

ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ



## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 6,0-6,11 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική.**

**Adaptation and weighting approach of the test for reception of grammar TROG-2 in typically developing children aged 6,0-6,11 years with Greek as a native language.**

ΑΣΠΡΟΓΕΡΑΚΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ  
ΜΑΝΩΛΟΥΔΗ ΟΛΥΜΠΙΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΠΑΤΡΑ-ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2015

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την επιτυχή ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα θέλαμε αρχικά να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας, κ. Κωνσταντίνο Βασιλείου για την βοήθεια του στην επιλογή του θέματος καθώς και για την συνεργασία κατά την διάρκεια της πτυχιακής εργασίας. Στην συνέχεια, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τους γονείς και κηδεμόνες που δέχτηκαν να χορηγήσουμε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο στα παιδιά τους, καθώς και τους δασκάλους, τους διευθυντές και τα παιδιά του 11<sup>ου</sup> και 9<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Πειραιά. Ιδιαίτερα θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά την διευθύντρια του 11<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου Πειραιά, κα. Αγγελική Μαρτίνου, για την σημαντική βοήθεια και υποστήριξή της. Επιπλέον ευχαριστούμε την στατιστικολόγο Ηλιούδη Μάτα, η οποία μας βοήθησε με την επεξεργασία των δεδομένων μας.

Τέλος, ευχαριστούμε ιδιαίτερα τις οικογένειές μας και λοιπούς συγγενείς για την ψυχολογική υποστήριξη που μας παρείχαν για την διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας καθώς και σε όλη την διάρκεια των σπουδών μας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο την αξιολόγηση της γραμματικής αντίληψης, μέσω του αξιολογητικού εργαλείου **TROG-2 (Test For Reception of Grammar)**, σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 6 έως 6,11 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Παράλληλα, στόχος της μελέτης αυτής ήταν να διαπιστώσουμε κατά πόσο το διαγνωστικό εργαλείο TROG-2 θα αποτελέσει ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο αξιολόγησης και συγχρόνως θα καταδεικνύει τις αδυναμίες αντίληψης γραμματικών δομών στην Ελληνική.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εφαρμογή του τεστ στον Ελληνικό πληθυσμό, χρησιμοποιήθηκε το εγχειρίδιο του αντίστοιχου τεστ στην Αγγλική, το οποίο μεταφράστηκε στα Ελληνικά. Το δείγμα, στο οποίο χορηγήθηκε το τεστ, ανέρχεται σε 91 παιδιά φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής ως πρώτης και δεύτερης γλώσσας εκ των οποίων τα 46 ήταν αγόρια και τα 45 κορίτσια. Ο πληθυσμός των παιδιών του δείγματος κατοικεί στην ευρύτερη περιοχή του Πειραιά και της επαρχίας της Λευκάδας. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ήταν πολυποίκιλο και κυμαινόταν από το Δημοτικό έως το Πανεπιστήμιο.

Η στατιστική ανάλυση των στοιχείων ανέδειξε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά του μέσου όρου των απαντήσεων, αγοριών και κοριτσιών για το TROG-2 τεστ. Ωστόσο υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών κατηγοριών 6,0-6,5 και 6,6-6,11. Όσον αφορά την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, παρατηρήθηκε από την έρευνα ότι απαιτούνται αλλαγές και περαιτέρω προσαρμογή προκειμένου να προχωρήσει ερευνητικά το τεστ αυτό σε στάθμιση.

Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα θα μπορούσαμε να πούμε ότι το τεστ λειτούργησε ικανοποιητικά. Παρ' όλα αυτά, αν και δεν είναι έτοιμο να χρησιμοποιηθεί χωρίς τις απαραίτητες αναθεωρήσεις, αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια ενός λογοθεραπευτή αλλά και άλλων θεραπευτών υγείας, προκειμένου να αντλήσει πολύτιμα στοιχεία σχετικά με τις αντιληπτικές ικανότητες γραμματικής των ελληνόπουλων.

## **ABSTRACT**

The purpose of this research was to evaluate the grammatical reception, through the evaluative tool TROG-2 (Test For Reception of Grammar), of normally developing children aged 6 to 6,11 years old with Greek as a mother language. At the same time, the goal of this study was not only to find out to what extent the evaluative tool TROG-2 will constitute a valid and reliable means of evaluation but also to establish the defective attitude of the language comprehension.

In order for this test to be applied on the Greek population, the offered material was used after it had been translated into Greek.

The sample, which took the test, consisted of 91 native speakers of Greek as a mother language or second language, from which 46 were boys and 45 were girls. The population of the sample comes from the broader area of Piraeus and the province of Lefkada. The educational level of the parents was diverse and ranged from primary school to college education.

The statistical analysis of the evidence showed that there is not any statistically significant difference of the answers' average between boys and girls regarding the TROG-2 test. However, there is a statistically important difference between the two age groups 6,0- 6,5 and 6,6- 6,11 for this diagnostic tool. Regarding the reliability and validity of the evaluative tool TROG-2, it was observed that given the form in which it appears now, many changes in the Greek edition need to be done in order to obtain the final form.

In conclusion, based on the results, we could say that the test worked satisfactorily. However, although it is not ready to be used without some necessary changes, it is still a very useful tool for both speech and other health therapists.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	2
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	3
<b>ABSTRACT</b> .....	4
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b> .....	5
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>. Εισαγωγικά στοιχεία</b>	
1.1.Γλώσσα.....	8
1.2. Στοιχεία Γλωσσικού Συστήματος.....	9
1.2.1. Φωνολογικά στοιχεία του λόγου(Φωνολογία).....	9
1.2.2 Σημασιολογικά στοιχεία του λόγου (Σημασιολογία).....	10
1.2.3. Πραγματολογικά στοιχεία του λόγου(Πραγματολογία).....	10
1.2.4. Μορφοσυντακτικά στοιχεία του λόγου(Μορφολογία-Σύνταξη).....	10
1.3. Ανάπτυξη του λόγου.....	11
1.3.1. Ανάπτυξη και παραγωγή του λόγου στο βρέφος.....	11
1.3.2. Ανάπτυξη του λόγου στην Προσχολική Ηλικία.....	13
1.3.3.Ανάπτυξη του λόγου στην Σχολική ηλικία.....	14
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>. Γραμματικά φαινόμενα και αξιολόγηση αυτών</b>	
2.1. Σύντομη παρουσίαση του TROG-2.....	17
2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αντιληπτική ικανότητα.....	17
2.3. Γραμματικά φαινόμενα του TROG-2.....	19
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> . Μεθοδολογία</b>	
3.1. Σκοπός της έρευνας.....	37
3.2. Παρουσίαση εργαλείου αξιολόγησης.....	37
3.3. Σχεδιασμός της έρευνας.....	39
3.3.1.Τα Μέσα Συλλογής Δεδομένων.....	39
3.3.2.Χορήγηση του τεστ.....	39
3.4. Καθορισμός πληθυσμού και μέγεθος δείγματος.....	42
3.4.1. Κριτήρια Αποκλεισμού.....	43
3.4.2. Οι Περιορισμοί.....	43

<b>Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> :Αποτελέσματα-Στατιστικά Δεδομένα.....</b>	<b>45</b>
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> : Συμπεράσματα και Προτάσεις</b>	
5.1. Περίληψη των αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα.....	68
5.2. Τα συμπεράσματα.....	69
5.3. Αναφορές ανάλυσης.....	70
5.4. Προτάσεις.....	72
<b>Βιβλιογραφία.....</b>	<b>73</b>
<b>Παράρτημα.....</b>	<b>76</b>

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

# 1. Εισαγωγικά στοιχεία

## 1.1 Γλώσσα

Ένα μωρό κλαίει για να δηλώσει ότι πεινάει. Ένας σκύλος γαβγίζει για να διώξει κάποιον ανεπιθύμητο. Ένας παπαγάλος καθρεφτίζεται και φωνάζει: «Όμορφο πουλί». Μια μέλισσα «μιλάει χορεύοντας» για να πληροφορήσει τις άλλες πού υπάρχει γύρη. Ένα παιδί λέει: «Δεν μου αρέσουν τα ψάρια και δεν θα τα φάω». Ποια από όλες αυτές τις εκφράσεις αποτελεί και αντιπροσωπεύει την έννοια *Γλώσσα*; Ασφαλώς καθεμιά ξεχωριστά επιδιώκει τη μεταφορά ενός μηνύματος. Όλες οι μορφές χαρακτηρίζονται ως επικοινωνία με στόχο τη μεταβίβαση μιας πληροφορίας, αλλά γενικά αποδεκτό είναι ότι μονάχα το τελευταίο απόσπασμα, πιστοποιείται ως *γλώσσα*, λόγος (Πήτα, 1998).

Το ερώτημα τι είναι *γλώσσα* έχει επιχειρηθεί να απαντηθεί με αρκετούς ορισμούς, οι οποίοι αν και διαφορετικοί μεταξύ τους, θεωρούνται όλοι στη ουσία τους ορθοί. Ωστόσο, υπάρχει μια αντικειμενική δυσκολία στην διατύπωση ενός γενικά αποδεκτού ορισμού, όσον αφορά τη *γλώσσα*, διότι αυτή θεωρείται λέξη πολύσημη και πιο συγκεκριμένα ένα φαινόμενο πολύπλευρο, γεγονός που καθιστά αδύνατη την ακριβή διασαφήνισή της. Ένας σχετικά πλήρης και σαφώς οριοθετημένος ορισμός είναι αυτός της Bussman, η οποία ερμηνεύει την έννοια της *γλώσσας* ως ένα καθορισμένο σύστημα σημείων και συνδυαστικών κανόνων που είναι αυθαίρετοι αλλά θεσμοθετούνται και μεταβιβάζονται ως συμβάσεις. Το σύστημα αυτό χρησιμοποιείται για την διατύπωση και συναλλαγή απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών, καθώς και την μετάδοσή τους από γενιά σε γενιά. Βασίζεται σε νοητικές διαδικασίες και καθορίζεται από το εκάστοτε κοινωνικό σύστημα (Bussman, 1996).

Μολονότι, η *γλώσσα* αποτελεί ένα μέσο επικοινωνίας για κάθε ον υπάρχει σαφώς μια διακριτή διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους και τα ζώα. Η απόδειξη της μοναδικότητας της *ανθρώπινης γλώσσας* καθορίζεται από τη σύγκριση της γλωσσικής παραγωγής ανθρώπου και ζώων στα πρώτα στάδια της ζωής τους. Συγκεκριμένα, κατά μια άποψη η φωνητική παραγωγή ενός παιδιού στον πρώτο χρόνο της ζωής του, θα μπορούσε να θεωρηθεί ανάλογη με τη φωνητική παραγωγή των ζώων που βρίσκονται σε κατάσταση ευχαρίστησης ή φόβου αφού και στις δύο περιπτώσεις η φωνητική παραγωγή μοιάζει να είναι μια αντίδραση σε ένα εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα (Brown, 1970).

Ωστόσο, ένα παιδί, όσο αναπτύσσεται, προχωρεί με ένα θεαματικό τρόπο στην κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου των λέξεων, ενώ ένα ζώο μένει προσκολλημένο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος. Έτσι η κυριότερη κατάκτηση ενός παιδιού στη μάθηση της *γλώσσας*, η οποία είναι και εκείνη που το διαφοροποιεί από ένα ζώο, είναι η απόκτηση και χρήση του δημιουργικού χαρακτήρα της *γλώσσας*. Συγκεκριμένα, ένα παιδί αποκτά την ικανότητα να κατανοεί και να μεταδίδει μια αναρίθμητη ποικιλία πληροφοριών χρησιμοποιώντας τα γλωσσικά σύμβολα με μια δομημένη μορφή ακολουθώντας πάντα ορισμένους γραμματικούς κανόνες. Συμπερασματικά αυτή η κατάκτηση του παιδιού αποδεικνύει, κατά την άποψη του διάσημου γλωσσολόγου Noam Chomsky, ότι η *γλώσσα* είναι μια μοναδική και αποκλειστικά ανθρώπινη ιδιότητα και ικανότητα επικοινωνίας, η οποία δεν μπορεί να συγκριθεί με τον τρόπο επικοινωνίας των ζώων.

Η *γλώσσα* δεν είναι μια απλή οντότητα, αλλά συνιστά ένα πολύπλοκο σύνολο συστημάτων, το οποίο αποτελείται από ήχους (φωνολογία), νόημα (σημασιολογία), γραμματική (σύνταξη) και στοιχεία του πλαισίου (πραγματολογία). Το αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά μαθαίνουν όλα αυτά τα πράγματα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Τα



περισσότερα παιδιά είναι ήδη ικανοί χρήστες της γλώσσας την εποχή που αρχίζουν το σχολείο. Αυτή η γλωσσική ικανότητα φαίνεται να είναι μοναδική καθώς τα παιδιά δεν παρουσιάζουν την ίδια αντίστοιχη ικανότητα στο χώρο της ανάγνωσης ή της αριθμητικής. Αποδεικνύεται επομένως ότι υπάρχει η έμφυτη ικανότητα να αποκτούμε αυτό το γνώρισμα που χαρακτηρίζει ειδικά τα ανθρώπινα όντα (Lloyd, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για ένα κωδικό σύστημα, κοινό για μια ομάδα ανθρώπων. Γνωρίζουν, μιλούν και γράφουν την ίδια γλώσσα. Κάθε μήνυμα που ανταλλάσσεται, προφορικό ή γραπτό, δίνεται από τον «πομπό» κωδικοποιημένο και αποκωδικοποιείται (κατανοείται) από τον «δέκτη». Οι δυο μορφές της γλώσσας, ο προφορικός και ο γραπτός, έχουν κοινό σημειωτικό σύστημα (Ζάχος, 1992).

Τα δύο κύρια επίπεδα κάθε γλώσσας είναι ο *Λόγος* (Langue) και η *Ομιλία* (Parole). Ο *λόγος* είναι η γενικότερη γνώση που έχουν τα μέλη μια γλωσσικής κοινότητας για τη μητρική τους γλώσσα. Η *ομιλία* είναι η εφαρμογή του συστήματος της γλώσσας από κάθε άτομο της κοινότητας στην επικοινωνία του με τα υπόλοιπα άτομα του συνόλου.

## 1.2 Στοιχεία Γλωσσικού Συστήματος

Η ανθρώπινη επικοινωνία επιτυγχάνεται με τη χρήση της ομιλίας και της ακουστικής πρόσληψης. Οι άνθρωποι επιδιώκουν να μεταφέρουν αλλά και να λάβουν απόψεις και συναισθήματα γι' αυτό οι δυο αυτές δραστηριότητες θεωρούνται ως αλληλένδετες. Τα κύρια σύμβολα της γλώσσας που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίηση της επικοινωνίας είναι οι λέξεις, οι οποίες απαρτίζονται από συνδυασμούς φθόγγων. Ως σημαίνον ορίζεται η φωνητική μορφή μιας λέξης, ενώ ως σημαίνόμενο το περιεχόμενο της (Τζουριάδου, 1995).

Για την αποτελεσματική επίτευξη της επικοινωνίας οι ομιλητές χρειάζεται να γνωρίζουν και να εφαρμόζουν κάθε στοιχείο του γλωσσικού συστήματος καθώς και τους κανόνες που διέπουν το καθένα από αυτά ξεχωριστά. Τα τέσσερα αυτά στοιχεία της γλώσσας διακρίνονται σε φωνολογικό, μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό (Τζουριάδου, 1995). Εμείς στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε επισταμένα στο μορφοσυντακτικό στοιχείο, εξαιτίας της φύσης του θέματος που αναπτύσσουμε.

### 1.2.1 Φωνολογικά στοιχεία του λόγου (Φωνολογία)

Η φωνολογία εξετάζει τη μορφή των ήχων. Ειδικότερα, μελετά την ποικιλία των ήχων, οι οποίοι παράγονται σε κάθε γλώσσα και τους κατηγοριοποιεί σε λίγες κατηγορίες ήχων. Σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι η διάκριση των ήχων σε αυτούς που σημαίνουν έννοιες και σε αυτούς που δε σημαίνουν. Οι φωνολογικές μονάδες που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των ήχων ονομάζονται φωνήματα και αποτελούν τη μικρότερη κατηγορία ήχων που χρησιμοποιούνται από τη γλώσσα. Φαίνεται ότι κάθε παιδί γεννιέται ειδικά εφοδιασμένο για την ανάλυση των γλωσσικών εκφράσεων σε φωνήματα. Βρέφη λίγων εβδομάδων είναι ικανά να διακρίνουν ήχους με βάση διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά που κατατάσσουν τους ήχους σε κατηγορίες (όπως για παράδειγμα την ηχηρότητα, εάν δηλαδή ένα φώνημα είναι άηχο ή ηχηρό). Επιπρόσθετα το γεγονός ότι ακόμη και κωφά παιδιά, που δε δέχτηκαν ποτέ γλωσσικά ερεθίσματα, δείχνουν μια αρχικά ίδια με τα φυσιολογικά παιδιά

πορεία παραγωγής γλωσσικών ήχων είναι ακόμη μια μαρτυρία της λειτουργίας εγγενών παραγόντων (Οκαλίδου, 2012).

### 1.2.2 Σημασιολογικά στοιχεία του λόγου (Σημασιολογία)

Η *σημασιολογία*, ασχολείται με τις έννοιες του γλωσσικού συστήματος –ή λεξικού, όπως αναφέρεται σε γλωσσολογικές περιγραφές . Η σημασιολογία αποδίδει τις *σημασίες* των λέξεων και των προτάσεων, αλλά και των μικρότερων τμημάτων που τις αποτελούν, των μορφημάτων. Οι σημασίες περιγράφονται με όρους όπως σημασία λέξης ή σημασία πρότασης.

Η κατάκτηση λεξιλογίου είναι σαφέστατα ένα δύσκολο επίτευγμα. Υποστηρίζεται ότι η σημασιολογική ανάπτυξη, κατά το μεγαλύτερο μέρος της ολοκληρώνεται γύρω στα οκτώ χρόνια της ηλικίας του παιδιού.

### 1.2.3 Πραγματολογικά στοιχεία του λόγου (Πραγματολογία)

Η *πραγματολογία* ασχολείται με τους κανόνες που χρησιμοποιούνται στη χρήση της γλώσσας ανάλογα πάντα με τις επικοινωνιακές συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται η χρήση του λόγου. Οι κανόνες αυτοί εξετάζουν τις συνομιλίες καθώς και το *στυλ* που χρησιμοποιείται σε συνάρτηση πάντα με τις καταστάσεις στις οποίες πραγματώνεται η επικοινωνία. Η πραγματολογία, επομένως, καθοδηγεί την εφαρμογή των υπολοίπων στοιχείων της γλώσσας, της φωνολογίας, της μορφολογίας, της σύνταξης και της σημασιολογίας, διότι τις τοποθετεί στις αντίστοιχες καταστάσεις μέσα στις οποίες λειτουργούν. Η απόκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας συνεχίζεται εφ' όρου ζωής. Από την αρχή της σχολικής ηλικίας, το παιδί καλείται να μάθει να χρησιμοποιεί το γλωσσικό του σύστημα, τόσο σε διαφορετικές περιστάσεις όσο και για διαφορετικούς σκοπούς.

### 1.2.4. Μορφοσυντακτικά στοιχεία του λόγου (Μορφολογία-Σύνταξη )

Η *μορφολογία και η σύνταξη* ασχολείται με τον σχηματισμό των λέξεων και των προτάσεων. Τα δύο αυτά στοιχεία συνιστούν το γραμματικό-συντακτικό επίπεδο της γλώσσας. Το στοιχείο της μορφολογίας αποτελεί τη βάση για την ύπαρξη του δευτέρου στοιχείου, αλλά και το στοιχείο της σύνταξης καθορίζει τη χρήση των λέξεων που εμπεριέχονται στις προτάσεις.

Όσον αφορά τη *μορφολογία* έχει ως αντικείμενο μελέτης την έκφραση της γλώσσας, όπως αυτή ακούγεται μέσα από λέξεις και εξετάζει τον τρόπο σχηματισμού τους. Οι λέξεις χαρακτηρίζονται ως *λεξικολογικά μορφήματα* και δηλώνουν όλα εκείνα που οι συνομιλητές επιθυμούν να εκφράσουν στην μεταξύ τους επικοινωνία. Ο σχηματισμός των λέξεων είναι απόρροια συνδυασμού μικρότερων μορφημάτων, δηλαδή των μικρότερων τμημάτων που τις αποτελούν.

Η μελέτη του μορφολογικού στοιχείου έχει διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο στη θεωρία της εγγενούς κατάκτησης της γλώσσας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι η σύνθετη μορφολογική γραμματική γλωσσών –όπως της ελληνικής και εβραϊκής- μαθαίνεται πολύ νωρίς από τα παιδιά, στοιχείο που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά

διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες γραμματικής κατάκτησης των λέξεων. Σε επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε αναλυτικά στην εμφάνιση συγκεκριμένων μορφημάτων στο λόγο του παιδιού.

Αναφορικά με το συντακτικό στοιχείο, επικεντρώνεται στην εξέταση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ των λέξεων μέσα σε μια πρόταση. Συγκεκριμένα η πρόταση αποτελεί την πιο μεγάλη μονάδα έκφρασης του γλωσσικού συστήματος και οριοθετείται ως συνδυασμός των λέξεων για να αποδοθεί μια πλήρης σκέψη. Η σύνταξη μελετά τη δομή της πρότασης προκειμένου η έκφραση της γλώσσας να είναι αποτελεσματική και επικοινωνιακή. Ειδικότερα ασχολείται με τους κανόνες εκείνους που προσδιορίζουν την οργάνωση των προτάσεων και ελέγχουν τη θέση των λέξεων μέσα σε αυτές, ώστε το μήνυμα να μεταφερθεί επιτυχώς. Οι κανόνες αυτοί αποκαλούνται *γραμματικά μορφήματα* αφού στόχος τους είναι να χαρακτηρίσουν κάθε λέξη μέσα σε μια πρόταση γραμματικά. Για παράδειγμα μια λέξη χαρακτηρίζεται ως ρήμα ή υποκείμενο ή κατηγορημα και επιπρόσθετα προσδιορίζεται έτσι η σχέση της με τα υπόλοιπες λέξεις.

Η γλώσσα του παιδιού ουσιαστικά ξεκινά να παρουσιάζει συντακτική δομή μετά το πρώτο έτος καθώς τότε το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τις πρώτες λέξεις στην ομιλία του. Ανεξάρτητα από τις τυχόν ατομικές διαφορές των παιδιών (όπως είναι ο ρυθμός εκμάθησης της γλώσσας ή το μέγεθος του λεξιλογίου), αρχίζει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα περίοδος ανάπτυξης του συντακτικού στοιχείου της γλώσσας. Η πορεία της οποίας θα αναλυθεί διεξοδικά στο Κεφάλαιο 2.

### **1.3 Ανάπτυξη του λόγου**

Η έρευνα για την εκμάθηση του λόγου καλύπτει την περίοδο των τελευταίων τριάντα χρόνων. Τα ευρήματα σχετικά με τη *γλώσσα* και τον *λόγο* είναι αρκετά, όμως ακόμη δεν έχει διατυπωθεί μια θεωρία που να είναι γενικά αποδεκτή σχετικά με το πώς το παιδί αποκτάει το *λόγο*. Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι πολλοί ερευνητές περιέγραψαν τη διαδικασία εκμάθησης του λόγου ως μαγική ή μυστηριώδη (Wanner & Gleitman, 1982).

Είναι φανερό ότι μια γενική θεωρία παρεμποδίζεται από την ίδια την πολυπλοκότητα της γλώσσας, εφόσον γνωρίζουμε ότι καλύπτει διαφορετικές περιοχές όπως το φωνολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό και πραγματολογικό. Η νεότερη έρευνα επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των επιμέρους στοιχείων του λόγου και κυρίως του μορφο-συντακτικού τομέα σε σχέση με τους άλλους τομείς. Κατά τη διάρκεια αυτής της σύνθετης διαδικασίας, το παιδί καλείται να αποκτήσει εξελικτικά μεταξύ των άλλων και τη γνώση της μορφολογικής γραμματικής καθώς και των συντακτικών κανόνων που διέπουν τη μητρική του γλώσσα (Κάτη, 1990).

#### **1.3.1 Ανάπτυξη του λόγου στη Βρεφική ηλικία**

##### ***Αντίληψη και παραγωγή λόγου στο βρέφος***

Από το ξεκίνημα της ζωής του ένα βρέφος είναι ικανό να αντιλαμβάνεται μια ποικιλία από ακουστικά ερεθίσματα, όπως για παράδειγμα να διαφοροποιεί και να προτιμάει τη φωνή της μητέρας ανάμεσα σε άλλες γυναικείες φωνές. Οι πιο κοινοί φθόγγοι που παράγουν τα νεογέννητα είναι κραυγές και αντανακλαστικοί ήχοι όπως το φτάρνισμα. Από τους δυο μήνες

και μετά αρχίζει να παράγει λαρυγγισμούς οι οποίοι εμπεριέχουν και κάποια απόχρωση συμφώνων γκ-κ. Μετά τον έκτο μήνα παράγουν ακολουθίες φωνήεν και σύμφωνο που αποτελούν μετάβαση ανάμεσα στους λαρυγγισμούς και το πραγματικό βάβισμα. Έπειτα από τον ένατο μήνα το βάβισμα εμπλουτίζεται καθώς παρατηρείται σημαντική αύξηση των συμφώνων στο ρεπερτόριο του βρέφους, γνωστό ως διαφοροποιημένο βάβισμα (Oller, 1980). Όσο αυξάνεται η ηλικία του βρέφους, τόσο αυτό μπορεί να παράγει πρότυπα που ποικίλουν σε ένταση και τόνο και το βάβισμα του προσεγγίζει πιο ουσιαστικά την ομιλία των ενηλίκων. Υποστηρίζεται ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στους φθόγγους που παράγει το παιδί στη τελευταία περίοδο του βαβίσματος και τις πρώτες λέξεις (Elbers & Ton, 1985).

### ***Στάδιο εκφοράς μεμονωμένων λέξεων***

Πριν ολοκληρωθεί ο πρώτος χρόνος ζωής ενός παιδιού αυτό αρχίζει να σχηματίζει τις πρώτες του λέξεις, οι οποίες έχουν διάφορες μορφές: λέξεις που προκύπτουν από επαναλαμβανόμενες συλλαβές, όπως για παράδειγμα μαμά ή μπαμπά και λέξεις ονοματοποιημένων ήχων, όπως μπε μπε. Ακόμη χρησιμοποιεί και λέξεις που είναι μεμονωμένες συλλαβές, όπως «μαμ» για το φαγητό ή «ντα» για το ξύλο. Το είδος αυτό του μονολεκτικού λόγου ονομάζεται *συγκριτικός λόγος* (holophrastic speech) και πολλοί ψυχολογιστές υποστηρίζουν ότι μια μεμονωμένη λέξη ή συλλαβή μπορεί να υποδηλώνει ακόμα και ολόκληρη πρόταση. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί αυτής της ηλικίας λέει «μπάλα» μπορεί να υπονοεί «πού είναι η μπάλα μου;» ή «παίζουμε μπάλα;» (Bloom, 1973).

### ***Στάδιο δημιουργίας απλών προτάσεων***

Το επόμενο σημαντικό βήμα στην ανάπτυξη του λόγου ενός παιδιού είναι ο συνδυασμός δύο ή τριών λέξεων σε πρόταση και αυτό επιτυγχάνεται κοντά στην ηλικία των δεκαοκτώ-είκοσι μηνών. Ο λόγος είναι πολύ απλός και συγκεντρωτικός γιατί αποτελείται από λέξεις περιεχομένου όπως ονόματα, ρήματα, επίθετα, ενώ η συχνότητα των γραμματικών μορφημάτων, άρθρων, προθέσεων, αντωνυμιών είναι πολύ μικρή. Το στυλ αυτό του λόγου ονομάζεται *τηλεγραφικό* και αποτελεί σημαντικό σταθμό στη γλωσσική ανάπτυξη, επειδή οι προτάσεις αυτές αποτελούν τις πρώτες ενδείξεις του συντακτικού στο λόγο ενός παιδιού.

### ***Κατανόηση και Παραγωγή κατά τη διάρκεια του Τηλεγραφικού Λόγου***

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου χρόνου ζωής του παιδιού αυτό μαθαίνει να κατανοεί τις λέξεις όπως και τους συνδυασμούς αυτών. Ο Huttenlocher (1974) υποστήριξε ότι τα παιδιά πρώτα αποκτούν μη λεκτικές γνώσεις σε σχέση με αντικείμενα, ενέργειες και σχέσεις. Επιπλέον, εξοικειώνονται με ορισμένες τάξεις αντικειμένων που αναφέρονται στα άτομα που τα φροντίζουν, φαγητά και ζώα καθώς και με ενέργειες όπως <<κάθομαι>>, <<σηκώνομαι>>, <<τρώω>> και ορισμένες σχέσεις όπως <<πάνω από>>.

Η κατανόηση του λόγου στο παιδί αυτής της ηλικίας παρουσιάζει ομοιότητες με την παραγωγή του λόγου. Ο πρώτος τύπος που παρουσιάζεται τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή του λόγου αφορά πρόσωπα και αντικείμενα, ενώ οι λέξεις ενέργειας εμφανίζονται αργότερα. Παρατηρείται, όμως, κάποια ασυμμετρία ανάμεσα στην κατανόηση και στην παραγωγή, ιδιαίτερα στα πρώτα στάδια απόκτησης του λόγου η οποία μπορεί να αποδοθεί κυρίως στην περιορισμένη ικανότητα διατήρησης και ανάκλησης λέξεων. Τα παιδιά κατανοούν περισσότερα από όσα μπορούν να παράγουν. Η Benedict (1979) αναφέρει ότι, ενώ τα παιδιά κατανοούν στους δεκατέσσερις μήνες 50 λέξεις, είναι ικανά να παράγουν τον

ίδιο αριθμό στους δεκαεννέα μήνες. Επίσης σημειώνει ότι, ενώ η κατανόηση του λόγου αυξάνει με ρυθμό 22 λέξεις το μήνα, η παραγωγή αυξάνει με 9-10 λέξεις. Υπάρχει δηλαδή μια ασυμμετρία ποσοτική και σε ρυθμό.

### **1.3.2 Ανάπτυξη του λόγου στην Προσχολική ηλικία**

Οι γλωσσικές ικανότητες ενός παιδιού στην προσχολική ηλικία, δηλαδή από τα δυο έως τα πέντε πρώτα έτη της ζωής του, παρουσιάζουν μια ραγδαία ανάπτυξη σε όλους τους τομείς της γλώσσας. Ένα παιδί σε αυτή την ηλικία έχει επιτυχώς αναπτύξει όλα τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος: τη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία και την πραγματολογία. Η εξέλιξη αυτή αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ένα παιδί χρησιμοποιεί πλέον όχι μόνο μεγάλες προτάσεις αλλά και σύνθετες.

#### ***Στάδιο δημιουργίας μεγάλων και σύνθετων προτάσεων.***

Ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιεί στο λόγο του μεγάλες και σύνθετες προτάσεις. Επεξηγηματικά θα λέγαμε ότι ένα παιδί έχει καταφέρει να κατανοήσει, αλλά και να εφαρμόσει το γραμματικό επίπεδο της γλώσσας. Οι δυνατότητες του πλέον συμπεριλαμβάνουν τη δομή του λόγου μέσα σε μια πρόταση, δηλαδή τη σύνταξη. Οι προτάσεις του χαρακτηρίζονται από τα *γραμματικά μορφήματα*, αφού προσδιορίζονται με σαφήνεια οι θέσεις των λέξεων μέσα σε μια πρόταση καθώς και ο χαρακτηρισμός των λέξεων σε σχέση με τις υπόλοιπες (Brown, 1973). Κατανοητό είναι ότι σε αυτό το στάδιο ένα παιδί αξιοποιεί μεν τους συντακτικούς κανόνες, όπως για παράδειγμα σύνθετες επιρρηματικές μορφές, όμως αυτό το πραγματοποιεί πάντα μέσα στα πλαίσια της δικής του ικανότητας αντίληψης και επεξεργασίας.

#### ***Στάδιο δόμησης των όρων μιας πρότασης***

Επίτευγμα ενός παιδιού της προσχολικής ηλικίας αποτελεί ο χαρακτηρισμός των όρων της πρότασης, καθώς εκλείπει από το στάδιο της βρεφικής ηλικίας. Ένα παιδί διακρίνει τη σχέση υποκειμένου και ρήματος μέσα σε μια πρόταση και μπορεί να ξεχωρίσει με σαφήνεια τα πρόσωπα και τον αριθμό στον οποίο χρειάζεται να τα χρησιμοποιήσει. Τα προοδευτικά αυτά βήματα στο λόγο ενός παιδιού, όπως για παράδειγμα η ορθή εφαρμογή ρηματικών στοιχείων σε κύριες προτάσεις, έχουν χαρακτηριστεί ως αναπτυξιακό άλμα (Clahsen, 1984).

#### ***Στάδιο συνδυασμού προτάσεων και φράσεων***

Το επόμενο βήμα στη μορφο-συντακτική ανάπτυξη είναι ο συνδυασμός των φράσεων και των προτάσεων. Το παιδί στο στάδιο αυτό μπορεί να ενώνει δύο ή περισσότερες προτάσεις. Για παράδειγμα είναι σε θέση να ενώσει τις δυο προτάσεις «Η μαμά ταΐσε το Γιάννη» (πρώτη πρόταση), «Η μαμά έφυγε» (δεύτερη πρόταση), σε μια πρόταση ως εξής: «Η μαμά ταΐσε το Γιάννη και έφυγε». Μπορεί επίσης στον συνδυασμό φράσεων να ενώσει μόνο φράσεις «Η μαμά ταΐσε το Γιάννη» και «Η μαμά ταΐσε την Μαρία», σε μια πρόταση «Η μαμά ταΐσε το Γιάννη και τη Μαρία». Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο συνδυασμός φράσεων θεωρείται πιο δύσκολος καθώς περιέχει ένα επιπρόσθετο κανόνα εξάλειψης. Δηλαδή ο

συνδυασμός αυτός προέρχεται από δυο διαφορετικές προτάσεις με κοινά στοιχεία που θα πρέπει να εξαλειφθούν ( κανόνας εξάλειψης ) .

Είναι αποδεκτό ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν και χρησιμοποιούν συνδυασμούς προτάσεων, όταν τα γεγονότα συμβαίνουν σε διαφορετικό χρόνο ή τόπο. Ενώ χρησιμοποιούν συνδυασμούς φράσεων όταν τα γεγονότα γίνονται ταυτόχρονα στον ίδιο τόπο. (Blom et al ,1980). Έχει διατυπωθεί ακόμη ότι οι φράσεις και οι προτάσεις ενώνονται πρώτα παρατακτικά με το σύνδεσμο και. Με το και το παιδί εκφράζει πρώτα προθετικές σχέσεις, μετά χρονικές, αιτιολογικές και τέλος αντιθετικές. Σε δεύτερο χρόνο τα παιδιά χρησιμοποιούν συνδέσεις όπως «γιατί», «όταν», «μετά» για να συνδέσουν προτάσεις και σε μικρή συχνότητα τους συνδέσμους «αν», «επειδή», «αλλά».

