

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ερμηνεία της ενεργητικής και παθητικής
μορφολογίας από παιδιά της Α' Δημοτικού**

**The interpretation of passive morphology by First-
grade schoolchildren**

**ΓΑΤΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ
ΣΤΑΥΡΙΑΝΑΚΟΥ ΧΡΥΣΑ
ΤΣΑΓΚΑΡΗ ΕΥΣΤΡΑΤΙΑ**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΑΡΧΟΝΤΩ ΤΕΡΖΗ

ΠΑΤΡΑ - ΜΑΪΟΣ 2010

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θέλουμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτριά μας, κ. Αρχόντω Τερζή, για την πολύτιμη υποστήριξη και βοήθειά της σε αυτή την έρευνα. Ευχαριστούμε, επίσης, τα μέλη της επιτροπής καθηγητών για τα σχόλια τους, κατά την ημέρα της παρουσίασης της πτυχιακής εργασίας.

Στη συνέχεια, θερμές ευχαριστίες στον κ. Ιωάννη Κατσαμπίρη για την συμβολή του στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.

Ευχαριστούμε, επίσης, την κ. Ιωάννα Ανδρονή για τη βοήθεια της, όσον αφορά την εύρεση και διαμόρφωση των εικόνων της έρευνας.

Θα ήταν παράλειψη από την πλευρά μας εάν δεν ευχαριστούσαμε τους διευθυντές, τους δασκάλους και τα παιδιά του 16^{ου} και 42^{ου} Δημοτικού Σχολείου Περιστερίου, καθώς και του ιδιωτικού σχολείου «Κανάση – Καντεμίρη», καθώς επίσης, και τους ενήλικες που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Ευχαριστούμε, τέλος, τις οικογένειές μας για την υποστήριξη που μας προσέφεραν σε όλη την διάρκεια των σπουδών μας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα την οποία παρουσιάζουμε εδώ είχε ως στόχο τη διερεύνηση της διάκρισης ενεργητικής και παθητικής φωνής καθώς και των διαφορετικών ερμηνειών της παθητικής και ενεργητικής μορφολογίας από παιδιά της Α' Δημοτικού με μητρική γλώσσα την Ελληνική, ηλικίας 6;1 – 7;4 ετών. Αφορμή για τη διεξαγωγή της αποτέλεσαν προηγούμενες μελέτες από τους Τσιμπλή (2006), Terzi & Wexler (2002) και Driva & Terzi (2008) επί της πολυσημίας της παθητικής φωνής και της κατάκτησής της αντίστοιχα.

Η αλλαγή της μεταβατικότητας του ρήματος μεταφράζεται συντακτικά ως μείωση των ορισμάτων του ρήματος, διαδικασία η οποία στην περίπτωση της Ελληνικής λαμβάνει χώρα μέσω παθητικής αλλά και ενεργητικής μορφολογίας. Η πτυχιακή μας ουσιαστικά μελετά αυτή τη διαδικασία, χρησιμοποιώντας τη δοκιμασία ταιριάσματος προτάσεων με εικόνες. Μελετήθηκε, σε πρώτο επίπεδο, ο βαθμός επίγνωσης της διάκρισης ενεργητικής και παθητικής δομής από τα παιδιά και σε δεύτερο επίπεδο ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύονται σημασιολογικά αμφίσημες ή πολύσημες προτάσεις με ρήματα παθητικής και ενεργητικής μορφολογίας.

Το δείγμα αποτέλεσαν 63 παιδιά από δημοτικά σχολεία της Αττικής στα οποία χορηγήθηκε η δοκιμασία ταύτισης 15 ζευγών εικόνων με αντίστοιχο αριθμό προτάσεων. Η συμπεριφορά του δείγματος συγκρίθηκε με αυτή ομάδας ελέγχου 30 ατόμων τα οποία υποβλήθηκαν στην ίδια διαδικασία. Το δείγμα των παιδιών χωρίστηκε επίσης σε δύο επιμέρους ηλικιακές ομάδες και τα αποτελέσματα κάθε ομάδας συγκρίθηκαν εκ νέου με εκείνα της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, τα ευρήματα διαχωρίστηκαν και σύμφωνα με το φύλο των παιδιών και συγκρίθηκαν μεταξύ τους.

Βρέθηκε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας, είτε στο σύνολο του δείγματος, είτε σε κάθε μία από τις δύο ηλικιακές ομάδες που το χωρίσαμε, έχουν κατακτήσει την καθαρή μορφή της παθητικής φωνής. Όσον αφορά τις υπόλοιπες ερμηνείες της παθητικής μορφολογίας, βρέθηκε ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει σε πολύ μεγάλο βαθμό την ερμηνεία της αυτοπάθειας και της αλληλοπάθειας. Από την άλλη πλευρά, σημειώνεται μία υπεργενίκευση της παθητικής ερμηνείας στα αντιμεταβιβαστικά ρήματα, με εξαίρεση αυτά που δεν έχουν ενεργητική μορφολογία, καθώς και τα ρήματα «λέρωσε»-«λερώθηκε». Θα πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι κάτι ανάλογο συμβαίνει και με την ομάδα των ενηλίκων όσον αφορά την κατηγορία των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων παθητικής μορφολογίας, των οποίων η συμπεριφορά δεν διαφέρει σημαντικά από αυτή των παιδιών. Τέλος, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στη γλωσσική συμπεριφορά των παιδιών ανάμεσα στα δύο φύλα.

ABSTRACT

The research reported here was carried out with the objective to investigate the comprehension of passive voice and the various other interpretations of the Greek passive and active morphology, by first grade children from 6; 1 to 7; 4 years old.

The research was instigated by previous studies on the various interpretations of passive and active morphology, as well as on the acquisition of Greek passives by Tsimpli (2006), Terzi & Wexler (2002) and Driva & Terzi (2008) respectively.

Transitivity changes are translated syntactically in terms of reduction of the verbs arguments, and in Greek this is accomplished via both, passive and active morphology. We are practically studying this process of children's knowledge here, via a picture matching task. More precisely, we study children's comprehension of passive voice and we investigate the different interpretations available for both, passive and active morphology.

Our sample consisted of 63 first grade children from elementary schools of Athens. The task consisted in matching 15 pairs of pictures to corresponding sentences and the results were compared to those from a control group of 30 subjects. Children's results were also divided into two age groups as well as according to gender.

It was found that children in the overall, but also within each of the two age groups, have acquired the main form of passive voice. Regarding to the other interpretations of passive morphology, it was found that the children have acquired in great percentage reflexives and reciprocals. On the other hand, we found overgeneralization of passive interpretation, instead of anticausatives, with the exception of the anticausative verbs without active morphology, and the

verb “soil” - “be soiled”. It should be noted, however, that children’s behaviour at this age was not significantly different from that of adults with respect to anticausatives. Finally, no different behaviour was found with respect to gender.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	1
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ABSTRACT	4
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1.ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΩΝ ΦΩΝΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

1.1 Ορισμός Μεταβατικότητας	12
1.2 Διάθεση και Φωνή	15
1.2.1 Διάθεση	15
1.2.2 Ενεργητική Διάθεση	16
1.2.3 Παθητική Διάθεση	17
1.2.4 Μέση Διάθεση	17
1.2.5 Φωνή	18
1.3 Κατηγοριοποίηση ρημάτων	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

2.1 Εισαγωγικά	28
2.2 Γραμματική	28

2.3 Ανάπτυξη της Γραμματικής – Συντακτικού	30
2.3.1 Η κατάκτηση της Παθητικής σύνταξης	31
2.3.2 Έρευνες στην ελληνική για την κατάκτηση της παθητικής φωνής	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Ιστορική αναδρομή στην διδασκαλία της Γραμματικής	42
3.2 Σκοπός και Αντικείμενο του Γλωσσικού Μαθήματος	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός της έρευνας	46
4.2 Περιγραφή Συμμετεχόντων	47
4.3 Περιγραφής διαδικασίας ταύτισης πρότασης με εικόνα	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ

5.1 Αποτελέσματα δοκιμασίας ομάδας παιδιών και ενηλίκων	55
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6.ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1	Αποδεκτές ερμηνείες προτάσεων	62
6.2	Ανάλυση αποτελεσμάτων ανά ομάδα προτάσεων	63
6.2.1	Αυτοπαθής ερμηνεία	63
6.2.2	Αλληλοπαθής ερμηνεία	64
6.2.3	Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας (χωρίς ενεργητική)	65
6.2.4	Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας	66
6.2.5	Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας (με ενεργητική)	67
6.2.6	Παθητική μορφολογία	68
6.3	Συγκρίσεις ομάδας προτάσεων αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας διαφορετικής μορφολογίας	70
6.3.1	Σύγκριση ομάδας προτάσεων αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας με ρήματα με ή χωρίς ενεργητική μορφολογία	73
6.4	Ανάλυση απαντήσεων παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα	74
6.5	Σύγκριση των απαντήσεων με βάση το φύλο των παιδιών	81
	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	88
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	90
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	95

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάπτυξη της γλώσσας, μια διαδικασία εγγενής και πολύπλοκη σύμφωνα με τον Chomsky, έχει απασχολήσει – και συνεχίζει να απασχολεί – ένα ευρύτερο φάσμα επιστημόνων. Κατά την διάρκεια αυτής της σύνθετης διαδικασίας, το παιδί καλείται να αποκτήσει, μεταξύ άλλων, και τη γνώση της μορφολογικής γραμματικής (Κατή, 1990), καθώς και των συντακτικών κανόνων που διέπουν την μητρική του γλώσσα. Δεδομένης της πολυπλοκότητας της Ελληνικής γλώσσας, τόσο μορφολογικά όσο και σημασιολογικά, ενδιαφέρον παρουσιάζει το επιμέρους σύστημα των φωνών που αυτή διαθέτει και, ειδικότερα, η πολυσημία που παρατηρείται στην ερμηνεία της παθητικής φωνής.

Γενικότερα, η ενεργητική, αλλά περισσότερο η παθητική φωνή, ερμηνεύονται με διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με την μεταβατικότητα του ρήματος. Έτσι, λοιπόν, η ύπαρξη ενός μεταβατικού ή ενός αμετάβατου ρήματος στην πρόταση και η παρουσία ή μη του ποιητικού αιτίου – όπως συμβαίνει στην περίπτωση των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων - είναι ικανά να διαφοροποιήσουν την ερμηνεία της.

Με μια ανασκόπηση στην διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, φτάνει κανείς εύκολα στο συμπέρασμα ότι η βάση του γραμματικού συστήματος κατακτάται πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, σπάνιοι και πολύπλοκοι κανόνες είναι πιθανόν να κατακτιούνται αργότερα, κατά την σχολική ηλικία (Κατή, 1990). Σε μια πρώτη προσέγγιση, λοιπόν, παρουσιάζει ενδιαφέρον η απόδειξη της παραπάνω θέσης. Με άλλα λόγια, περιμένει κανείς ότι το φαινόμενο της διάκρισης της ενεργητικής από την παθητική φωνή σε μια πρόταση έχει ήδη κατακτηθεί και αποσαφηνιστεί εσωτερικά για ένα παιδί της Α' Δημοτικού, το οποίο έχει μόλις αφήσει πίσω του την προσχολική ηλικία.

Αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι κατά την σχολική ηλικία ολοκληρώνεται η κατάκτηση του γραμματικού συστήματος με την ενσωμάτωση περισσότερο περίπλοκων κανόνων, αναμένεται ενδεχομένως, από τα παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό να αναγνωρίζουν με περισσότερη ευχέρεια την σημασία της παθητικής φωνής σε κάθε πρόταση. Έτσι, λοιπόν, σε μια δεύτερη προσέγγιση, επιχειρείται να εξακριβωθεί κατά πόσο συμβάλλουν τα περιβαλλοντικά δεδομένα και δη η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μέσα στην σχολική αίθουσα, στην κατανόηση και απόδοση των διαφορετικών ερμηνειών που παρουσιάζει η παθητική φωνή.

Στην παρούσα εργασία, η μέθοδος που ακολουθήθηκε ώστε να διαπιστωθούν τα παραπάνω, ήταν αυτή της διαδικασίας ταύτισης εικόνας με πρόταση. Σε ένα δείγμα 63 παιδιών Α' Δημοτικού παρουσιάστηκαν ζεύγη εικόνων στις οποίες απεικονιζόταν μια ενέργεια παθητικής φωνής με και χωρίς την παρουσία του ποιητικού αιτίου. Μετά την εκφώνηση μιας πρότασης χωρίς το ποιητικό αίτιο από τον εξεταστή, τα παιδιά καλούνταν να υποδείξουν την εικόνα εκείνη που πίστευαν ότι αντιστοιχούσε στην πρόταση. Οι απαντήσεις των παιδιών συγκρίθηκαν με εκείνες μιας ομάδας 30 ενηλίκων, οι οποίοι, επίσης, υποβλήθηκαν στην ίδια διαδικασία.

Μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου, στόχος ήταν να εξεταστεί η «προτιμώμενη» ερμηνεία της παθητικής φωνής σε διαφορετικές προτάσεις από τα παιδιά, των οποίων η κρίση δεν επηρεάζεται από το άκουσμα του ποιητικού αιτίου στην πρόταση, παρά μόνο από την παρουσία του σε μια από τις δύο εικόνες. Με άλλα λόγια, στόχος ήταν να διαφανεί εάν τα παιδιά τείνουν να επιλέγουν την αμιγώς παθητική ερμηνεία της φωνής, η οποία επιβάλλει την παρουσία ενός ποιητικού αιτίου ή εάν εκείνα είναι σε θέση να αναγνωρίσουν και τις υπόλοιπες πιθανές ερμηνείες, όπως εκείνη της αυτοπάθειας, της αλληλοπάθειας και της αντιμεταβιβαστικότητας.

Ως εκ τούτου, μια ενδεχόμενη ικανοποιητική επίδοση των παιδιών στην ακριβή απόδοση των ερμηνειών, θα οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά της

Α' Δημοτικού, όχι μόνο έχουν κατακτήσει γραμματικά το σύστημα των φωνών, αλλά είναι και σε θέση να διακρίνουν τις διάφορες ερμηνείες της παθητικής φωνής. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ηλικιακές ομάδες, ώστε να εντοπιστούν τυχόν αποκλίσεις στην ανάπτυξη και την πρόδό τους στο εν λόγω φαινόμενο, αλλά και σε δύο ομάδες σύμφωνα με το φύλο, στοχεύοντας στην επαλήθευση της πληροφορίας που θέλει τα κορίτσια να υπερέχουν των αγοριών στην ανάπτυξη κατά 2 με 7 εβδομάδες ήδη από την γέννησή τους (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει συνολικά έξι κεφάλαια.

Στο **1^ο Κεφάλαιο** γίνεται τοποθέτηση σχετικά με τον όρο της μεταβατικότητας και πραγματοποιείται εκτενής ανάλυση του συστήματος των φωνών για τη Νέα Ελληνική γλώσσα.

Στο **2^ο Κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών στην σχολική ηλικία, παραθέτοντας αποσπάσματα ερευνών που διεξήχθησαν επάνω στην πολυσημία της παθητικής φωνής για την ελληνική γλώσσα.

Στο **3^ο Κεφάλαιο** αναφέρεται περιεκτικά ο τρόπος και ο σκοπός διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Στο **4^ο Κεφάλαιο** αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Στο **5^ο κεφάλαιο** παρατίθενται οι απαντήσεις του δείγματος των παιδιών και της ομάδας ελέγχου (ενήλικες) στην δοκιμασία ταύτισης εικόνας με πρόταση.

Στο **6^ο κεφάλαιο** πραγματοποιείται ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Τέλος, συνοψίζονται τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση και μελέτη των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. ΤΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

1.1 Ορισμός Μεταβατικότητας

Το *ρήμα* είναι ένα μέρος του λόγου που μπορεί να δηλώσει ενέργεια, πάθος ή κατάσταση του υποκειμένου. Όταν η ενέργεια του ρήματος μεταβαίνει σε κάποιο συμπλήρωμα, τότε παρατηρείται το φαινόμενο της *μεταβατικότητας*. Έχοντας σαν δεδομένο το συγκεκριμένο φαινόμενο, τα ρήματα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τα *μεταβατικά* και τα *αμετάβατα*, όπως αναλύονται παρακάτω.

Ορισμένα ρήματα εστιάζουν το ενδιαφέρον του ομιλητή σε μια κατάσταση ή μια δράση στην οποία δεν συμμετέχει παρά μόνο ένας μετέχων. Ο μόνος μετέχων των ρημάτων αυτών λειτουργεί ως υποκείμενο και η κατάσταση ή δράση δεν «μεταβαίνει» σε κανένα συμπλήρωμα. Τα ρήματα αυτά είναι τα κατεξοχήν *αμετάβατα*, δηλαδή, με άλλα λόγια, δεν αναμένεται να συνοδευτούν από κάποιο συμπλήρωμα σε θέση αντικειμένου.

Η μεταβατικότητα ενός ρήματος δεν εξαρτάται από την σημασιολογική κατηγορία στην οποία ανήκει. Ως αμετάβατα εμφανίζονται ρήματα από όλες τις σημασιολογικές κατηγορίες, όπως ρήματα που δηλώνουν *κίνηση* (ανατέλλω, δύω, πλέω, σκύβω, χοροπηδώ), *έκφραση* (αναστενάζω, παραμιλώ, γρυλίζω, ουρλιάζω), *πρακτική δραστηριότητα* (απεργώ, εργάζομαι, γευματίζω, εφημερεύω), *συνείδηση* (δηλαδή, αίσθηση), *συναίσθημα*, *βούληση*, *γνώση*

(δυσανασχετό, ευθυμώ, ευτυχώ, λιποθυμώ). Παρακάτω, αναφέρονται παραδείγματα των συγκεκριμένων ρημάτων:

(1)

- Το νερό *ανάβλυζε* σαν συντριβάνι.
- Κάποιος πρέπει να τους πει να μην *ουρλιάζουν*.
- *Λιποθύμησε* την ώρα που μιλούσε στο κοινό.

Ο τύπος συμπληρώματος που συνδέεται στενότερα με το ρήμα είναι το αντικείμενο σε αιτιατική. Γι' αυτό και τα ρήματα με αντικείμενο σε αιτιατική είναι τα κατεξοχήν μεταβατικά. Αρχικά, με λειτουργία αντικειμένου σε αιτιατική δηλώνεται ο *δέκτης*: το μεταβατικό ρήμα εκφράζει μια δράση την οποία ελέγχει ένας δράστης (υποκείμενο) και με την οποία ο δράστης επηρεάζει έναν δέκτη (αντικείμενο).

(2)

- Ο Γιάννης έσπασε την *καρέκλα*.
- Ο ανιψιός μου επισκεύασε το *ραδιόφωνο*.
- Ο καινούργιος ενοικιαστής κατέστρεψε όλα τα *φυτά*.

Στο σημείο αυτό, για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας της μεταβατικότητας, θα παρουσιαστούν η έννοια *θεματικοί ρόλοι*, δηλαδή οι ρόλοι που αποδίδονται στα υποκείμενα και αντικείμενα μιας πρότασης. Κατά την Θεοφανοπούλου-Κοντού (2002), διακρίνονται οι εξής βασικές κατηγορίες θεματικών ρόλων:

A) *δράστης (agent)*: δηλώνει την οντότητα που αυτοβούλως προκαλεί την ενέργεια που εκφράζει το κατηγορημα

(3)

- Ο Γιάννης έπεισε τον Κώστα να φύγει.

B) *δέκτης/θέμα (patient/theme)*: δηλώνει το πρόσωπο ή το πράγμα που υφίσταται το αποτέλεσμα της ενέργειας που εκφράζει το κατηγορήμα.

(4)

- ο Η πόλη καταστράφηκε από τον σεισμό.

Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, οι δύο θεματικοί ρόλοι (δέκτης και θέμα) διαφοροποιούνται και θεωρούνται ξεχωριστοί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα παρόμοιας διάκρισης είναι το εξής:

(5)

- ο Διδάσκω τον Γιάννη γραμματική (“τον Γιάννη” δηλώνει τον δέκτη και το “γραμματική” το θέμα).

Γ) *ο βιώνων μια κατάσταση (experiencer)*: δηλώνει αυτόν που βιώνει μια ψυχολογική κατάσταση.

(6)

- ο Ο Γιάννης είναι ευτυχισμένος.

Δ) *ευεργετούμενος (benefactive)*: δηλώνει την οντότητα που απολαμβάνει τα οφέλη μιας ενέργειας.

(7)

- ο Ο Γιάννης αγόρασε λουλούδια για την Μαρία.

Ε) *όργανο (instrument)*: δηλώνει το όργανο/ μέσο με το οποίο διενεργείται μια πράξη.

(8)

- ο Ο Γιάννης έκοψε το μήλο με το μαχαίρι

Ζ) *τόπος (locative)*: δηλώνει το μέρος στο οποίο λαμβάνει χώρα μια πράξη ή βρίσκεται κάποιος/κάτι

(9)

- ο Μένω στην Αθήνα.

Η) στόχος (*goal*): δηλώνει τον στόχο προς τον οποίο κινείται κάποιος/κάτι.

(10)

- ο Δίνω το βιβλίο στη Μαρία.

Θ) πηγή/προέλευση (*source*): το σημείο από το οποίο κινείται κάποιος/κάτι

(11)

- ο Απομακρύνεται από τον κίνδυνο.

1.2 Διάθεση και Φωνή

1.2.1 Διάθεση

Ο όρος *διάθεση* εμφανίζεται από παλιά στη γραμματική ανάλυση της ελληνικής γλώσσας για τα ρήματα, σε αντιδιαστολή με τον όρο *φωνή*. Ο όρος «φωνή» αναφέρεται στη μορφολογική διάκριση μεταξύ των καταλήξεων του ρήματος (-ω/-ώ στην ενεργητική φωνή και -μαι στην παθητική). Ο όρος «διάθεση» αναφέρεται στη *σχέση του ρήματος με το υποκείμενό του* και, συγκεκριμένα, με τον μετέχοντα (δράστη ή δέκτη) που δηλώνεται από το υποκείμενο.

Οι δύο βασικές διαθέσεις είναι η ενεργητική και η παθητική, συνήθως όμως διακρίνονται τρεις, καθώς προστίθεται και η μέση διάθεση.

Υπάρχει, αναμφισβήτητα, μια λειτουργική σχέση μεταξύ φωνής και διάθεσης, εφόσον στα ρήματα που διαθέτουν δυο φωνές, η ενεργητική φωνή αντιστοιχεί προς την ενεργητική διάθεση και η μεσοπαθητική προς την παθητική ή μέση διάθεση. Τα ρήματα, όμως, που σχηματίζουν μόνο μια από τις δύο φωνές έχουν συχνά σημασία που τα κατατάσσει σε διαφορετική διάθεση

από αυτή που θα αναμενόταν από τη φωνή. Με άλλα λόγια, ρήματα με ενεργητική μορφολογία δύνανται να απαντηθούν στη μέση ή παθητική διάθεση και το αντίστροφο. Ένα τέτοιο ρήμα για παράδειγμα, είναι το ρήμα *κλείνω*, το οποίο, όταν συνοδεύεται από άψυχο υποκείμενο και ενεργητική μορφολογία, η ερμηνεία του είναι παθητική (Χρόνη 1998).

1.2.2 Ενεργητική Διάθεση

Το υποκείμενο των ρημάτων με ενεργητική διάθεση δηλώνει κυρίως τον *δράστη*, αλλά και οποιονδήποτε άλλον μετέχοντα που επηρεάζει τη δράση (π.χ. αιτία). Τα ρήματα που έχουν και τις δύο φωνές δηλώνουν την ενεργητική διάθεση με τη μορφολογία της ενεργητικής φωνής :

(12)

- Ο μηχανικός **επισκεύασε** το αυτοκίνητο.
- Ένας ιδιωτικός ντετέκτιβ **παρακολουθεί** τον Γιάννη.
- Η πολλή ζέστη **έλιωσε** το βούτυρο.

Υπάρχουν όμως πολλά ρήματα (τα λεγόμενα «αποθετικά») που σχηματίζουν μόνο μεσοπαθητικούς τύπους, αλλά έχουν ενεργητική διάθεση:

(13)

- Ο Αλέξης **εκμεταλλεύεται** στυγνά τον αδερφό του.

Ορισμένα μάλιστα αποθετικά ρήματα έχουν συνώνυμα σε ενεργητική φωνή:

(14)

- Ο φωτογράφος **μεταχειρίστηκε** / **χρησιμοποίησε** τηλεφακό.

Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας, η κατηγορία των αποθετικών ρημάτων δεν εξετάζεται διότι, το είδος των συγκεκριμένων ρημάτων εντάσσεται στην ενεργητική διάθεση και ως εκ τούτου, δεν περιλαμβάνεται στους στόχους

της εν λόγω έρευνας, εφόσον βαρύτητα δίνεται στη παθητική ερμηνεία και διάθεση.

1.2.3 Παθητική Διάθεση

Το υποκείμενο των ρημάτων της παθητικής διάθεσης δηλώνει κυρίως τον *δέκτη*. Ο δράστης, αν χρειάζεται, δηλώνεται με ένα προθετικό σύνολο, συνήθως με την πρόθεση *από*, το οποίο ονομάζεται *ποιητικό αίτιο*. Όταν το ρήμα που χρησιμοποιείται έχει και τις δύο φωνές, εμφανίζεται σε μεσοπαθητικό τύπο:

(15)

- ο Το αυτοκίνητο **επισκευάστηκε** (από τον μηχανικό).
- ο Ο Γιάννης **παρακολουθείται** (από έναν ιδιωτικό ντετέκτιβ).

Υπάρχουν όμως αρκετά ρήματα που δεν σχηματίζουν μεσοπαθητικούς τύπους, αλλά που οι ενεργητικοί τους τύποι χρησιμοποιούνται και με παθητική σημασία (Χρόνη 1998):

(16)

- ο Το βούτυρο **έλιωσε** από την πολύ ζέστη.

1.2.4 Μέση Διάθεση

Η διάθεση αυτή ονομάστηκε «μέση» ακριβώς επειδή έχει χαρακτηριστικά και των δύο άλλων διαθέσεων. Το υποκείμενο του κατά κανόνα μεσοπαθητικού ρήματος, δηλώνει έναν μετέχοντα που επηρεάζει τη δράση ή την κατάσταση και συγχρόνως επηρεάζεται από αυτή. Το υποκείμενο είναι δηλαδή συγχρόνως, *δράστης και δέκτης* (Μπαμπινιώτης, 2005):

(17)

- ο Ο Γιάννης **κοιτάζεται** στον καθρέφτη.
- ο Ο μηχανικός **πλύθηκε** και **ξυρίστηκε**.

1.2.5 Φωνή

Η Klaiman (1982) αντιμετωπίζει τη *φωνή* ως μια γραμματική κατηγορία και, ειδικότερα, ως ένα γραμματικό μηχανισμό που κωδικοποιεί μορφολογικά στο ρήμα τις αλλαγές στις συσχετίσεις μεταξύ ονοματικών και ρηματικών συνόλων στη πρόταση. Αυτές οι αλλαγές εντοπίζονται σε τρία βασικά επίπεδα, απ' όπου και προκύπτουν τα τρία βασικά είδη φωνών: (α) στο συντακτικό επίπεδο τοποθετείται ο παραγόμενος τύπος φωνών (*derived voice*), (β) στο λεξικό-σημασιολογικό επίπεδο τοποθετείται ο βασικός τύπος φωνών (*basic voice*) και (γ) στο πραγματολογικό επίπεδο τοποθετείται ο πραγματολογικός τύπος φωνών (*pragmatic voice*).

Ο παραγόμενος τύπος φωνών κάνει διάκριση ανάμεσα σε *ενεργητική* (*active*) και *παθητική* (*passive*) φωνή. Η ενεργητική φωνή δηλώνει σημασιολογικούς ρόλους όπως αυτοί εκφράζονται σε μια κανονική συντακτική σειρά των όρων (όπως αυτή δηλώνεται στην ενεργητική δομή) και γι' αυτό θεωρείται η βασική φωνή (*unmarked voice*). Η παθητική φωνή, αντιθέτως, «παράγεται» από τη βασική (ενεργητική) φωνή προκειμένου να κωδικοποιήσει αλλαγές στις κανονικές συντακτικές σχέσεις και σημασιολογικούς ρόλους της ενεργητικής δομής, και γι' αυτό το λόγο θεωρείται μαρκαρισμένη (*marked voice*). Έτσι, η παθητική φωνή είναι ουσιαστικά μια *τεχνική αναδιοργάνωσης* (*re-mapping*) συντακτικών όρων και σημασιολογικών σχέσεων και, πιο συγκεκριμένα, είναι μία τεχνική απόδοσης ενός άλλου σημασιολογικού ρόλου εκτός από εκείνον του Δράστη (*agent*) στη θέση του συντακτικού υποκειμένου (Υ), έννοιες που συμπίπτουν στην ενεργητική φωνή. Τέλος, ας σημειωθεί ότι η

παθητική φωνή συνδέεται με τη μείωση των συμπληρωμάτων του ρήματος (valency reduction) και την μεταβατικότητα.

