



**ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

**«ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΧΡΟΝΩΝ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΠΟ ΠΑΙΔΙΑ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ
ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ
ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ»
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

ΣΤΑΜΕΛΟΥ ΙΩΑΝΝΑ (ΑΜ 1407)

ΤΣΕΡΡΙΚΟΥ ΣΕΛΑΝΤΑ (ΑΜ 1374)

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΑΡΧΟΝΤΩ ΤΕΡΖΗ

ΠΑΤΡΑ, ΤΡΙΤΗ 2 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2015

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«Αν ρωτήσεις τι σημαίνει *αιτιατική* (= *accusativus*), *παρακείμενος*, *υπερσυντέλικος*, *έκθλιψη*, *κράση*, *δίφθογγος*... τόσοι όροι που δεν αποδίδουν το σημαινόμενο και θελήσεις ν' αντικαταστήσεις τους όρους αυτούς με άλλους πιο αποδοτικούς και πιο αληθινούς, ο νωθρόμυαλος αναγνώστης θα ξενιστεί, κι ο αρχαιολάτρης βερμπαλιστής θα σε συκοφαντήσει. Απ' αυτό το φόβο όλες οι γραμματικές, παράλληλα με τις όσες κι όποιες αρετές τους, πάσχουν, λίγο πολύ, την ίδια αρρώστια: *συντηρητισμό*.»

Θωμόπουλος (1945: 5)

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία είναι αποτέλεσμα μίας εκτενούς αναζήτησης και έρευνας. Θα θέλαμε να απευθύνουμε θερμές ευχαριστίες στην αγαπημένη επιβλέπουσα καθηγήτρια μας κ. Αρχόντω Τερζή, αρχικά για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μας και χωρίς τον παραμικρό ενδοιασμό δέχθηκε να συνεργαστεί μαζί μας, καθώς και για την καθοδήγηση, την υπομονή και κατανόηση που μας εξέφραζε κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πτυχιακής εργασίας.

Θα ήταν μεγάλη μας παράληψη να μην εκφράσουμε τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μας στη Ρίζου Βασιλική για την στήριξη της ,φροντίζοντας για την καλύτερη έναρξη της εργασίας μας.

Ευχαριστούμε επίσης την Μαρία Σταμέλου για την πολύτιμη βοήθεια και τις σημαντικές υποδείξεις της, ως προς το θεωρητικό μέρος ,αλλά και αντίστοιχα τον Τσερρίκου Σέργιο για τη συμβολή του στο πρακτικό μέρος της εργασίας μας . Αισθανόμαστε ιδιαίτερη ανάγκη να ευχαριστήσουμε τη διεύθυνση του τμήματος και τους καθηγητές μας για την αμέριστη υποστήριξη που μας έδειξαν και μας δείχνουν όλα αυτά τα ακαδημαϊκά έτη που βρισκόμαστε κοντά τους.

Τέλος, δε μπορούμε να μην αναφερθούμε στις οικογένειες μας που ήταν δίπλα μας σε κάθε μας βήμα.

Οφείλουμε σε όλους ένα μεγάλο ευχαριστώ!

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πτυχιακή εργασία εκπονήθηκε στο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της Πάτρας του Τμήματος Λογοθεραπείας.

Ο σκοπός της έρευνας είναι πολλαπλός. Στοχεύουμε στη μελέτη και ανάλυση των ρηματικών τύπων σε σχέση με το χρόνο που χρησιμοποιούν περισσότερο τα παιδιά σχολικής ηλικίας, καθώς και την σύγκριση των αποτελεσμάτων των μαθητών σε σχέση με τους γονείς τους αλλά και γενικότερα με μία τυπική ομάδα ενηλίκων. Επιπρόσθετα εξετάζεται η συμπεριφορά του φύλου.

Το θέμα της παρούσας πτυχιακής αποτελεί συνέχεια μίας προηγούμενης (Ρίζου 2014) που πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η εργασία είναι εμπλουτισμένη με περισσότερα στοιχεία που έχουν ως στόχο την ανάδειξη περισσότερο αξιόπιστων και έγκυρων ερευνητικών αποτελεσμάτων. Επίσης διαφοροποιείται από την προηγούμενη όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των παιδιών, η οποία αφορά μαθητές της Πρώτης και της Δευτέρας τάξης του Δημοτικού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά αφορούσαν ρηματικούς χρόνους *Παρατατικού* και *Ενεστώτα* και ότι η παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από το φύλο των παιδιών. Η σύγκριση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ παιδιών και ενηλίκων (γονέων και μη) σχετικά με τη παραγωγή ρηματικών χρόνων, φανέρωσε ότι η παραγωγή των ρηματικών χρόνων εξαρτάται από την ηλικία του υποκειμένου. Αντίθετα στις απαντήσεις μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων των παιδιών (Α΄ Τάξη και Β΄ τάξη), σχετικά με την χρήση ρηματικών χρόνων, βρέθηκε ότι η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν φαίνεται να εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών.

Τα λάθη που έκαναν οι μαθητές αφορούσαν κυρίως περιπτώσεις που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μελλοντικό χρόνο, ενώ τα παιδιά χρησιμοποιούσαν παροντικό (Ενεστώτα) ή παρελθοντικό (Παρατατικό). Ένα επίσης σημαντικό λάθος που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των παιδιών αφορούσε την λανθασμένη χρήση ρηματικών τύπων του παρελθόντος. Δηλαδή τα παιδιά δεν έδιναν βάση στη διάρκεια και την όψη των χρόνων του παρελθόντος, πράγμα που δηλώνει ότι πιθανόν να μην έχουν κατακτήσει αυτή τη διάκριση.

Πιο συγκεκριμένα, όταν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν Αόριστο, Παρακείμενο, Υπερσυντέλικο, τον αντικαθιστούσαν σχεδόν κάθε φορά με τον Παρατατικό.

Εν κατακλείδι τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Οι ενήλικες φαίνεται να χρησιμοποιούν σωστά τους περισσότερους ρηματικούς χρόνους σε αντίθεση με τα παιδιά.

ABSTRACT

The thesis conducted at the Technological Educational Institute of Patras Department of Speech Therapy.

The purpose of the study is multiple. We aim to study and analyze verb forms in relation to the verb tense that is mostly used by children at this age and to compare the results of students in relation to their parents and generally with a typical adult group. Additionally examine the behavior of sex.

The subject of this thesis is a continuation of a previous survey (Rizou 2014) held for the first time in preschool children.

The work is enriched with more information designed to highlight more reliable and valid research results. It also differs from the previous in terms of age group of children, which involves students of the first and second class of primary school.

The survey results showed that most of the answers given by the children were referring to the Simple Present and the Past Continuous tense and that the production of verb tenses does not depend on the sex of the children. The comparison conducted between children and adults (parents and not parents) on the production of verbal tenses, revealed that the production of verb tenses depends on the age of the subject. Contrary in the responses between the two age groups of children (Class A and B class) was found that the proper production of verb tenses does not appear to depend on the age of the children.

The mistakes focused on where they should use future tense, the children were using Present Simple (present tense) or Past Continuous (past). Another major mistake observed in children's answers concerned the misuse verb forms of the past. So the children did not use the duration and the grammar view of the past which indicates that they haven't gained this certain discrimination. Specifically, when they had to use Simple Past or Simple Present Perfect or Simple Past Perfect, they replaced the tense almost every time with Past Continuous.

In conclusion the results are different between children and adults. Adults seem to use right most of the verb tenses contrariwise with the children.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αντί προλόγου	3
Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	7
Abstract	8
Εισαγωγή	9
1. Γλωσσική ανάπτυξη.....	10
1.1 Γλωσσική ικανότητα.....	10
1.2 Πολυπλοκότητα του γλωσσικού μηχανισμού.....	11
1.3 Γλωσσικά υποσυστήματα.....	12
1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την γλωσσική ανάπτυξη.....	13
1.4.1. Βιολογικοί-γενετικοί παράγοντες.....	13
1.4.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες.....	13
1.4.3 Οικογενειακές επιδράσεις.....	14
2. Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής.....	15
2.1 Κείμενο και γραμματική.....	15
2.2 Το πρόβλημα της ορολογίας.....	16
2.3 Προβλήματα ρηματικών τύπων.....	17
2.4 Ποιόν της ενέργειας.....	19
2.5 Σημασιολογία της όψης.....	20
2.6 Προβλήματα επιρρημάτων.....	22
3. Σκοπός της έρευνας.....	23
4. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	24
4.1 Σχεδιασμός έρευνας.....	24
4.2 Στατιστικό δείγμα.....	25
4.3 Μέθοδος συλλογής απαντήσεων.....	25
4.4 Γενικές γλωσσικές δοκιμασίες.....	26
4.5 Ειδικές γλωσσικές δοκιμασίες.....	29
4.6 Μέθοδος μέτρησης.....	31
4.7 Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων.....	32
5. Ανάλυση ερωτηματολογίου.....	33
5.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	33
5.2 Συχνότητα παραγωγής ρηματικών χρόνων σχετικά με τα χρονικά επιρρήματα.....	36
5.3 Συχνότητα παραγωγής ρηματικών χρόνων σχετικά με τα ρήματα.....	43
6. Έλεγχοι υποθέσεων.....	50
6.1 Χρησιμότητα των ελέγχων υποθέσεων.....	50
6.2 Επίδραση ηλικίας στην σωστή χρήση ρηματικών χρόνων.....	50
6.3 Επίδραση φύλου στην σωστή χρήση των ρηματικών χρόνων.....	52
6.4 Σύγκριση παιδιών και ενηλίκων στην σωστή χρήση ρηματικών χρόνων.....	53

7. Συνολικά συμπεράσματα.....	54
8. Παρατηρήσει/Συστάσεις.....	56
Βιβλιογραφία.....	57
Παράρτημα.....	62

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Κάθε χρόνο, τον πρώτο μήνα του φθινοπώρου ξεκινά στη χώρα μας μια νέα σχολική χρονιά. Το σκαλοπάτι από το νηπιαγωγείο προς την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου είναι πολύ καθοριστικό. Μολονότι η ικανότητα για ανεμπόδιστη γλωσσική επικοινωνία λαμβάνει χώρα στην ηλικία περίπου των δύομισι ετών, ήδη από το πρώτο τρίμηνο της ζωής ενός παιδιού υπάρχουν οι πρώτες ενδείξεις ότι ο μηχανισμός για την κατάκτησή της είναι εγκατεστημένος.

Από τα πρώτα κιόλας στάδια της διαδικασίας τα παιδιά κατανοούν τον τρόπο εκφοράς του λόγου και αυτόματα γενικεύουν τους κανόνες της, με αποτέλεσμα να κάνουν ορισμένα λάθη που αποδεικνύουν ακριβώς την ικανότητα αυτής της γενίκευσης. Το γλωσσικό φαινόμενο έχει μια πολύπλοκη διάσταση, το βασικό έδαφος στο οποίο αναπτύσσεται άπτεται στο βιολογικό πεδίο και έχει γονιδιακή υποστήριξη αλλά και σε περιβαλλοντολογικούς παράγοντες.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η θέση της γραμματικής στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί ιδιαίτερα λεπτό ζήτημα. Για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στην οποία ο γραμματικός μηχανισμός θεωρείται εσωτερικευμένος στους φυσικούς ομιλητές, ο όρος «γραμματική» παραπέμπει α) στη συστηματική *περιγραφή* αυτού του μηχανισμού και β) στη *μέθοδο περιγραφής*, δηλαδή στη θεωρία για τη γλώσσα.

Κεφάλαιο 1 : Γλωσσική ανάπτυξη

1.1 Γλωσσική ικανότητα

Ένα από τα δυο βασικά ενδιαφέροντα της ψυχολογίας τόσο από θεωρητικής όσο και από εμπειρικής σκοπιάς είναι η κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας που επιτυγχάνεται από κάθε παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Από θεωρητική σκοπιά, η ερμηνεία της γλωσσικής ανάπτυξης αποτελεί πρόβλημα-κλειδί και για τη γλωσσολογία και για την ψυχολογία. Ο Chomsky πρώτος συσχέτισε το θέμα με τη θεωρία της γλώσσας, όταν έθεσε ως τελευταίο κριτήριο επαλήθευσης μιας γλωσσολογικής θεωρίας, το να μπορεί η προτεινόμενη γραμματική να μαθευτεί από κάθε νεαρό ανθρώπινο ον, στο περιορισμένο χρονικό διάστημα της πρώτης παιδικής ηλικίας και κάτω από συνθήκες καθημερινής επικοινωνίας και όχι συστηματικής διδασκαλίας της γλώσσας.

Είναι πασιφανές για ποιο λόγο η πλήρης αντίληψη των διαδικασιών μάθησης της γλώσσας είναι σημαντική για τη θεωρία της μάθησης και της γνώσης ενγένει, που είναι ένας θεμελιακός στόχος της ψυχολογικής θεωρίας. Η γλωσσική ανάπτυξη ενδιαφέρει επίσης, κι από τη νοσηρική της εμπειρικής αποτύπωσης της, σε ένα ευρύ πεδίο από επιστημονικούς τομείς που εργάζονται με το παιδί όπως την ιατρική, τη λογοθεραπεία και την παιδαγωγική.

Στην προσπάθεια μας να εξηγήσουμε τον όρο «γλώσσα», προσεγγίζοντάς τον αρχικά, εμπειρικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για τον συστηματικό εκείνο τρόπο επικοινωνίας που πραγματώνετε κυρίως με τη χρήση ήχων. Παρόλα αυτά δεν αποκλείονται και κάποια άλλα σύμβολα, όπως οι κινήσεις μελών του σώματος, στα οποία αποδίδεται, κατά σύμβαση, σημασία μιας συγκεκριμένης έννοιας.

Κάθε γλώσσα διακρίνεται από τρεις ιδιότητες (Hartland, 1994:8):

- Σημασιολογικό μέρος: Όλες οι λέξεις πρέπει να σημαίνουν τα ίδια πράγματα για όλους όσους μιλούν μια συγκεκριμένη γλώσσα.
- Η μετάθεση: Η γλώσσα ενός λαού, πρέπει να καθιστά δυνατή την επικοινωνία για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Το σύστημα, δηλαδή, των πληροφοριών της πρέπει να έχει διαχρονική ισχύ.
- Η παραγωγικότητα: Σε κάθε γλώσσα με τον συνδυασμό ενός περιορισμένου αριθμού ήχων και σημάτων, μπορούν να δημιουργηθούν απεριόριστα μηνύματα.

Επίσης, η γλώσσα ορίζεται ως ένα σύστημα σημείων που εκφράζουν ιδέες. Κατά τον Saussure, υπάρχει μια τριμερής διάκριση στη γλώσσα, με τις έννοιες: *langage - langue-parole*.

- Το *langage* είναι ο ανθρώπινος λόγος, δηλ. δεν είναι η γλώσσα, ούτε απλώς λόγος, ούτε ομιλία. Είναι η γενική ικανότητα του ανθρώπου να συνομιλεί με τον συνάνθρωπό του.
- Το *langue* είναι το αφηρημένο σύστημα σημείων και κανόνων που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος.

- Το parole είναι η πραγμάτωση του langue, δηλαδή η πρακτική εφαρμογή του, η ομιλία. (Χαραλαμπίσκης, 1992:18).

Μολονότι η ικανότητα για ανεμπόδιστη γλωσσική επικοινωνία λαμβάνει χώρα στην ηλικία περίπου των δύομισή ετών, ήδη από το πρώτο τρίμηνο της ζωής ενός παιδιού υπάρχουν οι πρώτες ενδείξεις ότι ο μηχανισμός για την κατάκτησή της είναι εγκατεστημένος. Έτσι, τόσο το κοινωνικό χαμόγελο όσο και η ικανότητα του παιδιού να συνειδητοποιεί και να μοιράζεται νοητικές καταστάσεις με το πρόσωπο που το φροντίζει, αποτελούν τα προδρομικά στοιχεία σ' αυτό που αργότερα θα εξελιχθεί σε γλωσσικό επικοινωνιακό σύστημα και θα βασίζεται είτε στους ήχους είτε στα νοήματα (κωφά παιδιά).

1.2 Πολυπλοκότητα του γλωσσικού μηχανισμού

Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, ακόμη και στις μέρες μας, είναι ένας δυσεπίλυτος γρίφος για τις επιστημονικές ομάδες ερευνητών καθώς οι διαρθρώσεις της είναι εξαιρετικά πολύπλοκες. Για αυτόν τον λόγο προβάλλονται δύο σημαντικά ζητήματα.

Το πρώτο αφορά τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ειδικοί στη κατανόηση, σχετικά με τη διαδικασία του νηπίου στο να καταλάβει ποια είναι η ακριβής σημασία μιας λέξης, αφού το νοηματικό της περιεχόμενο είναι πολλές φορές ευρύτερο.

Για παράδειγμα αν του δείξουμε ένα λεμόνι προφέροντας είτε «κίτρινο», είτε «λεμόνι», είτε «ξινό», σε κάθε περίπτωση θα γίνει κατανοητό το νόημα, αν και η διαφοροποίηση στο πλαίσιο αναφοράς μπορεί να είναι αμελητέα.

Το δεύτερο ζήτημα είναι αυτό της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο κατακτάται η γραμματικοσυντακτική δομή. Από τα πρώτα κιόλας στάδια της διαδικασίας τα παιδιά κατανοούν τον τρόπο εκφοράς του λόγου και αυτόματα γενικεύουν τους κανόνες της, με αποτέλεσμα να κάνουν ορισμένα λάθη που αποδεικνύουν ακριβώς την ικανότητα αυτής της γενίκευσης. Για παράδειγμα ένα πολύ μικρό παιδί μπορεί να ρωτήσει: «γιατί φοβούσαι;» γενικεύοντας με τον τρόπο αυτό τον κανόνα που έχει εσωτερικεύσει για τον τρόπο με τον οποίο κλίνονται όλα τα άλλα ρήματα της γλώσσας (λυπ-ά-μαι / λυπ-ά-σαι, χτυπι-έ-μαι / χτυπι-έ-σαι, άρα και: φοβ-ού-μαι / φοβ-ού-σαι).

Αν και δεν είναι βέβαιο ότι η γλώσσα αποτελεί μοναδικό χαρακτηριστικό των ανθρώπινων κοινωνιών, στις δυτικές κοινωνίες είναι η βάση για τον αλφαριθμητισμό και την σχολειοποίηση, δύο παράγοντες απαραίτητοι για την ένταξη στο συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

1.3 Γλωσσικά υποσυστήματα

Τόσο η γλωσσολογία όσο και η ψυχολογία συγκλίνουν στην άποψη ότι η γλώσσα ως σύστημα αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα, τα οποία συνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με τον τρόπο που παρουσιάζεται στη συνέχεια.

1ο γλωσσικό υποσύστημα: οι ήχοι. Είναι βέβαιο ότι στους πρώτους μήνες μετά τη γέννηση, τα βρέφη είναι ικανά να παράγουν ήχους και φθογγολογικές αποχρώσεις που μπορούν να αποδώσουν οι φωνητικές τους χορδές, ακόμη και εκείνους που δεν χρησιμοποιούνται από τη μητρική τους γλώσσα. Καθώς μεγαλώνουν, στον 9^ο μήνα περίπου, η γκάμα αυτή περιορίζεται, καθώς εντείνεται η προσπάθεια παραγωγής ήχων που να «μοιάζουν» με αυτούς που ακούγονται στο περιβάλλον τους. Η διαδικασία αυτή συνεχίζεται ως και την ηλικία των 2,5 ετών, και υλοποιείται κυρίως με γενικεύσεις και συσχετισμούς (Κατή, 1996).

2ο γλωσσικό υποσύστημα: οι λέξεις. Οι πρώτες λέξεις παράγονται προς το τέλος του 1^{ου} έτους και είναι αποτέλεσμα της «ερμηνείας» που αποδίδουν οι ενήλικες στα πρώτα αυθαίρετα και δίχως περιεχόμενο βαβίσματα του βρέφους (Griffin, 1983). Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, συνειδητοποιούν ότι ο τρόπος αυτός λειτουργεί και αντίστροφα κι έτσι χρησιμοποιούν «λέξεις» για να «εκφράσουν» επιθυμίες τους, ή να εννοήσουν τις επιθυμίες των μεγάλων. Οι πρώτες λέξεις συνδέονται με συγκεκριμένα αντικείμενα ή πράξεις, αλλά δεν έχουν αυστηρά καθορισμένες σημασίες. Χρησιμοποιούνται άλλοτε με γενίκευση (λένε «τουτού» και εννοούν όλα τα αυτοκινούμενα οχήματα) και άλλοτε με συμπύκνωση (λένε «μπουκάλι» και εννοούν το δικό τους συγκεκριμένο μπουκάλι και όχι όλα τα μπουκάλια γενικά) (Anglin, 1977).

Είναι επίσης πιθανό, οι πρώτες αυτές λέξεις να έχουν μια «ολοφραστική» διάσταση, περιγράφοντας όχι μόνο το αντικείμενο αλλά ολόκληρη την κατάσταση που το εμπεριέχει. Μπορεί δηλαδή να λένε «παπούτσι» και να εννοούν «με χτυπάει το παπούτσι», «μου βγήκε το παπούτσι» κλπ.

3ο γλωσσικό υποσύστημα: οι φράσεις. Το στάδιο των «ολοφραστικών» λέξεων ακολουθεί η εμφάνιση των «φράσεων» που αποτελούνται από δύο μόνο λέξεις. Στις φράσεις αυτές η σειρά των λέξεων έχει σημαντική αξία, καθώς αν μεταβληθεί, αλλάζει ή και χάνεται το νόημα. Στην ηλικία των δύο ετών, ωστόσο, το λεξιλόγιο και η δομή των φράσεων βελτιώνονται σημαντικά. Σύντομα κατακτάται η πραγματική γραμματική και συντακτική δομή της γλώσσας με την προσθήκη συνδέσμων, άρθρων, κτητικών επιθέτων κλπ, με αποτέλεσμα την πληρέστερη προσαρμογή του παιδικού λόγου σ' αυτόν των ενηλίκων (Brown, 1973)..

4ο γλωσσικό υποσύστημα: η χρήση της γλώσσας. Στην αρχή εμφανίζονται οι επικοινωνιακές πράξεις, οι οποίες συνίστανται από πρώιμες προστακτικές ή δηλωτικές αναφορές, όπως για παράδειγμα είναι οι λέξεις «κι άλλο» ή «σκυλάκι». Εν συνεχεία τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις επικοινωνιακές συμβάσεις και να ακολουθούν τους κανόνες που επιτρέπουν μια σωστή επικοινωνία μιλώντας όσο πρέπει, λέγοντας αλήθεια και όχι ψέματα, μιλώντας με συνάφεια επί του αντικειμένου και με σαφήνεια (Price, 1975).

Παρ' όλα αυτά, για μεγάλο διάστημα η επικοινωνία γίνεται υπό το πρίσμα ότι ο συνομιλητής «θα καταλάβει», καθώς μεγάλο μέρος της ερμηνευτικής διαδικασίας εναπόκειται στον ακροατή. Καθώς όμως ολοκληρώνεται η κατάκτηση των σχετικών μηχανισμών, τα παιδιά γνωρίζουν ότι πρέπει να μιλήσουν στα μικρότερα αδέρφια τους με απλούστερη γλώσσα ή μπορούν να καθοδηγήσουν έναν ενήλικα με δεμένα τα μάτια (Maratsos, 1973).

1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη

Το γλωσσικό φαινόμενο έχει μια πολύπλοκη διάσταση η οποία έχει χωρίσει τους ειδικούς σε δυο στρατόπεδα: από τη μια υπάρχουν εκείνοι που ισχυρίζονται ότι το βασικό έδαφος στο οποίο αναπτύσσεται άπτεται στο βιολογικό πεδίο και έχει γονιδιακή υποστήριξη, κι από την άλλη βρίσκονται όσοι θεωρούν ότι βασικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της γλώσσας είναι οι περιβαλλοντικοί. Σαφώς, δε λείπουν και οι συνδυαστικές προσεγγίσεις, αφού ο άνθρωπος δεν γεννιέται *tabula rasa* αλλά και δεν είναι δυνατό να αναπτυχθεί έξω από κάποιο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον.

1.4.1 Βιολογικοί – γενετικοί παράγοντες

Κύριος υποστηρικτής της άποψης ότι η γλώσσα έχει γενετική βάση είναι ο N. Chomsky. (Φιλιππάκη, 1992:16). Αντιπαραβάλλοντας τις ανθρώπινες γλώσσες με τα διάφορα επικοινωνιακά συστήματα που συναντώνται στο ζωικό βασίλειο, εντοπίζονται σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα η ανθρώπινη γλώσσα :

- Περιέχει ένα ευρύτατο λεξιλόγιο, ενώ αντίθετα τα συστήματα των ζώων αφορούν βασικές και συγκεκριμένες έννοιες, όπως πείνα, θυμό, φόβο κλπ.
- Περιέχει εκφράσεις που δηλώνουν κάτι για το παρόν, παρελθόν και μέλλον, πράγματα που μπορεί να είναι και φανταστικά. Αντιθέτως τα ζώα μπορούν μόνο να περιγράψουν ένα επικείμενο κίνδυνο, όταν το περιβάλλον που βρίσκονται τους το επιβάλλει.
- Λειτουργεί σύμφωνα με ορισμένους γραμματικούς κανόνες κι έτσι δίνει την ευκαιρία στον ομιλητή να δημιουργήσει και να συλλάβει άπειρα μηνύματα. Στα ζώα αντίθετα τα μηνύματα που δίνονται αφορούν ένα και μόνο πράγμα, πού π.χ. θα βρουν τροφή ή ότι πλησιάζει κάποιος κίνδυνος.

1.4.2 Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Όλες οι διαδεδομένες μάθησης, συμπεριλαμβανομένου της συμπεριφοράς, των κοινωνιο-γνωστικών θεωριών, των προτύπων μίμησης και των θεωριών του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, αναγνωρίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό μια ιδιαίτερη σημασία στην επίδραση του περιβάλλοντος για τη μάθηση της γλώσσας..

Εξετάζοντας εκτενέστερα πως επιδρούν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες στη γλωσσική ανάπτυξη, ανιχνεύουμε τα πιο κάτω ευρήματα:

- Η παρουσία και μόνο αυτή σε γλωσσικά ερεθίσματα δεν αρκεί. Θεωρείται δεδομένη η συναλλαγή με άλλους. Παιδιά κωφά, σε αποστερημένο περιβάλλον αναπτύσσουν μεν στοιχεία γλωσσικής δομής, εντούτοις δεν προχωρούν στην επέκτασή της, αν δεν τη διδαχθούν.

- Η πρώτη επαφή με μια νέα λέξη γίνεται στο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή εκφέρεται και χαρτογραφείται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί στη συνέχεια να χρησιμοποιηθεί σε παρόμοιες καταστάσεις.
- Για να αναπτυχθεί η γλώσσα είναι απαραίτητη η συμμετοχή στις δραστηριότητες της κοινότητας.
- Η εκμάθηση της γλώσσας επιτυγχάνεται στο πλαίσιο μιας διαρκούς αλληλεπίδρασης κοινωνικού πλαισίου και καθοδηγούμενων διεργασιών.
- Σε όλες τις κοινωνίες και με οποιοδήποτε εθνικό υπόβαθρο, οι ενήλικες υιοθετούν έναν ειδικό τόνο στη φωνή και απλοποιούν το λόγο τους όταν επικοινωνούν με μικρά παιδιά.