Οι Ερευνητές Brown (1973) και James & Khan (1982) μελέτησαν την εξέλιξη 14 γραμματικών μορφημάτων (όπως του πληθυντικού αριθμού, τα κτητικά, οι κλίσεις του ονόματος, η κλίση των ρημάτων κ.α . Εξετάζοντας γενικά τα λάθη που έκαναν τα παιδιά της ηλικίας αυτής συμπεραίνουν ότι κάποια λάθη μπορούν να συμβούν όταν το παιδί χρησιμοποιεί λανθασμένα ένα γενικό κανόνα. Οι υπεργενικεύσεις αυτές αποδεικνύουν ότι χρησιμοποιούν τους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες (γλωσσολογική γνώση) χωρίς να συνειδητοποιούν ότι υπάρχουν και εξαιρέσεις αυτών. Η ικανότητα αυτή (μεταγλωσσική επίγνωση) αποκτιέται σε μετέπειτα ηλικιακό στάδιο.

### ***Κατανόηση και παραγωγή στην προσχολική ηλικία***

Όπως αναλύσαμε στο στάδιο του μονολεκτικού λόγου τα παιδιά καταβαίνουν περισσότερα από ότι μπορούν να παράγουν. Σε ό,τι αφορά όμως την παραγωγή και την κατανόηση λόγου στη προσχολική ηλικία, οι έρευνες επισημαίνουν ότι τα παιδιά μπορούν να παράγουν σύνθετες προτάσεις, πριν αποκτήσουν την ικανότητα να τις κατανοούν (Chapman & Miller, 1975). Βέβαια δεν φαίνεται λογικό τα παιδιά να παράγουν δομές που να μην τις κατανοούν. Σίγουρα όμως πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η κατανόηση λόγου σε κανονικές επικοινωνιακές συνθήκες περιλαμβάνει πολύ περισσότερα στοιχεία από τις γλωσσικές νύξεις. Έτσι μπορούμε να πούμε ότι η κατανόηση π.χ. του περιεχομένου του λόγου προηγείται από την παραγωγή, ενώ η κατανόηση των συντακτικών σχέσεων των προτάσεων (ακυρωτικές προτάσεις) έπεται. Συμπερασματικά λοιπόν, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αποκτούν γρηγορότερα την ικανότητα να παράγουν συντακτικά σωστά προτάσεις από ότι να τις κατανοούν, όταν βασίζονται μόνο στα γλωσσολογικά στοιχεία των προτάσεων.

### **1.3.3 Ανάπτυξη του λόγου στην Σχολική ηλικία**

Όπως σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, έτσι και στη γλώσσα γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στη πρακτική δεξιότητα, με άλλα λόγια δηλαδή τη γνώση του «πώς» και στην επίγνωση, δηλαδή τη συνειδητοποιημένη γνώση αυτής τη δεξιότητας. Ειδοποιός διαφορά ενός παιδιού της σχολικής ηλικίας είναι η επίγνωση που αποκτά σχετικά με το λόγο. Η ικανότητα αυτή αναφέρεται ως μεταγλωσσική επίγνωση (metalinguistic awareness) και αντικατοπτρίζει τους συνειδητούς χειρισμούς των κανόνων του γλωσσικού συστήματος. Τις μεταγλωσσικές αυτές ικανότητες τις επικαλούμαστε όταν είναι απαραίτητο, π.χ. όταν υπάρχει μια εξαίρεση συντακτικών ή γραμματικών κανόνων.

Ενδεικτικό της μεταγλωσσικής επίγνωσης που αποκτά το παιδί στην ηλικία αυτή είναι το γεγονός παιδί διορθώνει τον λόγο του γιατί έχει επίγνωση των γλωσσολογικών κανόνων.

Για παράδειγμα διορθώνει τη σειρά των λέξεων, βρίσκει την κατάλληλη λέξη, σκέπτεται πώς να χρησιμοποιήσει αρνητικό τύπο κ.λ.π. Ή ακόμη αν τους ζητηθεί να κάνουν κρίσεις ή να διορθώσουν λανθασμένες μορφοσυντακτικά προτάσεις, είναι σε θέση να κάνουν τέτοιες κρίσεις μετά τα έξι χρόνια.

### ***Μορφοσυντακτική ανάπτυξη***

Σε ότι αφορά την σύνταξη, ενώ το παιδί της προσχολικής ηλικίας έχει την υπεργενίκευση, δηλαδή έχει κατακτήσει γενικούς κανόνες, στη σχολική αρχίζει προοδευτικά να μαθαίνει τις εξαιρέσεις των κανόνων. Η βάση του γραμματικού συστήματος κατακτάται πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, σπάνιοι και πολύπλοκοι κανόνες κατακτώνται αργότερα, κατά την σχολική ηλικία (Κάτη, 1990).

Με μια ανασκόπηση στην διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία οι δομές που παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως προς την ηλικία κατάκτησής τους είναι οι δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις καθώς και οι παθητικές. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν περισσότερο τον υποτακτικό λόγο, όπως για παράδειγμα τις δευτερεύουσες προτάσεις.

Πιο συγκεκριμένα ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των αναφορικών προτάσεων αποτελεί η συχνότητα εμφάνισής τους στη νεοελληνική γλώσσα, καθώς και η σύνθετη δομή τους, η οποία συχνά δυσχεραίνει την κατανόησή τους. Γι αυτό το λόγο, η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές τόσο για τις τυπικά αναπτυσσόμενες ομάδες του πληθυσμού, όσο και για τις μη τυπικά αναπτυσσόμενες.

Οι μελέτες σχετικά με την κατανόηση των συντακτικών σχέσεων έχουν επικεντρωθεί και στις παθητικές προτάσεις. Για να αποδώσει το παιδί σωστά την πρόταση πρέπει να ξέρει τους κανόνες που διέπουν τις παθητικές προτάσεις τις οποίες και τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν γύρω στα πέντε χρόνια (de Villiers & de Villiers, 1973).

Έχει παρατηρηθεί ότι η παθητική φωνή αναπτύσσεται και κατακτάται χρονολογικά αργότερα σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο γραμματικό φαινόμενο. Ακόμα και η επαφή του παιδιού με την παθητική φωνή, είτε μέσω της διδασκαλίας, είτε μέσα από το άμεσο γλωσσικό του περιβάλλον, δεν προϋποθέτει ότι αυτό έχει πλήρη επίγνωση του φαινομένου αυτού.

Το σημαντικότερο λοιπόν επίτευγμα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι η επίγνωση που αποκτά σε σχέση με το λόγο. Αποτέλεσμα των νέων και σημαντικών γλωσσικών επιτευγμάτων είναι να κυριαρχεί ο λόγος σε πολλές νέες δραστηριότητες όπως παιδικά θεατρικά, κόμικς, λογοπαίγνια, επιθυμία για εκμάθηση ξένων γλωσσών κ.α. Παρόλα αυτά, ακόμη και στα δεκαπέντε χρόνια, ο λόγος δεν έχει προσεγγίσει το λόγο ενός ενηλίκου.

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2**



## **2. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΥΤΩΝ**

### **2.1. Σύντομη Παρουσίαση του TROG-2.**

Το TROG-2 (Test For Reception of Grammar), η δεύτερη έκδοση του TROG, είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης το οποίο εξετάζει την αντίληψη γραμματικής, συγγραφέας και δημιουργός του οποίου είναι η D.Bishop. Ειδικότερα, αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ένα παιδί έχει κατανοήσει και μπορεί να διαχωρίσει τα γραμματικά φαινόμενα της γλώσσας. Χρησιμοποιείται από λογοθεραπευτές, δασκάλους και ψυχολόγους. Είναι ένα ατομικό τεστ πολλαπλών επιλογών που σχεδιάστηκε αρχικά για την αντίληψη γραμματικών φαινομένων στα αγγλικά .

Το TROG-2 έχει σταθμιστεί στα αγγλικά σε 792 παιδιά, ηλικίας 4-16 χρονών και επιτρέπει την σύγκριση αντίληψης γραμματικής ανάμεσα σε ένα παιδί και σε άλλα της ίδιας ηλικίας. Επίσης εντοπίζει συγκεκριμένες ελλείψεις στον αντιληπτικό λόγο του παιδιού όπως για παράδειγμα εάν έχει δυσκολίες στην κατανόηση της παθητικής φωνής ή δυσκολίες στις δευτερεύουσες προτάσεις. Σε παρακάτω τμήμα θα πραγματοποιηθεί εκτενής ανάλυση του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

### **2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν την αντιληπτική ικανότητα**

Ο στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα εργαλείο κατάλληλο να ερμηνεύσει με ακρίβεια τις γραμματικές δομές. Η Dorothy Bishop (1989), συγγραφέας και δημιουργός του τεστ υποστηρίζει ότι η κατανόηση του λόγου περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από την απλή αποκωδικοποίηση των λέξεων ή φράσεων.

Στους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αντίληψη της γραμματικής περιλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών που επηρεάζει την ικανότητα κατανόησης από το παιδί. Τέτοιοι παράγοντες είναι: η μειωμένη ακουστική διάκριση , περιορισμένη επίγνωση της σημασιολογίας των λέξεων, αδύναμη λεκτική μνήμη, αργή γλωσσική επεξεργασία, δυσκολία εξαγωγής νοήματος από τα συμφοραζόμενα, μειωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες και αναγνώριση μη λεκτικών σημάτων.

Για να διερευνηθεί η φύση των δυσκολιών που σχετίζονται με τους παραπάνω παράγοντες όπως για παράδειγμα το πώς το παιδί ανταποκρίνεται σε κοινωνικές καταστάσεις καθημερινής φύσης, το TROG δεν είναι χρήσιμο εργαλείο. Στο σημείο αυτό γεννάται το ερώτημα πότε το TROG θα καταστεί κατάλληλο και χρήσιμο εργαλείο στα χέρια ενός ειδικού.

Εάν ένα παιδί παράγει μόνο απλοποιημένες γραμματικές δομές, είναι σημαντικό να διαπιστωθεί εάν το πρόβλημα είναι απλά λόγω εκφραστικής αδυναμίας, ή αν δυσκολίες αυτές αντανακλούν σε έλλειψη κατανόησης πολύπλοκων γραμματικών φαινομένων. Παρακάτω ακολουθεί μια σύντομη ταξινόμηση και ερμηνεία των δυσκολιών που είναι πιθανό να αντιμετωπίσει ο εξεταζόμενος έτσι ώστε να γίνει σαφής η διαφορετική φύση των προβλημάτων κατανόησης :

- **Συγκράτηση λεκτικών πληροφοριών**

Το TROG-2 περιλαμβάνει μια φόρμα καταγραφής η οποία έχει σχεδιαστεί ώστε να καταγράφεται ο αριθμός επαναλήψεων σε περίπτωση που το παιδί ζητήσει επανάληψη από τον εξεταστή. Οι επαναλήψεις δεν αποδεικνύουν απαραίτητα κάποιο πρόβλημα. Ωστόσο ένας ασυνήθιστα μεγάλος αριθμός επαναλήψεων σε ένα παιδί που δεν αντιμετωπίζει ακουστικές δυσκολίες μας προϊδεάζει για δυσκολίες στη συγκράτηση λεκτικών πληροφοριών που ενδεχομένως να αντιμετωπίζει ο εξεταζόμενος.

- **Δυσκολίες ανάκλησης λέξεων και σύνδεσης πληροφοριών**

Ενδεικτικό στοιχείο για να συμπεράνουμε ότι ο εξεταζόμενος δεν αντιμετωπίζει γραμματικές δυσκολίες είναι η επίδοσή του στα τμήματα A, Δ και ΣΤ. Λάθη στα τμήματα αυτά αποδεικνύουν δυσκολίες ανάκλησης λέξεων καθώς και δυσκολίας σύνδεσης των πληροφοριών που προέρχονται από δυσκολίες κατανόησης των τμημάτων της πρότασης. Άρα λάθη στα τμήματα αυτά δεν οφείλονται σε γραμματικές δυσκολίες του εξεταζόμενου.

- **Λεξικά λάθη**

Αν κάποιο άτομο έχει φτωχή επίδοση στο TROG-2 θα πρέπει να αναρωτηθούμε αν το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει δυσκολίες λόγω φτωχής επίγνωσης της γραμματικής ή αν αυτό οφείλεται σε έλλειψη προσοχής και μνήμης ή σε δυσκολίες κατανόησης του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται στο τεστ. Για παράδειγμα είναι πιθανό ο εξεταζόμενος να δείξει την απάντηση χωρίς να σκεφτεί προσεχτικά.

Όσον αφορά την παρουσία των λαθών στα τμήματα A,D και F (A,Δ και ΣΤ)είναι ενδεικτική σχετικά με τις μη γραμματικές δυσκολίες που μπορεί να έχει το παιδί. Κατηγοριοποιώντας λοιπόν τα λάθη που κάνουν τα παιδιά μπορούμε να πούμε ότι τα τμήματα A,B,D,E,F και K (A,B,Δ,E,ΣΤ και K) τα οποία φέρουν σημασιολογικό φορτίο, φανερώνουν τα λεξικά λάθη. Για παράδειγμα ένα άτομο το οποίο μπορεί να έχει έλλειμμα ακοής ή μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες στην μνήμη είναι πιθανό να παρουσιάσει λάθη σε αυτά τα τμήματα .

Όσον αφορά τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, στην ηλικία των 8 χρονών παρατηρούνται σπάνια λάθη στα παραπάνω τμήματα. Ωστόσο στην ηλικία των 6 σημειώνονται παραπάνω από ένα λεξικά λάθη. Σε περίπτωση που κάποιο παιδί 10 χρονών ή μεγαλύτερο παρουσιάσει παραπάνω από δύο λεξικά λάθη ή εάν κάποιο παιδί 6 έως 9 χρονών πραγματοποιήσει τρία λάθη αυτού του είδους και παραπάνω, τότε αυτό αποδεικνύει ότι τα λάθη αυτά δεν σχετίζονται με γραμματικές δυσκολίες αλλά με ελλείψεις στην προσοχή ή την μνήμη. Επιπλέον τα λάθη αυτά είναι πιθανό να οφείλονται σε δυσκολίες κατανόησης του λεξιλογίου που περιέχει το TROG-2.

- **ΕΙΔΗ ΛΑΘΩΝ**

1. **Συστηματικά**

Τα συστηματικά λάθη είναι σπάνια αλλά δίνουν αρκετές πληροφορίες. Χαρακτηρίζονται έτσι όταν ο εξεταζόμενος παρερμηνεύει συστηματικά τις οδηγίες κάνοντας λάθος στις προτάσεις ολόκληρου του τμήματος. Τα παιδιά δεν κατανοούν την ερμηνεία της

πρότασης και επιχειρούν να ερμηνεύσουν τους όρους σύμφωνα με κάποια γνώστη είδη αποκτηθείσα διαδικασία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα λάθη που κάνουν τα παιδιά στην παθητική φωνή. Τα παιδιά κάνουν το εξής λάθος : συνδυάζουν το ουσιαστικό με το πλησιέστερο ρήμα τηρώντας αυστηρά την δομή Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο.

## **2. Σποραδικά**

Τα σποραδικά λάθη πραγματοποιούνται όταν το παιδί απαντάει τυχαία. Το παιδί έχει σημαντικές πιθανότητες να βρει τη σωστή απάντηση διότι το επίπεδό του είναι ανάλογο της γραμματικής κατηγορίας στην οποία εξετάζεται. Ωστόσο υπάρχει ενδεχόμενο το παιδί να αποτύχει διότι απλά μαντεύει την απάντηση.

## **3. Τυχαία**

Σε αυτή την κατηγορία λαθών η απάντηση δίνεται και πάλι στην τύχη. Η διαφορά με τα σποραδικά λάθη έγκειται στο γεγονός ότι παρόλο που αναμένουμε από το παιδί να απαντήσει με επιτυχία αυτό δεν συμβαίνει. Γεγονός που οφείλεται στο ότι το παιδί δεν έχει καμία επίγνωση του γραμματικού φαινομένου στο οποίο εξετάζεται. Άρα οι πιθανότητες εδώ να απαντήσει σωστά είναι μειωμένες και τελικά επιλέγει να απαντήσει μαντεύοντας.

## **2.3 ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΤΟΥ TROG-2**

Στους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αντίληψη της γραμματικής όπως αυτοί αναλύθηκαν διεξοδικά παραπάνω, περιλαμβάνεται ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών που επηρεάζει την αντίληψη των γραμματικών φαινομένων. Εάν αποκλείσουμε όλες τις προαναφερθείσες δυσκολίες οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι τα λάθη των παιδιών στο TROG οφείλονται καθαρά στην κατανόηση μορφοσυντακτικών στοιχείων.

Το TROG αποτελείται από είκοσι τμήματα. Το κάθε τμήμα αναφέρεται σε είκοσι διαφορετικά γραμματικά φαινόμενα όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα. Εφόσον το τεστ μεταφράστηκε είναι απαραίτητο να ερευνήσουμε τα Ελληνικά γραμματικά φαινόμενα που επηρεάζουν την προσαρμογή του. Τα Ελληνικά γραμματικά φαινόμενα αναλύονται επακριβώς στο κεφάλαιο αυτό, με τη σειρά που εξετάζονται σύμφωνα με τη φόρμα καταγραφής των δεδομένων.

<b>ΤΜΗΜΑΤΑ</b>	<b>Γραμματικά φαινόμενα TROG-2</b>	<b>Παράδειγμα</b>
A	Συνδυασμός 2 στοιχείων (προτάσεις Y-P)	Το <b>πρόβατο</b> τρέχει.
B	Άρνηση	Ο άντρας <b>δεν</b> κάθεται.
Γ	Τοπικές προθέσεις μέσα-επάνω	Το φλιτζάνι είναι <b>μέσα στο</b> κουτί.
Δ	Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)	Το κορίτσι <b>σπρώχνει</b> το κουτί.
E	Αντιστροφή Y-P-A	Η γάτα <b>κοιτάει</b> το αγόρι.
ΣΤ	Συνδυασμός 4 στοιχείων (Y-P-A αντικείμενα με παρατακτική σύνδεση)	Το άλογο βλέπει το <b>φλιτζάνι</b> και το <b>βιβλίο</b> .
Z	Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου	Ο άντρας που <b>τρώει</b> , κοιτάει τη γάτα.
H	Όχι μόνο X αλλά Ψ	Όχι μόνο το <b>κουτί</b> αλλά και το <b>λουλούδι</b> είναι κίτρινο.
Θ	Τοπικές προθέσεις <b>επάνω από</b> <b>-κάτω από</b>	Το λουλούδι είναι <b>επάνω από</b> την μπάλα.
I	Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	Η πάπια είναι <b>μεγαλύτερη</b> από την μπάλα.
K	Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	Η αγελάδα <b>κυνηγείται</b> από το κορίτσι.
Λ	Κενό υποκείμενο παρατακτικής πρότασης	Ο άντρας <b>κοιτάει</b> το άλογο και <b>τρέχει</b> .
M	Γένος και αριθμός αντωνυμιών	<b>Αυτός τους</b> κυνηγάει.
N	Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	Ο άντρας βλέπει ότι/πως το αγόρι <b>τον δείχνει</b> .
Ξ	Ούτε - ούτε	Το κορίτσι <b>ούτε</b> δείχνει <b>ούτε</b> τρέχει.
Ο	X αλλά όχι Ψ	Το <b>φλιτζάνι</b> αλλά όχι το πιρούνι είναι <b>κόκκινο</b> .
Π	Προσδιορισμός υποκειμένου	Ο ελέφαντας, που σπρώχνει το αγόρι, είναι <b>μεγάλος</b> .
P	Ενικός/Πληθυντικός ουσιαστικών	Οι <b>αγελάδες</b> είναι κάτω από το <b>δέντρο</b> .
Σ	Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	Το κορίτσι <b>κυνηγεί</b> τον σκύλο και <b>πηδάει</b> .
T	Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)	Το πρόβατο, που κοιτάζει <b>το κορίτσι</b> , τρέχει.

## Συνδυασμός 2 στοιχείων(πρότασεις Y- P) - τμήμα A1-A4

Αξιοσημείωτο επίτευγμα ενός παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι η δυνατότητα του δόμησης του συστήματος συμφωνίας των όρων της πρότασης και συγκεκριμένα αυτής του (Y) *υποκειμένου* και του (P) *ρήματος*. Υποκείμενο του ρήματος μιας πρότασης λέγεται η λέξη που βρίσκεται σε πτώση ονομαστική και απαντά στις ερωτήσεις: «ποιος;», «ποια;», «ποιο;», «ποιοι;», «ποιες;», «ποια;». *Ρήμα* είναι το μέρος του λόγου που δηλώνει ενέργεια ή πάθηση ή κατάσταση. Επομένως, το *υποκείμενο* δηλώνει ποιος κάνει ή παθαίνει ή βρίσκεται στην κατάσταση που εκφράζει το *ρήμα*. Συγκεκριμένα, το *υποκείμενο* ανήκει στα στοιχεία εκείνα που παραλείπονται στα προηγούμενα στάδια. Στην προσχολική ηλικία όμως το παιδί, αποκτά τη δυνατότητα διάκρισης προσώπου και αριθμού και μπορεί να αντιλαμβάνεται και να χρησιμοποιεί σωστά την άρρηκτη σχέση *υποκειμένου-ρήματος*. Οι μεταβολές αυτές αποτελούν αναπτυξιακά βήματα της διαδικασίας απόκτησης του λόγου. Σύμφωνα με τη Varlokosta (2000) τυχόν προβλήματα συμφωνίας ρήματος-υποκειμένου φαίνεται να αντιμετωπίζονται μέχρι την ηλικία των 4,5 περίπου ετών.

Τα Ελληνικά είναι μια γλώσσα με μη υποχρεωτική εμφάνιση υποκειμένου (Θεοφανοπούλου & Κοντού, 1989) και το πρόσωπο δηλώνεται με τη μορφολογία του ρήματος για αυτό και είναι συχνά εννοούμενο.

## Άρνηση -τμήμα B1-B4

Προκείμενου ο ομιλητής να δηλώσει την *άρνηση* του σε κάποιο μήνυμα που επιθυμεί να μεταφέρει μπορεί ειδικότερα να χρησιμοποιεί δυο τρόπους : τη *γραμματική άρνηση* και τη *λεξική άρνηση* (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 1999). Ένα παιδί αρχίζει να παράγει αρνητικές προτάσεις κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου. Αρχικά οι αρνητικές αυτές προτάσεις παράγονται με συνδυασμό του αρνητικού τύπου με μια ρηματική ή ονομαστική φράση. Προοδευτικά εισάγονται στις αρνητικές προτάσεις του ακόμη περισσότερα αρνητικά στοιχεία όπως «*δεν*», «*ούτε*», «*μην*». Στο στάδιο κατά το οποίο ένα παιδί έχει διαμορφώσει πλέον την ικανότητα να σχηματίζει αρνητικές προτάσεις αρχίζει συνάμα να κατανοεί και τους συντακτικούς κανόνες που διέπουν τις προτάσεις αυτές.

Οι Σύλα Κλειδή και Αγγελική Τσόκογλου (2011) στο άρθρο τους εξετάζουν την άρνηση στις μικρές προτασιακές φράσεις (ΜΠΦ) στην Ελληνική γλώσσα. Στο άρθρο τους (όπως αναφέρεται στο Βελούδης, 1981) αναφέρουν ότι το αρνητικό μόριο «*δεν*» που χρησιμοποιείται στο τμήμα αυτό (B1-B4), χρησιμοποιείται σε πλήρεις προτάσεις οριστικής.

## Τοπικές προθέσεις - τμήμα Γ1-Γ4

Όπως έχει υποστηρίξει ο Brown (1973) τα *γραμματικά μορφήματα* εξειδικεύουν την έννοια του λόγου. Στην προκειμένη δηλαδή περίπτωση οι τοπικές προθέσεις καθορίζουν τις σχέσεις χώρου ανάμεσα σε αντικείμενα. Η ικανότητα κατανόησης αλλά κυρίως εφαρμογής τέτοιων λέξεων αποτελεί το κυριότερο σημασιολογικό επίτευγμα της προσχολικής ηλικίας.

Όσον αφορά την κατανόηση της πρωτοτυπικής έννοιας των προθέσεων «*σε*» και «*από*», η πρώτη «*μικρή πρόθεση*» φαίνεται να είναι το «*από*». Ενώ μόνο μετά τη συμπλήρωση του 3<sup>ου</sup> έτους τα παιδιά χρησιμοποιούν το λεξικό μέρος των σύνθετων προθέσεων παραγωγικά. (Alexaki et al, 2007).

Οι τοπικές προθέσεις στην Ελληνική γλώσσα χωρίζονται σε δυο κατηγορίες στις απλές και σύνθετες (Theophanopoulou-Kontou, 2000). Στις σύνθετες προθέσεις παρατηρούμε ότι το πρώτο συνθετικό αποτελείται από επιρρηματικούς προσδιορισμούς, οι οποίοι

εκφράζουν τόπο ενώ το δεύτερο συνθετικό αποτελείται από τη πρόθεση σε ή από. Σε ορισμένες περιπτώσεις η χρήση των μικρών προθέσεων δεν προϋποθέτει καμιά επιπλέον πληροφορία στην προθετική φράση και έχουν καθαρά συντακτικό ρόλο.

Ωστόσο στην περίπτωση των τοπικών προθέσεων «πάνω» και «μέσα» η χρήση των μικρών προθέσεων παίζει σημαντικό ρόλο στη σημασία. Στο παράδειγμα «Η πάπια είναι επάνω στην μπάλα» δηλώνει ότι τα δύο αντικείμενα, το αντικείμενο του οποίου θέλουμε να προσδιορίσουμε τη θέση (εντοπισμένο αντικείμενο-η πάπια) και το αντικείμενο το οποίο έχουμε ως σημείο αναφοράς, βρίσκονται σε επαφή. Στην περίπτωση της τοπικής πρόθεσης «μέσα» περιγράφεται η έννοια περιεχομένου, τμήμα Γ πρόταση Γ1 «Το φλιτζάνι είναι μέσα στο κουτί». Και στην περίπτωση αυτή η σημασία είναι διαφορετική ανάλογα με το αν χρησιμοποιούμε το «σε» ή το «από». Τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 6 ετών με 6,5 ετών παρουσιάζουν καλύτερη απόδοση στο «σε» με την έννοια της επαφής (πάνω σε) αντί του «σε» με την ερμηνεία αυτού που περικλείεται (μέσα).

Η μελέτη των Terzi & Tsakali (2009) δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη συμπεριφορά που καταδεικνύουν τα παιδιά ως προς τις προθέσεις «επάνω σε» και «επάνω από» σε σύγκριση με τις υπόλοιπες τοπικές προθέσεις. Συγκεκριμένα, σε αυτές τις έρευνες χρησιμοποιήθηκε δείγμα παιδιών ηλικίας από 2,00 έως 5,11 ετών. μελετήθηκαν συνολικά 9 παιδιά στην κάθε ηλικιακή ομάδα και, ακόμη πιο σημαντικό, στο κάθε παιδί δόθηκε μόνο μία περίπτωση από την κάθε πρόθεση. Αναλύοντας εκ νέου τα δεδομένα των τριών μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων (4,07 – 4,11 ετών, 5,00 – 5,06 ετών, και 5,07 – 5,11 ετών) των Alexaki et al. (2007) παρατηρούν ότι οι παραπάνω δύο σύνθετες τοπικές προθέσεις, όχι μόνο κατακτώνται αργότερα από τις υπόλοιπες, αλλά εμφανίζουν μη αναμενόμενη συμπεριφορά. Καταλήγουν ότι στην ελληνική η πρόθεση «πάνω σε» κατακτιέται αργότερα από την πρόθεση «πάνω από».

Ωστόσο σε νεότερη έρευνα που ακολούθησε η έρευνα των Terzi & Tsakali & Zafeiri (2014), η οποία εξέτασε μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, καθώς επίσης εισήγαγε επιπλέον δύο ηλικιακές ομάδες σε αυτές που προϋπήρχαν (4,0 ετών - 4,5 ετών, 4,6 ετών - 4,11 ετών, 5,0 ετών - 5,5 ετών, 5,6 ετών - 5,11 ετών, 6,0 ετών - 6,5 ετών) με αριθμό δείγματος 20 παιδιά σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Υπήρξε επαλήθευση των αποτελεσμάτων της έρευνας του 2009 για τις προθέσεις μέσα σε, έξω από, μπροστά από, πίσω από, ωστόσο η χωρική έννοια του κατακόρυφου άξονα με επαφή (πάνω σε) κατακτάται νωρίτερα από την αντίστοιχη χωρίς επαφή (πάνω από), σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας του 2009. Παρόλα αυτά όμως, επιβεβαιώνεται η καθυστερημένη κατάκτηση του «πάνω σε» σε σχέση με τις άλλες τοπικές προθέσεις).

### Υποκείμενο-Ρήμα-Αντικείμενο – τμήμα Δ1-Δ4

Η διάταξη **Y-P-A** μέσα σε μια πρόταση καθορίζεται αυστηρά από τους γραμματικούς κανόνες της γλώσσας. *Αντικείμενο* του ρήματος μιας πρότασης λέγεται η λέξη που βρίσκεται σε πτώση αιτιατική και απαντά στις ερωτήσεις: «τι;», «ποιον;», «ποια;», «ποιο;», «ποιους;», «ποιες;», «ποια;». Παρόλα αυτά σε κάθε γλώσσα η διάταξη τους διαφέρει καθώς κάθε γλώσσα διέπεται από διαφορετικούς συντακτικούς κανόνες (Ράλλη, 2005). Έχοντας σαν παράδειγμα δυο γλώσσες - τα αγγλικά, και τα ελληνικά - μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ενώ και οι δυο εντάσσουν **Y-P-A** σε μια πρόταση, η σειρά των όρων αυτών διαφέρει σε κάθε μια από αυτές. Στα αγγλικά επικρατεί η διάταξη Y-P-A. Σύμφωνα με έρευνες στα ελληνικά όμως **η σειρά των όρων είναι ελεύθερη** (Alexiadou & Anagnostopoulou 2000, Anagnostopoulou 2012).

Οπότε η διαφορετικές συντάξεις Y-P-A, A-P-Y, A-Y-P, Y-A-P, P-Y-A ΚΑΙ P-A-Y σε μια πρόταση είναι όλες γραμματικά σωστές. Η ακολουθία του παραδείγματος Y-P-A είναι

προαιρετική και μπορεί να εναλλάσσεται με άλλες ακολουθίες. Ενδέχεται να παρατηρήσουμε τη σύνταξη P-Y-A «είδε ο Γιάννης την Μαρία» ή P-A-Y «είδε την Μαρία ο Γιάννης». Οι διατάξεις αυτές όμως στα Αγγλικά θεωρούνται βάσει των αντίστοιχων κανόνων συντακτικά λανθασμένες.

Η Ν.Ε είναι γλώσσα κλιτή, χαρακτηρίζεται δηλαδή από σύνθεση μορφημάτων. Πιο συγκεκριμένα ο τύπος του ρήματος προκύπτει από το λεξικό μόρφημα του ρήματος και από το κλιτικό μόρφημα που δηλώνει το πρόσωπο. Για αυτό το λόγο στην Ελληνική το υποκείμενο του ρήματος μπορεί να παραλείπεται, να μην εκφράζεται λεξικά.(παράλειψη αντικειμένου/pro-drop) . Αυτό συμβαίνει με αρκετά μεγάλη συχνότητα στο 'α και 'β ενικό και πληθυντικό πρόσωπο, αλλά και στο 'γ πρόσωπο ενικού και πληθυντικού αριθμού όταν αυτό είναι ευκόλως εννοούμενο με βάση τα συμφραζόμενα. Αντιθέτως, η Αγγλική ανήκει στις λεγόμενες αναλυτικές ή απομονωτικές γλώσσες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ταύτιση του μορφήματος με τη λέξη. Στις γλώσσες αυτές η λεξική και η γραμματική λειτουργία δηλώνονται με ξεχωριστό μόρφημα γι αυτό και έχουμε ανάγκη σταθερής σειράς των λέξεων, καθώς και υποχρεωτικής δήλωσης του υποκειμένου (Παπάνης, 2007).

### **Αντιστροφή Y-P-A** – τμήμα E1-E4

Στο διάστημα της προσχολικής ηλικίας ένα παιδί αρχίζει να κατακτά την λειτουργία των Y-P-A μέσα σε μια πρόταση. Οι μελέτες σχετικά με την κατανόηση των συντακτικών σχέσεων στις προτάσεις όσον αφορά στα Y-P-A έχουν επικεντρωθεί στις ακυρωτικές ενεργητικές προτάσεις στις οποίες το όνομα μπορεί να παίζει ρόλο υποκειμένου ή αντικειμένου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η πρόταση «Η γάτα κοιτάει το αγόρι». Στην περίπτωση αυτή το παιδί για να αποδώσει σωστά μια ενεργητική πρόταση ,πρέπει να κατανοήσει τη συντακτική σχέση των όρων της συγκεκριμένης πρότασης. Οφείλει, επομένως, να γνωρίζει ότι την πρώτη θέση στην πρόταση κατέχει το υποκείμενο και ότι το αντικείμενο τοποθετείται μετά το ρήμα. Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο να μπορεί να τα προσδιορίσει ως όρους ξεχωριστά αλλά και να αντιλαμβάνεται τον μεταξύ τους συσχετισμό (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 1999).

### **Συνδυασμός 4 στοιχείων Y-P-A παρατακτική** – τμήμα ΣΤ1-ΣΤ4

Άξιο αναφοράς είναι ότι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας έχει πλέον την ικανότητα να παρατάσσει στο λόγο του προτάσεις και φράσεις, δηλαδή μικρότερα κομμάτια προτάσεων. Παρατάσσουμε ομοειδείς και ισοδύναμες προτάσεις όπως κύριες με κύριες, δευτερεύουσες με δευτερεύουσες, καθώς και φράσεις, χρησιμοποιώντας για την σύνδεσή τους παρατακτικούς συνδέσμους όπως συμπλεκτικούς, αντιθετικούς, διαζευκτικούς (Γιαβρής, 1999).

Το σημαντικό καινούριο στοιχείο, το οποίο προστίθεται στην μορφοσυντακτική του παιδιού, είναι η ένωση δυο ή περισσότερων πληροφοριών είτε μέσα από ολοκληρωμένες προτάσεις είτε μέσα από λιτές φράσεις.Εκείνο όμως το οποίο δεν έχει διασαφηνιστεί είναι εάν ένα παιδί αυτής της ηλικίας συνδυάζει πρώτα προτάσεις ή φράσεις, από την στιγμή που κατακτά την *παρατακτική σύνδεση*. Αντιθέτως, έχει παρατηρηθεί ότι ένα παιδί χρησιμοποιεί συνδυασμούς προτάσεων όταν οι πληροφορίες που παραθέτονται διαφέρουν χρονικά και τοπικά και αντίστοιχα χρησιμοποιεί συνδυασμούς φράσεων όταν τα γεγονότα συμπίπτουν σε χρόνο ή τόπο.(Bloom et al,1980).