Στο βασικό τύπο φωνών (basic voice) η οργάνωση είναι διαφορετική. Αυτό το σύστημα αναγνωρίζει ενεργητική και μέση φωνή (middle voice) και εκφράζει μία αντίθεση σχετική με τη σχέση υποκειμένου και ρηματικής ενέργειας. Η αντίθεση αυτή έχει εννοιολογική βάση και στηρίζεται στην κατάσταση που μπορεί το υποκείμενο να βρίσκεται: επηρεαζόμενη οντότητα, που αποδίδεται με τη μέση φωνή και μη επηρεαζόμενη οντότητα, που αποδίδεται με την ενεργητική φωνή. Επιπλέον, στο σύστημα αυτό κωδικοποιείται και η παράμετρος του ελέγχου (parameter of control), ιδιότητα που αποδίδεται στο συμπλήρωμα εκείνο του οποίου η συμμετοχή στη ρηματική δράση κρίνεται αποφασιστική. Ένα άλλο χαρακτηριστικό είναι και η ιδιαίτερη οργάνωση του ρηματικού λεξικού που περιέχει τρεις ομάδες ρημάτων που διέπονται από σημασιολογική συνοχή: ρήματα μόνο μέσης φωνής, (media tantum) που εκφράζουν σωματική και πνευματική κατάσταση του υποκειμένου, κάτι που δεν εκφράζεται από τη δεύτερη κατηγορία που περιέχει ρήματα μόνο ενεργητικής φωνής (active tantum). Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν ρήματα που σχηματίζουν και τις δύο φωνές εκφράζοντας την αντίθεση που ήδη περιγράφηκε. Τέλος, η μέση φωνή σχετίζεται πολύ συχνά με τη μείωση συμπληρωμάτων του ρήματος και τη χαμηλή μεταβατικότητα ή την αντιμεταβατικότητα.

Διαφοριστική είναι και η άποψη της S. Kemmer για το περιεχόμενο της μέσης φωνής στην Ινδοευρωπαϊκή (IE), της οποίας γλωσσολογικός απόγονος θεωρείται τόσο η Ελληνική όσο και η Αγγλική. Η μέση φωνή στην IE χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να εκφράσει την αυτοπάθεια και την αλληλοπάθεια. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε για να εκφράσει γνωστικές, συναισθηματικές και απλές ή σύνθετες πνευματικές καταστάσεις. Το κοινό σημείο όλων αυτών των καταστάσεων που εκφράζονται από τη μέση φωνή είναι ότι το υποκείμενο (Y) εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως δράστης και δέκτης της

ρηματικής ενέργειας και σε εννοιολογικό επίπεδο είναι η επηρεαζόμενη απ' αυτή τη ρηματική ενέργεια οντότητα, αλλά και ο ελεγκτής της (controller).

Κάποια στιγμή ο χώρος της μέσης φωνής διευρύνθηκε προκειμένου να εκφράσει και άλλες έννοιες, όπως αλλαγή/μεταβολή καταστάσεων (spontaneous events), γενικευτική (generic or facilitative) και μεταβιβαστική σημασία (causative meaning), των οποίων, ωστόσο, κοινό σημείο ήταν πάλι ότι το υποκείμενο εκλαμβάνεται ως επηρεαζόμενη οντότητα. Τέλος, η μέση φωνή διευρύνθηκε και άλλο για να εκφράσει την παθητική (passive meaning) και απρόσωπη σημασία (impersonal meaning) με αποτέλεσμα να διαφοροποιηθεί και η σημασιολογική της βάση. Έτσι, ενώ αρχικά δήλωνε τον επηρεασμό του υποκειμένου από την ρηματική ενέργεια, τώρα πια δηλώνει κυρίως τη μη συμμετοχή του υποκειμένου στη ρηματική ενέργεια και κατά δεύτερο λόγο τον επηρεασμό του από αυτή. Η διαφορά, λοιπόν, μέσης και παθητικής έπαψε να υπάρχει και αυτό οδήγησε στην μεσοπαθητική φωνή, που είναι γι' αυτό το λόγο στενά συνδεδεμένη με την αμφισημία νοημάτων, κοινό σημείο των οποίων είναι ότι το υποκείμενο δεν εκλαμβάνεται ως δράστης ή έστω μόνο ως δράστης για μερικά νοήματα και κυρίως, ως επηρεαζόμενη οντότητα.

Σκόπιμο θα ήταν να τονιστεί κάτι ακόμα. Η κατάταξη ενός γλωσσικού συστήματος σε κάποιο τύπο φωνών δεν είναι πάντα ξεκάθαρη. Ούτε πρέπει να εκλαμβάνεται ως οριστική και απόλυτη. Η γλώσσα ως ζωντανός οργανισμός εξελίσσεται μέσα στο χρόνο και αλλάζει προκειμένου να καλύψει τις επικοινωνιακές ανάγκες των ανθρώπων. Έτσι, έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις συνύπαρξης διαφορετικών συστημάτων φωνών, πέρασμα από το ένα σύστημα φωνών στο άλλο ή και παλινδρόμηση (regression) σε προηγούμενη μορφή οργάνωσης φωνών (Χρόνη, 1998).

1.3 Κατηγοριοποίηση ρημάτων

Ακολούθως, θα αναλυθούν εκτενέστερα οι ερμηνείες που μπορεί να λάβει η ενεργητική και παθητική φωνή, στηριζόμενοι στην κατηγοριοποίηση που πραγματοποιούν η Τσιμπλή (2005), αλλά και η Χρόνη (1998). Ειδικότερα, για την ενεργητική και παθητική φωνή ισχύουν τα εξής:

Ø Ενεργητική φωνή

1. Ενεργητική ερμηνεία
2. Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία

1.Ενεργητική ερμηνεία

Στα ρήματα ενεργητικής φωνής περιλαμβάνονται ρήματα μεταβατικά με ένα ή δύο αντικείμενα, και ρήματα αμετάβατα. Το κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι το υποκείμενο είναι έμψυχο ή άψυχο (δράστης) και ότι το ρήμα δηλώνει ενέργεια που ξεκινά από το υποκείμενο.

(18)

- Η Μαρία **κλότσησε/ πέταξε/ χτύπησε** την μπάλα.
- Ο Πέτρος **έδωσε** το βιβλίο στο Γιάννη / **πήρε** το βιβλίο από το Γιάννη.
- Το παιδί **παίζει/ γελάει/ βήχει/ τραγουδάει**.
- Το αεράκι **φύσηξε** τα φύλλα.
- Η φουρτούνα **βύθισε** το πλοίο.

Τα μεταβατικά και αμετάβατα ρήματα παρουσιάζουν αντιστοιχία ανάμεσα στο λογικό και στο συντακτικό υποκείμενο.

2.Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία

Ρήματα αυτής της ερμηνείας, που κινούνται στους ίδιους σημασιολογικούς χώρους, βρίσκουμε στην ενεργητική φωνή στις: (α) *φυσικές διαδικασίες*: ανθίζω, μπουμπουκιάζω, (β) *φυσική κατάσταση/ αλλαγή*: παγώνω, κρυώνω, λιώνω, βράζω, (γ) *αλλαγές σε χρώμα, μέγεθος, σχήμα*: ραγίζω, σπάω, ανοίγω, κλείνω, πρασινίζω, κοκκινίζω.

(19)

- Η πόρτα **άνοιξε/ έκλεισε**
- Το νερό **πάγωσε/ κρύωσε** (Μεταβολή/ αλλαγή κατάστασης: Υ= δέκτης)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνουν ορισμένες παρατηρήσεις. Τα παιδιά γενικεύουν τη παθητική μορφολογία με αυτήν την ερμηνεία και, λαθεμένα, χρησιμοποιούν σε αρχικό στάδιο παθητικούς τύπους για να αποδώσουν αυτή την ερμηνεία (Θεοφανοπούλου- Κοντού 1983, Κατή 1981):

(20)

- **Λιώθηκαν** (αντί για έλιωσαν) οι πατάτες (Θεοφανοπούλου – Κοντού 1983:80).

Ακόμα και βιαστικά λάθη φυσικών ομιλητών αποκαλύπτουν την ίδια τάση:

(21)

- Οι απόψεις σου δεν **αποδέχονται** (αντί για: γίνονται αποδεκτές) από τη συνέλευση (Θεοφανοπούλου- Κοντού 1983:80).

Οι ενεργητικοί τύποι χρησιμοποιούνται (α) όταν δεν υπάρχουν οι αντίστοιχοι παθητικοί: λιώνω (ενώ *λιώνομαι) ή, (β) αν υπάρχουν, έχουν διαφορετική σημασία:

(22)

- Η πόρτα **έκλεισε** αλλά **Κλείστηκε** στον εαυτό του.

Συμπερασματικά, η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία μπορεί να εκφραστεί και στις δύο μορφολογίες, χωρίς να αλλάζει η κατάσταση που μπορεί να βρίσκεται το υποκείμενο. Έτσι λοιπόν, ο επηρεασμός του υποκείμενου από την ενέργεια του ρήματος δεν μεταβάλλεται.

Ø Παθητική φωνή

1. Παθητική ερμηνεία
2. Αυτοπαθής ερμηνεία
3. Αλληλοπαθής ερμηνεία
4. Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία

1. Παθητική ερμηνεία

Η ερμηνεία αυτή θεωρείται η πιο χαρακτηριστική της παθητικής μορφολογίας από τη παραδοσιακή γραμματική. Τα ρήματα αυτής της κατηγορίας είναι κυρίως μεταβατικά και μπορούν να εμφανιστούν και στη παθητική αλλά και στην ενεργητική φωνή. Αυτού του είδους η ερμηνεία εκφράζει ενέργεια που πηγαίνει στο υποκείμενο. Έτσι, το τελευταίο είναι ο αποδέκτης αυτής της ενέργειας, ενώ ο δράστης της, όταν εκφράζεται, έχει τη μορφή ποιητικού αιτίου. Σε αυτή τη περίπτωση το υποκείμενο μπορεί να είναι είτε άψυχο είτε έμψυχο:

(23)

- ο Ο Νίκος χτυπήθηκε από το Γιάννη

2. Αυτοπαθής ερμηνεία

Σύμφωνα με την αυτοπαθητική ερμηνεία, ο δράστης και ο δέκτης της ρηματικής ενέργειας ταυτίζονται. Οι περιορισμοί που θα πρέπει να τεθούν σ' αυτή τη περίπτωση συνίστανται στο ότι το υποκείμενο πρέπει να είναι έμψυχο, γιατί, διαφορετικά, η ερμηνεία του ρήματος και της πρότασης αλλάζει. Επίσης σε αυτή τη κατηγορία το υποκείμενο της πρότασης είναι πάντα σε ενικό αριθμό γιατί, σε αντίθετη περίπτωση, θα γινόταν λόγος για αλληλοπαθή ερμηνεία. Τέλος, στα ελληνικά τα αυτοπαθή ρήματα μπορούν να ερμηνευθούν και ως παθητικά εφόσον το επιτρέπει η πραγματολογία, αν και η πιο συνήθης ερμηνεία αυτών είναι η αυτοπαθητική.

Ρήματα τέτοιας ερμηνείας τοποθετούνται σημασιολογικά στο χώρο της *περιποίησης του σώματος* (body-care verbs or verbs of grooming), όπως πλένομαι, νίβομαι, ξυρίζομαι, λούζομαι, χτενίζομαι, βάφομαι, ντύνομαι. Ας σημειωθεί ότι πολλές φορές δημιουργείται αμφισημία (ambiguity) ως προς την ακριβή ερμηνεία των ρημάτων της συγκεκριμένης κατηγορίας και ότι τα συμφραζόμενα, καθώς επίσης και η πραγματολογία, βοηθούν στην κατανόηση της σωστής ερμηνείας. Η άλλη πιθανή σημασία είναι η παθητική, που γίνεται πιο κατανοητή με την παρουσία του ποιητικού αιτίου:

(24)

- Η κοπέλα **χτενίζεται** (Αυτοπαθητική ερμηνεία: Y= δέκτης και δράστης).
- Η κοπέλα **χτενίζεται από** τη μητέρα της (Παθητική ερμηνεία: Y = δέκτης).
- Το παιδί **πλύθηκε** (Αυτοπαθητική ερμηνεία Y= δράστης και δέκτης)
- **Κοιτάχτηκα** στον καθρέφτη (Αυτοπαθητική ερμηνεία: Y= δέκτης και δράστης)

Χαρακτηριστικό, σε κάθε περίπτωση ερμηνείας, είναι ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο του υποκειμένου ως δέκτης είναι σταθερό, ενώ αυτό που μεταβάλλεται είναι η παράμετρος του δράστη.

3. Αλληλοπαθής ερμηνεία

Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία, οι συμμετέχοντες στη ρηματική ενέργεια είναι ταυτόχρονα και δράστες και δέκτες της. Εδώ, η παρουσία δύο ή περισσότερων υποκειμένων κρίνεται απαραίτητη για να εννοηθεί η αλληλοπάθεια, ενώ η ενέργεια που εκφράζουν έχει ως αφετηρία της το υποκείμενο και καταλήγει σε αυτό. Επίσης, τα υποκείμενα και σε αυτή την περίπτωση μπορεί να είναι έμψυχα ή άψυχα.

Οι βασικές σημασιολογικές περιοχές στις οποίες κινούνται τα ρήματα αυτής της κατηγορίας είναι (α) ρήματα *ανταγωνιστικής/ φιλικής ενέργειας* (antagonistic/ affectionate actions): τσακωνόμαστε, βριζόμαστε, φιλιόμαστε, αγκαλιαζόμαστε (β) *ρήματα συνάντησης και κοινωνικής συναναστροφής* (encountering and associated social actions): συναντιόμαστε, χαιρετιόμαστε (γ) *ρήματα φυσικής επαφής και εγγύτητας* (physical contact, physical convergence or proximity): ακουμπιόμαστε, συγκρουόμαστε (δ) *ρήματα που δηλώνουν πράξεις ανταλλαγής, διανομής και μοιρασιάς* (acts of exchanging, sharing and diving): ανταλλάσσουμε, χωρίζουμε, μοιράζουμε (ε) *ρήματα που δηλώνουν συμφωνία/ διαφωνία* (agreement/ disagreement): συμφωνούμε, διαφωνούμε (στ) *ρήματα δηλωτικά συνομιλίας* (interlocution): κουβεντιάζουμε συζητάμε. Αμφισημία και σε αυτή τη περίπτωση παρατηρείται, η οποία επιλύεται με τη συνδρομή των συμφραζομένων και της πραγματολογία. Οι άλλες πιθανές σημασίες είναι η παθητική και, λιγότερο συχνά, η αυτοπαθητική. Ας σημειωθεί ότι το προθετικό σύνολο «μεταξύ + προσωπική αντωνυμία», όπως επίσης και η σύνθεση ρημάτων με το πρόθεμα «αλληλο-» δίνει έμφαση στην αλληλοπαθητική ερμηνεία του ρήματος και της πρότασης (Χρόνη 1998):

(25)

- ο Τα παιδιά **συναντήθηκαν** (Αλληλοπαθητική σημασία: Υ= δράστης και δέκτης)

- Τα παιδιά **επηρεάζονται** (Αλληλοπαθητική σημασία Y= δράστης και δέκτης)
- Τα παιδιά **επηρεάζονται** μεταξύ τους (Αλληλοπαθητική σημασία Y= δράστης και δέκτης)
- Τα παιδιά **αλληλοεπηρεάζονται** (Αλληλοπαθητική σημασία Y= δράστης και δέκτης)
- Η Μαρία και ο Γιάννης **πλύθηκαν** (Αλληλοπαθητική σημασία: Y= δράστης και δέκτης)

Η διαφορά μεταξύ αυτοπαθητικών και αλληλοπαθητικών ρημάτων έγκειται, αρχικά, στον αριθμό των υποκειμένων. Στην μεν περίπτωση της αυτοπαθητικής ερμηνείας, ο αριθμός των υποκειμένων κυμαίνεται μεταξύ ενός ή περισσότερων, στη δε περίπτωση της αλληλοπαθητικής ερμηνείας, ο αριθμός των υποκειμένων είναι τουλάχιστον δύο. Μία άλλη επίσης σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ερμηνειών αφορά την ενέργεια του ρήματος. Στην αυτοπαθητική ερμηνεία, η ενέργεια εκκινεί από τον δράστη και καταλήγει στον ίδιο. Αντιθέτως, στην αλληλοπαθητική ερμηνεία, ο δράστης εκτελεί μία ενέργεια προς ένα δέκτη και ταυτόχρονα ο ίδιος δέχεται την ενέργεια κάποιου άλλου δράστη.

4. Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία

Σε αυτό το είδος, η ερμηνεία του ρήματος περιγράφει μια αλλαγή που λαμβάνει χώρα. Σε αυτή τη περίπτωση, το υποκείμενο είναι το θέμα/δέκτης (theme), το αντικείμενο στο οποίο συμβαίνει αυτή η αλλαγή. Ενωσιολογικά λοιπόν, το υποκείμενο είναι ο δράστης, αλλά όχι και ο δέκτης. Ας σημειωθεί ότι το Y πρέπει να είναι [+ άψυχο], διαφορετικά η ερμηνεία της πρότασης αλλάζει.

Ρήματα που επιδέχονται τέτοια ερμηνεία ανήκουν σημασιολογικά στους ακόλουθους βασικούς χώρους: (α) *φυσικές διαδικασίες (physiological*

processes): μαραίνομαι, ξηραίνομαι (β) φυσική κατάσταση/ -αλλαγή (*physiological changes*): καίγομαι ζεσταίνομαι (γ) αλλαγές σε χρώμα, μέγεθος, σχήμα (*changes in colour, size, shape*): βυθίζομαι, τσαλακώνομαι, λερώνομαι, ξηλώνομαι.

(26)

- Το πλοίο **βυθίστηκε**.
- Το φυτό **μαράθηκε**.
- Η λάμπα **κάηκε** (Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία: Υ= δέκτης).
- Το παιδί **κάηκε** (Αυτοπαθητική ή παθητική ερμηνεία Υ= δράστης (και δέκτης στην περίπτωση της αυτοπάθειας), γιατί υποκείμενο [- άψυχο]).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

2.1 Εισαγωγικά

Η ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών έχει αποτελέσει, και εξακολουθεί να αποτελεί, αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνών. Οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο: το παιδί ερχόμενο στο σχολείο είναι ήδη εφοδιασμένο με τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες του μορφοσυντακτικού και σημασιολογικού συστήματος, χρειάζεται όμως να τις επεξεργαστεί ακόμα περισσότερο, να εμπλουτίσει τις εκφραστικές του ικανότητες, όπως και να αποκτήσει συνείδηση αυτών των ικανοτήτων (Κατή, 1990).

Ερωτήματα όπως το ποιες είναι οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών της σχολικής ηλικίας και το ποιες είναι οι δεξιότητες που ήδη διαθέτουν κατά την είσοδο τους στο σχολείο θα μας απασχολήσουν σε αυτή την πτυχιακή, κυρίως όμως σε ότι αφορά την κατάκτηση της μορφολογίας της παθητικής φωνής.

2.2 Γραμματική

Γραμματική είναι το σύνολο των κανόνων της γλώσσας, σε φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό - συντακτικό επίπεδο, αλλά και στους τομείς που προκύπτουν συνδυαστικά (μορφοφωνολογία, μορφοσύνταξη, φωνοσύνταξη), και αυτό ανεξαρτήτως του αν αναφερόμαστε στο σύστημα που έχει εσωτερικεύσει ο φυσικός ομιλητής μιας γλώσσας ή στη ρητή παρουσίαση που κάνει κάποιος ερευνητής όταν μελετά το αντικείμενο “γλώσσα” (Πετρούνιας 1984: 137- 155).

Για τον περισσότερο κόσμο, ωστόσο, η γραμματική είναι ένα σύνολο κανόνων σχετικά με τα τυπικά στοιχεία μιας γλώσσας και τους μεταξύ τους συνδυασμούς, τα οποία διδάσκονται σε όσους δεν τα κατέχουν πλήρως. Δηλαδή, καταρχάς, σε όσους μαθαίνουν αυτή τη γλώσσα σαν ξένοι, και στους φυσικούς ομιλητές της στο πλαίσιο της φοίτησης τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αφού κι αυτοί θεωρείται ότι δεν έχουν πλήρη έλεγχο της γλώσσας, ιδίως στις μικρότερες ηλικίες. Η υπόρρητη ιδέα που υπάρχει πίσω από την έννοια της Γραμματικής είναι ότι υποδεικνύει το τι «πρέπει» και τι «δεν πρέπει» να λέμε και να γράφουμε, το πώς θα έπρεπε οι χρήστες μιας συγκεκριμένης γλώσσας να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυτή. Με λίγα λόγια, η μελέτη της γραμματικής ισοδυναμεί με τη μελέτη του πώς θα έπρεπε να γράφουμε ή και να μιλάμε σωστά. Δεν είναι τυχαίο που το διασημότερο εγχειρίδιο γραμματικής στη Γαλλία, του Maurice Grevisse, τιτλοφορείται “Bon Usage” (= ορθή χρήση).

Από την άλλη πλευρά, στην Ελλάδα, η γραμματική αποτέλεσε, και εξακολουθεί σε μεγάλο βαθμό να αποτελεί, τον πυρήνα του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο. Επιπρόσθετα, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της ελληνομάθειας (Παπαδημητρίου 2002).

Τα δεδομένα αυτά θα μπορούσαν να οδηγήσουν πολλούς να πιστέψουν ότι ανέκαθεν ο λόγος ύπαρξης της γραμματικής ήταν να μάθουν να μιλούν μια γλώσσα οι μη φυσικοί ομιλητές της ή ότι η συστημική διδασκαλία της γραμματικής στη σχολική εκπαίδευση είναι αυτονόητη προκειμένου να βελτιωθεί η γλωσσομάθεια των φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας. Στην

πραγματικότητα, ωστόσο, ο μόνος τρόπος να προσεγγίσει κανείς τόσο σύνθετα φαινόμενα, όσο και τις στάσεις που διαμορφώνονται απέναντι τους, είναι μέσα από μία ιστορική προοπτική. Πράγμα που, στην συγκεκριμένη περίπτωση, σημαίνει ότι *«οι βασικές ψηφίδες της εικόνας που σκιαγραφήθηκαν σχετίζονται αδιάσπαστα με την ανάπτυξη της ίδιας της γραμματικής τέχνης, με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων εν γένει, αλλά και με την ιστορία του γλωσσικού ζητήματος στη χώρα μας»* (Παπαδημητρίου 2002).

2.3 Ανάπτυξη της Γραμματικής – Συντακτικού

Όσον αφορά στην πορεία ανάπτυξης της γραμματικής, τα παιδιά εισέρχονται από ένα αρχικά *ολοφραστικό στάδιο*, κατά το οποίο οι μεμονωμένες λέξεις λειτουργούν ως αντιπροσωπευτικοί τύποι ολόκληρων προτάσεων, σε ένα ενδιάμεσο στάδιο γνωστό ως *τηλεγραφικό*, κατά τη διάρκεια του οποίου αρχίζουν να σχηματίζουν τις πρώτες τους προτάσεις που απαρτίζονται από δύο ή τρεις λέξεις που κατά κανόνα είναι ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα και επιρρήματα και δεν συνδέονται με οποιονδήποτε τυχαίο τρόπο, αλλά λειτουργούν έχοντας ως βάση συγκεκριμένο γραμματικό μηχανισμό. Στη συνέχεια, ολοκληρώνεται βαθμιαία η πρόσκτηση των βασικών συντακτικών δομών. Παρατηρείται ένας εμπλουτισμός των συντακτικών κατηγοριών (εμφανίζονται τα άρθρα, οι σύνδεσμοι κτλ.) και των κανόνων που αφορούν στους συνδυασμούς των κατηγοριών (εμφανίζονται σύνθετες προτάσεις όλων των ειδών) (Κατή, 1990). Κατά συνέπεια, πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά έχουν αποκτήσει τους περισσότερους συντακτικούς κανόνες της γλώσσας τους.

Παρόλα αυτά, η απόκτηση τους δεν είναι πλήρης μέχρι κάποια χρόνια αργότερα (Berko, 1996). Μερικοί σπάνιοι και πολύπλοκοι κανόνες και δομές αποκτώνται αργότερα, στη σχολική ηλικία. Τέτοιες δομές είναι η μετατροπή της

ενεργητικής σύνταξης σε παθητική, η ανεστραμμένη χρονική σειρά και η αρχή της ελάχιστης απόστασης.

2.3.1 Η κατάκτηση της παθητικής σύνταξης

Η παθητική σύνταξη είναι μια δομή που απαντάται σπάνια στα παιδιά, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές πειραματικές έρευνες που έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τις παθητικές προτάσεις. Μια από τις πρώτες έρευνες αυτού του είδους ήταν της Bever (1970), η οποία συνέκρινε την επίδοση παιδιών διαφορετικών ηλικιών - δύο, τριών και τεσσάρων χρονών - όσον αφορά στην κατανόηση ενεργητικών και παθητικών προτάσεων. Μερικές από τις προτάσεις αυτές ήταν νοηματικά αντιστρέψιμες, ενώ κάποιες άλλες ήταν μη αντιστρέψιμες. Τα ευρήματα της Bever έδειξαν ότι τα παιδιά μπορούσαν να καταλάβουν νωρίτερα τις μη αντιστρέψιμες παθητικές προτάσεις από τις αντιστρέψιμες. Ένα άλλο ενδιαφέρον αποτέλεσμα ήταν το γεγονός ότι τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη στρατηγική της σειράς των λέξεων, προκειμένου να προσδιορίσουν το δράστη της ενέργειας στις αντιστρέψιμες παθητικές προτάσεις.

Τα ευρήματα της Bever επιβεβαιώθηκαν από πολλές άλλες έρευνες που έγιναν μεταγενέστερα για γλώσσες στις οποίες η σειρά των λέξεων είναι καθοριστική των βασικών γραμματικών ρόλων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, παρόμοιες έρευνες, που έγιναν για γλώσσες που έχουν πιο ελεύθερη σειρά λέξεων ή για μη Ινδοευρωπαϊκές γλώσσες δεν φαίνεται να επιβεβαιώνουν αυτά τα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η έρευνα της Demuth (1990) για παιδιά που

μιλούν τη Sesotho, μια γλώσσα που μιλιέται στη Βόρεια Αφρική, έδειξε ότι τα παιδιά αυτά μετά την ηλικία των τεσσάρων ετών είναι σε θέση να χρησιμοποιούν άνετα τη παθητική σύνταξη στις καθημερινές τους συζητήσεις, δεδομένου ότι η δομή αυτή είναι βασική και χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη Sesotho.

Πάντως, η πλειονότητα των ερευνών, που έγιναν για γλώσσες στις οποίες η σειρά των λέξεων έχει ιδιαίτερη σημασία, κατέληξαν στη κοινή διαπίστωση ότι η απόκτηση της παθητικής σύνταξης ολοκληρώνεται στην ηλικία των τεσσάρων ή πέντε ετών. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν είναι αλήθεια, δεδομένου ότι στις έρευνες αυτές οι μελετητές χρησιμοποίησαν ρήματα ενέργειας. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι, όταν στις παθητικές προτάσεις εμπεριέχονται ρήματα που δεν δηλώνουν ενέργεια, τα παιδιά ηλικίας έως πέντε ετών δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν τη παθητική σύνταξη (Berko, 1996). Αυτό σημαίνει ότι η απόκτηση της παθητικής σύνταξης δεν έχει ολοκληρωθεί στην ηλικία των πέντε ετών όπως αρχικά είχε υποθεθεί. Η γνώση των παιδιών σχετικά με αυτή τη δομή περιορίζεται από τη σημασιολογία του ρήματος. Μόνο κατά τη διάρκεια των χρόνων φοίτησης η παθητική σύνταξη γίνεται πλήρως κατανοητή και χρησιμοποιείται παραγωγικά (Berko, 1996).

Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από άλλους μελετητές τόσο σε μελέτες κατανόησης όσο και σε μελέτες παραγωγής (π.χ. de Villiers, Phinney & Avery, 1982 Pinker Lebeaux & Frost 1987, Sudhalter & Briane, 1985). Ο Pinker και οι συνεργάτες του υποστηρίζουν ότι τα παιδιά υπακούουν σε ένα σημασιολογικό περιορισμό για το είδος των ρημάτων που θα παθητικοποιήσουν, που απαιτεί το ρήμα να έχει ένα φυσικό αντικείμενο στο ρόλο του ποιητικού αιτίου, όπως άλλωστε συμβαίνει με τα ρήματα ενέργειας.

