



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Παναγιώτης Παναγόπουλος

Θέμα:

**Η εκμάθηση των παρελθοντικών τύπων στην Ελληνική ως
δεύτερη/ξένη γλώσσα: Η περίπτωση του συνοπτικού παρελθοντικού**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2016

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Παναγιώτης Παναγόπουλος, ΑΜ. 364

Θέμα:

**Η εκμάθηση των παρελθοντικών τύπων στην Ελληνική ως
δεύτερη/ξένη γλώσσα: Η περίπτωση του συνοπτικού παρελθοντικού**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: Μαρία Ιακώβου

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Σπυριδούλα Βαρλοκώστα, Σπυριδούλα Μπέλλα

ΑΘΗΝΑ 2016

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	5
1.1 Η διδασκαλία της γραμματικής.....	5
1.2 Οι συνοπτικοί παρελθοντικοί τύποι και οι νοητικές τους αναπαραστάσεις	9
1.2.1 Τα μοντέλα ερμηνείας των ομαλών και των ανώμαλων τύπων.....	11
1.2.2 Προηγούμενες έρευνες για τον συνοπτικό παρελθοντικό στα Ελληνικά	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΈΡΕΥΝΑ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Γ2.....	16
2.1 Ερευνητική υπόθεση	16
2.2 Οι παρελθοντικοί χρόνοι της Ελληνικής.....	17
2.3 Η κατηγοριοποίηση των ρημάτων	19
2.4 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	20
2.4.1 Συμμετέχοντες.....	20
2.4.2 Διαδικασία.....	21
2.4.3 Τα ερευνητικά τεστ	22
2.4.4 Ανάλυση δεδομένων	23
2.5 Αποτελέσματα.....	25
2.5.1 Αποτελέσματα ελληνικής έρευνας.....	25
2.5.2 Αποτελέσματα ισπανικής έρευνας	29
2.5.3 Σύγκριση αποτελεσμάτων ελληνικής και ισπανικής έρευνας.....	32
2.6 Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων.....	33
Κεφάλαιο 3: Έρευνα σε εγχειρίδια της Γ2.....	38
3.1 Μεθοδολογία.....	38
3.2 Αποτελέσματα έρευνας	39
3.3 Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	50
4.1 Γενική συζήτηση	50
4.2 Διδακτική πρόταση	52
Επίλογος.....	56
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	57
Παράρτημα.....	61

Εισαγωγή

Η μορφολογική κατάκτηση των συνοπτικών παρελθοντικών τύπων και κατ' επέκταση η διδασκαλία τους στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (στο εξής Γ2), έχει απασχολήσει σημαντικά τη γλωσσολογική έρευνα, ειδικά για διεθνείς γλώσσες όπως αυτή των αγγλικών. Αντίστοιχες, ωστόσο, έρευνες για την Ελληνική ως Γ2 είναι περιορισμένες (ενδεικτικά: Agathopoulou & Papadopoulou 2009, Clashen, Martzoukou & Stavrakaki 2010). Η παρούσα εργασία έρχεται να συμπληρώσει την έρευνα γύρω από τους συνοπτικούς παρελθοντικούς τύπους της Ελληνικής, μελετώντας τόσο τον τρόπο επεξεργασίας των ομαλών και των ανώμαλων τύπων από τους μαθητές της Γ2 όσο και τον τρόπο παρουσίασης του φαινομένου στα διδακτικά εγχειρίδια.

Πιο αναλυτικά, αρχικά, αποπειράται η παρουσίαση των διδακτικών προσεγγίσεων με στόχο να παρατηρήσουμε τη θέση που έχει η γραμματική στη διδασκαλία της Γ2. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στις νοητικές διεργασίες επεξεργασίας των συνοπτικών παρελθοντικών τύπων, αναφέροντας συγκεκριμένα συστήματα επεξεργασίας και αξιοποιώντας τα πορίσματα σχετικών ερευνών, τόσο για φυσικούς και μη φυσικούς ομιλητές όσο και για άτομα με γλωσσικό έλλειμμα.

Βάσει του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου, παρουσιάζεται έρευνα σε μαθητές της Ελληνικής ως Γ2, με διαφορετικά περιβάλλοντα εκμάθησης (Ελλάδα – Ισπανία), με στόχο τη διερεύνηση της γραπτής παραγωγής τους και την εξέταση των επιδόσεών τους στους ομαλούς και ανώμαλους τύπους, ώστε να περιγράψουμε τις νοητικές διεργασίες επεξεργασίας των ανωτέρω τύπων. Για την πληρέστερη εικόνα του συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου, αξιολογείται ο τρόπος παρουσίασής του στα διδακτικά εγχειρίδια της Ελληνικής ως Γ2, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη μας τα αποτελέσματα της έρευνας τόσο σε μαθητές της Γ2 όσο και σε διδακτικά εγχειρίδια, γίνεται μία απόπειρα διδακτικής πρότασης του προς εξέταση γραμματικού φαινομένου.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικές προσεγγίσεις

1.1 Η διδασκαλία της γραμματικής

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα αναφερθούμε στις κυριότερες διδακτικές προσεγγίσεις με στόχο να παρατηρήσουμε τη θέση που έχει η γραμματική στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Βάσει του τρόπου διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων, παρατηρούμε ότι μία ομάδα διδακτικών προσεγγίσεων βασίζεται σε ρητή διδασκαλία της γραμματικής, δίνοντας έμφαση στη γλωσσική ακρίβεια και στον τύπο, ενώ από την άλλη μία δεύτερη ομάδα προσεγγίσεων δίνει περισσότερη έμφαση στο επικοινωνιακό πλαίσιο, με τη διδασκαλία της γραμματικής άλλοτε να είναι περιορισμένη και άλλοτε να ακολουθεί ένα μη ρητό τρόπο εφαρμογής.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη ομάδα εντάσσουμε προσεγγίσεις, όπως η *γραμματικομεταφραστική* μέθοδος και η *τεχνική εστίαση στους τύπους* (focus on forms), που δίνουν έμφαση στη γλωσσική ακρίβεια και υποστηρίζουν ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας βασίζεται στη συνειδητή εκμάθηση των κανόνων που διέπουν τη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στη δεύτερη ομάδα εντάσσουμε διδακτικές μεθόδους που υποστηρίζουν ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, και κατ' επέκταση της γραμματικής, είναι παρόμοια με εκείνη της μητρικής (π.χ. *άμεση μέθοδος*, *φυσική μέθοδος*), με αποτέλεσμα η διδασκαλία της γραμματικής να είναι περιορισμένη. Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ των δύο ανωτέρω ομάδων μπορούμε να τοποθετήσουμε διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες η διδασκαλία της γραμματικής γίνεται με αφορμή την επικοινωνιακή ανάγκη, με στόχο τη μετακίνηση της προσοχής του μαθητή από τη σημασία στον τύπο (*εστίαση στον τύπο*).

Υπό το πλαίσιο της γλωσσικής ακρίβειας, η *γραμματικομεταφραστική μέθοδος* (grammar translation theory) εστιάζει κυρίως στη χρήση της μητρικής γλώσσας ως διαμεσολαβητικού στοιχείου για την εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Δίνεται μεγάλη έμφαση στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ η προφορική δεξιότητα δεν αποτελεί βασικό στόχο της συγκεκριμένης μεθόδου. Η γραμματική αποτελεί την αφετηρία της διδασκαλίας. Δίνεται έτσι έμφαση στη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και στη χρήση της μετάφρασης ως άσκηση εμπέδωσης. Ως διδακτική μέθοδος, αξιοποιήθηκε ήδη από τα ρωμαϊκά χρόνια με στόχο τη γραμματική ανάλυση και μετάφραση των Ελληνικών και των Λατινικών, ωστόσο,

αργότερα διαπιστώθηκε ότι η συγκεκριμένη μέθοδος δεν ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική. Παρόλα αυτά, ακόμα και σήμερα φαίνεται να αξιοποιείται, καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις παρατηρείται ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας επιδιώκεται μέσω της μετάφρασης και της απομνημόνευσης γραμματικών κανόνων και λεξιλογίου (Hinkel & Fotos 2002: 2).

Παράλληλα, στο ίδιο πλαίσιο της γλωσσικής ακρίβειας, κάνει την εμφάνισή της η διδακτική τεχνική *εστίαση στους τύπους* (focus on forms), σύμφωνα με την οποία, δίνεται έμφαση αποκλειστικά στη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων, εκτός επικοινωνιακού πλαισίου και πρακτικής και χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο.

Από την άλλη, στον αντίποδα της γλωσσικής ακρίβειας, τοποθετείται η *ακουστική μέθοδος* (audiolingual method), η οποία αποτελεί μία από τις πιο διαδεδομένες μεθόδους διδασκαλίας που δίνει προτεραιότητα στον προφορικό λόγο. Βασισμένη στις αρχές του δορισμού και του συμπεριφορισμού, δίνει έμφαση στη διαμόρφωση γλωσσικών συνηθειών, στη μίμηση και στην αποστήθιση. Οι μαθητές καλούνται να αποστηθίσουν λεξιλόγιο και διαλόγους που περιλαμβάνουν συγκεκριμένες δομές υψηλής συχνότητας. Τα γραμματικά φαινόμενα επιλέγονται μέσα από διαλόγους που οι μαθητές έχουν αποστηθίσει, με αποτέλεσμα το μάθημα να είναι δομοκεντρικό, μιας και κατά τη διάρκειά του δίνεται έμφαση σε ένα συγκεκριμένο γλωσσικό χαρακτηριστικό.

Η διδασκαλία της γραμματικής δεν πραγματοποιείται πλέον μέσα από την παρουσίαση κανόνων αλλά μέσα από τη μίμηση και τη μηχανιστική επανάληψη προτάσεων, οι οποίες λειτουργούν ως παραδείγματα, ενώ τα λάθη διορθώνονται από τον διδάσκοντα άμεσα για να αποφευχθεί μια πιθανή παγίωση. Παρατηρείται ότι η *ακουστική μέθοδος* δίνει μεγάλη έμφαση στην κατευθυνόμενη παραγωγή ορθού προφορικού λόγου, ενώ η επεξεργασία και η επεξήγηση της γραμματικής φαίνεται να είναι περιορισμένη.

Στο ίδιο πλαίσιο με την *ακουστική μέθοδο*, κινήθηκε και η *άμεση μέθοδος* (Direct Method), κατά την οποία ο προφορικός λόγος αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη μέθοδο, οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα όπως ακριβώς έμαθαν τη μητρική τους, χωρίς δηλαδή διδασκαλία άλλα μέσα από ερεθίσματα. Η θέση της γραμματικής και σε αυτή τη μέθοδο είναι περιορισμένη, καθώς υποστηρίζεται ότι η διδασκαλία δεν θα πρέπει

να περιορίζεται στην παράθεση γραμματικών κανόνων αλλά να βασίζεται στην έκθεση των μαθητών στον νέο γλωσσικό κώδικα.

Τόσο η *ακουστική* όσο και η *άμεση μέθοδος* προέκυψαν ως απάντηση στην αδυναμία της *γραμματικομεταφραστικής μεθόδου*, η οποία αν και έδινε έμφαση στη γνώση των γραμματικών κανόνων, δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα στον προφορικό λόγο, καθώς οι μαθητές αδυνατούσαν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα επικοινωνιακά. Ωστόσο, και οι δυο μέθοδοι, παρά τις βασικές τους τοποθετήσεις, βασίστηκαν για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε συγκεκριμένες γραμματικές δομές και σε αρκετές περιπτώσεις δεν απουσίαζαν οι γραμματικές επεξηγήσεις. Επιπλέον, μέσω της αντιπαραβολικής ανάλυσης, επιχείρησαν να συγκρίνουν τις δομές της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας-στόχου και να δώσουν έμφαση σε αυτές που προκαλούν περισσότερο δυσκολία, ενώ για την καλλιέργεια της ακρίβειας στη γλώσσα-στόχο βασίστηκαν κυρίως σε ασκήσεις επανάληψης (Hinkel & Fotos 2002: 2).

Το τοπίο των διδακτικών προσεγγίσεων αλλάζει ριζικά με την εμφάνιση της *επικοινωνιακής προσέγγισης* που αποτέλεσε τη βάση για τις μετέπειτα διδακτικές προσεγγίσεις της δεύτερης γλώσσας. Σύμφωνα με τις Lightbown & Spada (1999: 95), η *επικοινωνιακή προσέγγιση* δίνει έμφαση στον ρόλο της επικοινωνίας, της διαπραγμάτευσης της σημασίας και της διεπίδρασης τόσο μεταξύ διδασκόντων και μαθητών όσο και μαθητών μεταξύ τους. Σχετικά με την καλλιέργεια της γραμματικής ικανότητας, υποστηρίζεται ότι μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την επικοινωνία, με την προσοχή του μαθητή να εστιάζει μόνο στις γραμματικές δομές, όταν κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί η σημασία.

