



**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 5;00-5;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 5;00-5;11 years with Greek as a native language.

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ: ΣΑΡΙΔΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΤΣΕΛΛΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΠΑΤΡΑ 2016

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Καταρχάς, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τον επιβλέποντα καθηγητή μας, Βασιλείου Κωνσταντίνο, για την συμβολή του στην επιλογή του θέματος της παρούσας πτυχιακής εργασίας, καθώς επίσης και για την αφιέρωση του προσωπικού του χρόνου και την αμέριστη υπομονή του.

Εκτός αυτού για την βοήθεια τους και την άδεια να χορηγήσουμε την δοκιμασία, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τόσο το 37^ο, το 36^ο, το 26^ο και το 18^ο Νηπιαγωγείο Πατρών, αλλά και το 43^ο, το 46^ο Νηπιαγωγείο και τους ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς «Δημιουργία» και «Μικρό εργαστήρι» του Ηρακλείου της Κρήτης, όσο και τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ακόμη, ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ ανήκει σε όλα τα παιδιά που συμμετείχαν, καθώς χωρίς την συνεργασία τους δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η έρευνα μας.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε το Λιναρδάκη Μανώλη για την πολύτιμη συνδρομή του στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, μα πάνω από όλα ένα μεγάλο ευχαριστώ στις οικογένειες μας για την στήριξη τους καθόλη την διάρκεια εκπόνησης της πτυχιακής μας εργασίας, αλλά και γενικότερα καθόλη την διάρκεια των σπουδών μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας, η οποία έχει ως στόχο πρώτον την προσαρμογή και δεύτερον την επιδίωξη στάθμισης του Βρετανικού εργαλείου αντίληψης της γραμματικής TROG-2, σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 5;00 έως 5;11 ετών με μητρική γλώσσα την Ελληνική.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από 65 παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 5;00 έως 5;11 ετών, τα οποία συμπεριλήφθησαν έχοντας καθαρό ιστορικό διαταραχών λόγου, ομιλίας ή αισθητηριακών ελλειμμάτων και τυπική επίδοση στην κλίμακα Coloured Progressive Matrices (CPM) της δοκιμασίας Raven's Educational (Raven,1998) μία δοκιμασία αξιολόγησης της μη λεκτικής νοημοσύνης. Έπειτα στα παιδιά χορηγήθηκε το Test for Reception of Grammar-Version (2) (TROG-2) (Bishop, 2003), μία δοκιμασία αξιολόγησης αντίληψης της γραμματικής. Το υλικό της δοκιμασίας TROG-2 που χορηγήθηκε, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά. Ακόμη, έγινε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση κάποιων από τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζει το TROG-2 και επηρεάζουν την προσαρμογή του στην Ελληνική.

Τα αποτελέσματα της μελέτης σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δείχνουν ότι η παρούσα έρευνα κατάφερε μια ικανοποιητική προσαρμογή του Βρετανικού TROG-2 στην Ελληνική γλώσσα, με νέες εκκρεμότητες προσαρμογής που προέκυψαν κατά την χορήγηση του. Στην Ελληνική προσαρμογή λοιπόν έγινε αναδιάταξη στην σειρά των γραμματικών φαινομένων, καθώς από ότι φάνηκε η σειρά κατάκτησης των ελληνόπουλων για τις εξεταζόμενες γραμματικές δομές δεν είναι ίδια με αυτή των Αγγλόφωνων παιδιών. Συνεπώς, δημιουργήθηκαν νέες νόρμες, αφού αυτές που προβλέπονται για το πρωτότυπο αγγλικό εργαλείο δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην Ελληνική εκδοχή του TROG-2.

Όσον αφορά τον δεύτερο ερευνητικό στόχο, την επιδίωξη στάθμισης, η πιλοτική έρευνα αυτή αποτέλεσε πλούσια πηγή δεδομένων και καλό πρόδρομο μιας μελλοντικής στάθμισης του εργαλείου. Το μικρό μέγεθος του δείγματος, αλλά και η ανάγκη επιπλέον προσαρμογής στοιχείων του εργαλείου, δεν έθεσε ικανούς τους ερευνητές να προσεγγίσουν μια στάθμιση της δοκιμασίας. Τέλος, η μερική πλήρωση των κριτηρίων εγκυρότητας, καθώς και η αδύναμη αξιοπιστία του εργαλείου, συνιστά την ανάγκη επιπλέον έρευνας.

ABSTRACT

This paper presents the results of a study, which purpose was the adaptation and weighting approach of British test for reception of grammar TROG-2, in typically developing children aged 5;00 to 5;11 years with Greek as a native language.

The sample consisted of 65 children with typical development, in ages of 5;00-5;11, in which were included children had no historic disorders of language, speech or sensory deficits, and had typical performance at scale Coloured Progressive Matrices (CPM) of Raven's Educational Test (Raven, 1998) an evaluation test of nonverbal intelligence. Then in these children was administered the Test for Reception of Grammar-Version (2) (TROG-2) (Bishop, 2003), a test for assessment of reception of grammar. The material of test TROG-2, which was administered, translated and was adapted in the Greek language. Also, become a literature review about some of the grammar structures, which TROG-2 tool examines and they affect the adaptation of test in Greek.

The results of study, regarding with the first research objective, indicated that this study managed a satisfactory adaptation of the British TROG-2 in Greek language, with new customization pending issues encountered during the administration. In Greek adaptation become a layout of blocks, because it seemed that conquest series of Greek children for the grammatical constructions isn't same with this of English children. Therefore, new norms were created, because the norms were prescribed for the original English tool can be not used in the Greek version of TROG-2.

In terms of the second research objective, the weighting approach, the pilot survey was a great source of data and a good precursor of a future weighting of the tool. The small sample and the need for additional tool data adjustment, did not allow to the researchers to approach a weighting tool. Furthermore, the partial filling of validation criteria and the weak credibility of the tool recommend the need for additional research.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
2. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ	5
2.1. ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ.....	5
2.1.1. Θεωρητικό υπόβαθρο.....	5
2.1.2. Έρευνες κατάκτησης των τοπικών προθέσεων.....	8
2.2. ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ.....	12
2.2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο.....	12
2.2.2. Έρευνες κατάκτησης της παθητικής φωνής.....	14
2.3. ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ.....	18
2.3.1. Θεωρητικό υπόβαθρο.....	18
2.3.2. Έρευνες κατάκτησης των προσωπικών αντωνυμιών.....	21
2.4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ-BINDING THEORY.....	24
2.4.1. Θεωρητικό Υπόβαθρο.....	24
2.4.2. Έρευνες κατάκτησης της δέσμευσης των αντωνυμιών.....	26
2.5. ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	29
2.5.1. Θεωρητικό υπόβαθρο.....	29
2.5.2. Έρευνες κατάκτησης των αναφορικών προτάσεων.....	29
2.6. ΑΛΛΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ.....	36
2.6.1. Η ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ.....	36
2.6.2. ΑΡΝΗΣΗ.....	37
2.6.3. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΘΕΤΟΥ.....	39
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	40
3.1. ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ.....	40
3.2. ΥΛΙΚΟ.....	40
3.2.1. Εργαλείο αξιολόγησης δείκτη νοημοσύνης RAVEN.....	40
3.2.2. Εργαλείο αξιολόγησης αντίληψης της γραμματικής TROG-2.....	41
3.3. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ TROG-2.....	43
3.4. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	43
3.5. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ TROG-2.....	45
3.5.1. Επιλογή λεξικών διασπαστών.....	45
3.5.2. Μοτίβο λαθών.....	45
3.5.3. Λάθη στα Α, Δ ΣΤ.....	46
3.5.4. Αμφισημία.....	47
3.6. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	48
3.7. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΟΥ ΟΦΕΙΛΕΙ ΝΑ ΠΛΗΡΟΙ Η ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ TROG-2.....	48
3.7.1. Εγκυρότητα.....	48
3.7.2. Αξιοπιστία.....	49
3.6.3. Στάθμιση.....	50
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	51
4.1. ΔΕΙΚΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.....	51
4.2. ΕΡΓΑΛΕΙΟ TROG-2.....	52
4.2.1. Σύγκριση μεταξύ TROG-2 και δείκτη νοημοσύνης.....	68
4.2.2. Σύγκριση αποτελεσμάτων αγοριών-κοριτσιών.....	74
4.2.3. Λεξικοί διασπαστές.....	75
4.2.4. Επαναλήψεις.....	79

4.2.5 Σύγκριση επίδοσης στο TROG-2 μεταξύ Ελληνόφωνων και Αγγλόφωνων παιδιών.....	83
4.2.6. Μοτίβο λαθών και λάθη στα τμήματα Α, Δ και ΣΤ	86
4.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	87
4.3.1. Δείκτης Νοημοσύνης	87
4.3.2. Συμπεράσματα για τα ποσοστά επιτυχίας στο TROG-2.....	88
4.3.3. Συσχέτιση απόδοσης στο TROG-2 και δείκτη νοημοσύνης	96
4.3.4. Επίδραση του φύλου στην επίδοση του TROG-2 και RAVEN	97
4.3.5. Συμπεράσματα λεξικούς διασπαστές.....	97
4.3.6. Συμπεράσματα για το είδος των λαθών στο TROG-2	97
4.3.7. Συμπεράσματα για τις επαναλήψεις.....	98
4.3.8. Συμπεράσματα σχετικά με το φαινόμενο της αμφισημίας.	99
4.3.9. Νόρμες της Ελληνικής εκδοχής του TROG-2 για τα παιδιά ηλικίας 4-8 έτη	100
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	102
5.1. ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ.....	103
5.2. ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	105
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	106
ΤΣΟΠΑΝΑΚΗΣ Α. Γ.(1994). ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ. ΑΘΗΝΑ: ΕΣΤΙΑ	109
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	111

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επιστήμη της γλωσσολογίας, ίσως δεν θα μπορέσει ποτέ να βρει έναν πλήρη και ολοκληρωμένο ορισμό, για να απαντήσει στο ερώτημα «τι είναι γλώσσα». Ωστόσο, ένας ορισμός που θα μπορούσε να δοθεί στον όρο αυτό είναι ο εξής: «σύστημα, με το οποίο οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας αναπαρίστανται μέσω ενός συμβατικού κώδικα αποτελούμενο από αυθαίρετα σημεία με στόχο την επικοινωνία» (Bloom & Lahey, 1978). Η σωστή χρήση της γλώσσας, καθώς και η σωστή επικοινωνία μέσω της ομιλίας αποτελούν σημαντικά εφόδια για κάθε παιδί, γεγονός το οποίο επέρχεται με τη γλωσσική ανάπτυξη (Ζάχος, 1991).

Η ορολογία «γλωσσική ανάπτυξη» χρησιμοποιείται είτε με αυστηρά περιορισμένη έννοια για να περιγράψει την σταδιακή κατάκτηση από το παιδί του συστήματος της γλώσσας είτε με την ευρύτερη έννοια της κατάκτησης των ικανοτήτων της γλωσσικής επικοινωνίας (Κατή, 1998).

Η γλώσσα είναι ένα πολύ περίπλοκο σύστημα που γίνεται καλύτερα αντιληπτό μέσω των επιμέρους λειτουργικών επιπέδων του. Έτσι οι Bloom και Lahey (1978) χώρισαν τη γλώσσα σε 3 κύρια, αν και όχι αναγκαστικά ίσα, επίπεδα: την μορφή, το περιεχόμενο και τη χρήση. Η γλώσσα ως κώδικας έχει μορφή. Η *μορφή* περιλαμβάνει τη φωνολογία, την μορφολογία και τη σύνταξη. Η *φωνολογία* αναφέρεται στην οργάνωση και στον τρόπο σύνδεσης των επιλεγμένων ήχων (φωνημάτων) της συγκεκριμένης γλώσσας. Η *μορφολογία* αναφέρεται στα μορφήματα μιας γλώσσας και τον τρόπο με τον οποίο προσδίδουν νόημα στις λέξεις. *Μορφήματα* είναι μεμονωμένα κομμάτια της γλώσσας για να σχηματίσουμε λέξεις π.χ. καταλήξεις. Η *σύνταξη* αναφέρεται στον τρόπο σύνδεσης των λέξεων μεταξύ τους, ώστε να διαμορφώνουν κατανοητές προτάσεις. Το *περιεχόμενο* περιλαμβάνει τις έννοιες ή σημασίες (σημασιολογία). Συγκεκριμένα ως προς το περιεχόμενο όλοι μας καθώς χρησιμοποιούμε την γλώσσα, κωδικοποιούμε ιδέες (σημασίες) – δηλ. χρησιμοποιούμε ένα σύμβολο – έναν ήχο ή μια λέξη – για να δηλώσουμε ένα γεγονός, ένα αντικείμενο ή μια σχέση ή με άλλα λόγια τη γνώση μας γύρω από τον κόσμο. Η *χρήση* ονομάζεται «πραγματολογία» και αναφέρεται στις λειτουργίες της γλώσσας, καθώς και στους κανόνες που διέπουν τη γλώσσα. Μέσω αυτών των επιπέδων λοιπόν, συντελείται η γλωσσική ανάπτυξη των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, από την αρχή της ζωής τους (Παρούτσας, 2007).

Η γλωσσική ανάπτυξη έχει βρεθεί πως ξεκινά ήδη πριν από τη γέννηση ενός παιδιού. Συγκεκριμένα, κατά το δεύτερο τρίμηνο της κύησης αρχίζει να λειτουργεί το ακουστικό σύστημα του εμβρύου, ούτως ώστε το έμβρυο να ακούει διάφορους θορύβους και φυσικά τη γλώσσα που μιλούν οι γύρω του και κυρίως η μητέρα του. Τα παιδιά δεν γεννιούνται σιωπηρά βέβαια, παράγουν από την αρχή ήχους που είναι γνωστοί ως φυτικές κραυγές. Κλαίνε, ρεύονται, και παράγουν ήχους πιπιλίσματος. Γύρω στην 6^η εβδομάδα ξεκινούν να γουργουρίζουν και από την 16^η εβδομάδα αρχίζουν να χαμογελούν. Μεταξύ της 16^η εβδομάδας και του 6^{ου} μήνα συμμετέχουν σε φωνητικό παιχνίδι (Stark, 1996). Αυτό περιλαμβάνει την παραγωγή ήχων παρόμοιων με αυτών του λόγου. Τα φωνήεντα αναδύονται πριν τα σύμφωνα. Από τον 6^ο έως τον 9^ο μήνα τα βρέφη αρχίζουν το βάβισμα. Το βάβισμα διακρίνεται από το φωνητικό παιχνίδι λόγω της παρουσίας αληθινών συλλαβών (σύμφωνα και φωνήεντα), οι οποίες συχνά επαναλαμβάνονται. Περίπου την περίοδο αυτή το βρέφος αρχίζει να παρατηρεί ότι συγκεκριμένες ακολουθίες ήχων εμφανίζονται ταυτόχρονα με συγκεκριμένες καταστάσεις (Jusczyk, 1982, MacKain, 1982). Για παράδειγμα, όποτε ακούγονται οι ήχοι «μαμά» η μητέρα βρίσκεται εκεί. Τα παιδιά ξεκινούν να παράγουν την

πρώτη τους λέξη γύρω στην ηλικία των 10 ή 11 μηνών. Ορισμένες φορές μεμονωμένες λέξεις θεωρούνται σχηματισμοί μονολεκτικών εκφορών. Γύρω στην ηλικία των 18 μηνών, υπάρχει μια ραγδαία έκρηξη στο μέγεθος του λεξιλογίου και περίπου την ίδια χρονική περίοδο εμφανίζονται προτάσεις δύο λέξεων. Η έκρηξη αυτή του λεξιλογίου και η έναρξη χρήσης δίλεξου λόγου συσχετίζονται συχνά (Bates, Bretherton & Snyder, 1988, Nelson, 1973). Στη φάση αυτή τα παιδιά μπορεί να μαθαίνουν 40 καινούργιες λέξεις την εβδομάδα. Πριν τα παιδιά παράγουν εκφορές που είναι γραμματικά σωστές, σύμφωνα με τους κανόνες των ενηλίκων, παράγουν αυτό που ονομάζεται τηλεγραφικός λόγος. Ο τηλεγραφικός λόγος περιλαμβάνει ένα πλήθος λέξεων, ενώ πολλά από τα γραμματικά στοιχεία απουσιάζουν (Brown & Bellugi, 1964). Από την ηλικία των 2 ετών και 6 μηνών κατά προσέγγιση, το παιδί παράγει προτάσεις αυξανόμενης συνθετότητας. Η γραμματική ανάπτυξη συνεχίζεται καθ' όλη την διάρκεια της παιδικής ηλικίας και δεν σταματάμε ποτέ να μαθαίνουμε νέες λέξεις (Harley, 2008).

Όταν το παιδί κατέχει όλα τα επίπεδα της γλώσσας που περιγράφηκαν, υποθέτουμε ότι κατέχει και τη γλώσσα, διαθέτει δηλαδή τη γλωσσική ικανότητα (Κατή, 1989). *Η γλωσσική ικανότητα αναφέρεται σε όλα αυτά που γνωρίζει ο φυσικός ομιλητής για τη μητρική του γλώσσα, χωρίς να του τα έχει διδάξει κανείς. Ο φυσικός ομιλητής δεν έχει απαραίτητα συνειδητή γνώση των κανόνων της μητρικής του γλώσσας. Παρ' όλα αυτά, είναι σε θέση να ξεχωρίσει μία γραμματική από μία αντιγραμματική πρόταση, ακόμη και χωρίς να μπορεί να εξηγήσει πάντα τον λόγο. Η γλωσσική επιτέλεση, γνωστή και ως γλωσσική συμπεριφορά ή γλωσσική πλήρωση, είναι αυτό που τελικά παράγει ο φυσικός ομιλητής όταν μιλάει. Είναι δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο η εφαρμογή της γλωσσικής του ικανότητας, ή, αλλιώς, η γλωσσική ικανότητα σε πραγματική χρήση (Τερζή, 2015).*

Ανάμεσα στα άλλα, θεωρείται ότι η γλώσσα κατακτάται με εξαιρετική ταχύτητα διότι μεγάλο μέρος της έχει κατακτηθεί πριν ακόμη το παιδί κατακτήσει πλήρως άλλες γνωστικές διαδικασίες, ακόμη και διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την γραμματική πρόταση που παράγει. Όπως αναφέρουν οι Fromkin et al. (2003), παρότι η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα, ήδη πριν από την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις περισσότερες δυσκολίες της. Επίσης, προτού ακόμη να μπορούν να κάνουν την πρόσθεση 2+2, είναι σε θέση να κάνουν ερωτήσεις, να δημιουργούν αρνητικές προτάσεις, αναφορικές προτάσεις ή να χρησιμοποιούν κατάλληλα τις αντωνυμίες. Επιπλέον, θεωρείται ότι η γλώσσα κατακτάται με αξιοθαύμαστη ομοιομορφία γιατί, ανεξαρτήτως της συγκεκριμένης γλώσσας και του μέρους του κόσμου στο οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί, τα βασικά χαρακτηριστικά της γλώσσας του κατακτώνται με την ίδια χρονολογική σειρά. Παραδείγματος χάρη, και αναφερόμενοι πάντα σε τυπική γλωσσική ανάπτυξη, στην ηλικία του ενός έτους τα παιδιά εκφέρουν προτάσεις μιας λέξης, σε αυτή των δύο ετών προτάσεις δύο λέξεων, κ.λπ., ανεξάρτητα από την μητρική τους γλώσσα. Η ταχύτητα και η ομοιομορφία με την οποία κατακτάται η γλώσσα θεωρούνται, ως επί το πλείστον, αποτέλεσμα συγκεκριμένων βιολογικών εφοδίων του ανθρώπου. Αυτά τα βιολογικά εφόδια είναι κοινά σε όλους τους ανθρώπους και αποτελούν την Καθολική Γραμματική (Universal Grammar). Αποτέλεσμα της Καθολικής Γραμματικής είναι οι κοινές δομές, αλλά και πολλές κοινές γλωσσικές διαδικασίες που παρατηρούνται, ανεξάρτητα από τη γλώσσα που ομιλούν οι φυσικοί ομιλητές (Τερζή, 2015).

Η σύγχρονη γλωσσολογία χρησιμοποιεί τον όρο «Γραμματική» τουλάχιστον με τρεις τρόπους. Πρώτον, χρησιμοποιεί τον όρο αυτό για να αναφερθεί στις σιωπηρές γνώσεις που έχει ο φυσικός ομιλητής για τη γλώσσα του. Δηλαδή, με τον όρο «Γραμματική» η γλωσσολογική θεωρία αναφέρεται σε όλα αυτά που ξέρει ο φυσικός ομιλητής για τη γλώσσα του, χωρίς απαραίτητα να του τα έχει διδάξει κάποιος. Όλα αυτά μπορεί να είναι γνώσεις είτε

του φωνολογικού συστήματος, είτε του μορφολογικού, είτε του συντακτικού, κ.λπ.. Δεύτερον, ο όρος «Γραμματική» αναφέρεται στη σαφή και συγκεκριμένη περιγραφή των γλωσσολόγων σχετικά με τις γνώσεις του φυσικού ομιλητή. Το δημιούρημα του γλωσσολόγου, το οποίο διατυπώνει τις γνώσεις του φυσικού ομιλητή, ονομάζεται επίσης «Γραμματική», ανεξάρτητα από ποιον από τους τομείς της Γλώσσας, που αναλύθηκαν παραπάνω, περιγράφει. Τρίτον, με τον όρο «Γραμματική» αναφερόμαστε στους τομείς της Σύνταξης και της Μορφολογίας μαζί. Συχνά αυτοί οι δύο τομείς αναφέρονται και ως Μορφοσύνταξη (Τερζή, 2015).

Σύμφωνα λοιπόν με τον Μαρίνη (2008), οι πρώτες ενδείξεις κατάκτησης της σύνταξης και της μορφολογίας (γραμματικής) αρχίζουν να εμφανίζονται στο στάδιο της μιας λέξης, όταν το παιδί βρίσκεται στο πρώτο έτος της ζωής του, όπου το μήκος της πρότασης του είναι μια λέξη. Το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις που ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα) (Bloom, 1973, Brown & Bellugi, 1964, Radford, 1990, Tsimpli, 1996). Επιπλέον, στο πρώτο αυτό στάδιο τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερα ουσιαστικά από ό,τι ρήματα (Gentner, 1992, Gentner & Boroditsky, 2001) και κάνουν χρήση καταλήξεων μόνο με συγκεκριμένες λέξεις που το παιδί έχει απομνημονεύσει και δεν έχει αναλύσει σε θέμα + κατάληξη (Bloom, 1973, Brown, 1973, Stephany, 1977, Theophanopoulou-Kontou, 1973). Από μελέτες λοιπόν που επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην κατάκτηση της σύνταξης και της μορφολογίας, φαίνεται να μην υπάρχουν ξεκάθαρες ενδείξεις ότι στο στάδιο της μιας λέξης τα παιδιά έχουν γνώση της σύνταξης και της μορφολογίας της γλώσσας την οποία μαθαίνουν. Στο επόμενο στάδιο, στο στάδιο μετάβασης από το στάδιο της μιας λέξης σε αυτό των δύο λέξεων, το μήκος της πρότασης του παιδιού είναι 1-2 λέξεις. Οι τύποι των προτάσεων που παράγει είναι είτε μια λέξη και μια συλλαβή η οποία ακολουθεί ή προηγείται της λέξης (π.χ. μπα μπαμπά) (Dore, Franklin, Miller & Ramer, 1976, Owens, 2001), είτε μια λέξη σε συνδυασμό με μια δεύτερη λέξη, χωρίς συγκεκριμένη σημασία (π.χ. μπάγκα μπαμπά) (Brown, 1973), είτε μια λέξη που επαναλαμβάνεται (π.χ. μπαμπά μπαμπά). Επιπρόσθετα, το παιδί χρησιμοποιεί φράσεις που στη γλώσσα των ενηλίκων αποτελούνται από δύο λέξεις (π.χ. πάνε όλα), όμως το παιδί δεν τις έχει αναλύσει ακόμη και τις χρησιμοποιεί ως μια ενότητα (π.χ. πάνεόλε) (Brown, 1973). Το τρίτο στάδιο, αυτό των δύο λέξεων, εμφανίζεται όταν τα παιδιά είναι περίπου δύο ετών. Το στάδιο αυτό ονομάζεται και τηλεγραφικό, επειδή τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο λέξεις που περιέχουν το κύριο νόημα της φράσης και ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα), ενώ παραλείπουν λέξεις που έχουν γραμματικό χαρακτήρα και ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες (π.χ. άρθρα, αντωνυμίες, βοηθητικά ρήματα). Εδώ τα παιδιά χρησιμοποιούν την σειρά των όρων με παραγωγικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Braine (1976), το παραγωγικό αυτό μοτίβο χαρακτηρίζεται από τη χρήση συντακτικών κανόνων, που ορίζουν τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων (π.χ. περισσότερα + X) και από τη χρήση σημασιολογικών κανόνων (π.χ. Δράστης + Πράξη). Η χρήση λέξεων με συγκεκριμένη σειρά δηλώνει ότι τα παιδιά έχουν αρχίσει να αποκτούν τη σύνταξη της γλώσσας του περιβάλλοντος. Το τέταρτο στάδιο είναι το στάδιο χρήσης περισσότερων από δύο λέξεις. Από το δεύτερο έτος και έπειτα, ένα μεγάλο μέρος των φράσεων αποτελείται από δύο λέξεις και τα παιδιά αρχίζουν να επεκτείνουν αυτές τις φράσεις προσθέτοντας μια τρίτη λέξη. Το παιδί επεκτείνει τη χρήση των σημασιολογικών κανόνων είτε ενώνοντας δύο σημασιολογικές σχέσεις είτε ενσωματώνοντας μια σημασιολογική σχέση με μια άλλη (Brown, 1973). Στο στάδιο αυτό το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες. Αυτά μπορεί να είναι λέξεις, όπως τα άρθρα και οι προθέσεις, ή κλιτικά μορφήματα, όπως οι καταλήξεις αριθμού στα ουσιαστικά (π.χ. μάλ-ες) και η κατάληξη προσώπου στα ρήματα (παίζ-ω, παίζ-εις, κ.λπ.). Στο πέμπτο στάδιο, στο στάδιο λεξικής χρήσης, τα παιδιά παράγουν προτάσεις με περισσότερες από δύο λέξεις. Στο εξελικτικό αυτό στάδιο, τα μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με έναν συγκεκριμένο αριθμό

λέξεων, σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα και σε συγκεκριμένες φράσεις. Μετά από το λεξικό στάδιο τα παιδιά εισέρχονται στο στάδιο της παραγωγικής χρήσης, που είναι και το τελευταίο, όπου αρχίζουν να χρησιμοποιούν λέξεις και μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες με παραγωγικό τρόπο. Ένδειξη παραγωγικής χρήσης αποτελεί η χρήση λέξεων σε διαφορετικές δομές, σε γλωσσικά περιβάλλοντα που διαφέρουν από το γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών και σε μορφή υπεργενίκευσης ενός κανόνα. Η παραγωγική χρήση σύνταξης και μορφολογίας αποτελεί ένδειξη ότι τι παιδί έχει αρχίσει να κατακτά τη γραμματική της γλώσσας που μαθαίνει (Μαρίνης, 2008). Συνοπτικά λοιπόν, φαίνεται ότι η βάση του γραμματικού συστήματος κατακτάται πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, αν και σπάνιοι και πολύπλοκοι κανόνες κατακτώνται μάλλον αργότερα στη σχολική ηλικία (Κατή, 1990).

Οι περισσότεροι επιστήμονες του κλάδου της Λογοθεραπείας ακολουθούν το μοντέλο που υποστηρίζει ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν μάθει συγκεκριμένες δομές σε συγκεκριμένη ηλικία, ακολουθώντας αναπτυξιακές πορείες σαν αυτές που περιγράφηκαν παραπάνω. Βάσει λοιπόν αυτού του μοντέλου, χρησιμοποιούν διάφορες δοκιμασίες αξιολόγησης λόγου που έχουν σταθμιστεί σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης για να συλλέξουν τα αντίστοιχα δεδομένα. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον αντιληπτικό λόγο, υπάρχουν διάφορα τεστ που τον εξετάζουν όπως τα BPVS, CELF-R, Reynell Developmental Language Scales και το TROG-2. Ωστόσο, τα παραπάνω τεστ είναι Βρετανικά και κανένα από αυτά δεν είναι επίσημα μεταφρασμένο και σταθμισμένο στην Ελληνική Γλώσσα (Λεγάκη, 2003)

Το τελευταίο από τα παραπάνω αξιολογητικά εργαλεία, το Test for Reception of Grammar είναι μια δοκιμασία αντίληψης της γραμματικής. Οδηγηθήκαμε λοιπόν στο ενδιαφέρον να δουλέψουμε πάνω σε αυτή την δοκιμασία με στόχο την δημιουργία ενός διαγνωστικού εργαλείου σταθμισμένου στα Ελληνικά για την αξιολόγηση κατανόησης της γραμματικής. Διεξήγαμε έτσι μια έρευνα με σκοπό πρώτον την προσαρμογή και δεύτερον την επιδίωξη στάθμισης του TROG-2 σε παιδικό τυπικό πληθυσμό ηλικίας 5;00-5;11 ετών.

Στην συνέχεια, στο επόμενο κεφάλαιο, από την στιγμή που μεταφράζεται, το τεστ θα ερευνηθούν κάποια από τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζει το TROG-2 και επηρεάζουν την προσαρμογή του στην Ελληνική. Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο θα γίνει ανάλυση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα και στο τέταρτο κεφάλαιο θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης. Τέλος, στο τελευταίο και πέμπτο κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων, η οποία πραγματεύεται την πραγματοποίηση ή όχι των δύο ερευνητικών στόχων, αλλά και τα μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της παρούσας έρευνας, προτείνοντας συνάμα προτάσεις βελτίωσης της για τους μελλοντικούς ερευνητές.

2. ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΦΑΙΝΟΜΕΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η έκδοση του Βρετανικού αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα μας μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην Νεοελληνική γραμματική. Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο στο κεφάλαιο αυτό να αναλυθούν οι διάφορες δομές της γραμματικής που εξετάζονται στην δοκιμασία αυτή και επιδρούν στην προσαρμογή του στα Ελληνικά.

2.1. ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ

2.1.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Οι *προθέσεις* μορφολογικά είναι άκλιτες λέξεις, οι οποίες δεν έχουν αυτονομία στον λόγο, αλλά χρησιμοποιούνται μόνο σε ευθεία συνάφεια με τις ονοματικές φράσεις (ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες, επιρρήματα). Μια πρόθεση τοποθετείται κανονικά αμέσως πριν από μια ονοματική φράση για να δηλώσει την σχέση αυτής της φράσης προς κάποια άλλη. Η ένταξη προθέσεων στο πεδίο μιας ονοματικής φράσης οδηγεί στην δημιουργία και στην ανάδειξη προθετικών φράσεων, οι οποίες προσδίδουν νοηματική ενάργεια στην σχέση της δράσης του ρήματος με τις οντότητες που την προκαλούν (Holton, Mackridge, Φιλίππιακη-Warburton, 1999).

2.1.1.1. Γενικά συντακτικά χαρακτηριστικά προθέσεων και προθετικών φράσεων

Με τις απλές προθέσεις συντάσσονται ένας αριθμός από χρονικά ή τοπικά επιρρήματα. Όταν δεν επιτελούν κάποια γραμματική λειτουργία (π.χ. για να εκφράσουν το έμμεσο αντικείμενο ή το ποιητικό αίτιο), οι προθετικές φράσεις λειτουργούν κατά τρόπο όμοιο με αυτόν των επιρρημάτων ((1α) και (1β)).

(1) α. Πήγα **στη** γωνία.

β. Πήγα **εκεί**.

Τα επιρρήματα μπορούν να συνδυάζονται με προθέσεις πριν από ένα ουσιαστικό ή ένα ισχυρό τύπο αντωνυμίας (σε αιτιατική) κι επίσης μπορούν, χωρίς προθέσεις, να τίθενται πριν από ένα αδύνατο τύπο αντωνυμίας. Αυτά είναι: *ανάμεσα, απέναντι, πάνω, μέσα, κάτω κ.ά.*

Ακόμη, μια προθετική φράση μπορεί να προσδιορίζει ή να συμπληρώνει ένα ρήμα (2α), ένα ουσιαστικό (2β), μια αντωνυμία (2γ), ένα επίθετο (2δ) ή ένα επίρρημα (2ε).

(2) α. Πήγα **στο** σινεμά.

β. Το δέντρο **στην** αυλή μας είναι πράσινο.

γ. Κανένας **στην** τάξη μας δεν ήξερε να απαντήσει.

δ. Είναι δυνατή **στα μαθηματικά**.

ε. Το βιβλίο είναι πάνω **στο τραπέζι**.

Αναφορικά με την εσωτερική δομή των προθετικών φράσεων, οι κύριες προθέσεις διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:

Α) Σε αυτήν την κατηγορία έχουμε τις βασικές προθέσεις που είναι η *από* και η *σε*. Πρόκειται για τις προθέσεις που χρησιμοποιούνται πιο συχνά. Αν και οι συγκεκριμένες σημασίες των προθέσεων υποδεικνύονται από το γλωσσικό και το καταστασιακό περιβάλλον, οι πρωταρχικές σχέσεις που εκφράζονται είναι τοπικές (Alexaki, Kambanaros, Terzi, 2009).

Οι Theophanopoulou και Konou (2000), αναφέρουν πως οι τοπικές προθέσεις της Ελληνικής γλώσσας, χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, ανάλογα με το αν είναι απλές ή σύνθετες. Οι απλές προθέσεις, αποτελούνται από ένα άκλιτο μόριο όπως, το *από*, το *σε*, το *προ* κ.ά. Το *σε* και *από* ονομάζονται και «μικρές προθέσεις». Επίσης, η πρόθεση *σε* εκφράζει την έννοια της χαριστικής (Stavrou & Terzi, 2005).

Η *σε* μπορεί να δηλώνει στάση σε τόπο ή κίνηση προς ένα τόπο, αλλά επίσης και χρονικό σημείο. Η *από* δηλώνει είτε τον δράστη μιας ενέργειας είτε κίνηση από ένα τόπο είτε απόσταση από κάπου είτε χρονική αφετηρία. Πολλές προθέσεις έχουν πλατύτερο νοηματικό πεδίο από ό,τι παλαιότερα. Δηλαδή, ενώ η *σε* χρησίμευε για δήλωση τόπου και χρόνου γενικά, τώρα χρησιμοποιούνται πολλές περιφράσεις όπου η *σε* λειτουργεί ως αφηρημένο ουσιαστικό. Η *από* έχει αναλάβει κι άλλους ρόλους σε περιφράσεις, εκτός της χρονικής ή της τοπικής σημασίας.

Η σημασιολογική συνάφεια που υφίσταται ανάμεσα στο έμμεσο αντικείμενο και στην έννοια της κίνησης προς είναι ευδιάκριτη εδώ, αφού σε ρήματα που σημαίνουν δόση υπάρχει μια κίνηση του άμεσου αντικειμένου προς το έμμεσο αντικείμενο.

Όταν η *σε* δηλώνει θέση ((3α) και (3β)), χρησιμοποιείται για ποικίλες σχέσεις των αντικειμένων στον χώρο· η σημασία συνάγεται από τα συμφραζόμενα.

(3) α. Στο τραπέζι.

β. Στο πανεπιστήμιο.

Έτσι, μπορούν πριν από την εμπρόθετη φράση να μπαίνουν τα επιρρήματα μέσα (4α) ή πάνω (4β), ώστε να αποφεύγεται η αμφισημία.

(4) α. Μέσα στο αυτοκίνητο.

β. Πάνω στο αυτοκίνητο.

Όταν η *σε* δηλώνει κίνηση, σημαίνει τον προορισμό, την κατεύθυνση, την διαδρομή της κίνησης ή ένα σημείο εισχώρησης (εδώ προστίθεται το μέσα, για να αποσαφηνισθεί η σημασία).

Τα επιρρήματα μέσα και πάνω διατηρούν την αυτοτέλειά τους και μπορούν να τίθενται ύστερα από εμπρόθετη φράση (5α).

(5) α. Στο αυτοκίνητο μέσα.

Κι αν σε ορισμένα από αυτά τα επιρρήματα δεν συνέβαινε να προσαρτάται απευθείας ένας αδύνατος τύπος αντωνυμίας, θα μπορούσε να συναχθεί ότι η πρόθεση δεν εξαρτάται από το επίρρημα, αλλά ότι εμπρόθετη φράση και επίρρημα λειτουργούν απλώς ως δύο επιρρηματικοί τοπικοί προσδιορισμοί κατά παράθεση (6α). Ειδικά σε περιπτώσεις όπου το επιλεγμένο επίρρημα δεν μπορεί να προσαρτήσει την εν λόγω πρόθεση, παρατηρείται το προηγούμενο φαινόμενο.

(6) α. Κάτω στο σπίτι.

Εκτός της τοπικής της λειτουργίας η *σε* χρησιμοποιείται και χρονικά, δηλαδή δηλώνει είτε χρονικό σημείο είτε εξέλιξη μιας ενέργειας μέσα στον χρόνο (7α).

(7) α. Σε δυο ώρες θα είναι τελειωμένο.

Πέρα από τις ήδη περιγραφείσες λειτουργίες, η *σε* επιτελεί κι άλλες λειτουργίες, οι οποίες δηλώνουν μεταφορικότητα. Τότε εξαρτάται από α) ρήμα, β) ουσιαστικό, γ) επίθετο ή επίρρημα, δ) αριθμητικό.

Β) Η επόμενη ομάδα προθέσεων αποτελείται από προθέσεις που κυβερνούν την αιτιατική. Αυτές είναι: *αντί, για, δίχως, έως, ίσαμε, κατά, με, μετά, μέχρι, παρά, πριν, προς, σαν, χωρίς, ως*. Οι προθέσεις *για, δίχως, έως, ίσαμε, κατά, με, μέχρι, σαν, χωρίς και ως* μπορούν, όπως και οι *από και σε*, να χρησιμοποιούνται με ονοματική φράση στην αιτιατική:

(8) α. Για τον Γιάννη.

β. Κατά τη γνώμη μου.

γ. Μέχρι τις τρεις.

δ. Χωρίς τον Κώστα.

Κάποιες άλλες προθέσεις (*αντί, για, δίχως, μέχρι, παρά, πριν, σαν, χωρίς*) μπορούν να εισάγουν *να-πρόταση* και *που-πρόταση*:

(9) α. Θα περιμένω **μέχρι να** τελειώσει το έργο.

β. Έφυγαν **χωρίς να** πάρουν την Μαρία.

δ. Το βράδυ η κυκλοφορία, **αντί να** ελαττωθεί, μειώθηκε.

ε. Μετά που έφυγες, κοιμήθηκα αμέσως.

γ) Κάποιες προθέσεις μπορούν να κυβερνούν ονοματικές φράσεις ή ασθενείς προσωπικές αντωνυμίες στη γενική: *εναντίον, εξ αιτίας, μεταξύ*.

2.1.1.2. Λειτουργία των τοπικών προθέσεων

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε ιδιαίτερος στις τοπικές προθέσεις, γι' αυτό είναι σκόπιμο να προβούμε στην ανάλυσή τους παρακάτω.

Γενικά, οι προθέσεις τοποθετούνται, σε συντακτική εξάρτηση, μπροστά από έναρθρα ή άναρθρα ουσιαστικά, επίθετα, αντωνυμίες, αριθμητικά ή μπροστά από επιρρηματικά σύνολα. Όταν συντίθενται με άλλες λέξεις, αποδίδουν επιρρηματικές έννοιες, εμπλουτίζοντας έτσι την γλώσσα με νέα εκφραστικά μέσα και επιτυγχάνοντας την ακρίβεια του λόγου.

Οι τοπικές προθέσεις δηλώνουν την σχέση του υποκειμένου με τον χώρο και ορίζουν ποιος είναι ο προσανατολισμός του. Αυτός ο προσανατολισμός διαρθρώνεται ως προς τις εξής παραμέτρους: α) εμείς, β) ένα αντικείμενο, γ) μια τοποθεσία.

Έτσι, εκφράζονται σχέσεις όπως:

- Κίνηση ή στάση (*Έτρεχε στο πάρκο-Βρισκόταν στην στάση του λεωφορείου*).
- Η κατεύθυνση (*Οδεύει προς το χωριό του*).
- Η προέλευση (*Κατάγεται από την Κρήτη*).
- Η δια τόπου κίνηση (*Ηλθε στην Αθήνα μέσω Ρώμης*).

Ειδικότερα, οι προθέσεις μέσα, επάνω-πάνω, κάτω είναι επιρρήματα, τα οποία μπορεί να ακολουθούνται από προθετική φράση και έτσι να έχουν την λειτουργία τοπικών προθέσεων.

Όταν το πάνω-επάνω συνοδεύεται από την πρόθεση *σε-φράση*, υποδηλώνει ότι τα δύο αντικείμενα της πρότασης, αυτό για το οποίο θέλουμε να ορίσουμε την θέση του, και το άλλο αντικείμενο σε σχέση με το οποίο προσδιορίζουμε το πρώτο, βρίσκονται σε μια άμεση επαφή. Δηλαδή, η προθετική φράση δεν εξαρτάται από το επίρρημα αλλά τίθεται παραθετικά ως προς αυτό ((10α) και (10β)).

(10) α. Το μολύβι είναι επάνω στο κασκόλ. (πρόταση Γ3-TROG-2)

β. Το αστέρι είναι μέσα στη μπάλα. (πρόταση Γ4-TROG-2)

Αντιθέτως, όταν το πάνω-επάνω συντάσσεται με την *από*, υποδηλώνεται μια απόσταση μεταξύ των προσδιοριζόμενων αντικειμένων ((11α) και (11β)).

(11) α. Το λουλούδι είναι επάνω από την πάπια. (πρόταση Θ1-TROG-2)

β. Το μολύβι είναι κάτω από το πιρούνι. (πρόταση Θ4-TROG-2)

Για τις τοπικές προθέσεις υπάρχει μεγάλη διάσταση απόψεων στην γλωσσολογία. Θεωρούνται αμιγώς λεξικά ή λειτουργικά στοιχεία του λόγου, ή κάτι το ενδιάμεσο, όπως ημιλεξικές μονάδες.

2.1.2. Έρευνες κατάκτησης των τοπικών προθέσεων

Η κατάκτηση των τοπικών προθέσεων έχει αποτελέσει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών ερευνών. Μια από αυτές, είναι εκείνη των Alexaki et al. (2007), η οποία είχε σκοπό την μελέτη των τοπικών προθετικών δομών σε και από. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα των Alexaki et al. (2007) χρησιμοποιήθηκαν δύο πειραματικές μέθοδοι. Τα δομημένα πειράματα (Α), και η ανάλυση του αυθόρμητου λόγου (Β).

Α. Στα δομημένα πειράματα όπου συμμετείχαν 69 παιδιά πραγματοποιήθηκαν τρεις πειραματικές εργασίες, οι οποίες είχαν διεξαχθεί από τους Ξυπολιά και Χριστόπουλο (2004). Οι ηλικίες των παιδιών ήταν από 2 έως 6 ετών και χωρίστηκαν σε 8 ηλικιακές ομάδες: 5;07–5;11 (n = 9), 5;00–5;06 (n = 9), 4;07–4;11, 4;00–4;06 (n = 9), 3;07–3;11 (n = 9), (n = 9), 3;00–3;06 (n = 9), 2;07–2;11 (n = 8), 2;00–2;06 (n = 7).

-Η πρώτη πειραματική εργασία αξιολόγησε την κατανόηση των λεξιλογικών μερών των σύνθετων προθέσεων όταν χρησιμοποιούνται χωρίς συμπλήρωμα, δηλαδή, στο πλαίσιο που αναφέρονται ως τοπικά επιρρήματα. Αξιολογήθηκαν τα ακόλουθα: επάνω, δίπλα, μακριά, μπροστά, μέσα, κάτω, κοντά, πίσω, έξω. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση εικόνων. Ειδικότερα, μια μεγάλη εικόνα χρησιμοποιήθηκε, η οποία έδειχνε ένα κτίριο του οποίου οι ενοικιαστές κοιτάζαν έξω από τα παράθυρα. Για παράδειγμα, για να αξιολογηθεί η κατανόηση της πρόθεσης επάνω οι εξεταστές έδειχναν ένα συγκεκριμένο πρόσωπο στην εικόνα και έλεγαν: «Αυτή είναι η Μαρία. Δείξε μου το κορίτσι που κοιτάζει πάνω».

-Η δεύτερη πειραματική εργασία αξιολόγησε την κατανόηση των σύνθετων τοπικών προθέσεων όταν χρησιμοποιούνται με συμπλήρωμα. Αξιολογήθηκαν τα ακόλουθα: επάνω σε, επάνω από, δίπλα σε / από, μακριά από, μπροστά σε/ από, μέσα σε, από μέσα, κάτω από, κοντά σε, πίσω από, έξω από, ανάμεσα σε/ από. Κι εδώ χρησιμοποιήθηκαν εικόνες. Παρουσιάζονταν μια σειρά από τρεις εικόνες, η εικόνα στόχος και δύο άλλες που περιείχαν την αντίθετη τοπική πρόθεση. Τα παιδιά έπρεπε να επιλέξουν το σωστό ακούγοντας τη φράση όπως: «Δείξε μου την εικόνα όταν το παιδί είναι κοντά στο σπίτι».

-Η τρίτη πειραματική εργασία αξιολόγησε την παραγωγή σύνθετων προθέσεων, αφού προηγήθηκε η αξιολόγηση της κατανόησης τους. Χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες εικόνες με αυτές της δεύτερης εργασίας, αλλά έδιναν κάθε φορά μία εικόνα. Δινόταν βοήθεια όταν χρειαζόταν χωρίς να δίνουν την απάντηση. Ο εκφωνητής έδειχνε την εικόνα και ρωτούσε «Πού είναι το παιδί;».

Β. Στην δοκιμασία της αυθόρμητης ομιλίας το δείγμα ομιλίας προήλθε από δύο πηγές: α) τη βάση δεδομένων Childe, και β) μία διαχρονική μελέτη ομιλίας τριών παιδιών ηλικίας 2;02–3;05. Ο σκοπός της ανάλυσης της αυθόρμητης ομιλίας ήταν να διερευνηθεί:

α) αν τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν «μικρές» προθέσεις ως μέρος των πολύπλοκων προθέσεων, στην ίδια ηλικία όπως και στα δομημένα πειράματα.

β) εάν υπάρχει πράγματι διαφορά ηλικίας μεταξύ της χρήσης των «μικρών» προθέσεων στο παραπάνω πλαίσιο και σε «ημι-λεξιλογική» χρήση τους, δηλαδή όταν «μικρές» προθέσεις χρησιμοποιούνται μόνο για να εκφράσουν θέσεις όπως «Το βιβλίο είναι στο τραπέζι», και «Έρχομαι από το γραφείο».

Τα αποτελέσματα των Alexaki et al. (2007) και στις δύο δοκιμασίες είναι τα ακόλουθα:

Α. Τα παιδιά ηλικίας 3 ετών παρουσίασαν ξαφνική έκρηξη στην παραγωγή των «μικρών» προθέσεων σε και από, ενώ μετά την ηλικία των 3;06 ετών επέτυχαν τη χρήση των σε και από ως μέρος των σύνθετων προθέσεων σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%.

Β. Τα παιδιά αρχίζουν πριν από την ηλικία των 3 ετών, να χρησιμοποιούν τις «μικρές» προθέσεις σε και από, μόνο για να εκφράσουν θέση. Η πρώτη «μικρή» πρόθεση που

παράγουν είναι η *από*. Τέλος παρατηρήθηκε ότι μόνο μετά την ηλικία των 3 ετών τα παιδιά παράγουν το λεξιλογικό μέρος των σύνθετων προθέσεων.

