



Τ.Ε.Ι. ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΤΑ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΕΝΟΣ ΚΑΙ ΠΤΩΣΗ
ΣΤΙΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ».**

**“THE MORPHOSYNTACTIC FEATURES GENDER AND CASE IN THE
RELATIVE CLAUSES OF PRE-SCHOOL GREEK-SPEAKING
CHILDREN”.**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ : ΜΑΥΡΟΔΗΜΟΥ ΕΛΕΝΗ - ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ
ΜΕΛΑΧΡΟΙΝΟΥ ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ
ΣΤΑΜΑΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΦΡΟΔΙΤΗ**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΡΧΟΝΤΩ ΤΕΡΖΗ

Πάτρα 2017

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Τα λόγια είναι πραγματικά πολύ φτωχά ώστε να αποδώσουν τις ευχαριστίες και τιμές που αναλογούν στη μεγάλη φυσιογνωμία και καταξιωμένη Γλωσσολόγο της σχολής μας κα. Τερζή Αρχόντω, η οποία μας εμπιστεύτηκε για τη διεξαγωγή ενός τόσο σημαντικού έργου, με την καθοδήγηση και την επιμελημένη προσοχή της και τον μοναδικό σεβασμό ο οποίος μας ενέπνευσε όχι μόνο ως συγγραφείς/εκπονητές αυτής της πτυχιακής αλλά και ως προσωπικότητες.

Επιπλέον ευχαριστούμε θερμά τις δύο εκπαιδευτικούς του 2/θέσιου Νηπιαγωγείου Σαραβαλίου Πατρών (Αρχοντούλα Καμή και Σοφία Κεσετζή), καθώς και τις εκπαιδευτικούς του 7^{ου} και 12^{ου} νηπιαγωγείου Μυτιλήνης, τη προσχολική σύμβουλο της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και φυσικά τους γονείς και τους μεγάλους συντελεστές αυτής της έρευνας, τους μικρούς μας ήρωες, τα ίδια τα παιδιά, τα οποία συμμετείχαν με κέφι και ζωντάνια στην διεξαγωγή συλλογής του υλικού και των δεδομένων μας.

Τέλος, ευχαριστούμε τις οικογένειές μας για την αστείρευτη υπομονή και στήριξη όλο αυτό το διάστημα της περισυλλογής και πνευματικής μας εργασίας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....σελ.6
Περίληψη στην αγγλική.....σελ.8
Πίνακας συντομεύσεωνσελ.10
Εισαγωγή.....σελ.11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

1. Αναφορικές προτάσεις.....σελ. 13
1.1 Περιοριστικές αναφορικές προτάσεις.....σελ.15
1.2 Τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του Γένους και της Πτώσης.....σελ.19
2.Η Ψυχολογία των αναφορικών προτάσεων.....σελ.23
2.1 Μελέτες κατάκτησης σε τυπικούς πληθυσμούς.....σελ.24
2.2 Μελέτες κατάκτησης σε μη τυπικούς πληθυσμούς.....σελ.27
3.Οι έρευνες που αποτέλεσαν το ερέθισμα για την παρούσα πτυχιακή.....σελ.30
3.1 Belletti et al.....σελ.31
3.2 Terzi & Nanousi.....σελ.35
4.Λόγοι διενέργειας παρούσας πτυχιακής.....σελ.40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.Μεθοδολογία της έρευνας.....σελ.41
2.1 Σκοπός της παρούσας μελέτης.....σελ.41
2.2 Το δείγμα της έρευναςσελ.42
2.3 Τα εργαλεία της έρευναςσελ.42
2.4 Διαδικασία της έρευνας.....σελ.42
2.5 Περιγραφή των Δοκιμασιών.....σελ.42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.Αποτελέσματα της έρευνας.....σελ. 47

3.1 Αποτελέσματα Δοκιμασίας 1.....	σελ. 48
3.2 Αποτελέσματα Δοκιμασίας 2.....	σελ. 51
3.3 Αποτελέσματα Δοκιμασίας 1 - Μικρότερα παιδιά.....	σελ. 56
3.4 Αποτελέσματα Δοκιμασίας 1 - Μεγαλύτερα παιδιά.....	σελ. 58
3.5 Αποτελέσματα Δοκιμασίας 2 - Μικρότερα παιδιά.....	σελ. 60
3.6 Αποτελέσματα Δοκιμασίας 2 - Μεγαλύτερα παιδιά.....	σελ. 63
3.7 Αποτελέσματα Δοκιμασίας “Colored Progressive Matrices (Raven’s)”.....	σελ. 65

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4. Σύγκριση αποτελεσμάτων.....	σελ. 67
4.1 Συγκριτική αποτίμηση Δοκιμασίας 1.....	σελ. 67
4.1.1 Αποτελέσματα ΑΥ1-ΑΑ1.....	σελ. 67
4.1.2 Αποτελέσματα ΑΥ της Δοκιμασίας 1 για το Γένος.....	σελ. 68
4.1.3 Αποτελέσματα ΑΑ της Δοκιμασίας 1 για το Γένος.....	σελ. 68
4.2 Συγκριτική αποτίμηση αποτελεσμάτων Δοκιμασίας 2.....	σελ. 69
4.2.1 Αποτελέσματα λανθασμένων απαντήσεων ΑΥ2-ΑΑ2.....	σελ. 70
4.2.2 Αποτελέσματα ΑΥ της Δοκιμασίας 2 για το Γένος.....	σελ. 71
4.2.3 Αποτελέσματα ΑΑ της Δοκιμασίας 2 για το Γένος.....	σελ. 71
4.3 Αποτελέσματα ΑΥ της Δοκιμασίας 1 και ΑΑ της Δοκιμασίας 2.....	σελ. 72
4.4 Ο ρόλος της Πτώσης.....	σελ. 74
4.4.1 Ο ρόλος της Πτώσης στις ΑΥ των Δοκιμασιών 1 και 2.....	σελ. 74
4.4.2 Ο ρόλος της Πτώσης στις ΑΑ των Δοκιμασιών 1 και 2.....	σελ. 75
4.5 Ανάλυση αποτελεσμάτων Μικρότερων παιδιών.....	σελ. 76
4.5.1 ΑΥ της Δοκιμασίας 1 και ΑΑ της Δοκιμασίας 2 για τα Μικρότερα παιδιά.....	σελ. 77
4.5.2 Αποτελέσματα των ΑΑ της Δοκιμασίας 2 για το Γένος για τα Μικρότερα παιδιά.....	σελ. 77
4.6 Ανάλυση αποτελεσμάτων Μεγαλύτερων παιδιών.....	σελ. 78
4.6.1 ΑΥ της Δοκιμασίας 1 και ΑΑ της Δοκιμασίας 2 για τα Μεγαλύτερα παιδιά.....	σελ. 79
4.6.2 Αποτελέσματα των ΑΑ της Δοκιμασίας 2 για το Γένος για τα Μεγαλύτερα παιδιά.....	σελ. 80

4.7 Συμπεράσματα.....σελ. 82

Βιβλιογραφία.....σελ. 83

Παράρτημα.....σελ. 87

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία διερευνά την επίπτωση των μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών του Γένους και της Πτώσης σε παιδιά ανάπτυξης στο πεδίο των αναφορικών περιοριστικών προτάσεων της ελληνικής.

Η αφόρμηση δόθηκε από τη σύγχρονη αρθρογραφία σε συνάρτηση με τις δυσκολίες που επιφέρουν οι αναφορικές προτάσεις, κυρίως οι αναφορικές αντικειμένου, ως προς στην κατανόηση της λόγω της πολυπλοκότητας της δομής τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η συσχέτιση των δυσκολιών ανάμεσα στις υποκατηγορίες των αναφορικών προτάσεων και συγκεκριμένα των αναφορικών υποκειμένου και αναφορικών αντικειμένου, καθώς και την επίπτωση που έχουν στην κατανόηση τους τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του Γένους και της Πτώσης των Ονοματικών Φράσεων (ΟΦ) που συμμετέχουν σε αυτές.

Φυσικά τα δεδομένα αυτά επιχειρούν να αποσαφηνίσουν τους παράγοντες που προκαλούν επιπλοκές και δυσχέρειες στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων για Ελληνόπουλα προσχολικής και νηπιακής ηλικίας 4;1-5;2 ετών. Επιπλέον, στόχος είναι και η συσχέτιση των ευρημάτων με τη γνωστική εικόνα των παιδιών αυτής της ηλικίας, αλλά και με την έρευνα των Belletti et al. (2012) σε παιδιά που μιλούν την Ιταλική και την Εβραϊκή και των Terzi & Nanousi (2016) και των σε μη τυπικούς πληθυσμούς (αφασικούς Broca).

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 παιδιά προσχολικής – νηπιακής ηλικίας. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος έγινε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και βάσει των παρακάτω προϋποθέσεων: 1) τα παιδιά και οι γονείς τους να έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, 2) να μην υπάρχει κάποια διαταραχή Λόγου ή Ομιλίας, 3) η μη λεκτική νοημοσύνη τους να βρίσκεται εντός των φυσιολογικών ορίων (>80 στο τεστ RAVEN).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αρχικά επιβεβαίωσαν τη γενική εικόνα της δυσκολίας στις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου συγκριτικά με τις αναφορικές υποκειμένου κάτι το οποίο ήταν αναμενόμενο βάσει σύγχρονων των γλωσσολογικών ευρημάτων

(Varlokosta et al. 2015). Αξιόλογα, και νέα, ευρήματα αναδείχτηκαν όσον αφορά την επίδραση του Γένους.

Καταρχήν, το πρωταρχικό εύρημα ήταν ότι στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου η κατανόηση αυτών με ΟΦ σε ίδιο Γένος ήταν μετρίως χειρότερη από αυτές του διαφορετικού Γένους. Αντίστοιχα, για τις αναφορικές αντικειμένου η επίδοση ήταν ηπίως χειρότερη για τις προτάσεις με ΟΦ με το ίδιο Γένος από ότι σε αυτές με διαφορετικό Γένος, όχι όμως σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, σε κανένα από τα δύο είδη προτάσεων. Το ίδιο συνέβη και με την υποομάδα των μικρότερων παιδιών, παρότι είχαν πολύ χαμηλότερη επίδοση στις αναφορικές αντικειμένου. Εν συντομία, το σημαντικό εύρημα είναι πως η μορφολογία του Γένους δεν επηρεάζει την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου, σε συμφωνία με τους ισχυρισμούς και τα ευρήματα των Belletti et al., αλλά αντίθετα από τα ευρήματα των Terzi&Nanousi (2016) για τους αφασικούς Broca στην Ελληνική.

Τέλος, όσον αφορά την Πτώση, βρέθηκε ότι επηρεάζει αρνητικά, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, στις αναφορικές υποκειμένου όταν το υποκείμενο έχει Αιτιατική, αλλά όχι στις αναφορικές αντικειμένου όταν το αντικείμενο έχει Ονομαστική.

ABSTRACT

The current thesis discusses the acquisition of relative clauses by typically developing Greek-speaking children and the effect of the morphosyntactic features of Gender and Case in their comprehension.

The study was instigated by current literature on the difficulties that (object) relative clauses present for children, as a result of their complex structure.

The aim of the study was to compare the comprehension of the different categories of relative clauses, that is, subject and object relatives, and the effect that the morphosyntactic features of the nouns (NPs) they involve have on their comprehension, especially when it comes to object relatives.

Obviously, the findings attempt to shed light on the factors that pose difficulties to the understanding of relative clauses by Greek-speaking preschool children (ages 4;1-5;2). Moreover, we aim at relating the findings to children's non-verbal intelligence, and compare them to the findings of Belletti et al. (2012) on Hebrew- and Italian-speaking children and to those of Terzi & Nanousi (2016) on Greek-speaking Broca's agrammatics.

The study involved 15 preschool – early childhood children. The sample selection process was accomplished with the assistance of teachers, under the following conditions: 1) Children and their parents have Greek as their native language, 2) They have no symptoms of some language or speech disorder 3) Their non-verbal intelligence has to be within the normal range (> 80 in RAVEN test).

The findings confirmed children's difficulty in object relative clauses compared with the subject relative clauses, something which was expected on the basis of current linguistic theory and in agreement with Varlokosta et al. (2015). Moreover, the results highlighted the (non) effect of Gender, which was a novel finding.

In particular, it was found that the subject relatives with NPs of the same Gender were moderately worse than those with NPs of different Gender. Likewise, comprehension of object relatives with NPs of the same Gender was mildly worse than of those with NPs of different Gender, and in both cases, there was no

statistical significance. The same was true for a subgroup of five younger children, which performed less well than the total group on object relatives. The findings were in agreement with the findings of Belletti et al. (2012) on children, but contrary to the findings of Terzi and Nanousi (2016) on Broca's agrammatics.

Finally, as far as Case is concerned, it was found that it affects significantly the subject relatives with the subject in accusative, rather than Nominative case, but not the object relatives when the object is Nominative, instead of Accusative.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ

ΟΦ	Ονοματική Φράση, Ονοματικής Φράσης, Ονοματικές Φράσεις
ΑΠ	Αναφορική Πρόταση, Αναφορικές Προτάσεις
ΤΑ	Τυπικής Ανάπτυξης
ΑΑ	Αναφορική Αντικειμένου
ΑΑ1	Αναφορική Αντικειμένου Δοκιμασίας 1
ΑΑ2	Αναφορική Αντικειμένου Δοκιμασίας 2
ΑΥ	Αναφορική Υποκειμένου
ΑΥ1	Αναφορική Υποκειμένου Δοκιμασίας 1
ΑΥ2	Αναφορική Υποκειμένου Δοκιμασίας 2
ΕΓΔ	Ειδική Γλωσσική Διαταραχή
ΦΣΔ	Φράση Συμπληρωματικού Δείκτη
ΣΔ	Συμπληρωματικός Δείκτης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπλοκότητα της γλωσσικής κατάκτησης είναι αδιαμφισβήτητη καθώς συμπορεύεται με τον ίδιο τον άνθρωπο και ακολουθεί τη δική του πορεία όσο αυτός μεγαλώνει και εξελίσσεται.

Σε κάθε γλώσσα η πρόταση είναι μία ακολουθία λέξεων, κάθε ακολουθία όμως δεν είναι απαραίτητα και πρόταση. Οι αλληλουχίες λέξεων πρέπει να συμμορφώνονται με τους κανόνες της σύνταξης ενώ το μέρος της γραμματικής που αναπαριστά τη γνώση του ομιλητή για τις προτάσεις και τη δομή τους ονομάζεται σύνταξη.

Γνωρίζοντας ότι υπάρχουν καθολικές αρχές που διέπουν τις συντακτικές δομές αλλά και ενδοσυστημικές αρχές που διέπουν τη μορφολογία της κάθε γλώσσας ξεχωριστά γίνονται προσπάθειες να ανιχνευθούν διαχρονικά κάποιοι κανόνες κωδικοποίησης και κατανόησης από τυπικούς και μη τυπικούς πληθυσμούς προκειμένου να ανακαλυφθεί η δομή της γλώσσας ευρύτερα και η πορεία κατάκτησής της διαγλωσσικά και διαχρονικά.

Οι ΑΠ είναι μια υποκατηγορία των εξαρτημένων δευτερευουσών προτάσεων που έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια την επιστήμη της γλωσσολογίας.

Πρόκειται για ένα είδος προτάσεων που εμπλέκει μετακίνηση τύπου Α', δηλ., μετακίνηση που καταλήγει στον Χαρακτηριστή της ΦΣΔ, θέση στην οποία δεν αποδίδεται θεματικός ρόλος.

Στην παρούσα πτυχιακή θα αναφερθούμε μόνο σε ένα είδος ΑΠ αυτό των περιοριστικών αναφορικών (*restrictive relative clauses*). Αυτές οι προτάσεις μπορεί να είναι ΑΑ, ή ΑΥ. Παράλληλα, με τη δομή των ΑΠ θα εστιάσουμε στα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά τα οποία δύναται να επηρεάσουν την κατανόηση και κατάκτησή τους από ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας (4;3-5;6) και τυπικής ανάπτυξης και εξέλιξης υπό το πρίσμα τελευταίων ερευνών και αρθρογραφίας αναφορικά με τις δυσκολίες του είδους των αναφορικών προτάσεων ενγένηι.

Η δική μας εργασία εστιάζει στην διερεύνηση της κατάκτησης των αναφορικών προτάσεων από ελληνόφωνα παιδιά νηπιακής ηλικίας 4;3έως 5;6 περίπου ετών τα οποία φοιτούν σε νηπιαγωγεία τυπικής προσχολικής αγωγής.

Το ερέθισμα δόθηκε από το πρόσφατο άρθρο των Terzi & Nanousi (2016) "*Relativized intervention effects in the relative clause of agrammatics: the role of case and gender*". Το άρθρο πραγματεύεται τα δεδομένα των αναφορικών προτάσεων μη τυπικών πληθυσμών και συγκεκριμένα αγραμματικών αφασικών Broca, καθώς και το άρθρο των Belletti et al.(2012)

"*Does gender make a difference? Comparing the effect of gender on children's comprehension of relative clauses in Hebrew and Italian*".

Η δομή στις παρούσες πτυχιακής απαρτίζεται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι θεωρητικές βάσεις της έρευνας και οι επισημάνσεις γύρω από γραμματικά και συντακτικά

δεδομένα τα οποία ο αναγνώστης πρέπει να γνωρίζει προκειμένου να δημιουργηθεί μία βάση κατανόησης και συνδιαλλαγής, δεδομένων των πληροφοριών και των γνώσεων που απαιτούνται γύρω από τη δομή μιας πρότασης αλλά και της γραμματικής απεικόνισης της ελληνικής γλώσσας. Στο δεύτερο μέρος-κεφάλαιο αναλύεται ο σκοπός και η μεθοδολογία της έρευνας του συγκεκριμένου δείγματος όπως επιβάλλει η μεθοδολογία της συλλογής γλωσσικού υλικού. Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας του παρόντος και υπό μελέτη δείγματος, ενώ στο τέταρτο μέρος αποτυπώνεται μία συγκριτική αποτίμηση της έρευνας με άρθρα άλλων μελετητών γύρω από το θέμα αλλά και συγκριτικά μεταξύ των δειγμάτων αυτής της εργασίας και τα συμπεράσματα.

Ολοκληρώνοντας αυτή η εργασία, μέσω των γλωσσικών εργαλείων της έρευνας, αποσκοπεί στο να προσφέρει το λιθαράκι της στην αποδοχή και ενίσχυση συγκεκριμένων γλωσσολογικών θεωριών από ειδικούς μελετητές, οι οποίοι με το έργο τους έχουν επηρεάσει την επιστήμη του λόγου και έχουν συμβάλει στη θεραπευτική του διάσταση όπως προστάζει η ίδια η επιστήμη της Λογοθεραπείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2000:347), οι αναφορικές προτάσεις είναι ο αναλυτικότερος τρόπος που έχει στη διάθεσή του ο ομιλητής για να αποδώσει ιδιότητες στα αντικείμενα αναφοράς. Εφόσον είναι ολοκληρωμένες προτάσεις δίνουν τη δυνατότητα στον ομιλητή να κάνει αναλυτική περιγραφή. Αυτό καθιστά τις αναφορικές προτάσεις αρμόζουσες για περιγραφικούς προσδιορισμούς.

Με βάση το είδος τους οι αναφορικές προτάσεις διακρίνονται σε:

A) Ονοματικές αναφορικές προτάσεις, οι οποίες εισάγονται με αναφορικές αντωνυμίες (που, ο οποίος, ό,τι, όποιος, όσος, ότι, οποιοσδήποτε κτλ.) και ενέχουν τη θέση κάποιου ονόματος, δηλαδή, ως υποκείμενα, αντικείμενα, ονοματικοί προσδιορισμοί (επεξήγηση, παράθεση κ.α). Δίνουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

- (1) α) *Όποιος έχει τη μύγα μυγιάζεται* (θέση υποκειμένου)
- β) *Έχεις τον χαρακτήρα που αγαπώ* (προσδιορισμός)
- γ) *Να πάρεις όσα σου χρειάζονται* (αντικείμενο)
- δ) *Είναι ό,τι του αρέσει* (κατηγορούμενο)

B) Επιρρηματικές αναφορικές προτάσεις, οι οποίες εισάγονται με αναφορικά επιρρήματα (που, όπου κτλ) ή με άλλους αναφορικούς επιρρηματικούς προσδιορισμούς και δηλώνουν επιρρηματική σχέση. Δίνουμε τα ακόλουθα παραδείγματα:

- (2) α) *Θα ορμήσει εκεί όπου δε φαντάζεται κανείς* (του τόπου)
- β) *Καταφθάνει όποια ώρα τον βολεύει* (του χρόνου)
- γ) *Του μίλησε όπως ένιωθε* (του τρόπου)
- δ) *Όσο πιο καλός είσαι στη δουλειά σου τόσο πιο απαιτητικά σου συμπεριφέρονται* (του ποσού)

Μία επιπρόσθετη διάκριση των αναφορικών προτάσεων στη βιβλιογραφία όμως τις τοποθετεί σε 3 βασικές ομάδες.

- Τις προσδιοριστικές ή περιοριστικές (restrictive relative clauses),
- Τις παραθετικές/προσθετικές ή μη περιοριστικές (non restrictive appositive relative clauses)
- Τις ανεξάρτητες /ελεύθερες αναφορικές (free relative clauses)

Μία βασική διάκριση μεταξύ των δύο πρώτων είναι ότι οι προσδιοριστικές/περιοριστικές αποτελούν απαραίτητα συμπληρώματα προτάσεων στις οποίες αναφέρονται σαν προσδιορισμοί.

Επιπλέον, οι περιοριστικές αναφορικές προτάσεις βοηθούν τον ακροατή να εντοπίσει το πρόσωπο ή το πράγμα για το οποίο μιλάμε, ενώ παράλληλα εξειδικεύουν περισσότερο έναν όρο, ώστε να είναι δυνατόν να αναγνωρίσει ο ακροατής πιο εύκολα το αντικείμενο της αναφοράς. Αντίθετα οι παραθετικές/προσθετικές/μη περιοριστικές δεν αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμα μιας πρότασης ενώ προσθέτουν επιπλέον πληροφορίες για ένα πρόσωπο ή ένα πράγμα και μπαίνουν ανάμεσα σε κόμματα.

Μια ονοματική προσδιοριστική αναφορική πρόταση μπορεί να ξεχωρίζει από μια παραθετική με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

- § στίξη: οι παραθετικές προτάσεις χωρίζονται από τον ονοματικό όρο στον οποίο αναφέρονται με κόμμα, ή και με πιο έντονα σημάδια στίξης, όπως παύλες, παρενθέσεις κτλ. Από την άλλη οι προσδιοριστικές ακολουθούν χωρίς κόμμα τον ονοματικό όρο που προσδιορίζουν.
- § επιτονισμός: οι προσδιοριστικές διαβάζονται μαζί με τον όρο στον οποίο αναφέρονται, ενώ οι παραθετικές διαβάζονται χωριστά, με διαφορετικό τόνο φωνής.
- § σημασιολογικό κριτήριο/νόημα: είναι και το πιο αξιόπιστο κριτήριο ώστε να γίνει με βεβαιότητα η διάκριση ανάμεσα στις προσδιοριστικές και παραθετικές προτάσεις, αφού το κόμμα μπορεί εύκολα να παραλειφθεί από απροσεξία ή να εισαχθεί από άγνοια. Οι πληροφορίες που περιέχει η παραθετική πρόταση παρουσιάζονται ως ξεχωριστές και δευτερεύουσες ως προς το περιεχόμενο του προσδιοριζόμενου όρου. Αντίθετα η προσδιοριστική πρόταση αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα του όρου που προσδιορίζει, καθώς αποτελούν μαζί ένα νόημα αδιαίρετο.

Δίνουμε τα ακόλουθα παραδείγματα :

1. Περιοριστικές

(3) α. Το σύγγραμμα της Γλωσσολογίας που μελετώ δεν το ανταλλάσσω.

Β. Ο άντρας που/ο οποίος ήρθε είναι φίλος μου.

Γ. Η καθηγήτρια στην οποία έδωσα το σύγγραμμα με ευχαρίστησε.

2. Μη περιοριστικές

(4) α. Ρώτησε την Ελεάνα, που/η οποία είναι συνάδελφός μου, και θα σου πει.

Β. Η Αφροδίτη, που είναι συνήθως υπομονετική, φαινόταν σήμερα ταραγμένη.

3. Ανεξάρτητες /ελεύθερες αναφορικές

(5) α. Όποιος βιάζεται σκοντάφτει

β. Θα πάω όπου θες

Όπως προαναφέρθηκε, οι αναφορικές προτάσεις εισάγονται συνήθως με αναφορικές αντωνυμίες, όπως το που, το οποίο σε αντίθεση με το ο οποίος/α/ο είναι άκλιτη αντωνυμία.

Η ΑΠ εφόσον λειτουργεί προσδιοριστικά μπαίνει σε θέση προσαρτήματος. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι δεν μπορούμε να έχουμε και περιοριστική αναφορική πρόταση με κύρια ονόματα. Για παράδειγμα, αν θέλουμε να διακρίνουμε μεταξύ δυο Χαράλαμπων, μπορούμε να έχουμε την αναφορική:

(6) Αυτός είναι ο Χαράλαμπος που συνάντησα χτες και ο αυτός είναι ο Χαράλαμπος που ήρθε στην κλινική.

Στην παρούσα πτυχιακή θα επικεντρωθούμε στην κατηγοριοποίηση των ΑΠ οι οποίες αναφέρονται ως περιοριστικές.

1.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΤΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

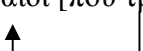
Οι αναφορικές προτάσεις είναι μία από τις κατηγορίες που έχουν μελετηθεί στα πλαίσια της γενετικής-μετασχηματιστικής γραμματικής διαγλωσσικά.

Οι περιοριστικές ΑΠ χωρίζονται στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου (ΑΥ) και στις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου (ΑΑ), δηλαδή προτάσεις, στις οποίες η κενή κατηγορία έχει θέση υποκειμένου ή αντικειμένου.

Η διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις προτάσεις είναι η θέση από την οποία έχει μετακινηθεί το στοιχείο αναφοράς, αφήνοντας μια «κενή κατηγορία».

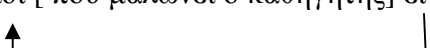
Οι αναφορικές προτάσεις υποκειμένου σχηματίζονται με τη μετακίνηση του υποκειμένου της αναφορικής πρότασης, π.χ. :

(7) το παιδί [που τρώει ένα παγωτό] είναι καλός μαθητής.



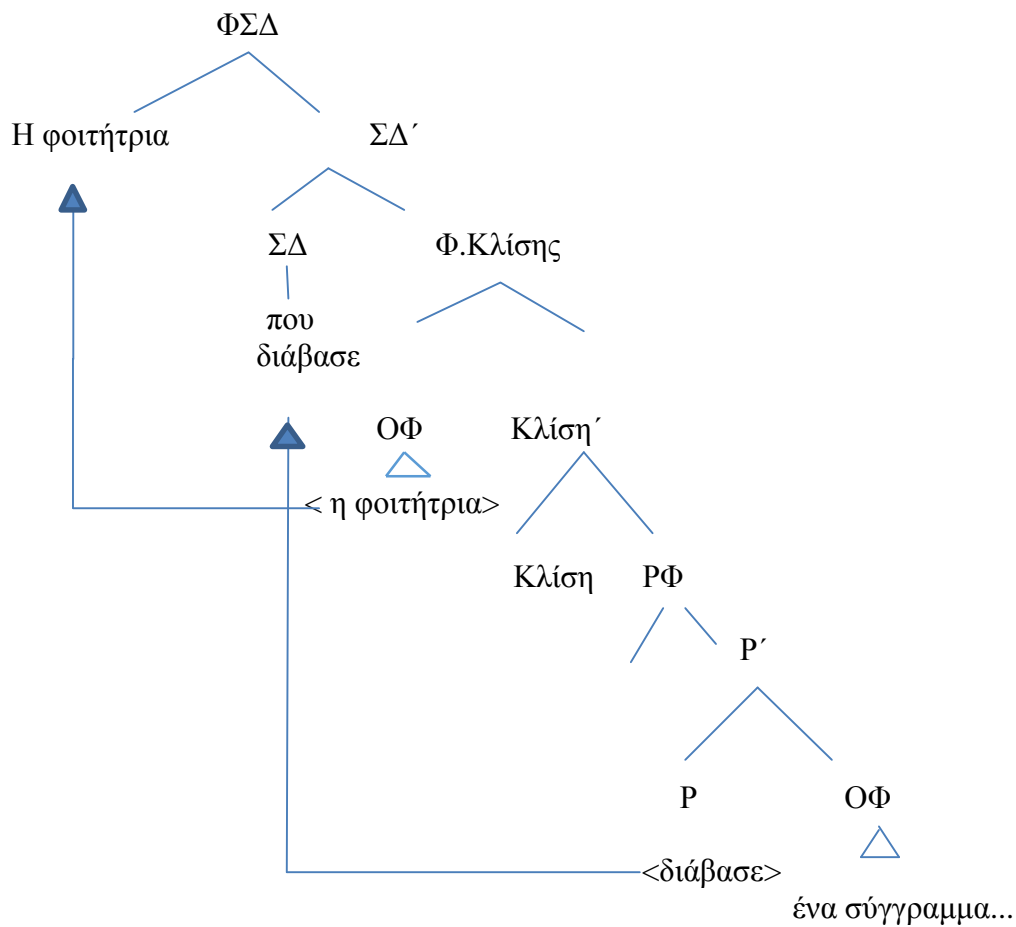
Οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου σχηματίζονται με τη μετακίνηση του αντικειμένου της αναφορικής πρότασης, π.χ. :

(8) το παιδί [που μαλώνει ο καθηγητής] είναι καλός μαθητής.



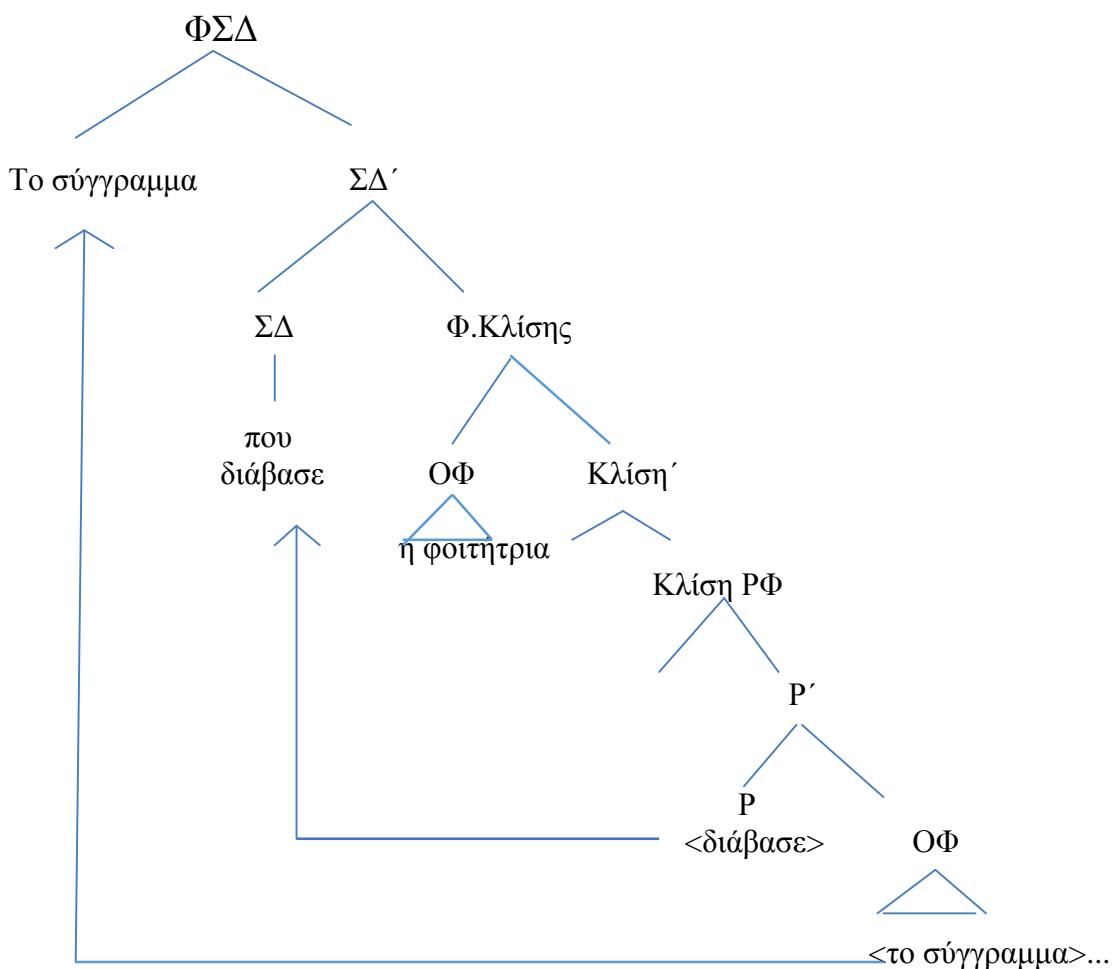
Ακολουθούν δυο άλλα παραδείγματα από την κάθε κατηγορία και τα αντίστοιχα δενδροδιαγράμματα:

1. Αναφορική πρόταση υποκειμένου:



(9) Η φοιτήτρια που διάβασε ένα σύγγραμμα ήταν ικανοποιημένη.