1.4.3 Οικογενειακές επιδράσεις

Η ποιότητα της οικογένειας έχει ένα καθοριστικό ρόλο στην γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Οι τέσσερις βασικές λειτουργίες που επιτελεί η οικογένεια σε σχέση με το παιδί: είναι : α) φροντίδα για ικανοποίησης βιολογικών αναγκών, για σωματική υγεία και ακεραιότητα του παιδιού, β) φροντίδα για κοινωνικοποίηση του παιδιού, γ) τη φροντίδα για την οικοδόμηση υγιούς προσωπικότητας, την ενίσχυση και διατήρηση συναισθηματικής ισορροπίας, δ) τη φροντίδα για την ανάπτυξη και ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων.

Σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού δεν έχει το τι κάνουν ή δεν κάνουν οι γονείς, αλλά ο τρόπος καθώς και το συναισθηματικό περίβλημα της πράξης. Δυο βασικές ομάδες παραγόντων διαμορφώνουν το ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας, οι κοινωνιολογικοί (σύνθεση οικογένειας, σειρά γέννησης, μορφωτικό-οικονομικό επίπεδο γονέων), και οι ψυχολογικοί (προσωπικότητα, συμπεριφορά γονέων, ενδοοικογενειακές σχέσεις).

Ως προς τη σειρά γέννησης, ο πρωτότοκος είναι κατά κανόνα προσανατολισμένος προς τους μεγάλους, είναι πειθαρχημένος και συντηρητικός. Το πρωτότοκο παιδί υπερέχει στη γλωσσική ανάπτυξη και στη νοημοσύνη. Ο δευτερότοκος προσπαθεί να ξεπεράσει τον πρωτότοκο, αναπτύσσοντας άλλοτε εργατικότητα και προθυμία και άλλοτε επιθετικότητα, αρνητισμό και επαναστατική διάθεση.

Ιδανικοί θεωρούνται οι γονείς που συνδυάζουν συγχρόνως στοργή, ενθάρρυνση αυτονομίας και αυτάρκειας παιδιού, και απαιτούν από το παιδί τους ώριμη συμπεριφορά.

Κεφάλαιο 2 : Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής

2.1 Κείμενο και γραμματική

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η θέση της γραμματικής στη γλωσσική διδασκαλία αποτελεί ιδιαίτερα λεπτό ζήτημα. Για την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στην οποία ο γραμματικός μηχανισμός θεωρείται εσωτερικευμένος στους φυσικούς ομιλητές, ο όρος «γραμματική» παραπέμπει α) στη συστηματική περιγραφή αυτού του μηχανισμού και β) στη μέθοδο περιγραφής, δηλαδή στη θεωρία για τη γλώσσα.

Στο ελληνικό σχολείο η γραμματική περιγραφή έχει ως σημείο αναφοράς, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την (αναπροσαρμοσμένη) Μικρή Νεοελληνική Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη του 1949. Οι αναθεωρήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που έγιναν κατά καιρούς δεν άλλαξαν τα δεδομένα αυτά, άλλαξαν μόνο το στόχο και το πλαίσιο της διδασκαλίας της γραμματικής. Επομένως, ανακύπτει το θεμελιώδες ζήτημα: πώς ένα παραδοσιακό εγχειρίδιο γραμματικής που α) αποτυπώνει τη δημοτική νεοελληνική της εποχής του 1940 και β) δεν αξιοποιεί τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας θα υπηρετήσει το διδακτικό στόχο της «πρακτικής συνειδητοποίησης της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία» που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα;

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ότι οι συγγραφείς των βιβλίων της γλώσσας των Α', Β', Γ', Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού ανέλαβαν πολύ βαρύτερο φορτίο από την υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Έπρεπε να οικοδομήσουν γέφυρες μεταξύ της ισχυρά ριζωμένης παράδοσης της σχολικής γραμματικής (μέρη του λόγου, λέξη-πρόταση, έμφαση στη μορφολογία-κλίση) και της νέας κειμενοκεντρικής-επικοινωνιακής διάστασης της διδασκαλίας της γραμματικής (δομή και λειτουργία της γλώσσας). Επιπλέον, έπρεπε να χειριστούν άλυτα ή δυσεπίλυτα ζητήματα, όπου οι γλωσσολόγοι έχουν διατυπώσει αντικρουόμενες απόψεις, όπως, για παράδειγμα, η υποτακτική έγκλιση στα νέα ελληνικά (βλ. ενδεικτικά Φιλίππακη-Warburton (2001): «η υποτακτική στα νέα ελληνικά αποτελεί μια μορφοσυντακτική κατηγορία η οποία σημαδεύεται περιφραστικά με τα γραμματικά μόρια (να, ας και την άρνηση μην) [...], περιέχει όλους τους μονολεκτικούς ρηματικούς τύπους και δεν περιορίζεται στον μη-παρελθόν συνοπτικό -γράφω»).

Θα αναφερθούμε σε προτεινόμενες μορφές σύνδεσης κειμένου και γραμματικής που περιλαμβάνονται στα νέα βιβλία της Α' και Β' Δημοτικού και θα σχολιάσουμε χαρακτηριστικά δείγματα εφαρμογής. Έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε τρόπους διδακτικού χειρισμού της σύνδεσης κειμένου-γραμματικής που αποκαλύπτουν σημαντικές πτυχές του θέματος.

Στο σχολικό βιβλίο δεν προτείνονται ασκήσεις κατανόησης, οπότε, ο/η δάσκαλος/δασκάλα μπορεί να χειριστεί το κάθε κείμενο με διάφορους τρόπους, είτε με έμφαση στη δομή του είτε με έμφαση στη λειτουργία του στον κοινωνικό χώρο. Η διδακτική παρέμβαση υπερβαίνει το διδακτικό εγχειρίδιο, αλλά αυτό που είναι σημαντικό και πρέπει να τονίσουμε είναι ότι το διδακτικό εγχειρίδιο παρέχει αυτή τη δυνατότητα υπέρβασης, άρα εμπεριέχει διάφορους εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης, πάντοτε προς την κατεύθυνση της ανάδειξης των κειμενικών χαρακτηριστικών στο πλαίσιο του λειτουργικού και του κριτικού εγγραμματισμού.

Συνήθως οι δάσκαλοι/δασκάλες προκρίνουν ως μέθοδο διδασκαλίας την αποκαλυπτική διαδικασία η οποία όμως προσκρούει σε διάφορους σκοπέλους της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές, εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες λύσης προβλήματος, ανακαλύπτουν ότι για να μετατρέψουν μια ονομαστική σε ρηματική φράση πρέπει να ψάξουν να βρουν τα ουσιαστικά που ανήκουν στην ίδια οικογένεια με το ρήμα και να επιλέξουν, με βάση τα συμφραζόμενα, το καταλληλότερο. Οδηγούνται έτσι σε αναζήτηση σύνθετων λέξεων και εντοπίζουν τα συνθετικά τους, δοκιμάζουν λέξεις σε διάφορες φράσεις και προτάσεις και διατυπώνουν υποθέσεις για τη σημασία και τη χρήση τους. Ανακαλύπτουν ότι η μετοχή μοιάζει με όνομα, αλλά πρέπει να προσέξουμε τη σημασία της και το συντακτικό της ρόλο για να αποφασίσουμε αν θα την περιλάβουμε στην ονομαστική ή στη ρηματική φράση.

Με τα νέα βιβλία ανοίγει ένα σημαντικό κεφάλαιο στη νεοελληνική εκπαίδευση, με μεγάλη καθυστέρηση βέβαια σε σχέση με τα δεδομένα της διδακτικής διεθνώς και με εμφανείς τις αδυναμίες λειτουργίας του γραφειοκρατικού μηχανισμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Υπουργείου Παιδείας (έλλειψη συστηματικής πιλοτικής εφαρμογής, ανεπαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κτλ.). Προσυπογράφοντας τη διαπίστωση του Bloomfield (Language, 1933): «το αποτέλεσμα εξαρτάται λιγότερο από τη θεωρητική θεμελίωση και περισσότερο από τις συνθήκες της διδασκαλίας και από την ικανότητα του δασκάλου», θεωρούμε ότι είναι ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων στη διδακτική της γλώσσας να διασφαλιστεί η συνέχεια της συζήτησης (που μόλις άρχισε) με τους καλύτερους δυνατούς όρους.

2.2. Το πρόβλημα της ορολογίας

Στην γραμματική που διδάσκονται τα παιδιά του δημοτικού είναι σύνηθες το φαινόμενο ασυμφωνίας ή αναντιστοιχίας της ορολογίας που αφορά τις ρηματικές κατηγορίες (ή τα «παρεπόμενα» του ρήματος) μέσα στην ίδια γραμματική παράδοση, μέσα στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα ή ακόμα και μέσα στο ίδιο έργο αναφοράς. Πολύ συχνά το ίδιο φαινόμενο περιγράφεται ή ονοματίζεται με τρόπους ασύμβατους μεταξύ τους χωρίς να γίνεται πάντα εμφανές το πρόβλημα, παρά μόνο αν προσπαθήσει κανείς να δώσει ακριβείς και εξαντλητικούς ορισμούς.

Σε πολλές γλώσσες και η ελληνική δεν αποτελεί εξαίρεση το πρόβλημα γίνεται ιδιαίτερα εμφανές ως προς τις κατηγορίες που εμπλέκονται στο σύστημα κωδικοποίησης του «Χρόνου-Οψης-Τροπικότητας», δηλαδή σε σχέση με τις κατηγορίες που στις παραδοσιακές γραμματικές συνήθως κατατάσσονται ως «Χρόνοι και Εγκλίσεις» του ρήματος. Η νέα ελληνική, ακριβώς λόγω της μεγάλης επιρροής της γραμματικής παράδοσης της αρχαίας ελληνικής, παρουσιάζει συχνά προβλήματα που οφείλονται στην ιστορική μεταβολή του γραμματικού συστήματος.

Τα προβλήματα ορολογίας, έτσι όπως εμφανίζονται στα βιβλία της Α' και Β' τάξης, είναι δυνατό να έχουν πολλές πλευρές, μερικές από τις οποίες είναι:

- ο όρος που χρησιμοποιείται μπορεί να είναι ακατάλληλος (είτε αδιαφανής είτε εσφαλμένος είτε παραπλανητικός). Ο όρος «αόριστος» είναι προφανές παράδειγμα προβληματικού όρου, αν τον εκλάβουμε ως περιγραφικά διαφανή, είναι παραπλανητικός: πώς θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αναφέρεται στο παρελθόν αόριστα μια πρόταση όπως «Γεννήθηκε στις 26 Ιουλίου 2000, ώρα 13.25 ακριβώς»; Αλλά και τι θα μπορούσε να σημαίνει κατά κυριολεξία «οριστική αορίστου»; (Δεν είναι τυχαίο ότι στη Γραμματική των Holton,

Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton (1997/1999) ο όρος «αόριστος» αντικαθίσταται από τον όρο «απλός παρελθοντικός» (βλ. και Φιλιππάκη-Warburton κ.ά. 2009). Δεν εξετάζουμε βέβαια εδώ την ιστορική εξέλιξη του όρου και των τύπων στους οποίους αναφέρεται κατά παράδοση: το βέβαιο είναι ότι συγχρονικά πλέον ο όρος δεν είναι περιγραφικά επαρκής.)

- ο όρος που χρησιμοποιείται μπορεί να είναι ορθός μόνο για την περιγραφή κάποιων από τους τύπους στους οποίους αναφέρεται (ενώ κάποιοι άλλοι μπορούν να περιγραφούν καλύτερα από άλλον όρο).

Τέτοια είναι η περίπτωση του όρου «μετοχή», που βέβαια μπορεί πολύ καλά να περιγράψει τη συμμετοχή των τύπων σε *-μενος/-η/-ο* τόσο στο ρηματικό όσο και στο ονοματικό σύστημα, αλλά δύσκολα δικαιολογείται για τους τύπους σε *-οντας/-ώντας*, οι οποίοι σίγουρα δεν έχουν κανένα ονοματικό χαρακτηριστικό

- κάποιοι τύποι δεν κατονομάζονται: δηλαδή κάποιοι τύποι δεν εντάσσονται στις υπάρχουσες κατηγορίες είτε γιατί ιστορικά δεν εντάσσονταν εκεί είτε γιατί δεν είναι εύκολο να αντιστοιχιστούν. Τέτοιες είναι όλες οι περιπτώσεις των τύπων που ο Τριανταφυλλίδης κατέταξε στις «συνταχτικές εγκλίσεις» (1941: 315, παρ. 847), οι οποίες στις περισσότερες γραμματικές που ακολούθησαν τείνουν να αγνοούνται: έτσι, το ερώτημα αν οι τύποι *θα έγγραφα* και *να έγγραφα* αποτελούν ξεχωριστούς χρόνους ή ξεχωριστές εγκλίσεις σπάνια τίθεται και σπάνια παίρνει σαφή απάντηση.

Εξάλλου, είναι προφανές ότι το πρόβλημα της ορολογίας συνηθέστατα είναι συνυφασμένο με προβλήματα πιο ουσιαστικά που αφορούν συνολικά την περιγραφή των γραμματικών κατηγοριών. Με άλλα λόγια, τα προβλήματα της ορολογίας είναι ενδεικτικά του γενικότερου προβλήματος της περιγραφής: Για όσες κατηγορίες δεν υπάρχει πλήρης περιγραφή (και ομοφωνία των σχετικών αναλύσεων) είναι αναμενόμενο ότι θα υπάρχουν αναντιστοιχίες όχι μόνο ως προς την ονομασία και το σχηματισμό συγκεκριμένων ρηματικών τύπων αλλά και ως προς την περιγραφή της χρήσης και της ερμηνείας τους.

Μπορεί δηλαδή να φαίνεται ανάξιο λόγου το ερώτημα αν είναι ιδιαίτεροι χρόνοι ή εγκλίσεις τα *θα έγγραφα* και *να έγγραφα* (ή τουλάχιστον πως ως ερώτημα αφορά μόνο τους γλωσσολόγους ή / και τους φιλόλογους, αλλά όχι τους κανονικούς ανθρώπους). Στην πράξη όμως, όλοι θα έπρεπε να μπορούν να περιγράψουν με κάποιον τρόπο τις διαφορετικές δυνατότητες των τύπων *θα έγγραφα* και *να έγγραφα* από αυτές των τύπων *θα έγγραφα* και *να έγγραφα*.

2.3. Προβλήματα ρηματικών τύπων

Οι ρηματικοί τύποι που ονομάζονται «χρόνοι» στη γραμματική της ελληνικής σπάνια παρουσιάζουν ένα προς ένα αντιστοιχία με την πιθανή χρονική αναφορά τους. Η διάκριση σε χρόνους παροντικούς, παρελθοντικούς (ή ιστορικούς ή περασμένους ή παρωχημένους) μελλοντικούς σπάνια έχει απόλυτη ισχύ. Έτσι, πολύ συχνά, μια πρόταση με «μελλοντικό» χρόνο μπορεί να αναφέρεται στο παρόν ή μια πρόταση με «παροντικό» χρόνο μπορεί να αναφέρεται στο μέλλον κ.ο.κ. Το φαινόμενο αυτό δημιουργεί σύγχυση στους μαθητές, οι οποίοι δυσκολεύονται ή ακόμη αδυνατούν να κατανοήσουν το φαινόμενο. Σκεφτείτε τα ακόλουθα παραδείγματα:

[1α] Το βράδυ της 26ης Οκτωβρίου 1912 *υπογράφεται* η παράδοση της πόλης.

[1β] *Πετάμε* για Θεσσαλονίκη αύριο το βράδυ.

[2α] Αν τον *έβλεπα* στο δρόμο αύριο, μπορεί να μην τον *γνώριζα*.

[2β] Σε δέκα λεπτά *έφτασα*.

[3α] *Θα κοιμάται* ακόμα (και γι' αυτό δεν έχει έρθει).

[3β] *Θα έχετε γνωρίσει* τη γυναίκα μου, αφού δούλευε εδώ για πολλά χρόνια.

Είναι βέβαιο ότι η πρόταση [1α] αναφέρεται χρονικά στο παρελθόν και η [1β] στο μέλλον και παράλληλα είναι σίγουρο ότι οι ρηματικοί τύποι στο [1] είναι τύποι του «ενεστώτα» που κανονικά κατατάσσεται στους παροντικούς χρόνους. Αντίστοιχα, είναι βέβαιο ότι οι προτάσεις στο [2α] και στο [2β] αναφέρονται χρονικά στο μέλλον και παράλληλα είναι σίγουρο ότι οι ρηματικοί τύποι στο [2] είναι τύποι του «παρατατικού» και του «αορίστου» που κανονικά κατατάσσονται στους παρελθοντικούς χρόνους. Τέλος, είναι βέβαιο ότι η πρόταση [3α] αναφέρεται χρονικά στο παρόν και η [3β] στο παρελθόν ενώ οι αντίστοιχοι ρηματικοί τύποι στο [3] είναι τύποι του «μέλλοντα διαρκείας» (ή «εξακολουθητικού μέλλοντα») και του «συντελεσμένου μέλλοντα» που κανονικά κατατάσσονται στους μελλοντικούς χρόνους.

Παρόμοια παραδείγματα μπορούν να βρεθούν για όλους τους χρόνους του ρήματος και μάλιστα οι χρόνοι του νεοελληνικού ρήματος δεν αποτελούν εξαίρεση ως προς την ασταθή χρονική αναφορά τους. Οι τύποι που χαρακτηρίζονται χρόνοι του ρήματος σε μια γλώσσα έχουν συνήθως μία κεντρική χρονική σημασία και πολλές άλλες πιθανές προεκτάσεις (είτε χρονικές είτε τροπικές κτλ.). Σε κάθε περίπτωση, η έννοια του γραμματικού χρόνου είναι διαφορετική από την έννοια του φυσικού χρόνου.

Έτσι, η κατάταξή τους ως «χρόνων», δηλαδή ως ιδιαίτερων ρηματικών τύπων, είναι (ή πρέπει να είναι) βασισμένη σε μορφολογικά κριτήρια τα οποία αναπόφευκτα πρέπει να προηγούνται της σημασιολογικής τους ανάλυσης: είναι ένα πρώτο απαραίτητο βήμα η μορφολογική ταυτοποίηση των τύπων *υπογράφεται*, *πετάμε* και *διαβάζω* ως τύπων της ίδιας κατηγορίας (είτε ονομαστεί «ενεστώτας» είτε κάπως αλλιώς) και έπεται το ερώτημα αν έχουν πάντα την ίδια (και μάλιστα παροντική) χρονική αναφορά.

Η διάκριση των δύο επιπέδων είναι αναγκαία όπως εύκολα φαίνεται σε σχέση με σύνθετες κατηγορίες, όπως ο παρακείμενος»: υπάρχει μια σαφής ένδειξη για τη (μορφολογική) κατάταξή του στους παροντικούς χρόνους, κατά το ότι δεν φέρει κανένα δείκτη παρελθοντικής μορφολογίας: δεν έχει χρονική αύξηση και οι προσωπικές καταλήξεις του είναι ίδιες με αυτές του «ενεστώτα» (και όχι π.χ. του «αορίστου» και του «παρατατικού»): *έχω γράψει, έχεις γράψει, έχει γράψει, έχουμε γράψει, έχετε γράψει, έχουν γράψει*.

Είναι, λοιπόν, προφανή τα οφέλη της μορφολογικής ταξινόμησης (δηλαδή της κατάταξης του *πετώ* και του *διαβάζω* στην ίδια κατηγορία και τη διάκρισή τους

από το *πετούσα* και το *διάβαζα*). Στη συνέχεια, και προχωρώντας στις συντακτικές και σημασιολογικές τους ιδιότητες, στο βαθμό που το κύριο διακριτικό τους χαρακτηριστικό έχει να κάνει με τη χρονική αναφορά τους, δικαιολογείται η κατάταξή τους σε διαφορετικούς «χρόνους». Τέλος, εφόσον θέλουμε να έχουμε κάποιον τρόπο να αναφερθούμε ξεχωριστά στην κάθε κατηγορία, χρειάζεται να έχουμε κάποιον όρο (όπως «ενεστώτας», «παρατατικός» κτλ.), ο οποίος κατά προτίμηση θα αντικατοπτρίζει και τα κύρια σημασιολογικά χαρακτηριστικά του κάθε τύπου. Εδώ ακριβώς είναι που η σχετική παράδοση μπορεί να εμποδίζει τη «διαφάνεια» των αντίστοιχων όρων.

2.4. Ποιόν της ενέργειας

Σύμφωνα με τις παραδοσιακές κατατάξεις των ρηματικών τύπων της νέας ελληνικής, η επιλογή του ενεστωτικού ή του αοριστικού θέματος οδηγεί στη διαφοροποίηση του «παρατατικού» από τον «αόριστο» και του «εξακολουθητικού μέλλοντα» από το «στιγμιαίο μέλλοντα», λ.χ.:

έγραφα-έγραφα θα γράφω-θα γράψω

Η διάκριση αυτή εκφράζεται συστηματικά στα περισσότερα ρήματα της νέας ελληνικής. Εξαίρεση αποτελούν λίγα ρήματα που δεν διαθέτουν ξεχωριστό αοριστικό θέμα κυρίως τα βασικά «καταστασιακά» ρήματα (π.χ. *είμαι, έχω, αξίζω, ανήκω*) και λίγα ακόμη, π.χ. το *κρίνω* και τα σύνθετά του, όσα σχηματίζονται με το επίθημα *άρω* (π.χ. *παρκάρω*).

έλειπα-έλειπα θα λείπω-θα λείψω

έπινα-ήπια θα πίνω-θα πιω

έτρωγα-έφαγα θα τρώω-θα φάω

Παρόλο που στις παραδοσιακές κατατάξεις των ρηματικών τύπων η διάκριση αυτή φαίνεται να οδηγεί στο σχηματισμό διαφορετικών «χρόνων του ρήματος», είναι αρκετά σαφές ότι η διαφορά μεταξύ «αορίστου» και «παρατατικού» δεν είναι χρονική. Είναι δυνατό δύο προτάσεις να διαφέρουν μόνο ως προς το «χρόνο» του ρήματος αλλά να έχουν ακριβώς την ίδια χρονική αναφορά:

[4α] Χτες το πρωί από τις 11 ως τις 12 *έγραφε* ένα τραγούδι.

[4β] Χτες το πρωί από τις 11 ως τις 12 *έγραψε* ένα τραγούδι.

Και οι δύο προτάσεις ρητά αναφέρονται στο ίδιο ακριβώς χρονικό διάστημα («χτες πρωί από τις 11 ως τις 12»), παρόλο που περιέχουν διαφορετικούς «χρόνους». Παρόμοια, η διαφορά των δύο τύπων του μέλλοντα σίγουρα δεν είναι χρονική σε περιπτώσεις όπως οι παρακάτω, όπου και πάλι η χρονική αναφορά δεν αλλάζει παρά την αλλαγή του ρηματικού τύπου:

[5α] Αύριο βράδυ από τις 11 ως τις 12 *θα γράφει* ένα τραγούδι.

[5β] Αύριο βράδυ από τις 11 ως τις 12 *θα γράψει* ένα τραγούδι.

Επομένως, με βάση αυτά τα παραδείγματα, η επιλογή ενεστωτικού ή αοριστικού θέματος δεν οδηγεί σε διαφορά χρόνου. Η διάκριση αυτή, κατά καιρούς ονομάστηκε «τρόπος του ρήματος», «ποιόν ενεργείας», «ποιόν της ενέργειας» και «(ρηματική) όψη» ή «(ρηματική) άποψη».

2.5.Σημασιολογία της όψης

Είναι βέβαιο ότι σπάνια η ορολογία μιας γραμματικής κατηγορίας αντικατοπτρίζει με πληρότητα τη σημασιολογία της. Ακόμα και όροι όπως ενικός και πληθυντικός μπορεί να μην είναι σημασιολογικά διαφανείς (π.χ. ο πληθυντικός μπορεί να σημαίνει «περισσότερα από ένα» σε μια γλώσσα όπως η νέα ελληνική ενώ μπορεί να σημαίνει «περισσότερα από δύο» σε μια γλώσσα που διαθέτει και δυϊκό αριθμό). Στην περίπτωση των ρηματικών κατηγοριών το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα έντονο και ειδικά στην περίπτωση της όψης εμφανέστατο.

Δεν είναι παράλογο να υποθέσουμε ότι και μόνη η διαφανέστερη ονομασία των σχετικών διακρίσεων θα επιτρέψει την πληρέστερη κατανόησή τους από τους μαθητές και γενικότερα τους εμπλεκόμενους στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Είδαμε κατά την εξέταση της μορφολογίας της όψης ότι, παρά την απουσία ενός αποκλειστικού δείκτη της διάκρισης *γραφ/γραψ*, είναι εύκολο να περιγραφούν για κάθε ρήμα δύο θέματα που κωδικοποιούν συστηματικά την ίδια διάκριση. Με άλλα λόγια, είναι εύκολο να εντοπίσουμε ζεύγη όπως το *γραφ-/γραψ-* για κάθε ρήμα: *αγαπ-/αγαπησ-*, *κλαι-(γ)/κλαψ-*, *πλεν-/πλυν-* κ.ο.κ. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως τα *γραφ-*, *αγαπ-*, *κλαι-(γ)* και *πλεν-* εκφράζουν ακριβώς την ίδια διαφορά από τα *γραψ-*, *αγαπησ-*, *κλαψ-* και *πλυν-*.

Σε γενικές γραμμές υπάρχει συμφωνία ως προς τη φύση της διάκρισης που κωδικοποιείται με τη διαφοροποίηση μεταξύ ενεστωτικού και αοριστικού θέματος: μοιάζει με τις διακρίσεις χρόνου, αλλά έχει να κάνει με την εσωτερική χρονική σύσταση της περίπτωσης που περιγράφει το ρήμα, με τα εσωτερικά της στάδια και κυρίως με το πώς επιλέγει να την παρουσιάσει ο ομιλητής.

Ο όρος όψη (και όχι «ποιόν της ενέργειας») είναι προτιμητέος ακριβώς για αυτό το λόγο: η διαφορά μπορεί να είναι απλώς θέμα οπτικής γωνίας από την οποία ο ομιλητής βλέπει και παρουσιάζει μια περίπτωση. Σκεφτείτε τις παρακάτω προτάσεις:

[6α] Τα παιδιά του **ζούσαν** στη Αθήνα από το 1980 μέχρι το 1995.

[6β] Τα παιδιά του **έζησαν** στη Αθήνα από το 1980 μέχρι το 1995.