Ένα από τα χαρακτηριστικά παραδείγματα επικοινωνιακής προσέγγισης αποτελεί η *φυσική προσέγγιση* (Natural Approach) (Krashen & Terrell 1983), καθώς πρωταρχικός της στόχος αποτέλεσε η καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Η *φυσική προσέγγιση* στην ουσία απορρίπτει τη διδασκαλία της γραμματικής και υποστηρίζει ότι για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας πρέπει να δημιουργηθούν συνθήκες όμοιες με αυτές που κατακτάται η μητρική γλώσσα.

Έτσι, οι μαθητές καλούνται να κατακτήσουν τη δεύτερη γλώσσα, χωρίς ρητή διδασκαλία της γραμματικής και χωρίς ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα για αυτήν, καθώς όπως υποστηρίζουν και οι ίδιοι οι Krashen & Terrell (1983: 71): «οι δραστηριότητες της τάξης δεν οργανώνονται βάσει του αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας της γραμματικής». Επιπλέον, όχι μόνο δεν προτείνεται η εξάσκηση μέσω

μηχανιστικών ασκήσεων και ασκήσεων αποστήθισης, αλλά δεν δίνεται καμία έμφαση και στη σημασία του γλωσσικού εξαγόμενου. Έτσι, ο Krashen, υποστηρίζοντας αποκλειστικά την έννοια του γλωσσικού εισαγομένου, θεωρεί ότι θα πρέπει να παρέχονται στους μαθητές τύποι και δομές που είναι λίγο υψηλότερες από το επίπεδό τους ($i + 1$).

Στο πλαίσιο των διδακτικών μεθόδων που βασίζονται στο γλωσσικό εισαγόμενο, εισάγεται από τον Van Patten (1996: 82) η έννοια της *διεργαστικής διδασκαλίας* η οποία στοχεύει να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται το γλωσσικό εισαγόμενο. Ο Van Patten (1996: 16), πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι προκειμένου οι μαθητές να κατακτήσουν συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία θα πρέπει όχι απλώς να τα παρατηρήσουν αλλά και να τα *ανιχνεύσουν* στο γλωσσικό εισαγόμενο. Έτσι, μέσω αυτής της διαδικασίας *ανίχνευσης* (detection), στην οποία η διεργασία της προσοχής παίζει πρωτεύοντα ρόλο, επιτυγχάνεται η μετατροπή του γλωσσικού εισαγομένου σε αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο.

Η επεξεργασία του γλωσσικού εισαγομένου, κατά τη διεργαστική διδασκαλία, βασίζεται σε δύο βασικές αρχές: (α) οι μαθητές επεξεργάζονται το γλωσσικό εισαγόμενο με στόχο πρώτα την κατανόηση της σημασίας και έπειτα την επεξεργασία της γραμματικής και (β) οι μαθητές για να είναι σε θέση να επεξεργαστούν γραμματικούς τύπους, που δεν είναι φορείς επικοινωνιακών σημασιών, θα πρέπει πρώτα να είναι σε θέση να επεξεργάζονται αυτόματα επικοινωνιακές πληροφορίες, δίχως δηλαδή να επηρεάζουν την προσοχή και τη μνήμη τους.

Έτσι, η επεξεργασία του γλωσσικού εισαγομένου διέπεται από κάποια εξελικτικά στάδια: Αρχικά, οι μαθητές επικεντρώνουν την προσοχή τους στην ανίχνευση λέξεων περιεχομένου στο γλωσσικό εισαγόμενο. Δίνουν έμφαση σε λεξιλογικά στοιχεία από τα οποία μπορούν να αντλήσουν σημασιολογικές πληροφορίες, ενώ δεν ανιχνεύονται οι γραμματικές δομές που μπορούν να κωδικοποιηθούν από τα λεξιλογικά στοιχεία. Οι γραμματικοί τύποι, εάν δεν είναι υψηλής επικοινωνιακής αξίας, ανιχνεύονται σε μεταγενέστερα στάδια, κατά τα οποία οι μαθητές αυτοματοποιούν σταδιακά διάφορα γλωσσικά στοιχεία και ανιχνεύουν τις λιγότερο επικοινωνιακά γραμματικές δομές (Van Patten 1996: 20).

Για την αποτελεσματικότερη επεξεργασία και κατανόηση του γλωσσικού εισαγομένου, προτείνεται επίσης από τη *διεργαστική διδασκαλία*, ο όρος του *δομημένου γλωσσικού εισαγομένου*, σύμφωνα με τον οποίο, το γλωσσικό εισαγόμενο

έχει υποστεί επεξεργασία, προκειμένου οι μαθητές να συνδέσουν αποτελεσματικότερα τις γραμματικές δομές με τη σημασία. Επομένως, παρατηρείται ότι η *διεργαστική διδασκαλία* βασίζεται σε γνωστικές αρχές επεξεργασίας πληροφοριών, όπως η προσοχή και η μνήμη, και στοχεύει στην παρουσίαση τρόπων επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγομένου, βασισμένη σε συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες.

Τέλος, στο πλαίσιο της *επικοινωνιακής προσέγγισης*, κάνει την εμφάνισή της η επικοινωνιακή τεχνική διδασκαλίας *εστίαση στον τύπο* (focus on form), η οποία, σε αντίθεση με την τεχνική «*εστίαση στους τύπους*» (focus on formS), στοχεύει να μετακινήσει την προσοχή των μαθητών στους γλωσσικούς τύπους, με την προϋπόθεση ότι αυτή η ανάγκη έχει προκύψει κατά τη διάρκεια μαθημάτων που βασίζονται στην ενασχόληση με τη σημασία και την επικοινωνία (Long & Robinson 1998: 23). Η συγκεκριμένη τεχνική, δηλαδή, αποτελεί μία επικοινωνιακή πρακτική, καθώς δίνει έμφαση στη σημασία και την επικοινωνία, και θεωρεί ότι οι επιδόσεις των μαθητών θα αυξηθούν εάν οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε μία γλωσσική διδασκαλία που εστιάζει την προσοχή τους στον γλωσσικό τύπο.

Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι διάφορες διδακτικές προσεγγίσεις της γραμματικής ποικίλλουν, με ορισμένες να δίνουν έμφαση στη γλωσσική ακρίβεια και στη ρητή διδασκαλία του κανόνα, άλλες να περιορίζουν τη διδασκαλία της γραμματικής και να δίνουν έμφαση στον προφορικό λόγο και την επικοινωνία και άλλες να δίνουν έμφαση και στη σημασία και στον τύπο, με την προϋπόθεση ότι η μετακίνηση από το ένα στοιχείο στο άλλο προκύπτει λόγω επικοινωνιακής ανάγκης. Έτσι, εφόσον παρουσιάσαμε τις επιμέρους προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της γραμματικής, στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να εστιάσουμε στον τρόπο που επεξεργάζονται οι μαθητές της δεύτερης γλώσσας τα γραμματικά στοιχεία, παρουσιάζοντας αναλυτικά στη συνέχεια της εργασίας τις νοητικές τους διεργασίες κατά τη μορφολογική σύνθεση των λέξεων.

1.2 Οι συνοπτικοί παρελθοντικοί τύποι και οι νοητικές τους αναπαραστάσεις

Οι νοητικές αναπαραστάσεις για τη μορφολογική σύνθεση των λέξεων έχουν απασχολήσει τη γλωσσολογική έρευνα ήδη από το 1970. Ο Chomsky και Halle (1968) είχαν προτείνει ότι τόσο οι ομαλοί όσο και οι ανώμαλοι τύποι χαρακτηρίζονται από αφηρημένους κανόνες και μόνο οι δομές, όπως το go – went,

αποθηκεύονται στη μνήμη. Έρευνες για τα αγγλικά, όπως των Dulay και Burt (1974), προσπάθησαν να εξετάσουν εάν υπάρχουν κάποια γενικά αναπτυξιακά στάδια κατά την κατάκτησή της Γ2, με το να ελέγξουν τη σειρά κατάκτησης γραμματικών μορφημάτων, όπως του παρελθοντικού χρόνου (-ed), του πληθυντικού (-s) και της κατάληξης -ing.

Η έρευνα για τη μορφολογική κατάκτηση των λέξεων στη Γ2 συνεχίζεται και σήμερα, ακόμα και με την αξιοποίηση νευρολογικών και ψυχολογικών μεθόδων, εντοπίζοντας διαφορές ανάμεσα στη μορφολογική κατάκτηση της Γ1 και της Γ2. Ένα κοινό εύρημα πολλών ερευνών αποτελεί η δυσκολία που αντιμετωπίζουν ειδικά οι ενήλικοι μαθητές της Γ2 κατά τη μορφολογική σύνθεση των λέξεων. Συγκεκριμένα, κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μαθητές διαθέτουν πλήρως μια «αφηρημένη» γνώση των λειτουργικών χαρακτηριστικών, αλλά μερικές φορές αποτυγχάνουν να την ανακαλέσουν (Lardier 1998).

Έχει υποστηριχθεί, επίσης, ότι ένα πιθανόν συντακτικό αναπαραστατικό έλλειμμα επηρεάζει την κλιτική μορφολογία, πράγμα το οποίο συνεπάγεται μη ολοκληρωμένο ή ασταθές γραμματικό σύστημα. Οι Hawkins και Chan (1997), για παράδειγμα, πρότειναν ότι οι δυσκολίες που προκύπτουν στην κλιτική μορφολογία είναι αποτέλεσμα ελλείμματος των λειτουργικών κατηγοριών στη σύνταξη. Πρόσφατα υποστηρίχθηκε ότι το αναπαραστατικό έλλειμμα στη γραμματική της Γ2 περιορίζεται στα μη ερμηνεύσιμα χαρακτηριστικά (συμφωνία ρήματος) και δεν εφαρμόζεται στα ερμηνεύσιμα χαρακτηριστικά (χρόνος και όψη) (Tsimplici & Dimitrakopoulou 2007, Hawkins & Casillas 2008).

Τέλος, μια επιπλέον διαφοροποίηση στη μορφολογική κατάκτηση της Γ2 αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθητές της Γ2, συγκριτικά με τους φυσικούς ομιλητές, κατά τη μορφολογική σύνθεση των λέξεων, βασίζονται περισσότερο στη λεξική μνήμη και σε συνειρμικές γενικεύσεις, παρά στην αξιοποίηση ενός βασικού κανόνα. Ο Ullman (2004) εξήγησε αυτή τη διαφοροποίηση μέσω του συστήματος της *δηλωτικής* και της *διαδικαστικής μνήμης*, με τη *δηλωτική μνήμη* να συνδέεται με το νοητικό *λεξικό* και τη *διαδικαστική μνήμη* με την εφαρμογή κανόνα. Έτσι, οι μαθητές της Γ2, παρουσιάζουν μια τάση να αποθηκεύουν τους τύπους ως λεξικά στοιχεία, χωρίς να αναλύουν μορφολογικά τα συστατικά τους, αξιοποιώντας κατά αυτόν τον τρόπο τη *δηλωτική μνήμη* και λιγότερο τη *διαδικαστική*.

Με βάση αυτό το στοιχείο υποστηρίζεται ότι η γραμματική ικανότητα των μαθητών δεν είναι ίδια με αυτή των φυσικών ομιλητών (Ullman 2001a), χωρίς όμως

να απουσιάζουν απόψεις που υποστηρίζουν το αντίθετο (Horpp 2010). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, δεν θα πρέπει να αγνοούμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών στη Γ2 εξαρτώνται από μία σειρά παραγόντων, όπως η ηλικία έναρξης εκμάθησης της Γ2, το περιβάλλον εκμάθησης ή ο βαθμός έκθεσης και χρήσης της γλώσσας (Ullman 2004, Clahsen & Felser 2006).

1.2.1 Τα μοντέλα ερμηνείας των ομαλών και των ανώμαλων τύπων

Στην προσπάθεια ανάλυσης του συστήματος μορφολογικής κατάκτησης των λέξεων, παρουσιάζουμε στη συνέχεια δύο βασικές προσεγγίσεις, των γενετιστών και των συνδετιστών, με την κάθε μία να προτείνει συγκεκριμένα μοντέλα ερμηνείας. Πιο αναλυτικά, στο πλαίσιο των γενετικών προσεγγίσεων, προτείνεται το γενετικό μοντέλο της Κατανεμημένης Μορφολογίας (generative model of Distributed Morphology) των Halle και Marantz (1993), σύμφωνα με το οποίο, όλοι οι τύποι διαθέτουν αφηρημένες αναπαραστάσεις, όπως για παράδειγμα οι τύποι του αορίστου στα αγγλικά, που οι αφηρημένες αναπαραστάσεις τους δικαιολογούνται από το επίπεδο του συλλαβισμού και την εφαρμογή των φωνολογικών κανόνων.