2. Αναφορική πρόταση αντικειμένου:



(10) Το σύγγραμμα που διάβασε η φοιτήτρια ήταν πολύ ενδιαφέρον.

Οι ΑΠ λοιπόν σχηματίζονται με τη μετακίνηση κάποιας ΟΦ στον Χαρακτηριστή της ΦΣΔ. Επειδή αυτή είναι θέση στην οποία δεν αποδίδεται θεματικός ρόλος και λέγεται θέση Α'.

Έτσι λοιπόν, στην πρώτη περίπτωση, (9), το υποκείμενο «η φοιτήτρια» μετακινείται στον Χαρακτηριστή της ΦΣΔ και στη δεύτερη το αντικείμενο «το σύγγραμμα» (10).

Παρατηρούμε, επίσης, ότι ο ΣΔ είναι κατειλημμένος από τον αναφορικό τελεστή «που».

Το Ρήμα μετακινείται στον ΣΔ, με αποτέλεσμα στις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου (10) να υπάρχει αντιστροφή Ρήματος – Υποκειμένου όπως και στις ερωτήσεις αντικειμένου.

Έχει υποστηριχθεί με ιδιαίτερο ενδιαφέρον από πολλούς μελετητές η δυσκολία των αναφορικών αντικειμένου σε σχέση με τις αναφορικές υποκειμένου και σε άλλες γλώσσες πέραν της Ελληνικής. Οι λόγοι είναι πλείστοι.

Μία θεωρία η οποία έχει διατυπωθεί από τη De Vincenzi (1991) στηρίζεται στην Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας (AEA: Minimal Chain Principle), βάσει της οποίας κατά την επεξεργασία της πρότασης υπάρχει η τάση προτίμησης για τις μικρότερες αλυσίδες (shorter chains).

Στις ΑΥ η απόσταση μεταξύ του ίχνους, ή αλλιώς κενή κατηγορία και του μετακινούμενου στοιχείου στον Χαρακτηριστή της ΦΣΔ είναι μικρότερη απ' ότι στις ΑΑ.

Οι Bar-Shalom et al. (1993) ανέδειξαν το γεγονός ότι τα παιδιά ανεξαρτήτως της σχολικής τους επίδοσης, παρήγαγαν περισσότερες προτάσεις υποκειμένου, παρά αντικειμένου, επειδή οι ΑΑ απαιτούν μεγαλύτερη δυσκολία επεξεργασίας σε σχέση με αυτές του υποκειμένου.

Μια έρευνα της Stavrakaki (2001) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με μητρική γλώσσα την Ελληνική που ανήκαν στη ηλικιακή ομάδα των 3,5–5 ετών, έδειξε ότι τα παιδιά κατανοούν τόσο τις ΑΥ όσο και τις ΑΑ με υποκείμενο που βρίσκεται πριν το ρήμα. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσε για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ότι στις περιπτώσεις των σύνθετων προτάσεων, απαιτείται δύσκολη επεξεργασία από το σύστημα που ερμηνεύει την κατανόηση των προτάσεων. Τα παιδιά, πολλές φορές δυσκολεύονται με την κατανόηση των ΑΠ γιατί η ερμηνεία τους προϋποθέτει την επίλυση αμφισημίας. Στην ηλικία όμως των 7 ετών φαίνεται ότι οι αδυναμίες περιορίζονται αισθητά, καθώς σε αυτήν την ηλικία γίνεται κατανοητή και η πτώση, ως παράγοντας επίλυσης αμφισημίας.

Οι Guasti et al. (2007) υποστήριξαν ότι σημαντικό ρόλο στη διαδικασία κατάκτησης των αναφορικών προτάσεων για την ιταλική και ελληνική διαδραματίζουν συντακτικοί ή μορφολογικοί δείκτες που αποσαφηνίζουν την αναφορική πρόταση και καθιστούν έτσι τις ΑΑ δυσκολότερες στην κατάκτηση από τις ΑΥ.

Ο Grillo (2004) από την άλλη ισχυρίζεται ότι το πρόβλημα με τις μετακινήσεις αντικειμένου εξηγείται από μια βασική αρχή της συντακτικής θεωρίας, τη Σχετικοποίηση της ελάχιστης απόστασης (Relativized Minimality; Rizzi 1990, 2004). Αυτή η αρχή θεωρεί ότι σε περιπτώσεις μετακίνησης, η Φράση που έχει μετακινηθεί θα πρέπει να μπορεί να συνδέεται με το ίχνος της, δηλ., με το σημείο απ' όπου έχει ξεκινήσει (κενή κατηγορία). Αυτή η σύνδεση όμως δεν καθίσταται δυνατή αν παρεμβάλλεται κάποιο άλλο στοιχείο με παρόμοια χαρακτηριστικά κάνοντας δύσκολη την επεξεργασία της. Στην περίπτωση των ΑΑ αυτό το στοιχείο είναι το υποκείμενο.

Τα αποτελέσματα έδωσαν πολλά ευρήματα, άραγε η εξήγηση της χαμηλής απόδοσης στις προτάσεις που δεν έχουν 'κανονική' σειρά των όρων δια μέσου της Σχετικοποίησης της Ελάχιστης

Απόστασης, όπως αυτή παρουσιάστηκε από τον Grillo (2003, 2009) για τους γραμματικούς, προσφέρει απαντήσεις οι οποίες δεν θα μπορούσαν να δοθούν απλά και μόνο μέσα από τη συλλογιστική ότι οι προτάσεις που δεν έχουν τη σειρά Υποκείμενο – Ρήμα – Αντικείμενο (Y-P-A) είναι προβληματικές.

Οι Belletti et al. (2012), βασιζόμενοι στους ισχυρισμούς του Grillo (2003, 2009), ο οποίος βασίστηκε στη Σχετικοποίηση της Ελάχιστης Απόστασης, βρίσκουν ότι το γραμματικό χαρακτηριστικό Γένος προκαλεί διαφορετική συμπεριφορά ως προς τις αναφορικές προτάσεις σε μικρά παιδιά που κατακτούν την Εβραϊκή. Οι Belletti et al. μελέτησαν 31 παιδιά από 3;9 έως 5;5 ετών ως προς τις ΑΥ και ΑΑ, στις οποίες διαφέρουν ή όχι, οι ΟΦ που εμπλέκονται ως προς το Γένος.

Στην ιταλική, σε αντίθεση με την εβραϊκή, δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις δυο ΑΑ και οι συγγραφείς ισχυρίζονται ότι η διαφοροποίηση συμβαίνει στην εβραϊκή μόνο επειδή σε αυτή τη γλώσσα το χαρακτηριστικό Γένος απαντάται και στη μορφολογία του ρήματος. Δηλαδή, το ρήμα της εβραϊκής, αλλά όχι της ιταλικής, έχει διαφορετική μορφολογία όταν το υποκείμενο είναι θηλυκό ή αρσενικό και αυτό διαφοροποιεί τις επιπτώσεις του Γένους. Θα επανέλθουμε στην περιγραφή αυτού του άρθρου, αργότερα σε αυτό το κεφάλαιο.

1.2 ΤΑ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΓΕΝΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΤΩΣΗΣ

Τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τις συντακτικές κατηγορίες στις οποίες απαντώνται καθορίζουν το σχήμα της λέξης. Έτσι, λοιπόν, στις Ονοματικές Φράσεις (ΟΦ) απαντώνται τα χαρακτηριστικά του Προσώπου, του Αριθμού, του Γένους και της Πτώσης.

Οι ποικίλες συντακτικές κατηγορίες ενώνονται ώστε να δημιουργήσουν νέες. Τα αποτελέσματα αυτής της συγχώνευσης, οι νέες κατηγορίες που δημιουργούνται δηλαδή, αποτελούν τη βάση για δύο ειδών δομές:

- α) τη Φωνητική Δομή (Phonetic Form) και
- β) τη Λογική Δομή (Logical Form).

Η Φωνητική Δομή αφορά στο επίπεδο στο οποίο καταλήγουν να προφέρονται οι λέξεις ενώ η λογική δομή αφορά στον τρόπο που ερμηνεύονται οι λέξεις/φράσεις, αλλά και γίνονται κατανοητές.

Τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά (morphosyntactic features) των συντακτικών κατηγοριών είναι ιδιότητες που καθορίζουν το σχήμα τους πρώτα απ' όλα. Επίσης, είναι οι ιδιότητες πάνω

στις οποίες δομούνται οι συντακτικές σχέσεις χωρίζονται σε ερμηνεύσιμα και μη ερμηνεύσιμα. Ερμηνεύσιμα είναι τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με σημασιολογικό περιεχόμενο, ενώ μη ερμηνεύσιμα είναι αυτά που δεν σχετίζονται με σημασιολογικό περιεχόμενο (Chomsky 1995).

Συνεπώς, η λογική δομή επιβάλλει τις φράσεις που θέλουν να γίνουν κατανοητές να έχουν ερμηνεύσιμα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά.

Το μορφοσυντακτικό χαρακτηριστικό *Πρόσωπο* των ΟΦ έχει σαφή σημασιολογική υπόσταση είναι λοιπόν ένα ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό.

Από την άλλη, το χαρακτηριστικό *Αριθμός* είναι επίσης ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό, επειδή το αν μία ΟΦ είναι ενικού αριθμού ή πληθυντικού έχει σημασιολογικό αντίκρισμα.

Το χαρακτηριστικό *Γένος* όμως είναι αμφιλεγόμενο. Το Γένος είναι μία εγγενής ιδιότητα των Ονομάτων, η οποία υπάρχει στη ρίζα τους (Ralli 2002). Πάντως, η Τερζή (2015) θεωρεί το Γένος μη ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό στις ΟΦ, το οποίο όμως μπορεί να εισέλθει όπως είναι στη Λογική Δομή, επειδή η τιμή του είναι συγκεκριμένη (valued), Βοσκονιά (2011). Αυτά τα τρία χαρακτηριστικά των ΟΦ μαζί δίδονται με τον όρο φ-χαρακτηριστικά (φ-features).

Η Πτώση αποτελεί ένα άλλο χαρακτηριστικό των ΟΦ. Μερικές φορές φαίνεται ότι η Πτώση συνδέεται με συγκεκριμένους θεματικούς ρόλους, άρα είναι ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό. Σε γλώσσες όπως η Ελληνική, η Ονομαστική Πτώση σχετίζεται συχνά με ΟΦ που φέρουν τον θεματικό ρόλο του δράστη και η Αιτιατική Πτώση με ΟΦ που φέρουν τον θεματικό ρόλο του δέκτη. Όμως τα πράγματα δεν είναι έτσι, καθώς μία ίδια ΟΦ έχει διαφορετική Πτώση, αλλά τον ίδιο θεματικό ρόλο (11) ή το αντίθετο δηλαδή να έχει ίδια πτώση αλλά διαφορετικό θεματικό ρόλο (12). Η Πτώση, λοιπόν, αποτελεί μη ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό των ΟΦ.

Δίνουμε ένα παράδειγμα για περαιτέρω κατανόηση:

(11) α. Η Γιώτα έσπρωξε τον Μάριο.

β. Ο Μάριος σπρώχτηκε από την Γιώτα.

Σε αυτό το ζεύγος προτάσεων ο θεματικός ρόλος του «Μάριου» είναι ο ίδιος, δηλαδή ο θεματικός ρόλος του δέκτη. Απ' την άλλη, η ΟΦ «Μάριο/Μάριος» έχει διαφορετική Πτώση στην κάθε πρόταση, δηλαδή, αιτιατική στην (11α) και ονομαστική στην (11β).

Αντίθετα, στις προτάσεις:

(12) α. Η καταστροφή της πόλης.

β. Οι πλατείες της πόλης.

Οι ΟΦ «της πόλης» έχουν την ίδια Πτώση, δηλαδή, γενική, αλλά διαφορετικό θεματικό ρόλο, θέματος στην πρώτη περίπτωση και κτήτορα στη δεύτερη.

Τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά της ΟΦ που θα μας απασχολήσουν εδώ είναι κυρίως το Γένος και δευτερευόντως η Πτώση, γι' αυτό θα αναφερθούμε σε αυτά λίγο περισσότερο.

Το Γένος σύμφωνα με τους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Χειλά (2003) «σε όσες γλώσσες υπάρχει, εμφανίζει καθολικές τάσεις ως προς τη γένεση και την απώλειά του. Τα κριτήρια της απόδοσής του στα ονόματα καθώς στην εξέλιξή του, θεωρείται εγγενής γραμματική κατηγορία του ονόματος, κενή περιεχομένου, ένας μορφολογικός δείκτης που κατά άλλους σχετίζεται με την ταξινόμηση του ονόματος και κατά άλλους με τη συμφωνία στα Νέα Ελληνικά. Το τριμερές γένος έχει παραμείνει παρά τη γλωσσική εξέλιξη, βασικό χαρακτηριστικό του ονόματος».

Σύμφωνα με τη Ράλλη (2003), το Γένος «θεωρείται εγγενές και αυθαίρετο λεξικό χαρακτηριστικό του θέματος και των παραγωγικών επιθημάτων, ενώ η απόδοση του γένους στα ελληνικά βασίζεται τόσο σε μορφολογικούς όσο και σημασιολογικούς παράγοντες».

Σύμφωνα πάλι με τη Χειλά & Μαρκοπούλου (2003:163): « Η συμφωνία του γένους δε φαίνεται να έχει τον απλό, μηχανιστικό ή πλεοναστικό χαρακτήρα που της αποδίδεται. Αντίθετα, αποδεικνύεται σύνθετη διαδικασία που προκύπτει από τη συνεργασία μορφοφωολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών παραγόντων».

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά μιας ονοματικής φράσης για το Γένος ειδικά, η Mastropavliou (2008) διερεύνησε το γραμματικό Γένος των ουσιαστικών σε αφασικούς Broca (αγραμματικούς) και Wernicke χρησιμοποιώντας ψευδο-ονόματα. Η διαδικασία του πειράματος ήταν να τοποθετήσουν μπροστά από κάθε ψευδο-όνομα το οριστικό άρθρο το οποίο έκριναν ότι θα ταίριαζε. Έπρεπε να ανιχνεύσουν με άλλα λόγια το γένος των ονομάτων, τα οποία ήταν 75 σε αριθμό. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμπεριφορά των αφασικών Broca δεν διέφερε ιδιαίτερα ούτε από τη τυπική ομάδα ελέγχου ούτε από τους αφασικούς Wernicke. Συγκεκριμένα, οι αφασικοί Broca είχαν ελαφρώς χαμηλότερη απόδοση σε εκείνα τα ονόματα που είχαν αναμφίβολη κατάληξη ως προς ένα συγκεκριμένο Γένος, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως οι αφασικοί Broca κατέχουν την ικανότητα να αναλύσουν τη μορφολογία του Γένους.

Αντίθετα, οι Terzi & Napousi (2016) σε παρεμφερή μελέτη εντόπισαν σημαντική επίδραση του Γένους σε ΑΑ κάτι το οποίο δίνει κίνητρο για βαθύτερη διερεύνηση.

Σε άλλο πείραμα, οι Nerantzini et al. (2009) μελέτησαν 6 αγραμματικούς και τυπικό πληθυσμό ανάλογου αριθμού με 90 πραγματικά ονόματα και 60 ψευδο-ονόματα.

Η διαδικασία ήταν να αποφασίσουν το Γένος των ονομάτων με το πάτημα ενός από τα τρία κουμπιά ένα για κάθε γένος. Το αποτέλεσμα ήταν ότι οι αγραμματικοί-Broca έδειξαν ελαφρώς χαμηλότερη απόδοση ως προς το Γένος στα πραγματικά ονόματα από την ομάδα ελέγχου, αλλά γενικά είχαν καλή πρόσβαση στο κατάλληλο Γένος, προφανώς επειδή το Γένος υπάρχει ως χαρακτηριστικό στη ρίζα του ονόματος. Στα ψευδο-ονόματα τα αποτελέσματα δεν ήταν καλά καθώς η επίδοσή τους ήταν χειρότερη. Έτσι παρόλο που η επίδοση στο γένος των ονομάτων είναι σχετικά διατηρημένη στα ψευδο-ονόματα η δυσκολία είναι εμφανής,

Μία πρόσθετη μελέτη των Mastropavlou (2006) και Varlokosta & Nerantzini (2013) σε παιδιά με ΕΓΔ ανέδειξε τον αμφιλεγόμενο ρόλο του Γένους. Συγκεκριμένα η Mastropavlou δεν βρήκε προβλήματα στα παιδιά με ΕΓΔ ως προς το Γένος στα πραγματικά ονόματα, για τα οποία τα παιδιά που πήραν μέρος έπρεπε να επιλέξουν το σωστό άρθρο, όμως σε αντιδιαστολή αυτών των ευρημάτων οι Varlokosta & Nerantzini (2013) βρήκαν α) χαμηλότερη απόδοση των παιδιών με ΕΓΔ από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στην περίπτωση των πραγματικών Ονομάτων και β) περίπου ίδια απόδοση στην περίπτωση των ψευδο-ονομάτων.

Αυτό που συμπεραίνουν οι Varlokosta & Nerantzini είναι πως δημιουργούνται διαφορετικοί μηχανισμοί επιλογής του γένους σε τυπικούς και μη πληθυσμούς, όπως τα παιδιά με ΕΓΔ. Επιπλέον, παρότι η γενική παραδοχή είναι ότι το Γένος είναι μία εγγενής ιδιότητα των Ονομάτων, η οποία υπάρχει στη ρίζα τους (Ralli 2002), και τα παιδιά με ΕΓΔ δεν έχουν πρόβλημα με τη μάθηση του λεξιλογίου γενικά, συνεπώς και των Ονομάτων, τελικά προκύπτει ότι το Γένος ειδικότερα μάλλον δεν μαθαίνεται μαζί με τα άλλα λεξικά χαρακτηριστικά των Ονομάτων από τα παιδιά με ΕΓΔ. Το πιο αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά με ΕΓΔ δεν είναι πάντα σε θέση να αξιοποιήσουν τις μορφολογικές πληροφορίες προκειμένου να επιλέξουν το σωστό Γένος, κι αυτό διαφαίνεται από τις προτιμήσεις των παιδιών ως προς τα ψευδο-ονόματα στη μελέτη που προαναφέραμε, δηλαδή των Varlokosta & Nerantzini (2013).

Όσον αφορά στο μορφοσυντακτικό χαρακτηριστικό της Πτώσης των ΟΦ, στην παρούσα πτυχιακή θα εστιάσουμε κυρίως στις δομικές πτώσεις της Ελληνικής. Σύμφωνα με τον διαχωρισμό σε δομικές και μη δομικές πτώσεις, τον οποίο συναντάμε στον Chomsky (1981), η ονομαστική Πτώση αποδίδεται από την παρεμφατική Κλίση στο υποκείμενο της πρότασης, η αιτιατική από το Ρήμα και την Πρόθεση στα αντικείμενά τους και η γενική από τα ονόματα στα αντικείμενά τους, οι οποίες αποτελούν μη ερμηνεύσιμα χαρακτηριστικά.

Στην Νέα Ελληνική υπάρχουν τέσσερις Πτώσεις (ονομαστική, γενική, αιτιατική, κλητική) και κάθε κλιτή λέξη δύναται να κλίνεται ως προς την Πτώση, αν και πολλές φορές η επιφανειακή μορφή μιας λέξης μπορεί να κρύβει σε ποια πτώση βρίσκεται. Μονάχα τα αρσενικά σε-ος έχουν διακριτή κατάληξη για κάθε Πτώση και αυτό μόνο στον ενικό αριθμό. Για παράδειγμα στα ουδέτερα και στα θηλυκά ουσιαστικά, η ονομαστική και η αιτιατική Πτώση είναι σε γενικές γραμμές ίδια. Το οριστικό άρθρο διαφοροποιείται στις Πτώσεις του αρσενικού και θηλυκού Γένους, κάτι το οποίο δεν ισχύει για τα ουδέτερα αφού η ονομαστική και αιτιατική είναι ίδιες. Έτσι δημιουργείται μία αμφισημία η οποία λύεται μέσα από την αποκωδικοποίηση του αριθμού στην κατάληξη του ρήματος για την απόδοση θεματικών ρόλων.

Η Ελληνική είναι γλώσσα που πραγματώνει την Πτώση με διαφορετικό τρόπο, δηλ., με διακριτή μορφολογία στο άρθρο και το ουσιαστικό. Πρόσφατη, έρευνα των (Nerantzini et al., 2015) εντόπισε προβλήματα των αγραμματικών ως προς την Πτώση.

Από την άλλη πλευρά, οι έξι αγραμματικοί που μελέτησαν οι Terzi & Nanousi (2016), σε έρευνες είχαν ελάχιστα έως μηδαμινά προβλήματα ως προς την ονομαστική και αιτιατική Πτώση, παρότι είχαν χρησιμοποιηθεί τα ίδια ακριβώς πειραματικά εργαλεία με αυτά των Nerantzini et al. (2015).

2. Η ΨΥΧΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων, έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές στη ψυχολογία σε πολλές γλώσσες, τόσο σε τυπικά αναπτυσσόμενες, όσο και σε μη τυπικά αναπτυσσόμενες ομάδες πληθυσμού λόγω της σύνθετης δομή τους, η οποία συχνά δυσχεραίνει την κατανόησή τους. Η παρουσία πλεοναστικών αντωνυμιών στα πρώιμα στάδια της κατάκτησης των Αναφορικών Προτάσεων(ΑΠ), σε γλώσσες όπως η γαλλική έχει θεωρηθεί ως ένδειξη μη-μετακίνησης του ερωτηματικού/αναφορικού στοιχείου κατά τη διαδικασία σχηματισμού των ΑΠ (Labelle 1988, 1990, 1996).

Τα σημαντικότερα επιχειρήματα υπέρ της μη-μετακίνησης του ερωτηματικού στοιχείου στο σχηματισμό των ΑΠ στα πρώιμα στάδια της παιδικής γλώσσας είναι : (α) η απουσία αναφορικών τελεστών και πρόταξης της προθέσεως και (β) η παρόμοια κατανομή λεξικών κενών και πλεοναστικών αντωνυμιών.

Η προσέγγιση, όμως, της Labelle (1988, 1990, 1996) παρουσιάζει κάποια προβλήματα. Πρώτον, η στρατηγική των πλεοναστικών αντωνυμιών παρατηρείται στο στάδιο εκμάθησης, στο οποίο γίνεται ήδη χρήση της στρατηγικής της μετακίνησης ερωτηματικών στοιχείων στη διαδικασία σχηματισμού -wh ερωτήσεων. Δεύτερον, η παρουσία πλεοναστικών αντωνυμιών δεν αποτελεί απαραίτητα ένδειξη μη εφαρμογής του κανόνα μετακίνησης, αφού είναι γνωστό ότι οι πλεοναστικές αντωνυμίες άλλοτε αποτελούν εκφωνήματα ιχνών και άλλοτε καθαρά αντωνυμικά στοιχεία.

Το σίγουρο είναι πως η δομή τους αποτελεί αντικείμενο συνεχούς έρευνας προκειμένου να αποκωδικοποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο ακροατής επεξεργάζεται τις αποδεκτές και μη προτάσεις βάσει ενός ψυχολογολογικού τρόπου αντιμετώπισης.

2.1 ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΣΕ ΤΥΠΙΚΟΥΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥΣ

Αξίζει, σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε πολύ σύντομα στα στάδια συντακτικής ανάπτυξης του παιδικού λόγου, ώστε να γίνει αντιληπτή η φάση στην οποία αναμένεται τα ΤΑ παιδιά να αρχίσουν να κατακτούν τις ΑΠ, που, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούν σύνθετες δομές. Πορίσματα μελετών που έγιναν σε παιδιά συνέκλιναν στην ταξινόμηση της ανάπτυξης του παιδικού λόγου σε μερικά βασικά και καθολικά στάδια (Πόρποδας, 1999: 45-73, Harley, 1995: 351-355, 367-373, Guasti, 2002: 47-52).

Η πρώτη περίοδος ανάπτυξης της σύνταξης των παιδιών (0-3 ετών) ξεκινά με το ολοφραστικό στάδιο (10-12 μηνών), όπου η ίδια λέξη χρησιμοποιείται με πολλές σημασίες και φτάνει σταδιακά στον συνδυασμό δύο έως τριών λέξεων σε πρόταση στην ηλικία των 3 ετών. Η δεύτερη περίοδος της συντακτικής ανάπτυξης εκτείνεται από τον 3^ο έως και τον 6^ο περίπου χρόνο της ζωής του παιδιού. Στο διάστημα αυτό παρατηρείται ταχεία πρόοδος στη γλωσσική εξέλιξη τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής ομιλίας. Επιπρόσθετα, σε αυτή την περίοδο εμφανίζεται και η ανάπτυξη των γλωσσικών δομών τους είναι οι ερωτηματικές και οι αρνητικές προτάσεις. Εύκολα λοιπόν παρατηρούμε ότι τα παιδιά αργούν ή δυσκολεύονται να σχηματίσουν τις ερωτηματικές προτάσεις.

Σε αυτή την περίοδο εμφανίζεται και η σταδιακή ανάπτυξη των ΑΠ (οι οποίες, άλλωστε, έχουν παραπλήσια δομή με τις ερωτηματικές), που τα παιδιά αρχίζουν να τις παράγουν στην ηλικία περίπου των 3 ετών (Crain, McKee & Emiliani, 1990, Varlokosta & Armon-Lotem, 1997).

Ωστόσο, μπορεί τα παιδιά να παράγουν τις αναφορικές προτάσεις στην ηλικία των 3 ετών, αλλά καταφέρνουν να τις κατανοήσουν πλήρως μετά από 2 με 3 χρόνια, καθώς μελέτες έχουν δείξει πως πριν τα 6 χρόνια τα ΤΑ παιδιά δεν μπορούν να τις κατανοήσουν πλήρως (Tavakolian, 1981, Hakansson & Hansson, 2000).

Ένα από τα πιο βασικά ερωτήματα των ερευνητών αποτέλεσε το αν η παραγωγή αναφορικών προτάσεων από μικρά παιδιά εμπεριέχει ως μηχανισμό την μετακίνηση τελεστή. Υπάρχουν, ωστόσο, και μελέτες που υποστηρίζουν την Υπόθεση της Μη-Μετακίνησης του τελεστή της αναφορικές προτάσεις στην πρώιμη παιδική ηλικία, χρησιμοποιώντας ως βασικό τους επιχειρήματα τη χρήση πλεοναστικών αντωνυμιών.

Πιο συγκεκριμένα, η Labelle μελέτησε την παραγωγή αναφορικών προτάσεων σε γαλλόφωνα παιδιά 3-6 ετών και τα βασικότερα της επιχειρήματα σχετικά με τη μη χρήση της μετακίνησης είναι ότι οι παραγόμενες προτάσεις παρουσιάζουν δύο στρατηγικές αναφορικοποίησης, αυτή των λεξικών κενών και αυτή της χρήσης πλεοναστικών αντωνυμιών.

Επίσης, δεν παρατηρείται χρήση αναφορικών τελεστών. Όλες σχηματίζονται με τον συμπληρωματικό δείκτη.

Τέλος, δεν παρατηρείται πρόταξη της πρόθεσης σε αναφορικές προτάσεις με εξάρτηση έμμεσου αντικειμένου ή προθετικής φράσης, η οποία είναι απαραίτητη στα γαλλικά.

Οι Guasti&Shlonsky (1995) θεωρούν αναφορικά με το ίδιο πείραμα πως υπάρχει ανύψωση της κεφαλής της αναφορικής πρότασης και όχι του αναφορικού τελεστή.

Την ίδια υπόθεση περί μη-μετακίνησης υποστηρίζει και η έρευνα των Goodluck&Stojanovic (1996) για την κατάκτηση των ΑΠ στα σερβο-κροατικά, που έγινε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κι εκεί τα παιδιά προτιμούσαν το σχηματισμό των αναφορικών προτάσεων με τη χρήση συμπληρωματικού δείκτη, έναντι των αναφορικών τελεστών και οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως δεν χρησιμοποιείται η τεχνική της μετακίνησης, όπως στην ενήλικη γλώσσα.

Υπάρχουν, ωστόσο, και αντίθετες απόψεις στη θεωρία της μη- μετακίνησης (Varlokosta 1997).

Η έρευνα της Varlokosta έγινε σε 17 ελληνόπουλα ηλικίας 3,6 έως 5,6 ετών έδειξε ότι τα παιδιά δεν κάνουν χρήση πλεονασματικών αντωνυμιών στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου, που σημαίνει ότι χρησιμοποιούν σωστά τον κανόνα της μετακίνησης.

Επίσης, παρατηρήθηκε η χρήση λεξικών κενών σε αναφορικές προτάσεις άμεσου και έμμεσου αντικειμένου σε περιβάλλοντα όπου είναι υποχρεωτική η χρήση του κλιτικού (π.χ. όταν συνοδεύονται από προθετική φράση).

Η πιο σημαντική, όμως, ένδειξη εφαρμογής του κανόνα της μετακίνησης είναι κατά τη συγγραφέα (Varlokosta 1997) η παραγωγή ΑΠ με εξάρτηση προθετικής φράσης, κατά την οποία παρατηρήθηκαν λεξικά κενά σε ποσοστό περίπου 60%, σε θέσεις όπου ήταν υποχρεωτική η παρουσία κλιτικού.

Ένα ακόμη θέμα που απασχόλησε έντονα τη βιβλιογραφία σχετικά με την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων είναι η διαφοροποίηση της απόδοσης των παιδιών στις αναφορικές προτάσεις Υποκειμένου και Αντικειμένου, προτάσεων δηλαδή σε αυτές που η ΟΦ που έχει μετακινηθεί και η κενή κατηγορία που έχει δημιουργηθεί κατέχει θέση Αντικειμένου ή Υποκειμένου.

Η έρευνα της Stathoroulou (2007) έδειξε ότι τα παιδιά της ηλικίας 5-7,5 ετών παράγουν σχεδόν τα ίδια ποσοστά αναφορικών προτάσεων Υποκειμένου και Αντικειμένου.

Η έρευνα των Guasti, Stavrakaki&Arosio (2008), ασχολήθηκε με την κατάκτηση των ΑΠ από παιδιά ΤΑ, φυσικούς ομιλητές της ιταλικής και της ελληνικής. Σχεδιάστηκαν δυο πειράματα που το καθένα αποτελούνταν από τρεις τύπους ΑΠ : Αναφορικές Υποκειμένου, Αναφορικές Αντικειμένου και Αναφορικές με προρηματικό Υποκείμενο. Στο πρώτο πείραμα, η ανάθεση θεματικών ρόλων στην ΑΠ γινόταν μέσω του αριθμού, ενώ στο δεύτερο μέσω της πτώσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τα παιδιά έδειξαν καλύτερη κατανόηση των ΑΥ σε σχέση με τα

άλλα δυο είδη των ΑΑ. Τέλος, τα παιδιά παρουσίασαν καλύτερη κατανόηση των ΑΠ, στις οποίες η επίλυση της αμφισημίας γινόταν μέσω της πτώσης.