Η περίπτωση που περιγράφουν και οι δύο προτάσεις είναι η ίδια. Οι προτάσεις αυτές είναι σημασιολογικά ισοδύναμες δηλαδή αληθεύουν στις ίδιες συνθήκες: δεν είναι δυνατό να αληθεύει η μία και να είναι ψευδής η άλλη. Ποια είναι επομένως η συμβολή της αλλαγής της μορφολογίας του ρήματος;

Ας δούμε ποια δεν είναι:

- δεν είναι ζήτημα χρόνου: και οι δύο προτάσεις αναφέρονται στον ίδιο, συγκεκριμένο και παρελθοντικό χρόνο. Όπως είδαμε και παραπάνω, παρόλο που θεωρούνται διαφορετικοί χρόνοι, ο παρατατικός και ο αόριστος μπορούν να έχουν ακριβώς την ίδια χρονική αναφορά.
- δεν είναι ζήτημα διάρκειας: και οι δύο προτάσεις αναφέρονται στο ίδιο χρονικό διάστημα των ετών 1980-1995. Παρά τις συνήθεις παρατηρήσεις περί (μακράς ή παρατεταμένης) διάρκειας του παρατατικού και στιγμικότητας του αορίστου, είναι δυνατό και οι δύο να αναφέρονται στο ίδιο ακριβώς (μακρύ ή βραχύ) χρονικό διάστημα.

Αντίστοιχες θα ήταν και οι χρήσεις των δύο τύπων του μέλλοντα:

[7α] Σήμερα θα *διαβάζω* από τις 12 μέχρι τις 3 το απόγευμα.

[7β] Σήμερα θα *διαβάσω* από τις 12 μέχρι τις 3 το απόγευμα.

Και πάλι οι προτάσεις μας είναι ισοδύναμες σημασιολογικά, και πάλι η χρονική αναφορά είναι η ίδια, και, επιπλέον, και πάλι, παρά τη συμβατική ονομασία τους, η διάρκεια της περίπτωσης που περιγράφει το ρήμα είναι η ίδια: τόσο ο «μέλλοντας διαρκείας» όσο και ο «στιγμιαίος μέλλοντας» περιγράφουν μια περίπτωση που διαρκεί ακριβώς το ίδιο (και πάντως όχι μόνο μια στιγμή!).

Σκεφτείτε πόσο άστοχο είναι να περιγράφονται ως περιγραφές στιγμιαίων γεγονότων προτάσεις όπως οι εξής:

[8] Ο Γεώργιος *βασίλεψε* για 60 χρόνια.

[9] *Θα μείνουμε* εδώ όλο το χειμώνα.

Αναλογιστείτε τη διαφορά τους από τις αντίστοιχες με ενεστωτικό θέμα:

[10] Ο Γεώργιος *βασίλευε* για 60 χρόνια.

[11] *Θα μένουμε* εδώ όλο το χειμώνα.

Η διαφοροποίηση που επιτυγχάνεται είναι ξεκάθαρα ζήτημα οπτικής: η ίδια κατά τα άλλα περίπτωση παρουσιάζεται συνοπτικά με το αοριστικό θέμα και μη συνοπτικά με το ενεστωτικό θέμα. Ούτε η διάρκεια αλλάζει, ούτε και η χρονική αναφορά.

- δεν αλλάζει ούτε η «φύση» της περίπτωσης: «ποιοτικά», ότι έκανε ο Γεώργιος στην πρόταση που *βασίλευε* το ίδιο ακριβώς έκανε και στην πρόταση που *βασίλεψε*. Το «ποιόν της ενέργειας» είναι και παραμένει το ίδιο σε όλες τις περιπτώσεις που είδαμε και προφανώς δεν έχουμε κανένα λόγο να περιγράψουμε τη διαφορά *γραφ/γραψως* ποιοτική.

Από την άποψη της ποιότητας της ενέργειας, ότι ακριβώς περιγράφει η πρόταση με το *θα διαβάζω* το ίδιο ακριβώς περιγράφει και η πρόταση με το *θα διαβάσω*. Επομένως, η κεντρική διαφορά σημασίας που προκύπτει από την επιλογή μεταξύ ενεστωτικού και αοριστικού θέματος είναι διαφορά οπτικής γωνίας που υιοθετεί ο ομιλητής.

Σύμφωνα με τη λειτουργία του συνοπτικού είναι να κάνει ορατό το σύνολο μιας περίπτωσης συνοπτικά (χωρίς να ενδιαφέρεται για την εσωτερική του σύσταση), ενώ η λειτουργία του μη συνοπτικού είναι να εστιάζει (και να κάνει ορατό) ένα μόνο τμήμα μιας περίπτωσης (που όμως δεν μπορεί να είναι το καταληκτικό της σημείο).

2.6. Προβλήματα επιρρημάτων

Από την μελέτη της ελληνικής αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας, γίνεται άμεσα αντιληπτό ότι το επίρρημα, αποτελεί ένα μέρος του λόγου για το οποίο οι μελετητές καταφέρνουν δύσκολα να διακρίνουν και να περιγράψουν το σύνολο των μορφολογικών και σημασιολογικών ιδιοτήτων του. Επιβάλλεται επομένως μια ολοκληρωμένη και λεπτομερής περιγραφή του συγκεκριμένου πεδίου.

Στις σύγχρονες γραμματικές της νεοελληνικής γλώσσας τα επιρρήματα αναλύονται και ταξινομούνται κυρίως με βάση την σημασία τους, καθώς δηλώνουν τροπικότητες όπως χρόνο, τόπος, τρόπο, ποσότητα, αμφιβολία ή άρνηση. Έτσι τοποθετούνται, κάτω από το ίδιο υπερώνυμο λεξικές μονάδες, μονολεκτικές και πολυλεκτικές, αναλύσιμες ή μη αναλύσιμες και παγιωμένες, που διαφέρουν σημαντικά όσον αφορά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους και τις σημασιολογικές λειτουργίες τους.

Κατά γενικό κανόνα, τα επιρρήματα προσαρτώνται ελεύθερα στις βασικές προτάσεις και διατηρούν συχνά ιδιαίτερα περίπλοκες σχέσεις με τα συστατικά τους, τα οποία και τροποποιούν. Για να διακρίνουμε τις ποικίλες σημασιολογικές χρήσεις των επιρρημάτων χρειάζεται να ενεργοποιήσουμε σύνθετους συντακτικούς μηχανισμούς.

Ας δούμε τρία παραδείγματα:

[12] Πέρυσι στο σπίτι παρουσιάστηκε το φαινόμενο να κάνει τόσο κρύο κάτι που πολύ *απλά* σημαίνει ότι ούτε τα καλοριφέρ λειτουργούσαν....

[13] Οι καλεσμένοι θα είναι ντυμένοι πιο *απλά*....

[14] Ο θεός μου πίνει κανένα καφέ *στην χάση και στη φέξη*.

Στο [12] αντιλαμβανόμαστε ότι το επίρρημα *απλά* τροποποιεί ολόκληρη την πρόταση εν αντιθέσει, στο [13] το επίρρημα *απλά* τροποποιεί το ρήμα της πρότασης και συνδέεται ταυτόχρονα με το έμψυχο υποκείμενο (εξειδικεύεται ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο επιτελεί την ενέργεια που δηλώνεται από το ρήμα). Στο [14], το πολυλεκτικό παγιωμένο επίρρημα *στην χάση και στη φέξη* τροποποιεί αποκλειστικά το ρήμα της πρότασης (εξειδικεύεται η περίπτωση, εδώ η συχνότητα, στην οποία εκτυλίσσεται η ενέργεια που δηλώνεται από το ρήμα).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνεξέταση, η σύγκριση, η συντακτική τους ανάλυση και ο εντοπισμός της θέσης τους, δυο επιρρημάτων, στον λειτουργικό σκελετό της πρότασης. Συγκεκριμένα θα συγκρίνουμε τα επιρρήματα *μόλις* και *κιόλας* και θα δούμε ότι κατανέμονται σε διαφορετικές θέσεις και έχουν διαφορετική συντακτική κατανομή.

[15] *Μόλις* κοιμήθηκε.

[16] *Μόλις* τελειώσει την εργασία της, θα βγει έξω.

[17] Είναι *μόλις* ενός έτους και ξέρει 5 λέξεις.

[18] Η Ιωάννα *μόλις* έγραψε την εργασία της.

[19] *Μόλις* κοιμήθηκε.

Το *μόλις* μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επίρρημα όψης, όπως στο παράδειγμα [15], χρονικός σύνδεσμος (με την σημασία «όταν, την στιγμή που»), όπως στο [16],

κλιμακωτό/διαβαθμισμένο στοιχείο, όπως στο [16]. Το *μόλις* παρουσιάζει περιορισμούς σε σχέση με την όψη του ρήματος που προσδιορίζει. Παρατηρούμε λοιπόν ότι, μπορεί να προσδιορίζει ρήματα με συνοπτική όψη και όχι ρήματα με μη συνοπτική.

[20] Όταν πήγα σπίτι είχε *κιάλας* φθάσει το δέμα που περίμενα.

[21] Όταν φθάσαμε στην συναυλία, είχαν *κιάλας* εξαντληθεί τα εισιτήρια.

[22] Δεν θα έρθει μαζί μας γιατί είναι κουρασμένος, νυστάζει *κιάλας*.

[23] Δεν φτάνει που δεν ήρθε μας κατηγορήσε *κιάλας*.

Το επίρρημα *κιάλας* μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως επίρρημα όψης, όπως στο παράδειγμα [20], με την προϋπόθεση ότι το γεγονός που προσδιορίζει έχει λάβει χώρα πριν από το σημείο αναφοράς και επιπλέον, εκφράζει ένα σχόλιο του ομιλητή, θετικό ή αρνητικό σε σχέση με την πρόωμη πραγματοποίηση του γεγονότος, όπως στο [21], καθώς επίσης και ως επίρρημα με αντιθετική ή επιδοτική-προσθετική σημασία, που ταυτόχρονα λαμβάνει μια μεταγλωσσική χροιά, όπως στο παράδειγμα [22] και ως εμφατικό στοιχείο, όπως στο [23].

Κεφάλαιο 3 : Σκοπός της έρευνας

Θεωρώντας την πτυχιακή μας εργασία ως συνέχεια και συμπλήρωση, της πτυχιακής εργασίας της Ρίζου Βασιλικής με θέμα «Κατάκτηση των Ρηματικών Χρόνων της Ελληνικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας», η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερος σημαντική αφού η μελέτη και η ανάλυση των λαθών μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα για τις γνωστικές και γλωσσικές διαδικασίες που επιτελούνται κατά τη προσπάθεια κατάκτησης των ρηματικών τύπων. Σκοπός της μελέτης είναι να ερευνηθεί στα παιδιά σχολικής ηλικίας Α και Β τάξης του Δημοτικού, αλλά και στους ενήλικες η παραγωγή των ρηματικών χρόνων.

Τα δεδομένα τα οποία προκύπτουν από την ανάλυση λαθών αποτελούν ισχυρό διδακτικό εργαλείο, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στους δασκάλους να κατανοήσουν τις δυσκολίες που παρουσιάζουν η ορθή χρήση των ρηματικών χρόνων καθώς και των επιρρημάτων. Επίσης καταδεικνύουν και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μικροί μαθητές κατά την εκμάθησή τους με αποτέλεσμα να στρέφουν την προσοχή τους στα επίμαχα σημεία και να επιδιώξουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία των επίμαχων σημείων.

Θα πρέπει επίσης εδώ να τονίσουμε πως, η μελέτη και η ανάλυση των λαθών, που γίνονται από τα παιδιά, είναι έργο σε συνεχή εξέλιξη και νέα αποτελέσματα που προσθέτουν νέες γνώσεις και ερμηνείες στις ήδη υπάρχουσες. Υπό αυτή την οπτική γωνία επιθυμούμε κι εμείς με την παρούσα έρευνα να συμβάλουμε στο ελάχιστο σε αυτές τις νέες γνώσεις.

Θεωρώντας ως δεδομένο ότι μια ερευνητική εργασία πρέπει να προάγει την επιστημονική γνώση και να συμβάλλει στην εφαρμογή επιστημονικών δεδομένων, η παρούσα, ερευνητική εργασία, ως συνέχεια της προηγούμενης, πραγματοποιείται και αυτή, τη μελέτη της χρήσης των ρηματικών χρόνων της ελληνικής γλώσσας από παιδιά σχολικής ηλικίας με τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα ερευνάται:

- ποιοι ρηματικοί χρόνοι και σε ποιο βαθμό δηλώνονται στον εκφραστικό λόγο των μαθητών Α και Β τάξης Δημοτικού και των γονέων τους.
- κατά πόσο η ηλικία επηρεάζει την σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων.
- κατά πόσο το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάρτιση των γονέων επηρεάζει την παραγωγή των ρηματικών χρόνων στους ίδιους και στα παιδιά τους.

Ένα ακόμα ερώτημα το οποίο τέθηκε στην παρούσα έρευνα, αφορά στη μελέτη της χρήσης των ρηματικών χρόνων από τα παιδιά (ομάδα μελέτης) σε σύγκριση με τυπικό δείγμα ενηλίκων(ομάδα ελέγχου, γονέων και μη).

Κεφάλαιο 4 : Μεθοδολογική προσέγγιση

4.1. Σχεδιασμός έρευνας

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά της επιστημονικής έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα (Παρασκευόπουλος, 1993):

- Η επιστημονική έρευνα στηρίζεται αποκλειστικά στη συστηματική μελέτη της εμπειρικής πραγματικότητας. Η έρευνα προσπαθεί να δώσει απάντηση σε ένα ερώτημα βασισμένη στα εμπειρικά δεδομένα.
- Η επιστημονική έρευνα ασχολείται με την ανακάλυψη νέων γνώσεων. Για να είναι μια γνώση έγκυρη, θα πρέπει η διαδικασία παραγωγής της να είναι απαλλαγμένη από υποκειμενικά στοιχεία. Ο ερευνητής πρέπει να ενδιαφέρεται για τον έλεγχο της ορθότητας των ερευνητικών του υποθέσεων και όχι για την προαγωγή τους προς μια ορισμένη κατεύθυνση.
- Ο ερευνητής προκειμένου να βελτιώσει την παρατήρηση φαινομένων και την καταγραφή των διαπιστώσεων του χρησιμοποιεί ποικίλα μέσα (έντυπο υλικό με ερωτηματολόγια, τεστ για την αξιολόγηση ικανοτήτων και επιδόσεων, κ.ά.), τα οποία επιλέγει από τα ήδη υπάρχοντα ή/και τα επινοεί και τα κατασκευάζει ο ίδιος.
- Σε κάθε έρευνα, ενώ το βασικό υλικό είναι μερικά συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα, ο στόχος είναι η αναζήτηση και η ανεύρεση παραγόντων και σχέσεων οι οποίες να οδηγούν στις γενικές αρχές που διέπουν το μελετώμενο φαινόμενο.
- Τα ευρήματα της επιστημονικής έρευνας δεν είναι τελεσίδικη γνώση. Η επιστημονική έρευνα, είναι διαρκής προσπάθεια για προσέγγιση της αλήθειας. Κάθε εύρημα ισχύει έως να αποδειχτεί το αντίθετο. Η ίδια η ερευνητική μέθοδος περιέχει διορθωτικές διαδικασίες, όπως η βελτίωση των ερευνητικών μεθόδων, η ανακάλυψη νέων μέσων συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων, η δημοσιοποίηση των ευρημάτων και η κριτική τους αξιολόγηση.
- Η επιστημονική έρευνα καταλήγει σε μια γραπτή μελέτη, η οποία είναι στη διάθεση του κάθε ενδιαφερόμενου. Τα αποτελέσματα της έρευνας πρέπει να γίνουν ευρύτερα γνωστά.¹

4.2. Στατιστικό δείγμα

Στην μελέτη έλαβαν μέρος 41 παιδιά και 25 γονείς-ενήλικες, αλλά και ένα ακόμα δείγμα 35 ενηλίκων από ηλικίες 20 έως 56. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 33ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών, Ακρωτηρίου 83, σε συνεννόηση με τον Διευθυντή του σχολείου κ. Γεώργιο Σάγκο αλλά και τους δασκάλους της πρώτης και δευτέρας δημοτικού, των τμημάτων Α1, Α2, Β1 και Β2.

Συνολικά το αρχικό δείγμα που διαμορφώθηκε από τους συμμετέχοντες ήταν 50 παιδιά και 35 ενήλικες. Για την ολοκλήρωση του τελικού δείγματος συμμετεχόντων που αφορούσε την ομάδα παιδιών, χορηγήθηκε σε αυτά η Δοκιμασία Αξιολόγησης που δημιουργήθηκε με αφορμή την παρούσα πτυχιακή εργασία από τις φοιτήτριες Σταμέλου Ιωάννα και Τσερρίκου Σέλντα με στόχο απαλείφουν τα παιδιά που παρουσίαζαν κάποιες δυσκολίες λόγου-ομιλίας. Από το αρχικό δείγμα, 9 παιδιά αφαιρέθηκαν από την ερευνητική διαδικασία καθώς απέτυχαν λόγω παρουσίας δυσκολιών. Το τελικό δείγμα αποτελούσαν 41 παιδιά, από τα οποία τα 24 ήταν αγόρια και τα 17 κορίτσια, που ανήκουν στα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά με μητρική γλώσσα την ελληνική. Ολοκληρώνοντας, η ομάδα των γονέων-ενηλίκων αποτελούνταν από 7 άνδρες και 18 γυναίκες φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Η όλη διαδικασία, η επαφή με τα παιδιά και η διαδικασία επιτέλεσης των tests, διήρκεσε περίπου 2,5 μήνες. Το μέσο για την επίτευξη της έρευνάς μας είναι οι «λίστες ελέγχου» (checklists), δηλαδή την άμεση συλλογή όσο το δυνατόν ακριβέστερων δεδομένων μέσα από πολυπλοκότερα μέσα και μεθόδους.

4.3. Μέθοδος συλλογής απαντήσεων

Η συλλογή των πληροφοριών επιτεύχθηκε, μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα. Στο αρχικό στάδιο της πιλοτικής έρευνας, έπρεπε να ετοιμάσουμε οδηγίες με λίστες ελέγχου που θα μας χρησίμευε στην καθοδήγηση και κατεύθυνση των ερωτήσεων και ένα με πιο απλές συνταγμένες οδηγίες, προκειμένου να θέσουμε στα παιδιά τις ερωτήσεις άμεσα ώστε να μην δυσκολευτούν, προσπαθώντας να κατανοήσουν το ζητούμενο αμέσως. Έπειτα αρχίσαμε να χρησιμοποιούμε τις οδηγίες σε κάθε παιδί ξεχωριστά, για να δούμε αν οι οδηγίες είναι κατανοητές. Στην πιλοτική έρευνα οι γλωσσικές δεξιότητες χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες α) Κατονομασία εικόνων β) Σειροθέτηση εικόνων και γ) Περιγραφή εικόνας. Η προσπάθεια στράφηκε προς την κατεύθυνση να διαμορφώσουμε ένα πειραματικό έργο με σαφείς οδηγίες, όσο το δυνατόν πληρέστερο, κατανοητό, προκειμένου να καλύψουμε ερωτήματα, αναφορικά με το πώς τα παιδιά της σχολικής ηλικίας χειρίζονται τους ρηματικούς χρόνους.

Όταν αρχίσαμε να επεξεργαζόμαστε την αρχική μορφή του πειραματικού έργου που κατασκευάσαμε για την διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας, προέκυψαν μικρές δυσκολίες που αφορούσαν την έκφραση που θα χρησιμοποιούσαμε προκειμένου οι οδηγίες να είναι σαφείς για τα παιδιά αλλά και επίσημα διατυπωμένες. Έπρεπε λοιπόν να σκεφτούμε «παιδικά» για να προσεγγίσουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Όλες οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου. Η αίθουσα αξιολόγησης και διεξαγωγής των Τεστ ήταν μεγάλη, με λίγα θρανία, χωρίς ζωγραφίες και χρώματα στους τοίχους. Και οι δύο συνεδρίες διαρκούσαν περίπου 15 λεπτά η κάθε μία για το κάθε παιδί. Στην πρώτη συνεδρία πραγματοποιήθηκε η γνωριμία με τον μαθητή/τρια και η χορήγηση ενός άτυπου Τεστ Αξιολόγησης, το οποίο δημιουργήθηκε για την παρούσα έρευνα από τις φοιτήτριες Τσερρίκου Σέλντα και Σταμέλου Ιωάννα, σύμφωνα με τα φυσιολογικά στάδια ανάπτυξης ενός παιδιού. Η δεύτερη συνεδρία πραγματοποιήθηκε μετά από δύο ημέρες και διαρκούσε 30 λεπτά, στην οποία χορηγούταν στο παιδί η δοκιμασία εκμείωσης ρηματικών χρόνων. Σε όλες τις συναντήσεις με τα παιδιά κατά τη διάρκεια της χορήγησης των δοκιμασιών, απουσίαζε το εκπαιδευτικό προσωπικό ή η διεύθυνση. Ωστόσο, πριν την έναρξη των συναντήσεων είχαν πλήρη ενημέρωση σχετικά με το υλικό που θα δινόταν στα παιδιά.

4.4.Γενικές γλωσσικές δοκιμασίες

Για να επαληθευτεί ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία βρίσκονταν στο φυσιολογικό στάδιο ανάπτυξης για την ηλικία τους. Τους χορηγήθηκε ένα άτυπο Τεστ Αξιολόγησης(Σταμέλου-Τσερρίκου 2015). Έτσι αξιολογήθηκε η πληροφοριακή και η γραμματική επάρκεια του παιδιού. Η δοκιμασία χωρίστηκε σε τρία στάδια.

Στο πρώτο στάδιο, στην κατονομασία εικόνων, δόθηκαν στα παιδιά 24 έγχρωμες εικόνες, στις οποίες παρουσιάζονται διάφορα αντικείμενα της καθημερινότητας τους. Για κάθε μια εικόνα, ο εξεταστής ρωτούσε τα παιδιά να του ονομάσουν το αντικείμενο που έβλεπαν στην εικόνα. Για παράδειγμα στην εικόνα 1, το αντικείμενο είναι ένα ψαλίδι, ενώ στην εικόνα 2 το αντικείμενο είναι ένα κουτάλι.



Εικ. 1



Εικ. 2

Στο δεύτερο στάδιο, στην σειροθέτηση εικόνων, δόθηκαν στα παιδιά 4 μικρές ιστορίες οι οποίες αποτελούνταν από 4 εικόνες, χρονικά ανακατεμένες και ζητούνταν από τα παιδιά να βάλουν σε σειρά τις εικόνες ώστε να σχηματίζεται μια ιστορία με λογικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα στην εικόνα 3, η ιστορία αφορούσε ένα σκυλάκι το οποίο έπινε ένα ποτήρι νερό.



Εικ. 3

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο, στην περιγραφή εικόνας, τα παιδιά παρατηρούσαν καλά μια εικόνα με πολλές έμφυχες φιγούρες και άψυχα αντικείμενα και μετά τους ζητούνταν να απαντήσουν σε κάποιες ερωτήσεις που σχετίζονταν άμεσα με την εικόνα αυτή. Η εικόνα που δόθηκε στα παιδιά είναι η εικόνα 4 και οι ερωτήσεις που τους έγιναν ήταν:

- Πόσα παιδιά υπάρχουν στην παραλία ;
- Τι χρώμα είναι το μαγιό της κυρίας που μπροστά της βρίσκεται μια μπάλα;
- Δείξε μου το παιδάκι που φτιάχνει ένα κάστρο στην άμμο.
- Τι κάνουν οι κύριοι που βρίσκονται μέσα στη βάρκα;
- Με ποιά χέρι κρατάει το ποτήρι η κυρία που κάθεται στην ξαπλώστρα; Με το δεξί ή με το αριστερό;



Εικ. 4

Από το παραπάνω Άτυπο τεστ αξιολόγησης αποκλείστηκαν 9 παιδιά καθώς από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε χαμηλό ποσοστό επιτυχίας (ποσοστό μεταξύ 40% έως 30%).

4.5.Ειδικές γλωσσικές δοκιμασίες

Χορηγήθηκε μέθοδος παραγωγής/συμπλήρωσης προτάσεων μέσω εκμαίευσης (elicited production task), η οποία δημιουργήθηκε στοχεύοντας στην αντίληψη και ανάδειξη της γραμματικής των παιδιών. Η μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τη Berko-Gleason (1958), που μελέτησε την μορφολογική ανάπτυξη του λόγου των παιδιών ηλικίας 4-7 ετών. Στην διαδικασία παρουσιάζονταν εικόνες στα παιδιά, οι οποίες συνοδεύονταν από μια φράση ελλιπούς μορφής και η ερευνήτρια ζητούσε να ολοκληρώσουν τη φράση που παρήγαγε η ίδια, παρατηρώντας τη σωστή ή μη σωστή επιλογή των γραμματικών καταλήξεων. Σύμφωνα με τη Thornton (1996), η μέθοδος αυτή προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, καθοριστικά για την επιλογή της στην παρούσα έρευνα. Σύμφωνα με τη Ρίζου (2014) τα θετικά στοιχεία της μεθόδου είναι τα ακόλουθα:

- *«Η μέθοδος παραγωγής προτάσεων μέσω εκμαίευσης στοχεύει στην ανάδειξη της γραμματικής των παιδιών με άμεσο τρόπο, χωρίς να περιορίζεται σε απαντήσεις κλειστού τύπου (ναι/όχι), οι οποίες απαιτούν μετέπειτα διαδικασίες επιβεβαίωσης των απαντήσεων (ότι όντως αντιπροσωπεύουν τη γραμματική των παιδιών).»*
- *«Επιτρέπει την παρατήρηση πιθανών διαφορών, οι οποίες μπορεί να υφίστανται μεταξύ της γραμματικής των παιδιών σε σχέση με αυτή των ενηλίκων.»*
- *«Μέσω αυτής, ο ερευνητής είναι ικανός να ελέγχει το νόημα που σχετίζεται με την απάντηση-στόχο, με αποτέλεσμα να περιορίζονται τυχόν δυσκολίες αντίληψης του νοήματος που εκφράζει το παιδί, όπως συμβαίνει συχνά με τη μέθοδο καταγραφής της αυθόρμητης ομιλίας παιδιών.»*
- *«Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εκμαιεύσει απαντήσεις που αντιστοιχούν σε πολύπλοκες συντακτικές και γραμματικές δομές, οι οποίες δεν εμφανίζονται συχνά τόσο στον αυθόρμητο λόγο των παιδιών όσο και στον ενηλίκων.»*
- *«Προσφέρει συγκέντρωση μεγάλου αριθμού δεδομένων σε μία μόλις συνεδρία με το υπό εξέταση άτομο, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους, στις οποίες μπορεί να χρειάζονται μήνες ή χρόνια για να συλλεχθούν τα δεδομένα.»*

Χρησιμοποιήθηκε η παραγωγή προτάσεων μέσω εκμαίευσης. Με τη χρήση της αυτής της μεθόδου και την πραγματοποίηση σωστών ελέγχων αναδεικνύεται όχι μόνο όσα μπορούν να εκφέρουν τα παιδιά, αλλά και όσα δεν είναι ικανά να παράγουν στο λόγο τους. (Ρίζου 2014)

Συνεπώς, όπως αναφέρει η Ρίζου (2014): *«Για την μελέτη της παραγωγής των ρηματικών χρόνων στα παιδιά σχολικής ηλικίας, δημιουργήθηκε ως υλικό μέτρησης μια ειδικά διαμορφωμένη δοκιμασία εκμαίευσης χρόνων, προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των παιδιών. Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 6 έγχρωμες εικόνες, που λειτουργούν ταυτόχρονα ως κίνητρο προσέλευσης ενδιαφέροντος αλλά και ως οπτικό βοήθημα για τα παιδιά. Οι εικόνες αυτές απεικονίζουν ενέργειες από οικείες/καθημερινές καταστάσεις.»*

Μέσω των ακόλουθων εικόνων εκφράζονται τα εξής ρήματα: *«πίνω»*, *«φοράω»*, *«παίζω»* και παρουσιάζονται σε κατάφαση και άρνηση. Παρακάτω δίνεται ένα παράδειγμα από τη μορφή που είχε το τεστ.



