

**ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της
δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε
τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 7,00 έως 7,11
ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική.**

**Adaptation and weighting approach of the test for
reception of grammar TROG-2 in typically developing
children aged 7,00 to 7,11 years with Greek as a native
language.**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ : ΚΟΥΚΟΥΛΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ-ΑΡΙΣΤΟΝΙΚΗ
ΚΟΥΡΟΥ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ-ΝΑΤΑΛΙΑ**

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΠΑΤΡΑ, 2015

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ

2.1. ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

2.1.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	14
2.1.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΟΠΙΚΩΝ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ.....	16

2.2. ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

2.2.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	21
2.2.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΠΑΘΗΤΙΚΗΣ ΦΩΝΗΣ.....	22

2.3. ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

2.3.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	27
2.3.1.1. Ισχυροί και αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών.....	27
2.3.1.2. Συντακτικές διαφορές των ισχυρών και αδύνατων προσωπικών αντωνυμιών...28	
2.3.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ.....	29

2.4. ΑΝΑΦΟΡΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

2.4.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	31
2.4.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ.....	32

2.5. ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
2.5.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	34
2.5.2 ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ.....	34
2.6. ΆΛΛΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ	
2.6.1. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ.....	40
2.6.2. ΆΡΝΗΣΗ.....	41
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:	
ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	
3.1. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΙΚΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ RAVEN	
3.1.1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ RAVEN IQ TEST.....	45
3.1.2. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ.....	45
3.1.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΛΙΜΑΚΩΝ	45
3.1.4. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	46
3.2.ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ TROG-2	
3.2.1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ TROG-2.....	47
3.2.2. ΥΛΙΚΟ.....	47
3.2.3. ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	49
3.2.4 ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ TROG-2	
3.2.4.1. Χορήγηση εργαλείου.....	49
3.2.4.2. Λεξιλόγιο.....	51
3.2.5. ΜΕΘΟΔΟΣ	51
3.2.6. ΕΠΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ.....	52
3.2.7. ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ.....	54

3.3.ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΕΙ ΝΑ ΠΛΗΡΟΙ Η ΕΡΕΥΝΑ

3.3.1. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ.....	54
3.3.2. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ.....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:

4.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	57
-------------------------------------	-----------

4.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.2.1. ΕΡΓΑΛΕΙΟ RAVEN.....	58
4.2.2. ΕΡΓΑΛΕΙΟ TROG-2.....	60
4.2.3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ TROG2-RAVEN.....	75
4.2.4. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ-ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ.....	80

4.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.3.1. RAVEN.....	89
4.3.2. TROG-2.....	89
4.3.3.ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ TROG-2 ΚΑΙ RAVEN.....	92
4.3.4. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΦΥΛΟΥ.....	92
4.3.5. ΛΕΞΙΚΟΙ ΔΙΑΣΠΑΣΤΕΣ.....	92
4.3.6. ΜΟΤΙΒΟ ΛΑΘΩΝ.....	93
4.3.7. ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΙΣ.....	94
4.3.8. ΑΜΦΙΣΗΜΙΑ.....	95

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:

ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	102
----------------------	------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	109
--------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	113
-----------------------	------------

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πρωταρχικός σκοπός της έρευνας ήταν η προσαρμογή και η επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 7,00 έως 7,11 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται με τη χρήση του εργαλείου TROG-2, μεταφράστηκαν στην Ελληνική γλώσσα, από τις φοιτήτριες του τμήματος Λογοθεραπείας Δυτικής Ελλάδας, με την επίβλεψη του υπεύθυνου καθηγητή.

Για να χορηγηθεί σε ένα παιδί το TROG-2, ακριβώς για το λόγο ότι απευθύνεται σε τυπικής ανάπτυξης πληθυσμό, έπρεπε αρχικά να εξεταστεί η νοημοσύνη του εκάστοτε συμμετέχοντα.

Για τον σκοπό αυτό, η παρούσα μελέτη περιελάμβανε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο νοημοσύνης Raven (iq-test), το οποίο μέτρησε τον δείκτη νοημοσύνης των συμμετεχόντων μέσω της επίλυσης σχηματικών ακολουθιών, της κλίμακας Coloured Progressive Matrices (CPM). Ως κριτήριο αποκλεισμού τέθηκε ο δείκτης νοημοσύνης του εκάστοτε παιδιού να μην ξεπερνάει τον χαμηλότερο φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης ($IQ < 85$) για την ηλικία των 7,00-7,11 ετών. Εφόσον εξασφαλίστηκε πως ο δείκτης νοημοσύνης των συμμετεχόντων κυμαινόταν στα φυσιολογικά όρια, τα παιδιά στη συνέχεια έλαβαν μέρος δεύτερο κομμάτι της έρευνας, το οποίο περιελάμβανε την αξιολόγηση της γραμματικής, με την χρήση του μεταφρασμένου εργαλείου TROG-2.

Με την ολοκλήρωση των αξιολογητικών δοκιμασιών, έγινε χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS προκειμένου να ληφθούν τα απαραίτητα δεδομένα με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται μέσα από αυτή την έρευνα σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καταλήγουν στο γεγονός πως οι νόρμες που προβλέπονται για το πρωτότυπο αγγλικό εργαλείο θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και στην Ελληνική εκδοχή του TROG-2, με σκοπό την ορθή προσαρμογή με την προϋπόθεση διεξαγωγής περαιτέρω μελετών με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος και αναθεώρησης της διάταξης των τμημάτων. Έτσι, το ελληνικό προσαρμοσμένο εργαλείο θα υφίσταται αυξανόμενης γραμματικής δυσκολίας όσο προχωράνε με αλφαβητική σειρά τα τμήματα

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό θεώρημα που τέθηκε, την πιθανότητα στάθμισης, οι φοιτήτριες του τμήματος κατέληξαν στο συμπέρασμα πως για να πραγματοποιηθεί η στάθμιση, απαιτούνται περαιτέρω διαδικασίες και έρευνες, καθώς το μεταφρασμένο εργαλείο TROG-2 πληροί μερικώς τα κριτήρια της εγκυρότητας, αλλά υστερεί ως προς το κριτήριο της αξιοπιστίας. Η αδυναμία ελέγχου της εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μελέτη αυτή, εξαιτίας της φύσης του σχεδιασμού της, επιβάλλει να διεξαχθούν περαιτέρω μελέτες με μεγαλύτερες πληθυσμιακές ομάδες παιδιών, καθώς και διαφορετικής ηλικίας, έτσι ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με την αξιοπιστία του εργαλείου.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 1), γίνεται εισαγωγή στις έννοιες της γλώσσας, της γραμματικής, της μορφολογικής ανάπτυξης και τέλος παρατίθεται η φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη παιδιών έως τα 7 έτη. Αυτό συνέβη καθώς η γνώση της φυσιολογικής ανάπτυξης μέχρι την προαναφερθείσα ηλικία, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως σημείο αναφοράς για το κατακτημένο γραμματικό επίπεδο των παιδιών 7,00-7,11 με το οποίο ασχολείται η παρούσα πτυχιακή. Επίσης η αναφορά στα κατακτημένα γλωσσικά φαινόμενα δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης των αποτελεσμάτων της βιβλιογραφίας με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παρούσα εργασία.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 2), παρουσιάζονται αναλυτικά βιβλιογραφικά δεδομένα, σχετικά με την κατάκτηση των γραμματικών φαινομένων που περιέχονται στο TROG-2.

Μετάπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3), γίνεται αναφορά στην μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, παρουσιάζονται γενικές πληροφορίες για το εργαλείο RAVEN, το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, με το οποίο ελέγχεται το επίπεδο νοημοσύνης του παιδιού. Επίσης περιγράφεται η μεθοδολογία του εν λόγω εργαλείου και ο τρόπος βαθμολόγησής του. Στη συνέχεια του κεφαλαίου, παρουσιάζεται το εργαλείο με το οποίο ασχολούμαστε ενδελεχώς, το TROG-2. Αρχικά γίνεται αναφορά στο εργαλείο TROG, το όποιο ήταν το πρώτο εργαλείο αξιολόγησης της κατανόησης των γραμματικών δομών και φαινομένων στα Αγγλικά.

Έπειτα παρέχεται λεπτομερής παρουσίαση του εργαλείου TROG-2, το οποίο αποτελεί την μεταγενέστερη και βελτιωμένη έκδοση του TROG. Αναφέρονται επίσης ζητήματα τα οποία προέκυψαν κατά την αξιολογητική διαδικασία. Μετέπειτα, αναφέρεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη χορήγηση του εργαλείου TROG-2 και ο τρόπος βαθμολόγησης του. Τέλος, γίνεται εισαγωγή στους όρους της εγκυρότητας και αξιοπιστίας καθώς αυτά τα δύο κριτήρια οφείλει να πληροί κάθε έρευνα προκειμένου να θεωρηθεί πως έχει ισχύ.

Επιπλέον, στο τέταρτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 4) παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την στατιστική ανάλυση με την χρήση του προγράμματος SPSS καθώς και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 5) παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και προτείνονται κατευθυντήριες γραμμές και σημεία τα οποία θα πρέπει να λάβουν υπόψη οι μελλοντικοί ερευνητές οι οποίοι θα ασχοληθούν με την προσαρμογή και στάθμιση του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 στον Ελληνικό πληθυσμό.

ABSTRACT

The primary purpose of this study was the adaptation and weighting approach of test for reception of grammar TROG-2 in typically developing children aged 7,00 to 7,11 years with Greek as a native language. The grammar structures are examined by the TROG-2 tool, translated in the Greek language by the students of the department of Speech Therapy of Western Greece, with the supervision of the responsible teacher.

In order for the test TROG-2 to be administered to a child, for the reason that appeals to the typical development population, the intelligence of each participant had to be initially examined.

For this purpose, the present study had two parts. In the first part of the investigation, the intelligence tool Raven, (iq-test) was used, which measured the IQ of participants by solving schematic sequences of the scale Colored Progressive Matrices (CPM). The exclusion criterion that had been set was that the child should at least score the lowest normal IQ (lowest normal IQc =85 to the age of 7,00 to 7,11 years). Once assured that the participant's IQ was in the normal range, the child subsequently took part in the second piece of research, which included the evaluation of the grammar, using the TROG-2 translated tool in Greek.

After the completion of the evaluator tests, the statistical program SPSS was used to obtain the necessary data in order to answer the research questions.

The results presented through this research lead to the fact that the norms prescribed for the original English instrument could be used in the Greek version of TROG-2, in order to properly adapt. This will require further studies with a larger number of sample and review the layout of the sections. So the Greek custom tool is increasing grammar difficulty as it goes alphabetically.

Regarding the second question that has been set, the weighting approach, the students of the department have come to the conclusion that in order for the TROG-2 tool to be weighed, further actions and investigations are required. That is because the translated TROG-2 tool partially fulfils the criteria of validity, but lags behind in terms of reliability.

The inability to control validity and reliability in this study, because of the nature of its design, requires the carrying out of further studies with larger populations of children and different ages in order to draw safer conclusions about the reliability of the research.

This current study includes five chapters.

In Chapter 1, an introduction is taken place to the concepts of language, grammar, the development of morphology and after that the normal language development of children up to 7 years is being imported. This happened because the knowledge of normal development until the aforementioned age could be used as a benchmark for the conquered grammatical level of children from 7 to 7.11 in which this dissertation addresses. Also the reference to subdued linguistic phenomena enables the comparison of the results of the literature with the results obtained from this study.

Subsequently, Chapter 2, refers to the literature relating to the conquest of the grammatical phenomena contained in TROG-2 is being presented in detail.

Thereafter, Chapter 3 refers to the methodology used in this investigation. First, general information for the RAVEN tool is being presented, the first tool used, with which the child's intelligence level is controlled. Also it describes the methodology of the tool and score method that has been used. Then the principal tool TROG-2 is thoroughly presented. Initially, there is a reference to the TROG tool, which was the first evaluation tool for the understanding of grammatical structures and phenomena in English. Then it provides a detailed presentation of TROG-2 tool, which is the later and improved version of TROG. Also several issues are referred to which arose during the evaluative process. Thereafter, it indicates the methodology used for the administration of TROG-2 and the score method used. Finally an introduction is taken place to the terms of validity and reliability, as any investigation must meet those two criteria in order to be considered as an effective on

Moreover, Chapter 4 presents and analyzes the results learned from the statistical analysis using the SPSS program and also it contains the conclusions of this investigation.

Finally, in Chapter 5, the discussion of this study is presented and guidelines are proposed, which future researchers who will work on the adaptation and weighting of the evaluative tool called TROG-2 in the Greek population, should take into account.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πιλοτική έρευνα διεξήχθη στην Ελλάδα από τις φοιτήτριες του τμήματος Λογοθεραπείας του Τεχνολογικού Ιδρύματος Δυτικής Ελλάδας Κούκουλα Ευαγγελία-Αριστονίκη και Κούρου Σπυριδούλα-Ναταλία, έχοντας ως επιβλέποντα καθηγητή τον κύριο Βασιλείου Κωνσταντίνο.

Είναι γεγονός, πως τα αξιολογητικά λογοθεραπευτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στον Ελληνικό πληθυσμό, είναι λιγοστά και περιορίζονται σε συγκεκριμένους τομείς. Δεν υπάρχει εργαλείο το οποίο να εξετάζει αποκλειστικά την γραμματική κατανόηση των παιδιών. Για τον λόγο αυτό, ο κύριος στόχος αυτής της έρευνας ήταν η προσαρμογή της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 7,00 - 7,11 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε μία μεταφρασμένη έκδοση του εργαλείου για την Αντίληψη της Γραμματικής TROG-2, η οποία ακολουθεί τη δομή του πρότυπου τεστ και χρησιμοποιεί το υλικό που χρησιμοποιείται στο πρωτότυπο τεστ. Αναλυτικότερα θέματα σχετικά με την προσαρμογή, αναλύονται σε επόμενα κεφάλαια.

Ο δεύτερος στόχος που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα αφορά την πιθανότητα στάθμισης του αγγλικού αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 στην Ελληνική γλώσσα. Για να είναι σταθμισμένο ένα εργαλείο είναι αναγκαίο να πληροί τα ακόλουθα δύο κριτήρια: εγκυρότητα και αξιοπιστία τα οποία θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο.

Παρακάτω θα ασχοληθούμε με την ανάλυση όρων οι οποίοι σχετίζονται άμεσα με την δική μας μελέτη.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η **Γλώσσα** ορίζεται ως ένα «σύστημα, με το οποίο οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας αναπαρίστανται μέσω ενός συμβατικού κώδικα αποτελούμενο από αυθαίρετα σημεία με στόχο την επικοινωνία» (Bloom & Lahey, 1978).

Η γλώσσα, η οποία αναφέρεται ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο, αποχτήθηκε με την γένεση του ανθρώπινου είδους και αναπτύχθηκε ως ικανότητα, στα πλαίσια μιας γλωσσικής κοινότητας. Αποτελεί ένα συμβολικό σύστημα σημείων, με τα οποία επικοινωνούν μεταξύ τους τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας. Η σωστή χρήση της γλώσσας καθώς και η σωστή επικοινωνία μέσω της ομιλίας αποτελούν σημαντικά εφόδια για κάθε παιδί, γεγονός το οποίο επέρχεται με τη γλωσσική ανάπτυξη (Ζάχος, 1991).

Ο όρος **γλωσσική "ανάπτυξη"** χρησιμοποιείται με δύο έννοιες. Η πρώτη αποτελεί μια αυστηρά περιορισμένη έννοια, η οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σταδιακή κατάκτηση του συστήματος της γλώσσας από το παιδί. Η δεύτερη αφορά μια ευρύτερη έννοια που σχετίζεται με την κατάκτηση των ικανοτήτων της γλωσσικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, το γλωσσικό σύστημα αποτελείται από πέντε υποσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε λειτουργική σχέση μεταξύ τους. Το συντακτικό σύστημα κανόνων καθορίζει τις επιτρεπόμενες φράσεις σε μια γλώσσα. Το μορφολογικό σύστημα κανόνων είναι το σύστημα των γραμματικών κανόνων που διέπουν μια γλώσσα. Το σημασιολογικό είναι εκείνο που καθορίζει την ερμηνεία των φράσεων, οι οποίες δημιουργήθηκαν από το συντακτικό σύστημα. Το σύστημα που ορίζεται ως φωνολογικό, υλοποιεί τις φράσεις σε ακολουθία φθόγγων. Τέλος, το σύστημα της πραγματολογίας αναφέρεται στις λειτουργίες της

γλώσσας καθώς και στους κανόνες που διέπουν τη συνομιλία. Με αυτά τα πέντε υποσυστήματα πραγματοποιείται η γλωσσική ανάπτυξη των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, από την αρχή της ζωής της (Παρούτσας, 2007; Κατή, 1989).

Η γλωσσική ανάπτυξη έχει βρεθεί πως ξεκινά ήδη πριν από τη γέννηση ενός παιδιού. Ειδικότερα, κατά το δεύτερο τρίμηνο της κύησης ξεκινά να λειτουργεί το ακουστικό σύστημα του εμβρύου με αποτέλεσμα το έμβρυο να ακούει διάφορους θορύβους και φυσικά τη γλώσσα που μιλούν οι γύρω του και κυρίως η μητέρα του. Σε ηλικία 6 μηνών το βρέφος ξεκινά να εξειδικεύεται στους ήχους της δικής του γλώσσας και να αναπτύσσει το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας του. Κατά το δεύτερο μισό του πρώτου χρόνου ζωής το βρέφος εξασκείται με διάφορους τρόπους στους ήχους της γλώσσας και κυρίως με το βάβισμα, δηλαδή την επανάληψη της ίδιας συλλαβής πολλές φορές. Προς το τέλος του πρώτου χρόνου ζωής ή στην αρχή του δεύτερου, τα βρέφη παράγουν τις πρώτες τους λέξεις και κατανοούν απλές εντολές που συνδυάζουν το λόγο με την κίνηση. Γύρω στους 18-24 περίπου μήνες, παρατηρείται σε πολλά παιδιά μία "έκρηξη" στην εκμάθηση λέξεων («κρίσιμη περίοδος»), κατά την οποία μαθαίνουν πολλές λέξεις με πολύ εύκολο τρόπο. Κατά τον τρίτο και τέταρτο χρόνο ζωής τα παιδιά φτιάχνουν συνδυασμούς λέξεων και μαθαίνουν τη γραμματική της γλώσσας τους, που τους επιτρέπει να εκφράζουν πιο δύσκολα και περίπλοκα νοήματα. Στο τέταρτο έως το πέμπτο έτος της ηλικίας τους, τα παιδιά χρησιμοποιούν γραμματικά σωστές προτάσεις, έχουν γνώση της χρήσης καθημερινών αντικειμένων, κατανοούν απλές χωρο-χρονικές έννοιες και ερωτηματικές προτάσεις και αναπτύσσουν την ακουστική τους κατανόηση και προσοχή. Στα πέντε έως έξι χρόνια ζωής τα παιδιά ακολουθούν σύνθετες εντολές, επικοινωνούν εύκολα με ενήλικες και κάνουν σωστή χρήση παρελθοντικών και μελλοντικών χρόνων. Στην περίοδο αυτή συντελείται μεγάλη πρόοδος στον τομέα της κατανόησης και παραγωγής του λόγου. Γίνεται ανάπτυξη των γλωσσικών μετασχηματισμών (ερωτήσεις - αρνητικές προτάσεις). Τέλος, στην ηλικία των έξι έως επτά ετών, επέρχεται η κατανόηση σύνθετων χωρο-χρονικών εννοιών, η σωστή χρήση παθητικής φωνής και η κατανόηση πιο σύνθετων περιγραφών. Επίσης, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να διορθώνουν γραμματικά λάθη τόσο στο λόγο το δικό τους, όσο και στον λόγο των συνομιλητών τους, το οποίο φανερώνει το μεγάλο ποσοστό κατάκτησης των πέντε υποσυστημάτων του γλωσσικού συστήματος (Sheridan, 1975; Κατή, 1984:1989).

Όταν το παιδί κατέχει τα πέντε υποσυστήματα που περιγράφηκαν, υποθέτουμε ότι κατέχει και τη γλώσσα, διαθέτει δηλαδή τη **γλωσσική ικανότητα** (linguistic competence). Ο όρος γλωσσική ικανότητα χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια σειρά από επιμέρους και αλληλένδετες γνώσεις του γλωσσικού συστήματος, όπου περιλαμβάνονται και οι κατηγορίες του συστήματος και οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπούς συνδυασμούς των κατηγοριών αυτών. Σε γενικές γραμμές, η έρευνα έχει δείξει ότι η κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος (κυρίως η γνώση της γραμματικής και της φωνολογίας) ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς και λίγο πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας (Κατή, 1989).

Στην παρούσα μελέτη εστιάζουμε στο μορφολογικό σύστημα κανόνων, δηλαδή το σύστημα των γραμματικών κανόνων που διέπουν μια γλώσσα.

Ο όρος «**γραμματική**» χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες. Η γενικότερη ερμηνεία που έχει δοθεί, ορίζει την γραμματική ως τους κανόνες οι οποίοι διδάσκονται δηλαδή, κανόνες που περιγράφουν τα τυπικά στοιχεία της γλώσσας και τους σωστούς συνδυασμούς τους. Αρχικά με τον όρο γραμματική της μητρικής γλώσσας, η Γενετική Μετασηματιστική Γραμματική (ΓΜΓ) αναφέρεται κυρίως και πρωτίστως στην γλωσσική ικανότητα του φυσικού ομιλητή, στην υποσυνείδητη, τη «λανθάνουσα» γνώση του γλωσσικού συστήματος. Το ότι ο φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας έχει μια τέτοια εσωτερικευμένη γλωσσική γνώση αντικατοπτρίζεται από το γεγονός ότι σταδιακά μπορεί να παράγει και να κατανοεί ένα απεριόριστο πλήθος σωστά δομημένων προτάσεων κατάλληλων για τις συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, ότι μπορεί ακόμη να κάνει κρίσεις για το αν μια δομή είναι ορθή ή όχι και για το εάν υπάρχουν ή όχι δομικές σχέσεις ανάμεσα σε διάφορα γλωσσικά στοιχεία. Μπορεί ο φυσικός ομιλητής να μην ξέρει να εξηγήσει το γιατί, ούτε να χρησιμοποιήσει τη μεταγλώσσα μιας γραμματικής θεωρίας αλλά, όσο ωριμάζει γλωσσικά, ξέρει τι είναι σωστό και τι λάθος. Η υποσυνείδητη αυτή γλωσσική γνώση αποτελεί την «εσωτερικευμένη γραμματική» της μητρικής γλώσσας (Φιλιππάκη-Warburton, 2015).

Έπειτα η ΓΜΓ, αλλά και άλλες θεωρίες, χρησιμοποιούν τον όρο «γραμματική» για να αναφερθούν σε ένα τυπικό σύστημα που αποτελείται από γραμματικές κατηγορίες (μέρη του λόγου) σε συνδυασμό με κανόνες και αρχές βάσει των οποίων δομούνται οι συλλαβές, οι λέξεις, οι φράσεις και οι προτάσεις μιας γλώσσας (Φιλιππάκη-Warburton, 2015).

Η θεωρία της ΓΜΓ προτείνει ότι το παιδί γεννιέται με μια έμφυτη γλωσσική δομή η οποία ενεργοποιείται και εμπλουτίζεται με τα χαρακτηριστικά της γλώσσας του περιβάλλοντός του. Έτσι η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας γίνεται με ένα τρόπο φυσικό, σε πολύ μικρή ηλικία. Σημειώνεται επίσης ότι το παιδί έχει ήδη κατακτήσει τις βασικότερες δομές σε όλα τα επίπεδα, το φωνολογικό, το μορφολογικό, το συντακτικό, το σημασιολογικό πριν πάει στο σχολείο και φυσικά χωρίς την παρέμβαση συστηματικής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, ακόμη και αν απορριφθεί η πρόταση ότι υπάρχει μια γλωσσικά καθορισμένη έμφυτη γλωσσική δομή που βοηθάει το παιδί να κατακτήσει τη γλώσσα του με έναν τρόπο έμμεσο και ταχύ, αυτό που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί είναι ότι το παιδί κατακτά τη γλώσσα του (δεν τη μαθαίνει με τον τρόπο που αναπτύσσει άλλου είδους ικανότητες, όπως το να γράφει, κλπ.) σε πολύ μικρή ηλικία και χωρίς ενσυνείδητη προσπάθεια ή εξ επί τούτου διδασκαλία (Φιλιππάκη-Warburton, 2015).

Όσον αφορά τώρα στην ίδια την πορεία **ανάπτυξης της γραμματικής**, φαινόμενο που ενδιαφέρει ένα ευρύτερο φάσμα επιστημόνων από αυτούς που καταπιάνονται με τη θεωρία της γλώσσας και της γνώσης, θα πρέπει να σημειωθούν ορισμένα ευρύτερα συζητημένα στάδια της ανάπτυξης. Ορισμένοι μιλούν για ένα αρχικό στάδιο του ολοφραστικού λόγου ή των μονόλεξων εκφράσεων, όπου με μία λέξη συχνά πραγματοποιείται η δήλωση πιο πολύπλοκων σημασιών (π.χ. μαμά = έλα δω μαμά). Πολλοί θεωρούν ότι το στάδιο αυτό δεν αφορά στη γραμματική, εφόσον δεν υπάρχουν ακόμη οι συνδυασμοί των λέξεων. Το επόμενο στάδιο είναι ο τηλεγραφικός λόγος, που χαρακτηρίζει συνήθως τις δίλεξες και τρίλεξες φράσεις. Εδώ πραγματοποιείται συνήθως παράλειψη δευτερευουσών γραμματικών κατηγοριών, όπως τα άρθρα (π.χ. μπαμπά έφυγε = ο μπαμπάς έφυγε). Στη συνέχεια, παρατηρείται εμπλουτισμός των συντακτικών κατηγοριών (π.χ. εμφανίζονται τα άρθρα και οι σύνδεσμοι), καθώς και των κανόνων που αφορούν στους συνδυασμούς των κατηγοριών (π.χ. σύνθετες προτάσεις όλων των ειδών). Φαίνεται ότι η βάση του γραμματικού συστήματος κατακτιέται πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, αν και σπάνιοι και πολύπλοκοι κανόνες κατακτιούνται μάλλον αργότερα στη σχολική ηλικία (Κατή, 1990).

Τα γλωσσικά λάθη των παιδιών, τα οποία είναι στην ουσία αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος, υποδεικνύουν, καταρχήν, ότι η μάθηση της γλώσσας δε στηρίζεται στη μίμηση αλλά στη λειτουργία νοητικών κανόνων. Η ομαλοποίηση των ανώμαλων ρημάτων, όπως το ελληνικό «έξερε» αντί για «ήξερε», μαρτυρεί την εξαγωγή και εφαρμογή ενός κανόνα για το σχηματισμό ρημάτων στους παρελθοντικούς χρόνους. Τα λάθη φανερώνουν επιπλέον, αρκετά για τη φύση των γραμματικών αναλύσεων που επιχειρούν τα παιδιά. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος είναι πολύπλοκες, υποδεικνύοντας ότι το παιδί επιδίδεται σε σχετικά αφηρημένες αναλύσεις της γραμματικής. Για παράδειγμα, η εξίσωση των καταλήξεων αιτιατικής - ονομαστικής πληθυντικού, όπως στο «οι κύβους» μαρτυρεί ότι το παιδί έχει καταγράψει ότι τα τριτόκλιτα στον πληθυντικό ουσιαστικά αποτελούν στην Ελληνική μια εξαίρεση, και συμμορφώνει τα ουσιαστικά σε «-ος» στο γενικότερο σχήμα κλίσης (Κατή,1990).

Σχετικά με την **ανάπτυξη της μορφολογίας** η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την γραμματική, είναι αρκετά μελετημένη σε πολλές γλώσσες, αν και τα πρώτα πορίσματα για την ανάπτυξη της προήλθαν δυστυχώς από την Αγγλική, μια γλώσσα με φτωχή μορφολογία, που ελάχιστα μπορεί να προσφέρει σε αυτό τον τομέα. Φαίνεται όμως ότι η πορεία εκμάθησης είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία, όπως η Ελληνική, από ότι σε γλώσσες με περιορισμένη μορφολογική γραμματική, όπως η Αγγλική (Κατή,1990).

Η κατάσταση του συστήματος της γραμματικής έχει συγκεντρώσει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην όλη μελέτη της ανάπτυξης της μορφολογίας στο παιδί, κυρίως, λόγω της κεντρικής θέσης που η γλωσσολογική θεωρία του Chomsky αποδίδει σε αυτήν. Σύμφωνα με τον Chomsky, κάθε άνθρωπος με τη γέννησή του φέρει εγγενώς ένα γραμματικό σύστημα, το οποίο ονομάζεται Καθολική Γραμματική (Universal Grammar) και συνιστά το σύστημα των αρχών και κανόνων, που χαρακτηρίζουν όλες τις ανθρώπινες γλώσσες. Αυτό σημαίνει ότι καθένας έχει εγγενή γνώση ενός συνόλου αρχών, που εφαρμόζονται σε όλες τις γλώσσες, καθώς και ενός συνόλου παραμέτρων, οι οποίες ονομάζονται αρχές, και διαφοροποιούνται από γλώσσα σε γλώσσα (Κατή,1990).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παρ'όλα αυτά, παραμένουν ανησυχητικά τα αποτελέσματα ερευνών, τα οποία δείχνουν ότι πολλά παιδιά δυσκολεύονται στη λεκτική επικοινωνία και στη κατανόηση της γλώσσας. Για τον λόγο αυτό, δημιουργήθηκε το αξιολογητικό εργαλείο TROG-2, το οποίο εξετάζει την κατανόηση των γραμματικών φαινομένων σε πληθυσμό τυπικής ανάπτυξης. Σκοπός της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ήταν η προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης του αξιολογητικού αυτού εργαλείου σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 7,00 - 7,11 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Στην συνέχεια του κεφαλαίου θα αναλυθούν γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται μέσω του TROG-2 και επίσης θα παρατεθούν μελέτες κατάκτησης των φαινομένων αυτών στην Ελληνική γλώσσα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ

2.1. ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

2.1.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Χρησιμοποιώντας τον όρο «πρόθεση», αναφερόμαστε σε μορφολογικά αμετάβλητες (άκλιτες) λέξεις, οι οποίες ως επί το πλείστον, δεν υφίστανται στον λόγο αυτόνομα και χρησιμοποιούνται για την εισαγωγή ονοματικών φράσεων (ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες, επιρρήματα). Η εισαγωγή των προθέσεων στις ονοματικές φράσεις, έχει ως αποτέλεσμα την δημιουργία των προθετικών φράσεων (εμπρόθετοι προσδιορισμοί), οι οποίες συνήθως αποσαφηνίζουν την σχέση που συνδέει τη δραστηριότητα του ρήματος με τις οντότητες που μετέχουν σε αυτή (Ακούρου, Βασιλόπουλος, Κατσαίτη, 2010).

- (1) α. Η κοπέλα *με* το κίτρινο καπέλο.
- β. Έφυγε *από* την πατρίδα.
- γ. Κάθισε *δίπλα* του.

Στην παρούσα έρευνα θα μας απασχλήσουν μόνο οι τοπικές προθέσεις γιατί θα προχωρήσουμε σε πιο λεπτομερή ανάλυση αυτών.

Ειδικότερα, με την χρήση των τοπικών προθέσεων, εκφράζεται ο προσανατολισμός στον χώρο. Με βάση λοιπόν αυτό τον προσανατολισμό οργανώνονται οι εμπειρίες μας. Για να προσανατολιστούμε ωστόσο, χρειαζόμαστε ένα *σημείο αναφοράς*. Το σημείο αναφοράς μπορεί να είμαστε *εμείς* (2α.), ένα *αντικείμενο* (2β.), μια *τοποθεσία* (2γ.) κτλ.

- (2) α. Κάθεται *κοντά* μου.
- β. Ο σκύλος στέκεται *επάνω* στο τραπέζι.
- γ. Είναι *κοντά* στην Αθήνα.

Κατά αυτό τον τρόπο, εκφράζεται μεταξύ άλλων:

1. Η κίνηση ή η θέση-στάση μέσα σε κάτι ή κοντά σε κάτι, (3).
2. Η κατεύθυνση ή ο προορισμός, (4).
3. Η προέλευση, (5).
4. Η διέλευση μέσα από ή έξω από κάτι, (6).

- (3) α. Περπατούσε *στο* δρόμο.
- β. Στεκόταν *κοντά* στο Γιάννη.

(4) Πηγαίνει *προς* την Αθήνα.

(5) Έρχεται *από* τη Θεσσαλονίκη.

(6) Πέρασε *μέσα από* το πάρκο.

Οι Theophanopoulou και Κοπου (2000), αναφέρουν πως οι τοπικές προθέσεις της Ελληνικής γλώσσας, χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, ανάλογα με το αν είναι απλές ή σύνθετες. Οι απλές προθέσεις, αποτελούνται από ένα άκλιτο μόριο όπως, το *από* (5), το *σε* (3α.), το *προς* (4) κ.ά. Το *σε* και *από* ονομάζονται και «μικρές προθέσεις».

Όσον αφορά τις σύνθετες προθέσεις, αυτές μπορεί να είναι είτε συνδυασμοί προθέσεων (π.χ. *εκτός από*, *πριν από*), είτε συνδυασμοί επιρρήματος με πρόθεση (π.χ. *έξω από*, *μέσα σε*). Αναφορικά λοιπόν με τον συνδυασμό επιρρήματος-πρόθεσης, ο οποίος μας απασχολεί στην παρούσα έρευνα, γίνεται εμφανές πως το πρώτο μέρος των σύνθετων αυτών προθέσεων, αποτελείται από ένα επιρρηματικό προσδιορισμό που εκφράζει τόπο, ενώ το δεύτερο αποτελείται από μία «μικρή πρόθεση» *σε* ή *από*. Η παρουσία των μικρών προθέσεων είναι υποχρεωτική όταν το αντικείμενο είναι μια πλήρης ονομαστική φράση, (7α.)-(7β.), ενώ όταν το αντικείμενο είναι μια κλιτική αντωνυμία, η παρουσία τους δεν είναι υποχρεωτική(7γ.).

- (7) α. Ο σκύλος στέκεται *επάνω* στο τραπέζι.
β. * Ο σκύλος στέκεται *επάνω* τραπέζι.
γ. Ο σκύλος στέκεται *επάνω* του.

Η πρόταση 7(β.) είναι αντιγραμματική. Ως αντιγραμματικές χαρακτηρίζονται οι προτάσεις οι οποίες παραβιάζουν κάποιον κανόνα της γραμματικής και για αυτό τον λόγο τις συμβολίζουμε με αστερίσκο.

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η χρήση των «μικρών προθέσεων» δεν προσθέτει καμία επιπλέον πληροφορία στην προθετική φράση. Γι αυτό και στις παρακάτω δύο προτάσεις, δεν υπάρχει διαφορά αν η «μικρή πρόθεση» είναι *σε* ή *από*.

- (8) α. Το σπίτι είναι *δίπλα* στο παρκο.
β. Το σπίτι είναι *δίπλα από* το πάρκο.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι σε περιπτώσεις όπως παραπάνω, οι μικρές προθέσεις έχουν καθαρά συντακτικό ρόλο και για αυτόν τον λόγο δεν παρουσιάζεται διαφορά στο εννοιολογικό αποτέλεσμα.

Αντίθετα, στην περίπτωση των τοπικών προθέσεων «*πάνω*», «*μέσα*» η χρήση των μικρών προθέσεων παίζει καθοριστικό ρόλο στη σημασία της τοπικής πρόθεσης.

Επάνω/πάνω σε

Αναλυτικότερα σχετικά με αυτό που αναφέρθηκε παραπάνω, όταν το «*πάνω*», συντάσσεται με την πρόθεση «*σε*» δηλώνει ότι τα δύο αντικείμενα της πρότασης, το εντοπισμένο αντικείμενο (αντικείμενο το οποίο επιθυμούμε να προσδιορίσουμε την θέση του) και το αντικείμενο αναφοράς (αντικείμενο σε σχέση με το οποίο το προσδιορίζουμε), βρίσκονται σε επαφή. Δηλαδή, στην παρακάτω πρόταση (9), το εντοπισμένο αντικείμενο (η *πάπια*), ακουμπάει στο αντικείμενο αναφοράς (η *μάλα*).

- (9) Η *πάπια* είναι *επάνω* στην *μάλα*. (πρόταση Γ2-TROG-2)

Επάνω/πάνω από

Εν αντιθέσει, όταν το «πάνω» συντάσσεται με την πρόθεση «από» δηλώνει ότι υπάρχει απόσταση μεταξύ του εντοπισμένου αντικειμένου και του αντικειμένου αναφοράς. Επομένως, στην πρόταση (10) παρακάτω, γίνεται εμφανές πως το μαχαίρι (εντοπισμένο αντικείμενο), δεν ακουμπάει το παπούτσι (αντικείμενο αναφοράς).

(10) Το μαχαίρι είναι επάνω από το παπούτσι. (πρόταση Θ3-TROG-2)

Από όλες τις υπάρχουσες προθέσεις της Ελληνικής, οι τοπικές προθέσεις συγκεκριμένα, έχουν απασχολήσει εκτενώς, τη γλωσσολογική θεωρία, σχετικά με την κατηγοριοποίησή τους ως προς τη διάσταση *λειτουργικές* ή *λεξικές*. Ότι η θέση και οι ιδιότητές τους δεν είναι απλές φανερώνονται από το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετές, και αποκλίνουσες απόψεις που επιδιώκουν να τις κατηγοριοποιήσουν.

Σύμφωνα με μερικούς γλωσσολόγους, οι προθέσεις θεωρούνται λεξικά στοιχεία (Svenonius, 2004), άλλοι τις χαρακτηρίζουν λειτουργικά (Baker, 2003; Botwinik-Rotem, 2004) και, τελικά, υπάρχουν θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες οι προθέσεις είναι, κατά κάποιον τρόπο, κάτι ενδιάμεσο, δηλαδή, ημι-λεξικές κατηγορίες (van Riemsdijk, 1990).

2.1.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΟΠΙΚΩΝ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ

Σύμφωνα με τις Alexaki et al. (2007) και Terzi και Tsakali (2009), οι τοπικές εκφράσεις της Ελληνικής απαντώνται στις παρακάτω συντακτικές δομές:

Στην σύνθετη προθετική δομή όπως προαναφέραμε, το πρώτο μέρος είναι μια έκφραση της θέσης και το δεύτερο είναι μία από τις δύο μικρές προθέσεις «σε» και «από». Παρακάτω παραθέτουμε έναν πλήρη κατάλογο των σύνθετων τοπικών προθέσεων χωρισμένων σε ομάδες ανάλογα με τη μικρή πρόθεση που μπορεί να ακολουθήσει το λεξικό μέρος και εάν η τελευταία μπορεί (ή δεν μπορεί) να συμβάλει στην ερμηνεία της όλης προθετικής φράσης (Alexaki et al., 2007; Terzi & Tsakali, 2009).

- (11) α. *έξω από*
κάτω από
πίσω από
μακριά από
β. *κοντά σε*
γ. *μπροστά σε/από*
δίπλα σε/από
ανάμεσα σε/από
δ. *επάνω σε/από*
μέσα σε/από

Όπως παρουσιάζεται στον παραπάνω κατάλογο, στην ομάδα (11α.), το πρώτο (επιρρηματικό) μέρος μπορεί να ακολουθείται μόνο από την μικρή πρόθεση «από» ενώ στην ομάδα (11β.) μόνο από την μικρή πρόθεση «σε». Αναφορικά με την ομάδα (11γ.) τα επιρρηματικά μέρη των σύνθετων προθέσεων, μπορούν να ακολουθούνται από οποιαδήποτε μικρή πρόθεση είτε από το «σε» είτε από το «από», χωρίς εμφανή διαφοροποίηση στην έννοια.

Τέλος στην ομάδα (11δ.) τα λεξικά μέρη των σύνθετων προθέσεων, μπορούν πάλι να ακολουθούνται από οποιαδήποτε μικρή πρόθεση, ωστόσο, ανάλογα με την χρήση των μικρών προθέσεων προκύπτει διαφοροποίηση στην έννοια.

Αναφορικά με τις απλές τοπικές προθετικές δομές, «σε» και «από», μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν από μόνες τους για να εκφράσουν τον τοπικό προσδιορισμό. Οι Alexaki et al.(2007), σε εργασία τους έδειξαν με πειραματικούς τρόπους ότι τα παιδιά αρχίζουν την κατάκτηση των «σε» και «από» μόνο ως προθέσεις νωρίτερα από την ηλικία των 3 ετών, όπως θα ήταν αναμενόμενο εφόσον πράγματι είναι ημι-λεξικές. Η πρώτη «μικρή πρόθεση» που παράγουν φαίνεται να είναι το «από» ενώ μόνο μετά την συμπλήρωση του τρίτου έτους τα παιδιά χρησιμοποιούν το λεξικό μέρος των σύνθετων προθέσεων παραγωγικά. Συγκεκριμένα, το «σε» εκφράζει θέση (12α.), ενώ το «από» κατεύθυνση (12β.).

(12) α. Το βιβλίο είναι στο θρανίο.

β. Έρχομαι από το γιατρό.

Γίνεται εμφανές λοιπόν ότι στις παραπάνω φράσεις και οι δύο μικρές προθέσεις φέρουν σημασιολογικό φορτίο ενώ είναι επίσης υπεύθυνες για την (αιτιατική) πτώση του συμπληρώματος τους, ένας συνδυασμός ιδιοτήτων που τις καθιστά ημι-λεξικές.

Εν συνεχεία, η μελέτη των Terzi και Tsakali (2009), έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην συμπεριφορά που καταδεικνύουν τα παιδιά ως προς τις προθέσεις «επάνω σε» και «επάνω από» σε σύγκριση με τις υπόλοιπες τοπικές προθέσεις. Αναλύοντας εκ νέου τα δεδομένα των τριών μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων των Alexaki et al. (2007), παρατήρησαν ότι οι παραπάνω δύο σύνθετες προθέσεις όχι μόνο κατακτώνται αργότερα από τις υπόλοιπες, αλλά εμφανίζουν μη αναμενόμενη συμπεριφορά. Για τις εν λόγω έρευνες χρησιμοποιήθηκε δείγμα παιδιών ηλικίας από 2,00 έως 5,11 ετών, με το μεγαλύτερο πληθυσμό να εστιάζει στις ηλικίες 4;07 έως 5;11 ετών.

Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν ο έλεγχος της κατανόησης των τοπικών επιρρημάτων, δηλαδή του λεξικού μέρους των σύνθετων προθέσεων όταν αυτές δεν ακολουθούνται από συμπληρώματα, δηλαδή όταν δεν έχουν αντικείμενο.

Προθέσεις:πάνω, δίπλα, μακριά, μπροστά, μέσα, κάτω, κοντά, πίσω και έξω

Επίσης στην έρευνά αυτή, εξετάστηκε η κατανόηση των προηγούμενων προθέσεων, όταν αυτές ακολουθούνται από τις μικρές προθέσεις «σε» και «από», δηλαδή, εξετάστηκε η κατανόηση των σύνθετων προθέσεων:

Πάνω σε, πάνω από, δίπλα σε/ από, μακριά από, μπροστά σε/ από, μέσα σε, μέσα από, κάτω από, κοντά σε, πίσω από, έξω από και ανάμεσα σε/ από.

Τα γενικά συμπεράσματα, στα οποία κατέληξε η εν λόγω έρευνα, αναφέρουν πως η παραγωγή των τοπικών προθέσεων «πάνω σε» και «πάνω από» φαίνεται να είναι καλύτερη από την κατανόηση.

Οι ερευνήτριες θεωρούν πως τα λειτουργικά στοιχεία, όπως είναι το «σε» και το «από», μπορεί είναι λιγότερο σημαντικά στη διαδικασία κατανόησης για το παιδί, το οποίο μπορεί να υποθέτει ότι κάθε άλλο στοιχείο συμβάλλει στη σημασιολογία της φράσης του ομιλητή. Ένα δεύτερο συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν, αφορά την πρόθεση «πάνω από» η οποία φαίνεται να κατανοείται νωρίτερα από την πρόθεση «πάνω σε». Όπως αναφέρεται και στην έρευνά τους, τα παιδιά δεν εμφάνισαν δυσκολία στην κατανόηση της χωρικής έννοιας «επάνω». Επομένως, η δυσκολία τους στα Ελληνικά έγκειται στην κατανόηση των ιδιοτήτων των μικρών προθέσεων «σε» και «από». Ως εκ τούτου, οι Terzi και Tsakali, αναφέρουν ότι το παιδί, κατά τη διαδικασία της κατανόησης θεωρεί τη λειτουργία του «σε» σημασιολογικά ίδια με αυτή του «από».

Λόγω του μικρού δείγματος της παραπάνω έρευνας, οι σπουδαστές του τμήματος Ακούρου Δήμητρα, Βασιλόπουλος Γιώργος και Κατσαίτη Σπυριδούλα σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια Τερζή Αρχόντω, μελέτησαν την κατάκτηση των τοπικών προθέσεων στην Ελληνική Γλώσσα σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών. Το σύνολο των παιδιών που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν 30, τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες (Ομάδα 1: από 4,06-4,11, Ομάδα 2: 5,00-5,05 και Ομάδα 3: 5,06-5,11). Για την έρευνά τους, δημιουργήθηκαν συνολικά 31 εικόνες, οι οποίες συνδυάστηκαν σε 18 τριάδες και χρησιμοποιήθηκαν για να εξεταστεί η κατανόηση των προθέσεων «πάνω σε» και «πάνω από». Κάθε τριάδα περιείχε την εικόνα που απεικόνιζε την πρόθεση της οποίας η κατανόηση εξεταζόταν, και δύο ακόμα εικόνες που απεικόνιζαν άλλες προθέσεις.

Επίσης, εξετάστηκε και η κατανόηση των προθέσεων *μέσα σε, έξω από, μπροστά από, πίσω από*.

Κάθε φορά παρουσιάζανε στο παιδί μια τριάδα εικόνων και του διαβάζανε μια πρόταση ζητώντας του να την αντιστοιχίσει σε μία από τις τρεις εικόνες. Μόνο μια εικόνα στόχος ήταν σωστή για την κάθε τριάδα.

Πίνακας 7.2.: Κατανόηση της πρόθεσης *πάνω από*

			Λάθος		Σωστό	
			Συχνότητα	Ποσοστό%	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ηλικία	4:6- 4:11	<i>πάνω από 1</i> (κατανόηση)	9	90,0%	1	10,0%
		<i>πάνω από 2</i> (κατανόηση)	8	80,0%	2	20,0%
		<i>πάνω από 3</i> (κατανόηση)	5	50,0%	5	50,0%
		<i>πάνω από 4</i> (κατανόηση)	6	60,0%	4	40,0%
	5:0- 5:5	<i>πάνω από 1</i> (κατανόηση)	7	70,0%	3	30,0%
		<i>πάνω από 2</i> (κατανόηση)	5	50,0%	5	50,0%
		<i>πάνω από 3</i> (κατανόηση)	2	20,0%	8	80,0%
		<i>πάνω από 4</i> (κατανόηση)	4	40,0%	6	60,0%
	5:6- 5:11	<i>πάνω από 1</i> (κατανόηση)	5	50,0%	5	50,0%
		<i>πάνω από 2</i> (κατανόηση)	6	60,0%	4	40,0%
		<i>πάνω από 3</i> (κατανόηση)	1	10,0%	9	90,0%
		<i>πάνω από 4</i> (κατανόηση)	1	10,0%	9	90,0%

Πίνακας 8.1: Κατανόηση των προθέσεων μέσα σε, έξω από, μπροστά από και πίσω από

			Λάθος		Σωστό	
			Συχνότητα	Ποσοστό%	Συχνότητα	Ποσοστό%
Ηλικία	4:6- 4:11	μέσα σε (κατανόηση)	0	,0%	10	100,0%
		έξω από (κατανόηση)	0	,0%	10	100,0%
		μπροστά από (κατανόηση)	5	50,0%	5	50,0%
		πίσω από (κατανόηση)	1	10,0%	9	90,0%
	5:0- 5:5	μέσα σε (κατανόηση)	0	,0%	10	100,0%
		έξω από (κατανόηση)	0	,0%	10	100,0%
		μπροστά από (κατανόηση)	1	10,0%	9	90,0%
		πίσω από (κατανόηση)	0	,0%	10	100,0%
	5:6- 5:11	μέσα σε (κατανόηση)	0	,0%	10	100,0%
		έξω από (κατανόηση)	0	,0%	10	100,0%
		μπροστά από (κατανόηση)	3	30,0%	7	70,0%
		πίσω από (κατανόηση)	0	,0%	10	100,0%

Τα συμπεράσματα της μελέτης τους που αφορούν την σύγκριση των προθέσεων «πάνω σε» και «μέσα σε» αναφέρουν πως σε όλες τις ηλικιακές ομάδες υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του βαθμού επιτυχίας, άρα στο σύνολο του πληθυσμού των συγκεκριμένων ηλικιακών ομάδων η κατανόηση της πρόθεσης «μέσα σε» θεωρήθηκε ότι είναι καλύτερη από την κατανόηση της πρόθεσης «πάνω σε». Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και για τις προθέσεις «μέσα» και «πάνω από». Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε πως και για τις τρεις ηλικιακές ομάδες, η κατανόηση της πρόθεσης «μέσα σε» ήταν καλύτερη από την κατανόηση της πρόθεσης «πάνω από».