Εν συνεχεία, οι Terzi και Tsakali (2009) στηριζόμενες στην μελέτη των Alexaki et al. (2007) μελέτησαν τη συμπεριφορά των παιδιών ως προς τις προθέσεις *επάνω σε* και *επάνω από* σε σχέση με τις υπόλοιπες τοπικές προθέσεις. Οι ερευνήτριες ανέλυσαν τα δεδομένα των τριών μεγαλύτερων ηλικιακών ομάδων των Alexaki et al. (2007), δηλαδή αυτά των ομάδων 4;07-4;11, 5;00-5;06, και 5;07-5;11. Οι παρατηρήσεις τους ήταν ότι οι δύο σύνθετες προθέσεις κατακτώνται αργότερα από τις υπόλοιπες, και επιπλέον εμφανίζουν μη αναμενόμενη συμπεριφορά. Πιο αναλυτικά, οι Terzi και Tsakali (2009) μελέτησαν αρχικά την κατανόηση των τοπικών επιρρημάτων (πάνω, δίπλα, μακριά, μπροστά, μέσα, κάτω, κοντά, πίσω και έξω), δηλαδή του λεξικού μέρους των σύνθετων προθέσεων όταν αυτές δεν ακολουθούνται από συμπληρώματα, δηλαδή όταν δεν έχουν αντικείμενο. Έπειτα μελέτησαν την κατανόηση των σύνθετων προθέσεων (πάνω σε, πάνω από, δίπλα σε/από, μακριά από, μπροστά σε από, μέσα σε, μέσα από, κάτω από, κοντά σε, πίσω από, έξω από και ανάμεσα σε/από). Δηλαδή μελέτησαν τις προηγούμενες προθέσεις όταν ακολουθούνται από τις «μικρές» προθέσεις *σε* και *από*. Η αξιολόγηση των σύνθετων αυτών προθέσεων έγινε μέσω διαδικασίας επιλογής εικόνων. Δινόταν το ερέθισμα τριών εικόνων, (η εικόνα στόχος και δύο που περιέχουν άλλες τοπικές προθέσεις) και τα παιδιά καλούνταν να επιλέξουν αυτή που τους ζητούνταν. Ο τρίτος στόχος, ο οποίος εξετάστηκε μετά από την κατανόηση, με τη χρήση μίας εικόνας κάθε φορά, ήταν η παραγωγή των σύνθετων τοπικών προθέσεων.

Οι ερευνήτριες παρατήρησαν ότι στην παραγωγή των προθέσεων *πάνω σε* και *πάνω από* δεν σημειώθηκε λάθος, παρόλο που στην κατανόηση παρουσιάστηκε δυσκολία. Να σημειωθεί ακόμη ότι στις τρεις περιπτώσεις η «μικρή» πρόθεση *από* αντικαταστάθηκε από την αντίστοιχη *σε*. Όσον αφορά αυτά τα στοιχεία (*σε*, *από*), οι ερευνήτριες ισχυρίστηκαν ότι μπορεί να μην είναι τόσο χρήσιμα κατά τη διαδικασία της κατανόησης και υποστήριξαν ότι τα παιδιά μπορεί να θεωρούν ότι άλλα στοιχεία συμβάλουν στη σημασιολογία της φράσης του ομιλητή. Άρα, τα παιδιά φαίνεται να δυσκολεύονται στην κατανόηση των ιδιοτήτων αυτών των «μικρών» προθέσεων και όχι στην κατανόηση της χωρικής έννοιας *επάνω*. Επομένως καταλήγουν στο ότι τα παιδιά θεωρούν τη λειτουργία του *σε* σημασιολογικά ίδια με αυτή του *από*.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν ήταν ότι:

- Η παραγωγή είναι καλύτερη από την κατανόηση των τοπικών προθέσεων *πάνω σε* και *πάνω από*.
- Και η πρόθεση *πάνω από* φαίνεται να κατακτάται νωρίτερα από την πρόθεση *πάνω σε*.

Εκτός των παραπάνω ερευνών, μια ακόμη έρευνα σχετικά με την κατάκτηση των τοπικών προθέσεων στην Ελληνική γλώσσα αποτελεί αυτή των Ακούρου, Βασιλόπουλου και Κατσαίτη (2010). Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν 30 παιδιά ίδιας ηλικίας με αυτά των Terzi και Tsakali, δηλαδή ηλικίας 4;06-4;11, 5;00-5;05 και 5;06-5;11. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση 31 εικόνων, όπου κάθε φορά δινόταν στα παιδιά μία τριάδα εικόνων. Στην εν λόγω έρευνα εξετάστηκαν οι προθέσεις *σε* δύο ομάδες συγκρινόμενων προθέσεων. Για την αξιολόγηση της κατανόησης των προθέσεων *πάνω σε* και *πάνω από*, παρουσιάζονταν στα παιδιά μία τριάδα εικόνων που εμπεριείχε την εικόνα που απεικόνιζε την πρόθεση στόχο, και δύο ακόμη εικόνες που απεικόνιζαν άλλες προθέσεις. Για την αξιολόγηση της κατανόησης των προθέσεων *μέσα σε*, *έξω από*, *μπροστά από*, *πίσω από*, δίνονταν στα παιδιά επίσης μια τριάδα εικόνων, ωστόσο εδώ το ζητούμενο ήταν να

αντιστοιχίσουν τη πρόταση που τους διαβάζανε σε μία από τις τρεις εικόνες. Σε κάθε τριάδα μόνο η εικόνα με την πρόθεση στόχο ήταν σωστή.

Τα συμπεράσματα της έρευνας και από τις δύο ομάδες προθέσεων που συνέκριναν ήταν τα εξής:

- Οι ομάδες 4;06–4;11 και 5;01–5;05 ετών παρουσίασαν καλύτερη κατανόηση της πρόθεσης *πάνω σε* από την κατανόηση της πρόθεσης *πάνω από*. Η ομάδα 5;06–5;11 ετών δεν παρουσίασε διαφορά στη κατανόηση των δύο αυτών προθέσεων.

-Και στις τρεις ηλικιακές ομάδες η πρόθεση *μέσα σε* παρουσίασε καλύτερη κατανόηση από την πρόθεση *πάνω σε*, όπως επίσης και από την πρόθεση *πάνω από*.

-Και στις τρεις ηλικιακές ομάδες παρουσιάστηκε ότι οι προθέσεις *σε* (πάνω) και *σε* (μέσα) δεν εμφανίζουν διαφορά στην σειρά κατάκτησης τους, και η «μικρή» πρόθεση *σε* (πάνω) και η πρόθεση *πάνω σε* δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφορά στην κατανόηση τους.

-Στην ηλικία 4;06 ετών έχει κατακτηθεί η πρόθεση *μέσα*.

-Στην ηλικία των 5;00 ετών έχει κατακτηθεί η πρόθεση *πάνω σε*.

-Μετά την ηλικία των 5;06 ετών έχει κατακτηθεί η πρόθεση *πάνω από*.

Οι ερευνήτριες Terzi, Tsakali και Zafeiri (2014) εργάστηκαν για να ενισχύσουν την μελέτη των Terzi και Tsakali (2009). Στην εν λόγω έρευνα εξετάστηκε μεγαλύτερος αριθμός δείγματος, και εισήχθησαν επιπλέον δύο ηλικιακές ομάδες. Αξιολογήθηκαν λοιπόν 20 παιδιά για κάθε μια από τις ηλικιακές ομάδες 4;00–4;05, 4;06–4;11, 5;00–5;05, 5;06–5;11, και 6;00–6;05 ετών και 13 ενήλικες. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η μελέτη της σειράς κατάκτησης των σύνθετων τοπικών προθέσεων *πάνω σε*, *πάνω από*, *κάτω από*, *μέσα σε*, *μπροστά από/σε*, *πίσω από*, *έξω από* και ο προσδιορισμός των διαφορών στην κατάκτηση των τοπικών εκφράσεων, οι οποίες μορφοσυντακτικά είναι όμοιες κατά ένα μέρος, αλλά αποδίδουν διαφορετικό νόημα, όπως οι σύνθετες προθέσεις *πάνω σε* και *πάνω από*. Η μέθοδος της δοκιμασίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αντιστοίχιση της εικόνας με την πρόταση που άκουγαν. Για κάθε πρόταση που άκουγαν τους δίνονταν τρεις εικόνες και για κάθε πρόθεση που εξέταζαν τους έδιναν 6 προτάσεις. Τα συμπεράσματα που κατέληξαν παρουσιάζονται παρακάτω.

- Αναφορικά με το σύνολο των σύνθετων προθέσεων που μελετήθηκαν, η σειρά κατάκτησής τους διαμορφώνεται ως εξής: *μέσα*, *κάτω*, *μπροστά σε/από*, *πίσω σε/από*. Η πρόθεση *πάνω σε* δεν κατακτάται νωρίς όπως θα περιμέναμε και η αιτία της καθυστέρησης του *πάνω σε* σύμφωνα με τους Johnston και Slobin (1979) είναι η μορφολογική «σύγχυση», πράγμα που επιβεβαιώνει και την έρευνα των Terzi και Tsakali (2009).

- Στις προθέσεις *πάνω σε* και *πάνω από* τα παιδιά μπερδεύονται διότι βλέπουμε ότι έχουν το ίδιο τοπικό επίρρημα, δηλαδή έχουν το ίδιο λεξικό μέρος. Μέχρι την ηλικία των 6;05 ετών που εξέτασαν οι ερευνήτριες, βρήκαν ότι η σύνθετη πρόθεση *πάνω σε* κατακτάται πιο νωρίς από την πρόθεση *πάνω από*, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Terzi και Tsakali (2009).

Οι Ευαγγέλου και Μενύχτα (2015), και οι Λίτινα, Οθείτη και Παπαδημητρίου (2015), μελέτησαν με την σειρά τους επίσης την κατάκτηση των τοπικών προθέσεων *πάνω σε* και *πάνω από*, επιδιώκοντας να συνεχίσουν τις προηγούμενες έρευνες που περιγράφηκαν άνωθι, των Terzi και Tsakali (2009) και των Terzi, Tsakali και Zafeiri (2014) και να συμπληρώσουν τα συμπεράσματα αυτών αλλά και να απαντήσουν σε νέα ερωτήματα που προέκυψαν. Στην πρώτη έρευνα εξετάστηκαν παιδιά ηλικίας 6;00–6;05 ενώ στην δεύτερη ηλικίας 6;06–6;11 ετών. Στις μελέτες αυτές, χρησιμοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες, η «Δοκιμασία κατανόησης τοπικών προθέσεων» και η «Δοκιμασία κατανόησης προθέσεων αφητηρίας και προορισμού από και σε». Στις δοκιμασίες αυτές, τα παιδιά κλήθηκαν να διαλέξουν ανάμεσα σε τρεις

εικόνες, την εικόνα που περιγραφόταν με μία πρόταση. Έγινε χρήση 72 εικόνων συνδυασμένες σε 28 τριάδες.

Τα συμπεράσματα για τις ηλικίες 6;00–6;05 και 6;06–6;11 ετών είναι τα εξής:

- Έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση της τοπικής πρόθεσης *πάνω σε*, ενώ δεν έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση του *πάνω από* στις ηλικίες 6;00 με 6;05, όσον αφορά την κατανόηση.

-Η κατάκτηση του *πάνω σε* προηγείται της κατάκτησης του *πάνω από* όσον αφορά την κατανόηση και για τις δύο ηλικιακές ομάδες.

-Και στις δύο ηλικιακές ομάδες, τα παιδιά κατανοούν καλύτερα την πρόθεση *σε* με την έννοια του *πάνω σε* (επαφή) παρά στην πρόθεση *πάνω σε*.

-Τα παιδιά και των δύο ηλικιακών ομάδων προτιμούν το *σε* με την έννοια του περιεχομένου (μέσα σε) αντί του *σε* με την έννοια της επαφής (*πάνω σε*) σε αμφίσημα περιβάλλοντα.

-Και στις δύο ηλικιακές ομάδες, η κατανόηση της πρωτοτυπικής έννοιας των προθέσεων *σε* και *από*, δηλαδή την ερμηνεία του *σε* ως κατεύθυνση και του *από* ως πηγή/προέλευση, δείχνει να έχει ολοκληρωθεί.

2.2. ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ

2.2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η συντακτική και λεξική κατηγορία λέξεων που μπορεί να είναι η κεφαλή μιας ρηματικής φράσης ονομάζεται *ρήμα*. Τα ρήματα δηλώνουν ενέργειες, αισθήματα και καταστάσεις π.χ. *κατεβαίνω, νιώθω, κοιμάμαι* (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2011). Κάποια από αυτά παρατηρούμε ότι στο α' ενικό πρόσωπο του Ενεστώτα έχουν την κατάληξη -ω, π.χ. *τρέχω, σφυρίζω*, και άλλα την κατάληξη -μαι, π.χ. *φαίνομαι, ντρέπομαι*. Έτσι, τα ρήματα τα χωρίζουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με την κατάληξη τους. Όσα ρήματα τελειώνουν σε -ω ανήκουν στην **ενεργητική φωνή**, ενώ όσα ρήματα τελειώνουν σε -μαι ανήκουν στην **παθητική φωνή**. Για να δώσουμε κι έναν ορισμό θα μπορούσαμε να πούμε ότι: *φωνές* ονομάζονται οι ομάδες μορφολογικών τύπων των ρημάτων και είναι δύο, η ενεργητική και η παθητική.

Ο όρος «παθητική φωνή» απαντάται σε όλες τις γλώσσες και πάντα συναρτάται με την ενεργητική φωνή (Ανδρεόπουλος, 2012). Η φωνή αναφέρεται μόνο στο είδος της κατάληξης και δεν πρέπει να την μπερδεύουμε με τις διαθέσεις του ρήματος του ρήματος.

Πολλά ρήματα τα συναντάμε και στις δύο φωνές, π.χ. *γράφω-γράφομαι, ντύνω-ντύνομαι*. Υπάρχουν όμως και ρήματα που τα συναντάμε μόνο στην ενεργητική φωνή π.χ. *τρέχω*, και άλλα μόνο στην παθητική φωνή π.χ. *ντρέπομαι*. Τα ρήματα που έχουν μόνο παθητική φωνή ονομάζονται *αποθετικά*.

Τα ρήματα έχουν λοιπόν την ενεργητική και την παθητική φωνή. Στην ενεργητική φωνή το υποκείμενο πράττει και η ενέργεια μεταβαίνει σε ένα πρόσωπο ή πράγμα, τότε έχουμε τα *μεταβατικά ρήματα* π.χ. *δίνω*. Όταν το υποκείμενο ενεργεί και δεν μεταβαίνει ενέργεια σε

πρόσωπο ή πράγμα, τότε έχουμε τα *αμετάβατα ρήματα* π.χ. *φεύγω*. Στα *μεσοπαθητικά ρήματα* το υποκείμενο δέχεται την ενέργεια του ρήματος.

Στην παθητική φωνή και διάθεση ο δρών παρουσιάζεται μέσω της οπτικής του δέκτη. Επίσης, η παθητική φωνή συχνά έχει αλληλοπαθητική ή αυτοπαθητική σημασία π.χ. *αγαπιόμαστε, ντόνομαι* (Holton, Mackridge, Φιλιππάκη-Warburton, 1999).

Η καθαυτό παθητική φωνή χρησιμοποιείται ως επί το πλείστον όταν δεν αναφέρεται το ποιητικό αίτιο. Ακόμη και στην περίπτωση που γίνεται μνεία του ποιητικού αιτίου, πρόκειται για κάτι άψυχο ή αφηρημένο· αν είναι έμψυχο, θα είναι αόριστο. Αν πάλι το ποιητικό αίτιο ορίζεται, τότε εκφέρεται στον πληθυντικό. Η παθητική φωνή προσανατολίζει περισσότερο στην ρηματική ενέργεια παρά στο ποιητικό αίτιο που την προκάλεσε.

Να σημειωθεί ότι υπάρχουν ρήματα που ο παθητικός τύπος έχει μόνον αυτοπαθή σημασία, π.χ. *σηκώνω, ξυπνώ*. Σε μερικές περιπτώσεις το ίδιο ρήμα που κανονικά χρησιμοποιείται με αυτοπαθή έννοια μπορεί να νοηθεί και ως πλάγιο. Σε αυτήν την περίπτωση ένας τρόπος για να αποσαφηνισθεί η αυτοπαθής σημασία είναι να προστεθεί το μόνος (12α).

(12) α. Μόνη της σκοτώθηκε.

Ένας άλλος τρόπος για την σύνθεση παθητικού τύπου του ρήματος είναι το πρόθημα *αυτο-*. Η αλληλοπαθητικότητα υφίσταται όταν τα υποκείμενα του ρήματος εκτελούν και δέχονται την ενέργεια που δηλώνει το ρήμα (13α).

(13) α. Κοιταχτήκαμε στα μάτια.

Επίσης, κάποιες φορές χρησιμοποιείται το πρόθημα *αλληλο-* (14β).

(14) β. Αλληλοκοιταχτήκαμε στα μάτια.

Στην εν λόγω έρευνα μελετάμε μόνο την παθητική φωνή.

2.2.1.1.Ο σχηματισμός των παθητικών προτάσεων

Οι παθητικές προτάσεις εμπλέκουν μετακίνηση μίας φράσης. Οι φράσεις που μετακινούνται στην περίπτωση των παθητικών προτάσεων είναι ονοματικές φράσεις (ΟΦ), οι οποίες ξεκινούν μόνο από τη θέση αντικειμένου.

Αυτό που συμβαίνει στις παθητικές προτάσεις λοιπόν είναι ότι:

α. το αντικείμενο (εσωτερικό όρισμα) της ενεργητικής πρότασης γίνεται υποκείμενο (εσωτερικό όρισμα) με τη διαδικασία της μετακίνησης. Η συντακτική θεωρία θεωρεί ότι η μετακίνηση αυτού του τύπου σχηματίζει μία *Αλυσίδα Α*.

β. το υποκείμενο (εξωτερικό όρισμα) της ενεργητικής πρότασης γίνεται προθετική φράση (ποιητικό αίτιο), με μία διαδικασία που γενικότερα δεν φαίνεται πάντα, από την άποψη ότι το ποιητικό αίτιο δεν εκφράζεται υποχρεωτικά.

(15) α. Ο Γιάννης σπρώχτηκε από τη Μαρία.

β. Η Μαρία έσπρωξε το Γιάννη.

2.2.2. Έρευνες κατάκτησης της παθητικής φωνής

Με τη θεωρητική προσέγγιση του γραμματικού φαινομένου της παθητικής φωνή διαπιστώνεται ότι πρόκειται για ένα ιδιαίτερα πολύπλοκο φαινόμενο. Πολλοί γλωσσολόγοι έχουν δείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την μελέτη του συγκεκριμένου φαινομένου. Έχουν καταλήξει στην παρατήρηση ότι το εν λόγω γραμματικό φαινόμενο αναπτύσσεται και κατακτάται από τα παιδιά σε μεγαλύτερη χρονολογική ηλικία, σε σχέση με τα άλλα γραμματικά φαινόμενα. Η διαπίστωση αυτή αποδεικνύεται από τις παρακάτω γλωσσολογικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί διαγλωσσικά.

Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Αγγλική γλώσσα οι Maratsos et al. (1985) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 4;00 έως και 5;00 ετών έχουν καλύτερη κατανόηση και παραγωγή στις παθητικές προτάσεις που έχουν ρήματα που μεταφέρουν ενέργεια (μεταβατικά), παρά σε αυτές με ρήματα που δεν μεταφέρουν ενέργεια (αμετάβατα).

Οι Borer και Wexler (1987, 1992) εστίασαν στη διαφορά αυτών των ρημάτων και υποστήριξαν ότι οι πραγματικές παθητικές προτάσεις είναι μόνο αυτές που σχηματίζονται από αμετάβατα ρήματα, (16α), δηλ., συντακτικά σχηματίζονται αφού μετακινηθεί το αντικείμενο στη θέση του υποκειμένου, άρα δημιουργείται η Αλυσίδα Α.

Έτσι διατύπωσαν τις κάτωθι απόψεις:

α) ότι ο λόγος για τον οποίο τα παιδιά αργούν να κατακτήσουν τις παθητικές προτάσεις είναι επειδή αργεί η κατάκτηση των Αλυσίδων Α, διότι αυτές δεν έχουν ωριμάσει μέχρι κάποια ηλικία.

β) ότι τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται ως παθητικές προτάσεις τις προτάσεις με μεταβατικό ρήμα όπως η (16β).

(16) α. *John was seen.*

β. *John was combed.*

γ) Οι ίδιοι μίλησαν για τους επιθετικοποιημένους τύπους ρημάτων και την *Υπόθεση Ελλείμματος Αλυσίδας Α* (A-Chain Deficit Hypothesis).

Οι *επιθετικοποιημένοι τύποι ρημάτων* είναι τύποι ρημάτων οι οποίοι λειτουργούν περίπου ως επίθετα, τα οποία σχηματίζονται στο λεξικό και στη δημιουργία τους δεν εμπλέκεται Αλυσίδα Α. Παραδείγματος χάρη, στη πρόταση (16β) ο τύπος ‘combed’ μπορεί να εμφανιστεί και σε δομές όπως η (17β), πράγμα που φανερώνει ότι αυτοί οι ρηματικοί τύποι είναι πιο κοντά στα επίθετα.

Σύμφωνα με τους Terzi και Wexler (2002) μόνο τα μεταβατικά ρήματα μπορούν να σχηματίσουν τους επιθετικοποιημένους τύπους ρημάτων, διότι τα αμετάβατα που δεν μεταφέρουν ενέργεια δεν μπορούν να σχηματίσουν τέτοιους τύπους.

Ενώ σύμφωνα με την *Υπόθεση Ελλείμματος Αλυσίδας Α*, το ‘seen’ της πρότασης (16α) αν χρησιμοποιηθεί με όμοιο τρόπο καταλήγει σε αντιγραμματική πρόταση (17α).

(17) α. *The seen combed doll was on the floor.*

β. *The combed doll was on the floor.*

Έπειτα και οι Fox και Grodzinsky (1999) υποστήριζαν δύο απόψεις. Πρώτον, ισχυρίστηκαν ότι τα παιδιά δυσκολεύονται με τις παθητικές προτάσεις των αμετάβατων ρημάτων εξαιτίας δύο παραγόντων. Αναλυτικότερα η δυσκολία αυτή οφείλεται στην δυσκολία σχηματισμού της Αλυσίδας Α και στο πρόβλημα με τη μεταβίβαση του θεματικού ρόλου που εμπλέκεται στις παθητικές προτάσεις. Οι Fox και Grodzinsky (1999) μίλησαν για τις δύο διεργασίες-μετακινήσεις που πραγματοποιούνται στις παθητικές προτάσεις. Έχουμε τη μετακίνηση του αντικειμένου στη θέση του υποκειμένου και τη μεταβίβαση του θεματικού ρόλου του δράστη από τη θέση του υποκειμένου της ενεργητικής πρότασης στην ΠροθΦ/ποιητικό αίτιο της παθητικής, δηλ., από τη θέση του υποκειμένου που βρισκόταν η ΟΦ “the teacher” στην ενεργητική πρόταση, στην ΠροθΦ “by the teacher” στην οποία βρίσκεται τώρα, πρόταση (18α).

(18) α. *The children were seen by the teacher.*

Ο δεύτερος ισχυρισμός των Fox και Grodzinsky (1999) ήταν ότι τα παιδιά δεν δυσκολεύονται στις παθητικές προτάσεις των μεταβατικών ρημάτων διότι σε αυτές δεν απαιτείται μεταβίβαση του θεματικού ρόλου από τη θέση του υποκειμένου στην ΠροθΦ που εισάγεται με το “by”. Αυτό συμβαίνει διότι ο θεματικός ρόλος δίνεται στην ΟΦ-ποιητικό αίτιο κατευθείαν από την πρόθεση “by” επειδή η συγκεκριμένη πρόθεση μπορεί να αποδώσει θεματικό ρόλο δράστη, ακριβώς όπως και τα μεταβατικά ρήματα (19α).

(19) α. *The children were punished by the teacher.*

*Η πρόθεση “by” της Αγγλικής έχει την ικανότητα να αποδίδει τέτοιου είδους θεματικό ρόλο από μόνη της, όπως παρακάτω το “by” αποδίδει τον θεματικό ρόλο του δράστη, δηλ., αυτού που έγραψε το βιβλίο, (20α).

(20) α. *A book by Chomsky.*

Οι Terzi και Wexler (2002) ερεύνησαν στο παρελθόν την ηλικιακή ομάδα παιδιών 3;08-5;10 ετών. Σκοπός τους ήταν η έρευνα κατάκτησης των παθητικών προτάσεων της Ελληνικής μελετώντας

α) προτάσεις με ρηματικούς παθητικούς τύπους, τόσο με μεταβατικά όσο και με αμετάβατα ρήματα (21α).

β) προτάσεις με επιθετικοποιημένους τύπους, δηλαδή μόνο με μεταβατικά ρήματα, και όχι με αμετάβατα, (21β).

(21) α. σπρώχνεται – ακούγεται

β. σπρωγμένο – *ακουσμένο

Τα ευρήματα της έρευνας ήταν τα κάτωθι:

- Ο επιθετικοποιημένος τύπος κατακτάται νωρίτερα από ότι ο ρηματικός τύπος, δηλ. 89% και 44% σωστές απαντήσεις αντίστοιχα.
- Η απόδοση στις προτάσεις με ρηματικούς παθητικούς τύπους με αμετάβατο ρήμα ήταν πολύ χαμηλή, μόνο 20%.
- Τα αποτελέσματα των μεγαλύτερων παιδιών ηλικίας 5;03-5;10 ετών, και δεδομένου ότι οι παθητικές προτάσεις περιείχαν ποιητικό αίτιο, ήταν τα εξής.

- α. 44%– 20%
- β. 89% – X

Συνεπώς, επιβεβαιώνεται και η θεωρία των Borer και Wexler. Με άλλα λόγια, επιβεβαιώνεται ότι οι επιθετικοποιημένοι τύποι (περιέχουν μόνο αμετάβατα ρήματα) σημειώνουν μεγαλύτερο ποσοστό κατάκτησης από ό,τι οι ρηματικοί (περιέχουν μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα).

Παρ όλα αυτά, δεν μπορούμε να πούμε ξεκάθαρα, αν η ορθότητα της θεωρίας των Terzi και Wexler (2002) αποκλείει τη θεωρία των Fox και Grodzinsky (1999). Η έρευνα των Fox και Grodzinsky (1999) εστίασε στην μελέτη μόνο παθητικών προτάσεων που περιλάμβαναν ποιητικό αίτιο και συνέκρινε τη διαφορά κατάκτησης των παθητικών προτάσεων αναφορικά με την κατηγορία ρήματος (μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα), καταλήγοντας στο ότι τα παιδιά δυσκολεύονται με τα αμετάβατα και όχι με τα μεταβατικά ρήματα. Σύμφωνα όμως με τα συμπεράσματα της θεωρίας των Terzi και Wexler (2002), τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν ίδιο βαθμό δυσκολίας και στις δύο κατηγορίες ρημάτων αν πράγματι είχαν δυσκολία με τις Αλυσίδες Α.

Σε επόμενη έρευνα των Driva και Terzi (2008) μελετήθηκαν σε παιδιά ηλικίας 3;06 έως 6;06 ετών οι παθητικές προτάσεις, ως προς τον τύπο που χρησιμοποιούν: α) ρηματικό παθητικό τύπο και β) επιθετικοποιημένο παθητικό τύπο. Οι προτάσεις μελετήθηκαν σε δύο εκδοχές: α) με ποιητικό αίτιο και β) χωρίς ποιητικό αίτιο.

Οι ερευνητές κατέληξαν ότι η παρουσία του ποιητικού αιτίου δεν είχε ιδιαίτερη σημασία για την κατάκτηση της παθητικής πρότασης. Άρα σύμφωνα με αυτό το δεδομένο συμπεραίνουμε ότι η θεωρία των Fox και Grodzinsky (1999) δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται.

Αξιοσημείωτες είναι οι εξής παρατηρήσεις που περιγράφονται κάτωθι:

- Στην έρευνα των Driva και Terzi (2008) δεν παρατηρήθηκε μεγάλη διαφορά ως προς την ηλικία κατάκτησης μεταξύ των ρηματικών και των επιθετικοποιημένων τύπων, όπως έγινε στην έρευνα των Terzi και Wexler (2002).
- Στις δύο τελευταίες έρευνες έγινε σύγκριση σε παρόμοιες ηλικιακές ομάδες, για την κατάκτηση των παθητικών προτάσεων αναφορικά με το τύπο που χρησιμοποιούν. Η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, της έρευνας των Driva και Terzi (2008) ήταν 5;09 έως 6;06 ετών, και η μεγαλύτερη των Terzi και Wexler ήταν 5;03 έως 5;10. Τα ποσοστά σωστών απαντήσεων που σημειώθηκαν στη πρώτη ήταν πολύ υψηλότερα, δηλ., 87% στις επιθετικοποιημένες και 85% στις ρηματικές, ενώ στη δεύτερη 89% και 44% αντίστοιχα.

Βλέπουμε λοιπόν ότι παρά την αύξηση των ποσοστών, τα ελλείμματα στην κατάκτηση των παθητικών προτάσεων υπάρχουν ακόμη, αφού το ποσοστό σωστών απαντήσεων ήταν κάτω από 90%. Να σημειωθεί ότι για να θεωρήσουμε ότι ένα γραμματικό φαινόμενο έχει κατακτηθεί, το ποσοστό πρέπει να ξεπερνά το 90% (Τερζή, 2015).

Η πιο πρόσφατη έρευνα στις παθητικές προτάσεις χωρίς ποιητικό αίτιο, είναι αυτή των Terzi et al. (2014), οι οποίοι στόχευαν στη μελέτη των γραμματικών ικανοτήτων παιδιών με αυτισμό. Δείγμα ελέγχου της έρευνας ήταν τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με μέση ηλικία τα 6;06 έτη, τα οποία σημείωσαν ποσοστό επιτυχίας μόνο 75% στις παθητικές προτάσεις. Να σημειωθεί ότι σε όλες τις προαναφερθείσες μελέτες χορηγήθηκαν δοκιμασίες κατανόησης μέσω επιλογής εικόνων. Με άλλα λόγια, στο κάθε παιδί παρουσιάζονταν 2 ή 3 εικόνες

ταυτόχρονα, του διαβάζονταν μία πρόταση και του ζητούνταν να αντιστοιχήσει την πρόταση που άκουγε σε μία από τις εικόνες.

Στο σημείο αυτό σημαντική είναι η παρατήρηση ότι στις μελέτες των Tsimprli (2006) και Fotiadou κα Tsimprli (2010) υποστηρίζεται πως τα παιδιά που έχουν την Ελληνική ως μητρική γλώσσα κατανοούν αρκετά νωρίς τις παθητικές προτάσεις. Παρατηρήθηκε όμως ότι στα πειράματα των παραπάνω μελετών υπήρχε μια διαφορά σε σχέση με αυτό των Terzi et al. (2014). Η διαφορά αυτή ήταν ότι στις παραπάνω έρευνες δόθηκαν στα παιδιά προτάσεις με ρήματα και αντίστοιχες εικόνες οι οποίες μπορούσαν να έχουν είτε παθητική είτε αυτοπαθή ερμηνεία. Για τον λόγο ότι μερικά παιδιά διάλεξαν την παθητική ερμηνεία, η οποία χαρακτηρίζεται ως η λιγότερο αναμενόμενη επιλογή, κατάληξαν στο συμπέρασμα ότι έχουν γνώση της παθητικής δομής. Οι Terzi et al. (2014) τόνισαν ότι στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τη κατάκτηση των παθητικών προτάσεων της Ελληνικής, κανένας δεν ισχυρίστηκε ότι τα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική δεν κατανοούν νωρίς τις παθητικές προτάσεις. Σύμφωνα με την εν λόγω μελέτη το 75% των 6χρονων παιδιών κατανοούν αυτό το γραμματικό φαινόμενο, ωστόσο αυτό παρατηρείται σε ηλικίες που τα ίδια παιδιά κατανοούν άλλες προτάσεις σε ποσοστά σχεδόν 100%. Αυτό επέτρεψε στους Terzi et al. (2014) να υποστηρίζουν ότι στην Ελληνική το γραμματικό φαινόμενο των παθητικών προτάσεων αργεί να κατακτηθεί και, συγκεκριμένα, σε καμία περίπτωση πριν από τα 6;06 έτη.

Παρόμοια ευρήματα παρουσίασαν και οι Zombolou et al. (2010), οι οποίοι μελέτησαν την παραγωγή αναιτιατικών ρημάτων σε παιδιά ηλικίας 2;07 έως 4;03 ετών. Πιο συγκεκριμένα ο στόχος ήταν η εκμαίευση της παραγωγής αναιτιατικών ρημάτων π.χ. *πέφτω*, *σπάω*, *σβήνω*, *σκίζω* και *σκάζω*. Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο, τα αναιτιατικά ρήματα μπορούν να εμφανιστούν είτε με ενεργητική μορφολογία, (22α), είτε με μη ενεργητική μορφολογία (22β), και είτε με ενεργητική είτε με μη ενεργητική μορφολογία (22γ). Δηλαδή τα αναιτιακά ρήματα μπορούν να εμφανιστούν με την ίδια μορφολογία που χρησιμοποιείται στα παθητικά ρήματα.

(22) α. Το μπουκάλι άδειασε.

β. Η σημαία σκίστηκε.

γ. Το τραπεζομάντηλο λέρωσε/Το τραπεζομάντηλο λερώθηκε.

Η μέθοδος της μελέτης αυτής ήταν η εξής: παραγωγή των ρημάτων δίνοντας τους εικόνες με δύο διαφορετικούς τρόπους, δηλαδή αρχικά οι εικόνες που δίνονταν δεν περιείχαν δράστη, αλλά έπειτα συμπεριλάμβαναν και μία εικόνα με πιθανό δράστη, κάποιον δηλ., που πιθανώς να είχε προκαλέσει π.χ. *το σβήσιμο*.

Οι Zombolou et al. (2010) συμπέραναν ότι τα παιδιά αγνόησαν τον δράστη και προτίμησαν να παράγουν αναιτιατικά ρήματα με ενεργητική μορφολογία, δηλ., *σβήνει*, και όχι *σβήνεται*. Επομένως το συμπέρασμα των ερευνητών ήταν ότι έχουν συνδέσει τα αναιτιατικά ρήματα με ενεργητική μορφολογία και όχι με τη μη ενεργητική. Άρα τα παιδιά ηλικίας 2;07 έως 4;03 ετών που ερευνήθηκαν, δεν έδειξαν να έχουν κατακτήσει τις παθητικές προτάσεις.

2.3. ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ

2.3.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η αντωνυμία είναι μια λέξη η οποία έχει την λειτουργία και, γενικά την κατανομή μιας ονοματικής φράσης (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 1999). Ο ομιλητής χρησιμοποιεί τις αντωνυμίες, προκειμένου να αντικαταστήσει, χωρίς να το έχει προαναφέρει ή να υποκαταστήσει ένα ονοματικό στοιχείο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιεί τις αντωνυμίες είτε για την αναφορά στον κόσμο της πραγματικότητας είτε για την εξειδίκευση της αναφοράς αυτής. Οι αντωνυμίες διαφοροποιούνται ως προς τον συνδυασμό με τις κλιτικές κατηγορίες του ονόματος, δηλαδή την πτώση, τον αριθμό και το γραμματικό γένος. Κάποιες αντωνυμίες συνδυάζονται με τις κλιτικές κατηγορίες όπως τα ονόματα, κάποιες όπως τα επίθετα και ορισμένες είναι άκλιτες. Πολλές αντωνυμίες είναι ιδιόκλιτες, δηλαδή δεν ακολουθούν την κλίση των ονομάτων. Εκτός από το γένος, τον αριθμό και την πτώση πολλές αντωνυμίες συνδυάζονται και με την κατηγορία του προσώπου (σε ενικό- πληθυντικό αριθμό).

Εγώ-εμένα, εσύ –εσένα

Οι αντωνυμίες διακρίνονται σε εφτά κατηγορίες βάσει του ρόλου τους στο μήνυμα:

- § Προσωπικές
- § Κτητικές
- § Δεικτικές
- § Ερωτηματικές
- § Αναφορικές
- § Αόριστες
- § Αυτοπαθείς

(Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2011)

Στην παρούσα έρευνα, το αντικείμενο απασχόλησης μας αποτελούν οι προσωπικές αντωνυμίες, επομένως θα ακολουθήσει μια λεπτομερής ανάλυση τους.

Οι προσωπικές αντωνυμίες (εγώ, εσύ, κ.λπ.), οι οποίες ονομάζονται έτσι επειδή δηλώνουν αναφορά στο πρώτο, δεύτερο ή τρίτο πρόσωπο, κλίνονται ως προς τον αριθμό και την πτώση. Οι αντωνυμίες τρίτου προσώπου κλίνονται επιπλέον και ως προς το γραμματικό γένος. Το γ' πρόσωπο της ισχυρής προσωπικής αντωνυμίας είναι, στην πραγματικότητα, τύπος της δεικτικής αντωνυμίας *αυτός* (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 1999). Η χρήση των προσωπικών αντωνυμιών στον μηχανισμό του ακροατή-ομιλητή είναι ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς πρέπει να καταλάβει τον ρόλο του μετέχοντα στην επικοινωνία, δηλαδή αυτόν του ομιλητή (αντωνυμία α' προσώπου), αυτόν του συνομιλητή/ακροατή (αντωνυμία β' προσώπου) και τον ρόλο του προσώπου στον οποίο αναφέρονται οι συνομιλητές στην επικοινωνία (αντωνυμία γ' προσώπου) (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2011). Στηριζόμενοι στον Brown, τα στάδια ανάπτυξης των προσωπικών αντωνυμιών είναι πέντε. Στο αρχικό στάδιο εμφανίζεται το «εγώ», ακολουθεί το «εμένα», έπειτα το «εσύ» και αργότερα εμφανίζονται τα «αυτός, αυτή, εμείς» (Bernstein & Tiegerman, 1993).

Οι προσωπικές αντωνυμίες διακρίνονται σε :

- § **Ασθενείς (κλιτικές) προσωπικές αντωνυμίες** : μου, σου, τος-της-το, μας, σας, τοι-εσ,-α
- § **Ισχυρές προσωπικές αντωνυμίες**: εγώ, εσύ, αυτός,-ή,-ό, εμείς, εσείς, αυτοί,-ές,-ά (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 1999).

Η προσωπική αντωνυμία χρησιμοποιείται με τις λειτουργίες του ονοματικού συνόλου. Όταν ο ομιλητής έχει την δυνατότητα να επιλέξει μεταξύ των ισχυρών και των ασθενών τύπων, χρησιμοποιεί τους ισχυρούς για να αποδώσει έμφαση στο πρόσωπο (23α) και τους ασθενείς για την μη εμφατική απλή δήλωση του προσώπου (23β).

(23) α. **Εμένα** ζήτησες;

β. **Με** ζήτησες;

Σε ορισμένες συντακτικές λειτουργίες ο ομιλητής δεν δύναται να επιλέξει ανάμεσα στους ισχυρούς και στους ασθενείς τύπους, καθότι οι δύο τύποι της προσωπικής αντωνυμίας παρουσιάζουν συντακτικές διαφορές (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2011).

Αναλυτικότερα, ο ισχυρός τύπος της προσωπικής αντωνυμίας μπορεί να αποτελεί το υποκείμενο (24α) ή το άμεσο ή έμμεσο αντικείμενο του ρήματος (24β). Αντιθέτως, οι ασθενείς αντωνυμίες κατά κανόνα δεν λειτουργούν ως υποκείμενο του ρήματος, ωστόσο μπορούν να κατέχουν και αυτές την θέση του αντικειμένου (άμεσου (25α) και έμμεσου (25β)). Παράλληλα, όταν λειτουργεί ως αντικείμενο ρήματος, η ασθενής αντωνυμία τίθεται αμέσως πριν από το ρήμα, εκτός από τις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται η προστακτική (25γ) και το γερούνδιο (25δ), στις οποίες ακολουθεί αμέσως μετά το ρηματικό τύπο. Τίποτα δεν μπορεί να παρεμβάλλεται ανάμεσα στον ρηματικό τύπο και την ασθενή αντωνυμία.

(24) α. **Αυτός** είναι όμορφος.

β. Ο Γιάννης είδε **αυτόν**.

(25) α. Ο Γιάννης **τον** είδε.

β. Ο Γιάννης **μου** το έδωσε.

γ. Δίνοντάς **μου** το ή δίνοντάς **το** μου.

δ. Δίνοντάς **μου** το ή δίνοντάς **το** μου.

Ακόμη, ο ισχυρός τύπος στην αιτιατική μπορεί να λειτουργήσει ως αντικείμενο ορισμένων προθέσεων (από, για, χωρίς, με, σε) (26α). Η χρήση των ασθενών τύπων με προθέσεις δεν είναι δυνατή (26β).

(26) α. Ο Γιάννης έδωσε το βιβλίο σε **αυτόν**.

β.* Το έδωσε σε **τον**.

Ένας ισχυρός τύπος προσωπικής αντωνυμίας μπορεί να λειτουργεί από κοινού με μια ασθενή αντωνυμία είτε ως άμεσο αντικείμενο ενός ρήματος (27α), είτε ως έμμεσο (27β) είτε ως κτητικό (27γ).

(27) α. **Εσένα** σε είδα κιόλας.

β. **Εσένα**, που έκανες τόσα πολλά για εμένα, δεν θα σου μιλούσα έτσι.

- γ. - Ο πατέρας μου είναι ναυτικός.
- Ε και; **Εμένα** ο πατέρας μου είναι δικηγόρος.

Επίσης, ένας ισχυρός τύπος μπορεί να συνοδεύεται από μια ονοματική φράση σε παράθεση προς αυτή. Και τα δυο στοιχεία μπορεί να εμφανίζονται στην ονομαστική (28α), αιτιατική (28β) ή γενική (28γ).

- (28) α. **Εμείς** οι Έλληνες.
β. Σε **εμάς** τους Έλληνες.
γ. Βλέπω την ζωή **εσάς** των νέων και με πιάνει τρόμος.

Από την άλλη, η ασθενής αντωνυμία στην γενική εξαρτώμενη από ουσιαστικό χρησιμοποιείται ως κτητική αντωνυμία (29α) και χρησιμοποιείται επίσης για να δηλώσει τον δράστη (γενική υποκειμενική) (29β) ή τον αποδέκτη μιας ενέργειας (γενική αντικειμενική) (29γ). Στις περιπτώσεις αυτές η ασθενής αντωνυμία ακολουθεί πάντα το ουσιαστικό.

- (29) α. Ο πατέρας **μου**.
β. Η βοήθεια **σου**.
γ. Η κατάργηση **σου**.

Επιπρόσθετα, η γενική της ασθενούς αντωνυμίας μπορεί να έχει κτητική λειτουργία έπειτα από επίθετο (30α), αριθμητικό (30β) ή ποσοδεικτικό (30γ) που προηγείται ενός ουσιαστικού.

- (30) α. Το παλιό **μου** αυτοκίνητο.
β. Οι πέντε **της** κόρες.
γ. Με όλη **μου** την καρδιά.

Οι ασθενείς αντωνυμίες στην γενική μπορούν επίσης να αποτελούν συμπλήρωμα επιρρημάτων, κυρίως τοπικών (31α).

- (31) α. Ο Γιάννης κάθισε δίπλα **του**.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι ισχυρές προσωπικές αντωνυμίες έχουν μεγαλύτερο βαθμό συντακτικής ελευθερίας, καθώς μπορούν να μετακινούνται σε διάφορες θέσεις χωρίς να δεσμεύονται. Αντιθέτως, οι ασθενείς δεν μπορούν να μετακινηθούν πάνω από μια άλλη ισχυρότερη δομική μορφή της πρότασης και κατέχουν συγκεκριμένες θέσεις.

Επιπλέον, οι ισχυροί τύποι της προσωπικής αντωνυμίας μπορούν να αποτελούν την κύρια ή μοναδική λέξη σε μια πρόταση χωρίς ρήμα (32α).

- (32) α. Ποιός το έκανε ; **Εγώ**.
* Ποιος το έκανε ; **Με**.

Τέλος, οι αδύνατες αντωνυμίες μπορούν είτε να υποκαθίστανται μέσα σε μια καινούρια συναναφορική πρόταση (33α.) είτε να παραλείπονται (33β.).

(33) α. Του μίλησα και της μίλησα. → Τους μίλησα.

β. Το έχω σκουπίσει και (το έχω) σφουγγαρίσει. → Το έχω σκουπίσει και σφουγγαρίσει.

(Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 1999).

2.3.2 Έρευνες κατάκτησης των προσωπικών αντωνυμιών

Καταρχάς, αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που μελετούν την αυτή καθαυτή κατάκτηση των αντωνυμιών σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Τα ευρήματα σχετικά με την κατάκτηση της παρούσας δομής προέρχονται συνήθως από παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα οποία αποτελούν ομάδες ελέγχου σε πειραματικές διαδικασίες για εύρεση στοιχείων σε παιδικό άτυπο πληθυσμό.

Μια από τις έρευνες λοιπόν κατάκτησης των αντωνυμιών από ελληνόφωνα παιδιά ήταν αυτή των Terzi et al. (2011), η οποία διερεύνησε τις γραμματικές ικανότητες παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος υψηλής λειτουργικότητας ηλικίας 5,08-8,09 ετών (Μ.Ο = 6,06 έτη) συγκρίνοντας τες με αυτές παιδιών ΤΑ. Συγκεκριμένα, μέσω μιας Δοκιμασίας Επιλογής Εικόνας (Picture Selection Task) (ΔΕΕ από εδώ και στο εξής) αξιολογήθηκε η ερμηνεία τόσο του ισχυρού όσο και του ασθενούς τύπου της προσωπικής αντωνυμίας, αλλά και άλλων γραμματικών δομών που δεν αφορούν το σκοπό της παρούσας μελέτης. Κατά την δοκιμασία, παρουσιάζονταν ταυτόχρονα στο παιδί μια ηχογραφημένη πρόταση και 3 έγχρωμες εικόνες μέσω της οθόνης ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Έπειτα, το παιδί καλούνταν να επιλέξει την εικόνα που αντιστοιχούσε στην πρόταση που άκουσε, όπου μόνο μια ήταν η εικόνα στόχος. Η κατανομή των προτάσεων που εξέταζαν τις προσωπικές αντωνυμίες περιείχε την Αρχή Β (θα αναλυθεί παρακάτω). Το ποσοστό σωστών απαντήσεων που σημείωσαν τα παιδιά ΤΑ ήταν 93,3% για τους ισχυρούς τύπους της προσωπικής αντωνυμίας και 99,2% για τους αδύνατους.

Η έρευνα των Terzi et al. (2011) έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα μιας σειράς μελετών της Varlokosta (1999, 2002), όπου ερευνούσε την κατάκτηση της Αρχής Β (ισχυρές και ασθενείς αντωνυμίες) της Θεωρίας της Δέσμευσης στην ελληνική γλώσσα σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) και σε ΤΑ παιδιά. Αναλυτικότερα, στις μελέτες Varlokosta et al. (1999, 2000) χρησιμοποιήθηκε η Δοκιμασία Κρίσης των Τιμών Αλήθειας ενός Εκφωνήματος (Truth Value Judgment Task) (Crain & McKee, 1985, Crain & Thornton, 1998) (ΔΚΤΑΕ από εδώ και στο εξής). Στην δοκιμασία αυτή παρουσιάζονταν στα παιδιά ζευγάρια εκφράσεων και ερωτούνταν αν κάθε ζευγάρι ήταν σωστό ή λάθος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ΤΑ παιδιά με μέσο όρο ηλικίας τα 4;05 έτη σκόραραν 95% και 87% για τα κλιτικά και τις πλήρεις αντωνυμίες ως αντικείμενα ρήματος αντίστοιχα και τα ΤΑ παιδιά με μέσο όρο ηλικίας τα 4;06 έτη σκόραραν 95% για ισχυρούς τύπους δίπλα σε κλιτικά. Επιπλέον, στην δομή αυτή των ισχυρών τύπων δίπλα σε προθέσεις η επίδοση των ΤΑ παιδιών (Μ.Ο=4;06 έτη) ήταν παρόμοια με αυτή των ενηλίκων. Συνεπώς, η Varlokosta (1999, 2002) απέδειξε ότι τα ΤΑ παιδιά δεν παρουσιάζουν προβλήματα κατανόησης της προσωπικής αντωνυμίας, κάτι το οποίο ισχύει τόσο για τον ισχυρό όσο και για τον ασθενή τύπο. Αξιοσημείωτο ακόμη είναι το ότι η Varlokosta (1999) αποδίδει την πρώιμη κατάκτηση των ισχυρών αντωνυμιών από τα ελληνόπουλα στο γεγονός ότι οι ισχυρές αντωνυμίες στα Ελληνικά είναι επίσης δεικτικές, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα.

Είδα αυτόν τον άνθρωπο.