Παράλληλα, μια εξίσου σημαντική ερμηνεία των ομαλών και των ανώμαλων τύπων αποτέλεσε το μοντέλο του *διπλού συστήματος* (Dual system) των Pinker & Prince (1994) και Clahsen (1999). Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, ο Pinker (1991) υποστήριξε ότι οι ανώμαλοι τύποι προέρχονται από τη συνειρμική μνήμη και οι ομαλοί προκύπτουν ως αποτέλεσμα εφαρμογής κανόνα. Για παράδειγμα, τύποι όπως *τρώω - έφαγα* αποθηκεύονται στο λεξικό, ενώ τύποι όπως *γράφω - έγραψα* υπόκεινται σε βασικούς κανόνες σχηματισμού. Επιπλέον, ένας αποθηκευμένος τύπος στο λεξικό εμποδίζει την εφαρμογή του κανόνα, με αποτέλεσμα να μην παράγονται τύποι όπως *τρώω - έτρωσα*. Έτσι, όπως αναφέρουν και οι Agathoroulou & Papadopoulou (2009) σε έρευνα τους για τους ομαλούς και ανώμαλους τύπους αορίστου, ένδειξη για την εμφάνιση του *διπλού συστήματος* (Dual system) θα μπορούσε να θεωρηθεί η υπερβολική εφαρμογή ενός βασικού μορφήματος ομαλού (π.χ. μόρφημα -s) έναντι ενός μορφήματος μη ομαλού τύπου.

Το μοντέλο του *διπλού συστήματος* έχει ερευνηθεί κυρίως στα Αγγλικά λόγω της παρουσίας της λεγόμενης συμπεριφοράς σε σχήμα U (U-shaped), σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές σε πρώτο στάδιο παράγουν κάποιο γλωσσικό στοιχείο χωρίς να

κάνουν κάποιο λάθος (go – went), σε δεύτερο στάδιο στοιχεία που θεωρούνται ως κατεκτημένα στο πρώτο χάνονται από τη διαγλώσσα με αποτέλεσμα την παραγωγή λανθασμένων τύπων (go - *goed), ενώ σε ένα τρίτο στάδιο εμφανίζεται ξανά ορθή παραγωγή τύπων (go – went).

Από την άλλη, οι συνδεδιστές τάσσονται υπέρ ενός *μονού συστήματος* (single mechanism/system), το οποίο είναι υπεύθυνο τόσο για την παραγωγή των ομαλών όσο και των ανώμαλων τύπων. Με βάση το συγκεκριμένο μοντέλο, δεν είναι απαραίτητο να αναπαριστώνται ξεχωριστά οι κανόνες που αφορούν την κατάκτηση των ομαλών και των ανώμαλων (Rumelhard & McClelland 1987). Στην περίπτωση του αορίστου, για παράδειγμα, λάθη υπεργενίκευσης τύπου go – *goed (σχηματισμός αορίστου του ανώμαλου ρήματος go κατ' αναλογία με τη μορφολογία των ομαλών) θεωρούνται ως ένδειξη ότι οι μαθητές οργανώνουν τη γνώση τους με τη μορφή κανόνων (Rumelhard & McClelland 1986).

Όσον αφορά την Ελληνική, έρευνες για την κλιτική μορφολογία των ομαλών και των ανώμαλων παραδειγμάτων, έχουν διεξαχθεί για άτομα με κάποια γλωσσική διαταραχή (SLI, σύνδρομο Down, σύνδρομο Williams), ενώ για την κατάκτηση της Γ2 αντίστοιχες έρευνες είναι περιορισμένες (Agathoroulou & Papadopoulou 2009, Clashen, Martzoukou & Stavrakaki 2010).

1.2.2 Προηγούμενες έρευνες για τον συνοπτικό παρελθοντικό στα Ελληνικά

Όπως αναφέρθηκε, υπάρχουν αρκετές έρευνες για το κλιτικό σύστημα της Ελληνικής αναφορικά με άτομα που παρουσιάζουν γλωσσικό έλλειμμα, ενώ κάτι αντίστοιχο δεν ισχύει για την κατάκτηση της Ελληνικής ως Γ2. Ανάμεσα σε αυτές, αναφέρουμε την έρευνα των Tsapkini κ.ά. (2001, 2002a, 2002b) για άτομα με αφασία, την έρευνα των Terzi κ.ά. (2005) για ασθενείς με νόσο Parkinson, την έρευνα των Varlokosta κ.ά. (2008) και των Stavrakaki και Clashen (2009) για παιδιά με σύνδρομο Williams, των Stathoroulou και Clashen (2009) για έφηβους με σύνδρομο Down, και των Varlokosta & Nerantzini (2015) για παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (SLI). Οι παραπάνω έρευνες δεν αναλύονται, καθώς υπερβαίνουν τους στόχους της παρούσας εργασίας, αλλά αξίζει να σημειωθεί ότι στις περισσότερες από αυτές παρατηρήθηκε

διαφοροποίηση των σιγματικών (ομαλοί) και των μη σιγματικών τύπων (μη ομαλοί), στοιχείο που συμβάλλει στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

Αναφορικά με έρευνες για την κλιτική μορφολογία σε φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, παραθέτουμε ενδεικτικά την έρευνα των Stavrakaki και Clahsen (2009a), η οποία εξετάζει τους συνοπτικούς παρελθοντικούς τύπους τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά, φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: (α) οι επιδόσεις των παιδιών, ηλικίας 3-4 χρονών, ήταν χαμηλότερες τόσο στους σιγματικούς όσο και στους μη σιγματικούς σε σχέση με τους ενήλικες, (β) τα παιδιά ηλικίας 5-7 χρονών είχαν επιδόσεις παρόμοιες με αυτές των ενηλίκων στους σιγματικούς και χαμηλότερες στους μη σιγματικούς και (γ) τα παιδιά ηλικίας 7 χρονών και άνω παρουσίασαν παρόμοιες επιδόσεις με τους ενήλικες τόσο στους σιγματικούς όσο και στους μη σιγματικούς.

Τέλος, όσον αφορά αντίστοιχες έρευνες για το συνοπτικό παρελθοντικό στην κατάκτηση της Ελληνικής ως Γ2, παραθέτουμε τα αποτελέσματα από δύο έρευνες των Agathoroulou & Papadopoulou (2009) και των Clahsen, Martzoukou & Stavrakaki (2010). Πιο αναλυτικά, στην έρευνα των Agathoroulou & Papadopoulou (2009) εξετάζεται η γραπτή παραγωγή μαθητών της Ελληνικής ως Γ2 ως προς τους συνοπτικούς παρελθοντικούς τύπους, με στόχο να εξεταστεί κατά πόσο ισχύει το μοντέλο του *διπλού συστήματος* (Dual system) για τις νοητικές αναπαραστάσεις του ομαλού και μη ομαλού παραδείγματος.

Τόσο μαθητές της Γ2 με διαφορετικές μητρικές γλώσσες όσο και φυσικοί ομιλητές της Ελληνικής, που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, κλήθηκαν να συμπληρώσουν συνοπτικούς παρελθοντικούς τύπους ψευδορημάτων σε συγκεκριμένο περιεχόμενο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι φυσικοί ομιλητές όσο και οι μαθητές της Γ2, κατά τη συμπλήρωση των ψευδορημάτων, σχημάτισαν περισσότερους σιγματικούς (ομαλά) από ό,τι μη σιγματικούς τύπους (ανώμαλα), στοιχείο που προκύπτει από τη γενίκευση του ομαλού μορφήματος –s, περισσότερο στο συνοπτικό θέμα των ομαλών από ό,τι των μη ομαλών.

Ένα δεύτερο αντικείμενο έρευνας αποτέλεσε το κατά πόσο ο βαθμός ομοιότητας μεταξύ των ψευδορημάτων και των πραγματικών ρημάτων επηρεάζει τον βαθμό χρήσης του μορφήματος –s. Για τα ομαλά απέδειξαν ότι δεν υπάρχει επίδραση της ομοιότητας στη χρήση του μορφήματος –s, ενώ για τα ανώμαλα δεν εντόπισαν καμία επίδραση της ομοιότητας, παρά μόνο στους μαθητές μετρίου επιπέδου. Το

στοιχείο αυτό τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι ίσως οι ανώμαλοι τύποι να μην είναι απολύτως αποθηκευμένοι στο λεξικό.

Ως αποτέλεσμα, στην έρευνά τους υποστήριξαν ότι: (α) υπάρχει διάκριση μεταξύ των ομαλών και των ανώμαλων τύπων, σύμφωνα με το μοντέλο του *διπλού συστήματος* (Dual system), (β) οι συμμετέχοντες σχημάτισαν περισσότερο ομαλούς από ό,τι μη ομαλούς τύπους και (γ) βάσει των αποτελεσμάτων του βαθμού επίδρασης της ομοιότητας, οι ανώμαλοι τύποι ίσως να μην είναι απολύτως αποθηκευμένοι στο λεξικό, στοιχείο που δεν έρχεται σε πλήρη αντιστοιχία με το μοντέλο του *διπλού συστήματος* (Dual system).

Αντίστοιχα οι Clashen, Martzoukou & Stavrakaki (2010) εξέτασαν την κλιτική μορφολογία των ομαλών και των ανώμαλων τύπων στην Ελληνική ως Γ2, συγκρίνοντας τις επιδόσεις των φυσικών και μη φυσικών ομιλητών. Τα δεδομένα προήλθαν από μη φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής μετρίου και προχωρημένου επιπέδου, με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, και από φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής. Εξετάστηκε η προφορική και η γραπτή παραγωγή των συμμετεχόντων, ενώ κλήθηκαν σε τεστ αποδεκτότητας τόσο για πραγματικά ρήματα όσο και για ψευδορήματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ των φυσικών και των μη φυσικών ομιλητών, καθώς οι μαθητές της Ελληνικής ως Γ2 δεν πλησίασαν τις επιδόσεις των φυσικών ομιλητών ούτε σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές της Γ2 χρησιμοποίησαν περισσότερους μη συνοπτικούς από ό,τι συνοπτικούς παρελθοντικούς τύπους, και συγκεκριμένα κατά τον σχηματισμό των μη σιγματικών (ανώμαλα).

Επιπλέον, σχετικά με τον σχηματισμό του συνοπτικού παρελθοντικού, οι μαθητές της Γ2 διέφεραν από τους φυσικούς ομιλητές κυρίως ως προς τους μη σιγματικούς τύπους. Συγκεκριμένα, (α) στα τεστ ακρίβειας οι επιδόσεις των μαθητών στους μη σιγματικούς τύπους ήταν χαμηλότερη από ό,τι στους σιγματικούς, (β) στα τεστ ακρίβειας για τους μη σιγματικούς τύπους παρουσιάστηκε ο ρόλος που διαδραματίζει η υψηλή συχνότητα των λέξεων στις επιδόσεις των μαθητών (υψηλή συχνότητα - λιγότερα λάθη) και (γ) στο τεστ των ψευδορημάτων οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στους μη σιγματικούς τύπους από ό,τι οι φυσικοί ομιλητές. Συγκεκριμένα, κατά τα τεστ προφορικού λόγου, οι μαθητές χρησιμοποιούσαν πιο συχνά μη σιγματικούς τύπους από ό,τι οι φυσικοί ομιλητές, στοιχείο που επέτρεψε στους ερευνητές να θεωρήσουν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν κατά τον σχηματισμό

της κλιτικής μορφολογίας περισσότερες συνειρμικές γενικεύσεις από ό,τι οι φυσικοί ομιλητές.

Επομένως, συγκρίνοντας τις δύο έρευνες, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι μαθητές, και στις δύο έρευνες, είχαν καλύτερες επιδόσεις στους σιγματικούς τύπους από ό,τι στους μη σιγματικούς, με αποτέλεσμα να υποστηρίζεται και στις δύο έρευνες η εμφάνιση του *διπλού συστήματος* (dual system). Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα των Agathoroulou & Papadopoulou (2009), οι ανώμαλοι τύποι ίσως να μην είναι απολύτως αποθηκευμένοι στο λεξικό, καθώς, όπως υποστηρίζουν, ο βαθμός επίδρασης της ομοιότητας στους συγκεκριμένους τύπους κρίθηκε σημαντικός μόνο στα αποτελέσματα του μεσαίου επιπέδου γλωσσομάθειας. Ως αποτέλεσμα, δεν επαληθεύεται απολύτως το μοντέλο του *διπλού συστήματος* (dual system), το οποίο προβλέπει την εξολοκλήρου αποθήκευση των ανώμαλων τύπων στο λεξικό.

Τέλος, αξίζει να σταθούμε σε μία βασική διαφοροποίηση των δύο ερευνών ως προς τις επιδόσεις των μαθητών της Γ2 και των φυσικών ομιλητών. Οι Clashen, Martzoukou & Stavrakaki (2010) εντόπισαν διαφοροποίηση των μαθητών της Γ2 και των φυσικών ομιλητών ως προς τον σχηματισμό των συνοπτικών παρελθοντικών τύπων, και συγκεκριμένα κατά τον σχηματισμό των σιγματικών και των μη σιγματικών. Από την άλλη, οι Agathoroulou & Papadopoulou (2009) εντόπισαν παρόμοιες επιδόσεις στον σχηματισμό των συνοπτικών παρελθοντικών τύπων, υποστηρίζοντας ότι τόσο οι μαθητές της Γ2 όσο και οι φυσικοί ομιλητές προτίμησαν τους σιγματικούς έναντι των μη σιγματικών, στοιχείο που αποδεικνύει ότι ο τρόπος επεξεργασίας της κλιτικής μορφολογίας των λέξεων από τους μαθητές της Γ2 είναι παρόμοιος με αυτόν των φυσικών ομιλητών.