Όσον αφορά τις προθέσεις «πάνω σε» και «πάνω από», οι ερευνητές παρατήρησαν πως μόνο στις δύο πρώτες ηλικιακές ομάδες (από 4,06 έως 5,05 ετών) υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά του βαθμού επιτυχίας και κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η κατανόηση της πρόθεσης «πάνω σε» είναι καλύτερη από την κατανόηση της πρόθεσης «πάνω από». Για την 3^η ηλικιακή ομάδα (5,06-5,11 ετών) δεν παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στο βαθμό επιτυχίας και για αυτόν τον λόγο κατέληξαν στο γεγονός πως η κατανόηση των δύο αυτών προθέσεων δεν παρουσιάζει διαφορά. Τέλος, σχετικά με την μικρή πρόθεση «σε» (πάνω) και την πρόθεση «πάνω σε» οι ερευνητές κατέληξαν πως και για τις 3 ηλικιακές ομάδες, η κατανόηση των προθέσεων αυτών δεν παρουσιάζει σημαντική διαφορά. Επίσης, τα ίδια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και για τις προθέσεις «σε» (πάνω) και «σε» (μέσα), ότι δηλαδή δεν παρουσιάζουν διαφορά στην σειρά κατάκτησής τους. Τέλος, στην έρευνά τους αναφέρουν πως η πρόθεση «μεσα» φαίνεται να έχει κατακτηθεί στην ηλικία 4,06 ετών, η πρόθεση «πάνω σε» στην ηλικία των 5,00 ετών, ενώ η πρόθεση «πάνω από» μετά την ηλικία των 5,06 ετών.

Μια άλλη πρόσφατη έρευνα αποτελεί αυτή των Ευαγγέλου και Μενύχτα (2015), και Λίτινα, Οθείτη, Παπαδημητρίου (2015), οι οποίες ασχολήθηκαν με την κατάκτηση των τοπικών προθέσεων της Ελληνικής και συγκεκριμένα τις προθέσεις «πάνω σε» και «πάνω από», σε παιδιά ηλικίας 6,00-6,05 και 6,06-7,00 ετών αντίστοιχα. Η ανάγκη για την εξακρίβωση των παραπάνω προήλθε από προηγούμενες έρευνες των Terzi και Tsakali (2009) και των Terzi, Tsakali και Zafeiri (2014).

Στις μελέτες αυτές, χρησιμοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες για την κατανόηση των τοπικών προθέσεων. Συγκεκριμένα, η πρώτη ήταν η «Δοκιμασία κατανόησης τοπικών προθέσεων» και η δεύτερη η «Δοκιμασία κατανόησης προθέσεων αφητηρίας και προορισμού από και σε». Στις δοκιμασίες αυτές, τα παιδιά κλήθηκαν να διαλέξουν ανάμεσα σε τρεις εικόνες, την εικόνα που περιγραφόταν με μία πρόταση. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν 72 και δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας «Αρχιμήδης-III» (Η μελέτη της «μη» τυπικής γλώσσας: Γλωσσολογική θεωρία και θεραπευτική παρέμβαση, με υπεύθυνη την Α. Τερζή). Οι εικόνες συνδυάστηκαν σε 28 τριάδες. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν και οι δύο έρευνες είναι τα εξής:

Αναφορικά με την σειρά κατάκτησης των δύο αυτών προθέσεων, η κατανόηση του «πάνω σε» προηγείται αυτής του «πάνω από» και για τις δύο ηλικιακές ομάδες.

Επίσης, σύμφωνα με τις ερευνήτριες φανερώθηκε πως τα παιδιά και των δύο ομάδων, είχαν καλύτερη απόδοση στην πρόθεση «σε» όταν έπαιρνε την έννοια «πάνω σε», δηλαδή την έννοια της επαφής, παρά όταν η πρόθεση «σε» έπαιρνε την έννοια του περιεχομένου, «μέσα σε» σε μη αμφίσημα περιβάλλοντα.

Όσον αφορά τα περιβάλλοντα αμφισημίας, οι ερευνήτριες παρατήρησαν πως και στις δύο ηλικιακές ομάδες, τα παιδιά προτίμησαν το «σε» με την έννοια αυτού που περικλείεται (μέσα), αντί του «σε» με την έννοια της επαφής (πάνω σε).

Επίσης, τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών, δείχνουν ότι η κατανόηση του «σε» με την έννοια της επαφής (πάνω σε) είναι καλύτερη σε σχέση με την κατανόηση της τοπικής πρόθεσης «πάνω σε». Τα παιδιά παρουσίασαν λιγότερα λάθη στην πρόθεση «σε» με την έννοια του «πάνω σε» (επαφή) παρά στην πρόθεση «πάνω σε».

Τέλος, το τελικό εύρημα και των δύο ερευνών, αναφέρει πως η κατανόηση της πρωτοτυπικής έννοιας των προθέσεων «σε» και «από», δηλαδή την ερμηνεία του «σε» ως κατεύθυνση και του «από» ως πηγή/προέλευση, δείχνει να έχει ολοκληρωθεί και για τις δύο ηλικιακές ομάδες.

Αξίζει να αναφερθεί ωστόσο, πως στην έρευνα των Ευαγγέλου και Μενύχτα (2015), οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση της τοπικής πρόθεσης «πάνω σε» ενώ δεν έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση του «πάνω από» για τις ηλικίες 6,00 με 6,05 ετών.

2.2. ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

2.2.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Ο όρος «παθητική φωνή» έρχεται σχεδόν πάντα σε συνάρτηση με τον όρο «ενεργητική φωνή» και αποτελεί γλωσσική-συντακτική κατηγορία που συναντάται σε όλες σχεδόν τις γλώσσες (Ανδρεόπουλος, 2012).

Τα ρήματα της Νέας Ελληνικής διαθέτουν δύο διαφορετικές ομάδες προσωπικών καταλήξεων, οι οποίες σχετίζονται και καθορίζουν τη γραμματική κατηγορία της φωνής. Έτσι, τα ρήματα έχουν δύο φωνές, την ενεργητική και την παθητική (ή μεσοπαθητική) και ανάλογα κλίνονται. Στην ενεργητική φωνή ανήκουν τα ρήματα που έχουν κατάληξη –ω ή –ώ (π.χ. δένω, αγαπώ) και δηλώνουν / σημαίνουν: ότι το υποκείμενο ενεργεί και η ενέργεια μεταβαίνει σε κάποιο πρόσωπο ή πράγμα (ενεργητικά μεταβατικά ρήματα), οπότε έχουν αντικείμενο (1α.). Όταν το υποκείμενο ενεργεί, αλλά η ενέργεια δε μεταβαίνει σε κάποιο πρόσωπο ή πράγμα (ενεργητικά αμετάβατα ρήματα), δεν έχουν αντικείμενο (1β.)

1. (α.) Τα παιδιά χτυπούν τη γάτα».

(β.) Οι εργάτες απεργούν».

Στη παρούσα έρευνα θα μας απασχολήσει μόνο η παθητική φωνή γιατί θα προχωρήσουμε σε πιο λεπτομερή ανάλυση.

Στην **παθητική (μεσοπαθητική) φωνή** ανήκουν τα ρήματα με κατάληξη –μαι (π.χ. δένομαι, αγαπιέμαι) και δηλώνουν / σημαίνουν: Ότι το υποκείμενο δέχεται την ενέργεια (2), (**παθητική φωνή και διάθεση**), ο δράστης δηλαδή παρουσιάζεται από την προοπτική του δέκτη (Πρασάς,2005).

2. Η γάτα χτυπήθηκε από τα παιδιά.

Οι όροι λοιπόν ενεργητική και παθητική φωνή χρησιμοποιούνται για να αναφερθούν στη ρηματική μορφολογία που διακρίνει τα ενεργητικά από τα παθητικά και τα μεσοπαθητικά ρήματα. Η διάκριση αυτή έχει επιπτώσεις στην ερμηνεία της ρηματικής φράσης, δηλαδή του ίδιου του ρήματος αλλά και των ορισμάτων του (υποκείμενο, αντικείμενο). Η φωνή λοιπόν αποτελεί χαρακτηριστικό της μορφολογίας του ρήματος, επιπλέον όμως εμπεριέχει ιδιότητες που επηρεάζουν την συντακτική εμφάνιση του υποκειμένου ή του αντικειμένου και την ερμηνεία τους. Επομένως για να περιγραφεί η κατηγορία της φωνής αρκεί να οριστεί η μορφολογία και η ερμηνεία της όπως αυτή καθορίζεται από το ρήμα και από τα ορίσματά του (Ανδρεόπουλος, 2012).

ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Η παθητική ερμηνεία, συναντάται ως επί το πλείστον με μεταβατικά ρήματα τα οποία παρουσιάζονται είτε σε ενεργητική είτε σε παθητική μορφολογία.

(3) α. Το κορίτσι κυνηγά την αγελάδα.

β. Η αγελάδα κυνηγήθηκε από το κορίτσι. (*Παράδειγμα πρότασης από την μεταφρασμένη εκδοχή του εργαλείου TROG-2*).

Στην ενεργητική μορφολογία (3α), το αντικείμενο της πρότασης (την αγελάδα), βρίσκεται σε αιτιατική πτώση ενώ το υποκείμενο της πρότασης (το κορίτσι), βρίσκεται σε πτώση ονομαστική και σε συμφωνία με τον αριθμό του ρήματος.

Για να μετατραπεί η ενεργητική μορφολογία σε παθητική, απαιτούνται συγκεκριμένες ενέργειες. Αρχικά, το αντικείμενο της πρότασης 3α (αγελάδα), το οποίο βρισκόταν σε αιτιατική πτώση, μετατρέπεται σε υποκείμενο της πρότασης 3β, το οποίο βρίσκεται πλέον σε ονομαστική πτώση. Έπειτα, το υποκείμενο της πρότασης 3α (το κορίτσι), μετατρέπεται σε ποιητικό αίτιο το οποίο εισάγεται με την πρόθεση «από». Τέλος, το ρήμα της πρότασης 3α από ενεργητικό μετατρέπεται σε μη ενεργητικό (παθητική μορφολογία). Η μετακίνηση του αντικειμένου στη θέση υποκειμένου έχει ως αποτέλεσμα αυτό που είναι γνωστό ως αλυσίδα-A (Chomsky, 1981).

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι μετοχές χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στο λόγο ως επίθετα και τότε λέγονται **επιθετικές**. Ως επιθετικές χρησιμοποιούνται μόνο οι μετοχές της παθητικής φωνής, οι οποίες χρησιμεύουν συνήθως ως:

Προσδιορισμοί – προσδιορίζουν δηλαδή, όπως τα επίθετα, ένα ουσιαστικό αποδίδοντάς του κάποια ιδιότητα, χαρακτηριστικό κ.λπ.

Π.χ. Το **θλιμμένο, παραπονεμένο** βλέμμα του μου ράγιζε την καρδιά.

Κατηγορούμενα - δηλαδή, τα επίθετα, μπορούν να συνδέονται με το ουσιαστικό που προσδιορίζουν μέσω ενός συνδετικού ρήματος, κατά βάση του **είμαι**.

Π.χ. Το σπίτι ήταν **γκρεμισμένο** από το σεισμό.

2.1.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΘΗΤΙΚΗΣ ΦΩΝΗΣ

Η κατάκτηση της παθητικής φωνής έχει αποτελέσει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών γλωσσολογικών ερευνών διαγλωσσικά. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο γραμματικό φαινόμενο, η πολυπλοκότητα του οποίου καθιστά δύσκολη την κατάκτηση του από τα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί ότι η παθητική φωνή αναπτύσσεται και κατακτάται χρονολογικά αργότερα σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο γραμματικό φαινόμενο. Ακόμα, και η επαφή του παιδιού με την παθητική φωνή, είτε μέσω της διδασκαλίας αυτής, είτε μέσα από το άμεσο γλωσσικό του περιβάλλον, δεν προϋποθέτει ότι αυτό έχει πλήρη επίγνωση του φαινομένου αυτού. Η Ελληνική γλώσσα δεν αποτελεί εξαίρεση, καθώς έχουν διεξαχθεί ανάλογες έρευνες που ως σκοπό έχουν την πλήρη κατανόηση της διαδικασίας κατάκτησης της παθητικής φωνής. Παρακάτω, αναφέρονται οι σημαντικότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί ως τώρα με στόχο τη μελέτη της κατάκτησης της παθητικής σύνταξης στην ελληνική γλώσσα (Γατά, Σταυριανάκου, Τσαγκάρη, 2010).

Οι παρακάτω πρότυπες μελέτες εμβαθύνουν περαιτέρω, στον τομέα της παθητικής φωνής, γεγονός που δεν υφίσταται στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2. Γι' αυτό το λόγο επιλέχθηκαν να αναφερθούν τα σημεία των ερευνών τα οποία μπορούν να συσχετιστούν με τις παθητικές προτάσεις που παρουσιάζονται μέσα από το αξιολογητικό εργαλείο.

Μια από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι αυτή των Terzi και Wexler (2002). Η συγκεκριμένη έρευνα εξέτασε την κατάκτηση της παθητικής φωνής, μέσω μιας διαδικασίας της κατανόησης. Οι ηλικίες των παιδιών που εξετάστηκαν κυμαίνονταν από 3,09 έως 5,06 ετών. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν, μεταξύ άλλων, ότι τα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερη επίδοση στην επιθετική παθητική ενώ τη χαμηλότερη επίδοση σημείωσαν στη ρηματική παθητική των δραστικών ρημάτων, όπως είναι για παράδειγμα το ρήμα «σπρώχνω». Επιπλέον, η χαμηλότερη επίδοση στην κατηγορία της ρηματικής παθητικής των μη δραστικών ρημάτων, κυρίως μετά την ηλικία των τεσσάρων, είναι δυσκολότερο να εξηγηθεί. Πιστεύεται, ότι τα παιδιά, εξαιτίας της έλλειψης ερεθισμάτων της συγκεκριμένης παθητικής υποκατηγορίας, παρουσιάζουν και μειωμένη αντίληψη αυτής.

Συνέχεια της παραπάνω έρευνας αποτέλεσε αυτή των Δρίβα και Τερζή (2008), στην οποία επίσης εξετάστηκε η κατάκτηση της παθητικής φωνής, σε παιδιά ηλικίας από 3,07 έως 6,00 ετών, δηλαδή με μία ακόμη ηλικιακή ομάδα. Και σε αυτήν την περίπτωση, εξετάστηκε ο τομέας της κατανόησης, μέσω της παρουσίασης φωτογραφιών σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, σημειώνεται ότι δεν παρατηρήθηκαν υπερβολικά χαμηλές επιδόσεις, όσον αφορά τη ρηματική παθητική των δραστικών ρημάτων σε σχέση με τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας των Terzi και Wexler (2002). Στην περίπτωση της επιθετικής παθητικής (adjectival passive) των δραστικών ρημάτων, η απόδοση των παιδιών σημειώθηκε ως σταθερά καλύτερη σε σχέση με την ανταπόκριση τους όσον αφορά τη ρηματική παθητική, όπως ακριβώς σημειώθηκε και στην έρευνα των Terzi και Wexler (2002).

Σημαντική στατιστική απόκλιση παρατηρείται μόνο στην τρίτη κατά σειρά ηλικιακή ομάδα (μ.ο 5,03). Όσον αφορά τα μη δραστικά ρήματα, η απόδοση των παιδιών ήταν σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με τα δραστικά ρήματα παθητικής φωνής, όπου η απόδοση των παιδιών βρισκόταν σε αρκετά υψηλότερα επίπεδα. Το γεγονός αυτό, πολύ πιθανόν, να συμβαίνει λόγω της χαμηλής απεικονιστικής δυνατότητας, αλλά και της αφηρημένης σημασιολογίας των μη δραστικών ρημάτων.

Επίσης, η παρουσία ή μη του ποιητικού αιτίου δεν επηρέασε ιδιαίτερα τις απαντήσεις των υποκειμένων, αν εξαιρεθεί η δεύτερη κατά σειρά ηλικιακή ομάδα, όπου η απουσία ποιητικού αιτίου έδωσε καλύτερα αποτελέσματα. Συμπερασματικά, το ποιητικό αίτιο δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις των παιδιών και κατ' επέκταση, στην κατάκτηση της παθητικής.

Στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής, που πραγματοποιήθηκε από την Έφη Παπαδημητρίου (2002) εξετάστηκε, επίσης, το θέμα της κατάκτησης της παθητικής φωνής. Στην συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν δύο ηλικιακές ομάδες. Η πρώτη αποτελούνταν από παιδιά της τρίτης δημοτικού ενώ η δεύτερη ομάδα από παιδιά της πέμπτης δημοτικού. Σε αυτήν την έρευνα, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν το δράστη της ενέργειας σε κάθε πρόταση που τους δινόταν. Όσο πιο σημασιολογικά σαφές ήταν το ρήμα της πρότασης (σπρώχνομαι), το ποσοστό των απαντήσεων των παιδιών και των δύο ηλικιακών ομάδων ήταν υψηλό. Εν αντιθέσει, όταν το ρήμα περιπλεκόταν σημασιολογικά (φιλιέμαι), τόσο το ποσοστό των

σωστών απαντήσεων των παιδιών έφθινε. Συνεπώς, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το υποκείμενο, ή, με άλλα λόγια, ο δράστης της ενέργειας, επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων. Επιπρόσθετα, επιβεβαιώνεται, για ακόμη μία φορά ότι, παρόλη τη διδακτική προσέγγιση και την ηλικία των παιδιών, η διαδικασία κατάκτησης της παθητικής φωνής συνεχίζει να εξελίσσεται, σε σχέση με άλλα γραμματικά φαινόμενα, εξαιτίας της πολυπλοκότητάς της.

Μια επιπρόσθετη έρευνα, αποτελεί αυτή της Τσιμπλή (2006), η οποία εξέτασε τόσο την παραγωγή όσο και την κατανόηση της παθητικής φωνής. Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα άνηκαν σε ένα ευρύτερο ηλικιακό φάσμα, από τριών έως δεκατεσσάρων ετών, προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η διαδικασία εξέλιξης της παθητικής φωνής, μέσα από τα διάφορα αναπτυξιακά στάδια.

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Τσιμπλή, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως τα ρήματα με παθητική μορφολογία έχουν απαραίτητως και παθητική ερμηνεία, κι ως εκ τούτου, τείνουν να γενικεύουν την παθητική, μην λαμβάνοντας υπόψη τους άλλες ερμηνείες της παθητικής μορφολογίας, όπως είναι η αλληλοπάθεια και η αυτοπάθεια. Ο ρόλος του έμψυχου υποκείμενου διαφοροποιείται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται το άτομο. Επομένως τα παιδιά, αντιλαμβάνονται την ενέργεια, χωρίς όμως να μπορούν να συγκεκριμενοποιήσουν τον δράστη. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στα αντιμεταβιβαστικά ρήματα ενεργητικής μορφολογίας, μόνο όμως, όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των προνηπίων. Η έρευνα λοιπόν καταλήγει στο γεγονός πως, η κατάκτηση της παθητικής φωνής σε αυτά τα αναπτυξιακά πλαίσια, βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο, και για αυτόν τον λόγο υπάρχει η γενικευμένη προτίμηση της παθητικής ερμηνείας απέναντι σε κάθε ρήμα με παθητική μορφολογία.

Σε συνέχεια με την παραπάνω έρευνα, η έρευνα των Zombolou et al. (2010) εξέτασε την ικανότητα των παιδιών, ηλικίας 2,07 έως 4,03 ετών, να αντιλαμβάνονται την διάκριση μεταξύ παθητικής και αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας, σε ρήματα που εμφανίζουν είτε παθητική είτε ενεργητική μορφολογία. Επίσης επιχείρησε να εντοπίσει το ακριβές αναπτυξιακό στάδιο, κατά το οποίο πραγματοποιείται η πρώιμη αντίληψη του γραμματικού φαινομένου της παθητικής φωνής. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν υπεργενίκευση στην ενεργητική φωνή, δηλαδή τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, απέδωσαν ενεργητική ερμηνεία στα ρήματα με παθητική μορφολογία. Επίσης, όσον αφορά την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά την συσχετίζουν περισσότερο με την ενεργητική μορφολογία παρά με την παθητική μορφολογία. Η έρευνα αυτή κατέληξε στο γεγονός πως τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 2,07 έως 4,03 ετών δεν έχουν κατακτήσει πλήρως την παθητική φωνή, το οποίο είναι αναμενόμενο καθώς τα παιδιά αυτά είναι μικρότερης ηλικίας σε σύγκριση με τα παιδιά τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα της Τσίμπλη. Παρ'όλα αυτά, σημειώθηκε πως τα παιδιά κατακτούν την έννοια της αντιμεταβιβαστικότητας νωρίτερα, η οποία αποτελεί την μόνη έννοια που συναντάται και στις δύο μορφολογίες παρόλο που μπορεί να της αποδοθεί παθητική ερμηνεία.

Σκοπός της έρευνας του Ανδρεόπουλου (2012), ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο κατανόησης των μη ενεργητικών ρημάτων σε παιδιά Α' και Β' τάξης Δημοτικού, ηλικίας από 6,02 έως 8,08 ετών καθώς και να προσδιοριστεί το πιθανότερο στάδιο κατάκτησης μέσω μιας δοκιμασίας ταύτισης πρότασης με εικόνα. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα, αναφέρουν πως τα παιδιά της Α' τάξης εμφάνισαν μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση παθητικών ρημάτων με παθητική ερμηνεία (71% επιτυχία), λιγότερες στην κατηγορία αυτοπαθών ρημάτων με αυτοπαθή ερμηνεία (93% επιτυχία) και ακόμη πιο λίγες στην κατηγορία των αυτοπαθών ρημάτων με παθητική ερμηνεία (95% επιτυχία).

Επίσης, ο ερευνητής αναφέρει πως τα παιδιά της Β' τάξης δείχνουν να έχουν κατακτήσει πλήρως τα αυτοπαθή ρήματα με αυτοπαθή ερμηνεία (δηλαδή τα αμιγώς αυτοπαθή ρήματα) και σε πολύ μεγάλο βαθμό τα αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία (98% επιτυχία). Παρέμειναν οι δυσκολίες κατανόησης παθητικού ρήματος με παθητική ερμηνεία (αμιγώς παθητικές προτάσεις) σε ορισμένα παιδιά της Β' τάξης (76% επιτυχία). Παρόλα αυτά, παρουσιάστηκε η ύπαρξη βελτίωσης σε αυτή την κατηγορία. Επομένως σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, εξάγεται το συμπέρασμα πως η δυσκολία κατάκτησης της παθητικής ερμηνείας συνεχίζει να υφίσταται και στα παιδιά της Β' Δημοτικού, παρά την μικρή βελτίωση που παρατηρείται σε σύγκριση με τα παιδιά της Α' Δημοτικού.

Τέλος, μια επιπρόσθετη έρευνα αποτελεί αυτή των Γατά, Σταυριανάκου και Τσαγκάρη (2010), οι οποίες μελέτησαν την ερμηνεία της παθητικής μορφολογίας από παιδιά Α' Δημοτικού ηλικίας 6,01 έως 7,04 ετών μέσω δοκιμασίας αντιστοιχίας της πρότασης με εικόνα. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε συνέχεια της έρευνας των Δρίβα και Τερζή (2008) και επείχε να διερευνήσει την ερμηνεία της μορφολογίας της φωνής και την αλληλεπίδρασή της με την εναλλαγή στη μεταβατικότητα. Σκοπός ήταν να ελεγχθεί ποιά είναι η προτιμώμενη ερμηνεία που εμφανίζουν τα παιδιά της Α' Δημοτικού σε ρήματα με ενεργητική και μή μορφολογία, σε σχέση με την παρουσία του έμψυχου υποκειμένου καθώς και την ρηματική κατηγορία.

Από την παραπάνω μελέτη, οι ερευνήτριες εξήγαγαν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τις κατηγορίες των ρημάτων και τις ερμηνείες της παθητικής φωνής. Αρχικά, όσον αφορά την κατηγορία που περιλαμβάνει ρήματα παθητικής ερμηνείας και μορφολογίας, οι ερευνήτριες παρατηρώντας την επίδοση των παιδιών συμπεράναν ότι τα ίδια έχουν κατακτήσει πλήρως την παθητική φωνή και την διάκρισή της από την ενεργητική, ακόμη και αν παραλείπεται το ποιητικό αίτιο. Κάτι ανάλογο διαπιστώθηκε και από την έρευνα των Terzi και Wexler (2002). Επίσης, αναφορικά με την ηλικία κατάκτησης σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα αλλά και αυτή των Driva και Terzi, οι ερευνήτριες καταλήγουν στο γεγονός πως τα παιδιά στην ηλικία των 5,06-6,00 ετών έχουν κατακτήσει την βάση του συστήματος της φωνής. Επίσης αναφέρουν ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αυτοπάθεια και την αλληλοπάθεια, αλλά δεν τις διακρίνουν πλήρως στην ηλικία των 6,01-7,04 ετών και ενώ ολοκληρώνουν την φοίτησή τους στην Α' Δημοτικού.

Στη συνέχεια, παρατήρησαν πως τα παιδιά φαίνεται να μην έχουν αποσαφηνίσει την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία με την ενεργητική μορφολογία, με εξαίρεση το ρήμα «λέρωσε» όπου σημείωσαν υψηλά ποσοστά. Αυτό τους το εύρημα, έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα της Zombolou (2010), η οποία, παρόλο που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, απέδειξε ότι η αντιμεταβιβαστικότητα με ενεργητική μορφολογία έχει κατακτηθεί. Παρόλα αυτά, οι ερευνήτριες αναφέρουν πως τα αποτελέσματα της έρευνας της Τσιμπλή έρχονται να

επιβεβαιώσουν το παραπάνω, που θέλει την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία προβληματική τόσο για την ενεργητική όσο και για την παθητική ερμηνεία.

Τα παιδιά, στην περίπτωση της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας σε ρήματα παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο, δίνουν παθητική ερμηνεία στην πλειοψηφία των απαντήσεών τους με εξαίρεση το ρήμα «λερώνομαι», όπου και πάλι παρουσιάζονται τα υψηλότερα ποσοστά αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας.

Σύμφωνα με τα δύο προηγούμενα συμπεράσματα, κατέληξαν στο γεγονός πως υπήρξε υπεργενίκευση στην παθητική ερμηνεία σχετικά με τα ρήματα που ερμηνεύονται ως αντιμεταβιβαστικά και για τις δύο μορφολογίες. Επίσης, ανέφεραν πως για καμία από τις δύο ηλικιακές ομάδες των παιδιών της Α' Δημοτικού και για καμία από τις ομάδες των προτάσεων δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά που να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποια από τις δύο ηλικιακές ομάδες υπερτερεί έναντι της άλλης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα και συμπεράσματα των προηγούμενων ερευνών, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το διδακτικό αντικείμενο της Γραμματικής και του Συντακτικού δεν έχει ολοκληρωθεί για ένα παιδί της Α' Δημοτικού, δεδομένου ότι, καθώς αυτό χωρίζεται σε τμήματα, το παιδί θα πρέπει να ολοκληρώσει τη φοίτησή του και στην Β' Δημοτικού, ώστε να κατακτήσει, θεωρητικά έστω, τα όσα προβλέπονται στην διδακτέα ύλη αυτών των δύο τάξεων.

Κατά συνέπεια, δεν περιμένει κανείς την πλήρη συνείδηση του συνόλου της Γραμματικής και του Συντακτικού, υπό την μορφή κανόνων, από έναν τελειόφοιτο μαθητή της Α' Δημοτικού. Δομημένη εκπαίδευση επάνω στην ενεργητική και παθητική φωνή γίνεται πλέον στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου (Κατή,1990). Ως εκ τούτου, στο τέλος αυτής της τάξης, τα παιδιά αναμένεται να είναι σε θέση να διακρίνουν με σαφέστερη ευκολία της διαφορετικές ερμηνείες που παρουσιάζει η παθητική μορφολογία, γεγονός όμως που δεν διερευνάται περισσότερο στην παρούσα έρευνα

2.3. ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

Ο τομέας που θα αναλυθεί παρακάτω αφορά τις αντωνυμίες και συγκεκριμένα τις προσωπικές. Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός πως τα ευρήματα σχετικά με την κατάκτηση αυτής της δομής στην Ελληνική γλώσσα είναι ελάχιστα, και προέρχονται συνήθως από ομάδες παιδιών τυπικής ανάπτυξης που αποτέλεσαν ομάδες ελέγχου σε πειράματα.

2.3.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Το σύστημα των αντωνυμιών είναι ιδιαίτερου ενδιαφέροντος σε κάθε γλώσσα, τόσο στον τομέα της σύνταξης όσο και της σημασιολογίας, καθώς το σύστημα αυτό λειτουργεί με έναν ξεχωριστό τρόπο στη διαδικασία επιλογής των ονοματικών φράσεων στις οποίες αναφέρονται οι αντωνυμίες. Παρόλο που ο αριθμός των αντωνυμιών είναι σχετικά περιορισμένος, η χρήση και η λειτουργία τους στο λόγο είναι ευρύτατη. Στην Ελληνική γλώσσα συγκεκριμένα, οι περισσότερες από τις αντωνυμίες κλίνονται και συμφωνούν ως προς το γένος, τον αριθμό και την πτώση με τα ουσιαστικά που αντικαθιστούν (ή αλλιώς, τα ουσιαστικά στα οποία αναφέρονται). Οι αντωνυμίες μπορούν να χωριστούν σε οχτώ τύπους. Στις προσωπικές, κτητικές, αυτοπαθείς, οριστικές, δεικτικές, αναφορικές, ερωτηματικές και αόριστες (Ανδρεόπουλος, 2012).

Στην παρούσα έρευνα όμως, θα μας απασχολήσουν μόνο οι προσωπικές γι' αυτό και τις παρουσιάζουμε πιο αναλυτικά αμέσως παρακάτω.

2.3.1.1. Οι ισχυροί και αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών

Σύμφωνα με τον Boyd (Fay, 1980), η κατάκτηση του «εγώ» από τα παιδιά είναι μια μεγάλη επανάσταση της εξέλιξης, η οποία οφείλεται στην διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν την χρήση των προσωπικών αντωνυμιών, μέσω της κατανόησης του μηχανισμού της αλλαγής της αναφοράς μεταξύ ομιλητή και ακροατή μέσα στην διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών στον μηχανισμό του ακροατή ομιλητή είναι ιδιαίτερα δύσκολη καθώς είναι από τις πρώτες δεικτικές λέξεις που κατακτούνται από τα παιδιά, δηλαδή λέξεις που αλλάζουν σύμφωνα με τον ομιλητή και το πλαίσιο της επικοινωνίας (Jordan, 1989).

Σύμφωνα με τον Brown (Bernstein & Tiegerman, 1993) υπάρχουν πέντε στάδια στην ανάπτυξη των προσωπικών αντωνυμιών. Στο πρώτο εμφανίζεται το «εγώ», στο δεύτερο το «εμένα», στο τρίτο το «εσύ» και αργότερα εμφανίζονται τα «αυτός, αυτή, εμείς». Αμέσως μετά παρουσιάζεται ο διαχωρισμός μεταξύ των ισχυρών και των αδύνατων τύπων της προσωπικής αντωνυμίας .

Ισχυροί τύποι: εγώ, εσύ, αυτός, -ή, -ό, εμείς, εσείς, αυτοί, -ές, -ά

Αδύνατοι τύποι: μου, σου, τος, -η, -ο, μας, σας, τοις, -ες, -α

2.3.1.2. Συντακτικές διαφορές των ισχυρών και αδύνατων προσωπικών αντωνυμιών.

Σύμφωνα με τον Kayne (1975), οι ισχυρές προσωπικές αντωνυμίες μπορούν να συμπεριφερθούν ως πλήρεις ονοματικές φράσεις στην σύνταξη και στην μορφο-φωνολογία. Έχει διαπιστωθεί λοιπόν, ότι οι ισχυροί τύποι λειτουργούν ως ονοματικές φράσεις στη θέση του υποκειμένου ή του αντικειμένου και έχουν μεγαλύτερο βαθμό συντακτικής ελευθερίας. Από την άλλη μεριά, οι κλιτικές αντωνυμίες εμφανίζουν μια πιο ειδική συμπεριφορά.

(1) α. Αυτός κυνηγάει την γάτα.

β. Τη γάτα κυνηγάει αυτός.

γ. Τη γάτα αυτός κυνήγkει.

Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, γίνεται εμφανές το γεγονός πως οι ισχυρές προσωπικές αντωνυμίες μπορούν να μετακινούνται σε διάφορες θέσεις, χωρίς να δεσμεύονται από το ρήμα τους. Εν αντιθέσει, οι αδύνατες αντωνυμίες δεν μπορούν να μετακινηθούν πάνω από μία άλλη ισχυρότερη δομική μορφή της πρότασης.

(2) α. Αυτόν είδα χθες. (Ισχυρός τύπος)

Χθες είδα αυτόν. (Ισχυρός τύπος)

β. Την επιχείρησή του την τριπλασίασε σχεδόν. (Αδύνατος τύπος)

*Την επιχείρησή του τριπλασίασε σχεδόν την. (Αδύνατος τύπος)

Μία άλλη διαφορά είναι ότι οι ισχυρές μπορούν να σταθούν μόνες τους ενώ οι αδύνατες όχι.

(3) α. Ποιούς κοιτάζει η Μαρία; Εμάς.

β. *Ποιούς κοιτάζει ο Πέτρος; Μάς.

Επίσης, οι ισχυρές αντωνυμίες μπορούν να καταλάβουν είτε τη θέση υποκειμένου σε μια πρόταση (π.χ. οι αντωνυμίες «(ε)μένα, (ε)εσένα, αυτόν) είτε τη θέση αντικειμένου σε μία πρόταση (π.χ. οι αντωνυμίες εγώ, εσύ, αυτός). Εν αντιθέσει, οι αδύνατοι τύποι αντωνυμιών στην Ελληνική, επέχουν μόνο θέση αντικειμένου και μπορούν να λειτουργήσουν σαν ονοματικές φράσεις, ενώ έχουν περιορισμούς στη συντακτική ελευθερία καθώς δεν μπορούν να συναντηθούν στην αριστερή περιφέρεια της πρότασης σε αντίθεση με τις ισχυρές όπως φαίνεται παρακάτω:

(4) α. Αυτήν πάρε. (Ισχυρός τύπος-θέση υποκειμένου)

β. *Την πάρε. (Αδύνατος τύπος-θέση υποκειμένου)

γ. Ο Γιάννης φώναξε εσένα. (Ισχυρός τύπος-θέση αντικειμένου)

δ. Ο Γιάννης σε φώναξε. (Αδύνατος τύπος-θέση αντικειμένου)

Τέλος, οι αδύνατες αντωνυμίες μπορούν είτε να υποκαθίστανται μέσα σε μια καινούρια συναναφορική πρόταση (5α.) είτε να παραλείπονται (5β.).

(5) α. Τον είδα και την είδα. → Τους είδα.

β. Τον έχω δει και (τον έχω) αγαπήσει. → Τον έχω δει και αγαπήσει.

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, δεν υπάρχουν μελέτες που να ερευνούν την αυτή καθεαυτή κατάκτηση των αντωνυμιών από τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική.

2.3.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ

Μια από τις έρευνες κατάκτησης των αντωνυμιών από τα παιδιά, αποτέλεσε αυτή των Τερζή et al. (2011) η οποία αξιολόγησε και σύγκρινε το γενικό γλωσσικό επίπεδο 20 παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ηλικίας 5,08 έως 8,09 ετών (Μ.Ο.= 6,06 έτη) και 20 παιδιών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ), μέσω μιας σειράς δοκιμασιών. Η κύρια δοκιμασία αποτελείτο από έγχρωμες εικόνες τοποθετημένες στην οθόνη ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το παιδί έπρεπε να επιλέξει την ορθή εικόνα κάθε φορά από ένα σύνολο 3 εικόνων, εφόσον άκουγε πρώτα την ηχογραφημένη πρόταση από υπολογιστή. Η κατανομή των προτάσεων που εξετάζαν τις αντωνυμίες περιείχε την Αρχή Α (αναφορικές αυτοπαθείς αντωνυμίες) και την Αρχή Β (προσωπικές αντωνυμίες, Ισχυροί και Αδύναμοι τύποι).

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα ΤΑ παιδιά απάντησαν σωστά στις δοκιμασίες σε ποσοστό 93,3% για τις ισχυρές προσωπικές αντωνυμίες και 99,2% για τους αδύναμους τύπους των προσωπικών αντωνυμιών.

Σκοπός της έρευνας του Ανδρέοπουλου (2012), ήταν να διερευνηθεί το επίπεδο κατανόησης των αντωνυμιών από παιδιά ηλικίας 6,02 έως 8,08 ετών και να προσδιοριστεί το πιθανότερο στάδιο κατάκτησης της συγκεκριμένης δομής κατά την ανάπτυξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, η μελέτη και έρευνα περιελάμβανε 18 εικόνες, οι οποίες εξετάζαν την κατανόηση των αντωνυμιών. Χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία των Terzi et al. (2012), κατά την οποία το παιδί έπρεπε να επιλέξει την ορθή εικόνα από ένα σύνολο 3 εικόνων, εφόσον άκουγε πρώτα την ηχογραφημένη πρόταση από υπολογιστή. Μέσα από την έρευνα αυτή, εξετάστηκε η κατανόηση των αδύνατων και δυνατών τύπων των προσωπικών αντωνυμιών και τα αποτελέσματα της έρευνας παρατίθενται παρακάτω:

Συγκεκριμένα παρουσιάστηκε πως τα παιδιά της Α' τάξης Δημοτικού, δείχνουν να έχουν κατακτήσει την αναφορά των αυτοπαθών αντωνυμιών σε ποσοστό 98%, δηλαδή σχεδόν πλήρως. Τα παιδιά της Β' τάξης Δημοτικού, δείχνουν να έχουν κατακτήσει πλήρως τις αυτοπαθείς αντωνυμίες και σε πολύ μεγάλο βαθμό τον αδύνατο τύπο των προσωπικών αντωνυμιών (97,5%).

Όμως, η κατάκτηση των ισχυρών προσωπικών αντωνυμιών φαίνεται να καθυστερεί αρκετά σε σχέση με τις αδύνατες ακόμη και στη Β' τάξη καθώς μέσα από την έρευνα αυτή,

παρουσιάστηκε πως το ποσοστό των σωστών απαντήσεων για την Α' τάξη ήταν 69% ενώ για την Β' τάξη ήταν 89%. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ήρθαν σε συμφωνία με την έρευνα των Conroy et al. (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι σε γλώσσες οι οποίες περιλαμβάνουν και τους δύο τύπους προσωπικών αντωνυμιών τα παιδιά καθυστερούν στην κατάκτηση της κατανόησης των ισχυρών αντωνυμιών σε σχέση με τις αδύνατες. Αξίζει να αναφερθεί πως οι Conroy et al. (2009), ισχυρήστηκαν ότι το πρόβλημα της αναφοράς των ισχυρών αντωνυμιών εμφανίζεται κυρίως στον συγκεκριμένο τύπο δοκιμασίας, δηλαδή επιλογής.

Από επιπρόσθετες μελέτες προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Έρευνες οι οποίες μελέτησαν την κατάκτηση της Δέσμευσης στα Ελληνικά έχουν αποδείξει πως, τα ΤΑ παιδιά κατέχουν την Αρχή Β πολύ νωρίς και δεν κάνουν λάθη κατανόησης ούτε σε δυνατές ούτε σε κλιτικές αντωνυμίες (Varlokosta, 1999). Η Varlokosta (1999), απέδωσε την κατάκτηση των ισχυρών αντωνυμιών από Ελληνόφωνα παιδιά, στο γεγονός πως οι Ελληνικές ισχυρές αντωνυμίες είναι επίσης δεικτικές (π.χ. Είδα αυτόν τον άνθρωπο). Επίσης υποστήριξε ότι τα ΤΑ παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική δεν παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση των αυτοπαθών αντωνυμιών και τις κατακτούν αρκετά νωρίς, συγκεκριμένα γύρω στην ηλικία των τεσσάρων ετών. Τέλος, η κατανόηση των προσωπικών αντωνυμιών (τόσο των ισχυρών, όσο και των αδύνατων τύπων) δεν παρουσιάζει προβλήματα για τα ΤΑ ελληνόπουλα και από τις λιγοστές έρευνες που υπάρχουν για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, προκύπτει πως πρώτα αναπτύσσεται το τρίτο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας στην ονομαστική (αυτός,-ή,-ό), μετά το πρώτο (εγώ-ονομαστική), μετά το δεύτερο (εσύ-ονομαστική) και τελευταία αναπτύσσονται οι τύποι «εμένα, εσένα», οι υπόλοιπες δηλαδή πτώσεις (Stephany, 1995).

2.4. ΑΝΑΦΟΡΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

2.4.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

(Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ-BINDING THEORY)

Η Θεωρία της Αναφορικής Δέσμησης (Binding Theory), ή αλλιώς, Θεωρία της Αναφορικής Σύνδεσης, είναι ο τομέας της γραμματικής που έχει να κάνει με τις σχέσεις των διάφορων τύπων αντωνυμιών και των ονοματικών φράσεων στις οποίες αναφέρονται. Συγκεκριμένα, επισημαίνει τους κανόνες που ορίζουν πώς η αναφορά των αντωνυμιών εξαρτάται από την αναφορά των ονοματικών φράσεων, καθορίζει δηλαδή, σε ποιές ονοματικές φράσεις μέσα ή έξω από την πρόταση μπορεί να αναφερθεί μία αντωνυμία. Η Θεωρία της Αναφορικής Δέσμησης λοιπόν επισημαίνει τις σχέσεις δέσμησης μεταξύ ονοματικών φράσεων και αντωνυμιών και αποτελείται από τρεις Συνθήκες ή Αρχές που ισχύουν σε όλες τις γλώσσες, αποτελούν δηλαδή Καθολικές Αρχές (Chomsky, 1981).

ΑΡΧΗ Α

Μία αυτοπαθής αντωνυμία πρέπει να αναφέρεται σε μία ονοματική φράση (ΟΦ), μέσα στην ίδια πρόταση.

Επομένως σύμφωνα με την Αρχή Α, η οποία σχετίζεται μόνο με τις αυτοπαθείς αντωνυμίες, η πρόταση (1α.) είναι γραμματική επειδή η αυτοπαθής αντωνυμία «τον εαυτό της» μπορεί να αναφερθεί στην ΟΦ « Η Χριστίνα», εφόσον τα δύο αυτά στοιχεία συμφωνούν ως προς την πτώση, το γένος και τον αριθμό και επιπλέον, βρίσκονται στην ίδια πρόταση. Από την άλλη πλευρά, η πρόταση (1β.) είναι αντιγραμματική καθώς η αυτοπαθής αντωνυμία και η ΟΦ δεν συμφωνούν ως προς το γένος. Τέλος, η πρόταση (1γ.) είναι αντιγραμματική για τον λόγο ότι η αυτοπαθής αντωνυμία συμφωνεί ως προς το γένος και τον αριθμό με την ΟΦ «Ο Γιώργος» αλλά βρίσκεται σε διαφορετική πρόταση, με αποτέλεσμα να παραβιάζεται η Αρχή Α.

- (1) α. Η Χριστίνα αγαπά τον εαυτό της.
- β. *Ο Γιώργος αγαπά τον εαυτό της.
- γ. *Ο Γιώργος νομίζει ότι η Χριστίνα αγαπά τον εαυτό του.

ΑΡΧΗ Β

Μία προσωπική αντωνυμία, είτε ισχυρού είτε αδύνατου τύπου, δεν μπορεί να αναφέρεται σε μια ΟΦ που βρίσκεται μέσα στην ίδια πρόταση.

Επομένως σύμφωνα με την Αρχή Β, η πρόταση (2α.) είναι γραμματική επειδή η αντωνυμία «αυτόν» αναφέρεται σε άλλο πρόσωπο εκτός του «Γιάννη», ενώ η (2β.) είναι αντιγραμματική επειδή το «ο Γιάννης» αναφέρεται στο «αυτόν» και παραβιάζεται η Αρχή Β, αφού, ΟΦ και αντωνυμία, βρίσκονται μέσα στην ίδια πρόταση. Η πρόταση (2γ.) είναι γραμματική επειδή η αντωνυμία «αυτόν» αναφέρεται σε μία ΟΦ έξω από την πρόταση στην οποία βρίσκεται η αντωνυμία, σε συμφωνία με την Αρχή Β.

- (2) α. Ο Γιάννης1 αγαπά αυτόν

Ο Γιάννης₁ τον₂ αγαπά.

β. *Ο Γιάννης₁ αγαπά αυτόν₁.

Ο Γιάννης₁ τον₁ αγαπά.

γ. Ο Γιάννης₁ νομίζει ότι η Μαίρη αγαπά αυτόν₁ / τον₁ αγαπά.

ΑΡΧΗ Γ

Μία λεξική ονοματική φράση, δηλαδή ένα ουσιαστικό, πρέπει να είναι ελεύθερο παντού.

Οπότε, σύμφωνα με την Αρχή Γ η πρόταση (3α.) είναι γραμματική επειδή η λεξική ΟΦ «τον Γιάννη» αναφέρεται σε άλλο πρόσωπο από την αντωνυμία «αυτός», ενώ η (3β.) είναι αντιγραμματική επειδή η λεξική ΟΦ «τον Γιάννη» δεσμεύεται αναφορικά στην πρόταση στην οποία ανήκει, κάτι που αντιβαίνει στην Αρχή Γ η οποία ορίζει ότι μια ΟΦ πρέπει να είναι ελεύθερη παντού.

(3) α. Αυτός₁ αγαπά τον Γιάννη₂ .

β. * Αυτός₁ νομίζει ότι η Μαίρη αγαπά τον Γιάννη₁ .

Επειδή εμείς στην παρούσα έρευνα, μελετάμε μόνο δέσμευση αντωνυμιών, η Αρχή Γ δεν θα μας απασχολήσει.

2.4.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Η Κατάκτηση της Αρχής Α

Έχει βρεθεί πως η Αρχή Α της Αναφορικής Δέσμευσης κατακτάται αρκετά νωρίς. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι έχει ολοκληρωθεί σε ηλικία μικρότερη των 4 ετών (Τερζή, 2011). Να διευκρινίσουμε ότι όταν αναφερόμαστε στην κατάκτηση μία Αρχής ουσιαστικά μιλάμε για συμμόρφωση με την συγκεκριμένη Αρχή. Αρχικά τα παιδιά πρέπει να μάθουν τη σημασία των αντωνυμικών τύπων όπως: «αυτόν», «τον εαυτό του» κλπ., και στη συνέχεια να βρουν σε ποιές ΟΦ είναι δυνατό να αναφέρονται οι αντωνυμικοί τύποι.

Η Κατάκτηση της Αρχής Β

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι τα Αγγλόφωνα παιδιά παραβιάζουν την Αρχή Β μέχρι αρκετά μεγάλη ηλικία, δηλαδή μέχρι περίπου την ηλικία των 6 ετών (Chien & Wexler, 1990; McDaniel, Cairns & Hsu, 1990; Thornton, 1990). Εντούτοις, έχουν γίνει μελέτες για την κατάκτηση της Αρχής Β σε άλλες γλώσσες, και κυρίως σε γλώσσες που έχουν κλιτικές αντωνυμίες και τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά. Η Ιταλική γλώσσα, χρησιμοποιεί κλιτικές αντωνυμίες, και έχει βρεθεί ότι τα παιδιά κατακτούν νωρίς την Αρχή Β όταν χρησιμοποιούν κλιτικές αντωνυμίες (δηλαδή τους αδύναμους τύπους των αντωνυμιών) (McKee, 1992). Όταν όμως, ακόμη και σε γλώσσες όπως η Ιταλική, χρησιμοποιούνται οι

ισχυροί τύποι των αντωνυμιών, τα παιδιά καθυστερούν την κατάκτηση της Αρχής Β όπως και στην Αγγλική.

Η Ελληνική ανήκει στον ίδιο τύπο γλωσσών με την Ιταλική γλώσσα, καθώς χρησιμοποιεί κλιτικές αντωνυμίες, (1α) και, σε πολύ πιο μικρό βαθμό, πλήρεις αντωνυμίες στην ίδια θέση, (1β).

