



ΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ

ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Υ.Π

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «Προσαρμογή στην Ελληνική της κλίμακα «Word Structure»
του Celf-4^{UK} και χορήγηση σε παιδιά της Α΄ Δημοτικού».**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ : Αμπαζή Κατερίνα

Τσόγκα Αλεξάνδρα

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Κωτσοπούλου Αγγελική

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από όλους αυτούς που μας υποστήριξαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας, θα θέλαμε ιδιαίτερα να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας κα. Κωτσοπούλου για την εμπνευσμένη καθοδήγηση και την υποστήριξή της, η οποία με αξιόλογες υποδείξεις μας αφιέρωσε αφειδώς τον χρόνο της οποτεδήποτε τον χρειαζόμασταν προκειμένου να τελεσφορήσει η προσπάθειά μας αυτή.

Επιπρόσθετα, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους διευθυντές του 21^{ου}, 42^{ου}, και 26^{ου} δημοτικού σχολείου Πειραιά, γιατί χωρίς την έγκρισή τους δεν θα μπορούσαμε να διεκπεραιώσουμε την πιλοτική αυτή έρευνα. Επίσης και τις δασκάλες των ανωτέρων σχολείων για τον χρόνο που μας διέθεσαν κατά την διάρκεια της δειγματοληψίας.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την κ. Ζινδριλή και τον κ. Μέτση για την συνδρομή τους στην επεξεργασία και την εξαγωγή των στατιστικών αποτελεσμάτων.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
2. 1. Σκοπός –στόχοι της παρούσας έρευνας.....	12
3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	12
3.1. Αναπτυξιακά στάδια.....	13
3.2 Έρευνες σχετικά με την μορφολογική ανάπτυξη για τα ελληνικά δεδομένα 17	
3.2.1. Ο πίνακας Brown (συνοπτικά).....	18
3.2.2. Έρευνα σχετικά με τα στάδια κατάκτησης του ρήματος.....	19
3.2.3. Έρευνα Stefany (1997).....	20
3.3. Μορφολογικές-γραμματικές δυσκολίες στις διαταραχές του λόγου.....	23
3.3.1. Διαταραχές	24
3.4. ΑθηνάΤεστ.....	30
3.5. Celf-4 ^{UK}	31
3.6. Γραμματική.....	32
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	44
4.1. Τα υποκείμενα της έρευνας.....	44
4.2. Γλωσσικό υλικό.....	45
4.3. Πειραματική διαδικασία.....	47
4.4. Συλλογή δείγματος.....	48
4.5. Ο ρόλος του εξεταστή.....	49

4.6. Βαθμολόγηση.....	50
4.7. Αναπτυξιακές ηλικίες και διαγνωστικές κατηγορίες.....	53
4.8. Προσαρμογή στα Ελληνικά της κλίμακας “Word Structure” του Celf-4...55	
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	57
5.1. Εισαγωγή αποτελεσμάτων.....	57
5.2. Ερωτηματολόγια.....	58
5.2.1. Εγκυρότητα.....	59
5.2.2. Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.....	59
5.3. Περιγραφή δείγματος.....	60
5.4. Κύρια ευρήματα.....	62
5.4.1. Προσημικό Τεστ σύγκρισης κατά ζεύγη.....	66
5.4.2. Δείκτης Pearson.....	67
5.4.3. Σύγκριση σχολείων.....	68
5.4.4. Σύγκριση φύλλων.....	70
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	71
6.1. Οι κατηγορίες στις οποίες παρατηρήθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών.....	73
6.2. Σφάλματα.....	74
7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	76
8. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	77
9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	86
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ.....	94

1. ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η κατάκτηση της γραμματικής και κυρίως της μορφολογίας σε γλώσσες συνθετικές όπως η Ελληνική είναι μια περίπλοκη διαδικασία. Το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί κατακτά τα περισσότερα μορφήματα της μητρικής του γλώσσας χωρίς ιδιαίτερη διδασκαλία και σε σύντομο σχετικά διάστημα. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως και στο παιδί με κάποια αναπτυξιακή διαταραχή. Δυσκολίες στην μορφολογία είναι παρούσες στις περισσότερες αναπτυξιακές διαταραχές όπως Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, βαρηκοΐα, αυτισμός, νοητική υστέρηση.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν σταθμισμένες δοκιμασίες που να αξιολογούν τις μορφολογικές ικανότητες του παιδιού. Σκοπός της παρούσας πτυχιακής ήταν η μετάφραση και η προσαρμογή στα Ελληνικά της κλίμακας «Word Structure» του Celf-4^{UK}, (το οποίο αξιολογεί την ικανότητα χρήσης διαφόρων γραμματικών και μορφολογικών στοιχείων), και ο έλεγχος της καταλληλότητάς της για χρήση στην Ελληνική γλώσσα.

Μετά την προσαρμογή της στα Ελληνικά η κλίμακα χορηγήθηκε σε παιδιά της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Παράλληλα χορηγήθηκε και η κλίμακα «Ολοκλήρωση Προτάσεων» του ΑθηνάΤεστ (το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών και είναι σταθμισμένο στην Ελλάδα), προκειμένου να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων και να ερευνηθεί έτσι κατά πόσο η χορήγηση της κλίμακας «Word Structure» («Μορφολογική Δομή της Λέξης») στα Ελληνόπουλα είναι κατάλληλη και έγκυρη.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν καλύτερη επίδοση των παιδιών στην κλίμακα «Word structure» του Celf-4^{UK} (Μέσος όρος 54.90) από αυτήν στην κλίμακα «Ολοκλήρωση Προτάσεων» του ΑθηνάΤεστ (Μέσος όρος 38.90) με διαφορά 16 μονάδες. Η συσχέτιση (Pearson $r = 0.342$) των δύο τεστ ήταν θετική αλλά μέτρια προς χαμηλή. Διαπιστώθηκε επίσης σημαντική διαφορά στην επίδοση των παιδιών σε ένα (1) από τα τρία (3) σχολεία, γεγονός που γέννησε ερωτηματικά σχετικά με την ύπαρξη παραγόντων (κοινωνικό-πολιτισμικών) που επηρεάζουν ίσως την ανάπτυξη της γραμματικής-μορφολογίας. Προτάθηκε περαιτέρω διερεύνηση της

καταλληλότητας της κλίμακας «Μορφολογική Δομή της λέξης» σε μεγαλύτερο αριθμό υποκειμένων καθώς και ορισμένες ακόμη αλλαγές στη δομή της κλίμακας.

SUMMARY

The acquisition of grammar and morphology, particularly, in synthetic languages such as Greek, is a complex process. The typically developing child acquires most of the morphemes of his mother tongue without special teaching and in relatively short time. The same does not apply to the child with a developmental disorder. Difficulties in morphology are present in most developmental disorders such as specific language impairment, hearing loss autism and mental retardation.

In Greece there are no standardized tests to evaluate the morphological abilities of the child. The purpose of the present study was to translate and adapt in to Greek the scale «Word Structure» of the CELF-4, (which assesses the ability to use various grammatical and morphological elements), and to investigate its suitability for use in the Greek language.

After the adaptation of the scale into Greek it was administered to grade one children. At the same time the scale «Sentence completion » of the ATHINA test (a test used to assess learning disability, and standardized in Greek) was administered, in order to compare the performance of the children between the two scales and to find out whether the use of the scale "Word Structure" (Morphological Structure of the Word) in Greek was appropriate and valid.

The results of the study showed a better performance of the children in the scale "Word structure" of the CELF-4 (average 54.90) than the scale "Sentence Completion" of the ATHINA test (average 38.90) with 16 points difference. The correlation (Pearson $r = 0.342$) between the tests was positive but moderately low. There was also significant difference in the performance of children in one of the three schools, which raised questions on the possible influence of socioeconomic factors in the development of grammar-morphology. Further investigation of the

suitability of the scale “Morphological structure of the word” was suggested, using a larger sample and making some changes in the structure of the scale.

2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με καμία άλλη πνευματική κατάκτηση του ανθρώπινου γένους δεν μπορεί να συγκριθεί η γλώσσα, το σταθερά δηλαδή οργανωμένο σύστημα συμβόλων, με το οποίο συλλαμβάνουμε και ανακοινώνουμε τις σκέψεις και τις επιθυμίες, ή συνειδητοποιούμε και εκφράζουμε τα αισθήματα και τις διαθέσεις μας προς τους συνανθρώπους αλλά και προς τον ίδιο τον εαυτό μας. Η κοινωνική συμβίωση καθώς και η εσωτερική ζωή θα ήταν αδύνατο να υπάρξει και να αναπτυχθεί χωρίς τη γλώσσα. Για να εμπεδωθεί ή να διευκρινιστεί ένας στοχασμός, ένα συναίσθημα, μια έφεση πρέπει να σαρκωθεί φραστικά, να συμβολιστεί με ένα γλωσσικό τύπο. Σκεπτόμαστε με «λέξεις», αισθανόμαστε επίσης με λέξεις. *Με τις λέξεις ο ανθρώπινος εγκέφαλος αιχμαλωτίζει το σύμπαν.*

Η ικανότητα των ανθρώπων να μεταβιβάζουν ιδέες, επιθυμίες και πληροφορίες δια μέσου του γραπτού και προφορικού λόγου, αποτελεί ένα αξιοθαύμαστο χαρακτηριστικό που έχει διευκολύνει την εξέλιξη του ανθρώπινου γένους σε ένα είδος με νοημοσύνη και αυτοεπίγνωση.

Οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να δημιουργούν πολύπλοκο λόγο και να αποδίδουν ιδιαίτερο νόημα σε αυτόν, μια ικανότητα που απορρέει από τον μοναδικό και πολυσύνθετο τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένος ο ανθρώπινος εγκέφαλος (Μαρίνης, 2003).

Ο λόγος είναι οργανωμένος σε προτάσεις που υπακούουν σε συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες.

Οι Bloom and Lahey (1978) προσπάθησαν να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο της λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας στη βάση τριών παραμέτρων:

1. της γλωσσικής δομής
2. του γλωσσικού περιεχομένου
3. γλωσσικής χρήσης

Οι τρεις αυτές παράμετροι απαρτίζονται από άλλα στοιχεία τα οποία στο σύνολό τους συνθέτουν τον λόγο. Συγκεκριμένα:

1. **η γλωσσική δομή** περιλαμβάνει:
 - την φωνολογία (τον συνδυασμό των επιμέρους ήχων σε μια γλώσσα),
 - την μορφολογία (εσωτερική συγκρότηση λέξεων) και
 - το συντακτικό (τη σειρά των λέξεων στις προτάσεις)
2. **το γλωσσικό περιεχόμενο** περιλαμβάνει:
 - τη σημασιολογία (εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας)
3. **η γλωσσική χρήση** περιλαμβάνει συμβατικούς κανόνες που υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς:
 - τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε,
 - τους διαφορετικούς κώδικες και
 - τα επικοινωνιακά style που απαιτούνται στις ανάλογες περιστάσεις και την συνομιλία (Bloom and Lahey, 1978)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η επιτυχής χρήση της γλώσσας εμπλέκει την αλληλεπίδραση των τριών αυτών παραμέτρων. Ο ομιλητής που σκέφτεται να πει κάτι επιλέγει τις κατάλληλες λέξεις (γλωσσικό περιεχόμενο), βάζει στη σειρά τις λέξεις (η γλωσσική δομή), που αντιπροσωπεύουν τους στόχους του (γλωσσική χρήση) και ταυτόχρονα συνεκτιμά τη φύση όλης της αλληλεπίδρασης.

Αν μπορούσαμε να αναπαραστήσουμε γραφικά την αλληλεπίδραση αυτών των τριών παραμέτρων η εικόνα που θα σχηματίζαμε θα ήταν όπως το ακόλουθο διάγραμμα.



Σχήμα 2. Διαγραμματική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης των τριών γλωσσικών παραμέτρων/συστημάτων της γλώσσας, σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978, σελ. 22).

Η παρούσα πτυχιακή εργασία πραγματεύεται κυρίως τη δομή του λόγου και τα αναπόσπαστα συστατικά της (γραμματική, συντακτικό, φωνολογία), που επιτρέπουν τον πλούσιο γραμματικά ορθό και πολυάριθμο σχηματισμό προτάσεων της Ελληνικής γλώσσας (Φιλλιπάκη-Warburton, 1992).

- ✚ Η **Φωνολογία** μελετά το επίπεδο που οργανώνονται οι ήχοι για την γλωσσική χρήση και την κοινοποίηση σημασιών (Cati, 2000).
- ✚ Με τον όρο **Γραμματική** αναφερόμαστε στο σύνολο των κανόνων που διέπουν τη δομή μιας γλώσσας. Η **Γραμματική** απαρτίζεται από το **συντακτικό** και την **μορφολογία**.
 - Το **Συντακτικό** μελετά τον τρόπο που οι λέξεις συνδυάζονται ώστε να σχηματιστούν οι προτάσεις.
 - Η **Μορφολογία** περιγράφει τις ιδιότητες των μορφημάτων (Φιλλιπάκη, 1992) και μας δίνει την δυνατότητα να εκφράσουμε διαφορετικά νοήματα διαφοροποιώντας την φωνολογική μορφή των λέξεων (Cati, 2000)

Παρόλο, που όλες οι γλώσσες χρησιμοποιούν την μορφολογία και την σύνταξη, διαπιστώνεται μια τάση διαφοροποίησης, η οποία οφείλεται στο γεγονός ότι άλλες στηρίζονται κυρίως στη σύνταξη και άλλες στη μορφολογία (Κατή, 1992).

Η Ελληνική γλώσσα, η οποία αποτελεί μια συνθετική γλώσσα, δηλαδή οι λέξεις που την απαρτίζουν αποτελούνται από περισσότερα του ενός μορφήματος, στηρίζεται κυρίως στο μορφολογικό επίπεδο της δομής και γι' αυτό χαρακτηρίζεται ως πολυμορφική. Το μόρφημα στην Ελληνική γλώσσα αποτελεί τον φορέα ελάχιστης έννοιας-σημασίας και ορίζεται ως ο ελάχιστος γλωσσικός τύπος που λειτουργεί στο συντακτικό επίπεδο με σταθερή μορφή και έννοια. Τα μορφήματα κατατάσσονται σε διάφορες υποκατηγορίες ανάλογα με την έννοια που αντιπροσωπεύουν. Εκτενέστερα κατηγοριοποιούνται σε:

- *Λεξιλογικά* (ή λεξικά)
- *γραμματικά* (πρόκειται για τις γραμματικές αντιθέσεις οι οποίες δηλώνουν τις γραμματικές διαφοροποιήσεις των λέξεων όπως ο χρόνος των ρημάτων και η πτώση των ουσιαστικών),
- σε *ρίζες*. Το μόρφημα που είναι ο φορέας της λεξικής έννοιας μιας πολυμορφηματικής λέξης λέγεται ρίζα της λέξης αυτής. Στο ρίζα/θέμα της λέξης προσκολλώνται τα καταληκτικά γραμματικά **μορφήματα της κλίσης**.
- *Προσφύματα*. Τα άλλα μορφήματα που συνδυάζονται με τη ρίζα για να δώσουν μια λέξη λέγονται προσφύματα (affixes)
- *Ελεύθερα μορφήματα* (τα μορφήματα εκείνα που μπορούν να σταθούν μόνα τους και να αποτελέσουν λέξεις) π.χ. τα μορφήματα από, εκεί, κτλ
- *Δεσμευμένα δεσμευμένα* (τα μορφήματα εκείνα που βρίσκονται πάντα σε συνδυασμό με άλλα μέσα σε λέξεις) π.χ. και τα τέσσερα μορφήματα που απαρτίζουν τη λέξη /έ-γραπ-σ-α/ είναι δεσμευμένα (Φιλλιπάκη, 1992)

Οι γλώσσες που διαφέρουν μορφολογικά, κατηγοριοποιούνται σε: αναλυτικές, κάθε μόρφημα είναι ξεχωριστή λέξη (π.χ. Κινέζικα, Βιετναμέζικα και η Αγγλική ως ένα βαθμό) και συνθετικές (οι λέξεις αποτελούνται από περισσότερα από ένα μορφήματα). Οι συνθετικές γλώσσες υποδιαιρούνται σε συγκολλητικές (π.χ. Τουρκική) και κλιτικές (π.χ. Νέα Ελληνική). Οι συγκολλητικές έχουν διαφανή μορφολογική δομή, ενώ στις κλιτικές η μορφολογική δομή των λέξεων δεν έχει διαφάνεια και η σχέση σημασίας και μορφής είναι έμμεση και πολύπλοκη (Φιλλιπάκη, 1992).

Γενικότερα, η γραμματική κατέχει ιδιαίτερη θέση στις λειτουργίες του λόγου. Είναι αυτή που μεταβάλλει τον λόγο του νηπίου σε αυτόν του ενήλικα. Είναι αυτή που δίνει στο λόγο χρονική (αόριστος, μέλλον), κτητική (του) αιτιολογική (επειδή, γιατί), συγκριτική (συγκριτικός, υπερθετικός) υπόσταση.

Μετά την κατάκτηση των πρώτων 50 λέξεων το νηπιο αρχίζει να σχηματίζει διαδοχικά φράσεις, απλές τηλεγραμμaticές προτάσεις, απλές προτάσεις και τέλος πολύπλοκες προτάσεις και να κατακτά σταδιακά τα μορφήματα της μητρικής του γλώσσας. Στην ηλικία των 6 χρόνων το τυπικά αναπτυσσόμενο παιδί έχει κατακτήσει 8000 περίπου ρίζες λέξεων, και έχει εμπεδώσει τα περισσότερα μορφήματα και τους κανόνες της μητρικής του γλώσσας. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο και στο παιδί που για διάφορους λόγους (ειδική γλωσσική διαταραχή, νοητική υστέρηση, βαρνηκοΐα, αυτισμό κλπ.) καθυστερεί στην κατάκτηση των μορφημάτων της μητρικής του γλώσσας.

Για το παιδί με διαταραχή στην μορφολογία υπάρχουν στις ξένες γλώσσες, κυρίως στα Αγγλικά, πολλές δοκιμασίες (τεστ) όπως (TOLD, SPELT, Celf-Preschool, Celf-4^{UK} κλπ.) οι οποίες όταν χορηγηθούν στο παιδί, μας δίνουν όλες τις πληροφορίες για το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί και ποια από τα μορφήματα έχει ή δεν έχει κατακτήσει.

Στα ελληνικά περιλαμβάνεται ένας περιορισμένος αριθμός σταθμισμένων τεστ, όπως το WISC-III (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας 1997).

Βέβαια πολλοί ειδικοί του λόγου χρησιμοποιούν και ένα μη σταθμισμένο γλωσσικό τεστ (Stavrakaki και Tsimpli, 2000) για τη διάγνωση της ΕΓΔ στην Ελλάδα.

Τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που αφορούν στο θέμα της αξιολόγησης της Ελληνικής «γραμματικής-μορφολογίας» είναι ελλιπή και σηματοδοτούν τη σπουδαιότητα και την ανάγκη ύπαρξης σταθμισμένων τεστ αξιολόγησης για τους λογοθεραπευτές. Το μοναδικό υπάρχον σταθμισμένο εργαλείο που αξιολογεί τις μορφολογικές ικανότητες του παιδιού είναι η κλίμακα «Ολοκλήρωση Προτάσεων» του ΑθηνάΤεστ. Η συγκεκριμένη κλίμακα μετρά την ικανότητα του παιδιού να συμπληρώνει κενά σε γλωσσικό υλικό και την ικανότητα αυτόματων συνηθειών στο χειρισμό συντακτικών και γραμματικών δεδομένων.

2. 1. Σκοπός –στόχοι της παρούσας έρευνας.

Απόρροια των ανωτέρω διαπιστώσεων υπήρξε ο σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας, ο οποίος και είναι:

- § **η επιμέλεια-προσαρμογή** στα Ελληνικά της κλίμακας «Word structure» (Μορφολογική δομή λέξης) του Clinical Evaluation Language Fundamentals-4 (Celf-4^{UK}) που αξιολογεί τις μορφολογικές δεξιότητες του παιδιού,
- § **η χορήγησή** της σε παιδιά της Α` Δημοτικού, και
- § **η σύγκριση** της επίδοσης τους στην κλίμακα αυτή με την επίδοσή τους στην κλίμακα «Ολοκλήρωση Προτάσεων» του ΑθηνάΤεστ για να μελετηθεί κατά πόσο η κλίμακα «Word Structure» είναι κατάλληλη για χορήγηση σε Ελληνόπουλα.

3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Μέσα σε ένα εκπληκτικά σύντομο χρονικό διάστημα, μέχρι τον πέμπτο χρόνο ζωής, ο άνθρωπος, χωρίς την συστηματική καθοδήγηση και ανεξάρτητα από τον βαθμό της ευφυΐας του ή από το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο κατακτά την μητρική του γλώσσα (γλωσσική κατάκτηση). Πρόκειται για μια διαδικασία όχι μόνο καθολική αλλά και σχετικά ομοιόμορφη, αφού υπόκειται σε παρόμοια στάδια ανεξάρτητα από την επιμέρους γλώσσα και την δυσκολία της (Crain & Lillo-Martin, 1999).

Καταλυτικό ρόλο στην θεωρία της γλωσσικής κατάκτησης, έχει διαδραματίσει η μελέτη της ανάπτυξης της μορφολογίας. Αν και τα πρώτα πορίσματα για την ανάπτυξη της, προήλθαν από την Αγγλική γλώσσα, μια γλώσσα με φτωχή μορφολογία, τα βασικά στάδια κατάκτησης είναι ίδια σχεδόν σε όλες τις γλώσσες. Αυτό συμβαίνει γιατί ενώ οι γλώσσες μπορεί να διαφέρουν, υπάρχει κοινός πυρήνας οργάνωσης της γραμματικής (Κατή, 1990).

Η μελέτη της γραμματικό-μορφολογικής ανάπτυξης της γλώσσας προωθήθηκε ιδιαίτερα από τις μελέτες του Noam Chomsky, D. Mc Neill και R. Brown οι οποίοι υποστήριξαν ότι η γλώσσα του παιδιού δεν αποτελεί ελλιπές αντίγραφο της γλώσσας των ενηλίκων, αλλά μια διαφορετική γλώσσα. Από τις μελέτες αυτές διαφάνηκε επίσης ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατακτούν τις αρχές της δομής της γλώσσας, παρουσιάζει μια ομοιογένεια στην διαδοχή των αναπτυξιακών σταδίων. Ως

εκ τούτου τα παιδιά ανεξάρτητα αν μαθαίνουν τη γλώσσα γρήγορα ή αργά, αποκτούν την γνώση της γραμματικής μέσω μιας καθορισμένης ακολουθίας αναπτυξιακών σταδίων, η οποία είναι ίδια για όλα τα παιδιά (Πόρποδας, 2003).

Σε αυτή τη ενότητα θα εξετάσουμε τα αναπτυξιακά στάδια της μορφολογίας-γραμματικής-σύνταξης. Η βασική μορφολογική ανάπτυξη ξεκινά από τον 1ο χρόνο του παιδιού και ολοκληρώνεται περίπου στα 5 - 5 ½ έτη (Πόρποδας, 2003).

3.1 Αναπτυξιακά στάδια

1^ο Στάδιο μιας λέξης

Οι πρώτες λέξεις που χρησιμοποιεί το παιδί, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που κατακτά, είναι τα ουσιαστικά, λόγω της έμφυτης ανάγκης του να κατονομάσει ζώα, πρόσωπα ή και αντικείμενα που απαρτίζουν το καθημερινό του περιβάλλον. Οι λειτουργικές κατηγορίες της γραμματικής (άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις), κατακτιούνται σε μετέπειτα στάδιο αφού πρωτίτερα έχει αφομοιωθεί αρκετά μεγάλος αριθμός από τις λεξικές κατηγορίες (ουσιαστικά, ρήματα, κύρια ονόματα, επίθετα) (Bloom 1973, Brown & Bellugi, 1964 Radford, 1990 Tsimpli, 1996).

Στο 1ο στάδιο είναι λίγο δύσκολο να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα σχετικά με την μορφολογία, την σύνταξη ή τη γραμματική καθώς σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιείται μόνο μια λέξη. Το μόνο που θα μπορούσε να υποτεθεί είναι η γνώση της κατάληξης-πτώσης (π.χ. γάτ-α), αλλά τα συμπεράσματα δεν είναι ξεκάθαρα καθώς τα παιδιά που χρησιμοποιούν καταλήξεις σε αυτό το στάδιο έχουν απομνημονεύσει τη λέξη ως ενότητα (μίμηση από το περιβάλλον) και δεν γνωρίζουν την ανάλυση της λέξης σε θέμα και κατάληξη (π.χ. κότες, χωρίς να χρησιμοποιούν την λέξη κότα). Αξιοσημείωτη είναι η έρευνα της Christofidou (1998), η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο πληθυστικός αριθμός των ουσιαστικών εμφανίζεται αρχικά σε ουσιαστικά που

χρησιμοποιούνται κυρίως στον πληθυντικό (π.χ. πορτοκάλια) και καθόλου στον ενικό (Stephany, 1997, Theophanopoulou-Kontou, 1973).

2^ο Μεταβατικό στάδιο

Το στάδιο αυτό αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στο πρώτο στάδιο και στο σχηματισμό των πρώτων προτάσεων. Το παιδί στην παρούσα κατάσταση χρησιμοποιεί τρεις πιθανούς τύπους φράσεων:

1) μια λέξη σε συνδυασμό με μία συλλαβή χωρίς συγκεκριμένη σημασία (π.χ. μα-μαμά) (Dore, Franklin, Miller, & Rammer, 1976, Owens, 2001)

2) συνδυασμός δύο λέξεων, εκ των οποίων η μια λέξη δεν έχει καθορισμένη σημασία (π.χ. μπαμπε-μπαμπά) (Brown, 1973)

3) επανάληψη λέξης (π.χ. μπαμπά-μπαμπά)

4) χρήση φράσεων ενηλίκων τις οποίες έχει απομνημονεύσει ως μια ενότητα και χωρίς το ίδιο να χρησιμοποιεί τους γραμματικούς-μορφολογικούς κανόνες (Brown, 1973)

5) χρήση δύο λέξεων που εκφράζουν κάποιο συγκεκριμένο νόημα όταν εκφέρονται μαζί. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά το εκφέρουν με παύση ανάμεσα στις λέξεις επομένως σύμφωνα με την (Owens, 2001) αποτελούν δύο ξεχωριστές φράσεις. (π.χ. μαμά μπάλα)

3^ο Στάδιο 2 λέξεων

Το στάδιο αυτό εμφανίζεται περίπου στην ηλικία των 2 ετών και ονομάζεται *τηλεγραφικό*. Η ονομασία αυτή χαρακτηρίζει αυτό το στάδιο της ανάπτυξης, γιατί τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερο λέξεις που περιέχουν το κύριο νόημα της φράσης και ανήκουν στις λεξικές κατηγορίες (π.χ. ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα) παραλείποντας τον γραμματικό χαρακτήρα των λειτουργικών κατηγοριών (άρθρο, πρόθεση, αντωνυμίες) και απαλείφοντας τις παύσεις του προηγούμενου σταδίου.

