

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

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η αξιολόγηση των γραμματικών δομών σε δίγλωσσα
παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 7;0 - 8;0 ετών,
βασισμένη σε προσαρμογή του “TROG-2” στην
ελληνική γλώσσα**

**Evaluation of grammatical structures based on an adapted to greek
version of “TROG-2” on typically developing bilingual children aged
7;0 - 8;0 years**

**ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ: ΚΑΔΑ ΜΑΡΙΑ-ΕΛΕΝΗ
ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ
ΜΟΥΚΑ ΝΤΟΝΑΛΝΤΟ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ
ΤΕΡΖΗ ΑΡΧΟΝΤΩ**

Πάτρα, 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε, αρχικά, να ευχαριστήσουμε τους καθηγητές μας, Βασιλείου Κωνσταντίνο και Τερζή Αρχόντω, για την πολύτιμη βοήθειά τους στην επιλογή του θέματος της παρούσας πτυχιακής εργασίας, καθώς και για την στήριξη τους καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησής της.

Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε θερμά τόσο τα σχολεία, για την συνεργασία τους και την άδειά τους να χορηγήσουμε τα εργαλεία αξιολόγησης στους μαθητές τους, όσο και τους ίδιους τους μαθητές, που συμμετείχαν και βοήθησαν στην διεκπεραίωση της παρούσας έρευνας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένεια και τους φίλους μας, που δεν έπαψαν να μας στηρίζουν, κυρίως ψυχολογικά, σε αυτή τη δύσκολη και απαιτητική περίοδο

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|-----------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 5 |
| ABSTRACT | 6 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 7 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 | 8 |
| ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ | 9 |
| 1.1 Γλώσσα και γλωσσική ανάπτυξη | 9 |
| 1.2 Γραμματική και ανάπτυξη της γραμματικής | 10 |
| 1.3 Διγλωσσία | 11 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 | 20 |
| 2.1 Τοπικές Προθέσεις | 21 |
| 2.2 Παθητική φωνή | 26 |
| 2.3 Αναφορική Δέσμευση | 30 |
| 2.4 Αναφορικές προτάσεις | 32 |
| 2.5 Αντωνυμίες | 36 |
| 2.6 Άλλες Γραμματικές Δομές | 39 |
| 2.7 Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε δίγλωσσο πληθυσμό στην Ελληνική γλώσσα | 39 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 | 47 |
| ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 48 |
| 3.1. Εργαλεία αξιολόγησης | 48 |
| 3.2. Απαραίτητες ενέργειες για τη διεξαγωγή της έρευνας | 53 |
| 3.3. Χορήγηση TROG-2 | 54 |
| 3.4. Κριτήρια που οφείλει να πληροί η έρευνα | 57 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 | 60 |
| ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 61 |
| 4.1. Εργαλείο RAVEN | 61 |
| 4.2. Εργαλείο TROG-2 | 63 |
| 4.3 Αποδοχή ενός λάθους στο TROG-2 | 75 |
| 4.4. Σύγκριση TROG-2 / RAVEN | 78 |
| 4.5. Επαναλήψεις | 81 |
| 4.6. Σύγκριση δίγλωσσου και μονόγλωσσου πληθυσμού | 82 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 | 85 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 86 |
| 5.1. Συμπεράσματα RAVEN | 86 |
| 5.2. Συμπεράσματα TROG-2 | 86 |
| 5.3. Σύγκριση RAVEN - TROG-2 | 91 |
| 5.4. Επαναλήψεις | 91 |
| 5.5. Σύγκριση δίγλωσσου και μονόγλωσσου πληθυσμού | 92 |

| | |
|--|------------|
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 | 93 |
| ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 94 |
| 6.1. Ανακεφαλαίωση | 94 |
| 6.2. Ζητήματα που προέκυψαν κατά τη χορήγηση | 94 |
| 6.3. Ελλείψεις και περιορισμοί της έρευνας | 95 |
| 6.4. Χρήσιμα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας | 96 |
| 6.5. Συστάσεις | 97 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 98 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ | 103 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να αξιολογήσει τις γραμματικές δομές της ελληνικής γλώσσας, οι οποίες έχουν κατακτηθεί σε δίγλωσσα και τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αλβανικής καταγωγής - δεύτερης γενιάς, από 7;0 έως 8;0 ετών. Επίσης, ερευνάται το εάν τα δίγλωσσα παιδιά υπολείπονται σε σύγκριση με τα αντίστοιχης ηλικίας παιδιά ελληνικής καταγωγής στις κατηγορίες, οι οποίες εξετάστηκαν.

Το γεγονός, ότι το “TROG-2” απευθύνεται σε τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό, είχε ως αποτέλεσμα η έρευνα να διαιρεθεί σε δύο μέρη. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος εξετάστηκε ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών, μέσω της μερικής χορήγησης του “Raven test”. Στη συνέχεια, προχωρήσαμε στην χορήγηση μίας σύντομης άτυπης δοκιμασίας αξιολόγησης εννοιών, το οποίο περιελάμβανε βασικές κατηγορίες, όπως ρήματα, αντίθετες έννοιες και βασικές έννοιες καθημερινότητας. Ο λόγος για τον οποίο χορηγήθηκε το τεστ είναι για να εξασφαλίσουμε ότι τα λάθη τα οποία προέκυψαν από τη χρήση του TROG-2 δεν οφείλονταν σε ελλείμματα λεξιλογίου των παιδιών. Τέλος, μετά την χορήγηση και του τεστ εννοιών, προχωρήσαμε στην χορήγηση του “TROG-2” και χρησιμοποιήθηκε η ελληνική προσαρμογή που πραγματοποιήθηκε από τις Κούκουλα και Κούρου με επιβλέποντα καθηγητή τον Βασιλείου Κωνσταντίνο. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται μέσα από αυτή την έρευνα σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, καταλήγουν στο γεγονός πως οι κατηγορίες της Ελληνικής γλώσσας που δεν έχουν κατακτήσει τα δίγλωσσα παιδιά ηλικίας 7;0 - 8;0 ετών είναι αρκετές. Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό θεώρημα που τέθηκε δηλαδή σε ποιες κατηγορίες υπολείπονται τα δίγλωσσα παιδιά συγκριτικά με τα μονόγλωσσα, οι διαφορές ήταν ελάχιστες και τα δίγλωσσα με τα μονόγλωσσα παιδιά εμφάνισαν πολύ κοντινά σκορ.

Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αυτής της έρευνας αφορούσε τις διαφορές που προκύπτουν στα αποτελέσματα των δίγλωσσων εάν η χορήγηση μίας γραμματικής δομής σταματήσει στο ένα λάθος και όχι στο κανένα λάθος, όπως ορίζουν οι κανόνες του αξιολογητικού εργαλείου “TROG2”, όπου τα αποτελέσματα είχαν σημαντική διαφορά από τα αρχικά που δεν δεχόμασταν κανένα λάθος σε ολόκληρο το γραμματικό φαινόμενο.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the grammatical structures of the Greek language, that have been acquired by bilingual-typically developed second generation Albanian children, aged 7;00-8;00 years old. Furthermore, it investigated whether the bilingual children fall behind in the examined categories, in contrast with the Greek children of the same age.

The fact that "TROG-2" refers to typically developed children lead the research to be separated in two parts. More specifically, in the first part, the intelligence quote of the participating children was measured by partly using the "Raven test". In follow, we made a short informal test of concept assessment, which included basic categories, such as verbs, opposites and basic everyday concepts. The reason why this test took place, was to make sure that the accrued errors from the use of TROG-2, were not a result of the children's limited vocabulary. Lastly, after the concept test was handed, we handed the TROG-2 and we used a Greek adjustment, which was made by Koukoula and Kourou with supervisor professor Vasiliou Konstantinos. The results that are presented from this research referring in the first question, lead to the fact that there are many grammatical structures of the Greek language that are not acquired by the bilingual children, aged between 7;00-7;11 years old. Concerning the second imposed theorem of research, that is the categories in which bilingual children fall behind in contrast with the monolingual children, there were minor differences, which lead to monolingual and bilingual children get almost the same scores.

Lastly the third and final part of the research, was referring in the differences that result in the bilingual children's tests, if the bestowal of the grammatical structured is stopped when ove mistake is made, in contrast with none mistake that TROG-2 suggests. In this case there was a major difference in results, in comparison with the initial results where no mistake was allowed in the whole grammatical phenomenon.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διγλωσσία - πολυγλωσσία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της εποχής μας, καθώς εκδηλώθηκε με την εμφάνιση των ανθρώπινων γλωσσών και των πρώτων πολιτισμών. Ο λόγος, για τον οποίο ήρθε στην επιφάνεια αυτό το φαινόμενο, είναι οι μεταναστεύσεις των λαών και οι επαφές πολιτισμών που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες. Σύμφωνα με την Τριάρχη - Hermann (2000) η διγλωσσία εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 3000 π. χ. . στους Σουμέριους και τα πρώτα δίγλωσσα λεξικά γράφτηκαν από τους ίδιους μετά την υποδούλωσή τους από τους Ακκάδιους.

Όσον αφορά την σημερινή εποχή, πολλά κράτη έχουν να αντιμετωπίσουν τη διγλωσσία, καθώς ο αριθμός των ομιλούμενων γλωσσών ποικίλλει μεταξύ (3.000-4.000). Οι παραπάνω λόγοι, είναι αυτοί οι οποίοι έχουν οδηγήσει την διγλωσσία να μελετάται ως πολυδιάστατο φαινόμενο από διάφορες επιστήμες. Οι γλωσσολόγοι εξετάζουν τις αλλαγές που εμφανίζονται σε κάθε γλωσσικό σύστημα, κατά την διάρκεια κατάκτησης της γλώσσας, καθώς και την εξέλιξη αμφοτέρων των γλωσσών κατά την διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Όσον αφορά την επιστήμη της ψυχολογίας, η διγλωσσία εξετάζεται ως ένας παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την συναισθηματική, την γνωστική και την γλωσσική ανάπτυξη ενός ατόμου. Οι νευροεπιστήμες εξετάζουν εάν κατά την διάρκεια επεξεργασίας της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας ενεργοποιούνται διαφορετικές περιοχές στον εγκέφαλο. Επιπλέον, η διγλωσσία έχει απασχολήσει και τους τομείς της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής. Οι κοινωνιολόγοι μελετούν την σχέση που έχει το δίγλωσσο άτομο με το κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, στον τομέα της παιδαγωγικής, οι ερευνητές εξετάζουν τις μεθόδους διδασκαλίας και κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διγλωσσία αποτελεί ένα πολύπλοκο φαινόμενο και για αυτό το λόγο, σκοπός αυτής της έρευνας είναι η αξιολόγηση της κατανόησης των γραμματικών δομών σε δίγλωσσα παιδιά αλβανικής καταγωγής, διότι η κατάκτηση τους δεν έχει αναλυθεί εκτενώς σε δίγλωσσο πληθυσμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1 Γλώσσα και γλωσσική ανάπτυξη

1.1.1 Ορισμός Γλώσσας

Σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978), η γλώσσα ορίζεται ως «ένα σύστημα, με το οποίο οι γνώσεις που έχουμε για τον κόσμο γύρω μας αναπαρίστανται μέσω ενός συμβατικού κώδικα αποτελούμενο από αυθαίρετα σημεία με στόχο την επικοινωνία».

1.1.2 Γλωσσική ανάπτυξη

Ο όρος γλωσσική ανάπτυξη αναφέρεται στην κατάκτηση του συστήματος της γλώσσας από το παιδί και στην κατάκτηση των πέντε υποσυστημάτων του λόγου και είναι τα εξής: σύνταξη, μορφολογία, φωνολογία, σημασιολογία και πραγματολογία. Η σύνταξη καθορίζει τις επιτρεπόμενες φράσεις μιας γλώσσας, δηλαδή τον τρόπο, με τον οποίο σχηματίζονται οι λέξεις με σκοπό την δημιουργία προτάσεων. Το μορφολογικό σύστημα αναφέρεται στους γραμματικούς κανόνες μίας γλώσσας και η φωνολογία υλοποιεί τις φράσεις σε ακολουθία φθόγγων. Όσον αφορά την σημασιολογία, καθορίζει την σημασία των λέξεων και των φράσεων που δημιουργήθηκαν από την σύνταξη, ενώ το πραγματολογικό σύστημα καθορίζει τους κανόνες που διέπουν την συζήτηση και την κοινωνική χρήση της γλώσσας (Παρούτσας, 2007; Κατή, 1989).

Ο Piaget υποστήριξε ότι «η γλώσσα αναπτύχθηκε σε στενή σχέση με τη χρήση χειρονομιών, έτσι ώστε τα φωνητικά σήματα αναπτύχθηκαν για να επεκτείνουν το διαθέσιμο ρεπερτόριο». Τέλος, σύμφωνα με τον Ζάχο (1991) η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα σημείων, το οποίο αναπτύχθηκε στα πλαίσια μίας κοινότητας. Τα άτομα χρησιμοποιούν αυτά τα σημεία με απώτερο στόχο την επικοινωνία και την ανταλλαγή ιδεών. Επομένως, η σωστή χρήση της γλώσσας αποτελεί μία πολύ σημαντική προϋπόθεση για την σωστή γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού ξεκινάει πριν από την γέννηση του και παρά τις διαφορετικές γλώσσες που υπάρχουν ανά τον κόσμο, τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης είναι καθολικά. Έχει βρεθεί, ότι κατά το *δεύτερο τρίμηνο της κύησης* το έμβρυο ακούει τους θορύβους του περιβάλλοντος, στο οποίο βρίσκεται, ενώ στην ηλικία των *έξι μηνών*, το βρέφος αρχίζει να αναγνωρίζει τους ήχους της δικής του γλώσσας. Κατά τη διάρκεια του *δεύτερου εξαμήνου ζωής*, ξεκινάει το βάβισμα, το οποίο αποτελεί την εξάσκηση του παιδιού στους ήχους της γλώσσας του, μέσω της επανάληψης συλλαβών («μπα - μπα», «μα - μα», «βα - βα»). Σε αυτό το στάδιο ξεκινάει και η ανάπτυξη του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας του. Στο *τέλος του πρώτου χρόνου* της ζωής τους τα παιδιά κατανοούν εντολές, χρησιμοποιούν τις πρώτες τους λέξεις, τις οποίες συνδυάζουν με την κίνηση. Στην ηλικία των *(18 - 24) μηνών* παρατηρείται μία «έκρηξη λεξιλογίου», όπου τα παιδιά αρχίζουν να παράγουν πολλές καινούριες λέξεις. Στην ηλικία των *τριών και τεσσάρων ετών* χρησιμοποιούν συνδυασμούς λέξεων για την δημιουργία προτάσεων και μαθαίνουν τη γραμματική της γλώσσας τους. Στο *τέταρτο και πέμπτο έτος της ηλικίας* τους τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν γραμματικά και συντακτικά σωστές προτάσεις και αναπτύσσεται η προσοχή τους. Στην *ηλικία των (5 - 6) ετών* τα παιδιά κατανοούν και εκτελούν πιο σύνθετες εντολές και κάνουν χρήση των παρελθοντικών και μελλοντικών χρόνων. Ταυτόχρονα αναπτύσσονται οι γλωσσικοί μετασχηματισμοί (ερωτήσεις-αρνήσεις) και τα παιδιά μπορούν να επικοινωνήσουν με ευκολία με τους ενήλικες. Τέλος, στην *ηλικία των (6 - 7) ετών*, εμφανίζεται η κατανόηση των σύνθετων χωρο-χρονικών εννοιών και η σωστή χρήση της παθητικής φωνής. Επίσης, τα παιδιά αυτής της ηλικίας, έχουν την ικανότητα να διορθώνουν γραμματικά λάθη, τόσο δικά τους όσο και των συνομηλίκων τους (Sheridan, 1975; Κατή, 1984:1989).

Όταν τα παραπάνω πέντε υποσυστήματα κατακτώνται, το παιδί διαθέτει την **γλωσσική ικανότητα** (linguistic competence). Επίσης, ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται για να εκφράσει τις γνώσεις ενός ατόμου ως προς το γλωσσικό σύστημα, καθώς και τους κανόνες που επιτρέπουν τον συνδυασμό των πέντε υποσυστημάτων (Κατή, 1989). Στην παρούσα έρευνα, ασχοληθήκαμε με την μορφολογία, δηλαδή τους κανόνες γραμματικής που διέπουν την ελληνική γλώσσα

1.2 Γραμματική και ανάπτυξη της γραμματικής

1.2.1 Ορισμός γραμματικής

Η **γραμματική** έχει οριστεί ως οι κανόνες, οι οποίοι περιγράφουν τα τυπικά στοιχεία μιας γλώσσας και τον τρόπο, με τον οποίο αυτά τα στοιχεία μπορούν να συνδυαστούν. Η **Γενετική Μετασχηματιστική Γραμματική (ΓΜΓ)** ορίζει την γραμματική της μητρικής γλώσσας, ως την ικανότητα του φυσικού ομιλητή στην υποσυνείδητη γνώση του γλωσσικού συστήματος. Αυτή η γνώση, αποδεικνύεται από το γεγονός ότι ο φυσικός ομιλητής μίας γλώσσας μπορεί να παράγει έναν μεγάλο αριθμό σωστά δομημένων προτάσεων, καθώς και από το γεγονός ότι μπορεί να κρίνει πότε μία πρόταση είναι γραμματικά σωστή. Αυτή η υποσυνείδητη γνώση αποτελεί την «εσωτερικευμένη γραμματική» της μητρικής γλώσσας (Φιλιππάκη - Warburton, 2015).

Η θεωρία της ΓΜΓ, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος γεννιέται με μία έμφυτη γλωσσική ικανότητα, η οποία εμπλουτίζεται με βάση τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, στα οποία αυτός εκτίθεται. Επομένως, η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας γίνεται με φυσικό τρόπο από μικρή ηλικία χωρίς καμία προσπάθεια, γεγονός το οποίο δεν μπορεί να αμφισβητηθεί (Φιλιππάκη-Warburton, 2015).

1.2.2 Ανάπτυξη της γραμματικής

Όσον αφορά την **ανάπτυξη της γραμματικής**, το *πρώτο στάδιο* είναι αυτό του *ολοφραστικού λόγου*, όπου οι προτάσεις των παιδιών αποτελούνται από μονολεκτικές απαντήσεις. Στην προκειμένη περίπτωση, μία λέξη χρησιμοποιείται για να εκφράσει μία ολόκληρη πρόταση (π. χ. . μαμά=μαμά έλα εδώ). Για το συγκεκριμένο στάδιο, υπάρχουν διαφορούμενες απόψεις, καθώς αρκετοί επιστήμονες θεωρούν ότι δεν έχει σχέση με την γραμματική, διότι δεν εμφανίζονται συνδυασμοί λέξεων. Στη συνέχεια, εμφανίζεται ο *τηλεγραφικός λόγος*, όπου οι προτάσεις των παιδιών αποτελούνται από δύο ή τρεις λέξεις (π. χ. μαμαπάς έφυγε=ο μαμαπάς έφυγε). Τέλος, παρατηρείται η *εμφάνιση των άρθρων και των συνδέσμων*, αλλά και των σύνθετων προτάσεων όλων των κατηγοριών (κύριες, δευτερεύουσες). Παρόλο που τα περισσότερα γραμματικά φαινόμενα κατακτώνται πριν την σχολική ηλικία, υπάρχουν περίπλοκοι και δύσκολοι κανόνες, τους οποίους τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν κατά τη διάρκεια αυτής (Κατή, 1990).

Τα λάθη των παιδιών αντικατοπτρίζουν το γεγονός, ότι η εκμάθηση της γλώσσας γίνεται μέσω νοητικών κανόνων και όχι μέσω της μίμησης και οι προτάσεις που παράγουν αντιστοιχούν στην σύνταξη, την φωνολογία και την μορφολογία που έχουν κατακτήσει μέχρι εκείνη την στιγμή. Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο δεν διορθώνουν τα λάθη τους. Όσον αφορά τη μορφολογία, έρευνες δείχνουν, ότι η ανάπτυξη της ακολουθεί διαφορετική πορεία στις διάφορες χώρες του κόσμου. Πιο συγκεκριμένα, η μάθησή της είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία, όπως η ελληνική, και διαφορετική σε γλώσσες με πιο απλή μορφολογία, όπως είναι τα αγγλικά. Ο Chomsky, είχε αναφέρει ότι ο άνθρωπος με τη γέννησή του φέρει ένα εγγενώς γραμματικό σύστημα και ονομάζεται Καθολική Γραμματική (Universal Grammar). Η Καθολική γραμματική αποτελεί το σύστημα των κανόνων που διέπουν όλες τις γλώσσες του κόσμου. Αυτό σημαίνει, ότι ο άνθρωπος

γεννιέται με μία έμφυτη γνώση των αρχών, που είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, αλλά και με ένα σύνολο παραμέτρων που διαφέρει από γλώσσα σε γλώσσα (Κατή, 1990).

Παρ' όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, έχει παρατηρηθεί ότι τα δίγλωσσα παιδιά κατά την διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, παρουσιάζουν δυσκολίες στους κανόνες γραμματικής που την διέπουν, οι οποίες ενδέχεται να οφείλονται σε παρεμβολές της μητρικής γλώσσας. Για αυτό το λόγο, παρακάτω αναλύεται ο τομέας της διγλωσσίας και η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών.

1.3 Διγλωσσία

1.3.1.1 Ορισμοί διγλωσσίας

Σύμφωνα με την Τριάρχη (2000) η **διγλωσσία** είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται όταν δύο γλώσσες έρχονται σε επαφή. Ο πρώτος, ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο διγλωσσία βιβλιογραφικά ήταν ο Ferguson (1959, 1964), έχοντας ως σκοπό να χαρακτηρίσει μία γλωσσική κατάσταση, κατά την οποία, δύο ποικιλίες μίας γλώσσας συνυπάρχουν σε μία κοινωνία και η κάθε μία από αυτές διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο. Ο Fishman αναφέρει ότι διγλωσσία είναι η χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών από τα άτομα που διέπουν μία κοινωνία, έχοντας ως στόχο την επικοινωνία (Fishman, 1967 σ.29). Τέλος, ο Oksaar (1971) αναφέρει, ότι «διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα χωρίς προβλήματα το γλωσσικό κώδικα».

Στην νεοελληνική γλώσσα, ο όρος διγλωσσία άλλοτε σημαίνει την εναλλακτική χρήση δύο γλωσσών και άλλοτε την παράλληλη χρήση δύο παραλλαγών της ίδιας γλώσσας από τα μέλη μίας κοινότητας (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Ο όρος «μητρική γλώσσα» έχει αντικατασταθεί από τον όρο «πρώτη γλώσσα» (L1) και αναφέρεται στη γλώσσα, την οποία έχει μάθει ένα άτομο τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» (L2) αναφέρεται στη γλώσσα, την οποία μαθαίνει ένα άτομο, αφού έχει ήδη κατακτήσει την πρώτη (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

1.3.1.2 Είδη διγλωσσίας

Για την κατηγοριοποίηση των διάφορων μορφών διγλωσσίας η Τριάρχη - Herrmann (2000) χρησιμοποιεί τρία κριτήρια και είναι τα εξής: α) **κριτήρια εκμάθησης/ κατάκτησης**, τα οποία αποτελούν την ηλικία και τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, β) τα **γλωσσολογικά κριτήρια** που αφορούν τον βαθμό κατάκτησης του κάθε γλωσσολογικού συστήματος και την σύνδεση των γλωσσικών συμβόλων με τις έννοιες και γ) τα **κριτήρια επίδρασης** στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη του ατόμου.

Ο McLaughlin (1978) κάνει διάκριση ανάμεσα σε **ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία**, με βάση την ηλικία στην οποία κατακτήθηκε η δεύτερη γλώσσα. Κατά την **ταυτόχρονη διγλωσσία** το παιδί έρχεται σε επαφή και με τις δύο γλώσσες από την στιγμή της γέννησής του, ενώ η **διαδοχική διγλωσσία** αναφέρεται στην γλώσσα, την οποία μαθαίνει το άτομο αφού έχει ήδη κατακτήσει την πρώτη. Μία επιπλέον διάκριση πραγματοποιείται από την Τριάρχη - Herrmann (2000), η οποία αναφέρει δύο είδη διγλωσσίας με βάση την ηλικία κατάκτησης: την πρώιμη και την μεταγενέστερη. Η πρώιμη συναντάται όταν η L2 κατακτάται στην προεφηβική ηλικία και η μεταγενέστερη

Σύμφωνα με τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, οι Skutnabb-Kangas & Toukomma (1976, σ. 12) κάνουν διάκριση ανάμεσα στην φυσική και την **πολιτισμική / κατευθυνόμενη / τεχνητή** διγλωσσία, οι οποίες αφορούν τον τρόπο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Ο όρος **φυσική διγλωσσία**, δηλώνει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, μέσω της καθημερινής επαφής του ατόμου με τους φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας. Αντίθετα με την φυσική διγλωσσία, η πολιτισμική δηλώνει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσω ενός καθημερινού προγράμματος, με τη μορφή φροντιστηριακού μαθήματος. Στόχος αυτού του είδους διγλωσσίας είναι η αλάνθαστη χρήση της γλώσσας, σε αντίθεση με την φυσική, όπου ο στόχος είναι η άμεση επικοινωνία των ομιλητών, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη βάση στα γραμματικά λάθη (Schonpflug, 1977, αναφορά στην Τριάρχη - Herrmann, 2000)).

Ο Weinreich (1964) προτείνει έναν άλλο διαχωρισμό των μορφών διγλωσσίας, με βάση τα **γλωσσολογικά κριτήρια**. Πιο συγκεκριμένα κάνει διάκριση ανάμεσα σε τρεις μορφές διγλωσσίας: την **συντονισμένη διγλωσσία**, την **συνθετική** και την **εξαρτημένη**. Όσον αφορά την **συντονισμένη διγλωσσία**, το δίγλωσσο άτομο απομνημονεύει ξεχωριστά τη σημασία των λέξεων και στις δύο γλώσσες. Παραδείγματος χάριν, η λέξη παράθυρο και η λέξη dritare (Αλβανικά), είναι συνδεδεμένες, η κάθε μία ξεχωριστά, με την σημασιολογική της έννοια. Με αυτόν τον τρόπο, το άτομο καταφέρνει να κατακτά δύο ξεχωριστές γλώσσες, σε δύο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και για αυτό το λόγο, αναπτύσσονται δύο διαφορετικά σημασιολογικά συστήματα.

Η **συνθετική διγλωσσία** εμφανίζεται, όταν οι λέξεις απομνημονεύονται ξεχωριστά, αλλά έχουν κοινή σημασιολογική έννοια, δηλαδή η σημασία της λέξης συνδέεται με δύο ξεχωριστά γλωσσικά σύμβολα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να αναπτύξει διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα για την κάθε γλώσσα και να ανακαλεί τον αντίστοιχο συμβολικό κώδικα, ανάλογα με την γλώσσα στην οποία συντελείται η επικοινωνία (Τριάρχη - Herrmann, 2000) .

Τέλος, η **εξαρτημένη διγλωσσία** προκύπτει από την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με την βοήθεια της πρώτης. Σύμφωνα με τον Beardsmore (1982) ένα σύνθετο φαινόμενο στην εξαρτημένη διγλωσσία είναι αυτό των παρεμβολών, όπου στην δεύτερη γλώσσα (L2) εμφανίζονται δομικά στοιχεία της πρώτης (L1) (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Γενικά, στην βιβλιογραφία αναφέρονται πολλές μορφές διγλωσσίας: ο Lambert (1975) κάνει διάκριση ανάμεσα σε **προσθετική** και **αφαιρετική διγλωσσία** με βάση τις επιδράσεις της διγλωσσίας στους αναπτυξιακούς τομείς του ατόμου. Όσον αφορά την **προσθετική διγλωσσία**, αυτή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους τομείς ανάπτυξης και την προσωπικότητα του ατόμου. Αναλυτικότερα, το άτομο αναπτύσσει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές του δεξιότητες, μέσω της θετικής στάσης απέναντι στο δίγλωσσο-πολιτισμικό περιβάλλον. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα δύο γλωσσικά και πολιτισμικά συστήματα συνυπάρχουν αρμονικά σε ένα άτομο (Beardsmore, σ.9, αναφορά στην Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Η **αφαιρετική διγλωσσία**, σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα του Lambert, συναντάται σε δίγλωσσα άτομα, στα οποία η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας επιβάλλεται από το περιβάλλον, στο οποίο ζει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η μητρική γλώσσα παραμελείται, ενώ ταυτόχρονα η δεύτερη γλώσσα δεν κατακτάται πλήρως από το άτομο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, το παιδί να μην ανταπεξέρχεται στο έπακρο τις απαιτήσεις που παρουσιάζονται κατά την διάρκεια της γλωσσικής επικοινωνίας στο περιβάλλον (Lambert, 1975, αναφορά στην Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Ένας επιπλέον διαχωρισμός των μορφών διγλωσσίας πραγματοποιείται από τον Paulston (1978), ο οποίος κάνει διάκριση ανάμεσα σε **ελιτίστική** και **λαϊκή διγλωσσία**. Αναλυτικότερα, η **ελιτίστική** διγλωσσία εμφανίζεται όταν παράλληλα με την μητρική γλώσσα συντελείται και εκμάθηση μίας δεύτερης. Οι λόγοι για τους οποίους ενδέχεται να συμβαίνει αυτό, είναι διότι το περιβάλλον, στο οποίο ζει το άτομο απαιτεί την γνώση περισσότερων γλωσσών ή το ίδιο το άτομο

μπορεί να θέλει να έρθει σε επαφή με το πολιτισμό αυτής της γλώσσας. Επιπλέον η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας μπορεί να αποτελεί για το άτομο σημαντικά εφόδια για την μελλοντική επαγγελματική του αποκατάσταση.

Τέλος, η **λαϊκή διγλωσσία** εμφανίζεται, όταν το άτομο αναγκάζεται να κατακτήσει μία δεύτερη γλώσσα, καθώς με αυτόν τον τρόπο εξυπηρετεί βασικές του καθημερινές επικοινωνιακές ανάγκες, όπως είναι οι επαγγελματικές (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (L2) και αναλύονται παρακάτω.

1.3.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την εκμάθηση της L2

Η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από μία σειρά παραγόντων, οι οποίοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, τόσο στον τρόπο, όσο και στον βαθμό κατάκτησής της και διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: **γλωσσολογικοί, ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες**. Όσον αφορά τους **γλωσσολογικούς παράγοντες**, ο Wode (1993) αναφέρει ότι η σωστή επεξεργασία των γλωσσικών ερεθισμάτων που δέχεται ένα άτομο από το περιβάλλον του, συνεπάγεται την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Επομένως, η παροχή γλωσσικών ερεθισμάτων και η κατάκτηση της L1, αποτελούν τους βασικούς παράγοντες που οδηγούν στην εκμάθηση της L2. Πιο συγκεκριμένα, η κατάκτηση της L2 εξαρτάται από τον βαθμό κατάκτησης της μητρικής γλώσσας, καθώς κατά την διάρκεια ανάπτυξης της δεύτερης, το άτομο κάνει χρήση των δομών της L1. Όσον αφορά τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνει ένα άτομο από το περιβάλλον του, αυτά χαρακτηρίζονται από γλωσσικές ποικιλίες, όπως η ομιλούμενη γλώσσα. Η εκμάθηση της L2, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την γλωσσική ποικιλία και την ποιότητα και συχνότητα των γλωσσικών της δομών στα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Συνοψίζοντας, η εκμάθηση της L2 εξαρτάται αφενός από την L1 και αφετέρου από την ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων του περιβάλλοντος.

Σχετικά με τους **ατομικούς παράγοντες**, ο Wode (1988) αναφέρει ότι είναι τέσσερις, αυτοί οι οποίοι επηρεάζουν την κατάκτηση της L2: οι *γνωστικές ικανότητες* του ατόμου, η *προσωπικότητα* του ατόμου, οι *συναισθηματικοί παράγοντες* και *άλλοι βιολογικοί παράγοντες*. Όσον αφορά τον *γνωστικό τομέα*, ο άνθρωπος διαθέτει έμφυτες γλωσσικές ικανότητες για την κατάκτηση της γλώσσας. Όπως περιγράφηκε και παραπάνω, ο Chomsky (1965) αναφέρει ότι ο κάθε άνθρωπος, μέσω του έμφυτου μηχανισμού γλωσσικής κατάκτησης επεξεργάζεται τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντός του και με αυτόν τον τρόπο κατακτάται η γραμματική της γλώσσας στόχου. Η ανάπτυξη των προαναφερθέντων ικανοτήτων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την δόμηση των γλωσσικών ερεθισμάτων (input) που λαμβάνει ένα παιδί από την επαφή του με το περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσεται.

Η *προσωπικότητα* του ατόμου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της L2. Πιο συγκεκριμένα, οι Knapp-Potthoff και Knapp (1982), υποστηρίζουν ότι η θετική ψυχική ισορροπία συμβάλει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, καθώς το άτομο θα πρέπει να ξεπεράσει το στάδιο του πολιτισμικού σοκ, κατά το οποίο διαπιστώνει ότι δεν μπορεί να επικοινωνήσει γλωσσικά με τους φυσικούς ομιλητές της δεύτερης γλώσσας. Στην *προσωπικότητα* του ατόμου εντάσσεται και το *γλωσσικό ταλέντο* που αποτελεί την γνωστική ικανότητα, η οποία συμβάλει στην εκμάθηση της γλώσσας. Ο Carroll (1962) κάνει διάκριση ανάμεσα σε τέσσερις ικανότητες, οι οποίες είναι οι εξής: η ικανότητα φωνητικής κωδικοποίησης, η ικανότητα κατανόησης των γραμματικών κανόνων μίας γλώσσας, η ικανότητα αποστήθισης και η ικανότητα να αναγνωρίζει ασυνείδητα ή συνειδητά κανόνες των γλωσσικών εκφράσεων που ακούει (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Ως προς τους *συναισθηματικούς παράγοντες* που επηρεάζουν την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, συμπεριλαμβάνονται τα κίνητρα και οι ανάγκες που ωθούν το άτομο (Fthenaki, 1985). Η Gardner (2001) κάνει διάκριση ανάμεσα στα κίνητρα ενσωμάτωσης (*integrative motivation*) και στα χρηστικά κίνητρα (*instrumental motivation*). Το πρώτο είδος κινήτρων σχετίζεται με την επιθυμία του μαθητή να είναι ισότιμος με όλα τα άλλα μέλη της κοινωνίας, ενώ το δεύτερο είδος αφορά την επιθυμία εκμάθησης της γλώσσας για πρακτικούς λόγους, όπως επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας που κατακτά και οι καλύτερες προοπτικές για εύρεση εργασίας.

Τέλος, όσον αφορά τους *βιολογικούς παράγοντες*, ο Wode (1993) αναφέρει ότι επιδρούν έμμεσα στην ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας και αυτοί είναι το φύλο και η ηλικία κατάκτησης του ατόμου. Σύμφωνα με έρευνες η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της L2, καθώς υποστηρίζεται ότι όταν η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ξεκινάει πριν την εφηβεία, τότε η κατάκτησή της γίνεται με ευκολότερο τρόπο και πιο ολοκληρωμένα. Το παιδί μέχρι την ηλικία των 3-4 ετών κατακτά χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση τις δομές της μητρικής του γλωσσάς και η γλωσσική του ανάπτυξη βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την γνωστική (Μανίκα, 2006). Με το πέρας του τέταρτου έτους, όπου η μητρική γλώσσα έχει αρχίσει να κυριαρχεί, δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την ενσωμάτωση μίας νέας γλώσσας. Κατά την διάρκεια αυτής της ηλικίας, το άτομο είναι σε θέση να αποθηκεύσει ευκολότερα νέες πληροφορίες και να δημιουργήσει συνδέσεις μεταξύ των δομών, ενώ αργότερα η αποθήκευση γλωσσικών δομών στις ήδη υπάρχουσες αποτελεί μία διαδικασία, η οποία τελείται με περισσότερη δυσκολία. Πάντως, η ικανότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας δεν είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί μετά την εφηβική ηλικία, ωστόσο ενδέχεται η φωνολογική ικανότητα του δίγλωσσου ατόμου να μην φτάσει τα επίπεδα κατάκτησης του φυσικού ομιλητή. Ωστόσο, η επίδραση που ασκεί η ηλικία στην κατάκτηση της L2, θα πρέπει να εξετάζεται σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως είναι οι γνωστικές ικανότητες του ατόμου, η διάρκεια της έκθεσης στην δεύτερη γλώσσα και ο τρόπος, με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η εκμάθησή της (Μανίκα, 2006).

Η επικοινωνία του ατόμου με τους φυσικούς ομιλητές στον ελεύθερο χρόνο και η επικοινωνία του στον χώρο εργασίας αποτελούν τους βασικότερους *κοινωνικούς παράγοντες* που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αναλυτικότερα, στον χώρο εργασίας το άτομο έχει τη δυνατότητα να συζητά πολυσύνθετα θέματα που το απασχολούν, με αποτέλεσμα να δέχεται περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα και να παράγει γλωσσικές εκφράσεις. Όσον αφορά την επικοινωνία με τους φυσικούς ομιλητές στον ελεύθερο χρόνο, αυτή είναι ποιοτικά και ποσοτικά ανώτερη, καθώς δίνεται η ευκαιρία στο άτομο να συζητήσει ένα μεγάλο εύρος θεμάτων. Επομένως, σύμφωνα με όλα όσα περιγράφηκαν παραπάνω, η γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μπορεί να επηρεαστεί από διάφορους παράγοντες και για αυτό το λόγο, παρακάτω παρουσιάζεται μία πιο ενδελεχής ανάλυση της γλωσσικής ανάπτυξης του πληθυσμού που θα μας απασχολήσει.

1.3.3 Γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών

Η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να λάβει μέρος σε διάφορες ηλικίες και με διάφορους τρόπους. Υπάρχουν περιπτώσεις ατόμων που από την γέννησή τους εκτίθενται σε δύο γλώσσες, οι οποίες αναπτύσσονται ταυτόχρονα, αλλά υπάρχουν κι άλλες περιπτώσεις όπου η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πραγματοποιείται μετά την κατάκτηση της πρώτης. Αυτό επιτυγχάνεται με τη μορφή ενός φροντιστηριακού μαθήματος ή και αυθόρμητα, μέσω της επικοινωνίας με τους μητρικούς ομιλητές. Επομένως, ο χρόνος και ο τρόπος που ένα άτομο κατακτά μία δεύτερη γλώσσα διαφέρει και ενδέχεται να επηρεάσει σημαντικά την διαδικασία της γλωσσικής ανάπτυξης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

1.3.3.1 Μορφές γλωσσικής ανάπτυξης

Ο Wode (1993) κάνει μία διαφοροποίηση μεταξύ των ειδών γλωσσικής ανάπτυξης και τις διακρίνει σε τέσσερις κατηγορίες: α) η **μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη**, β) η **πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη**, γ) η **φυσική κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας** και δ) η **εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας**. Η **μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη** αναφέρεται στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας, ενώ η **πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη** αφορά την κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ταυτόχρονα. Η τρίτη μορφή γλωσσικής ανάπτυξης ορίζεται ως η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες, αφού έχει ήδη κατακτηθεί η πρώτη. Τέλος, η **εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας** αποτελεί την κατάκτηση της δεύτερης ή της τρίτης γλώσσας, μέσω εντατικής εκπαίδευσης π. χ. . σχολικό ή φροντιστηριακό μάθημα.

Σε σχέση με την κατάκτηση της δεύτερης οι *πιο συχνές μορφές γλωσσικής ανάπτυξης* είναι η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη και η διαδοχική δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη ή η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Η έρευνα επικεντρώνεται στην πρώτη μορφή, καθώς το δείγμα αποτελούσαν παιδιά δεύτερης γενιάς, το οποίο σημαίνει ότι εκτίθενται ταυτόχρονα σε δύο είδη γλώσσας (την αλβανική και την ελληνική). Σύμφωνα με την Hoffmann (1991), η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη μπορεί να εμφανιστεί μέσω των πέντε παρακάτω συνθηκών:

- α) Το παιδί ανήκει σε μία δίγλωσση οικογένεια.
- β) Οι γονείς του παιδιού είναι μετανάστες σε μία χώρα.
- γ) Οι γονείς του παιδιού έχουν εγκατασταθεί μόνιμα σε μία χώρα, όπου δεν ομιλείται η μητρική τους γλώσσα.
- δ) Το παιδί έρχεται σε συνεχή επαφή με μία άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινότητας, στην οποία ζει.
- ε) Το παιδί φοιτά σε ένα δίγλωσσο σχολείο/νηπιαγωγείο.

1.3.3.2 Ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη

Τα ερωτήματα που έχουν απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές είναι εάν η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη διαφέρει από την μονόγλωσση ως προς τα στάδια ανάπτυξης και εάν κατά την ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη υπάρχει από την αρχή ένας διαχωρισμός των δύο γλωσσικών συστημάτων. Στο πρώτο ερώτημα έχουν επιχειρήσει να απαντήσουν διάφοροι ερευνητές μέσω ερευνών και το κοινό συμπέρασμά τους είναι ότι η δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη και η μονόγλωσση ακολουθούν τους ίδιους κανόνες και διέρχονται από τις ίδιες φάσεις.

Σύμφωνα με τον Grosjean (1982), το δίγλωσσο παιδί, όπως και το μονόγλωσσο, παράγει αρχικά τα εμπρόσθια διχειλικά φωνήματα, όπως το /b/ και το /m/ και στη συνέχεια ακολουθούν τα συριστικά, όπως το /s/ και το /z/. Επιπλέον, και τα δίγλωσσα παιδιά παράγουν αρχικά λέξεις με ευκολότερη φωνοτακτική δομή και αργότερα πολυσύλλαβες λέξεις. Όσον αφορά την γραμματική και την σύνταξη, το παιδί χρησιμοποιεί απλούς μορφολογικούς και συντακτικούς τύπους και πολλές φορές δεν υπάρχει συμφωνία υποκειμένου ρήματος. Επίσης, ένα από τα τελευταία γραμματικά φαινόμενα που κατακτάται, όπως και στους μονόγλωσσους είναι αυτό των δευτερευουσών προτάσεων. Τέλος, όσον αφορά τη σημασιολογία, παρατηρείται το φαινόμενο της υπεργενίκευσης των εννοιών, όπως συμβαίνει και στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης των μονόγλωσσων παιδιών (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Όσον αφορά το ερώτημα για τα δύο ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα, οι απόψεις δίστανται. Ο Bergmann (1976), οι Padilla και Liebmam (1975, αναφορά στον Grosjean 1982), είναι υπέρ της άποψης αυτής, καθώς αναφέρουν ότι το παιδιά από τα αρχικά στάδια γλωσσικής ανάπτυξης έχουν διαφοροποιήσει τα δύο γλωσσικά συστήματα, τα οποία αναπτύσσονται παράλληλα αλλά όχι ταυτόχρονα (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Hoffmann (1975, σ. 75) υπάρχουν ερευνητές, οι οποίοι είναι υπέρ της άποψης του αρχικού ενιαίου γλωσσικού συστήματος, σύμφωνα με το οποίο ένα δίγλωσσο παιδί στα αρχικά στάδια ανάπτυξης δεν έχει διαχωρίσει μεταξύ τους τα γλωσσικά συστήματα, αλλά υπάρχει ένα κοινό. Αυτή η διαδικασία συντελείται με την πάροδο του χρόνου, καθώς αναπτύσσονται οι γλωσσικές ικανότητες του παιδιού.

Οι Volterra και Taeschner (1978), με βάση την υπόθεση του ενιαίου γλωσσικού συστήματος ανέπτυξαν το μοντέλο της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, το οποίο χωρίζεται σε τρεις φάσεις. Αρχικά, υπάρχει ένα ενιαίο γλωσσικό σύστημα με λέξεις και από τις δύο γλώσσες (ηλικίες 1;00-2;00 ετών). Σε αυτό το σύστημα εμπεριέχονται λέξεις και από τις δύο γλώσσες και δεν υπάρχουν αντίστοιχες λέξεις για την κάθε γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να χρησιμοποιεί για κάθε έννοια μία κοινή λέξη και για τις δύο γλώσσες (Τριάρχη - Herrmann, 2000) .

Το δεύτερο στάδιο είναι η ανάπτυξη δύο διαφορετικών σημασιολογικών συστημάτων αλλά ενός κοινού γραμματικού (ηλικίες 2;00-3;00 ετών). Σε αυτό το σημείο, το παιδί χρησιμοποιεί λέξεις και από τα δύο γλωσσικά συστήματα, δηλαδή για την κάθε έννοια που κατακτά, αναπτύσσει και τα δύο αντίστοιχα γλωσσικά σύμβολα. Επιπλέον, το παιδί κατανοεί την κατηγοριοποίηση των λέξεων από την κάθε γλώσσα και έχει τη δυνατότητα να ανατρέχει και στα δύο γλωσσικά συστήματα, έτσι ώστε να ανακαλεί την κατάλληλη λέξη. Επίσης, ανάπτυξη της μορφολογίας και της σύνταξης και των δύο γλωσσών, συντελείται ακόμη σε ένα ενιαίο σύστημα και δεν παρατηρείται κάποια διαφοροποίηση μεταξύ τους (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται ο διαχωρισμός της σύνταξης και της μορφολογίας των δύο συστημάτων. Στα αρχικά στάδια του συγκεκριμένου στάδιο παρατηρούνται υπεργενικεύσεις των κανόνων που διέπουν τις δύο γλώσσες, κατά την διάρκεια μετάβασης από τη μία γλώσσα στην άλλη, και στη συνέχεια το παιδί αντιλαμβάνεται ότι υπάρχουν δύο διαφορετικά συστήματα κανόνων που καθορίζει η κάθε γλώσσα. Σύμφωνα με του Volterra και Taeschner, με το πέρας αυτού του σταδίου, το παιδί είναι σε θέση να μιλά και τις δύο γλώσσες. Επιπλέον, αυτό που πρέπει να επισημανθεί ότι δεν αναφέρεται η ηλικία, στην οποία ολοκληρώνεται το συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Ωστόσο, για να δημιουργηθεί μία πιο ολοκληρωμένη της γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων παιδιών, παρακάτω αναλύεται η ανάπτυξη των πέντε υποσυστημάτων του λόγου.

1.3.4 Ανάπτυξη των υποσυστημάτων του λόγου κατά τη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη

1.3.4.1 Φωνολογική ανάπτυξη

Κατά την διάρκεια της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης, τα παιδιά αρχικά διαφοροποιούν φωνολογικά τα δύο γλωσσικά συστήματα. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η γλωσσική ανάπτυξη και κατά συνέπεια και η φωνολογική των δίγλωσσων παιδιών διέρχεται τα ίδια στάδια με αυτήν των μονόγλωσσων. Επομένως, ένα δίγλωσσο παιδί στις (20-30) μέρες αναγνωρίζει την φωνή της μητέρας του και στην ηλικία των (5-6) μηνών ξεκινάει το στάδιο του βαβίσματος. Επιπλέον στην αρχή, διαφοροποιεί μεταξύ των ηχηρών και των άηχων φωνημάτων και αντιλαμβάνεται τις ακουστικές διαφορές μεταξύ των φωνηέντων και των συμφώνων και μεταξύ των στιγμιαίων και των εξακολουθητικών φωνημάτων (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Επίσης, κάποια παιδιά ενδέχεται να

παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες σε φωνήματα, τα οποία εμφανίζουν ομοιότητες. Σε αυτές τις περιπτώσεις, το παιδί επιλέγει να παράγει το φώνημα που είναι ευκολότερο γι' αυτό.

1.3.4.2 Ανάπτυξη της σημασιολογίας

Σύμφωνα με τους Volterra και Taeschner (1978) το βασικό λεξιλόγιο των δίγλωσσων παιδιών αναπτύσσεται στα δύο πρώτα έτη της ζωής του, κατά την διάρκεια των οποίων η σκέψη τους είναι συνδεδεμένη με συγκεκριμένα αντικείμενα και η αφαιρετική τους ικανότητα δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα. Επομένως, είναι φυσικό σε αυτό το στάδιο το παιδί να συγκρατεί μία ονομασία για το κάθε αντικείμενο, την οποία παίρνει από έναν από τους γλωσσικούς κώδικες του περιβάλλοντος, στο οποίο ζει (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Ο διαχωρισμός των δύο γλωσσικών συστημάτων συντελείται μετά την ηλικία των δύο ετών και σύμφωνα με τον Wode (1993, σ. 160) «αποτελεί μία διαδοχική διαδικασία, της οποίας η αρχή και η διάρκεια είναι διαφορετική σε κάθε παιδί».

