ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

« ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

« Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΑΟΡΙΣΤΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΗΡΑΚΛΕΙΔΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ

A.M /CSD : 17026

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2018

ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

« ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

« Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΑΟΡΙΣΤΟΥ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ ΥΨΗΛΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ»

« THE CONQUEST OF THE PAST TENSE IN CHILDREN WITH AUTISM OF HIGH LEVEL OF FUNCTIONALITY »

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: ΗΡΑΚΛΕΙΔΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ , CSD 17026

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΣΤΑΥΡΑΚΑΚΗ(ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ – ΝΕΥΡΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ)

ΙΩΑΝΝΑ ΤΑΛΛΗ(ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ , ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΥΤΡΙΑ)

ΜΑΡΙΑ ΒΛΑΣΣΟΠΟΥΛΟΥ(ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΘΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

« Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων , όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας »

ΥΠΟΓΡΑΦΗ .....

ΟΝ/ΜΟ.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω αρχικά την επόπτρια μου, κυρία Σταυρούλα Σταυρακάκη για την βοήθεια της στην εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας, καθώς βοήθησε στη διαδικασία και στην τελική της διόρθωση . Επίσης να ευχαριστήσω και τις άλλες δύο επόπτριες μου , την κυρία Τάλλη Ιωάννα και την κυρία Βλασσοπούλου Μαρία για την κατανόηση που υπέδειξαν στην όλη διαδικασία . Ακόμα να ευχαριστήσω τα διοικητικά μέλη του τμήματος του μεταπτυχιακού, που με τη σειρά τους με βοήθησαν σε διαδικαστικά θέματα σε όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές, που με βοήθησαν στην διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας . Τέλος αφιερώνω αυτήν την εργασία στους γονείς μου, Ηρακλείδη Ξενοφών και Σταματιάδου Στέλλα καθώς και στις δύο αδερφές μου , Κωνσταντίνα και Ιωάννα Ηρακλείδου καθώς και σε άλλα πρόσωπα της ζωής μου αλλά και της πανεπιστημιακής μου εκπαίδευσης , που με τον τρόπο τους βοήθησαν στο να φτάσω στο τελικό στάδιο αυτής της εργασίας και να ολοκληρώσω τη φοίτηση μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα , στις Επιστήμες Διαταραχών της Επικοινωνίας .

Με εκτίμηση

Ηρακλείδου Φωτεινή

Περιεχόμενα

Περίληψη 1

Abstract 2

Εισαγωγή 3

1. Η κατάκτηση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου από τα παιδιά 6

1.1. Γραμματική και μορφολογία 6

1.2. Σχηματισμός του παρελθοντικού χρόνου του Αορίστου 7

1.3. Διαγλωσσικές μελέτες σχετικά με την κατάκτηση του Αορίστου 9

1.4. Η κατάκτηση του Αορίστου στην ελληνική γλώσσα 11

2. Η διαταραχή του αυτισμού 17

2.1. Ορισμός 17

2.2. Αίτια της εκδήλωσης της διαταραχής του αυτισμού 19

2.3. Χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν τη διαταραχή του αυτισμού 22

2.4. Το σύνδρομο Asperger 24

3. Η κατάκτηση του Αορίστου από παιδιά με αυτισμό και με άλλα σύνδρομα 27

3.1.Μέλετες για την κατάκτηση της ελληνικής γραμματικής από τα παιδιά με ΔΑΦ 27

3.2. Η χρήση του Αορίστου από παιδιά με ΔΑΦ 30

3.3. Η κατάκτηση του Αορίστου από παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αλλά και σε άλλα σύνδρομα 34

2ο Μέρος- Ερευνητικό 39

Σκοπός εργασίας 39

Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων 39

4. Μεθοδολογία 41

4.1. Συμμετέχοντες 41

4.2. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων 43

5. Ανάλυση αποτελεσμάτων 45

5.1. Περιγραφική στατιστική για το σχηματισμό του Αορίστου σε υπαρκτά ρήματα 45

5.2. Περιγραφική στατιστική για την επίδοση των μαθητών στον σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου σε υπαρκτά ρήματα 51

5.3. Περιγραφική στατιστική για την επίδοση των μαθητών στο σχηματισμό του ομαλού Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα 57

5.4. Περιγραφική στατιστική για την επίδοση των μαθητών στο σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα 62

5.5. Περιγραφική στατιστική για την προτίμηση των μαθητών στο σχηματισμό μη υπαρκτών ρημάτων με τον ομαλό ή τον ανώμαλο σχηματισμό του Αορίστου 67

6. Συζήτηση 71

6.1 Η επίδοση των παιδιών με σύνδρομο Asperger ως προς το σχηματισμό του Αορίστου 71

6.2. Η σύγκριση της επίδοσης των παιδιών με σύνδρομο Asperger και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς το σχηματισμό του Αορίστου 74

Περιορισμοί έρευνας- προτάσεις 77

Συμπεράσματα 78

Βιβλιογραφία 80

Περίληψη

Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος αποτελεί μια συχνή και σοβαρή διαταραχή, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί κατά την πολύ πρώιμη ηλικία του παιδιού και να διατηρηθεί μέχρι και την ενηλικίωση του. Κάποια από τα χαρακτηριστικά των παιδιών που διαγιγνώσκονται με το σύνδρομο αυτό, είναι ότι εμφανίζουν αδυναμίες στην επισύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και παρουσιάζουν μια βραδεία ανάπτυξη στην γλώσσα, παρουσιάζοντας αδυναμίες στην κατάκτηση της γραμματικής της εκάστοτε γλώσσας ως προς την ορθή χρήση των παροντικών και παρελθοντικών χρόνων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το βαθμό που οι μαθητές με σύνδρομο Asperger που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο έχουν κατακτήσει τον τρόπο που σχηματίζεται ο ομαλός (σιγματικός) τύπος του Αορίστου και ο ανώμαλος (μη σιγματικός) τύπος και στη συνέχεια, μέσα από τη χρήση ψευδορημάτων να εξεταστεί ο βαθμός που ένα παιδί θα προτιμήσει τη χρήση του ομαλού ή του ανώμαλου σχηματισμού του Αορίστου. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Τεστ Αξιολόγησης του Παρελθοντικού Χρόνου Αορίστου (The Perfective Past Tense Test- PPTT), το οποίο χορηγήθηκε σε 5 μαθητές που είχαν διαγνωστεί με το σύνδρομο αυτό. Το εν λόγω τεστ θεωρείται ιδιαίτερα αξιόπιστο, καθώς έχει ήδη χρησιμοποιηθεί ξανά σε προηγούμενες έρευνες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά είναι σε θέση να σχηματίσουν τον ομαλό τύπο του Αορίστου σε διάφορα ρήματα είτε αυτά είναι οικεία από την καθημερινότητα τους είτε είναι ψευδορήματα, ωστόσο τα ποσοστά επίδοσης του ήταν υψηλότερα στα οικεία ρήματα. Τα ποσοστά επίδοσης των μαθητών δεν ήταν τόσο υψηλά στο σχηματισμό του ανώμαλου τύπου του Αορίστου, είτε τα ρήματα ήταν υπαρκτά είτε όχι.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger, Αόριστος, Γραμματική, Μορφολογία

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a highly prevalent neurodevelopmental disorder that often starts in early childhood and persists into adulthood. Children diagnosed with ASD are characterized by deficits in social communication and interaction and by a delayed development of verbal ability, such as difficulties in grammar acquisition and, especially, in the use of present and past tenses. The aim of this study is to investigate whether primary school students with Asperger Syndrome (AS) are capable of using the regular and irregular simple past tenses and whether they prefer the use of regular or irregular forms for novel verbs. Our sample consisted of 5 primary school students with AS that performed the Perfective Past Tense Test (PPTT). The test has been used in previous studies and is considered to be highly reliable. The results showed that participants were able to form the regular form of the past tense for both novel and existing verbs they were already familiar with. However, performance was better in trials with familiar verbs and worse in those included the form of sigmatic and non-sigmatic past tenses.

Key-words: Autism Spectrum Disorder, Asperger Syndrome, Simple Past, Grammar, Morphology

Εισαγωγή

Ένα από τα βασικά ενδιαφέροντα της εκπαιδευτικής έρευνας και της ψυχολογίας είναι η ικανότητα της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, η οποία μπορεί να ξεκινάει από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου, ωστόσο εντοπίζεται ότι ο βαθμός ανάπτυξης της μπορεί να διαφέρει σημαντικά από άτομο σε άτομο (Siegler, 2006). Το γεγονός αυτό φέρει ως αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η μετέπειτα κατανόηση και ορθή χρήση μιας γλώσσας από τα παιδιά, παρουσιάζοντας αδυναμίες ως προς την εκμάθηση της γραμματικής της και την ουσιαστική χρήση αυτής (Μότση & Σταυρόπουλος, 2015).

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που έχουν διαπιστώσει ότι η κατανόηση του γραμματικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αρκετά γραμματικά λάθη από τους μαθητές του Δημοτικού. Κάποια από αυτά τα λάθη αναφέρονται στη χρήση των ρηματικών τύπων, που προμηνύουν τη δυσκολία στην κατανόηση της λειτουργίας των ρημάτων και των χρόνων (Anastassiadis-Symeonidis & Voga, 2012). Συνήθως παρατηρείται ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποια καθυστέρηση στη γλωσσική τους ανάπτυξη, κάτι το οποίο θα παρατηρηθεί από την πρώιμη ακόμη ηλικία τους, μπορεί μετέπειτα, στα χρόνια του Δημοτικού, να διαγνωστεί με κάποια διαταραχή, η οποία θα δημιουργήσει δυσκολίες στον τομέα της εκπαίδευσης (Siegler, 2006). Μία από τις διαταραχές που είναι συνυφασμένη με την καθυστέρηση της γλωσσικής ανάπτυξης είναι η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος, ή πιο σύντομα η διαταραχή του αυτισμού (Heward, 2011).

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή τη διαταραχή είναι ιδιαίτερα μεγάλο, διότι οι μαθητές παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες κατά τη διαδικασία του μαθήματος. Εμφανίζεται από την πολύ μικρή ηλικία του παιδιού, όμως συνεχίζει να διατηρείται μέχρι και την ενηλικίωση του, με αποτέλεσμα τη δυσκολία προσαρμογής του παιδιού στο περιβάλλον και της ομαλής ένταξης του στην κοινωνία (Heward, 2011). Στις

δυσκολίες αυτές συνάδει και το γεγονός ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής αυτής είναι η βραδεία ανάπτυξη της γλώσσας ή η ελλιπής κατάκτηση της (APA, 2013), η οποία δημιουργεί αρκετές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και τη συναναστροφή του με τους γύρω του (Wilmhurst, 2011).

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που στην προσπάθεια τους να διερευνήσουν το ζήτημα της νέας ελληνικής γλώσσας, διαπίστωσαν ότι η κατανόηση των ρηματικών τύπων από τους μαθητές του δημοτικού αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι η χρήση των ρηματικών τύπων δυσκολεύει την πλειοψηφία των μαθητών, ενώ μάλιστα βρέθηκε πως οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίζονται στη χρήση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου από παιδιά, τα οποία είχαν διαγνωστεί με κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη (Stavrakaki, Clahsen & Koutsandreas, 2012· Walenski, Tager-Flusberg & Ullman, 2006). Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν δυσκολίες από τα παιδιά που παρουσιάζουν τη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), ως προς την κατανόηση και τη χρήση των διαφορετικών ρηματικών τύπων της νέας ελληνικής, και πιο συγκεκριμένα ως προς τη χρήση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου (Walenski, Tager-Flusberg & Ullman, 2006).

Η περαιτέρω λοιπόν διερεύνηση του θέματος κρίνεται επιτακτικής ανάγκης, ώστε να εντοπιστεί ο βαθμός που η βραδεία γλωσσική ανάπτυξη ενός ατόμου με τη διαταραχή του αυτισμού, μπορεί αργότερα να επηρεάσει στην εκπαιδευτική του διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να εντοπιστεί ο βαθμός κατάκτησης του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου από παιδιά που παρουσιάζουν τη διαταραχή του αυτισμού. Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από 2 Μέρη, όπου στο πρώτο περιγράφεται η θεωρητική προσέγγιση του θέματος και στο δεύτερο αναλύεται η έρευνα που διεξήχθη, ώστε να οδηγηθούμε στα ανάλογα συμπεράσματα.

Στο Πρώτο Κεφάλαιο, περιγράφεται συνοπτικά η σημασία της κατάκτησης της γραμματικής και της μορφολογικής επίγνωσης των μαθητών, ενώ γίνεται αναλυτική αναφορά στον τρόπο κατάκτησης του παρελθοντικού χρόνου του Αορίστου, εξετάζοντας το βαθμό κατάκτησης του χρόνου αυτού τόσο μέσα από διαγλωσσικές μελέτες αλλά φυσικά και μέσα από την ελληνική βιβλιογραφία, αφού η ελληνική γλώσσα είναι μια γλώσσα πλούσια στη μορφολογία της. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο αποσαφηνίζεται ο όρος και η έννοια της ΔΑΦ και περιγράφονται συνοπτικά τόσο τα αίτια που μπορεί να οδηγήσουν στην εκδήλωση της διαταραχής αυτής, όσο και τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών. Στο Τρίτο Κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές με ΔΑΦ και πιο συγκεκριμένα περιγράφονται οι δυσκολίες στην κατάκτηση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου ενώ αναφέρονται και οι δυσκολίες που παρατηρούνται σε παιδιά που έχουν διαγνωστεί με κάποια άλλη διαταραχή, η οποία επηρεάζει εξίσου τη γλωσσική τους ανάπτυξη.

Στη συνέχεια, ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας, όπου παρουσιάζεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για το σκοπό της συγγραφής της παρούσας διατριβής. Έτσι, στο Τέταρτο Κεφάλαιο, περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, ξεκινώντας από το σκοπό και τους στόχους της έρευνας, που διατυπώνονται πρώτα, ώστε έπειτα να διατυπωθούν τα κατάλληλα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ ακολουθούν η μέθοδος της δειγματοληψίας, η περιγραφή του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων αλλά και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας. Στο Πέμπτο Κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την διεξαγωγή της έρευνας και στο Έκτο Κεφάλαιο ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων, ώστε να εξαχθούν τέλος, τα κατάλληλα συμπεράσματα σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε.

1. Η κατάκτηση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου από τα παιδιά

1.1. Γραμματική και μορφολογία

Μία από τις βασικότερες ιδιότητες που διαφοροποιούν τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα έμβια όντα, είναι η ικανότητα του να μιλάει και μέσα από την ομιλία του να είναι σε θέση να μπορεί να επικοινωνήσει, να συζητήσει και να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2008). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι αυτή η ικανότητα φαντάζει μια εύκολη υπόθεση, η εκμάθηση της γλώσσας αποτελεί μια πολύπλοκη διεργασία, που ξεκινάει από τη βρεφική ακόμη ηλικία του ατόμου και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης του (Siegler, 2006).

Οι γλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι η γραμματική αποτελεί μία από τις καίριες κατηγορίες που οδηγεί στην κατανόηση και την ορθή χρήση του κάθε γλωσσικού συστήματος. Ωστόσο, η κατάκτηση της γραμματικής δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία και προϋποθέτει την ομαλή λειτουργία του νοητικού συστήματος του ατόμου, ώστε να μπορεί να επεξεργάζεται τις διάφορες πληροφορίες που λαμβάνει (Μήτσης, 2007). Η γραμματική με τη σειρά της αποτελείται από πολλές άλλες κατηγορίες με μία από αυτές να είναι τα ρήματα ή αλλιώς οι ρηματικοί τύποι. Τα ρήματα και ιδιαίτερα της ελληνικής γλώσσας αποτελούνται από λεξικά μορφήματα, τα οποία δηλώνουν τη λεξική σημασία του ρήματος (π.χ. γράφ-, παίζ-, τρέχ-) και από τα ποικίλα προσφύματα που μεταφέρουν πληροφορίες σχετικά με το χρόνο, το πρόσωπο και το ποιόν της ενέργειας του ρήματος (Τερζή, 2015).

Όμως, αυτά τα προσφύματα δε συνδυάζονται πάντα με τον ίδιο τρόπο και δεν ακολουθούν τους ίδιους κανόνες, με αποτέλεσμα να γίνεται διάκριση των ρημάτων στα ομαλά και τα ανώμαλα. Τα ομαλά ρήματα είναι αυτά που σχηματίζονται στα διάφορα πρόσωπα και τους διάφορους χρόνους μέσα από την εφαρμογή βασικών κανόνων και τα

ανώμαλα είναι αυτά που δεν μπορούν να ακολουθήσουν πιστά κάποιον κανόνα και αναγνωρίζονται κυρίως μέσα από νοητικές αναπαραστάσεις και από τη σύνδεση του ρήματος με το Λεξικό της κάθε γλώσσας (Anastassiadis-Symeonidis & Voga, 2012).

Ο ομαλός ή μη σχηματισμός ενός ρήματος συνδέεται άμεσα με την κατανόηση της μορφολογίας της γραμματικής. Η μορφολογική επίγνωση αποτελεί τη μεταγλωσσική ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να χειρίζεται τη μορφολογική δομή της κάθε λέξης (Μότση & Σταυρόπουλος, 2015). Συνεπώς, το άτομο θα πρέπει να αναγνωρίζει τι ακριβώς αντιπροσωπεύει το κάθε μόρφημα, ώστε να μπορεί να το χρησιμοποιεί ορθά μέσα στο λόγο του (Μαγουλά & Κατσούδη, 2011).

Από τη στιγμή που τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν ολοκληρωμένες προτάσεις, αρχίζουν να κατανοούν και τους γραμματικούς κανόνες που διέπουν τη γλώσσα. Ένας τρόπος για να διαφανεί η γραμματική ανάπτυξη ενός παιδιού είναι μέσα από την κατάκτηση των γραμματικών κανόνων που χρησιμοποιούνται για το σχηματισμό των παρελθοντικών χρόνων (Siegler, 2006). Οι νευροψυχολόγοι έχουν παρατηρήσει ότι ο σχηματισμός του Αορίστου (ομαλός και μη) σχετίζεται άμεσα με τη μορφολογική επίγνωση της γραμματικής και ο λανθασμένος σχηματισμός του μπορεί να οφείλεται σε κάποια βλάβη ή δυσλειτουργία του εγκεφάλου, η οποία επηρεάζει το γνωστικό και το νευρικό σύστημα του ατόμου (Tyler, Mornay-Davies, Anokhina, Longworth, Randall & Marslen-Wilson, 2002).

1.2. Σχηματισμός του παρελθοντικού χρόνου του Αορίστου

Όπως προαναφέρθηκε, ο σχηματισμός του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου, διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες τον ομαλό και τον ανώμαλο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αγγλική γλώσσα, όπου τα παιδιά από την πολύ μικρή ακόμη ηλικία τους μαθαίνουν ότι για τον σχηματισμό του Αορίστου, αρκεί η προσθήκη της κατάληξης «-

ed» στο ρήμα (Bittner, Dressler & Kilani-Schoch, 2011). Ωστόσο τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν, αρχίζουν να συναντούν όλο και περισσότερα ρήματα, με αποτέλεσμα να είναι συχνό το φαινόμενο να προσθέτουν την κατάληξη –ed, υπεργενικεύοντας όμως έτσι, τον κανόνα σε ρήματα, τα οποία σχηματίζουν τον αόριστο με τον ανώμαλο τρόπο (Siegler, 2006).

Η υπεργενίκευση των κανόνων αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, οι οποίοι προσπαθούν να το ερμηνεύσουν με βάση κάποιες θεωρίες σχετικά με τους μηχανισμούς λειτουργίας του εγκεφάλου. Έτσι, επικρατούν δύο μοντέλα σχηματισμού του παρελθοντικού χρόνου του Αορίστου. Το πρώτο υποστηρίζει ότι η υπεργενίκευση οφείλεται στην απλή λειτουργία του εγκεφάλου να αποθηκεύει όλους τους τύπους των λέξεων (συμπεριλαμβανομένων και των μορφημάτων τους) στη μνήμη και το άτομο να ανακαλεί τις λέξεις όποτε χρειαστεί (McClelland & Patterson, 2002).

Ωστόσο, άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η υπεργενίκευση των κανόνων βασίζεται στο μοντέλο του διπλού μηχανισμού, το οποίο ξεχωρίζει δύο συστήματα για την κλίση, αυτό που βασίζεται σε γραμματικούς κανόνες και αυτό που αποτελεί ένα συνειρμικό σύστημα, που αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ των κλιτών μορφημάτων των λέξεων και τις εισερχόμενες αλλαγές που υφίσταται η λέξη κατά την μετατροπή της από τον έναν χρόνο στον άλλον (π.χ. drink-drank) (Clahsen, 2006· McClelland & Patterson, 2002·Pinker & Ullman, 2002).

Σε κάθε περίπτωση η μνήμη αποτελεί μια βασική λειτουργία του ατόμου και σχετίζεται τόσο με την εκμάθηση και την εφαρμογή των κανόνων για τον ορθό σχηματισμό των ρημάτων, όσο και με την ανάπτυξη ενός πιο διευρυμένου λεξιλογίου (Ullman, 2004). Άλλωστε, οι υπεργενικεύσεις των κανόνων εφαρμόζονται συνήθως σε ασυνήθιστες λέξεις, που ακούει το παιδί για πρώτη φορά. Ενώ, οι υπεργενικεύσεις που βασίζονται σε συνειρμικές διαδικασίες παρατηρούνται συνήθως σε λέξεις που είναι όμοιες με αυτές που

ήδη υπάρχουν αποθηκευμένες στη μνήμη των παιδιών (Clahsen, 2006). Η σύγχυση αυτή πάντως ανάμεσα στα ρήματα, αρχίζει να σταματάει περίπου στην ηλικία των εφτά ετών, όπου τα παιδιά αφενός έχουν αποκτήσει μεγαλύτερο εύρος στο λεξιλόγιο τους και αφετέρου αρχίζουν να κατανοούν περισσότερο τις χρήσεις των κανόνων της γραμματικής (Siegler, 2006). Η κατανόηση ως προς τη χρήση της κατάληξης –ed προμηνύει ότι έχει κατακτηθεί από το παιδί το μορφολογικό σύστημα της γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζει πλέον δυσκολίες ως προς τη χρήση του (Kuo & Anderson, 2006).

1.3. Διαγλωσσικές μελέτες σχετικά με την κατάκτηση του Αορίστου

Οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το σχηματισμό του Αορίστου είναι αρκετές, κυρίως στη διεθνή βιβλιογραφία, και φαίνεται ότι το φαινόμενο αυτό απασχολεί αρκετούς γλωσσολόγους. Σκοπός των περισσότερων ερευνητών είναι να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα ως προς τη χρήση του απλού και του διπλού μηχανισμού λειτουργίας του εγκεφάλου για την κατάκτηση του Αορίστου αλλά και να εντοπιστούν τυχόν διαφορές ως προς το σχηματισμό των δύο κατηγοριών (ομαλός και ανώμαλος σχηματισμός).

Αρχικά, σε έρευνα που διεξήχθη με σκοπό να εξεταστεί ο βαθμός κατάκτησης του σχηματισμού του Αορίστου από παιδιά που ζουν στην Ισλανδία και τη Νορβηγία, διαπιστώθηκε ότι η μορφολογική επίγνωση είναι καίριας σημασίας από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης του ατόμου. Αναλυτικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 4, 6 και 8 ετών, εκ των οποίων τα 92 κατάγονταν από την Ισλανδία (n=92) και τα 96 από τη Νορβηγία (n=96). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στο σχηματισμό των ρημάτων που γνώριζαν από πριν και που τους ήταν οικεία. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά όσο μεγαλώνουν σταματούν το φαινόμενο της υπεργενίκευσης των κανόνων σε μεγάλο ποσοστό. Τα παιδιά ηλικίας 4 ετών που ζουν στη Νορβηγία υπεργενίκευαν τους κανόνες σχηματισμού του Αορίστου σε ποσοστό 21%

και της Ισλανδίας σε ποσοστό 39%. Ωστόσο, τα παιδιά ηλικίας 8 ετών μείωσαν αυτό το ποσοστό σε 4% και 2% αντίστοιχα (Ragnarsdóttir, Simonsen, & Plunkett, 1999).

