

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013)

Πράξη: «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών»

Κωδικός Έργου: 86040

**Άξονας Προτεραιότητας 2:** «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 3 Περιφέρειες Σύγκλισης»

---

**Παραδοτέο:**

**1.4.1 ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

---

**ΔΡΑΣΗ 1: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ**

**Υποδράση 1.4: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΤΑΞΕΩΝ ΥΠΟΔΟΧΗΣ**

**Ομάδα έργου**

---

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΡΑΣΗΣ 1

ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ,  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΥΠΟΔΡΑΣΗΣ 1.4  
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ,  
ΤΜΗΜΑ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ,  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΚΟΝΤΑ ΕΙΡΗΝΗ

ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ,  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΑΡΤΖΟΥΚΟΥ ΜΑΡΙΑ

ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ  
ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ  
ΓΛΩΣΣΑΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΜΑΡΙΑ ΥΠΟΨΗΦΙΑ ΔΙΔΑΚΤΟΡΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΤΜΗΜΑ  
ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΟΥΛΙΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

ΤΕΛΕΙΟΦΟΙΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ  
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ  
ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΦΩΤΙΑΔΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ, ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ Β/ΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΖΜΙЈΑΝЈΑC KSENIЈA                    ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ     ΔΙΠΛΩΜΑ     ΣΤΗΝ     ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ  
ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑ                    ΤΟΥ     ΤΜΗΜΑΤΟΣ     ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ,  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Ειδικότερα, η Δέσποινα Παπαδοπούλου σε συνεργασία με την Ελένη Αγαθοπούλου υλοποίησαν το σχεδιασμό για την αξιολόγηση των γλωσσικών επιδόσεων των μαθητών και συνέβαλαν στην κατασκευή και το σχεδιασμό όλων των δοκιμασιών. Αναλυτικότερα, αναφέρεται με ποιες δοκιμασίες ασχολήθηκε η κάθε συνεργάτρια του έργου:

- Γενικές δοκιμασίες: Ελένη Αγαθοπούλου
- Γένος & Παραγωγική μορφολογία: Ειρήνη Κόντα
- Συμφωνία στην ΟΦ: Ksenija Zmijanjac
- Φωνή: Γεωργία Φωτιάδου
- Σύνδεσμοι: Μαρία Παπακωνσταντίνου
- Σύνθεση: Αικατερίνη Πούλιου
- Προσωδία: Μαρία Μαρτζούκου

**Πίνακας καταγραφής εκδόσεων**

---

Έκδοση	Ημερομηνία	Διαφορές από προηγούμενη έκδοση
ΤΕΛΙΚΗ	5/10/2011	-

### **Επιτελική σύνοψη**

---

Η παρούσα έκθεση περιλαμβάνει μια σειρά δοκιμασιών οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν στις Τάξεις Υποδοχής προκειμένου να διαπιστωθούν οι γλωσσικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών. Οι δοκιμασίες που προτείνονται χωρίζονται σε δύο τμήματα, εκείνες που ελέγχουν τη γλωσσική ικανότητα εν γένει και εκείνες που ελέγχουν ειδικότερες πλευρές της γλωσσικής ικανότητας. Οι γενικές δοκιμασίες είναι μία προφορική επανάληψη προτάσεων και μία ελεύθερη παραγωγή λόγου. Οι ειδικές δοκιμασίες εξετάζουν τη συμφωνία μέσα στην ΟΦ, τη φωνή, τους συνδέσμους, την παραγωγική μορφολογία, τη σύνθεση και την προσωδία, χρησιμοποιώντας ποικίλες σύγχρονες μεθόδους εκμαίευσης λόγου.

Περιεχόμενα

---

1	Εισαγωγή.....	9
2	Γενικές δραστηριότητες αξιολόγησης.....	11
	2.1 Προφορική Επανάληψη Προτάσεων.....	11
	2.1.1 Δομές υπό εξέταση.....	15
	2.1.2 Μεθοδολογία.....	18
	2.2 Ελεύθερη παραγωγή λόγου.....	26
3	Ειδικές δραστηριότητες αξιολόγησης.....	118
	3.1 Ονοματική Φράση.....	28
	3.1.1 Γένος.....	28
	3.1.2 Συμφωνία στην ΟΦ.....	33
	3.2 Η Φωνή στην ελληνική.....	46
	3.3 Σύνδεσμοι.....	55
	3.4 Παραγωγική μορφολογία.....	72
	3.5 Σύνθεση.....	77
	3.6 Προσωδία.....	85
4	Αναφορές .....	93

## **Κατάλογος γραφημάτων**

---

Γράφημα 1. Η ιστορία της γάτας

Γράφημα 2. Η ιστορία της αλεπούς

## **Κατάλογος πινάκων**

---

Πίνακας 1. Υλικό Προφορικής Επανάληψης Προτάσεων

Πίνακας 2. Ουσιαστικά και επίθετα των δοκιμασιών για το γένος

Πίνακας 3. Κατηγορίες ουσιαστικών που εξετάζονται στις δοκιμασίες

Πίνακας 4. Κατηγορίες συμφωνίας





## **1 Εισαγωγή**

---

Στόχος της έκθεσης αυτής είναι να παρουσιάσει μια σειρά δοκιμασιών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις Τάξεις Υποδοχής, προκειμένου να διαπιστωθούν οι γλωσσικές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών. Οι δοκιμασίες αυτές μπορούν να αποτελέσουν ερευνητικά εργαλεία ώστε να διερευνηθούν τα γραμματικά προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία ενδεχομένως σχετίζονται και με τη μητρική τους γλώσσα, το χρόνο έκθεσης στην ελληνική γλώσσα καθώς και την πρώτη τους επαφή με την ελληνική. Ωστόσο, οι δοκιμασίες αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν – ίσως με κάποιες μικρές τροποποιήσεις – και διδακτικά μέσα στις Τάξεις Υποδοχής, καθώς παρέχουν την εξέταση των συγκεκριμένων γλωσσικών φαινομένων σε βάθος και μάλιστα με τρόπο που είναι ευχάριστος και φιλικός για παιδιά/εφήβους ηλικίας 7 έως 14 ετών.

Οι δοκιμασίες που περιγράφονται χωρίζονται σε δύο ομάδες: τις γενικές και τις ειδικές. Οι γενικές δοκιμασίες στοχεύουν στο να αποτυπώσουν μια συνολική εικόνα της γραμματικής ικανότητας των αλλοδαπών μαθητών και για το λόγο αυτό εξετάζουν φαινόμενα που είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας ότι είναι ιδιαίτερα δύσκολα. Οι δυσκολίες αυτές μάλιστα εμμένουν ακόμη και μετά από πολυετή έκθεση στην ελληνική γλώσσα. Προτείνονται δύο είδη γενικών δοκιμασιών: μία προφορική επανάληψη προτάσεων και μία ελεύθερη παραγωγή λόγου. Η προφορική επανάληψη προτάσεων χρησιμοποιείται ευρέως τα τελευταία χρόνια στην έρευνα της δεύτερης/ξένης γλώσσας και έχει υποστηριχτεί ότι αντανακλά την υπόρρητη/ασύνειδη γνώση των μαθητών σε αντίθεση με δοκιμασίες – ιδίως γραπτές – οι οποίες δίνουν την ευκαιρία στον μαθητή να ανατρέξει στη ρητή/συνειδητή του γνώση και να φιλτράρει με αυτό τον τρόπο την παραγωγή του (βλ. σχετική βιβλιογραφία στην υποενότητα 2.1). Μία άλλη δοκιμασία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών είναι η ελεύθερη παραγωγή λόγου, προφορικού ή γραπτού, με αφορμή μια μικρή ταινία ή μια σειρά εικόνων. Η εφαρμογή μιας τέτοιας δοκιμασίας δίνει τη δυνατότητα της αξιολόγησης πολλών γραμματικών φαινομένων αλλά και του λεξιλογίου καθώς και στοιχείων γραμματισμού, ιδίως αν η παραγωγή είναι γραπτή, με αποτέλεσμα να αποκτά ο ερευνητής ή/και ο εκπαιδευτικός μία συνολική εικόνα της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή, να εντοπίζει τις δυσκολίες ώστε να εστιάσει στη συνέχεια του ερευνητικού/διδακτικού του έργου σε αυτές τις δυσκολίες.

Οι ειδικές δοκιμασίες ελέγχουν γλωσσικά φαινόμενα που αφενός παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την εκμάθησή τους στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και αφετέρου δεν έχουν τύχει ευρείας διδακτικής αξιοποίησης. Έτσι, ελέγχεται η ερμηνεία της φωνής, των συνδέσμων, η παραγωγική μορφολογία, η σύνθεση και η προσωδία.

Οι δοκιμασίες που παρουσιάζονται σε αυτή την έκθεση απευθύνονται σε παιδιά/εφήβους ηλικίας 7 έως 14 ετών. Ωστόσο, το ηλικιακό εύρος είναι αρκετά μεγάλο και κάποιες από τις δοκιμασίες μπορεί να φαίνονται καταλληλότερες για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου ενώ κάποιες άλλες για το Γυμνάσιο. Μπορούν όμως οι δοκιμασίες αυτές να τροποποιηθούν ώστε

να προσαρμοστούν στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Για παράδειγμα, το δικτόγλωσσο που περιγράφεται στην υποενότητα 3.1.2 μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή προφορικού λόγου και να εφαρμοστεί ακόμη και στο νηπιαγωγείο, ενώ, εάν ζητηθεί γραπτή ανασύνθεση κειμένου, η ίδια δοκιμασία μπορεί να εφαρμοστεί στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού αλλά και στο Γυμνάσιο. Επίσης, μπορούν να αξιοποιηθούν παράγοντες, όπως η αναγνωστική δυσκολία των κειμένων, το μήκος τους, το είδος τους κ.ά., ώστε τα κείμενα που χρησιμοποιούνται στο δικτόγλωσσο να προσαρμοστούν στην ηλικία των μαθητών.

Η έκθεση αποτελείται από την ενότητα 2 στην οποία παρουσιάζονται η Προφορική Επανάληψη Προτάσεων (υποενότητα 2.1) και η ελεύθερη παραγωγή λόγου (υποενότητα 2.2), καθώς και από την ενότητα 3, όπου αναλύονται οι δοκιμασίες για την αξιολόγηση της ΟΦ (3.1), της φωνής (3.2), των συνδέσμων (3.3), της παραγωγικής μορφολογίας (3.4), της σύνθεσης (3.5) και της προσωδίας (3.6).

## **2 Γενικές δραστηριότητες αξιολόγησης**

---

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται δύο είδη δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, προκειμένου να αξιολογηθεί η γλωσσική ικανότητα των αλλοδαπών μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής. Στην υποενότητα 2.1 αναλύεται η προφορική επανάληψη προτάσεων, ενώ στην υποενότητα 2.2 περιγράφεται ένας τρόπος να εκμαιευθεί ελεύθερος προφορικός λόγος.

### **2.1 Προφορική Επανάληψη προτάσεων**

Η Προφορική Επανάληψη Προτάσεων (ΠΕΠ) είναι ένα είδος δοκιμασίας κατά την οποία οι εξεταζόμενοι ακούν προτάσεις/περιόδους και πρέπει να τις επαναλάβουν ακριβώς ή διορθώνοντάς τις, όταν θεωρούν ότι υπάρχει κάποιο λάθος. (Εφεξής για συντομία θα χρησιμοποιούμε μόνο τον όρο ‘προτάσεις’). Οι προτάσεις περιλαμβάνουν συγκεκριμένα μορφολογικά ή συντακτικά φαινόμενα υπό εξέταση. Η ΠΕΠ έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα γλωσσικών διαταραχών (π.χ. Bernstein Ratner & Sih 1987, Devescovi & Caselli 2007), κατάκτησης μητρικής γλώσσας (Γ1) (βλ. αναφορές στο Lust 2006, σ. 131) και μη μητρικής γλώσσας (Γ2) (π.χ. Swain, Dumas & Naiman, 1974· για πρόσφατη επισκόπηση, βλ. Weitze, McGhee, Graham, Dewey & Eggett 2011).

Έχει υποστηριχθεί ότι η ΠΕΠ μπορεί να ελέγξει την υπόρρητη γλωσσική γνώση και επομένως το εάν έχει κατακτηθεί κάποιο φαινόμενο (Vinther 2002). Με άλλα λόγια, η σωστή επανάληψη κάποιας γραμματικής δομής προϋποθέτει ότι η συγκεκριμένη δομή αποτελεί μέρος της διαγλώσσας (interlanguage) του εξεταζόμενου (βλ. αναφορά στο Roebuck, Martinez, & Perez 1999, σ. 271). Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί ότι τα λάθη παιδιών πρώιμης σχολικής ηλικίας σε δοκιμασίες ΠΕΠ είναι παρόμοια με αυτά που κάνουν κατά τη διάρκεια αυθόρμητης προφορικής επικοινωνίας (Gallimore & Tharp 1981, Naiman 1974).

Η υπό συζήτηση δοκιμασία προϋποθέτει την επεξεργασία και κατανόηση του γλωσσικού εισαγόμενου (εφόσον τηρηθούν κάποιοι όροι στο σχεδιασμό που αναφέρονται παρακάτω). Αυτό φαίνεται από το ότι οι εξεταζόμενοι μπορεί να επαναλάβουν τις προτάσεις κάνοντας συγκεκριμένες αλλαγές στη δομή αλλά χωρίς να αλλάξουν σημαντικά το νόημα, όπως δείχνουν τα παρακάτω παραδείγματα:

(1) Αρχική πρόταση: Princess Diana’s death shocked the world.

Επανάληψη: The death of Princess Diana shocked the world.

(Erlam 2006)

(2) Αρχική πρόταση: Το παιδί που έκλαιγε ήρθε στο πάρτι.

Επανάληψη: Το παιδί έκλαιγε και ήρθε στο πάρτι.

(πρβλ. Lust 2006: 134)

(3) Αρχική πρόταση: Δεν θα πάθετε τίποτα με το να προσφέρετε λίγο αίμα

Επανάληψη: Δεν θα πάθετε τίποτα όταν προσφέρετε λίγο αίμα

(Agathopoulou, Papadopoulou & Sismanidou 2011)

Στο (1) η κτητική δομή που μαρκάρεται με το μόρφημα /s/ στα αγγλικά έχει αντικατασταθεί με την περιφραστική κτητική δομή πρόθεση /of/+κτήτορας. Στο (2) η δομή υπόταξης μετατρέπεται σε δομή παράταξης, ενώ στο (3) η δομή οριστικό άρθρο + συμπληρωματικός δείκτης αντικαθίσταται από το χρονικό/υποθετικό σύνδεσμο *όταν*. Επίσης, όταν απαιτείται επανάληψη με ταυτόχρονη διόρθωση των λαθών που υπάρχουν στις αρχικές προτάσεις, οι εξεταζόμενοι συχνά διορθώνουν μεν τη λαθεμένη δομή-στόχο αλλά επιπλέον κάνουν και άλλες αλλαγές που ωστόσο δεν διαφοροποιούν σημαντικά το νόημα, όπως φαίνεται στο παρακάτω παράδειγμα.

(4) Αρχική πρόταση: Δεν μου άρεσε καθόλου **\*πουκάμισο** που αγόρασες τόσο ακριβά.

Επανάληψη: Δεν μου αρέσει καθόλου **αυτό το πουκάμισο** που αγόρασες τόσο ακριβά.

(Agathopoulou κ.ά. 2011)

Στο (4) ο εξεταζόμενος επαναλαμβάνει την πρόταση διορθώνοντας την λαθεμένη έλλειψη οριστικού άρθρου πριν από το ουσιαστικό (και προσθέτοντας μια δεικτική αντωνυμία) αλλά επιπλέον αλλάζει και το χρόνο του ρήματος της κύριας πρότασης.

Δοκιμασίες ΠΕΠ έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διαπίστωση γενικού επιπέδου γλωσσομάθειας στη Γ2 (π.χ. Erlam 2006) αλλά και για την ανίχνευση προβλημάτων στην εκμάθηση συγκεκριμένων δομών, π.χ. αναφορικές προτάσεις (Flynn & Lust 2002), ερωτηματικές προτάσεις (Baily, Eisenstein & Madden 1976) και την παράμετρο κενού υποκειμένου (Roebuck, Martinez & Perez 1999). Οι περισσότερες μελέτες Γ2 που έχουν υιοθετήσει δοκιμασίες ΠΕΠ ασχολούνται με την εκμάθηση της αγγλικής, ενώ λίγες είναι οι μελέτες που ασχολούνται με άλλες γλώσσες, όπως την ισπανική, τη γαλλική και την ολλανδική (Jessop, Suzuki & Tomita 2007, σ. 215). Όσο γνωρίζουμε, οι μόνες μελέτες που έχουν χρησιμοποιήσει δοκιμασίες ΠΕΠ για την ελληνική ως Γ2 έχουν εξετάσει τη συμφωνία ουσιαστικού-επιθέτου (Agathopoulou, Papadopoulou & Zmijanac 2008· Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου 2010) καθώς και το οριστικό και το μηδενικό άρθρο (Agathopoulou, Papadopoulou & Sismanidou 2011). Αυτές οι έρευνες περιέλαβαν μόνο ενήλικες και έως τώρα δεν έχουν υιοθετηθεί δοκιμασίες ΠΕΠ για την εξέταση Γ2 ελληνομάθειας σε παιδιά. Στο σχεδιασμό μιας δοκιμασίας ΠΕΠ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω.

#### **(α) Μήκος προτάσεων**

Πρέπει να υπερβαίνει τη βραχεία μνήμη των εξεταζόμενων, διαφορετικά μπορεί να έχουμε παπαγαλισμό χωρίς κατανόηση του νοήματος (Tomita, Suzuki & Jessop 2009, σ. 346 καθώς και αναφορές στο Vinther 2002, σ. 58). Είναι χαρακτηριστικό το εύρημα ότι οι ενήλικες μπορούν να επαναλάβουν προτάσεις στη Γ1 που αποτελούνται μόνο από ψευδολέξεις, συνεπώς χωρίς να

καταλαβαίνουν τη σημασία τους, όταν το μήκος των προτάσεων είναι ως 16 συλλαβές αλλά όχι όταν φτάνουν τις 26 συλλαβές (Vinther 2002). Σύμφωνα με άλλες έρευνες, οι ενήλικες δυσκολεύονται να επαναλάβουν συστηματικά και κατά λέξη προτάσεις 20 συλλαβών είτε στη Γ1 είτε στη Γ2 και γι' αυτό προτείνεται ως κατάλληλος ο αριθμός των 15 συλλαβών. Ωστόσο έχει επίσης διαπιστωθεί ότι ακόμη και προτάσεις 7-8 συλλαβών μπορεί να δημιουργούν προβλήματα σε ενήλικες μη φυσικούς ομιλητές (βλ. αναφορές στο Weitze κ.ά. 2011, σ. 154). Τέλος, εκτός από τον αριθμό των συλλαβών μπορεί να λαμβάνεται υπόψη και ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση (π.χ. Mackey & Gass 2005, σ. 56). Το μήκος των προτάσεων δεν πρέπει να είναι ούτε πολύ εύκολο ούτε πολύ δύσκολο για τους εξεταζόμενους, ώστε στη στατιστική ανάλυση να αποφευχθεί η επίδραση του ανώτατου ή του κατώτατου ορίου (ceiling/floor effect). Γι' αυτόν το λόγο είναι σημαντικό να διεξάγονται πιλοτικές δοκιμασίες, ώστε να διαπιστωθεί το κατάλληλο μήκος προτάσεων για την εκάστοτε ομάδα εξεταζομένων (Mackey & Gass 2005, σ. 46).

#### **(β) Βαθμός πολυπλοκότητας των προτάσεων**

Πρέπει να τηρείται παρόμοιος αν θέλουμε να συγκρίνουμε δομές (πρβλ. Gass & Mackey 2007, σ. 78). Για παράδειγμα, μπορεί να είναι ευκολότερο για κάποιον να επαναλάβει σωστά τη δομή-στόχο σε περίοδο που αποτελείται από μία παρά από δύο προτάσεις, και, επίσης, όταν η σύνδεση των τελευταίων είναι παρατακτική παρά υποτακτική (πρβλ. παράδειγμα (2) παραπάνω) ασχέτως αν ο αριθμός συλλαβών είναι ο ίδιος και στις δυο περιπτώσεις.

#### **(γ) Ηλικία των συμμετεχόντων**

Τα μικρά παιδιά πιθανόν να διαφέρουν από τους εφήβους ή τους ενήλικες ως προς τη βραχύχρονη/εργαζόμενη μνήμη ή τη δυνατότητα προσήλωσης (βλ. π.χ. Murphy 2004, σ. 450 και αναφορές εντός). Για παιδιά πρώιμης σχολικής ηλικίας το κατάλληλο μήκος μπορεί να είναι 10-15 συλλαβές (Naiman 1974), ενώ για τους ενήλικες μπορεί να είναι 18-23 συλλαβές (βλ. Erlam 2006- Agathopoulou κ.ά. 2011).

#### **(δ) Επίπεδο γλωσσομάθειας**

Για μαθητές επιπέδου B1 μπορεί να είναι κατάλληλες προτάσεις 10-14 συλλαβών (Agathopoulou κ.ά. 2008- Παπαδοπούλου κ.ά. 2010), ενώ σε περιπτώσεις μαθητών πολύ προχωρημένου επιπέδου των μήκους των προτάσεων μπορεί να είναι 18-23 συλλαβές (Agathopoulou κ.ά. 2011).

#### **(ε) Θέση της δομής-στόχου στην πρόταση**

Έχει διαπιστωθεί ότι η ευκολία απομνημόνευσης μιας δομής ανάλογα με τη θέση της είναι η εξής: αρχή > τέλος > μέση της πρότασης (Gallimore & Tharp 1981). Επομένως, όπου αυτό είναι δυνατό, η δομή-στόχος καλό είναι να βρίσκεται περίπου στη μέση της πρότασης.

**(στ) Λεξιλόγιο**

Εφόσον ο στόχος της δοκιμασίας είναι μορφολογία ή σύνταξη, οι λέξεις των προτάσεων θα πρέπει να είναι γνωστές στους εξεταζόμενους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν χρησιμοποιήσουμε πολύ συνηθισμένες λέξεις ή λέξεις που εμφανίζονται συχνά στα διδακτικά βιβλία των εξεταζομένων. Επίσης, μπορούμε να δώσουμε στους εξεταζόμενους έναν κατάλογο με το λεξιλόγιο που σκοπεύουμε να χρησιμοποιήσουμε, ώστε να βεβαιωθούμε ότι δεν έχουν άγνωστες λέξεις (βλ. Flynn & Lust 2002, σ. 107).

**(ζ) Χρόνος μεταξύ εκφοράς και επανάληψης των προτάσεων**

Σε πολλές δοκιμασίες ΠΕΠ οι εξεταζόμενοι καλούνται να επαναλάβουν αμέσως τις προτάσεις που ακούν. Ωστόσο, έχει υποστηριχτεί ότι, για να αποφευχθεί η απομνημόνευση των προτάσεων, θα πρέπει να μεσολαβεί ένα μικρό διάστημα, π.χ. τριών ή πέντε δευτερολέπτων, μεταξύ της εκφοράς και της επανάληψης των προτάσεων (McDade, Simpson & Lamb 1982). Διάφορες τεχνικές έχουν υιοθετηθεί προς αυτόν το σκοπό. Για παράδειγμα, μπορεί να ζητηθεί από τους εξεταζόμενους, πριν απαντήσουν, είτε να μετρήσουν έως το 3 (Mackey & Gass 2005) είτε να εκφράσουν συμφωνία/διαφωνία ή άγνοια ως προς το περιεχόμενο των προτάσεων, εφόσον βέβαια αυτές εκφράζουν απόψεις, π.χ. *Όλοι οι γονείς ανησυχούν για το μέλλον των παιδιών τους* (πρβλ. Ellis 2005, Erlam 2006). Εναλλακτικά, μπορεί όλες οι αρχικές εκφορές να αποτελούνται από δύο περιόδους (π.χ. *Το άτακτο παιδί που έτρεχε, έπεσε. Έσπασε το χέρι του.*) αλλά στην ανάλυση των αποτελεσμάτων να λαμβάνεται υπόψη μόνο η πρώτη περίοδος σε κάθε εκφορά (πρβλ. Hamayan, Saegert & Laraudée 1975).

**(η) Οδηγίες**

Σε ορισμένες μελέτες οι οδηγίες ζητούν επανάληψη χωρίς τη διευκρίνιση ότι κάποιες προτάσεις είναι μη γραμματικές (π.χ. Markman, Spilka & Tucker 1975, Munnich, Flynn & Martohardjono 1994). Αυτό βασίζεται στη διαπίστωση ότι οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας διορθώνουν αυθόρμητα τα λάθη, όταν επαναλαμβάνουν μη γραμματικές προτάσεις· επίσης έχει το πλεονέκτημα ότι μπορεί να αποτρέψει την εστίαση στη μορφή των προτάσεων. Ωστόσο άλλες μελέτες βρήκαν ότι, ανάλογα με το μήκος των προτάσεων, φυσικοί (αλλά και μη φυσικοί ομιλητές) μπορούν να επαναλάβουν κατά λέξη όλες τις προτάσεις (γραμματικές και μη γραμματικές). Γι' αυτό το λόγο θεωρούμε ότι είναι ασφαλέστερο να διευκρινίζεται στους εξεταζόμενους ότι θα πρέπει να επαναλαμβάνουν τις προτάσεις σωστά, διορθώνοντας ό,τι θεωρούν λάθος (βλ. Erlam 2006).

**(θ) Μερικές ακόμη παρατηρήσεις για τη σωστή διεξαγωγή δοκιμασίας ΠΕΠ**

- Θα πρέπει να υπάρχει ικανός αριθμός προτάσεων για το κάθε υπό εξέταση φαινόμενο.
- Στην αρχή θα πρέπει να δίνονται κάποιες προτάσεις για εξοικείωση με τη διαδικασία της δοκιμασίας,
- Οι προτάσεις να μαγνητοφωνούνται από φυσικό ομιλητή της γλώσσας-στόχου και να εκφέρονται με ουδέτερο επιτονισμό.
- Η σειρά εκφώνησης των προτάσεων θα πρέπει να είναι τυχαία. Η τυχαιοποίηση μπορεί να γίνει σε δύο ή περισσότερες παραλλαγές, αν θέλουμε να ελέγξουμε σχετική επίδραση.
- Η καταγραφή των απαντήσεων να γίνεται με τη χρήση ψηφιακού μαγνητοφώνου, για ευκολότερη απομαγνητοφώνηση.
- Η δοκιμασία δεν θα πρέπει να κουράζει τους εξεταζομένους, οπότε, εάν είναι μεγάλος ο αριθμός των προτάσεων, καλό είναι η δοκιμασία να διεξάγεται τμηματικά, σε δύο ή περισσότερες συναντήσεις (ανάλογα και με την ηλικία του εξεταζομένου).
- Αν οι εξεταζόμενοι είναι παιδιά θα πρέπει να κάνουμε τη δοκιμασία ευχάριστη και πιο 'φυσική'. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούμε μια κούκλα που υποτίθεται ότι αυτή λέει τις προτάσεις και ο εξεταστής υποκρίνεται ότι δεν ακούει τι λέει η κούκλα, γι' αυτό πρέπει το παιδί να επαναλάβει τις προτάσεις (πρβλ. Eisenbeiss 2010, σ. 28).

**2.1.1 Δομές υπό εξέταση**

Οι δομές που εξετάζονται στην παρούσα ΠΕΠ είναι οι εξής:

**(α) Ρηματική όψη**

Συνοπτική: *Έγραψε το βιβλίο μέσα σε ένα βράδυ.*

Μη συνοπτική – συνεχές: *Έγραφε το βιβλίο όλο το βράδυ.*

Μη συνοπτική – σύνηθες: *Έγραφε το βιβλίο κάθε νύχτα.*

(Παπαδοπούλου 2005, σ. 39)

Η διάκριση μεταξύ συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα στους μη φυσικούς ομιλητές, όπως έχουν δείξει πειραματικές μελέτες (π.χ. Βαλετόπουλος 2001· Νατσόπουλος & Παναγοπούλου 1985) και μελέτες που βασίστηκαν σε γραπτά και προφορικά σώματα δεδομένων μαθητών της ελληνικής ως Γ2 (Ηλιοπούλου 2009· Ματθαίουδάκη, Κίτσου &



Τζιμώκας 2011· Παπαδοπούλου 2005). Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα περισσότερα λάθη συνίστανται στη χρήση της συνοπτικής αντί της μη συνοπτικής όψης, π.χ. *Όταν ήρθα στην τάξη δεν \*υπήρξε ούτε ένα άτομο εκεί* (Ματθαιουδάκη κ.ά. 2011) ενώ το αντίστροφο συμβαίνει λιγότερο συχνά, π.χ. *Ας \*προσπαθούμε να κάνουμε έναν έρανο* (Ηλιοπούλου 2009). Επιπλέον η συνοπτική όψη υπεργενικεύεται περισσότερο, όταν δηλώνεται το σύνθημα παρά το συνεχές (Παπαδοπούλου 2005). Επίσης, φαίνεται ότι ο τύπος των λαθών εξαρτάται από το επίπεδο ελληνομάθειας. Συγκεκριμένα, «η συχνότητα λαθών είναι μεγαλύτερη στις να-συμπληρωματικές προτάσεις παρά στις προτάσεις με χρονική αναφορά στα γραπτά του Γ' επιπέδου, ενώ στο Β' επίπεδο μεγαλύτερη συχνότητα λαθών παρατηρείται στις προτάσεις με χρονική αναφορά.» (Ματθαιουδάκη κ.ά. 2011, σ. 323). Τα παρακάτω παραδείγματα προέρχονται από τους συγγραφείς.

(5) Εκεί \*μαζευτήκαμε όλα τα παιδιά του χωριού κάθε απόγευμα (Β' επίπεδο)

(6) Ήταν Παρασκευή και μεις έπρεπε να προετοιμαστούμε για το σεμινάριο, να \*μαθαίνουμε καινούριες λέξεις (Γ' επίπεδο)

Τέλος, φαίνεται ότι υπάρχει επίδραση της μητρικής γλώσσας στα λάθη που παρατηρούνται, αφού «οι ρωσόφωνοι παράγουν περισσότερα λάθη κατά τη χρήση του συνοπτικού ρηματικού τύπου, ενώ αντίθετα οι αλβανόφωνοι και σουηδόφωνοι έχουν περισσότερες δυσκολίες με τη χρήση του μη-συνοπτικού τύπου» (βλ. αναφορά στο Παπαδοπούλου 2005, σ. 41).

### **(β) Άρθρα και κλιτικές αντωνυμίες**

Η έρευνα της Τσιμπλή και των συνεργατριών της (Tsimpli 2003· Dimitrakopoulou, Kalaitzidou, Roussou & Tsimpli 2004· Roussou, Tsimpli, Dimitrakopoulou & Kalaitzidou 2006· Tsimpli & Mastropavliou 2007), καθώς και άλλες μελέτες (Chondrogianni 2007, 2008) έχουν δείξει ότι μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής των οποίων η μητρική γλώσσα δεν έχει άρθρα (Τούρκοι και Σλάβοι) παραλείπουν περισσότερο το οριστικό άρθρο και τις κλιτικές αντωνυμίες γ' προσώπου στην αιτιατική πτώση (*τον, την, το, τους, τις, τα*) απ' ό,τι το αόριστο άρθρο και τις κλιτικές αντωνυμίες στη γενική πτώση (*του, της, των*) και του α' και του β' προσώπου (*μου, σου, με, σε, μας, σας*). Η ερμηνεία που δίνεται από την Τσιμπλή είναι στο πλαίσιο της γενετικής θεωρίας του μινιμαλισμού (Chomsky 1995) και στηρίζεται στη διάκριση μεταξύ αφηρημένων χαρακτηριστικών που είναι ερμηνεύσιμα ή όχι (μη ερμηνεύσιμα) στη Λογική Μορφή, δηλαδή χαρακτηριστικών με σημασιολογικά ή μόνο μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά (πτώση και γραμματική συμφωνία) αντίστοιχα (βλ. επίσης Mavridou 2003, 2011).

Συγκεκριμένα, το αόριστο άρθρο πάντα φέρει το ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό της μη οριστικότητας, ενώ το οριστικό άρθρο συχνά δεν έχει ερμηνεύσιμα χαρακτηριστικά, δηλαδή δεν εκφράζει οριστικότητα, και μπορεί να φέρει μόνο χαρακτηριστικά πτώσης, π.χ. *Το πάνω-κάτω με κουράζει*, ή χαρακτηριστικά γραμματικής συμφωνίας σε πτώση, αριθμό και γένος με το ουσιαστικό (και το επίθετο) όταν προηγείται κύριων ονομάτων, π.χ. *Ο Γιάννης*, σε γενικευτική αναφορά, π.χ. *Οι γάτες είναι ζημιάρες*, και μετά από δεικτικές αντωνυμίες, π.χ. *αυτή/εκείνη η γυναίκα*. Επίσης, οι

κλιτικές αντωνυμίες *του, της, των* έχουν το ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό του κτήτορα και οι κλιτικές αντωνυμίες *μου, σου, με, σε, μας, σας* έχουν το ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό του προσώπου (α/β), ενώ οι κλιτικές αντωνυμίες *γ'* προσώπου στην αιτιατική μπορεί να φέρουν μόνο μη ερμηνεύσιμα γραμματικά χαρακτηριστικά, όπως φαίνεται στο (7).

(7) Ομιλητής Α: Έφερες το βιβλίο που σου ζήτησα;

Ομιλητής Β: Το έφερα

Η εμφάνιση του κλιτικού *το* στην απάντηση εξηγείται από το ότι στη θέση του αντικειμένου στα ελληνικά είναι υποχρεωτική η μορφοφωνολογική πραγμάτωση των αφηρημένων χαρακτηριστικών πτώσης και συμφωνίας (Tsimpli 2003, σ. 332).

Είναι ενδιαφέρον το εύρημα ότι, σε προχωρημένα επίπεδα ελληνομάθειας, τα προβλήματα στην κατάκτηση του άρθρου και των κλιτικών αντωνυμιών που έχουν οι ομιλητές μητρικών γλωσσών χωρίς άρθρα, και που αναφέρθηκαν παραπάνω, αφορούν όσους αρχίζουν να μαθαίνουν ελληνικά ως ενήλικες· αντίθετα, ομιλητές παρόμοιων γλωσσών που εκτίθενται στα ελληνικά ως Γ2 σε παιδική ηλικία (6-7 χρονών) σταδιακά κατακτούν όλους τους τύπους των άρθρων και των κλιτικών αντωνυμιών (Tsimpli & Mastropavlou 2007). Αυτά τα δεδομένα φαίνεται να συνάδουν με τη θεωρία της Τσιμπλή που υποστηρίζει ότι τα λειτουργικά μη ερμηνεύσιμα χαρακτηριστικά ως προς τα οποία διαφέρουν η Γ1 και η Γ2 παραμένουν προβληματικά στην ανάπτυξη της Γ2, εφόσον η έκθεση στη Γ2 λαμβάνει χώρα μετά την εφηβική ηλικία (πρβλ. την υπόθεση της 'κρίσιμης περιόδου' για τη γλωσσική ανάπτυξη στο Lenneberg 1967, αλλά επίσης βλ. Chondrogianni 2008 για διαφορετική άποψη).