Όπως στα μονόγλωσσα παιδιά, έτσι και στα δίγλωσσα παρουσιάζεται το φαινόμενο της υπεργενίκευσης των εννοιών μέχρι την ηλικία των (2;6) ετών, στην προσπάθεια τους να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους. Όσον αφορά την κατάκτηση αντίστοιχων λέξεων που έχουν την ίδια έννοια, έχει παρατηρηθεί ότι όταν τα παιδιά φτάσουν στην δεύτερη γλωσσική βαθμίδα (μοντέλο Volterra και Taeschner) δημιουργούν ζευγάρια λέξεων. Σύμφωνα με τον Piaget, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν εσωτερικά σύμβολα σχετικά με τα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι οι αντίστοιχες λέξεις που έχει κατακτήσει ένα παιδί δεν εμφανίζονται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες. Ο Wode (1993) αναφέρει, ότι ο αριθμός των αντίστοιχων λέξεων που κατέχει το ένα παιδί στη μία γλώσσα είναι κατά 1/3 λιγότερο από αυτόν που κατέχει στην άλλη.

Τέλος, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες σε λέξεις, των οποίων το σημασιολογικό φάσμα έχει διαφορετικό εύρος σε κάθε γλώσσα (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Ένα παράδειγμα αποτελεί η ελληνική λέξη *ανοίγω* με την αντίστοιχη γερμανική *öffnen* και την αγγλική *open*. Η σημασία αυτών των λέξεων ταυτίζεται όταν πρόκειται για το άνοιγμα της πόρτας ή του παραθύρου, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει όταν πρόκειται για το άνοιγμα του διακόπτη. Στην προκειμένη περίπτωση το σημασιολογικό εύρος της ελληνικής λέξης καλύπτει τις άλλες δύο και χρησιμοποιείται στον ελληνικό γλωσσικό κώδικα η γερμανική λέξη *öffnen* και η αγγλική *open*, ενώ θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί η λέξη *einschalten* και *switch on*, αντίστοιχα (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

1.3.4.3 Ανάπτυξη μορφολογίας και σύνταξης

Κατά την διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης, τα δίγλωσσα παιδιά προσπαθούν να αντιληφθούν και να κατακτήσουν τους κανόνες γραμματικής και σύνταξης που διέπουν τις γλώσσες, τις οποίες κατακτάει. Αυτή η διαδικασία δεν διαφέρει από αυτήν των μονόγλωσσων παιδιών, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν τις ίδιες στρατηγικές κατάκτησης και η σειρά που ακολουθείται είναι η ίδια (McLaughlin, 1978). Παρ' όλα αυτά, τα δίγλωσσα παιδιά κατά την διάρκεια της γλωσσικής τους ανάπτυξης παράγουν προτάσεις, οι οποίες εμπεριέχουν δομές και στοιχεία και των δύο γλωσσών. Όταν οι μορφολογικές δομές των δύο γλωσσών παρουσιάζουν μεταξύ τους αρκετές διαφορές, τότε η διαδικασία κατάκτησης τους είναι πιο πολύπλοκη. Σε αυτές τις περιπτώσεις, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο των παρεμβολών, δηλαδή της μεταφοράς των δομών από τη μία γλώσσα στην άλλη (Τριάρχη - Herrmann, 2000). Οι παρεμβολές μπορούν να εμφανιστούν στο φωνολογικό υποσύστημα, στο μορφολογικό και στο συντακτικό.

Στο μορφολογικό και το συντακτικό επίπεδο οι παρεμβολές ενδέχεται να πάρουν την μορφή διάταξης λέξεων, τη μορφή άρθρων, αντωνυμιών, αριθμών/χρόνων, εγκλίσεων, προθέσεων, συνδέσμων και πτώσεων. Για παράδειγμα, στην πρόταση «Φέρε την κουβά», ο ομιλητής έχει επηρεαστεί από την γραμματική της Αλβανικής γλώσσας, καθώς η λέξη «κουβάς» στα Αλβανικά είναι γένος θηλυκό (kon-a, όπου η κατάληξη -a δηλώνει θηλυκό). Σε γενικές γραμμές η κατάκτηση των μορφολογικών κανόνων στα δίγλωσσα παιδιά, δεν συντελείται πάντα παράλληλα και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Όσον αφορά την ανάπτυξη του συντακτικού υποσυστήματος, τα δίγλωσσα παιδιά κατακτούν αρχικά τους απλούς κανόνες σύνταξης και στη συνέχεια τους πιο δύσκολους. Σε περιπτώσεις, όπου οι συντακτικοί κανόνες είναι παρόμοιοι και στις δύο γλώσσες κατακτώνται ταυτόχρονα και αποθηκεύονται σε ένα κοινό γλωσσικό σύστημα. Οι Kiehlhöfer και Jonekeit (1983) αναφέρουν ότι κατά την διάρκεια ανάπτυξης του συντακτικού επιπέδου στην ηλικία των (1;6-1;9) στα δίγλωσσα παιδιά, παρατηρείται το φαινόμενο του ολοφραστικού λόγου και στις δύο γλώσσες. Στη συνέχεια στην ηλικία των (2;5-3;0) ετών παρατηρούνται οι φράσεις δύο λέξεων, χωρίς να υπάρχει κάποια σύνδεση μεταξύ τους, οι οποίες αργότερα παίρνουν την μορφή πρότασης, ενώ η παραγωγή ολοκληρωμένων προτάσεων πραγματοποιείται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Η σειρά, με την οποία κατακτώνται τα μέρη του λόγου, είναι ίδια και στις δύο γλώσσες. Τα παιδιά παράγουν πρώτα ρήματα και ουσιαστικά και στη συνέχεια επίθετα και επιρρήματα. Πάντως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν απαραίτητο τα μέρη του λόγου να εμφανίζονται ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες (Τριάρχη - Herrmann, 2000).

Τέλος, ένα επιπλέον φαινόμενο, το οποίο ενδέχεται να παρατηρείται στα υποσυστήματα του λόγου, είναι αυτό της ανάμειξης των δύο γλωσσικών συστημάτων. Η διαφορά μεταξύ ανάμειξης και παρεμβολών, έγκειται στο γεγονός ότι στην συγκεκριμένη περίπτωση δεν υπάρχουν επιρροές μεταξύ των δύο γλωσσών, αλλά μέσα στις προτάσεις παρουσιάζονται λέξεις και μορφοσυντακτικοί κανόνες και των δύο γλωσσών (Bhatia, Ritchie, 2004). Παραδείγματος χάριν, στην πρόταση «Είναι ένας hartë e Greqi» (Papadopoulos, 2015), το παιδί που έχει ως μητρική γλώσσα την Αλβανική, χρησιμοποιεί λέξεις και μορφοσυντακτικούς κανόνες και των δύο γλωσσικών συστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, στα Αλβανικά χρησιμοποιεί το φωνήεν «e», το οποίο αποτελεί το αντίστοιχο «της», της Ελληνικής γλώσσας και έρχεται σε συμφωνία με το ουσιαστικό «hartë», το οποίο είναι γένος θηλυκού (Στα αλβανικά η κτητική αντωνυμία έρχεται σε συμφωνία με το πρώτο ουσιαστικό και όχι με το δεύτερο).

Επομένως, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι στα υποσυστήματα που προαναφέρθηκαν, τα δίγλωσσα παιδιά ενδέχεται να παρουσιάσουν κάποιες αποκλίσεις. Η παρούσα ερευνητική εργασία επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των γραμματικών δομών, καθώς η εξέτασή τους πραγματοποιήθηκε μέσω της χορήγησης του "TROG-2". Στα επόμενα κεφάλαια αναφέρονται έρευνες, οι οποίες αξιολόγησαν τις γραμματικές δομές σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους. Ο λόγος, για τον οποίο αναφέρονται και έρευνες μονόγλωσσων, είναι διότι αυτές αποτέλεσαν την βάση της έρευνάς πάνω στη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων ατόμων.

Από τις έρευνες που αναφέρονται στο επόμενο κεφάλαιο προκύπτει το συμπέρασμα ότι ο όγκος της βιβλιογραφικής αναφοράς που σχετίζεται με την κατάκτηση των γραμματικών δομών από δίγλωσσους που έχουν ως L2 την Ελληνική γλώσσα είναι αρκετά περιορισμένος. Επιπλέον, πολλές από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί αφορούν ενήλικες δίγλωσσους, γεγονός, το οποίο δεν βοηθάει την κατανόηση της σταδιακής κατάκτησης των γλωσσικών δομών της L2, ενώ οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί καλύπτουν ένα μικρό εύρος της Ελληνικής γλώσσας, οι οποία αποτελείται από πολλές δομές. Αυτό από πλευράς του προκαλεί ένα μεγάλο έλλειμμα στην ελληνική βιβλιογραφία.

Επομένως, με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα πραγματοποιείται η ανάγκη διεξαγωγής ερευνών, οι οποίες θα στοχεύουν στην αξιολόγηση των γραμματικών δομών σε δίγλωσσους. Για το λόγο αυτό, διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν δίγλωσσα παιδιά αλβανικής καταγωγής. Ο τρόπος, με τον οποίο επιτεύχθηκε αυτό είναι μέσω της χορήγησης τους “TROG-2” και τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία απασχόλησαν την έρευνα είναι τα εξής:

- 1) Ποιες κατηγορίες της Ελληνικής γλώσσας δεν έχουν κατακτήσει τα δίγλωσσα παιδιά ηλικίας 7;0-8;0 ετών
- 2) Σε ποιες κατηγορίες υπολείπονται τα δίγλωσσα παιδιά συγκριτικά με τα μονόγλωσσα;
- 3) Ποιες διαφορές προκύπτουν στα αποτελέσματα των μονόγλωσσων εάν η χορήγηση μίας γραμματικής δομής σταματήσει στα δύο λάθη και όχι στο ένα λάθος, όπως ορίζουν οι κανόνες του “TROG2”.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Τοπικές Προθέσεις

2.1.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Ως πρόθεση, ορίζονται οι άκλιτες λέξεις, οι οποίες εισάγουν ονοματικές φράσεις (αντωνυμίες, ουσιαστικά) και έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία των εμπρόθετων προσδιορισμών. Οι προθέσεις Ο ρόλος των προθέσεων είναι να διευκρινίζουν την σχέση που έχουν τα ρήματα, με τα ουσιαστικά που εμφανίζονται στην ίδια πρόταση (Ακούρου, Βασιλόπουλος, Κατσαΐτη, 2010).

1.α) Ήρθε με ένα μπλε φόρεμα

β) Ήρθε από το εξωτερικό

γ) Έκατσε ανάμεσά τους

Στην παρούσα έρευνα επικεντρωθήκαμε στις τοπικές προθέσεις και παρακάτω ακολουθεί μία πιο ενδελεχής ανάλυσή τους.

Ο ρόλος των τοπικών προθέσεων είναι να διευκρινίζουν τον προσανατολισμό ενός ουσιαστικού/μίας αντωνυμίας μέσα στο χώρο. Σύμφωνα με αυτό λοιπόν, το σημείο αναφοράς ενδέχεται να ποικίλλει, καθώς άλλοτε μπορεί να είμαστε εμείς (2α), ένα αντικείμενο (2β) ή μία τοποθεσία.

2.α) Έκατσε δίπλα μου

β) Το ποτήρι είναι πάνω στο τραπέζι

γ) Ήρθε με το λεωφορείο από την Θεσσαλονίκη

Σύμφωνα λοιπόν με αυτά, οι τοπικές προθέσεις δηλώνουν τα παρακάτω:

1. Την θέση - στάση ή κίνηση ενός αντικειμένου μέσα σε κάτι 3α)

2. Τον προορισμό σε κάτι 3β)

3. Την προέλευση ενός προσώπου/αντικειμένου 3γ) και

4. Την διέλευση μέσα ή έξω από κάτι

3α) Τα παιχνίδια είναι μέσα στο κουτί

3β) Πηγαίνει στην δουλειά

3γ) Έρχεται από το εξωτερικό

3δ) Πέρασε μέσα από το στενό

Σύμφωνα με τις Θεοφανοπούλου και Κοπού (2000) οι τοπικές προθέσεις μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: α) τις απλές και β) τις σύνθετες. Όσον αφορά τις απλές, αποτελούνται από ένα άκλιτο μέρος, όπως το *σε* (3β), το *από* (3γ) και το *προς*. Το *σε* και το *από* ονομάζονται και μικρές προθέσεις.

Όσον αφορά τις σύνθετες προθέσεις, αυτές μπορεί να υπάρχουν σε συνδυασμό με ένα επίρρημα (π. χ. . *έξω από*, *μέσα σε*) ή σε συνδυασμό μαζί με μία άλλη πρόθεση (π. χ. . *εκτός από*). Ως

προς τον συνδυασμός επιρρήματος - πρόθεσης, το πρώτο μέρος των σύνθετων προθέσεων αποτελεί ένα επιρρηματικό προσδιορισμό, ο οποίος δηλώνει τόπο, ενώ το δεύτερο μέρος αποτελείται από ένα μόριο, όπως το *σε* ή το *από*. Η παρουσία αυτών των μορίων δεν είναι υποχρεωτική όταν το αντικείμενο είναι μία κλιτική αντωνυμία (4α), ενώ είναι υποχρεωτική όταν το αντικείμενο είναι μία πλήρης ονοματική φράση (4β).

4α) Το κορίτσι κάθεται δίπλα του.

4β) Το κορίτσι κάθεται πάνω στην καρέκλα.

Επίσης, υπάρχουν και οι περιπτώσεις, όπου η προσθήκη των μορίων δεν δίνει καμία επιπλέον πληροφορία στην προθετική φράση. Για αυτό το λόγο, στις δύο προτάσεις που ακολουθούν δεν υπάρχει καμία διαφορά εάν το μόριο είναι το *σε* ή το *από*.

5α) Ο σκύλος είναι δίπλα στην Άννα

5β) Ο σκύλος είναι δίπλα από την Άννα

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω στοιχεία, τα μόρια προστίθενται απλά για συντακτικούς λόγους και δεν επιφέρουν καμία αλλαγή στο νόημα της πρότασης. Αντίθετα, η προσθήκη των προθέσεων μέσα και πάνω διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόδοση νοήματος στην πρόταση.

Πάνω σε

Πιο συγκεκριμένα, όταν το πάνω ακολουθείται από το μόριο *σε*, αυτό σημαίνει ότι τα δύο ουσιαστικά της πρότασης έρχονται σε επαφή. Αναλυτικότερα, αυτά τα δύο ουσιαστικά διακρίνονται σε δύο αντικείμενα: α) το εντοπισμένο αντικείμενο, δηλαδή το αντικείμενο του οποίου θέλουμε να προσδιορίσουμε τη θέση και β) το αντικείμενο αναφοράς, δηλαδή το αντικείμενο σε σχέση με το οποίο προσδιορίζουμε το εντοπισμένο αντικείμενο. Στην παρακάτω πρόταση, το εντοπισμένο αντικείμενο (κασκόλ) ακουμπάει το αντικείμενο αναφοράς (τραπέζι)

6) Το κασκόλ είναι πάνω στο τραπέζι.

Πάνω από

Σε αντίθεση με το *πάνω σε*, το *πάνω από* δηλώνει ότι τα δύο αντικείμενα της πρότασης δεν έρχονται σε επαφή. Υπάρχει δηλαδή απόσταση μεταξύ το αντικειμένου αναφοράς και του αντικειμένου εντοπισμού. Επομένως, στην παρακάτω πρόταση το αντικείμενο εντοπισμού (ρολόι) βρίσκεται πάνω από το αντικείμενο αναφοράς (καναπές)

7) Το ρολόι είναι πάνω από τον καναπέ.

Οι προθέσεις της ελληνικής, έχουν απασχολήσει αρκετούς γλωσσολόγους για το εάν θεωρούνται λειτουργικές λέξεις ή λέξεις περιεχομένου. Σύμφωνα με μερικούς γλωσσολόγους, οι προθέσεις θεωρούνται λεξικά στοιχεία στοιχεία (Svenonius, 2004), άλλοι τις χαρακτηρίζουν λειτουργικά (Baker, 2003; Botwinik - Rotem, 2004).

2.1.2 Έρευνες που σχετίζονται με τις τοπικές προθέσεις

Σύμφωνα με τις Terzi και Tsakali (2009) και Alexaki (2000) οι τοπικές εκφράσεις της ελληνικής γλώσσας απαντώνται στις παρακάτω συντακτικές δομές:

A) Σύνθετη τοπική προθετική δομή

Οι σύνθετες τοπικές προθέσεις μπορούν να διαχωριστούν σε ομάδες, ανάλογα με το είδος του μορίου στο λεξικό μέρος και ανάλογα με το αν η πρόθεση συμμετέχει ή όχι στην απόδοση νοήματος στην προθετική φράση (Alexaki et al., 2007; Terzi & Tsakali, 2009). Παρακάτω παρατίθενται οι κατηγορίες των σύνθετων τοπικών προθέσεων:

8.α) έξω από

κάτω από

πίσω από

μακριά από

β) κοντά σε

γ) μπροστά σε/από

δίπλα σε/από

ανάμεσα σε/από

δ) επάνω σε/από

μέσα σε/από

Όπως αναγράφεται και στην παραπάνω λίστα, στην πρώτη κατηγορία (8α) το επιρρηματικό μέρος ακολουθείται μόνο από την πρόθεση *από*, ενώ στην δεύτερη κατηγορία (8β) μόνο από την πρόθεση *σε*. Ως προς την τρίτη κατηγορία (8γ), στο πρώτο μέρος, δηλαδή το επιρρηματικό, μπορεί να προστεθεί είτε το *σε*, είτε το *από*, χωρίς να επιφέρουν κάποιες αλλαγές σε εννοιολογικό επίπεδο. Τέλος, στην ομάδα 8δ) το λεξικό μέρος μπορεί να συνυπάρχει και με το *σε* και με το *από*. Ωστόσο, σε αυτές τις περιπτώσεις προκύπτουν αλλαγές στο νόημα της πρότασης, σε αντίθεση με την προηγούμενη ομάδα.

Όσον αφορά τις απλές τοπικές προθετικές δομές, *σε* και *από*, αυτές χρησιμοποιούνται και μόνες τους για να εκφράσουν τοπικό προσδιορισμό. Πιο συγκεκριμένα, το *σε* εκφράζει θέση και κατεύθυνση (9α, 9β), ενώ το *από* κατεύθυνση (9γ).

9α) Το κασκόλ είναι στο τραπέζι.

9β) Πηγαίνει οδικώς στην Θεσσαλονίκη.

9γ) Έρχεται από την Ιρλανδία.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω και οι δύο προθέσεις (*σε* και *από*) έχουν σημασιολογικό φορτίο και είναι υπεύθυνες για την αιτιατική πτώση του συμπληρώματός τους.

Οι Alexaki et al. (2007) μελέτησαν την διαδικασία κατάκτησης των απλών τοπικών προθέσεων και στην έρευνα τους έδειξαν, ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν το *σε* και το *από* πριν από τη συμπλήρωση του τρίτου έτους. Επίσης, φαίνεται ότι τα παιδιά παράγουν πρώτα την πρόθεση *από* και μετά την συμπλήρωση του τρίτου έτους χρησιμοποιούν παραγωγικά το λεξικό κομμάτι των σύνθετων προθέσεων.

Μία άλλη έρευνα, η οποία σχετίζεται με τις προθέσεις, και συγκεκριμένα με τις τοπικές προθέσεις *επάνω σε* και *επάνω από*, είναι αυτή των Terzi και Tsakali (2009). Στην συγκεκριμένη μελέτη, οι ερευνήτριες έδωσαν ιδιαίτερη βάση στον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών στις

προαναφερθείσες προθέσεις, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Αναλύοντας τα δεδομένα από την έρευνα των Alexaki et al. (2007) κατέληξαν στα εξής συμπεράσματα: Παρατήρησαν, ότι τα παιδιά κατακτούν τις δύο παραπάνω σύνθετες προθέσεις πολύ αργότερα από τις υπόλοιπες και ότι δεν εμφάνισαν την αναμενόμενη συμπεριφορά.

Αναλυτικότερα, για την πραγματοποίηση της παραπάνω έρευνας συμμετείχαν παιδιά ηλικίας (2;00) έως (5;11) ετών. Ο μεγαλύτερος αριθμός του δείγματος κυμαινόταν μεταξύ των ηλικιών (4;07) έως (5;11). Η εξέταση των τοπικών εκφράσεων πραγματοποιήθηκε μία φορά για κάθε πρόθεση. Ο πρώτος στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η αξιολόγηση της κατανόησης του λεξικού μέρους των σύνθετων προθέσεων, δηλαδή των τοπικών επιρρημάτων, όταν δεν ακολουθεί ένα αντικείμενο. Οι προθέσεις, οι οποίες εξετάστηκαν είναι οι εξής: *πάνω, δίπλα, μακριά, μπροστά, μέσα, κάτω, κοντά, πίσω και έξω*. Ο δεύτερος στόχος της έρευνας η αξιολόγηση των προαναφερθέντων προθέσεων, όταν υπάρχουν σε συνδυασμό με τα μόρια *σε* και *από*. Εξετάστηκαν, δηλαδή, οι παρακάτω σύνθετες προθέσεις: *πάνω σε, πάνω από, δίπλα σε/ από, μακριά από, μπροστά σε/ από, μέσα σε, μέσα από, κάτω από, κοντά σε, πίσω από, έξω από και ανάμεσα σε/ από*. Ο τρίτος και τελευταίος στόχος ήταν η αξιολόγηση της παραγωγής των σύνθετων τοπικών προθέσεων. Αυτό πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μίας εικόνας κάθε φορά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι η παραγωγή των σύνθετων προθέσεων *πάνω σε* και *πάνω από* είναι καλύτερη από την κατανόησή τους. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την κατανόηση των σύνθετων προθέσεων τα παιδιά, τα οποία βρίσκονταν στις ηλικιακές ομάδες (4;07-5;11), παρουσίασαν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση τους *πάνω σε*, καθώς το ερμήνευαν ως *πάνω από*. Σχετικά με την παραγωγή, τα μόνα λάθη παρατηρήθηκαν στην πρόθεση *ανάμεσα*, για τις δύο μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, και στην πρόθεση *μπροστά* για την τρίτη ομάδα.

Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι προθέσεις *σε* και *από*, ίσως να είναι λιγότερο σημαντικές στην διαδικασία κατανόησης για ένα παιδί. Το δεύτερο συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξαν, είναι ότι η κατανόηση της πρόθεσης *πάνω σε* έπεται του *πάνω από*. Όπως αναφέρουν και στην έρευνά τους, τα παιδιά δεν παρουσίασαν καμία δυσκολία στην κατανόηση της έννοιας *επάνω*. Επομένως, οι δυσκολία τους στα Ελληνικά, οφείλεται στην κατανόηση των ιδιοτήτων του *πάνω σε* και του *πάνω από*. Πιο συγκεκριμένα, οι Terzi και Tsakali αναφέρουν, ότι το παιδί κατά την διαδικασία της κατανόησης θεωρεί ότι το *σε* δεν έχει κάποια σημασιολογική διαφορά με το *από*.

Οι Terzi & Tsakali & Zafeiri (2014) πραγματοποίησαν μία άλλη μελέτη, η οποία στόχευε να καλύψει τα αδύναμα σημεία της προηγούμενης και εστίαζαν στην σειρά κατάκτησης των σύνθετων τοπικών προθέσεων. Οι προθέσεις, οι οποίες εξετάστηκαν είναι οι εξής: *πάνω σε, πάνω από, κάτω από, μέσα σε, μπροστά από/σε, πίσω από, έξω από*. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν αυτές οι προθέσεις, είναι ότι κατά ένα μέρος μοιάζουν μορφοσυντακτικά, αλλά διαφέρουν ως προς την σημασία ανάλογα με την πρόθεση που προστίθεται. Ο δεύτερος στόχος της έρευνας, ήταν να εξετασθούν ενδεχόμενες διαγλωσσικές διαφορές μεταξύ των Ελληνικών και των Αγγλικών. Οι ηλικιακές ομάδες, στις οποίες εστίασαν οι ερευνήτριες είναι οι εξής: (4,0 ετών - 4,5 ετών), (4,6 ετών - 4,11 ετών), (5,0 ετών - 5,5 ετών), (5,6 ετών - 5,11 ετών), (6,0 ετών - 6,5 ετών). Η κάθε ηλικιακή ομάδα αποτελούνταν από 20 άτομα.

Η αξιολόγηση της κατανόησης των προθέσεων πραγματοποιήθηκε, μέσω της δείξης εικόνων. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε παιδί παρουσιάζονταν (3) εικόνες ανά πρόταση και ο συμμετέχοντας κλήθηκε να αντιστοιχίσει μία εικόνα στην πρόταση που άκουγε. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι δεν πραγματοποιήθηκαν λάθη στις προθέσεις *μέσα και κάτω*. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τους διαγλωσσικούς κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους οι παραπάνω προθέσεις είναι αυτές που κατακτώνται πρώτες. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι προθέσεις *μπροστά σε/από και πίσω σε/από* και τέλος, οι προθέσεις *πάνω σε και πάνω από*. Αναφορικά με την πρόθεση *πάνω σε*,

αυτή κατακτάται πιο πριν από την *πάνω από*, μέχρι την ηλικία των (6;5). Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Terzi & Tsakali (2009).

Στα πλαίσια της πτυχιακής τους εργασίας οι φοιτητές του τμήματος Ακούρου Δήμητρα, Βασιλόπουλος Γιώργος και Κατσαίτη Σπυριδούλα σε συνεργασία με την επιβλέπουσα καθηγήτρια Τερζή Αρχόντω, εξέτασαν την σειρά κατάκτησης των τοπικών προθέσεων. Το δείγμα τους αποτελούνταν από (30) παιδιά, τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες με βάση την ηλικία τους.

Ομάδα 1: (4,06-4,11) ετών

Ομάδα 2: (5,00-5,05) ετών

Ομάδα 3: (5,06-5,11) ετών

Για την διεκπεραίωση της έρευνάς τους δημιούργησαν (31) κάρτες, οι οποίες συνδυάστηκαν σε (18) τριάδες και χρησιμοποιήθηκαν, με σκοπό να εξετασθεί η κατανόηση των σύνθετων προθέσεων *πάνω σε* και *πάνω από*. Επιπλέον αξιολογήθηκε και η κατανόηση των προθέσεων *μέσα σε*, *έξω από*, *μπροστά από* και *πίσω από*. Κάθε φορά παρουσιαζόταν στον συμμετέχοντα μία τριάδα εικόνων και το παιδί θα έπρεπε να δείξει την σωστή εικόνα που αντιστοιχούσε με την πρόταση που άκουγε από τους εξεταστές. Για κάθε τριάδα, μόνο μία ήταν η σωστή εικόνα στόχος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά σε όλες τις ηλικιακές ομάδες μεταξύ των προθέσεων *μέσα σε* και *πάνω σε*. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στην πρόθεση *μέσα σε*, γεγονός που τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση αυτής της πρόθεσης είναι καλύτερη από την πρόθεση *πάνω σε*. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν όταν συγκρίναν τα αποτελέσματα της κατανόησης του *μέσα σε* με το *πάνω από*.

Αναφορικά με τις προθέσεις *πάνω από* και *πάνω σε*, οι ερευνητές παρατήρησαν ότι στις δύο πρώτες ηλικιακές ομάδες υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά στον βαθμό επιτυχίας και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση του *πάνω σε* είναι καλύτερη από το *πάνω από*. Σχετικά με την τρίτη ηλικιακή ομάδα δεν παρατήρησαν μεγάλη διαφορά στον βαθμό επιτυχίας. Το επόμενο συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές, είναι ότι κι για τις τρεις ομάδες δεν υπάρχει διαφορά στα αποτελέσματα μεταξύ των *πάνω σε* και *μέσα σε* και επομένως, δεν παρουσιάζουν διαφορά στην σειρά κατάκτησής τους. Τα γενικά συμπεράσματά τους, είναι ότι η πρόθεση *μέσα* έχει κατακτηθεί στην ηλικία των (4;06), η πρόθεση *πάνω σε* στην ηλικία των (5;00), ενώ η πρόθεση *πάνω από* κατακτάται μετά την ηλικία των (5;06).

Άλλες έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στα πλαίσια πτυχιακών εργασιών και είχαν στόχο την εξέταση της σειράς κατάκτησης των τοπικών προθέσεων είναι αυτές των Ευαγγέλου και Μενύχτα (2015) και των Λίτινα, Οθείτη, Παπαδημητρίου (2015). Στις συγκεκριμένες έρευνες, οι σπουδάστριες επικεντρώθηκαν στην κατάκτηση των *πάνω σε* και *πάνω από*, σε παιδιά ηλικίας (6;00-6;05) και (6;06-7;00) ετών αντίστοιχα.

Στις παραπάνω μελέτες χρησιμοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες για την αξιολόγηση της κατανόησης των τοπικών προθέσεων. Αναλυτικότερα, ήταν η πρώτη ήταν η «Δοκιμασία κατανόησης τοπικών προθέσεων» και η δεύτερη η «Δοκιμασία κατανόησης προθέσεων αφετηρίας και προορισμού από και σε». Κατά τη διάρκεια αυτών των δοκιμασιών, ζητήθηκε από τα παιδιά να διαλέξουν ανάμεσα σε τρεις εικόνες, αυτήν που περιγραφόταν από τον εξεταστή. Οι εικόνες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν 72 και δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας «Αρχιμήδης-III» (Η μελέτη της «μη» τυπικής γλώσσας: Γλωσσολογική θεωρία και θεραπευτική παρέμβαση, με υπεύθυνη την Α. Τερζή). Τα συμπεράσματα, στα οποία κατέληξαν οι ερευνήτριες είναι τα εξής:

Όσον αφορά την κατάκτηση αυτών των δύο προθέσεων, η κατανόηση του *πάνω από* έπεται του *πάνω σε* και στις δύο ηλικιακές ομάδες.

Το δεύτερο συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξαν είναι ότι τα παιδιά παρουσίαζαν καλύτερα αποτελέσματα όταν το *σε* ακολουθούσε την πρόθεση και είχε την έννοια της επαφής και όχι όταν είχε την σημασία του περιεχομένου, *μέσα σε*, σε αμφίσημα περιβάλλοντα. Πάντως, αξίζει να επισημανθεί ότι και στις δύο έρευνες παρατηρήθηκε το γεγονός ότι στα αμφίσημα περιβάλλοντα τα παιδιά προτιμούσαν το *σε* με την έννοια αυτού που περικλείεται και όχι το *σε* με την έννοια της επαφής. Επίσης, και οι δύο έρευνες συμφωνούν στο ότι η κατανόηση του *σε*, έχοντας ως νόημα την έννοια της επαφής, είναι πολύ καλύτερη από αυτήν της τοπικής πρόθεσης *πάνω σε*. Τέλος, ένα κοινό εύρημα είναι ότι η κατανόηση του *σε*, ως κατεύθυνση, και η κατανόηση του *από* ως προέλευση έχει κατακτηθεί και στις δύο ηλικιακές ομάδες.

Πάντως, αξίζει να σημειωθεί το εύρημα των Ευαγγέλου και Μενύχτα (2015), οι οποίες αναφέρουν ότι το *πάνω σε* έχει κατακτηθεί στην ηλικιακή ομάδα την οποία εξέτασαν (6,00 με 6,05 ετών), ενώ η κατάκτηση του *πάνω από* δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα.

2.2 Παθητική φωνή

2.2.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Ο όρος *παθητική φωνή* συναντάται σχεδόν πάντα με τον όρο *ενεργητική φωνή* και αποτελεί έναν γραμματικό-συντακτικό κανόνα, ο οποίος απαντάται σχεδόν σε όλες τις γλώσσες του κόσμου (Ανδρεόπουλος, 2012).

Οι καταλήξεις των ρημάτων της Ελληνικής γλώσσας είναι αυτές, οι οποίες καθορίζουν την γραμματική κατηγορία της φωνής. Έτσι, τα ρήματα διαθέτουν δύο φωνές, την ενεργητική και την παθητική. Πιο συγκεκριμένα, εάν το ρήμα έχει την κατάληξη *-ω/-ώ*, τότε ανήκει στην ενεργητική φωνή, καθώς δηλώνει ότι το υποκείμενο ενεργεί και έχει ένα αντικείμενο (μεταβατικά ρήματα 1α). Υπάρχουν, όμως και περιπτώσεις όπου το υποκείμενο ενεργεί, αλλά δεν υπάρχει κάποιο αντικείμενο (αμετάβατα ρήματα 1β).

1α) Το παιδί δένει τα παπούτσια.

1β) Οι δρομείς τρέχουν.

Στην παρούσα έρευνα θα ασχοληθούμε μόνο με την παθητική φωνή, η οποία και αναλύεται παρακάτω.

Στην *παθητική* φωνή ανήκουν τα ρήματα, των οποίων η κατάληξη είναι *-μαι* και δηλώνουν ότι το υποκείμενο δέχεται την ενέργεια (2). Σε αυτές τις περιπτώσεις δηλαδή, ο δράστης παρουσιάζεται από την προοπτική του δέκτη (Πρασάς, 2005).

2) Ο σκύλος δέθηκε από τον ιδιοκτήτη του.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η φωνή καθορίζει την μορφολογία ενός ρήματος, αλλά και την συντακτική εμφάνιση του υποκειμένου ή του αντικειμένου. Επομένως, για να διευκρινιστεί η φωνή ενός ρήματος, θα πρέπει πρώτα να οριστεί η μορφολογία και η ερμηνεία της, η οποία καθορίζεται από το ρήμα (Ανδρεόπουλος, 2012).

Παθητική ερμηνεία

Η παθητική ερμηνεία εμφανίζεται σε μεταβατικά ρήματα, όταν αυτά βρίσκονται είτε σε ενεργητική είτε σε παθητική φωνή.

3α) Το αγόρι κυνήγησε τον σκύλο.

3β) Ο σκύλος κυνηγήθηκε από το αγόρι.

Στο πρώτο παράδειγμα, στο οποίο το ρήμα βρίσκεται σε ενεργητική φωνή, το αντικείμενο της πρότασης (τον σκύλο) είναι στην αιτιατική πτώση, ενώ το υποκείμενο (το αγόρι) σε ονομαστική και σε πλήρη συμφωνία με τον αριθμό του ρήματος.

Στο δεύτερο παράδειγμα, όπου το ρήμα βρίσκεται σε παθητική φωνή το αντικείμενο της αρχικής πρότασης μετατράπηκε σε υποκείμενο και βρέθηκε σε ονομαστική πτώση. Στη συνέχεια, το υποκείμενο της πρώτης πρότασης μετατράπηκε σε ποιητικό αίτιο με την προσθήκη της λέξης *από*. Η μετακίνηση του αντικειμένου στη θέση υποκειμένου έχει ως αποτέλεσμα αυτό που είναι γνωστό ως αλυσίδα A (Chomsky, 1981).

Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν μετοχές, οι οποίες χρησιμοποιούνται στο λόγο ως επίθετα και ονομάζονται **επιθετικές**. Ως επιθετικές, χρησιμοποιούνται μόνο οι μετοχές της παθητικής φωνής, οποίες μπορούν να **προσδιορίζουν ένα ουσιαστικό** (π. χ. . Το **θλιμμένο** αγόρι), αλλά και να λειτουργήσουν ως **κατηγορούμενο** (π. χ. . Το σπίτι ήταν γκρεμισμένο από το σεισμό, Κούκουλα, Κούρου, 2015)

2.2.2 Έρευνες που σχετίζονται με την παθητική φωνή

Η κατάκτηση της παθητικής φωνής έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον αρκετών γλωσσολόγων, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό ανά διαστήματα. Πρόκειται για ένα διαγλωσσικά περίπλοκο γραμματικό φαινόμενο, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να κατακτάται δύσκολα από τα παιδιά. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί ότι είναι από τα τελευταία γραμματικά φαινόμενα που κατακτάται χρονολογικά. Το γεγονός ότι το παιδί έρχεται σε επαφή με την παθητική φωνή, είτε μέσω του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο ζει, είτε μέσω της διδασκαλίας του, αυτό δεν σημαίνει ότι έχει κατανοήσει πλήρως αυτό το γραμματικό φαινόμενο. Παρακάτω παρουσιάζονται διάφορες έρευνες, οι οποίες έχουν διεξαχθεί και είχαν στόχο την μελέτη της διαδικασίας κατάκτησης της παθητικής φωνής.

Μία από τις έρευνες, η οποία είχε ως στόχο την αξιολόγηση της κατανόησης της παθητικής φωνής είναι αυτή των Terzi και Wexler (2002). Αναλυτικότερα, οι Terzi και Wexler συνέλλεξαν ένα δείγμα (30) παιδιών, τα οποία ήταν μονόγλωσσα και είχαν ως μητρική την ελληνική και οι ηλικίες κυμαίνονταν από (3;09) έως (5;06) ετών. Οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν σε (20) προτάσεις ενεργητικής φωνής και (20) παθητικής, όπου περιλαμβάνονταν έξι μεταβατικά και τέσσερα αμετάβαρα ρήματα. Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης οι εξεταστές παρουσίαζαν στα παιδιά δύο εικόνες και στη συνέχεια κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν την πρόταση που άκουγαν με την σωστή εικόνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι τα παιδιά παρουσίασαν χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας στην ρηματική παθητική των μεταβατικών ρημάτων (π. χ. . στο ρήμα *σπρώχνω*) και μεγαλύτερο στην επιθετική παθητική. Η χαμηλή επίδοση που παρατηρήθηκε στην ρηματική παθητική είναι δύσκολο να ερμηνευθεί από τους ερευνητές. Ωστόσο, μία υπόθεση είναι, ότι σε αυτό ευθύνεται η μειωμένη έκθεση των παιδιών στα συγκεκριμένα ερεθίσματα.

Συνέχεια της παραπάνω έρευνας, αποτελεί η μελέτη των Driva, Terzi (2008), η οποία στόχευε στην εξέταση της κατανόησης της παθητικής φωνής σε παιδιά, των οποίων οι ηλικίες κυμαίνονταν από (3;08) έως (5;10) ετών. Στην συγκεκριμένη μελέτη η αξιολόγηση της κατανόησης, περιελάμβανε την παρουσίαση δύο εικόνων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Εν αντιθέσει με την παραπάνω έρευνα των Terzi και Wexler (2002) , στην προκειμένη δεν παρατηρήθηκαν υπερβολικά χαμηλές επιδόσεις στην ρηματική παθητική των μεταβατικών ρημάτων. Ένα κοινό εύρημα και των δύο ερευνών είναι, ότι τα παιδιά παρουσίασαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στην επιθετική παθητική των μεταβατικών ρημάτων σε σύγκριση με την ρηματική παθητική.

Επιπλέον, οι ερευνήτριες παρατήρησαν, ότι η παρουσία ή μη του ποιητικού αιτίου δεν επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, με εξαίρεση την δεύτερη ηλικιακή ομάδα (μέσος όρος ηλικίας 4;07), όπου υπήρχε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας εν απουσία ποιητικού αιτίου. Επομένως, το ποιητικό αίτιο δεν ευθύνεται σημαντικά για την κατάκτηση της παθητικής φωνής. Τέλος, οι ερευνήτριες παρατήρησαν, ότι τα παιδιά της τρίτης ηλικιακής ομάδας (μέσος όρος 5;03) είχαν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας, όσον αφορά την απόκρισή τους στα αμετάβατα ρήματα. Αναλυτικότερα, το ποσοστό απόκρισης ήταν πολύ μεγαλύτερο στα μεταβατικά ρήματα παθητικής φωνής, καθώς το ποσοστό έφτανε το (0.44), ενώ στα αμετάβατα (non-actional verbs) άγγιξε μόλις το (0.20). Οι ερευνήτριες αποδίδουν το ποσοστό αυτό στο γεγονός ότι τα αμετάβατα ρήματα αποτελούν αφηρημένες έννοιες και επομένως λέξεις χαμηλής εικονοποίησης.

Επίσης, οι Terzi et. al., σε έρευνα που διεξήχθη το (2011), στην οποία συμμετείχαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, αξιολόγησαν την κατανόηση των αντωνυμιών και της μη ενεργητικής μορφολογίας (αυτοπαθής και παθητική ερμηνεία) του ρήματος. Σε αυτό το σημείο θα σταθούμε μόνο στο δεύτερο σκέλος της έρευνας, καθώς οι αντωνυμίες αναλύονται στο πέμπτο κεφάλαιο.

Η αξιολόγηση της μη ενεργητικής μορφολογίας, πραγματοποιήθηκε μέσω της διαδικασίας επιλογής εικόνας. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα περιελάμβανε τρεις κατηγορίες ρημάτων: α) παθητικά ρήματα (κλωτσάω, κυνηγάω, τσιμπάω. σπρώχνω, ταΐζω και φιλάω π. χ. Ο παππούς ταΐζεται) , β) αυτοπαθή ρήματα με αυτοπαθή ερμηνεία και γ) αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία. Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία τα ρήματα ήταν μη ενεργητικής μορφολογίας και

Όσον αφορά την κατανόηση της παθητικής ερμηνείας, οι ερευνητές ανακάλυψαν ότι το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών που βρίσκονταν στο φάσμα ανήλθε στο (66,6%), ενώ στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο (70%). Ως προς την κατανόηση των αυτοπαθών ρημάτων τα παιδιά με αυτισμό σημείωσαν ποσοστό επιτυχίας (96,7%), ενώ τα τυπικής ανάπτυξης (99,2%). Τέλος, στην περίπτωση των αυτοπαθών ρημάτων που μπορούν να έχουν και παθητική ερμηνεία η πρώτη ομάδα ελέγχου (παιδιά με αυτισμό) σημείωσε (93,3%) και η δεύτερη (95%). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υποδεικνύουν ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση ορισμένων κατηγοριών ρημάτων, ωστόσο η δεύτερη ομάδα ελέγχου δεν διαφέρει από την πρώτη.

Στα πλαίσια της πτυχιακής τους εργασίας οι Γάτα, Σταυριανάκου και Τσαγκάρη (2010) εξέτασαν την ερμηνεία της παθητικής μορφολογίας σε παιδιά Α΄ Δημοτικού, των οποίων οι ηλικίες κυμαίνονταν από (6;07) έως (7;04). Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε, μέσω διαδικασίας αντιστοίχισης της πρότασης που άκουγαν με εικόνα. Η έρευνά τους αποτελεί συνέχεια των Driva, Terzi (2008) και είχαν στόχο να μελετήσουν την αλληλεπίδραση της μορφολογίας της φωνής με την εναλλαγή στη μεταβατικότητα. Ένας δεύτερος στόχος ήταν, να παρατηρηθεί σε ποια ερμηνεία δείχνουν προτίμηση τα παιδιά αυτών των ηλικιών σε ρήματα με ενεργητική ή παθητική μορφολογία, σε σχέση με την κατηγορία του ρήματος και την παρουσία του υποκειμένου.

Το πρώτο συμπέρασμα, στο οποίο κατέληξαν οι ερευνήτριες συμπίπτει με αυτό που εξήγαγαν στην έρευνά τους οι Terzi και Wexler (2002). Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι στην κατηγορία των ρημάτων παθητικής ερμηνείας και μορφολογίας, τα παιδιά είχαν κατακτήσει την παθητική φωνή και μπορούσαν να την διακρίνουν από την ενεργητική, ασχέτως παρουσίας ή μη του ποιητικού αιτίου. Επίσης, οι ερευνήτριες αναφέρουν ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αυτοπάθεια και την αλληλοπάθεια αλλά δεν τις έχουν κατακτήσει πλήρως, με αποτέλεσμα κάποιες φορές να μην μπορούν να τις διακρίνουν στην ηλικία των (6;01-7;04). Επίσης, παρατήρησαν ότι δεν είχε γίνει απολύτως αντιληπτό το φαινόμενο της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας στον τομέα της ενεργητικής φωνής, με εξαίρεση το ρήμα *λέρωσε*. Όσον αφορά την σχέση της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας με την παθητική μορφολογία, με άψυχο αντικείμενο, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά τείνουν να δίνουν παθητική ερμηνεία στα ρήματα, με εξαίρεση το ρήμα *λερώνομαι*. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι σπουδάστριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία υπεργενίκευση της παθητικής ερμηνείας και ότι καμία από τις δύο ομάδες ελέγχου δεν υπερερούσε.

Η Τσιμπλή το (2006) εξέτασε την κατανόηση και την παραγωγή της παθητικής φωνής σε παιδιά ηλικίας τριών έως δεκατεσσάρων ετών. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε αυτό το ευρύ φάσμα ηλικιών, είναι ότι με αυτόν τον τρόπο ήταν ευκολότερο να διερευνηθεί η διαδικασία κατάκτησης της παθητικής φωνής τόσο στην παραγωγή, όσο και στην κατανόηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την παθητική μορφολογία ως παθητική ερμηνεία, με αποτέλεσμα να γενικεύουν την παθητική, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ότι ενδέχεται να αποτελούν ρήματα, τα οποία δηλώνουν αυτοπάθεια. Ένα άλλο συμπέρασμα, το οποίο προέκυψε μέσω της έρευνας, είναι ότι πολλές φορές τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ενέργεια, αλλά δυσκολεύονται στο να βρουν τον δράστη, κάτι το οποίο παρατηρείται και στα αντιμεταβιβαστικά ρήματα ενεργητικής μορφολογίας, αλλά μόνο στην ηλικιακή ομάδα των προνηπίων. Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, η παθητική φωνή βρίσκεται ακόμα σε εξελικτικό στάδιο στις ηλικίες όπου εξετάστηκε και για αυτό το λόγο, τα παιδιά τείνουν να γενικεύουν την παθητική ερμηνεία.

Μία επιπλέον έρευνα, η οποία στόχευε στο να διακρίνει εάν τα παιδιά ηλικίας (2;07) έως (4;03) αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ μεταξύ παθητικής και αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας είναι αυτή των Zombolou et al. (2010). Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να εντοπιστεί το στάδιο, στο οποίο τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται το γραμματικό φαινόμενο της παθητικής φωνής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα πραγματοποιούσαν γενίκευση της παθητικής φωνής, ερμηνεύοντας δηλαδή τις προτάσεις παθητικής φωνής ως ενεργητική. Ως προς την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παρατηρήθηκε μία προτίμηση των παιδιών ως προς την ενεργητική μορφολογία. Το γενικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν, ότι τα παιδιά των παραπάνω ηλικιακών ομάδων δεν έχουν κατακτήσει την παθητική φωνή, αλλά η έννοια της αντιμεταβιβαστικότητας κατακτάται ωρύτερα, καθώς αυτή συναντάται και στην ενεργητική και στην παθητική μορφολογία.

Μία επιπρόσθετη έρευνα, η οποία είχε ως στόχο την αξιολόγηση των παθητικών ρημάτων σε παιδιά Α΄ και Β΄ Δημοτικού είναι αυτή του Ανδρεόπουλου (2012). Ένας επιπλέον στόχος αυτής τη έρευνας ήταν να εξακριβωθεί το αναπτυξιακό στάδιο κατάκτησης της παθητικής φωνής. Η εξέταση πραγματοποιήθηκε, μέσω αντιστοίχισης πρότασης με εικόνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας όσον αφορά τα παιδιά της Α΄ τάξης είναι τα εξής: το ποσοστό επιτυχίας στην κατανόηση των παθητικών ρημάτων με παθητική ερμηνεία ανήλθε στο (71%). Όσον αφορά τα αυτοπαθή ρήματα με αυτοπαθή ερμηνεία το ποσοστό επιτυχίας έφτασε το (93%) και, τέλος, τα παιδιά παρουσίασαν ακόμη λιγότερες δυσκολίες στα αυτοπαθή ρήματα με παθητική ερμηνεία, καθώς το ποσοστό επιτυχίας τους ήταν 95% στο σύνολο.

Ως προς τα αποτελέσματα των παιδιών της Β΄ Δημοτικού, παρατηρήθηκε ότι έχουν κατακτήσει πλήρως τα αυτοπαθή ρήματα με αυτοπαθή ερμηνεία, ενώ στα αυτοπαθή ρήματα με

παθητική ερμηνεία το ποσοστό επιτυχίας ανέρχεται στο (98%). Επίσης, δυσκολίες παρουσιάστηκαν και σε αυτήν την κατηγορία παιδιών όσον αφορά την κατανόηση των παθητικών ρημάτων με παθητική ερμηνεία, καθώς το ποσοστό επιτυχίας, αν και καλύτερο από την προηγούμενη ομάδα, ανέρχεται στο (76%).

