες έως υψηλές για όλες τις μετρήσεις. Συγκεκριμένα, η φωνολογική ενημερότητα φαίνεται να έχει υψηλή συσχέτιση με την Εξαγωγή Συμπερασμών ($r=0,71$) και τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($r=0,71$), αλλά μέτρια με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($r=0,62$). Η μορφοσύνταξη έδειξε επίσης μέτρια συσχέτιση με την Εξαγωγή Συμπερασμών ($r=0,61$) και την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($r=0,66$) αλλά υψηλή με τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($r=0,78$). Όσον αφορά το λεξιλόγιο, η συσχέτισή του με την Εξαγωγή Συμπερασμών ($r=0,68$) και την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($r=0,69$) ήταν μέτρια, αλλά υψηλή ως προς τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($r=0,78$). Στον Πίνακα 9.10, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις των δεξιοτήτων για τα παιδιά TA.

Πίνακας 9.10

Αποτελέσματα Συσχετίσεων Δομικής Γλώσσας με Πραγματολογική Γλώσσα στην ομάδα ΤΑ

		Πραγματολογική Γλώσσα					
		Εξαγ. Συμπερ. ^α		ΠΓΕ ^β		ΓΕΙ ^γ	
		Rho	p	Rho	p	Rho	p
Δομική γλώσσα	Φωνολογική επίγνωση	0,71*	<0,001	0,62*	<0,001	0,71*	<0,001
	Μορφοσύνταξη	0,61*	<0,001	0,66*	<0,001	0,78*	<0,001
	Λεξιλόγιο	0,68*	<0,001	0,69*	<0,001	0,78*	<0,001

* $p \geq 0,01$

Σημείωση. α. Εξάγ. Συμπερ.= Εξαγωγή Συμπερασμών, β. ΠΓΕ = Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, γ. ΓΕΙ = Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα.

Όσον αφορά τα παιδιά με ΑΓΔ, οι συσχετίσεις των δομικών και των πραγματολογικών δεξιοτήτων ήταν μέτριες έως υψηλές. Η φωνολογική επίγνωση είχε μέτρια συσχέτιση με την Εξαγωγή Συμπερασμών ($r=0,51$), την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($r=0,56$) και τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($r=0,62$). Η μορφοσύνταξη έδειξε επίσης μέτρια συσχέτιση με την Εξαγωγή Συμπερασμών ($r=0,63$), αλλά υψηλή συσχέτιση με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($r=0,79$) και την Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($r=0,79$). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν και οι μετρήσεις για το λεξιλόγιο. Η συσχέτισή του με την Εξαγωγή Συμπερασμών ήταν μέτρια ($r=0,55$), αλλά υψηλή ως προς την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($r=0,77$) και τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($r=0,74$).

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι συσχετίσεις για κάθε δεξιότητα για την ομάδα με ΑΓΔ (Πίνακας 9.11).

Πίνακας 9.11
Αποτελέσματα Συσχετίσεων Δομικής Γλώσσας με Πραγματολογική Γλώσσα στην
ομάδα με ΑΓΔ

		Πραγματολογική Γλώσσα					
		Εξαγ. Συμπερ. ^α		ΠΓΕ ^β		ΓΕΙ ^γ	
		rho	p	rho	p	rho	p
Δομική Γλώσσα	Φωνολογική επίγνωση	0,51**	0,009	0,56**	0,002	0,62**	<0,001
	Μορφοσύνταξη	0,63**	<0,001	0,79**	<0,001	0,79**	<0,001
	Λεξιλόγιο	0,55*	0,005	0,77**	<0,001	0,74**	<0,001

*p≥0,05, **p≥0,01

Σημείωση. α. Εξάγ. Συμπερ.= Εξαγωγή Συμπερασμών, β. ΠΓΕ = Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, γ. ΓΕΙ = Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα

Τέλος, οι συσχετίσεις των δομικών με τις πραγματολογικές δεξιότητες ήταν μέτριες έως υψηλές και για την ομάδα ΔΑΦ για όλες τις πραγματολογικές δεξιότητες που μετρήθηκαν. Όσον αφορά, τη φωνολογική ενημερότητα, βρέθηκε υψηλή συσχέτιση με την Εξαγωγή Συμπερασμών ($r=0,77$), τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($r=0,77$) και μέτρια συσχέτιση με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($r=0,66$). Η μορφοσύνταξη έδειξε μέτρια συσχέτιση με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($r=0,66$), αλλά υψηλή με την Εξαγωγή Συμπερασμών ($r=0,71$) και τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($r=0,76$). Τέλος, ως προς το λεξιλόγιο, βρέθηκε υψηλή συσχέτιση με την Εξαγωγή Συμπερασμών ($r=0,71$), την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία ($r=0,80$) και μέτρια με τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ($r=0,68$) (Πίνακας 9.12).

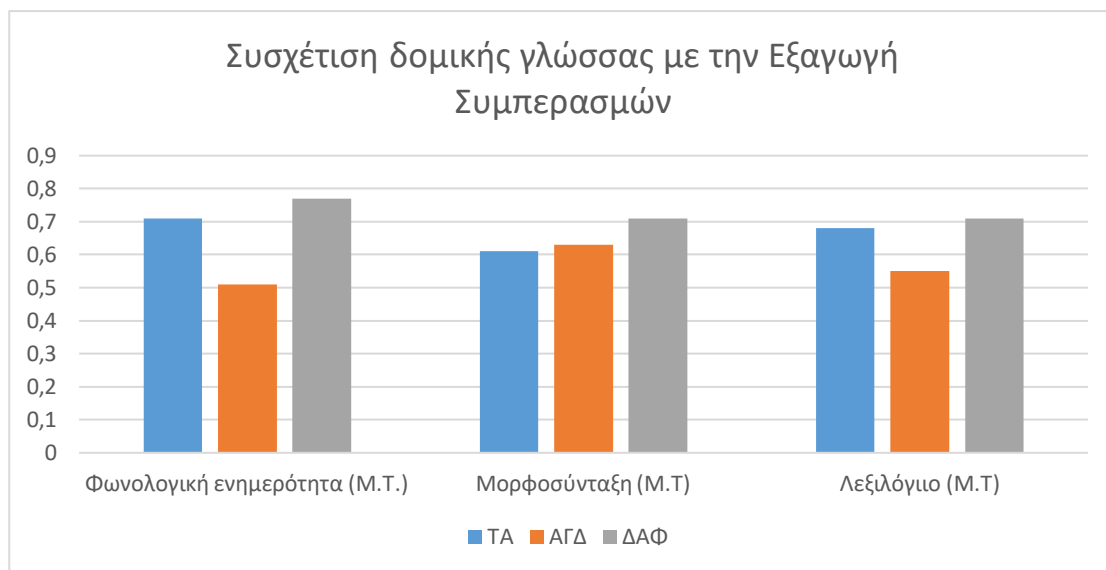
Πίνακας 9.12
Αποτελέσματα Συσχετίσεων Δομικής Γλώσσας με Πραγματολογική Γλώσσα στην
ομάδα με ΔΑΦ

		Πραγματολογική Γλώσσα					
		Εξαγ. Συμπερ. ^α		ΠΓΕ ^β		ΓΕΙ ^γ	
		rho	p	rho	p	rho	p
Δομική Γλώσσα	Φωνολογική επίγνωση	0,77*	<0,001	0,66*	<0,001	0,77*	<0,001
	Μορφοσύνταξη	0,71*	<0,001	0,66*	<0,001	0,76*	<0,001
	Λεξιλόγιο	0,71*	<0,001	0,80*	<0,001	0,68*	<0,001
*p≥0,01							

Σημείωση. α. Εξάγ. Συμπερ.= Εξαγωγή Συμπερασμών, β. ΠΓΕ = Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, γ. ΓΕΙ = Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα

9.5.1 Σύγκριση του βαθμού συσχέτισης ανάμεσα στην ομάδα με ΑΓΔ, την ομάδα με ΔΑΦ και την ομάδα ΤΑ.

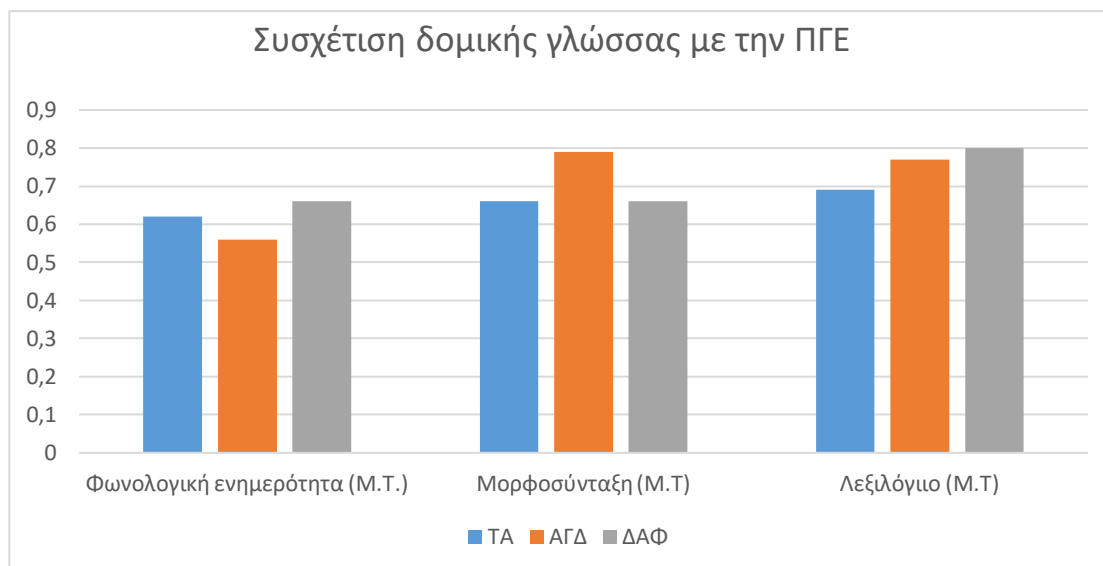
Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 9.3, ο βαθμός συσχέτισης των πτυχών της δομικής γλώσσας με την Εξαγωγή Συμπερασμών είναι μέτριος έως υψηλός. Η ομάδα με ΑΓΔ φαίνεται να έχει χαμηλότερο βαθμό συσχέτισης της δομικής γλώσσας με την Εξαγωγή Συμπερασμών σε σχέση με τις άλλες δύο ομάδες.



Διάγραμμα 9.3

***Βαθμός Συσχέτισης δεξιοτήτων της δομικής Γλώσσας με την Εξαγωγή
συμπερασμών για κάθε ομάδα***

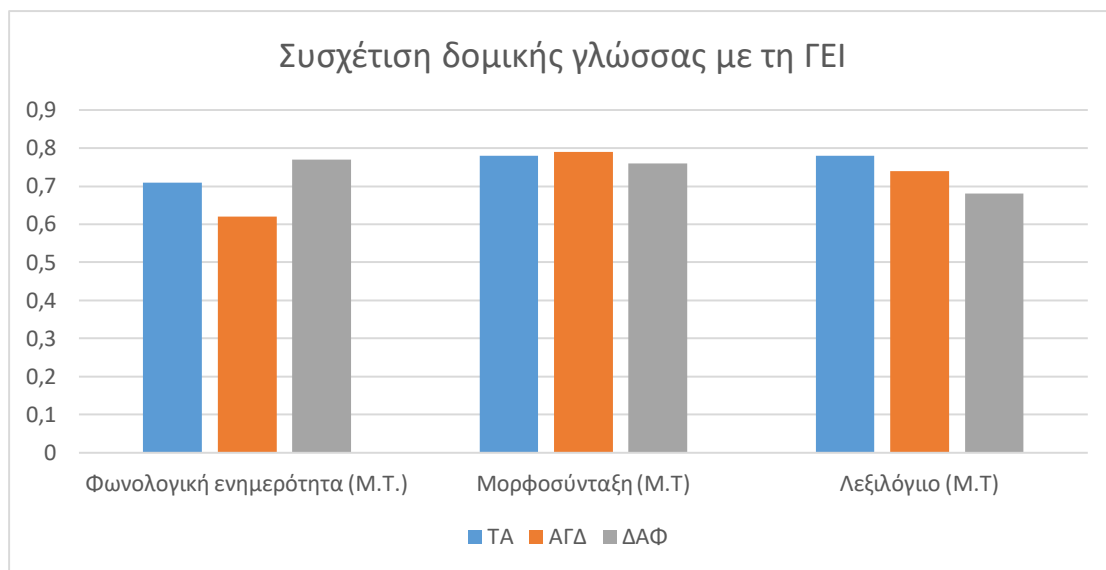
Όσον αφορά τον βαθμό συσχέτισης της δομικής γλώσσας με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία για τις τρεις ομάδες, είναι επίσης μέτρια έως υψηλή συσχέτιση. Το λεξιλόγιο έχει τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία για την ομάδα ΤΑ και την ομάδα ΔΑΦ, σε σχέση με τις άλλες πτυχές της δομικής γλώσσας που μετρήθηκαν, ενώ για την ομάδα με ΑΓΔ τη μεγαλύτερη συσχέτιση έχει η μορφοσύνταξη, με μικρή διαφορά από το λεξιλόγιο ακολουθεί που έχει επίσης υψηλό βαθμό συσχέτισης με την ΠΓΕ στην ομάδα ΑΓΔ (Διάγραμμα 9.4).



Διάγραμμα 9.4

***Βαθμός Συσχέτισης δεξιοτήτων της δομικής Γλώσσας με την Προβλεπτική
Γλωσσική Επεξεργασία για κάθε ομάδα***

Τέλος, ο βαθμός συσχέτισης της δομικής γλώσσας με τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 9.5 είναι μέτριος έως υψηλός για όλες τις ομάδες. Η μορφοσύνταξη και το λεξιλόγιο φαίνεται να έχουν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τη ΓΕΙ για την ομάδα ΤΑ και την ομάδα με ΑΓΔ, ενώ στην ομάδα ΔΑΦ το λεξιλόγιο έχει τον μικρότερο βαθμό συσχέτισης σε σχέση με τις άλλες πτυχές της δομικής γλώσσας.



Διάγραμμα 9.5

Βαθμός Συσχέτισης δεξιοτήτων της δομικής Γλώσσας με τη ΓΕΙ για κάθε ομάδα

9.6 Σύνοψη 9^{ου} κεφαλαίου

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιήθηκε η καταγραφή των αποτελεσμάτων, όπως προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Περιγράφηκαν αναλυτικά τα αποτελέσματα σχετικά με τη σύγκριση της δομικής και της πραγματολογικής γλώσσας ανάμεσα στις τρεις ομάδες, καθώς και ο βαθμός συσχέτισης των πτυχών της δομικής γλώσσας με καθεμία πραγματολογική δεξιότητα σε καθεμία από τις ομάδες. Στο επόμενο κεφάλαιο, θα συζητηθεί η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών σε σχέση με άλλες έρευνες που μελέτησαν τη δομική και την πραγματολογική γλώσσα και τη σχέση τους σε πληθυσμούς ΔΑΦ και ΑΓΔ. Παράλληλα, θα αναφερθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας καθώς και η προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

10.1 Εισαγωγή

Σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της συσχέτισης της δομικής με την πραγματολογική γλώσσα σε παιδιά με ΔΑΦ και σε παιδιά με ΑΓΔ ηλικίας 6 έως 8 ετών. Οι ιδιαίτεροι στόχοι που προέκυψαν από τη διερεύνηση αυτής της σχέσης μέσα από την έρευνα ήταν να καταγραφούν οι δυνατότητες και τα ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ ως προς την πραγματολογική γλώσσα σε σχέση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στον τομέα αυτό, καθώς και να συγκριθούν οι επιδόσεις των δύο κλινικών ομάδων ως προς τις πραγματολογικές δεξιότητες. Παράλληλα, στόχο αποτέλεσε και η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη δομική γλώσσα με τις δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας σε κάθε πληθυσμό. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη δομική γλώσσα μελετήθηκαν η φωνολογική ενημερότητα, η μορφοσύνταξη και το λεξιλόγιο, ενώ παράλληλα ως προς την πραγματολογική γλώσσα, που αφορά ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων, μελετήθηκαν η χρήση του κοινωνικού πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών, η ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία, η Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα και η Κοινωνική Αμοιβαιότητα σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί τόσο η γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics), όσο και η κοινωνική-πραγματολογία (social-pragmatics) με βάση την κατηγοριοποίηση των Andrés -Roqueta κ.ά. (2017).

10.2 Σύγκριση των δεξιοτήτων της γλωσσικής-πραγματολογίας μεταξύ των ομάδων της έρευνας

Σύμφωνα με την πρώτη Ερευνητική Υπόθεση, τα παιδιά με ΑΓΔ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν την ικανότητα για *Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία* σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και με αυτά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις από τις άλλες δύο ομάδες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που έδειξαν χαμηλότερες επιδόσεις στη συγκεκριμένη ικανότητα στα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους. Πιο συγκεκριμένα, οι van Alphen κ. ά. (2021) διερεύνησαν την ικανότητα για πρόβλεψη λέξεων σε παιδιά 3 ετών με ΑΓΔ σε σύγκριση με παιδιά τυπικής ανάπτυξης και διαπίστωσαν ότι η ομάδα με ΑΓΔ παράγαγε σημαντικά λιγότερες σωστές προβλέψεις σε σχέση με την ΤΑ ομάδα. Ακόμη, στην έρευνα των Andreu κ.ά. (2013) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ ήταν σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις σημασιολογικές πληροφορίες των ρημάτων προκειμένου να προβλέψουν την επόμενη λέξη του εκφωνήματος. Ωστόσο, η επίδοσή τους στις δοκιμασίες ήταν σημαντικά χαμηλότερη από εκείνη παιδιών ΤΑ αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας, αλλά ήταν παρόμοια με την επίδοση παιδιών αντίστοιχης γλωσσικής ηλικίας. Παρόμοια ευρήματα παρουσιάζονται στη μελέτη των Deeny και Leonard (2018), οι οποίοι διερεύνησαν αν τα παιδιά με ΑΓΔ είναι σε θέση να αντιληφθούν και να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες που δίνονταν για τον αριθμό των ουσιαστικών από τα βοηθητικά ρήματα μέσα από ερωτήσεις κατανόησης. Παρουσιάστηκαν ερωτήσεις όπως "Είναι αυτό ένα όμορφο μικρό αγόρι που τρέχει;", ("Is this a nice little boy running?"), ενώ στην οθόνη εμφανίζονταν δύο εικόνες, μια εικόνα – στόχος και μια εικόνα ως διασπαστής. Και οι δύο εικόνες παρουσίαζαν την ίδια ενέργεια αλλά διαφορετικά υποκείμενα, που

διέφεραν πάντα ως προς τον αριθμό (ενικός/πληθυντικός, π.χ., ένα αγόρι που τρέχει, δύο σκυλιά που τρέχουν). Τα αποτελέσματά τους έδειξαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ δεν χρησιμοποιούσαν τις πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό (ενικός, πληθυντικός) που δίνονταν από το βοηθητικό ρήμα, σε αντίθεση με τα παιδιά ΤΑ που τις χρησιμοποιούσαν.

Όσον αφορά την ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία μεταξύ των δύο κλινικών ομάδων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, παρατηρήθηκε ότι η επίδοση στην ικανότητα αυτή των παιδιών με ΔΑΦ διέφερε σημαντικά από την αντίστοιχη επίδοση των παιδιών με ΑΓΔ. Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης δεν βρέθηκαν έρευνες που να αξιολογούν την ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία και να περιλαμβάνουν παιδιά με ΔΑΦ και παιδιά με ΑΓΔ, ώστε να συγκριθούν άμεσα οι επιδόσεις τους. Ωστόσο, τα ευρήματα των προαναφερθεισών ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν παρόμοιες επιδόσεις με τους ΤΑ ομηλικούς τους, ενώ τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις από τους ΤΑ ομηλικούς τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς παρατηρούνται παρόμοιες επιδόσεις με αυτές των μικρότερων σε ηλικία παιδιών ΤΑ. Σημειώνεται, επίσης, ότι όταν στα παιδιά με ΑΓΔ δίνονται ρήματα που παρέχουν λιγότερες συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να τα επεξεργαστούν σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Andreu κ.ά., 2013) και με τα παιδιά με ΔΑΦ, τα οποία δεν εμφάνισαν καθυστέρηση σε αντίστοιχες μελέτες (Brennan κ.ά., 2019· Brock κ.ά., 2008· Venker κ.ά., 2018· Zhou κ.ά., 2018). Παράλληλα, οι Andreou και Lymperopoulou (2022), μέσα από την ανασκόπησή τους σε έρευνες που αξιολόγησαν τη συγκεκριμένη ικανότητα είτε σε παιδιά με ΔΑΦ είτε σε παιδιά με ΑΓΔ διαπίστωσαν ότι τόσο τα παιδιά με ΑΓΔ όσο και τα παιδιά με ΔΑΦ

έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν σημασιολογικές πληροφορίες προκειμένου να δημιουργήσουν προβλέψεις, κυρίως όταν τα γλωσσικά ερεθίσματα περιέχουν αρκετές σημασιολογικές πληροφορίες, ωστόσο, τα παιδιά με ΑΓΔ έχουν ελαφρώς χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΔΑΦ σε δοκιμασίες που εξετάζουν την παραγωγή προβλέψεων. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τη μελέτη των Rijacker κ.ά. (2017), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η γλωσσική επεξεργασία των παιδιών με ΑΓΔ είναι αργή όταν οι σημασιολογικές πληροφορίες του ρήματος είναι λιγότερο καθορισμένες. Οι ερευνητές έδειξαν ότι η αργή επεξεργασία των παιδιών με ΑΓΔ μπορεί να οφείλεται σε ελλείψεις στον σημασιολογική αντίληψη των πολύσημων λέξεων σε μια πρόταση. Οι Alt κ.ά. (2004) επίσης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν ελλείμματα στην αναγνώριση σημασιολογικών χαρακτηριστικών και ότι οι αναπαραστάσεις των ρημάτων μπορεί να μην είναι πλήρως καθορισμένες στο νοητικό τους λεξικό. Επιπλέον, οι Miller κ.ά. (2001) πρότειναν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν αργή γλωσσική επεξεργασία κατά τη διάρκεια συζητήσεων και δυσκολίες στη μνήμη εργασίας, που μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ικανότητά τους να πραγματοποιούν προβλέψεις κατά τη διάρκεια της κοινωνικής συνδιαλλαγής. Κατά συνέπεια, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε, ενισχύοντας τα ήδη υπάρχοντα ευρήματα που δείχνουν ότι η ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία είναι ελλειμματική στα παιδιά με ΑΓΔ.

Σύμφωνα με την δεύτερη Ερευνητική υπόθεση, τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά με ΤΑ στις δοκιμασίες που εξετάζουν την ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία σε σχέση με τις αντίστοιχες επιδόσεις των τυπικής ανάπτυξης ομηλίκων τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ αν και είχαν χαμηλότερη επίδοση από τους τυπικής ανάπτυξης ομηλίκους τους, η διαφορά αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Τα

αποτελέσματα συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες που μελέτησαν την παραγωγή προβλέψεων σε παιδιά με ΔΑΦ. Στην έρευνα των Bavin κ.ά. (2016), τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν παρόμοιες επιδόσεις με τους ΤΑ συνομηλίκους τους, ωστόσο χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τη δοκιμασία. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές γνώσεις τους για να κάνουν σωστές προβλέψεις όταν το ρήμα της πρότασης παρέχει περισσότερες σημασιολογικές πληροφορίες. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Zhou κ.ά. (2018) που διερεύνησαν την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία σε παιδιά με ΔΑΦ με μητρική γλώσσα τα Μανδαρινικά. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώθηκε και από τους Brennan κ.ά. (2019), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είναι σε θέση να χρησιμοποιούν προβλέψεις με παρόμοιο τρόπο όπως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς οι ερευνητές δεν βρήκαν διαφορά κατά τη διαδικασία της παραγωγής προβλέψεων ως προς τον μηχανισμό που χρησιμοποιούν τα παιδιά με ΔΑΦ και παιδιά ΤΑ. Παρ' όλα αυτά, η βραδύτερη επεξεργασία που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΔΑΦ σε σύγκριση με τους ΤΑ συνομηλίκους όταν οι σημασιολογικές πληροφορίες είναι λιγότερες υποδηλώνει μια γενική επιβράδυνση της επεξεργασίας, όταν το πλαίσιο δεν παρέχει σημασιολογικές ενδείξεις για την επιβεβαίωση των προβλέψεων (Bavin κ.ά., 2016). Επομένως, η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε συμφωνώντας με προηγούμενες έρευνες σχετικά με την ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία των παιδιών με ΔΑΦ.

Σύμφωνα με την τρίτη Ερευνητική Υπόθεση, τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη *Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα* σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ελλείμματα για τις δύο κλινικές ομάδες (ΔΑΦ και ΑΓΔ) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (ΤΑ). Τα ευρήματα συμφωνούν

με προηγούμενες έρευνες που μελέτησαν την ίδια ικανότητα σε παιδιά με ΔΑΦ και ΑΓΔ και βρήκαν ότι οι δύο κλινικές ομάδες υστερούν σε σχέση με τους ΤΑ ομηλικούς τους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Georgiou και Spanoudis (2021) διαπίστωσε επίσης ότι οι επιδόσεις τόσο των παιδιών με ΔΑΦ όσο και των παιδιών με ΑΓΔ στη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα ήταν χαμηλότερες από αυτές της ομάδας ελέγχου (παιδιά ΤΑ). Παράλληλα, οι Baixauli-Fortea κ.ά. (2019), χρησιμοποιώντας το εργαλείο CCC-2, βρήκαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους ομηλικούς τους, κυρίως στις υποκλίμακες ‘έναρξη συζήτησης’, ‘στερεοτυπική γλώσσα’, ‘χρήση πλαισίου’ και ‘μη λεκτική επικοινωνία’. Παρόμοιες επιδόσεις, στατιστικά χαμηλότερες από τα ΤΑ παιδιά, έδειξαν τα παιδιά με ΔΑΦ και στην έρευνα των Geurts κ.ά. (2004), στην οποία χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο CCC (Bishop, 1998). Επιπλέον, χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τα παιδιά ΤΑ παρουσίασαν τα παιδιά με ΔΑΦ στη μελέτη των Geurts και Embrechts (2008), στην οποία χρησιμοποιήθηκε το CCC (Bishop, 1998). Τέλος, οι Andrés-Roqueta κ.ά. (2021) χρησιμοποιώντας το εργαλείο CCC-2 βρήκαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν χαμηλότερες επιδόσεις στη ΓΕΙ από τα παιδιά ΤΑ αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας. Συνεπώς, η τρίτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε, υπογραμμίζοντας τις δυσκολίες των δύο κλινικών πληθυσμών που είχαν παρατηρήσει προηγούμενες έρευνες στη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα.

