



Διπλωματική Εργασία
α' μεταπτυχιακού κύκλου

**Περί συμφωνίας: ΟΦ και ΡΦ για τα Ελληνικά ως Γ2.
Συγκλίσεις και αποκλίσεις σε παιδιά και ενήλικες**

Παπουτσή Μαριέτα

Πανεπιστήμιο Κρήτης
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλολογίας
Ειδίκευση Γλωσσολογίας
Α.Μ.: 567

Επόπτρια Καθηγήτρια:
Κατσιμαλή Γεωργία

Νοέμβριος 2012

«Μια γλωσσική κατάσταση είναι πριν απ' όλα αποτέλεσμα κάποιας ισορροπίας ανάμεσα στα μέρη μιας δομής, ισορροπίας που δεν καταλήγει ωστόσο ποτέ σε μια πλήρη συμμετρία [...]. Η αλληλεγγύη όλων των συστατικών δραστηριοποιείται έτσι ώστε κάθε απόπειρα έναντι ενός σημείου θέτει υπό συζήτηση το σύνολο των σχέσεων και προκαλεί αργά ή γρήγορα μια νέα τάξη των πραγμάτων.»

E. Benveniste, *Problemes de linguistique generale*, Paris 1966, σελ. 9

[όπως αναφέρεται στο Vittì, M. 2000. *Η "γενιά του τριάντα": Ιδεολογία και Μορφή*. Αθήνα: Ερμής]

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ	7
1.1 Κατάκτηση δεύτερης / ξένης γλώσσας	7
1.2 Προτασική Επεξεργασία (Sentence Processing)	10
1.3 Επιλογικά	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ: ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ ΣΤΗ ΝΕΑ	
ΕΛΛΗΝΙΚΗ	17
2.1 Ιστορική Αναδρομή	17
2.2 Προ-έρευνα (pilot-test)	21
2.2.1 Στοιχεία της προ-έρευνας	21
2.2.2 Αποτελέσματα της προ-έρευνας	21
2.2.2.1 Πρότυπα Κατηγοριοποίησης Λαθών	22
2.2.2.2 Προτεινόμενο Μοντέλο Κατηγοριοποίησης Λαθών	24
2.3 Φωνο-γραφηματικά: Ορθογραφία στη Νέα Ελληνική	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ	27
3.1 Εισαγωγικά	27
3.2 Συμφωνία στην Ονοματική Φράση (concord)	28
3.3 Συμφωνία στην Πρόταση (agreement)	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΩΣ Γ2	36
4.1 Ανασκόπηση συναφών ερευνητικών μελετών	36
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας	38
4.2.1 Ερωτήματα και ερευνητικό υλικό	38
4.2.2 Υποκείμενα της έρευνας	40

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	41
5.1 Πραγματώσεις της ομάδας ελέγχου	41
5.2 Αποτελέσματα ως προς το φαινόμενο συμφωνίας στην ονοματική φράση	42
5.3 Αποτελέσματα ως προς το φαινόμενο συμφωνίας στην πρόταση	48
5.4 Σύνοψη	54
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	56
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	67
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	76
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5	79

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στο μορφοσυντακτικό φαινόμενο της συμφωνίας στην ονοματική φράση (ΟΦ) και στην πρόταση στα ελληνικά, το οποίο απαιτεί σύνθετους μηχανισμούς επεξεργασίας. Η εσωτερική συμφωνία στην ονοματική φράση (concord) απαιτεί συμμετρικά χαρακτηριστικά ως προς το Γένος, Αριθμό, Πτώση, ενώ η συμφωνία στην πρόταση (agreement) προϋποθέτει συσχετισμό υποκειμένου με ρήμα ως προς τον Αριθμό και το Πρόσωπο.

Ερευνώνται οι επιδόσεις δύο ομάδων μη φυσικών ομιλητών (παιδιά και ενήλικες παρόμοιου επιπέδου γλωσσομάθειας) και συγκρίνονται με φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, ηλικίας 12 χρόνων.

Διαπιστώνεται ότι τα παιδιά πραγματώνουν περισσότερες λανθασμένες παραγωγές από τους ενήλικες τόσο στην ονοματική φράση όσο και στη συμφωνία στην πρόταση, γεγονός που ίσως σχετίζεται με τη νοητική ωριμότητά τους. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η συμφωνία υποκειμένου και ρήματος (και κατηγορουμένου εάν υπάρχει) δυσχεραίνει και τις δύο ομάδες, ειδικά όταν το υποκείμενο είναι σύνθετο, απομακρυσμένο ή περιληπτικό που ακολουθεί το ρήμα.

Στα νέα ελληνικά οι ομόηχες ρηματικές καταλήξεις [-te] και [-ume] παραπέμπουν σε δύο γραφηματικές αναπαραστάσεις, συμμετρικές ως προς τον αριθμό με το υπάρχον ή νοούμενο υποκείμενο. Και οι τρεις ομάδες της έρευνάς μας (παιδιά Γ2, ενήλικες Γ2, παιδιά Γ1) αμφιταλαντεύονται στη σύνθετη αυτή συντακτική επεξεργασία.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανθρώπινη γλώσσα είναι ένα εξαιρετικά περίπλοκο γνωστικό σύστημα. Όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης γλώσσας (φωνητικό, φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό) χαρακτηρίζονται από ένα σύστημα δομών και κανόνων.¹ Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της γλώσσας αντιμετωπίζουν το γλωσσικό υλικό ως πληροφορίες, οι οποίες γίνονται αντιληπτές, αποκωδικοποιούνται, αποθηκεύονται και ανακτώνται όταν χρειάζεται.²

Όσον αφορά την κατάκτηση της δεύτερης / ξένης γλώσσας (Γ2), άλλες θεωρίες δίνουν έμφαση στα αναπτυξιακά στάδια ή διαγλωσσικά συστήματα των διδασκόμενων, ενώ άλλες ασχολούνται με τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες που προκαλούν αυτές τις διαγλωσσικές γραμματικές,³ δηλαδή την επεξεργασία των πληροφοριών.

Αν και η βιβλιογραφία δεν ταυτίζει την κατάκτηση μητρικής γλώσσας (Γ1) με την κατάκτηση της δεύτερης / ξένης γλώσσας (Γ2), κάποιιοι τομείς, όπως η κατανόηση και επεξεργασία της γλώσσας και η παραγωγή λόγου (προφορικού και γραπτού), απαιτούν κοινούς μηχανισμούς. Για παράδειγμα, η ικανότητα της συντακτικής και σημασιολογικής επεξεργασίας σχετίζεται με τις λειτουργίες του νου.

Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να μελετήσουμε και να διερευνήσουμε την απόδοση φυσικών και μη ομιλητών σε θέματα των ελληνικών που σχετίζονται αφενός με τη συμφωνία στην ονοματική φράση (ΟΦ), δηλαδή την επιλογή γένους, αριθμού και πτώσης του επιθέτου με βάση το ουσιαστικό που προηγείται ή έπεται, και αφετέρου με τη συμφωνία στην πρόταση και, πιο εξειδικευμένα, τη συμφωνία υπάρχοντος ή ελλείποντος λεξικού υποκειμένου με ρήμα το οποίο εμπεριέχει τις ομόηχες καταλήξεις [-ume], [-te].

¹ Akmajian, A., Demers, R., Farmer, A. & R. Harnish. 2001. *Linguistics: An introduction to language and communication*. Cambridge: MIT Press, 477.

² Hulstijn, J. 2002. Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of a second language knowledge. *Second Language Research* 18 (3), 193.

³ Η διαγλώσσα (interlanguage) νοείται ως ένα ενδιάμεσο σύστημα που αναπτύσσει ο διδασκόμενος κατά την εκμάθηση της γλώσσας. Το σύστημα μεταλλάσσεται βαθμιαία, ώστε να παγιωθεί, όταν ο διδασκόμενος κατακτήσει ολοκληρωτικά/τελειωτικά τη γλώσσα (Selinker, 1972, Κατσιμαλή, 2007).

Η επιλογή του συγκεκριμένου τομέα έγινε διότι η συμφωνία, που χαρακτηρίζει την ελληνική γλώσσα, έγκειται στην ομογενοποίηση ετερόκλητων κατηγοριών. Δύο κατηγορίες συμφωνούν κατά γένος, αριθμό, πτώση, γεγονός που καθιστά την επικοινωνία δυνατή. Εάν παραβιαστεί αυτή η συμφωνία, η επικοινωνία κατά το μάλλον ή ήττον διαταράσσεται.

Αφόρμηση για τη συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί η παρατήρηση ότι ακόμη και ενήλικες φυσικοί ομιλητές της γλώσσας με υψηλό μορφωτικό επίπεδο συμβαίνει να οδηγούνται σε λανθασμένες παραγωγές όσον αφορά τις ομοηχίες [-te], [-ume].

(1) **Η πράξη θα συνεχίσει να εκτελείτε.*

(2) **Παρακαλώ, μην ανοίγεται τις συσκευασίες.*

(3) **Σε περίπτωση απουσίας μου παρακαλώ να παραδίδεται τις αιτήσεις για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Γραμματεία του Τμήματος.*

Ακόμη και αν πρόκειται για δείγματα ατυχούς πραγμάτωσης, σποραδικά και τυχαία, τα οποία, κατά συνέπεια, αποτελούν σφάλματα, στην περίπτωση των μη φυσικών ομιλητών θεωρούνται λάθη (errors). Συνιστούν χαρακτηριστικά της διαγλωσσικής τους γραμματικής και για μια γλώσσα-στόχο, όπως η νέα ελληνική, που έχει ιστορική ορθογραφία, δείχνουν ελλειμματικό γραμματισμό και είναι δυνατό να προκαλέσουν χάσμα στην επικοινωνία με γραπτό κείμενο (ενδογλωσσικά λάθη, Κατσιμαλή 2007). Γι' αυτό το λόγο διερευνούμε το φαινόμενο της συμφωνίας, η οποία, επίσης, καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο φυσικοί και μη χρήστες επεξεργάζονται την πρόταση.

Η στόχευση της εργασίας είναι να δείξει ότι υπάρχουν κάποιες χαρακτηριστικές ιδιότητες της νέας ελληνικής που δημιουργούν σε όλους πρόβλημα και, ιδιαίτερα, η επεξεργασία της συμφωνίας της συντακτικής κατηγορίας του υποκειμένου με το ρήμα σε περιβάλλοντα ομόηχων καταληκτικών επιθημάτων, η οποία δυσχεραίνει τους μη φυσικούς ομιλητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Αρχικά θα ασχοληθούμε με την κατάκτηση της δεύτερης / ξένης γλώσσας και, στη συνέχεια, με μοντέλα επεξεργασίας.

1.1 Κατάκτηση δεύτερης / ξένης γλώσσας

Η κατάκτηση της δεύτερης / ξένης γλώσσας είναι μια επίπονη διαδικασία, η οποία δε συνίσταται σε απλή έκθεση σε γλωσσικούς τύπους, γλωσσικά μαθήματα ή (α)συστηματικές διορθωτικές ανατροφοδοτήσεις. Πρόκειται για ένα εξελισσόμενο και δυναμικό φαινόμενο.

Σύμφωνα με την Gass (2008), ο στόχος των μελετών κατάκτησης είναι η κατανόηση τόσο της φύσης του γλωσσικού συστήματος, που έχει κατακτήσει ο σπουδαστής / μαθητής, όσο και των διαδικασιών που εμπλέκονται στην κατάκτηση αυτού του γλωσσικού συστήματος. Αυτή η γλωσσική γνώση είναι δυνατό να εξεταστεί μέσα από την αντιληπτική ή παραγωγική συμπεριφορά του σπουδαστή / μαθητή.

Οι λόγοι για τους οποίους έχει δοθεί έμφαση στην παραγωγή (έναντι της αντίληψης) στην έρευνα για την κατάκτηση της Γ2 είναι ότι τα παραδοσιακά πειράματα αντίληψης είναι ακατάλληλα για πολύ μικρά παιδιά, ότι απαιτούν παραφραστική ικανότητα, η οποία δεν υπάρχει στα πρώιμα στάδια κατάκτησης της Γ2, και ότι οι παραγωγικές διαδικασίες ενδιαφέρουν περισσότερο τους ερευνητές, επειδή έχουν παιδαγωγικές προεκτάσεις.

Μέσα στο γενικότερο προβληματισμό για το ρόλο της Καθολικής Γραμματικής (Universal Grammar) στην κατάκτηση της δεύτερης / ξένης γλώσσας (Γ2) έχει διατυπωθεί το ακόλουθο ερώτημα:

Έχουν οι ενήλικες πρόσβαση στις ίδιες αρχές της Καθολικής Γραμματικής, οι οποίες υποτίθεται ότι κατευθύνουν την ανάπτυξη της γραμματικής της Γ1 ή μήπως η κατάκτηση της Γ2 εξαρτάται αρχικά ή εξ ολοκλήρου από γενικούς μαθησιακούς μηχανισμούς, που δεν αφορούν αποκλειστικά τη γλώσσα;⁴

Γνωρίζοντας ότι τα παιδιά καθοδηγούνται από τις αρχές της Καθολικής Γραμματικής κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας, η απάντηση στο προηγούμενο ερώτημα θα μπορούσε να δοθεί με τη σύγκριση αναπτυξιακών ακολουθιών ανάμεσα σε

⁴ Schwartz, B. D. 1992. Testing Between UG-Based and Problem-Solving Models of L2A: Developmental Sequence Data. *Language Acquisition* 2 (1), 1-19.

παιδιά και ενήλικες, που βρίσκονται στη διαδικασία κατάκτησης μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας, λαμβάνοντας υπόψη την ακολουθία με την οποία κατακτώνται οι δομές στη μητρική γλώσσα (Γ1). Εάν υπάρχει, όντως, επίδραση, τότε πρέπει να είναι εμφανής και στις δύο ομάδες, γεγονός που αποτελεί απόδειξη ότι η κατάκτηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας (Γ2) περιορίζεται από την Καθολική Γραμματική τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες.

Με αυτό τον τρόπο ξεκίνησε η διερεύνηση της κατάκτησης μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας μέσω της σύγκρισης των δύο ηλικιακών ομάδων (παιδιά και ενήλικες). Η Schwartz (2004) εισήγαγε το θεωρητικό μοντέλο 'Domain by Age Model' (DAM) με το οποίο υποστηρίζει ότι όσον αφορά τη σύνταξη, η κατάκτηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας (Γ2) από παιδιά παρουσιάζει ομοιότητες με την κατάκτηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας (Γ2) από ενήλικες. Όσον αφορά την κλιτική μορφολογία, η κατάκτηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας (Γ2) από παιδιά μοιάζει περισσότερο με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας (Γ1).

Αυτή η θέση αποτέλεσε αφετηρία για την έρευνά μας, στην οποία εξετάζεται η συμφωνία στα νέα ελληνικά ως δεύτερη / ξένη γλώσσα (Γ2) με σύγκριση παιδιών και ενηλίκων. Οι ερευνητές, οι οποίοι ελέγχουν την πρόσβαση των μαθητών / σπουδαστών στην Καθολική Γραμματική κατά την κατάκτηση της δεύτερης / ξένης γλώσσας, ερμηνεύουν την ποικιλότητα παραγωγών των υποκειμένων με βάση δύο υποθέσεις:

α) την έλλειψη αντίστοιχων αφηρημένων κατηγοριών και χαρακτηριστικών στα αρχικά στάδια,

β) την ελλειμματική επιφανειακή μορφολογική πραγμάτωσή τους, παρά το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά υπάρχουν σε αφηρημένο επίπεδο, ακόμα και στην πρώιμη διαγλωσσική γραμματική.

Η White (2003) συνοπτικά καταγράφει τις συναφείς έρευνες, που επικεντρώνονται στις κατηγορίες Χρόνος, Συμφωνία κ.ά., θεωρώντας ότι η προβληματική αντιστοίχιση υποκειμένων αφηρημένων κατηγοριών με τις αντίστοιχες επιφανειακές μορφολογικές τους πραγματώσεις είναι ένα θέμα παροδικό και αναπτυξιακό. Αυτό το θέμα στηρίζεται στο ότι οι αφηρημένες κατηγορίες είναι κοινές σε όλες τις γλώσσες, ενώ η πραγμάτωσή τους διαφοροποιείται ανά γλώσσα.

Για παράδειγμα, στα αγγλικά η συμφωνία δε σημειώνεται μορφολογικά πέραν του γ' ενικού προσώπου. Όσον αφορά το χρόνο αόριστο, παρατηρείται ποικιλία στη μορφολογική αναπαράστασή του.

(4) John loves Mary.

Όμως, ακόμα και με την απουσία σαφούς μορφολογίας, υπάρχει απόδειξη για την Κλίση και τα χαρακτηριστικά Χρόνου και Συμφωνίας. Ένα επιπλέον παράδειγμα σχετίζεται με τα λεξικά στοιχεία λειτουργικών κατηγοριών, όπως είναι τα άρθρα. Και σε αυτή την περίπτωση, η απουσία επιφανειακής μορφολογίας δε σημαίνει απαραίτητα και απουσία αφηρημένων κατηγοριών και χαρακτηριστικών.

Όσον αφορά τη δεύτερη γλώσσα, οι υποθέσεις που έχουν αναπτυχθεί είναι:

- 1) κατάκτηση μορφολογίας πριν τη σύνταξη
- 2) κατάκτηση σύνταξης πριν τη μορφολογία.

Σύμφωνα με την πρώτη υπόθεση, η μορφολογία απουσιάζει από τις αρχικές γραμματικές και οι λειτουργικές κατηγορίες δεν προβάλλονται καθόλου. Η μορφολογία είναι ο ενεργοποιητής για την κατάκτηση των λειτουργικών προβολών τόσο στη μητρική όσο και στη δεύτερη / ξένη γλώσσα.

Όσον αφορά την ασυστηματική ποικιλία των σπουδαστών / μαθητών δεύτερης / ξένης γλώσσας ως προς την κλιτική μορφολογία, έχει προταθεί (Vainikka and Young-Scholten 'Minimal Trees Hypothesis') ότι οι μαθητές / σπουδαστές ίσως παράγουν κλιτούς τύπους, ενώ δεν έχουν στην πραγματικότητα αναλύσει τα προσφύματα ως χωριστά μορφήματα. Για τις Vainikka and Young-Scholten (1998) υπάρχει ένα αναπτυξιακό φαινόμενο, σύμφωνα με το οποίο οι γραμματικές στα αρχικά στάδια διαφέρουν από αυτές στα τελικά. Τα μορφολογικά παραδείγματα και οι συντακτικές αναπαραστάσεις κατακτώνται στα τελικά στάδια.

Για την Eubank (1994, 'Valueless Features Hypothesis'), η κατάκτηση των τιμών των χαρακτηριστικών εξαρτάται από την ανάδυση της κλιτικής μορφολογίας. Η ισχύς των χαρακτηριστικών καθορίζεται από τη φύση του μορφολογικού παραδείγματος.

Όλες οι προηγούμενες απόψεις στηρίζονται στον ισχυρισμό ότι η εμφανής μορφολογία (δεσμευμένη ή ελεύθερη) προηγείται της κατάκτησης της σύνταξης.

Αντίθετα, στη δεύτερη υπόθεση η σύνταξη διαχωρίζεται από τη μορφολογία (Separation Hypothesis) και υποστηρίζεται ότι η σύνταξη δε συσχετίζεται με την εμφανή μορφολογική πραγμάτωση. Ακόμα και αν έχουμε μηδενικά μορφήματα ως πραγμάτωση (όπως η συμφωνία και ο χρόνος στα αγγλικά), αυτό δε συνεπάγεται απουσία συντακτικής κατηγορίας (Κλίση, INFL).

1.2 Προτασική Επεξεργασία (Sentence Processing)

Η έρευνα για την προτασική επεξεργασία στη δεύτερη / ξένη γλώσσα είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί για έναν από τους ακόλουθους λόγους:

- 1) κατανόηση γλωσσικής δομής (εστίαση στην περιγραφή φωνολογικής, λεξικής και συντακτικής γνώσης στη Γ2),
- 2) διερεύνηση γλωσσικών λειτουργιών (εστίαση ενδιαφέροντος στη χρήση της γλώσσας σε επικοινωνιακά περιβάλλοντα),
- 3) κατανόηση νοητικών διεργασιών που ευθύνονται για τη γλώσσα ως δυναμική, real-time ολότητα.

Όπως όλες οι διαδικασίες που σχετίζονται με τη νόηση, οι διαδικασίες που εμπλέκονται στην προτασική κατανόηση είναι μόνο έμμεσα διαθέσιμες προς διερεύνηση. Τα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών διαφωτίζουν τόσο τους μηχανισμούς επεξεργασίας του ανθρώπινου λόγου όσο και την οργάνωση του μυαλού και της συμπεριφοράς.

Η προτασική κατανόηση χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία δημιουργίας δομής. Ο επεξεργαστής της πρότασης κατασκευάζει / δημιουργεί μια συντακτική ερμηνεία που οδηγεί σε ερμηνεία της πρότασης. Αυτή η δημιουργία δομής είναι δυνατό να διερευνηθεί μέσα από την εξέταση αμφίσημων γλωσσικών δομών.

Σύμφωνα με τον Harrington (2001), η έρευνα για την προτασική επεξεργασία βασίζεται στη γνωσιακή οργάνωση και αναπαράσταση, έννοιες κρίσιμες τόσο για την κατανόηση της προτασικής επεξεργασίας, ειδικά, όσο και της νόησης, γενικότερα.

Υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις για την προτασική επεξεργασία και τα αντίστοιχα μοντέλα:

- 1) principle-based models (μοντέλα βασιζόμενα στις αρχές): αποδίδεται κύριος ρόλος στη σύνταξη όσον αφορά την αναπαράσταση και την ερμηνεία με τον επεξεργαστή και τη γραμματική να θεωρούνται άμεσα συνδεδεμένα (Frazier, 1978). Η συντακτική γνώση θεωρείται αυτόνομη και οι συντακτικές αρχές εφαρμόζονται πριν από τις άλλες πηγές γνώσης, που γίνονται διαθέσιμες μόνο αργότερα, κατά τη διάρκεια της ερμηνείας.
- 2) constraint-based models (μοντέλα βασιζόμενα στους περιορισμούς): η προτασική κατανόηση χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία ικανοποίησης περιορισμών, στην

οποία οι ποικίλες πηγές γνώσεων λειτουργούν ως περιορισμοί σχετικά με την ερμηνεία της πρότασης. Όλοι οι περιορισμοί αλληλεπιδρούν αυθόρμητα κατά την επεξεργασία, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται εναλλακτικές δομές παράλληλα (in parallel). Τελικά, βάσει των διαφόρων πληροφοριών (από αυτές τις ποικίλες πηγές γνώσεων) επικρατεί η πιο πιθανή ερμηνεία.

- 3) referential models (αναφορικά μοντέλα): πρόκειται για συνδυασμό στοιχείων των δύο προηγούμενων προσεγγίσεων. Η συντακτική γνώση θεωρείται συστηματοποιημένη, αλλά δίνεται έμφαση στο ρόλο των συνομιλιακών πληροφοριών όσον αφορά την επιλογή μεταξύ των ανταγωνιστικών συντακτικών ερμηνειών.

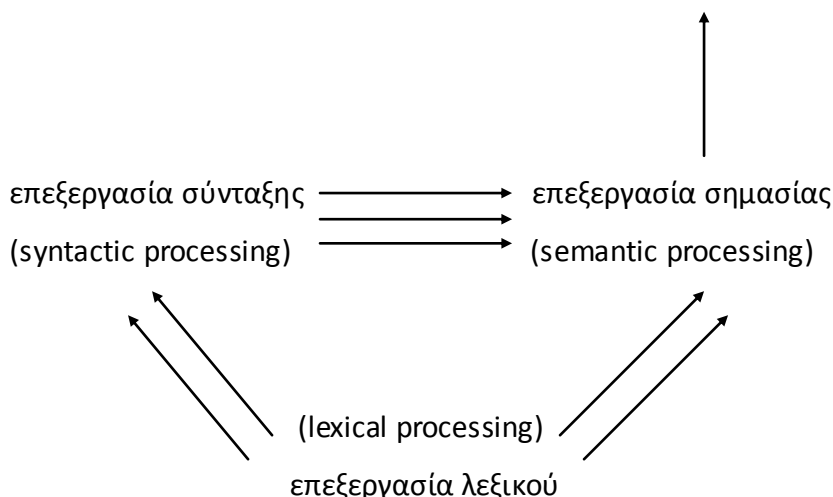
Η έρευνα για την προτασική κατανόηση διερευνά πώς ο ακροατής μετατρέπει ένα συνονθύλευμα ηχητικών ή ορθογραφικών ενδείξεων σε ερμηνεία με νόημα. Αυτός ο χειρισμός περιλαμβάνει μια περίπλοκη σειρά σταδίων, η οποία ξεκινά από τον τεμαχισμό των ήχων, και ολοκληρώνεται με την αναγνώριση των προθέσεων του συνομιλητή.

Η επεξεργασία περιλαμβάνει μια ποικιλία επιφανειακών λεξικών και συντακτικών πληροφοριών, μέσα στις οποίες περιέχονται οι γραμματικές λειτουργίες των λέξεων, τα μορφολογικά επιθήματα, η διάταξη των όρων κ.ά., όπως επίσης και οι κειμενικές και πραγματολογικές πληροφορίες.

Το ερώτημα της έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο είναι: πώς αυτές οι πληροφορίες ενσωματώνονται και σε ποιο βαθμό τα ποικίλα είδη πληροφοριών είναι διαθέσιμα κατά την επεξεργασία;

Η κατανόηση είναι ένα πολυ-επίπεδο φαινόμενο που περιλαμβάνει αντίληψη, γνώση του λεξιλογίου, συντακτικές δομές και εξοικείωση με τις τεχνικές διαλόγου. Η επιτυχής επεξεργασία προϋποθέτει αλληλεπίδραση των διαφορετικών πεδίων (modular architecture) σε πραγματικό χρόνο. Η διαβάθμιση της αλληλεπίδρασης διακρίνει διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Άλλες από αυτές υποστηρίζουν τη σειριακή δόμηση της επεξεργασίας (serial models), η οποία δεν προσφέρει εναλλακτικές ερμηνείες, ενώ άλλες (interactive models) διατείνονται παράλληλη επεξεργασία. Σ' αυτή την περίπτωση, ο νοητικός επεξεργαστής σχηματίζει και αποθηκεύει όλες τις πιθανές εναλλακτικές ερμηνείες εν παραλλήλω και έχει ετοιμότητα για αμφίσημα περιβάλλοντα, ώστε να άρει τη διττή ερμηνεία, επιλέγοντας την κατάλληλη.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το μοντέλο που προτείνεται από την Boland (1997), σύμφωνα με το οποίο η συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία συμβαίνουν ταυτόχρονα, λαμβάνοντας εισερχόμενα (input) από το λεξικό.



Κάθε μοντέλο συντακτικής επεξεργασίας οφείλει να λαμβάνει υπόψη του το γεγονός ότι μια ερμηνεία είναι δυνατό να καθιερωθεί, ενώ το εισερχόμενο είναι ακόμα συντακτικά αμφίσημο. Σύμφωνα με το τρέχον μοντέλο, όπως αυτό προτείνεται από την Boland, το συντακτικό σύστημα διαφυλάσσει το σημασιολογικό σύστημα από αντιγραμματικές ερμηνείες και καθοδηγεί την ανάλυση εκ νέου, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Ο συντακτικός επεξεργαστής λειτουργεί, παράγοντας ταυτόχρονα όλες τις γραμματικές δομές παράλληλα, καθώς κάθε νέα λέξη γίνεται αντιληπτή. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνουν οι δομές που παραμένουν συνεπείς με την επεξεργασία των λέξεων (bottom-up input) και αποκλείονται οι δομές που δεν παρουσιάζουν συνέπεια. Ταυτόχρονα, το σημασιολογικό σύστημα αναλύει πληροφορίες από πολλαπλές πηγές για να οδηγηθεί σε μια ερμηνεία. Ο σημασιολογικός επεξεργαστής λαμβάνει ως εισερχόμενο (input) το αποτέλεσμα (output) του συντακτικού επεξεργαστή.

Στηριζόμενοι στο Levelt (1989) και υιοθετώντας ως συντακτικό θεωρητικό πρότυπο τη Λεξική Λειτουργική Σύntaxη (Lexical Functional Grammar –LFG- Bresnan 1982), οι Pienemann & Kessler (2011) προτείνουν μια θεωρία επεξεργασιμότητας (Processability Theory, PT), σύμφωνα με την οποία ένας ομιλητής μπορεί να κατακτήσει μόνο τους

γλωσσικούς τύπους και τις γλωσσικές λειτουργίες που είναι σε θέση να επεξεργαστεί. Υπάρχει μια ιεραρχία όσον αφορά την επεξεργασία (processability hierarchy), η οποία συνιστά το κυρίαρχο συστατικό της PT.

Σχετικά με την επεξεργασία της γλωσσικής παραγωγής ο Piennemann (2011) προτείνει ότι υπάρχουν οι ακόλουθες προϋποθέσεις επεξεργασίας που ενεργοποιούνται με τη δοσμένη σειρά:

- 1) λημματοποίηση,
- 2) κατηγοριακή διαδικασία (category procedure, λεξική κατηγορία του λήμματος),
- 3) φραστική διαδικασία (phrasal procedure, που ενεργοποιείται από την κατηγορία της κεφαλής),
- 4) S-διαδικασία και κανόνες διάταξης όρων της γλώσσας στόχου,
- 5) διαδικασία δευτερευουσών προτάσεων (the subordinate clause procedure, εάν υπάρχει).

Όσον αφορά τους μαθητές που κατακτούν μια δεύτερη / ξένη γλώσσα (Γ2), αν και ανατρέχουν στις ίδιες γενικές γνωσιακές πηγές με τους φυσικούς ομιλητές, πρέπει να δημιουργήσουν κάποιες γλωσσικά εξειδικευμένες ρουτίνες επεξεργασίας, όπως οι ακόλουθες:

- κανόνες διάταξης όρων,
- συντακτικές διαδικασίες,
- διακριτικά χαρακτηριστικά στο λεξικό,
- λεξική κατηγορία των λημμάτων.

Όλοι αυτοί οι μηχανισμοί είναι γλωσσικά εξειδικευμένοι (language specific) και διαφέρουν από γλώσσα σε γλώσσα. Η θεωρία επεξεργασιμότητας προβλέπει ότι αρχικά ο μαθητής της Γ2 αδυνατεί να παραγάγει δομές που βασίζονται στην ανταλλαγή εξειδικευμένων γραμματικών πληροφοριών μεταξύ των συστατικών. Παράγει, δηλαδή, έναν πολύ περιορισμένο αριθμό δομών της Γ2. Αυτό ερμηνεύεται εάν αναλογιστούμε τους αυστηρούς περιορισμούς που παρατηρούνται στην παραγωγή της Γ2 από την ανικανότητα του μαθητή να αποθηκεύσει γραμματικές πληροφορίες στις συντακτικές διαδικασίες.

Η αποθήκευση και ανταλλαγή (depositing and exchanging) γραμματικών πληροφοριών είναι το κλειδί για την ιεραρχία της επεξεργασιμότητας (processability hierarchy). Ο ρυθμός

ανταλλαγής γραμματικών πληροφοριών που απαιτούνται για διαφορετικές δομές της Γ2 ακολουθεί μια ιεραρχία, η οποία καθορίζεται από την πηγή και την απόσταση των γραμματικών πληροφοριών.

Η θεωρία επεξεργασιμότητας του Rienemann είναι συμβατή με τη Λεξική - Λειτουργική Γραμματική (Bresnan 1982, Lexical - Functional Grammar), η οποία επιτρέπει ομογενοποίηση των χαρακτηριστικών (feature unification). Η LFG αποτελείται από τρία μέρη:

α) ένα φραστικό δείκτη (constituent structure), που είναι υπεύθυνος για την επιφανειακή δομή,

β) ένα λεξικό, του οποίου οι είσοδοι περιλαμβάνουν συντακτικές και άλλες πληροφορίες σχετικές με την παραγωγή των προτάσεων,

γ) ένα λειτουργικό συστατικό το οποίο συνδυάζει για κάθε πρόταση όλες τις γραμματικές πληροφορίες που απαιτούνται για τη σημασιολογική ερμηνεία της πρότασης.

Υπάρχουν τρία ανεξάρτητα και παράλληλα επίπεδα αναπαράστασης:

- 1) a(rgument) structure (ορισματική δομή), που σχετίζεται με το Λεξικό (ποιος κάνει τι σε ποιον),
- 2) f(unctional) structure (λειτουργική δομή), που εξειδικεύει τη γραμματική λειτουργία των συστατικών,
- 3) c(onstituent) structure (φραστικός δείκτης), που εξειδικεύει την εσωτερική δομή των προτάσεων.

Και τα τρία επίπεδα χρειάζεται να αντιστοιχίζονται το ένα πάνω στο άλλο.

Ένας από τους καθοριστικούς μηχανισμούς της θεωρίας επεξεργασιμότητας είναι η μεταφορά γραμματικών πληροφοριών μεταξύ των συστατικών. Αυτός ο μηχανισμός στην LFG μοντελοποιείται με τη χρήση της ομογενοποίησης των χαρακτηριστικών (feature unification). Η ανάγκη για αποθήκευση γραμματικών πληροφοριών σε ΠΡΟΣΩΠΟ και ΑΡΙΘΜΟ κατά τη γλωσσική παραγωγή υποδεικνύει τη μη-γραμμικότητα (non-linearity) της μορφολογικής διαδικασίας.

Εκτός από την ομογενοποίηση, η θεωρία επεξεργασιμότητας χρησιμοποιεί έναν ακόμα καθοριστικό μηχανισμό που, επίσης, μοντελοποιείται στην LFG. Πρόκειται για τη σύνδεση των ορισμάτων και των συστατικών με τις γραμματικές λειτουργίες (Bresnan 1982). Αυτή η

σύνδεση είναι γνωστή ως λεξική αντιστοίχιση (lexical mapping). Η βασική ιδέα της λεξικής αντιστοίχισης είναι η ακόλουθη: εξειδικευμένοι σημασιολογικοί ρόλοι (όπως Δράστης, Θέμα κ.ά.) είναι δυνατό να εκφραστούν μέσω διαφορετικών γραμματικών λειτουργιών (ενεργητική-παθητική φωνή). Άρα η σχέση ανάμεσα σε ορίσματα και γραμματικές λειτουργίες δεν είναι απαραίτητα γραμμική.

Η μη-γραμμικότητα (και, κατά συνέπεια, πολυπλοκότητα) δημιουργείται με την προσθήκη προσαρτημάτων στην κανονική δομή.

Η προσθήκη προσαρτημάτων στην κανονική δομή των προτάσεων / εκφωνημάτων επιβαρύνει το φορτίο επεξεργασίας των σπουδαστών / μαθητών μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας.

1.3 Επιλογικά του πρώτου κεφαλαίου

Τα θεωρητικά πρότυπα Κατάκτησης και Επεξεργασίας διερευνούν τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών / σπουδαστών μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας. Οι έρευνες που διεξάγονται υπό αυτό το πρίσμα αφορούν μεμονωμένο φαινόμενο της γλώσσας-στόχου, χρησιμοποιούν ως ερευνητικό εργαλείο μεμονωμένες προτάσεις και ελέγχουν την κατάκτηση και επεξεργασία κυρίως με αξιολόγηση γραμματικότητας και αποδεκτότητας. Η γλώσσα, όμως, ως όργανο επικοινωνίας δε χρησιμοποιεί αποκλειστικά μεμονωμένες προτάσεις και οι σπουδαστές / μαθητές καλούνται να χειριστούν και τις τέσσερις δεξιότητες (κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου) σε ευρύτερα της πρότασης κειμενικά συμφραζόμενα.

Η γλωσσική συμπεριφορά τους (πραγμάτωση της γλώσσας-στόχου) αποτελεί αντικείμενο του επόμενου κεφαλαίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΠΟ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΗ: ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΛΑΘΗ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

2.1 Ιστορική Αναδρομή

Τα γλωσσικά λάθη θεωρήθηκαν για πολλά χρόνια ένδειξη μη επαρκούς εκμάθησης για τους μαθητές μιας ξένης γλώσσας. Ακόμη και σήμερα ο όρος «λάθος» συχνά εμπεριέχει αρνητικές συνυποδηλώσεις παραπέμποντας σε μια ελλειμματική γλωσσική συμπεριφορά.⁵

Σύμφωνα με το Richards (1971), λάθη είναι οι διαφορές ανάμεσα στον τρόπο που μιλούν άτομα τα οποία μαθαίνουν μια γλώσσα και στον τρόπο που χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα οι ενήλικες φυσικοί ομιλητές της γλώσσας αυτής.

Στο πλαίσιο της αντιπαραβολικής / αντιπαραθετικής ανάλυσης (constrative analysis, Lado 1957) τα λάθη θεωρούνταν αρνητική μεταφορά (interference) της μητρικής (στο εξής Γ1) στην ξένη γλώσσα (στο εξής Γ2). Ιστορική συνέχεια της προαναφερθείσας ανάλυσης αποτελεί η ανάλυση των λαθών (error analysis, Corder 1967), σύμφωνα με την οποία πρέπει να εξετάζονται όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στην κατάκτηση / εκμάθηση της Γ2.

Ο Corder (1967) θεωρεί τα λάθη σημαντικά, γιατί:

- παρέχουν πληροφορίες στο δάσκαλο σχετικά με την πρόοδο του μαθητή,
- παρέχουν πληροφορίες στον ερευνητή σχετικά με τον τρόπο εκμάθησης της Γ2,
- δείχνουν πώς ο μαθητής ανακαλύπτει τους κανόνες της γλώσσας-στόχου.

Τα βήματα που προτείνονται για μια έρευνα ανάλυσης λαθών (Corder, 1970) είναι τα ακόλουθα:

- συλλογή δείγματος της γλώσσας που παράγουν οι μαθητές,
- αναγνώριση των λαθών,
- περιγραφή,
- ερμηνεία,
- αξιολόγηση.

⁵ Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Μητσιάκη, Μ. & Ε. Βλέτση 2008. Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Παπαναούμ Ζ. (επιστ. υπευθ.) *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 159.

Όσον αφορά το πρώτο βήμα (συλλογή δείγματος), υπάρχει μια σημαντική διάκριση μεταξύ των δεδομένων παραγωγής, των δεδομένων κατανόησης και των διαισθητικών δεδομένων.⁶ Στα δεδομένα παραγωγής συμπεριλαμβάνονται οι αυθόρμητες και εκμαιευμένες (elicited) παραγωγές. Περισσότερο διαδεδομένα θεωρούνται τα εκμαιευμένα δεδομένα, που είναι δυνατό να περιλαμβάνουν πειράματα ή ακόμα και απλές ασκήσεις, όπως εκθέσεις ή μεταφράσεις.⁷ Τα δεδομένα κατανόησης είναι δεδομένα που προέρχονται από δραστηριότητες ταυτοποίησης εικόνων και τα διαισθητικά προέρχονται από δραστηριότητες αξιολόγησης γραμματικότητας, δραστηριότητες ελέγχου της αλήθειας και τεχνικές, όπως η αντιστοίχιση εικόνων.⁸

Σχετικά με την αναγνώριση των λαθών, θεωρείται χρήσιμο να σταθούμε στη διάκριση λαθών – σφαλμάτων (error – mistakes, Corder 1967). Τα λάθη συνιστούν συστηματικές αποκλίσεις από το σύστημα της γλώσσας-στόχου, είτε ως αποτέλεσμα παρεμβολής της Γ1 σε όλα τα επίπεδα, είτε λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της γλώσσας-στόχου, είτε λόγω εσφαλμένων υποθέσεων του ίδιου του μαθητή κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή το επίπεδο εκμάθησης.⁹ Τα σφάλματα αποτελούν δείγματα ατυχούς πραγμάτωσης, είναι ασυστηματικά, σποραδικά και τυχαία.¹⁰ Ο Corder (1967) υποστηρίζει ότι η ανάλυση λαθών πρέπει να περιορίζεται στη μελέτη των λαθών και όχι των σφαλμάτων.

Μια ακόμα διάκριση, που πραγματοποιήθηκε από τον Corder (1971), είναι αυτή των εμφανών (overt) και μη εμφανών (covert) λαθών. Εμφανές είναι το λάθος που συνιστά καθαρή απόκλιση από τη «νόρμα» και, κατά συνέπεια, είναι εύκολα αναγνωρίσιμο, ενώ μη εμφανή λάθη παρατηρούνται συνήθως σε προτάσεις που είναι σωστά σχηματισμένες, αλλά δε σημαίνουν αυτό που θέλει να εκφράσει ο μαθητής.

⁶ White, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 17.

⁷ Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 50.

⁸ White, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 17-18.

⁹ Κατσιμαλή, Γ. 2000. Λάθη στη Μορφολογική Συμφωνία των Ονοματικών Φράσεων. Στο Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μ. Μουμτζή (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 168.

¹⁰ Ο. π., 168.

Αναφορικά με το τρίτο βήμα (περιγραφή των λαθών), οι Dulay, Burt και Krashen (1982) υποστηρίζουν την ανάγκη για περιγραφικές ταξινομήσεις των λαθών που να εστιάζουν μόνο σε παρατηρήσιμα, επιφανειακά χαρακτηριστικά και να αποτελούν τη βάση για επακόλουθες ερμηνείες. Ο πιο απλός τρόπος περιγραφικής ταξινόμησης είναι ίσως αυτός που βασίζεται σε γλωσσ(ολογ)ικές κατηγορίες.¹¹

Το τέταρτο βήμα που αφορά την ερμηνεία των λαθών είναι το πιο σημαντικό, καθώς μέσω αυτού επιχειρείται η διερεύνηση των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στην κατάκτηση Γ2. Ο Richards (1971) διακρίνει τρία διαφορετικά είδη λαθών:

1. τα λάθη παρεμβολής (interference / interlingual errors), τα οποία εξαρτώνται από τη μητρική γλώσσα των μαθητών,
2. τα ενδογλωσσικά λάθη (intralingual errors), τα οποία αντικατοπτρίζουν γενικά χαρακτηριστικά των κανόνων εκμάθησης, όπως είναι, για παράδειγμα, η υπεργενίκευση, η ανολοκλήρωτη εφαρμογή των κανόνων και η αποτυχία εκμάθησης των συνθηκών κάτω από τις οποίες εφαρμόζονται οι κανόνες,
3. τα αναπτυξιακά λάθη (developmental errors), που παρατηρούνται όταν ο μαθητής προσπαθεί να κατασκευάσει υποθέσεις για τη γλώσσα - στόχο, στη βάση της περιορισμένης εμπειρίας που διαθέτει.

Έχοντας ολοκληρώσει μια αρκετά σύντομη επισκόπηση της ανάλυσης των λαθών, όπως αυτή παρουσιάζεται από τους θιασώτες της, γίνεται αντιληπτό ότι το σημείο εκκίνησης των ερευνών που αφορούν την κατάκτηση Γ2 είναι η γλώσσα που παράγουν οι μαθητές στα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης.

Ο Selinker (1972) εισήγαγε τον όρο 'διαγλώσσα' (interlanguage) για να αναφερθεί στις ειδικές νοητικές γραμματικές που οι μαθητές κατασκευάζουν κατά τη διάρκεια της γλωσσικής τους ανάπτυξης. Σύμφωνα με την Κατσιμαλή (2007: 32), η διαγλώσσα νοείται ως ένα ενδιάμεσο σύστημα που αναπτύσσει ο μαθητής κατά την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Το σύστημα μεταλλάσσεται βαθμιαία, ώστε να παγιωθεί, όταν τελειοποιείται η ξένη γλώσσα.

Η μορφή αυτού που η White (2003) ονομάζει τελικό στάδιο ποικίλλει ανάλογα με την εκάστοτε θεωρία. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη Full Transfer Full Access Hypothesis

¹¹ Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 54.