Παράλληλα, η μελέτη των Varlokosta και Nerantzini (2012) εξετάζει την κατανόηση κλιτικών και αυτοπαθών αντωνυμιών στην ΕΓΔ. Μια ΔΕΕ χορηγήθηκε σε 14 ελληνόφωνα παιδιά με ΕΓΔ και σε δύο ομάδες ελέγχου 56 παιδιών ΤΑ. Η μια ομάδα ελέγχου (28 παιδιά) είχε μέσο όρο ηλικίας τα 4;07 έτη και η δεύτερη ομάδα ελέγχου (28 παιδιά) είχε μέσο όρο ηλικίας τα 5;09 έτη. Η δοκιμασία αυτή αποτελούταν από 8 διαφορετικές καταστάσεις χωρισμένες σε απλό και σύνθετο περιεχόμενο. Τα παιδιά ΤΑ είχαν υψηλές επιδόσεις και στα δύο είδη αντωνυμιών. Σημαντικές δυσκολίες τους διαπιστώθηκαν στην κατανόηση των κλιτικών και όχι των αυτοπαθών αντωνυμιών σε συνθήκες συντακτικά σύνθετων προτάσεων (π.χ. *ο μπαμπάς τον είδε να χορεύει και ο μπαμπάς τον είδε δεμένο*).

Η έρευνα των Manika, Varlokosta και Wexler (2011) αξιολόγησε την παραγωγή των κλιτικών ως άμεσα αντικείμενα σε παιδιά με ΕΓΔ και σε ΤΑ παιδιά ηλικίας 3;01-6;00 (Μ.Ο=3;10) μέσω μιας δοκιμασίας βασισμένης στο Schaeffer (1997). Εδώ ο ερευνητής και το παιδί έβλεπαν κάποιες εικόνες και δημιουργούσαν μια ιστορία βάσει αυτών. Ο ερευνητής περιέγραφε την εικόνα και παρουσίαζε τους χαρακτήρες και τα στοιχεία, έτσι ώστε να παρέχει ένα περιεχόμενο που να ευνοεί μια απάντηση με κλιτικό ως άμεσο αντικείμενο. Μετά ο ερευνητής έκανε στο παιδί μια ερώτηση του τύπου «Τι κάνει ο Χ στο Ψ;» και προσδοκώτο από εκείνο μια απάντηση του τύπου «κλιτικό + ρήμα». Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν μια άριστη επίδοση στην έκφραση των κλιτικών από τα ΤΑ ελληνόπουλα, καθώς δεν παρέλειψαν σχεδόν καθόλου τα κλιτικά κατά την παραγωγή τους σε θέση αντικειμένου (96%). Η έρευνα αυτή συμφωνεί με αυτή των Wexler et al. (2002), των Babyonyshev και Marin (2006), των Tsakali και Wexler, (2003) και των Chondrogianni, Marinis και Edward (2010) σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά που μιλούν κάποιες γλώσσες όπως Ισπανικά, Ρουμάνικα και Ελληνικά παράγουν κλιτικά από τα 2 έτη τους και δεν έχουν την τάση να τα παραλείπουν. Ακόμη σύμφωνα με τον Marini (2000) τα κλιτικά εμφανίζονται σύντομα μετά τα οριστικά άρθρα γύρω στην ηλικία των 2;01. Ύστερα από μια σύντομη παράλειψη των κλιτικών η οποία συμπίπτει με την παράλειψη του αντικειμένου τα παιδιά φτάνουν στην στοχευόμενη αρεστή παραγωγή. Εν αντιθέσει, σε άλλες γλώσσες Ιταλικά (Schaeffer, 1997, Guasti, 1994), Γαλλικά (Humman et al., 1996, Jacobowicz, 1997) και Καταλανικά (Wexler et al., 2002, Gavarró et al., 2010) τα ΤΑ παιδιά παραλείπουν πολύ συχνά τα κλιτικά.

Άλλη μια έρευνα για την κατάκτηση των αντωνυμιών είναι αυτή των Stavrakaki και Van den Lely (2010), η οποία εξέτασε τις αυτοπαθείς και ισχυρές αντωνυμίες, αλλά και τα κλιτικά ως γενική κτητική και ως αντικείμενο, με αναφορά τόσο σε επίπεδο παραγωγής όσο και κατανόησης. Για την αξιολόγηση στο επίπεδο αυτό της παραγωγής, παρουσιάζονταν στα παιδιά εικόνες και απαντούσαν σε ερωτήσεις που τους τίθονταν, ενώ για αυτό της κατανόησης χρησιμοποιήθηκε μια ΔΕΕ, όπου έπρεπε τα παιδιά να επιλέξουν την ορθή εικόνα από ένα σύνολο 4 εικόνων βάσει της πρότασης που άκουγαν. Όλα τα παιδιά (3;11-5;03, 4;02-6;02, 4;07-8;03 έτη) ακόμη και αυτά μικρότερης ηλικίας έδειξαν υψηλή επίδοση σε όλες τις δομές τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση. Τα ευρήματα από αυτή την μελέτη υποστηρίζουν προηγούμενες έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά κατακτούν και τους δύο τύπους της προσωπικής αντωνυμίας σε μια πρώιμη ηλικία (Tsakali & Wexler, 2003, Varlokosta, 1999, 2002).

Εκτός των παραπάνω, υπάρχει και η έρευνα του Ανδρεόπουλου (2012), στην οποία διερευνήθηκε το επίπεδο κατανόησης των δυνατών και αδυνάτων τύπων της προσωπικής αντωνυμίας από παιδιά ηλικίας 6;00-8;08, προκειμένου να προσδιοριστεί το πιθανότερο στάδιο κατάκτησης της συγκεκριμένης δομής κατά την ανάπτυξη των ελληνόφωνων παιδιών. Στην μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκε η ΔΕΕ των Terzi et al. (2011). Τα ευρήματα

παρουσιάζουν πως τα παιδιά της Β' τάξης Δημοτικού, δείχνουν να έχουν κατακτήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τον αδύνατο τύπο των προσωπικών αντωνυμιών (97,5%). Ωστόσο, η κατάκτηση των ισχυρών προσωπικών αντωνυμιών φαίνεται να καθυστερεί αρκετά σε σχέση με τις αδύνατες ακόμη και στη Β' τάξη αφού μέσα από την έρευνα αυτή, παρουσιάστηκε πως το ποσοστό των σωστών απαντήσεων για την Α' τάξη ήταν 69% ενώ για την Β' τάξη ήταν 89%. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αντιτίθενται σε αυτά των Varlokosta (1999, 2002), των Terzi et al. (2011), Stavrakaki και Van den Lely (2010) και Tsakali και Wexler (2003). Μολοταύτα, επιβεβαιώνουν αυτά των Conroy et al. (2009), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι σε γλώσσες οι οποίες περιλαμβάνουν και τους δύο τύπους προσωπικών αντωνυμιών τα παιδιά καθυστερούν στην κατάκτηση της κατανόησης των ισχυρών αντωνυμιών έναντι των ασθενών. Αξίζει να αναφερθεί πως οι Conroy et al. (2009) αλλά και οι Baauw et al. (2011), ισχυρίστηκαν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας πάνω στην ερμηνεία των αντωνυμιών μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με τη μεθοδολογική προσέγγιση. Συγκεκριμένα οι Conroy et al. (2009), βρήκαν ότι το πρόβλημα της αναφοράς των ισχυρών αντωνυμιών εμφανίζεται κυρίως στον συγκεκριμένο τύπο δοκιμασίας, δηλαδή σε αυτόν της επιλογής. Στον ισχυρισμό αυτό των Conroy et al. (2009) αντιτίθεται η έρευνα των Sanoudaki και Varlokosta (2014), η οποία είχε στόχο να εξετάσει το κατά πόσο οι μεθοδολογικοί χειρισμοί επηρεάζουν την ερμηνεία των προσωπικών αντωνυμιών. Συγκεκριμένα, διεξήχθησαν δύο πειράματα σε παιδικό (ΜΟ=5;03 και 5;04 έτη) και ενήλικο πληθυσμό ΤΑ. Στο πρώτο πείραμα ως δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε η ΔΚΤΑΕ (Wexler & Chien, 1985), ενώ στο δεύτερο χορηγήθηκε μια ΔΕΕ. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα ελληνόπουλα στις δοκιμασίες ερμηνείας και των δύο τύπων της προσωπικής αντωνυμίας απαντούσαν όπως οι ενήλικες ανεξάρτητα της πειραματικής δοκιμασίας που χρησιμοποιούταν. Συνεπώς, φαίνεται ότι οι μεθοδολογικοί χειρισμοί δεν επηρεάζουν την ερμηνεία της προσωπικής αντωνυμίας. Όμως, τα πειραματικά αποτελέσματα έδειξαν επιπλέον ότι τα παιδιά όπως και οι ενήλικες συχνά αποδέχονται την αναφορική ερμηνεία στον δυνατό τύπο όταν μια ΔΕΕ εφαρμόζεται (πείραμα 2). Κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει στην περίπτωση της ΔΚΤΑΕ, όπου και οι δύο πληθυσμοί αποδέχονται μόνο την δεικτική ερμηνεία για τον ισχυρό τύπο. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η ανιχνευμένη διαφορά μεταξύ των δύο τύπων της προσωπικής αντωνυμίας δεν μπορεί να συνδεθεί με την υπόθεση ασυμμετρίας των ισχυρών-ασθενών τύπων στην γλωσσική κατάκτηση. Βάσει της υπόθεσης της ασυμμετρίας τα παιδιά έχουν δυσκολία στο να εγκαθιδρύσουν την ενήλικη ερμηνεία για τους ισχυρούς τύπους (αλλά όχι για τα κλιτικά), ερμηνεύοντας αυτά περιστασιακά ως αυτοπαθή στοιχεία. Σε αντίθεση, τα αποτελέσματα της έρευνας των Sanoudaki και Varlokosta (2014), αποδεικνύουν ότι τα παιδιά έχουν ενήλικες ερμηνείες και για τα δύο στοιχεία, ακολουθώντας τους ενήλικες όπου περιστασιακά δέχονται αναφορικές ερμηνείες στους ισχυρούς τύπους όταν εξετάζονται σε μια ΔΕΕ. Κατά συνέπεια, τα αποτελέσματα του πειράματος 2 δεν μπορούν να υποστηρίξουν την υπόθεση στην σχέση ανάμεσα στα κλιτικά και τους ισχυρούς τύπους στην παιδική γλώσσα (ασυμμετρία ή όχι ασυμμετρία).

Τέλος, σε μια πρόσφατη έρευνα της Varlokosta (2015), διερευνήθηκε η κατάκτηση του γ' προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας (και των δύο τύπων) ως αντικείμενο σε πεντάχρονα παιδιά σε 16 γλώσσες συμπεριλαμβανομένης και της Ελληνικής. Για την διεξαγωγή του πειράματος παρουσιαζόταν στο παιδί μια εικόνα με ένα κινούμενο σχέδιο να κάνει κάτι σε ένα άλλο χαρακτήρα ή σε κάποιο αντικείμενο. Ο εξεταστής περιέγραφε την εικόνα και ύστερα έκανε μια ερώτηση μερικής άγνοιας που εισαγόταν με το «γιατί» (why-question), όπου την απάντηση αποτελούσε μια αιτιολογική πρόταση (επειδή) που περιείχε μια αντωνυμία.

Π.χ. Ερευνητής : «Το αγόρι βρέχει την γάτα και η γάτα είναι βρεγμένη. Γιατί είναι τόσο βρεγμένη η γάτα; Η γάτα είναι βρεγμένη...»

Απάντηση στόχος: «...επειδή το αγόρι έβρεξε αυτή.»

Κρίνεται απαραίτητο να υπογραμμιστεί ότι η Varlokosta (2015) για γλώσσες που είχαν μόνο κλιτικά, προσδοκάτο από τα παιδιά να παράγουν κλιτικά και για γλώσσες που εμφάνιζαν και τους δύο τύπους της προσωπικής αντωνυμίας, όπως τα Ελληνικά, αναμένονταν η χρήση και των δύο. Σχετικά όμως με την βαθμολόγηση, δεν διέκριναν ανάμεσα στους ισχυρούς και ασθενείς τύπους, καθότι θα ήταν δύσκολο να γίνει αυτό για όλες τις γλώσσες. Επομένως, ο ισχυρός και ο ασθενής τύπος συμψηφίστηκε στην βαθμολόγηση. Έτσι, τα ελληνόφωνα παιδιά φάνηκε να παράγουν την προσωπική αντωνυμία με ποσοστό 92,1% έναντι των ενηλίκων με 98,4%. Γενικότερα, τα ευρήματα έδειξαν ότι τα παιδιά μπορούν να παράγουν αντωνυμίες στα πέντε τους έτη, κάτι το οποίο ισχύει για όλες τις γλώσσες, ωστόσο σε διαφορετικές αναλογίες.

Ακόμη, σύμφωνα με την Stephany (1995), προκύπτει πως πρώτα αναπτύσσεται το τρίτο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας στην ονομαστική (αυτός,-ή,-ό), έπειτα το πρώτο (εγώ-ονομαστική), μετά το δεύτερο (εσύ-ονομαστική) και τελευταία αναπτύσσονται οι τύποι «εμένα, εσένα», οι υπόλοιπες δηλαδή πτώσεις.

Συνοψίζοντας, η κατανόηση και η παραγωγή των προσωπικών αντωνυμιών, τόσο των ισχυρών, όσο και των αδύνατων τύπων δεν παρουσιάζει προβλήματα για τα ΤΑ ελληνόπουλα ήδη από μικρή ηλικία.

2.4.Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ-BINDING THEORY

2.4.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Σύμφωνα με τον Chomsky (1981) η Θεωρία της Αναφορικής Δέσμευσης (Binding Theory) αφορά στις σχέσεις δέσμευσης μεταξύ των διάφορων τύπων αντωνυμιών και των ονοματικών φράσεων στις οποίες αναφέρονται. Αναλυτικότερα, σχετίζεται με τους κανόνες που ορίζουν πώς η αναφορά των πρώτων εξαρτάται από την αναφορά των δεύτερων. Η Θεωρία της Αναφορικής Δέσμευσης αποτελείται λοιπόν από ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι παρουσιάζουν διαγλωσσική ισχύ, συνεπώς συνιστούν Καθολικές Αρχές. Οι Αρχές της Αναφορικής Δέσμευσης (Binding Principles) είναι τρεις και παρατίθενται παρακάτω:

Αρχή Α: Ένα αναφορικό στοιχείο (αυτοπαθείς αντωνυμίες) πρέπει να δεσμεύεται αναφορικά στην κυβερνητική του κατηγορία (πρόταση).

Αρχή Β: Ένας αντωνυμικός τύπος (προσωπικές αντωνυμίες) πρέπει να είναι ελεύθερος μέσα στην κυβερνητική του κατηγορία (πρόταση).

Αρχή Γ: Μία λεξική ονομαστική φράση (ΟΦ), πρέπει να είναι ελεύθερη παντού.

Η Αρχή Α λοιπόν εξηγεί γιατί η πρόταση (34α) είναι γραμματική, αλλά οι (34β) και (34γ) αντιγραμματικές. Συγκεκριμένα, η πρόταση (34α) είναι γραμματική διότι η αυτοπαθείς αντωνυμία «τον *ενατό του*» δεσμεύεται από την κατάλληλη ΟΦ «ο *Γιάννης*» (η ΟΦ είναι γένους αρσενικού, ενικού αριθμού και ονομαστικής πτώσης όπως και η αυτοπαθείς αντωνυμία καθώς επίσης και τα δύο στοιχεία βρίσκονται στην ίδια πρόταση). Αντιθέτως, η

πρόταση (34β) είναι αντιγραμματική, καθότι η πρόταση που περιέχει την αυτοπαθή αντωνυμία δεν δεσμεύεται από την κατάλληλη ΟΦ αφού δεν συμφωνούν ως προς το χαρακτηριστικό του γένους (το «Μαρία» είναι θηλυκό ενώ το «τον ευατό του» αρσενικό). Ακόμη, η ίδια αρχή εξηγεί και την αντιγραμματικότητα της πρότασης (34γ), δηλαδή ενώ υπάρχει μια κατάλληλη ΟΦ «ο Γιάννης» στην οποία μπορεί να αναφερθεί η αυτοπαθής αντωνυμία (συμφωνούν σε γένος, αριθμό και πτώση), αυτή η ΟΦ, δεν βρίσκεται μέσα στην ίδια πρόταση αλλά στην προηγούμενη, και κατά συνέπεια παραβιάζεται η Αρχή Α.

(34) α. Ο Γιάννης είδε **τον εαυτό του**.

β. * Η Μαρία είδε **τον εαυτό του**.

γ. * Ο Γιάννης νομίζει ότι η Μαρία είδε **τον εαυτό του** στον καθρέφτη.

Η Αρχή Β, η οποία έχει σχέση με τις προσωπικές αντωνυμίες, εξηγεί γιατί η (35α) είναι γραμματική, ενώ η (35β) αντιγραμματική. Βάσει λοιπόν της Αρχής Β, η αντωνυμία «αυτόν/τον» στην πρόταση (35α) δεν αναφέρεται στο Γιάννη, αλλά σε κάποιο άλλο πρόσωπο, όπως γίνεται φανερό από τους διαφορετικούς δείκτες που έχουν σημειωθεί. Εν αντιθέσει, στην πρόταση (35β) το «αυτόν/τον» αναφέρεται στον Γιάννη, παραβιάζοντας έτσι την Αρχή Β, εφόσον η αντωνυμία και η ΟΦ βρίσκονται στην ίδια πρόταση. Τέλος, η Αρχή Β αποδεικνύει την γραμματικότητα της πρότασης (35γ), γιατί η αντωνυμία «αυτόν/τον» αναφέρεται σε μία ΟΦ έξω από την πρόταση στην οποία βρίσκεται.

(35) α. Ο Γιάννης₁ είδε αυτόν₂.

ή Ο Γιάννης₁ τον₂ είδε.

β. *Ο Γιάννης₁ είδε αυτόν₁.

ή Ο Γιάννης₁ τον₁ είδε.

γ. Ο Γιάννης₁ νομίζει ότι η Μαρία είδε αυτόν₁ /τον₁ είδε.

Η Αρχή Γ εξηγεί την αντιγραμματικότητα των προτάσεων (36α) και (36β). Αρχικά, κάποιος ίσως θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι η πρόταση (36α) εξηγείται με βάση την Αρχή Β, καθώς η αντωνυμία «αυτός» και η λεξική ΟΦ «ο Γιάννης» βρίσκονται στην ίδια πρόταση (δηλαδή παρόμοια εξήγηση με την πρόταση (35α)). Ωστόσο, η (36β) προφανώς και δεν μπορεί να ερμηνευτεί όπως η (35γ), αφού η μία είναι γραμματική ενώ η άλλη όχι. Στην πρόταση (36β) δηλαδή η ΟΦ «τον Γιάννη» δεσμεύεται αναφορικά στην πρόταση στην οποία ανήκει, γεγονός που παραβιάζει την Αρχή Γ, η οποία αναφέρει ότι μια λεξική ΟΦ πρέπει να είναι ελεύθερη παντού. Αυτή η εναλλακτική δεν θα είχε προκύψει αν είχαμε αναλύσει τον όρο κυβερνητική κατηγορία (αντί για πρόταση) που σημειώσαμε παραπάνω.

(36) α. *Αυτός₁ είδε τον Γιάννη₁.

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

Να σημειωθεί ότι στην παρούσα έρευνα ένα από τα αντικείμενα μελέτης μας αποτελεί η δέσμευση των αντωνυμιών και όχι των ΟΦ, συνεπώς δεν θα ασχοληθούμε περαιτέρω με την Αρχή Γ.

2.4.2. Έρευνες κατάκτησης της δέσμευσης των αντωνυμιών

Πρώτα από όλα, αναφορικά με την κατάκτηση κάποιας Αρχής, είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι κατάκτηση σημαίνει συμμόρφωση με την εκάστοτε Αρχή. Αναλυτικότερα, τα παιδιά χρειάζεται πρώτα να κατανοήσουν την σημασία της λέξης που υπόκειται στη κάθε Αρχή, δηλαδή την σημασία των ποικίλων αντωνυμιών όπως «τον εαυτό του», «αυτός», «τον» κλπ. και έπειτα να βρίσκουν σε ποιες ΟΦ δύναται να αναφέρονται (Barabati, Efthymiou & Terzi, 2011).

2.4.2.1. Έρευνες Κατάκτησης της Αρχής Α

Σε μια σειρά ερευνών γλωσσικής κατάκτησης της Varlokosta (1999, 2002) φάνηκε ότι η κατάκτηση των αυτοπαθών αντωνυμιών από παιδιά με μητρική την Ελληνική όντως πραγματοποιείται αρκετά νωρίς, σε ένα μοτίβο παρόμοιο με αυτό των άλλων γλωσσών. Αναλυτικά, στις μελέτες της Varlokosta (1999, 2002) παιδιά ΤΑ με μέσο όρο ηλικίας τα 4;05 έτη σημείωσαν ποσοστό κατανόησης των αυτοπαθών αντωνυμιών 86% και 87% στην πρώτη και στην δεύτερη έρευνα αντίστοιχα. Προβλήματα λοιπόν στην ερμηνεία των αυτοπαθών στοιχείων δεν παρατηρούνται, παρά μόνο όταν αυτά βρίσκονται σε περιβάλλον με δύο πιθανά αντικείμενα αναφοράς. Σχετική έρευνα έδειξε πως σε μια πρόταση όπου υπάρχουν δύο ουσιαστικά, όπως *Ο δάσκαλος δίπλα στον μαθητή πλένει τον εαυτό του*, τα παιδιά επέλεξαν για την αυτοπαθή αντωνυμία λανθασμένο αντικείμενο αναφοράς (ο μαθητής) γύρω στο 30% των περιπτώσεων (Varlokosta, 2001). Προβλήματα αυτού του είδους δεν διαπιστώθηκαν σε αντίστοιχη έρευνα στην Αγγλική (Avrutin & Cunningham, 1997), και η διαφορά στην κατανόηση των αυτοπαθών ανάμεσα στην Ελληνική και στην Αγγλική δεν έχει λάβει ως τώρα ικανοποιητική εξήγηση (Sanoudaki & Varlokosta, 2012). Παράλληλα, υπάρχουν άλλες δύο έρευνες που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της Varlokosta (1999, 2002), είναι αυτές των Terzi et al. (2011) και του Ανδρεόπουλου (2012). Ειδικότερα, στην έρευνα των Terzi et al. (2011) τα ελληνόπουλα ηλικίας 5;08-6;09 σκόραραν 99,2% για τις αυτοπαθείς αντωνυμίες ενώ σε αυτή του Ανδρεόπουλου (2012) τα παιδιά της Α' τάξης Δημοτικού, δείχνουν να έχουν κατακτήσει την αναφορά των αυτοπαθών αντωνυμιών σε ποσοστό 98%, και τα παιδιά της Β' τάξης Δημοτικού, δείχνουν να την έχουν κατακτήσει πλήρως.

Επιπρόσθετα, έρευνες επί της Αγγλικής, αποδεικνύουν ότι η κατάκτηση της Αρχής Α λαμβάνει χώρα στην ηλικία των 4 ετών. Μολοταύτα, σε μια έρευνα τους οι McDaniel, Cairns και Hsu (1990) βρήκαν ότι τα παιδιά κάποιες φορές επιτρέπουν στις αυτοπαθείς αντωνυμίες να αναφέρονται σε κάποια ΟΦ έξω από την πρόταση στην οποία βρίσκονται. Οι παραπάνω ερευνήτριες απέδωσαν το γεγονός αυτό στο ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους τύπους των αυτοπαθών αντωνυμιών *himself, herself, ourselves*, κ.λπ., ως σύνθετους τύπους. Έτσι, θεωρούν ότι οι αυτοπαθείς αντωνυμίες έχουν ως πρώτο συνθετικό μία αντωνυμία "him" και ως δεύτερο συνθετικό το "-self", δηλ. "him+self", "her+self", "our+self", κλπ., δηλαδή κάπως όπως μια μη οριστική αντωνυμία. Αυτό επίσης φαίνεται και από το γεγονός ότι κάποιες φορές παράγουν λάθος εκφράσεις, όπως "hissself". Σχετικά με την ερμηνεία που δόθηκε από τις McDaniel, Cairns και Hsu (1990), να σημειώσουμε ότι στη έρευνα των Terzi et al. (2011) γίνεται μια παρόμοια απλή αναφορά, λέγοντας ότι οι αυτοπαθείς αντωνυμίες στα Ελληνικά είναι σύνθετοι τύποι. Αυτές αποτελούνται από ένα αναφορικό στοιχείο «εαυτός», όπου προηγείται από ένα οριστικό άρθρο «ο» και ακολουθείται από μια κτητική αντωνυμία «του».

2.4.2.2. Έρευνες Κατάκτησης της Αρχής B

Η κατάκτηση της Αρχής B έχει αναδειχθεί σε ένα από τα μεγαλύτερα αινίγματα στην κατάκτηση της γλώσσας. Κι αυτό γιατί έρευνες σε αρκετές γλώσσες έχουν δείξει πως τα παιδιά έως την ηλικία των έξι περίπου χρόνων προσδίδουν αυτοπαθή ερμηνεία στις προσωπικές αντωνυμίες, ενώ αντίστοιχα προβλήματα δεν παρουσιάζονται με τα αυτοπαθή στοιχεία (Chien & Wexler, 1990, Wexler & Chien, 1985, McDaniel et al., 1990, Avrutin & Wexler, 1992, Philip & Coopmans, 1996). Για παράδειγμα, μια πρόταση όπως “The princess is painting her” «Η πριγκίπισσα τη βάφει» ερμηνεύεται κάποιες φορές από τα παιδιά ως “The princess is painting herself” «Η πριγκίπισσα βάφει τον εαυτό τη». Η συμπεριφορά αυτή των αντωνυμιών, που περιορίζεται στην κατανόηση και όχι στην παραγωγή προτάσεων, έχει ονομαστεί Φαινόμενο της Καθυστέρησης της Αρχής B (Delay of Principle B Effect), καθώς, στο πλαίσιο της Θεωρίας της Αναφορικής Δέσμευσης (Chomsky, 1981, 1986), αποτελεί φαινομενική παραβίαση της αρχής αυτής. Από τις απόπειρες ανάλυσης του φαινομένου, η πιο γνωστή είναι εκείνη των Grodzinsky και Reinhart (1993), η οποία αποδίδει το φαινόμενο σε δυσκολίες των παιδιών με μια πραγματολογική αρχή (Rule I) που ρυθμίζει τη συναναφορά των αντωνυμικών στοιχείων (βλ. επίσης Chien & Wexler 1990) (Sanoudaki & Varlokosta, 2012).

Σε ένα από τα πρώτα τους πειράματα οι Chien και Wexler έδωσαν σε αγγλόφωνα παιδιά προτάσεις όπως:

(37) α. *Kitty (το κουκλάκι) says that Sarah (το παιδί) should point to her.*

και το παιδιά έδειξαν τον εαυτό τους. Τέτοιου είδους λάθη επαναλήφθηκαν σε πολλά πειράματα. Θα πρέπει να διευκρινίσουμε σε αυτό το σημείο ότι τα παιδιά δεν κάνουν λάθη όταν η ΟΦ δεν είναι λεξική (δηλ., κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο), αλλά είναι ποσοδείκτης, όπως στην πρόταση (38α). Όταν πρόκειται για τέτοιες περιπτώσεις τα παιδιά ξέρουν ότι το “him” δεν μπορεί να έχει πεδίο αναφοράς το “every boy”.

(38) α. *Every boy loves him.*

Έχουν δοθεί πολλές εξηγήσεις στο γιατί η συμπεριφορά των παιδιών σε προτάσεις όπως η (37α) διαφέρει από τη συμπεριφορά τους στην (38α). Μέσα από την ανασκόπηση τους οι Comroy et al. (2009) σχετικά με όλες τις μελέτες που έχουν γίνει επί της Αρχής B, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι πιθανώς τα παιδιά να μην καθυστερούν τόσο πολύ στη συμμόρφωσή τους προς αυτή, αλλά τα αποτελέσματα που τα δείχνουν έτσι να οφείλονται στη λανθασμένη μεθοδολογία που ακολουθείται, η οποία ως επί το πλείστον, είναι επιλογή εικόνας. Έχει όμως ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο να αναφερθούμε σε μελέτες που έχουν γίνει επί της Αρχής B σε άλλες γλώσσες, και κυρίως σε εκείνες που έχουν κλιτικές αντωνυμίες, καθώς παρουσιάζουν διαφορετικά αποτελέσματα. Για την Ιταλική (McKee, 1992) και την Ισπανική γλώσσα (Padilla, 1990, Baauw et al., 1997), οι οποίες χρησιμοποιούν κλιτικά, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά κατακτούν νωρίς την Αρχή B όταν χρησιμοποιούνται κλιτικές αντωνυμίες. Εντούτοις, και σε αυτές τις γλώσσες, τα παιδιά καθυστερούν ως προς την Αρχή B όταν, αντί κλιτικών, χρησιμοποιούνται ισχυρές αντωνυμίες.

Η Ελληνική ανήκει στον ίδιο τύπο γλωσσών με την Ιταλική και την Ισπανική όσον αφορά αυτό το χαρακτηριστικό, μιας και χρησιμοποιεί κλιτικές αντωνυμίες (39α) και σε μικρότερο βαθμό, αν όχι καθόλου, ισχυρές αντωνυμίες στην ίδια θέση (39β).

(39) α. Ο Γιάννης τον είδε

β. Ο Γιάννης είδε αυτόν.

Μια σειρά από μελέτες στα Ελληνικά της Varlokosta (1999, 2000) δείχνουν ότι τα παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική δεν καθυστερούν ως προς την κατάκτηση της Αρχής Β όταν χρησιμοποιείται ο ασθενής τύπος της προσωπικής αντωνυμίας (39α), στοιχείο που είναι σύμφωνο με τα ευρήματα για την Ιταλική (McKee, 1992) και την Ισπανική γλώσσα (Padilla 1990, Baauw et al., 1997). Αντιθέτως, με την Ιταλική, Ισπανική, Ρωσική, Ολλανδική αλλά και Αγγλική όμως, δεν φαίνεται τα παιδιά να καθυστερούν ως προς την Αρχή Β, ούτε με την χρήση ισχυρών αντωνυμιών (39β). Η Varlokosta (2002) ερμηνεύει την συμπεριφορά των ελληνόπουλων βάσει του γεγονότος ότι οι ισχυρές προσωπικές αντωνυμίες της Ελληνικής έχουν και μια δεικτική μορφολογία (40α), κάτι που δεν συμβαίνει με άλλες γλώσσες, οι οποίες έχουν άλλους τύπους για τις δεικτικές αντωνυμίες, (40β), και άλλους για τις ισχυρές (40γ).

(40) α. Αυτό το βιβλίο διάβασε!

β. Read this book!

γ. John loves him.

Μία σταθερά στα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, η οποία έχει περάσει σε γενικές γραμμές απαρατήρητη, είναι ότι τα ποσοστά σωστών απαντήσεων για την ισχυρή αντωνυμία «αυτόν/αυτήν» είναι πάντα ελαφρώς χαμηλότερα από τα αντίστοιχα ποσοστά για τα κλιτικά «τον/την». Για παράδειγμα, στην έρευνα της Varlokosta (1999, 2000), τα παιδιά έδωσαν σωστές απαντήσεις στη συνθήκη των κλιτικών στο 95% των περιπτώσεων, ενώ στη συνθήκη των ισχυρών αντωνυμιών στο 87% των περιπτώσεων. Τα αποτελέσματα του ελληνικού τμήματος της έρευνας της Sanoudaki (2003) πάνω στη δίγλωσση κατάκτηση Ελληνικής-Αγγλικής, παρουσίασαν παρόμοια ασυμμετρία: σωστές απαντήσεις για τα κλιτικά και τις ισχυρές αντωνυμίες δόθηκαν από τα παιδιά στο 90% και 80% των περιπτώσεων αντίστοιχα. Το ίδιο ισχύει και για την μελέτη των Terzi et al. (2011) όπου σημειώθηκε 99,2% και 93,3% για τα κλιτικά και τις ισχυρές αντωνυμίες αντίστοιχα, αλλά και για την μελέτη του Ανδρεόπουλου (2012), όπου τα παιδιά της Β΄ Δημοτικού σκόραραν 97,5% για τα κλιτικά και 89% για τις πλήρεις αντωνυμίες. Η ασυμμετρία αυτή δεν είναι σε καμία έρευνα αρκετά μεγάλη, και θα μπορούσε απλά να αγνοηθεί ως πειραματικός θόρυβος, αλλά η παρουσία της και η κατεύθυνση της είναι σταθερή. Εναλλακτικά, θα μπορούσε ίσως να αναλυθεί ως ελαφρύ Φαινόμενο της Καθυστέρησης της Αρχής Β, που όμως δεν ήταν αρκετά ισχυρή ώστε να δημιουργήσει μεγάλη διαφορά (Sanoudaki & Varlokosta, 2012). Μια πρόταση για την ερμηνεία αυτής της ασυμμετρίας βρίσκουμε στη Sanoudaki (2003), όπου προτείνεται πως η αιτία για τα ελαφρώς χαμηλότερα ποσοστά στις ισχυρές αντωνυμίες είναι η παραβίαση της Αρχής της Ελαχιστοποίησης (Minimality Condition) στην επιλογή προσωπικής αντωνυμίας (Cardinaletti & Starke, 1999). Η αρχή αυτή απαιτεί τη χρήση του ασθενέστερου αντωνυμικού τύπου που επιτρέπεται σε κάθε περιβάλλον. Συνεπώς, καθώς τα κλιτικά είναι πιο ασθενείς τύποι από ότι οι ισχυρές αντωνυμίες (Cardinaletti & Starke, 1999), έπεται ότι εάν σε ένα περιβάλλον μπορεί να χρησιμοποιηθεί το κλιτικό «τον/τον», τότε η χρήση της ισχυρής αντωνυμίας «αυτόν/αυτήν» δεν επιτρέπεται. Αυτή η αρχή, που υποστηρίζεται στη Sanoudaki (2003), παραβιάζεται στις σχετικές έρευνες πάνω στην κατάκτηση της αναφορικής δέσμευσης στα ελληνικά, καθώς ο ισχυρός τύπος της προσωπικής αντωνυμίας «αυτόν/αυτήν» χρησιμοποιήθηκε σε περιβάλλοντα όπου θα μπορούσε να έχει χρησιμοποιηθεί το κλιτικό «τον/την». Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση της ισχυρής αντωνυμίας στην πρόταση «Ο μπαμπάς έντυσε αυτόν», σε περιβάλλον όπου θα μπορούσε να έχει χρησιμοποιηθεί το κλιτικό «Ο μπαμπάς τον έντυσε». Η ανάλυση αυτή υποστηρίζεται από το γεγονός ότι στις περιπτώσεις στις οποίες ο ισχυρός τύπος χρησιμοποιήθηκε σε περιβάλλον

όπου η χρήση του κλιτικού δεν επιτρέπεται από τη γραμματική (για παράδειγμα, σε προθετική φράση), τα ποσοστά ήταν υψηλότερα (95%) (Varlokosta, 2001).

Εν κατακλείδι, φαίνεται ξεκάθαρα ότι το Φαινόμενο της Καθυστέρησης της Αρχής Β δεν συναντάται στην Ελληνική. Τα ελληνόπουλα δεν ερμηνεύουν ούτε τα κλιτικά ούτε την ισχυρή αντωνυμία ως αυτοπαθή στοιχεία (δηλ. ως τον εαυτό του/τον εαυτό της). Τέλος, η απουσία δυσκολιών με τον ισχυρό τύπο της προσωπικής αποτελεί εξαίρεση στον διαγλωσσικά ισχύοντα κανόνα.

2.5 ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

2.5.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Σε αυτήν την ενότητα θα αναφερθούμε στις αναφορικές προτάσεις, δηλαδή στις δευτερεύουσες προτάσεις οι οποίες αναφέρονται σε ένα κύριο ή δευτερεύοντα όρο άλλης πρότασης, για τον οποίο γίνεται λόγος. Στην Ελληνική υπάρχουν δύο τρόποι σχηματισμού αναφορικών προτάσεων. Ο ένας χρησιμοποιώντας την αναφορική αντωνυμία «ο οποίος-η οποία-το οποίο» και ο άλλος χρησιμοποιώντας το αναφορικό επίρρημα «που». Το «που» είναι ένα άκλιτο επίρρημα, χωρίς να σημειώνεται πτώση, αριθμός και γένος, ενώ το «ο οποίος» είναι μια πλήρως κλιτή αναφορική αντωνυμία. Οι αναφορικές προτάσεις που εισάγονται με το «ο οποίος» δεν χρησιμοποιούνται τόσο συχνά στην Νέα Ελληνική (Varlokosta, 1998), όπως εκείνες που εισάγονται με το «που», καθώς το αναφορικό επίρρημα «που» αποτελεί τον καθομιλούμενο τρόπο σχηματισμού αναφορικών προτάσεων (Varlokosta & Armon-Lotem, 1998). Ακόμη, οι αναφορικές προτάσεις μπορεί να είναι είτε αναφορικές προτάσεις αντικειμένου, (41α), είτε αναφορικές προτάσεις υποκειμένου, (41β), δηλαδή προτάσεις στις οποίες η κενή κατηγορία κατέχει θέση αντικειμένου ή υποκειμένου. Οι προτάσεις αυτές διαφέρουν μεταξύ τους όσον αφορά τη θέση από την οποία έχει μετακινηθεί το στοιχείο αναφοράς. Οι αναφορικές προτάσεις υποκειμένου σχηματίζονται με τη μετακίνηση του υποκειμένου της αναφορικής πρότασης: π.χ. *Ο άνθρωπος [που t1 έφαγε ένα παγωτό]*. Παράλληλα, οι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου σχηματίζονται με τη μετακίνηση του αντικειμένου της αναφορικής πρότασης: π.χ. *Το παγωτό [που έφαγε ο Γιάννης t1]*. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις, το στοιχείο που μετακινείται αφήνει στην αρχική του θέση ένα ίχνος (t).

(41) α. Το παγωτό που έφαγε ο Γιάννης.

β. Ο άνθρωπος που έφαγε ένα παγωτό.

2.5.2. Έρευνες κατάκτησης των αναφορικών προτάσεων

Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων έχει μελετηθεί εκτενώς σε ποικίλες γλώσσες. Ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει έντονα τη βιβλιογραφία σχετικά με την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων είναι το γεγονός ότι τα παιδιά παρουσιάζουν διαφορετική απόδοση στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου σε σύγκριση με αυτές του αντικειμένου. Διαγλωσσικά ερευνητικά ευρήματα παρουσιάζουν ένα σχετικά σταθερό μοτίβο απόδοσης αφού δείχνουν ότι οι αναφορικές υποκειμένου κατακτώνται σημαντικά πιο εύκολα από τις αναφορικές αντικειμένου (Frauenfelder, Segui & Mehler 1980, King & Kutas 1995,

Schriefers, Friederici & Kuehn 1995, McKee & McDaniel, 2001, Arosio, Adani & Guasti, 2006).

Αυτά τα ευρήματα έχουν ερμηνευτεί από την άποψη του μήκους των εξαρτήσεων που απαιτείται για τις αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου. Όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα, το κενό πλήρωσης της εξάρτησης στις προτάσεις υποκειμένου (42α) είναι μικρότερο από αυτό των προτάσεων αντικειμένου (42β):

- (42) α. Η γυναίκα που t φιλάει τον άνδρα.
β. Η γυναίκα που φιλάει t ο άντρας.

Αναλυτικότερα, όταν τα παιδιά επεξεργάζονται μια αναφορική πρόταση, επιχειρούν αρχικά μια ανάλυση υποκειμένου, τοποθετώντας ένα κενό στη θέση του υποκειμένου της αναφορικής πρότασης. Όταν στην αναφορική πρόταση υπάρχει υποκείμενο πριν το ρήμα (αναφορική υποκειμένου), αυτή η ανάλυση εγκαταλείπεται αμέσως μόλις δουν την ΟΦ. Εν αντιθέσει, όταν έχουμε μια αναφορική πρόταση αντικειμένου με μεταρρηματικό υποκείμενο, στο οποίο η αμφισημία επιλύεται μέσω του χαρακτηριστικού του αριθμού, τότε τα παιδιά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ξεκινούν τοποθετώντας ένα κενό στη θέση του υποκειμένου της αναφορικής πρότασης. Όταν συναντούν το ρήμα και αυτό δεν βρίσκεται στον ίδιο αριθμό με το κενό υποκείμενο, αντιλαμβάνονται πως έχουν κάνει κάποιο λάθος, ωστόσο δεν είναι σε θέση να επαναanalύσουν. Με άλλα λόγια, η ερμηνεία των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου είναι η προτιμώμενη ερμηνεία και αυτή των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου αποκτάται μέσω μιας επαναανάλυσης, η οποία απαιτεί επιπλέον χρόνο. Δηλαδή υπάρχει πάντα προτίμηση για τις μικρότερες αλυσίδες κατά την επεξεργασία της πρότασης. Αυτή η προτίμηση είναι γνωστή στην βιβλιογραφία ως Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας (De Vincenzi, 1991) (Guasti, Stavrakaki & Arosio, 2008).

Ανάμεσα στις παραπάνω διαγλωσσικές έρευνες, υπάρχει και αυτή των Belletti et al. (2012), οι οποίοι βασίζόμενοι στους ισχυρισμούς του Grillo (2003, 2009), ο οποίος στηρίχτηκε στη Σχετικοποίηση της Ελάχιστης Απόστασης, υποστήριξαν ότι το γραμματικό χαρακτηριστικό του γένους προκαλεί διαφορετική συμπεριφορά ως προς τις αναφορικές προτάσεις σε παιδιά ηλικίας 3;09-5;05 ετών με μητρική γλώσσα την Εβραϊκή. Σύμφωνα την Σχετικοποίηση της ελάχιστης απόστασης (Relativized Minimality; Rizzi 1990, 2004). σε περιπτώσεις μετακίνησης, η Φράση που έχει μετακινηθεί θα πρέπει να μπορεί να συνδέεται με το ίχνος της, δηλ., με το σημείο από όπου έχει ξεκινήσει. Αυτή η σύνδεση όμως δεν καθίσταται δυνατή αν παρεμβάλλεται κάποιο άλλο στοιχείο με παρόμοια χαρακτηριστικά. Αυτός είναι ο λόγος που προτάσεις όπως η (43β), για παράδειγμα, είναι αντιγραμματικές. Το πώς είναι ερωτηματικός τελεστής, ο οποίος πρέπει να έχει σχέση με το ίχνος του, πώς. Παρεμβάλλεται όμως ένα άλλο στοιχείο με παρόμοια χαρακτηριστικά, ο ερωτηματικός τελεστής ποιος, γι αυτό και η πρόταση καταλήγει να είναι αντιγραμματική. Στην (43α) δεν συμβαίνει κάτι τέτοιο, γι αυτό και η πρόταση είναι γραμματική.

- (43) α. Πώς έλυσε το πρόβλημα «πώς»;
β. *Πώς αναρωτιέσαι ποιος έλυσε το πρόβλημα «πώς»;

Συγκεκριμένα, οι Belletti et al. (2012) μελέτησαν 31 παιδιά ως προς τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και αντικειμένου στις οποίες διαφέρουν ή όχι, οι ΟΦ που εμπλέκονται ως προς το γένος ((44 α), (44β), (44γ) και (44δ), από την Ιταλική).

- (44) α. *Mostrami lo scimpanzé che abbraccia il bambino.*
Δείξε μου τον χιμπατζή που <ο χιμπατζής> αγκαλιάζει τον νεαρό.

«Δείξε μου τον χμπατζή που αγκαλιάζει τον νεαρό.»
(Αναφορική Υποκειμένου – ίδιο Γένος)

β. *Mostrami la bambina che disegna il dottore.*
Δείξε μου την κοπέλα που <η κοπέλα> ζωγραφίζει τον γιατρό.
«Δείξε μου την κοπέλα που ζωγραφίζει τον γιατρό.»
(Αναφορική Υποκειμένου – διαφορετικό Γένος)

γ. *Mostrami la bambina che la nonna bacia.*
Δείξε μου την κοπέλα που η γιαγιά φιλάει <την κοπέλα>.
«Δείξε μου την κοπέλα που φιλάει η γιαγιά.»
(Αναφορική Αντικειμένου – ίδιο Γένος)

δ. *Mostrami il dottore che la bambina disegna.*
Δείξε μου τον γιατρό που η κοπέλα ζωγραφίζει <τον γιατρό>.
«Δείξε μου τον γιατρό που ζωγραφίζει η κοπέλα.»
(Αναφορική Αντικειμένου – διαφορετικό Γένος)

Παρακάτω αναφέρονται ενδεικτικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα των Belletti et al. (2012), ως ποσοστά σωστών απαντήσεων.

(45) α. 85%

β. 89%

γ. 67%

δ. 81%

Από την μια πλευρά λοιπόν, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην κατανόηση μεταξύ των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου ανάλογα με το αν οι δύο ΟΦ της πρότασης έχουν ίδιο, (85%), ή διαφορετικό, (89%), γένος. Κι αυτό επειδή ούτως ή άλλως δεν παρεμβάλλεται η μία ΟΦ στην άλλη και στη σχέση της με το ίχνος της. Από την άλλη πλευρά, βάσει των αποτελεσμάτων σημειώνεται διαφορά στις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου, διότι το υποκείμενο, «η γιαγιά» στην (45γ) και «η κοπέλα» στην (45δ), έχει το ίδιο Γένος με την ΟΦ που έχει μετακινηθεί στην πρώτη περίπτωση «κοπέλα», αλλά διαφορετικό στη δεύτερη περίπτωση, «γιατρός». Ως εκ τούτου, ενώ η σωστή απόδοση στην πρώτη περίπτωση είναι 67%, στη δεύτερη ανεβαίνει στο 81%.

Στο σημείο αυτό θα κάνουμε μια ανασκόπηση σε έρευνες επί της Ελληνικής, σχετικές με την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων από ΤΑ παιδιά.

Πρώτα από όλα, η Stavrakaki (2001), μελέτησε την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αντικειμένου σε παιδιά με ΕΓΔ ηλικίας 5;04-9;04 και σε ΤΑ παιδιά ηλικίας 5;01-9;03 και 3;04-5;02. Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα προτάσεων που χορηγήθηκαν:

(46). α. **A-A αναφορικές προτάσεις: Κεφαλή θέση A - Κενή κατηγορία θέση A**

«Η κοπέλα_{ονομ} σπρώχνει – t τον κύριο_{αιτ} που κρατά –t η νοσοκόμα_{ονομ}.»

β. Α-Α-κλιτ αναφορικές προτάσεις: Κεφαλή θέση Α - Κενή κατηγορία θέση Α με ένα κλιτικό στην αναφορική πρόταση (στα Ελληνικά δεν υπάρχει μορφολογική αντίθεση ανάμεσα στην ονομαστική και αιτιατική πτώση στο ουδέτερο γένος)

«Η μαμά_{ονομ} δείχνει το αγόρι_{ονομ/αιτ} -t που το σπρώχνει -t το κορίτσι _{ονομ/αιτ}.»

γ. Α-Α-Κλιτ-πτώση: Κεφαλή θέση Α - Κενή κατηγορία θέση Α με ένα κλιτικό στην αναφορική πρόταση

«Το αγόρι_{ονομ} σηκώνει -t την κοπέλα_{αιτ} που την_{αιτ} δείχνει -t ο άντρας_{ονομ}.»

δ. Υ-Ααναφορικές προτάσεις: Κεφαλή θέση Υ - Κενή κατηγορία θέση Α

«Η κυρία_{ονομ} που φιλάει -t ο κύριος_{ονομ}.»

ε. Υ-Υαναφορικές προτάσεις: Κεφαλή θέση Υ - Κενή κατηγορία θέση Υ

«Η κυρία_{ονομ} που φιλάει - t τον κύριο_{αιτ} σπρώχνει την κοπέλα_{αιτ}.»

στ. Α-Υαναφορικές προτάσεις: Κεφαλή θέση Α - Κενή κατηγορία θέση Υ

«Η κυρία_{ονομ} κλωτσάει την κοπέλα_{αιτ} που πιάνει τον άντρα _{αιτ}.»

ζ. Α-Α αναφορικές προτάσεις με προρηματικό Υ: Κεφαλή θέση αντικειμένου-Κενή κατηγορία θέση Α- προρηματικό Υ στην ΑΠ

«Το κορίτσι_{ονομ} σπρώχνει -t τον άντρα_{αιτ} που η νοσοκόμα_{ονομ} κρατά -t από το χέρι.»