Αναφορικά με την τέταρτη Ερευνητική Υπόθεση, τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν παρόμοιες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη *Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα (ΓΕΙ)*. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν παρόμοιες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη ΓΕΙ. Έρευνες που συγκρίνουν τις δύο κλινικές ομάδες μεταξύ τους δείχνουν παρόμοιες επιδόσεις, αν και ελλειμματικές σε

σχέση με εκείνες των παιδιών ΤΑ. Σε μια πρόσφατη έρευνα, σε ελληνόφωνο πληθυσμό οι Georgiou και Spanoudis (2021) βρήκαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ και τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν παρόμοιες επιδόσεις ως προς τη ΓΕΙ, αλλά στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερες από παιδιά ΤΑ. Οι Geurts και Embrechts (2008) βρήκαν επίσης χαμηλότερες επιδόσεις στη ΓΕΙ για τις δύο κλινικές ομάδες σε σχέση με την ΤΑ ομάδα. Παρόμοια ευρήματα έδειξε και η έρευνα των de la Torre Carril κ.ά. (2021), οι οποίοι χρησιμοποίησαν τη Γαλικιανή εκδοχή του CCC-2 και βρήκαν χαμηλότερες επιδόσεις στη ΓΕΙ για τα παιδιά με ΑΓΔ και ΔΑΦ σε σχέση με τους ΤΑ ομηλίκους τους, όπως και η έρευνα των Ferrara κ.ά. (2020), στην ιταλική εκδοχή του ίδιου εργαλείου. Επομένως, η τέταρτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε στηρίζοντας ευρήματα προηγούμενων ερευνών που μελέτησαν συγκριτικά τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα στη ΔΑΦ και την ΑΓΔ.

10.3 Σύγκριση των δεξιοτήτων της κοινωνικής-πραγματολογίας μεταξύ των ομάδων της έρευνας

Οι δύο επόμενες ερευνητικές υποθέσεις αφορούσαν την ικανότητα της χρήσης πλαισίου για *Εξαγωγή Συμπερασμών*. Σύμφωνα με την πέμπτη Ερευνητική Υπόθεση τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δεξιότητα χρήσης πλαισίου για *Εξαγωγή Συμπερασμών* σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΑΓΔ και από τα παιδιά ΤΑ στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δεξιότητα αυτή. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες που μελέτησαν τις παραπάνω δεξιότητες σε παιδιά με ΔΑΦ και βρήκαν επίσης ελλείμματα στη χρήση του πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών. Η έρευνα των Wilson και Bishop (2021b) βρήκε ότι οι

συμμετέχοντες με ΔΑΦ είχαν περισσότερα λάθη στη δοκιμασία σχετικά με την εξαγωγή συμπερασμών σε σχέση με την τυπικώς αναπτυσσόμενη ομάδα. Παράλληλα, η έρευνα των Loukusa κ.ά. (2018) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να απαντούν σε ερωτήματα που απαιτούν την εξαγωγή συμπερασμών τόσο σε περιβάλλον αξιολόγησης μέσω δοκιμασιών (test condition), όσο και σε πραγματικές κοινωνικές καταστάσεις. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Baixauli-Fortea κ.ά. (2019), οι οποίοι βρήκαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είχαν πιο χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με τους ΤΑ ομηλικούς τους σε δοκιμασίες που εξέταζαν τη χρήση του πλαισίου, καθώς και η έρευνα των Eberhardt και Nadig (2016), η οποία έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έχουν μειωμένη ευαισθησία στη χρήση του πλαισίου. Σε παρόμοιο εύρημα κατέληξε και η έρευνα των Norbury κ.ά. (2014), στην οποία παρατήρησαν λανθασμένες ερμηνείες σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Ο Vermeulen (2017) αποδίδει τους λανθασμένους συμπερασμούς που παρατηρούνται στη ΔΑΦ σε πιθανή ελλιπή κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εκτυλίσσεται ένα γεγονός. Παράλληλα, οι de la Torre Carril κ.ά. (2021) επισημαίνουν την αδυναμία των παιδιών με ΔΑΦ να βασίζονται στο πλαίσιο για την εξαγωγή συμπερασμών, γεγονός που τους εμποδίζει να κατανοήσουν και τη σκέψη των άλλων.

Η εξαγωγή συμπερασμών απαιτεί αυξημένη γνωστική και συναισθηματική αντίληψη, καθώς και δεξιότητες σύνδεσης των πληροφοριών, γεγονός που καθιστά αδύνατη την ερμηνεία κοινωνικο-πραγματολογικών καταστάσεων μέσα από συστηματοποιημένους κανόνες. Ως εκ τούτου, η δυσκολία των παιδιών με ΔΑΦ στην ικανότητα να εξάγουν συμπερασμούς για κοινωνικές καταστάσεις συνδέεται πιθανώς με ελλείμματα στην πραγματολογική χρήση του κοινωνικού πλαισίου, αλλά και με δυσκολίες στη Θεωρία του Νου (Baixauli-Fortea κ.ά., 2019).

Όσον αφορά τα παιδιά με ΑΓΔ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επίδοσή τους στη δοκιμασία που αφορούσε τη χρήση πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών ήταν ελαφρώς χαμηλότερη, αλλά όχι στατιστικώς σημαντική από τους ΤΑ ομηλικούς τους. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Andrés-Roqueta και Katsos (2020), οι οποίοι βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ικανότητα αυτή ανάμεσα σε παιδιά με ΑΓΔ και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς και με την έρευνα των Osman κ.ά. (2011) που βρήκαν ότι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών με ΑΓΔ για εξαγωγή συμπερασμών καθυστερεί σε σχέση με την αντίστοιχη ικανότητα παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Η απουσία στατιστικώς σημαντικής διαφοράς στην παρούσα έρευνα, πιθανώς οφείλεται στη χρήση διαφορετικού εργαλείου αξιολόγησης, το οποίο περιλάμβανε μικρό αριθμό ερωτημάτων/ υποδοκιμασιών (2 κλίμακες με 4 και 6 ερωτήματα/ υποδοκιμασίες αντίστοιχα). Λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή διαφορά υπέρ των παιδιών τυπικής ανάπτυξης στις επιδόσεις της δοκιμασίας αυτής, θα μπορούσαμε πιθανώς να υποθέσουμε ότι αν ο αριθμός των ερωτημάτων/ υποδοκιμασιών του εργαλείου ήταν μεγαλύτερος, τότε ίσως να αυξανόταν και η διαφορά μεταξύ των ομάδων. Παράλληλα, το διαφορετικό αποτέλεσμα θα μπορούσε να οφείλεται στην ηλικιακή διαφορά των συμμετεχόντων/ουσών της παρούσας έρευνας με τις έρευνες που προαναφέρθηκαν (Andrés-Roqueta & Katsos, 2020· Osman κ.ά., 2011), στις οποίες η ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών ξεκινούσε από τα 4 έτη, ενώ στην παρούσα έρευνα από τα 6 έτη. Οι Adams κ.α. (2009) επισημαίνουν πως στα παιδιά με ΑΓΔ η ηλικία αποτελεί έναν από τους παράγοντες που πιθανώς επηρεάζουν την ικανότητα για εξαγωγή συμπερασμών. Ένας ακόμη λόγος για τον οποίο η ερευνητική μας υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε θα μπορούσε να είναι η φύση των ερωτημάτων/ υποδοκιμασιών, στα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των προσώπων που απεικονίζονται και να υποθέσουν τα λόγια τους με βάση το κοινωνικό

πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Ωστόσο, τα κοινωνικά πλαίσια που παρουσιάζονται στις εικόνες δεν είναι τόσο πολυδιάστατα όσο τα κοινωνικά πλαίσια σε πραγματικές συνθήκες. Αντίθετα, πρόκειται για απεικόνιση δομημένων κοινωνικών πλαισίων σε συνθήκες αξιολόγησης, γεγονός που πιθανώς δυσκολεύει την ακριβή αξιολόγηση της ικανότητας που εξετάζεται. Τον ίδιο προβληματισμό εκφράζουν και οι Loukusa κ.ά. (2014), οι οποίοι εξετάζοντας την ικανότητα για εξαγωγή συμπερασμών μέσα από τη χρήση κοινωνικού πλαισίου, βρήκαν χαμηλότερες επιδόσεις για τα παιδιά με ΑΓΔ σε σχέση με την ΤΑ ομάδα, αλλά η διαφορά δεν ήταν στατιστικώς σημαντική, αποτέλεσμα που συμφωνεί με την παρούσα έρευνα. Συνεπώς, η πέμπτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε ως προς τις επιδόσεις της ΔΑΦ ομάδας, αλλά δεν επιβεβαιώθηκε ως προς τις επιδόσεις της ΑΓΔ ομάδας σχετικά με τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Η έκτη Ερευνητική Υπόθεση αναφέρει ότι τα παιδιά με ΑΓΔ αναμένεται να παρουσιάσουν υψηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δεξιότητα χρήσης πλαισίου για *Εξαγωγή Συμπερασμών* σε σχέση με τα παιδιά με ΔΑΦ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν υψηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δεξιότητα αυτή σε σχέση με τα παιδιά με ΔΑΦ. Το εύρημα αυτό συνάδει με την έρευνα των Andrés-Roqueta και Katsos (2020), οι οποίοι βρήκαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και αυτών με ΔΑΦ ως προς τις επιδόσεις σε δοκιμασίες που εξετάζουν τις δεξιότητες της κοινωνικής-πραγματολογίας (social-pragmatics). Οι Geurts και Embrechts (2008) διαπίστωσαν, επίσης, ότι τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΔΑΦ σε δοκιμασίες που εξετάζουν τη χρήση πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών. Το εύρημα αυτό επιβεβαίωσε και η έρευνα των Whitehouse κ.ά. (2008), στην οποία επίσης βρέθηκαν σημαντικότερα ελλείμματα στη χρήση πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών στα παιδιά με ΔΑΦ σε σύγκριση με παιδιά με ΑΓΔ. Συνεπώς, η έκτη ερευνητική

υπόθεση επιβεβαιώθηκε ενισχύοντας ευρήματα προηγούμενων ερευνών που εξέταζαν τη δεξιότητα χρήσης πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών σε πληθυσμούς με ΑΓΔ και ΔΑΦ.

Η έβδομη Ερευνητική Υπόθεση αναφέρει ότι τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν την ικανότητα για Κοινωνική Αμοιβαιότητα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με ΑΓΔ. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στην κλίμακα της Κοινωνικής Αμοιβαιότητας για τα παιδιά με ΔΑΦ, σε σύγκριση με την αντίστοιχη επίδοση των παιδιών με ΑΓΔ και των παιδιών ΤΑ. Η χαμηλή επίδοση των παιδιών με ΔΑΦ ήταν αναμενόμενη, δεδομένου ότι αυτή η κλίμακα του ερωτηματολογίου CCC-2 (Bishop, 2003), οδηγεί στη διάκριση μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και εκείνων με πραγματολογικές δυσκολίες που είναι δυσανάλογες με τις δεξιότητές τους στη δομική γλώσσα, όπως είναι ο ΔΑΦ πληθυσμός (Bishop & Baird, 2001· Norbury κ.ά., 2004). Τα αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα των Norbury κ.ά. (2004), οι οποίοι διαπίστωσαν χαμηλότερες επιδόσεις για τη ΔΑΦ ομάδα σε σχέση με τις αντίστοιχες επιδόσεις της ΑΓΔ ομάδας. Αντίστοιχα, οι Loucas κ.ά. (2008) κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα στη μελέτη τους σχετικά με την κοινωνική αλληλεπίδραση των πληθυσμών ΔΑΦ και ΑΓΔ. Οι Whitehouse κ.ά. (2008) διαπίστωσαν επίσης ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις από τα παιδιά με ΑΓΔ στην κλίμακα που αφορούσε την κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η μελέτη των Georgiou και Spanoudis (2021) έδειξε παρόμοια αποτελέσματα, καθώς οι ερευνητές βρήκαν επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών ΤΑ καθώς και των παιδιών με ΑΓΔ όσον αφορά την Κοινωνική Αμοιβαιότητα. Επίσης, τα αποτελέσματα συμφωνούν με τη μελέτη των de la Torre Carril κ.ά. (2021), οι οποίοι διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με

ΑΓΔ και των παιδιών ΤΑ στην κλίμακα της Κοινωνικής Αμοιβαιότητας, καθώς και από τη μελέτη των Ferrara κ.ά. (2020), οι οποίοι είχαν παρόμοια αποτελέσματα όσον αφορά την Κοινωνική Αμοιβαιότητα μεταξύ των παιδιών με ΔΑΦ, ΑΓΔ και ΤΑ. Ως εκ τούτου, η έβδομη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώνεται εμπλουτίζοντας προηγούμενα ευρήματα που δείχνουν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ υστερούν σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά ΤΑ στην Κοινωνική Αμοιβαιότητα.

Σύμφωνα με την όγδοη Ερευνητική Υπόθεση, τα παιδιά με ΑΓΔ αναμένεται να παρουσιάσουν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στις δοκιμασίες που εξετάζουν την ικανότητα για *Κοινωνική Αμοιβαιότητα*. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι επιδόσεις των παιδιών με ΑΓΔ δεν διέφεραν σημαντικά από εκείνες των παιδιών ΤΑ στην κλίμακα που εξέταζε την Κοινωνική Αμοιβαιότητα. Τα αποτελέσματα της μελέτης συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Georgiou και Spanoudis (2021), οι οποίοι δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ΑΓΔ και ΤΑ όσον αφορά την Κοινωνική Αμοιβαιότητα. Επιπλέον, η μελέτη των Andrés-Roqueta κ.ά. (2021) που διερεύνησε τις πραγματολογικές και επικοινωνιακές δεξιότητες στον πληθυσμό με ΑΓΔ, βρήκε τυπικές βαθμολογίες στην κλίμακα της Κοινωνικής Αμοιβαιότητας για τα παιδιά με ΑΓΔ. Επίσης, οι Laws και Bishop (2004), χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο CCC (Bishop, 1998), δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων ΑΓΔ και ΤΑ όσον αφορά την αλληλεπίδραση στη συνομιλία (conversational rapport). Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από τους Hage κ.ά. (2022), οι οποίοι δεν βρήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις κοινωνικές-πραγματολογικές δεξιότητες μεταξύ των παιδιών με ΑΓΔ και ΤΑ. Τέλος, η έρευνα των Forrest κ.ά. (2020) σχετικά με την κοινωνική λειτουργικότητα των εφήβων με ΑΓΔ διαπίστωσε ότι η ομάδα με ΑΓΔ δεν παρουσίασε περισσότερες κοινωνικές δυσκολίες από τους τυπικώς αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους.

Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η όγδοη ερευνητική υπόθεση, επαληθεύοντας προηγούμενα ευρήματα που δείχνουν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην Κοινωνική Αμοιβαιότητα.

10.4 Η σύγκριση των δεξιοτήτων της δομικής γλώσσας και η συσχέτιση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα

Η παρούσα έρευνα μελέτησε επίσης τη σχέση ανάμεσα στη δομική γλώσσα και τις δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας.

Σύμφωνα με την ένατη Ερευνητική Υπόθεση, τα παιδιά με ΑΓΔ και τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δομική γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο τα παιδιά με ΔΑΦ, όσο και τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξέταζαν τη δομική γλώσσα. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που διερεύνησαν τη δομική γλώσσα των παιδιών με ΔΑΦ. Όσον αφορά τον πληθυσμό με ΔΑΦ, στην έρευνα των Zarokanellou κ.ά. (2023) βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ έκαναν περισσότερα λάθη στην ομιλία τους σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ παρατηρήθηκαν ελλείμματα ως προς τις φωνολογικές αναπαραστάσεις. Επιπλέον, ο Alnemr (2022) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσίασαν δυσκολίες στη φωνολογική επίγνωση. Παράλληλα, οι Meir & Novogrodsky (2020) βρήκαν ελλείμματα στις συντακτικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ, ενώ παράλληλα η έρευνα των Durtleman κ.ά. (2017b) έδειξε δυσκολίες στη μορφοσύνταξη για τα παιδιά με ΔΑΦ. Όσον αφορά τη σημασιολογική ανάπτυξη, οι Kover κ.ά. (2013) βρήκαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ παρουσιάζουν ελλείμματα ως προς το προσληπτικό λεξιλόγιο σε σχέση με τους ΤΑ

ομηλίκους τους. Ελλείμματα στη σημασιολογική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ βρήκαν και οι DiStefano κ.ά. (2019) στη δική τους έρευνα.

Όσον αφορά τα παιδιά με ΑΓΔ, τα αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες σχετικά με τη δομική γλώσσα. Η έρευνα της Botting (2020) έδειξε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν δυσκολίες στη δομική γλώσσα, ενώ παράλληλα η ανάπτυξη της δομικής γλώσσας είναι πιο αργή στον ΑΓΔ πληθυσμό σε σχέση με την τυπική ανάπτυξη. Παρομοίως, στην έρευνα των Andrés – Roqueta κ.ά. (2021) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν περισσότερες δυσκολίες στη δομική γλώσσα σε σχέση με τους ΤΑ ομηλίκους. Στην έρευνα των Moraleda-Sepúlveda κ.ά. (2020), στην οποία διερευνήθηκε η φωνολογική επίγνωση του ΑΓΔ πληθυσμού, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ δυσκολεύονται τόσο στη φωνημική, όσο και στη συλλαβική επίγνωση. Παράλληλα, στην έρευνα των Georgiou και Theodorou (2023) βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσίασαν σημαντικές δυσκολίες στη φωνολογία, καθώς και στη γραμματική. Οι Stanford και Delage (2020) βρήκαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν περισσότερα ελλείμματα στις μορφοσυντακτικές δεξιότητες σε σχέση με τους ΤΑ ομηλίκους τους. Οι Calder κ.ά. (2022) διαπίστωσαν επίσης δυσκολίες στη μορφοσύνταξη για τα παιδιά με ΑΓΔ. Επίσης, η έρευνα των Rijacker κ.ά. (2017) έδειξε ότι η σημασιολογική επεξεργασία των παιδιών με ΑΓΔ είναι ελλειμματική σε σχέση με εκείνη των ΤΑ ομηλίκων τους. Δυσκολίες στη σημασιολογική ανάπτυξη των παιδιών με ΑΓΔ σημείωσαν και οι Sandgren κ.ά. (2021) μελετώντας τη λεξιλογική γνώση των παιδιών με ΑΓΔ σε σχέση με τυπικώς αναπτυσσόμενους ομηλίκους τους. Συνεπώς, η ένατη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε, ενισχύοντας τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών που βρήκαν ελλείμματα στη δομική γλώσσα στους πληθυσμούς ΔΑΦ και ΑΓΔ.

Σύμφωνα με τη δέκατη Ερευνητική Υπόθεση, τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν υψηλότερες επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη φωνολογία και τη μορφοσύνταξη σε σχέση με τα παιδιά με ΑΓΔ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΑΓΔ είχαν περισσότερα ελλείμματα στη φωνολογία και τη μορφοσύνταξη σε σχέση με τα παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την έρευνα των Riches κ.ά.(2011) στην οποία βρέθηκαν διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ και αναφέρουν ότι τα ευρήματά τους υποδεικνύουν διαφορές στο γλωσσικό προφίλ των δύο πληθυσμών, χωρίς ωστόσο να αποκλείουν έναν μικρό βαθμό επικάλυψης. Επίσης, οι de la Torre Carril κ.ά. (2021) βρήκαν ότι η δομική γλώσσα των παιδιών με ΑΓΔ σχολικής ηλικίας ήταν λιγότερο αναπτυγμένη σε σχέση με παιδιά με ΔΑΦ αντίστοιχης ηλικίας.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με έρευνες που μελέτησαν το φωνολογικό επίπεδο σε παιδιά με ΔΑΦ και με ΑΓΔ. Συγκεκριμένα, εξετάζοντας τις φωνολογικές δεξιότητες, οι Hill κ.ά. (2015) βρήκαν διαφορές ανάμεσα στη ΔΑΦ και την ΑΓΔ ως προς τη λεκτική μνήμη και την επανάληψη ψευδολέξεων, γεγονός που πιθανώς υποδεικνύει διαφορετικούς μηχανισμούς στην εκμάθηση της γλώσσας. Διαφορετικά γνωστικά προφίλ, που πιθανώς επηρεάζουν και τις γλωσσικές δεξιότητες, προτείνουν και οι Taylor κ.ά. (2014). Παράλληλα, η ανασκόπηση των Wolk κ.ά. (2016) έδειξε ότι τα ευρήματα για τη φωνολογική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ είναι αντικρουόμενα, καθώς παρατήρησαν ότι κάποια παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποιούν τυπικές φωνολογικές διεργασίες, ενώ κάποια άλλα παιδιά με ΔΑΦ δεν παρουσιάζουν φωνολογικά ελλείμματα.

Ως προς τη μορφοσύνταξη, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με την έρευνα των Craig και Trauner (2017), η οποία έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, καθώς τα άτομα με ΑΓΔ παρουσιάζουν περισσότερα

γραμματικά λάθη σε σχέση με τα παιδιά με ΔΑΦ. Παράλληλα, οι Sukenik και Friedmann (2018) διερεύνησαν τις συντακτικές δεξιότητες παιδιών με ΔΑΦ και ΑΓΔ. Παρόλο που τα αποτελέσματα έδειξαν παρόμοιες επιδόσεις ως προς τη συνολική βαθμολογία για τα παιδιά των δύο ομάδων σε όλες τις δοκιμασίες, ωστόσο, όταν εξετάστηκαν ως προς το είδος και τον τύπο των λανθασμένων απαντήσεων των συμμετεχόντων, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, οι δύο ομάδες διέφεραν ως προς τον τύπο των συντακτικών λαθών καθώς και ως προς τη συνέπεια στις επιδόσεις τους. Τα λάθη των παιδιών με ΑΓΔ παρατηρούνταν σε συγκεκριμένους τύπους προτάσεων, ενώ στα λάθη των παιδιών με ΔΑΦ δεν παρατηρήθηκε συνέπεια ως προς τους τύπους των προτάσεων. Οι Creemers και Schaeffer (2022) βρήκαν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και στα παιδιά με ΑΓΔ σε δοκιμασίες που εξέταζαν τη γραμματική. Επίσης, η Schaeffer (2018) δεν βρήκε ομοιότητες στη δομική γλώσσα των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει επικάλυψη ως προς το γλωσσικό προφίλ των δύο διαταραχών. Αντίθετα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν συμφωνούν με την έρευνα των Huang και Finestack (2020), στην οποία δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ανάμεσα στις μορφοσυντακτικές δεξιότητες παιδιών με ΑΓΔ και παιδιών με ΔΑΦ και γλωσσικές δυσκολίες, καθώς και με τα αποτελέσματα των Durrleman κ.ά. (2017a), οι οποίοι καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ των ατόμων με ΑΓΔ και των ατόμων με ΔΑΦ. Ωστόσο, στην έρευνα των Durrleman κ.ά. (2017a), οι συμμετέχοντες είχαν παρόμοιες επιδόσεις και στις δοκιμασίες που εξέταζαν τη Θεωρία του Νου, δεξιότητα που, σύμφωνα με τον Spanoudis (2016) σχετίζεται με τη μορφοσυντακτική ανάπτυξη. Συνεπώς, η δέκατη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε ενισχύοντας την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με τις φωνολογικές και μορφοσυντακτικές δεξιότητες των δύο πληθυσμών.

Σύμφωνα με την ενδέκατη ερευνητική υπόθεση, τα παιδιά με ΔΑΦ αναμένεται να παρουσιάσουν παρόμοιες επιδόσεις με τα παιδιά με ΑΓΔ στη δοκιμασία που εξετάζει το λεξιλόγιο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι επιδόσεις των παιδιών με ΔΑΦ δεν ήταν παρόμοιες με αυτές των παιδιών με ΑΓΔ και έρχονται σε αντίθεση με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που εξέτασαν τη λεξιλογική γνώση των δύο κλινικών ομάδων. Συγκεκριμένα, οι Félix κ.ά. (2024) προτείνουν ότι υπάρχει επικάλυψη των γλωσσικών φαινότυπων ως προς τη λεξιλογική γνώση. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Haebig κ.ά. (2015) οι οποίοι βρήκαν ομοιότητες στη λεξική-σημασιολογική γνώση των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ. Οι McGregor κ.ά. (2012) προτείνουν επίσης ομοιότητες στο λεξιλόγιο ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς. Ακόμη, οι de la Torre Carril κ.ά. (2021) βρήκαν παρόμοιες επιδόσεις ως προς τη σημασιολογία ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και στα παιδιά με ΑΓΔ. Οι Whitehouse κ.ά. (2008) βρήκαν επίσης παρόμοιες επιδόσεις ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς όσον αφορά τις σημασιολογικές δεξιότητες, όπως επίσης και οι Georgiou και Spanoudis (2021) στη δική τους έρευνα. Συνεπώς η ενδέκατη ερευνητική υπόθεση δεν επιβεβαιώθηκε σε ό,τι αφορά τη σημασιολογία και τη λεξιλογική γνώση των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ.