Σε μια εναλλακτική άποψη, η Lempert (1990) πρότεινε ότι, αν το αντικείμενο είναι έμψυχο, αυτό είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που προβλέπει την ικανότητα ενός παιδιού να κατανοεί μια παθητική πρόταση. Επιπλέον, με τις μελέτες της, η Lempert έχει δείξει ότι τα παιδιά το βρίσκουν

πιο εύκολο να επεξεργάζονται παθητικές προτάσεις που έχουν έμφυχα αντικείμενα από εκείνες που έχουν άψυχα αντικείμενα.

Οι Maratsos et al (1985), απέδειξαν ότι αγγλόφωνα παιδιά ηλικίας 4 ετών είναι σε θέση να εξηγήσουν με ακρίβεια την παθητική των δραστικών ρημάτων, ωστόσο αντιμετωπίζουν πρόβλημα με την “μη-δραστική” παθητική. Επιπλέον, σε αντίθεση με τις “μακροσκελείς” παθητικές μορφές, οι “σύντομες” ή “ελλιπείς” παθητικές μορφές (δηλ. χωρίς την προθετική φράση “από”) παράγονται νωρίτερα και επεξηγούνται με περισσότερη ακρίβεια από τα αγγλόφωνα παιδιά.

Στηριζόμενοι στα παραπάνω δεδομένα, οι Borer & Wexler (1987) πρότειναν την εξήγηση της Ωρίμανσης της Α-αλυσίδας. Αυτή η άποψη αφορά στον εξαρτημένο τύπο μεταξύ της θέσης του θεματικού ρόλου του μετακινημένου στοιχείου και της θέσης στην οποία καταλήγει, όπως είναι, για παράδειγμα, η θέση του υποκειμένου. Ο σχηματισμός της Α-αλυσίδας εμπλέκεται, επίσης, στις αναιτιακές και εργαστικές δομές. Όπως προκύπτει, οι συγκεκριμένες αυτές δομές δεν είναι διαθέσιμες πριν την Ωρίμανση της Α-αλυσίδας (Τσιμπλή, 2006).

Παρακάτω, παρουσιάζεται ο σχηματισμός της Α-αλυσίδας, για την αγγλική γλώσσα, στους τύπους της παθητικής και αναιτιακής:

1. [_{IP} the doll_i [_{VP} was combed t_i]]
2. [_{IP} the girl_i [_{VP} arrived t_i]]

Δεδομένου ότι ο πρώιμος σχηματισμός παθητικής φωνής εμφανίζεται με μια “δραστική” και ανολοκλήρωτη μορφή και συμπεραίνοντας πως ο σχηματισμός της Α-αλυσίδας δεν είναι ακόμη διαθέσιμος, οι Boxer & Wexler (1987) αναλύουν αυτές τις πρώιμες παθητικές - για τα δεδομένα της μητρικής αγγλικής γλώσσας - ως επιθετικές. Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ των επιθετικών και των ρηματικών παθητικών είναι η θέση της προέλευσής τους: δηλαδή, το λεξικό για τις επιθετικές και η σύνταξη για τις ρηματικές παθητικές μορφές. Αν υποθεθεί ότι δεν πραγματοποιείται Α-μετακίνηση στους επιθετικούς παθητικούς

σηματισμούς, τότε η γραμματική του παιδιού μπορεί να γενικεύσει τις επιθετικές παθητικές σε προγενέστερο στάδιο απ' ότι ισχύει για τις ρηματικές παθητικές. Επιπρόσθετα, η προέλευση των επιθετικών παθητικών ρημάτων από το λεξικό οδηγεί σε “απορρόφηση” του εξωτερικού ορίσματος προ-συντακτικά. Ακόμη, η απουσία ενός πρόσθετου ορίσματος στην συντακτική δομή υπαινίσσεται ότι τα επιθετικά παθητικά ρήματα δεν επιτρέπουν την προαιρετική προθετική φράση “από + αιτιατική” στην οποία μεταβιβάζεται ο θεματικός ρόλος του εξωτερικού ορίσματος.

Γενικότερα, και σύμφωνα με τους Boxer & Wexler (1987), το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η γραμματική των παιδιών είναι η μη κανονική μεταβίβαση θεματικού ρόλου στα παθητικά και στα αναιτιακά ρήματα: το όρισμα αποτυπώνεται θεματικά σε διαφορετική θέση από εκείνη στην οποία εκφωνήθηκε.

Οι Fox & Grodzinsky (1998) διαφωνούν με το πρόβλημα ότι τα μη δραστικά παθητικά ρήματα σχετίζονται με την προθετική φράση “από μόνο του” αυτή καθαυτή και όχι με την Α-μετακίνηση. Συγκεκριμένα, η συντακτική διαδικασία της θ-μεταβίβασης, η οποία υποδηλώνει σχέση μεταξύ της προθετικής φράσης και του αποσιωπημένου εξωτερικού ορίσματος (Baker et al 1989), απουσιάζει από την γραμματική των παιδιών. Έτσι, οι φράσεις με μη δραστική και μη ολοκληρωμένη παθητική μορφή είναι προβληματικές, καθώς η προθετική φράση “από + αιτιατική” δε μπορεί να αποτυπωθεί σε καμία άλλη θέση εκτός από εκείνη του δράστη (Fox, Grodzinsky & Crain 1995).

Επιπρόσθετα, όπως προκύπτει από δεδομένα ερευνών σε γερμανόφωνα παιδιά (ηλικίας 2;6-6;6), το υποκρυπτόμενο όρισμα είναι παρόν τόσο στις παθητικές όσο και στις αναιτιακές δομές, ενισχύοντας έτσι τη θέση ότι η παθητική φωνή των παιδιών εμπεριέχει το εν λόγω όρισμα, ακόμη κι όταν αυτό δεν δηλώνεται από την προθετική φράση «από + αιτιατική» (σε αντίθεση με τους Boxer & Wexler 1987). Ας σημειωθεί, σε αυτό το σημείο, ότι η μορφολογική διαφορά μεταξύ της (περιφραστικής) παθητικής και της

ενεργητικής μορφολογίας στους παθητικούς και αναιτιακούς τύπους της γερμανικής αντίστοιχα, δεν φαίνεται να αποσκοπεί στο να βοηθήσει τα παιδιά να διακρίνουν την αναπαράσταση του ορίσματος μεταξύ αυτών των δύο δομών, ακόμη και στην μεγαλύτερη ηλικία των 6;6 ετών. Αυτή η θέση ισχύει και για παρόμοιες γλώσσες, όπως η ελληνική, στην οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί μη ενεργητική μορφολογία σε παθητικούς τύπους και σε ορισμένους αναιτιακούς. Με άλλα λόγια, η “παθητική” ανάγνωση σε παθητικά ρήματα και ομοίως, σε αναιτιακά οφείλει να διερευνηθεί ανάμεσα σε διάφορες γλώσσες, παρά τις μορφολογικές συνθήκες που ισχύουν για κάθε κατηγορία σε κάθε γλώσσα.

Αναφορικά με την κατάκτηση της μητρικής / πρώτης γλώσσας, δημιουργούνται καθολικοί ισχυρισμοί στηριζόμενοι στην άποψη της Ωρίμανσης (Borer & Wexler 1987, 1992) όπως, επίσης, και στην άποψη της ελλειμματικής θ-μεταβίβασης (Fox & Grodzinsky 1998). Η ανάλυση της Demuth (1989), από την άλλη πλευρά, αναγνωρίζει τον ρόλο που πιθανόν παίζουν οι διαγλωσσικές διαφορές για την κατάκτηση και ανάπτυξη της παθητικής, ο οποίος εξαρτάται από το πόσο παραγωγική είναι μια δομή σε κάποια γλώσσα και από την συχνότητα με την οποία χρησιμοποιείται. Η Demuth, λοιπόν, αποδίδει τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των γλωσσών σχετικά με την χρήση της παθητικής ακριβώς σε εκείνα τα στοιχεία που ισχύουν για την παθητική σε καθεμιά γλώσσα ξεχωριστά.

Λαμβάνοντας υπόψη τις αποκλίσεις στην εμφάνιση και την κατάκτηση της παθητικής ανάμεσα στις γλώσσες, τα δεδομένα διαφωνούν με την άποψη της Ωρίμανσης. Ωστόσο, είναι πιθανό, η ωρίμανση και κάποια γλωσσικά στοιχεία να συμβάλλουν στην κατάκτηση των αλλαγών της μεταβατικότητας σε μια γλώσσα. Με άλλα λόγια, πιθανολογείται πως η ωρίμανση καταλαμβάνει τον μικρότερο ρόλο στην κατάκτηση, ενώ τα ειδικά γλωσσικά στοιχεία θα καθορίσουν τον σχετικό χρόνο της ανάπτυξης. Άλλα στοιχεία που ενδεχομένως συμβάλλουν στην κατάκτηση της παθητικής είναι και η μορφολογία που

υιοθετείται για την δημιουργία μεταβατικών, αναιτιακών, αυτοπαθών και παθητικών ρημάτων (Τσιμπλή, 2006).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, θεωρείται δεδομένη η ολοκληρωμένη κατάκτηση του συστήματος της γλώσσας από ένα παιδί ηλικίας 6 ετών και άνω. Εντούτοις, υπολείπεται ακόμη σε ό, τι αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες και την επεξεργασία τους. Αναμένεται, έτσι, να μην επιλέξουν για κάθε πρόταση την κατάλληλη εικόνα με την ερμηνεία-στόχο, λαμβάνοντας υπόψη ότι στην δοκιμασία συμπεριλαμβάνονται προτάσεις τόσο με έμφυχα όσο και με άφυχα υποκείμενα

2.3.2 Έρευνες στην ελληνική για την κατάκτηση της παθητικής φωνής

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η κατάκτηση της παθητικής φωνής έχει αποτελέσει το επίκεντρο του ενδιαφέροντος πολλών γλωσσολογικών ερευνών διαγλωσσικά. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο γραμματικό φαινόμενο, η πολυπλοκότητα του οποίου καθιστά δύσκολη την κατάκτηση του από τα παιδιά. Έχει παρατηρηθεί ότι η παθητική φωνή αναπτύσσεται και κατακτάται χρονολογικά αργότερα σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο γραμματικό φαινόμενο. Ακόμα, και η επαφή του παιδιού με την παθητική φωνή, είτε μέσω της διδασκαλίας αυτής, είτε μέσα από το άμεσο γλωσσικό του περιβάλλον, δεν προϋποθέτει ότι αυτό έχει πλήρη επίγνωση του φαινομένου αυτού. Η Ελληνική γλώσσα δεν αποτελεί εξαίρεση, καθώς έχουν διεξαχθεί ανάλογες έρευνες που ως σκοπό έχουν την πλήρη κατανόηση της διαδικασίας κατάκτησης της παθητικής φωνής. Παρακάτω, αναφέρονται οι σημαντικότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί ως τώρα με στόχο τη μελέτη της κατάκτησης της παθητικής σύνταξης στην ελληνική γλώσσα.

Μια από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί είναι αυτή των Terzi & Wexler (2002). Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει την κατάκτηση της παθητικής

φωνής, μέσω της διαδικασίας της κατανόησης. Οι ηλικίες των παιδιών που εξετάστηκαν κυμαίνονταν από 3;9 έως 5;6 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν, μεταξύ άλλων, ότι τα παιδιά σημείωσαν μεγαλύτερη επίδοση στην επιθετική παθητική (adjectival passive), ενώ τη χαμηλότερη επίδοση σημείωσαν στη ρηματική παθητική των δραστικών ρημάτων, όπως είναι για παράδειγμα το ρήμα *σπρώχνω*. Κάτι τέτοιο εξηγήθηκε ότι προκύπτει από το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα είδη παθητικής φωνής δέχονται διαφορετική επεξεργασία λόγω της παρουσίας της αλυσίδας- A, γεγονός που δεν παρατηρείται στα παιδιά με μητρική γλώσσα την αγγλική. Επιπλέον, η χαμηλότερη επίδοση στην κατηγορία της ρηματικής παθητικής των μη δραστικών ρημάτων, κυρίως μετά την ηλικία των τεσσάρων, είναι δυσκολότερο να εξηγηθεί. Αυτό βασίζεται στην υπόθεση ότι οι συγκεκριμένες κατηγορίες της παθητικής απαντώνται σποραδικά στην γραμματική των ενηλίκων, λόγω της ιδιαίτερης σημασιολογικής τους ερμηνείας. Κατά συνέπεια, τα παιδιά, εξαιτίας της έλλειψης ερεθισμάτων της συγκεκριμένης παθητικής υποκατηγορίας, παρουσιάζουν και μειωμένη αντίληψη αυτής.

Συνέχεια της παραπάνω έρευνας αποτελεί αυτή των Δρίβα και Τερζή (2008), στην οποία επίσης εξετάστηκε η κατάκτηση της παθητικής φωνής, σε παιδιά ηλικίας από 3;7 έως 6 ετών, δηλαδή με μία ακόμη ηλικιακή ομάδα, με ορισμένες όμως παραλλαγές, όπως ήταν η αντικατάσταση δύο ρημάτων - των *ταΐζω* και *κλωτσάω* με τα *αγγίζω* και *βουρτσίζω* - καθώς ήταν πιο εύκολο να απεικονιστούν και να σχηματίσουν καλύτερες επιθετικές παθητικές προτάσεις. Και σε αυτήν την περίπτωση, εξετάστηκε ο τομέας της κατανόησης, μέσω της παρουσίασης φωτογραφιών σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, σημειώνεται ότι δεν παρατηρήθηκαν υπερβολικά χαμηλές επιδόσεις, όσον αφορά τη ρηματική παθητική των δραστικών ρημάτων σε σχέση με τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας των Terzi & Wexler (2002). Η αλλαγή των δύο δραστικών ρημάτων ενδέχεται να συνέβαλε στην διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο

ερευνών. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν αποδεικνύεται απόλυτα, καθώς, σε μέτρηση που πραγματοποιήθηκε στα δεδομένα με την απουσία των ρημάτων που αντικαταστάθηκαν, δεν σημειώθηκε κάποια σημαντική διαφορά σε σχέση με την πρώτη μέτρηση που περιείχε όλα τα ρήματα. Στην περίπτωση της επιθετικής παθητικής (adjectival passive) των δραστικών ρημάτων, η απόδοση των παιδιών σημειώθηκε ως σταθερά καλύτερη σε σχέση με την ανταπόκριση τους όσον αφορά τη ρηματική παθητική, όπως ακριβώς σημειώθηκε και στην έρευνα των Terzi & Wexler (2002). Σημαντική στατιστική απόκλιση παρατηρείται μόνο στην τρίτη - κατά σειρά ηλικίας - ομάδα (μ.ο 5;3). Όσον αφορά τα μη δραστικά ρήματα, η απόδοση των παιδιών ήταν σημαντικά χαμηλότερη σε σχέση με τα δραστικά ρήματα παθητικής φωνής, όπου η επίδοση των παιδιών βρισκόταν σε αρκετά υψηλότερα επίπεδα. Το γεγονός αυτό, πολύ πιθανόν, να συμβαίνει λόγω της χαμηλής απεικονιστικής δυνατότητας, αλλά και της αφηρημένης σημασιολογίας των μη δραστικών ρημάτων. Επίσης, η παρουσία ή μη του ποιητικού αιτίου δεν επηρέασε ιδιαίτερα τις απαντήσεις των υποκειμένων, αν εξαιρεθεί η δεύτερη κατά σειρά ηλικίας ομάδα, όπου η απουσία ποιητικού αιτίου έδωσε καλύτερα αποτελέσματα. Συμπερασματικά, το ποιητικό αίτιο δεν διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις απαντήσεις των παιδιών και κατ' επέκταση, στην κατάκτηση της παθητικής.

Στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής, που πραγματοποιήθηκε από την Έφη Παπαδημητρίου (2002) εξετάστηκε, επίσης, το θέμα της κατάκτησης της παθητικής φωνής. Στην συγκεκριμένη έρευνα, συμμετείχαν δύο ηλικιακές ομάδες. Η πρώτη αποτελούνταν από παιδιά της τρίτης δημοτικού ενώ η δεύτερη ομάδα από παιδιά της πέμπτης δημοτικού. Σε αυτήν την έρευνα, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν το δράστη της ενέργειας σε κάθε πρόταση που τους δινόταν. Όσο πιο σημασιολογικά σαφές ήταν το ρήμα της πρότασης (σπρώχνωμαι), το ποσοστό των απαντήσεων των παιδιών και των δύο ηλικιακών ομάδων ήταν υψηλό. Όσο, όμως, το ρήμα περιπλεκόταν σημασιολογικά (φιλιέμαι), τόσο οι απαντήσεις των παιδιών έφθιναν. Συνεπώς, η παραπάνω

έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το υποκείμενο, ή, με άλλα λόγια, ο δράστης της ενέργειας, επηρεάζεται σημαντικά - θετικά ή αρνητικά - από το βαθμό δυσκολίας των προτάσεων. Επιπρόσθετα, επιβεβαιώνεται, για ακόμη μία φορά ότι, παρόλη τη διδακτική προσέγγιση και την ηλικία των παιδιών, η διαδικασία κατάκτησης της παθητικής φωνής συνεχίζει να εξελίσσεται, σε σχέση με άλλα γραμματικά φαινόμενα, εξαιτίας της πολυπλοκότητάς της.

Στο δρόμο της εξερεύνησης προς την κατάκτηση της παθητικής, η Τσιμπλή (2006) έχει να προσθέσει άλλη μία ενδιαφέρουσα έρευνα, η οποία εξετάζει τόσο την παραγωγή όσο και την κατανόηση της παθητικής φωνής. Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν σε ένα ευρύτερο ηλικιακό φάσμα, προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η διαδικασία εξέλιξης της παθητικής φωνής, μέσα από τα διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Εκτός από φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, η Τσιμπλή περιέλαβε στην έρευνα της και τουρκόφωνους ομιλητές. Οι ηλικίες που εξετάστηκαν, όσον αφορά τους Έλληνες, κυμαίνονταν από τριών έως δεκατεσσάρων ετών, ενώ οι ηλικίες των τουρκόφωνων κυμαίνονταν από εννιά έως δεκαεφτά ετών. Η παραπάνω έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι τα ρήματα με παθητική μορφολογία έχουν απαραίτητως και παθητική ερμηνεία, κι ως εκ τούτου, τείνουν να γενικεύουν την παθητική, μην λαμβάνοντας υπόψη τους άλλες ερμηνείες της παθητικής μορφολογίας, όπως είναι η αλληλοπάθεια και η αυτοπάθεια. Η γενίκευση αυτή παρατηρείται και στους τουρκόφωνους ομιλητές γυμνασίου και λυκείου, αλλά σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τα ελληνόπουλα. Η ομάδα ελέγχου των ελληνόφωνων ενηλίκων δεν τείνει να γενικεύει, αλλά, αντίθετα, αποδίδει κατάλληλα τις διαφορετικές ερμηνείες. Ο ρόλος του έμψυχου υποκείμενου διαφοροποιείται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο που βρίσκεται το άτομο. Κοινώς, οι ενήλικες αντιλαμβάνονται το ρόλο του έμψυχου υποκείμενου ως δράστη στην αυτοπάθεια κάτι που δεν συμβαίνει με τα παιδιά, τα οποία αντιλαμβάνονται την ενέργεια, χωρίς όμως να μπορούν να συγκεκριμενοποιήσουν τον δράστη. Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και στα

αντιμεταβιβαστικά ρήματα ενεργητικής μορφολογίας, μόνο όμως, όσον αφορά την ηλικιακή ομάδα των προνηπίων. Συμπεραίνοντας, η κατάκτηση της παθητικής φωνής σε αυτά τα αναπτυξιακά πλαίσια, βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο, το οποίο οδηγεί στην γενικευμένη προτίμηση της παθητικής ερμηνείας απέναντι σε κάθε ρήμα με παθητική μορφολογία.

Μία άλλη έρευνα, που έρχεται να προστεθεί στα παραπάνω, είναι εκείνη των Zombolou et al. (2010). Πρόκειται για μία έρευνα με επίκεντρο τον τομέα της παραγωγής, στην οποία έλαβαν μέρος παιδιά ηλικίας 2;7 έως 4;3 ετών. Στην έρευνα αυτή εξετάζεται η ικανότητα των παιδιών αυτού του ηλικιακού φάσματος να αντιλαμβάνονται την διάκριση μεταξύ παθητικής και αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας, σε ρήματα που εμφανίζουν είτε παθητική είτε ενεργητική μορφολογία. Ακόμη, επιχειρεί να εντοπίσει το ακριβές αναπτυξιακό στάδιο, κατά το οποίο πραγματώνεται η πρώιμη αντίληψη του γραμματικού φαινομένου της παθητικής φωνής. Στην έρευνα αυτή παρατηρήθηκε υπεργενίκευση στην ενεργητική φωνή. Ειδικότερα, τα παιδιά απέδωσαν στα ρήματα παθητικής μορφολογίας ενεργητική ερμηνεία. Όσον αφορά τις αντιμεταβιβαστικές ερμηνείες, τα παιδιά τις σχετίζουν περισσότερο με την ενεργητική μορφολογία παρά με την παθητική. Μέσα από αυτή την έρευνα αποδείχθηκε ότι τα παιδιά αυτής της ηλικιακής ομάδας (2;7- 4;3) δεν έχουν κατακτήσει πλήρως την παθητική φωνή, γεγονός αναμενόμενο, αφού εκείνα είναι μικρότερης ηλικίας. Ωστόσο, σημειώνεται ότι τα παιδιά κατακτούν νωρίτερα την έννοια της αντιμεταβιβαστικότητας, η οποία αποτελεί την μόνη έννοια που, αν και μπορεί να της αποδοθεί παθητική ερμηνεία, συναντάται και στις δύο μορφολογίες.

Αξίζει ίσως, να αναφερθεί ότι παρόμοια θέματα ερευνήθηκαν από τους Owda & Ραμαντζά (2008), οι οποίοι εξέτασαν την πολυσημία της παθητικής μορφολογίας συγκρίνοντας τις απαντήσεις 14 ενηλίκων φυσικών ομιλητών της ελληνικής και 14 Αράβων ομιλητών της ελληνικής γλώσσας, συμμετέχοντας σε μία έρευνα κατανόησης που περιελάμβανε ταύτιση εικόνας με πρόταση. Τα

αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας έδειξαν ότι οι ενήλικες παρουσιάζουν δυσκολίες στην αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ρημάτων ενεργητικής και παθητικής μορφολογίας. Επιπρόσθετα, οι Άραβες τείνουν να γενικεύουν την παθητική ερμηνεία σε όλες τις δομές με παθητική μορφολογία.

Συνοψίζοντας, από τις έρευνες που αναφέρθηκαν σχετικά με την κατάκτηση της παθητικής φωνής στην ελληνική, έρευνες όπως αυτές των Terzi & Wexler, Driva & Terzi, Τσιμπλή και Owda & Ραμαντζά μελετούν αυτό το φαινόμενο από πλευράς κατανόησης. Ωστόσο, η έρευνα της Τσιμπλή καθώς και της Zombolou, εξετάζουν βαθύτερα το φαινόμενο αυτό προχωρώντας και στον έλεγχο της παραγωγής.

Για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας, η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της κατανόησης των παθητικών δομών, γεγονός που την κάνει να ταυτίζεται με τις έρευνες των Owda & Ραμαντζά και, εν μέρει, με την έρευνα της Τσιμπλή. Η ειδοποιός διαφορά έγγειται στην εξεταζόμενη ηλικιακή ομάδα, καθώς, ενώ έχουν εξεταστεί επισταμένως οι ενήλικες και ένα ευρύ φάσμα ηλικιών από την νηπιακή ηλικία ως την ενηλικίωση, τώρα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στα παιδιά της πρώτης δημοτικού με ηλικία από 6;1 έως 7;4.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Ιστορική αναδρομή στην διδασκαλία της Γραμματικής

Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας δεν ενδιέφερε ανέκαθεν την εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ, για αρκετές δεκαετίες, ο τρόπος με τον οποίο, αρχικά, προσεγγίστηκε ήταν σύμφωνος με την Ρυθμιστική Γραμματική. Την αλλαγή στην φιλοσοφία με την οποία προσεγγίζεται διδακτικά η γλώσσα δημιούργησε η εμφάνιση του όρου *επικοινωνιακή ικανότητα*, κατά την δεκαετία του 1970. Έτσι, από την προσέγγιση της μορφολογικής πλευράς έγινε στροφή προς την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας. Ως εκ τούτου, έγινε σαφές ότι δεν είναι αρκετό για τους μαθητές να γνωρίζουν μόνο τα γραμματικοσυντακτικά στοιχεία που συνθέτουν μια πρόταση, αλλά, κυρίως, να είναι σε θέση να διακρίνουν τις διαφορετικές αξίες που λαμβάνει το εκφώνημα, σύμφωνα με τις επικοινωνιακές παραμέτρους που συμμετέχουν σε μια επικοινωνιακή συνθήκη.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980, η πεποίθηση ότι η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού οφείλει να έχει χαρακτήρα ανάλογο της διδασκαλίας των γνωστικών μαθημάτων, άρχισε να αμφισβητείται. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην εμφάνιση ενός νέου μοντέλου διδασκαλίας της δομής της νέας ελληνικής για τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με τα εξής χαρακτηριστικά:

- ii. η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού εντάσσεται οργανικά στο μάθημα της διδασκαλίας της νέας ελληνικής,
- iii. η διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων διαπλέκεται με αυτή των συντακτικών,
- iv. γίνεται προσπάθεια το υπό εξέταση γραμματικοσυντακτικό φαινόμενο να συνδεθεί με το αρχικό κείμενο της ενότητας (του διδακτικού βιβλίου),
- v. μονάδα διδασκαλίας θεωρείται η πρόταση,
- vi. διδάσκεται μόνο η μικροδομή (περιορισμένης έκτασης εκφώνημα),
- vii. η διδασκαλία της Γραμματικής και του Συντακτικού γίνεται με ασκήσεις δομιστικού τύπου (συμπλήρωση κενών, αντικαταστάσεις, μετασχηματισμοί),
- viii το υλικό προέρχεται από διάφορες πηγές,
- ix τα βιβλία Γραμματικής και Συντακτικού χρησιμοποιούνται στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, έχουν προταθεί εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας της δομής της γλώσσας, τρόποι που επιμένουν, κυρίως, στην χρήση της δομής σε πραγματικές και εικονικές συνθήκες επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται ότι δεν είναι απαραίτητο η διδασκαλία της δομής να ακολουθεί γραμμική πορεία, αλλά κατά περίπτωση, και να συμμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών μιας τάξης.

3.2 Σκοπός και Αντικείμενο του Γλωσσικού μαθήματος

Σύμφωνα με το *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. 1998)* του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το οποίο έγινε νόμος του ελληνικού κράτους το Φεβρουάριο του 1999 (ΦΕΚ 93/10 – 2- 1999), και μια κριτική προσέγγιση του τομέα της διδασκαλίας της δομής της ελληνικής από τον Χατζησσαβίδη (2001), προκύπτει ότι το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης στο Δημοτικό Σχολείο δεν ορίζεται με

σαφήνεια, ωστόσο δίνεται ένα γενικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο κατευθύνεται ο δάσκαλος ώστε να ασκήσει τους μαθητές του στην μικροδομή και την μακροδομή του νεοελληνικού λόγου. Το πρόβλημα, από την πλευρά του δασκάλου, είναι η ασάφεια στην φιλοσοφία της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, η οποία στηρίζεται σε “ένα σύνολο από ετερογενή φαινομενικά στοιχεία και μεθοδολογικά εργαλεία” και, ως εκ τούτου, δεν καθίσταται εύκολος ο καθορισμός προσωπικής μεθοδολογίας και πρωτοβουλιών για μια περισσότερο αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση.

Ο γενικότερος σκοπός της διδασκαλίας της δομής στο Δημοτικό σχολείο συνολικά είναι το να συνειδητοποιήσει ο μαθητής πως η δυνατότητα παραγωγής αποτελεσματικού λόγου, κατάλληλου για κάθε επικοινωνιακή συνθήκη, μπορεί διευρυνθεί και να βελτιωθεί, όταν γνωρίζει το σύστημα της γλώσσας του. Σχετικά με το κομμάτι της Γραμματικής, και συγκεκριμένα για τις τάξεις της Α' και Β' Δημοτικού, αυτό που τίθεται σαν στόχος είναι η συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας με τη βοήθεια της διαίσθησης και της πρακτικής εφαρμογής κανόνων.