Παρατίθενται τα ποσοστά σωστών απαντήσεων για κάθε ηλικιακή ομάδα:

	3;4-5;2	5;1-9;3
(47) α.	73,43%	96,87%
β.	56,25%	84,37%
γ.	79,68%	93,75%
δ.	35,93%	68,75%
ε.	73,43%	93,72%
στ.	57,81%	87,59%
ζ.	64,06%	96,87%

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα παιδιά ηλικίας 5;01-9;04 δεν παρουσιάζουν προβλήματα κατανόησης τόσο των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου όσο και των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου. Επιπρόσθετα, ούτε η παρουσία των κλιτικών, αλλά ούτε και η πτώση επηρέασαν την επίδοσή τους στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων. Συνεπώς, τα παιδιά ηλικίας 5;01-9;4 έχουν κατακτήσει πλήρως την συντακτική αναπαράσταση των αναφορικών προτάσεων. Ακόμη, η παρουσία των κλιτικών φάνηκε να μην έχει σημαντική επίδραση στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων και στην ηλικιακά ομάδα 3;04-5;02, σε αντίθεση με το χαρακτηριστικό της πτώσης που αύξησε την επίδοσή τους.

Σε μια έρευνα της Stathoroulou (2007), με σκοπό την διερεύνηση για την παραγωγή των αναφορικών προτάσεων από εφήβους με Σύνδρομο Down, συμπεριλαμβάνονταν και μια ομάδα ελέγχου ΤΑ παιδιών ηλικίας 5;00-7;06 ετών. Εξετάστηκαν λοιπόν τέσσερις τύποι προτάσεων, δηλαδή αναφορικές υποκειμένου και αντικειμένου είτε με Υ είτε με Α στην θέση κεφαλής (ΥΥ, ΑΥ, ΑΑ, ΥΑ). Το πειραματικό υλικό ήταν ίδιο με αυτό της Stavrakaki (2001), παραλείποντας ωστόσο τις αναφορικές αντικειμένου με κλιτικά.

Τα αποτελέσματα της μελέτης για τα ΤΑ παιδιά συνοψίζονται στα παρακάτω ποσοστά σωστών απαντήσεων:

- (48) α. 92,19% (ΥΥ)
- β. 76,56% (ΑΥ)
- γ. 81,25% (ΑΑ)
- δ. 60,94% (ΥΑ)

Βλέπουμε λοιπόν ότι υπάρχει μια στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ΥΥ και στις ΥΑ, καθώς επίσης και μεταξύ των ΑΑ και ΥΑ. Γενικά, η ερευνήτρια βρήκε ότι τα παιδιά ηλικίας 5;00-7;06, σημείωσαν καλύτερη επίδοση στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου με ποσοστό 84% έναντι του 71% που σημείωσαν για τις αναφορικές αντικειμένου. Η έρευνα αυτή αναπαράγει ευρήματα προηγούμενων μελετών σχετικά με την ασυμμετρία που παρουσιάζεται ανάμεσα στα δύο είδη προτάσεων σε τυπικό πληθυσμό (Bar-Shalom, Crain & Shankweiler, 1993, McDaniel, McKee & Bernstein, 1998, McKee & McDaniel, 2001).

Παράλληλα, σύμφωνα με την Varlokosta (1997), τα παιδιά υιοθετούν τη στρατηγική της μετακίνησης για τον σχηματισμό τόσο των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου, όσο και αντικειμένου.

Επιπρόσθετα, η συγκριτική έρευνα των Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008) είχε σκοπό την διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων από ελληνόφωνα και ιταλόφωνα παιδιά. Ειδικότερα, μελέτησαν την επίδραση της συμφωνίας αριθμού (συμφωνία Υ-Ρ), του γραμματικού χαρακτηριστικού της πτώσης αλλά και της συντακτικής θέσης του ενσωματωμένου υποκειμένου. Εμείς θα ασχοληθούμε με τα δεδομένα επί της Ελληνικής. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 37 ΤΑ παιδιά ηλικίας 4;05-5;06 ετών. Η μελέτη αυτή περιελάμβανε δύο πειράματα που το καθένα αποτελούνταν από τρεις τύπους ΑΠ: Αναφορικές Υποκειμένου, Αναφορικές Αντικειμένου με προρηματικό υποκείμενο και Αναφορικές Αντικειμένου με μεταρηματικό υποκείμενο. Στο πρώτο πείραμα η ανάθεση θεματικών ρόλων στην ΑΠ γινόταν είτε μέσω του αριθμού (συμφωνία Υ-Ρ) είτε μέσω της συντακτικής θέσης του ενσωματωμένου υποκειμένου, ενώ στο δεύτερο μέσω της συμφωνίας

αριθμού ή της πτώσης. Να αναφερθεί ότι οι ερευνητές ουδετεροποίησαν την πτώση στις ελληνικές ΟΦ, χρησιμοποιώντας το ουδέτερο γένος, το οποίο είναι μορφολογικά ακαθόριστο για την πτώση και έτσι διαφορούμενο ανάμεσα στην ονομαστική και την αιτιατική.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πρώτον ότι τα ελληνόπουλα κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις αναφορικές υποκειμένου (65,31%) σε σύγκριση και με τα 2 είδη των αναφορικών αντικειμένων (52,25% και 45,97%), και ιδίως με αυτές μεταρρηματικού υποκειμένου. Δεύτερον, τα παιδιά παρουσίασαν καλύτερη κατανόηση των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου με μεταρρηματικό υποκείμενο στις οποίες η επίλυση της αμφισημίας γινόταν μέσω του παράγοντα της πτώσης (57,2%) έναντι της συμφωνίας του αριθμού (45,97%). Τρίτον, η συντακτική θέση και η πτώση ως παράγοντας αποσαφήνισης είχαν ως αποτέλεσμα καλύτερη κατανόηση των αναφορικών προτάσεων σε σχέση με την συμφωνία αριθμού μόνο ως παράγοντα αποσαφήνισης. Ωστόσο, να υπογραμμίσουμε ότι η ηλικιακή αυτή ομάδα των 4;05-5;06 δεν είχε άριστη επίδοση ούτε στις αναφορικές υποκειμένου αλλά ούτε και στις αναφορικές αντικειμένου.

Συμπερασματικά, όσον αφορά την Ελληνική γλώσσα, η μελέτη των Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008) αποδεικνύει πως σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της κατάκτησης των αναφορικών προτάσεων διαδραματίζουν οι συντακτικοί ή μορφολογικοί δείκτες που αποσαφηνίζουν την αναφορική πρόταση ως πρόταση αντικειμένου όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα: η (49α) ερμηνεύεται ως αναφορική υποκειμένου, και η (49β) ως αναφορική αντικειμένου, ερμηνεία που συνδέεται με τη θέση του υποκειμένου στη δευτερεύουσα πρόταση (λύση αμφισημίας διαμέσου συντακτικής θέσης-προρηματικό υποκείμενο). Αντίθετα, η ερμηνεία της (49γ) ως αναφορική αντικειμένου συνδέεται με τη συμφωνία ρήματος-υποκειμένου στον αριθμό (λύση αμφισημίας διαμέσου συμφωνίας στον αριθμό).

- (49) α. Δείξε μου το άλογο, που (το άλογο) κυνηγά τα λιοντάρια.
β. Δείξε μου το άλογο, που τα λιοντάρια κυνηγούν γρήγορα (το άλογο).
γ. Δείξε μου το άλογο, που κυνηγούν τα λιοντάρια.

Η Τασιούδη (2009), βασισμένη στην τελευταία προαναφερθείσα έρευνα, αυτή των Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008), διερεύνησε την επίδραση της μορφολογικής πτώσης στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων στην ΕΓΔ. Το πείραμα που σχεδιάστηκε, περιελάμβανε 3 ομάδες ελέγχου με ΤΑ παιδιά ηλικίας 4;00-5;00, 5;00-6;00 και 6;00-7;00 ετών. Το πειραματικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε και τους δυο τύπους των αναφορικών προτάσεων. Δηλαδή αναφορικές προτάσεις αντικειμένου και υποκειμένου. Στην μελέτη αυτή διεξήχθησαν δύο πειράματα, των οποίων το γλωσσικό υλικό περιελάμβανε ένα τεστ κατανόησης επιλογής παράγοντα, με διαφορές στην επιλογή των ρημάτων και ουσιαστικών που περιείχε κάθε πείραμα. Στους συμμετέχοντες, λοιπόν, παρουσιάζονταν για κάθε πρόταση δυο εικόνες, στις οποίες έπρεπε να δείξουν το σωστό δράστη ή πάσχοντα.

Στο πρώτο πείραμα, ο παράγοντας «πτώση» είχε ουδετεροποιηθεί με τη χρήση του ουδέτερου γένους, για το οποίο δεν υπάρχει μορφολογική διάκριση μεταξύ ονομαστικής και αιτιατικής. Έτσι η επίλυση αμφισημίας πραγματοποιείται διαμέσου της συμφωνίας στον αριθμό (ενικός-πληθυντικός) υποκειμένου και ρήματος. Με βάση λοιπόν όσα έχουν αναφερθεί, αναμένεται ασυμμετρία επίδοσης ανάμεσα σε ΑΥ και ΑΑ. Εξετάστηκαν οι ακόλουθοι τύποι αναφορικών προτάσεων:

- Αναφορικές Υποκειμένου :

«Δείξε μου το άλογο που κυνηγά τα λιοντάρια.»

-Αναφορικές Αντικειμένου (επίλυση αμφισημίας διαμέσου της συμφωνίας στον αριθμό):

«Δείξε μου το άλογο που κυνηγούν τα λιοντάρια.»

Στο δεύτερο πείραμα εξετάστηκαν οι κάτωθι τύποι αναφορικών προτάσεων:

-Αναφορικές Υποκειμένου:

«Δείξε μου την αγελάδα που σπρώχνει τον ελέφαντα.»

-Αναφορικές Αντικειμένου (λύση αμφισημίας με μορφολογικό μαρκάρισμα πτώσης):

«Δείξε μου την αγελάδα που σπρώχνει ο ελέφαντας.»

Τα αποτελέσματα του πρώτου πειράματος έδειξαν ότι στατιστικά σημαντική είναι μόνο η επίδραση του τύπου της αναφορικής πρότασης, καθώς και οι τρεις ηλικιακές ομάδες είχαν καλύτερη επίδοση στις αναφορικές υποκειμένου από τις αναφορικές αντικειμένου.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα του δεύτερου πειράματος φάνηκε πως στατιστικά σημαντική είναι η αλληλεπίδραση της ομάδας και του είδους της πρότασης. Δηλαδή, όλες οι ομάδες είχαν καλύτερη επίδοση στις αναφορικές υποκειμένου από ότι στις αναφορικές αντικειμένου και στις αναφορικές υποκειμένου η επίδοση καλυτέρευε με την αύξηση της ηλικίας, ενώ στις αντικειμένου η επίδοση των δύο πρώτων ηλικιακά ομάδων (4;00-5;00 και 5;00-6;00) ήταν ίδια αλλά χαμηλότερη από εκείνη των 6;00-7;00.

Τα ευρήματα σχετικά με την υπεροχή των αναφορικών υποκειμένου έναντι των αναφορικών αντικειμένου συγκλίνουν με εκείνα όλων των προαναφερθέντων ερευνών, τόσο διαγλωσσικών όσο και ερευνών επί της Ελληνικής, καθώς σε όλες υπάρχει αυτή η ασυμμετρία. Τα αποτελέσματα αυτά επίσης συμφωνούν με την Αρχή Προτίμησης της Ελάχιστης Αλυσίδας της De Vincenzi (1991), σύμφωνα με την οποία, υπάρχει πάντα προτίμηση για τις μικρότερες αλυσίδες κατά την επεξεργασία της πρότασης. Επομένως, αναμένεται προτίμηση για ερμηνεία των αναφορικών προτάσεων ως ΑΥ και όχι ως ΑΑ διότι, στις αναφορικές υποκειμένου η απόσταση μεταξύ του ίχνους και του μετακινούμενου στοιχείου είναι μικρότερη από ότι στις αναφορικές αντικειμένου.

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

Σε αυτό ακριβώς το μήκος κύματος οι Varlokosta et al. (2015), σε μία εκτενή μελέτη κατανόησης αναφορικών (και ερωτηματικών) προτάσεων Ελληνόφωνων παιδιών από 4;00 μέχρι 6;04 ετών, βρήκαν ενδιαφέρουσες διαφορές ως προς τις αποδόσεις τους. Μελετήθηκαν τόσο αναφορικές προτάσεις όπως αυτές στην έρευνα των Belletti et al. (2012), όπως και αναφορικές προτάσεις, όπως αυτές που ακολουθούν. Η πρώτη είναι δείγμα αναφορικής πρότασης με ποσοδείκτη ως υποκείμενο, (50α), και η δεύτερη δείγμα ελεύθερης αναφορικής πρότασης, (50β). Και οι δύο είναι αναφορικές προτάσεις αντικειμένου, αλλά στο πείραμα είχαν συμπεριληφθεί και αντίστοιχες αναφορικές προτάσεις υποκειμένου.

(50) α. Δείξε μου το ζωγάφο που κυνηγά.

β. Δείξε μου όποιον κυνηγά ο στρατιώτης.

Να σημειώσουμε ότι στην μελέτη αυτή χρησιμοποιήθηκαν προτάσεις που περιείχαν ΟΦ με το ίδιο γένος.

Βρέθηκε λοιπόν, ασυμμετρία μεταξύ αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αναφορικών αντικειμένου. Οι ερευνητές ισχυρίζονται ακόμη ότι ένας παράγοντας που διευκόλυνε την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων, ήταν η πτώση. Το συμπέρασμά τους αυτό το εξάγουν από το ότι τα παιδιά τα πήγαν χειρότερα στις προτάσεις με ΟΦ θηλυκού γένους (επειδή δεν διαφοροποιείται η πτώση μεταξύ ονομαστικής και αιτιατικής: «μαγείρισσα» – «μαγείρισσα»), από προτάσεις με ΟΦ αρσενικού γένους (οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ ονομαστικής και αιτιατικής: «άνθρωπος» – «άνθρωπο»). Μολοταύτα, δεν παραθέτουν συγκεκριμένα αποτελέσματα, συνεπώς είναι δύσκολο να αξιολογηθεί το συγκεκριμένο εύρημα και ο αντίστοιχος ισχυρισμός (Τερζή, 2015) .

2.6 ΑΛΛΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ

2.6.1 Η ΣΕΙΡΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΤΑΣΗ

2.6.1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Ο Τσοπανάκης (1998) επισημαίνει ότι η πρόταση αποτελεί το βασικό στοιχείο του λόγου. Στην απλή πρόταση περιέχονται απαραίτητα οι δύο όροι: το υποκείμενο και το ρήμα. Γύρω από αυτά τα κύρια μέρη της πρότασης οργανώνονται όλοι οι άλλοι όροι. Το υποκείμενο αποτελεί συνήθως το θέμα για το οποίο γίνεται λόγος στην πρόταση. Το ρήμα αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η πρόταση.

Άλλοι βασικοί όροι της πρότασης είναι το αντικείμενο και το κατηγορούμενο. Το αντικείμενο μπορεί να είναι ουσιαστικό, επίθετο, μετοχή ή και ολόκληρη πρόταση. Στην Ενεργητική φωνή τα ρήματα δεν χρειάζονται πάντοτε αντικείμενο. Ειδικότερα, τα μεταβατικά ρήματα συνδυάζονται με αντικείμενο ενώ τα αμετάβατα όχι. Υπάρχουν δύο είδη μεταβατικών ρημάτων: τα μονόπτωτα που συνδυάζονται με ένα αντικείμενο (μια ονομαστική φράση ή μια αντωνυμία) και τα δίπτωτα που συνδυάζονται με δύο αντικείμενα, ένα άμεσο και ένα έμμεσο. Τέλος, όταν δεν έχουμε αντικείμενο υπάρχει μια λέξη που δείχνει πώς είναι το υποκείμενο. Η λέξη αυτή λέγεται κατηγορούμενο και συνοδεύει κάποια συγκεκριμένα ρήματα, που λέγονται συνδετικά (π.χ. είμαι, γίνομαι κ.α) επειδή συνδέουν το υποκείμενο με το κατηγορούμενο.

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των κύριων όρων της πρότασης, να υπογραμμίσουμε ότι διέπεται από τους κανόνες που ονομάζονται στη σύνταξη συμφωνία. Έχουμε τη συμφωνία του ρήματος με το υποκείμενο και τη συμφωνία του κατηγορούμενου με το υποκείμενο.

Οι Holton, Mackridge και Φιλλιπάκη-Warburton (2000) δίνουν πληροφορίες για τη σειρά των βασικών συντακτικών όρων της πρότασης. Η σειρά με την οποία τοποθετούνται οι κύριοι όροι μίας πρότασης στα Νέα Ελληνικά χαρακτηρίζεται πολύ χαλαρή και για την παραγωγή γραμματικών προτάσεων είναι επιτρεπτοί όλοι οι δυνατοί συνδυασμοί. Εν αντιθέσει με την Αγγλική η οποία χαρακτηρίζεται από την πολύ αυστηρή δομή της Y-P-A (Λεγάκη, 2003).

Πιο αναλυτικά, οι ονοματικές φράσεις δεν έχουν απαραίτητα σταθερή θέση μέσα στην πρόταση για να δηλώσουν τη λειτουργία τους. Αυτό συμβαίνει διότι οι ονοματικές φράσεις και οι αντωνυμίες έχουν καταλήξεις οι οποίες σηματοδοτούν την πτώση με αποτέλεσμα να δηλώνεται η λειτουργία της ονοματικής φράσης. Παραδείγματος χάρη, στην ονομαστική πτώση συναντάμε το υποκείμενο, στην αιτιατική το άμεσο αντικείμενο και στην γενική το έμμεσο αντικείμενο.

Η σειρά των όρων συνήθως εξαρτάται από διάφορους παράγοντες: α) αν η πληροφορία που δίνεται από την πρόταση είναι εξ ολοκλήρου ή εν μέρει νέα δεδομένη β) ποιο από τα συστατικά παρουσιάζεται ως θέμα της πρότασης, και γ) ποιο στοιχείο τονίζεται εμφατικά ή αποτελεί εστία.

Οι πιθανοί σχηματισμοί της πρότασης είναι οι εξής: Y-P, Y-P-A, A-P-Y, A-Y-P, Y-A-P, P-Y-A, P-A-Y, Y-P-A (άμεσο) - A (έμμεσο).

Όλες οι παραπάνω πληροφορίες αναφέρονται στα γραμματικά φαινόμενα A (συνδυασμός 2 στοιχείων, Y-P), Δ (συνδυασμός 3 στοιχείων, Y-P-A), E (αντιστροφή Y-P-A) και ΣΤ (συνδυασμός 4 στοιχείων, Y-P-A-A) που μελετάμε στην παρούσα έρευνα.

2.6.2. ΑΡΝΗΣΗ

2.6.2.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (2011) παρουσιάζουν τους δύο βασικούς τρόπους με τους οποίους ο ομιλητής εκφράζει την άρνηση του.

Ο πρώτος τρόπος είναι η Γραμματική άρνηση και εμφανίζεται ως εξής:

1. Δεν και μη(ν)
2. Όχι (μπα)
3. Ούτε, μήτε
4. Κανένας/κανείς, τίποτε/-α, ποτέ, πουθενά
5. Χωρίς, δίχως, άνευ

Ο δεύτερος τρόπος είναι η λεξική άρνηση και εμφανίζεται με:

1. Τα στερητικά παραγωγικά μορφήματα α-, ξε-, απο-, αντί- και το μη.
2. Τα αντώνυμα

Στην παρούσα έρευνα στο τμήμα Β και στο τμήμα Ξ μελετάμε την γραμματική άρνηση με το «δεν» και το «ούτε». Για τον λόγο αυτό, η χρήση αυτών αναλύεται παρακάτω.

2.6.2.1.1. Άρνηση με το δε(v)

Ο Τσοπανάκης (1998) αναφέρει στην περίπτωση της γραμματική άρνησης, ότι η λέξη «δε(v)» χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που ο ομιλητής θέλει είτε να αρνηθεί την αλήθεια είτε να αμφισβητήσει είτε να απορρίψει τα όσα θεωρούνται ως αληθή. Σύμφωνα με τους Holton, Mackridge, Φιλλιπάκη-Warburton (1999) στην περίπτωση της προτασιακής άρνησης, η λέξη «δε(v)» χρησιμοποιείται στο σχηματισμό μίας αρνητικής δήλωσης, δηλαδή της *αρνητικής οριστικής*. Το αρνητικό μόρφημα «δε(v)» προστίθεται πριν από το ρήμα όταν δεν υπάρχουν άλλα ρηματικά μόρια. Ενώ όταν υπάρχουν ρηματικά μόρια όπως το «θα» ή κλιτικές αντωνυμίες το «δε(v)» προστίθεται πριν από το πρώτο μόριο.

- (51) α. Η μουσική δεν ακουγόταν καλά.
β. Οι συγγενείς δεν θα του δώσουν καμία βοήθεια.

Η λέξη «δε(v)» δεν χρησιμοποιείται σε όλες τις περιπτώσεις της προτασιακής άρνησης. Δηλαδή για τον *σχηματισμό της άρνησης στην υποτακτική έγκλιση* χρησιμοποιείται το αρνητικό μόριο «μη(v)» και τοποθετείται μετά από το μόριο της υποτακτικής «να» ή «ας». Το μόριο «να» μπορεί προαιρετικά να παραληφθεί σε περιπτώσεις με αρνητικής υποτακτικής.

- (52) α. Να μην του δώσεις άλλα λεφτά.
β. Ας μην το συζητήσουμε άλλο.
γ. Μην του δώσεις άλλα λεφτά.

2.6.2.1.2. Άρνηση με το ούτε

Οι Κλαίρης και Μπαμπινιώτης (2011) παρουσιάζουν τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιείται η άρνηση «ούτε». Πιο αναλυτικά χρησιμοποιείται:

α) Για τη *σύνδεση δύο αρνητικών ανεξάρτητων μηνυμάτων* και μπορεί να συνοδεύει κάθε είδους συστατικό.

- (53) α. Ούτε καπνίζει ούτε πίνει.

Επίσης το «ούτε» μπορεί να προτάσσεται στο καθένα ξεχωριστά, είτε μόνο στο δεύτερο και στη θέση του πρώτου να χρησιμοποιείται το «δε(v)».

- (54) α. Δεν πήγα σπίτι της ούτε τηλεφώνησα.

β) Σε *ελλειπτικές προτάσεις* π.χ. (51) ή για την *αποφατική σύνδεση των μελών μια πρότασης* π.χ. (52). Να διευκρινιστεί ότι, όταν η άρνηση αυτή χρησιμοποιείται στην αρχή της πρότασης τότε δεν υπάρχει δεύτερη άρνηση. Ενώ στην περίπτωση που έπεται του ρήματος το «δε(v)» είναι απαραίτητο (55).

- (55) α. -Δεν πήγαμε πουθενά φέτος το καλοκαίρι...
- Ούτε εμείς!
β. Ούτε εγώ ούτε εσύ μπορούμε να κάνουμε τέτοιο πράγμα.

γ. Δεν μπορούμε να κάνουμε τέτοιο πράγμα ούτε εσύ ούτε εγώ.

γ) Για να εκφράσουμε έμφαση. Το χρησιμοποιούμε μπροστά από έναν όρο της πρότασης, που μπορεί να προτάσσεται ή να έπεται. Επίσης, εδώ χρησιμοποιείται και η άρνηση «δε(ν)» π.χ. (56α, 56β). Ενώ το «δε(ν)» δεν χρησιμοποιείται στη περίπτωση που για να δώσουμε έμφαση χρησιμοποιούμε το «ούτε που» (57α).

(56) α. Ούτε να τον δω δε θέλω.

β. Δεν θέλω ούτε να τον δω.

(57) α. Ούτε που θέλω να σε ξέρω.

2.6.3. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΘΕΤΟΥ

2.6.3.1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Τα επίθετα παρουσιάζονται συνοδευόμενα από τα εξής χαρακτηριστικά: αριθμό, πτώση, γραμματικό γένος, παραθετικά (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2011). Ο Τσοπανάκης (1998) ανάλυσε τα παραθετικά των επιθέτων και αναφέρει ότι χρησιμοποιούνται με σκοπό να ενισχυθεί ο βαθμός της ποιότητας ή της ιδιότητας που εκφράζουν τα επίθετα. Έχουμε τρεις βαθμούς του επιθέτου: θετικός (π.χ. μεγάλος), συγκριτικός (π.χ. πιο μεγάλος) και υπερθετικός (π.χ. ο πιο μεγάλος). Στην παρούσα ερευνητική εργασία μελετάται ο συγκριτικός βαθμός των επιθέτων γι αυτό και θα αναλυθεί περαιτέρω.

Ο συγκριτικός βαθμός, δηλώνει ότι κάποιο πρόσωπο ή αντικείμενο είναι ή έγινε π.χ. μεγαλύτερο από κάποιο άλλο πρόσωπο ή αντικείμενο. Υπάρχουν δύο εναλλακτικοί τρόποι σχηματισμού του συγκριτικού στην Ελληνική, αν και δεν μπορούν να εφαρμοσθούν και οι δύο σε όλα τα επίπεδα. Ο συνηθέστερος τρόπος στον προφορικό λόγο είναι ο τύπος του συγκριτικού που αποδίδεται με την λέξη *πιο* μπροστά από τον κατάλληλο τύπο του θετικού βαθμού του επιθέτου (κάποιες φορές αντί του *πιο* χρησιμοποιείται το *πλέον*, όταν ο χρήστης εντάσσει τον λόγο του σε πιο επίσημο περιβάλλον). Αυτός ο τρόπος σχηματισμού του συγκριτικού είναι κατάλληλος για επίθετα όλων των κατηγοριών, εκτός εκείνων που δεν μπορούν να έχουν συγκριτικό βαθμό.

(58) α. Το δέντρο είναι **πιο ψηλό** από το σπίτι. (I1-TROG-2)

β. Ο Γιώργος είναι ένας από τους **πλέον** καλλίτερους γιατρούς.

Ο δεύτερος τρόπος σχηματισμού του συγκριτικού είναι με την προσθήκη του επιθήματος -τερος στον ενικό του ουδετέρου τύπου του επιθέτου.

(59) α. Το λουλούδι είναι **μακρύτερο** από τη χτένα. (I4-TROG-2)

3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 65 παιδιά ηλικίας 5;00–5;11 με μητρική τους γλώσσα την Ελληνική. Από αυτά τα παιδιά, τα 34 ήταν αγόρια και τα 31 κορίτσια. Το δείγμα συγκεντρώθηκε από νηπιαγωγεία τόσο της πόλης Πάτρας, όσο και αυτής του Ηράκλειου της Κρήτης και η επιλογή των παιδιών ήταν τυχαία από τον κατάλογο των μαθητών της τάξης. Η πρόσβαση στα νηπιαγωγεία αυτά εξασφαλίστηκε έπειτα από την παράδοση επίσημων εγγράφων του Α.Τ.Ε.Ι. στις διευθύνσεις των νηπιαγωγείων, καθώς και ύστερα από υπογεγραμμένη έγκριση των γονέων για συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Τα νηπιαγωγεία της Πάτρας με τα οποία συνεργαστήκαμε ήταν το 37^ο, το 36^ο, το 26^ο και το 18^ο Νηπιαγωγείο Πατρών ενώ του Ηρακλείου της Κρήτης ήταν το 43^ο, το 46^ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου και οι ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί «Δημιουργία» και «Μικρό εργαστήρι». Από το δείγμα μας αποκλείστηκαν παιδιά με βαρηκοΐα και ελλείμματα όρασης, παιδιά που είχαν παρακολουθήσει πρόσφατα λογοθεραπεία (μέσα στο τελευταίο έτος), καθώς και παιδιά με διγλωσσία αλλά και αναγνωρισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Να σημειωθεί ότι τα παραπάνω κριτήρια αποκλεισμού βασίστηκαν στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών και όχι σε επίσημες αξιολογήσεις. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για να συμπεριληφθεί ένα παιδί στο δείγμα μας ήταν ο δείκτης της μη λεκτικής νοημοσύνης του, ο οποίος έπρεπε να είναι εντός των φυσιολογικών ορίων ($IQ > 80$)(θα αναλυθεί παρακάτω).

3.2 Υλικό

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην εν λόγω έρευνα είχαν τεθεί κάποια κριτήρια αποκλεισμού των παιδιών, τα οποία συμπεριλήφθηκαν βάσει δηλώσεων των εκπαιδευτικών. Ανάμεσα σε αυτά ήταν και το νοητικό δυναμικό τους, το οποίο ωστόσο δεν βασίστηκε στην άποψη των εκπαιδευτικών αλλά αξιολογήθηκε συμπληρωματικά με το εργαλείο *Raven's Educational Coloured Progressive Matrices (CPM)*(*Raven, 1998*), μία δοκιμασία αξιολόγησης της μη λεκτικής νοημοσύνης. Για την διεξαγωγή της παρούσης μελέτης χορηγήθηκε το *Test for Reception of Grammar-Version 2 (TROG-2)* (*Bishop, 2003*), μία δοκιμασία αξιολόγησης αντίληψης της γραμματικής. Να επισημανθεί ότι το υλικό της δοκιμασίας TROG-2, μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά. Παρακάτω θα αναλυθούν εκτενέστερα η δοκιμασία που χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση του κριτηρίου αποκλεισμού, καθώς και η κύρια δοκιμασία που εφαρμόστηκε.

3.2.1 Εργαλείο αξιολόγησης δείκτη νοημοσύνης RAVEN

3.2.1.1 Περιγραφή εργαλείου

Το Raven's περιλαμβάνει δύο κλίμακες, οι οποίες είναι οι ακόλουθες:

1. Coloured Progressive Matrices (CPM)
2. Crichton Vocabulary Scales (CVS)

Οι κλίμακες CPM και CVS είναι σχεδιασμένες για να παρέχουν μια σύντομη μη λεκτική και λεκτική μέτρηση της γενικής νοητικής ικανότητας παιδιών ηλικίας 4 έως 11 ετών αντίστοιχα. Στην παρούσα έρευνα, όπως έχει προαναφερθεί, χρησιμοποιήθηκε μόνο η κλίμακα CPM του Raven's.

Η κλίμακα CPM λοιπόν, αξιολογεί τις μη λεκτικές ικανότητες του παιδιού, δηλαδή, την ικανότητα του να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικο-χωρικό πλαίσιο, να βγάζει νόημα μέσα από σύγχυση και να αντιλαμβάνεται αυτό που δεν είναι άμεσα ορατό. Με άλλα λόγια, αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται καθαρά και να βγάζει νόημα από την πολυπλοκότητα, η οποία είναι γνωστή ως επαγωγική ικανότητα, και την ικανότητα να αποθηκεύει και να αναπαράγει πληροφορίες, γνωστή ως αναπαραγωγική ικανότητα, καθώς και να σχηματίζει μεγάλες μη λεκτικές δομές που διευκολύνουν τον χειρισμό πολύπλοκων προβλημάτων που περιλαμβάνουν αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές (Raven, 1989).

Η αξιολόγηση της κλίμακας CPM περιλαμβάνει συνολικά 36 οπτικά μοτίβα και σχήματα τα οποία χωρίζονται σε 3 σετ των 12 στοιχείων: Set A, Set A_B και Set B. Μέσω ενός φορητού υπολογιστή παρουσιάζονται 36 έγχρωμα διαγραμματικά παζλ τα οποία είναι οργανωμένα με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Ο εξεταστής πραγματοποιεί την αξιολόγηση σύμφωνα με τις οδηγίες του εγχειρίδιου (βλ. παράρτημα 1) .

3.2.1.2 Βαθμολόγηση του Raven's

Η βαθμολόγηση της κλίμακας CPM του Raven γίνεται με βάση καθορισμένες απαντήσεις. Για κάθε σωστή απάντηση βαθμολογείται ένας πόντος. Υπολογίζεται χωριστά το σύνολο της βαθμολογίας του κάθε σετ (max=12) και καταγράφεται στο κάτω μέρος της αντίστοιχης στήλης (Total Set A, A_B, B). Έπειτα, πρέπει να γίνει η πρόσθεση της βαθμολογίας και των 3 σετ, ώστε να υπολογιστεί το σύνολο της βαθμολογίας του τεστ (Total Raw Score) (max=36). Τέλος, η βαθμολογία καταγράφεται στη φόρμα αναφοράς. Η φυσιολογική νοημοσύνη, τόσο για την ηλικιακή ομάδα 5;00-5;5 όσο και για αυτή των 5;6-5;11,εμπίπτει στις 12 σωστές απαντήσεις και πάνω, δηλαδή σε δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο ή ίσο του 80.

3.2.2 Εργαλείο αξιολόγησης αντίληψης της γραμματικής TROG-2

3.2.2.1 Βιβλιογραφικά στοιχεία

Το Test for Reception of Grammar-Version 2 (TROG-2) (Bishop, 2003), μια δοκιμασία αξιολόγησης αντίληψης της γραμματικής. Η πραγματική εκδοχή του TROG, εξελίχθηκε από ερευνητικά υλικά τα οποία αναπτύχθηκαν για να αξιολογήσουν πτυχές της γλωσσικής κατανόησης σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Η συγγραφέας του Dorothy Vera Margaret Bishop ερευνούσε την επίπτωση των προβλημάτων κατανόησης σε αυτά τα παιδιά και έδειξε ενδιαφέρον στο εξής ερώτημα: Εάν τα παιδιά, των οποίων ο εκφραστικός λόγος ήταν γραμματικά ανώμαλος, είχαν προβλήματα στην κατανόηση των γραμματικών αντιθέσεων (Bishop, 2003).

Στον τομέα της έρευνας έγινε εμφανές ότι τα εργαλεία αξιολόγησης που είχαν δημιουργηθεί για να ελέγξουν την κατανόηση σε παιδιά, ήταν σημαντικού ενδιαφέροντος σε μεγάλο εύρος επιστημόνων. Οι δημοσιευμένες δοκιμασίες ειδικά σχεδιασμένες για να αξιολογούν την κατανόηση γραμματικών δομών, ήταν λιγοστές, και αυτές που υπήρχαν, έτειναν να είναι κατάλληλες μόνο για νεαρότερα παιδιά. Για αυτό το λόγο αποφασίστηκε το 1981 να σχεδιαστεί και να σταθμιστεί μια εκδοχή του TROG κατάλληλη για κλινική χρήση. Αυτή

εκδόθηκε από την Bishop και έχει γίνει ευρέως χρησιμοποιημένη σε κλινικά και σε ερευνητικά πλαίσια. Το κύριο κίνητρο για την ανάπτυξη του TROG-2 αποτέλεσε η ανάγκη για μια νέα στάθμιση.

Το TROG-2 έχει σταθμιστεί στα Αγγλικά σε 792 παιδιά ηλικίας 4;00-16;11 ετών, καθώς και σε 70 ενήλικες. Το TROG-2 επιτρέπει όχι μόνο την σύγκριση της γραμματικής κατανόησης ενός ατόμου σε σχέση με ένα άλλο της ίδιας ηλικίας, αλλά και τον εντοπισμό συγκεκριμένων τομών δυσκολίας (π.χ. αν έχει δυσκολία στην κατανόηση παθητικής φωνής, δευτερευουσών προτάσεων κ.λπ.) (Bishop, 2003).

3.2.2.2. Περιγραφή εργαλείου

Πρώτα από όλα, χρειάζεται να υπενθυμίσουμε ότι το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ίδιο με αυτό που χρησιμοποιείται και στην Βρετανική έκδοση του τεστ αλλά με τις προτάσεις μεταφρασμένες και προσαρμοσμένες στην Ελληνική γλώσσα.

Το τεστ αποτελείται από 80 εικόνες πολλαπλής επιλογής. Το περιεχόμενο του είναι χωρισμένο σε 20 τμήματα, όπου το κάθε ένα εξετάζει ένα ξεχωριστό γραμματικό φαινόμενο επί 4 φορές (βλ. παράρτημα 2). Τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται παρατίθενται παρακάτω:

A. Συνδυασμός 2 στοιχείων (προτάσεις Y-P)

B. Άρνηση

Γ. Τοπικές προθέσεις *μέσα και επάνω*

Δ. Συνδυασμός 3 στοιχείων (προτάσεις Y-P-A)

E. Αντιστροφή Y-P-A

ΣΤ. Συνδυασμός 4 στοιχείων (προτάσεις Y-P-A, αντικείμενα με παρατακτική σύνδεση)

Z. Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου

H. Όχι μόνο X αλλά Ψ

Θ. Τοπικές προθέσεις *Επάνω από και κάτω από*

I. Συγκριτικός βαθμός επιθέτων

K. Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις

Λ. Κενό υποκείμενο παρατακτικής πρότασης

M. Γένος και αριθμός αντωνυμιών

N. Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου

Ξ. Ούτε – ούτε

O. X αλλά όχι Ψ

Π. Προσδιορισμός υποκειμένου

- P. Ενικός/Πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών
- Σ. Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου
- T. Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές (εισαγωγή με το αναφορικό επίρρημα *που*)

3.2.2.3 Βαθμολόγηση του TROG-2

Η βαθμολόγηση της δοκιμασίας TROG-2 γίνεται ως εξής: Αν και οι 4 αποκρίσεις του κάθε τμήματος είναι σωστές, τότε σημειώνεται «Ε» (επιτυχία), ενώ σε αντίθετη περίπτωση σημειώνεται «Α» (αποτυχία). Δηλαδή, ένα τμήμα θεωρείται ως επιτυχημένο, όταν και τα τέσσερα στοιχεία του απαντώνται ορθά. Εάν το παιδί απαντήσει λανθασμένα έστω και σε ένα στοιχείο του τμήματος, τότε το τμήμα θεωρείται ανεπιτυχές και βαθμολογείται με «Α». Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως στην αυθεντική έκδοση του TROG-2 συστήνουν την διακοπή της χορήγησης του έπειτα από 5 συνεχόμενες αποτυχημένες προσπάθειες. Εντούτοις, στην παρούσα έρευνα παραλείφθηκε η άνωθι οδηγία και ο λόγος θα εξηγηθεί παρακάτω.

3.3 Στοιχεία προσαρμογής του TROG-2

Με σκοπό την επίτευξη του πρώτου στόχου της έρευνας, την προσαρμογή του TROG-2 στην Ελληνική γλώσσα, κάναμε ορισμένες προσαρμογές στο παρόν αξιολογητικό εργαλείο. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το υλικό του TROG-2, προστέθηκε ένα επιπλέον τμήμα 4 επιλογών ονόματι Υ, που εξετάζει το ίδιο γραμματικό φαινόμενο με το τμήμα T, αλλά διαφέρει ως προς τον τρόπο εισαγωγής. Δηλαδή, στο καινούργιο τμήμα που προσθέσαμε, εξετάζονται οι αναφορικές προτάσεις κεντρικά εξαρτώμενες, οι οποίες εισάγονται με την αναφορική αντωνυμία *ο οποίος-η οποία-το οποίο* έναντι του επιρρήματος *που* με το οποίο εισάγονται οι αναφορικές προτάσεις στο τμήμα T. Η προσθήκη αυτή έγινε με σκοπό να ελεγχθεί εάν υπάρχει διαφορά στην κατανόηση ή όχι βάσει του τρόπου εισαγωγής της αναφορικής πρότασης.

Άλλο ένα στοιχείο της προσαρμογής αφορά στην βαθμολόγηση της δοκιμασίας. Αναλυτικότερα, το TROG-2 συστήνει την διακοπή της χορήγησης του έπειτα από 5 συνεχόμενες αποτυχημένες προσπάθειες. Εντούτοις, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, στην εν λόγω έρευνα δεν διακόπηκε η χορήγηση στα 5 συνεχόμενα λανθασμένα τμήματα αλλά συνεχίστηκε η χορήγηση του μέχρι τέλους, ούτως ώστε να διερευνηθεί πόσα συνολικά τμήματα οι Έλληνες μαθητές δύναται να περάσουν, ανεξάρτητα της σειράς με την οποία παρουσιάζονται στη Βρετανική έκδοση του TROG και να επιτευχθεί ο πρώτος στόχος της πτυχιακής μας, δηλαδή η προσαρμογή του εργαλείου στα Ελληνικά.

3.4 Διαδικασία

Καταρχάς, πριν αρχίσει η διεξαγωγή της έρευνας μας όλες οι προτάσεις που περιλαμβάνονται στο TROG-2, ηχογραφήθηκαν σε στούντιο ηχογράφησης από ομιλητή με φυσιολογικό ρυθμό ομιλίας και σταθερή ένταση. Να σημειωθεί ότι η ηχογράφηση πραγματοποιήθηκε από

φοιτήτρια που συνέβαλε στην προσαρμογή του εργαλείου αλλά και στην χορήγηση του TROG-2 σε μεγαλύτερης ηλικίας ομάδα. Συγκεκριμένα για την ηχογράφηση χρησιμοποιήθηκε ένα μικρόφωνο Audio-Technica AT2035, μια κάρτα ήχου TASCAM US-144 και λογισμικό Cubase 5. Επίσης, για την διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε μια ήσυχη αίθουσα, με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη απομόνωση του θορύβου, χωρίς περισπασμούς και εξωτερικές διακοπές.

Ακόμη, πριν ξεκινήσει η διαδικασία, καταγράφηκαν με την βοήθεια των εκπαιδευτικών οι γενικές πληροφορίες του κάθε παιδιού, οι οποίες περιελάμβαναν μόνο το φύλο και την ημερομηνία γέννησης. Η ακριβής χρονολογική ηλικία του παιδιού προέκυπτε από την αφαίρεση της ημερομηνίας γέννησης του εξεταζόμενου από την ημερομηνία διεξαγωγής της δοκιμασίας

Αρχικά, λοιπόν τα παιδιά που εξετάστηκαν κλήθηκαν να ολοκληρώσουν την δοκιμασία *Raven's CPM(2008)*, προκειμένου να επιτραπεί η συμμετοχή τους στην έρευνα. Αναλυτικότερα, σε μια οθόνη φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή τους παρουσιάζονταν ταυτόχρονα ένα σχέδιο όπου έλειπε ένα κομμάτι του και έξι μικρά κομμάτια, από τα οποία το παιδί καλούταν να επιλέξει εκείνο που συμπλήρωνε σωστά το κενό του σχεδίου. Στην συγκεκριμένη δοκιμασία, τα παιδιά έπρεπε να σκοράρουν από 80% και πάνω, δηλαδή να σημειώσουν 12 σωστές απαντήσεις, προκειμένου να συμπεριληφθούν στην έρευνα. Ο χρόνος χορήγησης του *Raven's* ήταν περίπου 10 λεπτά.

Εν συνεχεία, χορηγήθηκε η βασική μας δοκιμασία, η Ελληνική μετάφραση του TROG-2 (Bishop, 2003). Παρουσιάζονταν στο παιδί λοιπόν έντυπες σελίδες με 4 εικόνες η κάθε μια και το παιδί έπρεπε να δείξει την εικόνα που ανταποκρινόταν στην ηχογραφημένη πρόταση που αναπαράγονταν από τα ηχεία ενός φορητού υπολογιστή. Εκτός της δείξης, επιτρεπτή ήταν και η κατονομασία του αριθμού από το παιδί, αφού πρώτα αποσαφηνίζαμε ότι είναι καλός γνώστης των αριθμών και ότι χειριζόταν καλά τη συσχέτιση αριθμού-εικόνας. Κατά την διάρκεια της εξέτασης, οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονταν χωρίς η σπουδάστρια να επεμβαίνει ή να διορθώνει είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά. Επιπρόσθετα, κατά την διάρκεια χορήγησης της δοκιμασίας μπορεί να προέκυπταν ορισμένα από τα παρακάτω ζητήματα:

- § Ο εξεταζόμενος έκανε λάθη στα 5 πρώτα τμήματα του TROG-2 (βλ. και παράρτημα 4).
- § Ο εξεταζόμενος φαινόταν φοβισμένος ή αποθαρρυσμένος.
- § Ο εξεταζόμενος ζητούσε να μάθει αν απάντησε σωστά ή λανθασμένα.
- § Ο εξεταζόμενος δεν έδινε απάντηση σε κάποια πρόταση για διάστημα μεγαλύτερο των 5''.
- § Ο εξεταζόμενος ζητούσε επανάληψη.
- § Ο εξεταζόμενος έδειχνε πάνω από μια εικόνα για κάποια απάντηση του.
- § Ο εξεταζόμενος ανέφερε ότι δεν γνώριζε την απάντηση.
- § Ο εξεταζόμενος έδειχνε την εικόνα πριν ολοκληρωθεί η εκφορά της πρότασης.
- § Ο εξεταζόμενος επέμενε να δείχνει την εικόνα που βρισκόταν σε ένα συγκεκριμένο τεταρτημόριο της σελίδας.
- § Ο εξεταζόμενος έδινε απάντηση αλλά εξέφραζε αμφιβολία ή αυτοδιορθωνόταν.

Για κάθε μία από τις παραπάνω περιπτώσεις υπήρχαν κατάλληλες οδηγίες για την διαχείριση τους αντίστοιχα, οι οποίες περιγράφονται λεπτομερώς στο παράρτημα με τις οδηγίες χορήγησης του εγχειριδίου (βλ. παράρτημα 3),

Σχετικά με τα παραπάνω ζητήματα, άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός, πως το ζήτημα που μας απασχόλησε ιδιαίτερα ήταν ότι ένας μεγάλος αριθμός παιδιών ζητούσε επανάληψη πρότασης. Σύμφωνα με την Bishop (2003), 5 ή λιγότερες επαναλήψεις είναι φυσιολογικές, 6 έως 11 είναι ήπια μη φυσιολογικές και 12 επαναλήψεις και πάνω είναι σοβαρά μη φυσιολογικές. Η ίδια αναφέρει ακόμη, ότι οι επαναλήψεις δεν αποδεικνύουν πάντα πως υπάρχει πρόβλημα. Αντίθετα, όταν ένα παιδί ζητά επανάληψη όταν δεν είναι βέβαιο, αυτό φανερώνει μια πιο ώριμη στρατηγική σε σχέση με ένα παιδί που απαντά στη τύχη. Παρ' όλα αυτά, ένας ασυνήθιστος μεγάλος αριθμός επαναλήψεων σε έναν εξεταζόμενο με φυσιολογική ακοή, φανερώνει πως ίσως ο εξεταζόμενος έχει δυσκολία στο να θυμάται ρηματικό υλικό (Bishop, 2003). Τέλος, για την ολοκλήρωση της δοκιμασίας αυτής απαιτούνταν περίπου 30 λεπτά.

3.5. Ποιοτική ανάλυση του TROG-2

3.5.1 Επιλογή λεξικών διασπαστών

Οι προτάσεις των τμημάτων που περιλαμβάνονται στο TROG-2, περιέχουν γραμματικούς καθώς και λεξικούς διασπαστές. Τους γραμματικούς διασπαστές αποτελούν εικόνες που διαφέρουν από την πρόταση-στόχο σε μια γραμματική αντίθεση μόνο, δηλαδή, λειτουργική λέξη ή σειρά των λέξεων. Από την άλλη, τους λεξικούς διασπαστές, αποτελούν εικόνες που δεν ανταποκρίνονται στην πρόταση-στόχο σε μια ή δυο λέξεις περιεχομένου, δηλαδή, ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα. Τα τμήματα A, B, Δ, E, ΣΤ, I και K περιλαμβάνουν λεξικούς διασπαστές (Bishop, 2003).

Παράδειγμα λεξικού διασπαστή: Τμήμα II: «Η πάπια είναι μεγαλύτερη από την μπάλα». Η σωστή απάντηση είναι η εικόνα 1, ενώ η εικόνα με το λεξικό διασπαστή είναι η 4 («Η πάπια είναι μεγαλύτερη από το παπούτσι.»). Συνεπώς, αν το παιδί επιλέξει την εικόνα 4, τότε θα έχει κάνει ένα λεξικό λάθος.

Σύμφωνα με την Bishop (2003), υπάρχει συγκεκριμένος πίνακας που δείχνει τον αριθμό της εικόνας που αναφέρεται ως «λεξικός διασπαστής», βάσει του οποίου ανιχνεύεται εάν υπάρχει ένας μη φυσιολογικός αριθμός λεξικών λαθών σε σχέση με την ηλικία ενός ατόμου. Όσον αφορά την εξεταζόμενη ηλικιακή μας ομάδα (5;00-5;11), λίγα παιδιά κάνουν περισσότερα από δύο λάθη τέτοιου είδους.

