

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 4,00 έως 4,11 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική».

“Adaptation and weighting approach of the test for reception of grammar TROG-2 in typically developing children aged 4,00 to 4,11 years with Greek as a native language».



ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ : ΖΑΡΝΑΒΕΛΗ ΕΙΡΗΝΗ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΠΑΤΡΑ, 2016

*Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι αφιερωμένη στη μνήμη του αγαπημένου φίλου και
συμφοιτητή μου, Μιχάλη Παντατσάκη.*

Θα ήθελα να ευχαριστήσω το Τμήμα Λογοθεραπείας του ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας (Πάτρα), για την κατάρτιση που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια της φοίτησης μου διατηρώντας ένα υψηλό επίπεδο σπουδών.

Ευχαριστώ τον επόπτη καθηγητή μου κ. Βασιλείου Κωνσταντίνο, για την ανάθεση της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας και την πολύτιμη καθοδήγησή του στη διάρκεια της εκπόνησης της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την ηθική υποστήριξη και βοήθειά τους στην όποια δυσκολία μου.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ABSTRACT.....	6
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9
1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ.....	9
1.2. ΓΛΩΣΣΑ.....	9
1.3 ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	10
1.4. Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ.....	10
1.5. Η ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ».....	10
2. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΕΥΕΤΑΙ ΤΟ TROG-2.....	14
2.1 ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ.....	14
2.1.1.1 ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΧΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ & ΤΩΝ ΠΡΟΘΕΤΙΚΩΝ ΦΡΑΣΕΩΝ.....	14
2.1.1.2 ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ.....	14
2.1.1.3 Η ΠΡΟΘΕΣΗ «ΜΕΣΑ».....	16
2.1.2 ΕΓΧΩΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ.....	16
2.2 ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ.....	19
2.2.1 ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ-ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ.....	19
2.2.2 ΕΓΧΩΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ.....	20
2.3 ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ.....	21
2.3.1.1 ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ.....	21
2.3.1.2 ΑΣΘΕΝΕΙΣ ΤΥΠΟΙ (ΚΛΙΤΙΚΑ).....	21
2.3.1.3 ΙΣΧΥΡΟΙ ΤΥΠΟΙ.....	23
2.3.2 ΕΓΧΩΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ.....	23
2.4 ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	24
2.4.1.1 ΟΝΟΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	24

2.4.1.2 ΟΝΟΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ.....	25
2.4.1.3 ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	25
2.4.2 ΕΓΧΩΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	26
2.5 ΑΝΑΦΟΡΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.....	29
2.6 ΑΡΝΗΣΗ.....	31
2.7 ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΩΝ.....	33
2.7.1.1 ΟΙ ΒΑΘΜΟΙ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΤΟΥ	33
2.7.1.2 ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΩΝ.....	33
2.8 ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ.....	34
3. ΤΡΟΓ-2 (ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ).....	36
3.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΤΡΟΓ-2.....	36
3.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ	36
3.3 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ	36
3.4 ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΤΡΟΓ-2	36
3.5 ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΤΡΟΓ-2	38
4.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	41
4.1.1 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	41
4.1.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΙΚΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ RAVEN.....	41
4.1.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΡΟΓ-2	41
4.1.3 ΥΛΙΚΟ.....	41
4.1.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	42
4.1.5 ΜΕΘΟΔΟΣ.....	43
4.1.6 ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΞΙΚΟΙ ΔΙΑΣΠΑΣΤΕΣ.....	44
4.1.7 ΜΟΤΙΒΟ ΛΑΘΩΝ.....	44
4.1.8 ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ.....	45
4.2 ΒΑΣΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	45

4.2.1. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ.....	46
4.2.2. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ.....	47
5. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	49
5.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	50
5.1.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ RAVEN.....	50
5.1.3 ΕΡΓΑΛΕΙΟ TROG-2.....	53
5.1.4 ΣΥΓΚΡΙΣΗ TROG-2 / RAVEN.....	82
5.1.5 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΗΛΙΚΙΑΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ.....	86
6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	97
6.1.1 ΓΕΝΙΚΑ.....	97
6.1.2 RAVEN TEST.....	97
6.1.3 TROG-2 TEST.....	97
6.1.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ TROG-2 ΚΑΙ RAVEN.....	101
6.1.5 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΦΥΛΟΥ.....	101
6.1.6 ΛΕΞΙΚΟΙ ΔΙΑΣΠΑΣΤΕΣ.....	101
6.1.7 ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΙΣ.....	101
6.1.8 ΑΜΦΙΣΗΜΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	102
6.2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	104
6.2.1 ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	108
6.2.2 ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	114

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο βασικός στόχος της έρευνας ήταν η προσαρμογή και η επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 4,00 έως 4,11 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Το υλικό με τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται με τη χορήγηση του εργαλείου TROG-2, μεταφράστηκαν στην Ελληνική γλώσσα.

Η παρακάτω μελέτη έχει δύο μέρη. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο νοημοσύνης Raven, (1989) Τα παιδιά με δείκτη νοημοσύνης που κυμαινόταν στα φυσιολογικά όρια ($IQ < 85$) προχωρούσαν στο δεύτερο μέρος της έρευνας, το οποίο περιελάμβανε την αξιολόγηση της γραμματικής, με την χρήση του προσαρμοσμένου στα ελληνικά εργαλείου TROG-2.

Μετά τη χορήγηση του TROG-2, στόχος ήταν η ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS Statistics 21.0 προκειμένου να ληφθούν τα απαραίτητα δεδομένα με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται μέσα από αυτή την έρευνα είναι πολύ σημαντικά, καθώς δίνουν πληροφορίες ως προς την γραμματική αντίληψη της ηλικιακής ομάδας 4,0-4,11. Το ελληνικό προσαρμοσμένο εργαλείο TROG-2 θα υφίσταται αυξανόμενης γραμματικής δυσκολίας όσο προχωράνε με αλφαβητική σειρά τα τμήματα όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Σε ένα δεύτερο σκέλος, που αφορά στην πιθανότητα στάθμισης, το συμπέρασμα είναι πως για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο, απαιτούνται παραπάνω διαδικασίες με ένα μεγαλύτερο αριθμό δείγματος που θα κυμαίνεται σε παραπάνω από μια ηλικίες και από διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα σχετικά με την χρήση του εργαλείου.

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΚΕΦΑΛΑΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πρώτο κεφάλαιο (**Κεφάλαιο 1**), γίνεται εισαγωγή στην έννοια της γλωσσολογίας, της γέννησης της γλώσσας, των διαστάσεών της, της φύση του γλωσσικού συστήματος και της γραμματικής. Δίνεται ένα θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα αναλυθούν εν συνεχεία τα δεδομένα της έρευνας.

Στο επόμενο κεφάλαιο (**Κεφάλαιο 2**) παρέχονται βιβλιογραφικές πληροφορίες και η τρέχουσα έρευνα επάνω στα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται στο τεστ που χορηγήθηκε.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο (**Κεφάλαιο 3**), παρουσιάζονται ενημερωτικές πληροφορίες για το TROG-2 όπως προέκυψαν από το εγχειρίδιο.

Μετάπειτα, στο τέταρτο κεφάλαιο (**Κεφάλαιο 4**), γίνεται αναφορά στην μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Αρχικά, παρουσιάζονται γενικές πληροφορίες για το εργαλείο RAVEN. Επίσης περιγράφεται η μεθοδολογία του εν λόγω εργαλείου και ο τρόπος βαθμολόγησής του. Τέλος, γίνεται εισαγωγή στους όρους της εγκυρότητας και αξιοπιστίας ως δύο βασικά στοιχεία που οφείλει να πληροί κάθε έρευνα προκειμένου να θεωρηθεί πως έχει ισχύ.

Επιπλέον, στο πέμπτο κεφάλαιο (**Κεφάλαιο 5**) παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την στατιστική ανάλυση με την χρήση του προγράμματος SPSS.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο (**Κεφάλαιο 6**) παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα συμπεράσματα και η παρότρυνση και περαιτέρω ανάλυση στον ελληνικό πληθυσμό όσον αφορά την γραμματική αντίληψη καθώς και την προσαρμογή και στάθμιση του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 στα παιδιά με μητρική την ελληνική γλώσσα.

ABSTRACT

The primary purpose of this study was the adaptation and weighting approach of the grammar reception test, TROG-2, in typically developing children aged 4.00 to 4.11 years with Greek as a native language. The grammar structures examined by the TROG-2 tool were translated in the Greek language.

For this purpose, the study has two parts. Initially, the intelligence tool Raven was used (1989). Children with an IQ in the normal range ($IQ > 85$) subsequently advanced to the second part of the research, which included the evaluation of grammar, using the Greek-adapted TROG-2 tool.

After the completion of TROG-2 test the statistical program SPSS Statistics 21.0 version was used to obtain the necessary data in order to answer the research questions and proceed with the analysis.

The results presented through this research are very important because they give us useful information about reception of grammar in typically developing children aged 4.00 to 4.11. So the Greek-adapted TROG-2 tool will present increased grammar difficulty as sections move in alphabetical order as shown by the result of the research.

Regarding the second part, related to the weighting approach, the conclusion drawn is that in order to apply it, further actions, with a higher sample number for more than one ages and from different population groups, are required so that results about the use of the tool are safer.

INFORMATION ABOUT THE CHAPTERS OF THIS CURRENT STUDY

In Chapter 1, an introduction is taken place to the concepts of language, grammar, and language system. Also there is a reference about grammar development because TROG-2 test examine grammar structures and linguistic phenomena. Study's aspiration is to give us information about grammar skills typically developing children aged 4,00 to 4,11 years with Greek as a native language.

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

In Chapter 3 is analyzed TROG-2 test. It refers information about manual.

Then, the methodology used in this investigation was analyzed in chapter 4. 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. 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 5 presents and the results learned from the statistical analysis using the SPSS program.

Finally, in Chapter 6 presents the conclusions and the discussion of this of this investigation. Moreover, 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

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία έχει ως βασικό στόχο την προσαρμογή της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 4,00 - 4,11 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε μία προσαρμογή του εργαλείου από τις φοιτήτριες που ανέλαβαν την παρακάτω πτυχιακή εργασία μαζί με τον επιβλέποντα καθηγητή Βασιλείου Κωνσταντίνο 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.

Είναι γεγονός πως στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει ένα αμιγώς αξιολογητικό εργαλείο που να εξετάζει πληθώρα γραμματικών δομών ταυτόχρονα. Στην προσπάθεια να αξιολογηθεί η γραμματική αντίληψη κάποιων παιδιών, τις περισσότερες φορές χρησιμοποιούνται άτυπα ξενόγλωσσα τεστ, μη σταθμισμένα στην ελληνική γλώσσα.

Η χρήση αξιολογητικών εργαλείων που επικεντρώνονται σε γραμματικά φαινόμενα προϋποθέτει γνώση του αντίστοιχου θεωρητικού υποβάθρου. Παρακάτω θα παρουσιαστεί η ανάλυση των βασικών όρων που θα αναφέρονται σε όλη τη μελέτη που θα ακολουθήσει.

1.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ

Με τον όρο γλωσσολογία αναφερόμαστε στον κλάδο της επιστήμης που έχει ως αντικείμενο την επιστημονική σπουδή της γλώσσας. Η γλώσσα ως γενικό φαινόμενο είναι ετερογενής και ακαθόριστη. Επομένως αυτό σημαίνει πως είναι απρόσφορη για αντικείμενο σπουδής μιας ενιαίας, αυτοτελούς επιστήμης. Η ετερογένεια της γλώσσας συνίσταται στην ποικιλία των στοιχείων που την αποτελούν (Μπαμπινιώτης, 1998).

1.2 ΓΛΩΣΣΑ

Ένα βασικό σημείο έναρξης είναι η θεωρητική προσέγγιση των Bloom & Lahey (1978) οι οποίοι αναφέρουν πως η γλώσσα είναι «ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν στον κόσμο αναπαρίστανται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων με στόχο την επικοινωνία». Για να γίνει κατανοητή η φύση της ανθρώπινης γλώσσας πρέπει κανείς να σταθεί στις έννοιες της επικοινωνίας, των ιδεών, του κώδικα και του συμβατικού συστήματος. Ο απώτερος σκοπός της γλώσσας είναι η επικοινωνία. «Επικοινωνία είναι κάθε ανταλλαγή ιδεών ή μιας έννοιας ανάμεσα σε δυο πρόσωπα, τον πομπό (ομιλούντα) και τον δέκτη (ακούοντα)». Οι έννοιες αυτές ανταλλάσσονται στη βάση ενός κώδικα, το οποίο ονομάζεται «γλώσσα». Υπ' αυτή την έννοια η γλώσσα είναι μια ομάδα από σταθερά σύμβολα τα οποία πρέπει να κατανοήσει πρώτα ο χρήστης ώστε να μπορέσει να γίνει και ο ίδιος κατανοητός στους άλλους (Νικολόπουλος, 2008).

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

1.3 ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Για να είναι επιτυχημένη η χρήση της γλώσσας χρειάζεται ο συνδυασμός τριών συστημάτων: του γλωσσικού περιεχομένου (σημασιολογία), της γλωσσικής δομής (μορφή) και της γλωσσικής χρήσης (πραγματολογία). Κατά τον ίδιο τρόπο ο συνομιλητής θα εισέλθει στη διαδικασία να μεταφράσει τις λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο) και τις προτάσεις που θα ακούσει βάσει όσων ξέρει ήδη για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια του διαλόγου (γλωσσικό περιεχόμενο και δομή) και για τις περιστάσεις στις οποίες διενεργείται όλη η συνομιλία (Νικολόπουλος, 2008)

Πιο συγκεκριμένα, η σημασιολογία είναι αυτή που μελετά το περιεχόμενο των γλωσσικών μονάδων. Η φωνολογία ασχολείται με τη μελέτη των φθόγγων μέσα σε ένα γλωσσικό σύστημα, η μορφολογία μελετά την εσωτερική δομή της λέξης, η σύνταξη τον τρόπο συνδυασμού εννοιών, μορφημάτων και λέξεων μέσα σε προτάσεις και τέλος η πραγματολογία αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους το περιβάλλον επιδρά στην ερμηνεία μιας πρότασης (Φιλλιπάκη – Wurburton, 1992)

1.4 Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Υπάρχουν πολλές απόψεις όσον αφορά τους ψυχολογικούς μηχανισμούς που εμπλέκονται στην κατάκτηση μιας γλώσσας. Οι πρώτες θεωρίες της γλώσσας είχαν επιρροή από το συμπεριφορισμό, τη σχολή ψυχολογίας που κυριαρχούσε στη δεκαετία του 1950. Όπως δηλώνει και η ονομασία του, ο συμπεριφορισμός εστιάζει περισσότερο στις συμπεριφορές των ατόμων οι οποίες είναι άμεσα παρατηρήσιμες, παρά στα νοητικά συστήματα που διέπουν αυτές τις συμπεριφορές (Fromkin, Rodman et al, 2003)

Σχετικά με τη διαμάχη του Skinner με τον Chomsky, επισημαίνεται πόσο η αντίληψη για το τι είναι γλώσσα επηρεάζει άμεσα και την αντίληψη για το πώς μαθαίνεται η γλώσσα. Μια θεωρία της μάθησης βασίζεται πάντα και σε μια θεωρία του τι μαθαίνεται, για αυτό ακριβώς το λόγο θεωρείται απολύτως δικαιολογημένη η στενή εξάρτηση της μελέτης της γλωσσικής ανάπτυξης από τη γλωσσολογία. Η γλώσσα οργανώνεται σε ένα περίπλοκο και αφηρημένο σύστημα γνώσεων το οποίο είναι αυτόνομο από άλλα συστήματα γνώσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά του γλωσσικού συστήματος προκαλούν ιδιαίτερα προβλήματα μάθησης στο παιδί, το οποίο θα χρειαστεί να προχωρήσει σε αφηρημένες αναλύσεις της ομιλίας χωρίς να λαμβάνει βοήθεια από άλλου τύπου γνώσεις.

Είναι βασικό να αναφερθεί πως οι γραμματικές γνώσεις είναι πάντα αφηρημένες και από τη στιγμή που η γλωσσολογία διακρίνει την ομιλία και τη γλώσσα, αναγκαστικά μιλά για αφηρημένες αρχές που καθορίζουν την ομιλία. Το παιδί ακούει προτάσεις – δηλαδή ηχητικά συμπλέγματα με σημασίες που αναφέρονται στον κόσμο – αλλά όχι πληροφορίες για το τι μπορεί να είναι π.χ. αν πρόκειται για ουσιαστικό ή υποκείμενο ή ρηματική φράση κλπ. Όσο πιο λίγο γίνονταν αντιληπτές οι γραμματικές έννοιες σε επιφανειακά στοιχεία της ομιλίας, τόσο πιο δύσκολα γίνεται να διδαχθούν αυτές οι γνώσεις στο παιδί εφόσον τα ενήλικα άτομα που τις κατέχουν δεν τις συνειδητοποιούν καν (Κατή, 1992).

1.5 ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ»

Ορίζουμε τη γραμματική ως την περιγραφή της δομής μιας γλώσσας, εννοώντας την ανάλυση μιας γλώσσας στα συστατικά στοιχεία της, την περιγραφή των σχέσεων και της λειτουργίας

τους. Στην πράξη διαφοροποιείται η έννοια της γραμματικής ανάλογα με την αντίληψη και τους στόχους των γραμματικών που συντάσσουν τις περιγραφές των διαφόρων φυσικών γλωσσών (Μπαμπινιώτης, 1998).

Σύμφωνα με τους Fromkin, et al 2003, υπάρχουν μελέτες σε παιδιά που δείχνουν πως κατακτούν διαφορετικές γλώσσες κάτω από διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες και αποκαλύπτουν ότι τα στάδια ανάπτυξης είναι παρόμοια, ίσως ακόμα και καθολικά. Ακόμα και τα κωφά παιδιά, κωφών γονέων που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα περνάνε από στάδια ανάπτυξης της νοηματικής γλώσσας τα οποία είναι αντίστοιχα με αυτά των παιδιών που κατακτούν ομιλούμενες γλώσσες. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με γλωσσολόγους, στο ότι τα παιδιά διαθέτουν έναν έμφυτο σχεδίοτυπο ή προσχέδιο για τη γλώσσα, την καθολική γραμματική, και πως αυτό το προσχέδιο βοηθάει το παιδί στη διαδικασία δόμησης της γραμματικής της γλώσσας του.

Σχετικά με την γραμματική ανάπτυξη, το γενικότερο σύστημα της γραμματικής παρουσιάζει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην όλη μελέτη της ανθρώπινης γλώσσας κάτι το οποίο προκύπτει από την κεντρική θέση που έχει αποδώσει στη γραμματική ο Chomsky στην γλωσσολογική του θεωρία. Ο στόχος των ερευνών που θέλησαν να περιγράψουν και να εξηγήσουν την εξέλιξη της γραμματικής κατάκτησης στα παιδιά ήταν να εντοπίσουν τις νοητικές κατηγορίες και τους κανόνες της γραμματικής που αποτελούν τη βάση για τις συγκεκριμένες γλωσσικές εκφράσεις του κάθε παιδιού, σε κάθε γλώσσα και χρονική στιγμή της εξέλιξης. Η αλλαγή που προέκυψε στις αρχές της δεκαετίας του 1960, τότε που εμφανίστηκαν οι πρώτες μεγάλες εμπειρικές μελέτες, ήταν το είδος των κατηγοριών και κανόνων, που οι ερευνητές υπέθεταν ότι τα παιδιά είχαν κατακτήσει σε διάφορα στάδια της ανάπτυξής τους. Οι υποθέσεις αυτές ήταν κυρίως απόρροια των συγκεκριμένων εξελίξεων που υπήρχαν στη γλωσσολογική θεωρία (Κατή, 1990).

Στο κομμάτι τώρα της γραμματικής ανάπτυξης, ένα φαινόμενο που έχει απασχολήσει ένα ευρύ φάσμα του επιστημονικού χώρου σχετικά με τη θεωρία της γλώσσας και της γνώσης. Θα πρέπει να γίνει αναφορά κάποιων ευρύτερα συζητημένων σταδίων της ανάπτυξης. Ορισμένοι αναφέρονται σε ένα αρχικό στάδιο, αυτό του ολοφραστικού λόγου ή των μονόλεξων εκφράσεων, όπου με μία λέξη έχουμε συχνά τη δήλωση πιο πολύπλοκων σημασιών (π.χ. μαμά = έλα δω μαμά). Πολλοί πιστεύουν ότι το στάδιο αυτό δεν αφορά στη γραμματική, εφόσον δεν υπάρχουν ακόμα συνδυασμοί λέξεων. Το επόμενο στάδιο είναι ο τηλεγραφικός λόγος, που χαρακτηρίζει συνήθως τις δίλεξες και τρίλεξες φράσεις σε αυτή την περίπτωση έχουμε συνήθως παράλειψη δευτερευουσών γραμματικών κατηγοριών, όπως τα άρθρα (π.χ. μπαμπά έφυγε = ο μπαμπάς έφυγε). Παρακάτω παρουσιάζεται ένας εμπλουτισμός των συντακτικών κατηγοριών (εμφανίζονται τα άρθρα και οι σύνδεσμοι, π.χ.), καθώς και των κανόνων που αφορούν στους συνδυασμούς των κατηγοριών (π.χ. σύνθετες προτάσεις όλων των ειδών). Παρατηρείται ότι η βάση του γραμματικού συστήματος κατακτιέται πριν τελειώσει η προσχολική ηλικία, αν και σπάνιοι και πολύπλοκοι κανόνες κατακτιούνται μάλλον αργότερα στη σχολική ηλικία (Κατή, 1990).

Ένα κομμάτι της γλωσσικής ικανότητας που κάθε παιδί αποκτά είναι και η γνώση της μορφολογικής γραμματικής. Αφορά στην κατάκτηση των στοιχειωδών μονάδων της γραμματικής που είναι μικρότερες από τη λέξη καθώς και των κανόνων που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των μορφημάτων για να σχηματιστούν λέξεις. Τα γλωσσικά λάθη που παρουσιάζουν τα παιδιά, τα οποία επί της ουσίας είναι αναδιοργανώσεις του μορφολογικού συστήματος, υποδεικνύουν ότι η μάθηση της γλώσσας στηρίζεται στη λειτουργία νοητικών κανόνων και όχι στη μίμηση. Η ομαλοποίηση ανώμαλων ρημάτων - όπως το ελληνικό έξερε αντί για ήξερε- μαρτυρεί την εξαγωγή και εφαρμογή ενός κανόνα για το σχηματισμό ρημάτων στους παρελθοντικούς χρόνους (Κατή, 1990).

Στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης, όπου η μορφολογική ανάλυση, έχει φτάσει σε πιο προχωρημένο σημείο, παρατηρείται ότι το παιδί υπερχρησιμοποιεί κανόνες που έχει ανακαλύψει και σε περιπτώσεις εξαιρέσεων ή λιγότερο συχνών κανόνων. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του δεύτερου σταδίου είναι η γενική χρήση της κατάληξης -ες του πληθυντικού -που είναι η πιο συχνή αρσενικών/θηλυκών- και στα ουσιαστικά που απαιτούν την κατάληξη -οι (π.χ. οι λύκες). Το τρίτο στάδιο παρουσιάζεται η ανακάλυψη των λιγότερο γενικών κανόνων και η υπεργενίκευσή τους, σε σημείο που τα παιδιά να λανθάνουν πλέον με τύπους που έως τότε δίνονταν σωστά (π.χ. η ανακάλυψη της κατάληξης -οι μας δίνει αργότερα τύπους όπως οι άντροι). Η μελέτη της μορφολογικής ανάπτυξης φαίνεται πως έχει ακόμη μια ιδιαίτερη σημασία για τη θεωρία της γλώσσας, μιας και τα έως τώρα πορίσματα υποδεικνύουν μια ταύτιση ανάμεσα στη χρονική σειρά εμφάνισης των μορφημάτων στην παιδική γλώσσα και στη σχετική καθολικότητά τους στις γλώσσες του κόσμου. Όσον αφορά το ρήμα παρατηρείται η εξής σειρά εμφάνισης των μορφολογικών κατηγοριών: τροπικότητα (διάκριση εγκλίσεων), ρηματική όψη (διάκριση ενεστωτικού-αοριστικού θέματος), χρόνος, πρόσωπο, αριθμός (Κατή, 1990).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΕΥΕΤΑΙ ΤΟ TROG-2

Έχοντας ως βάση τα γραμματικά φαινόμενα που μελετάει το TROG-2 παρατίθενται πληροφορίες όπως προκύπτουν από τη βιβλιογραφία.

2.1 ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

Σπουδαίο ρόλο στη δήλωση των επιρρηματικών σχέσεων παίζουν οι **προθέσεις**, οι οποίες λειτουργούν στη γλώσσα ως εργαλείο που επιτρέπουν την ενσωμάτωση και αξιοποίηση του λεξικού πλούτου των ονοματικών στοιχείων στη διαδικασία της εξειδίκευσης (Κλαίρης, Μπαμπινιώτης, 2007)

Η **πρόθεση** τοποθετείται κανονικά αμέσως πριν από μια ονοματική φράση για να δηλώσει τη σχέση αυτής της φράσης προς κάποια άλλη. Η φράση που εισάγεται με μια πρόθεση ονομάζεται **προθετική φράση** (Φιλιπιάκη-Warburton, 2003).

2.1.1.1 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΧΑΡΑΧΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΠΡΟΘΕΣΕΩΝ & ΤΩΝ ΠΡΟΘΕΤΙΚΩΝ ΦΡΑΣΕΩΝ

Όταν δεν επιτελούν κάποια καθαρά γραμματική λειτουργία (π.χ. για να εκφράσουν το έμμεσο αντικείμενο ή το ποιητικό αίτιο), οι προθετικές φράσεις λειτουργούν όπως τα επιρρήματα. Προθετικές φράσεις είναι τα παραδείγματα (1) και (3) ενώ επιρρήματα τα παραδείγματα (2) και (4) αντίστοιχα (Φιλιπιάκη-Warburton, 2003).

- (1) Πήγα **στη γωνία**.
- (2) Πήγα **εκεί**.
- (3) Ο κύριος **στη γωνία**.
- (4) Ο κύριος **εκεί**.

Μια προθετική φράση μπορεί να προσδιορίζει ή να συμπληρώνει ένα ρήμα (5), ένα ουσιαστικό (6), μια αντωνυμία (7), ένα επίθετο (8), ή ένα επίρρημα (9).

- (5) Πήγα στο σινεμά.
- (6) Το δέντρο στην αυλή μας είναι λευκό.
- (7) Κανένας στην τάξη μας δεν ήξερε να απαντήσει.
- (8) Είναι δυνατή στα μαθηματικά
- (9) Το βιβλίο είναι πάνω στο τραπέζι.

2.1.1.2 ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

Βασικό ρόλο για τη δήλωση της τοποθέτησης στον χώρο έχουν οι προθέσεις **σε** και **από**. Με τις προθέσεις αυτές και σε συνδυασμό με τα ρήματα κίνησης διακρίνονται οι διαφορετικοί προσανατολισμοί του τοποθετούμενου (Κλαίρης, Μπαμπινιώτης, 2001)

Με ρήματα που δηλώνουν **κίνηση** οι **σε** και **από** συχνά αντιτίθενται σημασιολογικά. Σε αυτές τις περιπτώσεις η **σε** δηλώνει **στόχο/προορισμό**, ενώ η **από** εκφράζει **προέλευση** ή **αφετηρία**, όπως στο (1). Σ' αυτές τις σημασίες συμπεριλαμβάνονται και οι «προς τα μέσα» και «από μέσα» αντίστοιχα, όπως στο (2). Οι προθέσεις αυτές δεν κάνουν διάκριση ανάμεσα σε (α) κίνηση προς ή από κάποιο σημείο και (β) κίνηση προς τα μέσα ή από μέσα (π.χ. κτίριο) (Φιλιπιάκη-Warburton, 2003).

- (1) Πήγα **από** την Αθήνα στη Θεσσαλονίκη.
- (2) Βγήκα **από** το σπίτι και μπήκα στο κήπο.

Η άλλη βασική τοπική λειτουργία της *σε* είναι η δήλωση της **στάσης σε τόπο**. Η διάκριση ανάμεσα σε κίνηση και στάση δηλώνεται μόνο με το ρήμα και όχι με την πρόθεση. Στην έκφραση της στάσης η *σε* συνεκφέρεται με ρήματα που δηλώνουν ύπαρξη σε τόπο. Η διάκριση ανάμεσα σε (α) στάση σε σημείο και (β) στάση μέσα σε κάτι δε δηλώνεται μόνο με τις προθέσεις, όπως άλλωστε και η διάκριση ανάμεσα σε (α) κίνηση προς ή από και (β) κίνηση προς τα μέσα ή από μέσα.

Η *σε* τώρα, δηλώνει απαραίτητα κίνηση προς ή στάση σε ένα συγκεκριμένο σημείο (επαφή με το σημείο). Αντίθετα, μπορεί απλώς να δηλώνει εγγύτητα. Έτσι η *σε* δηλώνει στάση πάνω σε ή κοντά στην επιφάνεια. Μπορεί επίσης να σημαίνει κίνηση προς κάποια επιφάνεια, ενώ η *από* κίνηση από μια επιφάνεια (3).

- (3) Η γάτα πήδηξε από το γραφείο στο τραπέζι

Με τοπικό και χρονικό επίρρημα, η κίνηση ή η στάση μακριά από κάποιο σημείο εκφράζεται με την πρόταξη της *από* πριν από το επίρρημα (4), ενώ η κίνηση προς ή η στάση σε κάποιο σημείο κανονικά εκφράζεται με ένα σκέτο επίρρημα (5), (6).

- (4) Από πού ήρθες; (κίνηση από)
- (5) Που πας; (κίνηση προς)
- (6) Πού είσαι; (στάση)

Οι *σε* και *από* δεν καθορίζουν από μόνες τους την ακριβή τοπική σχέση ανάμεσα στο σχετικό αντικείμενο και στη θέση που δηλώνει η προθετική φράση. Ο βασικός τρόπος για να πάρουμε αυτή την πληροφορία είναι με την τοποθέτηση ενός τοπικού επιρρήματος δίπλα στην προθετική φράση. Τα περισσότερα από αυτά τα τοπικά επιρρήματα ακολουθούνται από τη *σε* ή από την *από*. Σε μερικές περιπτώσεις υπάρχει μια συντακτική όσο και σημασιολογική αντίθεση ανάμεσα στα μέλη ενός ζεύγους επιρρημάτων: το ένα χρησιμοποιείται κατά κανόνα με *σε*-φράση, ενώ το άλλο κατά κανόνα με *από*-φράση. Επομένως ενώ το (7) δηλώνει ασαφώς τη λέξη του υποκειμένου (Γιάννης) σε σχέση με τον τόπο (το σπίτι), χωρίς να διευκρινίζει αν είναι μέσα ή έξω από αυτό, το (8) ότι είναι ξεκάθαρα μέσα στο σπίτι, ενώ το (9) ότι είναι έξω από το σπίτι (παρόλο που αυτό μπορεί να σημαίνει πως μπορεί να είναι ακριβώς έξω από το σπίτι και επομένως εντός της περιοχής του σπιτιού):

- (7) Ο Γιάννης είναι στο σπίτι.
- (8) Ο Γιάννης είναι μέσα στο σπίτι.
- (9) Ο Γιάννης είναι έξω από το σπίτι.

Μαζί με το μέσα και έξω υπάρχουν άλλα τρία αντιθετικά ζεύγη τέτοιων τοπικών επιρρημάτων:

- 1) Πάνω-Κάτω
- 2) Μπροστά-Πίσω
- 3) Κοντά-Μακριά

Όπως το μέσα συνεκφέρεται κατά κανόνα με τη *σε* και το έξω με την *από*, έτσι και το πάνω, μπροστά και κοντά συνεκφέρονται κατά κανόνα με τη *σε*, ενώ τα κάτω, πίσω και μακριά με την *από*:

- (10) Πάνω στο τραπέζι- Κάτω από το τραπέζι
- (11) Μπροστά στο σπίτι- Πίσω από το σπίτι
- (12) Κοντά στο σπίτι- Μακριά από το σπίτι

Μερικά τοπικά επιρρήματα μπορούν να ακολουθούνται από μια προθετική φράση που εισάγεται είτε με τη *σε* είτε με την *από*. Για λόγους ευκολίας, τα παρακάτω ζεύγη φράσεων, από τα οποία το καθένα περιλαμβάνει ένα επίρρημα που συνεκφέρεται με την *από* ή τη *σε*, παρουσιάζουν μόνο τη δυαδική αντίθεση θέση/πέρασμα για τη χρήση της *από* στην έκφραση του περάσματος.

- (13) Μένουν δίπλα στο σπίτι μου.

2.1.1.3 Η ΠΡΟΘΕΣΗ «ΜΕΣΑ»

Η περίπτωση του «μέσα» που συναντάται και σε αντίστοιχα blocks του TROG-2 είναι πιο περίπλοκη. Ενώ το *μέσα σε* εκφράζει κίνηση προς τα μέσα (14) ή θέση μέσα σε κάτι (15), το *μέσα από* εκφράζει όχι μόνο κίνηση από μέσα (16) και πέρασμα μέσα από κάτι (17) αλλά και καταστάσεις στις οποίες, για παράδειγμα, κάποιος ο οποίος βρίσκεται **μέσα** σε κάτι βλέπει κάτι που βρίσκεται έξω (18) ή κάποιος που βρίσκεται μέσα βλέπει κάτι που είναι έξω **μέσω** κάτι άλλου (19) ή και το αντίστροφο (20).

- (14) Μπήκαν μέσα στο σπίτι (κίνηση προς τα έξω).
(15) Έμειναν μέσα στο σπίτι . (θέση μέσα)
(16) Βγήκαν μέσα από την κουφάλα (κίνηση από μέσα προς τα έξω)
(17) Η σφαίρα πέρασε μέσα από το χέρι του. (πέρασμα από έξω προς τα μέσα και πάλι έξω)
(18) Προτιμούσε να βλέπει τον έξω κόσμο μέσα από το σπίτι του. (θέση από μέσα προς τα έξω)
(19) Ο φυλακισμένος έβλεπε τον έξω κόσμο μέσα από μια τρύπα στον τοίχο του κελιού του. (θέση από μέσα προς τα έξω μέσω κάτι άλλου)
(20) Έβλεπα το εσωτερικό της σπηλιάς μέσα από μια τρύπα. (θέση από έξω προς τα μέσα μέσω κάτι άλλου)

Στις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται το μέσα από, προτάσσεται συνήθως, αν και προαιρετικά, η από, π.χ.:

- (21) Βγήκαν από μέσα από την κουφάλα.

Επιπλέον το μέσα σε χρησιμοποιείται με χρονική σημασία:

- (22) Το έκανα μέσα σε τρεις ώρες.

2.1.2 ΕΓΧΩΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

Η μελέτη των Alexaki et al. (2007), επικεντρώθηκε στην κατάκτηση των ελληνικών προθετικών φράσεων και συγκεκριμένα των τοπικών προθέσεων εφόσον παρουσιάζουν ένα συνδυασμό λεξιλογικών και λειτουργικών στοιχείων.

Όπως παρουσιάζεται η σύνθετη προθετική δομή το πρώτο μέρος αφορά την έκφραση της θέσης και το δεύτερο είναι μία από τις δύο μικρές προθέσεις «σε» και «από». Παρακάτω παρουσιάζεται ένας πλήρης κατάλογος των σύνθετων τοπικών προθέσεων που έχουν χωριστεί σε ομάδες ανάλογα με τη μικρή πρόθεση που πιθανόν να ακολουθήσει το λεξικό μέρος και εάν αυτή μπορεί ή όχι να συμβάλει στην ερμηνεία της όλης προθετικής φράσης (Alexaki et al., 2007; Terzi & Tsakali, 2009).

- (1) α. πίσω από
μακριά από
έξω **από**

- κάτω **από**
- β. κοντά **σε**
- γ. μπροστά **σε/από**
δίπλα **σε/από**
ανάμεσα **σε/από**
- δ. επάνω **σε/από**
μέσα **σε/από**

Σύμφωνα με τον παραπάνω κατάλογο, στην πρώτη ομάδα (1α.), το πρώτο μέρος (επιρρηματικό) μπορεί να ακολουθείται μόνο από την πρόθεση «από» ενώ στην δεύτερη ομάδα (1β.) μόνο από την μικρή πρόθεση «σε». Σχετικά με την Τρίτη ομάδα (11γ.) τα επιρρηματικά μέρη των σύνθετων προθέσεων, μπορούν να ακολουθούνται από οποιαδήποτε πρόθεση είτε από το «σε» είτε από το «από», χωρίς να υπάρχει ουσιαστική διαφορά στη σημασία.

Τέλος στην τετάρτη ομάδα (1δ.) τα λεξικά μέρη των σύνθετων προθέσεων, μπορούν και σε αυτή την περίπτωση να εισάγονται και πάλι με οποιαδήποτε πρόθεση, κάτι το οποίο όμως σε αντίθεση με την τέταρτη ομάδα θα δώσει ένα διαφορετικό νόημα ανάλογα με την χρήση των προθέσεων που ακολουθούν.

Όσον αφορά τις απλές τοπικές προθετικές δομές, «από» και «σε», μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν από μόνες τους για να εκφράσουν έναν τοπικό προσδιορισμό. Οι Alexaki et al. (2007), παρουσίασαν με πειραματικούς τρόπους πως στα παιδιά η κατάκτηση των προθέσεων «σε» και «από» κατακτώνται λίγο νωρίτερα από την ηλικία των 3 ετών. Κάτι τέτοιο θεωρείται λογικό καθώς πρόκειται για ημι-λεξικές. Η πρώτη πρόθεσ που παράγουν τα παιδιά φαίνεται να είναι το «από» και αφού συμπληρώσουν το τρίτο έτος της ηλικίας τους 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.