(1) α Ο Γιάννης τον αγαπά.

β. Ο Γιάννης αγαπά αυτόν.

Σε μια σειρά από μελέτες για την Ελληνική, η Varlokosta (1999), βρήκε ότι τα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική όντως κατακτούν νωρίς την Αρχή Α (αυτοπαθείς αντωνυμίες). Επίσης, ακριβώς όπως συμβαίνει στην Ιταλική, τα παιδιά δεν καθυστερούν την κατάκτηση της Αρχής Β όταν χρησιμοποιούν κλιτικές αντωνυμίες (αδύναμους τύπους) όπως στο παράδειγμα (1α). Σε αντίθεση όμως με την Ιταλική αλλά και την Αγγλική, δεν βρέθηκε τα παιδιά να καθυστερούν ως προς την Αρχή Β ούτε όταν χρησιμοποιούν πλήρεις αντωνυμίες. Η Varlokosta (1999), θεωρεί ότι αυτή η συμπεριφορά των Ελληνόφωνων παιδιών έχει άμεση σχέση με το γεγονός ότι οι προσωπικές αντωνυμίες της Ελληνικής είναι και δεικτικές αντωνυμίες (1α). Αυτό δεν συμβαίνει στις υπόλοιπες γλώσσες, οι οποίες έχουν άλλους τύπους για τις δεικτικές αντωνυμίες και άλλους τύπους για τις προσωπικές αντωνυμίες.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω γλώσσες, στα Ελληνικά η συμμόρφωση με την Αρχή Β ισχύει τόσο για τις κλιτικές αντωνυμίες (2α.), όσο και για τις πλήρεις αντωνυμίες (2β.), με αποτέλεσμα η αναφορά τους να κατακτάται σε αρκετά μικρή ηλικία, σύμφωνα με τα ευρήματα της Varlokosta (1999).

(2) α. Ο Γιάννης τον είδε.

β. Ο Γιάννης είδε αυτόν.

γ. Είδα αυτόν τον άνθρωπο

Συμπερασματικά, η Αρχή Β, το ότι δηλαδή μια προσωπική αντωνυμία δεν μπορεί να αναφέρεται σε μια ΟΦ μέσα στην ίδια πρόταση, κατακτάται νωρίς από τα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική είτε όταν χρησιμοποιούνται οι ισχυροί τύποι των αντωνυμιών είτε όταν χρησιμοποιούνται οι αντίστοιχες κλιτικές αντωνυμίες.

Η Κατάκτηση της Αρχής Γ

Λόγω περιορισμένου αριθμού ερευνών δεν υπάρχουν πολλά στοιχεία για την Αρχή Γ. Με δύο λόγια όμως, και παρότι έχουν υπάρξει αποκλίσεις στα ευρήματα σχετικά με την κατάκτησή της, είναι γενικά παραδεκτό ότι κατακτάται πριν από την Αρχή Β και μετά από την Αρχή Α. Τέλος αναφορικά με την Αρχή Γ είχε βρεθεί αρχικά ότι τα παιδιά την κατακτούν μέχρι το πέμπτο έτος της ηλικίας τους (Ingram & Shaw, 1981). Ωστόσο, μεταγενέστερες μελέτες έδειξαν ότι η κατάκτηση ολοκληρώνεται και μέχρι την ηλικία των τεσσάρων ετών (Crain & McKee, 1985). Πάντως είναι γενικά αποδεκτό ότι η Αρχή Γ κατακτάται πριν από την Αρχή Β (Conroy et al, 2009).

2.5. ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

2.5.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Αναφορικές προτάσεις λέγονται οι δευτερεύουσες προτάσεις οι οποίες αναφέρονται σε ένα κύριο ή δευτερεύοντα όρο άλλης πρότασης, για τον οποίο γίνεται λόγος.

Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων, έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές σε πολλές γλώσσες, τόσο σε τυπικά αναπτυσσόμενες, όσο και σε μη τυπικά αναπτυσσόμενες ομάδες πληθυσμού. Σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούμε σε μερικές βασικές μελέτες σχετικά με την κατάκτηση των Αναφορικών Προτάσεων (ΑΠ), που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορες γλώσσες, αλλά και στα μέχρι τώρα ευρήματα για την Ελληνική.

Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας (De Vincenzi, 1991).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία τα παιδιά όταν επεξεργάζονται μια ΑΠ, επιχειρούν σε πρώτη φάση μια ανάλυση υποκειμένου, τοποθετώντας ένα κενό στη θέση του Y της ΑΠ. Όταν στην ΑΠ υπάρχει υποκείμενο πριν το ρήμα, αυτή η ανάλυση εγκαταλείπεται αμέσως μόλις δουν την ονομαστική φράση (ΟΦ). Αντίθετα, όταν έχουμε μια ΑΑ (Αναφορική πρόταση Αντικειμένου) με μεταρηματικό Y, στο οποίο η αμφισημία επιλύεται μέσω του χαρακτηριστικού του αριθμού, ακολουθείται η εξής διαδικασία: τα παιδιά, όπως είπαμε, ξεκινούν τοποθετώντας το κενό στη θέση του Y της ΑΠ. Όταν συναντούν το ρήμα και αυτό δεν είναι στον ίδιο αριθμό με το κενό Y, αντιλαμβάνονται πως έχουν κάνει κάποιο λάθος, αλλά δεν μπορούν να επαναanalύσουν. Δεν βρέθηκε σημαντική σχέση επίδοσης και εργαζόμενης μνήμης, πράγμα που σημαίνει πως η δυσκολία επανάλυσης δεν οφείλεται στις ατομικές διαφοροποιήσεις χωρητικότητας της εργαζόμενης μνήμης. Επομένως, η συμφωνία Y-P είναι πιο εύθραυστη σε δομές P-Y, σε σχέση με τις δομές Y-P. (Τασιούδη, 2009).

2.5.2. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Ένα θέμα που απασχόλησε έντονα τη βιβλιογραφία σχετικά με την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων είναι η διαφοροποίηση της απόδοσης των παιδιών στις αναφορικές προτάσεις Υποκειμένου και Αντικειμένου, προτάσεων δηλαδή στις οποίες η κενή κατηγορία κατέχει θέση αντικειμένου ή υποκειμένου. Οι προτάσεις αυτές διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά τη θέση από την οποία έχει μετακινηθεί το στοιχείο αναφοράς. Οι Αναφορικές Προτάσεις Υποκειμένου (ΑΥ) σχηματίζονται με τη μετακίνηση του Υποκειμένου της Αναφορικής Πρότασης:

π.χ. Το παιδί [που t1 πειράζει τη γάτα]

Αντίστοιχα οι Αναφορικές Προτάσεις Αντικειμένου (ΑΑ) σχηματίζονται με τη μετακίνηση του Αντικειμένου της αναφορικής πρότασης:

π.χ. Το παιδί [που πειράζει η γάτα t1]

Και στις δύο περιπτώσεις βέβαια το στοιχείο που μετακινείται αφήνει στην αρχική του θέση ένα ίχνος (t).

Έρευνα για Αγγλόφωνα παιδιά έδειξε ότι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως της σχολικής τους επίδοσης, παρήγαγαν περισσότερες προτάσεις Υποκειμένου σε σχέση με τις Αντικειμένου (McKee & McDaniel, 2001).

Με την κατάκτηση των ΑΠ στα Ιταλικά έχουν ασχοληθεί εκτενώς οι Arosio, Adani και Guasti. Σε έρευνά τους το 2006 ασχολήθηκαν με την επεξεργασία ΑΥ και ΑΑ από 79 Ιταλόφωνα παιδιά ηλικίας περίπου 5,00 έως 9,00 ετών. Χρησιμοποίησαν ένα έργο επιλογής εικόνας για να ελέγξουν την κατανόηση αυτών των προτάσεων, ένα έργο ορθής γραμματικής κρίσης και δύο τεστ εργαζόμενης μνήμης. Τα Ιταλόφωνα παιδιά, όπως αναμενόταν, παρουσίασαν πολύ μικρότερες δυσκολίες στην επεξεργασία των ΑΥ σε σχέση με τις ΑΑ. Τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύτηκαν και εδώ με βάση την Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας (De Vincenzi, 1991), δηλαδή υπάρχει πάντα προτίμηση για τις μικρότερες αλυσίδες κατά την επεξεργασία της πρότασης.

Όσον αφορά την κατάκτηση των ΑΠ από τυπικά αναπτυσσόμενους πληθυσμούς δεν υπάρχουν πολλές έρευνες στην Ελληνική. Τα αποτελέσματα που παίρνουμε είναι κυρίως από ομάδες παιδιών που αποτέλεσαν ομάδες ελέγχου σε έρευνες για άλλους πληθυσμούς.

Η Stavrakaki (2001), σε έρευνά της για την κατάκτηση των ΑΠ αναφέρει πως, ήδη στην ομάδα 3,05-5,00 ετών κατανοούν τόσο τις ΑΥ, όσο και τις ΑΑ με προρηματικό υποκείμενο. Στην ηλικία των 7 περίπου ετών, τα ΤΑ παιδιά φαίνεται να μην έχουν κανένα πρόβλημα με την κατανόηση κάθε είδους ΑΠ, ενώ σ' αυτή την ηλικία είναι κατανοητή και η πτώση, ως παράγοντας επίλυσης της αμφισημίας.

Η Stathoroulou (2007), σε μελέτη για την παραγωγή των ΑΠ από ενήλικες με Σύνδρομο Down, συμπεριέλαβε και μια ομάδα ελέγχου ΤΑ παιδιών ηλικίας 5,00-7,05 ετών περίπου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της τα παιδιά αυτής της ηλικίας παράγουν σωστά σχεδόν τα ίδια ποσοστά ΑΥ και ΑΑ (80-85%).

Επιπλέον, όπως αναφέρει η Varlokosta (1997), σε έρευνά της, στην οποία εξέτασε 17 παιδιά ηλικίας 3,05- 5,05 ετών, τα παιδιά υιοθετούν τη στρατηγική της μετακίνησης για την κατασκευή τόσο των ΑΥ, όσο και των ΑΑ.

Μια συγκριτική διαγλωσσική μελέτη που έχει ασχοληθεί με την κατάκτηση των ΑΠ από παιδιά ΤΑ, φυσικούς ομιλητές της Ιταλικής και της Ελληνικής, είναι αυτή των Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008). Στην έρευνα συμμετείχαν 37 ΤΑ παιδιά ηλικίας 4,05-5,05 ετών περίπου. Σχεδιάστηκαν δύο πειράματα που το καθένα αποτελούνταν από τρεις τύπους ΑΠ: Αναφορικές Υποκειμένου (Αντικείμενο-Κενό Υποκείμενο), Αναφορικές Αντικειμένου (Αντικείμενο-Κενό Αντικείμενο) και Αναφορικές Αντικειμένου με προρηματικό Υποκείμενο. Στο πρώτο πείραμα η ανάθεση θεματικών ρόλων στην ΑΠ γινόταν μέσω του αριθμού (συμφωνία Υ-Ρ), ενώ στο δεύτερο μέσω της πτώσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά έδειξαν καλύτερη κατανόηση των ΑΥ σε σχέση και με τα 2 είδη των ΑΑ, και ιδίως με αυτές μεταρηματικού υποκειμένου. Επιπλέον, τα παιδιά παρουσίασαν καλύτερη κατανόηση των ΑΠ στις οποίες η επίλυση της αμφισημίας γινόταν μέσω της πτώσης. Ωστόσο, σε κανένα είδος προτάσεων δεν παρουσιάστηκε σ' αυτή την ηλικία άριστη επίδοση, με τις ΑΥ να κυμαίνονται περίπου στο 70% σωστή κατανόησης και τις ΑΑ γύρω στο 52%.

Όσον αφορά, λοιπόν, την Ελληνική, η παραπάνω μελέτη δείχνει πως σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κατάκτησης διαδραματίζουν οι συντακτικοί ή μορφολογικοί δείκτες που αποσαφηνίζουν την αναφορική πρόταση ως πρόταση αντικειμένου. Ενώ για παράδειγμα, η (1α.) ερμηνεύεται ως αναφορική υποκειμένου, η ερμηνεία της (1β.) ως αναφορικής αντικειμένου συνδέεται με τη θέση του υποκειμένου στη δευτερεύουσα πρόταση (λύση αμφισημίας διαμέσου συντακτικής θέσης). Αντίθετα, η ερμηνεία της (1γ.) ως αναφορικής αντικειμένου συνδέεται με τη συμφωνία ρήματος - υποκειμένου στον αριθμό (λύση αμφισημίας διαμέσου συμφωνίας στον αριθμό).

(1) α. Δείξε μου το άλογο, που (το άλογο) κυνηγά τα λιοντάρια.

β. Δείξε μου το άλογο, που τα λιοντάρια κυνηγούν γρήγορα (το άλογο).

γ. Δείξε μου το άλογο, που κυνηγούν τα λιοντάρια.

Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω σχετικά με την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων, οι έρευνες έχουν δείξει πως οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες από τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου. Όπως προαναφέραμε, σύμφωνα με την Αρχή Προτίμησης της Ελάχιστης Αλυσίδας (Minimal Chain Principle) υπάρχει πάντα προτίμηση για τις μικρότερες αλυσίδες κατά την επεξεργασία της πρότασης. Με άλλα λόγια, προτιμάται η ερμηνεία των αναφορικών προτάσεων ως αναφορικών «υποκειμένου» και η ερμηνεία τους ως αναφορικών «αντικειμένου» γίνεται μετά από επανάλυση, η οποία απαιτεί επιπλέον χρόνο.

Για τον λόγο αυτό, η Τασιούδη (2009), βασισόμενη στην έρευνα των Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008), μελέτησε την επίδραση της μορφολογικής πτώσης στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων στην ΕΓΔ. Το πείραμα που σχεδιάστηκε, περιελάμβανε 3 ομάδες ελέγχου με παιδιά τυπικής ανάπτυξης τεσσάρων έως επτά ετών. Τα ΤΑ παιδιά χωρίστηκαν σε 3 υπο-ομάδες, 4,00-5,00, 5,00-6,00 και 6,00-7,00 ετών και το πειραματικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε περιλάμβανε δυο τύπους αναφορικών προτάσεων στην Ελληνική, τις ΑΑ και τις ΑΥ. Το γλωσσικό υλικό που κατασκευάστηκε, χρησιμοποιήθηκε για 2 πειράματα που περιελάμβαναν ένα τεστ κατανόησης επιλογής παράγοντα, με διαφορές στην επιλογή των ρημάτων και ουσιαστικών που περιείχε κάθε πείραμα. Στους συμμετέχοντες, λοιπόν, παρουσιάζονταν για κάθε πρόταση δυο εικόνες, στις οποίες έπρεπε να δείξουν το σωστό δράστη ή πάσχοντα.

Πείραμα 1

Στο πρώτο πείραμα, ο παράγοντας «πτώση» είχε ουδετεροποιηθεί με τη χρήση του ουδετέρου γένους, για το οποίο δεν υπάρχει μορφολογική διάκριση μεταξύ ονομαστικής και αιτιατικής. Με βάση λοιπόν όσα έχουν αναφερθεί, αναμένεται ασυμμετρία επίδοσης ανάμεσα σε ΑΥ και ΑΑ. Εξετάστηκαν οι παρακάτω τύποι αναφορικών προτάσεων:

1. Αναφορικές Υποκειμένου

Το άλογο που κυνηγά τα λιοντάρια.

Το πουλί που κοιτά τα γαϊδούρια.

2. Αναφορικές Αντικειμένους (επίλυση αμφισημίας διαμέσου της συμφωνίας στον αριθμό)

*Το άλογο που κυνηγούν τα λιοντάρια.

*Το πουλί που κοιτούν τα γαϊδούρια.

*Δομή πρότασης ίδιας με τμήμα T (TROG-2), αν το Y και το P συμφωνούσαν σε αριθμό.

Πείραμα 2

Το πείραμα αυτό μελέτησε την επίδραση της μορφολογικής πτώσης στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι ακόλουθοι τύποι αναφορικών προτάσεων:

1. Αναφορικές Υποκειμένου

Δείξε μου...

Τη μαϊμού που πλένει **την** αρκούδα.

Την αγελάδα που σπρώχνει **τον** ελέφαντα.

2. Αναφορικές Αντικειμένου (λύση αμφισημίας με μορφολογικό μαρκάρισμα πτώσης)

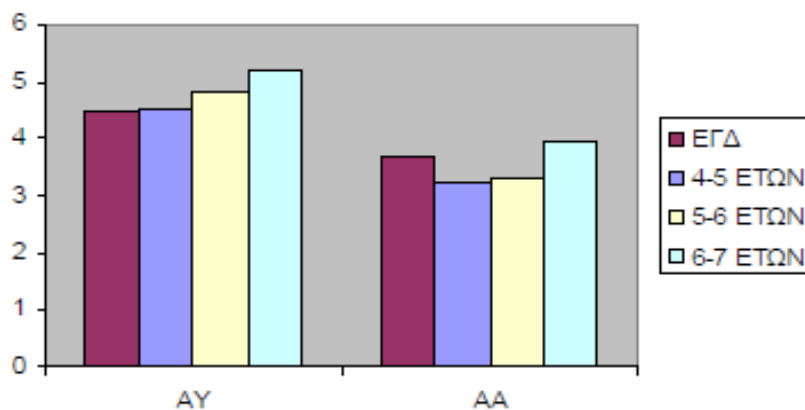
Δείξε μου...

Τη μαϊμού που πλένει **η** αρκούδα.

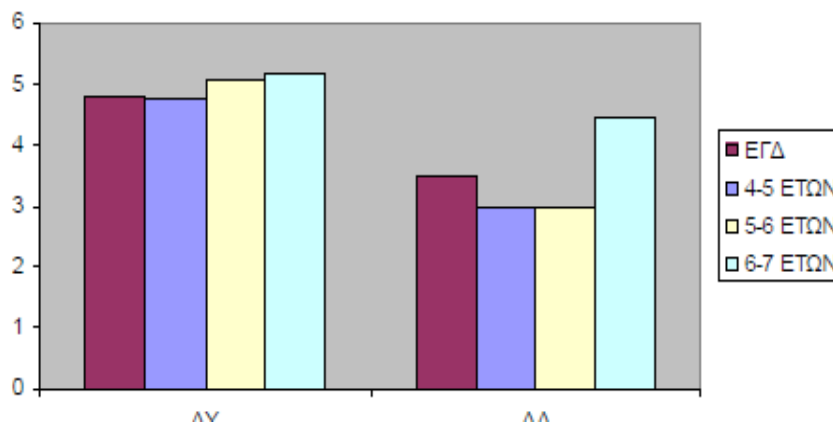
Την αγελάδα που σπρώχνει **ο** ελέφαντας.

Στον πρώτο πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του πρώτου πειράματος όπου ο παράγοντας «πτώση» έχει ουδετεροποιηθεί με τη χρήση του ουδετέρου γένους, για το οποίο δεν υπάρχει μορφολογική διάκριση μεταξύ ονομαστικής και αιτιατικής. Έτσι η επίλυση αμφισημίας πραγματοποιείται διαμέσου της συμφωνίας στον αριθμό (ενικός-πληθυντικός) υποκειμένου και ρήματος.

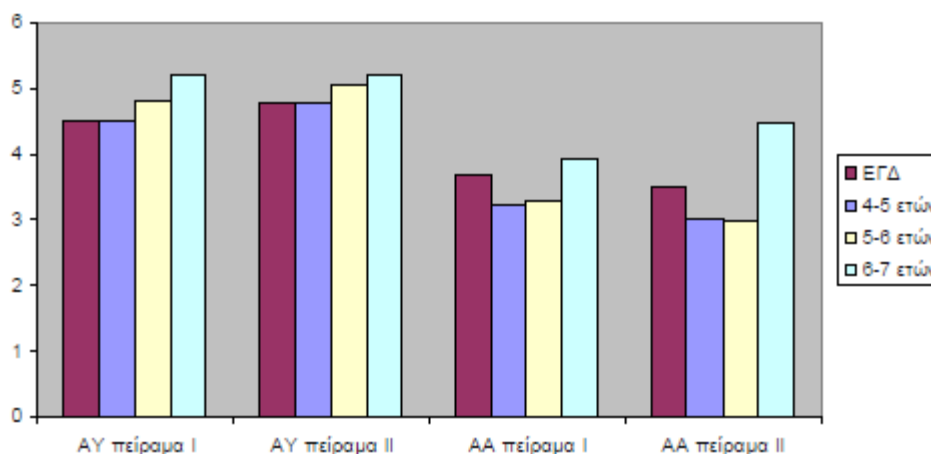
Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι στο πρώτο πείραμα στατιστικά σημαντική είναι μόνο η επίδραση του τύπου της αναφορικής πρότασης. Επιπλέον στατιστική ανάλυση έδειξε πως όλες οι ομάδες είχαν καλύτερη επίδοση στις αναφορικές υποκειμένου από τις αναφορικές αντικειμένου. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται παραστατικότερα και στο παρακάτω γράφημα.



Το δεύτερο πείραμα, όπως προαναφέρθηκε, σχεδιάστηκε για να μελετήσει την επίδραση της μορφολογικής πτώσης στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο παρακάτω γράφημα.



Η στατιστική ανάλυση απέδειξε πως στατιστικά σημαντική εμφανίστηκε η αλληλεπίδραση ομάδας και είδους της πρότασης. Επιπλέον όλες οι ομάδες είχαν καλύτερη επίδοση στις AY από τις AA.



Παρατηρώντας τον παραπάνω συγκεντρωτικό πίνακα εύκολα γίνεται κατανοητή η υπεροχή των AY όσον αφορά την κατανόηση σε σχέση με τις AA και στα δύο πειράματα. Τα αποτελέσματα της υπεροχής των AY έναντι των AA συμφωνούν με τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, καθώς σε όλες υπάρχει αυτή η ασυμμετρία (Guasti et al., 2008). Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με την Αρχή Προτίμησης της Ελάχιστης Αλυσίδας της De Vincenzi (1991), σύμφωνα με την οποία, υπάρχει πάντα προτίμηση για τις μικρότερες αλυσίδες κατά την επεξεργασία της πρότασης. Επομένως, αναμένεται προτίμηση για ερμηνεία των αναφορικών προτάσεων ως AY και όχι ως AA λόγω του ότι, στις αναφορικές υποκειμένου η απόσταση μεταξύ του ίχνους και του μετακινούμενου στοιχείου είναι μικρότερη απ' ότι στις αναφορικές αντικειμένου.

Επίσης, είναι εμφανές πως ο παράγοντας «εμφανής μορφολογικά πτώση» που υπάρχει στο πείραμα Π δεν φαίνεται να αυξάνει σημαντικά την κατανόηση των ΑΥ σε καμία ομάδα. Η μόνη ομάδα η οποία φαίνεται να αναγνωρίζει και να επωφελείται από τον παράγοντα «εμφανής μορφολογικά πτώση» στην κατανόηση των ΑΑ είναι η ομάδα ηλικίας 6,00-7,00 ετών, που βελτιώνει σημαντικά την επίδοσή της σε σχέση με το πρώτο πείραμα. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα επομένως, ότι ενώ η κατάκτηση και χρήση των πτώσεων γίνεται νωρίς, ίσως ο συνδυασμός πτώσης και συντακτικού ρόλου να μην έχει ολοκληρωθεί, κυρίως για τις σύνθετες δομές, μέχρι την ηλικία των 6 ετών. Η παγίωση της γνώσης αυτής, όπως φαίνεται από τα δεδομένα, γίνεται ισχυρότερη και σαφέστερη στα παιδιά ηλικίας 6,00-7,00 ετών και μετά, εύρημα που συμφωνεί και με τις άλλες έρευνες για την κατάκτηση των ΑΠ που παρουσιάστηκαν (Stavrakaki, 2001; Guasti et al., 2008).

2.6. ΑΛΛΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ

Αφού η παρούσα έρευνα θέτει σε ισχύ μία Ελληνική μετάφραση του Τεστ Αντίληψης της Γραμματικής (TROG-2), απαιτούνται κάποιες παρατηρήσεις στις ιδιότητες των νέων Ελληνικών (Ν.Ε.). Παρακάτω αναλύονται κάποιες σχετικές ιδιότητες της μορφολογίας, της σειράς των λέξεων και της άρνησης καθώς δεν βρέθηκαν μελέτες που αφορούσαν την Ελληνική για την ηλικία των 7,00-7,11 που να σχετίζεται με την κατάκτηση.

2.6.1. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ

Η αλληλεπίδραση μορφολογίας και σειράς των λέξεων στην επεξεργασία των Ελληνικών προτάσεων ερευνήθηκε σε μία διαγλωσσολογική και αναπτυξιακή μελέτη, που διεξήχθη από τους Kail και Diakogiorgi (1993). Ο στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της εγκυρότητας των συμβόλων και της δύναμης των συμβόλων στη επεξεργασία των προτάσεων στα Ελληνικά από τα παιδιά και τους ενήλικες.

Δύο πειράματα σχεδιάστηκαν για να ερευνηθούν πως τα Ελληνόφωνα παιδιά και οι ενήλικες χρησιμοποιούν τη σειρά των λέξεων, την προσωποποίηση και τα μορφολογικά σύμβολα στην επεξεργασία των απλών προτάσεων.

ΠΕΙΡΑΜΑ 1: Τα παιδιά έπρεπε να αναπαραστήσουν προτάσεις χρησιμοποιώντας παιχνίδια, ζώα και αντικείμενα. Οι Kail και Diakogiorgi ανακάλυψαν ότι στην περίπτωση της επεξεργασίας προτάσεων χωρίς μορφολογικά συμβολισμένη πτωτική διαφορά, προκειμένου να αναγνωρίσουν το Υποκείμενο και το Αντικείμενο, η ομάδα των μικρότερων (2,06-3,06 ετών), βασίζονταν περισσότερο σε αυτό που αναφερόταν ως σύμβολο της έμψυχης/ άψυχης ιδιότητας δηλαδή σε σημασιολογική πληροφορία (έμψυχο/άψυχο) παρά στη σειρά των λέξεων, σε προτάσεις όπως: «Το πουλί σπρώχνει το μολύβι» (πουλί= έμψυχο, Υποκείμενο, συγκριτικά με μολύβι= άψυχο, Αντικείμενο). Αντίθετα, η ομάδα των μεγαλύτερων παιδιών (4,06-5,06 ετών) προτίμησε να βασιστεί στη στρατηγική του ποιό είναι το πρώτο ουσιαστικό στη σειρά των λέξεων παρά στο σύμβολο της έμψυχης/ άψυχης ιδιότητας. Αυτό το εύρημα έδειξε ότι τα πολύ μικρά παιδιά βασίζονται στη σημασιολογική αξιοπιστία των προτάσεων.

ΠΕΙΡΑΜΑ 2: Περιλαμβάνει επεξεργασία προτάσεων με μορφολογικά συμβολισμένη πτωτική διαφορά. Οι μαθητές έπρεπε να διαλέξουν όσο το δυνατόν πιο γρήγορα, ποιό από τα δύο ουσιαστικά των προτάσεων είναι ο δράστης, πατώντας ένα από τα δύο κουμπιά που ήταν συνδεδεμένα στον υπολογιστή. Τα αποτελέσματα από αυτό το πείραμα έδειξαν ότι και τα παιδιά και οι ενήλικες χρησιμοποιούν μορφολογικά σύμβολα στην επεξεργασία των προτάσεων (οι μαθητές αποφάσισαν αμέσως μόλις άκουσαν το πρώτο ουσιαστικό με τη κλίση του, χωρίς να περιμένουν να ακούσουν την επακόλουθη πληροφορία μέσα στην πρόταση).

Με τα παραπάνω πειράματα, οι ερευνητές κατέληξαν πως η Μορφολογία είναι το βασικό σύμβολο στην επεξεργασία των προτάσεων από τα Ελληνόφωνα παιδιά και τους ενήλικες.

2.6.2. ΑΡΝΗΣΗ

Σε σχέση με την άρνηση, τα Νέα Ελληνικά είναι πιο ασυνήθιστα μεταξύ των Ευρωπαϊκών γλωσσών, καθώς διαθέτουν διαφορετικά αρνητικά μόρια.

Ο Βελούδης (1982), έχει αναγνωρίσει τέσσερα αρνητικά μόρια που χρησιμοποιούνται στα Ελληνικά, και αυτά είναι τα: **δεν**, **μην**, **όχι** και **μη**.

Οι αρνητικές προτάσεις, σύμφωνα με τον Adams (1987), σχηματίζονται βάζοντας το **δεν** ή το **μη** αμέσως πριν το ρήμα της πρότασης. Το τελικό **ν** των παραπάνω λέξεων εξαφανίζεται όταν η επόμενη λέξη ή φράση ξεκινάει με οποιονδήποτε ήχο, εκτός φωνήεντος ή άφωνο φθόγγο (Mackridge, 1985).

- Σύμφωνα με τον Adams (1987), το αρνητικό μόριο **δεν** χρησιμοποιείται στις οριστικές προτάσεις και σε ερωτήσεις:

π.χ. **Δε** θέλω να πάω

Δεν ήρθε;

- Το αρνητικό μόριο **μη(ν)** χρησιμοποιείται στις παρακάτω περιπτώσεις:

1) Σε αρνητικές εντολές: π.χ. **Μη** φοβάστε!

2) Σε υποτακτικές προτάσεις μετά τη λέξη **να**: π.χ. Να μάθεις να **μην** τρέχεις.

3) Μπροστά από μετοχές ενεστώτα: π.χ. **Μην** ξέροντας (...).

- Το **μη(ν)** είναι το αρνητικό μόριο της υποτακτικής (παράδειγμα 1, παρακάτω) ή της προστακτικής ενώ το **δε(ν)** είναι το αρνητικό μόριο της οριστικής (παράδειγμα 2, παρακάτω) (Βελούδης, 1982).

π.χ. 1) Θέλω να **μη** φύγεις.

π.χ. 2) **Μη** φύγεις.

- Ο Βελούδης ισχυρίζεται ότι το **δε(ν)** και το **μη(ν)** βρίσκονται πάντα πριν από το ρήμα.

Στο συμπέρασμά του, ο Βελούδης ισχυρίζεται ότι το **δεν** και το **μην** βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή, δηλαδή το δεύτερο δεν εμφανίζεται στο περιβάλλον (οριστική) όπου εμφανίζεται το πρώτο και αντίστροφα.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχουν και άλλα δύο αρνητικά μόρια το **όχι** και το **μη**. Ο Βελούδης ισχυρίζεται ότι αυτά είναι σε συμπληρωματική κατανομή με τα **δεν** και **μην**.

- Τα **όχι** και **μη** δεν μπορούν να υπάρξουν σε δομή που περιέχει ρήμα.
- Τα **όχι** και **μη** ανατρέπουν τα ουσιαστικά και τα επίθετα όπως στα παραδείγματα (3) και (4) παρακάτω:

(3) Το κουτί **όχι** η καρέκλα είναι κόκκινο.

(4) Οι μη διανοούμενοι.

Το **μη** χρησιμοποιείται για να ανατρέψει ένα ουσιαστικό ή ένα επίθετο, παράγοντας κατά συνέπεια το αντίθετό του (Mackridge, 1985).

- Τα αρνητικά μόρια **όχι** και **μη** προηγούνται ποσοτικών επιρρημάτων όπως το «πολλά» και επιθέτων, αλλά κανονικά δεν μπορούν να προηγούνται ουσιαστικών.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε επίσης να λάβουμε υπόψη μας το αρνητικό μόριο **ούτε** που υποκαθιστά ή συνυπάρχει με το **δεν** ή το **μην** σε μία οριστική ή υποτακτική πρόταση με τη σημασία του «ούτε...ούτε» ή «ούτε καν». Μπορεί επίσης να αντικαταστήσει το **μην** μπροστά από μία μετοχή, και το **ούτε να** μπορεί να υποκαταστήσει το **μην** σε μία αρνητική εντολή.

Όταν το **ούτε** προηγείται του *ρήματος*, δεν μπορεί να προστεθεί κανονικά ένα δεύτερο αρνητικό μόριο (**δεν** ή **μην**) αλλά δεν αποκλείεται απαραίτητα όταν ακολουθεί το *ρήμα* (Mackridge, 1985).

π.χ. **Ούτε** εσύ [**δε**(→προαιρετικό)] με *άκουσες*.

π.χ. Το κουτί δεν είναι ούτε μεγάλο ούτε κίτρινο.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κατά τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, παρατηρήθηκαν ελλείμματα που υπάρχουν στην κατανόηση γραμματικών φαινομένων της Ελληνικής γλώσσας, σε ερευνητικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, οι έρευνες που αφορούν Ελληνικό, τυπικό αναπτυσσόμενο πληθυσμό, είναι ελάχιστες. Αυτό συμβαίνει διότι, τα ΤΑ παιδιά που συμμετείχαν στις ελάχιστες αυτές έρευνες, αποτελούσαν τις ομάδες ελέγχου των ερευνών οι οποίες διεξάγονταν με σκοπό την παρατήρηση κατανόησης των γραμματικών φαινομένων, ειδικών ομάδων, όπως Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, Αυτισμός κ.ά. Για να μπορέσουν να μελετηθούν καλύτερα οι ειδικές ομάδες, θα πρέπει να υπάρχουν νόρμες, ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί σύγκριση μεταξύ της ειδικής ομάδας και της τυπικής ανάπτυξης και να παρατηρηθούν τα ελλείμματα που υπάρχουν στη εκάστοτε ειδική ομάδα.

Επίσης, τα λιγοστά ερευνητικά δεδομένα που είναι διαθέσιμα για την Ελληνική, περιορίζονται σε συγκεκριμένες χρονολογικές ηλικίες παιδιών, αφήνοντας κενά σχετικά με τη σταδιακή κατάκτηση της γραμματικής. Για τον λόγο αυτό, δημιουργείται η ανάγκη αδρής αξιολόγησης των γραμματικών φαινομένων. Με την ενδεδειγμένη αξιολόγηση και καταγραφή των αποτελεσμάτων, θα δημιουργηθούν νόρμες, στις οποίες θα στηρίζονται οι ερευνητές και ως απόρροια αυτού, οι γραμματικές απαιτήσεις για κάθε αναπτυξιακό στάδιο θα είναι καταγεγραμμένες.

Επιπλέον, οι έρευνες κατανόησης γραμματικών σχέσεων για την Ελληνική γλώσσα, δεν περιλαμβάνουν όλες τις γραμματικές δομές. Αυτό δημιουργεί ένα μεγάλο έλλειμμα στην Ελληνική βιβλιογραφία, καθώς η Ελληνική γραμματική αποτελείται από πολλές δομές, και όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι γραμματικές απαιτήσεις για κάθε χρονολογική ηλικία είναι απαραίτητες.

Όπως αποδεικνύεται από τα προαναφερθέντα, η αναγκαιότητα πραγματοποίησης ερευνών που πραγματεύονται την γραμματική κατανόηση, είναι εμφανώς μεγάλη. Για το λόγο αυτό, δημιουργήθηκε η παρούσα έρευνα, η οποία στοχεύει στην μελέτη της κατανόησης των γραμματικών φαινομένων από ΤΑ παιδιά ηλικίας 7,00-7,11, με μητρική την Ελληνική. Δύο ήταν τα κύρια ερωτήματα που τέθηκαν. Πρώτον, εάν είναι εφικτή η προσαρμογή του εργαλείου αντίληψης γραμματικής TROG-2, στην Ελληνική και δεύτερον, η πιθανότητα στάθμισης του εργαλείου στην Ελληνική γλώσσα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

3.1. ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΙΚΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ RAVEN

3.1.1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Το τεστ νοημοσύνης RAVEN (IQ-Test), κατέχει μία ιδιαίτερη θέση ανάμεσα στις δοκιμασίες ευφυΐας, λόγω ορισμένων ιδιομορφιών του. Αναπτύχθηκε από τον John C. Raven το 1936. Είναι το πιο κοινό και διάσημο τεστ που έχει χορηγηθεί σε ηλικιακές ομάδες από 5 ετών έως ηλικιωμένους.

Το βασικό πλεονέκτημα του Raven, είναι ότι πρόκειται για ένα τεστ που μπορεί να δοθεί σε άτομα διαφορετικών κοινωνικο-πολιτιστικών συστημάτων χωρίς να υπάρχουν σημαντικά σφάλματα κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, δηλαδή σφάλματα που να οφείλονται στη διαφορετική επίδραση που ασκούν οι ποικίλες μορφές τού πολιτισμού στην εξέλιξη της ευφυΐας του ατόμου (Raven, 1989).

Από την άλλη μεριά, οι δοκιμασίες Raven δεν εξετάζουν την ευφυΐα κατά ένα σφαιρικό τρόπο, αλλά μάλλον ελέγχουν εκλεκτικά ορισμένα μόνο στοιχεία νοημοσύνης. Τα στοιχεία αυτά είναι κυρίως η αναλυτική ικανότητα του εξεταζόμενου, σε συνδυασμό με την αίσθηση της όρασης, την αίσθηση της συμμετρίας, καθώς επίσης και την ικανότητα του ατόμου να συσχετίζει σύμβολα και σχήματα μεταξύ τους (Raven, 1989).

3.1.2. ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Η διαδικασία στάθμισης των δύο κλιμάκων του Raven, Coloured Progressive Matrices (CPM) και Crichton Vocabulary Scales (CVS) βασίστηκε στην πιο σύγχρονη (έγχρωμη) Βρετανική έκδοση (Raven, 2004) κατόπιν προσαρμογής κι εκτεταμένης πιλοτικής μελέτης σε ελληνικό πληθυσμό. Η μελέτη στάθμισης που ακολούθησε για τη δημιουργία νορμών στα Ελληνικά, πραγματοποιήθηκε από τη «ΜΟΤΙΒΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ», κάτω από την επιστημονική ευθύνη του κ. Γεωργίου Δ. Σιδερίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή στη Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

3.1.3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΚΛΙΜΑΚΩΝ

Το Raven που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνει 2 κλίμακες:

- 1) Coloured Progressive Matrices- CPM
- 2) Crichton Vocabulary Scales- CVS

Προκειμένου να αποκτήσει δυναμική η μελέτη και έρευνα μας, θεωρήθηκε χρήσιμο να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα CPM του Raven, για να εξασφαλιστεί το νοητικό δυναμικό και ως απόρροια αυτού, η συμμετοχή των εξεταζόμενων παιδιών.

Το CPM, ερευνά τις μη λεκτικές ικανότητες, δηλαδή, την ικανότητα του ατόμου να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικο-χωρικό πλαίσιο, την ικανότητα να βγάξει νόημα μέσα από σύγχυση, να αντιλαμβάνεται αυτό που δεν είναι άμεσα ορατό, δηλαδή, την ικανότητα να σκέφτεται καθαρά και να βγάξει νόημα από την πολυπλοκότητα, η οποία είναι γνωστή ως επαγωγική ικανότητα και την ικανότητα να αποθηκεύει και να αναπαράγει πληροφορίες, γνωστή ως αναπαραγωγική ικανότητα και να σχηματίζει μεγάλες μη λεκτικές δομές που διευκολύνουν τον χειρισμό πολύπλοκων προβλημάτων που περιλαμβάνουν αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές. Αυτές είναι οι ικανότητες που απαιτούνται από ένα παιδί για την ανάπτυξη των μη γραπτών κανόνων της γλώσσας (Raven,1989).

Η κλίμακα CPM, αποτελείται από διαγραμματικά πάζλ, που έχουν σχεδιαστεί για να αξιολογούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις διανοητικές διεργασίες των μικρών παιδιών κυρίως. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα, με αυτούς που μιλούν διαφορετικές γλώσσες ή έχουν γλωσσικές δυσκολίες (Raven,1989).

Σχεδιάστηκε για παιδιά ηλικίας από 5 ετών έως 11, τους ηλικιωμένους και πνευματικά και σωματικά διαταραγμένα υποκείμενα. Αυτό το τεστ περιλαμβάνει τα σετ Α και Β, με ένα σετ 12 στοιχείων που περιλαμβάνετε ανάμεσα στα 2, το Αβ. Τα περισσότερα στοιχεία παρουσιάζονται σε έγχρωμο φόντο για να γίνει το τεστ τονισμένο οπτικά για τους συμμετέχοντες. Παρόλα αυτά, τα τελευταία στοιχεία του σετ Β αναπαρίστανται σε άσπρο-μαύρο (Raven,1989).

Εάν οι 2 κλίμακες συνδυαστούν για την αξιολόγηση, γίνεται δυνατό να παρατηρηθούν αποκλίσεις μεταξύ των λεκτικών και μη λεκτικών ικανοτήτων των παιδιών.

3.1.4. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Η κλίμακα CPM του Raven είναι μια μη λεκτική μέτρηση της γενικής ικανότητας που χρησιμοποιεί μη λεκτικά ερεθίσματα που περιλαμβάνουν οπτικά σχέδια και σχήματα για να αξιολογηθεί η γενική ικανότητα από μια μη λεκτική οπτική.

Η αξιολόγηση CPM περιλαμβάνει 36 στοιχεία σε 3 σετ των 12: Α, Α_β και Β. Παρουσιάζοντας το τεστ ως έγχρωμες εικονογραφήσεις εκτυπωμένες σε ένα βιβλίο, κάνει το πρόβλημα που πρόκειται να λυθεί πιο εμφανές, με την μικρότερη δυνατή λεκτική εξήγηση. Ο χειρισμός του υλικού δεν είναι ιδανικός για επιτυχία καθώς ένα παιδί χρειάζεται να δείξει μόνο την εικόνα που συμπληρώνει το σχέδιο και λύνει το πρόβλημα

Η κλίμακα CPM χρειάζεται 15 λεπτά για να παρουσιαστεί και να αξιολογηθεί το παιδί. Τα στοιχεία είναι οργανωμένα με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Για να διατηρηθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας, πρέπει να τηρούνται η ομοιομορφία της υπόδειξης, οι διαδικασίες βαθμολόγησης και οι διαδικασίες αξιολόγησης.

Οι οδηγίες του εργαλείου καθώς και δείγμα εικόνων και φορμών καταγραφής των αποτελεσμάτων, βρίσκονται στα παραρτήματα 1,2 και 3.

3.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ TROG-2

3.2.1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Η πραγματική εκδοχή του TROG, εξελίχθηκε από ερευνητικά υλικά τα οποία αναπτύχθηκαν για να αξιολογήσουν πτυχές της γλωσσικής κατανόησης σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Η συγγραφέας ερευνούσε την επίπτωση των προβλημάτων κατανόησης σε αυτά τα παιδιά και έδειξε ενδιαφέρον στο εξής ερώτημα: Εάν τα παιδιά, των οποίων ο εκφραστικός λόγος ήταν γραμματικά ανώμαλος, είχαν προβλήματα στην κατανόηση των γραμματικών αντιθέσεων (Bishop, 2003).

Στον τομέα της έρευνας έγινε εμφανές ότι τα εργαλεία αξιολόγησης που είχαν δημιουργηθεί για να ελέγξουν την κατανόηση σε παιδιά, ήταν σημαντικού ενδιαφέροντος σε μεγάλο εύρος επιστημόνων. Οι δημοσιευμένες δοκιμασίες ειδικά σχεδιασμένες για να αξιολογούν την κατανόηση γραμματικών δομών, ήταν λιγοστές, και αυτές που υπήρχαν, έτειναν να είναι κατάλληλες μόνο για νεαρότερα παιδιά. Για αυτό το λόγο αποφασίστηκε το 1981 να σχεδιαστεί και να σταθμιστεί μια εκδοχή του TROG κατάλληλη για κλινική χρήση. Αυτή εκδόθηκε από την Bishop και έχει γίνει ευρέως χρησιμοποιημένη σε κλινικά και σε ερευνητικά πλαίσια. Το κύριο κίνητρο για την ανάπτυξη του TROG-2 αποτέλεσε η ανάγκη για μια νέα στάθμιση. (Bishop, 2003).

3.2.2 ΥΛΙΚΟ

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε (41 σελίδες, από 4 εικόνες η κάθε σελίδα), για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, ήταν το ίδιο υλικό που περιλαμβάνεται στο TROG-2. Εφόσον ο στόχος αυτής της έρευνας ήταν να ερευνηθεί η γραμματική κατανόηση των Ελληνόφωνων παιδιών, χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη έκδοση του Τεστ, δηλαδή η μετάφραση των προτάσεων από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα, η οποία πραγματοποιήθηκε από τις σπουδάστριες του τμήματος και τον επιβλέποντα καθηγητή. Οι διαφορετικές πτυχές της γραμματικής που αξιολογούνται χωρίζονται σε είκοσι τμήματα που βρίσκονται στην παρακάτω λίστα.

Δείγμα των εικόνων καθώς και του μεταφρασμένου υλικού και των φορμών καταγραφής αποτελεσμάτων, βρίσκονται στα παραρτήματα 4, 5 και 6.

- A. Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y-P)
- B. Άρνηση
- Γ. Τοπικές προθέσεις (μέσα-επάνω)
- Δ. Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)
- E. Αντιστροφή Y-P-A
- ΣΤ. Συνδυασμός 4 στοιχείων
- Z. Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου
- H. Όχι μόνο X αλλά και Ψ
- Θ. Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)
- I. Συγκριτικός βαθμός επιθέτων
- K. Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις
- Λ. Κενό Y παρατακτικής πρότασης
- M. Γένος και αριθμός αντωνυμιών
- N. Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου
- Ξ. Ούτε - ούτε
- O. X αλλά όχι Ψ
- Π. Προσδιορισμός υποκειμένου
- P. Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών
- Σ. Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου
- T. Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)

**Είναι σημαντικό να αναφερθεί, πως προστέθηκε ένα επιπλέον τμήμα 4 επιλογών ονόματι Z, που εξετάζει το ίδιο γραμματικό φαινόμενο με το μπλοκ T αλλά διαφέρει συντακτικά, για να ελεγχθεί εάν υπάρχει διαφορά στην κατανόηση ή όχι.*

3.2.3. ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όλες οι προτάσεις που περιλαμβάνονται στο TROG-2, είχαν ηχογραφηθεί σε στούντιο ηχογράφησης από την φοιτήτρια Κούρου Σπυριδούλα-Ναταλία, με ομιλία σταθερής έντασης και φυσιολογικού ρυθμού. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ο παρακάτω εξοπλισμός:

- Μικρόφωνο Audio-Technica AT2035
- Sound card: TASCAM US-144
- Software: Cubase 5

Για τη χορήγηση των ηχογραφημένων προτάσεων στους συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκε φορητός υπολογιστής καθώς και tablet.

Η πρόσβαση σε σχολεία της Αττικής αποκτήθηκε ύστερα από την παράδοση κρατικών εγγράφων στις διευθύνσεις των σχολείων. Τα Δημοτικά σχολεία της Αττικής με τα οποία συνεργαστήκαμε ήταν τα εξής: i) Ελληνική Παιδεία, ii) 9^ο Δημοτικό Άνω Λιοσίων και iii) Δημοτικό Σχολείο Ιερού Ναού Μεταμορφώσεως Σωτήρος Βριλησίων.

Από τα παραπάνω Δημοτικά σχολεία είχαμε δυνατότητα πρόσβασης σε δείγμα 123 παιδιών, από τα οποία τα 95 δεν πληρούσαν τα κριτήρια αποκλεισμού της έρευνας, τα οποία ήταν τα εξής:

- Πρόσφατα είχαν παρακολουθήσει συνεδρίες Λογοθεραπείας (17 παιδιά).
- Βαρηκοΐα / οπτικές δυσκολίες (1 παιδί λόγω μέτριου ελλείμματος ακοής).
- Επίδοση στο εργαλείο RAVEN χαμηλότερη των φυσιολογικών ορίων (6 παιδιά με IQ < 85)
- Διγλωσσία (19 δίγλωσσα παιδιά).
- Αναγνωρισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (2 παιδιά).

Προτού ξεκινήσει η αξιολόγηση για την εν λόγω έρευνα, επιλέχθηκε ένα ήσυχο δωμάτιο χωρίς εξωτερικούς διασπαστικούς παράγοντες, με σκοπό να μην αποσπώνται οι συμμετέχοντες. Οι γενικές πληροφορίες του κάθε παιδιού περιελάμβαναν μόνο το φύλο και την ημερομηνία γέννησης και είχαν ληφθεί πριν ξεκινήσει η διαδικασία, από τους διευθυντές και υπεύθυνους δασκάλους των αντίστοιχων τάξεων. Κατά αυτόν τον τρόπο καταφέραμε να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα επιμέρους αποτελέσματα της αξιολόγησης για το κάθε παιδί να παραμείνουν αυστηρώς εμπιστευτικά. Τα παιδιά δεν μπήκαν σε κανένα κίνδυνο. Τους είχε δοθεί το δικαίωμα απόρριψης της συμμετοχής τους στην έρευνα καθώς και την παύση της διαδικασίας αξιολόγησης σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή. Η παρουσία του δασκάλου είχε ζητηθεί προκειμένου να προστατευτούν τα δικαιώματα του κάθε συμμετέχοντα.