Σε άλλη έρευνα που διεξήχθη με σκοπό να εξετάσει τον ρόλο της μνήμης στην απόκτηση του παρελθοντικού χρόνου του Αορίστου από Φιλανδούς, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η μνήμη είναι βασική λειτουργία για τον ορθό σχηματισμό και την κατάκτηση του Αορίστου. Στην έρευνα συμμετείχαν 124 παιδιά ηλικίας 4-7 ετών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της μικρότερης ηλικίας υπεργενικεύουν τους κανόνες σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, ενώ διαπιστώνεται ότι είναι στατιστικά σημαντική η σχέση που υπάρχει μεταξύ του λεξιλογίου του παιδιού και της μορφολογικής τους επίγνωσης. Κατά τη χρήση των ψευδορημάτων, τα παιδιά προτίμησαν να τα επεξεργαστούν με τη στρατηγική της υπεργενίκευσης του κανόνα. Ωστόσο, τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά που διαπιστώθηκε μέσα από τα κατάλληλα τεστ ότι διαθέτουν ένα πιο διευρυμένο λεξιλόγιο, παρουσίασαν και καλύτερες επιδόσεις στο σχηματισμό των ψευδορημάτων (Kidd & Kirjavainen, 2011). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλοι ερευνητές, όπου διεξήγαγαν την ίδια έρευνα σε παιδιά ηλικίας 4-7 ετών στην Αγγλία (Lum & Kudd, 2010).

Επιπρόσθετα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξετάσει το βαθμό που τα παιδιά είναι σε θέση να κατανοήσουν τον ομαλό και τον ανώμαλο σχηματισμό του Αορίστου, διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά, περίπου 10 ετών, μπορούσαν να ξεχωρίσουν με μεγαλύτερη ευκολία πού πρέπει να βάλουν την κατάληξη –ed και πού όχι, σε σχέση με τα παιδιά ηλικίας 8 ετών. Τα ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τόσο υπαρκτά, όσο και μη υπαρκτά (ψευδορήματα) και σχηματίζονταν και με τον ομαλό και με τον ανώμαλο τρόπο, πράγμα όμως που τα παιδιά καλούνταν να το εντοπίσουν μόνα τους (Nunes, Bryant & Bindman, 1997).

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα που εντοπίστηκαν και από άλλους ερευνητές, όπου διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (Γ' Δημοτικού) είχαν κατανοήσει τον σχηματισμό του Αορίστου σε μεγαλύτερο βαθμό από τα μικρότερα (Α' Δημοτικού). Ωστόσο, κάτι ακόμη που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι τα παιδιά της Α' Δημοτικού παρουσίασαν μεγαλύτερη ευκολία σε έναν άλλο ρηματικό τύπο, τον Ενεστώτα διαρκείας με την κατάληξη –ing σε σχέση με τον Αόριστο. Παρόλα αυτά, δεν εντοπίστηκαν διαφορές ως προς τον σχηματισμό των δύο χρόνων από τα παιδιά της Γ' Δημοτικού, τα οποία δεν παρουσίασαν ιδιαίτερες δυσκολίες (Walker & Hauerwas, 2006).

1.4. Η κατάκτηση του Αορίστου στην ελληνική γλώσσα

Παρόμοια συμπεράσματα παρατηρούνται και στη χρήση του Αορίστου στην ελληνική γλώσσα. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα με σκοπό να εξετάσουν το βαθμό που τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν εις βάθος την έννοια του παρελθόντος είναι πολλές και διαπιστώνεται παρακάτω ότι στη χρήση του Αορίστου εντοπίζονται και οι περισσότερες δυσκολίες συγκριτικά με τη χρήση άλλων χρόνων. Ωστόσο, δεν είναι αρκετές οι έρευνες που προσπάθησαν να εντρυφήσουν στον βαθμό κατάκτησης του Αορίστου από τα παιδιά και στον τρόπο που σχηματίζουν τα διάφορα ρήματα από τον Ενεστώτα στον Αόριστο. Η ελληνική γλώσσα αποτελεί μια γλώσσα με σπουδαία μορφολογία και το γεγονός αυτό καθιστά δύσκολη τη διερεύνηση του σχηματισμού του Αορίστου.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό να εξεταστεί ο βαθμός που τα παιδιά έχουν κατανοήσει τη χρήση του Αορίστου και γενικότερα τις έννοιες: παρόν, παρελθόν, μέλλον. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις ερευνήτριες Delidaki και Varlokosta (2003), διαπιστώθηκε ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες των παιδιών βρίσκονται στον παρελθοντικό χρόνο Αόριστο, ενώ αντίθετα, ο παροντικός χρόνος φάνηκε να έχει κατανοηθεί πλήρως από τους μαθητές. Οι ερευνήτριες εξέτασαν το

εν λόγω ζήτημα μέσα από ένα θεατρικό παιχνίδι με τη χρήση μιας κούκλας η οποία απεικονιζόταν να περπατάει πάνω στο δρόμο. Η κούκλα αναπαριστούσε διάφορες καταστάσεις πάνω στα τρία διαφορετικά χρονικά επίπεδα (παρόν, παρελθόν και μέλλον). Όταν κούκλα έφτανε περίπου στη μέση της διαδρομής, οι ερευνήτριες ξεκινούσαν τις ερωτήσεις στα παιδιά, προσπαθώντας να διερευνήσουν μέσα από τις απαντήσεις τους ποιο χρονικό επίπεδο έχουν κατανοήσει καλύτερα. Έτσι, διαπιστώθηκε ότι το παιδί όσο μεγαλώνει κατακτά ολοένα και περισσότερο την έννοια του παρελθόντος και συνεπώς, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι με την πάροδο του χρόνου ο παρελθοντικός χρόνος κατακτάται πλήρως από τα παιδιά (Delidaki & Varlokosta, 2003).

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα μιας άλλης έρευνας που διεξήχθη με σκοπό να διερευνήσει τις έννοιες, παρόν, παρελθόν και μέλλον. Στην έρευνα συμμετείχαν 3 ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης και μια ομάδα ενηλίκων. Οι τρεις ομάδες παιδιών χωρίστηκαν με βάση τη διακύμανση της ηλικίας τους και διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα προβλήματα εντοπίζονται στην έννοια του παρελθόντος και τη χρήση του Αορίστου. Επιπλέον, αναφορικά με την παραγωγή του παρελθοντικού χρόνου, η μικρότερη ηλικία παιδιών παρουσίασε και τις χαμηλότερες επιδόσεις από τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες παιδιών (Κωνστάντζου, 2014).

Παρά το γεγονός λοιπόν, ότι μέσα από αυτές τις έρευνες παρατηρείται ότι η χρήση και η κατάκτηση του Αορίστου αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα για τους μικρούς μαθητές, λίγες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό να διερευνήσουν τον τρόπο που δυσκολεύονται οι μαθητές στον σχηματισμό του Αορίστου.

Επεξηγηματικά, στην ελληνική γλώσσα για το σχηματισμό ενός ρήματος απαιτείται ένας συνδυασμός ανάμεσα στο θέμα του ρήματος και τα κλιτικά μορφήματα, μέσα από τα οποία μπορεί να υποδηλωθεί ο χρόνος, το πρόσωπο και η φωνή του ρήματος. Έτσι, και ο Αόριστος με τη σειρά του είναι ένας χρόνος που για να σχηματιστεί χρειάζεται ο

συνδυασμός του θέματος του ρήματος και του κατάλληλου κλιτικού μορφήματος. Ωστόσο, παρατηρούνται αρκετές ιδιαιτερότητες οι οποίες για να κατακτηθούν βασική προϋπόθεση αποτελεί η κατανόηση της φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης των ρημάτων. Για παράδειγμα, στα ρήματα που το θέμα τους είναι 2 ή/και περισσότερες συλλαβές, το ρήμα θα υποστεί μια αλλαγή στο τελευταίο γράμμα τους θέματος και θα προστεθεί το –σ-, (π.χ. ανοίγ-ω – άνοικ-σα) το οποίο θα υποδηλώσει τον σχηματισμό του Αορίστου. Ενώ, τα ρήματα που έχουν μόνο 1 συλλαβή στο θέμα τους, θα χρειαστεί να πάρουν και την αύξηση ε- στην αρχή του θέματος (π.χ. λύν-ω – έ-λυ-σα) (Varlokosta & Nerantzini, 2015).

Τα περισσότερα ρήματα της ελληνικής στον Αόριστο θα σχηματιστούν με την προσθήκη της κατάληξης -σ- στο τέλος του θέματος από κάθε ρήμα (π.χ. κλείνω - έκλεισα). Ωστόσο, στην κατηγορία αυτή ανήκουν και κάποια ρήματα των οποίων το θέμα τους τελειώνει σε κάποιο χειλικό σύμφωνο (π, β, φ) και θα σχηματίσουν τον Αόριστο με την προσθήκη του –ξ- ή –ψ-, ώστε να ακούγεται καλύτερα το ρήμα. Έτσι, για παράδειγμα το ρήμα βάφ-ω, στον Αόριστο θα γίνει έβαπ-σα, το οποίο με το πέρασμα των χρόνων και τις αλλαγές που έγιναν στη γραμματική της ελληνικής, καθιερώθηκε ως έβα-ψ-α (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 2007).

Τα ρήματα αυτά θεωρούνται ομαλά ως προς τον σχηματισμό τους και κατανοούνται ιδιαίτερα εύκολα από τους μαθητές μικρής ηλικίας. Από την άλλη, υπάρχουν και τα ρήματα, τα οποία δεν ακολουθούν αυτή τη συνειρμική διαδικασία του νοητικού τους λεξικού και δεν μπορεί να δικαιολογηθεί ο σχηματισμός τους σύμφωνα με τους φωνολογικούς κανόνες. Ο σχηματισμός αυτός λοιπόν, αναφέρεται σε συγκεκριμένους ανώμαλους ρηματικούς τύπους και θεωρείται μη σιγματικός Αόριστος (π.χ. λέω-είπα) (Holton, et al., 2007). Το παιδί από την ιδιαίτερα μικρή του ηλικία μαθαίνει ότι ο Αόριστος σχηματίζεται με την αύξηση «ε» στην αρχή ενός ρήματος. Ωστόσο, αυτό που παρατηρείται είναι ότι στην προσπάθεια τους να δομήσουν μία πρόταση είναι πιθανόν να χρησιμοποιηθούν ρήματα, όπως το «έθελε» και

το «έξερε». Στην περίπτωση αυτή, το παιδί έχει υπεργενικεύσει έναν κανόνα που βασίζεται στη χρήση της αύξησης ενός ρήματος, ώστε να σχηματιστεί ο αόριστος, όπως μπορεί να γίνει με το ρήμα «έπαιξα». Ωστόσο, δεν έχουν κατανοήσει ακόμη εις βάθος ότι ο κανόνας αυτός δεν ισχύει για όλα τα ρήματα καθώς κάποια αποτελούν εξαιρέσεις, όπως είναι το «ήθελε» και το «ήξερε» (Cole & Cole, 2001).

Για τον ορθό σχηματισμό του Αορίστου επικρατούν τέσσερις κατηγορίες. Αρχικά, η πρώτη κατηγορία αναφέρεται σε όλα εκείνα τα ρήματα, τα οποία για να σχηματιστούν βασίζονται ακριβώς στον κανόνα της προσθήκης του –σ- στο τέλος του θέματος του ρήματος. Στη δεύτερη κατηγορία, η αναφορά έγκειται στα ρήματα που θα υποστούν κάποια αλλαγή στο εσωτερικό του θέματος του ρήματος. Τα ρήματα αυτά είναι γνωστά ως ανώμαλα και δεν θα πάρουν την προσθήκη του –σ- για να υποδηλώσουν τον παρελθοντικό χρόνο του Αορίστου (π.χ. πλένω - έπλυνα). Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα ρήματα, τα οποία θα σχηματίσουν τον Αόριστο με τη χρήση του σιγματικού κανόνα αλλά θα υποστούν και κάποια αλλαγή μέσα στο θέμα του ρήματος (π.χ. μιλώ - μίλησα). Τέλος, στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν τα ρήματα, τα οποία για το σχηματισμό του Αορίστου μπορεί να χρειαστεί να αλλάξουν ολοκληρωτικά το θέμα του ρήματος (π.χ. τρώω - έφαγα)(Varlokosta & Nerantzini, 2015).

Έπειτα από αυτήν την κατάταξη, πολλοί ερευνητές που προσπάθησαν να εξετάσουν το βαθμό κατάκτησης του Αορίστου, τα διακρίνουν σε 2 μεγάλες κατηγορίες, στον σιγματικό και τον μη- σιγματικό Αόριστο. Συνοπτικά, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όλα εκείνα τα ρήματα που για να σχηματίσουν τον Αόριστο θα χρειαστεί και η προσθήκη του –σ- στο τέλος του θέματος του ρήματος και στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα ρήματα που θα σχηματίσουν τον Αόριστο χωρίς την σιγματική προσθήκη. Επομένως, στον σιγματικό Αόριστο ανήκουν τα ομαλά ρήματα, εφόσον βασίζονται σε κάποιον κανόνα και στον μη

σιγματικό Αόριστο ανήκουν τα ανώμαλα ρήματα, τα οποία θα σχηματίσουν τον Αόριστο χωρίς την ακριβή ακολουθία κάποιου κανόνα (Varlokosta & Nerantzini, 2015).

Μία από τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο και αποτελούν και βασικό πυλώνα για την έκβαση της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι αυτή των Stavrakaki και Clahsen (2009). Σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί ο βαθμός που τα παιδιά είναι σε θέση να σχηματίσουν ορθά το ομαλό και τον ανώμαλο Αόριστο είναι η έρευνα Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ρήματα σιγματικά και μη σιγματικά και συνέκριναν τα αποτελέσματα των παιδιών με αυτά των ενηλίκων που χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδα ελέγχου. Τα σιγματικά ρήματα ήταν 3 ρήματα τα οποία χρειάζονταν κάποια αλλαγή στο τέλος του θέματος του ρήματος για τον ορθό σχηματισμό του Αορίστου (π.χ. γράφ-ω- (έ-γραπ-σ-α)- έγραψα), 4 ρήματα όπου το ένα ή τα δύο ληκτικά σύμφωνα του θέματος απαλείφονταν (π.χ. λύν-ω- έ-λυ-σ-α), και 3 ρήματα όπου το θέμα συνδυαζόταν με το –σ- (κουβαλ-ώ - κουβάλη-σ-α). Επιπλέον, τα μη σιγματικά ρήματα αποτελούνταν από 3 ρήματα με υποκατάστατους τύπους συντελεσμένου παρελθοντικού χρόνου (π.χ. τρώ-ω- έφαγ-α), 4 ρήματα όπου χρειάζονταν εσωτερικές αλλαγές στο θέμα και η προσθήκη ε- της αύξησης (π.χ. πλέν-ω - έ-πλυν-α) και, 3 ρήματα με εσωτερικές αλλαγές στο θέμα, αλλά χωρίς την προσθήκη ε- στην αύξηση του ρήματος (π.χ. ζεσταίν-ω - ζέσταν-α).

Η έρευνα των Stavrakaki και Clahsen (2009), πραγματοποιήθηκε σε 164 παιδιά, των οποίων η μητρική γλώσσα ήταν η ελληνική και η ηλικία τους κυμαίνονταν από 3.5 έως 8.5 ετών. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν παίζει ρόλο ο παράγοντας της ηλικίας στον ορθό σχηματισμό του ομαλού και του ανώμαλου Αορίστου υπαρκτών και μη υπαρκτών ρημάτων. Για τη μεγαλύτερη αξιοπιστία της έρευνας χρησιμοποιήθηκε και ομάδα ελέγχου (35 ενήλικες), από τους οποίους αναμενόταν ότι δεν θα παρουσίαζαν καμία δυσκολία ως προς το σχηματισμό αυτό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο παράγοντας της ηλικίας παίζει σημαντικό ρόλο στο βαθμό κατάκτησης του Αορίστου, καθώς τα παιδιά όσο μεγαλώνουν

τόσο περισσότερο έχουν κατακτήσει το σχηματισμό του. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας μεταξύ 3-4 ετών φαίνεται να παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες αποκλίσεις από τους ενήλικες, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά (από 5 ετών και άνω) τείνουν να πλησιάζουν στο βαθμό συχνότητας των ορθών απαντήσεων των ενηλίκων, είτε ο σχηματισμός αφορούσε στον ομαλό είτε στον ανώμαλο Αόριστο. Σε κάθε περίπτωση όμως, τα μεγαλύτερα ποσοστά διαπιστώθηκαν στον ομαλό Αόριστο ανεξάρτητα από την ηλικιακή ομάδα των παιδιών.

Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνονται αντιθέσεις σχετικά με την υπεργενίκευση των κανόνων στα ψευδορήματα των σιγματικών και μη σιγματικών τύπων του Αορίστου. Αναλυτικότερα, οι σιγματικοί τύποι προτιμήθηκαν στο σχηματισμό του Αόριστου στα ψευδορήματα είτε αυτά ομοιοκαταληκτούσαν με τα σιγματικά υπαρκτά είτε σχημάτιζαν τον Αόριστο με μη σιγματικό τύπο. Συνεπώς, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ρήματα που σχηματίζονται με κάποιο σιγματικό τύπο και σε αυτά που σχηματίζονται με μη σιγματικό τύπο. Τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας εξηγούνται με βάση το μοντέλο διπλού μηχανισμού, σύμφωνα με το οποίο ο σιγματικός Αόριστος σχετίζεται με την εφαρμογή του μορφολογικού κανόνα, ενώ ο μη σιγματικός αποθηκεύεται στη λεκτική μνήμη του ατόμου (Stavrakaki & Clahsen, 2009).

Τέλος, μία ακόμη έρευνα που αξίζει να αναφερθεί είναι αυτή των Anastassiadis-Symeonidis και Voga (2012), όπου σκοπός ήταν να διαπιστώσουν τυχόν ομοιότητες και διαφορές ως προς τον χρόνο αντίδρασης των συμμετεχόντων κατά το σχηματισμό ρημάτων στον Ενεστώτα και τον Αόριστο. Η έρευνα αυτή, παρόλο που δεν αναφέρεται στον βαθμό κατάκτησης του Αορίστου αυτού καθ' αυτού, χρήζει αναφοράς, διότι διαπιστώνονται διαφορές ως προς τον χρόνο αντίδρασης των συμμετεχόντων στον σχηματισμό των δύο χρόνων. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν ότι οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων ήταν πιο γρήγορες και άμεσες στον σχηματισμό του Ενεστώτα. Ωστόσο, στον Αόριστο, αυτό που αξίζει αναφοράς είναι ότι δεν αποκρίθηκαν οι συμμετέχοντες σε όλα τα ρήματα με τον ίδιο

ρυθμό και την ίδια ταχύτητα, αλλά αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι στον χρόνο αντίδρασης των συμμετεχόντων παίζει ρόλο η κατηγορία του ρήματος και ο τρόπος σχηματισμού του παρελθοντικού χρόνου (σιγματικός ή μη σιγματικός σχηματισμός), με τις μεγαλύτερες δυσκολίες να παρατηρούνται στο σχηματισμό του μη σιγματικού Αορίστου.

Συνοψίζοντας το πρώτο κεφάλαιο, διαπιστώνεται ότι η ανάπτυξη της γλώσσας, η εκμάθηση της και η κατανόηση του γραμματικού συστήματος της νέας ελληνικής, είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο που δυσκολεύει αρκετούς μαθητές στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Siegler, 2006). Συνεπώς και ο σχηματισμός του Αορίστου της ελληνικής φαίνεται να αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία, αφού δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος κανόνας που μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις περιπτώσεις (Fromkin, et al., 2008). Κάποιες από τις δυσκολίες αυτές βέβαια, θεωρούνται δικαιολογημένες και εξαλείφονται κατά την ανάπτυξη των παιδιών, ωστόσο συνήθως όταν τα παιδιά παρουσιάσουν καθυστέρηση στη γλωσσική τους ανάπτυξη (μετά το πέρας του 24^{ου} μήνα), τότε είναι πιθανόν να υπάρχει κάποια διαταραχή στο παιδί αυτό, με αποτέλεσμα να διαγνωστεί με κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη κατά την είσοδο του στο Δημοτικό (Cole & Cole, 2001). Μία από τις διαταραχές που είναι συνυφασμένη με την καθυστέρηση της γλωσσικής ανάπτυξης είναι η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος, η οποία μπορεί να δημιουργήσει ιδιαίτερες δυσκολίες στην επικοινωνία του παιδιού με τους γύρω του και αυτές οι δυσκολίες να διατηρηθούν μέχρι και την ενηλικίωση του (Heward, 2011).

2. Η διαταραχή του αυτισμού

2.1. Ορισμός

Ο όρος «αυτισμός» εισήχθη για πρώτη φορά από τον Ελβετό ψυχίατρο Bleuler το 1911, ο οποίος ερμήνευε κατά αυτόν τον τρόπο τα άτομα τα οποία επιθυμούν την απομόνωση. Αναλυτικότερα, η λέξη «αυτισμός» προέρχεται από την αντωνυμία «αυτός»,

που σημαίνει «εγώ ο ίδιος» και δείχνει ότι κάποιος θέλει να απομονωθεί από τον ίδιο τον εαυτό του. Παρόλο που δεν υπάρχει μια κοινή συμφωνία ως προς την ακριβή ορολογία και ερμηνεία της λέξης, όλες οι διαταραχές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, όπως προαναφέρθηκαν, αναφέρονται στις ίδιες ιδιαιτερότητες και αδυναμίες με κοινό χαρακτηριστικό όλων, την αδυναμία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου και την έλλειψη επισύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Μέχρι πρόσφατα, για την εννοιολογική αποσαφήνιση του αυτισμού, επικρατούσε ο όρος «Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές- ΔΑΔ» στον οποίο περιλαμβανόταν μια σειρά διαταραχών και προβλημάτων, τα οποία αποτελούσαν το φάσμα του αυτισμού. Για την καλύτερη αποσαφήνιση του όρου αυτού, αξίζει να αναφερθεί πως με τη λέξη «διάχυτες» νοούνται όλες εκείνες οι διαταραχές και τα στοιχεία που μπορεί να επηρεάσουν το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, ενώ με τον όρο «αναπτυξιακές» γίνεται λόγος για τις διαταραχές και τα προβλήματα που εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου (Amaral, Schuman, Nordahl, 2008).

Ωστόσο, από την αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V, τον Μάιο του 2013, ο όρος αυτός έχει αντικατασταθεί από τον όρο «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος- ΔΑΦ». Η αλλαγή της ονομασίας οφείλεται κυρίως στις αλλαγές των διαγνωστικών κριτηρίων και συμπτωμάτων που εμφανίζει ένα παιδί για να λάβει αυτή τη διάγνωση. Αναλυτικότερα, η ΔΑΦ θεωρείται πλέον μια διαγνωστική κατηγορία, η οποία περιλαμβάνει μια ομάδα συμπτωμάτων, που αναφέρονται σε δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία του παιδιού και στην εκδήλωση στερεοτυπικών και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων (Grant & Nozyce, 2013).