Οι λέξεις που απαρτίζουν τις φράσεις αυτού του σταδίου δεν έχουν καμία γραμματικό - συντακτική σειρά και αυτό γιατί το κύριο ενδιαφέρον εστιάζει στην απλή μετάδοση του μηνύματος. Κατά την προφορική τους ομιλία βέβαια χρησιμοποιούν και λέξεις-προτάσεις που είναι γραμματικά και συντακτικά σωστές, αλλά η χρήση τους δεν

γίνεται με τρόπο παραγωγικό (Brain, 1976) αλλά καθαρά με μιμητικό από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

Η καταρχήν απομνημόνευσή τους και η μετέπειτα ανάλυσή τους γίνεται ιδιαίτερα φανερή στις περιπτώσεις ανώμαλων τύπων της γραμματικής (Cati, 2000).

Επίσης, το παιδί σε αυτό το στάδιο αρχίζει να εισάγει και τους πρώτους συντακτικούς κανόνες γεγονός που σηματοδοτεί την έναρξη της χρήσης των πρώτων μορφολογικών καταλήξεων. Αυτό μπορεί να έχει διπλή εξήγηση:

A) ότι το παιδί έχει γνώση του συντακτικού και της μορφολογίας, που περιορίζεται στις λέξεις που χρησιμοποιεί

B) ότι το παιδί έχει κατακτήσει αφηρημένους συντακτικούς και μορφολογικούς κανόνες που ισχύουν πέρα από το συγκεκριμένο λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί

4^ο Στάδιο χρήσης περισσοτέρων από δύο λέξεις

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει παιδιά ηλικίας 2 ετών και άνω, τα οποία αρχίζουν να επεκτείνουν τις φράσεις τους, σηματοδοτώντας την έναρξη χρήσης περισσότερων από δύο λέξεις.

Το παιδί αρχίζει σταδιακά να χρησιμοποιεί τα πρώτα μορφήματα σε λειτουργικές λέξεις (άρθρα, προθέσεις) ή και σε κλιτικά μορφήματα όπως οι καταλήξεις αριθμού στα ουσιαστικά (μπαλ-ες) και οι καταλήξεις προσώπου στα ρήματα (παίζ-ω).

Ο Brown σε πείραμα που διεξήγαγε διαπίστωσε ότι τα παιδιά δεν κατακτούν τα μορφήματα στην ίδια ηλικία. Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα γνωρίζοντας την χρονολογική ηλικία δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε τον αριθμό των μορφημάτων που έχει κατακτήσει το παιδί, ούτε και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται (Brown, 1973).

Η εύρεση του αναπτυξιακού σταδίου και ο προσδιορισμός των γραμματικών μορφημάτων που έχει κατακτήσει το παιδί, συντελείται με τον υπολογισμό του μέσου μήκους των προτάσεων του (MLU=αριθμός λέξεων/αριθμό προτάσεων) (Brown, 1973) (ο τύπος ισχύει μόνο για τα ελληνικά δεδομένα).

5^ο Στάδιο λεξικής χρήσης

Στο στάδιο λεξικής χρήσης (lexical stage) τα μορφήματα που ανήκουν σε λειτουργικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται:

1. σε συνδυασμό με συγκεκριμένο αριθμό λέξεων
2. σε συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα (π.χ. προθετικές φράσεις)
3. σε συγκεκριμένες εκφράσεις.

Τα παιδιά που κατακτούν ως μητρική γλώσσα την ελληνική χρησιμοποιούν σε αυτό το στάδιο, το οριστικό άρθρο μόνο με συγκεκριμένο αριθμό ουσιαστικών (Christofidou, 1998 Marinis, 2003 Stephany, 1997) που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στην ομιλία του (π.χ. μαμά). Η ανάλυση κατάκτησης του οριστικού άρθρου από την βάση των πληροφοριών της Χριστοφίδου δείχνει ότι σε αυτό το εξελικτικό στάδιο το οριστικό άρθρο παραλείπεται σε ποσοστό 89% με 97%.

Επίσης, σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι η απουσία προθέσεων (π.χ. σε). Το παιδί όμως χρησιμοποιεί το οριστικό άρθρο «στο», το οποίο παράγεται από τον συνδυασμό του άρθρου «το» με την πρόθεση «σε». Αυτή η διαδικασία πραγματοποιείται εν αγνοία του παιδιού αλλά σηματοδοτεί την εισαγωγή των προθέσεων στον λόγο του παιδιού (Marinis, 2003).

Κατά την κατάκτηση των **δομών κτήσης** (π.χ. δικό μου, της μαμάς κτλ.) το παιδί δεν χρησιμοποιεί τα άρθρα (π.χ. μαμάς βιβλίο) και η χρήση του τελικού-ς στα ουσιαστικά πολλές φορές παραλείπεται αν αυτά τα ουσιαστικά δεν ανήκουν στην κατηγορία καθημερινής χρήσης (Christofidou, 1998 Marinis, 2003 Stephany, 1997).

6^ο Στάδιο παραγωγικής χρήσης

Σε αυτό το στάδιο επιτελείται η παραγωγική χρήση των λέξεων και των μορφημάτων που έχουν καταταχθεί πλέον σε λειτουργικές κατηγορίες. Πιο αναλυτικά τα παιδιά προβαίνουν σε:

- χρήση διαφορετικών δομών λέξεων
- χρήση λέξεων σε διαφορετικά περιβάλλοντα από το συνηθισμένο
- χρήση λέξεων σε μορφή γενίκευσης ενός κανόνα

Η μετάβαση από το λεξικό στάδιο στο παραγωγικό μπορεί να παρουσιαστεί σχηματικά σαν μια καμπύλη (U) (Marcus, Ullman, Pinker, Hollander, Rosen, & Xu, 1992) η οποία υποδηλώνει τη χρήση ορισμένων δομών. Σε αυτό το στάδιο το ποσοστό χρήσης μιας δομής μειώνεται λόγω της σταδιακής ανάλυσης των γραμματικών χαρακτηριστικών των λέξεων και των εκφράσεων του παιδιού. Στη συνέχεια παρατηρείται σταδιακή αύξηση του ποσοστού χρήσης της δομής διότι το παιδί ξεκινά να τις χρησιμοποιεί (τις δομές) με τρόπο παραγωγικό (π.χ. στη μαμά-<σε> + άρθρο <τη> + <μαμά> ουσιαστικό).

Σύμφωνα με έρευνα της Χριστοφίδου, κατά την διάρκεια του λεξικού σταδίου το ποσοστό χρήσης του οριστικού άρθρου κυμαίνεται μεταξύ 3% και 11%. Κατά την μετάβαση του παιδιού στο παραγωγικό στάδιο, όπου αρχίζει η διαδικασία ανάλυσης των γραμματικών φαινομένων, το ποσοστό χρήσης των οριστικών άρθρων τριπλασιάζεται φτάνοντας στο 32%.

Τέλος, σε αυτό το στάδιο εμφανίζεται και το φαινόμενο της υπεργενίκευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το τελικό –ς, μια δομή που υποδηλώνει κτήση και ως τώρα χρησιμοποιούνταν μόνο με συγκεκριμένο αριθμό ουσιαστικών. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να το χρησιμοποιούν με μεγαλύτερο πλήθος ουσιαστικών που δεν είναι κύρια ονόματα ή συγγενικά, κάτι που δεν εμφανίζεται στη γλώσσα των ενηλίκων (π.χ. μαμάς παπούτσι) (Eisenbeis, 2000). Αυτό το γεγονός αποτελεί καθοριστικό βήμα για το παιδί καθώς αποκαλύπτει ότι γνωρίζει πως το μόρφημα αυτό υποδηλώνει κτήση και το χρησιμοποιεί με παραγωγικό τρόπο.

Επίσης, τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται και τους λιγότερο συνηθισμένους κανόνες, όπως την περίπτωση της ονομαστικής πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών όπου γίνεται υπεργενίκευση της κατάληξης –οι στα αρσενικά και θηλυκά (π.χ. οι άνδροι, οι ναύτοι) (Cati, 2000).

3.2. Έρευνες σχετικά με την μορφολογική ανάπτυξη για τα ελληνικά δεδομένα.

Περιορισμένες είναι οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την μελέτη και τα στάδια κατάκτησης της ελληνικής μορφολογίας και γραμματικής, εκ των οποίων οι περισσότερες βρίσκονται ακόμη σε εξέλιξη.

Τα πρώτα βήματα των ερευνών στηρίχθηκαν στην έρευνα του Brown σχετικά με τα στάδια κατάκτησης των 14 μορφημάτων στην Αγγλική γλώσσα.

Όπως προαναφέρθηκε, τα στάδια ανάπτυξης είναι παρόμοια σε όλες τις γλώσσες, γι' αυτό κι η έρευνα του αποτέλεσε το δομικό λίθο πάνω στον οποίο οι έλληνες ερευνητές στηρίχθηκαν για να μελετήσουν αναλυτικότερα την πλούσια μορφολογία της Ελληνικής γλώσσας.

3.2.1 Ο πίνακας Brown (συνοπτικά).

Σύμφωνα με τον πίνακα κατάκτησης των γραμματικών μορφημάτων του Brown μπορούμε να φτάσουμε σε πολλά συμπεράσματα για την κατάκτηση και των ελληνικών μορφημάτων, καθώς ανεξάρτητα από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, τα στάδια κατάκτησης των μορφημάτων ακολουθούν παρόμοια πορεία σε όλες τις γλώσσες.

ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΑ ΜΟΡΦΗΜΑΤΑ	ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ
τοπικά επιρρήματα(πάνω, μέσα)	27-30 μήνες
ενεστώτας	19-28 μήνες
ανώμαλος αόριστος	25-46 μήνες
το βοηθητικό ρήμα «είμαι»	27-39 μήνες
οριστικό άρθρο	28-46 μήνες
ομαλός αόριστος	26-48 μήνες
3 ^ο πρόσωπο στο ρήμα	26-46 μήνες
το βοηθητικό ρήμα «είναι» στο 3 ^ο πρόσωπο	28-50 μήνες
ομαλός πληθυντικός	24-33 μήνες

κτητική αντωνυμία	26-40 μήνες
-------------------	-------------

Κατά τη μελέτη του πίνακα κρίνεται αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι διαγλωσσικές και μορφολογικές διαφορές της ελληνικής γλώσσας από την αγγλική. Επίσης, οι ηλικίες αυτές είναι συμβολικές καθώς η ηλικία δεν μπορεί να μας δείξει ποια μορφήματα έχει κατακτήσει το παιδί. Το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού το υπολογίζουμε από το MLU όπως αναφέρθηκε και στα στάδια ανάπτυξης (Brown1973).

Δυστυχώς στην Ελλάδα, δεν έχει ολοκληρωθεί καμιά τόσο λεπτομερειακή και αναλυτική έρευνα σχετικά με τα στάδια κατάκτησης, γι 'αυτό αναγκάζονται οι ειδικοί να επικαλεστούν έρευνες του εξωτερικού.

3.2.2 Έρευνα σχετικά με τα στάδια κατάκτησης του ρήματος

Σύμφωνα με την Βαρλοκώστα (2002), το παιδί διέρχεται από δύο κύρια στάδια ανάπτυξης όσον αφορά τη κατάκτηση των ρημάτων της *Ελληνικής γλώσσας*.

1^ο στάδιο

- Τα παιδιά χρησιμοποιούν την κατάληξη –ει στις περισσότερες από τις μισές παραγωγές ρημάτων.
- Μεγάλος αριθμός ρημάτων με την κατάληξη –ει δεν χρησιμοποιείται για το 3^ο ενικό αλλά για το 2^ο ή το πρώτο πρόσωπο στον ενικό αριθμό.
- Τα παιδιά δεν προσδιορίζουν το ρήμα ως προς τον χρόνο, ούτε χρησιμοποιούν το μόριο της υποτακτικής να και το μόριο του μέλλοντα –θα.
- Όσα ρήματα παράγονται στο τρίτο ενικό πρόσωπο με κατάληξη -ει έχουν κυρίως το θέμα του αορίστου και είναι ομόφωνα με τον άκλιτο ρηματικό τύπο του Παρακειμένου.

2^ο στάδιο

- Τα παιδιά παράγουν λιγότερα ρήματα με κατάληξη –ει.

- Τα περισσότερα ρήματα με την κατάληξη –ει χρησιμοποιούνται για το τρίτο ενικό πρόσωπο.
- Χρησιμοποιούνται και άλλες παραγωγικές καταλήξεις (1^ο-2^ο ενικό και 3^ο πληθυντικό).
- Πραγματοποιείται χρήση των μορίων «να», «θα».
- Τα ρήματα παράγονται στο τρίτο ενικό πρόσωπο με την κατάληξη –ει έχουν το θέμα του αορίστου ή του ενεστώτα.

Η Βαρλοκώστα κατέληξε, ότι οι πρώιμες παραγωγές ρημάτων μοιάζουν με μια άκλιτη ρηματική μορφή, αυτή του απαρεμφάτου, που στη Νέα Ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει. Η έρευνα της Βαρλοκώστα αποτέλεσε την αφετηρία για τις υπόλοιπες έρευνες, σε σχέση με τη κατάκτηση τη ελληνικής γλώσσας, οι οποίες βρίσκονται σε εξέλιξη.

3.2.3 Έρευνα Stefany (1997). The acquisition of Greek

- **Ουσιαστικά**

Στο pre-inflectional στάδιο (στάδιο πριν την χρήση των κλιτικών μορφημάτων), τα ουσιαστικά τελειώνουν σε φωνήεν, δεν χρησιμοποιούν οριστικό άρθρο και δεν παρατηρείται ακριβής διαχωρισμός του γένους. Επίσης, σε αυτό το στάδιο, δεν παρατηρείται η χρήση του πληθυντικού αριθμού και των πτώσεων των ουσιαστικών. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τον ενικό αριθμό και την αιτιατική πτώση (π.χ. τον μπαμπά, χωρίς το άρθρο) σε όλα τα γένη καθώς και την ονομαστική των ουδετέρων και των θηλυκών (π.χ. παιδί). Στα ουσιαστικά ο πληθυντικός αριθμός εμφανίζεται γρηγορότερα από την πτώση.

Η εμφάνιση της ονομαστικής πτώσης και του ενικού αριθμού των ουσιαστικών, φαίνεται να συνυπάρχει με την γενική πτώση όλων των γενών των ουσιαστικών.

Βέβαια, τα παιδιά σε αυτό το επίπεδο δεν βασίζονται στο οριστικό άρθρο για την διάκριση μεταξύ των πτώσεων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κάποια παιδιά κατακτούν τη γενική πτώση από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης ασυνείδητα. Αυτό

μπορεί να οδηγήσει στην διάκριση των πτώσεων αφού έχει αρχίσει να το χρησιμοποιεί πιο σταθερά μέχρι τα 2,4 έτη.

- **Προσωπικές αντωνυμίες**

Η εμφάνιση των πτώσεων στις προσωπικές αντωνυμίες, ξεκινά με την ονομαστική και αιτιατική ενικού αριθμού στο τρίτο πρόσωπο (π.χ. αυτό) καθώς και της γενικής και κλιτικής στο 1^ο ή 3^ο πρόσωπο.

Η πρώτη πτώση που αρχίζει να χρησιμοποιείται πριν από την κλητική είναι η γενική και όχι αιτιατική. Όμως το 3^ο πρόσωπο ενικού αριθμού της αιτιατικής (π.χ. αυτό) χρησιμοποιείται αρχικά με ρήματα για να εκφράσει τα άμεσα αντικείμενα.

Η χρήση της αντωνυμίας του 3ου αρσενικού προσώπου της γενικής πτώσης (του) που αναφέρεται στον ομιλητή και ακολουθείται από ουσιαστικά, εκφράζει κτήση. Όμως στην ηλικία των 2.4 οι πτώσεις της αιτιατικής και της γενικής συγχέονται συνήθως όταν χρησιμοποιούνται με ρήματα. Επίσης, η κατάκτηση του τύπου της ονομαστικής πραγματοποιείται στο 1^ο και 2^ο πρόσωπο πριν σχηματιστούν στο 3^ο πρόσωπο.

- **Χρόνοι-Διάθεση**

Οι παροντικοί και παρελθοντικοί χρόνοι αρχίζουν να εμφανίζονται στο παιδικό λόγο στην ηλικία των 1.10.

Πριν το τέλος του 2^{ου} χρόνου το παιδί ξεκινάει να χρησιμοποιεί τους τύπους του ενεστώτα και του αόριστου.

Μέχρι την ηλικία των 1.10 ο ενεστωτικός και ο αοριστικός χαρακτήρας του θέματος δείχνει ότι αρχίζει να εμφανίζεται σε ποσοστό του 90% του δείγματος των ρημάτων που τους είχαν δοθεί. Αυτό το ποσοστό αγγίζει το 98% των παιδιών ως την ηλικία των 2,10 (Stefany, 1985).

Ο χρόνος που κατακτάται πρώτος συστηματικά είναι ο ενεστώτας και ο απλός αόριστος στην οριστική.

Ο παρακείμενος και υπερσυντέλικος, παραμένουν πολύ σπάνιοι ως την αρχή του 4^{ου} χρόνου (Κατή, 1984).

Η υποτακτική και ο περιφραστικός μέλλοντας, διακρίνονται από τις λέξεις που παίρνουν μπροστά από τον τύπο του ρήματος (να, θα) τα οποία συνήθως απουσιάζουν από τα πρώτα στάδια κατάκτησης της ελληνικής γραμματικής. Η χρήση του **να και θα** γίνεται πιο συστηματική στην ηλικία των 2.4.

Επίσης, υπάρχουν καθαρές ενδείξεις για την σταδιακή διαφοροποίηση μιας ολικής κατηγορίας της υποτακτικής διάθεσης σε κάποιες πιο ειδικές κατηγορίες της (αόριστο, παρακείμενο και υπερσυντέλικο) (Stefany, 1992).

- **Παθητική φωνή**

Υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία ότι τα παθητικά ρήματα εμφανίζονται πριν το τέλος του 2^{ου} χρόνου στο λόγο των ελληνόπουλων. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να αντιλαμβάνονται ότι τέτοιες μορφές ρήματος εκφράζουν καταστάσεις που δεν καθορίζονται από ένα ποιητικό αίτιο. Υπάρχει έλλειμμα συσχετισμού μεταξύ μορφής και χρήσης των τύπων της ενεργητικής και παθητικής φωνής το οποίο μπερδεύει και το ίδιο το παιδί. Στο 4^ο έτος οι τύποι της ενεργητικής φωνής έχουν κατακτηθεί και πλέον το παιδί μεταβαίνει στο στάδιο της παθητικής.

Η χρήση των ρημάτων της ενεργητικής φωνής για καταστάσεις που δεν ελέγχονται από το ποιητικό αίτιο διαρκεί μέχρι το μέσο του 5^{ου} χρόνου (Κατή, 1984).

Όλες οι κλιτές κατηγορίες του λόγου έχουν κατακτηθεί ως το τέλος του 4^{ου}-5^{ου} χρόνου οπότε τα επόμενα χρόνια χαρακτηρίζονται από τη σωστή χρήση των γραμματικών μορφών που περιγράψαμε.

- **Επίθετα**

Στα 1,10 τα παιδιά της συγκεκριμένης έρευνας αναγνωρίζουν τα επίθετα της κατηγορίας που χρησιμοποιείται πιο συχνά η οποία περιλαμβάνει τα επίθετα σε –ος (π.χ. καλός), ουδέτερα επίθετα σε –ο (π.χ. καλό), ενικού αριθμού στην ονομαστική και αιτιατική πτώση, αναφερόμενα σε ουσιαστικά.

Στοιχεία σχετικά με την κατάληξη του γένους και του αριθμού του επιθέτου έχουν βρεθεί μόνο στα 2,4 έτη.

Μέχρι τα 2,10 χρησιμοποιούνται και τα τρία γένη των επιθέτων.

Οι τύποι της γενικής δεν εμφανίζονται ακόμη στα επίθετα, ενώ ως τα 2,10 οι καταλήξεις των επιθέτων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα του παιδιού παίρνουν πλέον τους σωστούς τύπους. Παρατηρούνται κάποια λάθη σε σχέση με την συμφωνία του άρθρου ή των ουσιαστικών που συνοδεύουν.

Επίσης, μέχρι την ηλικία των 2,10 δεν παρατηρείται η εμφάνιση των παραθετικών συγκριτικού/υπερθετικού βαθμού στο λόγο των παιδιών.

3.3. Μορφολογικές-γραμματικές δυσκολίες στις διαταραχές του λόγου

Αν η γλώσσα είναι έμφυτη, δεν αποκτάται, αναπτύσσεται ή ωριμάζει φυσικά ή, όπως ο Chomsky θα έλεγε, οργανικά. Όμως ο όρος «απόκτηση» έχει επικρατήσει και θα συνεχίσουμε να τον χρησιμοποιούμε. Χρησιμοποιείται συνήθως χωρίς διευκρινήσεις για να δηλώσει τη διαδικασία που καταλήγει στη γνώση της μητρικής γλώσσας. Τα περισσότερα παιδιά κατακτούν τη γλώσσα που ακούν να μιλιέται γύρω τους χωρίς ιδιαίτερη διδασκαλία. Αρχίζουν να μιλούν περίπου στην ίδια ηλικία και περνούν τα ίδια στάδια γλωσσικής ανάπτυξης. Η περίοδος της γλωσσικής ανάπτυξης που σημειώνεται είναι μερικές φορές, τόσο ραγδαία που, όπως έχουν σημειώσει γονείς και ερευνητές, είναι δύσκολο να την καταγράψει κανείς πλήρως και συστηματικά. Επιπλέον, η πρόοδός της, στο σύνολό της, δεν επηρεάζεται από διαφορές ευφυΐας και από διαφορές κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος και είναι γενικά αποδεκτό *ότι η αντίληψη πάντοτε προηγείται της παραγωγής στην εξελικτική ακολουθία.*

Καθώς το παιδί προχωρά, κατά τη διάρκεια της τηλεγραφικής περιόδου, από το στάδιο των δυο λέξεων σε επόμενα στάδια, που χαρακτηρίζονται από την παραγωγή μεγαλύτερων προτάσεων, η ομιλία του θα πλησιάσει όλο και περισσότερο αυτή των ενηλίκων. Αν η γλώσσα που αποκτά έχει κλιτικά παραδείγματα και τις λεγόμενες λειτουργικές λέξεις, θα μπορέσει, επίσης, βαθμιαία να τα χρησιμοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο, *ώστε, στην ηλικία περίπου των πέντε χρονών η ομιλία του, αν κι ακόμα είναι ελλιπής σε σχέση μ' αυτήν των ενηλίκων, να μην μπορεί πλέον να περιγραφεί ως τηλεγραφική (Lyons, John`s , 1995 (1981)).*

Όπως έχει ήδη αναφερθεί τα παιδιά από τη στιγμή που πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο αναμένεται να γνωρίζουν τα εξής γραμματικά μορφήματα: κανόνες πληθυντικού, συνδετικό ρήμα, τρίτο ενικό πρόσωπο, ομαλό αόριστο, βοηθητικό ρήμα.

Ένα ποσοστό παιδιών όμως, δεν αναπτύσσουν τη γλωσσική τους ικανότητα όπως παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Τα παιδιά αυτά λέμε ότι παρουσιάζουν δυσκολία στην εξέλιξη του λόγου η οποία μπορεί να κυμαίνεται από απλή καθυστέρηση έως σοβαρή διαταραχή.

3.3.1. Διαταραχές

Οι διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας χωρίζονται σε δυο ομάδες: Α) σε αυτές που εμφανίζονται σε παιδιά τα οποία έχουν κατά τα άλλα φυσιολογική ανάπτυξη και Β) σε αυτές που συνυπάρχουν με διαταραχές σε άλλες νοητικές ικανότητες (Μαρίνης, 2003).

A). Διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη.

Στην ομάδα αυτή ανήκουν οι γλωσσικές διαταραχές σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) ή Εξελικτική Δυσφασία, που επηρεάζεται ιδιαίτερα η ανάπτυξη της σύνταξης και της μορφολογίας, και σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές (δυσλεξία). Τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν φυσιολογική ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων, αλλά παρουσιάζουν μεγάλα ελλείμματα στην γλωσσική τους ανάπτυξη. Έρευνες έχουν δείξει ότι το ποσοστό μεταξύ 3% και 7% των παιδιών ηλικίας 5 ετών εμφανίζουν ΕΓΔ.

Βασικό χαρακτηριστικό της ειδικής γλωσσικής διαταραχής είναι ότι οι αισθητηριακές λειτουργίες, το νοητικό επίπεδο αλλά και η συναισθηματική ανάπτυξη κυμαίνονται σε φυσιολογικά όρια (Bishop, 1992). Η τυχόν δυσλειτουργία τους δεν είναι αρκετή ώστε να δικαιολογήσει τη διαταραχή. Επίσης, δεν υπάρχει εμφανής νευρολογική δυσλειτουργία ή οργανική βλάβη που να δικαιολογεί τη διαταραχή του λόγου (Γερονίκου, 2004).

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ), τα τελευταία χρόνια απασχολεί ιδιαίτερα τους ειδικούς και έχει ξεκινήσει να ερευνάται από τη σκοπιά της *γενετικής*, επειδή από το ιστορικό πολλών παιδιών έχει γίνει φανερό ότι συχνά, όταν ένα παιδί παρουσιάζει

ΕΓΔ, υπάρχουν και άλλα άτομα στην οικογένεια του, που εμφανίζουν αυτή ή άλλου είδους γλωσσική διαταραχή. Η ύπαρξη ατόμων με γλωσσική διαταραχή σε μια οικογένεια αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης ΕΓΔ. Επίσης, μελέτες σε διδύμους με ΕΓΔ κατέληξαν ότι όταν ένα από τα δυο παιδιά έχει ΕΓΔ, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να έχει και το άλλο παιδί όταν οι δίδυμοι προέρχονται από το ίδιο ωάριο, παρά όταν οι δίδυμοι προέρχονται από διαφορετικά ωάρια (Bishop, 2002 Bishop, North, & Donlan, 1995)

Το σύνολο των αποτελεσμάτων σε έρευνες που έχουν γίνει σε διάφορες γλώσσες (Αγγλική, Ιαπωνική, Ελληνική) δείχνουν ότι τα δεδομένα, σχετικά με την γενετική φύση της διαταραχής, δεν αποτελούν κανόνες για γλωσσολογικά χαρακτηριστικά όπως ο γραμματικός χρόνος και η πτώση. Ωστόσο, τα παιδιά με ΕΓΔ είναι ικανά να χρησιμοποιήσουν αντισταθμιστικούς μηχανισμούς όπως η επιλογή της ιδέας, η απομνημόνευση και συγκεκριμένα μαθημένους κανόνες στη θέση των αυτοματοποιημένων διαδικαστικών κανόνων που κυρίως έχει η γλώσσα. Τα στοιχεία αυτά υποδηλώνουν ότι η γενετική διαταραχή επηρεάζει τους φυσιολογικούς μηχανισμούς εκμάθησης της γλώσσας (Gopnik, M., Dalalakis, J., Fukuda, S. E., Fukuda, S., & Kehayia, E. (1996)). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν αναφορές για υποομάδες παιδιών με ΕΓΔ των οποίων η γλωσσική διαταραχή πιθανότατα είναι κληρονομική, έχουν υπάρξει όμως διαφωνίες ιδιαίτερα για το κομμάτι της γραμματικής (Clahsen, 1989 Gopnik, 1990b Gopnik & Crago, 1991 van der Lely, 1996b).

