

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**  
**ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

**ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΛΕΞΕΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΠΟ  
ΦΥΣΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΥΣ ΟΜΙΛΗΤΕΣ**

**Καλλιγιαννάκη Στέλλα**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2010**

Ευχαριστώ ολόψυχα όλους τους καθηγητές του Παιδαγωγικού τμήματος προσχολικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, **Τάφα Ευφημία**, **Μανωλίτση Γεώργιο** με τους οποίους είχα την τιμή και την χαρά να συνεργαστώ από την αρχή των σπουδών μου. Την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου **Τζακώστα Μαρίνα** για την εξαιρετική συνεργασία αλλά και για την ψυχική και υλική υποστήριξη που μου παρείχε. Τέλος, ευχαριστώ τους γονείς μου **Ελένη** και **Στέφανο** και την αδερφή **Αθηνά** για την αγάπη και την υποστήριξη τους.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	8

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

#### ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

##### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

<b>1. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ .....</b>	<b>10</b>
1.1 Γλωσσική κατάκτηση .....	11
1.2 Η δεύτερη και η ξένη γλώσσα .....	12
1.3 Σύγκριση γλωσσικής κατάκτησης και γλωσσικής εκμάθησης .....	16
1.4 Διγλωσσία.....	19
1.4.1 Διγλωσσία και σκέψη.....	22

##### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

<b>2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΘΕΣΗΣ .....</b>	<b>25</b>
2.1 Μορφολογικές διαδικασίες .....	27
2.1.1 Κλίση.....	27
2.1.2 Παραγωγή.....	27
2.1.3 Σύνθεση.....	28
2.2 Σύνθεση λέξεων στις γλώσσες του δείγματος .....	29
2.2.1 Σύνθεση λέξεων στα Αλβανικά.....	29

2.2.2	Σύνθεση λέξεων στα Ρώσικα.....	30
2.2.3	Σύνθεση λέξεων στα Σουηδικά.....	33
2.3	Σύνθετα .....	34
2.3.1	Ορισμός και χαρακτηριστικά .....	34
2.3.1.1	Τονισμός.....	34
2.3.1.2	Σημασιολογική αδιαφάνεια.....	35
2.3.1.3	Συστατικά που δεν είναι πάντα ολόκληρες λέξεις.....	36
2.3.1.4	Γραφική ενότητα .....	37
2.3.2	Γραμματικές κατηγορίες συνθέτων .....	37
2.3.3	Δείκτης σύνθεσης .....	41
2.3.4	Θέση κεφαλής .....	43

## Β΄ ΜΕΡΟΣ

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

<b>3.</b>	<b>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>47</b>
3.1	Ορισμός προβλήματος .....	47
3.2	Υποθέσεις έρευνας .....	47
3.3	Σκοπός έρευνας .....	48
3.4	Αναγκαιότητα έρευνας .....	48
3.5	Δείγμα .....	49
3.6	Μέσα συλλογής δεδομένων .....	50

3.6.1	Το τεστ .....	50
3.6.2	Το ερωτηματολόγιο.....	51
3.7	Διαδικασία .....	52
3.7.1	Προπειραματική διαδικασία.....	52
3.7.2	Εφαρμογή των test.....	53
3.8	Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής έρευνας.....	54

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

<b>4.</b>	<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>55</b>
4.1	Αποτελέσματα .....	56
4.1.1	Κεφαλή.....	56
4.1.2	Συνδετικό φωνήεν .....	58
4.1.3	Κατάληξη.....	61
4.1.4	Περιοχές συλλαβών.....	62
4.1.5	Διγλωσσία υπό αμφισβήτηση.....	67
4.1.6	Σημσιολογικά αδιαφανείς απαντήσεις .....	68
4.1.7	Μια μελέτη περίπτωσης.....	70
4.2	Ομαδοποιημένα αποτελέσματα πειραματικής ομάδας σύμφωνα με τη χώρα καταγωγής.....	74
4.3	Συζήτηση .....	84

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

<b>5.</b>	<b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>	<b>87</b>
5.1	Θεωρητικές προτάσεις .....	87

5.2 Διδακτικές προτάσεις .....	88
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....</b>	<b>89</b>
<b>Παράρτημα (1) .....</b>	<b>91</b>
<b>Παράρτημα (2) .....</b>	<b>105</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>106</b>

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε κράτος υποδοχής μεγάλου αριθμού μεταναστών. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την αλλαγή της σύστασης του πληθυσμού της χώρας. Εκτός από το γενικό πληθυσμό, οι αλλαγές είναι εμφανείς και στο σχολικό πληθυσμό, ο οποίος πλέον έχει μεγάλη ποικιλομορφία. Αλλοδαπά παιδιά, δίγλωσσα και μη, αποτελούν ένα μεγάλο κομμάτι της σχολικής τάξης. Όπως είναι κατανοητό, η «αλλοίωση» του πληθυσμού έχει δημιουργήσει νέα δεδομένα και νέα πεδία ερευνών.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Γλώσσα και Γραμματισμός» του Πανεπιστημίου Κρήτης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Αγωγής της Σχολής Επιστημών Αγωγής έχει σαν κύριο στόχο να εξετάσει και να αναλύσει αν οι αλλόγλωσσοι μαθητές έχουν αφομοιώσει και σε ποιο βαθμό την ελληνική γλώσσα. Μπορούμε άραγε να αποκαλούμε τους αλλοδαπούς μαθητές δίγλωσσους; Ο βαθμός κατάρκτησης της ελληνικής γλώσσας είναι στα ίδια επίπεδα με αυτά των ελλήνων μαθητών ή απλά αναπαράγουν εκφράσεις μιμούμενοι τους ενηλίκους; Στην ουσία αυτό που τίθεται υπό εξέταση στην παρούσα έρευνα είναι η ικανότητα αλλόγλωσσων και φυσικών ομιλητών προσχολικής ηλικίας να παράγουν σύνθετες λέξεις στην ελληνική γλώσσα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν παιδιά από το 72<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ηρακλείου Κρήτης τα οποία και επιλέχθηκαν τυχαία. Αυτός ο τρόπος επιλογής δείγματος οδηγεί στην εξαγωγή αποτελεσμάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν πιστότερα τον πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Στηριζόμενοι στο δείγμα καταλήγουμε σε συμπεράσματα τα οποία δεχόμαστε ότι ισχύουν και για τον πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα καθώς αυτό είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, δηλαδή τυχαίο και σχετικά πολυπληθές. Η έρευνα διήρκεσε συνολικά δύο μήνες, από τον Οκτώβριο έως και τον Δεκέμβριο του 2008. Τα υποκείμενα χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Την πρώτη ομάδα αποτελούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές (πειραματική ομάδα) και τη δεύτερη οι φυσικοί ομιλητές (ομάδα ελέγχου). Και στις δύο ομάδες τα υποκείμενα ήταν προσχολικής ηλικίας (6 ετών)

## Εισαγωγή

Πώς μαθαίνουν τα παιδιά να μιλούν και να εμπλουτίζουν με το χρόνο τις γλωσσικές τους ικανότητες; Το ερώτημα αυτό τέθηκε από το 1960 και μετά στο επίκεντρο της προβληματικής των επιστημόνων της γλώσσας οι οποίοι το απάντησαν με διαφορετικούς τρόπους. (Slobin, 1992 Miller, 1995 Πόρποδας, 1984) ανάλογα με τον επιστημονικός τους προσανατολισμό.

Αποδεχόμενοι τη θεμελιακή υπόθεση της γλωσσολογίας ότι η γλώσσα είναι ένας κώδικας επικοινωνίας ο οποίος αποτελείται από συμβολικά σημεία πολλοί γλωσσολόγοι στράφηκαν στο να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν πώς μαθαίνει το παιδί αυτόν τον κώδικα. Πιο συγκεκριμένα πώς αποκτά γνώση των τεσσάρων επιπέδων ανάλυσης του γλωσσικού συστήματος, δηλαδή του φωνολογικού επιπέδου που αφορά την οργάνωση των ήχων, του μορφολογικού επιπέδου που μελετά τους κανόνες σχηματισμού λέξεων, της σύνταξης που μελετά τους κανόνες σχηματισμού προτάσεων και της σημασιολογίας που μελετά τα νοήματα καθορίζουν τις κειμενικές σχέσεις (Κατή, 1992 Clark, 1992). Γενικό συμπέρασμα της γλωσσολογικής έρευνας ήταν ότι ο γλωσσικός κώδικας μαθαίνεται εκπληκτικά γρήγορα, δηλαδή πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας χωρίς μάλιστα συστηματική διδασκαλία του εκ μέρους των ενηλίκων.

Οι φωνολογικές αρχές μιας γλώσσας κατακτούνται νωρίς. Τα παιδιά αναγνωρίζουν τα φωνήματα της γλώσσας τους και τους δυνατούς συνδυασμούς τους πριν το τέλος του τρίτου χρόνου της ζωής ενώ η άρθρωσή τους προσεγγίζει αυτή των ενηλίκων πριν το τέλος του πέμπτου χρόνου. Η ανάπτυξη γνώσεων για τη σημασιολογική οργάνωση της γλώσσας συνεχίζεται βέβαια σε όλη μας τη ζωή. Ακόμα και σε αυτό το επίπεδο ωστόσο τα παιδιά αποκτούν σχετικά νωρίς όχι μόνο ένα αξιοσημείωτο λεξιλόγιο αλλά και κανόνες παραγωγής λέξεων, όπως και κάποια γνώση των σχέσεων ανάμεσα στις λέξεις (αντιθέσεις, ιεραρχία κλπ) (Bruck & Genesee, 1995).

Το συμπέρασμα για την ταχύτατη μάθηση του γλωσσικού κώδικα εντυπωσιάζει περισσότερο στο πεδίο της μορφολογίας. Τα παιδιά δεν



παραβιάζουν βασικές γραμματικές αρχές στην ομιλία τους. Τα γραμματικά λάθη αφορούν συνήθως κανόνες με εξαιρέσεις όπως τον κανόνα κλίσης της ελληνικής σύμφωνα με τον οποίο οι παρελθοντικοί χρόνοι του ρήματος σχηματίζονται άλλοτε με χρονική και άλλοτε με τη συλλαβική αύξηση –ε. Σημασία έχει ότι οι αποκλίσεις της ομιλίας των παιδιών από τη γραμματική νόρμα στην οποία εκτίθενται δεν είναι τυχαίες. Δείχνουν αντιθέτως ότι τα παιδιά ανακαλύπτουν τους γραμματικούς της κανόνες της γλώσσας τους τους οποίους στη συνέχεια εφαρμόζουν δημιουργικά και στη δική τους ομιλία. Δεν αναπαράγουν τις γλωσσικές εκφράσεις που ακούν καθώς ομαλοποιούν τις ανωμαλίες της γραμματικής. (Elbro,1996).

Τα ευρήματα σχετικά με την ανάπτυξη των σύνθετων γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας ώθησαν πολλούς στο συμπέρασμα ότι η απόκτηση της ικανότητας του λόγου από το παιδί είναι ένα δώρο της φύσης (Chomsky 1965, 1980, 1981).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 - ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που έχει ως πρωταρχικό σκοπό να διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους. Το γλωσσικό σύστημα αποτελείται από επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης που εκτείνονται από το βασικότερο (φωνολογικό) ως τα επόμενα συνθετότερα (μορφολογικό, σημασιολογικό και συντακτικό). Είναι σαφές ότι με τη συγκεκριμένη διαβάθμιση η πρόταση είναι η συνθετότερη γλωσσική μονάδα (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Μέχρι την ηλικία των πέντε ετών κάθε παιδί έχει κατακτήσει το σύνθετο σύστημα της προφορικής μητρικής του γλώσσας μέσω μηχανισμών οι οποίοι χρησιμοποιούνται διαγλωσσικά από τα παιδιά (Slobin, 1992). Μέσα στο σύντομο αυτό χρονικό διάστημα το παιδί μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές και μάλιστα χωρίς εμπρόθετες ενέργειες και διαδικασίες και συνήθως χωρίς σχεδιασμένα ερεθίσματα από έξω αλλά μόνο με την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία. Υπάρχει όμως έλλειψη συνειδητότητας και εκουσιότητας (Vygotsky, 1988). Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού γίνεται με τρόπο φυσικό μέσα στο οικογενειακό και το κοινωνικό του περιβάλλον καθώς μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα και κατορθώνει να επικοινωνεί με διαφορετικά πρόσωπα σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις μέσα από διάφορα είδη λόγου και τύπους κειμένων (Μητσικοπούλου, 2001).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής τους τα παιδιά δομούν αρχές που ίσως αργότερα απορρίψουν. Αρχές που σχετίζονται ενεργά και αλληλεπιδρούν με άλλες για κάποιο χρονικό διάστημα ώσπου να συνειδητοποιηθεί η λειτουργία και η χρησιμότητά τους και να ταξινομηθούν ανάλογα. Αναδύονται σε χρόνο και με τρόπο διαφορετικό για κάθε παιδί εξαιτίας της ιδιόμορφης φύσης της γλώσσας. Παρά το γεγονός ότι η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα καθολικό φαινόμενο –δηλαδή λειτουργεί με παρόμοιο τρόπο για όλα τα παιδιά - εντούτοις η διαμόρφωση της γλώσσας του κάθε παιδιού αποτελεί ένα προσωπικό γεγονός ανάλογα με τους κοινωνικούς και ψυχολογικούς

παράγοντες που επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη του. Το μέγεθος της λεκτικής επικοινωνίας μεταξύ του κάθε παιδιού και άλλων προσώπων επηρεάζει σε αυτή την κατεύθυνση είτε γίνεται μεταξύ παιδιού και ενηλίκων είτε μεταξύ παιδιού και συνομήλικων παιδιών (Clark, 1992· Nelson-Gruendel, 1992). Γίνεται λοιπόν εμφανές ότι ο ρόλος της οικογένειας αλλά και γενικότερα του κοινωνικού περιγύρου στην εξέλιξη της γλώσσας είναι εξαιρετικής σημασίας (Παπούλια-Τζελέπη, 2001).

### **1.1 Γλωσσική κατάκτηση**

Ένας άνθρωπος μπορεί να περάσει τη ζωή του χωρίς ποτέ να μάθει να διαβάζει ή να γράφει. Ο άνθρωπος όπως αυτός μιλά και καταλαβαίνει μία τουλάχιστον γλώσσα. Η μη συστηματική διδασκαλία της γλώσσας δεν τον αποκλείει από συζητήσεις πολύπλοκες. Η ικανότητα να μιλάμε και να κατανοούμε μια γλώσσα δε σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα της γραφής και της ανάγνωσης. Για να γράψουμε και να διαβάσουμε πρέπει κάποιος να μας διδάξει αυτές τις δεξιότητες. Κανένας όμως δε διδάσκεται τη γλώσσα. Κανένας δεν μπορεί να εμποδίσει ένα άτομο να μάθει τη γλώσσα (Pinker, 2006).

Κάθε διάσταση της γλώσσας είναι εξαιρετικά περίπλοκη. Παρόλα αυτά, τα παιδιά από πολύ νεαρή ηλικία γνωρίζουν ήδη στο μεγαλύτερο μέρος του το πολύπλοκο σύστημα που ονομάζουμε γραμματική της γλώσσας. Χωρίς να έχουν συστηματικά διδαχθεί τη γλώσσα και τους κανόνες αυτής τα παιδιά έχουν την ικανότητα να συνδέουν προτάσεις, να κάνουν ερωτήσεις, να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες αντωνυμίες, να συντάσσουν αρνητικές προτάσεις, να χρησιμοποιούν τους συντακτικούς, φωνολογικούς, μορφολογικούς και σημασιολογικούς κανόνες της γραμματικής (Pinker, 1984).

Η μελέτη της γραμματικής των ανθρώπινων γλωσσών έχει αποκαλύψει πολλά στοιχεία για την κατάκτηση της γλώσσας και για τους μηχανισμούς που επηρεάζουν την κατάκτηση αυτής. Σύμφωνα λοιπόν με τους ερευνητές είναι ξεκάθαρο ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν τη γλώσσα αποθηκεύοντας όλες τις λέξεις και όλες τις προτάσεις σε ένα γιγάντιο νοητικό λεξικό. Αν και ο κατάλογος των λέξεων είναι πεπερασμένος, έχει δηλαδή και αρχή και τέλος,

κανένα λεξικό δεν μπορεί να χωρέσει όλους τους συνδυασμούς προτάσεων (Fishman, 1991).

Μελετώντας το λόγο των παιδιών παρατηρούμε ότι τα παιδιά μαθαίνουν να κατασκευάζουν και να καταλαβαίνουν προτάσεις τις περισσότερες από τις οποίες δεν έχουν ακούσει ποτέ πριν. Επομένως τα παιδιά πρέπει να δοθούν τους κανόνες που τους επιτρέπουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους δημιουργικά. Το περίεργο είναι ότι κανείς δε διδάσκει στα παιδιά αυτούς τους κανόνες. Οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν στα παιδιά φωνολογικούς, μορφολογικούς, συντακτικούς και σημασιολογικούς κανόνες. Φαίνεται λοιπόν ότι τα παιδιά λειτουργούν ως επιδέξιοι γλωσσολόγοι εφοδιασμένοι με μια τέλεια θεωρία της γλώσσας και χρησιμοποιούν τη θεωρία αυτή για να δομήσουν τη γραμματική της γλώσσας που ακούνε (Pinker, 2006).

Είναι λοιπόν απορίας άξιο το πώς καταφέρνουν τα παιδιά από τόσο μικρή ηλικία να κατακτούν αυτό το τόσο περίπλοκο σύστημα, ιδιαίτερα όταν θα πρέπει να το εντοπίσουν και να το απομονώσουν μέσα από ατελής προτάσεις, αποτυχημένες εκκινήσεις, λάθη ομιλίας και διακοπές. Σε αυτό το ερώτημα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε παρακάτω.

## **1.2 Η δεύτερη και η ξένη γλώσσα**

Οι όροι «*δεύτερη*» και «*ξένη*» γλώσσα αναφέρονται στον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί το άτομο για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του. Από τη μια πλευρά πολλοί μελετητές τόσο στην ελληνική όσο και στη ξένη βιβλιογραφία, διαχωρίζουν τις δύο αυτές έννοιες βασισμένοι σε διάφορα κριτήρια όπως θα αναπτύξουμε αναλυτικά παρακάτω. Από την άλλη συχνά θεωρούνται ισοδύναμοι καθώς πολλές φορές τους βλέπουμε να παρατίθενται διαζευκτικά, δηλαδή ως «*δεύτερη ή ξένη γλώσσα*». Πρέπει να αποσαφηνίσουμε λοιπόν ότι ενώ υπάρχουν λεπτές διαφορές μεταξύ των δύο αυτών εννοιών, όταν αντιπαραβάλλονται προς την έννοια της «μητρικής γλώσσας» χρησιμοποιούνται ως ενιαίες (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003 Σκούρτου, 1999).

Η «μητρική γλώσσα», «πρώτος κώδικας επικοινωνίας» ή και «πρώτη γλώσσα» όπως αλλιώς ονομάζεται (Μήτσης, 1998) δηλώνει τη γλώσσα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μεγαλώνει το μικρό παιδί και εκείνη με την οποία έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή. Επιπλέον, οι Kecskes και Papp (2000) υποστηρίζουν ότι στον όρο μητρική γλώσσα μπορούν να αποδοθούν οι εξής σημασίες:

- α) η γλώσσα που μαθαίνει κανείς από τη μητέρα του,
- β) η πρώτη γλώσσα που μαθαίνει κανείς ανεξάρτητα από ποιον την μαθαίνει,
- γ) η πιο ισχυρή γλώσσα σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής του ατόμου,
- δ) η μητρική γλώσσα της περιοχής ή της χώρας όπου ένα άτομο ζει πχ. η ιρλανδική στην Ιρλανδία,
- ε) η γλώσσα που χρησιμοποιείται περισσότερο από κάποιον.

Επιπλέον ερευνητές επισημαίνουν πως για πολλούς ανθρώπους η έννοια αυτή της μητρικής γλώσσας είναι συναισθηματικά φορτισμένη και έχει συναισθηματική αξία καθώς είναι η πρώτη στην οποία εκτίθεται ο άνθρωπος από τη μητέρα του και προσπαθεί να την κατακτήσει ανεξαρτήτως των δυσκολιών γιατί αισθάνεται ότι αυτή βρίσκεται πιο κοντά στην καρδιά και την ψυχή του από το σύνολο των γλωσσών που μπορεί να μιλά και να γνωρίζει (Kecskes & Papp, 2000).

Το βασικό θέμα που απασχόλησε και απασχολεί τους ειδικούς σχετικά με την μητρική ή πρώτη γλώσσα είναι οι τρόποι και οι διαδικασίες που καθορίζουν την κατάκτησή της. Πλήθος θεωριών έχουν διατυπωθεί σχετικά με το θέμα. Εν συντομία αναφέρουμε τις πιο σημαντικές που είναι η σχολή του δορισμού με υποστηρικτές όπως ο Bloomfield και ο Levi – Strauss και η γενετική μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky (Μήτσης, 1998). Η μεν πρώτη στηριζόμενη στις αρχές της ψυχολογικής σχολής του συμπεριφορισμού ερμήνευσε την γλωσσική ικανότητα με βάση το σχήμα ερέθισμα – αντίδραση, υποστηρίζοντας πως η χρήση της γλώσσας είναι η αντίδραση ουσιαστικά του παιδιού στα εξωτερικά ερεθίσματα (Bloomfield, 1914, 1933). Η κατάκτηση της γλώσσας συντελείται καθώς το παιδί οικειοποιείται μια μορφή συμπεριφοράς μέσω της μίμησης και της επανάληψης των γλωσσικών στοιχείων που ακούγονται στο περιβάλλον του (Levi – Strauss, 1958).

Στον αντίποδα της άποψης αυτής βρίσκεται η γενετική μετασχηματιστική θεωρία που πρότεινε ο Chomsky (1959, 1965) σύμφωνα με την οποία η ικανότητα του λόγου οφείλεται στην ύπαρξη έμφυτων δομών που υπάρχουν στον άνθρωπο, ενός έμφυτου μηχανισμού όπως υποστηρίζει, που καθιστά το παιδί ικανό να κατακτήσει το γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του. Αυτό που είναι σημαντικό να κρατήσουμε είναι ότι τόσο οι παραπάνω θεωρίες όσο και άλλες που υπάρχουν για τον τρόπο μάθησης της μητρικής γλώσσας κάνουν λόγο για «κατάκτηση» της πρώτης γλώσσας από το παιδί, όρος που αντιπαρατίθεται με την «απόκτηση» ή και την «εκμάθηση» που χρησιμοποιούνται στην περίπτωση της δεύτερης και ξένης γλώσσας όπως θα αναλύσουμε παρακάτω.

Η μητρική γλώσσα λοιπόν είναι ο πρώτος κώδικας επικοινωνίας του ατόμου. Οποιαδήποτε γλώσσα που διδάσκεται ή μαθαίνεται από το άτομο πέραν της μητρικής συνιστά ένα νέο κώδικα επικοινωνίας ο οποίος χρονολογικά είναι μεταγενέστερος αφού αποκτάται από το άτομο αργότερα, εφόσον έχει ήδη κατακτηθεί η πρώτη γλώσσα. Επιπλέον όμως, αυτός ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας είναι και «αξιολογικά υποδεέστερος» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μήτσης (1998) επειδή παίρνει τη θέση του σ' ένα χώρο, σε ένα πεδίο, που έχει ήδη καταληφθεί από την πρώτη γλώσσα, τη μητρική. Αυτός ο δεύτερος κώδικας επικοινωνίας με βάση ορισμένα κριτήρια χαρακτηρίζεται είτε ως *δεύτερη* είτε ως *ξένη γλώσσα*.

Από τη μελέτη των βιβλιογραφικών πηγών ελληνικών και ξένων που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διαπιστώνουμε πως ένα από τα βασικά κριτήρια στο οποίο στηρίζονται οι περισσότεροι μελετητές για να διακρίνουν τη δεύτερη από τη ξένη γλώσσα είναι το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκμάθησή της και τα χαρακτηριστικά του.

Ειδικότερα, μιλούμε για δεύτερη γλώσσα όταν η εκμάθησή της συντελείται σε ένα περιβάλλον στο οποίο αυτή αποτελεί το «φυσικό μέσο επικοινωνίας» (Μήτσης, 1998) των ανθρώπων-μελών της γλωσσικής αυτής κοινότητας και έτσι προσφέρεται η δυνατότητα στο άτομο που τη μαθαίνει να τη χρησιμοποιεί άμεσα ως πομπό σε επικοινωνιακές καταστάσεις και να τη λαμβάνει ως δέκτης με εξίσου άμεσο τρόπο.

Το άτομο αυτό που ζει σ' ένα τέτοιο περιβάλλον και μαθαίνει τη γλώσσα του, βιώνει άμεσα και τις πολιτιστικές αξίες που αυτή εμπεριέχει. Ακόμα όμως και στην περίπτωση που η γλώσσα την οποία μαθαίνει κανείς δεν αποτελεί το φυσικό τρόπο επικοινωνίας αλλά είναι ένα μέσο που έχει κάποιες ειδικές χρήσεις, χρησιμοποιείται δηλαδή σε ορισμένους χώρους, όπως πχ. στη διοίκηση, στο εμπόριο, στην εκπαίδευση και σε αυτή την περίπτωση μιλούμε για εκμάθηση δεύτερης γλώσσας.

Με βάση τα παραπάνω η ελληνική γλώσσα θεωρείται δεύτερη για τους παλιννοστούντες που ζουν στη χώρα μας και μαθαίνουν τα ελληνικά που δεν είναι η μητρική τους γλώσσα (Μήτσης, 1998). Είναι ακόμη δεύτερη για τα παιδιά μειονοτικών ομάδων πχ. των Πομάκων (Τσίλη, 1998) τα οποία έχουν τη δική τους μητρική γλώσσα αλλά ζουν στην Ελλάδα, μετέχουν στην ελληνική εκπαίδευση και δραστηριοποιούνται στην ελληνική κοινωνία.

Το βασικό στοιχείο λοιπόν για τη δεύτερη γλώσσα είναι ότι υπάρχει ένας ζωτικός χώρος χρήσης γι' αυτήν (Σκούρτου, 1999), κάτι το οποίο άλλωστε ισχύει και για την πρώτη γλώσσα και αυτό είναι το κοινό στοιχείο ανάμεσά τους. Η δεύτερη γλώσσα αναφέρεται σε κάθε περαιτέρω κατακτούμενη γλώσσα μετά τη μητρική κάτι το οποίο υποστηρίζεται και από τον Ellis (1994).

Η δεύτερη γλώσσα λειτουργεί ως ένα αναγνωρισμένο μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας και έχει έναν καθιερωμένο ρόλο μέσα στην κοινωνία. Χρησιμοποιείται για ορισμένους επικοινωνιακούς σκοπούς σε μια χώρα. Το άτομο δηλαδή μπορεί να την χρησιμοποιεί στον τομέα του εμπορίου ή των επιχειρήσεων, ως μέσο εκπαίδευσης ή διακυβέρνησης, όχι όμως και στο σπιτικό του ή σε χώρους που συνδέονται με τη θρησκεία του, όπου εκεί χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα (Faerch, Haastrup & Phillipson, 1984).

Αντίθετα με τα παραπάνω, η εκμάθηση της ξένης γλώσσας λαμβάνει χώρα σ' ένα περιβάλλον στο οποίο αποκλειστικό μέσο επικοινωνίας είναι η μητρική γλώσσα των μαθητευομένων. Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχουν ευκαιρίες για να χρησιμοποιούν τα άτομα αυτόν τον δεύτερο κώδικα επικοινωνίας. Δεν έχουν την ευκαιρία να γίνονται μέτοχοι πραγματικών καταστάσεων επικοινωνίας, ούτε να παίρνουν μέρος σε ζωντανή γλωσσική

δραστηριότητα (Μήτσης, 1998) πέρα από την αίθουσα διδασκαλίας, τον χώρο δηλαδή όπου πραγματοποιείται η διδασκαλία και η εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Βασικό χαρακτηριστικό επομένως της ξένης γλώσσας που τη διαφοροποιεί από τη δεύτερη είναι ότι στερείται ενός άμεσου χώρου χρήσης, η εκμάθησή της όμως «υπόσχεται» την ύπαρξη αυτού του χώρου μελλοντικά (Σκούρτου, 1999).