Όσον αφορά το διδακτικό αντικείμενο που προορίζεται για μετάδοση και μάθηση εν γένει στο Δημοτικό σχολείο, αυτό είναι η ύλη της παραδοσιακά ονομαζόμενης Γραμματικής και του Συντακτικού στο σύνολό της, για τις δύο δε πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τίθενται σαν αντικείμενο διδασκαλίας τα βασικά στοιχεία της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, για την Α' και Β' τάξη, ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση να τονίζει σωστά, να χρησιμοποιεί τα σημεία στίξης, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί μεταγλωσσική ορολογία, να εξοικειώνεται με απλές προτάσεις, να κατανοεί το ρόλο του ρήματος, να χρησιμοποιεί υποκείμενο, αντικείμενο και κατηγορούμενο και να διακρίνει και να χρησιμοποιεί στην ανάγνωση τους φθόγγους και τους συνδυασμούς τους.

Συμπερασματικά, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το διδακτικό αντικείμενο της Γραμματικής και του Συντακτικού δεν έχει ολοκληρωθεί για

ένα παιδί της Α' Δημοτικού, δεδομένου ότι, καθώς αυτό χωρίζεται σε τμήματα, το παιδί θα πρέπει να ολοκληρώσει τη φοίτησή του και στην Β' Δημοτικού, ώστε να κατακτήσει, θεωρητικά έστω, τα όσα προβλέπονται στην διδακτέα ύλη αυτών των δύο τάξεων.

Ακόμη, οι Γενικές Αρχές και κατευθύνσεις του Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών ορίζουν ότι “τα προγράμματα θα πρέπει να είναι ευέλικτα και όχι πολύ αναλυτικά” και ότι “η προτεινόμενη ευελιξία και περιορισμένη αναλυτικότητα, ωστόσο, δεν αναιρεί αλλά αντίθετα ενισχύει την ανάγκη αναζήτησης κάποιων “σταθερών” γνωστικών στοιχείων, που θα πρέπει να έχει αφομοιώσει ο μαθητής σε κάθε μάθημα και σε κάθε λέξη” (ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. σ.11). Η παραπάνω οδηγία υπογραμμίζει, εν τέλει, τον χαρακτήρα της διδασκαλίας της δομής, ο οποίος δεν είναι άλλος από ελεύθερος. Κατά συνέπεια, δεν περιμένει κανείς την πλήρη συνείδηση του συνόλου της Γραμματικής και του Συντακτικού – υπό την μορφή κανόνων - από έναν τελειόφοιτο μαθητή της Α' Δημοτικού. Τα παραπάνω έχουν ενδιαφέρον, δεδομένου ότι ένα μέρος της έρευνας ουσιαστικά εξέτασε την γνώση των παιδιών ως προς τις «καθαρά» παθητικές προτάσεις – οι οποίες ακόμη δεν έχουν διδαχτεί σε δομημένο μάθημα.

Στην παρούσα έρευνα, σκοπός ήταν, αρχικά, η επαλήθευση αποτελεσμάτων προηγούμενων ερευνών (Driva & Terzi, 2007), οι οποίες θέλουν τα παιδιά να έχουν κατακτήσει την διάκριση της φωνής ήδη στην προσχολική ηλικία. Έτσι, λοιπόν, η έρευνα προχώρησε ένα επίπεδο μπροστά, προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι τα παιδιά της Α' Δημοτικού, με μέσο όρο ηλικίας τα 6;8 έτη, έχουν αποσαφηνίσει αυτήν την διάκριση.

Δομημένη εκπαίδευση επάνω στην ενεργητική και παθητική φωνή γίνεται πλέον στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Ως εκ τούτου, στο τέλος αυτής της τάξης, τα παιδιά αναμένεται να είναι σε θέση να διακρίνουν με σαφέστερη ευκολία της διαφορετικές ερμηνείες που παρουσιάζει η παθητική μορφολογία, γεγονός όμως που δεν διερευνάται περισσότερο στην παρούσα έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει την ερμηνεία της μορφολογίας της φωνής και την αλληλεπίδρασή της με την εναλλαγή στην μεταβατικότητα για την ελληνική ως μητρική, μέσω της δοκιμασίας αντιστοιχίας πρότασης με εικόνα. Σκοπός ήταν να ελεγχθεί η *προτιμώμενη* ερμηνεία που εμφανίζει ένα παιδί που φοιτά στην Α' Δημοτικού, όντας φυσικός ομιλητής της ελληνικής, παρουσιάζοντας δομές με ρήματα ενεργητικής και μη ενεργητικής μορφολογίας σε σχέση με δύο συνθήκες: α) την παρουσία έμψυχου υποκειμένου και β) την ρηματική κατηγορία πχ. ρήματα που μετέχουν στην αιτιακή / αναιτιακή εναλλαγή και ρήματα που οδηγούν σε αυτοπαθή ερμηνεία.

Η έρευνα εστιάζει λοιπόν στη συγκεκριμένη ηλικία, κατά την οποία, σύμφωνα με τα μέχρι τώρα ευρήματα, έχει κατακτηθεί η παθητική φωνή. Επομένως, θέλουμε να εξακριβώσουμε κατά πόσο έχουν κατακτηθεί και οι διάφορες ερμηνείες της. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη ηλικία επιλέχθηκε ως μία συνέχεια της έρευνας των Δρίβα & Τερζή η οποία συμπεριέλαβε μέχρι την ηλικία των 6 ετών.

4.2 Περιγραφή συμμετεχόντων

Η δοκιμασία ταύτισης πρότασης με εικόνα, για τις ανάγκες της παρούσης εργασίας, χορηγήθηκε συνολικά σε 63 παιδιά φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής ως πρώτης και δεύτερης γλώσσας, τα οποία φοιτούν στην Α' Δημοτικού σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής των Αθηνών.

Ειδικότερα, αξιολογήθηκαν 38 παιδιά από την περιοχή του Περιστερίου και 25 παιδιά από την περιοχή των Ιλισίων.

Η ομάδα ελέγχου αποτελείται από 30 ενήλικες, οι οποίοι, επίσης, υποβλήθηκαν στην ίδια δοκιμασία.

Παρατίθενται πίνακες με τα στοιχεία των συμμετεχόντων παιδιών, αναφέροντας την ηλικία, το φύλο και το σχολείο στο οποίο φοιτούν (βλ παράρτημα Πίνακας Β)

4.3 Περιγραφή διαδικασίας ταύτισης πρότασης με εικόνα

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η διαδικασία *ταύτισης πρότασης με εικόνα* προκειμένου να ελέγχει η προτίμηση ενός υποκειμένου όσον αφορά τις διαφορετικές ερμηνείες της παθητικής φωνής στην αντιμεταβιβαστική, την αλληλοπαθή ή την αυτοπαθή ερμηνεία της παθητικής. Δημιουργήσαμε 15 ζεύγη εικόνων τα οποία εξέτασαν εάν η προτίμηση αυτή εξαρτάται από:

- α) την ύπαρξη έμφυχου υποκειμένου,
- β) την μορφολογία της φωνής και
- γ) την κατηγορία του ρήματος.

Σε όλες τις προτάσεις τις δοκιμασίας, ο στόχος δεν ήταν η παθητική ερμηνεία, εξαιτίας της κατηγορίας του ρήματος. Ειδικότερα, τα ρήματα που επιλέχθηκαν ήταν είτε εγγενώς αυτοπαθή, αλληλοπαθή, είτε ρήματα που υπάγονται στην κατηγορία των εργαστικών. Η δοκιμασία περιελάμβανε 15

προτάσεις. Για κάθε μία εκφωνούμενη πρόταση από τον εξεταστή, παρουσιάζονταν ταυτόχρονα δύο εικόνες στο υποκείμενο. Η θέση της εικόνας-στόχου ήταν πάντα τυχαία, ενώ η σειρά της εκφώνησης των προτάσεων ήταν η ίδια για όλα τα υποκείμενα, ωστόσο σε τυχαία σειρά αναφορικά με τον τύπο της δομής που εξεταζόταν.

Όλα τα ρήματα ήταν στο τρίτο (γ') πρόσωπο του ενικού και του πληθυντικού αριθμού. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε καμία πρόταση δεν εκφωνούνταν η προθετική φράση «από + αιτιατική».

Επτά (7) προτάσεις εμπειρείχαν έμψυχο υποκείμενο και οκτώ (8) προτάσεις άψυχο υποκείμενο. Ας σημειωθεί ότι τα έμψυχα υποκείμενα που συνοδεύουν ρήματα με μη ενεργητική μορφολογία, συνήθως, είναι αμφίσημα ανάμεσα στην αντιμεταβιβαστική, την παθητική και την αυτοπαθή ερμηνεία. Αντίθετα, τα άψυχα υποκείμενα είναι αμφίσημα μόνο μεταξύ μιας αντιμεταβιβαστικής και μιας παθητικής ερμηνείας, όταν το ρήμα διαθέτει μη ενεργητική μορφολογία.

Η εικόνα-στόχος απεικόνιζε ένα γεγονός με αντιμεταβιβαστική ή αυτοπαθή ερμηνεία, ανάλογα με την κατηγορία του ρήματος και την ύπαρξη ή όχι έμψυχου υποκειμένου. Η δεύτερη εικόνα απεικόνιζε το ίδιο γεγονός εμπιέχοντας, ωστόσο, και κάποιον συμμετέχοντα ο οποίος κατείχε τον ρόλο του δράστη της ενέργειας. Για παράδειγμα, για την πρόταση 1: *Το κορίτσι χτενίζεται*, η εικόνα-στόχος απεικονίζει ένα κορίτσι που χτενίζει μόνο του τα μαλλιά του (αυτοπαθής ερμηνεία), ενώ η δεύτερη εικόνα απεικονίζει ένα κορίτσι να χτενίζεται από κάποιον άλλον (παθητική ερμηνεία).

Για τις προτάσεις με έμψυχα υποκείμενα, μη ενεργητική μορφολογία και αντιμεταβιβαστική κατηγορία ρήματος, δίνονταν οι εξής επιλογές: η εικόνα-στόχος, όπου εμφανίζεται μόνο το συντακτικό υποκείμενο, και μια δεύτερη εικόνα, στην οποία απεικονίζεται και ένα δεύτερο υποκείμενο το οποίο αποτελεί τον δράστη της ενέργειας (παθητική ερμηνεία). Για παράδειγμα, στην πρόταση 2: *Το αγόρι πλένεται*, στην εικόνα-στόχο (αυτοπαθής ερμηνεία) απεικονίζεται

ένα αγόρι που πλένει μόνο του τα δόντια του και στην δεύτερη εικόνα (παθητική ερμηνεία), απεικονίζεται μια γυναίκα που πλένει τα δόντια ενός αγοριού .

Οι προτάσεις με αντιμεταβιβαστικά ρήματα σε ενεργητική μορφολογία και με άψυχο υποκείμενο, εκτός από την εικόνα-στόχο, περιελάμβαναν και μια εικόνα, όπου κάποιος άλλος πραγματοποιεί την ενέργεια στο συντακτικό υποκείμενο, σύμφωνα με την έννοια του ρήματος (παθητική ερμηνεία). Για παράδειγμα, στην πρόταση 7 (Η πόρτα κλείδωσε), η εικόνα-στόχος παρουσιάζει μια πόρτα που κλείνει αυτόματα μόνη της, ενώ στην δεύτερη εικόνα παρουσιάζεται ένας άνθρωπος να κλείνει μια πόρτα.

Οι προτάσεις που περιλαμβάνονταν στην δοκιμασία ταύτισης πρότασης με εικόνα διακρίνονται σύμφωνα με τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- i. μορφολογία της φωνής του ρήματος,
- ii. παρουσία έμψυχου ή άψυχου υποκειμένου, και
- iii. παθητική, αυτοπαθής, αλληλοπαθής ή αντιμεταβιβαστική ερμηνεία.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι προτάσεις, όπως εκφωνήθηκαν κατά την διάρκεια της δοκιμασίας και όπως εμφανίζονται στο έντυπο συγκέντρωσης δεδομένων (βλ. Παράρτημα):

Π1 Το κορίτσι χτενίζεται.

Π2 Το αγόρι πλένεται.

Π3 Τα κορίτσια χαιρετήθηκαν.

Π4 Τα κορίτσια αγκαλιάστηκαν.

Π5 Οι μαγνήτες ενώθηκαν.

Π6 Τα ρούχα χωρίστηκαν.

Π7 Η πόρτα κλείδωσε.

Π8 Η ομπρέλα άνοιξε.

Π9 Το μπλουζάκι λέρωσε.

Π10 Η πόρτα κλειδώθηκε.

Π11 Η ομπρέλα ανοίχτηκε.

Π12 Το μπλουζάκι λερώθηκε.

Π13 Το αγόρι λερώθηκε.

Π14 Το κορίτσι σπρώχτηκε.

Π15 Το αγόρι καταβρέχτηκε.

Ακολουθώς, δίνεται η περιγραφή καθώς και η ερμηνεία των δύο εικόνων που συνοδεύουν κάθε πρόταση, κατηγοριοποιημένες σε ομάδες σύμφωνα με τα ειδικά χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν:

1) Προτάσεις με αυτοπαθή ρήματα

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται δύο αυτοπαθή ρήματα τα οποία δηλώνουν σωματική φροντίδα και τα υποκείμενα που συμμετέχουν στις προτάσεις είναι έμψυχα.

Ομάδα Α

Π1 Το κορίτσι χτενίζεται.

α) Το κορίτσι χτενίζει μόνο τα μαλλιά του (αυτοπαθής ερμηνεία).

β) Το κορίτσι το χτενίζει η μαμά του (παθητική ερμηνεία).

Π2 Το αγόρι πλένεται.

α) Το αγόρι πλένει μόνο του τα δόντια του (αυτοπαθής ερμηνεία).

β) Τα δόντια του αγοριού τα πλένει η μαμά του (παθητική ερμηνεία).

2) Προτάσεις με αλληλοπαθή ρήματα

Σε αυτήν την κατηγορία περιλαμβάνονται τρία ρήματα που υποδηλώνουν αλληλοπάθεια. Τα υποκείμενα των δύο πρώτων προτάσεων είναι έμψυχα ενώ το υποκείμενο της τελευταίας πρότασης είναι άψυχο.

Ομάδα Β

Π3 Τα κορίτσια χαιρετήθηκαν.

- α) Ένα κορίτσι χαιρετά το άλλο δίνοντας χειραψία (αλληλοπαθής ερμηνεία).
- β) Δύο κορίτσια χαιρετιούνται από έναν κύριο στον δρόμο (παθητική ερμηνεία).

Π4 Τα κορίτσια αγκαλιάστηκαν.

- α) Δύο κορίτσια που αγκαλιάζονται μεταξύ τους (αλληλοπαθής ερμηνεία).
- β) Δύο κορίτσια που τα αγκαλιάζει η μαμά τους (παθητική ερμηνεία).

Π5 Οι μαγνήτες ενώθηκαν.

- α) Δύο κομμάτια μαγνητών που ενώνονται λόγω φυσικής έλξης (αλληλοπαθής ερμηνεία).
- β) Δύο κομμάτια μαγνητών τα οποία τα ενώνουν δύο άντρες (παθητική ερμηνεία).

3) Προτάσεις με αντιμεταβιβαστικά ρήματα ενεργητικής μορφολογίας

Σε αυτήν την κατηγορία τα ρήματα που συμμετέχουν ανήκουν στα αντιμεταβιβαστικά. Τα υποκείμενα των προτάσεων είναι άψυχα, ενώ η μορφολογία των ρημάτων είναι ενεργητική.

Ομάδα Δ

Π6 Η πόρτα κλείδωσε.

- α) Μια πόρτα η οποία κλείνει και ασφαλίζει μόνη της (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία).
- β) Μία πόρτα την οποία κλειδώνει κάποιος (ενεργητική / μεταβατική ερμηνεία).

Π7 Η ομπρέλα άνοιξε.

- α) Μία ομπρέλα την οποία “άνοιξε” ο αέρας (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία).
- β) Μία ομπρέλα την οποία ανοίγει μια κοπέλα (ενεργητική / μεταβατική ερμηνεία).

Π8 Το μπλουζάκι λέρωσε.

α) Ένα απλωμένο σε σκοινί λευκό μπλουζάκι λερώνεται από τις λάσπες που πετάγονται τυχαία (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία).

β) Ένα αγόρι λερώνει τη μπλούζα του με τα λερωμένα από λάσπη χέρια του (ενεργητική / μεταβατική ερμηνεία).

4) Προτάσεις με αντιμεταβιβαστικά ρήματα παθητικής μορφολογίας και άψυχου υποκειμένου.

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει επίσης ρήματα που ανήκουν στα αντιμεταβιβαστικά. Τα υποκείμενα, και σε αυτή τη περίπτωση, είναι άψυχα, ενώ η μόνη διαφορά με την προηγούμενη κατηγορία έγκειται στη μορφολογία, όπου αυτή τη φορά, είναι παθητική.

(1) Ομάδα Γ

Π9 Τα ρούχα χωρίστηκαν.

α) Δύο καλάθια στα οποία περιλαμβάνονται αντίστοιχα λευκά και χρωματιστά ρούχα (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία).

β) Μια γυναίκα τοποθετεί τα ρούχα σε ράφια στα οποία έχουν εμφανώς διαχωριστεί τα λευκά από τα χρωματιστά ρούχα (παθητική ερμηνεία).

(2) Ομάδα Ε

Π10 Η πόρτα κλειδώθηκε.

α) Μία πόρτα που κλείνει μόνη της αυτόματα (αυτοπαθής ερμηνεία).

β) Μια πόρτα την οποία κλείνει κάποιος (παθητική ερμηνεία).

Π11 Η ομπρέλα ανοίχτηκε.

α) Μία ομπρέλα η οποία ανοίγει μόνη της λόγω του αέρα (αυτοπαθής ερμηνεία).

β) Μία ομπρέλα την οποία ανοίγει μια κοπέλα (παθητική ερμηνεία).

Π12 Το μπλουζάκι λερώθηκε.

Δόθηκαν οι εικόνες της πρότασης 8.

5) Προτάσεις με αντιμεταβιβαστικά ρήματα παθητικής μορφολογίας και έμψυχου υποκειμένου

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει ρήματα που ανήκουν στα αντιμεταβιβαστικά και είναι παθητικής μορφολογίας. Σε αυτή τη περίπτωση τα υποκείμενα που συμμετέχουν στις προτάσεις είναι όλα έμψυχα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη ομάδα τοποθετήθηκε, μεταξύ των άλλων, ώστε να εξακριβωθεί εάν τα συγκεκριμένα παιδιά που μελετήθηκαν έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό επίπεδο την διάκριση ενεργητικής και παθητικής φωνής, στηριζόμενοι στα μέχρι τώρα στοιχεία της βιβλιογραφίας.

Ομάδα Ζ

Π13 Το αγόρι λερώθηκε.

- α) Ένα αγόρι που λερώνεται από ένα κορίτσι (παθητική ερμηνεία).
- β) Ένα κορίτσι που λερώνεται από ένα αγόρι (ενεργητική ερμηνεία).

Π14 Το κορίτσι σπρώχτηκε.

- α) Ένα αγόρι σπρώχνει ένα κορίτσι (παθητική ερμηνεία).
- β) Ένα κορίτσι σπρώχνει ένα αγόρι (ενεργητική ερμηνεία).

Π15 Το αγόρι καταβρέχτηκε.

- α) Ένα αγόρι το οποίο βρέχεται με νερό από ένα κορίτσι (παθητική ερμηνεία).
- β) Ένα αγόρι που βρέχει με νερό ένα κορίτσι (ενεργητική ερμηνεία).

Στον ακόλουθο πίνακα, δίνονται συνοπτικά οι πληροφορίες για κάθε μία από τις δεκαπέντε προτάσεις σύμφωνα με την μορφολογία και την ερμηνεία του ρήματος, καθώς και με την παρουσία έμψυχου ή άψυχου υποκειμένου:

Πίνακας 4.3.1 : Σύνοψη υποκειμένου, μορφολογίας και ερμηνείας ρήματος

	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8	Π9	Π10	Π11	Π12	Π13	Π14	Π15
Παθητική μορφολογία	+	+	+	+	+	+				+	+	+	+	+	+
Ενεργητική μορφολογία							+	+	+						
Ενεργητική ερμηνεία															
Παθητική Ερμηνεία													+	+	+
Αυτοπαθής Ερμηνεία	+	+													
Αλληλοπαθής Ερμηνεία			+	+	+										
Αντιμ / στική ερμηνεία						+	+	+	+	+	+	+			
Έμφυχο υποκείμενο	+	+	+	+									+	+	+
Άψυχο υποκείμενο					+	+	+	+	+	+	+	+			

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ

5.1 Αποτελέσματα δοκιμασίας ομάδας παιδιών και ομάδας ενηλίκων

Στους ακόλουθους πίνακες, παρατίθενται αντίστοιχα οι ερμηνείες που απέδωσε κάθε υποκείμενο του συνολικού δείγματος των παιδιών και του συνολικού δείγματος των ενηλίκων στις προτάσεις που παρουσιάστηκαν στην δοκιμασία:

Πίνακας 5.1.1 : Ερμηνείες προτάσεων ομάδας παιδιών Α' Δημοτικού

	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8	Π9	Π10	Π11	Π12	Π13	Π14	Π15
Υπ1	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Εργ
Υπ2	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ3	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ4	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ5	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ6	Παθ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Εργ	Παθ	Παθ
Υπ7	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Εργ	Παθ	Παθ

Υπ8	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ9	Παθ	Παθ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 10	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 11	Αυτ	Παθ	Αλλ	Παθ	Αλλ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 12	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Εργ	Παθ	
Υπ 13	Αυτ	Παθ	Αλλ	Παθ	Αλλ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 14	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 15	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 16	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Εργ	
Υπ 17	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 18	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 19	Παθ	Παθ	Αλλ	Παθ	Αλλ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 20	Αυτ	Παθ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 21	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Εργ	Παθ	Παθ
Υπ 22	Αυτ	Παθ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 23	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ

Υπ 24	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Εργ
Υπ 25	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Εργ	Εργ	Παθ
Υπ 26	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Εργ	Εργ	Παθ
Υπ 27	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 28	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 29	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 30	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 31	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 32	Παθ	Αυτ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 33	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 34	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 35	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 36	Παθ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 37	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Εργ	Παθ
Υπ	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ

38															
Υπ 39	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 40	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 41	Παθ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 42	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Εργ
Υπ 43	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Εργ	Παθ	Παθ
Υπ 44	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Εργ
Υπ 45	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 46	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 47	Αυτ	Αυτ	Παθ	Παθ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 48	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 49	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 50	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 51	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Παθ	Αλλ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 52	Αυτ	Αυτ	Παθ	Αλλ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ

Υπ 53	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 54	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 55	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 56	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 57	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 58	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Παθ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 59	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 60	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 61	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 62	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 63	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ

Πίνακας 5.1.2 : Ερμηνείες προτάσεων ομάδας ενηλίκων (ομάδα ελέγχου)

	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7	Π8	Π9	Π10	Π11	Π12	Π13	Π14	Π15
Υπ1	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ2	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ

Υπ3	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ4	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ5	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ6	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ7	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ8	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ9	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 10	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 11	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 12	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 13	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 14	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 15	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 16	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 17	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 18	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 19	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 20	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ

Υπ 21	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 22	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ
Υπ 23	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 24	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 25	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 26	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 27	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 28	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 29	Αυτ	Παθ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Παθ	Αντ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	
Υπ 30	Αυτ	Αυτ	Αλλ	Αλλ	Αλλ	Αντ	Αντ	Αντ	Αντ	Παθ	Αντ	Παθ	Παθ	Παθ	Παθ	

Στον συγκεκριμένο πίνακα, αναγράφονται με τα αρχικά τους οι ερμηνείες που αποδόθηκαν από τα υποκείμενα του δείγματος. Ειδικότερα, οι συντμήσεις αντιστοιχούν ως εξής:

- ∅ Παθητική ερμηνεία → **Παθ**
- ∅ Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία → **Αντ**
- ∅ Αυτοπαθής ερμηνεία → **Αυτ**
- ∅ Αλληλοπαθής ερμηνεία → **Αλλ**
- ∅ Ενργητική ερμηνεία → **Εργ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

6. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

6.1 Αποδεκτές ερμηνείες προτάσεων

Παρακάτω παρουσιάζονται οι προτάσεις της έρευνας και οι απαντήσεις με την ερμηνεία που θεωρείται αποδεκτή. Υπενθυμίζεται ότι για κάθε πρόταση δίνεται μία φωτογραφία με την παρακάτω ερμηνεία και μία δεύτερη φωτογραφία, όπου απεικονίζεται το ίδιο πρόσωπο και ρήμα, αλλά με την αντίστοιχη παθητική ερμηνεία. Τα ποσοστά επιτυχίας στους παρακάτω πίνακες αντιστοιχούν στις αποδεκτές ερμηνείες των προτάσεων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, οι κάρτες με τις εικόνες δίνονταν στα παιδιά, αλλά και στην ομάδα ελέγχου, με τυχαία σειρά και όχι όπως αναφέρονται παρακάτω.

- Π1 Το κορίτσι χτενίζεται (αυτοπαθής ερμηνεία)**
- Π2 Το αγόρι πλένεται (αυτοπαθής ερμηνεία)**
- Π3 Τα κορίτσια χαιρετήθηκαν (αλληλοπαθής ερμηνεία)**
- Π4 Τα κορίτσια αγκαλιάστηκαν (αλληλοπαθής ερμηνεία)**
- Π5 Οι μαγνήτες ενώθηκαν (αλληλοπαθής ερμηνεία)**
- Π6 Τα ρούχα χωρίστηκαν (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία)**
- Π7 Η πόρτα κλείδωσε (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία)**
- Π8 Η ομπρέλα άνοιξε (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία)**
- Π9 Το μπλουζάκι λέρωσε (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία)**
- Π10 Η πόρτα κλειδώθηκε (αυτοπαθής ερμηνεία)**
- Π11 Η ομπρέλα ανοίχτηκε (αυτοπαθής ερμηνεία)**

Π12 Το μπλουζάκι λερώθηκε (αυτοπαθής ερμηνεία)

Π13 Το αγόρι λερώθηκε (παθητική ερμηνεία)

Π14 Το κορίτσι σπρώχτηκε (παθητική ερμηνεία)

Π15 Το αγόρι καταβρέχτηκε (παθητική ερμηνεία)

Το συνολικό δείγμα των παιδιών που εξετάστηκαν ήταν 63 παιδιά της Α' Δημοτικού από τρία διαφορετικά σχολεία της περιοχής της Αθήνας. Το σύνολο δε, των υποκειμένων της ομάδας ελέγχου ανέρχεται στα 30 άτομα.

6.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων ανά ομάδα προτάσεων

6.2.1 Αυτοπαθής ερμηνεία

Στον πίνακα 6.2.1, παρουσιάζονται τα δεδομένα για την κατηγορία των αυτοπαθών ρημάτων. Στον πίνακα αυτό, αναλύονται τα ποσοστά επιτυχίας δύο προτάσεων (Π1, Π2), συγκρίνοντας την ομάδα των παιδιών με αυτή των ενηλίκων, για κάθε πρόταση ξεχωριστά, αλλά και συνολικά για την ομάδα των αυτοπαθών ρημάτων.

Πίνακας 6.2.1: Η αυτοπαθής ερμηνεία στα «εγγενώς» αυτοπαθή ρήματα (%)

	Ποσοστά επιτυχίας		
	Π1	Π2	Μ.Ο
Παιδιά	88.9 (57/63)	87.3 (57/63)	88.1 (57/63)
Ενήλικες	100 (30/30)	96.7 (29/30)	98.35 (29/30)

Κοιτάζοντας τα δεδομένα από τις απαντήσεις των παιδιών, παρατηρείται ότι το ποσοστό επιτυχίας και για τις δύο προτάσεις είναι αρκετά υψηλό. Ωστόσο, το χαμηλό ποσοστό αποτυχίας που σημειώνεται ενδεχομένως να οφείλεται στις καθημερινές συνήθειες των παιδιών, δηλαδή κατά πόσον, ακόμη και σε αυτήν την ηλικία, τα παιδιά εκτελούν τις πραγματοποιούμενες ενέργειες μόνα τους ή με την βοήθεια τρίτου προσώπου. Όσον αφορά την διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, στην πρώτη πρόταση (Π1) αυτή αναφέρεται ως μεγαλύτερη σε σχέση με την δεύτερη πρόταση (Π2). Ωστόσο, η συγκεκριμένη διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική, καθώς τα ποσοστά και των δύο ομάδων είναι ιδιαίτερος υψηλά (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα)

6.2.2 Αλληλοπαθής ερμηνεία

Στη συνέχεια, στον πίνακα 6.2.2, παρουσιάζονται τα δεδομένα για την κατηγορία των αλληλοπαθητικών ρημάτων με έμψυχο ή άψυχο υποκείμενο. Στην κατηγορία αυτή ελέγχονται συνολικά τρεις προτάσεις (Π1, Π2, Π3), αναλύονται δε τα ποσοστά επιτυχίας ανά πρόταση, αλλά και ανά ομάδα.