Από τα παραδείγματα 12α και 12β φαίνεται πως και οι δύο μικρές προθέσεις φέρουν σημασιολογικό φορτίο ενώ είναι επίσης υπεύθυνες για την (αιτιατική) πτώση του συμπληρώματος τους, κάτι το οποίο τις καθιστά ξεκάθαρα ως ημι-λεξικές.

Μια ακόμα μελέτη των Terzi και Tsakali (2009), επικεντρώθηκε στη συμπεριφορά που παρουσιάζουν τα παιδιά ως προς τις προθέσεις «επάνω σε» και «επάνω από» συγκριτικά με τις άλλες προθέσεις που δηλώνουν τόπο. Παίρνοντας και αναλύοντας τα δεδομένα των τριών μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων της έρευνας που έγινε από τους Alexaki et al. (2007), είδαν ότι οι σύνθετες προθέσεις «επάνω από» και «επάνω σε» πρώτον, κατακτώνται από τα παιδιά αργότερα από τις υπόλοιπες σύνθετες προθέσεις και εκτός από αυτό φαίνεται να εμφανίζουν μη αναμενόμενη συμπεριφορά. Στις παραπάνω έρευνες το δείγμα των παιδιών που χρησιμοποιήθηκε ήταν ηλικίας από 2,00 έως 5,11 ετών, με το μεγαλύτερο πληθυσμό να εστιάζει στις ηλικίες 4;07 έως 5;11 ετών.

Ως πρώτο στόχο η έρευνά τους είχε τον έλεγχο της κατανόησης των τοπικών επιρρημάτων, δηλαδή του λεξικού μέρους των σύνθετων προθέσεων όταν αυτές δεν ακολουθούνται από κάποιο αντικείμενο.

Ένα ακόμα κομμάτι που μελέτησε η έρευνά τους ήταν η κατανόηση των τοπικών προθέσεων, σε περιπτώσεις που αυτές ακολουθούνται από τις μικρές προθέσεις «σε» και «από» (κατανόηση σύνθετων προθέσεων).

Τα συμπεράσματα της μελέτης, έδειξαν πως όσον αφορά την παραγωγή των τοπικών προθέσεων «πάνω σε» και «πάνω από» φαίνεται να είναι σε καλύτερα επίπεδα από αυτά της κατανόησης.

Οι ερευνήτριες θεωρούν πως τα λειτουργικά στοιχεία, όπως είναι το «σε» και το «από», μπορεί να 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». Στην έρευνά τους έδειξαν επίσης πως η κύρια δυσκολία των παιδιών τα παιδιά δεν ήταν στην κατανόηση της χωρικής έννοιας «επάνω» αλλά στην κατανόηση της φύσης και της ιδιότητας που έχουν οι μικρές προθέσεις «σε» και «από». Ως συμπέρασμα αυτού, οι Terzi και Tsakali, αναφέρουν ότι το παιδί, κατά τη διαδικασία της κατανόησης θεωρεί πως η πρόθεση «σε» παρουσιάζει μια ίδια σημασιολογική λειτουργία με την πρόθεση «από».

Στη συνέχεια, μια ακόμη έρευνα που μελέτησε την κατάκτηση των τοπικών προθέσεων στην Ελληνική Γλώσσα σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών ήταν αυτή των σπουδαστών του τμήματος Ακούρου Δ., Βασιλόπουλος Γ., Κατσαίτη Σ. (2010). Το δείγμα των παιδιών που πήρε μέρος στην παρούσα έρευνα ήταν 30 παιδιά, τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες. Η πρώτη ηλικιακή ομάδα περιελάμβανε παιδιά από 4,06-4,11 ετών, η δεύτερη ηλικιακή ομάδα είχε παιδιά ηλικίας 5,00-5,05 ετών και η τρίτη ομάδα παιδιά από 5,06-5,11 ετών. Για την έρευνά τους, δημιουργήθηκαν 31 εικόνες στο σύνολο, με στόχο να συνδυαστούν σε 18 τριάδες και να χρησιμοποιηθούν στην εξέταση της κατανόησης των τοπικών προθέσεων «πάνω σε» και «πάνω από». Κάθε τρεις εικόνες υπήρχε αυτή που εμπειριέχε την πρόθεση την οποία ήθελαν να εξετάσουν ως προς την κατανόηση και άλλες δύο ακόμα εικόνες που απεικόνιζαν διαφορετικές προθέσεις. Ακόμα εξέτασαν ως προς την κατανόηση τους τις προθέσεις: *μέσα σε, έξω από, μπροστά από, πίσω από*.

Την ώρα της εξέτασης παρουσίαζαν στο παιδί τρεις εικόνες και του διάβαζαν μια πρόταση ζητώντας του να την αντιστοιχίσει σε μία από τις εικόνες που είχε μπροστά του. Από τις τρεις εικόνες που παρουσιάζονταν στο κάθε παιδί, μόνο η μια ήταν η σωστή και αντιστοιχούσε στην πρόθεση που είχαν αναφέρει πρωτίστως.

Όσον αφορά τα συμπεράσματα της έρευνας τους που αφορούν την σύγκριση των προθέσεων «πάνω σε» και «μέσα σε» φαίνεται πως η κατανόηση της πρόθεσης «μέσα σε» είναι σε καλύτερα επίπεδα από την κατανόηση της πρόθεσης «πάνω σε» κάτι το οποίο ήταν στατιστικώς σημαντικό για όλες τις ηλικίες που συμμετείχαν στη μελέτη. Τα συμπεράσματα ήταν ίδια και για τις προθέσεις «μέσα» και «πάνω από». Συγκεκριμένα φάνηκε πως και για τις τρεις ηλικιακές ομάδες, η κατανόηση της πρόθεσης «μέσα σε» ήταν καλύτερη από την κατανόηση της πρόθεσης «πάνω από».

Για τις προθέσεις «πάνω σε» και «πάνω από», αυτό που προέκυψε από το δείγμα ήταν πως μόνο στις δύο πρώτες ηλικιακές ομάδες (από 4,06- 5,05 ετών) υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά του βαθμού επιτυχίας και έτσι αναφέρουν πως η κατανόηση της πρόθεσης «πάνω σε» προηγείται της κατανόησης της πρόθεσης «πάνω από» ενώ για την τρίτη ηλικιακή ομάδα (5,06-5,11 ετών) δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στο βαθμό επιτυχίας και σύμφωνα με αυτό συμπαίραναν πως η κατανόηση των δύο αυτών προθέσεων

δεν παρουσιάζει κάποια διαφορά. Ακόμα, όσον αφορά την μικρή πρόθεση «σε» (πάνω) και την πρόθεση «πάνω σε» οι ερευνητές συμπαίρναν πως και για τις 3 ηλικιακές ομάδες, η κατανόηση των προθέσεων αυτών δεν παρουσιάζει κάποια σημαντική διαφορά, κάτι το οποίο φάνηκε και για τις προθέσεις «σε» (πάνω) και «σε» (μέσα). Τέλος, στην έρευνά τους αναφέρεται πως η πρόθεση «μέσα» φαίνεται να έχει κατακτηθεί σε 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.

2.2 ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

2.2.1 ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ-ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

Το κύριο χαρακτηριστικό του ρήματος είναι η διάθεση, ο τρόπος με τον οποίο το ρήμα «διατίθεται» σε σχέση με το υποκείμενο του. Η διάθεση συνδέεται με τις δυνατότητες που παρέχει η ελληνική γλώσσα στον ομιλητή να βλέπει τη σχέση ρήματος και υποκειμένου από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες (παθητική, ενεργητική, μέση). Οι διαφορετικές αυτές σημασιολογικές και συντακτικές προοπτικές διακρίθηκαν και μορφολογικά με ιδιαίτερα σύνολα καταλήξεων που αποτέλεσαν τις τρεις φωνές της αρχαίας ελληνικής, που στη συνέχεια περιορίστηκαν σε δυο: την ενεργητική φωνή και τη παθητική φωνή (Κλαίρης, Μπαμπινιώτης 2007).

Η φωνή φαίνεται στην κατάληξη του ρήματος. Όταν το ρήμα έχει την κατάληξη -ω/-ώ στο πρώτο ενικό πρόσωπο της οριστικής του ενεστώτα, βρίσκεται στην ενεργητική φωνή (Τζεβελέκου, Κάντζου et al. 2007)

π.χ. σηκώνω, αγαπώ, ενοχλώ, κοιμίζω

Όταν το ρήμα έχει την κατάληξη -μαι, βρίσκεται στην **παθητική φωνή**.

π.χ. σηκώνομαι, αγαπιέμαι, ενοχλούμαι, κοιμάμαι

Η **ενεργητική φωνή** δείχνει συνήθως ότι το υποκείμενο κάνει κάτι —πραγματοποιεί δηλαδή μια δραστηριότητα— ή βρίσκεται σε μια κατάσταση, ενώ η **παθητική φωνή** δείχνει ότι το υποκείμενο επηρεάζεται από μια δραστηριότητα.

«Πληρώνω τους λογαριασμούς κάθε μήνα».

«Πληρώνομαι την πρώτη του μηνός (= παίρνω τον μισθό μου από κάποιον)»

Ανάλογα με το ρήμα, η παθητική φωνή μπορεί να έχει διαφορετικές σημασίες. Δείχνει:

- ότι ένα πρόσωπο ή πράγμα επηρεάζεται από τη δραστηριότητα κάποιου άλλου (παθητική σημασία)

«Τα σκουπίδια μαζεύονται (από τους υπαλλήλους του δήμου) κάθε πρωί».

- ότι κάποιος κάνει κάτι στον εαυτό του (αυτοπαθής σημασία)

- ότι δύο ή περισσότερα πρόσωπα κάνουν κάτι το ένα στο άλλο (αλληλοπαθής σημασία). Στην περίπτωση αυτή το ρήμα είναι στον πληθυντικό αριθμό.

2.2.2 ΕΓΧΩΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

Η παθητική φωνή αποτελεί από μόνη της αντικείμενο έρευνας και μελέτης. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο γραμματικό φαινόμενο, που παρουσιάζει μια πολυπλοκότητα που το καθιστά δύσκολο στην κατάκτηση του από τα παιδιά. Γενικά, και σύμφωνα πάντα με τις έρευνες, το κομμάτι της κατάκτησης της παθητικής φωνής δημιουργεί διάφορες δυσκολίες διαγλωσσικά και τείνει να διερευνάται αρκετά σε όλα τα επίπεδα και τις ηλικίες. Έρευνες όπως του Wilson (2011), προσπάθησαν μάλιστα να εντοπίσουν και τον παράγοντα που μπορεί να οδηγήσει στην καθυστέρηση της κατάκτησης της παθητικής φωνής στην αγγλική γλώσσα. Παρακάτω, παρουσιάζονται κάποιες από τις σημαντικότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί ως τώρα με στόχο τη μελέτη της κατάκτησης της παθητικής σύνταξης στην ελληνική γλώσσα.

Στη μελέτη των Terzi και Wexler (2002) εξετάστηκε η κατάκτηση της παθητικής φωνής μέσω της κατανόησης. Οι ηλικίες που μελετήθηκαν ήταν από 3,09 έως 5,06 ετών. Η έρευνα έδειξε πως τα παιδιά παρουσίασαν καλύτερα αποτελέσματα στην επιθετική παθητική και χαμηλότερα αποτελέσματα εμφάνισαν στη ρηματική παθητική των δραστικών ρημάτων. Επίσης από τα αποτελέσματα φάνηκαν χαμηλά αποτελέσματα στις απαντήσεις των παιδιών σχετικά με τη ρηματική παθητική των μη δραστικών ρημάτων, κάτι το οποίο σημειώθηκε ως επί των πλείστων μετά την ηλικία των τεσσάρων και δεν μπορεί εύκολα να δοθεί μια εξήγηση για αυτό. Πιθανώς, λόγω του ότι τα παιδιά, παρουσιάζουν ελλείματα στα ερεθίσματα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη δομή της παθητικής υποκατηγορίας, ίσως να εμφανίζουν δυσκολία με την αντίληψη αυτής.

Η έρευνα των Δρίβα και Τερζή (2008) συνέχισε την παραπάνω έρευνα και πρόσθεσαν ουσιαστικά μια ακόμα ηλικιακή ομάδα (3,07-6,00 ετών). Εξετάστηκε και σε αυτή την μελέτη το κομμάτι της κατανόησης, παρουσιάζοντας φωτογραφίες σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Από τα αποτελέσματα δεν φάνηκαν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά απαντήσεων, όσον αφορά τη ρηματική παθητική των δραστικών ρημάτων σε σχέση με τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας των Terzi και Wexler (2002). Σχετικά με την επίδοση στην επιθετική παθητική των δραστικών ρημάτων, η απόδοση των παιδιών παρατηρήθηκε ως σταθερά καλύτερη σε αντιστοιχία με τις απαντήσεις τους σχετικά με τη ρηματική παθητική, κάτι το οποίο προέκυψε και στην έρευνα των Terzi και Wexler (2002).

Στην τρίτη κατά σειρά ηλικιακή ομάδα φαίνεται να υπάρχει μια στατιστικώς στατιστική διαφορά. Η απόδοση των παιδιών στα μη δραστικά ρήματα ήταν σημαντικά πιο χαμηλή με την αντίστοιχη απόδοση στα δραστικά ρήματα παθητικής φωνής, όπου η απόδοση των παιδιών βρισκόταν σε αρκετά υψηλότερα επίπεδα. Αυτά τα αποτελέσματα ίσως να προέκυψαν λόγω της χαμηλής απεικονιστικής δυνατότητας, καθώς και της αφηρημένης σημασιολογίας των μη δραστικών ρημάτων.

Όσον αφορά το ποιητικό αίτιο δεν επηρέασε ιδιαίτερα τις απαντήσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα, με τη μόνη διαφορά πως η δεύτερη κατά σειρά ηλικιακή ομάδα, έδωσε καλύτερα αποτελέσματα ενώ έλειπε το ποιητικό αίτιο. Επομένως, σύμφωνα με αυτή την έρευνα το ποιητικό αίτιο δεν έχει κάποιο σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις των παιδιών και στη πορεία της κατάκτησης της παθητικής φωνής.

Στη συνέχεια η Τσιμπλή (2006), εξέτασε την παραγωγή και την κατανόηση της παθητικής φωνής. Η έρευνά της περιελάμβανε παιδιά από τριών έως δεκατεσσάρων ετών κάτι το οποίο συνέβη για να μπορέσουν να διεξαχθούν συμπεράσματα που παρουσιάζουν την διαδικασία της εξέλιξης της παθητικής φωνής μέσα σε ένα ευρύ φάσμα ηλικιών και αναπτυξιακών σταδίων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως τα ρήματα με παθητική μορφολογία έχουν και παθητική ερμηνεία, και γι' αυτό το λόγο γενικεύουν την παθητική, χωρίς να υπολογίζουν άλλες ερμηνείες της παθητικής μορφολογίας, όπως είναι η αλληλοπάθεια και η αυτοπάθεια. Τα παιδιά, μπορούν να κατανοήσουν πιο εύκολα την ενέργεια, χωρίς όμως να μπορούν να κατανοήσουν πλήρως τον δράστη. Κάτι τέτοιο συναντάται και στα αντιμεταβιβαστικά ρήματα ενεργητικής μορφολογίας, σε παιδιά προνηπιακής ηλικίας. Επομένως, η κατάκτηση της παθητικής φωνής όπως παρουσιάζεται σε αυτές τις ηλικίες είναι σε ένα αρχικό στάδιο και ως εκ τούτου υπάρχει μια προτίμηση της παθητικής ερμηνείας σε κάθε ρήμα που παρουσιάζει παθητική μορφολογία.

Τέλος, η έρευνα των Zombolou et al. (2010) είχε ως στόχο να ελεγχθεί η ικανότητα των παιδιών μεταξύ 2,07 έως 4,03 ετών, ως προς τη διαφορά μεταξύ παθητικής και αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας, σε ρήματα που παρουσιάζουν παθητική ή ενεργητική μορφολογία. Ακόμα, στη μελέτη έγινε μια προσπάθεια να ληφθούν πληροφορίες για το ακριβές αναπτυξιακό στάδιο, κατά το οποίο πραγματοποιείται η κατανόηση της παθητικής φωνής.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν τα παιδιά είχαν την τάση να αποδίδουν ενεργητική ερμηνεία στα ρήματα με παθητική μορφολογία. Ακόμα, σχετικά με την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία, φάνηκε πως τα παιδιά την συνδύαζαν πιο πολύ με την ενεργητική μορφολογία παρά με την παθητική μορφολογία. Τέλος, φάνηκε ότι τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 2,07 έως 4,03 ετών δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς την παθητική φωνή.

2.3 ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

Λέγοντας αντωνυμίες αναφερόμαστε στις λέξεις εκείνες που αντικαθιστούν ονοματικές φράσεις. Λειτουργούν συντακτικά ως υποκείμενα, αντικείμενα κλπ., όπως και οι ονοματικές φράσεις. Οι προσδιοριστές τώρα, είναι λέξεις που προσδιορίζουν τα ουσιαστικά. Στα ελληνικά, με εξαίρεση τις προσωπικές, οι περισσότερες αντωνυμίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως προσδιοριστές (Holton, 2007)

Οι αντωνυμίες χωρίζονται σε οχτώ ομάδες (είδη): Προσωπικές, Κτητικές, Αυτοπαθείς, Οριστικές, Δεικτικές, Αναφορικές, Ερωτηματικές, Αόριστες (Μπαλιάτσας, 2005)

Επειδή το TROG-2 πραγματεύεται τις προσωπικές αντωνυμίες θα αναφερθούμε πιο διεξοδικά σε αυτές.

2.3.1.1 ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

Χρησιμοποιούμε τις προσωπικές αντωνυμίες για να αναφερθούμε στα τρία γραμματικά πρόσωπα: πρώτο, δεύτερο και τρίτο. Υπάρχουν δύο διαφορετικοί τύποι προσωπικών αντωνυμιών στην Ελληνική: οι ισχυροί και οι ασθενείς (Holton, 2007).

2.3.1.2 ΑΣΘΕΝΕΙΣ ΤΥΠΟΙ (ΚΛΙΤΙΚΑ)

Οι ασθενείς αντωνυμίες χρησιμοποιούνται αποκλειστικά σε εξάρτηση από ρήματα, ουσιαστικά, επιρρήματα και ορισμένες άλλες λέξεις. Αποτελούνται από μια συλλαβή και είναι άτονες. Μερικές φορές ονομάζονται κλιτικές αντωνυμίες, που σημαίνει ότι πάντα προφέρονται μαζί με την λέξη από την οποία εξαρτώνται. Δεν υπάρχουν ασθενείς τύποι για την ονοματική πτώση του πρώτου και του δευτέρου προσώπου, αφού ο ρηματικός τύπος δηλώνει πάντα το πρόσωπο του υποκειμένου. Αν μια αντωνυμία η οποία λειτουργεί ως υποκείμενο πρέπει να είναι παρούσα, επειδή έχουμε εμφατικό υποκείμενο, τότε χρησιμοποιείται μια ισχυρή αντωνυμία

Π.χ. Εσύ το είπες!

Ασθενείς τύποι: μου, σου, τος,-η,-ο, μας, σας, τοις,-η,-ο

1. Οι τύποι της ονομαστικής των ασθενών αντωνυμιών χρησιμοποιούνται μόνο σε επιφωνηματικές και ερωτηματικές δομές μετά το **να** και το **που** ‘ν’, π.χ. **να τα!**, **που ν’ τα**.
2. **Τις/τες:** Από τους δύο τύπους αυτούς το **τις** είναι ο τύπος που συναντάται πάντα πριν από το ρήμα, ενώ και οι δύο τύποι μπορούν να χρησιμοποιηθούν μετά το γερούνδιο και μετά από τύπους προστακτικής.

Οι ασθενείς αντωνυμίες χρησιμοποιούνται πιο συχνά από τις ισχυρές αντωνυμίες καθώς μπορούν:

- Να λειτουργήσουν ως άμεσο αντικείμενο (σε αιτιατική) ή έμμεσο αντικείμενο (σε γενική) ενός ρήματος.
- Να λειτουργήσει ως κτητική αντωνυμία (σε γενική) μετά από ένα ουσιαστικό.
- Να χρησιμοποιηθεί ως γενική υποκειμενική ή αντικειμενική μετά από ένα ουσιαστικό.
- Να ακολουθεί ένα επίθετο, αριθμητικό, αντωνυμία ή ποσοδεικτικό.
- (σε γενική) να εξαρτάται από ένα επίρρημα.

Μια ασθενής αντωνυμία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο ενός ρήματος. Όταν αποτελεί άμεσο αντικείμενο, εμφανίζεται σε αιτιατική ενώ ως έμμεσο αντικείμενο βρίσκεται σε γενική. Οι ασθενείς αντωνυμίες που λειτουργούν ως αντικείμενο στο ρήμα εμφανίζονται αμέσως πριν από αυτό (1-2) , εξαιρώντας τους τύπους της προστακτικής και του γερούνδιου (3-4):

- (1) Σε είδα.
- (2) Δεν θα τους δεις.
- (3) Κοίταξέ με!
- (4) Ξεφυλλίζοντάς το, θα καταλάβεις πολλά.

Δύο ασθενείς αντωνυμίες αντικειμένου μπορούν να χρησιμοποιηθούν μαζί, η μία για το έμμεσο αντικείμενο και η άλλη για το άμεσο αντικείμενο. Σε τέτοιες περιπτώσεις το έμμεσο αντικείμενο προηγείται του άμεσου αντικειμένου (5-6), ενώ μετά από υποτακτική και γερούνδιο η σειρά μπορεί να είναι ευέλικτη (7):

- (5) Σου το είπα.
- (6) Μη μου τα δείξεις
- (7) Πες του το (πιο σπάνια: Πες το του).

Η γενική των ασθενών αντωνυμιών χρησιμοποιείται συχνά ως κτητική αντωνυμία και εμφανίζεται κυρίως μετά το ουσιαστικό, του οποίου προηγείται κανονικά το οριστικό άρθρο.

- (8) Ο αδελφός της.

Ακόμα η ίδια μπορεί να χρησιμοποιηθεί μετά τον συγκριτικό βαθμό ενός επιθέτου για να εκφράσει το δεύτερο όρο μίας σύγκρισης (9) ή μετά τον σχετικά υπερθετικό βαθμό ενός επιθέτου για να φανερώσει την ομάδα των στοιχείων ανάμεσα στα οποία ο άλλος όρος είναι ανώτερος (10).

- (9) Η Άννα είναι μεγαλύτερή του.
- (10) Η Άννα είναι μεγαλύτερη μας.

Η γενική της ασθενούς αντωνυμίας μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί μετά από αριθμητικά (11), από ορισμένα είδη αντωνυμιών (12-13), μετά το ποσοδεικτικό **όλος** (14) και μετά από ορισμένα επιρρήματα (15)

- (11) Οι δυο μας
- (12) Μόνη της.
- (13) Ο καθένας τους.
- (14) Όλοι σας.
- (15) Δίπλα της.

Οι αδύνατοι τύποι του τρίτου προσώπου πολλές φορές χρησιμοποιούνται, για να επαναλάβουν ένα όνομα ή ένα νόημα που έχει αναφερθεί προηγουμένως και τότε η αντωνυμία ονομάζεται επαναληπτική (16). Άλλοτε πάλι οι ίδιοι τύποι αναφέρονται για να προεξαγγείλουν ένα όνομα ή ένα νόημα που πρόκειται να αναφερθεί παρακάτω και τότε η αντωνυμία λέγεται προληπτική (17) (Γκόγκος, 2004)

- (16) Τον Κώστα δεν τον ξαναείδα
- (17) Δεν τον ξαναείδα τον Κώστα.

2.3.1.3 ΙΣΧΥΡΟΙ ΤΥΠΟΙ

Οι ισχυροί τύποι των αντωνυμιών κλίνονται ως προς τον αριθμό και την πτώση. Επιπλέον, οι τύποι του τρίτου ενικού προσώπου κλίνονται και ως προς το γένος.

Ισχυροί τύποι: εγώ, εσύ, αυτός,-η,-ο, εμείς, εσείς, αυτοί,-ές,-α

1. Οι τύποι των αντωνυμιών του πρώτου και δευτέρου προσώπου χάνουν το αρχικό τους φωνήεν όταν προηγούνται οι προθέσεις **από, για, π.χ.** για μένα.
2. Η αντωνυμία του τρίτου προσώπου χρησιμοποιείται επίσης ως δεικτικό (αυτός).
3. Υπάρχουν εναλλακτικοί τύποι καθημερινού λόγου για τη γενική της αντωνυμίας του τρίτου προσώπου: εν. αρσενικού και ουδετέρου **αυτουνού**, εν. θηλυκού **αυτηνής**, πληθ. όλων των γενών **αυτωνών**.

Οι ισχυροί τύποι των αντωνυμιών χρησιμοποιούνται για να διαφοροποιήσουν ένα πρόσωπο από ένα άλλο. Μπορούν να λειτουργήσουν ως υποκείμενο (1), ή αντικείμενο (2) ενός ρήματος, πρόθεσης, ή να σταθούν μόνοι τους (3).

- (1) Εσύ το είπες.
- (2) Εσάς είδαμε
- (3) –ποιος μίλησε; - Εγώ!

Οι ισχυρές αντωνυμίες μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για να συνοδέψουν ονοματικές φράσεις:

- (4) Εμείς οι Έλληνες.

2.3.2 ΕΓΧΩΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

Η Varlokosta, (1999) μελέτησε την κατάκτηση της Δέσμευσης στα Ελληνικά και έδειξε πως τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κατέχουν την Αρχή B πολύ νωρίς και δεν παρουσιάζουν λάθη κατανόησης ούτε σε ισχυρές ούτε σε ασθενείς αντωνυμίες. Η έρευνα απέδωσε την κατάκτηση των ισχυρών αντωνυμιών από Ελληνόφωνα παιδιά, στο γεγονός πως οι Ελληνικές δυνατές αντωνυμίες είναι επίσης δεικτικές. Ακόμα η Varlokosta (1999) υποστήριξε ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική κατακτούν τις αυτοπαθείς αντωνυμίες περίπου στην ηλικία των τεσσάρων ετών. Τέλος, η κατανόηση των ισχυρών και ασθενών τύπων των προσωπικών αντωνυμιών δεν παρουσιάζει προβλήματα για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με μητρική την ελληνική γλώσσα.

Από κάποιες έρευνες που υπάρχουν για τον συγκεκριμένο πληθυσμό, αναφέρεται ότι πρώτα αναπτύσσεται το τρίτο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας στην ονομαστική (αυτός,-ή,-ό), μετά το πρώτο (εγώ-ονομαστική), μετά το δεύτερο (εσύ-ονομαστική) και στο τέλος αναπτύσσονται οι τύποι «εμένα, εσένα». (Stephany, 1995).

Στην έρευνα των Τερζή et al. (2011) σχετικά με την κατάκτηση των αντωνυμιών από τα παιδιά, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση και σύγκριση στο γενικό γλωσσικό επίπεδο 20 παιδιών με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας ηλικίας 5,08 έως 8,09 ετών και 20 παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Η αξιολόγηση είχε κάποιες έγχρωμες εικόνες σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η διαδικασία ήταν να επιλέξει το παιδί, αφού πρώτα άκουγε την ηχογραφημένη εντολή από τον υπολογιστή, την εικόνα στόχο κάθε φορά από ένα σύνολο 3 εικόνων. Οι προτάσεις που εξέταζαν τις αντωνυμίες περιείχε την Αρχή Α (αναφορικές αυτοπαθείς αντωνυμίες) και την Αρχή Β (προσωπικές αντωνυμίες, ισχυροί και αδύναμοι τύποι). Στα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν λίγο χαμηλότερη επίδοση στις απαντήσεις τους σχετικά με τις ισχυρές προσωπικές αντωνυμίες σε σχέση με τους αδύναμους τύπους των προσωπικών αντωνυμιών (93,3% και 99,9% αντίστοιχα)

Στη συνέχεια ο Ανδρεόπουλος (2012), εξέτασε το επίπεδο κατανόησης των αντωνυμιών από παιδιά ηλικίας 6,02- 8,08 ετών ώστε να προσδιοριστεί το πιθανότερο στάδιο κατάκτησης των αντωνυμιών κατά την ανάπτυξη των παιδιών. Η μελέτη περιλάμβανε 18 εικόνες, οι οποίες εξέταζαν την κατανόηση των αντωνυμιών. Δόθηκε η δοκιμασία των Terzi et al. (2012), Μέσα από την έρευνα αυτή, εξετάστηκε η κατανόηση των αδύνατων και δυνατών τύπων των προσωπικών αντωνυμιών και τα αποτελέσματα της έρευνας παρατίθενται παρακάτω:

Τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν πως τα παιδιά της Α' τάξης Δημοτικού, έχουν κατακτήσει την αναφορά των αυτοπαθών αντωνυμιών σε ποσοστό 98%. Ακόμα, τα παιδιά της Β' τάξης Δημοτικού, φαίνεται να έχουν κατακτήσει σε εντελώς τις αυτοπαθείς αντωνυμίες και σε ποσοστό 97,5% βαθμό τον αδύνατο τύπο των προσωπικών αντωνυμιών.

Αντίθετα, η κατάκτηση των ισχυρών προσωπικών αντωνυμιών φαίνεται να καθυστερεί αρκετά σε σχέση με τις αδύνατες ακόμη και στη Β' τάξη. Τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων για την Α' τάξη ήταν 69% ενώ για την Β' τάξη ήταν 89%.

2.4 ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι αναφορικές προτάσεις αποτελούν δευτερεύουσες προτάσεις και πριν αναφερθούμε σε αυτές θα δώσουμε ένα σύντομο ορισμό των δευτερευουσών προτάσεων. Σύμφωνα με τον Κυριακίδη (2005), *«Δευτερεύουσα ή εξαρτημένη ή υποτελής ή υποταγμένη πρόταση είναι αυτή που προσδιορίζει την κύρια ή ανεξάρτητη πρόταση και δεν μπορεί να σταθεί μόνη της στο λόγο.»*

Συγκεκριμένα οι αναφορικές προτάσεις είναι αυτές που αναφέρονται σε ένα κύριο ή δευτερεύοντα όρο άλλης πρότασης, για τον οποίο γίνεται λόγος.

2.4.1.1 ΟΝΟΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ονοματικές αναφορικές προτάσεις ονομάζονται οι δευτερεύουσες αναφορικές αντωνυμίες που εισάγονται με αναφορικές αντωνυμίες (που, οποίος,-η,-ο, όποιος,-α,-ο, ό,τι, όσος,-η,-ο) και προσδιορίζουν έναν ονοματικό όρο μιας άλλης πρότασης (Γκόγκος 2004).

Οι ονοματικές αναφορικές προτάσεις αποτελούν κανονικά μέρος ενός ονοματικού λεκτικού συνόλου της κύριας πρότασης. Μερικές φορές όμως το λεκτικό αυτό σύνολο παραλείπεται επομένως η αναφορική πρόταση παίρνει τη θέση του και γίνεται όρος κύριας πρότασης. Ειδικότερα οι ονοματικές αναφορικές προτάσεις χρησιμοποιούνται ως:

- α) υποκείμενο (Όποιος νιώθει άσχημα, να φύγει)
- β) κατηγορούμενο (Αυτός είναι ό,τι θέλεις)
- γ) αντικείμενο (Κάνε ό,τι καταλαβαίνεις)
- δ) επιθ. προσδιορισμός (Εκτιμώ αυτούς που λένε την αλήθεια)
- ε) παράθεση (Συμβουλέψου τον Νίκο, που είναι φίλος σου)
- στ) γενική κτητική (Μείνετε στο σπίτι οποιανού σας αρέσει)
- ζ) γενική υποκειμενική (Ν' ακούς τη συμβουλή όποιου σ' αγαπάει)

2.4.1.2 ΟΝΟΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΜΕ ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ

Κάποιες φορές οι ονοματικές αναφορικές προτάσεις δηλώνουν και μία επιρρηματική σημασία και εκφράζουν ειδικότερα τις παρακάτω έννοιες:

- α) αιτία
- β) σκοπό
- γ) αποτέλεσμα
- δ) προϋπόθεση
- ε) εναντίωση ή παραχώρηση

2.4.1.3 ΕΠΙΡΡΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Επιρρηματικές αναφορικές προτάσεις λέγονται οι δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγονται με αναφορικά επιρρήματα (όπου, όπως, που, καθώς κ.α.) ή με άλλους αναφορικούς επιρρηματικούς προσδιορισμούς και προσδιορίζουν ένα επίρρημα ή έναν άλλο επιρρηματικό προσδιορισμό μιας πρότασης.

Το επίρρημα ή ο επιρρηματικός προσδιορισμός που προσδιορίζεται από την αναφορική επιρρηματική πρόταση, μπορεί να υπάρχει στην άλλη (συνήθως κύρια) πρόταση ή πολύ συχνά να παραλείπεται και τότε η αναφορική πρόταση δίνει την εντύπωση ότι προσδιορίζει το ρήμα της άλλης πρότασης ενώ δεν συμβαίνει αυτό.

Οι επιρρηματικές αναφορικές προτάσεις ισοδυναμούν με επιρρηματικούς προσδιορισμούς και δηλώνουν, όπως και επιρρηματικοί προσδιορισμοί:

- α) τόπο
- β) χρόνο
- γ) τρόπο
- δ) ποσό
- ε) συμφωνία ή όρο
- στ) εναντίωση ή παραχώρηση
- ζ) παρομοίωση

Οι αναφορικές προτάσεις (ως προς το περιεχόμενό τους και ως προς τη σχέση τους με την πρόταση που προσδιορίζουν) χωρίζονται σε δύο τύπους α) στις προσδιοριστικές και β) στις παραθετικές προτάσεις.

Οι **προσδιοριστικές** αναφορικές προτάσεις είναι αναγκαίοι προσδιορισμοί του όρου που προσδιορίζουν, δηλαδή δίνουν μια πληροφορία που δεν μπορούμε να την παραλείψουμε. Αν γίνει αυτό τότε η κύρια πρόταση δεν δίνει νόημα ή αλλάζει τελείως το νόημα της π.χ. Ήρθε τη στιγμή που δεν τον περίμενε κανείς. Αν λείπει η αναφορική πρόταση τότε η κύρια δεν βγάζει νόημα.

Οι **παραθετικές** αναφορικές προτάσεις δεν αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμα στον όρο που προσδιορίζουν αλλά προσδίδουν απλώς μια πληροφορία και μπορούν να παραλειφθούν χωρίς να αλλάξει το νόημα της κύριας πρότασης π.χ. Το χιόνι, που έπεφτε πυκνό, κάλυψε όλη τη βόρεια Ευρώπη. Αν παραλειφθεί η αναφορική πρόταση, το νόημα εξακολουθεί να παραμένει απλώς χωρίς να συμπεριλαμβάνεται αυτή η παραπάνω πληροφορία.

2.4.2 ΕΓΧΩΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η έρευνα της Stavrakaki (2001), για την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρει πως στην ηλικιακή ομάδα των 3,5-5 ετών τα παιδιά κατανοούν τόσο τις αναφορικές υποκειμένου όσο και αντικειμένου, με υποκείμενο που βρίσκεται πριν το ρήμα. Στην ηλικία των 7 ετών οι αδυναμίες των παιδιών περιορίζονται αισθητά, ενώ σε αυτή την ηλικία μπορεί να γίνει πλέον κατανοητή και η πτώση, προκειμένου να επιλυθεί η αμφισημία.

Ειδικότερα, διαπιστώνει για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ότι στις περιπτώσεις των σύνθετων προτάσεων, απαιτείται σκληρή επεξεργασία από το σύστημα που ερμηνεύει την κατανόηση των προτάσεων. Παρά τις μέχρι τώρα διαφορετικές προσεγγίσεις, εξακολουθεί να πλανάται το ερώτημα το πώς η γραμματική και συντακτική ανάλυση, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους για την παραγωγή και κατανόηση του λόγου.

Ο προβληματισμός που αναπτύχθηκε σε σχέση με τη διαφοροποίηση στην απόδοση των αναφορικών προτάσεων του υποκειμένου και του αντικειμένου, δηλαδή μεταξύ προτάσεων, στις οποίες η κενή κατηγορία έχει θέση αντικειμένου ή υποκειμένου. Η διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις προτάσεις είναι η θέση από την οποία έχει μετακινηθεί το στοιχείο αναφοράς. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, οι αναφορικές προτάσεις υποκειμένου σχηματίζονται με τη μετακίνηση του υποκειμένου της αναφορικής πρότασης, π.χ. το παιδί [που τρώει ένα μήλο] είναι καλός μαθητής, ενώ οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου σχηματίζονται με τη μετακίνηση του αντικειμένου της αναφορικής πρότασης, π.χ. το παιδί [που μαλώνει ο δάσκαλος] (Stavrakaki, 2001).

Ένα κεντρικό ζήτημα που τίθεται είναι το κατά πόσον οι αρχές που εξουσιοδοτούνται να περιγράψουν το σύστημα των γνώσεων που συνθέτουν τη γλωσσική ικανότητα μπορεί, επίσης, να περιγράψει την εφαρμογή του συστήματος στη χρήση της γλώσσας. Η γραμματική συνίσταται από τη γνώση που ένας ομιλητής /ακροατής έχει για τη γλώσσα, αλλά δεν επιβάλλει κανέναν συγκεκριμένο αλγόριθμο ανάλυσης για το πώς θα χρησιμοποιηθεί αυτή η γνώση. Μέσα από αυτή την αντίληψη θεωρείται ότι οι κανόνες που ενσωματώνονται στη γραμματική δεν αντικατοπτρίζονται επακριβώς στην οργάνωση ανάλυσης και επομένως μπορεί η συντακτική ανάλυση να περιλαμβάνει διαδικασίες που είναι ανεξάρτητες από τη γραμματική. Επομένως οι στρατηγικές ανάλυσης μπορεί να είναι διαφορετικές από τη γλωσσική γνώση, αλλά παρόλα αυτά η επεξεργασία της πρότασης οδηγείται από τη γραμματική (Stavrakaki, 2001).

