

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Η Κατάκτηση του Αόριστου Χρόνου στην Ελληνική:
μαρτυρίες από παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και
Τυπική Ανάπτυξη»

ΣΥΓΓΡΑΦΗ:

Κουτσουμπάρη Νομική

ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:

Βαρλοκώστα Σπυριδούλα

ΙΟΥΝΙΟΣ 2007

A.M. 431/2002137

Περιεχόμενα

Εξώφυλλο

Περιεχόμενα.....σελ. 1

Ευχαριστίες.....σελ. 3

Εισαγωγή.....σελ. 4

Κεφάλαιο 1: Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) Specific Language Impairment (SLI)

1.1. Ορισμός.....σελ. 6

1.2. Αιτιολογία.....σελ. 6

1.3. Θεωρίες Ερμηνείας της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής.....σελ. 9

1.4. Βασικά Μοντέλα Ερμηνείας της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής.....σελ. 18

1.5. Ο Αόριστος Χρόνος στην Ελληνική Γλώσσα.....σελ. 26

1.6. Έρευνες για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στην Ελληνική Γλώσσα.....σελ. 29

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες.....σελ. 35

2.2. Υλικό και Κατασκευή της *Δοκιμασίας Εκμαίευσης Αόριστου Χρόνου στην Ελληνική Γλώσσα*.....σελ. 36

2.3. Διαδικασία.....σελ. 37

2.4. Κωδικοποίηση Απαντήσεων.....σελ. 38

2.5. Η *Δοκιμασίας Εκμαίευσης Αόριστου Χρόνου στην Ελληνική Γλώσσα* για Ενήλικες.....σελ. 40

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα

3.1. Αποτελέσματα των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Τυπική Ανάπτυξη.....σελ. 41

3.2. Αποτελέσματα Ενηλίκων.....σελ. 46

Συζήτηση.....σελ.	47
Βιβλιογραφία.....σελ.	51
Παράρτημα.....σελ.	55

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής δεν θα γινόταν χωρίς την συμβολή κάποιων ανθρώπων.

Έτσι, πρώτα απ'όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια και επόπτηρά μου, Κα Βαρλοκώστα Σπυριδούλα, που μου ενέπνευσε το ενδιαφέρον γι' αυτήν την ιδιαίτερη και ενδιαφέρουσα γλωσσική διαταραχή (ΕΓΔ), ενθαρρύνοντάς με σε κάθε στάδιο της προσπάθειάς μου και δίνοντας μου εύστοχες επισημάνσεις και διορθώσεις.

Επιθυμώ επίσης να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τις λογοθεραπεύτριες, Κα Βλασσοπούλου Μαρία και Κα Αθανασιάδη Χριστίνα, που με βοήθησαν να έρθω σε επαφή με παιδιά διεγνωσμένα με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή¹.

Ένα ξεχωριστό ευχαριστώ θα πρέπει να απευθύνω στις Κυρίες Μπαφαλάκου Κασσάνδρα και Παναγή Ευστρατία, νηπιαγωγούς του 14^{ου} Δημοτικού Σολείου Νικαίας, που θερμά δέχτηκαν να με βοηθήσουν, επιτρέποντας μου την μελέτη των παιδιών με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη.

Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους στενούς μου φίλους, για την υποστηριξη, όλο το διάστημα κατά το οποίο ολοκλήρωσα την πτυχιακή μου εργασία.

¹ Από δω και στο εξής ΕΓΔ

Εισαγωγή

Ο όρος *Ειδική Γλωσσική Διαταραχή*² (ΕΓΔ) χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διαταραχή του προφορικού λόγου, η οποία έχει την μορφή καθυστέρησης ή της απόκλισης ή και των δύο από την αναπτυξιακή εικόνα που εμφανίζουν τα συνομήλικα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά και δεν συνοδεύεται από άλλες διαταραχές, όπως νοητική καθυστέρηση, νευρολογική βλάβη ή ακουστική δυσλειτουργία. Τα προβλήματα στην γλωσσική ικανότητα εμφανίζονται από την αρχή της γλωσσικής κατάκτησης και δεν είναι αποτέλεσμα ασθένειας, ψυχολογικού τραύματος ή νευρολογικής δυσλειτουργίας λόγω ατυχήματος. Τα άτομα τα οποία έχουν διαγνωσθεί με ΕΓΔ παρουσιάζουν προβλήματα σε όλα τα γλωσσικά υποσυστήματα (λεξικό, φωνολογία, μορφοσύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία). Τα πιο συχνά προβλήματα, που εμφανίζονται στην βιβλιογραφία εντοπίζονται στην κλιτική μορφολογία ονόματος και ρήματος, στην παραγωγική μορφολογία, καθώς και στις λειτουργικές λέξεις, όπως τα άρθρα και τα βοηθητικά ρήματα.

Χαρακτηριστική μελέτη παιδιών με προβλήματα στην γραμματική, και συγκεκριμένα στο μαρκάρισμα του Αόριστου χρόνου στην Αγγλική, είναι αυτή των Ullman & van der Lely (2002). Συγκεκριμένα βρήκαν πως τα παιδιά με ΕΓΔ υστερούσαν στην παραγωγή του Αόριστου και οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως η γραμματική τους είναι επηρεασμένη, σε σχέση με αυτήν των παιδιών που έχουν φυσιολογική ανάπτυξη.

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, οι απόψεις χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Διάφορες μελέτες έχουν δείξει πως η κατάκτηση του Αόριστου χρόνου στα παιδιά με ΕΓΔ, γίνεται χωρίς κάποια προβλήματα (Τσιμπλή I.M. 1998, Clahsen & Dalalakis 1999, Τσιμπλή και Σταυρακάκη 1999, Βαρλοκόστα Σ. 2000, Σταυρακάκη 1996 και Τσιμπλή 2001). Αντίθετα, οι Σταμούλη (2000), Διαμαντή (2000) (οι οποίες μελέτησαν το ίδιο παιδί) και η Μαστροπαύλου (2006), μιλούν για προβληματική κατάκτηση του Αόριστου. Οι πρώτες μιλούν για γλωσσική καθυστέρηση και απόκλιση από την Τυπική Ανάπτυξη, αφού οι εμφανίσεις του Αόριστου στο λόγο του παιδιού ήταν ελάχιστες και μόνο ανώμαλοι τύποι· και η Μαστροπαύλου, αναφέρει πως ο γραμματικός χρόνος δεν έχει πλήρως κατακτηθεί, διότι το σημασιολογικό του περιεχόμενο είναι χαμηλό.

Στην παρούσα εργασία, γενικός στόχος, ήταν η μελέτη των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και αξιολόγηση για το αν υπάρχει δυσκολία στην κατάκτηση του Αόριστου, βάση της τυπολογικής κατάκτησής του, σύμφωνα με την Ράλλη Α. Ο στόχος αυτός επετεύχθει αφού τα αποτελέσματα συμβαδίζουν με τα λεγόμενα της Ράλλη.

Σχετικά με τη δομή της εργασίας αυτής, έγινε προσπάθεια να είναι απλή, ξεκάθαρη και κατανοητή, τονίζοντας τα βασικά σημεία της οργάνωσης και της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα ξεκινώντας από το 1^ο κεφάλαιο, δόθηκε, όσο αυτό ήταν δυνατό, ένας πλήρης και σαφής ορισμός της ΕΓΔ, με αναφορά στην πιθανή αιτία ύπαρξής της, αλλά και στις διάφορες θεωρίες και μοντέλα ερμηνείας της. Σημαντική είναι και η παρουσίαση των ερευνών που έχουν γίνει για τα ελληνικά δεδομένα, σε σχέση με την διαταραχή αυτή.

Το 2^ο κεφάλαιο ασχολείται με την μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, για την δημιουργία του τεστ *Δοκιμασία Εκμαίευσης του Αόριστου Χρόνου στην Ελληνική*

² Από δω και στο εξής ΕΓΔ

(ΔΕΑΧΕ)³, το οποίο μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά με την κατάκτηση του Αόριστου χρόνου στην Ελληνική, για τα άτομα που συμμετείχαν, όπως επίσης και για το πώς η διαδικασία έλαβε χώρα. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται και μια σύντομη αναφορά στο *Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης (DVIQ)*, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει το νοησιακό επίπεδο των παιδιών με ΕΓΔ και Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη.

Τέλος, στο 3^ο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα ευρήματα από τα παραπάνω τεστ στους δύο πληθυσμούς: το τεστ Εκμαίευσης Αόριστου (ΔΕΑΧΕ), χορηγήθηκε επίσης και σε 10 ενηλίκους, των οποίων τα αποτελέσματα παρουσιάζονται επίσης. Η τελευταία ομάδα αποδείχθηκε σημαντική, διότι επιβεβαίωσε κάποια πρότυπα σχηματισμού του Αόριστου χρόνου στην Ελληνική.

³ Από εδώ και στο εξής ΔΕΑΧΕ

Κεφάλαιο 1

Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) Specific Language Impairment (SLI)

1.1. Ορισμός

Ο όρος *Ειδική Γλωσσική Διαταραχή* (Specific Language Impairment) ή *Εξελικτική Δυσφασία*⁴ χρησιμοποιείται για την περιγραφή των ελλειμάτων που παρουσιάζει ο λόγος κάποιων παιδιών, με τη μορφή καθυστέρησης ή δυσλειτουργίας ή και των δύο. Έχει δειχθεί ότι εμφανίζεται στο 7% του πληθυσμού και πως μπορεί να επιμείνει ως και την ενηλικίωση (Leonard 1998). Τα παιδιά που παρουσιάζουν την διαταραχή αυτή είναι απόλυτα φυσιολογικά από κάθε άποψη, αλλά δεν ακολουθούν την αναμενόμενη, για την ηλικία τους γλωσσική ανάπτυξη. Παρόλο που δεν έχουν κάποιο νευρολογικό (π.χ. βαρηκοΐα, κινησιακές δυσκολίες, κώφωση), νοητικό ή ψυχολογικό πρόβλημα καθυστερούν στην παραγωγή των πρώτων λέξεων, ενώ αργότερα εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και κατανόηση της γλώσσας (Woods 1985). Οι δυσκολίες εντοπίζονται σε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης του λόγου (φωνολογία, λεξικό, μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, πραγματολογία), ενώ η γραμματική ή κλιτική μορφολογία, είναι ένας τομέας που παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες (Bishop 1994) και έχει συγκεντρώσει την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον πολλών γλωσσολογικών ερευνών. Η ποιότητα και η ένταση των γλωσσικών προβλημάτων ποικίλλει με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται κάποιες υποκατηγορίες της διαταραχής αυτής, οι οποίες περιγράφουν πληρέστερα την φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει κάθε ομάδα ατόμων.

1.2. Αιτιολογία

Η διαταραχή αυτή χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια όσον αφορά την κλινική εικόνα των παιδιών που λαμβάνουν μια τέτοια διάγνωση, με αποτέλεσμα οι ειδικοί ερευνητές και κλινικοί της παθολογίας της γλώσσας, να καταφεύγουν σε επιμέρους διαχωρισμούς των παιδιών, τα οποία πληρούν μεν τα βασικά διαγνωστικά κριτήρια κατάταξης στο ΕΓΔ, εμφανίζουν όμως σημαντικές διαφορές στην γλωσσική παραγωγή και κατανόηση.

Σήμερα βρισκόμαστε σε ένα σημείο όπου οι έρευνες οι οποίες έχουν γίνει δεν επαρκούν για να αποδείξουν την αιτιολογία της διαταραχής αυτής, καθώς η ετερογένεια στην εκδήλωση της οδηγεί στην υπόθεση ότι και η αιτιολογία της θα διέπεται από αντίστοιχη ανομοιογένεια.

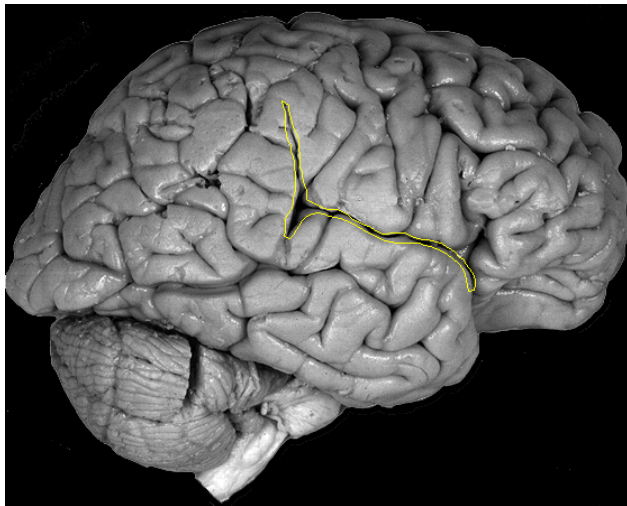
Είναι επιτακτική λοιπόν ανάγκη σήμερα η ανάπτυξη μιας επιστημονικής θεωρίας γύρω από την διαταραχή αυτή και επιπλέον η οριοθέτηση ασφαλών διαγνωστικών

⁴ Στη βιβλιογραφία ο όρος είναι ταυτόσημος

κριτηρίων που να επιτρέπει την αναγνώριση ή μη συγκεκριμένων γλωσσικών προβλημάτων.

Έως σήμερα έχουν γίνει διάφορες συζητήσεις για το τι προκαλεί την ΕΓΔ· εμείς θα κινηθούμε πάνω σε δύο βασικούς άξονες· πρώτον, ότι η ΕΓΔ είναι μία «καθυστέρηση στην γλωσσική ανάπτυξη» και πως κάποιες φορές τα άτομα μπορεί να φτάσουν σε ένα στάδιο ανάπτυξης το οποίο δε μπορεί να ξεπεραστεί, ως αποτέλεσμα να μένουν στάσιμα. Δεύτερον, μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα «ατυπικό πρότυπο» γλωσσικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά την πρώτη υπόθεση, η ΕΓΔ οφείλεται σε δυσλειτουργία του υποστρώματος του εγκεφάλου και ίσως έχει να κάνει με την ασυμμετρία γύρω από την σχισμή Sylvius⁵ στον εγκέφαλο. Η σχισμή αυτή βρίσκεται στο άνω μέρος του κροταφικού λοβού και στα δύο ημισφαίρια και λέγεται πως σχετίζεται με τη λειτουργία της γλώσσας η οποία βρίσκεται στο αριστερό ημισφαίριο. Τυπικά, η σχισμή Sylvius στο αριστερό ημισφαίριο είναι μεγαλύτερη.



Φώτο 1: περιοχή Sylvius

Έρευνες δείχνουν ότι σε μερικές περιπτώσεις με ΕΓΔ η περιοχή Sylvius έχει ίδιο μέγεθος και στα δύο ημισφαίρια (Leonard 1998).

Άλλη θεωρία λέει ότι η ΕΓΔ είναι αποτέλεσμα εγκεφαλικής δυσλειτουργίας που επηρεάζει την μεταφορά δεδομένων από το αυτί στον εγκέφαλο (Haynes & Naidoo 1991). Η δυσλειτουργία αυτή μπορεί να είναι αποτέλεσμα μιας μικρής εγκεφαλικής κάκωσης, χαμηλού βάρους γέννησης ή ίσως αργής κυοφορίας, που επηρεάζει δυσμενώς την νευροφυσιολογική ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένων των γλωσσικών ικανοτήτων και του λόγου.

Η δεύτερη υπόθεση έχει να κάνει με καθαρά γενετικούς παράγοντες. Κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι περίπου το 30% των άμεσων μελών της οικογένειας των ατόμων που πάσχουν από ΕΓΔ, έχουν ιστορικό γλωσσικών δυσκολιών (Leonard 1998). Επιπλέον, σε μια μελέτη που διεξήχθη για να καθοριστεί γενετική συνιστώσα (Tallal 1985), βρέθηκε ότι το 77% από τα 62 παιδιά με ΕΓΔ, είχε τουλάχιστον ένα συγγενή

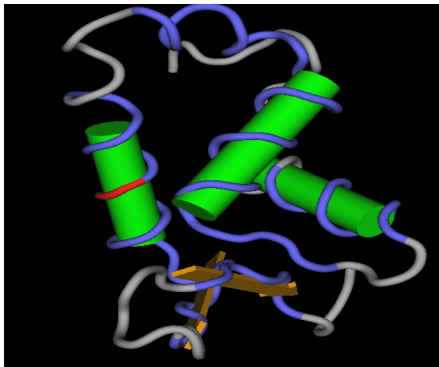
⁵ Η σχισμή του Sylvius είναι μια μεγάλη εγκοπή ή εσοχή η οποία χωρίζει τον βρεγματικό από τον κροταφικό λοβό.

πρώτου βαθμού με προβλήματα στην ανάγνωση, τη γραφή αλλά και γενικότερα στην γλώσσα.

Σύμφωνα με τους Tomblin & Buckwalter (1994), υπάρχει γενετική προδιάθεση σε όλες τις περιπτώσεις ατόμων με ΕΓΔ, παρόλο που πιστεύεται ότι επιπλέον παράγοντες πρέπει να συνδράμουν ώστε να εμφανιστεί η διαταραχή αυτή.

Έρευνες σε αδελφια-διδύμων, τα οποία μοιράζονται το 100% του DNA τους, δίνουν επίσης στοιχεία ότι η ΕΓΔ μπορεί να έχει γενετική αιτιολογία. Συγκεκριμένα, οι Tomblin & Buckwalter (1994) εξέτασαν 82 ζευγάρια διδύμων, όπου ένα στα δύο παιδιά πληρούσαν τα κριτήρια διάγνωσης για την ΕΓΔ. Αφού μελέτησαν και το δεύτερο παιδί βρήκαν ένα ποσοστό ταύτισης της τάξης του 80% για τα μονοζυγωτικά δίδυμα (πανομοιότυπα-identical) και 38% για τα διζυγωτικά δίδυμα (αδελφικά-fraternal). Σημαντικό να αναφερθεί είναι το ότι τα μονοζυγωτικά δίδυμα ήταν πιο πιθανό να επιδείξουν τον ίδιο τύπο δυσκολίας, όπως για παράδειγμα μαθησιακές δυσκολίες που συνοδεύονται από δυσκολίες στον λόγο και τη γλώσσα.

Η δεύτερη υπόθεση, γενετική αιτιολογία, τα τελευταία χρόνια κερδίζει έδαφος. Σήμερα ένα γονίδιο (FOXP2) έχει συνδεθεί με ένα σπάνιο (όχι ειδικό) τύπο γλωσσικής διαταραχής από κάποια άτομα της 'ΚΕ' οικογένειας⁶ και εδράζεται στα χρωμοσώματα 16q και 19q. Τα χρωμοσώματα αυτά έχουν συνδεθεί με φωνολογικά και εκφραστικά γραμματικά ελλείματα αντίστοιχα. Ουσιαστικά το γονίδιο αυτό ελέγχει την δραστηριότητα άλλων γονιδίων τα οποία επηρεάζουν την ανάπτυξη πολλών οργάνων συμπεριλαμβανομένων και εγκεφαλικών συστημάτων σχετιζόμενων με τον λόγο και την γλώσσα (Fisher 2005). Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα περισσότερα άτομα με ΕΓΔ δεν δείχνουν κάποια ανωμαλία στο γονίδιο FOXP2.



Φώτο 2: Γονίδιο FOXP2⁷

Τα μέχρι τώρα στοιχεία δεν είναι ακόμη σε θέση να κάνουν λόγο με βεβαιότητα για ένα συγκεκριμένο γονίδιο, το οποίο θα σχετίζεται καθαρά με την ΕΓΔ, καθώς χρειάζονται έρευνες, που να αποδουκνείουν μια διαφορά στο γενετικό υπόστρωμα των

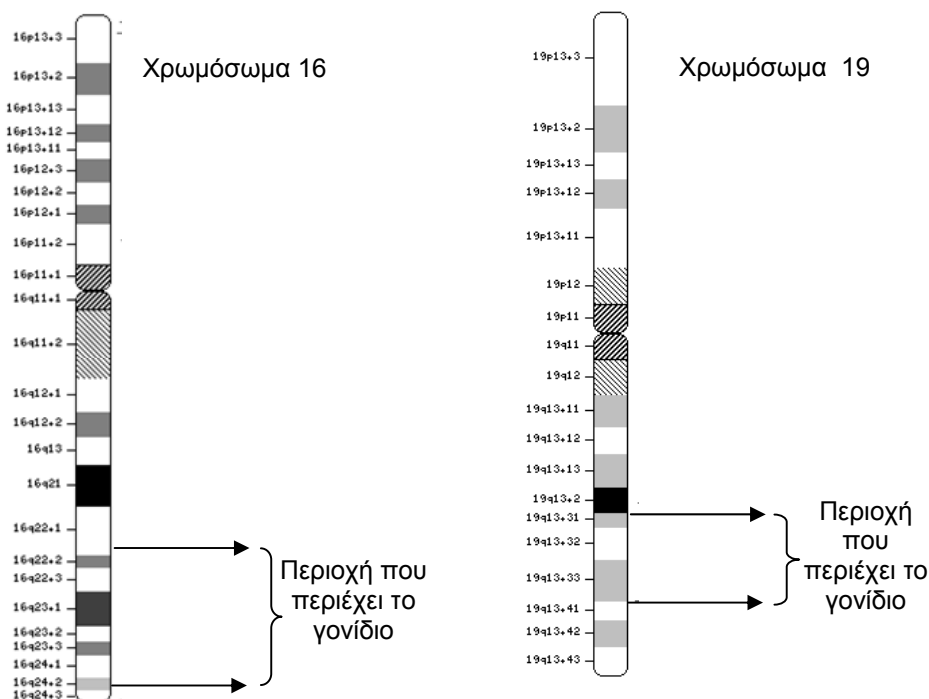
⁶ Η οικογένεια ΚΕ πάσχει από μία σοβαρή διαταραχή στη γλώσσα και τον λόγο, η οποία προκαλείται από μία μοναδική αλλαγή σε ένα γονίδιο με την ονομασία FOXP2. Η ανακάλυψη έγινε από μελετητές που χρησιμοποίησαν DNA σε εργαστήριο του Μονάχου

⁷ Προβλεπόμενη δομή στο FOX-group των μεταγραφικών γονιδίων. Το κόκκινο σημάδι δείχνει την θέση μιας ασάθειας του FOXP2, η οποία είναι υπεύθυνη για τα σοβαρά προβλήματα στον λόγο και την γλώσσα στην ΚΕ οικογένεια

παιδιών με ΕΓΔ και με Τυπική Ανάπτυξη, η οποία θα παραπέμπει στην έλλειψη ή ύπαρξη συγκεκριμένων γονιδίων, που να ευνοούν την εκδήλωση μιας ειδικής γλωσσικής διαταραχής⁸.

Αναμφισβήτητα λοιπόν, η θεωρία της γενετικής αιτιολογίας χρειάζεται περισσότερη έρευνα για την πλήρη αποδοχή της, όμως οι ήδη υπάρχουσες επαρκούν για τη μερική στήριξή της.

Βέβαια η ετερογένεια της συγκεκριμένης διαταραχής, οι διαφορετικοί φαινότυποι και γενότυποι, τονίζουν την ανάγκη για περισσότερες της μίας αιτίες για την εμφάνισή της.



Φώτο 3: Χρωμοσώματα 16 και 19

1.3. Θεωρίες Ερμηνείας της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για να ερμηνεύσουν την ΕΓΔ παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον εφόσον η κάθε μια από αυτές αναλύει διαφορετικό επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης. Πιο συγκεκριμένα οι θεωρίες αυτές βασίζονται σε δύο βασικές κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία βασίζεται στην γενετικό προσδιορισμό ειδικών μηχανισμών οι οποίοι αντίστοιχα υποστηρίζουν διαφορετικές γνωστικές ικανότητες (Chomsky 1986a,

⁸ www.well.ox.ac.uk

Fodor 1993, Pinker 1994, 1999)⁹. Έτσι η έλλειψη τέτοιων μηχανισμών, για παράδειγμα σε παιδιά με ΕΓΔ, έχει ως αποτέλεσμα την μη ολοκληρωμένη ή ελλιπή γνώση ορισμένων γραμματικών κανόνων και περιορισμών. Έτσι οι υποστηρικτές της θέσης αυτής περιμένουν την ύπαρξη μιας καθαρής διαταραχής των ειδικών μηχανισμών. Οι υποθέσεις λοιπόν που εμπίπτουν στην άποψη της *Ειδικής Γραμματικής Διαταραχής* (Clahsen 1989, Gopnik & Crago 1991, Rice and Wexler 1996, van der Lely 1994) στηρίζονται στο τελευταίο πλαίσιο.

Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες που βασίζονται στη *γλωσσική επιτέλεση*. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν πως οι μηχανισμοί ειδικεύονται γενικά μέσω της εμπειρίας κατά την διάρκεια της ανάπτυξης (Elman et al. 1996, Karmiloff-Smith 1998). Κάποιοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η ΕΓΔ προκαλείται από κάποια προβλήματα σε μη γλωσσολογικούς μηχανισμούς επεξεργασίας των εισερχόμενων δεδομένων ή και στην περιορισμένη γνωσιακή ικανότητα (Bishop 1997, Leonard 1998, Tallal & Piercy 1973). Έτσι σύμφωνα με την άποψη αυτή οι ειδικοί πιστεύουν πως δεν μπορούν να υπάρξουν διαταραχές ενός ειδικευμένου συστήματος (Elman et al. 1996, Karmiloff-Smith 1998).

Παρακάτω, θα συζητήσουμε περιληπτικά τα πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα, τα οποία έχουν προταθεί στην βιβλιογραφία για να ερμηνευθεί η *Ειδική Γλωσσική Διαταραχή*, ξεκινώντας με αυτά που εμπίπτουν στην πρώτη κατηγορία.

Rice & Wexler 1995, Rice, Wexler & Cleave 1995

Θεωρία του Παρατεταμένου Σταδίου του Προαιρετικού Απαρεμφάτου (Extended Optional Infinitive Account)

Η υπόθεση αυτή αποτελεί προέκταση της θεωρίας του Wexler σε παιδιά με Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη για την ύπαρξη ενός σταδίου, του *προαιρετικού απαρεμφάτου* (optional infinitive stage) στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, κατά τη διάρκεια του οποίου όλα τα παιδιά αποτυγχάνουν στη δήλωση της γραμματικής κατηγορίας του χρόνου η οποία είναι υποχρεωτική στις κύριες προτάσεις.

Πιο συγκεκριμένα, από μελέτη της γλώσσας των παιδιών στα Αγγλικά, αποκαλύπτεται ότι όλα τα παιδιά, στο *στάδιο του προαιρετικού απαρεμφάτου*, κάνουν επιλεκτική χρήση των κλιτών και άκλιτων μορφών, όταν κανονικά θα έπρεπε να χρησιμοποιούν τις κλιτές μορφές, που τηρούν την σωστή μορφοσυντακτική δομή του εκφερόμενου λόγου. Ενώ λοιπόν στο λόγο του ενήλικα θα θεωρούνταν σοβαρό σφάλμα, στον λόγο των παιδιών θεωρούνται απλά μια *παράλειψη* (Rice & Wexler 1998).

Στην περίπτωση των παιδιών με ΕΓΔ, οι Rice & Wexler υποστηρίζουν ότι η γλωσσική τους ανάπτυξη διέρχεται φυσιολογικά από το στάδιο αυτό, όμως μόλις κατακτήσουν την γνώση της παρεμφατικότητας των ρημάτων, την χρησιμοποιούν σε μικρότερη συχνότητα σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν Τυπική Ανάπτυξη. Επιπλέον, αναφέρουν πως παραμένουν σε αυτό το στάδιο για μεγάλο χρονικό διάστημα και πιθανότατα μέχρι και την ενηλικίωσή τους. Οι Rice, Wexler & Cleave (1994), έδειξαν επίσης σε μια έρευνα τους, ότι τα παιδιά με ΕΓΔ γνωρίζουν κάποιους βασικούς κανόνες της γραμματικής, και επιδεικνύουν αξιοσημείωτη συνέπεια στην ένδειξη συμφωνίας σε

⁹ Υποστηρίζουν δηλαδή ότι ο άνθρωπος έχει έμφυτη την ικανότητα κατάκτησης της γραμματικής

μια πρόταση, ενώ αντίθετα, όπως και παραπάνω αναφέραμε, φέρουν μειωμένη συνέπεια στο μαρκάρισμα του χρόνου.