Τα διαφορετικά αποτελέσματα οφείλονται πιθανώς στην ετερογένεια που υπάρχει στα γλωσσικά προφίλ των παιδιών των δύο πληθυσμών, κυρίως στη ΔΑΦ. Οι ομάδες αντιστοιχίστηκαν ως προς την ηλικία και τη μη λεκτική νοημοσύνη. Το MME μετρήθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες ώστε να αποτραπούν οι μεγάλες διακυμάνσεις μέσα στις ομάδες, ωστόσο δεν υπήρξε αντιστοίχιση των συμμετεχόντων ως προς το MME. Συνεπώς, η ομάδα με ΔΑΦ είχε υψηλότερη μέση τιμή ως προς το MME σε σχέση με την ΑΓΔ ομάδα, γεγονός που πιθανώς επηρέασε την επίδοση της ομάδας ΔΑΦ ως προς τη λεξιλογική γνώση.

Σύμφωνα με τη δωδέκατη *Ερευνητική Υπόθεση*, αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες της δομικής γλώσσας με τη δεξιότητα της χρήσης πλαισίου για *Εξαγωγή Συμπερασμών* και στις τρεις ομάδες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μέτριο έως υψηλό βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στις δεξιότητες της δομικής γλώσσας και στη δεξιότητα για Εξαγωγή συμπερασμών και στις τρεις ομάδες. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στη δομική γλώσσα και την εξαγωγή συμπερασμών. Συγκεκριμένα, οι Florit κ.ά. (2011) βρήκαν ότι η εξαγωγή συμπερασμών συνδέεται με το προσληπτικό λεξιλόγιο και τη σημασιολογική γνώση. Το προσληπτικό λεξιλόγιο και οι γραμματικές και μορφολογικές γνώσεις προτείνονται ως προγνωστικοί παράγοντες για την εξαγωγή συμπερασμών και από τους Potocki κ.ά. (2015), οι οποίοι μελέτησαν τις παραπάνω δεξιότητες σε γαλλόφωνα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, ενώ οι Silva και Cain (2015) στη δική τους έρευνα βρήκαν ότι το προσληπτικό λεξιλόγιο αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόγνωσης της ικανότητας αυτής. Σε μια πρόσφατη έρευνα, οι Pronina κ.ά. (2023) επιβεβαίωσαν την υψηλή συσχέτιση της δομικής γλώσσας με την πραγματολογική σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, προτείνοντας μάλιστα πως η σύνταξη και το λεξιλόγιο αποτελούν ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες της πραγματολογίας, μετρώντας συγκεκριμένα δεξιότητες που αφορούσαν τη χρήση πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών. Σε μια έρευνα που συμμετείχε ΔΑΦ πληθυσμός, οι Miranda κ.ά. (2023) βρήκαν μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στη σύνταξη και τη σημασιολογία και στη δεξιότητα χρήσης πλαισίου σε παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνει και η παρούσα έρευνα, στην οποία βρέθηκε μέτρια έως υψηλή συσχέτιση της μορφοσύνταξης και του λεξιλογίου με την εξαγωγή συμπερασμών σε όλες τις ομάδες.

Όσον αφορά τον πληθυσμό με ΑΓΔ, ο Miller (2006) αναφέρει ότι οι γλωσσικές δυσκολίες συνδέονται σημαντικά με την κοινωνική αντίληψη στην ΑΓΔ. Οι Andrés-

Roqueta κ.ά. (2021) βρήκαν επίσης μέτρια συσχέτιση της ικανότητας για εξαγωγή συμπερασμών με τη δομική γλώσσα στον ίδιο πληθυσμό. Ακόμη, οι Botting και Conti-Ramsden (2008) βρήκαν υψηλή συσχέτιση των γλωσσικών δεξιοτήτων με την εξαγωγή συμπερασμών σε παιδιά με ΑΓΔ, προτείνοντας ότι οι δεξιότητες της δομικής γλώσσας και της πραγματολογίας αναπτύσσονται από κοινού (co-developed). Παράλληλα, οι Dawes κ.ά. (2018) μελέτησαν τις γλωσσικές δεξιότητες που πιθανώς συνδέονται με την ικανότητα για εξαγωγή συμπερασμών σε παιδιά με ΑΓΔ και βρήκαν ότι το λεξιλόγιο και η φωνολογία αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες για την ικανότητα αυτή. Συνεπώς, η δωδέκατη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε, υποστηρίζοντας προηγούμενα ευρήματα που προτείνουν ότι η σχέση ανάμεσα στη δομική γλώσσα και στην εξαγωγή συμπερασμών είναι σημαντική.

Η δέκατη τρίτη Ερευνητική Υπόθεση αναφέρει ότι αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες της δομικής γλώσσας με την ικανότητα για *Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία (ΠΓΕ)* και στις τρεις ομάδες. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, παρατηρήθηκε μέτριος έως υψηλός βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στη δομική γλώσσα και στην ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία. Τα ευρήματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που μελέτησαν την ΠΓΕ σε τυπικούς και μη τυπικούς πληθυσμούς. Συγκεκριμένα, οι Borovsky κ.ά. (2012) μελέτησαν τις γλωσσικές δεξιότητες σε σχέση με την ΠΓΕ σε παιδιά και ενήλικες και βρήκαν ότι οι γλωσσικές δεξιότητες και κυρίως το επίπεδο του λεξιλογίου συνδέεται με την πραγματοποίηση προβλέψεων κατά τη διάρκεια της κοινωνικής συνδιαλλαγής. Αντίστοιχα, οι Mani και Hueting (2012) υποστηρίζουν την υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στο εκφραστικό λεξιλόγιο και την ικανότητα για παραγωγή προβλέψεων σε νήπια τυπικής ανάπτυξης στην ηλικία των 2 ετών. Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά με ελλειμματικές εκφραστικές δεξιότητες στη γλώσσα τείνουν να είναι αδύναμα στη

παραγωγή προβλέψεων, εύρημα που υπογραμμίζει τη σημασία της γλωσσικής ανάπτυξης στην ικανότητα κατανόησης προτάσεων κατά την κοινωνική συνδιαλλαγή (van Alphen κ.ά., 2021). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες (Borovsky κ.ά., 2012· Gambi κ.ά., 2016· Mani & Huetting, 2012) που υποστηρίζουν τον σημαντικό ρόλο του λεξιλογίου και γενικά της δομικής γλώσσας στην προβλεπτική επεξεργασία για την ερμηνεία προτάσεων και επομένως η περιορισμένη γνώση λεξιλογίου και το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης της δομικής γλώσσας έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην κατανόηση προτάσεων κατά τη διάρκεια συζητήσεων και κατά συνέπεια στην ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία (Andreou & Lymperopoulou, 2022). Επίσης, οι Gorman κ.ά. (2016) μελετώντας τις δεξιότητες συζήτησης διαπίστωσαν υψηλή συσχέτιση με τη γλωσσική ικανότητα μέσω μέτρησης του MME των συμμετεχόντων/ουσών.

Για τα παιδιά με ΔΑΦ, η συσχέτιση της δομικής γλώσσας με την ΠΓΕ φάνηκε μέτρια ως προς τη φωνολογική επίγνωση και τη σύνταξη, αλλά υψηλή ως προς το λεξιλόγιο. Η υψηλή συσχέτιση της ικανότητας για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία με το λεξιλόγιο οδηγεί στο συμπέρασμα πως τα παιδιά με ΔΑΦ χρησιμοποιούν τις σημασιολογικές πληροφορίες των ρημάτων για να προβλέπουν τα εκφωνήματα που ακολουθούν. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη μελέτη των Hahn κ.ά. (2015), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με ΔΑΦ είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τις πληροφορίες μέσα σε μια πρόταση, καταδεικνύοντας ότι το σημασιολογικό πλαίσιο επηρεάζει θετικά την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία στα παιδιά με ΔΑΦ. Άλλες μελέτες επισήμαναν ότι το σημασιολογικό πλαίσιο βοηθά τα παιδιά με ΔΑΦ να επεξεργάζονται σταδιακά προτάσεις και να χρησιμοποιούν τα δομικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά των προτάσεων (Luyster & Lord, 2009· Venker κ.ά., 2018). Παράλληλα, οι Eberhardt και Nadig (2016) βρήκαν ότι τα

ελλείμματα παιδιών με ΔΑΦ στη δομική γλώσσα έχουν συσχετιστεί με περιορισμένη ικανότητα γλωσσικής επεξεργασίας, ενώ οι Lake κ.ά. (2011) βρήκαν ότι η γλωσσική ικανότητα παιδιών με ΔΑΦ σχετίζεται με δεξιότητες συζήτησης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, όπως σχολιάστηκε παραπάνω, δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές σε σχέση με τους τυπικής ανάπτυξης ομηλικούς, ενώ και ο βαθμός συσχέτισης των δεξιοτήτων της δομικής γλώσσας και της ικανότητας για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία στη ΔΑΦ ομάδα ήταν παρόμοιος με τον βαθμό συσχέτισης των αντίστοιχων δεξιοτήτων στην ΤΑ ομάδα. Το εύρημα συμφωνεί με τα συμπεράσματα παρόμοιων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες, ο μηχανισμός για την κατανόηση προτάσεων που χρησιμοποιούν τα παιδιά με ΔΑΦ κατά τη διάρκεια μιας κοινωνικής συνδιαλλαγής είναι παρόμοιος με τον μηχανισμό των παιδιών ΤΑ (Zhou κ.ά., 2018). Ως εκ τούτου, η σχέση ανάμεσα στη γλωσσική ανάπτυξη και στην ικανότητα προβλεπτικής γλωσσικής επεξεργασίας των παιδιών με ΔΑΦ δεν διαφέρει από εκείνη των ΤΑ παιδιών.

Όσον αφορά την ΠΓΕ στα παιδιά με ΑΓΔ, φάνηκε υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα αυτή και στις επιδόσεις στη μορφosύνταξη και στο λεξιλόγιο, ενώ παρουσιάστηκε μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στην ΠΓΕ και στη φωνολογία. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες που έδειξαν επίσης τη σημαντική σχέση ανάμεσα στη μορφosύνταξη και το λεξιλόγιο και την ΠΓΕ, προτείνοντας ότι τα παιδιά με ΑΓΔ παρουσιάζουν αργή επεξεργασία σε σχέση με τους ΤΑ ομηλικούς τους όταν τα ρήματα των εκφωνημάτων του συνομιλητή τους δεν παρέχουν αρκετές σημασιολογικές και συντακτικές πληροφορίες (Andreu κ.ά., 2013). Σε παρόμοια συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση της σημασιολογίας με την ΠΓΕ κατέληξαν και οι Rijacker κ.ά. (2017), στη δική τους έρευνα, προτείνοντας ελλείμματα στη σημασιολογική αντίληψη των παιδιών με ΑΓΔ. Αντίστοιχα, οι Deenvy και Leonard (2018) βρήκαν ότι οι

μορφοσυντακτικές δεξιότητες επηρεάζουν πιθανώς την κατανόηση ερωτήσεων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης. Οι Jones και Westermann (2021) σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία σε παιδιά με ΑΓΔ προτείνουν ότι η σχέση της συντακτικής επίγνωσης και του επιπέδου του λεξιλογίου με την ικανότητα πρόβλεψης επερχόμενων γλωσσικών εκφωνημάτων είναι πιθανόν να είναι αμοιβαία και όχι μονόδρομη και συνεπώς τα παιδιά με ΑΓΔ έχουν περιορισμένη κατανόηση των εκφωνημάτων και κατ'επέκταση κάνουν περισσότερα λάθη κατά την παραγωγή προβλέψεων σε μια συζήτηση. Αντίστοιχα, οι Ndiaye και Camaco (2021) στη δική τους ανασκόπηση προτείνουν ότι τα ελλείμματα του ΑΓΔ πληθυσμού στην επεξεργασία συντακτικών σχέσεων σχετίζονται στενά με ελλείμματα στην παραγωγή προβλέψεων και με περιορισμένη κατανόηση των εκφωνημάτων. Τέλος, οι van Alphen κ.ά. (2021) βρήκαν ότι οι μειωμένες εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες που παρουσιάζουν τα παιδιά με ΑΓΔ σχετίζονται με καθυστερημένη κατανόηση των εκφωνημάτων. Επομένως, η δέκατη τρίτη ερευνητική υπόθεση σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στη δομική γλώσσα και την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία επιβεβαιώθηκε, στηρίζοντας τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που μελέτησαν τη σχέση αυτή.

Τέλος, η δέκατη τέταρτη Ερευνητική Υπόθεση αναφέρει ότι αναμένεται να υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις δεξιότητες της δομικής γλώσσας με τη *Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα* και στις τρεις ομάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτριο έως υψηλό βαθμό συσχέτισης και στις τρεις ομάδες και συνεπώς είναι σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες που μελέτησαν τη συγκεκριμένη σχέση. Πιο συγκεκριμένα, οι Loucas κ.ά. (2008) μέσα από τη δική τους έρευνα σε παιδιά με ΔΑΦ και σε παιδιά με ΑΓΔ με τη χρήση του εργαλείου CCC (Bishop, 1998) βρήκαν ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στις προσληπτικές γλωσσικές δεξιότητες και τη ΓΕΙ,

προτείνοντας ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ σχετίζονται με την περιορισμένη κοινωνική λειτουργικότητα που εμφανίζουν, καθώς δυσχεραίνουν την κατανόηση των πραγματολογικών πτυχών της γλώσσας. Επίσης, οι Baixauli-Fortea κ.ά. (2019) βρήκαν ότι η δομική γλώσσα επηρεάζει τη ΓΕΙ μελετώντας τις δεξιότητες αυτές στον ΔΑΦ πληθυσμό. Οι Reindal κ.ά. (2022) επεκτείνοντας την έρευνά τους σε διάφορους κλινικούς πληθυσμούς με κοινή συμπτωματολογία με τη ΔΑΦ, προτείνουν ότι η δομική γλώσσα και η ΓΕΙ συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα από τη διαγνωστική ομάδα. Συγκεκριμένα, οι ερευνητές μελέτησαν τις εκφραστικές δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας και βρέθηκε υψηλή συσχέτιση με τη δομική γλώσσα και κυρίως με τις λεκτικές δεξιότητες, προτείνοντας ότι η πραγματολογική επάρκεια εξαρτάται συχνά από τις γλωσσικές δεξιότητες. Οι Andrés-Roqueta κ.ά. (2021) διερευνώντας τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα σε σχέση με τη δομική γλώσσα βρήκαν πως η πορεία τους είναι ανάλογη. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι επιδόσεις στις δοκιμασίες που εξετάζουν τη δομική γλώσσα μπορούσαν να προβλέψουν τις επιδόσεις στη ΓΕΙ τόσο σε τυπικά παιδιά όσο και σε παιδιά με ΑΓΔ. Συνεπώς, και η δέκατη τέταρτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε, στηρίζοντας την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία που αφορά τη συσχέτιση ανάμεσα στη δομική γλώσσα και τη Γενική Επικοινωνιακή Ικανότητα.

10.5 Γενική Συζήτηση

Η πραγματολογική γλώσσα φαίνεται να περιλαμβάνει μια ευρεία κλίμακα δεξιοτήτων και ως εκ τούτου η αξιολόγησή της αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, καθώς απαιτείται η χρήση πλήθους εργαλείων/δοκιμασιών τα οποία/οι οποίες να αξιολογούν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της. Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να αξιολογηθούν τόσο οι δεξιότητες που αφορούν τη *γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-*

pragmatics) με τη μέτρηση της Προβλεπτικής Γλωσσικής Επεξεργασίας και της Γενικής Επικοινωνιακής Ικανότητας, όσο και την *κοινωνική-πραγματολογία* (*social-pragmatics*), με τη μέτρηση της ικανότητας χρήσης πλαισίου για εξαγωγή συμπερασμών και της Κοινωνικής Αμοιβαιότητας. Μέσω της αξιολόγησης των παραπάνω δεξιοτήτων διερευνήθηκαν οι δυνατότητες και τα ελλείμματα της ΔΑΦ και της ΑΓΔ στην πραγματολογική γλώσσα, καθώς επίσης εξετάστηκε πιο αναλυτικά η σχέση των πραγματολογικών πτυχών με τη δομική γλώσσα και στις δύο διαταραχές στην ελληνική γλώσσα.

Το γενικό συμπέρασμα που προκύπτει από τη μελέτη των αποτελεσμάτων, αλλά και με βάση τα ευρήματα της σχετικής βιβλιογραφίας, είναι ότι τα παιδιά με ΑΓΔ αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στις δεξιότητες που συνδέονται με τη γλωσσική-πραγματολογία (*linguistic-pragmatics*), ενώ οι δεξιότητες που συνδέονται με την κοινωνική-πραγματολογία (*social-pragmatics*) δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τη συγκεκριμένη διαταραχή. Αντίθετα, τα παιδιά με ΔΑΦ, παρουσίασαν δυσκολίες σε όλες τις δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας που αξιολογήθηκαν. Σημαντικές δυσκολίες παρατηρήθηκαν κυρίως στις δεξιότητες που αφορούν την κοινωνική-πραγματολογία (*social-pragmatics*), ενώ μικρότερη δυσκολία φαίνεται να έχουν στην ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία σε σχέση με τις υπόλοιπες πραγματολογικές δεξιότητες, όμως και σε αυτή τη μέτρηση τα παιδιά με ΔΑΦ υστερούσαν σε σχέση με τους ΤΑ ομηλικούς τους. Όσον αφορά τη σύγκριση ανάμεσα στα παιδιά με ΔΑΦ και στα παιδιά με ΑΓΔ, οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως στις δεξιότητες που αφορούν την κοινωνική-πραγματολογία (*social-pragmatics*), καθώς στις δοκιμασίες που την αξιολογούσαν τα παιδιά με ΑΓΔ δεν έδειξαν να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες.

Συνεπώς, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα πως τόσο τα παιδιά με ΑΓΔ, όσο και τα παιδιά με ΔΑΦ αντιμετωπίζουν ελλείμματα στην πραγματολογική γλώσσα, αλλά όχι στις ίδιες πτυχές (δεξιότητες) και όχι στον ίδιο βαθμό. Τα πραγματολογικά ελλείμματα των παιδιών με ΔΑΦ δείχνουν να είναι πιο σοβαρά από τα πραγματολογικά ελλείμματα των παιδιών με ΑΓΔ. Τα ευρήματα, επομένως, σχετικά με τη δομική και πραγματολογική γλώσσα τόσο των παιδιών με ΑΓΔ, όσο και των παιδιών με ΔΑΦ στην ελληνική γλώσσα δεν διαφέρουν από αντίστοιχες μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε άλλες γλώσσες στη διεθνή έρευνα.

Όσον αφορά την υπόθεση σχετικά με την ύπαρξη ή όχι κοινής αιτιολογίας μεταξύ της ΔΑΦ και της ΑΓΔ, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν συνηγορούν υπέρ της υπόθεσης αυτής, καθώς δείχνουν ότι ανάμεσα στις δύο διαταραχές υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις γλωσσικές δεξιότητες, τόσο όσον αφορά τη δομική γλώσσα, όσο και την πραγματολογική. Είναι σημαντικό ότι τα παιδιά με ΔΑΦ, σύμφωνα με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, ακόμα και αυτά που δεν παρουσιάζουν γλωσσικές δυσκολίες δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα με λειτουργικό τρόπο (Luyster & Lord, 2009· Norrelgen κ.ά., 2014), καθώς πιθανώς δεν έχουν ως στόχο την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά την ικανοποίηση κάποιας ανάγκης (LaRue κ.ά., 2009). Ωστόσο, έρευνες που μελετούν τη βιολογική βάση των νεοαναπτυξιακών διαταραχών δείχνουν ότι πιθανώς υπάρχει γενετική αλληλοεπικάλυψη (Νησιώτου & Βλάχος· van Wijngaarden et al., 2024· Vernes et al., 2008). Συνεπώς, οι αξιολογήσεις των γλωσσικών δεξιοτήτων προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες για τον φαινότυπο των νευροαναπτυξιακών διαταραχών, αλλά από μόνες τους πιθανώς δεν είναι κατάλληλες να απαντήσουν στο ερώτημα σχετικά με το αν υπάρχει ή όχι κοινή αιτιολογία μεταξύ της ΔΑΦ και της ΑΓΔ.

Η σχέση ανάμεσα στη δομική και την πραγματολογική γλώσσα φαίνεται πως είναι σημαντική σε όλους τους πληθυσμούς. Ο βαθμός της συσχέτισης μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τον πληθυσμό αλλά και τις πτυχές της δομικής και της πραγματολογικής γλώσσας που κάθε φορά αξιολογούνται. Ο εντοπισμός των δεξιοτήτων που επηρεάζουν και επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό είναι σημαντική, καθώς, όπως διαπιστώνουν οι Reindal κ.ά. (2022) όλες οι πτυχές της δομικής γλώσσας δεν επηρεάζουν την πραγματολογική στον ίδιο βαθμό, όπως αντίστοιχα δεν επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό και όλες οι πραγματολογικές δεξιότητες από τη δομική γλώσσα. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να επεκταθεί η έρευνα πάνω στη συσχέτιση της δομικής με την πραγματολογική γλώσσα σε διαφορετικούς πληθυσμούς και δεξιότητες, αλλά και να αξιολογηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές τόσο της δομικής, όσο και της πραγματολογικής γλώσσας.

10.6 Παιδαγωγικές Προεκτάσεις της έρευνας

Μέσω της παρούσας έρευνας επιδιώχθηκε να καλυφθεί το κενό που υπήρχε στη βιβλιογραφία σχετικά με τη σχέση της δομικής γλώσσας με την πραγματολογική σε ελληνικό πληθυσμό με νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΦ και ΑΓΔ), καθώς και η σύγκριση των πληθυσμών ΔΑΦ και ΑΓΔ.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό κατάλληλων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς θεραπευτές και τους ερευνητές που ασχολούνται με τη ΔΑΦ και την ΑΓΔ. Οι παρεμβάσεις στη δομική γλώσσα είναι καλό να στοχεύουν όχι μόνο στη βελτίωση των φωνολογικών, μορφοσυντακτικών και λεξιλογικών δεξιοτήτων, αλλά και στη βελτίωση των πραγματολογικών. Οι γλωσσικές παρεμβάσεις, κυρίως σε πληθυσμούς

με πραγματολογικές δυσκολίες, είναι καλό να περιλαμβάνουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα που θα καλλιεργεί όλα τα επίπεδα της γλωσσικής ανάπτυξης, λαμβάνοντας υπόψη και την ανάπτυξη δεξιοτήτων της κοινωνικής χρήσης της γλώσσας.

Τέλος, δεδομένων των κοινών στοιχείων που παρουσιάζουν η ΔΑΦ και η ΑΓΔ ως προς το γλωσσικό προφίλ, ο διαχωρισμός τους πολλές φορές είναι δύσκολος με αποτέλεσμα οι διαγνώσεις που δίνονται να μην είναι ακριβείς και κατ' επέκταση οι παρεμβάσεις που ακολουθούνται να μην είναι κατάλληλες. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν με σκοπό να δημιουργηθούν άξονες παρατήρησης για τη διάκριση των δύο διαταραχών, κυρίως σε δεξιότητες της πραγματολογικής γλώσσας, όπου παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο διαταραχές.

10.7 Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να αξιολογηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες από τις βασικές πτυχές της πραγματολογικής γλώσσας, τόσο ως προς τη γλωσσική-πραγματολογία (linguistic-pragmatics), όσο και ως προς την κοινωνική-πραγματολογία (social-pragmatics), σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Andrés – Roqueta (2017). Για τον λόγο αυτό, παράλληλα με τις δοκιμασίες που χορηγήθηκαν σε συνθήκες αξιολόγησης (test condition), συμπληρώθηκε από γονείς και εκπαιδευτικούς η Λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (Georgiou & Spanoudis, 2021), η οποία παρείχε πληροφορίες για την πραγματολογική γλώσσα των παιδιών κατά τη διάρκεια πραγματικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπόκεινται σε περιορισμό, καθώς η Πραγματολογική Γλώσσα καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων που εκτυλίσσονται κατά τη διάρκεια της κοινωνικής

συνδιαλλαγής και η αξιολόγηση όλων των πτυχών σε πραγματικές κοινωνικές συνθήκες θα ήταν ένα χρονοβόρο και πιθανώς αδύνατο έργο. Συνεπώς, προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας στους ίδιους πληθυσμούς με διαφορετικά εργαλεία, ώστε να αξιολογηθούν επιπλέον πτυχές της πραγματολογικής γλώσσας.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας αυτής είναι ο μη διαχωρισμός του δείγματος των παιδιών της ομάδας ΔΑΦ σε υπο-ομάδες ανάλογα με το αν παρουσιάζουν γλωσσικές διαταραχές ή όχι, καθώς προηγούμενη έρευνα (Ellis Weismer κ.ά., 2017· Georgiou & Spanoudis, 2021· Loucas κ.ά., 2008· Tager-Flusberg, 2006· Ramirez-Santana κ.ά., 2019) έχει δείξει ότι υπάρχει μία υπο-ομάδα παιδιών με ΔΑΦ που παρουσιάζει γλωσσικές δυσκολίες παρόμοιες με αυτές παιδιών με ΑΓΔ. Παρόλο που στην παρούσα έρευνα μετρήθηκε το Μέσο Μήκος Εκφωνήματος των συμμετεχόντων/ουσών προκειμένου να αμβλυνθούν οι γλωσσικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες, ωστόσο, μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει και μια ομάδα ΔΑΦ που θα έχει αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες με την ομάδα ΑΓΔ.