Τέλος, στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής της διατριβής, η Έφη Παπαδημητρίου (2002) εξέτασε την διαδικασία κατάκτησης της παθητικής φωνής. Πιο συγκεκριμένα, την έρευνά της αποτελούσαν δύο ομάδες παιδιών, τρίτης και τετάρτης δημοτικού. Η διαδικασία αξιολόγησης της παθητικής φωνής πραγματοποιήθηκε, ζητώντας από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τον δράστη στις προτάσεις που τους δίνονταν. Η ερευνήτρια παρατήρησε, ότι όσο σημασιολογικά σαφές ήταν το ρήμα μίας πρότασης (π. χ. . σπρώχνομαι), τόσο μεγαλύτερο ήταν το ποσοστό επιτυχίας. Αντίθετα, σε ρήματα όπως το φιλιέμαι, όπου η σημασιολογική τους ερμηνεία δεν ήταν εμφανής, όπως στην προηγούμενη κατηγορία, το ποσοστό επιτυχίας των συμμετεχόντων ήταν μικρότερο. Επομένως, ο δράστης μίας πρότασης εντοπίζεται δυσκολότερα όταν ανεβαίνει και το επίπεδο δυσκολίας της πρότασης. Επομένως και σε αυτήν την έρευνα καταλήγουμε στο συμπέρασμα, ότι παρά την διδασκαλία της παθητικής φωνής, η διαδικασία κατάκτησής της συνεχίζεται και για τα επόμενα χρόνια της ζωής του ατόμου και εξελίσσεται συνεχώς, συγκριτικά με άλλα γραμματικά φαινόμενα.

2.3 Αναφορική Δέσμευση

2.3.1 Θεωρητικό Υπόβαθρο

Ο τομέας της γραμματικής, ο οποίος ασχολείται με τις σχέσεις των αντωνυμιών και των ονοματικών φράσεων, στις οποίες αναφέρονται, ονομάζεται Θεωρία της Αναφορικής Δέσμευσης (Binding Theory) ή Θεωρία της Αναφορικής Σύνδεσης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η αναφορά των αντωνυμιών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αναφορά των ονοματικών φράσεων, σε ποιες προτάσεις, δηλαδή, μέσα ή έξω από την πρόταση αναφέρονται οι αντωνυμίες. Επιπλέον, η Θεωρία της Αναφορικής Δέσμευσης αποτελείται από τρεις αρχές, οι οποίες ονομάζονται Καθολικές Αρχές, καθώς ισχύουν σε όλες τις γλώσσες (Chomsky, 1981).

Αρχή Α

Σύμφωνα με αυτή την αρχή, μία αυτοπαθής αντωνυμία θα πρέπει να αναφέρεται σε μία ονοματική φράση, μέσα στην ίδια πρόταση.

Επομένως, από τις παρακάτω προτάσεις, η πρόταση 1α) είναι γραμματική, διότι η αυτοπαθής αντωνυμία *τον εαυτό του* βρίσκεται στην ίδια πρόταση με την ονοματική φράση (ΟΦ) *Γιώργος* και βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία ως προς το γένος, τον αριθμό και την πτώση. Εν αντιθέσει με την πρώτη πρόταση, η πρόταση 1β) είναι αντιγραμματική, καθώς η αυτοπαθής αντωνυμία και η ΟΦ δεν συμφωνούν ως προς το γένος. Τέλος, η πρόταση 1γ) είναι επίσης αντιγραμματική, διότι η αυτοπαθής αντωνυμία και η ΟΦ βρίσκονται σε διαφορετική πρόταση, παρά το γεγονός ότι βρίσκονται σε συμφωνία ως προς το γένος, τον αριθμό και την πτώση.

1α) Ο Γιώργος ζωγράφισε *τον εαυτό του*.

1β) Ο Γιώργος ζωγράφισε *τον εαυτό της*.

1γ) Ο Γιώργος έμαθε ότι η Χριστίνα ζωγράφισε *τον εαυτό του*.

Αρχή Β

Η αρχή Β ορίζει, ότι μία προσωπική αντωνυμία, ασχέτως του τύπου της (στην σελίδα παρατίθενται αναλυτικότερα οι τύποι των αντωνυμιών), δεν θα πρέπει να αναφέρεται σε μία ΟΦ που βρίσκεται στην ίδια πρόταση.

Σύμφωνα με την αρχή Β, η πρόταση 2α) είναι γραμματική, καθώς η προσωπική αντωνυμία αναφέρεται σε μία ΟΦ, η οποία δεν βρίσκεται στην ίδια πρόταση. Όσον αφορά την πρόταση 2β), είναι αντιγραμματική, καθώς δεν έρχεται σε συμφωνία με τους κανόνες της αρχής Β. Πιο συγκεκριμένα, η προσωπική αντωνυμία βρίσκεται στην ίδια πρόταση μαζί με την ΟΦ και το υποκείμενο *Γιάννης* αναφέρεται στην αντωνυμία *αυτόν*.

2α) Ο Γιάννης έμαθε ότι η Μαρία *τον* αγαπά.

2β) Ο Γιάννης1 *αγαπά* αυτόν1.

Αντίθετα, η παρακάτω πρόταση (2γ) είναι γραμματική, καθώς η προσωπική αντωνυμία *τον* δεν αναφέρεται στον *Γιάννη*, αλλά σε άλλο πρόσωπο.

2γ) Ο Γιάννης *τον* αγαπά.

Αρχή Γ

Η τελευταία αρχή (Αρχή Γ) αναφέρει, ότι ένα ουσιαστικό θα πρέπει να είναι ελεύθερο παντού, δηλαδή να μην δεσμεύεται από μία αναφορική πρόταση και να μην αναφέρεται σε κάποια αντωνυμία.

Στις παρακάτω προτάσεις, η πρώτη πρόταση είναι γραμματική, ενώ η δεύτερη όχι. Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση 3α) αποτελεί μία γραμματική, καθώς η λεξική ΟΦ *τον Γιάννη* αναφέρεται σε άλλο πρόσωπο και όχι στην αντωνυμία αυτή. Όσον αφορά την πρόταση 3β, αυτή είναι αντιγραμματική, διότι η ΟΦ *τον Γιάννη* εξαρτάται από την αναφορική πρόταση όπου ανήκει, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τους κανόνες της αρχής Γ.

3α) Αυτή *αγαπά τον Γιάννη*.

3β) Αυτός νομίζει ότι η Μαρία *αγαπά τον Γιάννη*.

2.3.2 Έρευνες που σχετίζονται με την κατάκτηση της αναφορικής δέσμευσης

Αρχή Α

Η κατάκτηση της αρχής Α πραγματοποιείται σε μικρή ηλικία και συγκεκριμένα, συντελείται στην ηλικία των τεσσάρων ετών (Varlokosta, 1999). Τα παιδιά αρχικά κατακτούν τις αντωνυμίες, γνωρίζουν δηλαδή την σημασία των αντωνυμικών τύπων (*αυτόν, τον εαυτό μου*), και στη συνέχεια είναι σε θέση να βρουν σε ποιες ΟΦ αναφέρονται οι αντωνυμίες.

Αρχή Β

Έχει παρατηρηθεί, ότι τα αγγλόφωνα παιδιά έως την ηλικία των 6 ετών παραβιάζουν την αρχή Β (Chien & Wexler, 1990; McDaniel, Cairns & Hsu, 1990; Thornton, 1990). Έρευνες έχουν δείξει ότι αυτό συμβαίνει και σε άλλες γλώσσες, όπως τα Ρώσικα (Avrutin & Wexler, 1992) και τα Ολλανδικά (Philip & Coomprans 1996, Baauw, 1999). Αντίθετα, σε γλώσσες με πλούσια μορφολογία, όπως η Ιταλική, έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά κατακτούν αρκετά νωρίς την αρχή Β,

όταν χρησιμοποιούνται κλιτικές αντωνυμίες (αδύναμοι τύποι αντωνυμιών) (McKee, 1992). Αυτό όμως δεν συμβαίνει όταν χρησιμοποιούνται οι δυνατοί τύποι των αντωνυμιών. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτές τις περιπτώσεις παρατηρείται παραβίαση της αρχής B, όπως και στην Αγγλική. Η Ελληνική γλώσσα βρίσκεται στην ίδια κατηγορία γλωσσών με την Ιταλική, καθώς χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό οι κλιτικές αντωνυμίες (1α) και σε μικρότερο βαθμό οι πλήρεις (1β).

1α) Η Μαρία τον αγαπά.

1β) Η Μαρία αγαπά αυτόν.

Η Varlokosta (1999), πραγματοποίησε μία σειρά ερευνών, έχοντας ως στόχο να εξετασθεί η κατάκτηση της αρχής B σε ελληνόφωνα παιδιά. Τα ευρήματα των ερευνών της έρχονται σε συμφωνία με αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω, καθώς παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με ομιλούμενη γλώσσα την Ελληνική κατακτούν σε μικρή ηλικία την αρχή A και όταν χρησιμοποιούνται κλιτικές αντωνυμίες δεν πραγματοποιείται παραβίαση της αρχής B (2α). Επιπλέον, τα αποτελέσματα των ερευνών, έδειξαν ότι σε αντίθεση με την Ιταλική γλώσσα, τα παιδιά με μητρική την Ελληνική δεν παραβίαζαν την αρχή B όταν χρησιμοποιούνται οι ισχυροί τύποι των αντωνυμιών (2β). Σύμφωνα με την Varlokosta (1999), αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι προσωπικές αντωνυμίες της Ελληνικής, λειτουργούν παράλληλα και ως δεικτικές (1α). Αυτό το φαινόμενο δεν παρατηρείται σε άλλες γλώσσες, καθώς για τις δεικτικές αντωνυμίες χρησιμοποιούν άλλους τύπους.

2α) Ο σκύλος τον δάγκωσε.

2β) Ο σκύλος δάγκωσε αυτόν.

Σύμφωνα, στην Ελληνική είτε χρησιμοποιούνται οι αδύναμοι, είτε οι ισχυροί τύποι των αντωνυμιών, τα παιδιά δεν παραβιάζουν την αρχή B και η κατάκτησή της συντελείται πιο γρήγορα, σε αντίθεση με άλλες γλώσσες.

Αρχή Γ

Όσον αφορά την Αρχή Γ δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες που να σχετίζονται με την ηλικία κατάκτησής της. Πάντως, είναι γενικά αποδεκτό ότι η αρχή Γ κατακτάται πριν από την B και ολοκληρώνεται στην ηλικία των τεσσάρων ετών (Crain & McKee, 1985). Σε γενικές γραμμές, η Αρχή Γ κατακτάται πριν από την Αρχή B και μετά την Αρχή A.

2.4 Αναφορικές προτάσεις

2.4.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η ηλικία και η διαδικασία κατάκτησης των αναφορικών προτάσεων έχει απασχολήσει τόσο Έλληνες γλωσσολόγους όσο και γλωσσολόγους του εξωτερικού. Παρακάτω αναλύονται έρευνες, οι οποίες είχαν ως στόχο να εξετάσουν την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων, σε διάφορες γλώσσες, από τυπικά και μη αναπτυσσόμενο πληθυσμό. Ας αναφερθούμε, όμως, αρχικά στο θεωρητικό υπόβαθρο των αναφορικών προτάσεων.

Ως αναφορικές ορίζονται οι δευτερεύουσες προτάσεις, οι οποίες εισάγονται με αναφορικές αντωνυμίες ή αναφορικά επιρρήματα. Ανάλογα με τον συντακτικό τους ρόλο, οι αναφορικές προτάσεις μπορούν να διαιρεθούν σε ονοματικές ή επιρρηματικές.

Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας (De Vincenzi, 1991)

Σύμφωνα με την Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας, τα παιδιά τείνουν να ερμηνεύουν τις αναφορικές προτάσεις ως αναφορικές υποκειμένου και όχι ως αναφορικές αντικειμένου. Αυτό συμβαίνει, διότι στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου υπάρχει μικρότερη απόσταση μεταξύ του μετακινούμενου στοιχείου και του ίχνους. Αναλυτικότερα, όταν στην αναφορική πρόταση βρίσκεται ένα υποκείμενο πριν το ρήμα, τότε η ανάλυση σταματάει σε αυτό το σημείο μόλις δουν την ονοματική φράση (ΟΦ). Όταν υπάρχει μία αναφορική πρόταση αντικειμένου, στην οποία βρίσκεται ένα μεταρηματικό Υποκείμενο και η αμφισημία αντιμετωπίζεται μέσω του χαρακτηριστικού του αριθμού, τότε τα παιδιά τοποθετούν το κενό στη θέση του Υποκειμένου της αναφορικής πρότασης. Στην περίπτωση, όπου το ρήμα δεν βρίσκεται στον ίδιο αριθμό με το Υποκείμενο, τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι έχουν κάνει κάποιο λάθος, αλλά δυσκολεύονται στο να το διορθώσουν. Αυτή η δυσκολία δεν μπορεί να αποδοθεί σε προβλήματα της εργαζόμενης μνήμης και η συμφωνία Y - P είναι πιο εύθραυστη σε δομές, όπως P - Y (Τασιούδη, 2009).

2.4.2 Έρευνες που σχετίζονται με την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων

Η διαφοροποίηση μεταξύ αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και αναφορικών αντικειμένου έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους γλωσσολόγους. Αυτές οι προτάσεις διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την θέση, από την οποία έχει μετακινηθεί το στοιχείο. Οι αναφορικές προτάσεις υποκειμένου (1α) δημιουργούνται, μέσω μετακίνησης του υποκειμένου της αναφορικής. Αντίστοιχα, οι αναφορικές αντικειμένου (1β) προκύπτουν από την μετακίνηση του αντικειμένου.

1α) Η γυναίκα που κοιτάζει τον άνδρα.

1β) Η γυναίκα που ο άνδρας κοιτάζει.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να αναφέρουμε, ότι στην ελληνική βιβλιογραφία ο αριθμός των ερευνών, ο οποίος στόχευε στην εξέταση της κατανόησης των αναφορικών προτάσεων από τυπικά αναπτυσσόμενο πληθυσμό, είναι αρκετά περιορισμένος.

Η Stavrakaki (2001), αναφέρει ότι τα παιδιά ήδη από την ηλικία των (5) ετών κατανοούν τις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και αντικειμένου με προρηματικό υποκείμενο, ενώ με το πέρας της ηλικίας των επτά ετών κατανοούν όλα τα είδη των αναφορικών προτάσεων.

Η Stathopoulou το (2007) εξέτασε την παραγωγή των αναφορικών προτάσεων σε ενήλικες με σύνδρομο Down και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, των οποίων οι ηλικίες κυμαίνονταν από (3;00) έως (5;00) ετών. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι δεν υπάρχει μεγάλο ποσοστό διαφοράς μεταξύ αναφορικών υποκειμένου και αναφορικών αντικειμένου ως προς την παραγωγή (80-85%).

Επίσης, σύμφωνα με τους McKee & McDaniel (2001) τα αγγλόφωνα παιδιά, ανεξαρτήτου ηλικίας, παράγουν περισσότερες αναφορικές υποκειμένου συγκριτικά με τις αντικειμένου.

Οι Arosio, Adani και Guasti (2006) σε έρευνά τους, εξέτασαν (79) παιδιά με μητρική την Ιταλική γλώσσα, με σκοπό να κατανοήσουν τον τρόπο επεξεργασίας των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου και των αναφορικών αντικειμένου. Το δείγμα περιελάμβανε παιδιά ηλικίας (5;00) έως (9;00) ετών και η αξιολόγηση της κατανόησης των προτάσεων πραγματοποιήθηκε, μέσω τριών διαδικασιών. Αρχικά, τα παιδιά κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν την πρόταση που άκουγαν με την σωστή εικόνα. Στη συνέχεια, τα παιδιά υποβλήθηκαν σε μία δοκιμασία γραμματικής κρίσης, όπου έπρεπε να αποφασίσουν εάν οι προτάσεις που άκουγαν ήταν γραμματικά ορθές. Τέλος, χορηγήθηκαν στα παιδιά δύο τεστ μνήμης, ώστε να διασφαλιστεί ότι τα λάθη που πραγματοποιούσαν δεν

οφείλονταν σε δυσκολίες στη μνήμη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι τα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και όχι αντικειμένου. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό το αποτέλεσμα ήταν αναμενόμενο, καθώς με βάση την Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας (De Vincenzi, 1991), τα παιδιά δείχνουν προτίμηση στις μικρότερες αλυσίδες.

Οι ίδιοι ερευνητές της παραπάνω έρευνας (Arosio, Adani και Guasti) σε έρευνά τους το (2009) ένα μεγαλύτερο δείγμα και ο στόχος τους ήταν ίδιος με της αρχικής τους έρευνας. Αναλυτικότερα, το δείγμα αποτελούνταν από (92) Ιταλόφωνα παιδιά και χωρίστηκαν στις εξής πέντε ομάδες ελέγχου με βάση την χρονολογική τους ηλικία:

Ομάδα 1: (31) παιδιά (μέσος όρος ηλικίας 5;03)

Ομάδα 2: (35) παιδιά (μέσος όρος ηλικίας 7;03)

Ομάδα 3: (13) παιδιά (μέσος όρος ηλικίας 9;03)

Ομάδα 4: (11) έφηβοι (μέσος όρος ηλικίας 11;03)

Ομάδα 5: (24) προπτυχιακοί φοιτητές

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έρχονται σε συμφωνία με την προηγούμενη, καθώς και σε αυτήν την περίπτωση τα παιδιά είχαν καλύτερα αποτελέσματα στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου, γεγονός που επιβεβαιώνει την Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας.

Σε μία συγκριτική διαγλωσσική μελέτη οι Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008) εξέτασαν την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων σε (37) Ιταλόφωνα και Ελληνόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, των οποίων οι ηλικίες κυμαίνονταν από (4;05) έως (5;05). Για την εκπόνηση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δύο πειράματα, όπου το καθένα αποτελούνταν από αναφορικές προτάσεις υποκειμένου, αναφορικές αντικειμένου και αναφορικές αντικειμένου με μεταρρηματικό υποκείμενο. Όσον αφορά το πρώτο πείραμα, τα παιδιά κλήθηκαν να καθορίσουν τους θεματικούς ρόλους των λέξεων στις αναφορικές προτάσεις που τους δίνονταν, με βάση τον αριθμό (συμφωνία Y - P) και στο δεύτερο με βάση την πτώση. Τα αποτελέσματα των πειραμάτων απέδειξαν για ακόμη μία φορά, ότι τα παιδιά είχαν καλύτερα αποτελέσματα στις αναφορικές υποκειμένου. Επιπλέον, τα παιδιά παρουσίασαν υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας στις αναφορικές προτάσεις, όπου τους ζητήθηκε να αναθέσουν θεματικούς ρόλους με βάση την πτώση. Πάντως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι παρ' όλο που τα παιδιά έδειξαν καλύτερη κατανόηση στις αναφορικές υποκειμένου, το ποσοστό επιτυχίας τους σε αυτές τις προτάσεις έφτασε το (70%).

Επομένως, σύμφωνα με την παραπάνω μελέτη, στην Ελληνική γλώσσα η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τους συντακτικούς και μορφολογικούς δείκτες των προτάσεων, που καθορίζουν τις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου. Για παράδειγμα, στις παρακάτω προτάσεις οι 1α) ερμηνεύεται ως αναφορική αντικειμένου από την συμφωνία υποκειμένου ρήματος (μορφολογία), ενώ η ερμηνεία της 1β) ως αναφορική αντικειμένου εξαρτάται από εξαρτάται από την θέση του υποκειμένου στη δεύτερη πρόταση (σύνταξη).

1α) Δείξε μου το κορίτσι, που τα σκυλιά κυνηγούν (το κορίτσι).

1β) Δείξε μου το κορίτσι, που κυνηγούν τα σκυλιά.

Για τους παραπάνω λόγους, η Τασιούδη (2009), στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής εργασίας, εξέτασε τον ρόλο που διαδραματίζει η μορφολογία στην κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ - Specific Language Impairment). Η

έρευνα περιελάμβανε τρεις ομάδες παιδιών, τυπικής ανάπτυξης, που χωρίστηκαν με βάση την χρονολογική τους ηλικία: (4;00-5;00), (5;00-6;00), (6;00-7;00) ετών και δέκα παιδιά που είχαν διαγνωστεί με ΕΓΔ. Για την ολοκλήρωση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν δύο πειράματα που περιείχαν ένα τεστ κατανόησης παράγοντα, όπου τα παιδιά άκουγαν τις προτάσεις και θα έπρεπε να αναθέσουν τους θεματικούς ρόλους του δράστη ή του δέκτη.

Πείραμα 1

Το πρώτο περιελάμβανε δύο τύπους αναφορικών προτάσεων (υποκειμένου και αντικειμένου). Κάθε τύπος αναφορικής πρότασης, περιελάμβανε με την σειρά του έξι προτάσεις.

Αναφορικές Υποκειμένου

Το άλογο που κυνηγά τα λιοντάρια.

Το πουλί που κοιτάει τα γαϊδούρια.

Αναφορικές Αντικειμένου (επίλυση αμφισημίας μέσω συμφωνίας αριθμού)

Το άλογο που κυνηγούν τα λιοντάρια.

Το πουλί που κοιτούν τα γαϊδούρια.

Σε αυτό το πείραμα, ο παράγοντας «πτώση» είχε ουδετεροποιηθεί με τη χρήση του ουδετέρου γένους, για το οποίο δεν υπάρχει μορφολογική διάκριση μεταξύ ονομαστικής και αιτιατικής (Τασιούδη, 2009). Για κάθε πρόταση παρουσιάζονταν στα παιδιά δύο εικόνες και κλήθηκαν να δείξουν τον σωστό δράστη ή τον σωστό δέκτη. Ο λόγος για το οποίο ζητήθηκε να δείξουν τον σωστό παράγοντα και όχι μόνο την σωστή εικόνα, είναι διότι η επιλογή απλά της εικόνας ενέχει τον κίνδυνο ο αναφερόμενος όρος της πρότασης να μην έχει κατανοηθεί από το παιδί (Arnon, 2005, Adani, 2008). Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί ότι χρησιμοποιήθηκαν μόνο μεταβατικά ρήματα.

Πείραμα 2

Το δεύτερο πείραμα, είχε σκοπό να εξετάσει το κατά πόσο οι μορφολογικοί δείκτες επηρεάζουν την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων. Όπως και στο πείραμα (1), έτσι και στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκαν δύο είδη αναφορικών προτάσεων (υποκειμένου και αντικειμένου) και κάθε είδος περιελάμβανε (6) προτάσεις.

Δείξε μου:

Αναφορικές υποκειμένου

Τη μαϊμού που πλένει την αρκούδα.

Την αγελάδα που σπρώχνει τον ελέφαντα.

Αναφορικές αντικειμένου (επίλυση αμφισημίας, έσω μορφολογικού μαρκαρίσματος της πτώσης)

Τη μαϊμού που πλένει η αρκούδα.

Την αγελάδα που σπρώχνει ο ελέφαντας.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ίδια με το προηγούμενο πείραμα.

Τα αποτελέσματα του πρώτου πειράματος, έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν καλύτερα ποσοστά επιτυχίας στην κατανόηση των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου. Όσον αφορά το δεύτερο

πείραμα και σε αυτήν την περίπτωση όλες οι ομάδες είχαν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας στις προτάσεις υποκειμένου. Πάντως, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο παράγοντας της πτώσης δεν επηρεάζει σημαντικά την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου. Η μόνη ομάδα, η οποία επωφελήθηκε από αυτόν τον παράγοντα είναι τα παιδιά ηλικίας (6;00-7;00 ετών). Όλα αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα των ερευνών που προαναφέρθηκαν, καθώς και με την Αρχή της Ελάχιστης Αλυσίδας.

Το γενικό συμπέρασμα είναι, ότι ενώ η κατάκτηση και η χρήση των πτώσεων συντελείται σε μικρή ηλικία, ο συνδυασμός της πτώσης και του συντακτικού ρόλου δεν έχει συντελεσθεί μέχρι την ηλικία των 6 ετών. Τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αυτόν τον συνδυασμό μετά το έκτος έτος της ηλικίας τους, εύρημα, το οποίο συμφωνεί με τις προηγούμενες έρευνες, οι οποίες αναφέρθηκαν για την κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων (Stavrakaki, 2001; Guasti et al., 2008).

2.5 Αντωνυμίες

Σε αυτό το σημείο θα γίνει μία πιο λεπτομερής ανάλυση των αντωνυμιών και των τύπων τους από αυτήν που έγινε στο κεφάλαιο της αναφορικής δέσμευσης. Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο αριθμός των ερευνών που σχετίζονται με την κατάκτηση των αντωνυμιών στην ελληνική γλώσσα είναι μικρός και τα ευρήματα προέρχονται από ομάδες ελέγχου παιδιών τυπικής ανάπτυξης

2.5.1 Θεωρητικό υπόβαθρο

Η αντωνυμία είναι ένα μέρος του λόγου, το οποίο έχει μία ευρύτατη λειτουργία και χρησιμοποιείται, με σκοπό να αντικαταστήσει μία ονομαστική φράση ή ένα ουσιαστικό. Μέσα σε μία πρόταση μπορεί να πάρει είτε την θέση υποκειμένου, είτε την θέση αντικειμένου και γενικά τον προσδιορισμό ενός ρήματος. Κάποιες αντωνυμίες λειτουργούν και ως επίθετα (αντωνυμικά επίθετα). Τα είδη των αντωνυμιών είναι οχτώ και διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: προσωπικές, κτητικές, αυτοπαθείς, οριστικές, δεικτικές, αναφορικές, ερωτηματικές και αόριστες. Στην παρούσα έρευνα θα μας απασχολήσουν μόνο οι προσωπικές αντωνυμίες, καθώς αυτές μόνο εμπεριέχονται στο TROG-2 και παρακάτω ακολουθεί μία πιο λεπτομερής ανάλυση.

2.5.1.1 Ισχυροί και αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών

Τα παιδιά μαθαίνουν την χρήση αντωνυμιών, μέσω της κατανόησης του μηχανισμού αλλαγής αναφοράς κατά τη διάρκεια του διαλόγου ανάμεσα στον ομιλητή και τον ακροατή. Οι προσωπικές αντωνυμίες είναι οι πρώτες δεικτικές αντωνυμίες που κατακτώνται από τα παιδιά, δηλαδή οι πρώτες λέξεις που αλλάζουν ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας (Jordan, 1989).

Σύμφωνα με τους Bernstein & Tiegerman (1993) η ανάπτυξη των προσωπικών αντωνυμιών αποτελείται από πέντε στάδια και είναι τα εξής: Αρχικά τα παιδιά κατακτούν την προσωπική αντωνυμία *εγώ*, στη συνέχεια το *εμένα* και το τρίτο στάδιο αποτελείται από την κατάκτηση του *εσύ*. Στο τέταρτο στάδιο τα παιδιά κατακτούν το τρίτο πρόσωπο ενικού και το πρώτο πρόσωπο πληθυντικού (*αυτός*, *αυτή*, *εμείς*) και στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο εμφανίζεται η διάκριση ανάμεσα στους ισχυρούς και τους αδύνατους τύπους των προσωπικών αντωνυμιών.

Οι ισχυροί τύποι των προσωπικών αντωνυμιών χρησιμοποιούνται για να δοθεί έμφαση ή να τονιστεί μία αντίθεση (π. χ. *Δεν θέλω εσένα*, *Δεν θέλει να σε δει στα μάτια του*) και είναι οι εξής

αντωνυμίες: εγώ, εσύ, αυτός, -ή, -ό, εμείς, εσείς, αυτοί, -ές, -ά, εμάς - εσάς, εμένα - εσένα, αυτού - ής, αυτόν, -ήν, αυτών.

Οι αδύνατοι τύποι είναι οι εξής: μου, σου, τος, -η, -ο, μας, σας, τους, -ες, -α

2.5.1.2 Διαφορές μεταξύ ισχυρών και αδύνατων τύπων

Οι ισχυροί τύποι των προσωπικών αντωνυμιών μπορούν να πάρουν τη θέση ονοματικών φράσεων και να λειτουργήσουν ως υποκείμενα (1α) ή αντικείμενα (1β) μίας πρότασης. Επομένως, σε αυτόν τον τύπο των ονοματικών φράσεων παρατηρείται ένας μεγαλύτερος βαθμός συντακτικής ελευθερίας (Kayne, 1975). Τέλος, οι ισχυροί τύποι μπορούν να μετακινούνται μέσα στην πρόταση χωρίς να δεσμεύονται από τη θέση του ρήματος (1γ)

1α) *Αυτός* κυνηγάει τη γάτα. (θέση υποκειμένου)

1β) Ο σκύλος κυνηγάει *αυτόν*. (θέση αντικειμένου)

1γ) Την γάτα *αυτός* κυνηγάει (θέση υποκειμένου)

Οι αδύνατοι τύποι των προσωπικών αντωνυμιών λειτουργούν διαφορετικά. Πιο συγκεκριμένα οι αδύνατες αντωνυμίες δεν μπορούν να μετακινηθούν πάνω από ένα ισχυρότερο μέρος του λόγου της πρότασης (2δ) και μπορούν να λειτουργήσουν μόνο ως αντικείμενα (2ε). Επίσης, οι αδύνατοι τύποι δεν μπορούν να συνταχθούν στην αριστερή περιφέρεια της πρότασης, όπως οι ισχυροί (2στ, 2ζ).

2α) *Αυτόν* είδα χθες

2β) Χθες είδα *αυτόν*.

2γ) Την επιχείρησή του *την* τριπλασίασε σχεδόν

2δ) Την επιχείρησή του τριπλασίασε σχεδόν *την*.

2ε) Ο Γιάννης *σε* φώναξε. (Αδύνατος τύπος - θέση αντικειμένου)

2στ) *Αυτήν* πάρε.

2ζ) Την πάρε.

Επίσης, οι ισχυροί τύποι αντωνυμιών μπορούν να σταθούν μόνοι τους (3α), ενώ οι αδύνατοι όχι (3β).

3α) Ποιους κοιτάζει η Μαρία; Εμάς (ισχυρός τύπος)

3β) Ποιους κοιτάζει η Μαρία; Μας (αδύνατος τύπος)

Τέλος, οι αδύνατες αντωνυμίες μπορούν να αντικατασταθούν από μία συναναφορική πρόταση (4α), είτε μπορούν να παραλείπονται (4β).

4α) Τον είδα και την είδα. --> Τους είδα.

4β) Τον έχω δει και (τον έχω) αγαπήσει --> Τον έχω δει και αγαπήσει.

2.5.2 Έρευνες που σχετίζονται με την κατάκτηση των αντωνυμιών

Η Varlokosta (1999) σε έρευνά της για την αναφορική δέσμευση, απέδειξε μέσα από μια σειρά πειραμάτων, ότι τα παιδιά κατακτούν την Αρχή Β από μικρή ηλικία και δεν κάνουν λάθη στους ισχυρούς και αδύνατους τύπος αντωνυμιών. Η ερευνήτρια αναφέρει ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός πως οι ισχυροί τύποι των αντωνυμιών λειτουργούν ταυτόχρονα και ως δεικτικές αντωνυμίες. Επίσης, μέσω της έρευνας προέκυψαν και τα εξής ευρήματα: Τα παιδιά φαίνεται ότι αρχικά κατακτούν το τρίτο πρόσωπο ενικού της προσωπικής αντωνυμίας (αυτός, -ή, -ό), στην συνέχεια το πρώτο πρόσωπο (εγώ), μετά το δεύτερο (εσύ) και στο τέλος κατακτώνται οι υπόλοιποι τύποι των αντωνυμιών (εμένα, εσένα).

Επιπλέον, οι Τερζή et al. (2011) αξιολόγησαν την κατανόηση των αντωνυμιών σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) και στη συνέχεια συνέκριναν τα μεταξύ τους αποτελέσματα. Αναλυτικότερα, το δείγμα αποτελούσαν 20 παιδιά που βρίσκονταν στο φάσμα του αυτισμού με μέσο όρο ηλικίας τα 6;08 έτη και 20 παιδιά ΤΑ (μέσος όρος ηλικίας: 6;09 έτη). Αρχικά, οι ομάδες ελέγχου υποβλήθηκαν σε μία δοκιμασία αξιολόγησης μη λεκτικών ικανοτήτων (Raven), έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι τα λάθη που παρήγαγαν δεν οφείλονταν σε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Στη συνέχεια, η αξιολόγηση των αντωνυμιών πραγματοποιήθηκε, μέσω μίας σειράς δοκιμασιών, κατά την διάρκεια των οποίων τα παιδιά κλήθηκαν να επιλέξουν την σωστή εικόνα ανάμεσα σε τρεις. Οι εικόνες παρουσιάζονταν στην οθόνη ενός υπολογιστή, από τον οποίο ακουγόταν η μαγνητοφωνημένη πρόταση, την οποία το παιδί θα έπρεπε να αντιστοιχήσει με την σωστή εικόνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δύο ομάδες ελέγχου δεν διέφεραν σημαντικά ως προς τις γλωσσικές ικανότητες. Όσον αφορά τις αντωνυμίες τα παιδιά που βρίσκονταν στο φάσμα τους αυτισμού δυσκολεύτηκαν μόνο στους αδύνατους τύπους των προσωπικών αντωνυμιών. Πιο αναλυτικά, το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών στους ισχυρούς τύπους ανέρχεται στο (94,9%), ενώ στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο (93,3%) και ως προς τις κλιτικές αντωνυμίες (88,3%) και (99,2%) αντίστοιχα. Τέλος, στις αυτοπαθείς αντωνυμίες, τα παιδιά με αυτισμό απάντησαν σωστά στο (97,5%) των προτάσεων, ενώ τα παιδιά ΤΑ στο (99,2%).

Ο Ανδρέοπουλος (2012), στα πλαίσια της πτυχιακής του εργασίας αξιολόγησε την κατανόηση των αντωνυμιών σε παιδιά ηλικίας (6;02) έως (8;08) ετών και επιχείρησε να προσδιορίσει το ακριβές αναπτυξιακό στάδιο κατάκτησης τους. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η ίδια με αυτήν της έρευνας των Terzi et al. (2011). Η έρευνα περιελάμβανε (18) εικόνες και το παιδί κλήθηκε ανάμεσα από τρεις εικόνες που του παρουσιάζονταν να αντιστοιχήσει την σωστή στην μαγνητοφωνημένη πρόταση που ακουγόταν από τον υπολογιστή. Στη συνέχεια εξετάστηκε η κατανόηση των ισχυρών και των αδύνατων τύπων των προσωπικών αντωνυμιών και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά που φοιτούν στην Α' Δημοτικού έχουν κατακτήσει τις αυτοπαθείς αντωνυμίες σε ποσοστό (98%). Τα παιδιά της Β' Δημοτικού έχουν κατακτήσει τις αυτοπαθείς αντωνυμίες σε ποσοστό (100%), ενώ το ποσοστό επιτυχίας των αδύνατων τύπων των αντωνυμιών ανέρχεται στο (97,5%).

Όσον αφορά τους ισχυρούς τύπους, φαίνεται ότι αυτοί καθυστερούν συγκριτικά με τους αδύνατους, καθώς το ποσοστό επιτυχίας στα παιδιά της Α' Δημοτικού ανήλθε στο (69%), ενώ για τα παιδιά της Β' στο (89%). Τα ευρήματα αυτής της μελέτης, συμφωνούν με την έρευνα των Conroy et al. (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση των ισχυρών τύπων των αντωνυμιών καθυστερεί σε γλώσσες, στις οποίες εμφανίζονται και οι αδύνατοι τύποι.

2.6 Άλλες Γραμματικές Δομές

Σε αυτό το σημείο αναλύονται γραμματικές δομές, οι οποίες θα μας απασχολήσουν, καθώς εμφανίζονται στο TROG-2, το τεστ που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα. Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι για τις παρακάτω δομές δεν έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες και η βιβλιογραφία για αυτές είναι περιορισμένη.

2.6.1 Μορφολογία και σειρά των λέξεων

Οι Kail και Diakogiorgi (1993) μελέτησαν την σχέση μεταξύ μορφολογίας και σειράς λέξεων και το πως αυτή η αλληλεπίδραση επηρεάζει την επεξεργασία των προτάσεων στην ελληνική γλώσσα. Ο στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσουν την σχέση μεταξύ της εγκυρότητας των συμβόλων και της δύναμης των συμβόλων στη επεξεργασία των προτάσεων στα Ελληνικά από τα παιδιά και τους ενήλικες.

Για την διεκπεραίωση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν τα δύο εξής πειράματα:

Πείραμα 1

Στο πρώτο πείραμα, τα παιδιά κλήθηκαν να αναπαραστήσουν προτάσεις με τη χρήση παιχνιδιών και αντικειμένων. Οι ερευνήτριες παρατήρησαν, ότι τα παιδιά ηλικίας (2;06) έως (3;06) ετών για την δημιουργία των προτάσεων, στηρίζονταν περισσότερο στη σημασιολογική πληροφορία, δηλαδή αν το αντικείμενο είναι έμψυχο ή άψυχο. Για παράδειγμα, στην πρόταση *Το πουλί σπρώχνει το μολύβι*, το πουλί αποτελεί το έμψυχο και το μολύβι το άψυχο. Όσον αφορά την δεύτερη ομάδα (παιδιά ηλικίας 4;06 έως 5;06), παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες έδειξαν προτίμηση ως προς το ποιο είναι το πρώτο ουσιαστικό στη σειρά των λέξεων και όχι στην σημασιολογική πληροφορία.

Πείραμα 2

Στο συγκεκριμένο πείραμα, συμμετείχαν μαθητές και ενήλικες και περιελάμβανε την επεξεργασία των προτάσεων με μορφολογικά συμβολισμένη πτωτική διαφορά. Αναλυτικότερα, στους συμμετέχοντες παρουσιάζονταν προτάσεις και έπρεπε να διαλέξουν ποιο ουσιαστικό αποτελεί τον δέκτη και ποιο τον δράστη, πατώντας το ανάλογο κουμπί που ήταν συνδεδεμένο με τον υπολογιστή. Τα ευρήματα έδειξαν, ότι και οι μαθητές και ενήλικες στηρίζονταν στα μορφολογικά σύμβολα για την επεξεργασία των προτάσεων. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές αποφάσιζαν για τον ρόλο του ουσιαστικού μόλις άκουγαν την κλίση του, χωρίς να περιμένουν την ολοκλήρωση της πρότασης.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η μορφολογία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία των προτάσεων από τα ελληνόφωνα παιδιά και τους ενήλικες.

2.7 Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε δίγλωσσο πληθυσμό στην Ελληνική γλώσσα

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την κατανόηση των γραμματικών δομών σε δίγλωσσους στην ελληνική γλώσσα είναι λιγοστές, ενώ οι περισσότερες από αυτές αφορούν ενήλικες και όχι παιδιά. Οι Venkova και Shenkova (2009) ερεύνησαν τα τυπικά λάθη που πραγματοποιούν οι Έλληνες και οι Βούλγαροι κατά την διάρκεια εκμάθησης της Βουλγαρικής και της Ελληνικής γλώσσας, αντίστοιχα στην φωνολογία, την μορφολογία, την σύνταξη και την σημασιολογία. Λόγω της φύσης της έρευνας, θα επικεντρωθούμε στην ανάλυση των γραμματικών λαθών. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι οι Βούλγαροι φοιτητές αντικαθιστούσαν αντωνυμίες αιτιατικής πτώσης με

αντωνυμίες γενικής. Αναλυτικότερα, το ρήμα *βοηθώ* στη Βουλγαρική γλώσσα ακολουθείται από γενική πτώση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, όταν οι Βούλγαροι παρήγαγαν προτάσεις με το συγκεκριμένο ρήμα, να αντικαθιστούν την αιτιατική πτώση των προσωπικών αντωνυμιών με την γενική (π. χ. *Βοηθώ αυτού*).

Το δεύτερο πιο σύνηθες λάθος που παρατηρήθηκε είναι η απουσία των άρθρων. Οι Βούλγαροι φοιτητές παρέλειπαν τα άρθρα *ο* και *η* στα ονόματα. (π. χ. . Πέτρος αντί *ο Πέτρος*, Ελένη αντί *η Ελένη*). Στην προκειμένη περίπτωση οι φοιτητές επηρεάζονται από την μητρική τους γλώσσα, σύμφωνα με την οποία στις παραπάνω κατηγορίες δεν τοποθετούνται άρθρα. Μία επιπλέον δυσκολία, η οποία παρατηρήθηκε από τους Βουλγάρους, είναι η χρήση της προστακτικής έγκλισης. Όσον αφορά την Ελληνική γλώσσα, ο αρνητικός τύπος της προστακτικής έγκλισης έχει δύο μορφές: την συνεχή και την απλή. Για παράδειγμα, στα Ελληνικά έχουμε την δυνατότητα να πούμε *Μην ανοίξεις το παράθυρο* και *Μην ανοίξεις το παράθυρο*. Αντίθετα, στα Βουλγαρικά ο αρνητικός τύπος της προστακτικής έγκλισης αποτελείται μόνο από την συνεχή μορφή. Για αυτό το λόγο, σε άσκηση, η οποία προϋποθέτει την απλή μορφή του αρνητικού τύπου της προστακτικής, ένας Βούλγαρος θα την αντικαταστήσει με την συνεχή π. χ. *Μην κλείνεις την πόρτα* αντί για *Μην κλείσεις την πόρτα*. Τέλος, οι Βούλγαροι φοιτητές δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα στην χρήση των πτώσεων στην Ελληνική. Αυτό, σύμφωνα με τις ερευνήτριες οφείλεται στο γεγονός ότι στην Βουλγαρική γλώσσα οι πτώσεις είναι απύσες εκτός από ορισμένες περιπτώσεις, όπου οι προσωπικές αντωνυμίες λαμβάνουν πτώση, όπως η περίπτωση με το ρήμα *βοηθώ* που αναφέρθηκε παραπάνω.

Οι Tsimpli και Papadopoulou (2008) αξιολόγησαν την κατανόηση και την παραγωγή των ρημάτων που δηλώνουν κίνηση σε φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας και σε δίγλωσσα άτομα που είχαν ως δεύτερη γλώσσα την Ελληνική. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της μελέτης, όσον αφορά τα δίγλωσσα άτομα, ήταν να αξιολογηθεί το ποιον ενέργειας των ρημάτων που δηλώνουν κίνηση και να ερευνηθεί εάν οι φυσικοί ομιλητές και οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν γραμματικές δομές για να ερμηνεύσουν τις σχέσεις μεταξύ συντακτικού - σημασιολογίας (syntax - semantics interface) σε αμφίσημες προτάσεις. Οι ερευνήτριες συνέλεξαν ένα δείγμα, το οποίο αποτελούταν από δύο ομάδες (φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και δέκα δίγλωσσοι ομιλητές με μέσο όρο ηλικίας τα 22 έτη). Για την διεκπεραίωση της έρευνας, οι δίγλωσσοι ομιλητές υποβλήθηκαν αρχικά σε ένα τεστ που είχε δημιουργηθεί από τις Agathopoulou & Papadopoulou (2007) και είχε ως στόχο να εξετάσει την γνώση της δεύτερης ομάδας ελέγχου ως προς τους μορφολογικούς κανόνες του ρηματικού συστήματος της Ελληνικής. Η αξιολόγηση της κατανόησης των ρημάτων που δηλώνουν κίνηση πραγματοποιήθηκε μέσω της διαδικασίας αντιστοίχισης της πρότασης που άκουγαν με την σωστή εικόνα. Τα ρήματα, τα οποία αξιολογήθηκαν ήταν τα εξής: *τρέχω, πετώ, περπατώ, πηδάω, σέρνομαι, κολυμπώ και οδηγώ*. Το κάθε ρήμα παρουσιάστηκε σε τέσσερις διαφορετικές συνθήκες. Άλλοτε εισήγαγαν την Προθετική Φράση μέσω μίας απλής πρόθεσης (*σε*) και άλλοτε μίας σύνθετης (*μέσα σε*). Τέλος, η αξιολόγηση της παραγωγής των ρημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω της παρακολούθησης ορισμένων βίντεο από τους συμμετέχοντες και στη συνέχεια οι ερευνήτριες τους ρωτούσαν «Τι έκανε το υποκείμενο;».

Όσον αφορά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της κατανόησης, οι ερευνήτριες αναφέρουν ότι τόσο οι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής όσο και οι δίγλωσσοι ομιλητές, βασίζονταν στα μορφολογικά χαρακτηριστικά του ρήματος για να ερμηνεύσουν τις προτάσεις, καθώς συσχέτιζαν την τελειοποιημένη μορφή του ρήματος με προθετικές φράσεις στόχου (PPGOAL) και την ατελή μορφή του ρήματος με προθετικές φράσεις «διαδρομής» (PPPATH). Επιπλέον, η ερμηνεία των προτάσεων επηρεαζόταν και από τις προθέσεις, καθώς οι δίγλωσσοι ερμήνευαν τις προτάσεις ως τοπικό γεγονός όταν περιελάμβαναν σύνθετες προθέσεις (adjunct, 76% των απαντήσεων) και ως κατευθυνόμενο, όταν περιείχαν απλές προθέσεις. Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση της παραγωγής και οι δύο ομάδες ελέγχου σημείωσαν υψηλά ποσοστά στην παραγωγή ατελών ρημάτων (90%) Αντίθετα, τα ποσοστά επιτυχίας στην παραγωγή της τελειοποιημένης μορφής ανήλθαν στο (90%) για τους

φυσικούς ομιλητές και στο (70%) για τους δίγλωσσους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές παρήγαγαν περισσότερες απλές προθέσεις όταν το ποιόν ενέργειας βρισκόταν στην τελειοποιημένη του μορφή (απλές: 69%, σύνθετες: 31%) σε αντίθεση με τους φυσικούς ομιλητές, οι οποίοι παρήγαγαν περισσότερο σύνθετες (απλές: 43%, σύνθετες: 57%), ενώ παρόμοια αποτελέσματα παρατηρούνται και στην ατελή μορφή για τους δίγλωσσους και τους μονόγλωσσους (δίγλωσσοι: περισσότερες απλές και φυσικοί: περισσότερες σύνθετες). φαίνεται ότι οι δίγλωσσοι στηρίζονται αρκετά σε λεξικά στοιχεία, όπως είναι η επιλογή των προθέσεων, καθώς σύμφωνα με τις ερευνήτριες παρατηρείται μία υπεροχή των λεξικών στοιχείων συγκριτικά με των γραμματικών κατά την διάρκεια κατάκτησης της L2.

Μία επιπλέον έρευνα, η οποία είχε ως στόχο να εξετάσει την κατάκτηση της φωνής (ενεργητική - παθητική) σε δίγλωσσους και μη ομιλητές, πραγματοποιήθηκε από την Tsimpli το (2006). Αναλυτικότερα, το δείγμα αποτελούσαν δίγλωσσοι ομιλητές, οι οποίοι είχαν ως μητρική την Τούρκικη γλώσσα και φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα διαχωρίστηκε σε υποομάδες με βάση τις τάξεις, στις οποίες φοιτούσαν τα παιδιά. Οι ηλικίες της πρώτης ομάδας ελέγχου (δίγλωσσοι) κυμαίνονταν από τριών έως δεκαεπτά ετών, ενώ οι ηλικίες των φυσικών ομιλητών από τριών έως δεκαεπτά ετών και υπήρχαν και δώδεκα ενήλικες με ηλικία άνω των δεκαεννιά ετών. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες υποβλήθηκαν σε δύο δοκιμασίες, οι οποίες αξιολογούσαν την κατανόηση και την παραγωγή. Η αξιολόγηση της κατανόησης πραγματοποιήθηκε μέσω της διαδικασίας αντιστοίχισης πρότασης με εικόνα (SPM Task) και είχε ως στόχο να εξετάσει εάν οι συμμετέχοντες δείχνουν προτίμηση ως προς την αντιμεταβιβαστική (anti-causative) ή την αυτοπαθή (reflexive) ερμηνεία κατά την διάρκεια των παθητικών προτάσεων. Μέσω αυτής της διαδικασίας, δόθηκε η δυνατότητα να εξετασθεί εάν αυτή η ερμηνεία οφείλεται στο εάν το υποκείμενο της πρότασης είναι έμβιο (animacy), στην μορφολογία της “φωνής” ή στην τάξη του ρήματος. Όσον αφορά την διαδικασία παραγωγής, αυτή πραγματοποιήθηκε μέσω παρουσίασης εικόνων από τον εξεταστή, ο οποίος στη συνέχεια ρωτούσε τον συμμετέχοντα «Τι έπαθε ο χ;», «Τι έκανε ο χ;». Οι ερωτήσεις στόχευαν στην εκμείωση ρημάτων, τα οποία ανήκαν στις εξής κατηγορίες: α) αυτοπαθή ρήματα, β) αντιμεταβιβαστικά ρήματα που βρίσκονταν σε ενεργητική φωνή και γ) παθητικά ρήματα (passives, *βάρφηκε, μουτζουρώθηκε, ξηλώθηκε, σκίστηκε και γκρεμίστηκε*). Για την εκμείωση των αυτοπαθών ρημάτων οι εικόνες περιελάμβαναν ένα έμβιο υποκείμενο, ενώ οι υπόλοιπες δύο κατηγορίες άβιο.