Ο λόγος των παιδιών με ΕΓΔ χαρακτηρίζεται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης από μια απλή καθυστέρηση που έχει την μορφή αργοπορημένης κατάκτησης των πρώτων λέξεων όπου στη συνέχεια διαχέεται και μεγεθύνεται διαδοχικά σε όλα τα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης. Ο λόγος τους περιγράφεται από προβλήματα σε καίρια επίπεδα του λόγου, όπως η φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και η σημασιολογία. Ο ρυθμός και ο τρόπος ανάπτυξης του λόγου στα παιδιά αυτά φαίνεται να διαφέρει σημαντικά από εκείνον των μη διαταραγμένων παιδιών.

Επίσης, τα παιδιά με ΕΓΔ έχουν μεγάλη καθυστέρηση στην απόκτηση γραμματικών μορφημάτων (c.f. Bishop 1997, Leonard, 1998), το οποίο είναι αρκετό ώστε να αποτελέσει τη “σφραγίδα” της, κατάστασης. Αυτή η παρατήρηση είναι μεγάλης

κλινικής σημασίας και μόνο πρόσφατα έχουμε έρθει να εκτιμήσουμε όλη τη σπουδαιότητα των γραμματικών συμπτωμάτων της ΕΓΔ για διαγνωστικούς σκοπούς.

Η διάγνωση της ΕΓΔ δεν είναι εύκολη επειδή οι ερευνητές και οι λογοθεραπευτές δεν χρησιμοποιούν τα ίδια διαγνωστικά κριτήρια, γεγονός που δυσκολεύει τη σύγκριση των αποτελεσμάτων από διαφορετικές μελέτες. Επιπλέον, δεν υπάρχουν Ελληνικά σταθμισμένα τεστ για λογοθεραπευτές που να μετρούν τις γλωσσικές ικανότητες σε τόσο εξειδικευμένο επίπεδο (Μαρίνης, 2003).

Ποικίλες έρευνες έχουν γίνει για τον προσδιορισμό της παραγωγής και κατανόησης της αγγλικής γλώσσας παιδιών με ΕΓΔ. Δυστυχώς οι έρευνες για τα ελληνικά δεδομένα είναι ελάχιστες.

Ενδεικτικά αναφέρονται αποτελέσματα τα οποία ελήφθησαν από μελέτες κυρίως στην Αγγλική γλώσσα.

Τα παιδιά με ΕΓΔ φαίνεται να αργούν να πουν την πρώτη τους λέξη. Έρευνες δείχνουν τα παιδιά με ΕΓΔ, να λένε τη πρώτη τους λέξη ακόμα και στην ηλικία των 4 (Bender (1940)) ή 5 ετών. Σε πρόσφατη έρευνα 15 παιδιών (Morley, Court, Miller, Garside (1995)) η ηλικία κατάκτησης της πρώτης λέξης κυμαινόταν μεταξύ 1,6 με 5 έτη. Μελέτες έχουν γίνει για την κατάκτηση λέξεων πέραν της πρώτης λέξης και εκεί παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη καθυστέρηση. Έπειτα από σύγκριση παιδιών με ΕΓΔ και ομάδας ελέγχου τα φάνηκε ότι η πρώτη λέξη κατακτάται σε μεταγενέστερο στάδιο από το αναμενόμενο χρονικό πλαίσιο. Αυτό το συμπέρασμα δεν αποτελεί έκπληξη χωρίς όμως να επιβεβαιώνει ότι όσα παιδιά παρουσίασαν καθυστέρηση στην κατάκτηση της πρώτης λέξης παρουσίασαν και ΕΓΔ.

Ο τύπος των λέξεων που χρησιμοποιούν κατά την πρώτη περίοδο γλωσσικής ανάπτυξης ταιριάζει με τον τύπο λέξεων που χρησιμοποιούν τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αλλά με μια σημαντική χρονική απόκλιση.

Επίσης, πραγματοποιούνται υπεργενικεύσεις των κανόνων της παραγωγής των ρημάτων σε σχέση με τα άλλα μέρη του λόγου (Rice & Bode, 1993). Οι Watkins, Rice, and Moltz (1993) βρήκαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΕΓΔ χρησιμοποιούν περιορισμένο αριθμό ρημάτων. Τα ρήματα αυτά αποτελούσαν «ρήματα συχνής χρήσης» και ήταν ανάμεσα στα πιο συχνά που χρησιμοποιούσε και η ομάδα ελέγχου.

Σε μια μελέτη τριών παιδιών προσχολικής ηλικίας παιδιών με ΕΓΔ, οι Rice and Bode (1993), αναφέρουν παρόμοια λίστα συχνά χρησιμοποιούμενων ρημάτων. Αυτό το είδος της ασυμφωνίας μεταξύ αυτών και της ομάδας ελέγχου δεν έχει αναφερθεί για άλλο τύπο λέξεων.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του λόγου τριών παιδιών με ΕΓΔ και το ρόλο της λογοθεραπείας στην εξέλιξή τους. Συγκεκριμένα, στην μελέτη αυτή εξετάστηκαν οι πτυχές του λόγου των παιδιών αυτών και πραγματοποιήθηκε η σύγκριση των χαρακτηριστικών τους με τα χαρακτηριστικά του λόγου παιδιών φυσιολογικής ανάπτυξης, ώστε να επιτευχθεί κάποια αντιστοιχία με τα συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης του λόγου. Παράλληλα εξετάστηκε κατά πόσο ο παράγοντας λογοθεραπεία σε σχέση με τον παράγοντα ωρίμανση/ηλικία ήταν υπεύθυνος για την εξέλιξη του λόγου στα παιδιά αυτά. Τα συμπεράσματα έδειξαν, ότι οι δομές της γλώσσας, οι οποίες χαρακτηρίζονται από σχετική δυσκολία στην κατάκτησή τους από τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να προκαλέσουν πρόβλημα σε παιδιά με ΕΓΔ. Ο ρυθμός και ο τρόπος παραγωγής φαίνεται να διαφέρει σημαντικά από εκείνον των μη διαταραγμένων παιδιών και η διαφορά που οφείλεται στη λογοθεραπεία ήταν εντονότερη από εκείνη που οφείλεται στον παράγοντα ωρίμανση/ηλικία. Η ερευνήτρια δεν προέβη σε γενίκευση του συμπεράσματος εξαιτίας του μικρού δείγματος των παιδιών (Mastropavliou, 2006)

Η κατάκτηση κλιτικών μορφημάτων, σε αντίθεση με την κατάκτηση ελεύθερων μορφημάτων, παρουσιάζει διαφορές από γλώσσα σε γλώσσα, οι οποίες σχετίζονται με το μορφολογικό σύστημα της εκάστοτε γλώσσας. Σε γλώσσες με μικρό αριθμό κλιτικών μορφημάτων, στις οποίες επιτρέπεται η ύπαρξη λέξεων χωρίς κλιτικά μορφήματα, όπως είναι τα αγγλικά, τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν μεγάλο ποσοστό παράλειψης κλιτικών μορφημάτων. Αντίθετα, σε γλώσσες με πλούσιο κλιτικό σύστημα, στις οποίες η ύπαρξη κλιτικών μορφημάτων είναι υποχρεωτική σε όλο το κλιτικό παράδειγμα, όπως τα ιταλικά, τα γερμανικά και τα ελληνικά, τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα στη χρήση κλιτικών μορφημάτων. Σε γλώσσες με πλούσιο κλιτικό σύστημα, τα παιδιά με ΕΓΔ δεν παραλείπουν κλιτικά μορφήματα, αλλά εμφανίζουν λάθη αντικατάστασης ενός μορφήματος από κάποιο άλλο. Έτσι, στα ελληνικά τα παιδιά υπεργενικεύουν τον τύπο του τρίτου ενικού προσώπου ρημάτων

(παίζει) και σε άλλα πρόσωπα στον ενικό και τον πληθυντικό π.χ. μαλώνει αντί μαλώνουν (Βαρλοκώστα, 2000).

Μαθησιακές δυσκολίες/(δυσλεξία).

Αν και κυριαρχεί σύγχυση ως προς τον ορισμό, τη συχνότητα εμφάνισης, και την αιτία των μαθησιακών δυσκολιών παρατηρείται σύγκληση απόψεων κυρίως στην πιο πρόσφατη βιβλιογραφία όσον αφορά τις δυσκολίες των παιδιών αυτών στο λόγο και στην ομιλία. Η συχνότητα εμφάνισης διαταραχών του λόγου σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά υψηλή έως και 80% (Bishop, 2004 Habib, 2000 Torgessen 2001 Velluntino, 2004)

Ο Bashir και οι συνεργάτες του (1983), έπειτα από μακροχρόνιες μελέτες οι οποίες παρακολουθούσαν παιδιά προσχολικής ηλικίας με γλωσσικά προβλήματα, κατηγοριοποίησαν αυτά τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με γλωσσικές δυσκολίες σε κατηγορίες «υψηλού κινδύνου» για μετέπειτα εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Στα παιδιά «υψηλού κινδύνου» ανήκαν εκείνα με πρώιμα εκφραστικά προβλήματα όπως συντακτική και μορφολογική καθυστέρηση, ανομία, φτωχή οργάνωση και διατήρηση της αφηγηματικότητας καθώς και διαφορές ανάμεσα στις απαντήσεις, σε αυτόκλητες και προκλητές καταστάσεις συζήτησης.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αν και δεν παρουσιάζουν εμφανή μορφολογικά προβλήματα, έχουν συχνά δυσκολία να αναγνωρίσουν τα διάφορα μορφήματα μέσα στη λέξη, γεγονός που έχει αντίκτυπο στην ανάγνωση, την ορθογραφία αλλά και την εκμάθηση νέου λεξιλογίου (Μαυρομάτη, 2004)

B). Διαταραχές στην ανάπτυξη της γλώσσας που συνυπάρχουν με διαταραχές σε άλλες νοητικές ικανότητες.

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν τα παιδιά με νοητική υστέρηση, αυτισμό, βαρηκοΐα, εγκεφαλική παράλυση κλπ.

Αναλυτικότερα, στην προκειμένη κατηγορία περιλαμβάνονται οι γλωσσικές διαταραχές σε παιδιά με σύνδρομο Down και με σύνδρομο Williams. Τα δυο αυτά σύνδρομα οφείλονται σε γενετική διαταραχή η οποία σχετίζεται με το χρωμόσωμα 21 (στο σύνδρομο Down), (Smith, 1985) και με το χρωμόσωμα 7 (στο σύνδρομο

Williams), (Ewart, Morris, Atkinson, Weishan, Sternes, Spallone et al., 1993). Τα κύρια χαρακτηριστικά αυτών των συνδρόμων είναι η νοητική καθυστέρηση και οι διαταραχές στην ανάπτυξη της γλωσσικής τους ικανότητας. Ειδικά στα παιδιά με σύνδρομο Down η γλωσσική διαταραχή εκδηλώνεται ιδιαίτερα στους τομείς της σύνταξης και της μορφολογίας (Fabretti, Pizzuto, Vicari, & Voltera, 1997 Miller, 1988).

Επιπρόσθετα, φρόνιμο θα ήταν να αναφερθούν συνοπτικά και άλλες περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά φαίνεται να παρουσιάζουν διαταραχές στις γλωσσικές λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένης και της μορφολογίας.

Βαρηκοΐα-Μέση ωτίτιδα

Σε κανένα άλλο πληθυσμό ατόμων με αναπηρία δεν επηρεάζεται τόσο σημαντικά η ανάπτυξη της γλώσσας όσο στον πληθυσμό των ατόμων με έλλειμμα της ακοής. Όλοι οι τομείς της γλώσσας συμπεριλαμβανομένων της μορφολογίας, της σύνταξης, της σημασιολογίας και της πραγματολογίας παρουσιάζουν καθυστέρηση ή διαταραχή.

Το παιδί με κανονική ακοή εκτίθεται σε μορφήματα και τα μιμείται. Δυστυχώς, το βαρήκοο παιδί χάνει κάποια από αυτά τα στοιχεία. Πολλά από τα μορφολογικά στοιχεία μιας πρότασης μεταφέρουν την ελάχιστη ποσότητα ακουστικής ενέργειας και επομένως δεν είναι αντιληπτά από την ελειμματική ακοή. Ο Crandall (1978) ερεύνησε την ανάπτυξη αγγλικών μορφημάτων μέσω νοημάτων 20 μητέρων με φυσιολογική ακοή, που συστηματικά απέδιδαν με νοήματα τα μορφημικά στοιχεία στα βαρήκοα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μέσο μήκος φράσης αυξήθηκε με την ηλικία και ότι τα πρώτα έξι μορφήματα που χρησιμοποιούνται από τα παιδιά με κανονική ακοή χρησιμοποιούνται και από τα παιδιά με βαρηκοΐα. Επίσης, τα παιδιά με βαρηκοΐα έχουν δυσκολία με τους χρονικούς προσδιορισμούς, τη συμφωνία ουσιαστικού-ρήματος και με την κτητική αντωνυμία (Taylor, 1969). Οι καταλήξεις παραλείπονται, γενικεύονται ή χρησιμοποιούνται λανθασμένα. Η κατανόηση των μορφολογικών κανόνων είναι ανώτερη από εκείνη της εκφραστικής χρήσης (Cooper, 1967).

Ο Jerger (1983) ανέφερε ότι τα παιδιά που πάσχουν από επαναλαμβανόμενα επεισόδια μέσης ωτίτιδας στις ηλικίες μεταξύ 2 ετών και 3,3 ετών, παρουσιάζουν χαμηλή απόδοση στο μήκος και στη μορφή των προτάσεων που χρησιμοποιούν

καθώς και στην ποικιλία και την ορθότητα των γραμματικών μορφολογικών μετατροπών που κατορθώνουν.

Μελέτες στην Ελλάδα για τις μορφολογικές ικανότητες των παιδιών στο φάσμα του αυτισμού είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Για τα χαμηλής λειτουργικότητας παιδιά η αξιολόγηση είναι εξαιρετικά δύσκολη και για τα παιδιά υψηλότερης λειτουργικότητας (όπως αυτών με σύνδρομο Asperger) έως πρόσφατα θεωρείτο ότι δεν παρουσίαζαν δυσκολίες στην μορφολογία.

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι γλωσσικές δυσχέρειες των παιδιών, και σε πολλές περιπτώσεις των ενηλίκων, δεν μπορούν να διαγνωστούν και να θεραπευτούν κατάλληλα από λογοθεραπευτές, παρά μόνο μετά από βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας της απόκτησης γλώσσας. Τόσο της κανονικής όσο και της μη κανονικής (Lyons, 1995 (1981)).

Το γεγονός αυτό υποδηλώνει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της ύπαρξης σταθμισμένων τεστ αξιολόγησης για τους λογοθεραπευτές που θα αφορά τα γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας. Η μελέτη της ελληνικής γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντική επειδή διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από γλώσσες που έχουν μελετηθεί εκτενώς, όπως είναι τα αγγλικά, λόγω της πλούσιας μορφολογίας, της ελεύθερης σειράς των όρων και της διαφορετικής προσωδιακής μορφής (Μαρίνης, 2003).

3.4 ΑθηνάΤεστ

Το ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης είναι ένα πολυθεματικό τεστ ενδοατομικής αξιολόγησης, το οποίο δίνει μια αναλυτική εικόνα της παρούσας κατάστασης του παιδιού σε κρίσιμους τομείς της ανάπτυξης και εντοπίζει ελλειμματικές περιοχές, οι οποίες, ενδεχομένως, να παρεμποδίζουν το παιδί να ανταποκριθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου.

Περιλαμβάνει μια δέσμη από επιμέρους διαγνωστικές δοκιμασίες, δεκατέσσερις κύριες και μία συμπληρωματική, οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύτατο φάσμα κινητικών, αντιληπτικών, νοητικών και ψυχογλωσσικών διεργασιών.

Οι **κλίμακες** του ΑθηνάΤεστ, με τη σειρά που χορηγούνται στο παιδί, κατά τομείς ανάπτυξης. **I. Νοητική ικανότητα**(1. Γλωσσικές αναλογίες, 2. Αντιγραφή σχημάτων, 3. Λεξιλόγιο) **II. Μνήμη ακολουθιών** (4. Μνήμη αριθμών - Κοινές ακολουθίες (Συμπληρωματική), 5. Μνήμη εικόνων, 6. Μνήμη σχημάτων) **III. Ολοκλήρωση παραστάσεων** (7. Ολοκλήρωση προτάσεων, 8. Ολοκλήρωση λέξεων) **IV.. Γράφο-φωνολογική ενημερότητα** (9. Διάκριση γραφημάτων, 10. Διάκριση Φθόγγων, 11. Σύνθεση Φθόγγων) **V. Νεύρο-ψυχολογική ωριμότητα** (12. Οπτικό-κινητικός συντονισμός, 13. Αντίληψη «δεξιού-αριστερού», 14. Πλευρίωση).

Το ΑθηνάΤεστ, επειδή αποσκοπεί στην έγκαιρη διάγνωση, έχει κατασκευαστεί για να χρησιμοποιείται για παιδιά που βρίσκονται στα πρώτα στάδια-χρόνια της φοίτησής τους στο σχολείο. Ο βαθμός δυσκολίας του τεστ έχει καταβληθεί ιδιαίτερη φροντίδα, ώστε να αντιστοιχεί, πρωτίστως, σε αναπτυξιακό επίπεδο παιδιών ηλικίας: από την αρχή του **5ου έτους έως το τέλος του 9ου** έτους δηλαδή, παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, καθώς και στην Α΄, στη Β΄, στην Γ΄ και στην Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Ο **απώτερος σκοπός** της διαφορικής-αναλυτικής αξιολόγησης του παιδιού με το ΑθηνάΤεστ, είναι ο προγραμματισμός και η εφαρμογή της κατάλληλης διδακτικό-θεραπευτικής παρέμβασης, ώστε να συμβάλει στην έγκαιρη πρόληψη και θεραπεία των αντίστοιχων δυσκολιών πριν την παγίωσή τους.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε η κλίμακα «ολοκλήρωση προτάσεων».

3.5 Celf-4^{UK}

Το Celf-4^{UK} (Clinical Evaluation of Fundamentals-Fourth Edition) αποτελεί ένα εργαλείο για τον προσδιορισμό, τη διάγνωση και την παρακολούθηση της αξιολόγησης της γλωσσικής επικοινωνίας και πιθανών διαταραχών σε μαθητές 5-21 ετών. Είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης για την αγγλική γλώσσα. Αποτελεί μια βελτιωμένη έκδοση του Celf-3, το οποίο εκδόθηκε το 1995, και χαρακτηρίζεται από ενημερωμένες/εκσυγχρονισμένες νόρμες, που εκτείνονται στην κάλυψη της γλώσσας.

Το Celf-4^{UK} περιλαμβάνει 19 υποκλίμακες. Κάποιες από αυτές εισάγονται για πρώτη φορά, άλλες έχουν υποστεί μεταβολές και άλλες έχουν περιληφθεί χωρίς καμία μεταβολή

Το εργαλείο αποτελείται από τις ακόλουθες υποκλίμακες.

Concepts and Following Directions, Word Structure, Recalling Sentences, Formulated Sentences, Word Classes 1 and 2, Sentence Structure, Expressive Vocabulary*, Word Definitions*, Understanding Spoken Paragraphs, Sentence Assembly, Semantic Relationships, Number Repetition 1 and 2, Familiar Sequences 1 and 2, Rapid Automatic Naming, Word Associations, Phonological Awareness, Pragmatics Profile, Observational Rating Scales.

Χορηγείται ατομικά και εξετάζει τη μορφολογία και σύνταξη, τη σημασιολογική, πραγματολογική, και φωνολογική επίγνωση. Παρόλο που το Celf-4^{UK} περιλαμβάνει συνήθη υποδοκιμασίες και παραδοσιακά διαγνωστικά σκορ, νέα χαρακτηριστικά ενισχύουν τη διαδικασία αποτίμησης και μειώνουν το χρόνο της χορήγησης (30-60΄) για να καθοριστεί εάν ένας μαθητής αντιμετωπίζει κάποια γλωσσική δυσκολία. Χρησιμοποιείται από λογοθεραπευτές κυρίως αλλά και από σχολικούς ψυχολόγους και ειδικούς παιδαγωγούς.

Το Celf-4^{UK} αποτελεί μια διαδικασία αξιολόγησης τεσσάρων επιπέδων. Αρχικά, καθορίζεται εάν υπάρχει ή όχι γλωσσική διαταραχή. Σε αμέσως επόμενο στάδιο περιγράφεται η φύση της διαταραχής και στη συνέχεια εκτιμώνται βασικές κλινικές συμπεριφορές όπως η μνήμη εργασίας, αυτόματος λόγος, φωνολογική ενημερότητα. Τέλος, εκτιμώνται η γλώσσα και η επικοινωνία του παιδιού.

Συνοψίζοντας, το Celf-4^{UK} εξασφαλίζει μια εύκαμπτη, πολύπλευρη αξιολογητική διαδικασία για τον ακριβή προσδιορισμό των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων και αδυναμιών ώστε να προταθούν/επιλεγθούν οι κατάλληλες εκπαιδευτικές προτάσεις για παρέμβαση στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στις καθημερινές γλωσσικές συμπεριφορές.

Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας χορηγήθηκε η κλίμακα «Word Structure».

3.6 Γραμματική

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία εξετάστηκαν κυρίως τα γραμματικά μορφήματα της ελληνικής γλώσσας. Παρακάτω παρατίθενται όροι της ελληνικής γραμματικής οι οποίοι περιλήφθηκαν στο ερευνητικό πλαίσιο του Celf-4^{UK}:

Οι λέξεις της ελληνικής γλώσσας χωρίζονται σε δέκα είδη, που λέγονται μέρη του λόγου και είναι τα εξής:

- ✚ Άρθρο
- ✚ Ουσιαστικό
- ✚ Επίθετο
- ✚ Αντωνυμία
- ✚ Ρήμα
- ✚ Μετοχή
- ✚ Επίρρημα
- ✚ Πρόθεση
- ✚ Σύνδεσμος
- ✚ Επιφώνημα

Κλιτά και άκλιτα μέρη του λόγου

Τα μέρη του λόγου χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, **στα κλιτά και τα άκλιτα**.

Κλιτά ονομάζουμε εκείνα τα μέρη του λόγου που κλίνονται και αλλάζουν μορφή μέσα στο λόγο ανάλογα με την χρήση τους. **Κλιτά μέρη** του λόγου είναι τα ακόλουθα:

(το άρθρο, το ουσιαστικό, το επίθετο, η ανωνυμία, το ρήμα, και η μετοχή)

Άκλιτα ονομάζονται τα μέρη του λόγου που δεν κλίνονται και χρησιμοποιούνται στο λόγο πάντα με την ίδια μορφή. **Άκλιτα μέρη** του λόγου είναι τα ακόλουθα:

(επίρρημα, πρόθεση, σύνδεσμος και επιφώνημα)

Στην παρούσα πτυχιακή θα ασχοληθούμε κυρίως με τα κλιτά μέρη του λόγου. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα κλιτά μέρη αλλάζουν μορφή μέσα στο λόγο. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο να αναλυθούν κάποιοι όροι που θα είναι χρήσιμοι κατά την μελέτη της τροποποίησης της μορφής των μερών αυτών μέσα στο λόγο.

Οι σημαντικότεροι όροι είναι οι εξής:

Θέμα: το πρώτο κομμάτι της λέξης που δεν αλλάζει μορφή

Κατάληξη: αποτελείται τελευταίο μέρος μιας κλιτής λέξης, αυτό δηλαδή που αλλάζει μορφή

Χαρακτήρας: ο τελευταίος φθόγγος του θέματος μιας κλιτής λέξης

Πτώσεις

Όλα τα κλιτά μέρη του λόγου στην ελληνική γλώσσα σχηματίζουν διάφορους τύπους, που λέγονται πτώσεις και γι' αυτό χαρακτηρίζονται ως πτωτικά. Οι πτώσεις είναι τέσσερις.

1. ονομαστική
2. γενική
3. αιτιατική
4. κλητική

Γένος

Το άρθρο, το ουσιαστικό, το επίθετο, η αντωνυμία και η μετοχή έχουν 3 γένη:

Αρσενικό γένος: περιλαμβάνει τα πτωτικά που παίρνουν το άρθρο –ο

Θηλυκό γένος: περιλαμβάνει τα πτωτικά που παίρνουν το άρθρο –η

Ουδέτερο γένος: περιλαμβάνει τα πτωτικά που παίρνουν το άρθρο –το

Αυτός ο διαχωρισμός δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο διαχωρισμό των φύλων (π.χ. το αγόρι)

Αριθμός

Τα κλιτά μέρη του λόγου έχουν δύο αριθμούς: τον **ενικό** και τον **πληθυντικό**.

Ενικός αριθμός: χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να αναφερθούμε σε ένα πρόσωπο, ζώο ή πράγμα.

Πληθυντικός αριθμός χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να αναφερθούμε σε πολλά πρόσωπα, ζώα ή πράγματα.

Κλίσεις

Τα πτωτικά ανάλογα με τον τρόπο που σχηματίζουν τις πτώσεις τους, χωρίζονται σε κατηγορίες που ονομάζονται κλίσεις.

Στα ουσιαστικά και επίθετα έχουμε:

Την κλίση των αρσενικών, θηλυκών και ουδετέρων.

Τα κλιτά μέρη του λόγου

§ Το άρθρο

Σε όλες τις γλώσσες έτσι και στα ελληνικά υπάρχουν δύο τύποι άρθρων που προηγούνται των ουσιαστικών και των επιθέτων: το οριστικό και το αόριστο.

Το οριστικό άρθρο χαρακτηρίζεται από το γένος, τον αριθμό και την πτώση και φανερώνει κάτι γνωστό και ορισμένο (ο, η, το).

Το αόριστο άρθρο χαρακτηρίζεται από τις κατηγορίες γένος, ενικό αριθμό και πτώση και φανερώνει κάτι που είναι άγνωστο και δεν ορίζεται (ένας, μια, ένα).