Οι αλλαγές που παρατηρούνται μεταξύ των δύο εκδόσεων του DSM-IV και DSM-V είναι άξιες αναφοράς, διότι αναφέρονται στην εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών του ατόμου. Αρχικά, το DSM-IV αναφερόταν σε τρεις διαφορετικές πτυχές της συμπεριφοράς

του ατόμου, οι οποίες είναι τα κοινωνικά και επικοινωνιακά ελλείμματα και η εκδήλωση επαναλαμβανόμενων στερεοτυπικών συμπεριφορών. Τα χαρακτηριστικά όμως, αυτά τροποποιούνται κατά την αναθεώρηση του DSM-V, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αλλαγές στις διαγνωστικές κατηγορίες των παιδιών (Τσιφτζή & Βλάχος, 2018). Επεξηγηματικά, στο DSM-V εξαλείφεται ο όρος «Σύνδρομο Asperger» και προστίθεται ο όρος «Διαταραχή της Κοινωνικής Επικοινωνίας». Σκοπός αυτής της αλλαγής είναι τα άτομα που εμφανίζουν δυσκολίες ως προς την κοινωνική τους αλληλεπίδραση αλλά παράλληλα, δεν παρουσιάζουν επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές να λαμβάνουν τη διάγνωση σχετικά με τη «Διαταραχή της Κοινωνικής Επικοινωνίας» (Fung & Hardan, 2014).

Πλέον, ο όρος Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται ευρέως και αναφέρεται σε μια βασική τριάδα ελλειμμάτων, αυτά της επικοινωνίας, της κοινωνικοποίησης και της εκδήλωσης των στερεοτυπικών συμπεριφορών (Happe, 2003). Έτσι, θεωρείται ότι όλα τα παιδιά βρίσκονται κάτω από την «ομπρέλα» του φάσματος και διακρίνονται δε δύο κατηγορίες, στα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλή λειτουργικότητα με απουσία λόγου και πολύ σημαντικά γνωστικά ελλείμματα και σε αυτά που παρουσιάζουν υψηλή λειτουργικότητα με δείκτη νοημοσύνης εντός ή και ανώτερο του φυσιολογικού και δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση (APA, 2013).

2.2. Αίτια της εκδήλωσης της διαταραχής του αυτισμού

Στη διαταραχή του αυτισμού, αυτό που εγείρει ερωτήματα και προκαλεί εντυπώσεις είναι ότι μέχρι και σήμερα δεν έχει βρεθεί μια σαφής αιτιολογία ως προς την εμφάνιση του στο άτομο. Οι αιτίες που έχουν διατυπωθεί ήταν πολλές με κυριότερη την άποψη ότι ο αυτισμός είναι μια διαταραχή που εμφανίζεται όταν υπάρχει έντονη αδιαφορία και ελλιπής

ενασχόληση με το άτομο από την πλευρά των γονέων του, όταν αυτό ακόμη βρίσκεται στην ευαίσθητη ηλικία του 1ου και του 2ου έτους της ζωής του (Heward, 2011).

Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η εκδήλωση της διαταραχής αυτής οφείλεται κυρίως σε βιολογικούς παράγοντες, ωστόσο τα συμπτώματα και τα χαρακτηριστικά ποικίλουν και διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Τα πιο πιθανά αίτια για την εμφάνιση του αυτισμού φαίνεται να είναι βιολογικοί και γενετικοί παράγοντες (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Μια σαφή βασική προέλευση του αυτισμού είναι η εκδήλωση μιας μη φυσιολογικής ανάπτυξης του εγκεφάλου, μια δυσλειτουργία ή παραμόρφωση στη δομή του εγκεφάλου ή κάποια νευροχημική ανωμαλία (Hyman & Towbin, 2007). Επομένως, πρόκειται για μια διαταραχή που οφείλεται κυρίως σε κάποια οργανική δυσλειτουργία και γι' αυτό το λόγο τα αίτια εκδήλωσης της ποικίλουν από άτομο σε άτομο, με αποτέλεσμα να καθίσταται πιο δόκιμος ο όρος ότι το άτομο αυτό βρίσκεται «στα φάσμα του αυτισμού» από τον όρο «παιδί με αυτισμό», ώστε να συμπεριλαμβάνονται σε αυτό όλες οι υποκατηγορίες του, που αναφέρθηκαν προηγουμένως (Τσιφτζή & Βλάχος, 2018· Heward, 2011).

Σήμερα, ως προς την αιτιολογία του συνδρόμου του αυτισμού, θεωρείται ότι υπάρχουν τρεις μεγάλες κατευθύνσεις, η ψυχοδυναμική, η βιολογική και η συμπεριφορική **(**Πολυχρονοπούλου, 2012) και επομένως ο αυτισμός είναι η συνέπεια ενός συνόλου παραγόντων, καθένας από τους οποίους μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στο άτομο αν εμφανιστεί τον κατάλληλο χρόνο και υπό τις κατάλληλες συνθήκες ζωής του παιδιού (Cumine, Leach & Stevenson, 2000). Σύμφωνα με μια παλιά θεώρηση, το σύνδρομο του αυτισμού εκδηλωνόταν όταν το παιδί αντιμετώπιζε την αδιαφορία και τη ψυχρότητα των γονέων του, οι οποίοι δεν είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν συναισθηματικό δεσμό με τα παιδιά τους. Μπορεί να μην έχει βρεθεί κάποιος παράγοντας στο ψυχολογικό περιβάλλον του παιδιού που να δικαιολογεί και να εξηγεί τη θεώρηση αυτή, ωστόσο φαίνεται να σχετίζεται με τα μετέπειτα χαρακτηριστικά των παιδιών, αφού θα εμφανίσουν την ίδια

ψυχρότητα και αδιαφορία όσον αφορά την κοινωνική τους αλληλεπίδραση και τις κοινωνικές τους σχέσεις (Heward, 2011).

Το γεγονός ότι η επεξήγηση των αιτιών εκδήλωσης του συνδρόμου του αυτισμού είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη και δύσκολη, καθιστά δύσκολη και τη διάγνωση του από τους ειδικούς. Σκοπός της διάγνωσης είναι η διαπίστωση της ύπαρξης ή τη μη ύπαρξης της διαταραχής, ώστε μέσα από αυτήν να συγκεντρωθούν και να αξιολογηθούν πληροφορίες που αφορούν στη σωματική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, με στόχο να καταρτιστεί το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Όπως προαναφέρθηκε, οι ενδείξεις για την εκδήλωση του αυτισμού εκδηλώνονται πριν από την ηλικία του 2^{ου} έτους της ζωής του ατόμου και αυτές συνοψίζονται σε πέντε βασικές κατηγορίες, στην αδυναμία ανάπτυξης του λόγου, σε κάποιες μόνιμες και στερεοτυπικές κινήσεις, στην έλλειψη παιχνιδιού και στη συνηθισμένη αδιαφορία του για το τι συμβαίνει γύρω του. Τα διαγνωστικά κριτήρια της διαταραχής αυτής κατατάσσονται σε τρεις ευρείες κατηγορίες που αφορούν στη διαταραγμένη κοινωνική συναλλαγή, τη διαταραγμένη επικοινωνία και την επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά (εμμονή και καταναγκαστική συμπεριφορά (Wilmshurst, 2011).

Η διαταραχή αυτή μπορεί να διαγνωστεί αξιόπιστα από την ηλικία των 18 μηνών και έπειτα και ο έγκαιρος εντοπισμός του είναι ιδιαίτερα σημαντικός ακόμη κι από αυτή την ηλικία, ώστε να οδηγηθούν οι ειδικοί στην πρώιμη παρέμβαση του παιδιού. Το ενδιαφέρον για τον εντοπισμό παιδιών που ανήκουν στη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι τεράστιο, διότι έτσι υπάρχει η δυνατότητα ελαχιστοποίησης κάποιων πιθανών δευτερογενών ελλειμμάτων του αυτισμού. Έχει διαπιστωθεί ότι ο μεγαλύτερος προβληματισμός έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά δε λαμβάνουν κάποια επίσημη διάγνωση μέχρι και την ηλικία των 5 ετών. Ιδιαίτερα, τα παιδιά που καθυστερούν να λάβουν κάποια σχετική διάγνωση είναι αυτά που θα χαρακτηριστούν με το σύνδρομο Asperger.

Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του ατόμου να μεγαλώνουν και να καθίσταται ακόμη πιο δύσκολη η αποκατάσταση τους στα μετέπειτα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού (Heward, 2011).

2.3. Χαρακτηριστικά των παιδιών που παρουσιάζουν τη διαταραχή του αυτισμού

Τα συχνότερα χαρακτηριστικά που παρατηρούνται στα παιδιά με ΔΑΦ αναφέρονται σε δυσκολίες σχετικά με έναν ή/και περισσότερους τομείς της λειτουργικότητας τους. Στη συνοπτική περιγραφή τους διαπιστώθηκε ότι η κάθε διαταραχή έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ωστόσο σε κάποια αυτά παρατηρείται επικάλυψη μεταξύ αυτών με αποτέλεσμα δύο παιδιά που έχουν λάβει διαφορετική διάγνωση να παρουσιάζουν μεταξύ τους πολλά κοινά χαρακτηριστικά (Heward, 2011). Συνεπώς, τα χαρακτηριστικά μπορεί να εκδηλώνονται κάθε φορά με πολλούς διαφορετικούς συνδυασμούς και με διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας στο κάθε άτομα (Τσιφτζή & Βλάχος, 2018· Wing & Attwood, 1987).

Ένα λοιπόν από τα βασικά χαρακτηριστικά τους είναι ότι παρουσιάζουν εξαιρετικές δυσκολίες στη διαμόρφωση των συναισθηματικών τους σχέσεων με τον κοινωνικό τους περίγυρο ακόμα και όταν πρόκειται για άτομα που ανήκουν στο οικείο οικογενειακό ή κοινωνικό τους περιβάλλον (Bailey, Phillips & Rutter, 1996). Μπορεί τα παιδιά με αυτισμό να μην χαρακτηρίζονται από τη συνολική ανικανότητα τους για επικοινωνία, αλλά αντίθετα μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση των κοινωνικών πληροφοριών, γεγονός που τα εμποδίζει να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε αυτές. Ένα σύνηθες χαρακτηριστικό τους είναι η συχνή χρήση χειρονομιών και οι μορφασμοί και εκφράσεις του προσώπου τους, τα οποία πολλές φορές είναι ιδιαίτερα παράξενα και ασυνήθιστα και φαίνεται να αποτελούν περισσότερο μηχανιστικές κινήσεις, παρά κινήσεις που αντικατοπτρίζουν τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του ατόμου (Loveland, 2005).

Άλλο χαρακτηριστικό που εντοπίζεται στα παιδιά αυτά είναι ότι παρατηρούνται δυσκολίες και αδυναμίες ως προς τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Ουσιαστικά όμως αυτό που έχει διαπιστωθεί είναι ότι δεν χαρακτηρίζονται από την περιορισμένη ανάπτυξη του λόγου, αλλά κυρίως από τη λειτουργική χρήση του λόγου, με αποτέλεσμα πολλές φορές το παιδί να προσπαθεί να επικοινωνήσει και να εκφραστεί χωρίς όμως να υπάρχει αποτέλεσμα, αφού οι γύρω του αδυνατούν να το κατανοήσουν (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείμματα στον γλωσσικό τους τομέα, καθώς στην πλειοψηφία τους, αυτά αδυνατούν να αναπτύξουν το λόγο τους ή παρουσιάζουν αδυναμίες ως προς την ανάπτυξη του αυθόρμητου λόγου, με αποτέλεσμα πολλές φορές να προφέρουν μόνο μεμονωμένες λέξεις ή φράσεις, χωρίς να είναι σε θέση να διατυπώσουν μια πρόταση με ολοκληρωμένο νόημα (Γκονέλα, 2008).

Περίπου το 76-89% των παιδιών με αυτισμό παρουσιάζουν νοητική ανεπάρκεια, διότι ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι κατώτερος του 70. Ωστόσο, στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως παρά τον χαμηλό τους δείκτη νοημοσύνης, πολλά παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μια ιδιαίτερη κλίση και ένα αυξημένο ενδιαφέρον σε έναν συγκεκριμένο τομέα, όπως είναι για παράδειγμα η μουσική ή τα μαθηματικά (Τσιφτζή & Βλάχος, 2018). Η τάση που έχουν τα παιδιά αυτά να επεξεργάζονται τις πληροφορίες ως μεμονωμένα στοιχεία και όχι ως μέρη του συνόλου, πολλές φορές μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα αποτελεσματική ως προς την ανάπτυξη τους σε έναν τομέα που τους ενδιαφέρει, καθώς είναι σε θέση να αντιληφθούν περισσότερες πληροφορίες για τον τομέα αυτό, από αυτές που θα μπορούσε να επεξεργαστεί ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης (Frith & Happe, 1994).

Επιπρόσθετα, ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών είναι η επίμονη ενασχόληση τους με στερεότυπες κινήσεις (πχ. στροβιλισμός) ή δραστηριότητες. Η κατάσταση αυτή χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς η οποιαδήποτε παρέμβαση στις στερεότυπες κινήσεις ή συμπεριφορές του παιδιού με αυτισμό μπορεί να προκαλέσει έντονα

ξεσπάσματα θυμού και εκνευρισμού. Το παιδί μπορεί πολύ συχνά να επιθυμεί την απομόνωση, να κλείνεται δηλαδή στον εαυτό του και να αρνείται την οποιαδήποτε επισύναψη σχέσης ακόμη, κι αν πρόκειται για άτομα που περικλείονται στο οικείο του περιβάλλον (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Σήμερα, οι περισσότεροι ειδικοί δέχονται, ότι 1 στα 100 παιδιά διαγιγνώσκεται με τη Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (Tuman, Roth-Johnson, Baker & Vecchio, 2010), με την αναλογία να δείχνει ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν κάποια διαταραχή (Kogan, 2007).

2.4. Το σύνδρομο Asperger

Παρά το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα η διάγνωση των παιδιών ακολουθούσε τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV, αξίζει να αναφερθεί πως σύμφωνα με το Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών της 5^{ης} έκδοσης (Diagnostic Statistical Manual- DSM V), το σύνδρομο Asperger απαλείφεται, με αποτέλεσμα να ελλοχεύει ο κίνδυνος πολλά άτομα να χάσουν τη διαγνωστική τους ταυτότητα. Το γεγονός ότι απαλείφεται ο όρος «σύνδρομο Asperger», οδηγεί σε μια διαφορετική κατάταξη των παιδιών ανάλογα με τις δυσκολίες που παρουσιάζουν, στα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και στα παιδιά με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας. Στην κατηγορία σχετικά με τον αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας παρατηρούνται ως χαρακτηριστικά συμπτώματα η απουσία λόγου και τα σημαντικά γνωστικά ελλείμματα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους και στην δεύτερη κατηγορία σχετικά με τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ανήκουν τα παιδιά με δείκτη νοημοσύνης εντός ή και ανώτερο του φυσιολογικού αλλά με δυσκολίες στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση (APA, 2013).

Το σύνδρομο Asperger αναφέρεται σε παιδιά που χαρακτηρίζονται από αδυναμία στην επικοινωνία και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση με τους γύρω τους, από

επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφορών, δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Ωστόσο, επειδή ο βαθμός συχνότητας των συμπτωμάτων αυτών δεν είναι μεγάλος, θεωρείται ότι τα παιδιά αυτά δεν χρήζουν από ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης, με αποτέλεσμα σε πολλά παιδιά να μπορεί να δοθεί πλέον άλλη διάγνωση, με αποτέλεσμα να μην ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού (Grant & Nozyce, 2013).Επιγραμματικά, τα παιδιά που λάμβαναν τη διάγνωση σχετικά με το σύνδρομο Asperger, φαίνεται να παρουσίαζαν δυσκολίες κυρίως στην ικανότητα της επικοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων του ατόμου. Κάποια από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των παιδιών είναι ότι μπορεί να μην εμφανίζουν καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου τους έως και την ηλικία των 3 ετών, ωστόσο θα παρουσιαστούν σε έντονο βαθμό ο επαναληπτικός λόγος και οι στερεοτυπικές εκφράσεις και κινήσεις στη λεκτική τους επικοινωνία με τους γύρω τους. Συνεπώς εντοπίζονται ιδιαιτερότητες ως προς τον τρόπο ομιλίας τους, ο οποίος είναι ιδιαίτερα μονότονος και σχολαστικός (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των παιδιών αυτών είναι ότι δεν θα παρουσιάσουν κάποιου είδους νοητική ανεπάρκεια και γι’ αυτό τα συμπτώματα και οι δυσκολίες τους ως προς την εκπαίδευση δε θα συνδυαστούν με μαθησιακές δυσκολίες. Το σύνδρομο αυτό θεωρείται ότι βρίσκεται στο πιο ήπιο άκρο του αυτιστικού φάσματος, διότι τα παιδιά αυτά θα εκδηλώσουν συμπτώματα ΔΑΦ κατά την πολύ πρώιμη παιδική τους ηλικία, όμως αυτά τα συμπτώματα τείνουν να εξασθενούν κατά τη διάρκεια της ανάπτυξη τους (Βαλαματοπούλου & Κουτελέκος, 2009).

Αναφορικά με τον κοινωνικό- συναισθηματικό τους κόσμο, οι μαθητές με Asperger μπορεί να δείχνουν έντονο ενδιαφέρον με τους ανθρώπους που βρίσκονται στο γύρω οικείο περιβάλλον τους, ωστόσο δε θα δημιουργήσουν εύκολα συναισθηματικούς δεσμούς με τους συνομήλικους τους και θα αποφύγουν το όποιο συναισθηματικό δέσιμο καθώς και τη βλεμματική επαφή κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης (Heward, 2011). Συνεπώς, τα παιδιά

αυτά παρουσιάζονται σαν να τους αρέσει ιδιαίτερα η μονοτονία με περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων και με ιδιαίτερη προτίμηση σε καταστάσεις ρουτίνας αδυνατώντας να προσαρμοστούν στις όποιες κοινωνικές και περιβαλλοντικές αλλαγές θα συμβούν γύρω τους (Attwood, 2003).

Τα χαρακτηριστικά συμπτώματα των παιδιών με σύνδρομο Asperger φαίνεται να είναι αρκετά παρόμοια με τα συμπτώματα ενός παιδιού που παρουσιάζει αυτισμό, ωστόσο οι δύο αυτές κατηγορίες παρουσιάζουν δύο μεγάλες διαφορές. Αρχικά, ένα παιδί με σύνδρομο Asperger δε θα παρουσιάσει γλωσσική ανεπάρκεια στο βαθμό που θα παρουσιαστεί από το παιδί με αυτισμό. Αντίθετα, μέχρι την ηλικία των 3 ετών θα παρουσιάζει γλωσσική ανάπτυξη ίδιας μορφής με αυτήν ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης. Ωστόσο, μετά την ηλικία των 3 ετών θα παρατηρηθούν εκπτώσεις σε αυτήν και θα τη χρησιμοποιεί με έναν διαφορετικό τρόπο, παρουσιάζοντας αδυναμίες ως προς τη χρήση της και τη συμμόρφωση του σε όλους τους κανόνες. Επιπλέον, μπορεί να παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις, αλλά δεν μπορούν να χαρακτηριστούν με νοητική ανεπάρκεια, όπως μπορεί να συμβεί με τα παιδιά με αυτισμό, καθώς ο δείκτης νοημοσύνης θα βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο (IQ >70). Συνεπώς, ένα παιδί που παρουσιάζει το σύνδρομο Asperger θεωρείται από πολλούς ότι το παιδί αυτό παρουσιάζει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας (Howlin, 2003).

Συνοψίζοντας το δεύτερο κεφάλαιο, διαπιστώνεται ότι η διαταραχή του αυτισμού αποτελεί μια σοβαρή «ειδική εκπαιδευτική ανάγκη», καθώς διέπεται από ένα σύνολο χαρακτηριστικών συμπτωμάτων, τα οποία μπορεί να επηρεάσουν το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης του. Τα βασικότερα χαρακτηριστικά των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, είναι η επιθυμία της απομόνωσης, η αδυναμία επισύναψης σχέσεων και η άρνηση της κοινωνικοποίησης τους, η εμφάνιση στερεοτυπικών κινήσεων, αλλά και οι αδυναμίες που παρατηρούνται ως προς την λεκτική επικοινωνία τους. Το σύνολο αυτών

των συμπτωμάτων, καθιστά απαραίτητη την έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση των παιδιών από την πολύ μικρή τους ηλικία. Το γεγονός όμως ότι η διάγνωση ξεκινάει από την ηλικία των 5 ετών και έπειτα, εντείνει τις δυσκολίες, καθώς τα συμπτώματα αυτά μπορεί να εμφανιστούν νωρίτερα στο παιδί και καθώς αναπτύσσεται να αυξάνονται και αυτά. Συνεπώς, το παιδί φτάνει στο Δημοτικό παρουσιάζοντας μεγάλες δυσκολίες ως προς την κατάκτηση της γλώσσας, την επικοινωνία του με το γύρω περιβάλλον του και την επισύναψη φιλικών σχέσεων με τους συμμαθητές του.

3. Η κατάκτηση του Αορίστου από παιδιά με αυτισμό και με άλλα σύνδρομα

3.1.Μέλετες για την κατάκτηση της ελληνικής γραμματικής από τα παιδιά με ΔΑΦ

Τα παιδιά που παρουσιάζουν τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες ως προς την ορθή χρήσης της γλώσσας, αφού η πλειοψηφία των παιδιών αυτών προβαίνει σε μια ιδιόρρυθμη χρήση της, με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία στις κοινωνικές συναλλαγές τους και δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας με τον σωστό τρόπο στον κατάλληλο χρόνο και χώρο, σύμφωνα με τους κανόνες που επικρατούν στην κοινωνία (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003· Τερζή, 2011).

Οι δυσκολίες των μαθητών σχετίζονται κυρίως με τον τομέα της πραγματολογίας και έχουν ως συνέπεια τις δυσκολίες σχετικά με τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και συναλλαγών μεταξύ αυτών και των συνομιλούντων τους (Τερζή, 2013). Επιπλέον, τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες κατά τη συζήτηση ή κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου, καθώς χαρακτηριστικό τους είναι να πραγματοποιούν συζητήσεις με συγκεκριμένη θεματολογία και χωρίς κανένα ουσιαστικό ενδιαφέρον. Άλλες δυσκολίες που διαπιστώνονται ως προς την κατάκτηση της γλώσσας είναι οι δυσκολίες στον αυθόρμητο λόγο και στον περιγραφικό λόγο (Βογινδρούκας, 2005).

Έχει διαπιστωθεί ότι ο αριθμός των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως προς την κατάκτηση της γραμματικής της μητρικής τους γλώσσας είναι λίγες. Κάποιες από αυτές εντοπίζουν δυσκολίες των μαθητών ως προς την ορθή χρήση και κατανόηση των αντωνυμιών, τη σωστή δομή των προτάσεων με τη χρήση των κατάλληλων ρημάτων και τη συντακτική τους ικανότητα.

Στην έρευνα που διεξήχθη από τον Βογινδρούκα (2005), σε παιδιά με αυτισμό, παιδιά με σύνδρομο Asperger και παιδιά τυπικής ανάπτυξης, διαπιστώθηκε ότι αφενός τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες ως προς τη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών, αφετέρου τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger δεν παρουσιάζουν σοβαρές αποκλίσεις σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Αυτό συνάδει με το γεγονός ότι τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αδυναμίες ως προς την ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας. Τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger δεν παρουσίασαν καμία διαφορά από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ως προς τη χρήση των προσωπικών αντωνυμιών «εγώ» και «εσύ». Ωστόσο, διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ αυτών των δύο ομάδων σχετικά με τη χρήση των αντωνυμιών «εμένα» και «εσένα». Σχετικά με αυτές, έδειξαν να τις έχουν κατανοήσει και να γνωρίζουν πότε μπορούν να χρησιμοποιήσουν την αντωνυμία «εμένα» και πότε την αντωνυμία «εσένα», ωστόσο αντί για αυτήν έκαναν την αντίστοιχη χρήση της ονομαστικής πτώσης «εγώ» και «εσύ» (Βογινδρούκας, 2005).