Συγκεκριμένα στο τμήμα αυτό αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να ενώνει φράσεις («Το άλογο βλέπει το φλιτζάνι και το βιβλίο»).Η μόνη διαφορά των προτάσεων στο

τιμήμα αυτό είναι η συντακτική δομή τους. Οι προτάσεις ΣΤ1 και ΣΤ3 ακολουθούν τη συντακτική δομή Y-P-A-A. Καθώς οι προτάσεις ΣΤ2 και ΣΤ4 συντάσσονται με το ρήμα «υπάρχει» το οποίο δέχεται δυο υποκείμενα και δυο κατηγορούμενα ( Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 1999).

#### Αναφορική υποκειμένου – τμήμα Z1-Z4

Σύμφωνα με τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2000), οι αναφορικές προτάσεις είναι ο αναλυτικότερος τρόπος που έχει στη διάθεσή του ο ομιλητής για να αποδώσει ιδιότητες στα αντικείμενα αναφοράς. Εφόσον είναι πλήρεις προτάσεις δίνουν τη δυνατότητα στον ομιλητή να κάνει λεπτομερή περιγραφή. Αυτό καθιστά τις αναφορικές προτάσεις κατάλληλες για περιγραφικούς προσδιορισμούς.

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά των αναφορικών προτάσεων αποτελεί η συχνότητα εμφάνισης τους στη νεοελληνική γλώσσα, καθώς και η σύνθετη δομή τους, η οποία δυσχεραίνει την κατανόηση τους. Κατά την προσχολική ηλικία ένα παιδί ξεκινά να συνδυάζει δυο ή περισσότερες λέξεις διαμορφώνοντας μια πρόταση. Προοδευτικά παρουσιάζει έντονη γλωσσική εξέλιξη σε επίπεδο κατανόησης αλλά πιο σημαντική εξέλιξη στην παραγωγή ομιλίας.

Οι Schuele, C.M. & Nicholls, L. (2000) κατηγοριοποιούν τις αναφορικές προτάσεις που χρησιμοποιούνται περισσότερο με βάση τρία δομικά χαρακτηριστικά τους: το συντακτικό ρόλο της κεφαλής τους, το συντακτικό ρόλο του κενού και της θέσης της αναφορικής πρότασης ως προς την κύρια, εάν δηλαδή είναι εξαρτώμενη ή όχι. Πιο συγκεκριμένα είναι αναγκαίο να αναφερθούμε στην διαφοροποίηση της απόδοσης των αναφορικών προτάσεων του υποκειμένου (AY) και του αντικειμένου (AA), δηλαδή μεταξύ προτάσεων, στις οποίες η κενή κατηγορία έχει θέση αντικειμένου ή υποκειμένου. Η διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις προτάσεις είναι η θέση από την οποία έχει μετακινηθεί το στοιχείο αναφοράς. Οι αναφορικές προτάσεις υποκειμένου σχηματίζονται με τη μετακίνηση του υποκειμένου της αναφορικής πρότασης, π.χ. «το παιδί [που τρώει ένα μήλο] είναι καλός μαθητής», ενώ οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου σχηματίζονται με τη μετακίνηση του αντικειμένου της αναφορικής πρότασης, π.χ. «το παιδί [ που μαλώνει ο δάσκαλος]» (Stavrakaki, 2001).

Οι Bar-Shalom, Crain & Shankweiler, (1993). ανέδειξαν το γεγονός ότι τα παιδιά ανεξαρτήτως της σχολικής τους επίδοσης είχαν τη δυνατότητα να παράγουν **περισσότερες προτάσεις υποκειμένου**, παρά αντικειμένου, καθώς οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου προκαλούν μεγαλύτερη δυσκολία επεξεργασίας σε σχέση με αυτές του υποκειμένου.

Σύμφωνα με νεότερη έρευνα της Stavrakaki (2001) που πραγματοποιήθηκε στον Ελλαδικό χώρο ,σε παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ανήκαν στη ηλικιακή ομάδα των 3,5-5 ετών έδειξε **ότι τα παιδιά κατανοούν τόσο τις αναφορικές υποκειμένου όσο και της αναφορικές αντικειμένου με υποκείμενο που βρίσκεται πριν το ρήμα**. Ειδικότερα, διαπιστώνει για τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές ότι στις περιπτώσεις των σύνθετων προτάσεων, απαιτείται σκληρή επεξεργασία από το σύστημα που ερμηνεύει την κατανόηση των προτάσεων. Η κατανόηση των αναφορικών προτάσεων δυσκολεύει αρκετές φορές τα παιδιά καθώς η ερμηνεία τους προϋποθέτει την επίλυση αμφισημίας. Στην ηλικία όμως των 7 ετών φαίνεται ότι οι αδυναμίες περιορίζονται αισθητά, καθώς σε αυτήν την ηλικία είναι κατανοητή και η πτώση ,ως παράγοντας επίλυσης αμφισημίας.

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.

Πιο συγκεκριμένα, στο τμήμα Z(Z1-Z4) οι αναφορικές προτάσεις ανήκουν στις αναφορικές υποκειμένου (AY). Οι προτάσεις αυτές δεν διαχωρίζονται ποτέ με κόμμα γιατί



αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμα της κύριας πρότασης προκειμένου αυτή να μπορεί να γίνει κατανοητή. Το λάθος που παρατηρείται συχνά να γίνεται είναι όταν ένα παιδί βάζει κόμμα σε αυτές τις προτάσεις. «Ο άνθρωπος, που μου γνώρισες, δε μου άρεσε» είναι λανθασμένος συντακτικός τύπος. Σωστός είναι : «Ο άνθρωπος που μου γνώρισες, δε μου άρεσε». Σε αυτό το τμήμα προσδιορίζεται ότι το υποκείμενο της πρότασης είναι εξαρτώμενο άμεσα από την αναφορική πρόταση καθώς χωρίς αυτή δεν μπορεί να σταθεί νοηματικά μέσα στη πρόταση όπως στη πρόταση **Z1** «Ο άντρας που τρώει, κοιτάει τη γάτα». Στις προτάσεις **Z2, Z3, Z4** το κόμμα είναι απαραίτητο γιατί η πρόταση αναφέρεται στο υποκείμενο και εμπεριέχει επεξήγηση, προσθέτει δηλαδή μια ιδιότητα στο υποκείμενο.

### **Όχι μόνο X αλλά Ψ** – τμήμα H1-H4

Τα παιδιά έχουν κατακτήσει την ικανότητα να συνδέουν και να παρατάσσουν πληροφορίες (παρατακτική σύνδεση). Μία φράση μπορεί να συνδεθεί παρατακτικά με άλλη φράση του ίδιου τύπου. Σύμφωνα με τον κανόνα, μπορούμε να συνδέσουμε παρατακτικά ακολουθίες λέξεων που είναι φράσεις αλλά όχι ακολουθίες λέξεων που δεν είναι φράσεις. Σταδιακά ενώνουν και προτάσεις με πιο πολύπλοκο νόημα (Τζουριάδου, 1995).

Στο τμήμα αυτό η σύνδεση των προτάσεων γίνεται με αντιθετικούς συνδέσμους. Η σύνδεση που γίνεται με τους αντιθετικούς συνδέσμους είναι δυο ειδών: απλή και επιδοτική. Στην απλή αντιθετική σύνδεση, το περιεχόμενό της δεύτερης πρότασης βρίσκεται σε αντιδιαστολή με αυτό της πρώτης («Ηρθα αλλά έλειπες»). Ενώ με την επιδοτική αντιθετική σύνδεση, εστιάζουμε την προσοχή του ακροατή ή του αναγνώστη (δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση) στην πρόταση ή τη φράση που βρίσκεται μετά το «αλλά» όπως οι προτάσεις του τμήματος «H» (Γιαβρής, 1999).

Πιο συγκεκριμένα, η κάθε μια πρόταση από τις προτάσεις του τμήματος «H» αποτελείται από δύο κύριες προτάσεις ή φράσεις οι οποίες είναι ισοδύναμες νοηματικά. Η σύνδεσή τους είναι παρατακτική με χρήση αντιθετικών συνδέσμων (**όχι μόνο... αλλά**) και διαθέτουν τη δομή: α) χρήση ενός ρήματος, ενός υποκειμένου και δυο κατηγορούμενα. Ως παράδειγμα για την ερμηνεία του τμήματος αυτού δίνεται το παράδειγμα H1 του τεστ «Το μολύβι **δεν** είναι **μόνο** μακρύ **αλλά** και κόκκινο» δηλαδή το υποκείμενο διαθέτει μια επιπλέον ιδιότητα, δεν είναι μόνο μακρύ (**1<sup>η</sup> ιδιότητα**) αλλά και κόκκινο (**2<sup>η</sup> ιδιότητα**).

Οι έρευνες στην Ελληνική για τη μελέτη του φαινομένου αυτού καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το φαινόμενο αυτό είναι φτωχές.

### **Τοπικές προθέσεις** – τμήμα Θ1-Θ4

Οι τοπικές προθέσεις «πάνω στο» (τμήμα Γ) και «πάνω από» έχουν απασχολήσει τόσο την Ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία καθώς οι έρευνες παρουσιάζουν αντιφατικά αποτελέσματα για τη σειρά κατάκτησής τους από το παιδί. Η δυσκολία των συγκεκριμένων τοπικών προθέσεων έγκειται στο ότι αποτελούνται από ίδιο λεξικό μέρος στην Ελληνική δηλαδή το «πάνω» (Terzi & Tsakali, 2009).

Στο τμήμα αυτό συγκεκριμένα όταν το «πάνω» συντάσσεται με την πρόθεση «από» δηλώνει ότι υπάρχει απόσταση από το εντοπισμένο αντικείμενο και το σημείο αναφοράς. Στην πρόταση (**Θ1**) το εντοπισμένο αντικείμενο (το λουλούδι) δεν ακουμπάει την πάπια αλλά βρίσκεται σε κατακόρυφη ευθεία με απόσταση από αυτό (Terzi, Tsakali & Zafeiri, 2014).

Ομοίως και στις προτάσεις με το «κάτω από» η πρόθεση δηλώνει ότι υπάρχει απόσταση από το εντοπισμένο αντικείμενο και το σημείο αναφοράς. Στην πρόταση (**Θ2**) «Το

φλιτζάνι είναι **κάτω από** το αστέρι» το εντοπισμένο αντικείμενο (το φλιτζάνι) δεν ακουμπάει το αστέρι αλλά βρίσκεται σε κατακόρυφη ευθεία με απόσταση από αυτό.

### Συγκριτικός επιθέτων – τμήμα ΙΙ-Ι4

Με αφετηρία την προσχολική ηλικία ένα παιδί αντιλαμβάνεται την έννοια των *επιθέτων*, δηλαδή των λέξεων εκείνων που αποδίδουν ένα γνώρισμα στα ονόματα αλλά και καθορίζουν σχέσεις ανάμεσα σε αυτά. Έχει παρατηρηθεί ότι ένα παιδί όταν χρησιμοποιεί τα *παραθετικά επιθέτων* στο λόγο του, δηλαδή τον συγκριτικό ή τον υπερθετικό βαθμό των επιθέτων, προτιμά τον περιφραστικό αντί του μονολεκτικού σχηματισμού στην καθημερινή επικοινωνία (Χειλά – Μαρκοπούλου, 1996). Συνοπτικά θα λέγαμε ότι ένα παιδί ότι όχι μόνο επιχειρεί να χαρακτηρίσει τα ονόματα που χρησιμοποιεί, αλλά ακόμα γνωρίζει ειδικούς κανόνες κλίσης ουσιαστικών και επιθέτων.

### Αναστρέψιμες παθητικές – τμήμα Κ1-Κ4

Ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας εξελικτικά κατανοεί προτάσεις που διέπονται από αυστηρούς συντακτικούς κανόνες. Προκειμένου λοιπόν ένα παιδί να αποδώσει επιτυχώς την σημασία της πρότασης, χρειάζεται να γνωρίζει τους συντακτικούς κανόνες που αφορούν στις παθητικές προτάσεις. Τους κανόνες αυτούς ένα παιδί αρχίζει να τους κατανοεί περίπου στον πέμπτο έτος της ζωής του (de Villiers & de Villiers, 1973). Έχει παρατηρηθεί ότι η παθητική φωνή αναπτύσσεται και κατακτάται χρονολογικά αργότερα σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο γραμματικό φαινόμενο, καθώς παίζει ρόλο και το γεγονός ότι είναι μια δομή που δεν συναντάται συχνά στο λόγο των παιδιών. Έρευνες των Terzi & Driva (2008) τονίζουν ότι τα παιδιά στην προσχολική ηλικία έχουν κατακτήσει τη διάκριση των φωνών. Όμως ακόμα και η επαφή του παιδιού με την παθητική φωνή, είτε μέσω της διδασκαλίας, είτε μέσα από το άμεσο γλωσσικό του περιβάλλον, δεν προϋποθέτει ότι αυτό έχει πλήρη επίγνωση του φαινομένου αυτού. Μόνο κατά τη διάρκεια των χρόνων φοίτησης η παθητική γίνεται πλήρως κατανοητή και χρησιμοποιείται παραγωγικά (Berko, 1996).

Στην Ελληνική σε πολλές περιπτώσεις συναντάμε το ίδιο ρήμα και στην ενεργητική και στην παθητική. Η ενεργητική φωνή δηλώνει ότι το υποκείμενο του ρήματος (πρόσωπο ή πράγμα) δρα, ενώ η παθητική φωνή δηλώνει ότι το υποκείμενο δέχεται την ενέργεια του ρήματος ή επηρεάζεται από αυτή. Το άμεσο αντικείμενο της ενεργητικής αντιστοιχεί στο υποκείμενο της παθητικής, ενώ το υποκείμενο της ενεργητικής αντιστοιχεί στο ποιητικό αίτιο της παθητικής. Με την ενεργητική σύνταξη εξάιρεται η δράση του υποκειμένου, ενώ με την παθητική εξάιρεται το αποτέλεσμα της ενέργειας (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 1999).

Τα ρήματα των παθητικών προτάσεων διαχωρίζονται σε εκείνα που μεταφέρουν ενέργεια όπως τα ρήματα «χτενίζω» και «αγγίζω», και σε εκείνα που δεν μεταφέρουν ενέργεια όπως «βλέπω» και «ακούω». Επιπλέον, οι Boxer & Wexler (1987) διαχωρίζουν τις παθητικές προτάσεις σε ρηματικό παθητικό τύπο και επιθετικοποιημένο τύπο. Στον πρώιμο σχηματισμό της παθητικής φωνής ο σχηματισμός της Α-αλυσίδας (μετακίνηση μιας Ονοματικής Φράσης από θέση ορίσματος -υποκειμένου ή αντικειμένου- σε μια άλλη θέση ορίσματος -υποκειμένου) δεν είναι διαθέσιμος. Οι πρώιμες αυτές παθητικές αποτελούν τις επιθετικοποιημένες. Η ειδοποιός διαφορά τους είναι ότι οι επιθετικοποιημένες προέρχονται από το λεξικό και οι επιρρηματικές από τη σύνταξη.

Για την κατάκτηση της παθητικής φωνής στην ελληνική έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που μελετούν το φαινόμενο από πλευράς κατανόησης, όπως αυτές των Terzi & Wexler (2002), Driva & Terzi (2008), Τσιπλή (2006) και Owda & Ραμαντζά (2008). Ωστόσο

η έρευνα της Τσιμπλής (2006) καθώς και της Zombolou (2010), εξετάζουν το φαινόμενο αυτό προχωρώντας και στον έλεγχο της παραγωγής.

Οι Terzi & Wexler (2002) μελέτησαν 30 παιδιά ηλικίας 3,8 ετών έως 5,10 ετών σε παθητικές προτάσεις που χρησιμοποιούν ρηματικό παθητικό τύπο και επιθετικοποιημένο τύπο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η απόδοση των παιδιών στην επιθετική παθητική είναι σταθερά καλύτερη σε σχέση με τη ρηματική παθητική δραστικών ρημάτων, κάτι που επιβεβαιώνεται κ από νεότερη έρευνα των Δρίβα & Τερζή (2008). Στη νεότερη αυτή έρευνα μελετήθηκε μια ακόμη ηλικιακή ομάδα (3,7-6 ετών) στην οποία ωστόσο παρουσιάστηκε απόκλιση. Στην έρευνα των Δρίβα & Τερζή όσον αφορά τα μη δραστικά ρήματα, η απόδοση των παιδιών ήταν σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με τα δραστικά ρήματα παθητικής φωνής όπου η επίδοση ήταν αρκετά υψηλότερη. Αυτό πιθανότατα συνέβη λόγω χαμηλής απεικονιστικής δυνατότητας αλλά και της αφηρημένης σημασιολογίας των μη δραστικών ρημάτων. Επιπλέον από τα αποτελέσματα τις ίδιας έρευνας προκύπτει ότι η παρουσία ή μη του ποιητικού αιτίου δεν επηρέασε ιδιαίτερα τις απαντήσεις των παιδιών και κατ'επέκταση την κατάκτηση της παθητικής φωνής.

Κρίνεται απαραίτητο να τονίσουμε ότι στο τμήμα αυτό αξιολογείται μόνο η κατανόηση αναστρέψιμων παθητικών προτάσεων με δραστικά ρήματα (όπως «κυνηγείται» και «σπρώχνεται»). Οι προτάσεις αυτές χρησιμοποιούν ως μέσο ερμηνείας τους πληροφορίες που προέρχονται από τη σύνταξη και μόνο. Δεν κάνουν χρήση δηλαδή εξωλεκτικών στοιχείων όπως για παράδειγμα η γνώση του κόσμου, ξέροντας μόνο τι σημαίνουν οι λέξεις ποντίκι-κυνηγείται-γάτα μεμονωμένα αντιλαμβανόμενα σωστά το νόημα της πρότασης (μη αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις). Η έρευνα για τις αναστρέψιμες και μη αναστρέψιμες παθητικές στην Ελληνική είναι αρκετά περιορισμένη.

#### **Κενό Υποκείμενο παρατακτικής πρότασης – τμήμα Λ1-Λ4**

Ένα παιδί εξελίσσοντας την χρήση μορφοσυντακτικών κανόνων στην γλώσσα του στην προσχολική ηλικία μπορεί και παραθέτει περισσότερες από μια πληροφορίες ταυτόχρονα με τη χρήση της *παρατακτικής* σύνταξης. Η σύνταξη αυτή μεταφέρει «γρήγορα» παραπάνω από μια πληροφορίες. Η παράθεση των μηνυμάτων αυτών γίνεται είτε με ασύνδετο σχήμα - χρησιμοποιώντας μόνο κόμμα ανάμεσα στις φράσεις ή προτάσεις, είτε και με τη χρήση συμπλεκτικών συνδέσμων. Η έλλειψη αυτή επανάληψης του υποκειμένου πριν από κάθε στοιχείο που του αποδίδεται, δημιουργεί το *κενό Υ*. Η ελληνική επιτρέπει την παράλειψη υποκειμένου. Το υποκείμενο ρήματος τρίτου προσώπου σε ορισμένες περιπτώσεις παραλείπεται γιατί εννοείται εύκολα από τη σειρά του λόγου όπως για παράδειγμα η πρόταση Λ1 του τμήματος αυτού: «Ο άνδρας κοιτάει το άλογο και τρέχει» όπου εννοείται το υποκείμενο ο άνδρας για την δεύτερη κύρια πρόταση που συνδέθηκε παρατακτικά (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 1999).

#### **Γένος και αριθμός αντωνυμιών – τμήμα M1-M4**

Σε όλες τις γλώσσες όπως και στη ελληνική οι αντωνυμίες είναι ιδιαίτερα σημαντικά γραμματικά μορφήματα. Ένα παιδί τις χρησιμοποιεί, ακόμα και από το στάδιο της προσχολικής ηλικίας, σαν το μέρος του λόγου το οποίο μπορεί να αντικαταστήσει κάποιο ουσιαστικό ή κάποια ονοματική φράση (Τζουριάδου, 1995). Αντιλαμβάνεται άρα την συντακτική θέση τους μέσα σε μια πρόταση, δηλαδή αν λειτουργούν σαν υποκείμενο ή αντικείμενο.

Ένα παιδί σταδιακά γίνεται γνώστης και μπορεί να διαχωρίσει το γένος και τον αριθμό μιας αντωνυμίας. Επομένως μπορεί να χρησιμοποιεί την αντωνυμία στο σωστό γένος, αριθμό και πτώση ανάλογα πάντα με την πληροφορία που επιθυμεί να μεταφέρει στο λόγο του. Στα συγκεκριμένα παραδείγματα ο δυνατός τύπος της αντωνυμίας είναι το υποκείμενο και ο αδύνατος τύπος είναι το αντικείμενο.

Όσον αφορά την ανάπτυξη των προσωπικών αντωνυμιών ο όγκος της έρευνας ως προς την ελληνική γλώσσα σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη είναι εξαιρετικά μικρός. Σύμφωνα με την Stefany (1995) που μελέτησε την ανάπτυξη των αντωνυμιών και τους Varlokosta (1995) και Κατή (1984) που ερεύνησαν την ανάπτυξη της μορφολογίας του ρήματος εστιασμένης στα επιθήματα η χρονολογική σειρά της ανάπτυξης και στα δυο ακολουθεί τα ίδια βήματα: πρώτα αναπτύσσεται το τρίτο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας, μετά το πρώτο, στη συνέχεια το δεύτερο και τέλος αναπτύσσονται οι τύποι «εμένα», «εσένα».

Νεότερες έρευνες (Varlokosta 1999/2000, 2001) έχουν δείξει ότι αντίθετα με άλλες γλώσσες, τα ελληνόπουλα δεν ερμηνεύουν ούτε τα κλιτικά τον/την ούτε την αντωνυμία αυτόν/αυτήν ως αυτοπαθή στοιχεία (μιλώντας πάντα για το πεδίο της κατανόησης και όχι της παραγωγής). Πιθανή ερμηνεία θεωρείται το γεγονός ότι οι αντωνυμίες μπορεί να έχουν και μη ανθρώπινο αντικείμενο αναφοράς και για το λόγο αυτό πρέπει να δεσμεύονται συντακτικά. Τέλος στην έρευνα της Varlokosta (1999/2000) έχει παρατηρηθεί ότι τα ποσοστά σωστών απαντήσεων για την ισχυρή αντωνυμία είναι ελαφρώς χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά για τον κλιτικό τύπο (85% και 97% για τον κάθε τύπο αντίστοιχα).

#### **Λέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου** – τμήμα N1-N4

Οι ασθενείς τύποι της προσωπικής αντωνυμίας (όπως αυτοί αναλύθηκαν παραπάνω) σε θέση αντικειμένου παρουσιάζονται συνήθως πολύ νωρίς από το στάδιο της προσχολικής ηλικίας. Ένα παιδί μπορεί σχετικά εύκολα να αντιληφτεί την σημασία τους. Οι ασθενείς τύποι της προσωπικής αντωνυμίας σε αιτιατική συνηθέστερα λειτουργούν ως άμεσο αντικείμενο ενός ρήματος (Τριανταφυλλίδης, 1996).

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι ένα παιδί γνωρίζει πλέον τους πιο εξειδικευμένους κανόνες που σχετίζονται με την αντωνυμία αντικειμένου, αλλά και τις αντωνυμίες γενικότερα. Παρατηρεί λοιπόν ότι ο ασθενής τύπος της προσωπικής αντωνυμίας σε αιτιατική βρίσκεται πάντα αμέσως πριν από ένα παρεμφατικό ρήμα, όπως στο παράδειγμα «τον βλέπω». Οπότε και αντιλαμβάνεται πιο ξεκάθαρα τη σχέση των όρων μιας πρότασης. Στην προκειμένη περίπτωση αναγνωρίζει τη μόνη λειτουργία που μπορεί να έχει ένας ασθενής τύπος της προσωπικής αντωνυμίας σε αιτιατική που είναι αυτή του άμεσου αντικειμένου ενός μεταβατικού ενεργητικού ρήματος.

Στο τμήμα αυτό η σύνδεση των προτάσεων είναι υποτακτική (κύρια και δευτερεύουσα εξαρτημένη).

#### **Ούτε - ούτε** – τμήμα Ξ1-Ξ4

Η χρήση συνδέσμων παρατηρείται στο λόγο ενός παιδιού της προσχολικής ηλικίας παράλληλα με την εμφάνιση διαφόρων άλλων γραμματικών μορφημάτων. Ακόμη σταδιακά παρατηρείται και ο συνδυασμός προτάσεων με συνδέσμους με σκοπό την απόδοση πιο περίπλοκων νοημάτων (Τζουριάδου, 1995). Οι συμπλεκτικοί και αντιθετικοί σύνδεσμοι εμφανίζονται σταδιακά και με μικρή συχνότητα. Για παράδειγμα, ένα παιδί εντάσσει στη

γλώσσα του τον συμπλεκτικό σύνδεσμο *ούτε*. Εξελκτικά χρησιμοποιεί την σύνταξη «*ούτε .. ούτε...*».

Η εφαρμογή αυτής της παρατακτικής σύνδεσης, χρησιμεύει στη σύνδεση των δυο προτάσεων που συνδέονται αποφαιτικά, δηλαδή οι προτάσεις περιέχουν ή μια ή και οι δύο άρνηση (Γιαβρής, 1999). Στο συγκεκριμένο τμήμα οι προτάσεις περιέχουν και οι δύο άρνηση «Το κορίτσι ούτε δείχνει ούτε τρώει», κυρίως για να δοθεί έμφαση και στα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Πολύ περισσότερο βέβαια, όταν είναι αναγκαίο να τονιστεί με πιο πολλή σαφήνεια το δεύτερο μέρος.

Το πεδίο έρευνας για τον ακριβή τρόπο κατάκτησης της συγκεκριμένης γραμματικής δομής στην ελληνική γλώσσα είναι περιορισμένο.

#### **Χ αλλά όχι Ψ** – τμήμα Ο1-Ο4

Όπως αναφέρθηκε και στην ανάλυση του παραπάνω τμήματος, έτσι και στο τμήμα αυτό το παιδί χρησιμοποιεί παρατακτική σύνδεση για να συνδέσει προτάσεις. Οι προτάσεις στο τμήμα αυτό συνδέονται με τον αντιθετικό σύνδεσμο «*αλλά*».

#### **Προσδιορισμός υποκειμένου** – τμήμα Π1-Π4

Οι αναφορικές προτάσεις του τμήματος αυτού(Π1 και Π3) λειτουργούν ως επιθετικοί προσδιορισμοί, δηλαδή προσδιορίζουν κάποιο ουσιαστικό. Οι επιθετικές αναφορικές κατηγοριοποιούνται σε προσδιοριστικές και προσθετικές-μη προσδιοριστικές. Οι προσδιοριστικές βοηθούν στον ακριβή προσδιορισμό του ουσιαστικού καθώς περιέχουν μια πληροφορία απαραίτητη για την κατανόηση της πρότασης. Δεν παίρνουν κόμμα. Οι προσθετικές-μη προσδιοριστικές προσθέτουν μια πληροφορία που είναι δευτερεύουσας σημασίας. Για το λόγο αυτό χωρίζεται με κόμματα από την κύρια όπως οι προτάσεις Π1 και Π3. Λειτουργούν συμπληρωματικά και επεξηγηματικά.

Οι προτάσεις Π2 και Π4 περιέχουν εμπρόθετους προσδιορισμούς τύπου («μέσα στο φλιτζάνι» και «επάνω στο κασκόλ» αντίστοιχα) που λειτουργούν ως προσδιορισμοί των ονομάτων (δηλώνεται δηλαδή που βρίσκονται το κουτί και το κασκόλ αντίστοιχα). Οι εμπρόθετοι προσδιορισμοί χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν την αναφορά – υποκείμενο (Τριανταφυλλίδης, 1996).

Στη Νέα Ελληνική η έρευνα είναι αρκετά περιορισμένη. Δεν αναφέρονται στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αρχίζει να κατανοεί και να χρησιμοποιεί στο λόγο του τους προσδιορισμούς

#### **Ενικός / πληθυντικός**– τμήμα Ρ1-Ρ4

Στην περίοδο της προσχολικής ηλικίας ένα παιδί υιοθετεί νέα γραμματικά μορφήματα, τα οποία παρατηρούνται με ευκρίνεια στον λόγο του. Ένα από αυτά είναι η χρήση ονομάτων όχι μόνο στον ενικό αριθμό, αλλά και στον πληθυντικό αριθμό. Το γεγονός αυτό αποτελεί παρατήρηση των ερευνητών Brown (1973) και James & Khan (1982). Ένα παιδί παρουσιάζει πλέον στην έκφρασή του την ικανότητα να αναφέρει το ένα ή τα πολλά. Ουσιαστικά είναι ώριμο όχι μόνο να διαχωρίσει τους αριθμούς ονομάτων αλλά και να κλίνει τα ονόματα αυτά στην σωστή πτώση και στον σωστό αριθμό, βάζοντας τις σωστές καταλήξεις ανάλογα με το γένος του ονόματος και τον αριθμό τους.

Αναφέρονται ενδεικτικά έρευνες οι οποίες αναλύοντας τα γραμματικά χαρακτηριστικά του γένους, του αριθμού και της πτώσης και περιγράφουν την χρονολογική σειρά κατάκτησης τους. Σχετικές έρευνες (Βαρλοκώστα 2005, Κακαρίκος & Κοντοκώστα 2013) αναφέρουν ότι τα ποσοστά λανθασμένης χρήσης του γένους σε δομές συμφωνίας είναι υψηλότερα από εκείνα της πτώσης και του αριθμού. Οι διαφορετικές φάσεις κατάκτησης των τριών χαρακτηριστικών από τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, επιβεβαιώνουν και πάλι αντίστοιχες έρευνες (Marginis 2001), σύμφωνα με τις οποίες ο αριθμός και η πτώση κατακτώνται νωρίτερα, ως μια πιο εύκολη διαδικασία. Ενώ αργότερα ακολουθεί το γένος, δημιουργώντας περισσότερες δυσκολίες στα παιδιά.

#### **Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου** – τμήμα Σ1-Σ4

Όπως αναλύσαμε εκτενώς και στο τμήμα Ζ παραπάνω, η ονοματική φράση που προσδιορίζεται από μια αναφορική πρόταση βρίσκεται ακριβώς μπροστά από την αναφορική πρόταση. Ένα παιδί ηλικίας 5-7,5 ετών περίπου, σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας, παράγει σωστά σχεδόν τα ίδια ποσοστά Αναφορικών Υποκειμένου (ΑΥ) και Αναφορικών Αντικειμένου (ΑΑ) (80-85% αντίστοιχα). Επιπλέον, όπως αναφέρει η Varlokosta (1997) σε έρευνά της, στην οποία εξέτασε 17 παιδιά ηλικίας 3,5-5,5 ετών, τα παιδιά υιοθετούν τη στρατηγική της μετακίνησης για την κατασκευή τόσο των ΑΥ, όσο και των ΑΑ. Στο τμήμα αυτό οι αναφορικές προσδιοριστικές προτάσεις προσδιορίζουν το αντικείμενο της πρότασης. Οι προτάσεις του τμήματος αυτού εισάγονται με το που για να αποδώσουν στο αντικείμενο την επιπλέον πληροφορία που θα το βοηθήσει να σταθεί νοηματικά μέσα στην πρόταση. Σύμφωνα με τους Varlokosta (1997), Stavrakaki (2001), οι αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με *οποίος*, *η οποία*, *το οποίο*, δεν παρατηρούνται συχνά στο λόγο.

#### **Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις/κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές** – τμήμα T1-T4

Η χρήση των αναφορικών προτάσεων παρατηρείται ολοένα και πιο έντονα στην γλώσσα ενός παιδιού μετά την προσχολική ηλικία (Τζουριάδου, 1995). Εξετάζεται στο συγκεκριμένο τμήμα η χρήση των αναφορικών ως δευτερεύουσες προτάσεις. Δευτερεύουσα ή εξαρτημένη πρόταση είναι εκείνη που εξαρτάται από κάποιον βασικό όρο της κύριας πρότασης π.χ. την ονοματική ή την ρηματική φράση (Μπαμπινιώτης 1998). Οι προτάσεις του τμήματος αυτού αποτελούν μέρος μιας άλλης πρότασης. Οι αναφορικές προτάσεις λειτουργούν ως προσδιορισμοί στην κυρία πρόταση, για αυτό και παρατάσσονται μέσα σε κόμματα. Η σύνταξη αυτή υποδεικνύει ότι ναι μεν αποδίδεται ένας **επιπλέον χαρακτηρισμός** στο νόημα της κύριας πρότασης, όμως δεν υπάρχει η δυνατότητα να αφαιρεθεί ή να αναφερθεί σε άλλη ξεχωριστή πρόταση. Είναι απαραίτητο κομμάτι ώστε να αποδοθεί το νόημα καθώς περιέχει σημαντικές πληροφορίες (εξαρτώμενη αναφορική).

Οι έρευνες για τις αναφορικές προτάσεις έχουν επικεντρωθεί στις Αναφορικές Υποκειμένου και Αναφορικές Αντικειμένου, χωρίς να παρατίθενται στοιχεία για την ηλικία και τον τρόπο κατάκτησης των αναφορικών ως δευτερεύουσες προτάσεις στη Νέα Ελληνική.

Πολύ λίγες έρευνες και μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελληνική σχετικά με τον τρόπο και την ηλικία κατάκτησης των γραμματικών δομών. Ωστόσο οι έρευνες και μελέτες του μορφολογικού τομέα στην αγγλική οδηγούν σε πιο εμπειριστικά και σαφή συμπεράσματα τόσο σε σχέση με τον τρόπο που τα παιδιά κατακτούν τις γραμματικές

δομές όσο και για την ηλικία κατάκτησής τους. Δημιουργείται λοιπόν εύλογα το ερώτημα εάν η επίδοση Ελλήνων και Άγγλων θα παρουσιάσει ή όχι κοινά στοιχεία καθώς σε ποια τμήματα θα συμβεί αυτό. Μετά από διερεύνηση της Ελληνικής και Αγγλικής γλώσσας αναμένεται Έλληνες και Άγγλοι να ανταποκριθούν διαφορετικά στα γραμματικά φαινόμενα που αξιολογεί το τεστ.

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**



### 3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### 3.1. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ικανότητα αντίληψης της γραμματικής σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 6 ετών έως 6,11 με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Επιπρόσθετα στόχος της μελέτης αυτής είναι να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο θα μπορεί να φανεί χρήσιμο το εργαλείο αυτό ως μέσο αξιολόγησης και να καταδείξει τις προβληματικές συμπεριφορές του αντιληπτικού λόγου.