Για παράδειγμα μαθαίνουμε την αγγλική γλώσσα επειδή θεωρούμε ότι θα τη χρησιμοποιήσουμε μελλοντικά όχι διότι τη χρησιμοποιούμε άμεσα (Σκούρτου, 1999). Ομοίως, η γαλλική και η γερμανική γλώσσα που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία και τις μαθαίνουμε αποτελούν ξένες γλώσσες προς το παρόν βέβαια γιατί μελλοντικά μπορεί να τις αντιμετωπίσουμε διαφορετικά στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής και πολυγλωσσικής Ευρώπης (Τάνης, 2004). Η ελληνική με βάση τα παραπάνω, θεωρείται ξένη γλώσσα πχ. για τους Ευρωπαίους που μαθαίνουν τα ελληνικά για τουρισμό (Τσίλη, 1998) ή για τα άτομα που προέρχονται από άλλον πολιτισμό που δεν έχει σχέση με τον ελληνικό, δηλαδή για τους αλλογενείς ή αλλοεθνείς, όπως αναφέρει ο Μοσχονάς στηριζόμενος στον Δαμανάκη (Μοσχονάς, 2003).

Ο όρος, επομένως, «ξένη γλώσσα» αναφέρεται σε κάθε γλώσσα που δεν χρησιμοποιείται ως κύριος κώδικας επικοινωνίας των αυτόχθονων κατοίκων μιας χώρας. Η εκμάθησή της δεν υποβοηθείται καθόλου από το περιβάλλον. Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας λαμβάνει χώρα σε μια σχολική τάξη μέσα στην οποία οι σπουδαστές είναι υποχρεωμένοι να περιορίζουν όλες εκείνες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την εκμάθησή της όπως για παράδειγμα την παραγωγή λόγου. Αντιθέτως, στην περίπτωση της δεύτερης γλώσσας το περιβάλλον λειτουργεί βοηθητικά στην εκμάθηση του νέου γλωσσικού κώδικα (Μήτσης, 1998) καθώς οι μαθητευόμενοι εκτίθενται με καθολικό τρόπο θα λέγαμε στην γλώσσα-στόχο (Kecskes & Papp, 2000).

### **1.3 Γλωσσική κατάκτηση και γλωσσική εκμάθηση**

Πολλοί ερευνητές έχουν κατά καιρούς υποστηρίξει ότι ανάμεσα στην κατάκτηση της μητρικής και στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας παρατηρούνται αρκετές ομοιότητες (Bley-Vroman 1988, 1989, Dulay & Burt



1974, Ervin- Tripp 1974, McLaughlin 1978, 1984). Οι σημαντικότερες από αυτές έχουν επισημανθεί κυρίως για το επίπεδο της σύνταξης και εντοπίζονται στα πρώτα στάδια κατάκτησης. Έχει προταθεί λοιπόν ότι κατά το αρχικό στάδιο οι ομιλητές δεν παράγουν λόγο. Αρκούνται απλώς στο να ακούν τους συνομιλητές τους. Αυτό το στάδιο είναι γνωστό ως *περίοδος σιωπής (silent period)* και παρατηρείται και στις δύο διαδικασίες, κατάκτησης και εκμάθησης. Επιπλέον, κατά τα πρώτα στάδια κατάκτησης, ο λόγος των ομιλητών χαρακτηρίζεται τόσο από τη χρήση *απομνημονευμένων φράσεων (formulaic speech)* όσο και από τη χρήση *ελλιπτικών δομών (truncated structures)*. Για παράδειγμα, από τις προτάσεις των ομιλητών μπορεί να απουσιάζει συστηματικά το άρθρο ή η πρόθεση (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003).

Αναμφισβήτητα όμως οι δύο διαδικασίες διαφέρουν σε πολλά σημεία. Νευρογλωσσολογικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι περιοχές του εγκεφάλου που ενεργοποιούνται κατά την κατάκτηση και επεξεργασία της L1, είναι διαφορετικές από αυτές που ενεργοποιούνται στην περίπτωση της εκμάθησης και επεξεργασίας της L2 (Perani, Paulesu, Dupoux, Dehaene, Bettinardi, Cappa, Fazio, Galles, Mehler, 1998). Οι Mehler, Tison, Lambertz, Halsted, Bertoncini και Jusczyk (1988) έχουν δείξει ότι ακόμα και στην περίπτωση που οι L1 και L2 είναι παρόμοιες γλώσσες (όπως τα Ισπανικά και τα Καταλανικά) και παρά το υψηλό επίπεδο επάρκειας των αλλόγλωσσων ομιλητών, τα πρότυπα αναπαράστασης ανάμεσα σε L1 και L2 εμφανίζουν διαφοροποιήσεις. Για το λόγο αυτό άλλωστε ο Bley-Vroman (1988) υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από τους ενήλικες και η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας από τα παιδιά αποτελούν στην ουσία δύο διαφορετικές διεργασίες. Φαίνεται ότι σε αντίθεση με παιδιά με κανονική γλωσσική ανάπτυξη τα οποία αποκτούν τέλεια γνώση μιας γλώσσας, οι ενήλικες που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα δεν τα καταφέρνουν εξίσου καλά. Στην περίπτωση των ενηλίκων η πλήρης επιτυχία είναι σπάνια, αν όχι ανέφικτη. Ο βαθμός επιτυχίας των αλλόγλωσσων ομιλητών ποικίλλει ακόμα και αν όλοι οι άλλοι παράγοντες (όπως η ηλικία ή η διδασκαλία) είναι αμετάβλητοι (Gass & Schachter, 1989).

Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζει και ο Steele (2002) ο οποίος θεωρεί ότι συνήθως οι αλλόγλωσσοι ομιλητές μια δεύτερης γλώσσας αδυνατούν να κατακτήσουν πλήρως τη γραμματική της γλώσσας-στόχου σε όλα τα επίπεδά της (φωνολογία, σύνταξη, μορφολογία και σημασιολογία) σε αντίθεση με όσους κατακτούν την πρώτη γλώσσα. Ο ίδιος προσθέτει ότι αυτό δεν ισχύει πάντα, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις έχει αποδειχθεί ότι οι αλλόγλωσσοι ομιλητές μιας ξένης γλώσσας μπορούν να αποκτήσουν μια φωνολογική/φωνητική ικανότητα που μοιάζει με αυτήν των φυσικών ομιλητών.

Επιπλέον, στην περίπτωση της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να παρατηρηθεί ποικιλία και διαφοροποίηση όχι μόνο στο βαθμό επιτυχίας αλλά και στις στρατηγικές εκμάθησης καθώς και στους στόχους που τίθενται από τους αλλόγλωσσους ομιλητές. Κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρείται στα παιδιά που κατακτούν την πρώτη τους γλώσσα όπου ο «στόχος» τους είναι ήδη προκαθορισμένος (Gass & Schachter, 1989).

Επίσης έχει παρατηρηθεί ότι οι αλλόγλωσσοι ομιλητές μιας ξένης γλώσσας αφού φθάσουν σε ένα συγκεκριμένο στάδιο εκμάθησης (στο οποίο πλέον έχει εξασφαλιστεί η επιτυχής επικοινωνία), σταθεροποιούνται σε αυτό. Η ανάπτυξη φαίνεται να σταματά και οι όποιες προσπάθειες βελτίωσης της γλωσσικής εκφοράς από τους αλλόγλωσσους ομιλητές συχνά αποβαίνουν άκαρπες (Selinker, Swain & Dumas, 1975). Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό ως *απολίθωση (fossilization)* και αναφέρεται στη μη πρόοδο της εκμάθησης ανεξάρτητα από τη συνεχή έκθεση των αλλόγλωσσων ομιλητών στη γλώσσα-στόχο (Selinker & Lamendella, 1980. Σύμφωνα με τον Han (2004) μάλιστα, η απολίθωση απαντάται σε ορισμένα μόνο γλωσσικά χαρακτηριστικά που βρίσκονται σε κάποια υποσυστήματα της διαγλώσσας ενώ τα υπόλοιπα γλωσσικά χαρακτηριστικά των ίδιων υποσυστημάτων κατακτώνται επιτυχώς ή εξακολουθούν να εξελίσσονται. Αντιθέτως το φαινόμενο της απολίθωσης/σταθεροποίησης δεν παρατηρείται στα παιδιά που κατακτούν την πρώτη τους γλώσσα αφού αναπόφευκτα περνούν μέσα από όλα τα στάδια έως ότου ολοκληρωθεί με επιτυχία η κατάκτηση (Bley-Vroman & Masterson 1989).

Την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας επηρεάζουν οι λεγόμενοι *παράγοντες επίδρασης (affective factors)*. Ως παράγοντες επίδρασης

θεωρείται η προσωπικότητα, το κίνητρο της εκμάθησης ή ο χαρακτήρας του αλλόγλωσσου ομιλητή. Αντίθετα το φαινόμενο αυτό δεν παρατηρείται στην κατάκτηση της πρώτης γλώσσας όπου η επιτυχής κατάκτησή της παραμένει ανεπηρέαστη από τέτοιους εξωγλωσσικούς παράγοντες (Bley-Vroman, 1988).

Μια ακόμα διαφοροποίηση που καταγράφεται μεταξύ της εκμάθησης και της κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, είναι η *διδασκαλία* (*instruction*) (Bley – Vroman (1988). Σε αντίθεση με τα παιδιά τα οποία δεν χρειάζονται οργανωμένα μαθήματα με σκοπό να κατακτήσουν τη μητρική τους γλώσσα, κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας η διδασκαλία/ καθοδήγηση είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς θεωρείται ότι συμβάλλει στην επιτυχέστερη εξέλιξή της.

Τέλος η κατάκτηση και εκμάθηση διαφοροποιούνται και σε ένα ακόμη σημείο, σε αυτό της *παρουσίας* και *μεταφοράς* (*transfer*) της μητρικής γλώσσας, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας μεταφέρονται στη γλώσσα-στόχο στοιχεία και δομές από τη μητρική γλώσσα (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003). Κάτι τέτοιο φυσικά, δεν συμβαίνει στην περίπτωση της κατάκτησης της πρώτης γλώσσας, δεδομένου ότι η μητρική δεν κατακτάται με ήδη δεδομένο κάποιο γλωσσικό υπόβαθρο.

#### **1.4 Διγλωσσία**

Διγλωσσία είναι η κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο χρησιμοποιεί στην καθημερινή του επικοινωνία, προαιρετικά ή αναγκαστικά, δύο τουλάχιστον γλώσσες (Baker, 2001). Στην πραγματικότητα είναι πολύ δύσκολο να οριστεί πότε ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο και πότε όχι. Για να επιτευχθεί ένας τέτοιος χαρακτηρισμός θα πρέπει να επισημανθούν δύο βασικά κριτήρια που σχετίζονται με το φαινόμενο της διγλωσσίας. Λαμβάνοντας υπόψη τους πολυάριθμους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί για το φαινόμενο της διγλωσσίας επισημαίνονται δύο κυρίως κατευθύνσεις σχετικά με την οριοθέτησή της.

Η πρώτη κατεύθυνση είναι η γλωσσολογική, η οποία επικεντρώνεται περισσότερο στη γλωσσική ικανότητα του ατόμου και το ερώτημα που τίθεται είναι το πόσο καλά μπορεί το δίγλωσσο άτομο να κατέχει και τις δύο γλώσσες.

Στην περίπτωση αυτή δίγλωσσο θεωρείται το άτομο που μπορεί να εκφραστεί και στις δύο γλώσσες ολοκληρωμένα και με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο (Haugen, 1956). Η δεύτερη κατεύθυνση είναι η ψυχο-κοινωνικο-γλωσσολογική, η οποία δίνει έμφαση στο ερώτημα «πώς, πότε και γιατί χρησιμοποιεί ένα άτομο τη μητρική του γλώσσα (L1), ή τη γλώσσα της πλειοψηφίας στο περιβάλλον που ζει (L2)». Επομένως η «διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δύο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα, χωρίς δυσκολίες το γλωσσικό κώδικα» (Weinreich, 1964).

Όπως υπάρχουν πολλοί ορισμοί με τους οποίους οριοθετείται η διγλωσσία, κατά παρόμοιο τρόπο συναντώνται και διάφορες μορφές αυτής της κατάστασης με κριτήριο την επάρκεια που παρουσιάζει το δίγλωσσο άτομο και στις δύο γλώσσες. Ένας άνθρωπος θεωρείται ως *ισόρροπα ή αμφιδύναμα δίγλωσσος* όταν έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί με την ίδια περίπου ευχέρεια δύο γλώσσες ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον που βρίσκεται κάθε φορά. Αντίστοιχα όσοι παρουσιάζουν ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες, ελλείψεις δηλαδή που αφορούν το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη σκέψη και την έκφραση συναισθημάτων, συγκριτικά με τους μονόγλωσσους χαρακτηρίζονται ως *ημίγλωσσοι ή διπλά ημίγλωσσοι* (Baker, 2001).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την ύπαρξη δύο επιπλέον μορφών διγλωσσίας βασιζόμενοι στην αποδοχή ενός σφαιρικού γλωσσικού παράγοντα όπου συμπυκνώνονται διαφορετικές μορφές γλωσσικών δεξιοτήτων. Έτσι διαχωρίζουν την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα από τη διαλογική ικανότητα που μπορεί να εμφανίζουν οι δίγλωσσοι ομιλητές στη μία ή και στις δύο γλώσσες. Ενδέχεται δηλαδή άτομα που παρουσιάζουν κάποια ευχέρεια στη διεξαγωγή μιας απλής συζήτησης να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις ενός ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. Υπάρχουν παραδείγματα δίγλωσσων μαθητών οι οποίοι αν και παρουσιάζουν ικανοποιητικές ικανότητες στην καθημερινή τους επικοινωνία και στις δύο γλώσσες, αποτυγχάνουν στα μαθήματα του σχολείου (Cummins, 1999).

Η επάρκεια που παρουσιάζει ένας δίγλωσσος ομιλητής στη χρήση και των δύο γλωσσών συχνά εξαρτάται από το χρόνο και τον τρόπο με τον οποίο

κατακτήθηκε ή κατακτάται η δεύτερη γλώσσα καθώς και από το κατά πόσο ο ίδιος ο ομιλητής εμπλέκεται ηθελημένα ή όχι στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Κατά τον Wode (1993) τέσσερις είναι οι κυριότερες μορφές γλωσσικής ανάπτυξης:

- *Μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.* Κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
- *Δίγλωσση ή πολύγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.* Ταυτόχρονη κατάκτηση δύο ή περισσότερων γλωσσών ως πρώτη - μητρική γλώσσα.
- *Φυσική κατάκτηση* μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κάτω από φυσικές συνθήκες (μέσω της επαφής με μητρικούς ομιλητές) αφού έχει ήδη αρχίσει ή ολοκληρωθεί η κατάκτηση της πρώτης γλώσσας.
- *Εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας.* Η κατάκτηση μιας δεύτερης ή τρίτης γλώσσας με τη βοήθεια σχολικού ή φροντιστηριακού μαθήματος.

Επιπλέον, για την καλύτερη κατανόηση των ικανοτήτων ή των προβλημάτων που ενδεχομένως να παρουσιάζουν τα δίγλωσσα άτομα αναφορικά με τη γλωσσική τους ανάπτυξη αυτά κατατάσσονται σε τέσσερις ομάδες βάσει κοινωνικών κυρίως κριτηρίων (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται τα λεγόμενα δίγλωσσα παιδιά της ελίτ. Πρόκειται για παιδιά οικογενειών της ανώτερης τάξης που λόγω επαγγελματικών συνθηκών αλλάζουν τόπο διαμονής, καθώς και για παιδιά που φοιτούν σε ιδιωτικά δίγλωσσα κολέγια του εξωτερικού. Συνήθως τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν σε ικανοποιητικό βαθμό και τις δύο γλώσσες εφόσον αυτές αποτελούν μέσο για την κοινωνικοποίησή τους (Kielhoefer & Jonekeit 1983).

Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από τα δίγλωσσα παιδιά που ανήκουν σε γλωσσικές πλειονότητες. Είναι παιδιά που επισκέπτονται εκουσίως δίγλωσσα κολέγια του εσωτερικού και παρουσιάζουν, όπως και τα παιδιά της πρώτης ομάδας, καλές επιδόσεις τόσο στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών όσο και στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Μία τρίτη ομάδα δίγλωσσων παιδιών είναι τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων. Είναι τα παιδιά των οικονομικών κυρίως μεταναστών που αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της πλειονότητας της χώρας στην οποία μεταναστεύουν. Η γλώσσα τους και ο πολιτισμός τους δεν αναγνωρίζονται ως

ισότιμα με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής τους. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την εμφάνιση σημαντικών προβλημάτων στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αυτών, αλλά και στη γενικότερη σχολική τους επίδοση (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Στην τέταρτη και τελευταία ομάδα ανήκουν τα δίγλωσσα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες. Τα παιδιά αυτά μεγαλώνουν από τη στιγμή της γέννησής τους σε δίγλωσσο περιβάλλον, καθώς οι γονείς τους κατάγονται από διαφορετικές χώρες και μιλούν δύο διαφορετικές γλώσσες. Μελέτες αναφέρουν πως τα παιδιά δίγλωσσων οικογενειών εμφανίζουν μια κανονική γλωσσική ανάπτυξη και στις δύο γλώσσες (Kielhoefer & Jonekeit 1983).

#### **1.4.1 Διγλωσσία και σκέψη**

Σχετικές μελέτες που έχουν γίνει αναφορικά με τη σχέση που παρατηρείται ανάμεσα στη διγλωσσία και τη νοητική ανάπτυξη αναφέρουν πως τα αμφιδύναμα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν κάποιο γνωστικό προβάδισμα σε σχέση με τα μονόγλωσσα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως απουσιάζει και ο αντίλογος.

Συγκρίνοντας για παράδειγμα τη λειτουργία της αποκλίνουσας ή δημιουργικής σκέψης ανάμεσα σε ένα μονόγλωσσο και ένα αμφιδύναμα δίγλωσσο άτομο έχει διαπιστωθεί ότι το δίγλωσσο άτομο παρουσιάζει περισσότερες ευκαιρίες να αναπτύξει την ευελιξία και την πολυπλοκότητα της σκέψης του από ότι το άτομο που χρησιμοποιεί μόνο μία γλώσσα. Αυτό συμβαίνει επειδή οι δίγλωσσοι κάθε αντικείμενο ή ιδέα έχουν τη δυνατότητα να το επεξεργαστούν μέσα από δύο ή και περισσότερες λέξεις και επομένως μπορούν να αναπτύξουν μεγαλύτερη ποικιλία συνειρμών από ότι οι μονόγλωσσοι (Ricciardelli, 1992).

Θετική συνάφεια παρατηρήθηκε επίσης ανάμεσα στη διγλωσσία και τη μεταγλωσσική συνείδηση. Διαπιστώθηκε για παράδειγμα ότι τα ισόρροπα δίγλωσσα άτομα παρουσιάζουν συνολικά μεγαλύτερη ικανότητα στο να αναλύουν τη γνώση τους για τη γλώσσα και να τη χρησιμοποιούν περισσότερο ευέλικτα και δημιουργικά. Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν αναφορικά με την έκταση του λεξιλογίου που κατείχαν μονόγλωσσα και

δίγλωσσα παιδιά έδειξαν πως οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούσαν μεγαλύτερη ποικιλία λεξιλογίου από ότι οι μονόγλωσσοι κατά τη διήγηση των αγαπημένων τους ιστοριών, χωρίς να επαναλαμβάνουν στερεότυπες λέξεις και αντικαθιστώντας τις “ελεύθερα” από άλλες. Το εκτεταμένο γενικό λεξιλόγιο που προέρχεται από τη γνώση δύο γλωσσών επιτρέπει στους ανθρώπους αυτούς να είναι περισσότερο “ελεύθεροι” στην έκφραση και πρωτότυποι στις σημασίες που αποδίδουν στις λέξεις και να μη δεσμεύονται από αυτές. Άρα να προβαίνουν σε “ασυνήθιστες” εκφράσεις και να χρησιμοποιούν πλουσιότερο λεξιλόγιο για να παρουσιάσουν τις διάφορες έννοιες στις αφηγήσεις τους (Ricciardelli, 1992).

Επιπρόσθετα νεότερες μελέτες που έχουν εκπονηθεί σχετικά με τη μεταγλωσσική συνείδηση των δίγλωσσων ατόμων εστιάζουν περισσότερο στη διαδικασία της σκέψης και όχι τόσο στα προϊόντα της. Οι έρευνες αυτές αναφέρουν πως οι δίγλωσσοι εμφανίζουν μία αυξημένη ικανότητα στο να σκέφτονται και να στοχάζονται όσον αφορά στη φύση και στη λειτουργία της γλώσσας και υπερέχουν των μονόγλωσσων σε ότι αφορά το γνωστικό έλεγχο των γλωσσικών διεργασιών (Galambos & Hakuta 1988). Μπορούν για παράδειγμα με μεγαλύτερη ευχέρεια να αναγνωρίσουν πότε μία πρόταση είναι γραμματικά ή συντακτικά σωστή και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις σημασίες των λέξεων. Επίσης κατά τον Donaldson (1978) η αυξημένη μεταγλωσσική συνείδηση στα δίγλωσσα παιδιά αποτελεί παράγοντα που συντελεί στην καλύτερη και συντομότερη ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας στα παιδιά αυτά. Θεωρείται δηλαδή ότι οι δίγλωσσοι είναι έτοιμοι να διαβάσουν πιο νωρίς και με μεγαλύτερη ευκολία από ότι οι μονόγλωσσοι.

Έρευνες τέλος διεξήχθησαν αναφορικά με την *επικοινωνιακή ικανότητα* των δίγλωσσων ατόμων και εάν αυτή διαφέρει από την αντίστοιχη ικανότητα των μονόγλωσσων. Τα ευρήματα των ερευνών έδειξαν πως οι δίγλωσσοι ενδεχομένως να παρουσιάζουν μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευαισθησία και δεξιότητα σε διαφορετικά περιβάλλοντα επικοινωνίας από ότι οι μονόγλωσσοι. Αντιλαμβάνονται δηλαδή ποια γλώσσα και ποια γλωσσικά μέσα πρέπει να χρησιμοποιούν σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους ακροατές τους (Γκόβαρης, 2001). Για παράδειγμα, σε πείραμα που συμμετείχαν μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με σκοπό να διερευνηθεί η

επικοινωνιακή ευαισθησία των δύο ομάδων, ζητήθηκε από τις πειραματικές ομάδες να εξηγήσουν τους κανόνες ενός παιχνιδιού σε δύο ακροατές, οι οποίοι στη συνέχεια κλήθηκαν να παίξουν το εν λόγω παιχνίδι. Παρατηρήθηκε ότι οι δίγλωσσοι συμμετέχοντες ήταν ικανότεροι από τους μονόγλωσσους στο να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των ακροατών τους και να τους καθοδηγούν κατάλληλα, ώστε να παίξουν το παιχνίδι σύμφωνα με τις ενδεδειγμένες οδηγίες. Φαίνεται επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα των προαναφερόμενων ερευνών, πως η δίγλωσσία περισσότερο υποστηρίζει θετικά παρά δρα ανασταλτικά στη νοητική λειτουργία και τη σκέψη των δίγλωσσων ατόμων. Με την προϋπόθεση βέβαια ότι οι δύο γλώσσες αναπτύσσονται αμφιδύναμα στο δίγλωσσο άτομο και δεν καλλιεργείται η μία εις βάρος της άλλης. Η εφαρμογή προγραμμάτων δίγλωσσης αγωγής στο ελληνικό σχολείο θα μπορούσε να συνεισφέρει στην εκπαίδευση ισόρροπα δίγλωσσων μαθητών και στην αποφυγή τού φαινομένου της σχολικής αποτυχίας ενός μεγάλου αριθμού παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και φοιτούν στο ελληνικό σχολείο (Γκόβαρης 2001).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΘΕΣΗΣ

Το έναυσμα του δεύτερου κεφαλαίου της παρούσας εργασίας θεωρούμε ότι πρέπει να γίνει με εισαγωγή στην έννοια της «λέξης» καθότι είναι ένας όρος ο οποίος και θα εμφανίζεται συχνά.

Λέξη είναι μια μονάδα του λόγου που αναγνωρίζεται εύκολα από τους φυσικούς ομιλητές στη γλώσσα τους (Ράλλη, 2005). Ωστόσο, ως επιστημονικό αντικείμενο η λέξη δεν είναι εύκολα αναγνωρίσιμη και αναλύσιμη. Αποτελεί αντικείμενο μελέτης της μορφολογίας ως προς την εσωτερική δομή της, της λεξικολογίας ως προς τη σημασία της αλλά και της λεξικογραφίας ως προς τις πρακτικές πλευρές που αφορούν τη σύνταξη λεξικών. Και η σύνταξη όμως μελετά τις λέξεις ως προς τον τρόπο που συντάσσονται σε προτάσεις αλλά και η φωνολογία μελετά τις φωνολογικές πλευρές της λέξης. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι η λέξη αποτελεί μια κεντρική μονάδα της γλωσσολογικής ανάλυσης γενικότερα. Η βαρύτητα της λέξης στη γλώσσα τεκμηριώνεται επιπλέον από το ότι εμφανίζεται νωρίς στην παιδική γλώσσα, πολύ πριν από τις προτάσεις (Ράλλη, 2005). Με έναν πολύ γενικό ορισμό, λέξη είναι ένα είδος σημείου που αποτελείται από περιεχόμενο (σημασία) και από μορφή (φωνολογική στον προφορικό λόγο και δευτερογενώς γραπτή στον γραπτό λόγο). Συχνά, για την αναγνώριση της λέξης χρησιμοποιείται και ως κριτήριο το ότι βρίσκεται μεταξύ δύο παύσεων στον προφορικό λόγο και ενίοτε μεταξύ δύο κενών στο γραπτό λόγο. Οι διαφορετικές οπτικές γωνίες υπό τις οποίες κάθε επιμέρους κλάδος της γλωσσολογίας μελετά τη λέξη απηχούν την πολυπλοκότητα του φαινομένου «λέξη», η οποία, κατά συνέπεια, αποτυπώνεται σε διακρίσεις ορολογίας (Ράλλη, 2007).

Ανάλογα με το είδος της σημασίας που φέρουν οι λέξεις διακρίνονται σε λεξικές και σε γραμματικές λέξεις. Λεξική (ή πλήρης) λέξη είναι εκείνη που διαθέτει λεξική σημασία και παραπέμπει σε ορισμένο αντικείμενο αναφοράς της εξωγλωσσικής πραγματικότητας, π.χ. παίζω, τραπέζι, όμορφος, ρομαντισμός. Γραμματική (ή λειτουργική ή κενή) λέξη είναι εκείνη που διαθέτει

γραμματική, εσωγλωσσική σημασία , π.χ. και, που, αν, σε. Εκτός βέβαια από τις αναντίρρητα λεξικές και γραμματικές λέξεις, υπάρχουν και περιπτώσεις ενδιάμεσες, όπως συνήθως οι αντωνυμίες ή τα επιρρήματα, π.χ. οποίος, ποτέ (Matthews, 1972). Οι λέξεις διακρίνονται σε απλές και μη απλές ανάλογα με το εάν αποτελούνται από ένα ή περισσότερα θέματα . Οι απλές αποτελούνται από ένα θέμα και από τα σχετικά κλιτικά μορφήματα, π.χ. καρέκλ-α. Οι μη απλές διακρίνονται σε σύνθετες και παράγωγες. Οι σύνθετες αποτελούνται από περισσότερα από ένα θέματα και το κλιτικό επίθημα, π.χ. καρεκλ-ο-πόδαρ-ο. Οι παράγωγες αποτελούνται από το θέμα, το παραγωγικό επίθημα και το κλιτικό επίθημα, π.χ. καρεκλ-άκ-ι (Ράλλη, 2005).