3.2.4. ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΧΟΡΗΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ TROG-2

3.2.4.1. Χορήγηση εργαλείου

Κατά την διάρκεια χορήγησης του εργαλείου στο δείγμα παιδιών ηλικίας 7,00-7,11 ετών, παρουσιάστηκαν ορισμένα ζητήματα τα οποία αξίζει να αναφερθούν. Αρχικά, κατά την

διάρκεια χορήγησης, ένας μικρός αριθμός παιδιών, έδωσαν ως απάντηση παραπάνω από μια εικόνα, δηλαδή, έδειχναν δύο εικόνες. Η επιλογή δύο εικόνων παρουσιάστηκε μόνο στο τμήμα Δ2, το οποίο αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του TROG-2, ο τρόπος διαχείρισης αυτού του ζητήματος είναι ο ακόλουθος: Όταν το παιδί επέλεγε να απαντήσει δύο εικόνες, ο εξεταστής έλεγε: «Μόνο μια εικόνα είναι σωστή. Άκου ξανά». Δεν παρουσιάστηκε περαιτέρω πρόβλημα με αυτήν τη διαδικασία, καθώς στην δεύτερη εκφορά της πρότασης, όλα τα παιδιά επέλεξαν μία εικόνα.

Επίσης, παρατηρήθηκε πως κάποια παιδιά απαντούσαν γρήγορα και παρορμητικά, προτού ολοκληρώσει ο αξιολογητής την εκφορά της αξιολογητικής πρότασης. Αυτό το ζήτημα αντιμετωπίστηκε με παρόμοιο τρόπο. Ο αξιολογητής ενημέρωνε τα παιδιά ως εξής: «Περίμενε να τελειώσω αυτό που λέω. Άκου προσεχτικά» και έπειτα επαναλαμβανόταν η πρόταση. Έπειτα από αυτήν την ενημέρωση, τα παιδιά συνέχισαν κανονικά την αξιολογητική διαδικασία, χωρίς να απαντούν με βιασύνη. Οι γρήγορες απαντήσεις των παιδιών μπορεί να αποτελεί ένδειξη πως ο εξεταζόμενος αισθάνεται πίεση λόγω του χρόνου (Bishop, 2003). Για αυτόν τον λόγο, δίνονταν κάποια δευτερόλεπτα πριν την αξιολόγηση κάθε γραμματικής πρότασης, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να κοιτάξουν και τις τέσσερις εικόνες ώστε να μην αισθάνονται πίεση χρόνου.

Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί και το ζήτημα αλλαγής της απάντησης. Κατά την αξιολογητική διαδικασία, παρουσιάστηκαν παιδιά τα οποία άλλαξαν την τελική τους απάντηση. Όταν συνέβαινε αυτό, σύμφωνα και με τις οδηγίες χρήσης του εγχειριδίου, οι αξιολογήτριες κατέγραφαν και τις δύο απαντήσεις του παιδιού, και λάμβαναν ως τελική απάντηση, την απάντηση η οποία δινόταν τελευταία.

Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός, πως ένας μεγάλος αριθμός παιδιών ζητούσε επανάληψη πρότασης. Όταν συνέβαινε αυτό, οι αξιολογήτριες επαναλάμβαναν τις προτάσεις χωρίς να υποδείξουν την ορθή απάντηση και κατέγραφαν στην αντίστοιχη στήλη το γράμμα E (Επανάληψη) για κάθε πρόταση που επαναλαμβανόταν. Οι επαναλήψεις δεν αποδεικνύουν πάντα πως υπάρχει πρόβλημα. Αντίθετα, όταν ένα παιδί ζητά επανάληψη όταν δεν είναι βέβαιο, αυτό φανερώνει μια πιο ώριμη στρατηγική σε σχέση με ένα παιδί που απαντά στη τύχη. Παρ' όλα αυτά, ένας ασυνήθιστος μεγάλος αριθμός επαναλήψεων σε έναν εξεταζόμενο με φυσιολογική ακοή, φανερώνει πως ίσως ο εξεταζόμενος έχει δυσκολία στο να θυμάται ρηματικό υλικό (Bishop, 2003). Ο αριθμός των επαναλήψεων που πραγματοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο.

Επίσης, κατά την διάρκεια της αξιολογητικής διαδικασίας, ορισμένα παιδιά διασπόνταν, ειδικότερα την ώρα του διαλείμματος, με τον ήχο του κουδουνιού. Για τον λόγο αυτό, όταν η προσοχή των παιδιών διασπόταν από κάποιο εξωτερικό ερέθισμα, οι αξιολογήτριες επαναλάμβαναν την πρόταση και κατέγραφαν το γράμμα E στο αξιολογητικό φύλλο, όπως αναφέρεται και παραπάνω.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως ορισμένα παιδιά εμφάνιζαν αμφιβολία σχετικά με τις απαντήσεις που έδιναν. Πιο συγκεκριμένα, αυτό παρουσιάστηκε στο τμήμα Γ, το οποίο εξετάζει την κατανόηση των δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές) και στο προστιθέμενο τμήμα Ζ το οποίο εξετάζει την ίδια γραμματική δομή. Τα παιδιά αισθάνονταν αμφίβολα και ρωτούσαν εάν οι απαντήσεις τους ήταν σωστές. Κάποια από αυτά επίσης, ζήτησαν επανάληψη σε προτάσεις αυτών των τμημάτων, και η διαδικασία που ακολουθήθηκε είναι η ίδια με αυτήν που προαναφέρθηκε.

3.2.4.2. Λεξιλόγιο

Στο συγκεκριμένο εργαλείο, χρησιμοποιείται ένα περιορισμένο, απλό λεξιλόγιο, επιθέτων, ουσιαστικών και ρημάτων. Εάν ένα παιδί αποτύχει από τις πρώτες τετράδες, τότε θεωρείται απαραίτητο να αξιολογηθεί το λεξιλόγιο, το οποίο παρατίθεται στο τέλος της δοκιμασίας και περιλαμβάνει 48 στοιχεία-εικόνες. Αυτό συμβαίνει διότι θεωρείται χρήσιμο να εξεταστούν τα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν λάθη στις αρχικές τετράδες, με σκοπό τον αποκλεισμό σημασιολογικών λαθών και αποτυχία σε κάποιο τμήμα λόγω έλλειψης σημασιολογικής γνώσης μίας λέξης. Ο τρόπος εξέτασης λεξιλογίου είναι γρήγορος και απλός. Παρουσιάζονται μία-μία η εικόνα-στόχος και ζητείται από το συμμετέχοντα να την κατονομάσει. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται σίγουρο ότι η έρευνα περιλαμβάνει αποκλειστικά την κατανόηση της γραμματικής (Bishop, 2003).

Κατά την αξιολογητική διαδικασία, εάν κάποιο παιδί αποτύγχανε στις αρχικές τετράδες, και συγκεκριμένα στις τετράδες από την Α έως την ΣΤ, εξεταζόταν το λεξιλόγιο που περιλαμβάνεται στο τέλος του εργαλείου, με τον τρόπο που αναφέρθηκε παραπάνω.

3.2.5. ΜΕΘΟΔΟΣ

Για τη διεξαγωγή της μελέτης, αποκτήθηκε συγκεκριμένος αριθμός συμμετεχόντων, 70 παιδιά. Στα 70 παιδιά χορηγήθηκε ολόκληρο το εργαλείο TROG 2 και στα υπόλοιπα 25 που δεν συμμετείχαν στην έρευνα, χορηγήθηκε ένα τμήμα του αξιολογητικού εργαλείου, για την αποφυγή διακρίσεων ανάμεσα στα παιδιά.

Η δοκιμασία της αντίληψης της γραμματικής περιλαμβάνει 80 προτάσεις, οι οποίες είναι χωρισμένες σε 20 τετράδες-τμήματα. Η κάθε τετράδα αξιολογεί την κατανόηση μιας συγκεκριμένης γραμματικής δομής, δηλαδή 20 γραμματικά φαινόμενα στο σύνολο. Κάθε πρόταση αντιστοιχεί σε μία σωστή εικόνα που θα πρέπει ο εξεταζόμενος να επιλέξει ανάμεσα σε άλλες τρεις εικόνες-διασπαστές. Οι πρώτες τετράδες ελέγχουν αν ο συμμετέχων έχει τις προαπαιτούμενες δεξιότητες για να αντιμετωπίσει τη γραμματική δομή, δηλαδή εάν αυτός ή αυτή μπορεί να εντοπίσει μεμονωμένες λέξεις, και απλούς συνδυασμούς λέξεων σε καταστάσεις όπου η κατανόηση των λειτουργικών λέξεων, η σειρά των λέξεων ή οι κλινόμενες καταλήξεις, δεν είναι κρίσιμα.

Πιο αναλυτικά, κάθε σελίδα που παρουσιάζεται στο παιδί περιλαμβάνει 4 διαφορετικές εικόνες. Δίνονται λίγα δευτερόλεπτα στο κάθε παιδί προκειμένου να επεξεργαστεί τις εικόνες και να εξοικειωθεί με αυτές. Αρχικά παρουσιάζεται στο υποκείμενο το παράδειγμα Α0 προκειμένου να αντιληφθεί τη διαδικασία που απαιτείται. Η αξιολογήτρια απευθύνεται στο συμμετέχοντα λέγοντας «Θέλω να δείξεις την εικόνα που ταιριάζει με αυτό που θα ακούσεις. Άκου προσεκτικά.» Η αξιολογήτρια επιλέγει την ηχογραφημένη πρόταση και καταγράφει τις απαντήσεις του παιδιού. Εφόσον το παιδί δίνει τη σωστή απάντηση, η αξιολόγηση ξεκινάει. Εάν δώσει λανθασμένη, η αξιολογήτρια επαναλαμβάνει το παράδειγμα, προκειμένου να συνειδητοποιήσει το παιδί το λάθος του, και αν χρειάζεται, δείχνει η ίδια την σωστή απάντηση.

Ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες να κοιτάνε και τις 4 εικόνες προτού δώσουν την οριστική τους απάντηση, και εάν δεν αισθάνονταν σίγουροι, μπορούσαν να ζητήσουν επανάληψη της εκφοράς της πρότασης. Σε αυτή την περίπτωση επαναλαμβανόταν όλη η πρόταση και όχι μόνο το κομμάτι που δεν έχει ακούσει το παιδί. Έπειτα η αξιολογήτρια συμπλήρωνε στην κατάλληλη στήλη ένα Ε για κάθε πρόταση που επαναλήφθηκε.

Ο αξιολογητής έδινε λεκτική ενθάρρυνση στον συμμετέχοντα για κάθε του προσπάθεια, χωρίς να φανερώνει αν η απάντηση ήταν σωστή ή λανθασμένη. Έπειτα συλλέγονταν και καταγράφονταν τα δεδομένα και τέλος, υπολογίζονταν οι σωστές απαντήσεις του εκάστοτε συμμετέχοντα σύμφωνα με την πρότυπη βαθμολόγηση των εγχειριδίων χρήσης των εργαλείων.

3.2.6. ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

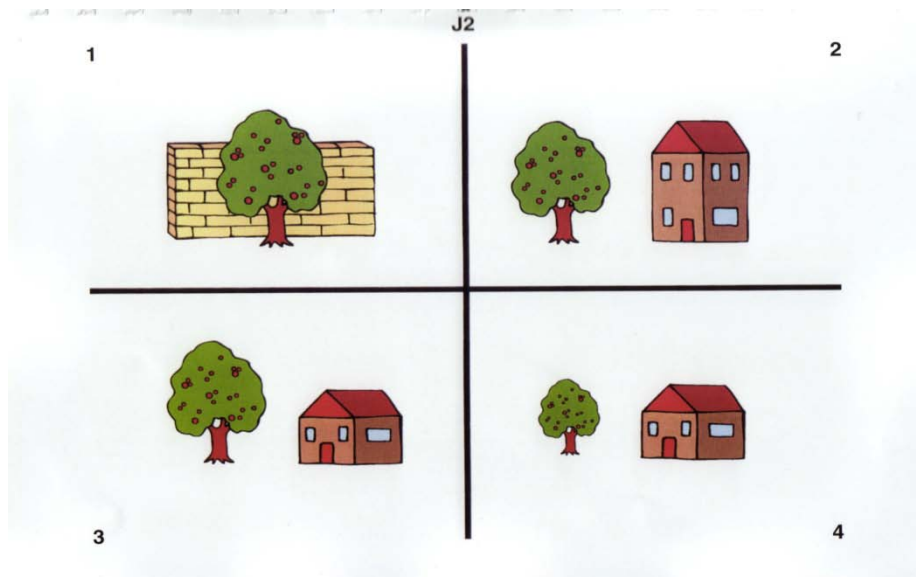
ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΞΙΚΟΙ ΔΙΑΣΠΑΣΤΕΣ

Οι προτάσεις των τμημάτων που περιλαμβάνονται στο εργαλείο TROG-2, περιλαμβάνουν γραμματικούς καθώς και λεξικούς διασπαστές. Οι γραμματικοί διασπαστές αποτελούν εικόνες που διαφέρουν από την αξιολογητική πρόταση σε μια γραμματική αντίθεση μόνο, δηλαδή, λειτουργική λέξη ή σειρά των λέξεων. Οι λεξικοί διασπαστές, αποτελούν εικόνες που δεν ανταποκρίνονται στην αξιολογητική πρόταση σε μια ή δυο λέξεις περιεχομένου, δηλαδή, ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα. Τα τμήματα Α-Β-Δ-Ε-ΣΤ-Ι-Κ όλα περιλαμβάνουν λεξικούς διασπαστές (Bishop, 2003).

Παράδειγμα λεξικού διασπαστή:

Τμήμα Α1: «Το δέντρο είναι ψηλότερο από το σπίτι.»

Η σωστή απάντηση είναι η επιλογή 3, ενώ η εικόνα με το λεξικό διασπαστή είναι η 1 («Το δέντρο είναι ψηλότερο από τον τοίχο.»).



Ο πίνακας που βρίσκεται στο εγχειρίδιο χρήσης του εργαλείου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ανιχνεύσει πότε υπάρχει ένας μη φυσιολογικός αριθμός λεξικών λαθών σε σχέση με την ηλικία ενός ατόμου. Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, αναλυτικότερα αποτελέσματα σχετικά με τους λεξικούς διασπαστές αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο.

ΜΟΤΙΒΟ ΛΑΘΩΝ

Οι προτάσεις που χρησιμοποιούνται στο εργαλείο αυτό, είναι σχεδιασμένες για να ελαχιστοποιούν τον πλεονασμό, επομένως κάθε λέξη είναι σημαντική όπως επίσης και η σειρά που διατάσσονται. Το εργαλείο TROG-2, δεν μπορεί να αποδείξει πότε ένα πρόβλημα περιλαμβάνει αδύναμη επεξεργασία, αλλά το μοτίβο των λαθών μπορεί να μας δώσει κάποιες πληροφορίες (Bishop, 2003).

Υπάρχουν 3 μοτίβα λαθών που πραγματοποιούνται από τα παιδιά:

Συστηματικά Λάθη:

Τα συστηματικά λάθη δείχνουν πως ένα παιδί δεν καταλαβαίνει την δομή, και επιχειρεί να την ερμηνεύσει με όρους μιας άλλης, πιο οικίας δομής, με αποτέλεσμα να απαντά και στις τέσσερις προτάσεις ενός τμήματος λανθασμένα. Παραδείγματος χάρη, μια παθητική πρόταση όπως «Η αγελάδα κυνηγιέται από το κορίτσι», θα ερμηνευθεί ως ενεργητική και θα επιλεγθεί η εικόνα που δείχνει την αγελάδα να κυνηγάει το κορίτσι.

Σποραδικά Λάθη:

Τα σποραδικά λάθη εντοπίζονται όταν ένα παιδί εκτελεί ευκαιριακά π.χ. τα πηγαίνει καλύτερα απ ότι θα τα πήγαινε εάν απλά μάντευε τις απαντήσεις, αλλά αποτυγχάνει στα τμήματα λόγω της περιστασιακής λανθασμένης απάντησης. Αν τα λάθη είναι σποραδικά, αυτό αποδεικνύει πως το παιδί έχει κάποια επίγνωση και κατανόηση της εξεταζόμενης δομής, αλλά η επίδοση επηρεάζεται από περιορισμούς στη διαδικασία.

Τυχαία λάθη:

Τα τυχαία λάθη εντοπίζονται όταν το παιδί αποδίδει κατά τύχη, δίνει τυχαίες απαντήσεις. Τα τυχαία λάθη προτείνουν πως ο εξεταζόμενος δεν έχει καμία επίγνωση του νοήματος της γραμματικής δομής που εξετάζεται.

Για να εξαλειφθούν αυτοί οι τύποι των λαθών, ο εξεταστής μπορεί να αναλογιστεί το μοτίβο των λαθών που έγιναν, στα πέντε τελευταία τμήματα που συμπληρώθηκαν. Στο Appendix C2 του εγχειριδίου, παρουσιάζονται σχετικά δεδομένα ανά ηλικιακή ομάδα για τον Αγγλόφωνο πληθυσμό. Σύμφωνα με την Bishop, η τυχαία επίδοση είναι αρκετά σπάνια σε παιδιά ηλικίας 7 ετών και πάνω, αλλά είναι πολύ συχνή σε παιδιά ηλικίας 4 ετών. Τα σποραδικά λάθη είναι το πιο συχνό μοτίβο λαθών σε παιδιά ηλικίας 6 ετών και πάνω. Αυτό συμβαδίζει με την ιδέα πως όταν τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κάνουν λάθη, είναι συνήθως λόγω περιορισμού στην επεξεργασία όταν αντιμετωπίζουν σύνθετες δομές, παρά έλλειμμα της γραμματικής γνώσης. Μετά από αυτήν την ηλικία, τα συστηματικά λάθη είναι αρκετά σπάνια (Bishop,2003).

Επίσης, για τα παιδιά που ολοκλήρωσαν 15 ή λιγότερα τμήματα, επιπρόσθετες χρήσιμες πληροφορίες μπορούν να παρθούν μετρώντας τα λάθη στα τελευταία 5 τμήματα. Εάν αυτό το σύνολο είναι 12 ή λιγότερα, αυτό αποδεικνύει πως ο εξεταζόμενος τα πάει καλύτερα και όχι κατά τύχη. Επιπλέον αυτό αντιστοιχεί σε ένα μοτίβο *Σποραδικών λαθών* και προτείνεται ένα πρόβλημα στην επεξεργασία. Εάν ο εξεταζόμενος κάνει 13 ή περισσότερα λάθη, αυτό αντιστοιχεί με τα *Τυχαία Λάθη*, προτείνοντας πως υπάρχει ένα γνήσιο κα αληθινό έλλειμμα της γνώσης του νοήματος της γραμματικής δομής που εξετάζεται.

Η ανάλυση των λαθών που πραγματοποίησαν τα παιδιά της παρούσας έρευνας, αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο.

3.2.7. ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Η δοκιμασία βαθμολογείται και μετράται από τον αριθμό των τετράδων που ήταν όλες οι επιλογές προτάσεων σωστές, και όχι από κάθε σωστή απάντηση που δόθηκε από το παιδί. Μια τετράδα θεωρείται ως επιτυχημένη, όταν και τα τέσσερα στοιχεία σε αυτήν την τετράδα απαντήθηκαν ορθά. Εάν το παιδί απαντήσει λανθασμένα έστω και σε ένα στοιχείο της τετράδας, η τετράδα θεωρείται ανεπιτυχής, και βαθμολογείται με F (F= FAIL).

Η δοκιμασία ξεκινά με μια βάση από πέντε σωστές απαντήσεις σε πέντε συνεχόμενες τετράδες, και τερματίζεται όταν το παιδί αποτύχει σε πέντε συνεχόμενες τετράδες. Ωστόσο, καθώς η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί πιλοτική έρευνα, η αξιολόγηση δεν είχε σημείο εκκίνησης τα πέντε συνεχόμενα σωστά μπλοκ (A-E) και δεν τερματιζόταν στις πέντε συνεχόμενες λανθασμένες τετράδες. Αυτό συνέβη, διότι θεωρήθηκε αναγκαίο να εξεταστούν όλα τα γραμματικά φαινόμενα, προκειμένου να εντοπιστούν οι δυσκολίες των Ελληνόπουλων, εφόσον το TROG-2 δεν είναι σταθμισμένο στα Ελληνικά.

Εφόσον ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση και συλλέχθηκαν τα δεδομένα και από τα δύο αξιολογητικά εργαλεία, στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS. Με τη χρήση αυτού του προγράμματος έχουμε τη δημιουργία αναφορών, ανάλυσης και μοντελοποίησης δεδομένων καθώς και γραφικής αναπαράστασης τους, τα οποία παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

3.3. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΕΙ ΝΑ ΠΛΗΡΟΙ Η ΕΡΕΥΝΑ

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, ο δεύτερος στόχος που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα αφορά την πιθανότητα στάθμισης του Αγγλικού αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 στην Ελληνική γλώσσα. Για να είναι σταθμισμένο ένα εργαλείο είναι αναγκαίο να πληροί τα ακόλουθα δύο κριτήρια: εγκυρότητα και αξιοπιστία.

3.3.1. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ

Η εγκυρότητα ενός εργαλείου αφορά στο βαθμό στον οποίο το εργαλείο μετρά την έννοια ή, αλλιώς, τη μεταβλητή την οποία διατείνεται ότι μετρά. Η εκτίμηση της εγκυρότητας ενός εργαλείου περιλαμβάνει την εκτίμηση τεσσάρων παραμέτρων: της εγκυρότητας περιεχομένου, της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής, της εγκυρότητας κριτηρίου και της εγκυρότητας όψης (Γαλάνης, 2012).

Εγκυρότητα περιεχομένου

Η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity), αφορά στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα εργαλείο και είναι ο βαθμός στον οποίο το εργαλείο καλύπτει τις διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας ή, αλλιώς, της μεταβλητής που μετράται (Γαλάνης, 2012).

Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity), αφορά στο βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο αντανακλά το πραγματικό θεωρητικό νόημα της έννοιας, την οποία διατείνεται ότι μετρά (Γαλάνης, 2012).

Εγκυρότητα κριτηρίου

Η εγκυρότητα κριτηρίου (criterion validity), αφορά στη χρήση ενός κριτηρίου, ενός υπάρχοντος δηλαδή εργαλείου με αποδεδειγμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία, ως μεθόδου αναφοράς ή χρυσού κανόνα για την εκτίμηση της εγκυρότητας ενός νέου εργαλείου. Τόσο το νέο εργαλείο όσο και το υπάρχων πρέπει να μετρούν ακριβώς την ίδια έννοια (Γαλάνης, 2012).

Εγκυρότητα όψης

Η εγκυρότητα όψης (face validity), δεν αποτελεί μορφή εγκυρότητας με τη στενή έννοια, όπως η εγκυρότητα περιεχομένου, εννοιολογικής κατασκευής και κριτηρίου. Αφορά ουσιαστικά στην εμφάνιση και στη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου. Για να θεωρηθεί ένα ερωτηματολόγιο αποδεκτό αναφορικά με την εγκυρότητα όψης, θα πρέπει οι συμμετέχοντες να συμφωνούν ότι είναι κατάλληλο για το σκοπό της μελέτης (Γαλάνης, 2012).

3.3.2. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Με την ευρεία έννοια, όταν σε μια μέτρηση δεν υπάρχει τυχαίο σφάλμα (random error), τότε η μέτρηση λέγεται ότι έχει αξιοπιστία, ακρίβεια (precision), αναπαραγωγιμότητα (reproducibility), επαναληπτικότητα (repeatability) ή συνέπεια (consistency). Η παρουσία τυχαίου σφάλματος καθιστά τη μέτρηση αναξιόπιστη, ανακριβή κ.ο.κ. Τυχαίο σφάλμα μέτρησης καλείται η διαφορά μεταξύ της εμπειρικής (παρατηρήσιμης) τιμής μιας μεταβλητής που προκύπτει έπειτα από μια μέτρηση και της μέσης τιμής των εμπειρικών τιμών που προκύπτουν έπειτα από ένα σύνολο μετρήσεων. Η επανάληψη της μέτρησης είναι απαραίτητη για τη διαπίστωση των τυχαίων σφαλμάτων, καθώς λάθη και παραλείψεις γίνονται αντιληπτά από τους ερευνητές έπειτα από την ολοκλήρωση της έρευνας από τους συμμετέχοντες. Τα πιθανά αυτά λάθη δεν είναι δυνατόν να διορθωθούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, παρά μόνο εάν διεξαχθεί εκ νέου με τις απαιτούμενες διορθώσεις, γεγονός όμως που είναι πρακτικά ανέφικτο, καθώς αυξάνεται σημαντικά ο χρόνος διεξαγωγής της μελέτης (Γαλάνης, 2012).

Για το λόγο αυτόν, είναι απαραίτητο να διεξάγεται αρχικά σε πρώτο στάδιο, μια πιλοτική έρευνα (pilot study), με σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων (περίπου 50), έτσι ώστε να πραγματοποιείται μια προκαταρκτική εκτίμηση της αξιοπιστίας της έρευνας και να διορθώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο τα λάθη και οι παραλείψεις. Ακολούθως, σε δεύτερο στάδιο, η διορθωμένη μελέτη υποβάλλεται εκ νέου σε έλεγχο αξιοπιστίας της, μέσω μιας νέας πιλοτικής μελέτης. Εάν η μελέτη εμφανίσει αποδεκτή αξιοπιστία, τότε σε τελευταίο στάδιο αρχίζει πλέον να πραγματοποιείται στους υποψήφιους συμμετέχοντες. Με τον τρόπο αυτόν αρχίζει ουσιαστικά η διεξαγωγή της έρευνας, οπότε και συλλέγονται τα απαιτούμενα δεδομένα (Γαλάνης, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

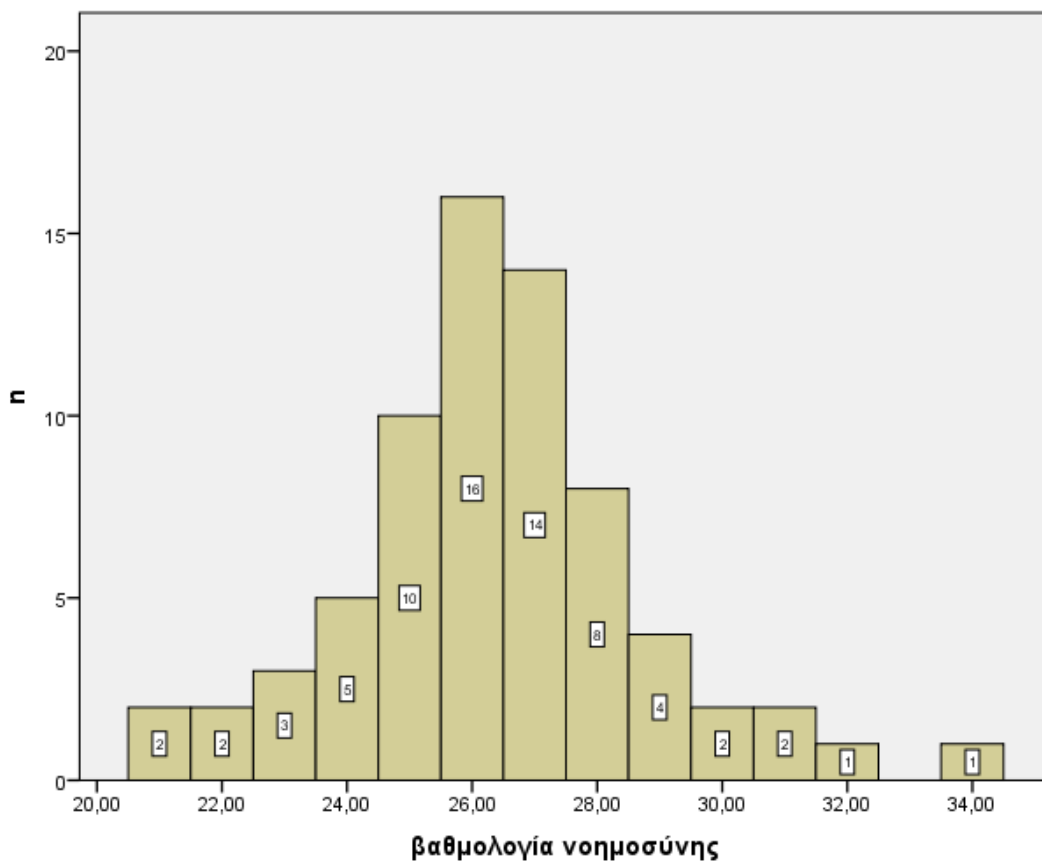
Οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως μέση τιμή και τυπική απόκλιση. Ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov και τα διαγράμματα κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών. Βρέθηκε πως οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούσαν την κανονική κατανομή. Για την πραγματοποίηση συγκρίσεων χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t (t-test). Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05, δηλαδή σχέσεις στις οποίες βρέθηκε $p < 0,05$ ήταν στατιστικά σημαντικές. Χρησιμοποιώντας το SPSS προέκυψαν τα ποσοστά σωστών βαθμολογιών των παιδιών στα διάφορα τμήματα του ερωτηματολογίου. Για τη σύγκριση με την προγενέστερη βιβλιογραφία και τις πρότυπες βαθμολογίες των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπη η βαθμολογία που αναφερόταν στην εξής βιβλιογραφική παραπομπή: Bishop D. Test for reception of Grammar. TROG-2 Manual. Version 2. University of Oxford. Pearson Publications. Στη βιβλιογραφία αυτή αναφέρονται οι πρότυπες βαθμολογίες, τα αντίστοιχα εκατοστημόρια και η εκτιμώμενη ηλικία των παιδιών ηλικίας 7,00-7,11 ετών. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το IBM SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences).

4.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.2.1. ΕΡΓΑΛΕΙΟ RAVEN

Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται το ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων των βαθμολογιών νοημοσύνης του αξιολογητικού εργαλείου RAVEN των παιδιών. Η μέση βαθμολογία νοημοσύνης ήταν 26,4, η τυπική απόκλιση ήταν 2,4, η διάμεσος ήταν 26, η ελάχιστη τιμή ήταν 21 και η μέγιστη τιμή ήταν 34.

Γράφημα 1. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων των βαθμολογιών νοημοσύνης των παιδιών.



Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται ο αριθμός και τα ποσοστά των παιδιών που πέρασαν με επιτυχία τμήματα του RAVEN, καθώς και ο αντίστοιχος δείκτης νοημοσύνης.

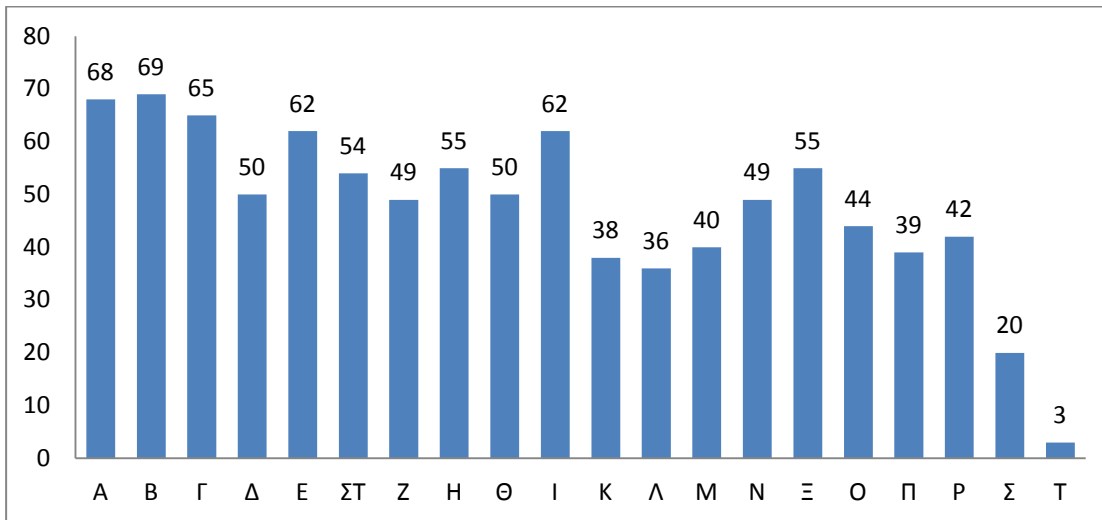
Πίνακας 1.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Δείκτης Νοημοσύνης
21	2	2,86%	85
22	2	2,86%	90
23	3	4,29%	90
24	5	7,14%	95
25	10	14,29%	95
26	16	22,86%	100
27	14	20%	100
28	8	11,43%	105
29	4	5,71%	110
30	2	2,86%	115
31	2	2,86%	115
32	1	1,43%	120
33	0	-	125
34	1	1,43%	130
35	0	-	135
36	0	-	140

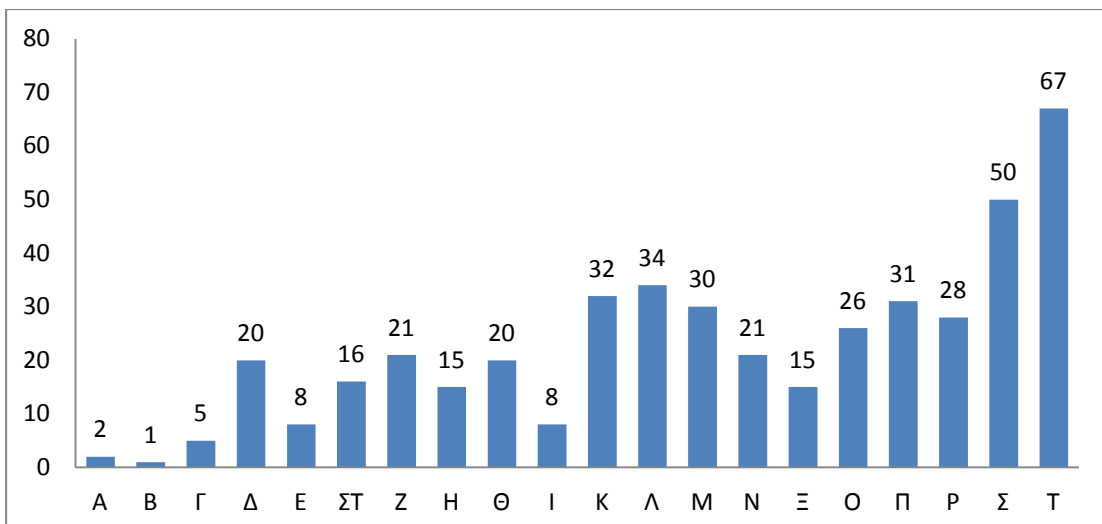
4.2.2. ΕΡΓΑΛΕΙΟ TROG-2

Ο μελετώμενος πληθυσμός αποτελούνταν από 70 παιδιά ηλικίας 7,00-7,11 ετών. Στο γράφημα 2 παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που έχουν κατακτήσει τα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, ενώ στο γράφημα 3 παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τα αντίστοιχα γραμματικά τμήματα.

Γράφημα 2. Οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που έχουν κατακτήσει τα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

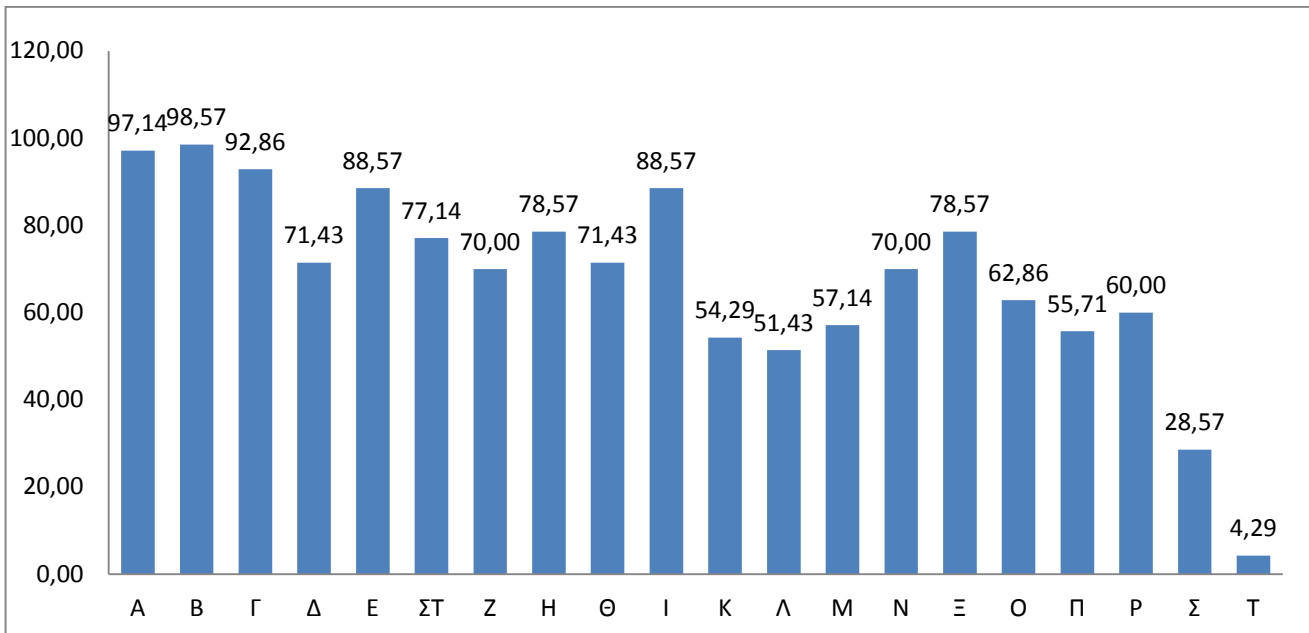


Γράφημα 3. Οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τα αντίστοιχα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

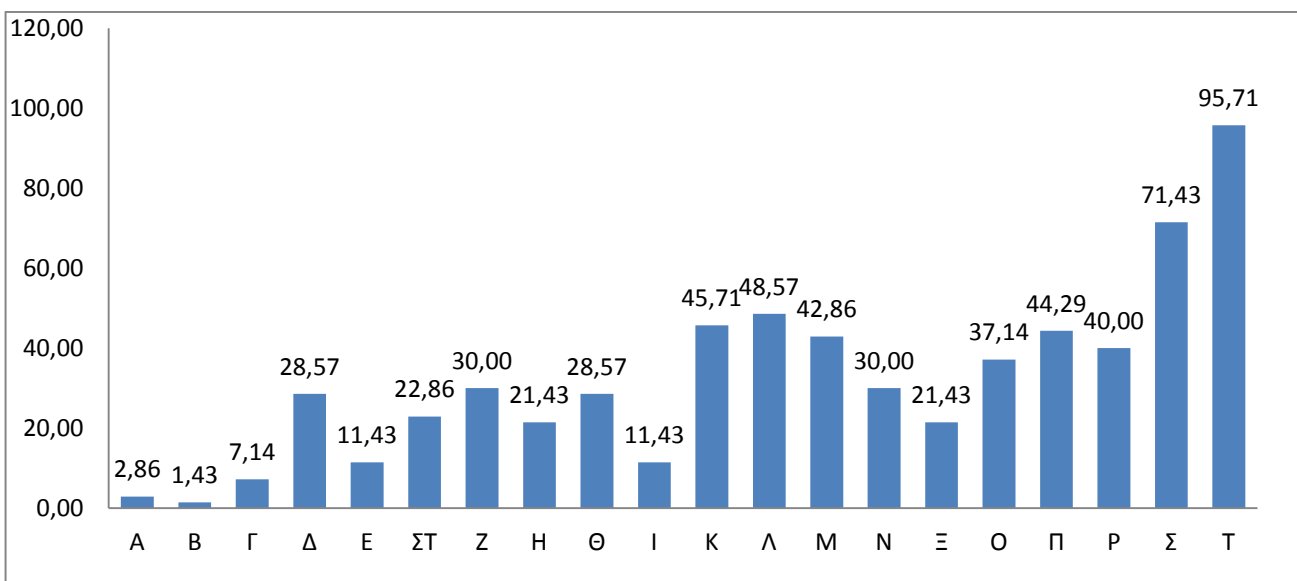


Στο γράφημα 4 παρουσιάζονται τα ποσοστά κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, ενώ στο γράφημα 5 παρουσιάζονται τα ποσοστά των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τα αντίστοιχα γραμματικά φαινόμενα.

Γράφημα 4. Τα ποσοστά κατάκτησης στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

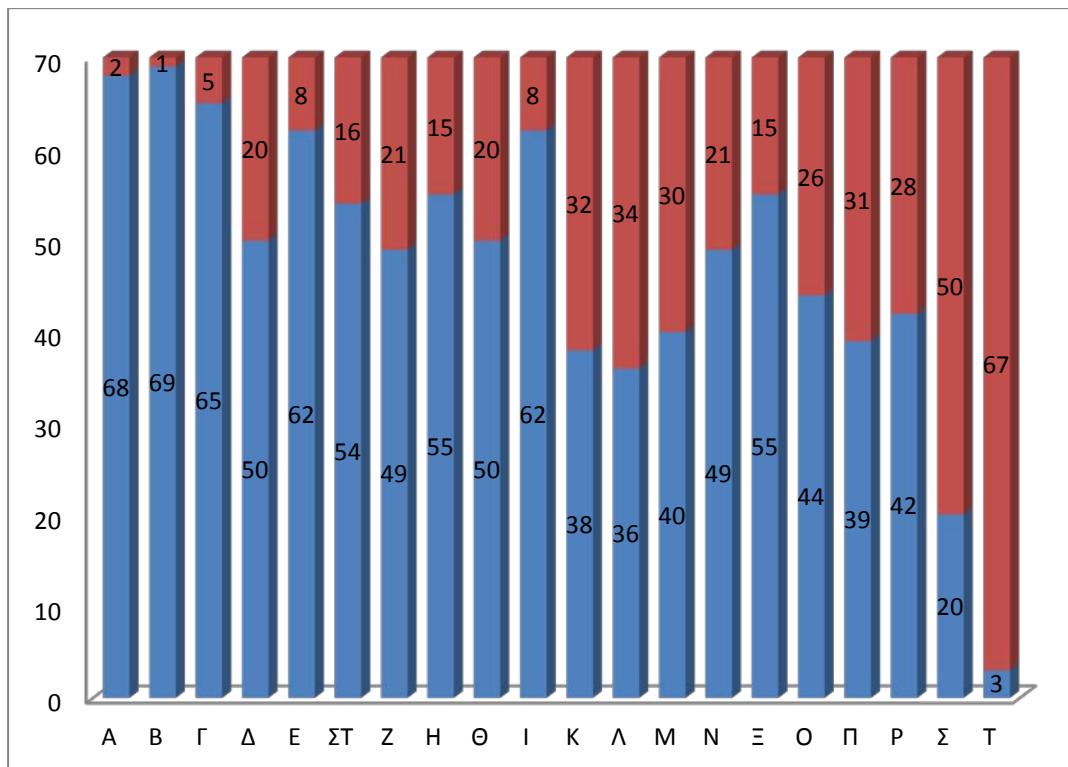


Γράφημα 5. Τα ποσοστά των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



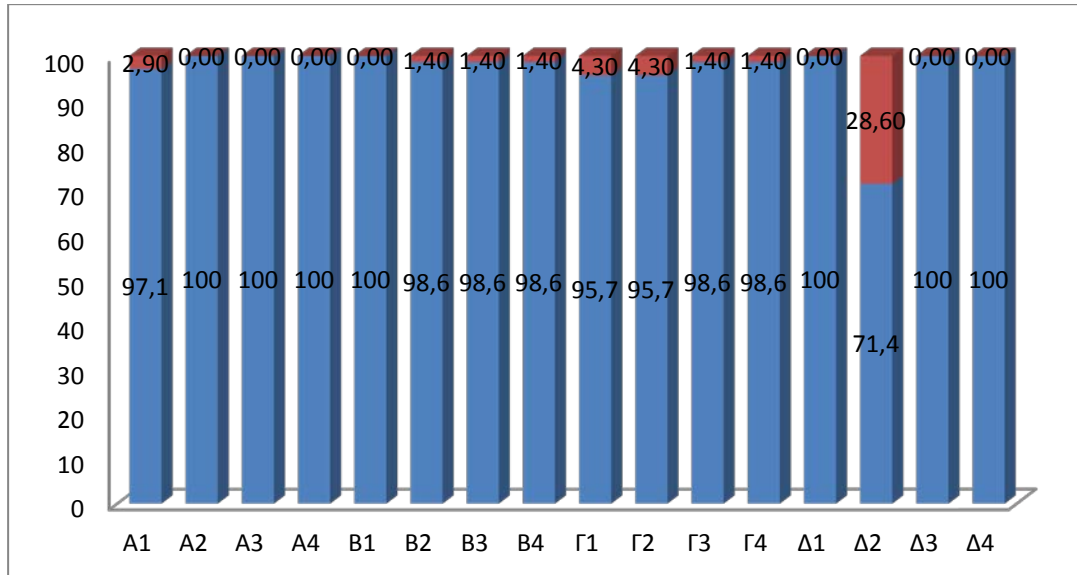
Στο γράφημα 6 παρουσιάζεται η σύγκριση των απόλυτων αριθμών των παιδιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (μπλε στήλες) και των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (κόκκινες στήλες).