Τα σύγχρονα ελληνικά επιτρέπουν επαναληπτικές στρατηγικές και ειδικότερα η παρουσία των κλιτικών στις αναφορικές προτάσεις η οποία σχετίζεται με την κεφαλή της αναφορικής

πρότασης. Αυτά τα κλιτικά είναι καθαρά επαναληπτικά με την έννοια ότι έχει επισημανθεί για την ίδια αιτία ως κεφαλή της αναφορικής πρότασης, μόνο όταν η κεφαλή της αναφορικής καταλαμβάνει τη θέση του αντικειμένου. Η στρατηγική των κλιτικών είναι επίσης διαθέσιμη στον χρήστη, όταν η κεφαλή της αναφορικής πρότασης καταλαμβάνει τη θέση του υποκειμένου και το κενό είναι στη θέση του υποκειμένου, αλλά τα κλιτικά δεν χαρακτηρίζονται σε εκείνη την περίπτωση ως κεφαλή της αναφορικής πρότασης (Stavrakaki,2001).

Σχετικά λοιπόν με τις στρατηγικές ανάλυσης σύμφωνα με τη Stavrakaki (2001) υπάρχουν οι ακόλουθες υποθέσεις:

- Πρώτον η υπόθεση ότι ο αναλυτής δείχνει μία τοπική προτίμηση. Επομένως οι συνδέσεις μεγάλων αποστάσεων είναι δυσκολότερες από τις τοπικές.
- Δεύτερον υποτίθεται ότι όταν υπάρχει ένα κενό ή μία ονοματική φράση διαθέσιμη, ο αναλυτής προτιμάει να συμπληρώνει το κενό. Συνεπώς προβλέπεται ότι αν υπάρχει μια ονοματική φράση αντί για κενό η δυσκολία της πρότασης είναι μεγαλύτερη.

Η επίδραση της ονοματικής φράσης έχει γίνει γνωστή ως το αποτέλεσμα του «filled gap». Έχει περαιτέρω θεωρηθεί πιθανό ότι οι στρατηγικές ανάλυσης είναι ευαίσθητες στις ειδικές ιδιότητες της γλώσσας. Γι' αυτό οι διαδικασίες ανάλυσης αποτελούν παράμετρο του βαθμού 49 που η σάρωση χρησιμοποιεί τις ιδιότητες της φωνολογικής μορφής της συγκεκριμένης γλώσσας. Οι εμφανείς ιδιότητες των τυπολογικά διαφορετικών γλωσσών κατά κάποιο τρόπο δίνουν κατεύθυνση στο πρόγραμμα ανάλυσης ως προς το πώς να ασχοληθεί με τα εισερχόμενα, επομένως κάποιες στρατηγικές επεξεργασίας των εισερχομένων εξαρτώνται από την επιφανειακή μορφή της γλώσσας. Με σεβασμό στους θεματικούς ρόλους, τυπολογικά διαφορετικές γλώσσες παρέχουν ενδείξεις για τον αναλυτή προγράμματος, οι οποίες δεσμεύονται για τη συγκεκριμένη γλώσσα. Όσο περισσότερο παραβιάζονται οι προτιμήσεις του αναλυτή τόσο πιο δύσκολη είναι η επεξεργασία των δομών.

Τέλος, η Stavrakaki (2001) αναφέρει ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, κατά κανόνα έχουν γνώση των γλωσσικών αρχών και τείνουν να τους ακολουθούν στις περισσότερες των περιπτώσεων. Όμως ακόμα και η απουσία της μορφολογικής γνώσης στις αναφορικές προτάσεις δεν εμποδίζει τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, από το να επιτύχουν υψηλό επίπεδο παρουσίας. Η παρουσίασή τους δεν εξαρτάται από την εμφανή μορφολογία στη συμφωνία των αναφορικών προτάσεων. Από αυτήν την άποψη έχουν πλήρη κυριαρχία της συντακτικής παρουσίας των αναφορικών προτάσεων

Η Stathoroulou (2007), μελέτησε την παραγωγή των αναφορικών προτάσεων από ενήλικες με Σύνδρομο Down. Στο δείγμα της είχε συμπεριλάβει και μια ομάδα ελέγχου τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών ηλικίας 5,00-7,05 ετών περίπου από τα οποία προέκυψε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας παράγουν σωστά σχεδόν τα ίδια ποσοστά αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αναφορικών προτάσεων αντικειμένου.

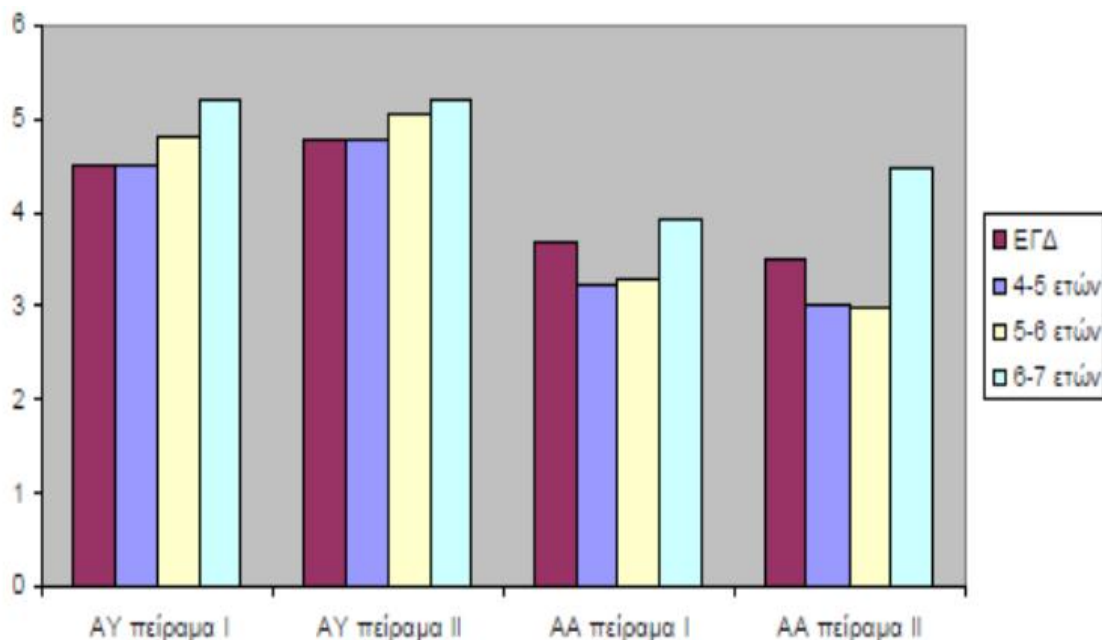
Η μελέτη της Τασιούδη (2009) είχε ως αντικείμενο έρευνας την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων και την επίδραση της μορφολογικής πτώσης σε αυτές σε παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή. Χώρισε την αξιολόγηση σε δυο ομάδες. Η πρώτη ομάδα, που ήταν και η ομάδα ενδιαφέροντος ήταν 10 παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από 10 παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ήταν η ομάδα ελέγχου. Οι ηλικίες που μελέτησε ήταν χωρισμένες σε τρεις μικρότερες ομάδες, παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, παιδιά 5-6 ετών και παιδιά 6-7 ετών. Η κατανόηση των αναφορικών προτάσεων της ελληνικής γλώσσας

που μελέτησε χωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες, στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και στις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου. Η έρευνα περιελάμβανε δυο πειράματα.

Στο πρώτο πείραμα ο παράγοντας «πτώση» είχε ουδετεροποιηθεί με τη χρήση του ουδετέρου γένους, το οποίο δεν διακρίνεται μορφολογικά σε ονομαστική και αιτιατική πτώση. Σε αυτό το πείραμα το αναμενόμενο είναι να υπάρχει μια διαφορά επίδοσης μεταξύ των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου καθώς επίσης και χειρότερη επίδοση σε παιδιά με ΕΓΔ σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου.

Στο δεύτερο πείραμα μελετάται η κατανόηση των αναφορικών προτάσεων με επίδραση της μορφολογικής πτώσης. Σωστές θεωρήθηκαν οι απαντήσεις που έδειχναν ακριβώς τον παράγοντα που ζητούσαν από την πρόταση του πειράματος, και όχι αυτές που αποτελούνταν μόνο από απλή επιλογή της σωστής εικόνας.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένας συγκεντρωτικός πίνακας με τις απαντήσεις των παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης για όλες τις ηλικιακές ομάδες που εξετάστηκαν, και στα δύο πειράματα σε αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και σε αναφορικές προτάσεις αντικειμένου.



Παρατηρώντας τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα φαίνεται αρχικά ότι η ομάδα ελέγχου είχε καλύτερες επιδόσεις και στα δύο πειράματα σε σχέση με τα παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή και δεύτερον ότι οι τιμές των απαντήσεων των παιδιών είναι σε καλύτερα επίπεδα όσον αφορά τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου παρά όσον αφορά τις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας που δείχνουν αυτή την καλύτερη επίδοση στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου έναντι των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου φαίνεται να έρχονται σε αντιστοιχία και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, στις οποίες εμφανίζεται αυτή η διαφορά (Guasti et al., 2008). Η De Vincenzi (1991), αναφέρει πως υπάρχει πάντα μια υπεροχή στις μικρότερες αλυσίδες κατά την επεξεργασία της πρότασης και αυτό προκύπτει καθώς η απόσταση από το ίχνος και το μετακινούμενο στοιχείο είναι μεγαλύτερη για τις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου σε σχέση με τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου (Αρχή Προτίμησης της Ελάχιστης Αλυσίδα).

Η μεταπτυχιακή διατριβή της Τούμπλαρη Α. (2014) επιχειρεί τη μελέτη της έννοιας της δυσλεξίας, των αιτιών της και κατά πόσο αυτή συνδέεται με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας επιλέγεται ένα δείγμα 11 παιδιών με δυσλεξία ηλικίας 8-11 ετών και 11 παιδιών τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 8-12 ετών, ενώ στη συνέχεια εφαρμόζονται στα συγκεκριμένα παιδιά δραστηριότητες σε σχέση με τα μορφολογικά και δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, την παραγωγή μορφολογικών και συντακτικών δομών, την ανάκληση συντακτικών δομών, την ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης κειμένου και την παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου.

Από την έρευνά φάνηκαν οι αδυναμίες των δυσλεκτικών παιδιών, ομιλητών της ελληνικής γλώσσας, στις συγκεκριμένες γλωσσικές δομές που εξετάσαμε. Στον έλεγχο της παραγωγής μορφολογίας και σύνταξης, τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, χωρίς ωστόσο να παρατηρείται ένα μεγάλο χάσμα. Στην παραγωγή αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου δεν διαφέρουν σημαντικά τα αποτελέσματα ανάμεσα σε παιδιά με δυσλεξία και στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

2.5 ΑΝΑΦΟΡΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Με την παρακάτω έρευνα η Gavriilidou et al. (2012) εξέταζε την αναφορική δέσμευση στα ελληνικά χρησιμοποιώντας δύο διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στο πρώτο πείραμα εξετάστηκε η ερμηνεία κλιτικών, ισχυρών αντωνυμιών και αυτοπαθών σε ενήλικες εφαρμόζοντας τη ΔοΚΤΑΕ, κατά το πρότυπο της έρευνας της Varlokosta (1999-2000) σε παιδιά.

Τα αποτελέσματα αναπαράγουν τα αντίστοιχα της Varlokosta (1999-2000), δείχνοντας ελαφρώς χαμηλότερα ποσοστά στη συνθήκη των ισχυρών αντωνυμιών. Η ελαφρά αυτή ασυμμετρία θα μπορούσε ξανά να ερμηνευθεί ως πειραματικός θόρυβος, παρά το ότι η παρουσία της είναι σταθερή, αν δεν είχαμε τα αποτελέσματα του δεύτερου πειράματος.

Στο δεύτερο πείραμα χρησιμοποιήθηκε η ΔΕΕ για να εξεταστεί η ερμηνεία κλιτικών, ισχυρών αντωνυμιών, αυτοπαθών και αυτοπαθών με δύο αντικείμενα αναφοράς σε παιδιά και ενήλικες.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά έχουν κοινά σημεία με εκείνα της Varlokosta (1999-2000). Με αυτή τη δοκιμασία, όπως και με τη ΔοΚΤΑΕ, τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στην ερμηνεία των αυτοπαθών στην περίπτωση που υπάρχουν δύο πιθανά αντικείμενα αναφοράς στην πρόταση, επιλέγοντας αντικείμενο αναφοράς που καθιστά την πρόταση αντιγραμματική. Από την άλλη μεριά, στη συνθήκη των ισχυρών αντωνυμιών, τα παρόντα αποτελέσματα διαφέρουν σημαντικά από των ερευνών που εφάρμοσαν τη ΔοΚΤΑΕ (Sanoudaki 2004, Varlokosta 1999,2000,2001). Η χρήση της ΔΕΕ στην έρευνα είχε ως αποτέλεσμα την απόδοση αυτοπαθούς ερμηνείας στην ισχυρή αντωνυμία αυτόν/αυτήν περίπου στο ένα τρίτο με ένα τέταρτο των περιπτώσεων τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ενήλικες.

Παρατηρείται ότι και στις δύο ομάδες η επιλογή δοκιμασίας επέδρασε καταλυτικά στην απόδοση ερμηνείας στην αντωνυμία. Σε αυτή την έρευνα φαίνεται πως μια ερμηνεία η οποία δεν είναι διαθέσιμη (στα παιδιά αλλά ούτε στους ενήλικες) είναι εκείνη που προτιμάται στο 1/3 περίπου των περιπτώσεων). Για να ερμηνευθεί αυτό ικανοποιητικά πρέπει να εξεταστεί σε συνδυασμό με την Αρχή της Ελαχιστοποίησης στην επιλογή των αντωνυμιών των Cardinaletti & Starke (1999). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η ελαφρά ασυμμετρία στα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών με ΔοΚΤΑΕ δεν γίνεται να

οφείλεται σε ελαφρύ Φαινόμενο της Καθυστέρησης της Αρχής B, μιας και κάτι τέτοιο παρατηρείται και σε ενήλικες. Επιπλέον, η ερμηνεία της ως «πειραματικού θόρυβου» θα παρουσίαζε πρόβλημα, εφόσον θα δημιουργούσε τη μη επιθυμητή ανάγκη για διαχώριση στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων των δύο μεθόδων: η διαφορά στα αποτελέσματα της ΔΕΕ ήταν μεγάλη και δεν θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως πειραματικός θόρυβος.

Αντίθετα, κατά τη Sanoudaki (2004), η ερμηνεία της ως αποτέλεσμα της παραβίασης της Αρχής της Ελαχιστοποίησης, όχι μόνο είναι δυνατή, αλλά, σε συνδυασμό με μια εξέταση της διαφορετικής φύσης των δύο δοκιμασιών, μπορεί να βοηθήσει στην ερμηνεία του παρόντος παράδοξου. Κατά τη ΔοΚΤΑΕ, οι συμμετέχοντες καλούνται να αποφασίσουν εάν ένα εκφώνημα είναι ή όχι αληθές. Η συνθήκη των ισχυρών αντωνυμιών στα σχετικά πειράματα παρουσιάζει μια πρόταση αντιγραμματική, όποια τιμή αληθείας κι αν δοθεί στο εκφώνημα: η ερμηνεία της αντωνυμίας ως αυτοπαθής στην πρόταση «η πριγκίπισσα βάφει αυτήν» παραβιάζει την Αρχή B, ενώ η μη αυτοπαθής ερμηνεία παραβιάζει την Αρχή της Ελαχιστοποίησης στην επιλογή αντωνυμιών. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες τηρούν την καθαρά συντακτική αρχή (Αρχή B), έναντι της εν μέρει πραγματολογικής αρχής (Αρχή της Ελαχιστοποίησης), επιλέγοντας μη αυτοπαθή ερμηνεία για την αντωνυμία. Σύμφωνα με την ερμηνεία αυτή, τα ελαφρώς χαμηλότερα ποσοστά στις σχετικές συνθήκες μπορούν να αναλυθούν ως περιπτώσεις όπου η πραγματολογική αρχή λαμβάνει προτεραιότητα έναντι της συντακτικής αρχής. Αντίθετα, στη ΔΕΕ, οι συμμετέχοντες είναι ελεύθεροι να διαλέξουν ποια είναι η εικόνα που ταιριάζει περισσότερο με το εκφώνημα. Στην περίπτωση που η πρόταση είναι αντιγραμματική, όποια εικόνα κι αν διαλέξουν, αναφέρεται ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να εφαρμόσουν διαφορετικές στρατηγικές επιδιόρθωσης. Στην παρούσα περίπτωση, ακούγοντας το εκφώνημα «Η πριγκίπισσα βάφει αυτήν», η πιθανή στρατηγική θα ήταν η επιδιόρθωση της παραβίασης της Αρχής της Ελαχιστοποίησης, με τη μετατροπή της ισχυρής αντωνυμίας (αυτήν) σε κλιτικό (την), και στη συνέχεια να επιλεγεί η εικόνα όπου η πριγκίπισσα βάφει τη μάγισσα.

Πρέπει να αναφερθεί ότι μεγάλο ποσοστό των ενηλίκων συμμετεχόντων που έδωσαν αυτοπαθή ερμηνεία στο εκφώνημα διόρθωσαν την πρόταση λέγοντας «αυτήν την ίδια» στις σχετικές προσπάθειες, ενώ, αντίστοιχα, αρκετοί από τους ενήλικες συμμετέχοντες που έδωσαν μη αυτοπαθή ερμηνεία διόρθωσαν την πρόταση λέγοντας «τη βάφει» (κλιτικό), «βάφει τη μάγισσα» (ουσιαστικό), ή «τη βάφει τη μάγισσα» (διπλασιασμός του κλιτικού), δημιουργώντας έτσι προτάσεις που διατηρούν μη αυτοπαθή ανάγνωση ενώ ταυτόχρονα δεν παραβιάζουν την Αρχή της Ελαχιστοποίησης. Αν και κανένα από τα παιδιά που συμμετείχαν δεν έδωσε λεκτικές ενδείξεις για τις στρατηγικές επιδιόρθωσης, κρίνοντας την ομοιότητα των αποτελεσμάτων στις δύο αυτές ομάδες (παιδιά και ενήλικες), μπορούμε να υποθέσουμε ότι πιθανόν και να ακολουθούν παρόμοιες στρατηγικές και τα παιδιά.

Άρα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι ισχυρές αντωνυμίες στην Ελληνική δεν υπόκεινται στο Φαινόμενο της Καθυστέρησης της Αρχής B. Σημαντικό εύρημα είναι η επίδραση της επιλογής διαφορετικής μεθοδολογίας στα αποτελέσματα της έρευνας πάνω στην αναφορική δέσμευση. Η χρήση της ΔΕΕ οδήγησε στο συμπέρασμα ότι μικρές ασυμμετρίες που είχαν θεωρηθεί ως πειραματικός θόρυβος σε προηγούμενες έρευνες, στην πραγματικότητα είναι αποτέλεσμα της παραβίασης της Αρχής της Ελαχιστοποίησης στην επιλογή αντωνυμιών, και έτσι προσφέρουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουμε τη συνήθη πρακτική να αγνοούνται τέτοιες μικρές ασυμμετρίες ως ένας απλός πειραματικός θόρυβος.

2.6. ΑΡΝΗΣΗ

Όταν θέλουμε να δηλώσουμε ότι κάτι δεν είναι αληθές ή δεν ισχύει, χρησιμοποιούμε αρνητικές αποφαντικές προτάσεις. Στο παράδειγμα (Κλαίρης, Μπαμπινιώτης, 2007) :

«Ο Γιάννης είναι πλούσιος».

Ο ομιλητής γνωρίζει ότι ο Γιάννης είναι πλούσιος (το δηλώνει και δεσμεύεται ως προς την αλήθεια του περιεχομένου της πρότασης). Ενώ, στο παράδειγμα:

«Ο Γιάννης δεν είναι πλούσιος».

ο ομιλητής δεσμεύεται ως προς την αλήθεια της άρνησής του. Γενικώς η αρνητική πρόταση θεωρείται το αντίθετο της καταφατικής πρότασης.

Για να εκφράσει ο ομιλητής την άρνησή του, γενικά χρησιμοποιεί δύο βασικούς τρόπους:

- 1) Τη γραμματική άρνηση, δηλαδή λέξεις- προθέσεις, συνδέσμους, επιρρήματα, αντωνυμίες ή απλούς δείκτες- που λειτουργούν ως προσδιοριστικά στοιχεία άλλων: δεν καπνίζω- μη φύγεις- οι μη καπνιστές- χωρίς εσένα- ούτε έρχεσαι ούτε τηλεφωνείς κ.λπ.
- 2) Τη λεξική άρνηση, δηλαδή λέξεις που από μόνες τους (όχι ως προσδιοριστικά άλλων) έχουν αρνητική σημασία.

Η άρνηση εμφανίζεται ως:

- Γραμματική άρνηση
 - 1) δεν, μη(ν)
 - 2) όχι (μπα)
 - 3) ούτε, μήτε
 - 4) κανένας, κανείς, τίποτε/-α, ποτέ, πουθενά
 - 5) χωρίς, δίχως, άνευ

· Λεξική άρνηση:

- 1) Στερητικά παραγωγικά μορφήματα
α-: άκακος, ανάλατος

ξε-: βάφω –ξεβάφω, φορτώνω- ξεφορτώνω

από-: μυθοποιώ- απομυθοποιώ, σφραγίζω-αποσφραγίζω

αντι-: πρόταση- αντιπρόταση

μη: μη καπνιστής

- 2) Αντώνυμα

Ειδική μορφή άρνησης μπορεί να θεωρηθεί η αντωνυμική σχέση των λέξεων: καλός-κακός «αυτός που δεν είναι καλός», ζεστός-κρύος «αυτός που δεν είναι ζεστός», ευτυχία-δυστυχία «η έλλειψη ευτυχίας» κ.λπ.

Ο ομιλητής, όταν θέλει να αρνηθεί την αλήθεια ή να αμφισβητήσει ή να απορρίψει τα όσα θεωρούνται αληθή, χρησιμοποιεί τη λέξη *δεν*, τόσο στον ανεξάρτητο όσο, μερικώς, και στον υποταγμένο λόγο του:

Δεν είπε ότι θα έρθει.

Είπε ότι *δεν* θα έρθει.

Η άρνηση δεν χρησιμοποιείται για όλους τους ρηματικούς τύπους, εκτός από εκείνους που συνεκφέρονται με το *να* και *ας*, οι οποίοι παίρνουν άρνηση μη(ν):

Δεν μιλάει αγγλικά.

Ας *μην* απαντήσει αμέσως!

Η γνήσια προστακτική (δίνε- δώσε) δεν παίρνει άρνηση (*μη δίνε- μη δώσε δεν χρησιμοποιούνται). Η αρνητική εντολή, συμβουλή και προτροπή ή απαγόρευση εκφράζονται με τους τύπους της υποτακτικής:

Μη μιλάτε!

Μην κρυώσεις!

Η άρνηση *όχι* αποτελεί προτασιακό επίρρημα, δηλαδή αποτελεί μια ελλειπτική πρόταση, η οποία για να γίνει κατανοητή προϋποθέτει το περιεχόμενο της ερώτησης που προηγείται. Σε αντίθεση με τα άλλα επιρρήματα που προσδιορίζουν ρήματα (π.χ. τρέχω γρήγορα), μπορεί να αναφέρεται από μόνο του σε ολόκληρη αρνητική πρόταση (όπως συμβαίνει με το *ναι* για την κατάφαση). Στην περίπτωση αυτή αποτελεί χαρακτηριστική μορφή ελλειπτικής πρότασης:

- Θα φύγεις;

- *Όχι!*

Για να συνδέσουμε δύο αρνητικά ανεξάρτητα μηνύματα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το *ούτε* (ή *σπανιότερα* το *μήτε*) που είτε προτάσσεται στο καθένα ξεχωριστά είτε προτάσσεται μόνο στο δεύτερο, ενώ στο πρώτο χρησιμοποιείται το *δεν*:

Ούτε καπνίζει ούτε πίνει.

Δεν πήγα να την δω *ούτε* την πήρα τηλέφωνο.

Με το *ούτε* μπορούμε να εκφράσουμε έμφαση χρησιμοποιώντας το μπροστά από έναν όρο της πρότασης, που μπορεί να προτάσσεται ή να έπεται. Στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιούμε επίσης και την άρνηση *δεν*:

Ούτε την μητέρα του δεν παίρνει τηλέφωνο.

Αρνητική σημασία μπορεί να εκφραστεί με αντωνυμίες και επιρρήματα (κανείς, κανένας, καμία, τίποτα, ποτέ, πουθενά) που αναφέρονται σε πρόσωπα ή πράγματα ή σε χρόνο και τόπο. Χαρακτηριστικό αυτών των αρνήσεων είναι ότι υποχρεωτικά χρησιμοποιούνται με τα *δεν* ή *μην*. Στην περίπτωση αυτή υπάρχουν δύο αρνήσεις στην πρόταση:

Κανένας δεν ήρθε.

Βασικός μηχανισμός της γλώσσας προκειμένου να εκφράσει την άρνηση σε λεξικό επίπεδο είναι η αντωνυμική σχέση (ζεύγη αντίθετων λέξεων), δηλαδή η αρνητική δήλωση της σημασίας μιας λέξης. Επίσης, η αρνητική σημασία μπορεί να εκφραστεί με λέξεις παράγωγες με τα προθήματα *α-*, *αντί-*, *από-*.

Οι αδύνατοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας που είναι έμμεσα και άμεσα αντικείμενα μπαίνουν μετά τα αρνητικά μόρια.

- Του έδωσες την μπάλα;
- Όχι, δεν του την έδωσα.
- Να του δώσω την μπάλα;
- Όχι, να μην του τη δώσεις.

Όταν το ρήμα είναι στον μέλλοντα, το *δεν* μπαίνει ακριβώς πριν από το μόριο *θα*. Οι αδύνατοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας μπαίνουν ανάμεσα στο *θα* και τον ρηματικό τύπο.

- Θα του δώσεις την μπάλα;
- Όχι, δεν θα του τη δώσω.

Στους συντελεσμένους χρόνους το *δεν* μπαίνει πριν από το βοηθητικό ρήμα *έχω*. Οι αδύνατοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας μπαίνουν ανάμεσα στο *δεν* και το *έχω* + ρηματικός τύπος.

- Του έχεις δώσει την μπάλα;
- Όχι, δεν του την έχω δώσει.

2.7 ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΑ ΕΠΙΘΕΤΩΝ

2.7.1.1 ΟΙ ΒΑΘΜΟΙ ΤΟΥ ΕΠΙΘΕΤΟΥ:

- Θετικός: Το επίθετο στον θετικό βαθμό σημαίνει πως το ουσιαστικό έχει ένα χαρακτηριστικό (σεμνός)
- Συγκριτικός: Το επίθετο στο συγκριτικό βαθμό σημαίνει πως το ουσιαστικό έχει ένα χαρακτηριστικό σε μεγαλύτερο βαθμό από ένα άλλο ουσιαστικό (σεμνότερος)
- Υπερθετικός: Χωρίζεται σε σχετικό υπερθετικό (το ουσιαστικό έχει ένα χαρακτηριστικό σε βαθμό μεγαλύτερο από όλα τα όμοια του) και απόλυτο υπερθετικό (το ουσιαστικό έχει ένα χαρακτηριστικό σε πολύ μεγάλο βαθμό, χωρίς να γίνεται σύγκριση με άλλα ουσιαστικά π.χ. θεοπάλαβος, πανύψηλος (Αλεξανδράκης, Σταθάκη 2000)).

2.7.1.2 ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΠΑΡΑΘΕΤΙΚΩΝ

Συγκριτικός:

Περιφραστικά **à** με δύο λέξεις (πιο σεμνός)

à μονολεκτικά (με μια λέξη προσθέτοντας στο θέμα του θετικού τις καταλήξεις: -ότερος, -ύτερος, -έστερος)

Υπερθετικός:

Σχετικό **à** βάζουμε μπροστά στο συγκριτικό το άρθρο (ο πιο σεμνός)

Απόλυτο **à**

- α) προσθέτουμε στο θέμα του θετικού τις καταλήξεις: -ότατος, -ύτατος, -έστατος

β) βάζουμε μπροστά στο θετικό το επίρρημα «πολύ»

γ) σχηματίζουμε σύνθετα με α' συνθετικό τις λέξεις: κατά, θεός, παν, όλο- (π.χ. καταπράσινος, θεοπάλαβος)

* Στο TROG-2 μελετάμε το συγκριτικό βαθμό των επιθέτων και όχι τον υπερθετικό π.χ. Το δέντρο είναι ψηλότερο από το σπίτι (πρόταση K2)

2.8 ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Είναι γεγονός πως η έρευνα όσον αφορά τη γραμματική της ελληνικής γλώσσας είναι περιορισμένη. Τα περισσότερα ερευνητικά στοιχεία αφορούν παιδιά με διαταραχές και δύσκολα βρίσκεται έρευνα που να αφορά τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Πληροφορίες παίρνουμε μόνο από την ομάδα ελέγχου και όχι για όλες τις ηλικίες.

Στην αναζήτηση βιβλιογραφικών πηγών δεν ήταν εύκολο να εντοπιστούν πολλές πληροφορίες. Η ελληνική γλώσσα είναι μια πλούσια μορφολογικά γλώσσα με πολλές γραμματικές δομές, κανόνες και εξαιρέσεις. Αρκετές έρευνες που βρέθηκαν ήταν σε πιλοτικό στάδιο, και επομένως δεν υπήρχε ένα μεγάλο δείγμα πληθυσμιακής ομάδας διαφορετικών χρονολογικών ηλικιών.

Ακόμα, οι περισσότερες από τις έρευνες που αφορούν στην γραμματική της ελληνικής είναι περιορισμένες σε συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες χωρίς να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα που να παρουσιάζει την πορεία της ανάπτυξης και κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων από τα παιδιά. Οι λόγοι αυτοί οδηγούν στην ανάγκη αδρής αξιολόγησης της γραμματικής αντίληψης ώστε να δημιουργηθούν νόρμες σύμφωνα με τις οποίες θα κινηθούν οι ερευνητές για να λάβουν πληροφορίες όσον αφορά την ανάπτυξη που ακολουθούν τα παιδιά στην κατάκτηση των γραμματικών φαινομένων.

Η ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζει μεγάλες ελλείψεις σχετικά με την κατάκτηση της ελληνικής γραμματικής. Πρόκειται για ένα αρκετά σημαντικό κεφάλαιο με πολυπλοκότητα που χρειάζεται πληροφορίες για όλες τις χρονολογικές ηλικίες. Επομένως, η αναγκαιότητα πραγματοποίησης ερευνών που πραγματεύονται την γραμματική κατανόηση, είναι μεγάλη. Η αναγκαιότητα αυτή ήταν η βάση για την δημιουργία της παρούσας έρευνας η οποία στοχεύει στην μελέτη της κατανόησης των γραμματικών φαινομένων από τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 4,00-4,11, με μητρική την ελληνική γλώσσα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. TROG-2 (ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ)

3.1 ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ TROG-2 (αγγλική έκδοση)

Το τεστ της γραμματικής αντίληψης (2η έκδοση) αποτελεί ένα γλωσσικό τεστ που σχεδιάστηκε για να χρησιμοποιείται από λογοθεραπευτές, ψυχολόγους και δασκάλους κωφών. Εκτιμάει την αντίληψη της γραμματικής δίνοντας βάση στις κλίσεις, τις λειτουργικές λέξεις και τη σειρά των λέξεων. Το TROG-2 δίνει τη δυνατότητα να λαμβάνονται πληροφορίες όχι μόνο για το επίπεδο της γραμματικής ενός ατόμου σε σχέση με τα άλλα άτομα της ίδιας ηλικίας αλλά και να επισημανθούν τα σημεία που το άτομο παρουσιάζει δυσκολία ως προς τη γραμματική (Bishop, 2003)

3.2 ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

- Το τεστ αποτελείται από 80 ερωτήματα των 4 εικόνων επιλογής (four-choice items)
- Χρησιμοποιείται ένα περιορισμένο και απλοποιημένο λεξιλόγιο ουσιαστικών, ρημάτων και επιθέτων.
- Η κατανόηση εκτιμάται με τη χρήση κάποιων επιλογών που μόνο η μια εικόνα είναι σωστή έναντι των τριών άλλων που διαφέρουν κατά ένα γραμματικό ή λεκτικό στοιχείο.
- Για κάθε γραμματικό φαινόμενο υπάρχει ένα μπλοκ των τεσσάρων αντικειμένων. Το μπλοκ είναι επιτυχημένο όταν και τα τέσσερα επιμέρους κομμάτια του έχουν απαντηθεί σωστά. Ο λόγος για τον οποίο χρησιμοποιούνται τα διαφορετικά μπλοκ της γραμματικής είναι για να χρησιμοποιηθεί το TROG-2 ως ένα διαγνωστικό εργαλείο των γραμματικών στοιχείων που το παιδί παρουσιάζει τη δυσκολία.
- Τα μπλοκ έχουν τοποθετηθεί με αύξοντα βαθμό δυσκολίας και το τεστ διακόπτεται όταν σημειωθούν 5 συνεχόμενα λανθασμένα μπλοκ.
- Υπάρχει ένα προαιρετικό επιπρόσθετο τμήμα των 48 αντικειμένων με σκοπό να ελεγχθεί εάν χρειαστεί το λεξιλόγιο.
- Το TROG-2 έχει σταθμιστεί σε 792 παιδιά ηλικία 4-16 ετών και σε 70 ενήλικες με μητρική την αγγλική γλώσσα
- Το τεστ χρειάζεται 10 με 20 λεπτά για να χορηγηθεί.

3.3 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΤΕΣΤ

Το TROG-2 πρέπει να χορηγείται από άτομο που είναι φυσικός ομιλητής της εκάστοτε γλώσσας και έχει την εμπειρία να χορηγεί ατομικά τεστ. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να πραγματοποιείται η χορήγηση του τεστ σε ένα ήσυχο δωμάτιο, απαλλαγμένο από εξωτερικούς θορύβους. Ο εξεταστής πρέπει να είναι εξοικειωμένος με το υλικό και τις οδηγίες του τεστ και να αποκτήσει καλή συνεργασία με το παιδί πριν ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης.

Για να αποφευχθούν οι συνέπειες της εξάσκησης του τεστ από το παιδί, δεν πρέπει να χορηγείται ξανά σε διάστημα λιγότερο από τους 9 μήνες από την πρώτη χορήγηση.