Στην ίδια έρευνα εντοπίστηκαν δυσκολίες από τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger σχετικά με τη συμπλήρωση του σωστού ρήματος μέσα σε προτάσεις. Αναλυτικότερα, δίνονταν στο μαθητή η πρόταση «Εγώ θα (ρ) εσένα» και ο μαθητής καλούνταν να τη συμπληρώσει σωστά. Ωστόσο, αυτό που παρατηρήθηκε από τα παιδιά ήταν ότι δεν έδιναν

σημασία στην αρχική μορφή που είχε η φράση και άλλαζαν τον τύπο της αντωνυμίας, ανακατασκευάζοντας την πρόταση από την αρχή «Εσύ θα (ρ) εμένα» (Βογινδρούκας, 2005).

Τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας του Βογινδρούκα (2005), συνάδουν με τη θεώρηση ότι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες, οι αδυναμίες όμως αυτές μπορεί να οφείλονται σε γραμματικούς κανόνες οι οποίοι δεν έχουν ακόμη κατακτηθεί σε βάθος από τους μαθητές (Siegler, 2006). Τα παιδιά, δεν εντοπίστηκε να παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την ορθή γραμματική χρήση της γλώσσας, αλλά ως προς την κοινωνική της χρήση. Συνεπώς, οι αδυναμίες αυτές μάλλον οφείλονται στην καθυστέρηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης, η οποία δυσκολεύει την επικοινωνία με τους γύρω τους (Τερζή, 2011).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Terzi, Marinis, Kotsopoulou και Francis (2014), διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον πραγματολογικό τομέα, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι η γραμματική παρόλο που ακολουθεί μια πιο βραδεία ανάπτυξη από αυτήν που ακολουθούν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μπορεί να κατακτηθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο από τους μαθητές. Σκοπός της έρευνας των ερευνητών ήταν να αξιολογηθεί η ικανότητα των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού στην κατανόηση των αυτοπαθών αντωνυμιών (αδύναμων/ κλιτικών τύπων) και των αυτοπαθών ρημάτων ή ρημάτων παθητικής φωνής. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 παιδιά ηλικίας 5-8 ετών που είχαν διαγνωστεί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και βρέθηκε ότι οι δείκτες νοημοσύνης τους ήταν φυσιολογικοί. Τα αποτελέσματα των μαθητών συγκρίθηκαν με αυτά των μαθητών τυπικής ανάπτυξης αντίστοιχης ηλικίας. Έτσι, βρέθηκε ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά ανάμεσα στους μαθητές των δύο ομάδων ως προς τη χρήση των αντωνυμιών, εκτός από την περίπτωση των κλιτικών τύπων των αυτοπαθών

αντωνυμιών, όπου οι μαθητές με αυτισμό παρουσίασαν χαμηλή επίδοση. Επιπλέον, διαφορές βρέθηκαν και στην απόδοση των ρημάτων στην παθητική φωνή. Συνεπώς, οι ερευνητές Terzi, και συν. (2014), εξάγουν το συμπέρασμα ότι η χρήση των κλιτικών αντωνυμιών και των παθητικών ρημάτων αποτελούν μια ευαίσθητη περιοχή της γραμματικής για τα παιδιά με αυτισμό, στην οποία παρουσιάζονται βασικά ελλείμματα, τα οποία όμως αργότερα δεν είναι απίθανο να κατακτηθούν σε ικανοποιητικό βαθμό από τους μαθητές.

Άλλες αδυναμίες που εντοπίστηκαν αφορούν στη συντακτική ικανότητα των παιδιών, η οποία πολλές φορές φαίνεται να είναι χαμηλή και φτωχή. Επεξηγηματικά, όταν ένα παιδί κάνει διάλογο με έναν ενήλικα, μπορεί να απαντήσει ολοκληρωμένα όταν του δίνεται έτοιμο το πλαίσιο της απάντησης. Για παράδειγμα, αν το παιδί ρωτηθεί «τι κάνει η μαμά», τότε μπορεί εύκολα να εντοπίσει το πλαίσιο, να στηριχθεί πάνω σε αυτό και να ξεκινήσει την πρόταση του με τη φράση «η μαμά …». Αντίθετα, όταν δεν του δίνεται έτοιμο το πλαίσιο, το παιδί αδυνατεί να σχηματίσει μια πρόταση ορθά δομημένη (Καμπούρογλου & Παπαντωνίου, 2003).

3.2. Η χρήση του Αορίστου από παιδιά με ΔΑΦ

Ένα ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα τους επιστήμονες της γλωσσολογίας είναι ο τρόπος που επεξεργάζονται τη μητρική τους γλώσσα όχι μόνο οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και οι μαθητές που παρουσιάζουν κάποια διαταραχή. Οι ερευνητές προσπαθούν να εξετάσουν τις γνωστικές διεργασίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές, ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν ορθά τον παρελθοντικό χρόνο του Αορίστου και να μετατρέψουν τα ρήματα (ομαλά και ανώμαλα) στον Αόριστο. Έτσι, έχει διαπιστωθεί ότι ο τρόπος που επεξεργάζονται τις διάφορες πληροφορίες οι μαθητές βασίζεται είτε στον απλό μηχανισμό

λειτουργίας είτε στον διπλό μηχανισμό λειτουργίας του εγκεφάλου (McClelland & Patterson, 2002· Pinker, 1999).

Η ορθή χρήση του λόγου αποτελεί ένα συχνό γλωσσικό πρόβλημα που εμφανίζεται στα παιδιά με ΔΑΦ. Παρόλο που κάποια παιδιά μπορεί να μην παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την κατανόηση και τη γλωσσική παραγωγή, όλα προβαίνουν σε μια ιδιόρρυθμη χρήση της γλώσσας, με αποτέλεσμα να υπάρχει αδυναμία στις κοινωνικές συναλλαγές τους και δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας με τον σωστό τρόπο στον κατάλληλο χρόνο και χώρο, σύμφωνα με τους κανόνες που επικρατούν στην κοινωνία. Όλες αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με τον τομέα της πραγματολογίας και αναφέρονται στην αδυναμία που υπάρχει για τη δημιουργία κοινωνικών σχέσεων και συναλλαγών μεταξύ των ομιλούντων και των ακροατών (Eigsti & Benetto, 2009· Τερζή, 2013· Tager-Flusberg, 2006).

Ιδιαίτερα τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger ή όπως είναι πλέον δόκιμος ο όρος τα παιδιά με «αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας», διαπιστώνεται ότι εντοπίζουν σοβαρές δυσκολίες ανάπτυξης που αφορούν στη γλωσσική πραγματολογία, δηλαδή δυσκολίες κατά τη συζήτηση, κατά τη διάρκεια ενός διαλόγου και έμμονες συζητήσεις με συγκεκριμένη θεματολογία, χωρίς κανένα ουσιαστικό ενδιαφέρον. Άλλες δυσκολίες που διαπιστώνονται ως προς την κατάκτηση της γλώσσας είναι οι δυσκολίες στον αυθόρμητο λόγο και στον περιγραφικό λόγο (Bittner, et al., 2011). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συνήθεια των παιδιών αυτών να επιλέγουν να μη συζητήσουν με τους ενήλικες και όταν αυτοί τους θέσουν κάποια ερώτηση, όταν δεν μπορούν να απαντήσουν, αντί να αντιδράσουν χρησιμοποιώντας εκφράσεις, όπως το «δεν ξέρω», ή «επανάλαβε ξανά την ερώτηση», προτιμούν να μη μιλήσουν καθόλου. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «ηχολαλία» και είναι απόρροια των μετέπειτα δυσκολιών των παιδιών με τη διαταραχή του αυτισμού στην ορθή χρήση των ρηματικών τύπων, ως προς το χρόνο και το πρόσωπο που πρέπει να

χρησιμοποιήσουν μέσα στην πρόταση με σκοπό την παραγωγή προτάσεων με ολοκληρωμένο νόημα (Leyfer, et al., 2008).

Γι' αυτό, λίγες είναι και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό τη διερεύνηση των δυσκολιών που εντοπίζονται ως προς την κατάκτηση των ρηματικών τύπων της γραμματικής από τα παιδιά που χαρακτηρίζονται με το σύνδρομο Asperger. Αναφορικά με τη μορφολογία, αυτή διακρίνεται στην παραγωγική, στη δημιουργία παραγωγής νέων λέξεων και στη κλιτική, η οποία εμπεριέχει τη σύνταξη και τη φωνολογία, παρατηρείται ότι τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες (Βογινδρούκας, 2005).

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στο μορφοφωνολογικό τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης και γι' αυτό το λόγο παρουσιάζουν και μια διαφορετική προσέγγιση στο σχηματισμό των τύπων των ρημάτων, με τη δυσκολία τους να έγκειται στον τομέα της πραγματολογίας. Τα ελλείμματα στην πραγματολογία είναι μια από τις σοβαρότερες δυσκολίες που εντοπίζονται στα παιδιά με αυτισμό, αφού όχι μόνο μπορούν να εντοπιστούν σε οποιαδήποτε ηλικία του ατόμου, αλλά και σε όλους τους τύπους του αυτισμού (Walenski, et al., 2006). Στο τομέα της πραγματολογίας συμπεριλαμβάνονται τα διάφορα λεκτικά μηνύματα που επιθυμούν να μεταδώσουν στον συνομιλητή τους, ώστε να επικοινωνήσουν αλλά παράλληλα στόχος είναι να καταλάβουν και την πρόθεση της επικοινωνίας από τους άλλους (Τερζή, 2013). Οι διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα στα παιδιά με αυτισμό και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στον τομέα της πραγματολογίας αναφέρονται στις δυσκολίες που παρουσιάζουν τα πρώτα στο να ζητήσουν πληροφορίες για κάτι ή να δείξουν ότι καταλαβαίνουν ότι ο άλλος τους ακούει, στη χρήση εκφράσεων που δείχνουν ότι συμφωνούν ή διαφωνούν με κάτι, στη διήγηση ή την περιγραφή ενός γεγονότος (Walenski et al., 2006).

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες εντοπίζονται στο σχηματισμό των ανώμαλων ρηματικών τύπων. Για παράδειγμα, οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν να ακολουθούν κάποιους κανόνες, οι οποίοι συμβάλλουν στο σχηματισμό των ομαλών τύπων του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου. Έτσι, εύκολα εξοικειώνονται με τη χρήση του ρήματος της αγγλικής «walk-walked». Αντίθετα, δεν παρουσιάζουν τις ίδιες ευκολίες ως προς τη χρήση των ανώμαλων τύπων του Αορίστου και αδυνατούν να καταλάβουν ότι κάποια ρήματα δεν ακολουθούν την ίδια λογική με την προσθήκη της κατάληξης «-ed». Συνεπώς, ότι θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν το ρήμα «bring» στον Αόριστο, τότε είναι πιθανό να χρησιμοποιηθεί ως «bringed» αντί για τον ανώμαλο τύπο «brought». Γι' αυτό το λόγο, κατά την πορεία της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που διεξήχθη σε παιδιά με αυτισμό, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία απέφευγε τη χρήση της οποιαδήποτε κατάληξης και όταν ήταν να χρησιμοποιήσει το ρήμα «walked», προτιμούσε να το χρησιμοποιήσει χωρίς καμία κλιτική κατάληξη και επομένως έλεγε «walk» (Walenski et al., 2006).

Παρόμοια ήταν και τα συμπεράσματα που διεξήχθη από άλλη έρευνα, της οποίας στόχος ήταν να διαπιστωθεί πως ο βαθμός των γραμματικών ελλειμμάτων από παιδιά που παρουσιάζουν τη διαταραχή του αυτισμού στην Περσική γλώσσα. Ως ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν δύο tests, στόχος των οποίων ήταν να εξεταστεί ο βαθμός που τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να κάνουν ορθή χρήση του παροντικού χρόνου Ενεστώτα και αντίστοιχα του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου και κατ' επέκταση να εξεταστεί ποιος είναι ο πιο συνηθισμένος χρόνος που προτιμούν να χρησιμοποιούν κατά την επικοινωνία τους με τους γύρω τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι διαφορές ανάμεσα σε αυτούς τους δύο χρόνους είναι πολλές, με κυριότερες τις αδυναμίες των παιδιών ως προς την ορθή χρήση του Αορίστου. Το γεγονός αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τη διαπίστωση πως ο χρόνος Αόριστος στην περσική διάλεκτο ακολουθεί μια πολύπλοκη δομή, και επομένως είναι δύσκολη η κατανόηση του από παιδιά

που δεν αδυνατούν να κατανοήσουν σε βάθος αυτές τις πολυπλοκότητες. Αντίθετα, οι ρηματικοί τύποι του Ενεστώτα, όχι μόνο ακολουθούν μια πιο απλή δομή αλλά επιπλέον, χρησιμοποιούνται και πιο συχνά στις καθημερινές συνομιλίες των παιδιών και των ενηλίκων, αφού ο Ενεστώτας χρησιμοποιείται και για τα γεγονότα που πρόκειται να συμβούν στο μέλλον (Zare & Nematzadeh, 2012).

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως τα παιδιά που παρουσιάζουν τη διαταραχή του Αυτισμού δυσκολεύονται ιδιαίτερα κατά τη χρήση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου. Κάποιοι ερευνητές έχουν καταλήξει στο γεγονός πως οι δυσκολίες των παιδιών αυτών οφείλονται στην αδυναμία της κατανόησης των ρηματικών τύπων εις βάθος. Από την πλειοψηφία των ερευνητών, τα μεγαλύτερα γραμματικά ελλείμματα εντοπίζονται ως προς τη συχνότητα της χρήσης του Αορίστου, αφού οι μαθητές προτιμούν να χρησιμοποιούν το χρόνο με τον οποίο είναι περισσότερο εξοικειωμένοι, διότι τον χρησιμοποιούν στις καθημερινές τους συζητήσεις και ομιλίες. Ωστόσο, σημαντικό είναι και το εύρημα ότι ανάμεσα στη χρήση του ομαλού τύπου του Αορίστου και των ανώμαλων τύπων, οι μαθητές χρησιμοποιούν ορθά τα ρήματα που έχουν ακούσει πολλές φορές και έχουν πλέον αποτυπωθεί στο μυαλό τους αυτούσια, χωρίς να παραξενεύει το γεγονός ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν ορθά ρηματικούς τύπους οι οποίοι δε βασίζονται σε κάποιον γραμματικό κανόνα.

3.3. Η κατάκτηση του Αορίστου από παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αλλά και σε άλλα σύνδρομα

Η κατάκτηση της γραμματικής και κυρίως του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου φαίνεται να αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση για την πλειοψηφία των παιδιών που παρουσιάζουν αδυναμίες ως προς τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Πολλοί είναι οι ερευνητές, οι οποίοι έχουν διαπιστώσει ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν τη διαταραχή του αυτιστικού

φάσματος, φαίνεται να έχουν τις περισσότερες δυσκολίες συγκριτικά με τα παιδιά που διαγιγνώσκονται με κάποια άλλη διαταραχή.

Επομένως, αρκετοί είναι αυτοί που προσπάθησαν να εξετάσουν το βαθμό της κατανόησης των ρηματικών τύπων και των κλιτικών μορφημάτων τους ανάμεσα σε παιδιά που έχουν διαγνωστεί με κάποια διαταραχή, της οποίας χαρακτηριστικά συμπτώματα είναι τα ελλείμματα τους ως προς τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Κάποιες από τις διαταραχές αυτές είναι η ΔΑΦ και η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) (Stavrakaki, Clahsen & Koutsandreas, 2012· Varlokosta & Nerantzini, 2015· Walenski, et al., 2006).

Κατά γενική ομολογία, οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η κατανόηση και η χρήση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση, διότι ο χρόνος αυτός δε χρησιμοποιείται στις καθημερινές συζητήσεις των παιδιών, παρά μόνο σε περιπτώσεις που πρόκειται να διηγηθούν ένα γεγονός. Επιπρόσθετα, η ορθή χρήση του χρόνου, συνάδει με την κατανόηση του γλωσσικού υποσυστήματος της πραγματολογίας, που όπως προαναφέρθηκε, σχετίζεται με την επικοινωνία των ατόμων με τους γύρω τους. Συνεπώς, οι αδυναμίες στην κατανόηση του πραγματολογικού τομέα της εκάστοτε γλώσσας, συνδέονται με τις αδυναμίες στην ορθή χρήση της γραμματικής και κυρίως στην κλιτική μορφολογία της γλώσσας (Stavrakaki, Clahsen & Koutsandreas, 2012· Τερζή, 2013· Varlokosta & Nerantzini, 2015· Walenski, et al., 2006).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Walenski και συν., (2006), ανάμεσα σε παιδιά που μπορούσαν να καταταχθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες, εξετάστηκε ο βαθμός της κατανόησης της κλιτικής μορφολογίας των ρηματικών τύπων είτε του χρόνου Ενεστώτα είτε του χρόνου Αορίστου στην αγγλική γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά που είχαν διαγνωστεί με τη διαταραχή του αυτισμού, παιδιά που παρουσίαζαν νοητική ανεπάρκεια και παιδιά που θεωρούνταν τυπικής ανάπτυξης. Τα

αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που παρουσίασαν τη διαταραχή του αυτισμού έτειναν να παραλείπουν τα κλιτικά μορφήματα σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες παιδιών. Αναλυτικότερα, τα παιδιά με τη διαταραχή του αυτισμού, παρουσίασαν αδυναμίες στη χρήση της κατάληξης «–ing» του παροντικού χρόνου Ενεστώτα, και προτιμούσαν να χρησιμοποιούν το αντίστοιχο ρήμα ως απαρέμφατο. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούσαν το ρήμα «play», αντί για την ορθή χρήση του ρήματος «playing». Αδυναμίες παρουσίασαν και στη χρήση των καταλήξεων «-s/ -es/ -ies» του τρίτου ενικού προσώπου, όπου και πάλι προτιμούσαν να χρησιμοποιούν το ρήμα αυτούσιο στη μορφή του απαρεμφάτου. Παρόμοια ήταν και τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν ως προς τη χρήση των παρελθοντικών χρόνων, όπου οι μαθητές προτιμούσαν και πάλι τη χρήση του απαρεμφάτου «play», αντί για την ορθή χρήση του ρήματος «played». Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι μαθητές με τη διαταραχή του αυτισμού, δεν παρουσίασαν ιδιαίτερες δυσκολίες ως προ τη χρήση γνωστών ρημάτων που σχηματίζουν τον Αόριστο με κάποιον ανώμαλο τύπο. Παρόμοια αποτελέσματα εντοπίστηκαν και από τους Tager-Flusberg, Calkins, Nolin, Baumberger, Anderson και Chadwick-Dias (1990), οι οποίοι εξέτασαν την επίδοση μαθητών ως προς τη χρήση του Αορίστου που ανήκαν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες, στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, σε αυτά που παρουσίαζαν το σύνδρομο Down και σε αυτά που παρουσίασαν τη διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Οι ερευνητές διεξήγαγαν το συμπέρασμα πως οι μεγαλύτερες δυσκολίες ως προς τη χρήση των παρελθοντικών τύπων εντοπίζονται στα παιδιά με τη διαταραχή του αυτισμού. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούσαν μικρότερη ποικιλία παρελθοντικών ρημάτων και διαπιστώθηκε πως δεν ήταν σε θέση να εντοπίσουν από μόνοι τους πότε ακριβώς μπορούν και πρέπει να χρησιμοποιήσουν τον Αόριστο, αφού όταν κλήθηκαν να εξιστορήσουν ένα γεγονός, αυτοί προτίμησαν να κάνουν χρήση του παροντικού χρόνου

Ενεστώτα, αντί για τη χρήση του Αορίστου, με αποτέλεσμα να περιγράφουν κάτι που έγινε παλιότερα, σα να γίνεται τη στιγμή που μιλούσαν.

Τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν τη διαταραχή του αυτισμού, δυσκολεύονται ως προς την εκμάθηση συγκεκριμένων κανόνων, ενώ αντίθετα δε δυσκολεύονται τόσο στη χρήση των ανώμαλων σχηματισμών των ρηματικών τύπων του Αορίστου. Συνεπώς, το πρόβλημα των μαθητών εναπόκειται στην ανάκληση μορφημάτων που βασίζονται σε συγκεκριμένους κανόνες (όπως είναι ο σχηματισμός των ομαλών τύπων), ενώ φαίνεται πως όταν μαθαίνουν τον ανώμαλο σχηματισμό ενός ρήματος αυτός αποτυπώνεται στο μυαλό τους αυτούσιος και μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν ορθά μέσα στην πρόταση. Επομένως, οι δυσκολίες φαίνεται να σχετίζονται με την κλιτική μορφολογία των ρημάτων και ειδικότερα στους ομαλούς τύπους (Βογινδρούκας, 2005).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα που εντοπίστηκαν από την έρευνα του Κουτσανδρέα (2009), η οποία αναφερόταν στη χρήση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου της ελληνικής. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την κατάκτηση του Αορίστου σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διαφορές ανάμεσα στα παιδιά παρατηρούνται στην κατανόηση των διαφορετικών τύπων του Αορίστου, δηλαδή στον ομαλό σχηματισμό του Αορίστου (σιγματικός Αόριστος) και στον ανώμαλο (μη σιγματικός Αόριστος). Αξίζει να αναφερθεί πως και οι δύο ομάδες των παιδιών παρουσίασαν μεγαλύτερες επιδόσεις στον σιγματικό Αόριστο και κυρίως στα υπαρκτά ρήματα. Ωστόσο, κάποιες από τις διαφορές που εντοπίστηκαν, αναφέρονταν στη χρήση του μη σιγματικού Αορίστου από τα παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, τα οποία οδηγούνται στην υπεργενίκευση ενός κανόνα, στην προκειμένη, υπεργενίκευαν τον κανόνα του σχηματισμού του Αορίστου και έδειξαν να μην έχουν κατανοήσει εις βάθος το σχηματισμό του και επομένως υπήρχε αδυναμία αναγνώρισης των ανώμαλων τύπων.

Σε συμπεράσματα σχετικά με το βαθμό κατάκτησης του σχηματισμού του Αορίστου από παιδιά που παρουσιάζουν «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ)» καταλήγουν πολλοί ερευνητές, διαπιστώνοντας ότι ο Αόριστος αποτελεί μια πολύπλοκη διεργασία, διότι σχετίζεται με τη μορφολογική επίγνωση της γραμματικής. Συνοπτικά, οι ερευνητές Van der Lely και Ullman (2001), συμπεραίνουν ότι τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν δυσκολίες στο σχηματισμό του Αορίστου των ανώμαλων ρημάτων, ενώ κατά το σχηματισμό των ψευδορημάτων προτιμούν να χρησιμοποιήσουν τον ομαλό Αόριστο αντί του ανώμαλου.