Γράφημα 6. Η σύγκριση των απόλυτων αριθμών των παιδιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (μπλε στήλες) και των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (κόκκινες στήλες) στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

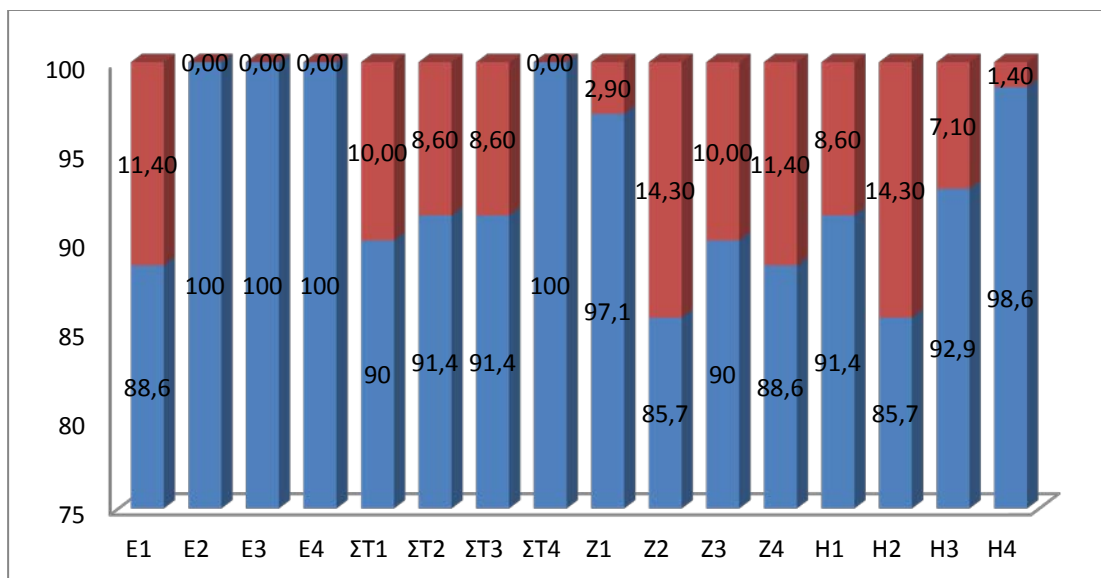


Στα γραφήματα 7 έως 11 παρουσιάζεται η σύγκριση των ποσοστών των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

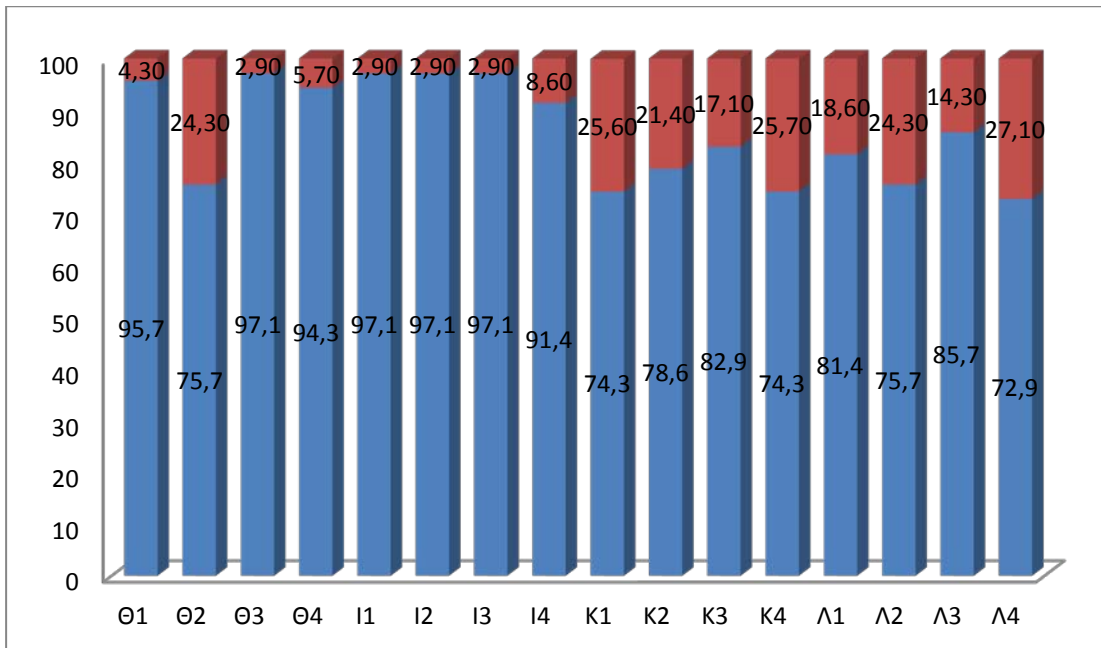
Γράφημα 7. Η σύγκριση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (μπλε στήλες) και των λανθασμένων απαντήσεων (κόκκινες στήλες) των παιδιών στα τμήματα Α έως Δ του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



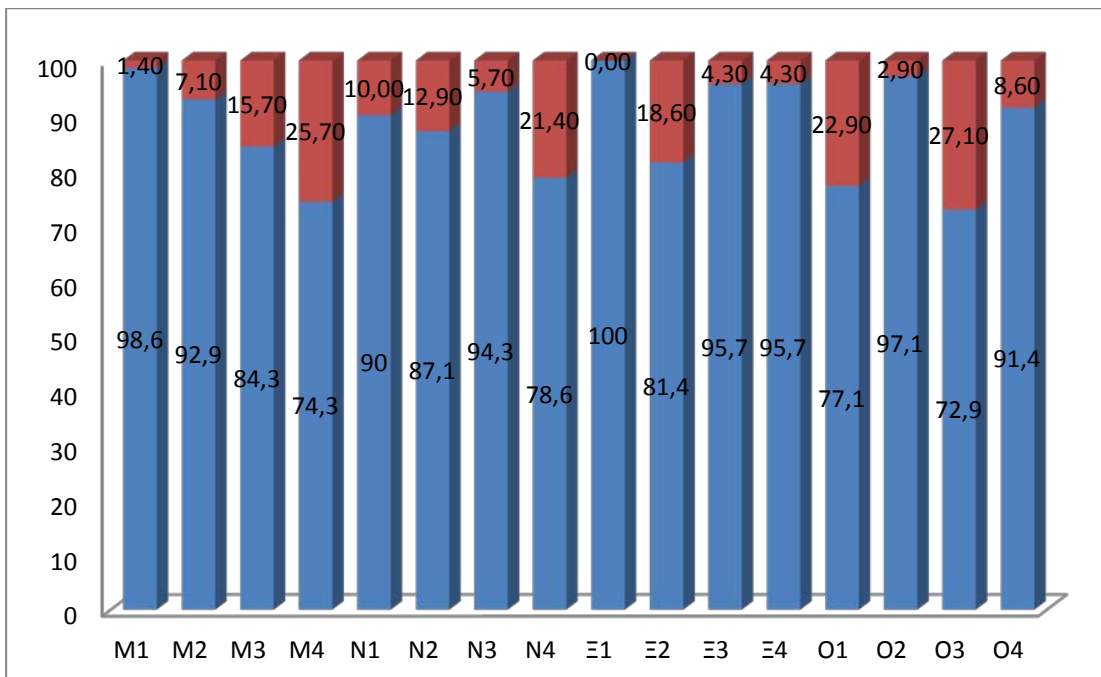
Γράφημα 8. Η σύγκριση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (μπλε στήλες) και των λανθασμένων απαντήσεων (κόκκινες στήλες) των παιδιών στα τμήματα Ε έως Η του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



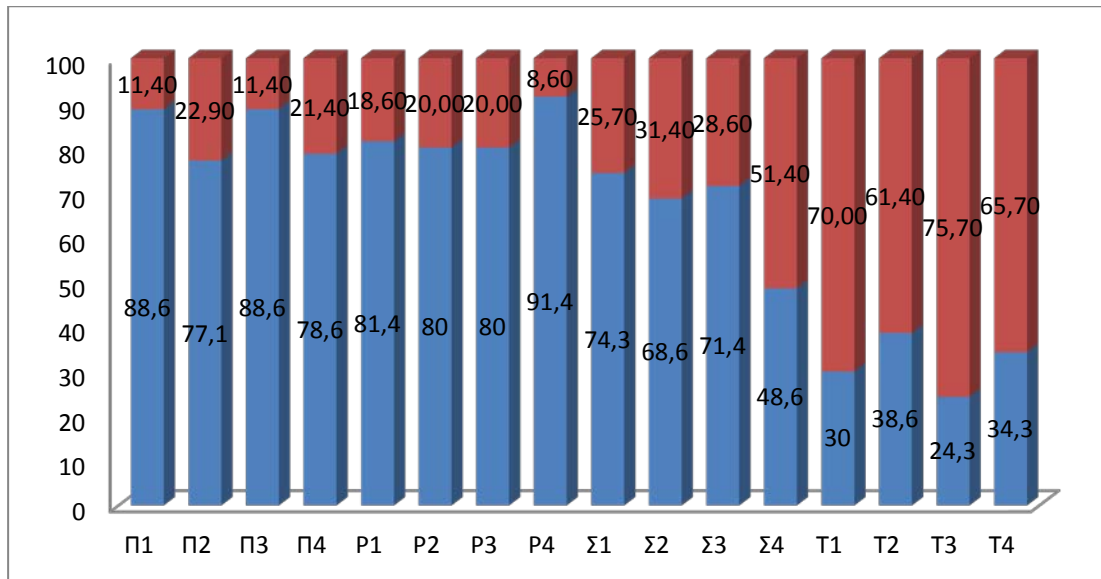
Γράφημα 9. Η σύγκριση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (μπλε στήλες) και των λανθασμένων απαντήσεων (κόκκινες στήλες) των παιδιών στα τμήματα Θ έως Λ του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



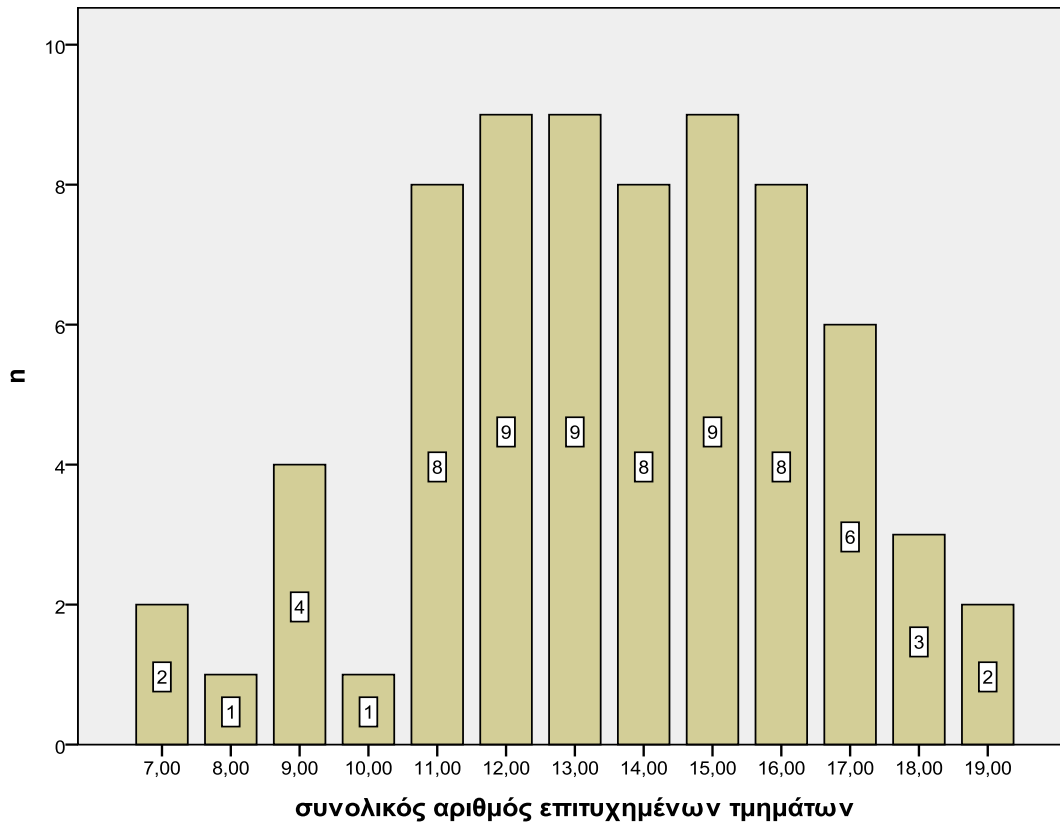
Γράφημα 10. Η σύγκριση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (μπλε στήλες) και των λανθασμένων απαντήσεων (κόκκινες στήλες) των παιδιών στα τμήματα Μ έως Ο του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



Γράφημα 11. Η σύγκριση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (μπλε στήλες) και των λανθασμένων απαντήσεων (κόκκινες στήλες) των παιδιών στα τμήματα Π έως Τ του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



Γράφημα 12. Ο συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

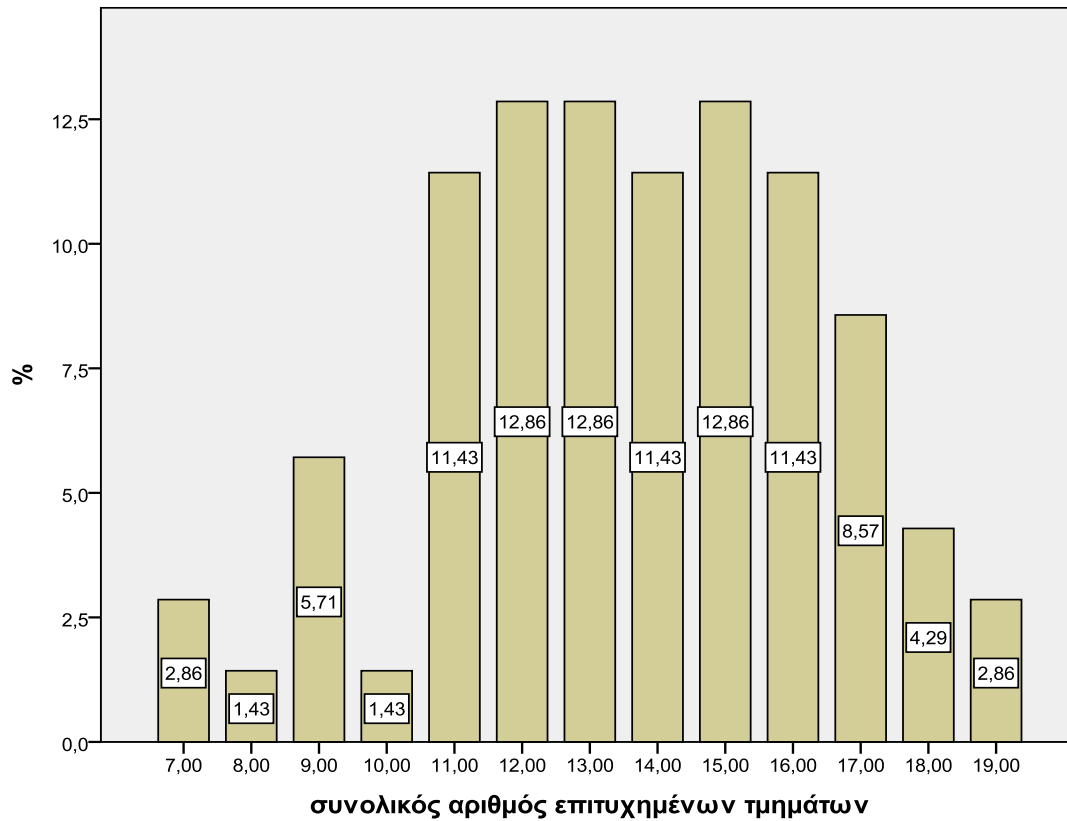


Στο γράφημα 12 παρουσιάζεται ο συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα είκοσι τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2. Πιο συγκεκριμένα, στον οριζόντιο άξονα παρουσιάζεται ο αριθμός των τμημάτων που απαντήθηκαν σωστά από τα παιδιά. Στον κατακόρυφο άξονα παρουσιάζεται το πλήθος των παιδιών (n = πλήθος παιδιών) που απάντησαν σωστά τα τμήματα.

Π.χ. όπως φαίνεται παραπάνω, δύο από τα εβδομήντα παιδιά απάντησαν σωστά σε εφτά από τα είκοσι τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου.

Ο μέσος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων ήταν 13,6, η τυπική απόκλιση ήταν 2,8, η διάμεσος ήταν 14, η ελάχιστη τιμή ήταν 7 και η μέγιστη τιμή ήταν 19.

Γράφημα 13. Το ποσοστό του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



Στο γράφημα 13 παρουσιάζεται το ποσοστό του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

Το γράφημα αυτό αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου. Στον οριζόντιο άξονα αναφέρεται ο αριθμός των τμημάτων που απαντήθηκαν σωστά από τα παιδιά και στον κάθετο άξονα αναφέρεται το ποσοστό των παιδιών που απάντησαν σωστά τα τμήματα.

Π.χ. Δύο από τα εβδομήντα παιδιά όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ολοκλήρωσαν με επιτυχία επτά τμήματα, δηλαδή, το 2,86% των παιδιών πέρασε επτά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

Στους πίνακες 2α και 2β παρουσιάζονται η πραγματική ηλικία των παιδιών και η εκτιμώμενη ηλικία τους σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, συνοπτικά και αναλυτικά αντίστοιχα, καθώς και η σύγκριση με τα Αγγλικά δεδομένα.

Πίνακας 2α. Η πραγματική ηλικία των παιδιών και η εκτιμώμενη ηλικία τους σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, συνοπτικά.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο.)	Εκτιμώμενη ηλικία	Εκτιμώμενη ηλικία σύμφωνα με τα Αγγλικά δεδομένα
7	2	2,9	7,3	4,5	4,11
8	1	1,4	7,9	4,75	5,3
9	4	5,7	7,3	5	5,6
10	1	1,4	7,1	5,25	5,11
11	8	11,4	7,5	5,5	6,2
12	9	12,9	7,6	5,75	6,6
13	9	12,9	7,5	6	7,0
14	8	11,4	7,6	7	7,11
15	9	12,9	7,5	8	9,0
16	8	11,4	7,9	9	10,10
17	6	8,6	7,7	10	>12
18	3	4,3	7,6	11	>12
19	2	2,9	7,5	12	>12

Πίνακας 2β. Η πραγματική ηλικία των παιδιών και η εκτιμώμενη ηλικία τους σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, αναλυτικά.

Νούμερο παιδιού	A/K	Πραγματική ηλικία	Επιτυχημένα Τμήματα	Εκτιμώμενη ηλικία
1	K	7,8	15	8
2	A	7,3	12	5,75
3	A	7,8	12	5,75
4	K	7,11	16	9
5	K	7,5	13	6
6	A	7,1	13	6
7	K	7,2	18	11
8	A	7,9	13	6
9	K	7,9	12	5,75
10	K	7,5	17	10
11	K	7,0	7	4,5
12	K	7,5	19	12
13	A	7,1	9	5
14	A	7,6	12	5,75
15	A	7,4	16	9
16	K	7,8	12	5,75
17	K	7,9	16	9
18	A	7,1	11	5,5
19	A	7,9	14	7
20	K	7,3	13	6
21	A	7,9	12	5,75
22	K	7,11	14	7
23	K	7,10	16	9
24	K	7,5	19	12
25	A	7,2	14	7
26	K	7,4	12	5,75
27	K	7,4	16	9
28	A	7,10	17	10
29	K	7,9	15	8
30	K	7,7	14	7
31	K	7,2	11	5,5
32	K	7,1	11	5,5
33	K	7,10	18	11
34	K	7,5	17	10
35	K	7,7	15	8
36	A	7,2	15	8
37	K	7,1	12	5,75
38	K	7,0	9	5
39	A	7,8	17	10

40	K	7,8	11	5,5
41	A	7,9	8	4,75
42	A	7,11	11	5,5
43	K	7,10	16	9
44	K	7,7	14	7
45	K	7,11	11	5,5
46	A	7,11	14	7
47	K	7,10	9	5
48	K	7,9	16	9
49	K	7,6	18	11
50	K	7,11	16	9
51	K	7,10	13	6
52	K	7,11	13	6
53	A	7,3	14	7
54	A	7,0	9	5
55	A	7,1	13	6
56	K	7,1	13	6
57	A	7,0	14	7
58	K	7,4	12	5,75
59	K	7,5	15	8
60	A	7,5	11	5,5
61	K	7,7	15	8
62	A	7,6	15	8
63	K	7,2	15	8
64	A	7,8	17	10
65	K	7,2	11	5,5
66	A	7,5	17	10
67	K	7,3	13	6
68	K	7,1	10	5,25
69	K	7,1	15	8
70	K	7,6	7	4,5

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε εκατοστημόρια, καθώς και η σύγκριση με τα Αγγλικά δεδομένα.

Πίνακας 3. Η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε εκατοστημόρια.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο)	Εκατοστημόρια Ελληνικού πληθυσμού	Εκατοστημόρια Αγγλικού πληθυσμού
7	2	2,9	7,3	3	2
8	1	1,4	7,9	5	4
9	4	5,7	7,3	10	8
10	1	1,4	7,1	15	13
11	8	11,4	7,5	18	21
12	9	12,9	7,6	25	30
13	9	12,9	7,5	38	42
14	8	11,4	7,6	50	55
15	9	12,9	7,5	63	66
16	8	11,4	7,9	75	77
17	6	8,6	7,7	90	86
18	3	4,3	7,6	94	91
19	2	2,9	7,5	95	95

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε πρότυπες βαθμολογίες, καθώς και η σύγκριση με τα Αγγλικά δεδομένα.

Πίνακας 4. Η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε πρότυπες βαθμολογίες.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο)	Πρότυπη Βαθμολογία Ελληνικού πληθυσμού	Πρότυπη βαθμολογία Αγγλικού πληθυσμού
7	2	2,9	7,3	70	69
8	1	1,4	7,9	75	74
9	4	5,7	7,3	81	79
10	1	1,4	7,1	85	83
11	8	11,4	7,5	87	88
12	9	12,9	7,6	90	92
13	9	12,9	7,5	94	97
14	8	11,4	7,6	100	102
15	9	12,9	7,5	102	106
16	8	11,4	7,9	108	111
17	6	8,6	7,7	118	116
18	3	4,3	7,6	123	120
19	2	2,9	7,5	125	125

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται ονομαστικά το κάθε γραμματικό φαινόμενο, στο οποίο υποβλήθηκε το δείγμα παιδιών, ο αριθμός και το αντίστοιχο ποσοστό επιτυχημένων παιδιών του κάθε γραμματικού φαινομένου (παιδιά που έχουν κατακτήσει το φαινόμενο, δηλαδή δεν έχουν κάνει κανένα λάθος).

Πίνακας 5.

Τμήμα	Γραμματικό Φαινόμενο	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών	Ποσοστό επιτυχημένων παιδιών
A	Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y-P)	68	97,14%
B	Άρνηση	69	98,57%
Γ	Τοπικές προθέσεις (μέσα-επάνω)	65	92,86%
Δ	Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)	50	71,43%
E	Αντιστροφή Y-P-A	62	88,57%
ΣΤ	Συνδυασμός 4 στοιχείων	54	77,14%
Z	Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου	49	70%
H	Όχι μόνο X αλλά και Ψ	55	78,57%
Θ	Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)	50	71,43%
I	Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	62	88,57%
K	Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	38	54,29%
Λ	Κενό Υ παρατακτικής πρότασης	36	51,43%
M	Γένος και αριθμός αντωνυμιών	40	57,14%
N	Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	49	70%
Ξ	Ούτε-ούτε	55	78,57%
O	X αλλά όχι Ψ	44	62,86%
Π	Προσδιορισμός υποκειμένου	39	55,71%
P	Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών	42	60%
Σ	Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	20	28,57%
T	Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)	3	4,29%

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η προτεινόμενη σειρά (Αύξουσα δυσκολία) των γραμματικών φαινομένων, συναρτήσει της δυσκολίας που παρουσίασαν τα παιδιά.

Πίνακας 6.

Γραμματικό Φαινόμενο	Τμήμα	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών	Προτεινόμενη σειρά γραμματικών φαινομένων	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών
Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y-P)	A	68	B	69
Άρνηση	B	69	A	68
Τοπικές προθέσεις (μέσα-επάνω)	Γ	65	Γ	65
Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)	Δ	50	E+I	62
Αντιστροφή Y-P-A	E	62		
Συνδυασμός 4 στοιχείων	ΣΤ	54	H+Ξ	55
Αναφορικές προτάσεις Y	Z	49		
Όχι μόνο X αλλά και Ψ	H	55	ΣΤ	54
Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)	Θ	50	Δ+Θ	50
Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	I	62		
Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	K	38	Z+N	49
Κενό Y παρατακτικής πρότασης	Λ	36		
Γένος και αριθμός αντωνυμιών	M	40	O	44
Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	N	49	P	42
Ούτε-ούτε	Ξ	55	M	40
X αλλά όχι Ψ	O	44	Π	39
Προσδιορισμός υποκειμένου	Π	39	K	38
Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών	P	42	Λ	36
Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	Σ	20	Σ	20
Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)	T	3	T	3

4.2.3. ΣΥΓΚΡΙΣΗ TROG-2 / RAVEN

Στον πίνακα 7a παρουσιάζονται ο συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 και στον πίνακα 7b ο συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο RAVEN συναρτήσει του αριθμού των παιδιών.

Πίνακας 7a.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων TROG-2	Αριθμός παιδιών
7	2
8	1
9	4
10	1
11	8
12	9
13	9
14	8
15	9
16	8
17	6
18	3
19	2

Πίνακας 7b.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN	Αριθμός παιδιών
21	2
22	2
23	3
24	5
25	10
26	16
27	14
28	8
29	4
30	2
31	2
32	1
33	0
34	1
35	0
36	0

Όπως παρατηρείται από τους πίνακες 7a και 7b, υπάρχει συσχέτιση της επίδοσης των παιδιών στα εργαλεία TROG-2 και RAVEN, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων βρίσκεται στις μεσαίες τιμές και των δύο δοκιμασιών.

Στον πίνακα 8 παρουσιάζεται ο αριθμός επιτυχημένων τμημάτων TROG-2 και ο αντίστοιχος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN, αναλυτικά.

Πίνακας 8.

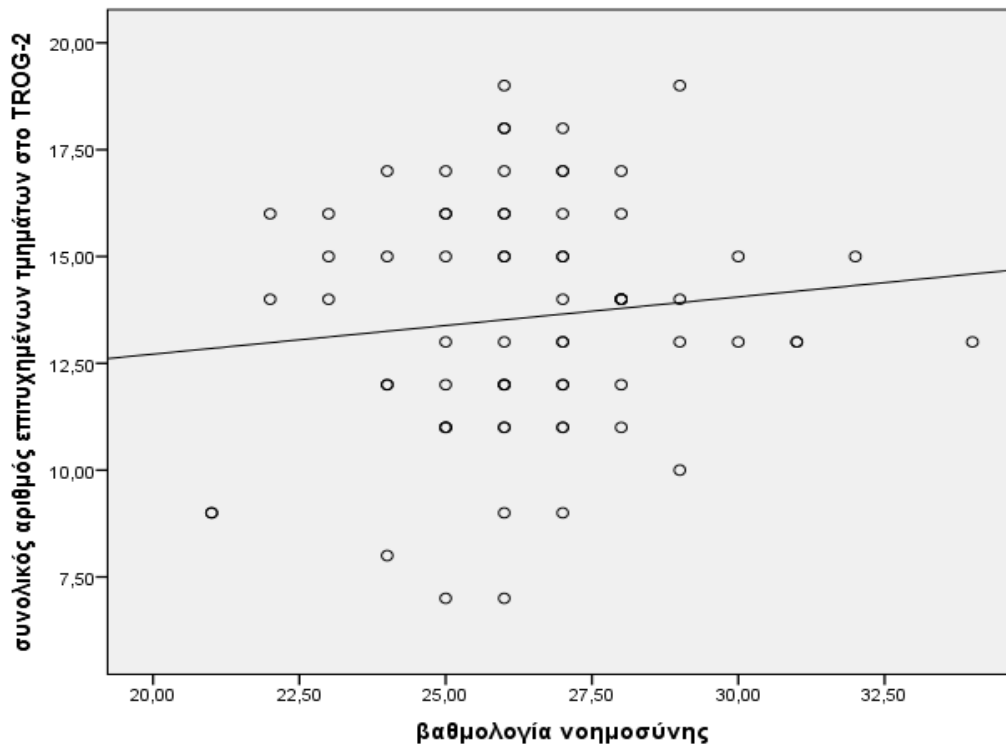
Νούμερο παιδιού	Φύλο Παιδιού (Αγόρι-Κορίτσι)	Πραγματική ηλικία	Αριθμός Επιτυχημένων Τμημάτων TROG-2	Αριθμός Επιτυχημένων Τμημάτων RAVEN
1	Κ	7,8	15	27
2	Α	7,3	12	25
3	Α	7,8	12	26
4	Κ	7,11	16	27
5	Κ	7,5	13	25
6	Α	7,1	13	26
7	Κ	7,2	18	29
8	Α	7,9	13	26
9	Κ	7,9	12	25
10	Κ	7,5	17	29
11	Κ	7,0	7	21
12	Κ	7,5	19	34
13	Α	7,1	9	22
14	Α	7,6	12	26
15	Α	7,4	16	28
16	Κ	7,8	12	26
17	Κ	7,9	16	28
18	Α	7,1	11	24
19	Α	7,9	14	27
20	Κ	7,3	13	27
21	Α	7,9	12	25
22	Κ	7,11	14	26
23	Κ	7,10	16	28
24	Κ	7,5	19	31
25	Α	7,2	14	27
26	Κ	7,4	12	26
27	Κ	7,4	16	30
28	Α	7,10	17	28
29	Κ	7,9	15	27
30	Κ	7,7	14	27
31	Κ	7,2	11	24
32	Κ	7,1	11	23
33	Κ	7,10	18	32
34	Κ	7,5	17	28
35	Κ	7,7	15	27
36	Α	7,2	15	27
37	Κ	7,1	12	25
38	Κ	7,0	9	24
39	Α	7,8	17	28

40	K	7,8	11	25
41	A	7,9	8	23
42	A	7,11	11	25
43	K	7,10	16	29
44	K	7,7	14	26
45	K	7,11	11	26
46	A	7,11	14	26
47	K	7,10	9	23
48	K	7,9	16	27
49	K	7,6	18	31
50	K	7,11	16	28
51	K	7,10	13	26
52	K	7,11	13	25
53	A	7,3	14	26
54	A	7,0	9	22
55	A	7,1	13	27
56	K	7,1	13	26
57	A	7,0	14	27
58	K	7,4	12	26
59	K	7,5	15	27
60	A	7,5	11	24
61	K	7,7	15	27
62	A	7,6	15	26
63	K	7,2	15	28
64	A	7,8	17	30
65	K	7,2	11	25
66	A	7,5	17	29
67	K	7,3	13	25
68	K	7,1	10	24
69	K	7,1	15	26
70	K	7,6	7	21

Παρατηρείται πως με την αύξηση της βαθμολογίας νοημοσύνης των παιδιών υπάρχει σχετική αύξηση της επίδοσής τους στην κατανόηση των γραμματικών φαινομένων. Αυτό επιβεβαιώνεται και με το θετικό συντελεστή r (συντελεστής συσχέτισης Pearson=0,11, $r=0,3$). Η συσχέτιση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Στο γράφημα 14 παρουσιάζεται η συσχέτιση της βαθμολογίας νοημοσύνης RAVEN και του αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2.

Γράφημα 14. Συσχέτιση της βαθμολογίας νοημοσύνης RAVEN και του αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2.



Η συσχέτιση που παρουσιάστηκε στη σύγκριση των 2 εργαλείων φανερώνει πως το IQ σχετίζεται με την κατανόηση και των γραμματικών φαινομένων, ωστόσο όχι πάντα, καθώς παιδιά με σχετικά μέτρια επίδοση στο TROG-2, είχαν την ικανότητα να αποκωδικοποιούν οπτικά σχήματα με μεγάλη ευκολία και αρκετά υψηλό ποσοστό επιτυχίας.

4.2.4. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ-ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ

TROG-2

Ο μέσος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 για τα κορίτσια ήταν 13,5 (τυπική απόκλιση=3) και για τα αγόρια ήταν 13,6 (τυπική απόκλιση=2,4). Η διαφορά αυτή στις μέσες τιμές δεν ήταν στατιστικά σημαντική (έλεγχος $t=0,2$, $p=0,9$).

RAVEN

Η μέση βαθμολογία νοημοσύνης στα κορίτσια ήταν 26,6 (τυπική απόκλιση=2,6) και στα αγόρια ήταν 26 (τυπική απόκλιση=2). Η διαφορά αυτή στις μέσες βαθμολογίες δεν ήταν στατιστικά σημαντική (έλεγχος $t=1$, $p=0,3$).

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται το πλήθος και τα ποσοστά των παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή.

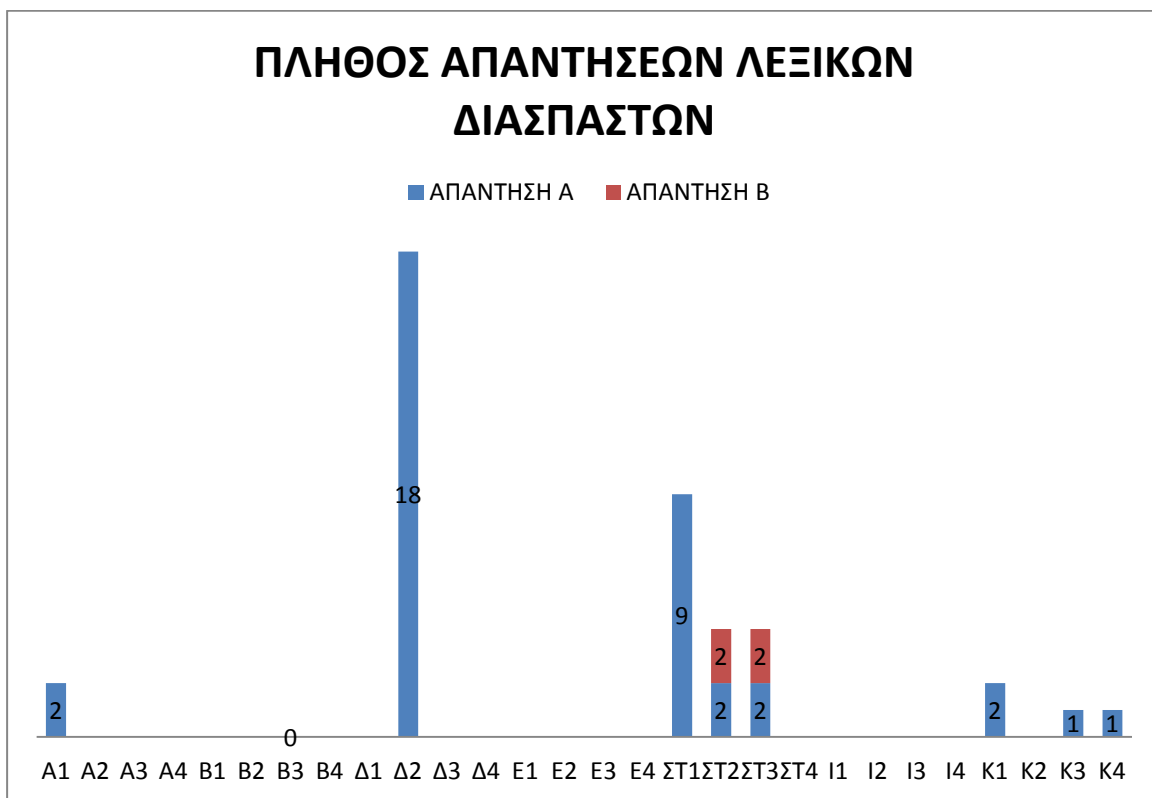
Πίνακας 9.

Αριθμός πρότασης	Πλήθος παιδιών που απάντησαν λεξικό διασπαστή	Αριθμός εικόνας διασπαστή που επιλέχθηκε	Ποσοστό επιλογής διασπαστών
A1	2	1	2,86%
A2	0		
A3	0		
A4	0		
B1	0		
B2	0		
B3	0		
B4	0		
Δ1	0		
Δ2	18	2	25,71%
Δ3	0		
Δ4	0		
E1	0		
E2	0		
E3	0		
E4	0		
ΣΤ1	9	1	12,86%
ΣΤ2	4	2(2), 2(4)	5,71%
ΣΤ3	4	2(1), 2(3)	5,71%
ΣΤ4	0		
I1	0		
I2	0		
I3	0		
I4	0		
K1	2	4	2,86%
K2	0		
K3	1	3	1,43%
K4	1	4	1,43%

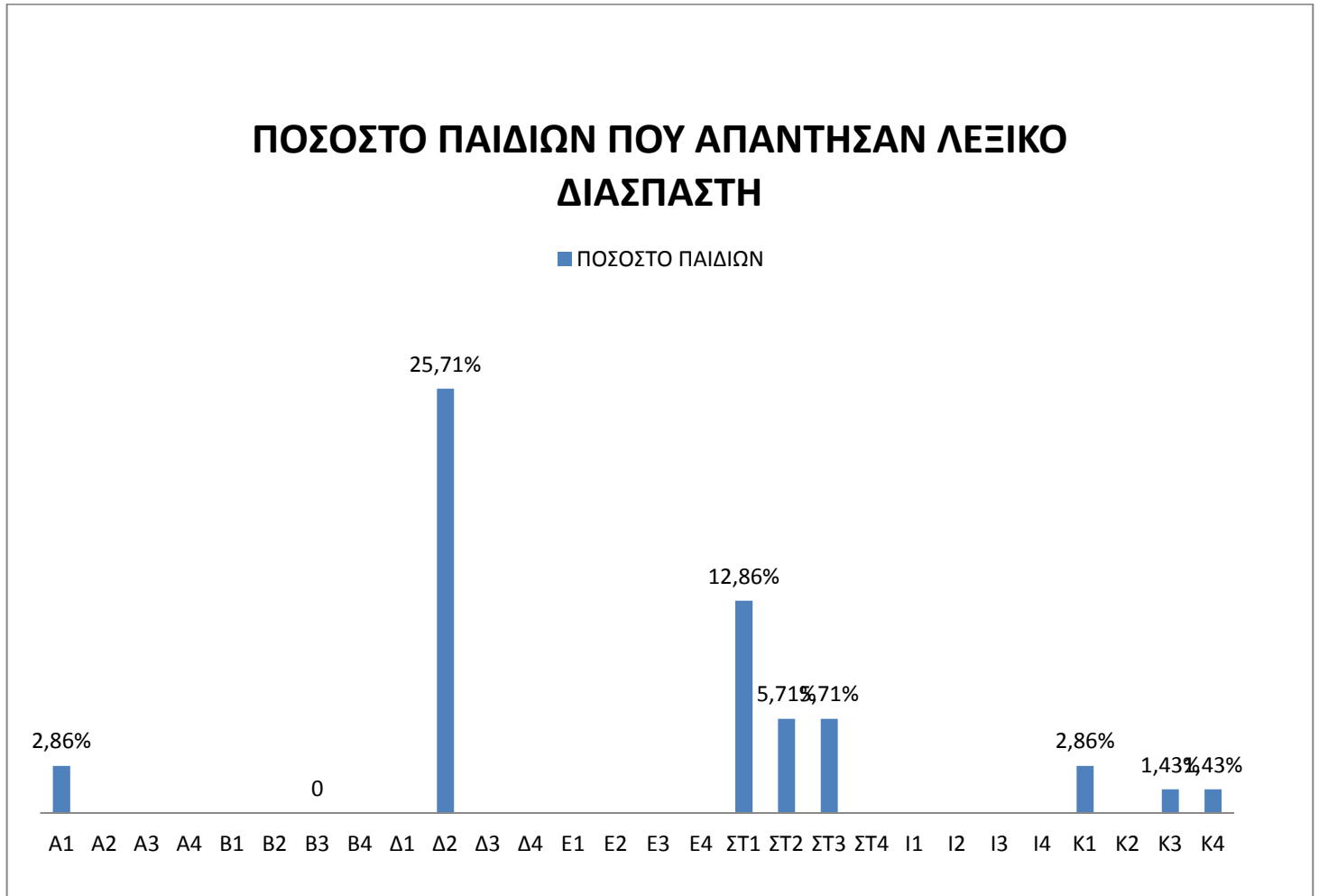
Γράφημα 15. Το πλήθος των παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή.

Στον οριζόντιο άξονα παρουσιάζονται όλα τα τμήματα που περιλαμβάνουν λεξικό διασπαστή. Οι εικόνες που αποτελούσαν λεξικούς διασπαστές για κάθε γραμματικό τμήμα κυμαίνονταν από 1 έως και 3. Για αυτόν τον λόγο, με το μπλε χρώμα απεικονίζεται ο αριθμός των παιδιών που επέλεξαν τον ίδιο λεξικό διασπαστή στο εκάστοτε τμήμα. Με το κόκκινο χρώμα απεικονίζεται η διαφορετική επιλογή λεξικού διασπαστή που επιλέχθηκε από τα παιδιά.

Πιο συγκεκριμένα, όπως απεικονίζεται, στο τμήμα ΣΤ2 δύο παιδιά επέλεξαν ως απάντηση, την εικόνα 2, που περιελάμβανε λεξικό διασπαστή, ενώ τα άλλα δύο παιδιά, επέλεξαν ως απάντηση άλλη εικόνα η οποία πάλι περιελάμβανε λεξικό διασπαστή, την εικόνα 4.



Γράφημα 16. Το ποσοστό των παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή.



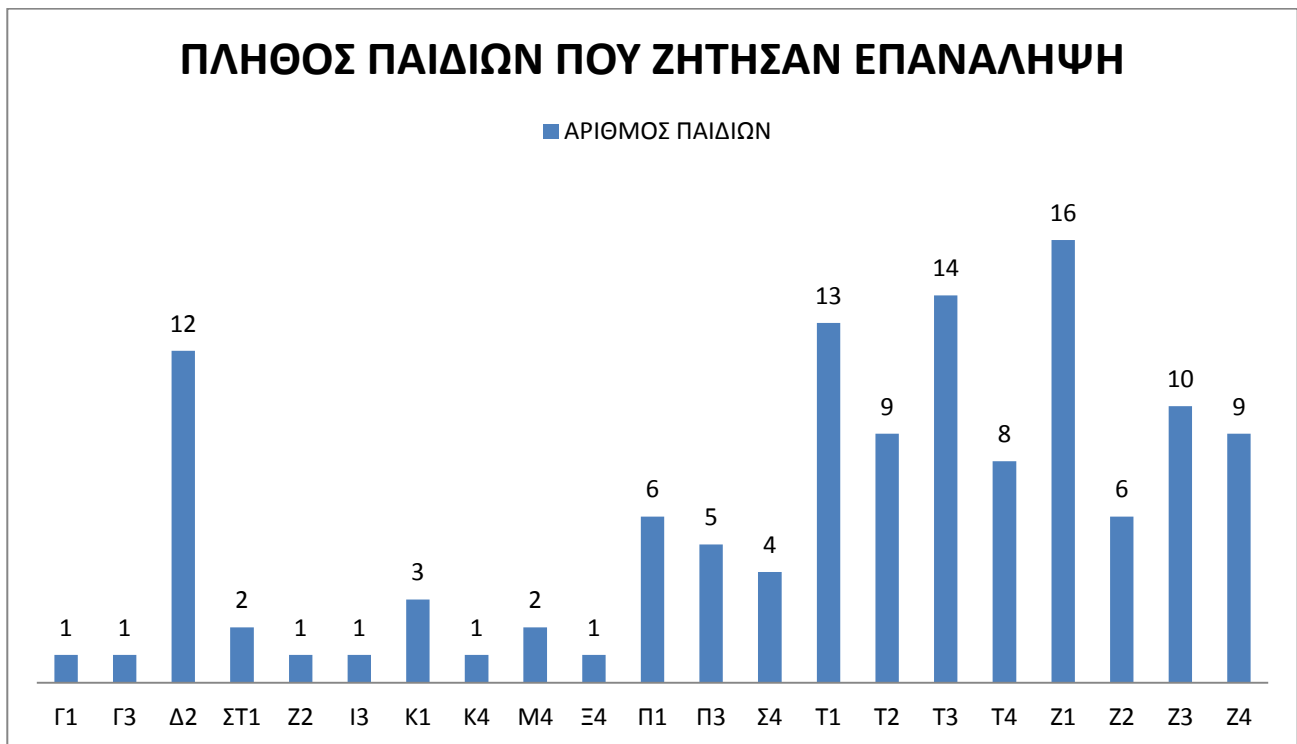
Συγκεκριμένα, 33 από τα 70 παιδιά (ποσοστό 47,14%) του δείγματος, απάντησαν σε ορισμένα τμήματα, τουλάχιστον ένα λεξικό διασπαστή. Από αυτά τα παιδιά, δύο επέλεξαν δύο λεξικούς διασπαστές (ποσοστό 4,29%) και τρία παιδιά επέλεξαν τρεις λεξικούς διασπαστές (ποσοστό 2,86%), κατά την αξιολογητική διαδικασία.

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται το πλήθος και τα ποσοστά των παιδιών που ζήτησαν επανάληψη.

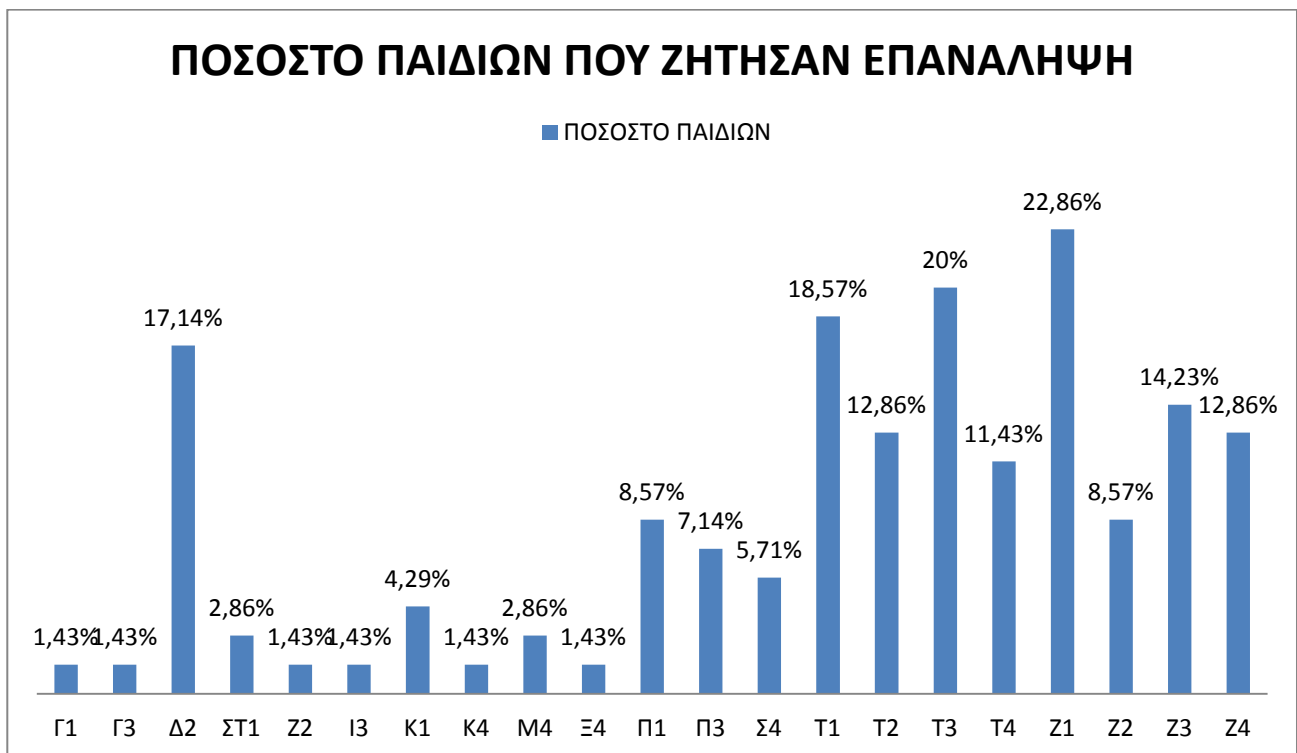
Πίνακας 10.

Αριθμός πρότασης	Πλήθος παιδιών που ζήτησε επανάληψη	Ποσοστό παιδιών που ζήτησαν επανάληψη
Γ1	1	1,43%
Γ3	1	1,43%
Δ2	12	17,14%
ΣΤ1	2	2,86%
Z2	1	1,43%
Ι3	1	1,43%
Κ1	3	4,29%
Κ4	1	1,43%
Μ4	2	2,86%
Ξ4	1	1,43%
Π1	6	8,57%
Π3	5	7,14%
Σ4	4	5,71%
Τ1	13	18,57%
Τ2	9	12,86%
Τ3	14	20%
Τ4	8	11,43%
Z1	16	22,86%
Z2	6	8,57%
Z3	10	14,23%
Z4	9	12,86%

Γράφημα 17. Το πλήθος των παιδιών που ζήτησε επανάληψη.



Γράφημα 18. Το ποσοστό των παιδιών που ζήτησαν επανάληψη.



Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται το πλήθος και τα ποσοστά των παιδιών που απάντησαν λανθασμένα ολόκληρο το γραμματικό τμήμα.

Πίνακας 11.

Γραμματικό τμήμα	Πλήθος παιδιών που απάντησαν ολόκληρο το γραμματικό τμήμα λάθος	Ποσοστό παιδιών που απάντησαν ολόκληρο το γραμματικό τμήμα λάθος
Κ	2	2.86%
Λ	1	1.43%
Ο	1	1.43%
Π	1	1.43%
Ρ	1	1.43%
Σ	1	1.43%
Τ	22	31,43%
Ζ(προστιθέμενο τμήμα)	26	37,14%

Γράφημα 19. Το πλήθος των παιδιών που απάντησαν λανθασμένα ολόκληρο το γραμματικό τμήμα.

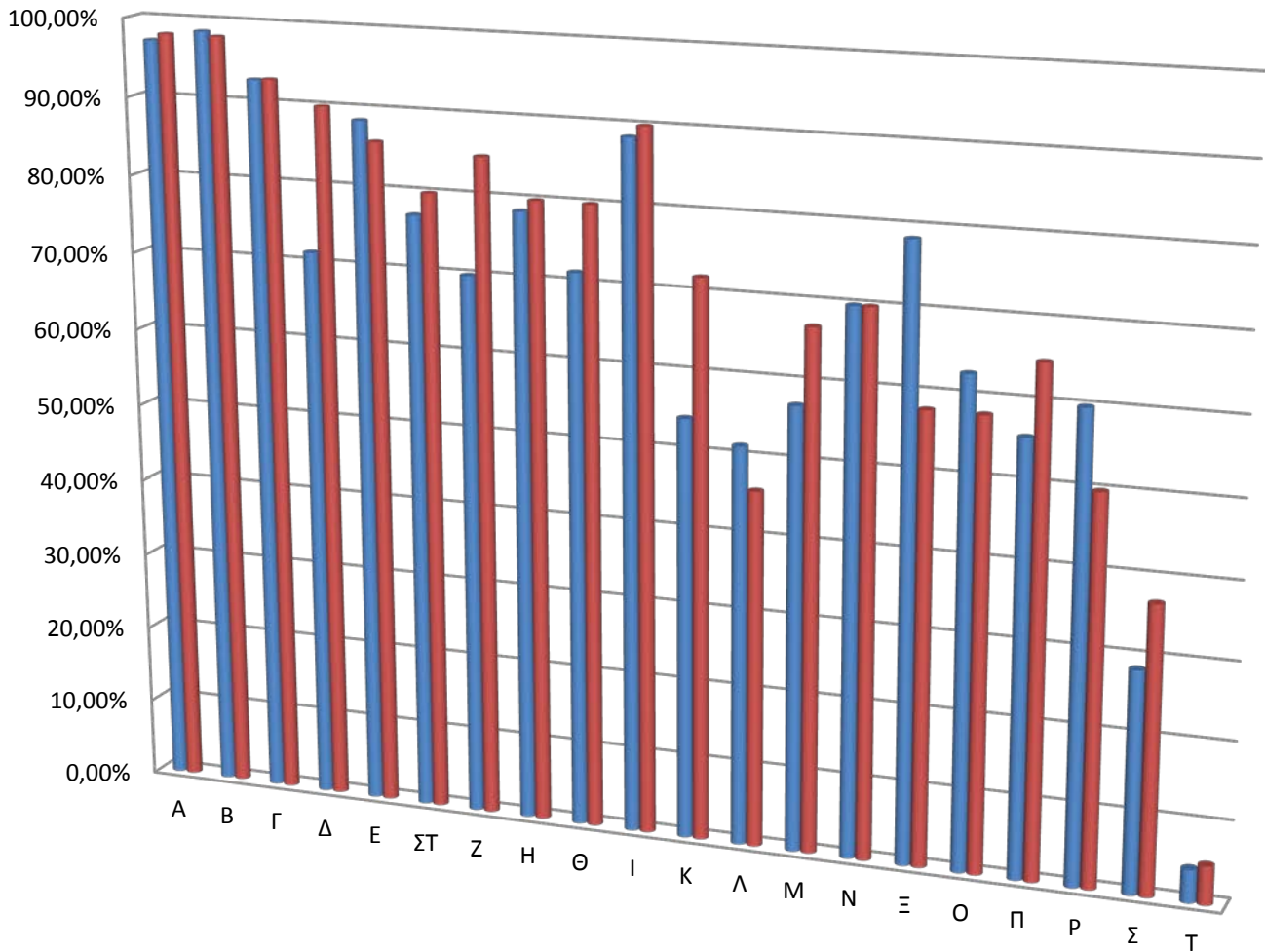


Γράφημα 20. Τα ποσοστά των παιδιών που απάντησαν λανθασμένα ολόκληρο το γραμματικό τμήμα.