(Schwartz & Sprouse 1994, 1996), το άτομο που μαθαίνει τη Γ2 δεν μπορεί να φτάσει στο στάδιο που βρίσκεται ο φυσικός ομιλητής, γιατί οι ιδιότητες της Γ1 ή οι διαγλωσσικές γραμματικές ίσως οδηγήσουν σε αναλύσεις του input που διαφέρουν από αυτές των φυσικών ομιλητών. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη Full Access (without Transfer) Hypothesis των Epstein et al. (1996, 1998), η γλωσσική ικανότητα (competence) των ατόμων που μαθαίνουν τη Γ2 είναι ίδια με αυτή των φυσικών ομιλητών και οι όποιες διαφορές εντοπίζονται είναι δυνατό να αποδοθούν σε παράγοντες πραγμάτωσης (performance).

Τέλος, αξίζει να τονίσουμε ότι η ανάλυση λαθών σε σώματα κειμένων¹² από γραπτά μαθητών (learner corpus-based error analysis, Sinclair J. McH. 2004) μπορεί να συμβάλει στην έρευνα, παρέχοντας εμπειρικά δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, αλλά και ειδικότερα στη διδακτική, συνιστώντας μία ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία μέσα από παραδείγματα λανθασμένης γλωσσικής χρήσης μπορεί να ενισχύσει τους μαθητές μιας ξένης γλώσσας γνωσιακά και μεταγνωσιακά.¹³

¹² Ο Sinclair (1996) (από Γούτσο 2006) δίνει τον παρακάτω ορισμό του σώματος κειμένων: Ως σώμα κειμένων θα πρέπει να θεωρείται κάθε συλλογή τμημάτων μιας συγκεκριμένης γλώσσας που επιλέγονται και διατάσσονται σύμφωνα με συγκεκριμένα γλωσσολογικά κριτήρια, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της γλώσσας αυτής.

¹³ Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Ά., Μητσιάκη, Μ. & Ε. Βλέτση 2008. Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Παπαναούμ Ζ. (επιστ. υπευθ.) *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 160.

2.2 Προ-έρευνα (pilot test)

2.2.1 Στοιχεία της προ-έρευνας

Η γλώσσα που παράγουν οι σπουδαστές, είτε αυθόρμητα είτε μέσω διαφόρων διαδικασιών εκμάτευσης, αποτελεί μια βασική πηγή αποκάλυψης των νοητικών διεργασιών που συντελούνται κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας ως ξένης.¹⁴ Με αφετηρία τη συγκεκριμένη αρχή, έγινε έρευνα σε 60 ενήλικες ξένους σπουδαστές (ηλικίας 18 - 30 ετών), που μάθαιναν τη νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα στο Πανεπιστήμιο Κρήτης. Στο σύνολό τους τα υποκείμενα της έρευνας εκπροσωπούσαν 14 διαφορετικές μητρικές γλώσσες και ανήκαν σε ποικίλα επίπεδα γλωσσομάθειας (αρχάριοι, μέσοι, προχωρημένοι).

Η γραπτή δοκιμασία στην οποία υποβλήθηκε το σύνολο των υποκειμένων αποτελεί μέρος του διαγνωστικού τεστ για ψευδοαρχάριους, όπως παρουσιάζεται στο «Ελληνικά με την παρέα μου 1. Συνοδευτικό Τεύχος για τον Εκπαιδευτικό». Συγκεκριμένα, πρόκειται για την πέμπτη άσκηση του τεστ, στην οποία ζητείται από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια ιστορία με βάση πέντε εικόνες (βλ. παράρτημα 1). Αν και το συγκεκριμένο τεστ αποσκοπεί στο να απομονώσει τους πραγματικούς ψευδοαρχάριους είτε από τους αρχάριους είτε από τους προχωρημένους,¹⁵ στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται ως εργαλείο γενικής αξιολόγησης μέσω του οποίου είναι δυνατό να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τη διαγλώσσα των σπουδαστών.

2.2.2 Αποτελέσματα της προ-έρευνας

Ανατρέχουμε, αρχικά, στη βιβλιογραφία για κατηγοριοποίηση λαθών και, στη συνέχεια, παρουσιάζουμε σχηματικά την προτεινόμενη ταξινόμηση.

¹⁴ Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά., Βλέτση, Ε., Μητσιακή, Μ., Μποζονέλος, Β. & Β. Χούμα. 2008. Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου 2008: Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (Θεσσαλονίκη, 12-14/12/2008)*, 579-612. <http://frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/.../anastassiadis-symeonidis.pdf>.

¹⁵ *Ελληνικά με την παρέα μου 1. Συνοδευτικό Τεύχος για τον Εκπαιδευτικό*. ΟΕΔΒ: Αθήνα, 10.

2.2.2.1 Πρότυπα Κατηγοριοποίησης Λαθών

Έχοντας διακρίνει τα σφάλματα από τα λάθη, τα οποία χωρίσαμε σε λάθη παρεμβολής, ενδογλωσσικά και αναπτυξιακά, θα αναφερθούμε στην ένταξη των λαθών σε γενικές κατηγορίες.

Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου – Παπαναστασίου (2001), ένας τρόπος εξέτασης των λαθών είναι η ένταξή τους στις ακόλουθες γενικές κατηγορίες:

- α. λάθη που αφορούν το γλωσσικό σύστημα,
- β. λάθη που αφορούν τη χρήση της γλώσσας,
- γ. λάθη που αφορούν τη γραπτή μορφή της γλώσσας.¹⁶

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, τα λάθη είναι δυνατό να καταταχθούν ανά επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας. Δηλαδή, υπάρχουν τα λάθη σε:

- φωνητικό / φωνολογικό επίπεδο,
- μορφολογικό επίπεδο,
- συντακτικό επίπεδο,
- σημασιολογικό επίπεδο,
- λεξιλογικό επίπεδο.

Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός ότι η κατηγοριοποίηση των λαθών ανά επίπεδο εφαρμόζεται κατά κόρον στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας με τροποποιήσεις, βέβαια, που γίνονται, ώστε να ικανοποιηθούν οι σκοποί της εκάστοτε έρευνας.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ορισμένες κατηγοριοποιήσεις από την πρόσφατη βιβλιογραφία. Η κατηγοριοποίηση των λαθών στην έρευνα των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2008) βασίστηκε στο ακόλουθο πρότυπο:

1. Φωνολογία / τρόπος καταγραφής: φωνήματα, τονισμός, ορθογραφία, στίξη.
2. Μορφολογία: γραμματικό κλιτικό μόρφημα, μορφολογία άρθρου, γένος, όψη, χρόνος, φωνή.
3. Μορφοσύntαξη: συμφωνία γένους, προσώπου & αριθμού, πτώση, έγκλιση.
4. Σύntαξη: παράλειψη, προσθήκη, λάθος χρήση (συνδέσμου, πρόθεσης, άρθρου, ορίσματος, αντωνυμίας / κλιτικού, άρνησης), παράλειψη ρήματος, σειρά όρων, ανύπαρκτη συντακτική δομή.
5. Σημασιολογία / Λεξιλόγιο: ανύπαρκτη λέξη, λαθεμένη χρήση λέξης.

¹⁶ Βλ. και Σετάτος, Μ. 1991. Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους. *Φιλολόγος* 63, 17-39.

6. Δείκτες οργάνωσης λόγου: παράλειψη, λαθεμένη χρήση.¹⁷

Ένα ακόμα πρότυπο καταγραφής, ταξινόμησης και κωδικοποίησης λαθών είναι αυτό που προτάθηκε από τους Αντωνοπούλου κ.ά. (2006) και αποτελείται από 14 κατηγορίες: 1. Άρθρο, 2. Ουσιαστικό, 3. Επίθετο, 4. Αντωνυμίες, 5. Ρήμα, 6. Επίρρημα, 7. Πρόθεση, 8. Σύνδεσμοι, 9. Ορθογραφία, 10. Στίξη, 11. Τονισμός, 12. Λεξιλόγιο, 13. Πλάγιος Λόγος και 14. Σύνταξη. Καθεμία από τις κατηγορίες περιλαμβάνει αρκετές υποκατηγορίες, όπως για παράδειγμα οι πέντε πρώτες κατηγορίες που περιλαμβάνουν τις δύο μεγάλες υποκατηγορίες της 'γραμματικής-μορφολογίας' και της 'μορφο-σύνταξης'. Όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι μελετητές, το συγκεκριμένο πρότυπο μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα μακροσκελές και δύσχρηστο,¹⁸ ωστόσο περιέχει όλα εκείνα τα στοιχεία που είναι δυνατό να αποδοθούν λανθασμένα από τα υποκείμενα της έρευνάς τους.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι υπάρχει ένα γενικό μοντέλο κατηγοριοποίησης, το οποίο συνδέεται με τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, και έγκειται στην ευχέρεια των ερευνητών η οποιαδήποτε προσθήκη, παράλειψη ή, γενικώς, μεταβολή.

¹⁷ Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β. & Β. Χούμα. 2008. Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου 2008: Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (Θεσσαλονίκη 12-14/12/2008)*, 604. <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/.../anastassiadis-symeonidis.pdf>.

¹⁸ Αντωνοπούλου, Ν., Βαλετόπουλος, Φ., Καρακύργιου, Μ., Μουμτζή, Μ. & Β. Παναγιωτίδου. 2006. *Ανάλυση Λαθών*, 21. http://www.greek-language.gr/greekLand/files/document/errors/errors_study_a.pdf.

2.2.2.2 Προτεινόμενο Μοντέλο Κατηγοριοποίησης Λαθών

Αξιοποιώντας στοιχεία από τα προταθέντα πρότυπα και λαμβάνοντας υπόψη την ποσότητα και ποιότητα των λανθασμένων πραγματώσεων του corpus της προ-έρευνας, καταλήξαμε στην ακόλουθη κατηγοριοποίηση, η οποία παρουσιάζεται, στη συνέχεια, σχηματικά και συνολικά στο παράρτημα 2.

A. ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ
1. ΟΦ: i) Άρθρο → Λάθη στο γένος 2. ΡΦ: i) Ποιόν Ενέργειας
B. ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΞΗ
1. ΟΦ: i) Λάθη στην πτώση 2. ΡΦ: i) Λάθη στη συμφωνία Υ-Ρ
Γ. ΣΥΝΤΑΞΗ
1. ΟΦ: i) Απουσία άρθρου ii) Πλεοναστικό άρθρο 2. ΡΦ: i) Αντωνυμίες
Δ. ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΑ
1. Σημασιολογικές Συγχύσεις

Πίνακας 1: μοντέλο κατηγοριοποίησης λαθών

2.3 Φωνο-γραφηματικά: Ορθογραφία στη Νέα Ελληνική

Σε μια γλώσσα, όπως η νέα ελληνική, η ορθογραφία καθρεφτίζει το γραμματισμό του χρήστη και συντελεί στην καλή εικόνα του γραπτού. Επειδή η γλώσσα έχει ιστορική ορθογραφία, εμφανίζονται ορθογραφικές δυσκολίες τόσο στα λεξικά μορφήματα (ρίζες) όσο και στα κλιτικά επιθήματα. Η ιστορική ορθογραφία παγιώθηκε κατά την ελληνιστική, τη ρωμαϊκή και τη βυζαντινή εποχή.

Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2008), αν στο σύστημα γραφής μιας γλώσσας η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας ίσχυε απόλυτα, για να γράψει κανείς σωστά αυτή τη γλώσσα θα αρκούσε να μάθει τις αντιστοιχίες ανάμεσα στα γραφήματα και τα φωνήματά της. Στα ελληνικά η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας παραβιάζεται στη σχέση μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων και γι' αυτό η ορθογραφία δυσχεραίνει φυσικούς και μη ομιλητές. Ορθογραφία ονομάζεται η γενικά αποδεκτή και κωδικοποιημένη με κανόνες σχέση που έχει καθιερωθεί ανάμεσα στην προφορική μορφή μιας γλώσσας και στο σύστημα γραφής που την αποδίδει.

Η ορθογραφία έχει μη αυθαίρετο χαρακτήρα, επειδή πρόκειται για μια σχέση γενικά αποδεκτή, που υπακούει σε κανόνες, αλλά και αυθαίρετο, επειδή πρόκειται για μια σχέση που υπόκειται σε κωδικοποίηση, οι κανόνες της οποίας είναι συμβατικοί.¹⁹ Η ορθογραφία της νέας ελληνικής καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την ιστορική αρχή, βασίζεται δηλαδή σε μεγάλο μέρος στην ορθογραφία της αρχαίας ελληνικής. Αυτός είναι ο κύριος λόγος για τον οποίο παραβιάζεται η αρχή της αμφιμονοσημαντότητας στη σχέση μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων. Η ιστορική αρχή αποτελεί τον κύριο άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφεται έως σήμερα ο προβληματισμός για ποικίλα ορθογραφικά θέματα.

Η νεοελληνική ορθογραφία είναι ένα κράμα ιστορικών, φωνημικών και αναλογικών στοιχείων. Τα ιστορικά στοιχεία: (α) εξασφαλίζουν την ιστορική συνέχεια ανάμεσα στην αρχαία, την ελληνιστική και τη μεσαιωνικά γραπτή παράδοση (και δεν πρέπει να τρέφουμε ψευδαισθήσεις ότι παραπέμπουν στο 'ενιαίο' της ελληνικής γλώσσας), διευκολύνοντας την αναγνωρισιμότητα μεταξύ των λέξεων αυτών των τριών περιόδων, (β) έχουν σημαντική

¹⁹ Στις περισσότερες γλώσσες που έχουν μια γραπτή παράδοση η ορθογραφία βασίζεται στη λειτουργική ισορροπία τριών αρχών: της ιστορικής αρχής, της αρχής της απλούστερης γραφής και της αρχής της αναλογίας.

πρακτική χρησιμότητα, όταν συντελούν στη διάκριση μεταξύ ομώνυμων λέξεων ή μορφημάτων.

Για παράδειγμα, στη νέα ελληνική η διάκριση φωνών του ρήματος, που είναι απλώς μορφολογική, οδηγεί σε διαφορετικές φωνο-γραφηματικές αναπαραστάσεις. Οι φωνές είναι δύο: ενεργητική και παθητική (η δεύτερη πολλές φορές χαρακτηρίζεται «μεσοπαθητική», επειδή συνδυάζει μορφολογικές και σημασιολογικές ιδιότητες της ΑΕ μέσης και της ΑΕ παθητικής φωνής). Τα ρήματα, ως προς τη φωνή, διακρίνονται, λοιπόν, σε ενεργητικά και (μεσο-) παθητικά.²⁰

Πιο συγκεκριμένα, τα [-ete] και [-ume] είναι ρηματικά κλιτικά επιθήματα που δηλώνουν πρόσωπο.

-ετε = επίθημα β' πληθ. οριστικής ενεστώτα ενεργητικής φωνής
-εται = επίθημα γ' εν. οριστικής ενεστώτα μεσοπαθητικής (φωνής)
-ουμε = επίθημα α' πληθ. οριστικής ενεστώτα ενεργητικής φωνής
-ουμαι = επίθημα α' εν. οριστικής ενεστώτα μεσοπαθητικής (φωνής)

Πίνακας 2: ρηματικά κλιτικά επιθήματα ([-ete], [-ume])

Πρόκειται, δηλαδή, για ομόηχα ρηματικά κλιτικά επιθήματα που διακρίνονται στη γραφή.

²⁰ Mackridge, 1990, 148.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

3.1 Εισαγωγικά

Η νέα ελληνική είναι μια συνθετική γλώσσα με λέξεις που αποτελούνται από περισσότερα του ενός μορφήματα. Οι λέξεις, οι οποίες κλίνονται, είναι δυνατό να είναι πολύ-μορφηματικές λέξεις υπό την έννοια ότι:

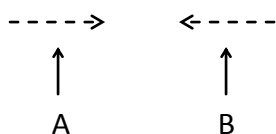
α) η διαίρεση της λέξης στα μορφήματά της είναι προβληματική,

β) η σχέση ανάμεσα στα στοιχεία της μορφής και εκείνα της έννοιας είναι έμμεση και πολύπλοκη (Φιλιππάκη 1992: 80).

Η νέα ελληνική διακρίνει τις κατηγορίες: γένος, πτώση, αριθμός και πρόσωπο για ονόματα και ρήματα. Τόσο η ονοματική φράση όσο και τα συστατικά της πρότασης χαρακτηρίζονται από συμφωνία. Τον όρο συμφωνία τον εννοούμε ως σχέση δύο τουλάχιστον στοιχείων, ως συστηματική αντιστοιχία ανάμεσα σε ένα σημασιολογικό ή μορφικό τμήμα ενός στοιχείου και σε εκείνο ενός άλλου (Corbett 1991).

Σύμφωνα με τον Steele (1978: 610), ο όρος *συμφωνία* αναφέρεται σε κάποια συστηματική εναλλαγή μεταξύ μιας σημασιολογικής ή τυπικής ιδιότητας ενός στοιχείου (όπως είναι το A) και μιας τυπικής ιδιότητας ενός άλλου (όπως είναι το B).

Όσον αφορά την τυπολογία της συμφωνίας, δεχόμαστε την ύπαρξη δύο κυρίαρχων στοιχείων. Υπάρχει ένα στοιχείο A (*controller*) που καθορίζει τη συμφωνία και ένα στοιχείο B (*target*), του οποίου ο τύπος καθορίζεται από τη συμφωνία.



Διακρίνεται η συμφωνία που αφορά την ονοματική φράση (ΟΦ), για την οποία χρησιμοποιούνται και οι όροι *concord* ή εσωτερική συμφωνία (*local, internal agreement*), από τη συμφωνία στην πρόταση, για την οποία χρησιμοποιούνται οι όροι *global, external agreement*.

Θα αναφερθούμε, αρχικά, στην ΟΦ και, στη συνέχεια, στην πρόταση.

3.2 Συμφωνία στην Ονοματική Φράση (concord)

(5) Concord:

Άρθρο	Επίθετο	Ουσιαστικό
-------	---------	------------

Τα μέλη που εν δυνάμει απαρτίζουν την ΟΦ (άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο) συμφωνούν κατά γένος, αριθμό και πτώση.²¹

Στο επίπεδο της μορφολογίας στα ονόματα διακρίνονται γένος (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο), πτώσεις (ονομαστική, γενική, αιτιατική) και αριθμός (ενικός, πληθυντικός). Η κλίση των ουσιαστικών στηρίζεται σε τρία κριτήρια:

- α. διαφοροποίηση των πτώσεων (δικατάληκτα ή δίπτωτα – τρικατάληκτα ή τρίπτωτα)
- β. ισοσύλλαβα – ανισοσύλλαβα
- γ. αρσενικά – θηλυκά – ουδέτερα (γραμματικό γένος).²²

Σύμφωνα με τις Αναστασιάδη – Χειλά (2003), για το γένος στη νέα ελληνική η σύγχρονη έρευνα έχει δείξει τα εξής:

- α. το τριμερές γραμματικό γένος, παρ' όλες τις μεταβολές του ονοματικού συστήματος (κλίση, μορφολογικές τάξεις κτλ.), παραμένει βασικό χαρακτηριστικό του ονόματος, ορατό σε πολλές και σημαντικές λειτουργίες σε μορφοσυντακτικό, σημασιολογικό – πραγματολογικό και υφολογικό επίπεδο.
- β. η νέα ελληνική παράλληλα με τη διάκριση του γραμματικού γένους έχει την τάση (στα έμψυχα) να δηλώνει και το φυσικό γένος με διάφορα λεξιλογικά και μορφολογικά μέσα (καταλήξεις, επιθήματα, άρθρο), μόνα ή σε συνδυασμό.
- γ. το γραμματικό γένος από μορφολογική άποψη θεωρείται εγγενές και αυθαίρετο λεξικό χαρακτηριστικό που συνοδεύει κάθε ουσιαστικό, αλλά που δύσκολα θα μπορούσε

²¹ Mackridge 1990: 490-96, Κλαίρης – Μπαμπινιώτης 1996: 17-20, Holton, Mackridge & Φιλιππάκη – Warburton 2000: 48-105.

²² Κατσιμαλή, Γ. 1997. Η δομή της νεοελληνικής γλώσσας. *Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάνικα, «Ελλάς»*, τόμ. 1, 56.

να ταυτιστεί με συγκεκριμένο τμήμα της λέξης, λόγω της μορφολογικής πολυπλοκότητας της δομής της λέξης.²³

Σύμφωνα με τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005), ο αριθμός των ονομάτων εκφράζεται μέσα από την αντίθεση ενικού – πληθυντικού. Τα ονόματα ανάλογα με τη χρήση τους διακρίνονται σε αριθμητά και μη αριθμητά. Ανάλογα με το σχηματισμό των αριθμών, διακρίνονται σε ονόματα που απαντούν μόνο στον ενικό ή μόνο στον πληθυντικό.

Όσον αφορά τα αριθμητά, αποτελούν την πλειονότητα των ονομάτων και αναφέρονται σε πρόσωπα ή πράγματα που από τη φύση τους μπορούν να υπολογιστούν αριθμητικά. Εμφανίζουν ενικό και πληθυντικό αριθμό.

(6)	το μολύβι	ο γιατρός	η ώρα
	τα μολύβια	οι γιατροί	οι ώρες

Μη αριθμητά ονόματα είναι αυτά που δεν προσδιορίζονται από αριθμούς και χρησιμοποιούνται με ή χωρίς άρθρο. Ειδικότερα, μη αριθμητά ονόματα είναι τα συγκεκριμένα ονόματα που δηλώνουν ύλη, καθώς και τα αφηρημένα ονόματα που δηλώνουν έννοιες διαβαθμίσιμες και γίνονται αντιληπτές ως ένα αδιαφοροποίητο συνεχές.

- (7) α. Ό,τι λάμπει δεν είναι χρυσός.
β. Η δικαιοσύνη είναι αρετή.

Μόνο στον ενικό αριθμό απαντούν συνήθως ονόματα που αναφέρονται σε όντα μοναδικά:

(8)	η σελήνη	η κόλαση	το σύμπαν
	η ανθρωπότητα	η άβυσσος	η πλάση

Επίσης, πολλά από τα ονόματα επιστημών και τεχνών απαντούν συνήθως στον ενικό:

²³ Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. & Δ. Χειλά – Μαρκοπούλου. 2003. Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις στο γένος της ελληνικής – Μια θεωρητική πρόταση. *Το Γένος*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη, 14-15.