Πολλοί ερευνητές ακολουθούν το μοντέλο που υποστηρίζει ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν κατακτήσει συγκεκριμένα στοιχεία σε συγκεκριμένα αναπτυξιακά στάδια. Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο αυτό πραγματοποιήθηκε και η επιδίωξη στάθμισης της παρούσας έρευνας σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Με τη χορήγηση σε φυσιολογικά υποκείμενα ήταν σημαντικό να δούμε αρχικά κατά πόσο οι προσαρμογές που έγιναν στο τεστ είναι κατανοητές στα υποκείμενα και αν αποτελούν μέτρο σύγκρισης τα αποτελέσματα εξεταζόμενων με κάποια δυσκολία. (πχ μαθησιακές δυσκολίες).

#### 3.2. Παρουσίαση εργαλείου αξιολόγησης.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της γραμματικής αντίληψης προκειμένου να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα ήταν το **TROG-2 TEST**. Επιπλέον ως συμπληρωματικό εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε το **RAVEN'S TEST**, με σκοπό τον αποκλεισμό των χαμηλά νοητικά συμμετεχόντων.

#### **RAVEN'S TEST**

Το RAVEN'S τεστ είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο εκτίμησης της γενικής νοημοσύνης, το οποίο λειτούργησε στην παρούσα έρευνα ως βοηθητικό μέσο αποκλεισμού των χαμηλά νοητικά συμμετεχόντων. Στην συγκεκριμένη δοκιμασία τα παιδιά έπρεπε να σκοράρουν βαθμολογία από 80 και πάνω για να συμπεριληφθούν στην έρευνα. Να σημειωθεί εδώ ότι το χαμηλό νοητικό δυναμικό ήταν ένας από τους παράγοντες αποκλεισμού των συμμετεχόντων, ο οποίος θα αναφερθεί και παρακάτω στα κριτήρια αποκλεισμού.

Η συστοιχία δοκιμασιών του τεστ σχεδιάστηκε για να παρέχει σύντομα μη-λεκτικές και λεκτικές εκτιμήσεις της γενικής νοητικής ικανότητας παιδιών ηλικίας 4 έως 12 ετών. Οι έγχρωμες εικόνες από τις οποίες αποτελείται το Raven's μετρούν τη **μη-λεκτική ικανότητα** του ατόμου να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικοχωρικό πλαίσιο. Τα παιδιά πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερις μικρές εικόνες, εκείνη που ταιριάζει στο κομμάτι που έλειπε από την συνολική εικόνα και η οποία τους χορηγούνταν ταυτόχρονα. Ο συνδυασμός των αποτελεσμάτων από τη χρήση των δύο κλιμάκων (CPM και CVS) ενδείκνυται για τη σφαιρικότερη εκτίμηση της **γενικής νοητικής ικανότητας** (Manual for Raven's Progressive Matrices, 1985).

Το τεστ αποδεικνύεται πολύτιμο στον επαγγελματία δίνοντας του τη δυνατότητα αδρής εκτίμησης της γενικής νοημοσύνης χωρίς να απαιτεί τις ειδικές γνώσεις ψυχομετρίας και ψυχοδιαγνωστικής που κρίνονται διεθνώς απαραίτητες για τη σωστή χρήση μεγαλύτερων

σε έκταση συστοιχιών αξιολόγησης της νοημοσύνης. Μπορούν να το χορηγήσουν: Ψυχολόγοι, Απόφοιτοι τμήματος ειδικής αγωγής Ειδικοί παιδαγωγοί Εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι, νηπιαγωγοί) και Λογοθεραπευτές ( Manual for Raven's Progressive Matrices,1985).

### **TROG-2 TEST**

Εφόσον τα παιδιά συγκέντρωναν την απαιτούμενη βαθμολογία στο RAVEN'S ακολουθούσε η χορήγηση του TROG-2. Το TROG-2 όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο 2 είναι ένα αξιολογικό εργαλείο το οποίο εξετάζει την αντίληψη γραμματικής και αξιολογεί το βαθμό στον οποίο ένα παιδί έχει κατανοήσει και μπορεί να διαχωρίσει τα γραμματικά φαινόμενα της γλώσσας. Χρησιμοποιείται για να ενημερώσει τους λογοθεραπευτές, τους ψυχολόγους, τους ειδικούς παιδαγωγούς καθώς και άλλους εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες υγείας για την γραμματική αντίληψη του ατόμου. Έχει σταθμιστεί στα αγγλικά σε 792 παιδιά, ηλικίας 4-16 χρονών και επιτρέπει την σύγκριση αντίληψης γραμματικής ανάμεσα σε ένα παιδί και σε άλλα της ίδιας ηλικίας. Επίσης εντοπίζει συγκεκριμένες ελλείψεις στον αντιληπτικό λόγο του παιδιού όπως για παράδειγμα εάν έχει δυσκολίες στην κατανόηση της παθητικής φωνής ή δυσκολίες στις δευτερεύουσες προτάσεις. Ως παραπάνω πληροφορία αναφέρεται ότι το TROG-2 έχει σταθμιστεί και σε 70 ενήλικες.

Το τεστ βασίζεται στην διαδικασία ταύτισης πρότασης με εικόνα και περιλαμβάνει 80 πολλαπλές επιλογές. Το περιεχόμενο του είναι χωρισμένο σε 20 τμήματα όπου το καθένα εξετάζει ένα ξεχωριστό γραμματικό φαινόμενο. Για κάθε γραμματικό φαινόμενο υπάρχει ένα τμήμα το οποίο αποτελείται από τέσσερις προτάσεις της ίδιας γραμματικής κατηγορίας. Στο παιδί παρουσιάζεται ένα σύνολο τεσσάρων εικόνων, της εικόνας στόχου και άλλων τριών, που περιέχουν απεικονίσεις με πολλά κοινά στοιχεία της εικόνας-στόχου. Αν και οι 4 αποκρίσεις του στο κάθε τμήμα είναι σωστές μόνο τότε το παιδί επιτυγχάνει στο καθένα τμήμα. Η χορήγηση διακόπτεται σε περίπτωση που το παιδί αποτύχει σε πέντε συνεχόμενα τμήματα. Το τεστ είναι αυξανόμενης δυσκολίας, διαρκεί 10-20 λεπτά και πρέπει να χορηγείται ολόκληρο σε μια συνεδρία.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως το TROG-2 συμπεριλαμβάνει ένα τεστ λεξιλογίου με το οποίο εξετάζονται όλες οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στο κυρίως τεστ. Σε περίπτωση λαθών στα πρώτα πέντε τμήματα αρχίζουμε την χορήγηση έτσι ώστε να αποφεύγεται η αποτυχία του εξεταζόμενου σε κάποιο τμήμα λόγω δυσκολίας στην κατανόηση του λεξιλογίου. Με αυτό τον τρόπο εξετάζουμε μόνο την κατανόηση γραμματικών φαινομένων.

### **Μετάφραση και προσαρμογή του Τεστ**

Προκειμένου να χορηγηθεί το τεστ σε Ελληνικό πληθυσμό προχωρήσαμε σε μετάφραση και προσαρμογή του Τεστ στα Ελληνικά. Η μετάφραση πραγματοποιήθηκε από τον επόπτη καθηγητή σε συνεργασία με τους φοιτητές που συμμετείχαν στην ευρύτερη πτυχιακή. Όλα τα άτομα που συμμετείχαν στην μετάφραση του τεστ είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας με επάρκεια σε γραπτό και προφορικό λόγο της Αγγλικής. Η προσαρμογή έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες που αναφέρονται στο εγχειρίδιο με τις οδηγίες χρήσεως (administrative manual) του τεστ. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό που χρησιμοποιήθηκε στη Αγγλική έκδοση με τις εντολές μεταφρασμένες και προσαρμοσμένες στην Ελληνική γλώσσα.

Εφόσον το τεστ μεταφράζεται στην Ελληνική γλώσσα είναι απαραίτητο να ερευνηθούν τα Ελληνικά γραμματικά φαινόμενα τα οποία θα επηρεάσουν την προσαρμογή αυτή.

Να αναφέρουμε εδώ ότι για ερευνητικούς λόγους προστέθηκε ένα ακόμη τμήμα το οποίο αποτελούσε παραλλαγή του τμήματος T-Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις(κεντρικά εξαρτώμενες). Το τμήμα αυτό αποτελούνταν από τις ίδιες προτάσεις του τμήματος T, μόνο που είχε αντικατασταθεί το «που», που εισήγαγε την δευτερεύουσα αναφορική πρόταση με το «οποίος-α».Αυτό έγινε με σκοπό να διαπιστώσουμε σε ποιες από τις δυο εκδοχές τα παιδιά είχαν καλύτερη επίδοση.

### **3.3. Σχεδιασμός της έρευνας**

Η έρευνα χωρίστηκε σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος έγινε η προσαρμογή των δεδομένων σύμφωνα με τη μετάφραση, καθώς από τη στιγμή που μεταφράζεται το τεστ θα πρέπει να ερευνηθούν τα Ελληνικά γραμματικά φαινόμενα που επηρεάζουν την προσαρμογή του. Κατόπιν ακολούθησε η χορήγηση του σε πληθυσμό ενενήντα- ένα παιδιών και η καταγραφή των δεδομένων. Και τέλος ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, τα οποία περιγράφονται στα επόμενα Κεφάλαια.

#### **3.3.1. Τα Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Κατά την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα Φυλλάδια Καταγραφής και Αρχαιοθέτησης δεδομένων και οι Εικόνες του Τεστ. Καταγράφηκαν δεδομένα όπως: δημογραφικά στοιχεία του εξεταζόμενου όπως το φύλο, ημερομηνία γέννησης και ηλικία. Πριν από την καταγραφή των δεδομένων όπως προέκυψαν μέσω του αξιολογητικού εργαλείου TROG, καταγράφηκαν και δεδομένα της άτυπης αξιολόγησης μέσω του Raven's CPM/CVS που χορηγήθηκε συμπληρωματικά με την παρούσα έρευνα. Το Φυλλάδιο καταγραφής απαντήσεων του TROG-2, όπως διαμορφώθηκε στα Ελληνικά, περιλαμβάνει εκτός από την στήλη Απαντήσεων και μια στήλη σημείωσης του αριθμού των επαναλήψεων που μπορεί να πραγματοποιούσαν οι εξεταζόμενοι. Τα παραπάνω μέσα συλλογής δεδομένων εμπεριέχονται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (σελ.80-85).

#### **3.3.2. Χορήγηση του τεστ**

*Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την χορήγηση :* Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή προκειμένου να παρουσιαστούν ευδιάκριτα όλες οι εικόνες (items) του τεστ. Κάθε τμήμα του τεστ παρουσιάστηκε στο παιδί μέσω ηχογραφημένου μηνύματος το οποίο αναπαράγονταν μέσω τάμπλετ. Αυτό έγινε με σκοπό να εξαλειφθούν φυσικά χαρακτηριστικά της ομιλίας του εξεταστή όπως είναι το ύψος και η ένταση της φωνής καθώς και ο τονισμός και η έμφαση σε συγκεκριμένες λέξεις της προτάσεις, τα οποία θα μπορούσαν να επηρεάσουν ή να κατευθύνουν την απάντηση του παιδιού. Ταυτόχρονα προστέθηκαν και ηχεία (Logitech Z50) με σκοπό να διασφαλισθεί η καλή ποιότητα ήχου. Η ηχογράφηση πραγματοποιήθηκε από φοιτήτρια που συμμετείχε στην ευρύτερη πτυχιακή εργασία , η ομιλία της οποίας είναι ευδιάκριτη, ευχάριστη στο άκουσμα και με σωστή άρθρωση.

**Περιβάλλον χορήγησης:** Για την χορήγηση του TROG-2 αφότου εξασφαλίστηκε ήσυχο περιβάλλον. Ο εξεταστής επιδίωξε να το διαμορφώσει και κατάλληλα ώστε να αποφευχθούν οι εξωτερικοί και εσωτερικοί διασπαστές με σκοπό το παιδί να μένει συγκεντρωμένο κατά τη διάρκεια του τεστ. Η χορήγηση πραγματοποιήθηκε είτε σε αίθουσα σχολείου είτε στις οικίες των συμμετεχόντων. Σε περίπτωση που ο εξεταστής έπρεπε να επισκεφθεί την οικεία, επέλεγε κάποιον χώρο όπου να μην υπήρχαν πολλά ερεθίσματα, ώστε να επιτύχει την μέγιστη δυνατή συγκέντρωση από το παιδί. Επιπλέον σημαντικό ρόλο στην συγκέντρωση του παιδιού έπαιζε και η ώρα χορήγησης του τεστ. Για αυτό τον λόγο η αξιολόγηση πραγματοποιούνταν κυρίως πρωινές ώρες όπου το παιδί ήταν ξεκούραστο.

**Προετοιμασία για το τεστ:** Πριν την διεξαγωγή του τεστ ο εξεταστής κατέγραφε την ημερομηνία γέννησης του εξεταζόμενου από την/τον δασκάλα/ο και προσδιόριζε τη χρονολογική ηλικία του σε χρόνια και μήνες. Ο υπολογισμός της ακριβής χρονολογικής ηλικίας βοηθούσε ώστε να υπολογιστούν τα αποτελέσματα από τους πίνακες με τις φυσιολογικές τιμές (νόρμες).

**Τρόπος-διαδικασία χορήγησης:** Η χορήγηση του τεστ ξεκίνησε, αφότου αποκτήθηκε αρμονική σχέση μεταξύ εξεταστή και παιδιού. Το πρώτο τμήμα (Α0) σύμφωνα με τις οδηγίες του Αγγλικού manual χρησιμοποιήθηκε ως παράδειγμα (βλ.Παράρτημα,σελ.86) ώστε να εξοικειωθεί το παιδί με το τεστ (TROG-2,Manual,2<sup>nd</sup> Ed,1989). Μόνο σε αυτό το τμήμα ο εξεταστής είχε το δικαίωμα να υποδείξει την σωστή απάντηση και να δώσει ευκαιρία διόρθωσης από το παιδί. Σε περίπτωση λοιπόν που υπήρχε σωστή απόκριση ο εξεταστής έδινε στο παιδί λεκτική επιβράβευση (« Ωραία/Μπράβο ») και προχωρούσε στο υπόλοιπο τεστ .Αντίθετα σε περίπτωση λανθασμένης απόκρισης ο εξεταστής παρότρυνε το παιδί να ακούσει πιο προσεκτικά και επαναλάμβανε την πρόταση. Εάν και πάλι δεν υπήρχε σωστή απόκριση τότε δείχνονταν εκ νέου οι εικόνες στο παιδί με την εξής παρότρυνση : « Ας δούμε τις εικόνες. Εδώ το κορίτσι κάθεται. Εδώ η γάτα κάθεται. Εδώ είναι η γάτα που τρέχει και εδώ το κορίτσι που τρέχει. Τώρα δείξε μου το κορίτσι που κάθεται ». Εάν παρόλα αυτά το παιδί χρειαζόνταν περαιτέρω βοήθεια, τότε δινόταν με τον τρόπο που θεωρούσε ο εξεταστής καταλληλότερο.

Εφόσον είχε εξασφαλισθεί ότι το παιδί είχε κατανοήσει πλήρως το τι πρέπει να κάνει, τότε ο εξεταστής συνέχιζε με την χορήγηση του τεστ. Η φράση που δινόταν κατά την χορήγηση του τεστ ήταν : « Εδώ υπάρχουν κάποιες σελίδες με τέσσερις εικόνες η κάθε μία. Εγώ θα σου λέω κάτι .Εσύ θέλω να μου δείχνεις την εικόνα που ταιριάζει με αυτό που θα σου λέω. Έτοιμος/η;»

Εκτός της δήξης της σωστής εικόνας από το παιδί, ήταν επιτρεπτή και η κατονομασία του κατάλληλου αριθμού που αντιστοιχούσε στην σωστή εικόνα. Αυτό γινόταν αφότου ο εξεταστής είχε αποσαφηνίσει ότι το παιδί είναι καλός γνώστης των αριθμών και ότι χειρίζεται καλά την συσχέτιση αριθμού-εικόνας. Σε καμία περίπτωση ο εξεταστής δεν πρόδιδε την σωστή απάντηση και κοιτούσε προς το παιδί και όχι προς την κατεύθυνση της σωστής απάντησης.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Αγγλικού manual, ο εξεταστής μπορούσε να επαναλάβει την πρόταση σε περίπτωση που δεν είχε σωστή απόκριση μέσα σε πέντε δευτερόλεπτα. Επιπλέον επανάληψη γινόταν εάν ο εξεταζόμενος το ζητούσε ή εάν έδειχνε παραπάνω από μία εικόνες. Το επιτρεπόμενο όριο των επαναλήψεων ήταν μέχρι τρεις επαναλήψεις για κάθε item (εικόνα).Σε περίπτωση που γινόταν επαναλήψεις καταγράφονταν ο αριθμός αυτών και σημειώνονταν στο πεδίο της φόρμας συμπλήρωσης, που γράφει « επανάληψη ». Σε καμία περίπτωση δεν επιτρεπόταν από τον εξεταστή να επαναλάβει κάποιο item επειδή το παιδί έδωσε λάθος απόκριση. Συγκεκριμένα όταν υπήρχε δήξη περισσότερων από μίας εικόνας δινόταν μια διευκόλυνση όπως: « Μόνο μια εικόνα είναι σωστή. Άκου ξανά! ».

Επιπλέον ο εξεταστής δεν έπρεπε να αφήνει κενά πεδία. Οπότε σε περίπτωση που ένα παιδί έλεγε , « δεν ξέρω » ,τότε δινόταν κάποια ενθάρρυνση ώστε να κάνει μία προσπάθεια και επαναλαμβανόταν η πρόταση (item).

Κατά την διάρκεια της χορήγησης ήταν αποδεκτό ο εξεταζόμενος να αυτοδιορθωθεί. Σε περίπτωση δηλαδή που ο εξεταζόμενος μπορεί να έδινε ανακριβή πρώτη απάντηση αλλά ο εξεταστής σημείωνε ποια ήταν η τελική επιλογή του παιδιού, αφού πρώτα είχε σιγουρευτεί ρωτώντας: « Αυτή είναι η σωστή; ». Σε περίπτωση αυτοδιόρθωσης ,καταγραφόταν και η αρχική απόκριση.

**Ενίσχυση που δινόταν κατά την χορήγηση:** Κατά την εξέλιξη της χορήγησης δινόταν ενθάρρυνση και θετική ενίσχυση χωρίς να σχολιαζόταν αν η απόκριση ήταν σωστή ή λάθος. Στην περίπτωση όπου ο εξεταστής έβλεπε το παιδί προβληματισμένο ή απογοητευμένο τότε μπορούσε να πει κάτι όπως: « Αυτά πραγματικά είναι αρκετά δύσκολα (ή για μεγάλα παιδιά) ,αλλά κάνε μια προσπάθεια .».

Σε περίπτωση που το παιδί επέμενε στο να μάθει εάν ήταν σωστή η απόκρισή του, τότε ο εξεταστής έλεγε: « Θα σου πω /μάθεις όταν τελειώσουμε ». Ως γενική ενίσχυση στο τέλος του τεστ δινόταν κάτι όπως : « Τα έκανες σχεδόν όλα σωστά. Τέλεια! »

**Επίλυση προβλημάτων κατά την χορήγηση:** Σε περιπτώσεις όπου ο εξεταζόμενος κατονόμαζε την απάντηση και δεν έδειχνε τότε επαναλαμβανόταν η οδηγία : « Θέλω να δείχνεις την εικόνα που ταιριάζει με αυτό που σου λέω » και έπειτα ο εξεταστής επαναλάμβανε την πρόταση.

Συχνά τα παιδιά επαναλαμβάνουν τις προτάσεις που δίνουμε. Εάν ο εξεταστής αντιλαμβανόταν κατά την διάρκεια του τεστ ότι κάποιο παιδί αναπαρήγαγε κάποια πρόταση λάθος ,και εάν αυτό συνοδευόταν από προβληματισμό για το ότι κάτι πηγαίνει στραβά ή επαναλάμβανε την πρόταση με ερωτηματικό τόνο, τότε επαναλαμβανόταν η πρόταση.

Εάν ο εξεταζόμενος επέμενε στο να δείχνει παραπάνω από μία εικόνα ακόμη και έπειτα από επανάληψη, τότε καταγραφόταν η απόκριση ως λάθος (Fail).Επιπρόσθετα όταν ο εξεταζόμενος συνήθιζε να δείχνει πριν ολοκληρώσει ο εξεταστής την πρόταση τότε του δινόταν η εξής διευκρίνιση : « Περίμενε μέχρι να σταματήσω να μιλώ. Άκου προσεκτικά!».Αν συνέχιζε το παιδί να δρα παρορμητικά, ο εξεταστής του αποσαφήνιζε πως δεν υπάρχει λόγος να βιάζεται και κρατώντας του τα χέρια ,επαναλάμβανε. Το ήρεμο ύφος και ομιλία του εξεταστή βοήθησε ως μια καλή ενίσχυση για την παραπάνω διαδικασία.

Όταν σε κάποιες περιπτώσεις ο εξεταζόμενος έδινε αποκρίσεις οι οποίες βρίσκονταν σε συγκεκριμένη γωνία τις εικόνες τότε γινόταν υπενθύμιση λέγοντας : «Θυμήσου να κοιτάζεις και τις τέσσερις εικόνες » και έπειτα δινόταν αρκετός χρόνος ώστε να το κάνει.

**Τρόπος βαθμολόγησης:** Όσον αφορά την φόρμα συμπλήρωσης ο εξεταστής κατέγραφε « 1,2,3,ή 4 » ανάλογα με την εικόνα απόκρισης. Εάν και οι τέσσερις αποκρίσεις του κάθε τμήματος (block) ήταν σωστές τότε, σημειωνόταν « P » (Pass) στο διπλανό πεδίο.Εάν έστω μια πρόταση (item) από το κάθε τμήμα ήταν λανθασμένη τότε το παιδί αποτύγχανε στο συγκεκριμένο τμήμα και σημειωνόταν «F» ( Fail).Η χορήγηση σταματούσε έπειτα από 5 συνεχόμενα « F » (Fail).

Όταν δεν υπήρχε απόκριση από το παιδί, τότε του δινόταν χρόνος πέντε δευτερολέπτων και έπειτα ο εξεταστής επαναλάμβανε την πρόταση. Εάν πάλι δεν υπήρχε απόκριση ο εξεταστής περίμενε άλλα πέντε δευτερόλεπτα και επαναλάμβανε εκ νέου την πρόταση. Ωστόσο εάν δεν υπήρχε απόκριση σημειωνόταν στο πεδίο της πρότασης « N »

(Null) και προχωρούσε η χορήγηση του τεστ. Σε περίπτωση που δεν υπήρχε απόκριση για δύο συνεχόμενα τμήματα (blocks) (δηλ. 2 X 4 προτάσεις) το τεστ σταματούσε. Στη φόρμα καταγραφής υπήρχε ξεχωριστή στήλη στην οποία καταγραφόταν οι επαναλήψεις του παιδιού και ο αριθμός αυτών σε κάθε φαινόμενο.

Εφόσον το παιδί είχε ολοκληρώσει το τεστ, προσμετρήσαμε τα « P » (**Pased**), δηλαδή τα επιτυχημένα τμήματα. Έπειτα έπρεπε να υπολογίσουμε το **εκατοστημόριο**, την **πρότυπη βαθμολογία** καθώς και την **εκτιμώμενη ηλικία**. Οι τιμές υπολογίζονταν για την συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα που εξετάζαμε, με βάση τις νόρμες οι οποίες περιέχονται στο Αγγλικό εγχειρίδιο.

Το **Εκατοστημόριο (Percentiles)** παρέχει πληροφορίες για το κατά πόσο το σκορ που έχει συγκεντρώσει ένα παιδί έγκειται στα φυσιολογικά πλαίσια. Εκπροσωπεί το ποσοστό από τα παιδιά στον γενικό πληθυσμό, ο οποίος αναμένεται να συγκεντρώσει μια ισοδύναμη βαθμολογία ή χαμηλότερη από αυτήν. Η **Πρότυπη βαθμολογία (Standard Score)** και το **Εκατοστημόριο (percentiles)** είναι δύο διαφορετικοί οι οποίοι όμως αποδίδουν την ίδια πληροφορία. Είναι μια φυσιολογική κατανομή, η οποία καθίσταται κατάλληλη στην χρήση της στατιστικής ανάλυσης. Όσον αφορά την **Εκτιμώμενη ηλικία (Age equivalent scores)** την χρησιμοποιούμε όταν θέλουμε να κατατάξουμε το δείγμα σε ομάδες ανάλογα με το επίπεδο απόδοσης.

Ο στατιστικός έλεγχος, που χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση των διαφορών στις τιμές των score, που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων παιδιών, ήταν το t-test (student's t-test), το one way ANOVA και το SPSS Statistics V22.0.

### 3.4. Καθορισμός πληθυσμού και μέγεθος δείγματος

Η δοκιμασία του TROG-2 χορηγήθηκε σε συνολικά 91 παιδιά φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής ως πρώτης και δεύτερης γλώσσας εκ των οποίων τα 46 ήταν αγόρια και τα 45 κορίτσια. Τα παιδιά φοιτούν σε τάξεις του νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού καθώς έπρεπε το δείγμα μας να αντιπροσωπεύει όλο το φάσμα της ηλικιακής ομάδας 6 ετών έως 6 ετών και 11 μηνών. Ο πληθυσμός των παιδιών του δείγματος κατοικεί στην ευρύτερη περιοχή του Πειραιά και της επαρχίας της Λευκάδας. Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ήταν πολυποίκιλο και κυμαινόταν από το Δημοτικό έως το Πανεπιστήμιο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ηλικιακές κατηγορίες (Κατηγορία 1: 6,0-6,5 και Κατηγορία 2 : 6,6-6,11), ώστε να εντοπιστούν τυχόν αποκλίσεις στην ανάπτυξη και την πρόοδο τους στα φαινόμενα που εξετάζει το τεστ. Επιπλέον κρίθηκε αναγκαίο να χωριστεί το δείγμα και σε δύο ομάδες σύμφωνα με το φύλο, με σκοπό να διαπιστώσουμε εάν επαληθεύεται η πληροφορία που θέλει τα κορίτσια να υπερέχουν των αγοριών στην ανάπτυξη κατά 2 με 7 εβδομάδες ήδη από την γέννησή τους (Παρασκευόπουλος, 1985).

Να σημειωθεί εδώ ότι, η επίδραση κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων που συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού δεν μελετήθηκαν. Παράγοντες όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το επάγγελμά τους και η κοινωνικο-οικονομική τάξη στην οποία ανήκουν αποδεικνύεται ότι πιθανά επηρεάζει την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Από έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο με τρεις ομάδες παιδιών διαφορετικής κοινωνικο-πολιτισμικής προέλευσης των Tzouriadou & Manavopoulos (1995)

### **3.4.1. Κριτήρια Αποκλεισμού**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρειάστηκε να αποκλειστούν κάποιες ομάδες παιδιών. Αυτές οι ομάδες περιλάμβαναν παιδιά με : Γλωσσικές διαταραχές, Δυσκολίες ακοής, Μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ και Σωματικές αναπηρίες οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την παραγωγή λόγου. Επιπλέον αποκλείστηκαν παιδιά που παρακολουθούσαν τμήμα Ένταξης καθώς και παιδιά από δίγλωσσο περιβάλλον. Λόγω του ότι ο εξεταστής δεν αξιολόγησε τις παραπάνω δυσκολίες, τα παιδιά αυτά αποκλείστηκαν, προτού ξεκινήσει η έρευνα, είτε λόγω αναφορών στο ιστορικό των σχολείων είτε από αναφορές των γονιών ή των δασκάλων. Επίσης ένας άλλος παράγοντας αποκλεισμού ήταν η χαμηλή συγκέντρωση βαθμολογίας στο ψυχομετρικό εργαλείο εκτίμησης της γενικής νοημοσύνης, RAVEN'S.

Πιο συγκεκριμένα χρειάστηκε να αποκλείσουμε για την παρούσα έρευνα 5 παιδιά .Αυτό συνέβη καθώς τα δυο παιδιά συγκέντρωσαν πολύ χαμηλή βαθμολογία στο RAVEN'S, το τρίτο παιδί θα έπρεπε να παρακολουθεί τμήμα ένταξης, το τέταρτο παιδί αποκλείστηκε και λόγω χαμηλού νοητικού που προκύπτει από την αξιολόγηση μέσω RAVEN'S και λόγω ηλικίας (έκανε επανάληψη πρώτης).Τέλος το πέμπτο παιδί είχε ΔΕΠΥ, έτσι λόγω της διάσπασης δεν μπόρεσε να ολοκληρώσει το τεστ.

Παιδιά με τις παραπάνω δυσκολίες κρίθηκε αναγκαίο να μην συμμετάσχουν στην ομάδα ελέγχου. Με τη χορήγηση σε τυπικά αναπτυσσόμενα υποκείμενα ήταν σημαντικό να δούμε κατά πόσο οι προσαρμογές που έγιναν στο τεστ είναι κατανοητές και αν αποτελούν μέτρο σύγκρισης τα αποτελέσματα εξεταζόμενων με κάποιες από τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν στην πρώτη παράγραφο.

### **3.4.2. Οι Περιορισμοί**

Κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης της έρευνας παρουσιάστηκαν κάποια προβλήματα που είχαν ως συνέπεια την αναστολή της. Στα δημοτικά σχολεία του νομού Λευκάδας δεν γίναμε δεκτοί καθώς δεν είχαμε την σχετική άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιπλέον δεδομένου του ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάιο-Ιούνιο και οδεύαμε προς το τέλος τη σχολικής χρονιάς, δεν ήταν εφικτό να συλλέξουμε αντιπροσωπευτικό δείγμα που να ανταποκρίνεται σε όλο το ηλικιακό φάσμα των 6,0-6,11.Απο το αρχικό δείγμα απουσίαζαν παιδιά από 6,0-6,5 και κρίθηκε απαραίτητο να έχουμε πρόσβαση σε νηπιαγωγεία. Η πρόσβαση στα νηπιαγωγεία του Νομού Λευκάδας μας απαγορεύτηκε εκ νέου. Συνέπεια όλων αυτών ήταν να χαθεί αρκετός χρόνος έως ότου να συλλέξουμε όλο το δείγμα.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4



#### 4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ-ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα έπειτα από την εφαρμογή του τεστ σε Ελληνικό πληθυσμό, στην ηλικιακή κατηγορία 6;0-6;11. Πιο συγκεκριμένα στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζεται ο μέσος όρος των επιτυχημένων τμημάτων τόσο ανά φύλο όσο και ανά ηλικιακή κατηγορία. Τα αποτελέσματα των πινάκων περιγράφονται και με σχεδιαγράμματα ώστε να γίνουν πιο κατανοητά. Επιπλέον ακολουθούν πίνακες στους οποίους παρουσιάζεται η απόδοση των παιδιών ανά φύλο και ανά ηλικιακή κατηγορία του TROG-2 τεστ. Από τις συσχετίσεις αυτές θα διαπιστώσουμε εάν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ή των δύο ηλικιακών κατηγοριών. Επίσης ακολουθούν πίνακες με την απόδοση των παιδιών ανα φύλο και ανα ηλικιακή κατηγορία στο RAVEN'S τεστ, το οποίο λειτούργησε στην παρούσα έρευνα ως κριτήριο αποκλεισμού.

Εκτός από πίνακες παρουσιάζονται και γραφήματα στα οποία φαίνεται η επίδοση των παιδιών στα τμήματα που εξετάζει το TROG τεστ καθώς και τον αριθμό των λεξικών λαθών που πραγματοποίησαν τα παιδιά κατά την διάρκεια της αξιολόγησης. Επίσης σε γράφημα παρουσιάζεται το ποσοστό των παιδιών που πραγματοποίησαν λεξικά λάθη, ανά ηλικιακή κατηγορία.

Στους παρακάτω πίνακες οι μετρήσιμες μεταβλητές παρουσιάζονται με τη μέση τιμή (mean value) των μετρήσεων τους, την τυπική απόκλιση (standard deviation).

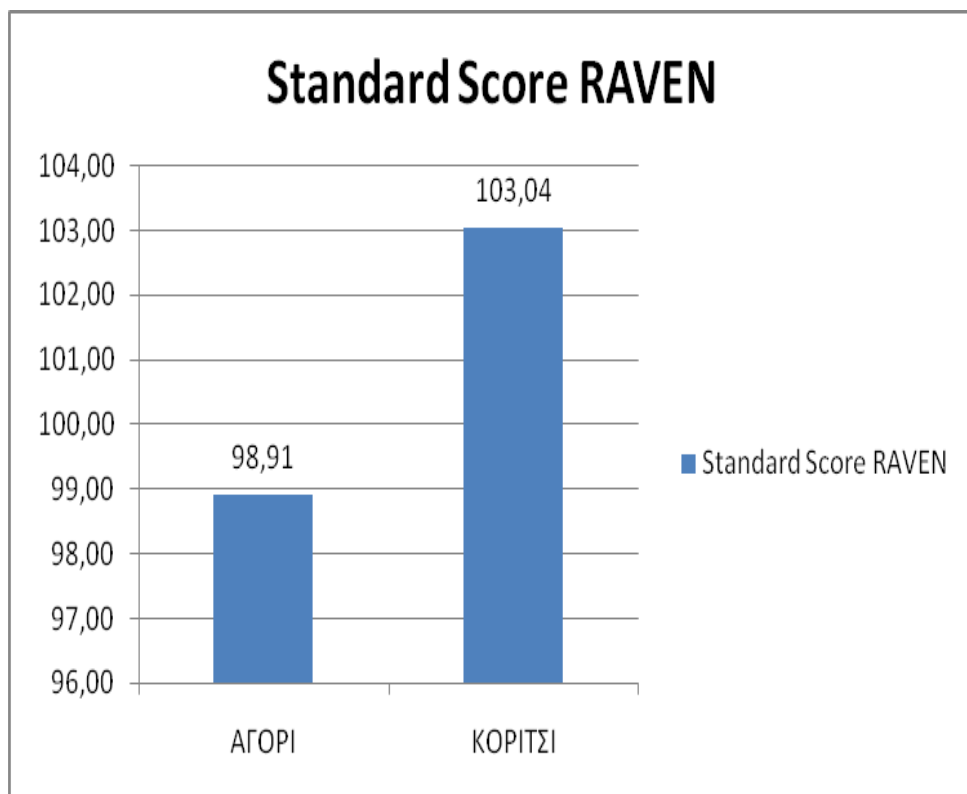
Ο στατιστικός έλεγχος, που χρησιμοποιήθηκε για τη σύγκριση των διαφορών στις τιμές των score, που παρατηρήθηκαν μεταξύ των εξεταζόμενων παιδιών, ήταν το t-test (student's t-test) και το one way ANOVA. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε η τελευταία έκδοση του SPSS Statistics V22.0 για τον υπολογισμό της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης των Standard Scores , του Total Blocks Passed και του Total RawScore.

## ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### RAVEN'S TEST

Από τα παρακάτω στοιχεία τα οποία αφορούν τον μέσο όρο του Standard Score (Πρότυπη βαθμολογία) του RAVEN τεστ σε σχέση με το φύλο προκύπτουν τα εξής:

Ο μέσος όρος για το Standard Score RAVEN για τα αγόρια είναι 98.91 (SD=9,001) και για τα κορίτσια είναι 103.04 (SD=12.597).

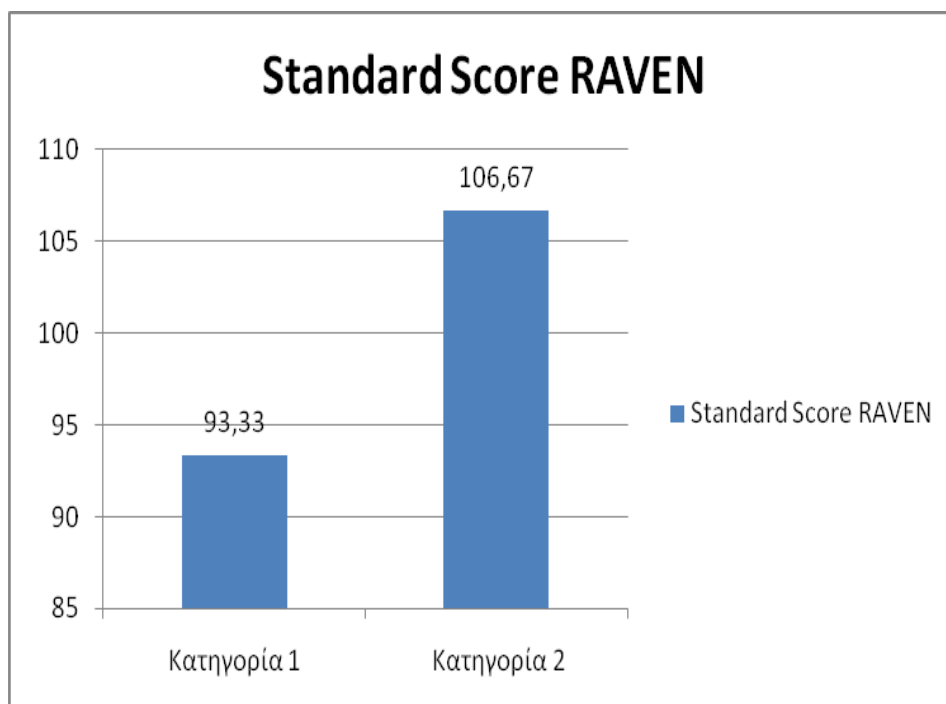


ΣΧΗΜΑ 3: ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΡΟΤΥΠΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΑΝΑ ΦΥΛΟ, RAVEN'S TEST

ΦΥΛΟ	N	Mean	SD
ΑΓΟΡΙ	46	98.91	9.001
ΚΟΡΙΤΣΙ	45	103.04	12.597

Από τα παρακάτω στοιχεία τα οποία αφορούν τον μέσο όρο του Standard Score (Πρότυπη βαθμολογία) του RAVEN τεστ σε σχέση με την ηλικιακή κατηγορία προκύπτουν τα εξής:

Ο μέσος όρος για το Standard Score RAVEN για την ηλικιακή κατηγορία 1 (6;0-6;5) είναι 93.33 (SD=6.914) και για την κατηγορία 2 (6;6-6;11) είναι 106.67 (SD=10.130).



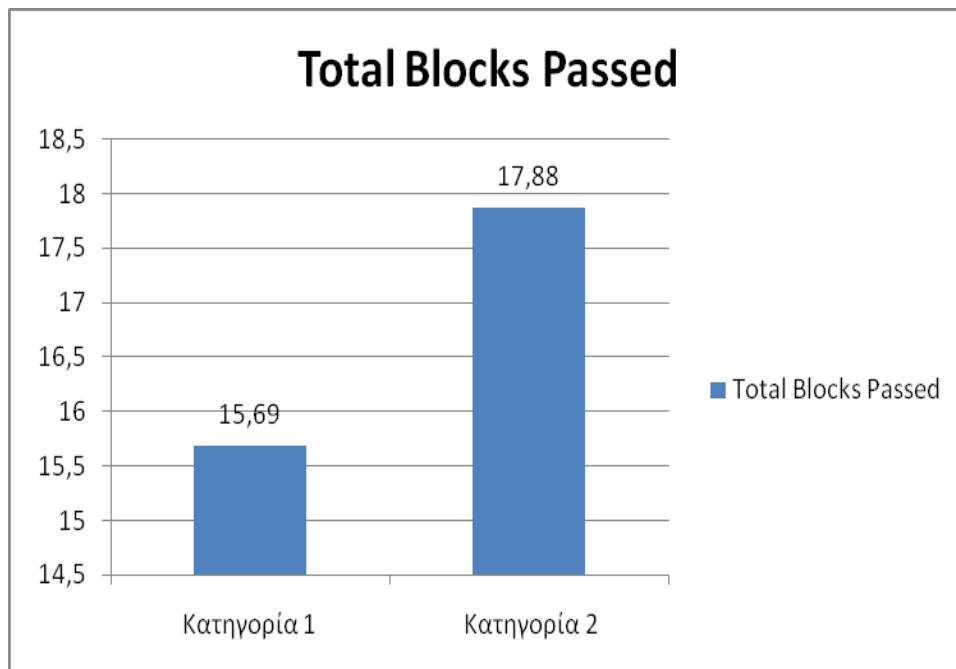
**ΣΧΗΜΑ 4:** ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΡΟΤΥΠΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ, RAVEN'S TEST

Age Range	N	Mean	SD
6;0-6;5	39	93.33	6.914
6;6-6;11	52	106.67	10.130

## TROG-2 TEST

Από τα παρακάτω στοιχεία τα οποία αφορούν τον μέσο όρο των επιτυχημένων τμημάτων (TOTAL BLOCS PASSED) στο TROG-2. Προκύπτουν τα εξής:

Για την ηλικιακή **κατηγορία 1** (6;0-6;5) ο μέσος όρος των επιτυχημένων τμημάτων είναι 15,69 (SD=0,863) και για την **κατηγορία 2** (6;6-6;11) είναι 17,88 (SD=0,943).

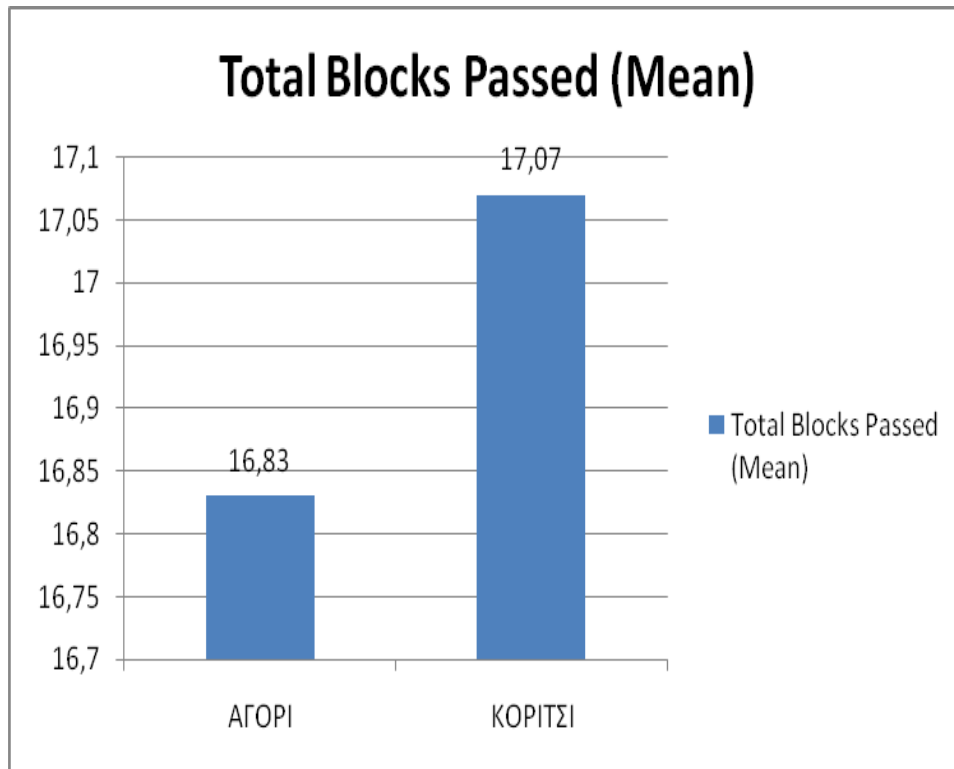


**ΣΧΗΜΑ 5 :** ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 1 (6;0-6;05) ΚΑΙ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ 2 ( 6;6-6;11)

Age Range	N	Mean	SD
6;0-6;5	39	15.69	0.863
6;6-6;11	52	17.88	0.943

Από τα παρακάτω στοιχεία τα οποία αφορούν τον μέσο όρο των επιτυχημένων τμημάτων (TOTAL BLOCS PASSED) στο TROG-2 σε σχέση με το φύλο, προκύπτουν τα εξής:

Ο μέσος όρος για τα επιτυχημένα τμήματα για τα αγόρια είναι 16,83 (SD=1,37) και για τα κορίτσια είναι 17,07 (SD=1,46).

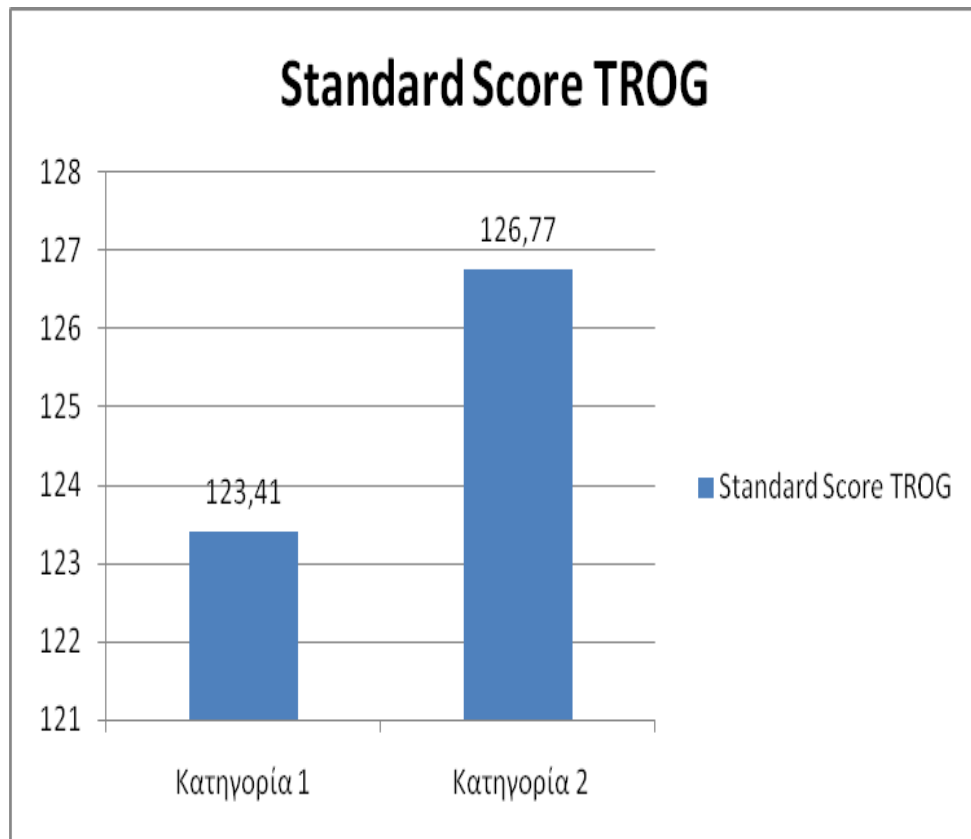


**ΣΧΗΜΑ 6:** ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΑΝΑ ΦΥΛΟ

<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>
ΑΓΟΡΙ	46	16.83	1.37
ΚΟΡΙΤΣΙ	45	17.07	1.46

Από τα παρακάτω στοιχεία τα οποία αφορούν τον μέσο όρο του Standard Score (Πρότυπη βαθμολογία) για το TROG-2 σε σχέση με την ηλικία, προκύπτουν τα εξής:

Ο μέσος για το Standard Score TROG για την ηλικιακή κατηγορία 1 (6;0-6;5) είναι 123.41 (SD=4.178) και για την κατηγορία 2 (6;6-6;11) είναι 126.77 (SD=4.305).

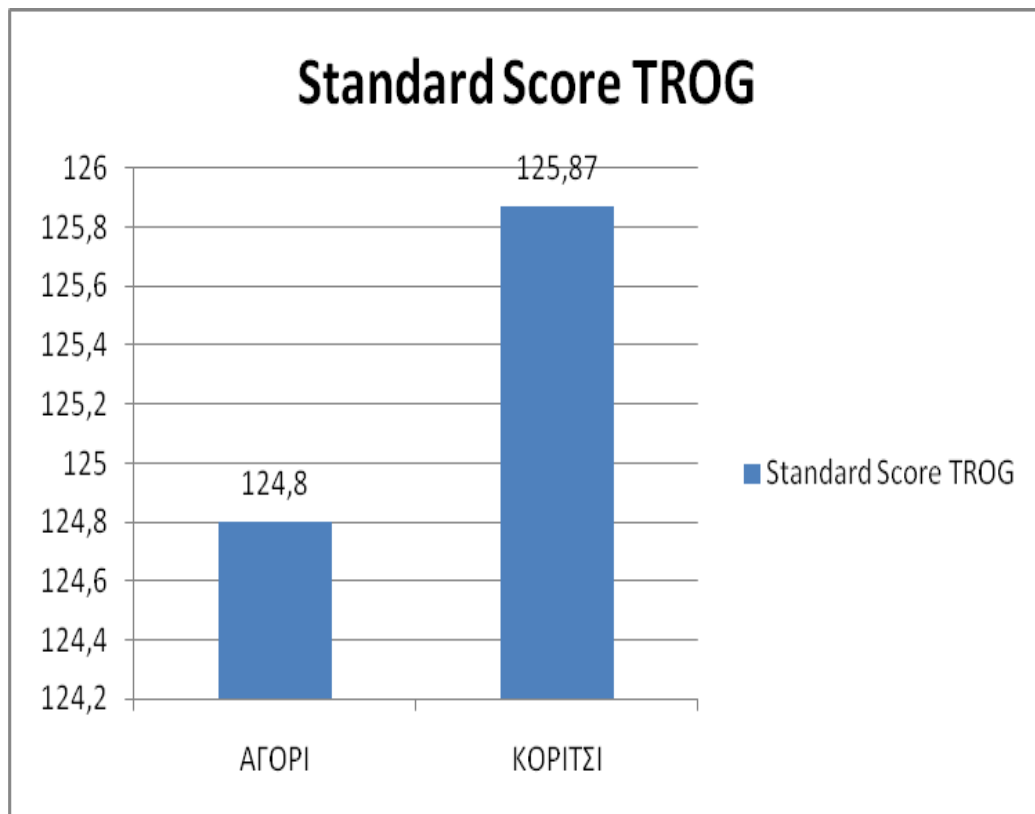


**ΣΧΗΜΑ 7: ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΡΟΤΥΠΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ, TROG TEST**

<b>Age Range</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>
6;0-6;5	39	123.41	4.178
6;6-6;11	52	126.77	4.305

Από τα παρακάτω στοιχεία τα οποία αφορούν τον μέσο όρο του Standard Score (Πρότυπη βαθμολογία) για το TROG-2 σε σχέση με το φύλο, προκύπτουν τα εξής:

Ο μέσος για Standard Score TROG για τα αγόρια είναι 124,8 (SD=3,38) και για τα κορίτσια είναι 125,87 (SD=4.698).

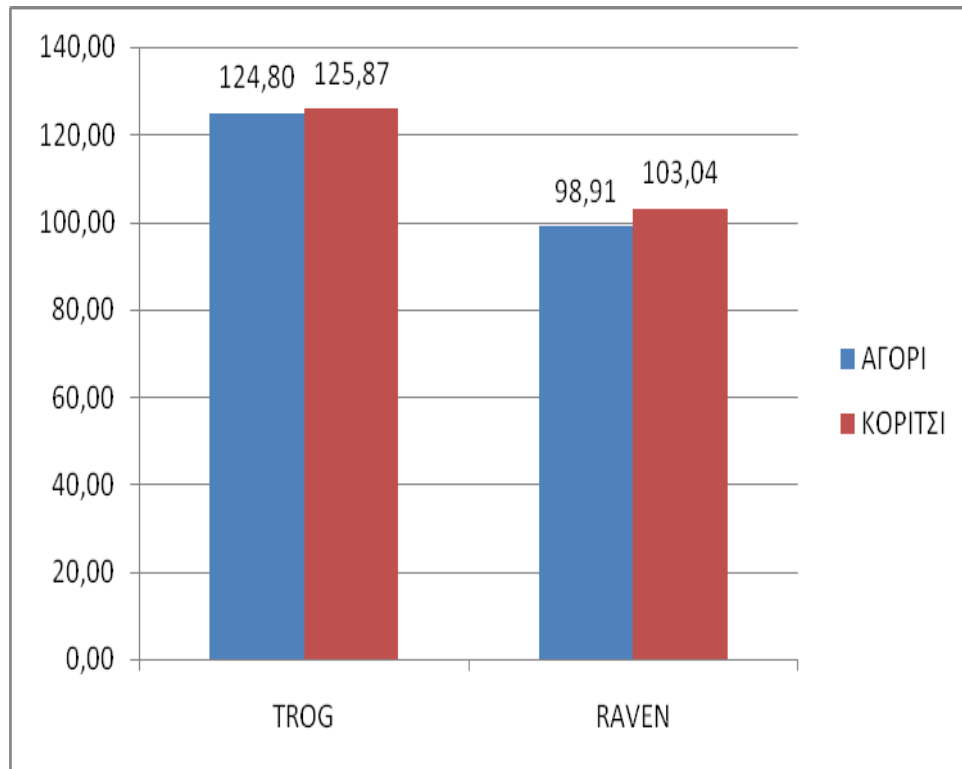


**ΣΧΗΜΑ 8:** ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΡΟΤΥΠΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΑΝΑ ΦΥΛΟ, TROG TEST

<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>
ΑΓΟΡΙ	46	124.8	4.38
ΚΟΡΙΤΣΙ	45	125.87	4.698

## ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ

Όπως προκύπτει από τα παρακάτω στοιχεία το Standard Score ( Πρότυπη βαθμολογία)στο TROG-2 TEST των κοριτσιών (φύλο=1) είναι ελαφρώς καλύτερο από των αγοριών (φύλο=0). Αντίστοιχα στο Standard Score στο RAVEN TEST υπερτερούν εκ νέου τα κορίτσια των αγοριών.

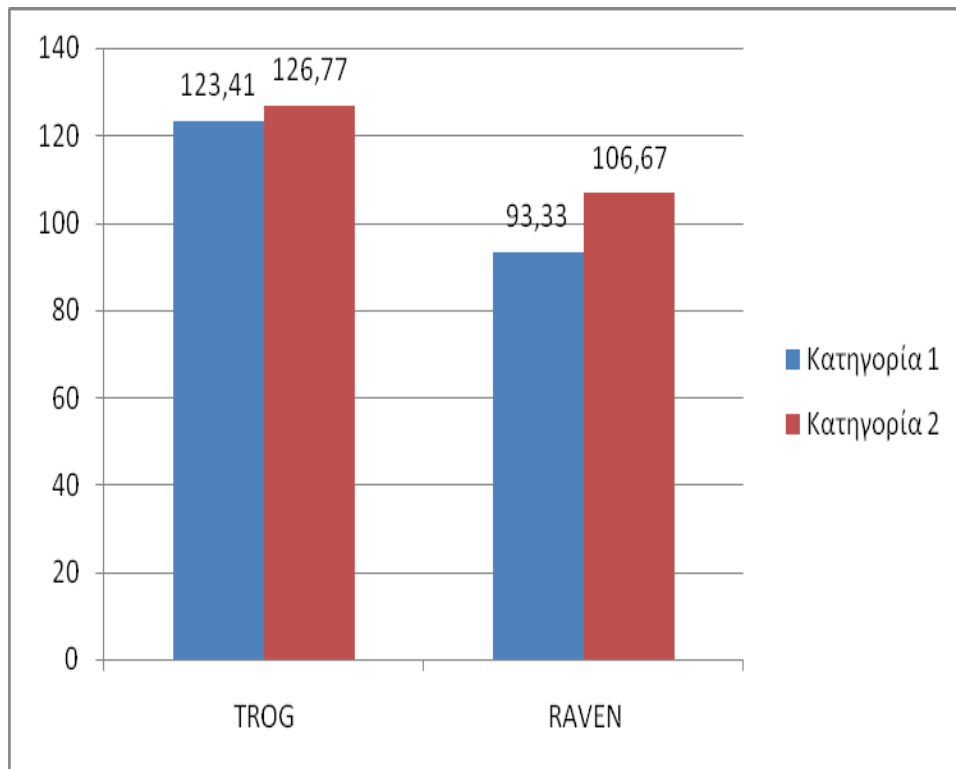


ΣΧΗΜΑ 8: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ TROG-2 TEST ΚΑΙ RAVEN TEST ΑΝΑ ΦΥΛΟ.

ΦΥΛΟ	N	TROG Mean (SD)	RAVEN Mean (SD)
ΑΓΟΡΙ	46	124.80 (4.38)	98.91 (9.00)
ΚΟΡΙΤΣΙ	45	125.87 (4.69)	103.04 (12.59)



Όπως προκύπτει από τα παρακάτω στοιχεία το Standard Score (Πρότυπη βαθμολογία) στο TROG-2 TEST στην ηλικιακή κατηγορία 6;0-6;5 (Κατηγορία 1) είναι μικρότερο από την ηλικιακή κατηγορία 6;6-6;11 (Κατηγορία 2). Όσον αφορά το Standard Score στο RAVEN TEST υπερτερούν τα άτομα με ηλικία 6;6-6;11 έναντι της ηλικίας 6;0-6;5.



**ΣΧΗΜΑ 9:** ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΩΝ TROG-2 TEST ΚΑΙ RAVEN TEST ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

Age Range	N	TROG Mean (SD)	RAVEN Mean (SD)
6;0-6;5	39	123.41 (4.178)	93.33 (6.914)
6;6-6;11	52	126.77 (4.305)	106.67 (10.130)

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ STANDARD SCORE TROG ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑ****ANOVA Table**

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
STANDARD SCORE TROG * ΗΛΙΚΙΑ	Between Groups	(Combined)	251,443	1	251,443	13,911	,000
	Within Groups		1608,667	89	18,075		
	Total		1860,110	90			

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι  $\text{Sig.F}=0,000 < 0,05$  εξετάζοντας τη συσχέτιση του Standard Score του TROG με την ηλικία. Συνεπώς απορρίπτεται η υπόθεση της μη σημαντικής διαφοράς μεταξύ των δύο ηλικιακών κατηγοριών.

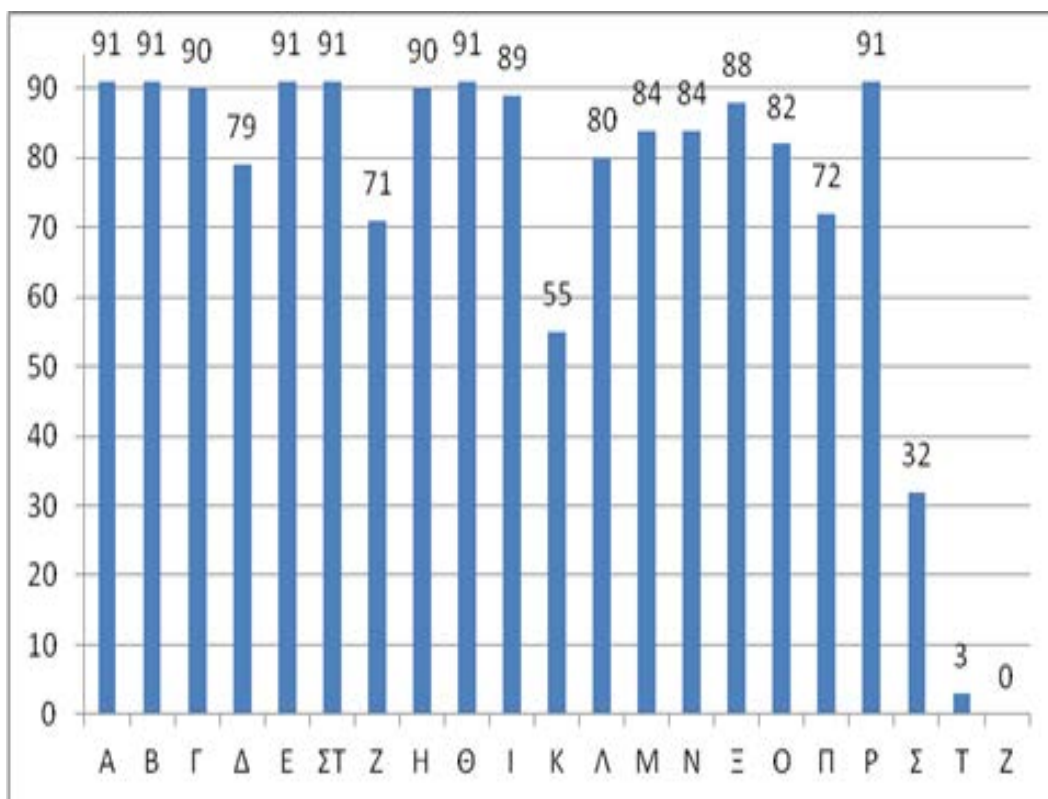
**ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ STANDARD SCORE TROG ΑΝΑ ΦΥΛΟ****ANOVA Table**

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
STANDARD SCORE TROG * ΦΥΛΟ	Between Groups	(Combined)	25,671	1	25,671	1,245	,267
	Within Groups		1834,439	89	20,612		
	Total		1860,110	90			

Στον παραπάνω πίνακα εμφανίζεται ότι  $\text{Sig.F}=0,267 > 0,05$  για τη συσχέτιση του Standard Score TROG με το φύλο. Συνεπώς δεν απορρίπτεται η υπόθεση της μη σημαντικής διαφοράς μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών.

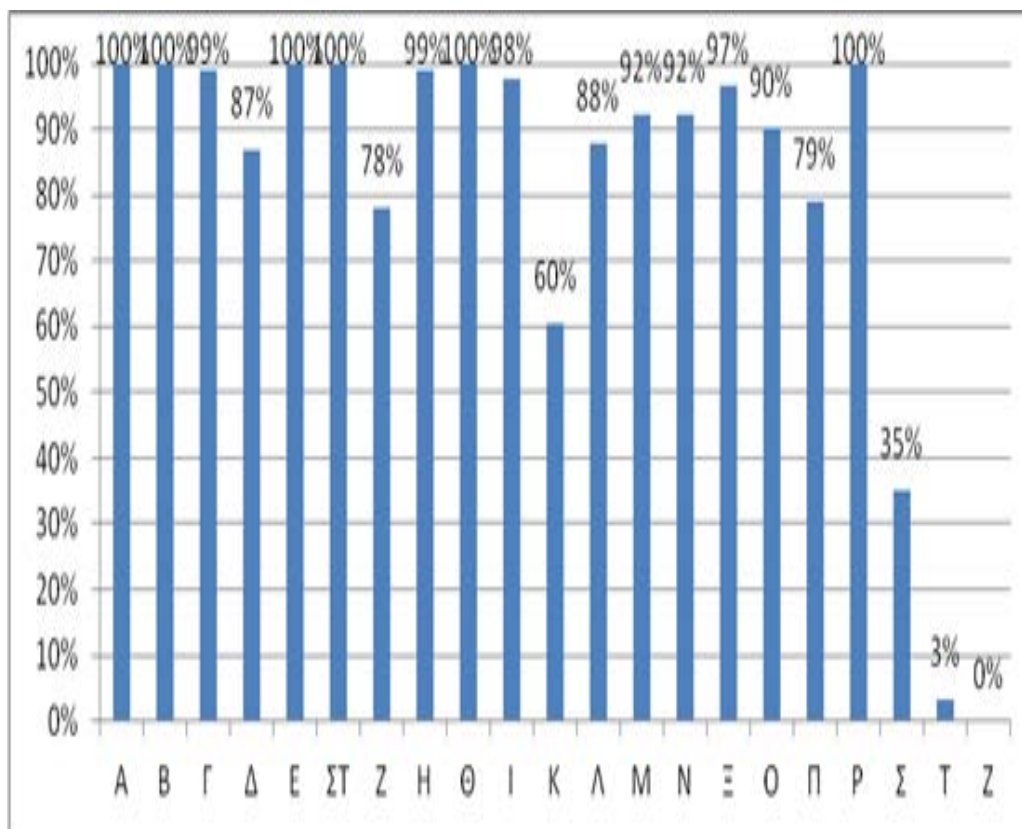
Στο γράφημα 1 παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί των τμημάτων του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 που πέρασαν οι μαθητές και συνεπώς κρίνονται ως επιτυχημένα τμήματα. Όπως παρατηρούμε στο γράφημα 1 τα παιδιά στο σύνολο τους (91 παιδιά) απάντησαν χωρίς κανένα λάθος στα τμήματα **A, B, E, ΣΤ, Θ** και **P** (Συνδυασμός 2 στοιχείων Y-P, Άρνηση, Τοπικές προθέσεις μέσα-επάνω, Αντιστροφή Y-P-A, Συνδυασμός 4 στοιχείων Y-P-A με παρατακτική σύνδεση, Τοπικές προθέσεις πάνω από-κάτω από και Ενικός-Πληθυντικός ουσιαστικών). Παράλληλα, με μεγάλη επιτυχία απάντησαν, συνολικά 90 έως 82 παιδιά, στα τμήματα **Γ, Η, Ι, Μ, Ν, Ξ** και **Ο** ( Τοπικές προθέσεις μέσα-επάνω, Όχι μόνο X αλλά Ψ, Συγκριτικός βαθμός επιθέτων, Γένος και αριθμός αντωνυμιών, Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου, Ούτε...ούτε και X αλλά όχι Ψ) . Με σχετική επιτυχία απάντησαν, συνολικά 80 έως 71, στα τμήματα **Δ, Ζ, Λ** και **Π** (Συνδυασμός 3 στοιχείων, Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου, Κενό υποκείμενο παρατακτικής πρότασης και Προσδιορισμός υποκειμένου).

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: ΑΡΙΘΜΟΙ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ



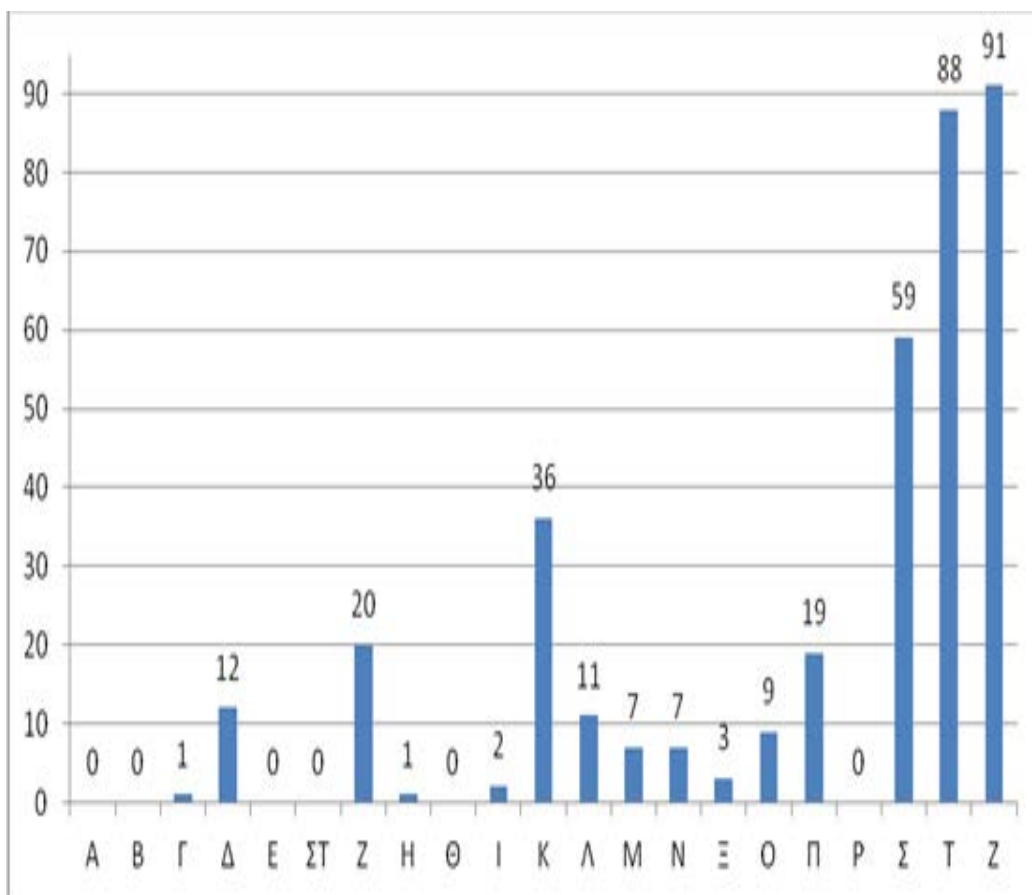
Στο γράφημα 2 φαίνονται τα ποσοστά των τμημάτων του αξιολογητικού εργαλείου TROG που πέρασαν οι μαθητές. Όπως παρατηρούμε το 100% των παιδιών (91 παιδιά) ολοκλήρωσαν με απόλυτη επιτυχία τα τμήματα **A, B, E, ΣΤ, Θ** και **P** (Συνδυασμός 2 στοιχείων Y-P, Άρνηση, Τοπικές προθέσεις μέσα-επάνω, Αντιστροφή Y-P-A, Συνδυασμός 4 στοιχείων Y-P-A με παρατακτική σύνδεση, Τοπικές προθέσεις πάνω από-κάτω από και Ενικός-Πληθυντικός ουσιαστικών). Παράλληλα, στα τμήματα **Γ** και **H** το ποσοστό των παιδιών ανέρχεται στο 99% καθώς και στα τμήματα **I** και **Ξ** στο 98% και 97% αντίστοιχα (Τοπικές προθέσεις μέσα-επάνω, Όχι μόνο X αλλά Ψ, Συγκριτικός βαθμός επιθέτων, και Ούτε...ούτε) Το 92% και 90% των παιδιών παρουσιάζουν καλή επίδοση, στα τμήματα **M**, **N** και **O** αντίστοιχα, ( Γένος και αριθμός αντωνυμιών, Δέσμευση αντωνυμίας αντικείμενου και X αλλά όχι Ψ). Το 88% και 87% των παιδιών σημείωσε επιτυχία στα τμήματα **Λ** και **Δ** (Συνδυασμός 3 στοιχείων, Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου). Τα τμήματα **Z** και **Π** ολοκληρώθηκαν επιτυχώς από το 79% και 78 % των παιδιών αντίστοιχα (Κενό υποκείμενο παρατακτικής πρότασης και Προσδιορισμός υποκειμένου).