Γράφημα 21. Ποσοστά κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων ανά πληθυσμό για το αξιολογητικό εργαλείο TROG-2.

ΠΟΣΟΣΤΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΩΝ ΦΑΙΝΟΜΕΝΩΝ ΑΝΑ ΠΛΗΘΥΣΜΟ



	A	B	Γ	Δ	Ε	ΣΤ	Ζ	Η	Θ	Ι	Κ	Λ	Μ	Ν	Ξ	Ο	Π	Ρ	Σ	Τ
■ ΕΛΛΗΝΕΣ	97,1	98,5	92,8	71,4	88,5	77,1	70%	78,5	71,4	88,5	54,2	51,4	57,1	70%	78,5	62,8	55,7	60%	28,5	4,29
■ ΑΓΓΛΟΙ	98%	98%	93%	90%	86%	80%	85%	80%	80%	90%	72%	46%	67%	70%	58%	58%	65%	50%	37%	5%

*Τα ποσοστά των Αγγλόφωνων παιδιών είναι κατά προσέγγιση και έχουν υπολογιστεί σύμφωνα με το εγχειρίδιο χρήσης.

4.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.3.1. RAVEN

Σύμφωνα με τον γράφημα 1 και τον πίνακα 1 (Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων των βαθμολογιών νοημοσύνης των παιδιών), παρατηρούμε ότι παρόλο το μικρό αριθμό δείγματος, η μορφή της κανονικής κατανομής φαίνεται πως ισχύει και στη δική μας έρευνα, καθώς τα μεγαλύτερα ποσοστά βαθμολογιών νοημοσύνης παρατηρούνται στις μεσαίες τιμές, ενώ όσο προσεγγίζουμε τα άκρα τα ποσοστά των παιδιών μειώνονται.

4.3.2. TROG-2

Στα γραφήματα 2 έως 11, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποσοστά και οι απόλυτοι αριθμοί των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών, καθώς και τη σύγκριση σωστών-λανθασμένων απαντήσεων, στο εργαλείο TROG-2. Παρακάτω, αναλύεται το ποσοστό επιτυχίας κάθε γραμματικής δομής. Για να θεωρηθεί μια γραμματική δομή κατεκτημένη, οι ερευνητές αναφέρουν πως πρέπει το σύνολο των παιδιών να έχει ποσοστό επιτυχίας μεγαλύτερο του 90%. Αναλύοντας τα παραπάνω γραφήματα, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Κατεκτημένα γραμματικά φαινόμενα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, για τις ηλικίες 7,00-7,11 ετών του Ελληνόφωνου δείγματος:

Κατανόηση *συνδυασμού δύο στοιχείων Y-P* (τμήμα Α), με ποσοστό επιτυχίας 97,14%.

Κατανόηση *άρνησης* (τμήμα Β), με ποσοστό επιτυχίας 98,57%.

Κατανόηση προθέσεων *επάνω και μέσα* (τμήμα Γ), με ποσοστό επιτυχίας 92,86%. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό υπόβαθρο, η έρευνα των Ακούρου, Βασιλόπουλου και Κατσαίτη, αναφέρει πως η κατανόηση της πρόθεσης «μέσα σε» θεωρήθηκε καλύτερη από την κατανόηση της πρόθεσης «πάνω σε» για τις ηλικιακές ομάδες από 4,06 έως 5,11 ετών. Τέλος αναφέρουν πως η πρόθεση «μέσα σε» φαίνεται να κατακτιέται σε ηλικία 4,06 ετών, ενώ η πρόθεση «πάνω σε» σε ηλικία 5,00 ετών.

Μη κατεκτημένα γραμματικά φαινόμενα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, για τις ηλικίες 7,00-7,11 ετών του Ελληνόφωνου δείγματος:

Κατανόηση *συνδυασμού 3 στοιχείων Y-P-A* (τμήμα Δ), με ποσοστό επιτυχίας 71,43%.

Κατανόηση *αντιστροφής Y-P-A* (τμήμα Ε), με ποσοστό επιτυχίας 88,57%.

Κατανόηση *συνδυασμού 4 στοιχείων* (τμήμα ΣΤ), με ποσοστό επιτυχίας 77,14%.

Κατανόηση *αναφορικών προτάσεων υποκειμένου* (τμήμα Ζ), με ποσοστό επιτυχίας 70%.

Κατανόηση δομής *«όχι μόνο X αλλά και Ψ»* (τμήμα Η), με ποσοστό επιτυχίας 78,57%.

Κατανόηση *τοπικών προθέσεων επάνω από / κάτω από* (τμήμα Θ), με ποσοστό επιτυχίας 71,43%.

Σχετικά με αυτό το εύρημα, όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο 2, η έρευνα των Terzi και Tsakali (2009), αναφέρει πως τα παιδιά δεν δυσκολεύονται στην κατανόηση της χωρικής έννοιας «επάνω». Ωστόσο, δεν δίδονται συγκεκριμένες ηλικίες κατανόησης. Επίσης, η έρευνα των Ευαγγέλου και Μενύχτα (2015), αναφέρει πως δεν έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρόθεσης *πάνω από* μέχρι την ηλικία των 6,05 ετών.

Κατανόηση *συγκριτικού βαθμού επιθέτων* (τμήμα Ι), με ποσοστό επιτυχίας 88,57%.

Κατανόηση *αναστρέψιμων παθητικών προτάσεων* (τμήμα Κ), με ποσοστό κατάκτησης 54,29%.

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο της ανάλυσης των γραμματικών φαινομένων, η έρευνα των Terzi και Wexler (2002), έδειξε πως τα παιδιά ηλικίας έως 5,06 ετών, σημείωσαν την χαμηλότερη επίδοση στην παθητική των δραστικών ρημάτων, όπως το ρήμα «σπρώχνω», το οποίο περιλαμβάνεται και στην Ελληνική μετάφραση του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2. Αντιθέτως, η έρευνα των Δρίβα και Τερζή (2008), ανέφερε πως δεν παρατηρήθηκαν υπερβολικά χαμηλές επιδόσεις για τα παιδιά ηλικίας έως και 6 ετών, καθώς δεν παρουσιάστηκε δυσκολία στην κατανόηση των ρηματικών παθητικών με το ρήμα «σπρώχνω». Επιπλέον, η μελέτη της Παπαδημητρίου, αναφέρει πως όσο πιο σημασιολογικά σαφές είναι το ρήμα (π.χ.σπρώχνωμαι) τόσο καλύτερη είναι και η κατανόηση των παιδιών της Γ' και Ε' Δημοτικού στις παθητικές προτάσεις. Επίσης σημειώνει πως η κατάκτηση της παθητικής φωνής αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο συνεχίζει να εξελίσσεται εξαιτίας της φύσης και πολυπλοκότητάς της. Τέλος ο Ανδρεόπουλος (2012), στην έρευνά του, αναφέρει πως η δυσκολία κατάκτησης της παθητικής ερμηνείας συνεχίζει να υφίσταται και στα παιδιά της Β' Δημοτικού, παρά την μικρή βελτίωση που παρατηρείται σε σύγκριση με τα παιδιά της Α' Δημοτικού.

Κατανόηση *κενού Υ παρατακτικής πρότασης* (τμήμα Λ), με ποσοστό κατάκτησης 51,43%.

Κατανόηση *γένους και αριθμού αντωνυμιών* (τμήμα Μ), με ποσοστό κατάκτησης 57,14%. Η έρευνα των Τερζή et al. (2011), έδειξε πως τα είκοσι ΤΑ παιδιά με μέσο όρο ηλικίας 6,06 έτη, τα οποία εξετάστηκαν στην κατανόηση των ισχυρών και αδύναμων τύπων των προσωπικών αντωνυμιών, έχουν κατακτήσει και τους δύο αυτούς τύπους. Επιπρόσθετα, η έρευνα του Ανδρεόπουλου (2012), κατέληξε στο γεγονός πως τα παιδιά της Β' τάξης Δημοτικού, δείχνουν να έχουν κατακτήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τον αδύνατο τύπο των προσωπικών αντωνυμιών με ποσοστό κατάκτησης μεγαλύτερο του 90%. Εν αντιθέσει με την έρευνα των Τερζή et al.(2011), η κατάκτηση των ισχυρών προσωπικών αντωνυμιών φαίνεται να καθυστερεί αρκετά σε σχέση με τις αδύνατες ακόμη και στη Β' τάξη, με ποσοστά κατάκτησης κάτω του 90% για της τάξεις Α' και Β' Δημοτικού. Τέλος, αναφέρθηκε πως η κατανόηση των προσωπικών αντωνυμιών (τόσο των ισχυρών, όσο και των αδύνατων τύπων) δεν παρουσιάζει προβλήματα για τα ΤΑ ελληνόπουλα και από τις λιγοστές έρευνες που υπάρχουν για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, προκύπτει πως η πρώτη αντωνυμία που αναπτύσσεται είναι η προσωπική αντωνυμία και συγκεκριμένα στο τρίτο πρόσωπο ονομαστικής (αυτός,-ή,-ό). Η συγκεκριμένη αντωνυμία χρησιμοποιείται και στην Ελληνική μετάφραση του εργαλείου TROG-2.

Κατανόηση *δέσμευσης αντωνυμίας αντικειμένου* (τμήμα Ν), με ποσοστό κατάκτησης 70%. Συγκριτικά με αυτό το εύρημα, όπως παρουσιάστηκε απο την ανάλυση των γραμματικών φαινομένων (κεφάλαιο 2^ο), η Αρχή Α της Αναφορικής Δέσμευσης κατακτάται αρκετά νωρίς. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι έχει ολοκληρωθεί σε ηλικία μικρότερη των 4 ετών (Τερζή, 2011).

Επίσης, η Varlokosta (1999), καταληγει σε παρόμοιο εύρημα, αναφέροντας πως τα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική κατακτούν νωρίς την Αρχή Α (αυτοπαθείς αντωνυμίες) και δεν καθυστερούν την κατάκτηση της Αρχής Β είτε όταν χρησιμοποιούνται οι ισχυροί τύποι των αντωνυμιών είτε όταν χρησιμοποιούνται οι κλιτικές αντωνυμίες.

Κατανόηση δομής «*ούτε- ούτε*» (τμήμα Ξ), με ποσοστό κατάκτησης 78,57%.

Κατανόηση δομής «*Χ αλλά όχι Ψ*» (τμήμα Ο), με ποσοστό κατάκτησης 62,86%.

Κατανόηση *προσδιορισμού υποκειμένου* (τμήμα Π), με ποσοστό κατάκτησης 55,71%.

Κατανόηση *ενικού / πληθυντικού ουσιαστικών* (τμήμα Ρ), με ποσοστό κατάκτησης 60%.

Κατανόηση *αναφορικών προτάσεων αντικειμένου* (τμήμα Σ), με ποσοστό κατάκτησης 28,57%.

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο 2, η Stavrakaki (2001), σε έρευνά της για την κατάκτηση των ΑΠ αναφέρει πως, ήδη στην ομάδα 3,05-5,00 ετών κατανοούν τόσο τις ΑΥ, όσο και τις ΑΑ με προρηματικό υποκείμενο. Στην ηλικία των 7 περίπου ετών, τα ΤΑ παιδιά φαίνεται να μην έχουν κανένα πρόβλημα με την κατανόηση κάθε είδους ΑΠ, ενώ σ' αυτή την ηλικία είναι κατανοητή και η πτώση, ως παράγοντας επίλυσης της αμφισημίας. Επίσης, η μελέτη των Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008), αναφέρει πως τα παιδιά έδειξαν καλύτερη κατανόηση των ΑΥ σε σχέση και με τις ΑΑ. Ωστόσο, σε κανένα είδος προτάσεων δεν παρουσιάστηκε σ' αυτή την ηλικία άριστη επίδοση καθώς το ποσοστό κατανόησης ήταν κάτω του 90%. Συνοψίζοντας τα παραπάνω σχετικά με την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων, οι έρευνες έχουν δείξει πως οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες από τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου.

Κατανόηση *δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων* (τμήμα Τ), με ποσοστό κατάκτησης 4,29%.

Στην δική μας έρευνα, προστέθηκε ένα επιπλέον τμήμα τεσσάρων προτάσεων, ονόματι Ζ το οποίο εξετάζει το ίδιο γραμματικό φαινόμενο με το Τ, δηλαδή τις δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις, που εισάγονται με την αντωνυμία «ο οποίος». Τα αποτελέσματα αυτού του τμήματος, σχετίζονται με αυτά του τμήματος Τ.

Στα γραφήματα 12 και 13, στον κατακόρυφο άξονα, η κάθε στήλη παρουσιάζει τον αριθμό των παιδιών και το ποσοστό των παιδιών αντίστοιχα, ενώ στον οριζόντιο άξονα παρουσιάζεται ο αντίστοιχος συνολικός αριθμός των τμημάτων που κατάφεραν να απαντηθούν σωστά από τα παιδιά. Είναι προφανές ότι ο μεγαλύτερος αριθμός / το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών εστιάζεται στις μεσαίες τιμές δηλαδή σε 11 έως 16 επιτυχημένα από τα 20 συνολικά τμήματα. Αντιθέτως, στα άκρα ο αριθμός / το ποσοστό των παιδιών μειώνεται αισθητά. Επίσης, πρέπει να τονίσουμε ότι, σύμφωνα με τα Αγγλικά δεδομένα, ο μέσος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων παιδιών ηλικίας 7,00-7,11 ετών, είναι 13-14 τμήματα. Όπως παρατηρούμε ο αριθμός παιδιών που απάντησαν επιτυχημένα σε 15 και περισσότερα τμήματα (28 παιδιά) δεν έχει ιδιαίτερη διαφορά από τον αριθμό των παιδιών που απάντησαν επιτυχημένα σε 12 και λιγότερα τμήματα (25 παιδιά). Παρόλα αυτά, η μορφή των γραφημάτων αυτών, δεν μπορούμε να πούμε ότι προσεγγίζει αυτή της κανονικής κατανομής, όπως το γράφημα του εργαλείου RAVEN.

Από τους πίνακες που αναφέρθηκαν στα αποτελέσματα (2α και 2β) στους οποίους παρουσιάζονται η πραγματική ηλικία των παιδιών και η εκτιμώμενη ηλικία τους σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, προκύπτουν τα εξής: Από τον πίνακα γίνεται άμεσα ορατή διαφορά που παρατηρείται στις εκτιμώμενες ηλικίες ανάμεσα στον Ελληνόφωνο και Αγγλόφωνο πληθυσμό. Οι περισσότερες εκτιμώμενες ηλικίες των Ελληνόφωνων παιδιών, παρουσιάζουν μια καθυστέρηση από 6 μήνες έως 1μιση έτος σε σύγκριση με τα Αγγλικά δεδομένα.

Το γεγονός αυτό φανερώνει πως τα Ελληνικά γραμματικά δεδομένα κατακτούνται αργότερα σε σύγκριση με τα Αγγλικά και αυτό μπορεί να εξηγηθεί καθώς η Ελληνική γραμματική μορφοσυντακτικά είναι δυσκολότερη οπότε και απαιτεί μεγαλύτερη χρονολογική ηλικία για την κατάκτησή της.

Μετά από σύγκριση των εκατοστημορίων ανάμεσα στις δύο γλώσσες (πίνακας 3), προκύπτει πως δεν παρουσιάζονται διαφορές στατιστικώς σημαντικές. Αυτό παρατηρείται από το γεγονός ότι η μέση τιμή η οποία είναι το 50, βρίσκεται ανάμεσα στα κατεκτημένα τμήματα με αριθμό 13 έως 14, μέση τιμή η οποία βρίσκεται στα ίδια κατεκτημένα τμήματα και στην Αγγλική γλώσσα.

Παρομοίως και για τον πίνακα 4, οι τιμές ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς είναι πανομοιότυπες.

4.3.3. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ TROG-2 ΚΑΙ RAVEN

Επίσης, όπως, παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων υπάρχει συσχέτιση της επίδοσης των παιδιών στα εργαλεία TROG-2 και RAVEN (πίνακας 7a και 7b), καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων βρίσκεται στις μεσαίες τιμές και των δύο δοκιμασιών. Επίσης, σύμφωνα με τον έλεγχο συσχέτισης ανάμεσα στα δύο εργαλεία TROG-2 και Raven (γράφημα 14), προκύπτει το συμπέρασμα πως το IQ σχετίζεται με την κατανόηση και των γραμματικών φαινομένων, ωστόσο όχι πάντα, καθώς παιδιά με σχετικά μέτρια επίδοση στο TROG-2, είχαν την ικανότητα να αποκωδικοποιούν οπτικά σχήματα με μεγάλη ευκολία και αρκετά υψηλό ποσοστό επιτυχίας.

4.3.4. ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΦΥΛΟΥ

Τέλος, θεωρήσαμε αναγκαίο να εξετάσουμε εάν υπάρχει διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στα δύο φύλα. Από την σύγκριση λοιπόν που πραγματοποιήθηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης για τα δύο φύλα και στα δύο αξιολογητικά εργαλεία (TROG-2 και Raven), όπως παρουσιάστηκε στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, καταλήγουμε στο γεγονός πως δεν υπάρχει διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια του δείγματος.

4.3.5. ΛΕΞΙΚΟΙ ΔΙΑΣΠΑΣΤΕΣ

Ένας σημαντικός παράγοντας δυσκολίας στην παρούσα μελέτη, αποτέλεσε η χρήση και απεικόνιση λεξικών διασπαστών (γραφήματα 15 και 16). Η Bishop (2003), έχει προτείνει πως η επιλογή των λεξικών διασπαστών μπορεί να οφείλεται στην μειωμένη ικανότητα του παιδιού να θυμάται την πρόταση, στην απροσεξία και παρορμητικότητα του καθώς και στην

μειωμένη γνώση του λεξιλογίου. Σύμφωνα με τον πίνακα που βρίσκεται στο εγχειρίδιο του αξιολογητικού εργαλείου, που αφορά τον Αγγλόφωνο πληθυσμό, αναφέρεται πως η επιλογή ενός λεξικού διασπαστή από παιδιά ηλικίας 8 ετών αποτελεί σπάνιο φαινόμενο. Επιπλέον, η Bishop (2003), αναφέρει, πως η παρουσία 3 λεξικών διασπαστών σε παιδί ηλικίας 6.9 ετών είναι αποδεικτικό πως η φτωχή επίδοση στη δοκιμασία αντίληψης της γραμματικής, έχει να κάνει περισσότερο με φτωχή προσοχή και μνήμη, παρά με συγκεκριμένο γραμματικό έλλειμμα. Τέλος, μπορεί να αντανakλά δυσκολία στην κατανόηση του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται. Οφείλει να αναφερθεί, πως 7 από τα 70 παιδιά του δείγματος, αξιολογήθηκαν για την κατανόηση του λεξιλογίου, καθώς παρουσίασαν λάθη, σε πολύ αρχικές και απλές δομές τα οποία όμως πέρασαν με επιτυχία το λεξιλογικό τεστ και προχώρησαν σε αξιολόγηση της γραμματικής κατανόησης.

4.3.6. ΜΟΤΙΒΟ ΛΑΘΩΝ

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, το μοτίβο των λαθών μπορεί να είναι πολύ πληροφοριακό. Ένα άτομο μπορεί να κάνει λάθος στη δοκιμασία αντίληψης της γραμματικής, είτε επειδή δεν καταλαβαίνει την σημαντικότητα και την διαφορά των γραμματικών τμημάτων, είτε επειδή έχει δυσκολία να μεταφέρει και να φέρει εις πέρας τις διαδικαστικές λειτουργίες που περιλαμβάνει το εργαλείο TROG-2.

ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΑ ΛΑΘΗ

Η Bishop (2003), αναφέρει πως μετά την ηλικία των 6 ετών, τα Συστηματικά Λάθη είναι αρκετά σπάνια, και αν πραγματοποιούνται αντικατοπτρίζουν έλλειμμα γραμματικής γνώσης. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το δείγμα που μελετήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα, από το σύνολο των 70 παιδιών, τα 24 παιδιά παρουσίασαν ένα μοτίβο Συστηματικών λαθών, παρερμηνεύοντας συνεχώς μια γραμματική δομή, απαντώντας και στα 4 τμήματα-προτάσεις λανθασμένα (γραφήματα 19 και 20). Πέντε από τα εικοσιτέσσερα παιδιά, παρερμήνευσαν παραπάνω από ένα ολόκληρο τμήμα λανθασμένα, δηλαδή και τις τέσσερις αξιολογητικές προτάσεις του τμήματος, κατά την αξιολογητική διαδικασία.

Τα Συστηματικά Λάθη δείχνουν πως ένα παιδί δεν καταλαβαίνει την δομή, και επιχειρεί να την ερμηνεύσει με όρους μιας άλλης, πιο οικίας δομής (Bishop,2003). Οι περισσότερες παρερμηνεύσεις παρουσιάστηκαν στο Τμήμα T, το οποίο όπως αναφέρθηκε εξετάζει την κατανόηση των δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων. Όπως παρουσιάστηκε και παραπάνω, το ποσοστό κατανόησης αυτής της γραμματικής δομής για τα παιδιά ηλικίας 7,00-7,11 ετών, ανήλθε στο 4,29%, πράγμα το οποίο παρουσιάζει πως τα παιδιά μέχρι αυτή την ηλικία, δεν έχουν κατακτήσει ακόμα την συγκεκριμένη δομή.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και για το προστιθέμενο τμήμα Z, στο οποίο το ποσοστό των Συστημικών λαθών το παιδιών ανήλθε στο 37,14% σε σχέση με το ποσοστό των Συστημικών Λαθών του τμήματος T, το οποίο ήταν 31,43%.

Ποσοστό Συστημικών Λαθών, έστω και σε ένα μόνο ολόκληρο γραμματικό φαινόμενο, στο σύνολο των 70 παιδιών: 34,29%.

ΤΥΧΑΙΑ ΛΑΘΗ

Για τα παιδιά που ολοκλήρωσαν δεκαπέντε (15) τμήματα ή λιγότερα, προκύπτουν τα παρακάτω σημαντικά ευρήματα. Σύμφωνα με την Bishop (2003), σε περίπτωση που οι συγκεκριμένοι εξεταζόμενοι πραγματοποίησαν από 13 έως 15 λάθη στα 5 τελευταία τμήματα

αυτό αντιστοιχεί σε ένα μοτίβο Τυχαίων λαθών και προτείνεται πως υπάρχει ένα γνήσιο και αληθινό έλλειμμα της γνώσης του νοήματος της γραμματικής δομής που εξετάζεται.

Ποσοστό Τυχαίων Λαθών όπου τα παιδιά πραγματοποίησαν παραπάνω από 13 λάθη στα πέντε τελευταία τμήματα: 20,83%.

Το ποσοστό αυτό είναι μεγάλο καθώς αρκετά παιδιά είχαν παρερμηνεύσει μια ολόκληρη δομή, απαντώντας και στις τέσσερις προτάσεις λανθασμένα, και συνήθως στο τμήμα T, το οποίο είχε και το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας. Επιπλέον, με την παρερμηνεία αυτής της δομής, τα λάθη στα πέντε τελευταία τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου ανέρχονταν από 13 έως 15 για ορισμένα παιδιά.

Όπως αναφέρθηκε, η παρερμηνεία ολόκληρης της δομής οποιουδήποτε γραμματικού φαινομένου, κανονικά κατατάσσει τα παιδιά αυτά, στην ομάδα των Συστημικών Λαθών. Παρ'όλα αυτά, δεν γίνεται ξεκάθαρο μέσα από το εγχειρίδιο χρήσης του εργαλείου TROG-2, εάν τα παιδιά με Συστημικά Λάθη, χρησιμοποιούνται και για την προσμέτρηση των Τυχαίων Λαθών ή και ακόμη, εάν τα παιδιά που παρουσιάζουν το μοτίβο των Τυχαίων Λαθών, οφείλουν να έχουν αποκλειστικά από 13 έως 15 λάθη στα πέντε τελευταία τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου και να έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς 15 ή και λιγότερα αξιολογητικά τμήματα.

Για τον λόγο αυτό, για την προσμέτρηση των Τυχαίων Λαθών της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν τα παιδιά που άνηκαν στο Συστημικό Μοτίβο, καθώς δεν βρέθηκαν παιδιά που να είχαν πραγματοποιήσει αποκλειστικά 13 έως 15 λάθη στις πέντε τελευταίες τετράδες, χωρίς την παρουσία της παρερμηνείας μιας ολόκληρης δομής και με επιτυχημένα αξιολογητικά τμήματα από 15 και κάτω.

ΣΠΟΡΑΔΙΚΑ ΛΑΘΗ

Τέλος, από το σύνολο των 70 παιδιών, 46 παιδιά παρουσίασαν ένα μοτίβο Σποραδικών Λαθών το οποίο παρουσιάζει πως τα παιδιά τα πάνε καλύτερα και όχι κατά τύχη. Η Bishop (2003), προτείνει πως αυτό αποδεικνύει πως τα παιδιά έχουν κάποια επίγνωση και κατανόηση της εξεταζόμενης δομής, αλλά η επίδοση επηρεάζεται από περιορισμούς στη διαδικασία.

Ποσοστό Σποραδικών λαθών: 65,71%.

4.3.7. ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΙΣ

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναλογία επαναλήψεων πρότασης και ποσοστού λανθασμένων απαντήσεων τα οποία παρουσιάστηκαν στα γραφήματα 17 και 18. Οι περισσότερες επαναλήψεις, πραγματοποιήθηκαν στα τμήματα Δ (Συνδυασμός 3 στοιχείων Y-P-A), T και προστιθέμενο τμήμα Z (Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις), στα τμήματα δηλαδή όπου οι εξεταζόμενοι είχαν το μικρότερο ποσοστό επιτυχίας. Ως φυσιολογικός αριθμός επαναλήψεων ανά άτομο, στο σύνολο των 80 προτάσεων, είχε τεθεί το διάστημα, μηδέν έως πέντε, σύμφωνα με την Bishop. Κανένα παιδί δεν παρουσίασε ασυνήθιστο αριθμό επαναλήψεων κατά την διάρκεια της αξιολογητικής διαδικασίας, όπως παρουσιάστηκε στο γράφημα 18. Επομένως τα παιδιά δεν εμφάνισαν δυσκολία στο να θυμούνται το ρηματικό υλικό των εξεταζόμενων προτάσεων.

Ύστερα από την καταγραφή των αποτελεσμάτων, στα τμήματα Δ2, T1, T3, Z1, Z3 παρουσιάστηκαν οι περισσότερες επαναλήψεις ($n_{\text{επαν}} > 10$). Όσον αφορά το τμήμα Δ2,

καταγράφηκε ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που δυσκολεύτηκε με την εύρεση της σωστής επιλογής εικόνας, με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να δείχνουν δύο εικόνες.

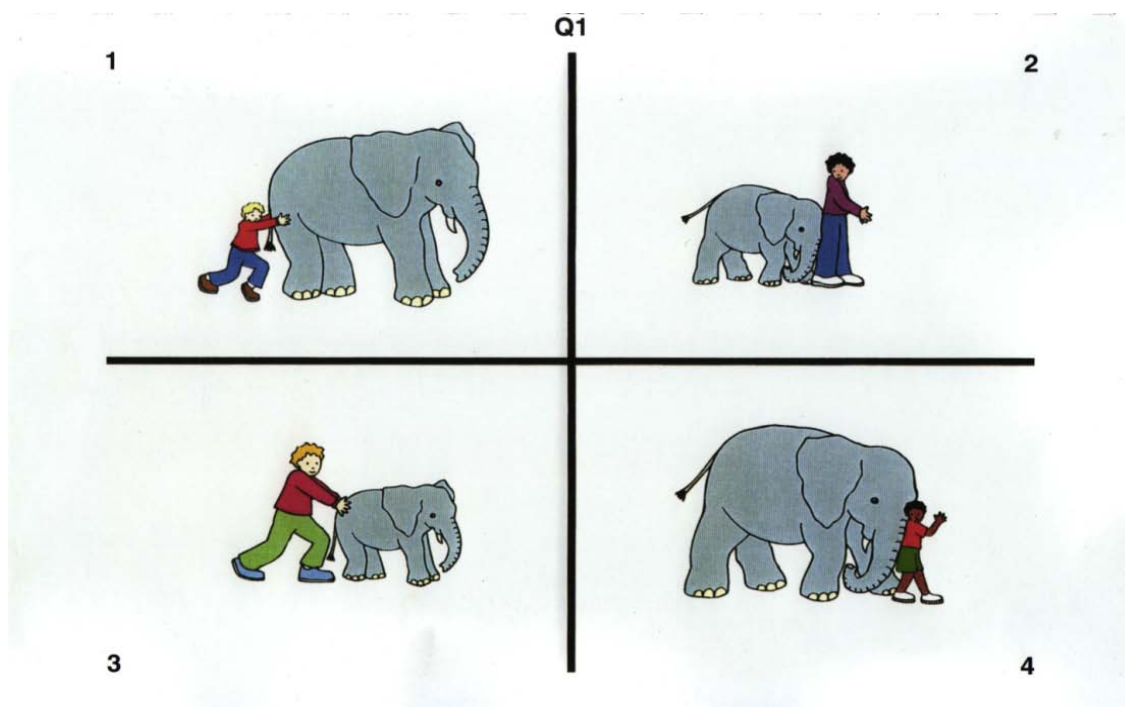
Σχετικά με την Αγγλική μετάφραση, η πρόταση έχει ως εξής: The dog stands on the table. Η πρόταση αυτή μεταφράστηκε στα Ελληνικά ως: Ο σκύλος στέκεται πάνω στο τραπέζι. Τα περισσότερα παιδιά ωστόσο επέλεξαν την εικόνα που απεικόνιζε τον σκύλο να κάθεται πάνω στο τραπέζι. Το πρόβλημα που παρουσιάστηκε μπορεί να εξηγηθεί λόγω έλλειψης γνώσης σημασιολογίας της λέξης «στέκεται», καθώς αρκετά παιδιά ζητούσαν διευκρινίσεις και ρωτούσαν σχετικά με την έννοια της λέξης.

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, ορισμένα παιδιά ήταν αμφίβολα σχετικά με τις απαντήσεις τους στα τμήματα T και Z και για αυτόν τον λόγο ζητούσαν επανάληψη εκφοράς πρότασης. Οι λόγοι που στα τμήματα T και Z καταγράφηκε ο μεγαλύτερος αριθμός επαναλήψεων, θεωρείται ότι οφείλεται στην ύπαρξη αμφισημίας και μη ορθής συντακτικά μετάφρασης, καθώς και λόγω μη κατάκτησης/κατανόησης των γραμματικών φαινομένων που αντιπροσωπεύουν αυτά τα τμήματα.

4.3.8. ΑΜΦΙΣΗΜΙΑ

Πρόταση Π1: «Ο ελέφαντας, που σπρώχνει το αγόρι, είναι **μεγάλος**.»

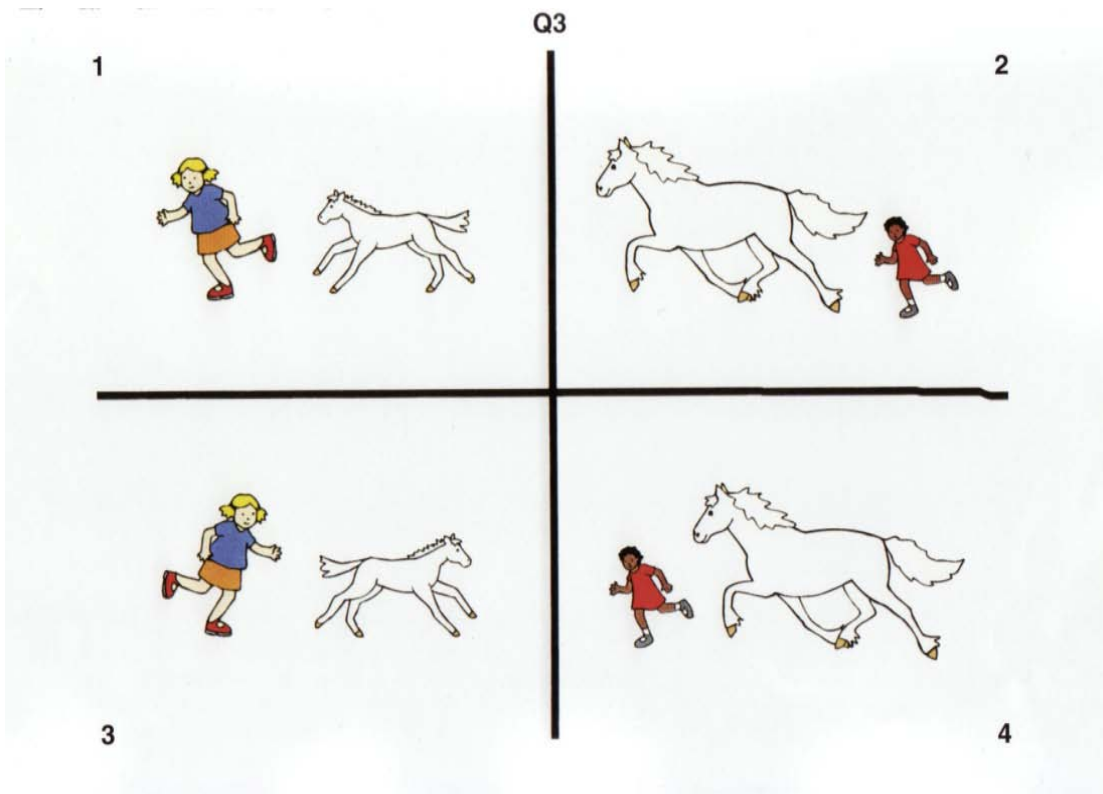
Η πρόταση Π1 θεωρείται ως αμφίσημη καθώς μπορούν να δοθούν 2 έννοιες. Αρχικά, μπορεί να θεωρηθεί πως «ο ελέφαντας είναι μεγάλος και σπρώχνει το αγόρι» (βλ. εικόνα 4), ή, πως «το αγόρι σπρώχνει έναν μεγάλο ελέφαντα» (βλ.εικόνα 1). Για να μην υπάρξουν παρερμηνεύσεις και διαφοροποιήσεις ως προς την ερμηνεία των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε κατάλληλος τονισμός στις κύριες λέξεις καθώς και παύσεις. Παρόλη την έμφαση και την ιδιαίτερη εκφορά της πρότασης υπήρξαν παιδιά που δυσκολεύτηκαν στην διάκριση των ρόλων του δράστη και του δέκτη.



Παρόμοιες προτάσεις χρησιμοποίησε και η Τασιούδη(2009) στην μελέτη της όσον αφορά τις αναφορικές προτάσεις, η οποία έχει παρουσιαστεί στο κεφάλαιο 2. Στη δική της έρευνα παρ'όλα αυτά δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα αμφισημίας. Η επίλυση της αμφισημίας πραγματοποιήθηκε διαμέσου της συμφωνίας στον αριθμό (π.χ. Το άλογο που κυνηγά τα λιοντάρια), καθώς και διαμέσου του μορφολογικού μαρκαρίσματος πτώσης (π.χ. Δείξε μου τη μαϊμού που πλένει η αρκούδα). Με άλλα λόγια, το προβληματικό σημείο στις μεταφρασμένες προτάσεις του TROG-2, είναι η λανθασμένη χρήση ουδετέρων ίδιου αριθμού σε υποκείμενο και αντικείμενο, καθώς η ονομαστική και η αιτιατική των ουδετέρων μορφολογικά είναι πανομοιότυπες. Σε συνδυασμό με μη χρήση διαφορετικού αριθμού σε υποκείμενο και αντικείμενο (π.χ. «ο ελέφαντας, που σπρώχνει τα αγόρια, είναι μεγάλος», όπου σε αυτήν την περίπτωση η σωστή επιλογή εικόνας θα ήταν εμφανής), το παιδί οδηγείται σε σύγχυση. Η επίλυση του συγκεκριμένου προβλήματος αναφέρεται στο επόμενο κεφάλαιο.

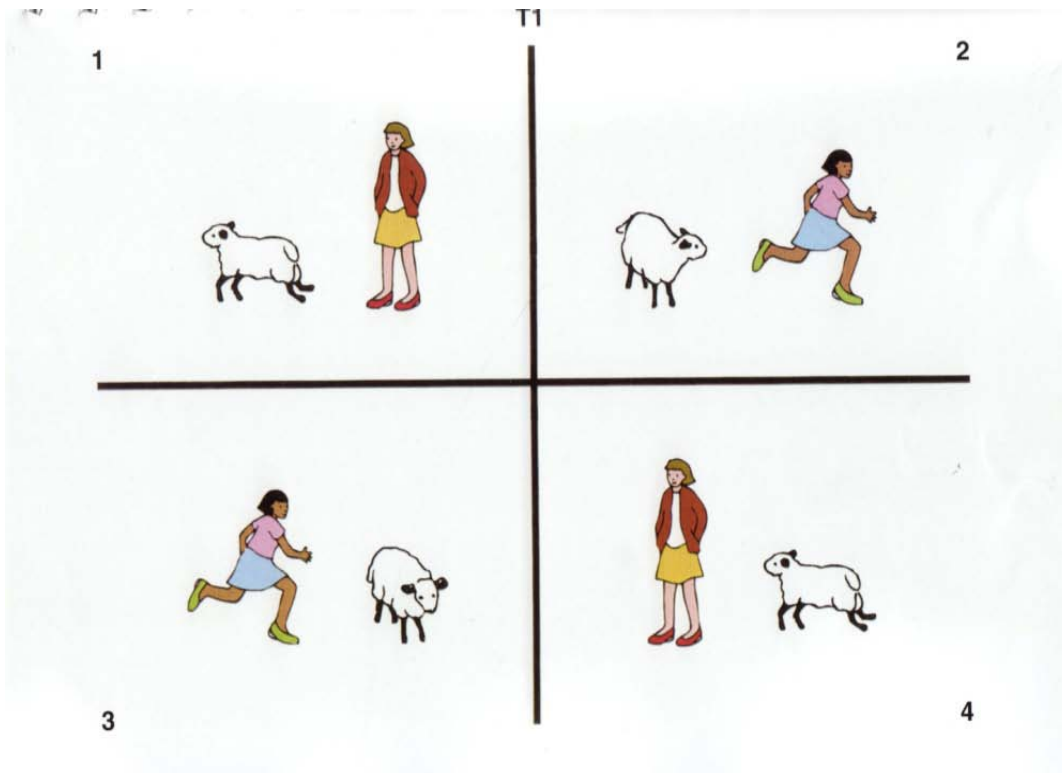
Πρόταση Π3: «Το άλογο, που κυνηγάει το κορίτσι, είναι **μεγάλο**.»

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, και εδώ μπορούν να δοθούν δύο ερμηνείες. Αρχικά μπορεί να θεωρηθεί πως «το άλογο είναι μεγάλο και κυνηγά το κορίτσι» (βλ. εικόνα 4) και δεύτερον, πως «το κορίτσι κυνηγά ένα μεγάλο άλογο» (βλ. εικόνα 2). Ισχύουν τα ίδια όπως αναφέρθηκε και για το τμήμα Π1.



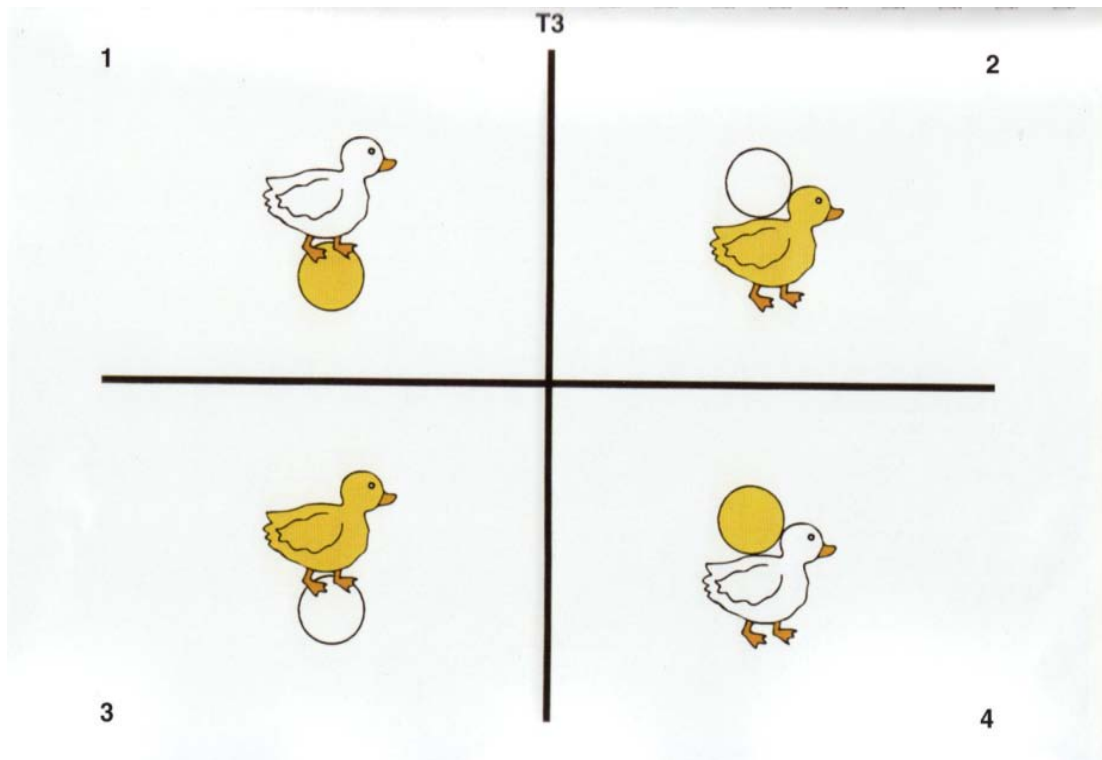
Πρόταση T1: «Το πρόβατο, που κοιτάζει το κορίτσι, τρέχει».

Και εδώ αναφέρονται 2 ερμηνείες. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί να θεωρηθεί πως 1) «το πρόβατο κοιτάζει το κορίτσι και τρέχει» (βλ. εικόνα 4) και 2) «το κορίτσι κοιτάζει το πρόβατο που τρέχει» (βλ. εικόνα 1). Το πρόβλημα ξεπεράστηκε με τον τρόπο που προαναφέρθηκε στο τμήμα Π1. Ωστόσο, υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών που ακόμη μετά και από επανάληψη, δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν την ορθή ερμηνεία της πρότασης και πραγματοποιούσαν ερωτήσεις όσον αφορά τον δράστη και τον δέκτη της, γεγονός που έδειχνε ότι τα παιδιά συνειδητοποιούσαν τη διττή φύση της πρότασης, ή αλλιώς αμφισημία. Ισχύουν τα ίδια όπως αναφέρθηκε και για το τμήμα Π1.



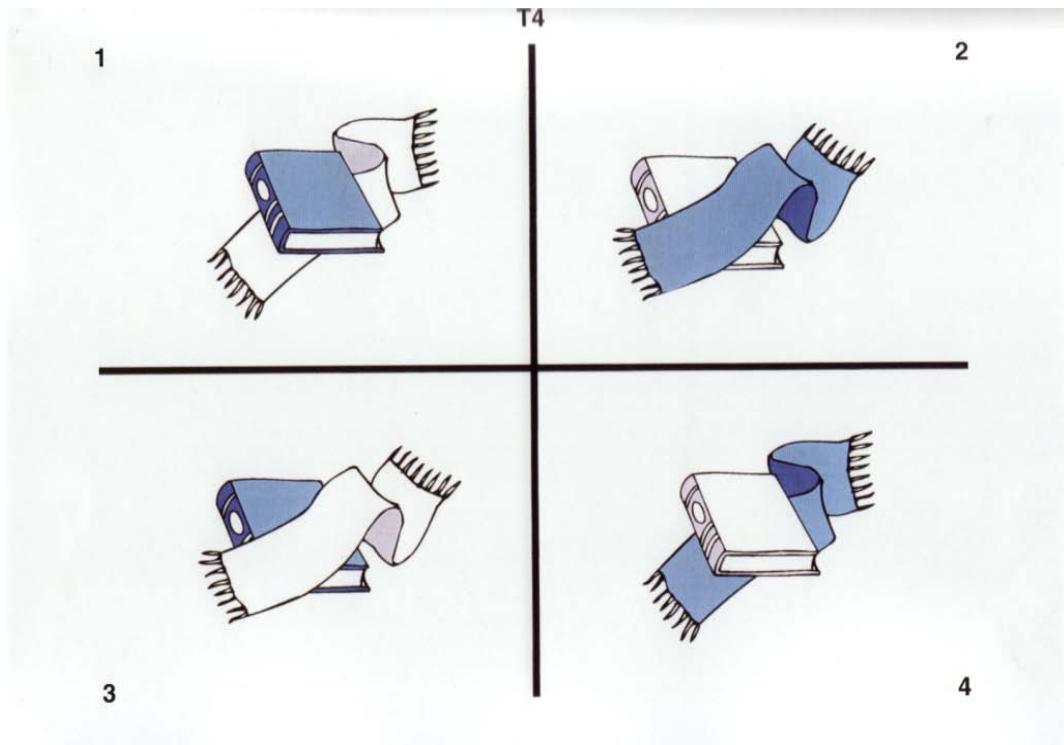
Πρόταση T3: «Η πάπια, που είναι επάνω η μπάλα, είναι κίτρινη.»

Εμφανίστηκε πολύ μεγάλο ποσοστό δυσκολίας για την ερμηνεία αυτής της πρότασης, καθώς η συγκεκριμένη μεταφρασμένη δομή της δεν συνάδει με την μορφosύνταξη της Ελληνικής γλώσσας.



Πρόταση T4: Το κασκόλ, που είναι επάνω το βιβλίο, είναι μπλε.

Και εδώ ισχύει το ίδιο με το τμήμα T3.



Η δημιουργία του τμήματος Z είχε ως στόχο να ελέγξει εάν η απόδοση των παιδιών στο τμήμα T οφείλεται στην μη ορθή συντακτικά μετάφραση της πρότασης ή στη μη κατάκτηση ακόμα αυτού του γραμματικού φαινομένου. Όπως καταγράφηκαν από τα αποτελέσματα, τα παιδιά όχι μόνο δεν βοηθήθηκαν αλλά αντίθετως είχαν χειρότερες επιδόσεις. Στην πρόταση Z1 το θέμα της αμφισημίας συνεχίζει να υφίσταται, Αυτό μπορεί να εξηγηθεί διότι, πιθανώς, δεν έχουν κατακτήσει την κατανόηση και αντίληψη του γραμματικού φαινομένου που εξετάζεται.

Z1: Το πρόβατο, το οποίο κοιτάζει το κορίτσι, τρέχει.

Z3: Η πάπια, στην οποία είναι επάνω η μπάλα, είναι κίτρινη.

Z4: Το κασκόλ, στο οποίο είναι το βιβλίο επάνω, είναι μπλε.