Επίσης, η αξιολόγηση της ικανότητας για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία έγινε με τη χρήση offline εργαλείου, γεγονός που δεν επέτρεψε τη μέτρηση του ακριβούς χρόνου και την καταγραφή των οφθαλμικών κινήσεων των συμμετεχόντων/ουσών, ώστε να υπάρξουν συγκρίσιμα δεδομένα για τις ομάδες και σε αυτό τον τομέα. Προτείνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση έρευνας σχετικά με την ικανότητα για Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία μέσω μεθοδολογίας eye-tracker, ώστε να παραχθούν ασφαλέστερα δεδομένα και ακριβείς πληροφορίες σχετικά με την Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία στη ΔΑΦ και την ΑΓΔ.

Τέλος, περαιτέρω έρευνα αναφορικά με τη σχέση της δομικής γλώσσας με την πραγματολογική στη ΔΑΦ και στην ΑΓΔ θα μπορούσε να διεξαχθεί με μεγαλύτερο

αριθμό συμμετεχόντων/ουσών, ώστε να μπορούν τα αποτελέσματα να γενικευτούν, καθώς και σε μεγαλύτερο εύρος ηλικιών, με σκοπό να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με την υπό διερεύνηση σχέση ανά αναπτυξιακό στάδιο.

10.8 Σύνοψη 10^{ου} κεφαλαίου

Στο 10^ο και τελευταίο κεφάλαιο, πραγματοποιείται συζήτηση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα υπό το πρίσμα των ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν με βάση την ανασκόπηση προηγούμενων αντίστοιχων ερευνών. Αρχικά, σχολιάζονται και συγκρίνονται οι επιδόσεις των παιδιών των τριών ομάδων στις δεξιότητες που αξιολογήθηκαν, ενώ στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τον βαθμό συσχέτισης που βρέθηκε ανάμεσα στις πτυχές της δομικής και της πραγματολογικής γλώσσας που μετρήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Παράλληλα, αναλύονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα ευρήματα αυτά, ενώ συζητούνται παιδαγωγικές προεκτάσεις της παρούσας έρευνας. Τέλος, αναφέρονται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας και ακολουθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη της ΔΑΦ και της ΑΓΔ, καθώς και τη σύγκριση των γλωσσικών προφίλ των δύο διαταραχών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές

- Acosta-Rodríguez, V. M., Ramírez-Santana, G. M., & Hernández-Expósito, S. (2022). Intervention for oral language comprehension skills in preschoolers with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 57(1), 90-102. 10.1111/1460-6984.12676
- Acton, E. K. (2011). On gender differences in the distribution of um and uh. *Penn Working Papers in Linguistics*, 17, 1–9. Available at: <<http://repository.upenn.edu/pwpl/vol17/iss2/2>>
- Adams, C. (2002). Practitioner review: The assessment of language pragmatics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 973–987. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00226>
- Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A., & Law, J. (2012). The social communication intervention project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47, 233–244. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x>
- Adams, C., Clarke, E., & Haynes, R. (2009). Inference and sentence comprehension in children with specific or pragmatic language impairments, *International Journal of*

Language & Communication Disorders, 44(3), 301-318, <https://doi.org/10.1080/13682820802051788>

Adrien, J. L., Perrot, A., Sauvage, D., Leddet, I., Larmande, C., Hameury, L., & Barthelemy, C. (1992). Early symptoms in autism from family home movies: Evaluation and comparison between 1st and 2nd year of life using I.B.S.E. *Acta Paedopsychiatrica*, 55(2), 71-75. Ανακτήθηκε από: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1374996/>

Aguilar-Mediavilla, E. M., Sanz-Torrent, M., & Serra-Raventós, M. (2002). A comparative study of the phonology of pre-school children with specific language impairment (SLI), language delay (LD) and normal acquisition. *Clinical linguistics & phonetics*, 16(8), 573-596. <https://doi.org/10.1080/02699200210148394>

Alt, M., Plante, E., & Creusere, M. (2004). Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 407-420. [10.1044/1092-4388\(2004/033\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/033))

Alnemr, M. A. (2022). Profiles of phonological awareness skills in young children with autism spectrum disorders, language impairment, and their typically developing peers. *Journal of Positive School Psychology*, 6(11), 842-852. Ανακτήθηκε από: <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/14040/9106>

Alduais, A., Al-Qaderi, I., & Alfadda, H. (2022). Pragmatic language development: Analysis of mapping knowledge domains on how infants and children become pragmatically competent. *Children*, 9(9), 1407. <https://doi.org/10.3390/children9091407>

American Psychiatric Association (APA). (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd ed.)*. American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (APA). (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.) (DSM-IV)*, American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Association.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Andreou, G., & Aslanoglou, V. (2022). Written language production in children with developmental language disorder. *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833429>

Andreou, G., Aslanoglou, V., & Lymperopoulou V. (2022, January 17-18). *Reading and children with developmental language disorder: a case of Greek students*. In F. Uslu (Ed.), *Proceedings of INTCESS 2022- 9th International Conference on Education & Education of Social Sciences* (pp. 510-517).
<https://doi.org/10.51508/intcess.202271>

Andreou, G., & Lemoni, G. (2020). Narrative skills of monolingual and bilingual pre-school and primary school children with developmental language disorder (DLD): A systematic review. *Open Journal of Modern Linguistics*, 10(5), 429–458.
<https://doi.org/10.4236/ojml.2020.105026>

Andreou, G., & Lymperopoulou, V. (2022, October 30). *Predictive language processing of children with autism spectrum disorder and children with developmental language disorder*. In S. Halupka-Rešetar & N. Ilić (Eds.), *Proceedings of PNCLR9- Studies in Language and Mind 4*, Filozofski fakultet, Novi Sad, (pp. 87-106).
Retrieved from: <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-672-0>

- Andreou, G., Lymperopoulou, V., & Aslanoglou, V. (2022). Developmental language disorder (DLD) and autism spectrum disorder (ASD): Similarities in pragmatic language abilities. A systematic review. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2132669>
- Andrés-Roqueta, C., Garcia-Molina, I., & Flores-Buils, R. (2021). Association between CCC-2 and structural language, pragmatics, social cognition, and executive functions in children with developmental language disorder. *Children*, 8(2), 123. <https://doi.org/10.3390/children8020123>
- Andrés-Roqueta, C., & Katsos, N. (2017). The contribution of grammar, vocabulary and theory of mind in pragmatic language competence in children with autistic spectrum disorders. *Frontiers in Psychology*, 8, 996. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00996>
- Andrés-Roqueta, C., & Katsos, N. (2020). A distinction between linguistic and social pragmatics helps the precise characterization of pragmatic challenges in children with autism spectrum disorders and developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(5), 1494-1508. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00263
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Olmos, J. G. & MacWhinney, B. (2013). The formulation of argument structure in SLI: an eye-movement study. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 27(2), 111-133. <https://doi.org/10.3109/02699206.2012.751623>
- Andreu, L., Sanz-Torrent, M. & Rodríguez-Ferreiro, J. (2016). Do children with SLI use verbs to predict arguments and adjuncts: Evidence from eye movements during listening. *Frontiers in Psychology*, 6(1917), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01917>

- Andreu, L., Sanz-Torrent, M., & Trueswell, J. C. (2012). Anticipatory sentence processing in children with specific language impairment: Evidence from eye movements during listening. *Applied Psycholinguistics*, 34(01), 5-44. <https://doi.org/10.1017/s0142716411000592>
- Angeleri, R., Gabbatore, I., Bosco, F. M., Sacco, K., & Colle, L. (2016). Pragmatic abilities in children and adolescents with autism spectrum disorder: A study with the ABaCo battery. *Minerva Psichiatrica*, 57(3), 93-103. Retrieved from: <https://hdl.handle.net/2318/1594711>
- Aslanoglou, V., Andreou, G., Vlachos, F., & Lymperopoulou, V. (2023). Writing skills of individuals with developmental language disorder (DLD). In D. Katsarou (Ed.), *Developmental language disorders in childhood and adolescence* (pp. 323-337). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-0644-4.ch024>
- Airenti, G. (2017). Pragmatic development. In: L. Cummings (ed.) *Research in clinical pragmatics. Perspectives in pragmatics, philosophy & psychology*, 11, (pp. 3-28). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47489-2_1
- Arif, H., & Bol, G. W. (2008). Counting MLU in morphemes and MLU in words in a normally developing child and child with a language disorder: A comparative study. *Dhaka University Journal of Linguistics*, 1(1), 167-182. Ανακτήθηκε από: <https://research.rug.nl/en/publications/counting-mlu-in-morphemes-and-mlu-in-words-in-a-normally-developi>
- Arosio, F., Foppolo, F., Pagliarini, E., Perugini, M., & Guasti, M. T. (2017). Semantic and pragmatic abilities can be spared in Italian children with SLI. *Language Learning and Development*, 13, 418-429. <https://doi.org/10.1080/15475441.2017.1308254>

- Backley, B. (2003). *Children's communication skills: From birth to five years*. Routledge.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodn, W., Rosenberg, C., White, T., Durkin, S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R., Hewitt, A., ... S., Dowling, N. F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: *The Special Needs and Autism Project (SNAP)*. *Lancet*, 368, 210–215. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69041-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69041-7)
- Baixauli-Fortea, I., Miranda Casas, A., Berenguer-Forner, C., Colomer-Diago, C., & Rosello-Miranda, B. (2019). Pragmatic competence of children with autism spectrum disorder. Impact of theory of mind, verbal working memory, ADHD symptoms, and structural language. *Applied Neuropsychology. Child*, 8, 101–112. <http://dx.doi.org/10.1080/21622965.2017.1392861>
- Barokova, M., & Tager-Flusberg, H. (2020). Commentary: Measuring language change through natural language samples. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2287–2306. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3628-4>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MIT Press

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 21(1), 37–46. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Bates, E. (1976). *Language and Context: The Acquisition of Pragmatics*. Academic Press.
- Bates, E. (2014). *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. Academic Press.
- Bates, E., Camaioni, L., & Voltera, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-22. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/232508320_The_Acquisition_of_Performatives_Prior_to_Speech
- Bates, E., & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition, aphasia, and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12, 507–584. <http://dx.doi.org/10.1080/016909697386628>
- Bavin, E. L., Kidd, E., Prendergast, L. A., & Baker, E. K. (2016). Young children with ASD use lexical and referential information during on-line sentence processing. *Frontiers in Psychology*, 7(171), 1–12. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00171>
- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M., & Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 75-82. <http://dx.doi.org/10.1097/00004583-200101000-00019>

- Bernard, S., & Deleau, M. (2007). Conversational perspective-taking and false belief attribution: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(3), 443-460. <http://dx.doi.org/10.1348/026151006X171451>
- Belek, B. (2019). Autism. In F. Stein, S. Lazar, M. Candea, H. Diemberger, J. Robbins, A. Sanchez & R. Stasch. (Eds). *The Cambridge encyclopedia of anthropology*. <http://doi.org/10.29164/19aut>
- Bishop, D. V. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press
- Bishop, D. V. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 39, 879–891. <http://dx.doi.org/10.1017/S0021963098002832>
- Bishop, D.V. (2003). *The Children's Communication Checklist—2*. Psychological Corporation
- Bishop, D. V. (2010). Overlaps between autism and language impairment: phenomimicry or shared etiology?. *Behavior Genetics*, 40, 618-629. <http://dx.doi.org/10.1007/s10519-010-9381-x>
- Bishop, D. V., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12), 809-818. <http://dx.doi.org/10.1017/S0012162201001475>
- Bishop, D. V., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardised diagnostic

- instruments. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 917-929.
<http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00114>
- Bishop, D.V.M., North, T., & Donlan, C. (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 391-403. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01420.x>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & The CATALISE Consortium, (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS One*, 11, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & Catalise-2 Consortium, (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 58, 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., & Bigras, N. (2014). The role of executive functions in the pragmatic skills of children age 4–5. *Frontiers in Psychology*, 5, 81239. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00240>
- Blake, J., Hoyme, H. E., & Crotwell, P. L. (2013). *A brief history of autism, the autism/vaccine hypothesis and a review of the genetic basis of autism spectrum disorders*. South Dakota Medicine.
- Blom, E., & Boerma, T. (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in Developmental Disabilities*, 55, 301–3. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.001>

- Bloom, L., Rocissano, L., & Hood, L. (1976). Adult-child discourse: Developmental interaction between information processing and linguistic knowledge. *Cognitive Psychology*, 8(4), 521-552. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(76\)90017-7](https://doi.org/10.1016/0010-0285(76)90017-7)
- Borovsky, A., Elman, J. L., & Fernald, A. (2012). Knowing a lot for one's age: Vocabulary skill and not age is associated with anticipatory incremental sentence interpretation in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(4), 417-436. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.01.005>
- Botting, N. (2020). Language, literacy and cognitive skills of young adults with developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(2), 255-265. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12518>
- Botting, N., & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 281–300. <https://doi.org/10.1348/026151007x235891>
- Boucher, J. (2012). Research review: Structural language in autistic spectrum disorder—Characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 219–233. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02508.x>
- Bougard, C., Picarel-Blanchot, F., Schmid, R., Campbell, R., & Buitelaar, J. (2021). Prevalence of autism spectrum disorder and co-morbidities in children and adolescents: a systematic literature review. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.744709>
- Brennan, J. R., Lajiness-O'Neill, R., Bowyer, S., Kovelman, I., & Hale, J. T. (2019). Predictive sentence comprehension during story-listening in autism spectrum

- disorder. *Language, Cognition and Neuroscience*, 34(4), 428-439.
<https://doi.org/10.1080/23273798.2018.1560483>
- Brinton, B., Fujiki, M., Loab, D., & Winkler, E. (1986). Development of conversational repair strategies in response to requests for clarification. *Journal of Speech and Hearing Research*, 29, 75–81. <https://doi.org/10.1044/jshd.5104.370>
- Brock, J., Norbury, C., Einav, S., & Nation, K. (2008). Do individuals with autism process words in context? Evidence from language-mediated eye-movements. *Cognition*, 108, 896–904. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.06.007>
- Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205-2213.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
- Brothers, T., Swaab, T. Y., & Traxler, M. J. (2017). Goals and strategies influence lexical prediction during sentence comprehension. *Journal of Memory and Language*, 93, 203-216. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2016.10.002>
- Brown, R., & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. In C. Cofer & B. Musgrave (Eds.), *Verbal behavior and learning: Problems and processes*. McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1986). Play, thought and language. *Prospects: Quarterly Review of Education*, 16(1), 77-83. <https://doi.org/10.1007/BF02197974>
- Burhanuddin, N. A. N., Ahmad, N. A., Said, R. R., & Asimiran, S. (2021). Learning theories: Views from behaviourism theory and constructivism theory. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(1), 85-98. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i1/8590>

- Butler, L. K., & Tager-Flusberg, H. (2023). Fine motor skill and expressive language in minimally verbal and verbal school-aged autistic children. *Autism Research*, 16(3), 630-641. <https://doi.org/10.1002/aur.2883>
- Calder, S. D., Claessen, M., Leitão, S., & Ebbels, S. (2022). A profile of expressive inflectional morphology in early school-age children with developmental language disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(4–5), 341–358. <https://doi.org/10.1080/02699206.2021.1931454>
- Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998). Conversational abilities among children with autism and children with developmental delays. *Autism*, 2(4), 325–344. <https://doi.org/10.1177/1362361398024>
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Lawrence Erlbaum Associates.
- Carlsson, H. L., Norrelgen, F., Kjellmer, L., Westerlund, J., Gillberg, C., & Fernell, E. (2013). Coexisting disorders and problems in preschool children with autism spectrum disorders. *The Scientific World Journal*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013/213979>
- Carotenuto, A., Arcara, G., Orefice, G., Cerillo, I., Giannino, V., Rasulo, M., Iodice, R., & Bambini, V. (2017). Communication in multiple sclerosis: Pragmatic deficit and its relation with cognition and social cognition. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 33(2), 1-12. <https://doi.org/10.1093/arclin/acx061>
- Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL)*. American Guidance Service

- Catts, H., Fey, M., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1142-1157. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))
- Catts, H. W., & Kamhi, A. G. (1986). The linguistic basis of reading disorders: Implications for the speech-language pathologist. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 17(4), 329-341. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.1704.329>
- Cekaite, A. (2013). Child pragmatic development. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of applied linguistics* (pp. 602–609). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0127>
- Chenausky, K.V., & Tager-Flusberg, H. (2022). The importance of deep speech phenotyping for neurodevelopmental and genetic disorders: a conceptual review. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 14(36). <https://doi.org/10.1186/s11689-022-09443-z>
- Chevallier, C., Wilson, D., Happé, F., & Noveck, I. (2010). Scalar inferences in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1104-1117. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0960-8>
- Chiang, H. M., & Carter, M. (2007). Spontaneity of communication in individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 693-705. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0436-7>
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton Publishers
- Clahsen, H. (1991). *Child language and developmental dysphasia: Linguistic studies of the acquisition of german*. Benjamins.

- St. Clair, M., Durkin, K., Conti-Ramsden, G., & Pickles, A. (2011). Growth of reading skills in children with a history of specific language impairment: The role of autistic symptomatology and language-related abilities. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 109–31. <https://doi.org/10.1348/026151009X480158>
- Clark, H. H., & Fox Tree, J.E. (2002). Using uh and um in spontaneous speaking. *Cognition*, 84(1), 73–111. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(02\)00017-3](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(02)00017-3)
- Conlon, O., Volden, J., Smith, I. M., Duku, E., Zwaigenbaum, L., Waddell, C., Szatmari, P., Mirenda, P., Vaillancourt, T., Bennett, T., Georgiades, S., Elsabbagh, M., & Ungar, W. J. (2019). Gender differences in pragmatic communication in school-aged children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), 1937-1948. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-03873-2>
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741-748. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00770>
- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., & Botting, N. (1997). The extent to which psychometric tests differentiate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(4), 765-777. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.765>
- Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., & Botting, N. (2006). The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 621-628. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01584.x>

- Conti-Ramsden, G., St Clair, M. C., Pickles, A., & Durkin, K. (2012). Developmental trajectories of verbal and nonverbal skills in individuals with a history of specific language impairment: from childhood to adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing*, 55(6), 1716-1735. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/10-0182\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/10-0182))
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Simkin, Z., & Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: Outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(2), 207-219. <https://doi.org/10.1080/13682820121213>
- Craig, H. K., & Gallagher, T. M. (1986). Interactive play: The frequency of related verbal responses. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 29(3), 375-383. <https://doi.org/10.1044/jshr.2903.375>
- Craig, M., & Trauner, D. (2017). Comparison of spontaneously elicited language patterns in specific language impairment and high-functioning autism. *Pediatric Neurology*, 79, 53–58. <https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2017.09.017>
- Craig, H. K., & Washington, J. A. (1993). Access behaviors of children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(2), 322-337. <https://doi.org/10.1044/jshr.3602.322>
- Crandall, M. C., Bottema-Beutel, K., McDaniel, J., Watson, L. R., & Yoder, P. J. (2019). Children with autism spectrum disorder may learn from caregiver verb input better in certain engagement states. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 3102-3112. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04041-w>
- Creemers, A., & Schaeffer, J. C. (2022). Grammatical and pragmatic properties of the DP in children with specific language impairment (SLI) and in children with high

- functioning autism (HFA). *Linguistics in the Netherlands*, 32(1), 16–32.
<https://doi.org/10.1075/avt.32.02cre>
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων.
- Curcic, M., Andringa, S., & Kuiken, F. (2019). The role of awareness and cognitive aptitudes in L2 predictive language processing. *Language Learning*, 69, 42-71.
<https://doi.org/10.1111/lang.12321>
- Dahlgren, S., & Dahlgren Sandberg, A. (2008). Referential communication in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 12(4), 335–348.
<https://doi.org/10.1177/13623613080916>
- Davies, C., Andrés-Roqueta, C., & Norbury, C. (2016). Referring expressions and structural language abilities in children with specific language impairment: A pragmatic tolerance account. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 98–113. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.011>
- Dawes, E., Leitão, S., Claessen, M., & Kane, R. (2018). A profile of the language and cognitive skills contributing to oral inferential comprehension in young children with developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53(6), 1139-1149. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12427>
- Deevy, P., & Leonard, L. B. (2018). Sensitivity to morphosyntactic information in preschool children with and without developmental language disorder: A follow-up study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(12), 3064-3074.
https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0038

- de la Torre Carril, A., Durán-Bouza, M., & Pérez-Pereira, M. (2021). Capacity of the CCC-2 to discriminate ASD from other neurodevelopmental disorders. *Children*, 8(8), 640. <https://doi.org/10.3390/children8080640>
- de Saussure, F. (1979). *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας* (μτφρ. Φ.Δ. Αποστολόπουλος). Παπαζήσης. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1972).
- de Villiers, J., Stainton, R. J., & Szatmari, A. P. (2007). Pragmatic abilities in autism spectrum disorder: A case study in philosophy and the empirical. *Midwest Studies in Philosophy*, 31(1), 292-317. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.2007.00151.x>
- DeLafield-Butt, J. T., & Trevarthen, C. (2013). Theories of the development of human communication. In P. Cobley & P. Schultz (Eds.), *Theories and models of communication*, 199-222. De Gruyter Mouton
- Demouy, J., Plaza, M., Xavier, J., Ringeval, F., Chetouani, M., Perisse, D., Chauvin, D., Viaux, S., Golse, B., Cohen, D., & Robel, L. (2011). Differential language markers of pathology in autism, pervasive developmental disorder not otherwise specified and specific language impairment. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1402–1412. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.026>
- Deth, R., Muratore, C., Benzecry, J., Power-Charnitsky, V. A., & Waly, M. (2008). How environmental and genetic factors combine to cause autism: A redox/methylation hypothesis. *NeuroToxicology*, 29(1), 190-201. <https://doi.org/10.1016/j.neuro.2007.09.010>
- Dewey, D. (2018). What is comorbidity and why does it matter in neurodevelopmental disorders? *Current Developmental Disorders Reports*, 5, 235-242. <https://doi.org/10.1007/s40474-018-0152-3>

- DiCriscio, A. S., Miller, S. J., Hanna, E. K., Kovac, M., Turner-Brown, L., Sasson, N. J., Sapyta, J., Troiani, V., & Dichter, S. D. (2016). Brief report: Cognitive control of social and nonsocial visual attention in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2797-2805. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2804-7>
- DiStefano, C., Senturk, D., & Jeste, S. S. (2019). ERP evidence of semantic processing in children with ASD. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 36, 100640. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2019.100640>
- Dockrell, J.E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairment. *Exceptional Children*, 73(2), 147-164. <https://doi.org/10.1177/00144029070730>
- Dollaghan, C., & Campbell, T. F. (1998). Nonword repetition and child language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(5), 1136-1146. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4105.1136>
- Dore, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 343-350. <https://doi.org/10.1007/BF01068169>
- Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts, and language universals. *Journal of Child Language*, 2, 20-40. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000878>
- Dore, J., Franklin, M.B., Miller, R.T., & Ramer, A.L. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3(1), 13-28. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001288>
- Dorval, B., & Eckerman, C. (1984). Developmental trends in the quality of conversation achieved by small groups of acquainted peers. *Monograph of the*

Society for Research in Child Development, 49, 1-91.
<https://doi.org/10.2307/1165872>

Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5), 1441-1457. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01076.x>

Durkin, M. S., Maenner, M. J., Newchaffer, C. J., Lee, L. C., Cunniff, C. M., Daniels, J. L., Kirby, R., Leavitt, L., Miller, L., Zahorodny, W., & Schieve, L. A. (2008). Advanced parental age and the risk of autism spectrum disorder. *American Journal of Epidemiology*, 168(11), 1268-1276. doi: <https://doi.org/10.1093/aje/kwn250>

Durrleman, S., & Delage, H. (2016). Autism spectrum disorder and specific language impairment: overlaps in syntactic profiles. *Language Acquisition*, 23, 361–386.
<https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1179741>

Durrleman, S., Burnel, M., & Reboul, A. (2017a). Theory of mind in SLI revisited: Links with syntax, comparisons with ASD. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 52(6), 816–830. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.1231>

Durrleman, S., Delage, H., Prévost, P., & Tuller, L. (2017b). The comprehension of passives in autism spectrum disorder. *Glossa*, 2(88), 1–30. Ανακτήθηκε από:
<https://laca.humanities.uva.nl/wp/wp-content/uploads/2018/05/Durrleman-et-al.-in-press-Glossa.pdf>

Eberhardt, M., & Nadig, A. (2016). Reduced sensitivity to context in language comprehension: A characteristic of autism spectrum disorders or of poor structural language ability? *Research in Developmental Disabilities* 72, 284-296.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.017>

- Eigsti, I. M., Bennetto, L., & Dadlani, M.B. (2007). Beyond pragmatics: Morphosyntactic development in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1007- 23. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0239-2>
- Eisenberg, S. L., Fersko, T. M., & Lundgren, C. (2001). The use of MLU for identifying language impairment in preschool children: A review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 323–342. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/028\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/028))
- Ellis Weismer, S., Davidson, M. M., Gangopadhyay, I., Sindberg, H., Roebuck, H., & Kaushanskaya, M. (2017). The role of nonverbal working memory in morphosyntactic processing by children with specific language impairment and autism spectrum disorders. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s11689-017-9209-6>
- Ervast, L., & Leppänen, P.H.T. (2010). Specific language impairment. In P. Korpilahti, O. Aaltonen, & M. Laine (Eds.), *Language and brain* (pp. 212–221). <https://doi.org/10.1002/9781444318975>
- Ervin-Tripp, S. (1978). Some features of early child–adult dialogues¹. *Language in Society*, 7(3), 357-373. <https://doi.org/10.1017/S0047404500005777>
- Estes, K., Evans, J., Alibali, M., & Saffran, J. (2007). Can infants map meaning to newly segmented words? Statistical segmentation and word learning. *Psychological Science*, 18(3), 254-60. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01885.x>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>