#### **(γ) Συμφωνία ουσιαστικού-επιθέτου**

Η συγκεκριμένη περιοχή παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία στη ελληνική ως Γ2, όπως έχουν δείξει πολλές μελέτες (Agathopoulou & Papadopoulou 2009· Agathopoulou, Papadopoulou & Zmijanac 2008· Αμπάτη 2009· Αμπάτη & Ιορδανίδου 2006· Georgalidou, Spyropoulos, Kaili, Revithiadou & Celtec, υπό δημοσίευση· Μπάτσιου, Οικονόμου & Σιδηροπούλου 2006· Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου 2010· Τσιμπλή 2003· Tsimpli, Roussou, Fotiadou & Dimitrakopoulou 2011). Αυτό οφείλεται στο ότι η συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου είναι χαμηλής επικοινωνιακής αξίας και επιπλέον εκφράζεται με ποικιλία κλιτικών μορφημάτων. Τα ευρήματα της σχετικής έρευνας είναι τα εξής.

- Περισσότερα λάθη γίνονται
  - στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει ομοηχία επιθημάτων ουσιαστικού και επιθέτου, (π.χ. *\*ψηλές αθλητές*) παρά στις περιπτώσεις που υπάρχει (π.χ. *ψηλοί άνθρωποι*),
  - στη συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου ως προς το γένος παρά ως προς τον αριθμό ή την πτώση,

- στη συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου παρά μεταξύ άρθρου και ουσιαστικού και
- όταν το επίθετο δεν βρίσκεται σε άμεση εγγύτητα με το ουσιαστικό που προσδιορίζει, δηλαδή όταν είναι σε θέση κατηγορούμενου (π.χ. *Το δέντρο στην αυλή είναι πολύ ψηλό*).
- Υπεργενίκευση της κατάληξης του ουδέτερου γένους στο επίθετο (π.χ. *\*μεγάλο θεία*).

## **2.1.2 Μεθοδολογία**

### **Διαδικασία**

Χρειαζόμαστε δύο μαγνητόφωνα, ή ένα φορητό υπολογιστή κι ένα ψηφιακό μαγνητόφωνο. Οι προτάσεις μαγνητοφωνούνται από φυσικό ομιλητή σε κανονικό ρυθμό και με ουδέτερο επιτονισμό. Επίσης χρειαζόμαστε μια κούκλα που υποτίθεται ότι λέει τις προτάσεις. Για ποικιλία μπορούμε να έχουμε περισσότερες κούκλες και να τις εναλλάσσουμε. Πριν τη δοκιμασία καλό είναι να εξασκηθούμε με τη χρήση των συσκευών μαγνητοφώνησης. Η σειρά της παρουσίασης των προτάσεων γίνεται με τυχαίο τρόπο, τον ίδιο για όλους τους εξεταζόμενους.

### **Δίνουμε τις παρακάτω οδηγίες:**

Θα ακούσεις στο μαγνητόφωνο κάποια πράγματα που λέει αυτή η κούκλα. Εγώ όμως δεν ακούω πολύ καλά, γι' αυτό θα πρέπει εσύ κάθε φορά να επαναλαμβάνεις αυτό που είπε. Επίσης η κούκλα μερικές φορές κάνει κάποια λάθη. Εσύ πρέπει να επαναλαμβάνεις αυτά που λέει σωστά, δηλαδή διορθώνοντας τα λάθη της, χωρίς όμως να λες «είπε ότι...» / «λέει ότι».

Στη συνέχεια εξοικειώνουμε τα παιδιά με μερικά παραδείγματα και, όταν βεβαιωθούμε ότι έχουν αντιληφθεί τι πρέπει να κάνουν, αρχίζουμε την κυρίως δοκιμασία.

Ο εξεταστής κρατάει την κούκλα και την κουνάει κάθε φορά που ακούγεται μια πρόταση. Αμέσως μετά λέει προς το παιδί: «Τι; Δεν άκουσα!» / «Αχ, δεν άκουσα.» κτλ. Αποφεύγουμε να λέμε «Τι είπες;» ή «Τι λέει;» ώστε να αποτρέψουμε επαναλήψεις στις οποίες το παιδί θα προσθέτει «είπε ότι...» / «λέει ότι». Ο στόχος είναι να μεσολαβούν 3-5 δευτερόλεπτα ανάμεσα στην εκφορά της πρότασης και στην επανάληψή της. Αν το παιδί δεν μπορεί να επαναλάβει την πρόταση, προχωρούμε στην επόμενη πρόταση, λέγοντας «δεν πειράζει, θ' ακούσεις κάτι άλλο τώρα». Κανονικά πρέπει να ακούν κάθε πρόταση μόνο μία φορά. Δεύτερη φορά μπορούν να την ακούσουν μόνο αν το ζητήσουν. Μετά από κάθε απάντηση ενθαρρύνουμε το παιδί λέγοντας «πολύ ωραία», «μπράβο», «μια χαρά τα πας» κτλ.<sup>1</sup>

Η διαδικασία χωρίζεται σε τέσσερις ή πέντε συναντήσεις, ώστε να μην κουραστεί το παιδί που συμμετέχει.

---

<sup>1</sup> Παραλλαγή: Λέμε ότι δεν ακούει η κούκλα. Μόλις τελειώνει κάθε πρόταση που ακούγεται κουνάμε την κούκλα λέγοντας «Τι; Δεν άκουσα.» κτλ.

Σημείωση: Οι προτάσεις που εξετάζουν τις κλιτικές αντωνυμίες γ' προσώπου στην αιτιατική αποτελούν μια ιστορία για ένα άτακτο παιδί, που μπορεί να χωριστεί σε δύο μέρη για δύο διαφορετικές συναντήσεις. Λέμε στα παιδιά ότι θ' ακούσουν μια ιστορία για το τι έκανε ο Γιάννης που είναι πολύ άτακτος κτλ.

#### **Υλικό**

Η παρούσα δοκιμασία ΠΕΠ αποτελείται συνολικά από 138 προτάσεις, μισές γραμματικές και μισές μη γραμματικές, για κάθε δομή-στόχο. Κατ' εξαίρεση, οι προτάσεις που εξετάζουν κλιτικές αντωνυμίες α' και β' προσώπου είναι όλες γραμματικές, εφόσον η απάλειψη των συγκεκριμένων αντωνυμιών καταλήγει σε εξίσου αποδεκτές προτάσεις, π.χ. *Η Μαριάννα θα (μας) αγοράσει παιχνίδια*. Το μήκος των προτάσεων κυμαίνεται από 13-17 συλλαβές και 5-9 λέξεις. Τα επίθετα κατηγοριοποιούνται σύμφωνα με τη θέση τους στην πρόταση (πριν το ουσιαστικό ή ως κατηγορούμενο) αλλά και βάσει του αν η κατάληξή τους είναι ή όχι ομόφωνη μ' αυτήν του ουσιαστικού. Επίσης οι προτάσεις που εξετάζουν την όψη διακρίνονται σ' αυτές που έχουν να-συμπληρώματα και σ' εκείνες που δεν έχουν. Ο παρακάτω πίνακας συνοψίζει αυτά που περιλαμβάνει η δοκιμασία.

Πίνακας 1. Υλικό Προφορικής Επανάληψης Προτάσεων

Δομή-στόχος		Γραμματικές προτάσεις	Μη γραμματικές προτάσεις
Όψη	Συνοπτική με να-συμπλήρωμα	3	3
	Συνοπτική χωρίς να-συμπλήρωμα	3	3
Όψη	Μη συνοπτική με να-συμπλήρωμα	3	3
	Μη συνοπτική χωρίς να-συμπλήρωμα	3	3
Άρθρα	Αόριστο	6	6
	Οριστικό μη πλεοναστικό	6	6
	Οριστικό με κύρια ονόματα	6	6
	Οριστικό με δεικτικές αντωνυμίες	6	6
	Οριστικό με γενικευτική αναφορά	6	6
	Μηδενικό	6	6
Κλιτικές αντωνυμίες	3ο πρόσωπο, αιτιατική	6	6
	1ο & 2ο πρόσωπο	6	-
Επίθετα	Πριν απ' το ουσιαστικό, ομόηχη κατάληξη	3	3
	Πριν απ' το ουσιαστικό, μη ομόηχη κατάληξη	3	3
	Σε θέση κατηγορούμενου, ομόηχη κατάληξη	3	3
	Σε θέση κατηγορούμενου, μη ομόηχη κατάληξη	3	3

#### ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΓΙΑ ΕΞΟΙΚΕΙΩΣΗ

1 (σωστό)

Πρόταση: Μου αρέσει πάρα πολύ το ποδόσφαιρο.

Εξεταστής: Τι; Δεν άκουσα.

Απάντηση: .....

2 (λάθος)

Πρόταση: Τα παιδιά αγαπάει πάρα πολύ τη μαμά τους.

Εξεταστής: Τι; Δεν ακούω.

Απάντηση: .....

3 (σωστό)

Πρόταση: Έμαθα ότι χθες πήγατε εκδρομή στο βουνό .

Εξεταστής: Τι; Δεν κατάλαβα.

Απάντηση: .....

4 (σωστό)

Πρόταση: Τα παιδιά που διαβάζουν παίρνουν καλούς βαθμούς.

Εξεταστής: Τι; Δεν ακούω.

Απάντηση: .....

5 (λάθος)

Πρόταση: Ο Άκας έχει ένα σκύλου και μια γάτα.

Εξεταστής: Τι; Δεν ακούω.

Απάντηση: .....

6 (λάθος)

Πρόταση: Η Μαρία θα πάμε για μπάνιο στη θάλασσα.

Εξεταστής: Αχ, πάλι δεν άκουσα.

Απάντηση: .....

7 (σωστό)

Πρόταση: Χθες γνώρισα ένα κοριτσάκι με κόκκινα μαλλιά.

Εξεταστής: Τι; Δεν ακούω.

Απάντηση: .....

8 (λάθος)

Πρόταση: Τη Δευτέρα βρήκαν μία σκύλο στην αυλή τους.

Εξεταστής: Τι; Δεν ακούω.

Απάντηση: .....

#### ΟΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ

Στην παρένθεση οι αριθμοί αναφέρονται στις συλλαβές και τις λέξεις, αντίστοιχα.

#### A. ΡΗΜΑΤΙΚΗ ΟΨΗ

##### Συνοπτική όψη – Γραμματικές προτάσεις

Μετά το πάρτι **καθάρισε** το σπίτι σε τρεις ώρες. (16/8)

Χθες ο Πέτρος μας **διάβασε** όλο το παραμύθι. (15/8/)

Μεθαύριο πρέπει **να ξυπνήσω** πολύ νωρίς. (14/6)

Ο Τάκης θέλει **να αγοράσει** ένα άσπρο σκυλί. (15/8)

Πέρυσι η ομάδα μας **κέρδισε** πολλές φορές. (15/7)

Μεθαύριο θέλει **να πάει** στην αγορά. (13/6)

*Συνοπτική όψη – Μη Γραμματικές προτάσεις*

- Μετά το πάρτι **καθάριζε** το σπίτι σε τρεις ώρες. (16/8)  
Χθες ο Πέτρος μας **διάβαζε** όλο το παραμύθι. (15/8)  
Μεθαύριο πρέπει να **ξυπνάω** πολύ νωρίς. (14/6)  
Ο Τάκης θέλει να **αγοράζει** ένα άσπρο σκυλί. (15/8)  
Πέρυσι η ομάδα μας **κέρδιζε** πολλές φορές. (15/7)  
Μεθαύριο θέλει να **πηγαίνει** στην αγορά. (14/6)

*Μη συνοπτική όψη – Γραμματικές προτάσεις*

- Το Μάιο **πηγαίναμε** εκδρομή κάθε Κυριακή. (16/6)  
Τον Αύγουστο **ψαρεύαμε** κάθε Τετάρτη. (13/5)  
Η Μαρία χτες **μαγείρευε** όλο το πρωί. (14/7)  
Δεν μ' αρέσει **να τρώω ψάρια κάθε μέρα**. (13/7)  
Χθες τον είδα **να παίζει** ποδόσφαιρο στην αυλή. (14/8)  
Χθες αρχίσαμε **να βάφουμε** το σπίτι μας. (13/7)

*Μη συνοπτική όψη – Μη Γραμματικές προτάσεις*

- Το Μάιο **πήγαμε** εκδρομή κάθε Κυριακή. (15/6)  
Τον Αύγουστο **ψαρέψαμε** κάθε Τετάρτη. (13/5)  
Η Μαρία χτες **μαγείρεψε** όλο το πρωί. (14/7)  
Δεν μ' αρέσει **να φάω ψάρια κάθε μέρα**. (13/7)  
Χθες τον είδα **να παίζει** ποδόσφαιρο στην αυλή. (14/8)  
Χθες αρχίσαμε **να βάψουμε** το σπίτι μας. (13/7)

**B. ΑΡΘΡΑ ΚΑΙ ΚΛΙΤΙΚΕΣ ΑΝΤΩΝΥΜΙΕΣ**

*Αόριστο άρθρο – Γραμματικές προτάσεις*

- Χθες γνώρισα **έναν κύριο** στη γειτονιά μας. (14/7)  
Με ρώτησε **ένα κοριτσάκι** πώς με λένε. (14/7)  
Το πρωί **μια γυναίκα** μας έφερε φρέσκα αυγά. (15/8)  
Μου ζήτησε **ένα αγόρι** να παίξουμε μπάλα. (15/7)  
Βοήθησα **μια γιαγιά** ν' ανεβεί στο λεωφορείο. (16/6)  
Χθες με ρώτησε κάτι **μια κυρία** στο δρόμο. (14/8)

*Αόριστο άρθρο – Μη γραμματικές προτάσεις*

- Χθες γνώρισα **κύριο** στη γειτονιά μας. (13/6)  
Με ρώτησε **κοριτσάκι** πώς με λένε. (13/6)  
Το πρωί **γυναίκα** μας έφερε φρέσκα αυγά. (14/7)  
Μου ζήτησε **αγόρι** να παίξουμε μπάλα. (13/6)  
Βοήθησα **γιαγιά** ν' ανεβεί στο λεωφορείο. (15/5)  
Χθες με ρώτησε κάτι **κυρία** στο δρόμο. (13/7)

*Οριστικό άρθρο μη πλεοναστικό – Γραμματικές προτάσεις*

- Είναι ωραίο **το φόρεμα** που είδα στη βιτρίνα. (16/8)  
Δεν μ' αρέσουν **τα τραγούδια** που άκουγες προχθές. (14/7)  
Μου άρεσε πολύ **η μπλούζα** που αγόρασες χθες. (15/8)  
Χθες φόρεσα **το παντελόνι** που μου χάρισες. (14/7)  
Χθες αγόρασα **το ποδήλατο** που μου ζήτησες. (15/7)  
Προχθές διάβασα **το βιβλίο** που μου έδωσες. (14/7)

*Οριστικό άρθρο μη πλεοναστικό – Μη γραμματικές προτάσεις*

- Είναι ωραίο **φόρεμα** που είδα στη βιτρίνα. (15/8)  
Δεν μ' αρέσουν **τραγούδια** που άκουγες προχθές. (13/7)  
Μου άρεσε πολύ **μπλούζα** που αγόρασες χθες. (14/8)  
Χθες φόρεσα **παντελόνι** που μου χάρισες. (13/7)  
Χθες αγόρασα **ποδήλατο** που μου ζήτησες. (14/7)  
Προχθές διάβασα **βιβλίο** που μου έδωσες. (13/7)

*Οριστικό άρθρο με δεικτική αντωνυμία – Γραμματικές προτάσεις*

- Χθες έσκισε **εκείνο το** βιβλίο για τα ζώα. (15/8)  
Είναι ακριβό **εκείνο το** φόρεμα της Άννας. (15/7)  
Ανέβηκαν σ' **εκείνο το** ψηλό δέντρο στην αυλή. (15/7)  
Θα παίξουμε μ' **αυτές τις** μπάλες έξω στην αυλή. (14/8)  
Μ' αρέσει πολύ **αυτό το** παντελόνι του Γιάννη. (15/7)  
Μαζέψαμε **αυτά τα** λουλουδάκια απ' τον κήπο. (15/7)

*Οριστικό άρθρο με δεικτική αντωνυμία – Μη γραμματικές προτάσεις*

- Χθες έσκισε **εκείνο** βιβλίο για τα ζώα. (14/7)  
Είναι ακριβό **εκείνο** φόρεμα της Άννας. (14/6)  
Ανέβηκαν σ' **εκείνο** ψηλό δέντρο στην αυλή. (14/6)  
Θα παίξουμε μ' **αυτές** μπάλες έξω στην αυλή. (13/7)  
Μ' αρέσει πολύ **αυτό** παντελόνι του Γιάννη. (14/6)  
Μαζέψαμε **αυτά** λουλουδάκια απ' τον κήπο. (14/6)

*Οριστικό άρθρο σε γενικευτική αναφορά – Γραμματικές προτάσεις*

- Ξέρω ότι **τα δελφίνια** είναι πάρα πολύ έξυπνα. (17/8)  
Μάθαμε ότι **τα λιοντάρια** σπάνια τρώνε ανθρώπους. (17/7)  
Διάβασα ότι **τα άλογα** ζουν είκοσι χρόνια. (15/8)  
Άκουσα ότι **τα φίδια** αλλάζουν δέρμα κάθε χρόνο. (17/8)  
Ξέρω ότι **τα μωρά** τρώνε πολλές φορές τη μέρα. (17/9)  
Ξέρω ότι **τα ποντίκια** γεννούν πολλές φορές το χρόνο. (17/9)

*Οριστικό άρθρο σε γενικευτική αναφορά – Μη γραμματικές προτάσεις*

- Ξέρω ότι **δελφίνια** είναι πάρα πολύ έξυπνα. (16/7)



Μάθαμε ότι **λιοντάρια** σπάνια τρώνε ανθρώπους. (16/6)

Διάβασα ότι **άλογα** ζουν είκοσι χρόνια. (15/7)

Άκουσα ότι **φίδια** αλλάζουν δέρμα κάθε χρόνο. (16/7)

Ξέρω ότι **μωρά** τρώνε πολλές φορές τη μέρα. (16/8)

Ξέρω ότι **ποντίκια** γεννούν πολλές φορές το χρόνο. (16/8)

*Οριστικό άρθρο με κύρια ονόματα – Γραμματικές προτάσεις*

Στο ματς **το Ρέθυμνο** κέρδισε με τέσσερα-δύο. (15/8)

Πριν τρεις μέρες **η Γαλλία** έχασε στο μπάσκετ. (14/7)

Πριν τρεις μέρες **ο Αλέκος** πήγε για κολύμπι. (14/8)

Τον Ιούλιο **το Παρίσι** είναι πάρα πολύ υγρό. (16/8)

Τη Δευτέρα **η Τουρκία** κέρδισε στο μπάσκετ. (15/7)

Το Σάββατο **η Αλβανία** κέρδισε με ένα-μηδέν. (17/8)

*Οριστικό άρθρο με κύρια ονόματα – Μη γραμματικές προτάσεις*

Στο ματς **Ρέθυμνο** κέρδισε με τέσσερα-δύο. (14/7)

Πριν τρεις μέρες **Γαλλία** έχασε στο μπάσκετ. (13/6)

Πριν τρεις μέρες **Αλέκος** πήγε για κολύμπι. (13/7)

Τον Ιούλιο **Παρίσι** είναι πάρα πολύ υγρό. (15/7)

Τη Δευτέρα **Τουρκία** κέρδισε στο μπάσκετ. (14/6)

Το Σάββατο **Αλβανία** κέρδισε με ένα-μηδέν. (16/7)

*Μηδενικό άρθρο – Γραμματικές προτάσεις*

Πρέπει να τρώμε **φρούτα** πολλές φορές τη βδομάδα. (15/8)

Το καλοκαίρι έφτιαχναν **παγωτό** κάθε μέρα. (16/7)

Ο Παναγιώτης πίνει **καφέ** κάθε απόγευμα. (15/6)

Δεν πρέπει να τρώμε **αυγά** πάρα πολύ συχνά. (14/8)

Πρέπει να πίνουμε **νερό** πολλές φορές τη μέρα. (15/8)

Τα παιδιά πρέπει να πίνουν **γάλα** κάθε μέρα. (14/8)

*Μηδενικό άρθρο – Μη γραμματικές προτάσεις*

Πρέπει να τρώμε **τα φρούτα** πολλές φορές τη βδομάδα. (16/9)

Το καλοκαίρι έφτιαχναν **το παγωτό** κάθε μέρα. (17/8)

Ο Παναγιώτης πίνει **τον καφέ** κάθε απόγευμα. (16/7)

Δεν πρέπει να τρώμε **τα αυγά** πάρα πολύ συχνά. (15/9)

Πρέπει να πίνουμε **το νερό** πολλές φορές τη μέρα. (16/9)

Τα παιδιά πρέπει να πίνουν **το γάλα** κάθε μέρα. (15/9)

*Κλιτικές αντωνυμίες Γ' προσώπου στην αιτιατική - Γραμματικές προτάσεις*

Πήρε ένα μολύβι και **το** έκανε κομμάτια. (15/7)

Πήρε δυο βιβλία και **τα** έκοψε μ' ένα ψαλίδι. (16/8)

Κορόιδευε την Άννα και **την** έκανε να κλαίει. (15/8)

Άρπαξε τρεις καρέκλες και **τις** έριξε κάτω. (15/7)

Έκλεψε ένα μήλο και **το** έβαλε στην τσάντα μου. (16/9)

Η δασκάλα μας θύμωσε και **τον** τιμώρησε. (17/8).

*Κλιτικές αντωνυμίες Γ' προσώπου στην αιτιατική - Μη γραμματικές προτάσεις*

Πήρε ένα μολύβι και έκανε κομμάτια. (15/6)

Άρπαξε δυο βιβλία και έκοψε με ψαλίδι. (15/7)

Κορόιδευε την Άννα και έκανε να κλαίει. (15/8)

Άρπαξε τρεις καρέκλες και έριξε κάτω. (14/6)

Έκλεψε ένα μήλο και έβαλε στην τσάντα μου. (15/8)

Η δασκάλα μας θύμωσε και τιμώρησε. (16/7).

*Κλιτικές αντωνυμίες Α' και Β' προσώπου (Μόνο γραμματικές προτάσεις)*

Η Μαριάννα θα **μας** αγοράσει παιχνίδια. (14/7)

Ο Πέτρος **μου** πήρε δώρο ένα ποδήλατο. (14/7)

Το καλοκαίρι θα **με** στείλουν στην κατασκήνωση. (15/7)

Ο Αλέξανδρος θέλει να **σου** πει ένα μυστικό. (15/8)

Ο Παναγιώτης θέλει να **σε** πάει για κολύμπι. (15/8)

Αν κάνετε ησυχία, θα **σας** πω ένα αστείο. (16/8)

#### **Γ. ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟΥ-ΕΠΙΘΕΤΟΥ**

*Στην ονοματική φράση πριν το ουσιαστικό – Γραμματικές προτάσεις*

Έφαγε **ένα πράσινο μήλο** χθες το πρωί. (14/7)

Χτύπησε **ένα άτακτο παιδί** την Πέμπτη. (14/6)

Μας έδειξαν **μια ωραία ταινία** την Τρίτη. (13/6)

Υπάρχει **μια μεγάλη τρύπα** στο θρανίο. (13/6)

Ήρθε **ένας καινούριος δάσκαλος** προχθές. (13/6)

Χτες ήταν **ένας ψηλός άντρας** στο μπαλκόνι. (13/6)

*Στην ονοματική φράση πριν το ουσιαστικό – Μη γραμματικές προτάσεις*

Έφαγε **ένα πράσινη μήλο** χθες το πρωί. (13/6)

Χτύπησε **ένα άτακτη παιδί** την Πέμπτη. (13/6)

Μας έδειξαν **μια ωραίο ταινία** την Τρίτη. (13/6)

Υπάρχει **μια μεγάλα τρύπα** στο θρανίο. (13/6)

Ήρθε **ένας καινούριο δάσκαλος** την Πέμπτη. (13/6)

Είδαμε **έναν ψηλή άνδρα** στο μπαλκόνι. (13/6)

*Σε θέση κατηγορούμενου – Γραμματικές προτάσεις*

**Ο ξάδελφος** του Πέτρου είναι πολύ **χαζός**. (13/7)

**Η μαμά** μου προχθές ήταν πολύ **ωραία**. (13/7)

**Το δέντρο** στην αυλή είναι πολύ **χαμηλό**. (13/7)

Το στόμα του Άκη είναι πολύ **μεγάλο**. (13/7)

Η κούκλα της Μαρίνας είναι **βρώμικη**. (12/7)

Το δάσος στο βουνό είναι πολύ **πράσινο**. (13/7)

Σε θέση κατηγορούμενου – Μη γραμματικές προτάσεις

Ο ξάδελφος του Πέτρου είναι πολύ **χαζή**. (13/7)

Η μαμά μου προχθές ήταν πολύ **ωραίος**. (13/7)

Το δέντρο στην αυλή είναι πολύ **χαμηλός**. (13/7)

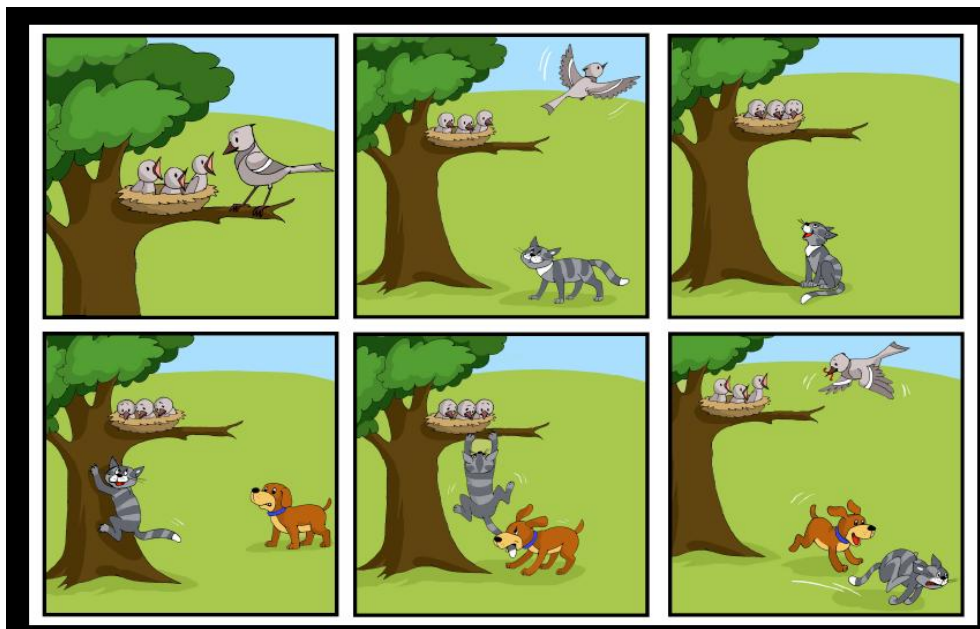
Το στόμα του Άκη είναι πολύ **μεγάλα**. (13/7)

Η κούκλα της Μαρίνας είναι **βρώμικα**. (12/7)

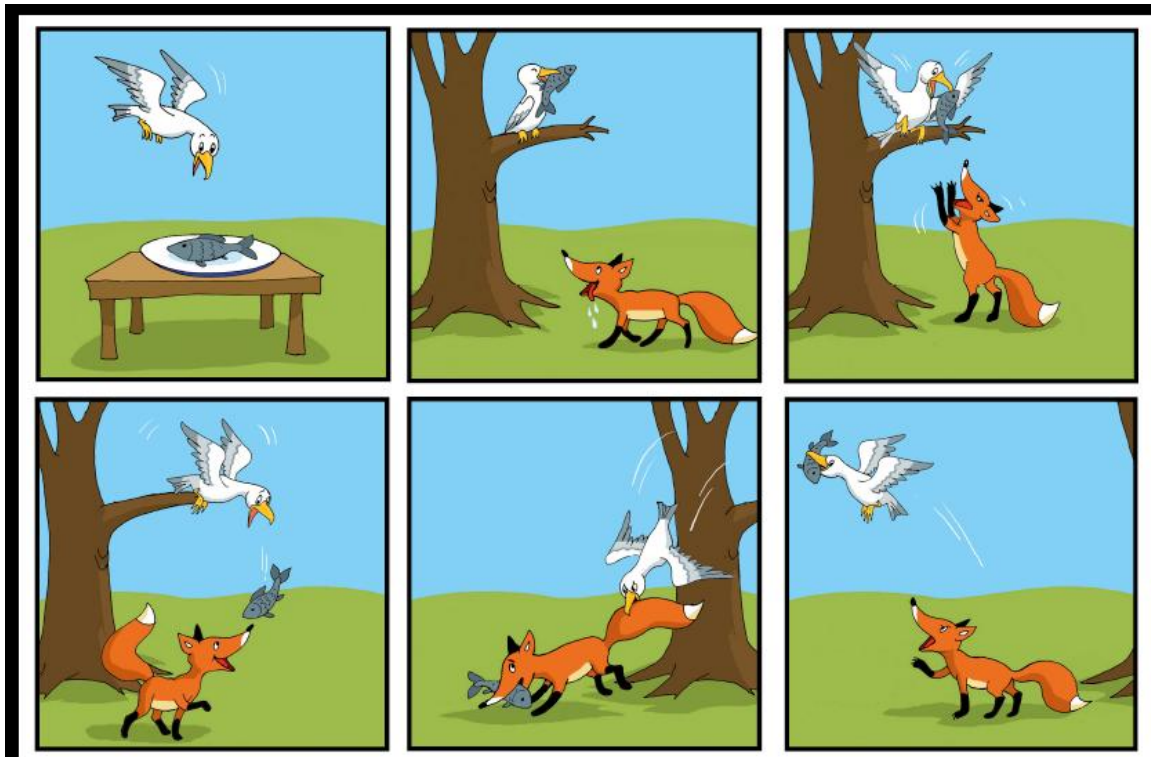
Το δάσος στο βουνό είναι πολύ **πράσινος**. (13/7)

## 2.2 Ελεύθερη παραγωγή λόγου

Η δοκιμασία αυτή αποτελεί ουσιαστικά μια δραστηριότητα εκμαίευσης είτε προφορικού είτε γραπτού λόγου. Για τη δοκιμασία αυτή μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικονογραφημένες ιστορίες που έχουν εφαρμοστεί σε πολλές έρευνες για την εκμάθηση μιας γλώσσας και αποτελούν σταθμισμένα εργαλεία εκμαίευσης λόγου (πρβλ. Ευρωπαϊκό πρόγραμμα COST). Για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου κατάλληλες είναι οι ιστορίες της γάτας (Γράφημα 1) και της αλεπούς (Γράφημα 2).



Γράφημα 1. Η ιστορία της γάτας



Γράφημα 2. Η ιστορία της αλεπούς

Για τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου καθώς και για το Γυμνάσιο, η αφόρμηση για την εκμαίευση λόγου μπορεί να επιτευχθεί με μικρές ταινίες, για παράδειγμα ένα απόσπασμα (περίπου 3 λεπτά) από τη βουβή ταινία του Τσάρλι Τσάπλιν «Το παιδί» (<http://www.youtube.com/watch?v=qNseEVlaCI4>). Το πλεονέκτημα της ελεύθερης παραγωγής λόγου είναι ότι δίνει πληροφορίες για πολλές πτυχές της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, όπως τη γραμματική τους ικανότητα, το λεξιλόγιο, την αφηγηματική δομή κ.ά.

### **3 Ειδικές δραστηριότητες αξιολόγησης**

---

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζουμε μια σειρά δραστηριοτήτων που μπορούν να εφαρμοστούν, προκειμένου να αξιολογηθούν οι γλωσσικές επιδόσεις των μαθητών στις Τάξεις Υποδοχής σε ειδικότερα γλωσσικά φαινόμενα. Έχουν επιλεγεί έξι γλωσσικά φαινόμενα: η Ονοματική Φράση, η φωνή, οι σύνδεσμοι, η παραγωγική μορφολογία, η σύνθεση και η προσωδία.

#### **3.1 Ονοματική φράση (ΟΦ)**

##### **3.1.1 Γένος**

Η κατάκτηση του γένους παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς πρόκειται για φαινόμενο που παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες για τους μη φυσικούς ομιλητές. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε μια δοκιμασία με την οποία εξετάζεται η ικανότητα των παιδιών να παράγουν επίθετα που συμφωνούν με το ουσιαστικό που προσδιορίζουν ως προς το γένος. Η δοκιμασία αυτή στηρίχθηκε σε προηγούμενη δοκιμασία των Agathoroulou, Papadouroulou & Zmijanac (2008). Ειδικότερα, παρουσιάζονται στα παιδιά δύο εικόνες που απεικονίζουν το ίδιο ουσιαστικό διαφέρουν όμως ως προς κάποια ιδιότητά του (ως προς το χρώμα, το μέγεθος κτλ.), για παράδειγμα ένας πράσινος πίνακας και ένας κόκκινος πίνακας. Η μία εικόνα είναι σε κύκλο και ζητείται από τα παιδιά να βρουν το επίθετο που ταιριάζει στην εικόνα που είναι σε κύκλο. Τους ζητείται, δηλαδή, να απαντήσουν σε ερωτήσεις της μορφής «Τι πίνακας είναι;». Επομένως, τα παιδιά πρέπει να απαντήσουν χρησιμοποιώντας το κατάλληλο κατηγορούμενο που θα πρέπει να συμφωνεί ως προς το γένος με το ουσιαστικό στο οποίο αναφέρεται.

Η δεύτερη δοκιμασία εξετάζει την ικανότητα των παιδιών να κάνουν τη συμφωνία ανάμεσα σε άρθρο και ουσιαστικό. Παρουσιάζονται στα παιδιά ουσιαστικά τα οποία συνοδεύονται από εικόνες που απεικονίζουν το αντικείμενο αναφοράς τους (π.χ. πίνακας) και τους ζητείται να επιλέξουν τον τύπο του οριστικού άρθρου που ταιριάζει με το κάθε ουσιαστικό (ο, η, το).

*Ειδικότεροι στόχοι των δοκιμασιών αυτών είναι:*

1. Να εξεταστεί αν τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις στη δοκιμασία για τη συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού απ' ό,τι στη δοκιμασία για τη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού, καθώς η δεύτερη δοκιμασία είναι περισσότερο απαιτητική και ίσως τα παιδιά να γνωρίζουν το γένος του ουσιαστικού, αλλά να έχουν πρόβλημα στην πρόσβαση στον κατάλληλο τύπο του επιθέτου.
2. Να εξεταστεί αν τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις σε ορισμένα τέρματα απ' ό,τι σε άλλα.
3. Να εξεταστεί αν τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις σε περιπτώσεις σύμπτωσης φυσικού και γραμματικού γένους απ' ό,τι σε περιπτώσεις μεταξύ τους σύγκρουσης.
4. Να εξεταστεί αν τα παιδιά στηρίζονται σε σημασιολογικές ή μορφο-φωνολογικές πληροφορίες για τη συμφωνία ως προς το γένος.

5. Να εξεταστούν τα είδη των λαθών των παιδιών (αν υπεργενικεύουν κάποιο γένος), καθώς και αν το μοτίβο των λαθών είναι το ίδιο και για τις δύο δοκιμασίες.
6. Να εξεταστεί η θεωρία της πρωτοτυπικότητας των Αναστασιάδη & Χειλά-Μαρκοπούλου.