3.4 ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ TROG-2

Ιστορική Αναδρομή:

Η αρχική έκδοση του TROG εξελίχτηκε μέσα από ερευνητικό υλικό το οποίο αναπτύχθηκε με σκοπό να αξιολογήσει τις πτυχές της γλωσσικής κατανόησης σε παιδιά με συγκριμένες γλωσσικές ανάγκες. Ο συγγραφέας ερευνούσε το ενδεχόμενο, κάποια προβλήματα κατανόησης και ενδιαφερόταν συγκεκριμένα ποια από τα παιδιά που ο εκφραστικός τους λόγος παρουσίαζε γραμματικές δυσκολίες είχαν γραμματικές αντιθέσεις.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας είχε καταστεί προφανές ότι τα ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιεί το τεστ για την κατανόηση των παιδιών, παρουσίασαν ενδιαφέρον και σε άλλους επαγγελματίες του ευρύτερου τομέα. Τα δημοσιευμένα τεστ που είχαν σχεδιαστεί για την αξιολόγηση της κατανόησης της γραμματικής δομής ήταν λίγα σε πλήθος και αυτά που υπήρχαν έτειναν να είναι κατάλληλα μόνο για παιδιά νεαρότερης ηλικίας. Έτσι το 1981 αποφασίστηκε να επινοήσουν και να τυποποιήσουν το trog για κλινική χρήση. Αυτό εκδόθηκε από τον συγγραφέα και χρησιμοποιείται ευρέως σε έρευνες άλλα και σε κλινική χρήση τα τελευταία 20 χρόνια. Το μεγαλύτερο κίνητρο στην ανάπτυξη του trog-2 ήταν η ανάγκη για νέα τυποποίηση. Οι αρχικές νόρμες που είχαν συλλεχτεί στα τέλη της δεκαετίας του 1970 ήταν πάνω από 20 χρονών. Πολλά από τα αρχικά χαρακτηριστικά του trog έχουν αντέξει στο χρόνο και τα συναντάμε στο και στο TROG-2. Συγκεκριμένα :

- Το τεστ έχει σχεδιαστεί για να είναι κατάλληλο για ηλικίες από 4 ετών έως και την ενηλικίωση
- Δεν απαιτεί εκφραστική γλωσσά από τον εξεταζόμενο
- Οι εικόνες του τεστ είναι ζωγραφισμένες καθαρά και με έντονα χρώματα. Έχει δοθεί εσκεμμένη έμφαση στο να εξαιρούνται εικόνες που είναι δύσκολο να διαχωριστούν.
- Ειδική μέριμνα έχει δοθεί έτσι ώστε να χρησιμοποιούνται απλές εκφράσεις για να μειωθεί η πιθανότητα αποτυχίας λόγω του ότι ο εξεταζόμενος μπορεί να μην γνωρίζει το νόημα μιας λέξης
- Σε κάθε απόπειρα του τεστ έχει μειωθεί η επιρροή μη γλωσσικών παραγόντων, όπως η αληθοφάνεια των εικονιζόμενων συμβάντων.
- Οι προτάσεις στο τεστ μπορεί να επαναλαμβάνονται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Αυτό ελαχιστοποιεί την πιθανότητα να γίνονται σφάλματα λόγω έλλειψης προσοχής παρά από μη κατανόηση της γραμματικής.
- Σε κάθε γραμματική αντίθεση χρησιμοποιούνται 4 επιλογές. Η πιθανότητα να είναι και στα 4 σωστός είναι 0.004. Αυτό σημαίνει ότι το TROG-2 παρέχει αξιολόγηση με νόημα και επίσης κατανόηση των γλωσσικών δομών που χρησιμοποιεί ο εξεταζόμενος, έτσι βγαίνουν συμπεράσματα για το γλωσσικό επίπεδο του εξεταζόμενου άλλα λειτουργεί και ως τρόπος διάγνωσης για να υποδείξει σε ποιους τομείς δυσκολευτεί ο εξεταζόμενος. Επίσης δίνει την δυνατότητα στον εξεταστή να διακρίνει κάποιο πρότυπο στα σφάλματα και μπορεί να υποδείξει το λόγο που ο εξεταζόμενος αδυνατεί να κατανοήσει.
- Έχουν σχεδιαστεί διασπαστές, έτσι ώστε να τα πρότυπα λαθών να φωτίζουν τη φύση ενός προβλήματος κατανόησης. Η επίδοση σε ένα τεστ πολλαπλών επιλογών δεν είναι απλά μια συνάρτηση της πολυπλοκότητας μιας πρότασης στο τεστ. Εξαρτάται επίσης και από τους αντιπερισπασμούς στις εικόνες του τεστ. Για παράδειγμα, ένα παιδί που φέρεται να καταλαβαίνει την πρόταση : «'ο κύκλος είναι μέσα στο αστέρι», όταν η σωστή εικόνα έρθει σε αντίθεση με μια που έχει κύκλους πάνω, κάτω και δίπλα από τα αστέρια, δίνετε να απαντήσει λάθος λόγω των χαρακτηριστικών που δεν σχετίζονται με την πρόταση. Έτσι το παιδί δεν

καταλαβαίνει ότι η σειρά των λέξεων είναι σημαντική. Τα δε πρώτα μπλοκ στο TROG-2 περιέχουν φύλλα που ενεργούν ως λεκτικοί διασπαστές, ενώ τα μετέπειτα μπλοκ έχουν μόνο γραμματικά άσχετα. Τα άσχετα λεκτικά χαρακτηριστικά είναι εικόνες που δεν αντιστοιχούν σε κάποια από τις προτάσεις του τεστ για μια ή δυο λέξεις, ενώ τα γραμματικά συμβάντα που αποσπούν την προσοχή σε μια εικόνα η οποία διαφέρει από την πρόταση του τεστ σε επίπεδο γραμματικής αντίθεσης. Π.χ. από μια κλίση, από μια λειτουργική λέξη, ή από τη σειρά των λέξεων. Παράδειγμα : στο TROG-2 το τμήμα K1 («η αγελάδα κυνηγιέται από το κορίτσι»), εικόνα 1 («το κορίτσι κυνηγιέται από την αγελάδα») είναι ένας γραμματικός διασπαστής , ενώ στην εικόνα 2 («η αγελάδα ταΐζεται από το κορίτσι») και στην εικόνα 1 («η αγελάδα καβαλιέται από το κορίτσι») είναι λεκτικοί διασπαστές. Όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο , η συμπερίληψη των λεκτικών διασπαστών βοηθά τον εξεταστή να διαχωρίσει μέσω του πρότυπου λαθών που σχηματίζεται, εάν το παιδί έχει δυσκολία στη γραμματική δομή ή έχει γενικότερο πρόβλημα. Για παράδειγμα , ένα παιδί που είναι εξαιρετικά απρόσεκτο, δεν ακούει ή δεν θυμάται μια πρόταση στο τεστ ή δεν βλέπει σωστά τις εικόνες στο τεστ ή έχει ασθενές λεξιλόγιο, αναμένεται να κάνει μεγάλο ποσοστό γραμματικών λαθών στο τεστ (Bishop, 2003).

3.5 ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΤΡΟG-2

BLOCK	ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ
A	Συνδυασμός 2 στοιχείων (προτάσεις Y-P)	Το πρόβατο τρέχει
B	Άρνηση	Ο άντρας δεν κάθεται
Γ	Τοπικές προθέσεις «μέσα» και «πάνω»	Το ποτήρι είναι πάνω στο κουτί
Δ	Τρία στοιχεία (προτάσεις Y-P-A)	Το κορίτσι σπρώχνει το κουτί
E	Αντιστροφή Υποκείμενο-Ρήμα- Αντικείμενο	Η γάτα κοιτάζει το αγόρι
Z	Τέσσερα στοιχεία (προτάσεις Y-P-A, αντικείμενα με παρατακτική σύνδεση)	Το άλογο κοιτάζει το ποτήρι και το βιβλίο
H	Αναφορική πρόταση στο υποκείμενο	Ο άντρας, ο οποίος τρώει, κοιτάζει τη γάτα
Θ	Όχι μόνο το «χ» αλλά και το «ψ»	Το μολύβι δεν είναι μόνο μακρύ αλλά και κόκκινο
I	Τοπικές προθέσεις «πάνω» και «κάτω»	Το λουλούδι είναι πάνω από το λουλούδι
K	Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	Η πάπια είναι μεγαλύτερη από την μπάλα
Λ	Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	Η αγελάδα σπρώχνεται από το κορίτσι
M	Κενό υποκείμενο	Ο άντρας κοιτάζει το άλογο και

	παρατακτικής πρότασης	τρέχει
N	Αντωνυμία γένος/αριθμός	Αυτοί τον σπρώχνουν
Ξ	Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	Ο άντρας βλέπει ότι το αγόρι τον δείχνει
Ο	Ούτε... Ούτε	Το κορίτσι ούτε τρέχει ούτε δείχνει
Π	Χ αλλά όχι Ψ	Το ποτήρι αλλά όχι το πιρούνι είναι κόκκινο
P	Προσδιορισμός υποκειμένου	Ο ελέφαντας ο οποίος σπρώχνει το αγόρι είναι μεγάλος
Σ	Ενικός/ Πληθυντικός αριθμός	Οι αγελάδες είναι κάτω από το δέντρο
T	Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	Το κορίτσι κυνηγάει τον σκύλο που τρέχει
Υ	Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις	Το πρόβατο, το οποίο κοιτάζει το κορίτσι τρέχει

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Έχοντας ως στόχο τη δημιουργία μιας νόρμας όσον αφορά την γραμματική αντίληψη σε παιδιά 4;0-4;11 χρονών στην ελληνική γλώσσα η χορήγηση του TROG-2 είχε ως αφετηρία την επιλογή του κατάλληλου δείγματος παιδιών ώστε να μπορέσει αυτό το τεστ να καταστεί όσο το δυνατόν πιο έγκυρο, πιλοτικά βέβαια για τις παραπάνω ηλικίες.

Από τα παιδιά που χρησιμοποιήθηκαν ως δείγμα στη διεξαγωγή της έρευνας είχαν αποκλειστεί αυτά που είχαν λάβει διάγνωση για γλωσσικές διαταραχές, διγλωσσία, αισθητηριακές διαταραχές ή αυτά που παρακολουθούσαν συνεδρίες λογοθεραπείας. Το δείγμα πρόκυψε από τυχαία επιλογή παιδικών σταθμών, προ νηπίων και νηπιαγωγείων με στόχο να συγκεντρωθούν απαντήσεις από 60 διαφορετικά παιδιά με μητρική την ελληνική γλώσσα, με ηλικία από 4,00 χρονών έως 4,11. Συγκεκριμένα συλλέχθηκαν 29 παιδιά ηλικίας 4,0-4,5 και 31 παιδιά ηλικίας 4,6-4,11

4.1 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

4.1.1 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ RAVEN

Το τεστ νοημοσύνης RAVEN είχε δημιουργηθεί από τον John C. Raven το 1936. Είναι το πιο κοινό τεστ που μπορεί να χορηγηθεί σε ηλικίες που ξεκινούν από την ηλικία των 5 ετών έως και αρκετά μεγάλες ηλικίες. Έχει δύο κλίμακες, την Coloured Progressive Matrices- CPM και την Crichton Vocabulary Scales- CVS. Στην παρούσα μελέτη θεωρήθηκε απαραίτητο να χορηγηθεί η κλίμακα CPM του Raven, ώστε να εξασφαλιστεί το νοητικό δυναμικό και η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα.

4.1.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ TROG-2

Σύμφωνα με την Bishop, (2003) έχει πραγματοποιηθεί μεγάλη έρευνα όσον αφορά το κομμάτι της κατανόησης των παιδιών από τους επιστήμονες και οι μελέτες αυτές έχουν απασχολήσει ιδιαίτερος το ενδιαφέρον τον ερευνητών. Δοκιμασίες όμως που να εξετάζουν και να αξιολογούν την γραμματική αντίληψη αποκλειστικά και ειδικά σε ένα εύρος χρονικών ηλικιών σε παιδιά, είναι λιγοστές. Με αφορμή αυτό το γεγονός το 1981 αποφασίστηκε να δημιουργηθεί και να σταθμιστεί ένα τεστ που θα ήταν κατάλληλο για κλινική χρήση. Η έκδοση αυτή ήταν δημιουργία της Bishop και χρησιμοποιείται ευρέως από διάφορους κλινικούς σε ερευνητικά και αξιολογητικά πλαίσια. Το βασικό κίνητρο για την ανάπτυξη του TROG-2 ήταν το γεγονός πως χρειαζόταν μια νέα στάθμιση (Bishop, 2003).

4.1.3 ΥΛΙΚΟ

Στην παρούσα έρευνα το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την χορήγηση του τεστ ήταν αυτό που χρησιμοποιείται στο TROG-2. Επειδή ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογηθεί η γραμματική κατανόηση των παιδιών με μητρική την ελληνική γλώσσα, χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη έκδοση του τεστ, δηλαδή η μετάφραση των προτάσεων από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα. Η μετάφραση αυτή έγινε από τις φοιτήτριες του τμήματος και τον επιβλέποντα καθηγητή. Τα γραμματικά φαινόμενα που αξιολογούνται χωρίζονται σε είκοσι τμήματα τα οποία παρουσιάζονται στην παρακάτω λίστα.

- A. Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y-P)
- B. Άρνηση
- Γ. Τοπικές προθέσεις (μέσα-επάνω)

- Δ. Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)
- Ε. Αντιστροφή Y-P-A
- ΣΤ. Συνδυασμός 4 στοιχείων
- Ζ. Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου
- Η. Όχι μόνο X αλλά και Ψ
- Θ. Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)
- Ι. Συγκριτικός βαθμός επιθέτων
- Κ. Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις
- Λ. Κενό Υ παρατακτικής πρότασης
- Μ. Γένος και αριθμός αντωνυμιών
- Ν. Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου
- Ξ. Ούτε - ούτε
- Ο. Χ αλλά όχι Ψ
- Π. Προσδιορισμός υποκειμένου
- Ρ. Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών
- Σ. Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου
- Τ. Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)

4.1.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όλες οι προτάσεις που περιλαμβάνονται στο TROG-2, είχαν ηχογραφηθεί σε στούντιο ηχογράφησης από φοιτήτρια που είχε ως θέμα πτυχιακής την 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 γλώσσα. Η ομιλία ήταν σταθερής έντασης και φυσιολογικού ρυθμού. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ο παρακάτω εξοπλισμός:

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

Για να χορηγηθούν οι ηχογραφημένες προτάσεις στα παιδιά χρησιμοποιήθηκε φορητός υπολογιστής και οι εικόνες ήταν σε έντυπη μορφή.

4.1.5 ΜΕΘΟΔΟΣ

Η διαδικασία διεξαγωγής της μελέτης περιλάμβανε τη συγκέντρωση 60 παιδιών ηλικίας 4,00-4,11 στα οποία χορηγήθηκε το TROG-2 από το ίδιο άτομο, με τον ίδιο τρόπο (φορητός υπολογιστής και εκτυπωμένες εικόνες), δεν υπήρξε καμία διακοπή για ξεκούραση του παιδιού, ούτε επενέβη τρίτο άτομο κατά τη διάρκεια της χορήγησης.

Από τα σχολεία είχα δυνατότητα πρόσβασης σε δείγμα 90 παιδιών, από τα οποία τα 30 δεν πληρούσαν τα κριτήρια αποκλεισμού της έρευνας, τα οποία ήταν τα εξής:

- § Πρόσφατα είχαν παρακολουθήσει συνεδρίες Λογοθεραπείας (12 παιδιά).
- § Επίδοση στο εργαλείο RAVEN χαμηλότερη των φυσιολογικών ορίων (10 παιδιά με IQ < 85)
- § Διγλωσσία (8 δίγλωσσα παιδιά).

Η χορήγηση του τεστ έγινε σε μια άλλη, ήσυχη αίθουσα μέσα στο σχολείο που δεν θα είχε κάποιο διασπαστικό θόρυβο. Οι γενικές πληροφορίες του κάθε παιδιού περιελάμβαναν μόνο το φύλο και την ημερομηνία γέννησης και είχαν ληφθεί πριν ξεκινήσει η διαδικασία, από τις δασκάλες των παιδιών. Το τεστ έχει 80 προτάσεις που χωρίζονται σε 20 blocks των τεσσάρων προτάσεων και μελετούν διαφορετικά γραμματικά φαινόμενα. Όσο προχωράει το τεστ, τα γραμματικά φαινόμενα που συναντώνται αυξάνουν σε δυσκολία. 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 προ απαιτούμενες δεξιότητες για να αντιμετωπίσει τη γραμματική δομή και δεν βαθμολογούνται. Λειτουργούν ως παράδειγμα.

Κάθε σελίδα που παρουσιάζεται στο παιδί περιλαμβάνει 4 διαφορετικές εικόνες. Δίνονται λίγα δευτερόλεπτα στο κάθε παιδί ώστε να μπορέσει να επεξεργαστεί τις εικόνες και να εξοικειωθεί με αυτές. Στην αρχή δίνεται στο παιδί το παράδειγμα Α0 προκειμένου να αντιληφθεί τη διαδικασία που απαιτείται. Το τεστ ξεκινάει με την αξιολογήτρια να 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. Εάν το παιδί δώσει τη σωστή απάντηση, τότε το τεστ ξεκινάει. Στην περίπτωση όμως που η απάντηση του υποκειμένου δεν είναι η σωστή, η αξιολογήτρια επαναλαμβάνει το παράδειγμα, με σκοπό να μπορέσει να καταλάβει το παιδί το λάθος του. Σε περιπτώσεις που μπορεί να χρειάζεται, δείχνει η ίδια την σωστή απάντηση.

Σε όλους τους συμμετέχοντες είχε δοθεί η οδηγία να κοιτάνε και τις 4 εικόνες προτού δώσουν την οριστική τους απάντηση. Επίσης τους είχε γίνει σαφές πως στην περίπτωση που δεν ακούσουν κάτι καλά θα μπορούν να ζητήσουν επανάληψη. Όταν συνέβαινε αυτό η αξιολογήτρια έπρεπε να επαναλάβει όλη η πρόταση και όχι μόνο το μέρος που δεν άκουσε το παιδί. Έπειτα η αξιολογήτρια συμπλήρωνε στην κατάλληλη στήλη ένα «E» κάθε φορά που μια πρόταση είχε ειπωθεί σε επανάληψη.

Ολοκληρώνοντας την απάντηση του κάθε παιδι λάμβανε λεκτική επιβράβευση για την προσπάθεια του χωρίς να αναφέρεται σε αυτό αν η απάντηση ήταν σωστή ή λανθασμένη. Ταυτόχρονα, συλλέγονταν και καταγράφονταν τα δεδομένα σε ένα ειδικό έντυπο καταγραφής των απαντήσεων και τέλος, υπολογίζονταν οι σωστές και οι λανθασμένες απαντήσεις του κάθε παιδιού όπως αναφέρονταν στα εργαλεία αξιολόγησης.

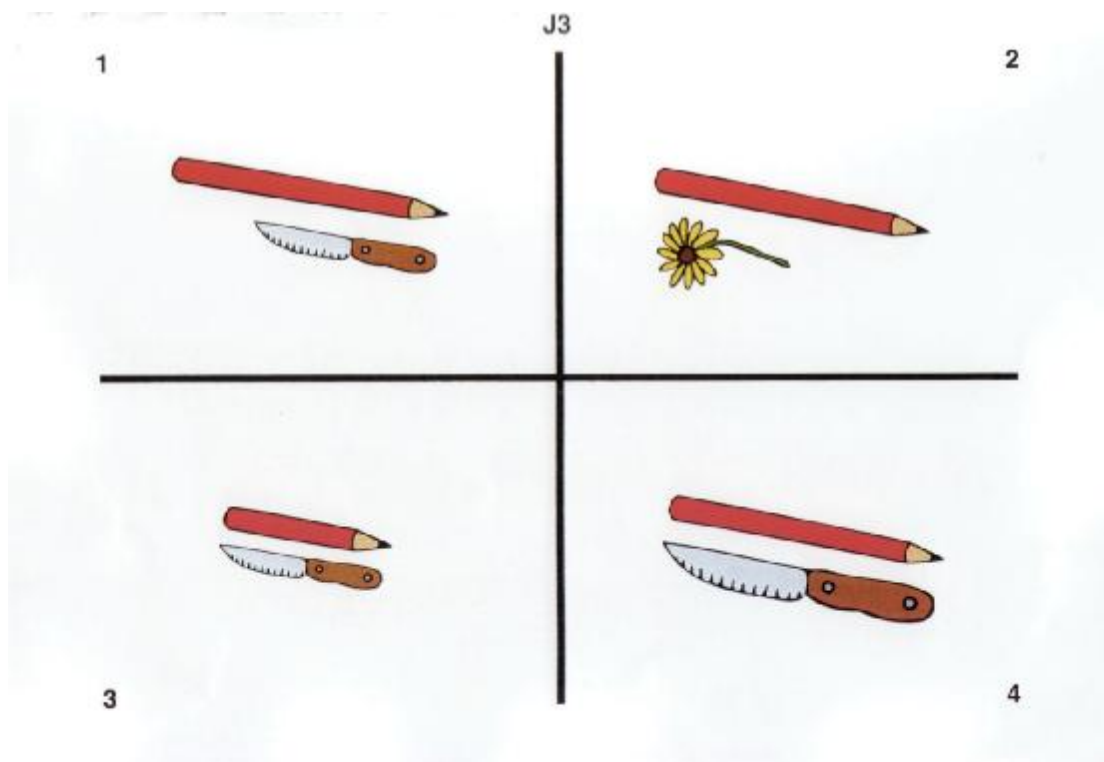
4.1.6 ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΛΕΞΙΚΟΙ ΔΙΑΣΠΑΣΤΕΣ

Οι προτάσεις που περιλαμβάνονται στο εργαλείο TROG-2, περιέχουν γραμματικούς καθώς και λεξικούς διασπαστές. Οι γραμματικοί διασπαστές αποτελούν εικόνες που διαφέρουν από την αξιολογητική ως προς ένα γραμματικό στοιχείο, δηλαδή, λειτουργική λέξη ή σειρά των λέξεων. Οι λεξικοί διασπαστές παρουσιάζονται στα τμήματα Α-Β-Δ-Ε-ΣΤ-Ι-Κ. Υπάρχουν μέσα στις εικόνες και δεν ανταποκρίνονται στην αξιολογητική πρόταση σε μια ή δυο λέξεις περιεχομένου, όπως: ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα. (Bishop, 2003).

Παράδειγμα λεξικού διασπαστή:

I3: «Το μολύβι είναι πιο μακρύ από το μαχαίρι.»

Η σωστή απάντηση είναι η επιλογή 1, ενώ η εικόνα με το λεξικό διασπαστή είναι η 2 («Το μολύβι είναι πιο μακρύ από το λουλούδι.»).



4.1.7 ΜΟΤΙΒΟ ΛΑΘΩΝ

Υπάρχουν 3 μοτίβα λαθών που πραγματοποιούνται από τα παιδιά σύμφωνα με την (Bishop, 2003):

Συστηματικά Λάθη:

Τα συστηματικά λάθη δείχνουν πως ένα παιδί δεν καταλαβαίνει την δομή, και επιχειρεί να την ερμηνεύσει με όρους μιας άλλης, μιας δομής πιο οικείας, κάτι το οποίο οδηγεί στο να απαντάει λανθασμένα σε όλο το τμήμα. Για παράδειγμα, μια παθητική πρόταση όπως «Η αγελάδα κυνηγιέται από το κορίτσι», θα ερμηνευθεί από το παιδί ως ενεργητική και θα επιλεγεί η εικόνα που δείχνει την αγελάδα να κυνηγάει το κορίτσι.

Σποραδικά Λάθη:

Αν τα λάθη είναι σποραδικά, αυτό δείχνει πως ο συμμετέχοντας έχει κάποια επίγνωση και κατανόηση της εξεταζόμενης δομής, αλλά η επίδοση του επηρεάζεται από περιορισμούς στη διαδικασία. Τα σποραδικά λάθη είναι το πιο συχνό μοτίβο λαθών σε παιδιά ηλικίας από 6 ετών και πάνω. Αυτό συσχετίζεται με την ιδέα πως όταν τα 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

Τυχαία λάθη:

Τα τυχαία λάθη εντοπίζονται όταν το παιδί απαντάει κατά τύχη, δίνει δηλαδή τυχαίες απαντήσεις. Αυτού του είδους τα λάθη δείχνουν πως ο εξεταζόμενος δεν έχει καμία επίγνωση του νοήματος της γραμματικής δομής που εξετάζεται.

4.1.8 ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Για να μετρηθούν οι απαντήσεις του τεστ λαμβάνονταν υπόψη μόνο τα blocks σαν σύνολο και όχι καθεμία από τις προτάσεις που απαντήθηκαν σωστά. 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 είχε επιτυχία, όταν και οι τέσσερις προτάσεις σε αυτήν είχαν απαντηθεί σωστά. Εάν το παιδί δώσει έστω μια λανθασμένη απάντηση σε μια από τις τέσσερις προτάσεις, η τετράδα θεωρείται ανεπιτυχής, και βαθμολογείται με F (F= FAIL).

Η δοκιμασία ξεκινά έχοντας ως βάση τις πέντε σωστές απαντήσεις σε πέντε συνεχόμενα blocks και σταματάει όταν το παιδί αποτύχει σε πέντε συνεχόμενα blocks. Στην παρούσα πτυχιακή εργασία, η αξιολόγηση δεν είχε ως σημείο εκκίνησης τα πέντε συνεχόμενα σωστά μπλοκ και δεν ολοκληρωνόταν στα πέντε συνεχόμενα λανθασμένα blocks. Θεωρήθηκε αναγκαίο, εφόσον το TROG-2 δεν είναι σταθμισμένο στα Ελληνικά, να εξεταστούν όλα τα γραμματικά φαινόμενα, με σκοπό να εντοπιστούν οι δυσκολίες των παιδιών με μητρική την ελληνική γλώσσα.

Μετά το τέλος της αξιολόγησης και της συλλογής των δεδομένων από τις απαντήσεις κάθε παιδιού χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS. Η ανάλυση των δεδομένων και η γραφική τους αναπαράσταση αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο.

4.2 ΒΑΣΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης είναι καθοριστική για την εξασφάλιση ορθών αποτελεσμάτων από τη διεξαγωγή μιας έρευνας. Όταν χρησιμοποιείται ένα εργαλείο μέτρησης, ανεξάρτητα από το εάν έχει ήδη σταθμιστεί ή έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες μιας έρευνας, θα πρέπει να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του. Επίσης, χρειάζεται να αναφερθούν τα είδη αξιοπιστίας και οι τύποι εγκυρότητας που έχουν υποστηρίξει το εργαλείο μέτρησης σε περίπτωση ανακοίνωσης ή δημοσίευσης της ερευνητικής μελέτης. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών αποτελούν σοβαρές ενδείξεις που θεωρούνται τεκμηριωμένες και μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα. Όταν δεν αναφέρεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης, τα αποτελέσματα μιας έρευνας είναι αποδεκτά με επιφύλαξη και η μελέτη παρουσιάζει πολλούς περιορισμούς ως προς την ορθότητα των αποτελεσμάτων της (Ουζούνη, Νακάκης, 2011).

4.2.1 ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Η αξιοπιστία είναι το πρώτο χαρακτηριστικό που θα πρέπει να διαθέτει ένα εργαλείο μέτρησης και αναφέρεται στη σταθερότητα που εμφανίζει σε διαδοχικές μετρήσεις. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, εμφανίζει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα, εκτός εάν έχει συμβεί μια σημαντική αλλαγή μεταξύ των μετρήσεων. Η αξιοπιστία μπορεί να αποδοθεί εννοιολογικά με τους όρους «σταθερότητα» και «εσωτερική συνοχή» που αφορά στις παραμέτρους τις οποίες θα πρέπει οι ερευνητές να εξετάζουν, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν ένα εργαλείο μέτρησης στην πράξη. Επίσης, ένα όργανο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο στο βαθμό που είναι απαλλαγμένο από το τυχαίο σφάλμα (Ουζούνη, Νακάκης, 2011)

Χρησιμοποιούνται διάφορα είδη αξιοπιστίας ενός οργάνου μέτρησης. Τα πλέον συνήθη είδη αξιοπιστίας είναι των επαναληπτικών μετρήσεων, των εναλλακτικών τύπων, των ημίκλαστων ή ημίσεων, της εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας, των μετρήσεων του ίδιου παρατηρητή και μεταξύ παρατηρητών.

Αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων

Για να εξακριβωθεί εάν ένα εργαλείο μέτρησης διαθέτει σταθερότητα αναφορικά με τις μετρήσεις, χρησιμοποιείται η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων ή ο έλεγχος-επανελέγχος (test-retest reliability). Συγκεκριμένα, ένα εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιείται σε ένα δείγμα (έλεγχος, test) που έχει επιλεγεί και σε ένα διάστημα χρόνου που μεσολαβεί επαναχορηγείται στο ίδιο ακριβώς δείγμα (επανελέγχος, retest) και κάτω από τις ίδιες συνθήκες

Αξιοπιστία εναλλακτικών τύπων ή αξιοπιστία της εναλλακτικής φόρμας

Η αξιοπιστία εναλλακτικών τύπων ή αξιοπιστία της εναλλακτικής φόρμας (alternate form reliability ή parallelfoms reliability) παρέχει τη δυνατότητα να αποφευχθεί η επίδραση πράξης (practice effect), η οποία χαρακτηρίζει συχνά τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, δηλαδή όταν οι ερωτώμενοι δίνουν τις ίδιες απαντήσεις επειδή θυμούνται αυτές που είχαν δώσει σε προηγούμενη μέτρηση.

Αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής ή συνάφειας

Χρησιμοποιείται για να μετρήσει την αξιοπιστία σε εργαλεία μέτρησης. Μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο σε μία πρόταση (item) ή σε μία υποκλίμακα, αλλά και στο σύνολο του εργαλείου που μετράει την ίδια έννοια (μεταβλητή).^{9,12} Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (internal consistency) είναι ένας δείκτης που φανερώνει κατά πόσο διαφορετικές προτάσεις (items) μετρούν την ίδια έννοια (μεταβλητή).

Αξιοπιστία μετρήσεων του ίδιου παρατηρητή/ βαθμολογητή και αξιοπιστία μετρήσεων μεταξύ παρατηρητών/βαθμολογητών

Η αξιοπιστία μεταξύ των διαφορετικών βαθμολογητών/παρατηρητών (inter-rater reliability, inter-observer reliability) αφορά στο μεταξύ τους έλεγχο αξιοπιστίας. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στο βαθμό που συμφωνούν οι μετρήσεις ή οι παρατηρήσεις τους αναφορικά με το προς μελέτη φαινόμενο

4.2.2 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ

Επειδή ένα εργαλείο μέτρησης μπορεί να είναι αξιόπιστο αλλά όχι έγκυρο, παράλληλα με την εκτίμηση της αξιοπιστίας μιας κλίμακας ή ενός οργάνου μέτρησης θα πρέπει να ελεγχθεί και η εγκυρότητά του. Συγκεκριμένα, όταν ένα εργαλείο μέτρησης είναι πράγματι έγκυρο, «αντανακλά» την έννοια (τη μεταβλητή) που προτίθεται να μετρήσει. Δηλαδή, ένα εργαλείο μέτρησης που δηλώνεται ότι μετράει την ανησυχία, δεν μπορεί να μετράει ταυτόχρονα και το stress. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται έγκυρο όταν έχει χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα με επιτυχία σε πληθυσμό για τον οποίο έχει σχεδιαστεί ερευνητικά. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας στις έρευνες με ποσοτικά δεδομένα υπάρχουν οι ακόλουθες προσεγγίσεις: Η εγκυρότητα περιεχομένου, η φαινομενική εγκυρότητα, η εγκυρότητα κριτηρίου που περιλαμβάνει τη συντρέχουσα και την προβλεπτική εγκυρότητα και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ή δομική εγκυρότητα που περιλαμβάνει την παραγοντική, τη μέθοδο των γνωστών ομάδων, τη συγκλίνουσα, καθώς και την αποκλίνουσα ή διακρίνουσα. Στην αξιολόγηση ενός ερευνητικού άρθρου εκτιμάται η επάρκεια ενδείξεων για να διαπιστωθεί εάν ο τύπος εγκυρότητας που είχε επιλεγεί ήταν ο κατάλληλος για το εργαλείο μέτρησης (Ουζούνη, Νακάκης, 2011)

Εγκυρότητα περιεχομένου

Η διασφάλιση της εγκυρότητας περιεχομένου (content validity) ενός εργαλείου μέτρησης πρέπει να προηγείται της συλλογής των δεδομένων μιας έρευνας. εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στο κατά πόσο ένα εργαλείο μέτρησης καλύπτει εννοιολογικά το εύρος της μεταβλητής που μετράει.

Φαινομενική εγκυρότητα ή εγκυρότητα όψης

Ένας τύπος της εγκυρότητας περιεχομένου είναι η φαινομενική εγκυρότητα (face validity), η οποία αποτελεί μια στοιχειώδη μορφή εγκυρότητας που δείχνει ότι ένα εργαλείο μέτρησης φαίνεται ότι εκτιμά την έννοια (μεταβλητή) που αναφέρεται ότι μετράει. Ο ερευνητής κάνοντας μια αδρή εκτίμηση του εργαλείου μέτρησης αναφορικά με την έννοια που μετράει, προσδιορίζει «με μια πρώτη ματιά» εάν το περιεχόμενο των ερωτήσεων-προτάσεων είναι εννοιολογικά σχετικό με ό,τι προτίθεται να μετρήσει.

Εγκυρότητα κριτηρίου

Στην εγκυρότητα κριτηρίου (criterion validity) λαμβάνεται υπόψη ένα κριτήριο βάσει του οποίου θα αποδειχθεί ότι ένα εργαλείο μέτρησης μετράει την έννοια-μεταβλητή που προτίθεται να μετρήσει. Το κριτήριο είναι συνήθως ένα δεύτερο εργαλείο μέτρησης που εκτιμά την ίδια μεταβλητή. Οι δύο υπότυποι εγκυρότητας κριτηρίου είναι η συντρέχουσα εγκυρότητα (concurrent validity) και η προβλεπτική εγκυρότητα (predictive validity).

Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ή δομική εγκυρότητα

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity) είναι πολύτιμη αλλά, ταυτόχρονα, και η πλέον δύσκολη στην εκτίμηση των εργαλείων μέτρησης. Συχνά, αποδίδεται σε ένα εργαλείο μέτρησης μετά από τη χρησιμοποίηση και τη βελτίωσή του σε πολλές έρευνες, σε διαφορετικό πληθυσμό και σε διάστημα κάποιων χρόνων. Επίσης, εκφράζει το βαθμό που ένα εργαλείο μέτρησης αποτυπώνει τις ιδέες ενός θεωρητικού πλαισίου ή μιας θεωρίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

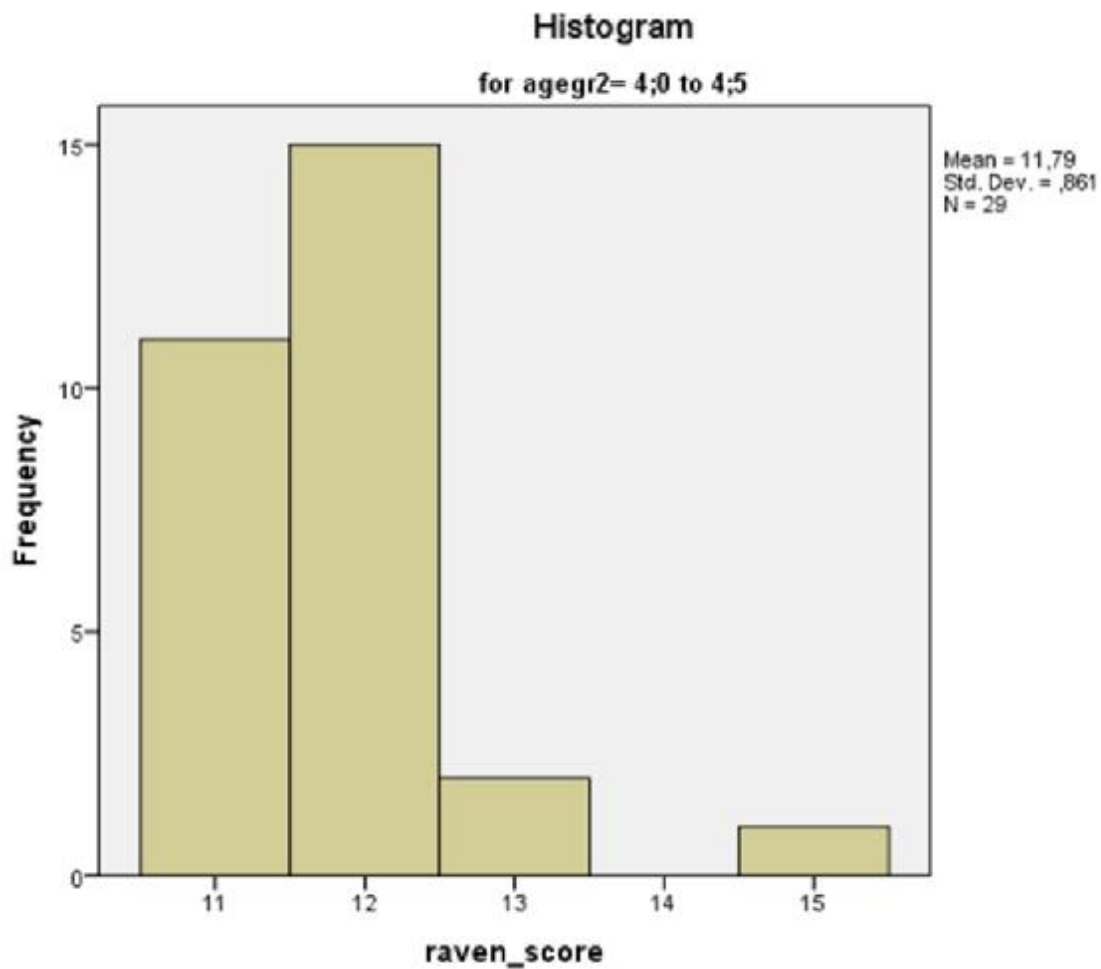
Οι κατηγορικές μεταβλητές εμφανίζονται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες. Οι ποσοτικές μεταβλητές εμφανίζονται ως μέση τιμή και τυπική απόκλιση. Τα διαγράμματα κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05, δηλαδή οι σχέσεις στις οποίες βρέθηκε $p < 0,05$ θεωρήθηκαν στατιστικά σημαντικές. Χρησιμοποιώντας το SPSS προέκυψαν τα ποσοστά σωστών και λανθασμένων βαθμολογιών των παιδιών στα διάφορα τμήματα του ερωτηματολογίου. Για να μπορέσουν να συγκριθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως πρότυπη η βαθμολογία που αναφερόταν στην βιβλιογραφική παραπομπή με το εξής όνομα: Bishop D. Test for reception of Grammar. TROG-2 Manual. Version 2. University of Oxford. Pearson Publications. Σε αυτή τη βιβλιογραφία αναφέρονται οι πρότυπες βαθμολογίες, τα εκατοστημόρια και η εκτιμώμενη ηλικία των παιδιών ηλικίας 4,00-4,11 ετών. Στην ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences).