(9) η φιλολογία, η γλωσσολογία, η ιατρική, η ιστορία, η μουσική, η χημεία

Τέλος, αρκετά κοινά ονόματα συνηθίζονται μόνο στον πληθυντικό. Τα περισσότερα είναι ουδετέρου γένους, δε χρησιμοποιούνται με αριθμητικό αλλά ούτε και με αόριστο άρθρο.

(10) κιάλια, πρόθυρα, προπούλαια, γενέθλια, συγχαρητήρια, χαιρετίσματα, πεθερικά, λεφτά, ρέστα, μετρητά, δίδακτρα²⁴

Αναφορικά με τις πτώσεις, που όπως προαναφέραμε είναι η ονομαστική, η αιτιατική και η κλητική, αξίζει να σημειωθεί ότι ο ρόλος τους είναι η σύνδεση του ονόματος με το στοιχείο της πρότασης από το οποίο εξαρτάται. Στις πτώσεις προστίθεται η κλητική, η οποία δεν έχει συνδετικό ρόλο και χρησιμοποιείται συνήθως σε προσφωνήσεις, κλίσεις, επικλήσεις.²⁵

Σύμφωνα με το Mackridge, η ονομαστική και η αιτιατική είναι αναμφισβήτητα οι πτώσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης. Η συχνότητα της γενικής δεν είναι ούτε η μισή καθεμιάς από αυτές. Η κλητική είναι η πτώση που χρησιμοποιείται σπανιότερα.²⁶

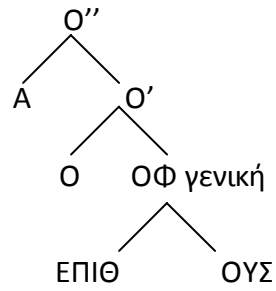
Η ταύτιση χαρακτηριστικών (γένους, αριθμού, πτώσης) ανάμεσα στα συστατικά της ονοματικής φράσης, ώστε να προκύψει επιτυχής συμφωνία, κατευθύνεται από τα εγγενή χαρακτηριστικά (γένος) της κεφαλής και τα προκύπτοντα χαρακτηριστικά (πτώση και αριθμός) από τη συντακτική λειτουργία (υποκείμενο, αντικείμενο), που αυτή η ονοματική φράση επιτελεί στην πρόταση.

²⁴ Κλαίρης, Χρ. & Γ. Μπαμπινιώτης. 2005. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 31-39.

²⁵ Ό.π., σελ. 42-43.

²⁶ Mackridge, P. (μτφ. Κ. Ν. Πετρόπουλος) 1990. *Η Νεοελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη, 113.

(11)



(Θεοφανοπούλου- Κοντού 2002: 53)

Αν δεχτούμε αυτή τη δομή για τα ελληνικά, τα χαρακτηριστικά της κεφαλής αναπαριστώνται (copying, matching, feature percolation²⁷) ανάλογα με το πρότυπο που ακολουθείται στα μέλη όλης της ονοματικής φράσης.

Διαφορετικής υφής είναι η συμφωνία στην πρόταση, την οποία και αναλύουμε στη συνέχεια.

²⁷ Lieber, R. 1992. *Deconstructing morphology: Word formation in syntactic theory*. Chicago: University of Chicago Press.

3.3 Συμφωνία στην Πρόταση (agreement)

Agreement:

(12)

(ΟΦ _i)	P _i
--------------------	----------------

(13) Ο Γιάννης κοιμάται.

Για τη σύνταξη γλώσσες, όπως τα νέα ελληνικά, χαρακτηρίζονται pro-drop (pronoun-drop parameter), εφόσον υπάρχει η δυνατότητα προαιρετικού λεξικού υποκειμένου.

(14)

(ΟΦ _i)	P _i	ΟΦ _i
--------------------	----------------	-----------------

(15) Οι μαθητές είναι προσεκτικοί.

Όσον αφορά τη συμφωνία του κατηγορούμενου με το υποκείμενο, το κατηγορούμενο, όταν είναι επίθετο, συμφωνεί με το υποκείμενο όχι μόνο στην πτώση, αλλά και στο γένος και τον αριθμό.

Σύμφωνα με τον Τζάρτζανο (1996: 44), σε μια απλή πρόταση κανονικά το ρήμα συμφωνεί με το υποκείμενο στο πρόσωπο και τον αριθμό.

(16)

ΟΦ Ενικός Αριθμός	P Ενικός Αριθμός
-------------------	------------------

(17) Η Μαρία_i έμεινε_i μόνη_i.

(18)

ΟΦ Πληθυντικός Αριθμός	P Πληθυντικός Αριθμός
------------------------	-----------------------

(19) Εσείς το λέτε αυτό.

Όταν όμως το υποκείμενο είναι όνομα περιληπτικό, μπορεί το ρήμα να εκφέρεται στον πληθυντικό αριθμό, ενώ το υποκείμενο του είναι στον ενικό (*σύνταξη κατά το νοούμενο*).²⁸

(20)	ΟΦ Ενικός/Περιληπτικό	P Ενικός/Πληθυντικός
------	-----------------------	----------------------

(21) Εσύ μονάχα έχεις κορίτσια; Ο άλλος κόσμος δεν έχουν/δεν έχει;²⁹

Όταν το κατηγορούμενο είναι ουσιαστικό,³⁰ συμφωνεί με το υποκείμενο απαραίτητα στην πτώση, τυχαία στο γένος και τον αριθμό.

(22) Τα πολλά λόγια είναι φτώχεια.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Τζάρτζανος, κατά την ανάλυση της συμφωνίας των όρων της πρότασης, οδηγείται στο διαχωρισμό απλών και σύνθετων προτάσεων. Ό,τι εννοεί ως σύνθετες προτάσεις είναι η σύνθεση δύο διαφορετικών προτάσεων και η αποβολή των όμοιων συστατικών. Δηλαδή το παράδειγμα

(23) Πέθανε ο βασιλιάς και η βασίλισσα.

προέρχεται από δύο προτάσεις Π1 και Π2 [Ο βασιλιάς (ΟΦ) πέθανε (ΡΦ) και η βασίλισσα (ΟΦ) πέθανε (ΡΦ)]. Με αυτό τον τρόπο ερμηνεύεται ο ενικός του ρήματος στο χρησιμοποιούμενο παράδειγμα.

²⁸ Στις περιπτώσεις των περιληπτικών ονομάτων γίνεται λόγος για σημασιολογική και συντακτική συμφωνία. Η *σημασιολογική συμφωνία* (ή συμφωνία *ad sensum*) παρουσιάζει συνέπεια σε σχέση με το νόημα του εκφωνήματος (Μια παρέα παιδιά τρέχουν), ενώ η *συντακτική συμφωνία* (ή συμφωνία *ad formam*) είναι συνεπής με τον τύπο (Μια παρέα παιδιά τρέχει).

²⁹ Έτσι συντάσσεται πολλές φορές και η αόριστη αντωνυμία *καθένας*, καθώς και η φράση *ο ένας τον άλλο ή ο ένας...ο άλλος...*:

(25) Κάνουν/κάνει καθένας τη δουλειά του.

(26) Στο πάρτι ρωτάει/ρωτάνε ο ένας τον άλλο τι έχει ντυθεί.

³⁰ Ωστόσο, ένα ουσιαστικό ως κατηγορούμενο μπορεί να εκφέρεται και σε πτώση γενική για τη δήλωση κτήσης, ενός διαιρεμένου όλου, ιδιότητας, μέτρου ή αξίας.

(27) Αυτό το βιβλίο είναι του Πέτρου.

(28) Και αυτό το παιδί είναι της παρέας μας.

(29) Ήταν της τύχης μου να το πάθω και αυτό.

Σύμφωνα με τον Τζάρτζανο (1996: 46), σε παρόμοιες περιπτώσεις το ρήμα, εάν προηγείται εκφέρεται συνήθως στον ενικό. Εάν, όμως ακολουθεί μετά τα υποκείμενα, συνήθως εκφέρεται στον πληθυντικό.

(24) Ο κλέφτης και ο ψεύτης την πρώτη μέρα χαίρονται.

Όσον αφορά το πρόσωπο του ρήματος, όταν τα υποκείμενα δεν είναι του ίδιου προσώπου, το ρήμα εκφέρεται στο επικρατέστερο πρόσωπο (το πρώτο πρόσωπο είναι επικρατέστερο από το δεύτερο και το τρίτο, ενώ το δεύτερο είναι επικρατέστερο του τρίτου).

(30) Η θεία μου κι εγώ κλαίγαμε.

(31) Εσύ και ο ξάδελφός σου έχετε μεγάλο νου.

Σχετικά με το κατηγορούμενο, σε προτάσεις με περισσότερα του ενός υποκείμενα, όσον αφορά τον αριθμό, είτε είναι επίθετο είτε είναι ουσιαστικό, γενικά εκφέρεται στον πληθυντικό αριθμό.

(32) Ο Πέτρος και ο Παύλος είναι προσεκτικοί.

Όσον αφορά το γένος, όταν τα υποκείμενα της πρότασης φανερώνουν έμψυχα όντα, αν αυτά είναι του ίδιου γένους, το κατηγορούμενο εκφέρεται στο κοινό τους γένος. Αν τα υποκείμενα είναι διαφορετικού γένους, τότε το κατηγορούμενο εκφέρεται στο επικρατέστερο γένος που είναι το αρσενικό.

(33) Ο Κώστας και η Αρετή είναι αγαπημένοι.

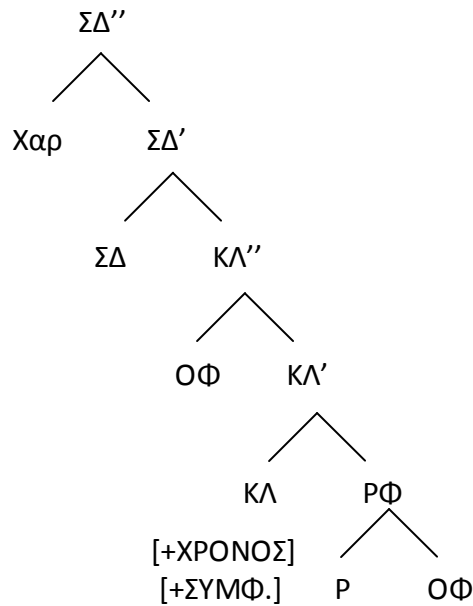
Όταν τα υποκείμενα της πρότασης φανερώνουν άψυχα όντα, το κατηγορούμενο εκφέρεται κανονικά στο ουδέτερο γένος, οποιουδήποτε γένους και αν είναι τα υποκείμενα αυτά.

(34) Η ντροπή και ο φόβος είναι έμφυτα στον άνθρωπο.³¹

³¹ Τζάρτζανος, Α. 1996, 47-48.

Για τη σύνταξη η δομή της απλής πρότασης είναι:

(35)



(Θεοφανοπούλου – Κοντού 2002: 142)

Η συμφωνία αποτελεί χαρακτηριστικό του κόμβου Κλίσης, στον οποίο ανυψώνεται το ρήμα και αποδίδει ονομαστική στο υποκείμενο.

Κατά συνέπεια, η συμφωνία υποκειμένου και ρήματος είναι μια υποχρεωτική δομική σχέση με πρόβλεψη ανάκτησης ελλείποντος λεξικού υποκειμένου σε γλώσσες pro-drop, όπως τα ελληνικά. Αν αυτή η σχέση για τους φυσικούς ομιλητές γίνεται αυθόρμητα και αβίαστα κατά την παραγωγή προφορικού λόγου, για τους μη φυσικούς ομιλητές απαιτεί γνώσεις ρηματικής μορφολογίας και βαρύ φορτίο επεξεργασίας, ειδικά σε ομόηχες ρηματικές καταλήξεις, οι οποίες αναζητούν σύνδεση με ελλείπον υποκείμενο. Ακολουθεί ανάλυση του συγκεκριμένου θέματος με εμπειρική έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΩΣ Γ2

Δεδομένου ότι το φαινόμενο της συμφωνίας αποτελεί αποφασιστικής σημασίας θέμα για την επικοινωνία τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό λόγο και επειδή παρουσιάζεται πληθώρα λαθών για τους μη φυσικούς ομιλητές και σφαλμάτων για τους φυσικούς χρήστες, το ερευνούμε εμπειρικά. Αποτελεί συνισταμένη τόσο της γραμματικής ικανότητας όσο και της πραγμάτωσης. Για την επιτυχή πραγμάτωσή του χρειάζονται συγκεκριμένες γνώσεις μορφολογίας της γλώσσας, αλλά και συντακτική επεξεργασία σε επίπεδο πρότασης. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε, αρχικά, σε χαρακτηριστικές πρόσφατες μελέτες, θα παρουσιάσουμε την έρευνά μας και τα αποτελέσματά της.

4.1 Ανασκόπηση συναφών ερευνητικών μελετών

Η πιο εμπειριστατωμένη ερευνητική μελέτη είναι η μελέτη της Αμπάτη (2008: 9), η οποία διερευνά τη συμφωνία ουσιαστικού – επιθέτου / μετοχής σε δύο ομάδες μαθητών, πομακόφωνων και τουρκόφωνων αντίστοιχα, μετά από διδακτική παρέμβαση της ερευνήτριας σε κάθε ομάδα. Η διδακτική παρέμβαση ελέγχθηκε με δομικές ασκήσεις και ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής γραπτού λόγου μετά τη διδασκαλία του φαινομένου. Οι μαθητές του δείγματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: η πρώτη ασκήθηκε με δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη ρητή γνώση με στόχο την παραγωγή του κατάλληλου τύπου σε επίπεδο μορφολογίας, ενώ η δεύτερη ασκήθηκε κυρίως με προφορικές δραστηριότητες, προσανατολισμένες στη διδασκαλία της συμφωνίας. Η επίδοση των μαθητών στην τελική δοκιμασία (posttest) συγκρίθηκε με την αρχική (pretest).

Επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις της ερευνήτριας σχετικά με την καλύτερη απόδοση των πομακόφωνων μαθητών από τους τουρκόφωνους, εφόσον η γλώσσα τους παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά της ελληνικής ως προς το εξεταζόμενο φαινόμενο. Τα πορίσματα της έρευνας, επίσης, έδειξαν ότι η εστίαση στη μορφή με στόχο τη συνειδητοποίηση των γνώσεων ήταν αποτελεσματική σε δομικές ασκήσεις και όχι εξίσου αποτελεσματική σε δραστηριότητες κατευθυνόμενης παραγωγής λόγου. Επιπρόσθετα, η διδακτική παρέμβαση επηρεάστηκε από το χρόνο εξάσκησης των συμμετεχόντων στη

συμφωνία και από το επίπεδο ελληνομάθειας στο οποίο βρίσκονταν οι συγκεκριμένοι διδασκόμενοι.

Η πειραματική προσπάθεια αποσκοπούσε στην ενεργοποίηση στρατηγικών που ανήκουν σε δύο κατηγορίες: γνωστικές και μεταγνωστικές κατά την εκμάθηση ενός συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου. Ο συνδυασμός και των δυο κατηγοριών σε συνάρτηση με το είδος των δραστηριοτήτων με τις οποίες ασκήθηκαν οι συμμετέχοντες φαίνεται πως οδήγησε σε πλεονεκτική θέση την ομάδα Α έναντι της Β στις ασκήσεις παραγωγής. Αποδείχθηκε ότι η αξιοποίηση μεταγνωστικών στρατηγικών βοηθά το διδασκόμενο να παρατηρήσει σημαντικά γλωσσικά στοιχεία και, στη συνέχεια, να ελέγξει και να διορθώσει την παραγωγή του.

Μια ακόμα μελέτη που διερευνά την απόκτηση συμφωνίας ουσιαστικού – επιθέτου στην ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα (Γ2) είναι αυτή των Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου (2010). Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαέξι σπουδαστές της ελληνικής ως Γ2, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η απόκτηση της συμφωνίας επιθέτου – ουσιαστικού τόσο στην ονοματική φράση όσο και σε δομές υποκειμένου – κατηγορουμένου ελέγχθηκε μετά από διδακτική παρέμβαση. Η διδακτική παρέμβαση στηρίχθηκε στη διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας (processing instruction, VanPatten, 2004) αφενός –πρώτη ομάδα- και στην εστίαση στον τύπο (focus on form, Doughty & Williams, 1998) αφετέρου –δεύτερη ομάδα-. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες βελτίωσαν σημαντικά την απόδοσή τους, όσον αφορά το φαινόμενο της συμφωνίας, μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, γεγονός που αποδεικνύει ότι κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 είναι προτιμότερο να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας με αποφυγή ρητών επεξηγήσεων.

Συναφείς έρευνες που μελετούν το φαινόμενο της συμφωνίας επιθέτου – ουσιαστικού στην ονοματική φράση και σε δομές υποκειμένου – κατηγορουμένου, όσον αφορά την απόκτησή του από σπουδαστές / μαθητές της ελληνικής ως Γ2, είναι αυτές των Tsimpli, Roussou, Fotiadou & Dimitrakopoulou 2005, Τσιμπλή 2003. Τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ερευνών έχουν δείξει περισσότερες δυσκολίες στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή στις δομές υποκειμένου – κατηγορουμένου.

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

4.2.1 Ερωτήματα και ερευνητικό υλικό

Τα ερωτήματα που τίθενται για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας για τη συμφωνία σε ονοματική φράση και πρόταση είναι τα ακόλουθα:

- 1) Πού οφείλονται οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής, παιδιά (10-12 ετών) και ενήλικες (18 – 30 ετών), που βρίσκονται στο ίδιο περίπου επίπεδο ελληνομάθειας;
- 2) Πώς διαφοροποιούνται οι πραγματώσεις των δύο συγκεκριμένων ομάδων (παιδιά και ενήλικες) στα δύο επιμέρους φαινόμενα συμφωνίας;
- 3) Ποιες ενδείξεις επεξεργασίας (processing) προκύπτουν; Πώς η πολυπλοκότητα του ερευνητικού υλικού επηρεάζει τους μηχανισμούς επεξεργασίας;

Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήσαμε ένα ερωτηματολόγιο που έχει τη μορφή κειμένου με 30 καταληκτικά κενά προς συμπλήρωση (discrete-item production test, Shintani 2011), από τα οποία δεκατέσσερα αναφέρονται στην ονοματική φράση, δεκατέσσερα στη ρηματική φράση (πρόταση).³² Έχουν προστεθεί δύο αμφίσημα περιβάλλοντα ρηματικής φράσης με δυνατότητα διπλής επιλογής (βλ. παράρτημα 3).

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέξαμε κείμενο έναντι ερωτηματολογίου με μεμονωμένες προτάσεις είναι οι ακόλουθοι:

- 1) Το διαλογικό πλαίσιο συνδέεται άμεσα με την επικοινωνία η οποία είναι βαρύνουσας σημασίας στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (αλλά και, γενικά, στην εκμάθηση μιας Γ2).

Μας ενδιαφέρει η επεξεργασία συνόλου και μέρους. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζουμε το μέρος μέσα στο σύνολο και γι' αυτό ασχολούμαστε με τη γραφηματική αποκωδικοποίηση όχι σε μεμονωμένες προτάσεις, αλλά σε ολόκληρο εκτυλισσόμενο σενάριο, που απαιτεί από τα υποκείμενα της έρευνας να κρατήσουν το νήμα των διαλεγόμενων προσώπων.

³² Χρειάζεται να σημειωθεί ότι το καταληκτικό κενό του επιθέτου ωραι_ (το οποίο στο κείμενο έχει θέση κατηγορουμένου) δεν προσμετρήθηκε στα αποτελέσματα που αφορούν τη συμφωνία στην πρόταση, όπως αρχικά είχε σχεδιαστεί, καθώς οι πραγματώσεις των υποκειμένων δεν παρουσίασαν ερευνητικό ενδιαφέρον. Κατά συνέπεια, τα καταληκτικά κενά, βάσει των οποίων έγινε η ανάλυση στη ρηματική φράση είναι δεκατρία έναντι δεκατεσσάρων της ονοματικής φράσης.

Το κείμενο μέσω του διαλογικού πλαισίου προσφέρει τη δυνατότητα να εξεταστούν δομές με ελλείπον ή απομακρυσμένο υποκείμενο. Για παράδειγμα, ένα πρόσωπο (μια γυναίκα) απευθύνεται σε δύο άτομα (ένας άντρας και μια γυναίκα), χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα στοιχεία του προφορικού λόγου (*Μόλις έκλεισε το τηλέφωνο, φανερά απογοητευμέν__ , γύρισε προς το μέρος των παιδιών λέγοντας: «Συγνώμη, παιδιά μου, το ξέρω ότι δεν δικαιολογούμ__` είμαστε εδώ για να σας εξυπηρετούμ__, υποτίθεται, αλλά όλο και κάτι συμβαίνει.*). Επιπλέον, ένα πρόσωπο (άντρας) απευθύνεται σε μια παρέα που αποτελείται από άγνωστο αριθμό ατόμων (*Πράγματι, στο διπλανό τους τραπέζι ένας νέος με δυνατή φωνή έλεγε: «Βρίσκει__ λογικό να ταλαιπωρείτ__ τόσοι κόσμος γιατί ο δήμαρχος θέλησε ξαφνικά να δώσει νέ__ μορφή στην πόλη;*).

2) Τα ερωτηματολόγια με μεμονωμένες προτάσεις είναι πειράματα in vitro υπό την έννοια ότι δεν προσφέρουν πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Η συμπλήρωση καταληκτικών κενών ενός κειμένου απαιτεί αυξημένη προσοχή και συνδυασμό μορφολογικών, συντακτικών και σημασιολογικών – πραγματολογικών μηχανισμών, προκειμένου να επιτευχθεί η νοηματική ανασύνθεσή του. Οι μεμονωμένες προτάσεις με κενά, από την άλλη πλευρά, που στερούνται νοηματικής σύνδεσης / συνέχειας, είναι δυνατό να αφήσουν αδιάφορα τα υποκείμενα μιας έρευνας, με αποτέλεσμα η συμπλήρωσή τους να πραγματοποιηθεί επιφανειακά χωρίς αναζήτηση βαθύτερων δομών.