Συμπερασματικά, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο έγινε μια απόπειρα παρουσίασης της νοητικής επεξεργασίας των ομαλών και των ανώμαλων τύπων. Παρουσιάστηκε ο ρόλος που διαδραματίζει η *δηλωτική* και η *διαδικαστική μνήμη* στην επεξεργασία των υπό εξέταση τύπων. Έγινε αναφορά σε δύο βασικά μοντέλα ερμηνείας των ομαλών και των ανώμαλων, αυτό του *μονού συστήματος* (single system), κατά το οποίο οι κανόνες που αφορούν τους ομαλούς και τους ανώμαλους τύπους αναπαριστώνται ενιαία, και αυτό του *διπλού συστήματος* (dual system), σύμφωνα με το οποίο η σύνθεση των ομαλών και των ανώμαλων προέρχονται από διαφορετικές διεργασίες, με τους ανώμαλους τύπους να αποθηκεύονται στο λεξικό ως λεξικά στοιχεία και με τους ομαλούς να βασίζονται στην εφαρμογή ενός βασικού κανόνα.

Για την πληρέστερη εικόνα της μορφολογικής σύνθεσης των ομαλών και των ανώμαλων, έγινε, επίσης, μια σύντομη αναφορά σε προηγούμενες σχετικές έρευνες που αφορούσαν φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, άτομα με κάποια γλωσσική διαταραχή και μαθητές της Γ2. Πάρα τη διαφοροποίηση των ερευνών ως προς το κοινό που εξετάζαν, όλες οι προς παρουσίαση έρευνες έδειξαν ότι υπήρξε διαφοροποίηση στους ομαλούς και στους ανώμαλους τύπους. Συγκεκριμένα, οι έρευνες που αφορούσαν την κατάκτηση της Ελληνικής ως Γ2, έδειξαν καλύτερες επιδόσεις στους ομαλούς έναντι των μη ομαλών τύπων σε μέτρια και προχωρημένα επίπεδα ελληνομάθειας.

Έτσι, βάσει αυτού του θεωρητικού πλαισίου, στη συνέχεια της εργασίας, παρουσιάζεται έρευνα σχετική με την παραγωγή ομαλών και μη ομαλών τύπων αορίστου, με υποκείμενα μαθητές αρχάριου επιπέδου. Η επιλογή του συγκεκριμένου επιπέδου έγινε με στόχο να αναδειχθεί ο τρόπος διεργασίας και σύνθεσης της κλιτικής μορφολογίας των συνοπτικών παρελθοντικών από μαθητές που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με το προς εξέταση γραμματικό φαινόμενο.

Κεφάλαιο 2: Έρευνα σε μαθητές της Γ2

2.1 Ερευνητική υπόθεση

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται έρευνα σχετική με την παραγωγή των ομαλών και των ανώμαλων τύπων αορίστου. Θα εξετάσουμε, δηλαδή, κατά πόσο ισχύουν δύο βασικά μοντέλα επεξεργασίας της κλιτικής μορφολογίας των ομαλών και των ανώμαλων, αυτό του *μονού συστήματος* (single system), κατά το οποίο οι κανόνες που αφορούν τους ομαλούς και τους ανώμαλους αναπαριστώνται ενιαία, και αυτό του *διπλού συστήματος* (dual system), σύμφωνα με το οποίο, οι ανώμαλοι τύποι αποθηκεύονται στο *λεξικό* ως λεξικά στοιχεία και οι ομαλοί βασίζονται στην εφαρμογή ενός βασικού κανόνα. Με βάση αυτά τα δύο μοντέλα επεξεργασίας υποθέτουμε ότι:

1. Εάν ισχύει το μοντέλο του *μονού συστήματος* δεν θα υπάρξει διαφοροποίηση στην παραγωγή των ομαλών και των ανώμαλων τύπων.
2. Εάν ισχύει το μοντέλο του *διπλού συστήματος* τότε αναμένουμε διαφοροποίηση στους ομαλούς και στους ανώμαλους τύπους.

Όπως παρουσιάζεται αναλυτικά και στη συνέχεια της εργασίας, η έρευνα χωρίστηκε σε τρία στάδια, ένα πρώτο στάδιο που προηγήθηκε της διδασκαλίας του γραμματικού φαινομένου και δύο που ακολούθησαν τη διδασκαλία του φαινομένου. Έτσι, αναμένουμε ότι σε περίπτωση διαφοροποίησης και κατ' επέκταση εμφάνισης του μοντέλου του *διπλού συστήματος*:

α) οι μαθητές πριν τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου θα έχουν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους, ανακαλώντας τους ως λεξικά στοιχεία.

β) οι μαθητές μετά τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου θα έχουν καλύτερες επιδόσεις στους ομαλούς τύπους αφενός λόγω της ρητής διδασκαλίας του φαινομένου και εφαρμογής του βασικού κανόνα σχηματισμού και αφετέρου λόγω του ότι, όπως έχει υποστηριχθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Agathoroulou & Papadopoulou, 2009), ένδειξη εμφάνισης του *διπλού συστήματος* (dual system) θα αποτελούσε η υπέρ-εφαρμογή ενός βασικού μορφήματος ομαλού τύπου (π.χ. μόρφωμα /s/) σε σχέση με τη μορφολογική σύνθεση ενός ανώμαλου τύπου.

Τέλος, κατά την έρευνα, λήφθηκε υπόψη το περιβάλλον εκμάθησης της Ελληνικής, εάν δηλαδή η ελληνική γλώσσα διδάχθηκε σε περιβάλλον δευτέρας ή ξένης γλώσσας. Βάσει αυτού του κριτηρίου, αναμένουμε ότι οι μαθητές με περιβάλλον εκμάθησης την Ελλάδα (Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα) θα έχουν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές με περιβάλλον εκμάθησης την Ισπανία (Ελληνική ως ξένη γλώσσα), λόγω του βαθμού έκθεσης και χρήσης¹ της γλώσσας. Στο σημείο όμως αυτό κρίνεται πρώτα απαραίτητο να γίνει μια σύντομη αναφορά στους συνοπτικούς παρελθοντικούς τύπους της Ελληνικής και στον τρόπο κατηγοριοποίησής τους.

2.2 Οι παρελθοντικοί χρόνοι της Ελληνικής

Είναι γενικά αποδεκτό ότι το ρηματικό σύστημα αποτελεί το πιο σύνθετο μέρος του μορφολογικού συστήματος της Ελληνικής, καθώς κάθε ρήμα σχηματίζεται από το

¹ Οι μαθητές σε περιβάλλον δευτέρας γλώσσας (Ελλάδα) διδάσκονται μαθήματα Ελληνικών τρεις ώρες καθημερινά, ενώ τη χρησιμοποιούν, εκτός από το πλαίσιο της τάξης, στην καθημερινότητά τους. Από την άλλη, οι μαθητές σε περιβάλλον ξένης γλώσσας (Ισπανία) διδάσκονται μαθήματα γλώσσας μόνο πέντε ώρες την εβδομάδα, και όχι σε καθημερινή βάση, ενώ η χρήση της περιορίζεται αποκλειστικά στο πλαίσιο της τάξης.

θέμα και αντίστοιχο κλιτικό μόρφημα που μπορεί να πραγματώνει μια σειρά από γραμματικές κατηγορίες, όπως τη φωνή (ενεργητική – παθητική), την όψη (μη συνοπτική – συνοπτική – συντελεσμένη), τον χρόνο (παρελθόν – μη παρελθόν – μέλλον), τη συμφωνία υποκειμένου (πρόσωπο, αριθμός), την έγκλιση (Holton, Mackridge & Philippaki-Warburton 1997).

Η κατηγορία του χρόνου στην Ελληνική είναι αλληλένδετη με την κατηγορία της όψης, η οποία πραγματώνεται κατά βάση στο ρηματικό θέμα. Συγκεκριμένα, ο χρόνος στο μορφοσυντακτικό σύστημα της Ελληνικής διακρίνεται σε παρελθοντικό και μη παρελθοντικό και η μορφολογική του δήλωση γίνεται κατά βάση στις προσωπικές καταλήξεις, οι οποίες διακρίνονται αντίστοιχα σε παρελθοντικές και μη παρελθοντικές.

Η όψη διακρίνεται σε: (α) συνοπτική, (β) μη συνοπτική (εκφράζονται μορφολογικά μέσα στο ίδιο το ρήμα) και (γ) συντελεσμένη (εκφράζεται περιφραστικά με τη χρήση βοηθητικών ρημάτων). Πιο αναλυτικά, οι μη συνοπτικοί τύποι χρησιμοποιούν το βασικό θέμα του ρήματος στο οποίο προσαρτούν είτε επιθήματα που δηλώνουν τις λοιπές γραμματικές κατηγορίες είτε ειδικά επιθήματα μη συνοπτικής όψης (-ús, -αγ, -γ). Οι συνοπτικοί τύποι από την άλλη προκύπτουν είτε με την προσθήκη ειδικών επιθημάτων (-s, -θ, -ik) είτε με την τροποποίηση του θέματος (μέσω κανόνων επαναπροσδιορισμού² και υποκατάστασης³) είτε και με τα δύο, ενώ ορισμένα ρήματα χρησιμοποιούν τον ίδιο τύπο για τη συνοπτική και μη συνοπτική όψη (φαινόμενο της ουδετεροποίησης: *krin-o e-krin-a*).

Έτσι, το συνοπτικό θέμα χρησιμοποιείται για τον σχηματισμό των συνοπτικών παρελθοντικών τύπων (αόριστος), που αποτελούν αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας, και των συνοπτικών μη παρελθοντικών (εξαρτημένων) τύπων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται στον σχηματισμό του συνοπτικού μέλλοντα (θα γράψ-ω), της συνοπτικής υποτακτικής (να γράψ-ω) και των συντελεσμένων τύπων (έχω γράψ-ει – παρακείμενος / είχα γράψ-ει – υπερσυντέλικος). Το μη συνοπτικό θέμα, από την άλλη, χρησιμοποιείται για τον σχηματισμό των μη συνοπτικών μη παρελθοντικών (γράφ-ω / ενεστώτας), των μη συνοπτικών παρελθοντικών (έ-γραφ-α / παρατατικός) και του μη συνοπτικού μέλλοντα (θα γράφω) (Holton κ.ά 1997).

² Αλλαγή βασικού φωνήεντος ή συμφώνου, συνήθως του τελικού, ή πρόσθεση ή αφαίρεση κάποιας συλλαβής, *ple-o, e-plef-s-a, ben-o, b-ik-a*

³ Δήλωση γραμματικών κατηγοριών μέσα από τελείως διαφορετικό θέμα, *tro-o, e-fay-a*.

Τέλος, οι παρελθοντικοί χρόνοι (παρατατικός, αόριστος) πραγματώνονται φωνολογικά μέσω της αλλαγής του τόνου και μορφολογικά μέσω επιθήματος. Σχετικά με την αλλαγή του τόνου παρατηρείται ότι το μόρφωμα του παρελθοντικού περιλαμβάνει και μια υπερτεμαχιακή πραγμάτωση που απαιτεί τον τόνο να μπαίνει στην προπαραλήγουσα, καθώς ακολουθείται ο κανόνας της τρισυλλαβίας. Έτσι, στους τύπους που το ρηματικό τους θέμα έχει δύο ή περισσότερες συλλαβές παρατηρείται αλλαγή τόνου στην προπαραλήγουσα (aníg-o/ ániγ-a/ ánik-s-a), ενώ στους τύπους που το ρηματικό τους θέμα είναι μονοσύλλαβο και αρχίζει από σύμφωνο προστίθεται η αύξηση –ε που λειτουργεί ως φορέας τόνου (péz-o/ é-péz-a/ é-pek-sa) (βλ. Ράλλη 2005).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι συνοπτικοί παρελθοντικοί ρηματικοί τύποι ίδα, ίθα, bíka, νγίκα, νρίκα, ρίρα, ρίγα, ίχα και ίμπυ, παρόλο που το θέμα τους είναι μονοσύλλαβο, δεν τονίζονται στην προπαραλήγουσα και δεν παίρνουν αύξηση. Οι Spygopoulos & Revithiadou (2009), παρατηρώντας τους συγκεκριμένους τύπους, προτείνουν ότι το τονικό πρόθημα δεν χρησιμοποιείται στην πραγμάτωση του παρελθοντικού χρόνου όταν υπάρχει κάποιο άλλο πιο σχετικό πρόσφυμα, όπως, για παράδειγμα, το επίθημα –ik, ή όταν υπάρχουν κανόνες επαναπροσδιορισμού και υποκατάστασης που πραγματώνουν τον παρελθοντικό χρόνο.