Εκτιμώντας τη θεωρία αυτή, ο Leonard (2000) θεωρεί ότι αποτελεί μια πολύ χρήσιμη ερμηνεία της ΕΓΔ. Προβλέπει τη μειωμένη ή και ελλειπή χρήση κάποιων συγκεκριμένων συντακτικών δομών, ενώ ταυτόχρονα εξηγεί τη σωστή χρήση τους όταν αυτή εμφανίζεται. Βέβαια, υπάρχουν έρευνες των οποίων τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με αυτά που αναφέρονται στην παρούσα θεωρία. Η διαφορά τους μάλλον έγκειται στη διαγλωσσική παράμετρο που τις διαχωρίζει, καθώς οι περισσότερες από αυτές πραγματοποιήθηκαν σε γλώσσες όπως τα γερμανικά και τα ιταλικά.

Gopnik 1990a, 1990β και Gopnik & Crago 1991
Θεωρία της Έλλειψης Υπονοούμενων Γραμματικών Κανόνων
(Implicit Grammatical Rule Account-Deficit)

Οι Gopnik & Crago εκφράζουν την πεποίθηση πως τα προβλήματα των παιδιών με ΕΓΔ προέρχονται από μια σοβαρή και ίσως μόνιμη ανεπάρκεια στην κατάκτηση εκείνων των υπονοούμενων κανόνων που χαρακτηρίζουν τις γραμματικές κατηγορίες του χρόνου, του αριθμού και του προσώπου στις ρηματικές μορφές/ρηματικούς τύπους.

Η υπόθεση βασίστηκε στα αποτελέσματα της μελέτης μιας ολόκληρης οικογένειας, η οποία περιλαμβάνει πολλά άτομα με ΕΓΔ, και άλλα γλωσσικά προβλήματα. Από αυτή συμπεράναν ότι ο λόγος των παιδιών αυτών χαρακτηρίζεται από ολοκλήρωτη απουσία υπονοούμενων γραμματικών και συντακτικών κανόνων, ενώ όταν παρουσιάζεται στα δεδομένα η σωστή χρήση τέτοιων τύπων, υποστηρίζουν ότι γίνεται τυχαία. Καταλήγουν ότι δε μπορεί να γίνει δεκτή μια υπόθεση που θέλει τα παιδιά με ΕΓΔ να κατέχουν δύο γραμματικές, από τις οποίες η μία ευθύνεται για την παραγωγή των σωστών τύπων και η άλλη για την παραγωγή των λανθασμένων γραμματικών μορφών. Μια τέτοια διαδικασία δε βασίζεται μόνο σε γενικεύσεις των παρατηρούμενων γραμματικών τύπων, αλλά και σε επεξεργασία των υπονοούμενων γραμματικών κανόνων που διαθέτουν όλα τα παιδιά για την παραγωγή διαφορετικών δομών που να αρμόζουν στο εκάστοτε λεκτικό περιεχόμενο.

Αυτό που συμβαίνει στα παιδιά με ΕΓΔ είναι ότι κωδικοποιούν στην μνήμη τους κάθε δομή ξεχωριστά, ως ανεξάρτητη, χωρίς κάποιο κοινό χαρακτηριστικό, αγνοώντας ότι η γλώσσα δεν αποτελείται μόνο από πρότυπους γραμματικούς τύπους, αλλά και από αφανείς κανόνες, οι οποίοι καθιστούν εφικτές τις υπόλοιπες γλωσσικές δομές και η απλή αποθήκευσή τους δεν αρκεί (Gopnik & Crago 1991). Κάνουν δηλαδή μια αποστήθιση των σωστών τύπων ως μεμονωμένες δομές, χωρίς να αναλύουν τα συστατικά τους στοιχεία.

Οι Gopnik & Crago το 1994 οδηγήθηκαν σε μία αναθεώρηση της θεωρίας τους, διότι τα αποτελέσματα διαφόρων μελετών επισήμαιναν ότι τα παιδιά με ΕΓΔ δεν εμφάνιζαν μεγάλες διαφορές σε σχέση με παιδιά ίδιας γλωσσικής ηλικίας (αν και μικρότερα χρονολογικά). Έτσι, πρότειναν την υπόθεση πως τα παιδιά με ΕΓΔ δυσκολεύονται στην χρησιμοποίηση των υπονοούμενων γραμματικών κανόνων, καθώς η πρόσβαση σε αυτούς δεν είναι εφικτή και όχι πως υπάρχει ολοκλήρωτη απουσία αυτών.

Η συγκεκριμένη υπόθεση αποδυναμώνεται ικανή να ερμηνεύσει τα ευρήματα των ερευνών της Gopnik και των συνεργατών της. Όμως, πολλοί ερευνητές διατυπώνουν

αμφιβολίες καθώς άλλες έρευνες δεν επιτρέπουν την εξαγωγή παρόμοιων συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, σε ορισμένες καταδεικνύεται πως η επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ, σε δοκιμασίες για την εκμάθηση κάποιων γραμματικών μορφημάτων, δε διέφερε πολύ από εκείνη παιδιών που βρίσκονταν στο ίδιο γλωσσικό στάδιο ανάπτυξης (Leonard 2000). Επιπλέον, η επανεξέταση της οικογένειας, που μελέτησαν οι Gornik & Crago, από την Fee (1995), έδειξε ότι τα λάθη τα οποία γίνονταν οφείλονταν στην ανικανότητα των μελών να χρησιμοποιήσουν τους κατάλληλους φωνολογικούς κανόνες, καθώς είχε παρατηρηθεί δυσκολία στην εκφορά κάποιων τελικών συμφώνων και στην φωνολογική απλοποίηση κάποιων γραμματικών τύπων, με αποτέλεσμα την παραγωγή μη σωστών γραμματικών δομών (Leonard, 2000).

Τέλος, για να οδηγηθούν οι ερμηνείες προς την κατεύθυνση αυτή και να υπάρξει μια πλήρης και αποδεκτή εικόνα, απαιτούνται σίγουρα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα με κοινά αποτελέσματα.

Clahsen 1989

Θεωρία της Έλλειψης Συμφωνίας (The Missing Agreement Account)

Η θεωρία αυτή αναγάγει τις δυσκολίες των ατόμων με ΕΓΔ στην επιλεκτική τους αδυναμία να θεμελιώσουν δομικές σχέσεις συμφωνίας ανάμεσα σε κατηγορίες που η μία ελέγχει την άλλη¹⁰. Αντίθετα το σύστημα των γραμματικών κανόνων, το οποίο είναι υπεύθυνο για το σύνολο της γλωσσικής κατανόησης, παραμένει ανέπαφο (Τσιμπλή και Σταυρακάκη, 1999). Η επιλεκτικότητα που εμφανίζεται οδηγεί τους ερευνητές στην πεποίθηση ότι τα παιδιά με ΕΓΔ καταγράφουν στην μνήμη τους ζευγάρια λέξεων με σωστή συμφωνία τα οποία κάποιες φορές χρησιμοποιούν σε σωστό περιβάλλον, όμως παρουσιάζουν έλλειψη παραγωγής σωστής συμφωνίας σε νέους τύπους.

Όσον αφορά δεδομένα από τη γερμανική γλώσσα (Clahsen 1989), παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με ΕΓΔ παρήγαγαν παρεμφατικούς τύπους, ακόμη και όταν ήταν υποχρεωτική η χρήση παρεμφατικών, και συνήθιζαν να βάζουν το ρήμα στο τέλος της πρότασης ενώ τους παρεμφατικούς τύπους πάντα στη 1^η θέση¹¹. Το συμπέρασμα του Clahsen ήταν πως αφού η τοποθέτηση των παρεμφατικών τύπων ήταν σωστή, τα λάθη των παιδιών με ΕΓΔ οφείλονται στο ότι δεν μπορούν να δηλώσουν σωστά την συμφωνία ανάμεσα στους όρους της πρότασης. Για να ελεγχθεί η υπόθεση αυτή, οι Clahsen & Hansen (1993) σχεδίασαν ένα θεραπευτικό πρόγραμμα με στόχο την εξοικίωση των παιδιών με ΕΓΔ με την δήλωση της συμφωνίας σε μεμονωμένες ρηματικές μορφές, αλλά και μέσα σε προτάσεις. Η ακόλουθη βελτίωση των παιδιών με ΕΓΔ με εξαγόμενο την εμφάνιση περισσότερων μορφοσυντακτικών δόμων προβάλλεται ως απόδειξη της συγκεκριμένης θεωρίας (Clahsen & Hansen 1993). Πιστεύουν λοιπόν, πως συνέπεια μιας τέτοιας διαταραχής, είναι η έλλειψη ενός *παράδειγματος* συμφωνίας, Υποκειμένου-Ρήματος και ενός συνόλου απομνημονευμένων τύπων.

¹⁰ Τέτοιες σχέσεις εμφανίζονται στα συνδετικά και στα βοηθητικά ρήματα που πρέπει να συμφωνούν σε χρόνο και αριθμό με το υποκείμενο, στους προσδιοριστές με τα ουσιαστικά και στα επίθετα, που πρέπει να συμφωνούν στο γένος και στον αριθμό με τα ουσιαστικά, στα κτητικά επίθετα και τις αντωνυμίες, καθώς και στην συμφωνία των προσδιοριστών ως προς την πτώση

¹¹ Στην γερμανική η σειρά των όρων είναι αυστηρά καθορισμένη με το ρήμα να βρίσκεται πάντα στη 2^η θέση της πρότασης (verb-second rule).

Διαγλωσσικά η θεωρία αυτή βρίσκει εφαρμογή στα δεδομένα της Αγγλικής γλώσσας, με φτωχά αποτελέσματα σε τύπους, όπως το βοηθητικό ρήμα /be/ στο γ' ενικό πρόσωπο /-s/, και στις δυσκολίες των παιδιών στις ονοματικές φράσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν την έννοια της συμφωνίας. Παρόλα αυτά πολλοί τύποι, π.χ. το απαρεφματικό /to/ και τα άρθρα, παρουσιάζουν δυσκολίες (σε ορισμένες γλώσσες), παρόλο που δεν έχουν σχέση με την δήλωση συμφωνίας¹². Το γεγονός αυτό και η έλλειψη δεδομένων από άλλες γλώσσες μειώνει την αξιοπιστία της εν λόγω θεωρίας.

Heather K.J. van der Lely 1994

***Θεωρία της Έλλειψης Αναπαράστασης Σχέσεων Εξάρτησης
(Representational Deficit for Dependent Relations (RDDR))***

Η θεωρία της van der Lely παρόλο που ανήκει στο μοντέλο της *Ειδικής Γραμματικής Διαταραχής*, διαφέρει σημαντικά σε σχέση με τις υπόλοιπες της ίδιας κατηγορίας (van der Lely et al. 1998). Οι τελευταίες (Clahsen 1989, Clahsen et al. 1997, Gopnik 1990, Rice and Wexler 1996, Gopnik & Crago 1991), χωρίζονται σε τρεις βασικές περιοχές: α) διαταραχή σε κάποια ή σε όλα τα συντακτικά χαρακτηριστικά τα οποία επισυνάπτονται σε λεξικά στοιχεία, πριν αυτά μπουν στην σύνταξη (Clahsen 1989, Clahsen et al. 1997, Gopnik 1990, Rice and Wexler 1996). β) έλλειψη γραμματικών κανόνων (Gopnik & Crago 1991), γ) διαταραχή στην ίδια την γραμματική αναπαράσταση (van der Lely 1994, 1998).

Θέλοντας να δείξει την ασυμφωνία της με τις θεωρίες αυτές αναφέρει πως, εάν κάποια ή όλα τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά έλειπαν στην γραμματική των παιδιών με ΕΓΔ, θα προέκυπτε ότι δεν θα είχαν έλεγχο, για παράδειγμα, του Χρόνου, της Όψης και των στοιχείων της Κλίσης στην σύνταξή τους. Παρόλα αυτά τα δεδομένα δείχνουν αξιόλογο έλεγχο στα στοιχεία αυτά, αφού σε έναν σημαντικό αριθμό περιπτώσεων, για παράδειγμα το μαρκάρισμα του χρόνου και της συμφωνίας, ήταν σωστό. Αρκετές έρευνες επίσης, έχουν δείξει ότι όλοι οι γραμματικοί τύποι μπορούν να παραχθούν απλά δεν εμφανίζονται πάντα συστηματικά (Bishop 1994). Αυτό σημαίνει ότι οι γραμματικοί κανόνες πρέπει να είναι διαθέσιμοι. Το 1994 η van der Lely, σε αντίθεση με τις παραπάνω υποθέσεις, πρότεινε ότι το έλλειμα που προκαλεί η ΕΓΔ εντοπίζεται στο υπολογιστικό συντακτικό σύστημα. Επιπλέον, οι ισχυρισμοί της σχετίζονται με μία υποομάδα παιδιών με ΕΓΔ, αυτή της γραμματικής-ΕΓΔ (grammatical-SLI)¹³, στην οποία τα παιδιά παρουσιάζουν μόνο γραμματικά προβλήματα και όχι μη-γραμματικά ή λεκτικά (van der Lely 1998, van der Lely, van de Rosen, and McClelland 1998).

Η Lely λοιπόν προβάλλει δεδομένα από μια σχετικά καθαρή γραμματική διαταραχή, τουλάχιστον σε μία υποομάδα των παιδιών. Το πόρισμα αυτό σχετίζεται με τους γενετικά καθορισμένους γνωστικούς μηχανισμούς οι οποίοι υποβοηθούν τις ειδικές γνωστικές διαδικασίες όπως τη γραμματική. Τονίζει επίσης, ότι η διαταραχή που εμφανίζεται στην Γ-ΕΓΔ είναι πολύ πιο ευρεία από τα τυπικά κλιτικά και μορφολογικά λάθη που συνήθως αναφέρονται. Υποστηρίζει συγκεκριμένα ότι είναι μια διαταραχή στον πυρήνα της γραμματικής.

¹² Οι πληροφορίες έχουν παρθεί από τους Yonata Levy & Gitit Kavé (1999). Language Breakdown and linguistic theory: a tutorial overview

¹³ Από δω και στο εξής: Γ-ΕΓΔ

Μεταγενέστερες έρευνες έδειξαν, ότι τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ χειρίζονται ασυνεπώς σημαντικές διαστάσεις της σύνταξης, συμπεριλαμβανομένων του μαρκαρίσματος του χρόνου, της εκχώρησης θεματικών ρόλων σε παθητικές και δευτερεύουσες προτάσεις, όπως και φράσεις αναφοράς (van der Lely 1996, van der Lely and Hennessey 1999, van der Lely and Stollwerck 1997).

Στηριζόμενη στο γεγονός ότι σωστή και μη παραγωγή μπορεί να παρουσιαστεί στο ίδιο λεξικό στοιχείο σε παρόμοια συντακτικά περιβάλλοντα, η *Θεωρία της Έλλειψης Αναπαράστασης Σχέσεων Εξάρτησης* (Representational Deficit for Dependent Relations (RDDR)), υποστηρίζει ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΓΔ εντοπίζεται στις δομές που υπάρχει εξάρτηση μεγάλης αποστάσεως. Η υπόθεση αυτή περιλαμβάνει και την *μετακίνηση* που, παρόλο που είναι υποχρεωτική στην Τυπική Ανάπτυξη, είναι προαιρετική στα παιδιά με Γ-ΕΓΔ¹⁴. Με άλλα λόγια, μια εξαρτημένη δομική (συντακτική) σχέση μορφοποιείται για τη σύνδεση ή τον έλεγχο (συνδυασμό, αντιγραφή, μετακίνηση) γραμματικών χαρακτηριστικών τα οποία σχετίζονται με λεξικά αντικείμενα (ή συστατικά) ώστε να υπάρξει πλήρης και σωστή αναπαράσταση.

Συνοπτικά η υπόθεση RDDR αναφέρει, ότι η διαταραχή δεν βρίσκεται ούτε στους ίδιους τους κανόνες, ούτε στα συστατικά τα οποία συνδέονται με λεξικά αντικείμενα, αλλά στο υπολογιστικό συντακτικό σύστημα. Τέλος, η υπόθεση αυτή, μπορεί να εξηγήσει το εύρος των αδυναμιών και των δυνατοτήτων στην γραμματική των παιδιών με Γ-ΕΓΔ (van der Lely and Battell 2001).

Steven Pinker 1992

Το μοντέλο του διπλού μηχανισμού (The dual mechanism model)

Με μία διαφορετική θεωρία, που όμως και αυτή κατατάσσεται στην γενετική σκοπιά, προτείνει ο Steven Pinker στο *Rules of Language* (1991). Ο S. Pinker υποστηρίζει ότι χρειάζεται μια θεωρία για την γλώσσα, η οποία πρέπει να συμπεριλαμβάνει δύο βασικές συνιστώσες: την υπολογιστική, στην οποία οι κανόνες θα διαχειρίζονται συμβολικές αναπαραστάσεις και ένα συσχετιστικό σύστημα μνήμης με συγκεκριμένες ιδιότητες. Σε μια τέτοια θεωρία, για παράδειγμα ο ομαλός Αόριστος χρόνος¹⁵, υπολογίζεται από έναν κανόνα επιθηματοποίησης σε διαθέσιμα θέματα στο νευρικό σύστημα της γραμματικής διαδικασίας (walk-walked). Αντίθετα, τα ανώμαλα ρήματα είναι απομνημονευμένα σαν ζευγάρια λέξεων τα οποία ανακτώνται από την συσχετιστική μνήμη (run-ran). Αν αυτή η θεωρία ισχύει, τότε θα πρέπει οι ομαλοί και ανώμαλοι τύποι να διαχωρίζονται. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την ψυχολογική χρήση της γλώσσας, οι ανώμαλοι τύποι, ως απομνημονευμένα στοιχεία, θα πρέπει να επηρεάζονται σημαντικά από τις ιδιότητες της συσχετιστικής μνήμης όπως η συχνότητα και η ομοιότητα. Αντίθετα οι ομαλοί τύποι δε θα πρέπει να επηρεάζονται από κάτι τέτοιο. Αναφορικά με τη δομή της γλώσσας, οι ανώμαλοι τύποι, ως απομνημονευμένες λίστες λέξεων, θα πρέπει να είναι διαθέσιμες σαν εισαγόμενο σε άλλες διαδικασίες σχηματισμού λέξεων, ενώ οι ομαλοί τύποι θα πρέπει

¹⁴ Μέσα στα πλαίσια του μινιμαλιστικού προτύπου (Chomsky 1998), οι εξαρτήσεις απόστασης καθιστούν υποχρεωτική την Μετακίνηση, όπου η τελευταία εξηγείται ως έλξη από κάποιο χαρακτηριστικό (π.χ. Χρόνος, Κλίση) για ένα μελλοντικό έλεγχο αυτού

¹⁵ Ο Steven Pinker μελέτησε τους ομαλούς και ανώμαλους τύπους των ρημάτων της Αγγλικής γραμματικής που τον οδήγησαν στην θεωρία αυτή

να είναι το τελικό εξαγώμενο τέτοιων διαδικασιών. Όσον αφορά την λειτουργία του εγκεφάλου, αφού τα ομαλά και τα ανώμαλα ρήματα υποστηρίζονται από διαφορετικούς μηχανισμούς, θα είναι δυνατό να βρούμε ένα από τα παραπάνω συστήματα επηρεασμένο/διαταραγμένο και το άλλο διατηρημένο. Οι προβλέψεις αυτές μπορούν να ελεγχθούν από πειράματα χρόνου αντίδρασης στην γραμματική ανάλυση των γλωσσών στην παιδική ανάπτυξη, ως την έρευνα της εγκεφαλικής βλάβης και των γενετικών διαταραχών.

Όσον αφορά την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, μελέτες που έχουν γίνει (για την Αγγλική), δείχνουν πως υπάρχει δυσκολία στην μετατροπή προτάσεων από Ενεστώτα σε Αόριστο (32% ΕΓΔ, 78% σε παιδιά (αδέλφια) με Τυπική Ανάπτυξη). Η δυσκολία μεγαλώνει ακόμη περισσότερο για τα ομαλά παρά τα ανώμαλα ρήματα. Οι ομαλοί τύποι του Αόριστου είναι ουσιαστικά απώντες από τον αυθόρμητο αλλά και γραπτό λόγο των παιδιών, ενώ οι ανώμαλοι εμφανίζονται συχνά. Φαίνεται λοιπόν ότι η ικανότητα τους να εφαρμόζουν κανόνες κλίσης είναι εξασθενημένη σε σχέση με αυτήν της απομνημόνευσης λέξεων. Οι ανώμαλοι τύποι κατακτώνται σχετικά φυσικά ανάλογα με τη συχνότητα, ενώ οι ομαλοί απομνημονεύονται όπως οι πρώτοι. Επιπροσθέτως, τα σημαντικά ποσοστά που έχουν δοθεί από έρευνες οι οποίες σχετίζονται με την κληρονομικότητα της διαταραχής, οδηγούν τον S. Pinker να υποστηρίζει, ότι κάποιες όψεις της γραμματικής των ατόμων με ΕΓΔ σαφώς και έχουν γενετική βάση.

Leonard 1989, Leonard, McGregor & Allen 1992

***Επιφανειακή Υπόθεση
(Surface Hypothesis)***

Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, τα χαρακτηριστικά της ΕΓΔ αποδίδονται σε προβλήματα επεξεργασίας στην παραγωγή και κατανόηση γραμματικών μορφημάτων. Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως, τα άτομα με ΕΓΔ, δεν μπορούν να αντιληφθούν επαρκώς και στην συνέχεια να αξιοποιήσουν με βάση την λειτουργικότητα τους, στο κατάλληλο περιεχόμενο, τα μορφήματα αυτά.

Ειδικότερα, επισημαίνεται πως οι φυσικές ιδιότητες των μορφημάτων προκαλούν και ανάλογες δυσκολίες κατανόησης στα παιδιά με γλωσσικά προβλήματα. Μετά από έρευνες που πραγματοποίησε κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα επιφανειακά στοιχεία, όπως ο τονισμός, η συχνότητα και η συλλαβική δομή, προβλέπουν ποια μορφολογικά στοιχεία θα πρέπει να παραλείπονται συχνά στην ΕΓΔ. Για παράδειγμα, ελεύθερα μορφήματα με μικρή διάρκεια εκφοράς (ακουστική χροιά), τα οποία δεν σχετίζονται με κάποια μορφή η οποία να τους δίνει νόημα, όπως και οι απλές μη-τονισμένες ή επιτονισμένες συλλαβές, προκαλούν ιδιαίτερες δυσκολίες σε παιδιά με ΕΓΔ.

Για να προβλέψει δεδομένα και από άλλες γλώσσες, εκτός της Αγγλικής, ο Leonard οδηγείται σε μία αναθεωρημένη εκδοχή της προηγούμενης θεωρίας του, την *Μορφολογική ανεπάρκεια* (Sparse Morphology Hypothesis, Leonard 1992, 1996). Στην τελευταία προτείνει πως οι λειτουργικές πηγές των παιδιών με ΕΓΔ αναλώνονται σε μορφές της γλώσσας οι οποίες κρίνονται ως οι σημαντικότερες για την ανάπτυξη/κατάκτησή της. Σε άμεση σχέση με το παραπάνω, συζητείται ότι στοιχεία τα οποία δεν είναι τόσο συχνά, είναι αντιληπτικά μη-εξέχοντα, με αποτέλεσμα να κατακτώνται χρονικά αργά από παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη και ακόμη αργότερα από με παιδιά με ΕΓΔ. Με άλλα λόγια, η ΕΓΔ επηρεάζει γενικότερα λειτουργικούς

μηχανισμούς, και έτσι στοιχεία στα οποία είναι πιθανό να υπάρξει αποτυχία, στην Τυπική Ανάπτυξη κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, στην ΕΓΔ οι πιθανότητες αποτυχίας θα είναι σίγουρα μεγαλύτερες.

Ας σκεφτούμε λίγο την Αγγλική: στην τελευταία, τα ουσιαστικά, τα επίθετα και τα ρήματα εμφανίζονται ως γυμνά θέματα. Η κλίση είναι υποχρεωτική σε σχετικά λίγα γλωσσικά περιβάλλοντα της οποίας τα μορφήματα είναι μη-τονισμένα και κάποια από αυτά παίρνουν την μορφή τελικού συμφώνου. Τα χαρακτηριστικά αυτά συμβάλλουν στην εμφάνιση δυσκολιών με αποτέλεσμα την αργή κατάκτηση. Πρόβλεπεται και εδώ, όπως παραπάνω αναφέρθηκε, ότι τα αγγλόφωνα παιδιά με ΕΓΔ θα αφιερώνουν τις περιορισμένες τους πηγές σε όψεις τις γλώσσας οι οποίες παρέχουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες -κυρίως για την σειρά των όρων- και λιγότερο στην μορφολογία. Από την άλλη, σε μία γλώσσα, στην οποία η μορφολογία θα είναι αυτή που θα φέρει την βασική πληροφορία, τα μορφολογικά ελλείματα θα είναι λιγότερο εμφανή (Leonard 1992).

Συνοψίζοντας, οι διαφορετικοί τύποι λαθών που βρέθηκαν από συγκριτικές μελέτες σε παιδιά με ΕΓΔ, ιταλικής, αγγλικής και εβραϊκής καταγωγής (Dromi et al., 1993; Leonard et al., 1992), πράγματι υποστηρίζουν το συμπέρασμα ότι η χρήση της μορφολογίας είναι μια λειτουργία η οποία εξαρτάται από τον τύπο της γλώσσας στόχου. Τα δεδομένα από τα αγγλικά συμβαδίζουν με την αναμενόμενη εικόνα, δείχνοντας χαμηλότερα ποσοστά υποχρεωτικών μορφολογικών χαρακτηριστικών σε παιδιά με ΕΓΔ σε σύγκριση με εκείνα της τυπικής ανάπτυξης. Οι διαφορές αυτές φάνηκαν όταν αυτά υπολογίστηκαν σε σχέση με τα αδέσμευτα μορφήματα όπως επίσης και σε σχέση με όλες τις γραμματικές κλίσεις.

Οι Gornik and Crago (1991) αντιτίθενται στην *θεωρία του επιφανειακού ελλείματος*, καθώς παρατηρούν ότι παιδιά με ΕΓΔ παρήγαγαν σωστά εκφορές που περιείχαν τον σχηματισμό του πληθυντικού /-s/ και τον αόριστο /-ed/, γεγονός που δείχνει ότι τα παιδιά αυτά είναι σε θέση να επεξεργαστούν ακουστικά ένα ερέθισμα και να παράγουν μη-εξέχοντες ήχους, τουλάχιστον μέχρι κάποιο σημείο. Το πρόβλημα που προκύπτει είναι η αδυναμία των παιδιών να σχηματίσουν και στη συνέχεια να χειριστούν αυτές τις αφηρημένες αναπαραστάσεις για την κατανόηση του λόγου. Θεωρούν ότι ο Leonard δεν καλύπτει την οπτική αυτή, αφού οι επιφανειακές δομές, που σχετίζονται με την γενικότερη επεξεργασία των εισερχόμενων πληροφοριών, δεν εξηγούν τα γλωσσικά προβλήματα, τα οποία παραπέμπουν σε συγκεκριμένους μηχανισμούς κατάκτησης της γλώσσας.

Κενά στην θεωρία αυτή δημιουργούνται και από δεδομένα που δίνουν την αντιστροφή βοηθητικών ρημάτων στις ερωτηματικές προτάσεις (π.χ. What mommy is making?) (Eyer and Leonard 1995), τη δυσκολία στην παραγωγή ανώμαλων ρηματικών τύπων του Αόριστου, αλλά και προβλήματα στην κλίση των αντωνυμιών (με μορφήματα μικρής διάρκειας) που αντί να παραλείπονται αντικαθίστανται με τις ίδιες αντωνυμίες σε διαφορετική πτώση (Leonard 1998).