Έρευνες που έγιναν σε αγγλόφωνα παιδιά έδειξαν ότι όλα ανεξαρτήτως της σχολικής τους επίδοσης, παρήγαγαν περισσότερες αναφορικές προτάσεις Υποκειμένου σε σχέση με τις Αντικειμένου (Bar-Shalom, Crain & Shankweiler, 1993, McDaniel, McKee & Bernstein, 1998, McKee & McDaniel, 2001).

Επιπρόσθετα, οι Crain et al. (2001) καταγράφουν μελέτες on-line προτασιακής επεξεργασίας και παρατηρούν ότι οι αναφορικές αντικειμένου προκαλούν μεγαλύτερη δυσκολία επεξεργασίας σε γραμματικούς και σε ασθενείς με αφασία τύπου Wernicke.

Όσον αφορά στην ιταλική, έγινε μια έρευνα με την Utzeri (2007), στην οποία μελετήθηκε η παραγωγή και η κατανόηση των περιοριστικών ΑΠ Υποκειμένου και Αντικειμένου που εισάγονται με το Συμπληρωματικό Δείκτη "che" σε μία ομάδα παιδιών σχολικής ηλικίας σε σύγκριση με μια ομάδα ενηλίκων φυσικών ομιλητών της Ιταλικής.

Σκοπός της έρευνας, ήταν να γίνουν εμφανείς οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα 2 γλωσσικά συστήματα, αυτό των ενηλίκων σε σχέση με αυτό της παιδικής γλώσσας. Οι συμμετέχοντες πήραν μέρος σε 2 δοκιμασίες εκμαίευσης ΑΠ υποκειμένου και αντικειμένου.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, τόσο οι ενήλικες, όσο και τα παιδιά απέφευγαν να χρησιμοποιήσουν ΑΑ και έδειχναν προτίμηση στην παραγωγή ΑΥ.

Αξίζει μάλιστα να τονιστεί, πως τα παιδιά που συμμετείχαν παρήγαγαν, κατά μέσο όρο, περισσότερες ΑΑ σε σχέση με τους ενήλικες.

Γενικότερα, τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά, όταν από τη δομή της ερώτησης τους ζητούνταν μια απάντηση που απαιτούσε παραγωγή ΑΑ, είχαν την τάση να την μετατρέπουν στην αντίστοιχη ΑΥ για να απαντήσουν, χρησιμοποιώντας κυρίως τη στρατηγική της παθητικοποίησης του ενεργητικού ρήματος της ερώτησης.

Τα δεδομένα αυτά έρχεται να τα ερμηνεύσει η Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας (Minimal Chain Principle, De Vincenzis, 1991). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, τα παιδιά όταν επεξεργάζονται μια ΑΠ, επιχειρούν σε πρώτη φάση μια ανάλυση υποκειμένου, τοποθετώντας ένα κενό στη θέση του Υ στις ΑΠ. Όταν στην ΑΠ υπάρχει υποκείμενο πριν το ρήμα, αυτή η ανάλυση εγκαταλείπεται αμέσως μόλις δουν την ΟΦ. Αντίθετα, όταν έχουμε μια ΑΑ με μεταρηματικό Υ, στο οποίο η αμφισημία επιλύεται μέσω του χαρακτηριστικού του αριθμού, ακολουθείται η παρακάτω διαδικασία.

Τέλος, τα παιδιά, ξεκινούν τοποθετώντας το κενό στη θέση του Υ στις ΑΠ. Όταν συναντούν το ρήμα και αυτό δεν είναι στον ίδιο αριθμό με το κενό Υ, αντιλαμβάνονται πως έχουν κάνει κάποιο λάθος, αλλά δεν μπορούν να το διορθώσουν. Δεν βρέθηκε σημαντική σχέση επίδοσης και

εργαζόμενης μνήμης, πράγμα που σημαίνει πως η δυσκολία ανάλυσης δεν οφείλεται στις ατομικές διαφοροποιήσεις χωρητικότητας της εργαζόμενης μνήμης. Επομένως, η συμφωνία Y-P είναι πιο εύθραυστη σε δομές P-Y, σε σχέση με τις δομές Y-P.

2.2 ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΣΕ ΜΗ ΤΥΠΙΚΟΥΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥΣ

Μια έρευνα που αποτελεί σημείο αναφοράς για την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων από μη τυπικούς πληθυσμούς και συγκεκριμένα από παιδιά με ΕΓΔ αποτελεί αυτή των Friedmann & Novogrodsky (2004).

Η έρευνα αυτή, ξεκινά με την υπόθεση πως η συντακτική δυσκολία των παιδιών με ΕΓΔ εστιάζεται στην κατανόηση των προτάσεων με μετακίνηση (όπως είναι οι προτάσεις με παθητικά μεταβατικά ρήματα ή οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου που στα αγγλικά εισάγονται με το “which”)

Στην έρευνα πήραν μέρος τριάντα μονόγλωσσα παιδιά με μητρική την εβραϊκή γλώσσα, χωρισμένα σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα είχε 10 παιδιά με Συντακτική ΕΓΔ και οι άλλες 2 ομάδες αποτέλεσαν ομάδες ελέγχου. Αυτό συμβαίνει γιατί η πρώτη, συμπεριέλαβε παιδιά με μέσο όρο ηλικίας τα 6,2 χρόνια, ηλικία στην οποία μέσα από μελέτες φαίνεται να έχει αναπτυχθεί η ικανότητα κατανόησης των αναφορικών προτάσεων, ενώ η δεύτερη αποτελούνταν από παιδιά με μέσο όρο ηλικίας τα 4,7 χρόνια, ηλικία κατά την οποία τα παιδιά ΤΑ (τυπικής ανάπτυξης) ακόμη παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση των ΑΠ.

Εξετάστηκαν 3 είδη προτάσεων: απλές προτάσεις δομής Y-P-A, AY και AA. Σχεδιάστηκε ένα έργο επιλογής εικόνας, όπου το εξεταζόμενο παιδί με βάση την πρόταση που άκουγε από τον εξεταστή έπρεπε να επιλέξει ανάμεσα στις δύο εικόνες που έβλεπε.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως πράγματι υπάρχει μια ειδική κατηγορία παιδιών με ΕΓΔ που μπορεί να ονομαστεί «Συντακτική ΕΓΔ», καθώς τα παιδιά με αυτόν τον τύπο της διαταραχής, ακόμη και στην ηλικία των 11 ετών, παρουσιάζουν προβλήματα στην κατανόηση των ΑΠ, τα οποία δε φαίνεται να έχουν ξεπεράσει μέχρι την εφηβεία.

Ωστόσο η ομάδα με την ΕΓΔ έδειξε αρκετά χαμηλά ποσοστά κατανόησης των AA (62%), όπως και η ομάδα των μικρότερων παιδιών, σε σύγκριση με αυτά με ηλικίας 6 ετών, που δε φάνηκε να παρουσιάζει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα κατανόησης και αυτής της δομής.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση των ερευνητών για προβληματική κατανόηση συντακτικών δομών που περιέχουν το στοιχείο της μετακίνησης από παιδιά με ΕΓΔ.

Μια επιπλέον έρευνα, πραγματοποιήθηκε από τους Friedmann, Gvion και Novogrodsky (2006), με σκοπό να συγκρίνουν άτομα με αγραμματισμό (που έχουν επίσης πρόβλημα στην κατανόηση και παραγωγή αυτών των δομών) και άτομα με ΕΓΔ, χρησιμοποιώντας μια δοκιμασία ανάγνωσης και παράφρασης αναφορικών προτάσεων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, παρόλο που οι δύο πληθυσμοί παρουσιάζουν παρόμοια προβλήματα, η φύση του προβλήματος είναι διαφορετική.

Αναλυτικότερα, οι αγραμματικοί συμμετέχοντες δεν δημιουργούσαν εξ αρχής σωστά συντακτικά δέντρα και δεν κατασκεύαζαν ίχνη. Γι' αυτό το λόγο ήταν προβληματική η ανάγνωση των προτάσεων, αλλά και η ερμηνεία τους.

Σε αντίθεση με τους αγραμματικούς, τα παιδιά με Συντακτική ΕΓΔ κατασκεύαζαν σωστά τα συντακτικά δέντρα και εμφάνιζαν κενή κατηγορία στη θέση του ίχνους, όπως φάνηκε από τη σωστή ανάγνωση των προτάσεων. Ωστόσο, κατά την ερμηνεία των προτάσεων εμφανιζόταν πρόβλημα και πιο συγκεκριμένα στην απόδοση των θεματικών ρόλων στο στοιχείο που μετακινήθηκε. Είναι εμφανής η ειδική φύση αυτής της διαταραχής.

Για την αιτιολόγηση των αποτελεσμάτων, έχουν δοθεί κάποιες ερμηνείες που βασίζονται είτε στη χρήση στρατηγικών επεξεργασίας, διαφορετικών, όμως, από αυτές των ενηλίκων (The Parallel Function Hypothesis– Sheldon, 1974, The Conjoined Clause Hypothesis – Tavakolian,1981), είτε σε μη ανεπτυγμένες συντακτικές ικανότητες.

Πιο συγκεκριμένα, στην αδυναμία κατανόησης συντακτικών δομών που εμπεριέχουν το στοιχείο της μετακίνησης. Και οι δύο ερμηνείες, ταυτίζονται στο ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα άτομα με ΕΓΔ στην κατανόηση των ΑΠ είναι καθαρά αναπτυξιακή. Μια διαφορετική ερμηνεία προτείνει ο Arnon(2005), υποστηρίζοντας πως η συγκεκριμένη δυσκολία είναι αναπτυξιακή, αλλά προκύπτει από το επιπλέον επεξεργαστικό φορτίο των προτάσεων αυτών, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες.

Για να επιβεβαιώσει την υπόθεσή του διεξήγαγε παραλλαγμένο το πείραμα των Friedmann&Novogrodsky(2004), ζητώντας από τα παιδιά να επιλέξουν το σωστό παράγοντα και όχι τη σωστή εικόνα, καθώς ισχυρίστηκε πως με την επιλογή της εικόνας δεν μπορούμε να δούμε αν το παιδί έχει διαλέξει λάθος παράγοντα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά, δεν έκαναν μόνο λάθη θεματικής αναστροφής, αλλά συχνά επέλεγαν τον παράγοντα της αναφορικής πρότασης αντί για την κεφαλή της. Αποδεικνύεται λοιπόν, εύλογα πως τα παιδιά όταν καλούνται να επιλέξουν έχουν στο μυαλό τους τουλάχιστον τρεις από τους παράγοντες που βλέπουν μπροστά τους, αν όχι και τους τέσσερις.

Παρόμοιο πρόβλημα φαίνεται ωστόσο να παρουσιάζουν τα παιδιά και στις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου που δεν περιέχουν το στοιχείο της μετακίνησης, καθώς στη θέση του κενού έχουν μια πλεοναστική αντωνυμία. Επομένως, σύμφωνα με τον Arnon η θεωρία της μετακίνησης δεν είναι επαρκής για να αιτιολογήσει τα λάθη κατανόησης των ΑΠ από τα παιδιά με ΕΓΔ.

Μια πιθανή ερμηνεία που προτείνει είναι πως η ΟΦ που παρεμβάλλεται κάνει δυσκολότερη τη θεματική απόδοση του ρόλου της κεφαλής, γεγονός που οφείλεται στο επιπλέον επεξεργασιακό φορτίο των ΑΠ.

Χρειάζεται, επίσης, να σημειωθεί, ότι η παράλειψη των υποχρεωτικών αναφορικών δεικτών (π.χ. that) , εμφανίζεται στην κατάκτηση των ΑΠ σε παιδιά με ΕΓΔ και δεν φαίνεται να υπάρχει στα παιδιά ΤΑ (Hakansson&Hansson, 2000, Schuele&Nicholls, 2000).

Για να φτάσουν τα παιδιά με ΕΓΔ στη σωστή παραγωγή των ΑΠ, περνούν αρχικά από το πρώτο στάδιο της παράλειψης των αναφορικών δεικτών σε ένα στάδιο που τις χρησιμοποιούν, αλλά χωρίς μεγάλη συνέπεια και τέλος σταθεροποιούνται πλέον στον αυθόρμητο λόγο τους, περίπου 2 χρόνια αργότερα από τα ΤΑ παιδιά.

Στην έρευνα των Schuele&Nicholis (2000) για την κατάκτηση των ΑΠ από παιδιά με ΕΓΔ εξετάστηκαν 3 παιδιά της ίδιας οικογένειας που είχαν διαγνωστεί με ΕΓΔ για διάστημα σχεδόν 4 ετών, και τα αποτελέσματά τους συγκρίθηκαν με αυτά των 5 παιδιών της ίδια οικογένειας που είχαν αρνητική διάγνωση για ΕΓΔ. Και τα τρία παιδιά αρχικά παρέλειπαν τους υποχρεωτικούς αναφορικούς δείκτες κατά την παραγωγή των ΑΥ, ενώ παρέλειπαν και προαιρετικούς δείκτες κατά την παραγωγή ΑΑ. Το συμπέρασμα που βγαίνει είναι πως η εμφάνιση των ΑΠ καθυστερεί στα παιδιά με ΕΓΔ, σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά και εμφανίζεται περίπου στα 5-6 χρόνια, ενώ στα ΤΑ παιδιά εμφανίζονται γύρω στα 3,5 χρόνια.

Όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, η πρώτη που ασχολήθηκε με την κατάκτηση των ΑΠ από παιδιά με ΕΓΔ ήταν η Stavrakaki (2001) σε έρευνά της, όπου έχει ήδη συνοπτικά αναφερθεί και σε προηγούμενη ενότητα.

Η έρευνα περιελάμβανε 8 παιδιά με ΕΓΔ, ηλικίας 5-9 ετών. Τα αποτελέσματα, συγκρίθηκαν με 2 ομάδες ελέγχου, η πρώτη με παιδιά ίδιας χρονολογικής ηλικίας και η δεύτερη ίδιας γλωσσικής ηλικίας, 3-5 ετών. Εξέτασε επτά ήδη ΑΠ και κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

Πρώτα απ' όλα, η παρουσία κλιτικών (πλεοναστικών αντωνυμιών) στις αναφορικές προτάσεις μειώνει την κατανόησή τους από τα παιδιά με ΕΓΔ, ενώ η πτώση ως στοιχείο επίλυσης της αμφισημίας φαίνεται να επηρεάζει θετικά μόνο την ομάδα ελέγχου της γλωσσικής ηλικίας.

Η ομάδα αντίστοιχης χρονολογικής ηλικίας φαίνεται να έχει κατανοήσει τη δομή των ΑΠ καθώς είχε άριστα αποτελέσματα σε όλα σχεδόν τα είδη των ΑΠ που εξετάστηκαν.

Οι διαφοροποιήσεις αυτές στην κατανόηση, τόσο ποσοτικές, όσο και ποιοτικές, δείχνουν πως η ΕΓΔ δεν αποτελεί μια απλή καθυστέρηση της γραμματικής ανάπτυξης, αλλά μια ξεχωριστή διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας.

Σε επόμενη έρευνα της ίδιας (Stavrakaki, 2004) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΕΓΔ είχαν άριστη κατανόηση των προτάσεων με δομή Y-P-A, ενώ η επίδοσή τους μειώνεται κατά πολύ σε δομές με μετακίνηση του αντικειμένου (π.χ. ευθείες ερωτήσεις αντικειμένου και παθητικές δομές).

Μια σημαντική έρευνα αναφορικά με τις ομάδες μη τυπικών πληθυσμών, είναι αυτή των Terzi&Nanousi (2016). Η έρευνα αυτή εξετάζει την κατανόηση των ΑΠ από Έλληνες αφασικούς Broca (αγραμματικούς) εστιάζοντας στις επιπτώσεις που θα έχουν τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του Γένους και της Πτώσης.

Οι αγραμματικοί έχουν ασύμμετρη απόδοση σε «μη κανονικές» προτάσεις, στις ΑΑ, που εμπλέκουν μετακίνηση, αναφέρεται ότι τα ίδια μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του παρεμβλλόμενου στοιχείου που είναι υπεύθυνα για την διακοπή της σχέσης ανάμεσα σε κάποιο στοιχείο και στη θέση από την οποία μετακινήθηκαν, προκαλούν πολλές δυσκολίες όπως χαρακτηριστικά είναι αυτού του τύπου οι προτάσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μεγάλη διαφορά στην απόδοση στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και αντικειμένου συνολικά. Πιο αναλυτικά, το ποσοστό των λαθών των αγραμματικών στις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου έφτανε το 41,66 % σε αντίθεση με τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου, που ήταν 11,11%. Η διαφορά ήταν στατιστικώς σημαντική.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι αγραμματικοί είχαν περισσότερα λάθη στις ΑΑ με το ίδιο γένος (40% σωστές απαντήσεις), δηλαδή σε αυτές που η ΟΦ που είχε μετακινηθεί είχε το ίδιο γένος με την άλλη ΟΦ της πρότασης που βρίσκεται μεταξύ αυτής που έχει μετακινηθεί και του ίχνους της παρά στις ΑΑ με ΟΦ με διαφορετικό γένος (67% σωστές απαντήσεις).

Θα επανέλθουμε σε αυτό το άρθρο αργότερα σε αυτό το κεφάλαιο.

3.0 ΟΙ ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΑΝ ΤΟ ΕΡΕΘΙΣΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗ

Όπως προαναφέραμε, οι έρευνες που σχετίζονται με την κατανόηση των ΑΠ είναι περιορισμένες για την ελληνική γλώσσα, ωστόσο υπάρχουν δεδομένα διαγλωσσικά και σε συνάρτηση με αυτές επιχειρείται να βρεθεί μία καθολική συσχέτιση του φαινομένου των ΑΠ σε τυπικούς και μη πληθυσμούς.

Για παράδειγμα, μελέτες κατάκτησης των ΑΠ στην ιταλική δείχνουν ότι οι ΑΑ παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες από τις ΑΥ (Arosio, Adani & Guasti 2007). Ο προβληματισμός που ανακύπτει είναι, εάν οι δυσκολίες οφείλονται στον παράγοντα των συντακτικών και μορφολογικών δεικτών της κάθε γλώσσας, δηλαδή του Γένους και της Πτώσης, ή ερμηνεύονται βάσει κάποιας γλωσσολογικής θεωρίας, π.χ. της Αρχής της Ελάχιστης Αλυσίδας σύμφωνα με την οποία στις ΑΥ, η απόσταση μεταξύ του ίχνους και του μετακινούμενου στοιχείου είναι μικρότερη από ότι συμβαίνει στις ΑΑ ή απλά ενέχει ρόλο ο συνδυασμός πολλών παραγόντων στην περίπτωση την οποία μελετάμε. Πάνω σε αυτή την οπτική παραθέτουμε κάποια άρθρα τα οποία έχουν ερευνήσει το επικείμενο θέμα και αποτυπώνουν τις ερμηνείες του φαινομένου από τη δική τους επιστημονική ματιά.

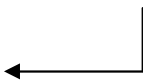
3.1 BELLETTI ET AL. (2012)

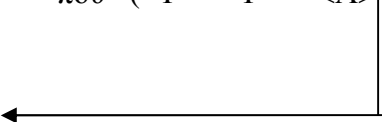
Αυτό το άρθρο πραγματεύεται την επίδραση της μορφολογίας του Γένους στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου από παιδιά. Η έρευνα έγινε για την ιταλική και εβραϊκή γλώσσα. Οι συμμετέχοντες ήταν 62 παιδιά ηλικίας 3;9-5;5 εκ των οποίων τα 31 ομιλούσαν την εβραϊκή γλώσσα και 31 την ιταλική. Η κατανόηση των αναφορικών προτάσεων εξετάστηκε με τη χρήση επιλογής εικόνων αφού το παιδί άκουγε τις προτάσεις που του διάβαζε ο εξεταστής.

Το σημαντικότερο εύρημα είναι πως για την εβραϊκή, στις προτάσεις όπου το Γένος των δυο ΟΦ που συμμετείχαν στις ΑΑ ήταν διαφοροποιημένο, αυτόματα βελτιωνόταν η κατανόηση των προτάσεων από τα παιδιά. Αντίθετα, στην ιταλική δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις του Γένους των ΟΦ στην κατανόηση των εν λόγω προτάσεων.

Μία υπόθεση, την οποία θέτουν οι ερευνητές, βασίζεται στη διαφορετική υπόσταση που έχει το χαρακτηριστικό του Γένους μεταξύ των δύο γλωσσών: Στην εβραϊκή, το Γένος αποτελεί και μέρος της μορφολογίας του ρήματος, γ'αυτό και οι Belletti et al. το θεωρούν ενεργό μορφοσυντακτικό χαρακτηριστικό. Από την άλλη, στην ιταλική, το Γένος δεν έχει παρόμοιες ιδιότητες.

Σύμφωνα με την Σχετικοποιημένη Ελαχιστοποίηση, Relativized Minimality (Rizzi,1990), όταν η ΟΦ της AA και το παρεμβαίνον υποκείμενο, (2), μοιράζονται κοινά μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά, αυτό δημιουργεί έναν σχηματισμό ο οποίος είναι δύσκολος για τα παιδιά. Για παράδειγμα:

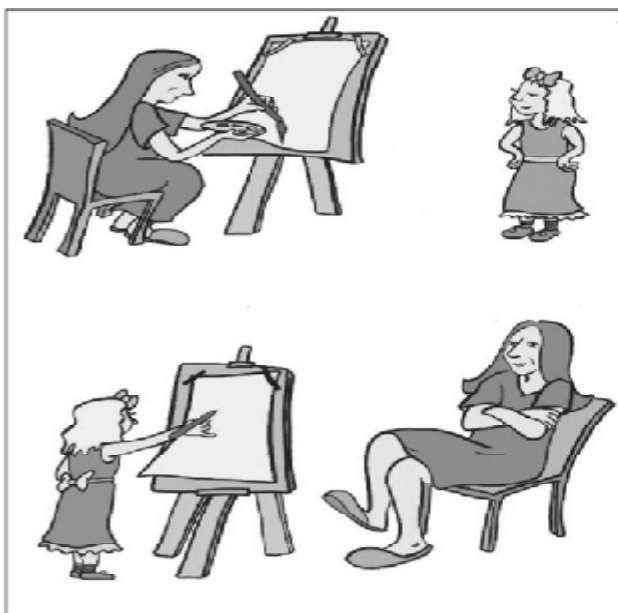
(11) που (Y P <A) →AY


(12) που (Y P <A>) →AA


Η αρχή αυτή προβάλλει το ερώτημα του ποιο ακριβώς χαρακτηριστικό είναι αυτό το οποίο συνεισφέρει στην επίδραση της παρέμβασης και επιπλέον ποιες διαστάσεις επιφέρει η ομοιότητα ανάμεσα στη μετακινούμενη ονοματική φράση και σε αυτή που παρεμβάλλεται.

Η μεθοδολογία και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε προήλθε με τη χρήση ενός εργαλείου αξιολόγησης (BAMBI) για την κατανόηση των γενικών συντακτικών ικανοτήτων των παιδιών (Friedmann&Novogrodsky, 2002).

Τα παιδιά που συμμετείχαν άκουγαν μία πρόταση, η οποία αναπαρίστατο με 2 εικόνες. Η μία από τις δύο ταίριαζε με την πρόταση, ενώ στην άλλη εικόνα ο δράστης και το θέμα ήταν σε εναλλακτική θέση.



Εικόνα 1α (πάνω), 1β (κάτω): ίδιο Γένος



Εικόνα 2α (πάνω), 2β (κάτω): διαφορετικό Γένος

Η Εικόνα 1α εξετάστηκε με την παρακάτω πρόταση:

(13) ΑΥ- Ίδιο Γένος:

Tare li et ha-isha she-mecayeret et ha-yalda.

Show to-me ACC the-woman(fem) that-draws-fem ACC the-girl(fem)

«Δείξε μου την γυναίκα που ζωγραφίζει την κοπέλα.»

Η εικόνα 1β εξετάστηκε με την παρακάτω πρόταση:

(14) ΑΑ –Ίδιο Γένος:

Tare li et ha-yalda she-ha-ishamecayeret.

Show to-me ACC the-woman(fem) that-the-girl(fem) draws-fem

«Δείξε μου την γυναίκα που ζωγραφίζει η κοπέλα.»

Η Εικόνα 2α εξετάστηκε με την παρακάτω πρόταση:

(15) ΑΥ- Διαφορετικό Γένος:

Tare li et ha-rofe she-mecayer et ha-yalda.

Show to-me ACC the-doctor(masc) that-draws-masc ACC the-girl(fem)

Δείξε μου τον γιατρό που ζωγραφίζει την κοπέλα.»

Η Εικόνα 2β εξετάστηκε με την παρακάτω πρόταση:

(16) ΑΑ- Διαφορετικό Γένος:

Tare li et ha-yalda she-ha-rofemecayer.

Show to-me ACC the-doctor(masc) that-the-girl(fem) draws-masc

«Δείξε μου τον γιατρό που ζωγραφίζει η κοπέλα.»

Οι συμμετέχοντες λοιπόν καλούνταν να επιδείξουν την κατάλληλη εικόνα. Όλες οι προτάσεις περιελάμβαναν δύο ΟΦ. Όλες οι εικόνες ήταν στον ενικό αριθμό. Στις μισές, τα πρόσωπα ήταν στο ίδιο Γένος, (π.χ., η γιαγιά θηλυκό και η κοπέλα θηλυκό ή ο ελέφαντας αρσενικό και ο τίγρης αρσενικό) και στο άλλο μισό των προτάσεων οι φιγούρες ήταν διαφορετικού Γένους (π.χ., η κοπέλα και ο άντρας). Όλα τα πρόσωπα στο κείμενο ήταν έμψυχα. Στις περισσότερες προτάσεις και οι δύο φιγούρες είχαν θετικό πρόσημα για το είδος άνθρωπος. Σε 3 εικόνες όλα τα πρόσωπα ήταν έμψυχα αλλά μία φιγούρα ήταν άνθρωπος και μία ζώο. Αυτές οι εικόνες παρουσιάζονταν η

καθεμία σε 2 προτάσεις για ισορροπία στην κατανομή των όρων και ήταν κοινές και για τις δύο γλώσσες.

Οι συμμετέχοντες για την εβραϊκή ήταν 31 παιδιά ηλικίας 3;9-5;5 από δύο νηπιαγωγεία του Ισραήλ, όλα μονόγλωσσα. Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από 13 κορίτσια και 18 αγόρια χωρίς διαγνωσμένα προβλήματα λόγου ακοής ή ομιλίας, από μεσοαστικές οικογένειες.

Η επίδραση του Γένους για την εβραϊκή, λοιπόν, διαφαίνεται έντονα καθώς το Γένος όντως επηρεάζει την κατανόηση των ΑΑ. Παιδιά τα οποία αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην κατανόηση ΑΑ ιδίου Γένους απέδωσαν στατιστικώς σημαντικά καλύτερα σε προτάσεις με διαφορετικό Γένος. Επίσης, 17 από τα 31 παιδιά κατάλαβαν (ίσως και κατά τύχη) τις ΑΑ με δύο ΟΦ του ιδίου Γένους, ενώ 25 κατάλαβαν τις ΑΑ, οι οποίες περιλάμβαναν διαφορετικού Γένους. 8 παιδιά επέλεξαν κατά τύχη ΑΑ ιδίου Γένους αλλά όταν τους παρουσιάστηκαν αναφορικές με διαφορετικό Γένος η επίδοσή τους άλλαξε και βελτιώθηκε σημαντικά, καθώς επέλεξαν τις σωστές προτάσεις. Το Γένος δημιούργησε στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο της ομάδας όσον αφορά στις ΑΑ, εφόσον τα ποσοστά ήταν 67% σωστές απαντήσεις για τις ΑΑ ιδίου Γένους και στο 81% για τις ΑΑ διαφορετικού Γένους.

Όσον αφορά στις ΑΥ αυτές έγιναν κατανοητές σε πολύ καλό ποσοστό για το ίδιο Γένος (85%) ενώ η αλλαγή του Γένους δεν επηρέασε τον αριθμό των παιδιών που επέλεξαν κατά τύχη.

Στα ιταλικά μπορούμε να εξετάσουμε το ρόλο του Γένους δίχως να αντανακλάται στην αναπαράσταση του ρήματος και έτσι να απομονώσουμε τον ένα παράγοντα, δηλαδή το χαρακτηριστικό του γένους της ΟΦ διατηρώντας την κλίση σταθερή εφόσον για την ιταλική, όπως και για την ελληνική, το γένος εμφανίζεται στις ΟΦ και όχι στην μορφολογία του ρήματος. Το πείραμα εξέτασε τις ΑΠ ιδίου και διαφορετικού Γένους στις δυο ΟΦ των ΑΠ.

Οι συμμετέχοντες ήταν και εδώ 31 παιδιά, ηλικίας 3;9-5;3 από ένα παιδικό σταθμό της Ιταλίας. Όλα τα παιδιά ήταν μονόγλωσσοι ομιλητές της ιταλικής. Η ομάδα αποτελείτο από 16 κορίτσια και 15 αγόρια χωρίς διεγνωσμένη διαταραχή λόγου ομιλίας ή άρθρωσης και από οικογένειες μεσοαστικές. Επίσης, εξετάστηκε και μία ομάδα 15 ενηλίκων ηλικίας 25-30 ετών.

Το τεστ σχεδιάστηκε ώστε οι προτάσεις, η σειρά των όρων αλλά και οι εικόνες να είναι ίδιες με αυτές που χορηγήθηκαν για το εβραϊκό δείγμα με μικρές τροποποιήσεις σε περιπτώσεις που το Γένος διέφερε στις δύο γλώσσες.

Συγκριτικά, λοιπόν, ανάμεσα στις δύο ομάδες τα παιδιά στην Ιταλία και στο Ισραήλ δεν διέφεραν στην επίδοση τους στις ΑΥ και για τους δύο τύπους. Στις ΑΑ η επίδοση των Εβραίων ομιλητών ήταν καλύτερη από των Ιταλών (67%, 81% - 52%, 57%). Και μάλιστα ήταν στατιστικά σημαντικά καλύτερο στις ΑΑ ιδίου Γένους, κάτι που ήταν αναμενόμενο, εφόσον η διαφορετικότητα του Γένους βελτιώνει την επίδοση των παιδιών με μητρική γλώσσα την εβραϊκή

όχι όμως των Ιταλών, ενώ ήταν επίσης στατιστικά σημαντικά καλύτερη για τις διαφορετικού Γένους ΑΑ.

Το σημαντικότερο εύρημα από το ιταλικό δείγμα ήταν πως, αντίθετα με το εβραϊκό, η διαφορετικότητα του Γένους ανάμεσα στην κεφαλή της αναφορικής πρότασης και το υποκείμενο δεν επέδρασε σημαντικά στην βελτίωση της κατανόησης των ΑΑ στην ιταλική. Τα περισσότερα παιδιά που έχουν σαν μητρική γλώσσα την ιταλική λειτούργησαν με τυχαία επιλογή και στις δύο ΑΑ (ίδιο-διαφορετικό Γένος) στις δύο ΟΦ.

Και παρόλο που το Γένος εκφράζεται μέσα στην ΟΦ και στις δύο γλώσσες, στην ιταλική δεν είναι μορφολογικά εκπεφρασμένο στην μορφολογία του ρήματος και επομένως δεν δίνει την ελκυστική χαρακτηριστική υπόσταση, όπως συμβαίνει στη εβραϊκή. Αυτή λοιπόν είναι η ειδοποιός διαφορά, η οποία επέφερε διαφορετικά αποτελέσματα για τις δύο γλώσσες κατά τους Belletti et al. (2012).

3.2 TERZI&NANOUSI (2016)

Το άρθρο των Terzi&Nanousi (2016) εξετάζει την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων από Έλληνες αφασικούς Broca (αγραμματικούς) εστιάζοντας στις επιπτώσεις παρέμβασης που έχουν τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του Γένους και δευτερευόντως της Πτώσης.