### **Υλικό**

Τα ίδια ουσιαστικά χρησιμοποιούνται και στις δύο δοκιμασίες. Εξετάζονται ουσιαστικά που λήγουν σε 8 διαφορετικά τέρματα: 3 τυπικά αρσενικά, -ος, -ας, -ης, 2 τυπικά θηλυκά, -α, -η, 3 τυπικά ουδέτερα, -ο, -μα, -ι. Χρησιμοποιούνται 8 ουσιαστικά από κάθε κατηγορία (τέρμα), επομένως η κάθε δοκιμασία περιλαμβάνει  $8 \times 8 = 64$  τεμάχια. Επιπλέον, για κάθε τέρμα, εκτός από το τέρμα -μα, χρησιμοποιούνται 4 ουσιαστικά που έχουν το χαρακτηριστικό [+ανθρώπινο] και 4 ουσιαστικά που έχουν το χαρακτηριστικό [-έμψυχο]. Επομένως περιλαμβάνονται  $4 \times 7 = 28$  [+ανθρώπινα] ουσιαστικά και  $4 \times 7 + 8 = 36$  [-έμψυχα] ουσιαστικά. Στα [+ανθρώπινα] αρσενικά και θηλυκά ουσιαστικά το φυσικό γένος συμπίπτει με το γραμματικό ( $5 \times 4 = 20$  ουσιαστικά), ενώ στην περίπτωση των [+ανθρώπινων] ουδετέρων υπάρχει σύγκρουση φυσικού και γραμματικού γένους ( $2 \times 4 = 8$  ουσιαστικά). Στην κατηγορία των έμψυχων ουδετέρων περιλήφθηκαν ουσιαστικά που αναφέρονται σε μικρά ανθρώπων (π.χ. *μωρό, παιδί, βασιλόπουλο*), τα οποία θεωρούνται ενδιάμεσης πρωτοτυπικότητας με σημασιολογικά κριτήρια σύμφωνα με τη θεωρία των Αναστασιάδη και Χειλά-Μαρκοπούλου (2003). Όλα τα ουσιαστικά σε -μα ήταν [-έμψυχα], καθώς δεν υπάρχουν πολλά έμψυχα ουσιαστικά σ' αυτή την κατηγορία. Τέλος, σε 4 θηλυκά ουσιαστικά από κάθε κατηγορία (2 [+ανθρώπινα] και 2 [-έμψυχα]) υπάρχει φωνολογική ομοιότητα ανάμεσα στην κατάληξη του ουσιαστικού και του αναμενόμενου επιθέτου (π.χ. *γυναίκα πλούσια*), ενώ στις υπόλοιπες περιπτώσεις δεν υπάρχει (π.χ. *πόρτα κόκκινη*).

Στις περισσότερες περιπτώσεις περιλήφθηκαν ουσιαστικά που υπάρχουν στα εγχειρίδια και που θεωρούνται αρκετά συχνά. Σε κάποιες περιπτώσεις, όταν δεν ήταν δυνατό να βρεθούν ουσιαστικά υψηλής συχνότητας για κάποιες κατηγορίες, χρησιμοποιήθηκαν λιγότερο συχνά ουσιαστικά (π.χ. *μαμή, βασιλόπουλο*). Τα επίθετα που αναμένεται να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά είναι και αυτά πολύ συχνά. Χρησιμοποιήθηκε μικρός αριθμός επιθέτων (*κοντός, -ή, -ό, λεπτός, -ή, -ό, νέος, -α, -ο, ψηλός, -ή, -ό, μεγάλος, -η, -ο, κίτρινος, -η, -ο, πράσινος, -η, -ο, χοντρός, -ή, -ό, πλούσιος, -α, -ο, άδειος, -α, -ο, κόκκινος, -η, -ο, φτωχός, -ή, -ό, μικρός, -ή, -ό, καινούριος, -α, -ο, παλιός, -ά, -ό, μαύρος, -η, -ο, άσπρος, -η, -ο*), προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι τα παιδιά θα γνωρίζουν τα επίθετα που τους ζητούνται, ακόμη και αν το λεξιλόγιό τους είναι πολύ περιορισμένο. Παράλληλα, στη δοκιμασία για τη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού υπάρχουν 11 παραδείγματα στα οποία χρησιμοποιούνταν ουσιαστικά από κάθε κατηγορία και σχεδόν όλα τα επίθετα, προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη διαδικασία.

Τα συγκεκριμένα ουσιαστικά και επίθετα που ελέχθηκαν στις δοκιμασίες παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες:

Πίνακας 2. Ουσιαστικά και επίθετα των δοκιμασιών για το γένος

Αρσενικά

-ος	-ας	-ης
έμψυχα		
Φωτογράφος κοντός	Μάγειρας χοντρός	Μαθητής χοντρός
Ταχυδρόμος λεπτός	Άντρας πλούσιος	Βιβλιοπώλης φτωχός
Γιατρός νέος	Βασιλιάς νέος	Αθλητής ψηλός
Ζωγράφος ψηλός	Μάστορας λεπτός	Διαιτητής κοντός
άψυχα		
Δρόμος καινούριος	Πίνακας πράσινος	Καθρέφτης μικρός
Θάμνος μικρός	Χάρακας μεγάλος	Ουρανοξύστης κίτρινος
Ήλιος κίτρινος	Κουβάς άδειος	Υπολογιστής καινούριος
Μαρκαδόρος πράσινος	Κουμπάρας κόκκινος	Χάρτης μεγάλος

Θηλυκά

-α		-η	
έμψυχα			
Δασκάλα νέα	Φωνολογική ομοιότητα	Νύφη κοντή	Φωνολογική ομοιότητα
Γυναίκα πλούσια		Κόρη μικρή	
Μάγισσα λεπτή	Έλλειψη φωνολογικής ομοιότητας	Μαμή νέα	Έλλειψη φωνολογικής ομοιότητας
Νοσοκόμα ψηλή		Φίλη πλούσια	
άψυχα			
Καρέκλα παλιά	Φωνολογική ομοιότητα	Ζώνη πράσινη	Φωνολογική ομοιότητα
Κατσαρόλα άδεια		Βιβλιοθήκη ψηλή/μεγάλη	
Πόρτα κόκκινη	Έλλειψη φωνολογικής ομοιότητας	Λεκάνη άδεια	Έλλειψη φωνολογικής ομοιότητας
Ομπρέλα μικρή		Τηλεόραση παλιά	

Ουδέτερα

-ο	-ι	-μα
έμψυχα		άψυχα
Ραφτόπουλο χοντρό	Κορίτσι λεπτό	Στρώμα καινούριο
Βασιλόπουλο λεπτό	Παιδί κοντό	Δέμα μικρό
Μωρό μαύρο	Αδερφάκι μικρό	Φόρεμα παλιό
Βοσκόπουλο ψηλό	Αγόρι χοντρό	Ύφασμα κίτρινο
άψυχα		

**1.4.1: ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Παράθυρο κόκκινο	Τραπέζι μεγάλο	Κύμα μεγάλο/ψηλό
Πιάτο άδειο	Μπαλόνι κόκκινο	Κέντημα κόκκινο
Βιβλίο μικρό	Ράφι άδειο	Πάπλωμα πράσινο
Αυτοκίνητο παλιό	Παντελόνι άσπρο	Γράμμα πράσινο

**ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ**

Αναπτήρας κόκκινος (μπλε) <sup>2</sup>		
Χασάπης χοντρός (λεπτός)		
Μπακάλης νέος (γέρος)		
Φαρμακοποιός πλούσιος (φτωχός)		
Πολυθρόνα παλιά (καινούρια)		
Μπαλαρίνα ψηλή (κοντή)		
Λίμνη μεγάλη (μικρή)		
Άγαλμα άσπρο (μαύρο)		
Λεμόνι πράσινο (κίτρινο)		
Καλάθι άδειο (γεμάτο)		
Πουκάμισο κίτρινο (γκρι)		
Αρσενικό	Θηλυκό	Ουδέτερο
κοντός (2)	κοντή (1)	κοντό (1)
λεπτός (2)	λεπτή (1)	λεπτό (2)
νέος (2)	νέα (2)	–
ψηλός (2)	ψηλή (2)	ψηλό (1)
μεγάλος (2)	–	μεγάλο (2)
κίτρινος (2)	–	κίτρινο (1)
πράσινος (2)	πράσινη (1)	πράσινο (2)
χοντρός (2)	–	χοντρό (2)
πλούσιος (1)	πλούσια (2)	–
άδειος (1)	άδεια (2)	άδειο (2)
κόκκινος (1)	κόκκινη (1)	κόκκινο (3)
φτωχός (1)	–	–
μικρός (2)	μικρή (2)	μικρό (3)
καινούριος (2)	–	καινούριο (1)
–	παλιά (2)	παλιό (2)
–	–	μαύρο (1)

<sup>2</sup> Σε παρένθεση δίνεται το επίθετο που περιγράφει την εικόνα που δεν βρισκόταν σε κύκλο.



**1.4.1: ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ  
ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

---

		άστρο (1)
--	--	-----------

### **Διαδικασία**

Οι δοκιμασίες παρουσιάζονται σε power-point. Το κάθε παιδί εξετάζεται ένα ένα χωριστά και κάθετα μπροστά στον υπολογιστή.

Για τη δοκιμασία για τη συμφωνία άρθρου-επιθέτου γίνεται η εξής ερώτηση: «Με ποια λεξούλα ταιριάζουν οι παρακάτω λέξεις;». Στη συνέχεια δίνονται τρία παραδείγματα, ένα από κάθε γένος<sup>3</sup>, προκειμένου τα παιδιά να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και ακολουθούν οι πειραματικές λέξεις (Παράρτημα 1).

Για τη δοκιμασία για τη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού δίνονται οι εξής οδηγίες: «Θα βλέπεις δύο εικόνες που θα μοιάζουν πολύ, αλλά θα διαφέρουν σε κάτι. Η μία εικόνα θα είναι σε κύκλο και θα πρέπει να μου πεις το επίθετο, τη λέξη που ταιριάζει στην εικόνα στον κύκλο με βάση αυτή τη διαφορά. Ακολουθούν πολλά παραδείγματα και θα καταλάβεις τι ακριβώς εννοώ». Ακολουθούν έντεκα παραδείγματα, προκειμένου να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη διαδικασία. Στη συνέχεια παρουσιάζονταν οι πειραματικές εικόνες με τυχαία σειρά (Παράρτημα 2). Η ερευνήτρια εκφωνεί τις ερωτήσεις, οι οποίες όμως είναι γραμμένες και στην κορυφή κάθε διαφάνειας του power-point (π.χ. «Τι πίνακας είναι;»). Σε περίπτωση που δεν είχε ακουστεί καθαρά κάποια απάντηση, ζητούνταν διευκρινίσεις («Τι είπες; Δεν άκουσα»), χωρίς όμως να γίνεται ποτέ αναφορά στο γένος του ουσιαστικού που εξετάζεται.

Οι δοκιμασίες αυτές χρησιμοποιήθηκαν πιλοτικά σε διαφορετικό πληθυσμό και έγιναν κάποιες αλλαγές σε λίγα ουσιαστικά στα οποία παρουσιάστηκαν προβλήματα.

### **3.1.2 Συμφωνία στην ΟΦ**

Η ΟΦ στην Ελληνική έχει πολλές λειτουργίες (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 2007):

- Α) λειτουργεί ως υποκείμενο ενός ρήματος (στην ονομαστική)
- Β) λειτουργεί ως κατηγορούμενο του υποκειμένου (στην ονομαστική)
- Γ) λειτουργεί ως άμεσο αντικείμενο ενός ρήματος (στην αιτιατική)
- Δ) λειτουργεί ως κατηγορούμενο του αντικειμένου (στην αιτιατική)
- Ε) λειτουργεί ως έμμεσο αντικείμενο ενός ρήματος (στη γενική ή στην αιτιατική με την πρόθεση σε)
- Στ) κυβερνάται από μια πρόθεση
- Ζ) εξαρτάται από την κεφαλή μιας άλλης ονομαστικής φράσης

Οι παρούσες δοκιμασίες εστιάζουν στην εξέταση της συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου στην ΟΦ, καθώς και στις δομές Υποκειμένου – Κατηγορουμένου οι οποίες έχουν

---

<sup>3</sup> Οι λέξεις που χρησιμοποιούνται στα παραδείγματα είναι οι εξής: *χασάπης, πολυθρόνα, καλάθι*.

αποδειχθεί πιο δύσκολες για τους ομιλητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (πρβλ. Τσιμπλή, 2003· Tsimpli, Roussou, Fotiadou & Dimitrakopoulou, 2005).

Όσον αφορά τη δυσκολία απόκτησης ορισμένων φαινομένων, ο DeKeyser (2003) κάνει τη διάκριση ανάμεσα στην αντικειμενική και την υποκειμενική δυσκολία. Ενώ η υποκειμενική δυσκολία αναφέρεται στις ατομικές δυσκολίες που συναντά ο σπουδαστής, παράγοντες που σχετίζονται, για παράδειγμα, με την ηλικία, την ευφυΐα, τα κίνητρα κ.ά., η αντικειμενική δυσκολία εξαρτάται από παράγοντες όπως είναι η συχνότητα (η κατάρκτηση των συχνών τύπων είναι πιο εύκολη), η σημαντικότητα (το πόσο εύκολη είναι η επισημάνση των τύπων στα εισερχόμενα), η λειτουργική αξία (ο βαθμός πλεοναστικότητας και η ερμηνευσιμότητα ενός τύπου), η κανονικότητα/ομαλότητα (σε τι βαθμό και πόσο αξιόπιστα ένας κανόνας έχει ισχύ), η επεξεργασιμότητα (πόσο εύκολη είναι η επεξεργασία μιας συγκεκριμένης δομής).

Η συμφωνία στην ΟΦ, παρόλο που έχει ευρεία και ιδιαίτερα συχνή χρήση στην ελληνική γλώσσα, αποτελεί ένα φαινόμενο αντικειμενικά δύσκολο στην απόκτηση της Γ2 λόγω του πλούσιου κλιτικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας, αλλά και επειδή πρόκειται για ένα μη ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό. Πιο συγκεκριμένα, το όνομα ορίζει το γένος, τον αριθμό και την πτώση όλης της ΟΦ, επομένως το μορφολογικό μαρκάρισμα του επιθέτου ως προς το γένος, την πτώση και τον αριθμό από σημασιολογική άποψη είναι περιττό, π.χ. η φράση *\*καλός φίλη* είναι μη γραμματική, αλλά δεν πρόκειται και για σημασιολογικό λάθος, διότι δεν επηρεάζεται το νόημα.

Στις παρούσες δοκιμασίες συμπεριλαμβάνονται μόνο οι κατηγορίες ουσιαστικών που διδάσκονται κατά τα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας (βλ. Πίνακα 3). Επιπλέον, τα ουσιαστικά εμφανίζονται μόνο στην ονομαστική και την αιτιατική πτώση.

Πίνακας 3. Κατηγορίες ουσιαστικών που εξετάζονται στις δοκιμασίες

ΑΡΣΕΝΙΚΟ		ΘΗΛΥΚΟ		ΟΥΔΕΤΕΡΟ	
<i>Επίθημα (της ονομαστικής)</i>	<i>Παράδειγμα</i>	<i>Επίθημα (της ονομαστικής)</i>	<i>Παράδειγμα</i>	<i>Επίθημα (της ονομαστικής)</i>	<i>Παράδειγμα</i>
-ος -ης -ας	δρόμος μαθητής άνδρας	-η -α	η μουσική η πάστα	-ο -ι -μα	το δέντρο το παιδί το άρωμα

Τα επίθετα στη νέα ελληνική γλώσσα κατά κανόνα ανήκουν στα κλιτά μέρη του λόγου (με λίγες εξαιρέσεις όπως είναι *γκρι* και *μπλε*) και συμφωνούν ως προς το γένος, τον αριθμό και την πτώση με το ουσιαστικό που προσδιορίζουν. Στις παρούσες δοκιμασίες συμπεριλαμβάνονται μόνο οι πιο απλές κατηγορίες επιθέτων, δηλ. τα επίθετα που μαθαίνονται στις πρώτες φάσεις εκμάθησης της ελληνικής ως Γ2, με επιθήματα: *–ος* για το αρσενικό γένος, *–α* ή *–η* για το θηλυκό και *–ο* για το ουδέτερο. Παρόλο που τα επίθετα ακολουθούν την κλίση των ουσιαστικών με τα αντίστοιχα επιθήματα, δηλ. τα αρσενικά σε *–ος*, τα θηλυκά σε *–α* και *–η* και τα ουδέτερα σε *–ο*, τα επιθήματα του επιθέτου είναι άλλοτε ομόηχα με τα αντίστοιχα επιθήματα του ουσιαστικού (3α και 4α) και

άλλοτε όχι (3β και 4β) και αυτό προκαλεί προβλήματα στους Γ2 σπουδαστές (πρβλ. Τσιμπλή, 2003· Tsimpli, Roussou, Fotiadou & Dimitrakopoulou, 2005· Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου, 2009):

(8α) ο **μεγάλος** δρόμος

(8β) ο **μεγάλος** πίνακας

(9α) η **καλή** φίλη

(9β) η **καλή** πάστα

Οι κατηγορίες της συμφωνίας που εξετάζονται είναι ως εξής:

Πίνακας 4. Κατηγορίες συμφωνίας

Α/Α	Επίθημα επιθέτου	Επίθημα ουσιαστικού	Παράδειγμα συμφωνίας	Α/Α	Επίθημα επιθέτου	Επίθημα ουσιαστικού	Παράδειγμα συμφωνίας
1.	-ος	-ος	μεγάλος δρόμος	11.	- α	- η	παλιά μηχανή
2.	- ο	- ο	μεγάλο δρόμο	12.	- α	- α	παλιά φούστα
3.	- οι	- οι	μεγάλοι δρόμοι	13.	- ες	-ες	παλιές φούστες
4.	- ους	- ους	μεγάλους δρόμους	14.	- ο	- ο	φτηνό αυτοκίνητο
5.	- ος	- ης/-ας	μικρός πίνακας	15.	- ο	- ι	καλό παιδί
6.	- ο	- η/- α	ψηλό μαθητή	16.	- ο	- μα	καλό μάθημα
7.	- οι	- ες	ψηλοί μαθητές	17.	- α	- α	φτηνά αυτοκίνητα
8.	- ους	- ες	ψηλούς μαθητές	18.	- α	- ια	καλά παιδιά
9.	- η	- η	καλή φίλη	19.	- α	- ματα	καλά μαθήματα
10.	- η	- α	καλή μητέρα				

Οι δοκimasίες που κατασκευάστηκαν για την αξιολόγηση της συμφωνίας επιθέτου και ουσιαστικού είναι δύο: η μία είναι ημιελεύθερη παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου μέσω εικόνων και η άλλη είναι ένα δικτόγλωσσο (dictogloss).

#### **Ημιελεύθερη παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου**

Πρόκειται για μια δοκimasία ημιελεύθερης εκμaίευσης επιθέτων (για παρόμοια δοκimasία πρβλ. Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου, 2010). Στη δοκimasία αυτή δίνονται στους σπουδαστές δυο σειρές εικόνων στις οποίες συμπεριλαμβάνονται αντικείμενα και των τριών γενών (*γυναίκα, αυτοκίνητο, σκύλος, ξαπλώστρες, ποντίκια, άνδρες* κ.ά.) στον ενικό και στον πληθυντικό αριθμό και ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν τις διαφορές ανάμεσα στις εικόνες. Τα αντικείμενα στις δύο εικόνες διαφέρουν ως προς το μέγεθος (π.χ. *μεγάλο ψάρι/μικρό ψάρι*), το χρώμα (π.χ. *άσπρη*

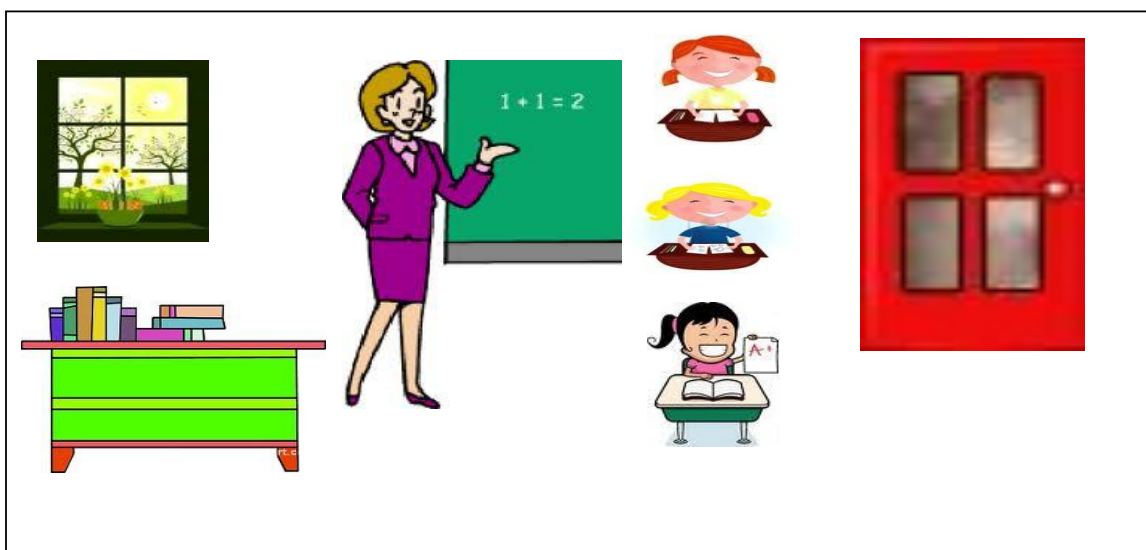
#### **1.4.1: ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

---

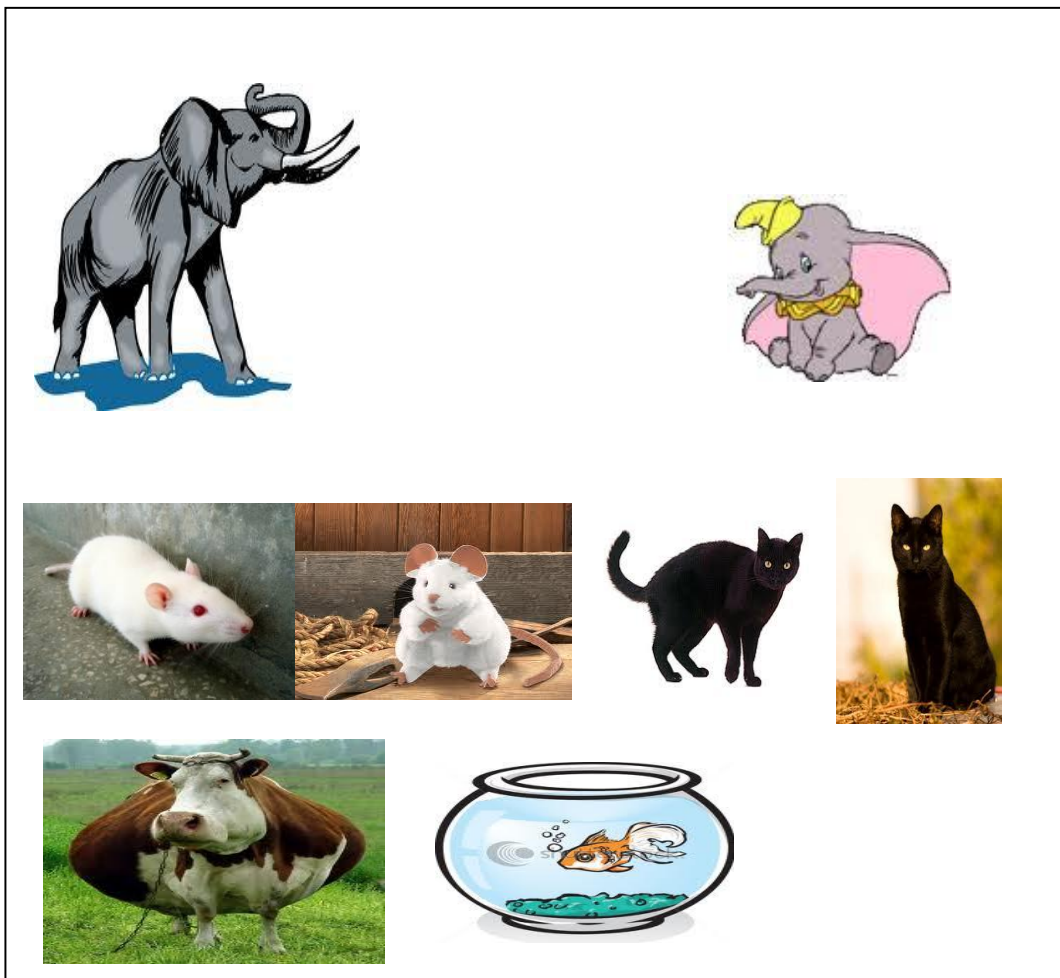
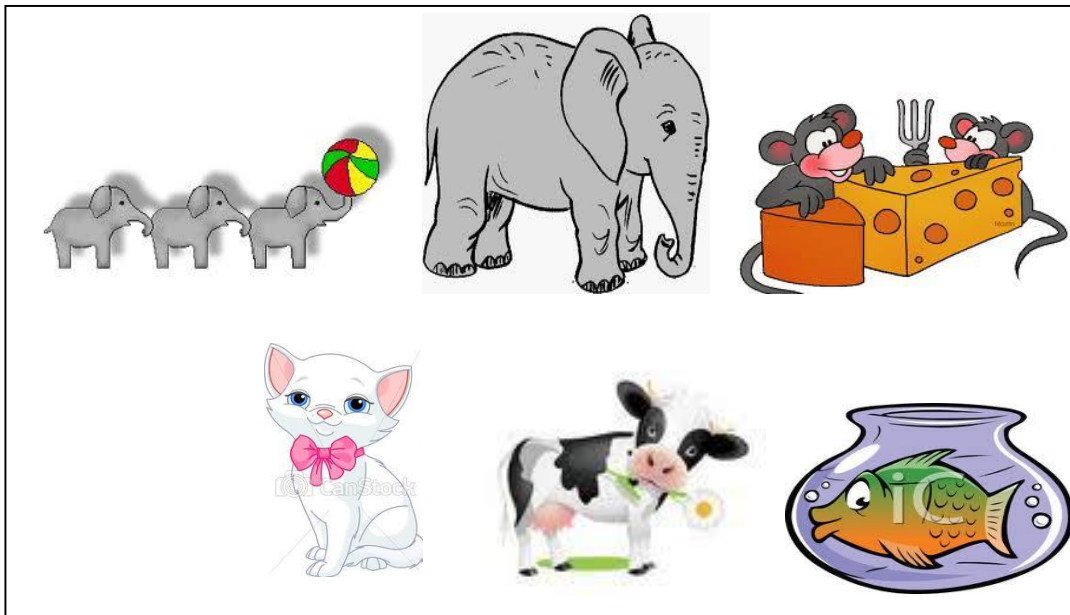
γάτα/μαύρη γάτα) κ.ά., έτσι ώστε να είναι απαραίτητη η χρήση των επιθέτων κατά την περιγραφή τους και να ελέγχεται με αυτό τον τρόπο η συμφωνία επιθέτων - ουσιαστικών. Η δοκιμασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παραγωγή είτε προφορικού είτε γραπτού λόγου. Ο χρόνος για την περιγραφή μίας σειράς εικόνων είναι περίπου 15 λεπτά. Στη συνέχεια δίνονται τρεις ενδεικτικές σειρές εικόνων.

Εικόνες

1.



2.





3.





**Δικτόγλωσσο (Dictogloss)**

Πρόκειται για μια δοκιμασία η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία διάφορων γραμματικών φαινομένων (πρβλ. Wajnyb, 1990) αλλά και για την αξιολόγηση των γλωσσικών επιδόσεων των μαθητών. Στην προκειμένη δοκιμασία ζητείται από τους μαθητές να ακούσουν δύο φορές ένα κείμενο (περίπου 70-80 λέξεις), το οποίο διαβάζεται με φυσικό ρυθμό χωρίς παύσεις μεταξύ των λέξεων και με παύσεις των πέντε δευτερολέπτων ανάμεσα στις προτάσεις. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να γράψουν ό,τι άκουσαν. Καθώς ακούνε το κείμενο, οι μαθητές βλέπουν στον πίνακα εικόνες που θα τους βοηθήσουν να το αναπαραγάγουν. Οι εικόνες αυτές προβάλλονται καθ' όλη τη διάρκεια της δοκιμασίας. Κάθε κείμενο περιέχει δώδεκα τύπους υπό εστίαση (δηλ. από δύο περιπτώσεις συμφωνίας ουσιαστικού και επιθέτου για κάθε γένος στον ενικό και πληθυντικό). Οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους περίπου 15 λεπτά για να ανασυνθέσουν και να ανδιηγηθούν γραπτώς κάθε κείμενο που άκουσαν. Στη συνέχεια δίνονται πέντε ενδεικτικά κείμενα συνοδευόμενα από τις εικόνες τους.

**Κείμενα για το δικτόγλωσσο**

1. (70 λέξεις)

Την περασμένη Κυριακή ο **μικρός** μου **αδερφός** είχε γενέθλια. Ήρθαν **πολλοί φίλοι** του από το σχολείο. Ο **κήπος** μας ήταν **γεμάτος** παιδιά. Εκεί ήταν και ένας κλόουν με μια **πράσινη τσάντα** και δύο κόκκινες ομπρέλες. Είχε **μαύρα μάτια**, **κόκκινη μύτη** και **κόκκινο στόμα**. Τα **μαλλιά** του ήταν **πράσινα** και φορούσε ένα **κίτρινο καπελάκι**. Αυτός ο κλόουν μας είπε **αστείες** ιστορίες και χορέψαμε **καινούριους χορούς** που μας έμαθε. Πέρασαμε πολύ ωραία!



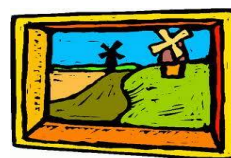
2. (75 λέξεις)

Το περασμένο Σάββατο πήγαμε στο γάμο μιας ξαδέρφης μου. Δεν κάλεσαν πολλά άτομα, μόνο την οικογένεια και καλούς φίλους. Η ξαδέρφη μου ήταν πολύ ευτυχισμένη. Φορούσε ένα ωραίο νυφικό και άσπρα λουλούδια στα μαλλιά της. Ο γαμπρός δεν είναι νέος, αλλά είναι ένας κομψός κύριος. Δε μου άρεσαν μόνο τα παπούτσια με μαύρες βούλες. Παντρεύτηκαν δίπλα σε μια μικρή λίμνη και οι φωτογραφίες από το γάμο βγήκαν καταπληκτικές. Όλοι οι καλεσμένοι τους πέρασαν υπέροχα!



3. (85 λέξεις)

Σύντομα θα μετακομίσουμε στο καινούριο διαμέρισμά μας. Στο δωμάτιό μου ένας τοίχος θα είναι πράσινος! Διαλέξαμε ωραία έπιπλα: για μεγάλη ντουλάπα για τα ρούχα μου και έναν μεγάλο καθρέφτη για τον τοίχο. Θα βάλω πολλά μαξιλαράκια στο κρεβάτι μου. Κοντά στο παράθυρο θα είναι το άσπρο γραφείο μου με μια πράσινη καρέκλα. Για να έχω αρκετο φως, θα κρεμάσω άσπρες κουρτίνες. Στα ράφια θα βάλω τα βιβλία μου, όλους τους δίσκους μου, αλλά και οικογενειακές φωτογραφίες. Θα βρω ωραίους πίνακες για να διακοσμήσω τους τοίχους.





4. (80 λέξεις)

Το αγαπημένο μου κινούμενο δείχνει **μια περίεργη οικογένεια**. Ο πατέρας δουλεύει σ' ένα **μεγάλο εργοστάσιο** και δεν είναι πολύ **έξυπνος άνθρωπος**. Συνέχεια κάθεται μπροστά στην τηλεόραση και βλέπει **χαζές εκπομπές**. Η μητέρα έχει **αστεία μαλλιά**. Έχουν τρία παιδιά. Η **κόρη** τους είναι **έξυπνη** και πάντα παίρνει **καλούς βαθμούς**. **Ο γιος** τους είναι πάρα πολύ **ζωηρός** και κάνει **πολλές ζημιές**. Το μωρό ακόμα δεν μιλάει. Οι γείτονές τους είναι **καλοί άνθρωποι**. Τους δανείζουν **διάφορα πράγματα** και δεν τα παίρνουν ποτέ πίσω.



5. (80 λέξεις)

Χτες είχα αρκετές δουλείες, αλλά δεν ήταν **η** **τυχερή** μου **ημέρα**. **Το** αυτοκίνητο μου ήταν **χαλασμένο**, και **το** λεωφορείο γεμάτο κόσμο. Ο **απρόσεκτος** **οδηγός** δεν σταμάτησε καν στην στάση μου! Έβρεχε **όλη** **την** **ημέρα** και **οι** **δρόμοι** ήταν **βρεγμένοι**. Ξαφνικά, ένα αυτοκίνητο σκόρπισε παντού **τα** **βρώμικα** **νερά**. **Τα** **ρούχα** μου ήταν **λερωμένα** αλλά δεν μπορούσα να γυρίσω σπίτι. **Όλοι** **οι** **περαστικοί** κρατούσαν **τεράστιες** **ομπρέλες** που μου έκλειναν το δρόμο και νευρίασα. Ευτυχώς, συνάντησα **έναν** **καλό** **φίλο** μου πήγαμε για καφέ.



### 3.2 Η φωνή στην Ελληνική

Η παρούσα δραστηριότητα εστιάζει στην κατανόηση/ερμηνεία και παραγωγή της Φωνής (ρηματική μορφολογία της φωνής) και των ορισμάτων του ρήματος (υποκείμενο, αντικείμενο), το οποίο αποτελεί τον πυρήνα της πρότασης στην Ελληνική.

Ο όρος Φωνή αναφέρεται στη μορφολογική διαφοροποίηση των ρημάτων της Ελληνικής σε Ενεργητική και τη Μεσοπαθητική. Πολλοί ερευνητές-γλωσσολόγοι έχουν αναφέρει ότι ο όρος Μη-Ενεργητική είναι πιο κατάλληλος, διότι καλύπτει την δυνατότητα περιγραφής διαφόρων ερμηνειών που είναι πιθανές με την Μεσοπαθητική και γι' αυτό θα χρησιμοποιήσουμε εφεξής τον νεότερο αυτό όρο (Μη-Ενεργητική).

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα μεταξύ της Ενεργητικής και Μη-Ενεργητικής Φωνής με τις δυνατές ερμηνείες που επιδέχονται και αυτό έχει διάφορες συνέπειες για την ορισματική δομή του ρήματος (υποκείμενο, αντικείμενο).

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με τη διάκριση Ενεργητική/Μη Ενεργητική ρηματική μορφολογία οι πιθανές ερμηνείες είναι οι εξής:

Στην **Ενεργητική** μορφολογία, όταν το συντακτικό υποκείμενο είναι έμψυχο, υπάρχει η δυνατότητα μεταβατικής ερμηνείας (με άψυχο ή έμψυχο αντικείμενο) (10) ή κενού αντικειμένου (11). Από την άλλη, υπάρχει η δυνατότητα αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας με παρουσία αιτίας (12) ή όχι (13), ανεξάρτητα από το εάν το συντακτικό υποκείμενο είναι έμψυχο ή άψυχο:

(10) Η μητέρα πλένει (το παντελόνι / το παιδί).