Όσον αφορά την υπόθεση της *μορφολογικής ανεπάρκειας*, η οποία προβλέπει ότι σε γλώσσες που η μορφολογία φέρει την πιο χρήσιμη πληροφορία τα προβλήματα δεν θα ναι τόσο εμφανή, δεν υποστηρίζεται από τα δεδομένα. Οι Crago & Allen (1996) μελέτησαν την γλώσσα ενός Εσκιμώου (Inuit) κοριτσιού με ΕΓΔ, της LE της οποίας η γλώσσα (Inuktitut) παρουσιάζει μεγάλο βαθμό πολυσύνθεσης, με ρηματικές και ονοματικές κλίσεις και γενικότερα με την μορφολογία να κατέχει βασικό ρόλο στην γλώσσα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκφορές διέφεραν δραματικά σε σύγκριση με

αντίστοιχες παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη, στον αριθμό της παράλειψης διάφορων ειδών κλίσης, με συχνό αποτοτέλεσμα βασικούς τύπους-θέματα οι οποίοι είναι μη-γραμματικοί στην γλώσσα της.

Karmiloff-Smith 1998

Η προοπτική της Karmiloff-Smith ξεκινά από την παρατήρηση ότι καμμία από τις δύο βασικές κατηγορίες που αναφέρθηκαν δεν μπορεί να ερμηνεύσει μια πολύπλοκη γλωσσική διαταραχή όπως η ΕΓΔ, αφού τις θεωρεί μονοδιάστατες, εφόσον η μία πρεσβεύει τον αποκλειστικό παράγοντα των γονιδίων ενώ η άλλη την καθοριστική επίδραση του περιβάλλοντος.

Η Karmiloff-Smith διαφωνεί με την χρήση του όρου *διπλός διαχωρισμός* (double dissociation) στις αναπτυξιακές διαταραχές. Υποστηρίζει πως είναι ακατάλληλη θεωρητικά και λανθασμένη εμπειρικά. Εάν ο εγκέφαλος του παιδιού με γενετική διαταραχή περιελάμβανε ένα μοντέλο με καθαρά διαχωρισμένα (επηρεασμένα/διατηρημένα) γνωστικά τμήματα, τότε παραλείπεται ένας βασικός παράγοντας: η διαδικασία της οντογενετικής¹⁶ ανάπτυξης (Karmiloff-Smith et al., 2002). Το αποτέλεσμα μιας γενετικής μεταβολής κατά την διάρκεια της εμβρυογένεσης, αλλά και η προγεννητική ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι πολύ πιθανό να σχετίζονται με το αναπτυξιακό σύστημα. Επιπλέον, κάποιοι τομείς μπορεί να είναι περισσότερο επηρεασμένοι από κάποιους άλλους και γενικότερα έρευνες σε βάθος φανερώνουν έστω και ανεπαίσθητα προβλήματα σε τμήματα που είχαν θεωρηθεί ανεπηρέαστα (Karmiloff-Smith, 1998; Karmiloff-Smith et al., 2002). Αυτό σημαίνει ότι δεν έχει βρεθεί καθαρός διαχωρισμός τμημάτων.

Συνοψίζοντας, ένα ατυπικό πρότυπο, στο γνωστικό προφίλ μιας γενετικής διαταραχής δεν μπορεί να λειφθεί ως δεδομένο ώστε να δηλώσει επηρεασμένες ικανότητες σε σχέση με κάποιες άλλες διατηρημένες. Μπορεί όλοι οι τομείς να είναι επηρεασμένοι, απλά μερικοί λιγότερο από άλλους.

Υποστηρίζει επίσης, ότι η ίδια η ανάπτυξη είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της εικόνας που θα παρουσιάσουν τα παιδιά με ΕΓΔ. Σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο οι βιολογικοί όσο και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, με τους πρώτους να επιδρούν σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο, ενώ δεν μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη χωρίς ταυτόχρονα να παρέμβουν σε τομείς της γνωστικής ανάπτυξης· οι περιβαλλοντικοί παράγοντες προσφέρουν ερεθίσματα, τα οποία επεξεργάζονται διαφορετικά από κάθε παιδί και πάντοτε σύμφωνα με το στάδιο ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται.

Έτσι λοιπόν το ΕΓΔ δεν θα πρέπει να εξετάζεται μονοδιάστατα αλλά θα πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψιν οι έννοιες του χώρου και του χρόνου διότι τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα επηρεάζουν την ανάπτυξη και εν συνέχεια την ωρίμανση των εγκεφαλικών δομών (Karmiloff-Smith 1998). Η μη-φυσιολογική ανάπτυξη, όπως και η φυσιολογική, είναι εξελικτικές διαδικασίες οι οποίες καθημερινά δέχονται πλήθος επιδράσεων, έτσι και η Karmiloff-Smith προτείνει μια συνεχή παρακολούθηση των παιδιών με ΕΓΔ ή σημάδια αυτού, καθόλη την διάρκεια της εξέλιξής τους, ξεκινώντας από την πρώιμη παιδική ηλικία σε διάφορους τομείς όπως, το βιολογικό υπόστρωμα, την κατασκευή του εγκεφάλου, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, την εξέλιξη των

¹⁶ Τα στάδια από τα οποία διέρχεται ένα άτομο μέχρι να φτάσει στην πλήρη ανάπτυξη του

γνωστικών λειτουργιών και τις συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην παιδική ηλικία.

1.4. Βασικά Μοντέλα Ερμηνείας της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής

Στην ενότητα αυτή θα γίνει μία ειδικότερη ανάλυση της παραγωγής του Αόριστου στην ΕΓΔ και των δύο βασικών μοντέλων, που επιχειρούν να ερμηνεύσουν αυτά τα δεδομένα.

Αρχικά θα αναφερθούμε στην κατηγορία που υποστηρίζει ότι η ΕΓΔ προκαλείται από κάποια προβλήματα σε μη γλωσσολογικούς μηχανισμούς επεξεργασίας των εισερχόμενων δεδομένων ή και στην περιορισμένη γνωσιακή ικανότητα. Η κατηγορία αυτή συμφωνεί με την άποψη ότι ένας (μοναδικός) μηχανισμός είναι η βάση για την ομαλή και ανώμαλη κλίση του Αόριστου χρόνου. Η υπόθεση λοιπόν του ενός *συστήματος* (single system) προτείνει ότι οι ομαλοί και ανώμαλοι τύποι θα αναπαριστώνται και θα λειτουργούν βάση ενός μοναδικού συσχετιστικού συστήματος μνήμης. Συγκεκριμένα, και τα δύο είδη τύπων (ομαλοί-ανώμαλοι) μαθαίνονται από ένα περιορισμό που αξιοποιεί τον τρόπο με τον οποίο τα επιφανειακά χαρακτηριστικά προβλέπουν τις σχέσεις μεταξύ θέματος και τύπων του Αόριστου. Έτσι η κατάκτηση και η παραγωγικότητα της κλιτικής μορφολογίας βασίζεται στην λεξική λειτουργία και ανάπτυξη, σύμφωνα με την οποία λεξικοί παράγοντες, όπως η συχνότητα και τα φωνολογικά χαρακτηριστικά γειτονικών ρημάτων, θεωρούνται πρωταρχικής σημασίας για την διαδικασία της κατάκτησης.

Επομένως, στηριζόμενοι στο σύστημα του ενός μηχανισμού, συγκρίσεις μεταξύ παιδιών με ΕΓΔ και Τυπικής Ανάπτυξης, στην παραγωγή μορφολογίας και στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, κρίνονται απαραίτητες.

Αντίθετα, η άποψη ότι η ΕΓΔ είναι *ειδική γραμματική διαταραχή*, πρεσβεύει ότι η ΕΓΔ προκαλείται από βλάβες στους μηχανισμούς ή/και στις αναπαραστάσεις, σχετικές με το γραμματικό σύστημα. Έτσι, όψεις της γλώσσας, οι οποίες στηρίζονται σε γραμματικές διαδικασίες, μπορεί να έχουν υποστεί βλάβη, ενώ αυτές οι οποίες στηρίζονται σε άλλες διαδικασίες, όπως η συσχετιστική μάθηση και μνήμη, να μένουν ανεπηρέαστες. Έτσι, η υπόθεση αυτή συμφωνεί με την άποψη του *διπλού μηχανισμού* (dual-mechanism), η οποία προτείνει πως, διαφορετικοί μηχανισμοί είναι υπεύθυνοι για την ομαλή και ανώμαλη κλιτική μορφολογία. Σύμφωνα με το πλαίσιο του *διπλού συστήματος*, οι ανώμαλοι τύποι αποθηκεύονται και ανακτώνται από μία συσχετιστική λεξική μνήμη, παρόμοια με αυτή που προτάθηκε από την υπόθεση του *ενός συστήματος* για τους ανώμαλους αλλά και τους ομαλούς τύπους.

Έτσι και τα δύο παραπάνω συστήματα ισχυρίζονται ότι τα ανώμαλα ρήματα υπόκεινται στην λεξική μνήμη και επηρεάζονται από την συχνότητα και το φωνολογικό περιβάλλον (Prasada & Pinker, 1993; Ullman, 1993, 1999).

Αντίθετα, το μοντέλο του *διπλού συστήματος* προτείνει ότι οι ομαλοί τύποι υπολογίζονται από έναν γραμματικό κανόνα, ο οποίος είναι υπεύθυνος για το επίθημα -ed¹⁷ στο θέμα του ρήματος. Η ανάκτηση ενός ανώμαλου τύπου του Αόριστου μπλοκάρει τον κανόνα αυτό (π.χ. ο τύπος gave¹⁸ προλαμβάνει τον gived). Επίσης, όταν ένας ανώμαλος τύπος δεν ανακτηθεί επιτυχημένα, ο παραπάνω κανόνας μπορεί να εφαρμοστεί με αποτέλεσμα να οδηγηθούμε σε υπεργενικεύσεις (Marcus et al., 1992; Pinker, 1991).

¹⁷ Όσον αφορά τον Αόριστο της Αγγλικής γλώσσας

¹⁸ Ο Αόριστος τύπος του ανώμαλου ρήματος give (δίνω)

Σύμφωνα επίσης με αυτό το μοντέλο αυτό, οι λεξικοί παράγοντες, όπως η συχνότητα και οι φωνολογικές ιδιότητες του ομαλού Αόριστου, δεν θα πρέπει να επηρεάζουν το σχηματισμό του, και έτσι η λεξική ανάπτυξη δεν θα σχετίζεται ιδιαίτερα με την παραγωγή των τύπων του ομαλού Αόριστου.

Συνοψίζοντας τις βασικές προβλέψεις των δύο συστημάτων έχουμε:

-για την υπόθεση της *διαταραχής επεξεργασίας εισαγόμενου/μονό σύστημα* (input processing deficit/single system), η λεξική διαδικασία και ανάπτυξη θα προβλέπει το κλιτικό μαρκάρισμα και στους ομαλούς και στους ανώμαλους τύπους για τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ και Τυπική Ανάπτυξη.

-για την υπόθεση της *ειδικής γραμματικής διαταραχής/διπλό σύστημα* (grammar-specific deficit/dual system), η λεξική ανάπτυξη και διαδικασία θα είναι υπεύθυνη για τους ανώμαλους τύπους, αλλά όχι για το ομαλό κλιτικό μαρκάρισμα. Επιπλέον στα παιδιά με Γ-ΕΓΔ, σε αντίθεση με αυτά που ακολουθούν Τυπική Ανάπτυξη, οι λεξικοί παράγοντες προβλέπεται επίσης να επηρεάζουν την δημιουργία του απλού ομαλού Αόριστου, αφού το γραμματικό τους σύστημα έχει υποστεί βλάβη.

Έτσι, η πιο ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα στα δύο συστήματα μπορεί να βρεθεί στην παραγωγή της ομαλής κλίσης και στις συγκρίσεις ανάμεσα σε παιδιά με Γ-ΕΓΔ και Τυπική Ανάπτυξη.

Παρακάτω, θα παρουσιάσουμε μια πιο εμπεριστατωμένη άποψη όσον αφορά τις προβλέψεις και τα αποτελέσματα των συστημάτων αυτών, στηριζόμενοι στα δεδομένα από έρευνα των Van der Lely & Ullman (2002), για την παραγωγή του Αόριστου σε αγγλόφωνα παιδιά με ΕΓΔ και Τυπική Ανάπτυξη:

Η θεωρία της διαταραχής επεξεργασίας του εισαγόμενου/μονό σύστημα (the input-processing deficit/single mechanism account)

Είναι ξεκάθαρο, πως λεξικές επιδράσεις επηρεάζουν την παραγωγή των ανώμαλων τύπων όλων των παιδιών, όπως και προβλέπεται από το μοντέλο αυτό, με σημαντική επιδράση της συχνότητας να υπάρχει για τα ανώμαλα ρήματα. Έτσι, οι ομάδες ελέγχου γενικά, παρήγαγαν ανώμαλο τύπο για τα ανώμαλα (ομοιοκαταληκτικά) ψευδορήματα. Επιπλέον, η παραγωγή ανώμαλων ρημάτων ήταν ανάλογη με την ανάπτυξη της ηλικίας και του λεξιλογίου. Αντίστροφα, ελάχιστες λεξικές επιδράσεις εμφανίστηκαν για το ομαλό μαρκάρισμα του Αόριστου, ενώ δεν βρέθηκε καθόλου επίδραση της συχνότητας για τις μεγαλύτερες ομάδες ελέγχου, στα ομαλά ρήματα, παρά μόνο μια ασθενής επίδραση στην νεότερη ομάδα ελέγχου (ΜΟ: 5,9)¹⁹. Μία εξήγηση είναι ότι ο Αόριστος δεν έχει ακόμη πλήρως κατακτηθεί για να μειώσει την επίδραση της συχνότητας²⁰. Παρόλ' αυτά, δεν είναι ξεκάθαρο γιατί τα παιδιά αυτά έδειξαν την ίδια τάση για τα ομαλά έναντι των ανώμαλων ρημάτων, στα υψηλής αλλά και χαμηλής συχνότητας ρήματα, όπως και τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Μια πιθανότητα για την έλλειψη επίδρασης της συχνότητας στα ομαλά, στις ομάδες ελέγχου, είναι ότι τέτοιες επιδράσεις είναι δυσκολότερο να βρεθούν για τα ομαλά παρά για τα ανώμαλα ρήματα, διότι η διαφορά ανάμεσα στη υψηλή και χαμηλή συχνότητα, ήταν μικρότερη για τα ομαλά (1,7) σε σχέση με τα ανώμαλα (3,0). Παρόλ' αυτά, τα παιδιά με γραμματική ΕΓΔ δείχνουν μια

¹⁹ Μέσος όρος ηλικίας

²⁰ Η πρόταση αυτή συμφωνεί με τις προβλέψεις των Daugherty and Seidenberg (1992)

ξεκάθαρη και σημαντική επίδραση της συχνότητας για τα ομαλά ρήματα, υποδηλώνοντας ότι η διαφορά ανάμεσα στα υψηλής και χαμηλής συχνότητας ρήματα ήταν επαρκής για να προκαλέσει επίδραση.

Η τάση, που βρέθηκε στις ομάδες ελέγχου, για το ομαλό σε σχέση με το μη ομαλό μαρκάρισμα είναι δύσκολο να εξηγηθεί μέσα στα πλαίσια ενός *μονού συστήματος*. Τα ανώμαλα ρήματα στην έρευνα αυτή ήταν μεγαλύτερης συχνότητας από τα ομαλά, όμως τα ομαλά παράχθηκαν πολύ πιο σωστά από ότι τα ανώμαλα, και ο κανόνας ομαλού μαρκαρίσματος προτιμήθηκε ακόμη και στα ψευδορήματα που θύμιζαν κατά πολύ πραγματικά ανώμαλα ρήματα. Μία πιθανότητα είναι πως η συχνότητα του τύπου των ομαλών ρημάτων μπορεί να σχετίζεται με την τάση αυτή ομαλοποίησης. Παρόλ' αυτά, ενώ η συχνότητα και η ομαλότητα συγγέονται στο κλιτικό σύστημα της Αγγλικής, δεν συμβαίνει το ίδιο και σε άλλες γλώσσες. Στα Γερμανικά για παράδειγμα, ένα επίθημα που προσάπτεται στο θέμα, μπορεί να σχηματίσει και τους ομαλούς και τους ανώμαλους κλιτούς τύπους για την παθητική μετοχή και τον πληθυντικό. Όμως, το λιγότερο συχνό επίθημα του πληθυντικού /-s/, και της παθητικής μετοχής /-t/, τα οποία έχουν παρόμοια συχνότητα, όπως αυτό του ανώμαλου /-n/, προτιμούνται ως ομαλοί τύποι (Clahsen et al., 1992; Clahsen, 1999; Marcus et al., 1995). Έτσι, η συχνότητα ενός τύπου, δεν φαίνεται να είναι ο καθοριστικός παράγοντας που καθορίζει την επιλογή και ως αποτέλεσμα χρήση των ομαλών-πρότυπων τύπων.

Τέλος, η ανάλυση των αμαρκάριστων τύπων δεν έδειξε πως, περισσότεροι αμαρκάριστοι τύποι παρήχθηκαν για τα χαμηλής συχνότητας ρήματα, σε αντίθεση με τα ευρήματα του Marchman et al.'s (1999). Παρόλ' αυτά, βρέθηκε μια τάση παραγωγής αμαρκάριστων τύπων για τα πραγματικά και μη ανώμαλα ρήματα. Αυτό δηλώνει, ότι τα φωνολογικά χαρακτηριστικά του θεματικού τύπου του Αόριστου, επηρεάζουν ως ένα βαθμό την παραγωγή των παιδιών, αφού οι μη μαρκαρισμένοι τύποι μπορεί να είναι δεχτοί, ως τύποι του Αόριστου, για κάποια ανώμαλα ρήματα (π.χ. hit). Θα πρέπει να σημειωθεί πως από την έρευνα αυτή, τέτοιοι τύποι ρημάτων αποκλείστηκαν. Επιπλέον, παρόλο που τα ανώμαλα και τα ομαλά ψευδορήματα επιλέχθηκαν προσεχτικά σε σχέση με το μέγεθος και το περιβάλλον (Ullman, 1993), μόνο μια μικρή επίδραση των φωνολογικών χαρακτηριστικών αποδείχθηκε. Έτσι, αυτό δεν συμβαδίζει με την πεποίθηση ότι τόσο τα ανώμαλα όσο και τα ομαλά πρότυπα του Αόριστου, καθορίζονται πρωταρχικά από ένα φωνολογικά δομημένο σύστημα περιορισμών (Marchman, 1997).

Όσον αφορά τα δεδομένα των παιδιών με Γ-ΕΓΔ, η χρήση των μη μαρκαρισμένων τύπων σε περιβάλλοντα Αόριστου, η ιδιαίτερα προβληματική παραγωγή στο μαρκάρισμα του, σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου και η περιορισμένη ικανότητα να γενικεύσουν τον δείκτη του Αόριστου στα ψευδορήματα, έρχονται να υποστηρίξουν την υπόθεση αυτή. Πρώτον, ο μεγάλος αριθμός μη μαρκαρισμένων τύπων, συμβαδίζει με τις προβλέψεις του μοντέλου του *ενός συστήματος* (Hoeffner & McClelland, 1993; Leonard, 1998; Marchman & Weismer, 1994; Marchman, 1997). Επιπλέον, τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ, έδειξαν μια τάση να παράγουν περισσότερους αμαρκάριστους τύπους για τα ανώμαλα ρήματα και τα ψευδορήματα σε σχέση με ομαλά πραγματικά και μή ρήματα. Αυτό φανερώνει, ότι τα παιδιά με γραμματική ΕΓΔ, όπως και οι ομάδες ελέγχου, είναι ευαίσθητα στα φωνολογικά χαρακτηριστικά των θεματικών τύπων του Αόριστου όταν παράγουν μη μαρκαρισμένους τύπους. Παρόλ' αυτά, μια πιο λεπτομερής ανάλυση, φέρνει στην επιφάνεια κάποιες ασυμβατότητες σε σχέση με τη θεωρία αυτή. Η τελευταία, προτείνει ότι περισσότεροι μη μαρκαρισμένοι τύποι θα πρέπει να παραχθούν

για τα χαμηλής συχνότητας ρήματα (Marchman & Weismer, 1994). Όμως, η συχνότητα δεν είχε κάποια ιδιαίτερη επίδραση στους αμαρκάριστους τύπους, ούτε για τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ, ούτε για τις ομάδες ελέγχου. Επιπλέον, κάποιος θα περίμενε τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ, να παράγουν περισσότερους μη κλιτούς τύπους για τα πραγματικά ομαλά ρήματα και ψευδορήματα, αν είχαν πρόβλημα στο να αντιλαμβάνονται ή να επεξεργάζονται το μόρφημα του Αόριστου /-ed/, όμως κάτι τέτοιο δε συνεβη. Ο τρόπος παραγωγής των μη μαρκαρισμένων τύπων στα πραγματικά και μη, ομαλά και ανώμαλα ρήματα για τα παιδιά με γραμματική ΕΓΔ και με τυπική ανάπτυξη ήταν παρόμοιοι.

Η σημαντική διαταραχή των παιδιών αυτών στο σχηματισμό του ομαλού Αόριστου, και η φτωχή γενίκευση της ομαλής κλίσης στα ψευδορήματα, συμβαδίζει με την θεωρία αυτή, μέσω της οποίας τα παιδιά με ΕΓΔ, πιστεύεται ότι είχαν ιδιαίτερα προβλήματα στη λήψη και παραγωγή των μορφημάτων του Αόριστου (Joanisse & Seidenberg, 1998b; Leonard, 1998). Αντίθετα, το ποιοτικά διαφορετικό πλαίσιο των ατόμων με Γ-ΕΓΔ και Τυπική Ανάπτυξη, έρχεται σε αντίθεση με τη εν λόγω θεωρία. Αυτό προβλέπει ότι οι ίδιοι παράγοντες επηρεάζουν την ομαλότητα για όλα τα παιδιά. Έτσι, δεν είναι ξεκάθαρο, γιατί τα εισαγόμενα θα πρέπει να επηρεάζονται από την συχνότητα για τα ομαλά και ανώμαλα ρήματα, για τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ, αφού αυτό βρέθηκε μόνο στα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη και μόνο στους ανώμαλους τύπους. Επίσης, τα ευρήματα, δεν υποστηρίζουν την πρόβλεψη του Marchman et al.'s (1999), που λείει πως τα παιδιά με ΕΓΔ θα πρέπει να παράγουν ποιοτικά και ποσοτικά παρόμοια με παιδιά τα οποία θα έχουν ίδιες γλωσσικές ικανότητες. Τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ, συγκρίθηκαν σε δύο τεστ, όσον αφορά την μορφολογική έκφραση και την κατανόηση προτάσεων, με μία νεότερη ομάδα ελέγχου και όσον αφορά το λεξιλόγιο με δύο μεγαλύτερες, ηλικιακά, ομάδες ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το επίπεδο των παιδιών με Γ-ΕΓΔ δεν ήταν σε καμία περίπτωση συγκρίσιμο με αυτό των ομάδων ελέγχου.

Συμπερασματικά, η θεωρία αυτή μπορεί να λογοδοτήσει για κάποια από τα ευρήματα, όπως η φτωχή παραγωγή στα ομαλά ρήματα, οι μη μαρκαρισμένοι τύποι στα παρελθοντικά περιβάλλοντα και η ευαισθησία στα φωνολογικά χαρακτηριστικά, όταν παράγουν ανωμαλοποιήσεις. Παρόλ' αυτά, οι διαφορετικοί τρόποι παραγωγής στην χρήση ομαλών και ανώμαλων τύπων και οι διαφορετικές επιδράσεις της συχνότητας για τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ και Τυπική Ανάπτυξη, που συγκρίθηκαν σε διαφορετικές όψεις της γλώσσας, δε συμβαδίζουν με το μοντέλο αυτό και το θεωρητικό του υπόβαθρο.

Η θεωρία της ειδικής γλωσσικής διαταραχής/διπλό σύστημα (the grammar specific deficit account/dual system)

Η εξήγηση του διπλού συστήματος για τις λεξικές επιδράσεις της συχνότητας και τις φωνολογικές ιδιότητες που επηρεάζουν την χρήση των ανώμαλων τύπων του Αόριστου για τα πραγματικά και μη ρήματα, και η σωστή χρήση των ανώμαλων τύπων ανάλογα με την ηλικία, είναι η ίδια με αυτή του μονού συστήματος. Δηλαδή, τα ανώμαλα ρήματα ανακτώνται από ένα σύστημα συσχετιστικής μνήμης η οποία μπορεί να δώσει κάποια παραγωγικότητα. Παρόλο που η παραγωγικότητα αυτή είναι σχετικά περιορισμένη, μπορεί να δώσει λόγο για την παραγωγή των ανώμαλων ψευδορημάτων (Prasada & Pinker, 1993; Xu & Pinker, 1995). Επιπλέον, τα δεδομένα δείχνουν, ότι το σύστημα

μνήμης για τα ανώμαλα ρήματα ‘καλύτερευει’ με την αύξηση της ηλικίας, όπως προβλέπεται και από τις δύο θεωρίες.

Σε αντίθεση με τη θεωρία του ενός συστήματος, αυτή του διπλού προσφέρει μια οικονομική εξήγηση για την υπεροχή της ομαλότητας και την έλλειψη επίδρασης της συχνότητας για τα ομαλά ρήματα που βρέθηκαν στην ομάδα ελέγχου. Τα δεδομένα δείχνουν ότι για τα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη, οι ομαλοί τύποι του Αόριστου είναι προιόντα κανόνα και έτσι δεν επηρεάζονται ιδιαίτερα από τις ιδιότητες της λεξικής μνήμης. Έτσι, ο κανόνας εφαρμόζεται σαν προκαθορισμένος, όταν αποτυγχάνεται η οποιαδήποτε είσοδος στη μνήμη, και μπορεί να περιγράψει έναν μεγαλύτερο αριθμό ομαλοποιήσεων απ’ ότι ανωμαλιών για τα ψευδορήματα- το τελευταίο βρέθηκε και για ψευδορήματα τα οποία καθόλου δε θυμίζουν πραγματικά. Παρόλ’ αυτά, αν όλα τα ομαλά παράγονταν βάση κανόνα, δεν είναι ξεκάθαρο γιατί μια ασθενής επίδραση της συχνότητας βρέθηκε στην νεότερη ομάδα ελέγχου· η τελευταία δεν έπαψε ποτέ να παρουσιάζει πλεονέκτημα υπέρ την παραγωγής της ομαλότητας. Μια δυνατή εξήγηση είναι ότι απομνημονευμένοι τύποι προκαλούν τη μικρή αυτή επίδραση, με το να διευκολύνουν την είσοδο και να κρατούν στην μνήμη το θέμα του τύπου κατά την διάρκεια πρόσθεσης του επιθήματος. Η εξήγηση αυτή υποστηρίζεται από το, όταν η συχνότητα του θέματος δεν υπολογίζεται, η σχέση μεταξύ της συχνότητας του Αόριστου και της σωστής παραγωγής των ομαλών τύπων δεν είναι πια σημαντική για την νεότερη ομάδα ελέγχου. Η φανερή υποστήριξη ενός συστήματος μακροπρόθεσμης μνήμης, που διευκολύνει την ανάκληση ενός θέματος για την νεότερη ομάδα, αλλά όχι για την μεγαλύτερη ηλικιακά, συμφωνεί με την άποψη ότι η φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη αναπτύσσεται ηλικιακά και πάντα σε σχέση με το λεξιλόγιο (Gathercole, Service, Hitch, Adam & Martin, 1999). Έτσι, το ανεπτυγμένο λεξιλόγιο των μεγαλύτερων παιδιών και η βραχυπρόθεσμη μνήμη, μπορεί να οδήγησαν τα παιδιά στο να στηριχθούν στην μακροπρόθεσμη μνήμη τους, για την ανάκληση χαμηλής συχνότητας θεματικών τύπων. Συνοψίζοντας, το διαφορετικό πλαίσιο του μαρκαρίσματος του Αόριστου για τα ομαλά και ανώμαλα ρήματα και η διαφορετική επίδραση της συχνότητας που βρέθηκε για την νεαρή ομάδα ελέγχου συμβαδίζουν με τις προβλέψεις του διπλού συστήματος για το σχηματισμό του Αόριστου.