Βέβαια, οφείλουμε να αναφέρουμε πως, προτού εξεταστεί το τμήμα Z, τα παιδιά είχαν ενημερωθεί πως μετά την αξιολόγηση του τμήματος T, θα αξιολογούνταν στις ίδιες εικόνες, με διαφορετική εκφορά προτάσεων. Επίσης, ενημερώθηκαν πως οι απαντήσεις τους μπορεί ή όχι να είναι ίδιες σε σχέση με το τμήμα T. Επομένως, γνωρίζοντας τα παιδιά πως εξετάζονται στις ίδιες εικόνες με διαφορετικές εκφορές προτάσεων, πιθανώς θεώρησαν πως οι απαντήσεις οφείλουν να παραμείνουν ίδιες ή να αλλάξουν. Παρατηρήθηκε πως αρκετές φορές απαντούσαν τυχαία. Επομένως, αυτό το γεγονός μπορεί να αποτελεί μια πιθανή αιτιολογία της χαμηλής επίδοσης και της πτώσης ποσοστού που παρατηρήθηκε.

Τέλος, στο γράφημα 21 παρουσιάζονται τα ποσοστά επιτυχημένων απαντήσεων ανά πληθυσμό για το αξιολογητικό εργαλείο TROG-2. Από αυτό το γράφημα, γίνεται ορατή η διαφορά επίδοσης των δύο πληθυσμών σε συγκεκριμένα γραμματικά τμήματα. Ο Αγγλόφωνος πληθυσμός, φαίνεται να έχει κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τα τμήματα Δ (Συνδυασμός 3 στοιχείων / Y-P-A), Z (Αναφορικές προτάσεις Y) και K (Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις). Εν αντιθέσει, ο Ελληνόφωνος πληθυσμός, παρουσιάζει υψηλότερη επίδοση στο τμήμα Ξ (δομή «Ούτε-ούτε») από τον Αγγλόφωνο. Τα υπόλοιπα γραμματικά φαινόμενα, παρουσιάζουν παρόμοια επίδοση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν δύο θέματα. Αρχικά την προσαρμογή του Αγγλικού εργαλείου της αντίληψης της γραμματικής TROG-2 στην Ελληνική και έπειτα την πιθανότητα στάθμισης του εργαλείου αυτού στην Ελληνική γλώσσα.

Όσον αφορά τον τομέα της προσαρμογής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της σύγκρισης του ποσοστού κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων μεταξύ του Ελληνόφωνου και Αγγλόφωνου πληθυσμού (γράφημα 21), βρέθηκε ότι στα περισσότερα γραμματικά τμήματα υπήρχαν μη σημαντικές αποκλίσεις στα ποσοστά επιτυχίας στους δύο αυτούς πληθυσμούς, με αποτέλεσμα να προκύπτει ένα παρόμοιο μοτίβο επιτυχίας στα γραμματικά φαινόμενα. Ωστόσο, αποκλίσεις παρατηρήθηκαν στα τμήματα Δ, Ζ, Κ, στα οποία τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας σε σύγκριση με τον Αγγλόφωνο πληθυσμό. Επίσης, στο τμήμα Ξ στο οποίο εξετάζεται η κατανόηση της δομής «ούτε-ούτε», τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας σε σύγκριση με τον Αγγλόφωνο πληθυσμό. Μια απόκλιση για να θεωρηθεί ισχυρή, πρέπει η διαφορά ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες τιμές να διαφέρει κατά δεκαπέντε μονάδες (standard score) και πάνω (Γαλάνης, 2012). Πράγμα το οποίο παρατηρείται στα αναφερόμενα τμήματα. Τα παραπάνω ευρήματα μπορούν να εξηγηθούν ως εξής:

Αναφορικά με το **τμήμα Δ**, εμφανίζει μεγάλη απόκλιση σε σχέση με τα Αγγλικά δεδομένα, όχι λόγω της έλλειψης κατανόησης της γραμματικής δομής που εξετάζεται (Y-P-A), αλλά λόγω της έλλειψης γνώσης της λέξης « στέκομαι» η οποία περιλαμβανόταν στο τμήμα Δ2. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε και στα αποτελέσματα, τα παιδιά εμφάνισαν δυσκολία στο τμήμα Δ2 η οποία εικάζουμε πως οφειλόταν στην έλλειψη γνώσης της σημασιολογίας της λέξης. Έτσι, δεν έδωσαν σωστή απάντηση με αποτέλεσμα όλο το τμήμα Δ να προσμετρηθεί ως λάθος, καθώς εάν ένα παιδί σημειώσει έστω και ένα λάθος σε κάποια από τις τέσσερις αξιολογητικές προτάσεις, τότε καταγράφεται ολόκληρη η δομή ως λανθασμένη.

Οφείλουμε να αναφέρουμε πως η λέξη «στέκεται» χρησιμοποιήθηκε και στο τμήμα Σ2 και συγκεκριμένα στην πρόταση «Ο άντρας σπρώχνει την αγελάδα που στέκεται» το οποίο όπως παρουσιάστηκε στα αποτελέσματα, είχε χαμηλό ποσοστό κατάκτησης, αλλά όχι στατιστικά σημαντικό σε σύγκριση με τον Αγγλόφωνο πληθυσμό. Παρόλα αυτά, από την καταγραφή των λαθών, παρουσιάστηκε πως 19 στα 70 παιδιά του δείγματος (27,14%), επέλεξε την εικόνα που έδειχνε την αγελάδα να κάθεται και όχι να στέκεται.

Σχετικά με το **τμήμα Ζ** το οποίο εξετάζει την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου, στις συγκεκριμένες προτάσεις δεν συμπεριλαμβάνονταν λεξικοί διασπαστές ή αμφισημίες, οπότε θεωρούμε ότι η χαμηλότερη επίδοση των Ελληνόφωνων σε σχέση με των Αγγλόφωνων παιδιών ηλικίας 7,00-7,11 ετών οφείλεται αποκλειστικά στην μη εδραιωμένη κατανόηση του γραμματικού φαινομένου των αναφορικών προτάσεων.

Όμως, όπως έχει αναφερθεί βιβλιογραφικά, η κατανόηση των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου, αποτελούν ένα γραμματικό φαινόμενο το οποίο κατακτάται σχετικά νωρίς. Αυτό το συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στην οποία το ποσοστό επιτυχίας ήταν 70%. Ο λόγος που υφίσταται αυτή η διαφορά στις έρευνες θεωρούμε πως οφείλεται είτε στην απεικόνιση των προτάσεων είτε στην φύση των ίδιων των προτάσεων. Επίσης το δείγμα των βιβλιογραφικών αναφορών ήταν μικρό με αποτέλεσμα να μην μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό. Για αυτό το λόγο η ύπαρξη αυτής της διαφοράς δεν μπορεί να επιβεβαιώσει ότι τα αποτελέσματα της δικιάς μας έρευνας δεν είναι έγκυρα.

Επομένως, προτείνεται επανέλεγχος σχετικά με την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου.

Αναφορικά με το **τμήμα Κ**, το οποίο εξετάζει τις αντιστρέψιμες παθητικές προτάσεις, τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν χαμηλό ποσοστό επιτυχίας σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα. Όπως έχει αναφερθεί και βιβλιογραφικά, οι παθητικές προτάσεις αποτελούν μια γραμματική δομή η οποία θεωρείται ότι εδραιώνεται στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Για τον λόγο αυτό, προκύπτει το συμπέρασμα πως τα Ελληνόφωνα παιδιά της έρευνάς μας δεν έχουν κατακτήσει την κατανόηση του γραμματικού φαινομένου αυτού, καθώς το δείγμα με αποτέλεσμα να σημειώνουν χαμηλό ποσοστό επιτυχίας.

Τέλος, όσον αφορά το **τμήμα Ξ** το οποίο εξετάζει την δομή « Ούτε- ούτε», παρατηρήθηκε πως τα Ελληνόφωνα παιδιά της έρευνάς μας τα πήγαν πολύ καλύτερα σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα, σημειώνοντας μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο απαντάται με διαφορετική μορφή στα Ελληνικά απ' ότι στα Αγγλικά, καθώς στα Ελληνικά χρησιμοποιείται δύο φορές η ίδια λέξη (ούτε-ούτε), ενώ στα Αγγλικά χρησιμοποιούνται δύο διαφορετικές λέξεις (neither-nor). Το γεγονός αυτό ίσως περιπλέκει τη γραμματική δομή και σύνταξη του φαινομένου για τον Αγγλόφωνο πληθυσμό.

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι τα υπόλοιπα γραμματικά τμήματα που εξετάστηκαν δεν παρουσίασαν διαφορές μεταξύ των δύο πληθυσμών. Τα αποτελέσματα διεξαγωγής της έρευνας στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα υπέδειξαν πως υπήρξε συσχέτιση Αγγλόφωνου και Ελληνόφωνου πληθυσμού, χωρίς την παρουσία εύρεσης οροφής, γεγονός που υποδηλώνει πως τα Ελληνόφωνα παιδιά δεν παρουσίασαν στο σύνολο ούτε πολύ χαμηλά ούτε όμως και πολύ υψηλά σκορ, δηλαδή το εργαλείο ήταν αντιπροσωπευτικής δυσκολίας των δυνατοτήτων των παιδιών.

Παρόλ' αυτά οι διαφορές που παρουσιάστηκαν στα παραπάνω τμήματα (Δ,Z,K,Ξ) μπορεί να οφείλονται στο μέγεθος του δείγματος του Ελληνόφωνου πληθυσμού, το οποίο αποτελείτο από μόλις εβδομήντα παιδιά το οποίο καθίσταται μη επαρκές δείγμα για στάθμιση, σε σύγκριση με του Αγγλόφωνου, το οποίο ήταν πολύ μεγαλύτερο από το δικό μας. Σε περίπτωση που η παρούσα έρευνα περιλάμβανε μεγαλύτερο δείγμα, οι αποκλίσεις των αποτελεσμάτων μπορεί να ήταν διαφορετικές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι νόρμες που προβλέπονται για το πρωτότυπο Αγγλικό εργαλείο θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και στην Ελληνική εκδοχή του TROG-2, με την προϋπόθεση της αναδιάταξης των γραμματικών φαινομένων. Όπως φαίνεται και στα αποτελέσματα, σε ορισμένα γραμματικά φαινόμενα που βρίσκονταν σε μεταγενέστερες θέσεις στο εργαλείο, τα παιδιά είχαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας σε σχέση με ορισμένα φαινόμενα τα οποία βρίσκονταν σε προγενέστερη σειρά στο εργαλείο. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται η αναθεώρηση της διάταξης των τμημάτων προκειμένου το εργαλείο να προσαρμοστεί σύμφωνα με τα Ελληνικά δεδομένα και να υφίσταται αυξανόμενη γραμματικής δυσκολίας όσο προχωράνε με αλφαβητική σειρά τα τμήματα. Για να συμβεί μια τόσο μεγάλη αλλαγή στο πρότυπο εργαλείο, δηλαδή να επέλθει η προσαρμογή στα Ελληνικά δεδομένα, θα χρειαστεί ένας μεγάλος αριθμός δείγματος, ώστε να είναι αντιπροσωπευτικός του Ελληνόφωνου πληθυσμού. Επομένως, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την αξιολόγηση όλων των Ελληνικών γραμματικών φαινομένων που εξετάζονται μέσω του TROG-2, για την ηλικία 7,00-7,11 ετών προκειμένου να εξαχθούν τα

αντιπροσωπευτικά ποσοστά κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων και να ταξινομηθούν σε ορθή σειρά αυξανόμενης δυσκολίας σύμφωνα με τα Ελληνικά δεδομένα.

Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, η προτεινόμενη σειρά αυξανόμενης δυσκολίας που παρουσιάστηκε σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, είναι η ακόλουθη:

Άρνηση (τμήμα Β).

Συνδυασμός 2 στοιχείων Y-P (τμήμα Α).

Τοπικές προθέσεις μέσα / επάνω (τμήμα Γ).

Αντιστροφή Y-P-A (τμήμα Ε) **και** Συγκριτικός αριθμός επιθέτων (τμήμα Ι).

Δομή «Όχι μόνο X αλλά και Ψ» (τμήμα Η) **και** δομή «Ούτε-ούτε» (τμήμα Ξ).

Συνδυασμός 4 στοιχείων (τμήμα ΣΤ).

Συνδυασμός 3 στοιχείων Y-P-A (τμήμα Δ) **και** Τοπικές προθέσεις επάνω από/κάτω από (τμήμα Θ).

Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου (τμήμα Ζ) **και** Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου (τμήμα Ν).

Δομή «X αλλά όχι Ψ» (τμήμα Ο).

Ενικός / πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών (τμήμα Ρ).

Γένος και αριθμός αντωνυμιών (τμήμα Μ).

Προσδιορισμός υποκειμένου (τμήμα Π).

Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις (τμήμα Κ).

Κενό υποκείμενο παρατακτικής πρότασης (τμήμα Λ).

Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου (τμήμα Σ).

Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές) (τμήμα Τ) .

Όπως παρουσιάζεται και παραπάνω, υπάρχουν γραμματικά φαινόμενα τα οποία προτείνονται στην ίδια θέση-σειρά. Αυτό συμβαίνει διότι, στα φαινόμενα αυτά παρουσιάστηκε ισοβαθμία του αριθμού (ποσοστού) κατάκτησης. Ένας τρόπος για να διαχωριστούν τα τμήματα αυτά, είναι η καταμέτρηση των συνολικών σωστών απαντήσεων και στις 4 αξιολογητικές προτάσεις των τμημάτων. Ως απόρροια της καταμέτρησης αυτής, προκύπτουν τα εξής:

Αναφορικά με **τα τμήματα Ε και Ι** τα οποία παρουσιάστηκαν στην ίδια σειρά, το τμήμα Ε είχε 272 σωστές απαντήσεις στο σύνολο των 280 και ποσοστό 97,15%. Το τμήμα Ι είχε 268 σωστές απαντήσεις στο σύνολο των 280 και ποσοστό 95,68%.

Για **το τμήμα Η**, βρέθηκε πως το σύνολο των σωστών απαντήσεων ήταν 258 στις 280, με ποσοστό 92,14%, ενώ **το τμήμα Ξ** είχε σύνολο 261 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 93,21%.

Για το **τμήμα Δ**, βρέθηκε πως είχε 260 σωστές απαντήσεις στο σύνολο των 280 και ποσοστό 92,86%, ενώ το **τμήμα Θ** είχε 254 σωστές απαντήσεις με ποσοστό 90,71%.

Τέλος, σχετικά με το **τμήμα Ζ**, βρέθηκε πως είχε 253 σωστές απαντήσεις στο σύνολο των 280, με ποσοστό 90,36%, ενώ το **τμήμα Ν** είχε 245 σωστές απαντήσεις με ποσοστό 87,5%.

Επομένως, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, η τελική προτεινόμενη σειρά είναι η ακόλουθη:

- 1.Άρνηση (τμήμα Β).
- 2.Συνδυασμός 2 στοιχείων Y-P (τμήμα Α).
- 3.Τοπικές προθέσεις μέσα/ επάνω (τμήμα Γ).
- 4.Αντιστροφή Y-P-A (τμήμα Ε)
- 5.Συγκριτικός βαθμός επιθέτων (τμήμα Ι).
- 6.Δομή «Ούτε-ούτε» (τμήμα Ξ).
- 7.Δομή «Όχι μόνο X αλλά και Ψ» (τμήμα Η)
- 8.Συνδυασμός 4 στοιχείων (τμήμα ΣΤ).
- 9.Συνδυασμός 3 στοιχείων Y-P-A (τμήμα Δ)
- 10.Τοπικές προθέσεις επάνω από / κάτω από (τμήμα Θ).
- 11.Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου (τμήμα Ζ)
- 12.Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου (τμήμα Ν).
- 13.Δομή «X αλλά όχι Ψ» (τμήμα Ο).
- 14.Ενικός / πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών (τμήμα Ρ).
- 15.Γένος και αριθμός αντωνυμιών (τμήμα Μ).
- 16.Προσδιορισμός υποκειμένου (τμήμα Π).
- 17.Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις (τμήμα Κ).
- 18.Κενό υποκείμενο παρατακτικής πρότασης (τμήμα Λ).
- 19.Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου (τμήμα Σ).
- 20.Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές) (τμήμα Τ) .

Όσον αφορά το δεύτερο στόχο της έρευνάς μας, για να επέλθει η στάθμιση πρέπει η έρευνα να πληροί τα κριτήρια της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Σύμφωνα με τον Cristensen(2007), η ισχύς ενός δείγματος είναι μεγαλύτερη όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων. Ωστόσο, στη παρούσα έρευνα, αυτός ο αριθμός δεν θεωρείται επαρκής ώστε να υπάρξουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Προκειμένου σε επόμενη έρευνα να επέλθουν κάποιες βελτιώσεις, αυτό που θα πρέπει να προσεχθεί είναι να γίνει προσπάθεια να υπάρξει μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, ώστε τα αποτελέσματα του να είναι αντιπροσωπευτικά και να καλύπτουν το γενικό πληθυσμό.

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό υπόβαθρο, προκειμένου η έρευνα να έχει ισχύ πρέπει να πληροί και τις τέσσερις παραμέτρους της εγκυρότητας. Όσον αφορά λοιπόν την εγκυρότητα περιεχομένου, η έρευνά μας πληροί αυτό το κριτήριο καθώς τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται καλύπτουν αρκετά μεγάλο φάσμα της Ελληνικής Γραμματικής που διδάσκονται τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Σχετικά με την δεύτερη παράμετρο, την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, μπορεί να θεωρηθεί ότι λαμβάνει χώρα και στην Ελληνική έκδοση της έρευνάς μας, καθώς περιλαμβάνονται κριτήρια αποκλεισμού (π.χ. προβλήματα ακοής, σημασιολογικά ελλείμματα, χαμηλό δείκτη νοημοσύνης). Η μη συμπερίληψη κριτηρίων αποκλεισμού, θα αλλοίωναν την επίδοση στην κατανόηση των γραμματικών φαινομένων, με την οποία και ασχολούμαστε στην παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά την τρίτη παράμετρο, την εγκυρότητα κριτηρίου, επιτυγχάνεται και στην παρούσα μελέτη, καθώς η Ελληνική έκδοση του εργαλείου TROG-2 χρησιμοποίησε σαν γνώμονά της το Αγγλικό έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο TROG-2. Όπως προαναφέρθηκε, στα περισσότερα γραμματικά τμήματα υπήρχαν μικρές αποκλίσεις στα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών στο Αγγλικό και στο Ελληνικό εργαλείο, με αποτέλεσμα να προκύπτει ένα παρόμοιο μοτίβο επιτυχίας στα γραμματικά φαινόμενα στους δυο μελετώμενους πληθυσμούς.

Εν αντιθέσει, η τέταρτη παράμετρος, η εγκυρότητα όψης, δεν ισχύει στην παρούσα έρευνα για τον λόγο ότι παρουσιάστηκαν δυσκολίες στην κατανόηση των ερωτήσεων από μέρους των μαθητών που εξετάστηκαν, καθώς ορισμένες προτάσεις παρουσίαζαν αμφισημία, όπως παρουσιάστηκε και στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση της εξεταζόμενης πρότασης. Αυτό το γεγονός παρερμηνεύει τα αποτελέσματα της έρευνας, διότι υπήρχε 50% πιθανότητα τα παιδιά να επιλέξουν λανθασμένη εικόνα λόγω αμφισημίας και όχι λόγω έλλειψης γραμματικής γνώσης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει το συμπέρασμα, πως η Ελληνική προσαρμογή του εργαλείου TROG-2 δεν παρουσιάζει εγκυρότητα καθώς δεν πληροί και τα τέσσερα κριτήρια. Λόγω αυτού του περιορισμού, οι μελλοντικοί ερευνητές που θα ασχοληθούν με την προσαρμογή και τη στάθμιση του εργαλείου, θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τον παράγοντα της αμφισημίας στις σχετικές προτάσεις. Για την επίλυση αυτού του προβλήματος προτείνεται η καλύτερη και πιο αντιπροσωπευτική προσαρμογή των αγγλικών σχετικών προτάσεων στα Ελληνικά δεδομένα.

Ένα ακόμη κριτήριο που οφείλει να πληροί η έρευνά μας προκειμένου η πιθανότητα στάθμισης να θεωρείται πως έχει ισχύ για τα Ελληνικά δεδομένα, αποτελεί η παράμετρος της αξιοπιστίας.

Σύμφωνα με αυτά που ορίστηκαν στην εισαγωγή σχετικά με την παράμετρο της αξιοπιστίας καταλήγουμε στο γεγονός πως, το δείγμα της παρούσας έρευνας κρίνεται ικανοποιητικό για τον έλεγχο πιθανότητας στάθμισης, αλλά όχι στάθμισης αυτής καθ'εαυτής. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός των συμμετεχόντων του δείγματος (εβδομήντα παιδιά) ναί μεν ήταν μεγαλύτερος από αυτόν που χρησιμοποιείται σε πιλοτικές έρευνες (τριάντα-πενήντα παιδιά), παρόλο αυτά η διαφορά του αριθμού του δείγματος της παρούσας έρευνας και μιας έρευνας με χαρακτηήρα στάθμισης (>1000) ήταν μεγάλη. Επομένως, η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται στο τελευταίο στάδιο στάθμισης, αλλά μόλις στο αρχικό, δηλαδή σε στάδιο παρόμοιο με αυτό της πιλοτικής έρευνας.

ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι προτάσεις μας για τα επόμενα στάδια της στάθμισης του εργαλείου που θα πραγματοποιήσουν μεταγενέστερες μελέτες είναι οι εξής:

Προκειμένου να επιλεγεί κάποιο παιδί για να συμμετάσχει στην έρευνα, δεν θα έπρεπε να παρουσιάζει κάποια φωνολογική, γλωσσική, νοητική ή αισθητηριακή διαταραχή και να μην χρήζει ή να μην παρακολουθεί λογοθεραπευτικές συνεδρίες. Οι παραπάνω διαταραχές μπορούσαν να αποκλείονται μέσω χορήγησης κάποιου επίσημου τεστ ή ιατρικής εξέτασης, πράγμα το οποίο δεν συνέβη στην παρούσα έρευνα όπου η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στην εμπειρική γνώμη των εκπαιδευτικών. Επίσης, πριν τη συλλογή του δείγματος θα έπρεπε να υπάρξει έκδοση γνωμάτευσης για τον κάθε συμμετέχοντα, που να πιστοποιεί ότι δεν χρήζει ή δεν έχει ακολουθήσει λογοθεραπευτική παρέμβαση, η οποία και θα αλλοίωνε το αποτέλεσμα της διαγνωστικής διαδικασίας.

Επίσης, η χορήγηση του WISC θα έδινε μία σφαιρική εικόνα σχετικά με το νοητικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη δεν ήταν δυνατή η συνεργασία με κάποιον ψυχολόγο, η συμβολή του οποίου είναι απαραίτητη για την χορήγηση εργαλείων τέτοιου είδους. Παρ' όλα αυτά, χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα του τεστ RAVEN, για να αξιολογηθεί η μη γλωσσική νοητική ικανότητα των συμμετεχόντων.

Όπως αναφέρθηκε και στη μεθοδολογία, ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας ήταν στο σχολικό περιβάλλον, στο οποίο φοιτούσαν οι συμμετέχοντες, ένα ήσυχο και φωτεινό μέρος με λίγα ερεθίσματα, ώστε τα παιδιά να παραμένουν συγκεντρωμένα στις αξιολογήσεις. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, ο χώρος, ο οποίος δινόταν από τα σχολεία δεν πληρούσε όλες τις προϋποθέσεις, γεγονός που οφειλόταν στην αδυναμία εύρεσης κάποιου εναλλακτικού από τους εκπαιδευτικούς. Το σχολικό περιβάλλον θεωρήθηκε μη κατάλληλος χώρος για μια τέτοια έρευνα, γιατί τα ερεθίσματα απόσπασης της προσοχής και συγκέντρωσης του συμμετέχοντα ήταν πολλά. Ακόμη ο χώρος διαπιστώθηκε ότι δημιουργούσε άγχος και ανησυχία, γιατί θεωρήθηκε ότι η έρευνα θα συνέβαλε στη σχολική τους επίδοση και στην αντιμετώπιση τους, από μέρους των εκπαιδευτικών. Θεωρούμε προτιμότερο, η χορήγηση του εργαλείου να είχε πραγματοποιηθεί σε έναν πιο οικείο χώρο για τους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να είχε επιτευχθεί και καλύτερη διαπροσωπική σχέση μεταξύ του ερευνητή και του συμμετέχοντα.

Επίσης, καθώς δεν ήταν δυνατό να γίνει αλλαγή στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου και λόγω της μεγάλης διάρκειας του τεστ, ήταν δύσκολο να απομακρύνονται τα παιδιά από τις δραστηριότητές τους, γεγονός που δυσκόλεψε σε κάποια σημεία της έρευνας μας, την συλλογή του δείγματος.

Μια καλύτερη διαχείριση της παρούσας έρευνας, θα αποτελούσε η αλλαγή των περιοχών συλλογής του δείγματος. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα, η συλλογή του δείγματος να γίνει από δύο στρώματα-περιοχές (αστική, αγροτική), προκειμένου να υπάρξει και σύγκριση μεταξύ αυτών, σε τυχόν διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων τους, καθώς και διερεύνηση των παραγόντων για τη διαφοροποίηση αυτή. Στην παρούσα μελέτη δεν υπήρξε ίση κατανομή του δείγματος και για αυτόν τον λόγο, το δείγμα των παιδιών που συλλέχθηκε, προερχόταν από περιοχές της Αθήνας.

Σ' αυτή την έρευνα δεν κατέστη δυνατόν να γίνει κάποια ανάλυση σύμφωνα με τα κοινωνικό-οικονομικά κριτήρια των συμμετεχόντων, καθώς και του πνευματικού επιπέδου των γονέων των συμμετεχόντων. Μια τέτοια ανάλυση να οδηγήσει στην εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων, όπου θα επιβεβαιωνόταν αν ο ρόλος των κριτηρίων αυτών είναι καθοριστικός ή όχι για την ανάπτυξη της γραμματικής κατανόησης και αντίληψης ενός παιδιού, καθώς και για την χορήγηση του εργαλείου TROG-2 σε Ελληνικό πληθυσμό.

Σύμφωνα με τις παραπάνω ελλείψεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μεταφρασμένη Ελληνική εκδοχή του εργαλείου TROG-2 δεν εμφανίζει αρκετά καλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, οπότε και απαιτείται η διεξαγωγή περαιτέρω μελετών. Σε ένα πρώτο επίπεδο, η Ελληνική μορφή του εργαλείου TROG-2 εμφανίζει αποδεκτή εγκυρότητα, καθώς μόνο ένα από τα τέσσερα κριτήρια δεν πληρείται, εμπόδιο το οποίο μπορούν εύκολα οι μεταγενέστερες έρευνες σύμφωνα με τις δικές μας επισημάνσεις, να το προσπεράσουν.

Σημειώνεται επίσης ότι, η αδυναμία ελέγχου της αξιοπιστίας στην έρευνα αυτή, εξαιτίας της φύσης του σχεδιασμού της, επιβάλλει να πραγματοποιηθούν περαιτέρω μελέτες με μεγαλύτερες πληθυσμιακές ομάδες παιδιών, καθώς και διαφορετικής ηλικίας, έτσι ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με την αξιοπιστία του εργαλείου.

ΠΟΛΥΤΙΜΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρα ταύτα, με την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, εξήχθησαν πολύτιμα ευρήματα τα οποία θα μπορούσαν να συμβουλευτούν όσοι θεραπευτές χορηγήσουν το συγκεκριμένο αξιολογητικό εργαλείο στην Ελληνική γλώσσα. Αρχικά, μέσω αυτής της έρευνας, κατέστη εφικτή η δυνατότητα αναδιάταξης των γραμματικών φαινομένων, σε αύξουσα δυσκολία, σύμφωνα με τα ποσοστά κατάκτησης που λήφθησαν από τις απαντήσεις των παιδιών. Επίσης, παρατηρήθηκαν και σημειώθηκαν οι λογικές δυσκολίες που παρουσίασαν τα παιδιά, σχετικά με κάποια τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, λόγω μη κατάλληλης προσαρμογής στα Ελληνικά δεδομένα (π.χ. αμφισημίες, χρήση σημασιολογικά σπάνιων λέξεων). Η παρατήρηση αυτών των σημείων, δίνει την δυνατότητα στους θεραπευτές, να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και να είναι περισσότερο ελαστικοί σε τυχόν κακές επιδόσεις των σημείων αυτών, κατά την χορήγηση του εργαλείου. Επιπρόσθετα επιτεύχθηκε η διεξαγωγή νορμών ανάπτυξης σχετικά με τις πρότυπες βαθμολογίες, τα εκατοστημόρια και τις εκτιμώμενες ηλικίες, για τον πληθυσμό των Ελληνόφωνων παιδιών ηλικίας 7,00-7,11 ετών. Με τις παραπάνω επισημάνσεις, οι οποίες αποτελούν και τα δυνατά σημεία της παρούσας έρευνας, θα ολοκληρωθεί η διαδικασία της προσαρμογής και της στάθμισης της Ελληνικής έκδοσης του εργαλείου TROG-2 σε Ελληνικούς πληθυσμούς και θα είναι δυνατή η περαιτέρω εφαρμογή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ακούρου, Δ., Βασιλόπουλος, Γ., Κατσαίτη, Σ.(2010). Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Η Κατάκτηση των Τοπικών Προθέσεων του Κατακόρυφου Άξονα στην Ελληνική Γλώσσα*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος.Πάτρα: Υπό δημοσίευση.
- Adams, D.Q.(1987). *Essential Modern Greek Grammar*. Dover Publications Inc.
- Alexaki, C., Kambanaros, M., Terzi, A.(2007). On the Acquisition of Prepositions. In *Selected Papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, 49-58. University of Thessaloniki.
- Ανδρέοπουλος, Μ.(2012).Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Οι αντωνυμίες και τα μη-ενεργητικά ρήματα των παιδιών Α' και Β' Δημοτικού με μητρική γλώσσα την Ελληνική*.Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος.Πάτρα: Υπό δημοσίευση.
- Arosio, F., Adani, F., Guasti, M.(2006). Children's processing of subject and object relatives in Italian. In *Language Acquisition and Development*, in A. Belletti, E. Bennati, C. Chesì & I. Ferrari (eds.), Cambridge Scholars Press, 15-27.
- Baker, M.(2003). *Lexical Categories. Verbs, Nouns and Adjectives*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Barabati, E., Efthymiou A., Terzi, A.(2011). Binding of Greek-speaking children with autism. Προφορική ανακοίνωση στο συνέδριο *Generative Approaches to Language Acquisition (GALA)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βαρλοκώστα, Σ.(1997), Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων. Στο *MEΓ 18*, 98-108.
- Bernstein, D., & Tiegerman, E.(1993). *Language and communication disorders in children* (3rd rd.). New York:Merrill.
- Bishop, D.(1983). Test for the Reception of Grammar(TROG-2)'. 2ND Ed, 1989.
- Bloom, L., Lahey, M.(1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Botwinik-Rotem, I.(2004). *The Category P: Features, Projection, Interpretation*, Ph.D. Dissertation, University of Tel-Aviv
- Γαλάνης, Π.(2012).Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. Στο *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*,30(1),97-110. Ανακτήθηκε την 25/09/2015 από την <http://www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf>
- Γατά, Ε., Σταυριανάκου, Χ.,Τσαγκάρη, Ε.(2010).Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Η ερμηνεία της Ενεργητικής και Παθητικής μορφολογίας από παιδιά Α δημοτικού*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος.Πάτρα: Υπό δημοσίευση.
- Chomsky, N.(1959). Review of Skinner's Verbal Behavior. *Language*,35,26–58.
- Chomsky N.(1981).A Naturalistic Approach to Language and Cognition. *Cognition and Brain Theory*, 4, 3-22.

Conroy, A., Takahashi, E., Lidz, J., Phillips, C.(2009). Equal Treatment for All Antecedents: How Children Succeed with Principle B. *Linguistic Inquiry*, 40, 446-486.

Cook, J.(1996). *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*. Cambridge, Mass., USA Blackwell Publishers.

Crain, S., McKee, C.(1986). The acquisition of structural restrictions on anaphora. In *Proceedings of NELS, 16*, ed. by Stephen Berman, Jaewoong Choe, and Joyce McDonough, 94–110. Amherst: University of Massachusetts, GLSA

Cristensen, L.B.(2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. Αθήνα : εκδόσεις Παπαζήσης

De Vincenzi, M.(1991). *Syntactic parsing strategies in Italian*. Dordrecht: Kluwer.

Driva, E., Terzi, A.(2008). Children's Passives and the Theory of Grammar. In A. Gavarró, & M.J. Freitas (Eds.), *Generative Approaches to Language Acquisition 2007*, 189-200. Cambridge: Cambridge Scholar Publishers.

Ευαγγέλου, Α., Μενύχτα, Φ.(2015). Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Η Κατάκτηση των Τοπικών Προθέσεων της Ελληνικής από Παιδιά Ηλικίας 6,00-6,11 Ετών*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος, Πάτρα. Υπό δημοσίευση.

Ζάχος, Γ.(1991). *Γλώσσα και Γλωσσικό Υλικό*. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.

Guasti, M.-T., Stavrakaki, S., Arosio, F.(2008). Number and Case in the comprehension of relative clauses: Evidence from Italian and Greek. In *Studies in Linguistics CISCL Working Papers*, 2, 101-118.

Holton, D., Mackridge, P. & Philippaki-Warbuton, I.(1997). *Greek. A Comprehensive Grammar of the Language*. London: Routledge.

Ingram, D.(1981). *Procedures for the Phonological analysis of Children's Language*, University Park Press, Baltimore.

Jordan, R.(1989). An experimental comparison of the understanding and use of speaker-address personal pronouns in autistic children. *British Journal of disorders of communication*, 24, 169-179.

Kail, M., Diakogiorgi, K.(1993). Morphology and Word Order in the Processing of Greek Sentences: A Cross-linguistic and Developmental Study. In Warbuton, P., Nicholaides, K., Sifianou, M. (1993). *Themes in Greek Linguistics*. Papers from the first international conference on Greek linguistics. Reading, September 1993. John Benjamins Publishing Company : Amsterdam/Philadelphia.

Kayne, R.(1975). *French Syntax: The Transformational Cycle*. Cambridge, MA: MIT Press.

Κατή Δ.(1989). Γλωσσική ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, 1134-1137. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κατή, Δ.(1990). Γραμματική Ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κατή, Δ.(1990). Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, 3208-3209.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε την 09/10/2015 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a3/a_3_k_5.htm
- Κατή, Δ.(1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατή, Δ.(2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα, Εκδόσεις:Οδυσσέας.
- Λίτινα, Ε., Οθείτη, Ρ., Παπαδημητρίου, Θ.(2015). Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Η κατάκτηση των τοπικών προθέσεων της Ελληνικής από παιδιά ηλικίας 6,06-7,00 ετών*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος.Πάτρα: Υπό δημοσίευση.
- Mackridge, P.(1985). *The Modern Greek Language*. Oxford University Press. New York, Guilford.
- McDaniel, D., Cairns, S., Hsu, R.(1990). Binding Principles in the Grammars of Young Children. *Language Acquisition 1*:121-138.
- McKee, C. (1992). A comparison of pronouns and anaphors in Italian and English acquisition. *Language Acquisition*, 2, 21-54
- McKee C., McDaniel D.(2001). Resumptive pronouns in English relative clause, *Language Acquisition*, 9, 113-156.
- Παπαδημητρίου, Ε.(2002). *Γλωσσική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία: επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών δημοτικού σχολείου*. Αθήνα
- Παρούτσας, Δ.(2007). *Πώς οι βιολογικοί – νοητικοί και κοινωνικοί – πολιτισμικοί παράγοντες επιδρούν στην ανάπτυξη και έκφραση συναισθημάτων κατά τη βρεφική ηλικία*. Ανακτήθηκε την 08/10/2015 από <http://paroutsas.jmc.gr/infants.htm>
- Παρούτσας Δ.(2007). *Θεωρίες Μάθησης*. Ανακτήθηκε την 08/10/2015 από <http://paroutsas.jmc.gr/psychol.htm>
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J.(1989). *Manual for Raven's Standard Progressive Matrices (1998 edition)*. Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
- Sheridan, M.(1975). *From birth to five years. Children's developmental progress*. UK: NFER-Nelson.
- Stathopoulou, N.(2007).Producing relative clauses in Greek: Evidence from Down Syndrome.*Essex Graduate Student Paper on Language and Linguistics*, 9, 104-125.
- Stavrakaki, S.(2001β).Comprehension of reversible relative clauses in Specifically Language Impaired and Normally Developing Greek children. In *Brain and Language*, 77, 419-431.
- Stephany, U.(1997). The Acquisition of Greek. In: Slobin, D.I. (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol 4*, 183-331. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ramchand, G., Svenonius, P.(2004). *Prepositions and External Argument Demotion*. University of Tromsø/CASL.Ανακτήθηκε την 13/06/2015 από http://www.academia.edu/4220878/Prepositions_and_External_Argument_Demotion
- Riemsdijk, Henk van.(1990). Functional prepositions. In H. Pinkster and I. Gene, eds., *Unity in Diversity* , 229–241. Dordrecht: Foris.

Τασιούδη, Μ.(2009). Μεταπτυχιακή εργασία με θέμα: *Η κατανόηση των αναφορικών προτάσεων από παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ): Ο ρόλος της μορφολογίας*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη: Υπό δημοσίευση.

Terzi, A. & Tsakali, V.(2009). On vs. Above: Lexical Semantics and Syntactic Factors Affecting Spatial Acquisition. In J. Chandlee, M. Franchini, S. Lord & G.-M. Rheiner (eds.), *Proceedings of the 33rd Annual Boston University Conference on Language Development*, 540- 551. Somerville, MA: Cascadilla Press

Τερζή, Α., Μαρίνης, Θ., Φρανσίς, Κ., Κωτσοπούλου, Α.(2011). *Χαρτογράφηση του γλωσσικού προφίλ των ελληνόφωνων ατόμων στο Φάσμα Αυτιστικών Διαταραχών*. Πρόγραμμα επιστημονικών μελετών 2011. Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση.

Terzi, A., & Wexler, K.(2002). A-chains and S-Homophones in children's Grammar: Evidence from Greek Passives. In *Proceedings of NELS*, 32, 519-537.

Theophanopoulou – Kontou, D.(2000). Τοπικά επιρρήματα και πτώση στην Ελληνική: Διαχρονική προσέγγιση. *Locative Adverbs and Case in Greek: a Diachronic Approach. Glossologia* ,11/12, 1-40.

Thornton, R.(1990). *Adventures in long-distance moving: The acquisition of complex wh-questions*. Doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs

Tsimpli, I.M.(2006). The Acquisition of Voice and Transitivity Alternations in Greek as Native and Second Language. Στο S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace and M. Young-Scholten (eds.) *Paths of Development in L1 and L2 acquisition*, 15–55. Ανακτήθηκε την 12/06/2015, από <http://www.enl.auth.gr/staff/tsimpli/the%20Acquisition%20of%20Voice%20and%20Transitivity%20Alternations%20in%20Greek.pdf>

Φιλιππάκη-Warburton. Απο τους Αλεξανδρινούς γραμματικούς στις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες. Πρακτικά οφέλη απο τη διδασκαλία της γραμματικής. Στο. *Γραμματική και σχολική παιδεία*. Ανακτήθηκε την 09/02/2015 από www.komvos.edu.gr/periodiko2nd/articles/fillipaki/2.hmt

Varlokosta, S.(1999/2000). Lack of clitic pronoun distinctions in the acquisition of principle B in child Greek. In *Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development*, 738-748. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Veloudis, I.(1982). *Negation in Modern Greek*. A dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Reading, 1982.

Zombolou, K., Varlokosta, S., Alexiadou, A., & Anagnostopoulou, E.(2010). Acquiring Anticausatives vs. Passives in Greek. In Franich, K., K. Iserman, & L. Keil (Eds.), *Proceedings of the 34th Annual Boston University Conference on Language Development*, 515-524. Somerville, MA: Cascadilla Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ RAVEN TEST

ΠΡΑΞΕ: Άνοιξε το φυλλάδιο CPM στο πρώτο πρόβλημα ,A1, και τοποθέτησέ το μπροστά από τον εξεταζόμενο.

ΠΕΣ: Κοίτα αυτό.

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το πάνω μοτίβο.

ΠΕΣ: Όπως βλέπεις είναι ένα σχέδιο που λείπει ένα κομμάτι. Το καθένα από τα κομμάτια παρακάτω..

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το κάθε κομμάτι με την σειρά.

ΠΕΣ: ..έχει το σωστό σχήμα για να γεμίσει το κενό, αλλά μόνο ένα από αυτά είναι το σωστό σχέδιο/μοτίβο. Το νούμερο 1 έχει το σωστό σχήμα αλλά όχι το σωστό σχέδιο. Το νούμερο 2 δεν έχει καν σχέδιο. Το νούμερο 3 είναι αρκετά λάθος. Το νούμερο 6 είναι σχεδόν σωστό αλλά είναι λάθος εδώ.

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το λευκό κομμάτι στο Νούμερο 6.

ΠΕΣ: Μόνο ένα κομμάτι είναι το σωστό. Δείξε το κομμάτι το οποίο είναι σωστό για να συμπληρώσεις το κενό.

ΠΡΑΞΕ: Περιμένε να δείξει ο εξεταζόμενος και έπειτα κατάγραψε την απάντηση στην φόρμα απαντήσεων κάτω από το Set A, ερώτηση 1, κάνοντας μια γραμμή στο νούμερο που έχει επιλέξει.

Ο εξεταζόμενος πρέπει να δείξει το νούμερο 4. Εάν ο εξεταζόμενος δεν δείξει το σωστό κομμάτι, συνέχισε την επεξήγησή σου μέχρι η φύση του προβλήματος να γίνει εντελώς κατανοητή.

Γύρνα στο πρόβλημα A2. Δείξε το κενό που λείπει στο πάνω σχήμα.

ΠΕΣ: Τώρα δείξε το κομμάτι που πηγαίνει εδώ.

ΠΡΑΞΕ: Εάν ο εξεταζόμενος αποτύχει ξανά, παρουσίασε πάλι το πρόβλημα A1 και ζήτη πάλι μια απάντηση για το πρόβλημα A2. Βεβαιώσου ότι θα παρουσιάσεις το A1 ξανά. Μην δώσεις στον εξεταζόμενο την απάντηση για το A2. Κατάγραψε την τελική του απάντηση και μετά συνέχισε, ασχέτως αν απάντησε σωστά ή όχι.

Γύρνα στο πρόβλημα A3 και ακολούθησε την ίδια διαδικασία με το A2. Θυμήσου να παρουσιάσεις το A1 ξανά εάν δεν καταφέρει να ολοκληρώσει το A3 σωστά. Μην δώσεις την απάντηση για το A3.

Στο πρόβλημα A4 πριν αφήσεις στον εξεταζόμενο να επιλέξει ένα από τα κομμάτια...

ΠΕΣ: Κοίτα προσεκτικά αυτά τα κομμάτια.

ΠΡΑΞΕ: Δείξε τα έξι κομμάτια που βρίσκονται στο κάτω μέρος της σελίδας.

ΠΕΣ: Μόνο ένα από αυτά τα κομμάτια συμπληρώνουν σωστά το σχέδιο. Πρόσεξε. Κοίτα προσεκτικά ένα-ένα τα κομμάτια πρώτα.

ΠΡΑΞΕ: Δείξε ένα-ένα τα κομμάτια.

ΠΕΣ: Τώρα δείξε το σωστό κομμάτι που ταιριάζει εδώ.

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το κενό στο από πάνω σχήμα.

Όταν ο εξεταζόμενος έχει δείξει ένα από τα έξι κομμάτια, ασχέτως αν είναι σωστό ή όχι....

ΠΕΣ: Είναι αυτό το σωστό που ταιριάζει εδώ;

ΠΡΑΞΕ: Εάν ο εξεταζόμενος απαντήσει «ναι», δέξου την απάντηση είτε είναι σωστή είτε λάθος. Εάν επιθυμεί να αλλάξει την απάντηση...

ΠΕΣ: Ωραία. Δείξε τώρα το σωστό.

ΠΡΑΞΕ: Ασχέτως εάν η απάντηση είναι σωστή ή λάθος...

ΠΕΣ: Είναι αυτό το σωστό;

ΠΡΑΞΕ: Εάν ο εξεταζόμενος είναι ικανοποιημένος, ανεξάρτητα εάν η επιλογή του είναι σωστή ή λάθος, δέξου την απάντηση, εάν όμως δείχνει να αμφιβάλει..

ΠΕΣ: Ποιο πιστεύεις πραγματικά ότι είναι το σωστό;

ΠΡΑΞΕ: Κάνε μια μικρή ευθεία γραμμή πάνω στο νούμερο της τελικής επιλογής στην φόρμα απαντήσεων.

Παρουσίασε το πρόβλημα A5 όπως το πρόβλημα A4.

Σε οποιοδήποτε στάδιο μεταξύ A1 και A5, το πρόβλημα A1 μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υπόδειγμα, με το αίτημα ο εξεταζόμενος να προσπαθήσει ξανά.

Προχώρα στο A6.

ΠΕΣ: Κοίτα προσεκτικά το σχέδιο. Ποιο από αυτά τα κομμάτια...

ΠΡΑΞΕ: Δείξε με την σειρά κάθε ένα από τα έξι κομμάτια στο κάτω μέρος της σελίδας.

ΠΕΣ:πηγαίνει εδώ;

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το κενό κομμάτι.

ΠΕΣ: «Προσοχή , μόνο ένα είναι σωστό. Ποιό είναι αυτό; Σιγουρέψου ότι έχεις βρει το σωστό πριν το δείξεις».

ΠΡΑΞΕ: Κατάγραψε την τελική απάντηση που δίνεται.

Παρουσίασε τα προβλήματα του Set A παρακάτω, δίνοντας τις ίδιες οδηγίες εφόσον εξυπηρετεί τη διαδικασία.

Εάν ο εξεταζόμενος δείχνει να κολλά σε ένα συγκεκριμένο κομμάτι, προτείνετε να προχωρήσει παρακάτω και δείτε αν μπορεί να κάνει τα παρακάτω προβλήματα και έπειτα γυρίστε πίσω στο σημείο που τον δυσκόλεψε.

Εάν χρειαστεί προκειμένου να προχωρήσετε, ζητήστε από τον εξεταζόμενο να μαντέψει, «καθώς το να μαντεύεις είναι μερικές φορές θεμιτό».

Στο τέλος του Set A, παρουσιάστε το πρώτο πρόβλημα του Σει A (διαφάνεια 26 στο αρχείο powerpoint), δείχνοντας το καθένα από τα τρία μοτίβα στο σχήμα και το κενό συμπλήρωσης.

ΠΕΣ: «Δες πως θα το κάνουμε. Αυτό. Αυτό. Αυτό. Ποιο θα είναι αυτό; Δείξε το σωστό από αυτά που του ταιριάζει».

ΠΡΑΞΕ: Δείξε τα έξι κομμάτια στο κάτω μέρος της σελίδας

ΠΕΣ: «Πρόσεχε. Κοίταξε κάθε ένα κομμάτι με τη σειρά. Μόνο ένα είναι σωστό. Ποιο είναι αυτό;»

ΠΡΑΞΕ: Στο πρόβλημα AB1 μέχρι AB5, αφού ο εξεταζόμενος δείξει ένα από τα κομμάτια, είτε είναι σωστό είτε λάθος..

ΠΕΣ: «Είναι αυτό το σωστό που συμπληρώνει το σχέδιο;»

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το σχέδιο και το κενό συμπλήρωσης. Όπως πριν, αν η απάντηση είναι «ναι» δεχόμαστε (και καταγράφουμε) την απάντηση. Αν ο εξεταζόμενος επιθυμεί να αλλάξει την απάντηση, προχωράμε όπως στο Σει A και δεχόμαστε την τελική απάντηση ως σωστή.

ΠΕΣ: «Κοίταξε προσεκτικά το σχέδιο.»

ΠΡΑΞΕ: Δείξε καθένα από τα τρία σχήματα στο σχέδιο με τη σειρά, καθώς και το κενό συμπλήρωσης.

ΠΕΣ: «Πρόσεχε. Μόνο ένα από αυτά τα κομμάτια συμπληρώνει το σχέδιο κατάλληλα».

ΠΡΑΞΕ: Δείξε τα έξι κομμάτια στο κάτω μέρος της σελίδας.

ΠΕΣ: «Ποιο είναι αυτό;»

ΠΡΑΞΕ: Καταγράφουμε την τελική απάντηση στην Φόρμα Καταγραφής βάζοντας μια μονή/απλή γραμμή στον αριθμό του επιλεγμένου κομματιού.