Πίνακας 6.2.2: Η αλληλοπαθής ερμηνεία στα εγγενώς αλληλοπαθή ρήματα (%)

	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π3	Π4	Π5	Μ.Ο.
Παιδιά	82.5 (54/63)	77.8 (52/63)	81 (53/63)	80.43 (53/63)
Ενήλικες	100 (30/30)	100 (30/30)	93.3 (24/30)	97.76 (28/30)

Τα ποσοστά επιτυχίας των παιδιών σε κάθε μία από τις προτάσεις είναι υψηλά, με εξαίρεση την δεύτερη πρόταση (Π4), στην οποία παρουσιάζεται πτώση. Συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, παρατηρείται μία σημαντική στατιστική διαφορά όσον αφορά στις δύο πρώτες προτάσεις (Π3, Π4), ενώ η διαφορά αυτή στην τρίτη πρόταση (Π5) μειώνεται. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις δύο πρώτες προτάσεις (Π3, Π4) το υποκείμενο είναι έμψυχο, ενώ στην τρίτη πρόταση (Π5) το υποκείμενο είναι άψυχο, γεγονός που ενδεχομένως να ευθύνεται για την απόκλιση. Γενικά, σε σχέση με την κατανόηση της αλληλοπαθούς ερμηνείας, μπορεί να πει κανείς ότι τα παιδιά είναι σε θέση να την αντιληφθούν, χωρίς όμως να μπορούν πλήρως να την διακρίνουν (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

6.2.3 Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας (χωρίς ενεργητική)

Ο πίνακας 6.2.3 αφορά την κατηγορία αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας με ρήμα παθητικής μορφολογίας και άψυχο υποκείμενο.

Πίνακας 6.2.3: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%)

	Ποσοστά επιτυχίας
	Π6
Παιδιά	84.1 (55/63)
Ενήλικες	83.3 (24/30)

Όπως γίνεται εμφανές, τα ποσοστά μεταξύ των δύο ομάδων για την μοναδική πρόταση της συγκεκριμένης κατηγορίας είναι σχεδόν ίσα, επομένως

δεν εντοπίζεται κάποια διαφορά μεταξύ των ενηλίκων και των παιδιών (αντίστοιχο διάγραμμα).

6.2.4 Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας

Στον πίνακα 6.2.4 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα ποσοστά επιτυχίας για την κατηγορία των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο. Στην κατηγορία αυτή εξετάζονται τρεις προτάσεις (Π7, Π8, Π9).

Πίνακας 6.2.4: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας και άψυχου υποκειμένου(%)

	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π7	Π8	Π9	Μ.Ο.
Παιδιά	38.1 (31/63)	44.4 (27/63)	76.2 (12/63)	53 (23/64)
Ενήλικες	80 (23/30)	83.3 (25/30)	76.7 (22/30)	80 (23/30)
Διαφορά	41.9	41.1	0.5	27

Το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών στην πλειοψηφία των προτάσεων ήταν ιδιαίτερος χαμηλό. Επίσης, η στατιστική διαφορά που εντοπίζεται εδώ είναι η πιο σημαντική σε σύγκριση με τις προηγούμενες ομάδες. Ειδικότερα, όσον αφορά την πρώτη πρόταση (Π7), το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών ήταν μόλις 38%, ενώ η στατιστική διαφορά με την ομάδα ελέγχου ανέρχεται περίπου στο ποσοστό του 42%. Παρόμοια ποσοστά εμφανίζονται και στην δεύτερη πρόταση (Π8), όπου το ποσοστό επιτυχίας είναι 44% ενώ η στατιστική διαφορά περίπου στο 41%. Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρουσιάζεται στην τρίτη

πρόταση (Π9), ωστόσο, το ποσοστό επιτυχίας δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό ώστε να μπορεί να εξαχθεί ασφαλώς το συμπέρασμα ότι τα παιδιά έχουν κατανοήσει την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία με ενεργητική μορφολογία. Την παραπάνω υπόθεση μαρτυρά και το συνολικό ποσοστό της ομάδας των προτάσεων, σύμφωνα με το οποίο η επίδοση των παιδιών ήταν ιδιαίτερος χαμηλή σε σχέση με εκείνη της ομάδας ελέγχου, όπου, αν και παρουσίασε μία πτώση σε σχέση με τις άλλες ομάδες προτάσεων, το ποσοστό παρέμεινε υψηλό (80%). Το υψηλότερο ποσοστό επιτυχίας στην τρίτη πρόταση (Π9) της ομάδας ίσως να δικαιολογείται από το γεγονός ότι η συγκεκριμένη πρόταση χρησιμοποιείται πιο συχνά στην καθομιλουμένη, ειδικά σε αυτήν την ηλικία, όπου τα παιδιά λερώνονται πιο εύκολα (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

6.2.5 Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας (με ενεργητική)

Στον πίνακα 6.2.5 παρουσιάζεται η ομάδα που περιλαμβάνει αντιμεταβιβαστικά ρήματα παθητικής μορφολογίας και άψυχου υποκείμενου. Η ομάδα αυτή αποτελείται από τρεις προτάσεις (Π10, Π11, Π12). Στον συγκεκριμένο πίνακα σημειώνονται, επίσης, τα ποσοστά επιτυχίας κάθε πρότασης όπως και το συνολικό ποσοστό επιτυχίας της ομάδας.

Πίνακας 6.2.5: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο(%)

	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π10	Π11	Π12	Μ.Ο.
Παιδιά	47.6 (37/63)	57.1 (42/63)	65.1 (46/63)	56.6 (42/63)

Ενήλικες	50 (15/30)	36.7 (13/30)	76.7 (24/30)	54.5 (17/30)
Διαφορά	3.6	21.4	8.4	1.1

Παρατηρώντας, γενικά, τα ποσοστά αυτής της ομάδας, σημειώνεται μία σημαντική πτώση όχι μόνο των παιδιών, αλλά και της ομάδας ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη πρόταση (Π10), το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών περιορίζεται σε επίπεδα κατώτερα του μέσου όρου, και η στατιστική διαφορά είναι μη υπολογίσιμη, κάτι που υποδεικνύει το χαμηλό ποσοστό και των ενηλίκων. Όσον αφορά την δεύτερη πρόταση (Π11), το ποσοστό επιτυχίας των παιδιών, παρά το γεγονός ότι είναι χαμηλό, για πρώτη φορά, ξεπερνά αυτό της ομάδας ελέγχου, και αυτό γίνεται καταφανές και από τη στατιστική διαφορά (21,4%) μεταξύ των δύο ομάδων. Στην τρίτη πρόταση (Π12), το ποσοστό των παιδιών είναι υψηλότερο σε σχέση με τις δύο προηγούμενες προτάσεις (Π10,Π11), και η στατιστική διαφορά είναι μικρότερη. Επομένως, εδώ οι ενήλικες σημείωσαν υψηλότερο ποσοστό, όπως άλλωστε συνηθίζεται στις έως τώρα συγκρίσεις με τα ποσοστά των παιδιών. Αναφορικά με τον μέσο όρο, το ποσοστό επιτυχίας τόσο των παιδιών όσο και των ενηλίκων κυμαίνεται κοντά στο 50%, κι ως εκ τούτου, δεν σημειώνεται στατιστική διαφορά. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, τόσο τα παιδιά όσο και η ομάδα ελέγχου τείνουν να αποδίδουν παθητική ερμηνεία σε προτάσεις με αντιμεταβιβαστικά ρήματα (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

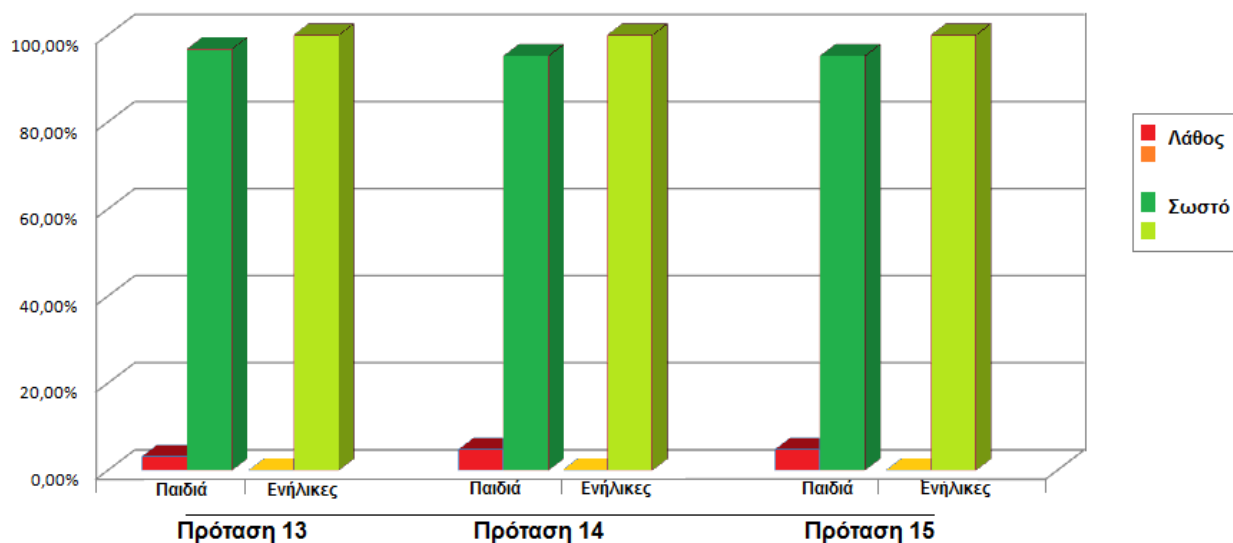
6.2.6 Παθητική μορφολογία

Στον πίνακα 6.2.6 παρουσιάζεται η ομάδα που περιλαμβάνει ρήματα παθητικής μορφολογίας και παθητικής ερμηνείας με έμψυχο υποκείμενο. Η ομάδα αυτή αποτελείται από τρεις προτάσεις (Π13,Π14,Π15).

Πίνακας 6.2.6: Η εγγενώς παθητική ερμηνεία με έμφυχο υποκείμενο (%).

	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π13	Π14	Π15	Μ.Ο.
Παιδιά	96.8 (61/63)	95.2 (60/63)	95.2 (60/63)	95.73 (60/63)
Ενήλικες	100 (30/30)	100 (30/30)	100 (30/30)	100 (30/30)
Διαφορά	3,2	4,8	4,8	4,27

Τα ποσοστά επιτυχίας που σημειώνουν τα παιδιά σε αυτή την ομάδα - που αποτελεί συνάμα και την ομάδα ανίχνευσης (screening) για το εάν τα παιδιά έχουν κατακτήσει την διάκριση της ενεργητικής και παθητικής φωνής, καθώς και την αμιγώς παθητική ερμηνεία της παθητικής φωνής – είναι ιδιαίτερα υψηλά σε σχέση με όλες τις προηγούμενες περιπτώσεις. Κατά συνέπεια, εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει την παθητική φωνή, κάτι που φαίνεται ευδιάκριτα και στο παρακάτω διάγραμμα.



Οι σκούρες πράσινες ράβδοι υποδεικνύουν τα υψηλά ποσοστά των παιδιών σε αυτήν την κατηγορία (screening) σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (ανοιχτό πράσινο - ράβδοι), όπου σημειώνονται παρόμοιες επιδόσεις.

Ένα πρώτο συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί, όσον αφορά την κατηγορία των αυτοπαθών, αλληλοπαθών, αλλά και των ρημάτων με παθητική μορφολογία και ερμηνεία, είναι ότι η ομάδα ελέγχου σημείωσε άριστη επίδοση με πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας σε όλες τις παραπάνω κατηγορίες, αγγίζοντας ακόμα και το 100% σε πολλές περιπτώσεις. Τα παιδιά, αντιθέτως, σημείωσαν μεν υψηλά ποσοστά επιτυχίας, ωστόσο όχι άριστη επίδοση όπως εκείνη των ενηλίκων. Στην κατηγορία των αλληλοπαθών και αυτοπαθών ρημάτων, τα παιδιά σημειώνουν καλές επιδόσεις, ωστόσο επίσης, δεν ταυτίζεται με την άριστη επίδοση των ενηλίκων. Συνοψίζοντας, μπορεί να διατυπωθεί η άποψη ότι τα παιδιά έχουν κατακτήσει την καθαρή παθητική ερμηνεία, ενώ όσον αφορά τις υποκατηγορίες των αυτοπαθών και αλληλοπαθών ρημάτων υπάρχουν ακόμη περιθώρια βελτίωσης.

6.3 Συγκρίσεις ομάδων προτάσεων της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας διαφορετικής μορφολογίας

Ακολούθως, επιχειρείται μία σύγκριση μεταξύ των παιδιών, και της ομάδας ελέγχου, σχετικά με την ομάδα των ρημάτων ενεργητικής μορφολογίας και αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας με άψυχο υποκείμενο και της ομάδας των ρημάτων παθητικής μορφολογίας και αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας με άψυχο υποκείμενο των ίδιων ρημάτων. Γίνεται μία αντιπαράθεση των ποσοστών για τα εξής ζεύγη προτάσεων: Π7 - Π10, Π8 - Π11 και Π9 - Π12. Τα ζεύγη των προτάσεων διαφέρουν μόνο στη μορφολογία του ρήματος, καθώς στις προτάσεις Π7, Π8 και Π9 η μορφολογία είναι ενεργητική, ενώ στις προτάσεις Π10, Π11 και Π12 η μορφολογία είναι παθητική. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αποδεκτή ερμηνεία όλων των παραπάνω προτάσεων είναι η αντιμεταβιβαστική.

Όπως προαναφέρθηκε, η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία δηλώνει την αλλαγή κατάστασης του υποκείμενου χωρίς την συμμετοχή ποιητικού αίτιου.

Πίνακας 6.3: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο σε αντιπαράθεση με την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%).

	Παιδιά	Ενήλικες
	Ποσοστά επιτυχίας	Ποσοστά επιτυχίας
Π7	38.1 (33/63)	80
Π10	47.6 (37/63)	50
Π8	44.4 (36/63)	83.3
Π11	57.1 (42/63)	36.7
Π9	76.2 (51/63)	76.7
Π12	65.1 (46/63)	76.7

Στο πρώτο ζεύγος προτάσεων (Π7- Π10), που αποτελείται από τα ρήματα «κλείδωσε-κλειδώθηκε» αντίστοιχα, σημειώνονται ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας σε όλο το δείγμα των παιδιών, γεγονός που φανερώνει ότι τα παιδιά έχουν την τάση να δίνουν παθητική ερμηνεία τόσο στην ενεργητική μορφολογία όσο και στην παθητική. Κάτι τέτοιο δεν παρατηρείται στην ομάδα ελέγχου, η οποία, στην ενεργητική μορφολογία, αποδίδει τη σωστή ερμηνεία στην πλειοψηφία της, ενώ, όσον αφορά την παθητική μορφολογία, το ήμισυ του δείγματος των ενηλίκων της αποδίδουν παθητική ερμηνεία (P- value: 0.029).

Έπειτα, στο δεύτερο ζεύγος προτάσεων (Π8, Π11), το οποίο περιλαμβάνει τα ρήματα «άνοιξε-ανοίχτηκε» αντίστοιχα, επίσης καταγράφονται χαμηλά ποσοστά επιτυχίας σε όλη την ομάδα των παιδιών. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία τα παιδιά τείνουν να την ερμηνεύουν ως παθητική, ασχέτως με την παρουσία ενεργητικής ή παθητικής μορφολογίας. Παρά το γεγονός ότι σημειώνεται μία αύξηση των ποσοστών επιτυχίας και στις δύο ηλικιακές ομάδες για την πρόταση Π11, η στατιστική τους διαφορά με την πρόταση Π8 δεν είναι σημαντική, ώστε να οδηγηθεί κανείς στο συμπέρασμα ότι η μία μορφολογία κυριαρχεί έναντι της άλλης στις απαντήσεις των παιδιών. Η επίδοση της ομάδας ελέγχου στο συγκεκριμένο ζεύγος προτάσεων καταδεικνύει σαφή προτίμηση προς την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία σε ρήματα ενεργητικής μορφολογίας και όχι τόσο στα ρήματα παθητικής μορφολογίας, στην πλειοψηφία των απαντήσεων, με μεγαλύτερη στατιστική διαφορά (P- value: 0.00) αυτή τη φορά.

Τέλος, όσον αφορά το τρίτο ζεύγος προτάσεων (Π9, Π12), το οποίο εμπεριέχει τα ρήματα «λέρωσε-λερώθηκε», τα ποσοστά που καταγράφονται είναι τα πλέον υψηλότερα σε σχέση με τα προηγούμενα ζεύγη προτάσεων που αναλύθηκαν προηγουμένως. Το σύνολο των παιδιών επιλέγει την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία για τα ρήματα της ενεργητικής μορφολογίας, κι έτσι, τα ποσοστά της παθητικής ερμηνείας έχουν μειωθεί συγκριτικά με τα άλλα δύο ζεύγη. Η στατιστική διαφορά μεταξύ αυτών δεν είναι σημαντική, άρα υπάρχει μία ξεκάθαρη βελτίωση στις απαντήσεις των παιδιών όσον αφορά την αποδεκτή ερμηνεία, δηλαδή, στην προκειμένη περίπτωση, την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία. Αυτό, ίσως, να βρίσκει εξήγηση από το γεγονός ότι το εξεταζόμενο ρήμα απαντάται συχνότερα στην καθημερινότητα αυτής της ηλικιακής ομάδας παιδιών. Όσον αφορά την ομάδα ελέγχου, επίσης σημειώνεται μία σημαντική αύξηση του ποσοστού για την παθητική μορφολογία, ενώ το ποσοστό που αντιστοιχεί στην ενεργητική μορφολογία παραμένει σταθερό. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο ζεύγος προτάσεων, η

παθητική μορφολογία μοιράζεται πλέον το ίδιο ποσοστό με την ενεργητική μορφολογία (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

Καταλήγοντας, γίνεται εύκολο να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι τα παιδιά δείχνουν σαφή προτίμηση προς την παθητική ερμηνεία για τα δύο πρώτα ζεύγη προτάσεων. Αντιθέτως, για το τρίτο ζεύγος, επικρατεί η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία για την ενεργητική και την παθητική μορφολογία. Πιθανόν η αιτία επιλογής ερμηνείας να εξαρτάται από το ρήμα που δίνεται κάθε φορά και από τη συχνότητα εμφάνισής του στη καθημερινότητα των παιδιών.

6.3.1 Σύγκριση ομάδας προτάσεων αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας με ρήματα με και χωρίς ενεργητική μορφολογία

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται συγκριτικά τα δεδομένα για την ομάδα των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων μόνο παθητικής μορφολογίας (Π6) και της ομάδας των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων τα οποία μπορούν να σχηματίζονται και στην ενεργητική και στην παθητική μορφολογία χωρίς να αλλάζει η ερμηνεία τους (Π10, Π11, Π12).

Πίνακας 6.3.1: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο σε αντιπαράθεση με την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής και ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%).

	Ποσοστά επιτυχίας	
	Μ.Ο. (Π10, Π11, Π12)	Π6
Παιδιά	56.6 (42/63)	84.1 (55/63)
Ενήλικες	54.5	83.3
Διαφορά	1.1	0.8

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων προτάσεων είναι στατιστικά σημαντική (P- value:

0,029) . Στην περίπτωση της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας των ρημάτων που δέχονται και τις δύο μορφολογίες (*λέρωσε- λερώθηκε, άνοιξε- ανοίχτηκε, κλείδωσε- κλειδώθηκε*) χωρίς να αλλάζει η ερμηνεία τους, ο μέσος όρος των ποσοστών επιτυχίας και για τα παιδιά και για τους ενήλικες είναι χαμηλός. Σε αντίθεση, με την πρόταση (Π6) αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας, όπου το ρήμα παίρνει μόνο παθητική μορφολογία (*χωρίστηκε*)- γιατί σε διαφορετική περίπτωση η ερμηνεία μετατρέπεται σε ενεργητική-, τα ποσοστά επιτυχίας είναι ιδιαιτέρως υψηλά. Και στις δύο ομάδες προτάσεων τα υποκείμενα είναι άψυχα. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι, στη περίπτωση ρήματος αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας διπλής μορφολογίας (παθητική- ενεργητική), τα υποκείμενα παρουσιάζουν δυσκολία στο να δώσουν την επιθυμητή ερμηνεία (αντιμεταβιβαστική) σε σχέση με την πρόταση (Π6) που το ρήμα παίρνει μόνο μία ερμηνεία (παθητική) στην αντιμεταβιβαστικότητα. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί στην πρώτη περίπτωση (Π10, Π11, Π12) οι συμμετέχοντες στην έρευνα εστίαζάν το ενδιαφέρον τους στους δράστες της ενεργείας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το ενδιαφέρον τους στρέφονταν καθαρά στο αποτέλεσμα της ενέργειας (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

6.4 Ανάλυση απαντήσεων παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα

Στο σημείο αυτό, επιχειρείται μια σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών στις προτάσεις, χωρίζοντας όμως, τα παιδιά σε δύο ηλικιακές ομάδες καθώς η απόκλιση της ηλικίας των μαθητών ανέρχεται στον ένα χρόνο και τρεις μήνες, γεγονός που παρουσιάζει ενδιαφέρον για μία πιο διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων, με στόχο τον εντοπισμό πιθανής απόκλισης και στην ανάπτυξη. Η κρίσιμη τιμή που θα καθορίσει τις δύο ομάδες, ορίζεται ως το ημιάθροισμα της μικρότερης και της μεγαλύτερης ηλικίας. Στο δείγμα των 63 παιδιών, η τιμή αυτή είναι: *6 έτη και 8 μήνες*. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 35 παιδιά και η δεύτερη από 28.

Ο πίνακας 6.4.1 περιλαμβάνει τα ποσοστά επιτυχίας των δύο ηλικιακών ομάδων για κάθε μία από τις προτάσεις με αυτοπαθή ερμηνεία. Επιπλέον, αναγράφεται το συνολικό ποσοστό επιτυχίας, τόσο για το σύνολο της ομάδας όσο και για κάθε πρόταση χωριστά.

Πίνακας 6.4.1: Η αυτοπαθής ερμηνεία στα εγγενώς αυτοπαθή ρήματα (%)

	Ποσοστά επιτυχίας		
	Π1	Π2	Μ.Ο.
1^η ομάδα ηλικιών	88.6	74.3	81.45
Μ.Ο (6;3)	(31/35)	(26/35)	(29/35)
2^η ομάδα ηλικιών	89.3	78.6	83.95
Μ.Ο (6;8)	(25/28)	(22/28)	(23/28)
Σύνολο	88.9	76.2	82.55
	(57/63)	(51/63)	(54/63)

Από τα δεδομένα που προκύπτουν, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι της ομάδας, αλλά και, συνολικά, ο μέσος όρος για την κάθε πρόταση ξεχωριστά για κάθε ομάδα παιδιών, κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα. Το μικρότερο ποσοστό παρουσιάζεται για τη δεύτερη πρόταση (Π2) και για τις δύο ηλικιακές ομάδες, εφόσον η στατιστική διαφορά αυτών είναι ασήμαντη. Επομένως, διαπιστώνεται ότι η ηλικία στην συγκεκριμένη κατηγορία προτάσεων δεν κατέχει σημαντικό ρόλο, καθώς τα ποσοστά των παιδιών είναι παρόμοια (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

Ο πίνακας 6.4.2 αναφέρεται στα ποσοστά επιτυχίας για τις δύο επιμέρους ηλικιακές ομάδες και αφορούν την αλληλοπαθή ερμηνεία. Επίσης, καταγράφονται οι μέσοι όροι τόσο για το σύνολο της ομάδας όσο και για κάθε πρόταση ξεχωριστά, για το σύνολο του δείγματος των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 6.4.2: Η αλληλοπαθής ερμηνεία στα εγγενώς αλληλοπαθή ρήματα (%)

	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π3	Π4	Π5	Μ.Ο.
1^η ομάδα ηλικιών	74.3 (26/35)	85.7 (30/35)	82.9 (29/35)	80.97 (28/35)
2^η ομάδα ηλικιών	92.9 (25/28)	67.9 (19/28)	78.6 (22/28)	79.80 (22/28)
Σύνολο	82.5 (54/63)	77.8 (51/63)	81 (53/63)	80.43 (53/63)

Παρατηρώντας τα δεδομένα για τις δύο επιμέρους ηλικιακές ομάδες, σημειώνεται ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορά που να καταδεικνύει ότι τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν καλύτερη απόδοση σε σχέση με τα μικρότερα. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την πρώτη πρόταση (Π3), εντοπίζεται σημαντική στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων σε βάρος της πρώτης, η οποία έχει και το μικρότερο ποσοστό. Ωστόσο, κοιτάζοντας τις δύο επόμενες προτάσεις (Π4, Π5), παρατηρείται ότι η στατιστική διαφορά σημειώνεται μεν, αλλά σε αυτήν την περίπτωση σε βάρος της δεύτερης ηλικιακής ομάδας, καθώς από αυτήν εμφανίζονται και τα χαμηλότερα ποσοστά. Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι στην συγκεκριμένη ομάδα προτάσεων, η ηλικία των παιδιών δεν συμβάλλει στην επίτευξη υψηλού ποσοστού επιτυχίας, διότι και τα μεγαλύτερα παιδιά δεν φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα από τα μικρότερα (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

Στον πίνακα 6.4.3 παρουσιάζονται τα δεδομένα σχετικά με το ποσοστό επιτυχίας για τις δύο ηλικιακές ομάδες σε μία πρόταση που υπάγεται στην κατηγορία της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας με ρήμα παθητικής μορφολογίας και με άψυχο υποκείμενο.

Πίνακας 6.4.3: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο(%)

	Ποσοστά επιτυχίας	
	Π6	
1^η ομάδα ηλικιών	82.9	(28/35)
2^η ομάδα ηλικιών	85.7	(24/28)
Σύνολο	84.1	(55/63)

Από τα δεδομένα που παρουσιάζονται, φαίνεται, και πάλι, ότι ο διαχωρισμός του εν λόγω πληθυσμού στις παραπάνω δύο ηλικιακές ομάδες δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης στις απαντήσεις των παιδιών, αφού τα ποσοστά που σημειώνονται είναι αρκετά κοινά και δεν παρουσιάζουν κάποιο στατιστικό ενδιαφέρον (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

Στον πίνακα 6.4.4 παρουσιάζονται τα δεδομένα για την ομάδα των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο. Στην ομάδα αυτή ελέγχονται τρεις προτάσεις (Π7, Π8, Π9).

Πίνακας 6.4.4: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο(%)

	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π7	Π8	Π9	Μ.Ο.
1^η ομάδα ηλικιών	34.3 (13/35)	45.7 (16/35)	71.4 (25/35)	50.47 (18/35)
2^η ομάδα ηλικιών	42.9 (13/28)	42.9 (13/28)	82.1 (23/28)	55.97 (16/28)

Σύνολο	38.1 (33/63)	44.4 (36/63)	76.2 (51/63)	53,22 (40/63)
---------------	-----------------	-----------------	-----------------	------------------

Αυτό που παρατηρείται και στις δύο ηλικιακές ομάδες είναι τα πολύ χαμηλά ποσοστά επιτυχίας που σημειώνονται και για τις τρεις προτάσεις (Π7,Π8,Π9). Ειδικότερα, όσον αφορά την πρώτη (Π7) και την τελευταία (Π9) πρόταση, υπάρχει μια μικρή στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων εις βάρος των μικρότερων παιδιών, καθότι αυτά σημειώνουν τα χαμηλότερα ποσοστά. Σχετικά με την δεύτερη πρόταση (Π8), τα ποσοστά των δύο ηλικιακών ομάδων τείνουν να είναι ίσα. Κοιτάζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω, δε μπορεί να εξαχθεί ασφαλές συμπέρασμα που να καταδεικνύει την καλύτερη σε επίδοση ηλικιακή ομάδα, αφού τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας και η μικρή στατιστική διαφορά δεν βοηθούν προς την κατεύθυνση αυτή (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

Στον πίνακα 6.4.5 παρουσιάζονται τα δεδομένα για την ομάδα των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο. Στην ομάδα αυτή υπάρχουν συνολικά τρεις προτάσεις (Π10, Π11, Π12). Εδώ συγκεντρώνονται τα ποσοστά επιτυχίας για κάθε ηλικιακή ομάδα, σε κάθε πρόταση ξεχωριστά, αλλά και για την ομάδα των προτάσεων συνολικά.