Η συνύπαρξη των διαφορετικών επιπέδων ανάλυσης της γλώσσας είναι ορατή στην περίπτωση της φωνολογικής λέξης όπου λέξη, φωνολογία και σύνταξη εμφανίζονται αναπόσπαστα δεμένες. Φωνολογική λέξη είναι ο συνδυασμός σε μία ενότητα λεξικών και λειτουργικών (κλιτικών) λέξεων. Η ενότητα αυτή εμφανίζει μια σειρά των λέξεων που καθορίζεται με βάση συντακτικούς κανόνες και χαρακτηρίζεται από ενιαίο τονικό σχήμα, π.χ. μου' το πε, προφέρεται [mutópe] (Nespor, 1999).

Η λεξιλογική ανάλυση και η παρεπόμενη λεξικογραφική πρακτική μελετούν και πέρα από το επίπεδο των μεμονωμένων λεξικών μονάδων, το σύνολο των λέξεων μιας γλώσσας σε μια συγκεκριμένη συγχρονική περίοδο, δηλαδή το λεξιλόγιό της. Η μελέτη αυτή είναι τόσο σημασιολογική όσο και ετυμολογική. Απαραίτητη έννοια σε αυτήν την κατεύθυνση είναι εκείνη του βασικού λεξιλογίου. Βασικό λεξιλόγιο είναι οι λέξεις μιας γλώσσας που είναι απαραίτητες για τη βασική επικοινωνία και φτάνουν τις 800 με 1.000 (Παυλίδου, 1995). Η λεξικολογική ανάλυση κάνει αναγκαστικά διακρίσεις: α) στον άξονα του χρόνου γιατί σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο λεξιλόγιο μιας γλώσσας υπάρχουν λέξεις απαρχαιωμένες (π.χ. ερίτιμος) ή νεολογισμοί που ακολουθούν τους κανόνες παραγωγής των λέξεων αλλά δεν είναι ευρέως γνωστές (π.χ. γιουγκοσλαβοποίηση), β) διακρίσεις ποικιλότητας διαλέκτων, κοινωνιολέκτων και γ) διακρίσεις με βάση την ιστορία της γλώσσας, π.χ. λέξεις λόγιες, λαϊκές, δάνειες (Παυλίδου, 1995). Η γλωσσολογική θεωρία χρησιμοποιεί επίσης την έννοια του αφηρημένου

λεξικού που αποτυπώνει τη γνώση των φυσικών ομιλητών για τα μορφήματα (θέματα και παραθήματα ) της γλώσσας τους. Στην ψυχογλωσσολογία και τη νευρογλωσσολογία το αφηρημένο λεξικό εμφανίζεται και ως νοητικό λεξικό.

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω θεωρητικών επεξεργασιών προκύπτει η διάκριση ανάμεσα στο ενεργητικό και το παθητικό λεξιλόγιο ενός ατόμου. Στο πρώτο ανήκουν οι λέξεις που ένα άτομο κατανοεί και χρησιμοποιεί, ενώ στο δεύτερο ανήκουν οι λέξεις που κατανοεί, χωρίς να τις χρησιμοποιεί. Η διάκριση αυτή έχει ιδιαίτερη χρησιμότητα στη διδασκαλία του λεξιλογίου των ξένων γλωσσών (Asher, 1994).

## **2.1 Μορφολογικές διαδικασίες**

Η κλίση, η παραγωγή και η σύνθεση ανήκουν στον τομέα της γραμματικής που αποκαλείται μορφολογία. Παρακάτω θα αναφερθούμε περιληπτικά στις τρεις αυτές μορφολογικές διαδικασίες, δίνοντας έμφαση στη σύνθεση, καθώς η παρούσα έρευνα περιστρέφεται γύρω από αυτήν.

### **2.1.1 Κλίση**

Σύμφωνα με τη Ράλλη (2005) ως κλίση ορίζεται η μορφολογική διαδικασία σχηματισμού διαφορετικών μορφών μιας λέξης οι οποίες δημιουργούνται από το συνδυασμό συγκεκριμένου θέματος και κλιτικών προσφυμάτων. Τα κλιτικά προσφύματα είναι φορείς μορφοσυντακτικών πληροφοριών που ορίζονται ανάλογα με τη γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει η λέξη που τα περιέχει. Οι πληροφορίες της πτώσης και του αριθμού, χαρακτηρίζουν τα ονοματικά κλιτικά προσφύματα, ενώ αυτές του χρόνου, του προσώπου και του αριθμού τα ρηματικά. Όσον αφορά το θέμα, είναι υπεύθυνο για τη βασική σημασία της λέξης, αποτελεί δηλαδή το λέξημα του σχηματισμού (Ράλλη, 2005).

### 2.1.2 Παραγωγή

Ως παραγωγή ονομάζεται η διαδικασία σχηματισμού νέων λέξεων, συνήθως μετά από συνδυασμό θέματος και παραγωγικού προσφύματος (Ράλλη, 2005). Οι κατηγορίες λέξεων που δημιουργούνται από την παραγωγή είναι ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα. Για παράδειγμα το ρήμα «οργανώνω» δημιουργείται μετά το συνδυασμό του θέματος του ουσιαστικού («όργανο») και του παραγωγικού επιθήματος -ων-. Μετά την πρόσθεση του παραγωγικού επιθήματος -τη- δημιουργείται εκ νέου ένα ρηματικό ουσιαστικό («οργανωτής»). Στη συνέχεια, μετά την πρόσθεση του παραγωγικού επιθήματος -ικ- το ουσιαστικό μετατρέπεται σε επίθετο («οργανωτικό») και το επίθετο σε επίρρημα («οργανωτικά») αφού το θέμα οργανωτικ- συνδυαστεί με το επίθεμα -α (Ράλλη, 2005).

### 2.1.3 Σύνθεση

«Η σύνθεση αποτελεί διαδικασία σχηματισμού λέξεων. Αφορά το συνδυασμό λέξεων ή θεμάτων, ανάλογα με τη γλώσσα στην οποία αναφερόμεθα, για τη δημιουργία ενός μορφολογικά πολύπλοκου σχηματισμού, που ονομάζεται σύνθετο» (Ράλλη, 2007, σελ 11). Μαζί με τις διαδικασίες της παραγωγής και της κλίσης, στις οποίες περιληπτικά αναφερθήκαμε παραπάνω, ανήκει στον τομέα της γραμματικής που αποκαλείται μορφολογία.

Η διαδικασία της σύνθεσης διαφέρει από αυτές της παραγωγής και της κλίσης, στο ότι αυτή βασίζεται στο συνδυασμό στοιχείων με λεξικό περιεχόμενο (π.χ. θέματα), ενώ οι άλλες δύο βασίζονται στην παρουσία στην παρουσία λειτουργικών στοιχείων. Επίσης, «η σύνθεση διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αρχών που διαχειρίζονται τόσο τις μονάδες σχηματισμού λέξεων όσο και ένα σύνολο πληροφοριών μορφοσυντακτικού, σημασιολογικού και φωνολογικού περιεχομένου» (Ράλλη, 2007, σελ 11).

Παρακάτω θα αναφερθούμε εκτενέστερα στα σύνθετα και στις ιδιότητες αυτών καθώς το θεωρούμε αναγκαίο για να γίνουν στην πορεία κατανοητά τα

αποτελέσματα που θα παραθέσουμε στο ερευνητικό κομμάτι και τα οποία θα αφορούν τις απαντήσεις που δόθηκαν από το δείγμα μας.

## **2.2 Σύνθεση λέξεων στις μητρικές γλώσσες του δείγματος**

Στα παρακάτω υποκεφάλαια δίνονται συνοπτικά πληροφορίες για τις μητρικές γλώσσες των υποκειμένων που έλαβαν μέρος την έρευνα. Δυστυχώς δεν καταφέραμε να εντοπίσουμε επαρκείς βιβλιογραφικές αναφορές είτε στα ελληνικά είτε στα αγγλικά που να σχετίζονται με την αλβανική γλώσσα για αυτό και αρκεστήκαμε στην παράθεση γενικών πληροφοριών και στοιχείων για τα χαρακτηριστικά της σύνθεσης λέξεων στην αλβανική.

### **2.2.1 Σύνθεση λέξεων στα Αλβανικά**

Η αλβανική γλώσσα φαίνεται να μην έχει άμεση συγγένεια και σχέση με οποιαδήποτε άλλη γλώσσα ή γλωσσική ομάδα από την ινδοευρωπαϊκή οικογένεια. Αποτελεί όπως και τα ελληνικά μια ομάδα από μόνη της. Παρά τη γεωγραφική εγγύτητα της Αλβανίας στην Ελλάδα οι γλωσσικές επαφές με την αρχαία ελληνική φαίνεται να είναι σποραδικές.

Αντιθέτως η αλβανική γλώσσα έχει δεχτεί μαζικές επιρροές και λεξικούς δανεισμούς από τη λατινική με το πέρασμα των αιώνων σε βαθμό τέτοιο ώστε να απειλείται η δομή της γλώσσας. Επίσης οι πολιτισμικές επαφές με Σλάβους (Βούλγαρους και Σέρβους), Τούρκους και Ιταλούς έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές, όχι μόνο στο λεξιλόγιο αλλά και στη μορφολογία και το συντακτικό (Orel, 2000). Γράφεται με το λατινικό αλφάβητο και έχει 36 γράμματα. Τα Αλβανικά χωρίζονται σε δύο γλωσσικές διαλέκτους: την Γκεγκική και την Τοσκική. Οι δύο διάλεκτοι των Αλβανικών δε διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Οι διαφορές αφορούν κυρίως το φωνητικό σύστημα και λιγότερο τη μορφολογία της γλώσσας. Η επίσημη αλβανική γλώσσα είναι αποτέλεσμα ανάμιξης στοιχείων και των δύο διαλέκτων (Elsie, 2006).

Σε ότι αφορά τη δομή, τα αλβανικά θεωρούνται σύνθετη γλώσσα σε όλα τα επίπεδα της γραμματικής. Στα ουσιαστικά προσδιορίζεται εύκολα το γένος και ο αριθμός ενώ η πλειοψηφία αυτών ανήκουν στο αρσενικό και το θηλυκό γένος με τις περιπτώσεις του ουδέτερου να είναι ελάχιστες. Ακόμα όμως και αυτές οι ελάχιστες περιπτώσεις τείνουν να εξαφανιστούν καθώς με τον καιρό μεταλλάσσονται και απαντώνται ως αρσενικά στον ενικό αριθμό και ως θηλυκά στον πληθυντικό. Συνολικά υπάρχουν πέντε πτώσεις, η ονομαστική, η γενική η δοτική, η αιτιατική και η αφαιρετική με την γενική και τη δοτική να έχουν πάντα τις ίδιες καταλήξεις (Elsie, 2006).

### 2.2.2 Σύνθεση λέξεων στα Ρώσικα

Η δημιουργία των σύνθετων λέξεων αποτελεί μια από τις πιο παραγωγικές διαδικασίες της ρωσικής γλώσσας. Όπως αναφέρει η Gudilova (2003), η ανάλυση του σώματος των νεολογισμών της ρωσικής δείχνει ότι περίπου το 40% των νέων λέξεων είναι σύνθετες, είναι δηλαδή λέξεις οι οποίες περιλαμβάνουν δύο ή περισσότερα θέματα.

Η σύνθεση δεν αποτελεί έναν καινούριο τρόπο δημιουργίας λέξεων, ακόμα και στα κείμενα του ΧΙ αιώνα υπάρχουν αρκετές σύνθετες λέξεις, όπως για παράδειγμα “imenotnórijе”, “okrugloslónije”, “posl’doslónije”, οι οποίες είναι κυρίως ουσιαστικά με αφηρημένη έννοια και αποτελούν μεταφραστικά δάνεια από την Ελληνική γλώσσα (Gudilova, 2003).

Τα σύνθετα της ρωσικής όπως και αυτά της ελληνικής εμφανίζουν μια βασική *δυσδική (ή διφυή) δομή* (Ράλλη 2005), δηλαδή αποτελούνται από δύο μέρη. Και στις δύο γλώσσες υπάρχουν είδη συνθέτων που έχουν τη δομή [λέξη + λέξη], [θέμα + λέξη], [λέξη + θέμα] και [θέμα + θέμα] και τα οποία θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο μεγαλύτερες κατηγορίες: (α) σύνθετα των οποίων το δεύτερο συνθετικό μέρος είναι μια ανεξάρτητη λέξη και (β) αυτά των οποίων το δεύτερο συνθετικό είναι ένα θέμα.

Όσο αφορά τη μορφή της κλίσης που έχουν τα σύνθετα της ελληνικής και της ρωσικής, τα σύνθετα ουσιαστικά και πάλι διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: (α) σε αυτά που η κλίση δεν διαφέρει από την κλίση του δεύτερου

συνθετικού μέρους όταν αυτό χρησιμοποιείται ως ανεξάρτητη λέξη, και (β) σε αυτά που φέρουν διαφορετική κλίση από αυτήν του δευτέρου συνθετικού (Ράλλη 2005).

(1) Ελληνικά

(α)

Σύνθετο Ουσιαστικό

*ψαροταβέρνα*

*πευκοδάσος*

Β' Συνθετικό

ταβέρνα

δάσος

(β)

Σύνθετο Ουσιαστικό

*μερόνυχτο*

Β' Συνθετικό

νύχτα

Ρωσικά

(α)

Σύνθετο Ουσιαστικό

*l'esostép'* (δάσοστέπη)

*ptitsefábrica* (πτηνοτροφείο)

Β' Συνθετικό

step'

fábrica

(β)

Σύνθετο ουσιαστικό

*uglevód*

*ostrosión*

Β' Συνθετικό

vodá

slóno

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η μορφοσυντακτική κεφαλή των συνθέτων ουσιαστικών της ρωσικής βρίσκεται στο δεξί μέρος της λέξης. Πιο αναλυτικά, ο όρος *κεφαλή* (head) αναφέρεται στην πιο σημαντική μονάδα των σύνθετων γλωσσολογικών δομών (Plag, 2003). Με άλλα λόγια η κεφαλή είναι εκείνο το στοιχείο, το οποίο προσδίδει στον συντακτικό σχηματισμό τη γραμματική κατηγορία και τη βασική του σημασία. Το στοιχείο αυτό μπορεί να βρίσκεται στα αριστερά ή στα δεξιά της δομής (όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ελληνικής ή της ρωσικής), ανάλογα κάθε φορά με την

περίπτωση. Ο Williams (Ράλλη, 2005) πρότεινε ότι αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί καθολικό γνώρισμα όλων των γλωσσών του κόσμου και αφορά όλους τους μορφολογικούς σχηματισμούς δηλαδή τόσο τους παράγωγους όσο και τους κλιτούς τύπους, τυποποιώντας αυτή τη θέση ως «νόμο της δεξιόστροφης κεφαλής» (“*righthand rule*”), δηλαδή της κεφαλής που βρίσκεται στα δεξιά της δομής του σχηματισμού. Βέβαια, η άποψη αυτή έχει δεχθεί σοβαρή κριτική από αρκετούς μελετητές.

Όσο αφορά τώρα τον τονισμό των λέξεων στη ρωσική γλώσσα, σύμφωνα με τον Vinogradov (1960) πρέπει να αναφέρουμε ότι, πρώτον, ο τόνος στη ρωσική γλώσσα δεν είναι σταθερός σε κάποια συγκεκριμένη θέση, σε αντίθεση με κάποιες άλλες γλώσσες (π.χ. στα γαλλικά, τα οποία έχουν σταθερό τόνο στην τελευταία συλλαβή). Κάθε λέξη της ρωσικής τονίζεται σε κάποια συγκεκριμένη συλλαβή. Στη ρωσική υπάρχουν πολλές λέξεις η σημασία των οποίων διαφοροποιείται ανάλογα με τη θέση του τόνου.

(2) *zámok* «παλάτι»

*zamók* «κλειδαριά»

Όπως υποστηρίζει ο Vinogradov (1960), επειδή ο τόνος χαρακτηρίζει τη λέξη είναι αδύνατον να οριστούν κανόνες τονισμού στη φωνητική, και ο τονισμός αφορά τη μορφολογία και λεξικό.

Δεύτερον, ο τόνος στη Ρωσική δεν είναι μόνο ελεύθερος αλλά και μετακινούμενος. Δηλαδή ο τόνος σε μια λέξη μπορεί να μετακινείται από τη μια συλλαβή στην άλλη κατά τη διαδικασία της παραγωγής ή της κλίσης. Στα σύνθετα ουσιαστικά ο κύριος / βασικός τόνος εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στο δεύτερο συνθετικό μέρος της λέξης. Ο δευτερεύων (συμπληρωματικός) τόνος είναι πιο αδύναμος από τον βασικό και βρίσκεται στο προηγούμενο συνθετικό (Ράλλη, 2005).

(3) α. *vagón(ø)* = βαγόφι < *vagón'-e* (προθετική πτώση ενικού),

*vagón-u* (δοτική πτώση ενικού αρ.),

*vagón-om* (οργανική πτώση ενικού αρ.),

*vagón-a* (γενική πτώση ενικού αρ.)



vagòh-o-vožátj = οδηγός του τραμ

Στις περιπτώσεις των συνθέτων στα οποία το πρώτο συνθετικό είναι βάση ουσιαστικών ή επιθέτων με σταθερό τόνο στο κλιτικό επίθημα, δεν υπάρχει συμπληρωματικός τόνος. (Ράλλη, 2005).

- (4) β. korábl'(∅) = καράβι < korabl'-é (προθετική πτώση ενικού),  
korabl'-ú (δοτική πτώση ενικού αρ.),  
korabl'-á (γενική πτώση ενικού αρ.),  
korabl'-óm (οργανική πτώση ενικού αρ.)

### 2.2.3 Σύνθεση λέξεων στα Σουηδικά

Η διαδικασία σύνθεσης λέξεων στα Σουηδικά, είναι ιδιαίτερα παραγωγική. Στα Σουηδικά, όπως και σε άλλες Γερμανικές γλώσσες, οι σύνθετες λέξεις απαντώνται συχνά ενώ οι περισσότερες καινούριες λέξεις ανήκουν στην κατηγορία των συνθέτων (Friberg, 2008).

Στην πλειοψηφία τους τα σύνθετα εμφανίζονται σαν ενιαία λέξη χωρίς δηλαδή διαχωριστική γραμμή ή κενό ανάμεσά τους. Αυτής της μορφής τα σύνθετα εμφανίζονται συχνότερα και ονομάζονται «κλειστά σύνθετα» (Coster, Sahlgren & Karlgren 2009). Για να μπορέσει κάποιος να αποδώσει το νόημα μιας σύνθετης λέξης πρέπει πρώτα να ορίσει τα συνθετικά της κάτι που στη Σουηδική γλώσσα θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο καθώς δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν (Friberg, 2008).

Αυτό που είναι εξαιρετικά μεγάλης σημασίας τόσο για τους φυσικούς ομιλητές όσο και για τους αλλόγλωσσους είναι να κατέχουν ένα αρκετά πλούσιο λεξιλόγιο έτσι ώστε να μπορούν με ευκολία να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν και ακούν αλλά και να επικοινωνήσουν με τους γύρω τους. Ο όγκος όμως του λεξιλογίου που πρέπει να κατακτήσουν οι αλλόγλωσσοι ομιλητές είναι τεράστιος και αυτό είναι ιδιαίτερα χρονοβόρο.

Όμως η εκμάθηση λεξιλογίου βοηθά τους αλλόγλωσσους να ξεπεράσουν ένα ακόμα εμπόδιο ένα ακόμα εμπόδιο κατά την προσπάθεια εκμάθησης της Σουηδικής γλώσσας. Τα σύνθετα στα Σουηδικά εμφανίζουν

ασάφειες σε ότι αφορά την ακριβή σχέση του πρώτου και του δεύτερου συνθετικού. Το νόημα της σύνθετης λέξης είναι συνήθως συγκεκριμένο και εξαρτώμενο από την κουλτούρα της χώρας. Επίσης μία ακόμα δυσκολία στην κατανόηση των Σουηδικών σύνθετων λέξεων δημιουργείται από το ότι οι λέξεις αυτές δεν είναι διαφανείς. Αυτό σημαίνει ότι για να καταλάβουμε το νόημα τους δεν είναι αρκετό να αντιλαμβανόμαστε το νόημα των συνθετικών της, καθώς αυτό πιθανότατα δε θα έχει άμεση σχέση με τον τελικό ορισμό της σύνθετης λέξης (Olausson, 2008).

### **2.3 Σύνθετα στην ελληνική γλώσσα**

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν πέραν του ότι θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά και στις κατηγορίες των συνθέτων, θα γίνει λόγος για το δείκτη σύνθεσης και τη σημασία αυτού ενώ θα αναφερθούμε και στη θέση της κεφαλής.

#### **2.3.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά**

Σύμφωνα με την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία (Allen, 1978 Fabb, 1998) αλλά και τη Christophidou (1990, 1994) ως σύνθεση ορίζεται η διαδικασία μέσα από τη οποία δημιουργούνται μορφολογικά πολύπλοκα στοιχεία από τουλάχιστον δύο θέματα. Τα προϊόντα της εφαρμογής της ονομάζονται σύνθετα και έχουν όλα τα χαρακτηριστικά του στοιχείου που αποκαλείται «λέξη». Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των συνθέτων σύμφωνα με τη Ράλλη (2005) παρατίθενται παρακάτω:

##### **2.3.1.1 Τονισμός**

Η συγκεκριμένη ιδιότητα καθιστά το σύνθετο ως μια φωνολογική ενότητα που στη διεθνή βιβλιογραφία αποκαλείται «φωνολογική λέξη». Ο τόνος ενός συνθέτου μπορεί κάλλιστα να συμπίπτει με τον τόνο ενός από τα συνθετικά (α) ή να διαφέρει (β).

(5) α. ελαφοκυνηγός – κυνηγός

β. τυρόπιτα - πίτα

Ο τόνος του συνθέτου είναι διαφορετικός από τον τόνο του δεύτερου συστατικού όταν αυτό χρησιμοποιείται ως ανεξάρτητη λέξη (π.χ. τυρόπιτα – πίτα) (Nespor, Ralli, 1994, 1996). Αυτό συμβαίνει γιατί μετά το σχηματισμό του συνθέτου εφαρμόζεται ένας ειδικός φωνολογικός κανόνας σύμφωνα με τον οποίο ο τόνος τοποθετείται στην τρίτη από το τέλος συλλαβή (Ράλλη, 2007).

### 2.3.1.2 Σημασιολογική αδιαφάνεια

Οι φράσεις εμφανίζουν σημασιολογική διαφάνεια και η σημασία τους είναι το άθροισμα των σημασιών των λέξεων που τις αποτελούν. Αντίθετα, τα σύνθετα παρουσιάζουν σημασιολογική αδιαφάνεια και η σημασία τους αρκετές φορές διαφοροποιείται από αυτή των επιμέρους συνθετικών μερών (Ράλλη, 2005, 2007).

Το μέγεθος της σημασιολογικής αδιαφάνειας, κυμαίνεται ανάλογα με την περίπτωση.

(6) α. μαχαιροπίρουνο – μαχαίρι + πιρούνι

β. σπαγκοραμμένος – σπάγκος + ραμμένος

γ. ελαφρόμυαλος – ελαφρύς + μυαλό

Στο παράδειγμα 6α η σημασία του σύνθετου «μαχαιροπίρουνα» ορίζεται με βάση τα συστατικά του «μαχαίρι» και «πιρούνι», στο παράδειγμα 6β το σύνθετο ορίζεται ανεξάρτητα από τα συστατικά του «σπάγκος» και «ραμμένος», ενώ στο σύνθετο «ελαφρόμυαλος» (6γ) η σημασία του

επιπόλαιου απορρέει μόνο μεταφορικά από τα επιμέρους συστατικά «ελαφρύ» και «μυαλό».

Σύμφωνα με την Olsen (2000) «στα ονοματικά σύνθετα ιδιαίτερα το πρώτο συστατικό δεν αναφέρεται σε ένα στοιχείο με ξεχωριστό σημείο αναφοράς από το δεύτερο συστατικό αλλά χρησιμεύει ως αόριστη ή γενική εξειδίκευση της σημασίας του. Για παράδειγμα στο σύνθετο «τυρόπιτα», το συνθετικό τυρ(ί) εξειδικεύει το είδος της πίτας. Για αυτό και σε αντίθεση με τις φράσεις που αποδίδουν περιγραφικά τη σημασία μια έννοιας, τα σύνθετα αρκετές φορές ονομάζουν την έννοια ή δηλώνουν την κατηγορία της έννοιας (Ράλλη, 2007).

### 2.3.1.3 Συστατικά που δεν είναι πάντα ολόκληρες λέξεις

Πρόκειται για τα θέματα, δηλαδή για τα μέρη των λέξεων που απομένουν όταν αφαιρέσουμε τα κλιτικά επιθήματα (Ράλλη, 2005).

(7) *καλότυχος* <καλ- τύχ- καλή τύχη

*ανεμόβροχο* <ανεμ- βροχ- άνεμος βροχή

*ξεροκέφαλος* <ξερ- κεφάλι- ξερό κεφάλι

Το χαρακτηριστικό αυτό δεν το συναντάμε σε όλες τις γλώσσες. Για παράδειγμα σε γλώσσες όπως είναι η τουρκική και η γαλλική ένα σύνθετο περιέχει συνήθως τη συνένωση δύο λέξεων οι οποίες γράφονται είτε ως μία είτε ως δύο, είτε εμφανίζεται παύλα ανάμεσά τους (Ράλλη, 2007):

(8) γαλλική – *couvre-lit* < *couvre lit*

(κλινοσκέπασμα σκέπασε κρεβάτι)

(9) τουρκική	-	<i>kulbasti</i>	<	kul	basti
		(μπριτζόλα		στάχτη	πάτησε)
		<i>Orta cag</i>	<	orta	cag
		(Μεσαίωνας		μεσαίος	αιώνας)

Μπορούμε λοιπόν σύμφωνα με τη Ράλλη (2007) «να υποθέσουμε ότι στην ελληνική γλώσσα το θέμα αποτελεί τη βάση για το σχηματισμό των συνθέτων και γενικότερα των μορφολογικά πολύπλοκων λέξεων, σε αντίθεση με ότι συμβαίνει σε άλλες γλώσσες, όπου ως βάση χρησιμοποιείται η λέξη».

#### 2.3.1.4 Γραφική ενότητα

Αντίθετα με άλλες γλώσσες τα σύνθετα στην ελληνική γράφονται ως μία λέξη. Φωνολογικά, η γραφική ενότητα των ελληνικών συνθέτων αντιστοιχεί στην έννοια της φωνολογικής λέξης και αποδεικνύεται από τον ένα τόνο (Ράλλη, 2007).

#### 2.3.2 Γραμματικές κατηγορίες συνθέτων

Τα σύνθετα στην ελληνική γλώσσα κατατάσσονται σε τρεις κυρίως γραμματικές κατηγορίες: ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα.

##### Ουσιαστικά

Μελετώντας τα παρακάτω παραδείγματα, παρατηρούμε ότι οι κατηγορίες των συστατικών μου μετέχουν στη δημιουργία συνθέτων της κατηγορίας του ουσιαστικού, είναι ουσιαστικά και επίθετα:

(10) α. Ουσιαστικό + Ουσιαστικό

*κουκλόσπιτο* < κούκλα + σπίτι

*ντοματοσαλάτα* < ντομάτα + σαλάτα

(10) β Επίθετο + Ουσιαστικό

*αγριόγατα* < άγρια + γάτα

*ασχημόπαπο* < άσχημη + πάπια

Στην περίπτωση (α), υπάρχουν σύνθετα με σχέση παράταξης και σχέση εξάρτησης ενώ στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν μόνο σύνθετα με σχέση εξάρτησης (Ράλλη, 2005, 2007).

Από τα παραπάνω παραδείγματα, λείπουν οι σχηματισμοί όπου το πρώτο συνθετικό μέρος μοιάζει να ανήκει στην κατηγορία των επιρρημάτων:

(11) *εξώπορτα* < έξω πόρτα

*πανωτόκι* < πάνω τόκος

Οι συγκεκριμένοι όμως τύποι δεν πρέπει σύμφωνα με τη Ράλλη (2005, 2007) να θεωρείται ότι αποτελούνται από επίρρημα και ουσιαστικό. Επειδή είναι γραμματικά μη επιτρεπτό ένα επίρρημα να προσδιορίζει ένα ουσιαστικό, θεωρούμε ότι η διαδικασία της σύνθεσης που είναι υπεύθυνη για το σχηματισμό σύνθετων όπως π.χ. *εξώπορτα*, *πανωτόκι*, δεν εμπεριέχει ακολουθίες επιρρημάτων και ουσιαστικών, αλλά ακολουθίες επιθέτων και ουσιαστικών των οποίων οι σχέσεις νομιμοποιούνται από τους κανόνες της γραμματικής (Ράλλη, 2005, 2007).