Συνοψίζοντας το τρίτο κεφάλαιο διαπιστώνεται ότι τα παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς την κατάκτηση και κατανόηση της χρήσης της εκάστοτε γλώσσας. Οι αδυναμίες αυτές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη μειωμένη κοινωνική τους αλληλεπίδραση, καθώς πολλές φορές αδυνατούν να συνομιλήσουν με τους γύρω τους και προτιμούν να προβούν σε στερεοτυπικές εκφράσεις και κινήσεις. Οι γλωσσολόγοι υποστηρίζουν ότι οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στις γενικότερες ελλείψεις των παιδιών που παρουσιάζονται στον τομέα της πραγματολογίας και αδυνατούν να συμμορφωθούν με όλους τους κανόνες, γραμματικούς και γλωσσικούς, ώστε να επικοινωνήσουν με το περιβάλλον τους.

Ωστόσο, αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι μελέτες της ελληνικής βιβλιογραφίας υστερούν σημαντικά ως προς την εξέταση του βαθμού της κατάκτησης του Αορίστου στα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Τα ευρήματα των ξένων ερευνητών έχουν οδηγήσει σε συμπεράσματα σχετικά με σημαντικά ελλείμματα των παιδιών με αυτισμό σε αρκετές γραμματικές όψεις, όπως είναι ο σχηματισμός των ρηματικών τύπων και των αντωνυμιών (Τερζή, 2011). Παρόλα αυτά όμως, τα συμπεράσματα αυτά δεν επαρκούν για να εξαχθεί ένα συμπέρασμα σχετικά με την ελληνική. Ενώ αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι μπορεί οι έρευνες να έχουν εντοπίσει δυσκολίες ως προς τη χρήση των διάφορων

ρημάτων, αλλά καμία δεν έχει εστιάσει στο βαθμό που μπορούν να σχηματίσουν τον Αόριστο τα παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας.

2ο Μέρος- Ερευνητικό

Σκοπός εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει το βαθμό που ένα παιδί, το οποίο έχει λάβει τη διάγνωση Asperger έχει κατακτήσει τον τρόπο και το σχηματισμό Αορίστου. Επιπλέον στόχοι είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο το παιδί μπορεί να σχηματίσει τον Αόριστο σε ένα ρήμα, το οποίο ακολουθεί το σχηματισμό του σιγματικού Αορίστου (ομαλός σχηματισμός) και κατά πόσο είναι σε θέση να σχηματίσει τον Αόριστο στα ρήματα που ακολουθούν τον μη σιγματικό σχηματισμό (ανώμαλος σχηματισμός).

Τέλος, στόχος είναι να διερευνηθεί ο βαθμός που τα παιδιά με Asperger μπορούν να σχηματίσουν τον Αόριστο σε μη υπαρκτά ρήματα (ψευδορήματα) και να διαπιστωθεί ποιον σχηματισμό προτιμούν να χρησιμοποιήσουν για ρήματα, τα οποία δεν έχουν ακούσει ξανά και δεν γνωρίζουν κάποιον κανόνα για τον σχηματισμό τους.

Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Ύστερα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας συνοψίζεται η άποψη ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν το σύνδρομο Asperger ή κάποια άλλη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη παρουσιάζουν αρκετές αδυναμίες στον πραγματολογικό τομέα και στην κατάκτηση γραμματικής του γλωσσικού συστήματος της εκάστοτε χώρας (Βογινδρούκας, 2005· Κουτσανδρέας, 2009· Stavrakaki & Clahsen, 2009· Walenski, et al., 2006). Επομένως, έπειτα ακολουθεί η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων, προκειμένου να ελεγχθούν και να

διαπιστωθούν κατά πόσο συμφωνούν τα αποτελέσματα με αυτά των προηγούμενων ερευνών.

Οι προηγούμενοι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές σχολικής ηλικίας, παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες ανάμεσα στο σχηματισμό των δύο τύπων του Αορίστου. Αναλυτικότερα, έχει διαπιστωθεί από πολλούς ότι οι μαθητές θα σχηματίσουν ευκολότερα τον ομαλό τύπο του Αορίστου συγκριτικά με τον ανώμαλο τύπο (Κουτσανδρέας, 2009·Stavrakaki & Clahsen, 2009· Stavrakaki, et al., 2012). Παρόμοια είναι και τα ευρήματα ερευνητών που διεξήγαγαν την έρευνα σε παιδιά με σύνδρομο Asperger, υποστηρίζοντας ότι υπάρχουν διαφορές με το σιγματικό Αόριστο να συγκεντρώνει υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές (Walenski, et al., 2006). Συνεπώς, η διατύπωση της πρώτης ερευνητικής υπόθεσης είναι η εξής: «*Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger θα συγκεντρώσουν υψηλότερα ποσοστά επίδοσης ως προς το σχηματισμό του ομαλού Αορίστου έναντι του σχηματισμού του ανώμαλου Αορίστου*».

Στη συνέχεια, εξετάζεται αν τα παιδιά είναι σε θέση να σχηματίσουν τον Αόριστο σε ρήματα μη υπαρκτά που μοιάζουν όμως αρκετά με τα υπαρκτά ρήματα. Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το σχηματισμό του Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα δεν είναι πολλές. Ωστόσο, στην έρευνα των Stavrakaki και Clahsen (2009) και του Κουτσανδρέα (2009), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης στην πρώτη έρευνα και με ειδική γλωσσική διαταραχή στη δεύτερη έρευνα αντίστοιχα, παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στον ομαλό σχηματισμό του Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα συγκριτικά με τον ανώμαλο σχηματισμό του. Επομένως και η δική μας ερευνητική υπόθεση θα βασιστεί σε αυτές τις έρευνες και είναι η εξής: «*Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger θα παρουσιάζουν λιγότερες δυσκολίες ως προς τον ομαλό σχηματισμό του Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα απ' ότι στον ανώμαλο σχηματισμό του Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα*».

Τέλος, μέσα από τη χρήση ψευδορημάτων στόχος είναι να εξεταστεί ο βαθμός που τα παιδιά με Asperger είναι σε θέση να σχηματίσουν τον Αόριστο, εξετάζοντας ποιον σχηματισμό προτιμούν, αυτόν που ακολουθεί τον σχηματισμό του ομαλού Αορίστου, ή αυτόν που ακολουθεί τον σχηματισμό του ανώμαλου- μη σιγματικού Αορίστου. Η τελευταία λοιπόν, μηδενική ερευνητική υπόθεση που διατυπώνεται είναι η εξής: «*Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger θα προτιμούν τον ομαλό σχηματισμό περισσότερο από τον ανώμαλο*». Η υπόθεση αυτή βασίζεται και πάλι στις έρευνες των Stavarakaki και Clahsen (2009) και στην έρευνα του Κουτσανδρέα (2009), που αναφέρθηκε προηγουμένως και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με ειδική γλωσσική διαταραχή παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις στον ομαλό σχηματισμό του Αορίστου κατά τη χρήση ψευδορημάτων.

4. Μεθοδολογία

4.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα ερευνητική εργασία το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας, καθώς σκοπός ήταν να βρεθούν άτομα που παρουσιάζουν το σύνδρομο Asperger. Η μέθοδος αυτή αποσκοπεί στην αναζήτηση ατόμων που θεωρούνται αντιπροσωπευτικές για τους σκοπούς της έρευνας (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Συνεπώς, το δείγμα που προέκυψε αποτελούνταν από 5 παιδιά (N=5), που ήταν διαγνωσμένα με το σύνδρομο Asperger, ηλικίας 11-12 ετών και προέρχονταν από Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης.

Πιο συγκεκριμένα, από τα 5 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 3 φοιτούσαν στην Ε' τάξη του Δημοτικού (11 ετών) και τα 2 στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού (12 ετών). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως όλα τα παιδιά έχουν λάβει ιατρική διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ της Θεσσαλονίκης και φοιτούσαν όλα σε γενικά σχολεία της Θεσσαλονίκης με

τη μορφή της παράλληλης στήριξης. Παρόλο που δε δόθηκε κάποιο τεστ νοημοσύνης για τους σκοπούς της έρευνας, λήφθηκε ένα σύντομο ιστορικό για το κάθε παιδί ξεχωριστά έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών. Σε όλα τα παιδιά ο Δείκτης Νοημοσύνης ήταν πάνω από 80 (ΔΝ>80), όπως αναφέρθηκε από τους γονείς και όπως διαπιστώθηκε και μέσα από τις διαγνώσεις των παιδιών που λάβαμε, και επομένως αποκλείεται το ενδεχόμενο να παρουσιάζουν και κάποια άλλη διαταραχή ή οποιαδήποτε αδυναμία στις απαντήσεις των μαθητών να οφείλεται σε κάποια βλάβη του εγκεφάλου.

Οι 5 μαθητές δε φαίνεται να παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους ως προς τα κλινικά τους χαρακτηριστικά καθώς αυτό που διαπιστώθηκε ύστερα από τα λεγόμενα των γονέων τους είναι ότι 3 από αυτούς παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις κατά την κοινωνική τους συνδιαλλαγή, το παιχνίδι και την προσαρμογή της συμπεριφοράς τους, ενώ οι άλλοι 2 παρουσιάζουν τις σημαντικότερες αποκλίσεις ως προς τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Κανένας γονέας δεν ανέφερε ότι το παιδί παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα με το λόγο και την έκφραση του, παρά το γεγονός ότι το εύρος των λέξεων είναι μικρότερο από το αναμενόμενο. Οι μαθητές φαίνεται να μπορούν να χρησιμοποιήσουν ορθά τη γλώσσα για το σχηματισμό μιας ολόκληρης πρότασης και έτσι, αναμένεται να είναι σε θέση να εφαρμόσουν σωστά τους γραμματικούς κανόνες της ελληνικής γλώσσας, όπως επιβεβαιώθηκε και από τους εκπαιδευτικούς της παράλληλης στήριξης.

Όπως γίνεται αντιληπτό, τα συμπεράσματα αυτά προέρχονται έπειτα από τις αξιολογήσεις (διαγνώσεις) που έλαβαν τα παιδιά στο παρελθόν από τα ιατροδιαγνωστικά κέντρα ΚΕΔΔΥ. Ύστερα από αυτά, εξάγεται το συμπέρασμα πως το δείγμα της έρευνας είναι ομοιογενές και δε χρειάζεται να αποκλειστεί κάποιο από τα παιδιά, εφόσον όλα παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά μεταξύ τους.

4.2. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το The Perfective Past Tense Test, που κατασκευάστηκε από τους ερευνητές Clahsen και Stavrakaki. Σκοπός αυτού του τεστ είναι να εξετάσει το βαθμό κατάκτησης του σχηματισμού του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου από παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης. Το συγκεκριμένο τεστ που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί έχει χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες έρευνες (Stavrakaki & Clahsen, 2009· Koutsandreas, 2009· Stavrakaki, et al., 2012).

Σε ένα τεστ οι συμμετέχοντες απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις με την ίδια ακριβώς σειρά και είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί για στατιστική ανάλυση, καθώς δεν αφήνει περιθώρια διφορούμενων απαντήσεων (Cohen, et al., 2008). Το test αυτό αποτελείται από τρία μέρη, το ένα αφορά στον σχηματισμό ρημάτων που ακολουθούσαν τον ομαλό και τον ανώμαλο σχηματισμό του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου. Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από μη υπαρκτά ρήματα, τα οποία ήταν τα ίδια ρήματα που υπήρχαν και στο πρώτο μέρος αλλά γινόταν η αλλαγή ενός συμφώνου. Για παράδειγμα, αν στο πρώτο μέρος δόθηκε το ρήμα «γράφει», στο δεύτερο μέρος στην ίδια υποκατηγορία αναγραφόταν το ρήμα «δράφει». Σκοπός ήταν να εντοπιστεί ο βαθμός που τα παιδιά είναι σε θέση να σχηματίσουν τον Αόριστο ακολουθώντας τον αντίστοιχο γραμματικό κανόνα. Τέλος, το τρίτο μέρος αποτελούνταν από ψευδορήματα, δηλαδή ρήματα τα οποία δεν είναι υπαρκτά και δεν αφορούν στην παραλλαγή τους, εξαιτίας κάποιου συμφώνου. Σκοπός ήταν να εντοπιστεί ο βαθμός που τα παιδιά προτιμούν να σχηματίσουν τον Αόριστο με τον ομαλό σχηματισμό του (σιγματικός Αόριστος) ή με τον ανώμαλο (μη σιγματικός).

Το τεστ αποτελούνταν στο σύνολο από 50 ρήματα που χωρίζονταν σε δύο τάξεις και η κάθε τάξη αποτελούνταν από τρεις υποκατηγορίες. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος υπήρχαν 2 τάξεις ρημάτων, η τάξη 1 αφορούσε στα ρήματα που σχηματίζονταν με τον ομαλό σιγματικό Αόριστο. Στην τάξη 1 οι υποκατηγορίες ήταν 3, η πρώτη συμπεριλάμβανε τα ρήματα που ακολουθούσαν την προσθήκη «σ» στο τέλος του θέματος και υπήρχε η φωνολογική αλλαγή (γράφει/ κόβει/ βάφει). Στην δεύτερη υποκατηγορία ανήκαν τα ρήματα που ακολουθούσαν τον ομαλό σχηματισμό αλλά χρειαζόταν και αλλαγή στο θέμα του ρήματος (λύνει/ πέφτει/ δίνει/ πλάθει). Στην τρίτη υποκατηγορία ανήκαν τα ρήματα που απαιτούσαν και φωνολογική αλλαγή αλλά και τη σιγματική κατάληξη στο τέλος του θέματος του ρήματος (τρυπάει/ χαλάει/ κουβαλάει).

Στην τάξη 2 τα ρήματα ακολουθούσαν τον ανώμαλο σχηματισμό του Αορίστου και αποτελούνταν και αυτή από τρεις υποκατηγορίες. Στην πρώτη υποκατηγορία τα τρία ρήματα που παρατέθηκαν είναι οικεία από την καθημερινότητα τους (τρώει/ πίνει/ βλέπει), στη δεύτερη υποκατηγορία ανήκουν τα ρήματα (πλένει/ σπέρνει/ φέρνει/ γέρνει) και στην τρίτη τα ρήματα (ζεσταίνει/ υφαίνει/ κονταίνει).

Στο δεύτερο μέρος του τεστ ακολουθούνταν η ίδια δομή των ρημάτων και όλα είχαν κάποια παραλλαγή σε κάποιο γράμμα τους. Για παράδειγμα, αντί για τα ρήματα (γράφει/ κόβει/ βάφει) δόθηκαν τα ρήματα (δράφει/ λόβει/ μάφει). Στο μέρος αυτό του τεστ, τα ρήματα δόθηκαν ακριβώς με την ίδια σειρά που είχαν δοθεί στο πρώτο μέρος τα υπαρκτά ρήματα.

4.3. Διαδικασία

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως πριν από την έναρξη της διαδικασίας, δόθηκαν κάποιες εικόνες για εκπαίδευση και γινόταν μια ερώτηση στον συμμετέχοντα, ώστε να καταλάβουν τη διαδικασία που πρόκειται να ακολουθήσει. Αναλυτικότερα, δίνονταν στο παιδί μια εικόνα και ακουγόταν η πρόταση σε παροντικό χρόνο. Μετά ακολουθούσε η

ερώτηση «Τι έκανε το παιδί;» ή «Τι έκανε το κορίτσι;» και το παιδί καλούνταν να πει το αντίστοιχο ρήμα στον Αόριστο.

Κάθε ερευνητής, πριν τη διεκπεραίωση μιας έρευνας οφείλει να προβληματιστεί για τα ζητήματα δεοντολογίας που μπορεί να προκύψουν. Αρχικά, έχει χρέος να εξασφαλίσει την προστασία των δικαιωμάτων κάθε συμμετέχοντα μέσα από τη συνειδητή συναίνεση του για τη συμμετοχή του στην έρευνα, ώστε να αντιληφθεί ο συμμετέχων ότι είναι ελεύθερος να εκφράσει τις απόψεις του, αλλά και οποτεδήποτε θελήσει έχει το δικαίωμα να αποχωρήσει από τη διαδικασία. Συνεπώς, θα πρέπει να παρέχεται πλήρης πληροφόρηση και ενημέρωση για τον σκοπό της έρευνας και η συμμετοχή να είναι προσωπική του επιλογή (Νόβα- Καλτσούνη, 2006). Στη συγκεκριμένη μελέτη, η συνειδητή συναίνεση χρήζει ιδιαίτερης σημασίας, διότι έγινε προσπάθεια προσέγγισης παιδιών που έχουν κάποια ιδιαιτερότητα. Ειδικότερα, ο ερευνητής θα έπρεπε να είναι ενήμερος για τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών με σύνδρομο Asperger, ώστε να είναι σε θέση να προσεγγιστούν οι μαθητές με σύνεση και αποτελεσματικότητα.

Επιπλέον, πριν τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκαν ακριβείς οδηγίες για την ορθή συμπλήρωση του τεστ, και πλήρης ενημέρωση για τον σκοπό και τον φορέα που τη διεξάγει και η διαδικασία συνεχίστηκε έπειτα και μόνο από τη συγκατάθεση των γονέων των παιδιών.

5. Ανάλυση αποτελεσμάτων

5.1. Περιγραφική στατιστική για το σχηματισμό του Αορίστου σε υπαρκτά ρήματα

Για τα αποτελέσματα των απαντήσεων των μαθητών, εξετάστηκε πρώτα ο βαθμός των σωστών απαντήσεων τους στο σχηματισμό υπαρκτών ρημάτων, οικεία από την καθημερινότητα τους, που είτε ο σχηματισμός αυτός απαιτούσε την ακολουθία κάποιου γραμματικού κανόνα και ο Αόριστος σχηματίζονταν με την ομαλή κατάληξη «-σ-» είτε

ακολουθούσε κάποιον ανώμαλο σχηματισμό. Στον παρακάτω πίνακα 5.1. παρατίθενται οι σωστές και οι λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών στις τρεις υποκατηγορίες των ρημάτων («γράφει/ έγραψε», «λύνει/ έλυσε» και «τρυπάει/ τρύπησε»).

Πίνακας 5.1. *Περιγραφή των σωστών απαντήσεων των μαθητών ως προς το σχηματισμό του ομαλού Αορίστου υπαρκτών ρημάτων*

Τάξη 1: Ομαλός σχηματισμός Αορίστου				
	1η Υποκατηγορία (γράφει/ έγραψε)	**2η Υποκατηγορία (λύνει/ έλυσε)**	**3η Υποκατηγορία (τρυπάει/ τρύπησε)**	**Σύνολο**
Μ1	3/3	4/4	3/3	10/10
Μ2	3/3	4/4	3/3	10/10
Μ3	3/3	4/4	3/3	10/10
Μ4	0/3	4/4	3/3	7/10
Μ5	3/3	3/4	3/3	9/10
Σύνολο	12/15 80%	19/20 95%	15/15 100%	
Γενικό σύνολο		46/50 92%		

Αυτό που διαπιστώνεται από τον παραπάνω πίνακα είναι ότι οι μαθητές τα πήγαν καλά στο μεγαλύτερο μέρος των απαντήσεων τους σε όλα τα ρήματα που ανήκαν στην κατηγορία του σχηματισμού του ομαλού Αορίστου στα υπαρκτά ρήματα. Αξίζει να

αναφερθεί πως τα λάθη διαπιστώθηκαν κυρίως από έναν μαθητή στην πρώτη υποκατηγορία των ρημάτων, που αναφερόταν σε ρήματα που απαιτούσαν και κάποια φωνολογική αλλαγή για τον ορθό σχηματισμό τους «γράφει», «κόβει» και «βάφει». Ενώ, λάθος διαπιστώθηκε από έναν μαθητή στην δεύτερη υποκατηγορία που απαιτούσε την αλλαγή του θέματος του ρήματος. Πιο συγκεκριμένα, το λάθος εντοπίστηκε στο ρήμα «δίνω» που έγινε «έδυσα».

Ωστόσο, για την καλύτερη ανάλυση του παραπάνω πίνακα τα αποτελέσματα παρατίθενται παρακάτω και στατιστικά, ώστε να εξεταστούν οι μέσοι όροι με τις τυπικές αποκλίσεις στις απαντήσεις των μαθητών σε κάθε υποκατηγορία των υπαρκτών ρημάτων, ξεχωριστά. Σκοπός της ανάλυσης αυτής είναι να διαπιστωθεί αν υπάρχει κάποια σημαντική διαφορά ανάμεσα στις υποκατηγορίες, ώστε να διαπιστωθεί αν μπορεί να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα σχετικά με τις υποκατηγορίες των ρημάτων (ομαλών και ανώμαλων τύπων).

Πίνακας 5.1.1. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των υπαρκτών ρημάτων*

1η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
Γράφει	4	1	.00-1.00	.80	.44
Κόβει	4	1	.00-1.00	.80	.44
Βάφει	4	1	.00-1.00	.80	.44

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών στην πρώτη υποκατηγορία τα πήγε καλά ως προς την επίδοση του, καθώς ο Μ.Ο. των απαντήσεων και στα τρία ρήματα είναι ιδιαίτερα υψηλός (Μ.Ο.=0.80). Οι απαντήσεις

βρίσκονται πιο κοντά στο 1.00, που σημαίνει ότι ήταν σωστές και στα τρία ρήματα. Από τη συχνότητα των σωστών απαντήσεων διαπιστώνεται ότι οι 4 στους 5 μαθητές του συνόλου του δείγματος εμφάνισαν υψηλή επίδοση σε αυτή την υποκατηγορία των ρημάτων. Σε κάθε ρήμα παρατηρείται μόνο μια λάθος απάντηση, όπου από τον πίνακα 5.1. διαπιστώνεται ότι αυτές προέρχονται μόνο από έναν μαθητή.

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών με τα αποτελέσματα των μαθητών από την έρευνα των Stavrakaki και Clahsen (2009), διαπιστώνεται ότι στην πρώτη υπό-κατηγορία των ρημάτων του σιγματικού Αορίστου δεν παρουσιάζονται μεγάλες αποκλίσεις από τους ενήλικες (ομάδα ελέγχου). Αναλυτικότερα, οι μεγαλύτερες δυσκολίες παρουσιάζονται στην ηλικία των 3 ετών, όπου παρουσίασαν έναν μέσο όρο ορθών απαντήσεων στο 63.09 έναντι του μέσου όρου 91, που συγκέντρωσε η ομάδα ελέγχου. Παρόλα αυτά, τα παιδιά όσο μεγαλώνουν φαίνεται να μη δυσκολεύονται στο σχηματισμό των ρημάτων της πρώτης τάξης του σιγματικού Αορίστου. Επεξηγηματικά, τα παιδιά της ηλικίας των 4 ετών πλησιάζουν τον μέσο όρο του 100, τα παιδιά της ηλικίας των 5 ετών συγκεντρώνουν τον μέσο όρο του 88.10 και των 6 ετών τον μέσο όρο του 89.58. Ενώ, τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά 7 και 8 ετών συγκεντρώνουν ακόμη πιο υψηλούς μέσους όρους φτάνοντας το 100.

Στους παρακάτω πίνακες 5.1.2 και 5.1.3, παρατηρείται η συχνότητα των λαθών των μαθητών σε άλλες δυο υποκατηγορίες που αφορούν στο σχηματισμό του ομαλού Αορίστου. Από αυτές διαπιστώνεται ότι ο Μ.Ο είναι ιδιαίτερα υψηλός και στις δύο περιπτώσεις (όταν ο Μ.Ο βρίσκεται κοντά στο 1, τότε η απάντηση του παιδιού είναι σωστή). Λάθη εντοπίστηκαν μόνο σε ένα ρήμα το «δίνει» και μόνο από έναν μαθητή. Ενώ, στην τρίτη υποκατηγορία των ρημάτων δεν εντοπίστηκε κανένα λάθος από κανέναν μαθητή.