3.5.2 Μοτίβο λαθών

Ένα άτομο ίσως κάνει λάθη στο TROG-2 είτε επειδή δεν κατανοεί τη σημασία των γραμματικών μηχανισμών είτε επειδή έχει δυσκολία στην εκτέλεση των λειτουργιών επεξεργασίας που περιλαμβάνει το εργαλείο. Η επεξεργασία που απαιτείται είναι μεγαλύτερη από αυτή που θα απαιτούνταν φυσιολογικά στην περίπτωση της καθημερινής ζωής. Αυτό συμβαίνει γιατί οι προτάσεις που περιλαμβάνει το TROG-2, είναι σχεδιασμένες ούτως ώστε να ελαχιστοποιούν τον πλεονασμό, συνεπώς κάθε λέξη είναι σημαντική, καθώς επίσης και η σειρά με την οποία διατάσσονται. Επιπλέον, υπάρχει μια μικρή βοήθεια από το εικονογραφικό περιεχόμενο. Το TROG-2, δεν μπορεί να αποδείξει εάν ένα πρόβλημα

περιλαμβάνει αδύναμη επεξεργασία, αλλά το μοτίβο των λαθών μπορεί να μας δώσει κάποια στοιχεία (Bishop, 2003). Υπάρχουν 3 μοτίβα λαθών που πραγματοποιούνται από τα παιδιά και αυτά είναι τα εξής:

Συστηματικά Λάθη: Συστηματικά λάθη αναγνωρίζονται όταν ο εξεταζόμενος παρερμηνεύει συστηματικά μια δομή, λαμβάνοντας όλα τα στοιχεία του τμήματος ως λάθος. Τέτοιου είδους λάθη δείχνουν πως το παιδί δεν καταλαβαίνει την δομή, και επιχειρεί να την ερμηνεύσει με όρους μιας άλλης, πιο οικίας δομής. Για παράδειγμα μια παθητική πρόταση όπως «Η αγελάδα κυνηγιέται από το κορίτσι», θα ερμηνευθεί ως ενεργητική και θα επιλεγθεί η εικόνα που δείχνει την αγελάδα να κυνηγάει το κορίτσι.

Σποραδικά Λάθη: Τα σποραδικά λάθη εντοπίζονται όταν ένα παιδί εκτελεί παραπάνω ευκαιρίες, για παράδειγμα τα πηγαίνει καλύτερα από ότι θα τα πήγαινε εάν απλά μάντευε τις απαντήσεις, ωστόσο αποτυγχάνει στα τμήματα εξαιτίας της περιστασιακής λανθασμένης απάντησης. Τα σποραδικά λάθη δείχνουν, ότι το παιδί έχει μερική κατανόηση των εξεταζόμενων δομών, όμως η επίδοση επηρεάζεται από περιορισμούς επεξεργασίας.

Τυχαία λάθη: Τα τυχαία λάθη εντοπίζονται όταν το παιδί δίνει τυχαίες απαντήσεις, όταν δηλαδή μαντεύει. Τα τυχαία λάθη προτείνουν ότι ο εξεταζόμενος δεν έχει καμία γνώση του νοήματος της γραμματικής δομής που εξετάζεται.

Προκειμένου ο εξεταστής να διακρίνει αυτούς τους τρεις τύπους λαθών, μπορεί να αναλογιστεί το μοτίβο των λαθών που έγιναν, στα πέντε τελευταία τμήματα που συμπληρώθηκαν. Αν λοιπόν ο εξεταζόμενος αποτύχει και στα τέσσερα στοιχεία οποιουδήποτε τμήματος, τότε τα λάθη είναι συστηματικά. Εάν τα λάθη στα 5 τελευταία τμήματα είναι 12 ή λιγότερα, τότε αυτό αντιστοιχεί σε ένα μοτίβο σποραδικών λαθών. Ενώ σε περίπτωση που τα λάθη στα 5 τελευταία τμήματα είναι 13 ή περισσότερα αυτό αντιστοιχεί με τα τυχαία λάθη.

Σύμφωνα με την Bishop, η τυχαία επίδοση είναι ιδιαίτερα σπάνια σε παιδιά ηλικίας 7 ετών και άνω, αλλά είναι πολύ συχνή σε παιδιά ηλικίας 4 ετών. Τα σποραδικά λάθη είναι το πιο συχνό μοτίβο λαθών σε παιδιά ηλικίας 6 ετών και άνω. Αυτό συμβαδίζει με την ιδέα πως όταν τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά κάνουν λάθη, είναι συνήθως λόγω του περιορισμού στην επεξεργασία όταν χειρίζονται σύνθετες δομές, παρά ελλείμματος της γραμματικής γνώσης. Από την ηλικία των 8 ετών και ύστερα, τα συστηματικά λάθη είναι αρκετά σπάνια (Bishop,2003)

3.5.3 Λάθη στα Α,Δ ΣΤ

Ένας απλός τρόπος για να διευκρινίσει ο εξεταστής εάν ένα άτομο δεν παρουσιάζει δυσκολίες γραμματικής κατανόησης είναι να διερευνήσει τα τμήματα Α, Δ και ΣΤ του TROG2-2. Σε περίπτωση λοιπόν που σημειώνονται λάθη σε αυτά τα τμήματα, προτείνεται ότι το άτομο έχει πρόβλημα στην ανάκληση των λέξεων ή δυσκολία στην ενσωμάτωση των πληροφοριών από διαφορετικά μέρη της πρότασης. Επομένως, η αποτυχία σε άλλα τμήματα δεν μπορεί να αποδοθεί απαραίτητα σε γραμματικά προβλήματα.

3.5.4 Αμφισημία

Ορισμένες από τις προτάσεις της Ελληνικής μετάφρασης TROG-2 που χορηγήθηκε ήταν αμφισημες, δηλαδή τις αντιστοιχούσαν δύο σημασίες.

Αναλυτικά οι προτάσεις που παρουσιάζουν αμφισημία είναι οι ακόλουθες:

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

Η πρόταση Π1 θεωρείται αμφισημη καθότι μπορούν να δοθούν 2 ερμηνείες. Αρχικά, μπορεί να θεωρηθεί ότι «ο ελέφαντας είναι μεγάλος και σπρώχνει το αγόρι», ή, ότι «το αγόρι σπρώχνει έναν μεγάλο ελέφαντα». Προκειμένου να μην υπάρξουν παρερμηνεύσεις και διαφοροποιήσεις ως προς την ερμηνεία των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε κατάλληλος επιτονισμός και έμφαση στις κύριες λέξεις, καθώς και παύσεις.

Με άλλα λόγια, το προβληματικό στοιχείο στις μεταφρασμένες προτάσεις του TROG-2, είναι η λανθασμένη χρήση ουδετέρων ίδιου αριθμού σε υποκείμενο και αντικείμενο, καθώς η ονομαστική και η αιτιατική των ουδετέρων μορφολογικά είναι πανομοιότυπες. Σε συνδυασμό με μη χρήση διαφορετικού αριθμού σε υποκείμενο και αντικείμενο (π.χ. «ο ελέφαντας, που σπρώχνει τα αγόρια, είναι μεγάλος», όπου σε αυτήν την περίπτωση η σωστή επιλογή εικόνας θα ήταν εμφανής), το παιδί οδηγείται σε σύγχυση.

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

Και σε αυτή την πρόταση μπορούν να δοθούν δύο ερμηνείες. Από την μία, μπορεί να θεωρηθεί πως «το άλογο είναι μεγάλο και κυνηγά το κορίτσι» και από την άλλη, πως «το κορίτσι κυνηγά ένα μεγάλο άλογο». Ισχύουν τα ίδια όπως αναφέρθηκε και για την πρόταση Π1.

Πρόταση Π1: «Το πρόβατο, που κοιτάζει το κορίτσι, τρέχει.»

Και εδώ δύναται να ερμηνεύσουμε με δύο τρόπους. Πρώτον, μπορεί να θεωρηθεί ότι «το πρόβατο κοιτάζει το κορίτσι και τρέχει» και δεύτερον ότι «το κορίτσι κοιτάζει ένα πρόβατο που τρέχει». Το πρόβλημα ξεπεράστηκε με τον τρόπο που προαναφέρθηκε στο τμήμα Π1.

Πρόταση Π3: «Η πάπια, που είναι επάνω η μπάλα, είναι κίτρινη.»

Η πρόταση μπορεί να ερμηνευθεί είτε ως «η πάπια είναι επάνω στην μπάλα και είναι κίτρινη» είτε ως «η πάπια είναι επάνω στην μπάλα που είναι κίτρινη».

Πρόταση Π4: «Το κασκόλ, που είναι επάνω το βιβλίο, είναι μπλε.»

Οι δύο ερμηνείες είναι οι εξής: Πρώτον, θεωρείται πως «το βιβλίο είναι επάνω σε ένα μπλε κασκόλ» και δεύτερον «το κασκόλ είναι επάνω στο βιβλίο που είναι μπλε».

Η δημιουργία του επιπλέον τμήματος Υ είχε ως στόχο να ελέγξει εάν η απόδοση των παιδιών στο τμήμα Γ οφείλεται στην μη ορθή συντακτικά μετάφραση της πρότασης ή στη μη κατάκτηση ακόμα αυτού του γραμματικού φαινομένου.

Πρόταση Υ1: Το πρόβατο, το οποίο κοιτάζει το κορίτσι, τρέχει.

Πρόταση Υ3: Η πάπια, στην οποία είναι επάνω η μπάλα, είναι κίτρινη.

Πρόταση Y4: Το κασκόλ, στο οποίο είναι το βιβλίο επάνω, είναι μπλε.

Κρίνεται χρήσιμο να τονιστεί πως, προτού εξεταστεί το τμήμα Y, τα παιδιά είχαν ενημερωθεί πως έπειτα την χορήγηση του τμήματος T, θα εξεταστούν στις ίδιες εικόνες, ωστόσο με διαφορετική εκφορά προτάσεων. Επίσης, τους επισημάνθηκε πως οι απαντήσεις τους μπορεί ή όχι να είναι ίδιες σε σχέση με το τμήμα T. Συνεπώς, γνωρίζοντας τα παιδιά πως εξετάζονται στις ίδιες εικόνες με διαφορετικές εκφορές προτάσεων, πιθανώς θεώρησαν πως οι απαντήσεις οφείλουν να παραμείνουν ίδιες ή να αλλάξουν.

3.6. Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος IBM SPSS 23.0 & MS-Excel 2016. Υπολογίστηκαν κατανομές συχνοτήτων των βασικών περιγραφικών χαρακτηριστικών των 65 παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη. Στην εκτίμηση διαφορών μεταξύ χαρακτηριστικών, στις κλίμακες TROG-2 & RAVEN έγινε χρήση της μεθόδου Student t. Ο έλεγχος κανονικότητας των συνεχών κλιμάκων καθορίστηκε σύμφωνα με τις μεθόδους κατά Blom (QQ plot) ή και Kolmogorov Smirnov. Στην περίπτωση αυτή οι μεταβλητές των επιτυχημένων τμημάτων και εκείνης του Raven ακολουθούσαν κανονική κατανομή. Στη συνέχεια έγινε εκτίμηση του βαθμού συσχέτισης της κλίμακας και των υποκλιμάκων του TROG-2 και της κλίμακας του Raven's με την μη παραμετρική μέθοδο Spearman. Ωστόσο, υπολογίστηκαν ιεραρχικά μοντέλα γραμμικής παλινδρόμησης της εξάρτησης/συσχέτισης της κλίμακας TROG-2 με τα περιγραφικά χαρακτηριστικά και την κλίμακα RAVEN των παιδιών της μελέτης. Τέλος, έγινε σύγκριση των επιπέδων των Standard Scores του TROG-2 μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρούσης μελέτης και της αντίστοιχης της Μεγάλης Βρετανίας. Για την εκτίμηση στατιστικώς σημαντικών διαφορών χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος one sample t test.

3.7. Κριτήρια που οφείλει να πληροί η μεταφρασμένη δοκιμασία TROG-2

Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (1998) όλες οι ψυχομετρικές δοκιμασίες προκειμένου να είναι χρήσιμες και να μας εξασφαλίζουν έγκυρα αποτελέσματα πρέπει να πληρούν τρεις προϋποθέσεις:

1. Να είναι έγκυρες
2. Να είναι αξιόπιστες
3. Να είναι σταθμισμένες

3.7.1. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα ενός εργαλείου αφορά στο βαθμό στον οποίο το συγκεκριμένο εργαλείο μετράει την έννοια ή αλλιώς, τη μεταβλητή την οποία ισχυρίζεται ότι μετράει. Οι κυριότερες μορφές εγκυρότητας ενός εργαλείου είναι οι κάτωθι:

-Εγκυρότητα περιεχομένου (content validity): Αναφέρεται στο βαθμό που τα αντικείμενα ενός εργαλείου είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα των ολικών συμπεριφορών που κατασκευάζεται να μετρήσει.

-Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (construct validity): Αυτή η μορφή αξιολόγησης της εγκυρότητας αφορά στο βαθμό που ένα εργαλείο μετράει το θεωρητικό υπόβαθρο ή χαρακτηριστικό που ισχυρίζεται ότι μετράει.

-Εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο (criterion-related validity): Αυτή η μορφή εγκυρότητας αφορά στο βαθμό που η απόδοση του εξεταζόμενου στη δοκιμασία συσχετίζεται με την απόδοση του σε άλλη δοκιμασία που υποτίθεται ότι μετράει την ίδια παράμετρο με την πρώτη.

Η εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο έχει δύο είδη εγκυρότητας:

Τη Συγχρονική Εγκυρότητα (Concurrent validity): ο βαθμός στη σχέση μεταξύ της απόδοσης του εξεταζόμενου στο εργαλείο και της απόδοσής του σε ένα άλλο μέσο μετρήσεως όταν χορηγούνται την ίδια ώρα.

Τη Προβλεπτική Εγκυρότητα (Predictive validity): ο βαθμός που η τωρινή συμπεριφορά του εξεταζόμενου στο εργαλείο προβλέπει τη μελλοντική συμπεριφορά του σε παρόμοια μέτρηση ή οι εκτιμήσεις αυτές προβλέπουν με επιτυχία την εξέλιξή του.

-Φαινομενική Εγκυρότητα (face validity): Αυτή η μορφή εγκυρότητας απαντά στο ερώτημα κατά πόσο η δοκιμασία φαίνεται στον συμμετέχοντα ότι μετράει αυτό που πραγματικά μετράει. Παρότι θεωρητικά αυτή είναι η λιγότερο σημαντική μορφή εγκυρότητας, πρακτικά έχει σημασία στο βαθμό που βοηθάει τους εξεταζόμενους να δεχτούν καλύτερα την αξιολόγηση (Αλεξόπουλος, 1998).

3.7.2. Αξιοπιστία

Ένα «καλό» εργαλείο είναι ένα εργαλείο που έχει μικρό σφάλμα μέτρησης. Αξιοπιστία (reliability) είναι η ιδιότητα ενός εργαλείου μέτρησης να δίνει την ίδια τιμή, όταν μετράει το ίδιο αντικείμενο. Άρα, το αξιόπιστο εργαλείο μετρά πάντοτε με τον ίδιο (σχεδόν) τρόπο. Στην ψυχομετρία υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές μέθοδοι, για να μελετήσει κανείς την αξιοπιστία ενός εργαλείου:

-Αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability): η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων είναι η απλούστερη μέθοδος για τη διαπίστωση της αξιοπιστίας της βαθμολογίας του εργαλείου και χρησιμοποιείται για να βρεθεί αν η βαθμολογία της δοκιμασίας από τη μια χορήγηση στην άλλη παραμένει σταθερή, δηλαδή μετρά τη χρονική σταθερότητα (Αλεξόπουλος, 1998).

Ωστόσο, η επανάληψη της μέτρησης είναι πρακτικά δύσκολο, καθώς αυξάνεται σημαντικά ο χρόνος διεξαγωγής της μελέτης. Για τον λόγο αυτόν, είναι απαραίτητο να διεξάγεται αρχικά σε πρώτο στάδιο, μια πιλοτική έρευνα, με σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων (περίπου 50), έτσι ώστε να πραγματοποιείται μια προκαταρκτική εκτίμηση της αξιοπιστίας της έρευνας και να διορθώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο τα λάθη και οι παραλείψεις. Ακολούθως, η διορθωμένη μελέτη υποβάλλεται εκ νέου σε έλεγχο αξιοπιστίας της, μέσω μιας νέας πιλοτικής μελέτης. Εάν η μελέτη εμφανίσει αποδεκτή αξιοπιστία, τότε αρχίζει πλέον να

διεξάγεται στους υποψήφιους συμμετέχοντες και να συλλέγονται τα δεδομένα (Γαλάνης, 2012).

-Αξιοπιστία των δύο ημίσεων (Split-half reliability): η αξιοπιστία των δύο ημίσεων είναι η χορήγηση μιας δοκιμασίας αφού πρώτα έχει χωριστεί σε δύο ισομεγέθη μέρη. Στη συνέχεια, συσχετίζουμε την βαθμολογία που πετυχαίνει ο εξεταζόμενος στις μισές ερωτήσεις με τη βαθμολογία που πετυχαίνει στις υπόλοιπες μισές ερωτήσεις, με το σκοπό να αξιολογήσουμε το βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις της δοκιμασίας μετρούν κάτι σταθερό.

-Αξιοπιστία εναλλακτικών μορφών (Alternate form reliability): Σε αυτή την μέθοδο κατασκευάζουμε δύο ισοδύναμες μορφές της ίδιας δοκιμασίας που έχουν παρόμοιο περιεχόμενο.

-Αξιοπιστία βαθμολογητή (Rater reliability)

Αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το ίδιο πρόσωπο ή διαφορετικό που χορηγεί το ίδιο εργαλείο περισσότερες από μία φορές, βρίσκει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα κάθε φορά μετά τη χορήγηση του. Υπάρχουν δύο τύποι αξιοπιστίας:

Η *Αξιοπιστία (Intra-rater reliability)*: Είναι η αξιοπιστία που έχει μια δοκιμασία όταν τα αποτελέσματά της είναι κάθε φορά ίδια όταν την χορηγεί το ίδιο άτομο σε κάποιον ασθενή σε περισσότερες από μια περιπτώσεις.

Η *Αξιοπιστία μεταξύ βαθμολογητών (Inter-rater reliability)*: Όταν δύο ειδικοί βγάζουν πάνω κάτω τα ίδια αποτελέσματα στον ίδιο ασθενή, με την ίδια δοκιμασία και σε διαφορετική χρονική στιγμή (Αλεξόπουλος, 1998).

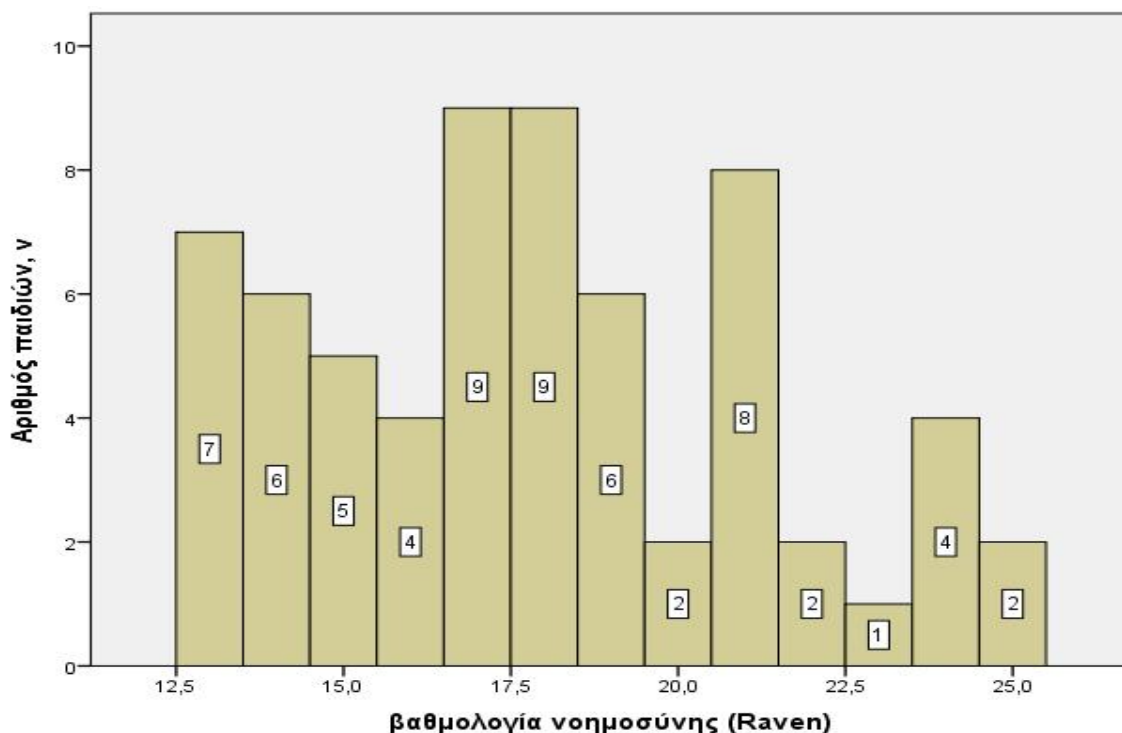
3.6.3.Στάθμιση

Η τρίτη προϋπόθεση που αναφέραμε ότι χρειάζεται να πληρούν τα «καλά» εργαλεία, και συνεπώς και η μεταφρασμένη εκδοχή του TROG-2, είναι το να είναι σταθμισμένα. Η στάθμιση του Βρετανικού TROG-2 στην Ελληνική γλώσσα, όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της εισαγωγής, αποτελεί τον δεύτερο στόχο που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (1998), η στάθμιση μιας δοκιμασίας απαιτεί την χορήγηση της σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού, ώστε να υπάρχει ένα πλαίσιο αναφοράς για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του εξεταζόμενου και ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή των αποτελεσμάτων διαφορετικών μετρήσεων. Ακόμη, μια σταθμισμένη δοκιμασία πρέπει να αναφέρεται σε τυπικούς βαθμούς και να έχει σαφείς οδηγίες για τη χορήγηση και τη βαθμολόγησή της. Με τον τρόπο αυτόν, θα καταστεί δυνατή η αποφυγή προσωπικών μεροληψιών, ειδικά κατά τη βαθμολόγηση της δοκιμασίας. Επιπλέον, το εγχειρίδιο ενός σταθμισμένου εργαλείου πέρα από τις πληροφορίες για την χορήγηση και βαθμολόγηση του πρέπει να έχει και σαφείς περιγραφές για το σκοπό του, το πως δομήθηκε, για την ομάδα στάθμισης και τα επακόλουθα στατιστικά στοιχεία μαζί με πληροφορίες για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Δείκτης νοημοσύνης

Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται το ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων των βαθμολογιών νοημοσύνης του αξιολογητικού εργαλείου RAVEN των παιδιών ηλικίας 5;00 έως 5;11. Ο πίνακας 1 δείχνει ότι η μέση βαθμολογία νοημοσύνης ήταν 17,91, η τυπική απόκλιση ήταν 3,367, η διάμεσος ήταν 18, η ελάχιστη τιμή ήταν 13 και η μέγιστη τιμή ήταν 25.



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

	Βαθμολογία νοημοσύνης Raven	CPM STANDARD SCORE	CPM PERCENTIL E RANK	CVS STANDARD SCORE	CVS PERCENTIL E RANK
N Valid	65	65	65	65	65
Missing	0	0	0	0	0
Mean	17,91	100,15	50,05	94,92	37,89
Median	18,00	100,00	50,00	95,00	37,00
Std. Deviation	3,367	10,896	24,857	6,875	16,606
Minimum	13	80	9	85	16
Maximum	25	120	91	110	75

Πίνακας 1. Στατιστική ανάλυση για τη βαθμολογία της νοημοσύνης των 65 παιδιών.

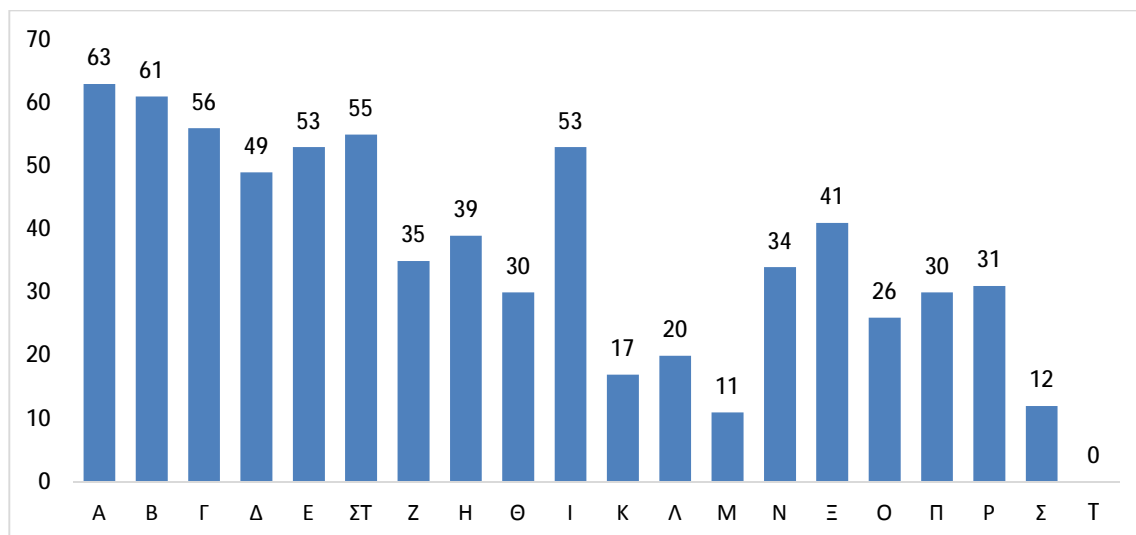
Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται ο αριθμός και τα ποσοστά των παιδιών που πέρασαν με επιτυχία τμήματα του RAVEN, καθώς και ο αντίστοιχος δείκτης νοημοσύνης.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό Παιδιών, %	Δείκτης Νοημοσύνης
Ηλικία 5;00-5;05			
13	1	4,8	85
14	1	4,8	90
15	3	14,3	90
16	2	9,5	95
17	3	14,3	100
18	3	14,3	100
19	4	19,0	105
21	3	14,3	110
23	1	4,8	115
Ηλικία 5;06-5;11			
13	6	13,6	85
14	5	11,4	88
15	2	4,5	90
16	2	4,5	93
17	6	13,6	94
18	6	13,6	100
19	2	4,5	105
20	2	4,5	110
21	5	11,4	110
22	2	4,5	115
24	4	9,1	120
25	2	4,5	120

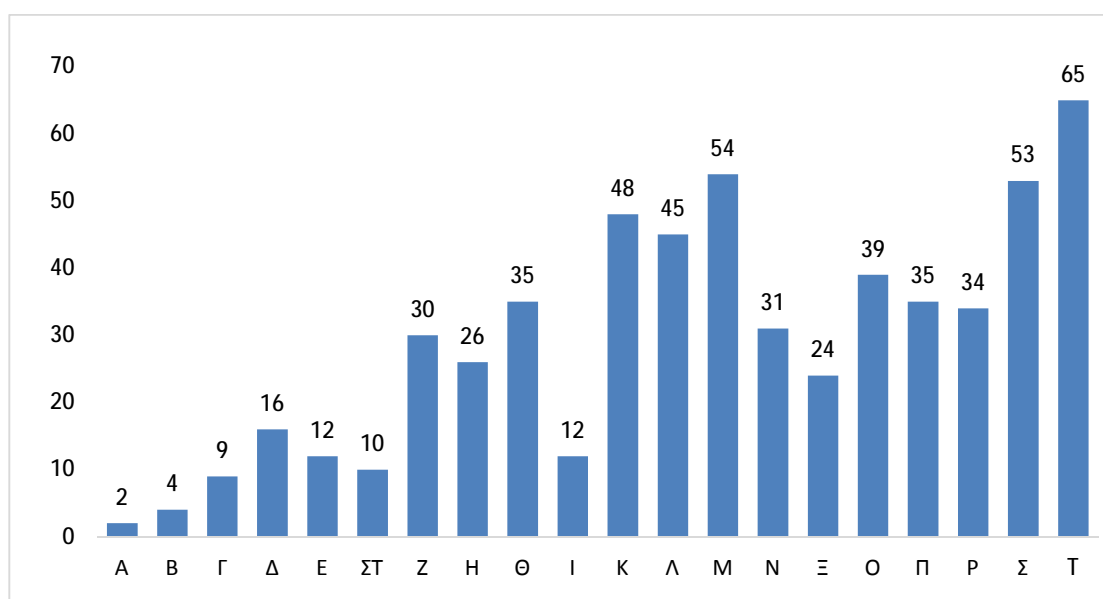
Πίνακας 2. Αριθμός και ποσοστά των παιδιών που πέρασαν με επιτυχία τμήματα του RAVEN, καθώς και ο αντίστοιχος δείκτης νοημοσύνης.

4.2. Εργαλείο TROG-2

Στο γράφημα 2 παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που έχουν κατακτήσει τα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, ενώ στο γράφημα 3 παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τα αντίστοιχα γραμματικά τμήματα.

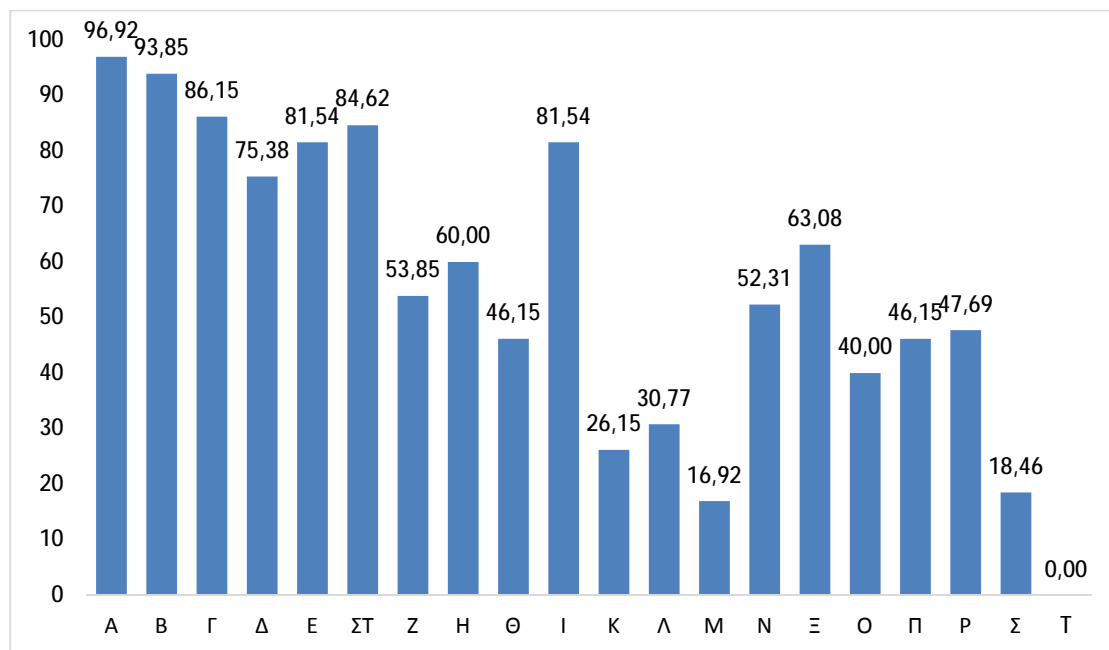


Γράφημα 2. Οι απόλυτοι αριθμοί των 65 παιδιών που έχουν κατακτήσει τα γραμματικά τμήματα του TROG-2.

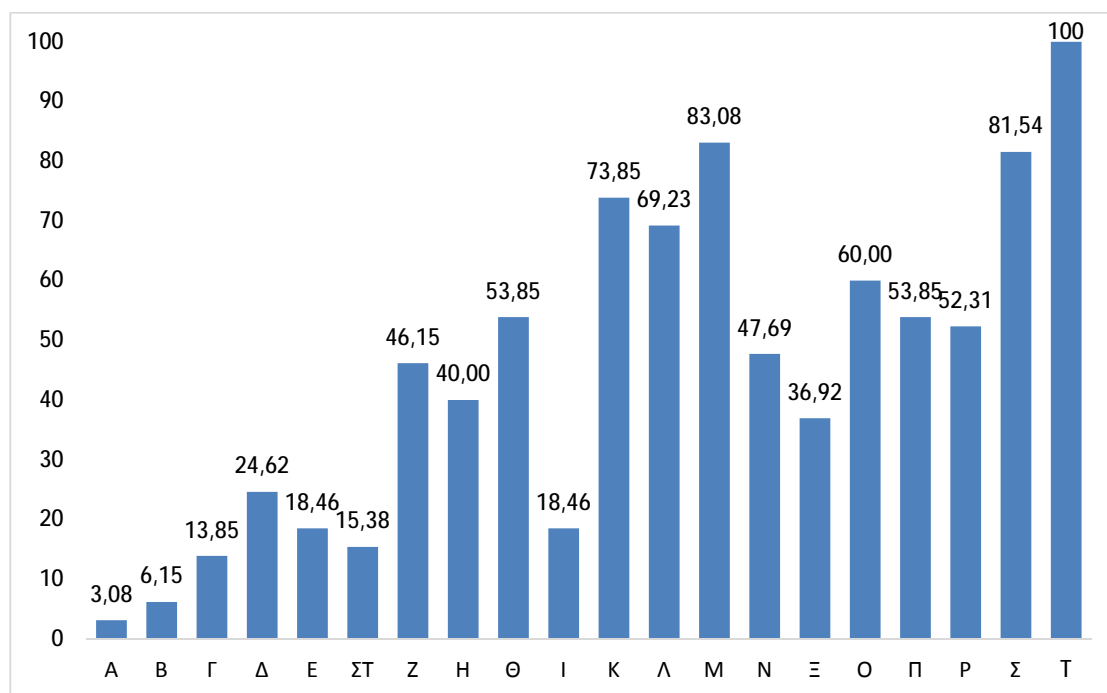


Γράφημα 3. Οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει τα αντίστοιχα γραμματικά τμήματα του TROG-2.

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

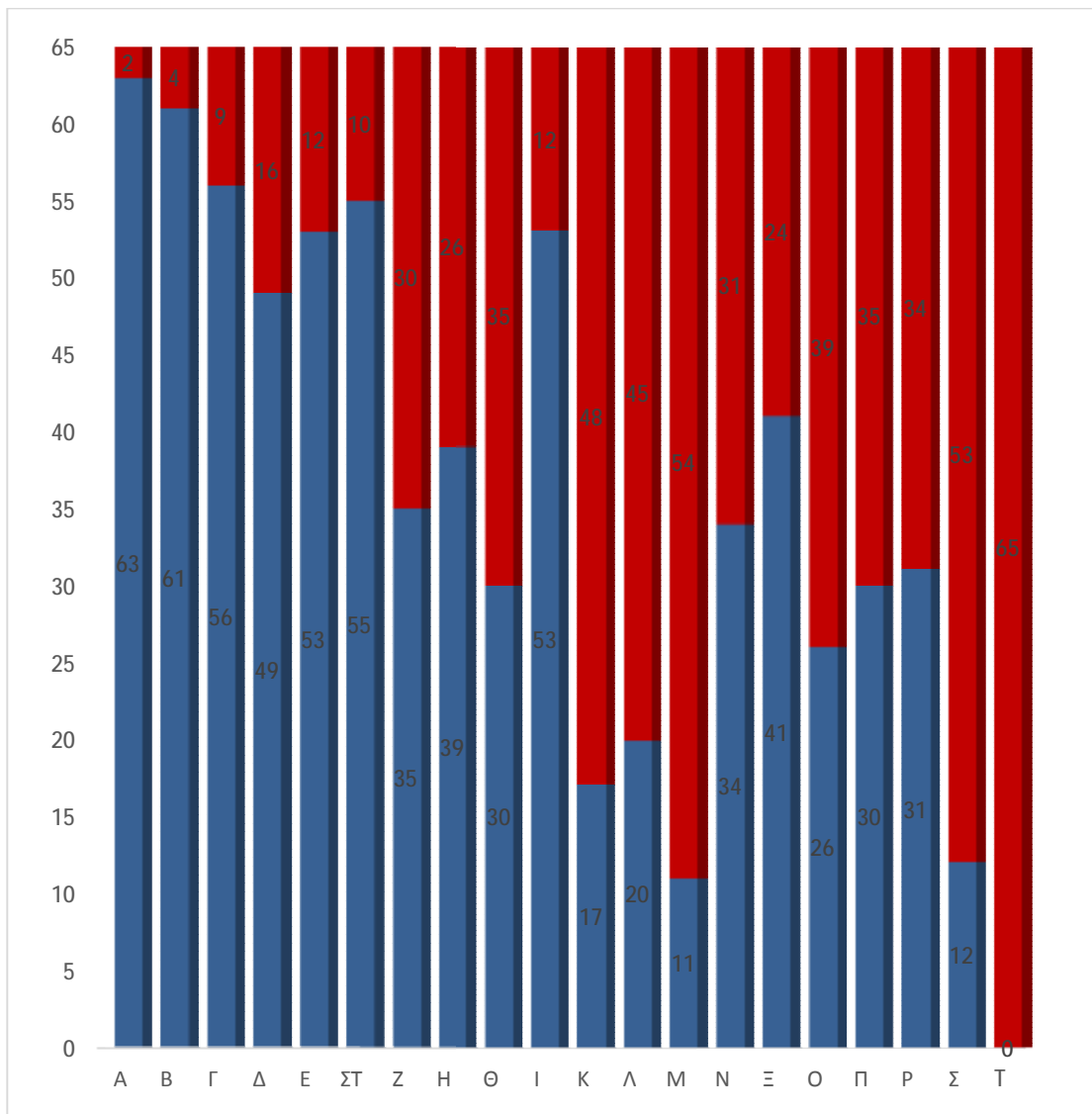


Γράφημα 4. Τα ποσοστά κατάκτησης στα 20 τμήματα του TROG-2.



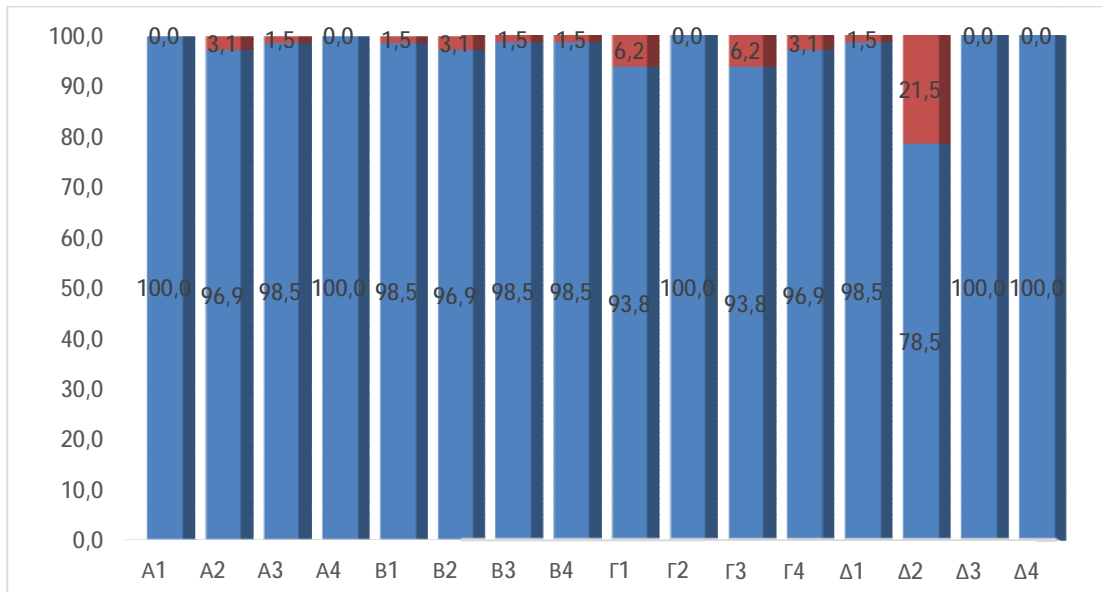
Γράφημα 5. Τα ποσοστά των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο στα 20 τμήματα του TROG-2.

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

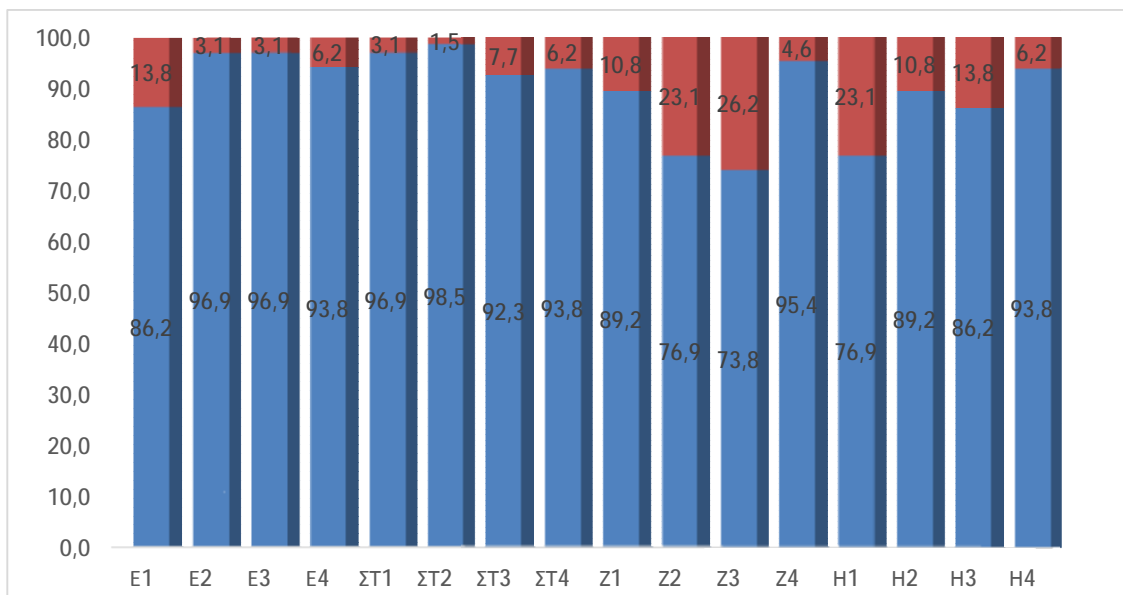


Γράφημα 6. Σύγκριση των απόλυτων αριθμών των παιδιών που έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (μπλε στήλες) και των παιδιών που δεν έχουν κατακτήσει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (κόκκινες στήλες) στα 20 τμήματα του TROG-2.

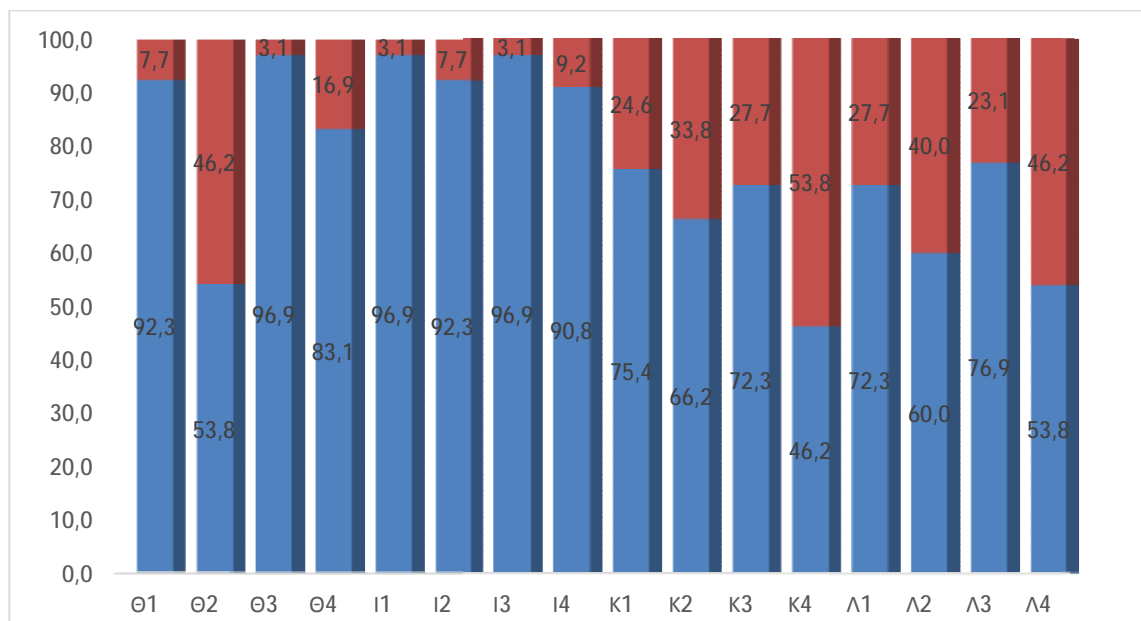
Στα γραφήματα 7 έως 11 παρουσιάζεται η σύγκριση των ποσοστών των σωστών και των λανθασμένων απαντήσεων των παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



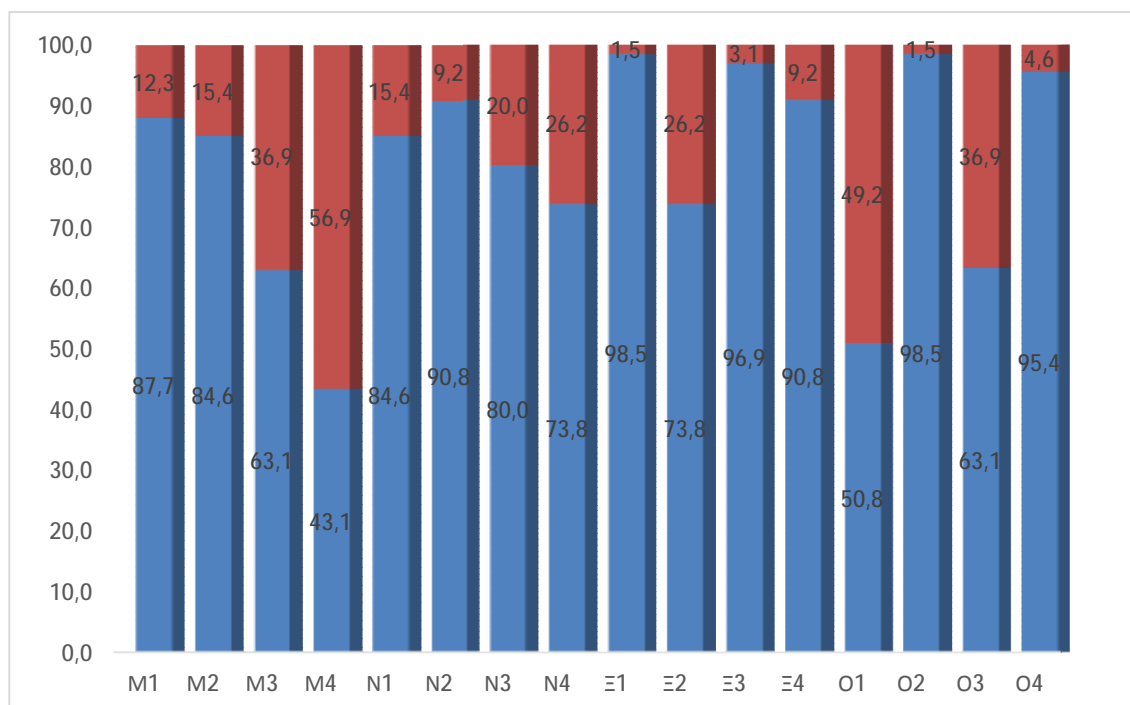
Γράφημα 7. Σύγκριση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (μπλε στήλες) και των λανθασμένων απαντήσεων (κόκκινες στήλες) των παιδιών στα τμήματα Α έως Δ του TROG-2



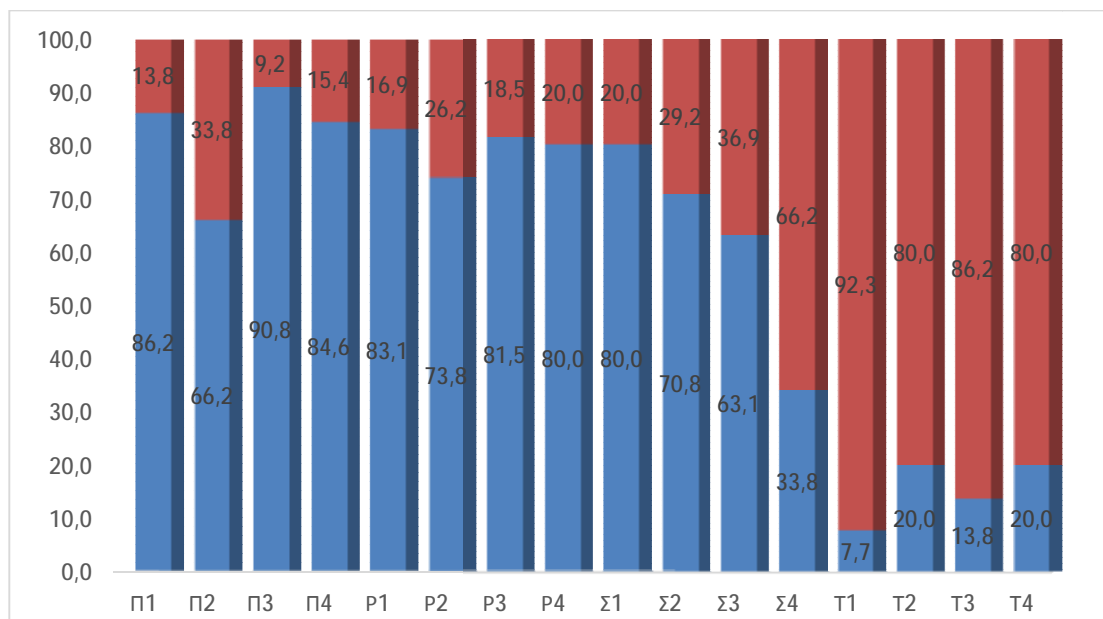
Γράφημα 8. Σύγκριση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (μπλε στήλες) και των λανθασμένων απαντήσεων (κόκκινες στήλες) των παιδιών στα τμήματα Ε έως Η του TROG-2.