Και στα δύο παραπάνω παραδείγματα, τα επιρρήματα «έξω» και «πάνω», συμπεριφέρονται ως επίθετα αφού προσδιορίζουν την βάση του

συνθέτου, δηλαδή τις λέξεις «πόρτα» και «τόκος». Μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα επιρρήματα έχουν επαναναλυθεί ως επίθετα, έχουν δηλαδή αλλάξει κατηγορία πριν τη χρησιμοποίησή τους στη διαδικασία της σύνθεσης (Ράλλη, 2005, 2007).

Η παραπάνω υπόθεση επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι λέξεις «έξω» και «πάνω» απαντώνται ως επίθετα και σε κοινές ονοματικές φράσεις («η έξω χώρα», «το επάνω πάτωμα» κλπ).

### **Επίθετα**

Στα σύνθετα που ανήκουν στην κατηγορία των επιθέτων εντοπίζουμε α) το συνδυασμό επιθέτων, β) ουσιαστικού με επίθετο και γ) επιρρήματος με επίθετο. Στην πρώτη περίπτωση παρατηρούνται σύνθετα με σχέση παράταξης, ενώ στις άλλες δύο η σχέση των συνθετικών μερών είναι αυτή της εξάρτησης (Ράλλη, 2007).

#### (12) α. Επίθετο + Επίθετο

*βορειοδυτικός* < βόρειος    δυτικός

*γλυκόξινος*    < γλυκός    ξινός

#### β. Ουσιαστικό + Επίθετο

*ηλιοκαμένος*    < ήλιος    καμένος

*λαομίσητος*    < λαός    μισητός

#### γ. Επίρρημα + Επίθετο

*αργοκίνητος*    < αργός    κινητός

*αδικοχαμένος*    < άδικα    χαμένος

## Ρήματα

Η ελληνική γλώσσα εμπεριέχει και τα δύο είδη ρηματικών συνθέτων, παρατακτικά (α) και σύνθετα με σχέση εξάρτησης (β, γ). Τα ρηματικά σύνθετα με σχέση παράταξης όπως παρατηρεί και η Ράλλη (2005) είναι λίγα. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι το ρήμα είναι πλούσιο σε λειτουργίες και χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η σύμπλεξη δύο ρημάτων. Για αυτό το λόγο, όπως θα δούμε και στο παράδειγμα που παραθέτουμε παρακάτω (α), τα ρήματα που παρατάσσονται το ένα δίπλα στο άλλο είναι αυτά που εμφανίζουν στενή σημασιολογική σχέση, η οποία και τις περισσότερες φορές είναι σχέση αντίθεσης, π.χ. ανοίγω + κλείνω (Ράλλη, 2005).

### (13) α. Ρήμα + Ρήμα

*πηγαينوέρχομαι* < πηγαίνω έρχομαι

*αναβοσβήνω* < ανάβω σβήνω

Λίγα είναι και τα σύνθετα στα οποία το πρώτο συστατικό λειτουργεί ως συμπλήρωμα της ρηματικής βάσης.

Αντίθετα, τα σύνθετα με σχέση εξάρτησης (β, γ) είναι περισσότερα, ενώ σε αυτή την κατηγορία επικρατούν αυτά που φέρουν ως πρώτο συνθετικό μέρος επίρρημα, το οποίο και προσδιορίζει τη ρηματική βάση (γ) (Ράλλη, 2005).

### (13) β. Ουσιαστικό + Ρήμα

*χαροπαλεύω* < χάρος παλεύω

*χαρτοπαίζω* < χαρτιά πίνω



γ. Επίρρημα + Ρήμα

*αργοπεθαίνω* < αργά πεθαίνω

*σφιχταγκαλιάζω* < σφιχτά αγκαλιάζω

### 2.3.3 Δείκτης σύνθεσης

Ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των συνθέτων αποτελεί το συνδετικό φωνήεν /ο/ , το οποίο συνδέει τα συστατικά του συνθέτου και διασφαλίζει τη μετάβαση από το ένα στο άλλο. Αυτό το φωνήεν αποτελεί το δείκτη σύνθεσης (Ράλλη, 2005, 2007).

(14) *ψαροταβέρνα* < *ψαρ-ο-ταβερνα*

*βροχόνερο* < *βροχ-ο-νερο*

*κουρτινόξυλο* < *κουρτί-ο-ξύλο*

Σύμφωνα με τη Ράλλη (1998, 1992, 1999), το -ο- που εμφανίζεται και στα παραπάνω παραδείγματα «δεν ανήκει διαχρονικά σε κάποιο από τα θέματα των συστατικών, ιδιαίτερα στο πρώτο». Βασικό επιχείρημα της ερευνήτριας αποτελεί το γεγονός ότι θα ήταν περίεργο να υποθέσουμε ότι το συγκεκριμένο συστατικό λήγει σε -ο- , μόνο και μόνο για τη διαδικασία της σύνθεσης, ενώ σε όλες τις άλλες διαδικασίες σχηματισμού το φωνήεν απουσιάζει (Ράλλη, 2005, 2007).

Αναλύοντας το συνδετικό φωνήεν ή αλλιώς δείκτη σύνθεσης, θα ήταν λάθος να μην αναφερθούμε στο διαχωρισμό αυτού από τα κλιτικά επιθήματα. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η μορφή του πρώτου συστατικού συμπίπτει με τη μορφή αντίστοιχων κλιτών λέξεων, κάτι που θα μας έκανε να πιστέψουμε ότι το -ο- αποτελεί κλιτικό επίθημα, κάτι που όμως δεν ισχύει. Κύριο επιχείρημα για αυτή μας τη θέση αποτελεί το γεγονός της μη τροποποίησης

του δείκτη σύνθεσης (α). Αν ήταν κλιτικό επίθημα θα έπρεπε να μεταβάλλεται ανάλογα με την αλλαγή του αριθμού και της πτώσης, κάτι που θα δημιουργούσε περιπτώσεις λέξεων οι οποίες θα χαρακτηρίζονταν ως γραμματικά μη ορθές (β) (Ράλλη, 2005, 2007).

(15) α. *κοκκινόχωμα* *κοκκινοχώματος* *κοκκινοχώματα*

*δευτερόλεπτο* *δευτερολέπτου* *δευτερόλεπτα*

*καρόδρομος* *καρόδρομου* *καρόδρομοι*

β. *κοκκινόχωμα* *κοκκινουχώματος* *κοκκινουχώματα*

*δευτερόλεπτο* *δευτερουλέπτου* *δευτεράλεπτα*

*καρόδρομος* *καρούδρομου* *καράδρομοι*

Ο διαχωρισμός αυτός του φωνήεντος -ο- από τα κλιτικά επιθήματα υπάρχει και σε άλλες γλώσσες ινδοευρωπαϊκής καταγωγής όπως είναι τα ρωσικά. Στην περίπτωση της ρωσικής γλώσσας, επειδή ο δείκτης έχει την ίδια μορφή όπως και στην ελληνική, υποθέτουμε ότι πρόκειται για δάνειο από αυτήν (Ράλλη, 2005, 2007).

(16) *Vod-o-voz* < *vod(a)* *voz*

*νεροκουβαλητής* *νερό* *κουβαλητής*

Παρακάτω θα αναφερθούμε στις περιπτώσεις όπου η παρουσία του συνδετικού φωνήεντος δε φαίνεται να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Αν μελετήσουμε προσεκτικά μεγάλο αριθμό συνθέτων, παρατηρούμε ότι το -ο-, δεν εμφανίζεται μπροστά από συστατικό που αρχίζει από φωνήεν και κυρίως

μπροστά από το «εξαιρετικά αντηχητικό /a/» (Νικολού, 2003). Αυτή έλλειψη, ερμηνεύεται φωνολογικά αφού η παρουσία του -ο- θα δημιουργούσε «χασμωδία από την ακολουθία των φωνηέντων (Ράλλη, 2005).

(17) α. *αξιαγάπητος*            *αξιοαγάπητος*

*κρεαταγορά*                    *κρεατοαγορά*

*τερατόμορφος*            *τερατοόμορφος*

(18) β. *πηγαινοέρχομαι*        *πηγαινέρχομαι*

*αγγλοαμερικάνος*        *αγγλαμερικάνος*

*μαυρόασπρος*                *μαύραςπρος*

Στα παραδείγματα στην περίπτωση (β), τα μέλη του συνθέτου παρατίθενται το ένα δίπλα στο άλλο χωρίς όμως να υπάρχει σχέση εξάρτησης, χωρίς δηλαδή το ένα αναφέρεται στο άλλο. Άρα ο βαθμός σύνθεσης τους είναι χαλαρός. Συνεπώς μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι στα σύνθετα των οποίων η σύνθεση είναι χαλαρή, είναι απαραίτητη η παρουσία του συνδετικού φωνήεντος για να διασφαλίζει κάποιο βαθμό σύνδεσης παρά το γεγονός ότι το δεύτερο συνδετικό ξεκινά από φωνήεν (Ράλλη, 2005, 2007).

### **2.3.4 Έννοια και θέση της κεφαλής**

«Σε μια μορφολογική δομή, κεφαλή θεωρείται το συστατικό που καθορίζει την κατηγορία στην οποία ανήκει η δομή» (Ράλλη, 2005). Εάν εξετάσουμε τη σειρά με την οποία τοποθετούνται τα επιμέρους μέρη στα σύνθετα και στις αντίστοιχες συντακτικές κατασκευές παρατηρούμε ότι στις

φράσεις με σχέση εξάρτησης μεταξύ των συστατικών, η κεφαλή βρίσκεται αριστερά ή δεξιά ανάλογα με την περίπτωση.

Στην ελληνική γλώσσα όταν ο προσδιορισμός είναι επιθετικός (π.χ. στη φράση «όμορφο παιδί»), το επίθετο («όμορφος») προηγείται της κεφαλής («παιδί»).

Όταν η κεφαλή δέχεται ονοματικό προσδιορισμό (π.χ. στη φράση «σκόνη χρυσού») ή όταν υπάρχει συμπλήρωμα (π.χ. στη φράση «κολλώ αφίσες»), τότε προηγείται.

Αντίθετα στα σύνθετα με σχέση εξάρτησης μεταξύ των συστατικών η σειρά των όρων είναι αυστηρώς καθορισμένη: η έπεται ανεξάρτητα από το είδος του προσδιορισμού, όπως επίσης και στην περίπτωση που το άλλο συστατικό αποτελεί συμπλήρωμα. Ας δούμε κάποια παραδείγματα:

(19) α. *ανθρωποθυσία*

*μολυβοξύστης*

*χρονόμετρο*

*αφισκοκολλώ*

β. *τρελοκόριτσο*

*χρυσόσκονη*

*λεμονοδάσος*

*στραβοπατώ*

Στα παραδείγματα της κατηγορίας (α) το πρώτο συστατικό αποτελεί το συμπλήρωμα του δεύτερου ενώ στην κατηγορία (β) το πρώτο συστατικό προσδιορίζει το δεύτερο.

Παρατηρώντας τα παραπάνω παραδείγματα, γίνεται προφανές ότι στην ελληνική γλώσσα, κεφαλή για τα σύνθετα με σχέση εξάρτησης αποτελεί το συνθετικό μέρος που τοποθετείται στα δεξιά της δομής. Σύμφωνα με τη Ράλλη (2007), «το στοιχείο που δομικά βρίσκεται στη θέση της κεφαλής δεν είναι υπεύθυνο μόνο για τη γραμματική κατηγορία του συνθέτου, αλλά και για άλλα μορφοσυντακτικά και σημασιολογικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το γένος, η βασική σημασία του συνθέτου κλπ». Εφαρμογή αυτής της άποψης μπορούμε να δούμε στα παρακάτω παραδείγματα:

(20) ΣΥΝΘΕΤΟ	1 <sup>ο</sup> ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ	2 <sup>ο</sup> ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ
(α) <i>ψαρόσουπα</i>	<i>ψάρ(ι)</i>	<i>σούπα</i>
ουσ. θηλυκό	ουσ. ουδέτερο	ουσ. θηλυκό
(β) <i>χαρτοπαίζω</i>	<i>χαρτ(ι)</i>	<i>παίζω</i>
ρήμα	ουσ. ουδέτερο	ρήμα

Και στις δύο περιπτώσεις παρατηρούμε ότι τα σύνθετα χαρακτηρίζονται με βάση το δεύτερο συνθετικό τους μέρος και όχι με βάση το πρώτο.

Ως προς τη δομική θέση της κεφαλής θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ελληνική ταυτίζεται με τη ρωσική, την τουρκική και με γλώσσες γερμανικής καταγωγής (αγγλικά, ολλανδικά). Η ταύτιση αυτή οδήγησε τον Williams (1981) να μιλήσει για το καθολικό γνώρισμα όλων των γλωσσών. Δεν είναι όμως λίγοι αυτοί που αντιτίθενται στην άποψη αυτή, τουλάχιστον σε ότι αφορά τα σύνθετα, καθώς σε γλώσσες όπως η γαλλική και η ιταλική, το συστατικό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως κεφαλή δε βρίσκεται συνήθως στο δεξί μέρος.

Κλείνοντας θα αναφερθούμε στο πρόβλημα που δημιουργείται με την κεφαλή όταν τα σύνθετα είναι παρατακτικά. Θυμίζουμε ότι στην περίπτωση των παρατακτικών συνθέτων όπως συμβαίνει και με τις φράσεις, τα δύο συνθετικά μέρη παρατάσσονται το ένα το ένα δίπλα στο άλλο χωρίς το ένα

από τα δύο να αποτελεί βάση του συνθέτου ενώ η σημασία του δημιουργείται από το άθροισμα των σημασιών των συστατικών. Η ιδιομορφία αυτή των συνθέτων προκαλεί το ερώτημα, εάν πρόκειται για σύνθετα χωρίς κεφαλή.

Σύμφωνα με τη Ράλλη (2007) οι επιλογές ανάλυσης των παρατακτικών συνθέτων σε σχέση πάντα με την κεφαλή, είναι δύο:

(α) Ότι σε αυτά η έννοια της κεφαλής δεν έχει νόημα.

(β) Ότι σε αυτά ως κεφαλή ορίζεται το στοιχείο που βρίσκεται στα δεξιά της δομής.

Η Ράλλη φαίνεται να θεωρεί ως ενδεδωγμένη τη δεύτερη περίπτωση καθώς σε κάποια παρατακτικά σύνθετα, τα οποία έχουν ως συνθετικά μέρη δύο ουσιαστικά διαφορετικού γένους, το ουσιαστικό που είναι υπεύθυνο για το γένος του συνθέτου είναι εκείνο που βρίσκεται στα δεξιά.

(21) ΣΥΝΘΕΤΟ

*γυναικόπαιδα*

ουσ. ουδέτερο

1<sup>ο</sup> ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ

*γυναίκα*

ουσ. θηλυκό

2<sup>ο</sup> ΣΥΝΘΕΤΙΚΟ

*παιδιά*

ουσ. ουδέτερο

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Στο τρίτο κεφάλαιο όπως γίνεται αντιληπτό θα αναφερθούμε στη μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για να συλλέξουμε τα δεδομένα. Η ανάλυση των δεδομένων και η καταγραφή – παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα πραγματοποιηθεί στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

### **3.1 Ορισμός προβλήματος**

Ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών που εγγράφονται στα ελληνικά νηπιαγωγεία αυξάνεται συνεχώς. Κάποιο ποσοστό αυτών μαθητών έχει γεννηθεί στην Ελλάδα ενώ αρκετά παιδιά φτάνουν στη χώρα μας όντας μετανάστες σε διάφορες ηλικίες. Στην πλειονότητά τους αντιλαμβάνονται την ελληνική γλώσσα και τη χρησιμοποιούν για να εκπληρώσουν τις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες. Το ερώτημα που προκύπτει είναι εάν η αναπαραγωγή της ελληνικής γλώσσας από αλλοδαπούς μαθητές είναι αποτέλεσμα κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας ή εάν απλά τα παιδιά χρησιμοποιούν μηχανισμούς μίμησης. Στην προσπάθεια απάντησης του ερωτήματος αυτού διενεργήθηκε και η παρούσα έρευνα η οποία επιδιώκει να εξακριβώσει όσο αυτό είναι δυνατόν τα επίπεδα γλωσσικής κατάκτησης (της ελληνικής γλώσσας) των αλλοδαπών μαθητών.

### **3.2 Υποθέσεις έρευνας**

#### **1<sup>η</sup> Υπόθεση**

Οι δίγλωσσοι μαθητές αναμένεται να έχουν κοινά και αντίστοιχα λάθη με τους φυσικούς ομιλητές και τα ποσοστά επιτυχίας να μην έχουν σημαντική διαφορά. Αντίθετα, οι αλλόγλωσσοι μαθητές αναμένεται να έχουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας.

#### **2<sup>η</sup> Υπόθεση**

Οι δίγλωσσοι και οι φυσικοί ομιλητές αναμένεται να έχουν εξίσου ένα καλό ποσοστό επιτυχίας και στο τεστ ψευδολέξεων.

### 3<sup>η</sup> Υπόθεση

Το χρονικό διάστημα παραμονής στην Ελλάδα αναμένεται να επηρεάσει το ποσοστό επιτυχίας των αλλόγλωσσων μαθητών.

### 4<sup>η</sup> Υπόθεση

Η χώρα γέννησης αναμένεται να επηρεάσει το ποσοστό επιτυχίας των αλλόγλωσσων μαθητών σε σημαντικό βαθμό. Θεωρούμε ότι τα παιδιά τα οποία γεννήθηκαν και παρέμειναν εκτός Ελλάδας για κάποιο χρονικό διάστημα και συνεπώς αρχικά εκτέθηκαν σε γλώσσα διαφορετική των ελληνικών θα έχουν χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας από τα παιδιά τα οποία γεννήθηκαν στην Ελλάδα.

### 5<sup>η</sup> Υπόθεση

Αναμένεται μεγάλο ποσοστό επιτυχίας στις λέξεις καθημερινής χρήσης καθώς θεωρούμε ότι αρκετές λέξεις θα ανασύρονται και θα αναπαράγονται από μνήμης χωρίς το παιδί στην ουσία να προβαίνει στη χρήση των μηχανισμών της σύνθεσης.

## 3.3 Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνηθεί η ικανότητα των αλλοδαπών παιδιών (πειραματική ομάδα) να παράγουν σύνθετες λέξεις σε επίπεδο αντίστοιχο των φυσικών ομιλητών (ομάδα ελέγχου).

## 3.4 Αναγκαιότητα έρευνας

Πλήθος θεωριών έχουν διατυπωθεί σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο συντελείται η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Από τις πιο σημαντικές είναι αυτή της σχολής του δομισμού (Bloomfield, 1914 Levi – Strauss, 1958) και η



γενετική μετασχηματιστική θεωρία του Chomsky (1965, 1980). Η μεν πρώτη ερμήνευσε την γλωσσική ικανότητα με βάση το σχήμα ερέθισμα – αντίδραση υποστηρίζοντας πως ουσιαστικά η χρήση της γλώσσας είναι η αντίδραση του παιδιού στα εξωτερικά ερεθίσματα (αρχή συμπεριφορισμού). Είναι δηλαδή αποτέλεσμα της συνήθειας που λαμβάνει χώρα μέσω της μίμησης, εξάσκησης και θετικής ή αρνητικής ανατροφοδότησης και επιτυχία ή αποτυχία αυτής, αντιστοίχως (Skinner, 1957). Στον αντίποδα, βρίσκεται η γενετική μετασχηματιστική θεωρία που πρότεινε ο Chomsky (1959), σύμφωνα με την οποία η ικανότητα του λόγου οφείλεται στην ύπαρξη έμφυτων δομών που υπάρχουν στον άνθρωπο, «ενός έμφυτου μηχανισμού» όπως υποστηρίζει, που καθιστά το παιδί ικανό να κατακτήσει το γλωσσικό σύστημα του περιβάλλοντός του.

### **3.5 Δείγμα**

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 11 παιδιά προσχολικής ηλικίας από το 72<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ηρακλείου Κρήτης. Τα υποκείμενα που μετείχαν στην έρευνα ήταν νηπιακής ηλικίας (5 και 6 ετών) και επιλέχτηκαν τυχαία. Αυτός ο τρόπος επιλογής δείγματος οδηγεί στην εξαγωγή αποτελεσμάτων τα οποία αντιπροσωπεύουν πιστότερα τον πληθυσμό (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Έτσι ακολουθώντας τη συγκεκριμένη διαδικασία μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα τα οποία δεχόμαστε ότι ισχύουν και για τον γενικότερο πληθυσμό από τον οποίο προήλθε το δείγμα καθώς το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού αυτού, δηλαδή τυχαίο και σχετικά πολυπληθές.

Επίσης τα υποκείμενα του δείγματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με τη χώρα καταγωγής. Στην πρώτη ομάδα κατατάχθηκαν οι γηγενείς μαθητές άρα και φυσικοί ομιλητές τη ελληνικής ενώ στη δεύτερη ομάδα κατατάχθηκαν οι αλλοδαποί μαθητές. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε ότι στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων έχει γίνει περαιτέρω ομαδοποίηση των αλλοδαπών μαθητών ανά χώρα καταγωγής έτσι ώστε να παρουσιαστούν συγκεντρωτικά αποτελέσματα τα οποία θα εξετάζουν πιθανή

σχέση της αποτυχίας ή της επιτυχίας των μαθητών στα τεστ εξαιτίας τυπολογικής συγγένειας της μητρικής τους γλώσσας με την ελληνική. Η ομάδα των αλλοδαπών μαθητών συστάθηκε από τέσσερις μαθητές αλβανικής καταγωγής, ένα μαθητή ρωσικής καταγωγής και ένα μαθητή σουηδικής καταγωγής. Για να μπορέσει ένα υποκείμενο να ενταχθεί στη δεύτερη ομάδα της έρευνας ήταν απαραίτητο τουλάχιστον ένας από τους δύο γονείς του παιδιού να είναι αλλοδαπός και το παιδί να μπορεί να επικοινωνήσει σε ικανοποιητικό βαθμό στα ελληνικά. Στην πρώτη ομάδα συμμετείχαν 5 νήπια (2 κορίτσια και 3 αγόρια) ενώ στη δεύτερη 6 νήπια (3 κορίτσια και 3 αγόρια). Αποκλείστηκαν μαθητές με γλωσσικά ή νοητικά προβλήματα. Ο εντοπισμός μαθητών με πιθανά προβλήματα έγινε έπειτα από συζήτηση με την υπεύθυνη νηπιαγωγό.

### **3.6 Μέσα συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των απαραίτητων σε εμάς γλωσσικών δεδομένων υιοθετήσαμε έπειτα από τροποποιήσεις στον συνολικό αριθμό των ερωτήσεων το τεστ της Τζακώστα (2005) αλλά και ένα ερωτηματολόγιο το οποίο κατασκευάστηκε για τη συλλογή προσωπικών δεδομένων το οποίο και συμπληρώθηκε μετά από συνέντευξη με τους γονείς και τη νηπιαγωγό. Και τα δύο μέσα συλλογής πληροφοριών παρουσιάζονται αναλυτικά στα υποκεφάλαια που ακολουθούν.

#### **3.6.1 Το τεστ**

Το τεστ που χρησιμοποιήσαμε κατασκευάστηκε από την Τζακώστα και θεωρήσαμε ότι καλύπτει τις απαιτήσεις για τη συλλογή των γλωσσικών δεδομένων που απαιτούνται για την έρευνά μας (Παράρτημα 1). Το τεστ αποτελείται από 2 μέρη, το τεστ των υπαρκτών λέξεων και το τεστ των ψευδολέξεων. Παρακάτω παρουσιάζονται τα βασικά σημεία του τεστ ενώ διευκρινίζονται και οι λόγοι για τους οποίους προβήκαμε σε τροποποιήσεις.

Το πρώτο μέρος του τεστ, το μέρος με τις υπαρκτές λέξεις (T1) χωρίζεται σε τρεις κύριες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εξετάζεται η ικανότητα του υποκειμένου στη χρήση των μηχανισμών σύνθεσης στα ονοματικά σύνθετα (N+N) και οι ερωτήσεις στο σύνολό τους είναι 68. Η δεύτερη κατηγορία αφορά τα ρηματικά (N+V) σύνθετα και ολοκληρώνεται με 9 ερωτήσεις ενώ τέλος η τρίτη κατηγορία εμπεριέχει σύνθετα με λόγια θέματα και συμφύματα (12 ερωτήσεις).

Το τεστ των ψευδολέξεων (T2) αντίστοιχα χωρίζεται σε τρεις όμοιες με τις παραπάνω κατηγορίες. Συνεπώς έχουμε πάλι πρώτα την κατηγορία με τα ονοματικά σύνθετα (N+N) και 35 ερωτήσεις, έπειτα ακολουθεί η κατηγορία των ρηματικών συνθέτων (N+V) με 4 ερωτήσεις και τέλος η κατηγορία των συνθέτων με λόγια θέματα και συμφύματα με συνολικά 10 ερωτήσεις.

Για να χρησιμοποιήσουμε το παραπάνω τεστ και για να έχουμε όσο το δυνατόν γίνεται αντιπροσωπευτικότερη εικόνα των ικανοτήτων και του γλωσσικού επιπέδου των υποκειμένων προχωρήσαμε σε τροποποιήσεις πριν το υιοθετήσουμε (Παράρτημα 1). Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εφαρμόσαμε το τεστ σε περιορισμένο δείγμα δύο ατόμων για να μπορέσουμε να παρατηρήσουμε την αντοχή αυτών στις ερωτήσεις σε ότι αφορά τη διάρκεια του χρόνου. Όπως ήταν αναμενόμενο το τεστ για να ολοκληρωθεί απαιτούσε από τα υποκείμενα να παραμένουν συγκεντρωμένα και απομονωμένα από τους συνομήλικούς για μεγάλο χρονικό διάστημα κάτι το οποίο φαινόταν να τα επηρεάζει αρνητικά στις επιδόσεις τους. Έτσι αποφασίσαμε να αφαιρέσουμε από την εξέταση τις κατηγορίες των ρηματικών συνθέτων και των συνθέτων με λόγια θέματα και συμφύματα και από τα δύο μέρη για να μην κουράσουμε ιδιαίτερα τα υποκείμενα.

### **3.6.2 Ερωτηματολόγιο γενικών πληροφοριών**

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας θεωρήθηκε απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου και η συμπλήρωσή του από τη νηπιαγωγό του τμήματος αλλά και από τους γονείς. Αν και η αρχική σκέψη ήταν να δοθεί

στους γονείς να το συμπληρώσουν, το χαμηλό ποσοστό αναγνωστικής ικανότητας της ελληνικής γλώσσας μας απέτρεψε από το να το διανείμουμε.

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου περιλάμβανε δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος περιλαμβάνονταν 9 ερωτήσεις που αφορούσαν προσωπικά στοιχεία των μαθητών όπως η ηλικία, το φύλλο, ο τόπος διαμονής και γέννησης και στο δεύτερο μέρος, 8 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονταν στις γλωσσικές ικανότητες των παιδιών. Το δεύτερο μέρος συμπληρώθηκε από εμάς έπειτα από την απαραίτητη συζήτηση με τη νηπιαγωγό και τους γονείς (Παράρτημα 1).

### **3.7 Διαδικασία**

Η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας χωρίστηκε σε δύο μέρη όχι μόνο για να γίνει λεπτομερέστερη συλλογή πληροφοριών για τα υποκείμενα του δείγματος αλλά και για να διευκολυνθεί η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Οι δύο αυτές φάσεις, η προπειραματική και η εφαρμογή των τεστ περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω.