Η Κατερίνα τώρα πίνει χυμό.	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Η Κατερίνα για πολλές ώρες έπινε χυμό.		
Η Κατερίνα προχθές ήπια χυμό.		
Η Κατερίνα ήδη έχει πει χυμό.		
Η Κατερίνα μετά θα πει χυμό.		
Η Κατερίνα από δω και πέρα συνέχεια θα πίνει χυμό.		

Με αυτό τον τρόπο σε κάθε ρήμα αντιστοιχούσαν δύο εικόνες. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα ρήματα είναι η υψηλή συχνότητα και η οικειότητα τους στο λόγο των παιδιών. Κάθε ρήμα αντιπροσωπεύεται από 5 διαφορετικές προτάσεις, όπου καθεμία προβάλλει ένα συγκεκριμένο χρόνο. Οι ρηματικοί χρόνοι που ερευνούνται είναι: Παροντικοί (*ενεστώτας*), Παρελθοντικοί (*αόριστος, παρατατικός, παρακείμενος, υπερσυντέλικος*), Μελλοντικοί (*στιγμιαίος μέλλοντας και εξακολουθητικός μέλλοντας*). (Ρίζου 2014)

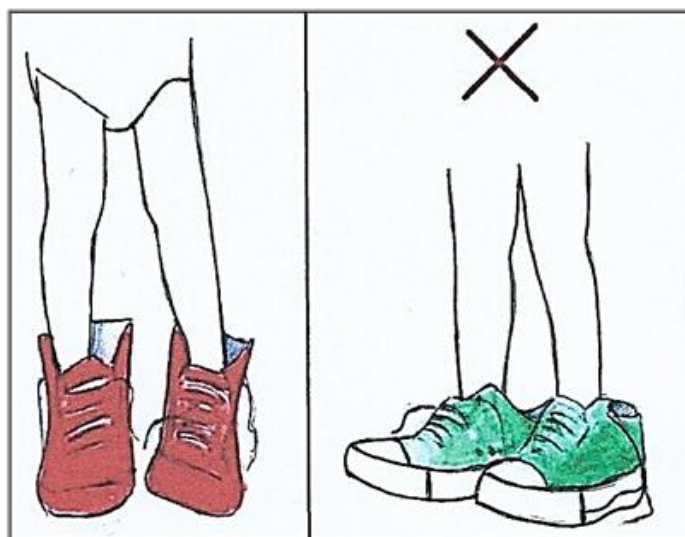
Το κάθε ρήμα της καθεμιάς εικόνας συνοδευόταν πολλές φορές από διαφορετικό χρονικό επίρρημα ή χρονικές εκφράσεις. Κάθε μαθητής/τρια έπρεπε να εκφράσει πέντε ρηματικούς χρόνους διαφορετικούς για κάθε εικόνα με άθροισμα τριάντα ρηματικές προτάσεις.

Επιπρόσθετα, σχεδιάστηκε μία φόρμα καταγραφής στοιχείων (όνομα, φύλο, ηλικία,) και απαντήσεων για το κάθε παιδί. Σε περίπτωση που το παιδί δεν παρήγαγε τον κατάλληλο ρηματικό χρόνο, καταγραφόταν η λανθασμένη απάντησή του. Η ίδια δοκιμασία που χρησιμοποιήθηκε στα παιδιά, χορηγήθηκε και στους ενήλικες αυτούσια χωρίς καμία παραλλαγή.

4.6. Μέθοδος μέτρησης

Στην αρχική συνεδρία χορηγήθηκε το άτυπο Τεστ Αξιολόγησης (Σταμέλου-Τσερρίκου 2015) ζητώντας από τα παιδιά αφού παρατηρήσουν προσεκτικά κάθε εικόνα να απαντήσουν στην ερώτηση που τους διατύπωνε ο εξεταστής. Παράλληλα, ο εξεταστής κατέγραφε την απάντηση του παιδιού στην ειδική φόρμα καταγραφής της παρούσας δοκιμασίας. Για κάθε απάντηση δινόταν λεκτική επιβράβευση ως ενίσχυση του υποκειμένου. Στην δεύτερη συνεδρία χορηγήθηκε η δοκιμασία εκμαίευσης ρηματικών χρόνων, ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τη εικόνα που τους δίνονταν κάθε φορά. Ο εξεταστής διατύπωνε την εξής οδηγία σε κάθε παιδί: «Άκου τι θα σου πω και συνέχισε την πρόταση». Αμέσως μετά έλεγε μία πρόταση, που αντιπροσώπευε την εικόνα και από την οποία απουσίαζε το ρήμα. Το παιδί έπρεπε να απαντήσει χρησιμοποιώντας το ρήμα σε χρόνο ενεστώτα. Η πρόταση αυτή αποτελούσε παράδειγμα, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι το παιδί κατανόησε τη δοκιμασία. (Ρίζου 2014)

Για παράδειγμα στην εικόνα 11, στην οποία αντιστοιχεί το ρήμα «φοράω», ο εξεταστής διατύπωνε την εξής ελλιπή πρόταση: «Ο Γιάννης σήμερα..... τα κόκκινα παπούτσια» και περίμενε από το παιδί να συνεχίσει λέγοντας «.....φοράει».



εικ. 11. Δοκιμασία παραγωγής ρηματικών χρόνων

4.7. Στατιστική ανάλυση αποτελεσμάτων

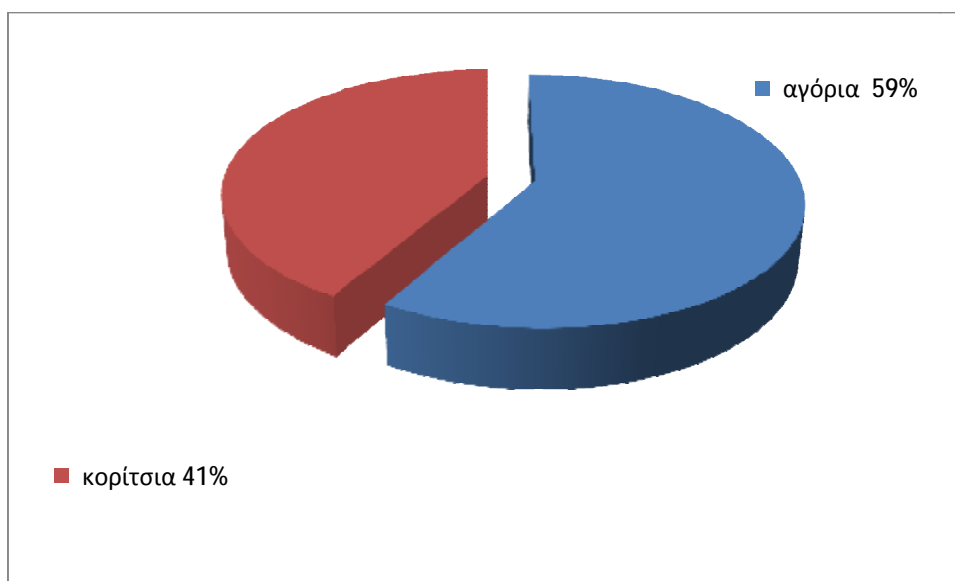
Για την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο IBM SPSS Statistics 23 για Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences), το οποίο έχει την δυνατότητα χειρισμού μεγάλων ομάδων δεδομένων και την πραγματοποίηση περίπλοκων στατιστικών αναλύσεων. (Ρίζου 2014)

Η ανάλυση οργανώθηκε με τους τρόπους περιγραφικής και επαγωγικής ανάλυσης. *Περιγραφική Ανάλυση* ονομάζουμε τα δεδομένα διαμορφώθηκαν καταλλήλως προκειμένου να παρουσιαστούν πίνακες συχνοτήτων με τη μορφή γραφικών αναπαραστάσεων για τις εξεταζόμενες μεταβλητές. (Ρίζου 2014) ενώ *Επαγωγική Ανάλυση* όταν έχουμε ελέγχους ανεξαρτησίας χ^2 και καταγράφονται τα αποτελέσματά τους. Στην διεξαγωγή των ελέγχων εξετάστηκαν οι σχέσεις των μεταβλητών σε επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας 5% ($\alpha = 0,05$). Για να υπάρξει εξάρτηση μεταξύ δύο μεταβλητών θα πρέπει $p\text{-value} < \alpha$, όπου α το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. (Ρίζου 2014)

Κεφάλαιο 5 : Ανάλυση ερωτηματολογίων

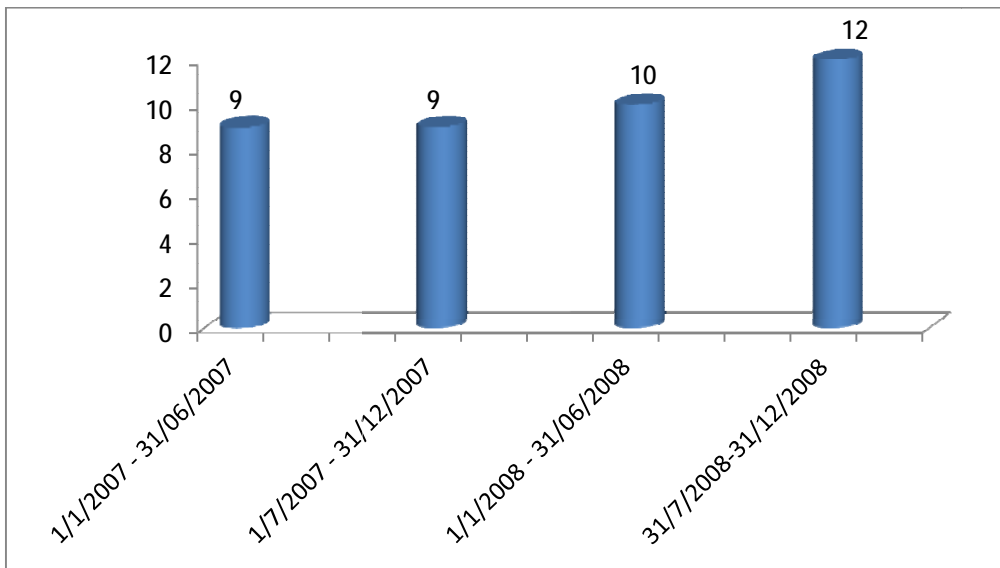
5.1. Δημογραφικά στοιχεία

Η πρώτη παρατήρηση του ερωτηματολογίου αφορούσε το φύλο των παιδιών. Στο παρακάτω κυκλικό διάγραμμα (κυκλικό διάγραμμα 5.1.1.) παρατηρούμε ότι τα αγόρια ήταν περισσότερα από τα κορίτσια.



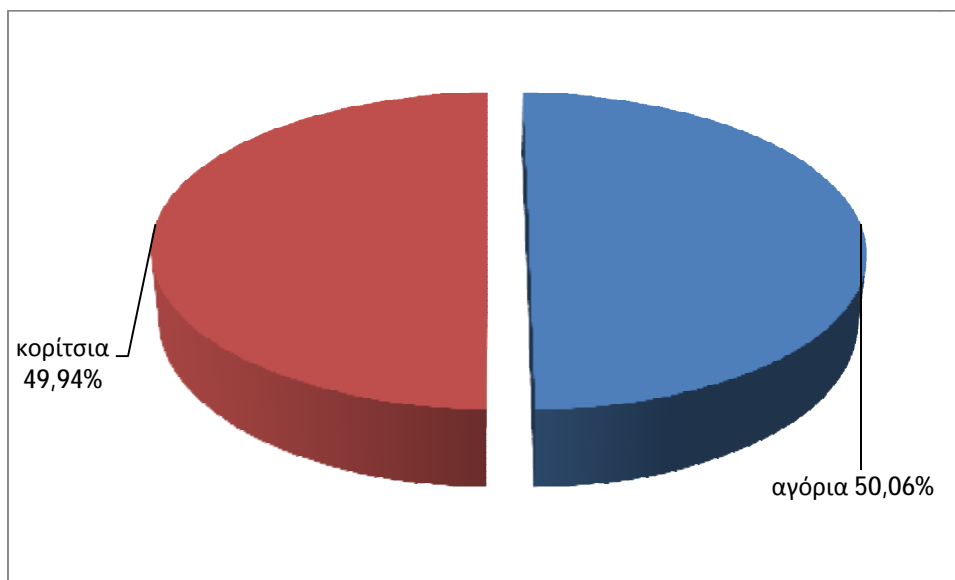
Κυκλικό διάγραμμα 5.1.1. : Φύλλο συμμετεχόντων μαθητών/τριων

Η παρούσα έρευνα χώρισε τους μαθητές σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες, για ασφαλέστερα και πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Η μια ομάδα αφορούσε παιδιά τα οποία είχαν γεννηθεί από ηλικίας από 5,5-6,5 ετών ενώ η δεύτερη ομάδα αφορούσε παιδιά ηλικίας από 6,5-7,5 ετών. Η κατανομή των ηλικιών φαίνεται στο παρακάτω ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 5.1.2).



Ραβδόγραμμα 5.1.2: κλάσεις των ηλικιών των παιδιών

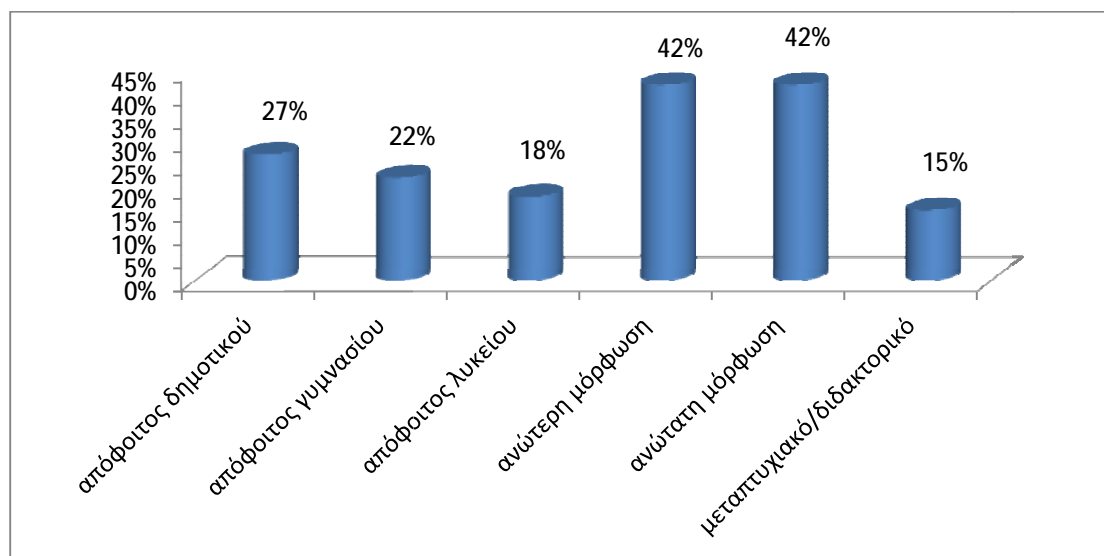
Ένα σημαντικό εύρημα σε αυτή την έρευνα το οποίο αξίζει να σχολιαστεί είναι οι σωστές απαντήσεις που έδωσε το κάθε φύλλο (αγόρια- κορίτσια) Στο επόμενο κυκλικό διάγραμμα (κυκλικό διάγραμμα 5.1.5), εμφανίζεται το ποσοστό των σωστών απαντήσεων των αγοριών και των κοριτσιών. Αξίζει να αναφέρουμε ότι κατά μέσο όρο οι σωστές απαντήσεις των αγοριών και των κοριτσιών είναι σχεδόν ίδιες (για τα αγόρια ο μέσος όρος είναι 15,33 ενώ για τα κορίτσια 15,29 σε σύνολο 25 ερωτήσεων).



Κυκλικό διάγραμμα 5.1.5: Ποσοστό σωστών απαντήσεων αγοριών - κοριτσιών

Μια από τις ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, αφορούσε το μορφωτικό επίπεδο του γονιού, που πήρε μέρος στην έρευνα. Κατά την στατιστική επεξεργασία παρατηρήσαμε την σχέση που έχει το μορφωτικό επίπεδο του γονιού με το πλήθος των λανθασμένων απαντήσεων που δόθηκε από τα παιδιά. Στο ραβδόγραμμα που

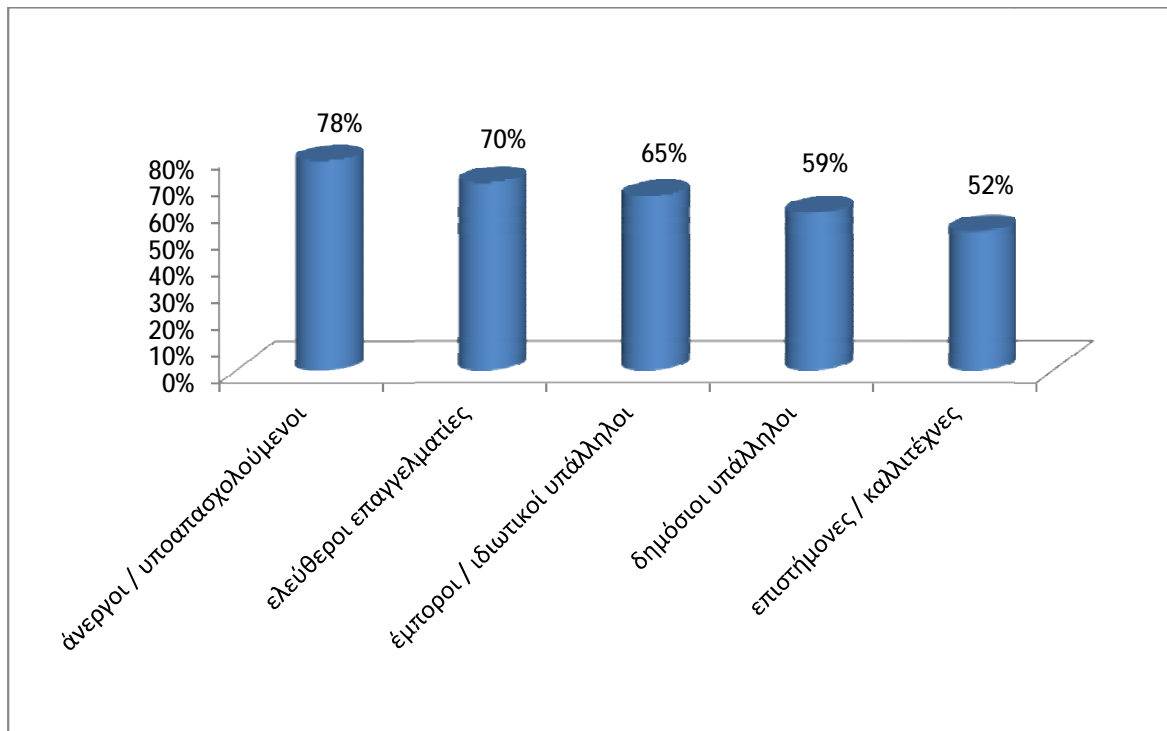
ακολουθεί (ραβδόγραμμα 5.1.6), παρατηρούμε πως τα περισσότερα λάθη έγιναν από παιδιά που οι γονείς τους είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (περίπου 50% με μόρφωση μέχρι γυμνάσιο). Σε αντίθεση το υψηλό, σε γενικές γραμμές, μορφωτικό επίπεδο, εξασφάλιζε λιγότερα λάθη των παιδιών. Μία παρατήρηση αφορά την ανώτερη και την ανώτατη μόρφωση (42% και για τα δύο επίπεδα μόρφωσης) που δεν έχουν ουδεμία διαφορά αποτελεσμάτων. Πράγμα που θα καθιστούσε δυνατό στο να ομαδοποιηθούν σε μία και μόνο στήλη, αλλά έγινε αυτή η διάκριση με σκοπό την έγκυρη και αξιόπιστη ένδειξη ισότητας των αποτελεσμάτων.



Ραβδόγραμμα 5.1.6: Ποσοστό σωστών απαντήσεων παιδιών και μορφωτικό επίπεδο γονέα.

Άκρως ενδιαφέροντα είναι τα στοιχεία που προκύπτουν για την σχέση που έχει η επαγγελματική απασχόληση του γονιού με την συχνότητα των λαθών των παιδιών. Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί (ραβδόγραμμα 5.1.7), κατηγοριοποιήσαμε τα επαγγέλματα των γονιών *ανέργους* και *υποαπασχολούμενους*, σε *ελευθέρους επαγγελματίες*, σε *εμπόρους*, σε *ιδιωτικούς* και *δημόσιους υπαλλήλους* και σε *επιστημονικούς*, *καλλιτεχνικούς* και *συναφείς δραστηριότητες*.

Τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν επαγγέλματα τα οποία ενδεχομένως απέφεραν και υψηλό εισόδημα παρουσίασαν μικρό ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων. Σε αυτή την κατηγορία διαφαίνεται, ότι τα παιδιά είχαν εξωσχολική βοήθεια στο διάβασμα τους. Μικρό ποσοστό λαθών υπήρξε και στα παιδιά που οι γονείς ασκούσαν επάγγελμα με αρκετό ελεύθερο χρόνο, ώστε κατά πως φαίνεται να αφιερώνουν χρόνο για το διάβασμα των παιδιών τους. Μεγάλο ποσοστό λαθών εντοπίζουμε στα επαγγέλματα μη σταθερού ωραρίου και απαιτητικών υποχρεώσεων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τα λιγότερα λάθη τα έκαναν παιδιά των οποίων οι γονείς είναι δάσκαλοι και μιας άνεργης (οικιακά), με λογική ερμηνεία εδώ τον γνωστικό αντικείμενο και ο διαθέσιμος χρόνος για την επίβλεψη του διαβάσματος του παιδιού.



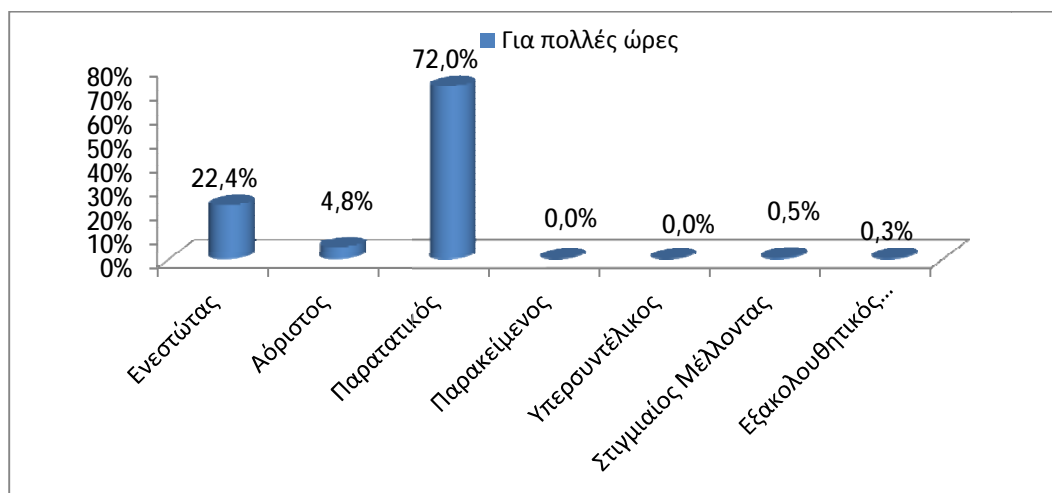
Ραβδόγραμμα 5.1.7: Ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων παιδιών και επάγγελμα γονιού.

5.2 Συχνότητα παραγωγής ρηματικών χρόνων σχετικά με τα χρονικά επιρρήματα

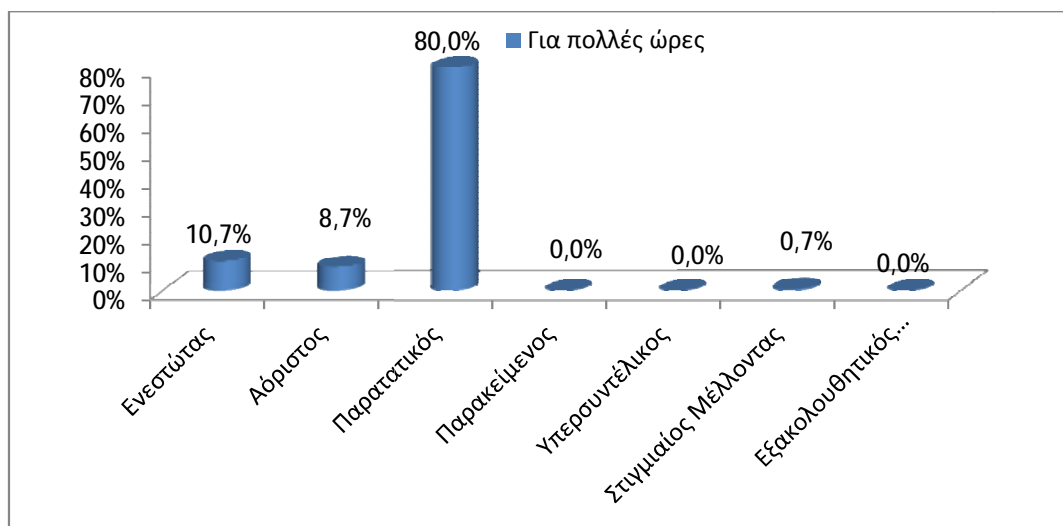
Τα επόμενα ραβδόγραμμα παρουσιάζουν το ποσοστό εμφάνισης των ρηματικών χρόνων, των παιδιών και των ενηλίκων, σε καθένα από τα επιρρήματα, για πολλές ώρες, προχθές, ήδη, μετά και από εδώ και πέρα..

Πιο συγκεκριμένα, στο επίρρημα για πολλές ώρες, (ραβδόγραμμα 5.2.1), οι περισσότερες σωστές απαντήσεις των παιδιών ανήκουν στο Παρατατικό (72,0%) και οι υπόλοιπες στον Ενεστώτα (22,4%). Απουσία χρήσης όλων σχεδόν των υπόλοιπων ρηματικών χρόνων με μόλις 4,8% ο Αόριστος, 0,5% ο Στιγμαίος Μέλλοντα, Εξακολουθητικός Μέλλοντας 0,3%. Οι υπόλοιποι χρόνοι, Παρακείμενος και Υπερσυντέλικος δεν χρησιμοποιήθηκαν ούτε μια φορά (τα ποσοστά αυτών είναι 0%). Οι λάθος απαντήσεις που έδωσαν κάποια από τα παιδιά αφορούσαν κυρίως την χρήση Ενεστώτα αντί Παρατατικού.

Όσον αφορά τους ενήλικες(ραβδόγραμμα 5.2.2) οι περισσότερες σωστές απαντήσεις ανήκουν στο Παρατατικό (80%) και οι υπόλοιπες στον Ενεστώτα (10,7%) και στον Αόριστο (8,7%). Απουσία χρήσης όλων σχεδόν των υπόλοιπων ρηματικών χρόνων με μόλις 0,7% ο Στιγμαίος Μέλλοντας. Οι υπόλοιποι χρόνοι, Εξακολουθητικός Μέλλοντας, Παρακείμενος και Υπερσυντέλικος δεν χρησιμοποιήθηκαν ούτε μια φορά (τα ποσοστά αυτών είναι 0%).