Οι λεξικές επιδράσεις της συχνότητας και των φωνολογικών χαρακτηριστικών για τους ανώμαλους τύπους που βρέθηκαν για τα παιδιά με ΕΓΔ όπως και για τις ομάδες ελέγχου, συμβαδίζουν με τις προβλέψεις της θεωρίας της *Ειδικής Γραμματικής Διαταραχής* για τα παιδιά με ΕΓΔ, αφού η πρωταρχική διαταραχή υποστηριζόταν ότι εδράζεται στο γραμματικό σύστημα. Θα περιμέναμε βέβαια από τα παιδιά με ΕΓΔ, αφού το συσχετιστικό σύστημα μνήμης δεν είναι διαταραγμένο, να παράγουν τόσο καλά όσο και οι ομάδες ελέγχου στο λεξιλόγιο τους ανώμαλους τύπους. Υπάρχουν ωστόσο παράγοντες που εξηγούν το αποτέλεσμα αυτό. Πρώτον, σύμφωνα με την εξήγηση του *Ειδικού Γραμματικού Συστήματος* για άτομα με ΕΓΔ, οι μορφολογικές δυσκολίες μπορεί να είναι μόνο μια εκδήλωση της γραμματικής τους διαταραχής. Έτσι, προβλήματα στην συντακτική αναπαράσταση του χρόνου, μπορεί να προκαλούν απαραιτητικούς ή μη μαρκαρισμένους θεματικούς τύπους, σε παρελθοντικό σημασιολογικό περιβάλλον. Δεύτερον, η ρηματική ανάπτυξη στα παιδιά με Γ-ΕΓΔ και ιδιαίτερα η λεξική σύνδεση ανάμεσα σε μορφολογικές παραλλαγές ενός τύπου, μπορεί να έχει σημαντική βλάβη, προερχόμενη από το ήδη υπάρχον πρόβλημα στην χρήση των συντακτικών στοιχείων για την εκμάθηση των λέξεων. Η εξήγηση αυτή υποστηρίζεται από το ότι τα ίδια παιδιά

μπορούν να παράγουν και να δεχτούν το σωστό αλλά και το λάθος τύπο σε παρόμοια συντακτικά περιβάλλοντα (van der Lely 1997 a and b, 1998; van der Lely & Ullman, 1996). Τα λάθη αυτά δείχνουν ότι τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ, αποθηκεύουν τους τύπους του Αόριστου των ανώμαλων ρημάτων, αλλά ο μηχανισμός μπλοκαρίσματος, ο οποίος κανονικά αποτρέπει στην ομαλή κλίση την επιθηματοποίηση, δεν λειτουργεί σωστά (Marcus et al., 1992).

Οι διαφορές ανάμεσα στην παραγωγή των ομαλών τύπων από τα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη και από τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ, προσφέρουν περαιτέρω υποστήριξη για την θεωρία της *Ειδικής Γραμματικής Διαταραχής*, αφού τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ έχουν πρόβλημα στο υπολογιστικό γραμματικό σύστημα και ως συνέπεια στον κανόνα επιθηματοποίησης /-ed/, ώστε τείνουν να απομνημονεύουν τόσο ομαλούς όσο και ανώμαλους τύπους του Αόριστου. Έτσι, σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι λεξικο-συσχετιστικές ιδιότητες θα πρέπει να επηρεάζουν την παραγωγή και στους ομαλούς και στους ανώμαλους τύπους. Σύμφωνα με αυτή την πρόβλεψη, ήταν σημαντική επίδραση της συχνότητας στα ομαλά ρήματα, που βρέθηκε για τα παιδιά με ΕΓΔ. Αντίθετα, η απουσία κανονικότητας στα τελευταία δείνει επιλέον υποστήριξη. Παρόλο που η διαφορά στην παραγωγή των ομαλών και ανώμαλων τύπων δεν ήταν σημαντική, υπήρχε τάση για ομαλοποίηση όσον αφορά τους τύπους υψηλής συχνότητας (όχι χαμηλής), στα πραγματικά ρήματα και στα ψευδορήματα, ομαλά και μη. Γιατί όμως τα παιδιά με γραμματική ΕΓΔ κάνουν υπερ-ομαλοποιήσεις αφού έχουν πρόβλημα στο σχηματισμό του κανόνα;

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συντελούν στην εξήγηση αυτών των ευρημάτων: πρώτον, αν τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ απομνημονεύουν τους ομαλούς τύπους, όπως δείχνουν τα αποτελέσματα, τότε οι υψηλής συχνότητας τύποι θα αποτυπώνονται στο λόγο των παιδιών. Αυτό δε φαίνεται να συμβαίνει, τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό, στα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη. Η τελευταία αυτή διαφορά ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς έχει δειχθεί και από άλλες έρευνες (Leonard, 1998; Marchman et al., 1999; Oetting & Horohov, 1997; Oetting & Rice, 1993; Ullman & Gopnik, 1994, 1999). Επιπλέον, αν η συχνότητα είναι είναι η αιτία για την χρήση των ομαλών τύπων, τότε θα περιμέναμε σε γλώσσες, όπου ο πρότυπος τύπος δεν είναι ο πιο συχνός, τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ να διάλεγαν λανθασμένα τον πιο συχνό. Η μη-τυπική επιλογή του πιο συχνού τύπου πληθυντικού /-en/ στα γερμανικά (Barkte, 1998; Clahsen et al., 1992; Marcus et al., 1995) από παιδιά με Γ-ΕΓΔ και όχι με Τυπική Ανάπτυξη, υποστηρίζει την πρόβλεψη αυτή. Έτσι, και διαγλωσσικά αποδεικνύεται πως, σε αντίθεση με τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης, η συχνότητα επηρεάζει καθοριστικά τον πρότυπο κλιτό τύπο στα παιδιά με Γ-ΕΓΔ.

Δεύτερον, η παραγωγικότητα στο συσχετιστικό σύστημα μνήμης (Xu & Pinker, 1995), αν και σχετικά περιορισμένη, μπορεί να ερμηνεύσει τις υπερ-ομαλοποιήσεις των ανώμαλων τύπων. Η μειωμένη ικανότητα των παιδιών με Γ-ΕΓΔ, να υπεργενικεύσουν στα ψευδορήματα, συμβαδίζει με την 'αντίσταση' των συσχετιστικών μοντέλων να υπεργενικεύσουν στα ψευδορήματα, ιδιαίτερα αν δεν ακούγονται σαν γνωστοί ήχοι (Prasada & Pinker, 1993).

Μια τρίτη δυνατή εξήγηση είναι, πως ο γραμματικός μηχανισμός που θεωρείται πως στηρίζει τη δημιουργία του ομαλού Αόριστου, έχει μάλλον υποστεί βλάβη και δεν λείπει ολοκληρωτικά (Ullman & Gopnik, 1994, 1999). Με άλλα λόγια, ο κανόνας από μόνος του δε λείπει, αλλά η εφαρμογή του κανόνα έχει υποστεί βλάβη. Η άποψη αυτή,

συμπίπτει με την θεωρία της van der Lely (1994) για την Έλλειψη Αναπαράστασης Σχέσεων Εξάρτησης RDDR- Representational Deficit in Dependent Relations), η οποία αναφέρει ότι τα συντακτικά προβλήματα στα παιδιά με γραμματική ΕΓΔ, προκαλούνται από βλάβη στο υπολογιστικό γραμματικό σύστημα, όπως αυτοί οι γραμματικοί δομικοί κανόνες, οι οποίοι είναι θεωρητικά υποχρεωτικοί, αλλά προαιρετικοί στα παιδιά με γραμματική ΕΓΔ. Έτσι οι γραμματικοί κανόνες μπορεί να λειτουργούν ως ένα σημείο και να διευκολύνουν σε μικρό βαθμό το σχηματισμό του ομαλού Αόριστου. Παρόλ' αυτά, η δυσλειτουργία του κανόνα μπορεί να προκαλέσει την αποθήκευση των ομαλών τύπων με τρόπο ίδιο με αυτόν των ανώμαλων· και να στηρίζονται πρωταρχικά στο συσχετιστικό σύστημα μνήμης στην παραγωγή και ακόμη στην υπεργενίκευση των ομαλών τύπων. Η θέση αυτή μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με την υπόθεση έλλειψης κανόνα των Gornik and Crago (1991).

Τέλος, η επίδραση της θεραπείας, στην οποία ο κανόνας μαθαίνεται ρητά, μπορεί επίσης να συνιστά σημαντικό παράγοντα στην τάση των παιδιών με Γ-ΕΓΔ, να παράγουν περισσότερες ομαλοποιήσεις από ανωμαλοποιήσεις· κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά που έχουν περάσει χρόνια θεραπεία συστηματικής μάθησης. Είναι σίγουρο, πως περισσότερες έρευνες, στην παραγωγική και κλιτική μορφολογία, απαιτούνται για να δείχθει αν το σύστημα κανόνων των ατόμων με Γ-ΕΓΔ είναι απών ή προβληματικό. Σε κάθε περίπτωση, διαφαίνεται από τα δεδομένα αυτά, πως λειτουργικά, το ομαλό μορφολογικό τους σύστημα, είναι ποιοτικά διαφορετικό από εκείνο των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη.

Συμπερασματικά, το υποθετικό μοντέλο της *Ειδικής Γραμματικής Διαταραχής* βρέθηκε να εξηγεί την παραγωγή των ομαλών και ανώμαλων τύπων σε παιδιά με ΕΓΔ και με Τυπική Ανάπτυξη. Έτσι τα παιδιά με ΕΓΔ, αντίθετα με αυτά της τυπικής ανάπτυξης, έδειξαν μια επίμονη επίδραση από την συχνότητα για τα ομαλά ρήματα στον Αόριστο, η οποία ήταν ανεξάρτητη από την επίδραση του θέματος και των παραγόμενων ομαλών και ανώμαλων ρημάτων σε ίδιο βαθμό. Όλες οι ομάδες έδειξαν επιδράσεις από την συχνότητα και τα φωνολογικά χαρακτηριστικά στην παραγωγή του ανώμαλου Αόριστου. Επιπλέον, η παραγωγή των παιδιών με Γ-ΕΓΔ στα ομαλά ρήματα ήταν ποιοτικά διαφορετική από αυτήν της ομάδας ελέγχου. Οι ομάδες ελέγχου έδειξαν τάση ομαλότητας για τα πραγματικά ρήματα και για τα ψευδορήματα. Η υπόθεση της *διαταραχής επεξεργασίας εισαγμένου/μονό σύστημα* δεν μπορεί να εξηγήσει αυτήν την ποιοτική διαφορά στην γενική παραγωγή των ομαλών και ανώμαλων τύπων του Αόριστου. Τα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με τις προβλέψεις της τελευταίας υπόθεσης και με το θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο υποστηρίζει πως η ανάπτυξη της κλιτικής μορφολογίας καθορίζεται από την ανάπτυξη και λειτουργία του λεξιλογίου (Elman et al., 1996; Leonard, 1998; Marchman et al., 1999; Tallal et al., 1996). Η υπόθεση της *ειδικής γραμματικής διαταραχής/διπλό σύστημα* προτείνει μια οικονομική εξήγηση και για τα δύο ευρήματα, των παιδιών με Γ-ΕΓΔ και των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη. Εκτός αυτού, τα ευρήματα από την έρευνα αυτή, για τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ, όπως η επίδραση της συχνότητας, ο μεγάλος αριθμός των μη-μαρκαρισμένων τύπων, και η παρόμοια παραγωγή στα ομαλά και μη ρήματα του Αόριστου, συμφωνούν γενικά με τα ευρήματα άλλων μελετών. (Bishop, 1994; Oetting & Horohov, 1997; Oetting & Rice, 1993; Vargha-Khadem et al., 1995). Το γεγονός ότι τέτοιες ομοιότητες βρίσκονται μεταξύ διαφορετικών ερευνών, και παρόλο που κάποια από τα άλλα παιδιά με ΕΓΔ πάσχουν παράλληλα από νοησιακά, ακουστικά και γλωσσικά προβλήματα, γεννιούνται

ερωτήματα για το αν τα τελευταία εξηγούν την γλωσσική τους διαταραχή (για παράδειγμα προβλήματα στην κλιτική μορφολογία). Έτσι σε αντίθεση με κάποιες απόψεις για το ΕΓΔ (Elman et al., 1996, Joanisse & Seidenberg, 1998b), προκύπτει πως γενικότερες διαταραχές δεν έχουν σημαντικό αποτέλεσμα στην φύση των γραμματικών διαταραχών, αφού οι ίδιες γραμματικές διαταραχές διαπιστώνονται και σε παιδιά στα οποία τέτοια προβλήματα δεν υπάρχουν.

Η μελέτη αυτή, μαζί με προηγούμενα ευρήματα για την Γ-ΕΓΔ (van der Lely & Christian, 2000), δείχνει ότι η διαταραχή τους επηρεάζει μηχανισμούς και/ή αναπαραστάσεις που στηρίζουν ομαλές κλιτές λέξεις όπως επίσης και συντακτικές δομές (van der Lely, 1994, 1996a, b, 1998; van der Lely & Stollwerck, 1997). Τα δεδομένα προασφέρουν περαιτέρω υποστήριξη από την άποψη ότι τα παιδιά με Γ-ΕΓΔ είναι προβληματικά στον σχηματισμό ή/και στον υπολογισμό ενός γραμματικού κανόνα για την ομαλή κλίση, η οποία απαιτεί μια αφηρημένη αναπαράσταση για το θέμα του ρήματος και το μόρφημα του Αόριστου (cf. Gopnik & Crago, 1991; Ullman & Gopnik, 1994, 1999).

Στη μελέτη αυτή, οι van der Lely & Ullman υποστηρίζουν ένα εξασθενημένο/προβληματικό και όχι εξαφανισμένο/ελλίπον σύστημα. Επιπλέον, αφού η διαταραχή αυτή μπορεί να εξηγήσει τα δεδομένα, υπάρχει πιθανότητα να βρεθούν παραπάνω από μία αιτίες γι'αυτή. Κάποιος μπορεί να εμπλέκει την μορφολογική δυνατότητα αναγνώρισης ενός ρήματος και εφαρμογής του κανόνα πρόσθεσης του μορφήματος /-ed/ (Gronik & Crago, 1991; Ullman & Gopnik, 1994, 1999). Εκτός αυτού, η γραμματική γνώση μπορεί να διευκολύνει τους λεξικούς συνδέσμους μεταξύ μορφολογικών παραλλαγών της ίδιας λέξης και να διευκολύνει την ανάπτυξη του λεξιλογίου μέσω της χρήσης συντακτικών παραδειγμάτων (van der Lely, 1994; van der Lely & Christian, 2000). Τέτοιοι μορφογραμματικοί συνδέσμοι ίσως είναι ιδιαίτερα σημαντικοί στην διευκόλυνση της μείωσης των υπεργενικεύσεων στις ανώμαλες λέξεις κατά την ανάπτυξη. Μια άλλη πηγή αιτίας μπορεί να βρίσκεται στην φωνολογική αναπαράσταση των λέξεων. Η φωνολογική γνώση και η ικανότητα σχηματισμού μιας λεπτομερούς φωνολογικής αναπαράστασης της δομής μιας λέξης, μπορεί να παρέχει την διάκριση ανάμεσα στο θέμα και στο επίθημά του. Για παράδειγμα, το ψευδορήμα [pɹi:kt] (όπως streaked), μπορεί να είναι μόνο ένας κλιτός τύπος του ρήματος [pɹi:k] γιατί δεν υπάρχουν συγκρίσιμοι μονο-μορφηματικοί τύποι που να τελειώνουν σε [-i:kt] (Harris, 1994). Τρίτον, η ικανότητα του σχηματισμού συντακτικών σχέσεων μεταξύ των συσταστικών στην πρόταση, χρειάζεται για να καθορίσει πότε ένας δείκτης πρέπει να χρησιμοποιείται υποχρεωτικά. Έτσι, ένα γραμματικό πρόβλημα μπορεί να επιδρά σε όλα αυτά τα επίπεδα της γραμματικής και μπορεί να συνεισφέρει στο πλαίσιο της παραγωγής των παιδιών με ΕΓΔ, με διαφορετικούς τρόπους.

1.5. Ο Αόριστος χρόνος στην Ελληνική γλώσσα

Η ρηματική μορφολογία στην Ελληνική διαχωρίζεται ανάμεσα σε παρελθοντικούς και μη-παρελθοντικούς χρόνους. Ο διαχωρισμός αυτός φαίνεται να έχει ευρεία αποδοχή. Τα ρήματα της ελληνικής κλίνονται για να εκφράσουν το πρόσωπο και τον αριθμό παράλληλα με τον χρόνο, αλλά ο χρόνος (παρελθοντικός και μη) και η όψη (συνοπτική και μη-συνοπτική)²¹ αποτελούν την κύρια μορφολογική της διάκριση (Holton, Mackridge & Philippaki-Warburton, 1999; Stephany, 1995; Joseph & Phillipaki-Warburton, 1987). Η όψη πραγματώνεται στο θέμα του ρήματος, ενώ ο χρόνος μαρκάρεται μέσω προσφύματοποίησης (μορφολογικά) και μέσω εναλλαγής τόνου (φωνολογικά). Έτσι, κάθε ρήμα χρησιμοποιεί δύο θέματα, το συνοπτικό και το μη-συνοπτικό, δείχνοντας έτσι μια διάκριση. Και τα δύο θέματα μπορούν να κλειθούν με το ίδιο σύνολο παρελθοντικών επιθημάτων, εκφράζοντας το πρόσωπο και τον αριθμό. Το συνοπτικό θέμα συνήθως χαρακτηρίζεται από την παρουσία του δείκτη /s/ στην τελική θέση του θέματος και χρησιμοποιείται συνήθως, για να σχηματίσει το παρελθοντικό συνοπτικό (αόριστος), ενώ το μη-συνοπτικό θέμα επιθηματοποιείται για να σχηματίσει το παρελθοντικό μη-συνοπτικό.

Πίνακας 1: Διαχωρισμός ρημάτων της Ελληνικής

	Ποιόν Ενέργειας	
	Μη-συνοπτικό	Συνοπτικό
Μη-παρελθόν	γράφ-ω [γράφ-ο] <i>ενεστώτας</i>	γράψ-ω [γράφ-s-ο] <i>εξαρτημένος</i>
	θα γράφ-ω [θα γράφ-ο] <i>μη-συνοπτικός μέλλοντας</i>	θα γράψ-ω [θα γράψ-s-ο] <i>συνοπτικός μέλλοντας</i>
	γράφ-ε [γράφ-e] <i>μη-συνοπτική προστακτική</i>	γράψ-ε [γράφ-s-e] <i>συνοπτική προστακτική</i>
Παρελθόν	έ-γραφ-α [έ-γραφ-a] <i>παρατατικός</i>	έ-γραψ-α [έ-γραψ-s-a] <i>απλός παρελθοντικός (αόριστος)</i>

Συγκεκριμένα, ο αόριστος σχηματίζεται με το *αοριστικό* (συνοπτικό) θέμα και τις καταλήξεις των παρελθοντικών τύπων του ρήματος /α, ες, ε, αμε, ατε, αν/ και αποτελεί το πιο συνηθισμένο και ξεκάθαρο τύπο που αναφέρεται χρονικά στο παρελθόν. Η πράξη

²¹ Το ποιόν ενέργειας είναι μια γραμματική κατηγορία, η οποία δηλώνει μια συγκεκριμένη διαφορά στον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής αντιλαμβάνεται και παρουσιάζει στον ακροατή την ενέργεια που εκφράζει το ρήμα. Μια ενέργεια μπορεί να παρουσιάζεται στην ολότητά της, ως ένα και μοναδικό γεγονός, ως μία επαναλαμβανόμενη συνήθεια, ως εξελισσόμενη ή τέλος, ως ολοκληρωμένη στο παρελθόν, αλλά με την ολοκλήρωσή της να έχει επιπτώσεις στην παρούσα κατάσταση των πραγμάτων. Μορφολογικά δηλ., μέσα στον ίδιο το ρηματικό τύπο, διαφοροποιούνται δύο είδη ποιού ενεργείας: το συνοπτικό και το μη-συνοπτικό. Τα ρήματα είναι δυνατόν να δηλώνουν και ένα τρίτο, το τετελεσμένο το οποίο εκφράζεται περιφραστικά (*Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*, David Holton, Peter Mackridge, Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton, Μέρος Β: Μορφολογία § 7,1,3)

που δηλώνει τοποθετείται στο παρελθόν και θεωρείται συνοπτικά, είναι δηλαδή ορατή η ολοκλήρωσή της. Συνήθως αυτό, αλλά όχι υποχρεωτικά, συνεπάγεται τις έννοιες του στιγμιαίου, του ολοκληρωμένου, του συγκεκριμένου και του μετρήσιμου της ενέργειας που δηλώνει το ρήμα στον Αόριστο.

Το ρηματικό σύστημα της Νέας Ελληνικής έχει γίνει δύσκολο ζήτημα για τους έλληνες γλωσσολόγους τα τελευταία χρόνια, οδηγώντας τους σε ποικίλες αναλύσεις οι οποίες προσπαθούν να εξηγήσουν τις σχετικές μορφολογικές διαφορές. Οι περισσότερες απόψεις έχουν εστιάσει στις μορφολογικές διαφορές, όπου τα ρήματα υποβάλλονται στον σχηματισμό των παραδειγμάτων τους, τα οποία κυρίως εμφανίζονται στο θέμα του ρήματος και περιλαμβάνουν είτε αλλομορφικές ποικιλίες στο εσωτερικό του ρηματικού θέματος είτε την παρουσία ή όχι του δείκτη της όψης /s/. Από αυτήν την άποψη η ύπαρξη αλλομορφίας και η προσθήκη του /s/, υποστηρίζεται ότι καθορίζει την ομαλότητα. Έτσι ρήματα τα οποία περιλαμβάνουν μορφολογικές και φωνολογικές εναλλαγές στο θέμα έχουν χαρακτηριστεί ως ομαλά, ενώ αυτά στα οποία υπάρχει απουσία του δείκτη συνοπτικότητας και ενδοθεματικές φωνηεντικές αλλαγές, ως ανώμαλα.

Βλέπουμε λοιπόν πως λόγω της ποικιλίας των ρηματικών παραδειγμάτων, δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη εικόνα για το τι είναι ομαλό και τι ανώμαλο στην δημιουργία του Αόριστου. Σχετικά με το ζήτημα αυτό έχουν γίνει διάφορες έρευνες, όπως αυτή των Stavrakaki & Clahsen (2004), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο δείκτης συνοπτικότητας /s/ είναι εκείνο το στοιχείο που καθορίζει την σχηματισμό του Αόριστου βάση κανόνα για την Νέα Ελληνική. Φαίνεται όμως, η απουσία ή όχι του δείκτη, να είναι αρκετά προβληματική ώστε να περιγράφει ακριβώς την συγκεκριμένη διάκριση. Τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται για την δείξη της συνοπτικότητας και όχι για να υποδείξει τον Αόριστο.

Ένας άλλος τύπος ρηματικής κατάταξης έγινε το 1988 από την Α. Ράλλη. Αναφέρει συγκεκριμένα πως τα ελληνικά παρουσιάζουν τρεις διαφορετικούς τύπους δημιουργίας του ενεργητικού Αόριστου, προκαλώντας τον καθιερωμένο διαχωρισμό μεταξύ των μηχανισμών που βασίζονται στην δημιουργία βάση κανόνα, έναντι αυτών της αποθηκευμένης αλλομορφίας. Έτσι σύμφωνα με την Ράλλη (1988) έχουμε τις εξής διακρίσεις:

- 1) *παράδειγμα*, το οποίο είναι βασισμένο σε κανόνα και περιλαμβάνει (α) την παρουσία του δείκτη συνοπτικότητας /s/ αλλά και ρήματα (β) με φωνολογική αλλαγή, π.χ. [γράφ-ο έ-γραφ-s-a] [lín-o é-li-s-a], (γ) φωνολογική αλλαγή και διαγραφή του τελευταίου συμφώνου του θέματος. (δ) πρόσθεση της συλλαβικής αύξησης /έ/²²
- 2) *αποθηκευμένο αλλομορφικό παράδειγμα*, το οποίο περιλαμβάνει ρήματα με αλλαγή στο εσωτερικό του θέματος, π.χ. [plén-o é-plín-a]
- 3) *μικτό παράδειγμα*, που περιλαμβάνει ρήματα (α) με αποθηκευμένη αλλομορφία αλλά και (β) προσθήκη του δείκτη συνοπτικότητας /s/, π.χ. [mil-ó míli-s-a]

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι στην δεύτερη κατηγορία, η Ράλλη (1988) βάζει και τα ρήματα εκείνα που θεωρούνται 'εντελώς ανώμαλα', για παράδειγμα τα *τρώω-έφαγα* [tró-o é-faɣa] και *βλέπω-είδα* [vlér-o íða]. Η Ράλλη (2005) κάνει μια παραλλαγή στην παραπάνω κατάταξη, δημιουργώντας μια ξεχωριστή κατηγορία την οποία ονομάζει

²² Τα (β), (γ), (δ) δεν είναι υποχρεωτικά

υποκατάσταση²³ και στην οποία κατατάσσει τα ρήματα των οποίων τα δύο θέματα είναι εντελώς διαφορετικά.

Σημείο αντιθέσεων έχει γίνει επίσης το αν η συλλαβική αύξηση [έ] αποτελεί καθαρά φωνολογικό ή μορφοφωνολογικό στοιχείο. Συγκεκριμένα, η αύξηση ήταν το κύριο μόρφημα του Αόριστου στην Κλασσική Ελληνική, αφού η παρουσία της στους συντελεσμένους παρελθοντικούς τύπους, σε μονοσύλλαβα και δισύλλαβα θέματα, ήταν υποχρεωτική [γράφ-ο έ-γράφ-s-a] [καλίρτ-ο e-κάλιρ-s-a]. Έτσι, η πρόσθεση μιας συλλαβής, ως πρόθεμα, επιβάλλοταν ακόμα και όταν δεν υπήρχαν απαιτήσεις τονισμού²⁴.

Σύμφωνα με την Ράλλη (2005), η αύξηση αποτελούσε τον κύριο εκφραστή του Αόριστου στην Κλασσική Ελληνική, λόγω της υποχρεωτικής της χρήσης και λόγω της έλλειψης συστηματικής επιθηματοποίησης του Αόριστου. Παρόλ' αυτά η μορφοματική της φύσης στα Νέα Ελληνικά είναι αμφίβολη, αφού φαίνεται να εμφανίζεται μόνο σαν φορέας τόνου αντί και σαν πρόθημα (Μπαμπινιώτης 1972, Ράλλη 1998), ενώ το επίθημα του Αόριστου [+s] φαίνεται να είναι ο κύριος εκφραστής του Αόριστου (Ράλλη 2005).

Σύμφωνα με αυτούς τους συγγραφείς, η συλλαβική αύξηση, στα Νέα Ελληνικά, αποτελεί μια φωνηεντική αύξηση, ένα καθαρά φωνολογικό στοιχείο, που εμφανίζεται μόνο για να ικανοποιήσει τις προσωδιακές, φωνολογικές απαιτήσεις της εναλλαγής του τόνου. Άλλοι, προτείνουν πως η συλλαβική αύξηση διατηρεί την μορφολογική της αξία και συνεχίζει να εκφράζει τον Αόριστο (Drachman & Malikouti-Dtrachman 1994). Η επιχειρηματολογία τους στηρίζεται στην υποχρεωτική της χρήση όπου ακόμη και μη τονισμένη, εμφανίζεται σε κάποιες νεοελληνικές διαλέκτους (Κυπριακά ή Επτανησιακά) όπως και σε μερικά ρήματα στην νόρμα Ελληνική. Σε μια διαλεκτική ανάλυση, η Ράλλη (2005), υποστηρίζει ότι η αύξηση και το επίθημα του Αόριστου /α/ αποτελούν ένα ασυνεχές μόρφημα (περίφημα), με την άποψη ότι το θέμα μεσολαβεί ανάμεσά τους, και είναι τα κύρια μέσα έκφρασης του Αόριστου. Σύμφωνα με τους Joseph & Janda (1988), η θέση της αύξησης στις ελληνικές διαλέκτους αντιστοιχεί σε ένα ενδιάμεσο στάδιο ιστορικής πορείας, δια του οποίου η αύξηση μετατρέπεται από στοιχείο μορφολογικό σε φωνολογικό.