Πίνακας 5.1.2. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των υπαρκτών ρημάτων*

2η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
λύνει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
πέφτει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
δίνει	4	1	.00 - 1.00	.80	.44
πλάθει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, όπως αυτές προκύπτουν από την έρευνα των Stavrakaki και Clahsen (2009), διαπιστώνεται ότι και πάλι οι μεγαλύτερες αποκλίσεις εντοπίζονται στην ηλικία των 3 ετών, όπου οι μαθητές συγκεντρώνουν έναν μέσο όρο κοντά στο 72 έναντι του 100 που συγκεντρώνουν οι ενήλικες. Στις υπόλοιπες ηλικίες παρατηρούνται παρόμοια ποσοστά του μέσου όρου τους και δε φαίνεται καμία ηλικιακή ομάδα να παρουσιάζει έντονες δυσκολίες στο σχηματισμό του Αορίστου. Τα παιδιά ηλικίας 4 ετών συγκέντρωσαν τον μέσο όρο 87.5, τα παιδιά ηλικίας 5 ετών τον μέσο όρο 78.57, τα 6χρονα τον μέσο όρο του 93.75, τα παιδιά ηλικίας 7 ετών έφτασαν τον μέσο όρο της ομάδας ελέγχου, αφού συγκέντρωσαν το 100 και τα παιδιά ηλικίας 8 ετών συγκέντρωσαν τον μέσο όρο της τάξης του 97.92.

Πίνακας 5.1.3. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των υπαρκτών ρημάτων*

3η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
τρυπάει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
κουβαλάει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
Χαλάει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα και τα αποτελέσματα της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), διαπιστώνεται ότι τα παιδιά μετά την ηλικία των 7 ετών έχουν κατακτήσει το σχηματισμό της τρίτης τάξης των ρημάτων του σιγματικού Αορίστου. Αναλυτικότερα, από την ηλικία των 7 ετών και πάνω, οι μαθητές έχουν συγκεντρώσει τον μέσο όρο του 100 αποδεικνύοντας ότι οι επιδόσεις τους δε διαφέρουν σε τίποτα από αυτές των ενηλίκων. Αντίθετα, μικρές αποκλίσεις παρατηρούνται στα μικρότερα παιδιά, αφού τα παιδιά ηλικίας 3 ετών έχουν συγκεντρώσει το 73.08, τα 4χρονα συγκέντρωσαν το 93.33, τα 5χρονα το 97.61 και τα 6χρονα συγκέντρωσαν τον μέσο όρο της τάξης του 95.83.

Συνοπτικά, θα μπορούσε να εξαχθεί ένα πρώτο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Asperger δεν παρουσιάζουν καμία δυσκολία ως προς τον ομαλό σχηματισμό του Αορίστου, καθώς τα ποσοστά της επίδοσης τους είναι ιδιαίτερα υψηλά και τρεις κατηγορίες ρημάτων. Συνεπώς, οι μαθητές με Asperger ηλικίας 11-12 ετών είναι σε θέση να σχηματίσουν τον ομαλό Αόριστο σε υπαρκτά ρήματα που είναι οικεία από την καθημερινότητα τους. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα αυτά με των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), διαπιστώνεται πως τα παιδιά με Asperger δεν παρουσιάζουν αποκλίσεις από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς και σε αυτά εντοπίστηκαν μεγάλα ποσοστά ορθού σχηματισμού σιγματικού Αορίστου και μάλιστα όσο μεγαλύτερη η ηλικιακή ομάδα, τόσο πλησιέστερο το ποσοστό τους σε αυτό των ενηλίκων. Τα παιδιά ηλικίας από 5 ετών και πάνω συγκεντρώνουν ποσοστά από 83.85% και πάνω, ενώ οι ενήλικες έχουν συγκεντρώσει το 100%.

Τα ποσοστά αυτά είμαι όμοια με τα ποσοστά των παιδιών με Asperger, τα οποία όμως αξίζει να σημειωθεί πως είναι μεγαλύτερης ηλικίας, 11-12 ετών, ωστόσο στο σύνολο του ομαλού σχηματισμού των υπαρκτών ρημάτων, έχουν συγκεντρώσει το 92%, ποσοστό που πλησιάζει πολύ αυτό των ενηλίκων.

5.2. Περιγραφική στατιστική για την επίδοση των μαθητών στον σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου σε υπαρκτά ρήματα

Στη συνέχεια της έρευνας, σκοπός ήταν να εξεταστεί ο βαθμός επίδοσης των παιδιών με Asperger σε τρεις υποκατηγορίες υπαρκτών ρημάτων που ακολουθούν τον ανώμαλο σχηματισμό του Αορίστου. Τα αποτελέσματα παρατίθενται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα 5.2.

Πίνακας 5.2. *Περιγραφή των σωστών απαντήσεων των μαθητών ως προς το σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου υπαρκτών ρημάτων*

Τάξη 2: Ανώμαλος σχηματισμός Αορίστου				
	1η Υποκατηγορία (τρώει/ έφαγε)	**2η Υποκατηγορία (πλένει/ έπλυνε)**	**3η Υποκατηγορία**	**Σύνολο**

			(ζεσταίνει/ ζέστανε)	
M1	3/3	3/4	2/3	8/10
M2	1/3	3/4	1/3	5/10
M3	1/3	3/4	0/3	4/10
M4	0/3	4/4	1/3	5/10
M5	3/3	4/4	1/3	8/10
Σύνολο	8/15 53%	17/20 85%	5/15 33%	
Γενικό Σύνολο		30/50 60%		

Από τον παραπάνω πίνακα λοιπόν, διαπιστώνεται ότι η επίδοση των μαθητών δεν είναι το ίδιο υψηλή με αυτήν που εντοπίστηκε στον σχηματισμό του ομαλού Αορίστου. Αναφορικά με τα ποσοστά, οι σωστές απαντήσεις τους στην πρώτη υποκατηγορία των ρημάτων συγκεντρώνουν μόνο το 53% του συνολικού ποσοστού της υποκατηγορίας. Μπορεί τα ρήματα να είναι οικεία από την καθημερινότητα των παιδιών, ωστόσο μόνο 2 μαθητές εντοπίστηκε να σχημάτισαν και τα τρία ρήματα σωστά, ενώ οι υπόλοιποι παρουσίασαν αρκετές δυσκολίες. Ιδιαίτερα χαμηλό είναι και το ποσοστό της τρίτης υποκατηγορίας (33%) με τα ρήματα (ζεσταίνει/ υφαίνει/ κονταίνει), τα οποία απαιτούσαν τόσο τη φωνολογική αλλαγή, όσο και την αλλαγή τους θέματος του ρήματος. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως το μεγαλύτερο ποσοστό διαπιστώνεται στη δεύτερη υποκατηγορία των ρημάτων (85%), «πλένει, σπέρνει, φέρνει και γέρνει», όπου εντοπίζεται ότι οι απαντήσεις τους ήταν κατά κύριο λόγο σωστές.

Παρακάτω, τα αποτελέσματα εξετάστηκαν και στατιστικά, ώστε να ελεγχθούν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) με τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών (τ.α.) στην επίδοση τους στο σχηματισμό των ανώμαλων ρημάτων, ώστε να διαπιστωθεί αν μπορεί να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα ως προς την επίδοση των μαθητών σε κάθε μια από τις υποκατηγορίες των ρημάτων.

Πίνακας 5.2.1. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των υπαρκτών ρημάτων*

1η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
τρώει	4	1	.00 - 1.00	.80	.45
πίνει	2	3	.00 - 1.00	.40	.55
βλέπει	2	3	.00 - 1.00	.40	.55

Από τον πίνακα 5.2.1, διαπιστώνεται ότι η μεγαλύτερη συχνότητα των λαθών βρίσκεται στα ρήματα «πίνει» και «βλέπει», όπου οι 3 στους 5 μαθητές έδωσαν λάθος απάντηση. Οι περισσότερες σωστές απαντήσεις συγκεντρώνονται στο ρήμα «τρώει», όπου εμφανίζεται και ο υψηλότερος μέσος όρος (Μ.Ο.= 0.80, όπου ο Μ.Ο είναι κοντά στο 1.00, τόσες περισσότερες οι σωστές απαντήσεις των μαθητών).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), εντοπίζουν μια μικρή απόκλιση στα παιδιά της ηλικίας των 3 ετών, όπου συγκεντρώνουν τον μέσο όρο της τάξης του 66.66. Αντίθετα, οι υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες παρουσιάζουν υψηλούς μέσους όρους, αφού τα παιδιά ηλικίας 4 ετών συγκεντρώνουν το 86.66, τα παιδιά ηλικίας 5 ετών

συγκεντρώνουν τον μέσο όρο του 85.71, τα παιδιά ηλικίας 6 ετών το 95.83, τα 7χρονα τον μέσο όρο του 95.24 και τα 8χρονα συγκεντρώνουν τον ίδιο μέσο όρο με τους ενήλικες, το 100.

Πίνακας 5.2.2. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των υπαρκτών ρημάτων*

2η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
πλένει	4	1	.00 - 1.00	.80	.45
σπέρνει	4	1	.00 - 1.00	.80	.45
φέρνει	5	0	.00 - 1.00	1.00	.00
γέρνει	4	1	.00 - 1.00	.80	.44

Αναφορικά με τον πίνακα 5.2.2., διαπιστώνεται ότι η επίδοση των μαθητών ήταν πιο υψηλή από την προηγούμενη υποκατηγορία των ανώμαλων ρημάτων. Επεξηγηματικά, η συχνότητα των σωστών απαντήσεων είναι μεγάλη σε όλα τα ρήματα, αφού οι 4 στους 5 μαθητές σχημάτισαν σωστά τον Αόριστο των ρημάτων (πλένει, σπέρνει και γέρνει), ενώ στο ρήμα «φέρνει» δε βρέθηκε καμία λάθος απάντηση.

Δυσκολίες παρατηρούνται και στα παιδιά που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα των Stavrakaki και Clahsen (2009), όπου διαπιστώνεται ότι τα παιδιά των 3 ετών παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις από τους ενήλικες, αφού συγκέντρωσαν μόλις το 25.59 κατά μέσο όρο έναντι του 100 των ενηλίκων. Επιπρόσθετα, τα παιδιά ηλικίας 4 ετών παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις συγκεντρώνοντας τον μέσο όρο της τάξης του 65, τα 5χρονα συγκέντρωσαν το 53.57, τα 6χρονα το 57.81, τα 7χρονα κατά μέσο ορθών απαντήσεων

συγκέντρωσαν το 75 και τα 8χρονα το 93.75. Σε κάθε περίπτωση όμως, και σε αυτήν την υπό-κατηγορία παρατηρείται ότι τα παιδιά από την ηλικία των 7 ετών και πάνω πλησιάζουν τις επιδόσεις των ενηλίκων, κάτι το οποίο δε διαπιστώνεται από την παρούσα έρευνα, στην οποία το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά.

Πίνακας 5.2.3. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των υπαρκτών ρημάτων*

3η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
ζεσταίνει	4	1	.00 - 1.00	.80	.45
υφαίνει	0	5	.00 - .00	.00	.00
κονταίνει	1	4	.00 - 1.00	.20	.44

Σε αντίθεση με τον προηγούμενο πίνακα, στον πίνακα 5.2.3. παρουσιάζεται ένας ιδιαίτερα χαμηλός μέσος όρος στις σωστές απαντήσεις των μαθητών, δείχνοντας και τις μεγαλύτερες δυσκολίες τους στο σχηματισμό των ανώμαλων ρημάτων. Αναλυτικότερα, η μεγαλύτερη συχνότητα σωστών απαντήσεων εντοπίζεται στο ρήμα «ζεσταίνει», όπου οι 4 στους 5 το σχημάτισαν σωστά και γι' αυτό εμφανίζεται και ο υψηλότερος Μ.Ο., που είναι κοντά στο 1.00, το οποίο αντιστοιχεί στις σωστές απαντήσεις των μαθητών. Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί το δεύτερο ρήμα «υφαίνει», στο οποίο δε βρέθηκε καμία σωστή απάντηση, ενώ παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα από το ρήμα «κονταίνει» το οποίο σχηματίστηκε σωστά μόνο από έναν μαθητή.

Στην έρευνα των Stavrakaki και Clahsen (2009), εντοπίζονται χαμηλές επιδόσεις στην ηλικία των 3 ετών, όπου οι μαθητές έχουν συγκεντρώσει κατά μέσο όρο μόλις το 17.85

των ορθών απαντήσεων. Τα παιδιά όμως και πάλι, όσο μεγαλώνουν τείνουν να πλησιάζουν τις επιδόσεις των ενηλίκων, αφού τα 4χρονα συγκέντρωσαν κατά μέσο το 43.33, ενώ στην αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα (5 ετών) ο μέσος όρος ανεβαίνει στο 55.95 και στα 6χρονα στο 72.91. Επιπλέον, τα παιδιά ηλικίας 7 ετών συγκέντρωσαν το 64.28 και των 8 ετών το 74.99, μέσος όρος που δεν αποκλίνει σημαντικά από αυτόν των ενηλίκων που ήταν το 89.99.

Συγκριτικά και πάλι με τα ευρήματα της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), διαπιστώνεται ότι ο σχηματισμός του μη σιγματικού Αορίστου στα υπαρκτά ρήματα από τα παιδιά ηλικίας 3-8 ετών παρουσιάζει διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών έχουν συγκεντρώσει το 51% και το 62% αντίστοιχα, έναντι του 97.6% που έχουν συγκεντρώσει οι ενήλικες. Ωστόσο, με το πέρας της ηλικίας, το ποσοστό αυτό αυξάνεται και τα μεγαλύτερα παιδιά παρουσιάζουν ικανοποιητικές επιδόσεις στο σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου, αφού όλα τα ποσοστά κυμαίνονται από 84% και πάνω, ενώ αξίζει να αναφερθεί πως τα παιδιά ηλικίας 8 ετών πλησιάζουν κατά πολύ στο ποσοστό των ενηλίκων συγκεντρώνοντας το 94.16% του συνόλου των ρημάτων.

Αντίθετα, οι μαθητές με Asperger συγκεντρώνουν το ποσοστό του 60% του συνόλου του σχηματισμού των υπαρκτών ρημάτων, διαπιστώνοντας ότι οι μαθητές παρόλο που είναι 11-12 ετών παρουσιάζουν παρόμοια αποτελέσματα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 4 ετών (62%).

Συνοπτικά λοιπόν, θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Asperger παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες στο σχηματισμό του Αορίστου των ανώμαλων ρημάτων και από τα συγκεντρωτικά ποσοστά τους, στην παρούσα έρευνα, στο σχηματισμό των ομαλών ρημάτων και των ανώμαλων η διαφορά είναι ιδιαίτερα μεγάλη (92% > 60% των συνολικών σωστών απαντήσεων των μαθητών όπως προκύπτει από τους πίνακες 5.1

και 5.2, αντίστοιχα). Συνεπώς, οι μαθητές με Asperger ηλικίας 11-12 ετών δεν είναι σε θέση να σχηματίσουν τον ανώμαλο Αόριστο σε όλα τα υπαρκτά ρήματα της ελληνικής γλώσσας.

5.3. Περιγραφική στατιστική για την επίδοση των μαθητών στο σχηματισμό του ομαλού Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα

Στη συνέχεια εξετάστηκε ο βαθμός επίδοσης των μαθητών στο σχηματισμό του ομαλού Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 5.3., τα ποσοστά των μαθητών είναι αρκετά υψηλά και στις τρεις υποκατηγορίες, ωστόσο είναι χαμηλότερα από τα ποσοστά τους στον σχηματισμό των υπαρκτών ρημάτων (84% < 92%, αντίστοιχα). Αξίζει να αναφερθεί πως το υψηλότερο ποσοστό εντοπίστηκε στην τρίτη υποκατηγορία των ρημάτων, τα οποία μάλλον θυμίζουν πολύ τα αντίστοιχα υπαρκτά ρήματα.

Πίνακας 5.3. *Περιγραφή των σωστών απαντήσεων των μαθητών ως προς το σχηματισμό του ομαλού Αορίστου μη υπαρκτών ρημάτων*

Τάξη 1: ομαλός σχηματισμός Αορίστου				
	1η Υποκατηγορία (δράφει)	**2η Υποκατηγορία (βίνει)**	**3η Υποκατηγορία (κριπάει)**	**Σύνολο**
M1	2/3	3/4	3/3	8/10
M2	2/3	3/4	3/3	8/10
M3	3/3	3/4	3/3	9/10
M4	3/3	3/4	3/3	9/10

M5	2/3	3/4	3/3	8/10
Σύνολο	12/15	15/20	15/15	42/50
	80%	75%	100%	
Γενικό Σύνολο		42/50 84%		

Από την περιγραφική στατιστική, παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα της επίδοσης των μαθητών ξεχωριστά στην κάθε υποκατηγορία των ρημάτων, ώστε να εξεταστούν οι μέσοι όροι με τις τυπικές αποκλίσεις στις σωστές και τις λάθος απαντήσεις τους.

Πίνακας 5.3.1. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων*

1η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
Δράφει	2	3	.00 - 1.00	.40	.55
Λόβει	5	0	.00 - 1.00	1.00	.00
Μάφει	5	0	.00 - 1.00	1.00	.00

Στην πρώτη υποκατηγορία των μη υπαρκτών ρημάτων, διαπιστώνεται ότι ο Μ.Ο της επίδοσης των μαθητών είναι κοντά στο 1.00, που σημαίνει ότι οι απαντήσεις τους είναι σωστές. Ωστόσο, ο Μ.Ο είναι ιδιαίτερα χαμηλός στο πρώτο ρήμα «δράφει», όπου οι 3 στους 5 έδωσαν λανθασμένη απάντηση.

Από τα αποτελέσματα των μαθητών της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), διαπιστώνεται ότι οι μαθητές δεν παρουσίασαν σημαντικές δυσκολίες στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων αυτής της κατηγορίας, αφού όλοι συγκέντρωσαν υψηλές επιδόσεις. Χαμηλότερη ήταν η επίδοση των παιδιών ηλικίας 3 ετών, όπου συγκέντρωσαν το 49.99 έναντι του 100 που συγκέντρωσαν οι ενήλικες. Μεγαλώνοντας παρατηρείται ότι βελτιώνεται και η επίδοση των μαθητών, αφού οι μαθητές ηλικίας 4 ετών συγκεντρώνουν τον μέσο όρο του 60, τα παιδιά ηλικίας 5 ετών πλησιάζουν στο 72.22 και τα 6χρονα συγκεντρώνουν το 84.61 των ορθών απαντήσεων. Εντυπωσιακά υψηλές είναι οι επιδόσεις των μαθητών ηλικίας 7 ετών που πλησιάζουν στο 96.97 και τέλος τα 8χρονα έχουν αγγίξει τον μέσο όρο με αυτόν των ενηλίκων (Μ.Ο:100).

Πίνακας 5.3.2. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων*

2η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
Βίνει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
Τέφτει	1	4	.00 - 1.00	.20	.45
Μπίνει	4	1	.00 - 1.00	.80	.45
Πράθει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00

Στην δεύτερη υποκατηγορία σωστές απαντήσεις δόθηκαν στα ρήματα «βίνει» και «πράθει», ενώ λάθος ήταν οι απαντήσεις «τέφτει», όπου οι 4 στους 5 απάντησαν λάθος και το ρήμα «μπίνει», όπου απαντήθηκε λάθος μόνο από έναν μαθητή.

Και σε αυτήν την υπό-κατηγορία των ρημάτων οι επιδόσεις των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τους Stavrakaki και Clahsen (2009), είναι παρόμοιες, καθώς ο μικρότερος μέσος όρος των ορθών απαντήσεων συγκεντρώνεται στα παιδιά ηλικίας 3 ετών (Μ.Ο: 47.5), ενώ τα παιδιά της αμέσως επόμενης ηλικιακής ομάδας ανεβαίνουν στο 65. Επιπρόσθετα, ο μέσος όρος ολοένα και αυξάνεται, αφού τα 5χρονα συγκεντρώνουν τον μέσο όρο του 70.83, τα 6χρονα τον μέσο όρο του 80.76, τα 7χρονα τον μέσο όρο του 95.45 και τα 8χρονα το 97.22 πλησιάζοντας κατά πολύ τον μέσο όρο της ομάδας ελέγχου (Μ.Ο:100).

Πίνακας 5.3.3. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων*

3η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
Κριπάει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
Γιαλάει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
Νουβαλάει	5	0	1.00- 1.00	1.00	.00

Στον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες ήταν σωστές. Τόσο από τη συχνότητα των σωστών απαντήσεων, όσο και από τον Μ.Ο., που είναι σε όλες τις περιπτώσεις ίσος με το 1.00, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα ρήματα αυτά απαντήθηκαν και από τους 5 μαθητές σωστά.

Ιδιαίτερα υψηλά είναι και τα ποσοστά στην έρευνα των Stavrakaki και Clahsen (2009). Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι τα παιδιά όσο μεγαλώνουν συνειδητοποιούν ότι τα ρήματα δεν είναι υπαρκτά ωστόσο μοιάζουν με κάποια που τους είναι ήδη οικεία και έτσι

τα σχηματίζουν σύμφωνα με τα ρήματα που τους θυμίζουν. Ο χαμηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στην ηλικία των 3 ετών, όπου είναι το 60 έναντι του 100 των ενηλίκων. Από την ηλικία των 4 όμως ετών και έπειτα ο μέσος όρος ανεβαίνει, και έτσι συγκεντρώνουν το 7, ενώ τα 5χρονα το 77.78. Από την ηλικία των 6 ετών ο μέσος όρος ανεβαίνει ακόμη υψηλότερα πλησιάζοντας το 87.18, στην ηλικία των 7 ετών το 93.94 και στην ηλικία των 8 ετών έχουν συγκεντρώσει τον μέσο όρο του 94.45.

Συγκριτικά με τα αποτελέσματα της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), ως προς το σχηματισμό του ομαλού Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα που μοιάζουν με τα αντίστοιχα υπαρκτά, διαπιστώθηκε ότι τα ποσοστά των παιδιών ήταν ικανοποιητικά, με εντυπωσιακό το εύρημα ότι τα μεγαλύτερα παιδιά (8 ετών) θα συγκεντρώσουν υψηλότερο ποσοστό από τους ενήλικες (94.17% > 92.4). Τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά θα συγκεντρώσουν μικρότερα ποσοστά, τα οποία όμως αυξάνονται όσο μεγαλώνουν. Έτσι, τα παιδιά 3 ετών συγκεντρώνουν το ποσοστό του 53%, των 4 ετών το ποσοστό του 57%, των 5 ετών 61.11%, των 6 ετών 74.61%, των 7 ετών 77.27% και τα παιδιά των 8 ετών το 94.17%.

Στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές με Asperger συγκέντρωσαν το 84%, ποσοστό που βρίσκεται ανάμεσα σε αυτό που έχουν συγκεντρώσει τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών. Συνεπώς, οι μαθητές με Asperger ηλικίας 11-12 ετών μπορούν να σχηματίσουν τον ομαλό Αόριστο ορθά ακόμη και σε μη υπαρκτά ρήματα, αποδεικνύοντας έτσι ότι έχουν κατακτήσει πλήρως τον σχηματισμό του ομαλού Αορίστου, ωστόσο ηλικιακά δε παρατηρείται να είναι ακόμη σε θέση να πλησιάσου το ποσοστό των ενηλίκων (84% < 92.4%). Αυτό μάλλον σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν κατανοήσει τους κανόνες για το σχηματισμό του ομαλού Αορίστου και προσπαθούν να τον εφαρμόσουν σε όλα τα ρήματα ακόμη και τα μη υπαρκτά, υπεργενικεύοντας τον.

5.4. Περιγραφική στατιστική για την επίδοση των μαθητών στο σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου σε μη υπαρκτά ρήματα

Στο σημείο αυτό παρατίθεται ο βαθμός επίδοσης των μαθητών στο σχηματισμό των ανώμαλων μη υπαρκτών ρημάτων. Το ποσοστό του βαθμού επίδοσης των μαθητών είναι ιδιαίτερα χαμηλό, αφού αυτό στο σύνολο του υπολογίζεται στο 42% των σωστών απαντήσεων.