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

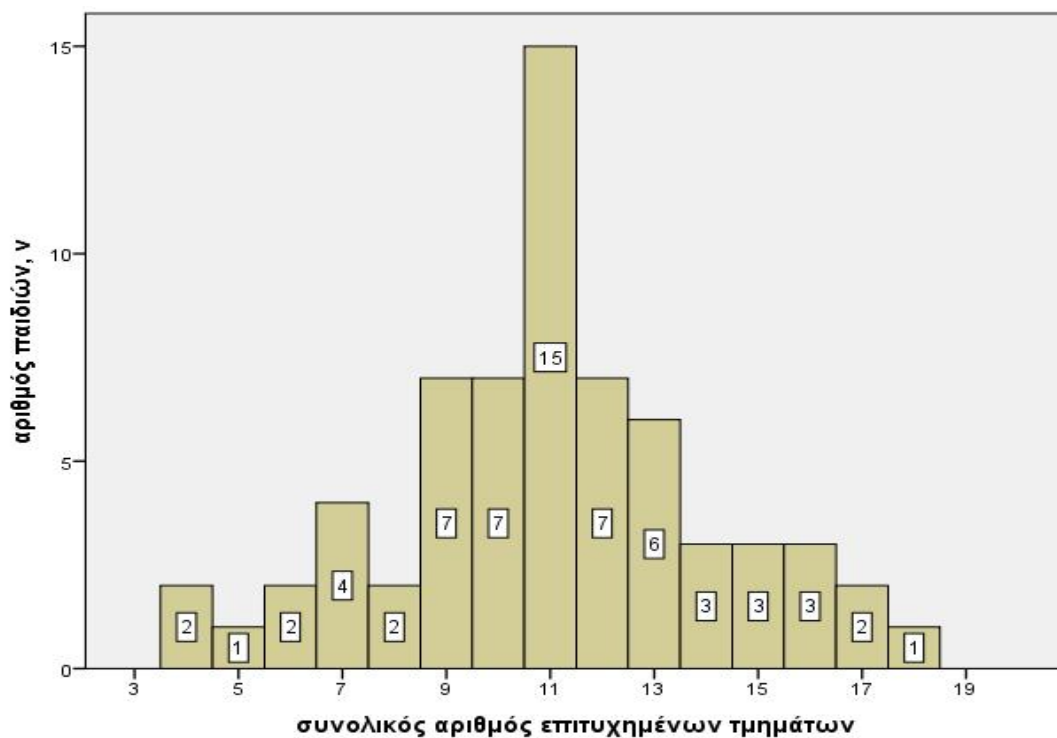


Γράφημα 10. Σύγκριση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (μπλε στήλες) και των λανθασμένων απαντήσεων (κόκκινες στήλες) των παιδιών στα τμήματα Μ έως Ο του TROG-2



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

Στο γράφημα 12, παραδείγματος χάρη, φαίνεται ότι δύο από τα 65 παιδιά απάντησαν σωστά σε 4 από τα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



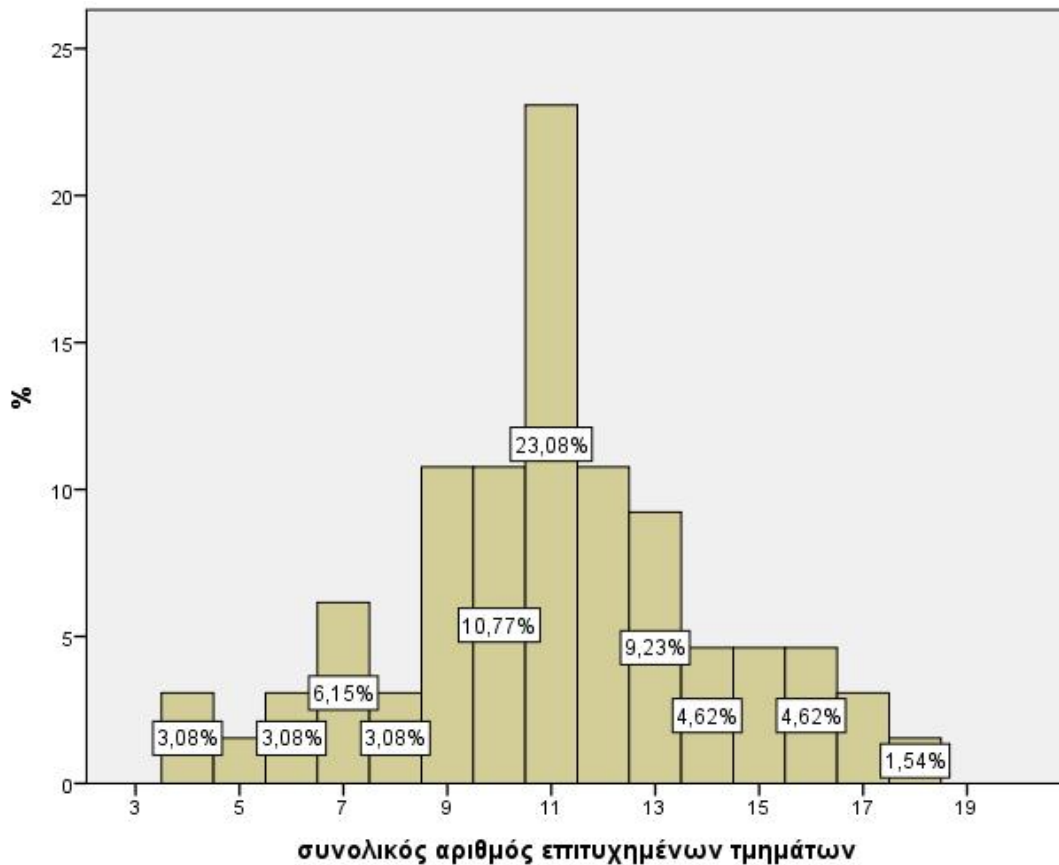
Γράφημα 12. Συνολικός αριθμός των παιδιών συναρτήσει των επιτυχημένων τμημάτων του TROG-2.

Από τον πίνακα 3 βλέπουμε ότι ο μέσος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων του TROG-2 ήταν 11,02, η τυπική απόκλιση 3,069, η διάμεσος 11,00, η ελάχιστη τιμή 4 και η μέγιστη τιμή ήταν 18.

		Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων Trog- 2	Standard Score	Percentile Score
N	Valid	65	65	65
	Missing	0	0	0
	Mean	11,02	109,62	70,43
	Median	11,00	109,00	77,00
	Std. Deviation	3,069	19,506	26,026
	Minimum	4	11	5
	Maximum	18	144	100

Πίνακας 3. Στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του TROG-2

Στο γράφημα 13 παρουσιάζεται το ποσοστό των παιδιών συναρτήσει των επιτυχημένων τμημάτων του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2. Το γράφημα αυτό αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου (γράφημα 12). Στον οριζόντιο άξονα αναφέρεται ο αριθμός των τμημάτων που απαντήθηκαν σωστά από τα παιδιά και στον κάθετο άξονα αναφέρεται το ποσοστό των παιδιών που απάντησαν σωστά τα τμήματα. Παραδείγματος χάρη, δύο από τα 65 παιδιά όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ολοκλήρωσαν με επιτυχία 4 τμήματα, δηλαδή, το 3,08% των παιδιών πέρασε 4 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



Γράφημα 13. Ποσοστό παιδιών στα επιτυχημένα τμήματα του TROG-2.

Οι πίνακες 4α, 4β, 5 και 6 που παρατίθενται παρακάτω αποτελούν τους πίνακες νορμών για την Ελληνική εκδοχή του TROG-2. Αναλυτικότερα, στους πίνακες 4α και 4β παρουσιάζεται η πραγματική και η εκτιμώμενη ηλικία των παιδιών σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, συνοπτικά και αναλυτικά αντίστοιχα, καθώς και η σύγκριση με τα Αγγλικά δεδομένα. Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε εκατοστημόρια, καθώς και η σύγκριση με τα Αγγλικά δεδομένα, ενώ στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε πρότυπες βαθμολογίες για τον Ελληνικό και τον Αγγλικό πληθυσμό.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό Παιδιών, %	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο.)	Εκτιμώμενη ηλικία σύμφωνα με τα Ελληνικά δεδομένα	Εκτιμώμενη ηλικία σύμφωνα με τα Αγγλικά δεδομένα
4	2	3,1	5,6	4,0	4,0
5	1	1,5	5,9	4,4	4,5
6	2	3,1	5,3	4,8	4,9
7	4	6,2	5,8	4,9	4,11
8	2	3,1	5,7	5,3	5,3
9	7	10,8	5,5	5,5	5,6
10	7	10,8	5,5	5,9	5,11
11	15	23,1	5,6	6,1	6,2
12	7	10,8	5,6	6,5	6,6
13	6	9,2	5,6	7,0	7,0
14	3	4,6	5,3	7,9	7,11
15	3	4,6	5,8	9,0	9,0
16	3	4,6	5,9	10,8	10,10
17	2	3,1	5,3	12,0	>12
18	1	1,5	5,5	12,0	>12

Πίνακας 4α. Πραγματική και εκτιμώμενη ηλικία παιδιών σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του TROG-2 (συνοπτικά).

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

46	K	5,9	15	9,0
47	A	5,9	11	6,2
48	K	5,7	13	7,0
49	A	5,7	10	5,9
50	A	5,3	10	5,9
51	K	5,9	16	10,8
52	K	5,7	12	6,5
53	K	5,4	17	12,0
54	A	5,7	11	5,5
55	A	5,5	9	5,5
56	K	5,5	9	5,5
57	K	5,8	9	5,5
58	K	5,5	10	5,9
59	K	5,8	11	6,2
60	A	5,8	10	5,9
61	A	5,9	7	4,9
62	K	5,4	11	6,2
63	A	5,2	11	6,2
64	K	5,3	12	6,7
65	A	5,6	15	9,0

Πίνακας 4β. Πραγματική και εκτιμώμενη ηλικία παιδιών σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του TROG-2 (αναλυτικά)

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό Παιδιών, %	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο.)	Εκατοστημόρια Ελληνικού πληθυσμού	Εκατοστημόρια Αγγλικού Πληθυσμού
Ηλικία 5;00-5;05					
6	2	9,5	5,3	10	32
9	1	4,8	5,1	14	68
10	3	14,3	5,3	29	77
11	5	23,8	5,3	52	86
12	3	14,3	5,3	67	91
13	2	9,5	5,3	76	95
14	3	14,3	5,3	91	96
16	2	9,5	5,3	>99	>99
Ηλικία 5;06-5;11					
4	2	4,5	5,6	5	5
5	1	2,3	5,9	7	10
7	4	9,4	5,8	16	25
8	2	4,5	5,7	21	37
9	6	13,6	5,6	34	50
10	4	9,1	5,7	43	61
11	10	22,7	5,8	66	73
12	4	9,1	5,8	75	81
13	4	9,1	5,8	84	88
15	3	6,8	5,8	91	96
16	3	6,8	5,9	98	98
18	1	2,3	5,5	>99	>99

Πίνακας 5. Μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του TROG-2 σε εκατοστημόρια.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων	Αριθμός παιδιών	Ποσοστό Παιδιών, %	Πραγματική ηλικία (Μ.Ο.)	Πρότυπη Βαθμολογία Ελληνικού πληθυσμού	Πρότυπη Βαθμολογία Αγγλικού Πληθυσμού
Ηλικία 5;00--5;5					
6	2	9,5	5,3	93	93
9	1	4,8	5,1	107	107
10	3	14,3	5,3	78	111
11	5	23,8	5,3	116	116
12	3	14,3	5,3	120	120
13	2	9,5	5,3	125	125
14	3	14,3	5,3	130	130
16	2	9,5	5,3	144	139
Ηλικία 5;06-5;11					
4	2	4,5	5,6	76	76
5	1	2,3	5,9	81	81
7	4	9,4	5,8	90	90
8	2	4,5	5,7	95	95
9	6	13,6	5,6	100	100
10	4	9,1	5,7	104	104
11	10	22,7	5,8	109	109
12	4	9,1	5,8	113	113
13	4	9,1	5,8	118	118
15	3	6,8	5,8	127	127
16	3	6,8	5,9	132	132
18	1	2,3	5,5	141	141

Πίνακας 6. Μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του TROG-2 σε πρότυπες βαθμολογίες.

Στον πίνακα 7 παρουσιάζεται ο αριθμός των παιδιών που σημείωσαν επιτυχία , αλλά και το αντίστοιχο ποσοστό επιτυχίας των παιδιών στο κάθε ένα από τα γραμματικά φαινόμενα αντίστοιχα. Με άλλα λόγια, παρουσιάζονται τα παιδιά που έχουν κατακτήσει το φαινόμενο, δηλαδή δεν έχουν κάνει κανένα λάθος.

Τμήμα	Γραμματικό Φαινόμενο	Αριθμός παιδιών που πέτυχαν	Ποσοστό επιτυχίας ανά τμήμα
A	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ 2 ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	63	96,9
B	ΑΡΝΗΣΗ	61	93,8
Γ	ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ "μέσα" ΚΑΙ "επάνω"	56	86,2
Δ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ 3 ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	49	75,4
E	ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ Υ-P-A	53	81,5
ΣΤ	ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ 4 ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	55	84,6
Z	ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	35	53,8
H	ΟΧΙ ΜΟΝΟ "Χ" ΑΛΛΑ "Ψ"	39	60,0
Θ	ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ επάνω από ΚΑΙ κάτω από	30	46,2
I	ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΘΕΤΩΝ	53	81,5
K	ΑΝΑΣΤΡΕΨΙΜΕΣ ΠΑΘΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	17	26,2
Λ	ΚΕΝΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΠΑΡΑΤΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	20	30,8
M	ΓΕΝΟΣ ΚΑΙ ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ	11	16,9
N	ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΑΝΤΩΝΥΜΙΑΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	34	52,3
Ξ	ΟΥΤΕ – ΟΥΤΕ	41	63,1
Ο	"Χ" ΑΛΛΑ ΟΧΙ "Ψ"	26	40,0
Π	ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	30	46,2
P	ΕΝΙΚΟΣ/ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ	31	47,7
Σ	ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	12	18,5
T	ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	0	0,0

Πίνακας 7. Αριθμός παιδιών που πέτυχαν και ποσοστό επιτυχίας ανά τμήμα σε κάθε γραμματικό φαινόμενο του TROG-2

Στον πίνακα 8 προτείνουμε μια ιεράρχηση των γραμματικών φαινομένων στην Ελληνική έκδοση του TROG-2 κατά αύξουσα δυσκολία, συναρτήσει της δυσκολίας που παρουσίασαν τα παιδιά.

Γραμματικό Φαινόμενο	Τμήμα	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών	Προτεινόμενη σειρά γραμματικών φαινομένων	Αριθμός επιτυχημένων παιδιών
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ 2 ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	A	63	B	61
ΑΡΝΗΣΗ	B	61	A	63
ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ "μέσα" ΚΑΙ "επάνω"	Γ	56	Γ	56
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ 3 ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	Δ	49	E+I	53
ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ Υ-P-A	E	53		
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ 4 ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ	ΣΤ	55	H+Ξ	41
ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	Z	35		
ΟΧΙ ΜΟΝΟ "Χ" ΑΛΛΑ "Ψ"	H	39	ΣΤ	55
ΤΟΠΙΚΕΣ ΠΡΟΘΕΣΕΙΣ επάνω από ΚΑΙ κάτω από	Θ	30	Δ+Θ	49
ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΘΕΤΩΝ	I	53		
ΑΝΑΣΤΡΕΨΙΜΕΣ ΠΑΘΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	K	17	Z+N	35
ΚΕΝΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΠΑΡΑΤΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ	Λ	20		
ΓΕΝΟΣ ΚΑΙ ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΩΝ	M	11	O	26
ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΑΝΤΩΝΥΜΙΑΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	N	34	P	31
ΟΥΤΕ – ΟΥΤΕ	Ξ	41	M	11
"Χ" ΑΛΛΑ ΟΧΙ "Ψ"	O	26	Π	30
ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	Π	30	K	17
ΕΝΙΚΟΣ/ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ	P	31	Λ	20
ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ	Σ	12	Σ	12
ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΥΣΕΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	T	0	Tα	0

Πίνακας 8. Προτεινόμενη σειρά των γραμματικών φαινομένων του για την Ελληνική έκδοχή του TROG-2.

4.2.1. Σύγκριση μεταξύ TROG-2 και δείκτη νοημοσύνης

Στον πίνακα 9α παρουσιάζεται ο συνολικός αριθμός των επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 και στον πίνακα 9β οι πρότυπες βαθμολογίες στο εργαλείο RAVEN συναρτήσει του αριθμού των παιδιών.

Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων TROG-2	Αριθμός παιδιών
Ηλικία 5;00-5;05	
6	2
9	1
10	3
11	5
12	3
13	2
14	3
16	2
Ηλικία 5;06-5;11	
4	2
5	1
7	4
8	2
9	6
10	4
11	10
12	4
13	4
15	3
16	3
18	1

Πίνακας 9α. Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο TROG-2, συναρτήσει του αριθμού των παιδιών

Πρότυπες βαθμολογίες του RAVEN	Αριθμός παιδιών
Ηλικία 5;0-5;5	
85	1
90	4
95	2
100	6
105	4
110	3
115	1
Ηλικία 5;6-5;11	
85	6
90	7
95	8
100	6
105	2
110	7
115	2
120	6

Πίνακας 9β. Πρότυπες βαθμολογίες του RAVEN συναρτήσει του αριθμού των παιδιών

Στον πίνακα 10 παρουσιάζεται ο αριθμός των επιτυχημένων τμημάτων του TROG-2 και ο αντίστοιχος αριθμός των επιτυχημένων τμημάτων του RAVEN, αναλυτικά για τα 65 παιδιά.

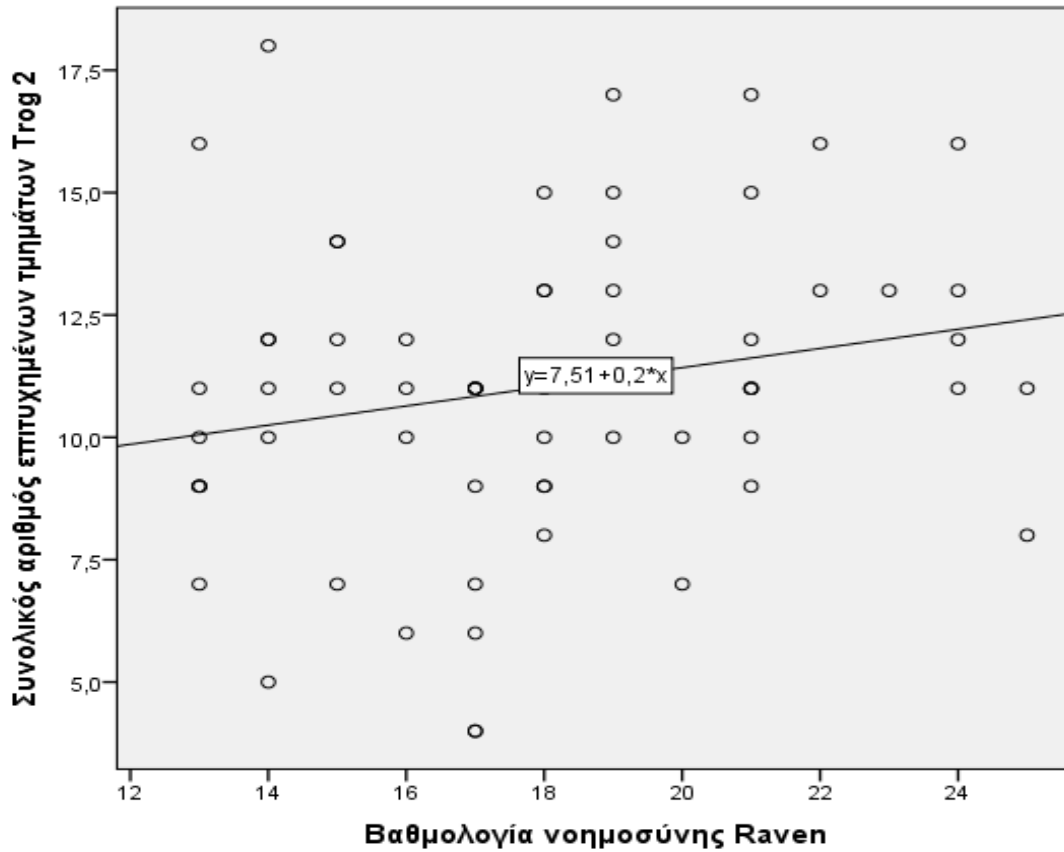
Νούμερο παιδιού	A/K	Πραγματική ηλικία	Επιτυχημένα τμήματα TROG-2	Επιτυχημένα τμήματα RAVEN
1	A	5,4	6	17
2	A	5,1	9	17
3	K	5,8	12	24
4	K	5,9	13	19
5	A	5,6	7	20
6	K	5,1	6	16
7	A	5,6	9	18
8	K	5,8	8	25
9	A	5,7	11	13
10	A	5,6	11	16
11	A	5,3	13	23
12	K	5,8	7	13
13	A	5,3	10	19
14	K	5,9	9	13
15	A	5,2	14	19
16	K	5,8	7	15
17	A	5,8	11	14
18	A	5,5	9	21
19	A	5,7	4	17
20	A	5,8	10	21
21	A	5,9	5	14
22	A	5,8	11	17
23	A	5,8	12	15
24	A	5,7	8	18

25	A	5,8	11	17
26	K	5,6	4	17
27	K	5,9	13	24
28	K	5,4	14	15
29	K	5,5	13	22
30	A	5,3	12	16
31	A	5,9	16	22
32	K	5,2	17	21
33	K	5,4	12	19
34	A	5,8	11	21
35	K	5,3	11	17
36	K	5,4	11	15
37	K	5,1	10	18
38	K	5,9	15	18
39	A	5,5	18	14
40	A	5,9	16	24
41	A	5,9	11	25
42	A	5,3	14	15
43	K	5,3	11	18
44	K	5,9	12	21
45	K	5,4	13	18
46	K	5,9	15	21
47	A	5,9	11	24
48	K	5,7	13	18
49	A	5,7	10	14
50	A	5,3	10	13
51	K	5,9	16	13
52	K	5,7	12	14

53	K	5,4	17	19
54	A	5,7	11	17
55	A	5,5	9	18
56	K	5,5	9	13
57	K	5,8	9	13
58	K	5,5	10	16
59	K	5,8	11	18
60	A	5,8	10	20
61	A	5,9	7	17
62	K	5,4	11	21
63	A	5,2	11	21
64	K	5,3	12	14
65	A	5,6	15	19

Πίνακας 10. Αριθμός επιτυχημένων τμημάτων του TROG-2 και του RAVEN αντίστοιχα για κάθε παιδί

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



Γράφημα 14. Συσχέτιση δείκτη νοημοσύνης και αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στο TROG-2.

Συσχέτιση		Raven TOTAL RAW SCORE
ΣΥΝΟΛΟ ΠΕΡΑΣΜΕΝΩΝ BLOCKS TROG-2	Pearson Correlation	0,215
	p-value	0,086
	N	65

Πίνακας 11. Στατιστική ανάλυση της συσχέτισης της βαθμολογίας νοημοσύνης RAVEN και του αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στο TROG-2.

4.2.2. Σύγκριση αποτελεσμάτων αγοριών-κοριτσιών

Οι πίνακες 12α και 12β με μέσω στατιστικής ανάλυσης μας δίνουν πληροφορίες εάν το φύλο του παιδιού επηρεάζει την επίδοση και στα δύο αξιολογητικά εργαλεία. Οι τιμές που προκύπτουν είναι οι εξής:

TROG-2

Ο μέσος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 για τα κορίτσια ήταν 11,39 (τυπική απόκλιση=3,095) και για τα αγόρια ήταν 10,68 (τυπική απόκλιση=3,052). Η διαφορά αυτή στις μέσες τιμές δεν ήταν στατιστικά σημαντική (έλεγχος $t=-0,931$, $p=0,355$).

RAVEN

Η μέση βαθμολογία νοημοσύνης στα κορίτσια ήταν 17,68 (τυπική απόκλιση=3,497) και στα αγόρια ήταν 18,12 (τυπική απόκλιση=3,282). Η διαφορά αυτή στις μέσες βαθμολογίες δεν ήταν στατιστικά σημαντική (έλεγχος $t=0,524$, $p=0,602$).

	ΦΥΛΟ	N	Mean	Std. Deviation
Βαθμολογία νοημοσύνης Raven	Αγόρι	34	18,12	3,282
	Κορίτσι	31	17,68	3,497
Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων Trog-2	Αγόρι	34	10,68	3,052
	Κορίτσι	31	11,39	3,095

Πίνακας 12α. Στατιστική ανάλυση του Raven και TROG-2 για την επίδοση των παιδιών σε σχέση με το φύλο τους.

	Student t-test for Equality of Means						
	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Βαθμολογία νοημοσύνης Raven	,524	63	,602	,440	,841	-1,240	2,121
Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων Trog-2	-,931	63	,355	-,711	,763	-2,235	,814

Πίνακας 12β. Στατιστική ανάλυση του Raven και TROG-2 για την επίδοση των παιδιών σε σχέση με το φύλο τους

4.2.3 Λεξικοί διασπαστές

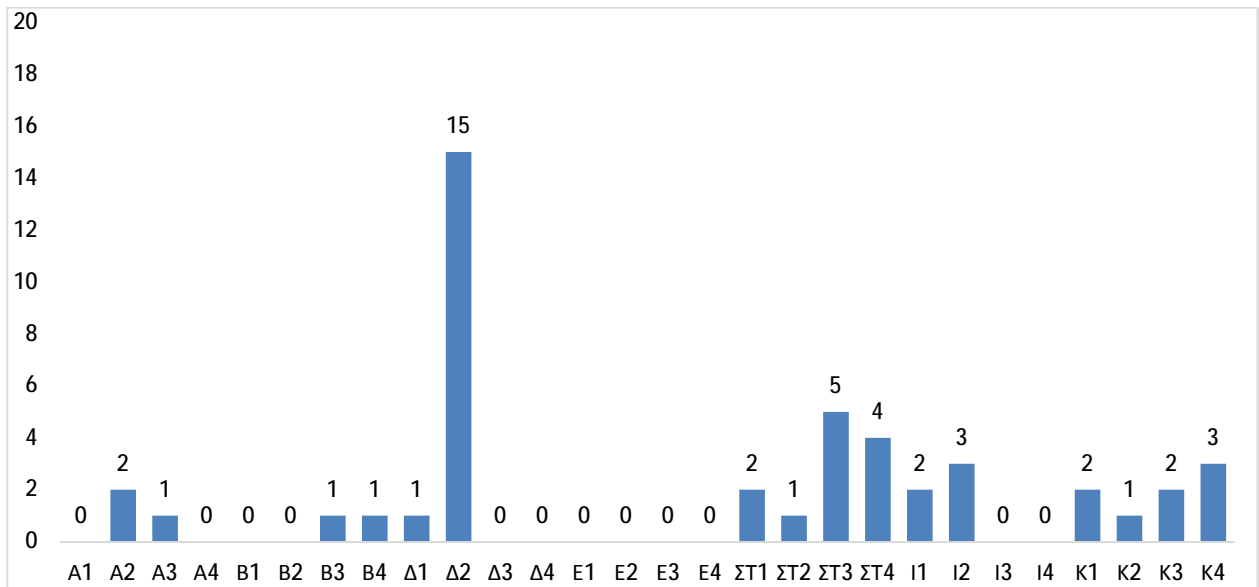
Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται το πλήθος και το ποσοστό των παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή, καθώς και ο αριθμός της εικόνας που επιλέχθηκε στην εκάστοτε πρόταση.

Αριθμός πρότασης	Πλήθος παιδιών που απάντησαν λεξικό διασπαστή	Αριθμός εικόνας διασπαστή που επιλέχθηκε	Ποσοστό επιλογής διασπαστών
A1	0		
A2	2	1(1),2(1)	3,1%
A3	1	2	1,5%
A4	0		
B1	0		
B2	0		
B3	1	4	1,5%
B4	1	1	1,5%

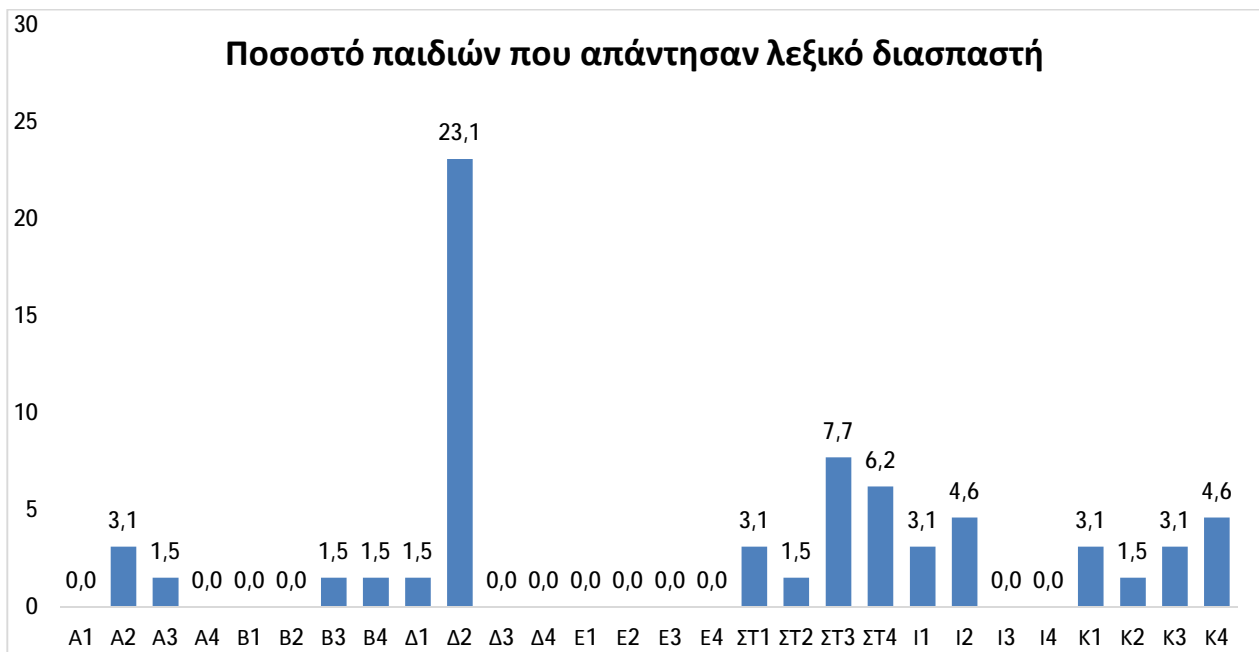
Δ1	1	1	1,5%
Δ2	15	2(14), 1(1)	23,1%
Δ3	0		
Δ4	0		
Ε1	0		
Ε2	0		
Ε3	0		
Ε4	0		
ΣΤ1	2	1	3,1%
ΣΤ2	1	2	1,5%
ΣΤ3	5	1(4),3(1)	7,7%
ΣΤ4	4	2(1),1(3)	6,2%
Ι1	2	4	3,1%
Ι2	3	1	4,6%
Ι3	0		
Ι4	0		
Κ1	2	4	3,1%
Κ2	1	3	1,5%
Κ3	2	3	3,1%
Κ4	3	1(2),4(1)	4,6%

Πίνακας 13. Πλήθος και ποσοστό παιδιών που απάντησαν λεξικό διασπαστή και ο αριθμός της αντίστοιχης εικόνας

Στα γραφήματα 15 και 16 παρουσιάζεται το πλήθος και το ποσοστό των παιδιών που επέλεξαν λεξικό διασπαστή.



Γράφημα 15. Πλήθος των παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή



Γράφημα 16. Ποσοστό των παιδιών που επέλεξαν ως απάντηση λεξικό διασπαστή

Στον πίνακα 13α παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα συμπεράσματα από τον πίνακα 13 και τα γραφήματα 15 και 16.

Πλήθος διασπαστών	Πλήθος παιδιών	Ποσοστό παιδιών	Ποσοστό αθροιστικής σχετικής συχνότητας
0	37	56,9	-
1	17	26,2	26,2
2	7	10,3	36,9
3	3	4,6	41,5
6	1	1,5	43,1

Πίνακας 13α. Συνοπτικά αποτελέσματα για λεξικούς διασπαστές.

4.2.4. Επαναλήψεις

Στον πίνακα 14α παρουσιάζονται το πλήθος και τα ποσοστά των παιδιών που ζήτησαν επανάληψη σε κάθε πρόταση.

Αριθμός πρότασης	Πλήθος παιδιών που ζήτησε Επανάληψη	Ποσοστό παιδιών που ζήτησαν Επανάληψη
B3	1	1,5
Γ1	2	3,1
Γ4	2	3,1
Δ1	1	1,5
Δ2	10	15,4
Δ3	1	1,5
E1	1	1,5
E2	2	3,1
E4	2	3,1
ΣΤ1	4	6,2
ΣΤ2	3	4,6
ΣΤ3	3	4,6
ΣΤ4	3	4,6
Z1	1	1,5
Z2	4	6,2
Z3	5	7,7
H1	2	3,1
H2	5	7,7
H3	2	3,1
Θ2	2	3,1
Θ3	1	1,5
Θ4	3	4,6
I1	5	7,7
I2	2	3,1
I3	2	3,1
I4	4	6,2
K1	10	15,4

K2	7	10,8
K3	2	3,1
K4	3	4,6
Λ2	3	4,6
Λ3	6	9,2
Λ4	10	15,4
M1	4	6,2
M2	2	3,1
M3	4	6,2
M4	2	3,1
N1	2	3,1
N3	1	1,5
N4	3	4,6
Ξ1	1	1,5
Ξ2	6	9,2
Ξ4	3	4,6
Ο1	9	13,8
O2	1	1,5
O3	6	9,2
O4	3	4,6
Π1	5	7,7
Π2	7	10,8
Π3	6	9,2
Π4	4	6,2
P1	5	7,7
P2	1	1,5
P3	4	6,2
P4	5	7,7
Σ1	5	7,7
Σ2	8	12,3
Σ3	3	4,6
Σ4	3	4,6
T1	2	3,1
T2	11	16,9

T3	2	3,1
T4	4	6,2

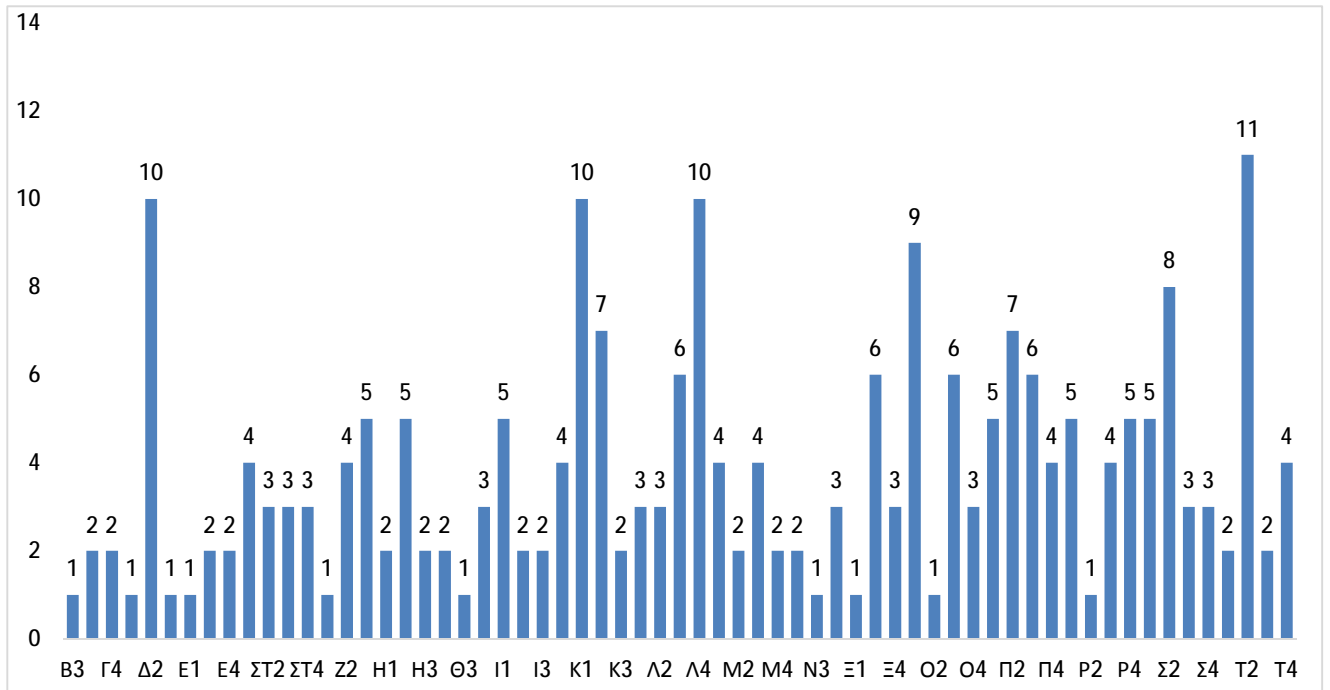
Πίνακας 14 α. Πλήθος και ποσοστό παιδιών που ζήτησαν επανάληψη ανά πρόταση.

Στον πίνακα 14β παρουσιάζεται ο συνολικός αριθμός των επαναλήψεων που σημείωσε το κάθε παιδί στο σύνολο των 80 προτάσεων.

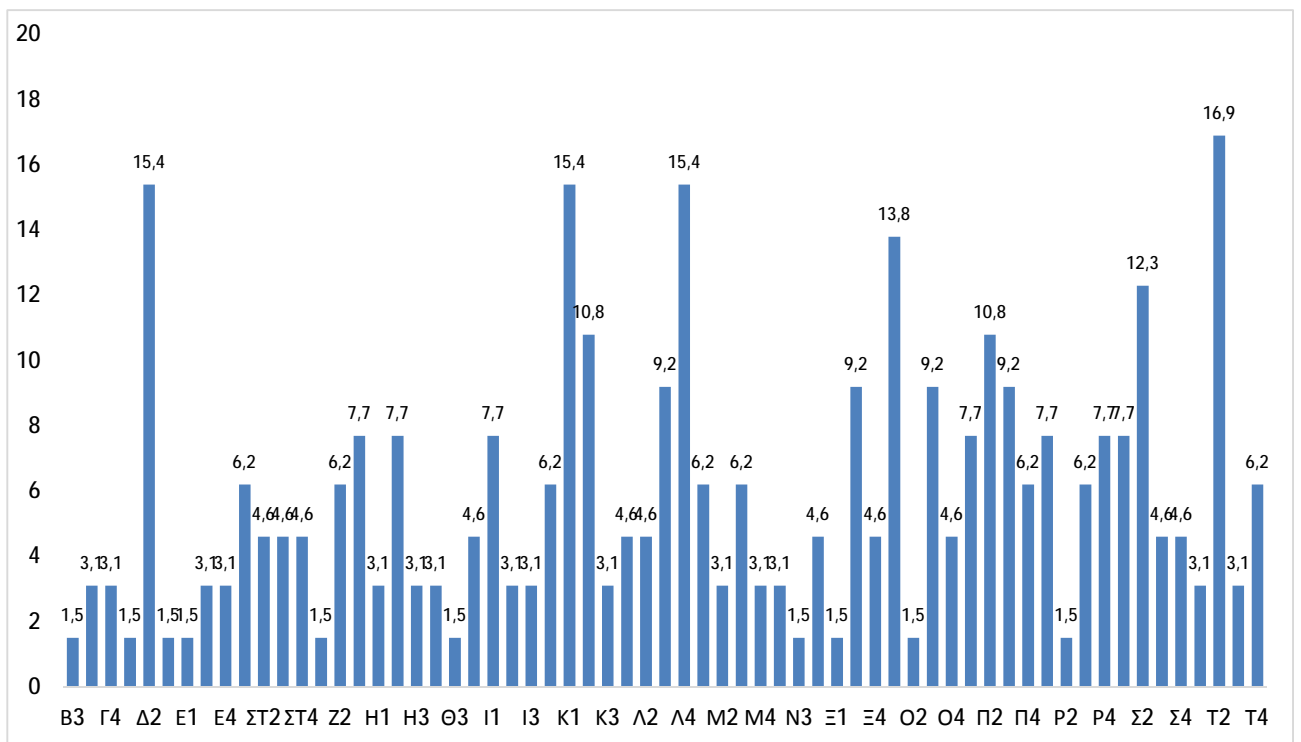
Αρ.Παιδι ού	ΕΠΑΝΑΛΗΨΕ ΙΣ	Αρ.Παιδι ού	ΕΠΑΝΑΛΗΨΕ ΙΣ	Αρ.Παιδι ού	ΕΠΑΝΑΛΗΨΕ ΙΣ
1	0	23	6	45	1
2	4	24	3	46	9
3	3	25	12	47	5
4	9	26	0	48	6
5	0	27	3	49	3
6	7	28	5	50	10
7	0	29	2	51	6
8	4	30	1	52	2
9	5	31	3	53	3
10	8	32	4	54	0
11	2	33	1	55	1
12	3	34	0	56	0
13	3	35	1	57	10
14	4	36	1	58	4
15	3	37	0	59	0
16	1	38	6	60	2
17	8	39	3	61	3
18	2	40	2	62	0
19	1	41	2	63	8
20	2	42	0	64	4
21	3	43	10	65	6
22	10	44	4		

Πίνακας 14β. Συνολικός αριθμός των επαναλήψεων που ζητήθηκαν ανά παιδί.

Στα γραφήματα 17 και 18 παρουσιάζονται το πλήθος και το ποσοστό των παιδιών που ζήτησαν επανάληψη σε κάθε πρόταση ξεχωριστά.



Γράφημα 17. Πλήθος παιδιών που ζήτησε επανάληψη ανά πρόταση



Γράφημα 18. Ποσοστό παιδιών που ζήτησε επανάληψη ανά πρόταση

4.2.5 Σύγκριση επίδοσης στο TROG-2 μεταξύ Ελληνόφωνων και Αγγλόφωνων παιδιών

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται το πλήθος και τα ποσοστά των ελληνόπουλων που απάντησαν λανθασμένα ολόκληρο το γραμματικό τμήμα.

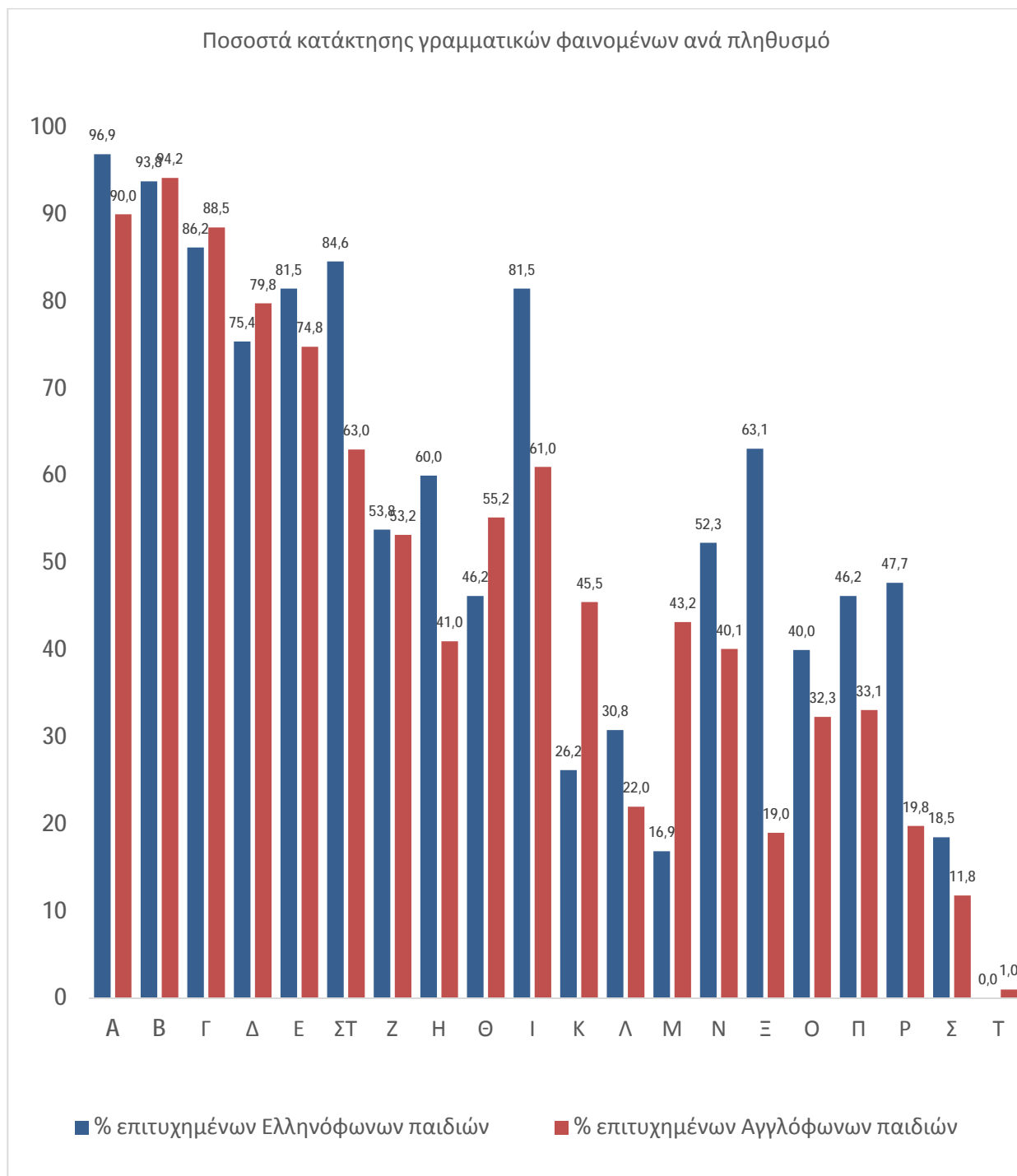
Γραμματικό τμήμα	Πλήθος παιδιών που απάντησαν ολόκληρο το γραμματικό τμήμα λάθος	Ποσοστό παιδιών που απάντησαν ολόκληρο το γραμματικό τμήμα λάθος
Ε	1	1,5
Κ	3	4,6
Μ	1	1,5
Τ	36	55,4

Πίνακας 15. Πλήθος και ποσοστό παιδιών με αποτυχία σε ολόκληρο το τμήμα

Στον πίνακα 16 και στο γράφημα 19 δίνονται οι πληροφορίες σχετικά με το ποσοστό κατάκτησης του κάθε γραμματικού φαινομένου του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, τόσο για τα Ελληνόφωνα όσο και για τα Αγγλόφωνα παιδιά.