§ Το ουσιαστικό

Τα ουσιαστικά είναι οι λέξεις που δηλώνουν πρόσωπο, ζώο ή πράγμα, ενέργεια, κατάσταση ή ιδιότητα.

Κάθε ουσιαστικό της ελληνικής γλώσσας ανήκει σε ένα από τα τρία γένη, έχει πτώση, αριθμό και συνοδεύεται σχεδόν πάντα από άρθρο:

ΓΕΝΟΣ	ΑΡΘΡΟ	ΚΑΤΑΛΗΞΗ
Αρσενικά:	ο	-ος,-εας, -ης,-ας,
Θηλυκά:	η	-η, -α,-ος,-ω
Ουδέτερα:	το	-ο,-ι,-μα,-ς, -ιμο, -ν

Ένας άλλος διαχωρισμός των ουσιαστικών έχει ως κριτήριο τον αριθμό των συλλαβών στον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό. Έτσι:

Τα **ισοσύλλαβα** ουσιαστικά διατηρούν τον ίδιο αριθμό συλλαβών και στον ενικό και πληθυντικό αριθμό (π.χ. αγώνας-αγώνες, σύννεφο-σύννεφα, θάλασσα-θάλασσες) ενώ τα **ανισοσύλλαβα** σχηματίζουν τον πληθυντικό αριθμό με μια συλλαβή παραπάνω από τον ενικό αριθμό.

Αναλυτικότερα, τα ανισοσύλλαβα ουσιαστικά έχουν δύο θέματα, ένα για τον ενικό και ένα για τον πληθυντικό αριθμό (ο βαρκαρ-ης - οι βαρκαρηδ-ες, η αλεπ-ου - οι αλεπούδ-ες, το κρε-ας - τα κρεατ-α).

Το θέμα του ενικού αριθμού το βρίσκουμε αν από το ουσιαστικό αφαιρέσουμε την κατάληξη της ονομαστικής του ενικού (πχ.αλεπ-ου).

Το θέμα του πληθυντικού αριθμού το βρίσκουμε αν από το ουσιαστικό αφαιρέσουμε την κατάληξη της ονομαστικής του πληθυντικού (π.χ.αλεπουδ-ες).

Κλίση ουσιαστικών

Αρσενικά

- σχηματίζουν όμοια την γενική, αιτιατική και κλητική του ενικού χωρίς το τελικό-ς της ονομαστικής (π.χ. ο πατέρας - του πατέρα - τον πατέρα - πατέρα).
- σχηματίζουν στον πληθυντικό τρεις πτώσεις όμοιες, την ονομαστική, αιτιατική και κλητική (π.χ. οι ναύτες, τους ναύτες, ναύτες).
- δεν ακολουθούν τους παραπάνω κανόνες όσα τελειώνουν σε –ος (π.χ. ο δρόμος, του δρόμου, τον δρόμο, δρόμε).

Θηλυκά

- Σχηματίζουν την γενική του ενικού προσθέτοντας ένα –ς στην ονομαστική του ενικού (π.χ. η χαρά, της χαρά-ς).
- Σχηματίζουν τρεις όμοιες πτώσεις σε κάθε αριθμό, ονομαστική, αιτιατική και κλητική (π.χ. η αλεπού, την αλεπού, αλεπού-οι αλεπούδες, τις αλεπούδες, αλεπούδες).

- Στις πτώσεις ονομαστική, αιτιατική και κλητική πληθυντικού αριθμού έχουν κατάληξη –ες.
- Σχηματίζουν την γενική του πληθυντικού με την κατάληξη –ων (π.χ. των αλεπούδων).

Ουδέτερα

- Σχηματίζουν σε κάθε αριθμό τρεις πτώσεις όμοιες, την ονομαστική, αιτιατική και κλητική (π.χ. το παιδί-τα παιδιά).
- Σχηματίζουν την γενική του πληθυντικού με την κατάληξη –ων.
- Τα ανισοσύλλαβα ουδέτερα στη γενική του πληθυντικού τονίζονται όλα στην παραλήγουσα (π.χ. κυμάτων, κρεάτων).

Ανώμαλα ουσιαστικά

Δεν κλίνονται σύμφωνα με τους κανόνες των τριών κλίσεων και είναι:

- Άκλιτα. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα ουσιαστικά ξενικής προέλευσης (π.χ. ζενίθ),
- Ελλειπτικά (π.χ. το δείλι)
- Διπλόκλιτα (π.χ. η νιότη, τα νιάτα)
- Διπλόμορφα (π.χ. ο γέροντας-ο γέρος)
- Ιδιόκλιτα (π.χ. ο δεκανέας-οι δεκανείς)
- Διπλοκατάληκτα (π.χ. το κράνος-τα κράνη).

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία ελέγχθηκαν ουσιαστικά ισοσύλλαβα (π.χ. βιβλίο) και ανισοσύλλαβα (π.χ. αλεπού).

Επίσης, συμπεριλήφθηκε και μια ειδική κατηγορία ουσιαστικών που ονομάζονται διπλόμορφα διότι σχηματίζουν στον ενικό ή πληθυντικό αριθμό δύο τύπους (πχ. το κράνος- τα κράνη).

§ Επίθετα

Τα επίθετα είναι οι λέξεις που προσδίδουν μια ιδιότητα ή ένα χαρακτηριστικό στα ουσιαστικά. Στην ελληνική γλώσσα τα επίθετα μοιάζουν και συμπεριφέρονται περίπου όπως τα ουσιαστικά και όχι όπως τα ρήματα, τόσο συντακτικά όσο και μορφολογικά.

Όλα τα επίθετα αντανακλούν την έννοια του γένους και οι καταλήξεις τους φέρουν πολλές ομοιότητες με αυτές των ουσιαστικών που ήδη αναφέρθηκαν.

Τα επίθετα συμφωνούν κατά γένος (το αρσενικό, το θηλυκό και το ουδέτερο), αριθμό και πτώση των ουσιαστικών που προσδιορίζουν. **Συμπεραίνουμε λοιπόν, ότι και η κλίση τους θα είναι παρόμοια με αυτή των ουσιαστικών οπότε δεν θα εξηγηθεί περαιτέρω.**

Παράγωγα επίθετα

Τα επίθετα παράγονται από ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα και επιρρήματα.

Σε αυτή την ερευνά ασχοληθήκαμε μόνο με τα επίθετα που παράγονται από ουσιαστικά οπότε δεν θα υπεισέλθουμε σε περαιτέρω λεπτομέρειες, αλλά θα αναλύσουμε μόνο αυτή την κατηγορία

Επίθετα παράγωγα από ουσιαστικά

Τα επίθετα που παράγονται από ουσιαστικά έχουν διάφορες καταλήξεις όπως: -άρης, -άτος, -ενιος, -ινος, -ερός κτλ. (π.χ. τύχη, τυχ-ερός)

Παραθετικά

Τα παραθετικά χρησιμοποιούνται όταν θέλουμε να συγκρίνουμε το μέγεθος ή την ιδιότητα ή το χαρακτηριστικό δύο ή περισσότερων αντικειμένων, πραγμάτων, προσώπων ή ομάδων.

Οι βαθμοί του επιθέτου

Είναι τρεις:

- **Θετικός:** φανερώνει πως ένα ουσιαστικό έχει μια ιδιότητα
- **Συγκριτικός:** φανερώνει πως ένα ουσιαστικό έχει μια ιδιότητα μεγαλύτερη από ένα άλλο.
- **Υπερθετικός:**
 - A) **σχετικός υπερθετικός:** φανερώνει πως το ουσιαστικό έχει μια ιδιότητα σε βαθμό ανώτερο από όλα τα όμοια του
 - B) **απόλυτος υπερθετικός:** φανερώνει πως το ουσιαστικό έχει μια ιδιότητα σε πολύ μεγάλο βαθμό χωρίς να γίνεται σύγκριση με άλλα

Σχηματισμός συγκριτικού

Στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν δύο τρόποι σχηματισμού του συγκριτικού βαθμού

A) μονολεκτικά: προσθέτουμε στο θέμα του θετικού βαθμού την κατάληξη (-οτερος, -οτερη, -οτερο, -υτερος, -υτερη, -υτερο, -εστερος, -εστερη, -εστερο) (π.χ. βαρύς-βαρύτερος)

B) περιφραστικά: χρησιμοποιείται το ποσοτικό επίρρημα πιο μπροστά από το θετικό βαθμό (π.χ. βαρύς-πιο βαρύς)

Σχηματισμός σχετικού υπερθετικού

Σχηματίζεται από το μονολεκτικό ή περιφραστικό συγκριτικό αφού πάρει μπροστά του το άρθρο ο, η, το (π.χ. ο πιο βαρύς ή ο βαρύτερος).

Σχηματισμός απόλυτου υπερθετικού

Σχηματίζεται

A) μονολεκτικά προσθέτοντας στο θέμα του θετικού βαθμού την κατάληξη

(-τατος, -τατη, -τατο, -εστατος, -εστατη, -εστατο)

B) περιφραστικά απλά παίρνει μπροστά από τον τύπο του συγκριτικού βαθμού (μονολεκτικά ή περιφραστικά) το άρθρο ο, η, το

Καμιά φορά ο απόλυτος υπερθετικός σχηματίζεται βάζοντας μπροστά από τον τύπο του θετικού βαθμού το επίρρημα πολύ ή χρησιμοποιώντας λέξεις όπως: (θεός, όλος, υπέρ, παν, κατά).

Βέβαια, τα επίθετα που δεν σχηματίζουν συγκριτικό με την κατάληξη –τερος δεν σχηματίζουν τον απόλυτο υπερθετικό.

Πίνακας

ΘΕΤΙΚΟ	ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΟΣ		ΥΠΕΡΘΕΤΙΚΟ	
	περιφραστικό	μονολεκτικό	σχετικό	απόλυτο
ψηλός	πιο ψηλός	ψηλότερος	ο ψηλότερος	ψηλότατος

			ο πιο ψηλός	πολύ ψηλός
				πολύ ψηλός

Στις εξαιρέσεις υπάρχουν και επίθετα που δεν σχηματίζουν παραθετικά ή που σχηματίζουν ανώμαλα παραθετικά αλλά δεν συμπεριλάβαμε τέτοιου είδους παραθετικά στην έρευνα.

Τέλος, όπως και τα επίθετα έτσι και τα παραθετικά επίθετα κλίνονται όπως και τα ουσιαστικά.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν επίθετα που σχηματίζουν τον υπερθετικό και το συγκριτικό και μονολεκτικά και περιφραστικά με στόχο το έλεγχο των παραθετικό που ήδη κατέχουν και χρησιμοποιούν τα παιδιά χωρίς να τα έχουν διδαχτεί. Οι ανώμαλοι τύποι παραθετικών πρέπει να διδαχτούν προκειμένου να γίνουν λειτουργικοί για το παιδί.

§ Αντωνυμίες

Οι αντωνυμίες είναι τα δομικά κομμάτια του λόγου που χρησιμοποιούνται με σκοπό την αντικατάσταση ενός ονόματος ή μιας ονοματικής φράσης και επιτελούν τις συντακτικές λειτουργίες τους.

Οι αντωνυμίες χωρίζονται σε 8 είδη:

Προσωπικές

Κτητικές

Αυτοπαθείς

Οριστικές

Δεικτικές

Αναφορικές

Ερωτηματικές

Αόριστες

Οι αντωνυμίες που ελέγχθηκαν σε αυτή την έρευνα ήταν:

Προσωπικές

Πρόκειται για τις αντωνυμίες που φανερώνουν τα τρία πρόσωπα του λόγου (εγώ, εσύ, αυτός):

-Η αντωνυμία **εγώ** δηλώνει το πρώτο πρόσωπο

-Η αντωνυμία **εσύ** δηλώνει το δεύτερο πρόσωπο

-Η αντωνυμία **αυτός** δηλώνει το τρίτο πρόσωπο

Περιλαμβάνουν δύο τύπους: **τους δυνατούς** και χρησιμοποιούνται όταν θέλουμε να τονίσουμε κάτι, (π.χ. εμένα) και **τους αδύνατους** (μονοσύλλαβοι τύποι) και χρησιμοποιούνται όταν δε θέλουμε να τονίσουμε κάτι (π.χ. σε, του, μας).

Το πρώτο και το δεύτερο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας, έχουν ένα τύπο (εγώ, εσύ) και για τα τρία γένη, ενώ το τρίτο πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας έχει ξεχωριστούς τύπους και στα τρία γένη (αυτός, αυτή, αυτό).

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε, ότι δεν πρέπει να μπερδεύουμε τους αδύνατους τύπους του γ' προσώπου (του, τους) με το οριστικό άρθρο. Η διαφορά έγκειται στο ότι οι αντωνυμίες συνοδεύουν τα ρήματα, ενώ τα άρθρα συνοδεύουν τα ουσιαστικά ή τα επίθετα.

Κτητικές

Πρόκειται για τις αντωνυμίες που φανερώνουν κτήση.

Οι κτητικές αντωνυμίες είναι οι αδύνατοι τύποι της προσωπικής αντωνυμίας χωρίς τόνο: **μου, σου, του, της, του, μας, σας, τους**

2^{ος} τύπος: σχηματίζεται με το επίθετο **δικός + μου, σου, του, μας, σας, τους** και χρησιμοποιείται για να τονίσουμε τον κτήτορα

Συντακτικά η κτητική αντωνυμία μπαίνει μετά το ουσιαστικό

Δεικτικές

Οι δεικτικές αντωνυμίες χρησιμοποιούνται όταν θέλουμε να δείξουμε κάτι που είναι σε κοντινή απόσταση.

Ο τύπος της δεικτικής αντωνυμίας είναι: **αυτός, αυτή, αυτό**

Αυτοπαθής

Οι αυτοπαθείς αντωνυμίες υποδηλώνουν ότι το πρόσωπο που ενεργεί είναι αυτό που δέχεται την ενέργεια.

Περιλαμβάνουν τους τύπους: **τον εαυτό μου, τον εαυτό σου, τον εαυτό του**

§ Ρήματα

Το ρήμα είναι μια λέξη η οποία εκφράζει τους τρόπους που δρα το υποκείμενο μέσα στην πρόταση καθώς και στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται.

Η ελληνική γλώσσα είναι γνωστή για την πλούσια μορφολογία των ρημάτων της. Κάθε ρήμα στην ελληνική γλώσσα απαρτίζεται από το **θέμα** και την **κατάληξη**.

Το θέμα μπορεί να είναι απλό ή σύνθετο και εκφράζει τη βασική έννοια του ρήματος, ενώ η κατάληξη εκφράζει ένα πολύπλοκο σύστημα γραμματικών κατηγοριών. Αυτές οι γραμματικές κατηγορίες είναι:

Πρόσωπο (1^ο, 2^ο, 3^ο)

Αριθμός (ενικός-πληθυντικός)

Χρόνος (ενεστώτας, αοριστος, μελλοντας, παρατατικός, παρακείμενος, υπερσυντέλικος)

Φωνή (παθητική-ενεργητική)

Τρόπος (εξακολουθητικός, στιγμιαίος, συντελεσμένος)

Συζυγίες

Κατάληξη

Είναι το μέρος του ρήματος που αλλάζει για να δηλωθεί το πρόσωπο και τον αριθμό.

Ο αριθμός και πρόσωπο της κατάληξης του ρήματος πρέπει να συμφωνεί με τον πρόσωπο και τον αριθμό του υποκειμένου.

Θέμα

Ενεστωτικό θέμα

Παραμένει ίδιο και στις δύο φωνές και εντοπίζεται αν αφαιρέσουμε την κατάληξη **-ω** της ενεργητικής φωνής και την κατάληξη **-ομαι** της παθητικής φωνής αντίστοιχα. Το ενεστωτικό θέμα χρησιμοποιείται για τον σχηματισμό του ενεστώτα, του παρατατικού και του εξακολουθητικού μέλλοντα.

(πχ βαφ-ω, βαφ-ομαι)

Αοριστικό θέμα

Δεν παραμένει ίδιο και στις δύο φωνές.

Από το αοριστικό θέμα της ενεργητικής φωνής σχηματίζονται οι στιγμιαίοι χρόνοι (αόριστος και στιγμιαίος μέλλοντας) και το απαρέμφατο.

Ενώ από το αοριστικό θέμα της παθητικής φωνής σχηματίζονται οι στιγμιαίοι χρόνοι (αόριστος και στιγμιαίος μέλλοντας) και το απαρέμφατο της παθητικής φωνής.

(πχ. ε-βαψ-α, βαφτ-ηκα)

Χαρακτήρας

Πρόκειται για τον τελευταίο φθόγγο του ενεστωτικού ή του αοριστικού θέματος.

(π.χ. βα**φ**-ετε)

Αύξηση

Τα ρήματα που αρχίζουν από σύμφωνο σχηματίζουν τον αόριστο με ένα **ε-** πριν από το θέμα. Αυτό το **ε-** λέγεται αύξηση και οι τύπο που σχηματίζουν με αυτό τον τρόπο τον αόριστο λέγονται αυξητικοί τύποι. Πολλοί τύποι ρημάτων παίρνουν για αύξηση το η-, ή ει- αντί για **-ε**.

(πχ πίνω-ήπια)

Εσωτερική αύξηση: πολλά ρήματα που είναι σύνθετα με πρώτο συνθετικό επίρρημα, το πολύ, παρά, καλά, δεν παίρνουν αύξηση στην αρχή αλλά ανάμεσα στα δύο συνθετικά. Η αύξηση αυτή καλείται ως εσωτερική αύξηση και διατηρείται μόνο όταν είναι τονισμένη.

(π.χ. πολύ-ε-βλεπα)

Σύμφωνα με το Self-4^{UK} ήταν αναγκαίο να ελεγχθούν αναλυτικά το βοηθητικό ρήμα (είναι), ο ομαλός και ανώμαλος αόριστος, ο ενεστώτας (ενεργητική και παθητικής φωνής) και ο μέλλοντας.

(Holton, Mackridge, Philippaki-Warburton, 2004, Τριανταφυλλίδης, 1992)

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί από μεθοδολογικής πλευράς μια πιλοτική έρευνα. Η πιλοτική έρευνα διεξάγεται πριν την κυρίως έρευνα με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τα διάφορα πρακτικά προβλήματα που μπορούν να ανακύψουν κατά τη διεκπεραίωσή της.

4.1. Τα υποκείμενα της έρευνας

Στην παρούσα μελέτη το δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές της Α' Δημοτικού τριών δημόσιων δημοτικών σχολείων του Πειραιά.

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος της στάθμησης ήταν:

- Ø παιδιά κανονικών Δημοτικών Σχολείων,

- ∅ αναλογική εκπροσώπηση των 2 φύλων,
- ∅ παιδιά που φοιτούν πρώτη φορά στην πρώτη δημοτικού,
- ∅ ηλικίας 6 - 7,4 ετών,
- ∅ ποικιλία πολιτιστικού επιπέδου,
- ∅ μητρική γλώσσα η Ελληνική,
- ∅ νοητικό επίπεδο εντός φυσιολογικών ορίων,
- ∅ απουσία αισθητηριακού ελλείμματος

4.2. Γλωσσικό υλικό

Υλικό ΑθηνάΤεστ

Δεδομένου ότι για την Ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει κάποιο σταθμισμένο και ευρέως χρησιμοποιούμενο τεστ αξιολόγησης γραμματικής-μορφολογίας που να μας εξασφαλίζει την απαιτούμενη εγκυρότητα ώστε να μπορέσουμε να το συγκρίνουμε με την κλίμακα «Word Structure» του Celf-4^{UK} επιλέχθηκε ένα υλικό που περιλαμβάνει παρεμφερείς υποκλίμακες/υποκατηγορίες που αν και δεν είναι ταυτόσημες μπορούν να συμβάλλουν στην εκτίμηση των παραμέτρων που επιδιώκουμε να μετρήσουμε. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε από το ΑθηνάΤεστ η κλίμακα «Ολοκλήρωση προτάσεων» η οποία αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αξιοποιεί τη γλωσσική του εμπειρία και τους πλεονασμούς της γλώσσας για να συμπληρώνει κενά σε γλωσσικό υλικό.

Για τις πλευρές ανάπτυξης του παιδιού τις οποίες εξέτασε το ΑθηνάΤεστ το εξεταστικό υλικό το οποίο έπρεπε να χειριστεί το παιδί ήταν γλωσσικό και το είδος του εξεταστικού έργου που κλήθηκε να εκτελέσει ήταν λεκτική απάντηση.

Η φόρμα χορήγηση περιλαμβάνει 32 απλές προτάσεις, από τις οποίες λείπει μία ολόκληρη λέξη ή φράση, όπως π.χ. «Όταν λείπει ο γάτος, χορεύουν τα ...».

Η συγκεκριμένη κλίμακα μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τις δυνατότητες του παιδιού σχετικά με

1. την επιτέλεση αυτόματων διεργασιών, η οποία συμβαίνει πολύ συχνά στην ανθρώπινη επικοινωνία, όπως στις περιπτώσεις ελαττωματικής άρθρωσης, ασαφούς τηλεφωνικής συνδιάλεξης, κατανόησης ξενικής προφοράς κλπ.
2. την ικανότητα απόκτησης αυτόματων συνηθειών στο χειρισμό συντακτικών και γραμματικών δεδομένων στοιχείο που αποτελεί σύνδεσμο με την κλίμακα της μορφολογίας (word structure).

Υλικό Celf-4^{UK}

Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε από το Celf-4^{UK} η κλίμακα «Word Structure», η οποία εκτιμά αρχικά την ικανότητα του παιδιού στο να χειρίζεται τους κανόνες της μορφολογίας, την κλίση της γραμματικής, να κάνει παραγωγές και συγκρίσεις, και κατά δεύτερο λόγο να επιλέγει και να χρησιμοποιεί κατάλληλες αντωνυμίες όταν αναφέρεται σε ανθρώπους, σε αντικείμενα, και κτητικές σχέσεις.

Χρησιμοποιήθηκε γλωσσικό και εικονιστικό υλικό κατά τη χορήγηση της κλίμακας και το είδος του εξεταστικού έργου που κλήθηκε να εκτελέσει το παιδί ήταν λεκτική απάντηση.

Η φόρμα χορήγησης αποτελείται από 32 απλές προτάσεις, από τις οποίες λείπει μία ολόκληρη λέξη ή φράση.

Οι δοκιμασίες αξιολογούσαν την ικανότητα χρήσης διάφορων γραμματικών και μορφολογικών δεδομένων. Συγκεκριμένα:

- Ουσιαστικά
Πληθυντικός αριθμός ουσιαστικών (ομαλός-ανώμαλος)
Παράγωγα ουσιαστικά
- Αντωνυμίες (προσωπική, κτητική, δεικτική, αυτοπαθής)
- Παραγωγή επιθέτων
- Συγκριτικός-υπερθετικός βαθμός
- Ρήματα
Χρόνοι (μέλλοντας, ανώμαλος αόριστος, ομαλός αόριστος)

Φωνή (ενεργητική, παθητική)

Συνδετικό ρήμα (είναι)

Πτώσεις (γενική κτητική)

Αριθμός (τρίτο ενικό πρόσωπο)

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη χορήγηση των κλιμάκων αποτελείται από έντυπα, βιβλία (όπως είναι ο «Οδηγός Εξεταστή», το «Φυλλάδιο Εξέτασης», stimulus book 1) τα οποία περιλαμβάνουν οδηγίες διαχείρισης.

Αντίτυπα του εντύπου «Φυλλάδιο Εξέτασης» από το ΑθηνάΤεστ, και record form1 για την κλίμακα «Word Structure» (βλ. παράρτημα), όπου καταγράφονται οι λεκτικές απαντήσεις του παιδιού στις κλίμακες των τεστ. Τα φυλλάδια αυτά είναι αναλώσιμο υλικό. Για κάθε παιδί/εξέταση αναλώθηκε ένα τέτοιο φυλλάδιο.

Τα ατομικά στοιχεία του παιδιού έχει προβλεφθεί να καταγράφονται στην πρώτη σελίδα του Φυλλαδίου Εξέτασης. Τα στοιχεία αυτά αναφέρονται σε δημογραφικές πληροφορίες για την «ταυτότητα» του παιδιού, καθώς και σε σχόλια-παρατηρήσεις του εξεταστή για τη γενικότερη συμπεριφορά-αντιδράσεις του παιδιού κατά την εξέταση.

4.3. Πειραματική διαδικασία

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη η έρευνα αποτέλεσαν τρία δημόσια δημοτικά σχολεία στο νομό του Πειραιά και της Νίκαιας, αποκλειστικά με στόχο τη διατήρηση της ομοιογένειας του δείγματος και τη σταθερότητα των πολιτισμικών διαφορών και του κοινωνικοπολιτιστικού επιπέδου.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών για το σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής-χορήγησης της συγκεκριμένης έρευνας. Στη συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεση των γονέων μέσω έντυπου υλικού το οποίο ζητούσε την άδεια για τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν ήταν ποικίλες διότι υπήρξαν αμφισβητήσεις και δυσκολίες ως προς την αποδοχή μας στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Αυτό αποτέλεσε την αφορμή

της επικοινωνίας μας με το υπουργείο παιδείας και την αποστολή έγκρισης που επέτρεπε την είσοδο μας και τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολικό χώρο.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 47 παιδιά εκ των οποίων τα 24 ήταν αγόρια και τα 23 κορίτσια. Συγκεκριμένα, από το 42^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά συμμετείχαν στη διαδικασία 13 από τους 17 μαθητές. Από το 26^ο Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας 22 παιδιά από τους 43 μαθητές και από το 21^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά 12 από τους 17 μαθητές.

4.4. Συλλογή δείγματος

Και στις δυο κλίμακες των τεστ όπως και σε κάθε άλλο σταθμισμένο τεστ, η διαδικασία χορήγησης έχει καθοριστεί λεπτομερώς από πριν και τηρήθηκε πιστά σε κάθε χορήγηση. Πριν τη χορήγηση των τεστ λάβαμε γνώση της διαδικασίας της χορήγησης και αυτή εφαρμόστηκε χωρίς την παραμικρή παρέκκλιση (σε αντίθετη περίπτωση, τα αποτελέσματα δεν θα μπορούσαν να είναι συγκρίσιμα και, επομένως θα ήταν, μη ερμηνεύσιμα).

Η προκαθορισμένη αυτή διαδικασία χορήγησης περιλαμβάνει γενικές οδηγίες που αφορούν και διέπουν τη διαδικασία ολοκλήρων των τεστ. Οι οδηγίες αυτές αναφέρονται στο χώρο και χρόνο της εξέτασης, στην ψυχολογική προετοιμασία του παιδιού, στην «ατμόσφαιρα» της εξέτασης, στα απαιτούμενα υλικά για τη χορήγηση και τη βαθμολόγηση των τεστ και στην απαιτούμενη ψυχομετρική κατάρτιση του εξεταστή. Ειδικές οδηγίες που αφορούν και διέπουν τη διαδικασία καθεμιάς επιμέρους κλίμακας χωριστά ελήφθησαν υπόψη και στις δυο κλίμακες.