5.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

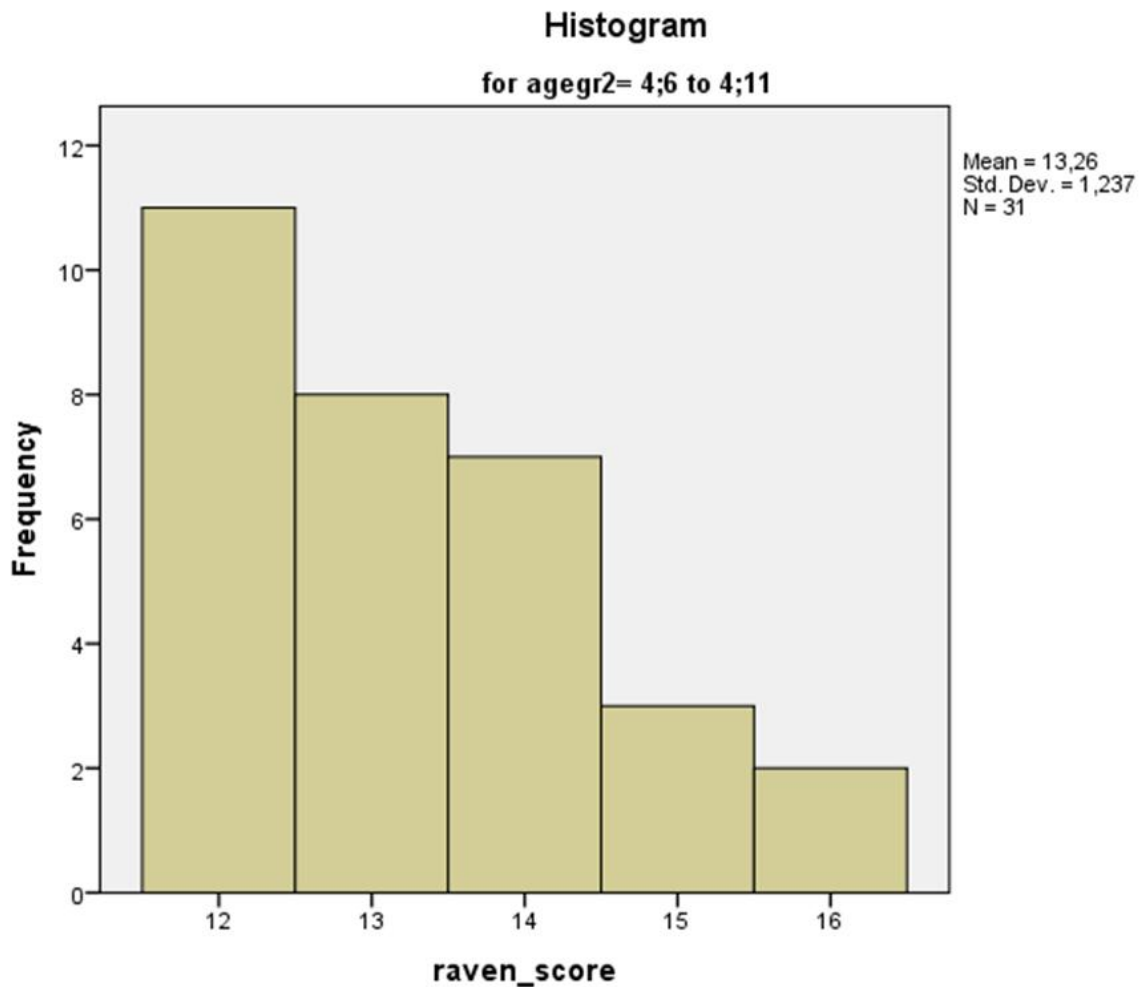
5.1.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ RAVEN

Στο γράφημα 1 και 2 παρουσιάζεται το ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων των βαθμολογιών νοημοσύνης του αξιολογητικού εργαλείου RAVEN των παιδιών για τις ηλικίες 4,0-4,5 και 4,6-4,11.

Γράφημα 1. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων των βαθμολογιών νοημοσύνης των παιδιών για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.



Γράφημα 2. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων των βαθμολογιών νοημοσύνης των παιδιών για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.



Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η ελάχιστη τιμή (11) και η μέγιστη τιμή (15) απαντήσεων στο Raven test καθώς και η μέση τιμή 11,79 για την πρώτη ηλικιακή ομάδα και η ελάχιστη τιμή (12), μέγιστη τιμή (16) και μέση τιμή (13,26) για την δεύτερη ηλικιακή ομάδα αντίστοιχα.

Πίνακας 1.

Descriptive Statistics					
	Min	Max	Mean	Sd.	Var
4.0-4.5	11	15	11.79	0.861	0.741
4.6-4.11	12	16	13.26	1.237	1.531

Στους πίνακες 2 και 3 παρουσιάζεται ο αριθμός και τα ποσοστά των παιδιών που πέρασαν με επιτυχία τμήματα του RAVEN, καθώς και ο αντίστοιχος δείκτης νοημοσύνης ανά ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 2. Στοιχεία νοητικού δυναμικού ηλικιακής ομάδας 4;0-4;5.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Δείκτης Νοημοσύνης
11	11	37.9	80
12	15	51.7	85
13	2	6.9	90
14			95
15	1	3.4	100
16			105

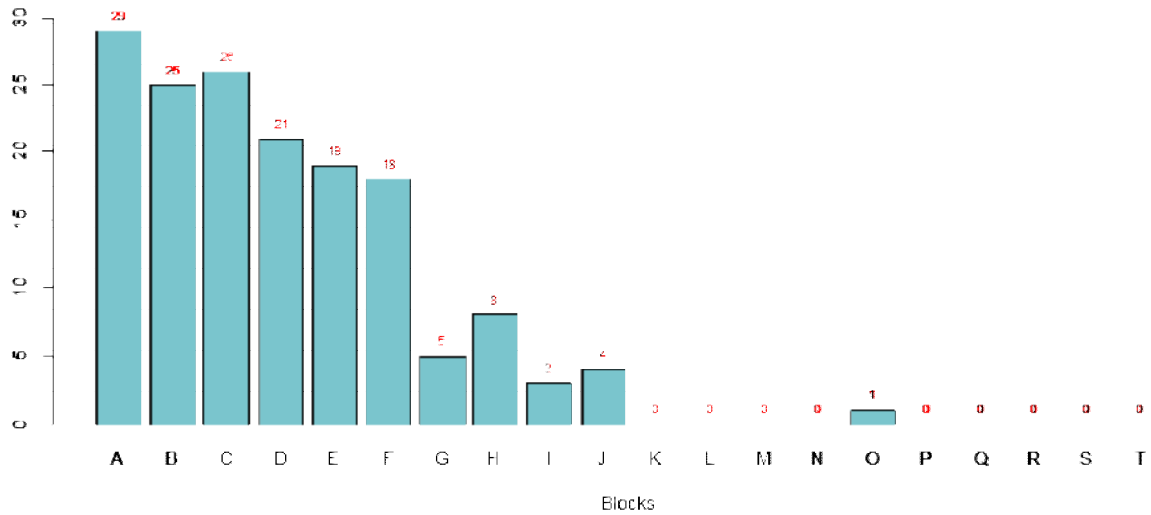
Πίνακας 3. Στοιχεία νοητικού δυναμικού ηλικιακής ομάδας 4;6-4,11.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Δείκτης Νοημοσύνης
11			80
12	11	35.5	85
13	8	25.8	90
14	7	22.6	95
15	3	9.7	100
16	2	6.5	105

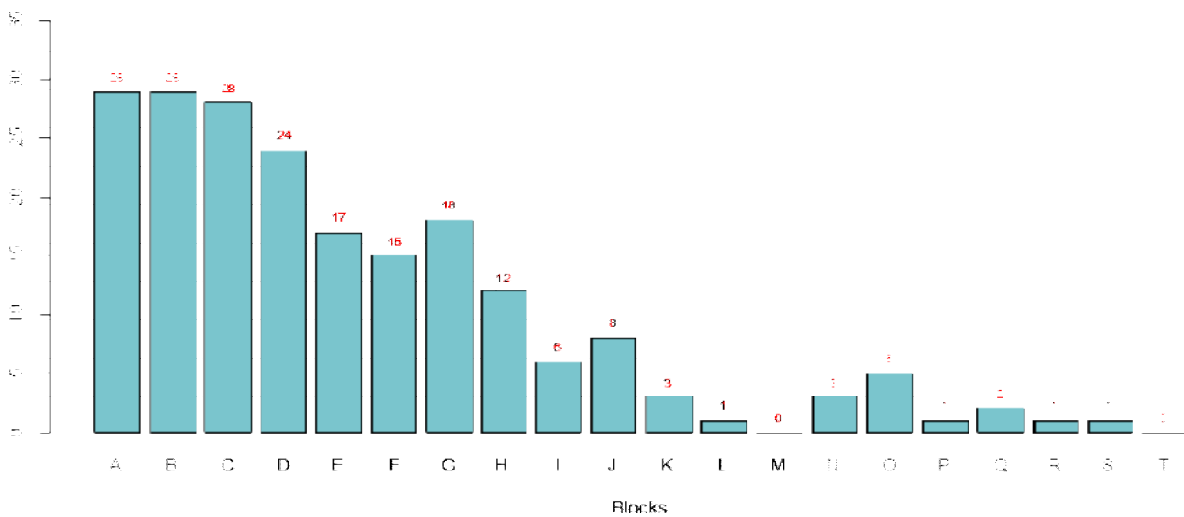
5.1.3 ΕΡΓΑΛΕΙΟ TROG-2

Ο μελετώμενος πληθυσμός αποτελούνταν από 60 παιδιά ηλικίας 4,00-4,11 ετών που διαχωρίστηκαν στην έρευνα σε δυο ηλικιακές ομάδες. Στο γράφημα 3 και 4 παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που έχουν κατακτήσει τα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 και στο γράφημα 5 και 6 παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τα αντίστοιχα γραμματικά τμήματα ανά ηλικιακή ομάδα.

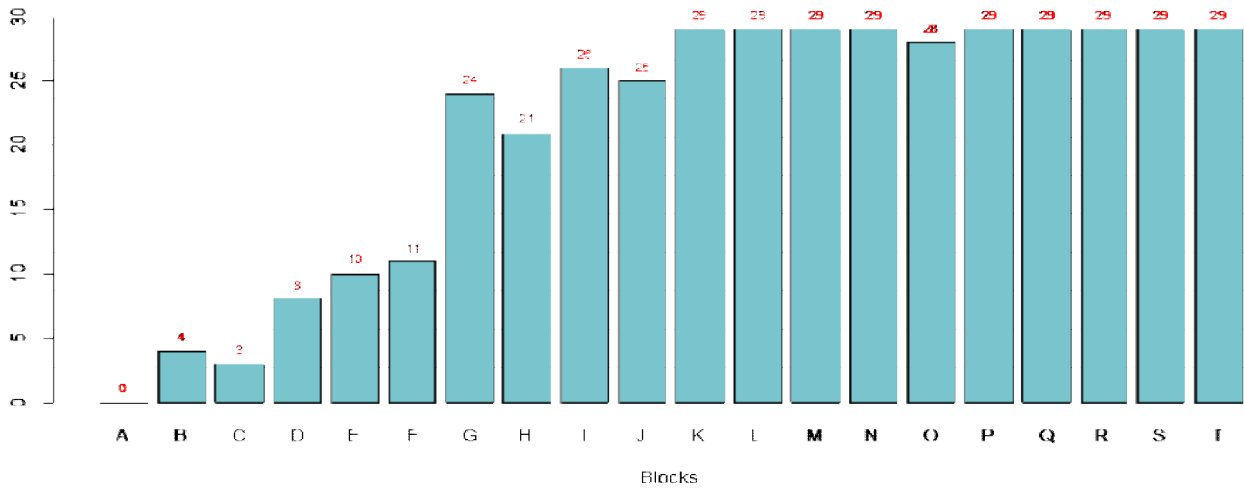
Γράφημα 3. Απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που έχουν κατακτήσει τα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.



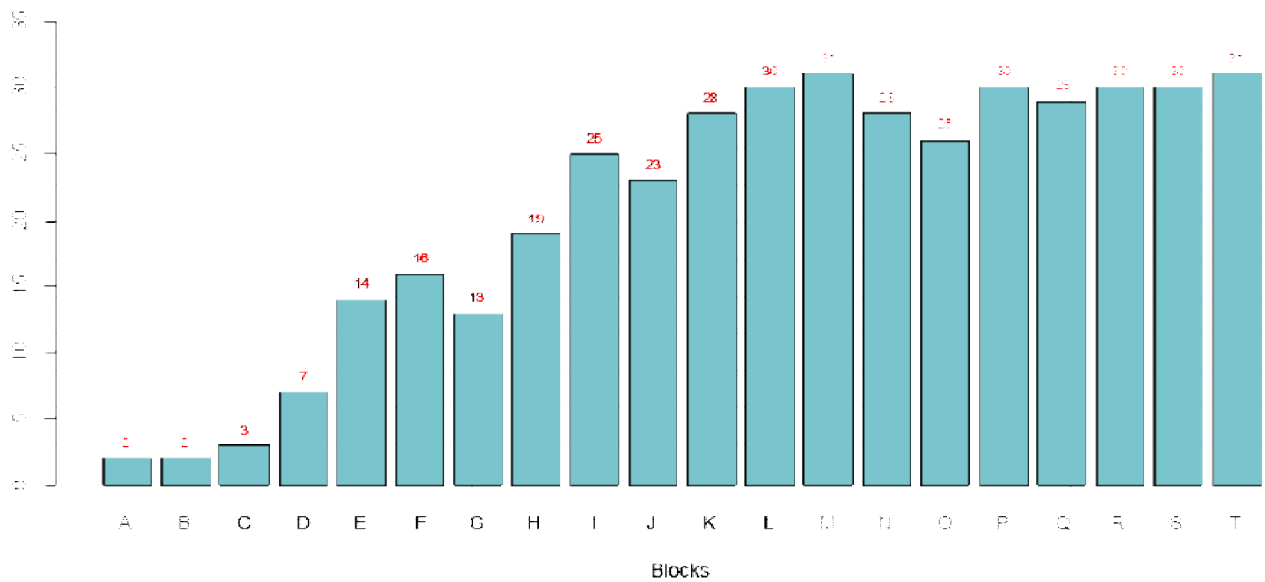
Γράφημα 4. Απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που έχουν κατακτήσει τα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.



Γράφημα 5. Απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τα αντίστοιχα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5

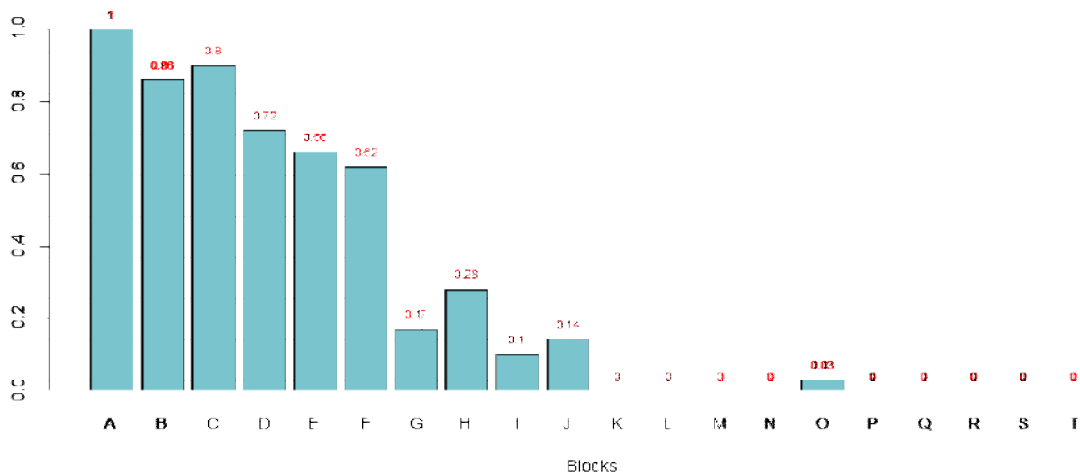


Γράφημα 6. Απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τα αντίστοιχα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

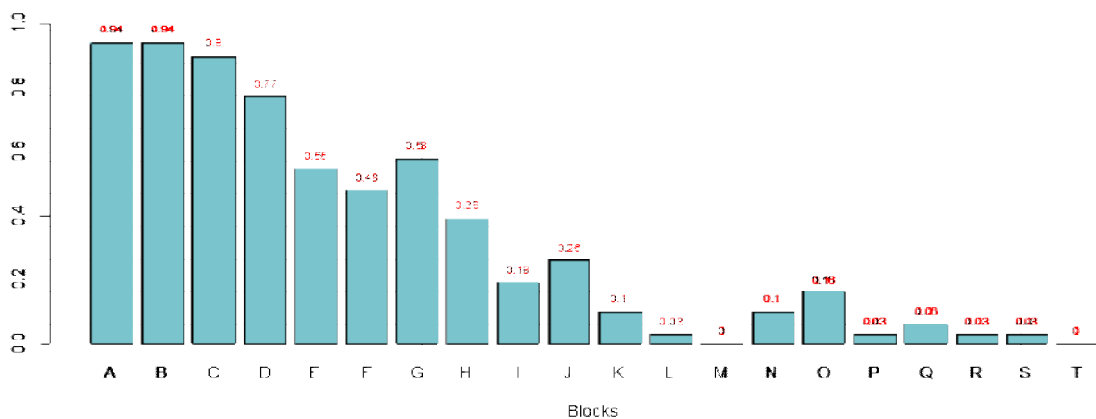


Στο γράφημα 7 και 8 παρουσιάζονται τα ποσοστά κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, ενώ στο γράφημα 9-10 παρουσιάζονται τα ποσοστά των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τα αντίστοιχα γραμματικά φαινόμενα ανά ηλικιακή ομάδα.

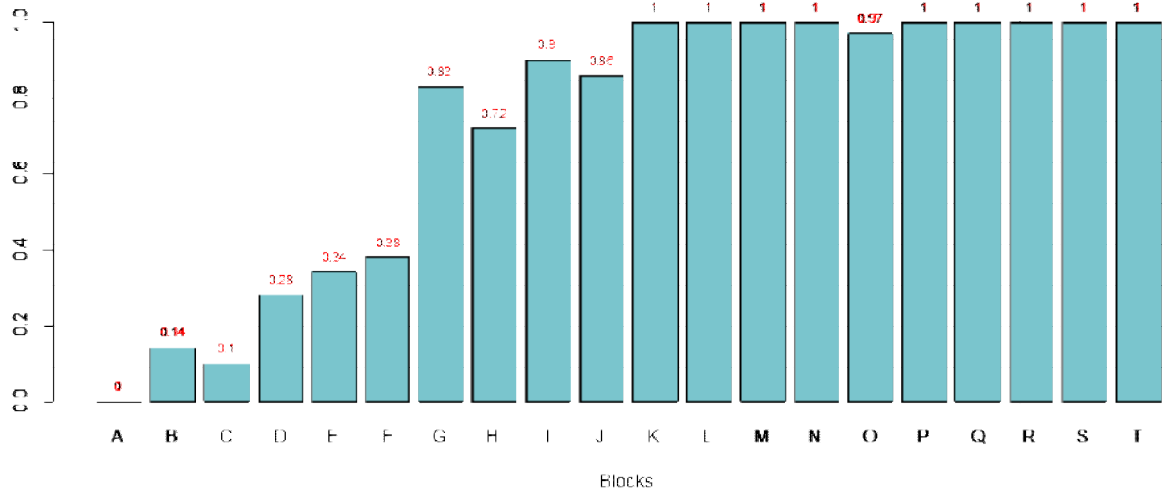
Γράφημα 7. Ποσοστά κατάκτησης στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.



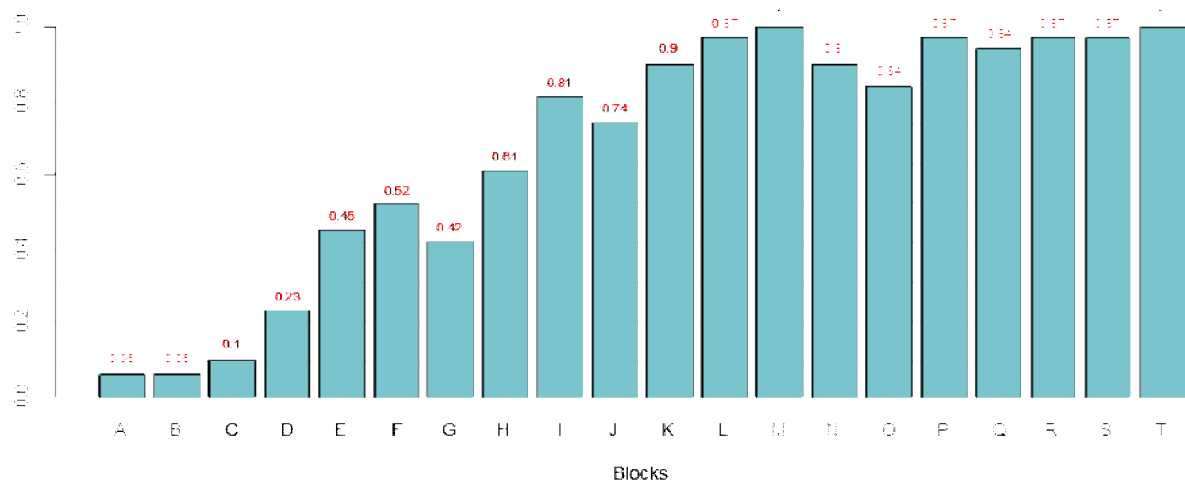
Γράφημα 8. Ποσοστά κατάκτησης στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.



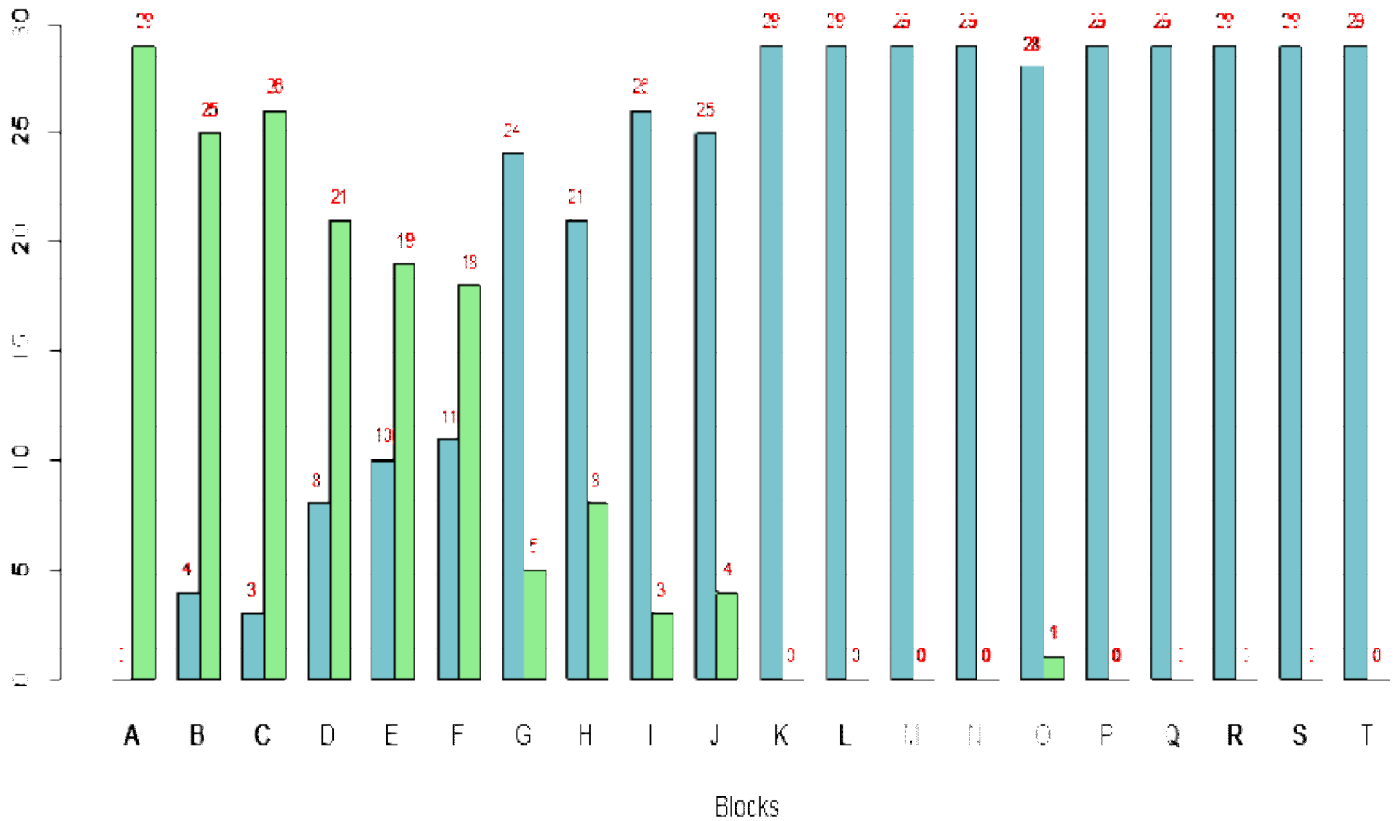
Γράφημα 9. Ποσοστά των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,6.



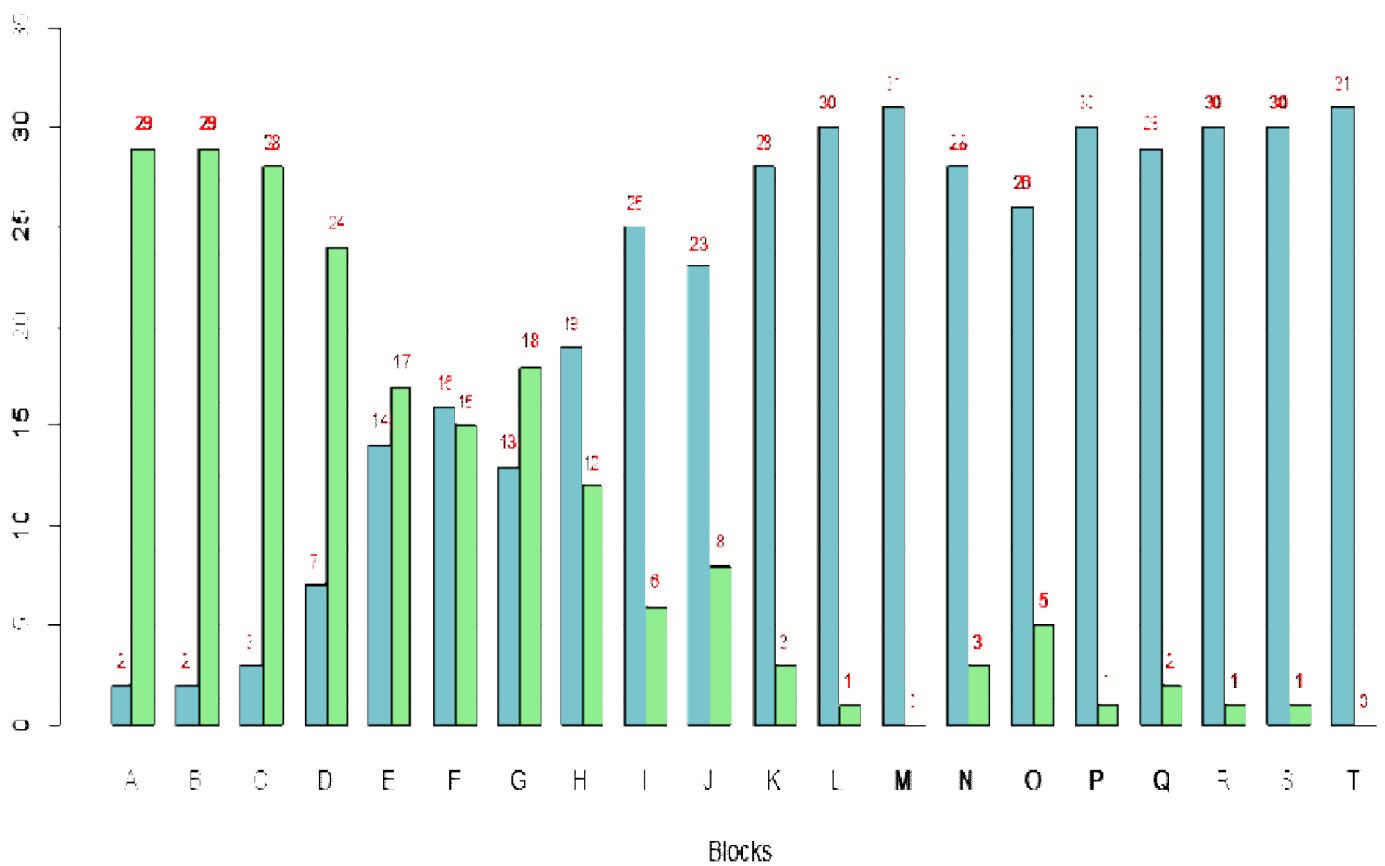
Γράφημα 10. Ποσοστά των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.



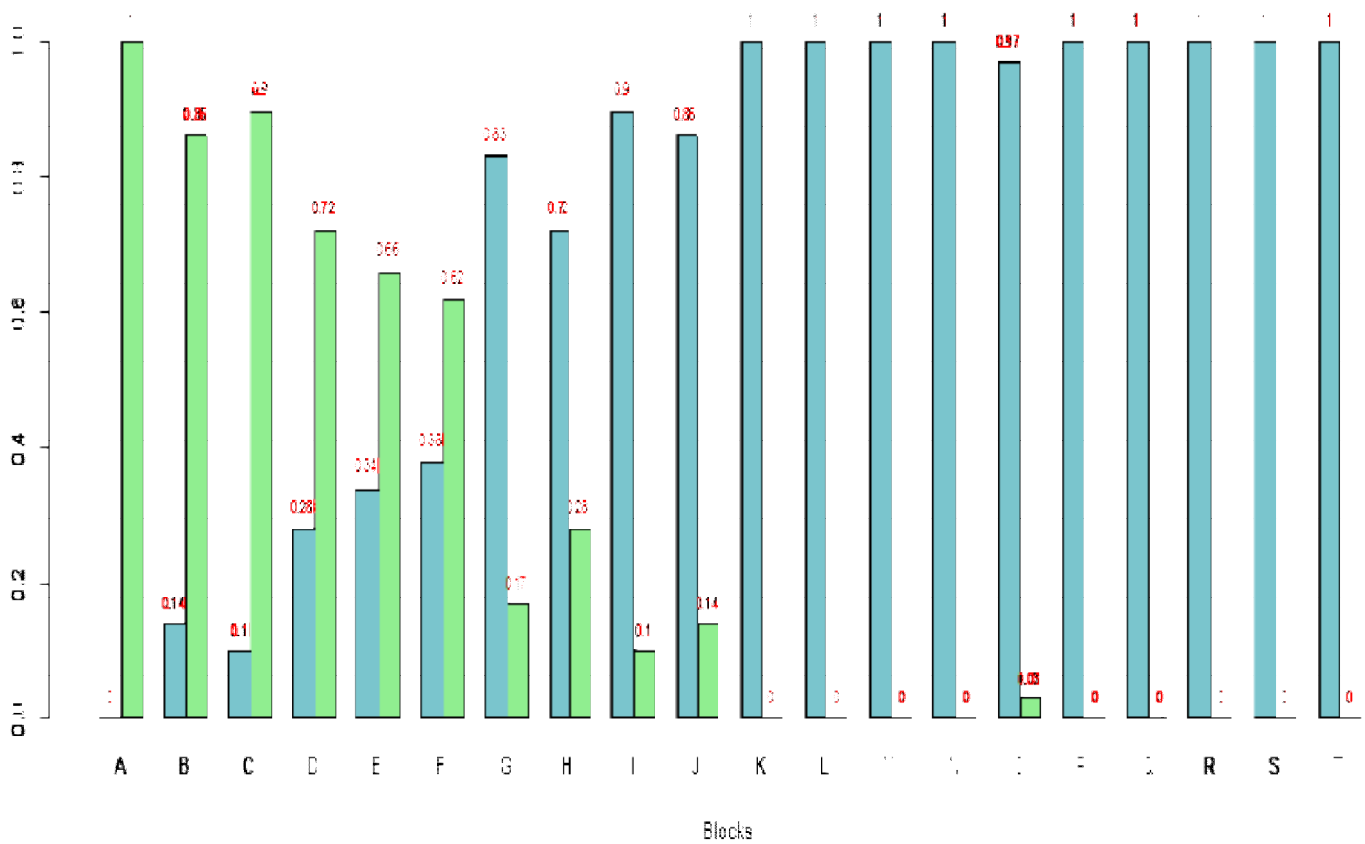
Γράφημα 11. Σύγκριση των απόλυτων αριθμών των παιδιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (πράσινες στήλες) και των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (μπλε στήλες) στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.



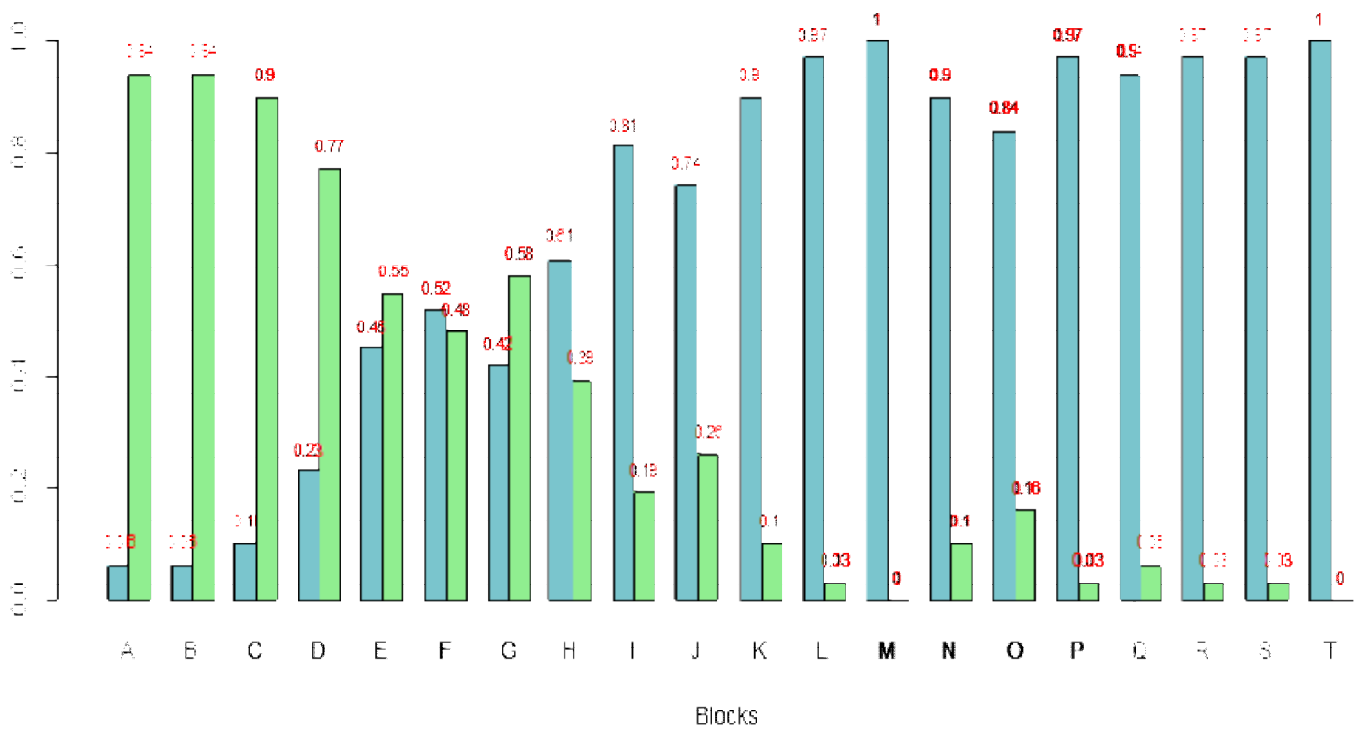
Γράφημα 12. Σύγκριση των απόλυτων αριθμών των παιδιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (πράσινες στήλες) και των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (μπλε στήλες) στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.



Γράφημα 13. Σύγκριση των ποσοστών των παιδιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (πράσινες στήλες) και των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (μπλε στήλες) στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.



Γράφημα 14. Σύγκριση των ποσοστών των παιδιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (πράσινες στήλες) και των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (μπλε στήλες) στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.



Πίνακας 4. Παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών των παιδιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο και των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.