Οι ερευνήτριες παρατήρησαν ότι τόσο οι δίγλωσσοι ομιλητές όσο και οι φυσικοί τείνουν να δίνουν παθητική ερμηνεία στα αυτοπαθή ρήματα και στα αντιμεταβιβαστικά μη ενεργητικής φωνής. Επιπλέον, παρατηρείται ότι στις μικρότερες ηλικίες και των δύο ομάδων ελέγχου, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο εάν το υποκείμενο είναι έμβιο ή άβιο, καθώς στα αντιμεταβιβαστικά ρήματα παθητικής φωνής με έμβιο ον, τα παιδιά έτειναν να ερμηνεύουν την συγκεκριμένη κατηγορία ρημάτων ως ενεργητικά (κατώτερο ποσοστό επιτυχίας 60% και ανώτερο 80%). Ο παραπάνω ισχυρισμός ενισχύεται και από την παρατήρηση ότι τα αντιμεταβιβαστικά ρήματα παθητικής φωνής με άβιο ον είχαν μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας, καθώς τα παιδιά δεν τα ερμήνευαν ως ενεργητικά αλλά ως παθητικά. Όσον αφορά τα αποτελέσματα της αξιολόγησης παραγωγής, η ερευνήτρια αναφέρει ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές αντιμετώπισαν τη μεγαλύτερη δυσκολία στην παραγωγή παθητικών ρημάτων και την μικρότερη στην κατηγορία των αντιμεταβιβαστικών ενεργητικής φωνής. Αναλυτικότερα, τα λάθη που παρατηρήθηκαν στην κατηγορία των αυτοπαθών ρημάτων περιελάμβαναν την επιλογή της σωστής λέξης αλλά ενεργητικής μορφολογίας. Αυτό το είδος λαθών πραγματοποιήθηκε μόνο από τους μαθητές του γυμνασίου (ποσοστό επιτυχίας 73.3%), ενώ το ποσοστό επιτυχίας στους δίγλωσσους μαθητές λυκείου ανήλθε στο 100% στην συγκεκριμένη κατηγορία ρημάτων. Αντίθετα, στην κατηγορία των παθητικών ρημάτων η διαφορά του ποσοστού επιτυχίας μεταξύ των δύο υποομάδων ανήλθε στο 26.9% (μαθητές γυμνασίου 69.8% και μαθητές λυκείου 96.7%). Η αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής έφερε στην επιφάνεια δυσκολίες, οι οποίες δεν παρατηρήθηκαν στην αξιολόγηση της κατανόησης. Πιο συγκεκριμένα, οι δίγλωσσοι

μαθητές του γυμνασίου αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην παραγωγή της μη ενεργητικής μορφολογίας, σε σχέση με την κατανόηση. Αυτή η διαφορά οφείλεται, κατά πάσα πιθανότητα, στην αυξημένη μορφοφωολογική και μορφοσυντακτική πολυπλοκότητα της μη ενεργητικής φωνής στον τομέα της παραγωγής.

Οι Unsworth et.al (2011) σε διαγλωσσική τους μελέτη εξέτασαν την κατάκτηση του γένους στα Ολλανδικά και την κατάκτηση της «φωνής», επίσης σε δίγλωσσους, στα Ελληνικά. Αναλυτικότερα, όσον αφορά το δεύτερο κομμάτι της έρευνας, το δείγμα των δίγλωσσων παιδιών, το οποίο συνέλεξαν, αποτελούνταν από (57) συμμετέχοντες, οι οποίοι είχαν ως μητρική την Αγγλική γλώσσα και χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με την ηλικία κατά την οποία ήρθαν σε επαφή με την Ελληνική γλώσσα. Στην ομάδα 2L1 ανήκουν τα παιδιά που εκτίθενται στα Αγγλικά και τα Ελληνικά ταυτόχρονα από την στιγμή της γέννησής τους, ενώ στην L2 τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα Ελληνικά μεταξύ των ηλικιών (4;00-10;00). Τέλος η τρίτη ομάδα είναι αυτή των παιδιών που ήρθαν σε επαφή με τα ελληνικά μεταξύ των ηλικιών (1;00-4;00) και αναφέρονται ως πρώιμα ταυτόχρονοι δίγλωσσοι (ESB).

Η διαδικασία, η οποία ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση της «φωνής» ήταν ίδια με αυτήν που πραγματοποιήθηκε στην έρευνα της Tsimpli (2006). Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές εστίασαν στην εξέταση της παραγωγής των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων ενεργητικής και παθητικής φωνής και των αυτοπαθών ρημάτων μη ενεργητικής φωνής. Η εκμαίευση των ρημάτων πραγματοποιήθηκε μέσω παρουσίας εικόνων προς τους συμμετέχοντες και στη συνέχεια υποβολής των ερωτήσεων «Τι έπαθε το χ;», «Τι κάνει ο χ;». Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, ότι καμία από τις ομάδες των δίγλωσσων ομιλητών δεν παρουσίασαν κάποια δυσκολία στην παραγωγή των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων μη ενεργητικής φωνής. Επιπλέον η πρώτη ομάδα των δίγλωσσων παιδιών (2L1) και η τρίτη (ESB) σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα στα αντιμεταβιβαστικά ρήματα παθητικής φωνής συγκριτικά με τα αυτοπαθή. Ο κύριος τύπος λαθών που παρατηρήθηκε στα ρήματα παθητικής φωνής είναι η υπεργενίκευση της ενεργητικής φωνής, ενώ κατά την διάρκεια εξέτασης των αυτοπαθών ρημάτων, παρατηρήθηκε ότι πολλοί δίγλωσσοι παρήγαγαν περιφραστικό λόγο.

Οι Unsworth et.al. (2012) σε επόμενη έρευνά τους αξιολόγησαν την κατάκτηση του γένους σε δίγλωσσους στα Ολλανδικά και στα Ελληνικά. Στόχοι της έρευνας ήταν να εξετασθεί ο ρόλος που διαδραματίζουν τα ερεθίσματα και η ηλικία με την οποία ήρθε σε επαφή το παιδί με την δεύτερη γλώσσα, στην κατάκτηση της προαναφερθείσας γραμματικής δομής. Η ομάδα ελέγχου των δίγλωσσων παιδιών που εξετάστηκαν στα Ελληνικά αποτελούνταν από 57 παιδιά, τα οποία είχαν ως μητρική την Αγγλική και χωρίστηκαν σε τρεις υποομάδες ανάλογα με την ηλικία κατά την οποία ήρθαν σε επαφή με την L2 (2L1, L2 και ESB). Η αξιολόγηση του γένους των ουσιαστικών, πραγματοποιήθηκε μέσω κατονομασίας εικόνων και στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το αντικείμενο (π. χ. «Ποιο είναι πράσινο;») ή παρακινήθηκαν να περιγράψουν τη θέση ενός άλλου αντικειμένου που ήταν σχετικό με την λέξη στόχο (π. χ. «Η μπάλα είναι μπροστά από...»). Οι καταλήξει, οι οποίες εξετάστηκαν είναι οι -ας και -ος, οι -α και -η για και οι -ο και -ι.

Όσον αφορά τα αποτελέσματα οι 2L1 δίγλωσσοι σημείωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας και στα τρία γένη (ποσοστό επιτυχίας άνω του 90%), ενώ συνολικά και οι τρεις ομάδες των δίγλωσσων σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα στο ουδέτερο γένος (2L1:99,4%, L2:80,4% και ESB: 95,0%). Τέλος, όσον αφορά το θηλυκό γένος η L2 ομάδα σημείωσε ξανά το χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας (35,7%) και η 2L1 το μεγαλύτερο (99,1%). Ωστόσο, η βασική διαφορά μεταξύ αυτών ομάδων, εκτός από την χρονολογική ηλικία, είναι η ύπαρξη ενός άλλου αναπτυσσόμενου γλωσσικού συστήματος, καθώς Οι ESB είχαν κατακτήσει ήδη ένα μέρος της L1 όταν εκτέθηκαν στην L2, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται καθυστέρηση στην έναρξη των αναπτυξιακών σταδίων της δεύτερης γλώσσας. Αντίθετα, οι L2 δίγλωσσοι είχαν αναπτύξει ήδη ένα γλωσσικό σύστημα, πριν

εκτεθούν στην Ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με το οποίο δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ των γενών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι η έκθεση των ESB διέφερε ως προς συχνότητα και σταθερότητα σε σύγκριση με αυτή των L1, οι οποίοι μεγάλωσαν με την μέθοδο «ένας γονέας μία γλώσσα». Επομένως, υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες, οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάσουν την κατάκτηση του γένους.

Η Tsimpli (2003) εξέτασε εάν οι μορφολογικές δομές ακολουθούν διαφορετική ανάπτυξη κατά την διάρκεια κατάκτησης της γραμματικής της L2. Πιο συγκεκριμένα, εξέτασε τη χρήση των οριστικών (*ο, η, το*) και αόριστων προσδιοριστών (*ένας, μία, ένα*), καθώς και των αντωνυμιών σε δίγλωσσους ομιλητές που είχαν ως μητρική την Τούρκικη και την Ρώσικη γλώσσα, στις οποίες δεν υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ οριστικών και αόριστων προσδιοριστών και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 26 έως 47 ετών. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω μίας συνέντευξης, οι οποία περιείχε ερωτήσεις βιογραφικού περιεχομένου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, ότι όλοι οι συμμετέχοντες παρήγαγαν σε συχνότητα περισσότερους αόριστους προσδιοριστές, καθώς τα ποσοστά παραγωγής κυμαίνονταν από 80%- (100%), ενώ στους οριστικούς προσδιοριστές το ανώτατο ποσοστό ήταν το (80%). Όσον αφορά τη χρήση των αντωνυμιών, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες παρήγαγαν σε συχνότητα περισσότερο προσωπικές αντωνυμίες *α'* και *β'* προσώπου και λιγότερο *γ'*. Πιο συγκεκριμένα, το ποσοστό επιτυχίας όλων των συμμετεχόντων στην χρήση αντωνυμιών *α'* και *β'* προσώπου ξεπέρασε το (80%), με εξαίρεση των εξεταζόμενων S5, ο οποίος σημείωσε (20%). Επομένως, η σύγκριση μεταξύ *α)* οριστικών και αόριστων προσδιοριστών και *β)* *α'*, *β'* και *γ'* προσώπου αντωνυμιών υποδεικνύει ότι δύσκολες δομές μπορούν να κατακτηθούν από δίγλωσσους, εφόσον η ανάπτυξη της γραμματικής της L2 έχει ακολουθήσει τα κατάλληλα στάδια. Επομένως, οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στους οριστικούς προσδιοριστές και στο *γ'* πρόσωπο των αντωνυμιών, δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο στην απουσία των συγκεκριμένων δομών από την γραμματική της L1 των συμμετεχόντων.

Συνέχεια της παραπάνω έρευνας αποτελεί αυτή των Tsimpli και Mastropavlou (2007), οι οποίες εξέτασαν την κατάκτηση των προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών και των οριστικών και αόριστων άρθρων (προσδιοριστές) σε δίγλωσσους ενήλικες και παιδιά και σε έξι μονόγλωσσα παιδιά που είχαν διαγνωστεί με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ). Το δείγμα των δίγλωσσων παιδιών χωρίστηκε σε δύο ομάδες ανάλογα με την χρονολογική τους ηλικία (Ομάδα 1: 8-9 ετών, Ομάδα 2: 11-12 ετών). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την αξιολόγηση των ενηλίκων είναι ίδια με της Tsimpli (2003), ενώ το δείγμα λόγου των παιδιών συλλέχθηκε μέσω αφήγησης ιστοριών, οι οποίες παρουσιάζονταν στους εξεταζόμενους με την μορφή εικόνων.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα και οι τρεις ομάδες ελέγχου παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα όσον αφορά τα αόριστα (Ομάδα1 δίγλωσσων: 90% Ομάδα2 δίγλωσσων: 96% Ομάδα1 ΕΓΔ: 98% Ομάδα2 ΕΓΔ: 95%) και τα οριστικά άρθρα. Ειδικότερα, και στις δύο προαναφερθείσες παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας δεν παρουσίασαν δυσκολίες ως προς την χρήση των οριστικών άρθρων (Ομάδα2 δίγλωσσων: 89% Ομάδα2 ΕΓΔ: 94%) , εν αντιθέσει των μικρότερων ηλικιών, όπου τα ποσοστά χρήσης ήταν χαμηλότερα (Ομάδα1 δίγλωσσων: 62%, Ομάδα1 ΕΓΔ: 39%), ενώ οι ενήλικες δίγλωσσοι παρουσίασαν μεγάλη απόκλιση όσον αφορά τα οριστικά και τα αόριστα άρθρα (49% και 95% αντίστοιχα). Το γεγονός ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες των δίγλωσσων παιδιών και των παιδιών με ΕΓΔ έχουν κατακτήσει τα οριστικά άρθρα, υποδεικνύει ότι η ηλικία είναι σημαντική για την κατάκτηση μορφοσυντακτικών κανόνων. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι δίγλωσσοι ενήλικες παρέλειπαν πιο συχνά του οριστικούς προσδιοριστές στα κύρια ονόματα (ποσοστό παραγωγής οριστικών άρθρων σε κύρια ονόματα 32%). Ως προς τις αντωνυμίες *γ'* προσώπου, η Ομάδα1 των δίγλωσσων παιδιών σημείωσε ποσοστό επιτυχίας 27% και η Ομάδα (2) (56%), ενώ στις κτητικές αντωνυμίες η Ομάδα (1) (23%) και η Ομάδα (2) (91%).

Αντίθετα, στην ομάδα των παιδιών με ΕΓΔ η Ομάδα (1) σημείωσε 52% στις προσωπικές αντωνυμίες γ' προσώπου και η Ομάδα (2) (92%), ενώ στις κτητικές αντωνυμίες και στις δύο ομάδες το ποσοστό ξεπέρασε το (90%). Επομένως, τα υψηλά ποσοστά χρήσης της Ομάδας (2) των παιδιών με ΕΓΔ, υποδεικνύουν ότι σημαντικό ρόλο στην κατάκτησή τους διαδραματίζει η έκθεση στα συγκεκριμένα ερεθίσματα. Τέλος, σύμφωνα με τις ερευνήτριες τα χαμηλά ποσοστά χρήσης των αντωνυμιών στους δίγλωσσους ομιλητές, και ιδιαίτερα στο γ' πρόσωπο, οφείλονται σε παρεμβολές της μητρικής τους γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, η πτώση (Case) στα Ρώσικα και στα Τούρκικα αποτελεί δομή, η οποία σχετίζεται με τα ουσιαστικά (λεξική κατηγορία) και αυτό οδηγεί τα δίγλωσσα άτομα να το ερμηνεύουν ως λεξική κατηγορία και όχι ως μία γραμματική δομή.

Οι Agathopoulou et.al (2012) βασιζόμενοι στην έρευνα των Tsimplici και Dimitrakopoulou (2007) αξιολόγησαν την χρήση των οριστικών και των αόριστων άρθρων σε δίγλωσσους ομιλητές, των οποίων η μητρική γλώσσα ήταν τα Σλαβικά, τα Αγγλικά, τα Ιταλικά και τα Γαλλικά. Αναλυτικότερα, το δείγμα αποτελούσαν (18) ενήλικες δίγλωσσοι, των οποίων οι ηλικίες και τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα κυμαίνονταν από (18) έως (40) ετών. Η ομάδα ελέγχου των Σλαβικών περιελάμβανε ομιλητές της Ρώσικης και της Τσέχικης γλώσσας, στις οποίες η διάκριση μεταξύ οριστικών και αόριστων άρθρων συμβολίζεται από την θέση των λέξεων μέσα στην πρόταση. Η εξέταση των άρθρων πραγματοποιήθηκε μέσω αφήγησης ιστορίας και επανάληψης (72) προτάσεων. Η δεύτερη διαδικασία είχε ως στόχο να αξιολογήσει τη χρήση των άρθρων στις εξής διαφορετικές συνθήκες: α) συγκεκριμένη αναφορά, β) μαζί με κύριο όνομα, γ) άρθρα πληθυντικού αριθμού δ) μαζί με δεικτική αντωνυμία ε) μαζί με συμπληρωματικό δείκτη και στ) ουσιαστικά, στα οποία η χρήση του άρθρου δεν είναι απαραίτητη.

Τα αποτελέσματα της διαδικασίας αφήγησης, έδειξαν ότι καμία από τις τρεις ομάδες ελέγχου δεν παρουσίασε δυσκολία στη χρήση των οριστικών άρθρων, καθώς τα ποσοστά επιτυχίας που σημείωσαν ανήλθαν άνω του (90%). Τα δεδομένα της χρήσης των αόριστων άρθρων, υποδεικνύει ότι οι ομιλητές της Σλαβικής γλώσσας αντιμετωπίζουν μικρές δυσκολίες ως προς τη χρήση τους, καθώς το ποσοστό που σημείωσαν έφτασε στο (86%), ενώ οι άλλες δύο ομάδες και σε αυτήν τη δομή σημείωσαν ποσοστό επιτυχίας άνω του (90%). Παρατηρούμε, ότι τα παραπάνω αποτελέσματα βρίσκονται σε αντίθεση με αυτά των Tsimplici και Mastropavlou (2007) και Tsimplici (2003), οι οποίες παρατήρησαν οι οι δίγλωσσοι ομιλητές της Ρώσικης γλώσσας παρουσίαζαν περισσότερες δυσκολίες στην χρήση των οριστικών άρθρων. Αντίθετα, η διαδικασία επανάληψης, υπέδειξε ότι οι ομιλητές της Σλαβικής γλώσσας αντιμετώπισαν τις περισσότερες δυσκολίες στην χρήση των οριστικών άρθρων και συγκεκριμένα όταν εμφανιζόντουσαν μαζί με δεικτικές αντωνυμίες και συμπληρωματικούς δείκτες. Αυτή η διαφορά ενδεχομένως να οφείλεται στις απαιτήσεις κάθε δοκιμασίας, καθώς στην αφήγηση οι εξεταζόμενοι είναι σε θέση να αποφύγουν δομές, για τις οποίες δεν αισθάνονται σίγουροι.

Οι Blom et.al (2015) σε διαγλωσσική τους μελέτη αξιολόγησαν τη ρηματική κλίση σε δίγλωσσα παιδιά στα Ολλανδικά και τα Ελληνικά που είχαν ως μητρική γλώσσα την Τούρκικη. Για την αξιολόγηση της ρηματικής κλίσης στα Ελληνικά, συλλέχθηκε δείγμα το οποίο αποτελούσαν από (25) παιδιά Τούρκικης καταγωγής, με μέσο όρο ηλικίας τα (7;9) έτη και (31) παιδιά που είχαν ως μητρική την Ελληνική γλώσσα και ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα (7;2) έτη. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μέσω της διαδικασίας περιγραφής εικόνας. Η συγκεκριμένη διαδικασία παρείχε δεδομένα σε τρίτο πρόσωπο (ενικό και πληθυντικό), ενώ για την εκμαίευση ρημάτων σε πρώτο και δεύτερο πρόσωπο ενικού και πληθυντικού ζητήθηκε από το παιδί να φανταστεί, ότι η δραστηριότητα που απεικονιζόταν στην κάρτα που δόθηκε, πραγματοποιούνταν από τον εξεταζόμενο και τους φίλους του (πρώτο πληθυντικό) ή από τον ίδιο και τον εξεταστή. (α' πληθυντικός, β' ενικός και πληθυντικός).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας σημείωσαν ποσοστό (100%) στα πρόσωπα του ενικού αριθμού και (99%) στα πρόσωπα του πληθυντικού. Όσον αφορά τα αποτελέσματα των δίγλωσσων παιδιών, ο μέσος όρος επιτυχίας όλων των προσώπων ανήλθε άνω του (80%) εκτός από το β' πρόσωπο ενικού και πληθυντικού, όπου σημειώθηκε ποσοστό (75.6%) και (68.6%) αντίστοιχα. Στη συνέχεια, οι ερευνητές για να μελετήσουν την επίδραση της έκθεσης στην ελληνική γλώσσα για την κατάκτηση των εξεταζόμενων δομών χώρισαν την ομάδα ελέγχου των δίγλωσσων παιδιών σε δύο υποομάδες, με βάση την διάρκεια διαμονής τους στη χώρα (Ομάδα1: 6-30 μήνες, Ομάδα2: 42-54 μήνες). Η σύγκριση των αποτελεσμάτων των παραπάνω δύο ομάδων υπέδειξε ότι η διάρκεια έκθεσης στη γλώσσα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς ο μέσος όρος επιτυχίας των παιδιών της Ομάδας 2 ανήλθε στο (96.3%), ενώ της Ομάδας (2) στο (75.5%) και οι μεγαλύτερες δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην παραγωγή του β' προσώπου ενικού και πληθυντικού (42% και 48%, αντίστοιχα). Επιπλέον, παρατηρήθηκε και επίδραση του αριθμού, καθώς το ποσοστό επιτυχίας που σημείωσαν οι δίγλωσσοι στον ενικό ήταν ανώτερο του πληθυντικού (80.6% και 70.4 αντίστοιχα).

Οι Vasić et.al (2012) εξέτασαν την κατάκτηση των γενών σε δίγλωσσα παιδιά που είχαν ως μητρική την Τούρκικη γλώσσα. Στόχος της έρευνας ήταν η αξιολόγηση της επεξεργασίας του γένους, έτσι ώστε να διερευνηθεί ποια είναι τα πιο συχνά λάθη που πραγματοποιούν οι δίγλωσσοι ομιλητές και κατά πόσο αυτά τα λάθη επηρεάζονται από το γλωσσικό σύστημα της L2. Αναλυτικότερα, το δείγμα το οποίο συλλέχθηκε περιελάμβανε δύο ομάδες ελέγχου: α) δίγλωσσα παιδιά με L1 τα Τούρκικα και L2 τα Ολλανδικά β) δίγλωσσα παιδιά με L1 τα Τούρκικα και L2 τα Ελληνικά. Η δεύτερη ομάδα ελέγχου, η οποία απασχολεί περισσότερο την έρευνα μας, αποτελούταν από 26 παιδιά Τούρκικης καταγωγής, με μέσο όρο ηλικίας τα 7;10 έτη και διάρκεια έκθεσης στην L2 ήταν τα (2;3) έτη, και (25) φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής γλώσσας με μέσο όρο ηλικίας τα (7;7) έτη. Οι συμμετέχοντες, αρχικά, υποβλήθηκαν σε ένα τεστ αξιολόγησης της κατανόησης των μορφοσυντακτικών κανόνων και στην συνέχεια στην εξέταση του γένους, κατά την διάρκεια της οποίας άκουγαν μία γραμματική και μία αντιγραμματική πρόταση, στην οποία δεν υπήρχε συμφωνία άρθρου και κατάληξης ουσιαστικού και έπρεπε να επιλέξουν την σωστή.

Οι ερευνητές παρατήρησαν μία επίδραση του γένους, γεγονός που αντανακλά διαφορές ως προς την επεξεργασία των τριών γενών, καθώς και επίδραση της γραμματικότητας, το οποίο αντανακλά μεγαλύτερο χρόνο απόκρισης σε προσδιοριστικές φράσεις, οι οποίες περιείχαν το λάθος γένος. Αναλυτικότερα, η επίδραση της γραμματικότητας ήταν ισχυρότερη στο θηλυκό γένος, συγκριτικά με το αρσενικό και το ουδέτερο. Επιπλέον, όσον αφορά τον χρόνο απόκρισης μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών, παρατηρήθηκε ότι η πρώτη ομάδα είχε μικρότερο χρόνο απόκρισης στο αρσενικό, συγκριτικά με τα υπόλοιπα δύο και το θηλυκό μικρότερο από το αρσενικό. Αντίθετα, στους δίγλωσσους ομιλητές δεν παρατηρήθηκε διαφορά στο χρόνο απόκρισης μεταξύ αρσενικού και θηλυκού γένους, ο οποίος ανήλθε στα (500) milliseconds. Σε γενικές γραμμές και οι δύο ομάδες παρουσίασαν ευαισθησία ως προς την ασυμφωνία άρθρου και ουσιαστικού και παρ' όλο που οι χρόνοι απόκρισης των δίγλωσσων παιδιών είναι μεγαλύτεροι, έχουν κατακτήσει τις θεωρητικές αναπαραστάσεις των γενών.

Τέλος, οι Agathoroulou et.al (2008) αξιολόγησαν την συμφωνία ουσιαστικού και επιθέτου σε δίγλωσσους ενήλικες. Αρχικός στόχος της έρευνας ήταν να ερευνηθούν τα λάθη που πραγματοποιούν οι δίγλωσσοι ομιλητές της Ελληνικής ως προς την συμφωνία ουσιαστικού - επιθέτου. Ο δεύτερος στόχος της έρευνας ήταν να αξιολογηθούν οι επιδράσεις που προκύπτουν στην L2, μέσω της εκπαίδευσης στις παραπάνω γραμματικές δομές και εάν διαφορετική τύποι εκπαίδευσης έχουν και διαφορετικές επιδράσεις. Το δείγμα, το οποίο συνέλεξαν αποτελούταν από (24) δίγλωσσους ομιλητές με μέσο όρο ηλικίας τα (23.89) έτη και μέσο όρο διαμονής στην Ελλάδα τα (8.56) έτη. Η αξιολόγηση της συμφωνίας ουσιαστικού επιθέτου πραγματοποιήθηκε μέσω γραπτής περιγραφής εικόνων και επανάληψης προτάσεων, από τις οποίες οι μισές ήταν αντιγραμματικές.

Το λάθη που παρατήρησαν οι ερευνήτριες, κατά την διάρκεια της αξιολόγησης ήταν η υπεργενίκευση της κατάληξης -ο (41%), λάθη στην πτώση και το γένος (13.5%) και λάθη φωνολογικής αντιστοιχίας (επανάληψη του επιθέματος του ουσιαστικού: 19%). Επίσης, το συνολικό ποσοστό όλων των συμμετεχόντων στην δραστηριότητα προφορικής επανάληψης προτάσεων ανήλθε στο (61%) και το πιο σύνηθες λάθος ήταν οι φωνολογικές αντιστοιχίες. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των οχτώ ατόμων, όπου εφαρμόστηκαν διαφορετικές μέθοδοι εκπαίδευσης. Στην πρώτη ομάδα εφαρμόστηκε η μέθοδος Processing Instruction (PI), όπου οι συμμετέχοντες λαμβάνουν πληροφορίες για το γραμματικό φαινόμενο που διδάσκεται και για τις στρατηγικές, οι οποίες εμποδίζουν την διαδικασία επεξεργασίας αυτού του φαινομένου. Η δεύτερη μέθοδος, η Focus on Form (FonF), επικεντρώνεται στην σημασία της ουσιαστικής επικοινωνίας, σε αντίθεση με την εκπαίδευση, και εστιάζει σε γλωσσολογικά στοιχεία. Οι ερευνήτριες παρατήρησαν ότι η ομάδα των δίγλωσσων, στους οποίες εφαρμόστηκε η μέθοδος FonF είχε μεγαλύτερη βελτίωση, καθώς σε αυτούς παρατηρήθηκε μικρότερο ποσοστό λαθών, όσον αφορά την υπεργενίκευση της κατάληξης -ο (pre-test 38% και post-test 21%, PI: pre-test 39% και post-test 37%). Τέλος, στη δοκιμασία της γραπτής έκφρασης οι διαφορές των δύο ομάδων δεν ήταν μεγάλες (pre-test, PI: 86% και FonF: 80% post-test, PI: 89% και FonF: 82%), ενώ στην επανάληψη προτάσεων η ομάδα FonF σημείωσε καλύτερα αποτελέσματα με το τέλος της εκπαίδευσης (pre-test, PI: 62% και FonF: 62%, post-test, PI: 72% και FonF: 83%).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Εργαλεία αξιολόγησης

3.1.1. Εργαλείο αξιολόγησης δείκτη νοημοσύνης Raven

3.1.1.1. Γενικές πληροφορίες

Το τεστ νοημοσύνης RAVEN (IQ-Test), αποτελεί ένα ιδιαίτερο εργαλείο αξιολόγησης της ευφυΐας, λόγω ορισμένων ιδιομορφιών του. Αναπτύχθηκε από τον John C. Raven το 1936. Χορηγείται σε ηλικιακές ομάδες από 5 ετών έως ηλικιωμένους και είναι το πιο κοινό και διαδεδομένο τεστ για τον σκοπό αυτό.

Το βασικό πλεονέκτημα του Raven που το κάνει να ξεχωρίζει, είναι ότι πρόκειται για ένα τεστ που μπορεί να δοθεί σε άτομα διαφορετικών κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων, χωρίς να υπάρχουν σημαντικά σφάλματα κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων, δηλαδή σφάλματα που να οφείλονται στις διαφορετικές επιρροές που μπορούν να έχουν οι ποικίλες μορφές του πολιτισμού στην ανάπτυξη της ευφυΐας του ατόμου (Raven, 1989).

Προσθέτοντας στα πλεονεκτήματά του, η δοκιμασία Raven δεν εξετάζει την ευφυΐα κατά ένα σφαιρικό τρόπο. Αντίθετα, ελέγχει εκλεκτικά ορισμένα μόνο στοιχεία νοημοσύνης. Τα κυριότερα από αυτά είναι η αναλυτική ικανότητα του εξεταζόμενου, σε συνδυασμό με την αίσθηση της όρασης και της συμμετρίας, καθώς επίσης και την ικανότητα του ατόμου να πραγματοποιεί τους κατάλληλους συσχετισμούς μεταξύ συμβόλων και σχημάτων (Raven, 1989).

3.1.1.2. Περιγραφή Κλιμάκων

Το Raven, που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, περιλαμβάνει 2 κλίμακες:

- Coloured Progressive Matrices - CPM και
- Crichton Vocabulary Scales - CVS

Προκειμένου να αποκτήσει δυναμική η μελέτη και έρευνα μας, θεωρήθηκε σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί η κλίμακα CPM του Raven, για να εξασφαλιστεί το νοητικό δυναμικό και ως απόρροια αυτού, η ουσιαστική συμμετοχή των εξεταζόμενων παιδιών.

Το CPM ερευνά τις μη λεκτικές ικανότητες, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να εξάγει συμπεράσματα σε οπτικο-χωρικό πλαίσιο, την ικανότητα να βγάζει νόημα μέσα από σύγχυση, την επαγωγική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να αντιλαμβάνεται αυτό που δεν είναι άμεσα ορατό, να σκέφτεται καθαρά και να βγάζει νόημα από την πολυπλοκότητα. Ακόμα, ερευνά την ικανότητα να αποθηκεύει και να αναπαράγει πληροφορίες, γνωστή ως αναπαραγωγική ικανότητα, και να σχηματίζει μεγάλες μη λεκτικές δομές που διευκολύνουν τον χειρισμό πολύπλοκων προβλημάτων που περιλαμβάνουν αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές. Οι παραπάνω ικανότητες απαιτούνται από ένα παιδί για την ανάπτυξη των μη γραπτών κανόνων της γλώσσας (Raven, 1989).

Η κλίμακα CPM αποτελείται από διαγραμματικά παζλ, σχεδιασμένα έτσι, ώστε να αξιολογούν με μεγαλύτερη ακρίβεια τις διανοητικές διεργασίες, κυρίως των μικρών παιδιών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμη και με ανθρώπους που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, με αυτούς που μιλούν διαφορετικές γλώσσες ή έχουν γλωσσικές δυσκολίες (Raven, 1989).

Η κλίμακα αυτή έχει σχεδιαστεί για παιδιά ηλικίας από 5 ετών έως 11, ηλικιωμένους και πνευματικά και σωματικά διαταραγμένα υποκείμενα. Περιλαμβάνει δύο σετ Α και Β, καθώς και ένα σετ 12 στοιχείων που παρεμβάλλεται ανάμεσα στα 2 προαναφερθέντα, το Αβ. Τα περισσότερα στοιχεία παρουσιάζονται σε έγχρωμο φόντο, για να είναι το τεστ οπτικά τονισμένο ως προς τους συμμετέχοντες. Παρόλα αυτά, τα τελευταία στοιχεία του σετ Β αναπαρίστανται σε ασπρόμαυρο (Raven, 1989).

Εάν οι 2 κλίμακες συνδυαστούν κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, γίνεται εφικτό να παρατηρηθούν αποκλίσεις μεταξύ των λεκτικών και μη λεκτικών ικανοτήτων των παιδιών.

3.1.1.3. Η κλίμακα CPM.

Η κλίμακα CPM του Raven είναι μία μη λεκτική μέτρηση της γενικής ικανότητας που χρησιμοποιεί μη λεκτικά ερεθίσματα, τα οποία περιλαμβάνουν οπτικά σχέδια και σχήματα, με σκοπό να αξιολογηθεί η γενική ικανότητα από μια μη λεκτική οπτική. Η αξιολόγηση CPM περιλαμβάνει 36 στοιχεία σε 3 σετ των 12: Α, Αβ και Β. Το τεστ παρουσιάζεται ως έγχρωμες εικονογραφίες, εκτυπωμένες σε μορφή βιβλίου, κάνοντας, έτσι, το πρόβλημα που πρόκειται να λυθεί πιο εμφανές με την παρουσία της μικρότερης δυνατής λεκτικής εξήγησης. Το παιδί χρειάζεται να δείξει μόνο την εικόνα που συμπληρώνει το σχέδιο για να λύσει το πρόβλημα.

Η κλίμακα CPM χρειάζεται 15 λεπτά για να παρουσιαστεί στο παιδί και να το αξιολογήσει. Τα στοιχεία είναι οργανωμένα κλιμακωτά, με σειρά αυξανόμενης δυσκολίας. Για να διατηρηθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας, πρέπει να τηρούνται η ομοιομορφία της υπόδειξης, των διαδικασιών βαθμολόγησης και των διαδικασιών αξιολόγησης.

Οι οδηγίες του εργαλείου καθώς και δείγμα εικόνων και φορμών καταγραφής των αποτελεσμάτων, βρίσκονται στα παραρτήματα 1,2 και 3.

3.1.2. Εργαλείο Αξιολόγησης Κατανόησης Γραμματικής TROG-2

3.1.2.1. Γενικές Πληροφορίες

Η αρχική εκδοχή του TROG αποτελεί προϊόν εξέλιξης υλικού, το οποίο αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 70 για να αξιολογήσει πτυχές της γλωσσικής κατανόησης σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Η συγγραφέας ερευνούσε την επίπτωση των προβλημάτων κατανόησης που υπήρχαν σε αυτά τα παιδιά και τόνισε το εξής ερώτημα: Εάν τα παιδιά, τα οποία είχαν γραμματικά ανώμαλο εκφραστικό λόγο, είχαν επίσης και προβλήματα στην κατανόηση των γραμματικών κανόνων (Bishop, 2003).

Στον τομέα της έρευνας, έγινε εμφανές ότι τα εργαλεία αξιολόγησης που αφορούσαν τον έλεγχο της κατανόησης των παιδιών αποτελούσαν την πηγή ενδιαφέροντος ενός μεγάλου εύρους επιστημόνων. Ωστόσο, οι δημοσιευμένες δοκιμασίες που στόχευαν στην αξιολόγηση της κατανόησης των γραμματικών δομών ήταν λιγιστές. Ταυτόχρονα, αυτές που ήδη υπήρχαν, έτειναν να είναι κατάλληλες μόνο για παιδιά μικρότερης ηλικίας. Έτσι, αποφασίστηκε το 1981 να σχεδιαστεί και να σταθμιστεί μια νέα εκδοχή του αρχικού υλικού, το TROG, κατάλληλη για κλινική χρήση. Η εκδοχή αυτή εκδόθηκε από την Bishop και από τότε χρησιμοποιείται ευρέως σε κλινικά και ερευνητικά πλαίσια. Η ανάπτυξη του TROG-2 αποτέλεσε απόρροια της ανάγκης για μια νέα στάθμιση (Bishop, 2003).

3.1.2.2. Υλικό

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ήταν το ίδιο με αυτό που περιλαμβάνεται στο TROG-2. Υπήρχαν 81 έγχρωμα εικονογραφημένες σελίδες, καθεμία από τις οποίες είχε 4 εικόνες. Στόχος της μελέτης ήταν να ερευνηθεί η γραμματική κατανόηση ελληνόφωνων παιδιών. Επομένως, χρησιμοποιήθηκε η μεταφρασμένη έκδοση του τεστ από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα. Η μετάφραση αυτή έχει πραγματοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη τους κανόνες και τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής γραμματικής έτσι, ώστε η ελληνική σταθμισμένη έκδοση να είναι όσο το δυνατό πιο πιστή της αγγλικής έκδοσης και τα αποτελέσματα όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικά των ελληνικών γραμματικών δεδομένων. Το εργαλείο εξετάζει είκοσι διαφορετικά γραμματικά φαινόμενα, τα οποία παρουσιάζονται στην παρακάτω λίστα.

- A. Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y - P)
- B. Άρνηση
- Γ. Τοπικές προθέσεις (μέσα - επάνω)
- Δ. Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y - P - A)
- E. Αντιστροφή Y - P - A
- ΣΤ. Συνδυασμός 4 στοιχείων
- Z. Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου
- H. Όχι μόνο X αλλά Ψ
- Θ. Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)
- I. Συγκριτικός βαθμός επιθέτων
- K. Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις
- Λ. Κενό Y παρατακτικής πρότασης
- M. Γένος και αριθμός αντωνυμιών
- N. Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου
- Ξ. Ούτε - ούτε
- O. X αλλά όχι Ψ
- Π. Προσδιορισμός υποκειμένου
- P. Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών
- Σ. Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου
- T. Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως στην παρούσα έρευνα δεν αξιολογήθηκαν όλα τα γραμματικά φαινόμενα που περιλαμβάνονται στο TROG-2. Οι διάφορες πτυχές της γραμματικής που τελικά αξιολογήθηκαν επιλέχθηκαν βάσει μελέτης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με την κατάκτηση των γραμματικών δομών στην ελληνική γλώσσα, καθώς και ερευνών που έχουν γίνει

χρησιμοποιώντας το εργαλείο αυτό (Ζαρναβέλη, 2015, Σαριδάκη & Τσέλλου, 2015, Μανωλούδη & Ασπρογέρακα, 2015). Πολλά από τα φαινόμενα της αγγλικής έκδοσης του εργαλείου φάνηκε να μην έχουν την ίδια βαρύτητα στην ελληνική γλώσσα. Έτσι, αφαιρέθηκαν αυτά που δεν κρίθηκαν σημαντικά. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερης σημασίας ήταν και η έρευνα των Κούκουλα & Κούρου (2015), που μελέτησαν πληθυσμό όμοιας ηλικίας με την παρούσα έρευνα και πρότειναν μία νέα σειρά των γραμματικών φαινομένων, με κλιμακούμενη δυσκολία για την ελληνική γλώσσα. Ήταν η συγκεκριμένη έρευνα, της οποίας τα αποτελέσματα επηρέασαν την τελική σειρά των φαινομένων σε αυτή την έρευνα. Τα φαινόμενα που τελικά επιλέχθηκαν χωρίζονται σε 17 τμήματα και παρουσιάστηκαν με τη σειρά που φαίνεται στην παρακάτω λίστα.

Δείγμα των εικόνων καθώς και του μεταφρασμένου υλικού και των φορμών καταγραφής αποτελεσμάτων, βρίσκονται στα παραρτήματα 4, 5, 6 και 7.

A. Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y - P)

B. Άρνηση

Γ. Τοπικές προθέσεις (μέσα - επάνω)

E. Αντιστροφή Y - P - A

I. Συγκριτικός βαθμός επιθέτων

Δ. Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y - P - A)

ΣΤ. Συνδυασμός 4 στοιχείων

Θ. Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από)

Z. Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου

N. Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου

P. Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών

M. Γένος και αριθμός αντωνυμιών

Π. Προσδιορισμός υποκειμένου

K. Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις

Λ. Κενό Y παρατακτικής πρότασης

Σ. Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου

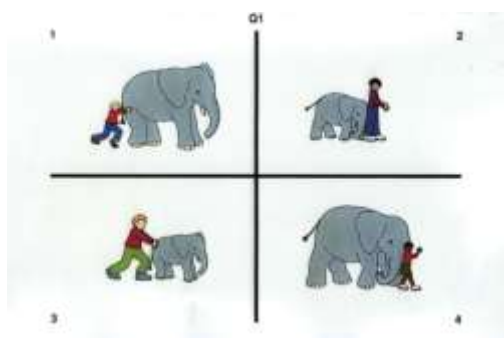
T. Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές)

3.1.2.3. Αμφισημίες

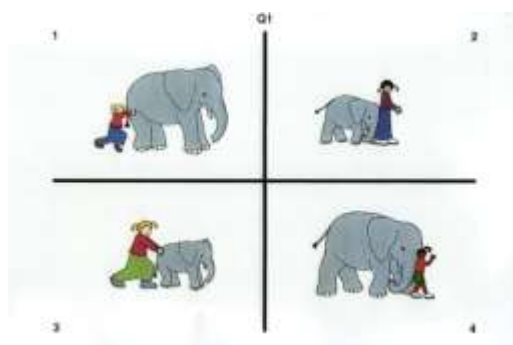
Η ελληνική έκδοση του εργαλείου TROG-2, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί μετάφραση του αγγλικού τεστ. Το γεγονός αυτό δημιούργησε κάποιες αμφισημίες, που σχετίζονταν με την απόδοση του νοήματος του κάθε τμήματος. Κατ' επέκταση, αυτές επηρέαζαν την απόδοση της ορθής απάντησης από τον εξεταζόμενο. Επομένως, κρίθηκε σκόπιμη η τροποποίηση των τμημάτων που

έφεραν τέτοιου είδους αμφισημίες, διασφαλίζοντας, έτσι, αποκρίσεις αντιπροσωπευτικές των γραμματικών ικανοτήτων του κάθε παιδιού.

Τα τμήματα στα οποία εντοπίστηκαν αμφισημίες και τελικά προσαρμόστηκαν ήταν τα τμήματα Π1, Π3 και Τ1. Συγκεκριμένα, στο τμήμα Π1, το οποίο ανέφερε: «Ο ελέφαντας, που σπρώχνει το αγόρι, είναι μεγάλος», η αξιολογητική πρόταση είχε δύο πιθανές ερμηνείες. Η πρώτη ήταν πως ο ελέφαντας είναι μεγάλος και σπρώχνει το αγόρι (βλ. εικόνα 1) και η δεύτερη πως το αγόρι σπρώχνει έναν μεγάλο ελέφαντα (βλ. εικόνα 4). Για το λόγο αυτό, η αξιολογητική πρόταση άλλαξε σε: «Ο ελέφαντας, που σπρώχνει η κοπέλα, είναι μεγάλος» και η εικόνα προσαρμόστηκε, μετατρέποντας τα αγόρια σε κορίτσια και αφήνοντας μία επιλογή εικόνας ως σωστή, την εικόνα 1.

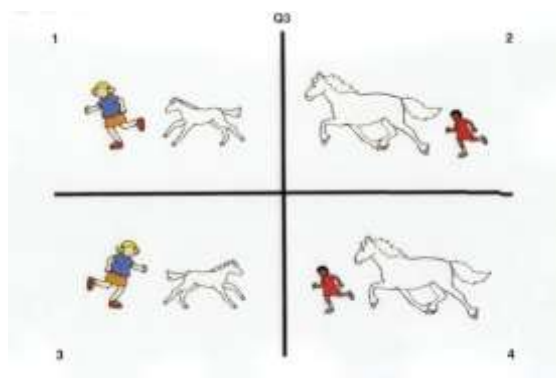


Πριν την προσαρμογή



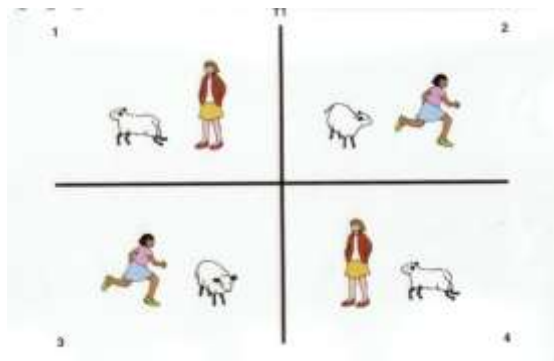
Μετά την προσαρμογή

Έπειτα, η αξιολογητική πρόταση του τμήματος Π3 έλεγε: «Το άλογο, που κυνηγάει το κορίτσι, είναι μεγάλο». Όμοια με παραπάνω, αναδύονταν δύο διαφορετικές σημασίες, με την πρώτη να είναι πως το άλογο είναι μεγάλο και κυνηγά το κορίτσι (βλ. εικόνα 4) και τη δεύτερη πως το κορίτσι κυνηγά ένα μεγάλο άλογο (βλ. εικόνα 2). Για την αλλαγή της αμφισημίας αυτής, η λέξη «κορίτσι» αντικαταστάθηκε με τη λέξη «κοπέλα», με αποτέλεσμα η τελική μορφή της πρότασης να είναι: «Το άλογο, που κυνηγάει η κοπέλα, είναι μεγάλο» έχοντας ως μόνη σωστή επιλογή την εικόνα 2.



Τέλος, στην περίπτωση του τμήματος Τ1, η αξιολογητική πρόταση «Το πρόβατο, το οποίο κοιτάζει το κορίτσι, τρέχει» είχε δύο πιθανές αποδόσεις. Η μία ήταν πως το πρόβατο κοιτάζει το κορίτσι και τρέχει (βλ. εικόνα 4) και η άλλη πως το κορίτσι κοιτάζει το πρόβατο που τρέχει (βλ.

εικόνα 1). Στην περίπτωση αυτή, η λέξη «κορίτσι» αντικαταστάθηκε για ακόμα μία φορά από την λέξη «κοπέλα», μετατρέποντας την πρόταση σε: «Το πρόβατο, το οποίο κοιτάζει η κοπέλα, τρέχει» και αφήνοντας ως σωστή επιλογή την εικόνα 1.



3.2. Απαραίτητες ενέργειες για τη διεξαγωγή της έρευνας

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της παρούσας έρευνας, προσεγγίστηκαν πέντε Δημοτικά σχολεία στους νομούς Αχαΐας και Αιτωλοακαρνανίας. Από αυτά τα Δημοτικά σχολεία μας δόθηκε η δυνατότητα πρόσβασης σε δείγμα (29) παιδιών αλβανικής καταγωγής δεύτερης γενιάς και ηλικίας 7;0 - 8;0 ετών.

Η είσοδος στα προαναφερθέντα Δημοτικά σχολεία έγινε μέσω έγγραφης συμφωνίας μεταξύ του επόπτη της παρούσας έρευνας και των εκάστοτε διευθυντών. Οι γενικές πληροφορίες που συλλέχθηκαν για το κάθε παιδί περιελάμβαναν το φύλο και την ημερομηνία γέννησης και λήφθηκαν πριν την έναρξη της διαδικασίας, από τους διευθυντές και τους υπεύθυνους δασκάλους. Με αυτό τον τρόπο, επιτεύχθηκε να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Τα παιδιά ήταν ελεύθερα να κρίνουν για το αν ήθελαν να συμμετέχουν στην έρευνα ή όχι, ενώ είχε ζητηθεί η παρουσία του δασκάλου στο δωμάτιο, προκειμένου να προστατευτούν τα δικαιώματα του κάθε συμμετέχοντα.

Για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης της έρευνας, επιλέχθηκε ένα δωμάτιο ελεύθερο από εσωτερικούς και εξωτερικούς διασπαστικούς παράγοντες, με σκοπό τη διατήρηση της προσοχής των συμμετεχόντων. Η χορήγηση τόσο της κλίμακας CPM του εργαλείου RAVEN, όσο και του εργαλείου TROG-2, έγινε ακολουθώντας τις επίσημες οδηγίες χορήγησης των εργαλείων αυτών, οι οποίες παρατίθενται στο παράρτημα. Όλες οι εντολές και προτάσεις που περιλαμβάνονται στα δύο αυτά αξιολογητικά τεστ χορηγήθηκαν προφορικά από τον κάθε εξεταστή αντίστοιχα. Η χορήγηση του TROG-2 έγινε ολοκληρωμένη σε όλα τα παιδιά που συμμετείχαν, χωρίς να συνυπολογιστούν τα κριτήρια τερματισμού της. Σκοπός του γεγονότος αυτού ήταν η ποιοτική ανάλυση όλων των φαινομένων. Για να διατηρηθεί το κίνητρο των εξεταζόμενων, σε κάθε επιμέρους τμήμα της αξιολόγησης έπαιρναν μία μικρή επιβράβευση. Κατά το πέρας της αξιολόγησης, τους δινόταν η τελική τους επιβράβευση, που ήταν ένα αυτοκόλλητο.