- Evans, K. E., & Demuth, K. (2012). Individual differences in pronoun reversal: Evidence from two longitudinal case studies. *Journal of Child Language*, 39, 162–191. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000043>
- Ezeizabarrena, M. J., & Garcia Fernandez, I. (2018). Length of utterance, in morphemes or in words?: MLU3-w, a reliable measure of language development in early basque. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02265>
- Farmer, M. (2000). Language and social cognition in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 627-636. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00649>
- Federmeier, K. D. (2007). Thinking ahead: The role and roots of prediction in language comprehension. *Psychophysiology*, 44(4), 491-505. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2007.00531.x>
- Félix, J., Santos, M. E., & Benitez-Burraco, A. (2024). Specific language impairment, autism spectrum disorders and social (pragmatic) communication disorders: Is there overlap in language deficits? A review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11(1), 86-106. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00327-5>
- Fernández, C. (2013). Mindful storytellers: Emerging pragmatics and theory of mind development. *First Language*, 33(1), 20–46. <https://doi.org/10.1177/01427237114226>
- Ferrara, M., Camia, M., Cecere, V., Villata, V., Vivenzio, N., Scorza, M., & Padovani, R. (2020). Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: An investigation using the Italian version of CCC-2. *Journal of Autism and*

Developmental Disorders 50, 1295–1309. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04358-6>

Fey, M. E., & Leonard, L. B. (1984). Partner age as a variable in the conversational performance of specifically language-impaired and normal-language children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 27(3), 413–423. <https://doi.org/10.1044/jshr.2703.413>

Filipe, M. G., Veloso, A., Frota, S., & Vicente, S. G. (2019). Executive functions and pragmatics in children with high-functioning autism. *Reading and Writing*, 33, 859–875. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09975-2>

Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C., (2011), Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: the role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119–138. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2010.494244>

Forrest, C. L., Gibson, J. L., Halligan, S. L., & St Clair, M. C. (2020). A cross-lagged analysis of emotion regulation, peer problems, and emotional problems in children with and without early language difficulties: evidence from the millennium cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(4), 1227–1239. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00188

Forrester, M. A. (2013). *The development of young children's social-cognitive skills*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Forrester, M. A., & Cherington, S. M. (2009). The development of other-related conversational skills: A case study of conversational repair during the early years. *First Language*, 29(2), 166–191. <https://doi.org/10.1177/0142723708094452>

- Frith, U. (1994). Autism and theory of mind in everyday life. *Social Development*, 3(2), 108-124. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1994.tb00031.x>
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. Ελληνικά Γράμματα
- Fromkin V., Rodman R., & Hyams N. (2013). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας* (μτφρ. Έ. Βάζου, Γ.Ι. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου & Α. Τσαγγαλίδης). Πατάκης
- Fujiki, M., Brinton, B., Issacson, T., & Summers, C. (2001). Social behaviors of children with language impairment on the playground: A pilot study. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 32(2), 101-113. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2001/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2001/008))
- Gambi, C., Pickering, M. J., & Rabagliati, H. (2016). Beyond associations: Sensitivity to structure in pre-schoolers' linguistic predictions. *Cognition*, 157, 340-351. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.10.003>
- Garvey, C. (1975). Requests and responses in children's speech. *Journal of Child Language*, 2(1), 41-63. <https://doi.org/10.1017/S030500090000088X>
- Gathercole, S. E., Tiffany, C., Briscoe, J., Thorn, A., & ALSPAC team. (2005). Developmental consequences of poor phonological short-term memory function in childhood: A longitudinal study. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 46(6), 598-611. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00379.x>
- Georgiou, G. P., & Theodorou, E. (2023). Abilities of children with developmental language disorders in perceiving phonological, grammatical, and semantic structures. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(11), 4483-4487. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05548-5>

- Georgiou, N., & Spanoudis, G. (2021). Developmental language disorder and autism: commonalities and differences on language. *Brain Sciences*, 11(5), 589. <https://doi.org/10.3390/brainsci11050589>
- Gerdts, J., & Bernier, R. (2011). The broader autism phenotype and its implications on the etiology and treatment of autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2011, 1-19. <https://doi.org/10.1155/2011/545901>
- Gernsbacher, M. A., Morson, E. M., & Grace, E. J. (2016). Language and speech in autism. *Annual Review of Linguistics*, 2, 413-425. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-030514-124824>
- Geurts, H. M., & Embrechts, M. (2008). Language profiles in ASD, SLI, and ADHD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1931–1943. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0587-1>
- Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Hartman, C. A., Mulder, E. J., van Berckelaer-Onnes, I., & Sergeant, J. A. (2004). Can the Children's Communication Checklist differentiate between children with autism, children with ADHD, and normal controls?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1437-1453. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00326.x>
- Gillam, S. L., Hartzheim, D., Studenka, B., Simonsmeier, V., & Gillam, R. (2015). Narrative intervention for children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 920-933. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0295
- Gillis, R., & Nilsen, E. (2014). Cognitive flexibility supports preschoolers' detection of communicative ambiguity. *First Language*, 34(1), 58–71. <https://doi.org/10.1177/01427237145218>

- Girbau, D., & Schwartz, R.G. (2007). Nonword repetition in Spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *International Journal of Language & Communication Disorders*, 42(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/13682820600783210>
- Girolamo, T., Shen, L., Monroe Gulick, A., Rice, M. L., & Eigsti, I. M. (2024). Studies assessing domains pertaining to structural language in autism vary in reporting practices and approaches to assessment: A systematic review. *Autism*, 28(7), 1602-1621. <https://doi.org/10.1177/13623613231216155>
- Gladfelter, A., & Barron, K. L. (2020). How children with autism spectrum disorder, developmental language disorder, and typical language learn to produce global and local semantic features. *Brain Sciences*, 10(4), 1-20. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040231>
- Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 373-396. <https://doi.org/10.1023/A:1020589821992>
- Gorman, K., Olson, L., Hill, A. P., Lunsford, R., Heeman, P. A. & van Santen, J. P. (2016). Uh and um in children with autism spectrum disorders or language impairment. *Autism Research*, 9(8), 854–865. <https://doi.org/10.1002/aur.1578>
- Gray, S. (2006). The relationship between phonological memory, receptive vocabulary, and fast mapping in young children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5). [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/069\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/069))

- Grossman, R., Bemis, R., Plesa-Skwerer, D., & Tager-Flusberg, H. (2003). Lexical and affective prosody in children with autism. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(3), 778-793. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0127\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0127))
- Haebig, E., Kaushanskaya, M., & Ellis Weismer, S. (2015). Lexical processing in school-age children with autism spectrum disorder and children with specific language impairment: The role of semantics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 4109–4123. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2534-2>
- Haebig, E., Saffran, J. R., & Ellis Weismer, S. (2017). Statistical word learning in children with autism spectrum disorder and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(11), 1251-1263. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12734>.
- Hadley, P. A., & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech-and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(6), 1308-1317. <https://doi.org/10.1044/jshr.3406.1308>
- Hage, S. V. R., Sawasaki, L. Y., Hyter, Y., & Fernandes, F., D. M. (2022). Social communication and pragmatic skills of children with autism spectrum disorder and developmental language disorder. *CoDAS*, 34(2). <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/20212021075>
- Hahn, N., Snedeker, J., & Rabagliati, H. (2015). Rapid linguistic ambiguity resolution in young children with autism spectrum disorder: Eye tracking evidence for the limits of weak central coherence. *Autism Research*, 8(6), 717-726. <https://doi.org/10.1002/aur.1487>

- Hale, C., & Tager-Flusberg, H. (2005). Social communication in children with autism: The relationship between theory of mind and discourse development. *Autism*, 9(2), 157–178. <https://doi.org/10.1177/1362361305051395>
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Harrop, C., Shire, S., Gulsrud, A., Chang, Y.-C., Ishijima, E., Lawton, K., & Kasari, C. (2015). Does gender influence core deficits in ASD? An investigation into social communication and play of girls and boys with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 766-777. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2234-3>
- Heim, I. (1982). *The semantics of definite and indefinite noun phrases*. Doctoral Dissertation. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Henderson, L., Powell, A., Gareth Gaskell, M., & Norbury, C. (2014). Learning and consolidation of new spoken words in autism spectrum disorder. *Developmental Science*, 17(6), 858-871. <https://doi.org/10.1111/desc.12169>
- Herbert, M. R., Ziegler, D. A., Deutsch, C. K., O'Brien, L. M., Kennedy, D. N., Filipek, P. A., Bakardjiev, A. I., Hodgson, J., Takeoka, M., Makris, N., & Caviness Jr, V. S. (2005). Brain asymmetries in autism and developmental language disorder: a nested whole-brain analysis. *Brain*, 128(1), 213-226. <https://doi.org/10.1093/brain/awh330>
- Herlihy, L., Knoch, K., Vibert, B., & Fein, D. (2015). Parents' first concerns about toddlers with autism spectrum disorder: Effect of sibling status. *Autism*, 19(1), 20-
<https://doi.org/28.10.1177/13623613135097>

- Hill, P. R., Hogben, J. H., & Bishop, D. M. (2005). Auditory frequency discrimination in children with specific language impairment: a longitudinal study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1136- 1146. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/080\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/080))
- Hill, A. P., Santen, J. V., Gorman, K., Langhorst, B. H., & Fombonne, E. (2015). Memory in language impaired children with and without autism. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 1, 7–19. <https://doi.org/10.1186/s11689-015-9111-z>
- Hodge, S. M., Makris, N., Kennedy, D. N., Caviness, V. S., Howard, J., McGrath, L., Steele, S., Frazier, J., Tager-Flusberg, H., & Harris, G. J. (2010). Cerebellum, language, and cognition in autism and specific language impairment. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 300-316. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0872-7>
- Hoff, E. (2009). *Language development*. Wadsworth Cengage Learning
- Höhle, B., & Weissenborn, J. (2003). German-learning infants' ability to detect unstressed closed-class elements in continuous speech. *Developmental Science*, 6(2), 122-127. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00261>
- Horvath, S., McDermott, E., Reilly, K.M., & Arunachalam, S. (2018). Acquisition of verb meaning from syntactic distribution in preschoolers with autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(3S), 668-680. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-STLT1-17-0126
- Howlin, P., Mawhood, L., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder—A follow-up comparison in early adult life. II: Social, behavioural, and psychiatric outcomes. *The Journal of Child Psychology and*

- Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 561-578. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/080\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/080))
- Huang, T., & Finestack, L. (2020). Comparing morphosyntactic profiles of children with developmental language disorder or language disorder associated with autism spectrum disorder. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(2), 714-731. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-00207
- Hubert-Dibon, G., Bru, M., Gras Le Guen, C., Launay, E., & Roy, A. (2016). Health-related quality of life for children and adolescents with specific language impairment: A cohort study by a learning disabilities reference center. *PLoS ONE* 11(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166541>
- Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., Howlin, P., Charman, T., & Charman, T. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(6), 681–690. <https://doi.org/10.3109/13682820903461493>
- Hymes, D. H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8–28. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00572.x>
- Ingram, D. (1999). Phonological acquisition. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 73-97). Hove: Psychology Press.
- Jones, S. D., & Westermann, G. (2021). Predictive processing and developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(1), 181-185. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00409

- Kail, R., & Salthouse, T. A. (1994). Processing speed as a mental capacity. *Acta Psychologica*, 86(2-3), 199-225. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0001-6918(94)90003-5)
- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærlund, T., & Næss, K. A. B. (2018). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, 22(2), 99-117. <https://doi.org/10.1177/1362361316668652>
- Kambanaros, M., Christou, N., & Grohmann, K. K. (2019). Interpretation of compound words by Greek-speaking children with autism spectrum disorder plus language impairment (ASD+LI). *Clinical Linguistics & Phonetics*, 33(1-2), 135-174. <https://doi.org/10.1080/02699206.2018.1495766>
- Kanellou, M., Korvesi, E., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Οι Αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 35-67. Laboratory of Pedagogical Research & Applications. Retrieved February 18, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/187337/>.
- Kao, S. M., (2015). Narrative development of children. In *Narrative development of school children: Studies from multilingual families in Taiwan*, 33-51. https://doi.org/10.1007/978-981-287-191-6_3
- Katsos, N., Andres-Roqueta, C. A., Estevan, R., A. C., & Cummins, C. (2011). Are children with specific language impairment competent with the pragmatics and logic of quantification? *Cognition*, 119(1), 43-57. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.12.004>
- Keenan, E. O. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1(02). <https://doi.org/10.1017/s0305000900000623>

- Kelley, E., Paul, J., Fein, D., & Naigles, L. R. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 807-828. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0111-4>
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K., & Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(2), 204-214. <https://doi.org/10.3109/13682820902863090>
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Fombonne, E., Laska, E., Lim, E. C., Cheon, K., Kim, S. J., M.D., Kim, Y. K., Lee, H., Song, D. H., & Grinker, R. R. (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *American Journal of Psychiatry*, 168(9), 904-912. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2011.10101532>
- Kissine, M. (2012). Pragmatics, cognitive flexibility and autism spectrum disorders. *Mind & Language*, 27(1), 1-28. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2011.01433.x>
- Khowaja, K., & Salim, S. S. (2019). Serious game for children with autism to learn vocabulary: an experimental evaluation. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35, 1–26. <https://doi.org/10.1080/10447318.2017.1420006>
- Kjelgaard, M. M., & Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16(2-3), 287-308. <https://doi.org/10.1080/01690960042000058>
- Knowles, W., & Masidlover, M. (1982). *Derbyshire Language Scheme, Private publication*. Ripley, Derbyshire.

- Korkman, M., & Hakkinenrihu, P. (1994). A new classification of developmental language disorders (DLD). *Brain and Language*, 47(1), 96-116. <https://doi.org/10.1006/brln.1994.1044>
- Kover, S.T., McDuffie, A., S., Hagerman, R., J., & Abbeduto, L. (2013). Receptive vocabulary in boys with autism spectrum disorder: cross-sectional developmental trajectories. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2013(43), 2696–2709. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1823-x>
- Lake, J.K., Humphreys, K.R., & Cardy, S. (2011). Listener vs. speaker-oriented aspects of speech: Studying the disfluencies of individuals with autism spectrum disorders. *Psychonomic Bulletin and Review*, 18(1), 135–1. <https://doi.org/10.3758/s13423-010-0037-x>
- Lalioti, M., Stavrakaki, S., Manouilidou, C., & Talli, I. (2016). Subject–verb agreement and verbal short-term memory: A perspective from Greek children with specific language impairment. *First Language*, 36(3), 279-294. <https://doi.org/10.1177/0142723716648844>
- Lam Y. G. (2014) Pragmatic Language in Autism: An Overview. In: Patel V., Preedy V., Martin C. (Eds) *Comprehensive guide to autism*. Springer, NY
- Lam, Y. G., & Yeung, S. S. (2012). Towards a convergent account of pragmatic language deficits in children with high-functioning autism: depicting the phenotype using the pragmatic rating scale. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 792–797. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.08.004>
- Landry, S. H. (2014). The development of joint attention in premature low birth weight infants: Effects of early medical complications and maternal attention-directing

- behaviors. In C. Moore & P. J. Dunham (Eds.). *Joint attention: Its origins and role in development*, (pp. 223-250). Psychology Press.
- Laws, G., & Bishop, D. V. (2004). Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. *International journal of language & communication disorders*, 39(1), 45-64. <https://doi.org/10.1080/13682820310001615797>
- LaRue, R., Weiss, M. J., & Cable, M. K. (2009). Functional communication training: The role of speech pathologists and behavior analysts in serving students with autism. *The Journal of Speech and Language Pathology – Applied Behavior Analysis*, 3(2-3), 164–172. <https://doi.org/10.1037/h0100244>
- Lawley, G. O., Bedrick, S., MacFarlane, H., Dolata, J. K., Salem, A. C., & Fombonne, E. (2023). “Um” and “Uh” usage patterns in children with autism: Associations with measures of structural and pragmatic language ability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(8), 2986-2997. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05565-4>
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. MIT Press
- Leonard, L.B. (2014). Children with specific language impairment and their contribution to the study of language development. *Journal of Child Language*, 14(1), 38-47. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000130>
- Levinson, S. C. (2000). *Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature*. MIT Press.

- Levy, S. E., Giarelli, E., Lee, L. C., Schieve, L. A., Kirby, R. S., Cunniff, S., Nicholas, J., Reaven, J., & Rice, C. E. (2010). *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 31(4), 267-275. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181d5d03b>
- Leyfer, O. T., Tager-Flusberg, H., Dowd, M., Tomblin, J. B., & Folstein, S. E. (2008). Overlap between autism and specific language impairment: Comparison of autism diagnostic interview and autism diagnostic observation schedule scores. *Autism Research*, 1(5), 284-296. <https://doi.org/10.1002/aur.43>
- Lindgren, K. A., Folstein, S. E., Tomblin, J. B., & Tager-Flusberg, H. (2009). Language and reading abilities of children with autism spectrum disorders and specific language impairment and their first-degree relatives. *Autism Research*, 2(1), 22-38. <https://doi.org/10.1002/aur.63>
- Lloyd, H., Paintin, K., & Botting, N. (2006). Performance of children with different types of communication impairment on the Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF). *Child Language Teaching and Therapy*, 22(1), 47-67. <https://doi.org/10.1191/0265659006ct297oa>
- Lombardo, M. V., Pierce, K., Eyler, L. T., Carter Barnes, C., Ahrens-Barbeau, C., Solso, S., Campbell, K., & Courchesne, E. (2015). Different functional neural substrates for good and poor language outcome in autism. *Neuron*, 86(2), 567-577. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2015.03.023>
- Lord, C., Risi, S., Lambrecht, L., Cook, E., Jr, Leventhal, B., DiLavore, P., Pickles, A., & Rutter, M. (2000). The autism diagnostic observation schedule - generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(3), 205-223. <https://doi.org/10.1023/A:1005592401947>

- Lord, C., Shulman, C., & DiLavore, P. (2004). Regression and word loss in autistic spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 936-955. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00287.x>
- Losh, M., & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239–251. <https://doi.org/10.1023/A:1024446215446>
- Loucas, T., Charman, T., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., Meldrum, D., & Baird, G. (2008). Autistic symptomatology and language ability in autism spectrum disorder and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49, 1184–1192. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01951.x>
- Loucas, T., Riches, N., Baird, G., Pickles, A., Simonoff, E., Chandler, S., & Charman, T. (2013). Spoken word recognition in adolescents with autism spectrum disorders and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 34(2), 301–322. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000701>
- Loukusa, S., & Moilanen, I. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or highfunctioning autism: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 890–904. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.05.002>
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Leinonen, E. (2018). Assessing social-pragmatic inferencing skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Communication Disorders*, 73, 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.01.006>
- Loukusa, S., Mäkinen, L., Kuusikko-Gauffin, S., Ebeling, H., & Moilanen, I. (2014). Theory of mind and emotion recognition skills in children with specific

- language impairment, autism spectrum disorder and typical development: group differences and connection to knowledge of grammatical morphology, word-finding abilities and verbal working memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 498–507. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12091>
- Loukusa, S., Leinonen, E., Kuusikko, S., Jussila, K., Mattila, M.-L., Ryder, N., Ebeling, H., & Moilanen, I. (2007). Use of context in pragmatic language comprehension by children with asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1049–1059. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0247-2>
- Luyster, R., & Lord, C. (2009). Word learning in children with autism spectrum disorders. *Developmental Psychology*, 45(6), 1774-1786. <https://doi.org/10.1037/a0016223>
- Lyons, J. (1995). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία*. Πατάκης
- MacKay, G. & Anderson, C. (2013). *Teaching children with pragmatic difficulties of communication: classroom approaches*. Routledge
- McCabe, A., & Rollins, R. P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology* 3(1), 45-56. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0301.45>
- McCabe, P.C., & Marshall, D.J. (2006). Measuring the social competence of preschool children with specific language impairment: correspondence among informant ratings and behavioral observations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 234-246. <https://doi.org/10.1177/02711214060260040401>

- Maestro, S., Casella, C., Milone, A., Muratori, F., & Palacio – Espasa, F. (1999). Study of the onset of autism through home movies. *Psychopathology*, 32(6), 292-300. <https://doi.org/10.1159/000029102>
- Malkin, L., Abbot-Smith, K., & Williams, D. (2018). Is verbal reference impaired in autism spectrum disorder? A systematic review. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2396941518763166>
- Mani, N., & Huettig, F. (2012). Prediction during language processing is a piece of cake - But only for skilled producers. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38(4), 843-847. <https://doi.org/10.1037/a0029284>
- Mannion, A., Leader, G., & Healy, O. (2013). An investigation of comorbid psychological disorders, sleep problems, gastrointestinal symptoms and epilepsy in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7 (2013), 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.05.002>
- Manolitsi, M., & Botting, N. (2011). Language abilities in children with autism and language impairment: using narrative as an additional source of clinical information. *Child Language Teaching and Therapy*, 27(1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/02656590103699>
- Matthews, D., Biney, H. & Abbot-Smith, K. (2018). Individual differences in children's pragmatic ability: a review of associations with formal language, social cognition, and executive functions. *Language Learning and Development*, 14, 186–223. <https://doi.org/10.1080/15475441.2018.1455584>
- Marshall, C. M., Snowling, M. J., & Bailey, P. J. (2001). Rapid auditory processing and phonological ability in normal readers and readers with dyslexia. *Journal of Speech*,

- Language, and Hearing Research*, 44(4), 925-940. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/073\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/073))
- Martin, I., & McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 311-328. <https://doi.org/10.1023/b:jadd.0000029553.52889.15>
- Matson, J. L., & Kozlowski, A. M. (2011). The increasing prevalence of autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.004>
- Mawhood, L., Howlin, P., & Rutter, M. (2000). Autism and developmental receptive language disorder—A comparative follow-up in early adult life. I: Cognitive and language outcomes. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 547-559. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00642>
- McGregor, K. K., Berns, A. J., Owen, A. J., Michels, S. A., Duff, D., Bahnsen, A. J., & Lloyd, M. (2012). Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 35-47. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1210-4>
- Meindl, J. N., & Cannella-Malone, H. I. (2011). Initiating and responding to joint attention bids in children with autism: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1441-1454. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.02.013>
- Meir, N., & Novogrodsky, R. (2020). Syntactic abilities and verbal memory in monolingual and bilingual children with high functioning autism (HFA). *First Language*, 40(4), 341-366.

- Mengisidou, M., Marshall, C., & Stavrakaki S. (2020). Semantic fluency difficulties in developmental dyslexia and developmental language disorder (DLD): poor semantic structure of the lexicon or slower retrieval processes? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(2), 200-215.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12512>
- Michelotti, J., Charman, T., Slonims, V., & Baird, G. (2002). Follow-up of children with language delay and features of autism from preschool years to middle childhood. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 44(12), 812-819.
<https://doi.org/10.1017/S0012162201002985>
- Miller, C. A., (2006), Developmental relationships between language and theory of mind (tutorial). *American Journal of Speech–Language Pathology*, 15(2), 142–154.
[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2006/014\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/014))
- Miller, C. A., Kail, R., Leonard, L. B., & Tomblin, J. B. (2001). Speed of processing in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 44(2), 416-429. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/034\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/034))
- Miranda, A., Berenguer, C., Baixauli, I., & Roselló, B. (2023). Childhood language skills as predictors of social, adaptive and behavior outcomes of adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 103.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102143>
- Modyanova, N., Perovic, A., & Wexler, K. (2017). Grammar is differentially impaired in subgroups of autism spectrum disorders: Evidence from an investigation of tense marking and morphosyntax. *Frontiers in Psychology*, 8(320).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00320>

- Moraleda-Sepúlveda, E., López-Resa, P., & Pulido-García, N. (2022). Difficulties in phonological awareness in children and adolescents with developmental language disorder (DLD). *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(5), 110-113. <http://dx.doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.5.462>
- Moyle M.J., Ellis Weismer S., Evans J.L., & Lindstrom M.J. (2007). Longitudinal relationships between lexical and grammatical development in typical and late-talking children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(2), 508-28. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/035\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/035))
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C.E.F., Yale, M., Messinger, D., Neal, R., & Schwartz, H. K. (2000). Responding to joint attention across the 6- through 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 283-298. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)00040-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)00040-4)
- Moreno-Perez, F. J., Rodriguez-Ortiz, I. R., Tavares, G. & Saldaña, D. (2020). Comprehending reflexive and clitic constructions in children with autism spectrum disorder and developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(6), 884–898. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12568>
- Morris-Rosendahl, D. J., & Crocq, M. A. (2020). Neurodevelopmental disorders—the history and future of a diagnostic concept. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(1), 65-72. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.1/macrocq>
- Mundy, P., & Sigman, M. (2006). Joint attention, social competence, and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, 2nd ed., Vol. 1: Theory and methods* (pp. 293 – 332). Wiley.