2.3 Η κατηγοριοποίηση των ρημάτων

Σύμφωνα με τη Ράλλη (1988), οι συνοπτικοί τύποι αορίστου της Ελληνικής μπορούν να διακριθούν σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: (α) *κατηγορία που βασίζεται στον κανόνα* (rule-based paradigm) και περιλαμβάνει ρήματα που πραγματώνουν τον συνοπτικό τύπο αορίστου με την προσθήκη του επιθήματος –s, ως δείκτη όψης (aníg-o, ánik-s-a, lin-o, éli-s-a) (β) *κατηγορία αλλομορφίας* (stored allomorph paradigm) που περιλαμβάνει ρήματα με εσωτερική αλλαγή θέματος (plén-o, éplin-a, tró-o, éfay-a) και (γ) μια *μικτή κατηγορία* (mixed paradigm) που περιλαμβάνει ρήματα που παρουσιάζουν αλλομορφία θέματος και προσθήκη του επιθήματος –s (mil-ó, míli-s-a).

Ωστόσο, η Ράλλη (2005), υπό τον όρο της «αλλομορφίας», αναθεώρησε τις παραπάνω κατηγορίες. Ως αποτέλεσμα προέκυψαν τέσσερις νέες βασικές κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν τη βάση της κατηγοριοποίησης των ρημάτων της παρούσας έρευνας, και είναι οι εξής: (α) ρήματα χωρίς αλλομορφία (lin-o, éli-s-a), (β) ρήματα με μη συστηματική αλλομορφία (plén-o, éplin-a), (γ) ρήματα με

υποκατάσταση θέματος (tró-o, éfag-a) (δ) ρήματα με συστηματική αλλομορφία (mil-ό, míli-s-a). Η πρώτη και η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει ρήματα που περιέχουν το επίθημα –s και έτσι θεωρούνται ως κατηγορίες ομαλών (σιγματικά), ενώ η δεύτερη και η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνουν ρήματα με αλλαγή θέματος και θεωρούνται ως κατηγορίες ανώμαλων (μη σιγματικά).

Αντίστοιχα, οι Stavrakaki & Clahsen (2009) και οι Stavrakaki, Koutsandreas & Clahsen (2012), υιοθετώντας την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005), προχώρησαν σε μια περαιτέρω διάκριση ανάμεσα στα σιγματικά ρήματα (παρουσία επιθήματος –s) τα οποία θεωρήθηκαν ως ομαλοί τύποι, και τα μη σιγματικά ρήματα (απουσία επιθήματος –s), τα οποία θεωρήθηκαν ως ανώμαλοι τύποι. Έτσι, αντιστοιχίζοντας τη διάκριση των ρημάτων σε σιγματικά και μη σιγματικά με τις κατηγορίες της Ράλλη (2005), παρατηρούμε ότι τα σιγματικά ρήματα αντιστοιχούν στην πρώτη και τέταρτη κατηγορία και τα μη σιγματικά στη δεύτερη και την τρίτη.

Επομένως, λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο κατηγοριοποίησης των συνοπτικών τύπων αορίστου και αξιοποιώντας ως βάση τη διάκριση της Ράλλη (2005), κατηγοριοποιήσαμε τα ρήματα που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα σε τέσσερεις βασικές κατηγορίες, όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα (βλ. Varlokosta & Nerantzini 2015) (βλ. και παράρτημα):

Πίνακας 1. Η κατηγοριοποίηση των ρημάτων (Ράλλη 2005)

Κατηγορία	Ρήματα (με)	Παράδειγμα
A	χωρίς αλλομορφία (η αλλομορφία δικαιολογείται φωνολογικά)	γράφ-o – έγραψ-s-a, ανίγ-o – άνικ-s-a
B	μη συστηματική αλλομορφία	φένγ-o – έ-fig-a, νγέν-o – νγίk-a
Γ	υποκατάσταση θέματος	tró-o – έ-fag-a, vlép-o – ίδ-a
Δ	συστηματική αλλομορφία	ksipná-o – ksípni-s-a, kal-ó – kále-s-a

2.4 Μεθοδολογία

2.4.1 Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν δύο ομάδες μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η διάκριση των δύο ομάδων πραγματοποιήθηκε με βάση το περιβάλλον εκμάθησης της Ελληνικής. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από ενήλικες

μαθητές επιπέδου A2, ηλικίας 18-50, με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, και διδάσκονταν την Ελληνική σε περιβάλλον δεύτερης γλώσσας: η Ελληνική κατακτάται σε περιβάλλον που χρησιμοποιείται ως κύρια/πρώτη γλώσσα – Ελλάδα (Μπέλλα 2011). Ο αριθμός των μαθητών διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τις ερευνητικές δοκιμασίες (τεστ) πριν και μετά τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου. Έτσι, κατά τη διεξαγωγή του πρώτου τεστ πριν τη διδασκαλία (pre test) συμμετείχαν 16 γυναίκες. Κατά τη διεξαγωγή του πρώτου τεστ μετά τη διδασκαλία (post test 1) συμμετείχαν 13 γυναίκες και στο δεύτερο τεστ (post test 2) συμμετείχαν 14 μαθητές εκ των οποίων ένας ήταν άνδρας και οι 13 γυναίκες.

Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από ισπανόφωνους μαθητές επιπέδου A1 και A2, ηλικίας 18-75, και διδάσκονταν την Ελληνική σε περιβάλλον ξένης γλώσσας: η Ελληνική κατακτάται στο περιβάλλον της μητρικής γλώσσας των μαθητών – Ισπανία (Μπέλλα 2011). Ο αριθμός των μαθητών διαφοροποιήθηκε επίσης ανάλογα με τις ερευνητικές δοκιμασίες (τεστ) πριν και μετά τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου. Συγκεκριμένα, κατά τη διεξαγωγή του πρώτου τεστ πριν τη διδασκαλία (pre test) συμμετείχαν 31 μαθητές, εκ των οποίων οι 15 ήταν άνδρες και οι 16 γυναίκες. Κατά τη διεξαγωγή του πρώτου τεστ μετά τη διδασκαλία (post test 1) συμμετείχαν 16 μαθητές (7 άνδρες, 9 γυναίκες) και στο δεύτερο τεστ (post test 2) συμμετείχαν 20 μαθητές (7 άνδρες, 13 γυναίκες).

2.4.2 Διαδικασία

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν τρία ερευνητικά τεστ (βλ. παράρτημα): ένα πριν τη διδασκαλία του φαινομένου (pre test), με στόχο να εξεταστούν οι γνώσεις των μαθητών πριν διδαχθεί το γραμματικό φαινόμενο, και δύο μετά, ένα αμέσως από τη διδασκαλία του φαινομένου (post test 1) και ένα τελευταίο, μετά από ένα διάστημα τριών μηνών (post test 2), με στόχο την εξέταση του βαθμού εμπέδωσης του γραμματικού φαινομένου. Κάθε τεστ συνοδευόταν από ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που περιείχε σχετικές ερωτήσεις για το προφίλ των μαθητών (φύλο, ηλικία, προηγούμενη γνώση Ελληνικών κ.ά – βλ. παράρτημα). Τα τεστ μοιράστηκαν σε ομάδες μαθητών που διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη και ξένη γλώσσα αντίστοιχα, ενώ σε όλη τη διαδικασία δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες.

Η έρευνα σε περιβάλλον δεύτερης γλώσσας πραγματοποιήθηκε στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Σε πρώτη φάση δόθηκε σε μαθητές επιπέδου A2 ένα πρώτο ερευνητικό τεστ δύο εβδομάδες πριν τη

διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου (pre test). Σε δεύτερη φάση, στην ίδια τάξη μαθητών, μοιράστηκε δεύτερο ερευνητικό τεστ, δύο εβδομάδες μετά τη διδασκαλία του αορίστου (post test 1) και, τέλος, έπειτα από ένα διάστημα τριών μηνών, μοιράστηκε τελικό ερευνητικό τεστ (post test 2) στην ίδια τάξη μαθητών, με στόχο να εξεταστεί ο βαθμός εμπέδωσης του φαινομένου σε βάθος χρόνου.

Η έρευνα σε περιβάλλον ξένης γλώσσας πραγματοποιήθηκε στην Κρατική Σχολή Γλωσσών της Βαρκελώνης, στο Τμήμα Ελληνικών Σπουδών. Αρχικά, μοιράστηκε σε μαθητές επιπέδου A2 ερευνητικό τεστ, δύο εβδομάδες μετά τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου (post test 1) και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, μετά από διάστημα τριών μηνών, μοιράστηκε τελικό ερευνητικό τεστ (post test 2). Αξίζει να σημειωθεί ότι στους μαθητές επιπέδου A2 δεν μοιράστηκε ερευνητικό τεστ πριν τη διδασκαλία (pre test) καθώς κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας οι μαθητές είχαν ήδη διδαχθεί τον αόριστο. Ωστόσο, για τη δυνατότητα σύγκρισης αποτελεσμάτων, δόθηκε ερευνητικό τεστ (pre test) σε μαθητές οι οποίοι έπειτα από ένα χρόνο μαθημάτων ολοκλήρωναν το επίπεδο A1 και δεν είχαν διδαχθεί κατά το διάστημα διεξαγωγής της έρευνας το προς εξέταση γραμματικό φαινόμενο.

2.4.3 Τα ερευνητικά τεστ

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων κατασκευάστηκαν τρία ερευνητικά τεστ, τα οποία συνοδεύονταν από ερωτηματολόγιο σχετικό με το προφίλ των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, διάστημα παραμονής στην Ελλάδα, λόγοι εκμάθησης της γλώσσας, προηγούμενα μαθήματα Ελληνικών) – βλ. Παράρτημα.

Τα ερευνητικά τεστ περιείχαν 30 προτάσεις: 24 προτάσεις με ομαλά ρήματα και μη ομαλά, με βάση την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005), και 6 παραπληρητές (fillers: τύποι μέλλοντα και πληθυντικού, βλ. Παράρτημα). Η δομή του πρώτου και του δεύτερου ερευνητικού τεστ βασίστηκε στο ερευνητικό τεστ *Perfective Past Tense Test* (PPTT) (Varlokosta & Koutsoubari 2006), το οποίο έχει βασιστεί στην κατηγοριοποίηση των ρημάτων της Ράλλη (2005) και έχει διεξαχθεί για την εξέταση μη συνοπτικών παρελθοντικών τύπων παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, από το παραπάνω τεστ αξιοποιήθηκε η χρήση του επιρρήματος *ξαφνικά* ως δείκτη σχηματισμού συνοπτικών παρελθοντικών τύπων έναντι

αντίστοιχων μη συνοπτικών, ενώ σε όλα τα παραδείγματα προστέθηκε η άρνηση *δεν*. Έτσι, οι προτάσεις είχαν την εξής δομή:

Κάθε μέρα το κορίτσι **γράφει** στο τετράδιο τις ασκήσεις.

Χτες (ξαφνικά) το κορίτσι *δεν* _____ στο τετράδιο τις ασκήσεις.

Επιπλέον, οι προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο τεστ πριν τη διδασκαλία (pre test) και στο τεστ αμέσως μετά τη διδασκαλία (post test 1) ήταν ίδιες, με τη διαφορά ότι κατά τον σχεδιασμό του πρώτου τεστ, λόγω του αρχάριου επιπέδου των μαθητών, χρησιμοποιήθηκαν ως βοηθητικό στοιχείο αντίστοιχες εικόνες που περιγράφουν τη διαδικασία που ορίζει το ρήμα (π.χ. μια κοπέλα που γράφει στο τετράδιο). Η χρήση εικόνων στο πρώτο τεστ είχε ως στόχο να διευκολύνει τους μαθητές στην κατανόηση των προτάσεων, σε περίπτωση που δεν γνώριζαν τη σημασία κάποιων λέξεων της πρότασης.

Η δομή του τρίτου ερευνητικού τεστ (post test 2) διέφερε αρκετά από τα προηγούμενα δύο. Οι μαθητές κλήθηκαν να βάλουν το ρήμα της παρένθεσης στον σωστό τύπο. Πλέον δεν υπάρχει το επίρρημα *ξαφνικά* ως δείκτης σχηματισμού συνοπτικού τύπου, ενώ δεν παρουσιάζονται αρνητικές δομές σε όλα τα παραδείγματα, με αποτέλεσμα οι προτάσεις να έχουν την εξής δομή:

Χτες το κορίτσι *δεν* _____ (γράφω) καμία άσκηση στο τετράδιο.

2.4.4 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε συγκεκριμένα βήματα, τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια. Πρώτο βήμα αποτέλεσε ο διαχωρισμός των δεδομένων σε παρωχημένους και μη παρωχημένους τύπους. Ως παρωχημένοι τύποι θεωρήθηκαν οι μη συνοπτικοί και συνοπτικοί παρελθοντικοί τύποι (παρατατικός και αόριστος). Αξίζει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο βήμα εντάχθηκαν στην κατηγορία του παρωχημένου τύποι, που παρ' ό,τι δεν θεωρούνταν γραμματικά ορθοί, εκπλήρωναν τρία βασικά κριτήρια σχηματισμού παρωχημένου: (α) τον κανόνα τονισμού: αναβίβαση τόνου βάση του κανόνα της τρισυλλαβίας ή παρουσία αύξησης –ε ως φορέα τόνου, (β) τη χρήση συνοπτικού θέματος στην περίπτωση του αορίστου (μόρφημα –s ή αλλαγή του θέματος με βάση κανόνα επαναπροσδιορισμού ή υποκατάστασης) και (γ) τις καταλήξεις παρελθοντικών χρόνων (παρατατικού και

αόριστου). Η παρουσία έστω και ενός κριτηρίου θεωρήθηκε ικανή να εντάξει τον τύπο στην κατηγορία του παρωχημένου.