Πριν την διεξαγωγή της έρευνας, τέθηκαν κάποια κριτήρια αποκλεισμού, τα οποία θα προστάτευαν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων από πιθανούς εξωτερικούς παράγοντες. Τα κριτήρια αυτά ήταν:

- Πρόσφατη παρακολούθηση συνεδριών λογοθεραπείας

- Προβλήματα ακοής ή/και προβλήματα όρασης
- Επίδοση στο εργαλείο RAVEN χαμηλότερη των φυσιολογικών ορίων (IQ < 85)
- Αναγνωρισμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ο κυριότερος λόγος αποκλεισμού ήταν η επίδοσή τους στο εργαλείο RAVEN, η οποία ήταν μικρότερη αυτής που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα ως τυπική (IQ<85) σε (7) παιδιά. Επιπλέον, (1) παιδί αποκλείστηκε, καθώς παρακολουθούσε ήδη συνεδρίες λογοθεραπείας.

Ύστερα από την εφαρμογή των κριτηρίων αποκλεισμού, αποκτήθηκε συγκεκριμένος αριθμός συμμετεχόντων, δηλαδή (21) δίγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 7;0 - 8;0 ετών. Τα στοιχεία των παιδιών αυτών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

| Κωδικός Παιδιού | Φύλο | Χρονολογική Ηλικία |
|-----------------|------|--------------------|
| 1 | A | 7,3 |
| 2 | A | 7,4 |
| 3 | K | 7,2 |
| 4 | K | 7,7 |
| 5 | K | 7,6 |
| 6 | K | 7,3 |
| 7 | A | 7 |
| 8 | K | 7,8 |
| 9 | A | 7,2 |
| 10 | A | 7,1 |
| 11 | K | 7,8 |
| 12 | K | 7,3 |
| 13 | A | 7,7 |
| 14 | K | 7,8 |
| 15 | A | 7,7 |
| 16 | A | 7,2 |
| 17 | A | 7,9 |
| 18 | K | 7,8 |
| 19 | A | 7,6 |
| 20 | A | 7,8 |
| 21 | A | 7,2 |

Πίνακας 1. Συμμετέχοντες παρούσας έρευνας (Φύλο A: αγόρι, Φύλο K: κορίτσι)

3.3. Χορήγηση TROG-2

3.3.1. Ενέργειες πριν τη χορήγηση

Στο εργαλείο TROG-2, συμπεριλαμβάνεται ένα περιορισμένο και απλό λεξιλόγιο επιθέτων, ουσιαστικών και ρημάτων. Για το λόγο αυτό, πριν την έναρξη της χορήγησης του TROG-2, ήταν απαραίτητη η αξιολόγηση 8 στοιχείων-εικόνων. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλιζόταν το γεγονός ότι ο εξεταζόμενος γνώριζε το απαραίτητο λεξιλόγιο, προκειμένου να έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί σωστά στις αξιολογητικές ερωτήσεις που ακολουθούσαν, χωρίς την επίδραση

σημασιολογικών λαθών. Ο τρόπος εξέτασης λεξιλογίου ήταν γρήγορος και απλός. Οι εικόνες παρουσιάζονταν στον εξεταζόμενο, ο οποίος καλούταν να τις κατονομάσει.

3.3.2. Υλικό

Η δοκιμασία της αντίληψης της γραμματικής περιελάμβανε 68 προτάσεις, οι οποίες ήταν χωρισμένες σε 17 τετράδες. Η κάθε τετράδα αξιολογεί την κατανόηση μιας συγκεκριμένης γραμματικής δομής, δηλαδή συνολικά 17 γραμματικά φαινόμενα. Κάθε πρόταση αντιστοιχεί σε μία σωστή εικόνα που θα πρέπει ο εξεταζόμενος να επιλέξει ανάμεσα σε άλλες τρεις εικόνες - διασπαστές. Οι πρώτες τετράδες ελέγχουν αν ο συμμετέχων έχει τις προαπαιτούμενες δεξιότητες για να διαχειριστεί τη γραμματική δομή, δηλαδή εάν μπορεί να εντοπίσει μεμονωμένες λέξεις και απλούς συνδυασμούς λέξεων σε περιπτώσεις όπου η κατανόηση των λειτουργικών λέξεων, η σειρά των λέξεων ή οι κλινόμενες καταλήξεις δεν είναι κρίσιμα.

3.3.3. Μέθοδος

Μεταβαίνοντας στην χορήγηση, κάθε σελίδα που παρουσιαζόταν στο παιδί περιλάμβανε 4 διαφορετικές έγχρωμες εικόνες. Δίνονταν λίγα δευτερόλεπτα στο κάθε παιδί έτσι, ώστε να επεξεργαστεί τις εικόνες. Σε πρώτο πλαίσιο, παρουσιάζόταν στο υποκείμενο το παράδειγμα Α0, προκειμένου να κατανοήσει τη διαδικασία που απαιτούταν. Ο αξιολογητής απευθυνόταν στο συμμετέχοντα λέγοντας «Θέλω να δείξεις την εικόνα που ταιριάζει με αυτό που θα ακούσεις. Άκου προσεκτικά.». Στη συνέχεια προχωρούσε με την εκφώνηση της αξιολογητικής ερώτησης, δίνοντας έμφαση στις κυριότερες λέξεις των προτάσεων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την απόκριση του παιδιού. Σε περίπτωση που το υποκείμενο έδινε τη σωστή απάντηση, η αξιολόγηση ξεκινούσε. Εάν έδινε λανθασμένη απάντηση, ο αξιολογητής επαναλάμβανε το παράδειγμα, με σκοπό να αντιληφθεί το παιδί το λάθος του, ενώ αν χρειαζόταν, έδειχνε ο ίδιος τη σωστή απάντηση.

Ζητήθηκε από όλους τους συμμετέχοντες να κοιτάνε και τις 4 εικόνες προτού δώσουν την οριστική τους απάντηση, ενώ ενημερώθηκαν πως αν δεν αισθάνονταν σίγουροι, μπορούσαν να ζητήσουν επανάληψη της πρότασης. Σε μια τέτοια περίπτωση, επαναλαμβανόταν όλη η πρόταση και όχι μόνο το κομμάτι που δεν έχει ακούσει το παιδί. Η επανάληψη αυτή μπορούσε να γίνει έως και 3 φορές. Έπειτα, ο αξιολογητής σημείωνε ένα Ε στην κατάλληλη στήλη ένα Ε, που υποδείκνυε την επανάληψη.

Για κάθε προσπάθεια του συμμετέχοντα, δινόταν λεκτική ενθάρρυνση από τον αξιολογητή, χωρίς, όμως, να υποδηλώνει εάν η απόκριση ήταν σωστή ή λανθασμένη. Στη συνέχεια συλλέγονταν και καταγράφονταν τα δεδομένα και τέλος υπολογίζονταν οι σωστές απαντήσεις του κάθε συμμετέχοντα, βάσει της πρότυπης βαθμολόγησης του εγχειριδίου χρήσης του εργαλείου.

3.3.4. Διαχείριση ζητημάτων κατά τη χορήγηση του εργαλείου TROG-2

Το εγχειρίδιο χορήγησης του εργαλείου, εκτός από τις οδηγίες τυπικής χορήγησης, περιλαμβάνει και οδηγίες διαχείρισης διαφόρων ζητημάτων που μπορεί να προκύψουν (Bishop, 2003). Πιο συγκεκριμένα, σε περιπτώσεις όπου το παιδί δίνει ως **απάντηση** στο ερώτημα του εξεταστή **παραπάνω από μία εικόνα**, ο εξεταστής λέει: «Μόνο μια εικόνα είναι σωστή. Άκου ξανά». Σκοπός είναι το παιδί να δείξει μια εικόνα σε δεύτερη, πλέον, φάση. Αν συνεχίσει να δείχνει παραπάνω από μία εικόνες, τότε η απάντηση καταγράφεται ως λάθος. Σε **γρήγορες ή παρορμητικές**

απαντήσεις του παιδιού, πριν την ολοκλήρωση της εκφοράς της αξιολογητικής πρότασης, ο αξιολογητής ενημερώνει το παιδί λέγοντας: «Περίμενε να τελειώσω αυτό που λέω. Άκου προσεχτικά» και ύστερα επαναλαμβάνει την πρόταση. Έπειτα, σε **περιπτώσεις αλλαγής της απάντησης** στην αξιολογητική ερώτηση, ο εξεταστής καταγράφει και τις δύο απαντήσεις, αλλά λαμβάνει ως σωστή την τελευταία απάντηση του παιδιού. Σε συμπλήρωση με αυτό, εάν το παιδί έχει προχωρήσει στην επόμενη αξιολογητική πρόταση, αλλά δηλώσει άμεσα **αμφιβολία ή αυτοδιορθωθεί** για την προηγούμενη απάντησή του ο εξεταστής επιστρέφει στην προηγούμενη πρόταση λέγοντας «Άκου προσεχτικά» και επαναλαμβάνει.

Ένα ακόμα πιθανό φαινόμενο που προβλέπεται είναι η **διάσπαση του παιδιού**. Σε περίπτωση όπου η προσοχή του παιδιού διασπάται από κάποιο εξωτερικό ερέθισμα, ο αξιολογητής επαναλαμβάνει την πρόταση και καταγράφει στο αξιολογητικό φύλλο το γράμμα Ε. Επιπλέον, εάν το παιδί φαίνεται **προβληματισμένο ή απογοητευμένο** σχετικά με την επίδοσή του, ο αξιολογητής πρέπει να πει: «Αυτά πραγματικά είναι αρκετά δύσκολα, για μεγάλα παιδιά, αλλά κάνε μια προσπάθεια». Από την άλλη, σε περίπτωση που **επιμένει να μάθει** αν ήταν σωστή η απάντησή του, ο αξιολογητής πρέπει να αποκριθεί: «Θα σου πω / μάθεις όταν τελειώσουμε». Τέλος, καμία απάντηση δεν πρέπει να μείνει κενή. Έτσι, ακόμα και αν ένα παιδί υποστηρίζει πως **δεν ξέρει την απάντηση**, πρέπει να ενθαρρυνθεί να προσπαθήσει ή ακόμα και να μαντέψει για να δώσει μια απόκριση.

Στην παρούσα έρευνα, αντιμετωπίστηκαν τα περισσότερα από τα παραπάνω ζητήματα. Η διαχείρισή τους πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις δοθείσες οδηγίες. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίστηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των καταγραφών των απαντήσεων.

3.3.5. Επιπρόσθετες πληροφορίες

Γραμματικοί και λεξικοί διασπαστές

Οι προτάσεις των γραμματικών φαινομένων που περιλαμβάνονται στο εργαλείο TROG-2, περιλαμβάνουν γραμματικούς, καθώς και λεξικούς διασπαστές. Οι γραμματικοί διασπαστές αποτελούν εικόνες που διαφέρουν από την αξιολογητική πρόταση σε μια γραμματική αντίθεση, δηλαδή λειτουργική λέξη ή σειρά των λέξεων. Οι λεξικοί διασπαστές αποτελούν εικόνες που δεν ανταποκρίνονται στην αξιολογητική πρόταση σε μια ή δυο λέξεις περιεχομένου, δηλαδή ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα. Τα τμήματα Α - Β - Δ - Ε - ΣΤ - Ι - Κ περιέχουν όλα λεξικούς διασπαστές (Bishop, 2003).

Παράδειγμα γραμματικού διασπαστή:

Πρόταση Β1: «Ο άντρας δεν κάθετα.» Η σωστή απάντηση είναι η επιλογή 3, ενώ η εικόνα με το γραμματικό διασπαστή είναι η 2 («Ο άντρας κάθετα.»).

Ο πίνακας που βρίσκεται στο εγχειρίδιο χρήσης του εργαλείου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ανιχνευτεί πότε υπάρχει ένας μη φυσιολογικός αριθμός λεξικών λαθών σε σχέση με την ηλικία ενός ατόμου. Σε αναφορά με την παρούσα έρευνα, αναλυτικότερα αποτελέσματα σχετικά με τους λεξικούς διασπαστές αναλύονται σε επόμενο κεφάλαιο.

3.3.6. Βαθμολόγηση

Η δοκιμασία βαθμολογείται με βάση τον αριθμό των τετράδων, των οποίων όλες οι επιλογές προτάσεων ήταν σωστές, και όχι από κάθε ξεχωριστή σωστή απάντηση που δόθηκε από το παιδί. Μια τετράδα θεωρείται ως επιτυχημένη, όταν και τα τέσσερα στοιχεία σε αυτήν την τετράδα απαντήθηκαν ορθά. Εάν το παιδί απαντήσει λανθασμένα έστω και σε μια πρόταση της τετράδας, η τετράδα θεωρείται μη επιτυχής και βαθμολογείται με F (F= FAIL).

Εντούτοις, στην παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαίο για λόγους ποιοτικής ανάλυσης να ληφθεί υπόψη και μία δεύτερη εκδοχή, η οποία θα δικαιολογεί μία λανθασμένη απόκριση σε κάθε φαινόμενο για να θεωρηθεί επιτυχής, σε αντίθεση με την αρχική μορφή του τεστ, η οποία δεν δικαιολογεί καμία λανθασμένη απόκριση. Η μορφή του τεστ με το κανένα λάθος αποτελεί στην αυστηρή εκδοχή (**Εκδοχή 1**), ενώ η μορφή του τεστ με το ένα λάθος αποτελεί την ελαστική εκδοχή (**Εκδοχή 2**). Διαφορές των αποτελεσμάτων μεταξύ της Εκδοχής 1 και της Εκδοχής 2 θα μπορούσαν να αναδείξουν τυχόν αναδυόμενα γραμματικά φαινόμενα.

Ύστερα από την εκκίνηση, η δοκιμασία τυπικά τερματίζεται όταν το παιδί αποτύχει σε πέντε συνεχόμενες τετράδες. Ωστόσο, καθώς η παρούσα πτυχιακή εργασία πλησιάζει τα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας (βλ. 3.4.2. Αξιοπιστία), η αξιολόγηση δεν τερματιζόταν στις πέντε συνεχόμενες λανθασμένες τετράδες. Αυτό επιλέχθηκε, διότι θεωρήθηκε αναγκαίο να πραγματοποιηθεί ποιοτική ανάλυση όλων των γραμματικών φαινομένων που συμπεριλαμβάνονται στο TROG-2, προκειμένου να ανιχνευτούν πιθανές δυσκολίες των δίγλωσσων παιδιών στην κατάκτηση της γραμματικής, έναντι της ίδιας ικανότητας των μονόγλωσσων παιδιών.

Αφού ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση και συλλέχθηκαν τα δεδομένα και από τα δύο αξιολογητικά εργαλεία, στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης SPSS (IBM SPSS Statistics 20). Με τη χρήση του προγράμματος αυτού έχουμε τη δημιουργία αναφορών, ανάλυσης και μοντελοποίησης δεδομένων, καθώς και τη δυνατότητα γραφικής αναπαράστασης τους. Όλα αυτά παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

3.4. Κριτήρια που οφείλει να πληροί η έρευνα

Για να θεωρηθούν αξιόπιστα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και να εξαχθεί ένα καθολικό και ωφέλιμο συμπέρασμα, θα πρέπει το εργαλείο μέσω του οποίου πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση να πληροί τα ακόλουθα δύο κριτήρια: εγκυρότητα και αξιοπιστία.

3.4.1. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα ενός εργαλείου αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο το εργαλείο μετρά την έννοια ή, αλλιώς, τη μεταβλητή την οποία ισχυρίζεται ότι μετρά. Για να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα ενός εργαλείου πρέπει να εκτιμηθούν τέσσερις παράμετροι: η εγκυρότητα περιεχομένου, η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, η εγκυρότητα κριτηρίου και η εγκυρότητας όψης (Γαλάνης, 2012).

Η **εγκυρότητα περιεχομένου** (content validity), αφορά στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ένα εργαλείο και είναι ο βαθμός στον οποίο το εργαλείο καλύπτει τις διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας ή, αλλιώς, της μεταβλητής που μετράται (Γαλάνης, 2012).

Η **εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής** (construct validity), αφορά στο βαθμό στον οποίο ένα εργαλείο αντανακλά το πραγματικό θεωρητικό νόημα της έννοιας, την οποία διατείνεται ότι μετρά (Γαλάνης, 2012).

Η **εγκυρότητα κριτηρίου** (criterion validity), αφορά στη χρήση ενός κριτηρίου, ενός υπάρχοντος δηλαδή εργαλείου με αποδεδειγμένη εγκυρότητα και αξιοπιστία, ως μεθόδου αναφοράς ή χρυσού κανόνα για την εκτίμηση της εγκυρότητας ενός νέου εργαλείου. Τόσο το νέο εργαλείο όσο και το υπάρχον πρέπει να μετρούν ακριβώς την ίδια έννοια (Γαλάνης, 2012).

Η **εγκυρότητα όψης** (face validity), δεν αποτελεί μορφή εγκυρότητας με τη στενή έννοια, όπως η εγκυρότητα περιεχομένου, εννοιολογικής κατασκευής και κριτηρίου. Αφορά ουσιαστικά στην εμφάνιση και στη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου. Για να θεωρηθεί ένα ερωτηματολόγιο αποδεκτό αναφορικά με την εγκυρότητα όψης, θα πρέπει οι συμμετέχοντες να συμφωνούν ότι είναι κατάλληλο για το σκοπό της μελέτης (Γαλάνης, 2012).

Στην παρούσα έρευνα, το εργαλείο TROG-2 πληροί το κριτήριο της εγκυρότητας περιεχομένου, καθώς τα γραμματικά φαινόμενα που αξιολογούνται καλύπτουν ένα μεγάλο πλαίσιο της γραμματικής με την οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά ηλικίας 7;00-7;11 ετών. Το ίδιο συμβαίνει και με το κριτήριο της εννοιολογικής κατασκευής. Η έρευνα μένη πιστή στις παραμέτρους που υποστηρίζει ότι μετρά, αφού περιλαμβάνει κριτήρια αποκλεισμού (π. χ. . αισθητηριακά, νοητικά, γλωσσικά ή φωνολογικά προβλήματα) που διατηρούν ανεπηρέαστα τα αποτελέσματα από άλλους παράγοντες. Όσο αφορά την εγκυρότητα κριτηρίου, αυτή είναι μία παράμετρος που ισχύει στην παρούσα έρευνα. Ο λόγος είναι πως η ελληνική έκδοση του εργαλείου TROG-2 δημιουργήθηκε βάση της αγγλικής, η οποία αποτελεί ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο. Παρά ταύτα, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι η εγκυρότητα όψης είναι ένα κριτήριο που τηρείται, διότι πολλά σημεία του αξιολογητικού εργαλείου (π. χ. . αμφισημίες) δυσχεραίνουν την κατανόηση των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες, χωρίς αυτή να συνεπάγεται απαραίτητα έλλειψη γραμματικής γνώσης. Επομένως, η ελληνική έκδοση του εργαλείου TROG-2 δεν ικανοποιεί όλες τις προϋποθέσεις για εγκυρότητα. Ωστόσο, τηρεί ένα ποσοστό εγκυρότητας, το οποίο σε πρώτο στάδιο είναι ικανοποιητικό.

3.4.2. Αξιοπιστία

Με την ευρεία έννοια του όρου, όταν δεν υπάρχει τυχαίο σφάλμα (random error) σε μια μέτρηση, τότε αυτή υποστηρίζεται ότι έχει αξιοπιστία, ακρίβεια (precision), αναπαραγωγικότητα (reproducibility), επαναληψιμότητα (repeatability) ή συνέπεια (consistency). Η παρουσία τυχαίου σφάλματος καθιστά τη μέτρηση αναξιόπιστη, ανακριβή κ.ο.κ. Τυχαίο σφάλμα μέτρησης αποτελεί η διαφορά μεταξύ της εμπειρικής (παρατηρήσιμης) τιμής μιας μεταβλητής που προκύπτει έπειτα από μια μέτρηση και της μέσης τιμής των εμπειρικών τιμών που προκύπτουν έπειτα από ένα σύνολο μετρήσεων. Η διαπίστωση τυχαίων σφαλμάτων πραγματοποιείται μέσω της επανάληψης της μέτρησης, καθώς τα περισσότερα λάθη και παραλείψεις γίνονται αντιληπτά από τους ερευνητές με το πέρασμα της έρευνας. Ωστόσο, τα πιθανά αυτά λάθη δεν δύναται να διορθωθούν ύστερα από την ολοκλήρωση της έρευνας, παρά μόνο εάν διεξαχθεί εκ νέου με τις απαιτούμενες διορθώσεις. Κάτι τέτοιο, όμως, είναι πρακτικά ανέφικτο, καθώς αυξάνεται σημαντικά ο χρόνος διεξαγωγής της μελέτης (Γαλάνης, 2012).

Για το λόγο αυτόν, σε πρώτο στάδιο είναι απαραίτητη η διεξαγωγή μιας πιλοτικής έρευνας (pilot study), με σχετικά μικρό αριθμό συμμετεχόντων έτσι, ώστε να πραγματοποιείται μια προκαταρκτική εκτίμηση της αξιοπιστίας της έρευνας και να διορθώνονται όσο το δυνατόν περισσότερα σφάλματα και οι παραλείψεις. Ακολούθως, σε δεύτερο στάδιο, η διορθωμένη μελέτη

πρέπει να υποβάλλεται εκ νέου σε έλεγχο αξιοπιστίας μέσω μιας νέας πιλοτικής μελέτης. Εάν η αξιοπιστία της μελέτης αποδειχθεί αποδεκτή, τότε σε τελευταίο στάδιο αρχίζει να πραγματοποιείται στους υποψήφιους συμμετέχοντες. Με τον τρόπο αυτόν αρχίζει η διεξαγωγή της έρευνας, οπότε και συλλέγονται τα απαιτούμενα δεδομένα (Γαλάνης, 2012). Στην παρούσα έρευνα, ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι αρκετά μικρός (21 παιδιά). Το γεγονός αυτό την κατατάσσει στα πλαίσια της πιλοτικής έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

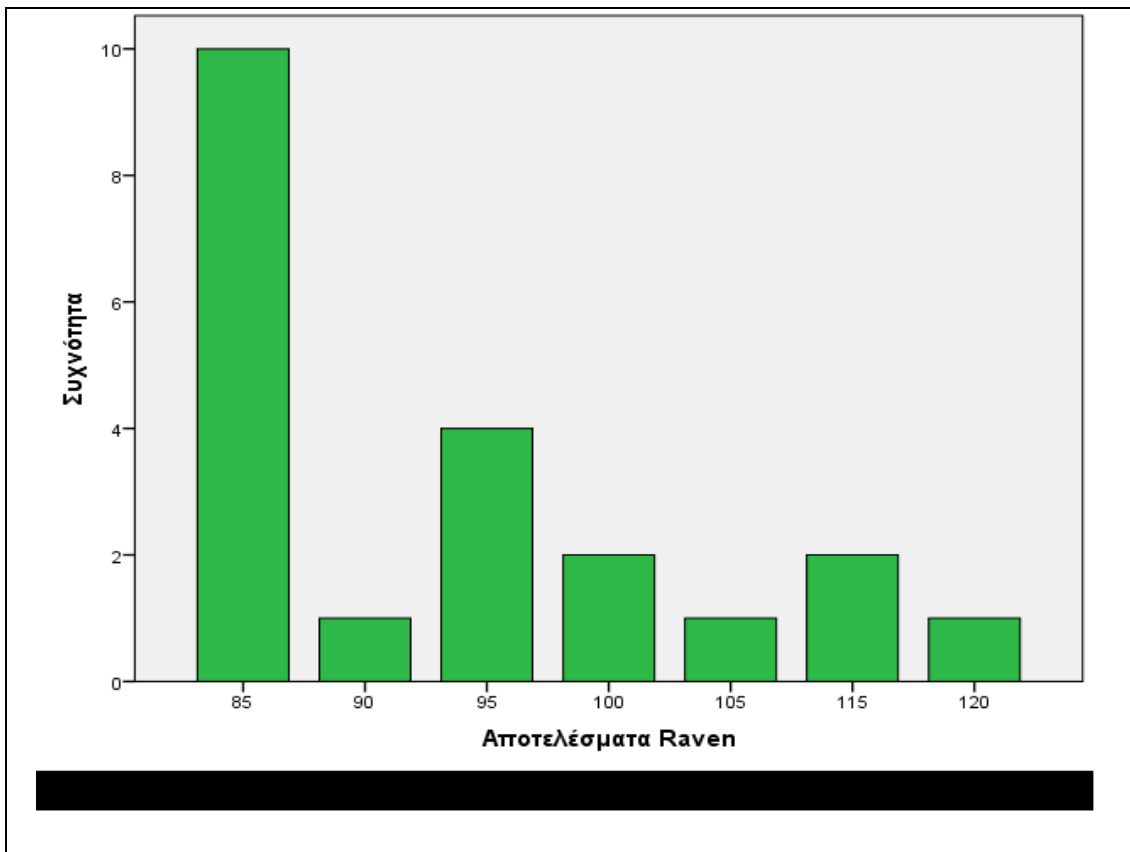
4.1. Εργαλείο RAVEN

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την έρευνα που έγινε σε εικοσιένα (21) δίγλωσσα παιδιά αλβανικής καταγωγής δεύτερης γενιάς που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία ηλικίας από 7;0 έως 7;11 ετών με το αξιολογητικό εργαλείο RAVEN με το οποίο βρέθηκε το νοητικό δυναμικό βάσει του CPM κάθε παιδιού με σκοπό να προχωρήσουν περαιτέρω στην έρευνα όσα είχαν το εντός του φυσιολογικού νοητικό δυναμικό (standard score) ≤ 85 . Από τη στατιστική ανάλυση που έγινε στο SPSS 20 (Πίνακας 1) βρήκαμε ότι η μέση βαθμολογία νοημοσύνης ήταν 94.05, η τυπική απόκλιση ήταν 11.36 , η διάμεσος ήταν 90, η ελάχιστη τιμή 85 και η μέγιστη τιμή ήταν 120.

| | N | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή | M. O. | Τυπική απόκλιση |
|--------------------|----|---------------|--------------|-------|-----------------|
| Πλήθος (N) | 21 | 85 | 120 | 94,05 | 11,360 |
| Valid N (listwise) | 21 | | | | |

Πίνακας 2. Στατιστική ανάλυση

Στο παρακάτω γράφημα 1 παρουσιάζεται το ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων των βαθμολογιών νοημοσύνης του αξιολογητικού εργαλείου RAVEN των παιδιών. Όπως φαίνεται δέκα (10) από τα εικοσιένα (21) παιδιά είχαν βαθμολογία RAVEN 85, ένα παιδί είχε ενενήντα (90) , τέσσερα παιδιά είχαν ενενήντα πέντε (95), δύο παιδιά είχαν εκατό (100), ένα παιδί είχε εκατόν πέντε (105), δύο παιδιά είχαν εκατόν δεκαπέντε (115) ενώ βαθμολογία εκατόν είκοσι (120) είχε ένα παιδί.



Γράφημα 1. Ιστόγραμμα απόλυτων συχνοτήτων βαθμολογιών νοημοσύνης του αξιολογητικού εργαλείου RAVEN των δίγλωσσων παιδιών

Στον πίνακα 2 που ακολουθεί φαίνεται ο συνολικός αριθμός των επιτυχημένων τμημάτων του αξιολογητικού εργαλείου RAVEN, ο επιμέρους αριθμός και το ποσοστό των παιδιών που πέτυχαν το κάθε τμήμα αλλά και ο δείκτης νοημοσύνης τους.

| Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN | Αριθμός παιδιών | Standard score | Ποσοστό παιδιών |
|---|-----------------|----------------|-----------------|
| 20 | 5 | 85 | 23,84% |
| 21 | 5 | 85 | 23,84% |
| 22 | 1 | 90 | 4,75% |
| 23 | 0 | 90 | - |
| 24 | 4 | 95 | 19,05% |
| 25 | 0 | 95 | - |
| 26 | 0 | 100 | - |
| 27 | 2 | 100 | 9,52% |
| 28 | 1 | 105 | 4,75% |
| 29 | 0 | 110 | - |
| 30 | 1 | 115 | 4,75% |

| | | | |
|----|----|-----|-------|
| 31 | 1 | 115 | 4,75% |
| 32 | 1 | 120 | 4.75% |
| 33 | 0 | 125 | - |
| 34 | 0 | 130 | - |
| 35 | 0 | 135 | - |
| 36 | 0 | 140 | - |
| 17 | 17 | 17 | 17 |

Πίνακας 3. Αριθμός και ποσοστά των παιδιών που πέρασαν με επιτυχία τα τμήματα του RAVEN, καθώς και το standard score.

4.2. Εργαλείο TROG-2

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το αξιολογητικό εργαλείο TROG-2 που έγινε σε εικοσιένα (21) δίγλωσσα παιδιά αλβανικής καταγωγής δεύτερης γενιάς ηλικίας 7;0 - 8;0 ετών. Εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι χρησιμοποιήσαμε τα δεκαεπτά (17) από τα είκοσι (20) τμήματα. Αξίζει να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν αξιολογήθηκαν όλα τα γραμματικά φαινόμενα που περιλαμβάνονται στο TROG-2. Τα γραμματικά φαινόμενα που αξιολογήθηκαν επιλέχθηκαν βάσει μελέτης της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με την κατάκτηση των γραμματικών δομών στην ελληνική γλώσσα, καθώς και ερευνών που έχουν γίνει χρησιμοποιώντας το εργαλείο αυτό (Ζαρναβάλη, 2015, Σαριδάκη & Τσέλλου, 2015, Μανωλούδη & Ασπρογέρακα, 2015). Επίσης, πολλά από τα φαινόμενα της αγγλικής έκδοσης του εργαλείου φάνηκε να μην έχουν την ίδια βαρύτητα στην ελληνική γλώσσα. Έτσι αφαιρέθηκαν όσα δεν κρίθηκαν σημαντικά. Όλα τα ποσοστά και οι συγκρίσεις έγιναν με γνώμονα τα δεκαεπτά (17) τμήματα που εμείς χρησιμοποιήσαμε από το αξιολογητικό εργαλείο TROG-2.

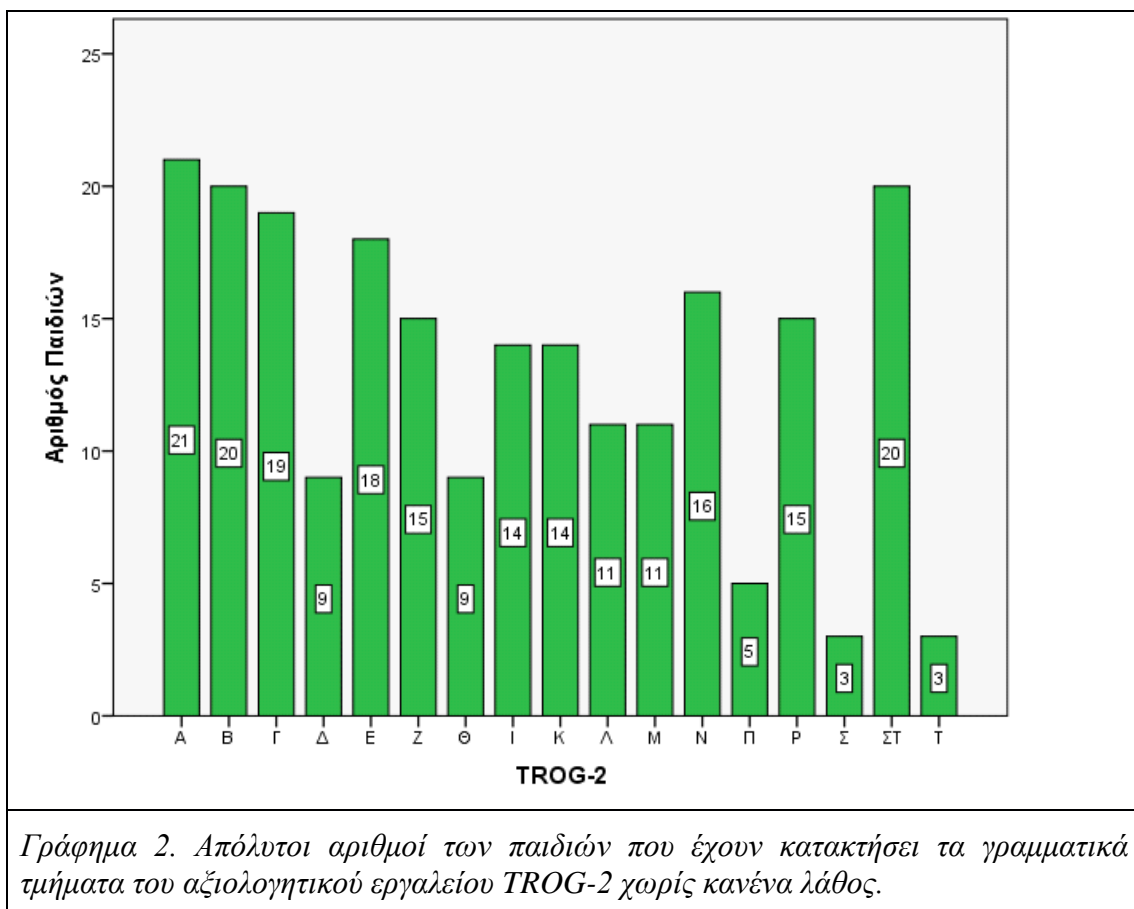
Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι λέξεις που αξιολογήθηκαν σαν έννοιες στα παιδιά πριν χορηγηθεί το TROG-2 και τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών. Ενώ, στο παρακάτω γράφημα 2 παρουσιάζονται οι απόλυτοι αριθμοί των παιδιών που έχουν επιτυχημένα τα γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 χωρίς να έχουν δώσει καμία λανθασμένη απάντηση. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, εικοσιένα (21) παιδιά είχαν επιτυχημένο το γραμματικό φαινόμενο Α, είκοσι (20) το Β και το ΣΤ, δεκαεννέα (19) παιδιά το Γ, δεκαοκτώ (18) το Ε, δεκαέξι (16) το Ν, δεκαπέντε (15) παιδιά το Ζ και το Ρ, δεκατέσσερα (14) παιδιά το Ι, και το Κ, έντεκα (11) παιδιά το Λ, και το Μ, εννέα (9) παιδιά το Δ και το Θ, πέντε (5) παιδιά το Π, ενώ τέλος τρία (3) παιδιά είχαν επιτυχημένα τα γραμματικά φαινόμενα του Σ και του Τ.

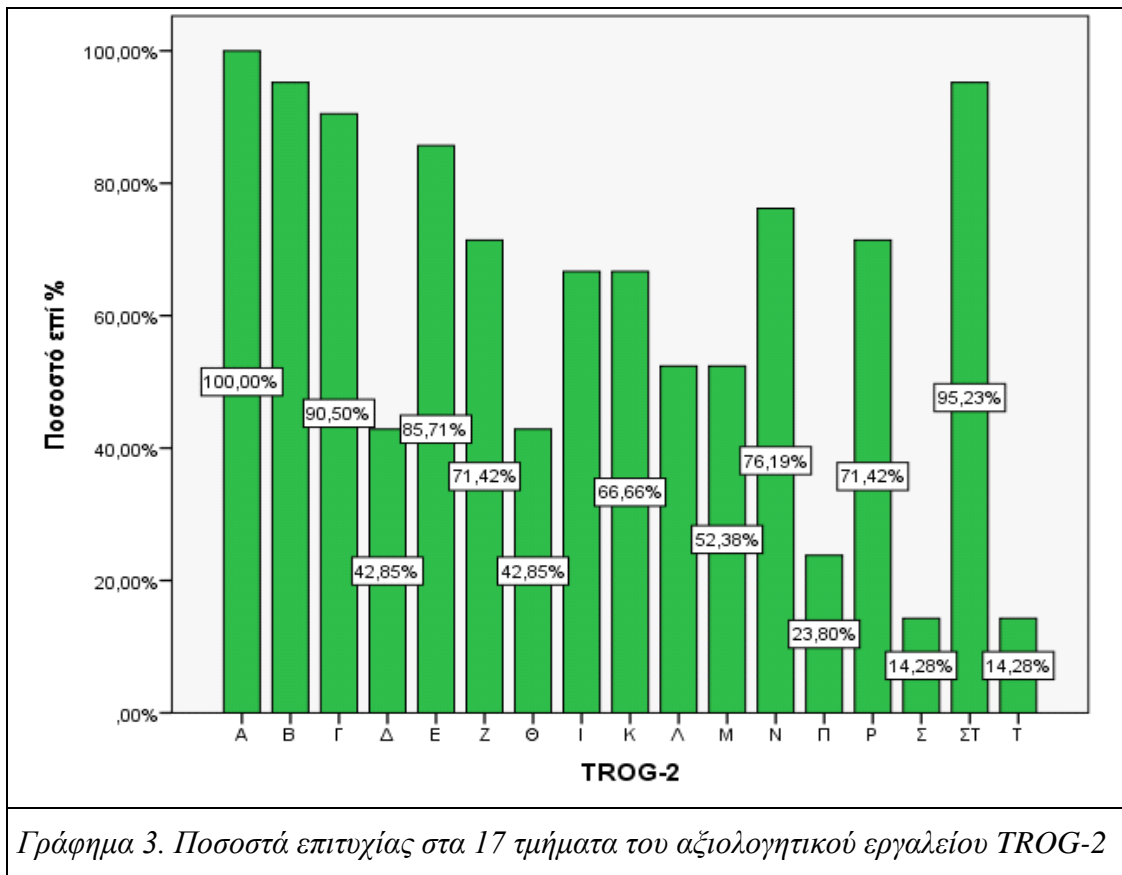
Αντίστοιχα στο γράφημα 3 φαίνονται τα ποσοστά επιτυχίας στα 17 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

| Έννοιες που αξιολογήθηκαν | Ποσοστό επιτυχίας παιδιών |
|---------------------------|---------------------------|
| Κάθομαι | 100% |
| Τρέξιμο - Τρέχω | 100% |
| Μάζεμα - Μαζεύω | 100% |
| Τρώω | 100% |
| Δείχνω - Δείξιμο | 100% |

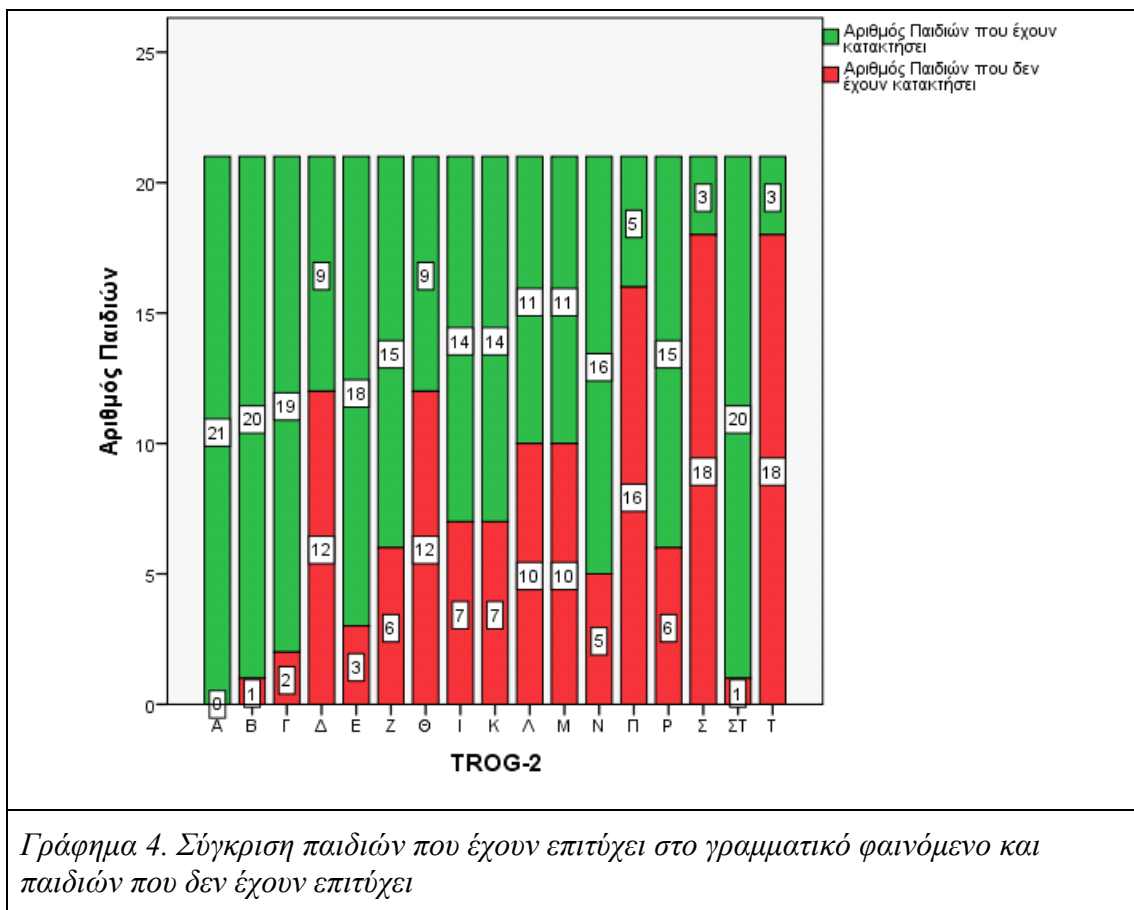
| | |
|--------------------|------|
| Σπρώχνω - Σπρώξιμο | 100% |
| Πηδάω | 100% |
| Στέκομαι | 100% |
| Κοιτάω κάτι | 100% |
| Κυνηγάω κάτι | 100% |
| Μακρύ | 100% |
| Τοίχος | 100% |

Πίνακας 4. Έννοιες που αξιολογήθηκαν και ποσοστά επιτυχίας των παιδιών

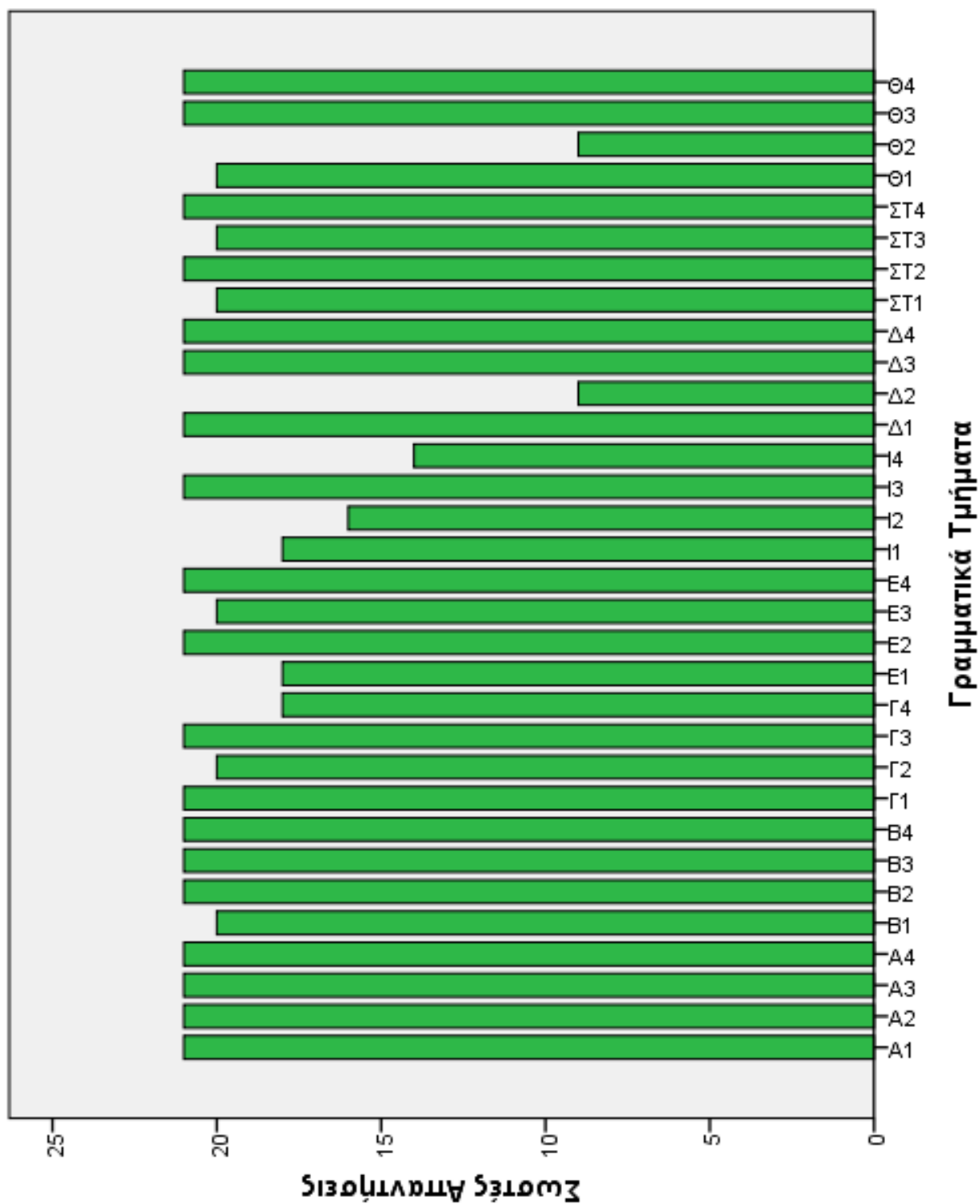




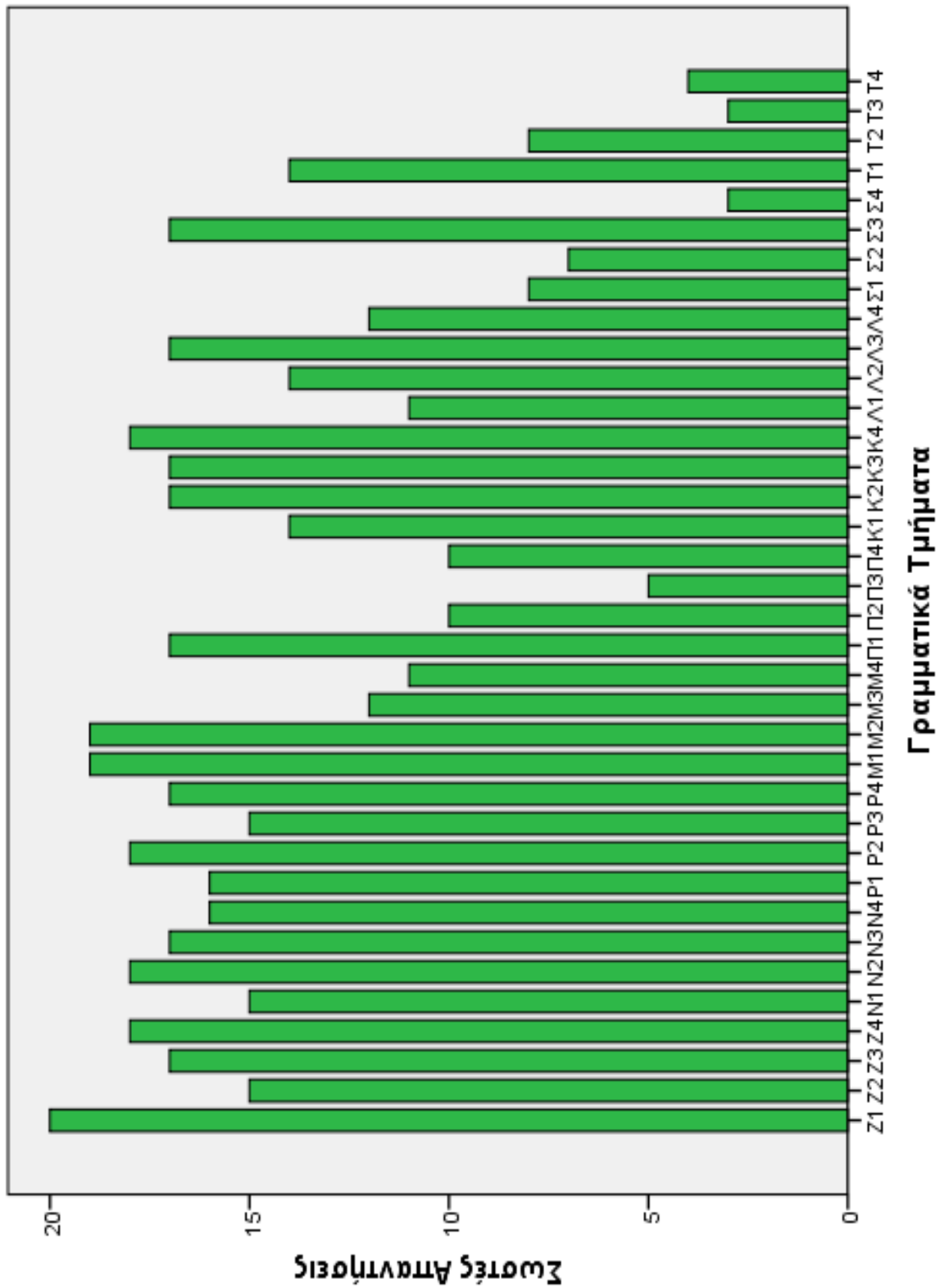
Στο παρακάτω γράφημα φαίνεται η σύγκριση των απόλυτων αριθμών των παιδιών που έχουν επιτύχει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (πράσινες στήλες) και των παιδιών που δεν έχουν επιτύχει το αντίστοιχο γραμματικό φαινόμενο (κόκκινες στήλες) στα δεκαεπτά (17) τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2. Για παράδειγμα το γραμματικό φαινόμενο A έχουν επιτύχει εικοσιένα (21) παιδιά δηλαδή όλα παιδιά, ενώ το γραμματικό φαινόμενο B έχουν επιτύχει είκοσι (20) παιδιά ενώ ένα (1) δεν το κατέκτησε.