Οι αγραμματικοί είναι γνωστό ότι έχουν ασύμμετρη απόδοση σε «μη κανονικές» προτάσεις. Αυτές οι ασυμμετρίες, γνωστοποιήθηκαν από τον Grillo (2003,2009) μέσω της θεωρίας της Σχετικής Ελαχιστοποίησης, προσέγγιση που παρουσιάζει τις θέσεις στη σύνταξη (Rizzi 1990; 2004). Ο Grillo (2003, 2009) λοιπόν διατύπωσε την άποψη ότι οι αγραμματικοί τα πήγαιναν χειρότερα στις ΑΑ, όχι επειδή είναι «μη κανονικές» προτάσεις αλλά επειδή το υποκείμενο παρεμβάλλεται στη σχέση μεταξύ του αντικειμένου που μετακινείται και του ίχνους του.

Δεν έχει όμως διερευνηθεί κατά πόσο το χαρακτηριστικό του Γένους επηρεάζει την κατανόηση των ΑΑ σε άλλες γλώσσες στους αγραμματικούς ασθενείς.

Τα άτομα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν συνολικά δεκαοκτώ, όλοι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής και δεξιόχειρες. Από τις δεκαοκτώ οι έξι ήταν αφασικοί Broca και οι δώδεκα ομάδα ελέγχου.

Όλοι οι αφασικοί αξιολογήθηκαν με το Boston Aphasia Battery και διαγνώστηκαν ως αγραμματικοί από ειδικό λογοπαθολόγο στην ελεύθερη ομιλία τους. Ο λόγος τους χαρακτηριζόταν από σύντομες και απλές προτάσεις με λίγα ρήματα και με σημαντικές παραλείψεις λειτουργικών λέξεων.

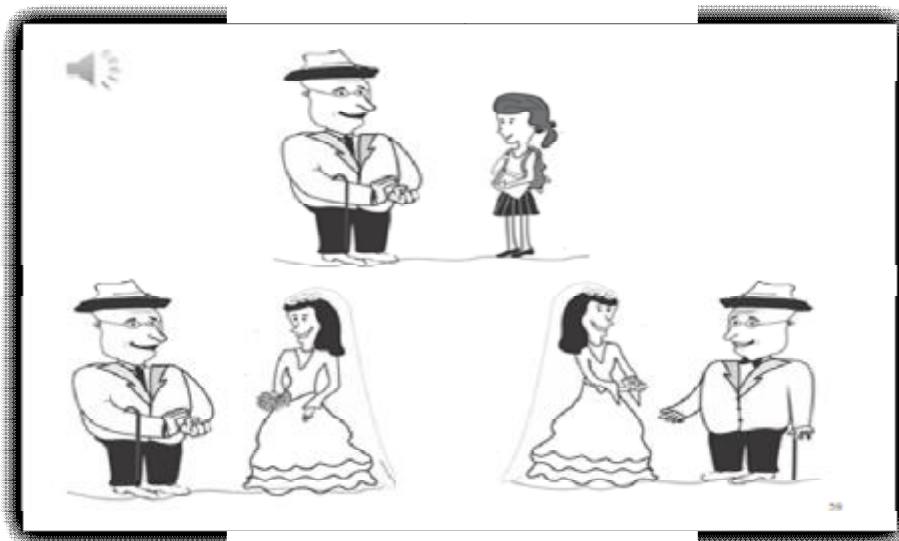
Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε, ήταν σαράντα οκτώ ΑΠ συνολικά και σαράντα οκτώ ενεργητικές και παθητικές προτάσεις συνολικά.

Σκοπός ήταν να διερευνηθεί η κατανόηση των ΑΥ και των ΑΑ με το ταίριασμα εικόνων. Από τις σαράντα οκτώ ΑΠ, οι εικοσιτέσσερις ήταν ΑΥ και οι υπόλοιπες εικοσιτέσσερις ΑΑ. Οι μισές προτάσεις κάθε περίπτωσης είχαν ΟΦ με το ίδιο Γένος και οι άλλες μισές ΟΦ με διαφορετικό Γένος. Έγιναν δυο δοκιμασίες με την πρώτη να προηγείται πριν της πρότασης η φράση «Εδώ είναι» και της δεύτερης (follow-up) να προηγείται η φράση «Δείξε μου».

Παρακάτω παρατίθενται οι εικόνες με τις προτάσεις που εξετάστηκαν:



Εικόνα 3α(επάνω μέρος), 3β (κάτω αριστερά), 3γ (κάτω δεξιά)



Εικόνα 4α(επάνω μέρος), 4β (κάτω αριστερά), 4γ (κάτω δεξιά)

Η Εικόνα 3α στο πάνω μέρος, εξετάστηκε με την παρακάτω πρόταση:

(17) ΑΥ- Ιδιο Γένος:

“Here is the man that photographs the cook.”
«Εδώ είναι ο κύριος που φωτογραφίζει τον μάγειρα.»

Η Εικόνα 4β κάτω αριστερά εξετάστηκε με την παρακάτω πρόταση:

(18) ΑΥ- Διαφορετικό Γένος

“Here is grandfather that applauds the bride”
«Εδώ είναι ο παππούς που χειροκροτεί τη νύφη»

Σε κάθε διαφάνεια υπήρχαν 3 εικόνες.

Για τις ΑΥ εκτός από την εικόνα-στόχο υπήρχε:

- 1) μια αντίστοιχη ΑΑ και
- 2) μια τρίτη κατά την οποία το υποκείμενο της πρότασης στόχου απέδιδε την ενέργεια του ρήματος σε ένα άλλο άτομο.

Για τις ΑΑ εκτός από την εικόνα-στόχο υπήρχε:

- 1) μια αντίστοιχη ΑΥ και
- 2) μια τρίτη στην οποία το αντικείμενο της πρότασης-στόχου αποδίδει την ενέργεια του ρήματος σε ένα άλλο άτομο.

Σύμφωνα με το πρωτόκολλο, οι προτάσεις με το ίδιο ρήμα δεν ήταν η μία δίπλα στην άλλη.

Οι προτάσεις ηχογραφήθηκαν από δυο γυναίκες φυσικές ομιλήτριες της Ελληνικής. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αποφασίσουν την σωστή εικόνα αφού άκουγαν τη σχετική πρόταση.

Σε κάθε πρόταση προηγείτο η οδηγία «Εδώ είναι». Να υπενθυμίσουμε ότι χορηγήθηκαν δύο δοκιμασίες.

Τα αποτελέσματα της πρώτης δοκιμασίας της έρευνας έδειξαν μεγάλη διαφορά στην απόδοση στις ΑΑ και ΑΥ συνολικά. Πιο αναλυτικά, το ποσοστό των λαθών των γραμματικών στις ΑΑ έφτανε το 41,66 % σε αντίθεση με τις ΑΥ που ήταν 11,11%. Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική.

Παρατηρήθηκε ότι οι αγραμματικοί είχαν περισσότερα λάθη στις ΑΑ με το ίδιο Γένος (40% σωστές απαντήσεις), δηλαδή σε αυτές που η ΟΦ που είχε μετακινηθεί είχε το ίδιο Γένος με την άλλη ΟΦ της πρότασης που βρίσκεται μεταξύ τους που έχει μετακινηθεί και του ίχνους της παρά στις ΑΑ με διαφορετικό Γένος (67% σωστές απαντήσεις).

Παρόμοια αποτελέσματα, ωστόσο, εντοπίστηκαν και ανάμεσα στις ΑΥ με ίδιο και με διαφορετικό Γένος παρόλο που δεν παρεμβάλλεται κάποια ΟΦ μεταξύ της φράσης που έχει μετακινηθεί και του ίχνους της που θα προκαλούσε προβλήματα σύμφωνα με τη θεωρία της Σχετικής Ελαχιστοποίησης. Τα αποτελέσματα ήταν χαμηλότερα στις ΑΥ με το ίδιο Γένος με ποσοστό 19% απ' ότι όταν ήταν διαφορετικού Γένους 3 %. Αυτό σημαίνει ότι και εδώ το ίδιο Γένος προκαλεί περισσότερα προβλήματα απ' ότι το διαφορετικό.

Υποθέτουμε λοιπόν πως οι ΑΑ δημιουργούν περισσότερα προβλήματα στους αφασικούς Broca από τις ΑΥ και αυτό γιατί οι πρώτες χρησιμοποιούν δυο ΟΦ (την κύρια πρόταση και την αναφορική) που έχουν την ίδια Πτώση που είναι ονομαστική, σε αντίθεση με τις ΑΥ που περιέχουν δυο ΟΦ με διαφορετική Πτώση η μία έχει ονομαστική και η άλλη έχει αιτιατική.

Για τον παραπάνω λόγο το πείραμα έγινε ξανά με αλλαγμένο όμως τον τρόπο χορήγησης των προτάσεων, αφού οι αγραμματικοί άκουγαν πριν την πρόταση-στόχο, την φράση «Δείξε μου». Η σημασία αυτής της αλλαγής ήταν, ότι η ΟΦ που ακολουθεί την περιγραφή έπρεπε να έχει αιτιατική πτώση, άρα οι δυο ΟΦ να έχουν διαφορετική Πτώση. Με αυτή την αλλαγή περιμέναμε να εμφανίζουν περισσότερη ευκολία.

Στις ΑΑ που έχουν μπροστά την φράση «Δείξε μου» η φράση που έχει μετακινηθεί έχει αιτιατική Πτώση και είναι το αντικείμενο της πρότασης με το θεματικό ρόλο του δέκτη. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως όταν αρχίζουμε την πρόταση με την φράση «Εδώ είναι», καθώς η φράση στόχος παίρνει ονομαστική Πτώση.

Τέλος, οι ΑΥ μπορεί να είναι πιο δύσκολες εξαιτίας του ότι δεν υπάρχει καθορισμός της Πτώσης και συγκεκριμένα της ονομαστικής Πτώσης για τα υποκείμενα.

Οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την δεύτερη δοκιμασία ήταν οι εξής:

(19) ΑΥ- Ίδιο Γένος

“Show me the man that photographs the cook.”

«Δείξε μου τον κύριο που φωτογραφίζει τον μάγειρα.»

(20) ΑΥ- Διαφορετικό Γένος

“Show me the grandfather that applauds the bride.”

«Δείξε μου τον παππού που χειροκροτεί την νύφη.»

(21) ΑΑ-Ιδιο Γένος

“Show me the queen that the lady follows”

«Δείξε μου τη βασίλισσα που ακολουθεί η κυρία»

(22) ΑΑ-Διαφορετικό Γένος

“Show me the grandma that the groom photographs”

«Δείξε μου τη γιαγιά που φωτογραφίζει ο γαμπρός»

Χρησιμοποιήθηκε ακριβώς ο ίδιος αριθμός προτάσεων σαράντα οκτώ ΑΠ συνολικά και σαράντα οκτώ παθητικές και ενεργητικές προτάσεις συνολικά. Παρατηρήθηκε ότι και σε αυτή την τροποποιημένη μελέτη τα αποτελέσματα δεν διέφεραν σημαντικά από την πρώτη, με τις ΑΥ να έχουν λιγότερα λάθη με ποσοστό 15,27% ,ενώ οι ΑΑ είχαν 46,52%.

Όσον αφορά στις ΑΑ, αυτές που έχουν το ίδιο Γένος παρουσίαζαν ποσοστό λαθών 59,72% σε αντίθεση με αυτές που είχαν διαφορετικό Γένος που είχαν 33,33%.

Οι ΑΑ είχαν, σε αντίθεση με την πρώτη προσπάθεια περισσότερα λάθη με ποσοστό 15,27% εν αντιθέσει με 11,11%. Αυτό που οι συγγραφείς μπορούν να πουν είναι ότι η ίδια Πτώση των δυο φράσεων που μετακινήθηκαν στις ΑΑ δεν προκαλούν επιπτώσεις παρέμβασης για το ουσιαστικό που μετακινήθηκε και της σχέσης του με το ίχνος του καθώς δεν έχουμε αποτελέσματα βελτίωσης στην δεύτερη προσπάθεια ΑΑ.

Αναφορικά με την Πτώση από την διαδικασία της έρευνας στην πρώτη μελέτη, στις ΑΑ χρησιμοποιήθηκαν δυο ΟΦ που έχουν την ίδια Πτώση (ονομαστική) σε αντίθεση με τις ΑΥ.

Οι ΑΥ παρατηρήθηκε ότι είναι πιο εύκολες από τις ΑΑ. Αυτό συμβαίνει γιατί στις πρώτες η μετακίνηση που δημιουργείται δεν διέρχεται από κάποια ΟΦ. Μπορεί, όμως, και να συμβαίνει επειδή περιέχουν δυο ΟΦ με διαφορετική Πτώση η κάθε μία, η μία δηλαδή έχει ονομαστική και η άλλη έχει αιτιατική.

Για μια περαιτέρω εξήγηση και διερεύνηση των παραπάνω, έγινε επανάληψη του πειράματος (follow-up) με αλλαγμένο τον τρόπο χορήγησης λέγοντας στην αρχή την φράση «Δείξε μου» έτσι ώστε οι δυο ΟΦ να έχουν διαφορετική Πτώση.

Τα αποτελέσματα που πήραν ήταν σχεδόν τα ίδια με αυτά της πρώτης προσπάθειας του πειράματος. Κατέληξαν λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι το μορφοσυντακτικό χαρακτηριστικό της Πτώσης είναι μια εξαρτημένη μεταβλητή που δεν επηρέασε την κατανόηση των ΑΠ για τους αγραμματικούς.

4.0 ΛΟΓΟΙ ΔΙΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ

Η έρευνα έγινε επειδή οι Terzi & Nanousi (2016) βρήκαν ότι το Γένος επηρέαζε την κατανόηση των ΑΑ σε αγραμματικούς, παρόλο που δεν πρόκειται για ενεργό μορφοσυντακτικό χαρακτηριστικό στην ελληνική.

Όμως οι Belletti et al. (2012) οι οποίοι βρήκαν την επίπτωση του Γένους στα παιδιά στην κατανόηση των ΑΠ της εβραϊκής αλλά όχι της ιταλικής, ισχυρίζονται ότι μόνο τα ενεργά μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά έχουν τέτοιες επιπτώσεις.

Θέλαμε λοιπόν να βρούμε αν η ελληνική επιβεβαιώνει ή όχι τους ισχυρισμούς των Belletti et al. (2012), οι οποίοι έγιναν για παιδιά όχι για αγραμματικούς.

Για το λόγο αυτό η παρούσα πτυχιακή διερευνά την επίπτωση μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών (Γένους) στην κατανόηση ΑΠ από παιδιά προσχολικής ηλικίας, τυπικής ανάπτυξης με μητρική γλώσσα την ελληνική.

Επειδή, έτσι όπως είναι φτιαγμένο το πρωτόκολλο διερευνάται και η επίπτωση της Πτώσης, διερευνάμε δευτερευόντως και την επίπτωση αυτής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της πτυχιακής μας εργασίας:

«Τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά (Γένος & Πτώση) στις ΑΠ των Ελληνόφωνων παιδιών προσχολικής ηλικίας».

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι:

- I. Η επιβεβαίωση των υπαρχόντων ευρημάτων ως προς τις γνώσεις των παιδιών προσχολικής – νηπιακής, όσον αφορά τις ΑΠ στα Ελληνικά.
- II. Η διεξαγωγή συμπερασμάτων για παιδιά προσχολικής – νηπιακής ηλικίας όσων αφορά το κατά πόσο το Γένος επηρεάζει την κατανόηση των ΑΠ από τα παιδιά, με έμφαση στις ΑΑ.
- III. Η διεξαγωγή συμπερασμάτων για παιδιά προσχολικής–νηπιακής ηλικίας όσων αφορά το κατά πόσο η Πτώση επηρεάζει την κατανόηση των ΑΠ από τα παιδιά, με έμφαση στις ΑΑ.
- IV. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών.

2.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνα αυτή πήραν μέρος 15 παιδιά προσχολικής – νηπιακής ηλικίας. Η διαδικασία επιλογής του δείγματος προς έρευνα έγινε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και βάσει των παρακάτω προϋποθέσεων: 1) τα παιδιά και οι γονείς τους να έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική, 2) να μην υπάρχει κάποια διαταραχή Λόγου ή Ομιλίας, 3) η μη λεκτική νοημοσύνη τους να βρίσκεται εντός των φυσιολογικών ορίων (>80 στο τεστ RAVEN).

Στην έρευνα συμμετείχαν έντεκα (11) κορίτσια και τέσσερα (4) αγόρια από το 7^ο και 12^ο νηπιαγωγείο Μυτιλήνης και από το 2^θέσιο νηπιαγωγείο Σαραβαλίου Πατρών. Η ηλικία των παιδιών κυμαίνεται από 4;1 μέχρι 5;2 ετών (μέσος όρος ηλικίας: 4;8 χρονών).

Να αναφερθεί ότι υπήρξαν ακόμη τρία παιδιά τα οποία πήραν μέρος στην έρευνα. Όμως, αυτά τα τρία παιδιά έδωσαν μεγάλο αριθμό λάθους απαντήσεων στις ενεργητικές προτάσεις της έρευνας, οι οποίες αποτελούσαν τις πιο εύκολες προτάσεις της όλης δοκιμασίας. Αυτό τις έκανε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούσαν να καταλάβουν το πείραμα, γι' αυτό και δεν θα μπορούσαν να θεωρηθούν έγκυρα τα αποτελέσματά τους. Για το λόγο αυτό τα τρία αυτά παιδιά αφαιρέθηκαν από την έρευνα.

2.3.ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη ήταν τρία:

- (1) Δοκιμασία 1 ΑΠ
- (2) Δοκιμασία 2 ΑΠ
- (3) Δοκιμασία Colored Progressive Matrices (Raven's), η οποία αξιολογεί τις κύριες γνωστικές διεργασίες και την νοημοσύνη μέσω τριάντα έξι (36) πολύχρωμων εικόνων.

2.4.ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Κατόπιν γραπτής επιστολής από την εποπτεύουσα καθηγήτρια της παρούσας πτυχιακής εργασίας, κυρίας Αρχόντω Τερζή, επιλέχθηκε το κατάλληλο δείγμα παιδιών προς μελέτη με την βοήθεια των νηπιαγωγών.

Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν σε μια ήσυχη αίθουσα ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή συγκέντρωση και προσοχή των παιδιών και να μην επηρεαστεί η απόδοση τους από εξωτερικούς παράγοντες. Το κάθε παιδί εξεταζόταν μεμονωμένα. Αρχικά, έγινε γνωριμία μεταξύ του εξεταστή και του εκάστοτε παιδιού και ο εξεταστής φρόντιζε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο και ήρεμο κλίμα για να επιτευχθούν οι μέγιστες δυνατές αποδόσεις. Στη συνέχεια, ο εξεταστής εξηγούσε με λεπτομέρεια τη διαδικασία που επρόκειτο να ακολουθήσει, τον τρόπο με τον οποίο το παιδί θα συμμετείχε στην εξέταση, δίνοντας 2-3 παραδείγματα. Εξαιτίας του γεγονότος ότι οι δοκιμασίες ήταν μεγάλες και αρκετά χρονοβόρες το κάθε παιδί χρειάστηκε δυο-τρεις συναντήσεις για να ολοκληρωθεί η εξέταση.

Η κάθε συνάντηση διαρκούσε από 40 λεπτά έως 1 ώρα. Η κάθε συνάντηση έληγε όταν το παιδί κουραζόταν και δεν μπορούσε να διατηρήσει την προσοχή του και να ανταποκριθεί με επιτυχία στην κάθε δοκιμασία. Στο τέλος κάθε συνάντησης το παιδί έπαιρνε από τον εξεταστή έναν ενισχυτή (αυτοκόλλητο, σφραγίδα) ως επιβράβευση για την συνεργασία του.

2.5ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ

Για να κατανοήσουμε και να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με το εάν ή όχι τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά (Γένος και Πτώση) επηρεάζουν τη κατανόηση των ΑΠ από τα παιδιά, χορηγήθηκαν 2 δοκιμασίες. Η Δοκιμασία 1 ΑΠ και η Δοκιμασία 2 ΑΠ. Επίσης, χορηγήθηκε το Raven's Test, για να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά είχαν φυσιολογική νοημοσύνη και, επομένως, μπορούσαν να συμμετάσχουν στην εξέταση.

1. Δοκιμασία 1 ΑΠ

Η πρώτη διαδικασία αξιολόγησης των ΑΠ αξιολογούσε την κατανόηση των ΑΑ και ΑΥ μέσα από ταίριασμα εντολής με εικόνα. Η δοκιμασία, εκτός από τις ΑΠ περιείχε και ενεργητικές προτάσεις και αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις, με την προθετική φράση “από”. Οι προτάσεις που περιείχε συνολικά η δοκιμασία ήταν 24 ενεργητικές προτάσεις, από τις οποίες οι 12 είχαν ίδιο γένος και οι υπόλοιπες 12 διαφορετικό Γένος, 24 παθητικές προτάσεις, από τις οποίες οι 12 είχαν ίδιο Γένος και οι υπόλοιπες 12 διαφορετικό, και 48 ΑΠ. Οι ΑΠ ήταν χωρισμένες ισομερώς σε 24 ΑΥ και 24 ΑΑ. Από τις 24 ΑΥ οι 12 είχαν ίδιο Γένος και οι υπόλοιπες 12 διαφορετικό. Το ίδιο ισχύει και με τις ΑΑ.

Παραδείγματα ΑΠ:

(1) Υποκειμένου με το ίδιο Γένος

Εδώ είναι η κυρία που χειροκροτεί την βασίλισσα.

(2) Υποκειμένου με διαφορετικό Γένος

Εδώ είναι η αθλήτρια που ακολουθεί τον μαθητή.

(3) Αντικειμένου με το ίδιο Γένος

Εδώ είναι ο κύριος που φωτογραφίζει ο μάγισσας.

(4) Αντικειμένου με διαφορετικό Γένος

Εδώ είναι η αθλήτρια που ακολουθεί ο μαθητής.

Όπως είπαμε πρόκειται για μια δοκιμασία προτάσεων με εικόνες. Για κάθε πρόταση που άκουγαν τα παιδιά έβλεπαν ένα slide στον Η/Υ, στο οποίο υπήρχαν 3 εικόνες. Στο slide, εκτός από την εικόνα-στόχο, υπήρχε μία εικόνα που δήλωνε την αντίθετη ακριβώς δράση του Υποκειμένου προς το αντικείμενο και μία εικόνα στην οποία το ρήμα είχε ως αντικείμενο ένα άλλο/άσχετο άτομο/συμμετέχοντα από αυτόν που ανέφερε η πρόταση. Αυτή την Τρίτη εικόνα την ονομάζουμε ‘άκυρη’.

Πιο αναλυτικά, για τις ΑΥ, εκτός από την εικόνα-στόχο, υπήρχε μία εικόνα της αντίστοιχης ΑΑ και μία Τρίτη, στην οποία το υποκείμενο της πρότασης-στόχου πραγματοποιούσε τη δράση του ρήματος σε ένα άλλο άτομο.

Παράδειγμα ΑΥ:

“Εδώ είναι η κυρία που χειροκροτεί την βασίλισσα.”

Αντίστοιχα, για τις ΑΑ, εκτός από την εικόνα-στόχο, υπήρχε μία εικόνα της αντίστοιχης ΑΥ και μία τρίτη στην οποία το αντικείμενο της πρότασης-στόχου πραγματοποιούσε τη δράση του ρήματος σε ένα άλλο άτομο.

Παράδειγμα ΑΑ:

“Εδώ είναι ο κύριος που φωτογραφίζει ο μάγειρας.”

Η θέση στην οποία μπήκαν οι εικόνες-στόχοι ήταν τυχαία επιλεγμένη. Όλες οι προτάσεις τοποθετήθηκαν σε τυχαία σειρά με τρόπο ώστε:

- (α) οι προτάσεις με το ίδιο ρήμα να μην βρίσκονται η μία μετά την άλλη,
- (β) όχι παραπάνω από 2 προτάσεις της ίδιας κατηγορίας να βρίσκονται η μία μετά την άλλη (της ίδιας κατηγορίας λέγοντας εννοούμε τις ΑΥ και ΑΑ, τις ενεργητικές και τις παθητικές προτάσεις),
- (γ) όχι παραπάνω από 2 προτάσεις, οι οποίες είχαν την εικόνα-στόχο στην ίδια θέση, να βρίσκονται η μία μετά την άλλη.

Οι προτάσεις ηχογραφήθηκαν από δύο ενήλικες γυναίκες, ομιλήτριες της ελληνικής γλώσσας. Οι συμμετέχοντες έβλεπαν στον Η/Υ ένα slide κάθε φορά με 3 εικόνες. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαλέξουν την εικόνα-στόχο αφού άκουγαν από τον Η/Υ την ηχητική πρόταση. Οι προτάσεις ξεκινούσαν με την οδηγία «Εδώ είναι» (όπως είδαμε στα παραδείγματα 1-4).

Πριν από την έναρξη της δοκιμασίας χρησιμοποιήθηκαν δύο παραδείγματα, τα οποία δεν λήφθηκαν υπόψη στα αποτελέσματα, για να σιγουρευτούμε ότι το παιδί έχει κατανοήσει τη δοκιμασία.

Οι απαντήσεις των παιδιών σημειώνονταν στα αντίστοιχα έντυπα των δοκιμασιών.

2. Δοκιμασία 2 ΑΠ

Η δεύτερη δοκιμασία είναι ακριβώς ίδια με την πρώτη, μόνο που διαφέρει σε μία απλή αλλά σημαντική λεπτομέρεια: οι αναφορικές προτάσεις ξεκινούσαν με την οδηγία « Δείξε μου».

Και αυτή η δοκιμασία, εκτός από τις ΑΠ, περιείχε και ενεργητικές προτάσεις και αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις, με την προθετική φράση “από”. Οι προτάσεις που περιείχε ήταν 24 ενεργητικές προτάσεις, από τις οποίες οι 12 είχαν ίδιο Γένος και οι υπόλοιπες 12 διαφορετικό γένος, 24 παθητικές προτάσεις, από τις οποίες οι 12 είχαν ίδιο Γένος και οι υπόλοιπες 12 διαφορετικό, και 48 ΑΠ. Οι ΑΠ ήταν χωρισμένες ισομερώς σε 24 ΑΥ και 24 ΑΑ.

Από τις 24 ΑΥ οι 12 είχαν ίδιο Γένος και οι υπόλοιπες 12 διαφορετικό. Το ίδιο ισχύει και με ΑΑ.

Παραδείγματα ΑΠ:

(1) Υποκειμένου με το ίδιο Γένος

Εδώ δείξε τον ναύτη που ακολουθεί τον νεαρό.

(2) Υποκειμένου με διαφορετικό Γένος

Εδώ δείξε την νύφη που ακολουθεί τον παππού.

(3) Αντικειμένου με το ίδιο Γένος

Εδώ δείξε την βασίλισσα που ακολουθεί η κυρία.

(4) Αντικειμένου με διαφορετικό Γένος

Εδώ δείξε την γιαγιά που φωτογραφίζει ο γαμπρός.

Και πάλι πρόκειται για μια δοκιμασία προτάσεων με εικόνες. Για κάθε πρόταση που άκουγαν τα παιδιά έβλεπαν ένα slide στον Η/Υ, στο οποίο υπήρχαν 3 εικόνες. Στο slide, εκτός από την εικόνα-στόχο, υπήρχε μία εικόνα που δήλωνε την αντίθετη ακριβώς δράση του υποκειμένου προς το αντικείμενο και μία εικόνα όπου το ρήμα είχε ως αντικείμενο ένα άλλο/άσχετο άτομο (άκυρη εικόνα).

Για τις ΑΥ, εκτός από την εικόνα-στόχο, υπήρχε μία εικόνα της αντίστοιχης ΑΑ και μία Τρίτη στην οποία το υποκείμενο της πρότασης-στόχου πραγματοποιούσε τη δράση του ρήματος σε ένα άλλο/άσχετο άτομο.

Παράδειγμα ΑΥ:

«Εδώ δείξε τον ναύτη που ακολουθεί τον νεαρό.»

Παράδειγμα ΑΑ:

«Εδώ δείξε την γιαγιά που χειροκροτεί ο αθλητής.»

Παρατηρείται ότι ουσιαστικά χορηγούμε δύο πανομοιότυπες δοκιμασίες, την Δοκιμασία 1 και την Δοκιμασία 2. Υπάρχουν όμως κάποιες διαφορές: στην Δοκιμασία 1 παρατηρείται ότι στις ΑΑ το Αντικείμενο εμφανίζεται σε Πτώση ονομαστική (πράγμα οξύμωρο, καθώς το Αντικείμενο εμφανίζεται τυπικά σε Πτώση αιτιατική). Αυτό το γεγονός πιθανώς να επιφέρει επιπλέον προβλήματα στα παιδιά.

Επίσης, μέσα στην πρόταση εμφανίζονται δύο ΟΦ οι οποίες έχουν την ίδια Πτώση.

Για παράδειγμα, στην πρόταση:

«Εδώ είναι η αθλήτρια που ακολουθεί ο μαθητής»

η ΟΦ «η αθλήτρια και ο μαθητής» έχουν την ίδια Πτώση.

Σκεφτήκαμε ότι αυτό είναι κάτι που ενδεχομένως να δημιουργεί επιπλέον προβλήματα, έτσι όπως έχει υποστηριχθεί ότι δημιουργούν επιπλέον προβλήματα στα παιδιά οι ΟΦ με το ίδιο Γένος στις ΑΑ.

Η Δοκιμασία 2 δεν παρουσιάζει τα παραπάνω πιθανά προβλήματα. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίον δημιουργήθηκε. Από την άλλη πλευρά όμως, παρατηρείται ότι στις ΑΥ της Δοκιμασίας 2 το Υποκείμενο εμφανίζεται σε Πτώση αιτιατική (πράγμα οξύμωρο, καθώς το Υποκείμενο εμφανίζεται τυπικά σε Πτώση ονομαστική). Αυτό είναι κάτι που θα το έχουμε υπόψη μας στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι και οι δύο Δοκιμασίες των ΑΠ μας δόθηκαν από την επιβλέπουσα καθηγήτρια, Α. Τερζή, και είχαν δημιουργηθεί στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος Αρχιμήδης-III “Η δομή της (μη) τυπικής γλώσσας: γλωσσολογική θεωρία και θεραπευτική παρέμβαση” προκειμένου να αξιολογήσουν τις γραμματικές ικανότητες των ατόμων με αφασία Broca.

3. Δοκιμασία “Colored Progressive Matrices” (Raven’s)

Το Raven’s είναι μία μη λεκτική δοκιμασία, η οποία αξιολογεί την ικανότητα συλλογισμού και το συστατικό του Spearman’s g (το g συχνά αναφέρεται ως γενική νοημοσύνη), και μας δίνει μια εικόνα του IQ του ατόμου. Είναι κατάλληλο για παιδιά από 5 χρονών και άνω (εμείς, βέβαια, για την έρευνα μας το χορηγήσαμε και σε παιδιά κάτω των 5 ετών). Το τεστ περιλαμβάνει τρία σετ εικόνων (Α, ΑΒ, Β) από 12 εικόνες το κάθε σετ. Από κάθε εικόνα λείπει ένα κομμάτι και ο εξεταζόμενος καλείται να βρει το κομμάτι που λείπει ανάμεσα από τις 6 επιλογές που έχει για να ολοκληρώσει σωστά την εικόνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν με λεπτομέρεια τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την χορήγηση των δοκιμασιών της έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε, ο αριθμός των παιδιών που εξετάστηκαν είναι 18 παιδιά αλλά 3 δεν αναλύθηκαν.

ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ
1. Α.Μ.	κορίτσι	4;11,05
2. Μ.Κ.	κορίτσι	4;4,00
3. Κ.Σ.	κορίτσι	5;2,09
4. Ο.Κ.	κορίτσι	4;8,05
5. Ο.Κ.	αγόρι	5;2,28
6. Α.Γ.	κορίτσι	5;1,21
7. Τ.Β.	κορίτσι	5;2,14
8. Ν.Κ.	αγόρι	4;5,05
9. Κ.Α.	κορίτσι	4;9,17
10. Μ.Κ.	κορίτσι	5;2,17
11. Ε.Κ.	κορίτσι	5;2,17
12. Δ.Ν.	κορίτσι	4;1,00
13. Α.Κ.	αγόρι	4;5,05
14. Ν.Κ.	κορίτσι	4;7,13
15. Κ.Κ.	κορίτσι	4;4,01

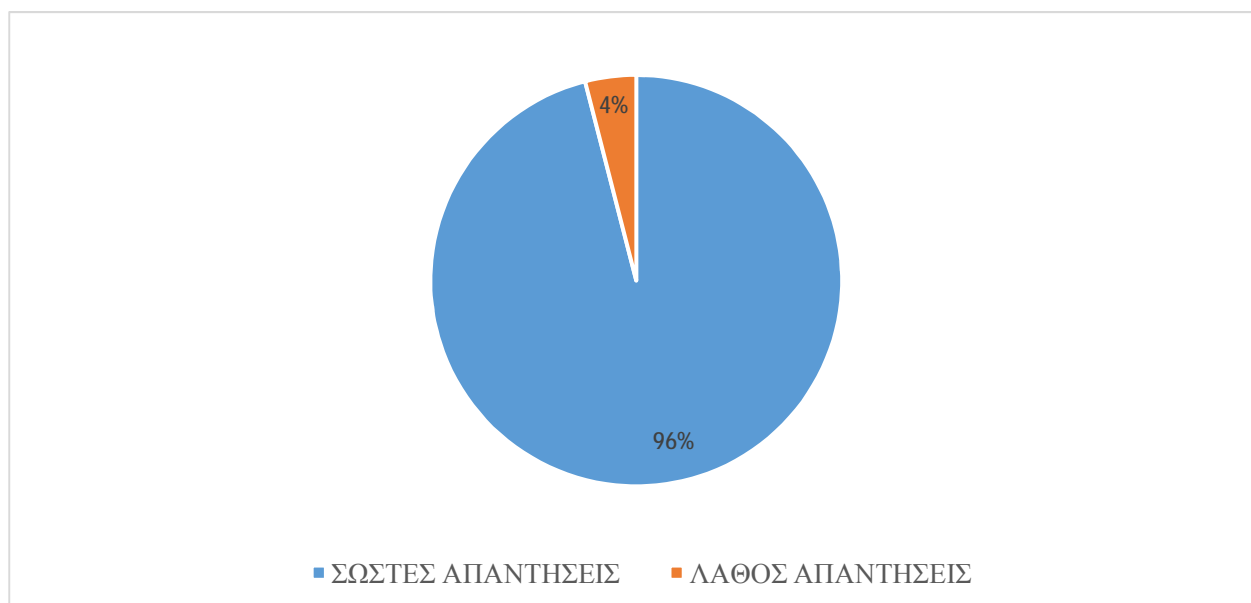
3.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 1

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι λανθασμένες απαντήσεις όλων των παιδιών συνολικά στις ενεργητικές προτάσεις στην Δοκιμασία 1 (Πίνακας 3.1.)

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1.: ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)

ΟΝΟΜΑ	ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
	n=24
1. Α. Μ.	1
2. Μ. Κ.	2
3. Κ Σ.	2
4. Ο. Κ.	0
5. Ο. Κ.	0
6. Α. Γ.	2
7. Τ. Β.	0
8. Ν. Κ.	0
9. Κ. Α.	1
10. Μ. Κ.	2
11. Ε.Κ.	0
12. Δ. Ν.	0
13. Α. Κ.	2
14. Ν. Κ.	1
15. Κ.Κ.	1
ΣΥΝΟΛΟ	14/360 (3,88%)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.1.: ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ(ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)



Στο σύνολο 24 ενεργητικών προτάσεων που αντιστοιχούν στο κάθε παιδί παρουσιάζεται ο αριθμός των λαθών που έχει κάνει το καθένα.

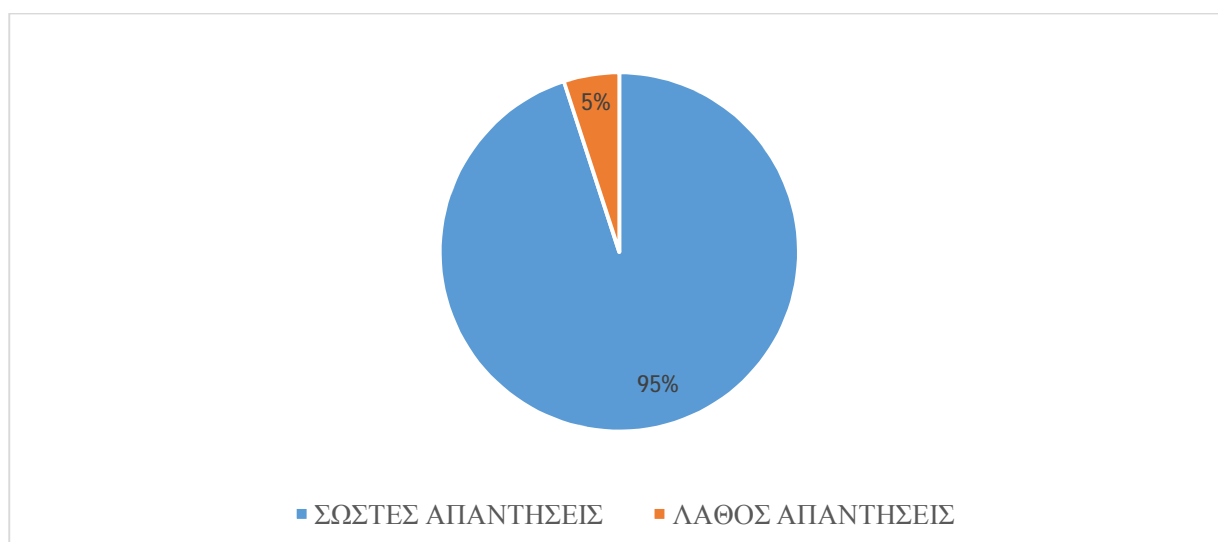
Παρατηρείται ότι τα παιδιά παρουσιάζουν περίπου 4% λάθη στις ενεργητικές προτάσεις, ποσοστό πολύ μικρό, πράγμα που δηλώνει ότι τα παιδιά δεν εμφάνισαν δυσκολία στην κατανόηση των ενεργητικών προτάσεων.

Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται αναλυτικά ο αριθμός των λανθασμένων απαντήσεων από κάθε παιδί στην Δοκιμασία 1 στις ΑΥ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.2: ΑΥ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)

ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ n=12	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ n=12	ΣΥΝΟΛΟ n=24
1. Α. Μ.	0	2	2
2. Μ Κ.	0	0	0
3. Κ Σ.	0	0	0
4. Ό.Κ.	0	0	0
5. Ο. Κ.	1	0	1
6. Α. Γ.	0	1	1
7. Τ. Β.	0	0	0
8. Ν. Κ.	1	1	2
9. Κ. Α.	2	0	2
10. Μ. Κ.	1	0	1
11. Ε. Κ.	0	0	0
12. Δ. Ν.	3	1	4
13. Α. Κ.	0	0	0
14. Ν. Κ.	2	0	2
15. Κ. Κ.	1	1	2
ΣΥΝΟΛΟ	11/180 (6,1%)	6/180 (3,3%)	17/360 (4,7%)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.2.: ΑΥ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)



Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στις αναφορικές Υποκειμένου ήταν μόλις 4,7%.

Αν παρατηρήσουμε τον πίνακα βλέπουμε ότι τα παιδιά παρουσίασαν σχεδόν τα διπλάσια λάθη στις προτάσεις που είχαν το ίδιο γένος (6,1%), απ'ότι σε εκείνες που είχαν διαφορετικό γένος (3,3%) κάτι το οποίο δεν αναμενόμαστε αλλά δεν θα το σχολιάσουμε περαιτέρω.

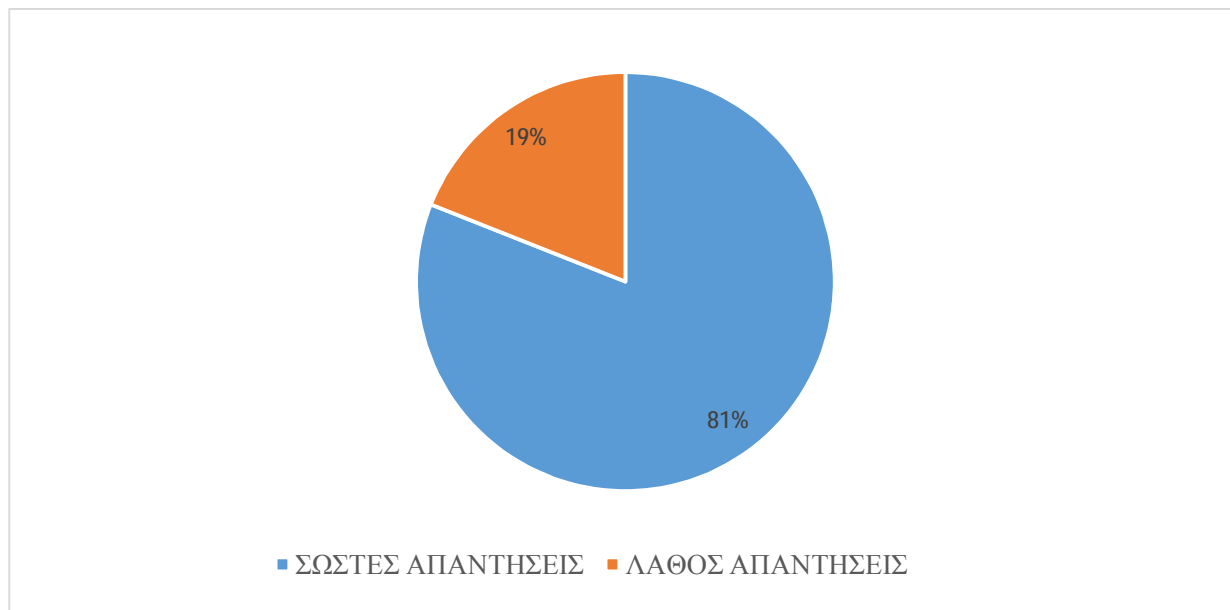
Στο Διάγραμμα 3.2. φαίνεται το συνολικό ποσοστό των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των λανθασμένων απαντήσεων από κάθε παιδί στην Δοκιμασία 1 στις ΑΑ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.3.: ΑΑ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)

ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1. Α. Μ.	3	3	6
2. Μ. Κ.	3	6	9
3. Κ. Σ.	1	1	2
4. Ο. Κ.	0	1	1
5. Ο. Κ.	0	0	0
6. Α. Γ.	0	1	1
7. Τ. Β.	0	3	3
8. Ν. Κ.	6	0	6
9. Κ. Α.	2	0	2
10. Μ. Κ.	1	0	1
11. Ε. Κ.	8	7	15
12. Δ. Ν.	8	6	14
13. Α. Κ.	4	3	7
14. Ν. Κ.	0	0	0
15. Κ. Κ.	0	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	36/180 (20%)	31/180 (17,22%)	67/360 (18,61%)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.3.: ΑΑ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)



Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στις αναφορικές προτάσεις Αντικειμένου ήταν 18,61%.

Βλέπουμε λοιπόν να υπάρχουν πολύ περισσότερα λάθη στις ΑΑ από τις ΑΥ.

Αν παρατηρήσουμε τον πίνακα βλέπουμε ότι τα παιδιά δεν παρουσίασαν μεγάλη διαφορά στα λάθη τους στις προτάσεις που είχαν το ίδιο γένος και σε εκείνες που είχαν διαφορετικό γένος.

Στο Διάγραμμα 3.3. φαίνεται το συνολικό ποσοστό των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών.

Παρατηρείται λοιπόν μεγάλη διαφορά στην απόδοση των παιδιών στις ΑΥ (4,7%) και ΑΑ (18,61%) αντίστοιχα.

3.2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2

Παρακάτω θα παρουσιαστούν οι λανθασμένες απαντήσεις των παιδιών στην Δοκιμασία 2.

Να υπενθυμίσουμε ότι η Δοκιμασία 2 δημιουργήθηκε διότι η Δοκιμασία 1 παρουσίαζε μερικές αδυναμίες:

1) Στις ΑΑ το Αντικείμενο εμφανίζεται σε πτώση ονομαστική (που πιθανώς να δημιουργεί επιπλέον δυσκολίες, καθώς το Αντικείμενο εμφανίζεται τυπικά σε πτώση αιτιατική).

2) Στις ΑΑ εμφανίζονται δύο ΟΦ οι οποίες έχουν την ίδια Πτώση (ονομαστική) και πιθανώς η ίδια πτώση να δημιουργεί επιπλέον δυσκολίες.

Για τους δύο αυτούς λόγους δημιουργήθηκε η Δοκιμασία 2, η οποία όμως εμφανίζει μία αδυναμία:

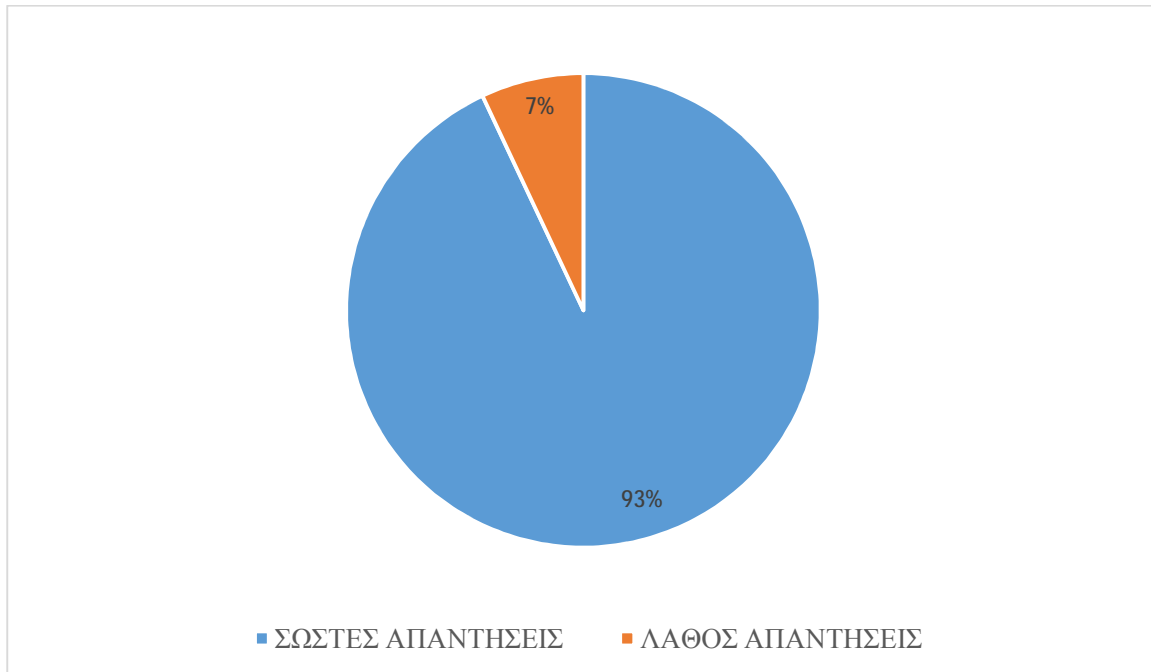
1) Στις ΑΥ το Υποκείμενο εμφανίζεται σε πτώση αιτιατική πράγμα που πιθανώς δημιουργεί επιπλέον δυσκολίες, καθώς το Υποκείμενο εμφανίζεται τυπικά σε πτώση ονομαστική).

Αυτά είναι στοιχεία που θα ληφθούν υπόψη στην ανάλυση των αποτελεσμάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.4.: ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ–ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)

ΟΝΟΜΑ	ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
	n=24
1. Α. Μ.	2
2. Μ. Κ.	3
3. Κ Σ.	0
4. Ο. Κ.	0
5. Ο. Κ.	0
6. Α. Γ.	6
7. Τ. Β.	1
8. Ν. Κ.	3
9. Κ. Α.	4
10. Μ. Κ.	0
11. Ε.Κ.	0
12. Δ. Ν.	1
13. Α. Κ.	2
14. Ν. Κ.	2
15. Κ.Κ.	2
ΣΥΝΟΛΟ	26/360 (7,22%)

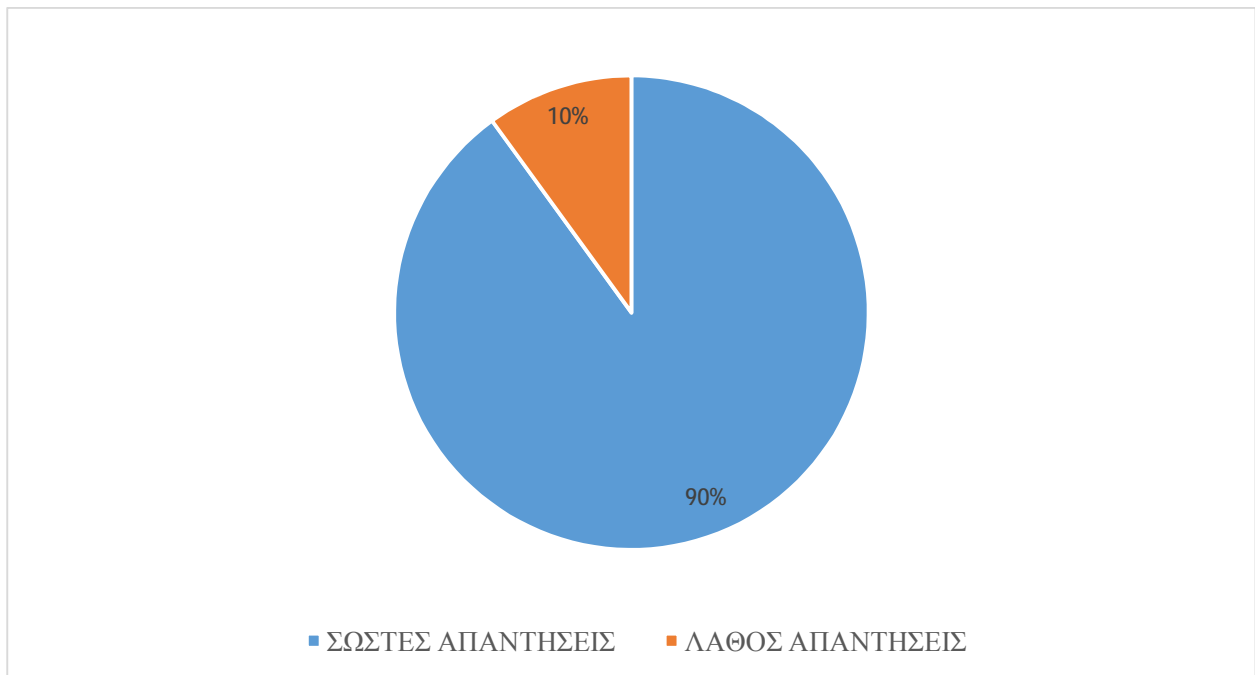
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.4.: ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ–ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)



ΠΙΝΑΚΑΣ 3.5.: ΑΥ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)

ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ n=12	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ n=12	ΣΥΝΟΛΟ n=24
1. Α.Μ.	1	1	2
2. Μ.Κ.	2	0	2
3. Κ. Σ.	0	0	0
4. Ο. Κ.	1	1	2
5. Ο. Κ.	1	0	1
6. Α. Γ.	2	2	4
7. Τ. Β.	1	0	1
8. Ν. Κ.	3	0	3
9. Κ.Α.	3	3	6
10. Μ.Κ.	0	0	0
11. Ε. Κ.	1	2	3
12. Δ. Ν.	0	1	1
13. Α. Κ.	2	2	4
14. Ν.Κ.	2	0	2
15. Κ. Κ.	3	2	5
ΣΥΝΟΛΟ	22/180 (12,22%)	14/180 (7,77%)	36/360 (10%)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.5.: ΑΥ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)



Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στις αναφορικές Υποκειμένου ήταν 10%.

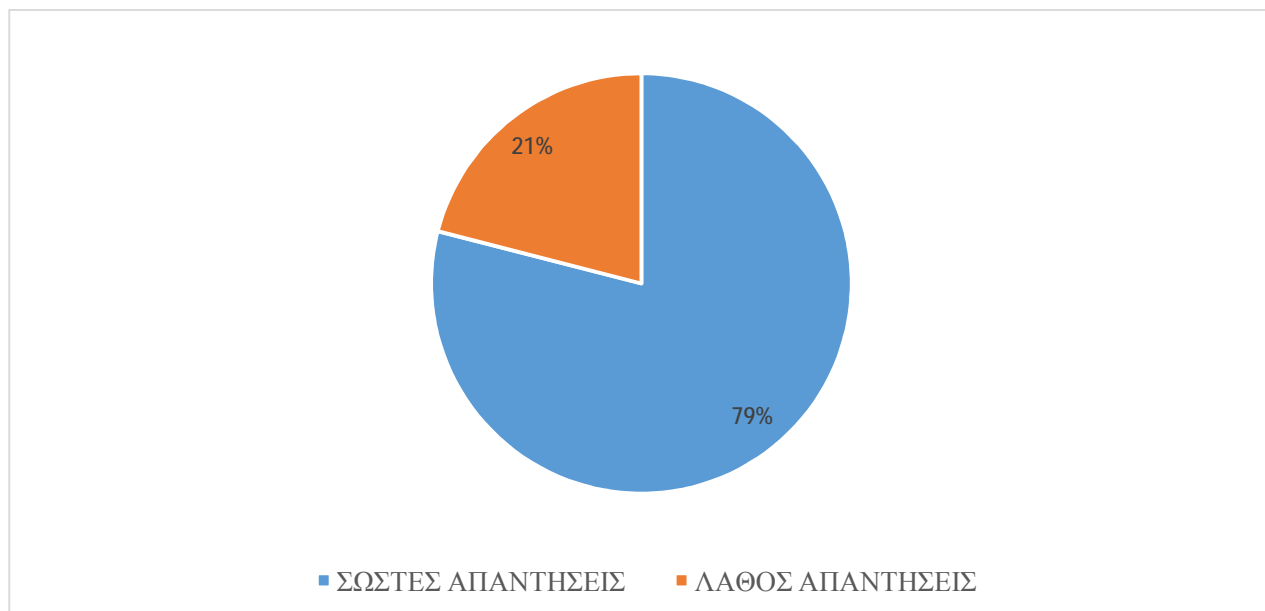
Βλέπουμε λοιπόν ότι έχουν περισσότερα συνολικά λάθη από τις αντίστοιχες προτάσεις της Δοκιμασίας 1, γεγονός που μάλλον προβλέπεται από την αδυναμία που έχει η Δοκιμασία 2 ως προς τις ΑΥ.

Επίσης, παρατηρείται ότι στις προτάσεις με το ίδιο γένος το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων είναι 12,22%, ενώ με διαφορετικό γένος 7,77%, γεγονός που δεν αναμένεται.

Στο Διάγραμμα 3.5. φαίνεται αναλυτικά το ποσοστό σωστών και λανθασμένων απαντήσεων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.6.: ΑΑ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)

ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1. Α.Μ.	0	1	1
2. Μ.Κ.	5	3	8
3. Κ.Σ.	4	0	4
4. Ο.Κ.	0	2	2
5. Ο.Κ.	0	2	2
6. Α.Γ.	6	6	12
7. Τ.Β.	1	0	1
8. Ν.Κ.	2	5	7
9. Κ.Α.	2	1	3
10. Μ.Κ.	0	0	0
11. Ε.Κ.	0	0	0
12. Δ.Ν.	6	6	12
13. Α.Κ.	6	4	10
14. Ν.Κ.	6	5	11
15. Κ.Κ.	0	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	38/180 (21,11%)	36/180 (20%)	74/360 (20,55%)

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.6.: ΑΑ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)

Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε ότι το σύνολο των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στις ΑΑ ήταν 20,55% και πάλι πολύ μεγαλύτερο ποσοστό απ'ότι στις ΑΥ που ήταν 4,7%.

Αν παρατηρήσουμε τον πίνακα βλέπουμε ότι τα παιδιά παρουσίασαν σχεδόν την ίδια απόδοση στις προτάσεις που είχαν το ίδιο γένος (21,11%) και σε εκείνες που είχαν διαφορετικό γένος (20%).

Στο Διάγραμμα 3.6. φαίνεται το συνολικό ποσοστό των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών.

3.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 1 – ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Στις παρακάτω ενότητες θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των παιδιών χωρισμένα σε δύο ομάδες, στα μικρότερα παιδιά και τα μεγαλύτερα παιδιά. Τα μικρότερα παιδιά είναι 5 και έχουν μέσο όρο ηλικίας τα 4;4 έτη, και τα μεγαλύτερα παιδιά είναι 10 και έχουν μέσο όρο ηλικίας τα 5 έτη.

Σε αυτή την ενότητα ξεκινάμε με τα μικρότερα παιδιά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.7.: ΑΥ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)

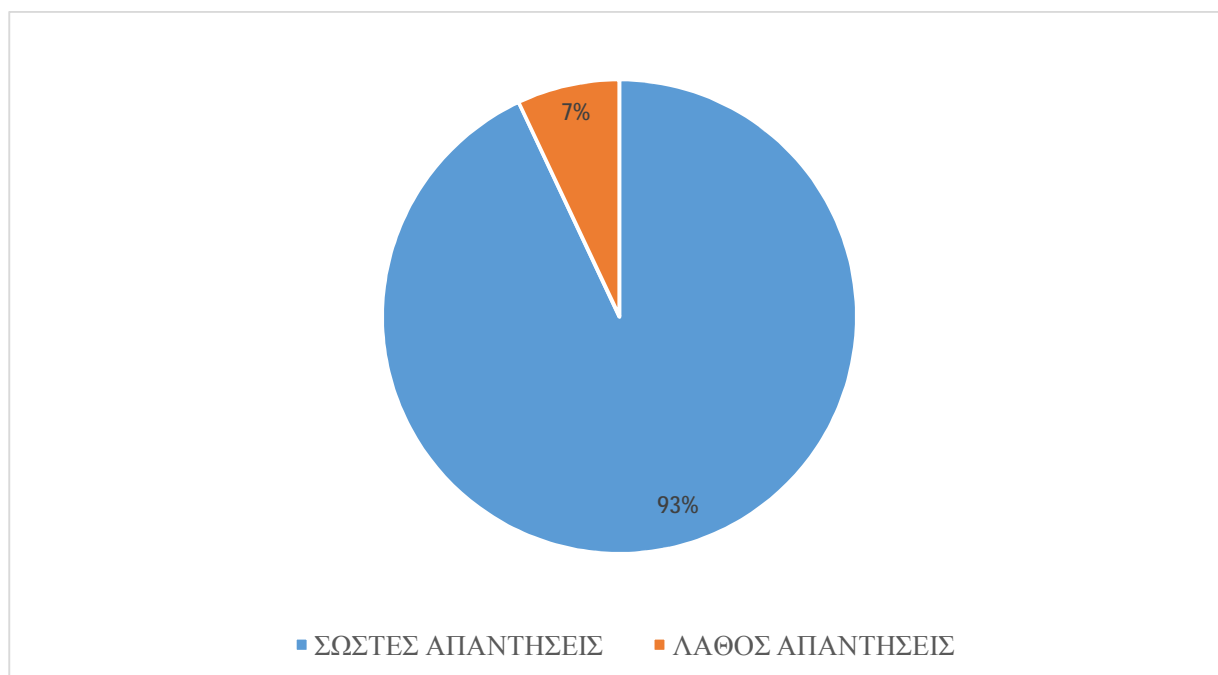
ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1. Μ Κ.	0	0	0
2. Ν. Κ.	1	1	2
3. Δ. Ν.	3	1	4
4. Α. Κ.	0	0	0
5. Κ Κ.	2	0	2
ΣΥΝΟΛΟ	6/60 (10%)	2/60 (3,33%)	8/120 (6,66%)

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι στις αναφορικές προτάσεις Υποκειμένου τα παιδιά παρουσίασαν 6,66% λάθη.

Παρατηρείται μεγάλη διαφορά στις προτάσεις που έχουν το ίδιο γένος, όπου έκαναν 10% λάθη, και στις προτάσεις με διαφορετικό γένος, όπου έκαναν 3,33% λάθη.

Στο παρακάτω Διάγραμμα 3.7. παρουσιάζεται το ποσοστό των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.7.: ΑΥ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ



ΠΙΝΑΚΑΣ 3.8.: ΑΑ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)

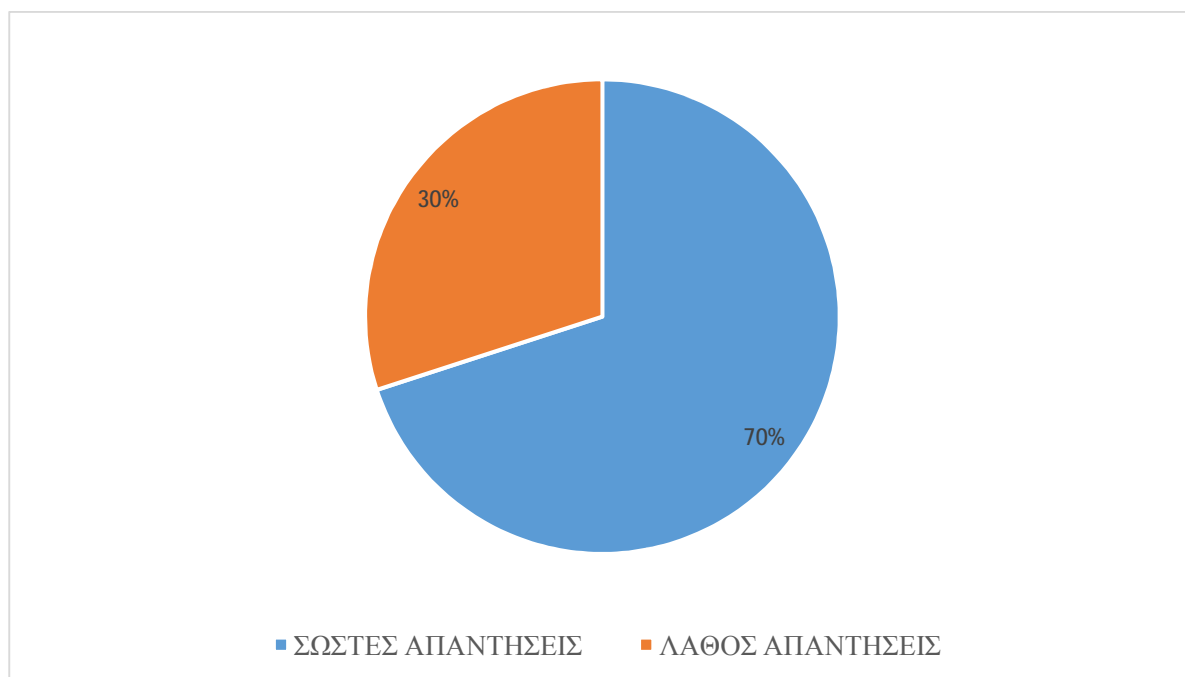
ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1. Μ. Κ.	3	6	9
2. Ν. Κ.	6	0	6
3. Δ. Ν.	8	6	14
4. Α. Κ.	4	3	7
5.Κ.Κ.	0	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	21/60 (35%)	15/60 (25%)	36/120 (30%)

Στις ΑΑ παρατηρείται ένα ποσοστό λαθών 30%, ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από το 6,66% στις ΑΥ.

Παρατηρώντας την απόδοση στις προτάσεις με ίδιο και διαφορετικό γένος βλέπουμε ότι στις προτάσεις με το ίδιο γένος το ποσοστό λαθών ανέρχεται στο 35%, ενώ με διαφορετικό γένος στο 25%.

Στο Διάγραμμα 3.8. βλέπουμε ποσοστιαία τα αποτελέσματα των μικρότερων παιδιών.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.8.: ΛΑ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ



3.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 1 – ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των μεγαλύτερων παιδιών στην Δοκιμασία 1.