Διαβάζοντας και γράφοντας τα παραπάνω, ένα μέρος της εικόνας σχετικά με το τι θα πρέπει να θεωρήσουμε τελικά ως κανόνα και κατά συνέπεια ως ομαλό σχηματισμό, για τον Αόριστο, ξεκαθάρισε. Η Α. Ράλλη, μας δίνει την πρώτη κατηγορία ως την πλέον ομαλή. Όμως ποιο στοιχείο είναι αυτό το οποίο χαρακτηρίζει την καθαρά παρελθοντική, συνοπτική σημασία στην Ελληνική γλώσσα;

Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό. Ξεκινώντας με την 'εις άτοπο απαγωγή' θα πάρουμε τα δεδομένα ένα ένα. Βλεποντας την δεύτερη κατηγορία, καταλαβαίνουμε πως το σύνολο των ρημάτων δεν μπορεί να εξηγηθεί με κάποιον σταθερό κανόνα σχηματισμού, ιδιαίτερα τύπους ρημάτων, όπως τα βλέπω-είδα, στα οποία μορφικά ουδεμία σχέση υπάρχει μεταξύ Ενεστώτα και Αόριστου. Με άλλα λόγια, δεν υπάρχει κάποιο κοινό θέμα, αλλά είναι δύο εντελώς διαφορετικές λέξεις, όπου ένας τύπος υποκαθιστάται από έναν άλλον στον οποίο δίνεται παρόμοια σημασία σε διαφορετικό χρόνο. Η κατηγορία αυτή θεωρείται η πλέον ανώμαλη.

²³ Ο αναλυτικότερος διαχωρισμός της Α. Ράλλη του 2001 δίνεται στο 2^ο Κεφάλαιο

²⁴ Στο κεφάλαιο 3 (στην παραγωγή των ενθλίκων) έχει βρεθεί ένα ποσοστό της τάξης του 2,4%, στο οποίο εισάγεται η συλλαβική αύξηση άτονη χωρίς να το απαιτεί ο τονισμός. Ποσοστό που δε μπορεί να λογοδοτήσει για την ομαλότητα του Αόριστου

Όσον αφορά την συλλαβική αύξηση, αυτή φαίνεται να εμφανίζεται σε δύο κατηγορίες, την πρώτη και την δεύτερη. Ρήματα που υπάγονται στην δεύτερη κατηγορία αποκλείονται, όπως και παραπάνω αναφέραμε. Όσον αφορά την πρώτη τάξη, η αύξηση δεν είναι αυτό που δίνει το στοιχείο της συνοπτικότητας και του παρελθόντος. Η συλλαβική λοιπόν αύξηση μπορεί να απαντάται μόνο σε παρελθοντικούς χρόνους, αλλά δεν είναι αυτή που θα καθορίσει την στιγμικότητα και γενικά τον σχηματισμό του Αόριστου. Άλλωστε δεν είναι πάντα υποχρεωτική, παρά μόνο όταν το ρήμα αποτελείται από μονοσύλλαβο θέμα και μονοσύλλαβη κατάληξη. Και συνεπώς, λόγω του κανόνα της τρισυλλαβίας²⁵, η αύξηση φέρει τόνο.

Τέλος, αυτό που απομένει είναι το θέμα των τύπων που έχουν κάποια συστηματικότητα. Στις κατηγορίες α και γ, καταλαβαίνουμε πως το θέμα μας πληροφορεί ότι ο ρηματικός τύπος βρίσκεται στο μη συνοπτικό ποίον ενέργειας. Συγκεκριμένα την πληροφορία αυτή μας την δίνει ο δείκτης συνοπτικότητας, που βρίσκεται στο τέλος του θέματος.

Αν πάρουμε τον δείκτη αυτό ως δεδομένο για τον σχηματισμό του Αόριστου, τότε θα περιμένουμε να επαληθευτεί η χρήση του και από τα δεδομένα/εξαγώμενα που θα δώσουν οι ενήλικες στις ψευδολέξεις, και συγκεκριμένα στα ψευδορήματα, κατά την Δοκιμασία Εκμείευσης του Αόριστου στην Ελληνική²⁶.

Εμείς λοιπόν, θα ακολουθήσουμε την άποψη της Α. Ράλλη, όσον αφορά την ομαλότητα παίρνοντας την πρώτη κατηγορία ως την πλέον κατάλληλη για την δημιουργία του Αόριστου βάση κανόνα. Δηλαδή την χρήση του δείκτη συνοπτικότητας.

1.6. Έρευνες για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή στην Ελληνική

Όσον αφορά τα ελληνικά δεδομένα, έχουν υπάρξει διάφορες μελέτες, για την γλωσσική κατάκτηση σε παιδιά με ΕΓΔ. Όλες οι έρευνες που έχουν γίνει εξέτασαν τον λόγο ενός μόνο παιδιού κάθε φορά, εκτός από αυτή της Μαστροπαύλου (2006) και της Τσιμπλή (1998) που κατατάσσονται σε πειραματικό επίπεδο. Παρακάτω θα αναφέρουμε περιληπτικά τα αποτελέσματα των βασικότερων από αυτές.

Μαστροπαύλου Μ. 2006

Σύμφωνα με την Μαστροπαύλου (2006) τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν επιδράσεις από την ύπαρξη εξέχοντων στοιχείων (salience). Συγκεκριμένα έδειξε ότι η αντιληπτική προεξοχή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην ανάπτυξη των παιδιών με ΕΓΔ, αφού τα παιδιά μοιάζουν να είναι σε μεγάλο βαθμό εξαρτώμενα από στην αυξημένη προεξοχή χαρακτηριστικών, κυρίως στο μαρκάρισμα του χρόνου στα ψευδορήματα. Έτσι, τα μορφοφωνολογικά χαρακτηριστικά ενός γραμματικού στοιχείου επηρεάζουν επίσης την ανάπτυξη των παιδιών αυτών, αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό. Προτείνει έτσι, ότι ο

²⁵ Ο τόνος δεν μπορεί να τοποθετείται πριν από την προπαραλήγουσα. Τοποθετείται είτε στην λήγουσα είτε στην παραλήγουσα είτε στην προπαραλήγουσα (Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας, David Holton, Peter Mackridge, Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton, Μέρος Α, Το φωνολογικό και γραφικό σύστημα §1.3.2.1)

²⁶ Τεστ ελέγχου και εκμείευσης του Αόριστου χρόνου στην Ελληνική, στο οποίο αναφορά θα γίνει στο Κεφάλαιο 2.

Αόριστος των παιδιών με ΕΓΔ δεν έχει πλήρως αναπτυχθεί στην γραμματική τους, όπως η χαμηλή επιτυχία στις κατηγορίες [+S]²⁷ των πραγματικών και μη ρημάτων δείχνουν.

Τα προβλήματα αυτά λόγω χαμηλής προεξοχής μπορούν να εξηγηθούν με δύο τρόπους: πρώτον, δείχνουν ότι τα παιδιά με ΕΓΔ αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση απλών γραμματικών χαρακτηριστικών με χαμηλό σημασιολογικό εισαγόμενο, όπως ο γραμματικός χρόνος. Δεν δείχνουν να μένουν πίσω στην κατάκτηση της σημασίας του χρόνου, όπου παρέχονται σημασιολογικά στοιχεία, αλλά δυσκολεύονται να χειριστούν το μαρκάρισμα του χρόνου, ήτοι του Αόριστου.

Δεύτερον, σε σχέση και πάλι με τη επίδραση της προεξοχής, οι δυσκολίες των παιδιών μειώνονται όταν ο βαθμός των μορφοφωολογικών πραγματώσεων αυξάνεται. Θεωρείται λοιπόν, πως η ΕΓΔ εμποδίζει την κατάκτηση των μη εξηγήσιμων τυπικών χαρακτηριστικών του ΛΓ²⁸, ενώ ταυτόχρονα η εξήγηση του ΦΓ²⁹ παρέχει μέσα για την διόρθωση προβληματικών όψεων της γλώσσας.

Τα δεδομένα της Μαστροπαύλου (2006) δείχνουν πως και οι δύο τύποι, Λογικός και Φωνολογικός είναι ενεργοί σε σχέση με την κατάκτηση των χαρακτηριστικών στα παιδιά με ΕΓΔ, αφού και τα βασικά και τα επιφανειακά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας τους. Πιο συγκεκριμένα προτείνει πως τα παιδιά κατακτούν πιο εύκολα χαρακτηριστικά πλουσιότερα σημασιολογικά.

Όσον αφορά τα ψευδορήματα, τα παιδιά με ΕΓΔ έκαναν τρεις τύπους λαθών: επανάληψη του μη παρελθοντικού τύπου, υπερχρησιμοποίηση της συλλαβικής αύξησης και παραγωγή μη παρελθοντικού τύπου. Το πλαίσιο αυτό οδηγεί σε δύο υποθέσεις, πρώτον ότι ο κανόνας του Αόριστου είναι ενεργός, αλλά στην μη εξέχουσα μορφή του ([+έ]). Παρόλ' αυτά, αφού ο τύπος αυτός δεν ήταν ο πιο συχνός στα δεδομένα, είναι εύλογο να υποθεσουμε ότι ο Αόριστος χρόνος δεν έχει πλήρως κατακτηθεί από τα παιδιά αυτά. Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι ο χρόνος υπάρχει, αλλά αποτυγχάνει να πραγματοποιηθεί. Το τελευταίο οδηγεί στην ύπαρξη κάποιου προβλήματος παραγωγής που αποδίδεται σε δυσκολίες των φωνολογικών χαρακτηριστικών του χρόνου. Οι δυσκολίες οδηγούν το παιδί στο να επαναλαμβάνει το μη-παραλθοντικό τύπο, καθιστώντας το ανίκανο να παράγει μια απλή μορφολογική διαδικασία σε ένα νέο ρήμα με την χρήση ενός κανόνα χαμηλής προεξοχής. Φαίνεται λοιπόν, ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη μορφολογική πραγμάτωση του Αόριστου στα Ελληνικά.

Σταμούλη 2000

Σε μια μέλετη που έγινε στη γλωσσική παραγωγή ενός ελληνόφωνου παιδιού με ΕΓΔ η Σταμούλη Σ. (2000) κατέληξε στα παρακάτω συμπεράσματα: Όσον αφορά την γραμματική κατηγορία του χρόνου, φαίνεται το ποσοστό σωστής χρήσης του ενεστώτα να είναι υψηλότερο, σε σύγκριση με τους παρελθοντικούς χρόνους. Όμως ο ενεστώτας είναι υποπροσδιορισμένος για τα χαρακτηριστικά του χρόνου και έτσι δεν αποτελεί

²⁷ Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται η τοποθέτηση του δείκτη συνοπτικότητας /s/. Θεωρείται από την Μαστροπαύλου ως μη εξέχων χαρακτηριστικό σε αντίθεση με την προσθήκη της συλλαβικής αύξησης

²⁸ Λογικός τύπος (Logical Form LF), μινιμαλιστικό πρότυπο. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στο επίπεδο εκείνο στο οποίο συσχετίζεται η συντακτική δομή της πρότασης με την ερμηνεία της, νοούμενη ως το σύνολο των συνθηκών αληθείας και των συνεπαγωγών που εκφράζει

²⁹ Φωνολογικός τύπος (Phonological Form PF), μινιμαλιστικό πρότυπο. Με τον όρο αυτό εννοούμε την φωνολογική αναπαράσταση

ένδειξη γραμματικής κατηγορίας του χρόνου³⁰. Τα δεδομένα έδειξαν πως το ποσοστό χρήσης των παρελθοντικών χρόνων από το παιδί είναι εξαιρετικά χαμηλό σε σχέση με τα δεδομένα της φυσιολογικής κατάκτησης.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την χρήση των παρελθοντικών χρόνων, ο Αόριστος χρόνος χρησιμοποιείται σε πολύ χαμηλό ποσοστό, ενώ στο λόγο ο Παρατατικός δεν αντιπροσωπεύεται καθόλου. Επιπλέον, όλοι οι αοριστικοί τύποι που χρησιμοποιούνται στον αυθόρμητο λόγο, είναι ανώμαλοι τύποι ρημάτων (εκτός του τύπου *γέμισε*), οι οποίοι έχουν πολύ υψηλή συχνότητα στον καθημερινό λόγο.

Η παντελής απουσία του Παρατατικού είναι αξιοσημείωτη, αφού κατακτάται από τα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη σε πολύ μικρότερη ηλικία. Συνήθως ο τύπος του Παρατατικού αντικαθιστάται από ενεστωτικό τύπο ή παραλείπεται.

Στην περίπτωση του Αόριστου παρατηρούνται οι ίδιες στρατηγικές υποκατάστασης και παράλειψης. Σε περιπτώσεις που απαιτείται ο μορφολογικός χαρακτηρισμός του Αόριστου, συχνά παραλείπεται εντελώς ο υποχρεωτικός ρηματικός τύπος.

Όσον αφορά το ποιόν ενέργειας, προέκυψε ότι χρησιμοποιείται η διάκριση συνοπτικής μη συνοπτικής όψης, προκειμένου να διακριθούν οι οριστικοί από τους τροπικούς ρηματικούς χρόνους, φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται στα πιο πρώιμα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξης, όταν οι τύποι της Υποτακτικής και του Μέλλοντα δε διακρίνονται μορφολογικά με την χρήση των δεικτών *να* και *θα*. Χρησιμοποιεί, με άλλα λόγια, κυρίως το μη συνοπτικό θέμα για το σχηματισμό του ενεστώτα και το συνοπτικό για το σχηματισμό των τύπων της αδιαφοροποίητης κατηγορίας του Μέλλοντα και της Υποτακτικής, που εκφράζουν τροπικότητα.

Συμπερασματικά, αυτό που μπορεί να ειπωθεί είναι πως οι παρελθοντικοί χρόνοι δεν χρησιμοποιούνται παραγωγικά (έχοντας πάντοτε υπόψιν τα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη). Ο Αόριστος χρόνος χαρακτηρίζεται μορφολογικά μόνο σ'ένα μικρό ποσοστό σε σχέση με το σύνολο των παρεμφατικών τύπων. Το φαινόμενο αυτό δηλώνει αναπτυξιακή καθυστέρηση με βάση τα δεδομένα της φυσιολογικής κατάκτησης του ρήματος της ΝΕ, σύμφωνα με την οποία οι αοριστικοί τύποι είναι οι δεύτεροι κατά σειρά πιο συχνόι τύποι στην γραμματική των παιδιών ίδιας ηλικίας και φυσιολογικής ανάπτυξης. Επιπλέον, η απουσία Παρατατικού έρχεται να επιβεβαιώσει την καθυστέρηση αυτή, αφού συνήθως εμφανίζεται ήδη από την ηλικία των 2,6 ετών.

Να ειπωθεί στο σημείο αυτό ότι ελάχιστα λάθη συμφωνίας εμφανίστηκαν στο λόγο του παιδιού αυτού, που σημαίνει ότι το παράδειγμα της συμφωνίας έχει πλήρως κατακτηθεί.

Η Σταμούλη οδηγείται στο γενικότερο συμπέρασμα ότι το παιδί παρουσιάζει μια εικόνα γλωσσικής καθυστέρησης σε σχέση με τα παιδιά που εμφανίζουν Τυπική Ανάπτυξη. Υπάρχουν παράλληλα στοιχεία που δεν οφείλονται σε καθυστέρηση αλλά αποκλίνουν από το φυσιολογικό, όπως η συντριπτική πλειοψηφία στην χρήση ανώμαλων ρηματικών τύπων συνοπτικού θέματος έναντι ομαλών συνοπτικού. Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με την παραγωγική χρήση της συμφωνίας, οδηγούν την Σταμούλη να χαρακτηρίσει την περίπτωση του παιδιού ως συνδυασμό γλωσσικής καθυστέρησης και απόκλισης από την τυπική γλωσσική ανάπτυξη.

³⁰ Η χαρακτηρισμένη αξία για τον χρόνο είναι το στοιχείο [+παρελθόν]

Διαμαντή Μ. 2000

Η Διαμαντή το 2000, εξετάζοταν το ίδιο παιδί με την Σταμούλη (2000) κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα.

Αναλυτικότερα έδειξε, ότι η εικόνα του παιδιού με ΕΓΔ (ηλικίας 4,1) ως προς τα μορφοσυντακτικά φαινόμενα παρουσίασε αρκετες ποσοτικές αναλογίες (ποσοστά σωστής χρήσης) και ποιοτικές (τύποι λαθών) με αυτή των παιδιών που βρίσκονται σε πρώιμα στάδια κατάκτησης των μορφοσυντακτικών δομών (ηλικίας 1,10-2,10), αν και η αντιστοίχιση στο στάδιο της συμφωνίας δε μπορεί να θεωρηθεί απόλυτη, αφού το παιδί με ΕΓΔ έκανε πολλές αντικαταστάσεις και παραλείψεις. Επιφυλάξεις δημιουργούνται κι στην απόδοση της δομικής πτώσης, λόγω του μικρού αριθμού ΟΦ (ονοματική φράση) και η λάθος χρήση Ονομαστικής αντί Αιτιατικής (όχι σε όλες τις περιπτώσεις). Όσον αφορά τα προσδιοριστικά στοιχεία (οριστικό άρθρο και κλιτικά-άμεσα αντικείμενα) και τα χαρακτηριστικά του χρόνου, η καθυστέρηση στην κατάκτηση φαίνεται να είναι μεγαλύτερη αφού η επίδοση ποιοτικά και ποσοτικά μοιάζει με αυτήν των παιδιών που βρίσκονται στα αρχικά στάδια κατάκτησης. Αντίθετα, όσον αφορά την συμφωνία του ρήματος (αριθμό και πρόσωπο) και την απόδοση των δομικών πτώσεων στα υποκείμενα και αντικείμενα, η επίδοση του παιδιού ήταν ανάλογη με αυτήν των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη που βρίσκονται στο επόμενο στάδιο κατάκτησης (ηλικία 2,4-2,10).

Clahsen & Dalalakis 1999

Οι Clahsen & Dalalakis (1999) μελέτησαν ένα ελληνόφωνο παιδί, την Εύα και κατέληξαν στα παρακάτω συμπεράσματα: πρώτον πως το μαρκάρισμα του Αόριστου λειτουργεί σωστά στο παιδί με ΕΓΔ και με υψηλό ποσοστό επιτυχίας (πάνω από 90% σε παρελθοντικό περιβάλλον) και με πάρα πολύ λίγες εμφανίσεις απαρεμφατικών τύπων. Όσον αφορά την συμφωνία Υποκειμένου-Ρήματος όμως, η Έβα παρουσιάζει κάποια δυσκολία. Περίπου οι μισοί τύποι, προσώπου και αριθμού χρησιμοποιούνται σωστά· το παράδειγμα των ενηλίκων δεν έχει πλήρως κατακτηθεί απ' το παιδί, με το περιβάλλον του β' ενικού και πληθυντικού να δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα. Παράγει, επίσης πολλούς γυμνούς τύπους σε περιπτώσεις όπου η συμφωνία (με προσθήκη επιθημάτων) είναι υποχρεωτική. Τέλος, βρέθηκαν 99 περιπτώσεις μη καθαρών λαθών συμφωνίας αναφορά τέτοιων τύπων λαθών δεν έχει υπάρξει σε παιδιά με φυσιολογική ανάπτυξη.

Τσιμπλή Ι.Μ. 1998

Η Τσιμπλή εξέτασε 7 παιδιά διεγνωσμένα με ΕΓΔ, εκ των οποίων το ένα ήταν η Εύα, η οποία μελετήθηκε από τον Clahsen & Dalalakis (1999). Τα παιδιά που μελετήθηκαν είχαν χρονική ηλικία 3,5-7 ετών. Η αναφορά της Τσιμπλή καλύπτει ένα εύρος συντακτικών φαινομένων, όπως τα οριστικά και τα μη οριστικά άρθρα, τις μετοχές, την συμφωνία Υποκειμένου-Ρήματος, το μαρκάρισμα του χρόνου και της πτώσης, όπως επίσης και τα ερωτηματικά στοιχεία. Ανάμεσα σ' αυτά τα 6 παιδιά (εκτός της Εύας) βρέθηκε υψηλό ποσοστό επιτυχίας για τον Ενεστώτα (99%) και το μαρκάρισμα του Αόριστου (97%), δείχνοντας έτσι πως ο χρόνος στα παιδιά αυτά δεν παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα ή καθυστέρηση. Αντίθετα, τα ποσοστά της συμφωνίας ήταν πολύ χαμηλότερα. Τα χαμηλότερα εντοπίστηκαν στο περιβάλλον συμφωνίας του β' προσώπου, με μέσο όρο

επιτυχίας 56%. Όσον αφορά τα υπόλοιπα είδη συμφωνίας του γραμματικού προσώπου και αριθμού, τα ποσοστά, σε υποχρεωτικό περιβάλλον, ήταν αρκετά υψηλότερα (85% για το γ' πληθυντικό – 94% για το α' ενικό).

Τσιμπλή και Σταυρακάκη (1999)

Για να δώσουν μια εξήγηση για τα παρατηρούμενα γλωσσικά προβλήματα στα παιδιά με ΕΓΔ, οι Τσιμπλή και Σταυρακάκη (1999), εξετάσαν ένα ελληνόφωνο παιδί με ΕΓΔ. Θεωρούν την ΕΓΔ ως μια καθαρά μορφοσυντακτική διαταραχή, που επηρεάζει στοιχεία τα οποία είναι κενά σημασιολογικού περιεχομένου. Στην μελέτη τους παρατήρησαν σημαντικές δυσκολίες στην χρήση των οριστικών άρθρων και των κλιτικών αντωνυμιών, όπως επίσης στην συμφωνία και στο μαρκάρισμα της πτώσης· στοιχεία τα οποία θεωρούνται πως έχουν έλλειψη σημασιολογικού ενδιαφέροντος. Αντίθετα, η παραγωγή του παιδιού στα αόριστα άρθρα, στις ισχυρές αντωνυμίες και στο μαρκάρισμα του χρόνου, κατηγορίες οι οποίες υποστηρίζονται πως είναι πλουσιότερες σημασιολογικά, ήταν καλύτερη. Έτσι υπέθεσαν πως όλα τα μη εξηγήσιμα χαρακτηριστικά είναι μη προσβάσιμα στα παιδιά με ΕΓΔ, εννοώντας πως δεν είναι μέρος της γραμματικής.

Βαρλοκώστα Σ. 2000

Στην μελέτη αυτή παριγράφεται και αναλύεται η γλωσσική ανάπτυξη ενός ελληνόπουλου με ΕΓΔ στο πρώτο στάδιο λογοθεραπείας (πρώτοι 5 μήνες διάγνωσης). Αναφέρονται τα εξής: όσον αφορά της πιο αντιπροσωπευτική λεξική κατηγορία, αυτή είναι τα ουσιαστικά (κυρίως τα ονόματα), ενώ λέξεις που φανερώνουν δράση ή ιδιότητα χρησιμοποιούνται σε μικρότερο ποσοστό, γεγονός που παρατηρείται και σε άλλα παιδιά με ΕΓΔ, αλλά και στα πρώιμα στάδια παιδιών με ΕΓΔ (Leonard 1998). Τα πιο συχνά ρήματα στο λόγο του παιδιού είναι αυτά που αντίστοιχα χρησιμοποιούνται από παιδιά με ίδιο ΜΜΕ³¹ και χρονολογική ηλικία. Όμως η ποικιλία των ρημάτων είναι σχετικά περιορισμένη σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου (Leonard 1998).

Οι λειτουργικές κατηγορίες στις δύο περιόδους καταγραφής είναι διαφορετική. Στην πρώτη περίοδο (3,4 ετών) δεν εμφανίζεται καμιά λειτουργική κατηγορία, ενώ στην δεύτερη (3,8 ετών), εμφανίζονται ορισμένες. Πιο συγκεκριμένα, το αόριστο άρθρο εμφανίζεται πριν από το οριστικό και οι ισχυροί τύποι της αντωνυμίας εμφανίζονται πριν τους ασθενείς. Η ονομαστική πτώση δεν εκχωρείται ακόμη στο αντικείμενο, ούτε η γενική σε δομές κτήσεις. Η γραμματική κατηγορία του χρόνου κατακτάται νωρίτερα από από την συμφωνία Υποκειμένου-Ρήματος, αφού στο στάδιο αυτό γίνεται και η διάκριση παρελθοντικού–παροντικού χρόνου. Όσον αφορά τη ρηματική συμφωνία, το γ' πρόσωπο ενικού εμφανίζεται πρώτο ενώ ακολουθεί το α' ενικό. Στα υπόλοιπα πρόσωπα η συμφωνία παραμένει προβληματική, με φαινόμενα υπεργενίκευσης του γ' ενικού σε περιβάλλοντα β' ενικού και γ' πληθυντικού προσώπου σχεδόν στις μισές περιπτώσεις. Σ' αυτό συμβαδίζουν και τα ευρήματα της Stavrakaki (1996).

Από τις παραπάνω μελέτες καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κατάκτηση και ως συνέπεια το μαρκάρισμα του Αόριστου στην Ελληνική γίνεται χωρίς κάποια προβλήματα, σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει και επίσης φαίνεται

³¹ ΜΜΕ = μέγιστο μέγεθος εκφωνήματος

να υπάρχει πρόβλημα στην ρηματική συμφωνία, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα β' προσώπου. Τα ευρήματα αυτά έρχονται να υποστηριχτούν και από άλλες έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά με ΕΓΔ (Σταυρακάκη 1996 και Τσιμπλή 2001). Την διαφορά, όσον αφορά την κατάκτηση του χρόνου, έρχονται να κάνουν οι Σταμούλη (2000), Διαμαντή (2000) (οι οποίες μελέτησαν το ίδιο παιδί) και η Μαστροπαύλου (2006), οι οποίες μιλούν για προβληματική κατάκτηση του Αόριστου. Οι πρώτες μιλούν για γλωσσική καθυστέρηση και απόκλιση από την Τυπική Ανάπτυξη, αφού οι εμφανίσεις του Αόριστου στο λόγο του παιδιού ήταν ελάχιστες και μόνο ανώμαλοι τύποι. Όσον αφορά την Μαστροπαύλου, αναφέρει πως ο γραμματικός χρόνος δεν έχει πλήρως κατακτηθεί, διότι το σημασιολογικό του περιεχόμενο είναι χαμηλό.

Κεφάλαιο 2

Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν 6 παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και 12 παιδιά με Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη, από τα οποία τελικά επιλέχθηκαν για ανάλυση μόνο τα 9.

Τα παιδιά με ΕΓΔ είχαν μέσο όρο ηλικίας 6 (από 5 έως 7 έτη). Αρχικά πήραν μέρος δύο ακόμη παιδιά, τα οποία αποκλείσαμε από τη μέτρηση, το πρώτο λόγω μεγάλης ηλικίας (16 ετών) και το δεύτερο διότι η διαταραχή αφορούσε αρθρωτικό πρόβλημα σχετικό με τον φθόγγο -σ [s].

Δώδεκα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη αποτέλεσαν την ομάδα σύγκρισης, που και από αυτά αποκλείσαμε τα 3 λόγω μη συμβατών αποτελεσμάτων με τα υπόλοιπα της ηλικίας τους. Συμμετείχαν τελικά, 6 κορίτσια και 3 αγόρια, με μέσο όρο ηλικίας 5,5 (από 4 έως 6 έτη).