(11) Το παιδί τρώει (φρούτα / το φρούτο του).

(12) Ο μάγειρας λιώνει από τη ζέστη.

(13) Η ζάχαρη λιώνει.

Αξίζει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι, ενώ η αντιμεταβιβαστική ερμηνεία είναι αποδεκτή και με Μη-Ενεργητική μορφολογία (θα μιλήσουμε εκτενέστερα παρακάτω), το παράδειγμα *?Η ζάχαρη λιώνεται σε υψηλή θερμοκρασία*<sup>4</sup> δεν είναι ευρέως αποδεκτό.

Υπάρχουν ρήματα που χαρακτηρίζονται ως αντιμεταβιβαστικά (βλ. και παράδειγμα (13)), τα οποία χρησιμοποιούνται με Ενεργητική μορφολογία, αλλά το συντακτικό υποκείμενο δεν είναι ο δράστης αλλά το θέμα που παθαίνει αυτό που περιγράφει το ρήμα, όπως στο (14) και τα οποία μπορεί να συνοδεύονται από κάποια αιτία, αλλά όχι από έμψυχο δράστη.

(14) Η πόρτα έκλεισε (από τον αέρα / \* από το παιδί)

---

<sup>4</sup> Το (?) μπροστά από μια πρόταση δηλώνει ότι η πρόταση αυτή δεν είναι γενικά αποδεκτή, αν και δεν είναι μη-γραμματική. Το (\*) μπροστά από μια πρόταση δηλώνει ότι η πρόταση δεν είναι γραμματικά ορθή. Το σύμβολο θα χρησιμοποιηθεί παρακάτω.

Άλλα τέτοια ρήματα είναι τα: *σαπίζει / ?σαπίζεται, σπάει / \*σπάστηκε, στεγνώνει / ? στεγνώνονται, λιώνει / ?λιώνεται, λυγίζει / λυγίζονται, βράζει / ?βράζονται, ραγίζει / \*ραγίζονται, γέρασε / \* γεράστηκε, μουχλιάζει / \*μουχλιάζεται* κτλ. εκτός από *μαραίνεται*.

Ανάμεσα στα κριτήρια που μας δείχνουν ποια από αυτά τα ρήματα επιδέχονται ευκολότερα ή όχι τη Μη-Ενεργητική μορφολογία μπορούμε να διακρίνουμε την ύπαρξη εσωτερικού ή εξωτερικού αιτίου: στην πρώτη περίπτωση (εσωτερικό αίτιο), ακόμη κι αν είναι πιθανό να βρεθούν μεταβατικές χρήσεις, τα ρήματα δύσκολα εμφανίζονται με Μη-Ενεργητική μορφολογία (15), ενώ αυτό δε συμβαίνει στη δεύτερη περίπτωση (στα ρήματα εξωτερικού αιτίου) (16):

(15) Ο Πέτρος γέρασε απότομα / Τον γέρασαν τα βάσανα / \*Γεράστηκε από τα βάσανα.

(16) Το σίδερο λιώνει / Ο εργάτης λιώνει το σίδερο / Το σίδερο λιώνεται για να μπει στο καλούπι.

Τέλος, διακρίνουμε ρήματα στα οποία το συντακτικό είναι ίδιο με το λογικό υποκείμενο (17α), τα οποία έχουν τάση (τον τελευταίο καιρό) να χρησιμοποιούνται και μεταβατικά (17β):

(17α) Ο Γιάννης τρέχει κάθε μέρα στο στίβο, γιατί του αρέσει ο αθλητισμός

(17β) Ο Γιάννης τρέχει ένα πρόγραμμα στον υπολογιστή του

Όταν χρησιμοποιούμε **Μη-Ενεργητική** μορφολογία έχουμε την πιθανότητα (α) της παθητικής και (β) της αντιμεταβιβαστικής ερμηνείας: στο (α) υπάρχει κάποιος δράστης που προκάλεσε κάτι στο συντακτικό υποκείμενο, ενώ στο (β) το υποκείμενο έπαθε κάτι από κάποια αιτία (χωρίς να δηλώνεται δράστης με σκοπιμότητα), όπως στο (18):

(18) Το αυτοκίνητο πλύθηκε από το συνεργείο καθαρισμού / από τη βροχή

Όταν το υποκείμενο είναι έμψυχο προστίθεται η δυνατότητα της αυτοπαθητικής ερμηνείας, δηλ. της περίπτωσης όπου το υποκείμενο κάνει (επίτηδες) κάτι στον εαυτό του, όπως στο (19α). Ωστόσο, ανάλογα με το περιεχόμενο, ακόμη και σε περιπτώσεις ρημάτων που απαντώνται συστηματικά ως αυτοπαθή, υπάρχει η δυνατότητα εναλλακτικών ερμηνειών (19β):

(19α) Το κορίτσι χτενίζεται για να βγει βόλτα (αυτοπαθές)

(19β) Η κυρία χτενίζεται στο κομμωτήριο (παθητικό)

Με μια μόνο μορφή απαντούν τα ρήματα που ονομάζονται '**αποθετικά**': σε αυτή την περίπτωση βλέπουμε ότι η Μη-Ενεργητική μορφολογία δεν δείχνει αλλαγή στη μεταβιβαστικότητα του ρήματος, αλλά υπάρχει αντικείμενο. Τέτοια ρήματα είναι τα: *εργάζομαι, αισθάνομαι, θυμάμαι* κτλ.

Μια κατηγορία ρημάτων που χρήζει της προσοχής μας, είναι τα ρήματα '**διτυπίας**', όπως τα: *ξηλώνει / ξηλώνεται, τσαλακώνει / τσαλακώνεται, χτυπάει / χτυπιέται, καθαρίζει / καθαρίζεται, τρυπάει / τρυπιέται, τεντώνει / τεντώνεται, διπλώνει / διπλώνεται, μπερδεύουν / μπερδεύονται*, κτλ. Αυτά μπορούν να εμφανιστούν στην Ενεργητική και τη Μη-Ενεργητική μορφολογία για να δηλώσουν ότι το συντακτικό υποκείμενο έπαθε κάτι (20), μόνο στην περίπτωση που το



υποκείμενο είναι άψυχο. Αντίθετα, όταν το υποκείμενο είναι έμψυχο η αντιμεταβατικότητα δηλώνεται μόνο με Μη-Ενεργητική, ενώ η Ενεργητική δείχνει πάντα μεταβατική χρήση (21):

(20) Το λευκό πουκάμισο λερώνει / λερώνεται (εύκολα / με κόκκινο κρασί)

(21) Η Μαρία \*λερώνει / λερώνεται για να εκνευρίσει τη μητέρα της

Τέλος, η Μη-Ενεργητική μορφολογία δέχεται **‘δυνητική-δεοντική’** ερμηνεία: με τον όρο αυτό εννοούμε τις περιπτώσεις όπου το ρήμα, ενώ δεν είθισται να χρησιμοποιείται με τέτοια μορφή, τη λαμβάνει για να δείξει ότι αυτό που περιγράφει ‘είναι δυνατό’, ‘μπορεί’ να συμβεί (22):

(22) Αυτή η θάλασσα είναι κρύα, δεν κολυμπιέται με τίποτα!

### **Στόχοι της δοκιμασίας<sup>5</sup>**

Η παρουσίαση των στόχων θα γίνει με βάση τις ερμηνείες που ελέγχονται (σε σχέση με τη ρηματική μορφολογία και την [+/- έμψυχη] φύση του συντακτικού υποκειμένου, για διευκόλυνση στην κατανόηση.

Μια ερμηνεία που ελέγχεται είναι η *αυτοπαθής* (Μη-Ενεργητική μορφολογία, με έμψυχο υποκείμενο): με τον τρόπο αυτό διαπιστώνουμε εάν οι εξεταζόμενοι έχουν κατακτήσει τις δύο φωνές ((Μη-) Ενεργητική) και τη συσχέτισή τους με τη μεταβολή της μεταβιβαστικότητας (ενεργητική→μεταβατικό # μη-ενεργητική→αμετάβατο). Για να το πετύχουμε, χρησιμοποιούμε φράσεις στην αμετάβατη και στη μεταβατική χρήση: στις μεταβατικές δομές (Ενεργητική μορφολογία) ελέγχουμε τη σωστή χρήση της ρηματικής μορφολογίας αλλά και της φραστικής δομής (με τη χρήση των κλιτικών). Στις αμετάβατες δομές ελέγχουμε εάν οι αυτοπαθείς ερμηνείες αποδίδονται με την κατάλληλη ρηματική μορφολογία και όχι υπό την επιρροή της μητρικής τους ή κάποιας άλλης γλώσσας: αυτό ελέγχεται με ανάλυση των περιπτώσεων λάθους όπως η χρήση ενεργητικής (\**ξύρισε*), ή κάποιου άλλου κλιτικού ή αντωνυμίας (\**έπλυνε τον εαυτό του*).

Επίσης, ελέγχουμε την *‘αντιμεταβιβαστική’* και την *‘παθητική’* ερμηνεία: για την περίπτωση αυτή χρησιμοποιούμε τρεις κατηγορίες ρημάτων (α) ρήματα *διτυπίας*, (β) *εργαστικά ενεργητικής* μορφολογίας και (γ) ρήματα που δηλώνουν δραστηριότητα στη μη-ενεργητική μορφολογία (δηλ. αμετάβατη δομή). Οι παραπάνω κατηγορίες επιδέχονται την αντιμεταβιβαστική ερμηνεία με μη-ενεργητική (κατηγορίες α, β και γ) αλλά και με ενεργητική μορφολογία (κατηγορίες α και β). Η παθητική ερμηνεία είναι αποδεκτή με μη-ενεργητική μορφολογία μόνο στα ρήματα των κατηγοριών (α) και (γ). Έτσι, το ποσοστό επιτυχίας στις δοκιμασίες μπορεί να παρέχει στοιχεία για το βαθμό ελληνομάθειας των εξεταζομένων. Οι αναλύσεις των απαντήσεων θα συγκριθούν με δεδομένα κατάκτησης της ελληνικής (Γ1) από διάφορες ηλικιακές ομάδες για να γίνει σύγκριση

---

<sup>5</sup> Μερικές από τις εικόνες προέρχονται από το διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα στη Leonie Cornips και την υποτροφία VENI Innovative Research Incentives Scheme στη Sharon Unsworth, με χρηματοδότηση του Πανεπιστημίου Ουτρέχτης, Πανεπιστήμιο Εδιμβούργου, Ινστιτούτο Meertens, Πανεπιστήμιο Άμστερνταμ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, όπως και από το πρόγραμμα 03ED375 του ΠΕΝΕΔ03 στη Φωτιάδου Γεωργία με συγχρηματοδότηση ευρωπαϊκών κονδυλίων και της ΓΓΕΤ.

(βλ. Φωτιάδου, 2010), όπως επίσης θα συγκριθούν με δεδομένα Ελληνικής (Γ2) σε παιδιά, διαθέσιμα από τη βιβλιογραφία (π.χ. Tsimpli 2006, Unsworth et al, 2011).

Οι αναλύσεις των απαντήσεων και ιδιαίτερα η ανάλυση λάθους είναι ενδεικτική του προφίλ και των προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζουν οι εξεταζόμενοι.

### **Περιγραφή της δοκιμασίας**

#### **α. Μεταβλητές ελέγχου Δραστηριότητας Παραγωγής**

- I. Ρήματα Δραστηριότητας με ενεργητική μορφολογία (έμψυχο υποκείμενο, παρουσία αντικειμένου) – μεταβατικές δομές (n= 3)
- II. Αυτοπαθή ρήματα με μη-ενεργητική μορφολογία (έμψυχο υποκείμενο) – αμετάβατες δομές (n= 3)
- III. Αντιμεταβιβαστικά ρήματα με μη-ενεργητική μορφολογία (άψυχο υποκείμενο) – αμετάβατες δομές (n= 3)
- IV. Αντιμεταβιβαστικά ρήματα Διτυπίας με (μη-) ενεργητική μορφολογία (άψυχο υποκείμενο) – αμετάβατες δομές (n= 3)
- V. Αντιμεταβιβαστικά ρήματα εργασικά με ενεργητική μορφολογία (άψυχο υποκείμενο) – αμετάβατες δομές (n= 3)

Για την ανάλυση των απαντήσεων προσμετράμε τις *Σωστές* και τις *Λάθος* απαντήσεις και κωδικοποιούμε τις δεύτερες με βάση το είδος του λάθους που έχει σημειωθεί. Αναλυτικότερα, σημειώνεται εάν έχει γίνει λάθος στην επιλογή του ρήματος (άλλο ρήμα) (π.χ. *Τι κάνει το κορίτσι στη μπλούζα;* - *Την κόβει* (αντί *σκίζει*)), στη ρηματική μορφολογία (το ρήμα στόχος σε άλλη μορφή) (λάθος σε πρόσωπο, φωνή) (π.χ. *το σπίτι \*γκρέμισε*) και εάν έχει παραλειφθεί το κλιτικό (π.χ. *Τι κάνει το παιδί στο καράβι* – *\*Ο βουλιάζει*.).

Πειραματικές προτάσεις (αναμενόμενες απαντήσεις ανά κατηγορία)

Αντιμεταβιβαστικά (τι έπαθε;)

Μόνο Μη-Ενεργητική

1. Το σπίτι γκρεμίστηκε
2. Το βιβλίο μουτζουρώθηκε
3. Η μπλούζα ξηλώθηκε

Διτυπίας

1. Το φόρεμα τσαλάκωσε/τσαλακώθηκε
2. Το παντελόνι λέρωσε/λερώθηκε
3. Το λάστιχο τέντωσε/ τεντώθηκε

Μόνο Ενεργητική

1. Το παγωτό έλιωσε
2. Το μπαλόνι έσκασε
3. Το πιάτο έσπασε

Αυτοπαθή (τι κάνει;)

1. Ο παππούς ξυρίζεται
2. Το κορίτσι χτενίζεται
3. Ο κλόουν βάφεται

Μεταβατικά (Ενεργητική) (η παράλειψη του κλιτικού είναι λάθος)

1. Τι κάνει το παιδί στη βάρκα; -Τη βουλιάζει (αντιμ= βούλιαξε) /βυθίζει (βυθίστηκε)
2. Τι κάνει ο κύριος στο λάστιχο; - Το τρυπάει (αντιμ= τρύπησε/τρυπήθηκε)
3. Τι κάνει το κορίτσι στη μπλούζα; -Τη σκίζει (αντιμ= σκίστηκε)

*β. Μεταβλητές ελέγχου Δραστηριότητας Κατανόησης (Αντιστοίχιση Εικόνας-Φράσης)*

- I. Αυτοπαθή ρήματα με μη-ενεργητική μορφολογία (μεταβατικά όταν απαντούν με ενεργητική μορφολογία) – Έμψυχο υποκείμενο (n=5)
- II. Εργαστικά (ενεργητικής μορφολογίας) –Άψυχο υποκείμενο (n=5)
- III. Διτυπίας (αντιμεταβιβαστικά με ενεργητική και μη-ενεργητική μορφολογία) – (α) Άψυχο υποκείμενο και (β) Έμψυχο (μόνο με μη-ενεργητική μορφολογία) (n=10)
- IV. Ρήματα Δραστηριότητας με μη-ενεργητική μορφολογία – (α) Άψυχο και (β) Έμψυχο υποκείμενο (n=10)

Για την κάθε πρόταση έχουν κατασκευαστεί τριάδες εικόνων οι οποίες περιλαμβάνουν την εικόνα στόχο και δύο παραπλανητικές, που είναι διαφορετικές ανάλογα με τα I-IV παραπάνω.

Οι τριάδες για το (I) περιλαμβάνουν μια εικόνα (α) που δείχνει το υποκείμενο να κάνει κάτι στον εαυτό του (αυτοπάθεια), (β) στην οποία το υποκείμενο κάνει κάτι σε κάποιον άλλο (μεταβατική ερμηνεία) και (γ) στην οποία το υποκείμενο παθαίνει κάτι από κάποιον άλλο δράστη (παθητικό).

Τα ρήματα ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (II και IIIα) περιέχουν μια εικόνα (α) που δείχνει ένα αντικείμενο να παθαίνει κάτι χωρίς παρουσία έμψυχου δράστη (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία), (β) που το αντικείμενο παθαίνει κάτι που προκαλεί ένας έμψυχος δράστης (παθητικό) και (γ) μια εικόνα στην οποία το αντικείμενο προκαλεί κάτι σε κάποια άλλη οντότητα (μεταβατικό). Οι ίδιες επιλογές εικόνων είναι διαθέσιμες και στα ρήματα μη-ενεργητικής μορφολογίας με άψυχο υποκείμενο (IIIα και IVα).

Τέλος, τα ρήματα μη-ενεργητικής μορφολογίας με έμψυχο υποκείμενο (IIIβ και IVβ) περιέχουν μια εικόνα (α) που δείχνει έναν άνθρωπο να παθαίνει κάτι από μια φυσική αιτία, χωρίς παρουσία έμψυχου δράστη (αντιμεταβιβαστική ερμηνεία), (β) στην οποία το άτομο παθαίνει κάτι

που προκαλεί ένας έμψυχος δράστης (παθητικό) και (γ) στην οποία το υποκείμενο προκαλεί κάτι στον εαυτό του (αυτοπάθεια).

Πειραματικές Προτάσεις

Εργαστικά (Ενεργητική) +άψυχο υποκείμενο

1. Το κλειδί σπάει
2. Το δέντρο λυγίζει
3. Το κερί λιώνει
4. Η πόρτα κλείνει
5. Το πανί στεγνώνει

Αντιμεταβιβαστικά Διτυπίας (Μη-) Ενεργητική + άψυχο υποκείμενο

1. Το τραπέζι χτυπάει/χτυπιέται
2. Η καρέκλα διπλώνει/διπλώνεται
3. Η κάλτσα λερώνει/λερώνεται
4. Η μπάλα τρυπάει/τρυπιέται
5. Το σχοινί τεντώνει/τεντώνεται

Μη-Ενεργητική +έμψυχο υποκείμενο

1. Το κορίτσι χτυπιέται
2. Το αγόρι διπλώνεται
3. Το παιδί λερώνεται
4. Ο Μίκυ τρυπιέται
5. Το αγόρι τεντώνεται

Αυτοπαθή (Μη-Ενεργητική / Ενεργητική) +έμψυχο υποκείμενο

1. Το παιδί σκουπίζεται
2. Το παιδί ντύνεται
3. Το κορίτσι χτενίζεται
4. Ο μπαμπάς ξυρίζεται
5. Το παιδί πλένεται

Δραστηριότητας (Μη-Ενεργητική / Ενεργητική) +έμψυχο υποκείμενο

1. Το παιδί κρύβεται
2. Το παιδί βάφεται
3. Ο κύριος βρέχεται
4. Η νύφη στολίζεται
5. Το παιδί μεταφέρεται

Δραστηριότητας (Μη-Ενεργητική / Ενεργητική) +άψυχο υποκείμενο

1. Το κουτί κρύβεται
2. Η πόρτα βάφεται
3. Η ομπρέλα βρέχεται
4. Το δέντρο στολίζεται
5. Η άμμος μεταφέρεται

### **Τρόπος χορήγησης της δοκιμασίας**

Για τον έλεγχο των δραστηριοτήτων στον προφορικό λόγο χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού/ερευνητή. Είναι σημαντικό να μην υπάρχει χρωματισμός στη χροιά της φωνής του/της εκπαιδευτικού/ ερευνητή και να ακολουθούνται οι παρακάτω οδηγίες.

#### **α. Άσκηση παραγωγής προφορικού λόγου**

Ο/Η εκπαιδευτικός/ερευνητής εξηγεί τον τρόπο ολοκλήρωσης της διαδικασίας, διαβάζοντας τις οδηγίες. Στη συνέχεια δείχνει μία μία τις εικόνες (Παράρτημα 3) σε κάρτες ρωτώντας ταυτόχρονα τις ανάλογες ερωτήσεις. Με άλλα λόγια, εκφέρει την ερώτηση (1α) και ταυτόχρονα δείχνει στον/στην εξεταζόμενο/η την εικόνα με τον αριθμό (1). Εάν δε λάβει την αναμενόμενη απάντηση, παραφράζει την ερώτηση όπως δηλώνεται στο (1β). Καθώς στοχεύουμε και στη λεξιλογική ακρίβεια των απαντήσεων, εάν η απάντηση περιέχει κάποιο ρήμα που είναι δόκιμο στην συγκεκριμένη περίπτωση αλλά όχι αυτό που υποδεικνύεται στην απάντηση, διατυπώνουμε την εξής ερώτηση (ή παράφρασή της): *Μπορείς να μου πεις τι γίνεται με το λιώνω / λερώνω* (κτλ.); (χρησιμοποιώντας πάντα τη μορφή του λήμματος που θα βρίσκαμε σε ένα λεξικό, δηλ. ενεργητική, α' ενικό ενεστώτα).



(1) *Παράδειγμα εικόνας / Παράδειγμα ερώτηση και αναμενόμενης απάντησης*

- (α) Τι γίνεται σε αυτή την εικόνα; (β) Τι έπαθε το παγωτό;
- Το παγωτό έλιωσε/λιώνει.

*β. Άσκηση κατανόησης προφορικού λόγου*

Ο/Η εκπαιδευτικός/ερευνητής εξηγεί τον τρόπο ολοκλήρωσης της διαδικασίας, διαβάζοντας τις οδηγίες. Στη συνέχεια εκφέρει μία μία τις προτάσεις δείχνοντας ταυτόχρονα τις τριάδες εικόνων σε κάρτες που αντιστοιχούν με την κάθε πρόταση. Με άλλα λόγια, διαβάζει την πρόταση (1) χωρίς να χρωματίζει τη φωνή του και ταυτόχρονα δείχνει στον/στην εξεταζόμενο/η την τριάδα των εικόνων με τον αριθμό (1). Στη συνέχεια, περιμένει την απάντηση. Εάν αυτό αργεί, μπορεί να ρωτήσει: Σε ποια εικόνα δείχνει πιο καλά αυτό που σου λέω; και να επαναλάβει τη πρόταση, με την ίδια επιτόνιση.



(2) Παράδειγμα εικόνας/πρότασης: Το παιδί πλένεται.

*Προτιμώμενη απάντηση:* πρώτη επάνω αριστερά.

Η παρούσα δραστηριότητα ολοκληρώνεται σε δύο συνεδρίες για τον εξής λόγο. Δέκα από τις εικόνες (κατηγορίες Αυτοπαθών (I) και Διτυπίας (+άψυχο υποκείμενο) (IIα)) χρησιμοποιούνται δύο φορές. Έτσι πρέπει να γίνει ένας καταμερισμός, ώστε οι συμμετέχοντες να ακούσουν όλα τα ρήματα από μία φορά σε διαφορετικές πάντα συνθήκες. Για να επιτευχθεί αυτό γίνεται εφαρμογή της δραστηριότητας στις μισές (20/40) προτάσεις σε μια συνεδρία και η εφαρμογή των υπόλοιπων γίνεται δεκαπέντε μέρες αργότερα. Οι εικόνες παρατίθενται στο Παράρτημα 4, ενώ οι προτάσεις για κάθε συνεδρία παρουσιάζονται στη συνέχεια:

**1<sup>η</sup> Συνάντηση**

- Το παιδί σκουπίζεται
- Το κλειδί σπάει
- Η ομπρέλα βρέχεται
- Το σχοινί τεντώνει
- Το κορίτσι χτενίζει
- Το παιδί κρύβεται

- Η άμμος μεταφέρεται
- Ο μπαμπάς ξυρίζεται
- Η κάλτσα λερώνεται
- Το παιδί χτυπιέται
- Το παιδί πλένει
- Η μπάλα τρυπιέται
- Η καρέκλα διπλώνει
- Το παιδί βάφεται
- Το δέντρο λυγίζει
- Το παιδί ντύνεται
- Το κερί λιώνει
- Το παιδί διπλώνεται
- Το δέντρο στολίζεται
- Το τραπέζι χτυπάει

**2<sup>η</sup> Συνάντηση (τουλάχιστον 2 εβδομάδες μετά)**

- Το παιδί ντύνει
- Η καρέκλα διπλώνεται
- Η πόρτα κλείνει
- Το παιδί λερώνεται
- Το κορίτσι χτενίζεται
- Η κάλτσα λερώνει
- Ο μπαμπάς ξυρίζει
- Το τραπέζι χτυπιέται
- Η μπάλα τρυπάει
- Το παιδί τεντώνεται
- Ο κύριος βρέχεται
- Το κουτί κρύβεται
- Το παιδί μεταφέρεται
- Το πανί στεγνώνει
- Ο Μίκυ τρυπιέται
- Το παιδί πλένεται
- Το πόρτα βάφεται
- Το παιδί σκουπίζει
- Το σχοινί τεντώνεται
- Η νύφη στολίζεται

### 3.3 Σύνδεσμοι

#### Περιγραφή φαινομένου

Οι επιρρηματικές προτάσεις στα Ελληνικά εισάγονται με συνδέσμους οι οποίοι ενώνουν την επιρρηματική πρόταση με την κύρια με σχέσεις χρονικότητας, αιτιότητας, εναντίωσης και άλλες. Οι σύνδεσμοι αυτοί, όπως συμβαίνει και σε άλλες γλώσσες, μπορεί να είναι μονοσήμαντοι, ή έχουν διπλή ακόμη και πολλαπλή σημασία (Τζάρτζανος, 1946, 1991; Hornstein, 1990). Για παράδειγμα, ο σύνδεσμος *μόλις* (23) έχει μόνο χρονική σημασία, ενώ ο σύνδεσμος *καθώς* μπορεί να ερμηνευθεί ως χρονικός (24α), αλλά και ως αιτιολογικός (24β).

(23) Μόλις βγήκε στον ήλιο, άρχισε να φταρνίζεται (χρονικό)

(24α) Καθώς βγήκε στον ήλιο, άρχισε να φταρνίζεται (χρονικό)

(24β) Πήγε στο γιατρό, καθώς ήταν πολύ άρρωστος (αιτιολογικό)

Οι παράγοντες που καθορίζουν την τελική ερμηνεία των αμφίσημων συνδέσμων σχετίζονται με τη γραμματική ή/και την πραγματολογία, το γλωσσικό περιβάλλον και το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται η πρόταση την οποία εισάγουν.

Σύμφωνα με την Haegeman (2003, 2006, 2010) υπάρχει ουσιαστική γραμματική διαφορά ανάμεσα στις χρονικές και τις μη-χρονικές επιρρηματικές προτάσεις, τόσο στην εξωτερική όσο και στην εσωτερική δομή της πρότασης. Αναφορικά με την εξωτερική δομή, σύμφωνα με την Haegeman οι χρονικές προτάσεις συγχωνεύονται στη δομή πριν ολοκληρωθεί η δημιουργία της Φράσης Συμπληρωματικού Δείκτη (ΦΔΣ), ενώ στις μη-χρονικές η συγχώνευση επιτελείται μετά την ολοκλήρωση της δημιουργίας της ΦΔΣ. Με άλλα λόγια, η χρονική δομή δημιουργείται σε πιο κεντρικό σημείο της παραγωγής της πρότασης σε σχέση με τη μη-χρονική.

Αναφορικά με την εσωτερική δομή της επιρρηματικής πρότασης, για τα Ελληνικά η όψη ή άποψη του ρήματος της επιρρηματικής πρότασης (αλλά και της κύριας κατά περίπτωση) παίζει σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία των αμφίσημων συνδέσμων (Tsimplici, Papadopoulou & Mylonaki, 2010). Στα Ελληνικά, η ρηματική όψη μπορεί να δηλώνει το τετελεσμένο ή το μη τετελεσμένο. Σύμφωνα με τις Tsimplici, Papadopoulou & Mylonaki (2010) οι αμφίσημοι σύνδεσμοι έχουν ένα σημασιολογικό χαρακτηριστικό που ονομάζεται *δεσμευτικότητα* (boundedness), με θετικό ή αρνητικό πρόσημο, το οποίο μπορεί να επιτρέπει τη χρονική ερμηνεία του συνδέσμου. Οι σύνδεσμοι *καθώς* και *ενώ* προεπιλέγουν μη τετελεσμένη ρηματική όψη, ενώ ο σύνδεσμος *αφού* τετελεσμένη. Η προεπιλεγμένη ρηματική όψη όμως, επιτρέπει και τη μη χρονική ερμηνεία του συνδέσμου. Η αμφισημία επιλύεται στο πραγματολογικό επίπεδο και για αυτό θεωρείται ότι η συζήτηση για την ερμηνεία των συνδέσμων και των επιρρηματικών φράσεων βρίσκεται στο διεπίπεδο γραμματικής-πραγματολογίας. Όταν οι αμφίσημοι σύνδεσμοι ακολουθούνται από τη μη προεπιλεγμένη ρηματική όψη, αποκλείεται η δυνατότητα χρονικής ερμηνείας τους. Οι μονοσήμαντοι σύνδεσμοι δεν έχουν μαρκαρισμένη προεπιλεγμένη ρηματική όψη.



Στα Ελληνικά η έκφραση της χρονικότητας, της αιτίας και των συναφών εννοιών γίνεται κατά κύριο λόγο με τη χρήση επιρρηματικών προτάσεων και κατά συνέπεια η μελέτη της κατάκτησης αυτής της δομής κρίνεται αναγκαία. Προηγούμενες μελέτες για τα Ελληνικά αλλά και για άλλες γλώσσες όπως τα Αγγλικά, επισημαίνουν την προτεραιότητα κατάκτησης των χρονικών συνδέσμων σε σχέση με τους μη-χρονικούς (Bloom et al, Κάντζου & Κατή, 2004; Κάντζου, 2010). Πρόσφατη μελέτη των Παπακωνσταντίνου, Παπαδοπούλου & Tsimpli (υπό κρίση) έδειξε πως, όταν έχουμε προτάσεις με προεπιλεγμένη ρηματική όψη, δηλαδή προτάσεις που επιτρέπουν τη χρονική ερμηνεία του συνδέσμου, η επεξεργασία της πρότασης γίνεται γρηγορότερα. Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι υπάρχει προτεραιότητα στην κατάκτηση των χρονικών συνδέσμων που εκφράζουν χρονική ακολουθία, η οποία εκφράζεται με τετελεσμένη όψη και έπειτα κατακτάται το ταυτόχρονο, που εκφράζεται με μη τετελεσμένη ρηματική όψη (Faegans, 1980; Keller-Cohen, 1981; Winskel, 2004). Προς αυτήν την κατεύθυνση βρίσκονται και τα αποτελέσματα των Παπακωνσταντίνου, Παπαδοπούλου & Tsimpli (υπό κρίση), που δείχνουν ότι η επεξεργασία προτάσεων με προεπιλεγμένη τετελεσμένη ρηματική όψη διαβάζονται πιο γρήγορα από προτάσεις με προεπιλεγμένη μη τετελεσμένη ρηματική όψη.

Επίσης, μελέτες δείχνουν πως αμφίσημοι σύνδεσμοι, όπως το Αγγλικό *while*, το οποίο μπορεί να έχει χρονική αλλά και εναντιωματική ερμηνεία, κατακτώνται σχετικά αργά, γύρω στην ηλικία των επτά (Faegans, 1980). Μελέτη για τα Ελληνικά, των Tsimpli, Παπαδοπούλου & Mylonaki (2010) σε ενήλικες έδειξε πως σε προτάσεις με αμφίσημους συνδέσμους όπου επιτρέπεται και η χρονική και η μη-χρονική ερμηνεία, υπάρχει γενική προτίμηση για τη χρονική.

### **Στόχος της δοκιμασίας**

Στόχος του έργου είναι να μελετηθεί και να περιγραφεί το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας των παλιννοστούντων ή /και αλλοδαπών μαθητών αναφορικά με την έκφραση σχέσεων χρονικότητας, αιτίου ή εναντίωσης στην Ελληνική. Συγκεκριμένα, στόχος είναι να εξεταστεί η ανάπτυξη των επιρρηματικών προτάσεων μέσα από τον έλεγχο της ικανότητας κατανόησης των χρονικών και μη χρονικών συνδέσμων της Ελληνικής.

Καίρια σημεία επιστημονικού ενδιαφέροντος αποτελούν: α) ο χρόνος κατάκτησης των μονοσήμαντων συνδέσμων σε σχέση με τους αμφίσημους, β) ο χρόνος κατάκτησης των μονοσήμαντων χρονικών συνδέσμων σε σχέση με τους μονοσήμαντους μη-χρονικούς, γ) ο χρόνος κατάκτησης της χρονικής ερμηνείας των αμφίσημων συνδέσμων σε σχέση με τη μη-χρονική, δ) η ηλικία κατά την οποία η κατάκτηση των συνδέσμων φτάνει σε επίπεδο ενήλικα φυσικού ομιλητή.

Ο παιδαγωγικός στόχος της ανάλυσης των δεδομένων είναι να αξιοποιηθούν τα στοιχεία της έρευνας στο σχεδιασμό παιδαγωγικού υλικού για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, το οποίο θα διευκολύνει και θα ενισχύσει την εκμάθηση των συνδέσμων της Ελληνικής.

Η σπουδαιότητα της κατάκτησης των συνδέσμων της Ελληνικής έγκειται στη μεγάλη συχνότητα χρήσης επιρρηματικών προτάσεων στο σύνθετο λόγο (αφηγηματικό/ επιστημονικό) αλλά και στο ότι η κατάκτησή τους γίνεται στο διεπίπεδο γραμματικής-πραγματολογίας, γεγονός που καθιστά την απόκτησή τους περισσότερο απαιτητική. Συνεπώς, με μια στοχευμένη προσπάθεια εξάσκησης και ενίσχυσης της εκμάθησής τους, δίνεται σε αυτούς τους μαθητές η δυνατότητα για πιο ουσιαστική και σε βάθος κατανόηση της λογοτεχνίας αλλά και για ανάπτυξη της ικανότητας γραφής -δεξιότητα που διδάσκεται στα σχολεία. Μια αμεσότερη και πληρέστερη εκμάθηση των δομών αυτών, θα σηματοδοτήσει ίσες κοινωνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές που λαμβάνουν την ελληνική παιδεία.

### ***Τύπος δραστηριότητας***

Σχεδιάστηκε έργο τύπου «ελέγχου τιμών αλήθειας» (Truth-value judgment task), το οποίο περιλαμβάνει ιστορίες που διαδραματίζονται με τη χρήση πάνινων ζώων. Κάθε ιστορία συνοδεύουν οι «προτάσεις ελέγχου» πάνω στις οποίες οι συμμετέχοντες αξιολογούν τις τιμές αλήθειας της κάθε πρότασης.

### ***Τι περιλαμβάνει η δοκιμασία***

Οι μονοσήμαντοι σύνδεσμοι ελέγχονται στη δοκιμασία με 15 ιστορίες. Ελέγχουμε μόνο την ερμηνεία του συνδέσμου μιας και η ρηματική όψη δεν δίνει άλλη επιλογή. Ελέγχονται οι σύνδεσμοι: *πριν, όταν, μόλις, επειδή, αν και*.