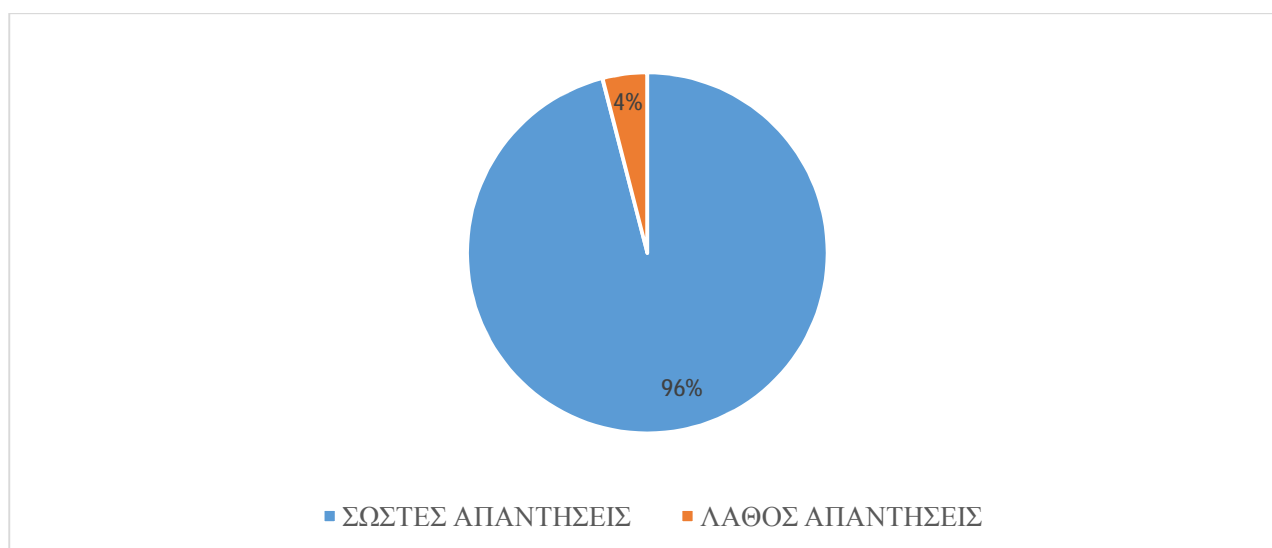
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.9.: ΑΥ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)

ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1. Α.Μ.	0	2	2
2. Κ.Σ.	0	0	0
3. Ο.Κ.	0	0	0
4. Ο.Κ.	1	0	1
5. Α.Γ.	0	1	1
6. Τ.Β.	0	0	0
7. Κ.Α.	2	0	2
8. Μ.Κ.	1	0	1
9. Ε.Κ.	0	0	0
10. Ν.Κ.	1	1	2
ΣΥΝΟΛΟ	5/120 (4,16%)	4/120 (3,33%)	9/240 (3,75%)

Όσον αφορά τα μεγαλύτερα παιδιά στις ΑΥ το ποσοστό λαθών είναι 3,75%. Είναι ένα πολύ μικρό ποσοστό.

Όσον αφορά στη διαφορά των προτάσεων με ίδιο και διαφορετικό Γένος δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά, καθώς το ποσοστό λαθών στις προτάσεις με το ίδιο γένος είναι 4,16% και με διαφορετικό γένος 3,33%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.9.: ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ



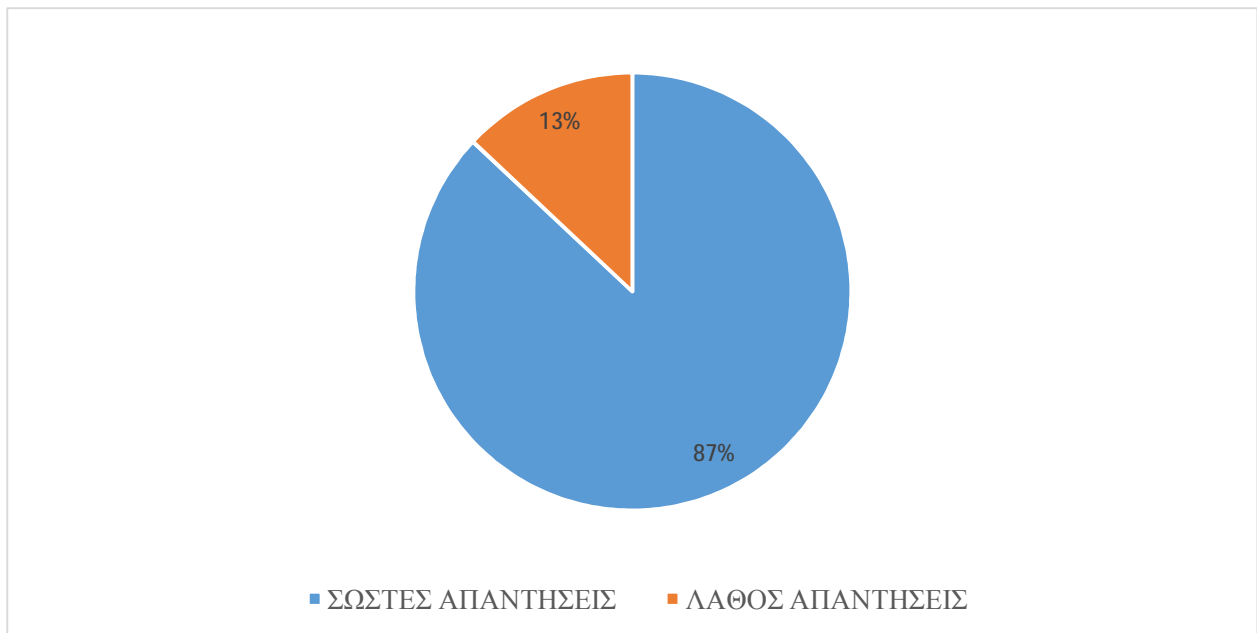
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.10.:ΑΑ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 1)

ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1.Α.Μ.	3	3	6
2. Κ.Σ.	1	1	2
3. Ο.Κ.	0	1	1
4. Ο.Κ.	0	0	0
5. Α.Γ.	0	1	1
6. Τ.Β.	0	3	3
7. Κ.Α.	2	0	2
8. Μ.Κ.	1	0	1
9. Ε. Κ.	8	7	15
10. Ν.Κ.	0	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	15/120 (12,5%)	16/120 (13,33%)	31/240 (12,91%)

Παρατηρώντας τα λάθη των μεγαλύτερων παιδιών στις ΑΑ, το ποσοστό είναι αρκετά μεγαλύτερο με αυτό των ΑΥ, 12,91%.

Και στις ΑΑ, στις προτάσεις με ίδιο και διαφορετικό Γένος δεν παρατηρείται σημαντική διαφορά, καθώς το ποσοστό λαθών στις προτάσεις με το ίδιο Γένος είναι 12,5% και με διαφορετικό Γένος 13,33%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.10.: ΑΑ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ



3.5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2 – ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των μικρότερων παιδιών στην Δοκιμασία 2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.11.: ΑΥ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)

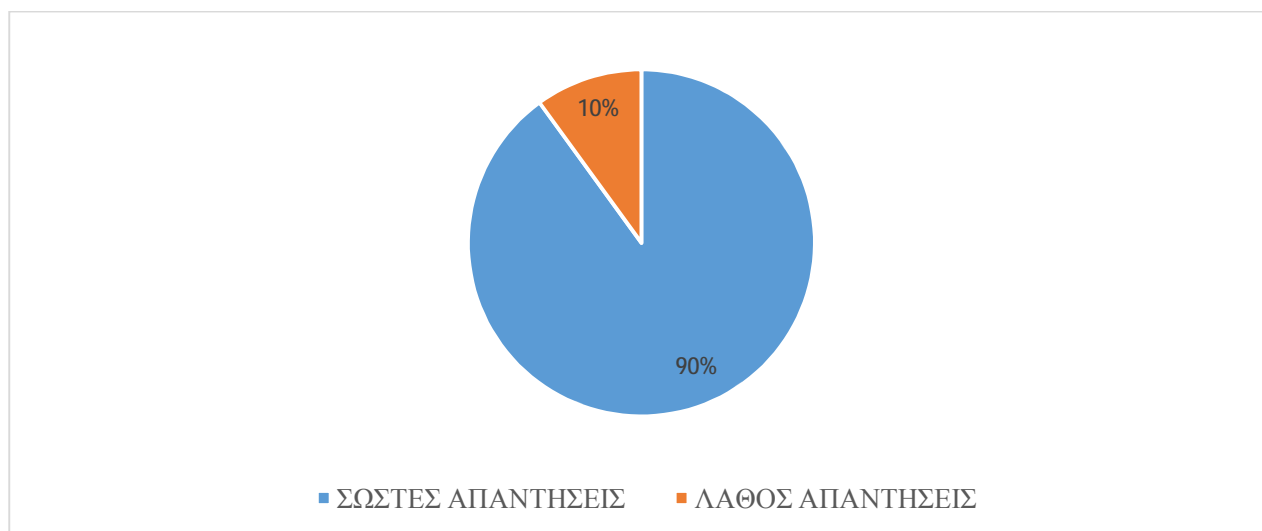
ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1. Μ.Κ.	2	0	2
2. Ν.Κ.	3	0	3
3. Δ. Ν.	0	1	1
4. Α.Κ.	2	2	4
5.Κ.Κ.	2	0	2
ΣΥΝΟΛΟ	9/60 (15%)	3/60 (5%)	12/120 (10%)

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι τα παιδιά παρουσίασαν ένα 10% λάθη στις ΑΥ.

Στις προτάσεις με το ίδιο Γένος τα λάθη τους ήταν 15% ενώστις προτάσεις με διαφορετικό Γένος 5%.

Στο Διάγραμμα 3.11. παρουσιάζονται ποσοστιαία οι σωστές και λάθος απαντήσεις τους.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.11.: ΑΥ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ



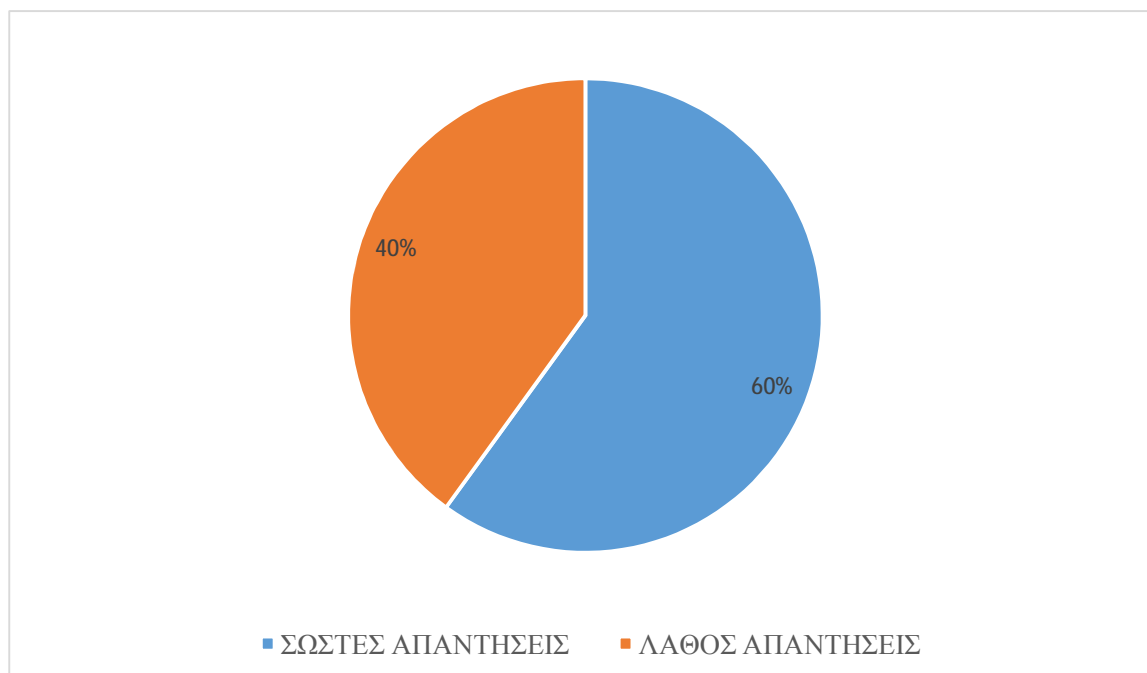
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.12.: ΑΑ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)

ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1. Μ. Κ.	5	3	8
2. Ν. Κ.	2	5	7
3. Δ. Ν.	6	6	12
4. Α. Κ.	6	4	10
5.Κ. Κ.	6	5	11
ΣΥΝΟΛΟ	25/60 (41,66%)	23/60 (38,33%)	48/120 (40%)

Στις ΑΑ παρατηρείται ότι τα λάθη των μικρότερων παιδιών ήταν σε ποσοστό 40%, ποσοστό πολύ μεγαλύτερο από το 10% στις ΑΥ.

Παρατηρώντας τα λάθη τους στις προτάσεις με ίδιο και διαφορετικό Γένος βλέπουμε ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά, καθώς στις προτάσεις με ίδιο Γένος το ποσοστό λαθών είναι 41,66% και με διαφορετικό Γένος 38,33%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.12.:ΑΑ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ



3.6 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2 – ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Σε αυτή την ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των μεγαλύτερων παιδιών στην Δοκιμασία 2.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.13.: ΑΥ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)

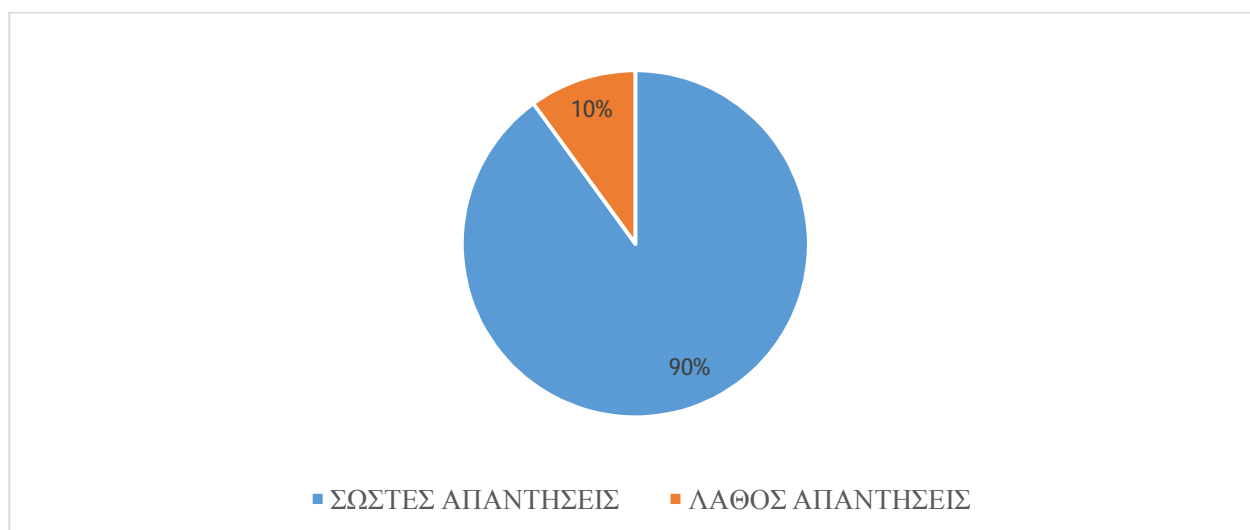
ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1. Α.Μ.	1	1	2
2. Κ.Σ.	0	0	0
3. Ο. Κ.	1	1	2
4. Ο. Κ.	1	0	1
5. Α. Γ.	2	2	4
6. Τ. Β.	1	0	0
7. Κ. Α.	3	3	6
8. Μ.Κ.	0	0	0
9. Ε. Κ.	1	2	3
10. Ν. Κ.	3	2	5
ΣΥΝΟΛΟ	13/120 (10,83%)	11/120 (9,16%)	24/240 (10%)

Παρατηρώντας τα λάθη των μεγαλύτερων παιδιών στις ΑΥ βλέπουμε ότι τα λάθη τους ανέρχονται στο ποσοστό 10%.

Και μεταξύ των προτάσεων ίδιου και διαφορετικού Γένους δεν υπάρχει σημαντική διαφορά, αφού στις προτάσεις ίδιου Γένους το ποσοστό είναι 10,83% και διαφορετικού Γένους 9,16%.

Στο Διάγραμμα 3.13. βλέπουμε τα ποσοστά σωστών και λανθασμένων απαντήσεων

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.13.: ΑΥ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ



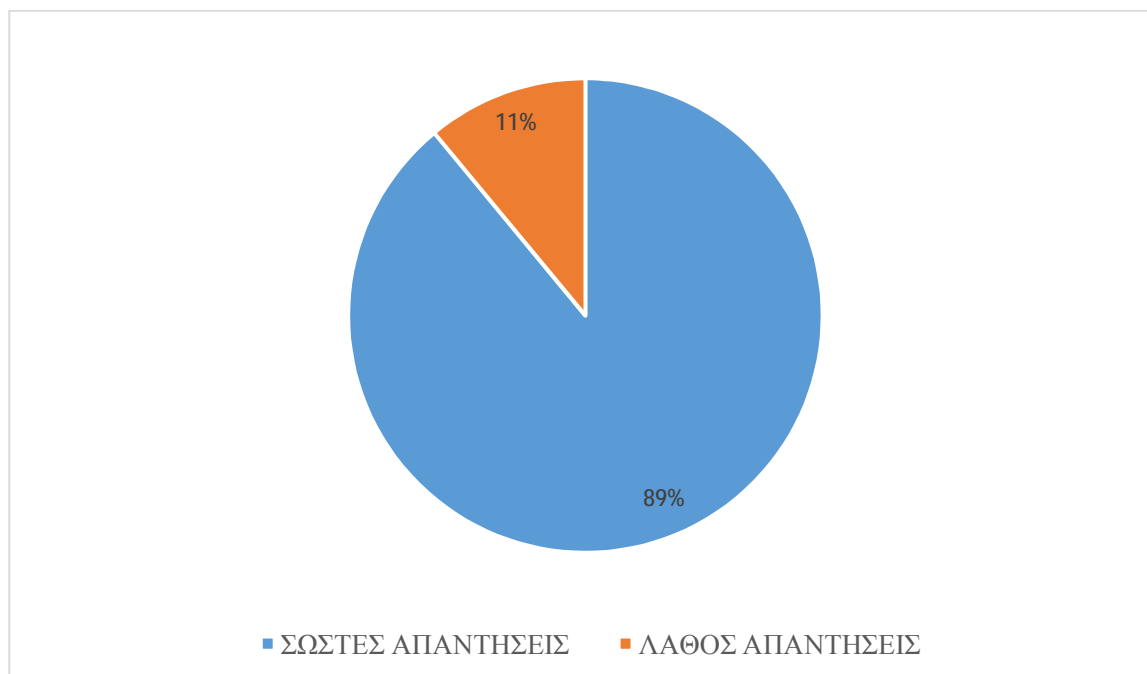
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.14.:ΑΑ – ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ (ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ 2)

ΟΝΟΜΑ	ΙΔΙΟ ΓΕΝΟΣ	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ ΓΕΝΟΣ	ΣΥΝΟΛΟ
	n=12	n=12	n=24
1. Α. Μ.	0	1	1
2. Κ. Σ.	4	0	4
3. Ο.Κ.	0	2	2
4. Ο. Κ.	0	2	2
5. Α. Γ.	6	6	12
6. Τ. Β.	1	0	1
7. Κ.Α.	2	1	3
8. Μ.Κ.	0	0	0
9. Ε. Κ.	0	0	0
10. Ν. Κ.	0	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	13/120 (10,83%)	13/120 (10,83%)	26/240 (10,83%)

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα βλέπουμε ότι το ποσοστό λαθών των παιδιών είναι 10,83%, ποσοστό ίσο σχεδόν με το ποσοστό στις ΑΥ, 10%.

Όσον αφορά τα λάθη στις προτάσεις με το ίδιο και διαφορετικό Γένος το ποσοστό είναι το ίδιο, 10,83%.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 3.14.: ΑΑ – ΣΩΣΤΕΣ ΚΑΙ ΛΑΘΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ



3.7 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ “COLORED PROGRESSIVE MATRICES

(RAVEN’S)”

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται ο αριθμός των σωστών απαντήσεων των παιδιών κατά τη χορήγηση της δοκιμασίας Raven’s, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων, τη θέση στην οποία βρίσκεται το κάθε παιδί στο “διάγραμμα” της τυπικής ανάπτυξης και ο Δείκτης Νοημοσύνης που παρουσιάζουν.

Τα αποτελέσματα που παρατίθενται έχουν βασιστεί στις επίσημες νόρμες για κάθε ηλικιακό εξάμηνο (από 4;0 μέχρι 11;11 χρονών) του Raven’s Test.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.15.: RAVEN’S TEST– ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΟΣΟΣΤΟ

ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΩΣΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
1. Α.Μ.	4;11	19	52,7%
2. Μ. Κ.	4;4	21	58,3%
3. Κ. Σ.	5;2	19	52,7%
4. Ο. Κ.	4;8	33	91,6%
5. Ο. Κ.	5;2	18	50%
6. Α. Γ.	5;1	22	61,1%
7. Τ. Β.	5;2	24	66,6%
8. Ν.Κ.	4;5	21	58,3%
9. Κ.Α.	4;9	20	55,5%
10. Μ.Κ.	5;2	28	77,7%
11. Ε.Κ.	5;2	22	61,1%
12. Δ.Ν.	4;1	18	50%
13. Α.Κ.	4;5	22	61,1%
14. Ν.Κ.	4;7	16	44,4%
15. Κ.Κ.	4;4	28	77,7%
ΣΥΝΟΛΟ (Μ.Ο.)			61,25%

ΠΙΝΑΚΑΣ 3.16.: RAVEN'S TEST –ΕΚΑΤΟΣΤΗΜΟΡΙΟ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΚΑΤΟΣΤΗΜΟΡΙΟ	ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
1. Α.Μ.	4;11	88	117
2. Μ.Κ.	4;4	98	132
3. Κ.Σ.	5;2	71	108
4. Ο.Κ.	4;8	99,9	>135
5. Ο.Κ.	5;2	61	104
6. Α.Γ.	5;1	92	121
7. Τ.Β.	5;2	98	129
8. Ν.Κ.	4;5	98	132
9. Κ.Α.	4;9	91	120
10. Μ.Κ.	5;2	99,9	>137
11. Ε.Κ.	5;2	92	121
12. Δ.Ν.	4;1	89	118
13. Α.Κ.	4;5	99	138
14. Ν.Κ.	4;7	60	103
15. Κ.Κ.	4;4	99,9	>138
ΣΥΝΟΛΟ (Μ.Ο.)		89,11%	

Όπως διακρίνεται από τον ΠΙΝΑΚΑ 3.16, ο μέσος όρος των εκατοστημορίων είναι 89,11%. Αυτό μας δείχνει ότι γενικότερα τα παιδιά τα πήγαν πολύ καλά στη συγκεκριμένη δοκιμασία.

Επίσης, κοιτώντας τον πίνακα, διαπιστώνουμε ότι όλα τα παιδιά παρουσιάζουν Δείκτη Νοημοσύνης πάνω από 100. Κάτι τέτοιο σημαίνει πως τα παιδιά παρουσιάζουν νοημοσύνη εντός των φυσιολογικών ορίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

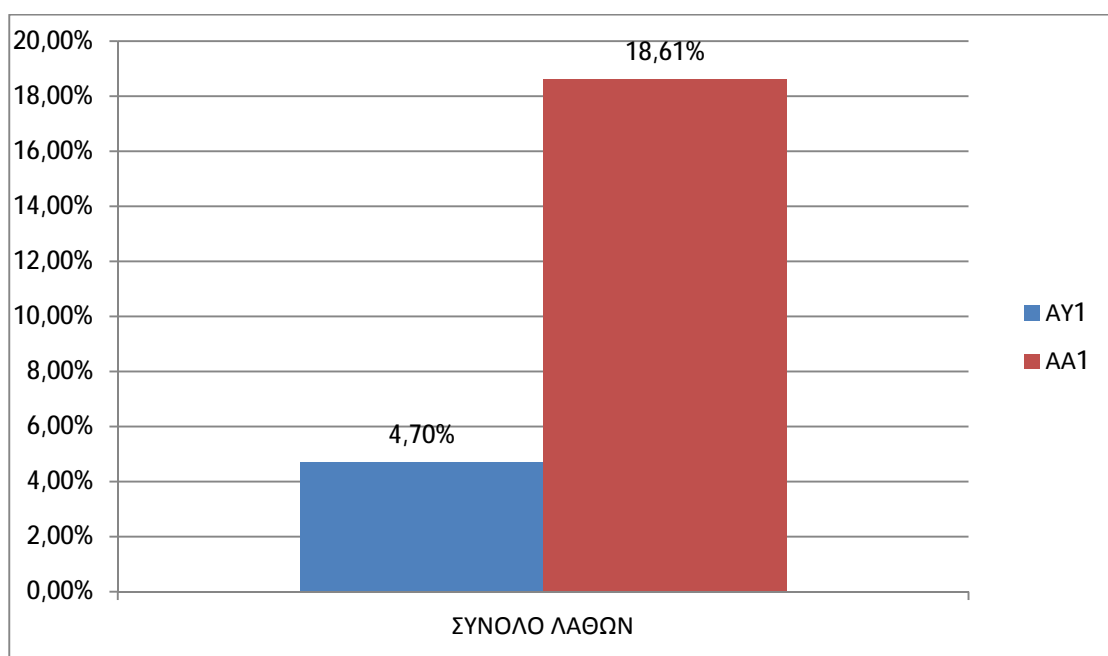
4.1 ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 1

Υπενθυμίζουμε ότι στη δοκιμασία αυτή τα παιδιά κλήθηκαν να δείξουν την κατάλληλη εικόνα με την εναρκτήρια εντολή του εξεταστή: «Εδώ είναι».

4.1.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΥ1–ΑΑ1

Εδώ θα συγκρίνουμε τις δύο ομάδες ΑΠ ως προς το σύνολο των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.1.: ΑΥ1, ΑΑ1



Output 1

Συγκρίνοντας την επίδοση των παιδιών ανάμεσα στα δύο είδη ΑΠ της Δοκιμασίας 1, βλέπουμε ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά, κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά τα πήγαν καλά σε ποσοστό σωστών απαντήσεων 95% περίπου για τις ΑΥ και 80% για τις ΑΑ.

Με μία πρώτη ματιά το ποσοστό μας λέει ότι γενικά είχαν καλή επίδοση και στις δύο κατηγορίες ΑΠ.

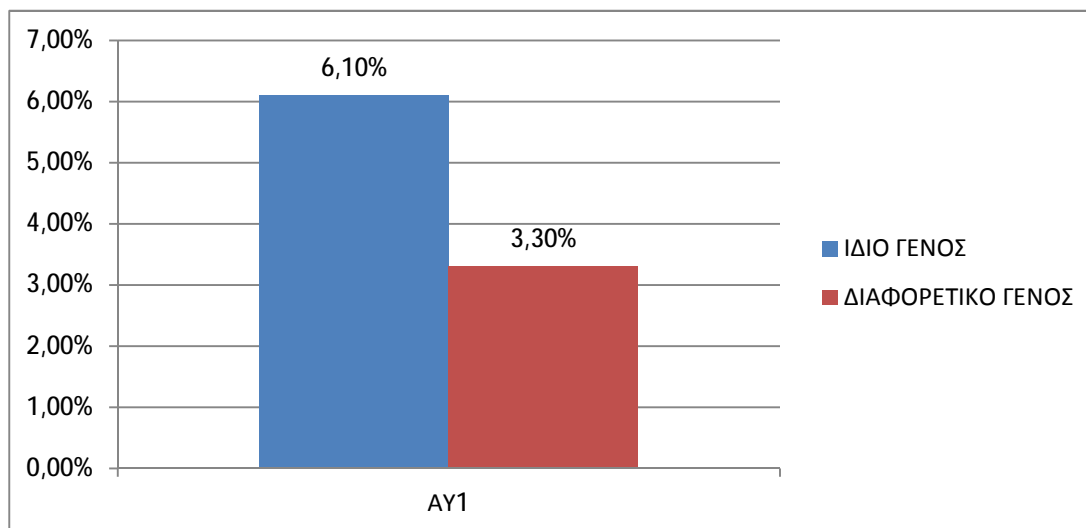
Αυτό όμως που παρατηρούμε ταυτόχρονα είναι η τάση για περισσότερα λάθη στις ΑΑ1 σε σχέση με τις ΑΥ1 και μάλιστα σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. $P=0,021 < 0,05$.

Υπάρχει λοιπόν στατιστική διαφορά ως προς την κατανόηση των ΑΑ1 και ΑΥ1 από τα παιδιά.

4.1.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΥ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 1 ΓΙΑ ΤΟ ΓΕΝΟΣ

Ακολουθούν τα ευρήματα των λαθών που έκαναν τα παιδιά στις ΑΥ1 όσον αφορά τον παράγοντα ίδιο – διαφορετικό Γένος.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.2.: ΓΕΝΟΣ ΑΥ – ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ



Η στατιστική ανάλυση μας έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ των ΑΥ της Δοκιμασίας 1 όσον αφορά στο Γένος $p=0,265>0,05$.

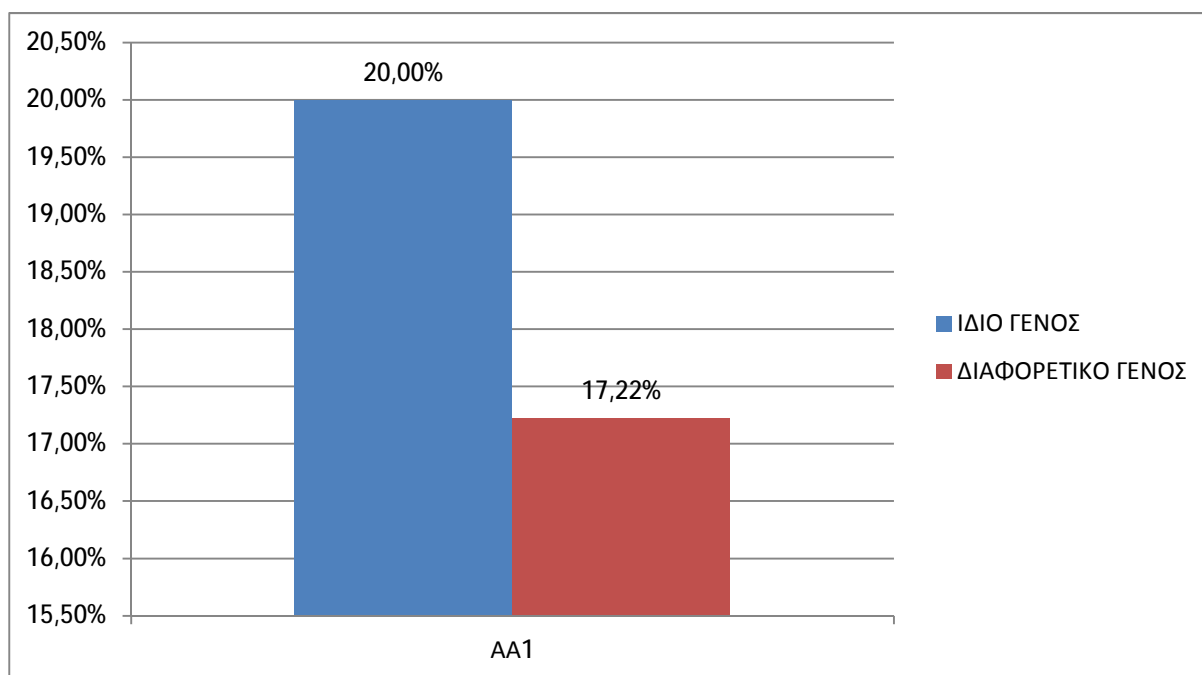
Με άλλα λόγια, αν και τα παιδιά έκαναν πιο πολλά λάθη στις ΑΥ1 των οποίων οι δύο ΟΦ είχαν το ίδιο Γένος, (6,10%), από εκείνες που είχαν διαφορετικό Γένος, (3,30%), η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς σε αυτό το είδος προτάσεων η μετακίνηση (του Υποκειμένου) δεν διασχίζει κάποια άλλη ΟΦ, η οποία και να παρεμβάλλεται με παρόμοια χαρακτηριστικά.

Συνεπώς, ο παράγοντας του Γένους δεν επηρέασε την καλή επίδοση των παιδιών στις ΑΥ1 συνολικά.

4.1.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΑ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 1 ΓΙΑ ΤΟ ΓΕΝΟΣ

Εδώ θα συγκρίνουμε την απόδοση των παιδιών στις ΑΑ της Δοκιμασίας 1 σε συνάρτηση με το Γένος (ίδιο – διαφορετικό) των ΟΦ.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.3.: ΓΕΝΟΣ – ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΑ1



Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η επίδραση του Γένους και σε αυτό το είδος ΑΠ είναι μικρή. Συγκεκριμένα, τα παιδιά τα πήγαν εξίσου καλά στις ΑΑ της Δοκιμασίας 1, με ποσοστά σωστών απαντήσεων στο 80% για το ίδιο Γένος και 82,78% για το διαφορετικό Γένος.