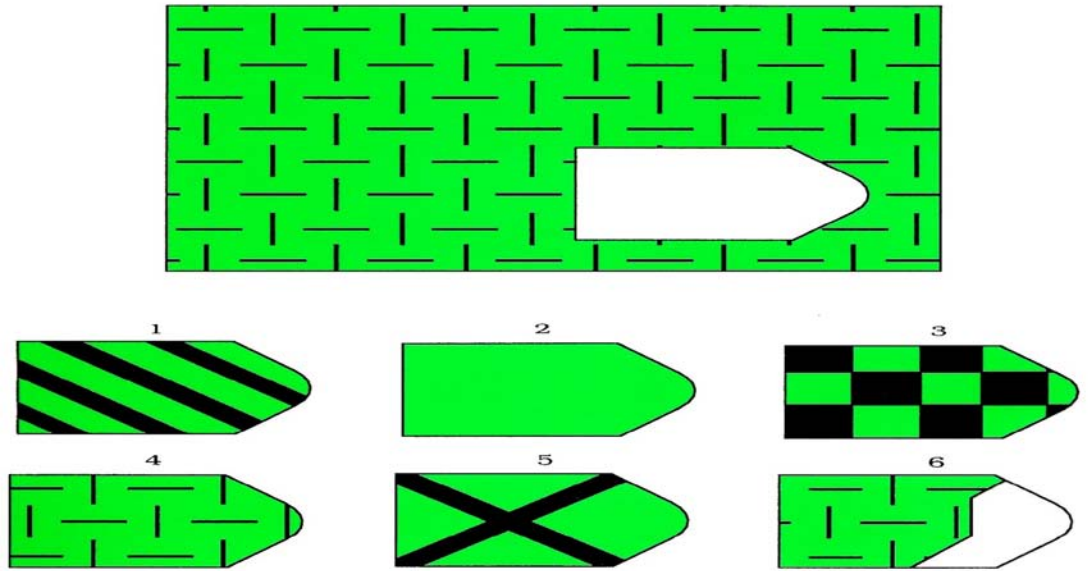
Αν γίνει λάθος ή αν ο εξεταζόμενος ζητήσει να αλλάξει την απάντησή του, διαγράφουμε τη λάθος απάντηση και σημειώνουμε τη νέα απάντηση.

Η ίδια καθοδήγηση θα δίνεται για κάθε εναπομείναν πρόβλημα των Σει A και B αν καταστεί χρήσιμο.

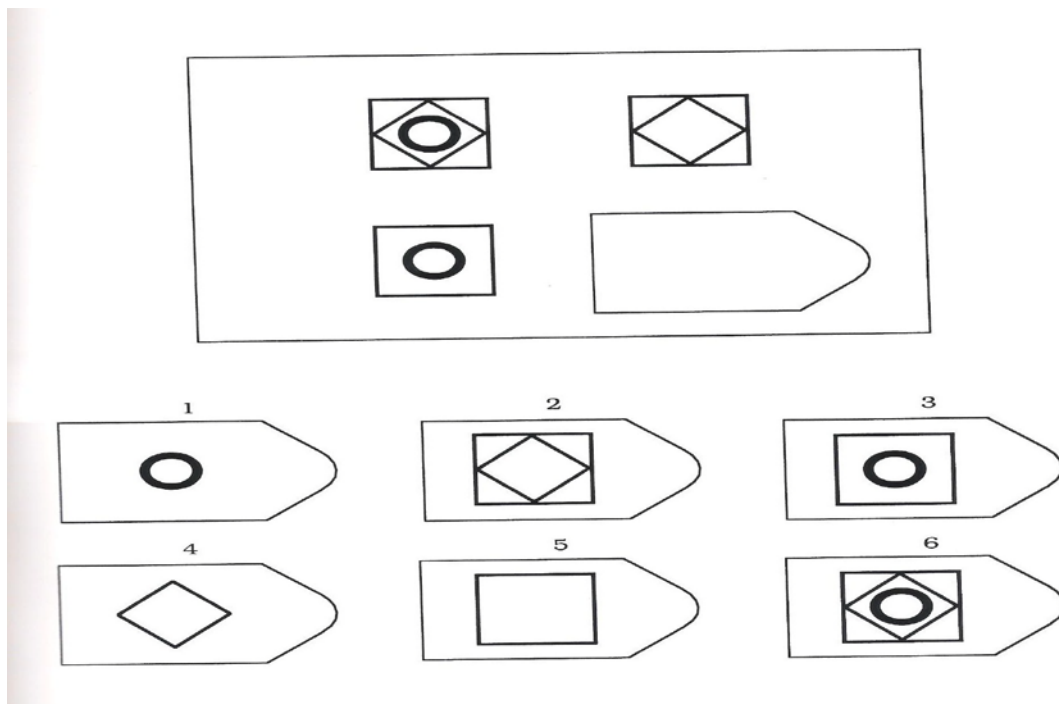
Παράρτημα 2.

ΔΕΙΓΜΑ ΕΙΚΟΝΩΝ ΑΠΟ RAVEN IQ TEST

Παράδειγμα 1.




Παράδειγμα 2.



Παράρτημα 3.

ΔΕΙΓΜΑ ΦΟΡΜΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ RAVEN IQ TEST



CPM Record Form

Coloured Progressive Matrices

Place a single line across the examinee's response. If you make a mistake or the examinee changes their mind, put a cross (X) through that answer and a single line across the new answer. If the examinee skips an item, make sure you miss out the item on this Record Form. Work downwards through each column.

SET A	SET A _B	SET B																		
1 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	1 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	1 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
2 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	2 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	2 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
3 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	3 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	3 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
4 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	4 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	4 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
5 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	5 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	5 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
6 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	6 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	6 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
7 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	7 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
8 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	8 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	8 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
9 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	9 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	9 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
10 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	10 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	10 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
11 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	11 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	11 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
12 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	12 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6	12 <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
1	2	3																		
4	5	6																		
Total Set A 8	Total Set A _B 10	Total Set B 9																		
Total Raw Score = 27 (Max = 36)																				

CPM Record Form

Coloured Progressive Matrices

Name	T.K.	Gender	<input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	Year	Month	Day
School		School Year	2 nd Yr.	Date Tested	2015	5 12
Examiner				Date of Birth	2008	3 7
Behavioural Observations						
	Age					
	7 2 5					

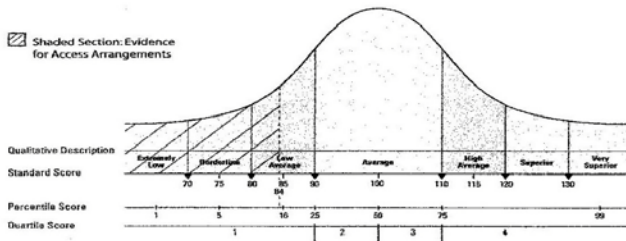
Summary of Scores

21	Total Raw Score	24-30	Raw Score Confidence Interval (75%, 97.5%, 99.9%) Circle one
100	Standard Score	85-115	Standard Score Confidence Interval (75%, 97.5%, 99.9%) Circle one
50	Percentile Rank	8y	Age Equivalent

CPM/CVS Discrepancy Score (optional)		Cumulative Percentage*	
CPM Standard Score	<input type="text"/>	≥ 50%	<input type="checkbox"/>
CVS Standard Score	<input type="text"/>	25% - 49%	<input type="checkbox"/>
CPM - CVS (absolute difference)	<input type="text"/>	10% - 24%	<input type="checkbox"/>
Difference greater than 10	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	5% - 9%	<input type="checkbox"/>
If 'No' then difference is not statistically significant at .01 level.		2% - 4%	<input type="checkbox"/>
		≤ 1%	<input type="checkbox"/>

* Increased shading denotes increasing probability of a clinically significant difference.

Shaded Section: Evidence for Access Arrangements



PEARSON

Copyright © 2004 Pearson Education, Inc. or its affiliate(s)
 Adapted by permission. Copyright © 2008 Pearson Education, Inc. or its affiliate(s)
 Published by Pearson Assessment, 80 Strand, London WC2R 0RL. Printed in the United Kingdom.
 All rights reserved. This publication is protected by copyright and permission should be obtained from the publisher prior to any prohibited reproduction, storage in a retrieval system, or transmission in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or likewise.
 ISBN 978 0 749142 06 3 13 14 15 E F G

Παράρτημα 4.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ TROG-2

Η πρώτη εικόνα (A0) που παρατίθεται στο αξιολογητικό βιβλίο, χρησιμοποιείται ως παράδειγμα για την εξοικείωση των συμμετεχόντων σχετικά με τον τρόπο ολοκλήρωσης της αξιολογητικής διαδικασίας και περιλαμβάνει δύο αξιολογητικές προτάσεις (A0a και A0b). Σε αυτήν την εικόνα, εάν γίνουν λάθη, μόνο ο εξεταστής δείχνει την σωστή απάντηση και με αυτόν τον τρόπο δίνεται στον συμμετέχοντα η ευκαιρία να διορθώσει την απάντησή του και να καταλάβει την διαδικασία της αξιολόγησης.

Ο εξεταστής ανοίγει το αξιολογητικό βιβλίο με τις εικόνες, στην πρώτη σελίδα και αναφέρει:

«Αυτό είναι ένα βιβλίο με τέσσερις εικόνες σε κάθε σελίδα. Θα σου πω κάτι και εσύ θέλω να δείξεις την εικόνα που ταιριάζει με αυτό που είπα. Έτοιμος;»

Έπειτα ο εξεταστής προχωρά στην εκφορά του παραδείγματος A0a:

«Το κορίτσι κάθεται».

Ο εξεταστής πρέπει να μιλά αργά και καθαρά και να δίνει έμφαση στις λέξεις που έχουν επισημανθεί με μαύρο (βρίσκονται στο επόμενο παράρτημα). Επίσης, μπορεί να δεχθεί και άλλους τρόπους απάντησης πέρα από το δείξιμο της εικόνας, όπως για παράδειγμα την εκφορά του αριθμού της εικόνας, εφόσον το παιδί δεν έχει πρόβλημα στην αρίθμηση και στη συσχέτιση των αριθμών με τις αντίστοιχες εικόνες.

Στην συνέχεια, εάν ο εξεταζόμενος επιλέξει την ορθή εικόνα του παραδείγματος (A0a), χωρίς να παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα ή δυσκολία στην κατανόηση, ξεκινά η επίσημη αξιολογητική διαδικασία, χωρίς την εκφορά του δεύτερου παραδείγματος (A0b).

Εάν ο εξεταζόμενος επιλέξει λανθασμένη εικόνα στο παράδειγμα (A0a), τότε ο εξεταστής αναφέρει:

« Άκου ξανά» και έπειτα επαναλαμβάνεται η πρόταση.

Εάν ο εξεταζόμενος μετά την επανάληψη της πρότασης, επιλέξει ξανά λανθασμένη εικόνα, τότε ο εξεταστής, δείχνοντας τις εικόνες, αναφέρει:

«Ας δούμε όλες τις εικόνες. Εδώ το κορίτσι κάθεται. Εδώ η γάτα κάθεται. Εδώ η γάτα τρέχει και εδώ το κορίτσι τρέχει. Τώρα, δείξε : Το κορίτσι κάθεται».

Ο αξιολογητής σε αυτό το σημείο, μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε μέθοδο κρίνει κατάλληλη, προκειμένου να γνωστοποιηθεί στο παιδί ο τρόπος και η διαδικασία ολοκλήρωσης της αξιολόγησης.

Όταν ο εξεταζόμενος απαντήσει σωστά στο παράδειγμα (A0a), ο εξεταστής προχωρά στην εκφορά του δεύτερου παραδείγματος (A0b).

« Η γάτα τρέχει» .

Εάν ο εξεταζόμενος αδυνατεί να κατανοήσει τον τρόπο απάντησης καθώς και την διαδικασία εκπλήρωσης του τεστ στο εξασκητικό παράδειγμα, τότε ο εξεταστής ανατρέχει στις εικόνες λεξιλογίου, οι οποίες παρατίθενται στο τέλος του βιβλίου. Έπειτα, ονομάζει τις εικόνες λεξιλογίου με τυχαία σειρά και ζητά από τον εξεταζόμενο να δείχνει κάθε εικόνα που εκφέρει.

Μόλις ο εξεταζόμενος κατανοήσει τον τρόπο εκπλήρωσης του τεστ, τότε ξεκινά η επίσημη αξιολογητική διαδικασία. Κατά την διάρκεια της επίσημης αξιολογητικής διαδικασίας, δεν δίνεται καμία περαιτέρω βοήθεια ή ανατροφοδότηση. Ο εξεταστής προσφέρει μόνο ενθάρρυνση προς τον εξεταζόμενο, αλλά δεν υπονοεί εάν μια απάντηση που δόθηκε από το παιδί, είναι σωστή ή λάθος. Η αξιολόγηση τερματίζεται όταν ο εξεταζόμενος αποτύχει σε πέντε συνεχόμενα τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου.

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Ο εξεταζόμενος κάνει αρκετά λάθη στις πέντε πρώτες τετράδες του αξιολογητικού εργαλείου

Συστήνεται η αξιολόγηση του λεξιλογίου με τον τρόπο που προαναφέρθηκε.

Ο εξεταζόμενος κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, φαίνεται φοβισμένος ή αποθαρρυνμένος από κάποια δύσκολα αξιολογητικά τμήματα.

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Αυτά είναι πολύ δύσκολα τμήματα και είναι για μεγαλύτερα παιδιά, αλλά προσπάθησε».

Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, ο εξεταζόμενος απαιτεί να μάθει αν απάντησε σωστά ή λανθασμένα.

Ο εξεταστής αναφέρει :

«Θα σου πω όταν τελειώσουμε» .

Εφόσον τελειώσει η αξιολογητική διαδικασία, ο εξεταστής δίνει γενικές πληροφορίες προς τον εξεταζόμενο, λέγοντας:

«Απάντησες στα περισσότερα σωστά».

Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, ο εξεταζόμενος δεν δίνει απάντηση σε κάποια αξιολογητική πρόταση, για διάστημα μεγαλύτερο των πέντε δευτερολέπτων.

Ο εξεταστής επαναλαμβάνει την πρόταση, καταγράφει το γράμμα **Ε (Ε= Επανάληψη)** στην αντίστοιχη στήλη της φόρμας καταγραφής, και περιμένει για άλλα πέντε δευτερόλεπτα. Εάν πάλι δεν δοθεί απάντηση, η πρόταση επαναλαμβάνεται για τελευταία φορά. Εάν το παιδί επιμένει να μην απαντά, καταγράφεται **ΟΑ (ΟΑ=Όχι Απάντηση)** στην φόρμα καταγραφής των αποτελεσμάτων και ο εξεταστής προχωρά στην επόμενη αξιολογητική πρόταση.

Ο εξεταζόμενος κατά την διάρκεια της αξιολόγησης ζητά επανάληψη.

Ο εξεταστής επαναλαμβάνει την πρόταση εφόσον ζητηθεί από τον εξεταζόμενο και καταγράφει το γράμμα **Ε** στην αντίστοιχη στήλη της φόρμας καταγραφής των αποτελεσμάτων. Επίσης η πρόταση επαναλαμβάνεται, όταν ο εξεταζόμενος κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, επαναλαμβάνει ο ίδιος την πρόταση, σωστά ή λανθασμένα, με ερωτηματικό τόνο στην φωνή του.

Ο εξεταζόμενος δείχνει παραπάνω από από μια εικόνα για κάποια απάντησή του.

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Μόνο μια είναι η σωστή. Άκου ξανά».

Έπειτα, η αξιολογητική πρόταση επαναλαμβάνεται. Εάν ωστόσο ο εξεταζόμενος επιμένει να δείχνει δύο εικόνες, τότε καταγράφονται και οι δύο απαντήσεις του στην φόρμα καταγραφής αποτελεσμάτων. Αυτές οι απαντήσεις καταγράφονται ως λάθη, επομένως ο εξεταζόμενος αποτυγχάνει στο τμήμα αυτό. Ο εξεταστής καταγράφει το γράμμα **A (A=Αποτυχία)** στην φόρμα καταγραφής και έπειτα προχωρά στην επόμενη πρόταση.

Ο εξεταζόμενος κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, αναφέρει πως δεν γνωρίζει την απάντηση.

Ο αξιολογητής τον ενθαρρύνει και επαναλαμβάνει την πρόταση.

Ο εξεταζόμενος κατά την διάρκεια της αξιολόγησης επιλέγει να αλλάξει την απάντηση του.

Ο αξιολογητής αναφέρει:

«Είναι αυτή η τελική σου απάντηση;»

Έπειτα ο εξεταστής καταγράφει την αρχική και τελική απάντηση που έδωσε ο εξεταζόμενος, στην φόρμα καταγραφής των αποτελεσμάτων, κυκλώνοντας την τελική απάντηση.

Ο εξεταζόμενος δεν δίνει απάντηση σε καμία από τις τέσσερις αξιολογητικές προτάσεις, δύο συνεχόμενων τετράδων.

Η αξιολόγηση σταματά. Εάν αυτό πραγματοποιηθεί στην αρχή της αξιολόγησης, τότε εξετάζεται το λεξιλόγιο για να φανεί εάν ο εξεταζόμενος γνωρίζει την σημασία των λέξεων.

Ο εξεταζόμενος δείχνει την εικόνα, πριν τελείωση η εκφορά της πρότασης από τον εξεταστή.

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Περίμενε μέχρι να τελειώσω. Άκου προσεκτικά»

Έπειτα η πρόταση επαναλαμβάνεται. Αυτό πραγματοποιείται ακόμη και όταν η απάντηση που δόθηκε πριν τελειώσει η εκφορά της πρότασης, ήταν η σωστή.

Εάν ο εξεταζόμενος επιμένει να απαντά πριν την ολοκλήρωση της εκφορά της πρότασης, τότε ο αξιολογητής κρατάει το χερί του παιδιού μέχρι να τελειώσει η εκφορά.

Ο εξεταζόμενος επιμένει να δείχνει εικόνες που βρίσκονται σε ένα συγκεκριμένο τεταρτημόριο.

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Θυμίσου να κοιτάς και τις 4 εικόνες».

Ο εξεταζόμενος ονομάζει τις εικόνες αλλά δεν δείχνει.

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Θέλω να δείξεις την εικόνα που ταιριάζει με αυτό που λέω».

Έπειτα επαναλαμβάνεται η πρόταση. Εάν αυτό δεν είναι αποτελεσματικό, ο εξεταστής πιάνει το δάχτυλο του παιδιού και το καθοδηγεί στην σωστή εικόνα. Έπειτα καταγράφει στην φόρμα αποτελεσμάτων την συντομογραφία **ΟΑ (ΟΑ= Όχι Απάντηση)** και προχωρά στην επόμενη αξιολογητική πρόταση. Εάν ο εξεταζόμενος επιμένει στο να ονομάζει τις εικόνες χωρίς να δείχνει, τότε ο εξεταστής χρησιμοποιεί τις εικόνες λεξιλογίου για να εκπαιδεύσει τον εξεταζόμενο στην ορθή διαδικασία. Εάν ο εξεταζόμενος ύστερα από την εκπαίδευση με το λεξιλόγιο, επιμένει στο να ονομάζει αντί να δείχνει, η αξιολογητική διαδικασία διακόπτεται.

Ο εξεταζόμενος δίνει μια απάντηση αλλά φαίνεται αμφίβολος.

Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, μπορεί κάποιο παιδί να αναφέρει ότι αυτό που απάντησε ήταν λάθος ή πως η εικόνα που διάλεξε δεν αντιστοιχεί στην πρόταση που άκουσε.

Π.χ.

Εξεταστής: **«Το μαχαίρι είναι πάνω από το παπούτσι».**

Εξεταζόμενος: **«Όχι, το παπούτσι είναι πάνω από το μαχαίρι».**

Εξεταστής: **«Άκου προσεκτικά»**

Έπειτα, επαναλαμβάνεται η πρόταση από τον εξεταστή και καταγράφεται η απάντηση του παιδιού.

Ο εξεταζόμενος διασπάται κατά την διάρκεια της αξιολόγησης.

Η πρόταση επαναλαμβάνεται από τον εξεταστή και καταγράφεται η απάντηση.

Παράρτημα 5.

**ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΤΡΟΓ-2 ΣΤΑ
ΕΛΛΗΝΙΚΑ**

ΑΠΑΝΤΗΣΗ

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ

A0α	Το κορίτσι κάθετα.		
A0β	Η γάτα τρέχει.		

A1	Το πρόβατο τρέχει.		
A2	Το κασκόλ είναι κίτρινο.		
A3	Η κυρία / γυναίκα δείχνει.		
A4	Η χτένα είναι κόκκινη.		

B1	Ο άντρας δεν κάθετα.		
B2	Το αστέρι δεν είναι κόκκινο.		
B3	Η αγελάδα δεν τρέχει.		
B4	Το πιρούνι δεν είναι μεγάλο.		

Γ1	Το φλιτζάνι είναι μέσα στο κουτί.		
Γ2	Η πάπια είναι επάνω στην μπάλα.		
Γ3	Το μολύβι είναι επάνω στο κασκόλ.		
Γ4	Το αστέρι είναι μέσα στη μπάλα.		

Δ1	Το κορίτσι σπρώχνει το κουτί.		
Δ2	Ο σκύλος στέκεται επάνω στο τραπέζι.		
Δ3	Η γάτα ακουμπάει / αγγίζει το παπούτσι.		
Δ4	Ο ελέφαντας κυνηγάει την πάπια.		

E1	Η γάτα κοιτάει το αγόρι.		
E2	Ο άνδρας κυνηγάει το σκύλο.		
E3	Ο ελέφαντας σπρώχνει το κορίτσι.		
E4	Η κυρία / γυναίκα σπρώχνει την αγελάδα.		

ΣΤ1	Το άλογο βλέπει το φλιτζάνι και το βιβλίο .		
ΣΤ2	Υπάρχει ένα μακρύ μολύβι και μία κόκκινη μπάλα.		
ΣΤ3	Το αγόρι κοιτάζει την καρέκλα και το μαχαίρι .		
ΣΤ4	Υπάρχει ένα κίτρινο αστέρι και ένα μεγάλο λουλούδι.		
Z1	Ο άντρας που τρώει , κοιτάει τη γάτα.		
Z2	Το βιβλίο, που είναι κόκκινο , είναι επάνω στο μολύβι.		
Z3	Το κορίτσι, που πηδάει , δείχνει τον άντρα.		
Z4	Το παπούτσι, που είναι κόκκινο, είναι μέσα στο κουτί		

H1	Το μολύβι δεν είναι μόνο μακρύ αλλά και κόκκινο		
H2	Όχι μόνο το κουτί αλλά και το λουλούδι είναι κίτρινο.		
H3	Όχι μόνο η κυρία / γυναίκα αλλά και η γάτα τρέχει.		
H4	Ο άντρας όχι μόνο τρέχει αλλά και δείχνει .		

Θ1	Το λουλούδι είναι επάνω από την πάπια.		
Θ2	Το φλιτζάνι είναι κάτω από το αστέρι.		
Θ3	Το μαχαίρι είναι επάνω από το παπούτσι.		
Θ4	Το μολύβι είναι κάτω από το πιρούνι.		

I1	Η πάπια είναι μεγαλύτερη από την μπάλα.		
I2	Το δέντρο είναι ψηλότερο / πιο ψηλό από το σπίτι.		
I3	Το μολύβι είναι μακρύτερο / πιο μακρύ από το μαχαίρι.		
I4	Το λουλούδι είναι μακρύτερο / πιο μακρύ από τη χτένα.		

K1	Η αγελάδα κυνηγείται από το κορίτσι.		
K2	Το αγόρι σπρώχνεται από τον ελέφαντα.		
K3	Η πάπια κυνηγείται από την κυρία /		

	γυναίκα.		
K4	Το πρόβατο σπρώχνεται από το αγόρι.		

Λ1	Ο άντρας κοιτάει το άλογο και τρέχει .		
Λ2	Το βιβλίο είναι επάνω στο κασκόλ και είναι μπλε .		
Λ3	Το αγόρι κυνηγάει τον σκύλο και πηδάει .		
Λ4	Το κουτί είναι μέσα στο φλιτζάνι και είναι μπλε .		

M1	Αυτοί τον κουβαλούν.		
M2	Αυτός τους κυνηγάει.		
M3	Αυτή τους δείχνει.		
M4	Αυτοί τον σπρώχνουν.		

N1	Ο άνδρας βλέπει ότι / πως το αγόρι τον δείχνει .		
N2	Το αγόρι βλέπει ότι / πως ο ελέφαντας τον αγγίζει / ακουμπά .		
N3	Το κορίτσι βλέπει ότι / πως η κυρία την δείχνει .		
N4	Η κυρία βλέπει ότι / πως το κορίτσι την αγγίζει / ακουμπά .		

Ξ1	Το κορίτσι ούτε δείχνει ούτε τρέχει.		
Ξ2	Ούτε το κασκόλ ούτε το λουλούδι είναι μακρύ.		
Ξ3	Το κουτί δεν είναι ούτε μεγάλο ούτε κίτρινο.		
Ξ4	Ούτε το κορίτσι ούτε ο σκύλος κάθεται.		

O1	Το φλιτζάνι αλλά όχι το πιρούνι, είναι κόκκινο .		
O2	Η χτένα είναι μακριά, αλλά όχι μπλε .		
O3	Ο άντρας αλλά όχι το άλογο, πηδάει .		
O4	Το κορίτσι τρέχει, αλλά δεν δείχνει .		

Π1	Ο ελέφαντας, που σπρώχνει το αγόρι, είναι μεγάλος .		
Π2	Το κουτί μέσα στο φλιτζάνι είναι		

	κίτρινο.		
Π3	Το άλογο, που κυνηγάει το κορίτσι, είναι μεγάλο.		
Π4	Το κασκόλ επάνω στο παπούτσι είναι μπλε.		
P1	Οι αγελάδες είναι κάτω από το δέντρο.		
P2	Το αγόρι μαζεύει τα λουλούδια.		
P3	Τα κορίτσια στέκονται επάνω στην καρέκλα.		
P4	Η γάτα κυνηγάει τις πάπιες.		

Σ1	Το κορίτσι κυνηγάει τον σκύλο που πηδάει.		
Σ2	Ο άντρας σπρώχνει την αγελάδα που στέκεται.		
Σ3	Το φλιτζάνι είναι μέσα στο κουτί που είναι κόκκινο.		
Σ4	Το κασκόλ είναι επάνω στο μολύβι που είναι μπλε.		

T1	Το πρόβατο, που κοιτάζει το κορίτσι , τρέχει.		
T2	Ο άντρας, που βλέπει ο ελέφαντας , τρώει.		
T3	Η πάπια , που είναι επάνω η μπάλα , είναι κίτρινη.		
T4	Το κασκόλ, που είναι επάνω το βιβλίο , είναι μπλε.		

Z1	Το πρόβατο, το οποίο κοιτάζει το κορίτσι , τρέχει.		
Z2	Ο άντρας, τον οποίο βλέπει ο ελέφαντας , τρώει.		
Z3	Η πάπια , στην οποία είναι επάνω η μπάλα , είναι κίτρινη.		
Z4	Το κασκόλ, στο οποίο είναι το βιβλίο επάνω, είναι μπλε.		

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ

V1	Ονομασία	Κατανόηση
Κορίτσι		
Κασκόλ		
Πάπια		
Κουτί		
Λουλούδι		
Σκύλος		

V2	Ονομασία	Κατανόηση
Χτένα		
Αστέρι		
Άντρας		
Παπούτσι		
Άλογο		
Βιβλίο		

V3	Ονομασία	Κατανόηση
Αγελάδα		
Πιρούνι		
Μολύβι		
Τοίχος		
Γυναίκα/Κυρία		
Τραπέζι		

V4	Ονομασία	Κατανόηση
Αγόρι		
Μαχαίρι		

Πρόβατο		
Σπίτι		
Δέντρο		
Φλιτζάνι		

V5	Ονομασία	Κατανόηση
Γάτα		
Ελέφαντας		
Μπάλα		
Μήλο		
Πουλί		
Καρέκλα		

V6	Ονομασία	Κατανόηση
Κάθομαι		
Τρέξιμο-Τρέχω		
Μάζεμα-Μαζεύω		
Τρώω		
Δείχνω-Δείξιμο		
Σπρώχνω-Σπρώξιμο		

V7	Ονομασία	Κατανόηση
Πηδάω		
Αγγίζω κάτι		
Κυνηγάω κάτι		
Κοιτάω κάτι		
Στέκομαι		

Κουβαλάω κάτι		
---------------	--	--

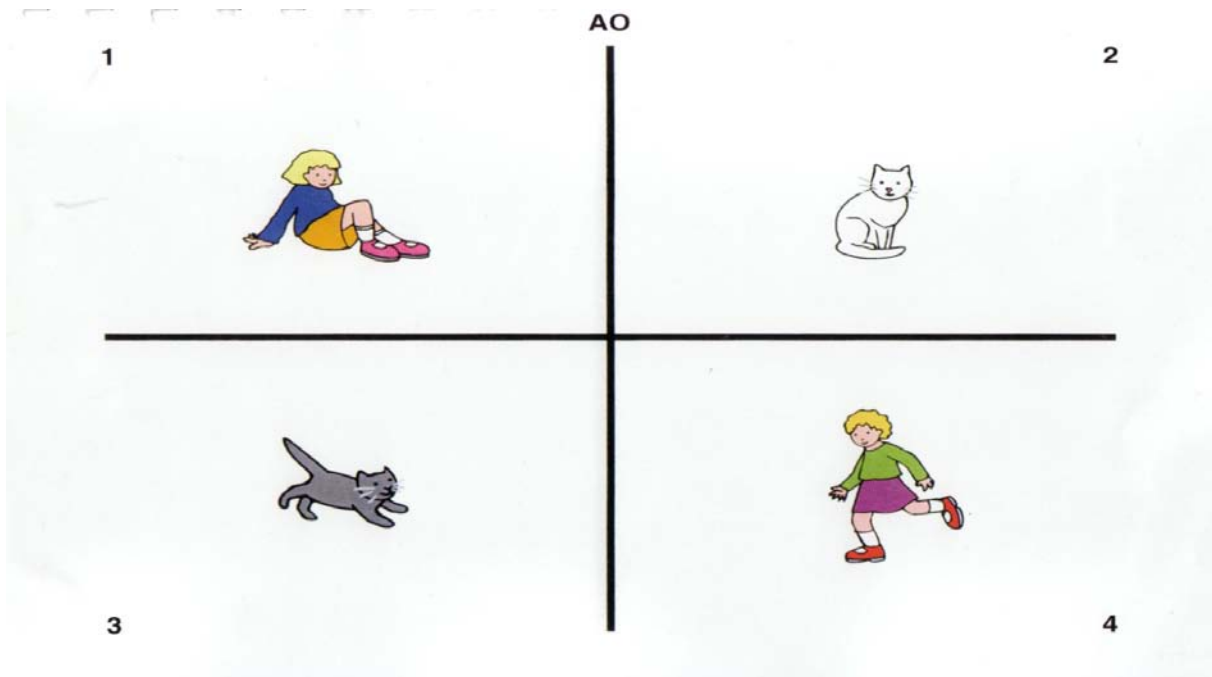
V8	Ονομασία	Κατανόηση
Μεγάλο		
Κόκκινο		
Μακρύ		
Μπλε		
Ψηλός		
Κίτρινο		

Παράρτημα 6.

ΔΕΙΓΜΑ ΕΙΚΟΝΩΝ ΑΠΟ TROG-2

Τμήμα Α0α-Πρώτο παράδειγμα: «Το κορίτσι κάθεται».

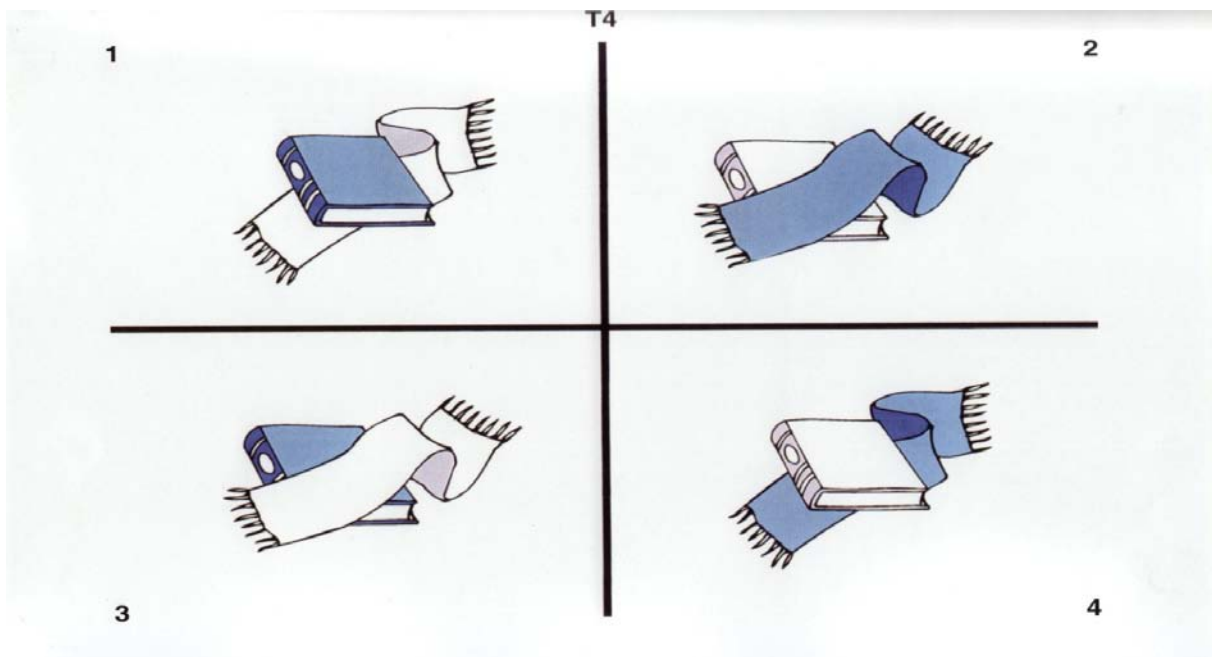
Τμήμα Α0β-Δεύτερο παράδειγμα: «Η γάτα τρέχει».



Τμήμα: Τ.

Εξεταζόμενο φαινόμενο: 'Δευτερεύουσες Αναφορικές Προτάσεις'.

«Το κασκόλ, που είναι επάνω το βιβλίο, είναι μπλε.»



Παράρτημα 7.

ΔΕΙΓΜΑ ΦΟΡΜΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ TROG-2 TEST

Test for Reception of Grammar
Version 2

trog-2

Name/ID: K. I
Age: 7;1
Gender: A
Tester: _____
School/Class: _____

	Year	Month	Day
Test Date	2015	05	03
Birth Date	2008	03	21
Chronological Age	7	1	18

Comments:

Quantitative results summary

Block	Construction	Pass/fail
A	Two elements	P
B	Negative	P
C	Reversible in and on	P
D	Three elements	P
E	Reversible SVO	P
F	Four elements	P
G	Relative clause in subject	F
H	Not only X but also Y	P
I	Reversible above and below	P
J	Comparative/absolute	P
K	Reversible passive	P
L	Zero anaphor	F
M	Pronoun gender/number	P
N	Pronoun binding	P
O	Neither nor	P
P	X but not Y	F
Q	Postmodified subject	F
R	Singular/plural inflection	F
S	Relative clause in object	F
T	Genitive embedded sentence	F
Total blocks passed		(34)

Qualitative results summary

	5 or less	6 to 11	12 or more
Number of repetitions	Normal 9	Mildly Abnormal	Severely Abnormal
Number of lexical errors	0 (1) 2 3 4 5 6 7 8 9 10+	Abnormal	
Error type			
Blocks where ALL items failed	—	Total number of errors in last 5 blocks	8
Overall error pattern	systematic	sporadic	random
See page 24 of manual for interpretation			

56 Normative tables

1. Conversion of blocks passed into percentiles

Age (yr; mo)	Number of blocks passed																				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
4;0 to 4;5	8	13	21	32	42	55	68	77	86	92	95	98	99	>99	>99	>99	>99	>99	>99	>99	>99
4;6 to 4;11	3	5	10	18	25	37	50	61	73	82	88	94	96	98	99	>99	>99	>99	>99	>99	>99
5;0 to 5;5	1	2	4	8	13	21	32	42	55	68	77	86	91	95	98	99	>99	>99	>99	>99	>99
5;6 to 5;11	<1	1	1	3	5	10	18	25	37	50	61	73	81	88	94	96	98	99	>99	>99	>99
6;0 to 6;5	<1	<1	<1	1	2	4	8	13	21	32	42	55	66	77	86	91	95	98	99	>99	>99
6;6 to 6;11	<1	<1	<1	<1	1	1	3	5	10	18	25	37	47	61	73	81	88	94	96	98	99
→ 7;0 to 7;11	<1	<1	<1	<1	<1	<1	1	2	4	8	13	21	30	42	55	66	77	86	91	95	98
8;0 to 9;11	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	1	1	3	5	10	16	25	37	47	61	73	81	88	94
10;0 to 13;11	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	1	2	4	7	13	21	30	42	55	66	77	86
14;0 and over*	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	1	1	3	5	10	16	25	37	47	61	73

* including adults

Παράρτημα 9.

2. Conversion of blocks passed into standard scores

Age (yr; mo)	Number of blocks passed																				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
4;0 to 4;5	79	83	88	93	97	102	107	111	116	121	125	130	134	139	144	145	145	145	145	145	145
4;6 to 4;11	72	76	81	86	90	95	100	104	109	114	118	123	127	132	137	141	145	145	145	145	145
5;0 to 5;5	65	69	74	79	83	88	93	97	102	107	111	116	120	125	130	134	139	144	145	145	145
5;6 to 5;11	58	62	67	72	76	81	86	90	95	100	104	109	113	118	123	127	132	137	141	145	145
6;0 to 6;5	55	55	60	65	69	74	79	83	88	93	97	102	106	111	116	120	125	130	134	139	144
6;6 to 6;11	55	55	55	58	62	67	72	76	81	86	90	95	99	104	109	113	118	123	127	132	137
7;0 to 7;11	55	55	55	55	55	60	65	69	74	79	83	88	92	97	102	106	111	116	120	125	130
8;0 to 9;11	55	55	55	55	55	55	58	62	67	72	76	81	85	90	95	99	104	109	113	118	123
10;0 to 13;11	55	55	55	55	55	55	55	55	60	65	69	74	78	83	88	92	97	102	106	111	116
14;0 and over*	55	55	55	55	55	55	55	55	55	58	62	67	71	76	81	85	90	95	99	104	109

* including adults

Παράρτημα 10.

2. Percentage of individuals in each age band making given number of errors in the last 5 blocks; based only on those passing 15 or fewer blocks

Age band	Sporadic 0 to 12	Random 13 to 20
4;0 to 4;5	76.9	23.1
4;6 to 4;11	73.3	26.7
5;0 to 5;5	90.5	9.5
5;6 to 5;11	85.9	14.1
6;0 to 6;5	89.5	10.5
6;6 to 6;11	90.9	9.1
7;0 to 7;11	95.8	4.2
8;0 to 9;11	98.8	1.2
10;0 to adult	100.0	0.0

Παράρτημα 11.

Lexical distracters in blocks A, B, D, E, F, J and K

Item	Correct Lexical distracter	Item
A1	4	The sheep is running 1, 2, 3
A2	3	The scarf is yellow 1, 2, 4
A3	1	The lady/woman is pointing 2, 3, 4
A4	4	The comb is red 1, 2, 3
B1	3	The man is not sitting 1, 4
B2	4	The star is not red 2, 3
B3	2	The cow is not running 3, 4
B4	4	The fork is not big 1, 2
D1	2	The girl pushes the box 1, 3, 4
D2	3	The dog stands on the table 1, 2, 4
D3	1	The cat touches the shoe 2, 3, 4
D4	4	The elephant chases the duck 1, 2, 3
E1	4	The cat is looking at the boy 1, 2
E2	2	The man is chasing the dog 3, 4
E3	1	The elephant is pushing the girl 3, 4
E4	2	The lady/woman is pushing the cow 1, 4
F1	2	The horse sees the cup and the book 1, 3, 4
F2	3	There is a long pencil and a red ball 1, 2, 4
F3	4	The boy looks at the chair and the knife 1, 2, 3
F4	4	There is a yellow star and a big flower 1, 2, 3
J1	1	The duck is bigger than the ball 4
J2	3	The tree is taller than the house 1
J3	1	The pencil is longer than the knife 2
J4	3	The flower is longer than the comb 1
K1	3	The cow is chased by the girl 2, 4
K2	2	The boy is pushed by the elephant 1, 3
K3	1	The duck is chased by the lady/woman 2, 3
K4	3	The sheep is pushed by the boy 1, 4

ΕΓΓΡΑΦΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παράρτημα 12.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
(Τ.Ε.Ι.) ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, Κουκούλι
263 34 ΠΑΤΡΑ

Πληροφορίες

Τηλέφωνο

FAX

E-mail

2610 - 362-440, 361-369

2610 - 331.335

logotherapeia@teipat.gr

Πάτρα 07/05/2015

Αριθ. Πρωτ.

ΠΡΟΣ:

Διεύθυνση Ιονίου Σχολής Αμαρουσίου

ΚΟΙΝ:

Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνεται ότι όπως προκύπτει από τον έλεγχο που πραγματοποιήσαμε στα μητρώα μας, η **ΚΟΥΚΟΥΛΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ** του **ΑΝΔΡΕΑ** και η **ΚΟΥΡΟΥ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ-ΝΑΤΑΛΙΑ** του **ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ** είναι φοιτήτριες του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας στο ΕΑΡΙΝΟ εξάμηνο για το σπουδαστικό έτος 2014 - 2015.

Η Σχολή ανήκει στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ολική διάρκεια σπουδών στο Τμήμα είναι επτά (7) εξάμηνα φοίτησης και ένα (1) εξάμηνο πρακτική άσκηση στο επάγγελμα.

Οι παραπάνω φοιτήτριες στα πλαίσια των υποχρεωτικών τους μαθημάτων θα πρέπει να εκπονήσουν πτυχιακή εργασία με θέμα: «ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΤΡΟΦ 2 ΣΕ ΤΥΠΙΚΑ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 7;0 ΕΩΣ 7;11 ΕΤΩΝ ΜΕ ΜΗΤΡΙΚΗ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ» με Επιβλέποντα Εκπαιδευτικό τον κ. Βασιλείου Κωνσταντίνο, Πανεπιστημιακό Υπότροφο του Τμήματός μας.

Στα πλαίσια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας είναι απαραίτητη η συλλογή γλωσσικών πληροφοριών από παιδιά των παραπάνω ηλικιακών ομάδων. Γι αυτό το λόγο, παρακαλούμε όπως επιτρέψετε την είσοδο της παραπάνω φοιτήτριας στο χώρο σας προκειμένου να συλλέξουμε τα γλωσσικά δεδομένα που θα χρειαστούν.

Σας ευχαριστούμε για τη συμβολή σας στην επιτυχή εκπόνηση της πτυχιακής εργασίας.

Με εκτίμηση,

Αρχόντω Τερζή,
Καθηγήτρια, Πρόεδρος του Τμήματος

Παράρτημα 13.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ
(Τ.Ε.Ι.) ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ
ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

Μεγάλου Αλεξάνδρου 1, Κουκούλι
263 34 ΠΑΤΡΑ

Πληροφορίες
Τηλέφωνο 2610 - 362-440, 361-369
FAX 2610 - 331.335
E-mail logotherapeia@teipat.gr

Πάτρα 05/05/2015

ΠΡΟΣ:

Διεύθυνση Δημοτικού Σχολείου

Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνεται ότι όπως προκύπτει από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε στα μητρώα του τμήματος, η **ΚΟΥΚΟΥΛΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ - ΑΡΙΣΤΟΝΙΚΗ του Ανδρέα και ΚΟΥΡΟΥ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ - ΝΑΤΑΛΙΑ του ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ** είναι φοιτήτριες του Τμήματος Λογοθεραπείας της Σχολής Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας του Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδας στο ΕΑΡΙΝΟ εξάμηνο για το σπουδαστικό έτος 2014 - 2015.

Η Σχολή ανήκει στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η ολική διάρκεια σπουδών στο Τμήμα είναι επτά (7) εξάμηνα φοίτησης και ένα (1) εξάμηνο πρακτικής άσκησης στο επάγγελμα.

Οι παραπάνω φοιτήτριες στα πλαίσια των υποχρεωτικών τους μαθημάτων θα πρέπει να εκπονήσουν πτυχιακή εργασία με θέμα: «ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ - ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΤΡΟΓ 2 ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 7;0-7;11 ΕΤΩΝ ΜΕ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ».

Στα πλαίσια εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας είναι απαραίτητη η συλλογή γλωσσικών πληροφοριών από παιδιά της παραπάνω ηλικιακής ομάδας. Γι αυτό το λόγο, παρακαλούμε όπως επιτρέψετε την είσοδο σε σχολικά πλαίσια, με σκοπό την εκπόνηση της εν λόγω πτυχιακής.

Με εκτίμηση,
ο Επιβλέπων Εκπαιδευτικός,
Κωνσταντίνος Σ. Βασιλείου
Λογοπαθολόγος BSc. MSc.
Πανεπιστημιακός Υπότροφος Τμήματος
Λογοθεραπείας, ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας

Παράρτημα 14.



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
Μεγάλου Αλεξάνδρου 1
Κουκουλι 26334
ΠΑΤΡΑ

Κωνσταντίνος Βασιλείου
Τηλ. 6978 658 577
Γραμματεία Τμ. Λογοθεραπείας
Τηλ. 2610 362 440

ΠΡΟΣ:
Τους γονείς ή/και κηδεμόνες της
Ιονίου Σχολής Αμαρουσίου

Πάτρα, 07/05/2015

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για τη γλώσσα

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Σας απευθύνω αυτό το γράμμα εκ μέρους των τελειόφοιτων φοιτητριών του Τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας Κούκουλα Ευαγγελίας και Κούρου Σπυριδούλας-Ναταλίας. Στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας, προσαρμόζουν στα ελληνικά και επιδιώκουν να σταθμίσουν τη δοκιμασία κατανόησης γραμματικής «TROG 2» στην ηλικιακή ομάδα 7;0-7;11 ετών τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Τόσο εγώ, ως επιβλέπων εκπαιδευτικός, όσο και οι ίδιες, θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερα τη συνεργασία σας στη διαδικασία της αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού σας προκειμένου να δημιουργηθούν ελληνικές αναπτυξιακές νόρμες σχετικά με τη γραμματική. Απότερος σκοπός είναι η μελλοντική έγκυρη και αποτελεσματική αξιολόγηση και αποκατάσταση παιδιών με γλωσσικά ελλείμματα, κυρίως στον τομέα της γραμματικής.

Η διαδικασία είναι ιδιαίτερα ευχάριστη και αφορά κυρίως την επιλογή εικόνων από μέρος του παιδιού, οι οποίες θα παρουσιάζονται οπτικά μέσω ενός φορητού υπολογιστή. Κάθε παιδί θα απασχοληθεί για περίπου 15-20 λεπτά, σε μία επίσκεψη στο χώρο του σχολείου.

Για οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία και διευκρίνιση, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στα τηλέφωνα που αναγράφονται στο επάνω μέρος της σελίδας.

Με εκτίμηση,

Κωνσταντίνος Βασιλείου BSc. MSc.
Πανεπιστημιακός Υπότροφος

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα

.....

Παράρτημα 15.

**ΠΡΟΤΥΠΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΕΚΑΤΟΣΤΗΜΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΗΛΙΚΙΑ 6,00-6,11 ΕΤΩΝ-ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ 7,00-7,11 ΕΤΩΝ.**

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Εκατοστημόρια Ελληνόφωνου δείγματος ηλικίας 6,00-6,11 ετών	Εκατοστημόρια Αγγλόφωνου δείγματος ηλικίας 6,00-6,11 ετών	Εκατοστημόρια Ελληνόφωνου δείγματος ηλικίας 7,00-7,11 ετών	Εκατοστημόρια Αγγλόφωνου δείγματος ηλικίας 7,00-7,11 ετών
7	-	-	3	2
8	-	-	5	4
9	-	-	10	8
10	-	-	15	13
11	-	-	18	21
12	-	-	25	30
13	-	-	38	42
14	-	-	50	55
15	91	91	63	66
16	93	95	75	77
17	95	94	90	86
18	96	96	94	91
19	98	98	95	95

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Πρότυπες βαθμολογίες Ελληνόφωνου δείγματος ηλικίας 6,00-6,11 ετών	Πρότυπες βαθμολογίες Αγγλόφωνου δείγματος ηλικίας 6,00-6,11 ετών	Πρότυπες βαθμολογίες Ελληνόφωνου δείγματος ηλικίας 7,00-7,11 ετών	Πρότυπες βαθμολογίες Αγγλόφωνου δείγματος ηλικίας 7,00-7,11 ετών
7	-	-	70	69
8	-	-	75	74
9	-	-	81	79
10	-	-	85	83
11	-	-	87	88
12	-	-	90	92
13	-	-	94	97
14	-	-	100	102
15	120	120	102	106
16	123	125	108	111
17	125	123	118	116
18	128	127	123	120
19	132	132	125	125