Στα γραφήματα 5 και 6 που ακολουθούν παρουσιάζονται οι αποκρίσεις των παιδιών στα τέσσερα (4) επιμέρους γραμματικά τμήματα καθενός από τα δεκαεπτά (17) γραμματικά φαινόμενα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

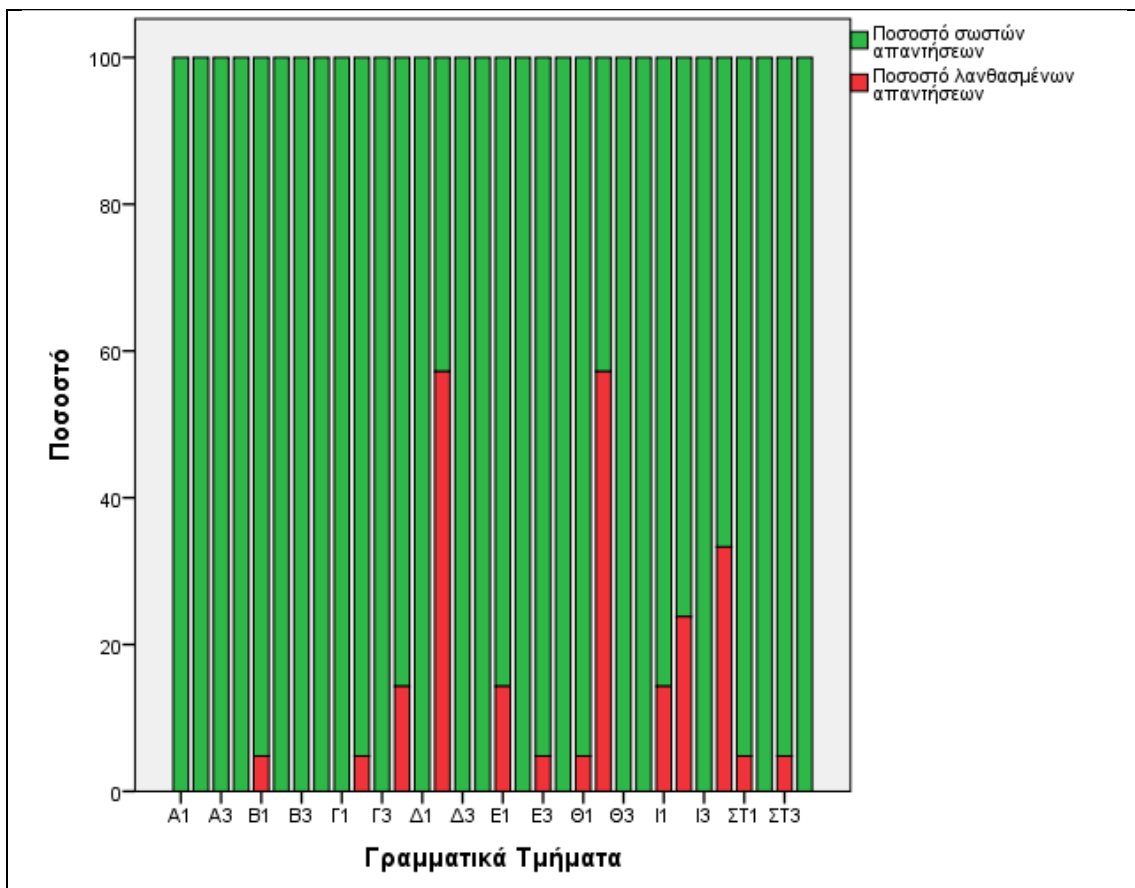


Γράφημα 5. Απαντήσεις των παιδιών στα τμήματα Α, Β, Γ και Ε του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

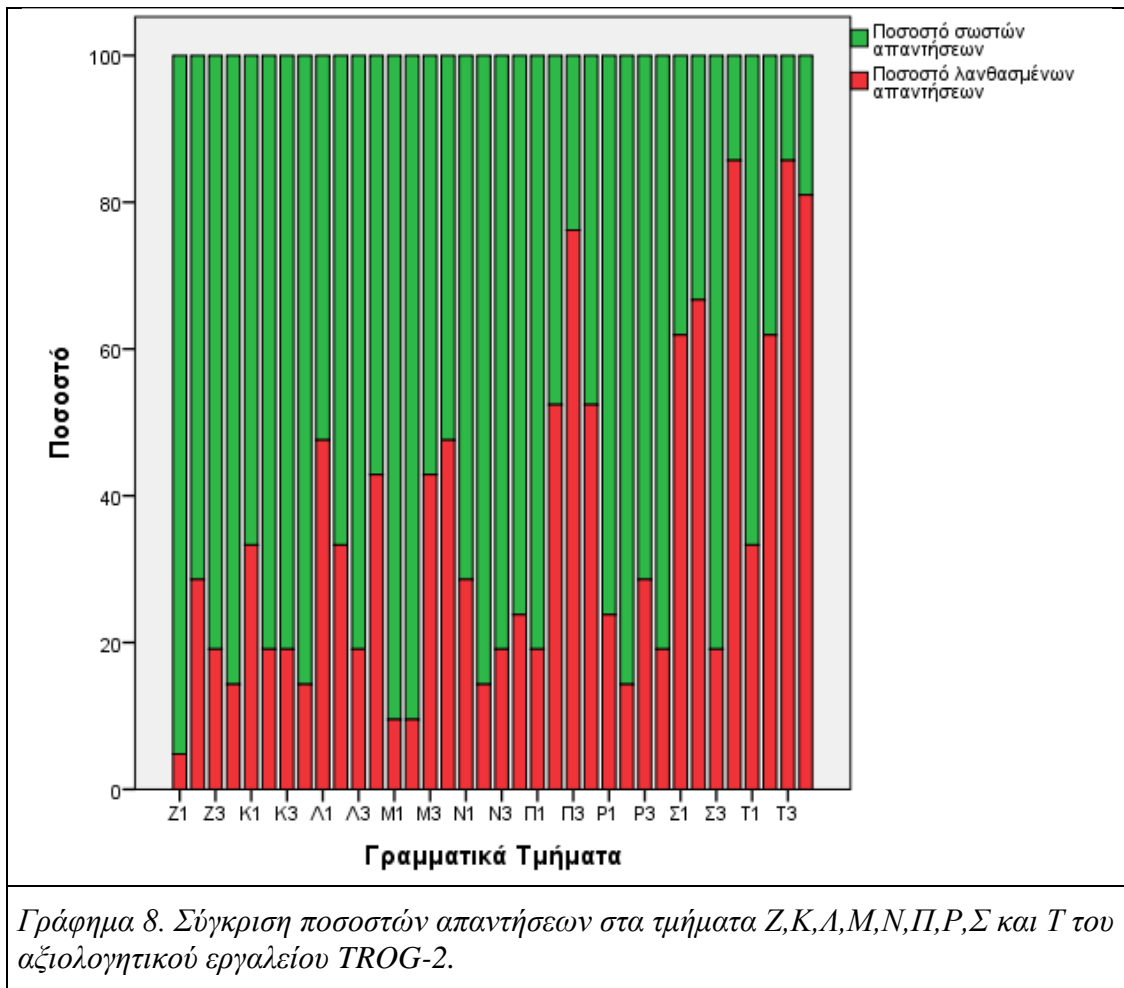


Γράφημα 6. Απαντήσεις των παιδιών στα τμήματα Z, N, P, M, Π, K, Λ, Σ και T του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.

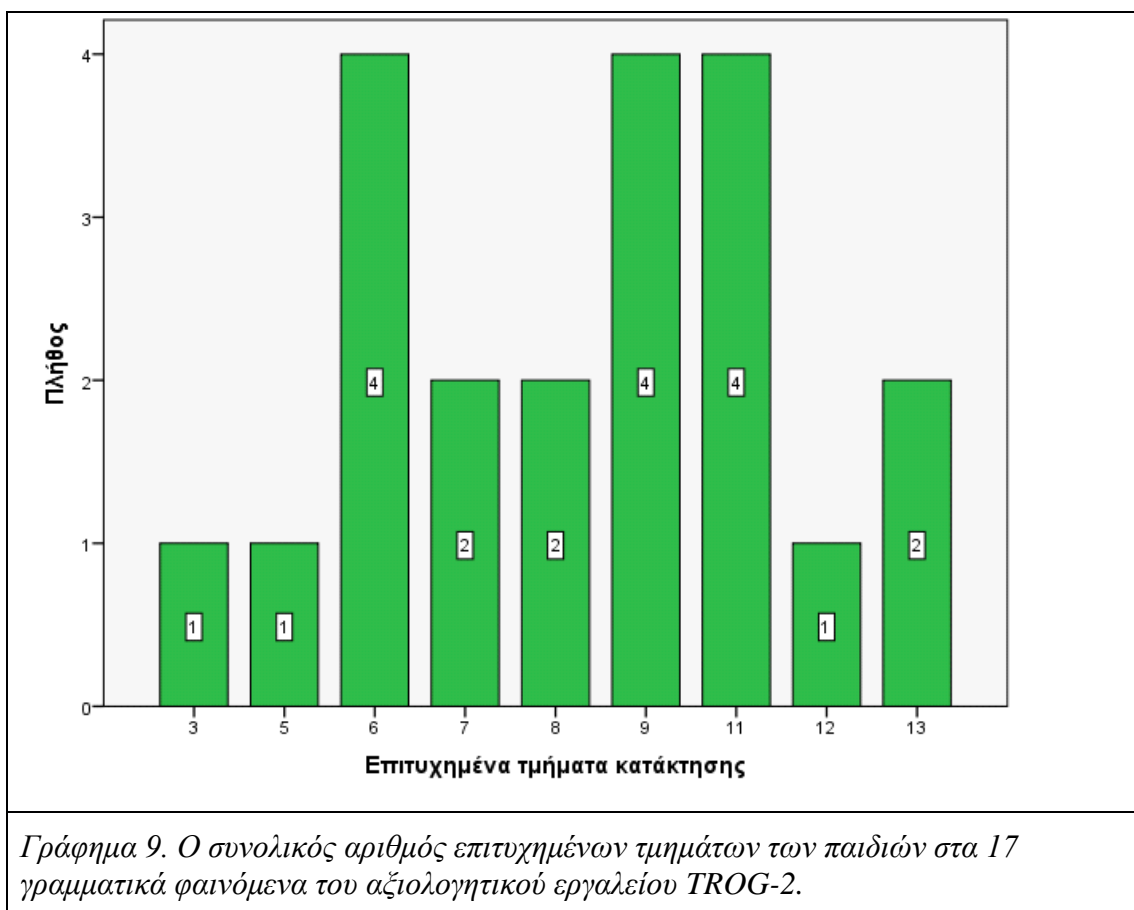
Στα παρακάτω γραφήματα 7 και 8 μπορούμε να δούμε τη σύγκριση των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (πράσινες στήλες) και των λανθασμένων απαντήσεων (κόκκινες στήλες) των παιδιών στα επιμέρους γραμματικά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



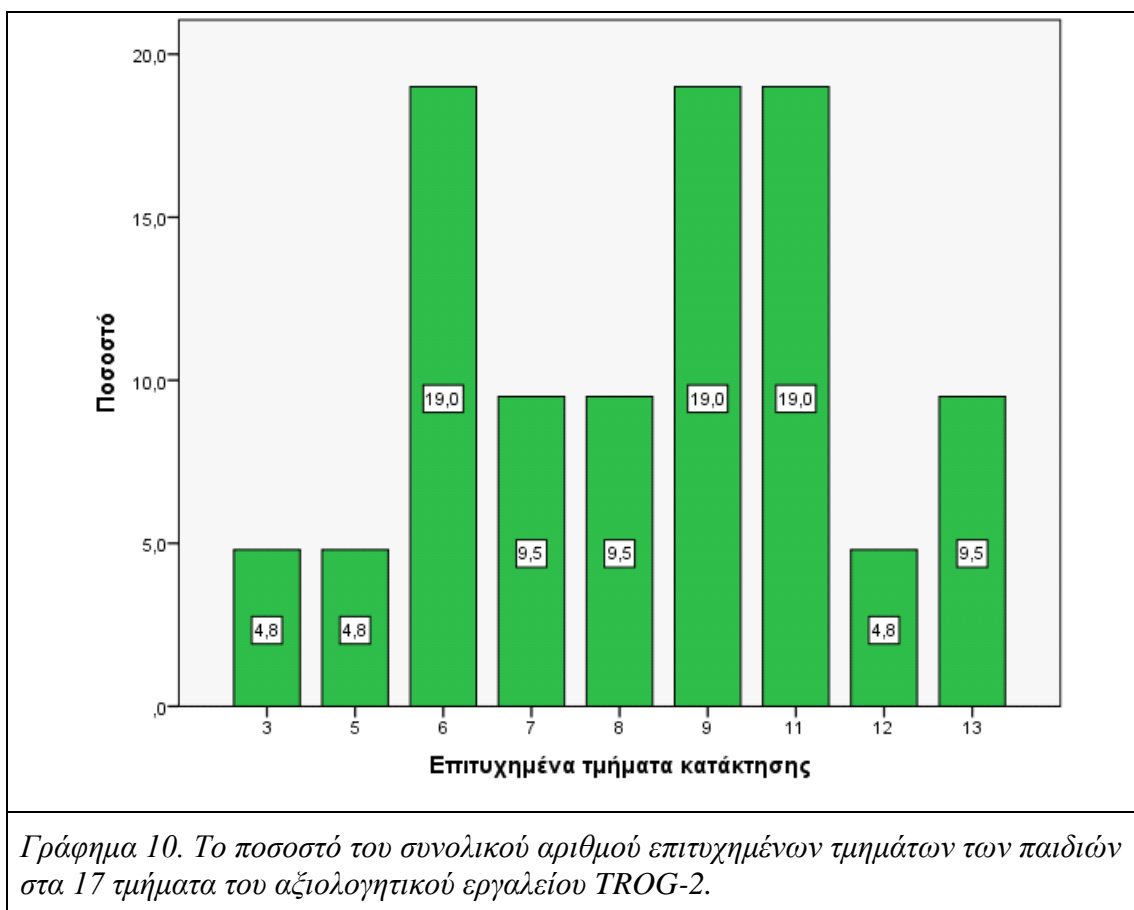
Γράφημα 7. Σύγκριση ποσοστών απαντήσεων στα τμήματα A, B, Γ, Δ, Ε, Θ, Ι και ΣΤ



Στο γράφημα 9 παρουσιάζεται ο συνολικός αριθμός γραμματικών φαινομένων με σωστές αποκρίσεις επί του συνόλου (4/4) από τα δεκαεπτά(17) φαινόμενα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2. Πιο συγκεκριμένα, στον οριζόντιο άξονα παρουσιάζεται ο αριθμός των τμημάτων που απαντήθηκαν σωστά από τα παιδιά, ενώ στον κατακόρυφο άξονα παρουσιάζεται το πλήθος των παιδιών που απάντησαν σωστά τα τμήματα. Π. χ. . όπως φαίνεται παραπάνω, ένα από τα εικοσιένα παιδιά απάντησαν σωστά σε τρία από τα δεκαεπτά τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου.



Στο γράφημα 10 παρουσιάζεται το ποσοστό του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων των παιδιών στα 17 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2. Το γράφημα αυτό αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου. Στον οριζόντιο άξονα αναφέρεται ο αριθμός των τμημάτων που απαντήθηκαν σωστά από τα παιδιά και στον κάθετο άξονα αναφέρεται το ποσοστό των παιδιών που απάντησαν σωστά τα τμήματα. Π. χ. . ένα από τα εικοσιένα παιδιά όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ολοκλήρωσαν με επιτυχία τρία τμήματα, δηλαδή, το 4,8% των παιδιών πέρασε τρία τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2.



Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση που έγινε στο πρόγραμμα SPSS (Πίνακας 4) σχετικά με τον αριθμό των επιτυχημένων τμημάτων κατάκτησης από τα 21 παιδιά του δείγματος βρέθηκε ότι μέσος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων ήταν 8,57, η τυπική απόκλιση 2,7, η διάμεσος 9, η ελάχιστη τιμή 3 και η μέγιστη τιμή 13.

| | N | Ελάχιστη τιμή | Μέγιστη τιμή | Μ. Ο. | Τυπική Απόκλιση |
|----------------------------|----|---------------|--------------|-------|-----------------|
| Επιτυχημένα Τμήματα | 21 | 3 | 13 | 8,57 | 2,749 |
| Valid N (listwise) | 21 | | | | |

Πίνακας 5. Στατιστικά στοιχεία επιτυχημένων τμημάτων

Στον παρακάτω πίνακα 5 παρουσιάζονται ο συνολικός αριθμός των επιτυχημένων τμημάτων του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2, ο αριθμός παιδιών που πέτυχαν τα αντίστοιχα τμήματα, το ποσοστό αυτών, η χρονολογική ηλικία των παιδιών κατά μέσο όρο, η εκτιμώμενη ηλικία τους σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 και η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα δεκαεπτά (17) τμήματα του TROG-2 σε εκατοστημόρια .

| Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων | Αριθμός παιδιών | Ποσοστό Παιδιών % | Χρονολογική ηλικία (Μ.Ο.) | Εκτιμώμενη ηλικία | Εκατοστημόρια Δίγλωσσου πληθυσμού |
|---|-----------------|-------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------------------|
| 3 | 1 | 4,8% | 7,2 | Below 4 | <1 |
| 5 | 1 | 4,8% | 7,2 | 4;5 | <1 |
| 6 | 4 | 19% | 7,37 | 4;9 | 1 |
| 7 | 2 | 9,5% | 7,35 | 4;11 | 2 |
| 8 | 2 | 9,5% | 7,35 | 5;3 | 4 |
| 9 | 4 | 19% | 7,67 | 5;6 | 8 |
| 11 | 4 | 19% | 7,65 | 6;2 | 21 |
| 12 | 1 | 4,8% | 7,8 | 6;6 | 30 |
| 13 | 2 | 9,5% | 7,5 | 7;0 | 42 |

Πίνακας 6. Η Χρονολογική ηλικία των παιδιών ,η εκτιμώμενη ηλικία τους και τα εκατοστημόρια σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων.

Στον παρακάτω πίνακα 6 παρουσιάζεται η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα είκοσι (20) τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε πρότυπες βαθμολογίες.

| Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων | Αριθμός παιδιών | Ποσοστό παιδιών | Χρονολογική ηλικία (Μ. Ο.) | Πρότυπη Βαθμολογία Δίγλωσσου πληθυσμού |
|---|-----------------|-----------------|----------------------------|--|
| 3 | 1 | 4,8% | 7,2 | 55 |
| 5 | 1 | 4,8% | 7,2 | 60 |
| 6 | 4 | 19% | 7,37 | 65 |
| 7 | 2 | 9,5% | 7,35 | 69 |
| 8 | 2 | 9,5% | 7,35 | 74 |
| 9 | 4 | 19% | 7,67 | 79 |
| 11 | 4 | 19% | 7,65 | 88 |
| 12 | 1 | 4,8% | 7,8 | 92 |
| 13 | 2 | 9,5% | 7,5 | 97 |

Πίνακας 7. Η μετατροπή του συνολικού αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στα 20 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 σε πρότυπες βαθμολογίες.

Στον παρακάτω πίνακα 7 παρουσιάζεται ονομαστικά το κάθε γραμματικό φαινόμενο, στο οποίο υποβλήθηκε το δείγμα παιδιών, ο αριθμός και το αντίστοιχο ποσοστό επιτυχημένων απαντήσεων των παιδιών του κάθε γραμματικού φαινομένου (παιδιά που έχουν κατακτήσει το φαινόμενο, δηλαδή δεν έχουν κάνει κανένα λάθος).

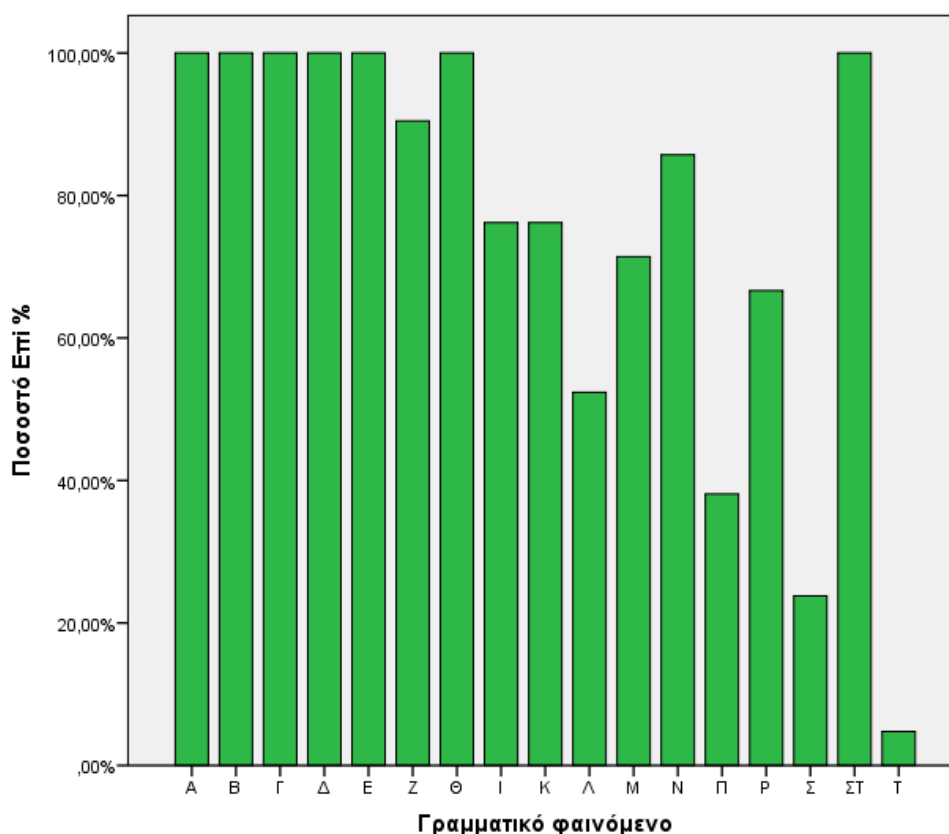
| Τμήμα | Γραμματικό Φαινόμενο | Αριθμός παιδιών επιτυχημένων τμημάτων | Ποσοστό επιτυχημένων τμημάτων |
|-------|--|---------------------------------------|-------------------------------|
| A | Συνδυασμός 2 στοιχείων (Υ - Ρ) | 21 | 100% |
| B | Άρνηση | 20 | 95,23% |
| Γ | Τοπικές προθέσεις (μέσα - επάνω) | 19 | 90,50% |
| E | Αντιστροφή Υ - Ρ - Α | 18 | 85,71% |
| I | Συγκριτικός βαθμός επιθέτων | 14 | 66,66% |
| Δ | Συνδυασμός 3 στοιχείων (Υ - Ρ - Α) | 9 | 42,85% |
| ΣΤ | Συνδυασμός 4 στοιχείων | 20 | 95,23% |
| Θ | Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από) | 9 | 42,85% |
| Z | Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου | 15 | 71,42% |
| N | Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου | 16 | 76,19% |
| P | Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών | 15 | 71,42% |
| M | Γένος και αριθμός αντωνυμιών | 11 | 52,38% |
| Π | Προσδιορισμός υποκειμένου | 5 | 23,80% |
| K | Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις | 14 | 66,66% |
| Λ | Κενό Υ παρατακτικής πρότασης | 11 | 52,38% |

| | | | |
|---|--|---|--------|
| Σ | Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου | 3 | 14,28% |
| Τ | Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές) | 3 | 14,28% |

Πίνακας 8. Παρουσίαση γραμματικών φαινομένων και αντίστοιχο ποσοστό επιτυχημένων απαντήσεων επί του συνόλου (4/4).

4.3 Αποδοχή ενός λάθους στο TROG-2

Στην παρούσα έρευνα κρίθηκε αναγκαίο για λόγους ποιοτικής ανάλυσης να ληφθεί υπόψη και μία δεύτερη εκδοχή, η οποία θα δικαιολογεί μία λανθασμένη απόκριση σε κάθε φαινόμενο για να θεωρηθεί επιτυχές, σε αντίθεση με την αρχική μορφή του τεστ, η οποία δεν δικαιολογεί καμία λανθασμένη απόκριση. Στο γράφημα 11 παρουσιάζονται τα ποσοστά κατάκτησης στα 17 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 δεχόμενοι το ένα λάθος σε κάθε γραμματικό φαινόμενο.



Γράφημα 11. Ποσοστά κατάκτησης στα 17 τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 με αποδοχή ενός λάθους

| Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων | Αριθμός παιδιών | Ποσοστό Παιδιών % | Χρονολογική ηλικία (Μ.Ο.) | Εκτιμώμενη ηλικία | Εκατοστημόρια Δίγλωσσου πληθυσμού |
|---|-----------------|-------------------|---------------------------|-------------------|-----------------------------------|
| 7 | 1 | 4,8% | 7,2 | 4;11 | 2 |
| 10 | 1 | 4,8% | 7,2 | 5;11 | 13 |
| 11 | 3 | 14,3% | 7,37 | 6;2 | 21 |
| 12 | 5 | 23,8% | 7,35 | 6;6 | 30 |
| 13 | 4 | 19,05% | 7,35 | 7;0 | 42 |
| 14 | 1 | 4,8% | 7,67 | 7;4 | 55 |
| 15 | 5 | 23,8% | 7,65 | 9;0 | 66 |
| 16 | 1 | 4,8% | 7,8 | 10;10 | 77 |

Πίνακας 9. Η Χρονολογική ηλικία των παιδιών ,η εκτιμώμενη ηλικία τους και τα εκατοστημόρια σύμφωνα με τον συνολικό αριθμό επιτυχημένων τμημάτων με αποδοχή λανθασμένης απόκρισης

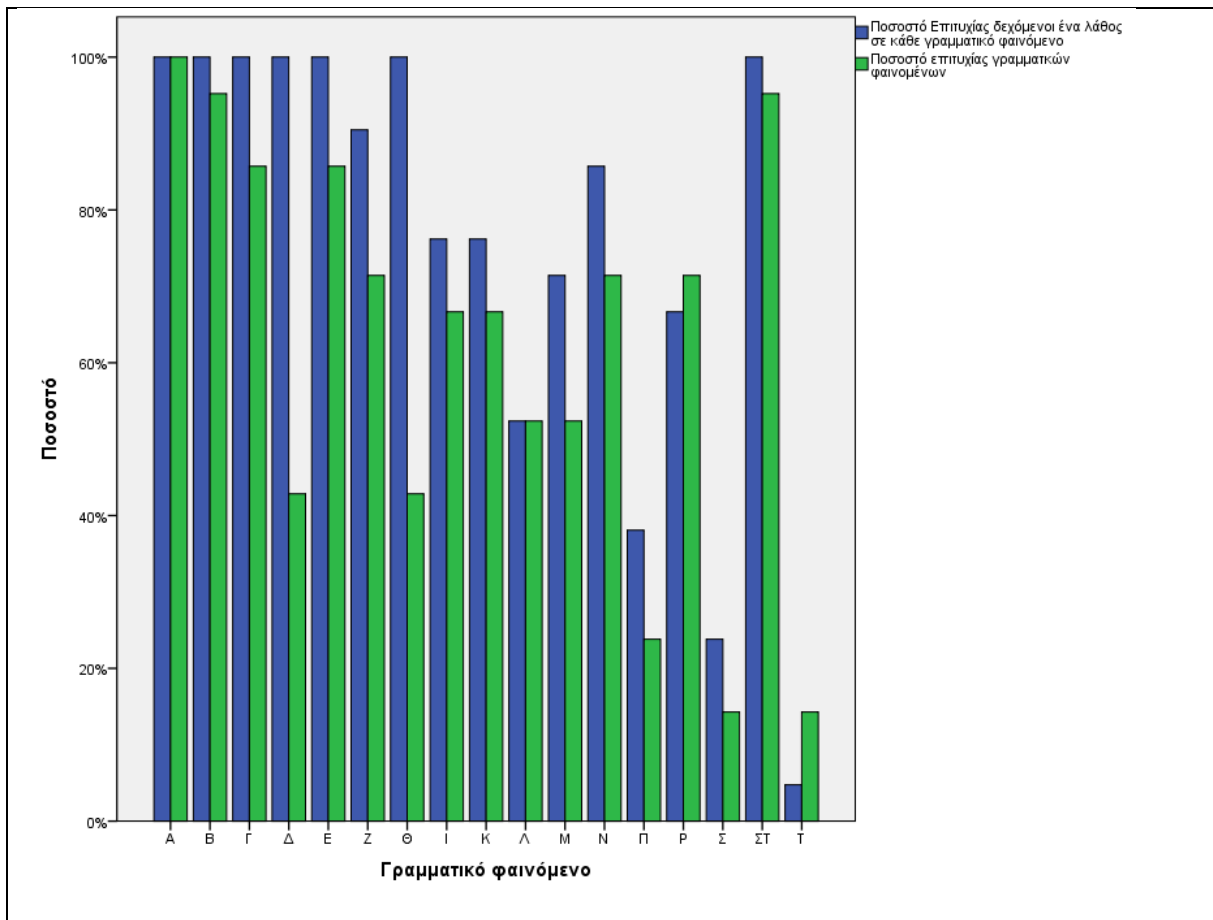
Στον παρακάτω πίνακα 9 παρουσιάζεται ονομαστικά το κάθε γραμματικό φαινόμενο, στο οποίο υποβλήθηκε το δείγμα παιδιών, ο αριθμός και το αντίστοιχο ποσοστό επιτυχημένων απαντήσεων των παιδιών του κάθε γραμματικού φαινομένου δεχόμενοι όμως το ένα λάθος σε κάθε γραμματικό φαινόμενο από τα παιδιά.

| Τμήμα | Γραμματικό Φαινόμενο | Αριθμός επιτυχημένων παιδιών | Ποσοστό επιτυχημένων τμημάτων δεχόμενοι το 1 λάθος |
|-------|--|------------------------------|--|
| A | Συνδυασμός 2 στοιχείων (Y - P) | 21 | 100% |
| B | Άρνηση | 21 | 100% |
| Γ | Τοπικές προθέσεις (μέσα - επάνω) | 21 | 100% |
| E | Αντιστροφή Y - P - A | 21 | 100% |
| I | Συγκριτικός βαθμός επιθέτων | 16 | 76,19% |
| Δ | Συνδυασμός 3 στοιχείων (Y - P - A) | 21 | 100% |
| ΣΤ | Συνδυασμός 4 στοιχείων | 21 | 100% |
| Θ | Τοπικές προθέσεις (επάνω από - κάτω από) | 21 | 100% |

| | | | |
|----|--|----|--------|
| Z | Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου | 19 | 90,47% |
| N | Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου | 18 | 85,71% |
| P | Ενικός / Πληθυντικός ουσιαστικών | 15 | 71,42% |
| M | Γένος και αριθμός αντωνυμιών | 15 | 71,42% |
| Π | Προσδιορισμός υποκειμένου | 8 | 38,09% |
| K | Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις | 16 | 76,19% |
| Λ | Κενό Υ παρατακτικής πρότασης | 11 | 52,38% |
| Σ | Αναφορικές προτάσεις αντικειμένου | 5 | 23,80% |
| Τα | Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις (κεντρικά εξαρτώμενες αναφορικές) | 1 | 4,76% |

Πίνακας 10. Παρουσίαση γραμματικών φαινομένων και αντίστοιχο ποσοστό επιτυχημένων απαντήσεων με αποδοχή μιας λάθος απάντησης

Στο γράφημα 12 παρουσιάζεται η σύγκριση των ποσοστών επιτυχίας στα γραμματικά φαινόμενα χωρίς κανένα λάθος όπως ορίζει το αξιολογητικό εργαλείο TROG-2 και των ποσοστών επιτυχίας δεχόμενοι ένα λάθος σε κάποιο τμήμα κάθε γραμματικού φαινομένου.



Γράφημα 12. Σύγκριση ποσοστών επιτυχίας με ή χωρίς λάθος στα γραμματικά φαινόμενα του TROG-2

4.4. Σύγκριση TROG-2 / RAVEN

Στον πίνακα 10α παρουσιάζονται ο συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2 και στον πίνακα 10β ο συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο RAVEN συναρτήσει του αριθμού των παιδιών.

| Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων TROG-2 | Αριθμός Παιδιών | Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN | Αριθμός παιδιών |
|--|-----------------|---|-----------------|
| 2 | | 20 | 5 |
| 3 | 1 | 21 | 5 |
| 5 | 1 | 22 | 1 |
| 6 | 4 | 23 | 0 |
| 7 | 2 | 24 | 4 |
| | | 25 | 0 |
| | | 26 | 0 |
| | | 27 | 2 |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| | | | 28 | 1 |
| 8 | 2 | | 29 | 0 |
| 9 | 4 | | 30 | 1 |
| | | | 31 | 1 |
| 11 | 4 | | 32 | 1 |
| 12 | 1 | | 33 | 0 |
| | | | 34 | 0 |
| 13 | 2 | | 35 | 0 |
| | | | 36 | 0 |
| <i>Πίνακας 11α. Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο TROG-2</i> | | | <i>Πίνακας 11β. Συνολικός αριθμός επιτυχημένων τμημάτων στο εργαλείο RAVEN</i> | |

Στον παρακάτω πίνακα 11 φαίνεται ο αριθμός επιτυχημένων τμημάτων TROG-2 και αντίστοιχος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN αναλυτικά για κάθε παιδί καθώς και το φύλο και η πραγματική του ηλικία.

| Νούμερο Παιδιού | Φύλο Παιδιού | Πραγματική Ηλικία | Αριθμός Επιτυχημένων Τμημάτων TROG-2 | Αριθμός Επιτυχημένων Τμημάτων RAVEN |
|--|--------------|-------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | A | 7,3 | 8 | 20 |
| 2 | A | 7,4 | 8 | 20 |
| 3 | K | 7,2 | 3 | 20 |
| 4 | K | 7,7 | 9 | 20 |
| 5 | K | 7,6 | 7 | 20 |
| 6 | K | 7,3 | 9 | 21 |
| 7 | A | 7 | 6 | 21 |
| 8 | K | 7,8 | 9 | 21 |
| 9 | A | 7,2 | 6 | 21 |
| 10 | A | 7,1 | 7 | 21 |
| 11 | K | 7,8 | 11 | 22 |
| 12 | K | 7,3 | 11 | 24 |
| 13 | A | 7,7 | 6 | 24 |
| 14 | K | 7,8 | 11 | 24 |
| 15 | A | 7,7 | 11 | 24 |
| 16 | A | 7,2 | 5 | 27 |
| 17 | A | 7,9 | 9 | 27 |
| 18 | K | 7,8 | 12 | 28 |
| 19 | A | 7,6 | 6 | 30 |
| 20 | A | 7,8 | 13 | 31 |
| 21 | A | 7,2 | 13 | 32 |
| <i>Πίνακας 12. Αριθμός επιτυχημένων τμημάτων TROG-2 και αντίστοιχος αριθμός επιτυχημένων τμημάτων RAVEN.</i> | | | | |

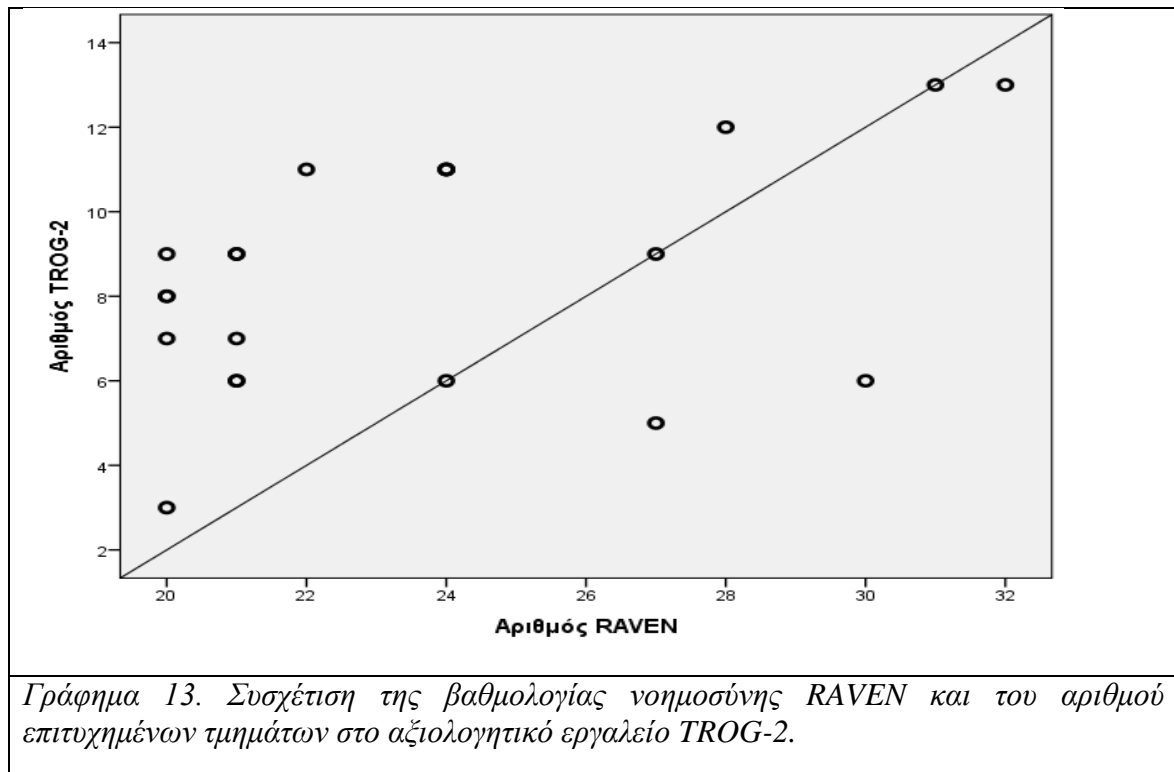
Στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS τρέξαμε τη συσχέτιση μεταξύ των αξιολογητικών εργαλείων RAVEN και TROG-2. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 12, με την αύξηση της βαθμολογίας νοημοσύνης των παιδιών υπάρχει σχετική αύξηση της επίδοσής τους στην κατανόηση των γραμματικών φαινομένων. Αυτό επιβεβαιώνεται και με το θετικό συντελεστή r (συντελεστής συσχέτισης, $r=0,036$). Η συσχέτιση αυτή είναι στατιστικά σημαντική, αφού για να είναι στατιστικά σημαντική μια σχέση πρέπει το $p < 0,05$.

Η συσχέτιση που παρουσιάζεται στη σύγκριση των 2 εργαλείων φανερώνει πως το IQ σχετίζεται με την κατανόηση των γραμματικών φαινομένων, ωστόσο όχι πάντα, καθώς παιδιά με σχετικά μέτρια επίδοση στο TROG-2, είχαν την ικανότητα να αποκωδικοποιούν οπτικά σχήματα με μεγάλη ευκολία και αρκετά υψηλό ποσοστό επιτυχίας.

| | | Αριθμός RAVEN | Αριθμός TROG-2 |
|---|---------------------|----------------------|-----------------------|
| Αριθμός RAVEN | Pearson Correlation | 1 | ,459* |
| | Sig. (2-tailed) | | ,036 |
| | N | 21 | 21 |
| Αριθμός TROG-2 | Pearson Correlation | ,459* | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,036 | |
| | N | 21 | 21 |
| *. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed). | | | |

Πίνακας 13. Συντελεστής συσχέτισης αξιολογητικών εργαλείων RAVEN και TROG-2

Στο παρακάτω γράφημα 13 παρουσιάζεται η συσχέτιση της βαθμολογίας νοημοσύνης RAVEN και του αριθμού επιτυχημένων τμημάτων στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2. Όπως φαίνεται και από το διάγραμμα η πλειοψηφία των παιδιών με υψηλή βαθμολογία νοημοσύνης (RAVEN) έχουν και μεγαλύτερο αριθμό επιτυχημένων τμημάτων στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2.



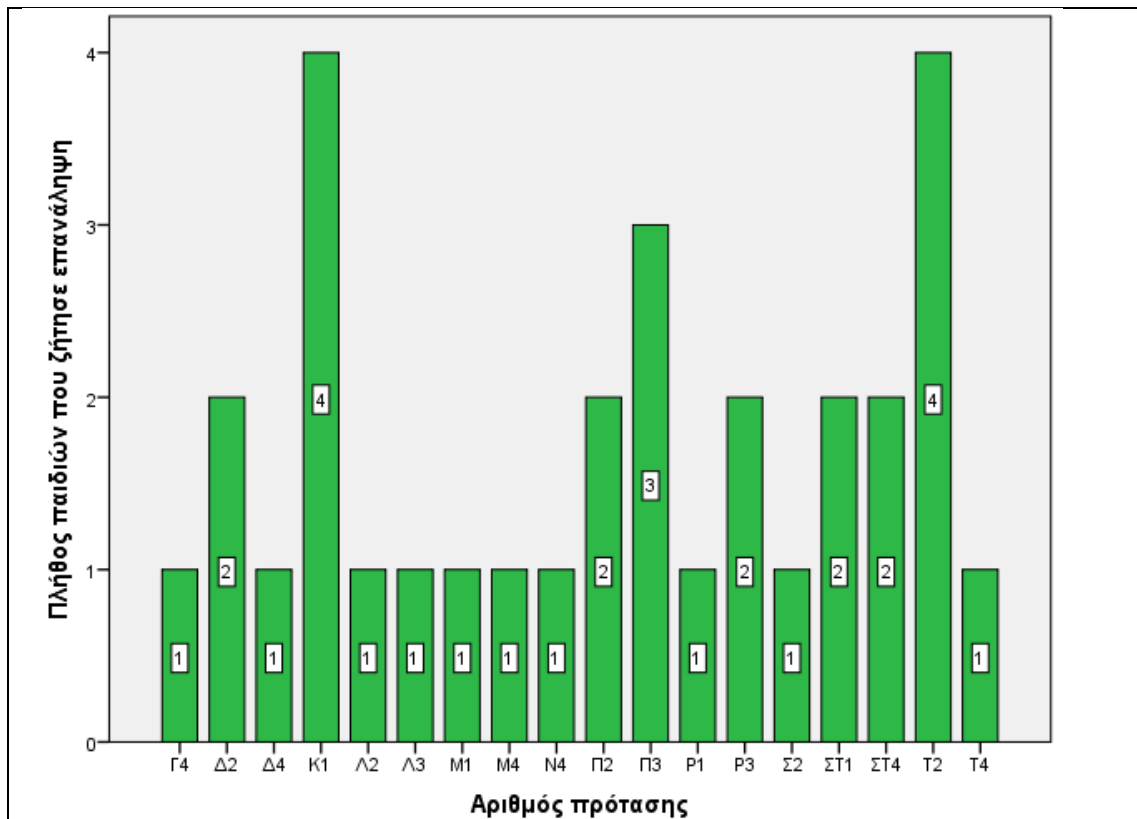
4.5. Επαναλήψεις

Στη συνέχεια ακολουθεί ο πίνακας 13 όπου μπορούμε να δούμε το πλήθος και το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών τα οποία ζήτησαν επανάληψη αλλά και τον αριθμό της πρότασης στον οποίο ζήτησαν επανάληψη. Επίσης, παρατίθεται το γράφημα 14 όπου φαίνεται το πλήθος των παιδιών που ζήτησαν επανάληψη αλλά και ο αντίστοιχος αριθμός της πρότασης.

| Αριθμός πρότασης | Πλήθος παιδιών που ζήτησε επανάληψη | Ποσοστό παιδιών που ζήτησαν επανάληψη |
|------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Γ4 | 1 | 4,7% |
| Δ2 | 2 | 9,5% |
| Δ4 | 1 | 4,7% |
| ΣΤ1 | 2 | 9,5% |
| ΣΤ4 | 2 | 9,5% |
| Ν4 | 1 | 4,7% |
| Ρ1 | 1 | 4,7% |
| Ρ3 | 2 | 9,5% |
| Μ1 | 1 | 4,7% |
| Μ4 | 1 | 4,7% |
| Π2 | 2 | 9,5% |
| Π3 | 3 | 14,3% |
| Κ1 | 4 | 19% |
| Λ2 | 1 | 4,7% |
| Λ3 | 1 | 4,7% |
| Σ2 | 1 | 4,7% |

| | | |
|----|---|------|
| T2 | 4 | 19% |
| T4 | 1 | 4,7% |

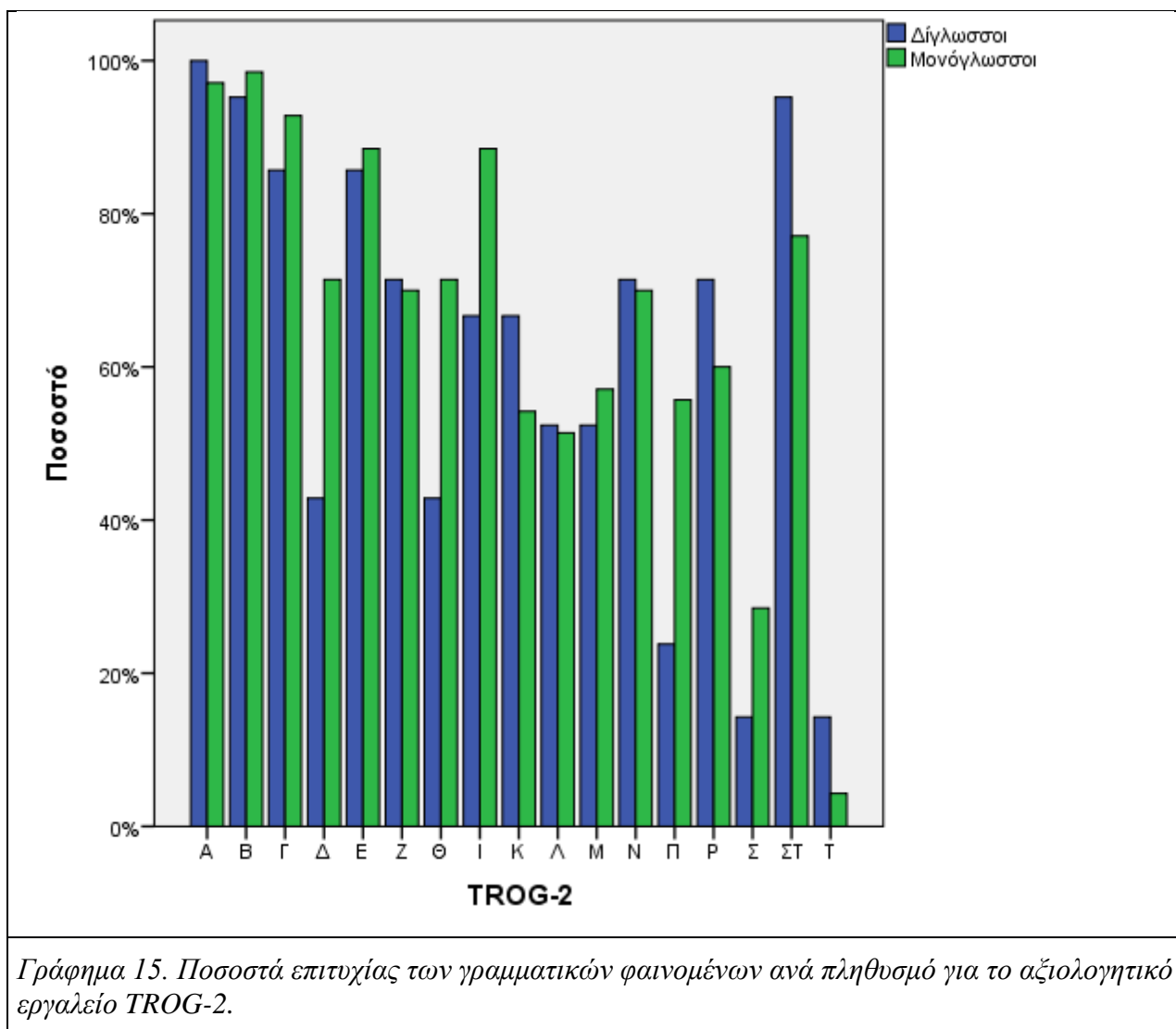
Πίνακας 14. Πλήθος και τα ποσοστά των παιδιών που ζήτησαν επανάληψη.