#### **3.7.1 Προπειραματική διαδικασία**

Στην προπειραματική διαδικασία, η οποία διήρκησε μία εβδομάδα εστιάσαμε στη γνωριμία μας με τη νηπιαγωγό, τα παιδιά αλλά και τους γονείς τους. Σκοπός ήταν να προϋπάρχει μια έστω τυπική σχέση και επαφή με τα παιδιά που μετείχαν στη πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούμε ότι μειώσαμε τις πιθανότητες να εμφανιστούν λάθη τα οποία θα έχουν προκληθεί από την αμηχανία ή την ανασφάλεια των παιδιών απέναντι σε ένα τρίτο και ξένο προς αυτά άτομο.

Επίσης ήταν ιδιαίτερα σημαντικό για εμάς αλλά και για την καταγραφή των αποτελεσμάτων να γνωρίζουμε λεπτομέρειες και πληροφορίες για την οικογενειακή, νοητική και γλωσσική κατάσταση των παιδιών του τμήματος. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, από το δείγμα αποκλείστηκαν παιδιά με

γλωσσικά ή νοητικά προβλήματα. Για τη συλλογή των πληροφοριών αυτών υποβάλαμε τη νηπιαγωγό σε μια σειρά από απλές ερωτήσεις όπως την ικανότητα επικοινωνίας και κατανόησης, τη χρονολογία γέννησης και την εθνικότητα των υποκειμένων. Οι ερωτήσεις ήταν ίδιες για όλα τα παιδιά. Το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα.

Τέλος, επειδή κρίναμε ότι ήταν ζωτικής σημασίας να γνωρίζουμε τον τόπο γέννησης των παιδιών ή την ηλικία στην οποία κάποια από αυτά μετανάστευσαν στην Ελλάδα, ζητήσαμε τη συνεργασία των γονέων καθώς η νηπιαγωγός δεν ήταν γνώστης αυτών των στοιχείων.

### **3.7.2 Εφαρμογή των test**

Τα υποκείμενα που επιλέχθηκαν τυχαία και συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, υποβλήθηκαν στο τροποποιημένο τεστ της Τζακώστα (2005). Το τεστ, όπως αναφέραμε και παραπάνω έχει κατασκευαστεί από την Τζακώστα στο πλαίσιο έρευνας για τη συνθετική ικανότητα ενήλικων δίγλωσσων ατόμων (Τζακώστα, 2005). Το τεστ είναι χωρισμένο σε δύο μέρη, με το κάθε μέρος να αποτελείται από τρεις κατηγορίες.

Αυτό που πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι αν και αρχικά υπήρχε η σκέψη να χρησιμοποιηθούν οι δύο από τις τρεις κατηγορίες των προαναφερόμενων τεστ (N+N και N+V), έπειτα από δοκιμή σε δύο παιδιά τα οποία δεν άνηκαν στο τελικό δείγμα, αποφασίσαμε ότι ήταν ορθό να περιοριστούμε στη χρήση μόνον της μία εκ των τριών κατηγοριών. Ο λόγος που προβήκαμε σε αυτήν την κίνηση ήταν κατά κύριο λόγο η ηλικία του δείγματος και αλλά και η ικανότητά του (καθαρά λόγο ηλικίας) να παραμείνει συγκεντρωμένο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η αρχική μας θέση επιβεβαιώθηκε και με την πειραματική εφαρμογή του τεστ σε δύο μαθητές όμοιων δυνατοτήτων και ικανοτήτων όπως του δείγματος. Έπειτα από ένα χρονικό διάστημα τα παιδιά δυσανασχετούσαν. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα ή να μην συγκεντρώνονται ή να δίνουν βεβιασμένες απαντήσεις για να ολοκληρώσουν γρήγορα τη διαδικασία. Συνεπώς, δε μπορούσαμε να

επιτρέψουμε σε εξωτερικούς παράγοντες σαν και αυτούς να επηρεάσουν τα τελικά αποτελέσματα.

Έπειτα λοιπόν από τις παραπάνω ενέργειες προχωρήσαμε στην εφαρμογή των τεστ. Στο κάθε παιδί η υποβολή των ερωτήσεων διήρκησε δύο ημέρες. Την πρώτη μέρα εφαρμόσαμε το τεστ με τις πραγματικές λέξεις ενώ τη δεύτερη το τεστ των ψευδολέξεων. Για άλλη μία φορά απώτερος σκοπός αυτού του σχεδιασμού ήταν η αποφυγή της δυσανασχέτησης των παιδιών εάν η διάρκεια διεξαγωγής του τεστ ήταν μεγάλη.

Ο χώρος που έλαβε χώρα η έρευνα ήταν ένα μέρος ειδικά διαμορφωμένο για τον ύπνο των παιδιών του ολοήμερου νηπιαγωγείου. Ήταν ένα δωμάτιο εντός της αίθουσας αλλά υπερυψωμένο σε σχέση με τον υπόλοιπο χώρο. Έτσι υπήρχε η σχετική απομόνωση που επιθυμούσαμε. Με αυτόν τον τρόπο προσπαθήσαμε επίσης να ελαχιστοποιήσουμε την παρεμβολή και άλλων εξωτερικών παραγόντων όπως φωνές ή δραστηριότητες και ενέργειες των υπολοίπων παιδιών που πιθανότατα θα διαμόρφωναν τις απαντήσεις του δείγματος και θα προκαλούσαν διάσπαση της προσοχής του υποκειμένου. Τέλος ένας ακόμη παράγοντας που επιθυμούσαμε να εξαλείψουμε ήταν η διαρροή απαντήσεων προς τα παιδιά που θα έπονταν.

### **3.8 Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής έρευνας**

Η διεξαγωγή της έρευνας και συλλογής δεδομένων διήρκησε συνολικά δύο μήνες (Οκτώβριος 2008 έως Δεκέμβριος 2008). Αν και αρχικά υπολογίζαμε ότι ο χρόνος που θα χρειαζόμασταν για την καταγραφή των απαραίτητων πληροφοριών θα ήταν σαφώς μικρότερος, η εμφάνιση παραγόντων που δεν είχαμε προβλέψει όπως αδιαθεσία παιδιών και εκπαιδευτικές εκδρομές μας ανάγκασε να παρατείνουμε το αρχικό χρονικό περιθώριο που είχαμε ορίσει, θέλοντας να πράξουμε ό,τι ήταν δυνατό προκειμένου να συλλέξουμε αξιόπιστα δεδομένα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σύμφωνα με τα γλωσσικά δεδομένα της έρευνας. Γίνεται αναφορά στο ποσοστό των σωστών απαντήσεων σύμφωνα με τις μεταβλητές που είχαμε αρχικά ορίσει. Οι μεταβλητές αφορούν τη χρήση συνδετικού φωνήεντος, την παρουσία των μηχανισμών σύνθεσης για την παραγωγή παρατακτικών συνθέτων, τον τονισμό, τις περικοπές συλλαβών και την εμφάνιση αρχαιοπρεπών συνθέτων. Όπως γίνεται κατανοητό οι μεταβλητές ήταν κοινές και για το τεστ των υπαρκτών λέξεων αλλά και για το τεστ των ψευδολέξεων.

Επίσης παρατηρούνται και αναλύονται τα ποσοστά εμφάνισης διάφορων μηχανισμών που σχετίζονται με τη διαδικασία της σύνθεσης. Επιπρόσθετα, γίνεται σχολιασμός των απαντήσεων, σε ότι αφορά τις ικανότητες αλλά και τις δυνατότητες των υποκειμένων να χειρίζονται επιτυχώς την ελληνική γλώσσα όπως και επίσης των παραγόντων που μπορεί να έχουν συμβάλει σε αυτές. Τέλος, γίνεται έλεγχος για την επαλήθευση ή μη των αρχικών υποθέσεων, όπως επίσης σύγκριση των αποτελεσμάτων με δεδομένα της σύγχρονης ξένης και ελληνικής βιβλιογραφίας για την τεκμηρίωση τους.

Αρχικά, προχωρήσαμε σε χειρόγραφη καταγραφή και ομαδοποίηση των δεδομένων που συλλέξαμε από τα συνολικά 11 παιδιά του δείγματος μετά την ολοκλήρωση του τροποποιημένου τεστ της Τζακώστα. Έπειτα καταχωρήθηκαν σε πίνακες χωρισμένους ανά υποκείμενο και ανά μεταβλητή (Παράρτημα 2). Αξίζει να σημειώσουμε ότι η καταγραφή των δεδομένων έγινε χειρονακτικά και όχι μηχανιστικά καθώς το εύρος των μεταβλητών ήταν μεγάλο και για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων ήταν απαραίτητη η λεπτομερής μελέτη της κάθε απάντησης των υποκειμένων.

## 4.1 Αποτελέσματα

Στα υποκεφάλαια που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας μας σε συνδυασμό με πίνακες.

### 4.1.1 Κεφαλή

Όπως και νωρίτερα αναφέραμε, κεφαλή ορίζεται το συνθετικό συστατικό το οποίο όχι μόνο καθορίζει τα γραμματικά χαρακτηριστικά του σύνθετου, όπως γένος, αριθμό αλλά το και σημασιολογικό περιεχόμενο (Williams, 1981, Booij, 1997, 2005). Στα ελληνικά σύνθετα των οποίων τα συστατικά βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης κεφαλή θεωρείται το συνθετικό μέρος που βρίσκεται στα δεξιά της δομής (Ράλλη, 2007).

Τα γλωσσικά δεδομένα που συλλέξαμε δείχνουν ότι το δείγμα των ελλήνων μαθητών σε ό,τι αφορά το πρώτο τεστ δεν υπέπεσε σε σφάλματα εκτός από μία περίπτωση η οποία και φέρεται να δημιούργησε σύγχυση στα παιδιά. Από τους συνολικά 5 μαθητές ελληνικής καταγωγής, μόνο ένας απάντησε σωστά στην ερώτηση 17 στο τεστ των υπαρκτών λέξεων «Πώς ονομάζεται η μέρα και η νύχτα μαζί;» δίνοντας την απάντηση «μερόνυχτο». Τα υπόλοιπα παιδιά απλά ένωσαν τις δύο λέξεις «μέρα» και «νύχτα» και σχημάτισαν τις λέξεις «νυχτομέρα» και «νυχτόμερα». Ανάλογα ποσοστά επιτυχίας επετεύχθησαν από τους μαθητές και στο τεστ των ψευδολέξεων.

(22) βουνοπούπουλο αντί πουπουλοβουνό

(ερώτηση 5)

(23) δρομόζωος αντί ζωόδρομος (ερώτηση 18)

(ερώτηση 18)



(24) σκυλόκλεφτο αντί κλεφτόσκυλο

(ερώτηση 32)

Το δείγμα των αλλοδαπών μαθητών αν και σημείωσε σχετικά καλό ποσοστό επιτυχίας στο τεστ 1, συγκριτικά όμως χαμηλότερο από αυτό των φυσικών ομιλητών, δυσκολεύτηκε στο τεστ των ψευδολέξεων. Αν και υπάρχουν περιπτώσεις όπου το ποσοστό απαντημένων λέξεων είναι υψηλότερο στο τεστ των ψευδολέξεων συγκριτικά με το τεστ 1, τα ποσοστά σωστά δοσμένων απαντήσεων είναι υψηλότερα στο τεστ 1. Η επίδοση αυτή υποδηλώνει ότι στο τεστ υπαρκτών λέξεων (T1) ενεργοποιήθηκαν οι απομνημονευτικοί μηχανισμοί των υποκειμένων.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1 - Ομάδα Ελέγχου**

<b>Κεφαλή</b>	<b>Δεξιά</b>	<b>Αριστερά</b>
<b>Test 1</b>	100%	0%
<b>Test 2</b>	88%	12%
<b>Σύνολο</b>	94%	6%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 2 - Πειραματική Ομάδα**

<b>Κεφαλή</b>	<b>Δεξιά</b>	<b>Αριστερά</b>
<b>Test 1</b>	80%	20%
<b>Test 2</b>	43%	58%
<b>Σύνολο</b>	61.5%	39%

Στο τεστ των ψευδολέξεων είτε λόγω κούρασης είτε εξαιτίας του ότι αντιλήφθηκαν ότι πρόκειται για λέξεις μη πραγματικές τα παιδιά έδιναν βεβιασμένες απαντήσεις. Παρόλα αυτά, δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές στα λάθη μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου πέρα από την ερώτηση 3 «Πώς λέγεται αυτός που κυνηγά αστέρια;». Στην περίπτωση αυτή το δείγμα των φυσικών ομιλητών έδωσε στο σύνολό του τη σωστή απάντηση ενώ το δείγμα των αλλόγλωσσων μαθητών αρκέστηκε απλά στην ένωση των δύο λέξεων.

(25) κυνηγοαστέρης αντί αστεροκυνηγός

#### **4.1.2 Συνδετικό φωνήεν**

Το συνδετικό φωνήεν θεωρείται κατάλοιπο της αρχαίας ελληνικής (Anastasiadi – Simeonidi, 1999 Ralli, 2005, 2007) και εμφανίζεται πάντα όταν ακολουθεί σύμφωνο. Η προϋπόθεση αυτή εμφανίζεται και στα δύο τεστ και στις δύο ομάδες όπως φαίνεται και στα παραδείγματα που ακολουθούν.

(26) πευκ-ο-δάσος / παπαρουν-ό-δαςος

(ερώτηση 4 / ερώτηση 28 )

(27) γαλατ-ό-πιτα / αγγουρ-ό-πιτα

(ερώτηση 28 / ερώτηση 17)

(28) γραμματ-ο-κούτι / πινεζ-ό-κουτο

(ερώτηση 38 / ερώτηση 25)

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των παιδιών και από τις δύο ομάδες αλλά και το παράδειγμα που παραθέεται παρακάτω συμπεραίνουμε ότι ανεξάρτητα από το αν η τελική απάντηση των υποκειμένων είναι σωστή το συνδεδειγμένο φωνήεν χρησιμοποιείται πάντα κατά την παραγωγή σύνθετων λέξεων.

(29) κλειδ-ό-τρυπα αντί κλειδαρ-ό-τρυπα

Σύμφωνα και με τη Γαβριηλίδου (2004) τα νήπια ανεξαρτήτου καταγωγής όχι μόνο ενσωματώνουν το συνδεδειγμένο φωνήεν αλλά τείνουν να υπεργενικεύουν τον κανόνα και να τον χρησιμοποιούν ακόμα και όταν αυτό δεν είναι απαραίτητο. Τη θέση αυτή έρχονται να επιβεβαιώσουν απαντήσεις των υποκειμένων της παρούσας έρευνας τα οποία προέβησαν στη χρήση συνδεδειγμένου φωνήεντος ακόμα και σε περιπτώσεις όπου αυτό δεν ήταν απαραίτητο.

(30) χαρτ-ο-αετός αντί χαρταετός

Η μόνη περίπτωση όπου το συνδεδειγμένο φωνήεν απουσίαζε ενώ ήταν απαραίτητο παρουσιάστηκε στην πειραματική ομάδα (υποκείμενο 6) στην ερώτηση 50 «Πώς λέγεται το τυρί και το ψωμί μαζί;»

(31) ψωμιτύρι αντί ψωμ-ο-τύρι

**ΠΙΝΑΚΑΣ 3 - Ομάδα Ελέγχου**

<b>Συνδεδειγμένο φωνήεν</b>	<b>Χρησιμοποιήθηκε</b>	<b>Δε χρησιμοποιήθηκε</b>
<b>Test 1</b>	87%	13%
<b>Test 2</b>	96%	4%
<b>Σύνολο</b>	91,5%%	8,5%

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 4 - Πειραματική Ομάδα

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιήθηκε	Δε χρησιμοποιήθηκε
Test 1	84%	16%
Test 2	77%	23%
Σύνολο	80.5%	19.5%

Τα αποτελέσματα που συλλέξαμε έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με έρευνες όπως αυτές της Τζακώστα (2009, 2010) η οποία μέσα από έρευνες που διεξήγαγε κατέληξε στο ότι το συνδεδειγμένο φωνήεν εμφανίζεται πάντα όταν το δεύτερο συνθετικό ξεκινά με σύμφωνο.

Κλείνοντας, θεωρούμε σκόπιμο να παραθέσουμε τα ποσοστά χρήσης ή όχι του συνδεδειγμένου φωνήεντος χωρισμένα ανά ομάδα ανάλογα με τη χώρα καταγωγής των υποκειμένων.

#### Πίνακας 5 - Αλβανοί

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	84%	16%
Test 2	69%	31%
Σύνολο	76,5%	23,5

#### Πίνακας 6 - Σουηδοί

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	82,3%	17,7%

<b>Test 2</b>	95,3%	4,7%
<b>Σύνολο</b>	88,8%	11.2%

#### Πίνακας 7 - Ρώσοι

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
<b>Test 1</b>	86%	14%
<b>Test 2</b>	95%	5%
<b>Σύνολο</b>	90,5%	9,5%

Ο λόγος που προχωρήσαμε στην κίνηση αυτή είναι το ενδιαφέρον που παρουσιάζει το ποσοστό των Αλβανών σε ότι αφορά το τεστ των ψευδολέξεων (T2). Έτσι αν και στο τεστ των υπαρκτών λέξεων (T1) τα ποσοστά είναι παρόμοια με αυτά των Σουηδών και των Ρώσων στο (T2) υπάρχει πτώση της τάξεως του 15%. Η πτώση αυτή ήταν και ο λόγος που στο συγκεντρωτικό πίνακα των αλλοδαπών για το συνδεδειγμένο φωνήεν τα ποσοστά για το (T2) είναι αρκετά μικρότερα από ότι αυτά των φυσικών ομιλητών.

#### 4.1.3 Κλιτική κατάληξη

Αν και έρευνες φανερώνουν σχετική δυσκολία των νηπίων να επιλέγουν το κατάλληλο κλιτικό μόρφημα (Γαβριηλίδου, 2004), τα αποτελέσματα των γλωσσολογικών μας δεδομένων δεν φανέρωσαν κάτι αντίστοιχο καθώς στο σύνολό τους τα παιδιά περιορίστηκαν σε ελάχιστες τέτοιες περιπτώσεις.

(32) παγοβούνι αντί παγόβουνο

(33) αυγολεμόνι αντί αυγολέμονο

Βέβαια το να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας μπορούν όντως να κάνουν την κατάλληλη επιλογή κλιτικού μορφήματος, θα ήταν το λιγότερο βεβιασμένο, ιδιαίτερα στην περίπτωση της πειραματικής ομάδας καθώς το σύνολο των απαντημένων ερωτήσεων ήταν μικρό (υπάρχει περίπτωση που φτάνει το 19%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 8 - Υποκείμενο 8**

<b>Ονοματικά σύνθετα</b>	<b>Απαντημένα</b>	<b>Σωστά απαντημένα</b>
<b>Test 1</b>	19%	53%
<b>Test 2</b>	0%	0%
<b>Σύνολο</b>	9.5%	26.5%

#### **4.1.4 Περικοπές συλλαβών και τονισμός**

Ο λόγος που επιλέξαμε να ομαδοποιήσουμε τις δύο αυτές μεταβλητές είναι τα μεγάλα ποσοστά επιτυχίας στο συνολικό αριθμό των υποκειμένων και κατά συνέπεια η ταύτιση στα αποτελέσματα των δύο ομάδων, της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στους παρακάτω πίνακες, η εμφάνιση περικοπής συλλαβών ήταν αρκετά σπάνια όχι μόνο στους φυσικούς αλλά και στους αλλοδαπούς ομιλητές για αυτό και τα ποσοστά είναι σχεδόν απόλυτα ταυτόσημα και η διαφορά τους θεωρείται μη σημαντική.

Μάλιστα οι λέξεις στις οποίες τα υποκείμενα προέβησαν σε περικοπή συλλαβής είναι σχεδόν απόλυτα ταυτόσημες και αφορούν τις ρωτήσεις 6, 28, 30 στο τεστ των υπαρκτών λέξεων. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν οι εξής:

(34) σπανόπιτα αντί σπανακόπιτα

(35) γαλόπιτα αντί γαλατόπιτα

(36) κλειδότρυπα αντί κλειδαρότρυπα

Να σημειωθεί ότι στην ερώτηση 30 «Πώς λέγεται η τρύπα που χρησιμοποιείται για να μπει το κλειδί» τα παιδιά έδωσαν στην πλειοψηφία τους ως απάντηση λέξη όχι σύνθετη («κλειδαριά»).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 9 - Ομάδα Ελέγχου**

<b>Περικοπές συλλαβών</b>	<b>Εμφανίστηκε</b>	<b>Δεν εμφανίστηκε</b>
<b>Test 1</b>	2%	98%
<b>Test 2</b>	0%	100%
<b>Σύνολο</b>	1%	99%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 10 - Πειραματική Ομάδα**

<b>Περικοπές Συλλαβών</b>	<b>Εμφανίστηκε</b>	<b>Δεν εμφανίστηκε</b>
<b>Test 1</b>	4%	96%
<b>Test 2</b>	0%	100%
<b>Σύνολο</b>	2%	98%

Πριν προχωρήσουμε παρακάτω θεωρούμε σημαντικό να παραθέσουμε και πίνακες οι οποίοι είναι χωρισμένοι με τρόπο τέτοιο έτσι ώστε ο καθένας από αυτούς να αντιπροσωπεύει και μια διαφορετική αλλόγλωσση ομάδα. Οι πίνακες αυτοί δείχνουν τα ποσοστά εμφάνισης ή μη του φαινομένου της περικοπής συλλαβών. Ο λόγος για τον οποίο προχωρήσαμε σε αυτόν τον

περαιτέρω διαχωρισμό είναι το ενδιαφέρον μας να εντοπίσουμε ποια από τις συνολικά 3 αλλόγλωσσες ομάδες που είχαμε κατάφερε να συγκεντρώσει τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 11 – Σουηδοί**

<b>Περικοπές Συλλαβών</b>	<b>Εμφανίστηκε</b>	<b>Δεν εμφανίστηκε</b>
<b>Test 1</b>	3%	97%
<b>Test 2</b>	0%	100%
<b>Σύνολο</b>	1,5%	98,5%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 12 - Αλβανοί**

<b>Περικοπές Συλλαβών</b>	<b>Εμφανίστηκε</b>	<b>Δεν εμφανίστηκε</b>
<b>Test 1</b>	0,3%	99,7%
<b>Test 2</b>	0%	100%
<b>Σύνολο</b>	0,15%	98,5%%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 13 – Ρώσοι**

<b>Περικοπές Συλλαβών</b>	<b>Εμφανίστηκε</b>	<b>Δεν εμφανίστηκε</b>
<b>Test 1</b>	5%	95%
<b>Test 2</b>	0%	100%
<b>Σύνολο</b>	2,5%	97,5%



Από την παράθεση των παραπάνω πινάκων βλέπουμε ότι τα ποσοστά και οι τρεις αλλόγλωσσες ομάδες έχουν όχι μόνο υψηλά ποσοστά επιτυχίας αλλά και σχεδόν ταυτόσημα.

Σε ό,τι αφορά τον τονισμό τα αποτελέσματα δίνουν προβάδισμα στην ομάδα ελέγχου, παρόλα αυτά θεωρούμε ότι η εικόνα αυτή κάθε άλλο παρά αντιπροσωπευτική είναι. Αν παρατηρήσουμε τους πίνακες εύκολα εντοπίζουμε όχι μόνο την ομοιότητα ανάμεσα στα ποσοστά των δύο ομάδων σε ότι αφορά το τεστ 1 (τεστ υπαρκτών λέξεων) αλλά και την αρκετά σημαντική διαφορά στο τεστ 2 (τεστ ψευδολέξεων). Η κατακόρυφη πτώση των σωστά τονισμένων λέξεων στο τεστ 2 οφείλεται στη μη ολοκλήρωση του τεστ από το υποκείμενο 8, κάτι που επηρέασε αρνητικά το μέσο όρο.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 14 - Ομάδα Ελέγχου**

<b>Τονισμός</b>	<b>Σωστός</b>	<b>Λάθος</b>
<b>Test 1</b>	97%	3%
<b>Test 2</b>	95%	5%
<b>Σύνολο</b>	96,5%	4%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 15 - Πειραματική Ομάδα**

<b>Τονισμός</b>	<b>Σωστός</b>	<b>Λάθος</b>
<b>Test 1</b>	88%	12%
<b>Test 2</b>	64%	36%
<b>Σύνολο</b>	76%	31%

Όπως και προηγουμένως παραθέτουμε τα ποσοστά χωρισμένα και ανά αλλόγλωσση ομάδα. Παρατηρώντας τους πίνακες μπορούμε να εντοπίσουμε την για άλλη μία φορά κοινή πορεία των τριών ομάδων καθώς και οι τρεις σημειώνουν ποσοστά ιδιαίτερα αξιόλογα. Βέβαια πρέπει να σημειώσουμε την υπεροχή που δείχνει να έχει η ομάδα των Σουηδών έναντι των άλλων δύο όπως φαίνεται και στον πίνακα 16.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 16 – Σουηδοί**

<b>Τονισμός</b>	<b>Σωστός</b>	<b>Λάθος</b>
<b>Test 1</b>	100%	0%
<b>Test 2</b>	100%	0%
<b>Σύνολο</b>	100%	0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 17 - Αλβανοί**

<b>Τονισμός</b>	<b>Σωστός</b>	<b>Λάθος</b>
<b>Test 1</b>	82%	18%
<b>Test 2</b>	62,5%	37,5%
<b>Σύνολο</b>	72%%	27%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 18 – Ρώσοι**

<b>Τονισμός</b>	<b>Σωστός</b>	<b>Λάθος</b>
<b>Test 1</b>	86%	14%
<b>Test 2</b>	100%	0%
<b>Σύνολο</b>	93%	7%

#### 4.1.5 Διγλωσσία υπό αμφισβήτηση

Τα αποτελέσματα στα οποία καταλήξαμε έπειτα από την παρούσα έρευνα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα συγκεκριμένα αλλοδαπά παιδιά, δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να χαρακτηριστούν δίγλωσσα, για διαφορετικούς λόγους το καθένα. Αν και μπορούν έως ένα βαθμό να ικανοποιήσουν τις καθημερινές επικοινωνιακές τους ανάγκες λάθη στη γραμματική, στη σύνταξη ακόμα και στην προφορά, μας αποδεικνύουν ότι τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να θεωρηθούν δίγλωσσα.

Βέβαια, κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί θεωρίες οι οποίες «καλύπτουν» και δικαιολογούν τέτοια λάθη από μέρους των παιδιών όπως για παράδειγμα η θεωρία της «αρκτικής διγλωσσίας» σύμφωνα με την οποία το άτομο μπορεί να επικοινωνήσει σε δύο γλώσσες χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι τις κατέχει πλήρως (Αθανασίου & Γκότοβος 2002). Υπάρχει επίσης η θεωρία της «ατομικής διγλωσσίας χωρίς κοινωνική διγλωσσία» (Δαμανάκης, 2000) σύμφωνα με την οποία αν ένα άτομο χρησιμοποιεί δύο γλώσσες στην καθημερινή του ζωή, σε μια κοινωνία μονόγλωσση, το άτομο αυτό θεωρείται δίγλωσσο.

Θεωρούμε όμως ότι δεν έχει νόημα να αναφέρουμε αναλυτικά όλους τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί με τους όποιους περιορισμούς, καθώς δεν είναι και αυτός ο σκοπός της έρευνάς μας. Αυτό που θέλουμε να τονίσουμε μελετώντας την διεθνή αλλά και την ξένη βιβλιογραφία είναι ότι για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως δίγλωσσο πρέπει να κατέχει συγκεκριμένες ικανότητες και να έχει κατακτήσει έστω και ασυνείδητα τους ίδιους γλωσσικούς μηχανισμούς τόσο σε μορφολογικό και σημασιολογικό όσο και σε φωνολογικό επίπεδο σε τουλάχιστον δύο γλώσσες (Baker, 2001).