Πίνακας 4.4. *Περιγραφή των σωστών απαντήσεων των μαθητών ως προς το σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου μη υπαρκτών ρημάτων*

Τάξη 2: Ανώμαλος σχηματισμός Αορίστου				
	1η Υποκατηγορία (πρώει)	**2η Υποκατηγορία (φλένει)**	**3η Υποκατηγορία (κεσταίνει)**	**Σύνολο**
M1	1/3	3/4	1/3	5/10
M2	1/3	4/4	1/3	6/10
M3	0/3	2/4	2/3	4/10
M4	0/3	3/4	1/3	4/10
M5	0/3	2/4	0/3	2/10
Σύνολο	2/15 13.33%	14/20 70%	5/15 33.33%	21/50
Γενικό Σύνολο		21/50 42%		

Αξίζει να αναφερθεί πως από τον πίνακα 5.4., διαπιστώνεται και πάλι ένα μικρό ποσοστό στις σωστές απαντήσεις των πρώτης υποκατηγορίας των ρημάτων, αφού αυτές στο

σύνολο τους είναι μόνο 2 στις 15 περιπτώσεις και έτσι συγκεντρώνουν μόνο το 13.33% του συνόλου. Συγκριτικά, με το αντίστοιχο ποσοστό των υπαρκτών ρημάτων της ίδιας υποκατηγορίας, υπενθυμίζεται ότι και εκεί ήταν χαμηλό (53%), ωστόσο εδώ είναι ακόμη χαμηλότερο.

Συγκρίνοντας το ποσοστό αυτό (42%) με το αντίστοιχο ποσοστό επίδοσης των μαθητών στο σχηματισμό των ομαλών μη υπαρκτών ρημάτων, διαπιστώνεται ότι η επίδοση τους είναι ιδιαίτερα χαμηλή, αφού εκεί είχαν συγκεντρώσει ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (84%).

Συγκρίνοντας και πάλι το ποσοστό αυτό με τα ποσοστά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), παρατηρείται μια ανομοιομορφία ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες. Αναλυτικότερα, τα παιδιά των 3 ετών έχουν συγκεντρώσει το ποσοστό του 40%, ενώ το ποσοστό των παιδιών 4 και 5 ετών κυμαίνεται στο 45%. Όσο η ηλικία των παιδιών αυξάνεται, το ποσοστό μειώνεται με τους ενήλικες να συγκεντρώνουν το 27%, ενώ τα παιδιά 6 ετών συγκέντρωσαν το 43.08%, των 7 ετών το 40.91% και των 8 ετών το ποσοστό του 33.33%.

Παρακάτω, παρατίθενται οι πίνακες με τις τρεις υποκατηγορίες των ρημάτων, ώστε να παρουσιαστούν αναλυτικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των σωστών απαντήσεων των μαθητών.

Πίνακας 5.4.1. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων*

1η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
πρώει	0	5	.00 - .00	.00	.00
ρίνει	2	3	.00 - 1.00	.40	.55
φλέπει	2	3	.00 - 1.00	.40	.55

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, ιδιαίτερα χαμηλός εντοπίζεται ο Μ.Ο. στις απαντήσεις των μαθητών στην πρώτη υποκατηγορία των ρημάτων, στα ρήματα «πρώει», «ρίνει» και «φλέπει». Αναλυτικότερα, στο ρήμα «πρώει», όλοι οι μαθητές έδωσαν λάθος απάντηση και φαίνεται πως κανένας από τους μαθητές δεν το συνέδεσε με το αντίστοιχο ρήμα «τρώει». Επιπλέον, οι 3 από τους 5 μαθητές έδωσαν λάθος απάντηση στα επόμενα ρήματα «ρίνει» και «φλέπει».

Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), διαπιστώνεται ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσίασαν υψηλό μέσο όρο σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, με τις ηλικίες των 6 ετών και άνω να πλησιάζουν στις απαντήσεις των ενηλίκων. Αναλυτικότερα, οι ενήλικες, η ομάδα ελέγχου της έρευνας, συγκέντρωσαν το 98.67 κατά μέσο όρο των απαντήσεων, αριθμός που πλησιάζει κατά πολύ το 100. Ο ίδιος μέσος όρος παρατηρήθηκε και στα παιδιά ηλικίας 8 ετών (Μ.Ο:100), ενώ δεν απέχει πολύ ο μέσος όρος των παιδιών ηλικίας 7 ετών (Μ.Ο: 81.82) και των παιδιών ηλικίας 6 ετών (Μ.Ο:94.87). Στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες παρατηρούνται λίγο χαμηλότεροι μέσοι όροι, αφού τα παιδιά

ηλικίας 5 ετών συγκεντρώνουν τον μέσο όρο του 66.66, τα παιδιά 4 ετών τον μέσο όρο του 59.99 και τα 3χρονα συγκεντρώνουν τον χαμηλότερο μέσο όρο του 60.

Πίνακας 5.4.2. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων*

2η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
φλένει	2	3	.00 - 1.00	.40	.55
σκέρνει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
λέρνει	4	1	.00 - 1.00	.80	.45
βέρνει	3	2	.00 - 1.00	.60	.55

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα που διαπιστώνονται στη δεύτερη υποκατηγορία των ρημάτων, όπου. Τα ρήματα με τις πιο σωστές απαντήσεις είναι το «σκέρνει» (5/5) και το «λέρνει» (4/5). Ο χαμηλότερος Μ.Ο. διαπιστώνεται στο ρήμα «φλένει» και έπειτα ακολουθεί το ρήμα «βέρνει». Στο σημείο αυτό, υπενθυμίζεται ότι η υποκατηγορία αυτή συγκέντρωνε το υψηλότερο ποσοστό και στα αντίστοιχα υπαρκτά ρήματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), αποδεικνύουν και σε αυτήν την υπό-κατηγορία των ρημάτων ότι τα παιδιά όσο μεγαλώνουν μάλλον αφομοιώνουν καλύτερα τους κανόνες και όσο διευρύνεται το λεξιλόγιο τους, τόσο καλύτερα αποδίδουν στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων. Αναλυτικότερα, ο χαμηλότερος μέσος όρος εντοπίστηκε στην ηλικία των 3 ετών (Μ.Ο:45) και στην ηλικία των 4 ετών (Μ.Ο:65). Στη συνέχεια, στα παιδιά της ηλικίας των 5 ετών ο μέσος όρος φτάνει στο 72.22

και στην ηλικία των 6 ετών φτάνει 82.69. Στις ηλικίες των 7 και των 8 ετών ο μέσος όρος πλησιάζει στον μέσο όρο των ενηλίκων (Μ.Ο:99), αφού συγκεντρώνουν το 93.18 και το 93.75, αντίστοιχα.

Πίνακας 5.4.3. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων*

3η υποκατηγορία	**Συχνότητα σωστών**	**Συχνότητα λαθών**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
κεσταίνει	4	1	.00 - 1.00	.80	.45
πιφαίνει	0	5	.00 - .00	.00	.00
λονταίνει	1	4	.00 - 1.00	.20	.44

Στην τρίτη υποκατηγορία των μη υπαρκτών ρημάτων ο Μ.Ο. διαπιστώνεται να είναι ιδιαίτερα χαμηλός, καθώς στο ρήμα «πιφαίνει» δεν δόθηκε καμία σωστή απάντηση, ενώ στο ρήμα «λονταίνει» δόθηκε μόνο μια σωστή απάντηση. Το ρήμα με τη μεγαλύτερη συχνότητα σωστών απαντήσεων είναι το ρήμα «κεσταίνει», όπου οι 4 στους συμμετέχοντες το σχημάτισαν ορθά.

Στα αποτελέσματα της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), παρατηρείται και πάλι ότι τα παιδιά όσο μεγαλώνουν συγκεντρώνουν και υψηλότερους μέσους όρους. Ξεκινώντας λοιπόν, από την ηλικία των 3, 4 και 5 ετών, όπου παρατηρούνται οι χαμηλότεροι μέσοι όροι (50, 60 και 61, αντίστοιχα), στη συνέχεια τα ποσοστά τείνουν να πλησιάζουν τον μέσο όρο των ενηλίκων (Μ.Ο: 94.67). Αναλυτικότερα, τα παιδιά που βρίσκονται στην

ηλικία των 6 ετών συγκεντρώνουν τον μέσο όρο του 76.92, τα παιδιά ηλικίας 7 ετών συγκεντρώνουν τον μέσο όρο του 81.82 και τα 8χρονα φτάνουν στο 88.89 των απαντήσεων σύμφωνα με τους κανόνες που σχηματίζεται ο Αόριστος στα υπαρκτά ρήματα.

Συνεπώς, θα μπορούσε να εξαχθεί ένα γενικό συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Asperger ηλικίας 11-12 ετών δεν είναι σε θέση να σχηματίσουν τον ανώμαλο Αόριστο ούτε στα υπαρκτά ούτε στα μη υπαρκτά ρήματα, διαπιστώνοντας έτσι ότι η κατάκτηση του Αορίστου δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί για τα παιδιά αυτά. Αντίθετα, οι μαθητές προσπαθούν να γενικεύσουν τον κανόνα σχετικά με το σχηματισμό του ομαλού Αορίστου και αδυνατούν να σκεφτούν ότι κάποια ρήματα σχηματίζονται με τον μη σιγματικό Αόριστο.

5.5. Περιγραφική στατιστική για την προτίμηση των μαθητών στο σχηματισμό μη υπαρκτών ρημάτων με τον ομαλό ή τον ανώμαλο σχηματισμό του Αορίστου

Στο τελευταίο μέρος του τεστ, στόχος ήταν να εξεταστεί κατά πόσο τα παιδιά

Πίνακας 5.5. *Περιγραφή του βαθμού των ψευδορημάτων που σχηματίστηκαν με τον σιγματικό Αόριστο*

Σχηματισμός	**σιγματικού Αορίστου**
M1	10/10
M2	10/10
M3	9/10
M4	10/10
M5	9/10
Σύνολο	48/50
	96%

προτιμούν να σχηματίσουν το σιγματικό Αόριστο (ομαλός σχηματισμός) και κατά πόσο τον ανώμαλο σχηματισμό (ανώμαλος σχηματισμός) σε ρήματα που δεν γνωρίζουν, καθώς δεν είναι υπαρκτά ρήματα, αλλά κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες του τεστ.

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε πως τα 48 από τα 50 ρήματα σχηματίστηκαν κάνοντας χρήση του σιγματικού Αορίστου. Αναλυτικότερα, οι 3 από τους 5 μαθητές σχημάτισαν όλα τα ρήματα με τον σιγματικό Αόριστο, ενώ μόνο 2 μαθητές σχημάτισαν 1 ρήμα με τον ανώμαλο σχηματισμό. Συνεπώς, το ποσοστό της προτίμησης του σιγματικού Αορίστου συγκεντρώνεται στο 96% των συνολικών απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Από την περιγραφική στατιστική, διαπιστώνεται ότι ο Μ.Ο. των απαντήσεων που σχηματίστηκαν με την προτίμηση του σιγματικού Αορίστου είναι ίσα με το 1.00, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις.

Πίνακας 5.5.1. *Περιγραφική στατιστική για τους Μ.Ο και τις τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις απαντήσεις τους στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων*

	Συχνότητα προτίμησης ομαλού Αορίστου	**Συχνότητα προτίμησης ανώμαλου Αορίστου**	**Εύρος**	**Μ.Ο**	**τ. α**
στούθει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
κεπράθει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
στρελώθει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
χροκέγει	3	2	.00 - 1.00	.60	.55
γκουθένει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
κλούθει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
ταπρίνει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
πνεκέφει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
φαπίνει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00
κιρόβει	5	0	1.00 - 1.00	1.00	.00

Από τον πίνακα διαπιστώνεται ότι όλα τα ρήματα από το σύνολο των μαθητών σχηματίστηκαν με τον ομαλό Αόριστο, εκτός από το ρήμα «χροκέγει», το οποίο σχηματίστηκε με τη μορφή του ανώμαλου Αορίστου από 2 μαθητές.

Συνοψίζοντας, οι μαθητές με το σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν δυσκολίες στη σωστή χρήση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου, ωστόσο αυτές φαίνεται να είναι ιδιαίτερα μεγάλες στο σχηματισμό των ανώμαλων ρημάτων. Αντίθετα, στο σχηματισμό των ομαλών ρημάτων η επίδοση των μαθητών μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική. Το συμπέρασμα αυτό, δικαιολογεί και την προτίμηση των μαθητών στο σχηματισμό των ψευδορημάτων με τη χρήση του σιγματικού Αορίστου.

Συγκριτικά με τα ευρήματα της έρευνας των Stavrakaki και Clahsen (2009), διαπιστώνεται πως η προτίμηση του σχηματισμού των ψευδορημάτων με τη χρήση του σιγματικού Αορίστου είναι μεγάλη στις μεγάλες ηλικίες των παιδιών. Οι ενήλικες συγκεντρώνουν τον μέσο όρο του 92, στην προτίμηση της χρήσης του σιγματικού Αορίστου, ενώ παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα που διαπιστώθηκαν στα παιδιά της ηλικίας των 8

και των 7 ετών (Μ.Ο: 91.66 και 80.90, αντίστοιχα). Τα μικρότερα ηλικιακά παιδιά συγκεντρώνουν και χαμηλότερους μέσους όρους, υποδηλώνοντας ότι μάλλον ακόμη δεν είναι σε θέση να επιλέξουν ανάμεσα στους δύο σχηματισμούς, αφού ακόμη δεν έχουν κατανοήσει εις βάθος τους κανόνες της γραμματικής. Αναλυτικότερα, τα παιδιά ηλικίας 6 ετών συγκεντρώνουν τον μέσο όρο του 66.92, τα παιδιά των 5 ετών τον μέσο όρο του 67.22, των 4 ετών τον μέσο όρο του 45 και τα παιδιά των 3 ετών τον μέσο όρο της τάξης του 54. Οι ενήλικες συγκεντρώνουν το ποσοστό του 92%, ποσοστό που πλησιάζει πολύ τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αφού οι μαθητές με Asperger συγκέντρωσαν το 96%.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς αμέσως διαπιστώνεται ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ της ορθής χρήσης του ομαλού και του ανώμαλου σχηματισμού του Αορίστου σε υπαρκτά και μη υπαρκτά ρήματα. Ωστόσο, θα ήταν ακόμη πιο αξιόπιστο το συμπέρασμα αυτό, αν υπήρχε η δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων των μαθητών με Asperger με παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Μπορεί να μην κατέστη εφικτό κάτι τέτοιο στην παρούσα έρευνα, ωστόσο το γεγονός ότι υπάρχει ήδη δημοσιευμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως πράγματι τα παιδιά με Asperger παρουσιάζουν αδυναμίες ως προς την κατάκτηση του Αορίστου, αφού τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης 3-8 ετών είναι σε θέση να σχηματίσουν πλήρως τον ομαλό τύπο του Αορίστου σε υπαρκτά και μη υπαρκτά ρήματα. Επιπλέον, είναι σε θέση να σχηματίσουν τον ανώμαλο τύπο του Αορίστου σε υπαρκτά ρήματα, ενώ οι δυσκολίες θα εντοπιστούν στον σχηματισμό του μη σιγματικού Αορίστου μη υπαρκτών ρημάτων. Τέλος, στα ψευδορήματα θα προτιμήσουν τη χρήση του σιγματικού Αορίστου (Clahsen & Stavrakaki, 2009).

6. Συζήτηση

6.1 Η επίδοση των παιδιών με σύνδρομο Asperger ως προς το σχηματισμό του Αορίστου

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα συμπεράσματα, αφού διαπιστώνεται ότι πράγματι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger ή αλλιώς τα παιδιά υψηλής λειτουργικότητας, παρουσιάζουν δυσκολίες στο σχηματισμό του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου. Αρχικά, ως προς τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που διατυπώθηκαν στην αρχή της έρευνας, διαπιστώνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι από αυτές άλλες επιβεβαιώνονται και άλλες όχι.

Αναλυτικότερα, από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές δεν παρουσίασαν ιδιαίτερα μεγάλες δυσκολίες στο σχηματισμό των ομαλών ρημάτων, αφού το συνολικό ποσοστό των σωστών απαντήσεων συγκεντρώνεται στο 92%. Επομένως, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με σύνδρομο Asperger δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο σχηματισμό του ομαλού Αορίστου, όταν τα ρήματα είναι υπαρκτά και σχηματίζονται εξαιτίας της ύπαρξης κάποιου γραμματικού κανόνα. Ωστόσο, οι δυσκολίες τους ήταν ιδιαίτερα μεγάλες ως προς το σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου σε υπαρκτά ρήματα με τις επιδόσεις τους να είναι ιδιαίτερα χαμηλές, αφού συγκέντρωσαν μόνο το 60% του συνολικού ποσοστού των ρημάτων. Εντυπωσιακό είναι το γεγονός πως στην περίπτωση των ομαλών ρημάτων οι 5 μαθητές έδωσαν σωστές απαντήσεις στα 46 από τα 50 ρήματα, ενώ στην περίπτωση των ανώμαλων ρημάτων οι σωστές τους απαντήσεις ήταν μόλις οι 30 από τις 50.

Έτσι, η πρώτη ερευνητική υπόθεση που είχε διατυπωθεί και υποστήριζε πως οι μαθητές με σύνδρομο Asperger θα παρουσιάσουν διαφορές μεταξύ του σχηματισμού των

δύο τύπων του Αορίστου σε υπαρκτά ρήματα, επιβεβαιώνεται, με τον ομαλό Αόριστο να συγκεντρώνει αρκετά υψηλότερα ποσοστά από τον ανώμαλο (92% > 60%).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύουν τη μέχρι τώρα βιβλιογραφία που έχει διεξάγει παρόμοιες έρευνες και διαπιστώνεται η διαφορά ως προς το σχηματισμό των δύο τύπων του Αορίστου από τους μαθητές με Asperger (Walenski, et al., 2006). Επιπλέον, έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα του Βογινδρούκα (2005), ο οποίος δε διαπίστωσε δυσκολίες στο σχηματισμό του μη σιγματικού Αορίστου, εξάγοντας το συμπέρασμα ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στην ικανότητα απομνημόνευσης των υπαρκτών ρημάτων που είναι οικεία από την καθημερινότητα των μαθητών.

Η κατανόηση της γραμματικής της εκάστοτε γλώσσας που μαθαίνουν να χρησιμοποιούν οι μαθητές, αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκη όταν πρόκειται για μαθητές που παρουσιάζουν κάποια διαταραχή (Κουτσανδρέας, 2009· Stavrakaki, et al., 2012· Walenski, et al, 2006).

Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με Asperger είναι η εξαιρετική ικανότητα απομνημόνευσης που διαθέτουν (Heward, 2011). Η άποψη αυτή οδηγεί σε δύο απόψεις με τη μία να υποστηρίζει ότι οι μαθητές οδηγούνται στην υπεργενίκευση των γραμματικών κανόνων και επομένως, δε θα σχηματίσουν σωστά τον ανώμαλο Αόριστο, αφού σε όλα τα ρήματα θα ακολουθείται ο γραμματικός κανόνας που έχουν απομνημονεύσει. Συνεπώς, οι ερευνητές βρίσκουν αδυναμίες στο σχηματισμό του Αορίστου των ανώμαλων ρημάτων (Walenski, et al., 2006). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, η οποία διαπιστώνει ότι ο βαθμός επίδοσης των μαθητών ήταν πιο χαμηλός στο σχηματισμό των ανώμαλων ρημάτων απ’ ότι στο σχηματισμό των ομαλών ρημάτων. Ωστόσο, αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι πως ο Βογινδρούκας (2005) στην έρευνα του, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με τη διαταραχή του αυτισμού

βρίσκουν πιο εύκολα τον ορθό σχηματισμό ενός ανώμαλου ρήματος, αρκεί αυτό το ρήμα να τους είναι οικείο από την καθημερινότητα τους.

Από την παρούσα έρευνα, δεν επιβεβαιώνεται κάτι τέτοιο, ωστόσο η άποψη αυτή μπορεί να συνδυαστεί με τον εντοπισμό του βαθμού δυσκολίας των μαθητών στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ρημάτων. Η επόμενη ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε βασιζόταν στα ευρήματα των Stavrakaki και Clahsen (2009) και αυτά του Κουτσανδρέα (2009), όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές όταν έρχονται αντιμέτωποι με μη υπαρκτά ρήματα μπορούν να σχηματίσουν ευκολότερα τον ομαλό Αόριστο σε σχέση με τον ανώμαλο. Η υπόθεση αυτή επιβεβαιώνεται και από την παρούσα έρευνα, όπου εντοπίστηκε πως η επίδοση των μαθητών ήταν υψηλότερη στο σχηματισμό των ομαλών μη υπαρκτών ρημάτων (84%), όπου οι μαθητές σχημάτισαν ορθά τα 42 από τα 50 ρήματα, ενώ αντίθετα ως προς το σχηματισμό των ανώμαλων μη υπαρκτών ρημάτων τα ποσοστά τους ήταν χαμηλότερα (42%), απαντώντας ορθά μόνο στα 21 από τα 50 ρήματα.

Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι τα ποσοστά των μαθητών στο σχηματισμό των μη υπαρκτών ομαλών ρημάτων ήταν υψηλότερα από τα μη υπαρκτά ανώμαλα ρήματα. Επεξηγηματικά, συγκριτικά με τον σχηματισμό του ομαλού Αορίστου σε υπαρκτά και μη υπαρκτά ρήματα, βρέθηκε ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν ιδιαίτερα υψηλό και στις δύο περιπτώσεις, μεγαλύτερο όμως ήταν στο σχηματισμό των υπαρκτών ρημάτων. Ως προς τον σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου σε υπαρκτά και μη υπαρκτά ρήματα, βρέθηκε ότι αυτός ήταν χαμηλότερος και στις δύο περιπτώσεις, ωστόσο ήταν πιο χαμηλός στην περίπτωση των μη υπαρκτών ρημάτων. Ενώ επιπλέον, συγκριτικά με τον σχηματισμό του ομαλού και του ανώμαλου Αορίστου στα υπαρκτά ρήματα, αυτός ήταν υψηλότερος στην πρώτη περίπτωση. Τα συμπεράσματα αυτά δικαιολογούν και την προτίμηση των μαθητών να σχηματίσουν τον Αόριστο των μη υπαρκτών ρημάτων με τη χρήση του ομαλού

Αορίστου σε ποσοστό 96%, αφού οι 5 μαθητές σχημάτισαν τα 48 από τα 50 ψευδορήματα με το σιγματικό Αόριστο και μόνο 2 από αυτά σχηματίστηκαν με το μη σιγματικό Αόριστο.

Κατά γενική ομολογία, οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η κατανόηση και η χρήση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση, αφού ο χρόνος αυτός δε χρησιμοποιείται στις καθημερινές συζητήσεις των παιδιών, παρά μόνο σε περιπτώσεις που πρόκειται να διηγηθούν ένα γεγονός. Επομένως, τα παιδιά θα υπεργενικεύσουν τους κανόνες που γνωρίζουν ως προς τον σχηματισμό τους και θα προτιμήσουν να σχηματίσουν ακόμη και τα ρήματα που δεν γνωρίζουν με τον σιγματικό Αόριστο και δε θα σκεφτούν ότι μπορεί και να πρόκειται για κάποιον ανώμαλο τύπο του ρήματος (Kidd & Kirjavainen, 2011· Lum & Kudd, 2010· Κουτσανδρέας, 2009· Nunes, et al., 1997· Walker & Hauerwas, 2006).