Γράφημα 14. Το πλήθος των παιδιών που ζήτησε επανάληψη.

4.6. Σύγκριση δίγλωσσου και μονόγλωσσου πληθυσμού

Στο γράφημα 15 που ακολουθεί μπορούμε να δούμε τη σύγκριση των ποσοστών των επιτυχημένων τμημάτων του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 μεταξύ των δίγλωσσων αλβανικής καταγωγής δεύτερης γενιάς 7;0 έως 7;11 και του μονόγλωσσου πληθυσμού ελληνικής καταγωγής. Παρατηρείται ότι οι διαφορές στα επιτυχημένα τμήματα είναι μικρές και οι δύο πληθυσμοί είχαν παρόμοιες τάσεις. Να σημειωθεί ότι οι έρευνες αφορούσαν παιδιά ίδιας ηλικιακής ομάδας.

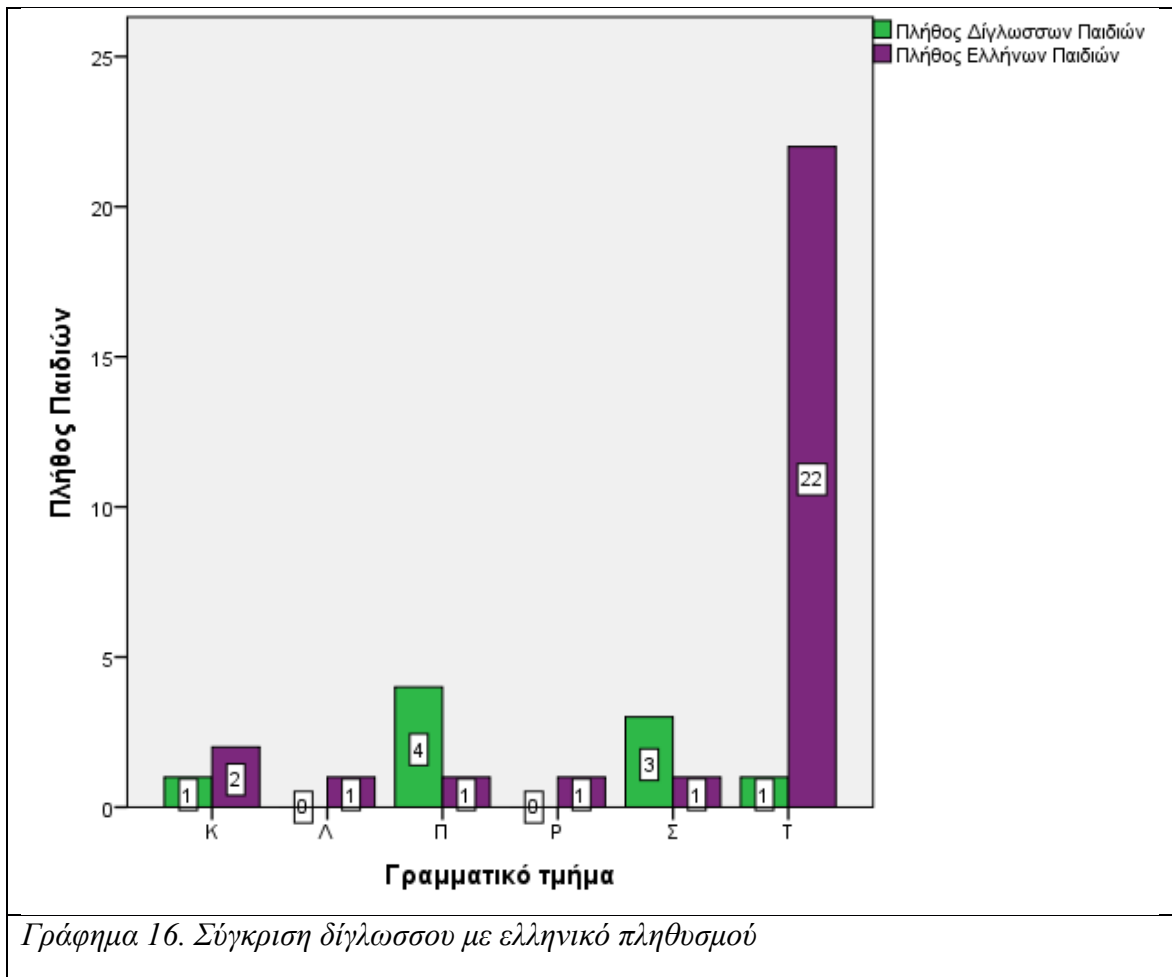


Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται τα τμήματα που απαντήθηκαν ολόκληρα λάθος από τα παιδιά.

| Γραμματικό Τμήμα | Πλήθος Παιδιών | Ποσοστό |
|------------------|----------------|---------|
| Π | 4 | 19,05% |
| Σ | 3 | 14,28% |
| Κ | 1 | 4,76% |
| Τα | 1 | 4,76% |

Πίνακας 15. Γραμματικά τμήματα που απαντήθηκαν ολόκληρωτικά λάθος

Στο γράφημα 16 παρουσιάζεται η σύγκριση μεταξύ δίγλωσσου και μονόγλωσσου πληθυσμού όσον αφορά το πλήθος των ολοκληρωτικά λανθασμένων γραμματικών φαινομένων (0/4). Παρατηρείται ότι στον ελληνικό πληθυσμό υπάρχουν δύο παραπάνω φαινόμενα, στα οποία υπήρξαν παιδιά που απάντησαν λάθος σε όλο το γραμματικό φαινόμενο, ωστόσο να υπενθυμίσουμε ότι η έρευνα στον ελληνικό πληθυσμό έγινε σε εβδομήντα (70) παιδιά ενώ στον δίγλωσσο πληθυσμό σε εικοσιένα (21).



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Συμπεράσματα RAVEN

Τα αποτελέσματα της χορήγησης του RAVEN υποδεικνύουν ότι υπάρχει μία τάση των παιδιών προς το κατώτερο αποδεκτό όριο. Στη συνέχεια, αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία αξιολόγησης του RAVEN, χορηγήθηκε ένα άτυπο τεστ βασικών εννοιών, όπου διασφαλίστηκε ότι τα παιδιά δεν παρουσίαζαν δυσκολίες ως προς το λεξιλόγιο, και στη συνέχεια το TROG-2.

5.2. Συμπεράσματα TROG-2

5.2.1. Εκδοχή 1

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των παιδιών συμπεραίνουμε ότι ο συνολικός αριθμός των γραμματικών φαινομένων, στα οποία είναι όλα τα τμήματα επιτυχημένα ανήλθε στους τέσσερις (4). Το εύρημα αυτό, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα των Κούκουλα και Κούρου (2015), όπου τα επιτυχημένα γραμματικά φαινόμενα ήταν (3). Κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί πως ως ποσοστό επιτυχίας για να θεωρηθεί ένα γραμματικό φαινόμενο κατακτημένο τέθηκε το 90%. Ο λόγος της επιλογής αυτής είναι πως το ίδιο ποσοστό τέθηκε και στην έρευνα των Κούκουλα & Κούρου (2015). Επομένως, θα ήταν δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων των πληθυσμών των δύο ερευνών, δηλαδή των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων παιδιών.

Ύστερα από ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν τα εξής:

Φαινόμενα που ολοκληρώθηκαν με επιτυχία στις ηλικίες 7;0 - 8;0 του δίγλωσσου δείγματος:

Κατανόηση συνδυασμού 2 στοιχείων $Y - P$ (τμήμα A), σε ποσοστό επιτυχίας 100%.

Κατανόηση άρνησης (τμήμα B), σε ποσοστό επιτυχίας 95,23%.

Κατανόηση τοπικών προθέσεων μέσα και επάνω (τμήμα Γ), σε ποσοστό επιτυχίας 90,50%.

Κατανόηση συνδυασμού 4 στοιχείων $Y - P - A$, με παρατακτική σύνδεση αντικειμένων, (τμήμα ΣT), σε ποσοστό επιτυχίας 95,23%.

Όσον αφορά τα φαινόμενα A, B και ΣT αποτελούν δομές, οι οποίες κατακτώνται σε μικρή ηλικία και σύμφωνα με τις Sheridan (1975) και Κατή (1984:1989) τα παιδιά ήδη από την ηλικία των τριών - τεσσάρων ετών χρησιμοποιούν συνδυασμούς λέξεων για να δημιουργήσουν προτάσεις. Επιπλέον, σύμφωνα με την Κατή (1990) η ανάπτυξη της γραμματικής αποτελείται από τρία στάδια και στο δεύτερο εμφανίζεται ο τηλεγραφικός λόγος, ο οποίος αποτελεί τον συνδυασμό δύο και τριών στοιχείων για την δημιουργία προτάσεων. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι οι παραπάνω αναφορές σχετίζονται με την ανάπτυξη των μονόγλωσσων. Το γεγονός ότι οι αναφορές για τους μονόγλωσσους, ως προς τις προαναφερθείσες δομές, συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της παρούσας αφορούν δίγλωσσα παιδιά, ενδεχομένως να υποδεικνύει ότι οι δύο ομάδες ακολουθούν τα ίδια αναπτυξιακά στάδια.

Ως προς το φαινόμενο Γ οι Terzi & Tsakali & Zafeiri (2014) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά από την ηλικία των (4;00) ετών κατανοούν την τοπική πρόθεση μέσα και την σύνθετη πρόθεση πάνω σε στα (6;05) έτη. Αντίθετα, οι Ακούρου, Βασιλόπουλος και Κατσαϊτη αναφέρουν ως ηλικία κατάκτησης της τοπικής πρόθεσης μέσα τα (4;06) έτη και της πάνω σε τα (5;00).

Φαινόμενα που δεν ολοκληρώθηκαν με επιτυχία στις ηλικίες 7;0 - 8;0 του δίγλωσσου δείγματος:

Κατανόηση συνδυασμού 3 στοιχείων *Y - P - A* (τμήμα Δ), σε ποσοστό επιτυχίας 42,85%.

Κατανόηση αντιστροφής *Y - P - A* (τμήμα Ε), σε ποσοστό επιτυχίας 85,71%.

Κατανόηση αναφορικών προτάσεων υποκειμένου (τμήμα Ζ), σε ποσοστό επιτυχίας 71,42%.

Κατανόηση τοπικών προθέσεων επάνω από και κάτω από (τμήμα Θ), σε ποσοστό επιτυχίας 42,85%.

Σύμφωνα με τους Alexaki et al. (2007), τα παιδιά παράγουν πρώτα μεμονωμένα την πρόθεση από και την χρησιμοποιούν παραγωγικά ως μέρος των σύνθετων προθέσεων μετά το τρίτο έτος. Οι Terzi και Tsakali (2009) υποστηρίζουν ότι η παραγωγή των σύνθετων προθέσεων πάνω σε και πάνω από είναι καλύτερη από την κατανόησή τους, καθώς και ότι τα παιδιά μεταξύ 4;07 και 5;11 παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση του πάνω σε, ερμηνεύοντας το ως πάνω από. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Terzi & Tsakali & Zafeiri (2014), οι προθέσεις μπροστά σε/από, πίσω σε/από και πάνω σε/από ακολουθούν την κατάκτηση των μέσα και κάτω, ενώ η πρόθεση πάνω σε προηγείται της πρόθεσης πάνω από, δηλαδή κατακτάται μέχρι τα 6;5 έτη. Οι Ακούρου Δήμητρα, Βασιλόπουλος Γιώργος και Κατσαίτη Σπυριδούλα συμπέραναν πως η κατανόηση του πάνω σε είναι καλύτερη από το πάνω από, με ηλικίες κατάκτησης 5;00 και 5;06 αντίστοιχα. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Λίτινας, Οθείτη και Παπαδημητρίου (2015) και Ευαγγέλου και Μενύχτα (2015) με τους τελευταίους, ωστόσο, να αναφέρουν τα 6;00 έως 6;05 ως ηλικιακή ομάδα κατάκτησης του πάνω σε, με μη ολοκληρωμένη κατάκτηση του πάνω από.

Κατανόηση συγκριτικού βαθμού επιθέτων (τμήμα Ι), σε ποσοστό επιτυχίας 66,66%.

Κατανόηση αναστρέψιμων παθητικών προτάσεων (τμήμα Κ), σε ποσοστό επιτυχίας 66,66%.

Οι Terzi και Wexler (2002) αναφέρουν ότι τα παιδιά ηλικίας 3;09 έως 5;06 παρουσιάζουν χαμηλότερο ποσοστό επιτυχίας στη ρηματική παθητική μεταβατικών ρημάτων (π. χ. . σπρώχνω) από ότι στην επιθετική παθητική, ίσως λόγω μειωμένης έκθεσής τους στα ερεθίσματα αυτά. Συνέχεια των ευρημάτων αυτών αποτελεί η έρευνα των Driva, Terzi (2008), με μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στην επιθετική παθητική και στα μεταβατικά ρήματα παθητικής φωνής σε σχέση με τα αμετάβατα στην ηλικιακή ομάδα 3;08 έως 5;10 ετών. Επιπλέον, οι Terzi et. al. (2011) παρουσιάζουν την κατανόηση των αυτοπαθών ρημάτων και αυτών που μπορεί να έχουν παθητική ερμηνεία να είναι καλύτερη από την κατανόηση της παθητικής ερμηνείας. Οι Γατά, Σταυριανάκου και Τσαγκάρη (2010) κατέληξαν σε υπεργενίκευση της παθητικής ερμηνείας στην ηλικία των 6;01 με 7;04 ετών. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει την παθητική φωνή και μπορούν να τη διακρίνουν από την ενεργητική, κάτι που έρχεται σε συμφωνία με τους Terzi και Wexler (2002). Επίσης, αντιλαμβάνονται την αυτοπάθεια και την αλληλοπάθεια χωρίς να τις έχουν κατακτήσει πλήρως, δεν έχουν κατανοήσει πλήρως την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία και τείνουν να δίνουν παθητική ερμηνεία στα ρήματα. Μέσω των ερευνών των Τσιμπλή (2006), Ανδρεόπουλου (2012) και Παπαδημητρίου (2002) εξάγεται το συμπέρασμα ότι μέχρι και την ηλικία των 9;00-10;00 ετών, η παθητική φωνή βρίσκεται σε εξελικτικό στάδιο και για αυτό το λόγο παρατηρείται το φαινόμενο της γενίκευσης.

Η Tsimpli (2006), σε αντίθεση με τους Terziet. al. (2011) αναφέρει ότι τόσο οι δίγλωσσοι ομιλητές της τούρκικης, όσο και οι μονόγλωσσοι δίνουν παθητική ερμηνεία στα αυτοπαθή ρήματα και στα αντιμεταβιβαστικά ρήματα μη ενεργητικής φωνής. Επιπλέον, σύμφωνα με την ερευνήτρια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο το εάν το υποκείμενο είναι έμβιο ή άβιο, καθώς τα παιδιά ερμηνεύουν τα αντιμεταβιβαστικά ρήματα παθητικής φωνής με έμβιο ον, ως ενεργητικά. Ως προς την παραγωγή οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετώπισαν μεγαλύτερα δυσκολία στα παθητικά ρήματα και

μικρότερη στα αντιμεταβιβαστικά ενεργητικής φωνής, ενώ η κατανόηση της παθητικής φωνής στα παιδιά γυμνασίου ήταν καλύτερη από την παραγωγή. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Unsworth et.al. (2012), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι δίγλωσσοι ομιλητές δεν παρουσίασαν δυσκολία στην παραγωγή των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων μη ενεργητικής φωνής. Επομένως, σύμφωνα με τις προαναφερθείσες έρευνες η παθητική φωνή αποτελεί επίσης στου δίγλωσσους ένα γραμματικό φαινόμενο, το οποίο βρίσκεται υπό εξέλιξη και κατά τη διάρκεια της σχολικής και φαίνεται να ακολουθεί τα ίδια αναπτυξιακά στάδια με αυτά των μονόγλωσσων.

Κατανόηση κενού υποκειμένου παρατακτικής πρότασης (τιμήμα Λ), σε ποσοστό επιτυχίας 52,38%.

Κατανόηση γένους και αριθμού αντωνυμιών (τιμήμα Μ), σε ποσοστό επιτυχίας 52,38%.

Σύμφωνα με την Varlokosta (1999), τα παιδιά κατακτούν νωρίς την αρχή Β και δεν κάνουν λάθη στους ισχυρούς και αδύναμους τύπους. Επίσης, φαίνεται να κατακτούν με σειρά το τρίτο ενικό πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας, ύστερα το πρώτο, το δεύτερο και τέλος όλους τους υπόλοιπους τύπους. Σε έρευνα δείγματος με μέσο όρο ηλικίας τα 6;09 έτη, οι οι Τερζή et al. (2011) εντόπισαν πως τα παιδιά είχαν κατακτήσει τους ισχυρούς τύπους αντωνυμιών, τις κλιτικές και τις αυτοπαθείς αντωνυμίες, με μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στους δύο τελευταίους τύπους. Ύστερα από έρευνά του, ο Ανδρεόπουλος (2012) αναφέρει πως τόσο στην Α', όσο και στην Β' Δημοτικού (από 6;00 έως 8;00 ετών), τα παιδιά έχουν κατακτήσει τις αυτοπαθείς και τους αδύνατους τύπους αντωνυμιών. Ωστόσο, όσον αφορά τους ισχυρούς τύπους, αυτοί δεν έχουν κατακτηθεί ακόμα και μέχρι τη Β'. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τους Conroy et al. (2009), οι οποίοι υποστηρίζουν πως η κατάκτηση των ισχυρών τύπων αντωνυμιών καθυστερεί σε γλώσσες που εμφανίζονται και αδύνατοι τύποι.

Η Tsimpli (2003) αναφέρει ότι οι ενήλικες δίγλωσσοι ομιλητές παρήγαγαν περισσότερο αντωνυμίες α' και β' προσώπου και λιγότερο γ'. Οι Tsimpli και Mastropavlou (2007) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών σημείωσαν καλύτερα αποτελέσματα από τις μικρότερες στην παραγωγή των κτητικών και των προσωπικών αντωνυμιών, γεγονός το οποίο υποδεικνύει ότι η ηλικία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση μορφοσυντακτικών κανόνων.

Κατανόηση δέσμευσης αντωνυμίας αντικειμένου (τιμήμα Ν), σε ποσοστό επιτυχίας 76,19%.

Σύμφωνα με την Τερζή (2011), η κατάκτηση της αρχής Α συντελείται νωρίς, στην ηλικία των τεσσάρων ετών. Σχετικά με την αρχή Β, σε γλώσσες με πλούσια μορφολογία κατακτάται αρκετά νωρίς, με τη χρήση κλιτικών (αδύναμων τύπων) αντωνυμιών και όχι με αυτή των δυνατών τύπων (McKee, 1992). Η Varlokosta (1999) τονίζει τη μικρή ηλικία κατάκτησης της αρχής Α και τη μη παραβίαση της αρχής Β, όποιος τύπος αντωνυμιών και αν χρησιμοποιηθεί (ισχυρές ή αδύναμες). Τέλος, βάσει των Crain & McKee (1985), η κατάκτηση της αρχής Γ ολοκληρώνεται στα τέσσερα έτη, πριν από την αρχή Β και μετά την αρχή Α.

Κατανόηση προσδιορισμού υποκειμένου (τιμήμα Π), σε ποσοστό επιτυχίας 23,80%.

Κατανόηση ενικού και πληθυντικού ουσιαστικών (τιμήμα Ρ), σε ποσοστό επιτυχίας 71,42%.

Κατανόηση αναφορικών προτάσεων αντικειμένου (τιμήμα Σ), σε ποσοστό επιτυχίας 14,28%.

Η Stavrakaki (2001) αναφέρει ότι οι αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και αντικειμένου με προρηματικό υποκείμενο γίνονται κατανοητές από την ηλικία των πέντε ετών, ενώ από την ηλικία των επτά τα παιδιά κατανοούν όλα τα είδη των αναφορικών προτάσεων. Τα αποτελέσματα των ερευνών των Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008) και Τασιούδη (2009), έρχονται σε συμφωνία, υποστηρίζοντας ότι μέχρι και την ηλικία των 7;00 ετών, υπήρχε μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας στην

κατανόηση των αναφορικών προτάσεων υποκειμένου παρά αντικειμένου, χωρίς, όμως, να σημειώνονται ποσοστά μεγαλύτερα του 90%. Οι παραπάνω έρευνες αναφέρονται σε μονόγλωσσο πληθυσμό και όπως παρατηρήθηκε και στην συγκεκριμένη έρευνα, παρόμοια αποτελέσματα σημείωσαν και τα δίγλωσσα παιδιά.

Κατανόηση δευτερευουσών αναφορικών προτάσεων (τιμήμα *T*), σε ποσοστό επιτυχίας 14,28%.

Αναδυόμενες δομές

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ως κατώτατο ποσοστό επιτυχίας για να θεωρηθεί ότι μία δομή ολοκληρώθηκε με επιτυχία, ήταν το 90%. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει μία δομή, η οποία μπορεί να μην έχει κατακτηθεί πλήρως, αλλά αποτελεί αναδυόμενο φαινόμενο, καθώς το ποσοστό του ήταν λίγο κατώτερο του προαναφερθέντος. Οι δομή αυτή είναι η εξής: *Κατανόηση αντιστροφής Y - P - A (τιμήμα E)*

Περνώντας την ερευνητική ανάλυση σε μεγαλύτερο βάθος, υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις αξιολογητικών τμημάτων που αξίζει να αναφερθούν. Συγκεκριμένα, στα τμήματα *Δ*, *Θ*, *I* και *M*. παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ των σωστών αποκρίσεων σε κάθε πρόταση. Στο **συνδυασμό 3 στοιχείων** (τιμήμα *Δ*), όλα τα παιδιά έδωσαν σωστές απαντήσεις στις προτάσεις με εξαίρεση την πρόταση *Δ2*, όπου σημειώθηκαν μόνο 9 σωστές απαντήσεις. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στη δυσκολία κατανόησης της διαφοράς των εννοιών "στέκομαι" και "κάθομαι" από τα παιδιά, με αποτέλεσμα να επιλέγουν τη λανθασμένη εικόνα στο άκουσμα της πρότασης "Ο σκύλος στέκεται επάνω στο τραπέζι.". Στην κατανόηση των τοπικών προθέσεων επάνω από και κάτω από (τιμήμα *Θ*), τα παιδιά φάνηκε να παρουσιάζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην πρόταση *Θ2*, όπου συγκεντρώθηκαν μόνο 9 σωστές απαντήσεις, σε αντίθεση με τις άλλες προτάσεις του ίδιου τμήματος. Μια παρόμοια περίπτωση αποτελεί και η **κατανόηση του συγκριτικού βαθμού επιθέτων** (φαινόμενο *I*), όπου υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ του μεγαλύτερου και του μικρότερου αριθμού σωστών αποκρίσεων (*I2* και *I4* αντίστοιχα). Επιπλέον, στην **κατανόηση του γένους και του αριθμού των αντωνυμιών** (φαινόμενο *M*) παρουσιάστηκαν χαμηλότερα ποσοστά στα τμήματα *M3* και *M4*. Ο λόγος, για τον οποίο έγινε αυτό δεν ακόμα γνωστός, καθώς κατά την διάρκεια της ελεύθερης συζήτησης με τα παιδιά, δεν παρατηρήθηκαν δυσκολίες στην παραγωγή του γένους και του αριθμού. Ωστόσο, παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν και στην έρευνα των Κούκουλα και Κούρου (2015) σε μονόγλωσσα παιδιά. Επομένως, το χαμηλότερο ποσοστό σε αυτά τα τμήματα, ενδεχομένως να έγκειται στη δυσκολία των παραδειγμάτων.

Ωστόσο, οι μεγαλύτερες δυσκολίες παρατηρήθηκαν στα φαινόμενα *Π*, *Σ* και *Τ*, τα οποία περιλαμβάνουν τον **προσδιορισμό του αντικειμένου, τις αναφορικές προτάσεις αντικειμένου και τις δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις** (κεντρικά εξαρτώμενες). Αναφορικά με το τμήμα, *Π* παρατηρήθηκε μεγάλο ποσοστό απόκλισης από τα μονόγλωσσα παιδιά, στην έρευνα των Κούκουλα και Κούρου (2015). Παρατηρείται λοιπόν, ότι την συγκεκριμένη γραμματική δομή δεν την έχει κατακτήσει καμία από τις δύο ομάδες ελέγχου, ενώ η μεγαλύτερη δυσκολία παρουσιάστηκε στο παράδειγμα *Π3*.

Όσον αφορά το τμήματα *Σ* και *Τ*, υπήρχαν κοινές τάσεις μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών, διότι τα μονόγλωσσα παιδιά στην έρευνα των Κούκουλα και Κούρου (2015), σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό στις *AY* και όχι στις *AA*, ενώ στην κατανόηση των δευτερευουσών προτάσεων σημείωσαν 10% χαμηλότερο ποσοστό από τους δίγλωσσους. Ο λόγος, για τον οποίο συνέβη αυτό δεν είναι ακόμα γνωστός, καθώς σύμφωνα με τις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω οι μονόγλωσσοι κατακτούν τις δευτερεύουσες προτάσεις σε μικρή ηλικία. Επιπλέον, το εύρος των βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων για δίγλωσσους με *L2* την ελληνική γλώσσα, ήταν ιδιαίτερα περιορισμένο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα το αποτέλεσμα της έρευνάς μας να μην είναι

αντιπροσωπευτικό. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν με αυτά των Arosio, Adani και Guasti (2006) και Guasti, Stavrakaki και Arosio (2008), οι οποίοι εξέτασαν την κατανόηση των αναφορικών προτάσεων σε μονόγλωσσα παιδιά (Ιταλόφωνα και Ελληνόφωνα) και παρατήρησαν καλύτερα αποτελέσματα στις αναφορικές προτάσεις υποκειμένου.

Επιπλέον, αναλύοντας τα αποτελέσματα των παιδιών, παρατηρήθηκε ότι τα επιτυχημένα τμήματα στο σύνολο ήταν (13) σε αντίθεση με τα (17) τμήματα που ολοκλήρωσαν οι μονόγλωσσοι στην έρευνα των Κούκουλα και Κούρου (2015). Ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι δομές, οι οποίες αξιολογήθηκαν στην προαναφερθείσα έρευνα ήταν (21), ενώ στην παρούσα (17). Επιπλέον, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έφερε στην επιφάνεια και άλλη μία διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μία τάση η εκτιμώμενη ηλικία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα να είναι μικρότερη από την χρονολογική. Αντίθετα, στην έρευνα των Κούκουλα και Κούρου (2015) υπήρχαν περιπτώσεις παιδιών, όπου η εκτιμώμενη ηλικία τους ήταν ανώτερη από την πραγματική, φαινόμενο, το οποίο δεν εμφανίστηκε στα αποτελέσματα της προκειμένης έρευνας.

5.2.2. Εκδοχή 2

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο τμήμα της παρούσας έρευνας, για σκοπούς ποιοτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων, σημαντική ήταν η ανάλυση δύο διαφορετικών εκδοχών βαθμολόγησης του τεστ. Οι διαφορές μεταξύ της Εκδοχής 1, που δεν δικαιολογούσε κανένα λάθος, και της Εκδοχής 2, που δικαιολογούσε ένα λάθος, είναι αρκετές και αξίζει να αναφερθούν.

Αρχικά, τα φαινόμενα Δ, Ε, Ζ και Θ (*Συνδυασμός 3 στοιχείων Y - P - A, Αντιστροφή Y - P - A, Αναφορικές προτάσεις υποκειμένου και Τοπικές προθέσεις επάνω από - κάτω από*) κρίνονται κατακτημένα στην Εκδοχή 2, σε αντίθεση με την Εκδοχή 1. Στο φαινόμενο Δ, το μόνο λάθος που παρατηρήθηκε είναι αυτό στο τμήμα Δ2 (*Ο σκύλος στέκεται επάνω στο τραπέζι*), όπου τα παιδιά φάνηκε να μην κατέχουν την έννοια της λέξης «στέκομαι» έναντι της λέξης «κάθομαι». Επομένως, στην περίπτωση αυτή τίθεται θέμα αμφισημίας. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στο φαινόμενο Θ, όπου οι λανθασμένες αποκρίσεις περιορίστηκαν μόνο στο τμήμα Θ2 (*Το φλιτζάνι είναι κάτω από το αστέρι.*). Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην πιθανή αδυναμία των παιδιών να δώσουν ως απάντηση μια πρόταση που δεν θα μπορούσε εύκολα να αναπαρασταθεί σε πραγματικές συνθήκες. Στο φαινόμενο Ε, παρατηρήθηκε μερική δυσκολία στην αξιολογητική πρόταση Ε1 (*Η γάτα κοιτάει το αγόρι*). Κάτι τέτοιο δικαιολογείται, αν αναλογιστούμε πως στην Εκδοχή 1, το φαινόμενο αυτό αποτελούσε αναδυόμενη δομή. Άρα, η δικαιολόγηση ενός λάθους θα συμπλήρωνε τη δυσκολία αυτή. Τέλος, στο φαινόμενο Ζ, παρατηρείται μερική δυσκολία στα τμήματα Ζ1, Ζ2 και Ζ3 (*Το βιβλίο, που είναι κόκκινο, είναι επάνω στο μολύβι, Το κορίτσι, που πηδάει, δείχνει τον άντρα και Το παπούτσι, που είναι κόκκινο, είναι μέσα στο κουτί*), η οποία επικαλύπτεται από τη δικαιολόγηση του ενός λάθους. Το φαινόμενο αυτό έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Τριάρχη και Herrmann (2000), που υποστήριζαν πως οι δευτερεύουσες προτάσεις είναι ένα από τα τελευταία φαινόμενα που κατακτούν τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, στην Εκδοχή 2, εκτός των φαινομένων που θεωρούνται πλέον κατακτημένα, τα ποσοστά όλων των φαινομένων είχαν μία ανοδική τάση. Στην παρούσα φάση πρέπει να σημειωθεί ότι για να θεωρηθεί ισχυρή μια απόκλιση, πρέπει η διαφορά μεταξύ των δύο εξεταζόμενων τιμών να είναι τουλάχιστον δεκαπέντε ποσοστιαίες μονάδες (Γαλάνης, 2012). Επομένως, στο μόνο φαινόμενο που μπορεί να γίνει αναφορά είναι το φαινόμενο Μ (*Γένος και αριθμός αντωνυμιών*), στο οποίο η διαφορά μεταξύ των δύο εκδοχών ήταν 18,44 % (52,98 % έναντι 71,42 %). Παρατηρήθηκε ιδιαίτερη δυσκολία στα τμήματα Μ3 και Μ4, η οποία είναι πιθανό να οφείλεται στην εικονογράφηση των επιλογών, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια.

Ομοίως με την Εκδοχή 1, και στην Εκδοχή 2 παρατηρήθηκε ένα φαινόμενο, το οποίο δεν μπόρεσε να ξεπεράσει το κατώτερο όριο επιτυχίας, αλλά πλησίασε αρκετά. Το φαινόμενο αυτό είναι το N (*Δέσμευση αντωνυμίας αντικειμένου*), το οποίο συγκέντρωσε τελικά 85,71% και μπορεί να θεωρηθεί ως **αναδεδόμενο**. Η μέτρια δυσκολία που παρουσίασαν τα παιδιά σε όλα τα αξιολογητικά τμήματα έρχεται, ωστόσο, σε αντίθεση με τις έρευνες των Τερζή (2011) και Varlokosta (1999), που τοποθετούν την ηλικία κατάκτησης των αδύναμων τύπων αντωνυμιών στα τέσσερα (4) έτη.

Αναφορικά με τη σύγκριση της χρονολογικής και εκτιμώμενης ηλικίας στην Εκδοχή 2, παρατηρούμε διάφορες τάσεις. Αρχικά, παρατηρούμε ότι η εκτιμώμενη ηλικία των παιδιών που έχουν αποκριθεί σωστά έως και σε δώδεκα (12) γραμματικά φαινόμενα, υπολείπεται τουλάχιστον έξι (6) μήνες της χρονολογικής τους ηλικίας. Η εκτιμώμενη ηλικία των παιδιών που έχουν επιτύχει έως και σε δεκατέσσερα (14) φαινόμενα συμβαδίζει με τη χρονολογική τους ηλικία, ενώ στα παιδιά που έχουν επιτύχει έως και δεκαέξι (16) τμήματα, η εκτιμώμενη τους ηλικία ξεπερνά τη χρονολογική τους. Συμπερασματικά, προκύπτει ότι η εκτιμώμενη ηλικία των παιδιών συμπίπτει με τη χρονολογική τους μόνο σε ένα μικρό μέρος των δεκατριών (13) με δεκατεσσάρων (14) κατεκτημένων φαινομένων.

5.3. Σύγκριση RAVEN - TROG-2

Παρατηρώντας τα επιτυχημένα τμήματα των παιδιών στο αξιολογητικό εργαλείο RAVEN σε αντιπαράθεση με τα επιτυχημένα γραμματικά φαινόμενα στο αξιολογητικό εργαλείο TROG-2, παρατηρείται μία κοινή ανοδική τάση μεταξύ των βαθμολογιών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, όσο περισσότερα επιτυχημένα τμήματα έχουν τα παιδιά στο RAVEN, τόσο καλύτερα φαίνεται να έχουν αποκριθεί στο TROG-2. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με τη διατύπωση του Chomsky (1981), ο οποίος υποστηρίζει πως η νοητική ικανότητα είναι στενά συνδεδεμένη με τη γλωσσική ανάπτυξη.

5.4. Επαναλήψεις

Ένα φαινόμενο που παρατηρήθηκε κατά τη χορήγηση του TROG-2 ήταν η αίτηση επαναλήψεων. Σύμφωνα με την Bishop (2003) ως φυσιολογικός αριθμός επαναλήψεων ανά άτομο, στο σύνολο των 68 προτάσεων, είχε τεθεί το διάστημα μηδέν (0) έως πέντε (5). Κανένα από τα παιδιά δεν παρουσίασε ασυνήθιστο αριθμό επαναλήψεων. Οι περισσότερες επαναλήψεις παρουσιάστηκαν στα τμήματα Π3, Κ1 και Τ2. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι και τα τρία φαινόμενα στα οποία ανήκουν τα τμήματα αυτά (*Προσδιορισμός υποκειμένου, Αναστρέψιμες παθητικές προτάσεις και Δευτερεύουσες αναφορικές προτάσεις αντίστοιχα*) ήταν φαινόμενα τα οποία δεν συγκέντρωσαν μεγάλο ποσοστό επιτυχίας. Επομένως, υπήρχε ήδη μία δυσκολία απόκρισης των παιδιών στα αξιολογητικά τους τμήματα. Επιπρόσθετα, ειδικότερα τα τμήματα Κ1 και Τ2 περιλαμβάνονται στα τελευταία φαινόμενα που αξιολογούνται. Στο σημείο αυτό, ήταν αναμενόμενο η προσοχή των παιδιών να έχει επηρεαστεί και για αυτό το λόγο να ζητούν περισσότερες επαναλήψεις. Από τα υπόλοιπα τμήματα που σημείωσαν μέτριο αριθμό επαναλήψεων, αξίζει να αναφερθούμε στο τμήμα Δ2, στο οποίο τέθηκε θέμα αμφισημίας μεταξύ των εννοιών «στέκεται» και «κάθεται».

5.5. Σύγκριση δίγλωσσου και μονόγλωσσου πληθυσμού

Σχετικά με τη σύγκριση των δύο διαφορετικών ομάδων παιδιών, ύστερα από μελέτη των αποτελεσμάτων τους παρατηρήθηκαν σημαντικές αποκλίσεις σε αρκετά από τα τμήματα στα οποία αξιολογήθηκαν. Το συχνότερο μοτίβο ήταν να υπερτερεί η ομάδα των ελληνόφωνων μονόγλωσσων παιδιών έναντι αυτής των δίγλωσσων. Ωστόσο, σε ένα τμήμα, παρατηρήθηκε το ακριβώς αντίθετο φαινόμενο. Όπως είχε προαναφερθεί, για να θεωρηθεί ισχυρή μια απόκλιση, πρέπει η διαφορά μεταξύ των δύο εξεταζόμενων τιμών να είναι τουλάχιστον δεκαπέντε μονάδες (Γαλάνης, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, στη μονάδα Π (*Προσδιορισμός υποκειμένου*) η διαφορά ήταν η μεγαλύτερη, φτάνοντας στο 31,9%, με χειρότερη την επίδοση των δίγλωσσων παιδιών. Στις μονάδες Δ και Θ (*Συνδυασμός 3 στοιχείων Y - P - A και Τοπικές προθέσεις επάνω από - κάτω από αντίστοιχα*) παρατηρήθηκε απόκλιση 28,55%, με την ίδια ομάδα να έχει τη μικρότερη επίδοση. Το ίδιο μοτίβο ακολουθείται και στην ομάδα Ι (*Συγκριτικός βαθμός επιθέτων*), όπου η απόκλιση φτάνει το 21,84%. Οι παραπάνω διαφορές θα μπορούσαν να δικαιολογηθούν από το γεγονός ότι οι δομές αυτές είναι πιο σύνθετες. Τα δίγλωσσα παιδιά είναι τυπικό να κάνουν χρήση πιο απλών μορφολογικών και συντακτικών τύπων (Τριάρχη & Herrmann, 2000). Ειδικότερα, τα φαινόμενα που θίγονται αποτελούν φαινόμενα που στην έρευνα Κούκουλα και Κούρου (2015) δεν είχαν κατακτηθεί στην ομάδα μονόγλωσσων παιδιών. Επομένως, η μεγαλύτερη δυσκολία των δίγλωσσων παιδιών ήταν αναμενόμενη.

Αντίθετα, στο τμήμα ΣΤ (*Συνδυασμός 4 στοιχείων*) η ομάδα των δίγλωσσων παιδιών σημείωσε σημαντικά μεγαλύτερο σκορ από αυτή των ελληνόφωνων μονόγλωσσων, με διαφορά 18,13%. Αυτό θα μπορούσε πιθανά να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα δίγλωσσα παιδιά μπορεί να εμφανίζουν παρεμβολές, μεταφορές δομών από τη μία γλώσσα στην άλλη (Τριάρχη & Herrmann, 2000). Επομένως, η συγκεκριμένη δομή ίσως να αποτελεί οικεία δομή της μητρικής τους γλώσσας και η ικανότητα αυτή να μεταφέρθηκε και στην ελληνική.

Εντούτοις, πρέπει να τονιστεί ότι παρ' όλες τις διαφορές που σημειώνονται, οι δύο ομάδες παιδιών φαίνεται να ακολουθούν τα ίδια στάδια ανάπτυξης της γραμματικής, αφού παρουσιάζουν δυσκολίες στις ίδιες κατηγορίες. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συμπίπτουν με τις θεωρίες των Grosjean (1982) και McLaughlin (1978), οι οποίοι αναφέρουν ότι τα δίγλωσσα παιδιά ακολουθούν τα ίδια στάδια ανάπτυξης με τους μονόγλωσσους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1. Ανακεφαλαίωση

Η δίγλωσσία αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που απασχολεί πολλά κράτη στην σημερινή εποχή. Για το λόγο αυτό, η παρούσα έρευνα μελετά την κατανόηση των γραμματικών δομών της ελληνικής γλώσσας από δίγλωσσα παιδιά Αλβανικής καταγωγής δεύτερης γενιάς, ηλικίας 7;0 - 8;0 ετών. Επίσης, αναφέρονται οι διαφορές στα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν, όταν ο τερματισμός της αξιολόγησης μιας συγκεκριμένης κατηγορίας πραγματοποιείται με αποδοχή μιας λανθασμένης απάντησης στο γραμματικό φαινόμενο και όχι όπως ορίζουν οι κανόνες του “TROG-2”, το οποίο ορίζει ότι με ένα λάθος σε ένα από τα τέσσερα (4) τμήματα του γραμματικού φαινομένου το φαινόμενο θεωρείται μη επιτυχές. Τέλος, γίνεται σύγκριση του ποσοστού κατάκτησης του δείγματος των δίγλωσσων παιδιών που συλλέχθηκε, με το αντίστοιχο ποσοστό μονόγλωσσων παιδιών, ίδιας ηλικίας και μητρική γλώσσα την Ελληνική. Ο λόγος, για τον οποίο γίνεται αυτή η σύγκριση, είναι για να αποσαφηνιστεί σε ποιες γραμματικές κατηγορίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία τα δίγλωσσα παιδιά, σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα.

Τα γραμματικά φαινόμενα, τα οποία ολοκληρώθηκαν με επιτυχία στην Εκδοχή (1), εάν λάβουμε ως κατώτερο ποσοστό επιτυχίας το 90%, είναι τα *A*, *B*, *Γ* και *ΣΤ*. Παρατηρείται ότι δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν τις ίδιες τάσεις, καθώς στην έρευνα των Κούκουλα και Κούρου (2015), οι δομές οι οποίες ολοκληρώθηκαν είναι οι ίδιες, με εξαίρεση το φαινόμενο *ΣΤ*. Επιπλέον οι δύο ομάδες παρουσιάζουν τάσεις και ως προς τις αναφορικές προτάσεις, καθώς σημείωσαν ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά. Αντίθετα, τα γραμματικά φαινόμενα, τα οποία ολοκληρώθηκαν με επιτυχία, με την Εκδοχή (2), δεχόμενοι δηλαδή μια λάθος απόκριση, είναι τα εξής: *A*, *B*, *Γ*, *Ε*, *Δ*, *ΣΤ*, *Θ* και *Ζ*. Παρατηρείται ότι στην Εκδοχή (2), τα ποσοστά επιτυχίας είναι καλύτερα και τα επιτυχημένα γραμματικά φαινόμενα είναι πιο πολλά. Επιπλέον, στο φαινόμενο, *Π* (προσδιορισμός υποκειμένου) παρατηρήθηκε ότι υπήρχε μία απόκλιση άνω του 30% συγκριτικά με τα μονόγλωσσα παιδιά, στην έρευνα των Κούκουλα και Κούρου, τα οποία σημείωσαν ποσοστό επιτυχίας άνω του 50%. Τέλος, σε ορισμένα τμήματα φαινομένων, όπως τα *ΠΙ*, *Μ3* και *Μ4*, παρατηρήθηκε μεγάλη διαφορά συγκριτικά με τα υπόλοιπα. Αυτό το φαινόμενο, ενδεχομένως να οφείλεται στην δυσκολία των συγκεκριμένων παραδειγμάτων. Εντούτοις, πρέπει να τονιστεί ότι παρ' όλες τις διαφορές που σημειώνονται, οι δύο ομάδες παιδιών φαίνεται να ακολουθούν τα ίδια στάδια ανάπτυξης της μορφολογίας και της σύνταξης, αφού παρουσιάζουν δυσκολίες στις ίδιες κατηγορίες.

6.2. Ζητήματα που προέκυψαν κατά τη χορήγηση

Κατά τη διάρκεια της χορήγησης του τεστ, προέκυψαν κάποια ζητήματα, τα οποία αξίζει να αναφερθούν. Αρχικά, κάποιοι από τους συμμετέχοντες έδιναν δύο εικόνες ως απάντηση. Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του TROG-2, όταν ο εξεταζόμενος επέλεγε δύο εικόνες, ο εξεταστής έλεγε «Μόνο μια εικόνα είναι σωστή. Ακούστε ξανά!» και το παιδί έδειχνε μία εικόνα.

Επιπλέον, μερικοί από τους συμμετέχοντες απαντούσαν βιαστικά και παρορμητικά, προτού ο εξεταστής ολοκληρώσει την εκφώνηση της πρότασης. Ακολουθώντας το πρωτότυπο εγχειρίδιο, όταν τα παιδιά δρούσαν παρορμητικά, έδειχναν δηλαδή την απάντησή τους πριν ο εξεταστής ολοκληρώσει την εκφώνησή της, τότε ο εξεταστής τον συμβούλευε «Θα περιμένετε να ολοκληρώσω την πρόταση κι έπειτα θα μου δείχνετε, Ακούστε πάλι!» κι επαναλάμβανε την πρόταση.

Τέλος, ένα άλλο ζήτημα ήταν αυτό της αλλαγής της απάντησης. Αρκετοί από τους εξεταζόμενους, εξέφραζαν αμφιβολία για την απάντησή τους. Σε αυτή την περίπτωση ο εξεταστής πραγματοποιούσε και πάλι επανάληψη προς επιβεβαίωση της απάντησης των παιδιών.

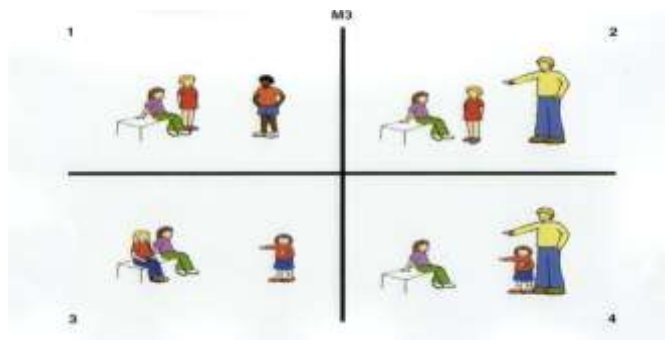
6.3. Ελλείψεις και περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τηρώντας όσες περισσότερες συνθήκες ήταν δυνατόν έτσι, ώστε τα αποτελέσματα που θα εξάγονταν να είναι έγκυρα και αξιόπιστα. Ωστόσο, αρκετά πράγματα θα μπορούσαν να διαφοροποιηθούν σε τυχόν μελλοντικές μελέτες, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός με ακόμη μεγαλύτερη επιτυχία.

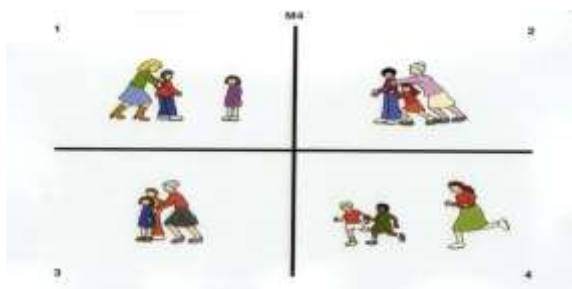
Αρχικά, σκόπιμη θα ήταν η στόχευση συλλογής ενός μεγαλύτερου δείγματος. Αν και υπήρχε η εναλλαγή των περιοχών συλλογής του δείγματος, αφού τα υποκείμενα που συμμετείχαν κατάγονταν από αστικές, αλλά και από αγροτικές περιοχές, ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μικρός. Τα υποκείμενα της παρούσας έρευνας, τα οποία ήταν δίγλωσσα παιδιά δεύτερης γενιάς, έφταναν τα εικοσιένα (21) σε αριθμό, σε αντίθεση με τα ελληνόφωνα υποκείμενα, που ήταν εβδομήντα (70). Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να έχει επηρεάσει την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων τόσο της μεμονωμένης αξιολόγησης των δίγλωσσων, όσο και της σύγκρισής τους με τους ελληνόφωνους συμμετέχοντες.

Σχετικά με την χορήγηση του εργαλείου TROG-2, αυτή έπρεπε να γίνει στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών. Κύριος στόχος ήταν η εξασφάλιση ενός ήσυχου και φωτεινού χώρου χωρίς διασπαστές, προκειμένου τα παιδιά να παραμένουν συγκεντρωμένα δίνοντας, έτσι, απαντήσεις αντιπροσωπευτικές των ικανοτήτων τους. Αυτό δεν ήταν πάντα δυνατό. Οι αίθουσες, οι οποίες ήταν διαθέσιμες για χρήση δεν είχαν πάντα την κατάλληλη διαμόρφωση, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διάφορα ερεθίσματα που θα μπορούσαν να διασπάσουν την προσοχή των συμμετεχόντων και να επηρεάσουν τις αποκρίσεις τους. Σε συνδυασμό με αυτό, λόγω της ακαμψίας του σχολικού προγράμματος, πολλές φορές ήταν δύσκολη η απομάκρυνση των παιδιών από τις δραστηριότητές τους, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται η ομαλή συλλογή του δείγματος. Από την άλλη, παρατηρήθηκε αρκετό άγχος από τους συμμετέχοντες, καθώς πίστευαν πως η αξιολόγηση αυτή ήταν σχετική και θα επηρέαζε τη γενικότερη σχολική τους επίδοση. Για τους παραπάνω λόγους, σε μια μελλοντική έρευνα θα προτεινόταν η αλλαγή του χώρου χορήγησης του τεστ σε ένα ήρεμο και οικείο περιβάλλον, όπου δεν θα υπήρχαν περιβαλλοντικοί και συναισθηματικοί διασπαστές.