Block	PASS		FAIL	
	Αριθμός Παιδιών	%	Αριθμός Παιδιών	%
BLOCK.A	29	1.00	0	0.00
BLOCK.B	25	0.86	4	0.14
BLOCK.C	26	0.90	3	0.10
BLOCK.D	21	0.72	21	0.28
BLOCK.E	19	0.66	10	0.34
BLOCK.F	18	0.62	11	0.38
BLOCK.G	5	0.17	24	0.83
BLOCK.H	8	0.28	21	0.72
BLOCK.I	3	0.10	26	0.90
BLOCK.J	4	0.14	25	0.86
BLOCK.K	0	0.00	29	1.00
BLOCK.L	0	0.00	29	1.00
BLOCK.M	0	0.00	29	1.00
BLOCK.N	0	0.00	29	1.00
BLOCK.O	1	0.03	28	0.97
BLOCK.P	0	0.00	29	1.00
BLOCK.Q	0	0.00	29	1.00
BLOCK.R	0	0.00	29	1.00
BLOCK.S	0	0.00	29	1.00
BLOCK.T	0	0.00	29	1.00

Πίνακας 5. Παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών των παιδιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο και των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

Block	PASS		FAIL	
	Αριθμός Παιδιών	%	Αριθμός Παιδιών	%
BLOCK.A	29	0.94	2	0.06
BLOCK.B	29	0.94	2	0.06
BLOCK.C	28	0.90	3	0.10
BLOCK.D	24	0.77	7	0.23
BLOCK.E	17	0.55	14	0.45
BLOCK.F	15	0.48	16	0.52
BLOCK.G	18	0.58	13	0.42
BLOCK.H	12	0.39	19	0.61
BLOCK.I	6	0.19	25	0.81
BLOCK.J	8	0.26	23	0.74
BLOCK.K	3	0.10	28	0.90
BLOCK.L	1	0.03	30	0.97
BLOCK.M	0	0.00	31	1.00
BLOCK.N	3	0.10	28	0.90
BLOCK.O	5	0.16	26	0.84
BLOCK.P	1	0.03	30	0.97
BLOCK.Q	2	0.06	29	0.94
BLOCK.R	1	0.03	30	0.97
BLOCK.S	1	0.03	30	0.97
BLOCK.T	0	0.00	31	1.00

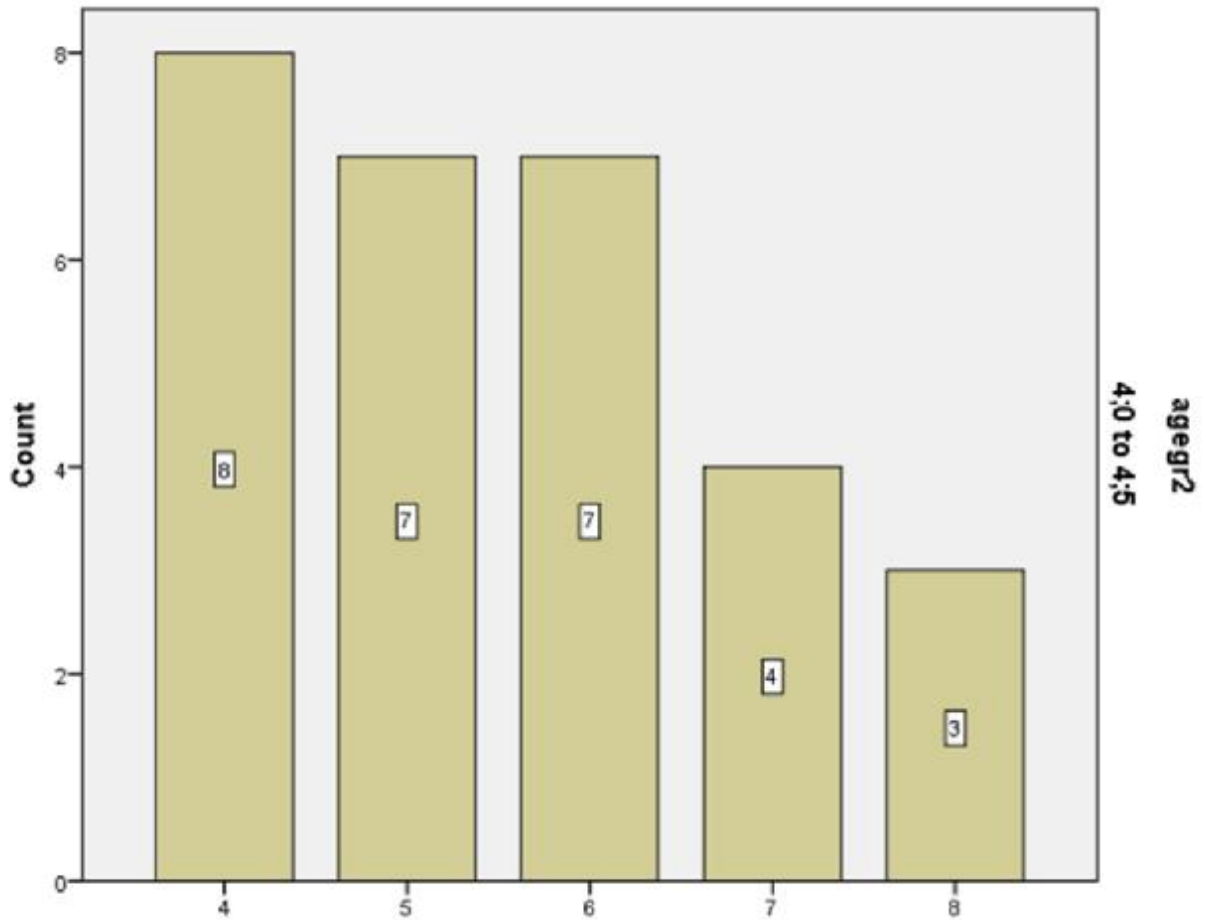
Πίνακας 6. Παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών των αγοριών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο και των αγοριών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

BLOCK.A	0.970	32	0.030	1
BLOCK.B	0.848	28	0.152	5
BLOCK.C	0.879	29	0.121	4
BLOCK.D	0.758	25	0.242	8
BLOCK.E	0.606	20	0.394	13
BLOCK.F	0.424	14	0.576	19
BLOCK.G	0.242	8	0.758	25
BLOCK.H	0.303	10	0.697	23
BLOCK.I	0.152	5	0.848	28
BLOCK.J	0.121	4	0.879	29
BLOCK.K	0.061	2	0.939	31
BLOCK.L	0.000	0	1.000	33
BLOCK.M	0.000	0	1.000	33
BLOCK.N	0.030	1	0.970	32
BLOCK.O	0.061	2	0.939	31
BLOCK.P	0.000	0	1.000	33
BLOCK.Q	0.030	1	0.970	32
BLOCK.R	0.000	0	1.000	33
BLOCK.S	0.030	1	0.970	32
BLOCK.T	0.000	0	1.000	33

Πίνακας 7. Παρουσίαση των συχνοτήτων και των ποσοστών των κοριτσιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο και των κοριτσιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

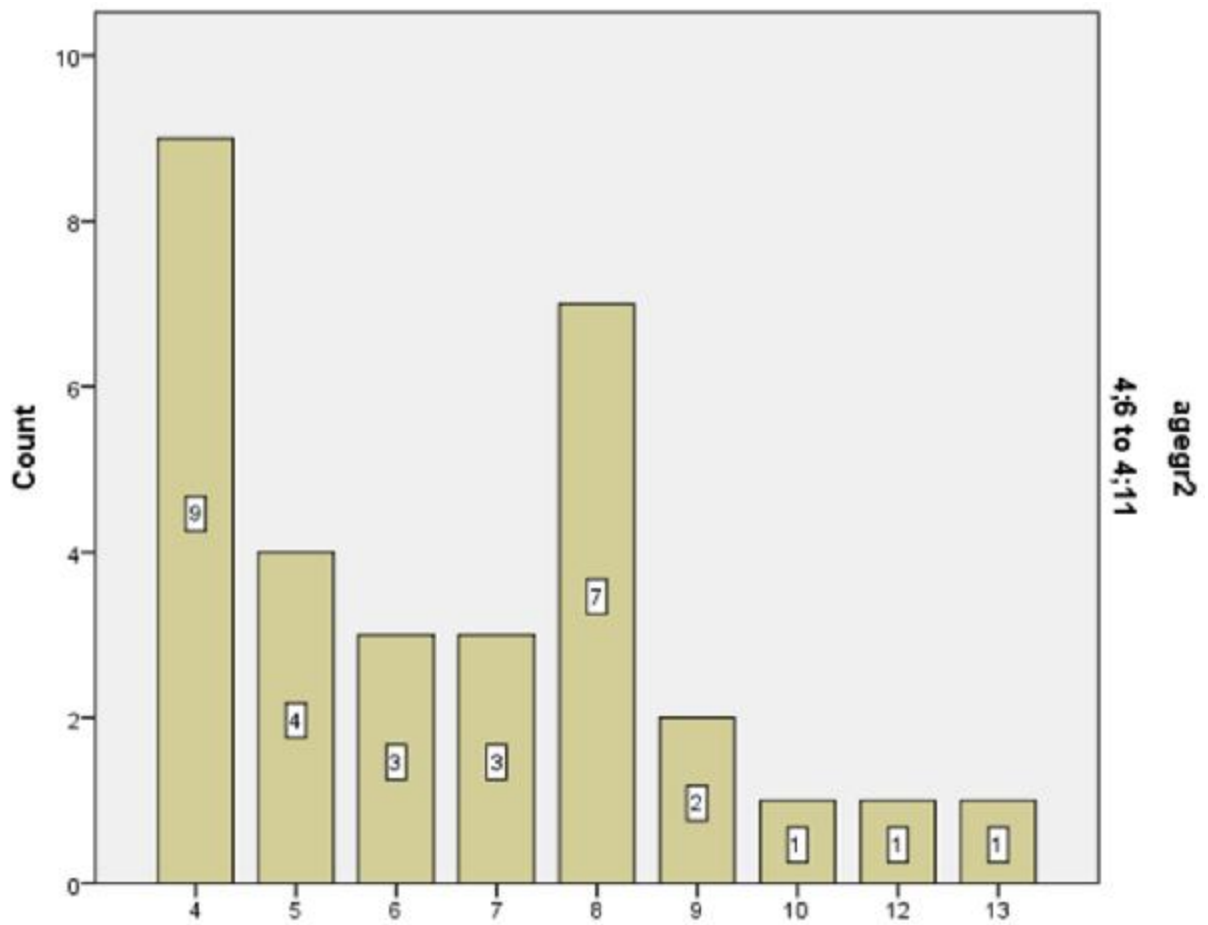
BLOCK.A	0.963	26	0.037	1
BLOCK.B	0.963	26	0.037	1
BLOCK.C	0.926	25	0.074	2
BLOCK.D	0.741	20	0.259	7
BLOCK.E	0.593	16	0.407	11
BLOCK.F	0.704	19	0.296	8
BLOCK.G	0.556	15	0.444	12
BLOCK.H	0.307	10	0.630	17
BLOCK.I	0.148	4	0.852	23
BLOCK.J	0.296	8	0.704	19
BLOCK.K	0.037	1	0.963	26
BLOCK.L	0.037	1	0.963	26
BLOCK.M	0.000	0	1.000	27
BLOCK.N	0.074	2	0.926	25
BLOCK.O	0.148	4	0.852	23
BLOCK.P	0.037	1	0.963	26
BLOCK.Q	0.037	1	0.963	26
BLOCK.R	0.037	1	0.963	26
BLOCK.S	0.000	0	1.000	27
BLOCK.T	0.000	0	1.000	27

Γράφημα 15. Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.

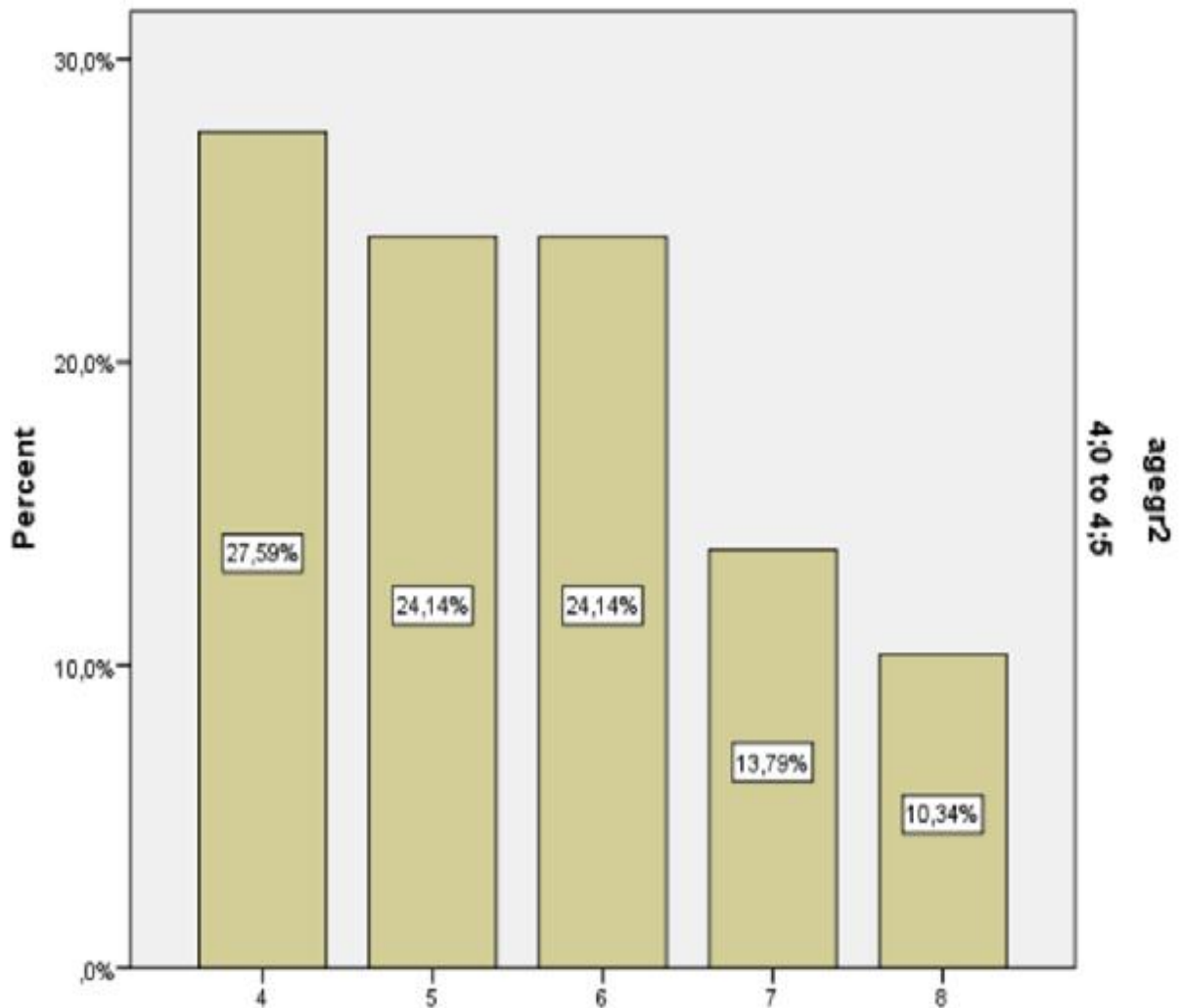


Στο γράφημα 15 παρουσιάζεται ο συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα είκοσι τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2. Πιο συγκεκριμένα, στον οριζόντιο άξονα παρουσιάζεται ο αριθμός των τμημάτων που απαντήθηκαν σωστά από τα παιδιά. Στον κατακόρυφο άξονα παρουσιάζεται το πλήθος των παιδιών που απάντησαν σωστά τα τμήματα π.χ. όπως φαίνεται παραπάνω, οχτώ παιδιά απάντησαν σωστά σε τέσσερα από τα είκοσι τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου.

Γράφημα 16. Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

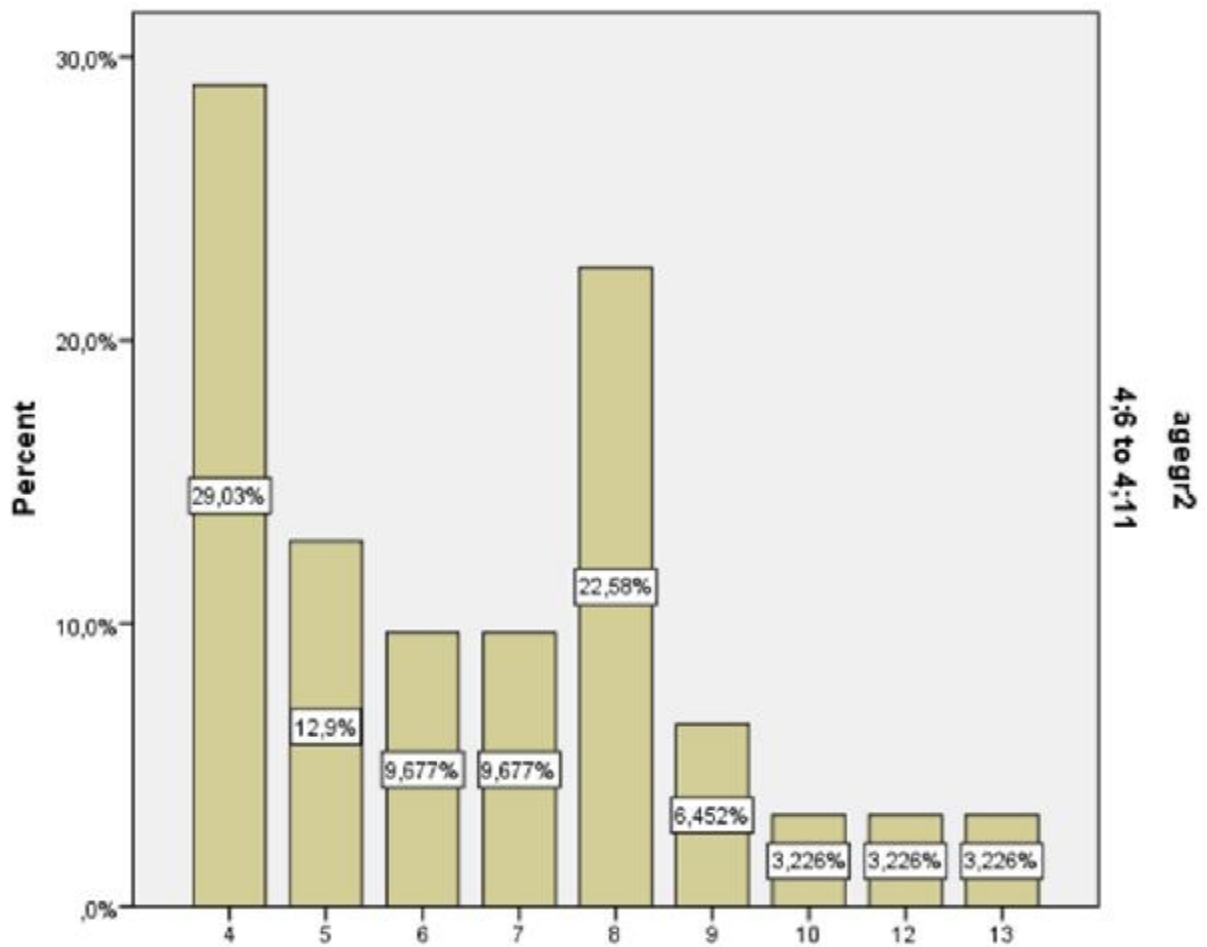


Γράφημα 17. Ποσοστό του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.



Στο γράφημα 17 παρουσιάζεται το ποσοστό του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για τις ηλικίες 4,0-4,5. 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. οχτώ παιδιά απάντησαν σωστά σε τέσσερα από τα είκοσι τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου, δηλαδή, το 27,59% των παιδιών πέρασε τέσσερα τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

Γράφημα 18. Ποσοστό του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.



Στον πίνακα 8 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 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.

Πίνακας 8. Πραγματική ηλικία των παιδιών, εκτιμώμενη ηλικία σύμφωνα με τα αγγλικά δεδομένα και συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5, συνοπτικά.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο)	Εκτιμώμενη ηλικία	Εκτιμώμενη ηλικία σύμφωνα με τα Αγγλικά δεδομένα
4	8	27.6	4.1	4.0	4,0
5	7	24.1	4.3	4.25	4,5
6	7	24.1	4.2	4.50	4,9
7	4	13.8	4.3	4.75	4,11
8	3	10.3	4.3	5.00	5,3
9				5.25	5,6
10				5.50	5,11
12				5.75	6,6
13				6.00	7

Στον πίνακα 9 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 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

Πίνακας 9. Πραγματική ηλικία των παιδιών, εκτιμώμενη ηλικία σύμφωνα με τα αγγλικά δεδομένα και συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11, συνοπτικά.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο)	Εκτιμώμενη ηλικία	Εκτιμώμενη ηλικία σύμφωνα με τα Αγγλικά δεδομένα
4	9	29.0	4.8	4.0	4,0
5	4	12.9	4.9	4.25	4,5
6	3	9.7	4.10	4.50	4,9
7	3	9.7	4.9	4.75	4,11
8	7	22.6	4.9	5.00	5,3
9	2	6.5	4.10	5.25	5,6
10	1	3.2	4.11	5.50	5,11
12	1	3.2	4.11	5.75	6,6
13	1	3.2	4.11	6.00	7

Στον πίνακα 10 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 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.

Πίνακας 10. Μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε εκατοστημόρια για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο)	Εκατοστημόρια Ελληνικού πληθυσμού	Εκατοστημόρια Αγγλικού πληθυσμού
4	8	27.6	4.17	28	42
5	7	24.1	4.33	52	55
6	7	24.1	4.27	76	68
7	4	13.8	4.35	90	77
8	3	10.3	4.33	100	86
9					92
10					95
12					98
13					99

Στον πίνακα 11 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 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

Πίνακας 11. Μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε εκατοστημόρια για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο)	Εκατοστημόρια Ελληνικού πληθυσμού	Εκατοστημόρια Αγγλικού πληθυσμού
4	9	29.0	4.8	29	25
5	4	12.9	4.9	42	37
6	3	9.7	4.10	52	50
7	3	9.7	4.9	61	61
8	7	22.6	4.9	84	73
9	2	6.5	4.10	90	82
10	1	3.2	4.11	94	88
12	1	3.2	4.11	97	96
13	1	3.2	4.11	100	98

Στον πίνακα 12 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 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.

Πίνακας 12. Μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε πρότυπες βαθμολογίες 4,0-4,5.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο)	Πρότυπη Βαθμολογία Ελληνικού πληθυσμού	Πρότυπη βαθμολογία Αγγλικού πληθυσμού
4	8	27.6	4.17	94	97
5	7	24.1	4.33	101	102
6	7	24.1	4.27	106	107
7	4	13.8	4.35	109	111
8	3	10.3	4.33	114	116
9					121
10					125
12					134
13					139

Στον πίνακα 13 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 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

Πίνακας 13. Μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε πρότυπες βαθμολογίες 4,6-4,11.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο)	Πρότυπη Βαθμολογία Ελληνικού πληθυσμού	Πρότυπη βαθμολογία Αγγλικού πληθυσμού
4	9	29.0	4.8	90	90
5	4	12.9	4.9	95	95
6	3	9.7	4.10	103	100
7	3	9.7	4.9	104	104
8	7	22.6	4.9	109	109
9	2	6.5	4.10	114	114
10	1	3.2	4.11	118	118
12	1	3.2	4.11	127	123
13	1	3.2	4.11	132	132

Στον πίνακα 14 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) για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.

Πίνακας 14.

Τμήμα	Γραμματικό φαινόμενο	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών	Ποσοστό επιτυχημένων παιδιών
A	Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y-P)	29	100%
B	Άρνηση	25	86%
Γ	Τοπικές προθέσεις	26	90%
Δ	Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)	21	72%
E	Αντιστροφή Y-P-A	19	66%
ΣΤ	Συνδυασμός 4 στοιχείων	18	62%
Z	Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου	5	17%
H	Όχι μόνο X αλλά και Ψ	8	28%
Θ	Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)	3	1%
I	Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	4	1,4%
K	Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	0	0%
Λ	Κενό Y παρατακτικής πρότασης	0	0%
M	Γένος και αριθμός αντωνυμιών	0	0%
N	Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	0	0%
Ξ	Ούτε-ούτε	1	0,3%
Ο	X αλλά όχι Ψ	0	0%

Π	Προσδιορισμός υποκειμένου	0	0%
P	Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών	0	0%
Σ	Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	0	0%
T	Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)	0	0%

Στον πίνακα 15 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) για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

Πίνακας 15.

Τμήμα	Γραμματικό φαινόμενο	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών	Ποσοστό επιτυχημένων παιδιών
A	Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y-P)	29	94%
B	Άρνηση	29	94%
Γ	Τοπικές προθέσεις	28	90%
Δ	Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)	24	77%
E	Αντιστροφή Y-P-A	17	55%
ΣΤ	Συνδυασμός 4 στοιχείων	15	48%
Z	Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου	18	58%
H	Όχι μόνο X αλλά και Ψ	12	39%
Θ	Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)	6	19%
I	Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	8	26%
K	Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	3	1%

Λ	Κενό Υ παρατακτικής πρότασης	1	0,3%
Μ	Γένος και αριθμός αντωνυμιών	0	0%
Ν	Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	3	0,1%
Ξ	Ούτε-ούτε	5	1,6
Ο	Χ αλλά όχι Ψ	1	0,3
Π	Προσδιορισμός υποκειμένου	2	0,6
Ρ	Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών	1	0,3
Σ	Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	1	0,3
Τ	Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)	0	0%

Στον πίνακα 16 παρουσιάζεται η προτεινόμενη σειρά (Αύξουσα δυσκολία) των γραμματικών φαινομένων, συναρτήσει της δυσκολίας που παρουσίασαν τα παιδιά για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.

Πίνακας 10.

Γραμματικό φαινόμενο	Τμήμα	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών	Προτεινόμενη σειρά γραμματικών φαινομένων	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών
Συνδυασμός 2 στοιχείων (Υ-Ρ)	Α	29	Α	29
Άρνηση	Β	25	Γ	25
Τοπικές προθέσεις (μέσα- επάνω)	Γ	26	Β	26
Συνδυασμός 3 στοιχείων (Υ-Ρ-Α)	Δ	21	Δ	21
Αντιστροφή Υ-Ρ-Α	Ε	19	Ε	19

Συνδυασμός 4 στοιχείων	ΣΤ	18	ΣΤ	18
Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου	Z	5	H	8
Όχι μόνο X αλλά και Ψ	H	8	Z	5
Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)	Θ	3	I	4
Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	I	4	Θ	3
Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	K	0	Ξ	1
Κενό Υ παρατακτικής πρότασης	Λ	0	K	0
Γένος και αριθμός αντωνυμιών	M	0	Λ	0
Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	N	0	M	0
Ούτε-ούτε	Ξ	1	N	0
X αλλά όχι Ψ	O	0	O	0
Προσδιορισμός υποκειμένου	Π	0	Π	0
Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών	P	0	P	0
Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	Σ	0	Σ	0
Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)	T	0	T	0

Στον πίνακα 17 παρουσιάζεται η προτεινόμενη σειρά (Αύξουσα δυσκολία) των γραμματικών φαινομένων, συναρτήσει της δυσκολίας που παρουσίασαν τα παιδιά για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

Πίνακας 17.

Γραμματικό φαινόμενο	Τμήμα	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών	Προτεινόμενη σειρά γραμματικών φαινομένων	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών
Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y-P)	A	29	A	29
Άρνηση	B	29	B	29
Τοπικές προθέσεις (μέσα- επάνω)	Γ	28	Γ	28
Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)	Δ	24	Δ	24
Αντιστροφή Y-P-A	E	17	Z	18
Συνδυασμός 4 στοιχείων	ΣΤ	15	E	17
Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου	Z	18	ΣΤ	15
Όχι μόνο X αλλά και Ψ	H	12	H	12
Τοπικές προθέσεις (επάνω από – κάτω από)	Θ	6	I	8
Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	I	8	Θ	6
Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	K	3	Ξ	5
Κενό Υ παρατακτικής πρότασης	Λ	1	K	3
Γένος και αριθμός αντωνυμιών	M	0	N	3

Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	N	3	Π	2
Ούτε-ούτε	Ξ	5	Λ	1
X αλλά όχι Ψ	O	1	O	1
Προσδιορισμός υποκειμένου	Π	2	M	0
Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών	P	1	P	0
Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	Σ	1	Σ	0
Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις(κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)	T	0	T	0

Πίνακας 18. Τελική φθίνουσα σειρά απαντήσεων των παιδιών στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2 για όλη την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,11.

BLOCK.A	58	BLOCK.A	58
BLOCK.B	54	BLOCK.B	54
BLOCK.C	54	BLOCK.C	54
BLOCK.D	45	BLOCK.D	45
BLOCK.E	36	BLOCK.E	36
BLOCK.F	33	BLOCK.F	33
BLOCK.G	23	BLOCK.G	23
BLOCK.H	20	BLOCK.H	20
BLOCK.I	9	BLOCK.J	12
BLOCK.J	12	BLOCK.I	9
BLOCK.K	3	BLOCK.O	6

BLOCK.L	1	BLOCK.K	3
BLOCK.M	0	BLOCK.N	3
BLOCK.N	3	BLOCK.Q	2
BLOCK.O	6	BLOCK.L	1
BLOCK.P	1	BLOCK.P	1
BLOCK.Q	2	BLOCK.R	1
BLOCK.R	1	BLOCK.S	1
BLOCK.S	1	BLOCK.M	0
BLOCK.T	0	BLOCK.T	0

Ο παραπάνω πίνακας (18) δείχνει στην πρώτη στήλη τις σωστές απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά ανά block και στη δεύτερη στήλη πως διαμορφώθηκε η νέα στήλη με άλλη σειρά σύμφωνα και πάλι με τις απαντήσεις των παιδιών.

5.1.4 ΣΥΓΚΡΙΣΗ TROG-2 / RAVEN

Πίνακας 19. Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων TROG-2	Αριθμός παιδιών
4	8
5	7
6	7
7	4
8	3

Πίνακας 20. Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων TROG-2	Αριθμός παιδιών
4	9
5	4
6	3
7	3
8	7
9	2
10	1
12	1
13	1

Πίνακας 21. Αριθμός επιτυχημένων τμημάτων TROG-2 και ο αντίστοιχος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN, αναλυτικά (gender 1= αγόρια, gender 2= κορίτσια).

Αριθμός παιδιών	Gender	Age	Trog2	Raven
1	2	4.4	7	100%
2	1	4.3	4	85%
3	2	4.8	8	105%
4	2	4.01	6	85%
5	2	4.11	7	90%
6	2	4.11	8	100%
7	2	4.7	8	95%
8	2	4.11	4	85%
9	2	4.11	8	90%
10	1	4.8	7	90%
11	2	4	6	85%
12	2	4.3	5	80%
13	1	4.11	7	85%
14	2	4.4	6	80%
15	2	4.5	5	80%
16	2	4.5	6	85%
17	1	4.11	6	85%
18	1	4.2	8	90%
19	1	4.4	5	80%
20	1	4	4	80%

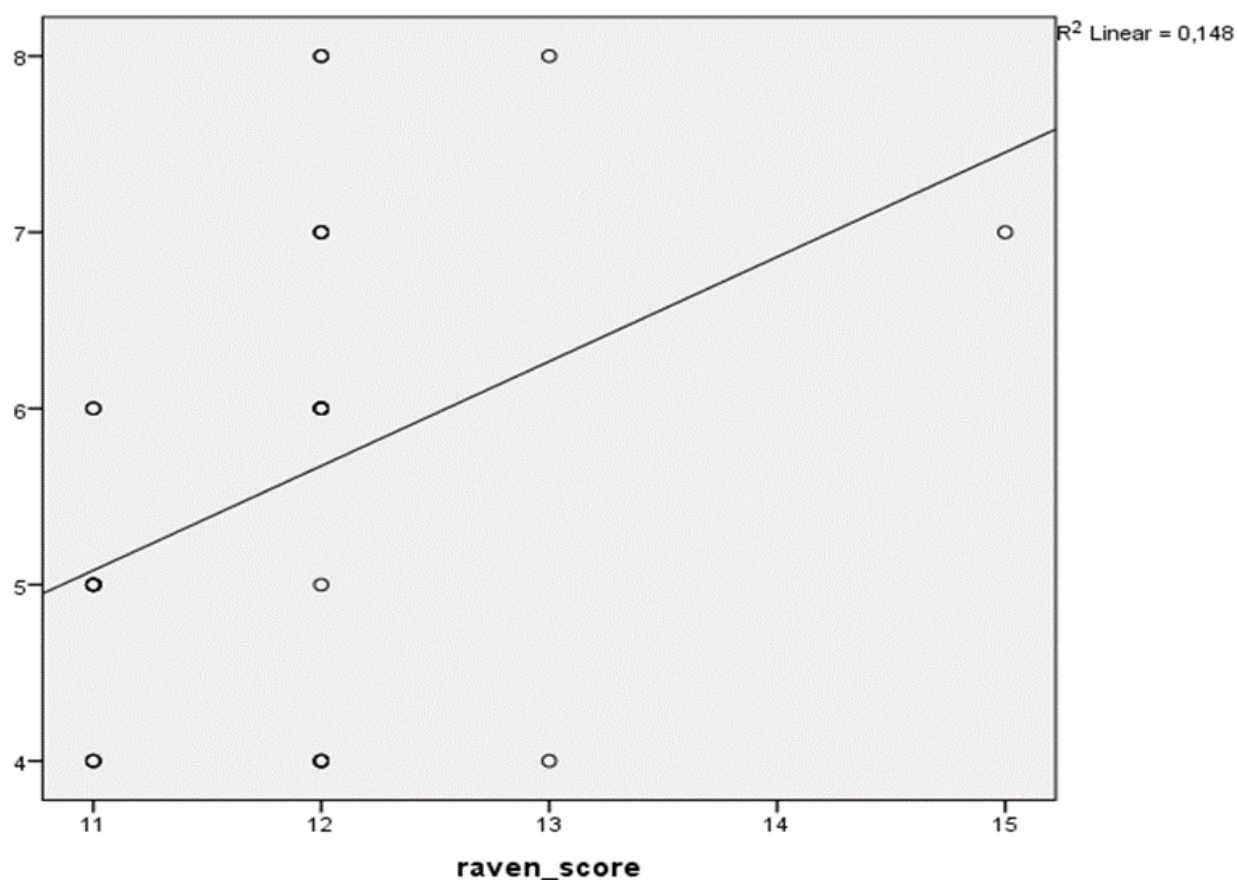
21	1	4	4	80%
22	1	4.1	5	85%
23	2	4.11	6	90%
24	1	4.11	4	85%
25	1	4.1	8	100%
26	1	4.11	4	85%
27	1	4.7	4	85%
28	1	4.11	13	105%
29	2	4.11	12	95%
30	1	4.11	10	95%

(συνέχεια πίνακα)

Αριθμός παιδιών	Gender	Age	Trog2	Raven
31	1	4.6	4	85%
32	1	4.11	5	90%
33	2	4.5	7	85%
34	2	4.5	8	85%
35	1	4.6	4	85%
36	2	4.11	9	95%
37	1	4.11	4	85%
38	1	4.11	6	85%
39	1	4.9	4	85%
40	2	4.8	8	90%
41	1	4.01	6	80%
42	1	4.9	4	90%
43	2	4.2	5	80%
44	1	4.11	4	85%
45	1	4.11	8	95%
46	1	4.1	9	100%
47	2	4.3	7	85%
48	2	4.11	8	85%
49	1	4.2	4	90%
50	2	4.11	5	85%
51	1	4.8	6	95%
52	2	4.4	5	80%
53	2	4.1	4	85%
54	1	4.3	4	80%
55	1	4.3	5	80%

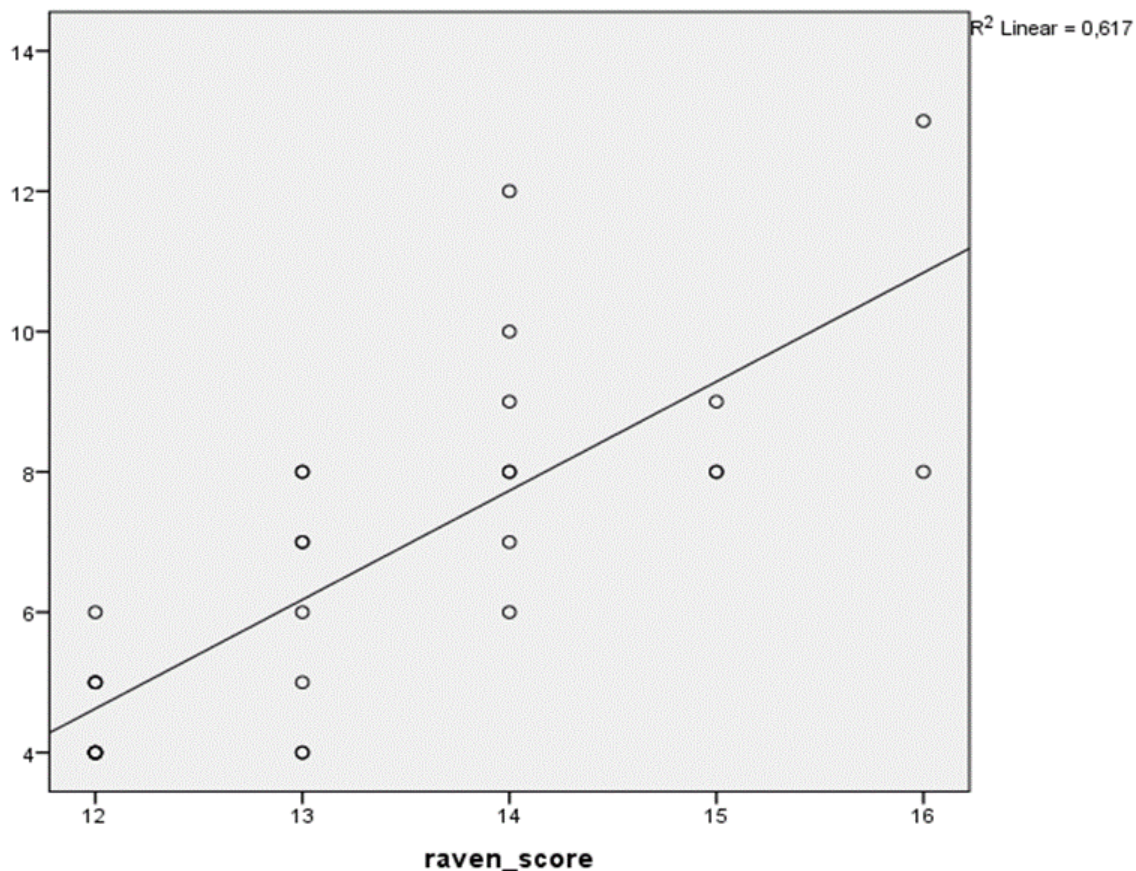
56	1	4.8	5	85%
57	2	4.9	7	95%
58	1	4.7	5	85%
59	1	4.6	4	90%
60	2	4.5	6	85%

Γράφημα 19. Συσχέτιση της βαθμολογίας νοημοσύνης RAVEN και του αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5.



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 συσχέτισης του Pearson=0,39. Η συσχέτιση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($p=0.039<0.05$).

Γράφημα 20. Συσχέτιση της βαθμολογίας νοημοσύνης RAVEN και του αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11.



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 συσχέτισης του Pearson=0,79. Η συσχέτιση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($p<0.05$).

5.1.5 ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΗΛΙΚΙΑΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

TROG-2

Ο μέσος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 ήταν 5,55(τυπική απόκλιση=1,32) και για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11 ήταν 6,58 (τυπική απόκλιση=2,44). Η διαφορά αυτή στις μέσες τιμές ήταν στατιστικά σημαντική (έλεγχος $t = -2.006$, $p=0,047$).