Πίνακας 6.4.5: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%)

	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π10	Π11	Π12	Μ.Ο.
1^η ομάδα ηλικιών	51.4 (18/35)	62.9 (22/35)	68.6 (24/35)	60.97 (21/35)
2^η ομάδα ηλικιών	42.9 (13/28)	50 (14/28)	60.7 (17/28)	51.20 (15/28)

Σύνολο	47.6 (37/63)	57.1 (42/63)	65.1 (46/63)	56.6 (42/63)
---------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Στην συγκεκριμένη ομάδα προτάσεων (Π10,Π11,Π12), παρατηρούνται χαμηλά ποσοστά επιτυχίας και για τις δύο ηλικιακές ομάδες. Όσον αφορά τα παιδιά της μικρότερης ηλικιακής ομάδας, και στις τρεις προτάσεις (Π10,Π11,Π12) αυτά σημειώνουν ποσοστά υψηλότερα σε σχέση με τα ποσοστά επιτυχίας της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας. Παρόλα αυτά, συγκρίνοντας τον γενικό μέσο όρο των ηλικιακών ομάδων με τους επιμέρους μέσους όρους για την κάθε ηλικιακή ομάδα ξεχωριστά, δεν παρατηρείται κάποια στατιστική διαφορά που να δείχνει την επικράτηση κάποιας εκ των δύο στην συγκεκριμένη κατηγορία ερμηνείας της παθητικής φωνής (βλ. αντίστοιχο Διάγραμμα).

Ο πίνακας 6.4.6 σχετίζεται με την εγγενώς παθητική ερμηνεία της παθητικής φωνής που αποτελεί, όπως έχει προαναφερθεί, και την ομάδα ανίχνευσης (screening), η οποία αποδεικνύει εάν τα παιδιά έχουν κατακτήσει την διάκριση της παθητικής από την ενεργητική φωνή.

Πίνακας 6.4.6: Η εγγενώς παθητική ερμηνεία της παθητικής φωνής (%).

	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π13	Π14	Π15	Μ.Ο.
1^η ομάδα ηλικιών	91.4 (31/35)	91.4 (31/35)	94.3 (33/35)	92.37 (32/28)
2^η ομάδα ηλικιών	96.4 (26/28)	100 (28/28)	96.4 (26/28)	97.60 (27/28)
Σύνολο	93.7 (59/63)	95.2 (60/63)	95.2 (60/63)	94.7 (60/63)

Γενικότερα, για τα ποσοστά και των δύο ηλικιακών ομάδων των παιδιών, διαφαίνεται ότι αυτά είναι ιδιαίτερα υψηλά και για τις τρεις προτάσεις (Π13, Π14, Π15). Μεγαλύτερη διαφορά στα ποσοστά σημειώνεται στην δεύτερη πρόταση (Π14) εις βάρος των μικρών παιδιών. Εντούτοις, αυτή δεν είναι

Παιδιά	Ποσοστό επιτυχίας
Ομάδα 1 Μ.Ο (6;0) Driva & Terzi (2007)	83
Ομάδα 2 Μ.Ο (6;8)	95.76

στατιστικά σημαντική, καθώς τα ποσοστά και στις δύο περιπτώσεις ξεπερνούν το 90%. Συμπερασματικά, και σε αυτήν την περίπτωση, δεν θα ήταν ασφαλές να διατυπωθεί ότι μία από τις δύο ομάδες υπερτερεί έναντι της άλλης (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

Συμπερασματικά, από το σύνολο των αποτελεσμάτων των ομάδων των προτάσεων, δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική στατιστική διαφορά που να φανερώνει ότι κάποια από τις ηλικιακές ομάδες υπερτερεί έναντι της άλλης.

Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας 6.4.7, στον οποίο γίνεται σύγκριση της έρευνας των Driva & Terzi για την κατάκτηση της καθαρής παθητικής ερμηνείας σε μέσο όρο ηλικίας παιδιών 6;0 ετών (ομάδα 1), σε αντιπαράθεση με την παρούσα έρευνα, όπου διερευνάται η κατάκτηση της παθητικής, αλλά σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα (μ.ο 6;8 ετών) (ομάδα 2).

Πίνακας 6.4.7: Μέσος όρος ποσοστών επιτυχίας για την καθαρή παθητική ερμηνεία και μορφολογία (%)

Όπως παρατηρείται στον παράπανω πίνακα, και οι δύο ηλικιακές ομάδες παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας για τη συγκεκριμένη κατηγορία προτάσεων. Τα υψηλότερα όμως, ποσοστά επιτυχίας σημειώνονται από την

μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα, αφού αυτά πλησιάζουν το 100%, - επομένως μπορεί να μιλήσει κανείς για κατάκτηση της καθαρά παθητικής ερμηνείας και μορφολογίας - σε αντίθεση με την πρώτη ηλικιακή ομάδα, όπου το ποσοστό επιτυχίας είναι κοντά στο 80%. Συμπεραίνοντας, τα παιδιά κατακτούν το φαινόμενο αυτό λίγο πριν την ηλικία των 6;0 χρόνων και μπορεί να λεχθεί ότι η κατάκτηση αυτή ολοκληρώνεται περίπου στην ηλικία των 6;8 ετών.

6.5 Σύγκριση των απαντήσεων με βάση το φύλο των παιδιών

Ακολούθως, παρατίθενται στατιστικά στοιχεία σχετικά με την συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων στο δείγμα των παιδιών και επιχειρείται μια συσχέτιση των απαντήσεων σε σχέση με το φύλο, πραγματοποιώντας συγκριτική ανάλυση των απαντήσεων

Πίνακας 6.5.1 : Συχνότητα εμφάνισης αγοριών - κοριτσιών

	Συχνότητα εμφάνισης	Ποσοστά εμφάνισης (%)
Αγόρια	26	41,3
Κορίτσια	37	58,7
Σύνολο	63	100

Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μία σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων του δείγματος στην κατηγορία των αυτοπαθών ρημάτων. Τα παρακάτω δεδομένα αφορούν τα ποσοστά επιτυχίας ανά πρόταση, ανά ομάδα ρημάτων, καθώς, επίσης, αναφέρονται και τα ποσοστά των επιμέρους μέσων όρων για τα αγόρια, για τα κορίτσια αλλά και συνολικά για το δείγμα των παιδιών.

Πίνακας 6.5.2 : Η αυτοπαθής ερμηνεία των εγγενώς αυτοπαθών ρημάτων (%).

Ομάδα προτάσεων 1	Ποσοστά επιτυχίας		
	Π1	Π2	M.O.
Αγόρια	76.9 (20/26)	76.9 (20/26)	76.9 (20/26)
Κορίτσια	97.3 (36/37)	75.7 (28/37)	86.5 (32/37)
Σύνολο	88.9 (57/63)	76.2 (51/63)	82.55 (54/63)

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, το ποσοστό επιτυχίας των αγοριών για τις δύο προτάσεις (Π1, Π2) κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα, ωστόσο δεν είναι αρκετά υψηλό ώστε να μπορέσει να διατυπωθεί το συμπέρασμα ότι τα αγόρια έχουν κατακτήσει πλήρως την αυτοπαθητική ερμηνεία. Όσον αφορά τα κορίτσια, τα ποσοστά που σημειώνονται, ειδικότερα για την πρώτη πρόταση (Π1), είναι αρκετά υψηλότερα από αυτά των αγοριών, και η στατιστική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων σημαντική (P-value: 0,017). Έτσι, μπορεί να λεχθεί ότι τα κορίτσια έχουν καλύτερη αντίληψη της αυτοπάθειας σε σχέση με τα αγόρια. Σαν αποτελέσματα των παραπάνω ποσοστών, το συνολικό ποσοστό επιτυχίας για την πρόταση Π1 καθορίζεται από το υψηλό ποσοστό των κοριτσιών.

Όσον αφορά την δεύτερη πρόταση (Π2), παρατηρείται ότι τα ποσοστά για τα δύο επιμέρους φύλα σχεδόν ταυτίζονται. Η διαφορά των δεδομένων στην πρόταση Π1 και η παρόμοια επίδοση στην πρόταση Π2 μαρτυρούν την πιθανή συμβολή του παράγοντα των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων, δηλαδή την εξοικείωση ή μη των αγοριών και των κοριτσιών με τα δύο αυτοπαθή ρήματα που σχετίζονται με την περιποίηση του σώματος (*χτενίζομαι, πλένομαι*) στην καθημερινότητά τους (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

Στον πίνακα 6.5.3 πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων στην κατηγορία των αλληλοπαθητικών ρημάτων. Τα παρακάτω δεδομένα

αφορούν τα ποσοστά επιτυχίας ανά πρόταση και ανά ομάδα, αναφέρονται δε και τα ποσοστά των επιμέρους μέσω όρων για τα αγόρια, για τα κορίτσια, αλλά και συνολικά για το δείγμα των παιδιών.

Πίνακας 6.5.3 : Η αλληλοπαθής ερμηνεία των εγγενώς αλληλοπαθών ρημάτων (%)

Ομάδα προτάσεων 2	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π3	Π4	Π5	Μ.Ο.
Αγόρια	80.8 (20/26)	73.1 (19/26)	69.2 (18/63)	74.37 (19/63)
Κορίτσια	83.8 (31/37)	81.1 (30/37)	89.2 (33/37)	84.7 (31/37)
Σύνολο	82.5 (54/63)	77.8 (52/63)	81 (53/63)	80.43 (53/53)

Παρατηρώντας τα ποσοστά επιτυχίας για τις δύο πρώτες προτάσεις (Π3, Π4) της ομάδας προκύπτει ότι η διαφορά αυτών δεν είναι σημαντική εφόσον οι απαντήσεις των παιδιών κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα, με ένα μικρό προβάδισμα των κοριτσιών στη δεύτερη πρόταση (Π4), στατιστικά όμως μη σημαντικό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το υποκείμενο στις προτάσεις που αναλύθηκαν παραπάνω ήταν έμψυχο, σε αντίθεση με την τρίτη πρόταση (Π5), όπου συμμετέχει άψυχο υποκείμενο. Σε αυτήν την περίπτωση, στις απαντήσεις μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών, σημειώνεται μεγάλη απόκλιση, καταδεικνύοντας σημαντική διαφορά (P-value: 0,058), διότι το ποσοστό επιτυχίας των κοριτσιών είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από αυτό του αντίθετου φύλου. Ως εκ τούτου, συμπεραίνεται ότι τα αγόρια τείνουν να αποδίδουν παθητική ερμηνεία αντί για αλληλοπαθή σε αλληλοπαθητικά ρήματα με άψυχο υποκείμενο (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

Στον πίνακα 6.5.4 συγκρίνονται τα δύο φύλα του δείγματος για την κατηγορία των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων παθητικής μορφολογίας και άψυχο υποκειμένου.

Πίνακας 6.5.4 : Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%)

Ομάδα προτάσεων 3	Ποσοστά επιτυχίας	
	Π6	
Αγόρια	84.6	(21/26)
Κορίτσια	83.8	(31/37)
Σύνολο	84.1	(55/63)

Από τα παραπάνω δεδομένα, δεν προκύπτει ότι υπάρχει κάποια στατιστικά υπολογίσιμη διαφορά που να διαφοροποιεί τα δύο φύλα. Το ποσοστό και των δύο φύλων είναι υψηλό όσον αφορά την κατηγορία αυτή. Προφανώς, λοιπόν, και τα δύο φύλα αντιλαμβάνονται και αποδίδουν ορθά την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία σε ρήματα παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (βλ. αντίστοιχο διάγραμμα).

Στον πίνακα 6.5.5 που έπεται, συγκρίνονται τα δύο φύλα του δείγματος στην κατηγορία των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο.

Πίνακας 6.5.5 : Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%)

Ομάδα προτάσεων 4	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π7	Π8	Π9	Μ.Ο.

Αγόρια	50 (13/26)	46.2 (14/26)	88.5 (22/26)	61.57 (16/26)
Κορίτσια	29.7 (13/37)	43.2 (18/37)	67.6 (26/37)	46.83 (19/37)
Σύνολο	38.1 (33/63)	44.4 (36/63)	76.2 (51/63)	52.90 (40/63)

Εξετάζοντας την πρώτη πρόταση (Π7) και για τα δύο φύλα, παρατηρείται ότι τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών διαφέρουν αρκετά, η στατιστική διαφορά όμως δεν είναι σημαντική (P-value: 0.121) εξαιτίας των πολύ χαμηλών ποσοστών που σημειώνονται και στις δύο περιπτώσεις. Εντούτοις, η επίδοση των αγοριών είναι πολύ καλύτερη από αυτή των κοριτσιών, τα οποία σημείωσαν το χαμηλότερο ποσοστό που έχει σημειωθεί ως τώρα από την πλευρά τους. Περνώντας στην δεύτερη πρόταση (Π8), σημειώνεται ότι τα ποσοστά μεταξύ των δύο φύλων βρίσκονται στα ίδια χαμηλά επίπεδα, επομένως, προφανώς αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο αυτήν την πρόταση. Στην τρίτη κατά σειρά πρόταση (Π9), τα ποσοστά επιτυχίας των αγοριών και των κοριτσιών παρουσιάζουν και πάλι, μεγάλη απόκλιση, στατιστικά σημαντική αυτή τη φορά (P-value: 0,074). Το ποσοστό των αγοριών είναι αρκετά υψηλότερο σε σχέση με αυτό των κοριτσιών, τα οποία σημειώνουν χαμηλή επίδοση σε σχέση με τις προηγούμενες κατηγορίες (βλ. αντίστοιχο Διάγραμμα 17). Κατά συνέπεια, από τα παραπάνω δεδομένα, θα μπορούσε να λεχθεί ότι τα αγόρια ενδεχομένως να αντιλαμβάνονται ευκολότερα την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία σε ρήματα ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο, σε σχέση με τα κορίτσια.

Στον πίνακα 6.5.6 πραγματοποιείται μία σύγκριση μεταξύ των φύλων του δείγματος για την κατηγορία των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο.

Πίνακας 6.5.6 : Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%)

Ομάδα προτάσεων 5	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π10	Π11	Π12	Μ.Ο.
Αγόρια	42.3 (11/26)	57.7 (15/26)	57.7 (15/26)	52.57 (13/26)
Κορίτσια	51.4 (20/37)	56.8 (22/37)	70.3 (27/37)	59.50 (23/37)
Σύνολο	47.6 (37/63)	57.1 (42/63)	65.1 (46/63)	56.60 (42/63)

Τα ποσοστά που σημειώνονται στην παραπάνω ομάδα των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων είναι χαμηλά και οι διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών μη σημαντικές. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ελαφρώς πιο υψηλά ποσοστά σημειώνονται στην πρώτη (Π10) και τρίτη (Π12) πρόταση εις βάρος των αγοριών (βλ. αντίστοιχο Διάγραμμα). Κατ' επέκταση, για αυτήν την κατηγορία των προτάσεων, δεν μπορούν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα σε σχέση με τα δύο φύλα.

Στην συνέχεια, στον πίνακα 6.5.7, γίνεται σύγκριση μεταξύ των δύο φύλων για την ομάδα της παθητικής ερμηνείας ρημάτων με παθητική μορφολογία και έμψυχο υποκείμενο. Τα παρακάτω δεδομένα αφορούν τα ποσοστά επιτυχίας ανά πρόταση, ανά ομάδα, και ακόμη, αναφέρονται τα ποσοστά των επιμέρους μέσω όρων για τα αγόρια, για τα κορίτσια και συνολικά για το δείγμα των παιδιών.

Πίνακας 6.5.7 : Η παθητική ερμηνεία των ρημάτων παθητικής μορφολογίας με έμψυχο υποκείμενο (%)

Ομάδα προτάσεων 6	Ποσοστά επιτυχίας			
	Π13	Π14	Π15	Μ.Ο.
Αγόρια	88.5 (22/26)	92.3 (23/26)	96.2 (24/26)	92.3 (23/26)

Κορίτσια	97.3 (36/37)	97.3 (36/37)	94.6 (35/37)	96.4 (35/37)
Σύνολο	93.7 (59/63)	95.2 (60/63)	95.2 (60/63)	94.7 (60/63)

Τα ποσοστά που σημειώνονται στην ομάδα των παθητικών ρημάτων είναι υψηλά και οι διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών μη σημαντικές. Εντούτοις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρατηρείται μία μικρή πτώση στην πρώτη πρόταση (Π13) από τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, τα οποία σημειώνουν ελαφρώς υψηλότερα ποσοστά, η διαφορά όμως των δύο φύλων δεν παρουσιάζει σημαντικότητα (βλ. αντίστοιχο Διάγραμμα 19). Κλείνοντας, δεν εντοπίζονται σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των δύο φύλων για την εν λόγω κατηγορία ρημάτων, η οποία μάλιστα – όπως έχει ήδη αναφερθεί – υποδηλώνει την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν μεταξύ ενεργητικής και παθητικής ερμηνείας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την έρευνα που διεξήχθη, εξάγονται ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τις κατηγορίες των ρημάτων και τις ερμηνείες της παθητικής φωνής.

Αρχικά, όσον αφορά την κατηγορία που περιλαμβάνει ρήματα παθητικής ερμηνείας και μορφολογίας - δηλαδή την καθαρή μορφή της παθητικής φωνής - η επίδοση των παιδιών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα ίδια έχουν κατακτήσει πλήρως την παθητική φωνή και την διάκρισή της από την ενεργητική, ακόμη και αν παραλείπεται το ποιητικό αίτιο. Κάτι ανάλογο διαπιστώθηκε και από τους Terzi & Wexler (2002). Όσον αφορά την ηλικία κατάκτησης σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα αλλά και αυτή των Driva & Terzi επαληθεύεται η θεωρία ότι τα παιδιά στην ηλικία των 5;6-6;0 ετών έχουν κατακτήσει την βάση του συστήματος της φωνής.

Ακόμα, μπορεί να ειπωθεί ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αυτοπάθεια και την αλληλοπάθεια, αλλά δεν τις διακρίνουν πλήρως στην ηλικία των 6;1-7;4 ετών και ενώ ολοκληρώνουν την φοίτησή τους στην Α' Δημοτικού.

Στη συνέχεια, τα παιδιά φαίνεται να μην έχουν αποσαφηνίσει την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία με την ενεργητική μορφολογία, με εξαίρεση το ρήμα «λέρωσε» όπου παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντιπαράθεση με την έρευνα της Zombolou (2010), η οποία, αν και πραγματοποιήθηκε σε μικρότερης ηλικίας παιδιά, απέδειξε ότι η αντιμεταβιβαστικότητα με ενεργητική μορφολογία έχει κατακτηθεί. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα της έρευνας της τσιμπλή έρχονται να επιβεβαιώσουν το παραπάνω, που θέλει την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία προβληματική τόσο για την ενεργητική όσο και για την παθητική ερμηνεία.

Τα παιδιά, στην περίπτωση της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας σε ρήματα παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο, δίνουν παθητική ερμηνεία στην πλειοψηφία των απαντήσεών τους με εξαίρεση το ρήμα «λερώνομαι», όπου και πάλι παρουσιάζονται τα υψηλότερα ποσοστά αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας.

Σύμφωνα με τα δύο προηγούμενα συμπεράσματα, παρατηρήθηκε υπεργενίκευση στην παθητική ερμηνεία σχετικά με τα ρήματα που ερμηνεύονται ως αντιμεταβιβαστικά και για τις δύο μορφολογίες.

Επίσης, για καμία από τις δύο ηλικιακές ομάδες των παιδιών της Α' Δημοτικού και για καμία από τις ομάδες των προτάσεων δεν παρατηρήθηκε σημαντική στατιστική διαφορά που να οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κάποια από τις δύο ηλικιακές ομάδες υπερτερεί έναντι της άλλης. Πιθανόν το γεγονός αυτό να οφείλεται στην μόλις μισού έτους διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, χρονικό διάστημα που ενδέχεται να μην επιφέρει αλλαγές στην κατάκτηση.

Όσον αφορά τα ρήματα «άνοιξε-ανοίχτηκε» και «κλείδωσε-κλειδώθηκε», το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών - είτε η μορφολογία του ρήματος είναι παθητική είτε ενεργητική - αποδίδει στις προτάσεις παθητική ερμηνεία. Η διαφορά με την ομάδα ελέγχου έγκειται στο γεγονός ότι οι ενήλικες τείνουν να δίνουν την σωστή ερμηνεία, δηλαδή την αντιμεταβιβαστική όταν πρόκειται για ρήματα ενεργητικής μορφολογίας, ενώ στη περίπτωση της παθητικής μορφολογίας οι ενήλικες της δίνουν, όπως και τα παιδιά, παθητική ερμηνεία. Τα παραπάνω διαφοροποιούνται στην περίπτωση του ζεύγους «λέρωσε-λερώθηκε», όπου όλα τα παιδιά αποδίδουν την πρόταση, είτε αυτή έχει ενεργητική είτε παθητική μορφολογία, ως αντιμεταβιβαστική. Το ίδιο παρατηρείται και με την ομάδα ελέγχου. Επομένως, ενδέχεται η σημασιολογία και η συχνότητα εμφάνισης του ρήματος να κατέχει σημαντικό ρόλο στην απόδοση σωστής ερμηνείας σε κάθε φωνή.

Όσον αφορά τα ρήματα αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας τα όποια πέρα από την παθητική μορφολογία σχηματίζουν και ενεργητική χωρίς να αλλάζει η ερμηνεία της πρότασης (αντιμεταβιβαστική), τα παιδιά και οι ενήλικες φαίνεται να μην έχουν ξεκάθαρη αντίληψη ως προς την ερμηνεία αυτών. Σε αντίθεση, με τα αντιμεταβιβαστικά παθητικής μόνο μορφολογίας όπου και το δείγμα και η ομάδα ελέγχου αποδίδουν στο σύνολο τους την επιθυμητή ερμηνεία (αντιμεταβιβαστική).

Κλείνοντας, σχετικά με το φύλο, τα κορίτσια φαίνεται να έχουν πολύ καλύτερη αντίληψη της αυτοπάθειας σε σχέση με τα αγόρια και, επιπλέον, το ίδιο συμβαίνει και με την αλληλοπάθεια, ωστόσο μόνο στην πρόταση με άψυχο υποκείμενο. Επίσης, καλύτερη αντίληψη, όσον αφορά την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία με ενεργητική μορφολογία, έχουν τα κορίτσια έναντι των αγοριών, όπως συμβαίνει και με την ομάδα των ενηλίκων. Αντιθέτως, τα αγόρια σημειώνουν καλύτερη απόδοση σε σχέση με τα κορίτσια στην απόδοση της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας σε ρήματα παθητικής μορφολογίας. Οι μικρές αυτές αποκλίσεις μεταξύ των δύο φύλων πιθανόν να σχετίζονται με την μεγαλύτερη ταχύτητα νευρολογικής ωρίμανσης των κοριτσιών – η οποία εκκινεί ήδη από τη στιγμή της γέννησης – κατά 2 με 7 εβδομάδες και η οποία συνεχίζεται και διευρύνεται σε όλες τις επόμενες ηλικίες (Παρασκευόπουλος, 1985).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Με αφορμή την παραπάνω έρευνα, γεννάται η ανάγκη για μια πιο ενδελεχή διερεύνηση της κατάκτησης και της αναγνώρισης των ερμηνειών της παθητικής φωνής, διότι αυτή συνεχίζει να αποτελεί ένα από τα πιο πολύπλοκα φαινόμενα που καλείται να κατακτήσει ένα παιδί.

Προτείνεται, λοιπόν, μια ανάλογη συγκριτική έρευνα, αυτή τη φορά, όμως, μεταξύ παιδιών που φοιτούν στην Α' έως και Δ' τάξη Δημοτικού, καθότι στην τελευταία γίνεται ολοκληρωμένα και δομημένα πλέον η διδασκαλία της ενεργητικής και παθητικής φωνής. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση ενδεχόμενων διαφορών στην κατάκτηση των επιμέρους ερμηνειών της παθητικής φωνής μεταξύ παιδιών που διαβιούν στην επαρχία και παιδιών που ζουν στην πρωτεύουσα, ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός επηρεασμού της κατάκτησης από το περιβάλλον. Επίσης, η παραπάνω έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί και σε παιδιά με γλωσσικές διαταράξεις προκειμένου να

πραγματοποιηθεί μία σύγκριση μεταξύ μιας φυσιολογικής και μιας παθολογικής ανάπτυξης. Επιπρόσθετα, μια εκτενέστερη έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί επικεντρώνοντας στο φύλο των παιδιών και την ανάπτυξή τους, καθώς, όπως προέκυψε και από την παραπάνω έρευνα, ενδέχεται αυτό να επηρεάζει την διαδικασία κατάκτησης της παθητικής φωνής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexiadou, A., & E. Anagnostopoulou (2004). *Voice Morphology and the Causative- Inchoative Alternation: Evidence for a Non-Unified Structural Analysis of Unaccusatives*. In A. Alexiadou, E. Anagnostopoulou and M. Everaert (Eds), *The Unaccusativity Puzzle* (pp 114-136). Oxford University Press
- Berko, J. (1996). *Development of Language*. 4th Edition. Allyn and Bacon.
- Bever, T.G. (1970). *The cognitive basis for linguistic structure*. In J.R. Hayes (Ed.), *Cognition and the development of language*. New York: Wiley.
- Demuth, K. (1990). *Subject, topic and Sesotho passive*. *Journal of Child Language*, 17, p. 67-84.
- de Villiers, J. G., Phinney, M., and Avery, A. (1982, October). *Understanding passives from non-action verbs*. Paper presented at the Seventh Annual Boston University Conference of Language Development, Boston, M.A.
- Driva, E., & Terzi, A. (2007). *Children's passives and the theory of grammar*. In A. Gavarró and M.J. Freitas (eds.), *Generative Approaches to Language Acquisition*. Cambridge Scholar Publishers, pp. 188-198.
- Θεοφανοπούλου-Κοντού, Δ. (2002). *Γενετική σύνταξη. Το πρότυπο της Κυβέρνησης και Αναφορικής Δέσμευσης*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Κατή, Δ. (1990). *Γραμματική Ανάπτυξη. Στο Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κατή, Δ., (1981). *Η κατάκτηση του νεοελληνικού ρήματος από το παιδί, Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα*, 4-6 Μαΐου 1981, 269-289. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Kemmer, S., (1922). *Grammatical prototypes and competing motivations in a theory of linguistic change*, ed. By Garry Davis and Gregory Iveron. (Current Issues in Linguistic Theory 84). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- -, (1993a). *Middle voice, transitivity and the elaboration of events*. In Fox and Hopper 1993 (Voice: Form and Function, Typological studies in Language 27, Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins).
- -, (1993b). *The middle voice*. (Typological studies in Language 23). John Benjamins Publishing Company.
- Klaiman, M. H. 1982, *Defining "Voice": Evidence from Tamil*, Chicago Linguistic Society 18 (CLS).
- -, (1988). "Affectedness and control: A typological study of voice systems", In Shibatani ed.
- -, (1988). *Passive and voice* (Typological studies in Language 16). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- -, (1991) *Grammatical Voice*. Cambridge University Press.
- Κλαίρης, Χ. & Γ. Μπαμπινιώτης κ. ά. (2005). *Γραμματική της νέας ελληνικής. Δομολειτουργική-επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lempert, H. (1990). *Acquisition of passives: The role of patient animacy, salience and lexical accessibility*. Journal of Child Language, 17, p. 677-696.
- Owda, M., & Ραμαντζάς, Χ. (2008). *Η ερμηνεία της μορφολογίας της φωνής από ομιλητές της ελληνικής ως πρώτης και δεύτερης γλώσσας*. Πάτρα.
- Παπαδημητρίου, Ε. (2002). *Γλωσσική ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία: επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών δημοτικού σχολείου*. Αθήνα.
- Πετρούνιας, Ε. (2005) επανέκδοση. *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση. Μέρος Α' Θεωρία. Μέρος Β' Ασκήσεις*. Θεσσαλονίκη:

Ζήτη.

- Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pinker, S., Lebaux, D. S., and Frost, L.A. (1987). *Productivity and constraints in the acquisition of the passive*. *Cognition*, 26, p. 195-267.
- Sudhalter, V., and Braine, M.D.S. (1985). *How does comprehension of passives develop? A comparison of actional and experiential verbs*. *Journal of child Language*, 12, p. 455-470.
- Terzi, A., & Wexler, K. (2002). *A-chains and S-Homophones in children's Grammar: Evidence from Greek Passives*. In *Proceedings of NELS 32*, pp. 519-537.
- Τσιμπλή, Ι.Μ. (2006). *Η φωνή στην Ελληνική: Περιγραφή του συστήματος και μελέτη της ανάπτυξης στην Ελληνική ως μητρική και ως δεύτερη / ξένη γλώσσα*. Στο Σ. Μοσχονάς (Εκδ.) *Η Σύνταξη στη μάθηση και στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2000). *Η διδασκαλία της δομής της γλώσσας και το ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής στο δημοτικό σχολείο*. Εισήγηση στο διεθνές συνέδριο με θέμα: *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Ρέθυμνο, 6-8 Οκτωβρίου 2000.
- Zombolou, K. et al. (2010). *Acquiring anticausatives vs. Passives in Greek*. Πρακτικά του 34th Boston University Conference on Language Development.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Αρχικά ονόματος εξεταζόμενου : _____
Ημερομηνία διεξαγωγής τεστ : _____
Ηλικία : _____
Τάξη Δημοτικού : _____

Κατά την διαδικασία της εξέτασης των εικόνων με προτάσεις παθητικής μορφολογίας, ο εξεταστής δίνει στο παιδί τις δύο κάρτες που αντιστοιχούν σε κάθε πρόταση και, αφού την εκφωνήσει, το παροτρύνει να επιλέξει εκείνη την κάρτα που πιστεύει ότι αντιπροσωπεύει καλύτερα την πρόταση. Κατόπιν, σημειώνεται από τον εξεταστή η απάντηση του παιδιού στο ακόλουθο έντυπο.