- Murphy, S. M., Faulkner, D. M., & Farley, L. R. (2014). The behaviour of young children with social communication disorders during dyadic interaction with peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(2), 277–289. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9772-6>
- Naigles, L. R., & Tek. S. (2017). ‘Form is easy, meaning is hard’ revisited: (re) characterizing the strengths and weaknesses of language in children with autism spectrum disorder. *WIREs Cognitive Science*, 8(4), e1438. <https://doi.org/10.1002/wcs.1438>
- Ndiaye, M., & Camaco, G. (2021). Children with developmental language disorder: A proposal for the future project. *The International Journal of Language and Cultural (TIJOLAC)*, 3(01), 1-8. Retrieved from <https://www.growingscholar.org/journal/index.php/TIJOLAC/article/view/97>
- Ninio, A. (2018). *Pragmatic development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498053>
- Noens, I., & van Berckelaer-Onnes, I. (2004). Making sense in a fragmentary world: Communication in people with autism and learning disability. *Autism*, 8(2), 197-218. <https://doi.org/10.1177/136236130404272>
- National Institute of Mental Health. (2018, March). *Autism Spectrum Disorders: Treatments and Therapies*. Retrieved from https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disordersasd/index.shtml#part_145441
- Norbury, C. F. (2004). Factors supporting idiom comprehension in children with communication disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 47(5), 1179–1193. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/087\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/087))

- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *Brit. Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 23(3), 383–399. <https://doi.org/10.1348/026151005X26732>
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(3), 287–313. <https://doi.org/10.1080/136820310000108133>
- Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of Child Language*, 41(3), 485–510. <https://doi.org/10.1017/S030500091300007X>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247–1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Norbury, C. F., Nash, M., Baird, G., & Bishop, D. V. M. (2004). Using a parental checklist to identify diagnostic groups in children with communication impairment: A validation of the Children's Communication Checklist 2. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 39, 345–364. <https://doi.org/10.1080/13682820410001654883>
- Norbury, C. F., & Sparks, A. (2013). Difference or disorder? Cultural issues in understanding neurodevelopmental disorders. *Developmental Psychology*, 49(1), 45–58. <https://doi.org/10.1037/a0027446>

- Norrelgen, F., Fernell, E., Eriksson, M., Hedvall, Å., Persson, C., Sjölin, M., Gillberg, C., & Kjellmer, L. (2014). Children with autism spectrum disorders who do not develop phrase speech in the preschool years. *Autism, 19*(8), 934-943. <https://doi.org/10.1177/1362361314556782>
- O'Neill, D. (2009). *Language use inventory: An assessment of young children's pragmatic language development for 18-to 47-month-old children [Manual]*. Knowledge in Development
- O'Neill, D. (2012). 10. Components of pragmatic ability and children's pragmatic language development. In H. Schmid (Ed.), *Cognitive Pragmatics* (pp. 261-288). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110214215.261>
- Orinstein, A. J., Suh, J., Porter, K., De Yoe, K. A., Tyson, K. E., Troyb, E., Barton, M., Eigsti, I. E., Stevens, M., & Fein, D. A. (2015). Social function and communication in optimal outcome children and adolescents with an autism history on structured test measures. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2443-2463. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2409-6>
- Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology, 14*(2), 239-251. <https://doi.org/10743D8E4823AC82D>
- Osman, D. M., Shohdi, S., & Aziz, A. A. (2011). Pragmatic difficulties in children with specific language impairment. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 75*(2), 171–176. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2010.10.028>
- Papoudi, D. (1993). *Interpersonal play and communication between young autistic children and their mothers* [PhD thesis, University of Edinburgh]. Academia.

https://www.academia.edu/68036013/Interpersonal_play_and_communication_between_young_autistic_children_and_their_mothers

Papoudi, D. (2015). The intersubjective motives of play: The case of autism. *Eleftherna, Scientific Journal, Special Issue: Intersubjective Paths to Interpersonal Relationships and Learning*, 71, 204-239.
<http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/8/5/a/metadata-dlib-1329729318-602079-22262.tkl>

Papoudi, D., Jørgensen, C. R., Guldberg, K., & Meadan, H. (2021). Perceptions, experiences, and needs of parents of culturally and linguistically diverse children with autism: a scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(2), 195-212. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00210-1>

Papoudi, D., & Kosyvakaki, L. (2018). Play and children with autism: insights from research and implications for practice. In P. Smith & J.L. Roopnarine (Eds), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives*. Cambridge Handbooks in Psychology, Cambridge University Press, pp. 563-579.

Papp, S. (2006). A relevance-theoretic account of the development and deficits of theory of mind in normally developing children and individuals with autism. *Theory & Psychology*, 16(2), 141-161. <https://doi.org/10.1177/095935430606253>

Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., & Joosten, A. (2019). A randomized controlled trial of a play based, peer-mediated pragmatic language intervention for children with autism. *Frontiers in Psychology*, 10(1960), 1-15.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01960>

Paul, R., & Wilson, K. (2009). Assessing speech, language, and communication in autism spectrum disorders. In S. Goldstein, J. Naglieri & S. Ozonoff, *Assessment of autism spectrum disorders*, 171-208.

- Paul, R., Orlovski, S. M., Marcinko, H. C., & Volkmar, F. (2008). Conversational behaviors in youth with high-functioning asd and asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 115-125. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0607-1>
- Pellicano, E. (2012). The development of executive function in autism. *Autism Research and Treatment*, 2012(8). <https://doi.org/10.1155/2012/146132>
- Peristeri, E., Andreou, M., & Tsimpli, I. M. (2017). Syntactic and story structure complexity in the narratives of high-and low-language ability children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 8(2027). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02027>
- Perovic, A., Modyanova, N., & Wexler, K. (2013). Comprehension of reflexive and personal pronouns in children with autism: A syntactic or pragmatic deficit? *Applied Psycholinguistics*, 34(4), 813–835. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000033>
- Peters, A. M. (2017). Strategies in the acquisition of syntax. In P. Fletcher, & B. MacWhinney (Eds.). *The handbook of child language*, 462-482. <https://doi.org/10.1111/b.9780631203124.1996.00019.x>
- Peterson, C., Garnett, M., Kelly, A., & Attwood, T. (2009). Everyday social and conversation applications of theory-of-mind understanding by children with autism-spectrum disorders or typical development. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(2), 105–115. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0711-y>
- Phelps-Terasaki, D., & Phelps-Gunn, T. (1992). *Test of Pragmatic Language (TOPL)*. Pearson.

- Pijnacker, J., Hagoort, P., Buitelaar, J., Teunisse, J. P., & Geurts, B. (2009). Pragmatic inferences in high-functioning adults with autism and asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 607-618. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0661-8>
- Pijnacker, J., Davids, N., van Weerdenburg, M., Verhoeven, L., Knoors, H., & van Alphen, P. (2017). Semantic processing of sentences in preschoolers with specific language impairment: Evidence from the N400 effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 627-639. https://doi.org/10.1044/2016_JSLHR-L-15-0299
- Pickering, M. J., & Garrod, S. (2013). An integrated theory of language production and comprehension. *Behavioral and Brain Sciences*, 36(4), 329-347. <https://doi.org/10.1017/S0140525X12001495>
- Potocki, A., Sanchez, M., Ecalle, J., & Magnan, A., (2015), Linguistic and cognitive profiles of 8- to 15-year-old children with specific reading comprehension difficulties: the role of executive functions. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0022219415613080>
- Prelock, P. J., & Nelson N. W. (2012). Language and communication in autism: An integrated view. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 129-145. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.008>
- Pronina, M., Prieto, P., Bischetti, L., & Bambini, V. (2023). Expressive pragmatics and prosody in young preschoolers are more closely related to structural language than to mentalizing. *Language Learning and Development*, 19(3), 323-344. <https://doi.org/10.1080/15475441.2022.2074852>

- Prutting, C. A., & Kittchner, D. M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52(2), 105–119. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.105>
- Ramírez Santana, G. M., Acosta Rodríguez, V. M., & Hernández Expósito, S. (2019). A comparative study of language phenotypes in autism spectrum disorder and specific language impairment. *Psicothema*, 31(4), 437-442. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.92>
- Ramus, F., Hauser, M.D, Miller, C., Morris, D., & Mehler, J. (2000). Language discrimination by human newborns and by cotton-top tamarin monkeys. *Science*, 288, 349-351. <https://doi.org/10.1126/science.288.5464.349>
- Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25, 166–172. [https://doi.org/10.1016/S0387-7604\(02\)00191-2](https://doi.org/10.1016/S0387-7604(02)00191-2)
- Rapin, I., & Allen, D. (1987). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In U. Kirk (Eds). *Neuropsychology of Language, Reading, and Spelling*, 155-184. Elsevier.
- Rasimi, T. R., Memedi, B., & Agai, A. (2020). Language form in terms of sign language. *International Journal of Humanities and Social Science*, 10(9), 55-62. <https://doi.org/10.30845/ijhss.v10n9p6>
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (1998). *Coloured Progressive Matrices*. Oxford Psychologists Press.
- Recanati, F. (2004). *Literal Meaning*. Cambridge University Press.

- Reindal, L., Nærland, T., Sund, A. M., Glimsdal, B. A., Andreassen, O. A., & Weidle, B. (2022). The co-occurrence of motor and language impairments in children evaluated for autism spectrum disorder. An explorative study from Norway. *Research in Developmental Disabilities*, 127, 104256. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104256>
- Reindal, L., Nærland, T., Weidle, B., Lydersen, S., Andreassen, O. A., & Sund, A. M. (2021). Structural and pragmatic language impairments in children evaluated for autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 701-719. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04853-1>
- Renfrew, C. E. (2010). *Bus story test: A test of narrative speech*. Speechmark
- Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late-talking toddlers: Support for a dimensional perspective on language delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1). [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0171\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0171))
- Reetzke, R., Zou, X., Sheng, L., & Katsos, N. (2015). Communicative development in bilingually exposed Chinese children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 813-825. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0258
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech, and language-impaired children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 34(6), 1299-1307. <https://doi.org/10.1044/jshr.3406.1299>
- Rice, M. L., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., & Blossom, M. (2010). Mean length of utterance levels in 6-month intervals for children 3 to 9 years with

- and without language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 333-349. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0183\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0183))
- Rice, M.L., & Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1239-1257. <https://doi.org/10.1044/jshr.3906.1239>
- Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. (2011). Non-word repetition in adolescents with specific language impairment and autism plus language impairments: A qualitative analysis. *Journal of Communication Disorders*, 44(1), 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.06.003>
- Riches, N. G., Loucas, T., Baird, G., Charman, T., & Simonoff, E. (2010). Sentence repetition in adolescents with specific language impairments and autism: An investigation of complex syntax. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 45(1), 47-60. <https://doi.org/10.3109/13682820802647676>
- Robbin, A., & Adelakun, O. O. (2022). Pragmatic acts in selected sermons of Bishop David Oyedepo: A Jacob Mey's approach. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 5(12), 19-27. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2022.5.12.3>
- Roberts, J. A., Rice, M. L., & Tager-Flusberg, H. (2004). Tense marking in children with autism. *Applied Psycholinguistics*, 25(3), 429-448. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001201>
- Russell, R., & Grizzle, K. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence-based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 59-73. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0032-1>

- Ryder, N., & Leinonen, E. (2014). Pragmatic language development in language impaired and typically developing children: incorrect answers in context. *Journal of Psycholinguistic Research*, 43, 45–58. <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9238-6>
- Saborit, C., & Julián, J. P. (2005). *L'avaluació del llenguatge infantil. ELI*. Universitat Jaume I de Castelló (UJI). Educació.
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Khaledi-Paveh, B., & Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 48(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Samson, A. C. (2013). Humor (lessness) elucidated — Sense of humor in individuals with autism spectrum disorders: Review and introduction. *Humor: International Journal of Humor Research*, 26(3), 393-409. <https://doi.org/10.1515/humor-2013-0027>
- Sandgren, O., Salameh, E. K., Nettelbladt, U., Dahlgren-Sandberg, A., & Andersson, K. (2021). Using a word association task to investigate semantic depth in swedish-speaking children with developmental language disorder. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 46(3), 134–140. <https://doi.org/10.1080/14015439.2020.1785001>
- Sanz-Torrent, M., Serrat, E., Andreu, L. L., & Serra, M. (2008). Verb morphology in Catalan and Spanish in children with SLI: A developmental study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22(6), 459-474. <https://doi.org/10.1080/02699200801892959>
- Schaeffer, J., Abd El-Raziq, M., Castroviejo, E., Durrleman, S., Ferré, S., Grama, I., Hendriks, P., Kissine, M., Manenti, M., Marinis, T. & Tuller, L. (2023). Language in

- autism: domains, profiles and co-occurring conditions. *Journal of Neural Transmission*, 130(3), 433-457. <https://doi.org/10.1007/s00702-023-02592-y>
- Schaeffer, J. (2018). Linguistic and cognitive abilities in children with specific language impairment as compared to children with High-Functioning Autism. *Language Acquisition*, 25, 5–23. <https://doi.org/10.1080/10489223.2016.1188928>
- Schieve, L. A., Tian, L. H., Baio, J., Rankin, K., Rosenberg, D., Wiggins, L., Maenner, M.J., Yeargin-Allsopp, M., Durkin, M., Rice, K., King, L., Kirby, R., Wignate, O., & Devine, O. (2014). Population attributable fractions for three perinatal risk factors for autism spectrum disorders, 2002 and 2008 autism and developmental disabilities monitoring network. *Annals of Epidemiology*, 24(4), 260-266. <https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2013.12.014>
- Sehley, S., & Snow, C. (1992). The conversational skills of school-aged children. *Social Development*, 1(1), 18–35. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1992.tb00132.x>
- Seltzer, M. M., Shattuck, P., Abbeduto, L., & Greenberg, J. C. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, 234-247. doi: <https://doi.org/10.1002/mrdd.20038>
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher-level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321–331. <https://doi.org/10.1037/a0037769>
- Simmons, E. S., Paul, R., & Volkmar, F. (2014). Assessing pragmatic language in autism spectrum disorder: The Yale in vivo pragmatic protocol. *Journal of Speech*

- Language and Hearing Research*, 57(6), 2162-2173.
https://doi.org/10.1044/2014_jslhr-l-14-0040
- Snowling, M. J., Chiat, S., & Hulme, C. (1991). Words, non-words and phonological processes: some comments on Gathercole, Willis, Emslie and Baddeley. *Applied Psycholinguistics*, 12, 369-373. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009279>
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>
- Spanoudis, G. (2016). Theory of mind and specific language impairment in school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 61, 83–96.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2016.04.003>
- Spanoudis, G., Papadopoulos, T.C., Spyrou, S. (2019). Specific language impairment and dyslexia: Categorical distinction or continuum? *Journal Learning Disabilities*, 52(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/002221941877511>
- Stanford, E., & Delage, H. (2020). Executive functions and morphosyntax: distinguishing DLD from ADHD in French-speaking children. *Frontiers in Psychology*, 11, 551824. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.551824>
- Stavrakaki, S. (2006). Developmental perspectives on specific language impairment: Evidence from the production of wh-questions by Greek SLI children over time. *Advances in Speech Language Pathology*, 8(4), 384–396.
<https://doi.org/10.1080/14417040600880714>

- Stavrakaki, S. (2020). Introduction to the special issue on syntax and verbal short term/working memory in developmental disorders. *First Language*, 014272372093377. <https://doi.org/10.1177/0142723720933770>
- Stavrakaki, S., Tasioudi, M., & Guasti, T. (2015). Morphological cues in the comprehension of relative clauses by Greek children with specific language impairment and typical development: A comparative study. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(6), 617-626. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1048826>
- Stavrakaki, S., & Van der Lely, H. (2010). Production and comprehension of pronouns by Greek children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(1), 189–216. <https://doi.org/10.1348/026151010X485269>
- Stein, C. M., Schick, J. H., Gerry Taylor, H., Shriberg, L. D., Millard, C., Kundtz-Kluge, A., Russo, K., Minich, N., Hansen, A., Freebairn, L., Elston, R., Lewis, B., & Iyengar, S. K (2004). Pleiotropic effects of a chromosome 3 locus on speech-sound disorder and reading. *American Journal of Human Genetics*, 74(2), 283-297. <https://doi.org/10.1086/381562>
- Sukenik, N., & Friedmann, N. (2018). ASD is not DLI: Individuals with autism and individuals with syntactic DLI show similar performance level in syntactic tasks, but different error patterns. *Frontiers in Psychology*, 9, 317206. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00279>
- Swineford, L. B., Thurm, A., Baird, G., Wetherby, A. M., & Swedo, S. (2014). Social (pragmatic) communication disorder: A research review of this new DSM-5

- diagnostic category. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 6(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1186/1866-1955-6-41>
- Sztainberg, Y., & Zoghbi, H. Y. (2016). Lessons learned from studying syndromic autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 19(11), 1408-1417.
<https://doi.org/10.1038/nn.4420>
- Tager-Flusberg, H. (2006). Defining language phenotypes in autism. *Clinical Neuroscience Research*, 6(3-4), 219-224. <https://doi.org/10.1016/j.cnr.2006.06.007>
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior*, 1, 335-364. John Wiley & Sons Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470939345>
- Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., Rice, M., Stoel-Gammon, C., Wetherby, A., & Yoder, P. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 643–652. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0136\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0136))
- Tager-Flusberg, H., & Caronna, E. (2007). Language disorders: autism and other pervasive developmental disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 469-481. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2007.02.011>
- Tager-Flusberg, H., & Joseph, R. M. (2003). Identifying neurocognitive phenotypes in autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 358(1430), 303-314. <https://doi.org/10.1098/rstb.2002.1198>

- Tallal, P., & Piercy, M. (1974). Developmental aphasia: rate of auditory processing and selective impairment of consonant perception. *Neuropsychologia*, 12(1), 83-93. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(74\)90030-X](https://doi.org/10.1016/0028-3932(74)90030-X)
- Talli, I., Sprenger-Charolles, L., & Stavrakaki, S. (2016). Specific language impairment and developmental dyslexia: What are the boundaries? Data from Greek children. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 339-353. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.12.014>
- Talli, I., & Stavrakaki, S. (2020). Short-term memory, working memory and linguistic abilities in bilingual children with developmental language disorder. *First Language*, 40(4), 437-460. <https://doi.org/10.1177/0142723719886954>
- Tanguay, P. E., Robertson, J., & Derrick, A. (1998). A dimensional classification of autism spectrum disorder by social communication domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 37(3), 271-277. <https://doi.org/10.1097/00004583-199803000-00011>
- Taylor, L. J., Maybery, M. T., Grayndler, L., & Whitehouse, A. J. (2014). Evidence for distinct cognitive profiles in autism spectrum disorders and specific language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 19-30. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1847-2>
- Taylor, L. J., & Whitehouse, A. J. (2016). Autism spectrum disorder, language disorder, and social (pragmatic) communication disorder: overlaps, distinguishing features, and clinical implications. *Australian Psychologist*, 51(4), 287-295. <https://doi.org/10.1111/ap.12222>
- Tek, S., Mesite, L., Fein, D., & Naigles, L. (2014). Longitudinal analyses of expressive language development reveal two distinct language profiles among young children

- with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 75-89. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1853-4>
- Terzi, A., Marinis, T., & Francis, K. (2016). The interface of syntax with pragmatics and prosody in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2692-2706. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2811-8>
- Theodorou, E., & Grohmann, K. K. (2010). Narratives in Cypriot Greek mono-and bilingual children with SLI. In *Third ISCA Workshop on Experimental Linguistics 2010*, 185. <https://doi.org/20.500.14279/10737>
- Theodorou, E., & Grohmann, K. K. (2015). Object clitics in Cypriot Greek children with SLI. *Lingua*, 161, 144-158. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2014.11.011>
- Thomaidis, L., Mavroeidi, N., Richardson, C., Choleva, A., Damianos, G., Bolias, K., & Tsolia, M. (2020). Autism spectrum disorders in Greece: Nationwide prevalence in 10-11-year-old children and regional disparities. *Journal of Clinical Medicine*, 9(7), 2163. <https://doi.org/10.3390/jcm9072163>
- Thomas, H. R., Rooney, T., Cohen, M., Bishop, S. L., Lord, C., & Kim, S. H. (2021). Spontaneous expressive language profiles in a clinically ascertained sample of children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 14(4), 720-732. <https://doi.org/10.1002/aur.2408>
- Tillmann, J., Ashwood, K., Absoud, M., Bölte, S., Bonnet-Brilhault, F., Buitelaar, J. K., Calderoni, S., Calvo, R., Canal-Bedia, R., Canitano, R., De Bildt, A., Gomot, M., Hoekstra, P., Kaale, A., McConachie, H., Murphy, D., Narzisi, A., Oosterling, I., Pejovic-Milovancevic, M., Persico, M., Puig, O., Roeyers, H., Rommelse, N., Sacco, R., Scandurra, V., Stanfield, A., Zander, E., & Charman, T. (2018). Evaluating sex

- and age differences in ADI-R and ADOS scores in a large European multi-site sample of individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 2490-2505. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3510-4>
- Toki, E. I., Fakitsa, P., Drosos, K., Pange, J., Siafaka, V., Karampas, A., & Petrikis, P. (2018). Pragmatics communication deficiencies and the role of gamification. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 22, 73–88. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.232>
- Tomas, E., & Vissers, C. (2019). Behind the scenes of developmental language disorder: Time to call neuropsychology back on stage. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 517-527. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00517>
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge University Press
- Tomasello, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development* (pp. 132–158). Cambridge University Press
- Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>
- Topal, Z., Demir Samurcu, N., Taskiran, S., Tufan, A. E., & Semerci, B. (2018). Social communication disorder: A narrative review on current insights. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14, 2039-2046. <https://doi.org/10.2147/NDT.S121124>

- Troia, G. A. (2011). How might pragmatic language skills affect the written expression of students with language learning disabilities?. *Topics in Language Disorders*, 31(1), 40-53. 10.1097/TLD.0b013e31820a0b71
- Tsimpli, I. M., & Stavrakaki, S. (1999). The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system: The case of a Greek SLI child. *Lingua*, 108(1), 31-85. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(98\)00041-2](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(98)00041-2)
- Touqir, S., Nasir, T., & Pervez, S. (2022). Chomsky's contribution to linguistics a review. *International Journal of Linguistics and Culture*, 3(1), 205-225. Ανακτήθηκε από: <https://ijlc.wum.edu.pk/index.php/ojs/article/view/29/56>
- Tuller, L., Ferré, S., Prévost, P., Barthez, M.-A., Malvy, J., & Bonnet-Brilhault, F. (2017). The effect of computational complexity on the acquisition of French by children with ASD. In L. R. Naigles (Ed.), *Innovative investigations of language in autism spectrum disorder* (pp. 115–140). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/15964-007>
- Turkstra, L. S., Clark, A., Burgess, S., Hengst, J. A., Wertheimer, J. C., & Paul, D. (2017). Pragmatic communication abilities in children and adults: implications for rehabilitation professionals. *Disability and Rehabilitation*, 39(18), 1872–1885. <https://doi.org/10.1080/09638288.2016.1212113>
- Turner, L. M., Stone, W. L., Pozdol, S. L., & Coonrod, E. E. (2006). Follow-up of children with autism spectrum disorders from age 2 to age 9. *Autism*, 10(3), 243-265. <https://doi.org/10.1177/1362361306063296>
- Ullman, M. T., & Pierpont, E. I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41(3), 399-433. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70276-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70276-4)

- Vaiouli, P., & Andreou, G. (2017). Communication and language development of young children with autism: A review of research in music. *Communication Disorders Quarterly*, 39(2), 323-329. <https://doi.org/10.1177/1525740117705117>
- Valle, C., Plesa-Skwerer, D., & Tager-Flusberg, H. (2020). Comparing the pragmatic speech profiles of minimally verbal and verbally fluent individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04421-7>
- Valle, C. L., Chenausky, K., & Tager-Flusberg, H. (2021). How do minimally verbal children and adolescents with autism spectrum disorder use communicative gestures to complement their spoken language abilities? *Autism & Developmental Language Impairments*, 6. <https://doi.org/10.1177/23969415211035065>
- van Alphen, P., Brouwer, S., Davids, N., Dijkstra, E., & Fikkert, P. (2021). Word recognition and word prediction in preschoolers with (a suspicion of) a developmental language disorder: evidence from eye tracking. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(6), 2005-2021. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00227
- Van Der Lely, H. K. J. (1994). Language modularity and grammatically specific language impaired children. *First Language*, 14(42-43), 339-340. <https://doi.org/10.1177/014272379401404244>
- van der Lely, H. K. (2005). Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 53-59. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.002>
- Van Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Wagemans, J., & Noens, I. (2015). Executive functioning in autism spectrum disorders: Influence of task and sample

- characteristics and relation to symptom severity. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24(11), 1399-1417. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0689-1>
- van Wijngaarden, V., de Wilde, H., Mink van der Molen, D., Petter, J., Stegeman, I., Gerrits, E., Smitt, A., & van den Boogaard, M. J. (2024). Genetic outcomes in children with developmental language disorder: a systematic review. *Frontiers in Pediatrics*, 12, 1315229. <https://doi.org/10.3389/fped.2024.1315229>
- Vassiliu, C., Mouzaki, A., Antoniou, F., Ralli, A., Diamanti, V., Papaioannou, S., & Katsos, N. (2021). *Structural and pragmatic language in ADHD—Factors contributing to development of pragmatic competence*. 14ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, 1(1), 1445-1452. <https://doi.org/10.26220/icgl.v1i1.3777>
- Vassiliu, C., Mouzaki, A., Antoniou, F., Ralli, A. M., Diamanti, V., Papaioannou, S., & Katsos, N. (2022). Development of structural and pragmatic language skills in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Communication Disorders Quarterly*, 44(4), 207-218. <https://doi.org/10.1177/152574012211140>
- Venker, C. E., Edwards, J., Saffran, J. R., & Ellis Weismer, S. (2018). Thinking ahead: incremental language processing is associated with receptive language abilities in preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 1011-1023. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3778-4>
- Verhagen, V., Mos, M., Backus, A., & Schilperoord, J. (2018). Predictive language processing revealing usage-based variation. *Language and Cognition*, 10(2), 329-373. <https://doi.org/10.1017/langcog.2018.4>
- Vermeulen, P. (2017). Context blindness in autism spectrum disorder: Not using the forest to see the trees as trees. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 30(3), 182–192. <https://doi.org/10.1177/1088357614528799>

- Vernes, S. C., Newbury, D. F., Abrahams, B. S., Winchester, L., Nicod, J., Groszer, M., Alarcón, A., Oliver, P., Davies, K., Geschwind, D., Monaco, A., & Fisher, S. E. (2008). A functional genetic link between distinct developmental language disorders. *New England Journal of Medicine*, 359(22), 2337-2345. <https://doi.org/10.1056/NEJMoa0802828>
- Vitásková, K., & Kytnarová, L. (2017). The role of speech and language therapist in autism spectrum disorders intervention – An inclusive approach. *InTech*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.70235>
- Vogindroukas, I., Stankova, M., Chelas, E. N., & Proedrou, A. (2022). Language and speech characteristics in autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 18, 2367–2377. <https://doi.org/10.2147/NDT.S331987>
- Volden, J., Smith, I. M., Szatmari, P., Bryson, S., Fombonne, E., Mirenda, P., Roberts, W., Vaillancourt, T., Waddell, C., Zwaigenbaum, L., Georgiades, S., Duku, E., & Thompson, A. (2011). Using the preschool language scale, fourth edition to characterize language in preschoolers with autism spectrum disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 200-208. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0035\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0035))
- Volden, J., Coolican, J., Garon, N., White, J., & Bryson, S. (2009). Brief report: Pragmatic language in autism spectrum disorder: Relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 388-393. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0618-y>
- Voulgaraki, M., & Stavrakaki, S. (2017, December). *Theory of Mind and comprehension of factivity in specific language impairment: Perspectives from an*