Και οι δύο ομάδες εξετάστηκαν στο «Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης»³² των Τσιμπλή & Σταυρακάκη (1999). Το τεστ αυτό αποβλέπει πρώτα απ' όλα στο προσδιορισμό της γλωσσικής ηλικίας των παιδιών και συνακόλουθα στον εντοπισμό περιπτώσεων που αποκλίνουν από τη φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. Λειτουργεί επίσης και ως διαγνωστικό εργαλείο για να διακρίνει διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, και συγκεκριμένα, λεξιλόγιο, μορφολογία, σύνταξη, μεταγλωσσικές έννοιες. Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά ελέγχθηκαν στο πρώτο μέρος του τεστ, το οποίο είναι η παραγωγή σε λεξιλόγιο, μορφολογία και σύνταξη.

Στις δύο ομάδες χορηγήθηκε επίσης, η δοκιμάσια *Εκμείευσης Αόριστου Χρόνου στην Ελληνική*³³ (ΔΕΑΧΕ).

Τέλος, για τον έλεγχο των δεδομένων του δεύτερου τεστ, αλλά και για μια πλήρη εικόνα για το σχηματισμό του Αόριστου στην Ελληνική, πήραν μέρος και 10 ενήλικες, με μέσο όρο ηλικίας τα 32 έτη (19 έως 45 έτη).

Πίνακας 2: Στοιχεία των συμμετεχόντων

	γραμματική-ΕΓΔ	Τυπική Ανάπτυξη	Ενήλικες
<i>Χρονολογική ηλικία</i>	5-7	4-6	19-45
<i>Μέσος όρος ηλικίας</i>	6	5,5	32

³² «Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης» (DVIQ: Diagnostic Verbal IQ Test), Μέρος 1^ο, Προσχολική ηλικία. (Τσιμπλή & Σταυρακάκη 1999)

³³ Αναλυτικότερη αναφορά θα γίνει παρακάτω

Να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι η συμμετοχή των παιδιών και των ενηλίκων ήταν εθελοντική.

2.2. Υλικό και Κατασκευή της «Δοκιμασίας Εκμαιευσης Αόριστου στην Ελληνική Γλώσσα»

Το υλικό

Το τεστ αυτό δημιουργήθηκε για να ελεγχθεί η κατάκτηση του Αόριστου Χρόνου της Ελληνικής, σε άτομα Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη και Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Το τεστ αυτό βέβαια μπορεί να χορηγηθεί και σε άλλους πληθυσμούς, οι οποίοι πιστεύεται πως έχουν προβλήματα στην κατάκτηση της γραμματικής ή τουλάχιστον σε ένα μέρος αυτής.

Για την δημιουργία του τεστ χρησιμοποιήθηκαν 27 πραγματικά ρήματα και 24 ψευδορήματα: επιπλέον 8 ρήματα τοποθετήθηκαν σε δοκιμαστικές προτάσεις (4 πραγματικά και 4 ψευδορήματα).

Τα πραγματικά ρήματα, με κριτήρια την παρουσία ή απουσία αλλομορφίας και τις ποικίλες αλλομορφικές σχέσεις που χαρακτηρίζουν τα θέματα των ρημάτων ταξινομήθηκαν σε τέσσερες κατηγορίες (Ράλλη Α. 2005):

1. *απουσία αλλομορφίας*: π.χ. κλέβω-έκλεψα [klév-o é-klep-s-a] [djaváz-o djána-s-a]³⁴

2. *μη συστηματική αλλομορφία*: π.χ. φεύγω-έφυγα [stéln-o é-stil-a]

3. *υποκατάσταση*: π.χ. τρώω-έφαγα [tró-o é-fag-a]

4. *συστηματική αλλομορφία*: π.χ. [agará-o agári-s-a]

Οι τέσσερις αυτές κατηγορίες είναι ουσιαστικά οι τέσσερις τρόποι σχηματισμού του Αόριστου χρόνου στην Ελληνική, με την πρώτη να θεωρείται ως η πλέον ομαλή. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι τα πραγματικά ρήματα επιλέχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να μην είναι πάνω από τρεις συλλαβές και να μην έχουν επιπλέον μορφήματα π.χ. -ώνω και -ίζω. Αυτό συνέβη για να μην επιβαρυνθούν τα παιδιά με την επιπρόσθετη δυσκολία της προφοράς και κατά συνέπεια παραγωγής, αφού κατά κανόνα η αύξηση (που συνηθίζεται στον Αόριστο), δεν εμφανίζεται όταν το ρηματικό θέμα ή η κατάληξη αποτελείται από περισσότερες της μιας συλλαβής (π.χ. φωνάζ-ω φώναξ-α, γράψ-αμε γράφτ-ηκε, αντίστοιχα).

Επιλέχθηκαν τυχαία και στην συνέχεια ταξινομήθηκαν βάση της συχνότητάς τους σε συχνά, λιγότερα συχνά και μεσαίας συχνότητας. Η ταξινόμηση αυτή έγινε σύμφωνα με την βάση του Χατζηγεωργίου, ΕΘΕΓ™ (Εθνικός Θησαυρός Ελληνικής Γλώσσας, (HNC)). Συγκεκριμένα, στην βάση βρέθηκε η συχνότητα των ακόλουθων τύπων του ρήματος: το γ' ενικό ενεστώτα (ο τύπος που δίνεται στο τεστ), το γ' ενικό Αόριστου (το ζητούμενο) και το ρήμα στο α' ενικό πρόσωπο ενεστώτα ως λήμμα³⁵. Έτσι, δημιουργήθηκαν οι παρακάτω κατηγορίες συχνότητων:

³⁴ Παρακάτω (§2.4) η κατηγορία αυτή χωρίζεται/αναλύεται σε δύο επιμέρους κατηγορίες

³⁵ Για την ευκολία της έρευνας, και για να μην γίνεται χρήση εκτενών δεδαδικών αριθμών αποφασίσαμε να μεγαλώσουμε το ποσοστό της συχνότητας στο εκατομμύριο (πολλαπλασιάζοντας την συχνότητα των τύπων με το 1000). Εν συνέχεια, τα στοιχεία που βρέθηκαν στρογγυλοποιήθηκαν με πάρα πολύ μικρές αποκλίσεις, για παράδειγμα οι συχνότητες 3,1 - 3,4 - 3,5 - 3,8 γίνονταν αντίστοιχα 3 - 3,5 - 3,5 - 4

-*χαμηλής συχνότητας*: >10 ανά εκατομμύριο (πρότυπο για λέξεις χαμηλής συχνότητας είναι αποτελέσματα από 1-24, αλλά επειδή στην βάση μας υπάρχουν μόνο ρήματα το κριτήριο αυτό έπρεπε να μειωθεί).

-*υψηλής συχνότητας*: <100 ανά εκατομμύριο

-*χαμηλής συχνότητας*: 21-99 ανά εκατομμύριο

Όσον αφορά τα ψευδορήματα, το καθένα από αυτά δημιουργήθηκε με βάση ένα πραγματικό ρήμα μετά από συγκεκριμένες φωνολογικές αλλαγές. Έτσι, για την δημιουργία των ψευδορημάτων τηρήσαμε τους παρακάτω περιορισμούς:

α) κάθε υπάρχον ρήμα τροποποιήθηκε προς 1 ή 2 φωνήματα³⁶ ώστε να δημιουργηθεί το αντίστοιχο ψευδορήμα π.χ. [jérn-o → zérn-o]

β) έγινε προσπάθεια να μην θυμίζουν το ήδη υπάρχον ρήμα

γ) η όποια αλλαγή φωνημάτων έγινε σε επίπεδο συμφώνων και όχι φωνηέντων

δ) αλλαγή μπορούσε να γίνει μόνο μέσα στο θέμα και όχι στο τελευταίο φωνήμα αυτού³⁷

δ) αλλαγή στην κατάληξη δεν υπάρχει ώστε να μη χαθεί η ιδιότητα του ρήματος

Ρήματα τα οποία έχουν δισύλλαβο θέμα, δεν αρχίζουν με σύμφωνο και όπως αναφέραμε ο τελευταίος φθόγγος του θέματος δεν μπορεί να αλλάξει, τους προσθέτουμε ένα σύμφωνο στην έμβαση της πρώτης συλλαβής. Για παράδειγμα το ρήμα, ακούω γίνεται ταπούω [akú-o tapú-o]. (Αν γίνει μόνο μία φθογική αλλαγή, ακούω→απούω, βλέπουμε πως η ομοιότητα με το πραγματικό ρήμα είναι εμφανής. Άρα, το μόνο που μπορεί να αλλάξει και να επιτρέπεται από τους παραπάνω περιορισμούς είναι η πρόσθεση φωνήματος).

Για την κατηγορία της υποκατάστασης σαφώς και δεν δημιουργήθηκαν ψευδορήματα λόγω του ότι αυτό δεν είναι εφικτό, αφού ο Αόριστος τους (στα πραγματικά ρήματα) ουδεμία σχέση έχει με τον Ενεστώτα.

Γενικά, όλα τα ρήματα τοποθετήθηκαν σε προτάσεις ώστε ο Αόριστος να μπορεί να εκμαιευθεί πιο φυσικά (ως αυθόρμητος λόγος).

2.3. Διαδικασία

Η μορφή που δόθηκε στο συγκεκριμένο τεστ είναι η ακόλουθη:

Αφού συμπληρώνονται στοιχεία, όπως η ηλικία, το φύλλο, η ημ.γέννησης η ημ. εξέτασης και το σχολείο, στην συνέχεια, τοποθετούνται οι οδηγίες, τις οποίες προφορικά ο εξεταστής θα πρέπει να τις εξηγήσει στα παιδιά με τον ακόλουθο τρόπο:

Ο εκφωνητής³⁸ εκφωνεί την 1η πρόταση και ζητά από το παιδί να την επαναλάβει. Στη συνέχεια, ο Ε. εκφωνεί την έναρξη της 2ης πρότασης και το παιδί καλείται να ολοκληρώσει την πρόταση. Ο Ε. λέει στο παιδί ότι μπορεί να μην έχει ακούσει ξανά ορισμένες λέξεις, αλλά να προσπαθήσει να συνεχίσει την πρόταση, π.χ. «Θα παίξουμε ένα παιχνιδάκι. Θα σου λέω μια προτασούλα κι εσύ θα μου την ξαναλές. Μετά θα ξεκινάω μια άλλη προτασούλα που μοιάζει λίγο με την προηγούμενη, αλλά αρχίζει με τη λεξούλα 'χθες' και θα σου ζητάω να μου την συνεχίσεις. Μπορεί να μην

³⁶ Η αλλαγή στο δεύτερο φωνήμα γινόταν όταν το ψευδορήμα θυμίζε κατά πολυ το ήδη υπάρχον πραγματικό ρήμα

³⁷ Αυτό έγινε για να εξασφαλιστούν οι εναλλακτικές δυνατότητες σχηματισμού του Αόριστου

³⁸ Από εδώ και στο εξής Ε.

έχεις ακούσει ξανά ορισμένες λεξούλες. Δεν πειράζει! Προσπάθησε να συνεχίσεις την πρόταση που αρχίζει με τη λεξούλα ‘χθες’. Να δοκιμάσουμε να δούμε πώς θα παίξουμε αυτό το παιχνίδι;» <1η δοκιμαστική πρόταση – πραγματικό ρήμα>.

Αν το παιδί τα πάει καλά, τότε το επιβραβεύουμε και κάνουμε άλλη μία δοκιμαστική με ψευδορήμα αυτή τη φορά, π.χ. «Μπράβο! Να κάνουμε άλλη μία;» <2η δοκιμαστική πρόταση – ψευδορήμα>.

Αν το παιδί δεν καταλάβει τι πρέπει να κάνει είτε στην πρώτη δοκιμαστική πρόταση είτε και στη δεύτερη, το βοηθάμε δίνοντας του την απάντηση και στις δύο περιπτώσεις. Αρχικά, μπορούμε να δώσουμε την πρώτη συλλαβή του ρήματος που του ζητάμε να πει, και, αν το παιδί δεν τα καταφέρει, τότε του δίνουμε όλη την απάντηση (δηλ. του λέμε τον σωστό τύπο του ρήματος – στον Αόριστο). Μετά, κάνουμε άλλες δύο δοκιμαστικές προτάσεις. Αν το παιδί τα καταφέρει στις επόμενες δύο, συνεχίζουμε πια με τις προτάσεις ελέγχου. Γενικά, κάνουμε τόσες δοκιμαστικές προτάσεις όσες απαιτούνται για να βεβαιωθούμε ότι το παιδί έχει καταλάβει αυτό που του ζητάμε να κάνει. Επίσης πρέπει να βεβαιωθούμε ότι το παιδί έχει καταλάβει ότι του ζητάμε να μας δώσει το ρήμα στον Αόριστο χρόνο. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να τονίσουμε τα επιρρήματα ‘για λίγο’, ‘ξαφνικά’.

2.4. Κωδικοποίηση απαντήσεων

Όπως και προηγούμενως αναφέραμε, χρησιμοποιήθηκαν 8 πραγματικά ρήματα και ψευδορήματα σε δοκιμαστικές προτάσεις για να γίνει η σωστή κατανόηση της διαδικασίας. Εν συνέχεια, τα υπόλοιπα ρήματα (πραγματικά και μη), τοποθετήθηκαν σε προτάσεις ελέγχου και σε τυχαία σειρά, αφού πρώτα κωδικοποιήθηκαν με τον ακόλουθο τρόπο:

α) για τα πραγματικά ρήματα χρησιμοποιήσαμε το κεφαλαίο γράμμα R από την αγγλική λέξη real (πραγματικό), και N για τα ψευδορήματα από την λέξη novel (νέο) αντίστοιχα.

β) στην συνέχεια τοποθετείται η κατηγοριοποίησης της A. Ράλλη 2005 ακολούθως:

A.1 για τα ρήματα που παρουσιάζουν απουσία αλλομορφίας με αύξηση

A.2 για τα ρήματα που έχουν απουσία αλλομορφίας με αναβιβασμό τόνου

B για τα ρήματα που παρουσιάζουν μη συστηματική αλλομορφία

C για την κατηγορία της υποκατάστασης

D για τα ρήματα που παρουσιάζουν συστηματική αλλομορφία

γ) έπειτα εισάγεται ο αύξοντας αριθμός (A/A) του κάθε ρήματος από την βάση δεδομένων των ρημάτων

δ) τέλος τοποθετείται η συχνότητα· αν το ρήμα είναι συχνό τότε συμβολίζουμε με το γράμμα F από την αγγλική λέξη frequency (συχνότητα) και NF από τις λέξεις non-frequency (μη-συχνό)³⁹.

³⁹ Για τα ψευδορήματα δεν χρησιμοποιήθηκε συχνότητα

Ένα ολοκληρωμένο παράδειγμα είναι το παρακάτω:

R.	A.I.	I.	F	(γράφει)
↓	↓	↓	↓	
πραγματικό	κατηγορία	A/A	συχνό	

Τα ρήματα των δοκιμαστικών προτάσεων είχαν αντίστοιχα τον κωδικό R/N όπως και αυτόν της κατηγορίας της οποίας ανήκουν, αλλά ως αύξοντα αριθμό είχαν το 0, για να δείξουμε ότι δεν παίρνουν μέρος στις μετρήσεις. Επίσης, δεν υπήρχε το στοιχείο συχνότητας.

Οι πιθανές απαντήσεις που μπορεί να καταγράψει ο εκάστοτε εξεταστής γίνονται με πολλαπλή επιλογή και είναι οι:

- Σ (σωστό)
- Λ (λάθος)⁴⁰
- ΚΑ (καμιά απάντηση)
- ΕΝΣ (ενεστώτας)
- ΠΡΤ (παρατατικός)
- ΑΛΛΟ

Επιπλέον, μετά από κάθε ζητούμενη πρόταση υπάρχει ένα κενό ώστε να καταγράφεται ο εκφερόμενος τύπος και να μπορεί στην συνέχεια να εξεταστεί.

Στο τέλος του τεστ υπάρχει ένας πίνακας ώστε να σημειώνεται η επιτυχία των παιδιών σε κάθε κατηγορία ξεχωριστά, στο σύνολο αυτής όπως και στο σύνολο των πραγματικών και μη ρημάτων.

Γενικότερα, το σημασιολογικό περιεχόμενο των προτάσεων που χρησιμοποιήθηκε ήταν απλό και σχετίζεται με καθημερινά απλά γεγονότα.

Τόπος διεξαγωγής

Όπως ήδη αναφέραμε τα τεστ έγινε σε παιδιά με ΕΓΔ και σε παιδιά με Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη.

Τα παιδιά με ΕΓΔ εξετάστηκαν σε δύο κέντρα:

- α) *Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας Παιδιών Εφήβων και Ενηλίκων*, Κέντρο Ημέρας (Διαγνωστικός και Θεραπευτικός Τομέας Παιδιών και Εφήβων, Επιστημονικός Υπεύθυνος Π. Σακελλαρόπουλος, Καθ. Ψυχιατρικής-Παιδοψυχιατρικής)
- β) *Πανεπιστήμιο Αθηνών-Ψυχιατρική Κλινική, Α. Κέντρο Κοινωνικής Ψυχικής Υγιεινής Βύρωνα-Καισαριανής*

Τα παιδιά με τυπική γλωσσική ανάπτυξη επιλέχθηκαν και εξετάστηκαν στον χώρο του 14^{ου} Νηπιαγωγείου Νικαίας.

Πριν γίνει οποιαδήποτε ενέργεια διεξαγωγής των τεστ, είχαμε έρθει σε συμφωνία και ως αποτέλεσμα συγκατάθεση των υπευθύνων και των δασκάλων των παιδιών.

⁴⁰ Στις λάθος απαντήσεις έγινε κατανομή των τριών τελευταίων κατηγοριών

Τα περισσότερα παιδιά έλαβαν μέρος στην διαδικασία με δική τους επιλογή και ιδιαίτερα αυθόρμητα, όσον αφορά τα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη.

2.5 Η «Δοκιμασία Εκμαίευσης Αόριστου Χρόνου στην Ελληνική» για ενήλικες

Όσον αφορά τους ενήλικες, το τεστ είχε παρόμοια μορφή με εκείνη του τεστ για τις μικρότερες ηλικίες, κυρίως στην κωδικοποίηση των ρημάτων. Η διαφορά είναι πως δεν ζητήθηκε παρά μόνο το φύλο, η ηλικία και η εκπαίδευση των συμμετεχόντων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα ψευδορήματα με φυσικά πάντα στην αρχή τις δοκιμαστικές προτάσεις για την σωστή κατανόηση της διαδικασίας.

Ο λόγος που επιλέχθηκε πληθυσμός ενηλίκων, είναι η εύρεση μιας κανονικότητας στην δημιουργία του Αόριστου χρόνου στην Ελληνική. Με άλλα λόγια, η κατανόηση του εξορισμού κανόνα (αν τελικά υπάρχει) για τον σχηματισμό του χρόνου αυτού. Αυτό μπορεί να βρεθεί μόνο από τον λόγο των ενηλίκων, αφού στα παιδιά με Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη και πόσο μάλλον στα παιδιά με ΕΓΔ, που έχουν καθυστέρηση, ο κανόνας αυτός δεν έχει πλήρως κατακτηθεί και γενικότερα η διαδικασία ανάπτυξης δεν έχει ολοκληρωθεί.

Κεφάλαιο 3

Αποτελέσματα

3.1. Αποτελέσματα παιδιών με ΕΓΔ και Τυπική Ανάπτυξη

Παρακάτω παρατίθενται οι πίνακες με τις απαντήσεις των παιδιών με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και Τυπική Ανάπτυξη. Αρχικά δίνονται αναλυτικά οι πίνακες με τα ποσοστά επιτυχίας που βρέθηκαν σε κάθε ομάδα, για κάθε κατηγορία αντίστοιχα (σύμφωνα με το διαχωρισμό της Ράλλη (2005)), όσον αφορά τα πραγματικά και μη ρήματα.

Πίνακας 3:

Παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI)

Πραγματικά Ρήματα

	Σωστά	Ενεστώτας	Άλλο	Λάθος
R.A.1	31,6%	27,7%	5,4%	5,5%
R.A.2	47,2%	24,3%	0%	0%
R.B	36,1%	21,6%	2,7%	0%
R.C	22,1%	27,5%	0%	5,5%
R.D	41,6%	21,6%	0%	0%
Σύνολο	38%	24,5%	1,5%	2,5%
	Λάθος Γενική ⁴¹	Παρατατικός	ΚΑ	
R.A.1	62,1%	27%	0%	
R.A.2	51,3%	24,3%	2,7%	
R.B	62,1%	32,4%	0%	
R.C	77%	49,5%	0%	
R.D	56,7%	37,8%	0%	
Σύνολο	62%	33%	0,5%	

⁴¹ Στην κατηγορία αυτή ανήκει ο,τι δεν είναι σωστό, αλλά και η κατηγορία ΚΑ. Πιο συγκεκριμένα ανήκουν οι παρακάτω κατηγορίες: Λάθος, Ενεστώτας, Αόριστος, Άλλο, Καμμία Απάντηση.

Πίνακας 4:

Ψευδορήματα

	Σωστά	Ενεστώτας	Άλλο	Λάθος
N.A.1	10,8%	32,4%	10,8%	8,3%
N.A.2	40,2%	18,9%	5,4%	5,5%
N.B	27%	27%	8,1%	8,3%
N.D	27%	27%	10,8%	5,5%
<i>Σύνολο</i>	<i>27%</i>	<i>28,5%</i>	<i>10%</i>	<i>7%</i>
	Λάθος Γενική	Παρατατικός	ΚΑ	
N.A.1	86,4%	35,1%	0%	
N.A.2	56,7%	18,9%	0%	
N.B	70,2%	27%	0%	
N.C	70,2%	29,7%	0%	
<i>Σύνολο</i>	<i>73%</i>	<i>27,5%</i>	<i>0%</i>	

Πίνακας 5:

Παιδιά με Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη

Πραγματικά Ρήματα

	Σωστά	Ενεστώτας	Άλλο	Λάθος
R.A.1	51,8%	5,5%	5,5%	5,5%
R.A.2	71,8%	11,1%	1,8%	0%
R.B	55,5%	9,2%	14,8%	0%
R.C	62,9%	3,7%	11,1%	0%
R.D	64,7%	9,2%	7,4%	0%
<i>Σύνολο</i>	<i>62,2%</i>	<i>8,5%</i>	<i>8%</i>	<i>1%</i>
	Λάθος Γενική	Παρατατικός	ΚΑ	
R.A.1	24%	27,7%	5,5%	
R.A.2	33,3%	11,1%	0%	
R.B	18,5%	18,5%	0%	
R.C	37%	18,5%	0%	
R.D	35,1%	16,6%	0%	
<i>Σύνολο</i>	<i>37,8%</i>	<i>18,8%</i>	<i>1,5%</i>	

Πίνακας 6:

Ψευδορήματα

	Σωστά	Ενεστώτας	Άλλο	Λάθος
N.A.1	27,5%	24%	11,1%	14,8%
N.A.2	33,3%	31,4%	5,5%	11%
N.B	18,5%	31,4%	13%	11%
N.D	33,3%	33,3%	11,1%	13%
<i>Σύνολο</i>	<i>27,4%</i>	<i>30,5%</i>	<i>2%</i>	<i>12,5%</i>
	Λάθος Γενική	Παρατατικός	ΚΑ	
N.A.1	71,8%	25,9%	3,7%	
N.A.2	66,6%	16,6%	1,8%	
N.B	81,4%	24%	1,8%	
N.D	66,6%	3,7%	1,8%	
<i>Σύνολο</i>	<i>72,5%</i>	<i>17,5%</i>	<i>10,1%</i>	

Πίνακας 7: Συνόλα του ΔΕΑΧΕ:

	Σωστά	Λάθος Γενική	Ενεστώτας	Παρατατικός	Άλλο	ΚΑ	Λάθος
Πραγματικά Ρήματα							
SLI	38%	62%	24,5%	33,3%	1,5%	0,5%	2,5%
Τυπική Ανάπτυξη	62,2%	37,8%	8,5%	18,8%	8%	1,5%	1%
Ψευδορήματα							
SLI	27%	73%	28,5%	27,5%	10%	0%	7%
Τυπική Ανάπτυξη	27,4%	72,5%	30,5%	17,5%	2%	10,1%	12,5%

Σύμφωνα με τον πίνακα των συνολικών αποτελεσμάτων του ΔΕΑΧΕ παρατηρούμε τα ακόλουθα:

Πραγματικά Ρήματα:

Στα πραγματικά ρήματα τα παιδιά με ΕΓΔ είχαν πολύ χαμηλότερη επίδοση (38%) σε σχέση με αυτή των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη (62,2%), στην παραγωγή και κατά συνέπεια στο μαρκάρισμα του Αόριστου χρόνου στην Ελληνική. Συνεπώς, τα σαφώς

περισσότερα λάθη που εμφανίζονται στον λόγο των παιδιών με ΕΓΔ (62%) μας οδηγούν στην υπόθεση κάποιας καθυστέρησης στην κατάκτηση του παρελθοντικού συνοπτικού χρόνου στην Ελληνική.

Τα λάθη των παιδιών με ΕΓΔ μοιράζονται, με σημαντικά ποσοστά, στον Ενεστώτα (24,5) και στον Παρατατικό (33,3). Οι απαντήσεις του Παρατατικού είναι περισσότερες από αυτές του Ενεστώτα αλλά και από αυτές του Παρατατικού των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη (18,8%)· αυτό οφείλεται στο ότι ο Παρατατικός είναι παρελθοντικός χρόνος (αυτό το περιβάλλον ζητείται), ο οποίος έχει ίδιο ποιόν ενέργειας και μη συνοπτικό θέμα, όπως και ο Ενεστώτας. Είναι με άλλα λόγια πιο κοντά στον τύπο που ήδη δίνεται και άρα πιο εύκολα να επιλεγθεί και να παραχθεί από τα παιδιά με ΕΓΔ, τα οποία προφανώς δυσκολεύονται στην παραγωγή του Αόριστου.

Ψευδορήματα:

Στα ψευδορήματα οι πραγματώσεις των δύο ομάδων κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα (ΕΓΔ 27% και Τυπική Ανάπτυξη 27,4%). Όσον αφορά τα λάθη, οι Παρατατικοί και εδώ, στα παιδιά με ΕΓΔ, παράγονται πολύ περισσότερο (27,5%) σε σχέση με τα παιδιά Τυπικής Ανάπτυξης (17,5%). Και στις δύο ομάδες η εμφάνιση ενεστώτικων τύπων έχει παρόμοια και υψηλά ποσοστά (ΕΓΔ 28,5% και Τυπική Ανάπτυξη 30,5%).

Γενικότερα, σημαντικά ποσοστά στα ψευδορήματα, στα παιδιά με ΕΓΔ, έχουμε στην κατηγορία *Λάθος* (7%), που μεταφράζεται ως ομαλοποιήσεις ψευδορήμάτων και φωνολογικά λάθη. Επίσης, η κατηγορία *Άλλο* μας δίνει ένα αξιοπρόσεχτο ποσοστό της τάξης του 10%.

Στα παιδιά με Τυπική Ανάπτυξη, η κατηγορία *Λάθος* έχει ένα σημαντικό ποσοστό (12,5%). Η κατηγορία *Άλλο* (8%) βρίσκεται σε παρόμοιο επίπεδο με την αντίστοιχη των παιδιών με ΕΓΔ. Τέλος, στην ομάδα αυτή εμφανίζονται μηδενικές πραγματώσεις (ΚΑ 10,1%) κάτι που συμβαίνει σε πολύ μικρό ποσοστό στην ομάδα με ΕΓΔ (1,5%).

Συχνότητα

Πίνακας 8: Συχνότητες του ΔΕΑΧΕ:

	ΕΓΔ	Τυπική Ανάπτυξη
Σύνολο Υψηλή Συχνότητα	43%	62%
Σύνολο Χαμηλή Συχνότητα	37,5%	62%

Στον παραπάνω πίνακα (8) εμφανίζεται η μεταβλητή της συχνότητας που, όπως φαίνεται καμμία επίδραση δεν έχει στην παραγωγή και των δύο ομάδων. Τα ποσοστά αντίστοιχα για κάθε ομάδα είναι παρόμοια στα ρήματα υψηλής και μη συχνότητας. Παρόλ' αυτά φαίνεται και εδώ η χαμηλότερη επίδοση των παιδιών με ΕΓΔ.