Ο εξεταστής, πριν αρχίσει την εξέταση, φρόντισε ώστε να μειώσει την αρνητική φόρτιση του παιδιού και να δημιουργήσει ένα κλίμα άνετης συνεργασίας. Ειδικότερα, διαβεβαίωσε το παιδί πως, οτιδήποτε γίνει κατά τη διάρκεια της εξέτασης, δεν θα έχει καμία επίπτωση στη σχολική του επίδοση.

Η χορήγηση των τεστ πραγματοποιήθηκε σε κάθε παιδί ξεχωριστά, σε χώρο που είχε ειδικώς προβλεφθεί. Ο χώρος στον οποίο πραγματοποιήθηκε η χορήγηση-εξέταση είχε φροντιστεί ώστε να είναι ένα ήσυχο, φωτεινό, ευχάριστο και άνετο δωμάτιο.

Σε πρώτο στάδιο χορηγήθηκαν και οι δυο κλίμακες σε πέντε παιδιά προκειμένου να ελέγξουμε αν οι ερωτήσεις γίνονται κατανοητές ή αν υπάρχουν οποιεσδήποτε δυσκολίες στη συγκέντρωση των απαντήσεων.

Αρχικά, χορηγήθηκε η κλίμακα «**Ολοκλήρωσης Προτάσεων**» του **ΑθηνάΤεστ**. Η διάρκεια χορήγησης για το κάθε παιδί ήταν 10-15 λεπτά. Ο εξεταστής, εκφωνεί τις προτάσεις, μια κάθε φορά, διακόπτοντας απότομα, χωρίς να χαμηλώνει τον τόνο της φωνής, για να δείξει ότι η πρόταση είναι ελλιπής. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει την ελλιπή πρόταση με τον κατάλληλο όρο. Ο εξεταστής συμπληρώνει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού αυτολεξεί.

Στη συνέχεια η κλίμακα «**Word Structure**» του **Celf-4^{UK}**. Η διάρκεια χορήγησης ήταν για το κάθε παιδί από 10-15 λεπτά. Ο εξεταστής, δείχνοντας την εκάστοτε εικόνα εκφωνεί τις προτάσεις τονίζοντας τη λέξη στόχο και στη συνέχεια διαβάζει την επόμενη πρόταση στην οποία σταματώντας απότομα στο σημείο που το παιδί καλείται να προσθέσει τη λέξη ή τις λέξεις που έχουν παραληφθεί. Ο εξεταστής συμπληρώνει στο φυλλάδιο εξέτασης τις απαντήσεις του παιδιού. Αν το παιδί δεν καταφέρει να εκπονήσει τη κατάλληλη απάντηση είναι επιτρεπτές οι ενδεχόμενες επαναλήψεις.

Κρίθηκε αναγκαίο να σημειωθεί ότι υπάρχουν δυο παραδείγματα σε κάθε κλίμακα, τα οποία δόθηκαν στα παιδιά πριν αρχίσει η κυρίως εξέταση, με στόχο την καθοδήγηση του παιδιού ως προς τα ζητούμενα της κάθε δοκιμασίας. Κατά την παρουσίαση των παραδειγμάτων ο εξεταστής είχε τη δυνατότητα να δίνει οποιαδήποτε διευκρίνιση και βοήθεια στο παιδί, εφόσον το παιδί καταλάβει τον τρόπο που πρέπει να εργαστεί. Ο εξεταστής μπορούσε να τροποποιεί τις ερωτήσεις αυτές, καθώς και να σχολιάζει τις απαντήσεις του παιδιού, όπως αυτός κρίνει αναγκαίο. Αντίθετα στις δοκιμασίες της κυρίως εξέτασης δεν επιτράπηκε καμιά παρέκκλιση από την ακολουθητέα διαδικασία.

4.5. Ο ρόλος του εξεταστή

Συμπληρωματικός στόχος του εξεταστή ήταν να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του και την προσοχή του παιδιού στα δρώμενα από την αρχή έως το τέλος της εξέτασης,. Ταυτόχρονα επιστράτευσε τις ψυχοπαιδαγωγικές του γνώσεις για να δημιουργήσει τις

συνθήκες που ταιριάζουν στο κάθε παιδί για να κρατιέται σε εγρήγορση: στο δειλό παιδί να δίνει ενθάρρυνση, στο υπερκινητικό, σταθερό χειρισμό.

Αν ο εξεταστής διαπιστώσει ότι το παιδί δεν συμμετέχει ενεργά, είτε γιατί έχει νιώσει κόπωση είτε για οποιοδήποτε άλλο λόγο, σταματάει την εξέταση και την συνεχίζει, μετά από κάποιο διάλειμμα ή, ακόμη, κάποια άλλη ημέρα.

Ο γενικός κανόνας είναι ότι πρέπει να εξασφαλιστούν οι αναγκαίες συνθήκες, ώστε το παιδί να αποδώσει το μέγιστο των ικανοτήτων του. Ο εξεταστής, καθώς προχωρεί η εξέταση, είναι αναγκαίο να δείχνει ενθουσιασμό και ενδιαφέρον σε ό,τι κάνει το παιδί, ενθαρρύνοντας το να κάνει κάθε φορά το καλύτερο που μπορεί.

Οι απαντήσεις, είτε επρόκειτο για μία λέξη, φράση ή πρόταση είτε για ένα τσεκάρισμα, κατεγράφησαν καθαρά, ώστε να είναι ευδιάκριτες και ευανάγνωστες οι απαντήσεις. Επίσης, ο εξεταστής κατά την ολοκλήρωση της χορήγησης του τεστ, ήλεγχε προσεκτικά, μία-μία, τις απαντήσεις του παιδιού ώστε να βεβαιωθεί, πριν φύγει το παιδί, ότι όλες έχουν καταγραφεί με σαφήνεια και πληρότητα. Κατά τη λήξη της εξέτασης ο εξεταστής έδινε μια θετική ενίσχυση (αυτοκόλλητο).

4.6 Προσαρμογή στα Ελληνικά της κλίμακας “Word Structure” του Celf-4^{UK}

Μετάφραση και προσαρμογή της κλίμακας «Word Structure» στην ελληνική.

Category	Κατηγορίες
----------	------------

Phonological conditioning Regular plural Possessive nouns Third person singular Regular past tense Future tense	Ομαλός πληθυντικός Κτητικά ουσιαστικά Τρίτο ενικό πρόσωπο Ομαλός αόριστος Μέλλοντας
Irregular forms Irregular plural Irregular past tense	Ανώμαλοι τύποι Ανώματος πληθυντικός Ανώματος αόριστος
Derivational forms Derivation of nouns Derivation of adjectives Comparative and superlative	Κανόνες παραγωγής Παραγωγή ουσιαστικών Παραγωγή επιθέτων Συγκριτικός – υπερθετικός
Verb complex Auxiliary + -ing	Τύπος ρήματος Ενεργητικός ενεστώτας
Pronominalisation Objective Possessive Subjective Reflexive	Αντωνυμίες Προσωπική Κτητική Δεικτική Αυτοπαθής
Copula Contractible Uncontractible/ auxiliary	Συνδετικό ρήμα

Οι αλλαγές οι οποίες πραγματοποιήθηκαν ήταν:

- **Ανώματος Πληθυντικός**

Κατά την αξιολόγηση του ανώμαλου πληθυντικού στην προσαρμοσμένη πλέον φόρμα αξιολόγησης, κρίθηκε αναγκαίο να αντικατασταθούν ο τύποι (child-children=παιδί-παιδιά, mouse-mice=ποντίκι-ποντίκια) διότι δεν αποτελούν ανώμαλο

τύπο πληθυντικού αριθμού στην ελληνική γραμματική. Όπως περιγράφηκε αναλυτικά (βλ. ανασκόπηση) υπάρχουν διάφορες μορφές ανώμαλου τύπου του πληθυντικού αριθμού. Από αυτές επιλέχθηκαν για την αξιολόγηση, δυο κατηγορίες, αυτές των ανισοσύλλαβων ουσιαστικών και των διπλοκατάληκτων γιατί κρίθηκε ότι σύμφωνα με τα στάδια ανάπτυξης, ανήκουν στις ήδη κερτημένες γνώσεις των παιδιών αυτής της ηλικίας. Οι τύποι των ουσιαστικών (που σχηματίζουν ανώμαλο πληθυντικό) που περιλήφθηκαν ήταν: αλεπού-αλεπούδες, κράνος-κράνη. Οι εικόνες του self αντικαταστάθηκαν με εικονικό υλικό των αντίστοιχων ουσιαστικών.

- **Παράγωγα Ουσιαστικά**

Κατά την αξιολόγηση αυτής της κατηγορίας θέλουμε να ελέγξουμε την ικανότητα του παιδιού να παράγει ουσιαστικά από ρήματα χρησιμοποιώντας το ίδιο θέμα. Το αντίστοιχο θέμα του ουσιαστικού "teacher" κατά τη μετάφραση στην ελληνική, δεν παραμένει ίδιο και για τον τύπο του ρήματος "δάσκαλος-διδάσκει". Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε η αντικατάστασή του από το ουσιαστικό "μάγειρας μαγειρεύ-ω" και έγινε η αντίστοιχη προσαρμογή του εικονικού υλικού.

- **Ενεργητικός ενεστώτα**

Το auxiliary + ing για την αγγλική γραμματική χρησιμοποιείται για να δηλώσει την διάρκεια των πράξεων όχι μόνο στον ενεστωτικό αλλά και στον παρελθοντικό χρόνο (π.χ. I was watching, I am cleaning). Στην ελληνική γραμματική δεν αντιστοιχεί παρόμοιος τύπος. Η αντικατάσταση αυτού του γραμματικού φαινομένου έγινε με τον ενεστώτα.

- **Αυτοπαθής αντωνυμία**

Κατά τη χορήγηση της κατηγορίας αυτής, παραλείφθηκε το παράδειγμα της αγγλικής δοκιμασίας «by herself». Ο συγκεκριμένος τύπος «by herself», δεν αποτελεί τύπο της αυτοπαθούς αντωνυμίας της ελληνικής γραμματικής. Δοκιμαστικά χορηγήσαμε τη δοκιμασία παραλείποντας το παράδειγμα σε πέντε υποκείμενα του δείγματος. Δεν διαπιστώθηκε καμία δυσκολία κατανόησης της δοκιμασίας, και καθιερώθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος χορήγησης και στον υπόλοιπο πληθυσμό της έρευνας.

- **Παθητική φωνή**

Αυτή η κατηγορία εισήχθη συμπληρωματικά στην αξιολογητική φόρμα του τεστ. Θεωρήθηκε αναγκαίο να εξεταστεί η συγκεκριμένη κατηγορία αφού σύμφωνα με τα ερευνητικά στοιχεία της *Stefany (1992)*, οι τύποι του ρήματος της παθητικής φωνής πρωτοεμφανίζονται πριν το τέλος του 2^{ου} χρόνου και αρχίζουν να χρησιμοποιούνται μετά τη ηλικία των 4-5. Θα αποτελούσε παράλειψη λοιπόν να μην εισάγουμε την συγκεκριμένη γραμματική κατηγορία κατά την προσαρμογή αυτής της κλίμακας στα ελληνικά, καθώς θα παραλείπαμε μια πολύ σημαντική και ήδη κεκτημένη γραμματική δομή για τα Ελληνόπουλα. Προκειμένου να υπάρξει ομοιομορφία στην αντικατάσταση του εικονικού υλικού, εισήχθησαν εικόνες από το *Celf preschool*.

- **Ανώμαλος Αόριστος**

Κατά τον έλεγχο του τύπου του ανώμαλου αόριστου αξιολογήθηκαν τα ρήματα πίνω και τρώω καθώς τα αντίστοιχα του αγγλικού *Celf-4^{UK}* δεν αποτελούσαν ανώμαλο τύπο για την Ελληνική γραμματική. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν και οι απαραίτητες αλλαγές στο εικονικό υλικό.

4.7. Βαθμολόγηση

Το *Celf-4^{UK}* και το Αθηνά Τεστ, όπως και σε κάθε άλλο σταθμισμένο τεστ η διαδικασία βαθμολόγησής του έχει καθοριστεί λεπτομερώς από πριν και τηρήθηκε πιστά. Η προκαθορισμένη αυτή διαδικασία βαθμολόγησης περιλαμβάνει γενικές οδηγίες που αφορούν και διέπουν τη διαδικασία ολόκληρου του τεστ και ειδικές οδηγίες που αφορούν και διέπουν τη διαδικασία καθεμιάς επιμέρους κλίμακας χωριστά.

Η βαθμολόγηση των απαντήσεων έγινε, μετά την ολοκλήρωση της χορήγησης των τεστ. Στην κλίμακα «**Ολοκλήρωση Προτάσεων**» του **ΑθηνάΤεστ**, που υπάρχει ανώτερο όριο χορηγουμένων ερωτήσεων (αν το παιδί αποτύχει σε τέσσερις συνεχόμενες ερωτήσεις, η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται), η βαθμολόγηση κάθε ερώτησης έγινε παράλληλα με τη χορήγηση. Οι απαντήσεις ήταν ποικίλες, οπότε, για τη βαθμολόγησή τους, απαιτήθηκε περισσότερη προσοχή και χρόνος. Κανόνας είναι, στις περιπτώσεις που ο εξεταστής δεν μπορεί, χωρίς καθυστέρηση, να αποφανθεί για την ορθότητα – ή μη μιας απάντησης, και για να μην διακόπτεται η ροή της εξέτασης, η απάντηση αυτή θα πρέπει να θεωρείται ως προσωρινά σωστή, ώστε

να μην τερματιστεί «πρόωρα» η εξέταση. Κατά την τελική όμως βαθμολόγηση, αν η απάντηση αυτή κριθεί λανθασμένη, θα πρέπει να προσαρμοστεί, αναλόγως και το σημείο τερματισμού της χορήγησης της κλίμακας. Οι ερωτήσεις που ήταν πέραν του νέου σημείου διακοπής της εξέτασης, ακόμη και αν είναι σωστές, δεν περιλαμβάνονται στη βαθμολόγηση. Στην κλίμακα ολοκλήρωση προτάσεων, οι ερωτήσεις είναι διαρρυθμισμένες σε σειρά δυσκολίας και, αν το παιδί αποτυγχάνει συστηματικά, είναι άσκοπη ταλαιπωρία να συνεχίζεται η εξέταση με δυσκολότερες ερωτήσεις. Για το λόγο αυτό η εξέταση τερματίζεται αν το παιδί αποτυγχάνει σε έναν ορισμένο αριθμό συνεχόμενων ερωτήσεων. Μια απάντηση για να θεωρηθεί σωστή, πρέπει να είναι και γραμματικώς ορθή (δίνονται παραδείγματα για κάθε ερώτηση σωστών και λάθος απαντήσεων). Στο φυλλάδιο εξέτασης, δίπλα σε κάθε ερώτηση, στη στήλη «Μονάδες», ο εξεταστής σημειώνει, αναλόγως: το 1, αν η απάντηση είναι σωστή, ή το 0, αν η απάντηση είναι λανθασμένη.

Το άθροισμα των μονάδων στις 32 ερωτήσεις είναι ο αρχικός βαθμός (raw score) του παιδιού στην κλίμακα. Ο βαθμός αυτός καταχωρείται στο φυλλάδιο εξέτασης στο αντίστοιχο τετραγωνάκι.

Στην κλίμακα «**Word Structure**» από το **Celf-4^{UK}** η κάθε σωστή απάντηση για κάθε αντικείμενο καταγράφεται στη φόρμα αξιολόγησης. Δίπλα σε κάθε ερώτηση, ο εξεταστής σημειώνει αναλόγως: το 1, αν η απάντηση είναι σωστή ή το 0, αν η απάντηση είναι λανθασμένη. Αν ο εξεταζόμενος δώσει μια απάντηση η οποία διαφέρει αλλά να είναι σχετική με την ερώτηση καταγράφεται η απάντηση και βαθμολογείται. Επεξηγηματικά, εάν το παιδί δώσει μια απάντηση σχετική, αλλά όχι πανομοιότυπη/ταυτόσημη με το στόχο προτρέπουμε με τη φράση “Μπορείς να το πεις με διαφορετικό τρόπο;”. Κατά τη χορήγηση δεν υπάρχει ανώτερο όριο χορηγούμενων ερωτήσεων, η χορήγηση της κλίμακας τερματίζεται όταν θα έχει τελειώσει και η τελευταία δοκιμασία. Η βαθμολόγηση κάθε ερώτησης γίνεται παράλληλα με τη χορήγηση.

Πρέπει να τονιστεί ότι η βαθμολόγηση της κάθε κλίμακας έγινε ανεξάρτητα από την άλλη, καθώς η βαθμολόγηση δεν πρέπει να επηρεάζεται από τυχόν γενικότερη εικόνα που έχει σχηματίσει ο εξεταστής για τις ικανότητες του παιδιού. Θα πρέπει ο εξεταστής να ενεργεί με ουδετερότητα και αντικειμενικότητα.

Οι απαντήσεις στα παραδείγματα για άσκηση δεν συνεκτιμήθηκαν στη βαθμολόγηση.

4.8. Αναπτυξιακές ηλικίες και διαγνωστικές κατηγορίες

Στην κλίμακα «ολοκλήρωσης προτάσεων» και στην κλίμακα «word structure» από το CELF-4, ο βαθμός ανάπτυξης του παιδιού εκφράζεται με δύο αριθμητικούς δείκτες το **αναπτυξιακό ηλικίο** και την **αναπτυξιακή ηλικία**.

Το άθροισμα των αρχικών βαθμών των ερωτήσεων κάθε υποκλίμακας για κάθε μαθητή, προκειμένου αφενός, να μας δηλώσει την επίδοσή του σε σύγκριση με τους μαθητές της ηλικίας του και αφετέρου, για να μπορεί να γίνει σύγκριση των αρχικών βαθμών και να διαπιστωθεί το επίπεδο ικανότητας κάθε μαθητή, μετατράπηκε σε δευτερογενείς μετρικές κλίμακες: α) Αναπτυξιακά ηλικία – Εκατοστιαίες τιμές και β) Αναπτυξιακές ηλικίες.

Τα αναπτυξιακά ηλικία (scale score)

Τα αναπτυξιακά ηλικία ακολουθούν την κανονική κατανομή Gauss, με μέσο όρο 10 και τυπική απόκλιση 3. Στο αναπτυξιακό διάγραμμα αξιολόγησης των ενδοατομικών διαφορών του μαθητή εκφράζονται με έναν ακέραιο αριθμό που κυμαίνεται μεταξύ του 1 και του 19.

Με βάση τις εκατοστιαίες θέσεις και τα ποσοστά στα διάφορα τμήματα της κατανομής των αναπτυξιακών ηλικίων ορίστηκαν διαγνωστικές κατηγορίες που περιλαμβάνουν τρεις (3) ζώνες:

α) Κατώτερη – Ελλειμματική επίδοση, στο διάστημα με αναπτυξιακό ηλικίο 8 και κάτω (το 25% της κατανομής), που περιλαμβάνει τα παιδιά με οριακώς χαμηλή επίδοση ($ΑΠ^1 = 8$ και 7) και τα παιδιά με ανεπαρκή επίδοση ($ΑΠ \leq 6$),

β) Μέση – κανονική Επίδοση, στο διάστημα με αναπτυξιακό ηλικίο 9, 10, και 11 (το 50% της κατανομής), που περιλαμβάνει τα παιδιά με μέση – μέση επίδοση ($ΑΠ=10$), με μέση – ανώτερη επίδοση ($ΑΠ=11$) και με μέση – κατώτερη επίδοση ($ΑΠ=9$),

γ) Ανώτερη επίδοση, στο διάστημα με αναπτυξιακό ηλικίο 12 και άνω (το 25% της κατανομής), που περιλαμβάνει τα παιδιά με οριακώς υψηλή επίδοση ($ΑΠ= 12$ και 13) και τα παιδιά με εξαιρετική επίδοση ($ΑΠ \geq 14$).

Οι αναπτυξιακές ηλικίες

Τέλος, οι αναπτυξιακές ηλικίες μας βοηθούν να καθορίσουμε αφενός, το βαθμό ανάπτυξης του παιδιού και τη διαγνωστική κατηγορία αυτού και αφετέρου, το βαθμό δυσκολίας του διδακτικού – διορθωτικού υλικού που μπορεί να αφομοιώσει το παιδί τη δεδομένη χρονική στιγμή ώστε να καταρτιστεί και το ανάλογο πρόγραμμα διορθωτικής παρέμβασης.

Η σύγκριση μεταξύ *αναπτυξιακής και χρονολογικής ηλικίας* μας οδηγεί σε τρεις (3) περιπτώσεις:

- α) βαθμός ανάπτυξης μέσος – κανονικός (AH^1 ίση περίπου με XH^1),
- β) βαθμός ανάπτυξης υψηλός ($AH \geq XH$) και
- γ) βαθμός ανάπτυξης κατώτερος του μέσου – κανονικού / ελλειμματικός ($AH \leq XH$).

Ο βαθμός ανάπτυξης και η διαγνωστική κατηγορία του παιδιού καθορίζεται με τη σύγκριση μεταξύ της αναπτυξιακής και της χρονολογικής ηλικίας, όπως φαίνεται στο παρακάτω πλαίσιο. Στη σύγκριση μεταξύ της αναπτυξιακής και της χρονολογικής ηλικίας, είναι δυνατόν να έχουμε τις εξής τρεις περιπτώσεις:

- Αν η αναπτυξιακή ηλικία είναι περίπου ίδια με τη χρονολογική, ο βαθμός ανάπτυξης του παιδιού θεωρείται μέσος-κανονικός.
- Αν η αναπτυξιακή ηλικία είναι μεγαλύτερη της χρονολογικής, ο βαθμός ανάπτυξης του παιδιού θεωρείται ανώτερος του μέσου-κανονικού. Το παιδί αυτό θεωρείται ότι έχει υψηλό βαθμό ανάπτυξης.
- Αν η αναπτυξιακή ηλικία είναι μικρότερη της χρονολογικής, ο βαθμός ανάπτυξης του παιδιού θεωρείται κατώτερος του μέσου-κανονικού. Το παιδί αυτό θεωρείται ότι έχει ελλειμματική ανάπτυξη.

Όσο, μάλιστα, μεγαλύτερη είναι η διαφορά αυτή, μεταξύ αναπτυξιακής και χρονολογικής ηλικίας, τόσο περισσότερο υψηλός ή περισσότερο ελλειμματικός, αντίστοιχα, θεωρείται ο βαθμός ανάπτυξης του παιδιού.

Ο καθορισμός της συγκεκριμένης διαγνωστικής κατηγορίας (π.χ. «οριακώς χαμηλή επίδοση», «ανεπαρκής επίδοση», «μέση επίδοση», «οριακώς υψηλή επίδοση», «εξαιρετική επίδοση»), στην οποία εμπίπτει το παιδί, με βάση τη διαφορά μεταξύ χρονολογικής και αναπτυξιακής ηλικίας, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή. Και τούτο, γιατί ίδιες διαφορές μεταξύ των δύο ηλικιών δεν έχουν την ίδια διαγνωστική βαρύτητα σε

όλες τις ηλικίες: όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι το παιδί τόσο μικρότερη είναι η διαγνωστική βαρύτητα της διαφοράς μεταξύ των δύο ηλικιών - και, το αντίστροφο: όσο μικρότερης ηλικίας είναι το παιδί τόσο μεγαλύτερη είναι η διαγνωστική βαρύτητα της διαφοράς μεταξύ των δύο ηλικιών.

Έτσι, στις μικρότερες ηλικίες, ακόμη και μια μικρότερη διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιών μπορεί να εντάσσει το παιδί σε μία από τις κατώτερες διαγνωστικές κατηγορίες. Αντίθετα, στις μεγαλύτερες ηλικίες για να εμπίπτει το παιδί στην ίδια κατώτερη διαγνωστική κατηγορία, η διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιών πρέπει να είναι αρκετά μεγαλύτερη.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα αναπτυξιακά πηλίκα δεν παρουσιάζουν την παραπάνω άνιση διαγνωστική αξία: η διαφορά μεταξύ του αναπτυξιακού πηλίκου και του σταθερού αριθμού 10 έχει την ίδια διαγνωστική βαρύτητα σε όλες τις ηλικίες. Γι' αυτό, για τον καθορισμό της διαγνωστικής κατηγορίας του παιδιού, προτιμώνται τα αναπτυξιακά πηλίκα.

¹ ΑΠ = Αναπτυξιακό Πηλίκο, ΑΗ = Αναπτυξιακή Ηλικία, ΧΗ = Χρονολογική Ηλικία

5.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγή αποτελεσμάτων

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αποτελεί όπως προαναφέραμε μια πιλοτική έρευνα (pilot/exploratory survey). Η πιλοτική έρευνα διεξάγεται πριν την κυρίως έρευνα και έχει ως στόχο την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της κυρίως έρευνας. Κατά την πιλοτική έρευνα είναι δυνατόν να εντοπιστούν διάφορα προβλήματα που αφορούν στη μεθοδολογία, στη δειγματοληψία, στη σύνταξη των ερωτήσεων, στο προβλεπόμενο χρονοδιάγραμμα, στο προφίλ του δείγματος κ.α. Τα προβλήματα που θα ανακύψουν θα πρέπει να

ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά στη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ακρίβεια.

Στην έρευνα έλαβαν μέρος παιδιά ηλικίας 6-7 ετών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία του Πειραιά και της Νίκαιας. Κατά συνέπεια η δειγματοληψία της πιλοτικής έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτική του συνόλου των παιδιών ηλικίας 6-7 και επομένως τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο και πρέπει να χρησιμοποιηθούν με προσοχή. Ωστόσο, κατά τη δειγματοληψία έγινε προσπάθεια να τηρηθούν οι αναλογίες του πληθυσμού των παιδιών ως προς το φύλο προκειμένου να γίνει μια προσπάθεια σύγκρισης των αποτελεσμάτων σε αυτές τις 2 υπο-ομάδες του δείγματος.

Η δειγματοληψία στην συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως δειγματοληψία με άνεση (Convenience Sampling)² όπου χρησιμοποιείται συχνά σε μελέτες «πιλότος» καθώς έχει τα πλεονεκτήματα της ταχύτητας και του χαμηλού κόστους. Το δείγμα είναι ένα κλάσμα του πληθυσμού που λαμβάνεται για έρευνα εξαιτίας της άνετης διάθεσης αυτού. Τα αποτελέσματα θα πρέπει να μελετηθούν με ένα τέτοιο δείγμα προτού αποφασισθεί το τελικό σχέδιο δειγματοληψίας (στρωματοποιημένη, συστηματική, quota κτλ) που θα ακολουθηθεί στην κυρίως έρευνα.

5.2. Ερωτηματολόγια

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 2 ερωτηματολόγια τα οποία θα πρέπει διαπιστώσουμε ότι πληρούν 2 βασικές παραμέτρους ώστε να μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν στην μετέπειτα πορεία.