Ø Πίνακας 1

Ομάδα A	Αυτοπαθής ερμηνεία	Παθητική ερμηνεία
	A	B
1. Το κορίτσι χτενίζεται.		
2. Το αγόρι πλένεται.		

Ø Πίνακας 2

Ομάδα B	Αλληλοπαθής ερμηνεία	Παθητική ερμηνεία
	A	B
3. Τα κορίτσια χαιρετήθηκαν.		
4. Τα κορίτσια αγκαλιάστηκαν.		
5. Οι μαγνήτες ενώθηκαν.		

∅ Πίνακας 3

Ομάδα Γ	Αντιμ / κή ερμηνεία	Παθητική ερμηνεία
	A	B
6. Τα ρούχα χωρίστηκαν.		

∅ Πίνακας 4

Ομάδα Δ	Αντιμ / ερμηνεία	Παθητική ερμηνεία
	A	B
7. Η πόρτα κλείδωσε.		
8. Η ομπρέλα άνοιξε.		
9. Το μπλουζάκι λέρωσε.		

∅ Πίνακας 5

Ομάδα Ε	Αντιμ / κή ερμηνεία	Παθητική ερμηνεία
	A	B
10. Η πόρτα κλειδώθηκε.		
11. Η ομπρέλα ανοίχτηκε.		
12. Το μπλουζάκι λερώθηκε.		

∅ Πίνακας 6

Ομάδα Ζ	Παθητική ερμηνεία	Ενεργητική ερμηνεία
	A	B
13. Το αγόρι λερώθηκε.		
14. Το κορίτσι σπρώχτηκε.		
15. Το αγόρι καταβρέχτηκε.		

Δείγμα εικόνων για κάθε ομάδα προτάσεων

Ομάδα 1 – Πρόταση Π1



A. Αυτοπαθής ερμηνεία



B. Παθητική ερμηνεία

Ομάδα 2 – Πρόταση Π4



A. Αλληλοπαθής ερμηνεία



B. Παθητική ερμηνεία

Ομάδα 3 – Πρόταση Π6



A. Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία



B. Παθητική ερμηνεία

Ομάδες 4 & 5 – Προτάσεις Π8 & Π11



A. Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία



B. Παθητική ερμηνεία

Ομάδα 6 – Πρόταση Π14



A. Παθητική ερμηνεία

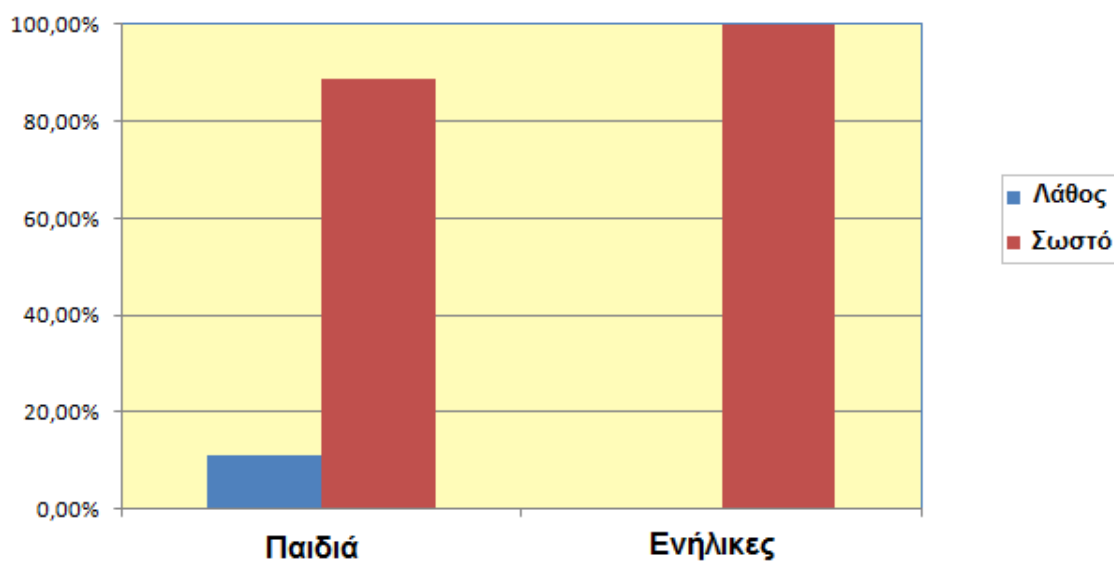


B. Ενεργητική ερμηνεία

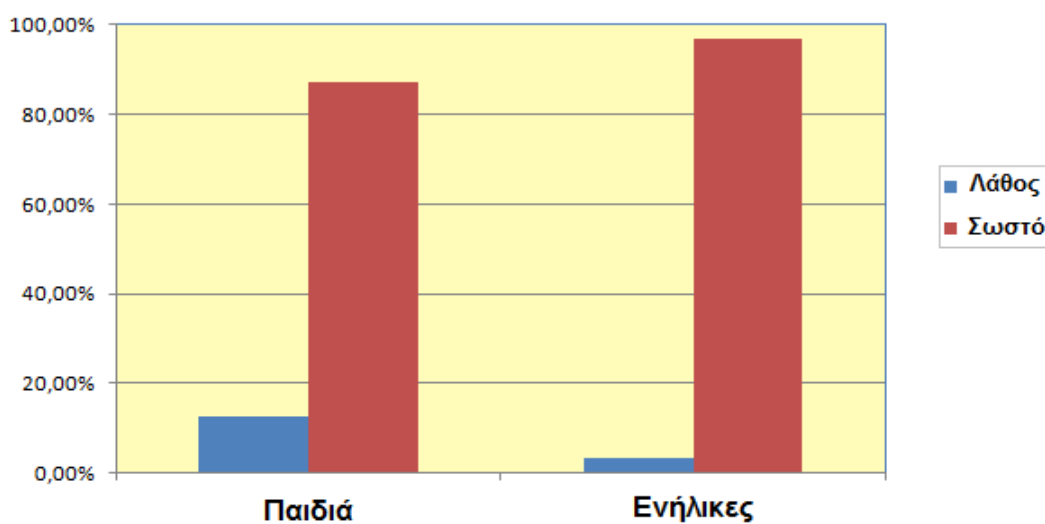
6.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων ανά ομάδα προτάσεων

6.2.1 ΑΥΤΟΠΑΘΗΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑ

Διάγραμμα 6.2.1: Η αυτοπαθής ερμηνεία στα «εγγενώς» αυτοπαθή ρήματα (%) «το κορίτσι χτενίζεται»



Διάγραμμα 6.2.1: Η αυτοπαθής ερμηνεία στα «εγγενώς» αυτοπαθή ρήματα (%) «το αγόρι πλένεται» (the boy is washing himself)

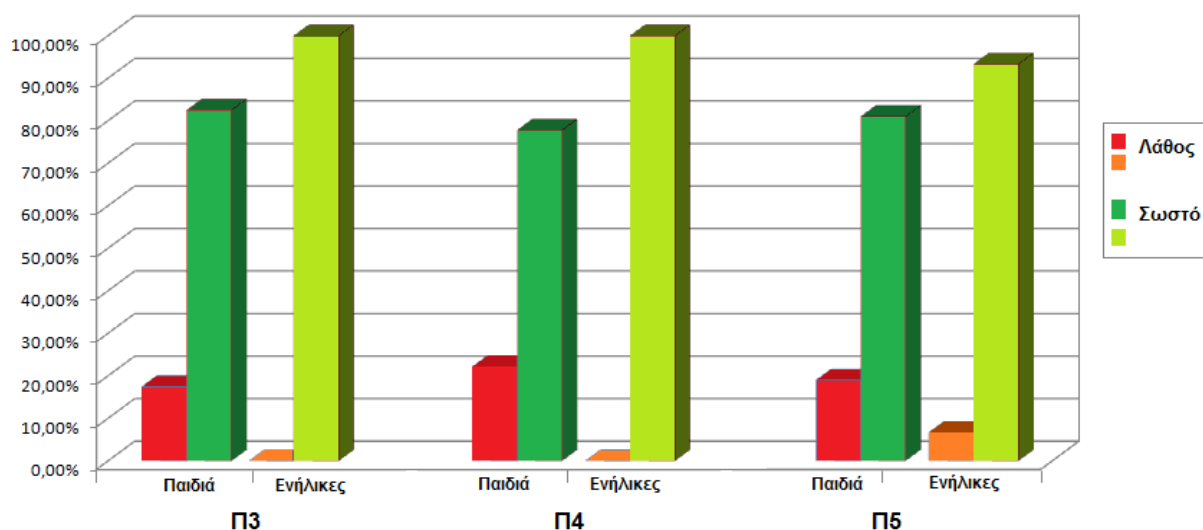


Πίνακας 6.2.1 : επίπεδο σημαντικότητας για τις αυτοπαθείς προτάσεις (%)

	P-values of Fischer exact test
Π1	0.092
Π2	0.263

6.2.2 Αλληλοπαθής ερμηνεία

Διάγραμμα 6.2.2: Η αλληλοπαθής ερμηνεία στα εγγενώς αλληλοπαθή ρήματα (%)

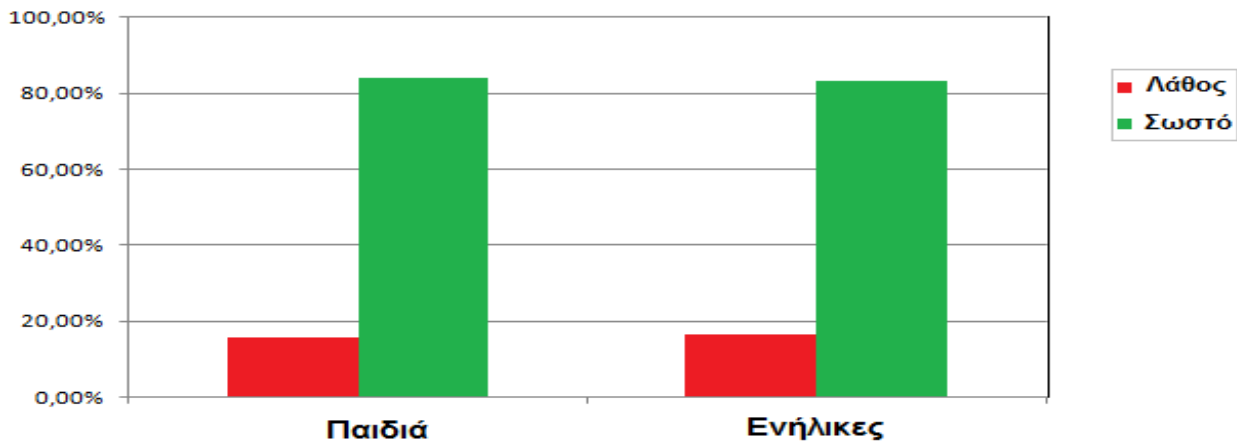


Πίνακας 6.2.2: Επίπεδο σημαντικότητας για τις τρεις επιμέρους προτάσεις της ομάδας των αλληλοπαθών ρημάτων(%)

	P-values of Fischer exact test
Π3	0.014
Π4	0.004
Π5	0.213

6.2.3 Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας (χωρίς ενεργητική).

Διάγραμμα 6.2.3: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%)

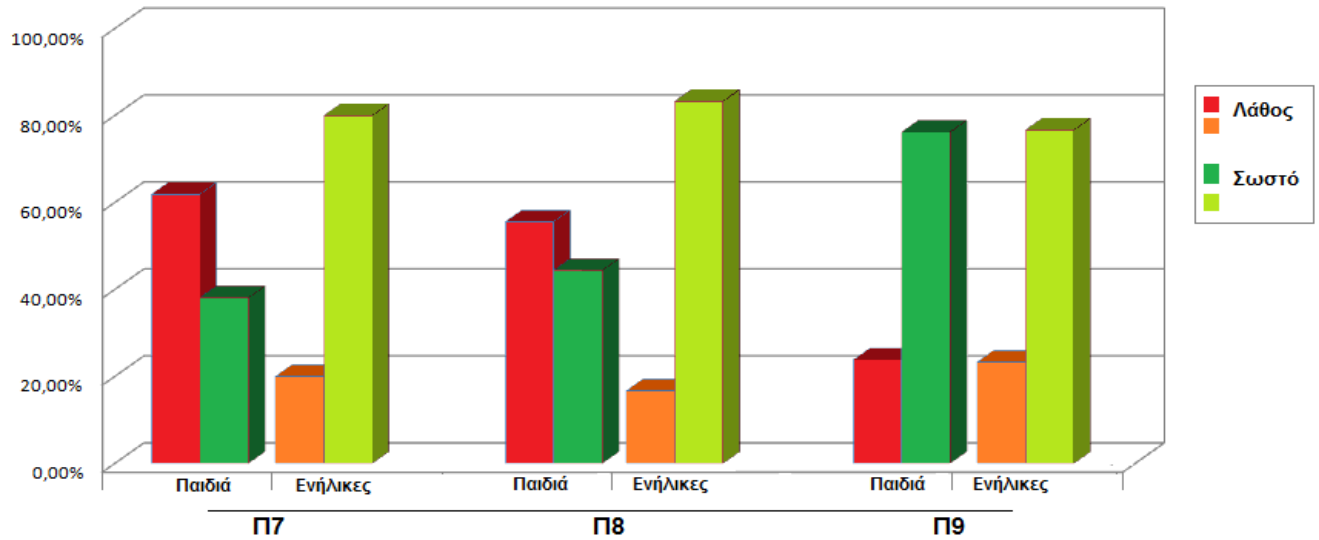


Πίνακας 6.2.3: επίπεδο σημαντικότητας για την κατηγορία των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%)

	P-values of Fischer exact test
Π6	1

6.2.4 Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας

Διάγραμμα 6.2.4: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας και άψυχου υποκειμένου

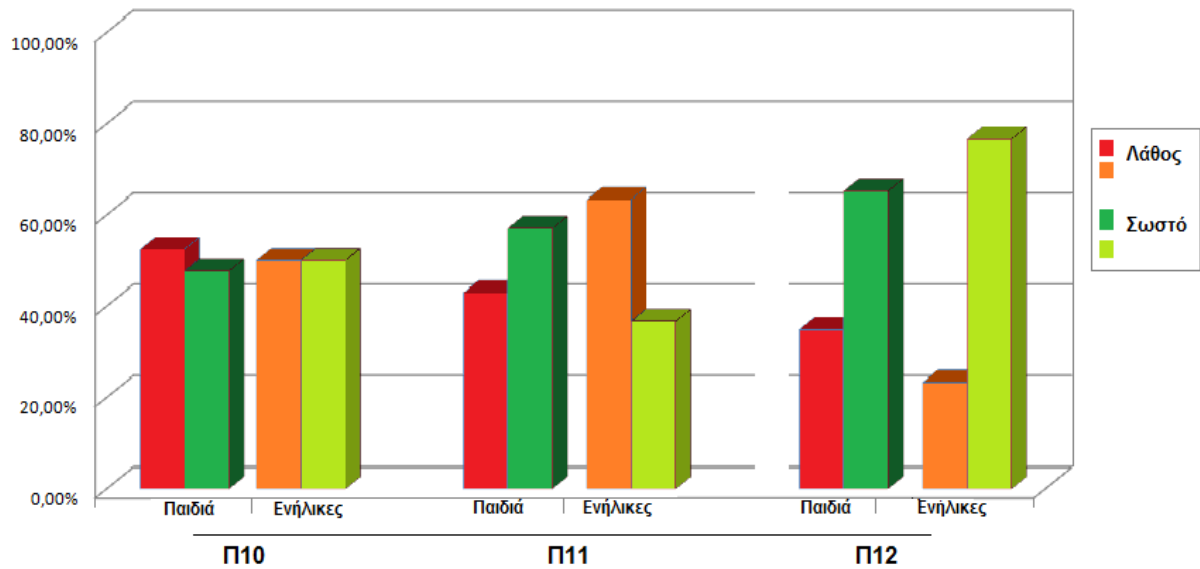


Πίνακας 6.2.4: επίπεδο σημαντικότητας για την ομάδα των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων ενεργητικής μορφολογίας και άψυχου υποκειμένου (%)

	P-values of Fischer exact test
Π7	0.00
Π8	0.001
Π9	1

6.2.5 Αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας (με ενεργητική)

Διάγραμμα 6.2.5: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο



Πίνακας 6.2.5: Επίπεδο σημαντικότητας για την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας (με ενεργητική) (%)

	P-values of Fischer exact test
Π10	1
Π11	0.078
Π12	0.340

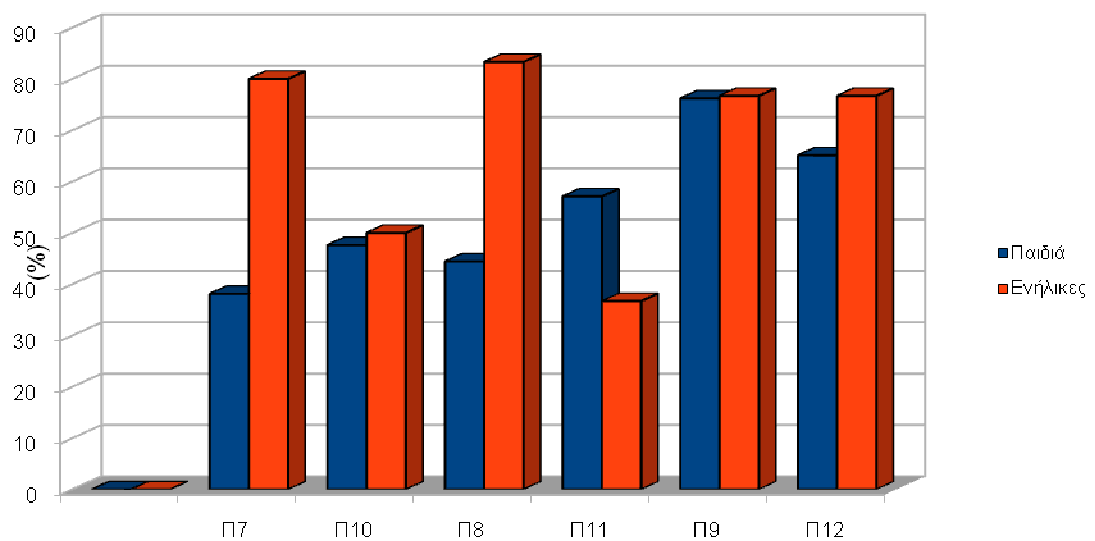
6.2.6 Παθητική μορφολογία

Πίνακας 6.2.6: Επίπεδο σημαντικότητας για την κατηγορία των ρημάτων παθητικής μορφολογίας με παθητική ερμηνεία

	P-values of Fischer exact test
Π13	1
Π14	0.548
Π15	0.548

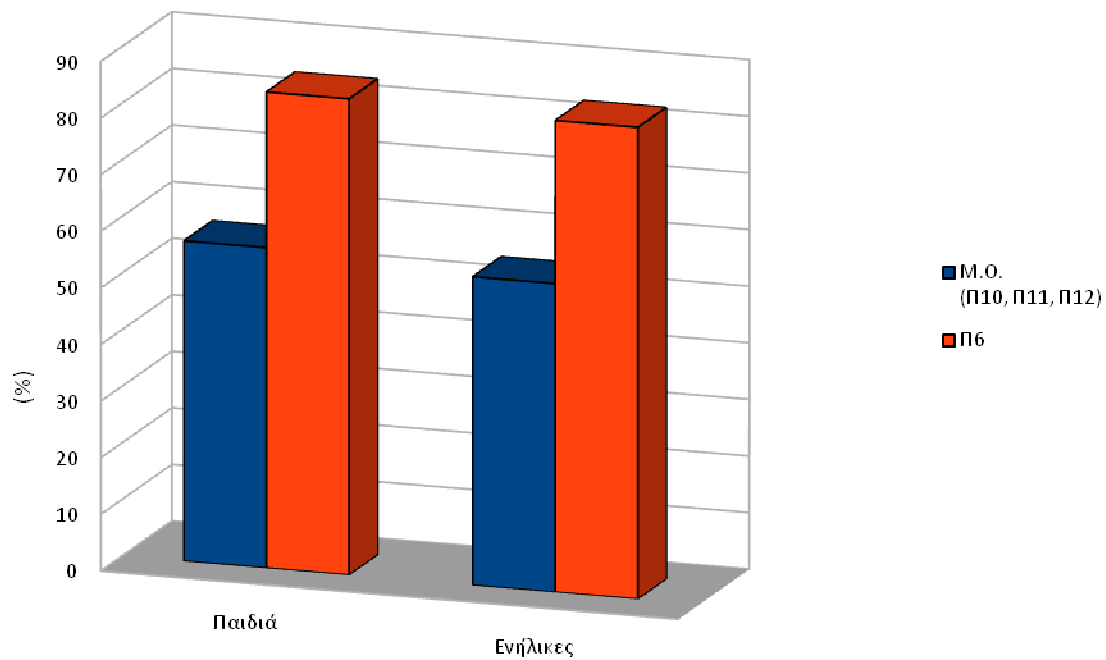
6.3 Συγκρίσεις ομάδων προτάσεων της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας διαφορετικής μορφολογίας

Διάγραμμα 6.3: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο σε αντιπαράθεση με την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο



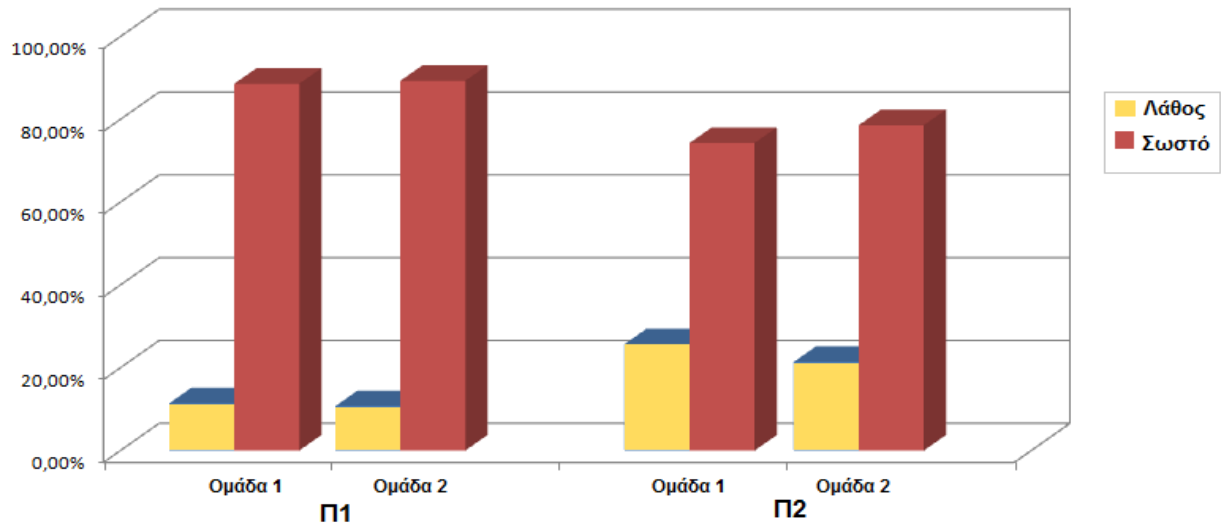
6.3.2 Σύγκριση ομάδας προτάσεων αντιμεταβιαστικής ερμηνείας με ρήματα με και χωρίς ενεργητική μορφολογία

Διάγραμμα 6.3.1: Η αντιμεταβιαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο σε αντιπαράθεση με την αντιμεταβιαστική ερμηνεία παθητικής και ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο.



6.4 Ανάλυση απαντήσεων παιδιών ανά ηλικιακή ομάδα

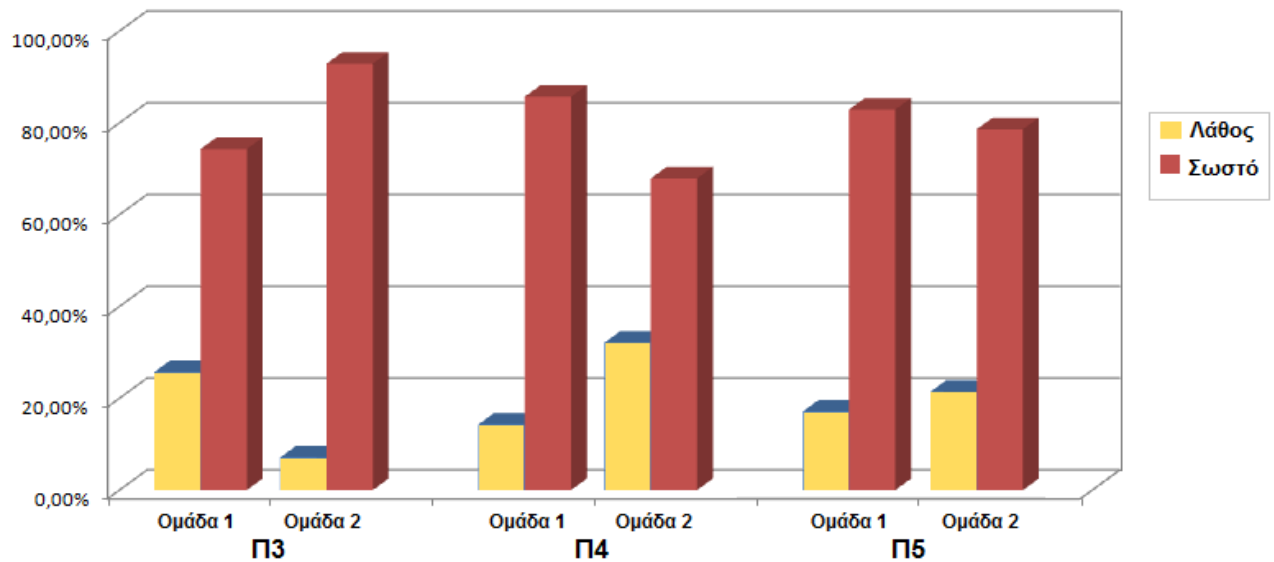
Διάγραμμα 6.4.1: Η αυτοπαθής ερμηνεία στα εγγενώς αυτοπαθή ρήματα



Πίνακας 6.4.1: Επίπεδο σημαντικότητας για την κατηγορία της αυτοπαθούς ερμηνείας των αυτοπαθητικών ρημάτων (%)

	P-values of Fischer exact test
Π1	1
Π2	0.772

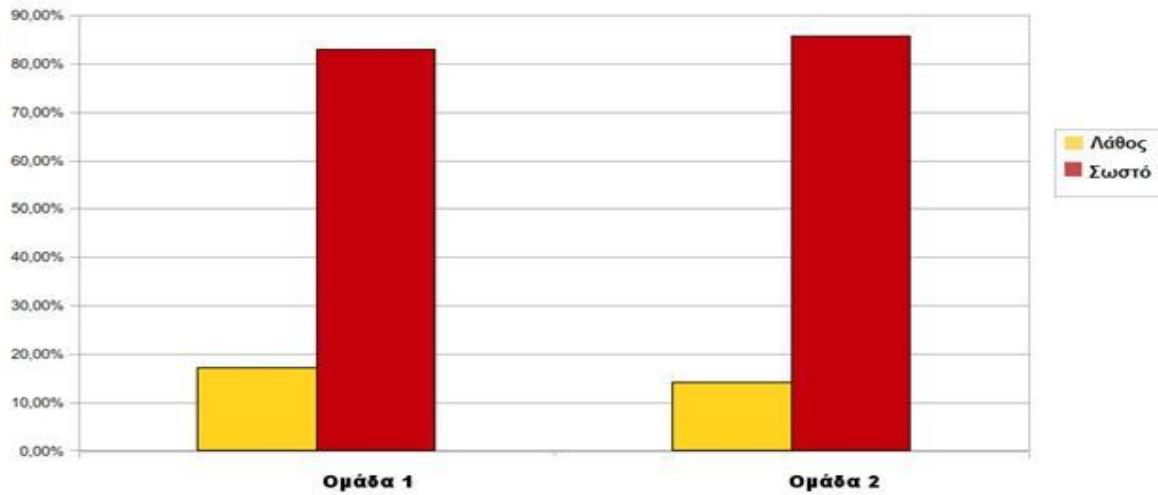
Διάγραμμα 6.4.2: Η αλληλοπαθής ερμηνεία στα εγγενώς αλληλοπαθή ρήματα