3) Οι προηγούμενες έρευνες που εξετάζουν τη συμφωνία στην ονοματική φράση (βλ. Αμπάτη 2008) χρησιμοποιούν, κυρίως, ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης και κατευθυνόμενης γραπτής παραγωγής.

4.2.2 Υποκείμενα της έρευνας

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας ανήκουν σε τρεις διακριτές ομάδες:

- (α) ενήλικες μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής, ηλικίας 18 – 30 χρόνων με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, επιπέδου γλωσσομάθειας Γ1,
- (β) παιδιά μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής, ηλικίας 10 - 12 χρόνων με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, επιπέδου γλωσσομάθειας Β2 – Γ1,
- (γ) παιδιά φυσικοί ομιλητές της ελληνικής, ηλικίας 12 χρόνων.

Αξίζει να σημειωθεί ότι τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά, που είναι μη φυσικοί ομιλητές, τυγχάνουν συστηματικής διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Οι ενήλικες διδάσκονται τη νέα ελληνική στο διδασκαλείο ελληνικής γλώσσας στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ενώ τα παιδιά φοιτούν σε τάξη υποδοχής δημόσιου δημοτικού σχολείου αστικού περιβάλλοντος. Το επίπεδο γλωσσομάθειας και των δύο ομάδων έχει οριστεί με βάση τους άξονες του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες.³³

Η σύγκριση αφορά τις δύο προαναφερθείσες κατηγορίες και η ομάδα που απαρτίζεται από τους φυσικούς ομιλητές αποτελεί την ομάδα ελέγχου (control group) της έρευνάς μας.

Η σύγκριση 'παιδιά Γ1 – παιδιά Γ2 – ενήλικες Γ2' ως προς την πραγμάτωση της συμφωνίας σε επίπεδο ονοματικής φράσης και ομόηχων ρηματικών καταλήξεων ίσως διαφωτίσει τον τρόπο με τον οποίο αναλύουν την πρόταση και συνδυάζουν τη γνώση τους με τη φωνο-γραφηματική αναπαράσταση.

³³ Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Πραγματώσεις της ομάδας ελέγχου

Δεκαπέντε φυσικοί ομιλητές της ελληνικής, ηλικίας 12 ετών, οι οποίοι λειτούργησαν στην έρευνα ως ομάδα ελέγχου, συμπλήρωσαν με επιτυχία τα κενά του κειμένου, εκτός από τις ακόλουθες περιπτώσεις:

ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΠΡΑΓΜΑΤΩΣΕΙΣ	
(A) Ονοματική Φράση	
<i>το παλιάς τεχνολογίας κινητό</i>	7
(B) Ρηματική Φράση	
<i>συνεννοούμαι</i>	2
<i>ταλαιπωρείται τόσοσ κόσμος</i>	2
<i>απογοητευμένη</i>	1

Πίνακας 3: λανθασμένες πραγματώσεις ομάδας ελέγχου

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα (λανθασμένες πραγματώσεις σε σύνολο δεκαπέντε υποκειμένων) δείχνουν ότι σε συνεχές κείμενο η συντακτική ανάλυση ονοματικής φράσης στην οποία προηγείται η γενική – συμπλήρωμα γίνεται με δυσκολία ακόμα και από τους φυσικούς ομιλητές.³⁴ Επιπλέον, σε επίπεδο πρότασης, όταν το υποκείμενο έπεται του ρήματος και όταν το υποκείμενο είναι απομακρυσμένο από το ρήμα δεν είναι εφικτή η επιτυχής ανάκτησή του.

Οι λανθασμένες αυτές πραγματώσεις αποτελούν ενδείξεις βαθμού δυσκολίας κατά την επεξεργασία του κειμένου. Συνιστούν, δηλαδή, πολύπλοκες δομές, ακόμα και για τους φυσικούς ομιλητές.

³⁴ Σύμφωνα με τον Givón (1985), η δομική πολυπλοκότητα συσχετίζεται με πολυπλοκότητα λειτουργιών στη σύνταξη (greater structural complexity tends to accompany greater functional complexity in syntax).

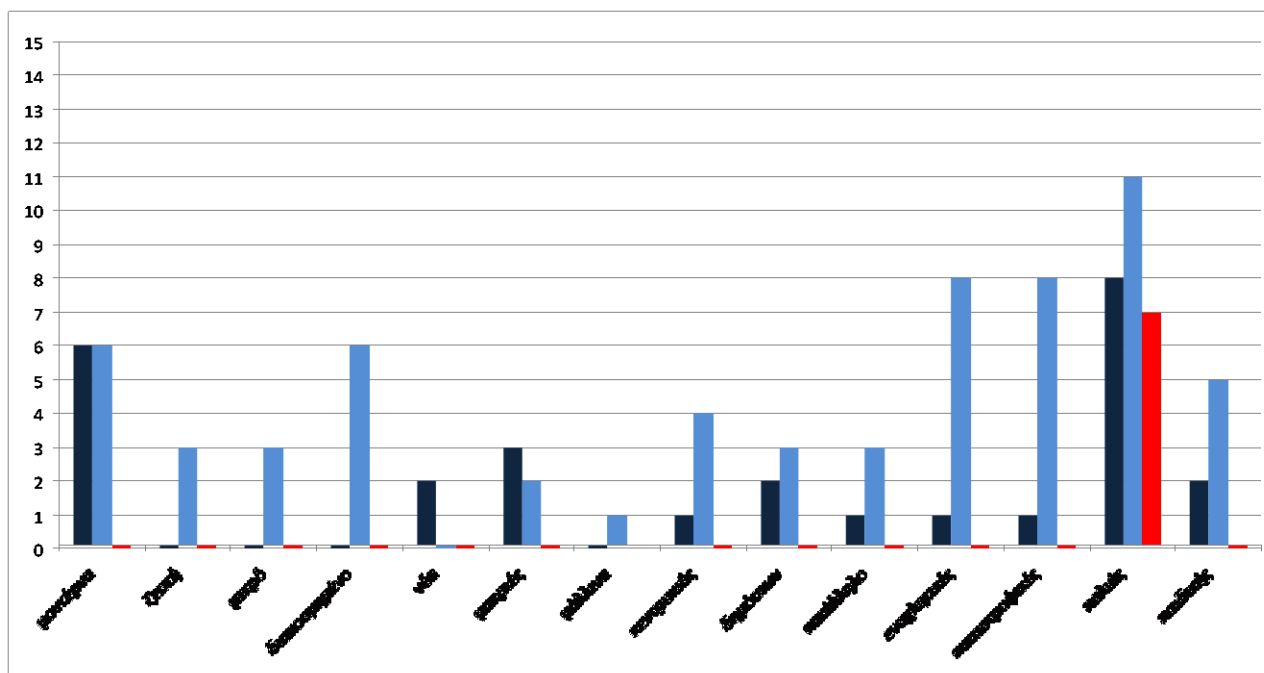
5.2 Αποτελέσματα ως προς το φαινόμενο συμφωνίας στην ονοματική φράση

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί φαίνονται οι λανθασμένες πραγματώσεις των μη φυσικών ομιλητών, παιδιών και ενηλίκων (15 και 15 αντίστοιχα), που σχετίζονται με τις περιπτώσεις συμφωνίας στην ονοματική φράση.

ΟΝΟΜΑΤΙΚΗ ΦΡΑΣΗ		
	ΕΝΗΛΙΚΕΣ (μη φυσικοί ομιλητές)	ΠΑΙΔΙΑ (μη φυσικοί ομιλητές)
μοντέρνα	6	6
ζεστή	0	3
μικρό	0	3
διακοσμημένο	0	6
νέα	2	0
μακριές	3	2
μάλλινα	0	1
κεντρικούς	1	4
δημόσιων	2	3
κατάλληλο	1	3
ενοχλητικές	1	8
καταστροφικές	1	8
παλιάς	8	11
παιδικής	2	5
ΣΥΝΟΛΟ	27	63

Πίνακας 4: λανθασμένες πραγματώσεις πειραματικής ομάδας στην ονοματική φράση

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων που αφορούν τις λανθασμένες πραγματώσεις τόσο της πειραματικής ομάδας (ενήλικες και παιδιά, μη φυσικοί ομιλητές) όσο και της ομάδας ελέγχου, σκιαγραφείται στο διάγραμμα 1. Η πρώτη στήλη (σκούρο μπλε) αντιστοιχεί στην ομάδα των ενηλίκων, η δεύτερη στήλη (γαλάζιο) στην ομάδα των παιδιών και η τρίτη στήλη (κόκκινο) αντικατοπτρίζει τις πραγματώσεις της ομάδας ελέγχου.



Διάγραμμα 1: λανθασμένες πραγματώσεις στην ονομαστική φράση (πειραματική ομάδα vs. ομάδα ελέγχου)

Ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τα δομικά σχήματα του κειμένου (γλωσσικού υλικού) της έρευνάς μας.

Στο κείμενο διερευνώνται τα ακόλουθα δομικά σχήματα:

- 1) ΕΠΙΘ + ΕΠΙΘ + ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ: *μοντέρνα ζεστή ζακέτα*
- 2) ΕΠΙΘ + ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ: *νέα μορφή, μακριές μπλούζες, μάλλινα πουλόβερ, κεντρικούς δρόμους, δημόσιων έργων*
- 3) ΕΠΙΘ (και ΕΠΙΘ) + [...] ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ: *ενοχλητικές και καταστροφικές για κάθε αυτοκίνητο λακούβες, μικρό πρωτότυπα διακοσμημένο μαγαζί, το κατάλληλο γι' αυτήν μέγεθος*

Στο δομικό αυτό σχήμα η ακολουθία επιθέτου και ουσιαστικού διασπάται από την παρεμβολή προσδιοριστικών λεξικών στοιχείων.

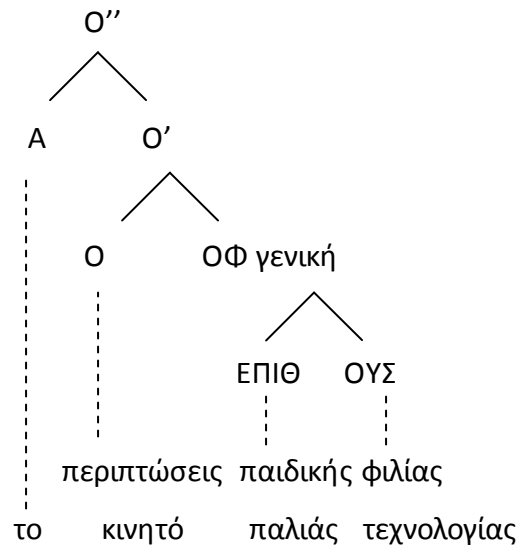
4) ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ + ΟΦ γενική (η οποία είναι δυνατό να έπεται ή να προηγείται): *περιπτώσεις παιδικής φιλίας, στο παλιάς τεχνολογίας κινητό*

Όσον αφορά το πρώτο δομικό σχήμα, και οι δυο ομάδες αστοχούν στο μορφολογικό σχηματισμό θηλυκού που αποτελεί εξαίρεση (*μοντέρνα*). Δηλαδή, αν και κατανοούν ότι χρειάζεται να σχηματίσουν το θηλυκό τύπο του επιθέτου, αγνοούν τον ανώμαλο σχηματισμό του και οδηγούνται στη λανθασμένη παραγωγή **μοντέρνη ζεστή ζακέτα*.

Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι και οι δύο ομάδες, ενήλικες και παιδιά, παρουσιάζουν το μεγαλύτερο αριθμό λαθών (8 και 11 αντίστοιχα) στο δομικό σχήμα 4, στο οποίο η ΟΦ συμπλήρωμα σε γενική προηγείται της κεφαλής (*στο παλιάς τεχνολογίας κινητό*), ενώ όταν η γενική έπεται (*περιπτώσεις παιδικής φιλίας*) τα λάθη είναι αισθητά λιγότερα και ισάριθμα (2) και για τις δυο ομάδες. Φαίνεται ότι κατά την επεξεργασία ονοματικής φράσης που περιλαμβάνει γενική ως συμπλήρωμα δυσκολεύονται λιγότερο, όταν αυτό το συμπλήρωμα ακολουθεί την κεφαλή (*περιπτώσεις παιδικής φιλίας*) και περισσότερο όταν η ΟΦ συμπλήρωμα έχει μετακινηθεί πριν την κεφαλή (*στο παλιάς τεχνολογίας κινητό*). Σε αυτή την περίπτωση συνδέουν το προσδιορίζον τη γενική επίθετο με την κεφαλή (**παλιό τεχνολογίας κινητό*).³⁵

³⁵ Χρειάζεται να σημειωθεί ότι και η ομάδα ελέγχου συμπληρώνει το καταληκτικό κενό του συγκεκριμένου παραδείγματος με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Τα επτά από τα δεκαπέντε υποκείμενα (ο μεγαλύτερος αριθμός λανθασμένων πραγματώσεων, βλ. πίνακα 3) της ομάδας ελέγχου οδηγούνται στη λανθασμένη παραγωγή *παλιό*, συνδέοντας το προσδιορίζον τη γενική επίθετο με την κεφαλή.

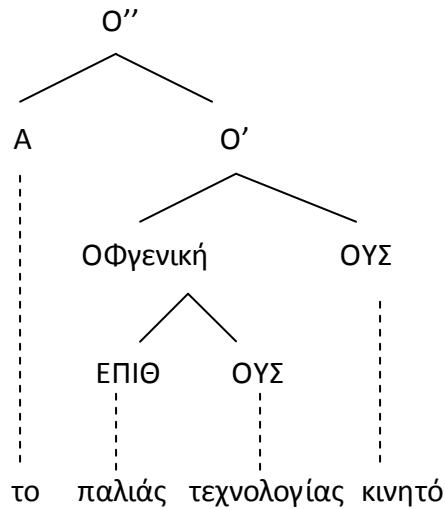
(36)



(Θεοφανοπούλου-Κοντού 2002: 53)

Αυτή η δομή με τη μετακίνηση της ΟΦ συμπληρώματος προκύπτει ως ακολούθως:

(37)



Όταν η ΟΦ συμπλήρωμα παρεμβαίνει ανάμεσα στο άρθρο και την κεφαλή ο μηχανισμός επεξεργασίας επιβαρύνεται. Ο συνδυασμός άρθρου και ουσιαστικού – κεφαλής είναι καθοριστικός για τα ελληνικά, με αποτέλεσμα, ακόμα και όταν υπάρχει παρεμβαλλόμενη φράση (*παλιάς τεχνολογίας*), τα υποκείμενα να συναρμολογούν το επίθετο κατευθυνόμενα από το άρθρο που προηγείται.

Σε αντίθεση με τους ενήλικες, τα παιδιά δυσχεραίνονται, επίσης, όταν συναντούν σειριακή διάταξη επιθέτων τα οποία συμπλέκονται ή διαχωρίζονται από τυχόν παρεμβλλόμενη προθετική φράση ή επίρρημα. Δυσκολεύονται, δηλαδή, να συνδέσουν δύο επίθετα με το ουσιαστικό – κεφαλή, όταν παρεμβάλλεται μη συναφές λεξικό στοιχείο (δομικό σχήμα 3). Έτσι, οχτώ στα δεκαπέντε παιδιά οδηγούνται σε λανθασμένες παραγωγές στο *‘ενοχλητικές και καταστροφικές για κάθε αυτοκίνητο λακούβες’*. Τα παιδιά χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τους τύπους *ενοχλητική και καταστροφική*, δηλαδή τον ενικό αριθμό του θηλυκού, έχοντας αντιληφθεί το γένος του προσδιοριζόμενου ουσιαστικού (*λακούβες*), παραβλέποντας όμως τον πληθυντικό αριθμό του άρθρου που προηγείται.

Αντίστοιχα, στην ακολουθία *σ’ ένα μικρό πρωτότυπα διακοσμημένο μαγαζί* τα παιδιά δεν καταφέρνουν να συνδέσουν τα δυο επίθετα που προηγούνται με το ουσιαστικό – κεφαλή, επηρεαζόμενα από το επίρρημα *πρωτότυπα* που προηγείται (*η Άννα βρήκε σ’ ένα μικρ__ πρωτότυπα διακοσμημέν__ μαγαζί*) και θεωρώντας –λανθασμένα- ότι πρόκειται για επίθετο θηλυκού γένους σχηματίζουν το θηλυκό τύπο για το *διακοσμημένο*. Το επίρρημα σε –α που προηγείται κινητοποιεί τη μηχανική αναπαραγωγή του στο επίθετο *διακοσμημεν__* που ακολουθεί. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η έλξη (attraction) από το προηγούμενο επίρρημα (το οποίο τα παιδιά λανθασμένα θεωρούν επίθετο) είναι πιο ισχυρή από την έλξη που μπορεί να ασκήσει το ουσιαστικό – κεφαλή το οποίο έπεται (*μαγαζί*).

Όσον αφορά τα *μακριές, μάλλινα, ζεστή, κεντρικούς, νέα* (δομικό σχήμα 2) παρατηρούνται λίγα λάθη τόσο στους ενήλικες όσο και στα παιδιά. Και στις πέντε αυτές περιπτώσεις το επίθετο, την κατάληξη του οποίου καλούνται να συμπληρώσουν τα υποκείμενα της έρευνάς μας, βρίσκεται σε άμεση γεινίαση με το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό, το επίθετο, δηλαδή, προηγείται του ουσιαστικού (*δύο μακρ__ μπλούζες και τρία μάλλιν__ πουλόβερ, ήταν μια μοντέρν__ ζεστ__ ζακέτα, μ’ όλα αυτά τα έργα στους κεντρικ__ δρόμους, γιατί ο δήμαρχος θέλησε ξαφνικά να δώσει νέ__ μορφή στην πόλη*).

Συνοψίζοντας τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες μη φυσικοί ομιλητές προβληματίζονται περισσότερο στην περίπτωση που η ΟΦ συμπλήρωμα σε γενική παρεμβαίνει ανάμεσα στο άρθρο και την κεφαλή (δομικό σχήμα 4). Πιο εύκολες και για τις

δύο ομάδες είναι οι δομές ΕΠΙΘ + ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟ χωρίς παρεμβαλλόμενα προσδιοριστικά λεξικά στοιχεία (δομικό σχήμα 2).

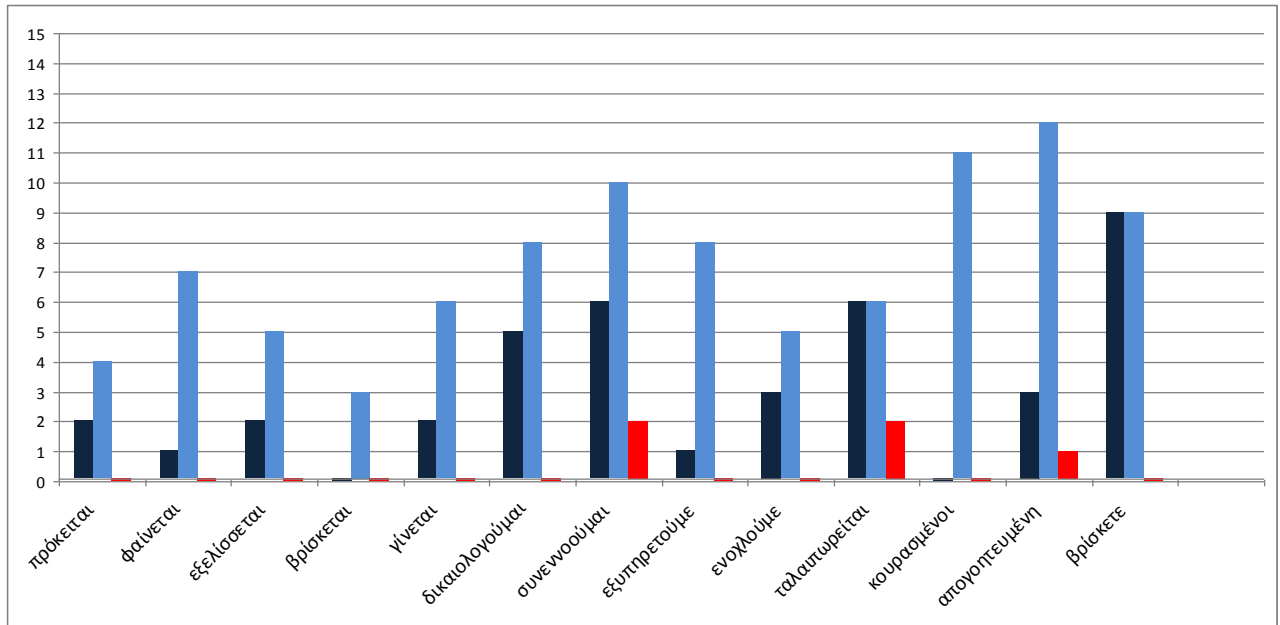
5.3 Αποτελέσματα ως προς το φαινόμενο συμφωνίας στην πρόταση

Στον πίνακα 5 που ακολουθεί φαίνονται οι λανθασμένες πραγματώσεις των μη φυσικών ομιλητών, παιδιών και ενηλίκων (15 και 15 αντίστοιχα), που σχετίζονται με τις περιπτώσεις συμφωνίας στην πρόταση.