- εγκυρότητα
- αξιοπιστία

Συνοπτικά παρατίθενται κάποιες πληροφορίες που θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε την ανάλυση των αποτελεσμάτων καθώς και να προτείνουμε πιθανές αλλαγές.

5.2.1. Εγκυρότητα: αναφέρεται στην ικανότητα του ερωτηματολογίου να μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά

- § Περιεχομένου (ο βαθμός που το ερωτηματολόγιο καλύπτει το περιεχόμενο του φαινομένου που εξετάζουν).
- § Σύγκλισης (τα αποτελέσματα αυτού του ερωτηματολογίου συγκλίνουν με τα αποτελέσματα ενός άλλου ερωτηματολογίου που θεωρείται έγκυρο)
- § Πρόβλεψης (ο βαθμός οι εκτιμήσεις που εξάγονται από τις ερωτήσεις του υπο διερεύνηση ερωτηματολογίου επιβεβαιώνονται στην μετέπειτα συμπεριφορά του πληθυσμού υπό διερεύνηση)
- § Κατασκευής (ο βαθμός μέτρησης των υποθετικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν την θεωρητική κατασκευή που είναι σχετική με την ανθρώπινη συμπεριφορά)

Στην παρούσα έρευνα θα ελέγξουμε κυρίως τα δύο πρώτα επίπεδα εγκυρότητας.

5.2.2. Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου: πρόκειται για τον εσωτερικό βαθμό συνάφειας του ερωτηματολογίου και εκφράζει το κατά πόσο το ερωτηματολόγιο μπορεί να παράγει τα αποτελέσματα απαλλαγμένα από σφάλματα (όπως λανθασμένη προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα, λανθασμένη διατύπωση δοκιμασιών κτλ).

Όσο αφορά στα στατιστικά σφάλματα (error) της παρούσας έρευνας, ως γνωστό ταξινομούνται σε δειγματοληπτικά και σε μη δειγματοληπτικά (non sampling error). Ο όρος «μη δειγματοληπτικά σφάλματα» προέρχεται από το γεγονός ότι αυτός ο τύπος σφάλματος μπορεί να συμβεί σε οποιαδήποτε έρευνα (ανεξάρτητα από το μέγεθος του δείγματος), είτε αυτή γίνεται με τη μέθοδο της απογραφής είτε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας. Παράγοντες οι οποίοι προκαλούν τέτοιου είδους μεροληψίες και είναι οι εξής:

- Ελλιπής προσδιορισμός του υπό έρευνα πληθυσμού
- Ανακριβείς μεθόδους συνεντεύξεως (λίγος χρόνος συμπλήρωσης. Δυσνόητες οδηγίες κτλ)
- Όχι σαφής καθορισμός των επιθυμητών πληροφοριών
- Υπερβολικές / δύσκολες / ακατάλληλες ερωτήσεις

Με την ολοκλήρωση της έρευνας πιλότος θα έχουμε χρήσιμα συμπεράσματα για τα μη δειγματοληπτικά σφάλματα ώστε αυτά να περιοριστούν στην κυρίως έρευνα.

Αντίθετα με τον όρο δειγματοληπτικό σφάλμα εννοούμε ακριβώς τη διαφορά μεταξύ του δειγματικού αποτελέσματος και εκείνου της απογραφής. Στην προκειμένη περίπτωση λόγω του μικρού μεγέθους του δείγματος αλλά και του τρόπου δειγματοληψίας (convenience sampling) δεν μας επιτρέπεται να υπολογίσουμε το δειγματοληπτικό σφάλμα.

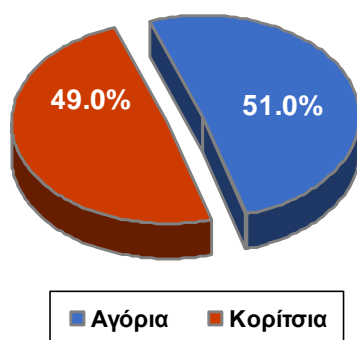
Εννοείται ότι ένα μικρό δείγμα τείνει να έχει μεγαλύτερο δειγματοληπτικό σφάλμα ωστόσο σε μικρά δείγματα είναι δυνατόν να περιοριστεί το «μη δειγματοληπτικό σφάλμα» με μεγαλύτερη ευκολία.

5.3. Περιγραφή δείγματος

Το δείγμα μας αποτέλεσαν 47 μαθητές της πρώτης τάξης δημοτικού, εκ των οποίων τα 24 ήταν αγόρια και τα 23 κορίτσια. Κατά την συλλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε μια προσπάθεια ισομερούς κατανομής πληθυσμών σε αγόρια και κορίτσια. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε μόνο σε σχολεία του Πειραιά προκειμένου να διατηρηθεί σταθερός ο διαπολιτισμικός παράγοντας και να μην επηρεαστούν τα αποτελέσματα σημαντικά ως προς αυτό. Αρχικά παρατίθεται ο πίνακας με τις ποσοστιαίες τιμές αγοριών και κοριτσιών καθώς και το ανάλογο γράφημα κατανομής τους. **ΠΙΝΑΚΑΣ 1:** Κατανομή των παιδιών ως προς το φύλο

ΦΥΛΟ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	(%)
Αγόρια	24	51,06%
Κορίτσια	23	48,94%
Σύνολο	47	100,00%

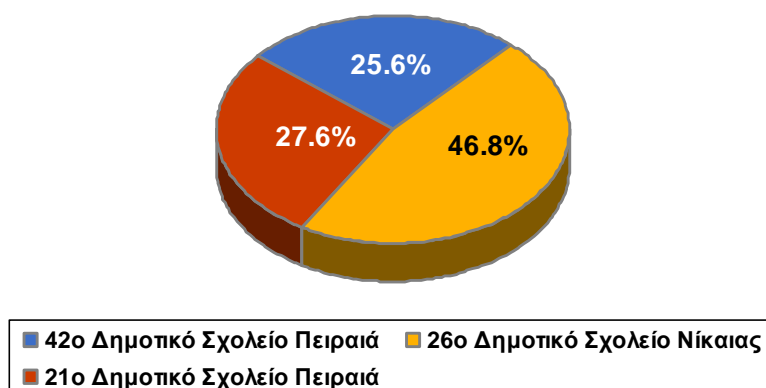
ΣΧΗΜΑ 1. Κατανομή των παιδιών ως προς το φύλο



ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Κατανομή των παιδιών ως προς το σχολείο

ΣΧΟΛΕΙΟ	ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ	(%)
42 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά	12	25,6%
26 ^ο Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας	22	46,8%
21 ^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά	13	27,6%
Σύνολο	47	100,00%

ΣΧΗΜΑ 2. Κατανομή των παιδιών ως προς το σχολείο



5.4. Κύρια ευρήματα

Εισαγωγή

Πριν περάσουμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε περιληπτικά τη σημασία του κάθε δείκτη, ώστε να γίνεται εύκολα αντιληπτό στον αναγνώστη τι αναλύουμε κάθε φορά.

Δείκτης Raw Score: αρχικός βαθμός

Δείκτης Scaled Score: σταθερός βαθμός (αναπτυξιακό ηλικίο)

Δείκτης Percentile: εκατοστιαία τιμή

Αναπτυξιακή Ηλικία: επίπεδο ωριμότητας του παιδιού (εκφράζεται σε μήνες/έτη)

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων θα γίνει χρησιμοποιώντας το δείκτη «εκατοστιαία τιμή (percentile)», γιατί είναι πιο εύχρηστος και είναι εύκολη η κατανόησή του από κλινική άποψη. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις με τους δείκτες αρχικό βαθμό, σταθερό βαθμό, αναπτυξιακή ηλικία περιλαμβάνονται αναλυτικά στο παράρτημα.

1. Σύγκριση των PERCENTILE του ΑθηνάΤεστ και της κλίμακας «Word Structure»

Πίνακας 3: Συχνότητες τεστ Celf-4^{UK}

<<ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΛΕΞΗΣ>>					
Ομάδα	Τιμή Ομάδας / Percentile	Συχνότητες	Άθροισμα Συχνότητων	Σχετική Συχνότητα	Άθροιστική Σχετική Συχνότητα
1	0%-20%	3	3	6.4%	6.4%
2	20%-40%	7	10	14.9%	21.3%
3	40%-60%	14	24	29.8%	51.1%
4	60%-80%	18	42	38.3%	89.4%

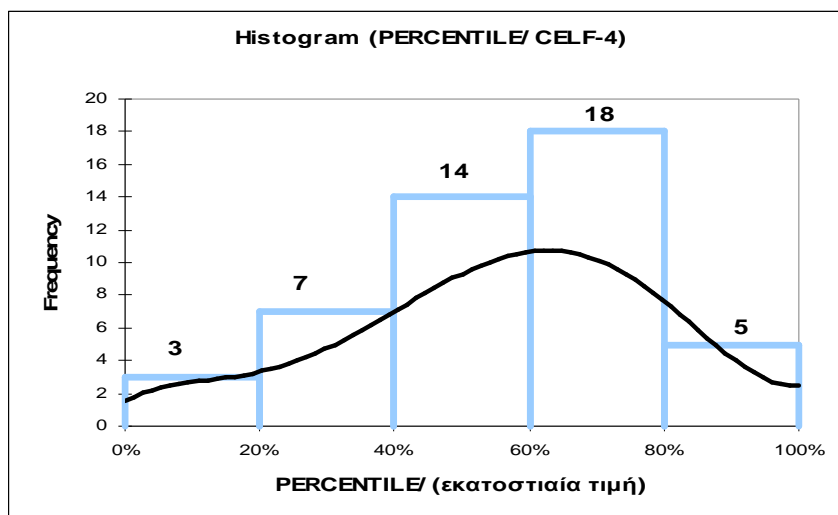
5	80%-100%	5	47	10.6%	100.0%
Σύνολο		47		100.0%	

Πίνακας 4: Συχνότητες ΑθηνάΤεστ

<<ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ>>					
Ομάδα	Τιμή Ομάδας / Percentile	Συχνότητες	Άθροισμα Συχνοτήτων	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
1	0%-20%	16	16	34.0%	34.0%
2	20%-40%	14	30	29.8%	63.8%
3	40%-60%	5	35	10.6%	74.4%
4	60%-80%	7	42	14.9%	89.3%
5	80%-100%	5	47	10.6%	100.0%
Σύνολο		47		100.0%	

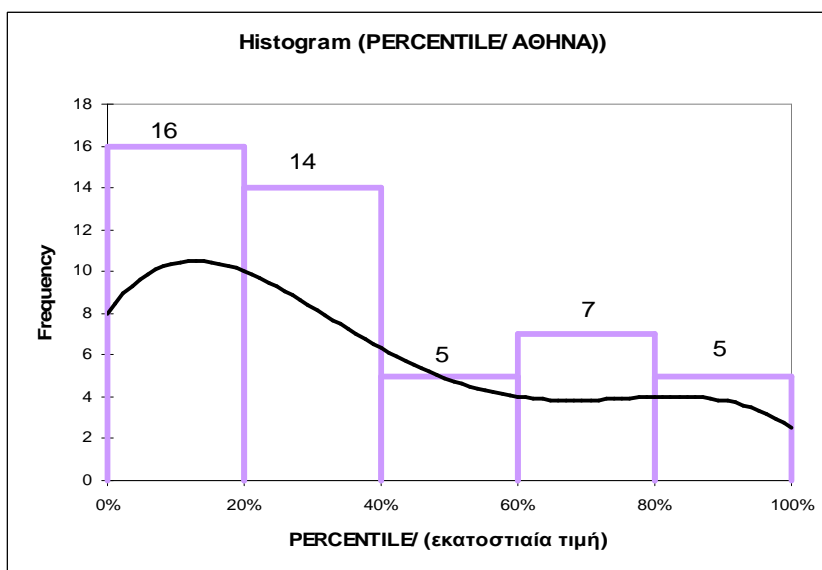
Ιστογράμματα

Σχήμα 3



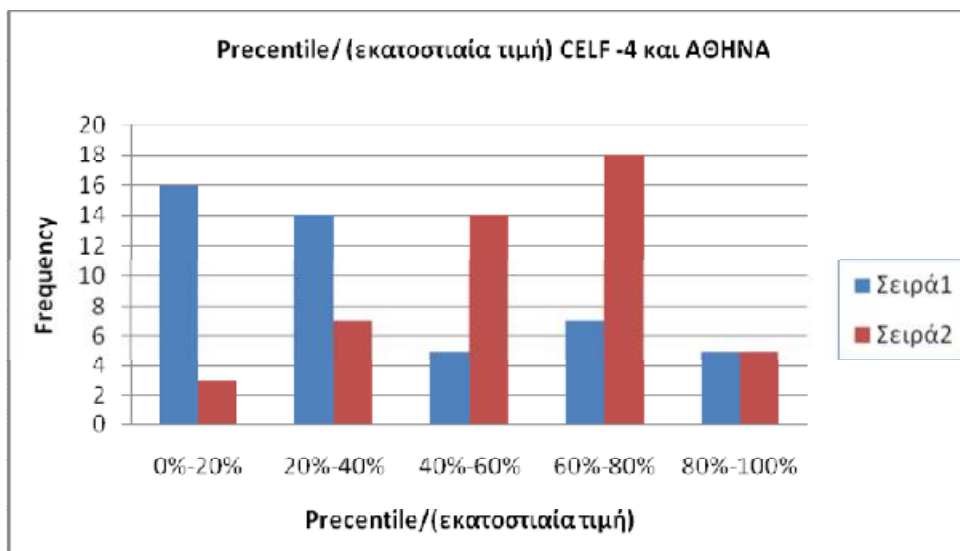
Παρατηρούμε στα ιστογράμματα ότι η καμπύλη κατανομής στο Celf-4^{UK} είναι πιο συμμετρική από τι στο ΑθηνάΤεστ.

Σχήμα 4



Παρακάτω παρατίθενται το γράφημα με τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα του percentile του ΑθηνάΤεστ και του Celf-4^{UK}. Η σύγκριση των δύο στηλών πραγματοποιείται με μεγαλύτερη ευκολία και διαπιστώνεται η μεγάλη απόκλιση των τιμών.

Σχήμα 3 & 4



Σειρά 1: Αποτελέσματα ΑθηνάΤεστ

Σειρά 2: Αποτελέσματα Celf-4^{UK}

Ανάλυση αποτελεσμάτων – Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα

Πινάκας 5

Summary of Statistics Percentile		
	CELF-4	ΑΘΗΝΑ
Παρατηρήσεις:	47	47
Ελάχιστη Τιμή:	9%	1%
Μέγιστη Τιμή:	84%	91%
Συχνότητα Ελάχιστης τιμής:	1	1
Συχνότητα Μέγιστης τιμής:	5	1
Εύρος:	75%	90%
Μέσος Όρος:	54.90%	38.90%
Τυπικό σφάλμα μέσου όρου	3.10%	4%
Κάτω όριο μέσου όρου (95%):	49.90%	31.10%
Ανώτερο όριο μέσου όρου (95%):	60.89%	46.70%
Διακύμανση: (n)	4.30%	7.20%
Διακύμανση: (n-1)	4.39%	7.40%
Τυπική Απόκλιση (n):	20.73%	26.80%
Τυπική Απόκλιση (n-1):	20.95%	27.10%
Διάμεσος:	50%	37%
Δεσπόζουσα τιμή:	50%	37%

Στον παραπάνω πίνακα εμφανίζονται τα βασικά μέτρα (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, διακύμανση κτλ.) για το δείγμα μας.

Από τον πίνακα παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος για το Celf-4^{UK} είναι εμφανώς μεγαλύτερος από το μέσο όρο του τεστ Αθηνά (54.9% vs. 38.9%). Η διαφορά τους είναι 16 μονάδες. Μελετώντας και τα υπόλοιπα μέτρα αλλά και την κατανομή των τιμών αντιλαμβανόμαστε ότι τα δυο τεστ παρουσιάζουν διαφορές.

Προχωράμε στο προσημικό τεστ (μη παραμετρικό τεστ) για συγκρίσεις κατά ζεύγη για να επιβεβαιώσουμε ότι τα δυο τεστ έχουν διαφορετικές κατανομές και αν οι διαφορές που παρατηρούμε είναι στατιστικά σημαντικές σε 95% επίπεδο εμπιστοσύνης.

5.4.1. Προσημικό Τεστ σύγκρισης κατά ζεύγη

Το προσημικό τεστ μας βοηθάει στο να δούμε αν υπάρχει διαφορά στα αποτελέσματα (percentile) των δύο μετρήσεων (Celf-4^{UK}, ΑθηνάΤεστ)

Αρχικά θέτουμε τις 2 υποθέσεις:

H0: Οι κατανομές του δείγματος είναι ίδιες

Ha: Οι κατανομές του δείγματος είναι διαφορετικές

Υπολογισμοί:

Summary of statistics

Μεταβλητές	Παρατηρήσεις N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
xi: PERCENTILE/ (εκατοστιαία τιμή) - CELF4	47	54.85%	20.95%
yi: PERCENTILE/ (εκατοστιαία τιμή)- ΑΘΗΝΑ	47	38.94%	27.11%

N+ (το πλήθος των θετικών di)	31
όπου di=xi-yi	
n (πλήθος των παρατηρήσεων - ζεύγη)	47
z	2.19

όπου $z = \frac{N+ - n/2}{\sqrt{n - 2}}$	κρίσιμη περιοχή	απόλυτη τιμή $Z > Z_{\alpha/2}$ $z_{\alpha/2} = z_{0.05/2} = 1.96$
--	-----------------	---

2.19 > 1.96 Άρα απορρίπτω την H0 σε 95% διάστημα εμπιστοσύνης

Exact Probability	
Διαφορά των μέσων όρων	15.91%
Τυπικό σφάλμα της διαφοράς των μέσων όρων	4.998%
Z	3.184
Από πίνακες παρατηρώ ότι το Z=3.18 έχει περι	0.9985
p-value	0.001
a	0.05

Παρατηρούμε ότι το p-value είναι $0.0014 < \alpha = 0.05$. Άρα απορρίπτω την μηδενική υπόθεση και αποδέχομαι την εναλλακτική (οι κατανομές είναι διαφορετικές). Ο κίνδυνος να απορρίψω την μηδενική υπόθεση ενώ είναι αληθής είναι σε 0.14%. Τα αποτελέσματα του παραπάνω τεστ είναι **στατιστικά σημαντικά**.

5.4.2. Συσχέτιση των δυο μεταβλητών – Δείκτης Pearson

Ο δείκτης Pearson είναι ένα μέτρο της γραμμικής συσχέτισης δύο ποσοτικών μεταβλητών που στην προκειμένη περίπτωση είναι τα σκορ του ΑθηνάΤεστ και του Celf-4^{UK}. Παίρνει τιμές από 1 έως -1. Όταν παίρνει την τιμή -1 υπάρχει έντονη αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (σχηματικά είναι μια ευθεία με αρνητική κλίση), ενώ όταν η τιμή του είναι 1 υπάρχει έντονη θετική συσχέτιση (σχηματικά είναι μια ευθεία με θετική κλίση). Στις δύο αυτές περιπτώσεις υπάρχει απόλυτη συσχέτιση των δύο μεταβλητών και είναι δυνατό να ερμηνεύσουμε την μια μεταβλητή με βάση την άλλη. Όταν η μια μεταβλητή μεγαλώνει η άλλη μικραίνει ή μεγαλώνει ανάλογα αν ο συντελεστής είναι αρνητικός ή θετικός αντίστοιχα. Σε περίπτωση που η τιμή του συντελεστή είναι 0 τότε δεν υπάρχει γραμμική συσχέτιση των δύο μεταβλητών.

Ενδιαφερόμαστε να εξετάσουμε αν τα αποτελέσματα από το ΑθηνάΤεστ συσχετίζονται με τα αποτελέσματα του Celf-4^{UK}.

Ο τύπος που χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό του δείκτη Pearson είναι ο παρακάτω.

$$\text{Τύπος : } r = \frac{N \sum(XY) - \sum X \sum Y}{\sqrt{((N \sum X^2 - (\sum X)^2)(N \sum Y^2 - (\sum Y)^2))}}$$

Όπου X= αποτελέσματα του Celf-4^{UK}, και Y= αποτελέσματα του ΑθηνάΤεστ

Παρατηρούμε ότι:

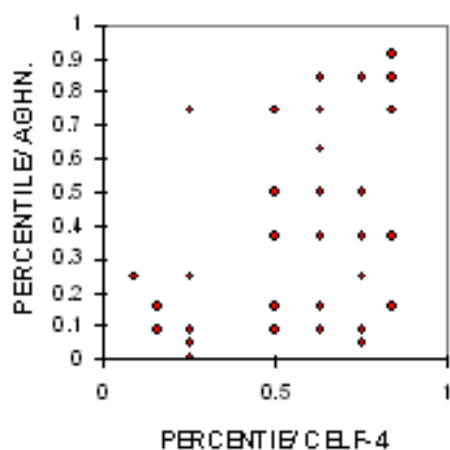
$$r = 0.342, \text{ όπου } -1 \leq r \leq 1$$

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι ο δείκτης είναι θετικής κατεύθυνσης. Δηλαδή όσο υψηλότερη βαθμολογία Percentile παίρνει κάποιος στο Celf-4^{UK} τόσο τείνει να παίρνει και μεγαλύτερη βαθμολογία στο Percentile του ΑθηνάΤεστ. Ωστόσο το μέγεθος της συσχέτισης είναι μέτριο προς χαμηλό ($r=0,342$).

Το p-value υπολογίζεται ως $p = 0.018$, άρα τα αποτελέσματα είναι στατιστικά σημαντικά σε επίπεδο 95% αφού $p < 0.05$.

(Στατιστικά σημαντικό σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% σημαίνει ότι τα αποτελέσματα είναι αληθή με πιθανότητα 95%)

Σχηματικά:



Το διπλανό διάγραμμα δείχνει τις συσχετίσεις των βαθμολογιών των δύο τεστ. Όσο πιο μικρή είναι η απόσταση των κουκίδων, τόσο μεγαλύτερη είναι η συσπείρωση άρα τόσο μεγαλύτερη η συσχέτιση μεταξύ των 2 μεταβλητών.

Σχήμα 5

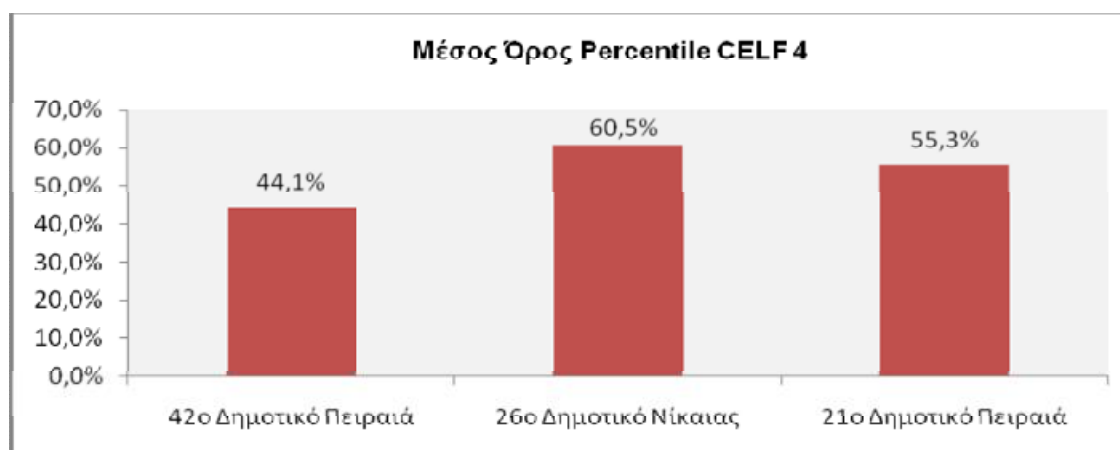
5.4.3. Σύγκριση σχολείων

Κατά την στατιστική ανάλυση των δεδομένων του δείγματος πραγματοποιήθηκε και σύγκριση μεταξύ των σχολείων κατά την οποία παρατηρήθηκαν αξιοσημείωτες διαφορές.

Πίνακας 6: Μέσος όρος percentile στο τεστ Celf-4^{UK}

	Celf-4 ^{UK}		
	42ο Δημοτικό Πειραιά	26 ^ο Δημοτικό Νίκαιας	21ο Δημοτικό Πειραιά
Μέσος Όρος	44,1%	60,5%	55,3%
Διάμεσος	50,0%	63,0%	50,0%
Μέγιστη Τιμή	75,0%	84,0%	84,0%
Ελάχιστη Τιμή	9,0%	25,0%	25,0%

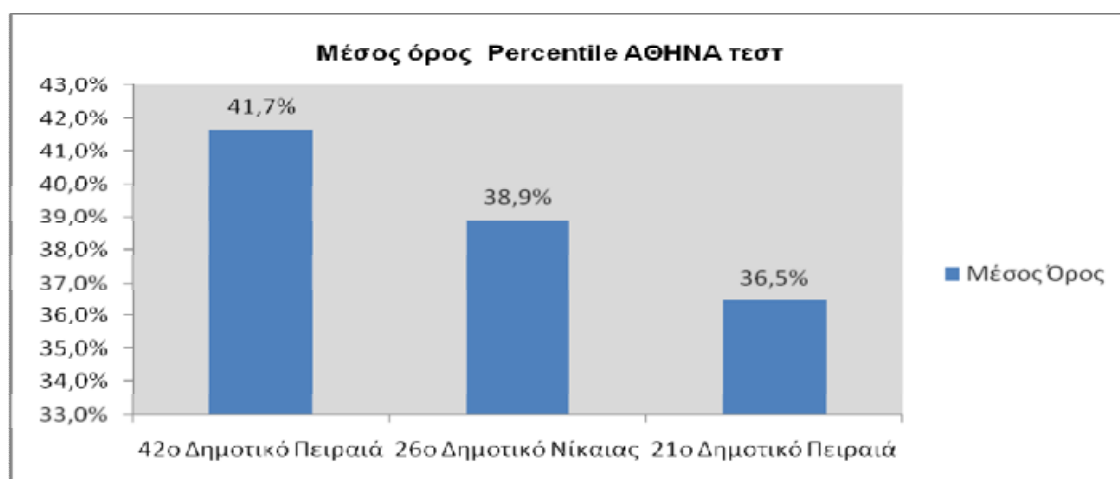
Σχήμα 6



Πίνακας 7: Μέσος όρος percentile στο τεστ ΑθηνάΤεστ

	ΑθηνάΤεστ		
	42ο Δημοτικό Πειραιά	26ο Δημοτικό Νίκαιας	21ο Δημοτικό Πειραιά
Μέσος Όρος	41,7%	38,9%	36,5%
Διάμεσος	37,0%	37,0%	25,0%
Μέγιστη Τιμή	84,0%	84,0%	84,0%
Ελάχιστη Τιμή	5,0%	1,0%	9,0%

Σχήμα 7



Παρατηρούμε στο σχήμα 6, ότι το 26^ο Δημοτικό Νίκαιας και το 21^ο Δημοτικό Πειραιά σημείωσαν τις μεγαλύτερες αποδόσεις, 60,5% και 55,3% αντίστοιχα, σε σχέση με το 42^ο Δημοτικό Πειραιά που η απόδοση του ήταν 44,1%. Η διαφορά που παρατηρείται θεωρείται στατιστικά σημαντική και σύμφωνα με την ανάλυση δεν είναι τυχαίο, αλλά πιθανότατα να οφείλεται σε παράγοντες οι οποίοι δεν έχουν προσδιοριστεί ακόμη.