Η διαφορά ανάμεσα στο σύνολο των απαντήσεων είναι μη στατιστικά σημαντική, αφού $p=0,560>0.05$.

Οι προτάσεις αυτές, οι οποίες εμπλέκουν μετακίνηση και επιπρόσθετη δυσκολία ειδικά όταν το Γένος είναι ίδιο, δεν φάνηκαν να έχουν διαφορετική επίδραση στην κατανόηση των παιδιών του δείγματος, όπως στα ευρήματα των Belletti et al. (2012) για την ιταλική και σε αντίθεση με τη εβραϊκή. Επίσης, σε αντιδιαστολή με τους αφασικούς Broca, των Terzi & Nanousi (2016).

4.2 ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2

Ξεκινώντας, θα συγκρίνουμε τα συνολικά αποτελέσματα των λανθασμένων απαντήσεων των ΑΥ και ΑΑ της Δοκιμασίας 2.

Υπενθυμίζουμε ότι η Δοκιμασία αυτή ξεκινάει με την εισαγωγική φράση του εξεταστή «Δείξε μου» η οποία θέτει:

Για τις ΑΥ2 το Υποκείμενο σε αιτιατική Πτώση, γεγονός το οποίο αναμένεται να προκαλέσει δυσκολίες, αλλά και το Αντικείμενο σε αιτιατική ως είθισται. Η μορφή της πρότασης, όμως, είναι Υ-P-A και είναι πιο αποδεκτή ως δομή.

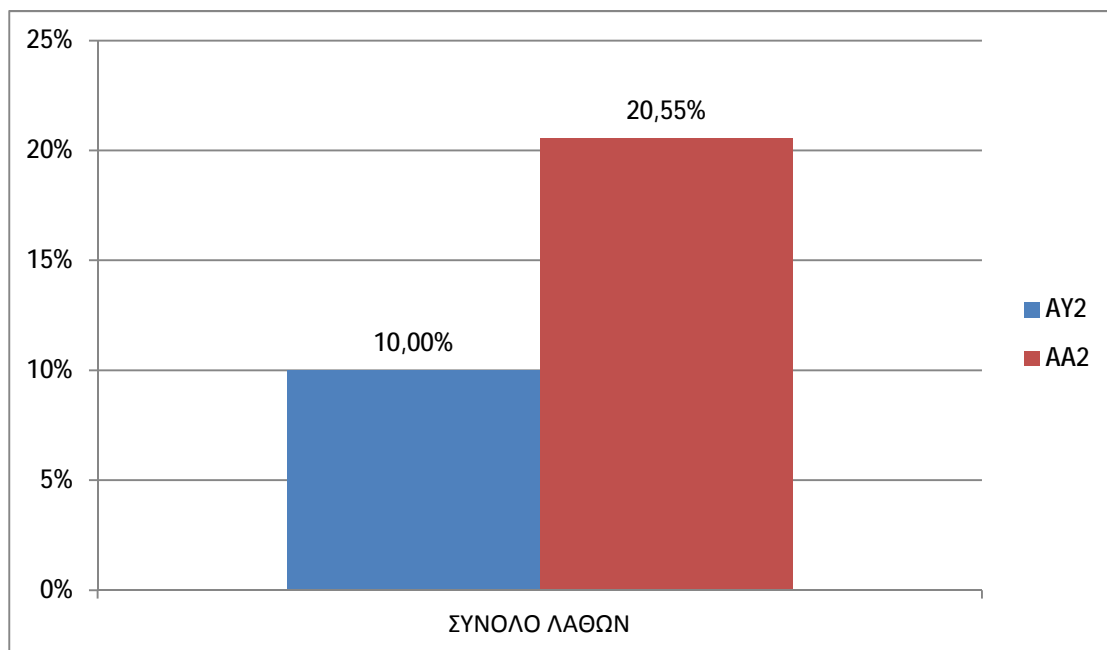
Ενώ για τις AA2 το Υποκείμενο είναι σε ονομαστική Πτώση και το αντικείμενο σε αιτιατική, κάτι το οποίο είναι γραμματικά αποδεκτό, όμως υπάρχει μετακίνηση του υποκειμένου και του Αντικειμένου της ΟΦ γεγονός το οποίο πάλι αναμένεται να προκαλέσει δυσκολίες καθώς η δομή είναι της μορφής A-P-Y.

Εκτός των παραπάνω, οι Πτώσεις που εναλλάσσονται για τις AY2 είναι μόνο η αιτιατική, υπάρχει δηλαδή το κοινό χαρακτηριστικό της Πτώσης, ενώ για τις AA2 είναι η αιτιατική και η ονομαστική, υπάρχει άρα το διαφορετικό χαρακτηριστικό της Πτώσης και σύμφωνα με την υπόθεση του Grillo (2004), η ομοιότητα των κοινών χαρακτηριστικών πέραν της μετακίνησης ενδέχεται να προκαλέσει δυσκολίες στα παιδιά.

4.2.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΛΑΘΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΑΥ2-ΑΑ2

Παραθέτουμε παρακάτω το διάγραμμα συγκριτικής αποτίμησης των λαθών που έκαναν τα παιδιά στα δύο είδη ΑΠ της Δοκιμασίας 2.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.4.: ΑΥ2, ΑΑ2



$P=0,056 > 0,05$ άρα στις AY και AA της Δοκιμασίας 2, δεν υπάρχει στατιστική διαφορά, γεγονός το οποίο μας εντυπωσιάζει αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα με τη Δοκιμασία 1 της ίδιας δομής ΑΠ.

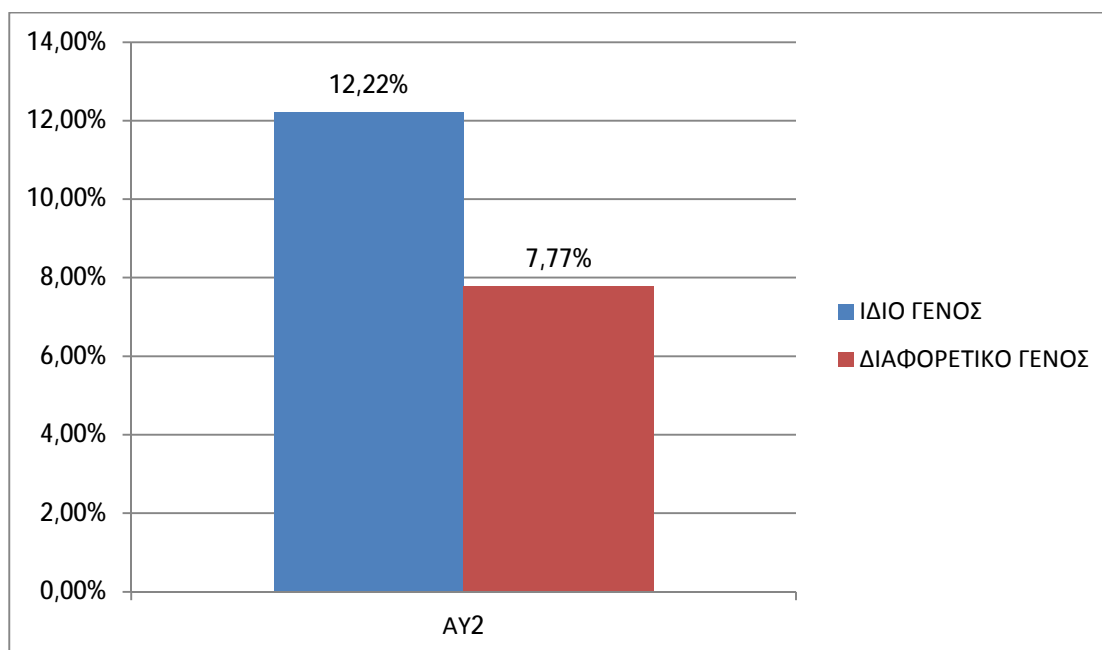
Εικάζουμε ότι η αλλαγή της εντολής επηρέασε οριακά τα παιδιά αυτής της ομάδας, γεγονός το οποίο θέτει τις προτάσεις με την εντολή «Δείξε μου» πιο δύσκολες για τα παιδιά.

Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων είναι για τις ΑΥ2=90% και για τις ΑΑ2=79,45%, ποσοστό αρκετά καλό και στα δύο είδη ΑΠ.

4.2.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΥ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2 ΓΙΑ ΤΟ ΓΕΝΟΣ

Εδώ θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των ΑΥ όσον αφορά στη διαφοροποίηση ή ομοιότητα του Γένους στα ευρήματα των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών για τη Δοκιμασία 2.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.5.: ΓΕΝΟΣ- ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΥ2



Αυτό που παρατηρούμε στο output 5 είναι ότι δεν υπάρχει στατιστική διαφορά όσον αφορά στο Γένος των ΑΥ2 αφού $p=0,088 > 0,05$.

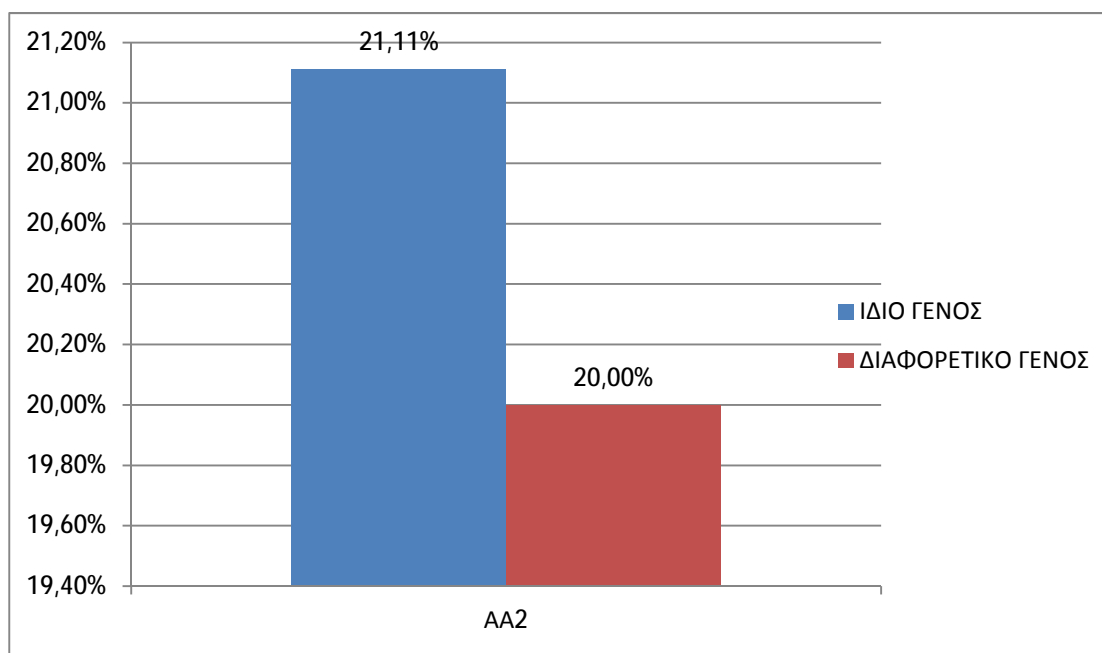
Επιπλέον, οι σωστές απαντήσεις των παιδιών κυμαίνονται σε ποσοστό 87,78% για το ίδιο Γένος και 92,23% για το διαφορετικό Γένος.

Συνολικά, λοιπόν, τα παιδιά τα πήγαν πολύ καλά σε αυτού του είδους τις ΑΠ, όπως άλλωστε ήταν και αναμενόμενο.

4.2.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΑ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2 ΓΙΑ ΤΟ ΓΕΝΟΣ

Εδώ θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στις ΑΑ2 όσον αφορά στο ίδιο και διαφορετικό Γένος.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.6.: ΓΕΝΟΣ- ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΑ2



Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει διαφορά στο Γένος στις ΑΑ της Δοκιμασίας 2 συνολικά και, πιο συγκεκριμένα, δεν υπάρχει ούτε στατιστική διαφορά αφού $p = 0,779 > 0,05$.

Το ποσοστό των σωστών απαντήσεων είναι 78,89% για το ίδιο Γένος και 80% για το διαφορετικό. Συνολικά, λοιπόν, τα παιδιά στις ΑΑ2 τα πήγαν αρκετά καλά ενώ το Γένος δεν επηρέασε την επίδοσή τους συμφωνία με τα ευρήματα των Belletti et al. (2012) για τα παιδιά της ιταλικής και σε αντίθεση με τα ευρήματα των αφασικών Broca στην μελέτη των Terzi & Nanousi (2016).

4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΥ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 1 ΚΑΙ ΑΑ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2

Σε αυτή την ενότητα θα επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε το σύνολο των λανθασμένων απαντήσεων ΑΥ της Δοκιμασίας 1 (ΑΥ1) στο σύνολο των λαθών, με το σύνολο λανθασμένων απαντήσεων των ΑΑ της Δοκιμασίας 2 (ΑΑ2).

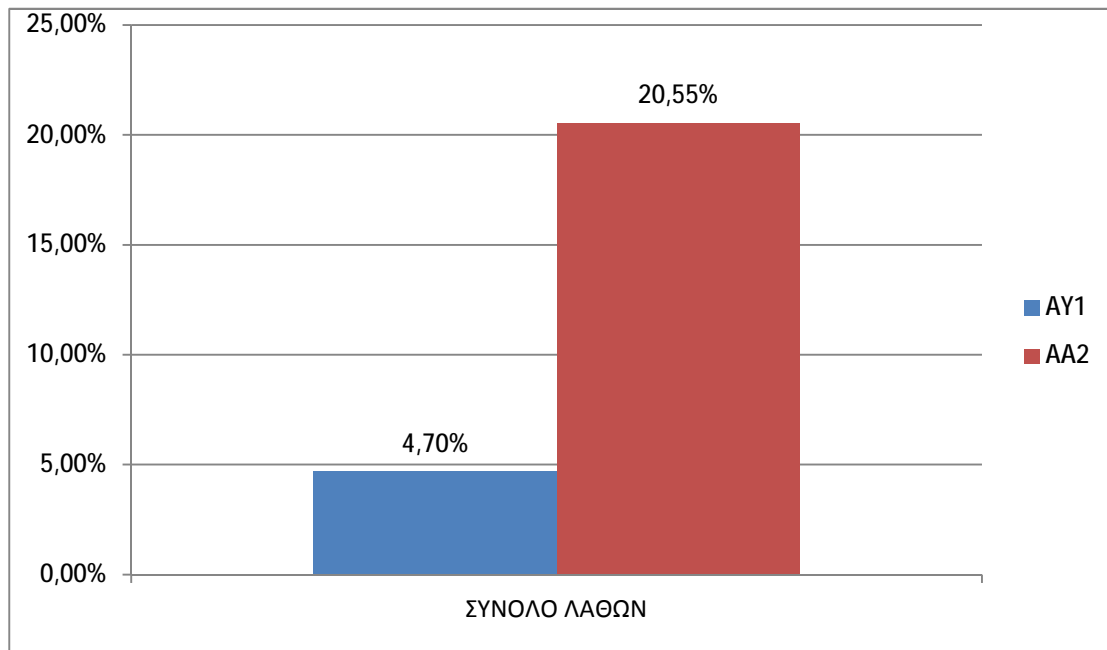
Προβαίνουμε στη σύγκριση αυτή διότι στις δύο αυτές προτάσεις δεν υπάρχει κάποιος διαταρακτικός παράγοντας ο οποίος να επηρεάζει την απόδοση των παιδιών, εφόσον οι θεματικοί ρόλοι εισάγονται με τις ανάλογες Πτώσεις.

Συγκεκριμένα όπως βλέπουμε στο παράδειγμα (25):

Στην ΑΥ1 ο ρόλος του δράστη-Υποκειμένου της ΟΦ είναι σε Πτώση ονομαστική, ενώ ο ρόλος του δέκτη-αντικειμένου είναι σε Πτώση αιτιατική, συνεπώς οι θεματικοί ρόλοι ταυτίζονται με τις πτώσεις (Η δομή της πρότασης είναι Υ-Ρ-Α).

Αντίστοιχα, στο παράδειγμα (26) στην AA2 συμβαίνει κάτι αντίστοιχο. Δηλαδή, ο ρόλος του δράστη είναι σε Πτώση ονομαστική και ο ρόλος του δέκτη σε Πτώση αιτιατική. Υπάρχει δηλαδή ταύτιση των θεματικών ρόλων με τις Πτώσεις (Η δομή της πρότασης είναι A-P-Y).

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.7.: AY1,AA2



Αρχικά, λοιπόν, βλέπουμε ότι τα παιδιά στις AA της Δοκιμασίας 2, ουσιαστικά τα πήγαν καλά σε ποσοστό σωστών απαντήσεων 80% περίπου, βάσει της δυσκολίας αυτού του είδους προτάσεων που εμπλέκουν μετακίνηση ήταν κάτι το μη αναμενόμενο.

Από την άλλη, το ποσοστό σωστών απαντήσεων ήταν ακόμα καλύτερο, δηλαδή περίπου 95% επιτυχίας για τις AY της Δοκιμασίας 1, όμως, ήταν αναμενόμενο.

Παρόλο που τα παιδιά τα πήγαν καλά και στα δύο είδη ΑΠ, παρατηρούμε μία σημαντική διαφορά στο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεών τους.

Συγκεκριμένα, όπως βλέπουμε και στο γράφημα 4.7, η διαφορά μεταξύ του συνόλου των αποτελεσμάτων αναδεικνύει τη συγκριτική δυσκολία των παιδιών στις AA της Δοκιμασίας 2.

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση SPSS, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά $T(-3,387)$, $p=004$, μεταξύ του συνόλου των λαθών των AY1 και AA2.

Υπενθυμίζουμε ότι η διαφοροποίηση της εντολής στη Δοκιμασία αυτή, πέρα από το είδος των προτάσεων, θέτει για την AY1 το Υποκείμενο της ΟΦ σε Πτώση ονομαστική και το Αντικείμενο σε Πτώση αιτιατική, παράδειγμα (25).

Ουσιαστικά, λοιπόν, δεν υπάρχει κάποιος διαταρακτικός παράγοντας σε αυτά τα είδη ΑΠ και γι' αυτό τον λόγο τα συγκρίνουμε.

Με αυτόν τον τρόπο και για τις δυο ΟΦ υπάρχει αντιστοιχία Πτώσης και θεματικών ρόλων, δηλαδή, το υποκείμενο με θεματικό ρόλο του δράστη έχει ονομαστική και το αντικείμενο με θεματικό ρόλο δέκτη έχει Πτώση αιτιατική.

Αντίστοιχα, στην ΑΑ2 στο παράδειγμα (26) με την εντολή «Δείξε μου» το Υποκείμενο με θεματικό ρόλο δέκτη της ΟΦ τίθεται σε Πτώση αιτιατική και το Αντικείμενο με θεματικό ρόλο δράστη σε Πτώση ονομαστική.

(25) «Εδώ είναι ο παππούς που χειροκροτεί τον νεαρό.» ΑΥ1

(26) «Δείξε μου τον παππού που χειροκροτεί ο νεαρός.» ΑΑ2

4.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΤΩΣΗΣ

Όπως προαναφέρθηκε ανάμεσα στις δύο Δοκιμασίες (1,2) παρατηρείται η τροποποίηση της εντολής. Αυτό δημιουργεί διαφορετικές συνθήκες για τον παράγοντα της Πτώσης των ΟΦ, με αποτέλεσμα στις ΑΥ2 και ΑΑ1 οι ΟΦ να μην έχουν τις πτώσεις που συνήθως έχουν.

4.4.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΤΩΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΥ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ 1 ΚΑΙ 2

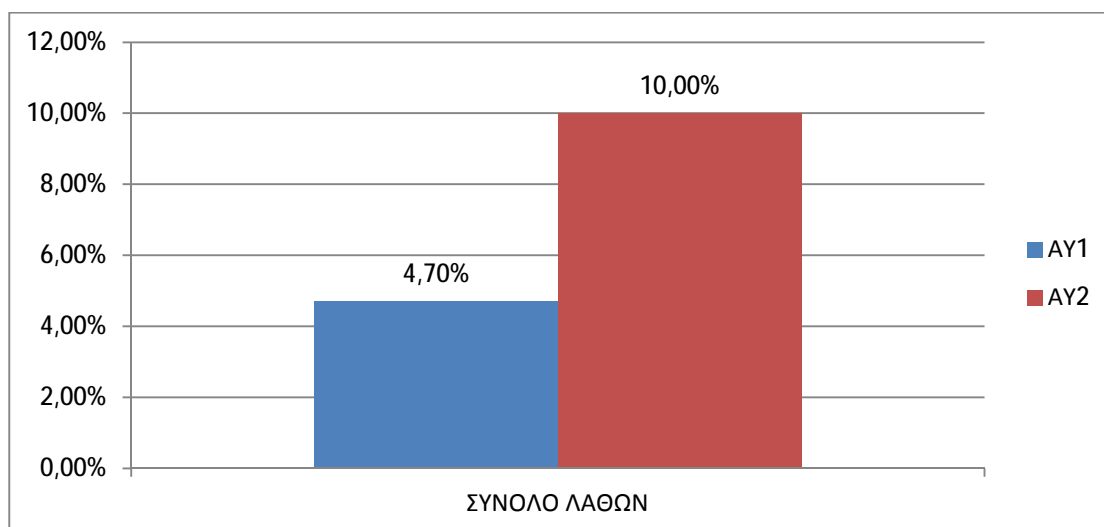
Συγκρίνουμε την επίδοση των παιδιών στις ΑΥ της Δοκιμασίας 1 με τις ΑΥ της Δοκιμασίας 2, δηλαδή προτάσεις, όπως:

(27) « Εδώ είναι ο παππούς που χειροκροτεί τον μάγαιρα.» ΑΥ1

(28) «Δείξε μου τον παππού που χειροκροτεί τον μάγαιρα.» ΑΥ2

Θέλουμε να δούμε κατά πόσον οι ΑΥ2 είναι πιο δύσκολες δεδομένου του ότι η ΟΦ «Τον παππού» είναι υποκείμενο και έχει θεματικό ρόλο δράστη ενώ βρίσκεται σε Πτώση αιτιατική.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.8.: ΑΥ1, ΑΥ2



Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι υπάρχει στατιστική διαφορά στις ΑΥ1 και ΑΥ2 αντίστοιχα, και συγκεκριμένα $p=0,027<0,05$.

Τα ποσοστά σωστών απαντήσεων για τις ΑΥ1 95,3% και για τις ΑΥ2 90% .

Άρα το γεγονός ότι το Υποκείμενο έχει Πτώση αιτιατική αντί για ονομαστική στις ΑΥ2, επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των παιδιών.

Και επανερχόμαστε στις δύο προτάσεις του παραδείγματος, όπου παρατηρούμε ότι στην (28) η Πτώση για το Υποκείμενο είναι αιτιατική, γεγονός που δημιουργεί επιπρόσθετες δυσκολίες στα παιδιά. Δηλαδή, η εντολή «Δείξε μου» που τροποποιεί την Πτώση σε αιτιατική και για τις δύο ΟΦ, πιθανώς να συνδέεται με τη χαμηλότερη επίδοση των παιδιών για την ΑΥ2.

Αντίστοιχα, στην (27) πρόταση η εισαγωγική φράση «Εδώ είναι» δεν δημιουργεί τόσες δυσκολίες για τα παιδιά, αφού το Υποκείμενο της ΟΦ είναι ως είθισται σε ονομαστική και το Αντικείμενο σε αιτιατική.

Συνολικά αυτού του είδους οι προτάσεις δεν εμπλέκουν μετακίνηση γεγονός που επιβεβαιώνει τα υψηλά ποσοστά επιτυχών απαντήσεων και στις δύο ΑΥ.

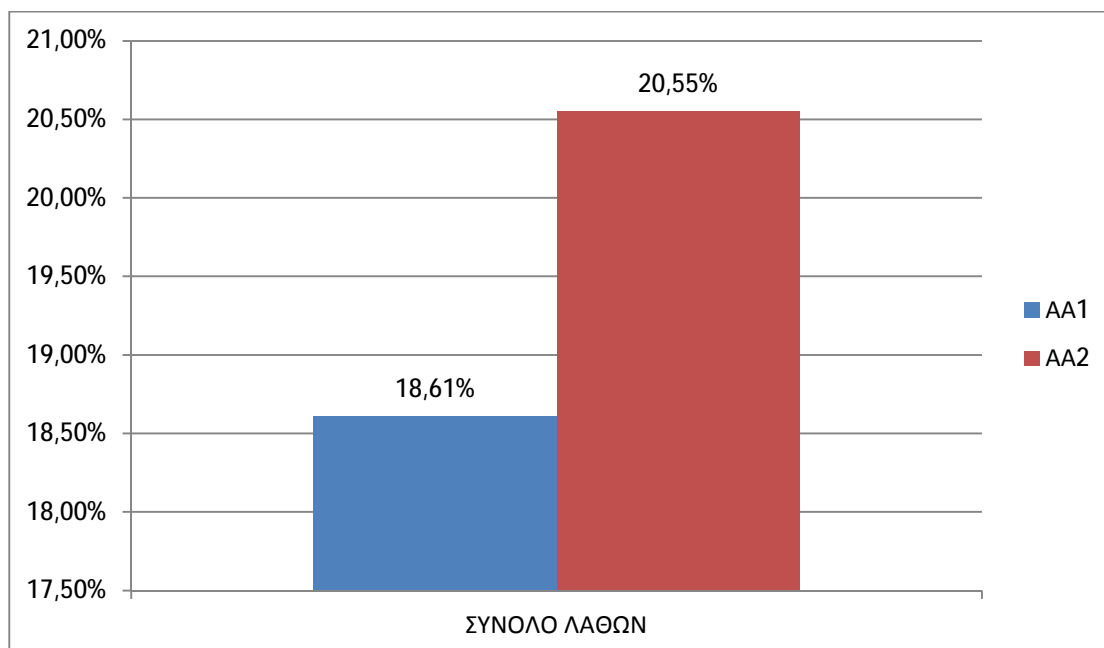
4.4.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΠΤΩΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΑ ΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ 1 ΚΑΙ 2

Συγκρίνουμε την επίδοση των παιδιών στις ΑΑ της Δοκιμασίας 1 με στις ΑΑ της Δοκιμασίας 2, δηλαδή σχετίζουμε προτάσεις, όπως:

(29) «Εδώ είναι **ο** παππούς που χειροκροτεί **ο** μάγειςρας.» ΑΑ1

(30) «Δείξε μου **τον** παππού που χειροκροτεί **ο** μάγειςρας.» ΑΑ2

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.9: ΑΑ1, ΑΑ2



Θέλουμε να δούμε κατά πόσον οι AA1 είναι πιο δύσκολες από τις AA2, δεδομένου ότι η ΟΦ «ο παππούς» στην AA1 του παραδείγματος (29) έχει ονομαστική Πτώση, με θεματικό ρόλο του δέκτη ενώ λειτουργεί ως Αντικείμενο της ΟΦ και Υποκείμενο με θεματικό ρόλο του δράστη σε ονομαστική Πτώση.

Αντίστοιχα, στις AA2 του παραδείγματος (30), η εισαγωγική φράση «Δείξε μου» θέτει την ΟΦ «τον παππού» σε Πτώση αιτιατική με θεματικό ρόλο του δέκτη και το ρόλο του δράστη σε Πτώση ονομαστική.

Δεν υπάρχει, με λίγα λόγια, ταύτιση των θεματικών ρόλων με τις αναμενόμενες Πτώσεις στις ΑΠ της AA1, ενώ αντίθετα στις AA2 υπάρχει. Το ερώτημα, λοιπόν, είναι αν αυτή η διαφοροποίηση επηρεάζει την κατανόηση των παιδιών.

Βρήκαμε ότι οι AA1 όχι μόνο δεν είναι πιο δύσκολες, αλλά είναι πιο εύκολες από τις AA2 με ποσοστά σωστών απαντήσεων 81,39% για τις AA1 και 79,47% για τις AA2.

Διαφορά, η οποία δεν είναι στατιστικά σημαντική $p=0,771>0,05$.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι AA1 δεν δημιουργούν πρόσθετες δυσκολίες στα παιδιά παρότι η ΟΦ με το θεματικό ρόλο του δέκτη βρίσκεται σε Πτώση ονομαστική και όχι αιτιατική για το ρόλο αυτό, ως είθισται.

4.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΙΚΡΟΤΕΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε την ανάλυση των ευρημάτων για τα μικρότερα παιδιά του δείγματος, επειδή είναι πιθανόν η μη εύρεση διαφοράς ως προς το Γένος του συνολικού αριθμού των παιδιών, να οφείλεται στη σχετικά καλή επίδοσή τους στις ΑΑ.

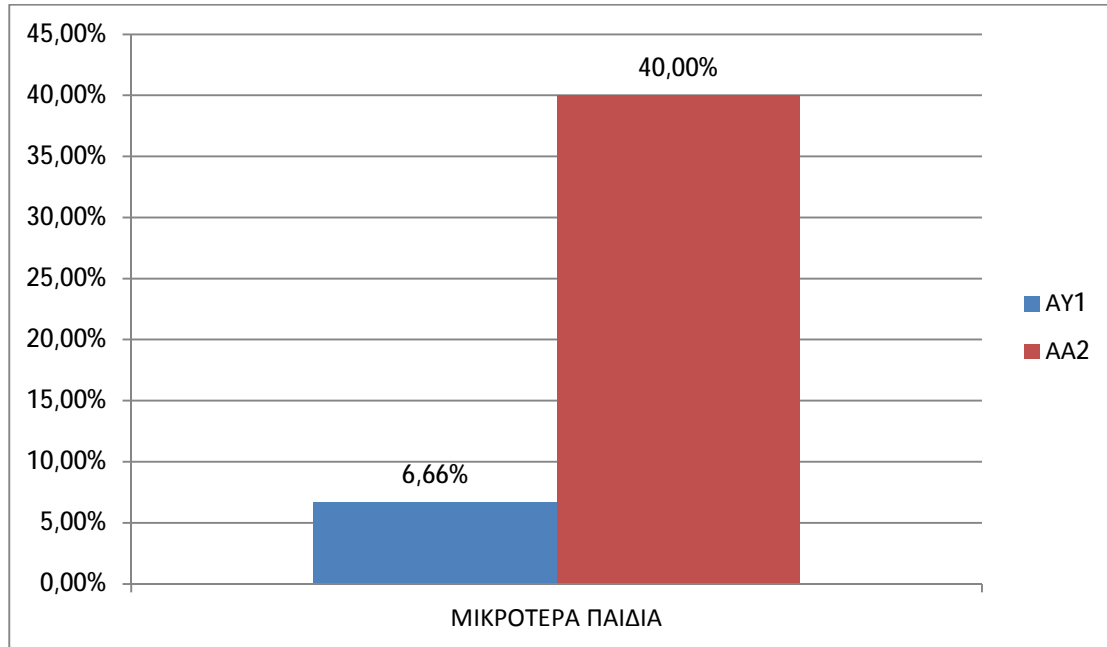
Σε αυτό το σημείο παραθέτουμε τον πίνακα των μικρότερων παιδιών μέσης ηλικίας 4;4 στο σύνολο των 5 παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.0.: ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

1) Μ.Κ	4;4,0
2) Ν.Κ	4;5,5
3) Δ.Ν	4;1,0
4) Α.Κ	4;5,5
5) Κ.Κ	4;4,1

4.5.1 ΑΥ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 1 ΚΑΙ ΑΑ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2 ΓΙΑ ΤΑ ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.10.: ΑΥ1, ΑΑ2



Αυτό το οποίο παρατηρούμε έντονα είναι η μεγάλη διαφορά στην επίδοση των μικρότερων παιδιών μεταξύ των δύο δοκιμασιών.

Συγκεκριμένα, υπάρχει μεγάλη στατιστική διαφορά, αφού $p=0,001 < 0,005$.

Τα μικρά παιδιά απάντησαν για τις ΑΥ1 93,4% σωστά, αλλά για τις ΑΑ2 60% σωστά, γεγονός το οποίο διαφοροποιείται από το συνολικό εύρημα των δύο προτάσεων αντίστοιχα.