Ορμώμενοι από αυτήν την πεποίθηση αλλά και από τα αποτελέσματα μας καταλήγουμε ότι πιθανότατα τα παιδιά αυτά, ακόμα και αν κατακτήσουν ως ένα βαθμό την ελληνική γλώσσα, δεν θα μπορέσουν να χαρακτηριστούν δίγλωσσα. Θεωρούμε ότι οι ελλείψεις που παρουσιάζουν ενώ βρίσκονται οριακά στα πλαίσια της κρίσιμης ηλικίας δε θα αναπληρωθούν επαρκώς. Η κυρίαρχη γλώσσα, στην προκειμένη περίπτωση τα ελληνικά, θα ενταχθούν

στον καθημερινό λόγο των παιδιών είτε μέσω της εκπαίδευσης είτε μέσω της λιγότερο ή περισσότερο συστηματικής χρήσης της όμως τα αδικαιολόγητα λάθη δε θα απουσιάζουν (Skutnabb-Kangas 1981, 1984). Η καθημερινή επικοινωνία θα εξομαλυνθεί όμως θεωρούμε ότι αυτό θα συμβεί καθώς τα υποκείμενα θα ανασύρουν συνεχώς πράγματα που έχουν αποθηκευμένα και όχι φράσεις ή λέξεις που οι ίδιοι παράγουν χρησιμοποιώντας γλωσσικούς μηχανισμούς.

Επίσης ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για να θεωρηθεί ένα άτομο δίγλωσσο είναι η κατάκτηση της φωνολογίας της γλώσσας-στόχου. Από το δείγμα των αλλόγλωσσων μόνο ένα κορίτσι φαινόταν να έχει κατακτήσει πλήρως το φωνολογικό σύστημα και αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι ήταν η μόνη από τους 6 που γεννήθηκε στη Ελλάδα. Αν θεωρούμε ότι για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας υπάρχει συγκεκριμένο χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο αυτό μπορεί να επιτευχθεί, η ευαίσθητη περίοδος για την κατάκτηση της φωνολογίας είναι ακόμα συντομότερη. Για να πετύχει κάποιος την προφορά ενός φυσικού ομιλητή απαιτείται έκθεση στη γλώσσα κατά την παιδική ηλικία (Au, Knightly, Jun, Oh, υπό δημοσίευση). Επομένως το γεγονός της καθυστερημένης επαφής με τα ελληνικά αλλά και η λανθασμένη πολλές φορές ομιλία των γονέων δεν βοηθά επαρκώς στην κατάκτηση της φωνολογίας. Αφού λοιπόν τα παιδιά αυτά δεν μπορούν να αναπαράγουν δημιουργικά την τεμαχιακή και συλλαβική δομή της γλώσσας-στόχου και δεν είναι σε θέση στην ηλικία των 5 ετών να χρησιμοποιήσουν σωστά τον πλήρη κατάλογο των φωνημάτων της ελληνικής, δεν θεωρούμε ότι έχουν φτάσει σε επίπεδο τέτοιο ώστε να θεωρούνται δίγλωσσα (Βαρλοκώστα & Τζακώστα, 2006).

#### **4.1.6 Σημασιολογικά αδιαφανείς απαντήσεις**

Αν και δεν ήταν μέρους του αρχικού μας προγραμματισμού η ενασχόλησή μας με την ανάλυση της σημασίας των σύνθετων τύπων, θεωρούμε ότι μπορούμε να αναφέρουμε κάποιες ενδιαφέρουσες περιπτώσεις

σημασιολογικής αδιαφάνειας. Τα σχετικά πορίσματα προκύπτουν από τα τεστ των ψευδολέξεων.

Στην πρώτη περίπτωση θα αναφερθούμε στην απάντηση που δόθηκε από δύο υποκείμενα της πειραματικής ομάδας στην ερώτηση 21 του τεστ των ψευδολέξεων και η οποία ήταν «Πώς ονομάζεται ο άνθρωπος ο οποίος μεταμορφώνεται σε νυχτερίδα;» Και στις δύο περιπτώσεις τα υποκείμενα (αγόρια) απάντησαν ότι η ονομασία αυτού είναι «batman». Όπως γίνεται σαφές μια απάντηση τέτοιου είδους μας ξάφνιασε. Βέβαια ίσως και η απάντηση αυτή να πρέπει να θεωρείται ως η πλέον αναμενόμενη καθώς ένας από τους γνωστότερους ήρωες παιδικών ιστοριών, κόμικς και κινουμένων σχεδίων που παρακολουθούν στην τηλεόραση είναι ο γνωστός σε όλους μας «batman». Να σημειωθεί ότι τα υποκείμενα υποβλήθηκαν στο τεστ διαφορετικές μέρες συνεπώς μειώνονται οι πιθανότητες ένας από τους δύο να είχε νωρίτερα ακούσει την απάντηση και απλά να την επανέλαβε.

Η δεύτερη περίπτωση η οποία και μας κέντρισε το ενδιαφέρον ήταν η απάντηση υποκειμένου (κορίτσι) πάλι από την πειραματική ομάδα στην ερώτηση 14 του τεστ των υπαρκτών λέξεων «Πώς ονομάζεται το κορίτσι που φέρεται σαν αγόρι». Η απάντηση που μας δόθηκε ήταν «κακό». Η φύση της ερώτησης – τα δύο φύλλα – και η απάντηση που μας δόθηκε μας οδηγεί, μας προτρέπει να προχωρήσουμε έστω και επιγραμματικά στην επίδραση των κοινωνικών στερεοτύπων που δημιουργούνται στους ανθρώπους από τη νηπιακή κιόλας ηλικία. Από την απάντηση αυτή γίνεται σαφές ότι η άποψη του υποκειμένου έχει κατά πάσα πιθανότητα σχηματιστεί από συζητήσεις λόγια και προτροπές ενηλίκων.

Πάντως πέραν των κοινωνικών επιρροών και των καθημερινών ερεθισμάτων που δέχονται τα υποκείμενα και που πιθανότατα τα οδήγησαν στο να δώσουν τις απαντήσεις αυτές, γίνεται ξεκάθαρο ότι τα τρία αυτά παιδιά πιθανότατα δεν έχουν ακόμα κατανοήσει και κατακτήσει τους μηχανισμούς σύνθεσης. Αν βρισκόντουσαν έστω και σε ένα πρώιμο στάδιο κατάκτησης θα έπρεπε τουλάχιστον να έχουν προσπαθήσει να ενώσουν τις λέξεις ακόμα και αν το αποτέλεσμα δεν ήταν σωστό. Με αυτό τον τρόπο θα μας επιβεβαίωναν

ότι έχουν τουλάχιστον αντιληφθεί την διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσουν για να δημιουργήσουν ένα σύνθετο, ακόμα και αν το έκαναν μηχανικά.

#### 4.1.7 Μια μελέτη περίπτωσης – Υποκείμενο 10

Ο λόγος που επιλέξαμε να μελετήσουμε την συγκεκριμένη περίπτωση ξεχωριστά, είναι τα εντυπωσιακά αποτελέσματα που μας έδωσε, χωρίς να εννοούμε ότι τα ποσοστά επιτυχίας του παιδιού ήταν μεγαλύτερα από το μέσο όρο. Αντιθέτως, δεν κατάφερε να αποδώσει τα αναμενόμενα.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 19 – Συγκεντρωτικός Φυσικών Ομιλητών**

<b>Ονοματικά σύνθετα</b>	<b>Απαντημένα</b>	<b>Σωστά απαντημένα</b>
<b>Test 1</b>	72,6%	40,5%
<b>Test 2</b>	88%	70%
<b>Σύνολο</b>	80,3%	55%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 20 - Υποκείμενο 10**

<b>Ονοματικά σύνθετα</b>	<b>Απαντημένα</b>	<b>Σωστά απαντημένα</b>
<b>Test 1</b>	50%	57%
<b>Test 2</b>	60%	72%
<b>Σύνολο</b>	55%	64,4%

Πρόκειται για ένα κορίτσι ηλικίας 5 ετών, γεννημένο στην Ελλάδα από Σουηδέζα μητέρα και Έλληνα πατέρα. Δεδομένου ότι το κορίτσι είχε άριστη

επικοινωνία με τη νηπιαγωγό και τα υπόλοιπα παιδιά, χωρίς να παρατηρούνται λάθη συντακτικά ή γραμματικά ή ακόμα και στην προφορά, είχαμε αρχικά υποθέσει ότι ίσως και να ανήκει στην κατηγορία των δίγλωσσων μαθητών. Τα αποτελέσματα όμως ήρθαν να ανατρέψουν την αρχική μας πεποίθηση.

Μελετώντας τον προφορικό λόγο του υποκειμένου, μπορούσαμε εύκολα να εντοπίσουμε την απουσία λαθών που να σχετίζονται είτε με τη γραμματική είτε με το συντακτικό. Ο λόγος της ήταν καθαρός, χωρίς να γίνεται αντιληπτή η κατά το ήμισυ Σουηδική καταγωγή της. Δεν εμφανίστηκε, τουλάχιστον τον καιρό που εμείς συλλέγαμε τα δεδομένα της έρευνας, το φαινόμενο εναλλαγής κωδικών (code switching). Εξ όσων μπορούσαμε να συμπεράνουμε και από τους διαλόγους που παρατηρήσαμε με τη μητέρα, η επικοινωνία στα Σουηδικά ήταν εξίσου καλή.

Πριν προχωρήσουμε στα αποτελέσματα θα ήταν σφάλμα αν δεν παραθέταμε πληροφορίες για το φαινόμενο της εναλλαγής κωδικών. Με αυτή την ορολογία αναφερόμαστε στην εναλλαγή λέξεων μεταξύ δύο ή και περισσότερων γλωσσών (Riehl 2005) Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται και σε ανήλικους αλλά και σε ενήλικους ομιλητές. Όταν δυσκολεύονται να θυμηθούν ή πολύ απλά δε γνωρίζουν μια λέξη στη L1, καταφεύγουν στη L2 χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν κατακτήσει πλήρως μία από της δύο γλώσσες. Ο Clyne (1967, 1991, 2003) σε πολλές μελέτες του ερευνά το ενδεχόμενο ο φαινόμενο αυτό να ενεργοποιείται από ψυχογλωσσικούς παράγοντες. Σύμφωνα λοιπόν με τον Clyne, δεν είναι η πρόθεση του ομιλητή που ενεργοποιεί το «code switching» αλλά η συνθήκες κάτω από τις οποίες καλείται να επικοινωνήσει και να παράγει το λόγο. Επίσης λέξεις ή φράσεις που μοιάζουν ή είναι κοινές και στις δύο γλώσσες, μπορούν να λειτουργήσουν σαν ερέθισμα για την μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη (Franceschini 1998).

Το υποκείμενο που μελετάμε στο συγκεκριμένο υποκεφάλαιο, αντίθετα με τις προβλέψεις μας, δεν κατάφερε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο τεστ και να συγκεντρώσει υψηλή βαθμολογία. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 4α το σύνολο των απαντήσεων ερωτήσεων στο τεστ των υπαρκτών λέξεων

έφτασε στο 50% ενώ μόνο το 27,9% ήταν σωστό. Τα ποσοστά ήταν ελαφρώς καλύτερα στο τεστ των ψευδολέξεων όπου απάντησε το 60% των ερωτήσεων με το 42,8% να είναι σωστό.

Μπόρεσε επιτυχώς να απαντήσει στις ερωτήσεις που αφορούσαν λέξεις καθημερινής χρήσης (35) αν και δεν έλειψαν οι περιπτώσεις όπου δόθηκαν λανθασμένες απαντήσεις (36).

(37) βιβλιοθήκη  
χαρτομάνηλο  
πεζοδρόμιο

(38) σπανόπιτα αντί σπανακόπιτα  
ανθρωπόλυκος αντί λυκάνθρωπος

Όταν καλούνταν όμως να ενεργοποιήσει το μηχανισμό σύνθεσης η απάντηση ήταν λανθασμένη.

Το γεγονός των σωστών απαντήσεων μόνο σε λέξεις καθημερινής χρήσης μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το υποκείμενο δεν αντιλαμβανόταν ότι συνέθετε λέξεις και απλά αναπαρήγαγε λέξεις από μνήμης. Είναι πολύ πιθανό το παιδί να είχε ακούσει από τον κοινωνικό του περίγυρο τις λέξεις στις οποίες απάντησε σωστά, καθώς αυτές χρησιμοποιούνται από όλους μας. Δεν μπορούμε να φανταστούμε πως αλλιώς θα μπορούσε επιτυχώς να συνθέσει σωστά τη λέξη «πρωταθλητής» (ερώτηση 51, τεστ υπαρκτών λέξεων) χρησιμοποιώντας το συνδετικό φωνήεν και σωστό τονισμό και να μην εφαρμόζει τον μηχανισμό σύνθεσης και τον κανόνα του συνδετικού φωνήεντος στην περίπτωση της λέξης «αυλόπορτα» (ερώτησης 61, τεστ υπαρκτών λέξεων). Η απάντηση που δόθηκε ήταν «αυλήπορτα». Τα αποτελέσματα ήταν όμοια και στην περίπτωση του τεστ των ψευδολέξεων.

Αυτό που δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε είναι ότι αν και αρκετά μεγάλο ποσοστό ερωτήσεων παρέμεινε αναπάντητο, οι σύνθετες λέξεις που παρήγαγε το υποκείμενο ήταν σε ότι αφορά τον τονισμό, το συνδετικό φωνήεν και τις περικοπές συλλαβών σωστές όπως φαίνεται και



στους παρακάτω πίνακες. Μάλιστα τα ποσοστά επιτυχίας ήταν αντίστοιχα με αυτά των φυσικών ομιλητών (Παράρτημα 2 - Ενότητα 1<sup>η</sup> - Πίνακες 2,3,4).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 21 – Υποκείμενο 10**

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	83%	18%
Test 2	96%	5%
<b>Σύνολο</b>	<b>88%</b>	<b>13%</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 22 – Υποκείμενο 10**

Περικοπές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	3%	97%
Test 2	0%	100%
<b>Σύνολο</b>	<b>1,5%</b>	<b>98,1%</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ 23 – Υποκείμενο 10**

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	100%	0%
Test 2	100%	0%
<b>Σύνολο</b>	<b>100%</b>	<b>0%</b>

Τα παραπάνω αποτελέσματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η κατάκτηση του φωνολογικού επιπέδου προϋπάρχει του γραμματικού και του

σημασιολογικού επιπέδου. Σύμφωνα και με την Κατή (1992) και τον Clark (1992) αν και ο γλωσσικός κώδικας μαθαίνεται εκπληκτικά γρήγορα, δηλαδή πριν το τέλος της προσχολικής ηλικίας, οι φωνολογικές αρχές είναι αυτές που κατακτούνται νωρίτερα και μάλιστα χωρίς συστηματική διδασκαλία.

Το υποκείμενο μιμείται και αναπαράγει λέξεις με τις οποίες έρχεται καθημερινά σε επαφή για να εκπληρώσει τις επικοινωνιακές του ανάγκες και οι οποίες βρίσκονται αποθηκευμένες στη μνήμη του. Με τη διαπίστωση αυτή μπορεί να υπάρξουν αυτοί οι οποίοι να υποστηρίξουν ότι επιβεβαιώνεται εν μέρει και η θέση των συμπεριφοριστών οι οποίοι θεωρούν ότι η γλώσσα κατακτάται μέσω της μίμησης. Παρόλα αυτά δεν μπορούμε σε καμία περίπτωση να δεχτούμε ότι η πεποίθηση αυτή ισχύει καθώς τα ίδια τα παιδιά φροντίζουν να την καταρρίψουν με τις πρώτες λέξεις που παράγουν, λέξεις τις οποίες αποκλείεται να έχουν ακούσει αυτούσιες όπως πχ «τλαπέζι» αντί «τραπέζι» και «κλατούσε» αντί «κρατούσε» (Fromkin, Rodman, Hyams 2003).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω το υποκείμενο του οποίου τις απαντήσεις μελετήσαμε δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί δίγλωσσο καθώς τουλάχιστον στα ελληνικά δε φαίνεται να έχει ολοκληρωθεί η κατάκτηση του μηχανισμού σύνθεσης. Το υποκείμενο αυτό ίσως να είναι ένας εν δυνάμει δίγλωσσος ομιλητής ο οποίος με σωστή εκπαίδευση και διδασκαλία να καταφέρει να συμπληρώσει τις απαιτούμενες προϋποθέσεις έτσι ώστε να χαρακτηριστεί δίγλωσσος.

#### **4.2 Ομαδοποιημένα αποτελέσματα πειραματικής ομάδας σύμφωνα με την χώρα καταγωγής**

Ξεκινώντας το συγκεκριμένο υποκεφάλαιο παραθέτουμε τους συγκεντρωτικούς πίνακες ανά ομάδα αλλοδαπών έτσι ώστε να υπάρχει μια πρώτη εικόνα της γενικότερης επίδοσης των υποκειμένων. Στους πίνακες 24, 25, 26 παρουσιάζεται όχι μόνο το ποσοστό των δοσμένων απαντήσεων αλλά και το σύνολο των σωστά απαντημένων ερωτήσεων. Στους πίνακες 27, 28, 29 παρουσιάζονται πάλι χωρισμένα ανά ομάδα τα ποσοστά τα οποία αφορούν τη θέση της κεφαλής.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 24 – Ρώσοι**

<b>Ονοματικά σύνθετα</b>	<b>Απαντημένα</b>	<b>Σωστά απαντημένα</b>
<b>Test 1</b>	51,4 %	83%
<b>Test 2</b>	57%	70%
<b>Σύνολο</b>	54,3%	76,5%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 25 – Σουηδοί**

<b>Ονοματικά σύνθετα</b>	<b>Απαντημένα</b>	<b>Σωστά απαντημένα</b>
<b>Test 1</b>	50%	56%
<b>Test 2</b>	60%	71,4%
<b>Σύνολο</b>	55%	63,7%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 26 – Αλβανοί**

<b>Ονοματικά σύνθετα</b>	<b>Απαντημένα</b>	<b>Σωστά απαντημένα</b>
<b>Test 1</b>	37,4%	72,3%
<b>Test 2</b>	34,9%	43,1%
<b>Σύνολο</b>	36,1%	57,7%

Παρατηρώντας τους παραπάνω πίνακες εντοπίζουμε ότι στο T1 η ομάδα των Ρώσων και των Σουηδών έχει ένα σημαντικά υψηλότερο ποσοστό απαντημένων ερωτήσεων σε σχέση με την ομάδα των Αλβανών αλλά και το ότι τα ποσοστά των δύο πρώτων σχεδόν ταυτίζονται. Αν και αρχικά η ομάδα Ρώσων και Σουηδών φαίνεται να έχει κοινή πορεία τα ποσοστά των σωστά δοσμένων απαντήσεων φανερώνουν ότι η ομάδα των Ρώσων κατέχει ένα σαφές προβάδισμα φτάνοντας το 83% όταν η ομάδα των Σουηδών συγκεντρώνει το 56% και η ομάδα των Αλβανών το 72%. Μελετώντας τα

ποσοστά αυτά βλέπουμε ότι αν κ η ομάδα των Σουηδών έχει μεγαλύτερο ποσοστό δοσμένων απαντήσεων σε σχέση με τους Αλβανούς (50% έναντι 37,4%) το ποσοστό αυτό φαίνεται να είναι πλασματικό καθώς στις σωστά απαντημένες ερωτήσεις υπερτερούν οι Αλβανοί με 16,3%.

Σε ότι αφορά το T2 η εικόνα φαίνεται να ακολουθεί διαφορετική πορεία σε σχέση με το T1 καθώς Ρώσοι και Σουηδοί με σχεδόν ταυτόσημα ποσοστά όχι μόνο στις απαντημένες ερωτήσεις αλλά και στις σωστά δοσμένες απαντήσεις υπερτερούν των Αλβανών.

Βέβαια αυτό που πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι η ομάδα των Ρώσων και των Σουηδών μαθητών αποτελείται από ένα υποκείμενο η κάθε μία ενώ η ομάδα των Αλβανών αποτελείται από 4 συνολικά υποκείμενα. Έτσι είναι πολύ πιθανό το προβάδισμα των δύο πρώτων ομάδων (Ρώσων και Σουηδών) να είναι καθαρά πλασματικό.

Στους πίνακες που ακολουθούν έχουμε καταγράψει τα ποσοστά που αφορούν τη θέση της κεφαλής. Παρατηρώντας τα ποσοστά εντοπίζουμε την κοινή τάση και των τριών ομάδων να τοποθετούν την κεφαλή στη δεξιά πλευρά όπως πράττει και η ομάδα ελέγχου (Παράρτημα 2 Ενότητα 1 Πίνακας 11). Αυτό όμως ισχύει μόνο για το τεστ των υπαρκτών λέξεων (T1). Όταν τα υποκείμενα κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του τεστ των ψευδολέξεων (T2) δε φάνηκε να ακολουθούν τη ίδια πορεία. Αυτό γίνεται ξεκάθαρο και από τα συνολικά ποσοστά της κάθε ομάδας τα οποία και έχουν μειωθεί στο μισό για το T2.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 27 - Ρώσοι**

<b>Κεφαλή</b>	<b>Δεξιά</b>	<b>Αριστερά</b>
<b>Test 1</b>	81%	19%
<b>Test 2</b>	44%	66%
<b>Σύνολο</b>	62,5%	42,5%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 28 –Σουηδοί**

<b>Κεφαλή</b>	<b>Δεξιά</b>	<b>Αριστερά</b>
<b>Test 1</b>	84%	16%
<b>Test 2</b>	45%	65%
<b>Σύνολο</b>	64,5%	40,5%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 29 – Αλβανοί**

<b>Κεφαλή</b>	<b>Δεξιά</b>	<b>Αριστερά</b>
<b>Test 1</b>	75%	25%
<b>Test 2</b>	40%	60%
<b>Σύνολο</b>	57,5%	42,5%

Η μεγάλη διαφορά στα ποσοστά μας οδηγεί να συμπεράνουμε ότι η επιτυχία στο T1 και η ομοιότητα των ποσοστών με αυτών των φυσικών ομιλητών ενδέχεται να υπάρχει μόνο και μόνο επειδή τα σύνθετα δεν κατασκευάστηκαν με τη χρήση μηχανισμών σύνθεσης όπως θα έπρεπε αλλά ανακλήθηκαν απλά από τη μνήμη.

### **Συνδεδεικτό Φωνήεν**

Στη χρήση συνδεδεικτού φωνήεντος τα ποσοστά, όπως φαίνεται και στους πίνακες που ακολουθούν δε παρουσιάζουν κάποια σπουδαία διαφοροποίηση τουλάχιστον σε ότι αφορά το T1. Ρώσοι, Σουηδοί και Αλβανοί έχουν ποσοστά που κυμαίνονται από 82% έως 85,7%. Πάντως η ομάδα των Ρώσων έχει πάλι το προβάδισμα συγκεντρώνοντας το μεγαλύτερο ποσοστό (85,7%).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 30 - Ρώσοι**

<b>Συνδεδειγμένο φωνήεν</b>	<b>Χρησιμοποιείται</b>	<b>Δεν χρησιμοποιείται</b>
<b>Test 1</b>	85,7%	0%
<b>Test 2</b>	95%	5%
<b>Σύνολο</b>	90%	1,8%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 31 - Σουηδοί**

<b>Συνδεδειγμένο φωνήεν</b>	<b>Χρησιμοποιείται</b>	<b>Δεν χρησιμοποιείται</b>
<b>Test 1</b>	82%	18%
<b>Test 2</b>	95,2%	4,8%
<b>Σύνολο</b>	88,6%	11,4%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 32 - Αλβανοί**

<b>Συνδεδειγμένο φωνήεν</b>	<b>Χρησιμοποιείται</b>	<b>Δεν χρησιμοποιείται</b>
<b>Test 1</b>	84,3%	15,6%
<b>Test 2</b>	68,8%	6,1%
<b>Σύνολο</b>	76,5%	10,8%

Σε ότι αφορά το T2 υπάρχει πάλι ταύτιση των δύο πρώτων ομάδων (Ρώσων και Σουηδών) με ποσοστά μεγαλύτερο του 90%. Αντιθέτως η ομάδα των Αλβανών σημειώνει ένα ιδιαίτερα χαμηλό της τάξεως του 68,8%. Η διαφορά των 20 περίπου μονάδων μειώνεται αισθητά αλλά όχι ικανοποιητικά στα συγκεντρωτικά ποσοστά που αφορούν τη χρήση του συνδεδειγμένου

φωνήεντος. Η ομάδα των Αλβανών φτάνει το 76,5% όταν Ρώσοι κ Σουηδοί ξεπερνούν ακόμα και το 95%.

### **Περιοχές Συλλαβών**

Μελετώντας τους πίνακες με τα συγκεντρωτικά ποσοστά για την εμφάνιση του φαινομένου της περικοπής συλλαβών γρήγορα παρατηρούμε την κοινή πορεία των τριών ομάδων. Οι περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα υπέπεσαν στο σφάλμα της περικοπής συλλαβών ήταν ελάχιστες. Τα ποσοστά αυτά ήταν για εμάς αναμενόμενα καθώς ήδη από την περίοδο διεξαγωγής των τεστ είχαμε εντοπίσει την απουσία του συγκεκριμένου φαινομένου. Τα υποκείμενα δε φάνηκε να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή των σύνθετων-στόχων ενώ προχωρούσαν σε περικοπή συλλαβών μόνο όταν αυτό ήταν ένα φαινόμενο που απαντούνταν και στο λόγο των ενηλίκων.

(39) ερώτηση 7 σε T1 «Πώς λέγεται ο χάρτινος αετός» - χαρταετός

**ΠΙΝΑΚΑΣ 33 - Ρώσοι**

<b>Περιοχές συλλαβών</b>	<b>Εμφανίζεται</b>	<b>Δεν εμφανίζεται</b>
<b>Test 1</b>	5,7%	94,3%
<b>Test 2</b>	0%	100%
<b>Σύνολο</b>	3,6%	96,3%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 34 - Σουηδοί**

<b>Περιοχές συλλαβών</b>	<b>Εμφανίζεται</b>	<b>Δεν εμφανίζεται</b>
<b>Test 1</b>	3%	97%
<b>Test 2</b>	0%	100%

<b>Σύνολο</b>	2%	98%
---------------	----	-----

**ΠΙΝΑΚΑΣ 35 - Αλβανοί**

<b>Περικοπές συλλαβών</b>	<b>Εμφανίζεται</b>	<b>Δεν εμφανίζεται</b>
<b>Test 1</b>	0,3%	99,7%
<b>Test 2</b>	0%	100%
<b>Σύνολο</b>	0,15%	98,5%%

### **Τονισμός**

Τέλος εστιάζοντας στο κατά πόσο ο τονισμός των λέξεων ήταν σωστός καταλήγουμε για άλλη μια φορά σε δεδομένα τα οποία ταυτίζονται με αυτά τα οποία έχουμε και νωρίτερα συναντήσει. Για άλλη μία φορά η ομάδα των Ρώσων και των Σουηδών έχει το προβάδισμα με αρκετά μεγάλη διαφορά από την ομάδα των Αλβανών τα ποσοστά της οποίας αγγίζουν το σχετικά ικανοποιητικό 81,5% στο T1 και το 62,5% στο T2. Η διαφορά όπως αντιλαμβανόμαστε είναι για ακόμα μία φορά σημαντική. Αυτό που αξίζει να παρατηρήσουμε είναι ότι η ομάδα των Σουηδών έχει εξαιρετική επίδοση και στο T1 και στο T2 συγκεντρώνοντας το 100%.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 36 - Ρώσοι**

<b>Τονισμός</b>	<b>Σωστό</b>	<b>Λάθος</b>
<b>Test 1</b>	85,7%	14,2%
<b>Test 2</b>	100%	0%



<b>Σύνολο</b>	91%	9%
---------------	-----	----

**ΠΙΝΑΚΑΣ 37 - Σουηδοί**

<b>Τονισμός</b>	<b>Σωστό</b>	<b>Λάθος</b>
<b>Test 1</b>	100%	0%
<b>Test 2</b>	100%	0%
<b>Σύνολο</b>	100%	0%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 38 - Αλβανοί**

<b>Τονισμός</b>	<b>Σωστό</b>	<b>Λάθος</b>
<b>Test 1</b>	81,5%	16,8%
<b>Test 2</b>	62,5%	12,5%
<b>Σύνολο</b>	72%	14,6%

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ξεκάθαρη υπεροχή των ομάδων των Ρώσων και των Σουηδών έναντι των Αλβανών μαθητών. Όμως το αποτέλεσμα αυτό δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να γενικευτεί καθώς όπως και νωρίτερα αναφέραμε η σύσταση των ομάδων δεν ήταν ισοδύναμη. Οι ομάδες των Ρώσων και των Σουηδών αποτελούνταν από ένα άτομο η κάθε μία όταν την ομάδα των Αλβανών την αποτελούσαν συνολικά τέσσερα άτομα. Έτσι είναι πιθανό ο συγκεκριμένος πολύ σοβαρός κατά την άποψή μας παράγοντας να έχει επηρεάσει σημαντικά τα τελικά αποτελέσματα. Σε αυτή την πεποίθηση καταλήγουμε καθώς ένα από τα υποκείμενα της αλβανικής

ομάδας σημείωσε ιδιαίτερα χαμηλά ποσοστά και στο T1 αλλά και στο T2, κάτι που σαφώς είχε επίπτωση στην γενικότερη εικόνα της ομάδας.