Τμήμα	Ποσοστό επιτυχημένων Ελληνόφωνων Παιδιών	Ποσοστό επιτυχημένων Αγγλόφωνων παιδιών κατά προσέγγιση
A	96,9	90,0
B	93,8	94,2
Γ	86,2	88,5
Δ	75,4	79,8
E	81,5	74,8
ΣΤ	84,6	63,0
Z	53,8	53,2
H	60,0	41,0
Θ	46,2	55,2
I	81,5	61,0
K	26,2	45,5
Λ	30,8	22,0
M	16,9	43,2
N	52,3	40,1
Ξ	63,1	19,0
O	40,0	32,3
Π	46,2	33,1
P	47,7	19,8
Σ	18,5	11,8
T	0,0	1,0

Πίνακας 16. Ποσοστά κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων του TROG-2 ανά πληθυσμό.



Γράφημα 19. Σχηματική απεικόνιση των ποσοστών κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων του TROG-2 ανά πληθυσμό.

*Τα ποσοστά των Αγγλόφωνων παιδιών είναι κατά προσέγγιση και έχουν υπολογιστεί σύμφωνα με το εγχειρίδιο χρήσης του TROG-2.

0		Standard Score				
		Παρούσα μελέτη Μεγάλης Βρετανίας Δ-διαφορά p-value				
		μέση τιμή (τυπ.αποκλ.) [n]				
Ηλικία, χρόνια;μήνε ς	5;1 - 5;5	114,0 [21]	(26,9)	98,3 (17,4) [64]	15,7	<0,001
	5;6 5;11	107,5 [44]	(14,7)	99,7 (18,3) [66]	7,8	<0,001

Έλεγχοι Student t (one sample t test).

Πίνακας 17. Σύγκριση τιμών Standard scores των επιτυχημένων τμημάτων της κλίμακας TROG 2 μεταξύ παιδιών της παρούσας μελέτης και παιδιών της Μεγάλης Βρετανίας (Bishop, 2003)

4.2.6. Μοτίβο λαθών και λάθη στα τμήματα Α, Δ και ΣΤ

Στους πίνακες 18 και 19 παρουσιάζονται πληροφορίες για τα λάθη των παιδιών στα 20 τμήματα της κλίμακας TROG 2, ως προς την ηλικία τους.

		Σποραδικά	Τυχαία	Στα Α, Δ, ΣΤ
		μέση τιμή (τυπ.αποκλ.) [n]		
Ηλικία, χρόνια;μήνε ς	5;1 - 5;5	7,5 (2,9) [21]	-	1,0 (0,0) [3]
	5;6 - 5;11	8,7 (2,1) [42]	13,0 (0,0) [2]	1,0 (0,0) [18]
	<i>p-value</i>	0,175	-	1,000

Έλεγχοι Mann Whitney.

Πίνακας 18. Σύγκριση τιμών πιο συχνών λαθών στα τμήματα της κλίμακας TROG 2, ως προς την ηλικία των παιδιών.

Στον πίνακα 19 φαίνεται το ποσοστό των παιδιών για το μοτίβο των λαθών (σποραδικά ή τυχαία), το οποίο προϋποθέτει τα παιδιά να έχουν περάσει 15 ή λιγότερα τμήματα, καθώς και το ποσοστό των παιδιών που έχουν σημειώσει λάθη στα τμήματα Α, Δ και ΣΤ.

		Σποραδικά	Τυχαία	Στα Α, Δ, ΣΤ
		n (%)		
Ηλικία, χρόνια;μήνε ς	5;1 - 5;5	16 (76,2)	0,0	3 (14,3)
	5;6 - 5;11	42 (95,5)	2 (4,5)	18 (40,9)

Πίνακας 19. Ποσοστό παιδιών βάσει του αριθμού λαθών στα 5 τελευταία τμήματα (σποραδικά/ τυχαία) και ποσοστό παιδιών με λάθη στα Α, Δ, ΣΤ, ως προς την ηλικία τους.

4.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

4.3.1. Δείκτης Νοημοσύνης

Το γράφημα 1 και ο πίνακας 2 δίνουν τις πληροφορίες για τον δείκτη νοημοσύνης των παιδιών που αξιολογήθηκαν κατά την έρευνα. Να υπενθυμίσουμε ότι σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου RAVEN για τις ηλικιακές ομάδες 5;00–5;05 και 5;06–5;11, όπως περιγράφηκαν στο κεφάλαιο 3, στην έρευνα συμπεριλήφθηκαν μόνο παιδιά που σημείωσαν δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο ή ίσο του 80. Όπως παρατηρείται από το πίνακα 2 των αποτελεσμάτων των επιτυχημένων τμημάτων του RAVEN, τα μεγαλύτερα ποσοστά βαθμολογιών νοημοσύνης των παιδιών βρίσκονται στις κεντρικές τιμές. Δηλαδή για την ηλικιακή ομάδα 5;00–5;05, όπου το σύνολο των παιδιών ήταν 21, τα 15 σημείωσαν δείκτη νοημοσύνης 95 έως 110 στο εύρος 85 έως 115. Για την ηλικιακή ομάδα 5;06–5;11, όπου το σύνολο των παιδιών ήταν 44, τα 23 σημείωσαν δείκτη νοημοσύνης 93 έως 110, στο εύρος τιμών 85 έως 120. Βάσει λοιπόν των παραπάνω που προκύπτουν από τον πίνακα 2, καταλήγουμε ότι ισχύει η μορφή κανονικής κατανομής, καθώς ο μεγαλύτερος δείκτης νοημοσύνης παρουσιάστηκε στις κεντρικές τιμές και στα άκρα οι τιμές ήταν χαμηλότερες. Αυτό το συμπέρασμα δεν είναι ευδιάκριτο από το γράφημα 1, εξαιτίας του μικρού δείγματος που αξιολογήθηκε και της άνισης κατανομής των παιδιών στα δύο χρονολογικά εξάμηνα. Πιθανόν η μορφή κανονικής κατανομής να φαινόταν στο γράφημα εάν είχαμε χωριστά γραφήματα για τα δύο χρονολογικά εξάμηνα.

4.3.2. Συμπεράσματα για τα ποσοστά επιτυχίας στο TROG-2

4.3.2.1. Συμπεράσματα για το ποσοστό επιτυχίας του κάθε γραμματικού φαινομένου

Σύμφωνα με την Τερζή (2015) για να θεωρήσουμε ότι τα παιδιά της ηλικιακής ομάδας που μελετάμε έχουν κατακτήσει μια γραμματική δομή του TROG-2, πρέπει ο συνολικός αριθμός τους να έχει σημειώσει ποσοστό επιτυχίας μεγαλύτερο του 90% στο αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο.

Με την βοήθεια των γραφημάτων 2 έως 11, που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 4.2, παρακάτω αναλύονται τα ποσοστά επιτυχίας που σημείωσε το σύνολο των ελληνόπουλων ηλικίας 5;00 έως 5;11 ετών σε κάθε γραμματικό φαινόμενο. Ακόμη κάποια από τα ποσοστά που σημειώθηκαν συγκρίνονται με αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών που αναλύθηκαν εκτενέστερα στο κεφάλαιο 2. Η σύγκριση που παρατίθεται δεν περιλαμβάνει όλα τα γραμματικά φαινόμενα, καθότι δεν υπάρχουν έρευνες κατάκτησης για κάθε γραμματικό φαινόμενο επί της Ελληνικής.

Πιο αναλυτικά, η ελληνόφωνη ομάδα ηλικίας 5;00-5;11 έχει κατακτήσει σε επίπεδο κατανόησης μόνο τα γραμματικά φαινόμενα του **συνδυασμού των δύο στοιχείων Y-P** και της **άρνησης**, καθότι μόνο σε αυτά σημείωσαν επίδοση 90% και άνω. Συγκεκριμένα, σημείωσαν ποσοστό επιτυχίας 96,9 % και 93,8% αντίστοιχα.

Παράλληλα, όσον αφορά τα γραμματικά φαινόμενα των **τοπικών προθέσεων επάνω και μέσα** (86,2%), της **αντιστροφής Y-P-A** (81,5%), του **συνδυασμού 4 στοιχείων** (84,6%) και του **συγκριτικού βαθμού των επιθέτων** (81,5%), μπορούν να θεωρηθούν ως οριακά μη κεκτημένα, καθώς τα ποσοστά επίδοσης αυτών των γραμματικών φαινομένων απέχουν ελάχιστα από το κριτήριο επιτυχίας του 90%.

Σχετικά με την γραμματική δομή των τοπικών προθέσεων *επάνω* και *μέσα* να επισημανθεί ότι προηγουμένως στην μελέτη των τοπικών προθέσεων των Terzi και Tsakali (2009) αναφέρθηκε η δυσκολία στην κατανόηση των προθέσεων *πάνω σε* και *πάνω από* σε παιδιά ηλικίας 4;07-4;11, 5;00-5;06, 5;07-5;11. Στην δική μας έρευνα είδαμε ότι στο φαινόμενο αυτό υπάρχει δυσκολία όχι όμως τόσο σημαντική. Επιπλέον, στην έρευνα των Ακούρου, Βασιλόπουλου και Κατσαίτη (2010) αναφέρθηκε ότι πρώτα κατακτάται η πρόθεση *μέσα σε* σε ηλικία 4;06 ετών και μετά η πρόθεση *πάνω σε* σε ηλικία 5;00 ετών. Άρα, το εύρημα της έρευνας μας δεν επιβεβαιώνει αυτό της παραπάνω έρευνας, που δείχνει ότι παιδιά μέχρι την ηλικία των 5;00 ετών έχουν κατακτήσει και τις δύο εξεταζόμενες τοπικές προθέσεις. Εντούτοις, τα αποτελέσματά μας φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο με αυτά των Ευαγγέλου και Μενύχτα (2015), και Λίτινα, Οθείτη και Παπαδημητρίου (2015), που έδειξαν ότι η κατάκτηση της κατανόησης της τοπικής πρόθεσης *πάνω σε* ολοκληρώνεται στις ηλικίες 6;00 με 6;05.

Αναφορικά με τις γραμματικές δομές του **συνδυασμού 3 στοιχείων Y-P-A** (75,4%), των **αναφορικών προτάσεων υποκειμένου** (53,8%), της δομής «**όχι μόνο X αλλά και Ψ**», (60 %), της δομής «**ούτε-ούτε**» (63,1%), αλλά και της **δέσμευσης αντωνυμίας αντικειμένου** (52,3%) να σημειωθεί ότι τα ποσοστά επιτυχίας ήταν μέτρια, γεγονός που δηλώνει ότι τα παιδιά ηλικίας 5;00-5;11 δεν έχουν κατακτήσει τα παραπάνω φαινόμενα καθώς σημείωσαν μέτριο ποσοστό επιτυχίας.

Σχετικά με την αναφορική δέσμευση των αντωνυμιών, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δείχνουν ότι τα ελληνόπουλα ηλικίας 5;00-5;11 φαίνεται να έχουν κατακτήσει την αντίληψη

της αναφορικής δέσμευσης αντωνυμιών αντικειμένου κατά το ήμισυ. Τα αποτελέσματα αυτά αντιτίθενται σε μεγάλο βαθμό σε εκείνα άλλων ερευνών. Συγκεκριμένα όσον αφορά την αναφορική δέσμευση των αυτοπαθών αντωνυμιών (Αρχή Α), η Varlokosta (1999, 2002), οι Terzi et al. (2011) και ο Ανδρεόπουλος (2012) απέδειξαν ότι η Αρχή Α κατακτάται αρκετά νωρίς. Αναλυτικότερα, η Varlokosta (1999, 2002) βρήκε ότι παιδιά 4;05 ετών φαίνεται να έχουν κατακτήσει την αναφορική δέσμευση σε ποσοστό 86% (Varlokosta, 1999) και 87% (Varlokosta, 2002) και οι Terzi et al. (2011), καθώς και ο Ανδρεόπουλος (2012) έδειξε ότι από την ηλικία των 5;08 και πάνω τα ελληνόπουλα έχουν σχεδόν ολοκληρώσει την κατάκτηση της Αρχής Α. Τέλος, αναφορικά με την Αρχή Β (προσωπικές αντωνυμίες), μια σειρά ερευνών της Varlokosta (1999, 2000, 2002), αλλά και η μελέτη του Ανδρεόπουλου (2012) φανερώνουν ξεκάθαρα ότι το Φαινόμενο της Καθυστέρησης της Αρχής Β δεν συναντάται σε παιδιά με μητρική γλώσσα την Ελληνική, κάτι το οποίο ισχύει και για τους δύο τύπους της προσωπικής αντωνυμίας.

Ακόμη, για τα γραμματικά φαινόμενα των **τοπικών προθέσεων επάνω από/κάτω από** (46,2%), της δομής «**X αλλά όχι Ψ**» (40%), του **προσδιορισμού υποκειμένου**, (46,2%) και του **ενικού/πληθυντικού ουσιαστικών** (47,7%), τα ποσοστά επιτυχίας που σημειώθηκαν πλησίαζαν το 50%, δηλαδή τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει τις παραπάνω γραμματικές δομές. Όσον αφορά τις τοπικές προθέσεις **επάνω από/κάτω από**, τα αποτελέσματα μας δεν επιβεβαιώνουν αυτά των Ακούρου, Βασιλόπουλου και Κατσαίτη (2010), οι οποίοι αναφέρουν ότι η **πάνω από** κατακτάται στην ηλικία των 5;06 ετών. Αντιθέτως, η μελέτη μας συμβαδίζει με τα αποτελέσματα των Terzi και Tsakali (2009), οι οποίοι όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, διαπίστωσαν δυσκολία στην κατανόηση των **πάνω σε** και **πάνω από**. Συγκεκριμένα, το ποσοστό επιτυχίας 46,2% της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνει πως υπάρχει δυσκολία στο φαινόμενο αυτό και παρατηρούμε μεγαλύτερη δυσκολία στην **πάνω από** από ό,τι στην **πάνω σε**, αφού στις τοπικές προθέσεις **επάνω από/κάτω από** σημειώθηκε πολύ μικρότερο ποσοστό επιτυχίας (46,2%) από ότι στις τοπικές προθέσεις **επάνω και μέσα** (86,2). Επιπλέον, να προστεθεί ότι οι Terzi, Tsakali και Zafeiri (2014) αναφέρουν ότι η **κάτω από** κατακτάται νωρίτερα από την **επάνω από**. Τέλος οι Ευαγγέλου και Μενύχτα (2015), και Λίτινα, Οθείτη και Παπαδημητρίου (2015) δίνουν την επιπλέον πληροφορία ότι δεν έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση της κατανόησης της τοπικής πρόθεσης **πάνω από** στις ηλικίες 6;00 με 6;11, συνεπώς η ερευνά μας μπορούμε να πούμε ότι συμφωνεί με τις δύο τελευταίες.

Ανάμεσα στα παραπάνω, τα ποσοστά επιτυχίας των **αναστρέψιμων παθητικών προτάσεων** (26,2%), του **κενού υποκειμένου παρατακτικής σύνδεσης** (30,8%), του **γένους και αριθμού αντωνυμιών** (16,9%), και των **αναφορικών προτάσεων αντικειμένου** (18,5 %) είναι χαμηλά. Τα ποσοστά αυτά δείχνουν ότι τα άνωθι γραμματικά φαινόμενα δεν έχουν κατακτηθεί από τα παιδιά ηλικίας 5;00-5;01.

Αναφορικά με τις αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις, η πλειοψηφία των ερευνητών έχει ασχοληθεί περισσότερο με την σύγκριση των μεταβατικών και των αμετάβατων ρημάτων. Οι Maratsos et al. (1985), οι Borer και Wexler (1987, 1992), οι Fox και Grodzinsky (1999), καθώς και οι Terzi και Wexler (2002) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση στις παθητικές προτάσεις με τα μεταβατικά ρήματα παρά με τα αμετάβατα. Στις έρευνες που έχουν γίνει, έχουν δοθεί και πληροφορίες για την κατάκτηση της κατανόησης των παθητικών προτάσεων. Εδώ πρέπει να σημειωθούν δύο πράγματα. Πρώτον ότι στην εν λόγω μελέτη συναντώνται τα ρήματα «**κυνηγείται**» και «**σπρώχνεται**», τα οποία ανήκουν στα μεταβατικά ρήματα και δεύτερον ότι δεν μελετήθηκαν σε σχέση με τα αμετάβατα ρήματα. Μελετήθηκε μόνο η αντίληψη της δομής των παθητικών προτάσεων και παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στην έρευνα αυτή παρουσίασαν χαμηλή επίδοση. Ανάμεσα στα

άλλα, οι Terzi et al. (2014), προς το τέλος των ερευνών τους, τόνισαν ότι στο σύνολο των μελετών που έχουν διεξαχθεί για τη κατάκτηση των παθητικών προτάσεων της Ελληνικής, το 75% των εξάχρονων παιδιών κατανοούν αυτό το γραμματικό φαινόμενο. Κι αυτό παρατηρείται σε ηλικίες που τα ίδια παιδιά κατανοούν άλλες προτάσεις σε ποσοστά σχεδόν 100%. Αυτό σύμφωνα με τους Terzi et al. (2014) επιτρέπει να υποστηριχτεί ότι στην Ελληνική το γραμματικό φαινόμενο των παθητικών προτάσεων αργεί να κατακτηθεί και συγκεκριμένα, σε καμία περίπτωση όχι πριν από τα 6;06 έτη. Όλα αυτά λοιπόν συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της δικής μας μελέτης. Τέλος, το εύρημα της παρούσας έρευνας ότι η επίδοση ήταν χαμηλή ενώ υπάρχει ποιητικό αίτιο και στις τέσσερις προτάσεις, επιβεβαιώνει αυτών των Drina και Terzi (2008). Αναλυτικότερα, οι τελευταίοι μελέτησαν παιδιά ηλικίας 3;06 έως 6;06 ετών και συμπέραναν ότι μέχρι την ηλικία 6;06 υπάρχει έλλειμμα στην κατάκτηση των παθητικών προτάσεων, καθώς και ότι η παρουσία του ποιητικού αιτίου δεν είχε ιδιαίτερη σημασία για την κατάκτηση της παθητικής πρότασης.

Όσον αφορά το γένος και τον αριθμό των αντωνυμιών, η έρευνα των Terzi et al. (2011), βρήκε πως παιδιά με μέσο όρο ηλικίας τα 6;6 έτη έχουν κατακτήσει, σε επίπεδο κατανόησης, και τον ισχυρό και τον αδύνατο τύπο της προσωπικής αντωνυμίας με ποσοστό 93,3% και 99,2% αντίστοιχα. Ακόμη, η Varlokosta (1999, 2002), η οποία εξέτασε παιδιά τυπικής ανάπτυξης με μέσο όρο ηλικίας τα 4;05 και 4;06 έτη και οι Stavrakaki & Van den Lely (2012), οι οποίοι εξέτασαν παιδιά ηλικίας 3;11-5;03, 4;02-6;02 και 4;07-8;03 έτη, βρήκαν ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν παρουσιάζουν προβλήματα κατανόησης και των δύο τύπων της προσωπικής αντωνυμίας. Επιπρόσθετα, η έρευνα του Ανδρεόπουλου (2012), κατέληξε στο ότι τα παιδιά της Β' τάξης Δημοτικού, δείχνουν να έχουν κατακτήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό τον αδύνατο τύπο των προσωπικών αντωνυμιών με ποσοστό κατάκτησης 97,5%. Εν αντιθέσει με τις παραπάνω έρευνες (Terzi et al., 2011, Varlokosta, 1999, 2002, Stavrakaki & Van den Lely, 2012), η μελέτη του Ανδρεόπουλου (2012) έδειξε επίσης, πως η κατάκτηση των ισχυρών προσωπικών αντωνυμιών καθυστερεί αρκετά σε σχέση με τις αδύνατες ακόμη και στη Β' τάξη, με ποσοστά κατάκτησης μικρότερα του 90% για τις τάξεις Α' και Β' Δημοτικού. Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας αντιτίθενται στα ευρήματα προηγούμενων ερευνητών, καθώς παρουσιάζει χαμηλό ποσοστό κατάκτησης της προσωπικής αντωνυμίας από παιδιά ηλικίας 5;00-5;11.

Όσον αφορά ακόμα τις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου, από το ποσοστό επιτυχίας 18,5% που σημειώθηκε στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι τα ελληνόφωνα παιδιά ηλικίας 5;00-5;11 κατανοούν τις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου σε αρκετά μικρό βαθμό. Αυτός ο μικρός βαθμός κατάκτησης αποκλίνει από αυτών άλλων ερευνών. Ωστόσο η υπεροχή των αναφορικών υποκειμένου, που συζητήσαμε λίγο πιο πάνω, με ποσοστό κατάκτησης (53,8%) έναντι των αναφορικών προτάσεων αντικειμένου (18,5%) συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες. Πιο αναλυτικά, η Stavrakaki (2001), σε έρευνά της για την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων αναφέρει πως τα παιδιά, ήδη στην ηλικία 5;01-9;04 φαίνεται να κατανοούν τόσο τις αναφορικές υποκειμένου, όσο και τις αναφορικές αντικειμένου. Ακόμη, η Stavrakaki (2001) έδειξε ότι ήδη από την ηλικία των 3;04 είναι κατανοητή και η πτώση, ως παράγοντας επίλυσης της αμφισημίας στις αναφορικές προτάσεις. Επιπλέον, η Stathopoulou (2007) βρήκε ότι παιδιά ηλικίας 5;00-7;06 κατανοούν καλύτερα τις αναφορικές υποκειμένου (84%) από ότι αυτές του αντικειμένου (71%). Επίσης, η μελέτη των Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008), αναφέρει πως τα ελληνόφωνα παιδιά ηλικίας 4;05-5;06 έδειξαν καλύτερη κατανόηση των αναφορικών υποκειμένου (65,31%) σε σχέση και με τις αναφορικές αντικειμένου (52,25%-με προρηματικό υποκείμενο και 45,97%-με μεταρηματικό υποκείμενο). Τέλος, η Τασιούδη (2009) βασιζόμενη στην έρευνα των Guasti, Stavrakaki & Arosio (2008), διερευνώντας την επίδραση της μορφολογικής πτώσης στην κατανόηση των

αναφορικών υποκειμένου και αντικειμένου σε παιδιά ηλικίας 4;00-5;00, 5;00-6;00, 6;00-7;00 βρήκε ότι όλες οι ομάδες είχαν καλύτερη απόδοση στις αναφορικές υποκειμένου έναντι των αναφορικών αντικειμένου. Η επίδοση αυτή αυξάνει με την αύξηση της ηλικίας. Ωστόσο, σε κανένα είδος προτάσεων και στις όλες τις έρευνες που περιγράψαμε δεν παρουσιάστηκε άριστη επίδοση, αλλά η επίδοση και στους δύο τύπους των αναφορικών προτάσεων στις έρευνες που περιγράφηκαν είναι πολύ καλύτερη από την επίδοση των παιδιών της έρευνας μας.

Τέλος, το ποσοστό επιτυχίας των *δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων κεντρικά εξαρτώμενων (εισαγωγή με το αναφορικό επίρρημα «που»)* ήταν 0,0 %. Όπως είχε αναφερθεί στο κεφάλαιο 3, στο υλικό που χορηγήθηκε στα παιδιά είχε προστεθεί ένα επιπλέον τμήμα, ονόματι Υ, το οποίο εξέταζε το ίδιο γραμματικό φαινόμενο με το τμήμα Τ, έτσι χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες εικόνες. Ωστόσο η εισαγωγή των αναφορικών προτάσεων του τμήματος Υ γινόταν με την αναφορική αντωνυμία *ο οποίος-η οποία- το οποίο*, σε αντίθεση με το αναφορικό επίρρημα *που* το οποίο εισήγαγε τις αναφορικές προτάσεις του τμήματος Τ. Ο σκοπός αυτής της προσθήκης ήταν να εξεταστούν τυχόν διαφορετικά αποτελέσματα στην κατανόηση του ίδιου φαινομένου. Παρόλα αυτά, και στο τμήμα Υ το ποσοστό κατάκτησης ήταν 0,0%, γεγονός που δηλώνει ότι τα παιδιά ηλικίας 5;00-5;11 δεν έχουν κατακτήσει σε κανένα βαθμό τις δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις κεντρικά εξαρτώμενες.

4.3.2.2. Συμπεράσματα για τον αριθμό και το ποσοστό του συνολικού αριθμού των επιτυχημένων τμημάτων των 65 παιδιών στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2

Τα γραφήματα 12 και 13 παρουσιάζουν αντίστοιχα τον συνολικό αριθμό και το ποσοστό των 65 παιδιών συναρτήσει των επιτυχημένων τμημάτων του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι ισχύει η μορφή της κανονικής κατανομής, καθώς παρατηρείται ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών και τα μεγαλύτερα ποσοστά των παιδιών να βρίσκονται στις κεντρικές τιμές, δηλαδή στις τιμές 9 έως 13, ενώ όσο προσεγγίζουμε τα άκρα οι τιμές μειώνονται. Δηλαδή στο αριστερό άκρο έχουμε τις τιμές 4 έως 8 και στο δεξί άκρο έχουμε τις τιμές 14 έως 18. Να διευκρινιστεί ότι οι τιμές αντιστοιχούν στα επιτυχημένα τμήματα από τα 20 συνολικά τμήματα. Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, οι τιμές που προέκυψαν είναι οι παρακάτω. Ο μέσος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων ήταν 11,02, η τυπική απόκλιση ήταν 3,069, η διάμεσος ήταν 11,00, η ελάχιστη τιμή ήταν 4 και η μέγιστη τιμή ήταν 18. Αναφορικά με τα Αγγλικά δεδομένα, ο μέσος αριθμός των επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών ηλικίας 5;01-5;06 ετών είναι 7-8 τμήματα και για τα παιδιά ηλικίας 5;06-5;11 ετών είναι 9 τμήματα (βλ. παράρτημα 11).

4.3.2.3. Συμπεράσματα από τη σύγκριση κατάκτησης των γραμματικών φαινομένων της Ελληνικής και της Αγγλικής γλώσσας

Ο πίνακας 4α παρουσιάζει την πραγματική ηλικία (κατά μέσο όρο) και την εκτιμώμενη ηλικία των παιδιών, σύμφωνα με το συνολικό αριθμό των επιτυχημένων τμημάτων που σημείωσαν στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2. Παρουσιάζει ακόμα και την εκτιμώμενη ηλικία σύμφωνα με τα Αγγλικά δεδομένα. Στον πίνακα 4β παρουσιάζονται

αναλυτικά για το κάθε παιδί χωριστά το φύλο, η πραγματική ηλικία, τα επιτυχημένα τμήματα και η εκτιμώμενη ηλικία του παιδιού. Μελετώντας έτσι τους πίνακες αυτούς καταλήγουμε στο εξής συμπέρασμα: Η διαφορά ανάμεσα στις εκτιμώμενες ηλικίες του Ελληνόφωνου και του Αγγλόφωνου πληθυσμού είναι πολύ μικρή έως και ανύπαρκτη. Δηλαδή μετρώντας τη διαφορά σε μήνες θα καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η διαφορά είναι κανένας, ένας ή δύο μήνες. Με άλλα λόγια, δεν παρατηρήθηκε μεγαλύτερη διαφορά.

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι η Ελληνική γραμματική είναι πιο δύσκολη σε σχέση με την Αγγλική γραμματική στο τομέα της μορφοσύνταξης, επομένως και ο χρόνος κατάκτησης της Ελληνικής είναι μεγαλύτερος από την Αγγλική. Ήταν λοιπόν εξ αρχής αναμενόμενη η καθυστέρηση στην κατάκτηση των γραμματικών φαινομένων που αξιολογήθηκαν, έστω και αυτή η ελάχιστη. Η καθυστέρηση στην κατάκτηση αυτή δεν χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα σημαντική, σε αντίθεση με τις έρευνες των Κούκουλα και Κούρου (2015) και Ζαρναβέλη (2016), οι οποίες διεξήγαγαν την ίδια μελέτη στην ηλικιακή ομάδα 7;00 έως 7;11 και 4;00-4;11 αντίστοιχα και παρατήρησαν μεγαλύτερη διαφορά στην κατάκτηση των ίδιων γραμματικών φαινομένων. Η καθυστέρηση που παρουσιάστηκε στα παιδιά ηλικίας 7;00-7;11 ήταν 6 μήνες έως 1μιση έτος και σε αυτά ηλικίας 4;00-4;11 ήταν από 2,5 μήνες έως 1 έτος. Ακόμη αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί το ότι σε άλλη μια ίδια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην ηλικιακή ομάδα 6;00-6;11 από τις Αστρογέρακα και Μανωλούδη (2015) δεν εμφανίστηκε καμία διαφορά ως προς τον χρόνο κατάκτησης των γραμματικών δομών μεταξύ ελληνόφωνων και αγγλόφωνων παιδιών.

Συνοπτικά, σύμφωνα με όσα εξηγήθηκαν παραπάνω, μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι γενικά τα Ελληνικά γραμματικά φαινόμενα κατακτώνται αργότερα σε σύγκριση με τα Αγγλικά και η χρονολογική ηλικία για την κατάκτησή της Ελληνικής γραμματικής είναι μεγαλύτερη. Μια επιπρόσθετη παρατήρηση είναι ότι στο σύνολο των επιτυχημένων τμημάτων 4 έως 9 η πραγματική ηλικία είναι μεγαλύτερη από την εκτιμώμενη. Εν αντιθέσει, στο σύνολο των επιτυχημένων τμημάτων 10 έως 18 η πραγματική ηλικία είναι μικρότερη από την εκτιμώμενη.

Επιπλέον στο γράφημα 19 και στον πίνακα 16 παρουσιάζονται τα ποσοστά επιτυχημένων απαντήσεων σε κάθε τμήμα, ανά πληθυσμό για το αξιολογητικό εργαλείο TROG-2. Τα συμπεράσματά μας σχετικά με την επίδοση των Ελληνόφωνων και των Αγγλόφωνων παιδιών είναι ότι παρατηρείται σχετική διαφορά στην επίδοση της πλειοψηφίας των τμημάτων.

Πιο συγκεκριμένα:

- Παρόμοια επίδοση παρουσιάζουν τα τμήματα: Α, Β, Γ, Δ, Ε, Ζ, δηλαδή στα αρχικά και πιο απλά γραμματικά φαινόμενα, και στο τελευταίο και πολύπλοκο τμήμα Τ.
- Μικρή διαφορά στην επίδοση, δηλαδή διαφορά περίπου 10% παρουσιάζουν τα τμήματα: Θ, Λ, Ν, Ο και Σ.
- Μεγαλύτερη διαφορά στην επίδοση, δηλαδή διαφορά από 20% και πάνω παρουσιάζουν τα τμήματα: ΣΤ, Η, Ι, Κ, Μ, Ξ, Π, και Ρ.

Καλύτερη επίδοση σε όλα αυτά τα τμήματα παρουσίασαν τα Ελληνόφωνα παιδιά, εκτός το τμήμα Κ. Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις λοιπόν παρατηρήθηκαν στα τμήματα ΣΤ, Η, Ι, Κ, Μ, Ξ, Ρ, στα οποία τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν σε άλλα υψηλότερο και σε άλλα χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας σε σύγκριση με τον Αγγλόφωνο πληθυσμό. Υψηλότερο ποσοστό σημείωσαν στα τμήματα ΣΤ, Η, Ι, Ξ, Ρ και χαμηλότερο ποσοστό σημείωσαν στα τμήματα Κ και Μ.

Αναλυτικότερα:

Το **τμήμα ΣΤ** εξετάζει το φαινόμενο του συνδυασμού των 4 στοιχείων. Τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας (84,6%) σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα (63%). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ίσως γιατί η σύνταξη της Ελληνικής επιτρέπει μια πιο ελαστική σειρά των όρων της πρότασης σε σύγκριση με την πολύ αυστηρή δομή της Αγγλικής.

Το **τμήμα Η** εξετάζει το φαινόμενο «όχι μόνο Χ αλλά Ψ». Τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν ένα αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας (60%) σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα (41%). Η διαφορά αυτή ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι η Νέα Ελληνική γλώσσα επηρεάζεται από το γένος (Λεγάκη, 2003). Με άλλα λόγια, η συμφωνία ως προς το γένος, μεταξύ των όρων της πρότασης που σημειώνεται στο παρόν Ελληνικό γραμματικό φαινόμενο π.χ. *Όχι μόνο το κουτί_(ουδέτ.) αλλά και το λουλούδι_(ουδέτ.) είναι κίτρινο_(ουδέτ.)*, επηρεάζει την επίδοση των παιδιών προς το καλύτερο. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν υφίσταται για τα Αγγλικά δεδομένα π.χ. *Not only the box but also the flower is yellow.*

Το **τμήμα Ι** εξετάζει το φαινόμενο του συγκριτικού βαθμού των επιθέτων. Τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας (81,5%) σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα (61%). Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να έχει παρόμοια εξήγηση με αυτή του αποτελέσματος του τμήματος Η. Δηλαδή, η συμφωνία ως προς το γένος, του συγκριτικού όρου με τον συγκριτικό βαθμού του επιθέτου στα Ελληνικά π.χ. *το λουλούδι (ουδέτερο) είναι μακρύτερο (ουδέτερο) από την χτένα*, ίσως βοηθάει τα παιδιά, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στα Αγγλικά π.χ. *the flower is longer than the comb.*

Το **τμήμα Κ** εξετάζει το φαινόμενο των αντιστρέψιμων παθητικών προτάσεων. Τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν χαμηλό ποσοστό επιτυχίας (26,2%) σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα (45,5%). Στο κεφάλαιο 2 αναλύσαμε τις παθητικές προτάσεις και είδαμε ότι στα Ελληνικά αποτελούν μια πολύπλοκη γραμματική δομή η οποία θεωρείται ότι εδραιώνεται σε μεγαλύτερη ηλικία, προς στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Ακόμη, σύμφωνα με έρευνες, η παθητική φωνή χρησιμοποιείται πιο συχνά στην Αγγλική γλώσσα ενώ στην Νέα Ελληνική χρησιμοποιείται περισσότερο στον επίσημο λόγο (Mackridge, 1985)

Το **τμήμα Μ** εξετάζει το φαινόμενο του γένους και του αριθμού των αντωνυμιών. Τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν χαμηλό ποσοστό επιτυχίας (16,9%) σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα (43,2%). Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που παρατέθηκε στο κεφάλαιο 2 σχετικά με τις αντωνυμίες, το χαμηλό αυτό ποσοστό επίδοσης των ελληνόπουλων δεν ήταν αναμενόμενο, αφού τα παιδιά έδειξαν να κατανοούν σχεδόν άριστα από πολύ μικρή ηλικία, τόσο τον αδύνατο όσο και τον ισχυρό τύπο της προσωπικής αντωνυμίας, οι οποίες αποτελούν το εξεταζόμενο αντικείμενο στο TROG-2.

Το **τμήμα Ξ** εξετάζει το φαινόμενο της κατανόησης της δομής «ούτε-ούτε». Τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας (63,1%) σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα (19%). Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι ίσως η μορφή με την οποία συναντάται στην Αγγλική, διότι περιπλέκει τη γραμματική δομή και σύνταξη του φαινομένου. Στα Αγγλικά χρησιμοποιούνται οι δύο διαφορετικές λέξεις “neither-nor”, ενώ στα Ελληνικά χρησιμοποιείται δύο φορές η ίδια λέξη «ούτε-ούτε».

Το **τμήμα Ρ** εξετάζει το φαινόμενο του αριθμού (ενικό/πληθυντικό) των ουσιαστικών. Τα Ελληνόφωνα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας (47,7%) σε σύγκριση με τα Αγγλόφωνα (19,8%). Αυτή η διαφορά ίσως μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στην Νέα Ελληνική τα ουσιαστικά επηρεάζονται από τις πτώσεις και το γένος (Λεγάκη, 2003). Δηλαδή, στα Ελληνικά από την μορφολογία των ουσιαστικών γίνονται αντιληπτά τα χαρακτηριστικά της πτώση και του γένους *Η γάτα_(ονομ) κυνηγάει τις πάπιες_(αιτ.)*, ενώ κάτι τέτοιο δεν ισχύει στην Αγγλικά, όπως φαίνεται από την πρόταση *The cat chases the ducks*.

4.3.2.4. Συμπεράσματα για τον αριθμό κατεκτημένων τμημάτων (κατά μέσο όρο) στην Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα

Στον πίνακα 5 παρουσιάζεται η μετατροπή του συνολικού αριθμού των επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε εκατοστημόρια. Συγκρίνοντας τα εκατοστημόρια ανάμεσα στον Ελληνικό και τον Αγγλικό πληθυσμό, προκύπτει πως παρουσιάζονται στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Αυτό παρατηρείται από το γεγονός ότι για την Ελληνική γλώσσα η μέση τιμή η οποία είναι το 50, βρίσκεται στα κατεκτημένα τμήματα με αριθμό 11 για την ηλικιακή ομάδα 5;01 έως 5;05 ετών και στα 10 με 11 κατεκτημένα τμήματα για την ηλικιακή ομάδα 5;06 έως 5;11 ετών.

Αντίθετα, στην Αγγλική γλώσσα η μέση τιμή, δεν βρίσκεται στα ίδια κατεκτημένα τμήματα με την Ελληνική γλώσσα. Στην Αγγλική η μέση τιμή είναι 7 έως 8 κατεκτημένα τμήματα για την ηλικιακή ομάδα 5;01 έως 5;05 ετών και 9 κατεκτημένα τμήματα για την ομάδα 5;06 έως 5;11 (βλ. παράρτημα 11). Συμπεραίνουμε λοιπόν πως η μέση τιμή για την Ελληνική γλώσσα είναι μεγαλύτερη από ότι στην Αγγλική γλώσσα.

4.3.2.5 Σύγκριση των πρότυπων βαθμολογιών του Ελληνόφωνου και Αγγλόφωνου πληθυσμού

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε πρότυπες βαθμολογίες για τον ελληνικό πληθυσμό, καθώς και οι πρότυπες βαθμολογίες για τον Αγγλικό πληθυσμό. Μελετώντας τις τιμές των πληθυσμών και των δύο εξαμήνων 5;01-5;05 και 5;05-5;11, παρατηρείται ισοτιμία στις τιμές των δύο πληθυσμών. Εξαιρούνται ωστόσο δύο περιπτώσεις στην πρώτη ηλικιακή ομάδα όπου η διαφορά ήταν από 3 έως 5 βαθμούς. Άρα αυτή η μικρή διαφορά δεν επηρεάζει το συμπέρασμα μας.

4.3.2.6 Αναδιάταξη των γραμματικών φαινομένων στην Ελληνική εκδοχή του TROG-2

Στον πίνακα 5 δίνονται οι πληροφορίες για την επίδοση των παιδιών στο κάθε γραμματικό φαινόμενο, οι οποίες βοήθησαν να πραγματοποιήσουμε επιπλέον αλλαγές στο ήδη προσαρμοσμένο Ελληνικό εργαλείο που κατασκευάσαμε. Μια τέτοια αλλαγή αφορούσε την ιεράρχηση του, δηλαδή πραγματοποιήσαμε μια αναδιάταξη των γραμματικών φαινομένων, η οποία παρουσιάζεται στον πίνακα 6 του κεφαλαίου των αποτελεσμάτων και έχει γίνει σύμφωνα με το βαθμό δυσκολίας. Αυτό συνέβη διότι σε ορισμένα γραμματικά φαινόμενα που βρίσκονταν σε μεταγενέστερες θέσεις στο Βρετανικό TROG-2, τα παιδιά είχαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας σε σχέση με άλλα φαινόμενα τα οποία βρίσκονταν σε

προγενέστερη σειρά στο Βρετανικό εργαλείο. Τα ποσοστά αυτά αντιπροσωπεύουν μόνο την ηλικιακή ομάδα 5;01 έως 5;11. Ο λόγος που προτείνεται αυτή η ιεράρχηση είναι ενδεχομένως κάποια μελλοντική έρευνα στα Ελληνικά με το εργαλείο αυτό, όπου θα μπορεί να τηρηθεί πλέον το κριτήριο της διακοπής χορήγησης της δοκιμασίας στα 5 συνεχόμενα λάθη. Έτσι, δε θα αποστερούνται τα παιδιά της ευκαιρίας να αποδώσουν περαιτέρω σε γραμματικά φαινόμενα όπου πιθανόν να έχουν κατακτηθεί.

Αρχικά, το νέο μοτίβο σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας από τον πίνακα 6 είναι:

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

Σε κάποιες περιπτώσεις μερικά γραμματικά φαινόμενα παρουσίασαν ισοβαθμία στον αριθμό των παιδιών που ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στο συγκεκριμένο τμήμα. Συνεπώς, αρχικά τα παραθέσαμε στην ίδια θέση-σειρά. Ωστόσο, στην συνέχεια μετρήσαμε το σύνολο των σωστών απαντήσεων και στις 4 αξιολογητικές προτάσεις των τμημάτων, όπως φαίνεται αναλυτικά ακολούθως:

Στις 260 συνολικές απαντήσεις τα τμήματα σημείωσαν τα εξής:

Το τμήμα Ε είχε 243 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 93,5 %.

Το τμήμα Ι είχε 245 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 94,2 %.

Το τμήμα Η είχε 225 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 86,5 %.

Το τμήμα Ξ είχε 234 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 90 %.

Το τμήμα Δ είχε 245 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 94,2 %.

Το τμήμα Θ είχε 212 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 81,5 %.

Το τμήμα Ζ είχε 218 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 83,8 %.

Το τμήμα Ν είχε 214 σωστές απαντήσεις και ποσοστό 82,3 %.

Τα τμήματα Ι και το Δ παρουσίασαν ξανά ισοβαθμία οπότε τοποθετήθηκαν με αλφαβητική σειρά.

Συμπερασματικά, προκύπτει η παρακάτω τελική σειρά των γραμματικών φαινομένων:

1. Άρνηση (τμήμα Β).
2. Συνδυασμός 2 στοιχείων Y-P (τμήμα Α).

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

Το παραπάνω μοτίβο κατάταξης των γραμματικών φαινομένων που διαμορφώθηκε για την ηλικιακή ομάδα 5;00-5;11 είναι ίδιο με αυτό των Κούκουλα και Κούρου (2015), ενώ διαφέρει από εκείνο των Αστρογέρακα και Μανωλούδη (2015) και Ζαρναβέλη (2016), οι οποίες όπως αναφέρθηκε παραπάνω πραγματοποίησαν την ίδια έρευνα αλλά για τις ηλικιακές ομάδες 7;00-7;11, 6;00-6;11 και 4;00-4;11 αντίστοιχα.

4.3.3. Συσχέτιση απόδοσης στο TROG-2 και δείκτη νοημοσύνης

Όπως παρατηρείται από τον πίνακα 9α των αποτελεσμάτων του TROG-2, η πλειοψηφία των παιδιών βρίσκεται στις κεντρικές προς ακραίες τιμές. Δηλαδή για την ηλικιακή ομάδα 5;00–5;05, όπου το σύνολο των παιδιών ήταν 21, τα 13 από αυτά, σημείωσαν 11 έως 14 επιτυχημένα τμήματα στο εύρος τιμών 6 έως 16. Όσον αφορά στην ηλικιακή ομάδα 5;06–5;11, όπου το σύνολο των παιδιών ήταν 44, τα 28 επέτυχαν 9 έως 13 τμήματα στο εύρος τιμών 4 έως 18.

Επιπλέον, παρατηρώντας τον πίνακα 9β των αποτελεσμάτων του RAVEN, η πλειοψηφία των παιδιών βρίσκεται στις κεντρικές τιμές. Με άλλα λόγια, αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα 5;00–5;05, από τα 21 παιδιά τα 15 σημείωσαν πρότυπη βαθμολογία από 95 έως 110 στο εύρος τιμών 85 έως 115. Και σχετικά με την ηλικιακή ομάδα 5;06–5;11, από τα 44 παιδιά τα 23 σημείωσαν πρότυπη βαθμολογία από 95 έως 110 στο εύρος τιμών 85 έως 120.

Από το γράφημα 14 και τον πίνακα 11, παρατηρείται πως με την αύξηση της βαθμολογίας νοημοσύνης των παιδιών υπάρχει τυχαία αύξηση της επίδοσής τους στην κατανόηση των γραμματικών φαινομένων. Αυτό επιβεβαιώνεται και με το θετικό συντελεστή r (συντελεστής συσχέτισης Pearson=0,214, $p=0,086>0.05$). Η συσχέτιση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Να σημειωθεί ότι ένας αριθμός παιδιών τα οποία παρουσίασαν σχετικά μέτρια επίδοση στο RAVEN, είχαν την ικανότητα να αποκωδικοποιούν οπτικά σχήματα με μεγάλη ευκολία και σημείωσαν αρκετά υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας στο TROG-2 από το αναμενόμενο.

4.3.4. Επίδραση του φύλου στην επίδοση του TROG-2 και RAVEN

Μια παράμετρος που εξετάστηκε είναι η επίδραση του φύλου των παιδιών που αξιολογήθηκαν. Για να βρούμε εάν προκύπτει διαφορά από την επίδραση του φύλου στους πίνακες 12α και 12β παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης και για τα δύο φύλα και για το αξιολογητικό εργαλείο TROG-2 και για το RAVEN. Από τις τιμές που προκύπτουν καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια και στα δύο αξιολογητικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε. Άρα δεν υπάρχει διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

4.3.5. Συμπεράσματα λεξικούς διασπαστές

Στο πίνακα 13 και στα γραφήματα 15 και 16 παρουσιάζεται η χρήση των λεξικών διασπαστών, οι οποίοι περιλαμβάνονται στα τμήματα Α, Β, Δ, Ε, ΣΤ, Ι και Κ. Ωστόσο, από το συγκεντρωτικό πίνακα 13α συμπεραίνουμε ότι κατά την αξιολογητική διαδικασία του TROG-2:

- 28 από τα 65 παιδιά, δηλαδή το ποσοστό 43,1 % του δείγματος, απάντησαν γενικά με διασπαστή σε ορισμένα τμήματα.

Πιο αναλυτικά:

- 17 από τα 28 παιδιά, δηλαδή το ποσοστό 26,2 % του δείγματος, απάντησαν με ένα διασπαστή σε ορισμένα τμήματα.

- 7 από τα 28 παιδιά, δηλαδή το ποσοστό 36,9 % του δείγματος, απάντησαν με 1 έως και 2 διασπαστές σε ορισμένα τμήματα.

- 3 από τα 28 παιδιά, δηλαδή το ποσοστό 41,5 % του δείγματος, απάντησαν με 1 έως και 3 διασπαστές σε ορισμένα τμήματα.

- 1 στα 28 παιδιά, δηλαδή το ποσοστό 43,1 % του δείγματος, απάντησαν με 1 έως και 6 διασπαστές σε ορισμένα τμήματα.

Σύμφωνα με την Bishop (2003) η επιλογή των λεξικών διασπαστών μπορεί να μην συνιστά τόσο ένδειξη γραμματικών προβλημάτων του παιδιού, αλλά μπορεί να αποτελεί περισσότερο ένδειξη φτωχής μνήμης ή προσοχής, στοιχείο μειωμένης ακοής, καθώς και ένδειξη δυσκολίας κατανόησης του λεξιλογίου που χρησιμοποιείται στο TROG-2. Προκειμένου λοιπόν να αποκλείσουμε το ενδεχόμενο τα λεξικά λάθη των παιδιών να οφείλονται σε πρόβλημα στη σημασιολογία, χορηγείται η δοκιμασία κατανόησης του λεξιλογίου, η οποία περιγράφηκε στο κεφάλαιο 3.

4.3.6. Συμπεράσματα για το είδος των λαθών στο TROG-2

Σύμφωνα με την στατιστική ανάλυση των πινάκων 18 και 19, αλλά και το θεωρητικό υπόβαθρο των ενότητων 3.5.2 και 3.5.3 καταλήξαμε στα παρακάτω συμπεράσματα ως αναφορά τα λάθη των παιδιών.

4.3.6.1 Μοτίβο λαθών

Συστηματικά λάθη

Αναφορικά με τα συστηματικά λάθη, κανένα από τα παιδιά του δείγματος δεν υπέπεσε σε τέτοιο τύπο λαθών.

Σποραδικά λάθη

Όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα 5;00- 5;05, το πλήθος των παιδιών που παρουσίασαν ένα μοτίβο σποραδικών λαθών ήταν 21 παιδιά, δηλαδή ένα ποσοστό 32,3% του δείγματος. Από την άλλη, το πλήθος της ηλικιακής ομάδας 5;06-5;11 που εμφάνισε σποραδικά λάθη ήταν 42 παιδιά, δηλαδή ένα ποσοστό 64,6 %. Από ότι φαίνεται λοιπόν, το δείγμα μας παρουσίασε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό σποραδικών λαθών (96,9), το οποίο σύμφωνα με την Bishop (2003) φανερώνει ότι τα παιδιά τα παιδιά κατανοούν εν μέρει τις εξεταζόμενες δομές, αλλά η επίδοση τους επηρεάζεται από περιορισμούς στην επεξεργασία.