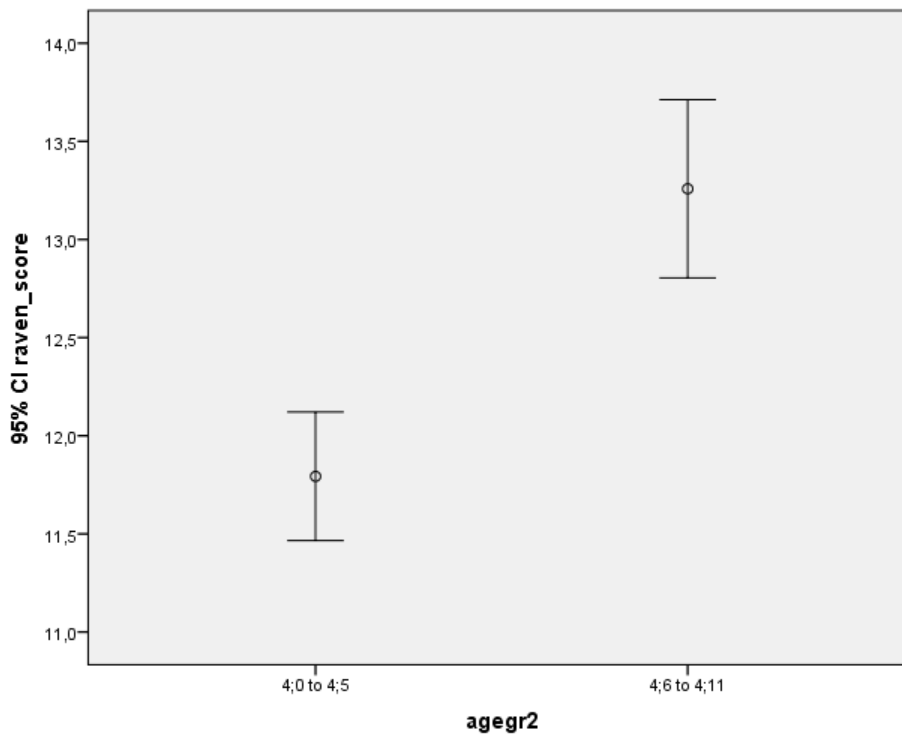
RAVEN

Η μέση βαθμολογία νοημοσύνης για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 ήταν 11,79 (τυπική απόκλιση=0,861) με IQ 90% και για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11 ήταν 13,26 (τυπική απόκλιση=1,237) με IQ 95%. Η διαφορά αυτή στις μέσες βαθμολογίες ήταν στατιστικά σημαντική (έλεγχος $t = -5.351$, $p<0.05$).

Πίνακας 22. Σύγκριση TROG-2 και RAVEN ως προς τα δυο ηλικιακά εξάμηνα

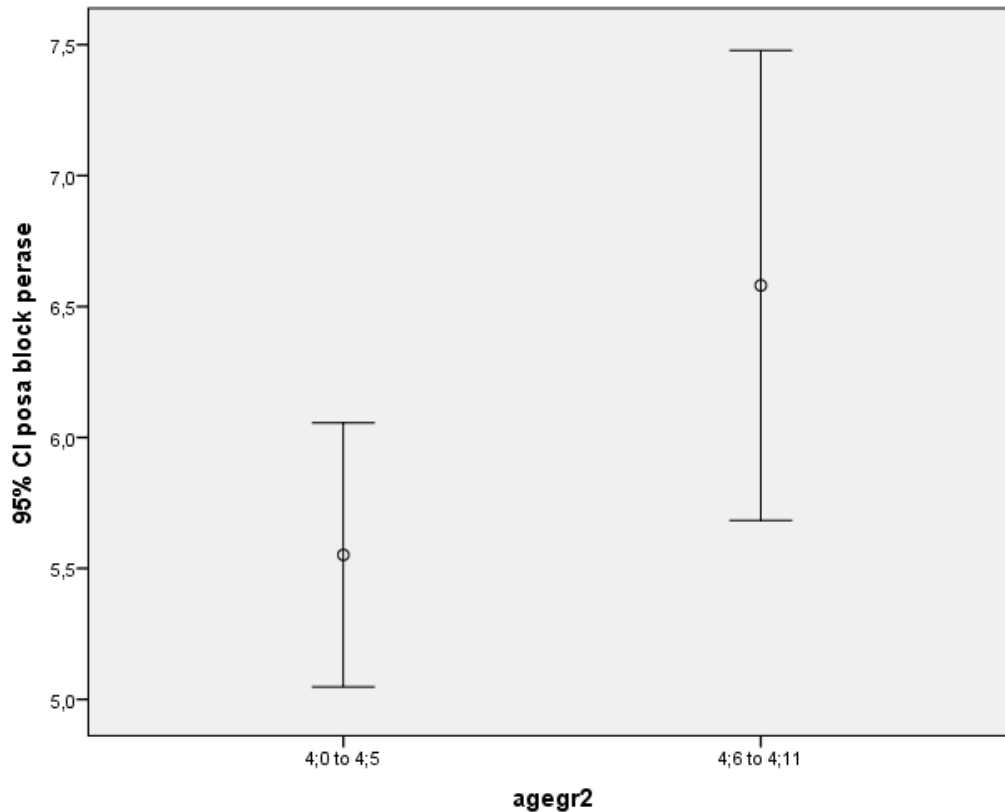
	Ηλικιακή ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Trog2	4.0:4.5	29	5.55	1.325	.246
	4.6-4.11	31	6.58	2.446	.439
raven_score	4.0:4.5	29	11.79	.861	.160
	4.6-4.11	31	13.26	1.237	.222

Γράφημα 21 : Error bar για το μέσο δείκτη νοημοσύνης (raven score) ανά ηλικιακή ομάδα (4,0-4,5, 4,6-4,11).



Σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα βλέπουμε τα διαστήματα εμπιστοσύνης για το μέση βαθμολογία νοημοσύνης για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 και την για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11 (αριστερά και δεξιά αντίστοιχα). Τα δυο διαστήματα δεν έχουν κοινά σημεία μεταξύ τους, συνεπώς συμπεραίνουμε σύμφωνα και με τον έλεγχο ότι απορρίπτεται η υπόθεση πως η μέση βαθμολογία νοημοσύνης είναι ίδια για τις δυο ηλικιακές ομάδες.

Γράφημα 22: Error bar για το μέσο αριθμό επιτυχημένων τμημάτων του εργαλείου TROG-2 ανά ηλικιακή ομάδα (4,0-4,5, 4,6-4,11).



Σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα βλέπουμε τα διαστήματα εμπιστοσύνης για το μέσο αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 και την για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11 (αριστερά και δεξιά αντίστοιχα). Τα δυο διαστήματα έχουν ελάχιστα κοινά σημεία μεταξύ τους και σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου, οριακά απορρίπτεται η υπόθεση πως ο μέσος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 είναι ίδιος για τις δυο ηλικιακές ομάδες.

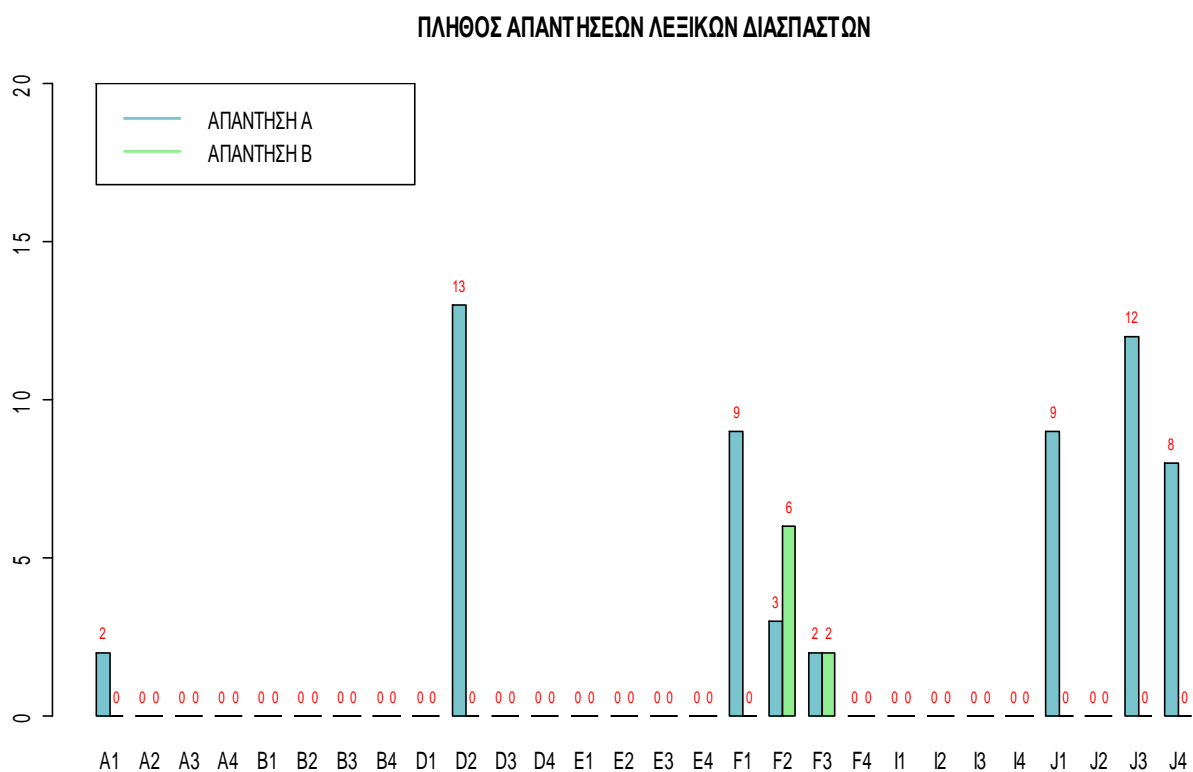
Πίνακας 23. Πλήθος και τα ποσοστά των παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή.

Αριθμός πρότασης	Πλήθος παιδιών που απάντησαν λεξικό διασπαστή	Αριθμός εικόνας διασπαστή που επιλέχθηκε	Ποσοστό επιλογής διασπαστών
A1	2	1	3,33%
A2	0		
A3	0		
A4	0		
B1	0		
B2	0		
B3	0		
B4	0		
Δ1	0		
Δ2	13		21,67%
Δ3	0		
Δ4	0		
E1	0		
E2	0		
E3	0		
E4	0		
ΣΤ1	9	1	15,00%
ΣΤ2	9	3(2), 6(4)	15,00%
ΣΤ3	4	2(1), 2(3)	6,67%
ΣΤ4	0		
Ι1	0		
Ι2	0		
Ι3	0		
Ι4	0		
Κ1	9	4	15,00%
Κ2	0		
Κ3	12	3	20,00%
Κ4	8	4	13,33%

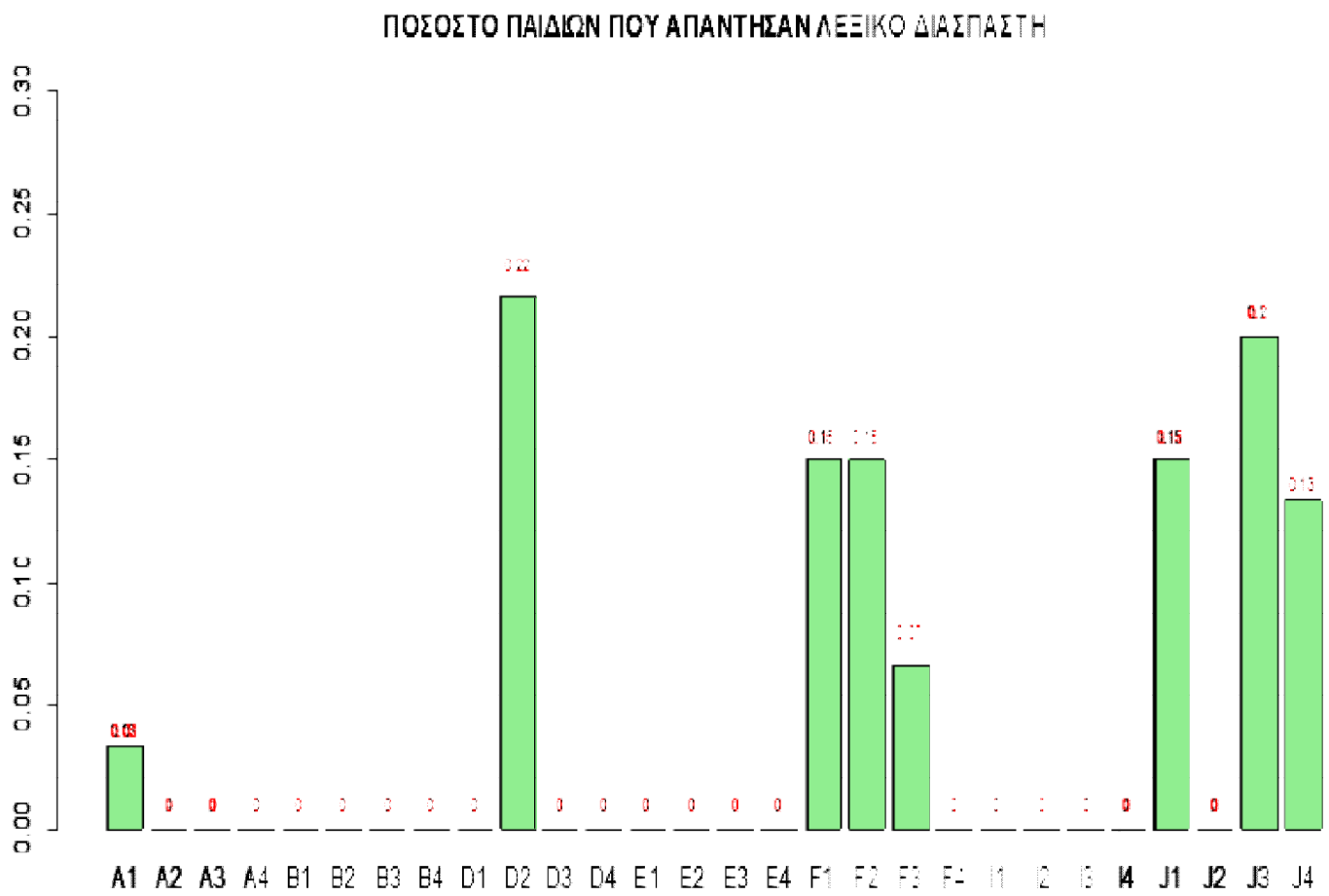
Γράφημα 23. Παρουσιάζεται το πλήθος των παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή. Στον οριζόντιο άξονα παρουσιάζονται όλα τα τμήματα που περιλαμβάνουν λεξικό διασπαστή. Οι εικόνες που αποτελούσαν λεξικούς διασπαστές για κάθε γραμματικό τμήμα κυμαίνονταν από 1 έως και 3. Για αυτόν τον λόγο, με το γαλάζιο χρώμα απεικονίζεται ο αριθμός των παιδιών που επέλεξαν τον ίδιο λεξικό διασπαστή στο εκάστοτε τμήμα. Με το πράσινο χρώμα απεικονίζεται η διαφορετική επιλογή λεξικού διασπαστή που επιλέχθηκε από τα παιδιά.

Πιο συγκεκριμένα, όπως απεικονίζεται, στο τμήμα F3 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 23. Πλήθος παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή.



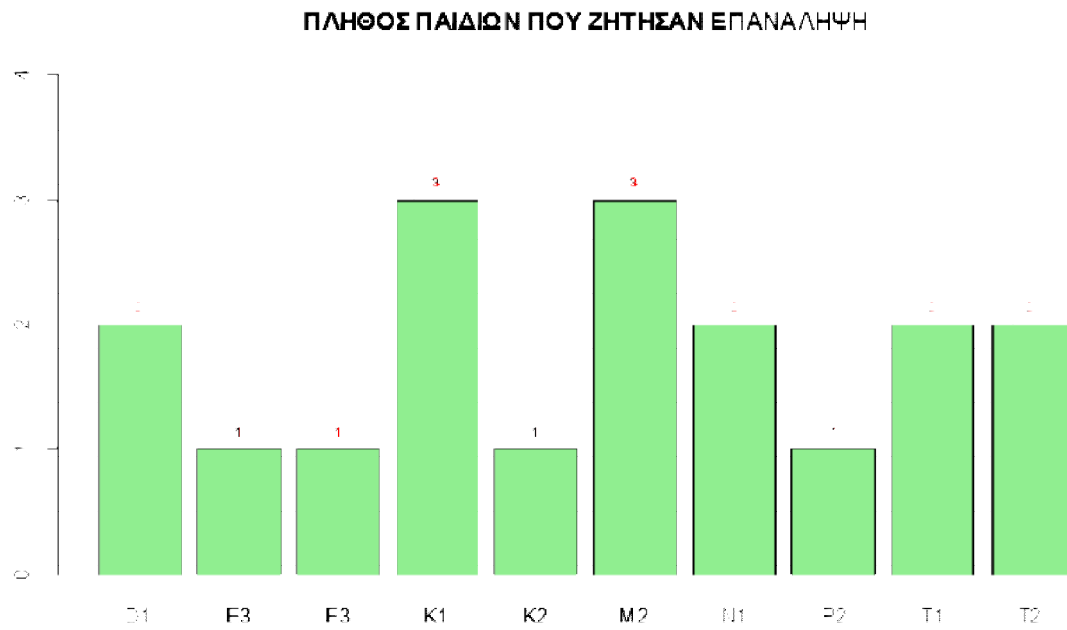
Γράφημα 24. Ποσοστό των παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή.



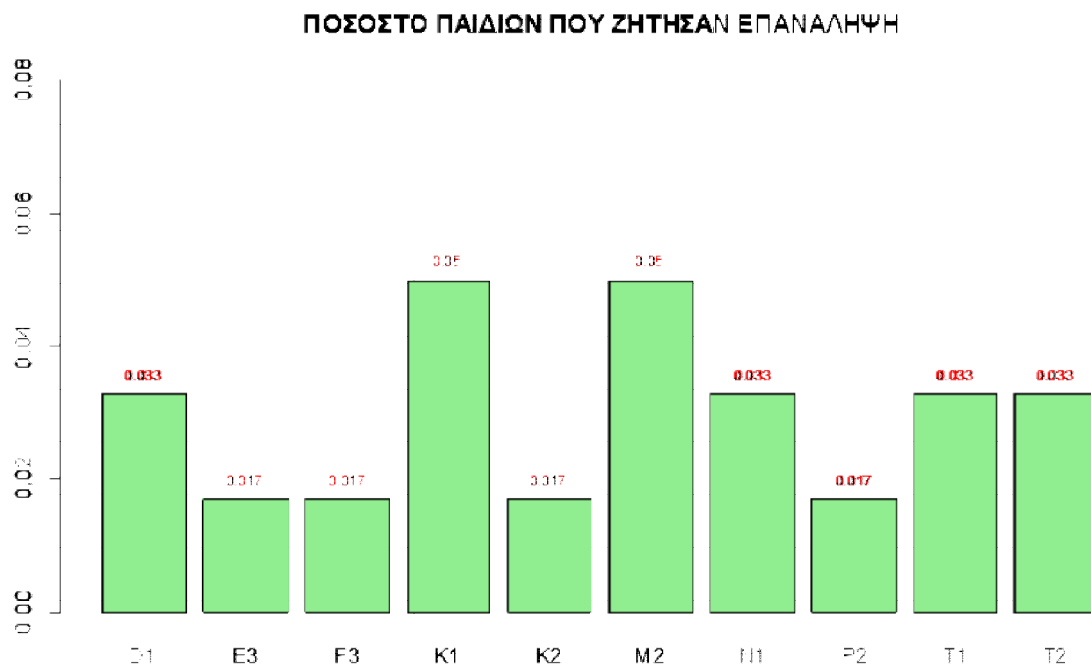
Πίνακας 24. Πλήθος και ποσοστά των παιδιών που ζήτησαν επανάληψη.

Αριθμός πρότασης	Πλήθος παιδιών που ζήτησε επανάληψη	Ποσοστό παιδιών που ζήτησαν επανάληψη
Δ1	2	3,3%
Ε3	1	1,7%
ΣΤ3	1	1,7%
ΚΙ	3	5,0%
Κ2	1	1,7%
Μ2	3	5,0%
Ν1	2	3,3%
Ο2	1	1,7%
Τ1	2	3,3%
Τ2	2	3,3%

Γράφημα 25. Πλήθος παιδιών που ζήτησε επανάληψη.



Γράφημα 26. Ποσοστό παιδιών που ζήτησαν επανάληψη



Πίνακας 25. Ποσοστά κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων ανά πληθυσμό για το αξιολογητικό εργαλείο TROG-2 και για τις δυο ηλικιακές ομάδες.

Age band	4.00;4.11		4.00;4.5		4.6;4.11	
	ΑΓΓΛΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΓΓΛΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ	ΑΓΓΛΟΙ	ΕΛΛΗΝΕΣ
BLOCK.A	0.870	0.967	0.86	1.00	0.89	0.94
BLOCK.B	0.850	0.900	0.83	0.86	0.88	0.94
BLOCK.C	0.740	0.900	0.70	0.90	0.77	0.90
BLOCK.D	0.650	0.750	0.63	0.72	0.68	0.77
BLOCK.E	0.550	0.600	0.53	0.66	0.63	0.55
BLOCK.F	0.450	0.550	0.43	0.62	0.48	0.48
BLOCK.G	0.350	0.383	0.33	0.17	0.40	0.58
BLOCK.H	0.220	0.333	0.20	0.28	0.30	0.39
BLOCK.I	0.300	0.150	0.25	0.10	0.37	0.19
BLOCK.J	0.350	0.200	0.30	0.14	0.45	0.26
BLOCK.K	0.250	0.050	0.25	0.00	0.30	0.10
BLOCK.L	0.120	0.017	0.09	0.00	0.13	0.03
BLOCK.M	0.250	0.000	0.23	0.00	0.30	0.00
BLOCK.N	0.220	0.050	0.21	0.00	0.25	0.10
BLOCK.O	0.080	0.100	0.06	0.03	0.12	0.16
BLOCK.P	0.150	0.017	0.13	0.00	0.20	0.03
BLOCK.Q	0.150	0.033	0.13	0.00	0.19	0.06
BLOCK.R	0.090	0.017	0.08	0.00	0.10	0.03
BLOCK.S	0.030	0.017	0.02	0.00	0.04	0.03
BLOCK.T	0.010	0.000	0.00	0.00	0.02	0.00

Πίνακας 26. Σύγκριση αποτελεσμάτων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για το ηλικιακό εξάμηνο 4,0-4,5 στα εργαλεία αξιολόγησης TROG-2 και RAVEN.

Trog2				
	Αγόρια	Κορίτσια	Στατιστικός Έλεγχος	Pvalue
Μέση Τιμή	4.93	6.13	T test	0.013
Διάμεσος	4.00	6.00	Wilcoxon	0.008
sd	1.33	1.06		
Raven score				
	Αγόρια	Κορίτσια	Στατιστικός Έλεγχος	Pvalue
Μέση Τιμή	11.71	11.86	T test	0.64
Διάμεσος	12.00	12.00	Wilcoxon	0.83
sd	0.726	0.990		

Πίνακας 27. Σύγκριση αποτελεσμάτων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών για το ηλικιακό εξάμηνο 4,6-4,11 στα εργαλεία αξιολόγησης TROG-2 και RAVEN.

Trog2				
	Αγόρια	Κορίτσια	Στατιστικός Έλεγχος	Pvalue
Μέση Τιμή	6.05	7.41	T test	0.12
Διάμεσος	5	8	Wilcoxon	0.09
sd	2.53	2.15		
Raven score				
	Αγόρια	Κορίτσια	Στατιστικός Έλεγχος	Pvalue
Μέση Τιμή	13.05	13.58	T test	0.24
Διάμεσος	13	13.50	Wilcoxon	0.18
sd	1.27	1.16		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1.1 ΓΕΝΙΚΑ

Ο στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να γίνει μια προσπάθεια προσαρμογής και στάθμισης του αγγλικού τεστ TROG-2 σε παιδιά 4:00-4:11 με μητρική την ελληνική γλώσσα.

Ανατρέχοντας λοιπόν, στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη χρήση του προγράμματος SPSS παίρνουμε βασικές πληροφορίες και κατευθυντήριες γραμμές όσον αφορά την αντίληψη της γραμματικής. Συγκεκριμένα πήραμε ξεχωριστές πληροφορίες για τα δυο ηλικιακά εξάμηνα 4,0-4,5 και 4,6-4,11.

6.1.2 RAVEN TEST

Όπως παρουσιάζεται από τα δυο ιστογράμματα συχνοτήτων η μέση βαθμολογία νοημοσύνης για την πρώτη ηλικία ήταν 11,79 (85% standard score), η τυπική απόκλιση ήταν 0.861 , η ελάχιστη τιμή ήταν 11 (80% standard score) και η μέγιστη τιμή ήταν 15 (100% standard score) ενώ για την δεύτερη ηλικιακή ομάδα η μέση τιμή ήταν 13,26 (90% standard score) η τυπική απόκλιση 1,237, η ελάχιστη τιμή ήταν 12 (85% standard score) και η μέγιστη τιμή ήταν 16 (105% standard score). Και τα δυο αυτά ποσοστά αποτελούν φυσιολογικό νοητικό δυναμικό με αποτέλεσμα να συμπεριληφθούν τα συγκεκριμένα παιδιά στην έρευνα. Στις δυο αυτές ηλικιακές ομάδες το νοητικό δυναμικό ήταν διαφορετικό με την ομάδα 4,6-4,11 να είναι προηγείται της ομάδας 4,5-4,11. Αυτό φάνηκε να επηρεάζει και τις βαθμολογίες του TROG-2 όπου όσο υψηλότερο νοητικό δυναμικό τόσο υψηλότερα και τα αποτελέσματα του TROG-2.

6.1.3 TROG-2 TEST

Παρατηρώντας τα γραφήματα 3 έως 18 και τους πίνακες 4 έως 7 και 19 του κεφαλαίου 5 που προηγήθηκε θα δούμε αναλυτικά τα ποσοστά και τους απόλυτους αριθμούς των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών, καθώς και τη σύγκριση σωστών-λανθασμένων απαντήσεων στο εργαλείο TROG-2. Πρέπει να αναφερθεί πως συγκεκριμένα στα αγόρια δεν υπάρχει καμία σωστή απάντηση στα blocks L,M,P,R,T και στα κορίτσια στα blocks M,S,T για την ηλικία 4,0-4,11.

Παρακολουθώντας τα αποτελέσματα θα δούμε ακόμα πως ο μέσος συνολικός αριθμός επιτυχημένων απαντήσεων για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 είναι το 5,55 (με τυπική απόκλιση 1,325). Αυτό επί της ουσίας σημαίνει πως το συγκεκριμένο δείγμα απάντησε επιτυχώς περίπου 6 blocks. Συγκεκριμένα, 8 παιδιά πέρασαν 4 blocks (27,59%), 7 παιδιά πέρασαν 5 blocks (24,14%), 7 παιδιά πέρασαν 6 blocks (24,14%), 4 παιδιά τα 7 blocks (13,79%), 3 παιδιά τα 8 (10,34%).

Για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11 ο μέσος όρος απαντήσεων είναι το 6,58 (με τυπική απόκλιση 2,446). Αυτή η ηλικιακή ομάδα απάντησε σωστά περίπου 7 blocks. Συγκεκριμένα, 9 παιδιά πέρασαν 4 blocks (29,03%), 4 παιδιά πέρασαν 5 blocks (12,9%), 3 παιδιά πέρασαν 6 blocks (9,677%), 7 παιδιά τα 7 blocks (22,58%), 2 παιδιά τα 9 (6,452%) και 1 παιδί 13 blocks (3,226%).

Σύμφωνα με τους ερευνητές μια δομή θεωρείται κατεκτημένη όταν βρίσκεται σε τιμές με ποσοστό επιτυχίας μεγαλύτερο από 90% (Κούκουλα, Κούρου, 2015). Παρακάτω γίνεται μια πλήρης αναφορά των γραμματικών φαινομένων που θεωρούνται επιτυχημένα και των γραμματικών φαινομένων που θεωρούνται αποτυχημένα.

Ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 σύμφωνα με το δείγμα 29 παιδιών που μελετήθηκαν.

Γραμματικά φαινόμενα που θεωρούνται κατεκτημένα:

- § Κατανόηση συνδυασμού δύο στοιχείων Y-P (τμήμα Α), με ποσοστό επιτυχίας 100%.
- § Κατανόηση προθέσεων επάνω και μέσα (τμήμα Γ), με ποσοστό επιτυχίας 90%. Η έρευνα των Ακούρου, Βασιλόπουλου και Κατσαίτη (2010) σε παιδιά 4,06-5,11 έδειξε ότι η κατανόηση της πρόθεσης «μέσα σε» ήταν σε καλύτερη επίπεδα από την κατανόηση της πρόθεσης «πάνω σε». Επίσης αναφέρουν πως σύμφωνα με τη δική τους έρευνα η πρόθεση «μέσα σε» φαίνεται να κατακτάται σε ηλικία 4,06 και η πρόθεση «πάνω σε» σε ηλικία 5,00 ετών. Παρατηρείται λοιπόν μια σχέση μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας των Ακούρου, Βασιλόπουλου και Κατσαίτη (2010) και της παρούσας έρευνας. Δηλαδή το δείγμα 4,0-4,5 που μελετούσε η παρούσα έρευνα έχει σχεδόν κατακτήσει το γραμματικό φαινόμενο αλλά βρίσκεται οριακά στο 90%.

Γραμματικά φαινόμενα που θεωρούνται οριακά κατεκτημένα:

- § Κατανόηση άρνησης (τμήμα Β), με ποσοστό επιτυχίας 86%.

Γραμματικά φαινόμενα που δεν θεωρούνται κατεκτημένα:

- § Κατανόηση συνδυασμού 3 στοιχείων Y-P-A (τμήμα Δ), με ποσοστό επιτυχίας 72%.
- § Κατανόηση αντιστροφής Y-P-A (τμήμα Ε), με ποσοστό επιτυχίας 66%.
- § Κατανόηση συνδυασμού 4 στοιχείων (τμήμα ΣΤ), με ποσοστό επιτυχίας 62%.
- § Κατανόηση αναφορικών προτάσεων υποκειμένου (τμήμα Ζ), με ποσοστό επιτυχίας 17%.
- § Κατανόηση δομής «όχι μόνο X αλλά και Ψ» (τμήμα Η), με ποσοστό επιτυχίας 28%.
- § Κατανόηση τοπικών προθέσεων επάνω από / κάτω από (τμήμα Θ), με ποσοστό επιτυχίας 1%. Σύμφωνα με την έρευνά των Ακούρου, Βασιλόπουλου και Κατσαίτη (2010) τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά δεν εμφάνισαν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση της χωρικής έννοιας «επάνω». Άρα, η δυσκολία τους στην ελληνική γλώσσα σχετίζεται με την κατανόηση των ιδιοτήτων των προθέσεων «σε» και «από». Για αυτό το λόγο, οι Terzi και Tsakali (2009) που μελέτησαν την κατάκτηση των τοπικών προθέσεων σε παιδιά ηλικίας 2,00 έως 5,11 ετών υποστηρίζουν ότι η δυσκολία έγκειται στο ότι το παιδί, κατά τη διαδικασία της κατανόησης θεωρεί τη λειτουργία του «σε» σημασιολογικά ίδια με αυτή του «από».
- § Κατανόηση συγκριτικού βαθμού επιθέτων (τμήμα Ι), με ποσοστό επιτυχίας 1,4%.
- § Κατανόηση των αναστρέψιμων παθητικών προτάσεων (τμήμα Κ), με ποσοστό κατάκτησης 0%. Στην έρευνα των Terzi και Wexler (2002), φάνηκε ότι τα παιδιά που βρίσκονται σε ηλικία έως 5,06 ετών, είχαν χαμηλότερα επίπεδα απαντήσεων στην παθητική κυρίως των δραστικών ρημάτων. Το ίδιο συναντάται και στην παρούσα προσαρμογή του εργαλείου TROG-2. Επίσης, η έρευνα των Zombolou et al. (2010) έδειξε ότι τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 2,07 έως 4,03 ετών δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς την παθητική φωνή.
- § Κατανόηση κενού Y παρατακτικής πρότασης (τμήμα Λ), με ποσοστό κατάκτησης 0%.
- § Κατανόηση γένους και αριθμού αντωνυμιών (τμήμα Μ), με ποσοστό κατάκτησης 0%. Στην έρευνα των Τερζή et al. (2011), φάνηκε ότι τα είκοσι παιδιά τυπικής ανάπτυξης

που είχαν μέσο όρο ηλικίας 6,06 έτη, και εξετάστηκαν ως προς τις αντωνυμίες (ισχυρούς και αδύναμους τύπους), έχουν καταφέρει να έχουν καλά αποτελέσματα σε αυτή την ηλικία και στους δύο αυτούς τύπους και να θεωρούνται κατεκτημένοι. Επομένως είναι αναμενόμενο να υπάρχει δυσκολία στις ηλικίες της παρούσας έρευνας. Στο δικό μας δείγμα παιδιών κανένα παιδί δεν απάντησε σωστό όλο το block.

- § Κατανόηση δέσμευσης αντωνυμίας αντικειμένου (τμήμα Ν), με ποσοστό κατάκτησης 0%. Βιβλιογραφικά η Αρχή Α της Αναφορικής Δέσμευσης φαίνεται να μπορεί να κατακτηθεί αρκετά νωρίς και ολοκληρώνεται σε ηλικία μικρότερη των 4 ετών (Τερζή, 2011) καθώς και η Varlokosta (1999), αναφέρει πως τα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική κατέχουν νωρίς την Αρχή Α (αυτοπαθείς αντωνυμίες) και δεν καθυστερούν την κατάκτηση της Αρχής Β κάτι το οποίο παρατηρείται και στους ισχυρούς τύπους των αντωνυμιών και στους αδύνατους τύπους. Στην παρούσα έρευνα κανένα παιδί δεν απάντησε σωστά σε όλο το block κάτι το οποίο πιθανώς να οφείλεται στο μικρό αριθμό δείγματος ή στις εικόνες που δόθηκαν.
- § Κατανόηση δομής «ούτε- ούτε» (τμήμα Ξ), με ποσοστό κατάκτησης 0,3%.
- § Κατανόηση δομής «X αλλά όχι Ψ» (τμήμα Ο), με ποσοστό κατάκτησης 0%.
- § Κατανόηση προσδιορισμού υποκειμένου (τμήμα Π), με ποσοστό κατάκτησης 0%. Το χαμηλό αυτό ποσοστό ίσως οφείλεται στην ύπαρξη προτάσεων με αμφισημία.
- § Κατανόηση ενικού / πληθυντικού ουσιαστικών (τμήμα Ρ), με ποσοστό κατάκτησης 0%.
- § Κατανόηση αναφορικών προτάσεων αντικειμένου (τμήμα Σ), με ποσοστό κατάκτησης 0%. Στην έρευνα της Stavrakaki (2001) για την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων δείχνει ότι τα παιδιά 3,05-5,00 ετών κατανοούν πολύ καλά και τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και τις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου. Παιδιά ηλικίας 7 περίπου χρονών, δεν παρουσιάζουν σχεδόν καμία δυσκολία στις αναφορικές προτάσεις. Ίσως και σε αυτή την περίπτωση να υπήρχε δυσκολία των παιδιών σε κάποια εικόνα, η οποία θα είχε ως αποτέλεσμα να θεωρηθεί ως λανθασμένο όλο το block.
- § Κατανόηση δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων (τμήμα Τ), με ποσοστό κατάκτησης 0%. Και σε αυτό το τμήμα συναντάμε αμφίσημες προτάσεις που μπορεί να προκάλεσαν δυσκολία στα παιδιά.

Ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11 σύμφωνα με το δείγμα 31 παιδιών που μελετήθηκαν.

Γραμματικά φαινόμενα που θεωρούνται κατεκτημένα:

- § Κατανόηση συνδυασμού δύο στοιχείων Y-P (τμήμα Α), με ποσοστό επιτυχίας 94%.
- § Κατανόηση άρνησης (τμήμα Β), με ποσοστό επιτυχίας 94%.
- § Κατανόηση προθέσεων επάνω και μέσα (τμήμα Γ), με ποσοστό επιτυχίας 90%. Παρατηρούνται ίδια ποσοστά κατάκτησης των συγκεκριμένων τοπικών προθέσεων και για τις δυο ηλικιακές ομάδες.

Γραμματικά φαινόμενα που δεν θεωρούνται κατεκτημένα:

- § Κατανόηση συνδυασμού 3 στοιχείων Y-P-A (τμήμα Δ), με ποσοστό επιτυχίας 77%.
- § Κατανόηση αντιστροφής Y-P-A (τμήμα Ε), με ποσοστό επιτυχίας 55%. Παρόμοια είναι και τα ποσοστά της πρώτης ηλικιακής ομάδας.
- § Κατανόηση συνδυασμού 4 στοιχείων (τμήμα ΣΤ), με ποσοστό επιτυχίας 48%.
- § Κατανόηση αναφορικών προτάσεων υποκειμένου (τμήμα Ζ), με ποσοστό επιτυχίας 58%.
- § Κατανόηση δομής «όχι μόνο X αλλά και Ψ» (τμήμα Η), με ποσοστό επιτυχίας 39%.
- § Κατανόηση τοπικών προθέσεων επάνω από / κάτω από (τμήμα Θ), με ποσοστό επιτυχίας 19%. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στην έρευνά των Ακούρου, Βασιλόπουλου και Κατσαίτη (2010), η δυσκολία των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στην ελληνική γλώσσα σχετίζεται με την κατανόηση των ιδιοτήτων των προθέσεων «σε» και «από». Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Terzi και Tsakali (2009) που αναφέρουν πως τα παιδιά κατά τη διαδικασία της κατανόησης θεωρούσαν τη λειτουργία του «σε» σημασιολογικά ίδια με αυτή του «από».
- § Κατανόηση συγκριτικού βαθμού επιθέτων (τμήμα Ι), με ποσοστό επιτυχίας 26%.
- § Κατανόηση των αναστρέψιμων παθητικών προτάσεων (τμήμα Κ), με ποσοστό κατάκτησης 1%. Και σε αυτή την ηλικιακή ομάδα παρουσιάζεται δυσκολία κάτι που οπώς αναφέρθηκε και προηγουμένως φάνηκε και από τις έρευνες των Zombolou et al. (2010) και των Terzi και Wexler (2002).
- § Κατανόηση κενού Y παρατακτικής πρότασης (τμήμα Λ), με ποσοστό κατάκτησης 0,3%.
- § Κατανόηση γένους και αριθμού αντωνυμιών (τμήμα Μ), με ποσοστό κατάκτησης 0%. Σύμφωνα και πάλι με την έρευνα των Τερζή et al. (2011), που μελέτησε παιδιά τυπικής ανάπτυξης με μέσο όρο ηλικίας 6,06 έτη, ως προς τους τύπους των αντωνυμιών, αναφέρει πως σε αυτή την ηλικία οι τύποι είναι κατεκτημένοι. Επομένως ίσως αυτή η διαφορά των δυο χρόνων μεταξύ των παιδιών της μελέτης τους και των παιδιών της παρούσας έρευνας να είναι σημαντική ως προς την κατάκτηση αυτού του γραμματικού φαινομένου.
- § Κατανόηση δέσμευσης αντωνυμίας αντικειμένου (τμήμα Ν), με ποσοστό κατάκτησης 0,1%. Υπάρχει και πάλι ένα χαμηλό ποσοστό και σε αυτή την ηλικιακή ομάδα που δεν συνάδει με την έρευνα, που θέλει την αναφορική δέσμευση να κατακτάται μέχρι τα 4 έτη. Και σε αυτή την περίπτωση μιλάμε για πιθανή δυσκολία των παιδιών με κάποια εικόνα αλλά και με το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων.
- § Κατανόηση δομής «ούτε- ούτε» (τμήμα Ξ), με ποσοστό κατάκτησης 1,6%.
- § Κατανόηση δομής «X αλλά όχι Ψ» (τμήμα Ο), με ποσοστό κατάκτησης 0,3%.
- § Κατανόηση προσδιορισμού υποκειμένου (τμήμα Π), με ποσοστό κατάκτησης 0,6%.
- § Κατανόηση ενικού / πληθυντικού ουσιαστικών (τμήμα Ρ), με ποσοστό κατάκτησης 0,3%.