Αντίστοιχα, ως μη παρωχημένοι τύποι θεωρήθηκαν οι μη συνοπτικοί μη παρελθοντικοί (ενεστώτας, μέλλοντας) καθώς και οι συνοπτικοί μη παρελθοντικοί (εξαρτημένος – π.χ. αγαπήσω). Στην κατηγορία του μη παρωχημένου εντάχθηκαν, επίσης, τύποι που δεν θεωρούνταν γραμματικά ορθοί αλλά εμφάνιζαν θέμα ή καταλήξεις μη παρωχημένων τύπων και ταυτόχρονα δεν εκπλήρωναν κανένα από τα κριτήρια των παρωχημένων τύπων.

Δεύτερο βήμα αποτέλεσε η κατηγοριοποίηση των παρωχημένων τύπων, οι οποίοι διακρίθηκαν σε τύπους παρατατικού και αορίστου. Στην κατηγορία του παρατατικού εντάχθηκαν οι τύποι που εκπλήρωναν τον κανόνα του τονισμού (κανόνας τρισυλλαβίας – χρήση αύξησης), εμφάνιζαν μη συνοπτικό θέμα και παράλληλα αντίστοιχες καταλήξεις παρελθοντικού χρόνου. Η εκπλήρωση δύο ή περισσότερων κριτηρίων καθιστούσαν τον τύπο στην κατηγορία του παρατατικού. Αντίστοιχα, στην κατηγορία του αορίστου εντάχθηκαν τύποι που (α) εκπλήρωναν τον κανόνα τονισμού (κανόνας τρισυλλαβίας – χρήση αύξησης), (β) παρουσίαζαν συνοπτικό θέμα και (γ) αντίστοιχες καταλήξεις παρελθοντικού χρόνου. Η εκπλήρωση δύο ή περισσότερων κριτηρίων καθιστούσαν τον τύπο στην κατηγορία του αορίστου, παρά το γεγονός ότι μπορούσαν να θεωρηθούν γραμματικά μη ορθοί.

Στο συγκεκριμένο βήμα προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας μιας τρίτης κατηγορίας αυτή των υβριδίων, λόγω της μη ένταξης των συγκεκριμένων τύπων στις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Έτσι, σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν τύποι που εμφάνιζαν αύξηση (–ε ή ως παραλλαγή –η), η οποία αφενός δεν λειτουργούσε ως φορέας τόνου και αφετέρου προσκολλούνταν σε μη συνοπτικούς μη παρελθοντικούς τύπους (ενεστώτας) (*εγράφει, *ηφτάνει).

Στο τρίτο και τελευταίο βήμα πραγματοποιήθηκε η τελική κατηγοριοποίηση των συνοπτικών παρελθοντικών τύπων (αόριστος) σε ορθούς και λανθασμένους. Ως ορθοί τύποι θεωρήθηκαν οι τύποι που εκπλήρωναν και τα τρία βασικά κριτήρια, ενώ δεν εκλήφθηκε ως λανθασμένη παραγωγή η μη ορθή χρήση προσώπου. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την ανάλυση των τεστ πριν τη διδασκαλία δεν εκλήφθηκαν ως λανθασμένοι οι τύποι που δεν εκπλήρωναν ορθογραφικά κριτήρια, καθώς λόγω της μη διδασκαλίας του φαινομένου η εφαρμογή και μόνο των τριών βασικών κριτηρίων σχηματισμού εκλήφθηκε ως επιτυχημένη παραγωγή. Από την άλλη, στα τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου, για τους ορθούς τύπους πραγματοποιήθηκαν δύο

αναλύσεις, μία με βάση την ορθογραφική ακρίβεια και μία χωρίς, λόγω της πιθανότητας διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων ως προς τη στατιστική τους σημαντικότητα.

Ως εργαλείο ανάλυσης των δεδομένων αξιοποιήθηκε το λογισμικό πρόγραμμα στατικής ανάλυσης SPSS και συγκεκριμένα το στατιστικό πρόγραμμα χ^2 (pearsons). Λόγω του μη ομογενοποιημένου δείγματος πραγματοποιήθηκε αναγωγή των αποτελεσμάτων σε ποσοστό επί τοις εκατό. Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

2.5 Αποτελέσματα

2.5.1 Αποτελέσματα ελληνικής έρευνας

Ανάλυση παρωχημένου

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 παρατηρείται ότι οι μαθητές και στα τρία τεστ σχημάτισαν περισσότερους παρωχημένους από ό,τι μη παρωχημένους τύπους. Συγκεκριμένα, στο pre test το ποσοστό των παρωχημένων τύπων ήταν 64,06%, με τα ποσοστά των παρωχημένων τύπων στα τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου να ανέρχονται στα 91,02% και στα 93,75% αντίστοιχα.

Πίνακας 2. Παρωχημένο – Μη παρωχημένο (pre test/ post test 1/post test 2)

pre test	Απαντήσεις	Ποσοστό %
Παρωχημένο	246	64,06%
Μη παρωχημένο	134	34,90%
Καμία απάντηση	4	1,04%
Σύνολο	384	100%
post test 1		
Παρωχημένο	284	91,02%
Μη παρωχημένο	27	8,07%
Καμία απάντηση	1	0,03%
Σύνολο	312	100%
post test 2		
Παρωχημένο	315	93,75%
Μη παρωχημένο	17	5,05%
Καμία απάντηση	4	1,20%
Σύνολο	336	100%

Κατά την ανάλυση των παρωχημένων τύπων (πίνακας 3), παρατηρείται ότι και στα τρία τεστ το ποσοστό τύπων αορίστου είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το ποσοστό των τύπων παρατατικού. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον πίνακα 3, στο pre

test το ποσοστό τύπων αορίστου ανέρχεται στο 74,40% έναντι 15,85% των τύπων παρατατικού, με το ποσοστό των υβριδίων να αντιστοιχεί στο 9,75%.

Πίνακας 3. Ανάλυση Παρωχημένου

pre test	Απαντήσεις	Ποσοστό %
Παρατατικός	39	15,85%
Αόριστος	183	74,40%
Υβρίδιο	24	9,75%
Σύνολο	246	100%
post test 1		
Παρατατικός	11	3,87%
Αόριστος	270	95,07%
Υβρίδιο	3	1,06%
Σύνολο	284	100%
post test 2		
Παρατατικός	11	3,50%
Αόριστος	304	96,50%
Υβρίδιο	0	0%
Σύνολο	315	100%

Αντίστοιχα, στο πρώτο τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου το ποσοστό των τύπων αορίστου (95,07%) είναι εμφανώς μεγαλύτερο από το ποσοστό τύπων παρατατικού (3,87%), με το ποσοστό των υβριδίων να είναι μόλις 1,06%. Παρόμοια, στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου (post test 2) το ποσοστό τύπων αορίστου ήταν μεγαλύτερο (96,50%) σε σχέση με αυτό των τύπων παρατατικού (3,50%), με το ποσοστό των υβριδίων να είναι μηδενικό.

Ανάλυση αορίστου χωρίς το ορθογραφικό κριτήριο

Στο τεστ πριν τη διδασκαλία του φαινομένου (pre test), κατά την ανάλυση των τύπων αορίστου, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη το ορθογραφικό κριτήριο (πίνακας 4), παρατηρούμε ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων (58,47%) είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το ποσοστό των λανθασμένων (41,53%). Επιπλέον, κατά τη σύγκριση ορθών απαντήσεων ομαλών και ανώμαλων τύπων, παρατηρείται ότι οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους (67,41%) σε σχέση με τους ομαλούς (50%), με τη διαφορά να κρίνεται στατιστικά σημαντική ($\chi^2 (1) = 5,710$, $p = 0,017$, $p < 0,05$).

Πίνακας 4. Ανάλυση αορίστου, χωρίς το ορθογραφικό κριτήριο

pre test	Ομαλοί τύποι	Ανώμαλοι τύποι	Σύνολο
Σωστό	50 % (47/94)	67,41% (60/89)	58,47% (107/183)
Λάθος	50% (47/94)	32,59% (29/89)	41,53% (76/183)
Σύνολο απαντήσεων	51,36% (94/183)	48,64% (89/183)	100% (183/183)
post test 1			
Σωστό	51,47% (70/136)	71,64% (96/134)	61,49% (166/270)
Λάθος	48,53 (66/136)	28,36% (38/134)	38,51% (104/270)
Σύνολο απαντήσεων	50,37% (136/270)	49,63 % (134/270)	100% (270/270)
post test 2			
Σωστό	70,47% (105/149)	90,32% (140/155)	80,59% (245/304)
Λάθος	29,53% (44/149)	9,68% (15/155)	19,41% (59/304)
Σύνολο απαντήσεων	49,01% (149/304)	50,99% (155/304)	100% (304/304)

Αντίστοιχα, στο πρώτο τεστ μετά τη διδασκαλία (post test 1) το ποσοστό των σωστών απαντήσεων (61,49%) είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το ποσοστό των λανθασμένων (38,51%), ενώ οι επιδόσεις των μαθητών στους ανώμαλους τύπους είναι καλύτερες (71,64%) σε σχέση με τους ομαλούς (51,47%), με τη διαφορά τους να κρίνεται στατιστικά σημαντική ($\chi^2 (1) = 11,597$, $p = 0,001$, $p < 0,05$). Παρόμοια, στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία (post test 2), το ποσοστό των σωστών απαντήσεων (80,59%) είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το ποσοστό των λανθασμένων (19,41%), με τις επιδόσεις των μαθητών στους ανώμαλους τύπους να είναι καλύτερες (90,32%) σε σχέση με τους ομαλούς (70,47%) και τη διαφορά τους να κρίνεται, επίσης, στατιστικά σημαντική ($\chi^2 (1) = 19,143$, $p = 0,000$, $p < 0,05$).

Τέλος, συγκρίνοντας τις σωστές απαντήσεις των μαθητών ανά τεστ, παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών σημειώνουν σταδιακή βελτίωση, με τις ορθές απαντήσεις στο πρώτο τεστ πριν τη διδασκαλία να αντιστοιχούν στο 58,47%, ενώ μετά τη διδασκαλία να αυξάνονται σταδιακά, από 61,49% στο πρώτο τεστ μετά τη διδασκαλία σε 80,59% στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία.

Ανάλυση αορίστου, με βάση την ορθογραφική ακρίβεια

Αναλύοντας τα δύο τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου με βάση την ορθογραφική ακρίβεια (πίνακας 5), παρατηρούμε ότι:

Πίνακας 5. Ανάλυση αορίστου, με βάση την ορθογραφική ακρίβεια

post test 1	Ομαλοί τύποι	Ανώμαλοι τύποι	Σύνολο
Σωστό	48,53% (66/136)	59,70% (80/134)	54,07% (146/270)
Λάθος	51,47% (70/136)	40,30% (54/134)	45,93% (124/270)
Σύνολο απαντήσεων	50,37% (136/270)	49,63% (134/270)	100% (270/270)
post test 2			
Σωστό	67,79% (101/149)	82,58% (128/155)	75,33% (229/304)
Λάθος	32,21% (48/149)	17,42% (27/155)	24,67% (75/304)
Σύνολο απαντήσεων	49,01% (149/304)	50,99% (155/304)	100% (304/304)

α) Στο πρώτο τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου (post test 1), το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αορίστου (54,07%) είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (45,93%). Κατά τη σύγκριση ορθών απαντήσεων ομαλών και ανώμαλων τύπων, παρατηρείται επίσης ότι οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους (59,70%) σε σχέση με τους ομαλούς (48,53%) με τη διαφορά τους να θεωρείται στατιστικά μη σημαντική ($\chi^2 (1) = 3,392, p. 0,065, p > 0,05$).

β) Στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου (post test 2) παρατηρούμε ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αορίστου (75,33%) είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των λανθασμένων (24,67%). Κατά τη σύγκριση ορθών απαντήσεων ομαλών και ανώμαλων τύπων, παρατηρείται επίσης ότι οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους (82,58%) σε σχέση με τους ομαλούς (67,79%) με τη διαφορά τους να κρίνεται στατιστικά σημαντική ($\chi^2 (1) = 8,948, p. 0,003, p < 0,05$).

γ) Οι επιδόσεις των μαθητών σημειώνουν σταδιακή βελτίωση, από το πρώτο τεστ (54,07%) στο δεύτερο τεστ (75,33%) μετά τη διδασκαλία.