ΠΡΟΤΑΣΗ (ΡΗΜΑΤΙΚΗ ΦΡΑΣΗ)		
	ΕΝΗΛΙΚΕΣ (μη φυσικοί ομιλητές)	ΠΑΙΔΙΑ (μη φυσικοί ομιλητές)
πρόκειται	2	4
φαίνεται	1	7
εξελίσσεται	2	5
βρίσκεται	0	3
γίνεται	2	6
δικαιολογούμαι	5	8
συνεννοούμαι	6	10
εξυπηρετούμε	1	8
ενοχλούμε	3	5
ταλαιπωρείται	6	6
κουρασμένοι	0	11
απογοητευμένη	3	12
βρίσκετε	9	9
ΣΥΝΟΛΟ	39	94

Πίνακας 5: λανθασμένες πραγματώσεις πειραματικής ομάδας στην πρόταση (ρηματική φράση)

Η σύγκριση των αποτελεσμάτων που αφορούν τις λανθασμένες πραγματώσεις τόσο της πειραματικής ομάδας (ενήλικες και παιδιά, μη φυσικοί ομιλητές) όσο και της ομάδας ελέγχου, σκιαγραφείται στο διάγραμμα 2. Η πρώτη στήλη (σκούρο μπλε) αντιστοιχεί στην ομάδα των ενηλίκων, η δεύτερη (γαλάζιο) στην ομάδα των παιδιών και η τρίτη στήλη (κόκκινο) αντικατοπτρίζει τις πραγματώσεις της ομάδας ελέγχου.



Διάγραμμα 2: λανθασμένες πραγματώσεις στην πρόταση (πειραματική ομάδα vs. ομάδα ελέγχου)

Στο κείμενο διερευνώνται οι ακόλουθες περιπτώσεις με βάση τη μορφολογία / ορθογραφία των ομόρων ρηματικών καταλήξεων [-te], [-ume]:

- 1) Ρ [-te] + ΠΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑ: απρόσωπα ρήματα (*πρόκειται, φαίνεται*) με συμπλήρωμα πρόταση. Τα συγκεκριμένα ρήματα απαντούν αποκλειστικά ως τριτοπρόσωπα με αποτέλεσμα να συνδυάζονται μόνο με το καταληκτικό επίθημα ενικού -αι (*πρόκειτε, *φαίνετε)
- 2) Ρήματα σε -te και -ume, τα οποία:
 - α) είτε είναι μεσο-παθητικής μορφολογίας (με Υ σε ενικό) και αναπαρίστανται ορθογραφικά με -αι: *εξελίσσεται, βρίσκεται, γίνεται, ταλαιπωρείται, δικαιολογούμαι, συνεννοούμαι*
 - β) είτε είναι ενεργητικής μορφολογίας (με Υ σε πληθυντικό) και αναπαρίστανται ορθογραφικά με -ε: *εξυπηρετούμε, ενοχλούμε, βρίσκετε*

3) Τέλος, στο πλαίσιο της πρότασης εξετάζεται η συμφωνία υποκειμένων με επιθετικές μετοχές. Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι επιθετικές μετοχές *κουρασμένοι* και *απογοητευμένη*, που απαιτούν αντίστοιχα υποκείμενο σε πληθυντικό και ενικό αριθμό.

Όσον αφορά την πρώτη περίπτωση (P -te + Π_{ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑ}), τα λάθη των παιδιών είναι υπερδιπλάσια των ενηλίκων, γεγονός που δείχνει ότι τα παιδιά δυσχεραίνονται στην αναγνώριση των τριτοπρόσωπων ρημάτων *πρόκειται*, *φαίνεται*. Μεγαλύτερος αριθμός λαθών παρουσιάζεται στο ρήμα *φαίνεται*.

Σχετικά με την περίπτωση των ρημάτων σε [-te] και [-ume], τα οποία μορφολογικά επιτρέπουν διπλή επιλογή όσον αφορά τη ρηματική κατάληξη (-ε, -αι), σημειώνεται ουσιώδης διαφορά μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Οι ενήλικες, δεδομένου ότι βάσει του επιπέδου γλωσσομάθειάς τους γνωρίζουν τη σημασία των συγκεκριμένων ρημάτων, συνολικά δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα στη σωστή συμπλήρωση της ρηματικής κατάληξης. Αντίθετα, τα παιδιά δυσχεραίνονται στην ταυτοποίηση του υποκειμένου των ρημάτων μέσα στο κείμενο, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε λανθασμένη ορθογραφία των ρηματικών καταλήξεων. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά (10-12 ετών) αποτυγχάνουν σε επίπεδο πρότασης να αναγνωρίσουν συντακτικά το υποκείμενο, διαδικασία που προηγείται της επιλογής της ορθογραφικής αναπαράστασης (-ε, -αι).

Χαρακτηριστικά, στις περιπτώσεις των *δικαιολογούμαι*, *συνεννοούμαι*, *εξυπηρετούμε* οι λανθασμένες πραγματώσεις των παιδιών είναι οχτώ (8), δέκα (10) και οχτώ (8) αντίστοιχα σε σύνολο δεκαπέντε (15) υποκειμένων. Αποτυγχάνουν, δηλαδή, να αναγνωρίσουν το πρόσωπο που μιλάει στο κείμενο και να αντιστοιχήσουν τον ενικό ή πληθυντικό αριθμό του υποκειμένου με το ρήμα. Πιθανότατα η δόμηση του κειμένου με την εναλλαγή προσώπων επηρεάζει την ανασύνθεση ή ταυτοποίηση του υποκειμένου, που αποδεικνύεται σύνθετη διανοητική διαδικασία για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα.

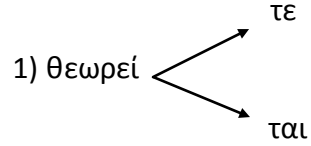
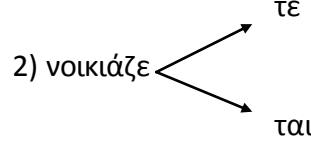
Η προηγούμενη διαπίστωση ενισχύεται από την πληθώρα λαθών στις περιπτώσεις των *κουρασμένοι* και *απογοητευμένη*. Σχετικά με το *κουρασμένοι* τα παιδιά κάνουν πολλαπλάσιο αριθμό λαθών σε σχέση με τους ενήλικες (έντεκα έναντι μηδέν). Είναι πιθανό τα παιδιά να επηρεάζονται από το κύριο όνομα θηλυκού γένους που βρίσκεται δίπλα στο *κουρασμένοι*, παραβλέποντας τη λειτουργικότητα του συνδετικού και που ενώνει τα δύο υποκείμενα της πρότασης (*Την Παρασκευή το απόγευμα ο Νίκος και η Άννα, αρκετά κουρασμέν__ μετά από ένα εξαντλητικό πρωινό στο πανεπιστήμιο με έξι ώρες μάθημα,*

Περιφερειακό ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση του *εξελίσσεται*, καθώς, αν και είναι ένα φαινομενικά δύσκολο ρήμα για μη φυσικούς ομιλητές, οι περισσότερες πραγματώσεις είναι σωστές. Ενδεχομένως διαδραματίζει ρόλο το γεγονός ότι το ρ. *εξελίσσω* χρησιμοποιείται σπάνια ως ενεργητικό,³⁸ γεγονός που οδηγεί τους μη φυσικούς ομιλητές στην αντιμετώπισή του εξ ολοκλήρου ως μεσοπαθητικό – μη μεταβατικό, με αποτέλεσμα να μην προκύπτει ταλάντευση μεταξύ –ε και –αι όσον αφορά την κατάληξη.

Τέλος, στο εργαλείο έρευνας εσκεμμένα έχουν συμπεριληφθεί δύο ρήματα τα οποία μπορούν να ερμηνευθούν είτε ως ενεργητικά είτε ως μεσο-παθητικά (*Τα παιδιά άκουσαν την ιδιοκτήτρια να λέει: «Μα, θεωρείτ__ λογικό να αυξάνει το νοίκι στη δύσκολη εποχή που ζούμε; Το μαγαζί που νοικιάζετ__ δεν αξίζει τόσα χρήματα!»*). Ανάλογα με τη συντακτική ανάλυση στην οποία οδηγούνται τα υποκείμενα είναι επιτρεπτοί και οι δύο ρηματικοί τύποι (*θεωρείται / θεωρείτε, νοικιάζεται / νοικιάζετε*). Εάν, δηλαδή, επιλέξουν Υ σε ενικό αριθμό, αναμένεται να επιλέξουν τη μεσο-παθητική μορφολογία (*το μαγαζί νοικιάζεται*), ενώ στην περίπτωση που επιλέξουν Υ σε πληθυντικό αριθμό, αναμένεται συμπλήρωση της ρηματικής κατάληξης βάσει της ενεργητικής μορφολογίας (*το μαγαζί που –εσείς- νοικιάζετε*). Οι συγκεκριμένες περιπτώσεις συνιστούν αμφισημικά περιβάλλοντα της ελληνικής, οι οποίες αίρονται με βάση τα συμφραζόμενα. Επειδή και οι δύο εκδοχές είναι γραμματικές, δεν προσμετρήθηκαν στο συνολικό αποτέλεσμα, αλλά καταγράφονται οι προτιμήσεις των υποκειμένων. Τα αποτελέσματα είναι:

επιλέγουν την κατάληξη –αι και για το *βρισκετ-*. Υπάρχει, δηλαδή, μια εσωτερική συνέπεια στα γραπτά τους, η οποία, όμως, καταλήγει να είναι ασυνέπεια, καθώς αγνοούν τη σημασία της φράσης *βρίσκετε λογικό*.

³⁸ *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*. 1998. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

	ΕΝΗΛΙΚΕΣ (μη φυσικοί ομιλητές)	ΠΑΙΔΙΑ (μη φυσικοί ομιλητές)	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ
1) θεωρεί 	7	8	11
2) νοικιάζε 	6	1	5
	9	14	10

Πίνακας 6: πραγματώσεις σε αμφισημικά περιβάλλοντα

Όσον αφορά την πρώτη περίπτωση (*Μα, θεωρεί__ λογικό να αυξάνει το νοίκι στη δύσκολη εποχή που ζούμε;*), οι ενήλικες και τα παιδιά μη φυσικοί ομιλητές αμφιταλαντεύονται, χωρίς να σημειώνεται προτίμηση σε μία από τις δύο επιλογές (-ε, -αι). Για την ομάδα ελέγχου (παιδιά φυσικοί ομιλητές) παρατηρείται προτίμηση στο β' πληθυντικό πρόσωπο (ενεργητική φωνή, *θεωρείτε*). Οι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής φαίνεται ότι λαμβάνουν υπόψη τους το επικοινωνιακό / πραγματολογικό πλαίσιο της τηλεφωνικής συνομιλίας, θεωρώντας ότι η ιδιοκτήτρια (πρόσωπο του κειμένου) χρησιμοποιεί πληθυντικό ευγενείας.

Σχετικά με τη δεύτερη περίπτωση (*Το μαγαζί που νοικιάζετ__ δεν αξίζει τόσα χρήματα!*) τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, αλλά και τα παιδιά που είναι μη φυσικοί ομιλητές προτιμούν τη μεσο-παθητική μορφολογία, επηρεαζόμενα ίσως από οπτικά ερεθίσματα.³⁹ Οι ενήλικες μη φυσικοί ομιλητές παρουσιάζουν, επίσης, μια προτίμηση στη μεσο-παθητική μορφολογία, η οποία δεν είναι, όμως, τόσο έντονη όσο αυτή των παιδιών, φυσικών και μη ομιλητών.

Η αμφιταλάντευση των υποκειμένων στα συγκεκριμένα αμφισημικά περιβάλλοντα είναι εμφανής τόσο από τις ποσοτικές ενδείξεις όσο και από τη γραφηματική αγωνιώδη προσπάθειά τους να καταλήξουν σε μία από τις δυο ορθογραφικές εκδοχές (βλ. παράρτημα 4).

³⁹ Αναφερόμαστε σε αγγελίες ενοικίασης (*ΕΝΟΙΚΙΑΖΕΤΑΙ*).

5.4 Σύνοψη

Με βάση τις λανθασμένες παραγωγές, όπως αυτές αναλύθηκαν στα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι δυνατό να διατυπώσουμε συμπερασματικά στοιχεία:

- 1) Κατά την επεξεργασία και την παραγωγή οι ενήλικες, μη φυσικοί ομιλητές, κάνουν λιγότερα λάθη από τα παιδιά, αν και ακολουθούν παρόμοιους μηχανισμούς επεξεργασίας.
- 2) Και οι δυο ομάδες κάνουν περισσότερα λάθη στις περιπτώσεις που αναφέρονται στη συμφωνία υποκειμένου – ρήματος απ' ό,τι σε αυτές που αντιστοιχούν στην ονοματική φράση.
- 3) Οι επιλογές των υποκειμένων της έρευνας βασίζονται στη γειννίαση / εγγύτητα όρων. Συγκεκριμένα στην περίπτωση της ονοματικής φράσης οι επιλογές των υποκειμένων καθορίζονται σε σχέση με τη θέση στην οποία βρίσκεται το ουσιαστικό που προσδιορίζεται από το επίθετο, ενώ στην περίπτωση της πρότασης σημαντικό ρόλο παίζει η απόσταση μεταξύ υποκειμένου και ρήματος.
- 4) Τα υποκείμενα της έρευνας επηρεάζονται από τα πλησιέστερα ουσιαστικά (έλξη) και οδηγούνται σε λανθασμένες παραγωγές.
- 5) Όταν το περιληπτικό υποκείμενο ακολουθεί το ρήμα, εκλαμβάνεται ως αντικείμενο.
- 6) Η ανασύνθεση / ανασύσταση λεξικού υποκειμένου παρεμποδίζει την ορθή πραγμάτωση της συμφωνίας στην πρόταση.

Η επεξεργασία στην οποία οδηγούνται τα υποκείμενα της έρευνάς μας και η οποία γίνεται κατανοητή μέσα από τις λανθασμένες πραγματώσεις τους χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση. Τα υποκείμενα της έρευνάς μας, έχοντας κατακτήσει τις γλωσσικά εξειδικευμένες ρουτίνες επεξεργασίας (κανόνες διάταξης όρων, συντακτικές διαδικασίες, διακριτικά χαρακτηριστικά στο λεξικό, λεξική κατηγορία των λημμάτων, Rienemann & Kessler 2011), επιχειρούν να επεξεργαστούν τα δομικά σχήματα του κειμένου (γλωσσικό υλικό έρευνας) συνδυάζοντας συντακτικά και σημασιολογικά στοιχεία. Σχηματίζουν και αποθηκεύουν στη μνήμη τους όλες τις πιθανές εναλλακτικές ερμηνείες παράλληλα. Σχετικά με τις ομόηχες ρηματικές καταλήξεις [-te], [-ume], τα υποκείμενα κατά την επεξεργασία

οφείλουν να λάβουν υπόψη, εκτός των σημασιο-συντακτικών πληροφοριών, τους φωνο-γραφηματικούς (ορθογραφικούς) περιορισμούς της νέας ελληνικής.

Τα λιγότερα λάθη των ενηλίκων έναντι των παιδιών είναι δυνατό να οφείλονται στην νοητική ωριμότητα των πρώτων. Οι ενήλικες, λόγω γνωσιακής ανάπτυξης, είναι σε θέση να οδηγηθούν σε ορθότερη συντακτική ερμηνεία και να τη συνδυάσουν επιτυχώς με τις σημασιολογικές και συνομιλιακές πληροφορίες (όπως αυτές προκύπτουν από το κείμενο της έρευνάς μας). Διακρίνονται, δηλαδή, από συστηματοποιημένη συντακτική γνώση. Τα παιδιά, από την άλλη πλευρά, αμφιταλαντεύονται και οδηγούνται σε περισσότερες λανθασμένες πραγματώσεις, καθώς ίσως δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν πλήρως τις σύνθετες συντακτικές διαδικασίες που απαιτούνται κατά την επεξεργασία.

Η επεξεργασία, δηλαδή, στην οποία οδηγούνται παιδιά και ενήλικες παρουσιάζει ομοιότητες όσον αφορά την αλληλεπίδραση σύνταξης – σημασιολογίας και την παράλληλη ανάδυση πιθανών εναλλακτικών ερμηνειών. Η επιτυχέστερη απόδοση των ενηλίκων συνδέεται με την περισσότερο αναπτυγμένη γνωσιακή οργάνωση, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σύνταξη, ο ρόλος της οποίας κρίνεται καθοριστικός για την κατανόηση της νοηματικής συνοχής του κειμένου της έρευνάς μας (και κατ' επέκταση την ορθή συμπλήρωση των καταληκτικών κενών).

Οι σύνθετοι, βέβαια, μηχανισμοί επεξεργασίας, όπως έχουν περιγραφεί, συνδέονται με το μορφοσυντακτικό φαινόμενο της συμφωνίας στη νέα ελληνική. Η συμφωνία τόσο στην ονοματική φράση όσο και στην πρόταση απαιτεί συνδυασμό ποικίλων στοιχείων. Όσον αφορά την πρόταση, τα υποκείμενα της έρευνάς μας καλούνται αφού ταυτοποιήσουν / ανασυνθέσουν το υποκείμενο, να του προσδώσουν χαρακτηριστικά γένους και αριθμού και να οδηγηθούν στην επιλογή της σωστής ρηματικής κατάληξης. Σχετικά με την ονοματική φράση καλούνται να αναγνωρίσουν το ουσιαστικό – κεφαλή και να σχηματίσουν τον κατάλληλο μορφολογικό τύπο του επιθέτου που πρέπει να συμφωνεί κατά γένος, αριθμό και πτώση με το ουσιαστικό.⁴⁰

Τόσο στη συμφωνία σε ονοματική φράση όσο και στη συμφωνία στην πρόταση οι περισσότερες λανθασμένες πραγματώσεις και των δύο ομάδων (παιδιά και ενήλικες) παρουσιάζονται στις περιπτώσεις που χαρακτηρίζονται από δομική πολυπλοκότητα.

⁴⁰ Μια ενδεικτική σχηματοποίηση των πληροφοριών που καλούνται να συνδυάσουν οι φυσικοί και μη ομιλητές της ελληνικής κατά την παραγωγή (αλλά και αντίληψη) οποιουδήποτε εκφωνήματος δίνεται στο παράρτημα 5, στο οποίο χρησιμοποιείται το παράδειγμα 'τα παιδιά έλυσαν ασκήσεις'.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K. & R. M. Harnish. 2001. *Linguistics: An Introduction to Language and Communication*. Cambridge: MIT Press.

Alexiadou, A. & Anagnostopoulou, E. 1998. Parametrizing AGR: Word-order, V-movement and EPP checking. *Natural Language and Linguistic Theory* 16, 491-539.

Bialystok, E. 1997. The structure of age: in search of barriers to second language acquisition. *Second Language Research* 13 (2), 116-137.

Blom, E. 2008. Testing the Domain-by-Age Model: Inflection and Placement of Dutch Verbs. Στο Haznedar. B. & E. Gavrusseva. *Current trends in child second language acquisition: a generative perspective*, 271-301. Amsterdam/USA: John Benjamins.

Boland, J. E. 1997. The Relationship between Syntactic and Semantic Processes in Sentence Comprehension. *Language and Cognitive Processes* 12 (4), 423-484.

Bresnan, J. (ed.). 1982. *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge, MA: MIT.

Bresnan, J. 2001. *Lexical-functional syntax*. Oxford: Blackwell.

Catsimali, G. 1988-1989. On the placement of Modern Greek to the +/- configurational Spectrum. *Γλωσσολογία* 7-8, 73-86.

Catsimali, G. 1990. *Case in Modern Greek: Implications for Clause Structure*. Ph.D. Thesis. University of Reading.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.

Corbett, G. 1991. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5, 161-169.

Corder, S. P. 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9, 149-159.

Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

DeKeyser, R., Salaberry, R., Robinson, P. & M. Harrington. 2002. What Gets Processed in Processing Instruction? A Commentary on Bill VanPatten's "Processing Instruction: An Update". *Language Learning* 52 (4), 805-823.

Doughty, C. & J. Williams (επιμ.). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Droop, M. & L. Verhoeven. 1998. Background Knowledge, Linguistic Complexity, and Second-Language Reading Comprehension. *Journal of Literacy Research* 30, 253-271.

Dulay, H., Burt, M. & S. Krashen. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Ellis, R. *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Oxford: Blackwell.

Epstein, S., Flynn, S. & G. Martohardjono. 1996. Second Language Acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences* 19, 677-758.

Epstein, S., Flynn, S. & G. Martohardjono. 1998. The string continuity hypothesis: some evidence concerning functional categories in adult L2 acquisition. Στο S. Flynn,

Martohardjono, G. & W. O' Neil (eds.), *The generative study of second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 61-77.

Eubank, L. 1994. Optionality and the initial state in L2 development. Στο Hoekstra, T. & B. D. Schwartz (eds.). *Language acquisition studies in generative grammar*, 369-388. Amsterdam: John Benjamins.

Fitch, W. T. & M. D. Hauser. 2004. Computational Constraints on Syntactic Processing in a Nonhuman Primate. *Science* 303, 377-380.

Frazier, L. 1978. *On comprehending sentences: Syntactic parsing strategies*. Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club.

Frenck-Mestre, C. 2005. Eye-movement recording as a tool for studying syntactic processing in a second language: a review of methodologies and experimental findings. *Second Language Research* 21 (2), 175-198.

Friederici, A. D., Meyer, M. & D. Yves von Cramon. 2000. Auditory Language Comprehension: An Event – Related fMRI Study on the Processing of Syntactic and Lexical Information. *Brain and Language* 74, 289-300.

Gass, S. 2008. Sentence Processing by L2 Learners. *Studies in Second Language Acquisition* 2 (2), 85-98.

Gibson, E. 1998. Linguistic complexity: locality of syntactic dependencies. *Cognition* 68, 1-76.

Givon, T. 1985. Function, structure and language acquisition. Στο Slobin, D. (ed.). *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol.1, 1008-1025. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Haegeman, L. 1994. *Introduction to Government and Binding Theory*. Oxford: Blackwell.

Harrington, M. 2001. Sentence processing. Στο Robinson, P. (εκδ.). *Cognition and Second Language Instruction*, 91-124. Cambridge: Cambridge University Press.

Horrocks, G. 1994. Subjects and configurationality: Modern Greek clause structure. *Journal of Linguistics* 30, 81-109.

Hulstijn, J. 2002. Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of a second language knowledge. *Second Language Research* 18 (3), 193-223.

Joseph, B. 1992. Η μορφοσύNTAXη του ΝΕ ρηματικού συνόλου σαν μορφολογία και όχι σύNTAXη. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 12, 33-43.