Τυχαία λάθη

Αναφορικά με την ηλικιακή ομάδα 5;00-5;05, κανένα από τα παιδιά δεν σημείωσε ένα μοτίβο τυχαίων λαθών. Ωστόσο, για την ηλικιακή ομάδα 5;06-5;11, τα 2 παιδιά, δηλαδή το ποσοστό 3% του δείγματος μας παρουσίασαν τυχαία λάθη. Πρόκειται επομένως για ένα πολύ μικρό ποσοστό, το οποίο στηριζόμενοι και πάλι στην Bishop(2003), δηλώνει ότι τα παιδιά αυτά δεν έχουν καμία επίγνωση και κατανόηση της γραμματικής δομής που εξετάζεται.

4.3.6.2 Λάθη στα τμήματα Α, Δ, ΣΤ

Μελετώντας τους πίνακες 17 και 18, βλέπουμε ότι για την ηλικιακή ομάδα 5;00-5;05, τα 3 παιδιά, δηλαδή το 4,6% του δείγματος, και για την ηλικιακή ομάδα 5;06-5;11, τα 18 παιδιά, δηλαδή το 27,7% του δείγματος, έκαναν λάθη σε τουλάχιστον ένα από τα τρία τμήματα Α, Δ, ΣΤ. Με βάση την Bishop (2003), εάν ένα παιδί κάνει λάθη στα τμήματα Α, Δ και ΣΤ σημαίνει ότι δεν έχει απαραίτητα δυσκολία στην κατανόηση της γραμματικής αλλά στη ανάκληση των λέξεων ή στην ενοποίηση των πληροφοριών από διαφορετικά μέρη της πρότασης.

4.3.7. Συμπεράσματα για τις επαναλήψεις

Βασιζόμενοι στον πίνακα 14α αλλά και στα γραφήματα 17 και 18, παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά το πλήθος και το ποσοστό των παιδιών που ζήτησαν επανάληψη της πρότασης:

- Η πρόταση Σ2 (αναφορικές προτάσεις αντικειμένου) σημείωσε πλήθος παιδιών 8 και ποσοστό 12,3 %.
- Η πρόταση Ο1 («X» αλλά όχι «Ψ») σημείωσε πλήθος παιδιών 9 και ποσοστό 13,8 %.
- Οι προτάσεις Δ2 (συνδυασμός 3 στοιχείων), Κ1 (αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις), Λ4 (κενό υποκείμενο), σημείωσαν πλήθος παιδιών 10 και ποσοστό 15,4%.

- Η πρόταση T2 (δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις) σημείωσε πλήθος παιδιών 11 και ποσοστό 16,9 %.
- Οι υπόλοιπες προτάσεις σημείωσαν χαμηλότερο πλήθος παιδιών, από 1 έως 6, άρα και χαμηλότερο ποσοστό.

Από ότι φαίνεται λοιπόν οι περισσότερες επαναλήψεις (νεπαν>10) παρουσιάστηκαν για τις προτάσεις Δ2, Κ1, Λ4 και Τ2.

Όσον αφορά την πρόταση Δ2, να επισημάνουμε ότι καταγράφηκε ένας μεγάλος αριθμός παιδιών που δυσκολεύτηκε με την εύρεση της σωστής επιλογής εικόνας, με αποτέλεσμα ορισμένες φορές να δείχνει δύο εικόνες. Σχετικά με την Αγγλική εκδοχή, η πρόταση έχει ως εξής: *The dog stands on the table*. Η πρόταση αυτή μεταφράστηκε στα Ελληνικά ως: *Ο σκύλος στέκεται πάνω στο τραπέζι*. Παρ όλα αυτά, τα περισσότερα παιδιά επέλεξαν την εικόνα που απεικόνιζε τον σκύλο να κάθεται πάνω στο τραπέζι. Λόγω αυτού, φάνηκε ότι το πρόβλημα που παρουσιάστηκε ενδεχομένως οφείλεται σε έλλειψη γνώσης σημασιολογίας της λέξης «στέκεται», καθώς αρκετά παιδιά ζητούσαν διευκρινίσεις και ρωτούσαν σχετικά με την έννοια της λέξης. Να σημειωθεί ότι από ένα σημείο και έπειτα, όπου οι σπουδάστριες αντιλήφθηκαν αυτό το ζήτημα, προκειμένου να αποκλείσουν το σημασιολογικό λάθος, έλεγχαν πάλι την απάντηση του παιδιού, αφού πρώτα αξιολογούσαν αν τα παιδιά γνωρίζουν την σημασία του ρήματος «στέκεται».

Σχετικά με τις προτάσεις Κ1, Λ4 και Τ2, οι λόγοι που καταγράφηκε ο μεγαλύτερος αριθμός επαναλήψεων, θεωρείται ότι είναι η μη κατάκτηση/κατανόηση των γραμματικών φαινομένων που αντιπροσωπεύουν οι προτάσεις αυτές, όπως φαίνεται και από το γράφημα 5. Παράλληλα, όπως έχει αναφερθεί και στο κεφάλαιο 3, η Bishop (2003) έχει θέσει ως φυσιολογικό αριθμό επαναλήψεων ανά άτομο, στο σύνολο των 80 προτάσεων, το διάστημα 0 έως 5, ως μέτριο φυσιολογικό το διάστημα 6 έως 11 και ως σοβαρό μη φυσιολογικό αριθμό επαναλήψεων έχει ορίσει το διάστημα από τον αριθμό 12 και άνω. Επομένως, βάσει του πίνακα 14β συμπεραίνουμε ότι:

- Τα 48 από τα 65 παιδιά σημείωσαν φυσιολογικό αριθμό επαναλήψεων.
- Τα 16 από τα 65 παιδιά σημείωσαν μέτριο μη φυσιολογικό αριθμό επαναλήψεων.
- 1 παιδί από τα 65 σημείωσε σοβαρό μη φυσιολογικό αριθμό επαναλήψεων.

Μολοταύτα, η Bishop (2003) προτείνει ότι οι επαναλήψεις δεν δηλώνουν πάντα την παρουσία προβλήματος. Αντιθέτως, όταν ένα παιδί ζητά επανάληψη όταν δεν είναι σίγουρο για την απάντησή του, αυτό επιδεικνύει μια ωριμότητα συγκριτικά με ένα παιδί που απαντά στη τύχη. Ωστόσο, ένας ασυνήθιστος μεγάλος αριθμός επαναλήψεων σε έναν εξεταζόμενο με φυσιολογική ακοή, φανερώνει πως ίσως ο εξεταζόμενος έχει δυσκολία στο να θυμάται ρηματικό υλικό.

4.3.8. Συμπεράσματα σχετικά με το φαινόμενο της αμφισημίας.

Στο 3^ο κεφάλαιο αναλύθηκε το πρόβλημα της αμφισημίας που εμφανίζουν οι προτάσεις Π1, Π3, Τ1, Τ3 και Τ4. Σχετικά με τις προτάσεις Π1 και Π3, αναφέρθηκε ότι για να μην υπάρξουν παρερμηνεύσεις από τα παιδιά, χρησιμοποιήθηκε κατάλληλος επιτονισμός και έμφαση στις κύριες λέξεις, καθώς και παύσεις. Όσον αφορά στις υπόλοιπες προτάσεις, δηλαδή τις Τ1, Τ3 και Τ4, σημειώθηκε η προσθήκη του τμήματος Υ, ούτως ώστε να ελεγχθεί εάν η απόδοση των παιδιών στο τμήμα Γ οφείλεται στην αμφισημία ή στη μη κατάκτηση

ακόμα αυτού του γραμματικού φαινομένου. Ωστόσο, κατά την χορήγηση των παραπάνω προτάσεων, υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών που ακόμη μετά και από επανάληψη, δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν την ορθή ερμηνεία των προτάσεων και πραγματοποιούσαν ερωτήσεις όσον αφορά τον δράστη και τον δέκτη της, γεγονός που έδειχνε ότι τα παιδιά συνειδητοποιούσαν τη διττή φύση της πρότασης.

Όπως φαίνεται από το γράφημα 12, για τις προτάσεις του τμήματος T τα παιδιά δεν βοηθήθηκαν από το τμήμα Y, αλλά παρουσίασαν παρόμοιες επιδόσεις με αυτές του τμήματος T. Στις προτάσεις αυτές λοιπόν το θέμα της αμφισημίας συνεχίζει να υφίσταται. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί διότι, πιθανώς, τα παιδιά δεν έχουν κατακτήσει την κατανόηση του γραμματικού φαινομένου που εξετάζεται στα τμήματα T και Y. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως αρκετές φορές απαντούσαν τυχαία. Επομένως, αυτό το γεγονός μπορεί να αποτελεί μια πιθανή αιτιολογία της χαμηλής επίδοσης και της πτώσης ποσοστού που παρατηρήθηκε. Όσον αφορά τις προτάσεις Π1 και Π3, όπως φαίνεται από το γράφημα 12, η αμφισημία των προτάσεων δεν φαίνεται να επηρέασε σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των παιδιών, αφού καταγράφηκαν ποσοστά επιτυχίας 86,2% και 90,8% για τις προτάσεις Π1 και Π3 αντίστοιχα.

4.3.9. Νόρμες της Ελληνικής εκδοχής του TROG-2 για τα παιδιά ηλικίας 4-8 έτη

Στο σημείο αυτό έχοντας παρουσιάσει και αναλύσει τα αποτελέσματα των παιδιών ηλικίας 5;00-5;11 στο προσαρμοσμένο στα Ελληνικά TROG-2, θα παραθέσουμε 3 πίνακες νορμών με πρότυπες βαθμολογίες (πίνακας 20), εκατοστημόρια (πίνακας 21) και εκτιμώμενες ηλικίες (πίνακας 23) για τις ηλικιακές ομάδες 4;00-4;11, 5;00-5;11, 6;00-6;11 και 7;00-7;11, βάσει δεδομένων που παρέχονται από τις έρευνες της Ζαρναβέλη (2016), των Αστρογέρακα και Μανωλούδη (2015), των Κούκουλα και Κούρου (2015), αλλά και της παρούσας έρευνας.

Αριθμός επιτυχημένων τμημάτων

Ηλικία (χρ;μην)	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
4;0-4;5	94	101	106	109	114											
4;6-4;11	90	95	103	104	109	114	118		127	132						
5;0-5;5			93			107	78	116	120	125	130		139			
5;6-5;11	76	81		90	95	100	104	109	113	118		127	132		141	
6;0-6;11												120	123	125	128	132
7;0-7;11				70	75	81	85	87	90	94	100	102	108	118	123	125

Πίνακας 20. Μετατροπή των επιτυχημένων τμημάτων σε πρότυπες βαθμολογίες

Αριθμός επιτυχημένων τμημάτων

Ηλικία (χρ;μην)	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
4;0-4;5	28	52	76	90	100											
4;6-4;11	29	42	52	61	84	90	94		97	100						
5;0-5;5			10			14	29	52	67	76	91	>99				
5;6-5;11	5	7		16	21	34	43	66	75	84		91	98		>99	
6;0-6;11												91	93	95	96	98
7;0-7;11				3	5	10	15	18	25	38	50	63	75	90	94	95

Πίνακας 21. Μετατροπή των επιτυχημένων τμημάτων σε εκατοστημόρια

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Όπως παρουσιάστηκε και στην εισαγωγή, δύο ήταν οι ερευνητικοί στόχοι που πραγματευόταν η παρούσα μελέτη. Ως πρώτος στόχος είχε τεθεί η προσαρμογή του Βρετανικού εργαλείου αντίληψης της γραμματικής TROG-2 στην Ελληνική γλώσσα, και ως δεύτερος στόχος είχε τεθεί η επιδίωξη στάθμισης του. Και οι δύο στόχοι αφορούσαν την ηλικιακή ομάδα 5;00-5;11. Ας εξετάσουμε παρακάτω λοιπόν, κατά πόσον ανταποκρίθηκε η εν λόγω μελέτη στους τιθέμενους στόχους της και κατά πόσο αποτελεσματική ή όχι ήταν.

Όσον αφορά τον πρώτο στόχο, η παρούσα έρευνα κατάφερε μια ικανοποιητική προσαρμογή του Βρετανικού εργαλείου TROG-2 στα Ελληνικά, με νέες εκκρεμότητες προσαρμογής που προέκυψαν κατά την διαδικασία χορήγησης του. Οι νέες αυτές εκκρεμότητες προσαρμογής οφείλονται σε ένα ζήτημα που παρουσίασε η Ελληνική εκδοχή που κατασκευάσαμε. Το πρόβλημα που σημειώθηκε ήταν αυτό της αμφισημίας σε ορισμένες προτάσεις (Π1, Π3, Τ1, Τ3, Τ4), καθώς οι προτάσεις αυτές προσαρμόστηκαν στα Ελληνικά χρησιμοποιώντας αποκλειστικά την εναλλαγή επιτονισμού και την έμφαση ως μόνο εργαλείο επίλυσης της αμφισημίας.

Ακόμη η εν λόγω μελέτη, έπειτα από την προσαρμογή του TROG-2 και την χορήγηση του στα παιδιά ηλικίας 5;00-5;11, προτείνει και μια αναδιάταξη στη σειρά των γραμματικών φαινομένων στην Ελληνική εκδοχή του εργαλείου, αφού τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σειρά κατάκτησης των ελληνόπουλων για τις εξεταζόμενες γραμματικές δομές δεν είναι ίδια με αυτή των Αγγλόφωνων παιδιών. Ωστόσο, ο μικρός αριθμός του δείγματος στο οποίο χορηγήθηκε η δοκιμασία, ζήτημα το οποίο επηρεάζει και τον δεύτερο στόχο, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω, δεν επιτρέπει μια απόλυτη ταξινόμηση των γραμματικών φαινομένων σε ορθή σειρά αυξανόμενης δυσκολίας σύμφωνα με τα Ελληνικά δεδομένα. Κατά συνέπεια, πρέπει να γίνουν περαιτέρω έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα αυτής της εξεταζόμενης ηλικίας.

Πέραν των παραπάνω, εφόσον έχει πραγματοποιηθεί μια αρχική προσαρμογή της δοκιμασίας, μένει να διευκρινίσουμε εάν οι νόρμες που προβλέπονται για το πρωτότυπο Βρετανικό εργαλείο μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην Ελληνική εκδοχή του TROG-2. Τα ευρήματα που παρουσιάζονται στους πίνακες 4α, 5 και 6 του 3^{ου} κεφαλαίου μας βοηθούν να αποφασίσουμε. Πιο αναλυτικά, στα 7 από τα 20 τμήματα δηλ. στο 35%, είχαμε μεγάλη απόκλιση ανάμεσα στην επίδοση των δύο πληθυσμών αλλά στο υπόλοιπο 65% δεν υπήρξε σημαντική απόκλιση. Άρα προς το παρόν η παραπάνω ερώτηση θα μπορούσε να απαντηθεί αρνητικά και να μην γίνεται χρήση των Αγγλικών νορμών για τα ελληνόπουλα ηλικίας 5;00-5;11, αλλά να χρησιμοποιούνται οι νέες νόρμες που δημιουργήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Αναφορικά με τον δεύτερο στόχο της έρευνάς μας, δηλαδή την στάθμιση του TROG-2 στην Ελληνική γλώσσα, η παρούσα πιλοτική έρευνα αποτέλεσε μια πλούσια πηγή ευρημάτων και έναν καλό πρόδρομο για τυχόν στάθμιση του εργαλείου στο μέλλον. Συγκεκριμένα, ένα εργαλείο για να είναι σταθμισμένο, όπως αναλύθηκε στο 3^ο κεφάλαιο, θα πρέπει να έχει χορηγηθεί σε αντιπροσωπευτικό δείγμα πληθυσμού, ώστε να υπάρχει ένα πλαίσιο αναφοράς για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων του εξεταζόμενου και ώστε να διασφαλιστεί η συνοχή των αποτελεσμάτων διαφορετικών μετρήσεων. Στην παρούσα έρευνα ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων, μόλις 65 παιδιά, δεν έθεσε ικανούς τους ερευνητές να προσεγγίσουν μια στάθμιση της δοκιμασίας, αφού τα αποτελέσματα της δεν είναι αντιπροσωπευτικά καθότι δεν καλύπτουν το γενικό πληθυσμό.

Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε επίσης στο 3^ο κεφάλαιο, για να έχει το εργαλείο μας ισχύ και να είναι χρήσιμο πρέπει να είναι έγκυρο και αξιόπιστο. Σχετικά λοιπόν με την εγκυρότητα πρέπει να πληροί τις τέσσερις παραμέτρους της, την εγκυρότητα περιεχομένου, την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής, την εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο και την φαινομενική εγκυρότητα. Αναλυτικότερα, η μεταφρασμένη έκδοση του TROG-2 πληροί το πρώτο κριτήριο, αυτό της εγκυρότητας περιεχομένου, διότι τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζει καλύπτουν ένα αρκετά μεγάλο μέρος των φαινομένων της Ελληνικής Γραμματικής. Όσον αφορά στο δεύτερο κριτήριο, αυτό της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής, μπορεί να θεωρηθεί ότι ισχύει και στην Ελληνική έκδοχή του TROG-2, καθώς περιλαμβάνονται κριτήρια αποκλεισμού των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η απουσία κριτηρίων αποκλεισμού, θα αλλοίωνε την επίδοση στην κατανόηση των γραμματικών φαινομένων, η οποία αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας. Ακόμη, η τρίτη παράμετρος, η εγκυρότητα κριτηρίου, αξιολογείται εν μέρει στην έρευνα μας, καθότι τα αποτελέσματα των παιδιών στην Ελληνική έκδοση του εργαλείου TROG-2 συσχετίζονται με εκείνα των παιδιών στο σταθμισμένο Βρετανικό TROG-2. Ωστόσο, η σύγκριση αυτή δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι είναι πλήρως έγκυρη, διότι πραγματώνεται ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς πληθυσμούς με διαφορετική μητρική γλώσσα. Αναφορικά με την τελευταία παράμετρο της εγκυρότητας, τη φαινομενική εγκυρότητα, δεν λαμβάνει χώρα στην παρούσα έρευνα, καθώς οι συμμετέχοντες παρουσίασαν δυσκολία στην κατανόηση ορισμένων προτάσεων οι οποίες ήταν αμφίσημες. Συνεπώς το εργαλείο παρουσιάζει μερική πλήρωση του κριτηρίου της εγκυρότητας.

Επιπλέον, προαναφέρθηκε ότι η δοκιμασία μας πρέπει να είναι αξιόπιστη για να έχει ισχύ. Βάσει αυτών που ορίστηκαν στο 3^ο κεφάλαιο σχετικά με την παράμετρο της αξιοπιστίας καταλήγουμε στο γεγονός πως, η μεταφρασμένη έκδοχή του TROG-2 είναι αδύναμη ως προς το κριτήριο της αξιοπιστίας αφού δεν χρησιμοποιήθηκε καμία από τις μεθόδους αξιολόγησης της αξιοπιστίας.

Συνοψίζοντας λοιπόν σχετικά με τον δεύτερο στόχο, η Ελληνική έκδοση του TROG-2 που κατασκευάσαμε κρίνεται ότι δεν μπορεί να σταθμιστεί στην παρούσα έρευνα λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος, μόλις 65 παιδιά, που τη χορηγήσαμε. Ως αναφορά, το μέγεθος του δείγματος, θεωρητικά όσο πιο πολύ πλησιάζει το μέγεθος του πληθυσμού τόσο μικρότερη πιθανότητα λάθους, λόγω μικρού μεγέθους δείγματος, υπάρχει (Στεφανάτου, 2007). Ωστόσο, στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής αυτής εργασίας, ήταν πρακτικά δύσκολο έως και ανέφικτο να χορηγήσουμε την δοκιμασία σε έναν αριθμό δείγματος με χαρακτηριστικά στάθμισης (>1000 άτομα).

5.1. Μειονεκτήματα της παρούσας έρευνας και προτάσεις βελτίωσης

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο και ωφέλιμο για μεταγενέστερες έρευνες, που θα επιχειρήσουν να προσαρμόσουν και να σταθμίσουν το παρόν αξιολογητικό εργαλείο στα Ελληνικά, να γίνουν ορισμένες επισημάνσεις και να παραθέσουμε προτάσεις βελτίωσης της παρούσας έρευνας.

Πρώτα απ' όλα, σε επόμενες έρευνες, θα πρέπει να γίνει προσπάθεια συγκέντρωσης μεγαλύτερου δείγματος συμμετεχόντων, ώστε τα αποτελέσματα να είναι αντιπροσωπευτικά. Ακόμη, όπως υπογραμμίστηκε παραπάνω, οι προσαρμοσμένες προτάσεις του Ελληνικού TROG-2 παρουσίασαν αμφισημία. Για τον λόγο αυτό, επόμενες μελέτες που θα ασχοληθούν με την ελληνική προσαρμογή του παρόντος αξιολογητικού εργαλείου προτείνουμε να

διαχειριστούν την επίλυση της αμφισημίας αυτών των προτάσεων διαμέσου της συμφωνίας στον αριθμό (π.χ. *Το άλογο που κνηγά τα λιοντάρια*), αλλά και διαμέσου του μορφολογικού μαρκαρίσματος πτώσης (π.χ. *Δείξε μου τη μαϊμού που πλένει η αρκούδα*), όπως έγινε και στην έρευνα της Τασιούδη (2009). Επιπρόσθετα, η Ελληνική προσαρμογή του TROG-2 παρουσιάζει περιορισμένη εγκυρότητα, καθώς δεν πληροί και τα τέσσερα κριτήρια. Λόγω αυτού του περιορισμού, μελλοντικές έρευνες, θα πρέπει να προσέξουν να αξιολογήσουν και τις 4 παραμέτρους της εγκυρότητας. Επιπλέον, η έρευνα μας εμφάνισε αδυναμία ελέγχου της αξιοπιστίας του εργαλείου. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην μπορούμε να διασφαλίσουμε την σταθερότητα και την συνέπεια των αποτελεσμάτων της δοκιμασίας. Για αυτό τον λόγο, κρίνεται αναγκαίο οι επόμενοι ερευνητές να εφαρμόσουν κάποια από τις μεθόδους αξιολόγησης της αξιοπιστίας, για να μελετήσουν την αξιοπιστία της συγκεκριμένης δοκιμασίας.

Ανάμεσα στα άλλα, να τονίσουμε ότι προκειμένου να συμμετάσχει κάποιο παιδί στην έρευνα μας, έπρεπε να πληροί ορισμένα κριτήρια αποκλεισμού, τα οποία αναφέρθηκαν στο τρίτο κεφάλαιο (διάφορες διαταραχές). Ωστόσο, τα κριτήρια αυτά βασίστηκαν στην εμπειρική γνώμη των νηπιαγωγών. Όμως, για να έχουν μεγαλύτερη ισχύ τα αποτελέσματα μας τα κριτήρια αποκλεισμού θα έπρεπε να επιβεβαιώνονται μέσω χορήγησης κάποιας επίσημης αξιολόγησης. Επίσης, στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε η κλίμακα CPM του Raven's, με την οποία αξιολογήσαμε την μη λεκτική νοημοσύνη των συμμετεχόντων, για να μπορούμε να έχουμε μια γενική εικόνα του νοητικού δυναμικού τους, ώστε να συμπεριληφθούν στο δείγμα μας μόνο άτομα με νοημοσύνη εντός των φυσιολογικών ορίων και τα αποτελέσματα μας να μην αλλοιωθούν λόγω χαμηλής νοημοσύνης των συμμετεχόντων. Παρ' όλα αυτά, αν και η κλίμακα CPM του Raven's ήταν αρκετά χρήσιμη στη δική μας έρευνα, σε μεταγενέστερες μελέτες συστήνεται η χορήγηση της Ελληνικής κλίμακας WISC-III διότι θεωρείται παγκοσμίως το πλέον αξιόπιστο και έγκυρο ψυχομετρικό εργαλείο για την αξιολόγηση των γνωστικών λειτουργιών στα παιδιά (Πανελλήνιος Ψυχολογικός Σύλλογος, 2008). Με την βοήθεια του ελληνικού WISC-III θα μπορούσαμε να αξιολογήσουμε διαφορετικές πλευρές της νοημοσύνης και όχι μόνο την μη λεκτική νοημοσύνη, που όλες μαζί, εκφράζουν αυτό που αποκαλούμε γενική νοημοσύνη του παιδιού. Η νοημοσύνη είναι μια σύνθετη λειτουργία συναποτελούμενη από πολλές επιμέρους ικανότητες, επομένως η χορήγηση της κλίμακας CPM του Raven's δεν είναι αρκετή. Η πρόταση αυτή γίνεται γιατί στην παρούσα μελέτη δεν είχαμε πρόσβαση στην κλίμακα WISC-III, αλλά και γιατί δεν ήταν εφικτή η συνεργασία με ψυχολόγο, η συμβολή του οποίου είναι απαραίτητη για την χορήγηση εργαλείων τέτοιου είδους.

Τέλος, μια καλύτερη διαχείριση της παρούσας έρευνας, θα συνιστούσε ίσως η συμπλήρωση των περιοχών συλλογής του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι περιοχές συλλογής του δείγματος, θα έπρεπε να είχαν μεγαλύτερο εύρος. Δηλαδή το δείγμα μας θα έπρεπε να προέρχεται όχι μόνο από αστικές περιοχές, όπως και συνέβη στη παρούσα έρευνα, αλλά και από αγροτικές περιοχές. Σε αυτή την έρευνα επίσης, δεν κατέστη δυνατόν να γίνει κάποια ανάλυση σύμφωνα με τα κοινωνικό-οικονομικά κριτήρια των συμμετεχόντων, καθώς και με το πνευματικό επίπεδο των γονέων των συμμετεχόντων. Σε μελλοντική μελέτη λοιπόν, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί κατά πόσο τα παραπάνω κριτήρια μπορούν να επιφέρουν διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων. Με αλλά λόγια, μια έρευνα που θα συμπεριελάμβανε τα παραπάνω θα απαντούσε στο ερώτημα αν τα κοινωνικό-οικονομικά κριτήρια και το κριτήριο προέλευσης/καταγωγής των συμμετεχόντων, αλλά και το κριτήριο του πνευματικού επιπέδου των γονέων αυτών, διαδραματίζουν ή όχι καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της γραμματικής κατανόησης ενός παιδιού.

5.2. Πλεονεκτήματα της παρούσας έρευνας

Στο σημείο αυτό θα συνοψίσουμε κάποια σημαντικά ευρήματα της εν λόγω έρευνας. Αρχικά, μέσω αυτής της έρευνας, κατέστη δυνατή μια ικανοποιητική προσαρμογή του TROG-2 για τα Ελληνικά δεδομένα, καθώς έγινε η ιεράρχηση των γραμματικών φαινομένων, σε αύξουσα δυσκολία, βάσει των ποσοστών κατάκτησης που προέκυψαν από τις απαντήσεις των παιδιών. Επιπρόσθετα, επιτεύχθηκε η δημιουργία νορμών ανάπτυξης σχετικά με τις πρότυπες βαθμολογίες, τα εκατοστημόρια και τις εκτιμώμενες ηλικίες, για τον πληθυσμό των Ελληνόφωνων παιδιών ηλικίας 5;00-5;11 ετών.

Εν κατακλείδι, η Ελληνική εκδοχή του TROG-2 μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους θεραπευτές ή/και του ερευνητές προκειμένου να αντλήσουν στοιχεία για την γραμματική αντίληψη των παιδιών της παραπάνω χρονολογικής ηλικίας. Εντούτοις, στο σημείο αυτό πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι θεραπευτές ή/και οι ερευνητές κατά τη χορήγηση του εργαλείου αυτού, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις παραπάνω επισημάνσεις, ώστε να είναι περισσότερο ελαστικοί σε τυχόν κακές επιδόσεις των παιδιών στις προτάσεις. Με την ολοκλήρωση της πτυχιακής αυτής εργασίας συμπεραίνουμε ότι με τις άνωθεν επισημάνσεις, δύναται να ολοκληρωθεί η διαδικασία της προσαρμογής και της στάθμισης της Ελληνικής έκδοσης του εργαλείου TROG-2 σε Ελληνικούς πληθυσμούς και θα είναι δυνατή η περαιτέρω εφαρμογή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ακούρου, Δ., Βασιλόπουλος, Γ., Κατσαίτη, Σ. (2010). *Η Κατάκτηση των Τοπικών Προθέσεων του Κατακόρυφου Άξονα στην Ελληνική Γλώσσα* (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος. Πάτρα.

Alexaki, C., Kambanaros, M., Terzi, A. (2007). On the Acquisition of Prepositions. In *Selected Papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, 49-58. University of Thessaloniki.

Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία*, 104-140. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανδρέοπουλος, Μ. (2012). *Οι αντωνυμίες και τα μη-ενεργητικά ρήματα των παιδιών Α' και Β' Δημοτικού με μητρική γλώσσα την Ελληνική* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Arosio, F., Adani, F., Guasti, M. (2006). Children's processing of subject and object relatives in Italian. In *Language Acquisition and Development*, in A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi & I. Ferrari (eds.), 15-27. Newcastle upon tyne: Cambridge Scholars Press.

Ασπρογέρακα, Κ. & Μανωλούδη, Ο. (2015). *Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 6;00-6;11 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική*. (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Barabati, E., Efthymiou A., Terzi, A. (2011). Binding of Greek-speaking children with autism. Προφορική ανακοίνωση στο συνέδριο Generative Approaches to Language Acquisition (GALA), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Βαρλοκώστα, Σ. (1997). *Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων*. Στο ΜΕΓ 18, 98-108.

Bernstein, D. & Tiegerman, E. (1993). *Language and communication disorders in children*. New York: Merrill.

Bishop, D. V. M. (1983). *Test for the Reception of Grammar(TROG-2) Manual*. London: Psychological Corporation .

Bloom, L., Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons.

Borer, H. & Wexler, K. (1987). The Maturation of Syntax. In T. Roeper & E. Williams (eds.), *Parameter Setting and Language Acquisition*, 123-172. Dordrecht: Reidel.

Borer, H., & Wexler, K. (1992). Bi-unique relations and the maturation of grammatical principles. *Natural Language and Linguistic Theory* 10: 147-189.

Γαλάνης, Π. (2012). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. Στο *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 30(1), 97-110. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου, 2016 από <http://www.mednet.gr/archives/2013-1/pdf/97.pdf>

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: F.

Chondrogianni, V. , Marinis, Th. & Edwards, S. (2010). On-line processing of articles and pronouns by Greek successive bilingual children: Similar or different from children with SLI? In Katie Franich, Kate M. Iserman & Lauren L. Keil (eds.), Proceedings of the 34th Annual Boston University Conference on Language Development [BUCLD 34], 78–89. Somerville, MA: Cascadilla Press.

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

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

Ευαγγέλου, Α., Μενύχτα, Φ. (2015). *Η Κατάκτηση των Τοπικών Προθέσεων της Ελληνικής από Παιδιά Ηλικίας 6,00-6,11 ετών* (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος, Πάτρα.

Ζαρναβέλη, Ε., (2016). *Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 4;00-4;11 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική*. (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

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

Fotiadou, G. & Tsimpli I. M. (2010) . The acquisition of transitivity alternations in Greek: Does Frequency count? *Lingua* 120: 2605-2626.

Fox, D. & Grodzinsky, Y., (1999). Children's passive: a view from the *by*-phrase. *Linguistic Inquiry*, 29, 311-332.

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

Harver, T. (2008). *Η ψυχολογία της γλώσσας. Από την θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.

Holton, D., Mackridge, P. & Philippaki-Warbuton, I. (1999). *Γραμματική της Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Κατή Δ. (1989). *Γλωσσική ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, 11341137. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (1999). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής- το ρήμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2011). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέντρο Λεξικολογίας .

Κούκουλα, Ε. & Κούρου, Ν. (2015). *Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 7;00-7;11 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική*. (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.

Λεγάκη, Μ., (2003). Μετάφραση, στατιστική ανάλυση και πιλοτική έρευνα προσαρμογής του βρετανικού τεστ TROG στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Λίτινα, Ε., Οθείτη, Ρ., Παπαδημητρίου, Θ. (2015). *Η κατάκτηση των τοπικών προθέσεων της Ελληνικής από παιδιά ηλικίας 6,06-7,00 ετών* (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος. Πάτρα.

Manika, S., Varlokosta, S., & K. Wexler. (2011). The lack of omission of clitics in Greek children with SLI: An experimental study. In Proceedings of the 35st Boston University Conference on Language Development, 427–439. Somerville, MA: Cascadilla Press.

McDaniel, D., Cairns, S., Hsu, R. (1990). Binding Principles in the Grammars of Young Children. *Language Acquisition*, 1, 121-138.

McKee, C. (1992). A comparison of pronouns and anaphors in Italian and English acquisition. *Language Acquisition*, 2, 21-54.

Maratsos, M., D. Fox, J. Becker & M. Chalkley, M. (1985). Semantic restrictions on children's passives. *Cognition* 19: 167-191.

Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών (2008). Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου από <http://www.psy.gr/first.php?mid=13&subid=0&ssid=0&id=13665>

Παρούτσας Δ. (2007). Θεωρίες Μάθησης. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου, 2016 από <http://paroutsas.jmc.gr/psychol.htm>

Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (1989). Manual for Raven's Standard Progressive Matrices (1998 edition). Oxford, England: Oxford Psychologists Press.

Sanoudaki, I. (2002). Greek 'strong' pronouns and the delay of Principle B effect. *Reading Working Papers in Linguistics* 7, 103-124.

Sanoudaki, E. & Varlokosta, S. (2015). Task effects in the interpretation of pronouns. *Language Acquisition*, 22(1), 40-67. DOI:10.1080/10489223.2014.928297.

Slobin, D.J. & Johnston J.R. (1978). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Tuskish, *Journal of Child Language*, 6, pp. 529-545.

Stathopoulou, N. (2007). Producing relative clauses in Greek: Evidence from Down Syndrome. Essex Graduate Student Paper on Language and Linguistics, 9, 104-125.

Stavrakaki, S. (2001β). Comprehension of reversible relative clauses in Specifically Language Impaired and Normally Developing Greek children. In *Brain and Language*, 77, 419-431.

Stavrakaki, S., & H. van der Lely. (2010). Production and comprehension of pronouns by Greek children with specific language impairment. *British Journal of Developmental Psychology* 28: 189–216.

Στεφανάτου, Α., (2016). *Θέματα Ψυχολογίας*. Ανακτήθηκε 2 Μαΐου, 2016 από <https://www.blogger.com/profile/00698634033143258799>.

Stephany, U. (1997). The Acquisition of Greek. In Slobin, D.I. (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, 4, 183-331. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

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

Terzi, A.& Wexler, K. (2002). A-chains and S-homophones in children's grammar: Evidence from Greek passives. In M. Hirotani (ed.), *Proceedings of the 32nd North Eastern Linguistic Society [NELS 32]*, 519-537. Amherst, MA: GLSA Publications.

Terzi, A. (2006). *Locative Preposition and Place*, In. G. Cinque and L. Rizzi (eds.) *The Cartography of PPs*: Oxford University Press.

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

Terzi A, Marinis T, Francis K., Kotsopoulou A. (2012). Cross linguistic differences in autistic children's comprehension of pronouns: English vs. Greek. *Proceedings of the 36th Boston University Conference on language development (BUCLD)*, 607-619. Cascadilla press.

Terzi, A., Tsakali, V. & Zafeiri, A. (2014). *Does language structure affects acquisition of Spatial Terms*, *Proceedings of the 35th Annual Meeting of Linguistics Dept., University of Thessaloniki*.

Terzi, A., T. Marinis, A. Kotsopoulou & K. Francis. (2014). Grammatical Abilities of Greek-Speaking Children with Autism. *Language Acquisition* 21: 4-44.

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

Τερζή, Α., (2015). *Συγκριτική Σύνταξη και Γλωσσικές Διαταραχές*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου, 2016 από <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2642/1/%CE%A4%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf>

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

Tsimpli, I.M. (2006). The Acquisition of Voice and Transitivity Alternations in Greek as Native and Second Language. Στο S. Unsworth, T. Parodi, A. Sorace and M. Young-Scholten (eds.) *Paths of Development in L1 and L2 acquisition*, 15–55. Amsterdam: John Benjamins.

Τσοπανάκης Α. Γ.(1994). *Νεοελληνική Γραμματική Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*. Αθήνα: Εστία

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, S. (2001). On the acquisition of pronominal and reflexive reference in child Greek. In M. Almgren, A. Barreña, M.-J. Ezeizabarrena, I. Idiazabal & B. MacWhinney

(Eds.), *Research on Child Language Acquisition*. Somerville MA: Cascadilla Press, 1383-1400.

Varlokosta, S. (2002). (A)symmetries in the acquisition of principle B in typically developing and specifically language impaired children. In I. Lasser (Ed.), *The process of language acquisition*, 81–98. Berlin: Peter Lang Verlag Publishing.

Varlokosta, S. & Nerantzini, M. (2012). Pronominal and anaphoric reference in Greek Specific Language Impairment. In: Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (eds.), *Selected papers of the 10th ICGL*, 584-591. Komotini/Greece: Democritus University of Thrace.

Varlokosta, S., Belletti, A., Costa, J., Friedmann, N., Gavarró, A., Grohmann, K., Guasti, M., Tuller, L., Lobo, M., Anđelković, D., Argemí, N., Avram, L., Berends, S., Brunetto, V., Delage, H., Ezeizabarrena, M.J., Fattal, I., Haman, M., van Hout, A., Jensen de López, K. J., Katsos, N., Kologranic, L., Krstić, N., Kraljevic, J. K., Miękisz, A., Nerantzini, M., Queraltó, C., Radic, Z., Ruiz, S., Sauerland, U., Sevcenco, A., Smoczyńska, M., Theodorou, E., van der Lely, H., Veenstra, A., Weston, J., Yachini, M., & Yatsushiro, K., (2015): A Cross-Linguistic Study of the Acquisition of Clitic and Pronoun Production, *Language Acquisition*, DOI: 10.1080/10489223.2015.1028628 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/10489223.2015.1028628>

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Οδηγίες χορήγησης του Raven

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

ΠΕΣ: Κοίτα αυτό.

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το πάνω μοτίβο.

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

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το κάθε κομμάτι με την σειρά.

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

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το λευκό κομμάτι στο Νούμερο 6.

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

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

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

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

ΠΕΣ: Τώρα δείξε το κομμάτι που πηγαίνει εδώ.

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

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

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

ΠΕΣ: Κοίτα προσεκτικά αυτά τα κομμάτια.

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

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

ΠΡΑΞΕ: Δείξε ένα-ένα τα κομμάτια.

ΠΕΣ: Τώρα δείξε το σωστό κομμάτι που ταιριάζει εδώ.

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το κενό στο από πάνω σχήμα.

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

ΠΕΣ: Είναι αυτό το σωστό που ταιριάζει εδώ;

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

ΠΕΣ: Ωραία. Δείξε τώρα το σωστό.

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

ΠΕΣ: Είναι αυτό το σωστό;

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

ΠΕΣ: Ποιο πιστεύεις πραγματικά ότι είναι το σωστό;

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

Παρουσίασε το πρόβλημα A5 όπως το πρόβλημα A4.

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

Προχώρα στο A6.

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

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

ΠΕΣ:πηγαίνει εδώ;

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το κενό κομμάτι.

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

ΠΡΑΞΕ: Κατάγραψε την τελική απάντηση που δίνεται.

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

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

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

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

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

ΠΡΑΞΕ: Δείξε τα έξι κομμάτια στο κάτω μέρος της σελίδας

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

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

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

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

ΠΕΣ: «Κοίταξε προσεκτικά το σχέδιο.»

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

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

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

ΠΕΣ: «Ποιο είναι αυτό;»

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

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

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

Παράρτημα 2: Φόρμα συμπλήρωσης του TROG-2.

A0α	Το κορίτσι κάθεται.		
A0β	Η γάτα τρέχει.		

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

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

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

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

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

ΣΤ1	Το άλογο βλέπει το φλιτζάνι και το βιβλίο .		
ΣΤ2	Υπάρχει ένα μακρύ μολύβι και μία κόκκινη μπάλα.		
ΣΤ3	Το αγόρι κοιτάζει την καρέκλα και το μαχαίρι .		

ΣΤ4	Υπάρχει ένα κίτρινο αστέρι και ένα μεγάλο λουλούδι.		
-----	-------------------------------------------------------------------	--	--

Z1	Ο άντρας που τρώει , κοιτάει τη γάτα.		
Z2	Το βιβλίο, που είναι κόκκινο , είναι επάνω στο μολύβι.		
Z3	Το κορίτσι, που πηδάει , δείχνει τον άντρα.		
Z4	Το παπούτσι, που είναι κόκκινο , είναι μέσα στο κουτί		

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

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

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

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

	αγόρι.		
--	--------	--	--

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

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

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

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

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

P1	Ο ελέφαντας, που σπρώχνει το αγόρι, είναι μεγάλος .		
P2	Το κουτί μέσα στο φλιτζάνι είναι κίτρινο .		
P3	Το άλογο, που κυνηγάει το κορίτσι, είναι μεγάλο .		
P4	Το κασκόλ επάνω στο παπούτσι είναι μπλε .		

P1	Οι αγελάδες είναι κάτω από το δέντρο .		
P2	Το αγόρι μαζεύει τα λουλούδια .		
P3	Τα κορίτσια στέκονται επάνω στην καρέκλα .		
P4	Η γάτα κυνηγάει τις πάπιες .		

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

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

Υ1	Το πρόβατο, το οποίο κοιτάζει το κορίτσι , τρέχει.		
Υ2	Ο άντρας, τον οποίο βλέπει ο ελέφαντας , τρώει.		
Υ3	Η πάπια, στην οποία είναι επάνω η μπάλα , είναι κίτρινη.		
Υ4	Το κασκόλ, στο οποίο είναι το βιβλίο επάνω, είναι μπλε.		

Παράρτημα 3: Οδηγίες χορήγησης του TROG-2

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

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

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

Έπειτα ο εξεταστής προχωρά στην εκφορά του παραδείγματος

A0a: «Το κορίτσι κάθεται».

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

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

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

« Άκου ξανά» και έπειτα επαναλαμβάνεται η πρόταση.

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

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

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

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

« Η γάτα τρέχει» .

Εάν ο εξεταζόμενος αδυνατεί να κατανοήσει τον τρόπο απάντησης καθώς και την διαδικασία εκπλήρωσης του τεστ στο εξασκητικό παράδειγμα, τότε ο εξεταστής ανατρέχει στις εικόνες λεξιλογίου, οι οποίες παρατίθενται στο τέλος του βιβλίου. Έπειτα, ονομάζει τις εικόνες

λεξιλογίου με τυχαία σειρά και ζητά από τον εξεταζόμενο να δείχνει κάθε εικόνα που εκφέρει.

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

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

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

Συστήνεται η χορήγηση της φόρμας λεξιλογίου (βλ. παράρτημα 9). Αναλυτικά, χορηγείται ένα περιορισμένο λεξιλόγιο 48 στοιχείων-εικόνων που περιλαμβάνει τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα ρήματα που περιέχονται στις προτάσεις του TROG-2. Εδώ λοιπόν, ο εξεταστής παρουσιάζει την εικόνα –στόχο και ζητάει από το παιδί να την κατονομάσει. Αν το παιδί δεν ανταποκρίνεται, τότε ο εξεταστής κατονομάζει τις λέξεις που υπάρχουν στη φόρμα και ζητάει από το παιδί να δείξει την αντίστοιχη εικόνα. Αν ούτε αυτό έχει αποτέλεσμα, τότε ο εξεταστής κατονομάζει αρχικά ο ίδιος δείχνοντας την κάθε εικόνα και ύστερα κάνει το ίδιο αλλά αυτή την φορά το παιδί πρέπει να δείχνει την εικόνα. Στηριζόμενοι στην Bishop (2003), η χορήγηση του λεξιλογίου γίνεται με σκοπό να αποκλειστούν τα σημασιολογικά λάθη, έτσι η αποτυχία σε κάποιο τμήμα να μην οφείλεται σε έλλειψη σημασιολογικής γνώσης μίας λέξης. Με τον τρόπο αυτό, καθίσταται σίγουρο ότι η έρευνα περιλαμβάνει αποκλειστικά την κατανόηση της γραμματικής και όχι την κατανόηση της σημασιολογίας (Bishop, 2003).

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

Ο εξεταστής αναφέρει

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

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

Ο εξεταστής αναφέρει :

«Θα σου πω όταν τελειώσουμε. »

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

«Απάντησες στα περισσότερα σωστά».

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

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

Ο εξεταζόμενος κατά την διάρκεια της αξιολόγησης ζητά επανάληψη.

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

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

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Μόνο μια είναι η σωστή. Άκου ξανά.»

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

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

Ο αξιολογητής τον ενθαρρύνει και επαναλαμβάνει την πρόταση.

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

Ο αξιολογητής αναφέρει:

«Είναι αυτή η τελική σου απάντηση;»

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

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

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

Ο εξεταζόμενος δείχνει την εικόνα, πριν την ολοκλήρωση της εκφοράς της πρότασης.

Οι γρήγορες απαντήσεις των παιδιών μπορεί να αποτελεί ένδειξη πως ο εξεταζόμενος αισθάνεται πίεση λόγω του χρόνου (Bishop, 2003). Για το λόγο αυτό, δίνονται κάποια

δευτερόλεπτα πριν την αξιολόγηση κάθε πρότασης, προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να κοιτάξουν και τις τέσσερις εικόνες , ούτως ώστε να μην αισθάνονται πίεση χρόνου. Ωστόσο, αν συνεχίζει να απαντά παρορμητικά τότε:

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Περίμενε μέχρι να τελειώσω. Άκου προσεκτικά»

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

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

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

Ο εξεταστής αναφέρει:

« Θυμήσου να κοιτάς και τις 4 εικόνες.»

Ο εξεταζόμενος ονομάζει τις εικόνες αλλά δεν δείχνει.

Ο εξεταστής αναφέρει:

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

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

Ο εξεταζόμενος δίνει μια απάντηση αλλά εκφράζει αμφιβολία ή αυτοδιορθώνεται ενώ ο εξεταστής έχει περάσει σε επόμενο στοιχείο.

Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, μπορεί κάποιο παιδί να αναφέρει ότι αυτό που απάντησε ήταν λάθος ή πως η εικόνα που διάλεξε δεν αντιστοιχεί στην πρόταση που άκουσε και να αλλάξει την απάντηση του . Τότε ο εξεταστής επιστρέφει και λέει:

Εξεταστής: **«Άκου προσεκτικά.»**

Και επαναλαμβάνει την πρόταση.

Εξεταστής: **«Αυτή είναι η σωστή;»**

Ο εξεταστής καταγράφει και την αρχική απόκριση και λαμβάνει ως τελική απάντηση , εκείνη που δίνεται τελευταία. η απάντηση του παιδιού.

Ο εξεταζόμενος διασπάται κατά την διάρκεια της αξιολόγησης.

Η πρόταση επαναλαμβάνεται από τον εξεταστή και καταγράφεται η απάντηση.

Παράρτημα 4: Δοκιμασία κατανόησης λεξιλογίου.

V1	Ονομασία	Κατανόηση
Κορίτσι		
Κασκόλ		
Πάπια		
Κουτί		
Λουλούδι		
Σκύλος		

V2	Ονομασία	Κατανόηση
Χτένα		
Αστέρι		
Άντρας		
Παπούτσι		
Άλογο		
Βιβλίο		

V3	Ονομασία	Κατανόηση
Αγελάδα		
Πιρούνι		
Μολύβι		
Τοίχος		
Γυναίκα/Κυρία		
Τραπέζι		

V4	Ονομασία	Κατανόηση
----	----------	-----------

Αγόρι		
Μαχαίρι		
Πρόβατο		
Σπίτι		
Δέντρο		
Φλιτζάνι		

V5	Ονομασία	Κατανόηση
Γάτα		
Ελέφαντας		
Μπάλα		
Μήλο		
Πουλί		
Καρέκλα		

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

V7	Ονομασία	Κατανόηση
Πηδάω		
Αγγίζω κάτι		
Κυνηγάω κάτι		

Κοιτάω κάτι		
Στέκομαι		
Κουβαλάω κάτι		

V8	Ονομασία	Κατανόηση
Μεγάλο		
Κόκκινο		
Μακρύ		
Μπλε		
Ψηλός		
Κίτρινο		