ΓΡΑΦΗΜΑ 2: ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ



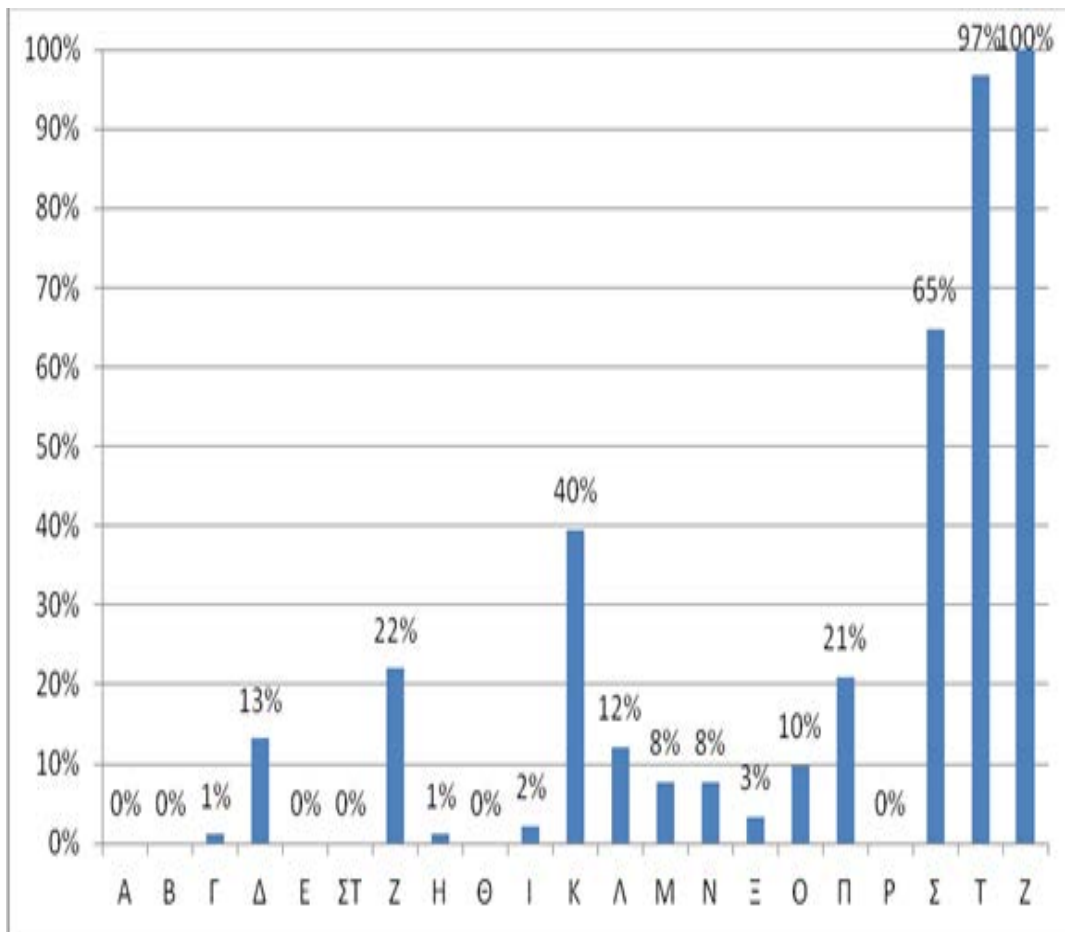
Στο γράφημα 3 εμφανίζονται οι απόλυτοι αριθμοί των τμημάτων του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 που δεν πέρασαν με επιτυχία οι εξεταζόμενοι (μη επιτυχημένα τμήματα). Στο τμήμα **Κ** (Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις) εντοπίστηκαν οι πρώτες δυσκολίες στην ερμηνεία των γραμματικών φαινομένων αναλογικά πάντα με την ηλικιακή ομάδα την οποία εξετάσαμε. Όπως παρουσιάζεται από το γράφημα τα παιδιά αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες στο τμήμα **Σ** (Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου) και ακόμα σημαντικότερες στο τμήμα **Τ** (Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις/Κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές). Ενδεικτικό της μεγάλης δυσκολίας που αντιμετώπισαν τα παιδιά με τις Δευτερεύουσες είναι το γεγονός ότι μόνο τρία παιδιά ολοκλήρωσαν το τμήμα χωρίς κανένα λάθος. Το τελευταίο τμήμα (**Ζ**) δυσκόλεψε όλα τα παιδιά καθώς κανένα παιδί δεν σημείωσε επιτυχία στο τμήμα αυτό.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 3 : ΑΡΙΘΜΟΙ ΜΗ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ**



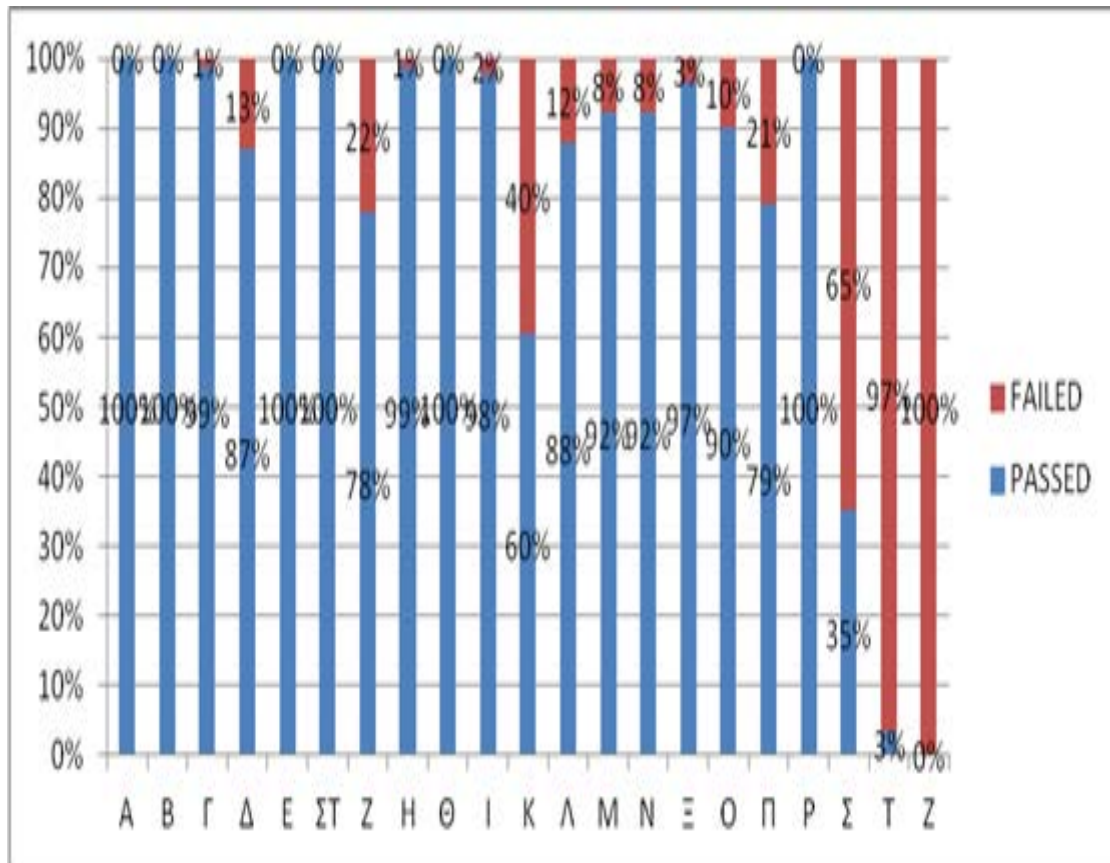
Στο γράφημα 4 περιλαμβάνονται τα ποσοστά των τμημάτων του αξιολογητικού εργαλείου TROG που δεν πέρασαν οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα ότι το 38% των παιδιών παρουσίασε δυσκολίες και επομένως απέτυχε στο τμήμα Κ (Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις). Όπως παρουσιάζεται από το γράφημα 4 τα παιδιά αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες στο τμήμα Σ (Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου) καθώς οι αποτυχίες ανέρχονται στο 65% των παιδιών. Σημαντικότερες ήταν οι δυσκολίες στο τμήμα Τ (Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις/Κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές) καθώς σημείωσε αποτυχία το 96% των παιδιών. Το τμήμα Ζ ( Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις/Κεντρικά εξαρτώμενες, που εισάγονται με το «οποίος») σημείωσε αποτυχία από το σύνολο του δείγματος καθώς το 100% των παιδιών απέτυχε σε αυτό το τμήμα.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 4: ΠΟΣΟΣΤΑ ΜΗ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ**



Στο γράφημα 5 φαίνεται η σύγκριση των ποσοστών από τα τμήματα επιτυχημένα και μη, των παιδιών του αξιολογητικού εργαλείου TROG.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 5 : ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΤΥΧΗΜΕΝΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ**



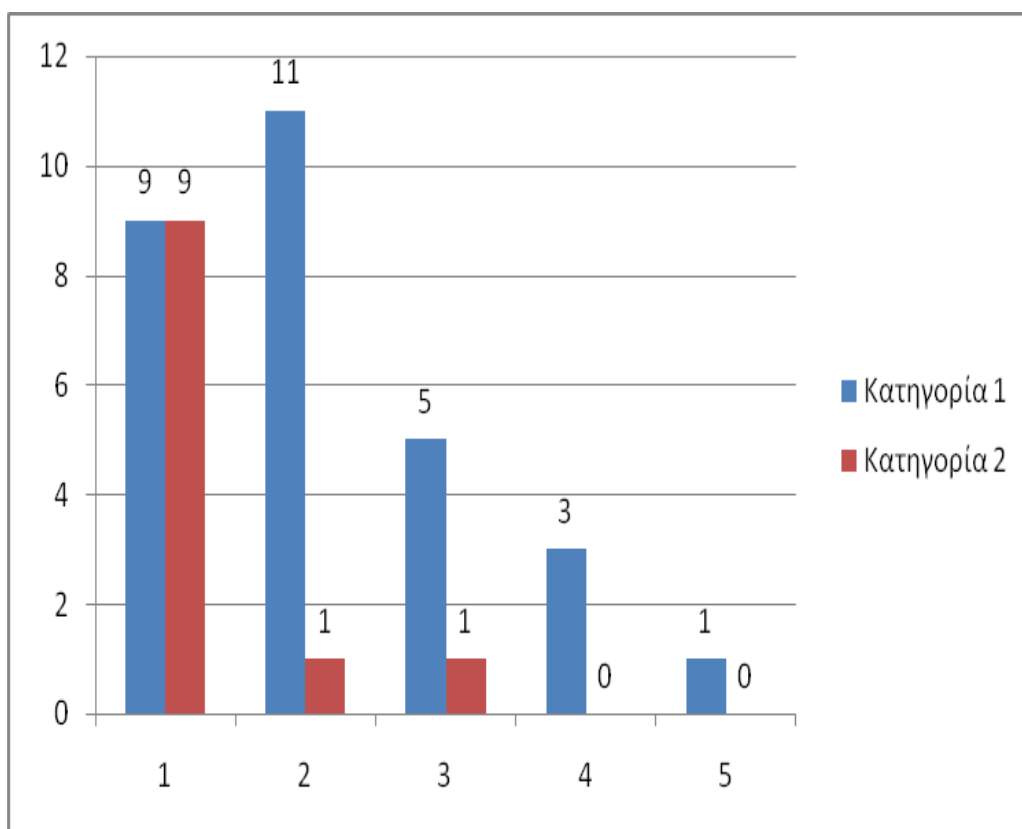
Στο γράφημα 6 φαίνεται συγκριτικά ο απόλυτος αριθμός των λεξικών λαθών (1 ή 2 ή 3 ή 4 ή 5 λάθη) που εμφανίζουν τα παιδιά που ανήκουν στις εξής δύο ηλικιακές κατηγορίες της παρούσας μελέτης:

- Κατηγορία 1: 6;0-6;5
- Κατηγορία 2: 6;6-6;11

Πιο συγκεκριμένα το γράφημα αυτό παρουσιάζει στον Χ άξονα τον αριθμό των λεξικών λαθών στα τμήματα του TROG και στον Υ άξονα τον αριθμό των παιδιών που έκαναν λάθη.

Τα λάθη προκύπτουν συνολικά από τα τμήματα Α, Β, Δ, Ε, ΣΤ και Κ που εξετάστηκαν τα παιδιά. Αναλυτικά, η αντιστοιχία δεν είναι ένα λάθος σε ένα τμήμα, αλλά κανένα, ένα ή περισσότερα λάθη σε ένα τμήμα.

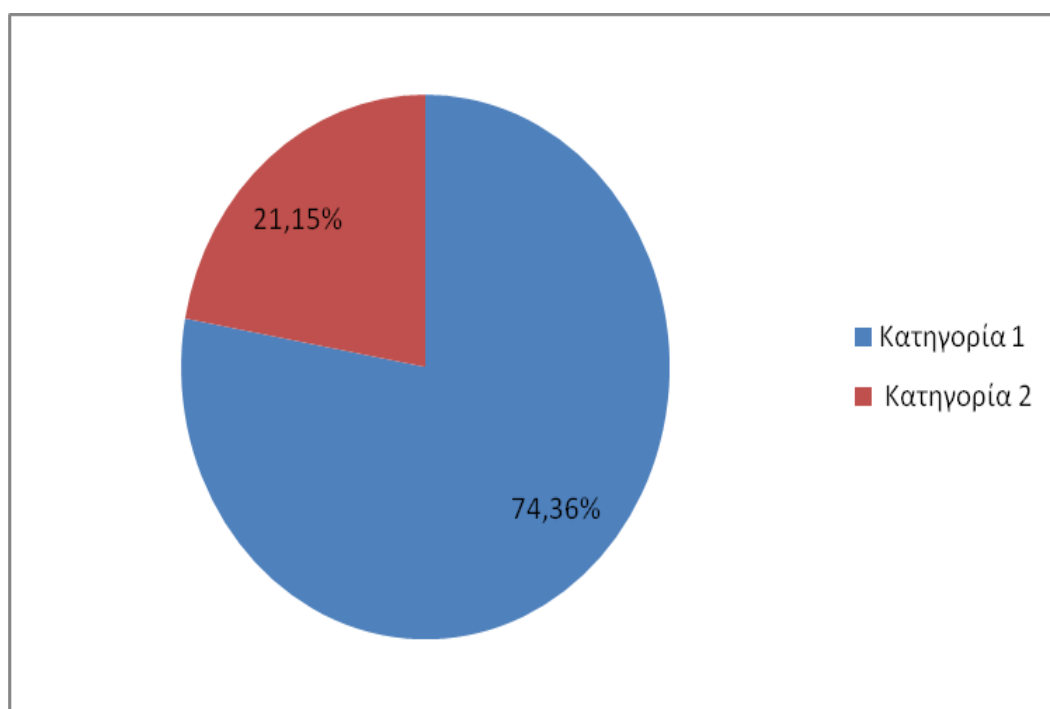
**ΓΡΑΦΗΜΑ 6 : ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΕΞΙΚΩΝ ΛΑΘΩΝ ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ**





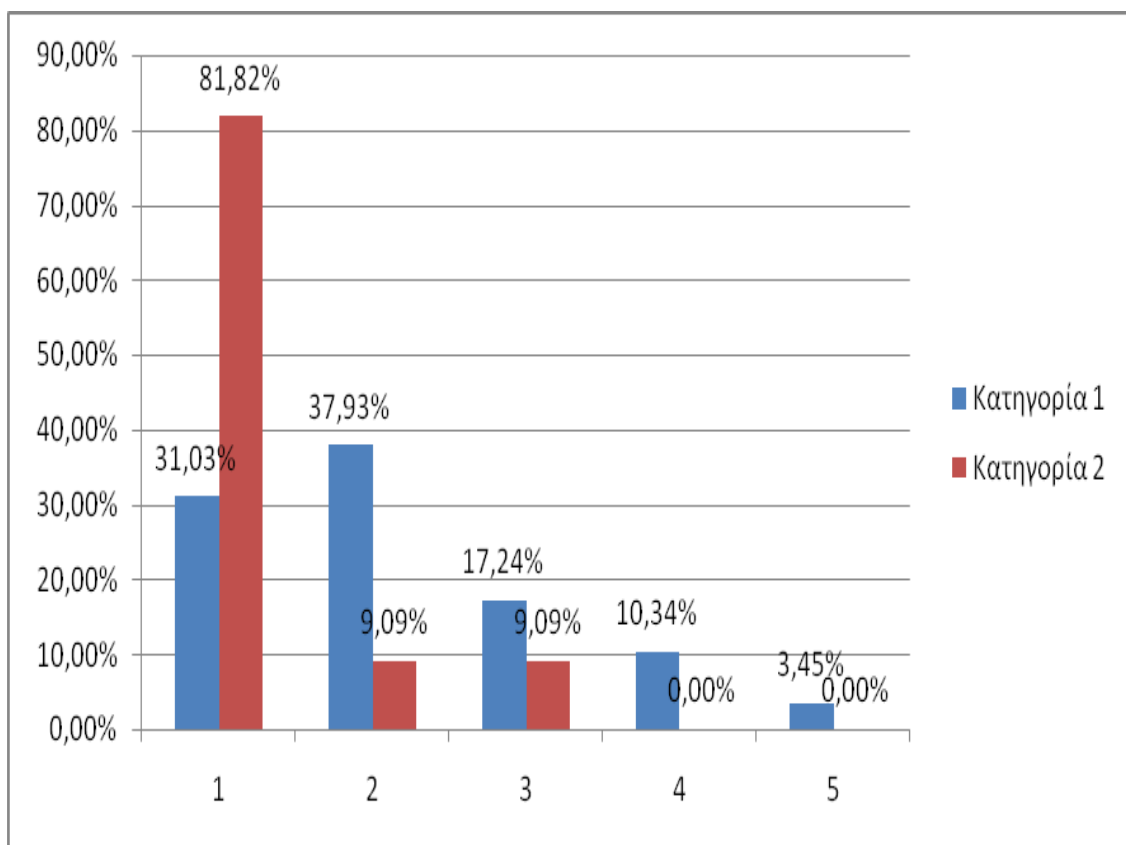
Στο γράφημα 7 εμφανίζονται τα ποσοστά των παιδιών που έχουν κάνει λεξικά λάθη ανά ηλικιακή κατηγορία (1: 6;0-6;5 και 2: 6;6-6;11). Όπως παρατηρούμε τα παιδιά που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 1 (74,36 % των παιδιών) παρουσίασε περισσότερα λεξικά λάθη από την κατηγορία 2 (21,15 % των παιδιών).

**ΓΡΑΦΗΜΑ 7 : ΠΟΣΟΣΤΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΑΝ ΛΕΞΙΚΑ ΛΑΘΗ ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ**



Στο γράφημα 8 φαίνεται συγκριτικά το ποσοστό των παιδιών ανά πλήθος λεξικών λαθών που εμφανίζουν στις δύο ηλικιακές κατηγορίες (1: 6;0-6;5 και 2: 6;6-6;11) της μελέτης. Παρατηρούμε ότι στην ηλικιακή κατηγορία 1 το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών (31,03% και 37,93%) πραγματοποίησε 1 έως 2 λάθη. Παράλληλα 3 έως 4 λάθη σημειώθηκαν στο 17,24 % και στο 10,34 % των παιδιών αντίστοιχα. Ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών που ανέρχεται στο 3,45% πραγματοποίησε 5 λάθη. Αντίθετα δεν σημειώθηκαν 4 ή 5 λάθη στα παιδιά που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 2. Ωστόσο το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών σε αυτή την κατηγορία πραγματοποίησε 1 λάθος (81,82 % των παιδιών). Ένα πολύ μικρό ποσοστό 9,09 % έκανε 2 έως 3 λάθη.

**ΓΡΑΦΗΜΑ 8:** ΠΟΣΟΣΤΟ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΕ ΛΕΞΙΚΑ ΛΑΘΗ ΑΝΑ ΗΛΙΚΙΑΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ.



Παρακάτω ακολουθούν συγκεντρωτικοί πίνακες για την **εκτιμώμενη ηλικία**, το **εκατοστημόριο** καθώς και για την **πρότυπη βαθμολογία**.

Στον Πίνακα 1 φαίνεται η πραγματική ηλικία των παιδιών και η εκτιμώμενη ηλικία τους σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG.

Πίνακας 1

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο.)	Εκτιμώμενη ηλικία
15	28	30,77%	6;2	9;0
16	17	18,68%	6;4	10;10
17	18	19,78%	6;7	Above 12;0
18	20	21,98%	6;8	Above 12;0
19	16	17,58%	6;10	Above 12;0

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG σε εκατοστημόρια.

Πίνακας 2

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο.)	Εκατοστημόριο
15	28	30,77%	6;2	91
16	17	18,68%	6;4	93
17	18	19,78%	6;7	95
18	20	21,98%	6;8	96
19	16	17,58%	6;10	98

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG σε πρότυπες βαθμολογίες.

Πίνακας 3

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο.)	Πρότυπη Βαθμολογία
15	28	30,77%	6;2	120
16	17	18,68%	6;4	123
17	18	19,78%	6;7	125
18	20	21,98%	6;8	128
19	16	17,58%	6;10	132

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο μέσος όρος των Επιτυχημένων τμημάτων, της Πρότυπης Βαθμολογίας, του Εκατοστημόριου και της Εκτιμώμενης ηλικίας, για την ηλικιακή **κατηγορία 1** (6,0-6,5) και για την **κατηγορία 2** (6,6-6,11). Όπως παρατηρούμε η δεύτερη ηλικιακή κατηγορία (6,6 -6,11) παρουσίασε καλύτερη επίδοση στο τεστ με μέσο όρο επιτυχημένων τμημάτων 18, με Πρότυπη Βαθμολογία 126,77 και τον μέσο όρο ποσοστού επιτυχίας να ανέρχεται στο 95,46 %. Η πρώτη ηλικιακή κατηγορία (6,0-6,5) παρουσίασε στο σύνολό της 16 επιτυχημένα τμήματα, ο μέσος όρος της Πρότυπης Βαθμολογίας σημείωσε 123,41 και το ποσοστό επιτυχίας να ανέρχεται στο 93,46 %. Όσον αφορά την Εκτιμώμενη ηλικία παρατηρούμε ότι και οι δυο ηλικιακές κατηγορίες παρουσίασαν πολύ καλή επίδοση στο τεστ καθώς ο μέσος όρος της Εκτιμώμενης ηλικίας για την ηλικιακή κατηγορία 1 αντιστοιχεί στην ηλικία των 9;0 ενώ της κατηγορίας 2 αντιστοιχεί στην ηλικία των 12 και άνω.

**Πίνακας 4:** Μέσος όρος Επιτυχημένων τμημάτων, Πρότυπης Βαθμολογίας, Εκατοστημόριου και Εκτιμώμενης ηλικίας, για τις δύο ηλικιακές κατηγορίες

<b>Age Range</b>	<b>N</b>	<b>Επιτυχημένα τμήματα</b>	<b>Πρότυπη Βαθμολογία</b>	<b>Εκατοστημόριο</b>	<b>Εκτιμώμενη ηλικία</b>
6;0-6;5	39	16	123.41	93.46	9;0
6;6-6;11	52	18	126.77	95.46	Above 12;0

# **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

## 5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 5.1 Περίληψη των αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της αντίληψης της γραμματικής σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά της ηλικιακής ομάδας 6 ετών έως 6,11 με μητρική γλώσσα την Ελληνική. Επιπρόσθετα, στόχος της μελέτης αυτής ήταν να αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο το διαγνωστικό εργαλείο TROG-2 θα αποτελέσει ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο αξιολόγησης και συγχρόνως θα καταδεικνύει τις προβληματικές συμπεριφορές του αντιληπτικού λόγου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συνοψίζονται στην παρακάτω λίστα:

1. Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του μέσου όρου απαντήσεων, αγοριών και κοριτσιών για το διαγνωστικό εργαλείο TROG-2
2. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών κατηγοριών 6,0-6,5 και 6,6-6,11 για το διαγνωστικό εργαλείο TROG-2.
3. Στο ερώτημα εάν Έλληνες και Άγγλοι πέτυχαν ή απέτυχαν στα ίδια ή διαφορετικά τμήματα προκύπτει ότι Έλληνες και Άγγλοι αποκρίθηκαν επιτυχώς σε διαφορετικά τμήματα.
4. Στο ερώτημα εάν έχουμε ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο μέτρησης, παρατηρήθηκε από την έρευνα ότι απαιτούνται αλλαγές και περαιτέρω προσαρμογή στην ελληνική έκδοση προκειμένου να προχωρήσει ερευνητικά το τεστ αυτό σε στάθμιση.

### *Πιο αναλυτικά*

1. Σε αυτή την έρευνα όσον αφορά την επίδοση δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η επίδοση στο τεστ δεν επηρεάζεται από το φύλο. Είναι σημαντικό να σημειωθεί εδώ ότι εάν θέλουμε να ερμηνεύσουμε την ελαφρώς καλύτερη επίδοση των κοριτσιών έναντι των αγοριών (κορίτσια=125,80 , αγόρια=124,80) ίσως πράγματι επαληθεύεται η πληροφορία που θέλει τα κορίτσια να υπερέχουν των αγοριών στην ανάπτυξη του λόγου κατά 2 με 7 εβδομάδες ήδη από την γέννησή τους (Παρασκευόπουλος,1985). Σχετικά με το πότε τα παιδιά αρχίζουν να διαφοροποιούν το λόγο ανάλογα με το φύλο έχουν διατυπωθεί αντιφατικές απόψεις. Ο Lakoff (1975) υποστήριξε ότι οι διαφοροποιήσεις αποκτιούνται αργά, αφού το παιδί αρχίζει το σχολείο. Υποστήριξε ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια αρχίζουν να μαθαίνουν τη γλώσσα της μητέρας και από την προσχολική ηλικία και να την αλλάζουν ύστερα από πιέσεις των συνομηλίκων τους.

2. Όπως παρατηρούμε και στον πίνακα 4 ο οποίος παρατίθεται στο τέλος του Κεφαλαίου 4 (σελ.67) στον οποίο παρουσιάζεται η επίδοση των παιδιών ανά εξάμηνο, η δεύτερη ηλικιακή κατηγορία (6,6 -6,11) παρουσίασε καλύτερη επίδοση στο τεστ με επιτυχημένα τμήματα 18 και ο μέσος όρος του ποσοστού επιτυχίας να ανέρχεται στο 95,46 %. Η πρώτη ηλικιακή κατηγορία (6,0-6,5) παρουσίασε 16 επιτυχημένα τμήματα και ποσοστό

επιτυχίας 93,46 %. Αυτό μας βοήθησε να επαληθεύσουμε την αρχική μας επιδίωξη να χωρίσουμε το δείγμα σε δύο ηλικιακές κατηγορίες, ώστε να εντοπίσουμε τυχόν αποκλίσεις στην ανάπτυξη των γραμματικών φαινομένων.

3. Στο ερώτημα εάν Έλληνες και Άγγλοι πέτυχαν ή απέτυχαν στα ίδια ή διαφορετικά τμήματα θα πρέπει να πάρουμε ως δεδομένο τη διαφορετική σειρά εκμάθησης γραμματικών φαινομένων καθώς και τη συχνότητα χρήσης τους στον καθημερινό λόγο. Για παράδειγμα η Παθητική φωνή χρησιμοποιείται πιο συχνά στα αγγλικά ενώ στην Ελληνική χρησιμοποιείται περισσότερο σε επίσημο λόγο ( Mackridge, 1985).

Όπως προκύπτει λοιπόν από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ομοιομορφία όσον αφορά την επίδοση Ελλήνων και Άγγλων σε ίδια τμήματα. Πρόκειται για δυο γλώσσες διαφορετικές τόσο μορφολογικά όσο και συντακτικά, όπως είναι λοιπόν φυσικό αναμένουμε διαφορετικά αποτελέσματα. Ενδεικτικά αναφερόμαστε στο Αγγλικό τεστ στο τμήμα Ο 'neither...nor' (αντίστοιχο τμήμα Ξ 'ούτε...ούτε' )όπου όπως αναφέρεται στο εγχειρίδιο του τεστ, κάτω από τα 8 χρόνια το ποσοστό των παιδιών που ολοκληρώνουν το τμήμα χωρίς κανένα λάθος ανέρχεται μεταξύ 25% -40% . Ενώ αντίθετα τα Ελληνόπουλα της ηλικιακής ομάδας 6,0-6,11 ολοκλήρωσαν το τμήμα με ποσοστό επιτυχίας 97%.

4. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως προτάσεις για περαιτέρω έρευνα πανελλαδικής κλίμακας που θα επιτρέψει τη στάθμιση του TROG-2 στα Ελληνικά. Τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν από ένα σημαντικό πληθυσμό που παρέχει ισχυρές ενδείξεις παρόλο που δεν θεωρείται ικανοποιητικός αριθμός στάθμισης. Το συγκεκριμένο τεστ για να αποτελέσει ένα έγκυρο και αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης είναι απαραίτητο να γίνουν κάποιες αναθεωρήσεις. Από τη στιγμή που μεταφράζεται το τεστ στα Ελληνικά θα πρέπει να ερευνηθούν εκτενέστερα τα φαινόμενα που επηρεάζουν την προσαρμογή του.

## 5.2 Τα συμπεράσματα

Το θετικό αυτής της δοκιμασίας είναι ότι μπορεί να χορηγηθεί σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα. Διάρκει είκοσι με τριάντα λεπτά, γεγονός που δεν κουράζει το παιδί. Επιπλέον χορηγείται πολύ εύκολα αφού αποτελείται μόνο από εικόνες, η χορήγηση των οποίων μπορεί να γίνει μέσω υπολογιστή. Το υλικό-εικόνες που χρησιμοποιούνται σαν ερεθίσματα, είναι αρκετά ελκυστικά, χρωματιστά και ξεκάθαρα, απαραίτητα χαρακτηριστικά για ένα χρονομετρημένο τεστ. Είναι πολύ εύχρηστο και παρέχει σαφείς οδηγίες στον κάθε εξεταστή, ώστε να μπορέσει να αξιολογήσει σωστά και αναλυτικά το κάθε παιδί. Το Εγχειρίδιο του TROG-2 περιέχει κάθε λεπτομέρεια για τη χορήγηση και τις διαδικασίες βαθμολόγησης.

Παράλληλα ο τρόπος καταγραφής των απαντήσεων στο αντίστοιχο φυλλάδιο είναι απλός και γρήγορος, έτσι ώστε να μη κεντρίζει την προσοχή του παιδιού. Το γεγονός ότι τα δεδομένα μπορούν να αρχειοθετηθούν εύκολα, δίνει τη δυνατότητα στον κάθε εξεταστή να επανεξετάσει το παιδί οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

Χρησιμοποιεί μία κοινή κλίμακα βαθμολογίας για όλα τα παιδιά, η οποία βασίζεται στην πραγματική απόδοση σε κάθε τμήμα παρά σε ένα κατάλογο με υποκειμενική καταγραφή του εξεταστή(π.χ κατάλογο με απαντήσεις ναι / όχι ). Τα αποτελέσματα του τεστ θεωρούνται πιο έγκυρα.

Τέλος το τεστ αποτελείται από 20 τμήματα το καθένα από τα οποία εξετάζουν ένα διαφορετικό γραμματικό φαινόμενο. Το γεγονός αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς προσδιορίζονται εύκολα και γρήγορα οι ελλείψεις στον αντιληπτικό λόγο του παιδιού, για παράδειγμα αν έχει δυσκολίες να κατανοήσει την παθητική φωνή ή τις δευτερεύουσες προτάσεις κτλ.

Το υλικό-εικόνες που χρησιμοποιούνται σαν ερεθίσματα καταδεικνύουν πλήρως τη φύση των δυσκολιών των παιδιών και κάνουν ακόμη πιο εύκολη την ερμηνεία των δυσκολιών αυτών από τον θεραπευτή. Για να γίνει εμφανές αυτό θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένες εικόνες που δυσκόλεψαν τα παιδιά και τελικά έκαναν λάθος καθώς και σε αυτές τις εικόνες που τα παιδιά ζήτησαν από τον εξεταστή επανάληψη.

### 5.3 Οι αναφορές ανάλυσης

Στα τμήματα των γραμματικών φαινομένων του TROG-2 όπως προκύπτει από τη διαδικασία αξιολόγησης τα εξεταζόμενα παιδιά έδωσαν ποικίλες λανθασμένες απαντήσεις τις οποίες θα ερμηνεύσουμε ανά τμήμα.

Ξεκινώντας από το τμήμα Δ, στο οποίο παρατηρήθηκε μικρή δυσκολία από τα παιδιά (12 παιδιά σημείωσαν αποτυχία), οι εξεταζόμενοι που απέτυχαν στο τμήμα αυτό παρουσίασαν δυσκολία κυρίως στο τμήμα Δ2 («Ο σκύλος στέκεται επάνω στο τραπέζι»). Αυτό το λάθος οφείλεται στο γεγονός ότι στην συγκεκριμένη πρόταση τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να ερμηνεύσουν την σημασία του ρήματος «**στέκεται**». Όπως παρατηρούμε και στην εικόνα, η οποία παρατίθεται στο παράρτημα (σελ,86) η εικόνα 3 που αντιστοιχεί στην πρόταση Δ2, παρουσιάζει ένα σκύλο που **στέκεται** επάνω σε ένα τραπέζι. Από την άλλη πλευρά στην εικόνα 2 παρουσιάζεται ένας σκύλος ο οποίος **κάθεται** επάνω στο τραπέζι. Τα περισσότερα παιδιά λοιπόν δυσκολευόταν να προσδιορίσουν την έννοια του «**στέκεται**» και έτσι επέλεξαν την εικόνα 2 όπου ο σκύλος **κάθεται**. Να σημειώσουμε εδώ ότι το τμήμα Δ ανήκει όπως αναφέραμε και στο Κεφάλαιο 2 στην κατηγορία των λεξικών λαθών. Στο παράδειγμα αυτό το «**στέκεται**» είναι λεκτικός αποσπαστής. Σύμφωνα με την θεωρία του TROG εάν το παιδί διαλέξει να δείξει τις εικόνες 2 (σκύλος **κάθεται** επάνω στο τραπέζι ) και 4 (στέκεται επάνω στον **τοίχο**) προφανώς η δυσκολία έγκειται στο να προσέξει και να θυμηθεί την πρόταση και όχι σε γραμματικές δυσκολίες (TROG-2,Manual 2<sup>nd</sup> Ed,1989).