- intervention study*. In International symposium on monolingual and bilingual speech 2017 (p. 281).
- Vulchanova, M., Chahboun, S., Galindo-Prieto, B., & Vulchanov, V. (2019). Gaze and motor traces of language processing: Evidence from autism spectrum disorders in comparison to typical controls. *Cognitive Neuropsychology*, 61, 1-27. <https://doi.org/10.1080/02643294.2019.1652155>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Wechsler, D. (2017). *WISC-V GR (Wechsler Intelligence Scale for Children - 5th Edition)*
MOTIBO
- Westerlund, M., Bergkvist, L., Lagerberg, D., & Sundelin, C. (2007). Comorbidity in children with severe developmental language disability. *Acta Paediatrica*, 91(5), 529–534. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2002.tb03272.x>
- Wetherby, A., Woods, J., Allen, L., Cleary, J., Dickinson, H., & Lord, C. (2004). Early indicators of autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 473-493. <https://doi.org/10.1007/s10803-004-2544-y>
- Whitehouse, A. J., Barry, J. G., & Bishop, D. V. (2008). Further defining the language impairment of autism: is there a specific language impairment subtype?. *Journal of Communication Disorders*, 41(4), 319-336. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2008.01.002>
- Whitehouse, A. J., Barry, J. G., & Bishop, D. V. (2007). The broader language phenotype of autism: a comparison with specific language impairment. *Journal of*

- Child Psychology and Psychiatry*, 48(8), 822-830. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01765.x>
- Whitehouse, A. J. O., Watt, H. J., Line, E. A., & Bishop, D. V. M. (2009). Adult psychosocial outcomes of children with specific language impairment, pragmatic language impairment and autism. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 511–528. <https://doi.org/10.1080/13682820802708098>
- World Health Organization. (2019). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)*. Retrieved from <https://icd.who.int/>
- Whyte, E. M., & Nelson, K. E. (2015). Trajectories of pragmatic and nonliteral language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Communication Disorders*, 54, 2–14. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.01.001>
- Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1998\)4:2<73::AID-MRDD3>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1998)4:2<73::AID-MRDD3>3.0.CO;2-Y)
- Williams, D., Botting, N., & Boucher, J. (2008). Language in autism and specific language impairment: Where are the links?. *Psychological Bulletin*, 134(6), 944. <https://doi.org/10.1037/a0013743>
- Williams, D., Payne, H., & Marshall, C. (2013). Non-word repetition impairment in autism and specific language impairment: evidence for distinct underlying cognitive causes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 404-417. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1579-8>

- Wilson, A. C., & Bishop, D. V. (2019). "If you catch my drift...": ability to infer implied meaning is distinct from vocabulary and grammar skills. *Wellcome Open Research*, 4(68). <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.15210.3>
- Wilson, A. C., & Bishop, D. V. M. (2021a). A novel online assessment of pragmatic and core language skills: An attempt to tease apart language domains in children. *Journal of Child Language*, 49(1), 38-59. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000690>
- Wilson, A. C., & Bishop, D. V. (2021b). "Second guessing yourself all the time about what they really mean...": Cognitive differences between autistic and non-autistic adults in understanding implied meaning. *Autism Research*, 14(1), 93-101. <https://doi.org/10.1002/aur.2345>
- Wilson, A. C., & Bishop, D. V. M. (2022). A novel online assessment of pragmatic and core language skills: An attempt to tease apart language domains in children. *Journal of Child Language*, 49(1), 38–59. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000690>
- Wolfus, B., Moscovitch, M., & Kinsbourne, M. (1980). Subgroups of developmental language impairment. *Brain and Language*, 10(1), 152-171. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(80\)90046-2](https://doi.org/10.1016/0093-934X(80)90046-2)
- Wolk, L., Edwards, M. L., & Brennan, C. (2016). Phonological difficulties in children with autism: An overview. *Speech, Language and Hearing*, 19(2), 121–129. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2015.1133488>
- World Health Organization (1992). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th edition) (ICD 10). World Health Organization
- Yu, C., & Smith, L., B. (2013). Joint attention without gaze following: human infants and their parents coordinate visual attention to objects through eye-hand

coordination. *PLoS ONE* 8(11), e79659.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0079659>

Zarokanellou, V., Kotsopoulos, A., Tafiadis, D., Prentza, A., Kolaitis, G., & Papanikolaou, K. (2023). Specificity of phonological representations in school-age high-functioning ASD children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 25(4), 608–618. <https://doi.org/10.1080/17549507.2022.2065030>

Zhou, P., Zhan, L., & Ma, H. (2018). Predictive language processing in preschool children with autism spectrum disorder: An eye-tracking study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 48(2), 431-452. <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9612-5>

Ziegler, J. C., Pech-Georgel, C., George, F., Alario, F. X., & Lorenzi, C. (2005). *Deficits in speech perception predict language learning impairment*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 102(39). <https://doi.org/14110-14115.10.1073/pnas.0504446102>

Ελληνικές βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Γ. (2012). *Γλώσσα: Θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση*. Πεδίο

Αρχοντή, Α. (2017). Ενδεικτικά προγράμματα παρέμβασης με επιστημονική τεκμηρίωση σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή. Στο Α. Ράλλη & Ο. Παληκαρά. *Αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή στα παιδιά και στους εφήβους. Θέματα οριοθέτησης, αξιολόγησης και παρέμβασης*. Gutenberg.

- Ασλάνογλου, Β. (2022). *Δεξιότητες γραπτού λόγου σε παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Βογινδρούκας Ι., (2004), *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία- Δυσορθογραφία- Δυσαριθμυσία*. Ανακτήθηκε από Communication,t.82.www.iatronet.gr
- Βογινδρούκας, Ι. (2005). Πραγματολογικές Δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία*, 12(2), 276-292. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23959
- Βογινδρούκας, Ι., & Γρηγοριάδου, Ε. (2009). *Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Έκφρασης*. Εκδόσεις Γλαύκη
- Βογινδρούκας, Ι., & Ζηκοπούλου, Ό. (2009). Συγκριτικά αποτελέσματα στο WISC-III σε παιδιά με ειδική αναπτυξιακή διαταραχή της ανάγνωσης – δυσλεξία. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(1), 99-114. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23806
- Βουλγαράκη, Μ. (2023). *Ανίχνευση αυτιστικής συμπτωματολογίας σε άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές: Δεδομένα από το σύνδρομο Williams και την αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας.
- Γλάρου, Ε. Α. (2015). *Προσαρμογή της λίστας ελέγχου επικοινωνίας (Children's communication checklist (CCC-2), Bishop 2003) στην ελληνική και εφαρμογή (χορήγηση) της σε γονείς παιδιών 4-7 ετών*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφική ανάπτυξη και φωνολογική επίγνωση. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές* (σσ. 107-120). Gutenberg.
- Κατή, Δ. (2009). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί (4η έκδ)*. Οδυσσέας
- Λάππα, Χ., & Μαντζίκος, Κ. (2019). Εκπαίδευση της δεξιότητας συζήτησης σε ομάδα ατόμων με αναπτυξιακές αναπηρίες: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 17-40. <https://doi.org/10.12681/hjre.19492>
- Μαρίνης, Θ. (2008). Ανάπτυξη σύνταξης και μορφολογίας. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ. 279-313). Τόπος
- Μισαηλίδη Π., & Παπούδη, Δ. (2009). Έκφραση, αντίληψη και κατανόηση συναισθημάτων στον αυτισμό: Ψυχολογικά και νευροβιολογικά ευρήματα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 14(54). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2009.28>
- Μότσιου Ε. (2014). *Εισαγωγή στην ανάπτυξη της γλώσσας*. University Studio Press
- Οικονόμου, Α., & Βαρλοκώστα, Σ. (2011). Η ειδική γλωσσική διαταραχή. Στο Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (Επίμ.). *Νευροψυχολογία των μαθησιακών διαταραχών*. Επιστημονικές εκδόσεις Παρισιανού
- Οκαλίδου, Α. (2008). Ομιλία: Ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής. Στο Δ. Νικολόπουλος (επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές*. (σσ. 175-229). Τόπος
- Παπαηλιού, Χ. (2016). *Η ανάπτυξη της γλώσσας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από την τυπική και αποκλίνουσα γλωσσική συμπεριφορά*. Παπαζήσης

- Παπούδη, Δ., & Βακαλοπούλου, Μ. (2022): Αυτισμός – Ο ρόλος της από κοινού εστίασης της προσοχής στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με αυτισμό. Στο Γ. Ανδρέου, (Επιμ.) (2022). *Γλώσσα και ειδική αγωγή: Ψυχολογική προσέγγιση* (2η έκδοση). Εκδόσεις Γιαχούδη
- Πήτα, Ρ. (2009). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Ελληνικά Γράμματα
- Πόρποδας, Κ. (2007). *Τεστ ανίχνευσης και διερεύνησης των αναγνωστικών δυσκολιών στην Α' και Β' Δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Μουζάκη, Α., & Σίμος, Π. (2015). *RAVEN'S: Έγχρωμες Προοδευτικές Μήτρες και τεστ λεξιλογίου*. Μοτίβο
- Σταυρακάκη, Σ. (2019). *Νευροαναπτυξιακές Διαταραχές. Η περίπτωση της αναπτυξιακής γλωσσικής διαταραχής*. Επίκεντρο.
- Σταυρακάκη, Σ., & Τσιμπλή, Ι.-Μ. (2000). *Διαγνωστικό τεστ γλωσσικής νοημοσύνης για παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας: Στάθμιση, στατιστική ανάλυση, ψυχομετρικές ιδιότητες*. Στο Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Λογοπεδικών-Λογοθεραπευτών (σελ. 95-106). Ελληνικά Γράμματα.
- Tzakosta, M. (2020). Οντογένεση του λόγου: ανάπτυξη σε στάδια ή σταδιακή ανάπτυξη. *Preschool and Primary Education*, 8(1), 59-86.
<https://doi.org/10.12681/ppej.20969>
- Φιλιππάκη-Warburton, E. (1991). *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Νεφέλη
- Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Νεοελληνική Γραμματική: Θεωρητικές Βάσεις και Περιγραφή*. Βάνιας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1. Επιστολές προς γονείς μαθητών/τριών για ενημέρωση σχετικά με την έρευνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2. Επιστολές προς γονείς μαθητών/τριών για εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους και συμπλήρωση των δημογραφικών τους στοιχείων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3. Εργαλείο για την αξιολόγηση της Προβλεπτικής Γλωσσικής Επεξεργασίας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4. Διαγνώσεις συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών στην ομάδα με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5. Φυλλάδιο συλλογής ατομικών δημογραφικών στοιχείων των μαθητών/τριών της ερευνητικής ομάδας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Επιστολές προς γονείς μαθητών/τριών για ενημέρωση σχετικά με την έρευνα.

Ενημερωτικό σημείωμα

Αγαπητοί γονείς,

Η έρευνα «Διερεύνηση της σχέσης της δομικής γλώσσας με τις πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) σε σύγκριση με παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (ΑΓΔ)» πραγματοποιείται στο πλαίσιο της διδακτορικής μου διατριβής ως υποψήφιας διδάκτορος του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η έρευνα έχει λάβει έγκριση από την Εσωτερική Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, καθώς και από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για τη διεξαγωγή έρευνας σε σχολεία. Στην έρευνα θα συμμετέχουν παιδιά με διάγνωση Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος και παιδιά με διάγνωση Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής, καθώς και παιδιά τυπικής ανάπτυξης που θα αποτελέσουν την ομάδα ελέγχου. Οι δοκιμασίες που θα δοθούν στους συμμετέχοντες θα είναι προφορικές και μικρές σε διάρκεια, ενώ σε περίπτωση που κάποιος μαθητής αρνηθεί να απαντήσει ή κουραστεί, η διαδικασία θα διακοπεί. Τα ονόματα των συμμετεχόντων δεν θα αποκαλυφθούν, καθώς οι πληροφορίες που θα δημοσιευθούν θα είναι ανώνυμες. Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την έρευνα και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί μπορείτε να βρείτε στο έντυπο συναίνεσης. Η συμμετοχή των παιδιών θα φανεί εξαιρετικά χρήσιμη για την έρευνα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Με εκτίμηση,

Βασιλική Λυμπεροπούλου, εκπαιδευτικός ΠΕ70

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Επιστολές προς γονείς μαθητών/τριών για εξασφάλιση της συγκατάθεσής τους και συμπλήρωση των δημογραφικών τους στοιχείων.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Έντυπο συναίνεσης δοκιμαζόμενου σε ερευνητική εργασία

Τίτλος Ερευνητικής Εργασίας: «Διερεύνηση της σχέσης της δομικής γλώσσας με τις πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) σε σύγκριση με παιδιά με αναπτυξιακή γλωσσική διαταραχή (ΑΓΔ)»

Επιστημονικός Υπεύθυνος-η: κα Ανδρέου Γεωργία, email: andreou@uth.gr

Ερευνητές: Λυμπεροπούλου Βασιλική, email: lymperopoulou@hotmail.com

1. Σκοπός της ερευνητικής εργασίας

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο επίπεδο της δομικής γλώσσας και των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε Έλληνες μαθητές με ΔΑΦ και σε μαθητές με ΑΓΔ ηλικίας 6 έως 8 ετών και η σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τις επιδόσεις τους σε δοκιμασίες που εξετάζουν τις παραπάνω δεξιότητες.

2. Διαδικασία

Αρχικά, θα εξεταστεί η δομική γλώσσα των παιδιών με τη χρήση των εργαλείων *Τεστ Ανίχνευσης και Διερεύνησης των Αναγνωστικών Δυσκολιών* (Πόρποδας, 2007), *Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (ΔΤΓΝ) σχολικής ηλικίας* (Σταυρακάκη & Τσιμπλή, 2000) και *WISC-V*. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί η πραγματολογική γλώσσα των παιδιών με τη χρήση των εργαλείων *Δοκιμασία Γλωσσικής Αντίληψης και Εκφρασης* (Βογινδρούκας & Γρηγοριάδου, 2009), *Λίστα Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων* (Georgiou & Spanoudis, 2021) και ένα άτυπο εργαλείο για την αξιολόγηση της ικανότητας για *Προβλεπτική Γλωσσική Επεξεργασία*.

3. Κίνδυνοι και ενοχλήσεις

Οι συμμετέχοντες θα αξιολογηθούν με τη χρήση των εργαλείων που προαναφέρθηκαν. Η αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί με σεβασμό στις ανάγκες των συμμετεχόντων. Επομένως, δεν προβλέπονται κίνδυνοι ή ενόχληση κατά τη διάρκεια της έρευνας.

4. Προσδοκώμενες ωφέλειες

Η μελέτη πάνω στις πραγματολογικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ και των παιδιών με ΑΓΔ μπορεί να προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες επικοινωνίας που αυτά αντιμετωπίζουν, αλλά και με τις διανοητικές αναπαραστάσεις της γλώσσας που

αυτά διαθέτουν. Ακόμη, η σύγκριση των επιδόσεων των παιδιών με ΔΑΦ με παιδιά με ΑΓΔ θα συμβάλει στον ακριβέστερο προσδιορισμό του γλωσσικού προφίλ τους και στην καλύτερη κατανόηση του μηχανισμού μάθησης, αλλά και των ελλειμμάτων που παρατηρούνται και στις δύο ομάδες.

Συνεπώς, μια τέτοια μελέτη, θα εμπλουτίσει τις γνώσεις των ερευνητών, οι οποίοι θα μπορούν να αξιοποιήσουν τα συμπεράσματα που θα προκύψουν για περαιτέρω διερεύνηση της γλωσσικής ανάπτυξης των δύο ομάδων. Είναι, ακόμη, πιθανό να αναπτυχθούν μέθοδοι και πρακτικές, οι οποίες θα είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των παιδιών αυτών. Θα εστιάζουν, δηλαδή, στις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και θα συμβάλουν στη βελτίωση της σημασιολογικής και πραγματολογικής ανάπτυξης των παιδιών των δύο ομάδων με στοχευμένο και συγκεκριμένο τρόπο βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν με αποτελεσματικότερο τρόπο τις δυσκολίες που συναντούν.

5. Δημοσίευση δεδομένων – αποτελεσμάτων

Η συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με την μελλοντική δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες θα είναι ανώνυμες και δε θα αποκαλυφθούν τα ονόματα των συμμετεχόντων. Τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν θα κωδικοποιηθούν με αριθμό, ώστε το όνομα σας δε θα φαίνεται πουθενά.

6. Πληροφορίες

Μη διστάσετε να κάνετε ερωτήσεις γύρω από το σκοπό ή την διαδικασία της εργασίας. Αν έχετε οποιαδήποτε αμφιβολία ή ερώτηση ζητήστε μας να σας δώσουμε διευκρινίσεις.

7. Ελευθερία συναίνεσης

Η συμμετοχή σας στην εργασία είναι εθελοντική. Είστε ελεύθερος-η να μην συναινέσετε ή να διακόψετε τη συμμετοχή σας όποτε το επιθυμείτε.

8. Δήλωση συναίνεσης

Διάβασα το έντυπο αυτό και κατανοώ τις διαδικασίες που θα ακολουθήσω. Συναινώ να συμμετάσχω στην ερευνητική εργασία.

Ημερομηνία: 03/09/2020

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή συμμετέχοντος

Υπογραφή ερευνητή

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή παρατηρητή

Ονοματεπώνυμο και
υπογραφή γονέα ή κηδεμόνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Εργαλείο για την αξιολόγηση της Προβλεπτικής Γλωσσικής Επεξεργασίας

Εργαλείο για αξιολόγηση ικανότητας για προβλεπτική γλωσσική επεξεργασία

Το παρόν εργαλείο δημιουργήθηκε για να ελέγξει την ικανότητα για προβλεπτική γλωσσική επεξεργασία. Αποτελείται από πέντε δοκιμασίες κλιμακούμενης δυσκολίας, καθεμία από τις οποίες περιλαμβάνει 10 προτάσεις. Οι προτάσεις υπαγορεύονται στους συμμετέχοντες, οι οποίοι έχουν μπροστά τους τέσσερις εικόνες, μία από τις οποίες ταιριάζει σημασιολογικά στην πρόταση. Οι συμμετέχοντες καλούνται να δείξουν τη σωστή εικόνα. Στις δοκιμασίες 1 και 2, παρουσιάζονται τέσσερις εικόνες εκ των οποίων η μία είναι σωστή, ενώ οι άλλες δεν ταιριάζουν στη σημασία της πρότασης. Στις δοκιμασίες 3, 4 και 5 από τις τέσσερις εικόνες που παρουσιάζονται μόνο η μία είναι σωστή, ενώ παρουσιάζεται και μία εικόνα (πιθανή), που θα μπορούσε να ταιριάζει σημασιολογικά με κάποιον όρο της πρότασης, αλλά όχι στη σημασία της πρότασης και οι άλλες δύο είναι εντελώς άσχετες τόσο με το ρήμα όσο και με τη σημασία της πρότασης (μη πιθανές). Η σειρά με την οποία παρουσιάζονται οι εικόνες είναι τυχαία.

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οδηγίες βαθμολόγησης

Σε όλες τις δοκιμασίες, για κάθε σωστή απάντηση το παιδί βαθμολογείται με 1 μονάδα, ενώ για κάθε λανθασμένη απάντηση με 0. Αν δεν δώσει απάντηση σε κάποια πρόταση, ο εξεταστής προχωράει στην επόμενη και σημειώνει στο φυλλάδιο παύλα «-». Ανώτερη βαθμολογία για κάθε δοκιμασία είναι οι 10 μονάδες, ενώ για όλο το τεστ οι 50 μονάδες.

Ονοματεπώνυμο (αρχικά):.....

Διάγνωση:.....

Ημερομηνία

γέννησης:.....

Ημερομηνία εξέτασης:.....Ηλικία:.....

Βαθμός 1^{ης} δοκιμασίας:.....Χρόνος 1^{ης} δοκιμασίας:.....

Βαθμός 2^{ης} δοκιμασίας:.....Χρόνος 2^{ης} δοκιμασίας:.....

Βαθμός 3^{ης} δοκιμασίας:.....Χρόνος 3^{ης} δοκιμασίας:.....

Βαθμός 4^{ης} δοκιμασίας:.....Χρόνος 4^{ης} δοκιμασίας:.....

Βαθμός 5^{ης} δοκιμασίας:.....Χρόνος 5^{ης} δοκιμασίας:.....

Συνολικός βαθμός:.....Συνολικός χρόνος:.....

Παρατηρήσεις

.....
.....
.....
.....

Δοκιμασία 1 ^η	Βαθμός
πρόταση 1	
πρόταση 2	
πρόταση 3	
πρόταση 4	
πρόταση 5	
πρόταση 6	
πρόταση 7	
πρόταση 8	
πρόταση 9	
πρόταση 10	
Σύνολο	
Χρόνος	

Δοκιμασία 2 ^η	Βαθμός
πρόταση 1	
πρόταση 2	
πρόταση 3	
πρόταση 4	
πρόταση 5	
πρόταση 6	
πρόταση 7	
πρόταση 8	
πρόταση 9	
πρόταση 10	
Σύνολο	
Χρόνος	

Δοκιμασία 3 ^η	Εικόνα που επέλεξε	Βαθμός
πρόταση 1		
πρόταση 2		
πρόταση 3		
πρόταση 4		
πρόταση 5		
πρόταση 6		
πρόταση 7		
πρόταση 8		
πρόταση 9		
πρόταση 10		
Σύνολο		

Χρόνος	

Δοκιμασία 4η	Εικόνα που επέλεξε	Βαθμός
πρόταση 1		
πρόταση 2		
πρόταση 3		
πρόταση 4		
πρόταση 5		
πρόταση 6		
πρόταση 7		
πρόταση 8		
πρόταση 9		
πρόταση 10		
Σύνολο		
Χρόνος		

Δοκιμασία 5η	Εικόνα που επέλεξε	Βαθμός
πρόταση 1		
πρόταση 2		
πρόταση 3		
πρόταση 4		
πρόταση 5		
πρόταση 6		
πρόταση 7		
πρόταση 8		
πρόταση 9		

πρόταση 10		
Σύνολο		
Χρόνος		

Δοκιμασία 1^η – Προτάσεις της μορφής Υ, Ρ, Α: Πρόβλεψη με βάση το ρήμα

1) Ο Άρης ανοίγει την πόρτα.

Εναλλακτικές εικόνες: μολύβι, γάτα, τζάκι

2) Η Άννα δένει τα κορδόνια της.

Εναλλακτικές εικόνες: ρολόι, δεινόσαυρος, πιάτο

3) Ο Άρης κόβει το ψωμί.

Εναλλακτικές εικόνες: φεγγάρι, τσάντα, ιπποπόταμος

4) Η Άννα φόρεσε το καπέλο.

Εναλλακτικές εικόνες: πεπόνι, σαλιγκάρι, φεγγάρι

5) Ο Άρης οδηγεί το ασθενοφόρο.

Εναλλακτικές εικόνες: σπαθί, άμμος, βούτυρο

6) Η Άννα κλείνει τα συρτάρια.

Εναλλακτικές εικόνες: γόμα, αλάτι, άνθρωπος

7) Ο Άρης πλένει τα χέρια του.

Εναλλακτικές εικόνες: σύννεφο, δέντρο, σφραγίδα

8) Η Άννα φροντίζει τον σκύλο.

Εναλλακτικές εικόνες: κιμωλία, κεραία, καμινάδα

9) Ο Άρης χτενίζει τη γάτα.

Εναλλακτικές εικόνες: καρδιά, μολύβι, καναπές

10) Η Άννα ξεφλουδίζει την μπανάνα.

Εναλλακτικές εικόνες: τηλέφωνο, παπούτσι, σκούπα

Δοκιμασία 2^η – Υ, Ρ, Επίρρημα/ προσδιορισμός, Α: Πρόβλεψη με βάση το ρήμα

11) Η Άννα τρώει λαίμαργα το παγωτό.

Εναλλακτικές εικόνες: τσάντα, υπολογιστής, φάκελος

12) Ο Άρης παίζει καταπληκτικά κιθάρα.

Εναλλακτικές εικόνες: στίλο, φράουλα, πόδι

13) Η Άννα ανεβαίνει προσεκτικά τα σκαλιά.

Εναλλακτικές εικόνες: μπανάνα, φούστα, ποτήρι

14) Ο Άρης ανάβει γρήγορα το φως.

Εναλλακτικές εικόνες: χαρτί, μπάλα, σύννεφο

15) Η Άννα αγκαλιάζει τρυφερά τον πατέρα της.

Εναλλακτικές εικόνες: φίδι, ραδιόφωνο, συνδετήρας

16) Ο Άρης πίνει βιαστικά νερό.

Εναλλακτικές εικόνες: κήπος, κόκορας, λάχανο

17) Η Άννα έβαλε προσεκτικά το θερμόμετρο.

Εναλλακτικές εικόνες: παπαγάλος, θέατρο, κιθάρα

18) Ο Άρης ακούει με χαρά ένα τραγούδι.

Εναλλακτικές εικόνες: ουρά, φωτογραφία, μύτη

19) Η Άννα διαβάζει με ενδιαφέρον ένα βιβλίο.

Εναλλακτικές εικόνες: ζύμη, βρύση, φυλακή

20) Ο Άρης επισκευάζει με προσοχή τη βρύση.