6.2. Η σύγκριση της επίδοσης των παιδιών με σύνδρομο Asperger και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς το σχηματισμό του Αορίστου

Μία από τις αδυναμίες της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, είναι ότι αυτή δεν διέθετε δείγμα συμμετεχόντων παιδιών τυπικής ανάπτυξης από παιδιά Δημοτικού, ώστε να καταστεί εφικτή η σύγκριση των αποτελεσμάτων στις απαντήσεις και στον βαθμό επίδοσης των μαθητών μεταξύ τους. Μία ήδη υπάρχουσα δημοσιευμένη έρευνα που διεξήχθη σε 164 παιδιά με μητρική τους γλώσσα την ελληνική, διαπίστωσε πως τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών είναι σε θέση να σχηματίσουν ορθά τον Αόριστο είτε αυτός ακολουθεί τη σιγματική είτε τη μη σιγματική μορφολογία (Stavrakaki & Clahsen, 2009). Συγκρίνοντας την άποψη αυτή με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμπεραίνεται πως οι μαθητές με Asperger ακολουθούν πράγματι μια βραδεία ανάπτυξη της κατάκτηση της γραμματικής και στην ηλικία των 11-12 ετών είναι σε θέση να σχηματίσουν ορθά μόνο τον ομαλό Αόριστο.

Από προηγούμενες μελέτες διαπιστώνεται ότι οι μαθητές με το σύνδρομο Asperger θα παρουσιάσουν μεγαλύτερες δυσκολίες από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που μπορεί να οφείλεται και στις αδυναμίες που παρουσιάζουν εκ φύσεως οι πρώτοι σε σχέση με τους δεύτερους, ως προς το βαθμό της γλωσσικής τους ανάπτυξης. Συνεπώς, πολλές φορές οι μαθητές που παρουσιάζουν το σύνδρομο Asperger δεν είναι σε θέση να εντοπίσουν το πότε πρέπει να γίνει η χρήση του παρελθοντικού χρόνου του Αορίστου και γι' αυτό θα προτιμήσουν τη χρήση άλλων χρόνων, με κυριότερο τον παροντικό χρόνο Ενεστώτα (Tager-Flusberg, et al., 1990· Walenski, et al., 2006).

Συγκριτικά με τις δύο ομάδες των μαθητών, δηλαδή αυτούς που παρουσιάζουν το σύνδρομο Asperger και αυτούς που θεωρούνται τυπικής ανάπτυξης, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι και οι δύο θα παρουσιάσουν δυσκολίες ως προς τον σχηματισμό των ρηματικών τύπων του Αορίστου και κυρίως ως προς τον ανώμαλο τύπο. Οι δυσκολίες αυτές βασίζονται κατά κύριο λόγο στον μορφολογικό τομέα του κάθε γλωσσικού συστήματος, ο οποίος προμηνύει δυσκολίες στην εις βάθος κατανόηση των ρηματικών τύπων, με αποτέλεσμα να αδυνατούν να συσχετίσουν τις έννοιες παρελθόν, παρόν και μέλλον. Ωστόσο, οι μαθητές με Asperger, όπως προκύπτει από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, θα προτιμήσουν να υπεργενικεύσουν τον κανόνα ως προς το σχηματισμό του ομαλού Αορίστου και δε θα σκεφτούν ότι το ρήμα μπορεί να σχηματίζεται με κάποιον ανώμαλο τύπο. Αντίθετα, σε άλλη έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όταν βρίσκονται στην ηλικία των 3-4 ετών υπεργενικεύουν έναν κανόνα, η ομαλή όμως ανάπτυξη τους, τους καθιστά ικανούς να μπορούν να χρησιμοποιήσουν ορθά όλους τους κανόνες ως προς το σχηματισμό του Αορίστου, ομαλού και μη, περίπου στην ηλικία των 7-8 ετών (Stavrakaki & Clahsen, 2009).

Τα παιδιά όταν θέλουν να περιγράψουν ή να διηγηθούν ένα γεγονός, αρχίζουν να χρησιμοποιούν τον Αόριστο. Όμως, καθώς αυτά μεγαλώνουν, αρχίζουν να συναντούν όλο και περισσότερα ρήματα, με αποτέλεσμα να είναι συχνό το φαινόμενο να προσθέτουν την

κατάληξη –ed, σε αρκετά ρήματα τα οποία όμως σχηματίζουν τον αόριστο με τον ανώμαλο τρόπο. Η σύγχυση αυτή ανάμεσα στα ρήματα αρχίζει να σταματάει περίπου στην ηλικία των εφτά ετών, όπου τα παιδιά αφενός έχουν αποκτήσει μεγαλύτερο εύρος στο λεξιλόγιο τους και αφετέρου αρχίζουν να κατανοούν περισσότερο τις χρήσεις των κανόνων της γραμματικής (Kuo & Anderson, 2006· Siegler, 2006· Walker & Hauerwas, 2006). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με σύνδρομο Asperger στην ηλικία των 11-12 ετών εξακολουθούν να υπεργενικεύουν γραμματικούς κανόνες, αφού προσπάθησαν να σχηματίσουν όλα τα ρήματα υπαρκτά και μη με τη χρήση του ομαλού Αορίστου. Συνεπώς, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Asperger μπορούν να σχηματίσουν ορθά τον ομαλό Αόριστο καθώς τον έχουν κατακτήσει πλήρως στην ηλικία των 11-12 ετών, ωστόσο παρουσιάζουν δυσκολίες στο σχηματισμό του ανώμαλου Αορίστου είτε τα ρήματα είναι υπαρκτά είτε όχι.

Συνοπτικά λοιπόν, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι οι μαθητές με το σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς τη χρήση του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου. Αυτές μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι ο Αόριστος είναι ένας χρόνος που ένα παιδί με αυτισμό δε θα τον χρησιμοποιήσει καθημερινά, παρά μόνο στην περίπτωση που επιθυμήσει να διηγηθεί ένα γεγονός. Ωστόσο, μαθαίνει να σχηματίζει τον ομαλό Αόριστο, καθώς αυτός αρχίζει να σχηματίζεται και να χρησιμοποιείται από τα παιδιά περίπου στην ηλικία των 2-3 ετών (Cole & Cole, 2001). Παρόλα αυτά, όταν ένα παιδί καλείται να χρησιμοποιήσει ένα ρήμα που σχηματίζει τον Αόριστο με κάποιον ανώμαλο τύπο, τότε θα εντοπιστούν και οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και αυτούς με το σύνδρομο Asperger. Η σύγχυση αυτή σταματάει περίπου στην ηλικία των 7 ετών για ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης και από εκεί και έπειτα μαθαίνει να σχηματίζει τον ανώμαλο Αόριστο ορθά. Αντίθετα, ένα παιδί με σύνδρομο Asperger αναπτύσσεται ομαλά μέχρι και την ηλικία των 3 ετών και από εκεί και έπειτα ξεκινούν οι δυσκολίες τους. Επομένως, είναι αναμενόμενο να εντοπίζονται

δυσκολίες στο σχηματισμό των ανώμαλων ρημάτων, που επέρχονται αργότερα στο λεξιλόγιο και την καθημερινότητα των μαθητών και συμβαδίζουν την γενικότερη καθυστέρηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Περιορισμοί έρευνας- προτάσεις

Η εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποσκοπούσε στην εξαγωγή ενός συμπεράσματος σχετικά με το βαθμό κατάκτησης του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου από τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με το σύνδρομο Asperger.

Μπορεί για την εκπόνηση της έρευνας να λήφθηκαν υπόψη όλες οι σημαντικές παράμετροι, που οφείλει να λαμβάνει ένας ερευνητής, ωστόσο υπήρχαν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι θα πρέπει να συνυπολογιστούν σε περίπτωση παρόμοιων μελλοντικών ερευνών. Ένας από αυτούς τους περιορισμούς είναι το μικρό δείγμα της έρευνας, το οποίο καθιστά δύσκολη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η έρευνα οδήγησε στο συμπέρασμα, ότι πράγματι υπάρχουν δυσκολίες στο σχηματισμό του Αορίστου από τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger, ωστόσο για τη γενίκευση ενός τέτοιου αποτελέσματος, καλό θα είναι σε επόμενες έρευνες να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο δείγμα ατόμων και να εξεταστούν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν στο βαθμό κατάκτησης του Αορίστου, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και ο τόπος διαμονής αυτών των παιδιών.

Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι ότι δεν υπήρχε δείγμα συμμετεχόντων από παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ώστε να γίνει μια σύγκριση ως προς τις απαντήσεις των παιδιών και να εξεταστεί αν πράγματι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες. Ενώ, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε και η συμμετοχή παιδιών, τα οποία παρουσιάζουν κάποια άλλη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη, η οποία επηρεάζει το ρυθμό της γλωσσικής τους ανάπτυξης.

Τέλος, μπορεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της συγγραφής της παρούσας ερευνητικής, ωστόσο εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι οι έρευνες σχετικές με το θέμα δεν είναι πολλές και καλό είναι να εξεταστεί το θέμα περισσότερο, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον σχηματισμό του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου από τα παιδιά του Δημοτικού που παρουσιάζουν κάποια ειδική εκπαιδευτική ανάγκη.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει το βαθμό επίδοσης των μαθητών που έχουν διαγνωστεί με το σύνδρομο Asperger ως προς την κατάκτηση και τον σχηματισμό του παρελθοντικού χρόνου Αορίστου τόσο σε ομαλά, όσο και σε ανώμαλα ρήματα.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την επίδοση τους στον συγκεκριμένο χρόνο, αφού μπορεί να σχημάτισαν σωστά την πλειοψηφία των ρημάτων που σχηματίζουν τον Αόριστο με τον ομαλό τρόπο (σιγματικός Αόριστος), ωστόσο έντονες δυσκολίες παρατηρήθηκαν στο σχηματισμό των ανώμαλων ρημάτων (μη σιγματικός Αόριστος). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό να διερευνήσουν το εν λόγω ζήτημα, δεν είναι πολλές, αλλά τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνονται από τους μέχρι τώρα ερευνητές.

Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται και να συνδέεται άμεσα με τον ρυθμό ανάπτυξης ενός παιδιού που παρουσιάζει το σύνδρομο Asperger, καθώς αυτός είναι πιο βραδύς μετά την ηλικία των 3 ετών. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, διαπιστώνεται ότι ένα παιδί με σύνδρομο Asperger, παρουσιάζει τον ίδιο ρυθμό ανάπτυξης με ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης μέχρι και την ηλικία των 3 ετών. Από εκεί και έπειτα εντοπίζονται οι δυσκολίες του παιδιού στην γλωσσική του ανάπτυξη και κυρίως στον φωνολογικό και τον πραγματολογικό τομέα.

Συνδυάζοντας τις θεωρήσεις γύρω από αυτή τη διαταραχή σχετικά με τις αδυναμίες αλλά και τα προτερήματα ενός μαθητή, εύκολα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως τα παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα από πολύ νωρίς και πιο συγκεκριμένα από την ηλικία των 3 ετών. Επόμενο είναι λοιπόν, ένα παιδί να κατακτήσει τον σχηματισμό του ομαλού Αορίστου, καθώς αυτός είναι ένας χρόνος που ξεκινούν να τον χρησιμοποιούν στην ηλικία των 2, όταν επιθυμούν να περιγράψουν ή να διηγηθούν ένα γεγονός με απλές λέξεις. Στην ηλικία αυτή, είναι αναμενόμενα πολλά γραμματικά λάθη από όλα τα παιδιά στα ρήματα που θα τα χρησιμοποιήσουν στον παρελθοντικό χρόνο και είναι συχνά τα λάθη που θα παρατηρηθούν ως προς την προσπάθεια τους να σχηματίσουν τον ομαλό Αόριστο σε ρήματα που ακολουθούν κάποιον ανώμαλο γραμματικό κανόνα.

Παρόλα αυτά, οι δυσκολίες αυτές σε ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης αρχίζουν να εξασθενούν και περίπου στην ηλικία των 7 ετών μπορεί να σχηματίσει τον Αόριστο τόσο στα ομαλά, όσο και στα ανώμαλα ρήματα. Δεν ισχύει το ίδιο και στην ανάπτυξη ενός παιδιού που παρουσιάζει το σύνδρομο Asperger, το οποίο είναι σε θέση να σχηματίσει τον ομαλό Αόριστο, όχι όμως τον ανώμαλο. Τα βασικά προτερήματα ενός παιδιού με το σύνδρομο Asperger είναι ότι έχει εξαιρετική ικανότητα απομνημόνευσης και μπορεί να μάθει εύκολα κάποιον κανόνα, ώστε έπειτα να τον εφαρμόζει στα ρήματα. Από την άλλη όμως, η ικανότητα που έχουν να εστιάζουν σε ένα μέρος του συνόλου μιας πληροφορίας, συμβάλλει στην υπεργενίκευση των κανόνων και επομένως πολλές φορές θα χρησιμοποιήσει τον κανόνα του σιγματικού Αορίστου για τον σχηματισμό ακόμη και των ανώμαλων ρημάτων.

Εν κατακλείδι, από την συγκεκριμένη έρευνα εξάγεται το συμπέρασμα ότι ένα παιδί με αυτισμό και συγκεκριμένα το σύνδρομο Asperger, παρουσιάζει έντονες δυσκολίες στον σχηματισμό και τη χρήση του Αορίστου, όχι όμως τόσο του ομαλού, όσο του ανώμαλου. Συνεπώς, θα υπεργενικεύσει τον γραμματικό κανόνα που έχει μάθει για τον σχηματισμό του Αορίστου με την προσθήκη του «σ» και θα τον χρησιμοποιήσει ακόμη και για ρήματα που

δεν τα γνωρίζει από την καθημερινότητα του. Ωστόσο, το μικρό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελεί έναν σημαντικό περιορισμό αυτής και είναι αδύνατον να προχωρήσουμε στην γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αντίθετα, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μια συμπληρωματική έρευνα στις ήδη υπάρχουσες και καλό είναι οι επόμενες έρευνες να χρησιμοποιήσουν ένα μεγαλύτερο δείγμα ώστε να εξαχθούν και τα ανάλογα συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

Amaral, D. G., Schumann, C. M., & Nordahl, C. W. (2008). Neuroanatomy of autism. *Trends in neurosciences, 31*(3), 137-145.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Anastassiadis-Symeonidis, A. & Voga, M. (2012). Processing of 2nd group Greek verbs : an experimental approach. *Studies in Greek Linguistics, 32*, 24-37.

Attwood, T. (2003). Framework for behavioral interventions. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 12*(1), 65-86.

Βαλαμουτοπούλου, Χ., & Κουτελέκος, Ι. (2015). Το σύνδρομο Asperger στα παιδιά. *Το βήμα του Ασκληπιού, 8*(1), 78-90.

Βογινδρούκας, Ι. (2005). Πραγματολογικές δεξιότητες σε παιδιά με αυτισμό. *Ψυχολογία (ΕΛΨΕ)*, 12, 276-292.

Bailey, A., Phillips, W., & Rutter, M. (1996). Autism: towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 37*(1), 89-126.

Bittner, D., Dressler, W. U., & Kilani-Schoch, M. (2011). *Development of verb inflection in first language acquisition: A cross-linguistic perspective*. New York: Walter de Gruyter.

Γκονέλα, Ε.Χ. (2008). *Αυτισμός, Αίνιγμα και πραγματικότητα: Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση: Για γονείς εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και νηπιαγωγούς.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Clahsen, H. (2006). Linguistic perspectives on morphological processing. *Advances in the theory of the lexicon*, 355-388.

Cole, M. & Cole, S.R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία.* Αθήνα: τυπωθήτω.

Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2000). The pre-school child with autism. London: David Fulton.

Delidaki, S., & Varlokosta, S. (2003). Testing the aspect first hypothesis: A preliminary investigation into the comprehension of tense in child Greek. *Papers in Linguistics, 29*, 73 – 84.

Eigsti, I. M., & Bennetto, L. (2009). Grammaticality judgments in autism: Deviance or delay. *Journal of child language*, *36*(5), 999-1021.

Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond theory of mind. *Cognition*, *50*(1-3), 115-132.

Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2008). *Εισαγωγή στη μελέτη της γλώσσας.* Αθήνα: Πατάκη.

Fung, L. K., & Hardan, A. Y. (2014). Autism in DSM-5 under the microscope: implications to patients, families, clinicians, and researchers. *Asian journal of psychiatry*, *11*, 93-97.

Grant, R., & Nozyce, M. (2013). Proposed changes to the American Psychiatric Association diagnostic criteria for autism spectrum disorder: Implications for young children and their families. *Maternal and child health journal*, *17*(4), 586-592.

Happé, F. (2003). Theory of mind and the self. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1001*(1), 134-144.

Heward, W. L. (2011). Διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Στο Α. Δαβάζογλου & Κ. Κόκκινος (Επιμ.), *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση.* (σσ.251-284). Αθήνα: Τόπος.

Holton, D., Mackridge, P. & Φιλιππάκη - Warburton E., (2007). *Βασική Γραμματική της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of autism and developmental disorders*, *33*(1), 3-13.

Hyman, S. L., & Towbin, K. E. (2007). Autism spectrum disorders. *Children with disabilities*, *6*, 325-344.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων. Αναπτυξιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καμπούρογλου, Μ. & Παπαντωνίου, Α. (2003). *Ανάπτυξη και διαταραχές της επικοινωνίας στον αυτισμό*. Ανακτήθηκε στις 23/10/2018 από: http://prosvasimo.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos1.pdf

Kidd, E., & Kirjavainen, M. (2011). Investigating the contribution of procedural and declarative memory to the acquisition of past tense morphology: Evidence from Finnish. *Language and Cognitive Processes*, *26*(4-6), 794-829.

Κουτσανδρέας, Κ.Δ. (2009). *Οι μορφολογικοί κανόνες σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή: πειραματική μελέτη της παραγωγής και κατανόησης του αόριστου και διδακτικές συνέπειες. Morphological rules in children with specific language impairment: an experimental study*. (Διδακτορική διατριβή ανοικτής πρόσβασης). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Kogan, J. (2007). *Introduction to clustering large and high-dimensional data*. Cambridge University Press.

Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, *41*(3), 161-180.

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.

Loveland, K. A. (2005). Social-emotional impairment and self-regulation in autism spectrum disorders. *Emotional development*, 365-382.

Lum, J., Kidd, E., Davis, S., & Conti-Ramsden, G. (2010). Longitudinal study of declarative and procedural memory in primary school-aged children. *Australian Journal of Psychology*, *62*(3), 139-148.

Μαγουλά, Ε., & Κατσούδη, Γ. (2011). Μορφολογική επίγνωση και ορθογραφία: η περίπτωση των ρημάτων σε –λλω. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Δ. Παπαδοπούλου, & Α. Ρεβυθιάδου (Επιμ.), *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* (σελ. 278-291). ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.

Μήτσης, Ν.Σ. (2007). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μότση, Σ., & Σταυρόπουλος, Β. (2016). Διερεύνηση δυσκολιών Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης που αφορούν σε δοκιμασίες παραγωγικών τύπων με και χωρίς θεματική αλλαγή σε δυσλεξικούς και μη δυσλεξικούς μαθητές. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2015*(2), 877-888.

McClelland, J. L., & Patterson, K. (2002). Rules or connections in past-tense inflections: What does the evidence rule out?. *Trends in cognitive sciences*, *6*(11), 465-472.

Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: developmental stages and processes. *Developmental psychology*, *33*(4), 637-649.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: έκδοση ιδίας.

Pinker, S., & Ullman, M. T. (2002). The past and future of the past tense. *Trends in cognitive sciences*, *6*(11), 456-463.

Pinker, S. (1999). How the mind works. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *882*(1), 119-127.

Ragnarsdóttir, H., Simonsen, H. G., & Plunkett, K. (1999). The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian children: An experimental study. *Journal of child language*, *26*(3), 577-618.

Siegler, S.R. (2006). *Πως σκέφτονται τα παιδιά.* Αθήνα: Gutenberg.

Stathopoulou, N., & Clahsen, H. (2010). The perfective past tense in Greek adolescents with Down Syndrome. *Clinical linguistics & phonetics*, *24*(11), 870-882.

Stavrakaki, S., Koutsandreas, K., & Clahsen, H. (2012). The perfective past tense in Greek children with specific language impairment. *Morphology*, *22*(1), 143-171.

Stavrakaki, S., & Clahsen, H. (2009). The perfective past tense in Greek child language. *Journal of child language*, *36*(1), 113-142.

Tager-Flusberg, H. (2006). Defining language phenotypes in autism. *Clinical Neuroscience Research*, *6*(3-4), 219-224.

Τερζή, Α. (2011). *Χαρτογράφηση του γλωσσικού προφίλ των ελληνόφωνων ατόμων στο Φάσμα Αυτιστικών Διαταραχών*. Ανακτήθηκε στις 23/10/2018 από: http://www.latsis-foundation.org/content/actions/action_232/inline/eng/actionInline_232_55505ee1e400c.pdf

Τερζή, Α. (2013). Εξερευνώντας τις πραγματολογικές ικανότητες των Ελληνόφωνων ατόμων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. *Εκπαιδευτική Ημερίδα για τον Αυτισμό*. Πάτρα.

Τερζή, Α. (2015). Συγκριτική σύνταξη και γλωσσικές διαταραχές. Ανακτήθηκε στις 14/10/2018 από: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2642/4/00_master_document-KOY.pdf

Τσιφτζή, Φ. & Βλάχος, Φ. (2018). Η νευροβιολογική βάση των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος. Στο Φ. Βλάχος (επιμ), *Εγκέφαλος, μάθηση και ειδική αγωγή*. (σσ. 368-389). Αθήνα: Gutenberg.

Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., & Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *20*(1), 1-21.

Terzi, A., Marinis, T., Kotsopoulou, A., & Francis, K. (2014). Grammatical abilities of Greek-speaking children with autism. *Language Acquisition*, *21*(1), 4-44.

Tuman, J. P., Roth-Johnson, D., Baker, D. L., & Vecchio, J. (2010). Autism and special education policy in Mexico. Ανακτήθηκε στις 23/ 04/2018 από: file:///C:/Users/Owner/Downloads/SSRN-id1578963.pdf

Tyler, L. K., DeMornay-Davies, P., Anokhina, R., Longworth, C., Randall, B., & Marslen-Wilson, W. D. (2002). Dissociations in processing past tense morphology: Neuropathology and behavioral studies. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *14*(1), 79-94.

Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition*, *92*(1-2), 231-270.

Van der Lely, H. K., & Ullman, M. T. (2001). Past tense morphology in specifically language impaired and normally developing children. *Language and Cognitive Processes*, *16*(2-3), 177-217.

Varlokosta, S. & Nerantzini, M. (2015). The acquisition of past tense by Greek-speaking children with Specific Language Impairment: The role of phonological saliency, regularity, and frequency. In S. Stavrakaki, (ed). *Specific Language Impairment: Current trends in research* (pp 253-286). John Benjamins Publishing Company.

Walenski, M., Tager-Flusberg, H., & Ullman, M. T. (2006). Language in autism. *CRC Press*, 175-203.

Walker, J., & Hauerwas, L. B. (2006). Development of phonological, morphological, and orthographic knowledge in young spellers: The case of inflected verbs. *Reading and writing*, *19*(8), 819-843.

Wilmshurst L., (2011). Νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές: Μια εισαγωγή. Στο Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση.* (σσ. 511- 578). Αθήνα: Gutenberg.

Wing, L. & Attwood, A. (1987). Syndromes of autism and atypical development. In D.J. Cohen and F. Volkmar (eds) *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp 3-19). New York: Wiley.

Zare, A., & Nematzadeh, S. (2012). The Use of Different Tense in Autistic Children. *Life Science Journal*, *9*(4), 2950-2954.