Επομένως, αναλύοντας τα ποσοστά απαντήσεων αορίστου, παρατηρούμε ότι: (α) και στα τρία τεστ το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αορίστου υπερτερεί σε σχέση με το ποσοστό των λανθασμένων, (β) οι μαθητές και στα τρία τεστ είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους σε σχέση με τους ομαλούς, με τα αποτελέσματα του τεστ πριν τη διδασκαλία (pre test) και του δεύτερου τεστ μετά τη διδασκαλία (post test 2), με βάση την ορθογραφική ακρίβεια, να θεωρούνται στατιστικά σημαντικά, ενώ η διαφορά τους να κρίνεται, επίσης, στατιστικά

σημαντική και στα τρία τεστ χωρίς το ορθογραφικό κριτήριο και (γ) οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονταν σταδιακά, με τα υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων να σημειώνονται στο τελευταίο τεστ μετά τη διδασκαλία (post test 2).

2.5.2 Αποτελέσματα ισπανικής έρευνας

Ανάλυση παρωχημένου

Σύμφωνα με τον πίνακα 6, παρατηρείται ότι οι μαθητές και στα τρία τεστ σχημάτισαν περισσότερους παρωχημένους από ό,τι μη παρωχημένους τύπους. Συγκεκριμένα, στο pre test το ποσοστό των παρωχημένων τύπων ήταν 53,44%, με τα ποσοστά των παρωχημένων τύπων στα τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου να ανέρχονται στα 88,80% και στα 86,88% αντίστοιχα.

Πίνακας 6. Παρωχημένο – Μη παρωχημένο ((pre test/ post test 1/post test 2)

pre test	Απαντήσεις	Ποσοστό %
Παρωχημένο	397	53,44%
Μη παρωχημένο	339	45,62%
Καμία απάντηση	7	0,94%
Σύνολο	743	100%
post test 1		
Παρωχημένο	341	88,80%
Μη παρωχημένο	9	2,34%
Καμία απάντηση	34	8,86%
Σύνολο	384	100%
post test 2		
Παρωχημένο	417	86,88%
Μη παρωχημένο	48	10%
Καμία απάντηση	15	3,12%
Σύνολο	480	100%

Κατά την ανάλυση των παρωχημένων τύπων (πίνακας 7), παρατηρείται ότι και στα τρία τεστ το ποσοστό τύπων αορίστου που σχηματίστηκε είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το ποσοστό των τύπων παρατατικού. Πιο αναλυτικά, στο pre test το ποσοστό τύπων αορίστου ανέρχεται στο 52,90% έναντι 36,27% των τύπων παρατατικού, με το ποσοστό των υβριδίων να αντιστοιχεί στο 10,83%.

Πίνακας 7. Ανάλυση παρωχημένου

pre test	Απαντήσεις	Ποσοστό %
Παρατατικός	144	36,27%
Αόριστος	210	52,90%
Υβρίδιο	43	10,83%
Σύνολο	397	100%
post test 1		
Παρατατικός	8	2,35%
Αόριστος	333	97,65%
Υβρίδιο	0	0%
Σύνολο	341	100%
post test 2		
Παρατατικός	7	1,68%
Αόριστος	409	98,08%
Υβρίδιο	1	0,24%
Σύνολο	417	100%

Αντίστοιχα, στο πρώτο τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου το ποσοστό των τύπων αορίστου (97,65%) είναι εμφανώς μεγαλύτερο από το ποσοστό τύπων παρατατικού (2,35%) με το ποσοστό των υβριδίων να είναι μηδενικό. Παρόμοια, στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου (post test 2) το ποσοστό τύπων αορίστου ήταν μεγαλύτερο (98,08%) σε σχέση με αυτό των τύπων παρατατικού (1,68%), με το ποσοστό των υβριδίων να αντιστοιχεί μόλις στο 0,24%.

Ανάλυση αορίστου, χωρίς το ορθογραφικό κριτήριο

Κατά την ανάλυση των τύπων αορίστου, χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη το ορθογραφικό κριτήριο (πίνακας 8), παρατηρούμε ότι:

Πίνακας 8. Ανάλυση αορίστου, χωρίς το ορθογραφικό κριτήριο

pre test	Ομαλοί τύποι	Ανώμαλοι τύποι	Σύνολο
Σωστό	10,31% (10/97)	14,16% (16/113)	12,38% (26/210)
Λάθος	89,69% (87/97)	85,84% (97/113)	87,62% (184/210)
Σύνολο απαντήσεων	46,20% (97/210)	53,80% (113/210)	100% (210/210)
post test 1			
Σωστό	63,10% (106/168)	73,94% (122/165)	68,47 % (228/333)
Λάθος	36,90% (62/168)	26,06% (43/165)	31,53% (105/333)
Σύνολο απαντήσεων	50,45% (168/333)	49,55% (165/333)	100% (333/333)
post test 2			
Σωστό	61,80% (123/199)	71,90% (151/210)	66,99% (274/409)
Λάθος	38,20% (76/199)	28,10% (59/210)	33,01% (135/409)
Σύνολο απαντήσεων	48,65% (199/409)	51,35% (210/409)	100% (409/409)

α) Στο τεστ πριν τη διδασκαλία του φαινομένου το ποσοστό των λανθασμένων απαντήσεων (87,62%) ήταν μεγαλύτερο από το ποσοστό των σωστών (12,38%). Παράλληλα, συγκρίνοντας τα ποσοστά των ομαλών και των ανώμαλων τύπων, παρατηρούμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι καλύτερες στους ανώμαλους τύπους (14,16%) σε σχέση με τους ομαλούς (10,31%) με τη διαφορά να κρίνεται στατιστικά μη σημαντική ($\chi^2 (1) = 0,713$, $p = 0,398$, $p > 0,05$).

β) Στο πρώτο τεστ μετά τη διδασκαλία, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων (68,47%) ήταν μεγαλύτερο σε σχέση με το αντίστοιχο των λανθασμένων (31,53%), ενώ οι επιδόσεις των μαθητών στα ανώμαλα (73,94%) ήταν επίσης καλύτερη σε σχέση με τα ομαλά (63,10%), με τη διαφορά τους να κρίνεται στατιστικά σημαντική ($\chi^2 (1) = 4,534$, $p = 0,033$, $p < 0,05$). Παρόμοια, στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία, το ποσοστό των σωστών απαντήσεων (66,99%) ήταν μεγαλύτερο σε σχέση με το αντίστοιχο των λανθασμένων (33,01%), με τις επιδόσεις των μαθητών στα ανώμαλα (71,90%) να είναι καλύτερες σε σχέση με τα ομαλά (61,80%) και η διαφορά τους να κρίνεται στατιστικά σημαντική ($\chi^2 (1) = 4,710$, $p = 0,033$, $p < 0,05$).

γ) Κατά τη σύγκριση των τριών τεστ μεταξύ τους, οι επιδόσεις των μαθητών στις ορθές απαντήσεις ήταν πολύ χαμηλές (12,38%), ενώ αυξήθηκαν σημαντικά αμέσως μετά τη διδασκαλία του φαινομένου (68,47%) και υποχώρησαν ελάχιστα κατά το τελευταίο τεστ (66,99%).

Ανάλυση αορίστου, με βάση την ορθογραφική ακρίβεια

Στο πρώτο τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου (post test 1) παρατηρείται ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αορίστου (63,36%) είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των λανθασμένων (36,64%). Επιπλέον, κατά τη σύγκριση ομαλών και ανώμαλων τύπων, προκύπτει ότι οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους (67,88%) σε σχέση με τους ομαλούς (58,93%) με τη διαφορά να θεωρείται στατιστικά μη σημαντική ($\chi^2 (1) = 2,873$, $p = 0,090$, $p > 0,05$).

Πίνακας 9. Ανάλυση αορίστου, με βάση την ορθογραφική ακρίβεια

post test 1	Ομαλοί τύποι	Ανώμαλοι τύποι	Σύνολο
Σωστό	58,93% (99/168)	67,88% (112/165)	63,36% (211/333)
Λάθος	41,07% (69/168)	32,12% (53/165)	36,64% (122/333)
Σύνολο απαντήσεων	50,45% (168/333)	49,55% (165/333)	100% (333/333)
post test 2			
Σωστό	61,81% (123/199)	67,62% (142/210)	64,80% (265/409)
Λάθος	38,19% (76/199)	32,38% (68/210)	35,20% (144/409)
Σύνολο απαντήσεων	48,65% (199/409)	51,35% (210/409)	100% (409/409)

Αντίστοιχα, στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία (post test 2) παρατηρείται ότι το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αορίστου (64,80%) είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των λανθασμένων (35,20%), ενώ κατά τη σύγκριση ομαλών και ανώμαλων προκύπτει ότι οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους (67,62%) σε σχέση με τους ομαλούς (61,81%), με τη διαφορά να κρίνεται στατιστικά μη σημαντική ($\chi^2 (1) = 1,512$, $p = 0,219$, $p > 0,05$). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν σταδιακά από 63,36% στο πρώτο τεστ σε 64,80% στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία.

Επομένως, κατά την ανάλυση των απαντήσεων του αορίστου, παρατηρείται ότι (α) το ποσοστό των σωστών απαντήσεων που σχημάτισαν οι μαθητές είναι μικρότερο σε σχέση με το ποσοστό των λανθασμένων πριν τη διδασκαλία του φαινομένου και μεγαλύτερο κατά τη διεξαγωγή των τεστ μετά τη διδασκαλία του φαινομένου, (β) οι επιδόσεις των μαθητών στους ανώμαλους τύπους είναι ποσοστιαία καλύτερες σε σχέση με τους ομαλούς, με τη διαφορά να είναι στατιστικά σημαντική μόνο στα αποτελέσματα των δύο τεστ μετά τη διδασκαλία, τα οποία δεν έχουν αναλυθεί με βάση την ορθογραφική ακρίβεια, και (γ) οι γενικές επιδόσεις των μαθητών παρουσιάζουν σταδιακή βελτίωση, με τα υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων να σημειώνονται στο τελευταίο τεστ (post test 2), στο οποίο δεν εφαρμόζεται το ορθογραφικό κριτήριο.

2.5.3 Σύγκριση αποτελεσμάτων ελληνικής και ισπανικής έρευνας

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των ερευνών σε περιβάλλον δεύτερης και ξένης γλώσσας παρατηρούμε ότι και στα δύο περιβάλλοντα εκμάθησης της Ελληνικής οι μαθητές: (α) σχημάτισαν περισσότερους παρωχημένους από ό,τι μη παρωχημένους

τύπους και συγκεκριμένα περισσότερους τύπους αορίστου από ό,τι παρατατικού και (β) είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους σε σχέση με τους ομαλούς τύπους.

Κατά την ανάλυση των τύπων αορίστου, παρατηρούμε ότι τόσο σε περιβάλλον δεύτερης γλώσσας (ελληνική έρευνα) όσο και ξένης (ισπανική έρευνα) στα δύο τεστ μετά τη διδασκαλία το ποσοστό των σωστών απαντήσεων ήταν μεγαλύτερο σε σχέση με αυτό των λανθασμένων. Αντίθετα, παρατηρείται μια αισθητή διαφοροποίηση στις ορθές απαντήσεις των τεστ πριν τη διδασκαλία: στο περιβάλλον δεύτερης γλώσσας, οι μαθητές σχημάτισαν ορθούς τύπους αορίστου σε ποσοστό 87,62%, όταν οι ορθές απαντήσεις των μαθητών σε περιβάλλον ξένης γλώσσας αντιστοιχούσαν μόλις στο 12,38%⁴.

Τέλος, και στις δύο έρευνες, οι επιδόσεις των μαθητών σημείωναν μια σταδιακή βελτίωση κατά τη διεξαγωγή των τριών τεστ, με εξαίρεση τα αποτελέσματα της ισπανικής έρευνας, τα οποία έδειξαν ότι η επίδοση των μαθητών παρουσιάζει μια μικρή υποχώρηση από το πρώτο τεστ μετά τη διδασκαλία (68,47%) στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία (66,99%), όταν δεν λαμβάνεται υπόψη το ορθογραφικό κριτήριο, δηλαδή όταν θεωρούνται ως ορθές απαντήσεις και οι λανθασμένοι ορθογραφικά τύποι.

2.6 Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, είμαστε πλέον σε θέση να εξετάσουμε κατά πόσο επαληθεύονται ή όχι οι αρχικές ερευνητικές υποθέσεις. Όπως παρουσιάστηκε, οι μαθητές και στα δύο περιβάλλοντα εκμάθησης σχημάτισαν περισσότερους παρωχημένους από ό,τι μη παρωχημένους τύπους. Το στοιχείο αυτό αποδεικνύει ότι οι μαθητές αντιλήφθηκαν, βάσει περικειμένου, τη σωστή χρονική βαθμίδα και προσπάθησαν να σχηματίσουν τον τύπο σε παρελθοντικό χρόνο.

Τα αποτελέσματα, μάλιστα, έδειξαν ότι όχι μόνο αποπειράθηκαν να σχηματίσουν παρωχημένο τύπο, αλλά προσπάθησαν να σχηματίσουν τύπους αορίστου, στοιχείο που απορρέει από τη χρήση περισσότερων τύπων συνοπτικών παρελθοντικών (αόριστος) έναντι μη συνοπτικών παρελθοντικών (παρατατικός).