Όσον αφορά την επίδοση των παιδιών στο τμήμα **Κ-Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις** είναι αναγκαίο να αναλύσουμε τα αποτελέσματα κάνοντας συγκεκριμένη αναφορά στον αριθμό λαθών και στην αντίστοιχη ηλικία των παιδιών. Ενδεικτικά λοιπόν αναφέρουμε ότι το ποσοστό των παιδιών που απάντησαν λανθασμένα είναι 38% ,δηλαδή 35 παιδιά από τα 91. Τα παιδιά που απάντησαν λάθος από την ηλικιακή ομάδα 6-6,5 ήταν 25 και φοιτούν στο νηπιαγωγείο ενώ τα παιδιά που απάντησαν λάθος από την ηλικιακή ομάδα 6,6-6,11 φοιτούν στην Α' Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά από 6,7-6,11 σημείωσαν μεγάλο ποσοστό επιτυχίας καθώς μόνο ένα παιδί σημείωσε λάθη στο τμήμα αυτό. Έχοντας λοιπόν κάνει τον παραπάνω σημαντικό διαχωρισμό και γνωρίζοντας ότι η διαδικασία κατάκτησης της παθητικής φωνής συνεχίζει να εξελίσσεται, σε σχέση με άλλα γραμματικά φαινόμενα εξαιτίας της πολυπλοκότητας της, μπορούμε να ερμηνεύσουμε καλύτερα τα αποτελέσματα. Πρώτον, πρέπει να τονίσουμε ότι η παθητική φωνή δε συναντάται συχνά στο λόγο του παιδιού ειδικά της προσχολικής ηλικίας ( Τζουριάδου, 1995) και δεύτερον ότι η ηλικιακή διαφορά αυτή καθαυτή δεν είναι μεγάλη (μικρότερη του μισού έτους ανάμεσα στα



παιδιά του δείγματος) αλλά οι διαφορές στην κατάκτηση ουσιαστικά προέρχονται από την τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά.

Επιπλέον υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που δυσκόλεψαν τα παιδιά στην κατανόηση των προτάσεων αυτών. Οι Ονοματικές Φράσεις όλων των προτάσεων αποτελούνταν μόνο από έμφυχα ουσιαστικά για να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα επιλογής κάποιου ουσιαστικού έναντι κάποιου άλλου με βάση σημασιολογικά χαρακτηριστικά (π.χ. έμχυχο-άψυχο). Επιπλέον, οι αναστρέψιμες προτάσεις παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας διότι χρησιμοποιούν ως μέσο ερμηνείας τους πληροφορίες που προέρχονται από τη σύνταξη και μόνο. Δεν κάνουν χρήση δηλαδή εξωλεκτικών στοιχείων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα παιδιά να ερμηνεύσουν μια πρόταση και τους θεματικούς της ρόλους όπως για παράδειγμα η γνώση του κόσμου, ξέροντας μόνο τι σημαίνουν οι λέξεις ποντίκι-κυνηγίεται-γάτα μεμονωμένα αντιλαμβανόμενα σωστά το νόημα της πρότασης(μη αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις).

Το 62% των παιδιών κατανόησαν τις προτάσεις που περιείχαν δραστικά ρήματα στα οποία σύμφωνα με την έρευνα των Δρίβα και Τερζή (2008) αναμένουμε μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας από τα παιδιά στα δραστικά ρήματα (όπως «κυνηγίεται» και «σπρώχεται»). Όσο πιο σημασιολογικά σαφές είναι τα ρήματα των προτάσεων τόσο πιο εύκολα γίνονται κατανοητά.

Συνεχίζοντας με την ανάλυση των λαθών που πραγματοποίησαν τα παιδιά θα παραθέσουμε μαζί τα ποσοστά λαθών του **τμήματος Ζ** (Αναφορικές Προτάσεις Υποκειμένου) και του **τμήματος Σ** (Αναφορικές Προτάσεις Αντικειμένου). Το ποσοστό των μη επιτυχημένων απαντήσεων στις Αναφορικές Υποκειμένου είναι 21% ενώ στις Αναφορικές Αντικειμένου το αντίστοιχο ποσοστό είναι 65%. Πριν αναλύσουμε εκτενέστερα τα λάθη των παιδιών είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στις προτάσεις αυτές γίνεται χρήση του ουδέτερου γένους όπου δεν υπάρχει μορφολογική διάκριση μεταξύ ονομαστικής και αιτιατικής. Ο παράγοντας **πτώση** που θα μπορούσε να διευκολύνει τα παιδιά στην κατανόηση της πρότασης απουσιάζει (Arosio, Guasti & Stavrakaki, 2012). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει προτίμηση για ερμηνεία των αναφορικών προτάσεων ως αναφορικές υποκειμένου και όχι ως αναφορικές αντικειμένου λόγω του ότι στις αναφορικές υποκειμένου η απόσταση μεταξύ ίχνους και του μετακινούμενου στοιχείου είναι μικρότερη από ότι στις αναφορικές αντικειμένου (De Venice, 1991). Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα λάθη που πραγματοποίησαν τα παιδιά στο τμήμα Σ καθώς τείνουν να αποδίδουν τον προσδιορισμό στο υποκείμενο της πρότασης και όχι στο αντικείμενο. Για παράδειγμα στην πρόταση Σ3 «Το φλιτζάνι είναι μέσα στο κουτί που είναι κόκκινο» η σωστή απάντηση είναι η εικόνα 3. Τα παιδιά αποδίδουν λανθασμένα τον προσδιορισμό και καταδεικνύουν ως σωστή απάντηση την εικόνα 2, όπου αποδίδουν το χαρακτηρισμό κόκκινο στο υποκείμενο της πρότασης δηλαδή στο φλιτζάνι (βλ. Παράρτημα, σελ92). Τέλος οι αναφορικές προτάσεις δημιουργούν αμφισημίες στα παιδιά που επηρέασαν σημαντικά τις αποκρίσεις τους.

Τα περισσότερα λάθη σημειώθηκαν στο τελευταίο τμήμα **Τ –Δευτερεύουσες Αναφορικές Προτάσεις**. Ενδεικτικό της μεγάλης δυσκολίας που αντιμετώπισαν τα παιδιά στο τμήμα αυτό είναι το γεγονός ότι το 96% των παιδιών δεν ολοκλήρωσε το τμήμα με επιτυχία. Μόνο 3 παιδιά από τα 91 που αποτέλεσαν το δείγμα μας κατάφεραν να ολοκληρώσουν με επιτυχία το τμήμα αυτό. Οι προτάσεις αυτές δεν είναι απαραίτητα συμπληρώματα για την κατανόηση του όρου που προσδιορίζουν και απλώς παραθέτουν κάποιο επιπλέον στοιχείο σε αυτόν, οπότε και έχουμε πριν από αυτές κόμμα στο γραπτό λόγο και παύση στον προφορικό. Επιπλέον όπως αναφέραμε και παραπάνω οι αναφορικές προτάσεις δημιουργούν αμφισημίες στα παιδιά που επηρέασαν σημαντικά τις αποκρίσεις τους. Όπως συμπεραίνουμε τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας δεν έχουν κατακτήσει ακόμη τη γραμματική αυτή δομή.

Όσον αφορά το τμήμα 21(**Z**)-**Δευτερεύουσες Αναφορικές Προτάσεις** (κεντρικά εξαρτώμενες), όπως αναφέραμαι και στο Κεφάλαιο 3, προστέθηκε ώστε να διερευνηθεί η επίδοση των παιδιών στις προτάσεις που εισάγονται με την αναφορική αντωνυμία ο οποίος-α-ο. Με βάση τα αποτελέσματα οι προτάσεις αυτές δυσκόλεψαν τα παιδιά καθώς κανένα παιδί δεν κατόρθωσε να ολοκληρώσει το τμήμα με επιτυχία. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα παιδιά απάντησαν σωστά σε 1 ή 2 προτάσεις του τμήματος αυτού. Όπως αναφέρεται και στην έρευνα της Βαρλοκόστα (1997), οι αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με *ο οποίος*, *η οποία*, *το οποίο*, κατακτώνται αργότερα από τα παιδιά καθώς δεν παρατηρούνται συχνά στο λόγο.

Ενώ παραπάνω αναφερθήκαμε σε συγκεκριμένες εικόνες που δυσκόλεψαν τα παιδιά και τελικά έκαναν λάθος στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε και σε αυτές τις εικόνες που τα παιδιά ζήτησαν από τον εξεταστή επανάληψη.

Αρκετά παιδιά στο τμήμα Η ζήτησαν από τον εξεταστή επανάληψη. Συγκεκριμένα οι προτάσεις του τμήματος Η2 και Η3 φαίνεται από τον πίνακα επαναλήψεων (βλ. Παράρτημα, σελ.97-101) να προβλημάτισαν τα παιδιά. Αναφορικά με την εικόνα Η3 «Όχι μόνο η γυναίκα αλλά και η γάτα τρέχει» είναι η φράση του εξεταστή. Η σωστή απάντηση που αναμένουμε από το παιδί είναι η εικόνα 4. Στην εικόνα 2 («Όχι μόνο η γυναίκα αλλά και η γάτα στέκεται») ο λεκτικός αποσπαστής είναι το στέκεται. Οι εικόνες 1, 3 περιέχουν γραμματικούς αποσπαστές : μόνο η γυναίκα αλλά όχι η γάτα τρέχει, μόνο η γάτα αλλά όχι η γυναίκα τρέχει αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα, σελ.87-89).

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι στο τμήμα Π-Προσδιορισμός Υποκειμένου, οι επαναλήψεις που ζήτησαν τα παιδιά αφορούν τις προτάσεις Π2 , Π3 και Π4 ενώ μόνο δυο παιδιά ζήτησαν επανάληψη στην πρόταση Π1 (βλ. Παράρτημα, σελ.90-91). Αν θελήσουμε να δώσουμε μια ερμηνεία στο αποτέλεσμα αυτό μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα παιδιά αντιμετώπισαν λιγότερες δυσκολίες στην αντίληψη της πρότασης Π1 καθώς βοηθήθηκαν από παράγοντα του γένους (απόδοση του προσδιορισμού υποκειμένου με τη βοήθεια της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου). Στις τρεις επόμενες προτάσεις τα ουσιαστικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν όλα ουδετέρου γένους για να ελαχιστοποιήσουν τον παράγοντα αυτό. Επιπρόσθετα στο τμήμα Π-Προσδιορισμοί Υποκειμένου οι αναφορικές προτάσεις περιλαμβάνουν αμφισημίες. Για παράδειγμα στο Π3 «Το άλογο, που κυνηγεί το κορίτσι ,είναι μεγάλο» δημιούργησε σύγχυση και ερωτήματα στα παιδιά όπως « ποιος κυνηγεί τελικά;» «Το άλογο ή το κορίτσι;». Οι αμφισημίες αυτές επηρέασαν σημαντικά τις αποκρίσεις των παιδιών .

## 5.4 Οι προτάσεις

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε κάποιες προτάσεις, οι οποίες θα ήταν ωφέλιμο να σημειωθούν για την επέκταση της έρευνας αυτής.

Παρόλο που τα γραμματικά φαινόμενα παρουσιάζονται με αύξουσα δυσκολία στην πρότυπη έκδοση του τεστ και άρα η επίδοση των παιδιών περιμένουμε να έχει φθίνουσα πορεία, κάτι τέτοιο δεν συνέβη με τα παιδιά της παρούσας έρευνας. Η επίδοση των παιδιών παρουσιάζει ανομοιομορφίες ανάμεσα στα τμήματα.

Για την προσπάθεια στάθμισης στον Ελληνικό πληθυσμό κρίνεται απαραίτητο να αναθεωρηθεί η σειρά με την οποία αξιολογούνται τα γραμματικά φαινόμενα. Στο τμήμα **Θ-Τοπικές Προσθέσεις** και στο τμήμα στο τμήμα **P-Ενικός-Πληθυντικός ουσιαστικών** όλο το δείγμα των παιδιών της έρευνάς μας απάντησε με απόλυτη επιτυχία. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ιδιαίτερα στο τμήμα P το οποίο είναι από τα τελευταία σε σειρά τμήματα που αξιολογούνται, απέσπασε αρκετά σχόλια από τα παιδιά όπως «τι εύκολο!» , «Αυτό ήταν πανεύκολο!». Τμήματα στα οποία τα παιδιά δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες είναι το τμήμα **I-Συγκριτικός βαθμός επιθέτων** και το τμήμα **Ξ- «ούτε..ούτε»**. Θα τολμούσαμε λοιπόν να προτείνουμε τα τμήματα αυτά να εξετάζονται νωρίτερα κατά την αξιολογητική διαδικασία. Αντίθετα τμήματα όπως το τμήμα **Z** και **K** τα οποία εξετάζουν πιο περίπλοκα γραμματικά φαινόμενα όπως οι αναφορικές υποκειμένου και η παθητική φωνή αντίστοιχα, προτείνουμε να εξετάζονται αργότερα κατά την διαδικασία της αξιολόγησης του TROG.

Επιπλέον καθώς το TROG είναι ένα μεταφρασμένο τεστ σημαντικά ελληνικά γραμματικά φαινόμενα δεν εξετάζονται. Φαινόμενα όπως οι **πτώσεις των ουσιαστικών** και **οι πτώσεις των επιθέτων** και ειδικότερα της γενικής ενικού και πολύ περισσότερο του πληθυντικού θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε μια αναθεωρημένη ελληνική έκδοση.

Επίσης στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2 εξετάζεται η κατανόηση των παιδιών στην καθαρή μορφή της παθητικής πρότασης ενώ άλλες ερμηνείες της παθητικής φωνής δεν αξιολογούνται. Πιο αναλυτικά η αυτοπαθής ερμηνεία («Η κοπέλα χτενίζεται») της οποίας το υποκείμενο είναι και δράστης και δεκτής. Η άλλη πιθανή σημασία της πρότασης αυτής που θα δημιουργούσε αμφισβησία θα ήταν η παθητική «Η κοπέλα χτενίζεται από τη μητέρα». Ακόμη η ερμηνεία της αλληλοπάθειας («Τα παιδιά αγκαλιάστηκαν») όπου τα υποκείμενα είναι ταυτόχρονα και δράστες και δέκτες. Παράλληλα το υποκείμενο δέχεται την ενέργεια κάπου άλλου δράστη. Η άλλη πιθανή σημασία της πρότασης αυτής θα ήταν η παθητική «Τα παιδιά αγκαλιάστηκαν από τον πατέρα» και λιγότερο συχνά η αυτοπαθής ερμηνεία. (Χρόνη, 1998). Όσο πιο σημασιολογικά σαφές είναι το ρήμα της πρότασης όπως τα ρήματα «κυνηγιέται» και «σπρώχνεται» (τμήμα K) τόσο περισσότερες σωστές απαντήσεις αναμένουμε από τα παιδιά (Παπαδημητρίου, 2002). Καθώς λοιπόν το τεστ δίνει τη δυνατότητα αξιολόγησης παιδιών έως δεκατεσσάρων ετών θα τολμούσαμε να προτείνουμε προς αξιολόγηση και τις άλλες ερμηνείες της παθητικής φωνής με ρήματα που περιπλέκονται σημασιολογικά όπως τα ρήματα που αποδίδουν αυτοπαθή και αλληλοπαθή ερμηνεία παθητικής φωνής.

Όλα τα παραπάνω κάνουν ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη να συμβαδίζει η προσαρμογή του τεστ με τα ελληνικά δεδομένα. Αναμφισβήτητα, όλες οι παραπάνω αναθεωρήσεις θα προσδώσουν στην ελληνική έκδοση αντικειμενικότερα αποτελέσματα και εγκυρότητα.

Συνοψίζοντας, με βάση τα αποτελέσματα θα μπορούσαμε να πούμε ότι το τεστ λειτούργησε ικανοποιητικά. Ο πληθυσμός του δείγματός μας, παρότι που δεν είναι πληθυσμός στάθμισης, αποτελεί έναν σημαντικό πληθυσμό για ισχυρές ενδείξεις. Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελούνταν από τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, τα οποία αξιολογήθηκαν και σε τεστ νοημοσύνης.Επιπλέον αποκλείστηκαν ομάδες παιδιών με: μαθησιακές δυσκολίες,ΔΕΠΥ,δυσκολίες ακοής,σωματικές αναπηρίες οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την παραγωγή λόγου,παιδιά που παρακολουθούσαν τμήμα ένταξης και παιδιά από δίγλωσσο περιβάλλον.Με τη χορήγηση σε τυπικά αναπτυσσόμενα υποκείμενα ήταν σημαντικό να δούμε κατά πόσο οι προσαρμογές που έγιναν στο τεστ είναι κατανοητές.Εφόσον λοιπόν είχαν αποκλειστεί τα υποκείμενα με χαμηλό νοητικό υπόβαθρο, καθώς και ομάδες παιδιών με δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, ο πληθυσμός του δείγματος που αξιολογήθηκε ανταποκρίθηκε στο τεστ θετικά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι η Ελληνική έκδοση του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί άμεσα έπειτα από τις απαραίτητες αναθεωρήσεις, καθώς δεν αποτελεί πολύπλοκη διαδικασία. Επιπλέον είναι ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια ενός λογοθεραπευτή αλλά και άλλων θεραπειών υγείας. Είναι εφικτό να χρησιμοποιηθεί ακόμη και από δασκάλους μέσα στην τάξη καθώς και σε ενήλικες με αφασία. Τέλος Το TROG-2 εξετάζει σημαντικά γραμματικά φαινόμενα και επιτρέπει να εντοπίσουμε με ακρίβεια συγκεκριμένες προβληματικές περιοχές του αντιληπτικού λόγου του παιδιού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bar-Shalom, S. Crain and D. Shankweiler. (1993). Comparison of comprehension and production in good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 14: 197-227.
- Benedict, M. (1979) Early lexical development : comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6, 183-200.
- Bishop, D. V. M. (1989). *Test for Reception of Grammar*. Cambridge, UK: D. Bishop.
- Bloom, L., L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess, K. (1980) Complex sentences: Acquisition of syntactic connections and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Brown, R. (1973) *A first language. The early stages*, Harvard University Press, Cambridge, M.A.
- Βελούδης, Γ. (1981) : Negation in Modern Greek. Ph.D. Dissertation. University of Reading.
- Varlokosta, S. (1999/2000). “Lack of clitic-pronoun distinctions in the acquisition of principle B in child Greek.” In *Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development*, 738-748. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Varlokosta, Spyridoula & Joanna Dullaart. (2010). The acquisition of pronominal reference by Greek-Dutch bilingual children : Evidence for early grammar differentiation and autonomous development in bilingual first language acquisition. *Proceedings of the 25th Boston University Conference on Language Development [BUCLD 25]*, 780-791. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*, M.I.T. Press, Cambridge, M.A.
- Chomsky, N (1968). *Language and Mind*, Harcourt and Brace, Jovanovich, New York.
- Clahsen, Harald. (1991). “Constraints on Parameter Setting: A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language,” *Language Acquisition* 1.361-391.
- De Villiers, J.G. & De Villiers, P.A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 267-278.
- De Villiers, J.G. & De Villiers, (1973) P.A. Development of the use of word order in comprehension. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 331-341.
- Driva, E, & Terzi, A. (2007). Children’s passives and the theory of grammar. In A. Gavarró and M.j. Freitas (eds.), *Generative Approaches to Language Acquisition*. Cambridge Scholar Publishers, pp. 188-198.
- Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*, Αθήνα, Περιβολάκι & Άτραπος.
- Gleitman, L., & Wanner, E. (1982). Language acquisition: The state of the art. In E. Wanner, & L. Gleitman (Eds.), *Language acquisition: The state of the art* (pp. 3–48). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huttenlocher, J. (1974). The origins of language comprehension. In R. Solso (Ed.), *Theories in cognitive psychology*. Potomac, MD: Erlbaum.
- Ζάχος, Δ. (1992). *Ανάγνωση –Γραφή, ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
- Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*, Αθήνα, Οδυσσεάς.
- Κατή, Δ. (1990). *Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη*. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 3208-3209

- Κλαίρης, Χ & Γ. Μπαμπινιώτης κ. ά. (2005).Γραμματική της νέας ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Λεβαντή, Ε. –Κιρποτιν, Λ. –Καρδαμίτση, Ε. & Καμπούρογλου, Μ. (1998). Η Φωνολογική εξέλιξη των παιδιών στην Ελλάδα, Αθήνα, σ. 4 –7 & 12 –14.
- Mackridge, Peter. (1985). The Modern Greek Language: a descriptive analysis of standard modern greek. Oxford / New York: Oxford University Press.
- Μπασλής, Ι. (1983) «Η χρήση του υποτακτικού λόγουαπο παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρονών» Γλώσσα 3, σ.51-58.
- Μπασλής, Ι. (1984) «Η χρήση των δευτερευουσών προτάσεων από παιδιά ηλικίας 4,5-5,5 χρονών» Γλώσσα 5, σ.48-52.
- Μπασλής, Γ. (2002). Η Κατάκτηση της Γλώσσας από το παιδί, Αθήνα, Γρηγόρης
- Oller, D.K.(1980). The emergence of the sounds of speech in infancy.In G.H. Yeni-Komshian, J.F. Kavanagoch and C.Ferguson (Eds) Child phonology, Vol. 1, Production, Academic Press, New York.
- Owda, M., & Ραμαντζάς , Χ. (2008).Η ερμηνεία της μορφολογίας της φωνής από ομιλητές της ελληνικής ως πρώτης και δεύτερης γλώσσας. Πάτρα.
- Οκαλίδου, Α (2002). Βαρηκοΐα –Κώφωση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Οκαλίδου, Α. & Χαρισσοπούλου, Στ. (2011). Η ομιλία παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με βαρηκοΐα/κώφωση: μια ανάλυση τεμαχιακών και υπερτεμαχιακών στοιχείων.Στο Μ. Πλατσίδου & Β. Δαγδιλέλης ( Επιμ.) Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και το Πλαίσιο της: Συλλογή εργασιών προς τιμήν του Καθηγητή Αχιλλέα Καψάλη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Παρασκευόπουλος, Ν. (1985).Εξελικτική ψυχολογία 4,Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Εφηβική ηλικία. Ιδιωτική Έκδοση.
- Πήτα, Ρ. (1998). Ψυχολογία της γλώσσας, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Raven, J. C, Court, J. H., & Raven, J. (1985). A manual for Raven's Progressive Matrices. London, UK: H. K. Lewis.
- Ράλλη, Αγγελική .(1991). «Λεξική Φράση: Αντικείμενο Μορφολογικού Ενδιαφέροντος».Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 1990: 139-158.
- Ράλλη, Αγγελική.(2005).Μορφολογία. Αθήνα :Πατάκης
- Terzi, A., & Wexler, K. (2002).A-chains and S-Homophones in children's Grammar: Evidence from Greek Paasives.In Proccedings of NELS 32, pp.519-537.
- Terzi, A. & Tsakali, V. (2009). *Lexical Semantics and Syntactic Factors Affecting Spatial Acquisition*. In J. Chandlee, M. Franchini, S. Lord & G.M. Rheiner(eds.) Boston University Conference of Language Development, Proceedings of the 33<sup>rd</sup> Annual Boston University Conference on Language Development, pp. 540-551. Somerville: Cascadilla Press.
- Theophanopoulou- Kontou, D. (2000), Τοπικά επιρρήματα και «πτώση» στην Ελληνική: Διαχρονική προσέγγιση, (Locative Adverbs and Case in Greek: a Diachronic Approach), Glossologia 11/12, 1-40.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας, Θεσσαλονίκη, Προμηθευς.
- Tsimpli, Ianthi Maria & Stavroula Stavrakaki. (1999).The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system : The case of a Greek SLI child.Lingua 108. 31-85.
- Τσιμπλή, Ι.Μ. (2006).Η φωνή στην Ελληνική : Περιγραφή του συστήματος και μελέτη της ανάπτυξης στην Ελληνική ως μητρική και ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Σ. Μοσχονάς (Εκδ.) Η Σύνταξη στη μάθηση και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Αθήνα: Πατάκης.

- Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. (1996) «Τα παραθετικά του επιθέτου της νέας ελληνικής. Περιγραφική προσέγγιση» στο Καβουκόπουλος, Φ. & Κατσιμαλή, Γ. (επιμ.) Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας. Διδακτική προσέγγιση –Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 51-68.
- Zombolou, K. et al. (2010). Acquiring anticausatives vs. Passives in Greek. Πρακτικά του 34<sup>th</sup> Boston University Conference on Language Development.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Προτεινόμενη σειρά γραμματικών φαινομένων

ΤΜΗΜΑΤΑ	Γραμματικά φαινόμενα <b>TROG-2</b>	Παράδειγμα
A	Συνδυασμός 2 στοιχείων (προτάσεις Y-P)	Το <b>πρόβατο</b> τρέχει.
B	Άρνηση	Ο άντρας <b>δεν</b> κάθεται.
Γ	Τοπικές προθέσεις μέσα-επάνω	Το φλιτζάνι είναι <b>μέσα στο</b> κουτί.
Δ	Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y-P-A)	Το κορίτσι <b>σπρώχνει</b> το κουτί.
E	Αντιστροφή Y-P-A	Η γάτα <b>κοιτάει</b> το αγόρι.
ΣΤ	Συνδυασμός 4 στοιχείων (Y-P-A αντικείμενα με παρατακτική σύνδεση)	Το άλογο βλέπει το <b>φλιτζάνι</b> και το <b>βιβλίο</b> .
H	Όχι μόνο X αλλά Ψ	Όχι μόνο το <b>κουτί</b> αλλά και το <b>λουλούδι</b> είναι κίτρινο.
Θ	Τοπικές προθέσεις <b>επάνω από</b> <b>-κάτω από</b>	Το λουλούδι είναι <b>επάνω από</b> την μπάλα.
P	Ενικός/Πληθυντικός ουσιαστικών	Οι <b>αγελάδες</b> είναι κάτω από το <b>δέντρο</b> .
I	Συγκριτικός βαθμός επιθέτων	Η πάπια είναι <b>μεγαλύτερη</b> από την μπάλα.
Λ	Κενό υποκείμενο παρατακτικής πρότασης	Ο άντρας <b>κοιτάει</b> το άλογο και <b>τρέχει</b> .
M	Γένος και αριθμός αντωνυμιών	<b>Αυτός τους</b> κυνηγάει.
N	Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου	Ο άντρας βλέπει ότι/πως το αγόρι <b>τον δείχνει</b> .
Ξ	Ούτε - ούτε	Το κορίτσι <b>ούτε</b> δείχνει <b>ούτε</b> τρέχει.
Ο	X αλλά όχι Ψ	Το <b>φλιτζάνι</b> αλλά όχι το πιρούνι είναι <b>κόκκινο</b> .
K	Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις	Η αγελάδα <b>κυνηγείται</b> από το κορίτσι.
Z	Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου	Ο άντρας που <b>τρώει</b> , κοιτάει τη γάτα
Π	Προσδιορισμός υποκειμένου	Ο ελέφαντας, που <b>σπρώχνει</b> το αγόρι, είναι <b>μεγάλος</b> .
Σ	Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου	Το κορίτσι <b>κυνηγάει</b> τον σκύλο και <b>πηδάει</b> .
T	Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)	Το πρόβατο, που κοιτάζει <b>το κορίτσι</b> , τρέχει.



ΦΟΡΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΡΟΓ-2

		ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ
A0α	Το <b>κορίτσι</b> κάθεται.		
A0β	Η <b>γάτα</b> τρέχει.		
A1	Το <b>πρόβατο</b> τρέχει.		
A2	Το <b>κασκόλ</b> είναι κίτρινο.		
A3	Η <b>κυρία / γυναίκα</b> δείχνει.		
A4	Η <b>χτένα</b> είναι κόκκινη.		
B1	Ο άντρας <b>δεν</b> κάθεται.		
B2	Το αστέρι <b>δεν</b> είναι κόκκινο.		
B3	Η αγελάδα <b>δεν</b> τρέχει.		
B4	Το πιρούνι <b>δεν</b> είναι μεγάλο.		
Γ1	Το φλιτζάνι είναι <b>μέσα</b> στο κουτί.		
Γ2	Η πάπια είναι <b>επάνω</b> στην μπάλα.		
Γ3	Το μολύβι είναι <b>επάνω</b> στο κασκόλ.		
Γ4	Το αστέρι είναι <b>μέσα</b> στη μπάλα.		
Δ1	Το κορίτσι <b>σπρώχνει</b> το κουτί.		
Δ2	Ο σκύλος <b>στέκεται</b> επάνω στο τραπέζι.		
Δ3	Η γάτα <b>ακουμπάει / αγγίζει</b> το παπούτσι.		
Δ4	Ο ελέφαντας <b>κυνηγάει</b> την πάπια.		
E1	Η γάτα <b>κοιτάει</b> το αγόρι.		
E2	Ο άνδρας <b>κυνηγάει</b> το σκύλο.		
E3	Ο ελέφαντας <b>σπρώχνει</b> το κορίτσι.		
E4	Η κυρία / γυναίκα <b>σπρώχνει</b> την αγελάδα.		
ΣΤ1	Το άλογο βλέπει το <b>φλιτζάνι</b> και το <b>βιβλίο</b> .		
ΣΤ2	Υπάρχει ένα <b>μακρύ</b> μολύβι και μία <b>κόκκινη</b> μπάλα.		
ΣΤ3	Το αγόρι κοιτάζει την <b>καρέκλα</b> και το <b>μαχαίρι</b> .		
ΣΤ4	Υπάρχει ένα <b>κίτρινο</b> αστέρι και ένα <b>μεγάλο</b> λουλούδι.		
Z1	Ο άντρας που <b>τρώει</b> , κοιτάει τη		

	γάτα.		
Z2	Το βιβλίο, που είναι <b>κόκκινο</b> , είναι επάνω στο μολύβι.		
Z3	Το κορίτσι, που <b>πηδάει</b> , δείχνει τον άντρα.		
Z4	Το παπούτσι, που είναι κόκκινο, είναι <b>μέσα</b> στο κουτί		
H1	Το μολύβι δεν είναι μόνο <b>μακρύ</b> αλλά και <b>κόκκινο</b> .		
H2	Όχι μόνο το <b>κουτί</b> αλλά και το <b>λουλούδι</b> είναι κίτρινο.		
H3	Όχι μόνο η <b>κυρία / γυναίκα</b> αλλά και η <b>γάτα</b> τρέχει.		
H4	Ο άντρας όχι μόνο <b>τρέχει</b> αλλά και <b>δείχνει</b> .		

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

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

K1	Η αγελάδα <b>κυνηγείται</b> από το κορίτσι.		
K2	Το αγόρι <b>σπρώχνεται</b> από τον ελέφαντα.		
K3	Η πάπια <b>κυνηγείται</b> από την κυρία / γυναίκα.		
K4	Το πρόβατο <b>σπρώχνεται</b> από το αγόρι.		

Λ1	Ο άντρας <b>κοιτάει</b> το άλογο και <b>τρέχει</b> .		
Λ2	Το βιβλίο είναι <b>επάνω</b> στο κασκόλ και είναι <b>μπλε</b> .		
Λ3	Το αγόρι <b>κυνηγεί</b> τον σκύλο και <b>πηδάει</b> .		

Λ4	Το κουτί είναι <b>μέσα</b> στο φλιτζάνι που είναι <b>μπλε</b> .		
----	---	--	--

M1	<b>Αυτοί τον</b> κουβαλούν.		
M2	<b>Αυτός τους</b> κυνηγάει.		
M3	<b>Αυτή τους</b> δείχνει.		
M4	<b>Αυτοί τον</b> σπρώχνουν.		

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

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

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

Π1	Ο ελέφαντας, που σπρώχνει το αγόρι, είναι <b>μεγάλος</b> .		
Π2	Το κουτί μέσα στο φλιτζάνι είναι <b>κίτρινο</b> .		
Π3	Το άλογο, που κυνηγάει το κορίτσι, είναι <b>μεγάλο</b> .		
Π4	Το κασκόλ επάνω στο παπούτσι είναι <b>μπλε</b> .		

P1	Οι <b>αγελάδες</b> είναι κάτω από το <b>δέντρο</b> .		
P2	Το <b>αγόρι</b> μαζεύει τα <b>λουλούδια</b> .		

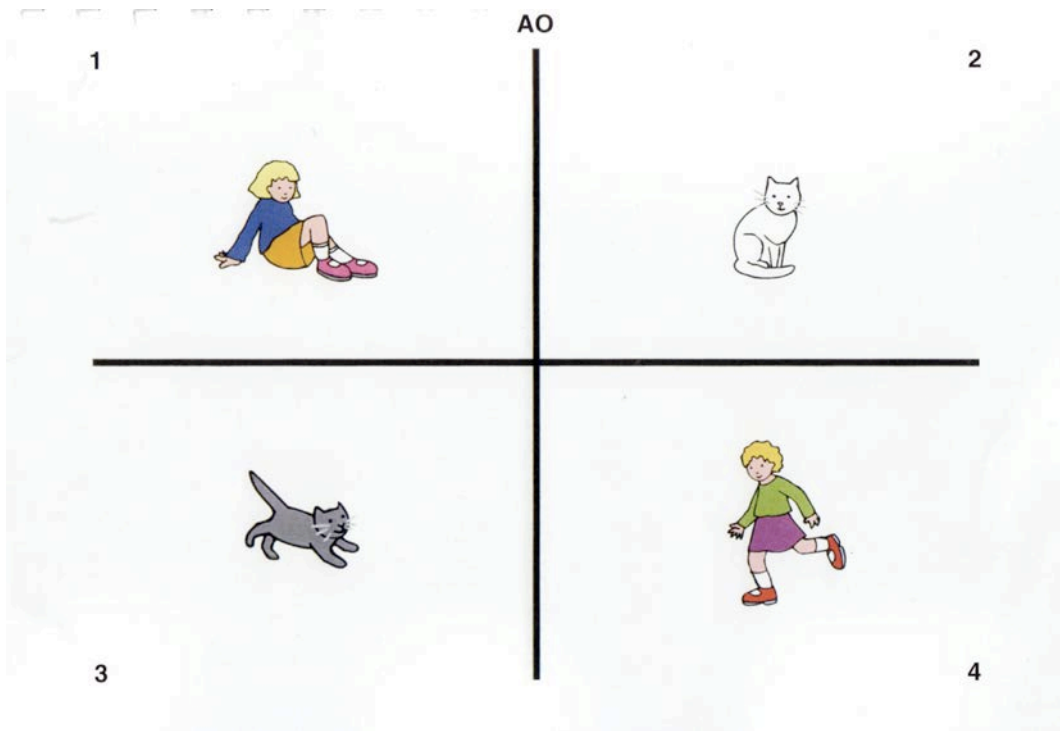
P3	Τα <b>κορίτσια</b> στέκονται επάνω στην <b>καρέκλα</b> .		
P4	Η <b>γάτα</b> κυνηγάει τις <b>πάπιες</b> .		