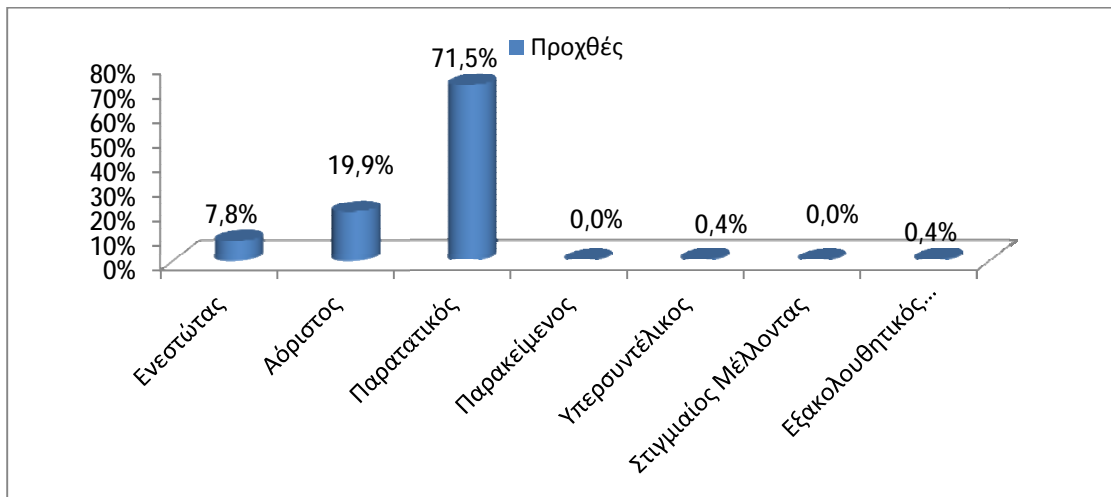
Ραβδόγραμμα 5.2.1: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών στο επίρρημα «για πολλές ώρες».



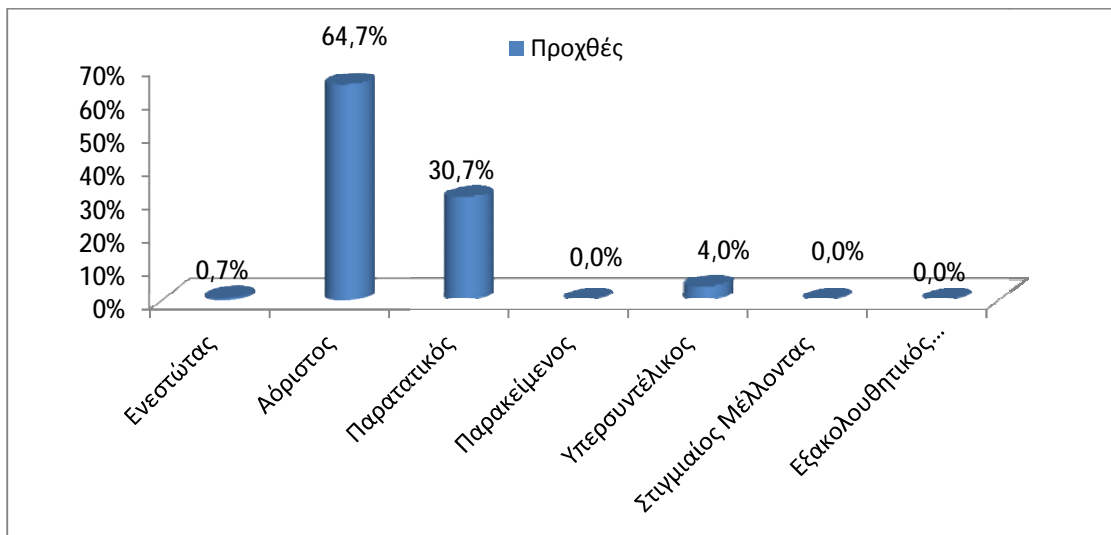
Ραβδόγραμμα 5.2.2: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων ενηλίκων στο επίρρημα «για πολλές ώρες».

Στο επίρρημα *προχθές*, όπως παρατηρούμε από το ραβδόγραμμα που ακολουθεί (ραβδόγραμμα 5.2.3), οι περισσότερες σωστές απαντήσεις των παιδιών και εδώ ανήκουν στο *Παρατατικό* (71,5%) και οι υπόλοιπες στον *Αόριστο* (19,9%). Μικρό ποσοστό εμφανίζει ο *Ενεστώτας* (7,8%) και ο *Εξακολουθητικός Μέλλοντας* 0,4% ενώ μηδενικά είναι τα ποσοστά των υπόλοιπων χρόνων. Οι λάθος απαντήσεις που έδωσαν κάποια από τα παιδιά αφορούσαν κυρίως την χρήση *Αορίστου* ή *Ενεστώτα* αντί *Παρατατικού*.

Όσον αφορά τους ενήλικες στο επίρρημα *προχθές*, όπως παρατηρούμε από το ραβδόγραμμα που ακολουθεί (ραβδόγραμμα 5.2.4), οι περισσότερες σωστές απαντήσεις εδώ ανήκουν στο *Αόριστο* (64,7%) και οι υπόλοιπες στον *Παρατατικό* (30,7%). Μικρό ποσοστό εμφανίζει ο *Υπερσυντέλικος* (4%) και ο *Ενεστώτας* (0,7%) ενώ μηδενικά είναι τα ποσοστά των υπόλοιπων χρόνων.



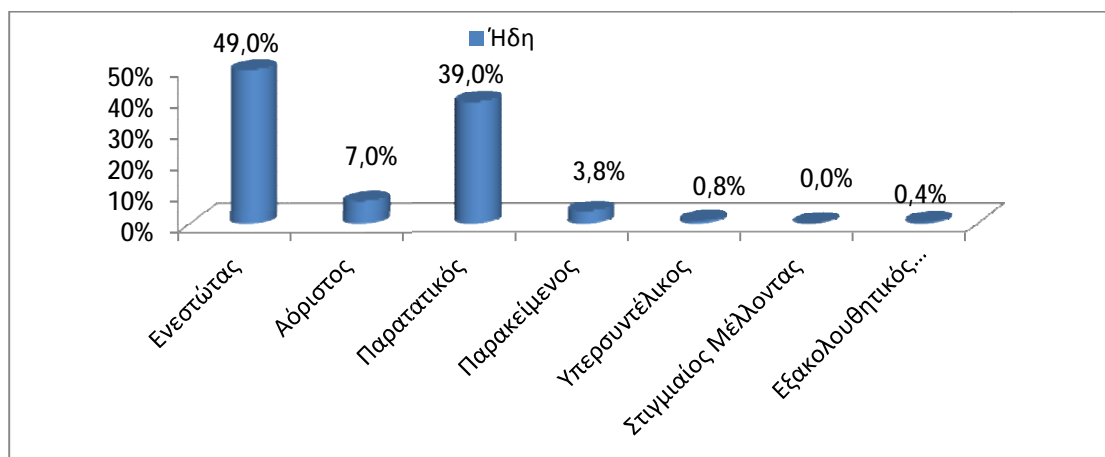
Ραβδόγραμμα 5.2.3: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών στο επίρρημα «προχθές».



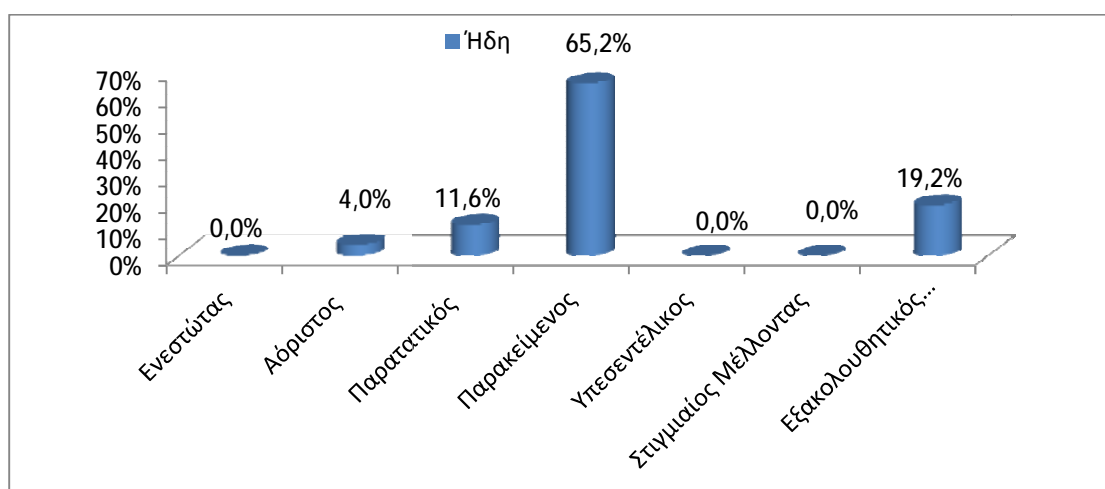
Ραβδόγραμμα 5.2.4: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων ενηλίκων στο επίρρημα «προχθές».

Το επόμενο ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 5.2.5) μας παρουσιάζει τα ποσοστά χρήσης των ρηματικών χρόνων στο επίρρημα *ήδη*. Σε αυτό το επίρρημα όσον αφορά τα παιδιά το μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης ανήκει στον *Ενεστώτα* (49%) ενώ ακολουθεί ο *Παρατατικός* (39%). Επίσης στο *ήδη* εμφανίζονται, έστω και με πολύ μικρά ποσοστά, οι χρόνοι του *Παρακείμενου* 3,8%, του *Υπερσυντέλικου* 0,8%, *Εξακολουθητικού Μέλλοντας* 0,4%. Εδώ απουσιάζουν οι δυο *Μέλλοντες* και ενώ τέλος ο *Αόριστος* συγκεντρώνει 7% των σωστών απαντήσεων. Οι λάθος απαντήσεις που έδωσαν κάποια από τα παιδιά αφορούσαν κυρίως την χρήση *Ενεστώτα* και *Παρατατικού* αντί *Παρακείμενου*.

Σε αυτό το επίρρημα όσον αφορά τους ενήλικες (ραβδόγραμμα 5.2.6) το μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης ανήκει στον *Παρακείμενο* (65,2%), ακολουθεί ο *Εξακολουθητικός Μέλλοντας* 19,2%, μετά ο *Παρατατικός* 11,6% και ο *Αόριστος* 7% .



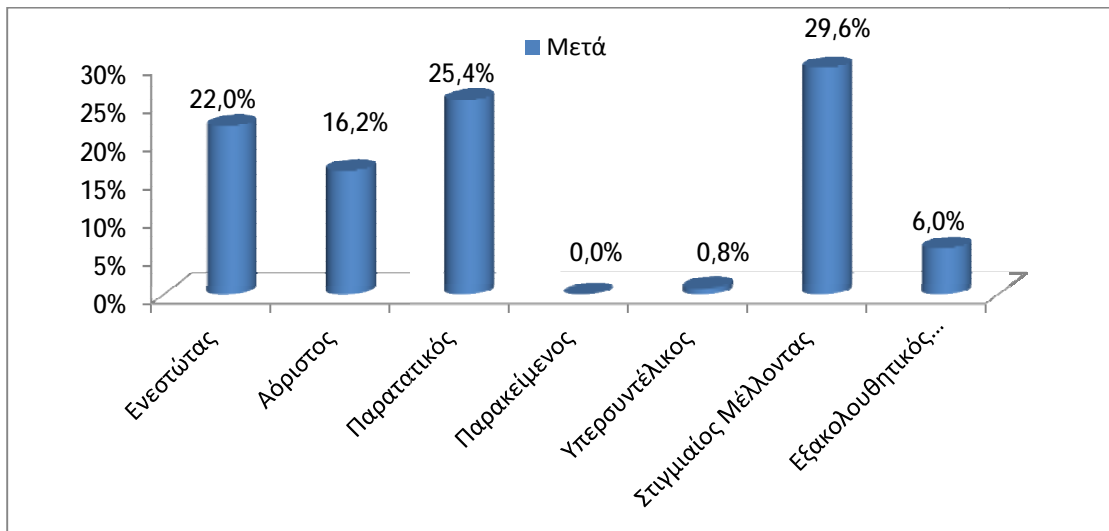
Ραβδόγραμμα 5.2.5: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών στο επίρρημα «ήδη».



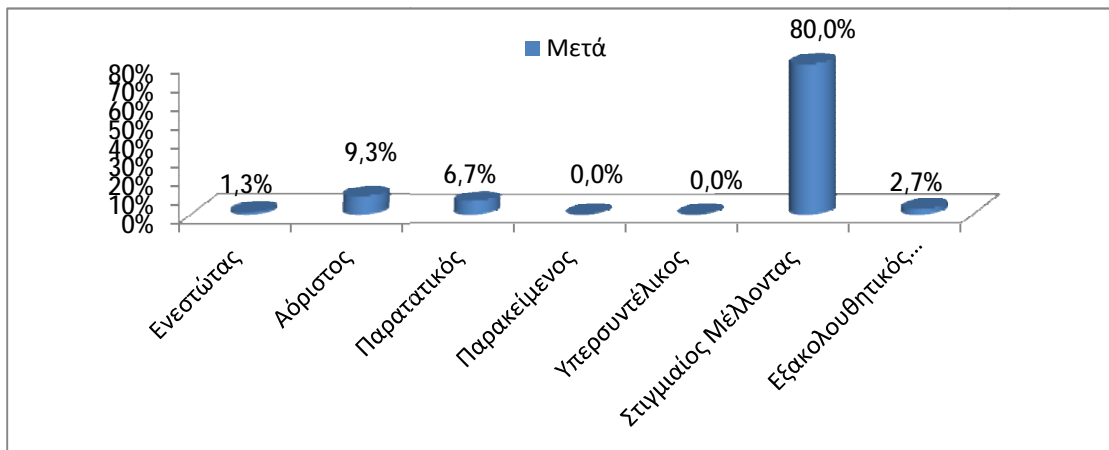
Ραβδόγραμμα 5.2.6: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων ενηλίκων στο επίρρημα «ήδη».

Στο επίρρημα *μετά*, τα ποσοστά χρήσης των ρηματικών χρόνων είναι σχεδόν μοιρασμένα, με εξαίρεση τον *Παρακείμενο* και τον *Υπερσυντέλικο* οι οποίοι έχουν μηδαμινά ποσοστά (ραβδόγραμμα 5.2.7). Ο *Στιγμιαίος Μέλλοντας* συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό (29,6%), ενώ σε κοντινά ποσοστά ακολουθούν ο *Παρατατικός* (25,4%), ο *Ενεστώτας* (22%) και ο *Αόριστος* (16,2%). Μικρότερα ποσοστά είχε ο *Εξακολουθητικός Μέλλοντας* με 6% και τέλος ο *Υπερσυντέλικος* με 0,8%. Οι λάθος απαντήσεις που έδωσαν κάποια από τα παιδιά αφορούσαν κυρίως την χρήση *Παρατατικού*, *Ενεστώτα* ή *Αορίστου* αντί *Στιγμιαίου Μέλλοντα*.

Οι ενήλικες (ραβδόγραμμα 5.2.8) παρουσίασαν υψηλά ποσοστά για τον *Στιγμιαίο Μέλλοντα* (80%) και πολύ μικρά ποσοστά για τους χρόνους *Αόριστος*, *Ενεστώτας*, *Παρατατικός*, *Εξακολουθητικός Μέλλοντας* (9,3%, 1,3%, 6,7%, και 2,7% αντίστοιχα).

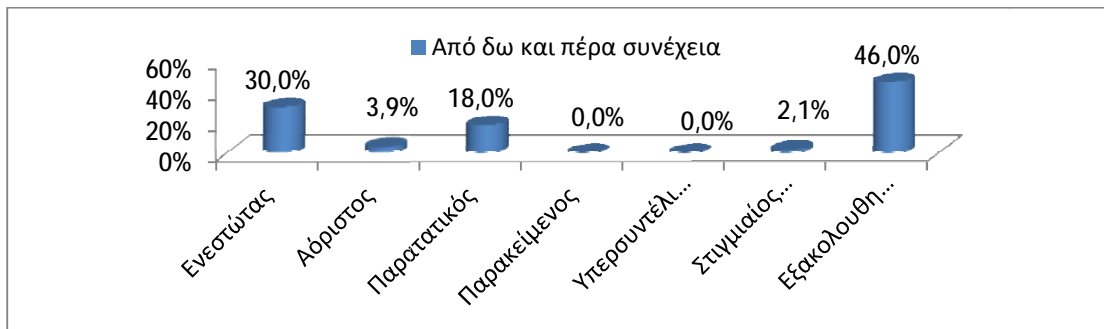


Ραβδόγραμμα 5.2.8: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών στο επίρρημα «μετά».

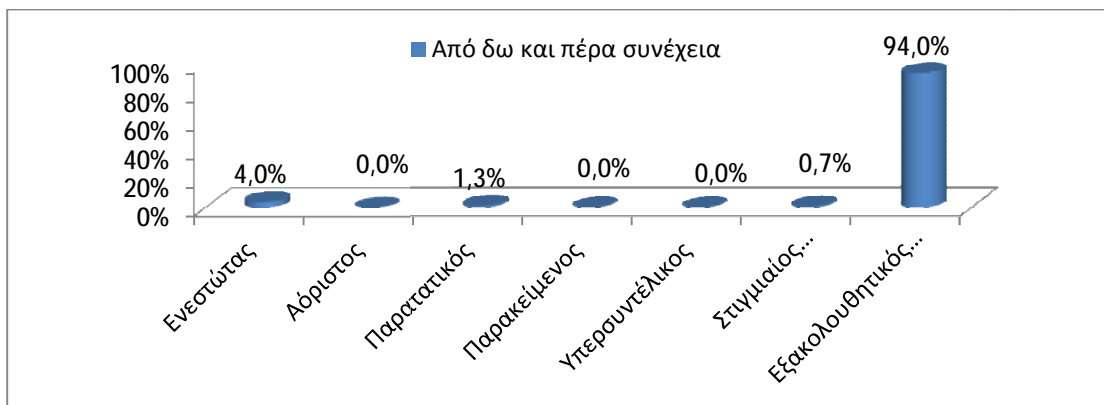


Ραβδόγραμμα 5.2.9: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων ενηλίκων στο επίρρημα «μετά».

Τελευταίο επίρρημα στο οποίο επικεντρώνουμε την προσοχή μας, με το ραβδόγραμμα που ακολουθεί (ραβδόγραμμα 5.2.10), είναι το *από εδώ και πέρα συνέχεια*. Όσον αφορά τα παιδιά εδώ το μεγαλύτερο ποσοστό χρήσης ανήκει στον *Εξακολουθητικό Μέλλοντα* (46%), ενώ αμέσως μετά βρίσκουμε τον *Ενεστώτα* (30%) και τον *Παρατατικό* (18%). Πολύ μικρά ποσοστά χρήσης για τον *Αόριστο* (3,9%) και τον *Στιγμιαίο Μέλλοντα* (2,1%) ενώ μηδενικά είναι τα ποσοστά του *Παρακείμενου* και του *Υπερσυντέλικου*. Οι λάθος απαντήσεις που έδωσαν κάποια από τα παιδιά αφορούσαν κυρίως την χρήση *Ενεστώτα* και *Παρατατικού* αντί *Εξακολουθητικού Μέλλοντα*. Στους ενήλικες (ραβδόγραμμα 5.2.11) *Εξακολουθητικός Μέλλοντας* συγκεντρώνει πάρα πολύ μεγάλο ποσοστά (σχεδόν 94%) κάτι το οποίο σημαίνει ότι σχεδόν όλες οι σωστές απαντήσεις, στο επίρρημα *από εδώ και πέρα συνέχεια*, δόθηκαν στον *Εξακολουθητικό*, ακολουθεί ο *Ενεστώτας* με 4,0%. Πολύ μικρά ποσοστά χρήσης για τον *Παρατατικό* και τον *Στιγμιαίο Μέλλοντα* (1,3% και 0,7% αντίστοιχα) ενώ μηδενικά είναι τα ποσοστά του *Παρακείμενου* και του *Υπερσυντέλικου*.



Ραβδόγραμμα 5.2.10: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών στο επίρρημα «από εδώ και πέρα συνέχεια».

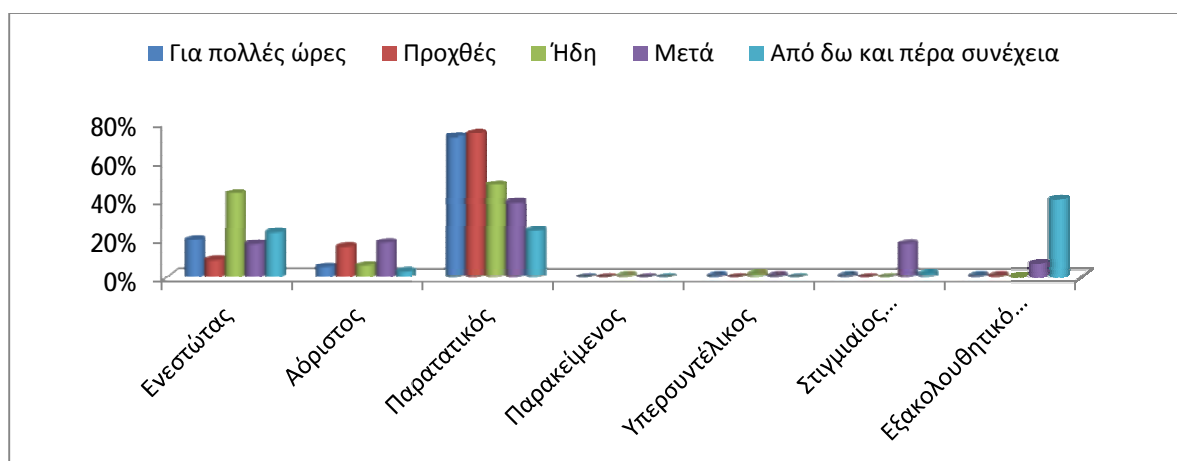


Ραβδόγραμμα 5.2.11: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων ενηλίκων στο επίρρημα «από εδώ και πέρα συνέχεια».

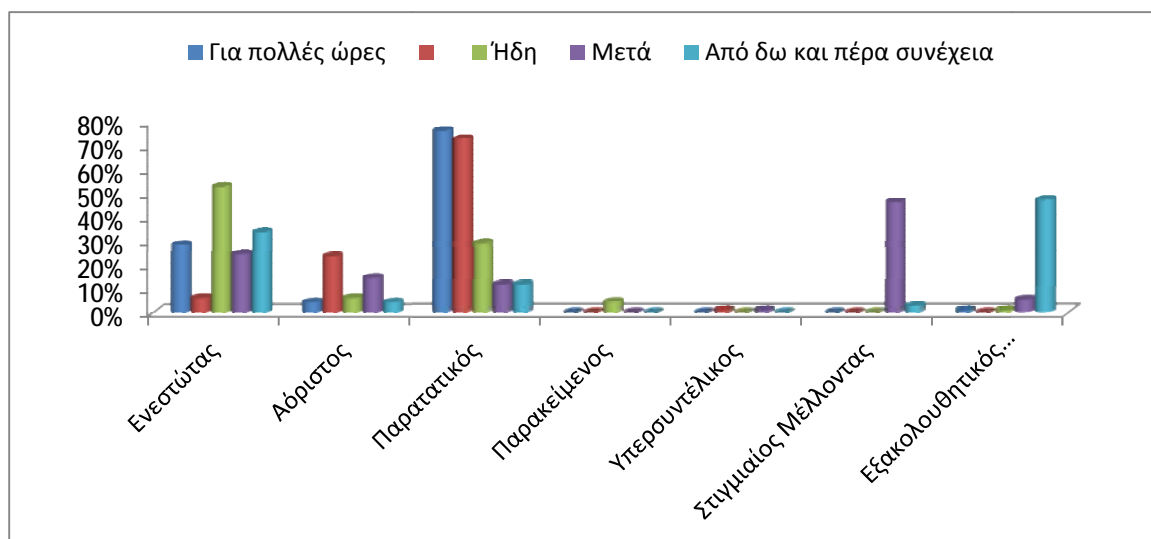
Θέλοντας να συνοψίσουμε τα παραπάνω και να έχουμε μια εποπτεία των όσων περιγράψαμε παραθέτουμε τα επόμενα συγκριτικά ραβδόγραμμα στα οποία είναι συγκεντρωτικά. Το πρώτο αφορά τα παιδιά της Α΄ τάξης (ραβδόγραμμα 5.2.12) ,το δεύτερο αφορά τα παιδιά της Β΄ τάξης(ραβδόγραμμα 5.2.13) και το τρίτο τους ενήλικες (ραβδόγραμμα 5.2.14).Για την Α΄ τάξη παρατηρούμε ότι ο *Παρατατικός* έχει μεγάλα ποσοστά εμφάνισης σε κάθε επίρρημα, σε αντίθεση με *Παρακείμενο* και τον *Υπερσυντέλικο* που δεν χρησιμοποιούνται σχεδόν καθόλου σε κανένα επίρρημα. Από τους χρόνους που χρησιμοποιήθηκαν σε όλα τα επιρρήματα, αμέσως μετά ακολουθεί ο *Ενεστώτας* και τέλος ο *Αόριστος*. Οι μελλοντικοί χρόνοι χρησιμοποιήθηκαν από τα παιδιά της Α΄ τάξης στα επιρρήματα *μετά* και *από δω και συνέχεια*. Για την Β΄ τάξη, παρατηρούμε κι εδώ, ότι ο *Παρατατικός* έχει μεγάλα ποσοστά εμφάνισης σε κάθε επίρρημα. Μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης σε σχέση με την Α΄ τάξη εμφανίζουν οι χρόνοι *Ενεστώτας* και *Αόριστος*. Επίσης ο *Στιγμιαίος Μέλλοντας* έχει μεγαλύτερα ποσοστά χρήσης στο επίρρημα *μετά* σε σχέση με την Α΄ τάξη. Τέλος, όσον αφορά τους ενήλικες τα αποτελέσματα είναι κάπως αναμενόμενα καθώς στο επίρρημα *για πολλές ώρες* εμφανίζεται έντονα ο *Παρατατικός* και ελάχιστα ο *Ενεστώτας*. Στο επίρρημα *προχθές* έχει έντονη παρουσία ο *Αόριστος*, στη συνέχεια ο *Παρατατικός* και ελάχιστα ο *Υπερσυντέλικος*. Στο επίρρημα *ήδη* εμφανίζεται έντονα ο *Παρακείμενος* και ελάχιστα ο *Παρατατικός* και *Εξακολουθητικός Μέλλοντας*. Στο επίρρημα *μετά* εμφανίζεται σε μεγάλο ποσοστό ο *Στιγμιαίος Μέλλοντας* και τέλος στο επίρρημα *από δω και πέρα συνέχεια* ο *Εξακολουθητικός Μέλλοντας* σε μεγάλο ποσοστό. Απουσία σχεδόν σε όλα τα επιρρήματα παρουσίασε ο *Υπερσυντέλικος*.