Οι αμφίσημοι σύνδεσμοι ελέγχονται σε 18 ιστορίες. Οι μισές από αυτές εξετάζουν την κατάκτηση της χρονικής ερμηνείας του συνδέσμου, εστιάζοντας στην όψη του ρήματος της επιρρηματικής πρότασης που εισάγεται με το σύνδεσμο που μελετάται, και οι υπόλοιπες μισές την κατάκτηση της μη-χρονικής σημασίας των συνδέσμων που εξετάζονται, με έμφαση στον ίδιο τον σύνδεσμο. Ελέγχονται οι σύνδεσμοι: *ενώ, αφού, καθώς*.

Κάθε σύνδεσμος (αμφίσημος και μη) ελέγχεται τρεις φορές (σημείωση: οι αμφίσημοι σύνδεσμοι εξετάζονται τρεις φορές ανά ερμηνεία). Ο έλεγχος του συνδέσμου γίνεται με τις «προτάσεις ελέγχου». Οι προτάσεις ελέγχου είναι δύο ανά ιστορία και διαφέρουν μεταξύ τους μόνο κατά μία λέξη. Στους μονοσήμαντους συνδέσμους, οι δύο προτάσεις διαφέρουν μεταξύ τους μόνο ως προς την επιλογή του συνδέσμου. Για τους αμφίσημους συνδέσμους, στις ιστορίες όπου ελέγχεται η όψη του ρήματος για τη χρονική ερμηνεία, οι δύο προτάσεις διαφέρουν μεταξύ τους μόνο στην όψη του ρήματος της πρότασης που εισάγεται με τον εξεταζόμενο σύνδεσμο. Στις ιστορίες που ελέγχουν την έννοια του συνδέσμου στη μη-χρονική ερμηνεία, οι δύο προτάσεις διαφέρουν μόνο ως προς την επιλογή του συνδέσμου. Σε κάθε ιστορία μόνο η μία πρόταση ελέγχου είναι η σωστή.

### **Τρόπος διεξαγωγής του πειράματος**

Ο ερευνητής βρίσκεται μαζί με το παιδί που θα πάρει μέρος στη δραστηριότητα σε μια αίθουσα όπου υπάρχει ένα τραπέζι και δύο καρέκλες τοποθετημένες αντικριστά στις δύο πλευρές του τραπεζιού. Ζητά από το παιδί να καθίσει και του εξηγεί τη διαδικασία. Ο ερευνητής εξηγεί ότι έχει έρθει μαζί με δυο ζωάκια, φίλους του, στα οποία αρέσει πολύ το κουκλοθέατρο. Τα ζωάκια αυτά κάνουν διαγωνισμό για να δουν ποιο από τα δυο καταλαβαίνει πιο καλά την πλοκή των ιστοριών του κουκλοθέατρου. Ο ρόλος του παιδιού είναι να λειτουργήσει ως κριτής που θα αναδείξει τον νικητή.

Εφόσον το παιδί συμφωνήσει να βοηθήσει στην ανάδειξη του νικητή ο ερευνητής φορώντας τα ζωάκια-μαριονέτες στα χέρια του λέει στο παιδί πως τα ζωάκια θέλουν να γνωριστούν μαζί του. Παίρνει το λόγο το ένα κουκλάκι και, αφού συστήνεται, ρωτά το παιδί το όνομα του, έπειτα το δεύτερο κουκλάκι συστήνεται και ρωτά το παιδί σε ποια τάξη πηγαίνει. Αυτή η διαδικασία αποσκοπεί στο να εξοικειώσει το παιδί με τη διαδικασία, να εδραιώσει την ιδέα του 'παιχνιδιού' και όχι της εξέτασης, άρα και να κατευνάσει το αίσθημα νευρικότητας ή άγχους που τυχόν έχει το παιδί. Ο ερευνητής τώρα εξηγεί στο παιδί ότι πρέπει να παρακολουθήσει το κουκλοθέατρο μαζί με τα 2 ζωάκια. Στο τέλος κάθε ιστορίας τα ζωάκια θα λένε τι έχουν καταλάβει από την κάθε μια ιστορία. Τότε, το παιδί θα πρέπει να αποφασίσει ποιο ζωάκι κατάλαβε την ιστορία σωστά και να το επιβραβεύει δίνοντάς του μια καραμέλα-παιχνίδι. Ο ερευνητής, για να βεβαιωθεί ότι είναι πλήρως κατανοητή η δραστηριότητα στο παιδί, ξεκινάει με 2 ιστορίες οι οποίες δεν αποτελούν μέρος της δραστηριότητας, αλλά στόχο έχουν να «προθερμάνουν» το παιδί για τη διαδικασία.

Έπειτα ο ερευνητής ξεκινά με την πρώτη ιστορία. Εκτελεί την ιστορία με τη χρήση πάνινων ζώων, τα οποία αποτελούν τους πρωταγωνιστές των ιστοριών. Στο τέλος κάθε ιστορίας παίρνει στο κάθε ένα χέρι του από ένα κουκλάκι-σχολιαστή και εκφέρει μία μία τις προτάσεις ελέγχου, διαφοροποιώντας τη χροιά της φωνής του για το κάθε ένα από τα δύο ζώα. Το παιδί σκέφτεται ποια πρόταση είναι σωστή και επιβραβεύει το αντίστοιχο ζωάκι. Τα κουκλάκια-σχολιαστές εναλλάσσονται τυχαία στη σειρά εκφοράς της πρότασής τους, αλλά και στην ορθότητα των προτάσεων που εκφέρουν. Δηλαδή, δεν ξεκινάει σε όλες τις ιστορίες το ίδιο κουκλάκι να σχολιάζει, ούτε εκφέρει πάντα το ίδιο ζωάκι τη σωστή απάντηση. Υπάρχει ισορροπία στις εναλλαγές και των δύο παραμέτρων.

Η διαδικασία χωρίζεται σε τέσσερις συναντήσεις, ώστε να μην κουραστεί το παιδί που συμμετέχει. Ο τρόπος χωρισμού των ιστοριών και η σειρά παρουσίασης είναι η ίδια για όλα τα παιδιά. Επιπλέον, εξασφαλίζεται η παρουσίαση ίσου αριθμού ιστοριών με αμφίσημους και μονοσήμαντους συνδέσμους καθώς και ίσου αριθμού ιστοριών για τη χρονική και τη μη χρονική ερμηνεία των συνδέσμων.

### Ιστορίες

#### (1) Μονοσήμαντοι σύνδεσμοι:

##### Χρονικοί σύνδεσμοι

###### ❖ Μόλις

###### Ιστορία 1

Η μαμά του λαγού γύρισε κουρασμένη από τη δουλειά και ζητά από το παιδί της να παίξει ήσυχα, γιατί η ίδια πρέπει να κοιμηθεί λίγο. Αφού κοιμηθεί η μαμά, ο μικρός λαγός αποφασίζει να παίξει με τις μπογιές του. Έτσι αρχίζει να ζωγραφίζει.

Πρόταση 1: Ο λαγός έπαιξε με τις μπογιές του, **μόλις** κοιμήθηκε η μαμά του.

Πρόταση 2: Ο λαγός έπαιξε με τις μπογιές του, πριν κοιμηθεί η μαμά του.

###### Ιστορία 2

Ο σκύλος βρίσκεται στο δωμάτιό του και διαβάζει τα μαθήματά του. Σε λίγο έρχεται ο φίλος του ο αρκούδος και τον φωνάζει να παίξουν. Ο σκύλος αφήνει το διάβασμα μονολογώντας ότι θα τελειώσει το διάβασμα αργότερα.

Πρόταση 1: Ο σκύλος σταμάτησε να διαβάζει, **μόλις** τον φώναξε ο αρκούδος.

Πρόταση 2: Ο σκύλος σταμάτησε να διαβάζει, πριν τον φωνάξει ο αρκούδος.

###### Ιστορία 3

Ο λαγός χτίζει ένα φούρνο και γι' αυτό κουβαλάει τούβλα. Πάνω στη μεταφορά των τούβλων όμως, πέφτει ένα πάνω στο πόδι του. Ο λαγός αρχίζει να κλαίει φωνάζοντας ότι πονάει πολύ.

Πρόταση 1: Ο λαγός άρχισε να κλαίει, **μόλις** χτύπησε το πόδι του.

Πρόταση 2: Ο λαγός άρχισε να κλαίει, πριν χτυπήσει το πόδι του.

###### ❖ Όταν

###### Ιστορία 1

Ο λαγός και ο σκύλος είναι φίλοι. Συναντιούνται για να παίξουν, αλλά δεν συμφωνούν στην επιλογή παιχνιδιού. Έτσι, αποφασίζουν να παίξει ο καθένας μόνος του για λίγο. Έτσι, ο σκύλος ζωγραφίζει και ο λαγός χορεύει.

Πρόταση 1: Ο λαγός χόρευε, **όταν** ζωγράφιζε ο σκύλος.

Πρόταση 2: Ο λαγός χόρευε/χόρεψε, πριν ζωγραφίσει ο σκύλος.

###### Ιστορία 2

Ο λαγός, ο σκύλος και το αρκουδάκι αποφασίζουν να πάρουν μέρος σε έναν διαγωνισμό χορού και τραγουδιού. Ο αρκούδος αποφασίζει να τραγουδήσει και τα άλλα δυο ζώα να χορέψουν. Έτσι ο σκύλος προτείνει να κάνουνε πρόβες, για να είναι έτοιμοι για το διαγωνισμό. Συμφωνούν ο αρκούδος να τραγουδάει και ο σκύλος με το λαγό να χορεύουν στο ρυθμό. Έτσι τους παρακολουθούμε να χορεύουν και να τραγουδούν.

Πρόταση 1: Ο λαγός και ο σκύλος χόρευαν, **όταν** τραγουδούσε ο αρκούδος.

Πρόταση 2: Ο λαγός και ο σκύλος χόρευαν/χόρεψαν, πριν τραγουδήσει ο αρκούδος.

### Ιστορία 3

Ο λαγός και η χελώνα που είναι ξαδέρφια βρίσκονται στο σπίτι του πρώτου και μαλώνουν για το ποιος θα κάνει πρώτος μπάνιο. Τότε μπαίνει στο σπίτι η μαμά κρατώντας ένα καινούριο παραμύθι. Τους βλέπει να μαλώνουν και, αφού της εξηγήσουν τον λόγο, τους προτείνει την ώρα που ο ένας κάνει μπάνιο ο άλλος να διαβάζει το παραμύθι. Έτσι, συμφωνούν και η χελώνα παραχωρεί την προτεραιότητα στο μπάνιο στον λαγό. Έτσι ο λαγός κάνει μπάνιο και η χελώνα διαβάζει.

Πρόταση 1: Η χελώνα διάβαζε το παραμύθι, **όταν** έκανε μπάνιο ο λαγός.

Πρόταση 2: Η χελώνα διάβαζε/διάβασε το παραμύθι, πριν κάνει μπάνιο ο λαγός.

### **❖ Πριν**

### Ιστορία 1

Η μαμά–λαγός μαγειρεύει και μονολογεί ότι το φαγητό της μοσχομυρίζει και σίγουρα θα αρέσει πολύ στο γιο της. Σε λίγο κλείνει το μάτι της κουζίνας, αφού το φαγητό της είναι έτοιμο και κάθεται να διαβάσει. Τότε έρχεται ο γιος της, τον καλωσορίζει, τον ρωτάει πώς τα πέρασε στο σχολείο και τον ενημερώνει ότι έφτιαξε το αγαπημένο του φαγητό. Ο λαγός χαίρεται που θα φάει καρότα.

Πρόταση 1: Η μαμά μαγείρεψε τα καρότα, πριν γυρίσει το λαγουδάκι από το σχολείο.

Πρόταση 2: Η μαμά μαγείρεψε τα καρότα, όταν γύρισε το λαγουδάκι από το σχολείο.

### Ιστορία 2

Βρισκόμαστε στο σπίτι της αρκούδας. Η μαμά λέει στο παιδί της ότι θα πάει μέχρι τον κήπο να πάρει λαχανικά. Το αρκουδάκι αποφασίζει να πάρει το βάζο με το μέλι και να φάει. Όμως, ρίχνει λίγο κατά λάθος στο πάτωμα. Όλα γίνονται χάλια. Το αρκουδάκι σφουγγαρίζει και μονολογεί πως ευτυχώς δεν έγινε μεγάλη ζημιά. Σε λίγο έρχεται και η μαμά, το παιδί εξηγεί τι έγινε και η μητέρα του ζητά να είναι πιο προσεκτικός.

Πρόταση 1: Ο αρκούδος καθάρισε το πάτωμα, **πριν** γυρίσει η μαμά από τον κήπο.

Πρόταση 2: Ο αρκούδος καθάρισε το πάτωμα, όταν γύρισε η μαμά από τον κήπο.

### Ιστορία 3

Βρισκόμαστε στο σχολείο. Όλοι οι μαθητές εκτός του λαγού βρίσκονται στις θέσεις τους. Χτυπάει το κουδούνι και η δασκάλα μπαίνει στην τάξη. Χαιρετάει τα παιδιά και τα ρωτάει αν γνωρίζουν γιατί λείπει ο λαγός. Τα ζωάκια απαντούν αρνητικά. Τότε χτυπά η πόρτα και μπαίνει ο λαγός λαχανιασμένος. Ζητά συγνώμη για την αργοπορία και κάθεται στη θέση του. Η δασκάλα του ζητά να είναι συνεπής στο εξής.

Πρόταση 1: Η δασκάλα μπήκε στην τάξη, **πριν** φτάσει ο λαγός.

Πρόταση 2: Η δασκάλα μπήκε στην τάξη, όταν έφτασε ο λαγός.

### **Μη χρονικοί σύνδεσμοι**

#### **❖ Επειδή**

### Ιστορία 1

Η μικρή χελώνα κλαίει. Η μαμά της τη ρωτάει τι έπαθε. Η μικρή χελώνα απαντά πως έχει πονόδοντο. Έτσι η μαμά της την πηγαίνει στον οδοντίατρο.

Πρόταση 1: Η χελώνα πήγε στον οδοντίατρο, **επειδή** της πονούσε το δόντι.

Πρόταση 2: Η χελώνα πήγε στον οδοντίατρο, αν και της πονούσε το δόντι.

### Ιστορία 2

Ο αρκούδος βρίσκεται στη αυλή του η οποία έχει και πισίνα. Μαζί του είναι ο σκύλος. Ο αρκούδος λέει στο σκύλο ότι ζεστάθηκε και του προτείνει να βουτήξουν. Ο σκύλος αρνείται γιατί είχε γρίπη τις προηγούμενες μέρες και φοβάται να μην κρυώσει. Έτσι, βουτάει μόνο ο αρκούδος.

Πρόταση 1: Ο αρκούδος βούτηξε στην πισίνα, **επειδή** ζεστάθηκε πολύ.

Πρόταση 2: Ο αρκούδος βούτηξε στην πισίνα, αν και ζεστάθηκε πολύ.

### Ιστορία 3

Η χελώνα πίνει ένα ρόφημα. Σε λίγο έρχεται ο λαγός και τη ρωτάει τι πίνει. Του απαντάει πως πίνει τσάι. Ο λαγός απορεί πως δεν έχει σκάσει από τη ζεστή που πίνει τσάι μέσα στο κατακαλόκαιρο. Η χελώνα του εξηγεί ότι της πονάει πολύ ο λαιμός και γι' αυτό πίνει τσάι. Ο λαγός της εύχεται περαστικά.

Πρόταση 1: Η χελώνα έπινε τσάι, **επειδή** πονούσε ο λαιμός της.

Πρόταση 2: Η χελώνα έπινε τσάι, αν και πονούσε ο λαιμός της.

#### **❖ Αν και**

### Ιστορία 1

Ο μικρός αρκούδος παίζει χαρούμενος στην αυλή. Σε λίγο, βγαίνει η μαμά του και τον φωνάζει λέγοντάς του πως πρέπει επιτέλους να διαβάσει. Ο αρκούδος είναι ανυπάκουος. Η μαμά πηγαίνει προς το σπίτι και του ζητάει να πάει και αυτός αμέσως. Ο αρκούδος συνεχίζει το παιχνίδι.

Πρόταση 1: Ο αρκούδος συνέχισε να παίζει, **αν και** τον φώναξε η μαμά του να διαβάσει.

Πρόταση 2: Ο αρκούδος συνέχισε να παίζει, επειδή τον φώναξε η μαμά του να διαβάσει.

#### Ιστορία 2

Ο λαγός κάνει πάρτι γενεθλίων. Ο αρκούδος, ο σκύλος και η χελώνα είναι καλεσμένοι. Το πάρτι βρίσκεται σε εξέλιξη και ο σκύλος με το λαγό χορεύουν. Η χελώνα που κάθεται μαζί με τον αρκούδο αποφασίζει να χορέψει. Ο αρκούδος προσπαθεί να την αποτρέψει θυμίζοντάς της ότι το πόδι της πονάει και τη συμβουλεύει να μην το κουράσει. Η χελώνα όμως έχει ενθουσιαστεί, σηκώνεται και χορεύει.

Πρόταση 1: Η χελώνα χόρεψε στο πάρτι, **αν και** πονούσε το πόδι της.

Πρόταση 2: Η χελώνα χόρεψε στο πάρτι, επειδή πονούσε το πόδι της.

#### Ιστορία 3

Βρισκόμαστε στο σχολείο. Ο δάσκαλος ανακοινώνει στα παιδιά ότι διόρθωσε τα διαγωνίσματα που έγραψαν την προηγούμενη μέρα και ότι θα κεράσει καραμέλες τα παιδιά που πήραν υψηλούς βαθμούς. Όπως αποδεικνύεται, όλοι πήραν καλούς βαθμούς εκτός από το λαγό. Ο δάσκαλος μοιράζει τις καραμέλες, αλλά στο τέλος δεν θέλει να αφήσει το λαγό παραπονεμένο και του δίνει μια καραμέλα ζητώντας του στο επόμενο τεστ να προσπαθήσει πιο πολύ.

Πρόταση 1: Ο λαγός έφαγε καραμέλα, **αν και** πήρε χαμηλό βαθμό στο διαγώνισμα.

Πρόταση 2: Ο λαγός έφαγε καραμέλα, επειδή πήρε χαμηλό βαθμό στο διαγώνισμα.

#### **(B) Αμφίσημοι σύνδεσμοι**

##### **❖ Ενώ**

#### Ιστορία 1 (στο σπίτι του αρκούδου)

ΑΡΚ: Σήμερα θα μαγειρέψω πατάτες τηγανιτές (τις βάζει στο τηγάνι). Ας τις ανακατέψω κιόλας.  
(τις ανακατεύει)

(έρχεται ο λαγός)

ΛΑΓ: Γεια σου, αρκουδάκι.

ΑΡΚ: Γεια σου, λαγέ!

ΛΑΓ: Τι μαγειρεύεις και μυρίζει τόσο ωραία σε όλη τη γειτονιά;

ΑΡΚ: Πατάτες τηγανιτές.

(Το λαγουδάκι πάει και βλέπει τις πατάτες)

ΑΡΚ: ας τις ανακατέψω λίγο..

(το αρκουδάκι όπως ανακατεύει τις πατάτες κάνει μια άτσαλη κίνηση, πέφτει η κατσαρόλα και τον λερώνει)

ΛΑΓ: πόπο! Λέρωσες τα ρούχα σου!

ΑΡΚ: Χάλια έγινα!

Πρόταση 1: Το αρκουδάκι λέρωσε τα ρούχα του, ενώ μαγείρευε πατάτες (bear)

Πρόταση 2: Το αρκουδάκι λέρωσε τα ρούχα του, ενώ μαγείρεψε πατάτες (pig)

### Ιστορία 2

(Το αρκουδάκι είναι στο αυτοκίνητό του. Έχει μια μπάλα και μια τούρτα έτοιμα για να τα φορτώσει)

ΑΡΚ: Σήμερα είναι τα γενέθλια του φίλου μου του λαγού, του πήρα αυτά τα δύο δώρα, πρέπει να τα φορτώσω και να ξεκινήσω σε λίγο.

(Το αρκουδάκι φορτώνει μόνο την τούρτα)

(έρχεται η χελώνα)

ΧΕΛ: Πού πηγαίνεις αρκουδάκι;

ΑΡΚ: Στο πάρτι του λαγού. Έχει γενέθλια. Του πήρα δώρο μια μπάλα και μια τούρτα! Τα φορτώνω στο αυτοκίνητό μου και έφυγα για το πάρτι.

-ΧΕΛ: καλά να περάσεις!

(Η χελώνα φεύγει.)

ΑΡΚ:.. Ας ξεκινήσω!

(ο αρκούδος πάει στου λαγού. Κατεβαίνει και ξεφορτώνει την τούρτα)

-ωραία! Ας ξεφορτώσω και τη μπάλα... Αμάν, την ξέχασα (με απογοήτευση)

Πρόταση 1: Το αρκουδάκι ξέχασε τη μπάλα, ενώ την είχε αγοράσει (pig)

Πρόταση 2: Το αρκουδάκι ξέχασε τη μπάλα, καθώς την είχε αγοράσει (bear)

### Ιστορία 3

(Ο αρκούδος παίζει ποδόσφαιρο σε μια αυλή. Δίπλα υπάρχει ένας κήπος. Πλησιάζει ο λαγός στον κήπο )

ΛΑΓ: Τι ωραία καρότα έχει αυτός ο κήπος. Ας μαζέψω μερικά γιατί μου αρέσουν πολύ!



(μαζεύει. Σε λίγο έρχεται ο αρκούδος και τον φωνάζει να παίξουν.

ΑΡΚ: Ε, φίλε μου λαγέ, τι κάνεις; Άσε τα καρότα και έλα να παίξουμε.

ΛΑΓ: Α! Έρχομαι!

(Αφήνει τα καρότα. Παίζουν. Μετά από λίγο)

ΑΡΚ: κουράστηκα! Πάμε σπίτι;

ΛΑΓ: Πάμε

(γυρνάνε σπίτι)

ΑΡΚ: Φτάσαμε.

ΛΑΓ: Ναι,.....αα..., ξέχασα τα καρότα μου στον κήπο....

Πρόταση 1: Ο λαγός ξέχασε να πάρει τα καρότα, ενώ είχε μαζέψει πολλά (bear)

Πρόταση 2: Ο λαγός ξέχασε να πάρει τα καρότα, καθώς είχε μαζέψει πολλά (pig)

#### Ιστορία 4

(ο σκύλος είναι μπροστά σε ένα σπίτι που έχει μια σκάλα)

ΣΚ: Τι σκάλα είναι αυτή άραγε; (την περιτριγυρίζει. Σε λίγο έρχεται και η χελώνα)

ΧΕΛ: Γειά σου φίλε μου!

ΣΚ: Γειά σου!

ΧΕΛ: Α, Τι μεγάλη σκάλα ! Θα ανέβω να δω τι θέα έχει.

(η χελώνα ανεβαίνει)

ΧΕΛ: α, έχει καταπληκτική θέα...βλέπω όλη τη θάλασσα.

ΣΚ: Άντε κατέβα, να ανέβω να δω κι εγώ.

(καθώς κατεβαίνει η χελώνα πέφτει)

ΧΕΛ: ΑΑΑΑ! Βοήθεια!!

Πρόταση 1: Το χελωνάκι έπεσε, ενώ κατέβαινε τη σκάλα (bear)

Πρόταση 2: Το χελωνάκι έπεσε, ενώ κατέβηκε τη σκάλα (pig)

#### Ιστορία 5

( βρισκόμαστε στο κουρείο του αρκούδου)

ΛΑΓ: Καλημέρα αρκουδάκι, ήρθα να με κουρέψεις

ΑΡΚ: καλώς τον! Έλα κάθισε.

(πιάνει το ψαλίδι το αρκουδάκι και αρχίζει να κόβει. Σε λίγο..)

ΑΡΚ: αχ!

ΛΑΓ: τι έπαθες αρκουδάκι;

ΑΡΚ: Έκοψα το δαχτυλάκι μου, πονάω!

ΛΑΓ: Να, θα σου βάλω λίγο οινόπνευμα

(βάζει ο λαγός οινόπνευμα στο αρκουδάκι)

ΑΡΚ: αχ, πονάει το χέρι μου..

Πρόταση 1: Το αρκουδάκι έκοψε το χέρι του, ενώ κούρεψε το λαγό (bear)

Πρόταση 2: Το αρκουδάκι έκοψε το χέρι του, ενώ κούρευε το λαγό (pig)

### Ιστορία 6

(Βρισκόμαστε στο σπίτι της μαμάς αρκούδας)

Αρκ: (βήχει) γεια σου, μαμά!

ΑΡΚ: τι βήχας είναι αυτός, παιδί μου! Μη μου πεις ότι έχεις και πυρετό!

(τον εξετάζει)

ΑΡΚ: εσύ καίγεσαι από τον πυρετό. Πήγαινε και ξάπλωσε στο κρεβάτι σου.

Αρκ: Μα, μαμά θέλω να πάω να παίξω έξω στην αυλή! Με περιμένουν οι φίλοι μου!

ΑΡΚ: Όχι, δεν θα πας. Όλη την βδομάδα έπαιζες έξω χωρίς μπουφάν και τώρα αρρώστησες.

Αρκ: Σε παρακαλώ...με περιμένουν τα παιδιά!

ΑΡΚ: Όχι, παιδί μου. Έχεις πυρετό! Θα μείνεις μέσα.

Πρόταση 1: Το αρκουδάκι ήθελε να παίζει έξω, ενώ αρρώστησε πολύ (bear)

Πρόταση 2: Το αρκουδάκι ήθελε να παίζει έξω, καθώς αρρώστησε πολύ (pig)

### **❖ Αφού**

### Ιστορία 1

Βρισκόμαστε στο σπίτι του σκύλου. Έξω παίζει ο αρκούδος ποδόσφαιρο.

(στο σπίτι του σκύλου)

ΣΚ: Μου αρέσει πολύ να διαβάζω βιβλία. Ας δω αυτό το παραμύθι. (Το σκυλί διαβάζει ένα παραμύθι)

ΣΚ: Το διάβασα το παραμύθι! Πολύ μου άρεσε! Τι να κάνω τώρα;

(στο μεταξύ έρχεται το αρκουδάκι και τον φωνάζει)

ΑΡΚ: Φίλε μου, βγες έξω να παίξουμε ποδόσφαιρο!

ΣΚ: Έρχομαι. Πέτα τη μπάλα.

(ο αρκούδος πετά τη μπάλα, ο σκύλος σκοράρει)

ΣΚ: γκολ!!

Πρόταση 1: Το σκυλί έπαιξε ποδόσφαιρο, αφού διάβαζε ένα βιβλίο (bear)

Πρόταση 2: Το σκυλί έπαιξε ποδόσφαιρο, αφού διάβασε ένα βιβλίο (pig)

### Ιστορία 2

(Στο βιβλιοπωλείο του αρκούδου)

ΧΕΛ: Γεια σου, κύριε αρκούδε.

ΑΡΚ: Γεια σου, χελωνάκι. Τι θέλεις;

ΧΕΛ: Θέλω 10 χρωματιστές μπογιές

ΑΡΚ: Τόσες πολλές μπογιές τι θα τις κάνεις, χελωνάκι;

ΧΕΛ: Μου αρέσει πολύ να ζωγραφίζω και γι' αυτό θέλω να έχω πολλά χρώματα στο σπίτι μου.

ΑΡΚ: Εντάξει, ορίστε οι μπογιές σου.

ΧΕΛ: Πόσο κάνουν;

ΑΡΚ: 1 ευρώ

(η χελώνα πληρώνει)

ΧΕΛ: Ορίστε, γεια σας.

ΑΡΚ: Γεια σου

Πρόταση 1: Η χελώνα αγόρασε πολλές μπογιές, ενώ χαιρόταν να ζωγραφίζει (bear)

Πρόταση 2: Η χελώνα αγόρασε πολλές μπογιές, αφού χαιρόταν να ζωγραφίζει (pig)

### Ιστορία 3

(στο μαγαζί παπουτσιών του αρκουδιού)

ΛΑΓ: Γεια σου, κύριε αρκούδε.

ΑΡΚ: Γεια σου, λαγέ! Πώς μπορώ να σε βοηθήσω;

ΛΑΓ: Ήρθα να αγοράσω παπούτσια, γιατί είμαι αθλητής και πρέπει να φοράω καλά αθλητικά παπούτσια για να τρέχω γρήγορα.

ΑΡΚ: Τότε, πάρε αυτά εδώ, είναι τα καλύτερα.

ΛΑΓ: Πόσο κάνουν;

ΑΡΚ: 35 ευρώ

ΛΑΓ: ορίστε!

(τα παίρνει)

ΛΑΓ: Γεια σου!

ΑΡΚ: Γεια σου!

Πρόταση 1: Ο λαγός αγόρασε αθλητικά παπούτσια, ενώ έτρεχε σε αγώνες (pig)

Πρόταση 2: Ο λαγός αγόρασε αθλητικά παπούτσια, αφού έτρεχε σε αγώνες (bear)

#### Ιστορία 4

(το αρκουδάκι και ο λαγός έχουν από μια κατσαρόλα με φαγητό ακουμπισμένα σε ένα τραπέζι. Η κριτική επιτροπή περνάει και δοκιμάζει τα φαγητά. Η επιτροπή αποτελείται από τη χελώνα και το σκύλο)

ΧΕΛ: Πώς σου φάνηκε το φαγητό του αρκουδιού;

ΣΚ: Καταπληκτικό! Εσένα;

ΧΕΛ: Κι εμένα μου άρεσε πολύ. Του λαγού πώς σου φάνηκε;

ΧΕΛ: Δε μου άρεσε και πολύ. Εσένα;

ΣΚ: Ούτε εμένα μου άρεσε. Να δώσουμε λοιπόν το βραβείο στο αρκουδάκι;

ΧΕΛ: Ναι, συμφωνώ.

ΣΚ: Άντε, φώναξέ τον να πάρει το βραβείο του

(απευθυνόμενη η χελώνα σε όλους)

ΧΕΛ: Λοιπόν, το βραβείο μαγειρικής το κερδίζει το αρκουδάκι. Να έρθει να το παραλάβει!

(πηγαίνει το αρκουδάκι και παραλαμβάνει το βραβείο από το σκύλο)

ΑΡΚ: Ευχαριστώ πολύ

ΣΚ: Μπράβο!

Πρόταση 1: Το αρκουδάκι πήρε το βραβείο, αφού μαγείρευε καλύτερα (pig)

Πρόταση 2: Το αρκουδάκι πήρε το βραβείο, ενώ μαγείρευε καλύτερα (bear)

#### Ιστορία 5

ΛΑΓ: Γεια σου, παιδί μου!

Λαγ: γεια σου, μαμά!

ΛΑΓ: Παιδί μου, έχουμε πολλές δουλειές σήμερα. Πρέπει να με βοηθήσεις να καθαρίσουμε το σπίτι. Λοιπόν, εσύ σκούπισε το σαλόνι κι εγώ θα μαγειρέψω.

Λαγ: Εντάξει, μαμά!

(βλέπουμε το λαγό να σκουπίζει. Μετά από λίγο)

Λαγ: Εντάξει, μαμά! Καθάρισα! Πάω να παίξω!

ΛΑΓ: Στο καλό!

(προχωράει προς τα έξω)

Λαγ: σκύλε, φίλε μου, πού είσαι! Ήρθα να παίξουμε.

ΣΚ: έλα, πάμε!

Πρόταση 1: Ο λαγός πήγε να παίξει, αφού καθάρισε το σπίτι του (pig)

Πρόταση 2: Ο λαγός πήγε να παίξει, αφού καθάριζε το σπίτι του (bear)

#### Ιστορία 6

(στο σπίτι της αρκούδας. Η αρκούδα προσέχει το χελωνάκι, γιατί η μαμά του λείπει)

ΑΡΚ: Έλα, χελωνάκι, να φας, είναι βράδυ.

ΧΕΛ: τι φαγητό έχουμε;

ΑΡΚ: σούπα

ΧΕΛ: μμμ..το αγαπημένο μου φαγητό

(πηγαίνει το αρκουδάκι στο τραπέζι με ένα πιάτο φαγητό)

ΑΡΚ: άνοιξε το στόμα σου..

(ταΐζει το χελωνάκι)

ΑΡΚ: Μπράβο, χελωνάκι, έφαγες όλο το φαγητό!

Τώρα πρέπει να κοιμηθούμε, είναι αργά. Καληνύχτα!

ΧΕΛ: Καληνύχτα!

(πάει το χελωνάκι για ύπνο)

ΑΡΚ: ας κοιμηθώ τώρα κι εγώ (χασμουριέται)

(ξαπλώνει ο αρκούδος αρχίζει να ροχαλίζει)

Πρόταση 1: Το αρκουδάκι κοιμήθηκε, αφού τάζε το χελωνάκι (bear)

Πρόταση 2: Το αρκουδάκι κοιμήθηκε, αφού τάισε το χελωνάκι (pig)

❖ **Καθώς**

Ιστορία 1

(στην αυλή του σκύλου)

ΣΚ: Έχει πολύ κρύο σήμερα. Θα πάω στο σχολείο με το αυτοκίνητο.

(μπαίνει στο αυτοκίνητο και ξεκινάει. Σε λίγο συναντά το λαγό που περπατάει στο δρόμο. Ο σκύλος του κορνάρει)

ΛΑΓ: γεια σου, φίλε μου!

ΣΚ: Γεια σου, λαγέ! πού πας;

ΛΑΓ: στο αρκουδάκι. Εσύ;

ΣΚ: εγώ πάω στο σχολείο. Δώσε χαιρετίσματα στο λαγό, γεια!

ΛΑΓ: γεια!

Πρόταση 1: Ο σκύλος συνάντησε το λαγό, καθώς οδήγησε για το σχολείο (bear)

Πρόταση 2: Ο σκύλος συνάντησε το λαγό, καθώς οδηγούσε για το σχολείο (pig)

Ιστορία 2

(Το αρκουδάκι προχωράει με το μπαλόνι στο χέρι, στην άλλη πλευρά του δρόμου βλέπουμε το λαγό)

ΑΡΚ: Τι ωραίο που είναι το μπαλονάκι μου! Α, να και ο λαγός.

ΛΑΓ: Γεια σου, αρκουδάκι!

ΑΡΚ: Γεια σου, λαγέ.

ΛΑΓ: Τι ωραίο που είναι το μπαλόνι σου; Θα μου το δώσεις λίγο να το κρατήσω;

ΑΡΚ: Να πάρε το.

(Ξαφνικά, την ώρα που πάει να πιάσει ο λαγός το μπαλόνι του φεύγει από το χέρι.)

ΑΡΚ: Ααα, το μπαλόνι μου (κλαίει)...

ΛΑΓ: Συγνώμη αρκουδάκι..

ΑΡΚ: (κλαίει)

Πρόταση 1: Το αρκουδάκι έκλαιγε, ενώ έχασε το μπαλόνι του (pig)

Πρόταση 2: Το αρκουδάκι έκλαιγε, καθώς έχασε το μπαλόνι του (bear)

### Ιστορία 3

(Ο λαγός χτίζει σπίτι και κουβαλάει τούβλα).

ΛΑΓ: Φτάνει τόσο που δούλεψα σήμερα, ας πάω σπίτι γιατί κουράστηκα.

(Μετά από λίγο γυρνώντας σπίτι συναντά τη χελώνα).

ΧΕΛ: πώς πάει λαγέ, το έχτισες το καινούριο σου σπίτι;

ΛΑΓ: κοντεύω να το τελειώσω, αλλά σήμερα κουράστηκα πολύ, γιατί κουβαλούσα κάτι πολύ βαριά τούβλα. Πάω να ξεκουραστώ τώρα.