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

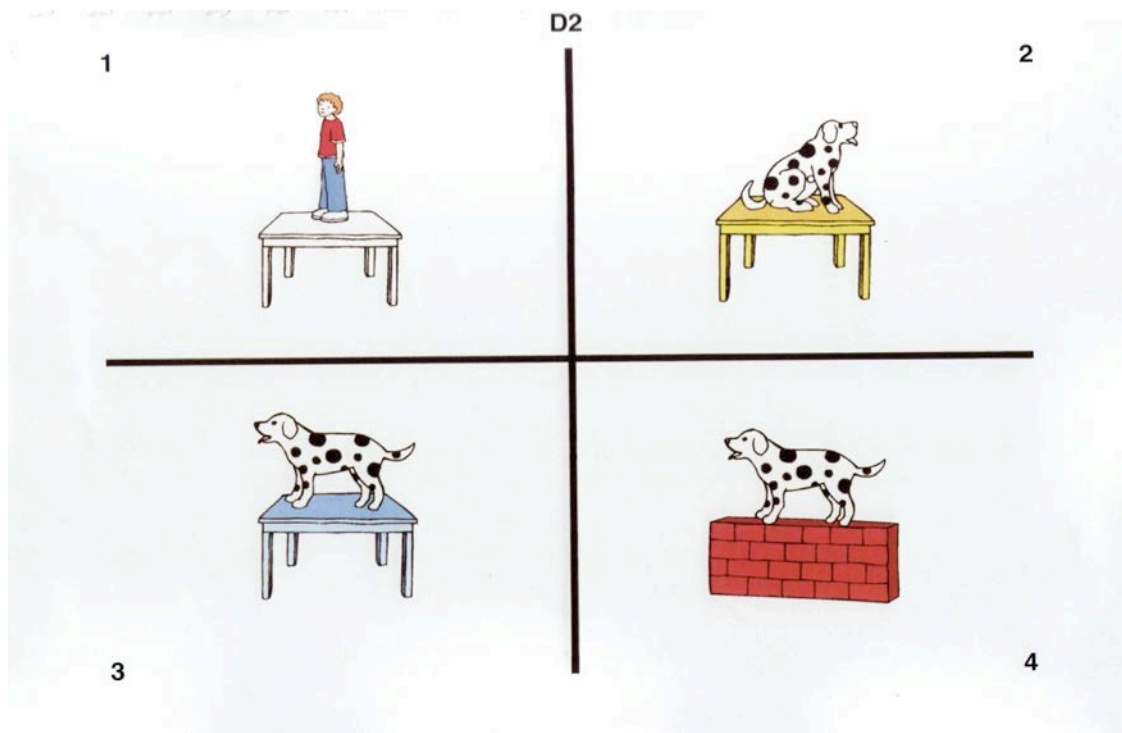
T1	Το πρόβατο, που κοιτάζει το <b>κορίτσι</b> , τρέχει.		
T2	Ο άντρας, που βλέπει ο <b>ελέφαντας</b> , τρώει.		
T3	Η <b>πάπια</b> , που είναι επάνω στη <b>μπάλα</b> , είναι κίτρινη.		
T4	Το κασκόλ, που είναι επάνω το <b>βιβλίο</b> , είναι είναι μπλε.		

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΙΚΟΝΩΝ ΤΟΥ ΤΡΟΓ-2

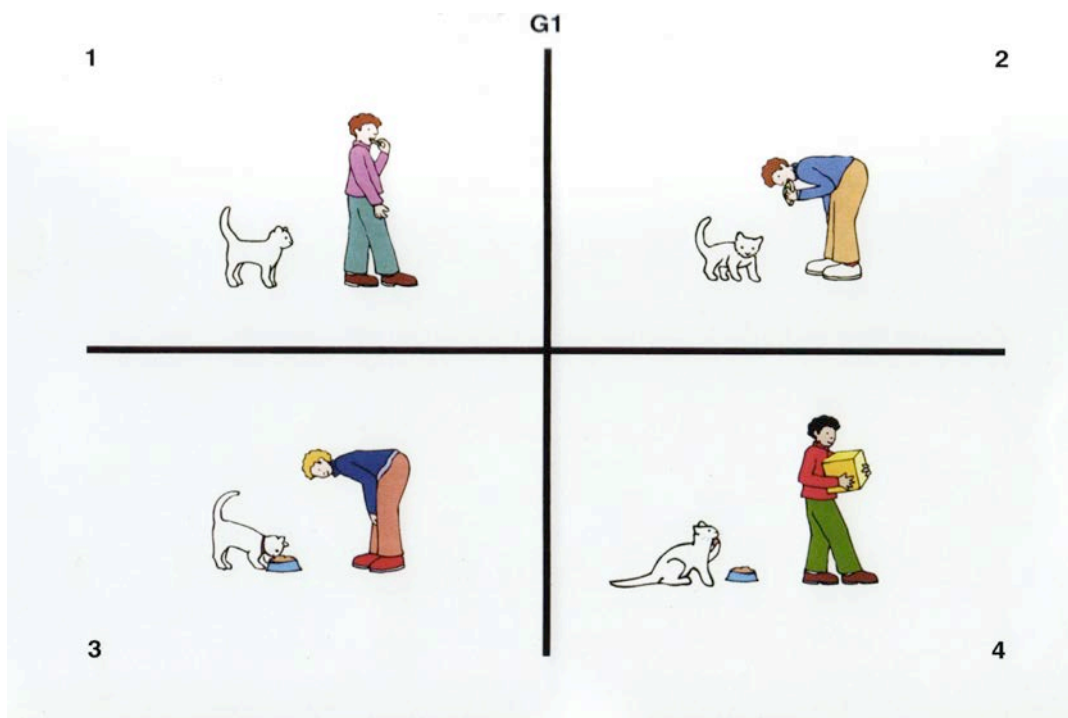
### Αρχικό παράδειγμα (Εικόνα Α0)



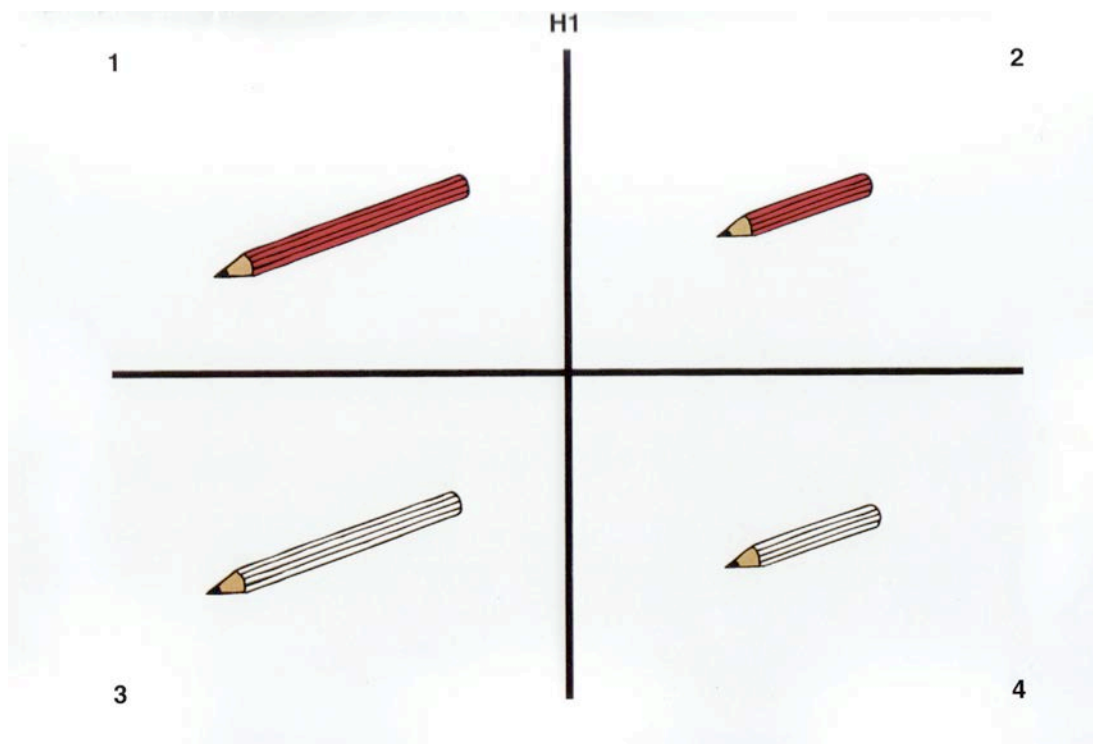
### ΤΜΗΜΑ Δ (Εικόνα Δ2)



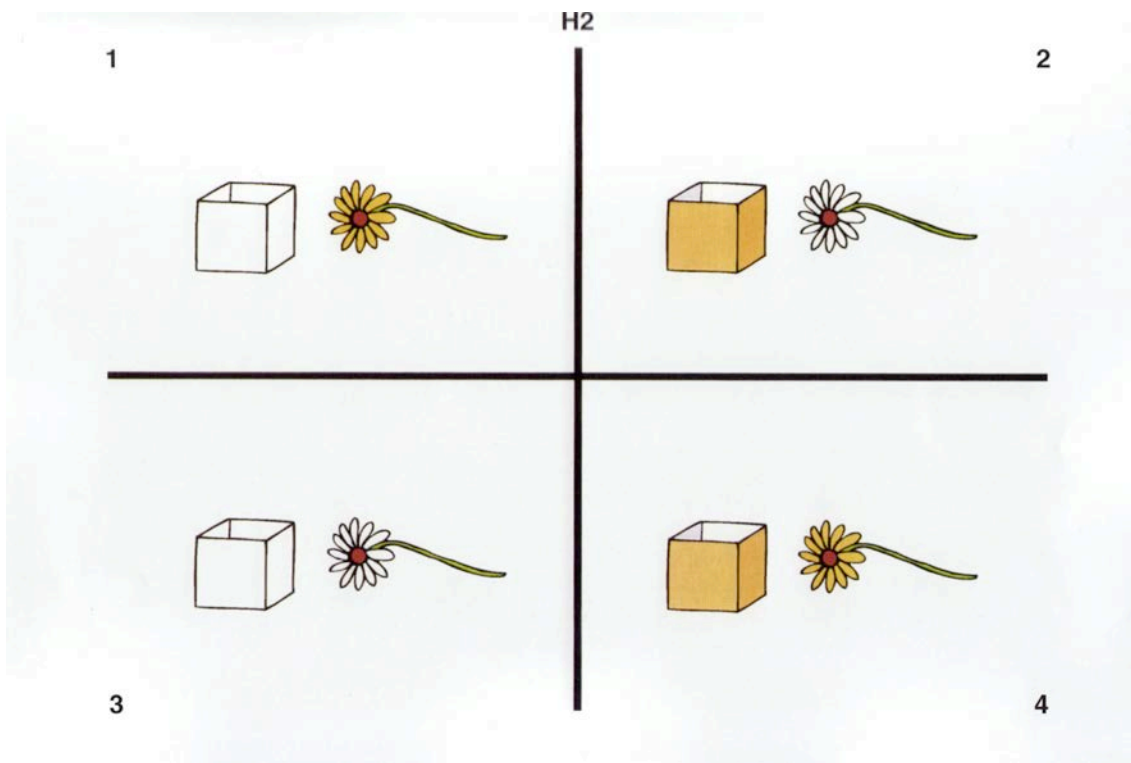
### ΤΜΗΜΑ Ζ (Εικόνα Ζ2)



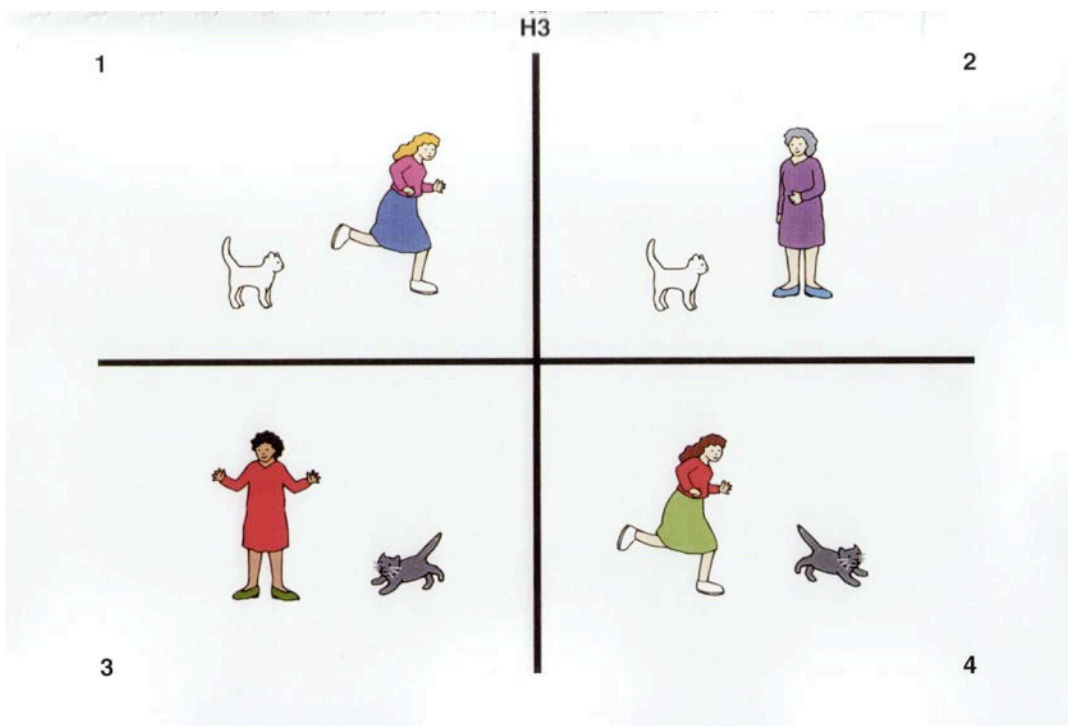
### ΤΜΗΜΑ Η (Εικόνα Η1)



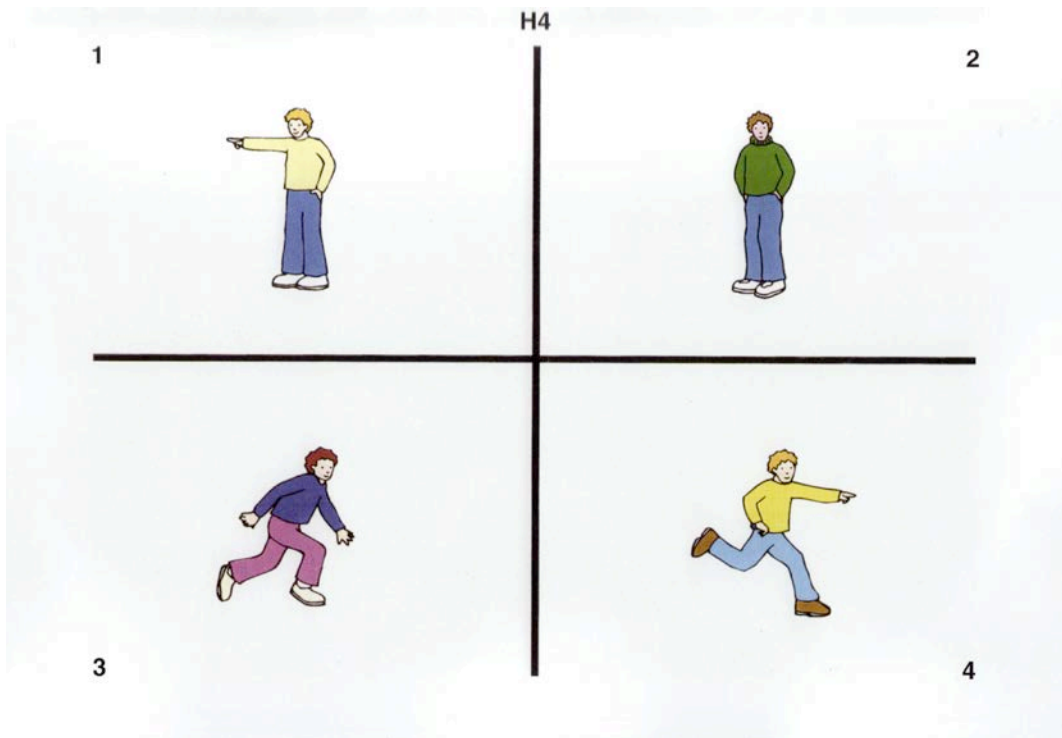
(Εικόνα Η2)



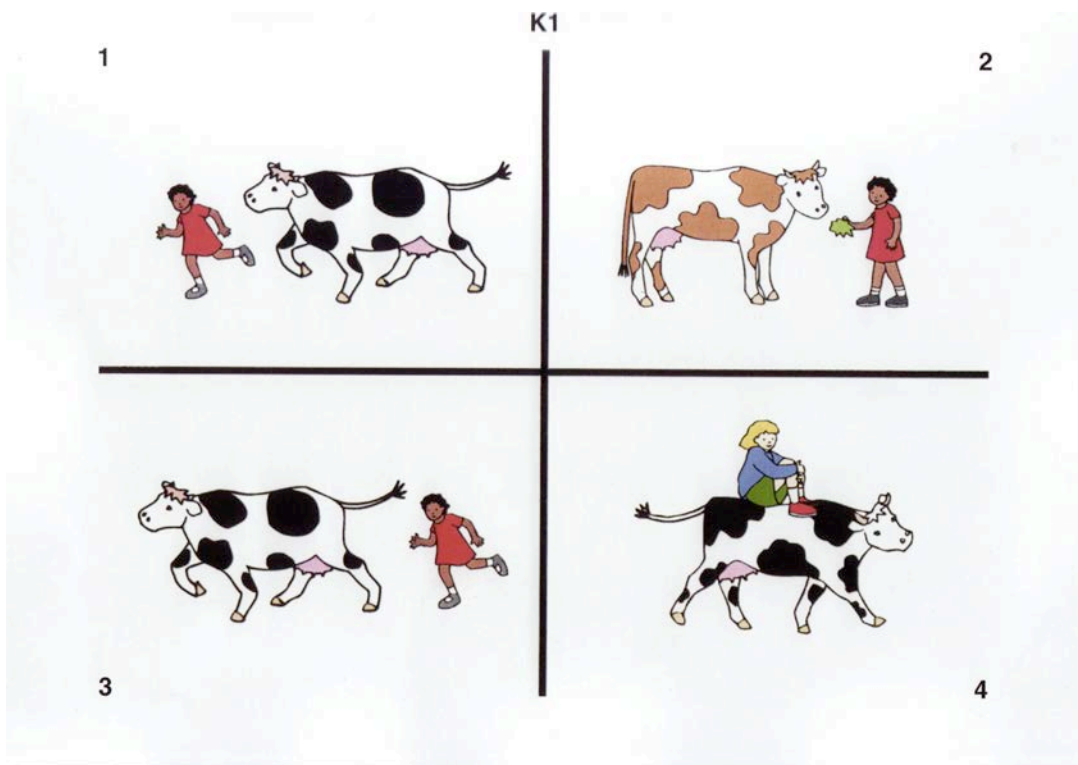
(Εικόνα Η3)



(Εικόνα Η4)

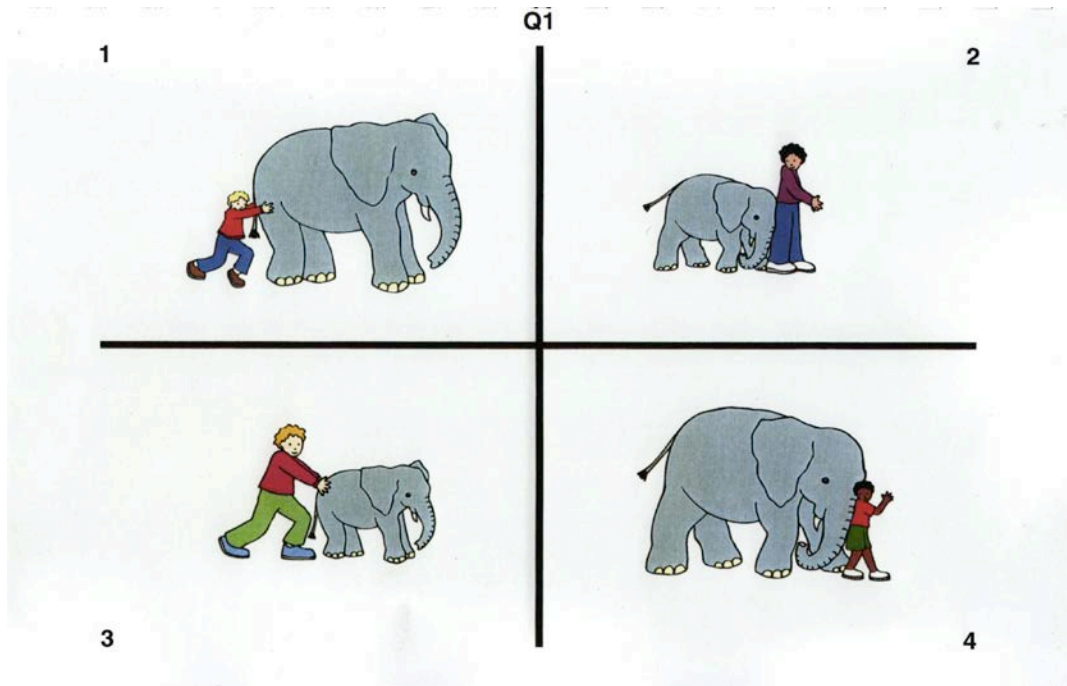


ΤΜΗΜΑ Κ (Εικόνα Κ1)

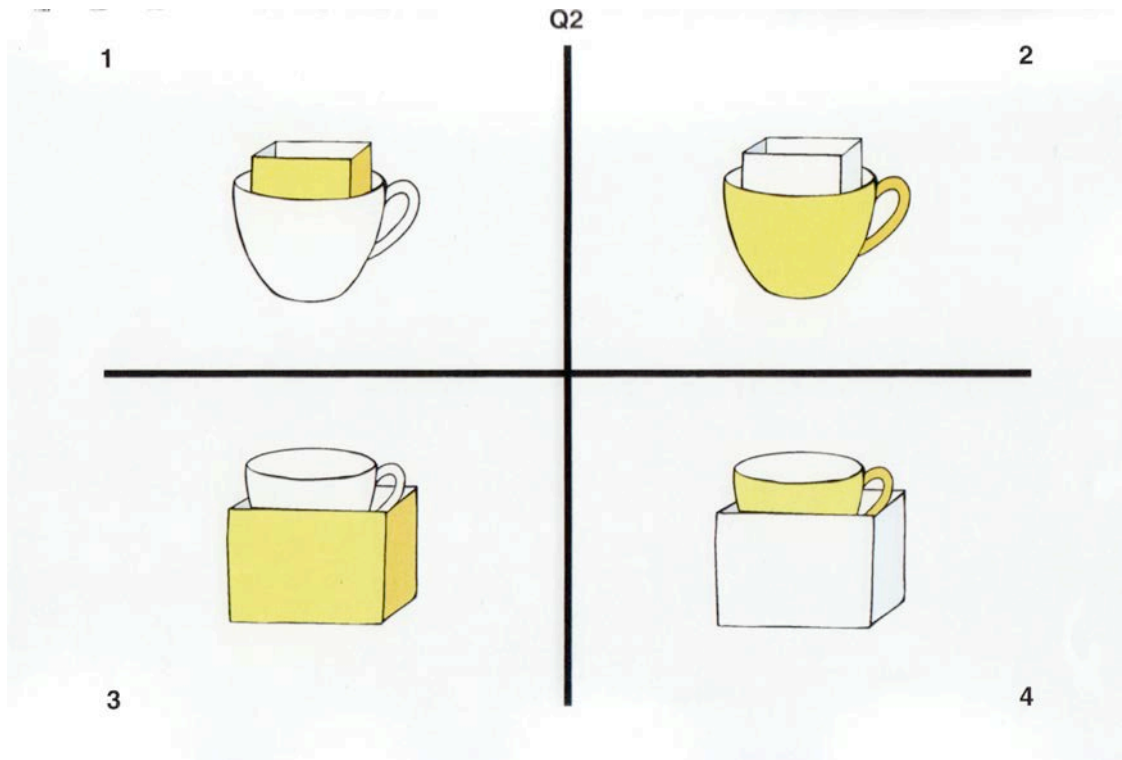




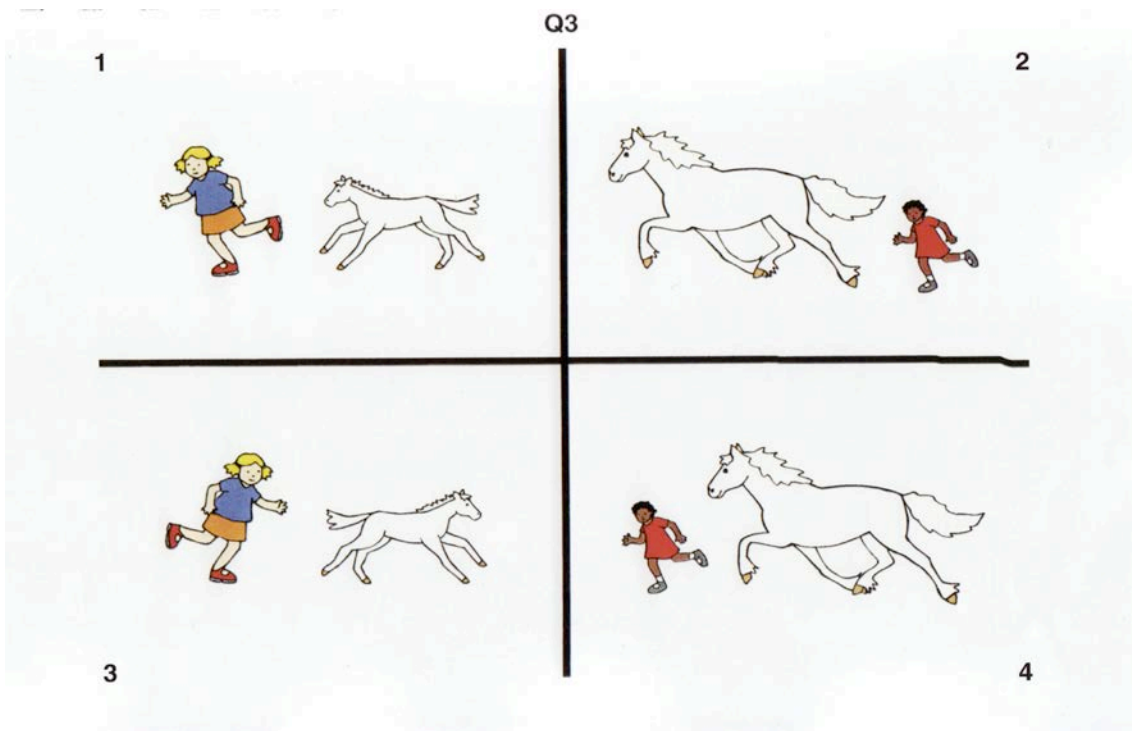
ΤΜΗΜΑ ΙΙ  
(Εικόνα Π1)



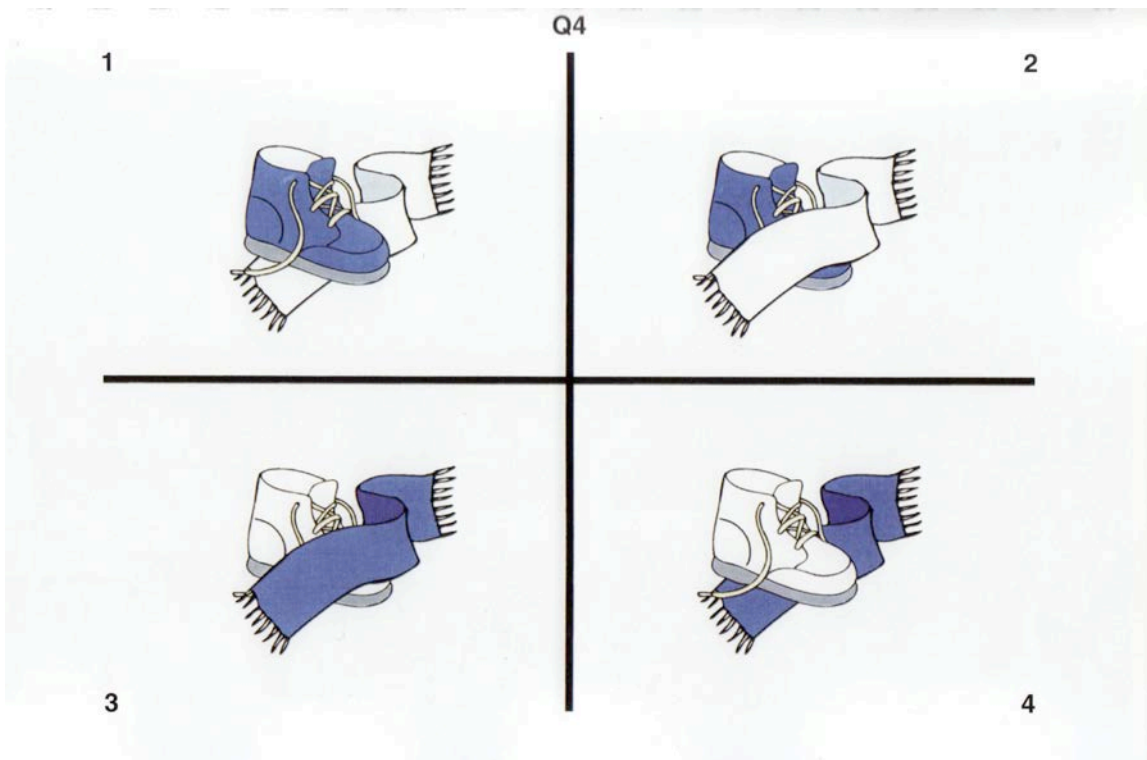
(Εικόνα Π2)



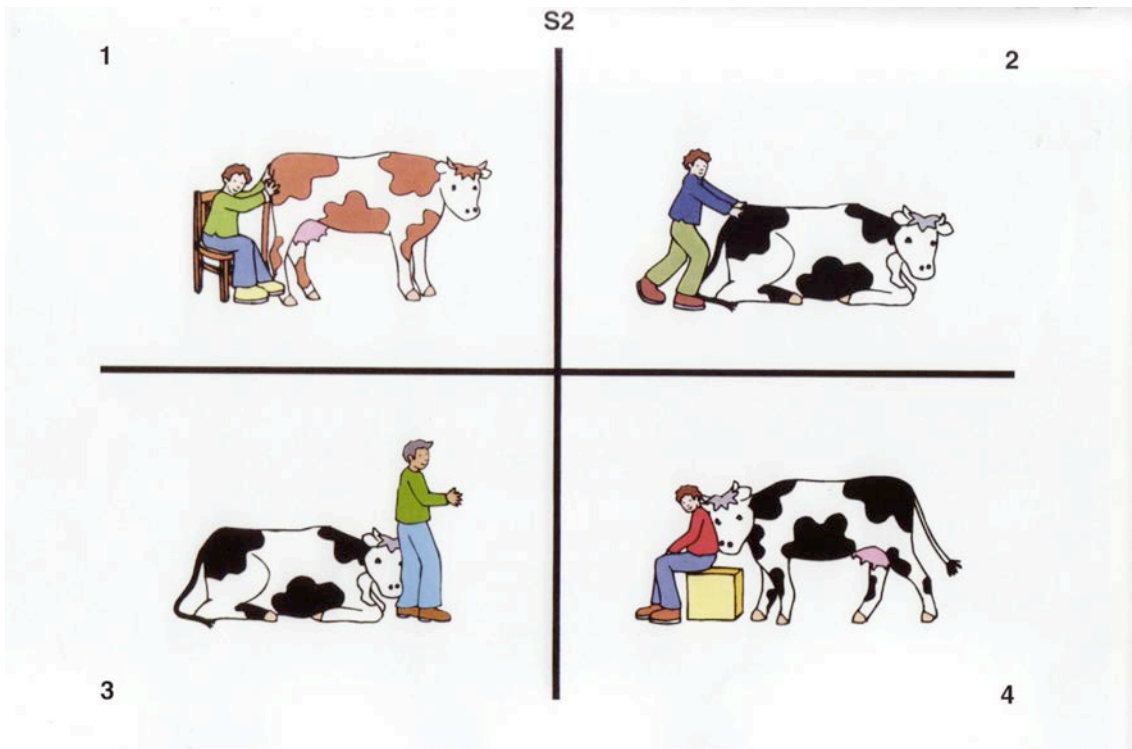
(Εικόνα Π3)



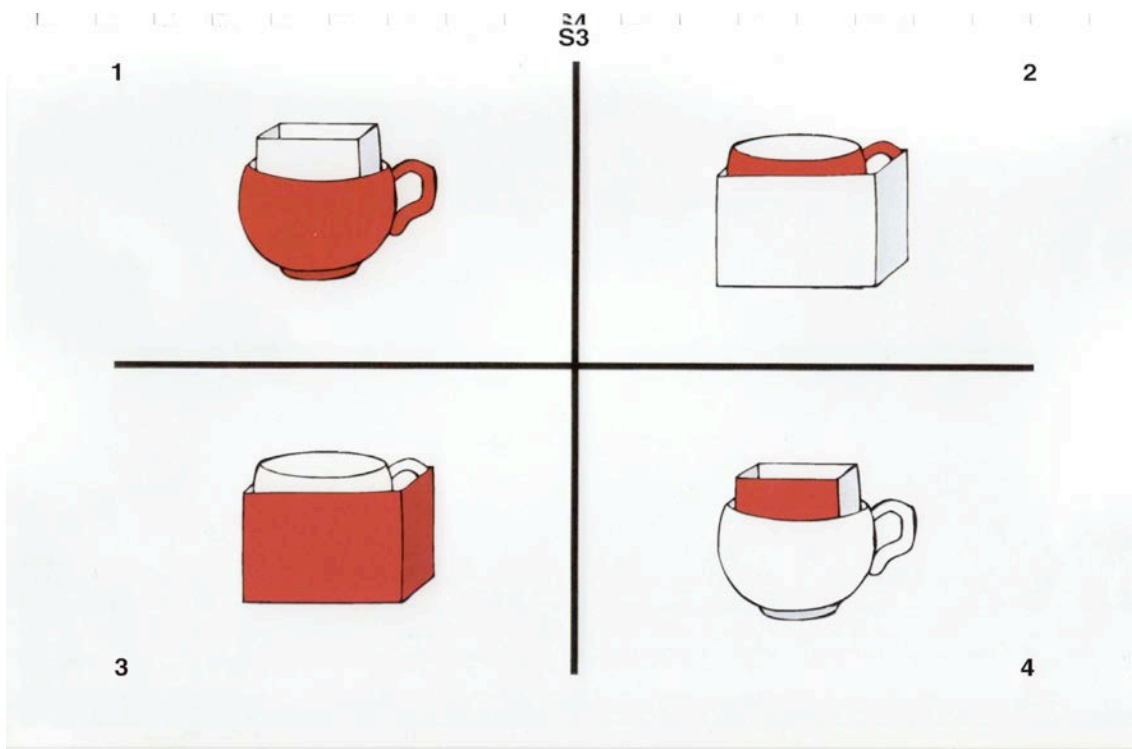
(Εικόνα Π4)



ΤΜΗΜΑ Σ  
(Εικόνα Σ2)



(Εικόνα Σ3)



ΤΜΗΜΑ Τ (Εικόνα Τ1)