Πίνακας 9: Αποτελέσματα από το «Διαγνωστικό τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης»:

DVIQ		Παραγωγή		
		Λεξιλόγιο	Μορφολογία Σύνταξη	Σύνολο
	SLI (6)	19,6	16,3	35,9
	Τυπική Ανάπτυξη (9)	16	15,3	31,3

Από τα αποτελέσματα του Διαγνωστικού τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης φαίνεται πως οι δύο ομάδες βρίσκονται σε παρόμοια επίπεδα, με την ομάδα της ΕΓΔ να φέρει λίγο καλύτερα αποτελέσματα από αυτήν της Τυπικής Ανάπτυξης. Επαληθεύεται στο σημείο αυτό πως τα παιδιά με ΕΓΔ δεν έχουν κάποιο νοητικό/νοησιακό πρόβλημα.

Συμπερασματικά, αυτό που προκύπτει από τα παραπάνω τεστ είναι πως τα παιδιά έχουν πρόβλημα στην κατάκτηση του Αόριστου χρόνου στην Ελληνική, αφού τα ποσοστά επιτυχίας τους, στα πραγματικά ρήματα, είναι πολύ χαμηλότερα από των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα του προβλήματος αυτού αντικαθιστούν τον αοριστικό τύπο, τον οποίο δεν μπορούν να πραγματώσουν πάντα, με ένα άλλο παρελθοντικό και πιο εύκολα προσβάσιμο, τον παρατατικό.

Επιπλέον, όπως και από άλλες έρευνες αποδुकνείται, τα παιδιά με ΕΓΔ δεν πάσχουν από κάποιο νοησιακό πρόβλημα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Διαγνωστικού τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως στην κατηγορία Α.2 (π.χ. ποτίζει-πότισε), στην οποία ανήκουν ρήματα που παρουσιάζουν απουσία αλλομορφίας με αναβιβασμό τόνου, τα παιδιά έδωσαν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την κατηγορία Α.1 (π.χ. ψήνει-έψησε), η οποία περιλαμβάνει ρήματα που η αλλομορφία απουσιάζει και η συλλαβική αύξηση πάντα εμφανίζεται. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με αυτό της Μαστροπαύλου (2006), η οποία αναφέρει, πως στα ρήματα στα οποία εμφανίζεται η συλλαβική αύξηση (ως πιο εξέχων χαρακτηριστικό), τα παιδιά εμφάνισαν τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας.

3.2. Αποτελέσματα Ενηλίκων

Από τις απαντήσεις των 10 άτομων της ομάδας των ενηλίκων, στα οποία δόθηκε το τεστ ΔΕΑΧΕ μόνο με τα ψευδορήματα, μπορούμε να παρατηρήσουμε τα παρακάτω.

Αναφερόμενη πρώτα στην κατηγορία στην οποία εμφανίζεται μόνο η συλλαβική αύξηση /έ/, βλέπουμε πως το ποσοστό είναι αρκετά χαμηλό (πίνακας 10). Αυτό σημαίνει πως η συλλαβική αύξηση, τουλάχιστον από μόνη της, δεν μπορεί να χαρακτηρίσει τον κανόνα σχηματισμού του Αόριστου χρόνου στην Ελληνική. Επιπλέον, αυτή εμφανίζεται μόνο στην κατηγορία των ρημάτων που μορφικά είναι παρόμοια με την κατηγορία Β (ανώμαλα ρήματα) των πραγματικών ρημάτων και η οποία δεν παίρνει τον δείκτη συνοπτικότητας /s/.

Ο συνδυασμός συλλαβικής αύξησης /ε/ και συνοπτικού δείκτη /s/ εμφανίζει ένα σημαντικό ποσοστό (36,4%). Ιδιαίτερη είναι η εμφάνιση του ποσοστού που δίνει ένα πλαίσιο άτονης συλλαβικής αύξησης και συνοπτικού δείκτη [+e +s] (2,4%) σε ψευδορήματα που έχουν δύο συλλαβές [pɾaká-o → e-pɾákak-s-e]. Ως αποτέλεσμα να ακολουθείται ο νόμος της τρισυλλαβίας στην ελληνική και η αύξηση να μένει άτονη. Ούτε ο συνδυασμός των δύο αυτών στοιχείων μπορεί να χαρακτηρίσει πλήρως τον σχηματισμό Αόριστου.

Αντίθετα, το συντριπτικό ποσοστό 86% της εμφάνισης του δείκτη συνοπτικότητας μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αποτελεί τον δείκτη ομαλότητας στον Αόριστο χρόνο της Ελληνικής. Συμπέρασμα, που συμβαδίζει με τα λεγόμενα της Ράλλη, η οποία θεωρεί τον δείκτη συνοπτικότητας ως το πλέον χαρακτηριστικό στοιχείο ομαλότητας του Αόριστου στην Ελληνική.

Πίνακας 10: Εμφάνιση δεικτών Αόριστου στην παραγωγή των ενηλίκων:

Εμφάνιση δεικτών Αόριστου	Ποσοστά
[+ έ]	7,6%
[+e +s]	2,4%
[+έ +s]	34%
[+s]	86%

} 36,4%

Συζήτηση

Τα παιδιά που λαμβάνουν τη διάγνωση της ΕΓΔ παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα γλωσσικής έκφρασης και κατανόησης, χωρίς την συνύπαρξη των παραγόντων που κατά κανόνα συνοδεύουν τις διάφορες διαταραχές μάθησης που εμφανίζονται κατά την προσχολική και σχολική ηλικία, όπως προβλήματα ακοής, χαμηλή νοημοσύνη ή νευρολογική βλάβη.

Τα τελευταία περίπου πενήντα χρόνια, η έρευνα γύρω από τα παιδιά αυτά έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα και έχει συνεισφέρει σημαντικά προς την κατεύθυνση καλύτερης κατανόησης της φύσης της ΕΓΔ, αλλά και προς την παροχή της κατάλληλης βοήθειας στα παιδιά αυτά.

Η μελέτη της διαταραχής αυτής πραγματοποιήθηκε μέσα από τα γλωσσικά προβλήματα που την χαρακτηρίζουν, την αιτιολογία της και κάποια απ' τα υπάρχοντα μοντέλα που την διέπουν, όπως επίσης και μέσω πραγματικών μαρτυριών από παιδιά με ΕΓΔ και Τυπική Ανάπτυξη.

Παρ' όλο που οι έρευνες γύρω από την ΕΓΔ είναι πλέον πολυάριθμες και πολλές πτυχές της έχουν διερευνηθεί εκτενώς, σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνει κανείς ότι δεν υπάρχει μεγάλη συμφωνία στην επιστημονική κοινότητα για όλα τα ζητήματα που αφορούν την ΕΓΔ.

Η προσπάθεια ορισμού της ΕΓΔ απασχόλησε για πολύ καιρό τους ερευνητές, οι οποίοι δυσκολεύτηκαν στον εντοπισμό των κριτηρίων, βάση των οποίων, γίνεται η διάγνωση. Τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν σημαντική ανομοιογένεια ως προς τα γλωσσικά χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα, οι ειδικοί, να καταφύγουν σε αριθμό κριτηρίων αποκλεισμού για την διαταραχή αυτή. Έτσι, οι κλινικοί της παθολογίας της γλώσσας, εδώ και περίπου δύο δεκαετίες, δίνουν την διάγνωση της ΕΓΔ σε παιδιά των οποίων η γλωσσική παραγωγή και κατανόηση δεν συμβαδίζει με την χρονολογική τους ηλικία, αποκλείοντας τις περιπτώσεις που υπάρχει υψηλή νοημοσύνη, προβλήματα ακοής, ή άλλα κινητικά και αισθητηριακά προβλήματα, οποιαδήποτε εγκεφαλική βλάβη, αυτιστικά σύνδρομα ή ψυχολογικά προβλήματα που να χρίζουν ιδιαίτερης θεραπευτικής αντιμετώπισης. Υπολογίζεται πως η διαταραχή αυτή εμφανίζεται σε ποσοστό 7% του πληθυσμού και παρ' όλη τη δυσκολία του εγχειρήματος έχουν εντοπίσει κάποιες υποκατηγορίες της εν λόγω διαταραχής, οι οποίες περιλαμβάνουν την σημασιολογική-πραγματολογική διαταραχή, την ΕΓΔ εύρεσης λέξεων και την μορφολογική-συντακτική ΕΓΔ, την οποία μελετήσαμε και η οποία συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον.

Οι δυσκολίες των παιδιών με την διαταραχή αυτή στην κατάσταση της γραμματικής της γλώσσας αποδεικνύονται ίσως οι σημαντικότερες, καθώς εντοπίζονται τόσο στην κλιτική όσον και στην παραγωγική μορφολογία και είναι ιδιαίτερα εμφανείς στο λόγο τους. Σημαντικές δυσκολίες παρατηρούνται στην χρησιμοποίηση των άρθρων, των κλιτικών αντωνυμιών, στο κτητικό /s/, στο βοηθητικό και συνδετικό ρήμα /be/, όπως και στο μαρκάρισμα της πτώσης των ουσιαστικών στον πληθυντικό αριθμό. Επιπλέον, η παραγωγή των οριστικών τύπων είναι δύσκολη για τα παιδιά αυτά, κυρίως στα ομαλά ρήματα, και παρατηρείται τάση αποφυγής της χρήσης και του μαρκαρίσματος του Αόριστου σε υποχρεωτικά περιβάλλοντα καθώς και η αντίστροφη τάση σε σχέση με τα παιδιά με Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη, που υπερομαλοποιούν τα άγνωστά τους ρήματα. Προβληματική αποδεικνύεται και η παραγωγή πολλών αντωνυμικών τύπων,

καθώς διαπιστώνεται η αδυναμία δήλωσης της συμφωνίας σε πρόσωπο, αριθμό και γένος, και ταυτόχρονα η προτίμησή τους στην χρήση της αιτιατικής του γ' ενικού προσώπου αντί της ονομαστικής. Προβλήματα εντοπίζονται και στον καθορισμό των θεματικών ρόλων σε μια πρόταση, στην αναγνώριση του δράστη και του πάσχοντα και στη διαδικασία που ακολουθούν για την κατανόηση και παραγωγή της σωστής δομής μιας πρότασης, η οποία αποδुकνεύεται διαφορετική από αυτή που χρησιμοποιούν τα παιδιά χωρίς γλωσσικά προβλήματα.

Οι αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελληνική γλώσσα αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά με ΕΓΔ παραλείπουν πολύ συχνά το οριστικό άρθρο και άλλοτε το αντικαθιστούν με τύπους του Αόριστου, που όμως δεν είναι πάντα γραμματικά σωστοί. Σημαντικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά και στο μαρκάρισμα της πτώσης στα ουσιαστικά και τις περισσότερες φορές παρατηρείται στον λόγο τους η αντικατάσταση της ονομαστικής πτώσης με την αιτιατική. Επιπλέον, προβλήματα υπάρχουν και στην περίπτωση της συμφωνίας Υποκειμένου-Ρήματος, με τα δεύτερα πρόσωπα ενικού και πληθυντικού να εμφανίζονται σπάνια στο λόγο των παιδιών με ΕΓΔ και τη χρήση του γ' ενικού προσώπου να γενικεύεται σε ακατάλληλα περιβάλλοντα. Στις προσωπικές ανωνυμίες παρουσιάζονται προβλήματα, κυρίως όσον αφορά την παραγωγή των ασθενών τύπων. Τέλος, όσον αφορά το μαρκάρισμα του χρόνου, σε κάποιες έρευνες τα αποτελέσματα δείχνουν πως η κατάκτηση του είναι προβληματική ενώ άλλες όχι, σε σχέση πάντα με παιδιά που έχουν Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη. Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με ΕΓΔ είχαν πολύ χαμηλότερη επίδοση στην δημιουργία του Αόριστου χρόνου, από αυτήν των παιδιών με Τυπική Ανάπτυξη. Επιπλέον, υπήρξαν περισσότερες εμφανίσεις του Παρατατικού ίσως για αντικατάσταση του Αόριστου, αφού ο Παρατατικός είναι παρελθοντικός χρόνος διαρκείας και φωνολογικά πιο κοντά στον τύπο του Ενεστώτα. Συνεπώς, οδηγούμαστε στην υπόθεση κάποιας καθυστέρησης στην κατάκτηση του παρελθοντικού συνοπτικού χρόνου στην Ελληνική.

Η ανακάλυψη των παραγόντων που προκαλούν την εμφάνιση της διαταραχής αυτής απασχολεί τους ερευνητές, οι οποίοι δεν συμφωνούν ως προς τις υποθέσεις και τις προτάσεις τους. Κάποιοι από αυτούς υποστηρίζουν ότι λόγω της ανομοιογένειας που χαρακτηρίζει την κλινική εικόνα των παιδιών με ΕΓΔ και η αιτιολογία της θα πρέπει να είναι διαφορετική για κάθε υποκατηγορία της, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν σε επιδημιολογικές μελέτες για την ανακάλυψη των παραγόντων αυτών, που όταν υπάρχουν, θα ενισχύουν τις πιθανότητες ένα παιδί να εκδηλώσει την ΕΓΔ. Πρόκειται για τους παράγοντες επικυδυνότητας, οι οποίοι, όμως δεν κατορθώνουν πάντα να βρουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα στοιχεία που μελετούν. Έτσι, παρατηρείται ότι τα αγόρια έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν την διαταραχή αυτή, όπως και τα παιδιά των οποίων η μητέρα κάπνιζε κατά την διάρκεια της κύησης και αυτά που δέχθηκαν τον θηλασμό για περιορισμένο χρονικό διάστημα, ενώ ισχυρότερος παράγοντας επικυδυνότητας αποδεικνύεται η ύπαρξη οικογενειακού ιστορικού για γλωσσικά προβλήματα, μια διαπίστωση που οδήγησε σε έρευνες, για την γενετική προέλευση της ΕΓΔ. Η πλειοψηφία των ερευνών σε οικογένειες με μεγάλο ποσοστό ατόμων με γλωσσικά και αναγνωστικά προβλήματα, καθώς και μελέτες σε δίδυμα παιδιά, κυρίως σε μονοζυγωτικά δίδυμα, ενισχύουν αυτή την υπόθεση και αναγάγου την ΕΓΔ σε μια *γενετική εξελικτική διαταραχή*.

Ένα ακόμη πεδίο στο οποίο προωθούνται οι έρευνες, για την έυρεση πιθανής αιτιολογίας, είναι αυτό της νευροφυσιολογίας, καθώς οι μέθοδοι εξέτασης του εγκεφάλου και οι γνώσεις για την λειτουργία του έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια. Με δεδομένες εγκεφαλικές δομές που θεωρούνται ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παραγωγή και την κατανόηση του λόγου, οι ειδικοί αναζητούν πιθανές ανωμαλίες στην κατασκευή του εγκεφάλου. Οι ανατομικές διαφορές εντοπίζονται σε μια ασυνήθιστη συμμετρία του κροταφικού πεδίου των δύο ημισφαιρίων, και σε μια διαφορετική κατασκευή του μεσολοβίου στα παιδιά με ΕΓΔ. Οι ερευνητές τονίζουν πως δε μπορούν να γίνουν με ασφάλεια οι ανάλογες συσχετίσεις, διότι χρειάζονται πολλές περισσότερες έρευνες.

Η διεξοδική αυτή μελέτη των ελλειμάτων των παιδιών με ΕΓΔ, δε στοχεύει μόνο στην καλύτερη κατανόηση της φύσης της διαταραχής, αλλά και στην ερμηνεία της. Έχουν αναπτυχθεί πολλές διαφορετικές θεωρίες για να εξηγήσουν τους μηχανισμούς, γλωσσολογικούς και μη, που η δυσλειτουργία, υπολειτουργία ή απουσία τους δικαιολογούν την εμφάνιση των χαρακτηριστικών της ΕΓΔ. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι θεωρίες εκείνες που υποστηρίζουν ότι η αδυναμία στην παραγωγή και κατανόηση της γραμματικής μορφολογίας στα παιδιά με ΕΓΔ, είναι αποτέλεσμα της γραμματικής γνώσης συγκεκριμένων κανόνων και περιορισμών της γραμματικής. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται οι εξής θεωρίες: α) *Η Θεωρία της Έλειψης Υπονοούμενων Γραμματικών κανόνων* (Implicit Grammatical Rule Account Gopnik 1990 a & b & Gopnik & Crago 1991), σύμφωνα με την οποία η ΕΓΔ αποτελεί μια σοβαρή και ίσως μόνιμη ανεπάρκεια στην κατάκτηση εκείνων των υπονοούμενων κανόνων που χαρακτηρίζουν τις γραμματικές κατηγορίες του χρόνου, του αριθμού και του προσώπου, β) *η Θεωρία της Έλλειψης Συμφωνίας* (Missing Agreement Account, Clahsen 1989), η οποία αναγάγει τις δυσκολίες των ατόμων με ΕΓΔ στην επιλεκτική τους αδυναμία να θεμελιώσουν δομικές σχέσεις συμφωνίας ανάμεσα σε κατηγορίες, που η μία ελέγχει την άλλη, γ) *η Θεωρία του Παρατεταμένου Σταδίου του Προαιρετικού Απαρεμφάτου* (Extended Optional Infinitive Account, Rice & Wexler 1995, Rice, Wexler & Cleave 1995), που προτείνει ότι τα παιδιά με ΕΓΔ περνούν από ένα παρατεταμένο στάδιο χρήσης προαιρετικών απαρεμφάτων, κατά την διάρκεια του οποίου δεν γνωρίζουν πως η δήλωση της γραμματικής κατηγορίας του χρόνου είναι υποχρεωτική στις κύριες προτάσεις, δ) *η Θεωρία της Έλλειψης Αναπαράστασης Σχέσεων Εξάρτησης* (Representational Deficit for Dependent Relationships, van der Lely 1994), που εντοπίζει τις δυσκολίες που παρατηρούνται στην ΕΓΔ στην αδυναμία ελέγχου των χαρακτηριστικών ανάμεσα σε δομικές σχέσεις κεφαλής και χαρακτηριστή μέσα στην πρόταση, ε) *το Μοντέλο του Διπλού Διαχωρισμού* (The Dual Mechanism Account, Steven Pinker 1992), σύμφωνα με το οποίο η γλώσσα περιλαμβάνει δύο συστήματα, το υπολογιστικό, στο οποίο οι κανόνες διαχειρίζονται αναπαραστάσεις και το συσχετιστικό σύστημα μνήμης, στο οποίο αποθηκεύονται οι λέξεις. Στην δεύτερη κατηγορία των γλωσσολογικών προσεγγίσεων για την ερμηνεία των χαρακτηριστικών της ΕΓΔ, η ΕΓΔ περιγράφεται ως γενικότερη ανεπάρκεια στην ικανότητα επεξεργασίας των γλωσσικών και μη δεδομένων. Σε αυτή την κατηγορία υπάγεται και η *Επιφανειακή Υπόθεση* (Surface Hypothesis, Leonard 1989, Leonard Mc Gregor Allen 1992), σύμφωνα με αυτή τα χαρακτηριστικά της ΕΓΔ αποδίδονται σε προβλήματα επεξεργασίας στην παραγωγή και κατανόηση των γραμματικών μορφημάτων.

Η μελέτη της ΕΓΔ παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και πρέπει να προσεγγίζεται πολύπλευρα, δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση πολλών διαφορετικών παραγόντων που συντελούν στην εκδήλωσή της.

Όπως φαίνεται από την περιγραφή των γλωσσικών χαρακτηριστικών και από την μελέτη των μοντέλων ερμηνείας της, δε μπορεί να ισχύει απόλυτα καμία από αυτές τις δύο προτάσεις. Όμως, η *Θεωρία της Έλλειψης Αναπαράστασης Σχέσεων Εξάρτησης* (van der Lely 1994), δίνει μια πολύ καλή εξήγηση των χαρακτηριστικών που εμφανίζονται στα παιδιά με ΕΓΔ, σε σχέση με τα παιδιά που αναπτύσσονται φυσιολογικά. Τα τελευταία χρόνια, οι έρευνες εστιάζουν όλο και περισσότερο προς την γενετική σκοπιά, που σημαίνει ότι κάτι τέτοιο έχει αρχίσει να αποδέχεται και άρα ερευνάται πιο εντατικά.

Βιβλιογραφία

Διαδίκτυο

<http://www.americanscientist.org/template/BookReviewTypeDetail/assetid/14388>

<http://merrill.ku.edu/IntheKnow/sciencearticles/SLIfacts.html>

<http://www.media.uoa.gr/language/grammar/index.php>

<http://web.gc.cuny.edu/Speechandhearing/index.htm>

<http://www.annals-general-psychiatry.com/home/>

<http://www.well.ox.ac.uk/index.html>

<http://en.wikipedia.org/wiki/SLI>

<http://cpl.revues.org/>

<http://www.wsf.org/>

<http://about.com/>

<http://ilsp.gr/>

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bellugi U., Marks S., Bihrlle and Sabo H. (1988). Dissociation between Language and Cognitive functions in Williams Syndrome.

Bellugi U., Lichtenberger L. Jones W., Lai Z. and Geroche St.M. (2000). The Neurocognitive Profile of Williams Syndrome: A complex Pattern of Strengths and Weakness.

Bishop D.V.M. (2006). What causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science*: Vol.15, No. 5.

Clahsen, H. & Almazan, M. (1998) Syntax and Morphology in Williams syndrome. *Cognition*, 68, 167–198.

Clahsen H. & Dalalakis J., (1999). Tense and Agreement in Greek SLI: A case Study.

- Clahsen H. and Almazan M. (2000). Compounding and Inflection in Language Impairment: Evidence from Williams Syndrome (and SLI).
- Clahsen H., Temple C. (2000). Words and Rules with Williams Syndrome.
- Clahsen H., Temple C. (2002) How Connectionist Simulations fail to account for Developmental Disorder in Children.
- Clahsen, H. (1999): Lexical Entries and Rules of Language: A Multidisciplinary Study of German Inflection. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 991–1060.
- Clahsen, H., Ring M. and Temple C. (2003). Lexical and Morphological Skills in English-Speaking Children with Williams Syndrome.
- Clahsen, H. (2006). Chomskyan Syntactic Theory and Language Disorders.
- Gopnik M. & Crago M.B. (1991). Familial Aggregation of a Developmental Language Disorder. *Cognition*: 39, 1-50.
- Gopnik M. & Goad H. (1997). What Underlies Inflectional Patterns in Generic Dysphasia? *Journal of Neurolinguistics*, 10, 109-137.
- Hamann, C., M. Arabatzi, L. Baranzini, S. Cronel-Ohayon, L. Chillier, S. Dubé, J. Franck, U. Frauenfelder, L. Rizzi, M. Starke and P. Zesiger (2002) . On the Dissociation of the Nominal and the Verbal Functional Domains in French Language Impairment. *Proceedings of BUCLD 26*. Cascadilla Press, Somerville. 267-277.
- Jarrold C., Baddeley A.D. and Hewes K. A. (1998). Verbal and Noverbal in the Williams Syndrome Phenotype: Evidence for Diverging Developmental Trajectories. *J. Child Psychol. Psychiat.*: Vol, 39, No. 4, p. 511-523.
- Karmiloff-Smith A., Grant J., Berthoud I., Davies M., Howlin P. and Udwin O. (1997). Languages and Williams Syndrome: How Intact is 'Intact'? *Child Development*: Vol, 68, No 2, p. 246-262.
- Karmiloff-Smith A., Tyler L.K., Voice K., Sims K., Udwin O., Howlins P. and Davies M. (1998). Linguistic Dissociations in Williams Syndrome: Evaluating receptive syntax in on-line and off-line tasks. *Neuropsychologia*, Vol. 36, No.4, p. 343-351.
- Karmiloff-Smith A. & Thomas, Csaba P., Ágnes L. and Racsmány M. (2002). Residual Normality and the Issue of Language Profiles in Williams syndrome.
- Karmiloff-Smith, A. Scerif G. and Ansari D. (2003). *Discussion*: double dissociation in developmental disorders? Theoretically Misconceived, Empirically Dubious.

- Krause M. & Penke, M. (2002): Inflectional Morphology in German Williams Syndrome.
- Lely van der, H.K.J. & Ullman M.T. (2001). Past Tense Morphology in Specifically Language Impaired and Normally Developing Children. *Language and cognitive Processes*: 16, 177-217.
- Lely van der, H.K.J. (2002). SLI and Deficits in the Computational Syntactic System: a comment on W. Frawley's Control and Cross-Domain Mental Computation: Evidence from Language Breakdown.
- Lely van der, H.K.J & Batell J. (2003). Wh-movement in Children with Grammatical SLI: a Test of the RDDR Hypothesis. *Language*, Vol. 79, No. 1.
- Lely van der, H.K.J. (2005). Domain-Specific Cognitive Systems: Insight from Grammatical-SLI. *Trends in Cognitive Science*: Vol. 9, No.2.
- Leonard L.B.(1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge. MIT Press.
- Mastropavlou M. (2006). The role of phonological Salience and Feature Interpretability in the Grammar of Typically Developing and Language Impaired Children.
- Penke, M. & Krause M. (2004): Regular and Irregular Inflectional Morphology in German Williams Syndrome.
- Pinker S. (1991). Rules of Language *Science* **253**: 530 – 535.
- Pinker S. (1999). *Words and Rules*. New York: Basic books.
- Pinker S. & A. Prince (1988). On Language and Connectionism: Analysis of a Parallel Distributed Processing Model of Language Acquisition. *Cognition* **28**: 73-193.
- Smith, N. (1999). The mirror of the mind. In *Chomsky: Ideas and ideals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stavrakaki S., Clahsen H., (2005). Past tense formation in Greek children with Williams syndrome. From International Society on Brain and Behaviour: 2nd International Congress on Brain and Behaviour. Thessaloniki, Greece. 17–20 November 2005
- Sternberg R.J. (1985). *Human Abilities, An Information-Processing Approach*.
- Stojanovic V., Perkins M. and Howars S. (2001). Language and Conversational Abilities in Williams Syndrome: How good is good?

Thomas M.S.C. , Grant J., Barham Z., Gsödl M., Laing E., Lakusta L., Tyler L.K., Grice S., Paterson S. and Karmiloff-Smith A. (2001) Past tense formation in Williams syndrome.

Tsimpli I.M. (1992). Functional Categories and Maturation: The Prefunctional Stage of Language Acquisition.

Ullman M., Corkin S., Coppola M., Hickok G., Growdon J.H. and Koroshetz W.J., Pinker S., (1998). A Neural Dissociation within Language: Evidence that the Mental Dictionary is Part of Declarative Memory, and that Grammatical Rules are Processed by the Procedural System. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 9, No 2.

Varlokosta S., Valeonti N., Kakavoulia M., Lazarisou M., Economou A. & Protopapas A., (2005). Verbal Inflection in Greek Aphasia.

Volterra. V., Capirci O., Pezzini G., Sabbadini L. and Vicari S. (1996). Linguistic Abilities in Italian Children with Williams Syndrome.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βαρλοκώστα Σ. (2000). Παρατηρήσεις στο πρώτο στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης ενός ελληνόπουλου με ΕΓΔ. *Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 8^ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπαιδικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Διαμαντή Μ. (2000). Απλές μοεφοσυντακτικές δομές στο λόγο του παιδιού με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. *Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 8^ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπαιδικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ράλλη Α. Μορφολογία. Εκδόσεις Πατάκη, 2005.

Σταμούλη Σ. (2000). Οι γραμματικές κατηγορίες του Χρόνου, του Ποιού Ενέργειας και της Συμφωνίας Υποκειμένου-Ρήματος: Συγκριτική μελέτη μιας περίπτωσης ελληνόφωνου παιδιού με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή και παιδιών με φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη. *Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 8^ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπαιδικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σταυρακάκη Σ. & Τσιμπλή I.M. (2000). Διαγνωστικό Τεστ Γλωσσικής Νοημοσύνης για παιδιά προσχολικής ηλικίας: στάθμιση, στατιστική ανάλυση, ψυχομετρικές ιδιότητες. *Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 8^ο Συνέδριο του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπαιδικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Holton D., Mackridge P. & Φιλιππάκη-Warburton E. Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας. Εκδόσεις Πατάκη, 1999.