Μια υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν: στο δείγμα του 42^ο Δημοτικό Πειραιά η μέγιστη τιμή ήταν 75% και η ελάχιστη ήταν 9% . Μια τόσο ακραία τιμή όπως το 9% σε ένα τόσο μικρό πληθυσμό πιθανότατα να ρίχνει σε μεγάλο βαθμό τον μέσο όρο απόδοσης του δείγματος αυτού του σχολείου. Βέβαια κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν τη απόδοση ενός δείγματος πάνω στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

5.4.4. Σύγκριση φύλων.

Επίσης, κατά την σύγκριση των στατιστικών δεδομένων του ανάμεσα στα δύο φύλα δεν παρατηρήθηκε σημαντική απόκλιση η οποία θα αποτελούσε αντικείμενο περαιτέρω σχολιασμού και ανάλυσης.

(Cohen , Manion, 1997 Ζαφειρόπουλος, 2005).

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια προσπάθεια προσαρμογής της κλίμακας «Word structure» (μορφολογική δομή λέξης) στα ελληνικά. Σε πρώτο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η μετάφραση και η αντικατάσταση συγκεκριμένων γραμματικών κατηγοριών, δεδομένου ότι υπάρχουν διαφορετικοί κανόνες και συνδυασμοί των γραμματικών κατηγοριών στις διάφορες γλώσσες.

Σε γενικές γραμμές τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης υποδεικνύουν την ύπαρξη μιας “μέτριας” συσχέτισης μεταξύ των δυο κλιμάκων. Επιλέξαμε τη χρησιμοποίηση του όρου “μέτρια” καθώς το μέγεθος της συσχέτισης είναι αρκετά χαμηλό, γεγονός το οποίο υποδεικνύει ότι η κλίμακα «Word Structure» **τείνει** να συσχετιστεί θετικά με την άλλη «Ολοκλήρωση Προτάσεων».

Αναλυτικότερα παρατηρήσαμε ότι, οι μέσοι όροι των εκατοστιαίων μονάδων (percentile) για το Celf-4^{UK} είναι εμφανώς μεγαλύτεροι από το ΑθηνάΤεστ (54.9% vs. 38.9%). Για να επιβεβαιώσουμε την υπόθεση ότι το Celf-4^{UK} παράγει έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα κατά την γραμματική αξιολόγηση των ελληνόπουλων, υποθέσαμε ότι ο μέσος όρος των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης κλίμακας θα πρέπει να είναι εφάμιλλος με αυτόν του ΑθηνάΤεστ. Δυστυχώς όμως κάτι τέτοιο δεν επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα γεγονός που μας οδήγησε στην περαιτέρω εξέταση των αποτελεσμάτων των δύο κλιμάκων.

Προκειμένου να υπολογίσουμε την ακριβή συσχέτιση ανάμεσα στις δυο κλίμακες προχωρήσαμε στην εφαρμογή του προσημικού τεστ. Τα αποτελέσματά του επιβεβαίωσαν μερικώς την υπόθεσή μας, περί συσχέτισης των δύο κλιμάκων, διότι διαπιστώσαμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο κλίμακες, αλλά σε μικρό βαθμό. Το εύρημα αυτό αποδεικνύει ότι, όταν τα παιδιά πετυχαίνουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας στο Celf-4^{UK}, τείνουν να πετύχουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας και στο ΑθηνάΤεστ, χωρίς όμως αυτό να συμβαίνει συστηματικά. Η εγκυρότητα των ανωτέρω αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται και από τον δείκτη Pearson.

Στη συνέχεια ακολούθησε σύγκριση των μέσων όρων των εκατοστιαίων μονάδων (percentile) των τριών (3) δημοτικών σχολείων.

Αξιοσημείωτο ήταν ότι το 42^ο δημοτικό Σχολείο Πειραιά είχε τη χαμηλότερη απόδοση στην κλίμακα του Celf-4^{UK}, με σημαντικότερη διαφορά από τα άλλα δυο σχολεία, ενώ είχε την υψηλότερη επίδοση στο ΑθηνάΤεστ, γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεση, ότι δυο κλίμακες δεν έχουν απόλυτη συσχέτιση. Επίσης, η σημαντικά χαμηλή απόδοση του 42^{ου} Δημοτικού σχολείου στην κλίμακα του Celf-4^{UK}, δεν αιτιολογείται από τους παράγοντες που ελήφθησαν υπόψη κατά την πραγμάτωση της παρούσας έρευνας (νοημοσύνη, αισθητηριακά ελλείμματα και τα λοιπά). Ωστόσο γεννά ερωτήματα σχετικά με την επίδραση διαφορετικών παραγόντων, που πιθανόν να συμβάλλουν στην γραμματική ανάπτυξη του παιδιού. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι τα γλωσσικά ερεθίσματα που λαμβάνει το κάθε παιδί καθημερινά από τον κοινωνικό του περίγυρο, καθώς και οι επιδράσεις της γλώσσας των γονέων μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Πιθανότατα, να υπάρχουν και άλλοι σημαντικότεροι παράμετροι οι οποίοι να επηρεάζουν την έκβαση των αποτελεσμάτων και οι οποίοι κρίνεται αναγκαίο να μελετηθούν σε μετέπειτα εκτενέστερη έρευνα.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσίασε η υπόθεση ότι θα μπορούσε να υπάρξει διαφορά κατά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δυο φύλλων. Η υπόθεση αυτή διατυπώθηκε διότι σύμφωνα με έρευνες που ασχολούνται με την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, επισημαίνουν την υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών σε όλες τις γλωσσικές δεξιότητες (Hatt, 1972, Nash, 1973, Μπλούνας, 1977). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διέψευσαν την υπόθεση. Παρόλα θεωρούμε ότι επειδή το δείγμα είναι μικρό, δεν μας επιτρέπεται η γενίκευση αυτού του συμπεράσματος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφορά ανάμεσα στα δυο τεστ είναι στατιστικά σημαντική, με την κλίμακα του Celf-4^{UK} να υπερέχει σε μεγάλο βαθμό από αυτή του ΑθηνάΤεστ. Αυτό πιθανότατα να οφείλεται στο επίπεδο αξιολόγησης της κλίμακας του Celf-4^{UK} το οποίο κρίθηκε "εύκολο" για τα ελληνικά δεδομένα.

Κατά την μετάφραση της Αγγλικής κλίμακας «Word Structure» του Celf-4^{UK}, περιλήφθηκαν οι περισσότερες κατηγορίες με περιορισμένο αριθμό αλλαγών. Η αγγλική γλώσσα όμως, σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία (Κατή, 1992), είναι μια φτωχή μορφολογικά γλώσσα σε σχέση με την ελληνική και επομένως είναι λογικό η μεταφρασμένη κλίμακα του αγγλικού αυτού τεστ να αποτελεί μια εύκολη δοκιμασία για τα ελληνόπουλα.

Η πορεία της μάθησης είναι διαφορετική σε γλώσσες με πολύπλοκη μορφολογία - όπως η ελληνική, απ' ότι σε γλώσσες με περιορισμένη μορφολογική γραμματική, όπως τα αγγλικά. Στην Αγγλική παρατηρείται η τάση να απουσιάζουν τα μορφήματα από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γλώσσας και να κατακτώνται στα μεταγενέστερα (απουσία καταλήξεων παρελθοντικού χρόνου, καταλήξεις του πληθυντικού των ουσιαστικών). Αντίθετα σε γλώσσες με πλούσια και συνθετική μορφολογία (Ελληνική) το σύνηθες είναι, η έναρξη της κατάκτησης των διαφόρων γραμματικών τύπων των ουσιαστικών και των άλλων γραμματικών κατηγοριών που κλίνονται, να πραγματοποιείται στα πρώτα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης (Κατή, 1990).

6.1. Οι κατηγορίες στις οποίες παρατηρήθηκε το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών:

Λάθη στο Celf-4^{UK}

- **Ανώμαλος πληθυντικός**

Τα παιδιά αντιμετώπισαν ιδιαίτερη δυσκολία κατά το σχηματισμό των τύπων του ανώμαλου πληθυντικού αριθμού (αλεπού-αλεπούδες, κράνος-κράνη) σε ποσοστό 51,06% (24/47). Οι συνηθέστερες απαντήσεις ήταν "αλεπούς", "κράνια". Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι πριν την παραγωγή του λανθασμένου τύπου παρατηρούνταν μια μικρή παύση και πολλές φορές επανάληψη του θέματος της λέξης (κραν-κραν-κράνια). Αυτό πιθανότατα να υποδεικνύει ότι το παιδί πραγματοποιεί γενικευμένες ομαλοποιήσεις-επεκτάσεις (overgeneralization) των ανώμαλων τύπων σε γενικούς κανόνες. Φαίνεται δηλαδή, σαν μια οπισθοδρόμηση στην αναπτυξιακή πορεία, καθώς οι περισσότεροι ανώμαλοι τύποι έχουν ήδη παρουσιαστεί νωρίτερα στο λόγο του παιδιού (Κατή, 1996).

- **Συγκριτικός-υπερθετικός**

Το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων στη συγκεκριμένη δοκιμασία έφτασε το 97,89% (46/47). Οι συνηθέστερες απαντήσεις ήταν, "καλή" για τον τύπο του συγκριτικού και τον τύπο του υπερθετικού, "λίγο γρήγορος", "η καλύτερη", "τέλεια", "πρώτη".

- **Παράγωγα επίθετα**

Σε αυτή την κατηγορία οι δυσκολίες ανήλθαν στο 55,31% (26/47). Η συνηθέστερη απάντηση ήταν “καλός”, “γενναίος”. Η δυσκολία αυτή δεν μπορεί να αιτιολογηθεί απόλυτα καθώς δεν υπάρχει κάποιο ερευνητικός στοιχείο που να καθορίζει το στάδιο κατάκτησης της παραγωγής των επιθέτων.

Λάθη στο ΑθηνάΤεστ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών πραγματοποίησε μικρό αριθμό λαθών μέχρι την 7^η δοκιμασία (**Ο Γιώργος και ο Νίκος είναι φίλοι ο ένας συμπαθεί ...**). Τα περισσότερα λάθη σημειώθηκαν μεταξύ της 7^{ης} και 21^{ης} δοκιμασίας (**Οι κυψέλες είναι το σπίτι των ...**) όπου σε μετέπειτα πορεία τερματιζόταν η χορήγηση.

Παρατηρήθηκε επίσης ότι στην 19^η δοκιμασία «αγόρασε ένα τετράδιο των 60...» όπου η ορθή απάντηση είναι «δραχμές», το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος έδωσε την απάντηση «ευρώ», μιας και είναι η νομισματική μονάδα που χρησιμοποιείται πλέον στις μέρες μας. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η αναγκαιότητα αναθεώρησης της σταθμισμένης κλίμακας «ολοκλήρωση προτάσεων» του ΑθηνάΤεστ. Βέβαια η κλίμακα του ΑθηνάΤεστ που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα έχει σταθμιστεί το 1999 και είναι λογικό να χρειάζεται τροποποιήσεις, όμως, σύμφωνα με ειδικούς, έχουν ξεκινήσει διάφορες διαδικασίες με στόχο την προσαρμογή στα σύγχρονα δεδομένα.

6.2. Σφάλματα

Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε ότι υπάρχουν και περιορισμοί στην παρούσα έρευνα καθώς πρόκειται για μια πιλοτική έρευνα, η οποία δίνει μόνο τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξάγει κάποια χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με πρακτικά προβλήματα που ενδέχεται να ανακύψουν (χρόνο χορήγησης, μετάφραση, διαμόρφωση υποκλιμάκων, τρόπος χορήγησης). Η έρευνα πιλότος χορηγείται σε ένα δείγμα ευκολίας (convenience sample) το οποίο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι οι δύο κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την πιλοτική έρευνα, δεν έχουν το ίδιο αντικείμενο εξέτασης καθώς η μια (Word Structure) αξιολογεί τη γραμματική-μορφολογία, ενώ η άλλη (ολοκλήρωση

προτάσεων) την ικανότητα του παιδιού να συμπληρώνει τα κενά του λόγου. Υποστηρίχθηκε η επιλογή της κλίμακας «Ολοκλήρωσης Προτάσεων» του ΑθηνάΤεστ, διότι δεν υπάρχει άλλη σταθμισμένη ελληνική κλίμακα με παρεμφερές αντικείμενο αξιολόγησης.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Τα προαναφερθέντα ευρήματα μας διαφωτίζουν σχετικά με τις αλλαγές που πρέπει να επέλθουν για την προσαρμογή του Celf-4^{UK} στα ελληνικά δεδομένα, ώστε να αξιολογεί σωστά και με ακρίβεια τις κατηγορίες της ελληνικής γραμματικής-μορφολογίας.

Πρώτον, χρειάζεται να επισημάνουμε την αναγκαιότητα *βελτίωσης του εικονικού υλικού*.

- Προσωπική αντωνυμία. Το ποσοστό αποτυχίας ανήλθε σε 55,31% (26/47)
- Ομαλός αόριστο. Το ποσοστό αποτυχίας ανήλθε σε 44,68% (21/47)

Κατά την εφαρμογή συγκεκριμένων υποδοκιμασιών εκτιμήθηκε ότι οι δυσκολίες που ανέκυψαν οφείλονταν στο μη κατάλληλο εικονικό υλικό και όχι σε δυσκολία στη συγκεκριμένη εξεταζόμενη δοκιμασία.

Δεύτερον, κρίνουμε ότι η χορήγηση πρέπει να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο, ως προς τα χαρακτηριστικά που μας ενδιαφέρουν (ηλικία, κοινωνικοπολιτιστικό επίπεδο) δείγμα.

Τρίτον, προτείνουμε οι τροποποιήσεις που θα γίνουν στο ερωτηματολόγιο του «Word Structure», να πληρούν τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας.

Τέταρτον, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης η αναγκαιότητα προσθήκης συμπληρωματικών γραμματικών κατηγοριών που να αντιστοιχούν αποκλειστικά στα ελληνικά στάδια ανάπτυξης της γραμματικής-μορφολογίας.

Τέλος, θεωρούμε ιδιαίτερα σημαντική, τη χορήγησή του και σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή ή με άλλες μορφολογικές-γραμματικές διαταραχές προκειμένου να πιστοποιηθεί η αποτελεσματικότητα του στην αξιολόγηση των διαταραχών αυτών.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας φωτίζουν μόνο μια πλευρά ενός ευρύτερου φαινομένου, που αφορά στην γραμματομορφολογική αξιολόγηση, για το οποίο δεν μπορούν να συναχθούν γενικεύσεις. Θεωρούμε όμως ότι αποτελούν εφελτήριο για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες μπορούν να διερευνήσουν διάφορες εκφάνσεις του φαινομένου, ώστε στο σύνολό τους να αποδώσουν μια σφαιρική εικόνα των εξελίξεων της πραγματικότητας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟΥ

Όνομα:

Επώνυμο:

Φύλλο:

Ημ/νια γέννησης:

Ημ/νια εξέτασης:

Σχολείο:

Παρατηρήσεις:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.

ΦΟΡΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ,

«ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ»,

Ερωτήσεις και κριτήρια βαθμολόγησης

ΕΡΩΤΗΣΗ	ΣΩΣΤΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1. Στα παραμύθια, λέμε: Και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς ...	καλύτερα	
2. Η Μαρία πήρε μόνον ένα μπράβο. Η Ελένη πήρε πολλά ...	μπράβο	μπράβα
3. Τα παιδιά βγαίνουν στην αυλή του σχολείου και παίζουν την ώρα του ...	διαλείματος	Στο διάλειμμα
4. Τα φώτα σβήσουν, όταν έχουμε διακοπή ...	ρεύματος	
5. Για να μην τον ακούσουν περπατούσε στις μύτες των ...	ποδιών, παπουτσιών	νυχιών
6. Ο δάσκαλος απευθυνόμενος στους γονείς, είπε: Κυρίες και ...	κύριοι	δεσποινίδες, παιδιά
7. Ο Γιώργος και ο Νίκος είναι φίλοι ο ένας συμπαθεί ...	τον άλλον	το δάσκαλό του, τον αδελφό του
8. Όταν λείπει ο γάτος χορεύουν τα ...	ποντίκια	γατάκια
9. Το κάπνισμα βλάπτει σοβαρά την ...	υγεία, καρδιά	
10. Όποιος έχει τον αριθμό τρία είναι τρίτος όποιος έχει τον αριθμό επτά είναι ...	έβδομος	τελευταίος

11. Τα νέα τα μαθαίνουμε από το Δελτίο ...	Ειδήσεων	Ειδήσεις των <<οκτώ>>, καιρού
12. Στο αυτοκίνητο πρέπει να φοράμε...	ζώνη ασφαλείας, ζώνη	το κράνος
13. Τα χελιδόνια έρχονται την...	άνοιξη	καλοκαίρι
14. Ο δάσκαλος διάβαζε τα ονόματα. Ο Πέτρος είπε <<παρών>>. Η Μαρία είπε....	παρούσα	Παρών, μάλιστα
15. Ο πατέρας του Γιώργου μεταφέρει κρέατα, κάνει μεταφορές ...	κρεάτων	κρεάτων, κρεατών, στην αγορά, με κρέατα
16. Το σπίτι που έχει δυο ορόφους το λέμε ...	διώροφο	μεγάλο, πολυκατοικία
17. Όποιος βιάζεται ...	σκοντάφτει	πέφτει κάτω, χάνει
18. Μερικές σοκολάτες γίνονται με γάλα. Τις λέμε σοκολάτες ...	γάλακτος, γάλατος	με γάλα, από γάλα
19. Αγόρασε ένα τετράδιο των 60 ...	φύλλων, σελίδων, δραχμών	σελιδών
20. Πάει αργά σαν ...	χελώνα, σαλιγκάρι	μυρμήγκι, καράβι, κάβουρας
21. Οι κυψέλες είναι το σπίτι των ...	μελισσών	μέλισσων, μελίσσων
22. Ανέβηκε στο πλοίο για να φύγει, του ευχηθήκαμε ...	καλό ταξίδι, στο καλό	καλή τύχη
23. Λένε ότι τα πολλά λόγια είναι...	φτώχεια	κακό
24. Κάνουμε οικονομίες για ώρα ...	ανάγκης	κακή

25. Το γεροντάκι λιποθύμησε, τον πήγαν στο Σταθμό Πρώτων ...	Βοηθειών	βοηθειών, νοσοκομείο
26. Ο ήλιος με τις ακτίνες του μας δίνει φως, είναι, όπως λέμε πηγή ...	φωτός	φως, από φως, ζέστης, ζωής
27. Οι τραυματίες πάνε καλύτερα είναι εκτός ...	κινδύνου	νοσοκομείου
28. Λένε ότι η πολλή ηλιοθεραπεία προκαλεί καρκίνο του ...	δέρματος, σώματος	μαστού, πνεύμονα
29. Τα παιδιά έψαλαν: Σε γνωρίζω ...	από την κόψη...	Καλά
30. Όλοι σήμερα μιλάνε για τη προστασία του....	περιβάλλοντος, δάσους, παιδιού	κράτους, ανθρώπου
31. Κανείς δεν τον άκουγε, τα λόγια του έπεφταν στο ...	κενό, βρόντο	γκρεμό, πάτωμα
32. Νευρίασε πολύ, βγήκε εκτός ...	εαυτού, ελέγχου, ορίων	κατάστασης

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
ΦΟΡΜΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ CELF-4,
«WORD STRUCTURE»

A. Πληθυντικός αριθμός	Βαθμοί
1. Βιβλία	1 0
2. Άλογα	1 0
B. Ανώμαλος πληθυντικός	
3. Αλεπούδες	1 0
4. Κράνη	1 0
Γ. Τρίτο ενικό πρόσωπο	
5. Διαβάζει	1 0
6. Πετάνει	1 0
Δ. Γενική Κτητική	
7. της Ελένης	1 0
8. του βασιλιά	1 0
Ε. Παράγωγα Ουσιαστικά	
9. Μάγειρας	1 0
ΣΤ. Συνδετικό ρήμα	
10. Το κορίτσι <i>είναι</i> χαρούμενο.	1 0
Z. Ενεργητικός ενεστώτας	
11. Ζωγραφίζει	1 0
12. Τρώει	1 0
13. Κάνουν κούνια	1 0
14. Παίζουν σχοινάκι	1 0

Η. Κτητική αντωνυμία

15. Δικό σου	1	0
--------------	---	---

Θ. Ομαλός αόριστος

16. Ανέβηκε	1	0
-------------	---	---

Ι. Προσωπική αντωνυμία

17. Εσάς	1	0
----------	---	---

18. Εμάς	1	0
----------	---	---

Κ. Μέλλοντας

19. Θα κάνει	1	0
--------------	---	---

20. Θα φάνε	1	0
-------------	---	---

Λ. Συγκριτικός-Υπερθετικός

21. Πιο γρήγορη/ γρηγορότερη	1	0
------------------------------	---	---

22. Η πιο γρήγορη/ η γρηγορότερη	1	0
----------------------------------	---	---

23. Πιο καλή/ καλύτερη	1	0
------------------------	---	---

24. Η πιο καλή	1	0
----------------	---	---

Μ. Παραγωγή επιθέτων

25. Τυχερός	1	0
-------------	---	---

Ν. Αυτοπαθής αντωνυμία

26. Τον εαυτό του	1	0
-------------------	---	---

27. Τον εαυτό της	1	0
-------------------	---	---

Ξ. Παθητική φωνή

28. Κοιμάται	1	0
--------------	---	---

29. Κάθεται	1	0
-------------	---	---

Ο. Δεικτική αντωνυμία

30. Αυτή

1 0

Π. Ανώμαλος Αόριστος

31. Έφαγε

1 0

32. Ήπιε

1 0

ΣΥΝΟΛΟ

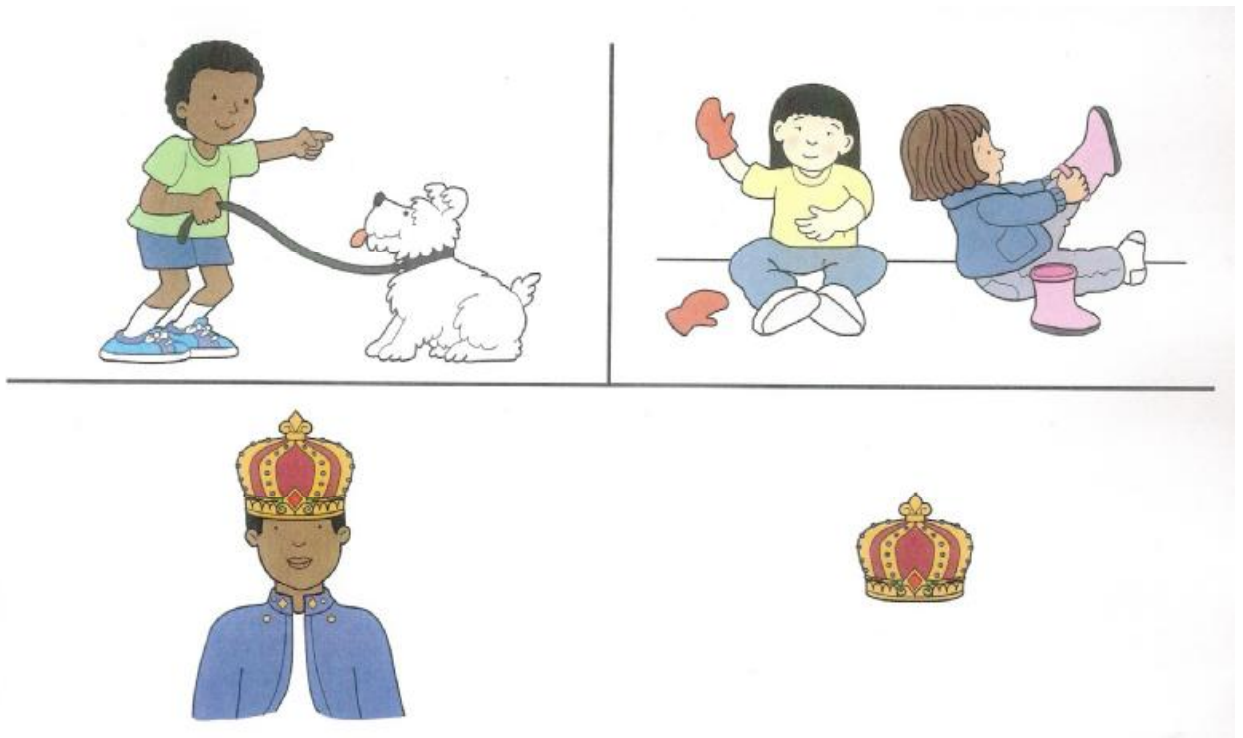
Εικονικό Υλικό Celf-4^{UK}

Παράδειγμα: Γενική κτητική

Παράδειγμα: Αυτός είναι ο Γιώργος. Τίνος σκύλος είναι αυτός (δείξτε); Είναι του Γιώργου.