Επιπλέον, πέρα από τις αμφισημίες που εντοπίσαμε κι εξαλείψαμε, κατά τη διάρκεια της χορήγησης, παρατηρήθηκαν δυο ακόμα εικόνες, οι οποίες δεν αποτελούσαν ακριβώς αμφισημία αλλά μπέρδευαν τους εξεταζόμενους. Θα μπορούσαμε, ωστόσο, να πούμε ότι δεν υπήρχε σωστή ταύτιση εικόνας και πρότασης. Πιο αναλυτικά στο γραμματικό φαινόμενο M στις εικόνες M3 και M4, οι αντωνυμίες δεν αντιπροσωπεύουν τα πρόσωπα που απεικονίζονται. Στο τμήμα M3 η εκφώνηση λέει «Αυτή τους δείχνει», πράγμα που σημαίνει ότι ένα θηλυκό υποκείμενο, δείχνει είτε δύο ή και παραπάνω άντρες, είτε έναν άντρα και μια γυναίκα, είτε ένα πλήθος ανθρώπων. Ως σωστή απάντηση εδώ είναι η εικόνα 3, η οποία απεικονίζει μια κοπέλα να δείχνει δυο άλλες κοπέλες. Οπότε, σύμφωνα με τα παραπάνω, η ορθή διατύπωση της πρότασης θα έπρεπε να είναι «Αυτή τις δείχνει», ώστε να είναι πιο ξεκάθαρη η απάντηση, χωρίς να προκαλεί αμφιβολία στον εξεταζόμενο. Εμπειρικά, όταν θέλουμε να αναφερθούμε σε δύο υποκείμενα θηλυκού γένους στα ελληνικά, χρησιμοποιούμε την αντωνυμία αυτές εννοώντας οι γυναίκες, οι κυρίες, κλπ, κι όχι την αντωνυμία αυτοί, γιατί έτσι εννοείται οι άνθρωποι.



Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και στην εικόνα M4, της οποίας η εκφώνηση λέει «Αυτοί τον σπρώχνουν». Αμέσως η σημασία αυτής της πρότασης παραπέμπει ή σε ένα πλήθος ανθρώπων ή σε έναν πλήθος αντρών, οι οποίοι σπρώχνουν ένα υποκείμενο αρσενικού γένους. Η σωστή απάντηση βάσει αυτής της πρότασης είναι η εικόνα 2. Άρα, αν αλλάζαμε τη διατύπωση της πρότασης αυτής, ώστε να παραπέμπει τον εξεταζόμενο κατευθείαν στη σωστή απάντηση, χωρίς να του δημιουργεί αμφιβολίες, τότε η πρόταση θα ήταν «Αυτές τον σπρώχνουν», εφόσον τα υποκείμενα που φαίνεται να ενεργούν εδώ είναι γένους θηλυκού.



Από την στιγμή που οι περιορισμοί αυτοί εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια της χορήγησης δεν υπήρχε δυνατότητα διόρθωσής τους και για αυτό οι εικόνες αυτές εξακολουθούν να αποτελούν ένα περιορισμό της έρευνάς μας.

Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός στα πρώτα στάδια της έρευνας αφορούσε τη διαδικασία χορήγησης του τεστ, κατά την οποία δεν χρησιμοποιήσαμε τις ηχογραφήσεις. Η χρήση των ηχογραφήσεων δεν ήταν αποτελεσματική στο συγκεκριμένο δείγμα, καθώς οι συμμετέχοντες όταν άκουγαν μια ηχογραφημένη πρόταση ζητούσαν επιπλέον επαναλήψεις από αυτές που επιτρέπει το τεστ, γεγονός που παρέπεμψε τους εξεταστές να υπαγορεύουν τις προτάσεις, αφού τα ηχεία του φορητού υπολογιστή αλλά και του tablet δεν έφταναν στην επιθυμητή ένταση. Αυτές θα χρησιμοποιούνταν με σκοπό να γίνει αντικειμενική αξιολόγηση σε όλους τους συμμετέχοντες, εξαλείφοντας την υποκειμενικότητα του εξεταστή. Άρα, αυτό που συνίσταται σε επόμενους ερευνητές σε σχέση με το εργαλείο αξιολόγησης από όλες τις πλευρές είναι η αντικειμενική χορήγηση του, με σκοπό την έγκυρη και αξιόπιστη προσαρμογή του σε ελληνικό δείγμα.

6.4. Χρήσιμα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας

Παρ' όλα τα εμπόδια και τις ελλείψεις, ύστερα από την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας εξήχθησαν χρήσιμα αποτελέσματα, τα οποία θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν θεραπευτές, αλλά και εκπαιδευτικοί. Αρχικά, παρατηρήθηκαν και τονίστηκαν οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά σε ορισμένα τμήματα του αξιολογητικού εργαλείου TROG-2 εξαιτίας της κατασκευής του και της ακατάλληλης ελληνικής προσαρμογής του (π. χ. . αμφισημίες). Επιπλέον, τονίστηκαν η διαφορά των αποτελεσμάτων εάν δικαιολογούταν ένα λάθος των παιδιών στα τμήματα αυτά. Κάτι τέτοιο θα βοηθούσε τους θεραπευτές να είναι πιο προσεχτικοί κατά την χορήγηση του εργαλείου και πιο ελαστικοί στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στα σημεία αυτά. Επιπρόσθετα, επισημάνθηκαν τα σημεία της γραμματικής, στα οποία τα δίγλωσσα παιδιά φαίνεται να παρουσιάζουν περισσότερες δυσκολίες από τα μονόγλωσσα. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να κάνει πιο ομαλή την εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντας πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς για το είδος και το βαθμό των δυσκολιών των μαθητών τους.

6.5. Συστάσεις

Συνοψίζοντας, το εργαλείο TROG-2 έχει μία αποδεκτή εγκυρότητα, αφού τα περισσότερα κριτήρια πληρούνται. Ωστόσο, για να θεωρηθούν τα αποτελέσματά του εξ ολοκλήρου έγκυρα και αξιόπιστα, ορθό θα ήταν να πραγματοποιηθούν επαναληπτικές μελέτες, αλλάζοντας τις ελλείψεις και τα εμπόδια που αναφέρθηκαν στις προηγούμενες παραγράφους.

Επιπλέον, κατά τη διαδικασία της χορήγησης, παρατηρήθηκαν κάποια σημεία που δημιουργούσαν αμφιβολίες ως προς τις απαντήσεις. Αυτό είναι μια δυσκολία, η οποία θα πρέπει να ερευνηθεί περαιτέρω από όποιον ασχοληθεί με τη στάθμιση ή χορήγηση του εργαλείου αυτού. Εν τέλει, είναι λογικό να υπάρχουν τέτοιου είδους δυσκολίες, αφού η μετάφραση του εργαλείου δεν μπορεί να είναι ακριβής από τη μία γλώσσα στην άλλη, λόγω των γραμματικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ της αγγλικής κι ελληνικής γλώσσας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agathopoulou, E., Papadopoulou, D., Sismanidou, I. (2012), *Determiners in adult L2 Greek. What do they tell us about the learnability of uninterpretable features*
- Agathopoulou E., Papadopoulou, D., Zmijhjac K. (2008), *Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction*
- Ακούρου, Δ., Βασιλόπουλος, Γ., Κατσαίτη, Σ.(2010). Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Η Κατάκτηση των Τοπικών Προθέσεων του Κατακόρυφου Άξονα στην Ελληνική Γλώσσα*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος. Πάτρα
- Alexaki, C., Kambanaros, M., Terzi, A.(2007). *On the Acquisition of Prepositions*. In Selected Papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, 49-58. University of Thessaloniki.
- Ανδρέοπουλος, Μ.(2012).Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Οι αντωνυμίες και τα μη-ενεργητικά ρήματα των παιδιών Α' και Β' Δημοτικού με μητρική γλώσσα την Ελληνική*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος. Πάτρα
- Adams, D.Q.(1987). *Essential Modern Greek Grammar*. Dover Publications Inc.
- Arosio, F., Adani, F., Guasti, M.(2006). *Children's processing of subject and object relatives in Italian*. In Language Acquisition and Development, in A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi & I. Ferrari (eds.), Cambridge Scholars Press, 15-27
- Barabati, E., Efthymiou A., Terzi, A.(2011). *Binding of Greek-speaking children with autism*. Προφορική ανακοίνωση στο συνέδριο *Generative Approaches to Language Acquisition (GALA)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βαρλοκώστα, Σ.(1997), Η κατάκτηση των αναφορικών προτάσεων. Στο ΜΕΓ 18, 98-108
- Bernstein, D., & Tiegerman, E.(1993), *Language and communication disorders in children* (3rd rd.). New York:Merrill
- Bhatia, I.K., Ritchie, W.C (2004), *The handbook of bilingualism*, Cambridge, Mass., USA Blackwell Publishers
- Bishop, D.(1983). *Test for the Reception of Grammar(TROG-2)*'. 2ND Ed, 1989.
- Blom, E., Marinis, T. (2015) *The acquisition of verbal paradigms in Dutch and Greek L2 children: Cross-linguistic differences and inflectional defaults*
- Bloom, L., Lahey, M.(1978), *Language Development and Language Disorders*, New York: John Wiley & Sons
- Βουρλή, Σ., Παπαλεξίου, Κ. (2016), *Χορήγηση και προσαρμογή της Δοκιμασίας Αντίληψης της Γραμματικής TROG-2 σε ενήλικες με αφασία με ομιλούμενη γλώσσα την ελληνική*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος. Πάτρα
- Γαλαντόμος, Ι. (2012) *Μαθήματα Διγλωσσίας*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Επίκεντρο
- Γατά, Ε., Σταυριανάκου, Χ., Τσαγκάρη, Ε.(2010), Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Η ερμηνεία της Ενεργητικής και Παθητικής μορφολογίας από παιδιά Α δημοτικού*. Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος. Πάτρα: Υπό δημοσίευση.

- Chomsky, N.(1959). *Review of Skinner's Verbal Behavior*. *Language*,35,26–58.
- Chomsky N.(1981), *A Naturalistic Approach to Language and Cognition*. *Cognition and Brain Theory*, 4, 3-22.
- Cook, J.(1996), *Chomsky's Universal Grammar: An Introduction*, Cambridge, Mass., USA Blackwell Publishers.
- De Vincenzi, M.(1991), *Syntactic parsing strategies in Italian*, Dordrecht: Kluwer
- Driva, E., Terzi, A.(2008), *Children's Passives and the Theory of Grammar*, In A. Gavarró, & M.J. Freitas (Eds.), *Generative Approaches to Language Acquisition 2007*, 189-200. Cambridge: Cambridge Scholar Publishers.
- Dopke, S. (1992), *One parent one language*, John Benjamins Publishing Company : Amsterdam/Philadelphia
- Ευαγγέλου, Α., Μενύχτα, Φ.(2015). Πτυχιακή εργασία με θέμα: *Η Κατάκτηση των Τοπικών Προθέσεων της Ελληνικής από Παιδιά Ηλικίας 6,00-6,11 Ετών*, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδος.Πάτρα
- Φιλιππάκη-Warburton. Απο τους Αλεξανδρινούς γραμματικούς στις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες. Πρακτικά οφέλη απο τη διδασκαλία της γραμματικής. Στο. Γραμματική και σχολική παιδεία. Ανακτήθηκε την 09/02/2015 από www.komvos.edu.gr/periodiko2nd/articles/fillipaki/2.htm
- Ζάχος, Γ.(1991), *Γλώσσα και Γλωσσικό Υλικό*, Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών
- Genesee, F., Paradis, J., Crago, M.B. (2004), *Dual Language Development & Disorders*, Baltimore, Maryland, Brookes Publishing
- Guasti, M.-T., Stavrakaki, S., Arosio, F.(2008), *Number and Case in the comprehension of relative clauses: Evidence from Italian and Greek*, In *Studies in Linguistics CISCL Working Papers*, 2, 101-118
- Ingram, D.(1981), *Procedures for the Phonological analysis of Children's Language*, University Park Press, Baltimore
- Jordan, R.(1989), *An experimental comparison of the understanding and use of speakeraddressess personal pronouns in autistic children*, *British Journal of disorders of communication*, 24, 169-179
- Kail, M., Diakogiorgi, K.(1993), *Morphology and Word Order in the Processing of Greek Sentences: A Cross-linguistic and Developmental Study*, In Warburton, P., Nicholaides, K., Sifianou, M. (1993). *Themes in Greek Linguistics. Papers from the first international conference on Greek linguistics*. Reading, September 1993. John Benjamins Publishing Company : Amsterdam/Philadelphia
- Kayne, R.(1975), *French Syntax: The Transformational Cycle*. Cambridge, MA: MIT Press.
- ΚατήΔ.(1989), *Γλωσσικήανάπτυξη*. Στο *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, 1134-1137. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κατή, Δ.(1990), *Γραμματική Ανάπτυξη*. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατή, Δ.(1990), *Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη*. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, 3208-3209.Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε την 25/06/2017 από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_a3/a_3_k_5.htm

Κατή, Δ.(1992), *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας. Κατή, Δ.(2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα, Εκδόσεις:Οδυσσέας.

Κούκουλα, Ε., Κούρου Ν. (2015), *Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής “TROG-2” σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 7;0 - 8;0 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική*, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα

Kroll, J.F., De Groom, A.M.B. (2005), *The Handbook of Bilingualism, Psycholinguistic Approaches*, New York, OXFORD University Press

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

Mackridge, P.(1985), *The Modern Greek Language*. Oxford University Press. New York, Guilford.

Μανωλούδη, Ο., Ασπρογέρακα Κ. (2015), *Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής “TROG-2” σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 6;0-6;11 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική*, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα

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

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

McDaniel D.(2001), *Resumptive pronouns in English relative clause*, *Language Acquisition*, 9, 113-156.

Papadopoulos, I., Tzamali, D. (2015), *Investigating Communicatio Strategies In L2 Learners, Discourse: A Study In Primary Education*

Παρούτσας, Δ.(2007), *Πώς οι βιολογικοί – νοητικοί και κοινωνικοί – πολιτισμικοί παράγοντες επιδρούν στην ανάπτυξη και έκφραση συναισθημάτων κατά τη βρεφική ηλικία*. Ανακτήθηκε την 24/06/2015 από <http://paroutsas.jmc.gr/infants.htm>

Παρούτσας Δ.(2007), *Θεωρίες Μάθησης*. Ανακτήθηκε την 24/06/2015 από <http://paroutsas.jmc.gr/psychol.htm>

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

Romanie, S., (1995), *Bilingualism*, Second Edition, Oxford, UK, Massachusetts, USA, Blackwell Publishers

Σαριδάκη, Ε., Τσέλλου, Δ. (2015), *Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής “TROG-2” σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 5;0-5;11 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική*, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα

- Sheridan, M.(1975). *From birth to five years. Children's developmental progress*. UK: NFER-Nelson.
- Σέλλα-Μάζη, Ε., (1993), *Διγλωσσία και Κοινωνία, Η Ελληνική Πραγματικότητα*, Αθήνα, Εκδόσεις: Προσκήνιο
- Σέλλα-Μάζη, Ε., (2016), *Διγλωσσία, εθνική ταυτότητα και μειονοτικές γλώσσες*, Αθήνα, Εκδόσεις: ΛΕΙΜΩΝ
- Stathopoulou, N.(2007), *Producing relative clauses in Greek: Evidence from Down Syndrome*, Essex Graduate Student Paper on Language and Linguistics, 9, 104-125.
- Stavrakaki, S.(2001β), *Comprehension of reversible relative clauses in Specifically Language Impaired and Normally Developing Greek children*, In *Brain and Language*, 77, 419-431.
- Riemsdijk, Henk van.(1990), *Functional prepositions*, In H. Pinkster and I. Gene, eds., *Unity in Diversity* , 229–241. Dordrecht: Foris
- Τασιούδη, Μ.(2009), Μεταπτυχιακή εργασία με θέμα: *Η κατανόηση των αναφορικών προτάσεων από παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ): Ο ρόλος της μορφολογίας*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Terzi, A. & Tsakali, V.(2009), *On vs. Above: Lexical Semantics and Syntactic Factors Affecting Spatial Acquisition*. In J. Chandlee, M. Franchini, S. Lord & G.-M. Rheiner (eds.), *Proceedings of the 33rd Annual Boston University Conference on Language Development*, 540- 551.Somerville, MA: Cascadilla Press
- Τερζή, Α., Μαρίνης, Θ., Φρανσίς, Κ., Κωτσοπούλου, Α.(2011), *Χαρτογράφηση του γλωσσικού προφίλ των ελληνόφωνων ατόμων στο Φάσμα Αυτιστικών Διαταραχών*. Πρόγραμμα επιστημονικών μελετών 2011. Κοινοφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση.
- Terzi, A., & Wexler, K.(2002). *A-chains and S-Homophones in children's Grammar: Evidence from Greek Passives*. In *Proceedings of NELS*, 32, 519-537.
- Theophanopoulou – Kontou, D.(2000), *ΤοπικάεπιρρήματακαιπτώσηστηνΕλληνική: Διαχρονικήπροσέγγιση.Locative Adverbs and Case in Greek: a Diachronic Approach*. *Glossologia* ,11/12, 1-40.
- Thornton, R.(1990), *Adventures in long-distance moving: The acquisition of complex whquestions*. Doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs
- Τριάρχη - Herrmann, B., (2000), *ΗΔιγλωσσίαστηνΠαιδικήΗλικία, ΜιαΨυχογλωσσολογικήΠροσέγγιση*, Αθήνα, Εκδόσεις: Gutenberg
- Tsimpli, I.M. (2003), *Clitics and Determiners in L2 Greek*
- Tsimpli, I.M.(2006), *The Acquisition of Voice and Transitivity Alternations in Greek as Native and Second Language*
- Tsimpli, I.M., Mastropavlou, M. (2007), *Feature Interpretability in L2 Acquisition and SLI Greek Clitics and Determiners*
- Tsimpli, I.M., Papadopoulou, D. (2008), *Aspect and the Interpretation of Motion Verbs in L2 Greek*

- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., Tsimpli, I. (2011), *Bilingual Acquisition of Greek Voice Morphology and Dutch Gender. What Do They Have in Common?*
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., Tsimpli, I. (2012), *The Role of Age of Onset and Input in Early Child Bilingualism in Greek and Dutch*
- Varlokosta, S.(1999/2000), *Lack of clitic pronoun distinctions in the acquisition of principle B in child Greek*, In Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development,738-748. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Vasic, N., Chondrogianni, V., Marinis, T., Blom, E. (2012), *Processing of Gender in Turkish-Dutch and Turkish-Greek Child L2 Learners*
- Venkova, V., Shenkova, S. (2009), *Τα τυπικά λάθη που κάνουν οι Έλληνες στα Βουλγαρικά και οι Βούλγαροι στα Ελληνικά*
- Ζαρναβέλη, Ε. (2015), *Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής “TROG-2” σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 4;0-4;11 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική*, Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα 1

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ RAVEN TEST

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

ΠΕΣ: Κοίτα αυτό.

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το πάνω μοτίβο.

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

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το κάθε κομμάτι με την σειρά.

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

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το λευκό κομμάτι στο Νούμερο 6.

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

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

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

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

ΠΕΣ: Τώρα δείξε το κομμάτι που πηγαίνει εδώ.

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

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

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

ΠΕΣ: Κοίτα προσεκτικά αυτά τα κομμάτια.

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

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

ΠΡΑΞΕ: Δείξε ένα-ένα τα κομμάτια.

ΠΕΣ: Τώρα δείξε το σωστό κομμάτι που ταιριάζει εδώ.

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το κενό στο από πάνω σχήμα.

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

ΠΕΣ: Είναι αυτό το σωστό που ταιριάζει εδώ;

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

ΠΕΣ: Ωραία. Δείξε τώρα το σωστό.

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

ΠΕΣ: Είναι αυτό το σωστό;

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

ΠΕΣ: Ποιο πιστεύεις πραγματικά ότι είναι το σωστό;

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

Παρουσίασε το πρόβλημα A5 όπως το πρόβλημα A4.

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

Προχώρα στο A6.

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

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

ΠΕΣ:πηγαίνει εδώ;

ΠΡΑΞΕ: Δείξε το κενό κομμάτι.

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

ΠΡΑΞΕ: Κατάγραψε την τελική απάντηση που δίνεται.

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

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

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

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

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

ΠΡΑΞΕ: Δείξε τα έξι κομμάτια στο κάτω μέρος της σελίδας

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

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

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

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

ΠΕΣ: «Κοίταξε προσεκτικά το σχέδιο.»

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

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

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

ΠΕΣ: «Ποιο είναι αυτό;»

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

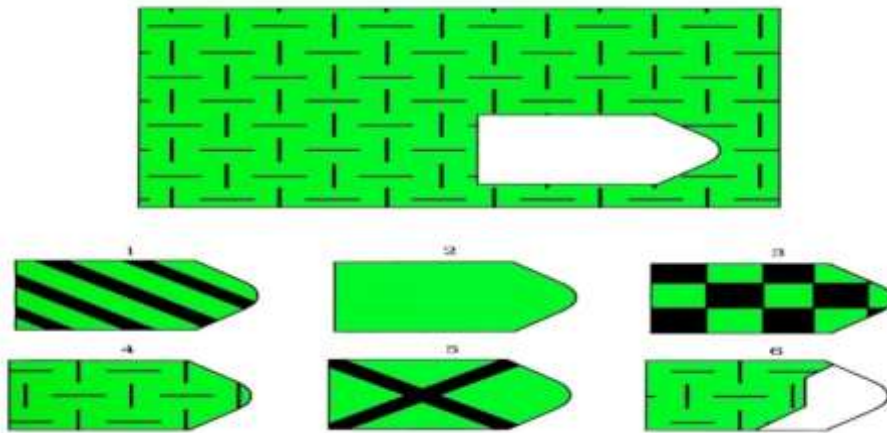
Αν γίνει λάθος ή αν ο εξεταζόμενος ζητήσει να αλλάξει την απάντησή του, διαγράφουμε τη λάθος απάντηση και σημειώνουμε τη νέα απάντηση.

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

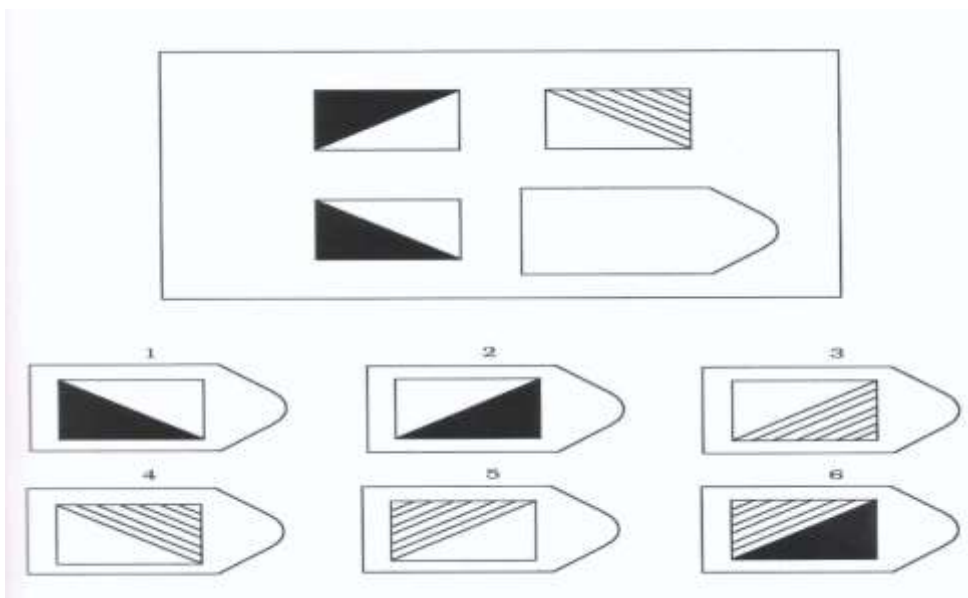
Παράρτημα 2

ΔΕΙΓΜΑ ΕΙΚΟΝΩΝ ΑΠΟ RAVEN IQ TEST

Παράδειγμα 1.



Παράδειγμα 2.



Παράρτημα 3

ΔΕΙΓΜΑ ΦΟΡΜΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΟΥ RAVEN IQ TEST



2017 Standard Score
Confidence Interval

| | | | | | |
|------------------|---|---------------|------|-------|-----|
| Name <u>Y.E.</u> | Gender <input checked="" type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F | Date Tested | Year | Month | Day |
| School | School Year | Date of Birth | 2017 | 5 | 16 |
| Examiner | | Age | 7 | 2 | |

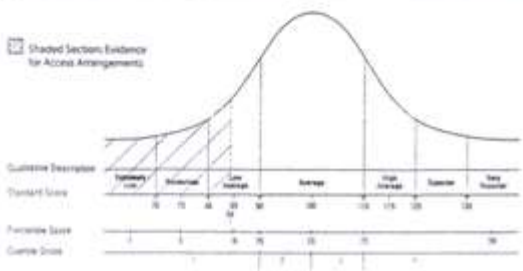
Behavioural Observations

Summary of Scores

| | | | |
|---------------------------------|-----------------|----------------------|--|
| <input type="text" value="27"/> | Total Raw Score | <input type="text"/> | Raw Score Confidence Interval (75%, 97.5%, 99.9%) Circle one |
| <input type="text"/> | Standard Score | <input type="text"/> | Standard Score Confidence Interval (75%, 97.5%, 99.9%) Circle one |
| <input type="text"/> | Percentile Rank | <input type="text"/> | Age Equivalent |

| CPM/CVS Discrepancy Score (optional) | Cumulative Percentage* |
|---|------------------------------------|
| CPM Standard Score <input type="text"/> | ≥ 50% <input type="checkbox"/> |
| CVS Standard Score <input type="text"/> | 25% - 49% <input type="checkbox"/> |
| CPM - CVS (absolute difference) <input type="text"/> | 10% - 24% <input type="checkbox"/> |
| Difference greater than 10 Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | 5% - 9% <input type="checkbox"/> |
| | 2% - 4% <input type="checkbox"/> |
| | ≤ 1% <input type="checkbox"/> |

If 'No' then difference is not statistically significant at .01 level. * Increased shading denotes increasing probability of a clinically significant difference.



PEARSON

Copyright © 2004 Pearson Education, Inc. or its affiliates.
 Adapted by permission. Copyright © 2000 Pearson Education, Inc. or its affiliates.
 Published by Pearson Assessment, 80 Strand, London WC2R 0RL, Printed in the United Kingdom.
 All rights reserved. This publication is protected by copyright and permission should be obtained from the publisher prior to any prohibited reproduction, storage in a retrieval system, or transmission in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise.

ISBN 978 0 7491 42 00 3 15 14 15 8 P 3

2021 Record Form

Calculator Prohibited

Place a single line across the examinee's response. If you make a mistake or the examinee changes their mind, put a cross (X) through that answer and a single line across the new answer. If the examinee skips an item, make sure you miss out the item on this Record Form. Work downwards through each column.

| | |
|----|--------------------------------------|
| 1 | 1 2 3 4 5 6 |
| 2 | 1 2 3 4 5 6 |
| 3 | 1 2 3 4 5 6 |
| 4 | 1 2 3 4 5 6 |
| 5 | 1 2 3 4 5 6 |
| 6 | 1 2 3 4 5 6 |
| 7 | 1 2 3 4 5 6 |
| 8 | 1 2 3 4 5 6 |
| 9 | 1 2 3 4 5 6 |
| 10 | 1 2 3 4 5 6 |
| 11 | 1 2 3 4 5 6 |
| 12 | 1 2 3 4 5 6 |

Total Set A 5

| | |
|----|--------------------------------------|
| 1 | 1 2 3 4 5 6 |
| 2 | 1 2 3 4 5 6 |
| 3 | 1 2 3 4 5 6 |
| 4 | 1 2 3 4 5 6 |
| 5 | 1 2 3 4 5 6 |
| 6 | 1 2 3 4 5 6 |
| 7 | 1 2 3 4 5 6 |
| 8 | 1 2 3 4 5 6 |
| 9 | 1 2 3 4 5 6 |
| 10 | 1 2 3 4 5 6 |
| 11 | 1 2 3 4 5 6 |
| 12 | 1 2 3 4 5 6 |

Total Set A₃ 9

| | |
|----|---------------------------|
| 1 | 1 2 3 4 5 6 |
| 2 | 1 2 3 4 5 6 |
| 3 | 1 2 3 4 5 6 |
| 4 | 1 2 3 4 5 6 |
| 5 | 1 2 3 4 5 6 |
| 6 | 1 2 3 4 5 6 |
| 7 | 1 2 3 4 5 6 |
| 8 | 1 2 3 4 5 6 |
| 9 | 1 2 3 4 5 6 |
| 10 | 1 2 3 4 5 6 |
| 11 | 1 2 3 4 5 6 |
| 12 | 1 2 3 4 5 6 |

Total Set B 9

27

(27 = 27)

Παράρτημα 4

ΟΔΗΓΙΕΣ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ TROG-2

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

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

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

Έπειτα ο εξεταστής προχωρά στην εκφορά του παραδείγματος A0a:

«Το κορίτσι κάθεται».

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

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

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

« Άκου ξανά» και έπειτα επαναλαμβάνεται η πρόταση.

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

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

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

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

« Η γάτα τρέχει» .

Εάν ο εξεταζόμενος αδυνατεί να κατανοήσει τον τρόπο απάντησης καθώς και την διαδικασία εκπλήρωσης του τεστ στο εξασκητικό παράδειγμα, τότε ο εξεταστής ανατρέχει στις εικόνες λεξιλογίου, οι οποίες παρατίθενται στο τέλος του βιβλίου. Έπειτα, ονομάζει τις εικόνες λεξιλογίου με τυχαία σειρά και ζητά από τον εξεταζόμενο να δείχνει κάθε εικόνα που εκφέρει.

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

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

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

Συστήνεται η αξιολόγηση του λεξιλογίου με τον τρόπο που προαναφέρθηκε.

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

Ο εξεταστής αναφέρει:

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

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

Ο εξεταστής αναφέρει :

«Θα σου πω όταν τελειώσουμε» .

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

«Απάντησες στα περισσότερα σωστά».

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

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

Ο εξεταζόμενος κατά την διάρκεια της αξιολόγησης ζητά επανάληψη.

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

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

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Μόνο μια είναι η σωστή. Άκου ξανά».

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

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

Ο αξιολογητής τον ενθαρρύνει και επαναλαμβάνει την πρόταση.

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

Ο αξιολογητής αναφέρει:

«Είναι αυτή η τελική σου απάντηση;»

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

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

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

Ο εξεταζόμενος δείχνει την εικόνα, πριν τελειώσει η εκφορά της πρότασης από τον εξεταστή.

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Περίμενε μέχρι να τελειώσω. Άκου προσεκτικά»

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

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

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

Ο εξεταστής αναφέρει:

«Θυμίσου να κοιτάς και τις 4 εικόνες».

Ο εξεταζόμενος ονομάζει τις εικόνες αλλά δεν δείχνει.

Ο εξεταστής αναφέρει:

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

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

Ο εξεταζόμενος δίνει μια απάντηση αλλά φαίνεται αμφίβολου.

Κατά την διάρκεια της αξιολόγησης, μπορεί κάποιο παιδί να αναφέρει ότι αυτό που απάντησε ήταν λάθος ή πως η εικόνα που διάλεξε δεν αντιστοιχεί στην πρόταση που άκουσε.

Π. χ. .

Εξεταστής: **«Το μαχαίρι είναι πάνω από το παπούτσι».**

Εξεταζόμενος: **«Όχι , το παπούτσι είναι πάνω από το μαχαίρι».**

Εξεταστής: **«Άκου προσεκτικά»**

Έπειτα, επαναλαμβάνεται η πρόταση από τον εξεταστή και καταγράφεται η απάντηση του παιδιού.

Ο εξεταζόμενος διασπάται κατά την διάρκεια της αξιολόγησης.

Η πρόταση επαναλαμβάνεται από τον εξεταστή και καταγράφεται η απάντηση.

Παράρτημα 5

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ TROG-2 ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ

ΑΠΑΝΤΗΣΗ

| | | | |
|-----|----------------------------|--|--|
| A0α | Το κορίτσι κάθεται. | | |
| A0β | Η γάτα τρέχει. | | |

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

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

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

| | | | |
|----|---|--|--|
| E1 | Η γάτα κοιτάει το αγόρι. | | |
| E2 | Ο άνδρας κυνηγάει το σκύλο. | | |
| E3 | Ο ελέφαντας σπρώχνει το κορίτσι. | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| E4 | Η κυρία / γυναίκα σπρώχνει την αγελάδα. | | |
|----|--|--|--|

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

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

| | | | |
|-----|---|--|--|
| ΣΤ1 | Το άλογο βλέπει το φλιτζάνι και το βιβλίο . | | |
| ΣΤ2 | Υπάρχει ένα μακρύ μολύβι και μία κόκκινη μπάλα. | | |
| ΣΤ3 | Το αγόρι κοιτάζει την καρέκλα και το μαχαίρι . | | |
| ΣΤ4 | Υπάρχει ένα κίτρινο αστέρι και ένα μεγάλο λουλούδι. | | |

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

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

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

| | | | |
|----|--|--|--|
| P1 | Οι αγελάδες είναι κάτω από το δέντρο . | | |
| P2 | Το αγόρι μαζεύει τα λουλούδια . | | |
| P3 | Τα κορίτσια στέκονται επάνω στην | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| | καρέκλα. | | |
| P4 | Η γάτα κυνηγάει τις πάπιες . | | |

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

| | | | |
|----|--|--|--|
| Π1 | Ο ελέφαντας, που σπρώχνει το κορίτσι, είναι μεγάλος . | | |
| Π2 | Το κουτί μέσα στο φλιτζάνι είναι κίτρινο . | | |
| Π3 | Το άλογο, που κυνηγάει η κοπέλα, είναι μεγάλο . | | |
| Π4 | Το κασκόλ επάνω στο παπούτσι είναι μπλε . | | |

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

| | | | |
|----|--|--|--|
| Λ1 | Ο άντρας κοιτάει το άλογο και τρέχει . | | |
|----|--|--|--|

| | | | |
|----|---|--|--|
| Λ2 | Το βιβλίο είναι επάνω στο κασκόλ και είναι μπλε . | | |
| Λ3 | Το αγόρι κυνηγάει τον σκύλο και πηδάει . | | |
| Λ4 | Το κουτί είναι μέσα στο φλιτζάνι και είναι μπλε . | | |

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

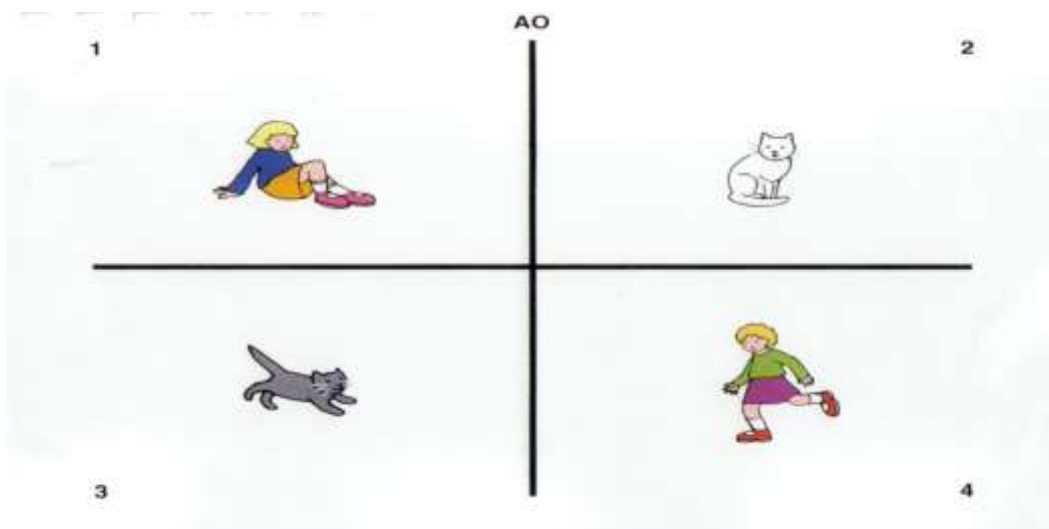
| | | | |
|----|---|--|--|
| T1 | Το πρόβατο, που κοιτάζει η κοπέλα , τρέχει. | | |
| T2 | Ο άντρας, που βλέπει ο ελέφαντας , τρώει. | | |
| T3 | Η πάπια, που είναι επάνω η μπάλα , είναι κίτρινη. | | |
| T4 | Το κασκόλ, που είναι επάνω το βιβλίο , είναι μπλε. | | |

Παράρτημα 6

ΔΕΙΓΜΑ ΕΙΚΟΝΩΝ ΑΠΟ TROG-2

Τμήμα Α0α-Πρώτο παράδειγμα: «Το κορίτσι κάθεται».

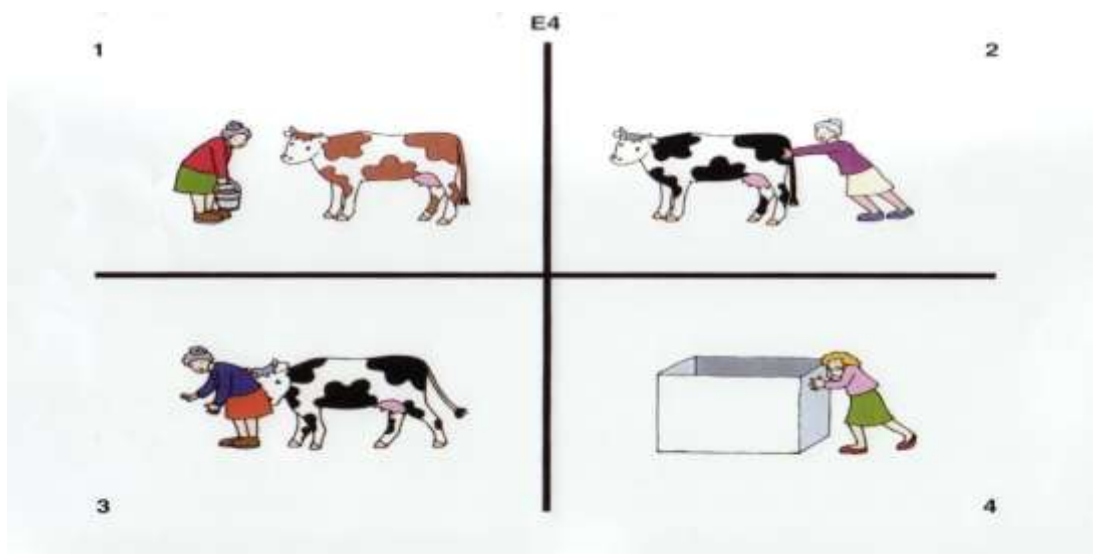
Τμήμα Α0β-Δεύτερο παράδειγμα: «Η γάτα τρέχει».



Τμήμα: Ε

Εξεταζόμενο φαινόμενο: Αντιστροφή Υ - Ρ - Α

«Η κυρία/ γυναίκα σπρώχνει την αγελάδα»



Παράρτημα 7

ΔΕΙΓΜΑ ΦΟΡΜΑΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ TROG-2 TEST

Test for Reception of Grammar
Version 2

trog-2

| | | | | | |
|-----------------------|--|-------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Name/ID: <u>T. Π.</u> | | Year | Month | Day | |
| Age: <u>7;2</u> | | Test Date: <u>2017</u> | <u>05</u> | <u>23</u> | |
| Gender: <u>Μαγει</u> | | Birth Date: <u>2010</u> | <u>03</u> | <u>02</u> | |
| Tester: _____ | | Chronological Age | <u>7</u> | <u>02</u> | <u>21</u> |
| School/Class: _____ | | | | | |


Comments:

Quantitative results summary

| Block | Description | Pass/fail |
|-------------------------------------|----------------------------|-----------|
| A | Two elements | P |
| B | Negative | P |
| C | Reversible in and on | P |
| D | Three elements | P |
| E | Reversible SVD | P |
| F | Four elements | P |
| G | Relative clause in subject | P |
| H | Not only X but also Y | P |
| I | Reversible above and below | P |
| J | Comparative/superlative | P |
| K | Reversible passive | P |
| L | Zero anaphor | F |
| M | Pronoun gender/number | P |
| N | Pronoun binding | P |
| O | Neither nor | P |
| P | X but not Y | P |
| Q | Postmodified subject | F |
| R | Singular/plural inflection | P |
| S | Relative clause in object | F |
| T | Centre-embedded sentence | F |
| TOTAL BLOCKS PASSED | | <u>13</u> |
| STANDARD SCORE | | |
| PERCENTILE | | |
| AGE EQUIVALENT (range 0-144 months) | | |

Qualitative results summary

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



The Psychological Corporation
Meeting Your Assessment Needs

Published by The Psychological Corporation Limited, 31 Queenstown Road, London NW1 7BY
Copyright © The Psychological Corporation 2001.
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Printed in the United Kingdom
ISBN 0 7491 2133 4

Παράρτημα 8

ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΚΑΤΟΣΤΗΜΟΡΙΩΝ

Appendix 8

56 Normative tables

1. Conversion of blocks passed into percentiles

| Age (yr; m) | Number of blocks passed | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|-------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 4;0 to 4;5 | 8 | 13 | 21 | 32 | 42 | 55 | 68 | 77 | 86 | 92 | 95 | 98 | 99 | >99 | >99 | >99 | >99 | >99 | >99 | >99 | >99 |
| 4;6 to 4;11 | 3 | 5 | 10 | 18 | 25 | 37 | 50 | 61 | 73 | 82 | 88 | 94 | 96 | 98 | 99 | >99 | >99 | >99 | >99 | >99 | >99 |
| 5;0 to 5;5 | 1 | 2 | 4 | 8 | 13 | 21 | 32 | 42 | 55 | 68 | 77 | 86 | 91 | 95 | 98 | 99 | >99 | >99 | >99 | >99 | >99 |
| 5;6 to 5;11 | <1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 10 | 18 | 25 | 37 | 50 | 61 | 73 | 81 | 88 | 94 | 96 | 98 | 99 | >99 | >99 | >99 |
| 6;0 to 6;5 | <1 | <1 | <1 | 1 | 2 | 4 | 8 | 13 | 21 | 32 | 42 | 55 | 66 | 77 | 86 | 91 | 95 | 98 | 99 | >99 | >99 |
| 6;6 to 6;11 | <1 | <1 | <1 | <1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 10 | 18 | 25 | 37 | 47 | 61 | 73 | 81 | 88 | 94 | 96 | 96 | 99 |
| → 7;0 to 7;11 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | 1 | 2 | 4 | 8 | 13 | 21 | 30 | 42 | 55 | 66 | 77 | 86 | 91 | 95 | 98 |
| 8;0 to 9;11 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 10 | 16 | 25 | 37 | 47 | 61 | 73 | 81 | 88 | 94 |
| 10;0 to 13;11 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | 1 | 2 | 4 | 7 | 13 | 21 | 30 | 42 | 55 | 66 | 77 | 86 |
| 14;0 and over* | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | <1 | 1 | 1 | 3 | 5 | 10 | 16 | 25 | 37 | 47 | 61 | 73 |

* including adults

Test for Reception of Grammar – Version 2 (TRG02-2) Manual
 Appendix 8

Παράρτημα 9

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΡΟΤΥΠΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

2. Conversion of blocks passed into standard scores

| Age (yr; mo) | Number of blocks passed | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|-------------------------|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 4;0 to 4;5 | 79 | 83 | 88 | 93 | 97 | 102 | 107 | 111 | 116 | 121 | 125 | 130 | 134 | 139 | 144 | 145 | 145 | 145 | 145 | 145 | 145 |
| 4;6 to 4;11 | 72 | 76 | 81 | 86 | 90 | 95 | 100 | 104 | 109 | 114 | 118 | 123 | 127 | 132 | 137 | 141 | 145 | 145 | 145 | 145 | 145 |
| 5;0 to 5;5 | 65 | 69 | 74 | 79 | 83 | 88 | 93 | 97 | 102 | 107 | 111 | 116 | 120 | 125 | 130 | 134 | 139 | 144 | 145 | 145 | 145 |
| 5;6 to 5;11 | 58 | 62 | 67 | 72 | 76 | 81 | 86 | 90 | 95 | 100 | 104 | 109 | 113 | 118 | 123 | 127 | 132 | 137 | 141 | 145 | 145 |
| 6;0 to 6;5 | 55 | 55 | 60 | 65 | 69 | 74 | 79 | 83 | 88 | 93 | 97 | 102 | 106 | 111 | 116 | 120 | 125 | 130 | 134 | 139 | 144 |
| 6;6 to 6;11 | 55 | 55 | 55 | 58 | 62 | 67 | 72 | 76 | 81 | 86 | 90 | 95 | 99 | 104 | 109 | 113 | 118 | 123 | 127 | 132 | 137 |
| 7;0 to 7;11 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 60 | 65 | 69 | 74 | 79 | 83 | 88 | 92 | 97 | 102 | 106 | 111 | 116 | 120 | 125 | 130 |
| 8;0 to 9;11 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 58 | 62 | 67 | 72 | 76 | 81 | 85 | 90 | 95 | 99 | 104 | 109 | 113 | 118 | 123 |
| 10;0 to 13;11 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 | 60 | 65 | 69 | 74 | 78 | 83 | 88 | 92 | 97 | 102 | 106 | 111 | 116 |

Παράρτημα 10

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΟΣΟΣΤΩΝ ΛΑΘΩΝ

Test for Reception of Grammar - Version 2 (TROG-2) Manual Appendix C

2. Percentage of individuals in each age band making given number of errors in the last 5 blocks; based only on those passing 15 or fewer blocks

| Age band | Sporadic 0 to 12 | Random 13 to 20 |
|---------------|------------------|-----------------|
| 4;0 to 4;5 | 76.9 | 23.1 |
| 4;6 to 4;11 | 73.3 | 26.7 |
| 5;0 to 5;5 | 90.5 | 9.5 |
| 5;6 to 5;11 | 85.9 | 14.1 |
| 6;0 to 6;5 | 89.5 | 10.5 |
| 6;6 to 6;11 | 90.9 | 9.1 |
| 7;0 to 7;11 | 95.8 | 4.2 |
| 8;0 to 9;11 | 98.8 | 1.2 |
| 10;0 to adult | 100.0 | 0.0 |

Appendix C

ΕΓΓΡΑΦΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ
Μεγάλου Αλεξάνδρου 1
Κουκούλι 26334
ΠΑΤΡΑ

Κωνσταντίνος Βασιλείου
Τηλ. 6978 658 577
Γραμματεία Τμ. Λογοθεραπείας
Τηλ. 2610 362 440

ΠΡΟΣ:
Τους γονείς ή/και κηδεμόνες του
15^{ου} Δημοτικού Σχολείου
Πατρών

Πάτρα, 30/03/2017

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για τη γλώσσα

Αγαπητέ γονέα/κηδεμόνα,

Σας απευθύνω αυτό το γράμμα εκ μέρους των τελειόφοιτων φοιτητών του Τμήματος Λογοθεραπείας του ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας *Καδά Μαρίας-Ελένης, Κατσιγιάννη Αλεξάνδρας* και Μούκα Ντονάλντο. Στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας, αξιολογούν την κατανόηση γραμματικών δομών της ελληνικής γλώσσας με τη χρήση του εργαλείου TROG-2 σε δίγλωσσα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 7;0-8;0 ετών.

Τόσο εγώ, ως επιβλέπων εκπαιδευτικός, όσο και οι ίδιοι, θα εκτιμούσαμε ιδιαίτερα τη συνεργασία σας στη διαδικασία της αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού σας προκειμένου να εκτιμηθούν οι αντικειμενικές δυσκολίες κατανόησης ελληνικών γραμματικών δομών στην ηλικία αυτή. Απώτερος σκοπός είναι η μελλοντική έγκυρη και αποτελεσματική αξιολόγηση και αποκατάσταση παιδιών με γλωσσικά ελλείμματα, κυρίως στον τομέα της γραμματικής.

Η διαδικασία είναι ιδιαίτερα ευχάριστη και αφορά κυρίως την επιλογή εικόνων από μέρους του παιδιού, οι οποίες θα παρουσιάζονται οπτικά μέσω ενός φορητού υπολογιστή. Κάθε παιδί θα απασχοληθεί για περίπου 20-30 λεπτά, σε μία επίσκεψη στο χώρο του σχολείου.

Για οποιαδήποτε επιπλέον πληροφορία και διευκρίνιση, παρακαλώ μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στα τηλέφωνα που αναγράφονται στο επάνω μέρος της σελίδας.

Με εκτίμηση,

Κωνσταντίνος Βασιλείου BSc. MSc.
Πανεπιστημιακός Υπότροφος

Υπογραφή γονέα / κηδεμόνα