Συνεχίζοντας θεωρούμε ότι πρέπει να αναφερθούμε στον τονισμό των λέξεων και με βάση το είδος του συνθέτου [θ +λ] ή [θ + θ +ΠΚ]. Παρατηρώντας τους πίνακες που ακολουθούν βλέπουμε ότι η ομάδα των Σουηδών είναι αυτή η οποία διαφέρει αισθητά ως προς την τοποθέτηση του τόνου, τουλάχιστον στο τεστ των υπαρκτών λέξεων (T1). Οι Σουηδοί είναι αυτοί οι οποίοι με ποσοστό 76,4% (Πίνακας 40) τονίζουν τις λέξεις με τρόπο τέτοιο ώστε αυτές να υπόκεινται στην κατηγορία [θ + λ]. Για την κατηγορία [θ+θ] +Π.Κ. το ποσοστό έφτασε το 23,6%.

**Πίνακας 39 – Φυσικοί ομιλητές**

<b>Θέση τόνου</b>	<b>[θ+λ]</b>	<b>[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη</b>
<b>Test 1</b>	51%	49%
<b>Test 2</b>	61%	39%
<b>Σύνολο</b>	56%	44%

**Πίνακας 40 - Σουηδοί**

<b>Θέση τόνου</b>	<b>[θ+λ]</b>	<b>[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη</b>
<b>Test 1</b>	76,4%	23,6%
<b>Test 2</b>	52,3%	48%
<b>Σύνολο</b>	64,3%	35,7%

Για την ίδια κατηγορία συνθέτων Ρώσοι και Αλβανοί έχουν σχεδόν ταυτόσημα ποσοστά σε ότι αφορά το T1 με ποσοστά 40% και 41% αντίστοιχα ενώ η ομάδα των φυσικών ομιλητών συγκέντρωσε ποσοστό ίσο με 51%.

**Πίνακας 41 - Ρώσοι**

<b>Θέση τόνου</b>	<b>[θ+λ]</b>	<b>[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη</b>
<b>Test 1</b>	40%	60%
<b>Test 2</b>	60%	40%*
<b>Σύνολο</b>	50%	50%

**Πίνακας 42 - Αλβανοί**

<b>Θέση τόνου</b>	<b>[θ+λ]</b>	<b>[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη</b>
Test 1	41%	59%
Test 2	37%	39%
Σύνολο	39%%	49%

Στο τεστ ψευδολέξεων (T2) στην κατηγορία [θ +λ] οι φυσικοί ομιλητές, οι Σουηδοί και οι Ρώσοι έχουν ποσοστά τα οποία κυμαίνονται από 52 3% έως και 61% τη στιγμή που η ομάδα των Αλβανών σημειώνει ποσοστό το οποίο φτάνει το 37%.

Πάντως τα συνολικά ποσοστά των πινάκων μας δείχνουν την κοινή πορεία που ακολουθεί η ομάδα των φυσικών ομιλητών και των Ρώσων. Η διαφορά στα ποσοστά και για τις δύο κατηγορίες λέξεων δεν είναι μεγάλη κάτι

που ίσως να μπορεί να δικαιολογηθεί εξαιτίας των κοινών στοιχείων μεταξύ της Ελληνικής και της Ρωσικής γλώσσας.

### 4.3 Συζήτηση

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέξαμε από τους αλλόγλωσσους και τους φυσικούς ομιλητές του δείγματος παρατηρούμε ότι όντως το μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας απαντάται στις λέξεις καθημερινής χρήσης τόσο στην πειραματική όσο και στην ομάδα ελέγχου. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει και την αρχική μας υπόθεση ότι οι λέξεις που χρησιμοποιούνται για την εκπλήρωση των καθημερινών αναγκών και είναι οικείες στα παιδιά θα είναι στην πλειοψηφία τους σωστές ανεξάρτητα από τη χώρα γέννησης και καταγωγής τους δείγματος.

Επίσης το ποσοστό επιτυχίας των αλλοδαπών μαθητών ήταν όντως χαμηλότερο από αυτό των φυσικών ομιλητών όπως και αναμενόταν (πίνακας 5). Συνεπώς κανένας από τους αλλόγλωσσους μαθητές δεν κατάφερε να έχει αντίστοιχο ποσοστό επιτυχίας με αυτό των φυσικών ομιλητών. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με τον ορισμό της διγλωσσίας, δηλαδή της κατάκτησης δύο ή και περισσότερων γλωσσών χωρίς συστηματική διδασκαλία αλλά μέσα από την επικοινωνία με το περιβάλλον και η σωστή χρήση και των δύο (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002), μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κανένας αλλόγλωσσος μαθητής δεν μπορεί να φέρει τον χαρακτηρισμό «δίγλωσσος» τουλάχιστον στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 43 - Μ.Ο. Απαντήσεων**

<b>Ομάδα ελέγχου</b>	<b>Απαντημένες</b>	<b>Σωστά απαντημένες</b>
<b>Test 1</b>	73%	70%
<b>Test 2</b>	88%	74%

<b>Σύνολο</b>	80.5%	72%
---------------	-------	-----

**ΠΙΝΑΚΑΣ 44 - Μ.Ο. Απαντήσεων**

<b>Πειραματική ομάδα</b>	<b>Απαντημένες</b>	<b>Σωστά απαντημένες</b>
<b>Test 1</b>	42%	65%
<b>Test 2</b>	52.8%	54.1%
<b>Σύνολο</b>	47.5%	60%

Αυτό που ανεξάρτητα από τις αρχικές υποθέσεις, δεν επαληθεύεται είναι η σημασία του χρόνου παραμονής στην Ελλάδα και το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με τα ελληνικά. Αν και θεωρούσαμε ότι ένα από τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας (υποκείμενο 10 – σουηδικής καταγωγής) θα συγκέντρωνε μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας σε σχέση με τους υπόλοιπους αλλοδαπούς μαθητές και ότι πιθανότατα θα κατάφερνε να θεωρηθεί δίγλωσσο, αυτό δεν έγινε αν και είχε γεννηθεί στην Ελλάδα και ο προφορικός του λόγος δεν εμφάνιζε λάθη.

Το συνδεδειγμένο φωνήεν χρησιμοποιήθηκε στην πλειοψηφία των λέξεων αν και κάποιες φορές η χρήση του δεν ήταν απαραίτητη. Τα παιδιά προχώρησαν σε υπεργενίκευση του κανόνα και το χρησιμοποίησαν σχεδόν παντού με ελάχιστες εξαιρέσεις. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα των ερευνών Γαβριηλίδου και Ευθυμίου (2001) οι οποίοι και παραθέτουν στα αποτελέσματά τους ότι σε μορφολογικό επίπεδο το συνδεδειγμένο φωνήεν έχει ήδη ενσωματωθεί και εφαρμόζεται ακόμα και σε περιπτώσεις όπου θα έπρεπε να υποχωρεί (πχ αγρι-ο-άνθρωπος).

**ΠΙΝΑΚΑΣ 45 - Ομάδα Ελέγχου**

<b>Συνδεδειγμένο φωνήεν</b>	<b>Χρησιμοποιήθηκε</b>	<b>Δε χρησιμοποιήθηκε</b>
<b>Test 1</b>	90%	10%
<b>Test 2</b>	96%	6%
<b>Σύνολο</b>	93%	8%

**ΠΙΝΑΚΑΣ 46 - Πειραματική Ομάδα**

<b>Συνδεδειγμένο φωνήεν</b>	<b>Χρησιμοποιήθηκε</b>	<b>Δε χρησιμοποιήθηκε</b>
<b>Test 1</b>	84%	16%
<b>Test 2</b>	77%	23%
<b>Σύνολο</b>	80.5%	19.5%

Η παρούσα μελέτη ενέχει όμως κάποιους περιορισμούς οι οποίοι και δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Το μικρό μέγεθος του δείγματος είναι σίγουρα ένας παράγοντας ο οποίος και μας αποτρέπει από το να στηρίζουμε τα αποτελέσματα στα οποία και καταλήξαμε. Θεωρούμε όμως ότι η συγκεκριμένη εργασία μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την πραγμάτωση νέων ερευνών με θέμα τις τάσεις που εμφανίζονται σε διαφορετικά δείγματα αλλόγλωσσων ομιλητών της ελληνικής και οι τάσεις αυτές να διερευνηθούν και να ελεγχθούν με μεγαλύτερα δείγματα.

Τέλος το γεγονός ότι δεν μπορούμε να εφαρμόσουμε το τεστ ξανά στο ίδιο δείγμα αλλοδαπών μαθητών μελλοντικά, δεν μας προσφέρει τη δυνατότητα να ελέγξουμε αν όντως τα αλλόγλωσσα παιδιά εξελίχθηκαν όπως προβλέψαμε, χωρίς δηλαδή να έχουν τα χαρακτηριστικά εκείνα και τις ικανότητες αυτές οι οποίες και θα τα κατέθεταν στην κατηγορία των δίγλωσσων ατόμων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 5.1 Θεωρητικές προτάσεις

Η έρευνα έδειξε ότι τα αλλοδαπά παιδιά προσχολικής ηλικίας αν και έχουν κάνει βήματα για την κατάκτηση των μηχανισμών σύνθεσης, δεν έχουν καταφέρει να τους κατακτήσουν ολοκληρωτικά. Μπορούν να επικοινωνήσουν και να ικανοποιήσουν τις καθημερινές τους ανάγκες αλλά όταν συγκριθούν με γηγενείς μαθητές αντίστοιχης ηλικίας, το χάσμα είναι αρκετά μεγάλο.

Μία ερμηνεία για τις παραπάνω παρατηρήσεις, θα μπορούσε να είναι η καθυστερημένη επαφή με την ελληνική γλώσσα, καθώς αρκετά παιδιά μίλησαν για πρώτη φορά ελληνικά με την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο. Μέχρι την ηλικία των πέντε, κάθε παιδί έχει κατακτήσει το σύνθετο σύστημα της προφορικής μητρικής του γλώσσας μέσω μιας καθολικής διαδικασίας Slobin (1992). Μέσα σε αυτό το διάστημα των πέντε χρόνων, το παιδί μαθαίνει τις βασικές φωνολογικές, μορφολογικές, συντακτικές και σημασιολογικές δομές, και μάλιστα χωρίς εμπρόθετες ενέργειες και διαδικασίες και συνήθως χωρίς σχεδιασμένα ερεθίσματα από έξω, αλλά μόνο με την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας μέσα στην ανθρώπινη κοινωνία και επικοινωνία (Vygotsky 1988). Η έλλειψη λοιπόν επαφής με τα ελληνικά, στα κρίσιμα πρώτα χρόνια, πιθανότατα να οφείλεται για τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας των αλλοδαπών μαθητών.

Μια άλλη ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι η επίδραση της οικογένειας και του κοινωνικού περιγύρου. Σύμφωνα με την Παπούλια-Τζελέπη (2001) ο ρόλος της οικογένειας αλλά και γενικότερα του κοινωνικού περιγύρου στην εξέλιξη της γλώσσας είναι εξαιρετικής σημασίας, πράγμα που το έδειξαν και πολλές έρευνες. Θεωρούμε λοιπόν ότι η έλλειψη επικοινωνίας με φυσικούς ομιλητές αλλά και η συνεχής επικοινωνία με άτομα ομόγλωσσα σε λανθασμένα ελληνικά πιθανότατα να προκαλεί τη γλωσσική σύγχυση που παρατηρήσαμε. Λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται καθημερινά για την πλήρωση αναγκών ήταν στην πλειοψηφία τους δοσμένες σωστά.

Όταν όμως το παιδί χρειάζεται να ενεργοποιήσει τους μηχανισμούς σύνθεσης, η σύνθεση είχε λανθασμένη δομή.

Μια μελλοντική έρευνα η οποία θα συνέκρινε τη διαδικασία σύνθεσης λέξεων καθημερινής χρήσης και λέξεων που σπάνια χρησιμοποιούνται και πιθανότατα δεν έχουν εντοπιστεί και «καταγραφεί» από αλλοδαπούς μαθητές προσχολικής ηλικίας, θα ήταν ενδιαφέρουσα για την επιβεβαίωση της ερμηνείας που δόθηκε παραπάνω.

## 5.2 Διδακτικές προτάσεις

Για τη «διδασκαλία» της γλώσσας στο νηπιαγωγείο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η ύπαρξη συνθηκών οι οποίες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Σε αυτήν την ηλικία η εκμάθηση της γλώσσας έρχεται μέσα από το παιχνίδι και όχι με τη συστηματική διδασκαλία. Θεωρούμε λοιπόν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών θα μπορούσε να είναι ένας ανώδυνος και διασκεδαστικός τρόπος για να βοηθηθούν οι αλλόγλωσσοι μαθητές. Η συνεργατική μάθηση δηλαδή η διδασκαλία σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες και η αξιοποίηση της συνεργασίας μεταξύ παιδιών ακόμα και αν τα επίπεδα γλωσσομάθειας είναι διαφορετικά, μπορεί να προσφέρει τα μέγιστα στην εκπλήρωση του στόχου αυτού (DeVillar, 1990 Levine, 1990).

Επίσης είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να αποδεχτούν και να αξιοποιήσουν τη μητρική γλώσσα αλλά και την κουλτούρα των αλλόγλωσσων μαθητών κατά τη διάρκεια της ημέρας. Πρέπει να προσπαθούν να παρουσιάζουν το εκάστοτε θέμα διδασκαλίας με τρόπο τέτοιο έτσι ώστε να συνδυάζεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με την απόκτηση καινούριων γνώσεων (Carrasquillo & Rodriguez, 1996).



## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να μελετήσουμε το φαινόμενο παραγωγής σύνθετων λέξεων από φυσικούς και μη ομιλητές της ελληνικής γλώσσας και να αναδυθούν συμπεράσματα σχετικά με την ικανότητα αλλοδαπών μαθητών να κατακτούν την ελληνική γλώσσα και τις εκφάνσεις αυτής.

Η εργασία είναι δομημένη σε δύο κύριες ενότητες, κάθε μία από τις οποίες περιέχει δύο κεφάλαια. Στην πρώτη ενότητα γίνεται ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας και παρουσιάζονται σχετικά στοιχεία βάσει των οποίων προχωρήσαμε και στη διεξαγωγή των συμπερασμάτων μας. Επίσης παρουσιάζονται αναλυτικά γλωσσολογικά μοντέλα και αρχές, ενώ προχωρούμε και σε αποσαφήνιση όρων σχετικών με τη γλωσσική κατάκτηση και εκμάθηση. Για να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρήσαμε απαραίτητο να δώσουμε έμφαση στη μορφολογία των λέξεων. Αυτή είναι και η αιτία ύπαρξης του δεύτερου κεφαλαίου στο οποίο γίνεται αναφορά στη σύνθεση λέξεων όχι μόνο στην ελληνική γλώσσα αλλά και στις γλώσσες των υποκειμένων.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας ακολουθούν κεφάλαια, τα οποία αναφέρονται στο σκοπό, στις υποθέσεις, στη μεθοδολογία αλλά και στις συνθήκες εφαρμογής της ερευνητικής διαδικασίας. Έπειτα, παρατίθενται τα αποτελέσματα και οι σχετικές εισηγήσεις.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα της έρευνας καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι και τα αλλόγλωσσα παιδιά αν και βρίσκονται στο στάδιο κατάκτησης των μηχανισμών σύνθεσης, δύσκολα καταφέρνουν να χειριστούν την ελληνική γλώσσα χωρίς να κάνουν σφάλματα τα οποία δεν δικαιολογούνται από το νεαρό της ηλικίας τους. Αυτό το οποίο μας εξέπληξε είναι ο τρόπος αντιμετώπισης προς το τεστ των ψευδολέξεων από τους αλλοδαπούς μαθητές. Συνειδητοποιώντας ότι πρόκειται για λέξεις μη πραγματικές, άφηναν τον εαυτό τους ελεύθερο, δίνοντας ευφάνταστες απαντήσεις. Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι παιδιά των οποίων ο προφορικός

λόγος ήταν σχεδόν άψογος, απέτυχαν στα δύο τεστ, με σκορ κατώτερο ακόμα και από παιδιά των οποίων ο λόγος είχε αρκετά προβλήματα.

Μελλοντικά ευελπιστούμε να επαναλάβουμε την έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα, έτσι ώστε να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε ασφαλή συμπεράσματα για το αν τα παιδιά της προσχολική ηλικίας έχουν επιτυχώς κατακτήσει τους μηχανισμούς σύνθεσης.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (1)**

## Άσκηση 1 –Τεστ πραγματικών λέξεων

Φύλο:.....

Ηλικία:.....

Ομιλούμενες γλώσσες (μητρική/-ές, δεύτερες γλώσσες):

.....

Παρακαλείστε να σχηματίσετε τις λέξεις σύμφωνα με το παράδειγμα:

«πώς ονομάζεται ο άνθρωπος που είναι φτιαγμένος από χιόνι; = χιονάνθρωπος»

### A. Ονοματικά σύνθετα

#### 1<sup>η</sup> ομάδα: N+N

1. πώς ονομάζονται μαζί ο άνδρας και η γυναίκα;

.....

2. πώς λέγεται ο έμπορος ξύλων;

.....

3. πώς λέγεται αυτός που κυνηγά ελάφια;

.....

4. πώς λέγεται ένα δάσος από πεύκα;

.....

5. πώς ονομάζεται το βουνό που είναι φτιαγμένο από πάγο;

.....

6. πώς λέγεται μια πίτα φτιαγμένη από σπανάκι;

.....

7. πώς λέγεται ο χάρτινος αετός;

.....

8. πώς ονομάζεται το σχέδιο, για να φτιάχνουμε νόμους;

.....

9. πώς λέγεται η θύελλα που προκαλείται από ανέμους;

.....

10. υπάρχει κάποιο όνομα για το αλάτι και το πιπέρι μαζί;

.....

11. πώς λέγεται το χάρτινο μαντήλι;

.....

12. πώς λέγεται το χαρτί που χρησιμοποιούμε, όταν στρίβουμε τσιγάρο; [Έχει πολλές έννοιες η λέξη;]

.....

13. υπάρχει χαρτί φτιαγμένο από αλουμίνιο;

.....

14. πώς λέγεται ένα κορίτσι που φέρεται σαν αγόρι;

.....

15. πώς ονομάζεται η άκρη της θάλασσας;

.....

16. πώς λέγεται το κουτί σπέρτων;

.....

17. πώς ονομάζεται η μέρα και η νύχτα μαζί;

.....

18. πώς λέγεται το φαγητό που φτιάχνεται με βάση το σπανάκι και το ρύζι;

.....  
**19. πώς ονομάζεται η γιορτή όπου τρώμε και πίνουμε;**

.....  
**20. πώς λέγεται το ψωμί που φτιάχνεται με σταφίδες;**

.....  
**21. πώς ονομάζονται γυναίκες και παιδιά μαζί;**

.....  
**22. πώς λέγονται τα αισχρά λόγια;**

.....  
**23. πώς λέγεται το μισό φεγγάρι;**

.....  
**24. πώς λέγεται το πιστόλι που λειτουργεί με νερό;**

.....  
**25. πώς λέγονται τα κουλουράκια που φτιάχνονται με μούστο;**

.....  
**26. πώς λέγεται όποιος έχει χοντρό κεφάλι; [Έχει πολλές έννοιες η λέξη;]**

.....  
**27. πώς λέγεται αυτός που παίρνει ψεύτικο όρκο;**

.....  
**28. πώς λέγεται η πίτα που είναι φτιαγμένη από γάλα;**

.....  
**29. πώς λέγεται ο δρόμος που χρησιμοποιείται αποκλειστικώς από πεζούς;**

.....  
**30. πώς λέγεται η τρύπα που χρησιμοποιείται, για να μπαίνει το κλειδί;**

.....  
**31. πώς λέγεται η βούρτσα που χρησιμοποιούμε για το πλύσιμο των δοντιών;**

.....  
**32. πώς λέγονται τα άσπρα ρούχα;**

.....  
**33. πώς λέγεται η γυναίκα που ζει σε μοναστήρι;**

.....  
**34. πώς λέγεται η ταβέρνα όπου προσφέρονται ψάρια;**

.....  
**35. πώς λέγεται η φωλιά των μυρμηγκιών;**

.....  
**36. πώς λέγεται η σαλάτα που έχει ως βάση της τον τόνο;**

.....  
**37. πώς ονομάζεται η κορυφή του βουνού;**

.....  
**38. πώς ονομάζεται το κουτί που χρησιμοποιούμε, για να αφήνει ο ταχυδρόμος γράμματα/ δέματα κλπ;**

.....  
**39. πώς ονομάζεται ο άνθρωπος ο οποίος μετατρέπεται σε λύκο;**

.....  
**40. πώς ονομάζεται το αέριο που περιέχει απόβλητα καυσίμων;**

.....  
**41. πώς λέγεται ο εργάτης που εργάζεται στα λιμάνια;**

42. πώς ονομάζεται η ενέργεια που εκλύεται (= βγαίνει) από το στοιχείο ράδιο;

.....

43. πώς λέμε το αυγό και το λεμόνι μαζί;

.....

44. πώς ονομάζεται το βάζο που χρησιμοποιούμε, για να διατηρούμε τα λουλούδια;

.....

45. πώς ονομάζεται ο γιατρός των δοντιών;

.....

46. πώς λέγεται η κασέτα βιντεοσκόπησης;

.....

47. πώς λέγονται τα μαχαίρια και τα πιρούνια μαζί;

.....

48. πώς ονομάζεται ο άνθρωπος που παρακολουθεί τηλεόραση;

.....

49. πώς λέγεται το σπίτι που δεν ανήκει σε πολυκατοικία και είναι χτισμένο μόνο του;

.....

50. πώς λέγεται το ψωμί και το τυρί μαζί;

.....

51. πώς ονομάζεται ο αθλητής που φέρνει πρωτιές σε αγώνες;

.....

52. πώς ονομάζεται μια ελαφριά πέτρα;

.....

53. πώς λέγεται το ξύλο της σκούπας;



.....  
54. πώς ονομάζεται το κουτί της κονσέρβας;

.....  
55. πώς ονομάζεται αυτός που παίζει κάποιο μουσικό όργανο;

.....  
56. πώς ονομάζεται το λουλούδι της νύχτας;

.....  
57. πώς λέγεται η ταβέρνα όπου προσφέρονται κυρίως κρέατα;

.....  
58. πώς λέγεται το δάσος που αποτελείται από λεμονιές;

.....  
59. πώς λέγεται ο τόπος όπου βόσκουν τα ζώα;

.....  
60. πώς λέγονται με μία λέξη η αστραπή και η βροντή;

.....  
61. πώς λέγεται η πόρτα της αυλής;

.....  
62. πώς λέγεται το σκυλί που βοηθά τους κυνηγούς στο κυνήγι;

.....  
63. πώς λέγεται η κατάσταση του να βρέχει βροχή και χιόνι μαζί;

.....  
64. πώς ονομάζουμε το γερό πανί που χρησιμοποιείται στα καράβια;

.....  
65. πώς λέγεται το σπιτάκι της κούκλας;

.....  
**66. πώς λέγεται το κόκκινο χρώμα;**

.....  
**67. πώς ονομάζουμε το όμορφο παιδί;**

.....  
**68. πώς λέγεται η παγίδα που χρησιμοποιείται για τα ποντίκια;**  
.....

## Άσκηση 1

Φύλο:.....

Ηλικία:.....

Ομιλούμενες γλώσσες (μητρική/-ές, δεύτερες γλώσσες):  
.....

Παρακαλείστε να σχηματίσετε τις λέξεις σύμφωνα με το παράδειγμα:  
«πώς ονομάζεται ο άνθρωπος που μοιάζει με δράκο; = δρακάνθρωπος»

### A. Ονοματικά σύνθετα

#### 1<sup>η</sup> ομάδα: N+N

1. πώς ονομάζονται μαζί ο άνδρας και το παιδί;

.....

2. πώς λέγεται ο έμπορος νερού;

.....

3. πώς λέγεται αυτός που κυνηγά αστέρια;

.....

4. πώς λέγεται ένα δάσος από βελόνες;

.....

5. πώς ονομάζεται το βουνό που είναι φτιαγμένο από πούπουλα;

.....

6. πώς λέγεται μια πίτα φτιαγμένη από μολύβια;

.....

7. πώς λέγεται ο πέτρινος αετός;

.....

8. πώς λέγεται η θύελλα που προκαλείται από καρέκλες;

.....

9. υπάρχει κάποιο όνομα για το αλάτι και τη ρίγανη μαζί;

.....

10. πώς λέγεται το λινό μαντήλι;

.....

11. πώς ονομάζεται η άκρη του ουρανού;

.....

12. πώς λέγεται το κουτί της μαρμελάδας;

.....

13. πώς λέγεται το φαγητό που φτιάχνεται με βάση το κρέας και το ρύζι;

.....

14. πώς λέγεται ο μισός ήλιος;

.....

15. πώς λέγονται τα κουλουράκια που φτιάχνονται με ξύδι;

.....

16. πώς λέγεται όποιος έχει άγριο κεφάλι;

.....

17. πώς λέγεται η πίτα που είναι φτιαγμένη από αγγούρια;

.....

18. πώς λέγεται ο δρόμος που χρησιμοποιείται αποκλειστικώς από ζώα;

.....

19. πώς λέγεται η φωλιά των ελεφάντων;

.....

20. πώς λέγεται η σαλάτα που έχει ως βάση της τα μακαρόνια;

.....

21. πώς ονομάζεται ο άνθρωπος ο οποίος μετατρέπεται σε νυχτερίδα;

.....

22. πώς ονομάζεται ο χορευτής που χορεύει πάντα τελευταίος σε ένα συγκρότημα;

.....

23. πώς ονομάζεται μια βαριά σκάλα;

.....

24. πώς λέγεται το ξύλο της πόρτας;

.....

25. πώς ονομάζεται το κουτί για τις πινέζες;

.....

26. πώς ονομάζεται το λουλούδι του μεσημεριού;

.....

27. πώς λέγεται η ταβέρνα όπου προσφέρονται κυρίως λαχανικά και χόρτα;

.....

28. πώς λέγεται το δάσος που αποτελείται από παπαρούνες;

.....

29. πώς λέγεται ο καθαρός τόπος;

.....

30. πώς λέγονται με μία λέξη η βρογχίτις και η βρογχίτιδα;

.....  
**31. πώς λέγεται η πόρτα του νοσοκομείου;**

.....  
**32. πώς λέγεται το σκυλί που βοηθά τους κλέφτες;**

.....  
**33. πώς λέγεται η κατάσταση του να βρέχει χιόνι και χαλάζι μαζί;**

.....  
**34. πώς λέγεται το σπιτάκι του σκύλου;**

.....  
**35. πώς ονομάζουμε το άσχημο πουλί;**

.....

## Ερωτηματολόγιο Γονέων

### Τίτλος Έρευνας: «Παραγωγή σύνθετων λέξεων της ελληνικής από φυσικούς και αλλόγλωσσους ομιλητές»

Νηπιαγωγείο..... Ημερομηνία Συμπλήρωσης.....

Όνοματεπώνυμο Παιδιού.....

Ημερομηνία Γέννησης.....

Όνοματεπώνυμο Μητέρας.....

Καταγωγή.....

Όνοματεπώνυμο Πατέρα.....

Καταγωγή.....

### **Κατάλογος Ερωτήσεων**

1. Ποια γλώσσα χρησιμοποιείται στο σπίτι;

.....  
.....  
.....

2. Χρησιμοποιείται άλλη γλώσσα πέραν αυτής;

.....  
.....  
.....

3. Χρησιμοποιείται τα ελληνικά στην καθημερινή σας επικοινωνία;

.....  
.....