Τα λάθη που έκαναν οι μαθητές αφορούσαν κυρίως περιπτώσεις που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μελλοντικό χρόνο, ενώ τα παιδιά χρησιμοποιούσαν παροντικό

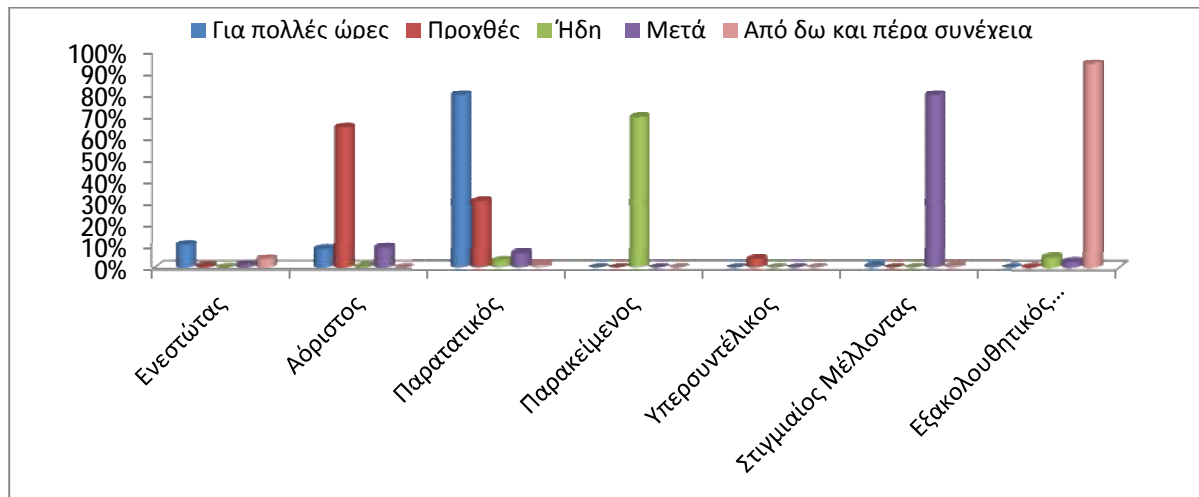
(Ενεστώτα) ή παρελθοντικό (Παρατατικό). Ένα επίσης σημαντικό λάθος που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των παιδιών αφορούσε την λανθασμένη χρήση ρηματικών τύπων του παρελθόντος. Δηλαδή τα παιδιά δεν έδιναν βάση στη διάρκεια και την όψη των χρόνων του παρελθόντος (πράγμα που δηλώνει ότι δεν έχουν κατακτήσει αυτή τη διάκριση). Πιο συγκεκριμένα, όταν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν Αόριστο, Παρακείμενο, Υπερσυντέλικο, τον αντικαθιστούσαν σχεδόν κάθε φορά με τον Παρατατικό. Οι διαφορές ανάμεσα στα παιδιά και στο συγκριτικό δείγμα είναι εμφανείς. Ωστόσο μεγάλη διαφορά παρουσιάζεται στα επιρρήματα μετά και από δω και πέρα σχετικά με τα παιδιά και τους ενήλικες, δηλαδή στους μελλοντικούς χρόνους.



Συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.2.12: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών της Α' τάξης, ανάλογα με το επίρρημα.



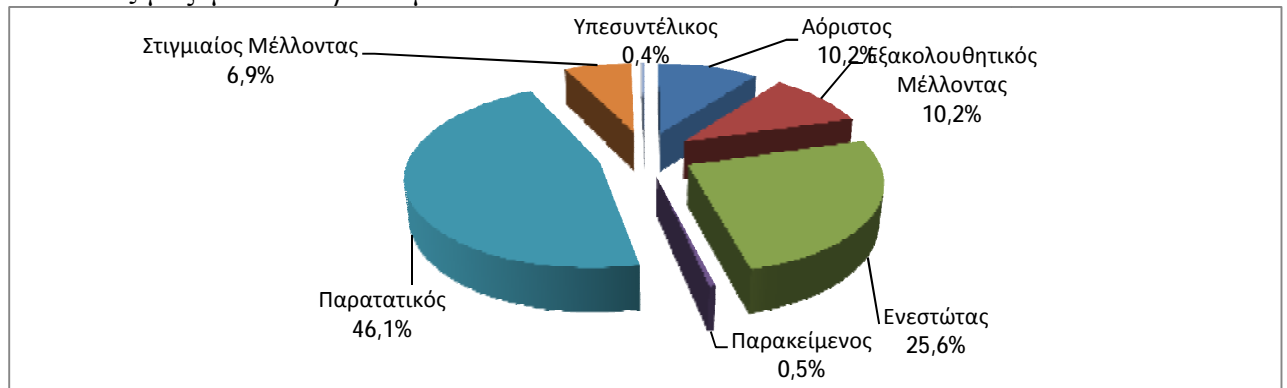
Συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.2.13: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών της Β' τάξης, ανάλογα με το επίρρημα.



Συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.2.14: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων ενηλίκων ανάλογα το επίρρημα.

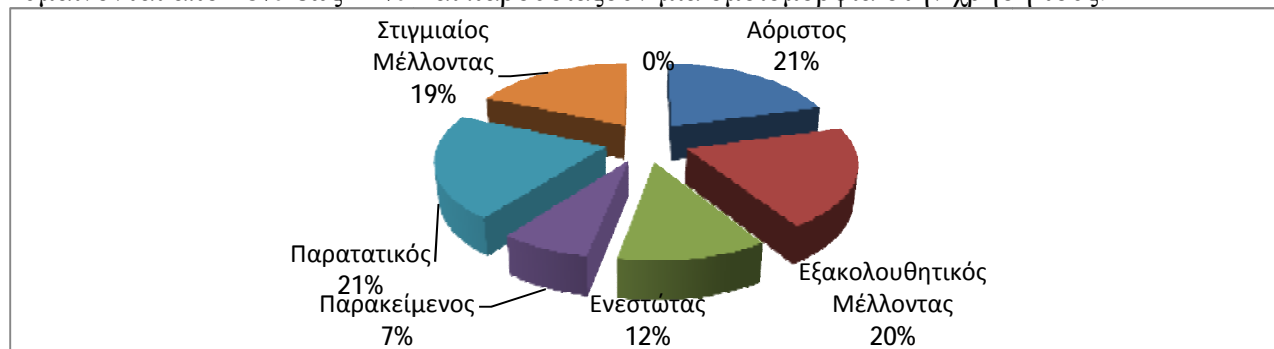
5.3. Συχνότητα παραγωγής ρηματικών χρόνων

Σε αυτή την παράγραφο γίνεται αναλυτική παρουσίαση των ποσοστών εμφάνισης των ρηματικών χρόνων τόσο από τα παιδιά, όσο και από τους ενήλικες. Στο κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί (κυκλικό διάγραμμα 5.3.1), παρατηρούμε τα ποσοστά εμφάνισης όλων των ρηματικών χρόνων, όλων των παιδιών. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως στις μισές σχεδόν απαντήσεις που δόθηκαν, για όλες τις εικόνες τα παιδιά χρησιμοποίησαν τον *Παρατατικό* (περίπου 46%), ενώ αμελητέο είναι το ποσοστό χρησιμοποίησης του *Υπερσυντέλικου* και του *Παρακείμενου* (σχεδόν 0,5% έκαστος). Ακολουθεί σε συχνότητα χρήσης ο *Ενεστώτας* (25% περίπου) και οι *Μέλλοντες* μαζί με τον *Αόριστο* με «κοντινά» ποσοστά.



Κυκλικό διάγραμμα 5.3.1: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων των παιδιών. Ενδιαφέρον έχει το κυκλικό διάγραμμα που ακολουθεί (κυκλικό διάγραμμα 5.3.2), που μας παρουσιάζει τα ποσοστά χρήσης των ρηματικών χρόνων από το τυπικό δείγμα των ενηλίκων από ηλικίες 20 έως 56. Σε αυτό μπορούμε να παρατηρήσουμε την απουσία του *Υπερσυντέλικου* και την μικρή, σχετικά, χρήση του *Ενεστώτα* και *Παρακείμενου* (12% και 7% αντίστοιχα). Τα ποσοστά των υπολοίπων ρηματικών χρόνων

κυμαίνονται από 18% έως 22% και παρουσιάζουν μια ομοιομορφία στην χρήση τους.



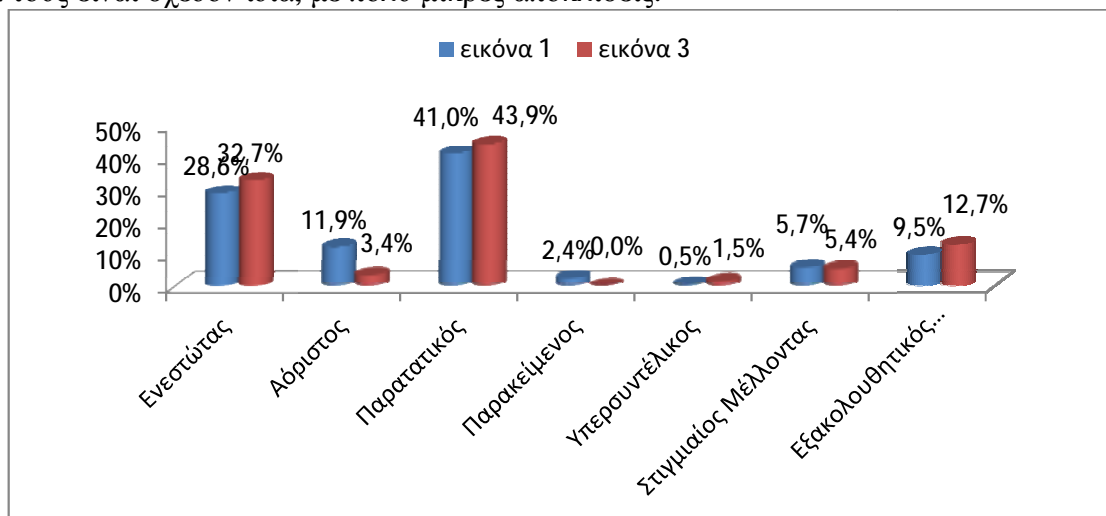
Κυκλικό διάγραμμα 5.3.2: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων του τυπικού δείγματος των ενηλίκων.

Για την καλύτερη προβολή των αποτελεσμάτων, θα παραθέσουμε παρακάτω γραφήματα τα οποία θα αφορούν κάθε εικόνα χωριστά. Έτσι λοιπόν θα δούμε την «συμπεριφορά» των παιδιών για τις εικόνες **1** και **3** που αφορούν το ρήμα «πίνω» και «δεν πίνω» το ρήμα, τις εικόνες **2** και **4** που αφορούν το ρήμα «φοράω» και «δεν φοράω» και τέλος τις εικόνες **5** και **6** που σχετίζονται με το ρήμα «παίζω» και «δεν παίζω».

Τα επόμενα γραφήματα (γράφημα 5.3.3 και 5.3.4) εμφανίζουν τη συχνότητα παραγωγής των χρόνων για το ρήμα «πίνω» σχετικά με τις σωστές απαντήσεις παιδιών και ενηλίκων.

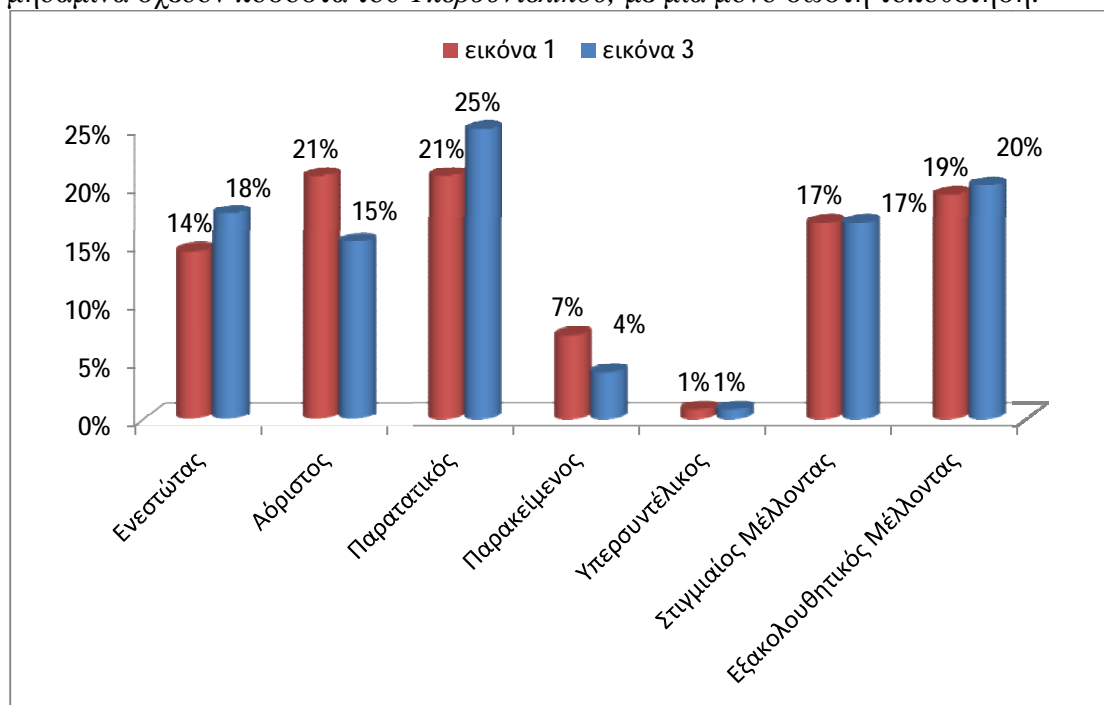
Πιο αναλυτικά, στις απαντήσεις των παιδιών, όπως βλέπουμε στο συγκριτικό ραβδόγραμμα που ακολουθεί (συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.3) και στις δύο εικόνες (εικόνα **1** και εικόνα **3**) οι περισσότερες σωστές απαντήσεις των παιδιών δόθηκαν στον *Παρατατικό* (41% και 43,9% αντίστοιχα). Ως προς τους μελλοντικούς χρόνους μεγαλύτερα ποσοστά (σχεδόν διπλάσια), σημειώνονται στον *Εξακολουθητικό Μέλλοντα* σε αντίθεση με τον *Στιγμιαίο Μέλλοντα* του οποίου τα ποσοστά είναι σχετικά μικρά (9,5% και 12,7%, έναντι 5,7 και 5,4% αντίστοιχα). Όσον αφορά τον *Παρακείμενο* και τον *Υπερσυντέλικο* τα ποσοστά τους είναι οριακά έως και μηδενικά (2,4% και 0,0% έναντι 0,5% και 1,5% αντίστοιχα) και στις δυο εικόνες.

Συγκρίνοντας τις εικόνες **1** και **3** οι διαφορές είναι πολύ μικρές. Με εξαίρεση τον Αόριστο, που χρησιμοποιείται τετραπλάσιες φορές στην εικόνα **1** σε σχέση με την εικόνα **3** (ποσοστά 11,9% και 3,4% αντίστοιχα), στους υπόλοιπους χρόνους τα ποσοστά τους είναι σχεδόν ίδια, με πολύ μικρές αποκλίσεις.



Συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.3: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών ανά εικόνα για το ρήμα «πίνω» και «δεν πίνω» (κατάφαση και άρνηση) .

Σε αντίθεση με τα παιδιά, όπως παρατηρείται στο παρακάτω συγκριτικό ραβδόγραμμα (συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.4), οι ενήλικες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων σε όλους τους ρηματικούς χρόνους, το οποίο αφορά και στις δύο εικόνες. Παρατηρούμε επίσης μια ισορροπία χρήσης των ρηματικών χρόνων με εξαίρεση τον *Παρακείμενο* και τον *Υπερσυντέλικο* οι οποίοι έχουν ισχνή παρουσία (μόλις 5% και 1% αντίστοιχα κατά μέσο όρο). Μεγαλύτερη χρήση εμφανίζουν και στους ενήλικες, ο *Παρατατικός* και ο *Εξακολουθητικός Μέλλοντας* (21% και 25% και 19% και 20% αντίστοιχα, και για τις δυο εικόνες). Την μεγαλύτερη απόκλιση στην χρήση, ανάμεσα στις δυο εικόνες, την έχει ο *Αόριστος* (21% στην εικόνα 1 και 15% στην εικόνα 3). Τέλος αξίζει να αναφέρουμε τα μηδαμινά σχεδόν ποσοστά του *Υπερσυντέλικου*, με μια μόνο σωστή τοποθέτηση.



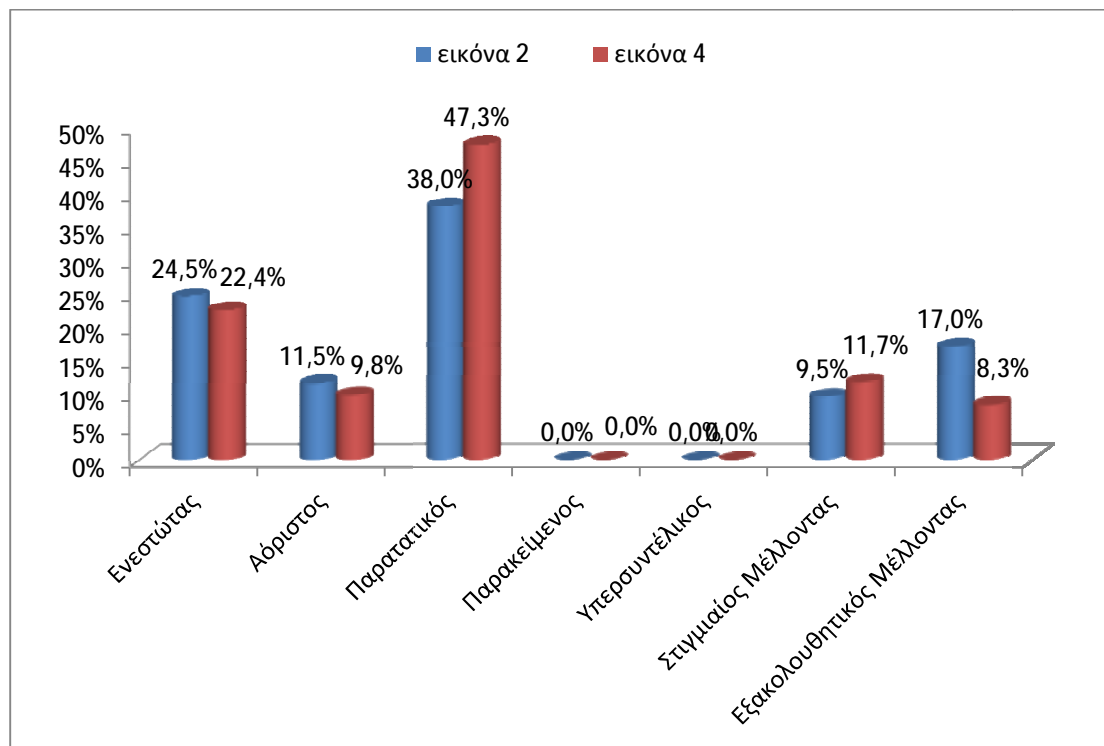
Συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.4: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων ενήλικων ανά εικόνα για το ρήμα «πίνω» και «δεν πίνω» (κατάφαση και άρνηση).

Τα επόμενα συγκριτικά ραβδογράμματα (συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.5 και 5.3.6) παρουσιάζονται τα ποσοστά χρήσης των ρηματικών χρόνων για το ρήμα «φοράω» «δεν φοράω» (άρνηση και κατάφαση), τόσο από τα παιδιά, όσο και από τους ενήλικες.

Ειδικότερα, όσον αφορά στα παιδιά (συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.5), οι περισσότερες σωστές απαντήσεις και στις δυο εικόνες (εικόνα 2 και εικόνα 4), οι οποίες αφορούν στους παρελθοντικούς χρόνους, εντοπίστηκαν στον *Παρατατικό* (38% και 47,3% αντίστοιχα για τις εικόνες 2 και 4), ενώ η χρήση του *Αόριστου* εντοπίζεται σε σχετικά χαμηλά ποσοστά (10% και 12% αντίστοιχα για την κάθε εικόνα). Στους μελλοντικούς χρόνους στην εικόνα 2 μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνει ο *Εξακολουθητικός* έναντι του *Στιγμιαίου* (17% με 12% αντίστοιχα), σε αντίθεση με την εικόνα 4, στην οποία ο *Στιγμιαίος* συναντάτε σε μεγαλύτερο ποσοστό

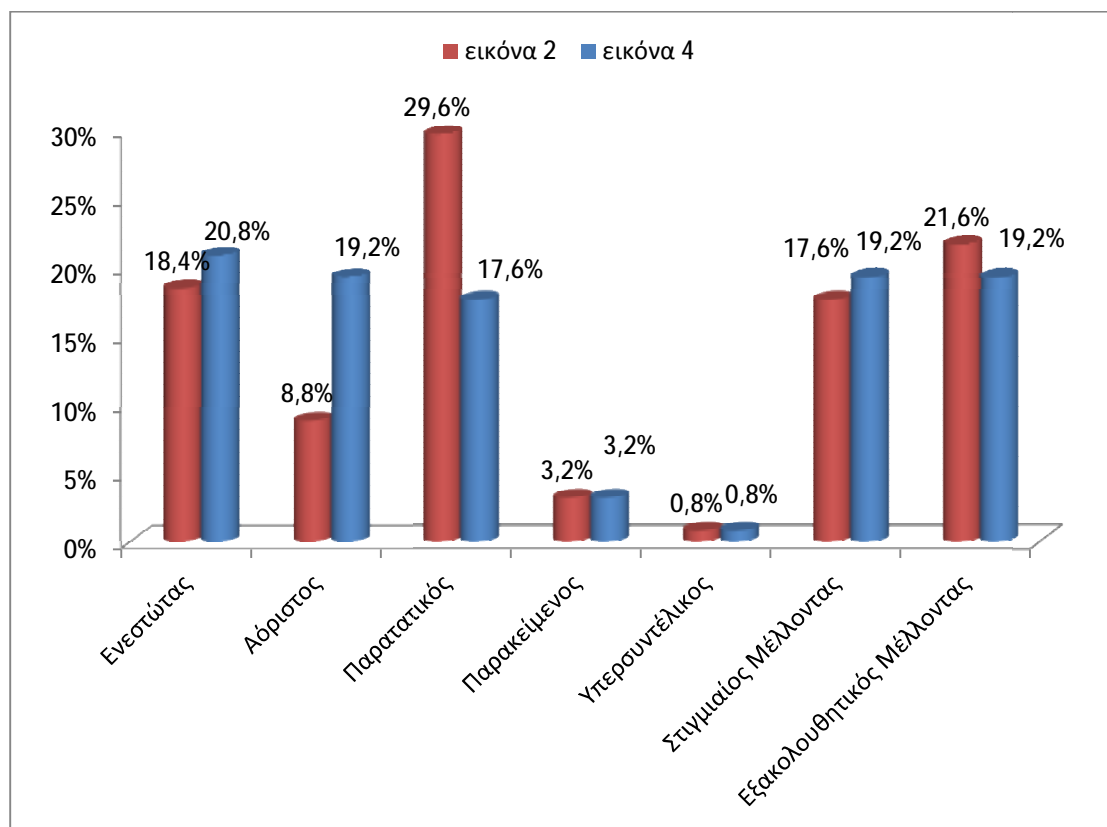
από τον *Εξακολουθητικό* (17 % και 8,3% έναντι 17% και 8,3%) Τέλος ο *Παρακείμενος* και ο *Υπερσυντέλικος* δεν συγκεντρώνουν καμία σωστή απάντηση.

Συνολικά και στις δυο εικόνες τα μεγαλύτερο ποσοστό το συγκεντρώνει ο *Παρατατικός* και ακολουθεί, σχεδόν στα μισά ποσοστά ο *Ενεστώτας* (47,3% και 38% έναντι 24,5% και 22,4%).



Συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.5: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών ανά εικόνα για το ρήμα «φοράω» και «δεν φοράω» (κατάφαση και άρνηση).

Αντίστοιχα, στο συγκριτικό ραβδόγραμμα που ακολουθεί (συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.6), εμφανίζεται το ποσοστό των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν από τους ενήλικες. Σε σχέση με τα παιδιά, οι ενήλικες χρησιμοποίησαν τους περισσότερους ρηματικούς χρόνους, με εξαίρεση τον *Παρακείμενο* και τον *Υπερσυντέλικο*, οι οποίοι χρησιμοποιήθηκαν ελάχιστα (3% και 1% αντίστοιχα και στις δυο εικόνες). Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά χρήσης του *Εξακολουθητικού* και στις δυο εικόνες είναι σχεδόν ίδια (22% και 19% αντίστοιχα), καθώς επίσης του *Ενεστώτα* (18% και 21% αντίστοιχα) και του *Στιγμιαίου* (18% και 19% αντίστοιχα). Μεγάλη απόκλιση εμφανίζει ο *Παρατατικός* (29,6% στην εικόνα 2 και 17,6% στην εικόνα 4) και ο *Αόριστος* (8,8% στην εικόνα 2 και 19,2% στην εικόνα 4). Όπως τα παιδιά έτσι και οι ενήλικες τα μεγαλύτερα ποσοστά των σωστών απαντήσεων τα έδωσαν σε χρόνο *Παρατατικό* (29,6% στην εικόνα 2 και 17,6% στην εικόνα 4) και τα μικρότερα ποσοστά σε *Υπερσυντέλικο* (0,8% στην εικόνα 2 και 0,8% στην εικόνα 4). Στους μελλοντικούς χρόνους οι σωστές απαντήσεις των ενήλικων εμφανίζουν ισορροπία στην χρήση τους (21,6% και 19,2% περίπου ο *Εξακολουθητικός* και 17,6% και 19,2% ο *Στιγμιαίος*).

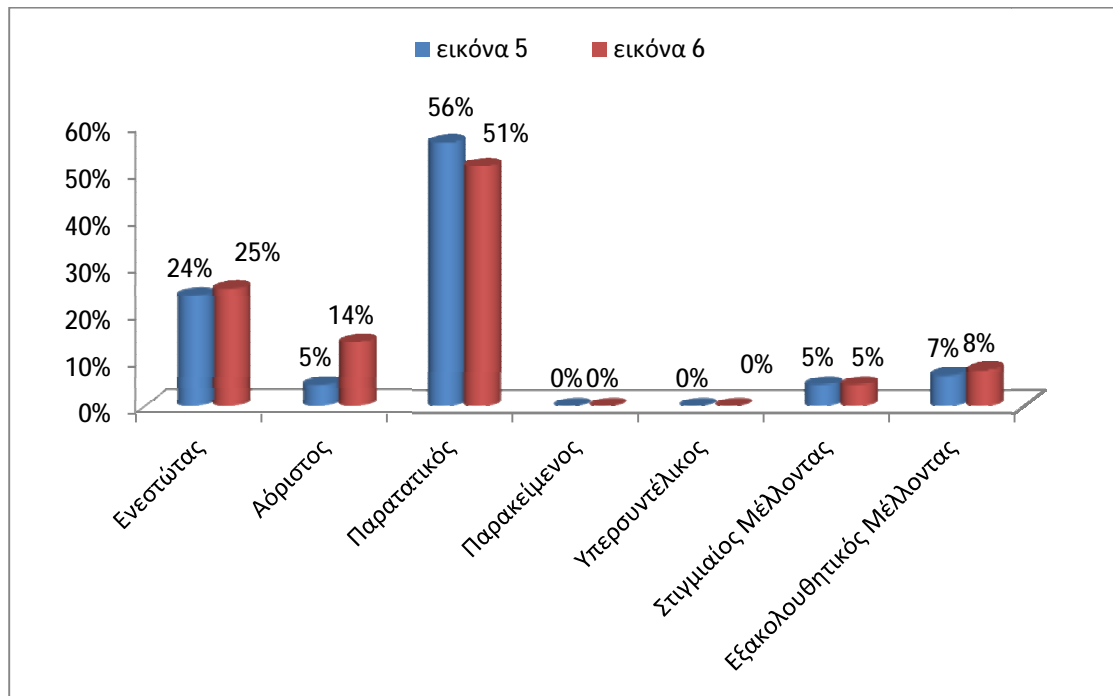


Συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.6: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων ενηλίκων ανά εικόνα για το ρήμα «φοράω» και «δεν φοράω» (κατάφαση και άρνηση) .