Πιο αναλυτικά, τα μικρότερα παιδιά ανέβασαν το ποσοστό αποτυχίας των ΑΑ2 από 20,55% και για τις δύο ηλικιακές ομάδες στο 40% για την ομάδα των μικρότερων ηλικιών.

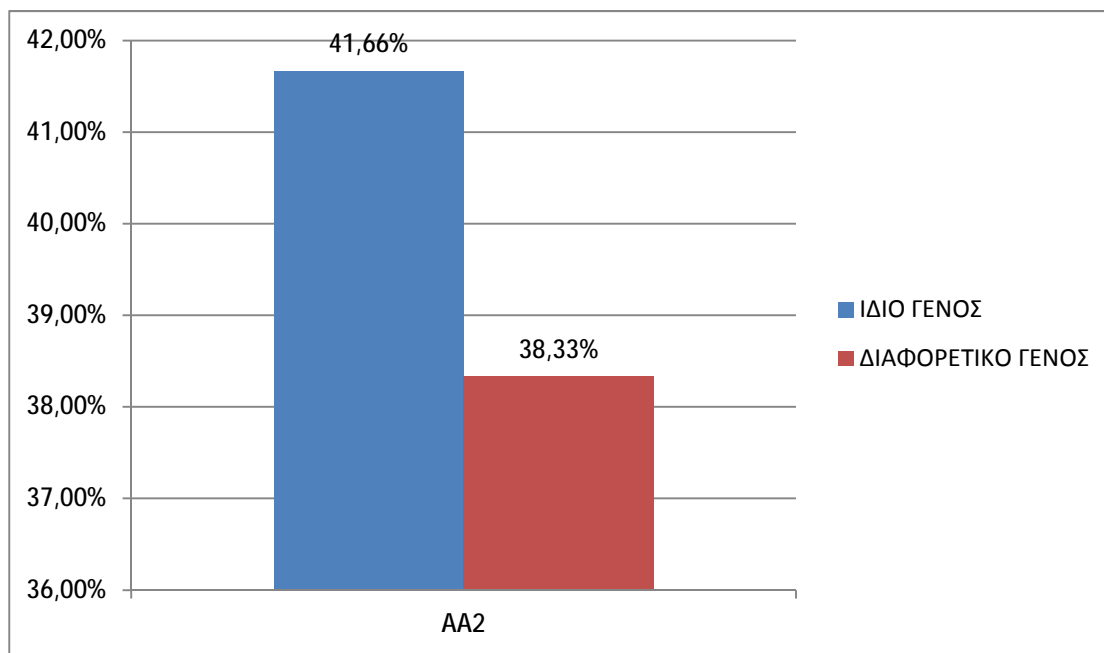
Στις ΑΥ1 δεν βλέπουμε μεγάλη επίπτωση της ηλικίας, αφού το σύνολο λαθών και για τις δυο ηλικιακές ομάδες ήταν 4,7% και για τα μικρότερα παιδιά 6,6%.

Άρα, οι ΑΑ2 ήταν συνολικά οι πιο δύσκολες προτάσεις για τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας.

4.5.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΑ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2 ΓΙΑ ΤΟ ΓΕΝΟΣ ΓΙΑ ΤΑ ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Εδώ θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των λανθασμένων απαντήσεων των μικρότερων παιδιών στις ΑΑ2 όσον αφορά στο ίδιο και διαφορετικό Γένος.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.11.: ΓΕΝΟΣ– ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΑ2 – ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ



Τα ποσοστά σωστών απαντήσεων είναι 58,34% για το ίδιο Γένος και 61,67% για διαφορετικό. Αυτό που βλέπουμε είναι πως η απόδοση των παιδιών είναι αισθητά χαμηλή όσον αφορά στις ΑΑ2 συνολικά αλλά και στις επιμέρους δοκιμασίες του Γένους.

Παρατηρούμε αρχικά ότι το ποσοστό λαθών για το ίδιο Γένος και διαφορετικό στην μικρότερη ηλικιακή μας ομάδα δεν έχει μεγάλες διαφορές. Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνεται από τα στατιστικά δεδομένα του SPSS όπου το $p = 0,688 > 0,05$ οπότε δεν υπάρχει στατιστική διαφορά ανάμεσα στις ΑΑ2 όσον αφορά στο Γένος.

Βλέπουμε, δηλαδή, ότι ακόμα και σε ηλικίες που τα παιδιά έχουν χαμηλή απόδοση στις ΑΑ (γεγονός το οποίο σημαίνει ότι δεν κατέχουν τη γραμματική των ενηλίκων), οι ΑΑ δεν διαφέρουν ανάλογα με το αν οι δυο ΟΦ έχουν το ίδιο ή διαφορετικό Γένος.

4.6 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Ακολούθως, θα συγκρίνουμε την απόδοση της μεγαλύτερης ηλικιακής μας ομάδας στα ευρήματα της έρευνάς μας, παρόλο που δεν είναι αναγκαίο για το σκοπό της έρευνας μας.

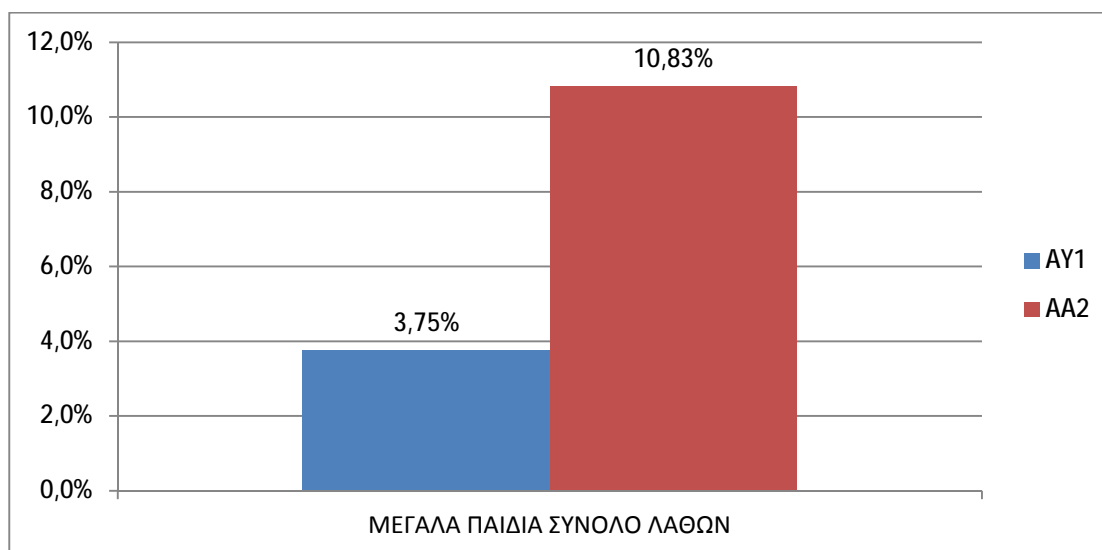
Παραθέτουμε τον πίνακα με τις ηλικίες των 10 παιδιών της εν λόγω ομάδας με μέση ηλικία τα 5;0 έτη.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1.: ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

1. Α.Μ	4;11,05
2. Κ.Σ	5;2,09
3. Ο.Κ	4;8,05
4. Ο.Κ	5;2,28
5. Α.Γ	5;1,21
6. Τ.Β	5;2,14
7. Κ.Α	4;9,17
8. Μ.Κ	5;2,17
9. Ε.Κ	5;2,17
10. Ν.Κ	4;7,13

4.6.1 ΑΥ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 1 ΚΑΙ ΑΑ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2 ΓΙΑ ΤΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.12.: ΑΥ1, ΑΑ2 ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ



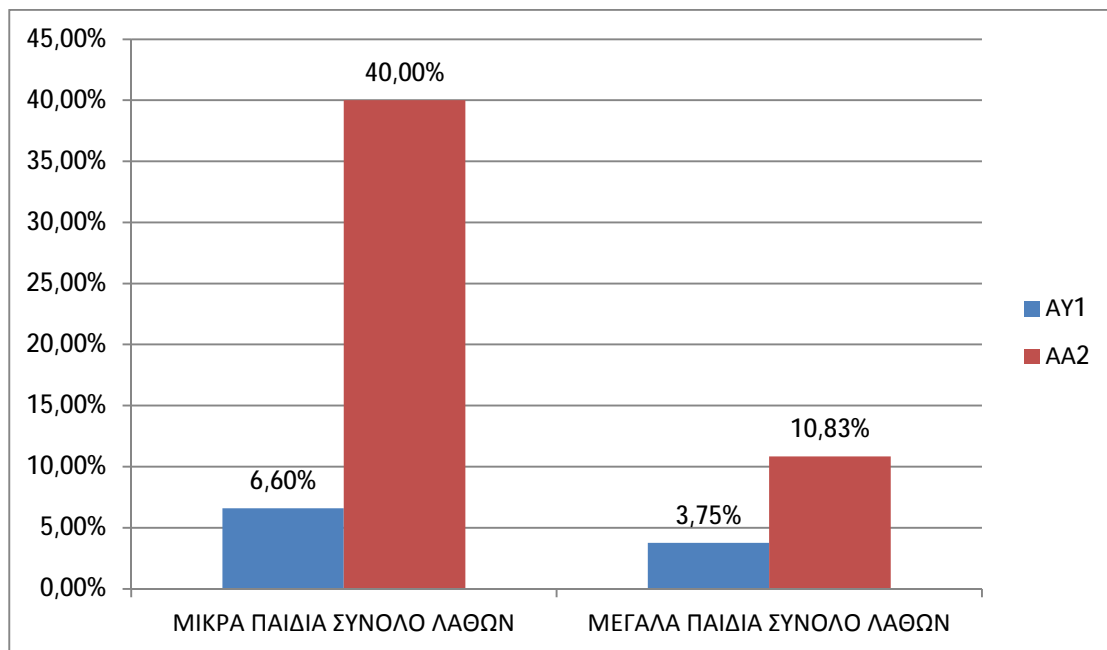
Το παραπάνω εύρημα μας εντυπωσιάζει, καθώς βλέπουμε ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στην απόδοση των μεγάλων παιδιών στις ΑΥ1 και ΑΑ2. Τα ποσοστά σωστών απαντήσεων είναι για τις ΑΥ1=96,25% και για τις ΑΑ2 89,17%. Στις $p=0,172 > 0,05$, οπότε δεν υπάρχει στατιστική διαφορά. Αυτό που επίσης παρατηρούμε από τα ποσοστά απόδοσης είναι ότι τα μεγάλα παιδιά έχουν κατακτήσει και τα δύο είδη προτάσεων σε πολύ καλό βαθμό.

Συγκριτικά με τα μικρότερα παιδιά, βλέπουμε ότι η απόδοσή τους συνεισέφερε στο σύνολο της απόδοσης για τις δύο ηλικιακές μας ομάδες.

Εφόσον τα μικρότερα παιδιά είχαν μεγάλη διαφορά στην απόδοση των δύο ειδών ΑΠ, συμπεραίνουμε ότι τα μεγαλύτερα έχουν κατακτήσει καλύτερα τις ΑΑ της Δοκιμασίας 2, που θεωρούνται και πιο σύνθετες.

Παραθέτουμε το παρακάτω διάγραμμα για καλύτερη κατανόηση.

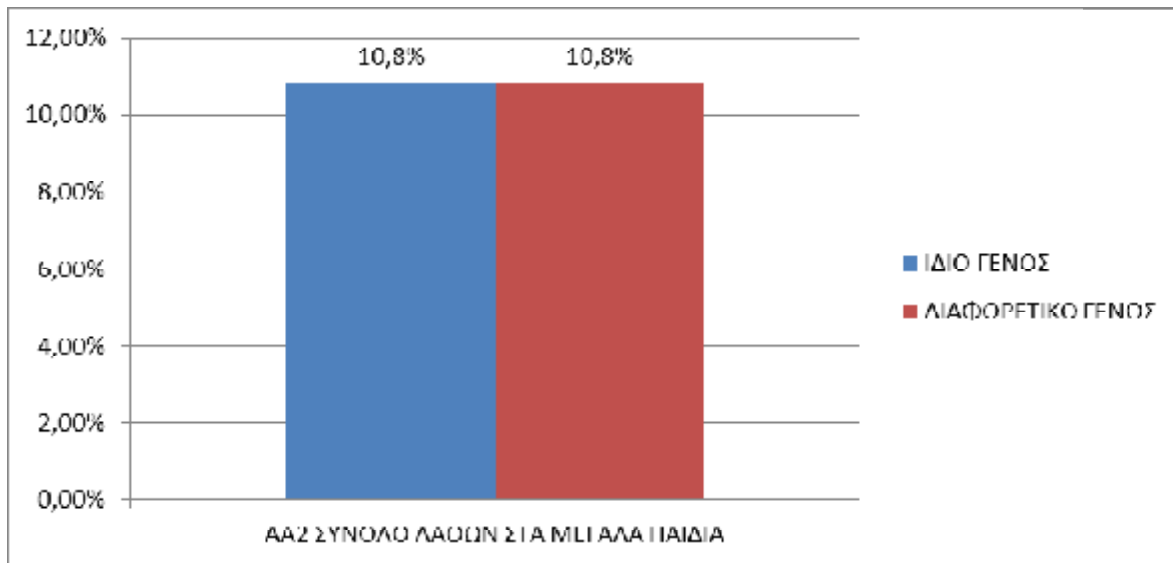
ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.13.: ΑΠΟΔΟΣΗ ΜΙΚΡΩΝ- ΜΕΓΑΛΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΙΣ ΑΥ1 ΚΑΙ ΑΑ2



4.6.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΑ ΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ 2 ΓΙΑ ΤΟ ΓΕΝΟΣ ΓΙΑ ΤΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ

Εδώ θα συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των λανθασμένων απαντήσεων των μεγαλύτερων παιδιών στις ΑΑ2 όσον αφορά στο ίδιο και διαφορετικό Γένος.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.14.: ΓΕΝΟΣ- ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΑ2 ΣΤΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ



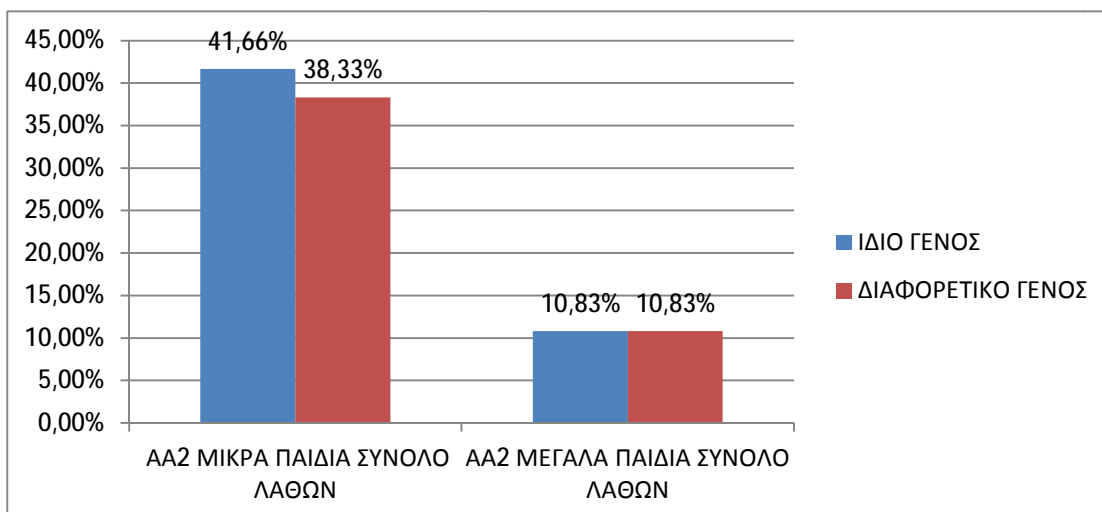
Εδώ παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει καμία διαφορά στην απόδοση των μεγαλύτερων παιδιών στις ΑΑ2 όσον αφορά στο Γένος.

Η συνολική τους εικόνα σε επίπεδο σωστών απαντήσεων είναι 89,17%, ποσοστό αρκετά μεγάλο. Στατιστική διαφορά δεν υπάρχει, εφόσον τα αποτελέσματα είχαν ακριβώς το ίδιο ποσοστό λαθών, δηλαδή 10,83% για το ίδιο Γένος και 10,83% για το διαφορετικό.

Αυτό το οποίο πρέπει να σχολιάσουμε είναι ότι μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων υπάρχει μεγάλη διαφορά επίδοσης.

Παραθέτουμε το ακόλουθο διάγραμμα για καλύτερη απεικόνιση της διαφοράς των αποτελεσμάτων στις δύο ηλικιακές μας ομάδες.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 4.15.: ΓΕΝΟΣ- ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΑΑ2ΣΤΙΣ ΔΥΟ ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ



4.7 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στα συμπεράσματα της έρευνάς μας. Να υπενθυμίσουμε ότι η έρευνα έγινε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τυπικής ανάπτυξης και είχε σκοπό να διερευνήσει την επίπτωση των μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών και συγκεκριμένα του Γένους και της Πτώσης στις ΑΠ γενικότερα, και ειδικότερα στις περιοριστικές ΑΥ και ΑΑ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την συνολική εικόνα δυσκολίας των παιδιών στις ΑΑ σε σχέση με τις ΑΥ, κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο βάσει σύγχρονων γλωσσολογικών ευρημάτων σε άλλες γλώσσες αλλά και στην Ελληνική (Varlokosta et al. 2015).

Όσον αφορά τα μεγαλύτερα παιδιά, τα οποία είναι δέκα και έχουν μέσο όρο ηλικίας 5;0 έτη, παρατηρήσαμε από τα ποσοστά τους ότι έχουν κατακτήσει τις ΑΑ και τις ΑΥ, αφού το ποσοστό επιτυχίας τους ήταν 89,17% και 96,25% αντίστοιχα. Αντίθετα, όσον αφορά τα μικρότερα παιδιά, τα οποία είναι πέντε και έχουν μέσο όρο ηλικίας 4;4 έτη, από τα ποσοστά τους φάνηκε ότι έχουν κατακτήσει τις ΑΥ αλλά όχι πλήρως τις ΑΑ λόγω των υψηλών ποσοστών λάθους στις δευτερες (93,40% και 60% αντίστοιχα).

Σχετικά με την επίπτωση του Γένους στις ΑΥ, η κατανόηση αυτών όταν οι δύο ΟΦ της πρότασης είχαν διαφορετικό Γένος ήταν καλύτερη σε σχέση με όταν είχαν το ίδιο Γένος. Η διαφορά αυτή όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική, κάτι που άλλωστε είναι αναμενόμενο, αφού στις ΑΥ δεν παρεμβάλλεται κάποια ΟΦ ανάμεσα σε αυτή που μετακινείται και στο ίχνος της.

Αντίστοιχα για τις ΑΑ, που είναι και το είδος προτάσεων που μας ενδιαφέρει πρωταρχικά, η απόδοση ήταν όπως και στις ΑΥ, με τα ποσοστά επιτυχίας στις προτάσεις των οποίων οι δύο ΟΦ έχουν διαφορετικό Γένος να είναι μεν καλύτερα από αυτές στις οποίες οι δύο ΟΦ έχουν το ίδιο Γένος, αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Καταλήγουμε στο ότι το σημαντικότερο εύρημα είναι πως το μορφοσυντακτικό χαρακτηριστικό Γένος δεν επηρεάζει την κατανόηση των ΑΠ και συγκεκριμένα των ΑΑ. Αυτό το εύρημα για τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στην Ελληνική συνάδει με τα αποτελέσματα των Bellettietal. (2012) για τα παιδιά που έχουν σαν μητρική γλώσσα την Ιταλική, αλλά έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Terzi&Nanousi (2016) στην Ελληνική, η οποία όμως μελέτησε αφασικούς Broca, όχι παιδιά.

Όσον αφορά την Πτώση, βρέθηκε ότι επηρεάζει αρνητικά, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, στις αναφορικές υποκειμένου όταν το υποκείμενο έχει Αιτιατική, αλλά όχι στις αναφορικές αντικειμένου όταν το αντικείμενο έχει Ονομαστική.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adger, D. (2003). *Core syntax: a minimalist approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Adger, D., Pintzuk, S., Plunkett, B., & Tsoulas, G. (2008). *Specifiers Minimalist Approaches*. New York: Oxford University Press.
- Alexiadou, A. (1997). *On the Structure of Greek Relative Clauses*. *Studies in Greek Linguistics*, 18 (pp. 15-29).
- Arosio, F., Adani, F., & Guasti, M.T. (2007). *Processing grammatical features by Italian children*. Proceedings of GALA 2005. Cambridge Scholars Press.
- Bar-Shalom, E., Crain, S., & Shankweiler, D. (1993). *A comparison of comprehension and production abilities of good and poor readers*, *Applied Psycholinguistics*, 14 (pp. 197- 227).
- Βαρλοκώστα, Σ. (1997). *Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 18, (σελ. 98-108).
- Βαρλοκώστα, Σ. & Κοτζόγλου, Γ. (2003). *Η κατανομή της κλιτικής αντωνυμίας στις περιοριστικές αναφορικές προτάσεις της Ελληνικής: Μια νέα προσέγγιση*. Στο Δ. Θεοφανοπούλου-Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σηφιανού, Μ. Γεωργιαφέντης & Β. Σπυρόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις στην ελληνική γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*. Αθήνα: Πατάκη, (σελ. 169-191).
- Beletti, A., Friedmann, N., Brunato, D., & Rizzi, L. (2012). *Does gender make a difference? Comparing the effect of gender on children's comprehension of relative clauses in Hebrew and Italian*. *SciVerse Science Direct*
- Berwick, C.R. (1985). *The Acquisition of Syntactic Knowledge*. London: The MIT Press.
- Bošković, Ž. (2011). *On Unvalued Uninterpretable Features*. In *Proceedings of the 39th North Eastern Linguistic Society [NELS 39] GLSA*, University of Massachusetts, Amherst.
- Clomsky, N. (1993). *A minimalist program for linguistic theory*. In *Kenneth Hale and Samuel J. Keyser (eds), the view from Building 20*, (pp. 1-52). Cambridge, Mass: MIT press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Chomsky, N. (2000). *Minimalist inquiries: The framework*. In R. Martin, D. Michaels & J. Uriagereka (eds.), *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*. Cambridge, MA: MIT Press, (pp. 89-155).
- Clifton, C., Frazier, L., & Connine, C. (1984). *Lexical Expectations in Sentence Comprehension*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 23, (pp. 696-708).

- Clifton, C., & Frazier, L.(1989).Comprehending sentences with long-distance dependencies. J. M. Carlson, & M. K. Tanenhaus (Επιμ.), *Linguistic Structure in Language Processing* (pp. 273-317). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Daniel, D., McKee, C., & Bernstein, J. (1998).*How children's Relatives solve a problem for Minimalism* *Language*, 74.2,(pp.308-334).
- Daniel, D. & McKee, C. (2001).*Presumptive pronouns in English relative clauses* *Language Acquisition* 9(pp.113-156)
- De Vincenzi, M.(1991).*Syntactic parsing strategies in Italian*. Dordrecht: Kluwer.
- Fodor, J.(1978).*Parsing strategies and constraints on transformational*.*Linguistic Inquiry*, 9, (pp. 427-474).
- Goodluck E. &Stojanovic D. (1996), *The structure and acquisition of Relative clauses in Serbo-Croatian*, *Language Acquisition* 5(4), 285-315.
- Grillo, N. (2004). Generalized Minimality:*Feature impoverishment and comprehension deficits in agrammatism*. *Lingua* 119: 1426-1443.
- Guasti, M.T., Stavrakaki, S.&Arosio, F. (2007),*Number and case in the comprehension of relative clauses: evidence from Italian and greek*, in *Studies in linguistic CISCL Working Papers*, 2, 2008, (pp. 101- 118).
- Guasti, M.T., Stavrakaki, S.&Arosio, F.,*Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων στην ιταλική και ελληνική*. Μια συγκριτική μελέτη. Επετηρίδα τμήματος ιταλικής γλώσσας & φιλολογίας τόμος Γ' , 23.pdf.
- Haegeman, L. (1994).*Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.
- Hakansson, G.& Hansson, K. (2000).*Comprehension and production of relative clause.A comparison between Swedish Impaired and Unimpaired children*.*Journal of child language* 27, (pp.313-33).
- Harley, T-A. (1995).*The Psychology of language: from data to theory*. Erlbaum.
- Holton, D.Mackridge, P.&Philippaki-Wapburton, I. (1997). *ΓραμματικήτηςΕλληνικήςΓλώσσας*.μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (1985). *Οι που-αναφορικές προτάσεις της Νέας Ελληνικής και η παράλειψη της προθέσεως*.Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα3, (σελ. 17-45).
- Χριστίδης, Α. (1986). *Το μόρφημα που σαν αναφορικός δείκτης*. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα , 7, (σελ. 135-148).
- Θεοφανοπούλου -Κοντού, Δ. (1989).*Μετασχηματιστική σύνταξη. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα, ΕκδόσειςΚαρδαμίτσα.

- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ., (1989). *Δομές της Σύνθετης Ονοματικής Φράσης και η μετακίνηση στην ΝΕ*. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 10, (σελ. 337-354).
- Κλαίρης, Χ.,- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Δομολειτουργική – επικοινωνιακή*. Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Labelle M. (1990), *Predication, Wh-movement and the development of relative clauses*, *Language Acquisition*, 1,(pp 95-119).
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα, Εκδόσεις Τόπος.
- Πόρποδας Κ. (1999). *Γνωστική Ψυχολογία της Γλώσσας. Λύση προβλήματος*. Αθήνα., Εκδόσεις Gutenberg.
- Rizzi, L. (1997). *The Fine Structure of the Left Periphery*. In L. Haegeman (ed.), *Elements of Grammar: Handbook of Generative Syntax*, 281–337. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Ρούσσου, Α., *Σύνταξη Γραμματική και Μινιμαλισμός*. ελληνικά ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα Ανάκτηση 14-02-2017, από www.καλλιπος.gr, 2015.
- Ρούσσου, Α. (2006). *Συμπληρωματικοί Δείκτες*. Αθήνα: Πατάκη
- Schuele, C.M., & Nicholls, L.M. (2000). *relative clauses : evidence of linguistic vulnerability in children with specific language impairment*. *Clinical linguistics & phonetics* 14, (pp.563-585).
- Stavrakaki, S.(2001). *Comprehension of reversible relative clauses in specifically language impaired and normally developing Greek children*. *Brain and Language*, 77(pp. 419–431).
- Stavrakaki, S.(2001). *Specific Language impairment in Greek: Aspects of syntactic production and comprehension*, Aristotle University of Thessaloniki.
- Tavakolian, S. (1981). *The conjoined-clause analysis of relative clauses in S.L Tavakolian* (ed.) *language acquisition and linguistic theory*. Cambridge MA: MIT press.
- Terzi, A., and Nanousi, V.(2016). *Relativized Intervention Effects in the Relative Clauses of Agrammatics : The role of case and gender.*” submitted to *glossa*.
- Terzi, A. (2015). *Συγκριτική Σύνταξη και Γλωσσικές Διαταραχές*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα.
- Utzeri, L.(2007). *The production and the acquisition of subject and object relative clauses in Italian* .A comparative experimental study *Nanjan linguistics: special issue* 3,1 (pp.283-313).
- Varlokosta, S. (1997). *The acquisition of relative clauses in Modern Greek: Evidence from movement*. In A. Sorace, C. Heycock & R. Shillcock (eds). *Proceedings of the GALA 97 conference on Language Acquisition*.
- Varlokosta, S.(2000a) *Παρατηρήσεις στο πρώτο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης ενός ελληνόπουλου με εξελικτική δυσφασία*. Πρακτικά του 8ου Συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών, Αθήνα, ελληνικά Γράμματα (σελ. 159-174)

Varlokosta, S., M. Nerantzini, D. Papadopoulou (2015) *Comprehension asymmetries in language acquisition: a test for Relativized Minimality*. *Journal of ChildLanguage* 42: 618-661

Αναστασιάδη-Συμεωνίδα Α., Ράλλη Α., & Χειλά –Μαρκοπούλου Δ. (2003), *Το γένος*, 2003, Πατάκης, Αθήνα (σελ.132-167)

Χριστίδης, Α. (1986). *Το μόρφημα που σαν αναφορικός δείκτης*. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 7, (σελ. 135-148).

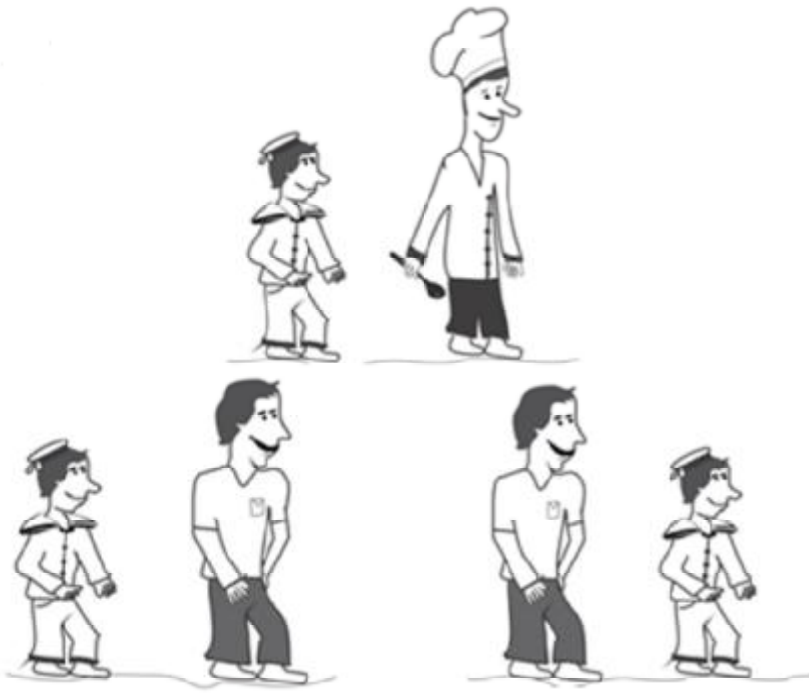
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



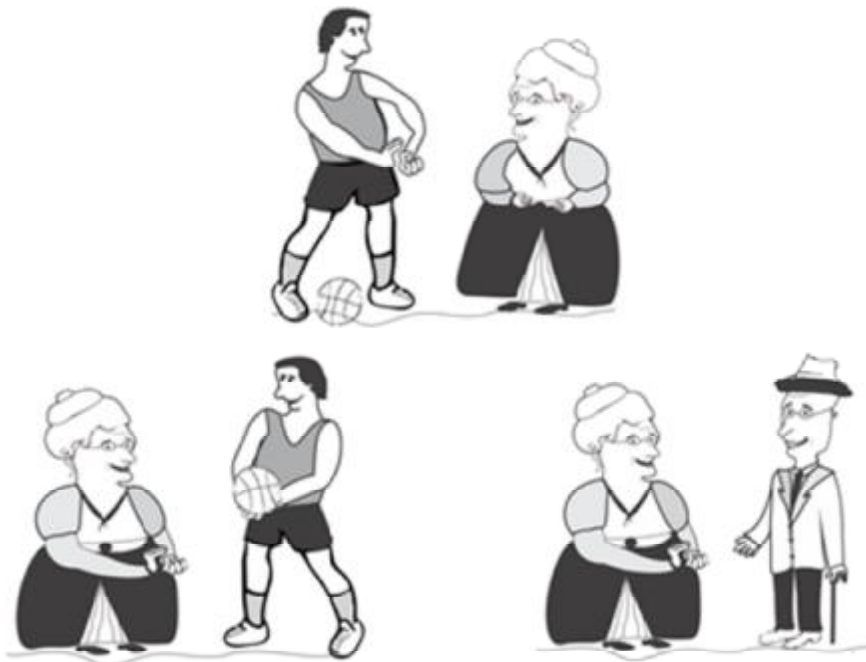
“Εδώ είναι η κυρία που χειροκροτεί την βασίλισσα.”



“Εδώ είναι ο κύριος που φωτογραφίζει ο μάγειρας.”



“Εδώ δείξε τον ναύτη που ακολουθεί τον νεαρό.”



“Εδώ δείξε την γιαγιά που χειροκροτεί ο αθλητής.”