4. Σε ποια γλώσσα επικοινωνείτε με το παιδί;

.....  
.....  
.....

5. Σε ποια γλώσσα απαντά το παιδί;

.....  
.....  
.....

6. Εντοπίζετε οποιοδήποτε είδους προβλήματα στα ελληνικά; Ποια;

.....  
.....  
.....

7. Εντοπίζετε προβλήματα στη μητρική γλώσσα; Ποια;

.....  
.....  
.....

8. Στην καθημερινή του επικοινωνία το παιδί χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες; Αν ναι, αναφέρετε παραδείγματα

.....  
.....  
.....



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ (2)**

**Όλοι οι πίνακες βρίσκονται ενσωματωμένοι σε αρχείο του word στο CD  
«Πίνακες για τη σύνθεση λέξεων»**

# ΕΝΟΤΗΤΑ 1 – Φυσικοί ομιλητές

## ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 1

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>52/68</b>	<b>39/52</b>
Test 2	<b>35/35</b>	<b>26/35</b>
Σύνολο	<b>87/103</b>	<b>65/87</b>

Πίνακας 2

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	41/52	11/52
Test 2	33/35	0/35
Σύνολο	74/87	11/87

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	2/52	50/52
Test 2	0/35	35/35
Σύνολο	2/87	85/87

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	52/52	0/52
Test 2	35/35	0/35
Σύνολο	87/87	0/87

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	29/52*	18/52*
Test 2	27/35**	6/35**
Σύνολο	56/87	24/87

\*Οι λέξεις «δισκάκι», «κλειδαριά», «οικογένεια», και «γονείς» δεν καταχωρήθηκαν σε καμία κατηγορία.

\*\*Οι λέξεις «χαμένος» και «καταιγίδα» δεν καταχωρήθηκαν σε καμία κατηγορία.

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	10/15	5/10
Test 2 (5/35 λέξεις)	5/5	3/5
Σύνολο	15/20	8/15

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	4/10*	4/10*
Test 2 (5/35 λέξεις)	3/5	2/5
Σύνολο	7/15	6/15

\*Οι λέξεις «οικογένεια», και «γονείς» δεν καταχωρήθηκαν σε καμία κατηγορία.

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδεδεικτό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδεδεικτό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	26/29	15/18
Test 2	27/27	5/5
Σύνολο	53/56	20/23

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδεδεικτό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	0/29	0/18
Test 2	0/27	0/5
Σύνολο	0/56	0/23

## ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 2

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>52/68</b>	<b>40/52</b>
Test 2	<b>32/35</b>	<b>28/32</b>
Σύνολο	<b>84/103</b>	<b>68/84</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	43/52	9/52
Test 2	31/32	1/32
Σύνολο	74/84	10/84

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	2/52	50/52
Test 2	0/32	32/32
Σύνολο	2/84	82/84

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	52/52	0/52
Test 2	32/32	0/32
Σύνολο	84/84	0/84

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	24/52*	27/52*
Test 2	23/32	9/32
Σύνολο	47/84	36/84

\*Η λέξη «ωκεανός» δεν καταχωρήθηκε σε καμία κατηγορία.

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	11/15	6/11
Test 2 (5/35 λέξεις)	5/5	4/5
Σύνολο	16/20	10/16

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	3/11	7/11
Test 2 (5/35 λέξεις)	5/5	0/5
Σύνολο	8/16	7/16

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	21/24	24/27
Test 2	23/23	8/9
Σύνολο	44/47	32/36

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	1/24	1/27
Test 2	0/23	0/9
Σύνολο	1/47	1/36

### ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 3

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>57/68</b>	<b>39/57</b>
Test 2	<b>34/35</b>	<b>26/34</b>
Σύνολο	<b>91/103</b>	<b>65/91</b>

Πίνακας 2

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	53/57	4/57
Test 2	33/34	1/34
Σύνολο	86/91	6/91

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	2/57	55/57
Test 2	0/34	34/34
Σύνολο	2/91	89/91

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	55/57	2/57
Test 2	34/34	0/34
Σύνολο	89/91	2/91



Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	18/57	39/57
Test 2	15/34	19/34
Σύνολο	33/91	58/91

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	14/15	9/14
Test 2 (5/35 λέξεις)	5/5	5/5
Σύνολο	19/20	14/19

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	10/14	4/14
Test 2 (5/35 λέξεις)	3/5	2/5
Σύνολο	13/19	6/19

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	16/18	39/39
Test 2	16/18	19/19
Σύνολο	33/36	58/58

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	0/18	3/39
Test 2	0/18	0/19
Σύνολο	0/36	3/58

## ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 4

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>36/68</b>	<b>16/36</b>
Test 2	<b>22/35</b>	<b>9/22</b>
Σύνολο	<b>58/103</b>	<b>25/58</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	34/36	2/36
Test 2	21/22	1/22
Σύνολο	55/58	3/58

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	2/36	34/36
Test 2	0/22	22/22
Σύνολο	2/58	56/58

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	35/36	1/36
Test 2	20/22	2/22
Σύνολο	55/58	3/58

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	25/36	11/36
Test 2	8/22	14/22
Σύνολο	33/58	25/58

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	10/15	7/10
Test 2 (5/35 λέξεις)	5/5	4/5
Σύνολο	15/20	11/16

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	3/10	7/10
Test 2 (5/35 λέξεις)	5/5	0/5
Σύνολο	8/15	7/15

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	24/25	11/11
Test 2	8/8	14/14
Σύνολο	32/33	25/25

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	1/24	0/11
Test 2	0/8	0/14
Σύνολο	1/32	0/25

## ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 5

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>50/68</b>	<b>40/50</b>
Test 2	<b>31/35</b>	<b>28/31</b>
Σύνολο	<b>81/103</b>	<b>68/81</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	43/50	7/50
Test 2	30/31	1/31
Σύνολο	73/81	8/81

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	2/50	48/50
Test 2	0/31	31/31
Σύνολο	2/81	79/81

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	48/50	0/50
Test 2	30/31	1/31
Σύνολο	78/81	1/81

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	24/50	26/50
Test 2	23/31	7/31
Σύνολο	47/81	33/81

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	11/15	6/11
Test 2 (5/35 λέξεις)	5/5	4/5
Σύνολο	16/20	10/16

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	3/11	7/11
Test 2 (5/35 λέξεις)	5/5	0/5
Σύνολο	8/16	7/16

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	20/24	24/26
Test 2	22/23	6/7
Σύνολο	42/47	30/33

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	1/24	1/26
Test 2	0/23	0/7
Σύνολο	1/47	1/33



## Συγκεντρωτικοί πίνακες φυσικών ομιλητών

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>72,6%</b>	<b>40,5%</b>
Test 2	<b>88%</b>	<b>70%</b>
Σύνολο	<b>80,3%</b>	<b>55%</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	87%	13%
Test 2	96%	4%
Σύνολο	91,5%%	8,5%

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	2%	98%
Test 2	0%	100%
Σύνολο	1%	99%

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	97%	3%
Test 2	95%	5%
Σύνολο	96,5%	4%

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	51%	49%
Test 2	61%	39%
Σύνολο	56%	44%

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	75%	44%
Test 2 (5/35 λέξεις)	100%	80%
Σύνολο	88%	62%

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	45%	55%
Test 2 (5/35 λέξεις)	84%	16%
Σύνολο	64,5%	37%

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0%	100%
Test 2	0%	100%
Σύνολο	0%	100%

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	89%	93%
Test 2	99%	97%
Σύνολο	94%	95%

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	2,4%	3%
Test 2	0%	0%
Σύνολο	1,2%	1,5%

Πίνακας 11

Κεφαλή	Δεξιά	Αριστερά
Test 1	100%	0%
Test 2	88%	12%
Σύνολο	94%	6%

## ΕΝΟΤΗΤΑ 2 – Αλβανοί

### ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 6

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>34/68</b>	<b>26/34</b>
Test 2	<b>22/35</b>	<b>11/35</b>
Σύνολο	<b>56/103</b>	<b>37/103</b>

Πίνακας 2

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	20/34	14/34
Test 2	20/22	2/22
Σύνολο	40/56	16/56

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	1/34	33/34
Test 2	0/22	22/22
Σύνολο	1/56	89/56

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	26/34	6/34
Test 2	11/22	11/22
Σύνολο	37/56	17/56

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	8/34	26/34
Test 2	11/22	11/22
Σύνολο	19/ 56	37/ 56

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	3/15	3/3
Test 2 (5/35 λέξεις)	3/5	3/5
Σύνολο	6/ 20	6/8

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	3/15	0/15
Test 2 (5/35 λέξεις)	3/5	0/5
Σύνολο	6/20	0/20

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	5/34	28/34
Test 2	11/11	10/11
Σύνολο	16/16	38/55

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	0/5	1/29
Test 2	0/11	0/11
Σύνολο	0/16	1/40

## ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 7

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>29/68</b>	<b>25/29</b>
Test 2	<b>13/35</b>	<b>10/13</b>
Σύνολο	<b>42/103</b>	<b>35/42</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	25/29	4/29
Test 2	11/13	2/13
Σύνολο	36/42	6/42

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	0/29	29/29
Test 2	0/13	13/13
Σύνολο	0/42	42/42

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	29/29	0/29
Test 2	13/13	0/13
Σύνολο	42/42	0/42

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	15/29	14/29
Test 2	7/13	6/13
Σύνολο	22/42	20/42

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	5/15	4/5
Test 2 (5/35 λέξεις)	2/5	0/2
Σύνολο	7/20	4/7

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	3/5	2/5
Test 2 (5/35 λέξεις)	2 / 2	0/2
Σύνολο	5/7	2/7

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0



Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	15/29	14/29
Test 2	7/13	6/13
Σύνολο	22/42	20/42

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	0/29	0/25
Test 2	0/13	0/10
Σύνολο	0/42	0/42

## ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 8

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>13/68</b>	<b>7/13</b>
Test 2	<b>0/35</b>	<b>0/35</b>
Σύνολο	<b>13/103</b>	<b>7/48</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	13/13	0/13
Test 2	0/35	0/35
Σύνολο	13/48	0/48

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	0/13	13/13
Test 2	0/35	0/35
Σύνολο	0/48	0/48

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	8/13	5/13
Test 2	0/35	0/35
Σύνολο	8/48	5/48

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	6/13	6/13
Test 2	0/35	0/35
Σύνολο	6/48	6/48

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	3/15	0/3
Test 2 (5/35 λέξεις)	0/35	0/35
Σύνολο	3/48	0/38

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	2/3	1/3
Test 2 (5/35 λέξεις)	0/35	0/35
Σύνολο	2/38	1/38

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδεδειγμένο Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδεδειγμένο Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	8/13	5/13
Test 2	0/35	0/35
Σύνολο	8 /48	5 /48

Πίνακας 10

Περιορισμένη Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδεδειγμένο Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	0/13	0/13
Test 2	0/35	0/35
Σύνολο	0/48	0/48

## ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 9

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>26/68</b>	<b>19/26</b>
Test 2	<b>14/35</b>	<b>9/14</b>
Σύνολο	<b>40/103</b>	<b>28/40</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	24/26	2/26
Test 2	14/14	0/14
Σύνολο	38/40	2/40

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	0/26	26/26
Test 2	0/14	14/14
Σύνολο	0/40	40/40

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	23/26	3/26
Test 2	14/14	0/14
Σύνολο	37/40	3/40

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	11/26	14/26
Test 2	6/14	8/14
Σύνολο	17/40	22/40

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	5/15	4/5
Test 2 (5/35 λέξεις)	2/5	0/2
Σύνολο	7/20	4/7

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	3/5	2/5
Test 2 (5/35 λέξεις)	1 /2	0/2*
Σύνολο	4/7	2/7

\*Η λέξη «batman» δεν καταχωρήθηκε σε καμία κατηγορία.

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	11/26	14/26
Test 2	5/14	8/14
Σύνολο	16/40	21/40

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	0/26	0/26
Test 2	0/14	0/14
Σύνολο	0/40	0/40

## Συγκεντρωτικοί πίνακες Αλβανών

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>37,5%</b>	<b>72%</b>
Test 2	<b>35%</b>	<b>42,7%%</b>
Σύνολο	<b>36,3%</b>	<b>57,35%</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	84%	16%
Test 2	69%	31%
Σύνολο	76,5%	23,5

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	0,3%	99,7%
Test 2	0%	100%
Σύνολο	0,15%	98,5%%

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	82%	18%
Test 2	62,5%	37,5%
Σύνολο	72%%	27%



Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	41%%	59%
Test 2	37%	39%
Σύνολο	39%%	49%

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	26,6%	23,3%
Test 2 (5/35 λέξεις)	35%	15%
Σύνολο	30,8%	19,1%

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	18,3%	8,3%
Test 2 (5/35 λέξεις)	30%	0%
Σύνολο	24,1%	4,1%

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0%	100%
Test 2	0%	100%
Σύνολο	0%	100%

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	42,5%	56%
Test 2	47,5%	49%
Σύνολο	45%	53%

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	0%	3%
Test 2	0%	0%
Σύνολο	0%	1,5

Πίνακας 11

Κεφαλή	Δεξιά	Αριστερά
Test 1	75%	25%
Test 2	40%	60%
Σύνολο	57,5%	42,5%

### ΕΝΟΤΗΤΑ 3 – Σουηδοί

#### ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 10

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>34/68</b>	<b>19/34</b>
Test 2	<b>21/35</b>	<b>15/21</b>
Σύνολο	<b>55/103</b>	<b>34/55</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	28/34	6/34
Test 2	20/21	1/21
Σύνολο	48/55	7/55

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	1/34	33/34
Test 2	0/21	21/21
Σύνολο	1/55	54/55

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	34/34	0/34
Test 2	21/21	0/21
Σύνολο	55/55	0/55

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	26/34	7/34
Test 2	11/21	8/21*
Σύνολο	37/55	25/55

\*Οι λέξεις «οικογένεια» και «παπαρουνικό» δεν καταχωρήθηκαν σε καμία από τις δύο κατηγορίες.

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	8/15	1/15
Test 2 (5/35 λέξεις)	4/5	1/5
Σύνολο	12/20	2/20

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	6/15	1/15
Test 2 (5/35 λέξεις)	4/5	0/5
Σύνολο	10/20	1/20

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	16/34	17/43
Test 2	11/21	8/21
Σύνολο	27/65	25/64

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	1/16	0/17
Test 2	0/21	0/21
Σύνολο	1/37	0/38

## Συγκεντρωτικοί πίνακες Σουηδών

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>34,6%</b>	<b>55,8%</b>
Test 2	<b>60%</b>	<b>71,4%</b>
Σύνολο	<b>48%</b>	<b>63,6%</b>

Πίνακας 2

Συνδετικό φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	82,3%	17,7%
Test 2	95,3%	4,7%
Σύνολο	88,8%	11,2%

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	3%	97%
Test 2	0%	100%
Σύνολο	1,5%	98,5%

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	100%	0%
Test 2	100%	0%
Σύνολο	100%	0%

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	76,4%	23,6%
Test 2	52,3%	38%*
Σύνολο	64,3%	44%

\*Οι λέξεις «οικογένεια» και «παπαρουνικό» δεν καταχωρήθηκαν σε καμία από τις δύο κατηγορίες.

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	53,3%	6,6%
Test 2 (5/35 λέξεις)	80%	20%
Σύνολο	66,6%	13,3%

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	40%	6,6%
Test 2 (5/35 λέξεις)	80%	0%
Σύνολο	60%	3,3%

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0%	100%
Test 2	0%	100%
Σύνολο	0%	100%

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	47%	39,5%
Test 2	52,3%	38%
Σύνολο	50%	38,7%

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	6,3%	0%
Test 2	0%	0%
Σύνολο	3,3%	0%

Πίνακας 11

Κεφαλή	Δεξιά	Αριστερά
Test 1	84%	16%
Test 2	45%	65%
Σύνολο	64,5%	40,5%

**Συγκεντρωτικοί και ατομικοί πίνακες συμπίπτουν καθώς η ομάδα των Σουηδών αποτελείται από ένα και μόνο υποκείμενο.**



## ΕΝΟΤΗΤΑ 4 - Ρώσοι

### ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ 11

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>35/68</b>	<b>29/35</b>
Test 2	<b>20/35</b>	<b>14/20</b>
Σύνολο	<b>55/103</b>	<b>43/55</b>

Πίνακας 2

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	30/35	0/35
Test 2	19/20	1/20
Σύνολο	49/55	1/55

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	2/35	33/35
Test 2	0/20	20/20
Σύνολο	2/55	53/55

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	30/35	5/35
Test 2	20/20	0/20
Σύνολο	50/55	5/55

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	14/35	19/35
Test 2	12/20	7/20*
Σύνολο	26/55	26/55

\*Η λέξη «batman» δεν καταχωρήθηκε σε καμία από τις δύο κατηγορίες.

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	7/15	6/15
Test 2 (5/35 λέξεις)	1/5	1/5
Σύνολο	8/20	7/20

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	2/15	5/15
Test 2 (5/25 λέξεις)	1/5	0/5
Σύνολο	10/20	1/20

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0	0
Test 2	0	0
Σύνολο	0	0

Πίνακας 9

Συνδεδειγμένο Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδεδειγμένο Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	14/35	19/35
Test 2	12/20	7/20
Σύνολο	26/55	26/55

Πίνακας 10

Περιοχή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδεδειγμένο Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	1/14	0/19
Test 2	0/12	0/7
Σύνολο	1/26	0/26

## Συγκεντρωτικοί πίνακες Ρώσων

Πίνακας 1

Ονοματικά σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά απαντημένα
Test 1	<b>51.4%</b>	<b>82%</b>
Test 2	<b>57,1%</b>	<b>70%</b>
Σύνολο	<b>54,3%</b>	<b>76%</b>

Πίνακας 2

Συνδεδειγμένο φωνήεν	Χρησιμοποιείται	Δεν χρησιμοποιείται
Test 1	86%	14%
Test 2	95%	5%
Σύνολο	90,5%	9,5%

Πίνακας 3

Περιοχές συλλαβών	Εμφανίζεται	Δεν εμφανίζεται
Test 1	5,7%	94,3%
Test 2	0%	100%
Σύνολο	2,85%	97,2

Πίνακας 4

Τονισμός	Σωστό	Λάθος
Test 1	85,7%	14,5%
Test 2	100%	0%
Σύνολο	93%	7,3%

Πίνακας 5

Θέση τόνου	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	40%	60%
Test 2	60%	40%*
Σύνολο	50%	50%

\*Η λέξη «batman» δεν καταχωρήθηκε σε καμία από τις δύο κατηγορίες.

Πίνακας 6

Παρατακτικά Σύνθετα	Απαντημένα	Σωστά
Test 1 (15/68 λέξεις)	46,6%	40%
Test 2 (5/35 λέξεις)	6,6%	20%
Σύνολο	26,6%	30%

Πίνακας 7

Θέση τόνου (Παρατακτικά επίθετα)	[θ+λ]	[θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1 (15/68 λέξεις)	13,3%	33,3%
Test 2 (5/25 λέξεις)	20%	0%
Σύνολο	16,6%	5%

Πίνακας 8

Αρχαιοπρεπή Σύνθετα	Χρησιμοποιούνται	Δεν χρησιμοποιούνται
Test 1	0%	100%
Test 2	0%	100%
Σύνολο	0%	100%

Πίνακας 9

Συνδετικό Φωνήεν (που εμφανίζεται)	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] + παραγωγική κατάληξη
Test 1	40%	54,2%
Test 2	60%	35%
Σύνολο	50%%	44,6%

Πίνακας 10

Περιοπή Συλλαβών	[θ+λ]	Συνδετικό Φωνήεν [θ+θ] +παραγωγική κατάληξη
Test 1	0,1%	0%
Test 2	0%	0%
Σύνολο	0,05%	0%

Πίνακας 11

Κεφαλή	Δεξιά	Αριστερά
Test 1	81%	19%
Test 2	44%	66%
Σύνολο	62,5%	42,5%

**Συγκεντρωτικοί και ατομικοί πίνακες συμπίπτουν καθώς η ομάδα των Ρώσων αποτελείται από ένα και μόνο υποκείμενο.**

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αϊδίνης, Α. – Κωστούλη, Τ. (2001). «Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη», *Virtual school - The sciences of education online*, 2. 2-3.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1986). *Η νεολογία στην κοινή νεοελληνική*. Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης 65.
- Asher, R. E. (1994). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. New York: Pergamon Press.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τζακώστα, Μ. (2006). *Γλωσσική κατάρκτηση*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ρόδος: ΤΜΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Βαρλοκώστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: ΚεΔ.Α. – Ε.Κ.Π.Α.
- Bley-Vroman, R. (1988). The fundamental character of foreign language learning. In Rutherford, W. & Sharwood-Smith, M. (Eds.), *Grammar and Second Language Teaching: A Book of Readings*. New York: Newbury House/Harper and Row. 19-30.
- Bley-Vroman, R., & Masterson, D. (1989). Reaction time as a supplement to grammaticality judgments in the investigation of second language learners competence. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 8(2), 207-237
- Bloomfield, L (1914). *Introduction to the Study of Language*. New York: Henry Holt and Co.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Co.
- Bruck, M. & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22, 307 – 324.
- Bybee, J. L. (1985). *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins.
- Carstairs-McCarthy, A. (1992). *Current Morphology*. London: Routledge.

- Carstairs-McCarthy, A. (2000). Lexeme, word-form, paradigm. In Booij, G., Lehmann, C. & Mugdan, J. (Eds.), *Morphology. An International Handbook on Inflection and Word-Formation*, Berlin: Walter de Gruyter. 1, 595-607.
- Chomsky, N. (1959). Review of “Verbal Behavior by B.F. Skinner”. A critique of behaviorist approaches to learning. *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Holland: Foris Publications.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Clark, B. (2000). First- and Second- Language Acquisition in Early Childhood, *CEEP Publications*, 181-188.
- Dulay, H & Burt M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition, *Language Learning*, 24, 37-53.
- Elbro, C. (1996). Early linguistic abilities and reading development: A review and hypothesis. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 453 – 485.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsie, Robert (2006). *Albanian Literature: A Short History*. London: I. B. Taurus.
- Ervin-Tripp, S. (1974). Is second language learning like the first? *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.
- Fishman, J. (1991). *Language and Ethnicity*. Amsterdam & Philadelphia: J. Benjamins.
- Faerch, C., Haastrup, K. & Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S. & Schachter, J. (Eds.), (1989). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Gass, S. & Selinker L. (Eds.), (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gudilova, S.V. (2003). “Struktura morfoložičeskogo pol’a složnix slov” – ανακοίνωση στο II Διεθνές Συνέδριο Ρωσικής Γλώσσας, Μόσχα.
- Han, Z.H. (2004). Fossilization: five central issues, *International Journal of Applied Linguistics*, 14.2, 212-242.
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kielhöfer, B. & Jonekeit, S. (1983). *Zweisprachige kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg.
- Levi – Strauss, C. (1958). *Anthropologie Structurale*. Paris: Librairie Plon.
- Matthews, P. (1972). *Inflectional morphology*. Cambridge.
- Matthews, P. H. (1974). *Morphology. An Introduction to the theory of Word-Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLaughlin, B. (1984). *Second Language Acquisition in Childhood*. 2nd edition, Vol. *Preschool Children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J. & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants, *Cognition*, 29, 143-178.
- Mehler, J., Pallier C. and Christophe A. (to appear). Language and Cognition. In Sabourin M., F.M.I Craik & M. Robert (Eds.), *Advances in psychologicalscience. Vol. 1: Cognitive and biological aspects*. Actes du XXVI Congrès International de Psychologie: Psychology Press, UK.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). «Γραμματισμός», *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, επιμ. Χριστίδης Α.-Φ., Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.

- Μοσχονάς, Σ. Α. (2003). «Πριν από τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας», στο Σ. Μοσχονάς (επιμ.) *Σύγχρονες τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton*. Αθήνα: Πατάκη.
- Nelson, K. & Gruendel, J. (1992). «Τι μέρα είναι ώρα για μεσημεριανό: Μια σεναριακή άποψη του διαλόγου των παιδιών», στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας*, τόμος Α': Γλώσσα. Αθήνα: Gutenberg. 56 – 60.
- Nespor, M. (1999). *Φωνολογία*. (Προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα, Α. Ράλλη & Μ. Nespor). Αθήνα: Πατάκης.
- Orel - Vladimir E. (2000). *A Concise Historical Grammar of the Albanian Language: Reconstruction of Proto-Albanian*. Boston: Brill Academic Publishers.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Συγγραφέας.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001), «Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού: Εισαγωγή», στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (επιμ.) *Ανάδυση του γραμματισμού – έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης. 75 – 81.
- Παυλίδου, Θ. (1995). *Επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Perani, D., Paulesu, E., Galles, N.S., Dupoux, E., Dehaene, S., Bettinardi, V., Cappa, S.F., Fazio F. and Mehler J. (1998). The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language, *Brain*, 121, 1841-1852.
- Πετρούνιας, Ε. (2002). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική (αντιπαραθετική) ανάλυση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Pinker, S. (1984). *Language Learn Ability and Language Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pinker, S. (2004) Clarifying the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, 31, 949-953.
- Πόρποδας Κ. (1984) Γνωστικές λειτουργίες στη μάθηση του γραπτού λόγου. *Γλώσσα* 4, 30-48.
- Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

- Ράλλη, Α. (2007). *Η Σύνθεση των λέξεων: μια διαγλωσσική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Plag, I. (2003). *Word-Formation in English*. Oxford: CUP.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (1975). The interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 1, 139-152.
- Selinker, L., & Lamendella, J. T. (1980). Fossilization in interlanguage learning. In K. Croft (Ed.), *Reading on English as a second language*. Boston, MA: Little, Brown and Company. 132- 143.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Σκούρτου, Ε. (1999). «Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες». Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg. 36-40
- Skutnabb – Kangas T., (1981). Guest Worker or Immigrant –Different Ways of Reproducing an Underclass. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2.2, 89-115.
- Steele, J (2002). Ultimate Attainment in L2 Syllabification, in *McGill Working Papers in Linguistics*, 15.2, 105-119.
- Τάνης, Κ. (2004). *Η διδασκαλία της ελληνικής σε παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές*. Ανακτήθηκε στις 12 Μαΐου από, <http://www.komvos.edu.gr/forumbb/viewtopic.php?t=17>.
- Tzakosta, M. 2009β. Perceptual ambiguities in the formation of Greek compounds by native speakers. Στο Γιαννάκης, Γ.Κ., Μ. Μπαλταζάνη, Γ.Ι. Ξυδόπουλος & Τ. Τσαγγαλίδης (επιμ.) *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (8ICGL)*. Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας: Παν/μιο Ιωαννίνων. 545-557
- Tzakosta, M. 2010α. External and Internal Factors Affecting Compound Formation in L2: the Case of Dutch Learners of Greek. *Πρακτικά της 30<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης το Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Γλωσσολογίας του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. 589-601.
- Tzakosta, M. Υπό δημ. L1 Transfer in L2 Word Formation. Ηλεκτρονικά πρακτικά του 9ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (9<sup>th</sup> International Conference of Greek Linguistics, 9ICGL). Σικάγο: Παν/μιο Σικάγου, Ιλλινόις.

- Tzakosta, M. Υπό δημ. L1 Transfer in L2 Learning: Compound Forms in the Speech of Turkish Learners of Greek. *Πρακτικά του 19<sup>ου</sup> Διεθνούς Συμποσίου Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (19<sup>th</sup> ISTAL)*. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης.
- Τζακώστα, Μ. & Δ. Μανωλά. Υπό δημ. Κατανόηση και παραγωγή συνθέτων από παιδιά προσχολικής ηλικίας: διδακτικές προεκτάσεις. Πρακτικά του 7ου συνεδρίου της ΠΕΕ. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Τσίλη, Μ. (1998). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Τριάρχη –Herrmann, Β. (1998). *Η απόκτηση μιας δεύτερης γλώσσας κατά την παιδική ηλικία: Πορίσματα Διεθνών Ερευνών και Μελετών*. Ανακτήθηκε στις 16 Ιουνίου από [www.inpatras.com](http://www.inpatras.com)
- Vinogradov V.V. (1960). *Grammatika Russkogo Jazika*. (Tom I) Izdat'el'stvo Akademii Nauk S.S.S.R. Moskva.
- Vygotsky, L. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*, Αθήνα: Γνώση.