Τα επόμενα συγκριτικά ραβδογράμματα (συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.7 και 5.3.8) παρουσιάζονται τα ποσοστά χρήσης των ρηματικών χρόνων για το ρήμα «παίζω», πρώτα των παιδιών και ύστερα των ενηλίκων.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στα παιδιά (συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.7), οι περισσότερες σωστές απαντήσεις στους παρελθοντικούς χρόνους και στις δυο εικόνες (εικόνα 5 και εικόνα 6), δόθηκαν στον *Παρατατικό* (56% και 51% αντίστοιχα για τις εικόνες 5 και 6). Σχετικά μικρά είναι τα ποσοστά του άλλου παρελθοντικού χρόνου, του *Αορίστου* (5% και 14% αντίστοιχα για την κάθε εικόνα). Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα της σχετικά μικρής χρήσης στον *Εξακολουθητικό* αλλά και στον *Στιγμαίο Μέλλοντα* (7% με 5% περίπου για την κάθε εικόνα αντίστοιχα). Τέλος και σε αυτές τις εικόνες τα ποσοστά χρήσης του *Παρακείμενου* και του *Υπερσυντέλικου* είναι μηδαμικά, αφού δεν συγκεντρώνουν καμία σωστή απάντηση.

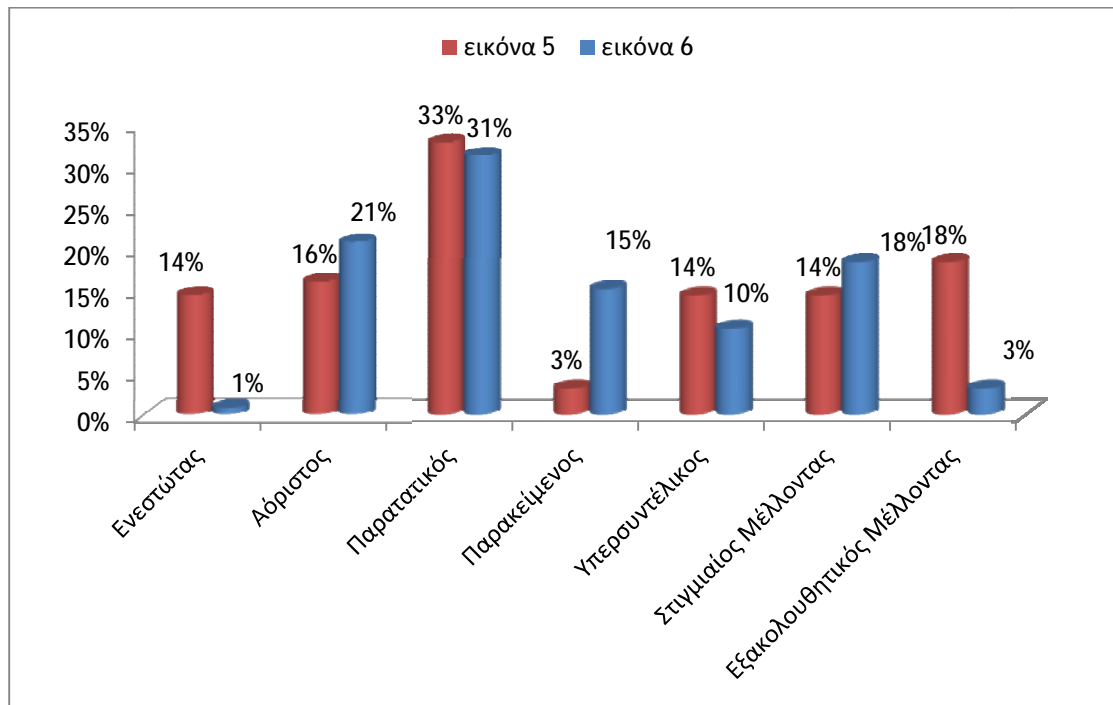
Ο χρόνος με την αμέσως επόμενη σωστή χρήση (μετά τον *Παρατατικό*) είναι ο *Ενεστώτας*, ο οποίος εμφανίζει ποσοστά της τάξης των 24% και 25% αντίστοιχα για την κάθε εικόνα. Συνολικά και στις δυο εικόνες τα μεγαλύτερα ποσοστά το συγκεντρώνει ο *Παρατατικός* και ακολουθεί, σχεδόν στα μισά ποσοστά ο *Ενεστώτας* (56% με 25% περίπου).



Συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.7: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων παιδιών ανά εικόνα για το ρήμα «παίζω» και «δεν παίζω» (κατάφαση και άρνηση).

Παρατηρώντας τα αντίστοιχο συγκριτικό ραβδόγραμμα(συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.8.) των ενηλίκων κι εδώ την ισχνή παρουσία του *Παρακείμενου* και του *Υπερσυντέλικου* (μόλις 3% και 1% αντίστοιχα περίπου και για τις δυο εικόνες). Σε σχέση με τα παιδιά, οι ενήλικες χρησιμοποίησαν σχεδόν όλους τους υπόλοιπους χρόνους σε μοιρασμένα ποσοστά με εξαίρεση κι εδώ τον *Παρατατικό*, που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων (περίπου 33% και 31% και στις δυο εικόνες). Στους μελλοντικούς χρόνους, ο *Εξακολουθητικός* χρησιμοποιείτε περισσότερο σε σχέση με τον *Στιγμιαίο* με διαφορά 18% για την εικόνα **5** και 3% για την εικόνα **6**.

Για τους χρόνους *Αόριστο*, *Εξακολουθητικό Μέλλοντα* και *Ενεστώτα* τα ποσοστά εμφάνισης είναι σχεδόν ίδια μεταξύ τους (16% και 21% , 18% και 3% , 14 και 1% κατά μέσο όρο αντίστοιχα). Αξίζει επίσης να παρατηρήσουμε πως ο κάθε χρόνος συγκεντρώνει τα ίδια περίπου ποσοστά εμφάνισης και στις δυο εικόνες. Τέλος, ο *Παρατατικός* και στους ενήλικες, είναι ο χρόνος με το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης στις σωστές απαντήσεις, με ιδιαίτερα μεγάλα ποσοστά κι εδώ, περίπου διπλάσια από τον κάθε χρόνο.



Συγκριτικό ραβδόγραμμα 5.3.8: Ποσοστό χρήσης ρηματικών χρόνων ενηλίκων ανά εικόνα για το ρήμα «παίζω» και «δεν παίζω» (κατάφαση και άρνηση).

Κεφάλαιο 6 : Έλεγχοι υποθέσεων

6.1.Χρησιμότητα των ελέγχων υποθέσεων

Οι έλεγχοι υποθέσεων από κοινού με τα διαστήματα εμπιστοσύνης είναι τα δύο σημαντικότερα εργαλεία της στατιστικής συμπερασματολογίας. Ο κλάδος αυτός της στατιστικής ασχολείται με την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού από πληροφορίες που αναφέρονται σε ένα μόνο δείγμα. Σύμφωνα με την πρακτική των διαστημάτων εμπιστοσύνης, υπολογίζεται μια εκτίμηση μιας παραμέτρου του πληθυσμού (π.χ. μέση τιμή) και στη συνέχεια σχηματίζεται ένα διάστημα εμπιστοσύνης γύρω από την εκτίμηση αυτή, για το οποίο υπάρχει βεβαιότητα (εμπιστοσύνη) κατά ένα ποσοστό ότι βρίσκεται η ζητούμενη παράμετρος του πληθυσμού.

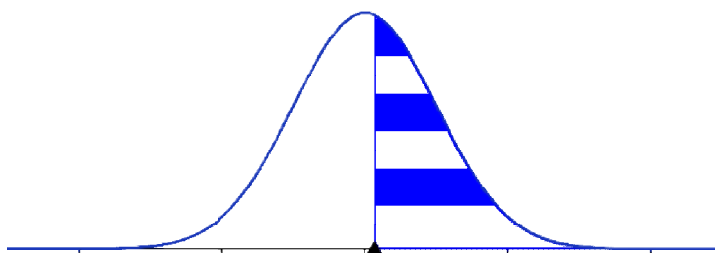
Αυτή η ανάλυση δε λαμβάνει υπόψη οποιαδήποτε πεποίθηση υπάρχει σχετικά με τον πληθυσμό. Στην άλλη πλευρά βρίσκονται οι έλεγχοι υποθέσεων (ή έλεγχοι σημαντικότητας ή κανόνες αποφάσεων). Η πρακτική αυτή λαμβάνει υπόψη την πεποίθηση που υπάρχει σχετικά με την παράμετρο ενός πληθυσμού, η οποία οδηγεί στην κατάστρωση μιας υπόθεσης. Σκοπός της ανάλυσης είναι η αποδοχή ή η απόρριψη της υπόθεσης χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που παρέχει το εξεταζόμενο δείγμα του πληθυσμού.

6.2.Επίδραση ηλικίας στην σωστή χρήση ρηματικών χρόνων

Στα διαγράμματα που προβλήθηκαν στην προηγούμενο κεφάλαιο (χρονόγραμμα 5.1.6) παρατηρήσαμε μια τάση ότι η παραγωγή σωστών ρηματικών χρόνων εξαρτάται από την ηλικία. Για να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα θα πραγματοποιήσουμε έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 , με επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05$, μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των παιδιών της Α' τάξης και της Β' τάξης. Αρχικά θα πραγματοποιήσουμε έλεγχο ανεξαρτησίας για τα παιδιά της Α' τάξης. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική υπόθεση H_0 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών».
- Εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών».

Από τον έλεγχο χ^2 παρατηρήθηκε (γράφημα 6.2.1), ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% το p -value = 0,44 > 0,05, γεγονός που φανερώνει ότι η εναλλακτική υπόθεση H_1 απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση H_0 . Συμπεραίνουμε λοιπόν πως οι δυο μεταβλητές, ηλικία-σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων, δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Επομένως η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία. άγεται ότι η σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών.

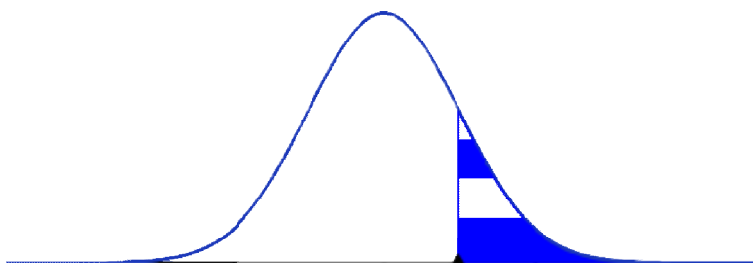


Γράφημα 6.2.1: Κατανομής πιθανότητας $p - value = 0,44 > 0,05$ για Α΄ τάξη.

Θα πραγματοποιήσουμε έλεγχο ανεξαρτησίας και για τα παιδιά της Β΄ τάξης. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών ορίστηκαν οι προηγούμενες, εξής υποθέσεις:

- Μηδενική υπόθεση H_0 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών».
- Εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών».

Από τον έλεγχο χ^2 παρατηρήθηκε (γράφημα 6.2.2) ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% το $p - value = 0,16 > 0,05$, γεγονός που φανερώνει ότι η εναλλακτική υπόθεση H_1 απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση H_0 . Συμπεραίνουμε λοιπόν πως οι δυο μεταβλητές, ηλικία-σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων, δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Επομένως η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία.



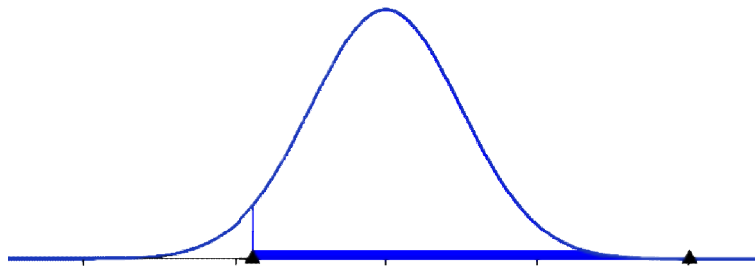
Γράφημα 6.2.2: Κατανομής πιθανότητας $p - value = 0,16 > 0,05$ για Β΄ τάξη.

6.3.Επίδραση φύλου στην σωστή χρήση ρηματικών χρόνων

Όπως είδαμε σε γράφημα στο προηγούμενο κεφάλαιο (κυκλικό διάγραμμα 5.1.5), δεν προκύπτει σχέση μεταξύ του φύλου του παιδιού και των σωστών απαντήσεων. Για πληρέστερο και ακριβέστερο έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών, φύλο-παραγωγή σωστών ρηματικών χρόνων οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική υπόθεση H_0 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από το φύλο του παιδιού».
- Εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων εξαρτάται από το φύλο του παιδιού».

Από τον έλεγχο χ^2 παρατηρήθηκε (γράφημα 6.3.1), ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% το $p - value = 0,96 > 0,05$, γεγονός που φανερώνει ότι η εναλλακτική υπόθεση H_1 απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση H_0 . Συμπεραίνουμε λοιπόν πως οι δυο μεταβλητές, ηλικία – σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων, δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Επομένως η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από το φύλο του παιδιού.



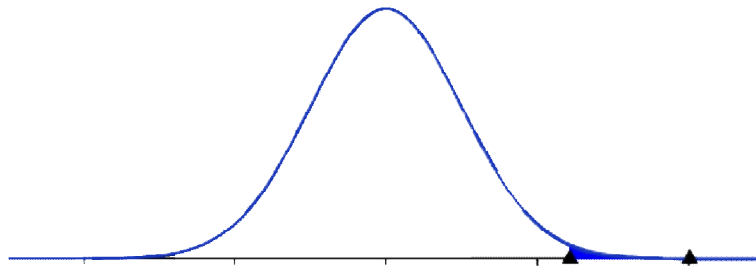
Γράφημα 6.3.1: Κατανομή πιθανότητας $p - value = 0,96 > 0,05$ για το φύλο των παιδιών.

6.4. Σύγκριση παιδιών και ενηλίκων στην σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων

Για να ολοκληρώσουμε τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, πραγματοποιήσαμε ένα ακόμη έλεγχο υποθέσεων που αφορούσε την σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων των παιδιών σε σχέση με τους ενήλικες. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών, ενήλικες – παιδιά και σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική υπόθεση H_0 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία του συμμετέχοντα».
- Εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων εξαρτάται από την ηλικία του συμμετέχοντα».

Από τον έλεγχο χ^2 παρατηρήθηκε (γράφημα 6.4.1), ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% το $p - value = 0,00013 < 0,05$, γεγονός που φανερώνει ότι η εναλλακτική υπόθεση H_0 απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση H_1 . Συμπεραίνουμε λοιπόν πως οι δυο μεταβλητές, ενήλικες – παιδιά και σωστή παραγωγή ρηματικών, έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Επομένως η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων εξαρτάται από το εάν ο συμμετέχοντας είναι ενήλικος ή παιδί των δυο πρώτων τάξεων του δημοτικού.



Γράφημα 6.4.1: Κατανομής πιθανότητας $p - value = 0,00013 < 0,05$ για την ηλικία του συμμετέχοντα.

Κεφάλαιο 7 : Συνολικά συμπεράσματα

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της χρήσης των ρηματικών χρόνων στην Ελληνική γλώσσα από παιδιά σχολικής ηλικίας. Πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων των παιδιών με αυτές των ενηλίκων (γονέων και μη). Η έρευνα, επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένους ρηματικούς χρόνους : *Ενεστώτας* (παροντικός χρόνος), *Αόριστος*, *Παρατατικός*, *Παρακείμενος*, *Υπερσυντέλικος*(παρελθοντικοί χρόνοι), *Στιγμιαίος Μέλλοντας*, *Εξακολουθητικός Μέλλοντας* (μελλοντικοί χρόνοι) οι οποίοι ζητήθηκαν σε συνδυασμό με τη χρήση χρονικών επιρρημάτων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά της Α και Β τάξης Δημοτικού παρουσιάζουν δυσκολία στη σωστή χρήση των παραπάνω ρηματικών χρόνων της ελληνικής γλώσσας. Στην πλειοψηφία τους, οι απαντήσεις των παιδιών στη δοκιμασία εκμαίευσης ρηματικών χρόνων ,δεν εκπροσωπούσαν ορθές απαντήσεις ,πράγμα το οποίο πιθανόν να σχετίζεται με τη μη κατάκτηση της έννοιας του χρόνου, ή με την αδυναμία κατανόησης της έννοιας της γραμματικής όψης, ή και των δύο(Ρίζου 2014). Η δοκιμασία, όταν ζητούσε κάθε φορά από τα παιδιά να εκφράσουν ένα γεγονός στο παρελθόν, τα ίδια χρησιμοποιούσαν παρελθοντικό χρόνο και συγκεκριμένα *Παρατατικό*. Διαπιστώθηκε όμως ότι τα παιδιά δεν χρησιμοποιούν σχεδόν καθόλου τον *Αόριστο* για να εκφραστούν στο παρελθόν. Σχετικά με το παρόν, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν σωστά το ρηματικό χρόνο (*Ενεστώτα*)όποτε αυτό ήταν απαραίτητο.

Όσον αφορά το μέλλον, τα παιδιά δεν εκφράζονταν καταλλήλως με τους ρηματικούς χρόνους όπως *Στιγμιαίο* ή τον *Εξακολουθητικό Μέλλοντα*. Οι περισσότεροι μαθητές χρησιμοποιούσαν *Παρατατικό* ή *Ενεστώτα* αντί κάποιου μελλοντικού χρόνου.

Τα αποτελέσματα από την όψη των ρηματικών χρόνων έδειξαν ότι οι μαθητές είναι ικανοί να εκφράσουν ένα μη συνοπτικό γεγονός στο παρελθόν. Πιο συγκεκριμένα σε περιπτώσεις όπου καλούνταν να χρησιμοποιήσουν παρελθόν, το πραγματοποιούσαν με τη χρήση παρελθοντικών χρόνων(περισσότερο *Παρατατικού* και λιγότερο *Αορίστου*).

Επιπλέον όπου η χρήση *Αορίστου* και *Στιγμιαίου Μέλλοντα* ήταν απαραίτητη, οι μαθητές σχεδόν πάντα χρησιμοποιούσαν *Παρατατικό* αντί αυτών.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώθηκε ότι η συνοπτική όψη ενός γεγονότος δεν βοήθησε την αντίληψη των παιδιών σχολικής ηλικίας για τη χρήση του αορίστου ή του στιγμιαίου/συνοπτικού μέλλοντα.

Επιπροσθέτως σημειώθηκε ότι αντί Παρακειμένου (όπου έπρεπε να εκφραστεί), οι μαθητές τον αντικαθιστούσαν με τον παροντικό χρόνο *Ενεστώτα*.

Οι ενήλικες που συμμετείχαν, γονείς και μη, πραγματοποίησαν σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων, που είχε ως εύλογο αποτέλεσμα το υψηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων στην ομάδα τους.

Ένα άλλο συμπέρασμα που προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων είναι ότι δεν εξαρτάται από το φύλο των παιδιών η παραγωγή των ρηματικών χρόνων .Δεν ισχύει όμως το ίδιο και για την ηλικία των υποκειμένων (γονέων-παιδιών), που όπως διαφάνηκε παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη της ορθής παραγωγής των ρηματικών χρόνων.

Προσοχή όμως, αντιθέτως πάλι η παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία των υποκειμένων και αυτό προέκυψε από τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ της Α τάξης και της Β τάξης του Δημοτικού, πιθανόν εξαιτίας της μικρής ηλικιακής απόκλισης.

Συμπερασματικά τα παιδιά της σχολικής ηλικίας (Α και Β Δημοτικού) φαίνεται να έχουν κατακτήσει την έννοια του χρόνου μόνο για το παρόν και ένα μέρος του παρελθόντος. Σχετικά με την όψη του ρηματικού χρόνου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να αντιληφθούν ένα διαρκές γεγονός, χωρίς όμως αυτό να ισχύει και για ένα συνοπτικό γεγονός. Καταλήγουμε σε αυτό το συμπέρασμα διότι οι απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά, όταν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν παρελθοντικό χρόνο, ήταν στην πλειοψηφία τους σε χρόνο *Παρατατικό*.

Τα λάθη που έκαναν οι μαθητές αφορούσαν κυρίως περιπτώσεις που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μελλοντικό χρόνο, ενώ τα παιδιά χρησιμοποιούσαν παροντικό (Ενεστώτα) ή παρελθοντικό (Παρατατικό). Ένα επίσης σημαντικό λάθος που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των παιδιών αφορούσε την λανθασμένη χρήση ρηματικών τύπων του παρελθόντος. Δηλαδή τα παιδιά δεν έδιναν βάση στη διάρκεια και την όψη των χρόνων του παρελθόντος (πράγμα που δηλώνει ότι δεν έχουν κατακτήσει αυτή τη διάκριση). Πιο συγκεκριμένα, όταν έπρεπε να χρησιμοποιήσουν Αόριστο, Παρακείμενο, Υπερσυντέλικο, τον αντικαθιστούσαν σχεδόν κάθε φορά με τον Παρατατικό.

Εν κατακλείδι από την παρούσα μελέτη φάνηκε ότι ο Ενεστώτας και ο Παρατατικός είναι οι χρόνοι που διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο στην αρχή της σχολικής βαθμίδας των μαθητών, συγκεκριμένα στην Α και Β τάξη του Δημοτικού. Εν αντιθέσει ο Αόριστος, ο, *Εξακολουθητικός* και *Στιγμιαίος Μέλλοντα* εκφράζονται από τα παιδιά σε πολύ μικρότερο βαθμό, ενώ ο Υπερσυντέλικος βρίσκει τη θέση του στην κορυφή μίας ανάποδης πυραμίδας με σχεδόν μηδενική παρουσία στην εξεταζόμενη ηλικία των παιδιών.

Τέλος, πλάθοντας μία σφαιρική εικόνα των αποτελεσμάτων της προηγούμενης μελέτης (Ρίζου 2014/προσχολική ηλικία) με της παρούσης (Σταμέλου-Τσερρίκου 2015/σχολική ηλικία), καταλήγουμε σε αδιαψεύστως κοινά αποτελέσματα-συμπεράσματα των δύο ερευνών, έχοντας χρησιμοποιήσει όμοιες συνισταμένες αξιολόγησης με σκοπό τον έλεγχο μίας έγκυρης και αξιόπιστης ερευνητικής διαδικασίας.

Κεφάλαιο 8: Παρατηρήσεις / Συστάσεις

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι συνέχεια μίας προηγούμενης προσπάθειας που ερευνά την παραγωγή ρηματικών χρόνων σε παιδιά σχολικής ηλικίας

Από αυτά τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα που να αφορούν όλα τα ελληνόφωνα παιδιά της σχολικής ηλικίας λόγω του μικρού δείγματος παιδιών και ενηλίκων (γονέων και μη).

Επιπλέον κάποια επιρρήματα σε μερικές προτάσεις της δοκιμασίας παρεμπόδισαν την σωστή επιλογή του ρηματικού χρόνου από τους ενήλικες διότι επέτρεπαν την χρήση δύο διαφορετικών ρηματικών χρόνων, σύμφωνα με την οπτική γωνία του ομιλητή (Ρίζου 2014)..

Παρόλα αυτά η μελέτη αυτή αποτελεί ένα κομμάτι έναρξης για περαιτέρω μελέτη ως προς την κλιτική μορφολογία της ελληνικής γλώσσας και ειδικότερα την αντίληψη και παραγωγή των ρηματικών χρόνων, με μακροπρόθεσμο στόχο τον καθορισμό των σταδίων ανάπτυξης και κατάκτησης των ρηματικών χρόνων από τα ελληνόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Ρίζου 2014). Επιπλέον, στοχεύει στην κατασκευή μίας αποτελεσματικής παρέμβασης σε παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγου και ομιλίας κατά την ανάπτυξη τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγιακλή, Χ. & Χατζηδάκη, Α. (2000). *Γλωσσική ετερογένεια στη σχολική τάξη. Γλωσσικός Υπολογιστής (περιοδική έκδοση του Κ.Ε.Γ. σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή: <http://www.komvos.edu.gr>), τόμος 2, 1-2, Δεκέμβριος 2000.*
- Αϊδίνης, Α. (2006). Εισαγωγή. Στο F. Smith, *Κατανοώντας την ανάγνωση. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.*
- Αϊδίνης, Α. & Γρόλλιος, Γ. (2007). *Κριτικές παρατηρήσεις στο νέο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Αντιτετράδια της εκπαίδευσης.*
- Αρχάκης, Α. & Κονδύλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας, (8η έκδ.) Αθήνα: Νήσος.*
- Alexiadou, A. (1997). *Adverb placement: A Case Study in Antisymmetric Syntax.* Άμστερνταμ&Φιλαδέλφεια: JohnBenjamins.
- Anglin, J.M. (1977) *World, object and conceptual development*, W.W. Norton, New York.
- Βαλετόπουλος, Φ. (2001). *Το γραμματικό ποιόν ενεργείας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας. Αθήνα: Ατραπός.*
- Βασιλάκη, Σ. (1990). *Τα επιρρήματα κιάλας και πια. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 10. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.*
- Βελαλίδης, Α., Βουγιούκας, Α., Καλαπανίδας, Κ., Κανάκης, Ν. & Μελάς, Δ. (1984). *Νεοελληνική Γλώσσα. Βιβλίο του δασκάλου. Α' τάξη.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Βογινδρούκας, Ι., Σταυρακάκη, Σ., & Πρωτόπαπας, Α. (2011). *Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία Πληροφορικής και Γραμματικής Επάρκειας.* Χανιά: Γλαύκη
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.*
- Bell, J. (2005). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία. Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας (σελ.269).* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Benveniste, E. (1969) *Le vocabulaire des institutions indo-europeennes.* 2 τόμ. Editions de Minuit.
- Γερονίκου, Ε. (2005). *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές (Ακαδημαϊκές Σημειώσεις).* Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδος: Τμήμα Λογοθεραπείας, Γ' Εξάμηνο 2011-2012. Πάτρα.
- ΓΝΕ = Κλαίρης, Χ., Μπαμπινιώτης, Γ., κ.ά. (2001). *Γραμματική της νέας ελληνικής: δο-μολειτουργική-επικοινωνιακή, 3ος τόμ.: Τα επιρρηματικά στοιχεία: η εξειδίκευση του μηνύματος.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2008) *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης (3η έκδοση)*. Από Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Νηπιαγωγείου. (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση από: www.pi-schools.gr.
- Doughty, C. (1991). *Second Language Instruction Does Make a Difference: Evidence from an Empirical Study of ESL Relativization, Studies in Second Language Acquisition*.
- Doughty, C. & Williams, J.(1998).*Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Κέμπριτζ: CUP.
- Fotopoulou, A. (1991). *Complements prepositionnels/figes-adverbes/figes: Criteres de distinction (Memoires du CERIL 8)*.Παρίσι: Universite Paris VII.
- Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2005). *Εισαγωγή στη Μελέτη της γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Greenbaum, S. (1969).*Studies in English Adverbial Usage*.Παρίσι: Longman.
- Gross, M. (1975). *Methodesensyntaxe*.Παρίσι: Hermann.
- Hartland, J. (1994). *Γλώσσα και σκέψη*, (μετ. Κυριακή Συρμάλη). Αθήνα:Ελληνικά γράμματα.
- Ιορδανίδου, Ά. (2009) Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματος. Ανάκτηση από<https://sciencearchives.wordpress.com/2010/10/01/%CE%AC-%CE%AC-%CE%AFomi/>
- Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., &Τσιαγκάνη, Θ. (2008). *ΓΛΩΣΣΑ Α΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ: Γράμματα Λέξεις Ιστορίες*. Βιβλίο Δασκάλου- Μεθοδολογικές οδηγίες. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ και ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ).
- Κατή, Δ. (1989). *Γλωσσική ανάπτυξη. Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 1134-1137.Ελληνικά Γράμματα
- Κανάκης, Ι.Ν. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Κανταρτζή, Ε. (1999). *Ιστορία των Ελληνικών Αλφαβηταρίων. Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Καρατζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. &Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κατή, Δ. (1996) *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου. Α. Καρδαμίτσα.