- § Κατανόηση αναφορικών προτάσεων αντικειμένου (τμήμα Σ) με ποσοστό κατάκτηση 0,3%. Παρόμοια και εδώ τα ποσοστά με την πρώτη ηλικιακή ομάδα. Μιλάμε και πάλι για κάποια πιθανή δυσκολία κατανόησης εικόνας καθώς στη έρευνα αναφέρεται πως τα παιδιά 3,05-5,00 ετών κατανοούν πολύ καλά και τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και τις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου (Stavrakaki, 2001).
- § Κατανόηση δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων (τμήμα Τ), με ποσοστό κατάκτησης 0%.

6.1.4 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ TROG-2 ΚΑΙ RAVEN

Όπως παρατηρείται στη στατιστική ανάλυση του προηγούμενου κεφαλαίου, υπάρχει συσχέτιση της επίδοσης των παιδιών στα εργαλεία TROG-2 και RAVEN και για τα δύο ηλικιακά εξάμηνα. Παρατηρείται πως με την αύξηση της βαθμολογίας νοημοσύνης (IQ) των παιδιών υπάρχει σχετική αύξηση της επίδοσής τους στην κατανόηση των γραμματικών φαινομένων. Αυτό επιβεβαιώνεται και με το θετικό συντελεστή συσχέτισης του Pearson=0,683. Η συσχέτιση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική ($p<0.05$).

6.1.5 ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΦΥΛΟΥ

Επιπλέον, στην έρευνα εξετάστηκε εάν υπάρχει διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στα δύο φύλα στα δυο ηλικιακά εξάμηνα. Από την σύγκριση που πραγματοποιήθηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης για τα δύο φύλα προκύπτει ότι για το RAVEN test δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα δυο ηλικιακά εξάμηνα. Ενώ για το TROG-2 για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0.013$). Επομένως υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών με τα δεύτερα να προηγούνται των πρώτων καθώς έδιναν πιο σωστές απαντήσεις. Αυτό πιθανώς συμβαίνει λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος καθώς στο αγγλικό τεστ που υπάρχει μεγαλύτερο δείγμα, δεν παρουσιάζεται κάτι ανάλογο. Για το ηλικιακό εξάμηνο 4,6-4,11 δεν υπάρχει καμία διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

6.1.6 ΛΕΞΙΚΟΙ ΔΙΑΣΠΑΣΤΕΣ

Ένα ακόμα κομμάτι που μελετήθηκε ήταν αυτό των λεξικών διασπαστών. Η Bishop (2003), αναφέρει πως το να επιλέξει ένα παιδί μια εικόνα με λεξικό διασπαστή μπορεί να σχετίζεται με πιο χαμηλή ικανότητα του παιδιού να θυμηθεί την πρόταση που άκουσε, να δρα απρόσεκτα ή παρορμητικά καθώς και να παρουσιάσει λεξιλογικές ελλείψεις.

Στα δικά μας ευρήματα φάνηκε να υπάρχει ένα μικρό ποσοστό που έδωσε ως απάντηση λεξικό διασπαστή πράγμα το οποίο πιθανά σχετίζεται σε ελλιπή μνήμη ή προσοχή και λιγότερο σε κατανόηση λεξιλογίου μιας και φάνηκαν να γνωρίζουν τις λέξεις.

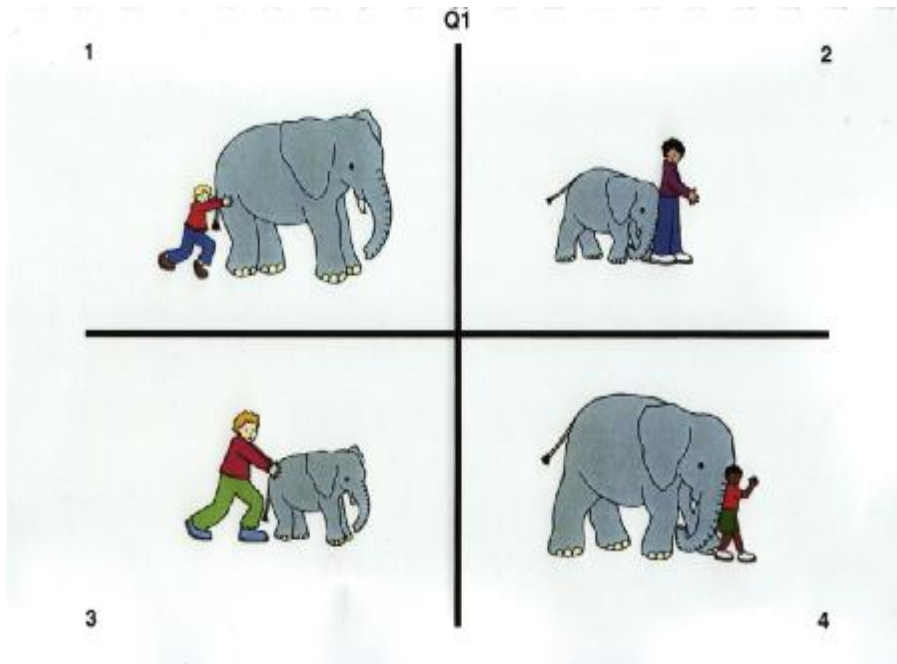
6.1.7 ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΙΣ

Οι επαναλήψεις που σημειώθηκαν στο TROG-2 δεν φαίνεται να προσφέρουν σημαντικό εύρημα. Τα παιδιά που ζήτησαν επανάληψη πιθανόν να μην άκουσαν καλά την ερώτηση, να μην έδωσαν την κατάλληλη προσοχή ή να θεώρησαν λίγο πιο δύσκολη την εκφώνηση της πρότασης. Δεν παρατηρήθηκε γενικά το δείγμα να ζητάει συχνά επανάληψη και αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι εφόσον εξετάστηκαν παιδιά ηλικίας 4,0-4,11 ίσως να έδιναν μικρή σημασία ή να είχαν χαμηλά ποσοστά αυτοδιόρθωσης.

6.1.8 ΑΜΦΙΣΗΜΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

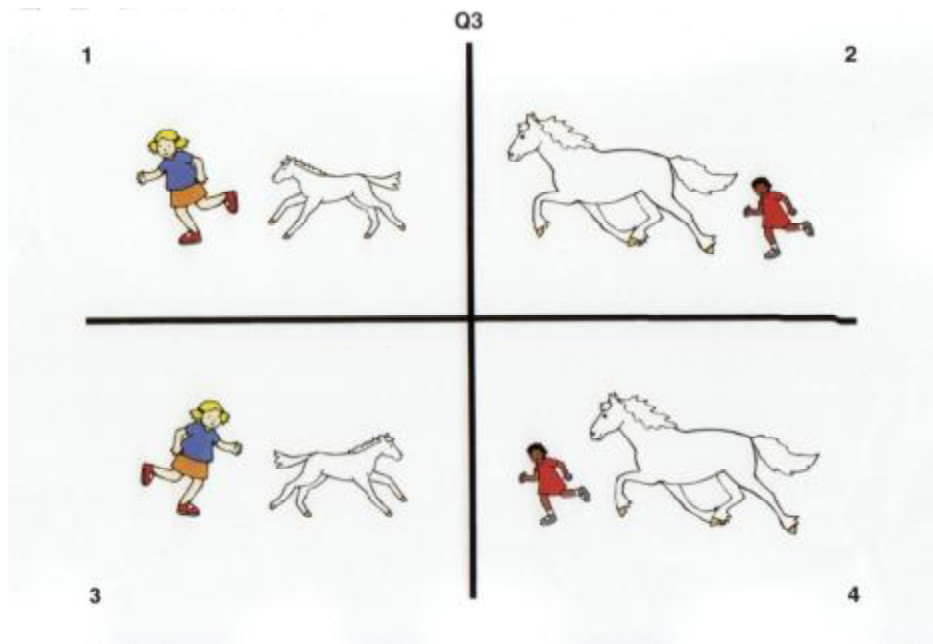
Π1 πρόταση: «Ο ελέφαντας, που σπρώχνει το αγόρι, είναι μεγάλος.»

Η Π1 πρόταση χαρακτηρίζεται ως αμφίσημη καθώς μπορεί να γίνει κατανοητή με δυο τρόπους. Πρώτον, μπορεί να θεωρηθεί ότι «ο ελέφαντας είναι μεγάλος και σπρώχνει το αγόρι» ή ότι «το αγόρι σπρώχνει έναν μεγάλο ελέφαντα». Οι προτάσεις αυτές είναι η εικόνα 4 και εικόνα 1 αντίστοιχα. Για να αποφευχθεί αυτή η δυσκολία είχε γίνει κατάλληλος τονισμός στην ηχογραφημένη πρόταση ωστόσο υπήρξαν παιδιά που παρουσίαζαν στον διαχωρισμό δράστη και δέκτη.



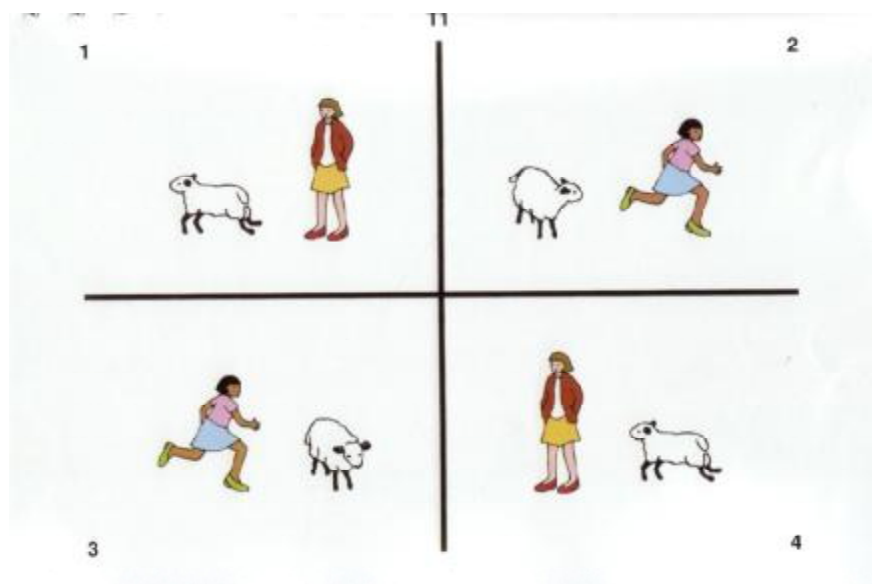
Πρόταση Π3: «Το άλογο, που κυνηγάει το κορίτσι, είναι μεγάλο.»

Η Π3 πρόταση χαρακτηρίζεται και αυτή ως αμφίσημη καθώς μπορεί να γίνει κατανοητή με δυο τρόπους. Πρώτον, μπορεί να θεωρηθεί ότι «το άλογο είναι μεγάλο και κυνηγά το κορίτσι» ή ότι «το κορίτσι κυνηγά ένα μεγάλο άλογο». Οι προτάσεις αυτές είναι η εικόνα 4 και εικόνα 2 αντίστοιχα.



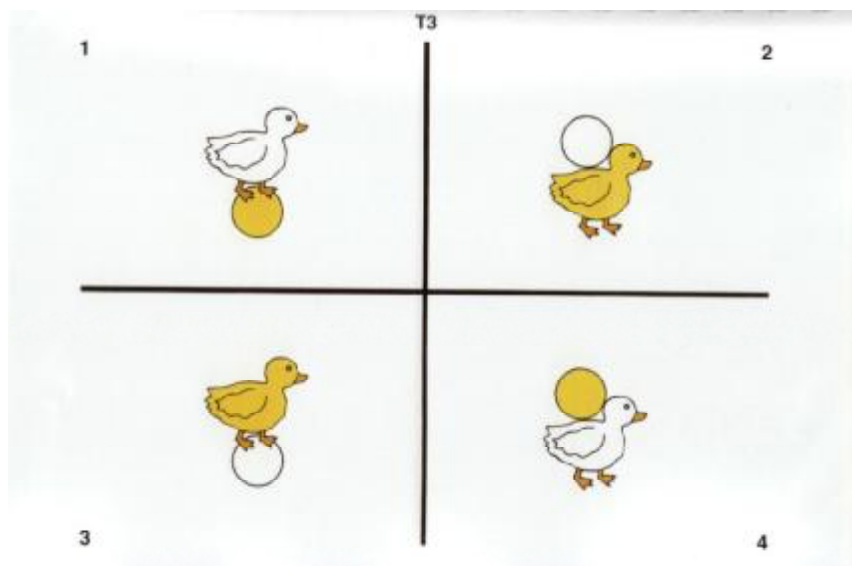
Πρόταση T1: «Το πρόβατο, που κοιτάζει το κορίτσι, τρέχει».

Και σε αυτή την πρόταση μπορεί να υπάρξει διττή ερμηνεία. Πρώτον, μπορεί να θεωρηθεί πως «το πρόβατο κοιτάζει το κορίτσι και τρέχει» και δευτερευόντως ότι «το κορίτσι κοιτάζει το πρόβατο που τρέχει» στις εικόνες 4 και 1 αντίστοιχα.



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

Και σε αυτή την πρόταση παρουσιάστηκε δυσκολία πιθανώς γιατί η συγκεκριμένη μορφοσύNTAXη δεν ταιριάζει με τα δεδομένα της ελληνικής γλώσσας.



6.2 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα τα θέματα που τέθηκαν για μελέτη ήταν δυο. Το πρώτο αφορά στην προσαρμογή του αγγλικού εργαλείου TROG-2 στην ελληνική γλώσσα και ως δεύτερο θέμα τέθηκε η πιθανότητα στάθμισης αυτού του εργαλείου στην ελληνική γλώσσα. Όσον αφορά τον τομέα της προσαρμογής, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα ποσοστά κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων μεταξύ του Ελληνόφωνου και Αγγλόφωνου πληθυσμού για εργαλείο TROG-2 προσφέρουν ευρήματα προς συζήτηση. Σύμφωνα με τον Γαλάνη (2012) για να μπορέσει να θεωρηθεί ισχυρή μια απόκλιση, πρέπει η διαφορά ως προς τα ποσοστά ανάμεσα στις δύο εξεταζόμενες τιμές να είναι δεκαπέντε μονάδες και πάνω. Στα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τέτοιες διαφορές ανάμεσα στις δυο τιμές, δηλαδή τον αγγλικό και τον ελληνικό πληθυσμό παρατηρούνται στα εξής τμήματα του τεστ:

Για το ηλικιακό εξάμηνο 4,0-4,5 παρατηρείται ότι ουσιαστική διαφορά υπάρχει στα τμήματα: Γ, ΣΤ, Θ, Ι, Κ, Μ, Ν. Πιο συγκεκριμένα:

Στο **τμήμα Γ** υπάρχει μια πρόοδος του ελληνικού πληθυσμού σε σχέση με τον αγγλικό. Στην έρευνά των Ακούρου, Βασιλόπουλος, Κατσαίτη, (2010) αναφέρεται πως η πρόθεση «μέσα» φαίνεται να έχει κατακτηθεί σε ηλικία 4,06 ετών, επομένως περιμένουμε ότι το γραμματικό φαινόμενο του τμήματος Γ αναδύεται σε αυτό το ηλικιακό εξάμηνο. Αντιστοίχως, σύμφωνα με τους ίδιους και η πρόθεση «πάνω» φαίνεται να κατακτάται μέχρι την ηλικία των 5,0 ετών περίπου, φαινόμενο το οποίο περιμένουμε να μην έχει κατακτηθεί πλήρως σε αυτό το ηλικιακό εξάμηνο αλλά να παρουσιάζει μια ανάδυση.

Στο **τμήμα Η** που μελετάται το γραμματικό φαινόμενο «όχι μόνο Χ αλλά και Ψ» υπάρχει μια καλύτερη επίδοση του ελληνικού πληθυσμού έναντι του αγγλικού.

Στο **τμήμα Θ** που αφορά στις τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από) ο ελληνικός πληθυσμός έπεται του αγγλικού. Στην ελληνική γλώσσα σύμφωνα με τις Terzi και Tsakali (2009) δεν παρουσιάζονται συγκεκριμένες ηλικίες κατάκτησης αυτού του γραμματικού φαινομένου.

Στο **τμήμα ΣΤ** και στο **τμήμα Ι** που αφορά σε προτάσεις κατανόησης συνδυασμού 4 στοιχείων και στον συγκριτικό βαθμό των επιθέτων αντίστοιχα τα ελληνόπουλα παρουσίασαν πιο χαμηλά ποσοστά. Δεν υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία που να εξηγεί τα στάδια κατάκτησης αυτών των γραμματικών φαινομένων ωστόσο και στα δυο αυτά τμήματα είχαμε την παρουσία λεξικών διασπαστών. Το **τμήμα Κ** που σχετίζεται με τις αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις υπάρχουν και πάλι διαφορές με τον αγγλικό πληθυσμό να προηγείται του ελληνικού στις αντίστοιχες απαντήσεις. Όσον αφορά αυτό το τμήμα τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν χαμηλό ποσοστό επιτυχίας σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα. Στην έρευνα των Zombolou et al. (2010) που μελέτησε παιδιά μεταξύ 2,07 έως 4,03 ετών φαίνεται από τα αποτελέσματα που προέκυψαν ότι είχαν την τάση να αποδίδουν ενεργητική ερμηνεία στα ρήματα με παθητική μορφολογία. Επίσης, τα ίδια παιδιά φάνηκε πως δεν έχουν κατακτήσει επαρκώς την παθητική φωνή σε αυτή την ηλικιακή ομάδα. Για τον λόγο αυτό, επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα πως τα Ελληνόφωνα παιδιά της έρευνάς μας δεν έχουν κατακτήσει την κατανόηση του γραμματικού φαινομένου αυτού, με αποτέλεσμα να σημειώνουν χαμηλό ποσοστό επιτυχίας.

Στο **τμήμα Μ** εξετάζεται η κατανόηση του γένους και του αριθμού των αντωνυμιών και φαίνεται πως τα ελληνόπουλα σημειώνουν χαμηλά αποτελέσματα. Σύμφωνα με την έρευνα των Τερζή et al. (2011), τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είχαν κατακτήσει και τις ισχυρές και τις αδύναμες αντωνυμίες σε ηλικία με μέσο όρο τα 6,06 έτη. Επομένως θεωρείται πως παρουσιάζεται μια σχέση μεταξύ των ευρημάτων της Τερζή et al. (2011) και της παρούσας έρευνας καθώς τα ποσοστά σωστών απαντήσεων των παιδιών ήταν χαμηλά.

Στο **τμήμα Ν** αξιολογείται η δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου. Σύμφωνα με την Τερζή (2011) και Varlokosta (1999) φαίνεται να κατακτάται νωρίς και η αρχή Α της αναφορική Δέσμευσης και η αρχή Β. Στην παρούσα έρευνα κανένα παιδί δεν έδωσε σωστές απαντήσεις σε όλο το τμήμα. Ο πιθανός λόγος που υπάρχει αυτή η διαφορά στις έρευνες ίσως οφείλεται είτε στον τρόπο που απεικονίζονται οι προτάσεις είτε στην φύση των προτάσεων αυτών.

Για το ηλικιακό εξάμηνο 4,6-4,11 παρατηρείται ουσιαστική διαφορά μεταξύ των παιδιών με μητρική την ελληνική και παιδιών με μητρική την αγγλική γλώσσα στα τμήματα: Ζ, Θ, Ι, Κ, Μ, Ν, Ο. Πιο συγκεκριμένα:

Στο **τμήμα Ζ** που μελετώνται οι αναφορικές προτάσεις υποκειμένου φαίνεται να προηγείται ο ελληνικός πληθυσμός. Πράγματι σύμφωνα με την έρευνα της Stavrakaki (2001), για την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρει πως στην ηλικιακή ομάδα των 3,5-5 ετών τα παιδιά κατανοούν τόσο τις αναφορικές υποκειμένου όσο και αντικειμένου.

Για τα **τμήματα Θ, Ι και Κ, Μ και Ν** ισχύουν οι ίδιοι σχολιασμοί που έγιναν και για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 ετών. Και σε αυτό το εξάμηνο ο ελληνικός πληθυσμός έπεται του αγγλικού.

Τέλος για το **τμήμα Ο** που αφορά στην κατανόηση δομής «Χ αλλά όχι Ψ», ο ελληνικός πληθυσμός παρουσιάζει και πάλι χαμηλά ποσοστά σε σχέση με τον αγγλικό πράγμα το οποίο δεν έχει μελετηθεί βιβλιογραφικά.

Πρέπει να αναφερθεί επίσης ότι στα υπόλοιπα γραμματικά τμήματα που μελετήθηκαν δεν φάνηκαν να υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των δύο πληθυσμών. Τα αποτελέσματα διεξαγωγής της παρούσας έρευνας στις συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες έδειξαν πως υπήρξε μια συσχέτιση αγγλικού και ελληνικού πληθυσμού.

Επιπλέον, στη σειρά των γραμματικών φαινομένων που βρίσκεται και παραπάνω, παρουσιάζονται κάποιες τροποποιήσεις ως προς τα ποσοστά επιτυχίας του ελληνικού πληθυσμού. Ως εκ τούτου, προτείνεται αναθεώρηση στην διάταξη των τμημάτων ώστε να μπορέσει το εργαλείο αξιολόγησης TROG-2 να ακολουθήσει μια αυξανόμενη σειρά γραμματικής δυσκολίας όσο προχωράνε τα τμήματα.

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, η προτεινόμενη σειρά αυξανόμενης δυσκολίας που προέκυψε από την έρευνα για την ηλικιακή ομάδα 4,0-4,5 είναι η εξής:

Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y-P)
Άρνηση
Τοπικές προθέσεις (μέσα- επάνω)
Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)
Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου
Αντιστροφή Y-P-A
Συνδυασμός 4 στοιχείων
Όχι μόνο X αλλά και Ψ
Συγκριτικός βαθμός επιθέτων
Τοπικές προθέσεις (επάνω από – κάτω από)
Ούτε-ούτε
Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις
Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου
Προσδιορισμός υποκειμένου
Κενό Y παρατακτικής πρότασης
X αλλά όχι Ψ

Γένος και αριθμός αντωνυμιών
Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών
Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου
Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)

Καθώς και για την ηλικιακή ομάδα 4,6-4,11 είναι η εξής:

Ενδυασμός 2 στοιχείων (Y-P)
Γοπικές προθέσεις (μέσα- επάνω)
Άρνηση
Ενδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)
Ενδυασμός 4 στοιχείων
Αντιστροφή Y-P-A
Όχι μόνο X αλλά και Ψ
Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου
Ευγκριτικός βαθμός επιθέτων
Γοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)
Δύτε-ούτε
Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις
Κενό Y παρατακτικής πρότασης
Γένος και αριθμός αντωνυμιών
Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου
X αλλά όχι Ψ

Προσδιορισμός υποκειμένου
Ένικός / Πληθυντικός ουσιαστικών
Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου
Λευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)

Όσον αφορά το δεύτερο στόχο της έρευνάς μας, για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η στάθμιση πρέπει η έρευνα να πληροί κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Σύμφωνα με τον Γαλάνη (2008) ένα μικρό μέγεθος «δείγματος» μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένο συμπέρασμα και η ισχύς ενός δείγματος είναι μεγαλύτερη όσο αυξάνεται ο αριθμός των συμμετεχόντων.

Στη παρούσα έρευνα, τα εξήντα άτομα δεν θεωρούνται επαρκής αριθμός δείγματος. Θα χρειαστεί 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.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας θεωρείται πως ικανοποιεί τον έλεγχο πιθανότητας στάθμισης, αλλά όχι ολόκληρη τη διαδικασία της στάθμισης. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός των συμμετεχόντων του δείγματος (εξήντα παιδιά) δεν είναι σημαντικός αλλά υπάρχει διαφορά του αριθμού του δείγματος της παρούσας έρευνας και μια άλλη έρευνας που κάνει κανονική στάθμιση καθώς σε εκείνη την περίπτωση μιλάμε για έναν αριθμό δείγματος >1000. Άρα, η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται ότι βρίσκεται σε αρχικό στάδιο καθώς πρόκειται για πιλοτική έρευνα.

6.2.1 ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα διαφορετικά αποτελέσματα που σημειώθηκαν στα τμήματα που μελετήθηκαν ίσως οφείλονται στο μέγεθος του δείγματος. Στην παρούσα έρευνα ο αριθμός των παιδιών που μελετήθηκε ήταν 60 άτομα. Τα 29 παιδιά για την πρώτη ηλικιακή ομάδα και τα 31 παιδιά για την δεύτερη ηλικιακή ομάδα. Στην αγγλική έκδοση του TROG-2 το δείγμα της στάθμισης που χρησιμοποιήθηκε ήταν αρκετά πιο μεγάλο. Αυτό επί της ουσίας σημαίνει πως σε περίπτωση που το δείγμα ήταν μεγαλύτερο, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα μπορεί να παρουσίαζαν διαφορές με αυτά που υπάρχουν σε αυτή την έρευνα.

Ακόμα, ένα σημείο του τεστ που παρουσίασε δυσκολία ήταν αυτό των αμφίσημων προτάσεων. Ιδανικά θα έπρεπε το κομμάτι αυτό της αμφισημίας να είχε λυθεί πριν την χορήγηση του τεστ καθώς δημιουργεί δυσκολίες που δεν έγκειται τόσο στο γραμματικό φαινόμενο που εξετάζεται αλλά πιθανά στις δύο έννοιες που μπορούν να δοθούν στις προτάσεις που εξετάζονται.

Επιπλέον, ένα μειονέκτημα της παρούσας έρευνας είναι πώς η χορήγηση των δυο τεστ γινόταν εντός του σχολικού περιβάλλοντος σε ώρα που τα παιδιά ακολουθούσαν το ημερήσιο πρόγραμμά τους, κάτι το οποίο πιθανώς να τους αποσπούσε την προσοχή.

Επίσης, ο χώρος διεξαγωγής της έρευνας ίσως δημιουργούσε ανησυχία στα παιδιά, γιατί θεωρήθηκε ότι το κομμάτι της αξιολόγησης έχει μαθησιακό χαρακτήρα και πιθανώς τα παιδιά να κριθούν από αυτό. Ακόμα, όλες οι πληροφορίες που αποκτούσαμε για τα παιδιά προέρχονταν από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορεί να μη γνώριζαν επακριβώς κάποια πιθανή δυσκολία του κάθε παιδιού ώστε να ενημερώσουν κατάλληλα.

Το δείγμα των παιδιών που συμπεριλήφθηκε στην έρευνα προέρχεται από την ίδια αστική πόλη (Πειραιάς) κάτι το οποίο δεν δίνει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα απαντήσεων για τα παιδιά με μητρική την ελληνική από όλο το εύρος της χώρας.

Τέλος, επειδή δεν μπορούσε να γίνει κάποια αλλαγή στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου και επειδή η αξιολόγηση του τεστ είχε μεγάλη διάρκεια, ήταν δύσκολο να φεύγουν τα παιδιά από τις δραστηριότητές τους, κάτι το οποίο δημιουργούσε πρόβλημα στη συλλογή του δείγματος.

6.2.2 ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΑΝΑΛΥΣΗ

Σύμφωνα με τις παραπάνω ελλείψεις, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μεταφρασμένη Ελληνική εκδοχή του εργαλείου TROG-2 χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση με μεταγενέστερες έρευνες. Η αλλαγή που παρουσιάστηκε στη σειρά των γραμματικών φαινομένων υπογραμμίζει την αναγκαιότητα ενός μεγάλου αριθμού δείγματος, με στόχο να μπορέσει να εξαχθεί ένα πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα για τα παιδιά με μητρική την ελληνική γλώσσα. Απαιτείται στα πλαίσια αυτά να πραγματοποιηθεί περαιτέρω μελέτη όλων των ελληνικών γραμματικών φαινομένων που αξιολογεί το TROG-2 για την ηλικία 4,0-4,11 ετών και να προκύψει με αυτόν τον τρόπο μια σωστή σειρά αυξανόμενης δυσκολίας που θα ανταποκρίνεται στην ελληνική γλώσσα. Ολοκληρώνοντας την ερευνητική διαδικασία και τη συγκέντρωση αποτελεσμάτων όπως προέκυψαν από το TROG-2 test έχουμε κάνει ένα μικρό αλλά ουσιαστικό βήμα. Η πορεία της καταγραφής της παρούσας πτυχιικής εργασίας έφερε για ακόμα μια φορά στην επιφάνεια το γνωστό θέμα της έλλειψης ερευνών και αξιολογητικών μέσων για την γραμματική αντίληψη. Ωστόσο στο τέλος μένουν τα πιλοτικά αυτά αποτελέσματα που θα είχαν πολύ ενδιαφέρον αν στην πορεία κάποιοι ερευνητές θελήσουν να τα αναπτύξουν. Το TROG-2 είναι ένα ευχάριστο στη χορήγηση του τεστ που δίνει πολλές σημαντικές πληροφορίες και εξετάζει πολλούς γραμματικούς τομείς. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο στους λογοπεδικούς και όχι μόνο που ασχολούνται με την ελληνική γλώσσα καθώς θα έδινε πολλά στοιχεία για το εκάστοτε επίπεδο γραμματικής των παιδιών.

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.
- 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.
- Αλεξανδράκης Γ., Σταθάκη Α., (2000). Γραμματική- Συντακτικό της νέας ελληνικής γλώσσας, Α τόμος, εκδόσεις: Πατάκη.
- 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
- 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.
- Γαλάνης Π. (2008), Αναγκαίος αριθμός πασχόντων στις τυχαιοποιημένες κλινικές δοκιμές, Athens Medical Society, Ανακτήθηκε την 12/4/16 από <http://www.mednet.gr/archives/2009-4/pdf/544.pdf>
- Γαλάνης, Π. (2012), Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. Στο Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, Ανακτήθηκε την 23/04/2015 από την <http://www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf>
- Γκόγκος Σ. (2004), Συντακτικό της νεοελληνικής γλώσσας, 3η έκδοση Στέλιος Γκόγκος (αναθεωρημένη)
- 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.
- Fromkin V., Rodman R., Hyams N. (2003), *An introduction to language* (7th edition),
- Ζάχος, Γ. (1991), *Γλώσσα και Γλωσσικό Υλικό*. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Harley, T.(2001), *The Psychology of Language From Data to Theory* (2nd Edition), University Studio Press

- Holton D., Mackridge P., Φιλλιπάκη- Warburton E, (2003), Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας, Εκδόσεις Πατάκη
- Holton D., Mackridge P., Φιλλιπάκη- Warburton E. (2007), Βασική γραμματική της σύγχρονης ελληνικής γλώσσας, εκδόσεις : Πατάκη
- Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (eds), (2012), Selected papers of the 10th ICGL, pp. 1100-1109. Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.
- Κατή, Δ. (1992). Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατή, Δ. (1990). Γραμματική Ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, 3208-3209. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε την 27/2/2016 από:
http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_a3/06.html
- Κλαίρης Χ., Μπαμπινιώτης Γ. (2007), Συνοπτική Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή, Γραμματική και Σύνταξη μαζί, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Κλαίρης Χ., Μπαμπινιώτης Γ. (2001), Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή, Τόμος Γ' (Π.2) Τα επιρρηματικά Στοιχεία, Η Εξειδίκευση του Μηνύματος, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα
- Κούκουλα Ε., Κούρου Σ., (2015) Πτυχιακή εργασία με θέμα: Προσαρμογή και επίδωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 7,00 έως 7,11 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος. Πάτρα: Υπό δημοσίευση
- Κυριακίδης Β. (2005), Συντακτικό της νεοελληνικής γλώσσας, εκδόσεις: Κυριακίδης Βασίλης
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998), Θεωρητική Γλωσσολογία- Εισαγωγή στη Σύγχρονη Ιστορία, εκδόσεις: ΑΘΗΝΑ
- Μπαλιάτσας Δ. (2005) Γραμματική της νεοελληνικής γλώσσας [θεωρία- παραδείγματα], εκδόσεις: ENNOIA.
- Νικολόπουλος Δ. (2008), Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές, Εκδόσεις: Τόπος
- Ουζούνη Χ, Νακάκης Κ, (2011). Η Αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες, Τμήμα Νοσηλευτικής, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Λαμίας, Άρθρο συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, Ανακτήθηκε στις 29/2/2016 από:
<http://knakakis.advancednursing.teiste.gr/wpcontent/uploads/2014/01/07.pdf>

- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J.(1989). Manual for Raven’s Standard Progressive Matrices (1998 edition). Oxford, England: Oxford Psychologists Press.
- Stavrakaki, S. (2001). Comprehension of reversible relative clauses in specifically language impaired and normally developing Greek children. *Brain and Language*, 77, 419–431
- Stathopoulou, N. (2007).Producing relative clauses in Greek: Evidence from Down Syndrome.Essex Graduate Student Paper on Language and Linguistics,9,104-125. Ανακτήθηκε στις 10/2/2016 από:
<http://eclass.teipat.gr/eclass/modules/document/file.php/618149/ESSEX%20RESEAR%20PAPER%20RCs.pdf>
- 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.
- 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. Ανακτήθηκε στις 24/2/16 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/123453/files/tasioud.pdf>
- 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. Κοινοφελές 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. Ανακτήθηκε στις 19/2/16 από [http://glossologia.phil.uoa.gr/sites/default/files/%CE%94.%20%CE%98%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85%20-%20%CE%9A%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%8D%20\(2000\).PDF](http://glossologia.phil.uoa.gr/sites/default/files/%CE%94.%20%CE%98%CE%B5%CE%BF%CF%86%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%BF%CF%85%20-%20%CE%9A%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%8D%20(2000).PDF)
- 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 27/02/2016, από:
<http://www.enl.auth.gr/staff/tsimpli/the%20Acquisition%20of%20Voice%20and%20Transitivity%20Alternations%20in%20Greek.pdf>

- Τουμπλάρη Α. (2014), Μεταπτυχιακή Διατριβή με θέμα: Παραγωγή Αναφορικών Προτάσεων στην Αναπτυξιακή Δυσλεξία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ανακτήθηκε στις 18/2/16 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135805/files/GRI-2015-13747.pdf>
- Τζεβελέκου Μ., Κάντζου Β., Σταμούλη Σ., (2007) Βασική Γραμματική της Ελληνικής, Ανακτήθηκε στις 2/2/16 από : http://www.ilsp.gr/files/Basic_Greek_Grammar.pdf
- Φιλιπάκη-Warburton E. (1992), Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα
- 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.
- Wilson H. (2011) Child Acquisition of Passive Sentences: Building upon animacy assumptions from UG, A thesis submitted to the faculty of the University of North Carolina at Chapel Hill in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in the Department of Linguistics
- 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, Ανακτήθηκε την 11/2/16 από http://www.academia.edu/9778388/Zombolou_Varlokosta_Alexiadou_and_Anagnostopoulou.2010.Acquiring_Anticausatives_vs.Passives_in_Greek

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ TROG-2 ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΑΠΑΝΤΗΣΗ

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ

A0α	Το κορίτσι κάθεται.		
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 κάθεται.		
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.		

Παράρτημα 2. ΦΟΡΜΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ TROG-2

Test for Reception of Grammar
Version 2

trog-2

Name/ID: _____
Age: _____
Gender: _____
Tester: _____
School/Class: _____

	Year	Month	Day
Test Date			
Birth Date			
Chronological Age			

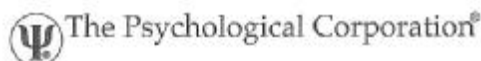
Comments:

Quantitative results summary

Block	Construction	Pass/fail
A	Two elements	
B	Negative	
C	Reversible in and on	
D	Three elements	
E	Reversible SVD	
F	Four elements	
G	Relative clause in subject	
H	Not only X but also Y	
I	Reversible above and below	
J	Comparative/absolute	
K	Reversible passive	
L	Zero anaphor	
M	Pronoun gender/number	
N	Pronoun binding	
O	Neither nor	
P	X but not Y	
Q	Postmodified subject	
R	Singular/plural inflection	
S	Relative clause in object	
T	Centre-embedded sentence	
	TOTAL BLOCKS PASSED	
	STANDARD SCORE	
	PERCENTILE	
	AGE EQUIVALENT (Interpret with caution)	

Qualitative results summary

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



Meeting Your Assessment Needs

Published by The Psychological Corporation Limited, 32 Jamestown Road, London NW1 7BY

Copyright © The Psychological Corporation 2003.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Printed in the United Kingdom

ISBN 0 7491 2133 5