Pinker S. (1995). Το Γλωσσικό Ένστικτο Εκδόσεις Κάτοπτρο, 2000.

Παράρτημα

A.

Αναλυτικά αποτελέσματα του τεστ: «Διαδικασία Εκμαίευσης του Αόριστου Χρόνου στην Ελληνική»

Παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ):

1. ΠΓ

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
29	3	0	16	1	0

R. A,1. F	1/3		R. B. TOTAL	5/6
R. A,1. NF	2/3		N. B.	0/6
R. A,1. TOTAL	3/6			
N. A,1.	1/6		R.C. TOTAL	3/3
R. A,2. F	3/3		R.D. F	3/3
R. A,2. NF	2/3		R.D. NF	3/3
R. A,2. TOTAL	5/6		R.D. TOTAL	6/6
N. A,2.	2/6		N.D.	3/6
R. B. F	3/3		R. TOTAL	22/27
R. B. NF	2/3		N. TOTAL	6/24

2. ΠΓ2

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
29	0	0	0	21	1

R. A,1. F	3/3		N. A,2.	2/6
R. A,1. NF	2/3			
R. A,1. TOTAL	5/6		R. B. F	3/3
N. A,1.	2/6		R. B. NF	0/3
			R. B. TOTAL	3/6
R. A,2. F	2/3		N. B.	5/6
R. A,2. NF	3/3			
R. A,2. TOTAL	5/6		R.C. TOTAL	0/3

R.D. F	2/3	N.D.	3/6
R.D. NF	2/3	R. TOTAL	17/27
R.D. TOTAL	4/6	N. TOTAL	12/24

3. AA

Σ	Λ	KA	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
16	6	0	22	2	5

R. A,1. F	2/3	R. B. TOTAL	3/6
R. A,1. NF	0/3	N. B.	0/6
R. A,1. TOTAL	2/6	R.C. TOTAL	1/3
N. A,1.	0/6		
R. A,2. F	0/3	R.D. F	1/3
R. A,2. NF	2/3	R.D. NF	2/3
R. A,2. TOTAL	2/6	R.D. TOTAL	3/6
N. A,2.	2/6	N.D.	3/6
R. B. F	2/3	R. TOTAL	11/27
R. B. NF	1/3	N. TOTAL	5/24

4. KX

Σ	Λ	KA	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
13	1	0	1	34	2

R. A,1. F	0/3	R. B. TOTAL	1/6
R. A,1. NF	0/3	N. B.	2/
R. A,1. TOTAL	0/6	R.C. TOTAL	0/3
N. A,1.	0/6		
R. A,2. F	1/3	R.D. F	1/3
R. A,2. NF	1/3	R.D. NF	1/3
R. A,2. TOTAL	2/6	R.D. TOTAL	2/6
N. A,2.	5/6	N.D.	1/6
R. B. F	1/3	R. TOTAL	5/27
R. B. NF	0/3	N. TOTAL	8/24

5. PK

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
1	1	1	47	1	0

R. A,1. F	0/3		R. B. TOTAL	1/6
R. A,1. NF	0/3		N. B.	0/6
R. A,1. TOTAL	0/6			
N. A,1.	0/6		R.C. TOTAL	0/3
R. A,2. F	0/3		R.D. F	0/3
R. A,2. NF	0/3		R.D. NF	0/3
R. A,2. TOTAL	0/6		R.D. TOTAL	0/6
N. A,2.	0/6		N.D.	0/6
R. B. F	0/3		R. TOTAL	1/27
R. B. NF	1/3		N. TOTAL	0/24

6. KZ

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
13	1	0	0	29	8

R. A,1. F	2/3		R. B. TOTAL	0/6
R. A,1. NF	1/3		N. B.	1/6
R. A,1. TOTAL	3/6			
N. A,1.	1/6		R.C. TOTAL	0/3
R. A,2. F	1/3		R.D. F	0/3
R. A,2. NF	2/3		R.D. NF	0/3
R. A,2. TOTAL	3/6		R.D. TOTAL	0/6
N. A,2.	4/6		N.D.	0/6
R. B. F	0/3		R. TOTAL	6/27
R. B. NF	0/3		N. TOTAL	6/24

Παιδιά με Τυπική Γλωσσική Ανάπτυξη:

1. ET

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
31	1	0	2	15	2

R. A,1. F	1/3		R. B. TOTAL	3/6
R. A,1. NF	1/3		N. B.	0/6
R. A,1. TOTAL	2/6			
N. A,1.	0/6		R.C. TOTAL	3/3
R. A,2. F	3/3		R.D. F	3/3
R. A,2. NF	3/3		R.D. NF	2/3
R. A,2. TOTAL	6/6		R.D. TOTAL	5/6
N. A,2.	6/6		N.D.	6/6
R. B. F	3/3		R. TOTAL	19/27
R. B. NF	0/3		N. TOTAL	12/24

2. ΚΣ

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
19	2	0	5	22	3

R. A,1. F	2/3		R. B. TOTAL	3/6
R. A,1. NF	2/3		N. B.	1/6
R. A,1. TOTAL	4/6			
N. A,1.	0/6		R.C. TOTAL	1/3
R. A,2. F	2/3		R.D. F	2/3
R. A,2. NF	3/3		R.D. NF	2/3
R. A,2. TOTAL	5/6		R.D. TOTAL	4/6
N. A,2.	1/6		N.D.	0/6
R. B. F	2/3		R. TOTAL	17/27
R. B. NF	1/3		N. TOTAL	2/24

3. MB

Σ	Λ	KA	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
14	2	0	30	3	2

R. A,1. F	1/3				
R. A,1. NF	1/3		R. B. TOTAL	3/6	
R. A,1. TOTAL	2/6		N. B.	0/6	
N. A,1.	1/6				
			R.C. TOTAL	2/3	
R. A,2. F	2/3				
R. A,2. NF	1/3		R.D. F	2/3	
R. A,2. TOTAL	3/6		R.D. NF	1/3	
N. A,2.	0/6		R.D. TOTAL	3/6	
			N.D.	0/6	
R. B. F	1/3				
R. B. NF	2/3		R. TOTAL	13/27	
			N. TOTAL	1/24	

4. ΕΣ

Σ	Λ	KA	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
13	5	3	22	4	4

R. A,1. F	1/3		R. B. TOTAL	3/6	
R. A,1. NF	2/3		N. B.	0/6	
R. A,1. TOTAL	3/6				
N. A,1.	0/6		R.C. TOTAL	1/3	
R. A,2. F	2/3				
R. A,2. NF	2/3		R.D. F	1/3	
R. A,2. TOTAL	4/6		R.D. NF	1/3	
N. A,2.	0/6		R.D. TOTAL	2/6	
			N.D.	0/6	
R. B. F	2/3		R. TOTAL	13/27	
R. B. NF	1/3		N. TOTAL	0/24	

5. ΑΔ

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
41	0	0	2	6	0

R. A,1. F	3/3		R. B. TOTAL	6/6
R. A,1. NF	3/3		N. B.	3/6
R. A,1. TOTAL	6/6			
N. A,1.	3/6		R.C. TOTAL	3/3
R. A,2. F	3/3		R.D. F	3/3
R. A,2. NF	3/3		R.D. NF	3/3
R. A,2. TOTAL	6/6		R.D. TOTAL	6/6
N. A,2.	3/6		N.D.	5/6
R. B. F	3/3		R. TOTAL	27/27
R. B. NF	3/3		N. TOTAL	14/24

6. ΑΓ

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
17	5	1	14	1	13

R. A,1. F	2/3		R. B. TOTAL	2/6
R. A,1. NF	2/3		N. B.	0/6
R. A,1. TOTAL	4/6			
N. A,1.	2/6		R.C. TOTAL	2/3
R. A,2. F	2/3		R.D. F	1/3
R. A,2. NF	1/3		R.D. NF	2/3
R. A,2. TOTAL	3/6		R.D. TOTAL	3/6
N. A,2.	1/6		N.D.	0/6
R. B. F	1/3		R. TOTAL	14/27
R. B. NF	1/3		N. TOTAL	3/24

7. ΘΑ

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
30	4	0	7	9	1

R. A,1. F	0/3		R. B. TOTAL	5/6
R. A,1. NF	3/3		N. B.	3/6
R. A,1. TOTAL	3/6			
N. A,1.	3/6		R.C. TOTAL	2/3
R. A,2. F	3/3		R.D. F	2/3
R. A,2. NF	2/3		R.D. NF	3/3
R. A,2. TOTAL	5/6		R.D. TOTAL	5/6
N. A,2.	2/6		N.D.	2/6
R. B. F	3/3		R. TOTAL	20/27
R. B. NF	2/3		N. TOTAL	10/24

8. ΠΑ

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
27	9	1	2	5	7

R. A,1. F	0/3		R. B. TOTAL	3/6
R. A,1. NF	2/3		N. B.	2/6
R. A,1. TOTAL	2/6			
N. A,1.	4/6		R.C. TOTAL	1/3
R. A,2. F	3/3		R.D. F	2/3
R. A,2. NF	3/3		R.D. NF	1/3
R. A,2. TOTAL	6/6		R.D. TOTAL	3/6
N. A,2.	4/6		N.D.	2/6
R. B. F	1/3		R. TOTAL	15/27
R. B. NF	2/3		N. TOTAL	12/24

9. ΕΣ

Σ	Λ	ΚΑ	ΕΝΣ	ΠΡΤ	ΑΛΛΟ
18	0	2	2	20	9

R. A,1. F 1/3
R. A,1. NF 1/3
R. A,1. TOTAL 2/6
N. A,1. 0/6

R. A,2. F 2/3
R. A,2. NF 1/3
R. A,2. TOTAL 3/6
N. A,2. 1/6

R. B. F 1/3
R. B. NF 1/3

R. B. TOTAL 2/6
N. B. 1/6
R.C. TOTAL 2/3

R.D. F 1/3
R.D. NF 3/3
R.D. TOTAL 4/6
N.D. 3/6

R. TOTAL 13/27
N. TOTAL 5/24

B.**Αποτελέσματα Ενηλίκων (10)
(ΔΕΑΧΕ)**

ΨΕΥΔΟΡΗΜΑ	ΕΜΦΑΝΙΣΕΙΣ	ΦΟΡΕΣ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ
χλάφω	έχλαψε	9
	έχλαφε	1
κοπίζω	κόπισε	7
	έκοψε	2
	κόπασε	1
νιράω	νίρησε	6
	νίρασε	2
	νίρεψε	1
	ένηψε	1
γλίσκω	έγλιξε	6
	γλίσκησε	2
	έγλισκε	2
κενάζω	κένασε	5
	κένησε	4
	κέναψε	1
πρίνω	έπρισε	5
	έπρηξε	3
	πρίνησε	2
βιαμάζω	βιάμασε	4
	βιάμησε	2
	βιάμαξε	2
	βιέμησε	1
	έβιασε	1
φτικάω	φτίκησε	4
	έφτιξε	3
	έφτηκε	1
	φτίκαξε	1
	έφτισε	1
δρένω	έδραξε	4
	έδρασε	2
	έδρηγε	1

	έδρωσε	1
	έδρεξε	1
	δρίνησε	1
κλέγω	έκλεξε	3
	έκλασε	2
	έκλεχε	1
	κλάχεσε	1
	κλέχησε	1
	έκλειξε	1
	έκλαξε	1
ταπούω	τάπησε	5
	τάπουσε	2
	ετάπουσε	1
	έταψε	1
	ετάπουξε	1
πρακάω	πράκησε	3
	έπραξε	3
	προίκησε	1
	πράκαρε	1
	επράκαξε	1
	πράκασε	1
χτέλνω	έχτειλε	4
	έχτελσε	2
	έχτειλσε	2
	έχτελξε	1
	έχτεξε	1
βαρτάζω	βάρτασε	4
	βάρταξε	1
	βράτησε	1
	βράτασε	1
	βέρτησε	1
	εβάρταξε	1
	βάρτησε	1
τρίνω	έτρισε	4
	έτριξε	3
	τρίνησε	2
	έτριψε	1
καμίγω	κάμισε	5
	εκάμιξε	2

	κάμιξε	2
	εκάμιψε	1
βιράω	βίρησε	4
	βίραξε	3
	βίρασε	1
	έβηξε	1
	βίρηξε	1
βέρνω	έβηρε	3
	έβηρνε	1
	έβερξε	1
	εβήρασε	1
	έβηρνε	1
	έβηξε	1
	βέρησε	1
	βέρνηξε	1
κρέπω	κρέπησε	3
	έκρυψε	3
	έκρεψε	2
	κρίπησε	1
	κρέπηψε	1
τουμάω	τούμησε	6
	τούμαξε	2
	τούμασε	1
	ετούμασε	1
χέρνω	έχυρε	4
	έχερξε	2
	ήχερψε	1
	έχερσε	1
	χέρνιξε	1
	χέρνησε	1
σκλώνει	έσκλωξε	3
	έσκλωσε	3
	σκλώνησε	2
	έσκλησε	1
	έσκληξε	1
κλιπάω	έκλιψε	5
	κλίπαξε	2
	κλίπησε	2
	κλίπασε	1

χρένω	έχρεξε	3
	εχρυψε	2
	έχρυσε	2
	έχερξε	1
	χρένισε	1
	χρύνησε	1

Γ.

Δοκιμασία Εκμαίευσης Αόριστου Χρόνου στην Ελληνική (για παιδιά)

Όνομα _____

Φύλο _____

Ημερ. Γέννησης _____

Ηλικία _____

Ημερ. Εξέτασης _____

Σχολείο _____

Άλλα στοιχεία _____

Οδηγίες:

[Ο Ε. εκφωνεί την 1^η πρόταση και ζητά από το παιδί να την επαναλάβει. Στη συνέχεια, ο Ε. εκφωνεί την έναρξη της 2^{ης} πρότασης και το παιδί καλείται να ολοκληρώσει την πρόταση. Ο Ε. λέει στο παιδί ότι μπορεί να μην έχει ακούσει ξανά ορισμένες λέξεις, αλλά να προσπαθήσει να συνεχίσει την πρόταση.]

«Θα παίξουμε ένα παιχνιδάκι. Θα σου λέω μια προτασούλα κι εσύ θα μου την ξαναλές. Μετά θα ξεκινάω μια άλλη προτασούλα που μοιάζει λίγο με την προηγούμενη, αλλά αρχίζει με τη λεξούλα ‘χθες’ και θα σου ζητάω να μου την συνεχίσεις. Μπορεί να μην έχεις ακούσει ξανά ορισμένες λεξούλες. Δεν πειράζει! Προσπάθησε να συνεχίσεις την πρόταση που αρχίζει με τη λεξούλα ‘χθες’. Να δοκιμάσουμε να δούμε πώς θα παίξουμε αυτό το παιχνίδι;» <1^η δοκιμαστική πρόταση – πραγματικό ρήμα>.

[Αν το παιδί τα πάει καλά, τότε το επιβραβεύουμε και κάνουμε άλλη μία δοκιμαστική με ψευδορήμα αυτή τη φορά.]

«Μπράβο! Να κάνουμε άλλη μία;» <2^η δοκιμαστική πρόταση – ψευδορήμα>.

[Αν το παιδί δεν καταλάβει τι πρέπει να κάνει είτε στην πρώτη δοκιμαστική πρόταση είτε και στη δεύτερη, το βοηθάμε δίνοντας του την απάντηση και στις δύο περιπτώσεις. Αρχικά, μπορούμε να δώσουμε την πρώτη συλλαβή του ρήματος που του ζητάμε να πει, και, αν το παιδί δεν τα καταφέρει, τότε του δίνουμε όλη την απάντηση (δηλ. του λέμε τον σωστό τύπο του ρήματος – στον αόριστο). Μετά, κάνουμε άλλες δύο δοκιμαστικές προτάσεις. Αν το παιδί τα καταφέρει στις επόμενες δύο, συνεχίζουμε πια με τις προτάσεις ελέγχου. Γενικά, κάνουμε τόσες δοκιμαστικές προτάσεις όσες απαιτούνται για να βεβαιωθούμε ότι το παιδί έχει καταλάβει αυτό που του ζητάμε να κάνει. Επίσης πρέπει να βεβαιωθούμε ότι το παιδί έχει καταλάβει ότι του ζητάμε να μας δώσει

το ρήμα στον αόριστο χρόνο. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να τονίσουμε τα επιρρήματα ‘για λίγο’, ‘ξαφνικά’.]

Δοκιμαστικές προτάσεις

R.A.1. 0

Η μαμά κρύβει το κλειδί

Χθες για λίγο η μαμά _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

N.A.1. 0

Η Καίτη πλίβει στον καθρέφτη

Χθες για λίγο η Καίτη _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

R.A.2. 0

Ο σκύλος γεμίζει λάσπες

Χθες ξαφνικά ο σκύλος _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

N.A.2. 0

Η μαμά βαμίζει στην κουζίνα

Χθες ξαφνικά η μαμά _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

R.B. 0

Ο παππούς βγάζει το καπέλο

Χθες ξαφνικά ο παππούς _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

N.B. 0

Η θεία φθάζει το φαγητό

Χθες ξαφνικά η θεία _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

R.D. 0

Ο παππούς ζητάει βοήθεια

Χθες για λίγο ο παππούς _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

N.D. 0

Η κυρία σιπάει τα ρούχα

Χθες για λίγο η κυρία _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

Εκκίνηση Τεστ: Προτάσεις ελέγχου

R.A.1. 1. F

Το αγόρι γράφει στο βιβλίο

Χθες για λίγο το αγόρι _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

R.B. 1. F

Η γάτα βρίσκει το γάλα

Χθες ξαφνικά η γάτα _____

Σ Λ ΚΑ Εντ. Πρτ. Άλλο

N.A,1. 1 Η μαμά χλάφει το τραπέζι Χθες ξαφνικά η μαμά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.D. 1. F Η γιαγιά μιλάει στη μαμά Χθες για λίγο η γιαγιά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,2. 4 Ο παππούς κοπίζει τον εγγονό του Χθες για λίγο ο παππούς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.D. 1 Ο μπαμπάς νιράει στο δρόμο Χθες ξαφνικά ο μπαμπάς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,2. 1. F Ο παππούς ακούει τις ειδήσεις Χθες για λίγο ο παππούς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.C. 1. F Η γιαγιά λέει παραμύθια Χθες για λίγο η γιαγιά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.B. 1 Το αγόρι γλίσκει στο δρόμο Χθες ξαφνικά το αγόρι _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,1. 2. F Η γιαγιά κλείνει την πόρτα Χθες ξαφνικά η γιαγιά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.B. 2. F Ο μπαμπάς βγαίνει βόλτα Χθες για λίγο ο μπαμπάς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,2. 6 Το αγόρι κενάζει το ποδήλατό του Χθες ξαφνικά το αγόρι _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,1. 2 Ο άντρας πρίνει τα ψάρια Χθες για λίγο ο άντρας _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.D. 2. F Ο γείτονας χτυπάει το κουδούνι Χθες ξαφνικά ο γείτονας _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,2. 3 Η θεία βιαμάζει το μπαλκόνι Χθες για λίγο η θεία _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο

N.D. 2 Το αγόρι φτικάει τα μάτια του Χθες για λίγο το αγόρι _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,2. 2. F Ο μπαμπάς ανοίγει το παράθυρο Χθες ξαφνικά ο μπαμπάς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.B. 2 Ο θεός δρένει στη δουλειά Χθες ξαφνικά ο θεός _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,1. 3. F Ο λαγός τρέχει στο δάσος Χθες για λίγο ο λαγός _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.B. 3. F Ο παππούς στέλνει φιλιά Χθες ξαφνικά ο παππούς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,1. 3 Ο σκύλος κλέχει την ουρά του Χθες ξαφνικά ο σκύλος _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.D. 3. F Η γιαγιά κρατάει το μπαστούνι Χθες για λίγο η γιαγιά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,2. 1 Η μαμά ταπούει την κουζίνα Χθες για λίγο η μαμά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.D. 3 Η νονά πρακάει το γλυκό Χθες ξαφνικά η νονά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,2. 3. F Το κορίτσι διαβάζει το βιβλίο Χθες για λίγο το κορίτσι _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.C. 2. F Ο παππούς βλέπει τηλεόραση Χθες για λίγο ο παππούς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.B. 3 Ο μπαμπάς χτέλνει τα πόδια του Χθες ξαφνικά ο μπαμπάς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο

R.A,1. 4. NF Η μαμά ψήνει το γλυκό Χθες ξαφνικά η μαμά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,2. 5 Ο μπαμπάς βαρτάζει την πόρτα Χθες για λίγο η μπαμπάς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.B. 4. NF Ο παππούς δέρνει το σκύλο Χθες ξαφνικά ο παππούς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,1. 4 Η Άννα τρίνει τα λουλούδια Χθες για λίγο η Άννα _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.D. 4. NF Η γιαγιά φιλάει τον παππού Χθες ξαφνικά η γιαγιά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,2. 2 Ο αδελφός μου καμίζει στο σχολείο Χθες για λίγο ο αδελφός μου _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.D. 4 Ο μαθητής βιράει στην τάξη Χθες ξαφνικά ο μαθητής _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,2. 4. NF Ο παππούς ποτίζει τα λουλούδια Χθες για λίγο ο παππούς _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.B. 4 Το κορίτσι βέρνει στη γειτονιά Χθες ξαφνικά το κορίτσι _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,1. 5. NF Η μαμά πλέκει τη ζακέτα Χθες για λίγο η μαμά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.B. 5. NF Η γιαγιά γέρνει στην καρέκλα Χθες ξαφνικά η γιαγιά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,1. 5 Ο Βαγγέλης κρέπει το αμάξι Χθες για λίγο ο Βαγγέλης _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.D. 5. NF Η μαμά κουνάει την κούνια Χθες για λίγο η μαμά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο

N.D. 5 Η δασκάλα τουμάει στον πίνακα Χθες ξαφνικά η δασκάλα _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.B. 5 Η γιαγιά χέρνει τις κάλτσες Χθες για λίγο η γιαγιά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,1. 6. NF Η μαμά στρώνει το κρεβάτι Χθες ξαφνικά η μαμά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.B. 6. NF Η αδελφή μου πλένει τα πιάτα Χθες για λίγο η αδελφή μου _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,2. 5. NF Η γάτα αρπάζει το ψάρι Χθες ξαφνικά η γάτα _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.A,1. 6 Το παιδί σκλώνει τα λουλούδια Χθες για λίγο το παιδί _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.D. 6. NF Το κουνέλι τρυπάει τον τοίχο Χθες ξαφνικά το κουνέλι _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.D. 6 Η Μαίρη κλιπάει τον καφέ Χθες για λίγο η Μαίρη _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.C. 3. F Η γάτα τρώει τα ψάρια Χθες ξαφνικά η γάτα _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
N.B. 6 Το παιδί χρένει στον παππού Χθες για λίγο το παιδί _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο
R.A,2. 6. NF Η γιαγιά τινάζει την κουβέρτα Χθες ξαφνικά η γιαγιά _____	Σ	Λ	ΚΑ	Εντ.	Πρτ.	Άλλο

Scores/Correct

R. A,1. F	/3
R. A,1. NF	/3
R. A,1. TOTAL	/6
N. A,1.	/6
R. A,2. F	/3
R. A,2. NF	/3
R. A,2. TOTAL	/6
N. A,2.	/6
R. B. F	/3
R. B. NF	/3
R. B. TOTAL	/6
N. B.	/6
R.C. TOTAL	/3
R.D. F	/3
R.D. NF	/3
R.D. TOTAL	/6
N.D.	/6

Δ.

Δοκιμασία Εκμαίευσης Αόριστου Χρόνου στην Ελληνική (για ενήλικες)

Όνομα _____

Φύλο _____

Ηλικία _____

Εκπαίδευση _____

Επάγγελμα _____

N.A.1. 0

Η Καίτη πλίνει στον καθρέφτη
Χθες για λίγο η Καίτη _____ έπλινε

N.A.2. 0

Η μαμά βαμίζει στην κουζίνα
Χθες ξαφνικά η μαμά _____ βάμισε

N.B. 0

Η θεία φθάζει το φαγητό
Χθες ξαφνικά η θεία _____ έφθαλε έφθασε

N.D. 0

Η κυρία σιπάει τα ρούχα
Χθες για λίγο η κυρία _____ σίπησε

N.A.1. 1

Η μαμά γλάφει το τραπέζι
Χθες ξαφνικά η μαμά _____ έχλαψε

N.A.2. 4

Ο παππούς κοπίζει τον εγγονό του
Χθες για λίγο ο παππούς _____ κόπισε

N.D. 1

Ο μπαμπάς νιράει στο δρόμο
Χθες ξαφνικά ο μπαμπάς _____ νήρησε

N.B. 1

Το αγόρι γλίσκει στο δρόμο
Χθες ξαφνικά το αγόρι _____ γλήκε έγλισε έγλιξε

N.A.2. 6 Το αγόρι κενάζει το ποδήλατό του Χθες ξαφνικά το αγόρι _____	κένασε
N.A.1. 2 Ο άντρας πρίνει τα ψάρια Χθες για λίγο ο άντρας _____	έπρισε
N.A.2. 3 Η θεία βιαμάζει το μπαλκόνι Χθες για λίγο η θεία _____	βιάμασε
N.D. 2 Το αγόρι φτικάει τα μάτια του Χθες για λίγο το αγόρι _____	φτίκησε
N.B. 2 Ο θείος δρένει στη δουλειά Χθες ξαφνικά ο θείος _____	δρήκε έδρεσε έδρησε
N.A.1. 3 Ο σκύλος κλέχει την ουρά του Χθες ξαφνικά ο σκύλος _____	έκλεξε έκλεσε
N.A.2. 1 Η μαμά ταπούει την κουζίνα Χθες για λίγο η μαμά _____	τάπουσε τάπησε
N.D. 3 Η νονά πρακάει το γλυκό Χθες ξαφνικά η νονά _____	πράκησε πράκηξε
N.B. 3 Ο μπαμπάς χτέλνει τα πόδια του Χθες ξαφνικά ο μπαμπάς _____	έχτειλε έχτελσε
N.A.2. 5 Ο μπαμπάς βαρτάζει την πόρτα Χθες για λίγο η μπαμπάς _____	βάρταξε
N.A.1. 4 Η Άννα τρίνει τα λουλούδια Χθες για λίγο η Άννα _____	έτρισε
N.A.2. 2 Ο αδελφός μου καμίγει στο σχολείο Χθες για λίγο ο αδελφός μου _____	κάμιξε κάμισε

N.D. 4 Ο μαθητής βιράει στην τάξη Χθες ξαφνικά ο μαθητής _____	βίρησε
N.B. 4 Το κορίτσι βέρνει στη γειτονιά Χθες ξαφνικά το κορίτσι _____	έβηρε έβησε βήρε
N.A,1. 5 Ο Βαγγέλης κρέπει το αμάξι Χθες για λίγο ο Βαγγέλης _____	έκρεψε
N.D. 5 Η δασκάλα τουμάει στον πίνακα Χθες ξαφνικά η δασκάλα _____	τούμησε
N.B. 5 Η γιαγιά χέρνει τις κάλτσες Χθες για λίγο η γιαγιά _____	έχυρε έχερσε
N.A,1. 6 Το παιδί σκλώνει τα λουλούδια Χθες για λίγο το παιδί _____	έσκλωσε
N.D. 6 Η Μαίρη κλίπαι τον καφέ Χθες για λίγο η Μαίρη _____	κλίπησε
N.B. 6 Το παιδί χρένει στον παππού Χθες για λίγο το παιδί _____	έχρυνε έχρυσε έχρυψε έχρεσε

Scores/Correct

R. A,1. F	/3
R. A,1. NF	/3
R. A,1. TOTAL	/6
N. A,1.	/6
R. A,2. F	/3
R. A,2. NF	/3
R. A,2. TOTAL	/6
N. A,2.	/6
R. B. F	/3
R. B. NF	/3
R. B. TOTAL	/6
N. B.	/6
R.C. TOTAL	/3
R.D. F	/3
R.D. NF	/3
R.D. TOTAL	/6
N.D.	/6