- Κεφαλληνάου, Ε. (1995). *Νεοελληνικά Αλφαβητάρια 1771-1981*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική- Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κλαίρης, Χ. & Γ. Μπαμπινιώτης. (2001). *Γραμματική της νέας ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή, 3ος τ.: Τα επιρρηματικά στοιχεία. Η εξειδίκευση του μηνύματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. 2011. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία, Επιτροπή Παιδείας, Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. Στρασβούργο. Ανάκτηση από: <http://www.komvos.edu.gr/Common%20European%20Framework.pdf>
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010). *Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 30ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.ΠΘ. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ, 343-357.*
- Lightbown, P., Spada, N. (1990). *Focus on Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning, Studies in Second Language Acquisition*.
- Μουστάκη, Α. 1995. *Επίρρημα ρήματος ή επίρρημα πρότασης; Η θεωρία της συναναφοράς*. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα .
- Μόξερ, Α. (2009). *Άποψη και Χρόνος στην Ιστορία της Ελληνικής. Παρουσία, 77*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπαρούνη, Μ. Υπόέκδ. *Επιρρήματα όψης στα ελληνικά. Πανεπιστήμιο Κρήτης*.
- Ματθαιουδάκη, Μ., Ι. Κίτσου & Δ. Τζιμώκας (2011). «*Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας*». Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., (2007). *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000α). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. (τ.Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας). Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2009). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Νάκας, Θ. (1987). *Τα επιρρηματικά της νέας ελληνικής: προβλήματα υποκατηγοριοποίησης*. Διδ. διατρ. ΕΚΠΑ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Οικονόμου, Κ. Α. (2010). *Συντακτικό της Νεοελληνικής Γλώσσας. Λάρισα*

- Παρούτσας, Δ. (2010). Ο ρόλος που παίζουν οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στη γλωσσική ανάπτυξη, ανακτήθηκε από http://paroutsas.jmc.gr/Ing_dvlp.htm, ISSN:
- Παυλίδου, Θ. (1989). *Τα δισταχτικά επιρρήματα, Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. Οξφόρδη & Νέα Υόρκη: Oxford University Press & Macmillan.
- Ρίζου, Β. 2014. *Κατάκτηση των Ρηματικών Χρόνων της Ελληνικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πτυχιακή Εργασία, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πατρών*.
- Σετάτος, Μ. 1986. “Ακόμη, πια, μόλις, κιόλας”, *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 7. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη*.
- Stein, N. (2001). *Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο Βοσνιάδου, Σ. (επιμ) Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας- Γλώσσα (Α Τόμος), Αθήνα: Gutenberg*.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941). *Νεοελληνική γραμματική της δημοτικής*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Τρεμετουσιώτη-Λοίζου, Ε (2010) *Παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στην γλώσσα*.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2002). *Για τους “χρόνους” του νεοελληνικού ρήματος. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*.
- Τσαγγαλίδης, Α. & Κουτούπη, Ε. (2004). Ρηματική όψη και επιτελεστικότητα. Στον ηλεκτρονικό τόμο των Πρακτικών του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (Ρέθυμνο, 1821 Σεπτεμβρίου 2003). Ανάκτηση από: <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL>.
- Tsangalidis, A. (1999). *Will and Tha: A Comparative Study of the Category Future*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Voyatzi, S. (2006). *Description morphosyntaxique et sémantique des adverbes figés en vue d'un système d'analyse automatique des textes grecs*. Διδ. διατρ. Université de Marnela Vallée, Παρίσι.
- White, J. (1998). *Getting the Learners Attention: A Typographical Input Enhancement Study*, στο C. Doughty & J. Williams (επιμ.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Κέμπριτζ: CUP.
- Xydopoulos, G. (1996). *Tense, Aspect and Adverbials in Modern Greek*. Διδ. διατρ. University College London.
- Xydopoulos, G. I. (1996). *Tense, Aspect and Adverbials in Modern Greek*. Αδημ. διδ. διατρ. University College London.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). *Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής Γ' Γενικού Λυκείου* (σελ. 97). Αθήνα : Οργανισμός εκδόσεων διδακτικών βιβλίων (ΟΕΔΒ).

Φιλιππάκη-Warburton, E. (1982). *Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις, Γλωσσολογία 1. Αθήνα.*

Σαχίνη –Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας.* Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. Δοκιμασία Εκμαίευσης Ρηματικών Χρόνων σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας- Καταγραφή Απαντήσεων

Δοκιμασία Εκμαίευσης Χρόνων – Καταγραφή Απαντήσεων



ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Υ.Π., ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα εργασία διεξάγεται από τις Σταμέλου Ιωάννα και Τσερρίκου Σέλντα φοιτήτριες του τμήματος Λογοθεραπείας, στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας. Ο τίτλος της εργασίας είναι: «Κατάκτηση των Ρηματικών Χρόνων της Ελληνικής από παιδιά σχολικής ηλικίας».

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	
ΦΥΛΟ	
ΗΛΙΚΙΑ	

Οδηγίες: « Κοίτα την εικόνα. Άκου τι θα σου πω και συνέχισε την πρόταση.»

1.



	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Η Κατερίνα τώρα πίνει χυμό.		
Η Κατερίνα για πολλές ώρες έπινε χυμό.		
Η Κατερίνα προχθές ήπια χυμό.		
Η Κατερίνα ήδη έχει πει χυμό.		
Η Κατερίνα μετά θα πει χυμό.		
Η Κατερίνα από δω και πέρα συνέχεια θα πίνει χυμό.		

2.



	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Ο Γιάννης φοράει κόκκινο καπέλο συχνά ή συνέχεια.		
Η Κατερίνα σήμερα όλο το απόγευμα φορούσε κόκκινο καπέλο.		
Η Κατερίνα πριν λίγο φόρεσε κόκκινο καπέλο.		
Η Κατερίνα εδώ και πολύ ώρα έχει φορέσει κόκκινο καπέλο.		
Η Κατερίνα αύριο θα φορέσει κόκκινο καπέλο.		

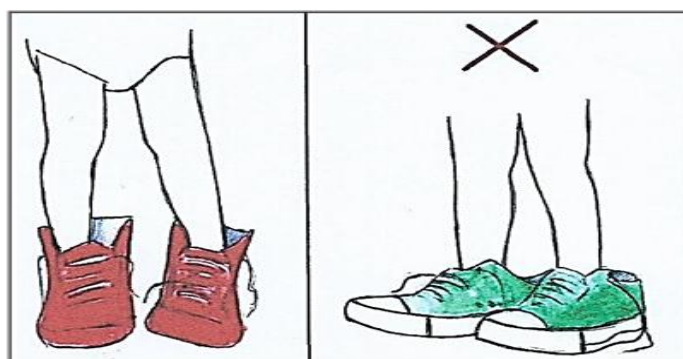
Η Κατερίνα από δω και πέρα συνέχεια θα φοράειτο κόκκινο καπέλο.

3.



	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Ο Πέτρος, αυτή τη στιγμή, δεν πίνει γάλα.		
Η Κατερίνα, χθεςόλο το πρωί, δεν έπινε γάλα.		
Η Κατερίνα, χθες δεν ήπιε γάλα.		
Η Κατερίναλίγες φορές δεν έχει πει γάλα.		
Η Κατερίνα τη Δευτέραδενθα πει γάλα.		
Η Κατερίνα από σήμερα και κάθε μέρα δενθα πίνει γάλα.		

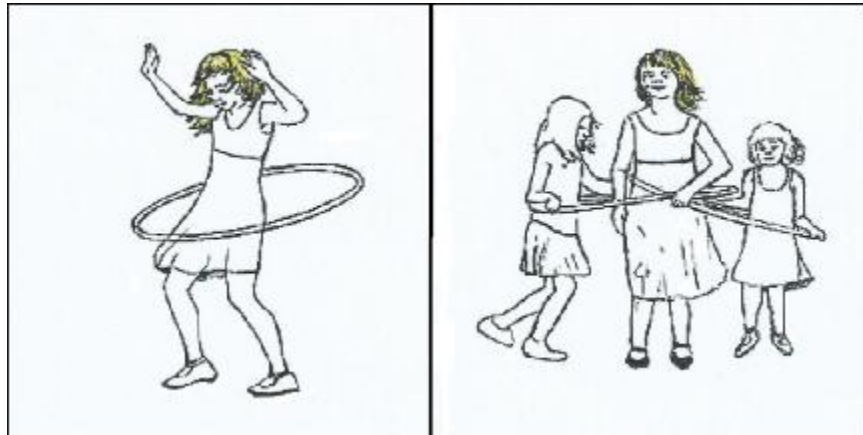
4.



	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Ο Γιάννης σήμερα δεν φοράειτα κόκκινα παπούτσια.		
Ο Γιάννης χθες, όλο το πρωί δενφορούσε πράσινα παπούτσια.		
Ο Γιάννης χθες δενφόρεσε καθόλου τα πράσινα παπούτσια.		
Ο Γιάννηςλίγες φορές δεν έχει φορέσει πράσινα παπούτσια.		
Ο Γιάννηςτην Δευτέρα δεν θα φορέσει πράσινα παπούτσια.		

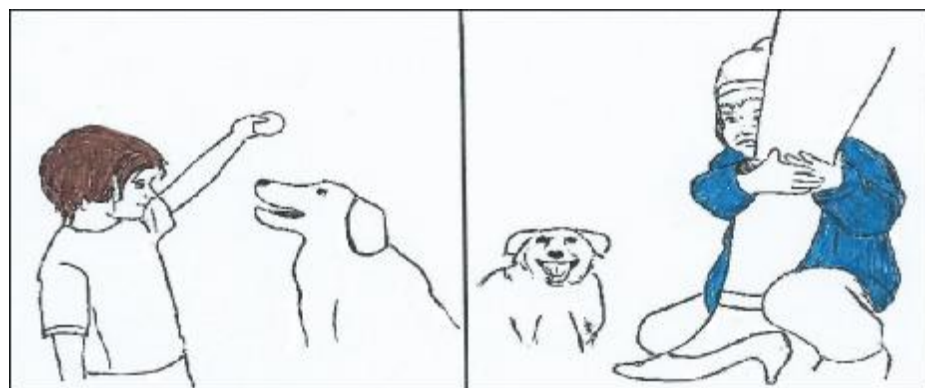
Ο Γιάννης **από σήμερα και κάθε μέρα** δεν θα φοράει πράσινα παπούτσια.

5.



Η Κατερίνα τώρα παίζει μόνη της.	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Η Κατερίνα, για πολλές ώρες , έπαιξε με τις φίλες της,		
Η Κατερίνα, προχθές , έπαιξε με τις φίλες της.		
Η Κατερίνα, ήδη , έχει παίζει με τις φίλες της.		
Η Κατερίνα μετά θα παίζει με τις φίλες της.		
Η Κατερίνα από εδώ και πέρα συνέχεια θα παίζει με τις φίλες της.		

6.



Ο Πέτρος σήμερα δεν παίζει με το σκυλάκι.	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Ο Γιάννης σήμερα όλο το μεσημέρι δεν έπαιξε με το σκυλάκι.		
Ο Γιάννης πριν λίγο δεν έπαιξε με το σκυλάκι.		
Ο Γιάννης εδώ και πολύ ώρα δεν έχει παίζει με το σκυλάκι.		

Ο Γιάννης αύριο ,δεν θα παίζει με το σκυλάκι.		
Ο Γιάννης από εδώ και πέρα δεν θα παίζει με το σκυλάκι.		

Β. Δοκιμασία Εκμείωσης Ρηματικών Χρόνων σε Ενήλικες

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΚΜΑΙΕΥΣΗΣ ΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΧΡΟΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Υ.Π., ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα εργασία διεξάγεται από Σταμέλου Ιωάννα και Τσερρίκου Σέλνταφοιήτριες Λογοθεραπείας, στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας. Ο τίτλος της εργασίας είναι: «Κατάκτηση των Ρηματικών Χρόνων της Ελληνικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας».

Με εκτίμηση ότι τα στοιχεία τα οποία επιδιώκουμε να εκμαιεύσουμε με το παρόν ερωτηματολόγιο είναι χρήσιμα για την παρούσα έρευνα αλλά και ευρύτερα.

Αριθμός Ερωτηματολογίου:

Ημερομηνία Συμπλήρωσης:

A. Δημογραφικά Στοιχεία

ΦΥΛΟ

ΑΝΔΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΑ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

- α) Απόφοιτος Λυκείου
- β) Απόφοιτος Α.Ε.Ι.
- γ) Απόφοιτος Α.Τ.Ε.Ι.
- δ) Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- ε) Διδακτορικό Δίπλωμα
- στ) Άλλο. Καταγράψτε

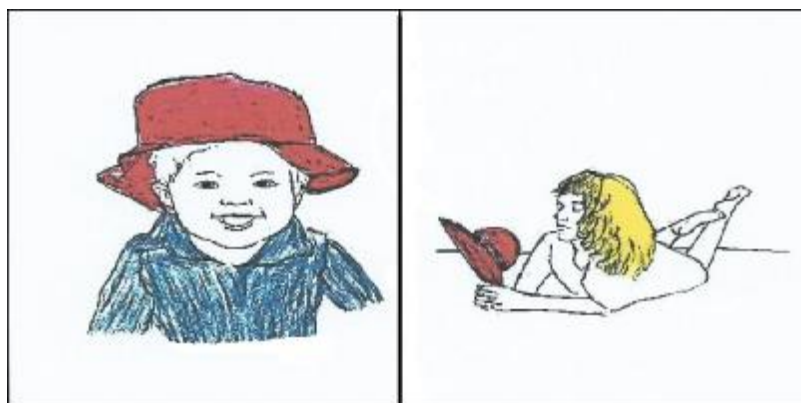
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

- α) Άνεργος
- β) Ελεύθερος επαγγελματίας
- γ) Έμπορος / Ιδιώτης
- δ) Δημόσιος Υπάλληλος
- ε) Επιστήμονας / Καλλιτέχνης
- στ) Άλλο. Καταγράψτε



Οδηγίες: Παρακαλώ κοιτάξτε τις ακόλουθες εικόνες και καταγράψτε για κάθε πρόταση τον κατάλληλο χρόνο του ρήματος, που βρίσκεται στην παρένθεση. Σημειώστε την απάντησή σας στο αντίστοιχο κενό κάθε πρότασης.

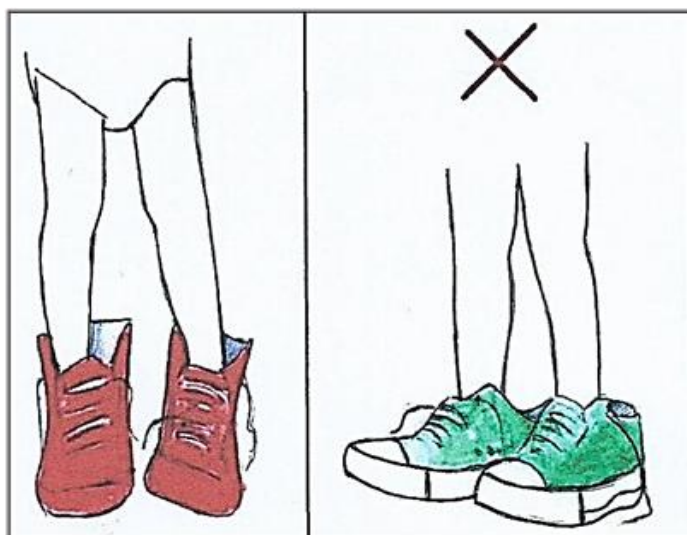


1. Παράδειγμα → Η Κατερίνα τώρα πίνει χυμό.	Απάντηση
Η Κατερίνα για πολλές ώρες χυμό. (πίνω)	
Η Κατερίνα προχθές χυμό. (πίνω)	
Η Κατερίνα ήδη χυμό. (πίνω)	
Η Κατερίνα μετά χυμό. (πίνω)	
Η Κατερίνα από εδώ και πέρα συνέχεια χυμό. (πίνω)	

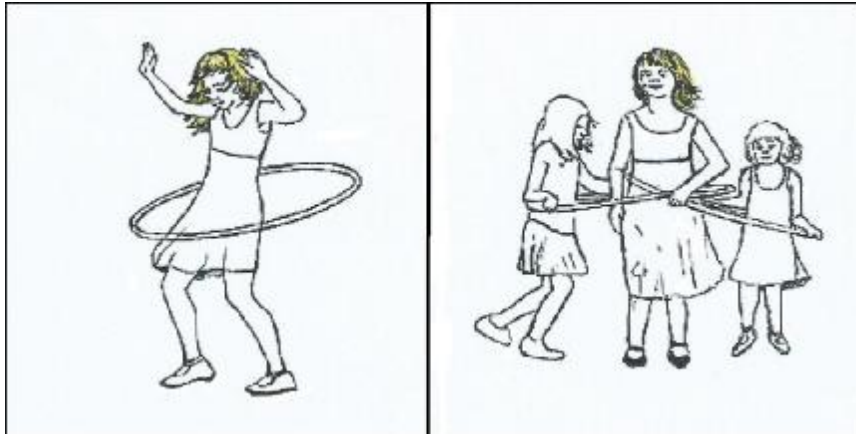


2. Παράδειγμα → Ο Γιάννης φοράει κόκκινο καπέλο συνέχεια.	Απάντηση
Η Κατερίνα σήμερα όλο το απόγευματο κόκκινο καπέλο. (φοράω)	
Η Κατερίνα πριν λίγοτο κόκκινο καπέλο. (φοράω)	
Η Κατερίνα εδώ και πολύ ώρατο κόκκινο καπέλο. (φοράω)	
Η Κατερίνα αύριο το κόκκινο καπέλο. (φοράω)	
Η Κατερίνα από εδώ και πέρα συνέχεια το κόκκινο καπέλο.(φοράω)	

3. Παράδειγμα			ντηση
Η Κατερίνα χθεσ	Η Κατερίνα χθεσ, δεν γάλα. (πίνω)		
	Η Κατερίνα λίγες φορές δεν γάλα. (πίνω)		
	Η Κατερίνα τη Δευτέρα δεν γάλα. (πίνω)		
	Η Κατερίνα από σήμερα και κάθε μέρα δεν γάλα. (πίνω)		



4. Παράδειγμα → Ο Γιάννης σήμερα δεν φοράει κόκκινα παπούτσια.	Απάντηση
Ο Γιάννης χθες, όλο το πρωί, δεν τα πράσινα παπούτσια (φοράω)	
Ο Γιάννης χθες δεν τα πράσινα παπούτσια. (φοράω)	
Ο Γιάννης λίγες φορές δεν τα πράσινα παπούτσια. (φοράω)	
Ο Γιάννης την Δευτέρα τα πράσινα παπούτσια. (φοράω)	
Ο Γιάννης από σήμερα και κάθε μέρα δεν τα πράσινα παπούτσια. (φοράω)	



5. Παράδειγμα → Η Κατερίνα τώρα παίζει μόνη της.	Απάντηση
Η Κατερίνα, για πολλές ώρες με τις φίλες της. (παίζω)	
Η Κατερίνα, προχθές, με τις φίλες της. (παίζω)	
Η Κατερίνα, ήδη, με τις φίλες της. (παίζω)	
Η Κατερίνα μετά με τις φίλες της. (παίζω)	
Η Κατερίνα από εδώ και πέρα συνέχεια, με τις φίλες της (παίζω)	

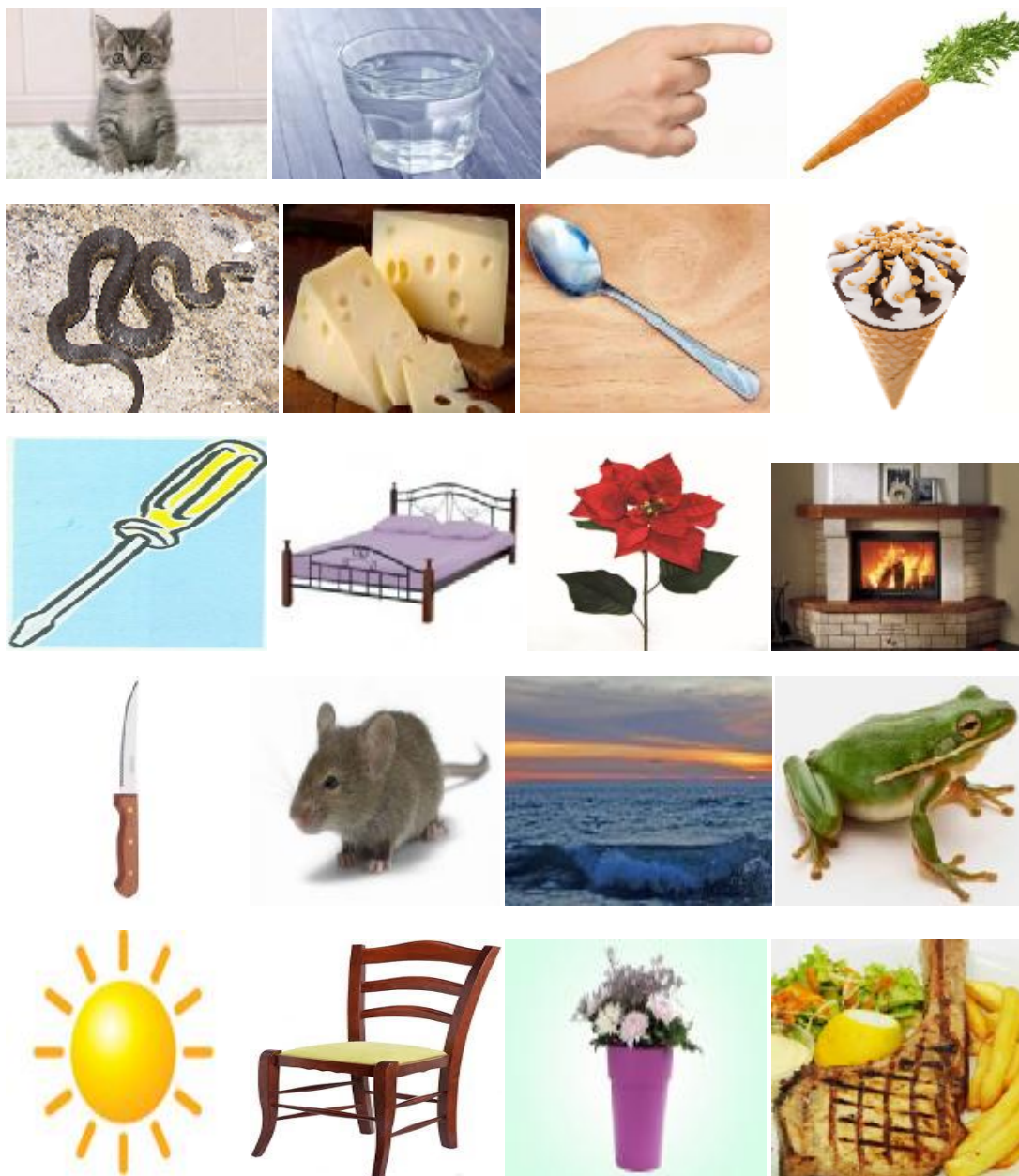


6. Παράδειγμα → Ο Πέτρος σήμερα δεν παίζει με το σκυλάκι.	Απάντηση
Ο Γιάννης σήμερα όλο το μεσημέρι δεν με το σκυλάκι. (παίζω)	
Ο Γιάννης πριν λίγο δεν με το σκυλάκι. (παίζω)	
Ο Γιάννης εδώ και πολύ ώρα δεν με σκυλάκι. (παίζω)	
Ο Γιάννης αύριο δεν αργότερα με το σκυλάκι. (παίζω)	
Ο Γιάννης από εδώ και πέρα πάντα δεν με το σκυλάκι. (παίζω)	

Α.Τ.Ε.Ι ΠΑΤΡΩΝ 2015 (ΑΤΥΠΟ)ΤΕΣΤΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝΑ΄ΚΑΙ Β΄ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Δημιουργήθηκε από τις φοιτήτριες Σταμέλου Ιωάννα και ΤσερρίκουΣέλντα

· **1^ο ΜΕΡΟΣ ΚΑΤΟΝΟΜΑΣΙΑ ΕΙΚΟΝΩΝ** (24 ΕΙΚΟΝΕΣ)





• 2^ο ΜΕΡΟΣ ΣΕΙΡΟΘΕΤΗΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ

Βάλε τις εικόνες στη σωστή σειρά για να σχηματίσεις μια λογική ιστορία. Μετά γράψε στα κουτάκια τους αριθμούς 1-4



• 3^ο ΜΕΡΟΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΙΚΟΝΑΣ



Παρατήρησε καλά την εικόνα και πες μου τι βλέπεις .

Μετά απάντησε σε κάποιες ερωτήσεις κοιτάζοντας την εικόνα.

- Πόσα παιδιά υπάρχουν στην παραλία ;
- Τι χρώμα είναι το μαγιό της κυρίας που μπροστά της βρίσκεται μια μπάλα;
- Δείξε μου το παιδάκι που φτιάχνει ένα κάστρο στην άμμο.
- Τι κάνουν οι κύριοι που βρίσκονται μέσα στη βάρκα;
- Με ποιό χέρι κρατάει το ποτήρι η κυρία που κάθεται στην ξαπλώστρα ;Με το δεξί ή με το αριστερό;