ΧΕΛ: Καλή ξεκούραση τότε!

ΛΑΓ: Σ' ευχαριστώ κυρά-χελώνα!

Πρόταση 1: Ο λαγός κουράστηκε, καθώς δούλεψε πολύ (bear)

Πρόταση 2: Ο λαγός κουράστηκε, ενώ δούλεψε πολύ (pig)

### Ιστορία 4

(Ο σκύλος και ο λαγός βρίσκονται σε έναν κήπο.)

ΛΑΓ: ωραίος δεν είναι ο κήπος μας. Τι λες;

ΣΚ: ναι! Ωραίος!

ΛΑΓ: Έλα να σκαλίσουμε λίγο κι εδώ για να φυτέψουμε και άλλα λουλούδια (σκαλίζει). Εντάξει φτάνει. Για να δούμε πού αλλού μπορούμε να βάλουμε λουλούδια;

(ο λαγός προχωράει προς τα λουλούδια και πατάει μερικά)

ΣΚ: εε!! Πρόσεχε!

ΛΑΓ: γιατί, τι έκανα;

ΣΚ: πατάς τα λουλούδια!

ΛΑΓ: ωχ, δεν τα είδα. Συγνώμη!

Πρόταση 1: Ο λαγός πάτησε τα λουλούδια, καθώς περπάτησε στον κήπο (pig)

Πρόταση 2: Ο λαγός πάτησε τα λουλούδια, καθώς περπατούσε στον κήπο (bear)

### Ιστορία 5

(Ο σκύλος που είναι ο δάσκαλος του λαγού, της χελώνας και της αρκούδας, μπαίνει στην τάξη και φέρνει στα παιδιά τα τεστ που έγραψαν την προηγούμενη μέρα)

-Γεια σας παιδιά. Σας έφερα τα τεστ που γράψατε εχθές. Αυτός που πήρε το μεγαλύτερο βαθμό για βραβείο θα φάει μια καραμέλα.

(τα παιδιά μεταξύ τους)

ΑΡΚ: ποιος να πήρε άραγε το μεγαλύτερο βαθμό;

(ο δάσκαλος μοιράζει τα τεστ)

ΑΡΚ: εγώ πήρα 9

ΧΕΛ: εγώ 10

ΛΑΓ: εγώ 9

ΧΕΛ: γιούπι! Θα πάρω την καραμέλα!

(Ο δάσκαλος-σκύλος δίνει στη χελώνα μια καραμέλα, την οποία η χελώνα τρώει με ευχαρίστηση.)

Πρόταση 1: Η χελώνα έφαγε την καραμέλα, ενώ πήρε τον καλύτερο βαθμό (bear)

Πρόταση 2: Η χελώνα έφαγε την καραμέλα, καθώς πήρε τον καλύτερο βαθμό (rig)

#### Ιστορία 6

(στο σπίτι του λαγού και του σκύλου)

ΛΑΓ: Ποπο! Χάλια είναι το σπίτι μας. Πρέπει να κάνουμε δουλειές. Εσύ σκούπισε το χαλί κι εγώ πάω να καθαρίσω το αυτοκίνητο.

ΣΚ: εντάξει.

(ο σκύλος ξεκινάει το σκούπισμα. Μετά από λίγο προχωρώντας ρίχνει το βάζο)

ΣΚ: οχ, έριξα το βάζο (το κοιτάζει). Οχ, έσπασε, ..(με απογοήτευση) είμαι πολύ ζημιάρης.

Πρόταση 1: Το σκυλί έριξε το βάζο, καθώς σκούπισε το χαλί.

Πρόταση 2: Το σκυλί έριξε το βάζο, καθώς σκούπιζε το χαλί.



### 3.4 Παραγωγική μορφολογία

Προκειμένου να μελετηθεί η κατάκτηση της παραγωγικής μορφολογίας σχεδιάστηκαν δύο δοκιμασίες εκμαίευσης: μία δοκιμασία εκμαίευσης υπαρκτών παράγωγων λέξεων (Παράρτημα 5) και μία δοκιμασία εκμαίευσης ψευδολέξεων (Παράρτημα 6).

Η δοκιμασία εκμαίευσης υπαρκτών λέξεων εξετάζει το σχηματισμό παράγωγων λέξεων που δηλώνουν επαγγελματικά ουσιαστικά και σχηματίζονται με έξι παραγωγικά επίθημα: *-άς, -τζής, -άρης, -ίας, -ιστής, -τής*. Εξετάζονται 8 λέξεις για κάθε επίθημα (8 λέξεις x 6 επίθημα = 64 λέξεις). Για την εκμαίευση κάθε παράγωγης λέξης χρησιμοποιείται μια εικόνα που απεικονίζει έναν άνθρωπο να κάνει ένα συγκεκριμένο επάγγελμα, π.χ. έναν ψαρά. Η εικόνα συνοδεύεται από μια πρόταση που περιέχει τη βάση του παραγώγου υπογραμμισμένη και με έντονα γράμματα, π.χ. *Αυτός ο άντρας πουλάει ψάρι*. Ακολουθεί μια ακόμη πρόταση, την οποία οι συμμετέχοντες πρέπει να συμπληρώσουν σχηματίζοντας το κατάλληλο παράγωγο, π.χ. *Είναι ένας .....*

Επειδή στο πείραμα πιλοτικού ελέγχου που είχε προηγηθεί υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση συχνότητα των παράγωγων λέξεων που εκμαιεύθηκαν ανά επίθημα και φάνηκε ότι αυτό ίσως να επηρέασε την επίδοση των παιδιών ανά επίθημα, οι παράγωγες λέξεις επιλέχθηκαν έτσι ώστε να μην υπάρχει σημαντική διαφορά στη συχνότητά τους ανά επίθημα. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε ένα τεστ οικειότητας, στο οποίο ζητούνταν από τους συμμετέχοντες να κατατάξουν μια σειρά από λέξεις σε μια κλίμακα από το 1 μέχρι το 5 ανάλογα με το πόσο συχνά τις χρησιμοποιούσαν (όπου 1 = πολύ σπάνια και 5 = πολύ συχνά). Στο τεστ αυτό περιλαμβάνονταν αρκετές λέξεις σχηματισμένες με το κάθε επίθημα (15 ή 16, παράγωγα όμως με *-τής*<sup>6</sup> 34) καθώς και 24 διασπαστές προσοχής. Το τεστ αυτό χορηγήθηκε σε 49 ενήλικες φυσικούς ομιλητές της ελληνικής ηλικίας 20-49 ετών (μέσος όρος ηλικίας = 32,4), 31 άντρες και 18 γυναίκες. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν 8 λέξεις ανά επίθημα, έτσι ώστε να υπάρχουν λέξεις υψηλής και χαμηλής συχνότητας ανά επίθημα (π.χ. *ποδοσφαιριστής* αλλά και *ακοντιστής*) αλλά οι διαφορές συχνότητας ανά επίθημα να μην είναι σημαντικές. Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με επαναληπτικές μετρήσεις σε έναν παράγοντα (repeated measures ANOVA), η οποία έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ανά επίθημα ( $F(5, 240) = .593$ ,  $p = .705$ , δηλαδή  $p > .05$ ). Τέλος, έγινε προσπάθεια να αποφευχθούν αμφίσημες λέξεις (π.χ. *παραμυθάς*), αλλά και παράγωγα που μπορούν να σχηματιστούν με περισσότερα από ένα επίθημα. Λόγω όμως των πολλών περιορισμών που υπήρχαν στην επιλογή των λέξεων κρίθηκε απαραίτητο να περιληφθούν και κάποιες λέξεις που μπορούν να σχηματιστούν με

---

<sup>6</sup> Περιλήφθηκαν περισσότερα παράγωγα σε *-τής*, επειδή υπάρχουν αρκετές κατηγορίες ρημάτων με βάση τα οποία σχηματίζονται παράγωγα που δηλώνουν το δράστη σε *-τής* (ρήματα σε *-ίζω, -άζω, -εύω, -ώνω* και *-ώ*) και θέλαμε να μπορέσουμε να επιλέξουμε ρήματα από όλες τις κατηγορίες.

περισσότερα από ένα επιθήματα<sup>7</sup>. Στην περίπτωση αυτή όμως και οι δύο απαντήσεις εκλήφθηκαν ως σωστές.

Ειδικότεροι στόχοι της δοκιμασίας αυτής είναι:

1. Να εξεταστεί η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν το κατάλληλο παραγωγικό επιθήμα, ώστε να σχηματίσουν το επαγγελματικό ουσιαστικό που τους ζητείται.
2. Να εξεταστεί αν τα παιδιά έχουν καλύτερες επιδόσεις σε κάποια επιθήματα απ' ό,τι σε άλλα και αν αυτό σχετίζεται με τη συχνότητα ή την παραγωγικότητα των επιθημάτων
3. Να εξεταστούν οι επιδόσεις των παιδιών σε σχέση με τη συχνότητα των λέξεων που εκμαιεύονται.
4. Να εξεταστούν τα λάθη των παιδιών και αν υπεργενικεύουν κάποιο επίθημα ή αν προτιμούν κάποιον άλλο τρόπο σχηματισμού λέξεων (π.χ. σύνθεση).
5. Να εξεταστεί αν κατά τα λάθη που κάνουν τα παιδιά σέβονται τους γραμματικούς και σημασιολογικούς περιορισμούς που υπάρχουν για το σχηματισμό των λέξεων.

Προκειμένου να εξεταστεί η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν τους κανόνες παραγωγής που υπάρχουν στη γλώσσα για να παράγουν νέες λέξεις, τις οποίες δεν γνωρίζουν, σχεδιάστηκε μια δοκιμασία εκμαίευσης με ψευδολέξεις, στην οποία δίνεται στα παιδιά η βάση (ένα ψευδορήμα ή ένα ψευδοουσιαστικό) και τους ζητείται να παράγουν το ουσιαστικό που δηλώνει το δράστη. Η δοκιμασία αυτή όμως χορηγήθηκε πρώτα σε ενήλικες φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, προκειμένου να εξεταστεί αν υπάρχουν κάποιοι συγκεκριμένοι τρόποι σχηματισμού λέξεων που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι φυσικοί ομιλητές και αν τα παιδιά χρησιμοποιούν τους ίδιους τρόπους ή αν διαφοροποιούνται.

Η μορφή της δοκιμασίας είναι παρόμοια με τη μορφή της δοκιμασίας εκμαίευσης υπαρκτών παράγωγων λέξεων. Για την εκμαίευση κάθε παράγωγης ψευδολέξης χρησιμοποιείται μια εικόνα που απεικονίζει έναν άνθρωπο να κάνει μια ακαθόριστη πράξη ή να είναι σε διάδραση με ένα ακαθόριστο αντικείμενο. Η εικόνα συνοδεύεται από μία πρόταση που περιέχει τη βάση του παραγώγου, δηλαδή ένα ψευδορήμα (μια ψευδολέξη που κατασκευάστηκε με βάση τη δομή ενός ρήματος) ή ένα ψευδοουσιαστικό (μια ψευδολέξη που κατασκευάστηκε με βάση τη δομή ενός ουσιαστικού) υπογραμμισμένη και με έντονα γράμματα, π.χ. «Αυτός ο άντρας **θαλφώνει**» ή «Αυτός ο άντρας πουλάει **φόστινο**». Ακολουθεί μια ακόμη πρόταση της μορφής «Είναι ένας .....», την οποία οι συμμετέχοντες πρέπει να συμπληρώσουν σχηματίζοντας το κατάλληλο παράγωγο (π.χ. *θαλφωτής* ή *φωστινάς*). Ως βάσεις για το σχηματισμό των παραγώγων χρησιμοποιήθηκαν 40 ψευδοουσιαστικά και 40 ψευδορήματα. Οι εικόνες που συνοδεύουν τα ψευδοουσιαστικά χωρίζονται σε 4 κατηγορίες (4 x 10 = 40): i. Εικόνες που απεικονίζουν έναν

---

<sup>7</sup> Περιλήφθηκαν οι λέξεις: *σιδεράς*, που μπορεί να σχηματιστεί και ως *σιδηρουργός*, *κουλουρτζής*, *πατωματζής*, που μπορούν να σχηματιστούν και ως *κουλουράς*, *πατωματάς*, *αρκουδιάρης*, που μπορεί να σημαίνει και τον «άξεστο, βρομιάρη άνθρωπο» (ΛΚΝ), *βιολιστής*, που μπορεί να σχηματιστεί και ως *βιολιτζής*.

άνθρωπο με φόρμα εργασίας να πουλάει ένα ακαθόριστο αντικείμενο (αναμενόμενο επίθημα: -άς ή -τζής). ii. Εικόνες που απεικονίζουν έναν άνθρωπο με φόρμα εργασίας να φτιάχνει ένα ακαθόριστο αντικείμενο (αναμενόμενο επίθημα: -άς ή -τζής). iii. Εικόνες που απεικονίζουν έναν μουσικό να παίζει ένα άγνωστο μουσικό όργανο (αναμενόμενο επίθημα: -ίστας ή -ιστής). iv. Εικόνες που απεικονίζουν έναν αθλητή να αγωνίζεται σε ένα άγνωστο άθλημα (αναμενόμενο επίθημα: -ίστας ή -ιστής). Οι προτάσεις που συνοδεύουν τις εικόνες της κατηγορίας i είναι της μορφής «Αυτός ο άντρας πουλάει φρόστινο. Είναι ένας .....». Οι προτάσεις που συνοδεύουν τις εικόνες της κατηγορίας ii είναι της μορφής «Αυτός ο άντρας φτιάχνει μαβούμι. Είναι ένας .....». Οι προτάσεις που συνοδεύουν τις εικόνες των κατηγοριών iii και iv είναι της μορφής «Αυτός ο άντρας παίζει λαπέτα. Είναι ένας ..... ». Τα ψευδοουσιαστικά που χρησιμοποιούνται στις προτάσεις των κατηγοριών i και ii κατασκευάστηκαν με βάση υπαρκτά ουσιαστικά από τα οποία σχηματίζονται παράγωγα σε -άς και -τζής. Συγκεκριμένα, για κάθε μία από τις δύο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκαν 5 ψευδοουσιαστικά που κατασκευάστηκαν με βάση υπαρκτά ουσιαστικά από τα οποία σχηματίζονται παράγωγα σε -άς και 5 ψευδοουσιαστικά που κατασκευάστηκαν με βάση υπαρκτά ουσιαστικά από τα οποία σχηματίζονται παράγωγα σε -τζής ( $5 + 5 = 10$ ). Τα ψευδοουσιαστικά που χρησιμοποιούνται στις προτάσεις των κατηγοριών iii και iv κατασκευάστηκαν με βάση υπαρκτά ουσιαστικά από τα οποία σχηματίζονται παράγωγα σε -ίστας και -ιστής. Συγκεκριμένα, για κάθε μία από τις δύο κατηγορίες χρησιμοποιήθηκαν 5 ψευδοουσιαστικά που κατασκευάστηκαν με βάση υπαρκτά ουσιαστικά από τα οποία σχηματίζονται παράγωγα σε -ίστας και 5 ψευδοουσιαστικά που κατασκευάστηκαν με βάση υπαρκτά ουσιαστικά από τα οποία σχηματίζονται παράγωγα σε -ιστής ( $5 + 5 = 10$ ). Όλα τα ψευδοουσιαστικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν στον ενικό αριθμό.

Τα ψευδορήματα κατασκευάστηκαν με βάση υπαρκτά ρήματα με βάση τα οποία σχηματίζονται παράγωγα σε -τής και λήγουν σε -ώνω, -ίζω, -εύω και -ώ. Κατασκευάστηκαν 10 ψευδορήματα με βάση τα ρήματα κάθε κατηγορίας ( $4 \times 10 = 40$ ). Οι εικόνες που συνόδευαν τα ψευδορήματα απεικόνιζαν έναν άντρα να κάνει κάποια ακαθόριστη πράξη. Οι προτάσεις που συνόδευαν τις εικόνες ήταν της μορφής «Αυτός ο άντρας θεκαλώνει. Είναι ένας .....». Στις 5 από τις εικόνες που συνόδευαν τα ψευδορήματα κάθε κατηγορίας ο άντρας απεικονιζόταν με φόρμα εργασίας, ενώ στις υπόλοιπες 5 έμοιαζε να κάνει κάποια άσκηση γυμναστικής και δε φορούσε φόρμα εργασίας ( $5 + 5 = 10$ ). Σε όλες τις περιπτώσεις περιμέναμε να παραχθεί παράγωγος σε -τής, θεωρήθηκε όμως ότι το είδος της ενασχόλησης ίσως να επηρεάζει την επιλογή του επιθέματος, καθώς υπάρχει διαφοροποίηση των επιθημάτων ως προς το χαρακτηριστικό [±λόγιο] (για τη διάκριση αυτή βλ. Αναστασιάδη) και υπάρχει η άποψη ότι και κάποια από τα επιθήματα με το χαρακτηριστικό [-λόγιο] (π.χ. -τζής, βλ. Κυρανούδης ή -άς, βλ. Σετάτος) μπορούν να συνδυαστούν και με ρηματική βάση.

Οι ψευδολέξεις που κατασκευάστηκαν σέβονταν τους φωνοτακτικούς κανόνες και τη συλλαβική δομή της ελληνικής, αποτελούνταν δηλαδή από φωνολογικά αποδεκτές συλλαβές.

Σκοπός ήταν να σχηματιστούν ψευδολέξεις οι οποίες δε θυμίζουν σε μεγάλο βαθμό κάποια συγκεκριμένη υπαρκτή λέξη της ελληνικής, παράλληλα όμως σέβονται τους φωνοτακτικούς κανόνες της ελληνικής, μοιάζουν δηλαδή με ελληνικές λέξεις και όχι με ξένες λέξεις. Ο λόγος γι' αυτό ήταν ότι θέλαμε οι συμμετέχοντες να καθοδηγηθούν στο σχηματισμό των παραγώγων από τη γραμματική κατηγορία της ψευδολέξης (ρήμα ή ουσιαστικό) και από τις σημασιολογικές πληροφορίες και όχι από τη μορφική ομοιότητα με κάποια υπαρκτή ελληνική λέξη. Όλες οι ψευδολέξεις κατασκευάστηκαν με βάση υπαρκτές λέξεις στις οποίες έγινε αλλαγή δύο συμφωνικών φθόγγων: στον πρώτο έγινε αλλαγή ως προς δύο διακριτικά χαρακτηριστικά ενώ στον δεύτερο ως προς ένα διακριτικό χαρακτηριστικό. Οι φωνηεντικοί φθόγγοι διατηρήθηκαν αναλλοίωτοι. Στην περίπτωση που υπήρχαν συμφωνικά συμπλέγματα έγινε αλλαγή στον έναν από τους δύο φθόγγους του συμπλέγματος, ενώ ο άλλος διατηρήθηκε. Σε ελάχιστες περιπτώσεις που αυτό δεν ήταν δυνατό, τροποποιήθηκαν και οι δύο φθόγγοι του συμφωνικού συμπλέγματος, προκειμένου να διατηρηθεί ο χαρακτήρας της λέξης (π.χ. *φλυγώ* από *τρυγώ*). Οι ψευδολέξεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τρισύλλαβες ή τετρασύλλαβες, σε περιορισμένες όμως περιπτώσεις (στην περίπτωση των ρημάτων σε -ώ) υπήρχαν και δισύλλαβες.

Προκειμένου να επιλεγούν οι ψευδολέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη δοκιμασία, σχεδιάστηκε ένα τεστ εκτίμησης του βαθμού ομοιότητας ψευδολέξεων με υπαρκτές λέξεις. Σκοπός του τεστ αυτού ήταν να επιλεγούν ψευδολέξεις που σέβονται τους φωνοτακτικούς κανόνες της ελληνικής, δε μοιάζουν δηλαδή με ξένες λέξεις, και έχουν έναν ενδιάμεσο βαθμό ομοιότητας με υπαρκτές λέξεις της ελληνικής, δε θυμίζουν δηλαδή υπερβολικά κάποια υπαρκτή ελληνική λέξη. Το τεστ αυτό περιλάμβανε 13 ψευδολέξεις από τις 7 κατηγορίες (ψευδολέξεις δηλαδή που κατασκευάστηκαν με βάση λέξεις από τις οποίες σχηματίζονται παράγωγα σε -άς, -τζίς, -ίστας, -ιστής και με βάση ρήματα σε -ίζω, -εύω, -ώνω από τα οποία σχηματίζονται παράγωγα σε -τής). Στο τεστ αυτό περιλαμβάνονταν επίσης 20 ψευδολέξεις που μοιάζουν πολύ με υπαρκτές λέξεις της ελληνικής, διαφέρουν δηλαδή μόνο κατά ένα φθόγγο και ένα διακριτικό χαρακτηριστικό από υπαρκτές λέξεις της ελληνικής (π.χ. *θραπέζι*), καθώς και 20 ψευδολέξεις που δε μοιάζουν με υπαρκτές λέξεις της ελληνικής, καθώς παραβιάζουν τους φωνοτακτικούς της κανόνες και περιλαμβάνουν μη αποδεκτές φωνολογικά συλλαβές (π.χ. *πκαμρίντα*). Προκειμένου να μην περιλαμβάνεται μεγάλος όγκος ψευδολέξεων σε ένα τεστ, σχεδιάστηκαν δύο εκδοχές (versions) του ίδιου τεστ: σε κάθε μία περιλαμβάνονταν οι μισές από τις ψευδολέξεις από τις 8 κατηγορίες, ενώ οι ψευδολέξεις που μοιάζουν πολύ με υπαρκτές λέξεις της ελληνικής καθώς και αυτές που παραβιάζουν τους φωνοτακτικούς κανόνες της ελληνικής ήταν κοινές και για τις δύο εκδοχές. Το τεστ αυτό χορηγήθηκε σε 65 φυσικούς ομιλητές της ελληνικής, πρωτοετείς φοιτητές του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ. 37 συμμετέχοντες συμπλήρωσαν την εκδοχή Α και 28 την εκδοχή Β. Τους ζητήθηκε να κατατάξουν τις ακολουθίες γραμμάτων που τους δίνονταν σε μία κλίμακα από το 1 μέχρι το 5 ανάλογα με το βαθμό στον οποίο τους θύμιζαν κάποια υπαρκτή ελληνική λέξη, όπου 1 = καθόλου και 5 = πάρα πολύ. Προκειμένου να είναι ίσος ο αριθμός των

συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν την κάθε εκδοχή του τεστ, δεν έγινε επεξεργασία των δεδομένων που προέρχονταν από κάθε πέμπτο άτομο που συμπλήρωσε την εκδοχή Α. Επομένως υπήρχαν 28 συμμετέχοντες για κάθε εκδοχή του τεστ (συνολικά 56), ηλικίας 18 - 25 ετών (μέσος όρος ηλικίας = 19,2), 6 άντρες και 50 γυναίκες. Στη συνέχεια, υπολογίστηκε για κάθε ψευδολέξη που περιλαμβανόταν στο τεστ η μέση εκτίμηση ομοιότητάς της με κάποια υπαρκτή ελληνική λέξη καθώς και η τυπική απόκλιση. Με βάση τα στοιχεία αυτά επιλέχθηκαν 10 ψευδολέξεις από κάθε μία από τις 8 κατηγορίες για να χρησιμοποιηθούν στη δοκιμασία εκμαίευσης ψευδολέξεων. Επιλέχθηκαν ψευδολέξεις με έναν ενδιάμεσο βαθμό ομοιότητας με υπαρκτές λέξεις της ελληνικής, από 1,79 έως 3,57. Για να εξακριβωθεί αν οι ψευδολέξεις που επιλέχθηκαν ανά επίθημα διέφεραν μεταξύ τους ως προς το βαθμό ομοιότητας με υπαρκτές λέξεις, καθώς και αν διέφεραν από τις ψευδολέξεις που έμοιαζαν πολύ με υπαρκτές λέξεις καθώς και από τις ψευδολέξεις που παραβίαζαν τους φωνοτακτικούς κανόνες της ελληνικής, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης σε έναν παράγοντα με επαναληπτικές μετρήσεις (repeated measures ANOVA), η οποία έδειξε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ( $F(9, 495) = 94,92, p < .001$ ). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων Sidak, ο οποίος έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ψευδολέξεις που επιλέχθηκαν ανά επίθημα (σε όλες τις περιπτώσεις  $p > .05$ ), υπήρχε όμως στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις λέξεις που έμοιαζαν πολύ με υπαρκτές ελληνικές λέξεις και στις ψευδολέξεις που επιλέχθηκαν ανά επίθημα, καθώς και ανάμεσα στις ψευδολέξεις που παραβίαζαν τους φωνοτακτικούς κανόνες της ελληνικής και τις ψευδολέξεις που επιλέχθηκαν ανά επίθημα (σε όλες τις περιπτώσεις  $p < .001$ ).

Με τον τρόπο αυτό επιλέχθηκαν οι ψευδολέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στη δοκιμασία εκμαίευσης ψευδολέξεων. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν 5 παραδείγματα με υπαρκτές λέξεις, ένα για κάθε ένα από τα επιθήματα που εξετάστηκαν (-άς, -τζής, -ίστας, -ιστής, -τής), π.χ. «Αυτός ο άντρας φτιάχνει κλειδαριές. Είναι ένας κλειδαράς.» Τους δόθηκαν επίσης οι εξής οδηγίες: «Στο παρακάτω τεστ θα πρέπει να συμπληρώσετε τα κενά τροποποιώντας κάπως τη λέξη με έντονα γράμματα. Στη συνέχεια θα κάνετε το ίδιο αλλά με λέξεις που έχουμε φτιάξει εμείς και δεν υπάρχουν στα ελληνικά. ΝΑ ΘΥΜΑΣΤΕ ΟΤΙ: Δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση. Σε κάθε κενό μπορείτε να βάζετε μόνο μία (1) λέξη.»

#### **Διαδικασία**

Οι δοκιμασίες χορηγούνται προφορικά στους συμμετέχοντες. Ο ερευνητής δείχνει στους συμμετέχοντες τις εικόνες και τους διαβάζει τις προτάσεις που πρέπει να συμπληρώσουν. Οι προτάσεις όμως αυτές είναι γραμμένες και κάτω από κάθε εικόνα.

### 3.5 Σύνθεση

Η σύνθεση ως μία διαδικασία σχηματισμού λέξεων αποτελεί ένα ιδιαίτερα παραγωγικό φαινόμενο σε πολλές γλώσσες. Η παραγωγικότητα της σύνθεσης οφείλεται σε ένα μεγάλο μέρος στη σημασιολογική διαφάνειά της, καθώς σε μία σύνθετη λέξη η σημασία των συνθετικών της είναι ήδη γνωστή. Αυτό που χρειάζεται, επομένως, είναι να γίνει κατανοητή η σημασιολογική σύνδεσή τους, η οποία σε γενικές γραμμές καθορίζεται από την ίδια τη γλώσσα, τους ομιλητές της, τη γνώση τους για τον κόσμο και από το συγκείμενο της σύνθετης λέξης (Booij 2005).

Μία από τις πολύ βασικές έννοιες στο σχηματισμό σύνθετων λέξεων είναι αυτή της **κεφαλής** (head), η οποία είναι συνήθως η λέξη που βρίσκεται στη δεξιά θέση της σύνθετης λέξης (και στην αριστερή κάποιες φορές) και η οποία δίνει συνήθως στη λέξη τα μορφοσυντακτικά και τα σημασιολογικά της χαρακτηριστικά (γένος, αριθμό, πτώση κ.ά.) (π.χ. από την ελληνική: **χαρτοπετσέτα** < *χαρτί, πετσέτα* αλλά και από την ισπανική: **Hombre** araña < άνθρωπος, αράχνη (Ralli 1992, Nespor and Ralli 1994, Licerias 2000, Νικολού 2008).

Η ύπαρξη ή μη κεφαλής στις σύνθετες λέξεις καθορίζει τη διάκριση των συνθέτων σε **ενδοκεντρικά** και **εξωκεντρικά** σύνθετα (Spencer 2003, Ράλλη 2004, Booij 2005). Στα ενδοκεντρικά σύνθετα κάποιο από τα στοιχεία τους λειτουργεί ως κεφαλή, που τους αποδίδει τα συντακτικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά του. Στα εξωκεντρικά σύνθετα, αντιθέτως, το γένος και η συντακτική κατηγορία δεν προέρχονται από τα συνθετικά στοιχεία της λέξης, καθώς το κεντρικό στοιχείο-κεφαλή βρίσκεται εκτός της εσωτερικής δομής τους. Στην περίπτωση αυτή, επομένως, το βασικό νόημα και η γραμματική κατηγορία του συνθέτου δεν καθορίζεται από κανένα από τα δύο συστατικά του μέρη (Booij 2005, Spencer 2003, Νικολού 2003).

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των συνθέτων γίνεται με βάση τη μορφολογική τους δομή και τα σύνθετα κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες όπως φαίνεται και από τα παραδείγματα από την ελληνική (Nespor 1999):

I) Σύνθετα Τύπου **Θέμα-Θέμα**: kuklóspito/ kùkla, spíti

II) Σύνθετα Τύπου **Θέμα-Λέξη**: xartopetséta/ xartí, petséta

III) Σύνθετα Τύπου **Λέξη-Λέξη**: zóni asfalías/ zóni asfalías

Στις δύο πρώτες περιπτώσεις τα πρώτα μέρη των συνθέτων είναι θέματα και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι στερούνται κλίσης. Το -ο- στη λέξη kuklóspito δεν αποτελεί στοιχείο κλίσης αλλά είναι το **συνδετικό φωνήεν** το οποίο είναι χαρακτηριστικό της σύνθεσης σε πολλές γλώσσες. Επίσης το τελικό φωνήεν -ο δεν ανήκει στο δεύτερο στοιχείο του συνθέτου αλλά χαρακτηρίζει ολόκληρο το σύνθετο και είναι η κλιτική του κατάληξη.

Αντιθέτως το δεύτερο στοιχείο στα Σύνθετα Τύπου Θέμα-Λέξη (petséta) αλλά και τα δύο στοιχεία από τα οποία αποτελούνται τα Σύνθετα Τύπου Λέξη-Λέξη (zóni και asfalías) διατηρούν την κλίση τους και είναι ευδιάκριτες λέξεις.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση των συνθέτων αφορά τις περισσότερες γλώσσες, ενώ κάποιες από αυτές τις κατηγορίες είναι περισσότερο ή λιγότερο παραγωγικές.

Οι διαφορετικές μορφολογικές δομές των συνθέτων συνεπάγονται διαφορετικές φωνολογικές δομές για τις σύνθετες λέξεις, γεγονός το οποίο ενισχύεται από τη χρήση του τόνου. Συγκεκριμένα σε μερικές σύνθετες λέξεις τα δύο συνθετικά στοιχεία ενσωματώνονται σε μία μορφολογική και μία φωνολογική λέξη, ενώ σε άλλες περιπτώσεις δεν είναι απαραίτητη η ισομορφία μορφολογικής-φωνολογικής λέξης (Σύνθετα Τύπου [Θέμα-Λέξη]<sub>PrW</sub>).

Στα ελληνικά ειδικότερα η κατηγοριοποίηση των μονολεκτικών συνθέτων<sup>8</sup> που προτείνεται από τη Revithiadou (1995) στηρίζεται σε μορφολογικά αλλά και φωνολογικά κριτήρια δομής και διαμορφώνεται ως εξής:

I) Σύνθετα Τύπου: **Θέμα-Θέμα-Κατάληξη**: [[αβγ]<sub>Θ</sub>-ο-[λέμον]<sub>Θ</sub>-ο]<sub>KAT</sub>

II') Σύνθετα Τύπου **[Θέμα-Λέξη]<sub>PrW</sub>** [[αυλ]<sub>Θ</sub>-ό-[πορτα]<sub>Λ</sub>]

II) Σύνθετα Τύπου **Θέμα-Λέξη**: [[παλι]<sub>Θ</sub>-ο-[πόρτα]<sub>Λ</sub>]

Η διαφορά των κατηγοριών έγκειται στο γεγονός πως στην πρώτη περίπτωση η σύνθετη λέξη αποτελείται μορφολογικά (η μορφολογική κατάληξη του β' συνθετικού είναι πάντα διαφορετική από αυτή της σύνθετης λέξης) αλλά και φωνολογικά από μία λέξη. Αντιθέτως στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή στην ενδιάμεση κατηγορία η σύνθετη λέξη αποτελείται μορφολογικά από δύο λέξεις (μία το β' συστατικό της και μία η ίδια η σύνθετη), φωνολογικά όμως από μία όπως μαρτυράει η μετακίνηση του τόνου στην προπαραλήγουσα σύμφωνα με τους κανόνες της τρισυλλαβίας. Για το λόγο αυτό θεωρούμε πως η ενδιάμεση κατηγορία αποτελεί υποκατηγορία της κατηγορίας Θέμα-Λέξη.

Συνεχίζοντας τις κατηγοριοποιήσεις των συνθέτων είναι σκόπιμο να αναφερθεί και μία τελευταία διάκριση των συνθέτων που αφορά τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους όρους της σύνθετης λέξης. Η σύνθετη λέξη, λοιπόν, μπορεί να αποτελείται από διάφορα συνθετικά στοιχεία τα οποία ενώνονται μεταξύ τους (σε κάποιες γλώσσες) με ένα συνδετικό φωνήεν που αποτελεί και το **δείκτη σύνθεσης**, όπως είναι στην ελληνική το -ο-. Η σύνθετη αυτή λέξη μπορεί να έχει ποικίλες μορφές, για παράδειγμα να είναι σύνθετη λέξη τύπου Ρήμα-Ρήμα, Επίθετο-Ρήμα, Ουσιαστικό-Ρήμα, Ουσιαστικό-Ουσιαστικό κ.ά. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των συνθετικών στοιχείων είναι υπεύθυνη για την κατάταξή τους σε παρατακτικά σύνθετα και σε σύνθετα με σχέση εξάρτησης.

Στα παρατακτικά σύνθετα τα δύο (ή και περισσότερα συστατικά) παρατίθενται χωρίς το ένα να προσδιορίζει το άλλο, αλλά μοιράζονται ισοδύναμα τις ιδιότητες της κεφαλής (Νικολού 2003, Fabb 1998, Kiparsky 2009) από συντακτική και σημασιολογική άποψη. Στην περίπτωση αυτή οι σύνθετες λέξεις αποτελούνται από στοιχεία που ανήκουν στην ίδια γραμματική κατηγορία και τα

---

<sup>8</sup> Τα σύνθετα Τύπου Λέξη-Λέξη αποτελούν, όπως φάνηκε και προηγουμένως, μία τρίτη, ξεχωριστή κατηγορία.

οποία πολύ συχνά (αλλά όχι πάντα) βρίσκονται σε ελεύθερη σειρά μεταξύ τους (ουσιαστικό-ουσιαστικό, επίθετο-επίθετο, ρήμα-ρήμα).

Στην περίπτωση τέλος, που είναι και η πιο παραγωγική στις περισσότερες γλώσσες, τα σύνθετα με σχέση εξάρτησης, το α' συστατικό βρίσκεται σε θέση μη-κεφαλής και έχει το ρόλο προσδιορίζοντος στοιχείου, ενώ το β' συστατικό είναι σε θέση κεφαλής και έχει το ρόλο προσδιοριζόμενου στοιχείου. Η σειρά των όρων καθορίζεται από σημασιολογικούς λόγους και είναι αυστηρά προκαθορισμένη (με ελάχιστες εξαιρέσεις π.χ. *καρδιοχτύπι-χτυποκάρδι, πονόλαιμος- λαιμόπονος*).