7. Αυτή είναι η Κατερίνα και αυτή Λένα. Αυτό είναι το γάντι είναι της Κατερίνας και αυτές είναι οι μπότες _____

8. Αυτός είναι ένας βασιλιάς. Τίνος είναι το στέμμα (δείξτε). Είναι _____



Δ Παράδειγμα, 7, 8

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Δημοτικά Σχολεία Πειραιά

ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	CELF-4				ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ			
			<<ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΛΕΞΗΣ>>				<<ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΩΤΟΤΑΣΕΩΝ>>			
			RAW SCORE/ (Αρχικός βαθμός)	SCALED SCORE/ (σταθερός βαθμός)	PERCENTILE/ (εκατοστιαία τιμή)	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΥΛΙΚΙΑ	RAW SCORE/ (Αρχικός βαθμός)	SCALED SCORE/ (σταθερός βαθμός)	PERCENTILE/ (εκατοστιαία τιμή)	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΥΛΙΚΙΑ
1 Α.Γ.	A	6χρ. 11μην.	24	10	50%	6,80	15	10	50%	7,20
2 Λ.Χ.	A	7χρ. 1μην.	28	12	75%	8,11	9	5	5%	5,1
3 Χ.Φ.	K	6χρ. 2μην.	22	10	50%	6,20	9	9	37%	5,1
4 Α.Γ.	A	7χρ.	21	7	16%	6,00	10	6	9%	6,1
5 Μ.Α.	K	6χρ. 9μην.	22	8	25%	6,20	19	12	75%	8
6 Ε.Χ.	K	6χρ. 8μην.	24	10	50%	6,80	12	9	37%	6,6
7 Κ. Α.	A	6χρ. 11μην.	25	10	50%	7,20	12	9	37%	6,6
8 Α.Π.	K	6χρ. 10μην.	17	6	9%	4,50	11	8	25%	6,3
9 Π. Α	A	6χρ. 4μην.	25	11	63%	7,20	11	10	50%	6,3
10 Φ.Ε.	K	6χρ. 9μην.	27	12	75%	8,00	20	13	84%	8,1
11 Χ.Μ.	K	6χρ. 8μην.	25	10	50%	7,20	18	12	75%	7,1
12 Μ.Α.	A	6χρ. 10μην.	19	7	16%	5,10	9	7	16%	5,1
Μέσος Όρος			23,25	9,42	44,08%	6,61	12,9	9,2	41,7%	6,5
Διάμεσος			24	10	50,00%	6,8	12	9	37,00%	6,47
Μέγιστη Τιμή			28	12	75,00%	8,11	20	13	84,00%	8,1
Ελάχιστη Τιμή			17	6	9,00%	4,5	9	5	5,00%	5,1

26ο Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας

ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	CELF-4				ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ			
			<<ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΛΕΞΗΣ>>				<<ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΩΤΟΤΑΣΕΩΝ>>			
			RAW SCORE/ (Αρχικός βαθμός)	SCALED SCORE/ (σταθερός βαθμός)	PERCENTILE/ (εκατοστιαία τιμή)	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΥΛΙΚΙΑ	RAW SCORE/ (Αρχικός βαθμός)	SCALED SCORE/ (σταθερός βαθμός)	PERCENTILE/ (εκατοστιαία τιμή)	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΥΛΙΚΙΑ
13 Χ.Β.	K	6χρ. 6μην.	27	12	75%	8,00	13	9	37%	6,90
14 Σ.Σ.	K	6χρ. 6μην.	27	12	75%	8,00	15	10	50%	7,2
15 Γ.Γ.	A	6χρ. 3μην.	24	11	63%	6,80	16	13	84%	7,4
16 Σ.Λ.	A	6χρ. 6μην.	30	13	84%	8,11	20	14	91%	8,1
17 Τ.Μ.	K	7χρ. 1μην.	28	12	75%	8,11	11	6	9%	6,3
18 Ν.Τ.	A	6χρ. 6μην.	20	8	25%	5,40	5	5	5%	5
19 Ν.Π.	A	6χρ. 7μην.	26	11	63%	7,60	6	6	9%	8,0
20 Σ.Σ.	K	6χρ. 6μην.	30	13	84%	8,11	19	12	75%	8,0
21 Δ.Ν.	K	6χρ. 5μην.	25	11	63%	7,20	9	9	37%	5,1
22 Α.Δ.	K	6χρ. 11μην.	25	10	50%	7,20	14	10	50%	6,1
23 Δ.Μ.	A	6χρ. 3μην.	25	11	63%	7,20	10	9	37%	6,1
24 Ε.Α.	K	6χρ. 6μην.	25	10	50%	7,20	9	7	16%	5,1
25 Μ.Κ.	A	7χρ. 4μην.	23	8	25%	6,40	10	6	9%	6,10
26 Κ.Γ.	A	7χρ. 1μην.	22	8	25%	6,20	7		1%	5,50
27 Σ.Α.	A	6χρ. 6μην.	25	10	50%	7,20	13	9	37%	6,9
28 Π.Ρ.	K	7χρ. 1μην.	27	11	63%	8,00	20	11	63%	8,1
29 Μ.Α.	A	7χρ.	26	10	50%	7,60	10	6	9%	6,1
30 Γ.Π.	A	6χρ. 9μην.	28	12	75%	8,11	21	13	84%	8,3
31 Ν.Π.	K	6χρ. 5μην.	27	13	84%	8,00	6	7	16%	5,2
32 Δ.Α.	K	6χρ. 10μην.	25	10	50%	7,20	12	9	37%	6,6
33 Σ.Η.	A	6χρ. 7μην.	26	11	63%	7,60	19	12	75%	8,0
34 Γ.Τ.	A	6χρ. 2μην.	26	12	75%	7,60	8	8	25%	5,80
Μέσος Όρος			25,8	10,9	60,45%	7,4	12,4	9,1	38,91%	6,6
Διάμεσος			26	11	63,00%	7,6	11,5	9	37,00%	6,45
Μέγιστη Τιμή			30	13	84,00%	8,11	21	13	84,00%	8,3
Ελάχιστη Τιμή			20	8	25,00%	5,4	5	5	1,00%	5

21ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά

ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	CELF-4				ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ			
			<<ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΛΕΞΗΣ>>				<<ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΩΤΟΤΑΣΕΩΝ>>			
			RAW SCORE/ (Αρχικός βαθμός)	SCALED SCORE/(σταθερός βαθμός)	PERCENTILE/(ε κατοστιαία τιμή)	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΥΛΙΚΙΑ	RAW SCORE/(Αρχικ ός βαθμός)	SCALED SCORE/(σταθερός βαθμός)	PERCENTILE/(ε κατοστιαία τιμή)	ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΥΛΙΚΙΑ
35 Λ.Τ.	A	7χρ.	26	10	50%	7,60	22	12	75%	8,80
36 Α.Δ.	K	7χρ.	27	11	63%	8,00	18	10	50%	7,10
37 Λ.Ι.	A	6χρ. 11μην.	27	12	75%	8,00	10	8	25%	6,10
38 Κ.Γ.	A	6χρ. 5μην.	27	13	84%	8,00	18	13	84%	7,10
39 Τ.Γ.	K	6χρ. 5μην.	19	8	25%	5,10	5	6	9%	5,00
40 Β.Ε.	K	7χρ. 1μην.	26	10	50%	7,60	17	7	16%	7,70
41 Δ.Β.	A	6χρ. 7μην.	27	12	75%	8,00	13	9	37%	6,90
42 Κ.Α.	K	6χρ. 2μην.	27	13	84%	8,00	10	9	37%	6,10
43 Κ.Α.	A	6χρ. 11μην.	21	8	25%	6,00	19	12	75%	8,00
44 Π.Σ.	K	6χρ. 9μην.	25	10	50%	7,20	8	7	16%	5,80
45 Π.Ν.	K	6χρ. 9μην.	25	10	50%	7,20	7	6	9%	5,50
46 Σ.Χ.	K	6χρ. 4μην.	20	8	25%	5,40	8	8	25%	5,80
47 Ν.Ν.	A	6χρ. 10μην.	26	11	63%	7,60	8	7	16%	5,80
Μέσος Όρος			24,8	10,5	55,31%	7,2	12,5	8,8	36,46%	6,6
Διάμεσος			26	10	50,00%	7,6	10	8	25,00%	6,1
Μέγιστη Τιμή			27	13	84,00%	8	22	13	84,00%	8,8
Ελάχιστη Τιμή			19	8	25,00%	5,1	5	6	9,00%	5

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαρλοκώστα, Σ. (2000). Παρατηρήσεις στο πρώτο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης ενός ελληνόπουλου με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. *Proceedings of the 8th Symposium of the Greek Speech Therapy Association.*

Bender, J. (1940). A case of delayed speech. *Journal of Speech Disorders*, 27, 265-279.

Bishop, D. V. M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 3–66.

Bishop, D., North, T. , & Donald, C. (1995). Genetic basis of specific language impairment: Evidence from a twin study. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37, 56-71

Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding. Developmental and disorders of language comprehension in children.* Hove, UK: Psychology Press.

Bishop, D. (1998). Development of the children's communication checklist (CCC): a method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879-891.

Bishop, D. V. M., & Leonard, L. B. (Eds.). (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome.* New York, NY: Psychology Press

Bishop, D., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., & Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12, 177-199.

Bloom, L. (1970) *Language Development: Form and Function in Emerging Grammars.*

Bloom, L. (1973). One word at a time: The use of single word utterances before syntax. The Hague, The Netherlands: Mouton.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). Language development and language disorders. New York: Wiley.

Brain, M. D. S. (1976). Children's first word combination. With commentary by Melissa Bowerman, Monographs of the Society for Research in Child Development, 41.

Brown, R. (1973). A First Language: the Early Stages. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Brown, R. W. & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. Harvard Educational Review, 34, 133-151.

Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., Μπεζεβέγκης, Η. Γ., & Γιαννίτσας, Ν.Δ., (1997). Ελληνικό WISC- III. Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Cati D. (2000). Problemas de una lengua europea con pocos hablantes: el griego. Mitos, peligros y perspectivas, I. Nikolaidu (ed.) *Traducir al otro traducir a Grecia*, 161-172. Malaga: Café Aérides Estudios.

Clahsen, H. (1989). The grammatical characterization of developmental dysphasia. Linguistics, 27, 897–920.

Christofidou, A. (1998). Number or case first? Evidence from modern Greek . In A. Aksu-Kos, E. Erguvanli Taylan, Asurmu Ozsoy & A. Kuntay (Eds.), *Perspective on language acquisition. Selected papers from the VIIIth International Congress for the study of Child Language* (pp. 46-59)

Cohen, L., & Manion, L. (1997). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ. έκδ. και μετάφρασης). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση. (Πρωτότυπη έκδοση -).

Crain, S. & D. Lillo-Martin (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Oxford: Blackwell

Γερονίκου. Ε., (2004): *Αναπτυξιακές Διαταραχές. Διδακτικές σημειώσεις*.

Γλύκας, Μ., & Καλομοίρης, Γ. (2003). *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου. Πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία*. Αθήνα: Πανελλήνιος Σύλλογος Λογοπεδικών.

Dore, J., Franklin M. B., Miller, R. T., & Ramer, A. L. H. (1976) transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3, 13-28.

Eisenbeiss, S. (2000). The acquisition of the DP in German child language. In M, -A. Friedemann & L. Rizzi (Eds.), *Acquisition of syntax. Issues in comparative developmental linguistics*. London: Blackwell.

Ελληνική Εταιρεία Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού (1990). *Σεμινάριο Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύγχρονες απόψεις και τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ewart, A. K., Morris, C.A., Atkinson, D., Weishan, J., Sternes, K., Spallone, P., Stock, A.D., Leppert, M., & Keating, M.T.(1993). Hemizygoty at the elsatin gene locus in a developmental disorder, Williams syndrome. *Nature Genetics*, 5, 11-16

Fabretti, D., Pizzuto, E., Vicari, S., & Voltera, V. (1997). A story description task in children with Down's syndrome: Lexical and morphosyntactic abilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41 , 165-179

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.

Geber. A., (1993). *Language Related Learning Disability. Their Nature Treatment*. Baltimore: Paul H Brookes Pubco.

Gopnik, M., & Crago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39, 1–50.

Gopnik, M. (1990a). Feature-blind grammar and dysphasia. *Nature*, 344, 715.

(1990b). Feature blindness: A case study. *Language Acquisition*, 1, 139–164.

Gopnik, M., Dalalakis, J., Fukuda, S. E., Fukuda, S., & Kehayia, E. (1996). Genetic language impairment: Unruly grammars. *Proceedings of the British Academy of Sciences*, 88, 223–249.

Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: an overview and working hypothesis. *Brain* 123, 2373-2399.

Holton, D., Mackridge, P., Philippaki-Warbuton, I. (2004). *Greek, An Essential Grammar of the Modern Language*. London: Rout ledge.

Κατή Δ. (1984). Οι Συντελικοί χρόνοι στην παιδική γλώσσα, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 5: 169-183. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κατή, Δ. (1990). Μορφολογική γλωσσική ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Κατή, Δ. (1996). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Laws, G. and D. V. M. Bishop (2004). "Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: A comparison with Down's syndrome and specific language impairment." *International Journal of Language and Communication Disorders* 39(1): 45-64.

Lyons, John 2001 (1968): *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 642 σ.

Lyons, John 1995 (1981): *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*, Αθήνα: Πατάκης.

Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.

Marinis, T. (2003). *The Acquisition of the DP in Modern Greek*. Amsterdam: John Benjamins. [Language Acquisition and Language Disorders 31].

Marinis, T. (2003). Psycholinguistic techniques in second language acquisition research. *Second Language Research* 19 (2), 144-161

Marcus, G., Pinker, S., Ullman, M., Hollander, M., Rosen, T. J. & Xu, F. (1992) Overregularization in language acquisition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (4, Serial No. 228).

Mastropavlou, M. (2006). *Case marking on definite articles, NP concord, S-V agreement and tense marking in a group of three Greek children with Specific Language Impairment*. Unpublished Masters Thesis, University of Essex, UK.

Miller, J. F. (1988). The developmental asynchrony of language development in children with Down's syndrome. In L. Nadel (Ed.) *the psychobiology of Down syndrome* (pp. 167-198). Cambridge, MA: MIT Press.

Morley, M., Court, D., & Miller, H., Garside, R. F. (1950). Delayed Speech and Language developmental aphasia, *British medical journal*. 2, 4937-467

Μπαμπινιώτης Γ., (1980). *Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στην Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα.

Μπλούνας, Θ. (1977). *Οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Nash, J. (1973). *Developmental psychology: A psychobiological approach*. London: Prentice Hall.

Owens, R. E. (2001). *Language development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.

Παπαϊωάννου. Τ., Φερεντίνος. Κ., (2004). *Ιατρική Στατιστική και στοιχεία βιομαθηματικών*. Αθήνα: Σταμούλη

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Καλαντζή - Azizi, A. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). "ΑθηνάΤεστ Διάγνωσης Δυσκολιών Μάθησης". Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Ιδιωτική

Radford, A. (1990). *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammars of English*. Oxford, UK: Basil Blackwell.

Rice, M. and Bode, J., 1993, GAPS in the verb lexicons of children with specific language impairment. *First Language*, 13, 113–131.

Rice, M.L. (2000). Grammatical symptoms of specific language impairment. In D.V.M. Bishop & L.B. Leonard (Eds), *Speech and Language impairments in Children: Causes, Characteristics, intervention and outcome* (p.p. 17-34) East Sussex, England: Psychology Press Ltd. (abstract) full text article

Semel, E.M., Wiig, E.H., & Secord, W.A. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Fourth Edition*. San Antonio: The Psychological Corporation.

Smith, G. (1985). Molecular structure of the number 21 chromosome and Down syndrome. *Annals of New York Academy of Science*, 450.

Stavrakaki, S. (2003). *Wh-question in Greek children with Williams's syndrome and Grammatical-Specific Language Impairment: a comparative approach*. *Studies in Greek linguistics*.

Stavrakaki, S.& Tsimpli, I. M. (2000). *Diagnostic Verbal IQ Test for Greek preschool and school age children: Standardization, statistical analysis, psychometric*

properties. Proceeding of the 8th conference on Speech Therapy (pp. 95-106). Athens: Ellinika Grammata

Stephany, U. (1985). *Aspekt, Tempus und Modalität: zur Entwicklung der Verbalgrammatik in der Neugriechischen Kindersprache*. [Aspect, Tense and Modality: on the Development of Verbal Grammar in the Modern Greek Child Language. Tübingen: Gunther Narr.

Stefany, U. (1992), *Grammaticalization in First Language Acquisition*. Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 45:289-303

Stephany, U. (1997). The acquisition of Greek . In Dan I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 4, pp. 183-333. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Ass.

Theophanopoulou-Kontou, D. (1973). Acquisition of noun morphology by children learning Greek as a native language. M.A. Thesis. Ohio State University

Torgesen, J.K. (2001). The theory and practice of intervention: Comparing outcomes from prevention and remediation studies. In A. J. Fawcett and R.I. Nicolson (Eds.). *Dyslexia: Theory and Good Practice*. (pp. 185-201). London: David Fulton Publisher. (2,219KB)

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1992). *Μικρή Νεοελληνική Γραμματική (Αναπροσαρμογή)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Tsimpli, I.M. (1996). *The prefunctional stage of first language acquisition: A crosslinguistic study*. New York: Garland

van der Lely HKJ. *The Test of Active and Passive Sentences (TAPS)*. Available from author at the Centre for Developmental Language Disorders and Cognitive Neuroscience, University College London, London, UK, 1996b.

Varlokosta, S. (2002). "On the semantic properties of non-finite clauses in early Greek", *Reading Working Papers in Linguistics* 6: 133-159.

Varlokosta, S. (2002) "(A)symmetries in the acquisition of Principle B in typically-developing and Specifically Language Impaired (SLI) children", in I. Lasser (ed.), *The Process of Language Acquisition*, (p. 81-98). Berlin: Peter Lang Verlag Publishing.

Vellutino F.R., Fletcher J., Snowling M.J. & Scanlon D., (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2–40.

Watkins, R.V., Rice, M.L., & Moltz, C.C. (1993). Verb use by language-impaired and normally developing children. *First language*, 13, 113-131. (full text article)

Φιλλιπάκη-Warburton, E. (1992) Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία. Αθήνα: Νεφέλη

Πληροφορίες από το Διαδίκτυο

Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858-886. Ανάκτηση 23/02/2009.

από <http://literacyencyclopedia.ca/index.php?fa=items.show&topicId=24>

Semel, E.M., Wiig, E.H., & Secord, W.A. (2003). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Fourth Edition*. San Antonio: The Psychological Corporation. Ανάκτηση 17/01/2009. από

<http://www.wordfinding.com/assessment.html>,

http://pearsonassess.com/NR/rdonlyres/F7DBBC32-B63E-4B8E-B1C4-59D8358E5CA5/0/CELF_4_Tech_Report.pdf,

<http://specialteaching.com/ClassFiles/CELF-4.ppt>

<http://ccpsrelatedservices.wikispaces.com/file/view/CELF-4relationships.doc>

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

			CELF-4				ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ			
			<<ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΛΕΞΗΣ>>				<<ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΟΤΑΞΕΩΝ>>			
Ο Ν Ο Μ Α	ΦΥΛΛΟ	ΗΛΙ ΚΙΑ	RA	SCA	PER	AN	RA	SCA	PER	AN
			W	LED	CEN	ΑΠΤ	W	LED	CEN	ΑΠΤ
			SCO	SCO	TIE/ (εκα	ΥΞΙ	SCO	SCO	TILE	ΥΞΙ
			RE/(Αρχι	RE/(σταθ	τοστι	ΑΚΗ	RE/(Αρχι	RE/(σταθ	/(εκ	ΑΚΗ
			κός	ερός	αία	ΥΛΙ	κός	ερός	ατος	ΥΛΙ
			βαθ	βαθμ	τιμή)	ΚΙΑ	βαθ	βαθμ	ταία	ΚΙΑ
			μός)	ός)			μός)	ός)	τιμή)	
1		6χρ.	24	10	50%	6,8		10	50%	7.2
Α		11μ					15			
Γ.		ην.								
2		7χρ.	28	12	75%	8,11	9	5	5%	5.10
Λ		1μη								
.		ν.								

X ·										
3 X · Φ ·		6χρ. 2μη v.	22	10	50%	6,2	9	9	37%	5.10
4 A .Γ ·		7χρ.	21	7	16%	6,0	10	6	9%	6.1
5 M · A ·		6χρ. 9μη v.	22	8	25%	6,2	19	12	75%	8.0

6 Ε · Χ ·		6χρ. 8μη ν.	24	10	50%	6,8	12	9	37%	6,6
7 Κ · Α ·		6χρ. 11μ ην.	25	10	50%	7,2	12	9	37%	6,6
8 Α · Π ·		6χρ. 10μ ην.	17	6	9%	4,5	11	8	25%	6,3
9 Π		6χρ. 4μη	25	11	63%	7,2	11	10	50%	6,3

· A		v.								
1 0 Φ · E ·		6χρ. 9μη v.	27	12	75%	8,0	20	13	84%	8,1
1 1 X · M ·		6χρ. 8μη v.	25	10	50%	7,2	18	12	75%	7,10
1 2 M		6χρ. 10μ	19	7	16%	5,1	9	7	16%	5,10

.		ην.								
A										
.										

		CELF-4					ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ				
		<<ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΛΕΞΗΣ>>					<<ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΟΤΑΣΕΩΝ>>				
Ο Ν Ο Μ Α	ΦΥΛΛΟ	ΗΛΙ	RA	SCA	PER	ΑΝ	RA	SCA	PER	ΑΝ	
		ΚΙΑ	W	LED	CEN	ΑΠΤ	W	LED	CEN	ΑΠΤ	
			SCO	SCO	TILE	ΥΕΙ	SCO	SCO	TILE	ΥΕΙ	
			RE/(	RE/(	/(εκ	ΑΚΗ	RE/(	RE/(	/(εκ	ΑΚΗ
			Αρχι	σταθ	ατοσ	ΥΛΙ	Αρχι	σταθ	ατοσ	ΥΛΙ	
			κός	ερός	τιαία	ΚΙΑ	κός	ερός	τιαία	ΚΙΑ	
			βαθ	βαθμ	τιμή)		βαθ	βαθμ	τιμή)		
			μός)	ός)			μός)	ός)			
1		όχρ.	27	12	75%	8.0	13	9	37%	6,9	
3		όμη									

Χ		ν.								
·										
B										
·										
1		όχρ.	27	12	75%	8.0	15	10	50%	7.2
4		όμη								
Σ		ν.								
·										
Σ										
·										
1		όχρ.	24	11	63%	6.8	16	13	84%	7,4
5		3μη								
Γ.		ν.								
Γ.										
1		όχρ.	30	13	84%	8.11	20	14	91%	8.1
6		όμη								
Σ										

· Λ ·		v.								
1 7 Τ · Μ ·		7χρ. 1μη v.	28	12	75%	8.11	11	6	9%	6.3
18 N.T.		6χρ. 6μη v.	20	8	25%	5,4	5	5	5%	5,0
1 9 N · Π		6χ. 7μη v	26	11	63%	7,6	6	6	9%	8,0

.										
2 0 Σ . Σ .		6χρ. 6μη ν	30	13	84%	8.11	19	12	75%	8.0
2 1 Δ . N .		6χρ. 5μη ν.	25	11	63%	7.2	9	9	37%	5.10
2 2		6χρ. 11μ	25	10	50%	7.2	14	10	50%	6.11

A · Δ ·		v.								
2 3 Δ · M ·		6χρ. 3μη v.	25	11	63%	7.2	10	9	37%	6,1
2 4 E · A ·		6χρ. 6μη v.	25	10	50%	7,2	9	7	16%	5,10

2		7χρ.	23	8	25%	6,4	10	6	9%	6,1
5		4μη								
M		v.								
.										
K										

		CELF-4					ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ				
		<<ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΛΕΞΗΣ>>					<<ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΟΤΑΣΕΩΝ>>				
Ο Ν Ο Μ Α	ΦΥΛΛΟ	ΗΛΙ	RA	SCA	PER	AN	RA	SCA	PER	AN	
		ΚΙΑ	W	LED	CEN	ΑΠΤ	W	LED	CEN	ΑΠΤ	
			SCO	SCO	TILE	ΥΞΙ	SCO	SCO	TILE	ΥΞΙ	
			RE/(	RE/(	/(εκα	ΑΚΗ	RE/(	RE/(	/(εκ	ΑΚΗ
			Αρχι	σταθ	τοστι	ΥΛΙ	Αρχι	σταθ	ατοσ	ΥΛΙ	
	κός	ερός	αία	ΚΙΑ	κός	ερός	τιαία	ΚΙΑ			
	βαθ	βαθμ	τιμή)		βαθ	βαθμ	τιμή)				
	μός)	ός)			μός)	ός)					

2 6 Κ .Γ ·		7χρ. 1μη ν.	22	8	25%	6,2	7		1%	5,5
2 7 Σ · Α ·		6χρ. 6μη ν.	25	10	50%	7,2	13	9	37%	6,9
2 8 Π · Ρ ·		7χρ. 1μη ν.	27	11	63%	8,0	20	11	63%	8,1

2 9 M · A ·		7χρ.	26	10	50%	7,6	10	6	9%	6,1
3 0 Γ. Π ·		6χρ. 9μη v.	28	12	75%	8,11	21	13	84%	8,3
3 1 N · Π ·		6χρ. 5μη v.	27	13	84%	8,0	6	7	16%	5,2

3 2 Δ · Α ·		6χρ. 10μ v.	25	10	50%	7,2	12	9	37%	6,6
3 3 Σ · Η ·		6χρ. 7μη v.	26	11	63%	7,6	19	12	75%	8,0
3 4 Γ. Τ ·		6χρ. 2μη v.	26	12	75%	7,6	8	8	25%	5,8

		CELF-4					ΑΘΗΝΑ ΤΕΣΤ				
		<<ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΔΟΜΗ ΛΕΞΗΣ>>					<<ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ>>				
Ο Ν Ο Μ Α	ΦΥΛΛΟ	ΗΛΙ ΚΙΑ	RA W SCO RE/(Αρχι κός βαθ μός)	SCA LED SCO RE/(σταθ ερός βαθμ ός)	PER CEN TILE /(εκ ατος τιαία τιμή)	ΑΝ ΑΠΤ ΥΞΙ ΑΚΗ ΥΛΙ ΚΙΑ	RA W SCO RE/(Αρχι κός βαθ μός)	SCA LED SCO RE/(σταθ ερός βαθμ ός)	PER CEN TILE /(εκ ατος τιαία τιμή)	ΑΝ ΑΠΤ ΥΞΙ ΑΚΗ ΥΛΙ ΚΙΑ	
		3 5 Λ	7χρ.	26	10	50%	7,6	22	12	75%	8,8

· T ·										
3 6 A · Δ ·		7χρ.	27	11	63%	8,0	18	10	50%	7,10
3 7 Λ .I ·		6χρ. 11μ v.	27	12	75%	8,0	10	8	25%	6,1
3 8 K		6χρ. 5μη	27	13	84%	8,0	18	13	84%	7,10

.Γ ·		ν.								
3 9 Τ .Γ ·		6χρ. 5μη ν.	19	8	25%	5,1	5	6	9%	5,0
4 0 Β · Ε ·		7χρ. 1μη ν.	26	10	50%	7,6	17	7	16%	7,7
4 1 Δ ·		6χρ. 7μη ν.	27	12	75%	8,0	13	9	37%	6,9

B										
.										
4		6χρ.	27	13	84%	8,0	10	9	37%	6,1
2		2μη								
K		v.								
.										
A										
.										
4		6χρ.	21	8	25%	6,0	19	12	75%	8,0
3		11μ								
K		v.								
.										
A										
.										
4		6χρ.	25	10	50%	7,2	8	7	16%	5,8
4		9μη								
Π										

· Σ ·		v.								
4 5 Π · N ·		6χρ. 9μη v.	25	10	50%	7,2	7	6	9%	5,5
4 6 Σ · X ·		6χρ. 4μη v.	20	8	25%	5,4	8	8	25%	5,8
4 7		6χρ. 10μ	26	11	63%	7,6	8	7	16%	5,8

N		v.								
.										
N										
.										

Σύνολο παιδιών: 47

Αγόρια 24

Κορίτσια 23

42° Δημοτικό Σχολείο Πειραιά 13 παιδιά

26° Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας 22 παιδιά

21° Δημοτικό Σχολείο Πειραιά 12 παιδιά