Εναλλακτικές εικόνες: χελιδόνι, ομπρέλα, καρπούζι

Δοκιμασία 3^η – Προτάσεις με 2 αντικείμενα (έμψυχο, άψυχο): Πρόβλεψη με βάση τη σημασία της πρότασης

21) Ο Άρης διηγήθηκε μια ιστορία στα παιδιά.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: ζωάκια

μη πιθανές: σκάκι, τρένο

22) Η Άννα διηγήθηκε στους μαθητές ένα παραμύθι.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: τραγούδι

μη πιθανές: βάρκα, μανταρίνι

23) Ο Άρης πετά στο γατάκι ένα κουβάρι μαλλί.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: ουρά

μη πιθανές: ρολόι, ποτάμι

24) Η Άννα πετά ένα σωσίβιο στο αγόρι.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: δελφίνι

μη πιθανές: βαλίτσα, αεροπλάνο

25) Ο Άρης χάρισε στο αγόρι ένα δώρο.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: μπανάνα

μη πιθανές: βροχή, λίμνη

26) Η Άννα χάρισε λουλούδια στο κορίτσι.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: σκυλάκι

μη πιθανές: αυτοκίνητο, κράνος

27) Ο Άρης τάισε το μωρό γάλα.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: μπιρζόλα

μη πιθανές: ποδήλατο, λάμπα

28) Η Άννα τάισε σκυλοτροφή τον σκύλο.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: μωρό

μη πιθανές: ήλιος, πίνακας

29) Ο Άρης έδωσε στον ταμία χρήματα.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: έγγραφα

μη πιθανές: κουμπί, φακός

30) Η Άννα έδωσε τα χαρτιά στη γραμματέα.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: κομμώτρια

μη πιθανές: αλεπού, καράβι

Δοκιμασία 4η – Πρόβλεψη με βάση την προηγούμενη πρόταση

31) Ο Άρης ήθελε να πει το γάλα του. Χρησιμοποίησε ένα καλαμάκι.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: πιρούνι

μη πιθανές: αερόστατο, βραχιόλι

32) Η Άννα δεν μπορούσε να γράψει στον πίνακα. Είχε χάσει την κιμωλία της.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: μολύβι

μη πιθανές: συνδετήρας, συρραπτικό

33) Σήμερα έχει κρύο. Ο Άρης θα φορέσει το κασκόλ του.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: γυαλιά ηλίου

μη πιθανές: μαρούλι, αράχνη

34) Το δωμάτιο είναι σκοτεινό. Η Άννα άνοιξε το παράθυρο.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: κουτί

μη πιθανές: κρεβάτι, μήλο

35) Τα ρούχα ήταν βρόμικα. Ο Άρης τα έβαλε στο πλυντήριο.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: ντουλάπα

μη πιθανές: στέμμα, καλοριφέρ

36) Η Άννα έχει γενέθλια. Η μητέρα της έφτιαξε μια τούρτα.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: μακαρονάδα

μη πιθανές: γυαλιά, τηλεόραση

37) Το δωμάτιο μυρίζει όμορφα. Ο Άρης έχει βάλει στο βάζο λουλούδια.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: άρωμα

μη πιθανές: ζώνη, ζέβρα

38) Η Άννα θα πάει ταξίδι. Βάζει τα ρούχα στη βαλίτσα της.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: εισιτήριο

μη πιθανές: ζακέτα, κούνια

39) Ο Άρης διψάει πολύ. Ζήτησε από τη μητέρα του ένα ποτήρι λεμονάδα.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: μήλο

μη πιθανές: πατίνι, ελικόπτερο

40) Η Άννα δεν βλέπει καλά στον πίνακα. Φόρεσε τα γυαλιά της.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: μπλούζα

μη πιθανές: κάδος απορριμμάτων, φάκελος

Δοκιμασία 5η – Πρόβλεψη μέσου / εργαλείου με βάση την πρόταση

41) Η Άννα κόβει το χαρτί με το ψαλίδι.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: μαρκαδόρο

μη πιθανές: παντελόνι, παιχνίδι

42) Ο Άρης τρώει μακαρόνια με το πιρούνι.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: καλαμάκι

μη πιθανές: μπαλόνι, πινέζα

43) Η Άννα πλένει τα πιάτα με το σφουγγάρι.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: πετσέτα

μη πιθανές: σκούφος, δαχτυλίδι

44) Ο Άρης ανάβει το φως από τον διακόπτη.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: σπέρτο

μη πιθανές: τόξο, μελίσσι

45) Η Άννα χτενίζει τα μαλλιά της με τη βούρτσα.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: ψαλίδι

μη πιθανές: κοχύλι, κουτάλι

46) Ο Άρης παίζει τένις με τη ρακέτα.

Εναλλακτικές εικόνες: μπαστούνι γκολφ

μη πιθανές: πετσέτα, μπουκάλι

47) Η Άννα πηγαίνει στο σχολείο με το ποδήλατο.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: πλοίο

μη πιθανές: δώρο, σκαμπό

48) Ο Άρης σκουπίζει τα χέρια του με την πετσέτα.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: χαρτί τετραδίου

μη πιθανές: φιογκός, φουσαρμόνικα

49) Η Άννα ζωγραφίζει με το πινέλο.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: γόμα

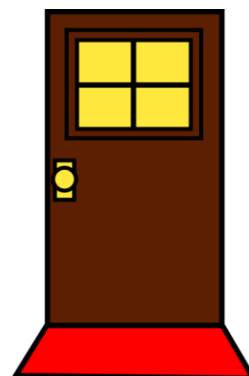
μη πιθανές: κουρτίνα, τούρτα

50) Ο Άρης καρφώνει το καρφί με το σφυρί.

Εναλλακτικές εικόνες: πιθανή: τρυπάνι

μη πιθανές: μαξιλάρι, κύβος

1,1. Ο Άρης ανοίγει...



1,2. Η Άννα δένει...



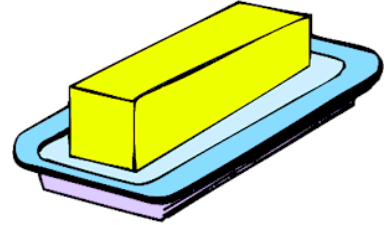
1,3. Ο Άρης κόβει...



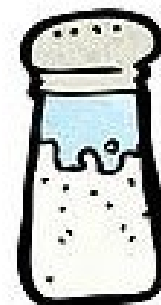
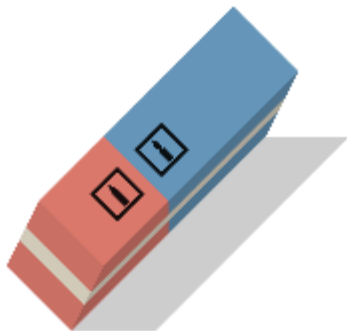
1,4. Η Άννα φόρεσε...



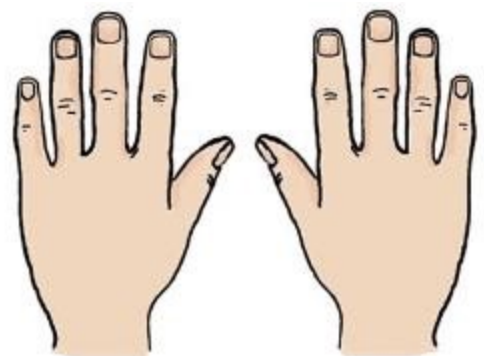
1.5. Ο Άρης οδηγεί...



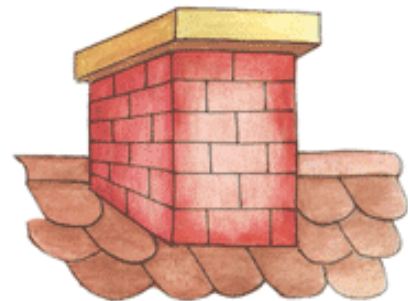
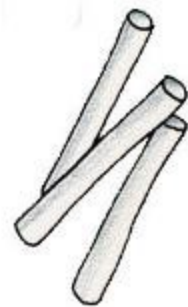
1,6. Η Άννα κλείνει...



1,7. Ο Άρης πλένει...



1,8. Η Άννα φροντίζει...

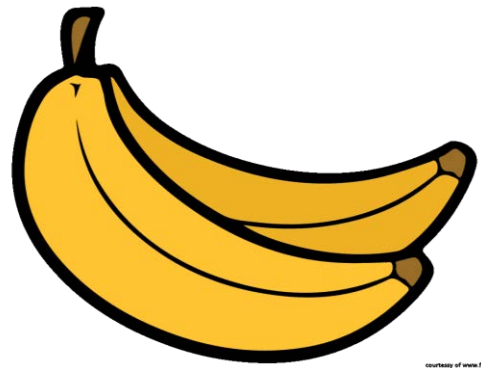


© Synthesis Technologies, Inc.
ARTVEX.COM

1,9. Ο Άρης χτενίζει...



1,10. Η Άννα ξεφλουδίζει...



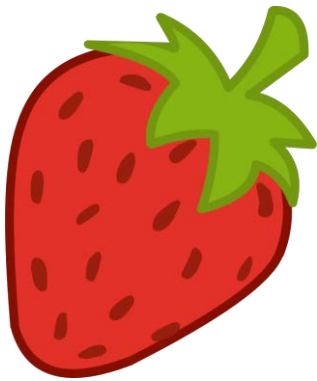
courtesy of www.fo



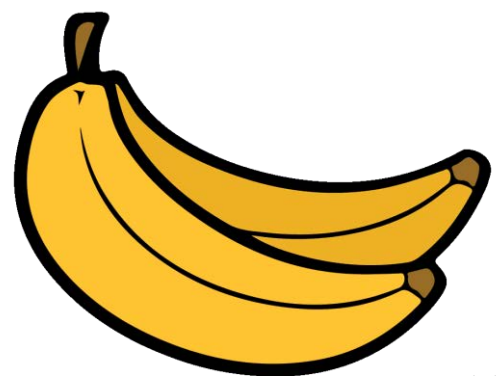
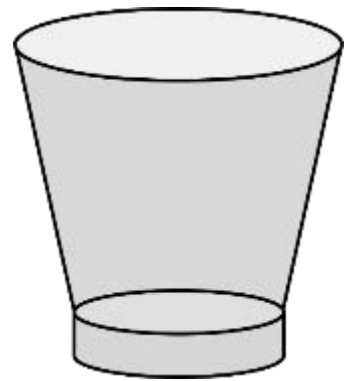
2,1. Η Άννα τρώει λαίμαργα...



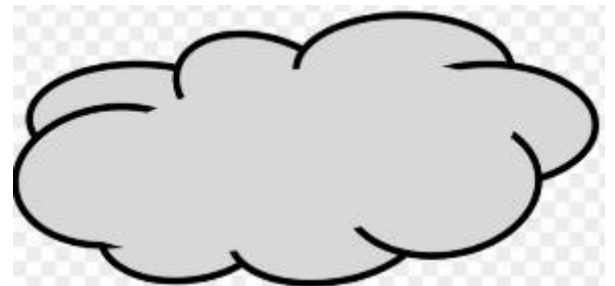
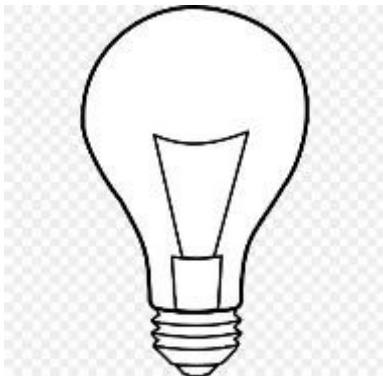
2,2 Ο Άρης παίζει καταπληκτικά...



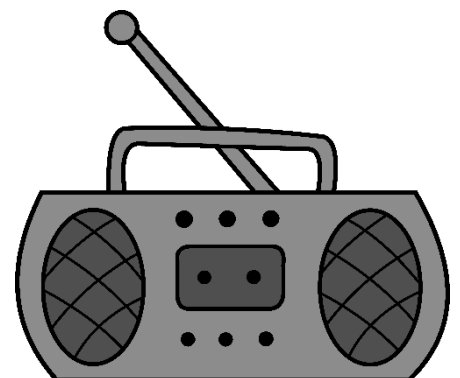
2,3. Η Άννα ανεβαίνει προσεκτικά...



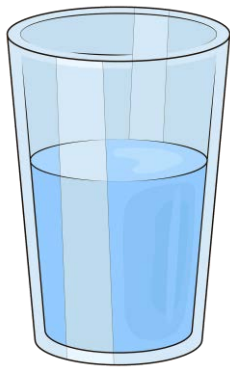
2,4. Ο Άρης ανάβει γρήγορα...



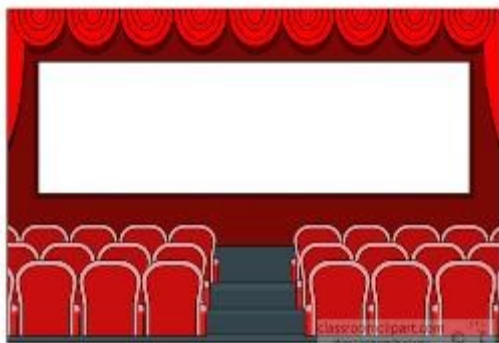
2,5. Η Άννα αγκαλιάζει τρυφερά...



2,6. Ο Άρης πίνει βιαστικά...



2,7. Η Άννα έβαλε προσεκτικά...



2,8. Ο Άρης ακούει με χαρά...



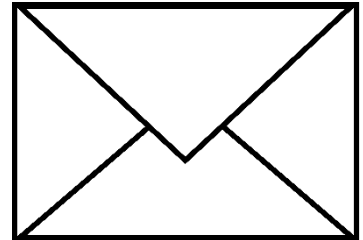
2,9. Η Άννα διαβάζει με ενδιαφέρον...



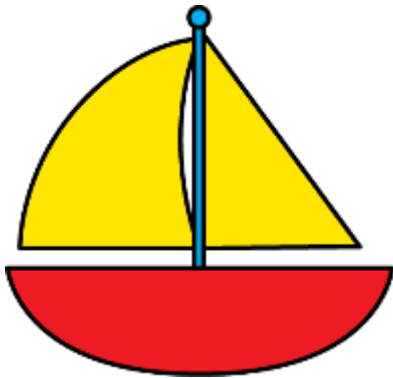
2,10. Ο Άρης επισκευάζει με προσοχή...



3,1. Ο Άρης έγραψε μια επιστολή στο...



3,2. Η Άννα έστειλε στη θεία της...



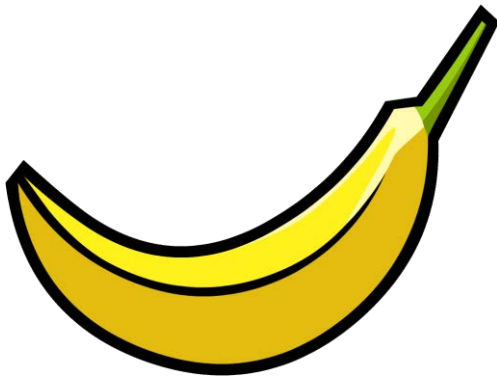
3,3. Άρης πετά στο γατάκι...



3,4. Η Άννα πετά ένα σωσίβιο...



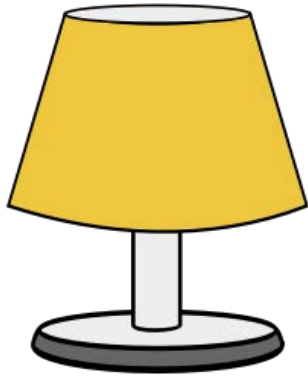
3,5. Ο Άρης χάρισε στο αγόρι...



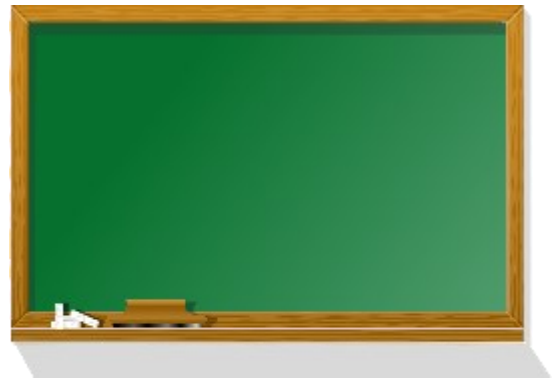
3,6. Η Άννα χάρισε λουλούδια...



3,7. Ο Άρης τάισε το μωρό...



3,8. Η Άννα τάισε σκυλοτροφή...



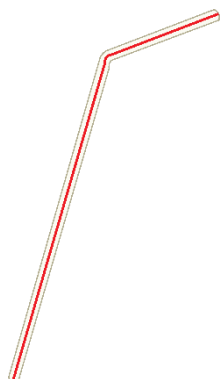
3,9. Ο Άρης έδωσε στον ταμία...



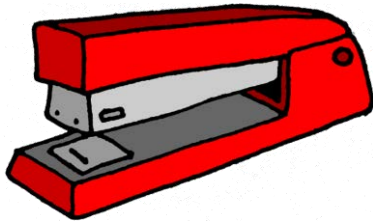
3,10 Η Άννα έδωσε τα χαρτιά....



4,1. Ο Άρης ήθελε να πει το γάλα του. Χρησιμοποίησε...



4,2. Η Άννα δεν μπορούσε να γράψει στον πίνακα. Είχε χάσει...



4,3. Σήμερα έχει κρύο. Ο Άρης θα φορέσει...



4,4. Το δωμάτιο είναι σκοτεινό. Η Άννα άνοιξε...



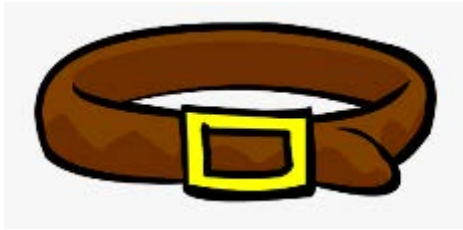
4,5. Τα ρούχα ήταν βρόμικα. Ο Άρης τα έβαλε...



4,6. Η Άννα έχει γενέθλια. Η μητέρα της έφτιαξε...



4,7. Το δωμάτιο μυρίζει όμορφα. Ο Άρης έχει βάλει στο βάζο...



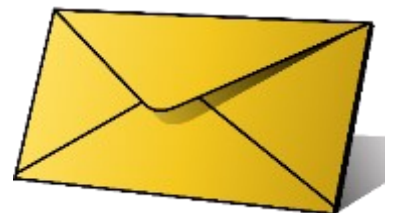
4,8. Η Άννα θα πάει ταξίδι. Βάζει τα ρούχα...



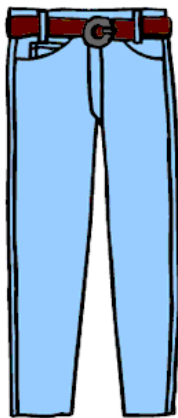
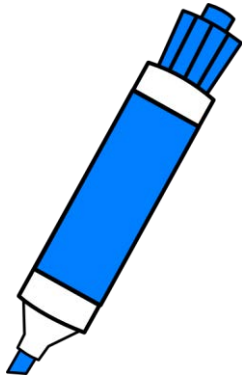
4,9. Ο Άρης διψάει πολύ. Ζήτησε από τη μητέρα του...



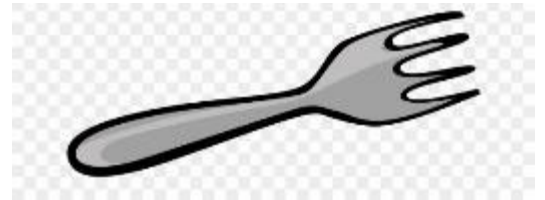
4,10. Η Άννα δεν βλέπει καλά στον πίνακα. Φόρεσε...



5,1. Η Άννα κόβει το χαρτί με...



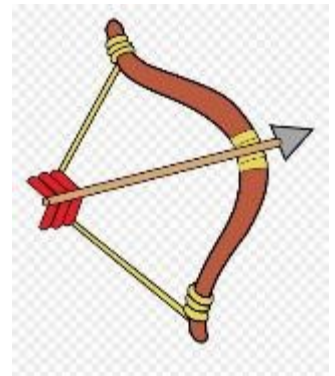
5,2. Ο Άρης τρώει μακαρόνια με...



5,3. Η Άννα πλένει τα πιάτα με...



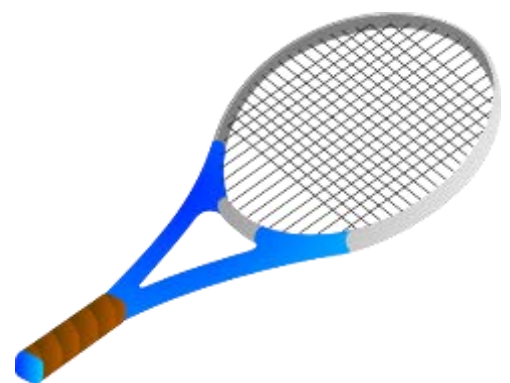
5,4. Ο Άρης ανάβει το φως από...



5,5. Η Άννα χτενίζει τα μαλλιά της με...



5,6. Ο Άρης παίζει τένις με...



5,7. Η Άννα πηγαίνει στο σχολείο με...



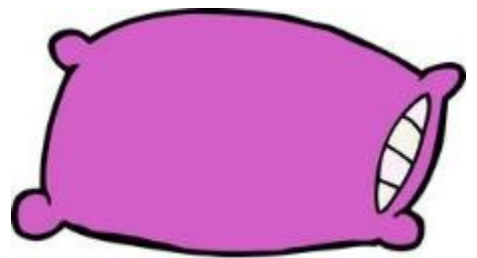
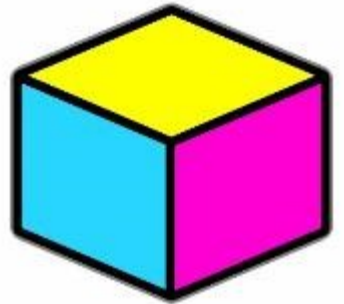
5,8. Ο Άρης σκουπίζει τα χέρια του με...



5,9. Η Άννα ζωγραφίζει με...



5,10. Ο Άρης καρφώνει το καρφί με...



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Διαγνώσεις συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών στην ομάδα με Αναπτυξιακή

Γλωσσική Διαταραχή

α/α	Διαγνώσεις μαθητών/τριών	συμμετεχόντων/ουσών	Φύλο (Α= Αγόρι, Κ= Κορίτσι)	Ηλικία (σε μήνες)
1	Διαταραχή ομιλίας και λόγου: Ελλείμματα στον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο		Α	93
2	Προβλήματα λόγου και ομιλίας: Αρθρωτικές δυσκολίες, ελλείμματα στον εκφραστικό λόγο		Κ	94
3	Προβλήματα λόγου και ομιλίας: Ελλείμματα στο αντιληπτικό και εκφραστικό λεξιλόγιο και στον περιγραφικό αφηγηματικό λόγο		Κ	95
4	Διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας/του λόγου		Κ	95
5	Αντιληπτική διαταραχή της γλώσσας/του λόγου		Κ	83
6	Ειδική αναπτυξιακή Διαταραχή της ομιλίας και της γλώσσας.		Α	82
7	Διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας/του λόγου		Κ	88
8	Προβλήματα λόγου και ομιλίας: Ελλείμματα στον αντιληπτικό και εκφραστικό λόγο		Α	82
9	Αντιληπτική διαταραχή της γλώσσας (του λόγου)		Α	81
10	Διαταραχή στην έκφραση της γλώσσας (του λόγου)		Α	87
11	Προβλήματα ομιλίας και λόγου: Ελλείμματα στην έκφραση του λόγου και στην άρθρωση		Α	72
12	Προβλήματα λόγου και ομιλίας: Ελλείμματα στην αντίληψη και την έκφραση του λόγου		Α	89
13	Ειδική διαταραχή της ομιλίας και της Γλώσσας (του λόγου)		Κ	88
14	Διαταραχή στην έκφραση και την αντίληψη της Γλώσσας		Α	77
15	Προβλήματα λόγου και ομιλίας: Ελλείμματα στο εκφραστικό λεξιλόγιο και στην εκφορά του λόγου		Κ	72
16	Προβλήματα ομιλίας και λόγου (από Στέλλα)		Α	85
17	Προβλήματα λόγου και ομιλίας, Ανωριμότητα στο γνωστικό τομέα		Α	74

18	Προβλήματα λόγου και ομιλίας: Διαταραχή γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης	A	80
19	Προβλήματα ομιλίας και λόγου: διαταραχή στη γλωσσική παραγωγή	K	82
20	Προβλήματα ομιλίας και λόγου: Γενικές μαθησιακές δυσκολίες	A	83
21	Διαταραχή γλωσσικής αντίληψης	K	79
22	Προβλήματα ομιλίας και λόγου: Ελλείμματα στην εκφορά του λόγου	A	84
23	Ειδική Διαταραχή του λόγου	A	94
24	Διαταραχή γλωσσικής αντίληψης και έκφρασης	A	78
25	Προβλήματα λόγου και ομιλίας: ελλείμματα στον αντιληπτικό και εκφραστικό λόγο και στον περιγραφικό και αφηγηματικό λόγο	A	85

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

Φυλλάδιο συλλογής ατομικών δημογραφικών στοιχείων των μαθητών/τριών της ερευνητικής ομάδας

Δημογραφικά Στοιχεία παιδιού	
Αρχικά ονόματος	
Φύλο	
Ημερομηνία γέννησης	
Ημερομηνία αξιολόγησης	
Ηλικία παιδιού κατά την ημέρα αξιολόγησης	
Φοίτηση σε	Τμήμα Ένταξης Ειδικό Σχολείο Γενική τάξη
Παράλληλη Στήριξη	Ναι Όχι
Τάξη	
Πόλη	
Διάγνωση ΚΕΔΑΣΥ	Ναι: Όχι
Συνεδρίες με Κέντρα Ειδικής Αγωγής	Ναι Όχι
Φοίτηση σε Τμήμα Ένταξης	Ναι Όχι
Παράλληλη Στήριξη	Ναι Όχι