Στην επόμενη υποενότητα παρουσιάζεται η περιγραφή του φαινομένου της σύνθεσης στην ελληνική γλώσσα.

### **3.5.1 Η σύνθεση στην ελληνική γλώσσα**

Στην ελληνική γλώσσα οι σύνθετες λέξεις είναι μορφοφωνημικές μονάδες που αποτελούνται είτε από δύο θέματα είτε από ένα θέμα και μία λέξη. Τα συστατικά τους συνδέονται με ένα συνδετικό φωνήεν, το -ο-, και παίρνουν έναν κύριο τόνο. Η κεφαλή τους βρίσκεται στα δεξιά της λέξης και είναι η μονάδα στην οποία εφαρμόζεται η κλίση του σύνθετου (Ράλλη 2004, Ράλλη 2007, Μαλικούτη - Drachman 1996).

Ξεκινώντας από τα συστατικά στοιχεία των σύνθετων λέξεων βλέπουμε πως στη σύνθεση συνδυάζονται μεταξύ τους θέματα, ολόκληρες λέξεις αλλά και δεσμευμένα λεξικά μορφήματα λόγιας προέλευσης που δεν ανήκουν στα προσφύματα ή στα συνθετικά και ονομάζονται συμφύματα π.χ. νέο-, θεο-, ψευδο- κ.ά. Τα συμφύματα είναι πολλές φορές μεταφραστικά δάνεια με αποτέλεσμα αρχαιοελληνικά συμφύματα να μεταφέρονται συχνά στην νεοελληνική γλώσσα μέσω άλλων γλωσσών και να αξιοποιούνται κατά κύριο λόγο στο επιστημονικό και τεχνικό λεξιλόγιό της. Η διαδικασία της συμφυματοποίησης και ο σχηματισμός συμφυματικών λέξεων από δύο συμφύματα, όπως ορίζει και ο Martinet (Martinet 1979 στο Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1986) αποτελεί ένα ενδιάμεσο είδος σχηματισμού των λέξεων ανάμεσα στην παραγωγή και την σύνθεση.

Επομένως σε σχέση με την κατασκευή σύνθετων λέξεων στη νέα ελληνική γλώσσα σε σχέση με όσα αναφέρθηκαν παραθέτουμε ενδεικτικά τα ακόλουθα παραδείγματα:

#### **-Συνδυασμός θεμάτων**

ξεροκέφαλος < ξερ- κεφάλ- < ξερό κεφάλι

#### **-Συνδυασμός λέξεων**

ξαναγράφω < ξανά γράφω

#### **-Σύνθετα με α' συνθετικό συμφύματα**

θεονήστικος < θεο- νηστικ-ος



Ως προς τη μορφολογική τους δομή τα σύνθετα της ελληνικής διακρίνονται στις τρεις βασικές κατηγορίες που περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο σύμφωνα και με τις Ράλλη (2004), Μαλικούτη-Drachman (1996) και Nespor & Ralli (1994):

Α) Σύνθετα Τύπου: Θέμα - Θέμα - κατάληξη

Β) Σύνθετα Τύπου: Θέμα - Λέξη

Γ) Σύνθετα Τύπου: Λέξη - Λέξη

Τα χαρακτηριστικά των τριών κατηγοριών είναι τα εξής:

**Α) Σύνθετα Τύπου: Θέμα - Θέμα - Κατάληξη**

Στην περίπτωση αυτή, σύμφωνα με τη Ralli (1992) ενώνονται τα θέματα των λέξεων με τη βοήθεια του συνδετικού φωνήεντος -ο- και σχηματίζουν ένα νέο θέμα στο οποίο προστίθεται το κλιτικό επίθημα. Το κλιτικό επίθημα ενδέχεται να είναι ίδιο ή διαφορετικό με το κλιτικό επίθημα που έχει το δεύτερο θέμα όταν εμφανίζεται ως ανεξάρτητη λέξη, όπως φαίνεται και στα παραδείγματα:

*νυχτολούλουδ-ο αλλά λουλούδ-ι*

*καραβόπαν-ο αλλά πανί*

*αλλά και:*

*ανθόκηπος όπως κήπος*

*ψαρόβαρκα όπως βάρκα*

Στην περίπτωση αυτής της μορφολογικής δομής πρέπει να αναφέρουμε πως η Ralli (1992) και οι Nespor & Ralli (1994) ισχυρίζονται πως ειδικά στις περιπτώσεις που η κλιτική κατάληξη είναι διαφορετική σε σχέση με την κλιτική κατάληξη του δεύτερου θέματος φαίνεται η μεγάλη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ των δύο θεμάτων, έτσι ώστε να «αναγνωρίζονται» από την κατάληξη ως ένα ενιαίο θέμα, επομένως σχηματίζουν μία μορφολογική λέξη:

*ανεμόβροχο    ανεμ-    βροχ-    → ανεμοβροχ-ο*

Επίσης, οι ίδιες υποστηρίζουν πως τα σύνθετα των οποίων η δομή είναι της μορφής [Θέμα - Θέμα - Κατάληξη] υπόκεινται στο νόμο της τρισυλλαβίας, βάσει του οποίου ο τόνος ανεβαίνει μέχρι την προπαραλήγουσα, όπως φαίνεται και από τα προηγούμενα παραδείγματα.

Σε αντίθεση, ωστόσο, με τις Μαλικούτη-Drachman (1996), Nespor & Ralli (1996), η Revithiadou (1995), της οποίας την άποψη θα υιοθετήσουμε, εντάσσει σε μία νέα κατηγορία τις περιπτώσεις συνθέτων όπου το κλιτικό επίθημα είναι ίδιο με το κλιτικό επίθημα που έχει το δεύτερο θέμα ως ανεξάρτητη λέξη (π.χ. *σπανακόπιτα*). Η κατηγορία αυτή αξιοποιεί τον αγγλικό όρο Prosodic Word για την προσωδιακή λέξη, ονομάζεται ([Θέμα - Λέξη]<sub>prw</sub>), βρίσκεται ανάμεσα στην κατηγορία [Θέμα - Θέμα - Κατάληξη] και στην κατηγορία [Θέμα - Λέξη] και ενώ δομικά

μοιάζει στον τύπο σύνθεσης [Θέμα - Λέξη], φωνολογικά ανήκει στον τύπο [Θέμα - Θέμα - Κατάληξη]. Στην ενδιάμεση αυτή κατηγορία τα δεύτερα συνθετικά αποτελούν ολοκληρωμένες μορφολογικά λέξεις που βρίσκονται σημασιολογικά σε μια σχέση συνόλου - υποσυνόλου με την σύνθετη λέξη, ενώ παράλληλα της μεταφέρουν τη συντακτική τους κατηγορία (Allen 1978 στο Νικολού 2003). Η κατηγοριοποίηση επομένως των συνθέτων που προτείνεται από τη Revithiadou (1995) στηρίζεται σε μορφολογικά, φωνολογικά και σημασιολογικά κριτήρια δομής και διαμορφώνεται ως εξής:

A) **Θέμα - Θέμα - Κατάληξη**  $[[\alpha\beta\gamma]_{\Theta}-o-[λέμον]_{\Theta}-o]_{KAT}$

B') **[Θέμα - Λέξη]<sub>prw</sub>**  $[[\alpha\upsilon\lambda]_{\Theta}-\acute{o}-[πορτα]_{\Lambda}]$

B) **Θέμα - Λέξη**  $[[\pi\alpha\lambda\iota]_{\Theta}-o-[πόρτα]_{\Lambda}]$

Συνοψίζοντας, η διαφορά των κατηγοριών έγκειται στο γεγονός πως στην πρώτη περίπτωση η σύνθετη λέξη αποτελείται μορφολογικά (η μορφολογική κατάληξη του β' συνθετικού είναι πάντα διαφορετική από αυτή της σύνθετης λέξης) αλλά και φωνολογικά από μία λέξη. Αντιθέτως στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή στην ενδιάμεση κατηγορία, η σύνθετη λέξη αποτελείται μορφολογικά από δύο λέξεις (μία το β' συστατικό της και μία η ίδια η σύνθετη), φωνολογικά όμως από μία όπως μαρτυράει η μετακίνηση του τόνου στην προπαραλήγουσα σύμφωνα με τους κανόνες της τρισυλλαβίας (εκτός από τα σύνθετα με β' συνθετικό ουδέτερα σε -ι, π.χ. *ψωμοτύρι* (Νικολού 2003)). Για το λόγο αυτό θεωρούμε πως η ενδιάμεση κατηγορία αποτελεί υποκατηγορία της κατηγορίας Θέμα - Λέξη της οποίας τα μορφολογικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά θα δούμε στη συνέχεια.

#### **B) Σύνθετα Τύπου: Θέμα - Λέξη**

Στην περίπτωση αυτή η σύνθετη λέξη έχει ως δεύτερο στοιχείο της μια έτοιμη επιθηματοποιημένη λέξη η οποία προσαρτάται στο θέμα, ενώνεται μαζί του με τη βοήθεια του συνδετικού φωνήεντος -ο-, ενώ ταυτόχρονα διατηρεί και μεταφέρει στη νέα λέξη τα μορφοσυντακτικά της χαρακτηριστικά, όπως φαίνεται και από τα παραδείγματα:

ελαφοκυνηγός < ελαφ-ο-κυνηγός

ντοματοσαλάτα < τοματ-ο-σαλάτα

Στην περίπτωση αυτή η σύνθετη λέξη αποτελείται από δύο λέξεις (μία το β' συνθετικό και μία η ίδια η σύνθετη) που έχουν ολοκληρωμένα μορφολογικά και προσωδιακά χαρακτηριστικά, ενώ τα βασικά της χαρακτηριστικά είναι η επαναδρομή (επανάληψη της μορφολογικής λέξης) και η διατήρηση του τόνου του δεύτερου συστατικού της σύνθεσης. Στην περίπτωση αυτή, σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες κατηγορίες, υπάρχει ισομορφία μορφολογικής-φωνολογικής δομής (δύο ΜΛ - δύο ΦΛ).

### Γ) Σύνθετα Τύπου Λέξη - Λέξη

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν σχηματισμοί τύπου: *γυναίκα λάστιχο, ζώνη ασφαλείας, παιδί θαύμα, ψυχρός πόλεμος* κ.ά. Οι σχηματισμοί αυτοί έχουν πολλές φορές αμφισβητηθεί για το κατά πόσο ανήκουν στις σύνθετες λέξεις, εφόσον δεν πληρούν τους γενικούς κανόνες της σύνθεσης. Ωστόσο θα συμφωνήσουμε με την άποψη των Αναστασιάδη – Συμεωνίδη (1986) και Ράλλη (2004) η οποία διακρίνει αυτούς τους σχηματισμούς από τις ονοματικές φράσεις αποκαλώντας τους «χαλαρά σύνθετα». Και στην περίπτωση αυτή υπάρχει ισομορφία μορφολογικής-φωνολογικής δομής των λέξεων (των συνθετικών στοιχείων αλλά και της σύνθετης λέξης).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των συνθέτων της ελληνικής (όπως και των άλλων γλωσσών) είναι η ύπαρξη ή μη κεφαλής με αποτέλεσμα τη διάκρισή τους σε ενδοκεντρικά και σε εξωκεντρικά σύνθετα αντίστοιχα. Η κεφαλή ως συστατικό που καθορίζει τη συντακτική κατηγορία, το γένος και την κλίση της λέξης βρίσκεται κυρίως στα δεξιά (Revithiadou 1995). Είναι δηλαδή συνήθως το β' συνθετικό στοιχείο π.χ. *ψαρόσουπα* (είδος σούπας), το οποίο καθορίζει την συντακτική κατηγορία της σύνθετης λέξης. Για το λόγο αυτό (και σύμφωνα με όσα έχουν προαναφερθεί) ενδοκεντρικά σύνθετα είναι κυρίως αυτά της δομής Θέμα - Λέξη. Αντιθέτως, τα σύνθετα του Τύπου Θέμα - Θέμα - Κατάληξη είναι εξωκεντρικά και μορφολογική τους κεφαλή αποτελεί η κλιτική τους κατάληξη. Τα εξωκεντρικά σύνθετα επομένως είναι σημασιολογικά αδιαφανή<sup>9</sup>.

Η τελευταία κατηγοριοποίηση των συνθέτων της ελληνικής αφορά τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των συνθετικών στοιχείων της σύνθετης λέξης. Οι όροι, επομένως, της σύνθετης λέξης μπορεί να βρίσκονται μεταξύ τους σε σχέση παράταξης ή εξάρτησης όπως αναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο. Στις περιπτώσεις που η σύνθετη λέξη είναι της μορφής Θέμα - Θέμα - Κατάληξη τα συνθετικά μέρη αλλά και το σύνθετο ανήκουν στο ίδιο μέρος του λόγου, π.χ. *μαχαιροπίρουνο*. Η σημασία του συνθέτου προκύπτει είτε από το άθροισμα των σημασιών των συνθετικών, π.χ. *αλατοπίπερο* είτε ισούται με μία έννοια η οποία σχετίζεται με την σημασία των συνθετικών π.χ. *αυγολέμονο* (*σάλτσα από αυγό και λεμόνι*) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1996, Νικολού 2003).

Στα σύνθετα Τύπου Θέμα - Λέξη αντιθέτως, όπως και στην ενδιάμεση κατηγορία [Θέμα-Λέξη]<sub>PrW</sub> το α' συνθετικό που είναι σε θέση μη κεφαλής έχει ρόλο προσδιορίζοντος στοιχείου, ενώ το β' συνθετικό που είναι σε θέση κεφαλής έχει το ρόλο προσδιοριζόμενου στοιχείου, επομένως οι όροι μεταξύ τους είναι σε σχέση εξάρτησης.

Ένα στοιχείο τέλος στο οποίο αξίζει να αναφερθούμε πιο αναλυτικά, καθώς είναι χαρακτηριστικό της σύνθεσης στα ελληνικά, είναι ο δείκτης σύνθεσης, δηλαδή το συνδετικό φωνήεν -ο- του οποίου η παρουσία είναι ενδεικτική της σύνθεσης, αν και σε κάποιες περιπτώσεις (όχι πάντα) παραλείπεται για να αποφεύγεται η χασμωδία, π.χ. *κρεαταγορά, αξιαγάπητος*. Στα

---

<sup>9</sup> Στην περίπτωση δε που έχει προηγηθεί μια παραγωγική διαδικασία τότε ως κεφαλή θεωρείται η παραγωγική κατάληξη, π.χ. *βορειοανατολ-ικκ-ος*.

σύνθετα ωστόσο των οποίων η σύνδεση των συστατικών είναι χαλαρή, η παρουσία του -ο- είναι απαραίτητη για να διασφαλίζει κάποιο βαθμό σύνθεσης, παρά το γεγονός ότι το δεύτερο συνθετικό μέρος αρχίζει από φωνήεν, π.χ. *μεγαλοεπιχειρηματίας*. Σε περιπτώσεις, τέλος, λέξεων όπως είναι *λαμπαδηδρόμος*, *θανατηφόρος* θεωρούμε πως η απουσία του συνδετικού φωνήεντος οφείλεται στο γεγονός πως οι λέξεις αυτές αποτελούν απολιθώματα αρχαιοελληνικής σύνθεσης (Τριανταφυλλίδης 1941 § 356, Ράλλη 2004).

Έχοντας παραθέσει μια γενική περιγραφή της σύνθεσης στην ελληνική είναι σκόπιμο να περάσουμε στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για το σχηματισμό της γλωσσικής δραστηριότητας της σύνθεσης για παιδιά ηλικίας 4 - 14 ετών.

### **3.5.2 Μεθοδολογία και στόχοι της γλωσσικής δραστηριότητας της σύνθεσης**

Με βάση αυτές τις συνθήκες η γλωσσική δραστηριότητα που σχεδιάστηκε αφορά τα μονολεκτικά σύνθετα της ελληνικής και βασίστηκε στην εξής μεθοδολογία:

Σχηματίστηκε η ακόλουθη κατηγοριοποίηση συνθέτων με βάση καταρχήν τα μορφολογικά και φωνολογικά χαρακτηριστικά των δύο συνθετικών

I) Σύνθετα Τύπου Θέμα-Θέμα

II) Σύνθετα Τύπου (Θέμα-Λέξη)<sub>PRW</sub> και

III) Σύνθετα Τύπου Θέμα-Λέξη

Παράλληλα διακρίθηκαν οι εξής περιπτώσεις με βάση τα φωνολογικά χαρακτηριστικά του δεύτερου συνθετικού ως ανεξάρτητης λέξης

α) Β' συνθετικό με τόνο στην προπαραλήγουσα

β) Β' συνθετικό με τόνο στην παραλήγουσα

γ) Β' συνθετικό με τόνο στη λήγουσα

Σε σχέση με αυτά τα κριτήρια σχηματίστηκαν σύνθετες λέξεις οι οποίες ανήκουν στις εξής κατηγορίες<sup>10</sup>.

1) Σύνθετα Τύπου Θέμα-Θέμα, ο τόνος του β' συνθετικού στην παραλήγουσα

2) Σύνθετα Τύπου Θέμα-Θέμα, ο τόνος του β' συνθετικού στη λήγουσα

3) Σύνθετα Τύπου Θέμα-Λέξη, ο τόνος του β' συνθετικού στην προπαραλήγουσα

4) Σύνθετα Τύπου Θέμα-Λέξη, ο τόνος του β' συνθετικού στην παραλήγουσα

5) Σύνθετα Τύπου Θέμα-Λέξη, ο τόνος του β' συνθετικού στη λήγουσα

---

<sup>10</sup> Τα σύνθετα Τύπου Θέμα-Θέμα με τόνο στην προπαραλήγουσα είναι κατηγορία στην οποία εντάσσονται πολύ λίγα παραδείγματα π.χ. *αγγελοπρόσωπος*, *χαλκέντερος* κτλ., οπότε δεν αποτέλεσε κατηγορία του πειράματος.

6) Σύνθετα Τύπου (Θέμα-Λέξη)<sub>P<sub>rw</sub></sub> και τέλος

7) Σύνθετα των οποίων το α' συνθετικό βρίσκεται στον πληθυντικό αριθμό

Για κάθε μία από τις 6 πρώτες κατηγορίες σχηματίστηκαν 5 σύνθετες λέξεις (επομένως 30 συνολικά) οι οποίες είναι μη υπαρκτές ή μη συχνά χρησιμοποιούμενες (non-usual words), για να μην υπάρχει το ενδεχόμενο τα παιδιά να σχηματίσουν τις λέξεις από μνήμης. Ανάμεσα σε αυτές υπάρχουν 10 λέξεις της τελευταίας κατηγορίας (σύνθετα με α' συνθετικό στον πληθυντικό αριθμό) έτσι ώστε να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι μαθητές θα αποβάλουν το μόρφημα του πληθυντικού αριθμού και θα σχηματίσουν τη λέξη με το θέμα του πρώτου συνθετικού. Κατασκευάστηκαν επίσης 12 λέξεις οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν δοκιμαστικά στην αρχή του πειράματος για την εξοικείωση των μαθητών με το πείραμα.

Οι λέξεις παρουσιάζονται με εικόνες ppt (Παράρτημα 7) σε ένα πείραμα που έχει διάρκεια 20-30 λεπτά περίπου και γίνεται παρουσία του ερευνητή, ο οποίος εναλλάσσει τις διαφάνειες του ppt. Οι ομιλητές μαγνητοφωνούνται και τα αποτελέσματα στη συνέχεια υποβάλλονται σε επεξεργασία, καθώς γίνεται η μεταγραφή των προφορικών παραγωγών τους και καθώς συγκρίνονται με αυτές των φυσικών ομιλητών (οι οποίοι αποτελούν την ομάδα ελέγχου).

Ο στόχος της συγκεκριμένης γλωσσικής δραστηριότητας είναι να ανιχνευθεί μέσα από τα λάθη των μη φυσικών ομιλητών και από τη σύγκρισή τους με αυτά των φυσικών ομιλητών τόσο η επιρροή της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση του φαινομένου της σύνθεσης σε μία άλλη γλώσσα όσο και οι εντοπισμένες δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν οι μη φυσικοί ομιλητές στην κατάκτηση της σύνθεσης στη ελληνική γλώσσα συγκεκριμένα (π.χ. λάθη στον τονισμό, προτίμηση στην κατασκευή συγκεκριμένων δομών όπως είναι π.χ. οι δομές τύπου Θέμα-Λέξη, λάθη στη χρήση του συνδετικού φωνήεντος).

Η μελέτη των προφορικών παραγωγών των μαθητών και η ανάλυση των λαθών τους θα μπορέσουν στη συνέχεια να βοηθήσουν στην επιλογή της κατάλληλης διδακτικής προσέγγισης για τη διδασκαλία του φαινομένου της σύνθεσης και για την ευκολότερη κατάκτησή του από μη φυσικούς ομιλητές ηλικίας 4-14 ετών.

### **3.6 Προσωδία**

Ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας καταλαμβάνουν ασκήσεις οι οποίες εξετάζουν τις γραμματικές και συντακτικές ικανότητες των παιδιών, καθώς και την ικανότητά τους για την κατανόηση κειμένων και την απόδοση νοημάτων. Αυτού του είδους οι ασκήσεις είναι ένα πολύ σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, το οποίο όμως, κατά κύριο λόγο, εξετάζει τη συνειδητή – ρητή γνώση των μαθητών. Οι μαθητές, γηγενείς, αλλοδαποί ή παλιννοστούντες, κατανοούν σε τι εξετάζονται και έχουν, ή πρέπει να έχουν, τον απαραίτητο χρόνο να επαναφέρουν στη μνήμη τους όλα όσα έχουν μάθει, έτσι ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κάθε άσκησης.

Αντιθέτως, σκοπός των γλωσσολογικών πειραμάτων είναι η εύρεση της μη συνειδητής (υπόρρητης) γνώσης μιας γλώσσας. Μας ενδιαφέρει δηλαδή να κατανοήσουμε τι έχει κάνει κτήμα του ο κάθε μαθητής, σε ποιους τομείς υστερεί και με ποιους τρόπους θα μπορούσε να βοηθηθεί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Γιατί όμως μας ενδιαφέρει η μη συνειδητή γνώση; Η απάντηση είναι ότι στην καθημερινότητά μας, στις διαπροσωπικές μας σχέσεις, η υπόρρητη κυρίως γνώση είναι αυτή που εξετάζεται, μέσω του προφορικού λόγου. Κατά την εκφορά των προφορικών εκφωνήσεων οι άνθρωποι, συχνά, δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο να σκεφτούν συνειδητά όλους τους συντακτικούς, μορφολογικούς και φωνολογικούς κανόνες της γλώσσας. Επομένως σε αυτές τις περιπτώσεις εξετάζεται η μη συνειδητή γνώση των εκφάνσεων της κάθε φυσικής γλώσσας στόχου (για εμάς γλώσσα στόχος είναι η ελληνική).

Όπως είναι εύκολα κατανοητό από όσα ειπώθηκαν έως τώρα, η μη συνειδητή γνώση θα μπορούσε να εξεταστεί από τον καθημερινό προφορικό λόγο των μαθητών. Όμως, σε αυτή την περίπτωση, είναι δύσκολο να πούμε με βεβαιότητα σε ποιον ακριβώς τομέα αντιμετωπίζει προβλήματα ο μαθητής. Αυτό συμβαίνει είτε γιατί στα εκφωνήματα των μαθητών μπορεί να συμβάλλουν πολλοί παράγοντες, π.χ. μορφο-συντακτικοί (σωστή χρήση άρθρου, ουσιαστικού, επιθέτου, ρήματος κτλ. ή της συμφωνίας όλων αυτών), λεξιλογικοί, φωνητικοί - φωνολογικοί κτλ.), είτε γιατί μπορεί να μην έχουμε αρκετά δεδομένα, προκειμένου για να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα.

Αντιθέτως, μέσω των πειραμάτων, εστιάζουμε την προσοχή μας σε έναν μόνο παράγοντα κάθε φορά, ενώ ιδανικά κρατάμε τους υπόλοιπους όσο πιο σταθερούς και αμετάβλητους γίνεται. Επίσης, φροντίζουμε το πειραματικό υλικό μας να είναι επαρκές, ώστε να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε όσο το δυνατόν πιο ασφαλή συμπεράσματα, τα οποία θα έχουν έναν πιο ευρύ χαρακτήρα και δε θα αναλογούν μόνο στο συγκεκριμένο πείραμα και τις συγκεκριμένες πειραματικές συνθήκες. Για παράδειγμα, όταν εξετάζουμε την προσωδία, ευελπιστούμε, ότι τα αποτελέσματα που θα βγάλουμε, θα αφορούν γενικότερα τη χρήση ή όχι της προσωδίας καθώς και το βοηθητικό ή όχι χαρακτήρα της και δε θα έχουν σχέση μόνο με τις 24 προτάσεις του πειράματός μας ή τα 12 κείμενά μας.

Ο όρος προσωδία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο μιλάμε, δηλαδή στο αν μιλάμε γρήγορα ή αργά, αν κάνουμε παύσεις, αν δίνουμε έμφαση, σε κάποιες συλλαβές ή λέξεις αν ανεβάζουμε ή κατεβάζουμε τον τόνο της φωνής μας. Πιο επιστημονικά, προσωδία είναι ο όρος που χρησιμοποιείται στην υπερτεμαχιακή φωνητική και φωνολογία και αναφέρεται συνολικά σε μεταβολές στο τονικό ύψος (επιτονισμός), στην ακουστότητα (ένταση), στο τέμπο (ταχύτητα) και το ρυθμό (τονισμένες vs άτονων συλλαβών, μακρότητα, τονικό ύψος). Στα προτεινόμενα πειράματα θα ασχοληθούμε με το επιτονισμό και τις παύσεις. Πιο συγκεκριμένα σκοπός των πειραμάτων είναι να εξετάσουμε το αν τα παιδιά κατανοούν την προσωδία κάνοντας χρήση των χαρακτηριστικών της και αν η προσωδία τα βοηθάει στην κατανόηση και απομνημόνευση προφορικών κειμένων.

Έρευνες έχουν δείξει ότι ακόμα και τα νεογνά λίγων ημερών προτιμούν να ακούνε τη φωνή της μητέρας τους, σε αντίθεση με τη φωνή μιας άλλης γυναίκας που μιλά στο μωρό της. Αυτό φαίνεται πως έχει σχέση με τον επιτονισμό και όχι με τα στατικά χαρακτηριστικά της ομιλίας (Mehler κ.α. 1978).

Επίσης μελέτες έχουν δείξει ότι ο ρόλος της προσωδίας είναι σημαντικός, όχι μόνο κατά τη βρεφική, αλλά και την παιδική και ενήλικη ηλικία, ειδικά όταν πρόκειται για επίλυση συντακτικών αμφισημιών (βλ. επίσης Clark & Clark 1977, Schafer κ.ά. 2000, Kraljic & Brennan 2005, Shafer κ.ά. 2005, Schepman & Rodway 2005 και για αντίθετες απόψεις Allbritton κ.ά. 1996, McKoon & Ratcliff 1996, Fox Tree & Meijer 2000, Snedeker & Trueswell 2003).

### **3.6.1 Προσωδία και κατανόηση**

#### ***Συμμετέχοντες***

Συμμετέχοντες αυτής της δοκιμασίας θα είναι γηγενείς, αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, ηλικίας από 10 χρονών και άνω. Ο λόγος για τον οποίο χρειαζόμαστε και γηγενείς μαθητές, δηλαδή μαθητές με πρώτη γλώσσα την ελληνική, είναι η εξασφάλιση ενός μέτρου σύγκρισης. Αρχική μας επιδίωξη λοιπόν, είναι να δούμε αν οι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής κατά τη επεξεργασία των προτάσεων βασίζονται σε προσωδιακά στοιχεία. Τα αποτελέσματα αυτά θα μας βοηθήσουν να εξετάσουμε το αν και κατά πόσο διαφέρουν οι αντιδράσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και, σε ένα μεταγενέστερο στάδιο, να δούμε τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει μια τέτοιου είδους διαφοροποίηση, τόσο στη σχολική, όσο και στην εξωσχολική τους καθημερινότητα.

#### ***Υλικό***

Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 2 ακουστικές λίστες, καθεμία από τις οποίες περιέχει την αρχή 12 πειραματικών προτάσεων (π.χ. 1 και 2) και 12 διασπαστών προσοχής (fillers) (π.χ. 3 και 4). Δηλαδή συνολικά το πείραμα απαρτίζεται από 24 συντακτικά αμφίσημες προτάσεις και 24 προτάσεις που στοχεύουν στο να αποσπάσουν την προσοχή των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να μην κατανοήσουν τον ακριβή σκοπό του πειράματος.

### **Διαδικασία – Προβλέψεις**

Οι συμμετέχοντες, για την ολοκλήρωση του πειράματος, χρειάζεται να εξεταστούν σε δυο συνεδρίες. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών αυτών θα ακούνε την αρχή των προτάσεων και θα πρέπει να τις συμπληρώσουν προφορικά, όπως αυτοί επιθυμούν. Οι προτάσεις που θα ακούνε είναι ηχογραφημένες με τη χρήση προσωδιακών στοιχείων, δηλαδή με τη χρήση επιτονισμού (pitch accent, phrase accent) και σε κάποιες περιπτώσεις και τη χρήση παύσεων. Η προσωδία των αμφίσημων προτάσεων είναι υπέρ της μιας ή της άλλης ερμηνείας.

Για παράδειγμα στην πρώτη συνεδρία οι συμμετέχοντες θα πρέπει να συμπληρώσουν την πρόταση 1, τα προσωδιακά στοιχεία της οποίας ευνοούν την ερμηνεία ότι η Ονοματική Φράση (ΟΦ) «*τα κουμπιά*» είναι υποκείμενο της κύριας πρότασης που επακολουθεί. Περιμένουμε δηλαδή, από τους μαθητές να συνεχίσουν την πρόταση αναφερόμενοι στα κουμπιά.

Αντιθέτως, στη δεύτερη συνεδρία οι συμμετέχοντες θα ακούνε την πρόταση 2, τα προσωδιακά στοιχεία της οποίας θα ευνοούν την ερμηνεία ότι η ΟΦ «*τα κουμπιά*» είναι αντικείμενο του ρήματος «*έραβε*» της δευτερεύουσας πρότασης. Επομένως, αυτό που περιμένουμε είναι οι συμμετέχοντες να συνεχίσουν την πρόταση λέγοντας κάτι για τον δράστη, δηλαδή γι' αυτόν που ράβει τα κουμπιά.

(25) Καθώς έραβε, τα κουμπιά ...

(26) Καθώς έραβε τα κουμπιά, ...

Τα πρώτα δείγματα παρόμοιας έρευνας σε ενηλίκους φυσικούς ομιλητές της ελληνικής δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες επηρεάζονται από την προσωδία και δίνουν ανάλογες απαντήσεις κατά ποσοστό 90%.

### **Πιο αναλυτικές οδηγίες**

Οι ακουστικές λίστες θα δοθούν σε αρχείο wav ή mp3. Όταν ερχόμαστε σε επαφή με τα παιδιά και τους εφήβους, τους εξηγούμε ότι δεν πρόκειται για τεστ, αλλά για μια απλή έρευνα, η οποία δε θα έχει καμία απολύτως επίπτωση στη βαθμολογία τους (για τη συμμετοχή τους, αν θέλουμε, μπορούμε να τους ανταμείψουμε με αυτοκόλλητα, καραμέλες ή ό,τι άλλο θεωρούμε κατάλληλο για την ηλικία τους και το σχολικό περιβάλλον). Επίσης τους ενημερώνουμε ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση και ότι δεν εξετάζουμε τη μνήμη ή την ευφυΐα τους. Τέλος, τους πληροφορούμε ότι οι απαντήσεις τους θα ηχογραφηθούν για πρακτικούς λόγους (δεν προλαβαίνουμε να γράψουμε τις απαντήσεις τους).

Έπειτα, τους εξηγούμε την ακριβή διαδικασία, δηλαδή, ότι θα ακούσουν την αρχή κάποιων προτάσεων και θα πρέπει να τις συνεχίσουν όπως αυτοί θέλουν. Οι απαντήσεις τους θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο άμεσες – γρήγορες. Για να σιγουρευτούμε ότι κατάλαβαν τι πρέπει να κάνουν, θα τους δίνουμε αρχικά να ακούν δύο προτάσεις που χρησιμεύουν ως δοκιμαστικό υλικό.



Είναι πολύ πιθανό να πάρουμε απαντήσεις οι οποίες δεν είναι υπέρ ούτε της μιας, ούτε της άλλης ερμηνείας, π.χ. «Χτύπησε το τηλέφωνο» ή «Χτύπησε η πόρτα». Δεν κάνουμε κανενός είδους σχόλιο, παρά συνεχίζουμε το πείραμά μας κανονικά. Αν καταλάβουμε ότι ο/η συμμετέχων/ουσα χρειάζεται να ακούσει ξανά κάποια πρόταση ή αν μας ζητηθεί κάτι τέτοιο, επιτρέπουμε να ακουστεί η συγκεκριμένη πρόταση και δεύτερη φορά, όχι όμως τρίτη. Για να αποφύγουμε τέτοιες περιπτώσεις, φροντίζουμε να εξασφαλίσουμε στους συμμετέχοντες μια ήσυχη αίθουσα, χωρίς ερεθίσματα που θα μπορούσαν να τους αποσπάσουν την προσοχή, και να βεβαιωθούμε ότι η ένταση του ήχου είναι η ιδανική. Ηχογραφούμε τις απαντήσεις για περαιτέρω ανάλυση.

Καλό είναι η μια συνάντηση από την επόμενη να απέχουν τουλάχιστον μια μέρα, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να μη θυμούνται τις προτάσεις και να απαντούν με βάση αυτά που ακούν κάθε φορά και όχι να επαναλαμβάνουν τις ίδιες απαντήσεις, νομίζοντας ότι ακούν τις ίδιες προτάσεις.

### ***Ερμηνεία & Χρησιμότητα των αποτελεσμάτων***

Ο καθημερινός μας λόγος περιέχει πολλές ελλειπτικές προτάσεις, ατελείς φράσεις, μισοτελειωμένες ιδέες, αμφίσημες προτάσεις, άρθρα και αντωνυμικά στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά την επικοινωνία μας. Παρόλα αυτά τις περισσότερες φορές κατανοούμε το περιεχόμενο των εκφωνημάτων αβίαστα, χωρίς περαιτέρω επεξηγήσεις. Η ικανότητά μας αυτή βασίζεται σε διάφορους γλωσσικούς και εξωγλωσσικούς παράγοντες. Ένας από τους πιο σημαντικούς γλωσσικούς παράγοντες, αν όχι ο σημαντικότερος, είναι η προσωδία. Επομένως, ένας άνθρωπος, αν δεν έχει την ικανότητα να κάνει χρήση της προσωδίας, αυτομάτως έχει να αντιμετωπίσει ένα σοβαρό εμπόδιο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης.