Joseph, B. 1994. On weak subjects and pro-drop in Greek. In Philippaki-Warbuton, I. et al. (eds.). *Themes in Greek Linguistics* [Current Issues in Linguistic Theory 117]. Amsterdam: Benjamins, 21-32.

Iatridou, S. 1990. *About Agr (P)*. *Linguistic Inquiry* 21, 551-577.

Koch, I. & W. Prinz. 2002. Process Interference and Code Overlap in Dual-Task Performance. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 28 (1), 192-201.

Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teacher*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Lakshmanan, U. & L. Selinker. 2001. Analysing interlanguage: how do we know what learners know? *Second Language Research* 17 (4), 393-420.

Lardiere, D. 2000. Mapping features to forms in second language acquisition. Στο Archibald, J. (ed.). *Second language acquisition and linguistic theory*, 102-129. Oxford: Blackwell.

Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: MIT Press.

Lieber, R. 1992. *Deconstructing morphology: Word formation in syntactic theory*. Chicago: University of Chicago Press.

Luke, K.-K., Liu, H.-L., Wai, Y.-Y., Wan, Y.-L. & L.H. Tan. 2002. Functional Anatomy of Syntactic and Semantic Processing in Language Comprehension. *Human Brain Mapping* 16, 133-145.

Moro, A. 2008. *The Boundaries of Babel: The Brain and the Enigma of Impossible Languages*. (transl. by I. Caponigro & D.B. Kane). Cambridge: MIT Press.

O' Malley, J. M. & A. U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Papadopoulou, D. & H. Clahsen. 2003. Parsing Strategies in L1 and L2 Sentence Processing: A study of relative clause attachment in Greek. *Studies in Second Language Acquisition* 25, 501-528.

Philippaki-Warbuton, I. 1989. Subject in English and Greek. *Proceedings of the 3rd Symposium on the Description and/or Comparison of English and Greek*. Thessaloniki: Aristotle University, School of English, 11-32.

Pienemann, M. & J.-U. Kessler. 2011. *Studying Processability Theory: An Introductory Textbook*. Amsterdam: Benjamins.

Reid, W. 1991. *Verb and Noun Number in English: A Functional Explanation*. UK: Longman.

Richards, J. 1971. A non Contrastive Approach to Error Analysis. *English Language Teaching* 25, 204-219.

Robinson, P. 2011. *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Sabourin, L. & L. A. Stowe. 2008. Second language processing: when are first and second languages processed similarly? *Second Language Research* 24, 397-431.

Schmidt, R. W. 1990. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129-158.

Schwartz, B. D. 1992. Testing Between UG-Based and Problem-Solving Models of L2A: Developmental Sequence Data. *Language Acquisition* 2 (1), 1-19.

Schwartz, B. D. 2004. Why Child L2 Acquisition? Στο Van Kampen, J. & S. Baaw (επιμ.). *Proceedings of GALA 2003*. Utrecht: LOT. (διαθέσιμο στο <http://lotoslibrary.uu.nl/publish/articles/00023/bookpart.pdf>)

Schwartz, B. D. & R. Sprouse. 1994. Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. Στο Hoekstra, T. & B.D. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 317-368.

Schwartz, B. D. & R. Sprouse. 1996. L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12, 40-72.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10, 209-231.

Shintani, N. 2011. A comparative study of the effects of input-based and production-based instruction on vocabulary acquisition by young EFL learners. *Language Teaching Research* 15 (2), 137-158.

Sinclair, J. McH. 2004. *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins.

Spyropoulos, V. 1999. *Agreement relations in Greek*. Ph.D. Thesis, University of Reading.

Spyropoulos, V. & I. Philippaki-Warbuton. 2002. Subject and EPP in Greek: The discontinuous subject hypothesis. *Journal of Greek Linguistics* 2, 149-186.

Stavrou, M. 1999. The Position and Serialization of APs in the DP: Evidence from Greek. In Alexiadou, A. et al. (eds.). *Studies in Greek Syntax*. Dordrecht: Kluwer, 201-225.

Steele, S. 1978. Word order variation: a typological study. Στο Greenberg, J. H., Ferguson, C. A. & E. A. Moravcsik (eds.). *Universals of Human Language: IV: Syntax*. Stanford: Stanford University Press, 585-623.

Swain, M. & S. Lapkin. 1995. Problems in output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics* 16 (3), 371-391.

Tarone, E. 2000. Still wrestling with 'context' in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 182-198.

Trueswell, J. C., Tanenhaus, M. K. & C. Kello. 1993. Verb-Specific Constraints in Sentence Processing: Separating Effects of Lexical Preference From Garden-Paths. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 19 (3), 528-553.

Unsworth, S. 2004. Child L1, Child L2 and Adult L2 Acquisition: Differences and Similarities. Στο Brugos, A., Micciulla, L. & C. E. Smith (εκδ.). *Proceedings of the 28th annual Boston University Conference on Language Development*, 633-644. Medford, MA: Cascadilla Press.

Vainikka, A. & M. Young-Scholten. 1998. Morphosyntactic triggers in adult SLA. Στο Beck, M.-L. (ed.). *Morphology and its interfaces in second language knowledge*, 89-113. Amsterdam: John Benjamins.

VanPatten, B. 2004. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Vigliocco, G. & J. Nicol. 1998. Separating hierarchical relations and word order in language production: is proximity concord syntactic or linear? *Cognition* 68, B13-B29.

Warren, T. & E. Gibson. 2002. The influence of referential processing on sentence complexity. *Cognition* 85, 79-112.

Weber-Fox, C. & H. J. Neville. 1996. Maturational Constraints on Functional Specializations for Language Processing: ERP and Behavioral Evidence in Bilingual Speakers. *Journal of Cognitive Neuroscience* 8 (3), 231-256.

White, L. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wong, W. 2001. Modality and Attention to Meaning and Form in the Input. *Studies in Second Language Acquisition* 23, 345-368.

Yip, V. 1994. Grammatical consciousness-raising and learnability. Στο Odlin, T. (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*, 123-139. Cambridge: Cambridge University Press.

Ελληνόγλωσση

Αμπάτη, Α. 2008. *Στρατηγικές μάθησης της ελληνικής γλώσσας: Ανάλυση λαθών και διδακτική παρέμβαση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. & Δ. Χειλά – Μαρκοπούλου. 2003. Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις στο γένος της ελληνικής – Μια θεωρητική πρόταση. Στο Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Ράλλη, Α. & Δ. Χειλά – Μαρκοπούλου (επιμ.). *Το γένος*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β. & Β. Χούμα. 2008. Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στα *Πρακτικά του Συνεδρίου 2008: Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου (Θεσσαλονίκη, 12-14/12/2008)*, 579-612. <http://frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/.../anastassiadis-symeonidis.pdf>.

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Ά., Μητσιάκη, Μ. & Ε. Βλέτση 2008. Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Παπαναούμ Ζ. (επιστ. υπευθ.) *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 159.

Αντωνοπούλου, Ν., Βαλετόπουλος, Φ. Καρακύργιου, Μ., Μουμτζή, Μ. & Β. Παναγιωτίδου. 2006. *Ανάλυση Λαθών*. http://www.greek-language.gr/greekLand/files/document/errors/errors_study_a.pdf, 21

Γούτσος, Δ. 2006. Ανάπτυξη λεξιλογίου – από το βασικό στο προχωρημένο επίπεδο. Στο Γούτσος, Δ., Σηφianού, Μ. & Α. Γεωργακοπούλου. *Η ελληνική ως ξένη γλώσσα: Από τις λέξεις στα κείμενα*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Ελληνικά με την παρέα μου 1. Συνοδευτικό Τεύχος για τον Εκπαιδευτικό. ΟΕΔΒ: Αθήνα, 10.

Θεοδωροπούλου, Μ. & Γ. Παπαναστασίου. 2001. Το γλωσσικό λάθος. Στο Χριστίδης, Α. – Φ. (επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, 199-202. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ. 2002. *Γενετική Σύνταξη: Το Πρότυπο της Κυβέρνησης και Αναφορικής Δέσμευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Βιβλίου Α. Καρδαμίτσα.

Θωμαδάκη, Ε. 2009. *Το επίθετο: Στοιχεία μιας τυπολογικής και συγκριτικής προσέγγισης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Holton, D., Mackridge, P. & Ε. Φιλιππάκη – Warburton. 1999. *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Κατσιμαλή, Γ. 1997. Η δομή της νεοελληνικής γλώσσας. *Πάπυρος-Λαρούς-Μπριτάνικα*, «Ελλάς», τόμ.1, 56.

Κατσιμαλή, Γ. 2000. Λάθη στη Μορφολογική Συμφωνία των Ονοματικών Φράσεων. Στο Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α. & Μ. Μουμτζή (επιμ.) *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: Αρχές – Προβλήματα – Προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 167-174.

Κατσιμαλή, Γ. 2007. *Γλωσσολογία σε Εφαρμογή*. Αθήνα: Ινστιτούτο Βιβλίου Α. Καρδαμίτσα.

Κλαίρης, Χρ. & Γ. Μπαμπινιώτης. 2005. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. 1998. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Mackridge, P. (μτφ. Κ. Ν. Πετρόπουλος). 1990. *Η Νεοελληνική Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Παπαδοπούλου, Δ., Zmijanac, K. & Ε. Αγαθοπούλου. 2010. Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30, 487-502. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Σετάτος, Μ. 1991. Τα γλωσσικά λάθη και η αντιμετώπισή τους. *Φιλολόγος* 63, 17-39.

Τζάρτζανος, Α. 1996. *Νεοελληνική Σύνταξις (της Κοινής Δημοτικής)*, 2 τόμοι. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τσιμπλή, Ι. Μ. 2003. Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Ράλλη, Α. & Δ. Χειλά – Μαρκοπούλου (επιμ.). *Το γένος*, 168-189. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

Tsimplici, I. M., Roussou, A., Fotiadou, G. & M. Dimitrakopoulou. 2005. The Syntax/Morphology Interface: Agree Relations in L1 Slavic / L2 Greek. *Πρακτικά του 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL 7)*. CD-ROM, University of York.

Φιλιππάκη-Warburton, E. 1982. Προβλήματα σχετικά με τη σειρά των όρων στις ελληνικές προτάσεις. *Γλωσσολογία* 1, 99-107.

Φιλιππάκη-Warburton, E. 1991. Η ανάλυση του ρηματικού συνόλου της ΝΕ. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 11, 119-138.

Φιλιππάκη-Warburton, E. 1992. *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδ. Νεφέλη.

Φιλιππάκη-Warburton, E. & Β. Σπυρόπουλος. 1999. Συμφωνία και υποκείμενο στην Ελληνική: υπόθεση ασυνεχούς υποκειμένου. *Ελληνική Γλωσσολογία: Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα* (επιμ. Α. μόζερ). Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, 303-311.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

5.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ -60 ΔΕΙΓΜΑΤΑ-
A. Μορφολογία	
1. ΟΦ	i) Άρθρο Λάθη στο γένος:
<p>«Μήπως το νερό ήταν ζέστη και <u>ο</u> βλουζάκι ήταν βαμβακερό», «Μία φορά όταν ο Φίλιππος έτρωγε τα παγωτά, <u>ένα</u> μπάλα των παγωτών...», «Ξαφνικα ενα κομματο του παγωτου έπεξε κατω <u>στο</u> μπλουσα του», «να πλενε <u>το</u> μπλουσα», «εβγαλε <u>το</u> μπλουσα», «έβγαλε τιν πλούζα, τιν έβαλε <u>στιν</u> πληντείριω», «όταν τέλιωσε <u>η</u> πληντείριω», «Αλλά τότε δεν προσείχε και το παγωτό έπεψε <u>στον</u> μπλουζάκι του», «Μέτα ο Φίλιππος έβγαλε <u>η</u> μπλουζακι του και έβαλε <u>η</u> μπλουζακι στο πλυνητήριο», «<u>Ο</u> παγοτώ λερώνει το βλουζακι του», «βγάζει <u>το</u> βλουζα του», «...ο Φίλιππος έβγαλε <u>τον</u> μπλουζάκι», «Δυστυχώς <u>ο</u> παγοτο έπεσε», «έβγαλει <u>την</u> μπλούσακι του και είναι μικρή», «Ο Φίλιππος εφαγε <u>έναν</u> παγωτό»</p>	
2. ΡΦ	i) Ποιόν ενέργειας:
<p>«η αγαπημενή του μπλούζα ήταν πιο μικρή και έπρεπε να την <u>έδωσε</u> της αδέλφης του», «Το αγόρασε <u>σ' ένα</u> περίπτερο και άρχισε να το <u>φάει</u>» (τρώει), «και ετσι αποφασησε να <u>πλενε</u> το μπλουσα» (πλύνει), «ετσι επρεπε να <u>κανε</u> το νερό πολύ ζεστι» (κάνει), «Αυτό το φανελάκι ήταν το προτιμένο του και ήθελε να <u>φόρεσε</u> στην γενέθλια του» (φορέσει), «Ο λεκές ήταν μέγαλος και ο Φίλιππος ήθελε να <u>πλύσει</u> το ρούχο του», «Το αγόρι αποφάσισε να <u>πλίσσει</u> το πουκάμισο μόνος του», «...παρόλο ότι λέρωσε τα ρούχα πέτυχε να τα <u>πλίσσει</u> μόνος του», «Δυστυχώς το παγωτό του άρχισε να <u>λιώσει</u>», «Όταν το πλυνητήριο τελείωσε να <u>πλύνει</u>», «Ο Φίλιππος τελίωσε να <u>γελήσει</u>» (σταμάτησε να γελάει), «γύρισε στο σπίτι του...να <u>πλυνηθεί</u> την βρόμικη» (πλύνει), «Ήταν η μπλούζα που προτιμάει και ο Φίλιππος ήθελε να το <u>φέρει</u> το βράδυ, στη γιορτή» (φορέσει), «Τότε γύρισε στο σπίτι γρήγορα για να το <u>έπεινε</u>» (πλύνει), «Όταν το πλύσιμο τελήωσε έβγαζε το μπλουσάκι και ήθελε να <u>ντύνεται</u> πάλι» (ντυθεί), «Μέτα ο Φίλιππος είχε να <u>πλύνε</u> το μπλουζακι του», «Ο Φίλιππος ήθελε να <u>τρώει</u> ένα παγωτό», «Το παγωτό του άρεσε πολύ, αλλά άρχισε να <u>λιώσει</u>», «Ο Φίλιππος ήθελε να <u>εφαγει</u> ένα παγοτό»</p>	

ii) Σχηματισμός χρόνων:

«ο Φίλιππος δεν έξερε ότι...», «Το αγόρι βγάλε το μπλουζακί» (έβγαλε), «ο Φίλιππος δεν ξερε ότι στο πλυντήριο είναι μόνο ζεστό νερό», «Ο Φίλιππος γντυνόθηκε και...» (γδύθηκε), «Δηλαδή αυτός γδινήθηκε» (γδύθηκε), «ένα κομμάτι του παγωτού έπεξε κατω στο μπλουσα του» (έπεσε), «αλλά είχε κοιτασει την ματερα του όταν επλενε τα ρουχα» (κοιτάξει), «το παγωτό, το οποιο λειώνησε/λειώνουσε» (έλιωσε/έλιωνε), «και ο Φίλιππος ζεσταίθηκε πολύ» (ζεστάθηκε), «Αλλά το παγωτό του λίωσε πολύ γρήγορα» (έλιωσε), «Έτσι ανοίγησε το πλυντήριο για πρώτη φορά στη ζωή του» (άνοιξε), «Μετά έβγαλε τα ρούχα του και αντιλαμβάθηκε οτι το μπλουζακι του μίκραισε» (αντιλήφθηκε, μίκρυνε), «Αλλά τότε δεν προσείχε και το παγωτό έπεψε στον μπλουζάκι του», «Το αγαπημένο πουκάμισο έγινε πιο μικρό και ο Φίλιππος δεν ήξερε γιατί μικραίσε...», «Δυστυχώς το παγωτό του άρχισε να λιώσει και το έπεψε στο μπλουζάκι του αγοριού», «...παρουσιάστηκε ξανά ένα πρόβλημα: το μπλουζάκι το Φιλίππου μικραίνει!», «Η μαμά του λείπε. Λοίπον, ο Φίλιππος αποφάσισε να πλυνεί τη μπλούζα μονος του.»(έλειπε), «Αλλά άρχισε να τρωεί σαν τρέλος και το πάγοτο έπεψε δια το μπλουζάκι του» (έπεσε), «Και ο Φίλιππος όταν έβγει έξω την τζακέτα, την είδε μικρότερα» (έβγαλε), «ο Φίλιππος λερωνασα το μπλουζακι του», «Έβγαλε το μπλουζακι και το μπλουζακι μικραισα», «ο Φίλιππος έφαγε ένα παγωτό αλλά αυτό έπεσε πάνω στο μπλουζάκι του, γιατι το παγωτό λίωσε.», «Άλλα μετά, το μπλουζάκι του μικρήκε/μικραίνει/μικραίσε», «το μπλουζάκι του Φιλίππο του λεπωνασα», «Μετά το μπλουζάκι τους Φιλίππο του μικραίσε», «Άλλα το παγοτο λιώνησα», «Μετά το μπλουζάκι μικραίνε», «Μετά αυτός λερωνασα μπλουζακι του.», «Δυστυχώς, το μπλουζάκι μικραίσε», «Πήγε στο σπίτι και βγάσε το μπλουζάκι στο πλυντήριο», «Επειτα, το μπλουζάκι μικραινασε», «Δυστυχώς, το παγωτό του Φιλίππου λίωσε», «Φύσικα πέφτησε στο μπλουζακί του και το λέρωσε», «Ο Φίλιππος εβγασε το μπλουζάκι», «Ο Φίλιππο εβάσε το μπλουζάκι στο πλυντήριο», «Τότε λιώνωσε το μπλουζάκι σου», «Στις 14.00 το παγωτό λιώσει και λερώσει στου μπλουζακιού του», «Την έβγαξει και εβαξει στο πλυντήριο», «Το παγωτό λίωσε και ο Φίλιππος λέρωσε», «Τότε λερωνήσε το μπλουζάκι σου», «Ο Φίλιππος έφαγε ένα παγωτό, αλλά μετά του λίωσε», «Ο Φίλιππος έφαγε το παγωτό και το έπεσα στο μπλουζάκι σου και το λερώνησε. βγάσε το μπλουζάκι σου», «Πότε έβγαλε το μπλουζάκι σου, ο Φίλιππος είδα ότι το μπλουζάκι σου ήταν

μικραίνεσε», «Το παγοτό λιώνησε», «Πότε το πλυντήριο τελίωσε, το μπλουζάκι τους μικραίνωσε», «γιατί το παγωτό λιώνησε», «Δυστυχώς, πότε το πλυντήριο τελιένησε, το μπλουζάκι μικραίσε», «Όταν έβγαλε το μπλουζάκι από το πλυντήριο, είδε ότι μίκραισε», «Μπλουζάκι του μίκρησει»

iii) Φωνή:

«Αλλά το παγωτό πέφθηκα στο βλουζάκι του Φίλιππου» (έπεσε), «Δηλαδή έγδυσε και το πήγε στο πλυντήριο» (γδύθηκε), «Ο Φίλιππος λυπήθηκε πολύ και υποχρέωσε να αγοράσει νεα μπλούζα» (υποχρεώθηκε), «το παγοτό πέφθηκε στην τζακέτα του» (έπεσε)

B. Μορφοσύνταξη

1. ΟΦ | i) Λάθη στην πτώση:

«Αυτή η βαμβακερή μπλούζα ήταν η αγαπημένη από όλες οι μπλούζες που ο Φίλιππος είχε στην ντουλάπα του», «όταν τέλειωσε η πληντερίω», «συνάντυσε οι φίλους τους», «Αλλά ξαφνικά έκανε ένα λεκές στο μπλουζάκι του», «Του Φίλιππου του άρεσε πάρα πολύ αυτό το μπλουζάκι, δυστυχώς εκείνη η μέρα το είχε τελευταία φορά», «Ο Φίλιππος έφαγε ο παγοτο»

ii) Λάθη συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού:

«Αλλά δεν έκανε πολύ ωραίο δουλιά», «αλλά διάλεξε την λάθη θερμοκρασία», «Ο Φίλιππος πρέπει να αγοράσει ένα καινουριά μπλόουσακι»

2. ΡΦ | **i) Λάθη στη συμφωνία Υ-Ρ:**

«το παγωτό πέφθηκα», «ήρθεν γρέγωρα στο σπίτι του, και έπλυνα νωρίς το βλουζάκι», «μέχρι το παγωτό έπεσα στο μπλουζάκι του», «αλλά το παγωτό έπεσα στο μπλουζάκι του», «Όταν ο Φίλιππος έτρογα το πάγοτό του, αυτό το φαγιτό έπεφτα στο μπλουζάκι του», «Δηλαδή αυτός γδινήθηκε και το έβγαλα σε ένα πλυντήριο», «Ο Φιλοππο ήταν πολύ στενοχωριμενο όταν ειδα ότι το μπουσα...», «(ο Φίλιππος) έβγαλα την ζακέτα και την έβαλα στο πλυντήριο», «ο Φιλιππος λερωνασα το μπλουζακι του», «Έβγαλε το μπλουζακι και το μπλουζακι μκραισασα», «Το παγώτω έπεσα και το μπλουσάκι του Φιλίππο του λεπωνασα», «Άλλα το παγοτο λιώνησα και έπεσα στο μπλουζάκι», «Ο Φιλιππος λερωσα το μπλουζακι τους», «Δυστυχώς, Φίλιππος αγάπησα τα μαλλια του και δεν φαει με προσοχή», «ο Φιλιππος ήταν πολή καλά, γιατί το παμεπιστιμιο τελείωσε. Είπα να φας ένα παγωτό.» «Ο Φίλιππος έβγαλα το βλουζάκι του. Ο Φίλιππος έβαλα το βλουζάκι του (μέσα) στο πλυντήριο», «Ο Φίλιππος έβγαλε το μπουζάκι του και έβαλε στο πλυντήριο. Πήρα το μπουζάκι από το πλυντήριο και αυτό ήταν μκραινώ», «Πότε έβγαλε το μπλοσάκι σου, ο Φίλιππος είδα ότι...», «Το παγοτό λιώνησε και έπεσα πάνω σε το μπλουσάκι του Φίλιππου», «ο Φιλιππος έφαγε ένα παγωτό πότε το έπεσα στο βλουζακι Φίλιππου γιατί το παγωτό λιώνησε», «έβγαλε στο βλουζακι σου και έβαλα στο πλυντήριο», «...αλλά το μπλουσακι μκρυνα», «αλλά το παγοτό έπεσει και λέρωσα το μπλουζάκι του», «Ο Φίλιππος βγάζω το μπλουζάκι τους», «Έβγαλα το μπουζάκι του»

ii) Λάθη στη συμφωνία Υ-Κατηγ:

«το βλουζάκι ήταν πιο μικρή», «Μήπως το νερό ήταν ζέστη», «το μακό ειναί πολύ μκρος», «το νερό των πλυντηριών ήταν πολύ ζέστη», «Ο Φίλιππος εφαγε έναν παγωτό, αλλά ήταν ζεστος», «Μετά το μπλουζάκι του ήταν μκρή»

Γ. Σύνταξη

1. ΟΦ i) Απουσία άρθρου:

«είδε ότι μπλουζακί του είναι πολύ μικρό σαν για ένα παιδί», «Ο Φίλιππος στενοχορέθηκε, γιατί αυτό ήταν καλύτερο μπλουζάκα για αυτόν», «...δεν πρόσεξε καλά, παγωτό έπεσε και...», «...και μπλούζα έγεινε πολύ μικρή», «Επόμενη φορά θα πρέπει να ρωτήσει τη μαμά του», «Ήταν πρώτη φορά που το χρησιμοποίησε», «Μετά άυτος λερωνασα μπλουζακι του», «Δυστυχώς, Φίλιππος αγάπησα τα μαλλια του και δεν φαει με προσοχή», «Ο Φίλιππος έβγαλε μπλουζάκι του», «ο Φίλιππος έφαγε ένα παγωτό πότε το έπεσα στο βλουζακι Φίλιππου γιατί το παγωτό λιώνησε», «Μετά, βλουζακι σου ήταν πιο λίγο», «Ο Φίλιππος λερωσε και εβγαλε μπλουσακι του», «Μετά ο Φίλιππος έβγαλει μπλουζάκι του και έβαλει στο πλυντήριο», «Έπλυνει ρούχα του», «Μπλουζάκι του μίκρησει», «Έπυνε ρούχα του»

ii) Πλεοναστικό άρθρο:

«Μία φορά όταν ο Φίλιππος έτρωγε τα παγωτά», «χτές ο Φίλιππος ήθελε να φάει το παγωτό»

2. ΡΦ i) Αντωνυμίες

Μεταρηματική θέση αντωνυμίας:

«Ο Φίλιππος έτρεξε γρήγορα στο σπίτι, όπου έβαλε το μπλουζάκι στο πλυντήριο και έπλυνε το αμέσως», «Έτρεξε σπίτι του, έβαλε την στο πλυντήριο ρούχων»

Απουσία αντωνυμίας:

«Δεν ήταν πολύ χαρούμενος γι' αυτό και την έβγαλε γρήγορα. Έβαλε στο πλυντήριο και...», «Αυτό το φανελάκι ήταν το προτιμένο του και ήθελε να φόρεσε στην γενέθλια του», «Έβγαλε την μπλούζα του και έβαλε στο πλυντήριο», «Σκέφτηκε ότι θα πλύνει το πουκάμισο στο πλυντήριο ρούχων. Ξεντύθηκε και έβαλει μέσα στο πλυντήριο», «Για' το ξαντήθηκε το βλουζάκι του και έπλενε αυτό», «βγάζει το βλουζα του. Βάζει μεσα στο πλυντήριο», «έβγαλε το μπλουζάκι του και έβαλε στο πλυντήριο», «Έβγαλε το μπλουζάκι

του και έβαλε στο πλυντήριο», «έβγαλε στο βλουζακι σου και έβαλα στο πλυντήριο», «Μετά ο Φίλιππος έβγαλει μπλουζάκι του και έβαλει στο πλυντήριο», «Ο Φίλιππος έβγαλε το μπλουζάκι του και έβαλε στο πλυντήριο»

Χρήση αντωνυμίας άλλου προσώπου:

«Τελικά η μητέρα σου σου αγόρασε άλλο ίδιο στο μαγαζιά απέναντι από το διαμέρισμά της» (του τού), «Ο Φίλιππος λερωσα το μπλουζακι τους», «το παγωτό λέρωσε το μπλουζάκι σου», «Τότε λιώνωσε το μπλουζάκι σου», «Τότε λερωνήσε το μπλουζάκι σου», «Δυστυχώς ο παγοτο έπεσε και λέρωσε πάνω από το μπλοσάκι σου», «Πότε έβγαλε το μπλοσάκι σου, ο Φίλιππος είδα ότι το μπλοσάκι σου ήταν μικραίνεσε», «Μέτα, βλουζακι σου ήταν πιο λίγο», «...το παγωτό έλιεσε και λέρωσε το μπλούζακι του Φιλίππο. Του έβγαλε και του έβαλε μέσα στο πλυντήριο», «Ο Φίλιππος έφαγε το παγωτό και το έπεσα στο μπλουζάκι σου», «βγάσε το μπλουζάκι σου και έβαλε στο πλυντήριο», «Ο Φίλιππος φοραει το μπλουζάκι σου τωρα», «έβγαλε στο βλουζακι σου και έβαλα στο πλυντήριο», «Ο Φίλιππος βγάζω το μπλουζάκι τους»

Χρήση αδύνατου (στη θέση δυνατού) τύπου αντωνυμίας:

«ο Φίλιππος έφαγε ένα παγωτό πότε το έπεσα στο βλουζακι Φιλίππου γιατί το παγωτό λιώνησε», «Δυστυχώς το παγωτό του άρχισε να λιώσει και το έπεψε στο μπλουζάκι του αγοριού»

Δ. Σημασιολογία

1. Σημασιολογικές Συγχύσεις

i) Χρήση των βάζω ~ βγάζω:

«Ο Φίλιππος πήγε στο σπίτι και έβγαλε το μπλούστικι στο πλυντήριο», «και το έβγαλα σε ένα πλυντήριο», «Έβγαλε το μπλουζάκι στο πλυντήριο», «Γρήγορα έβγαλε το ρούχο και το έβγαλε στο πλυντήριο»

ii) Χρήση των πάνω ~ κάτω:

«το παγωτό έπεσε κάτω στο καινούργιο μπλούσακι του», «Ξαφνικά ενα κομματο του παγωτου έπεξε κατω στο μπλουσα του»

iii) Χρήση των λίγο ~ μικρό:

«Δυστηχώς, το μπλουζάκι του τώρα είναι πιο λιγότερο», «Μετά έναμήσι ώρα το μπλουζάκι ήταν πολύ λίγο», «Μετά, βλουζακι σου ήταν πιο λίγο»

iv) Χρήση των βλέπω ~ κοιτάω:

«κοίταξε ότι αυτό το μπλουζάκι έγινε καθαρισμό»

v) Χρήση των καθαρός ~ καθαρισμός:

«κοίταξε ότι αυτό το μπλουζάκι έγινε καθαρισμό»

vi) Χρήση των ντύνομαι ~ φοράω:

«Ντύθηκε την καινούργια μπλούζα του»

vii) Χρήση των γι' αυτό ~ γιατί:

«ήθελε να φάει το παγωτό. Γιατί αυτός πήγε στο καφετέριο»

viii) Χρήση των καφενείο ~ καφετέρια:

«Γιατί αυτός πήγε στο καφετέριο»

ix) Χρήση των περιποιητικός ~ προσεκτικός:

«Την άλλη φορά αυτός θα είναι περιποιητικότερος και δεν θα πλύνει τα ρούχα στο ζεστό νερό»

x) Χρήση των βγαίνω ~ βγάζω:

«Αυτός βγήκε το μπλουζάκι του και το έβαλε στο πλυντήριο», «Ο Φιλίππος βγήκε το μπλουζάκι του»

xi) Χρήση των επειδή ~ γι' αυτό:

«Ο Φιλίππος έπρεπε να το καθαρίσει, επειδή ξεντυθήκε και έβαλε το πουκάμισο μέσα στο πλυντήριο ρούχων»

xii) Χρήση των τελειώνω ~ σταματάω:

«Όταν το πλυντήριο τελείωσε να πλύνει»

xiii) Χρήση των ευτυχής ~ τυχερός:

«Δεν ήταν η ευτυχή μέρα του Φιλίππου»

xiv) Χρήση των βροχερός ~ βρεγμένος:

«Όταν το πλύσιμο τελήωσε έβγαζε το μπλουζάκι και ήθελε να ντύνεται πάλι, αλλά ήταν όλο βροχερό»

xv) Χρήση των κρίμα ~ δυστυχώς:

«Ήταν πολύ δυστυχώς!»

κνι) Χρήση των κομμωτής ~ κομμωτήριο:

«Μια φορά κι έναν καιρό ο Φίλιππος, ο γιος του κομμοτήριου, έφαγε ένα παγωτό.»

κνii) Χρήση των ότι ~ που:

«Όταν έβγαλε το μπλουζάκι ήταν τόσο μικρό ότι δεν μπόρεσε να το φοράει άλλο»

κνiii) Χρήση των μικρό ~ μικραίνω:

«Πήρα το μπουζάκι από το πλυντήριο και αυτό ήταν μικραίνω»

κνix) Χρήση των πότε ~ όταν:

«Πότε έβγαλε το μπλουζάκι σου, ο Φίλιππος είδα ότι...», «Πότε το πλυντήριο τελίωσε, το μπλουζάκι τους μικραίνωσε», «Δυστυχώς, πότε το πλυντήριο τελιένησε, το μπλουζάκι μικραίσε»

κνx) Χρήση των πότε ~ τότε:

«ο Φίλιππος έφαγε ένα παγωτό πότε το έπεσα στο βλουζάκι Φιλίππου γιατί το παγωτό λιώνησε»

κνxi) Χρήση των γιατί ~ επειδή:

«Ο Φίλιππος ήθελε να τρώει ένα παγωτό αλλά γιατί έκανε ζέστη το παγωτό έλιεσε»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Συμπληρώστε τα κενά του παρακάτω κειμένου όπως στο παράδειγμα:

Ο Πάτρικ και η Πάολα, που μαθαίνουν μαζί ελληνικά και είναι καλοί φίλοι, πιστεύουν ότι αυτή η λέξη γράφεται πολύ εύκολα. Εσείς, παιδιά, τι νομίζετε;

Αν είναι ποτέ δυνατόν!

Η Άννα και ο Νίκος, που είναι φοιτητές στην Κρήτη, ζουν μαζί τα τελευταία τρία χρόνια. Πρόκειται για μια από τις πολλές περιπτώσεις παιδικ φιλίας, που, όπως φαίνεται , εξελίσσεται σε σχέση μιας ολόκληρης ζωής.

Την Παρασκευή το απόγευμα ο Νίκος και η Άννα, αρκετά κουρασμέν μετά από ένα εξαντλητικό πρωινό στο πανεπιστήμιο με έξι ώρες μάθημα, βγήκαν στην αγορά και δοκίμασαν κάποια ρούχα, ένα μαύρο πουκάμισο, δύο μακρ μπλούζες και τρία μάλλιν πουλόβερ. Τους φάνηκαν όλα πολύ ακριβά. Το μόνο φτηνό ρούχο ήταν μια μοντέρν ζεστ ζακέτα, που η Άννα βρήκε σ' ένα μικρ , πρωτότυπα διακοσμημέν μαγαζί, αλλά δυστυχώς δεν υπήρχε το κατάλληλ γι' αυτήν μέγεθος.

Την ώρα που η Άννα κοίταζε τη ζακέτα και ο Νίκος προσπαθούσε να διαβάσει ένα μήνυμα που του είχε στείλει η μητέρα του στο παλι τεχνολογίας κινητό του, χτύπησε το τηλέφωνο του καταστήματος. Τα παιδιά άκουσαν την ιδιοκτήτρια να λέει: «Μα, θεωρείτ λογικό να αυξάνει το νοίκι στη δύσκολη εποχή που ζούμε; Το μαγαζί που νοικιάζετ δεν αξίζει τόσα χρήματα!». Μόλις έκλεισε το τηλέφωνο, φανερά απογοητευμέν , γύρισε προς το μέρος των παιδιών λέγοντας: «Συγγνώμη, παιδιά μου, το ξέρω ότι δεν δικαιολογούμ · είμαστε εδώ για να σας εξυπηρετούμ , υποτίθεται, αλλά όλο και κάτι συμβαίνει. Αν είναι ποτέ δυνατόν! Τι άνθρωποι υπάρχουν... Νιώθω ότι δεν συνεννοούμ μαζί τους. Και μετά μας λένε ότι τους ενοχλούμ κιάλας!».

Στη συνέχεια τα παιδιά πήγαν για ένα χαλαρωτικό καφεδάκι. Μέχρι να φτάσουν, όμως, στην αγαπημένη τους καφετέρια, που βρίσκεται στην άλλη πλευρά της πόλης, αγανάκτησαν λόγω των δημόσι έργων. Η Άννα αναρωτήθηκε αν υπάρχει κανείς που βλέπει την πόλη να γίνετ ωραί μ' όλα αυτά τα έργα στους κεντρικ δρόμους.

Πράγματι, στο διπλανό τους τραπέζι ένας νέος με δυνατή φωνή έλεγε: «Βρίσκετ λογικό να ταλαιπωρείτ τόσοσ κόσμος γιατί ο δήμαρχος θέλησε ξαφνικά να δώσει νέ μορφή στην πόλη; Το πρώτο πράγμα που πρέπει να γίνει είναι μια σοβαρή προσπάθεια για να σωθούμε από τις ενοχλητικ και καταστροφικ για κάθε αυτοκίνητο λακούβες!».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

*

Συμπληρώστε τα κενά του παρακάτω κειμένου όπως στο παράδειγμα:

Ο Πάτρικ και η Πάολα, που μαθαίνουν μαζί ελληνικά και είναι καλοί φίλοι, πιστεύουν ότι αυτή η λέξη γράφεται πολύ εύκολα. Εσείς, παιδιά, τι νομίζετε;

Αν είναι ποτέ δυνατόν!

Η Άννα και ο Νίκος, που είναι φοιτητές στην Κρήτη, ζουν μαζί τα τελευταία τρία χρόνια. Πρόκειται για μια από τις πολλές περιπτώσεις παιδικής φιλίας, που, όπως φαίνεται, εξελίσσεται σε σχέση μιας ολοκληρωτής ζωής.

Την Παρασκευή το απόγευμα ο Νίκος και η Άννα, αρκετά κουρασμένοι μετά από ένα εξαντλητικό πρωινό στο πανεπιστήμιο με έξι ώρες μάθημα, βγήκαν στην αγορά και δοκίμασαν κάποια ρούχα, ένα μαύρο πουκάμισο, δύο μακρές μπλούζες και τρία μάλλινα πουλόβερ. Τους φάνηκαν όλα πολύ ακριβά. Το μόνο φτηνό ρούχο ήταν μια μοντέρνα ζεστή ζακέτα, που η Άννα βρήκε σ' ένα μικρό, πρωτότυπα διακοσμημένο μαγαζί, αλλά δυστυχώς δεν υπήρχε το κατάλληλο γι' αυτήν μέγεθος.

Την ώρα που η Άννα κοιτάζε τη ζακέτα και ο Νίκος προσπαθούσε να διαβάσει ένα μήνυμα που του είχε στείλει η μητέρα του στο παλιό τεχνολογίας κινητό του, χτύπησε το τηλέφωνο του καταστήματος. Τα παιδιά άκουσαν την ιδιοκτήτρια να λέει: «Μα, θεωρείται λογικό να αυξάνει το νοίκι στη δύσκολη εποχή που ζούμε; Το μαγαζί που νοικιάζεται δεν αξίζει τόσα χρήματα!». Μόλις έκλεισε το τηλέφωνο, φανερά απογοητευμένη, γύρισε προς το μέρος των παιδιών λέγοντας: «Συγγνώμη, παιδιά μου, το ξέρω ότι δεν δικαιολογούμε· είμαστε εδώ για να σας εξυπηρετούμε, υποτίθεται, αλλά όλο και κάτι συμβαίνει. Αν είναι ποτέ δυνατόν! Τι άνθρωποι υπάρχουν... Νιώθω ότι δε συνεννοούμε μαζί τους. Και μετά μας λένε ότι τους ενοχλούμε κιόλας!».

Στη συνέχεια τα παιδιά πήγαν για ένα χαλαρωτικό καφεδάκι. Μέχρι να φτάσουν, όμως, στην αγαπημένη τους καφετέρια, που βρίσκεται στην άλλη πλευρά της πόλης, αγανάκτησαν λόγω των δημόσιων έργων. Η Άννα αναρωτήθηκε αν υπάρχει κανείς που βλέπει την πόλη να γίνεται ωραία μ' όλα αυτά τα έργα στους κεντρικούς δρόμους.

Πράγματι, στο διπλανό τους τραπέζι ένας νέος με δυνατή φωνή έλεγε: «Βρίσκεται λογικό να ταλαιπωρείται τόσος κόσμος γιατί ο δήμαρχος θέλησε ξαφνικά να δώσει νέα μορφή στην πόλη; Το πρώτο πράγμα που πρέπει να γίνει είναι μια σοβαρή προσπάθεια για να σωθούμε από τις ενοχλητικές και καταστροφικές για κάθε αυτοκίνητο λακούβες!».

Άντρας Γυναίκα

Ηλικία: 25 Εθνικότητα: Ουκρανία

Συμπληρώστε τα κενά του παρακάτω κειμένου όπως στο παράδειγμα:

Ο Πάτρικ και η Πάσολα, που μαθαίνουν μαζί ελληνικά και είναι καλοί φίλοι, πιστεύουν ότι αυτή η λέξη γράφεται πολύ εύκολα. Εσείς, παιδιά, τι νομίζετε;

Αν είναι ποτέ δυνατόν!

Η Άννα και ο Νίκος, που είναι φοιτητές στην Κρήτη, ζουν μαζί τα τελευταία τρία χρόνια. Πρόκειται για μια από τις πολλές περιπτώσεις παιδικής φιλίας, που, όπως φαίνεται, εξελίσσεται σε σχέση μιας ολοκληρωτής ζωής.

Την Παρασκευή το απόγευμα ο Νίκος και η Άννα, αρκετά κουρασμένοι μετά από ένα εξαντλητικό πρωινό στο πανεπιστήμιο με έξι ώρες μάθημα, βγήκαν στην αγορά και δοκίμασαν κάποια ρούχα, ένα μαύρο πουκάμισο, δύο μακρές μπλούζες και τρία μάλλινα πουλόβερ. Τους φάνηκαν όλα πολύ ακριβά. Το μόνο φτηνό ρούχο ήταν μια μοντέρνη ζεστή ζακέτα, που η Άννα βρήκε σ' ένα μικρό, πρωτότυπα διακοσμημένο μαγαζί, αλλά δυστυχώς δεν υπήρχε το κατάλληλο γι' αυτήν μέγεθος.

Την ώρα που η Άννα κοίταζε τη ζακέτα και ο Νίκος προσπαθούσε να διαβάσει ένα μήνυμα που του είχε στείλει η μητέρα του στο παλιό τεχνολογίας κινητό του, χτύπησε το τηλέφωνο του καταστήματος. Τα παιδιά άκουσαν την ιδιοκτήτρια να λέει: «Μα, θεωρείται λογικό να αυξάνει το νοίκι στη δύσκολη εποχή που ζούμε; Το μαγαζί που νοικιάζεται δεν αξίζει τόσα χρήματα!». Μόλις έκλεισε το τηλέφωνο, φανερά απογοητευμένοι, γύρισε προς το μέρος των παιδιών λέγοντας: «Συγγνώμη, παιδιά μου, το ξέρω ότι δεν δικαιολογούμε τίποτα εδώ για να σας εξυπηρετούμε, υποτίθεται, αλλά όλο και κάτι συμβαίνει. Αν είναι ποτέ δυνατόν! Τι άνθρωποι υπάρχουν... Νιώθω ότι δε συνεννοούμε μαζί τους. Και μετά μας λένε ότι τους ενοχλούμε κιόλας!».

Στη συνέχεια τα παιδιά πήγαν για ένα χαλαρωτικό καφεδάκι. Μέχρι να φτάσουν, όμως, στην αγαπημένη τους καφετέρια, που βρίσκεται στην άλλη πλευρά της πόλης, αγανάκτησαν λόγω των δημόσιων έργων. Η Άννα αναρωτήθηκε αν υπάρχει κανείς που βλέπει την πόλη να γίνεται ωραία μ' όλα αυτά τα έργα στους κεντρικούς δρόμους.

Πράγματι, στο διπλανό τους τραπέζι ένας νέος με δυνατή φωνή έλεγε: «Βρίσκεται λογικό να ταλαιπωρείται τόσος κόσμος γιατί ο δήμαρχος θέλησε ξαφνικά να δώσει νέα μορφή στην πόλη; Το πρώτο πράγμα που πρέπει να γίνει είναι μια σοβαρή προσπάθεια για να σωθούμε από τις ενοχλητικές και καταστροφικές για κάθε αυτοκίνητο λακούβες!».

Άντρας Γυναίκα

Ηλικία: 10 Εθνικότητα: Ρουμανία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΟΦ (υποκείμενο)			Ρήμα	ΟΦ		
ΑΡΘΡΟ ∅ ο, οι η, οι το, τα ένας μία ένα	ΓΕΝΟΣ αρσενικό θηλυκό ουδέτερο	ΑΡΙΘΜΟΣ ενικός πληθυντικός	-σα, -ξα, -ψα έ...ες έ...ε ΑΡΙΘΜΟΣ - ΠΡΟΣΩΠΟ -αμε -ατε έ...αν	ΑΡΘΡΟ ∅ ο, οι η, οι το, τα ένας μία ένα	ΓΕΝΟΣ αρσενικό θηλυκό ουδέτερο	ΑΡΙΘΜΟΣ ενικός πληθυντικός

(38) Τα παιδιά έλυσαν ασκήσεις.