Πίνακας 6.4.2: Επίπεδο σημαντικότητας για την κατηγορία των αλληλοπαθητικών ρημάτων(%)

	P-values of Fischer exact test
Π3	0.093
Π4	0.129
Π5	0.752

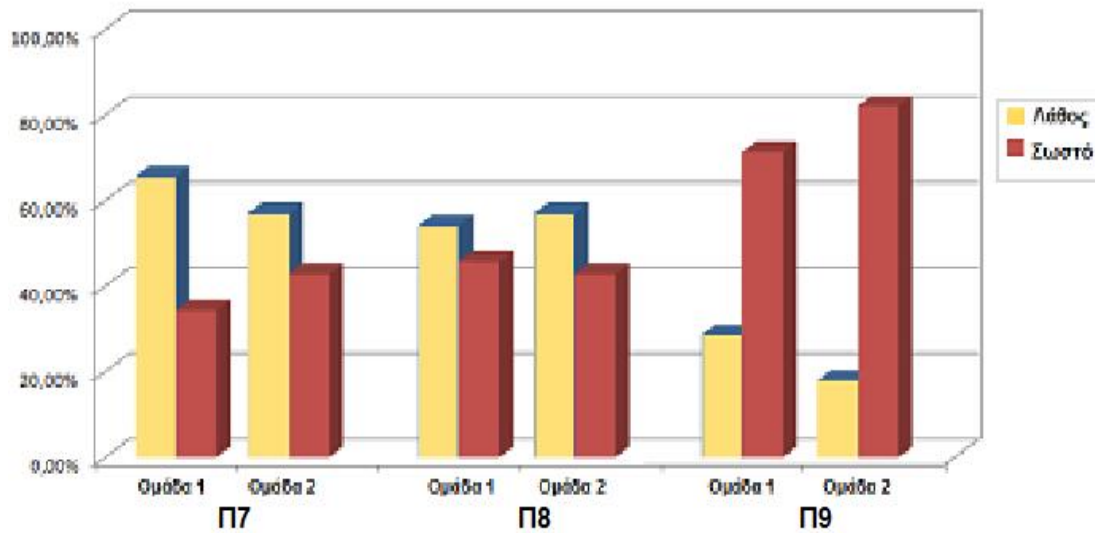
Διάγραμμα 6.4.3: Η αντιμεταβιαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο



Πίνακας 6.4.3: Επίπεδο σημαντικότητας για την αντιμεταβιαστική κατηγορία με παθητική μορφολογία και άψυχο υποκείμενο (%)

	P-values of Fischer exact test
Π6	1

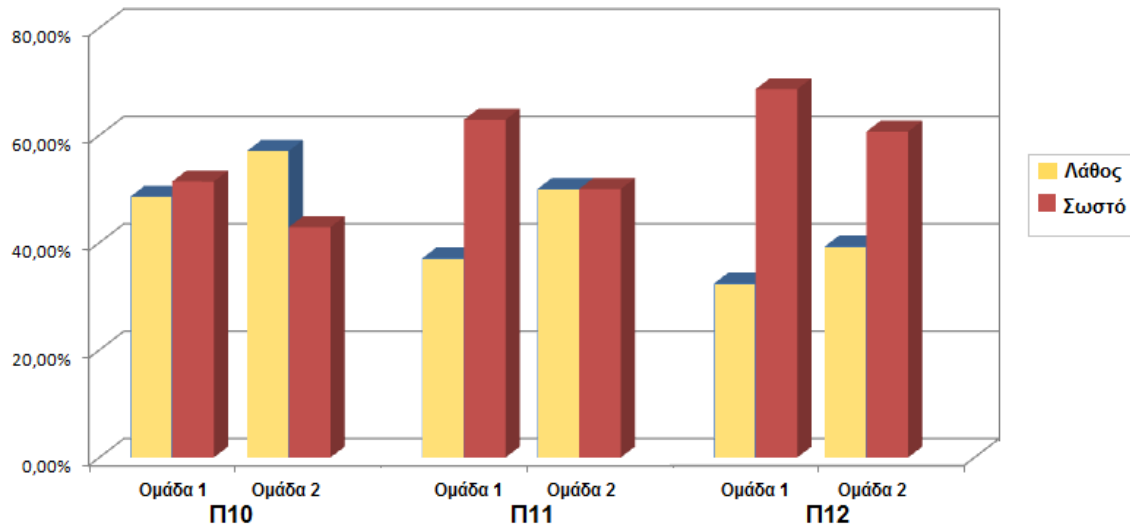
Διάγραμμα 6.4.4: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο



Πίνακας 6.4.4: Επίπεδο σημαντικότητας για την κατηγορία των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων ενεργητικής μορφολογίας και άψυχου υποκειμένου (%)

	P-values of Fischer exact test
Π7	0.603
Π8	1
Π9	0.383

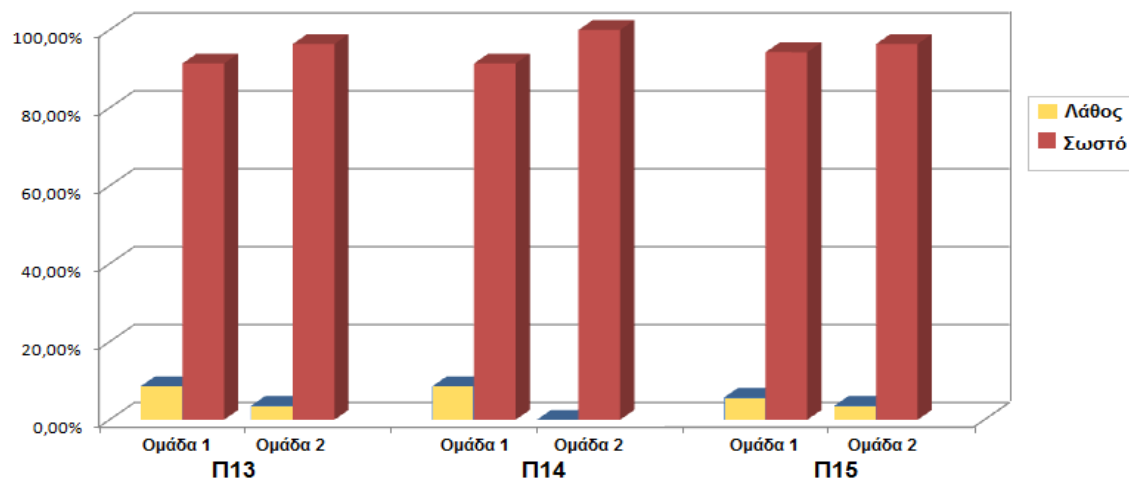
Διάγραμμα 6.4.5: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο



Πίνακας 6.4.5: Επίπεδο σημαντικότητας για την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%)

	P-values of Fischer exact test
Π10	0.613
Π11	0.321
Π12	0.599

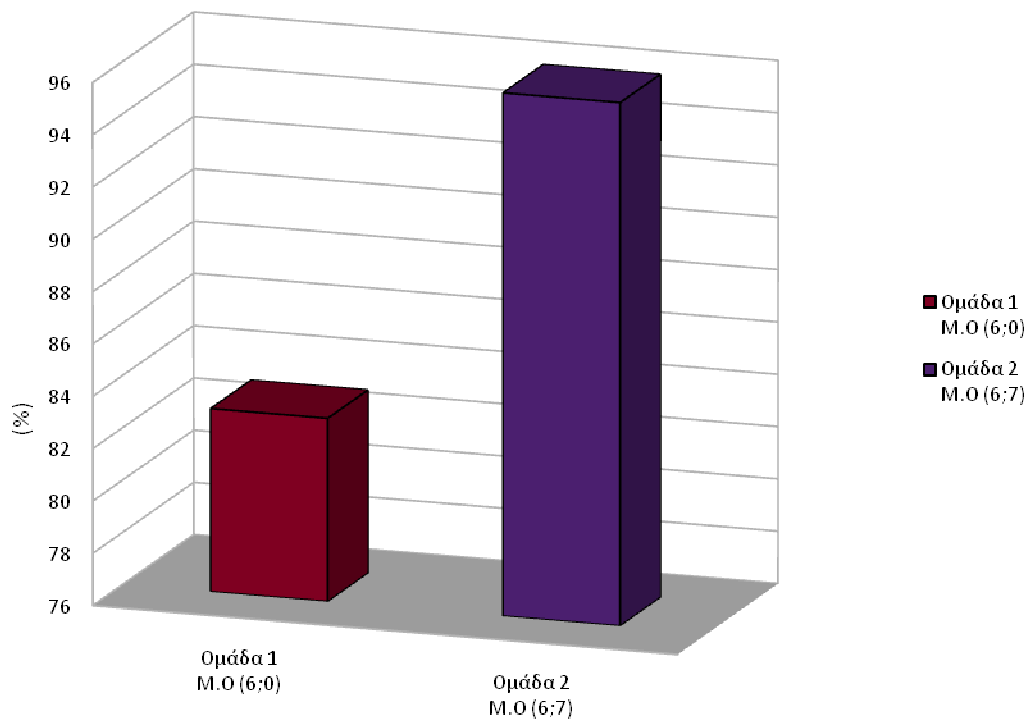
Διάγραμμα 6.4.6: Η εγγενώς παθητική ερμηνεία της παθητικής φωνής



Πίνακας 6.4.6: Επίπεδο σημαντικότητας για την παθητική μορφολογία παθητικών ρημάτων (%)

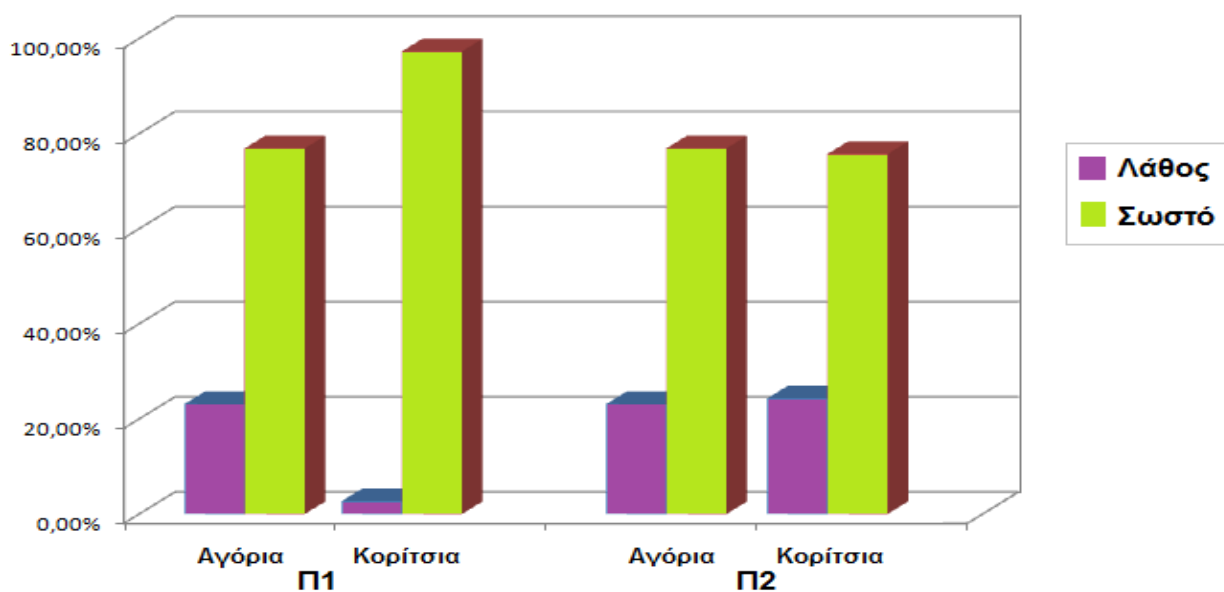
	P-values of Fischer exact test
Π13	0.622
Π14	0.247
Π15	1

Διάγραμμα 6.4.7: Μέσος όρος ποσοστών επιτυχίας για την καθαρή παθητική ερμηνεία και μορφολογία.



6.5 Σύγκριση των απαντήσεων με βάση το φύλο των παιδιών

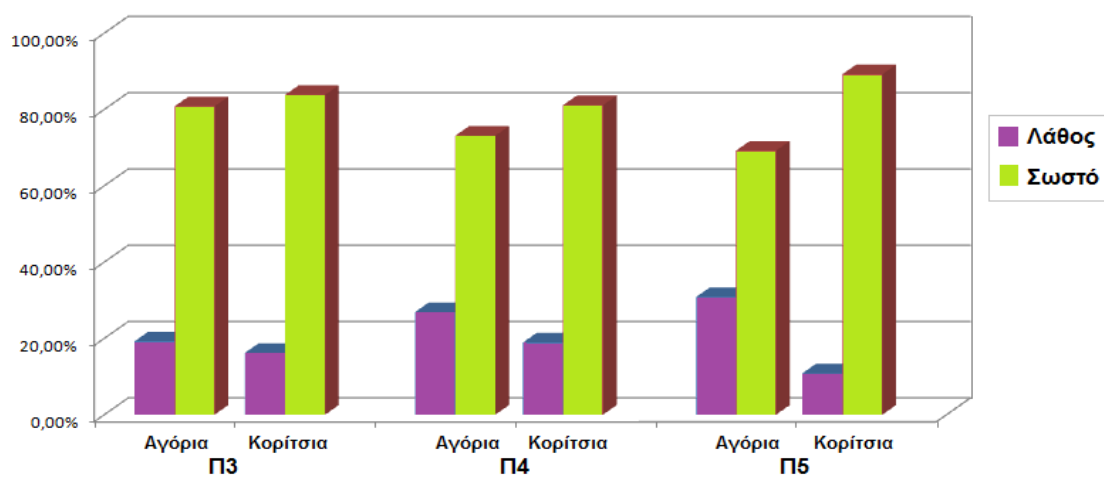
Διάγραμμα 6.5.1: Η αυτοπαθής ερμηνεία των εγγενώς αυτοπαθών ρημάτων



Πίνακας 6.5.1: Επίπεδο σημαντικότητας της κατηγορίας παθητικών ρημάτων παθητικής ερμηνείας

	P-values of Fischer exact test
Π1	0.017
Π2	1

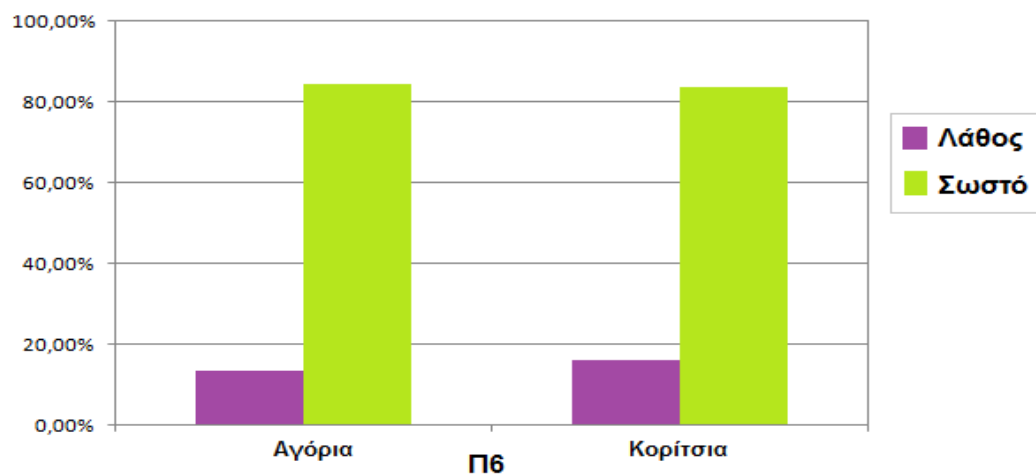
Διάγραμμα 6.5.2: Η αλληλοπαθής ερμηνεία των εγγενώς αλληλοπαθών ρημάτων



Πίνακας 6.5.2: Επίπεδο σημαντικότητας για την κατηγορία των αλληλοπαθητικών ρημάτων (%)

	P-values of Fischer exact test
Π3	0.750
Π4	0.543
Π5	0.058

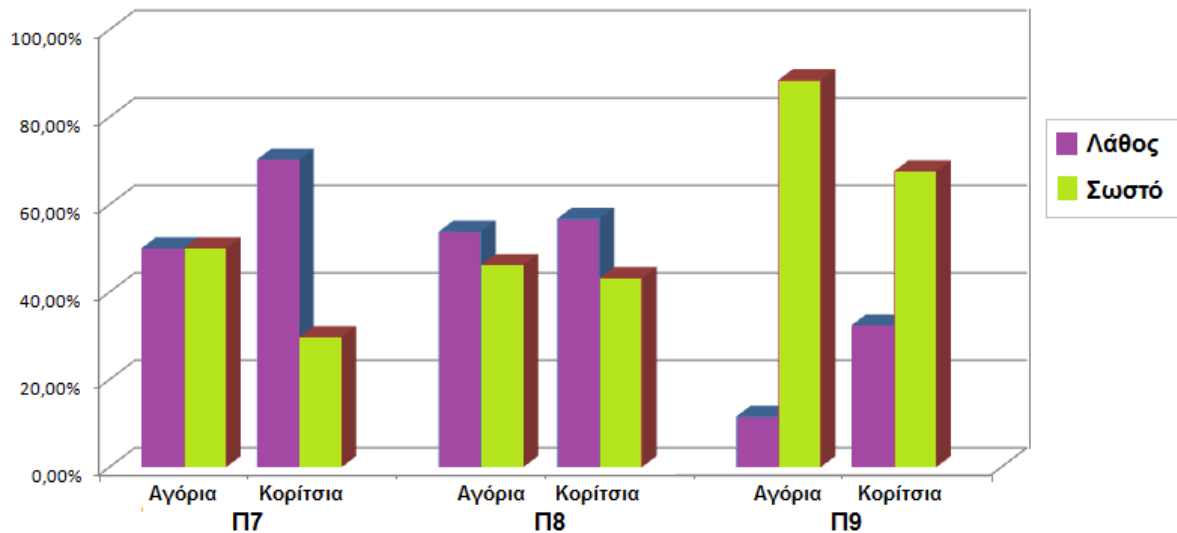
Διάγραμμα 6.5.3: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο



Πίνακας 6.5.3: Επίπεδο σημαντικότητας των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (%)

	P-values of Fischer exact test
Π6	1

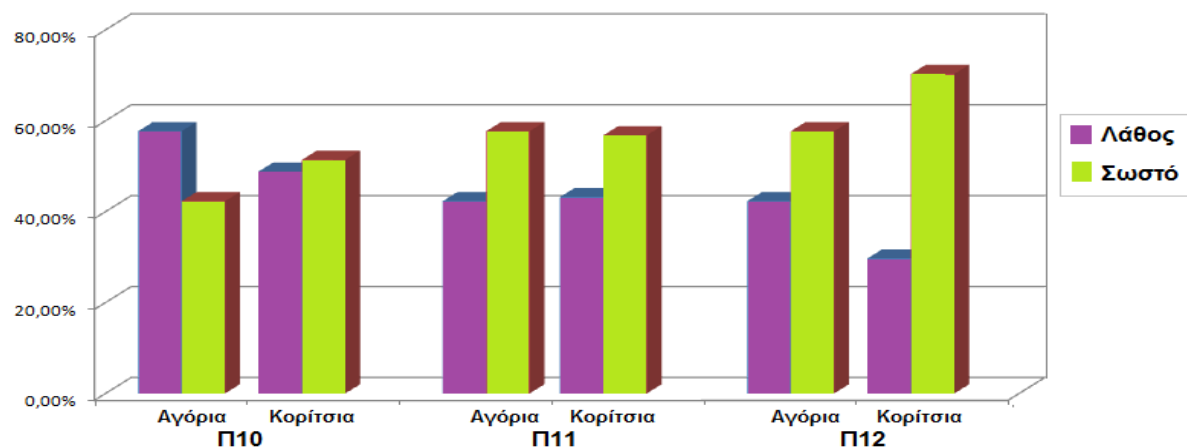
Διάγραμμα 6.5.4: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο



Πίνακας 6.5.4: Επίπεδο σημαντικότητας για την κατηγορία των αντιμεταβιβαστικών ρημάτων ενεργητικής ερμηνείας με άψυχο υποκείμενο

	P-values of Fischer exact test
Π7	0.121
Π8	1
Π9	0.074

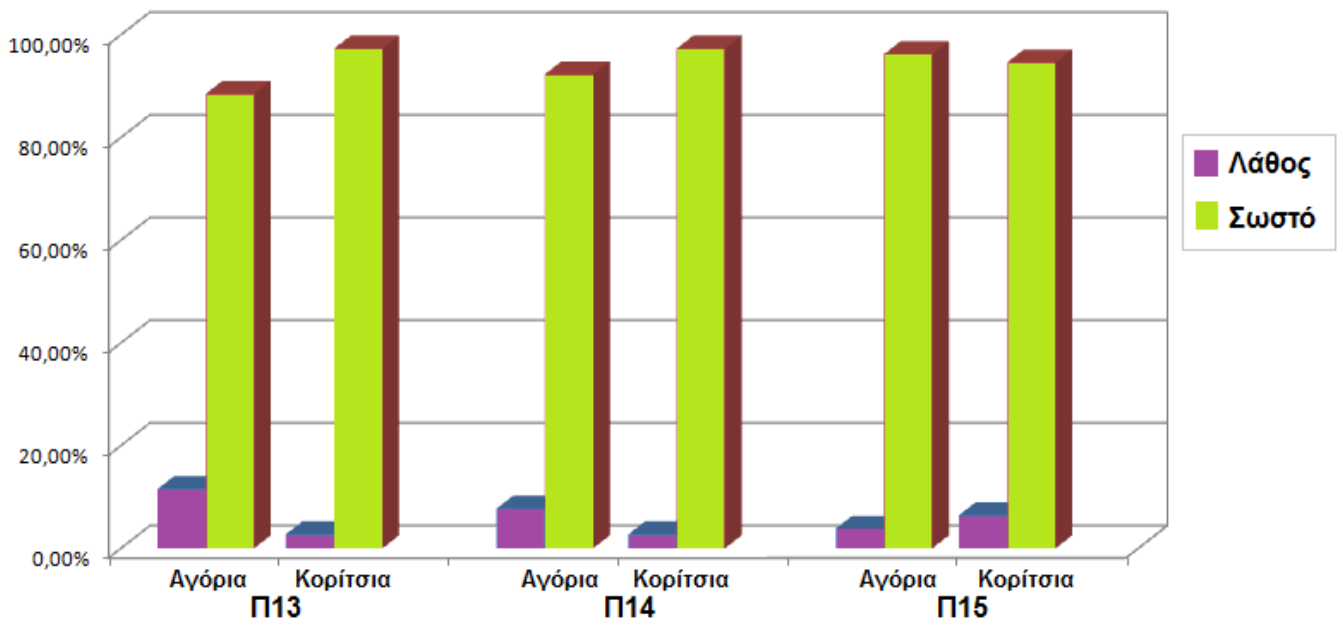
Διάγραμμα 6.5.5: Η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία παθητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο



Πίνακας 6.5.5: Επίπεδο σημαντικότητας της κατηγορίας αντιμεταβιβαστικών ρημάτων παθητικής ερμηνείας με άψυχο υποκείμενο

	P-values of Fischer exact test
Π10	0.610
Π11	1
Π12	0.421

Διάγραμμα 6.5.6: Η παθητική ερμηνεία των ρημάτων παθητικής μορφολογίας με έμφυχο υποκείμενο



Πίνακας 6.5.6: Επίπεδο σημαντικότητας για την κατηγορία της παθητικής ερμηνείας και μορφολογίας των παθητικών ρημάτων

	P-values of Fischer exact test
Π13	0.297
Π14	0.564
Π15	1

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Πίνακας Α΄: Στοιχεία ομάδας ενηλίκων (ομάδα ελέγχου)

	ΟΝΟΜΑ	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ
1	Λ.Π	Α	28
2	Ε.Ρ	Θ	20
3	Ζ.Χ	Θ	25
4	Φ.Σ	Α	21
5	Σ.Σ	Α	24
6	Α.Α	Θ	25
7	Α.Τ	Θ	30
8	Ε.Χ	Θ	25
9	Σ.Δ	Α	25
10	Α.Π	Θ	29
11	Α.Κ	Θ	23
12	Β.Κ	Θ	30
13	Μ.Ν	Θ	23
14	Κ.Τ	Θ	24
15	Μ.Θ	Θ	29
16	Κ.Β	Α	22
17	Β.Σ	Θ	22
18	Μ.Π	Θ	24
19	Π.Τ	Θ	23
20	Σ.Σ	Α	21
21	Α.Ρ	Θ	22
22	Λ.Ρ	Θ	21
23	Ε.Β	Θ	23
24	Ε.Π	Θ	20
25	Λ.Π	Θ	20
26	Α.Ψ	Θ	27
27	Ε.Λ	Θ	29
28	Χ.Μ	Θ	30
29	Γ.Κ	Θ	27
30	Γ.Π	Α	26

Πίνακας Β': Στοιχείων ομάδας παιδιών

	ΟΝΟΜΑ	ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΛΟ	ΣΧΟΛΕΙΟ
1.	Δ.Τ	7;4	Α	46 ⁰
2.	Κ.Ε	7;2	Θ	46 ⁰
3.	Ε.Μ	6;4	Θ	Ι
4.	Α.Μ	6;7	Θ	46 ⁰
5.	Α.Μ	6;3	Θ	Ι
6.	Μ.Γ	6;3	Θ	Ι
7.	Μ.Ρ	6;9	Θ	Ι
8.	Κ.Μ	6;9	Θ	16 ⁰
9.	Μ.Ψ	6;7	Θ	46 ⁰
10.	Γ.Μ	6;1	Α	46 ⁰
11.	Μ.Α	6;3	Θ	Ι
12.	Μ.Κ	6;7	Θ	Ι
13.	Ρ.Π	6;7	Α	46 ⁰
14.	Μ.Μ	6;7	Θ	46 ⁰
15.	Κ.Μ	6;4	Α	16 ⁰
16.	Μ.Α	6;6	Θ	16 ⁰
17.	Α.Μ	6;3	Α	46 ⁰
18.	Μ.Σ	6;6	Θ	16 ⁰
19.	Μ.Κ	7;0	Θ	16 ⁰
20.	Μ.Τ	6;11	Θ	16 ⁰
21.	Σ.Ν	7;2	Θ	16 ⁰
22.	Κ.Γ	6;4	Θ	16 ⁰
23.	Γ.Λ	6;6	Α	16 ⁰
24.	Ε.Β	6;9	Θ	16 ⁰
25.	Ε.Λ	6;6	Θ	16 ⁰
26.	Η.Σ	6;10	Α	16 ⁰
27.	Ε.Τ	6;4	Α	16 ⁰
28.	Ν.Σ	7;0	Θ	16 ⁰
29.	Ι.Ε	7;1	Θ	16 ⁰
30.	Ε.Φ	7;2	Θ	16 ⁰
31.	Ρ.Δ	6;11	Θ	16 ⁰
32.	Ο.Σ	7;0	Α	16 ⁰
33.	Α.Σ	7;0	Α	16 ⁰
34.	Χ.Λ	6;3	Θ	46 ⁰
35.	Γ.Ρ	6;8	Α	46 ⁰
36.	Ε.Ρ	6;8	Α	46 ⁰
37.	Δ.Κ	6;5	Α	46 ⁰

38.	Δ.Γ	6;9	A	46 ⁰
39.	N.K	6;9	Θ	46 ⁰
40.	Θ.K	6;10	A	46 ⁰
41.	E.K	7;2	Θ	46 ⁰
42.	I.P	6;3	Θ	I
43.	B.K	6;5	A	I
44.	Π.P	6;8	A	I
45.	Θ.Π	6;10	A	I
46.	E.K	6;5	Θ	I
47.	Γ.Π	6;9	A	46 ⁰
48.	N.Γ	7;1	A	46 ⁰
49.	Π.K	7;1	Θ	46 ⁰
50.	Σ.A	6;4	Θ	46 ⁰
51.	K.K	6;5	Θ	I
52.	A.B	6;8	Θ	I
53.	Z.X	6;10	Θ	I
54.	Π.Π	6;4	A	I
55.	Π.T	7;1	A	I
56.	K.Σ	6;11	A	I
57.	B.T	6;5	A	I
58.	E.K	6;6	Θ	I
59.	K.Γ	6;8	A	I
60.	I.K	6;9	Θ	I
61.	E.N	6;5	Θ	I
62.	A.Φ	7;0	A	I
63.	X.Π	6;8	Θ	I