Αν αποδείξουμε, λοιπόν, το σημαντικό ρόλο της προσωδίας, θα μπορούσαμε να δώσουμε στους εκπαιδευτικούς ένα ακόμα εργαλείο βοήθειας για τους μαθητές τους και να δημιουργήσουμε ένα νέο γλωσσοδιδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις καθημερινές συνθήκες επικοινωνίας. Ένα τέτοιο υλικό θα βοηθούσε τους μαθητές, τόσο στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου, όσο και στη βελτίωση του γραπτού λόγου, αφού θα είναι πιο εύκολη γι' αυτούς η εκμάθηση χρήσης των σημείων στίξης και του τονισμού.

Σύμφωνα με τον Yadin Duhai (1989) η μάθηση είναι μια διαδικασία γέννησης διαρκών εσωτερικών αναπαραστάσεων, εξαρτωμένων από την εμπειρία. Υπεύθυνη για τη διατήρηση των εμπειρικών αυτών αναπαραστάσεων μέσα στο χρόνο είναι η μνήμη. Είναι δύσκολο, λοιπόν, να διαχωρίσει κάποιος τη μνήμη από την προσοχή ή από άλλους γνωστικούς τομείς. Στις περισσότερες θεωρίες μνημονικής επεξεργασίας διακρίνονται δύο κύριοι τύποι αποθήκευσης: η βραχύχρονη και η μακρόχρονη μνήμη. Η βραχύχρονη μνήμη είναι προσωρινή και καταλαμβάνει περιορισμένη χωρητικότητα αποθήκευσης στον εγκέφαλο. Η βραχύχρονη μνήμη διαρκεί από 30 δευτερόλεπτα έως μερικά λεπτά (Gillis, 1996). Η μακρόχρονη μνήμη αναφέρεται στη μόνιμη αποθήκευση πληροφοριών και κατέχει αμέτρητη χωρητικότητα. Όπως γίνεται λοιπόν φανερό από τις προαναφερθείσες πληροφορίες, η βραχύχρονη μνήμη είναι πολύ σημαντική, αφού μέσω αυτής

περνούν οι πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη και γίνονται κτήμα του κάθε ανθρώπου. Ο ρόλος της λοιπόν είναι αδιαμφισβήτητος και κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας. Συνεπώς, οτιδήποτε θα μπορούσε να συντελέσει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της είναι πολύ χρήσιμο κατά τη διδασκαλία. Έρευνες έχουν δείξει πως η προσωδία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο βελτίωσης της βραχύχρονης μνήμης, εξαρτάται όμως από το μέγεθος των εισαγομένων πληροφοριών (Darwin 1975, Wingfield 1975a, 1975b, Wingfield & Klein 1971, Stine & Wingfield 1987, Wingfield, Lahar & Stine 1989, Paris, Thomas, Gilson & Kincaid 2000).

### **3.6.2 Προσωδία και μνήμη**

#### ***Συμμετέχοντες***

Σκοπός αυτής της δοκιμασίας είναι να εξεταστεί το κατά πόσο τα προσωδιακά στοιχεία μπορούν να επηρεάσουν τη βραχύχρονη μνήμη γηγενών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών διαφόρων ηλικιών και αν είναι το ίδιο σημαντικά για κάθε ηλικιακό επίπεδο. Συμμετέχοντες λοιπόν θα είναι μαθητές γηγενείς και μη από 7 χρονών και άνω.

#### ***Υλικό***

Το υλικό αποτελείται από 4 κείμενα για καθεμία από τις 3 κατηγορίες, δηλαδή συνολικά 12 κείμενα. Οι τρεις κατηγορίες είναι οι εξής: περιγραφικά κείμενα, αφηγηματικά κείμενα και κείμενα με οδηγίες. Κάθε κείμενο αποτελείται από 5 επιτονικές φράσεις, δηλαδή φράσεις των οποίων ο επιτονισμός δείχνει ότι δε συνεχίζονται, και συνολικά 30 λέξεις. Προσπαθήσαμε έτσι ώστε τα κείμενα να περιγράφουν πρόσωπα και καταστάσεις όσο το δυνατόν πιο οικεία στους μαθητές και να αποτελούνται από λέξεις απλές, με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης στην καθημερινή μας ζωή. Τα κείμενα αυτά έχουν μαγνητοφωνηθεί δύο φορές το καθένα, μια με κανονική προσωδία και μια με προσωδία επίπεδη χωρίς διακυμάνσεις της φωνής και παύσεις.

#### ***Διαδικασία – Προβλέψεις***

Κάθε συμμετέχων θα πρέπει να παραστεί σε δύο συνεδρίες. Σε κάθε συνεδρία θα ακούει 6 κείμενα, μισά με κανονική προσωδία και μισά με μονότονη προσωδία, δηλαδή συνολικά 12 κείμενα και στις δύο συνεδρίες. Ο κάθε συμμετέχων θα ακούει το κάθε κείμενο μία μόνο φορά, δηλαδή είτε με φυσιολογική προσωδία, είτε με μονότονη. Έτσι θα αποφύγουμε την επίδραση της μακρόχρονης μνήμης, δηλαδή του να θυμάται κάποιο κείμενο από προηγούμενη συνεδρία ή λέξεις του κειμένου.

Θα έχουμε προσπαθήσει να εξασφαλίσουμε έναν ήσυχο χώρο, χωρίς ερεθίσματα που θα μπορούσαν να αποσπάσουν την προσοχή των συμμετεχόντων. Η συνεδρία είναι ατομική. Εξηγούμε σε κάθε συμμετέχοντα ότι θα πρέπει να ακούσει προσεχτικά κάθε κείμενο και πως αμέσως μετά θα πρέπει να το επαναλάβει προφορικά. Επιτρέπουμε σε κάθε συμμετέχοντα να ακούσει το κάθε κείμενο μόνο μία φορά και δεν τον βοηθάμε, δεν τον διακόπτουμε και δεν τον

κοιτάμε τη στιγμή που προσπαθεί να επαναλάβει το κείμενο. Φυσικά, όπως και στο προηγούμενό μας πείραμα, εξηγούμε ότι δε θα βαθμολογηθεί κανείς για τις επιδόσεις του. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι το πείραμα έχει ως σκοπό να αξιολογηθούν τα κείμενα, αν είναι εύκολα ή δύσκολα, ενδιαφέροντα ή όχι, ή ακόμα την αξιολόγηση του κάθε ομιλητή για τις προφορικές του ικανότητες.

Μαγνητοφωνούμε τις απαντήσεις.

### ***Ερμηνεία & Χρησιμότητα των αποτελεσμάτων***

Όταν συγκεντρώσουμε το απαραίτητο υλικό, θα εξετάσουμε το πόσες αυτούσιες λέξεις, όχι διαφορετικές αλλά με παρόμοιο νόημα, κατάφερε να απομνημονεύσει σωστά ο κάθε συμμετέχοντας το αν οι προτάσεις, λέξεις ήταν στην αναμενόμενη σειρά ή σε διαφορετική απ' ό,τι στο αρχικό κείμενο.

Τα αποτελέσματα αυτά θα μας δώσουν απαντήσεις σχετικά με το αν οι ακροατές κάνουν χρήση της προσωδίας και το αν η προσωδία τους βοηθά ή όχι στην κατανόηση, την εστίαση της προσοχής και κατ' επέκταση στην απομνημόνευση των πληροφοριών. Μια παρατήρηση τέτοιου είδους θα ήταν πολύ χρήσιμη για τη δημιουργία σωστού ακουστικού γλωσσοδιδακτικού υλικού, αλλά και για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωσή τους στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

#### **Περιγραφικά κείμενα.**

1. Ο Φλουπ είναι ένας πολύ τρελός γάτος./ Δε στέκεται ήσυχος ποτέ. /Είναι κλέφτης φοβερός./ Μπαίνει στις κουζίνες της γειτονιάς /και αρπάζει το κρέας και το ψάρι μέσα από τις κατσαρόλες. (30 λέξεις)
2. Αγαπάω πολύ τη γιαγιά μου./ Είναι κοντούλα, παχουλή, έχει άσπρα μαλλιά και είναι πάντα χαμογελαστή./ Μας κάνει όλα τα χατίρια./ Χθες μας πήγε στην παιδική χαρά./ Μας αγόρασε και παγωτό. (30 λέξεις)
3. Το σπίτι μας είναι μικρό./ Έτσι, οι αδερφές μου και εγώ μένουμε στο ίδιο δωμάτιο./ Το έχουμε στολίσει πολύ ωραία./ Έχουμε κολλήσει ζωγραφιές, αφίσες και φωτογραφίες. / Μας αρέσει πολύ. (30 λέξεις)
4. Στην πλατεία του χωριού υπάρχει ένας γέρικος πλάτανος./ Είναι πολύ ψηλός./ Ο κορμός του είναι πολύ μεγάλος./ Έχει πολλά κλαδιά και φύλλα./ Λένε πως υπάρχει εκεί πάνω από εκατό χρόνια. (30 λέξεις)

#### **Αφηγηματικά κείμενα**

5. Χθες ο Γιάννης έφτασε στο σχολείο πολύ νωρίς./ Η αυλόπορτα ήταν ακόμα κλειστή/ Άρχισε να διαβάζει το βιβλίο της ιστορίας./Τελικά τον πήρε ο ύπνος./ Τον ξύπνησαν οι φίλοι του γελώντας. (30 λέξεις)

6. Το καλοκαίρι δεν πήγα διακοπές./ Ευτυχώς ούτε ο φίλος μου ο Γιώργος. /Παίξαμε κάθε μέρα. /Άλλοτε παίζαμε τους Ινδιάνους, άλλοτε τους καουμπόηδες και άλλοτε κλέφτες και αστυνόμους./ Πέρασαμε πολύ ωραία. (30 λέξεις)

7. Την προηγούμενη εβδομάδα ήμουν άρρωστη./ Πονούσε πολύ η κοιλιά μου και το κεφάλι μου./ Είχα τριάντα - οχτώ πυρετό./ Ήμουν όλη μέρα στο κρεβάτι και δεν έκανα τίποτα./ Ευτυχώς τώρα είμαι καλά. (30 λέξεις χωρίς τον αριθμό)

8. Το καλοκαίρι πήγαμε στο χωριό του μπαμπά μου./ Στην αρχή ήμουν πολύ στενοχωρημένος, γιατί δεν ήξερα κανέναν./ Στο χωριό γνώρισα τον Μεχμέτ./ Γίναμε πολύ καλοί φίλοι./ Ανυπομονώ να τον ξαναδώ. (30 λέξεις)

Κείμενα οδηγιών

9. Βάζουμε όλο το αλεύρι σε ένα μπολ./ Προσθέτουμε τους κρόκους τριών αυγών./ Ρίχνουμε διακόσια πενήντα γραμμάρια βούτυρο./ Προσθέτουμε μισό κιλό ζάχαρη./Ανακατεύουμε πάρα πολύ καλά μέχρι το μείγμα να γίνει ένα. (30 λέξεις)

10. Φτιάξε ένα βραχιολάκι φιλίας./ Χρειάζεσαι ένα δερμάτινο κορδόνι και χάντρες. /Κόψε το κορδονάκι στο μήκος που θες./ Πέρασε μια χάντρα και κάνε έναν κόμπο. /Να το επαναλαμβάνεις μέχρι να τελειώσει το βραχιολάκι. (30 λέξεις)

11. Πάρτε άδεια κουτιά από γιαούρτια./ Βάλτε μέσα αρκετό βαμβάκι και φακές./ Ρίξτε λίγο νερό./ Τοποθετήστε τα δοχεία σε μέρος που τα βλέπει ο ήλιος./ Ποτίζετέ τα δύο φορές την ημέρα. (30 λέξεις)<sup>11</sup>

12. Φτιάξτε το δικό σας μπόουλινγκ./ Πάρτε έξι άδεια πλαστικά μπουκάλια./ Βάψτε τα μπουκάλια με πλαστική μπογιά και αφήστε τα να στεγνώσουν./ Όταν στεγνώσουν, πάρτε μια μαλακιά μπάλα./ Το παιχνίδι αρχίζει. (30 λέξεις)

---

<sup>11</sup> Το 10 και 11 προέρχονται από την ιστοσελίδα 'http://www.pamebolta.gr' με αλλαγές.

#### 4 Αναφορές

---

##### Ξενόγλωσσες

- Agathopoulou, E., Papadopoulou, D. & Zmijanac K. 2008. "Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction". *Journal of Applied Linguistics* 24, 9-33.
- Agathopoulou, E., Papadopoulou, D. & Sismanidou, I. 2011. "Determiners in adult L2 Greek: what they tell us about the learnability of uninterpretable features". Προφορική ανακοίνωση στο 10ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL 10), Δημοκρήτειο Πανεπιστήμιο, Κομοτηνή, 1-4 Σεπτεμβρίου 2011.
- Alexiadou, A. & Anagnostopoulou, E. 2004. "Voice morphology in the causative-inchoative alternation: evidence for a non-unified structural analysis of unaccusatives". In A. Alexiadou et al. (eds), *The Unaccusativity Puzzle. Explorations of the Syntax-Lexicon Interface*. Oxford, 114-136.
- Allen, M. R. 1978. *Morphological Investigations*. Ph.D. Diss. University of Connecticut.
- Altmann, G. T. M. 1997. *The ascent of Babel: An exploration of language, mind, and understanding*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, N., Eisenstein, M. & Madden, C. 1976. "The development of wh-questions in adult second-language learners". *On TESOL* 76, 350–362.
- Bernstein Ratner, N. & Sih, C.C. 1987. "The effects of gradual increases in sentence length and complexity on children's dysfluency". *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52(3), 278-287.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. 1994. *Different Ways of Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess, K. 1980. "Complex sentences: Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode". *Journal of Child Language* 7, 231-265.
- Booij, G. 2005. *The Grammar of Words. An introduction to Linguistic Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Chondrogianni, V. 2007. "Acquiring clitics and determiners in child L2 Greek". In E. Agathopoulou, M. Dimatrakopoulou & D. Papadopoulou (eds), In *Proceedings of the 17th International Symposium in Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki: Monochromia, 356-366.
- Chondrogianni, V. 2008. "Comparing child and adult L2 acquisition of the Greek DP: Effects of age and construction". In B. Haznedar & E. Gavrusseva (eds), *Current Trends in Child Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 97-142.

- Chomsky, N. 1995. *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clancy, P., Jacobsen, T. & Silva, M. 1976. "The acquisition of conjunction: a crosslinguistic study". Paper presented at the Stanford Child Language Research Forum.
- Clark, E. V. 1970. "How young children describe events in time". In G. B. Flores d'Arcais & W. J. M. Levelt (eds), *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam: North Holland.
- Clark, E. V. 1971. "On the acquisition of the meaning of before and after". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 10, 266-75.
- Crain, S. & Thornton, R. 1998. *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Darwin, C. J. 1975. "On the dynamic use of prosody in speech perception". In A. Cohen and S. G. Nooteboom (eds), *Structure and process in speech perception*. Berlin: Springer-Verlag, 178-193.
- DeKeyser, R. 2003. "Implicit and explicit learning". In C. J. Doughty & M. H. Long (eds), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, 313-348.
- Devescovi, A. & Caselli, M.C. 2007. "Sentence repetition as a measure of early grammatical development in Italian". *International Journal of Language and Communication Disorders* 42(2), 187-208.
- Dimitrakopoulou, M., Fotiadou, G., Roussou, A. & Tsimpli, I. 2006. "Features and Agree relations in L2 Greek". In A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi, E. Di Domenico & I. Ferrari (eds), *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA 2005*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 167-172.
- Dimitrakopoulou, M., Kalaintzidou, M., Roussou A. & Tsimpli I.M. 2004. "Clitics and determiners in the Greek L2 grammar". *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL 6)*. Έκδοση CD - Rom: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Duhai, Y. 1989. *The neurobiology of memory: Concepts, findings, trends*. New York: Oxford University Press.
- Eisenbeiss, S. 2010. "Production methods in language acquisition research". In E. Blom, and S. Unsworth (eds), *Experimental Methods in Language Acquisition Research*. Amsterdam: John Benjamins, 11-34.
- Ellis, R. 2005. "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study". *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2), 141-72.
- Erlam, R. 2006. "Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: an empirical validation study". *Applied Linguistics* 27 (3), 464-91.

- Faegans, L. 1980. "Children's Understanding of Some Temporal Terms Denoting Order, Duration and Simultaneity". *Journal of Psycholinguistic Research* 9, 41-57.
- Fabb, N. 1988. "English Suffixation is Constrained Only by Selectional Restrictions". *NLLT* 6, 527-39.
- Fernald, A. 1991. "Prosody and focus in speech to infants and adults". *Annals of Child Development* 8, 43-80.
- Flynn, S. & Lust, B. 2002. "A Minimalist Approach to L2 Solves a Dilemma of UG". In V. Cook (ed), *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters, 93-120.
- Fotiadou G. 2010. *Voice Morphology and Transitivity Alternations in Greek: Evidence from Corpora and Psycholinguistic Experiments*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Α.Π.Θ.
- Fotiadou G. & Tsimpli, I. 2010. "The acquisition of transitivity alternations in Greek: Does frequency count?". *Lingua* 120, 2605-2626.
- Gallimore, R. & Tharp, R. 1981. "The interpretation of elicited imitation in a standardized context". *Language Learning* 31, 369-92.
- Gass, S. M. & Mackey, A. 2007. *Data elicitation for second and foreign language research*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Georgalidou, M., Spyropoulos, V., Kaili, H., Revithiadou, A. & Celtec, A. to appear. "Spoken varieties of Greek and Turkish in the Muslim bilingual community of Rhodes". In *Proceedings of the 42nd Linguistics Colloquium Language Diversity and Language Learning: New Paths to Literacy*. Διαθέσιμο στο: [http://www.revithiadou.gr/files/Spoken\\_varieties.pdf](http://www.revithiadou.gr/files/Spoken_varieties.pdf)
- Gillis, R. J. 1996. *Traumatic brain injury: Rehabilitation for speech – language pathologists*. Boston: Butterworth – Heinemann.
- Haegeman, L., 2003. "Conditional clauses: external and internal syntax". *Mind & Language* 18, 317-339.
- Haegeman, L., 2010. "The internal syntax of adverbial clauses". *Lingua* 120, 628-648.
- Hamayan, E., Saegert, J. & Laraudee P. 1977. "Elicited imitation in second language learners", *Language and Speech* 20, 86-97.
- Hornstein, N. 1990. *As Time goes by. Tense and Universal Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jessop, L., Suzuki, W. & Tomita, Y. 2007. "Elicited imitation in second language acquisition research". *The Canadian Modern Language Review* 64(1), 215-220.
- Joseph, B. & Philippaki-Warbuton, I. 1987. *Modern Greek*. London: Croom Helm.

- Keller-Cohen, D. 1981. "Elicited imitation in lexical development: Evidence from a study of temporal reference". *Journal of Psycholinguistic Research* 10(3), 273–288.
- Keller-Cohen, D. 1987. "Context and Strategy in Acquiring Temporal Connectives 1". *Journal of Psycholinguistic Research* 16, 165-183.
- Kiparsky, P. 2009. "Verbal co-compounds and subcompounds in Greek". *MIT Working Papers in Linguistics* 57.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Liceras, J. M. & Díaz, L. 2000. "Triggers in L2 Acquisition: The case of Spanish N-N Compounds". *Studia Linguistica* 54(2), 197-211.
- Love, R. J. & Webb, W. G. 2001. *Neurology for the Speech – language Pathologist*. Woburn: Butterworth – Heinemann.
- Lust, B. 2006. "What children know about what they say – Elicited imitation as a research method". In C. McDaniel, C. McKee & H. Cairns (eds), *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mackey, A. & Gass, S. M. 2005. *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markman, B., Spilka, I. & Tucker, G. 1975. "The use of elicited imitation in search of an interim French grammar", *Language Learning* 75(1), 31-41.
- Mavridou, V. 2003. "Second language acquisition of Greek: evidence from child speakers of Turkish". Unpublished master's thesis. Aristotle University of Thessaloniki, Greece.
- Mavridou, V. 2011. "L2 Greek determiner system: Evidence from adult Turkish learners". Paper presented at the 10<sup>th</sup> International Conference of Greek Linguistics (ICGL10), 1-4 September, Komotini, Greece.
- McDade, H. L., Simpson M. A. & Lamb, D. E. 1982. "The use of elicited imitation as a measure of expressive grammar: a question of validity". *Journal of Speech and Hearing Disorders* 47(1), 19-24.
- Munnich, E., Flynn, S. & Martohardjono, G. 1994. "Elicited imitation and grammaticality judgment tasks: What they measure and how they relate to each other". In E. Tarone, S. Gass, and A. Cohen (eds), *Research Methodology in Second-language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 227-45.
- Murphy, V. A. 2004. "Dissociable systems in second language morphology". *Studies in Second Language Acquisition* 26(4), 433-459.



- Naiman, N. 1974. "The use of elicited imitation in second language acquisition research". *Working Papers on Bilingualism* 2, 1–37.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stem, H. & Todesco, A. 1996. *The good language learner*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Nespor, M. & Ralli, A. 1994. "Stress domains in Greek compounds: a case of morphology-phonology interaction". In I. Philippaki-Warbuton, K. Nicoladis & M. Sifianou (eds), *Themes in Greek Linguistic*. Amsterdam: Benjamins, 33-44.
- Nespor, M. 1999. "Stress Domains". In H. van der Hulst (ed), *Word prosodic systems in the languages of Europe*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 117-151.
- Papakonstantinou, M, Papadopoulou, D. & Tsimpli, I.M. (under review). "Processing Temporal Adverbial Clauses in Greek: Connectives, Aspect & Ordering Effects". In *Selected Papers of the Workshop on Tense and Aspect in Generative Grammar: Typology and Acquisition*. CUP.
- Papastathi, M. and Tsimpli, I. 2004. "The interaction of voice morphology with modality: evidence from transitivity alternations in Greek". Paper presented at the LAGB meeting, Surrey.
- Paris, C. R., Thomas, M. H., Gilson, R. D. and Kincaid, J. P. 2000. "Linguistic cues and memory for synthetic and natural speech". *Human Factors* 42, 421-431.
- Ralli, A. 1992. "Compounds in Modern Greek". *Rivista di Linguistica* 4(1), 143-174.
- Reilly, J. S. 1986. The acquisition of temporals and conditionals. In E. C. Traugott, A. ter Meulen, J. S. Reilly, & C. A. Ferguson (eds), *On conditionals*. Cambridge: C.U.
- Revithiadou, A. 1995. "Prosodic Domains in Greek Compounding". In G. Drachman, A. Malikouti-Drachman, J. Fykias & C. Klidi (eds), *Proceedings of the 2nd International Conference on Greek Linguistics 1*. Salzburg: W. Neugebauer Verlag GmbH Graz, 107-116.
- Roebuck, R., Martinez, M., & Perez, J. 1999. "Null subjects, filled CP's and L2 acquisition". *Second Language Research* 15(3), 251-282.
- Roussou, A. and Tsimpli, I. 2007. Clitics and Transitivity. In A. Alexiadou (ed), "Studies in the Morpho-Syntax of Greek". Cambridge Scholars Publishing, 138-174.
- Roussou, A. 2008. "Voice morphology and ergativity in Modern Greek". *Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL8)*.
- Roussou A., Tsimpli, I.M., Dimitrakopoulou, M. & Kalaitzidou, M. 2006. "The acquisition of the D system in the Slavic/Greek interlanguage". In A. Kavadia, M. Joannopoulou & A. Tsangalidis (eds), *Proceedings of the 13th International Conference of Applied Linguistics. Trends in Applied Linguistics*. Thessaloniki: University Studio Press, 692-705.

- Silva, M. N. 1991. "Simulateneity in children's narratives: The case of *when*, *while* and *as*". *Journal of Child Language* 18, 641–662.
- Sioupi, A. 1998. "The typology of middle constructions, ergative verbs and passive voice: How similar are they after all?" In S. Lambropoulou (ed), *Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki: University Studio Press, 159–170.
- Spencer, A. 2003. "Morphology". In M. Aronoff & J. Rees-Miller (eds), *The handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 213-237.
- Stine, E. L., & Wingfield, A. 1987. "Process and strategy in memory for speech among younger and older adults". *Psychology and Aging* 2, 272-279.
- Swain, M., Dumas, G. & Naiman, N. 1974. "Alternatives to spontaneous speech: Elicited translation and imitation as indicators of second language competence". *Working Papers on Bilingualism* 3, 68-79.
- Theophanopoulou – Kontou, D. 1983. "Patient vs. non-patient orientation of the action and the voice distinction in Modern Greek". *Glossologia* 2-3, 75-90.
- Tomita, Y., Suzuki, W. & Jessop, L. 2009. "Elicited imitation: Toward valid procedures to measure implicit second language grammatical knowledge". *TESOL Quarterly* 43(2), 345-349.
- Tsimpli, I.- M. 2003. "Clitics and Determiners in L2 Greek". In J. Liceras, H. Goodluck & H. Zobl (eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002)*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 331-339.
- Tsimpli, I. 2006. "The acquisition of voice and transitivity alternations in Greek as native and second language". In S. Unsworth et al. (eds), *Paths and Development in L1 and L2 acquisition*. Papers in honor of Bonnie D. Schwartz, Amsterdam, J. Benjamins, 15-55.
- Tsimpli, I.-M. & Mastropavlou, M. 2007. "Feature interpretability in L2 acquisition and SLI: Greek clitics and determiners". In J. Liceras, Zobl, H. & H. Goodluck (eds), *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 143-183.
- Tsimpli, I.M., Papadopoulou, D. & A. Mylonaki. 2010. "Temporal modification in Greek adverbial clauses: The role of aspect and negation". *Lingua* 120, 649-672.
- Tsimpli, I.-M, Roussou, A., Fotiadou, G. & Dimitrakopoulou, M. 2006. "The syntax/morphology Interface: Agree Relations in L1 Slavic / L2 Greek". In A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi, E. Di Domenico & I. Ferrari (eds), *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2005*. Cambridge, Cambridge Scholars Press, 167-172.

- Tsimpli, I.-M., Roussou, A., Fotiadou, G. & Dimitrakopoulou, M. 2011. "The syntax/morphology interface: Agree Relations in L1 Slavic / L2 Greek". In G. Tsoulas (ed), *Proceedings of the 7th International Conference on Greek Linguistics*. Διαθέσιμο στο: <http://83.212.19.218/icgl7/Tsimpli-et-al.pdf>
- Unsworth, Sh., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A. & Tsimpli, I. υπό δημοσίευση. "Bilingual acquisition of Greek voice morphology and Dutch gender: what do they have in common?". In *BUCLD 35 Proceedings*.
- Vinther, T. 2002. "Elicited imitation: a brief overview". *International Journal of Applied Linguistics* 12 (1), 54–73.
- Wajnryb, R. 1990. *Grammar dictation*. Oxford, Oxford University Press.
- Weitze, M., McGhee, J., Graham, C., Dewey, D. & Eggett, D. 2011. "Variability in L2 acquisition across L1 backgrounds". In L. Plonsky & M. Schierloh (eds), *Selected Proceedings of the 2009 Second Language Research Forum*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 152-163.
- Wingfield, A. 1975a. "Acoustic redundancy and the perception of time-compressed speech". *Journal of Speech and Hearing Research* 18, 96-104.
- Wingfield, A. 1975b. "The intonation-syntax interaction: prosodic features in the perceptual processing of sentences". In A. Cohen and S. G. Nooteboom (eds), *Structure and process in speech perception*. Berlin: Springer-Verlag, 148-156.
- Wingfield, A. and Klein, J. F. 1971. "Syntactic structure and acoustic pattern in speech recognition". *Perception and Psychophysics* 9, 23-25.
- Wingfield, A., Lahar, C. J., & Stine, E. A. L. 1989. "Age and decision strategies in running memory for speech: Effects of prosody and linguistic structure". *Journal of Gerontology* 44, 106-113.
- Winkel H., 2004. "The acquisition of temporal reference cross-linguistically using two acting-out comprehension tasks". *Journal of Psycholinguistic Research* 33, 333-355.

### **Ελληνόγλωσσες**

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 1986α. «Η φύση και η παραγωγικότητα του σχηματιστικού στοιχείου -ποιώ». Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα-Πρακτικά της 7<sup>ης</sup> ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 49-70.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 1986β. *Η νεολογία στην κοινή νεοελληνική*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΦΣΠΑ.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 1996. «Η νεοελληνική σύνθεση». Στο Γ. Κατσιμαλή & Φ. Καβουκόπουλος (επιμ), *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας-Διδακτική προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Τομέας Γλωσσολογίας Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης, 97- 120.

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 2003. «Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις στο γένος της ελληνικής: μια θεωρητική πρόταση». Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ), *Το γένος*. Αθήνα: Πατάκης, 13-56.
- Αμπάτη, Α. 2009. «Στρατηγικές μάθησης της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Εφαρμοσμένη διδακτική παρέμβαση σε τουρκόφωνους και πομακόφωνους μαθητές γυμνασίου». Στο Α. Tsangalidis (επιμ), *Selected papers from the 18th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Θεσσαλονίκη: Μονοχρωμία, 429-438.
- Αμπάτη, Α. & Ιορδανίδου, Α. 2006. «Θέματα σχεδιασμού της γραμματικής διδασκαλίας της ελληνικής σε μουσουλμάνους μαθητές στα σχολεία της Θράκης». Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ), *Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη/Ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 68-60.
- Βασιλάκη, Σ. 1988. «Η μορφολογία της παθητικής φωνής στα Νέα Ελληνικά». *Μελέτες για τη Νέα Ελληνική*, 185-203.
- Βαλετόπουλος, Φ. 2001. «Το γραμματικό ποιόν ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας». Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ), *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Ατραπός, 59-69.
- Ζόμπολου, Κ. 1996. «Τα αποθετικά ρήματα της νέας ελληνικής: σχηματισμός παθητικής φωνής και διάθεσης, θεματικοί ρόλοι και γνωστική σημασιολογική ανάλυση». *Μελέτες για τη Νέα Ελληνική* 16, 160-171.
- Ηλιοπούλου, Κ. 2009. *Η αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Νέας Ελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Α.Π.Θ.
- Holton, D, Mackridge, P. & Φιλιππάκη-Warburton, E. 2007. *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Θεοφανοπούλου - Κοντού, Δ. 1980. «Μέσα αυτοπαθή της Νέας Ελληνικής». Ανάτυπο από τον τόμο «Μνήμη» Γεωργίου Ι. Κουρμούλη, 1-21.
- Θεοφανοπούλου - Κοντού, Δ. 1982. «Τα μέσα ρήματα της Νέας Ελληνικής: Μερικές προκαταρκτικές παρατηρήσεις στο σύστημα των διαθέσεων». *Μελέτες για τη Νέα Ελληνική* 2, 51-78.
- Θεοφανοπούλου - Κοντού, Δ. 2000. «Δομές της ΝΕ με προοπτική του δέκτη και η κατανομή –ω/-μαι: τα αντιμεταβιβαστικά και τα παθητικά». *Μελέτες για τη Νέα Ελληνική* 20, 146–157.
- Θεοφανοπούλου - Κοντού, Δ. 2002. «Μεταβιβαστικές δομές στη Νέα Ελληνική. Ένα Παραγωγικό σχήμα». *Πρακτικά του 5<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας (ICGL 5)*. Paris: L' Harmattan.

- Θεοφανοπούλου - Κοντού, Δ. 2003. «Ρήματα Κίνησης της Νέας Ελληνικής και η μεταβιβαστική τους Χρήση». Στο Δ. Θεοφανοπούλου - Κοντού, Χ. Λασκαράτου, Μ. Σιφιανού, Μ. Γεωργιαφέντης, & Β. Σπυρόπουλος (επιμ). *Σύγχρονες Τάσεις στην Ελληνική Γλωσσολογία: Μελέτες αφιερωμένες στην Ειρήνη Φιλιππάκη- Warburton*. Αθήνα: Πατάκης, 237-255.
- Καλοκαιρινός, Α. 2001. «Αφού». Στο Υ. Agouraki, Α. Arvaniti, J. Davy, D. Goutsos, Μ. Karyolemou, Α. Panayiotou-Triantaphyllopoulou, Α. Papapavlou, Α. Pavlou, Α. Roussou (επιμ), *Proceedings of the 4th International Conference on Greek Linguistics*, Λευκωσία, Κύπρος. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κάντζου, Β. 2010. *Η χρονική οργάνωση του αφηγήματος στην κατάκτηση της Ελληνικής ως πρώτης και ως δεύτερης γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Παν/νιο Αθηνών.
- Κατή, Δ. & Κάντζου, Β. 2004. «Η συνδετικότητα των αφηγημάτων: αναπτυξιακή και διαγλωσσική προσέγγιση». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 24, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λαβίδας, Ν. 2007. «Μεταβολές στη μεταβατικότητα του ρήματος της Ελληνικής». Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μαλικούτη - Drachman, Α. 1996. «Προσωδιακές δομές προθηματικών και συνθέτων». *Μελέτες* 16, 92-104. Θεσσαλονίκη.
- Ματθαίουδάκη, Μ, Κίτσου Ι. & Τζιμώκας Δ. 2011. «Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31, 317-327.
- Μπάτσιου, Β., Οικονόμου, Σ. & Σιδηροπούλου, Π. 2006. «Προβλήματα στη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού σε πομακόφωνους μαθητές: Ανάλυση λαθών και διδακτικές προτάσεις», Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ), *Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη/Ξένη: Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 335-351.
- Νατσόπουλος, Δ. & Παναγοπούλου, Ε. 1985. «Η μάθηση της ρηματικής όψης της ΝΕ σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους: Εξελικτική σύγκριση προς τους φυσικούς ομιλητές». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 5, 185-200.
- Νικολού, Κ. 2003. *Μορφολογική και Φωνολογική Ανάλυση των Μονολεκτικών Σύνθετων Λέξεων της Ελληνικής*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.
- Νικολού, Κ. 2008. *Η Φωνολογική Λέξη στην Ελληνική και η Σύγκρισή της με την Αραβική: Πορίσματα και Εφαρμογές*. Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.

- Παπαδοπούλου, Δ. 2005. «Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». *Journal of Applied Linguistics* 21, 39-54.
- Παπαδοπούλου, Δ., Zmijanac K. & Αγαθοπούλου, Ε. 2010. «Η απόκτηση της συμφωνίας του γένους στην ελληνική ως Γ2: Συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30, 487-502.
- Ράλλη, Α. 2004. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης
- Ράλλη, Α. 2007. *Η Σύνθεση Λέξεων: Διαγλωσσική Μορφολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τζάρτζανος, Α. 1947. *Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής)*. Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων.
- Τζάρτζανος, Α., 1991. *Νεοελληνική Σύνταξις (της κοινής δημοτικής)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδης.
- Τριανταφυλλίδης, Μ. 1941. *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Τσιμπλή, Ι.- Μ. 2003. Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη και Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), *Το Γένος*. Αθήνα: Πατάκης, 168-189.
- Τσιμπλή Ι. 2005. «Η Φωνή στην Ελληνική: Περιγραφή του συστήματος και μελέτη της ανάπτυξης του στην ελληνική ως μητρική και ως δεύτερη/ξένη γλώσσα». Στο Μ. Γεωργιαφέντης, Χ. Λασκαράτου, Β. Σπυρόπουλος, Ι. Τσαμαδού-Jacoberger, Ι. Μ. Τσιμπλή, Ι. Φιλιππάκη-Warburton, Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ), *Η σύνταξη στη μάθηση και στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης, 62-116.
- Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 2003. «Γένος και συμφωνία στη νέα ελληνική». Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη, Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ), *Το γένος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.