⁴ Η διαφοροποίηση των ποσοστών ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα εκμάθησης μπορεί να οφείλεται στο μαθησιακό στάδιο των μαθητών, στην ποσότητα του γλωσσικού εισαγομένου και στον χρόνο έκθεσης στη γλώσσα-στόχο. Το μαθησιακό στάδιο των μαθητών που συμμετέχουν στο τεστ, πριν τη διδασκαλία είναι διαφορετικό. Στην Ελλάδα οι μαθητές είναι στην αρχή του επιπέδου A2, ενώ στην Ισπανία ολοκληρώνουν το A1. Επιπλέον, οι μαθητές στην Ελλάδα χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση εντός και εκτός πλαισίου τάξης τη γλώσσα, ενώ οι μαθητές στην Ισπανία έρχονται σε επαφή με την ελληνική γλώσσα δύο φορές την εβδομάδα, μόνο στο πλαίσιο της τάξης.

Αυτή η τάση των μαθητών μπορεί να δικαιολογηθεί από την παρουσία του επιρρήματος *ζαφνικά* ως δείκτη συνοπτικού, αλλά κυρίως λόγω του ότι δεν έχει προηγηθεί η διδασκαλία του παρατατικού και επομένως, δεν αποτελεί εναλλακτική επιλογή. Οι λιγότερες απαντήσεις, ωστόσο, παρατατικού μπορεί να θεωρούνται αποκλειστικά ως αποτέλεσμα έκθεσης στο περιβάλλον εκμάθησης.

Ένα επιπλέον ενδιαφέρον σημείο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διαφορά των επιδόσεων των μαθητών στους ομαλούς και στους ανώμαλους τύπους. Βάσει των αποτελεσμάτων, οι μαθητές, τόσο σε περιβάλλον δεύτερης όσο και σε περιβάλλον ξένης γλώσσας, είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους σε σχέση με τους ομαλούς.

Σύμφωνα με την ερευνητική μας υπόθεση, αναμέναμε ότι οι επιδόσεις των μαθητών στους ανώμαλους τύπους θα ήταν καλύτερες σε σχέση με τους ομαλούς στα τεστ πριν τη διδασκαλία του φαινομένου, καθώς υποθέσαμε πως εφόσον οι μαθητές δεν είχαν διδαχθεί τη μορφολογική σύνθεση του αορίστου θα αναζητήσουν τους συνοπτικούς παρελθοντικούς τύπους στο *λεξικό*, και ως εκ τούτου θα προσπαθούσαν να τους ανακαλέσουν από τη δηλωτική μνήμη. Η υπόθεση μας, ως προς αυτό το σημείο, επαληθεύεται πλήρως. Και στα δύο περιβάλλοντα εκμάθησης οι μαθητές είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους σε σχέση με τους ομαλούς, με τη διαφορά μάλιστα να κρίνεται στατιστικά σημαντική στο περιβάλλον της δεύτερης γλώσσας (ελληνική έρευνα).

Μπορεί, ωστόσο, να παρατηρείται σύγκλιση μεταξύ των δύο ερευνών ως προς τα αποτελέσματα πριν τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου, δεν θα πρέπει όμως να παραβλέψουμε μία σημαντική διαφορά που προκύπτει ως προς το ποσοστό των σωστών απαντήσεων αορίστου. Σε περιβάλλον δεύτερης γλώσσας, το σύνολο το σωστών απαντήσεων αορίστου στο τεστ πριν τη διδασκαλία ήταν εμφανώς μεγαλύτερο (58,47%) σε σχέση με το αντίστοιχο ποσοστό σε περιβάλλον ξένης γλώσσας (12,38%).

Το χαμηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων της ισπανικής έρευνας σε σχέση με την Ελληνική οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο περιβάλλον εκμάθησης της γλώσσας. Το γλωσσικό εισαγόμενο των μαθητών της ισπανικής έρευνας ήταν περιορισμένο στο περιβάλλον της τάξης και βασισμένο αποκλειστικά στους διδάσκοντες, σε αντίθεση με τους μαθητές της ελληνικής έρευνας, που η χρήση και η επαφή με τη γλώσσα δεν περιοριζόταν μόνο στο περιβάλλον της τάξης, αλλά επεκτεινόταν και στις καθημερινές δραστηριότητες τους.

Στο σημείο αυτό, επομένως, αξίζει να προστεθεί στη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων και ένα επιπλέον κριτήριο, αυτό της ποιότητας και φύσης του γλωσσικού εισαγομένου στο περιβάλλον της τάξης. Από το γλωσσικό εισαγόμενο των μαθητών της ισπανικής έρευνας, το οποίο βασιζόταν αποκλειστικά στον διδάσκοντα και στα διδακτικά εγχειρίδια, απουσίαζαν οι παρελθοντικοί τύποι, στοιχείο που θα μας απασχολήσει και στη συνέχεια της εργασίας κατά τις διδακτικές μας προτάσεις.

Ο διδάσκων στην προσπάθεια του να αναπτύξει κώδικα επικοινωνίας με τους μαθητές απέφευγε να χρησιμοποιεί τύπους αορίστου κατά την προφορική παραγωγή, και μάλιστα σε περιπτώσεις όπου ήταν αναγκαία η χρήση παρελθοντικού τύπου χρησιμοποιούσε αποκλειστικά παροντικούς τύπους. Αντίθετα στο περιβάλλον της ελληνικής τάξης οι διδάσκοντες χρησιμοποιούσαν και παρελθοντικούς τύπους κατά την προφορική παραγωγή. Έτσι, ενδεικτικά, αναφέρεται το παράδειγμα αντίστοιχης ερώτησης και απάντησης διδάσκοντα και μαθητή, σε περιβάλλον ξένης γλώσσας:

(έχει προηγηθεί σαββατοκύριακο):

Δ: Πού πηγαίνεις το σαββατοκύριακο;

Μ: Το σαββατοκύριακο πηγαίνω στη θάλασσα.

Η διαφοροποίηση ανάμεσα στους ομαλούς και στους ανώμαλους τύπους συνεχίζεται να υφίσταται και στα επόμενα τεστ μετά τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου, με τις επιδόσεις των μαθητών στους ανώμαλους τύπους να εξακολουθούν να είναι καλύτερες σε σχέση με τους ομαλούς, με τη διαφορά τους να κρίνεται στατιστικά σημαντική στα τεστ που αναλύθηκαν χωρίς το κριτήριο της ορθογραφίας, οι λόγοι εφαρμογής του οποίου παρουσιάζονται στη συνέχεια της εργασίας.

Οι καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους σε σχέση με τους ομαλούς, μετά τη διδασκαλία του φαινομένου, έρχονται σε αντίθεση με τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα, αναμέναμε ότι, σε περίπτωση που υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ των δύο κατηγοριών, οι επιδόσεις των μαθητών θα ήταν καλύτερες στους ομαλούς σε σχέση με τους ανώμαλους τύπους, μετά τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου, αφενός λόγω της ρητής διδασκαλίας και αφετέρου λόγω του ότι, όπως έχει υποστηριχθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Agathopoulou & Papadopoulou 2009), ένδειξη εμφάνισης του *διπλού συστήματος* (dual system) θα αποτελούσε η

υπέρ-εφαρμογή ενός βασικού μορφήματος ομαλού τύπου σε σχέση με τη μορφολογική σύνθεση ενός ανώμαλου τύπου.

Στα αποτελέσματά μας, υφίσταται διαφοροποίηση μεταξύ των ομαλών και των ανώμαλων, γεγονός που μας επιτρέπει να επαληθεύσουμε την εμφάνιση ενός *διπλού συστήματος* επεξεργασίας, δεν υφίσταται όμως το προβάδισμα των ομαλών έναντι των ανώμαλων. Το στοιχείο αυτό δεν αρκεί ώστε να απορρίψουμε την εμφάνιση ενός *διπλού συστήματος* επεξεργασίας, καθώς οι επιδόσεις των μαθητών δεν είναι ίδιες στους ομαλούς και στους ανώμαλους τύπους και επομένως δεν μπορούμε βάσει αυτού να υποστηρίξουμε την εμφάνιση ενός *μονού συστήματος* (single system) επεξεργασίας.

Για να δικαιολογήσουμε, ωστόσο, την καλύτερη επίδοση των μαθητών στους ανώμαλους τύπους σε σχέση με τους ομαλούς, θα πρέπει να βασιστούμε στον παράγοντα του επιπέδου γλωσσομάθειας. Συγκριτικά με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες αφορούσαν μαθητές μετρίου και προχωρημένου επιπέδου και οι επιδόσεις τους ήταν καλύτερες στους σιγματικούς (ομαλοί) σε σχέση με τους μη σιγματικούς (ανώμαλοι), η παρούσα έρευνα βασίζεται αποκλειστικά σε μαθητές αρχάριου επιπέδου, οι οποίοι, παρ' ό,τι έχουν διδαχθεί ρητά τον κανόνα σχηματισμού του αορίστου, εξακολουθούν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους σε σχέση με τους ομαλούς.

Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές μας δεν έχουν αφομοιώσει ακόμα τον βασικό κανόνα σχηματισμού του αορίστου και ίσως θεωρούν ως ευκολότερη νοητική διεργασία την ανάκληση ενός στοιχείου από το *λεξικό*, υπό τη μορφή φόρμουλας, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των ανώμαλων, από ό,τι την εφαρμογή ενός μη αφομοιωμένου ακόμη κανόνα. Αντίθετα, στην περίπτωση των προχωρημένων επιπέδων, σύμφωνα με αντίστοιχες έρευνες, παρατηρούμε αντίστροφες επιδόσεις, καλύτερες δηλαδή επιδόσεις στους ομαλούς σε σχέση με τους ανώμαλους, στοιχείο που πιθανόν να αποδεικνύει μεγαλύτερο βαθμό αφομοίωσης του βασικού κανόνα σχηματισμού.

Ένα σημείο που θα πρέπει, επίσης, να δώσουμε έμφαση είναι οι επιδόσεις των μαθητών σε βάθος χρόνου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα από τα τεστ πριν και μετά τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου. Με βάση τα αποτελέσματα, παρατηρούμε μία σταδιακή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών κατά τη διεξαγωγή των τεστ τόσο στην έρευνα σε περιβάλλον δεύτερης όσο και στην έρευνα σε περιβάλλον ξένης. Αναλυτικά, στην ελληνική έρευνα παρατηρήσαμε σταδιακή

αύξηση των ποσοστών των ορθών απαντήσεων τόσο στις αναλύσεις με βάση την ορθογραφική ακρίβεια όσο και στις αναλύσεις χωρίς την εφαρμογή του ορθογραφικού κριτηρίου. Στην ισπανική έρευνα, παράλληλα, παρατηρήσαμε σταδιακή βελτίωση των ορθών απαντήσεων αορίστου στις αναλύσεις με βάση την ορθογραφική ακρίβεια, και ελάχιστη υποχώρηση των επιδόσεων από το πρώτο τεστ στο δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία, κατά την ανάλυση χωρίς το ορθογραφικό κριτήριο.

Επομένως, σε γενικές γραμμές, μπορούμε να παρατηρήσουμε σταδιακή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών ως προς τις ορθές απαντήσεις του αορίστου, στοιχείο που αποδεικνύει ότι οι μαθητές, αναμενόμενα, πριν τη διδασκαλία του φαινομένου σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις. Παρόμοια, οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν, επίσης αναμενόμενα, μετά τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου, με τις υψηλότερες επιδόσεις να σημειώνονταν, όσον αφορά την ελληνική έρευνα, στο τελευταίο τεστ μετά τη διδασκαλία, κατά την ανάλυση με και χωρίς το ορθογραφικό κριτήριο, στοιχείο που αποδεικνύει ότι το φαινόμενο τείνει να αφομοιώνεται μερικώς μήνες μετά τη διδασκαλία του. Σχετικά με την ισπανική έρευνα, το γεγονός ότι παρουσιάστηκε υποχώρηση της επίδοσης των μαθητών από το πρώτο τεστ και το δεύτερο τεστ μετά τη διδασκαλία (post test 1 και post test 2 αντίστοιχα), αποτελεί ένδειξη ότι το γραμματικό φαινόμενο δεν έχει αφομοιωθεί πλήρως μετά τη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου.

Τέλος, για την πληρέστερη εικόνα των αποτελεσμάτων, κρίνεται απαραίτητος ένας σύντομος σχολιασμός για την επιλογή της ανάλυσης με βάση την ορθογραφική ακρίβεια. Ο συγκεκριμένος τρόπος ανάλυσης των τεστ πριν τη διδασκαλία του φαινομένου (pre test) οφείλεται στο ότι θεωρήσαμε επιτυχία το γεγονός ότι οι μαθητές, παρόλο που δεν είχαν διδαχθεί το γραμματικό φαινόμενο, κατάφεραν να σχηματίσουν, έστω και ανορθόγραφους, ορθούς μορφολογικά τύπους. Υπό το ίδιο πλαίσιο, θεωρήσαμε χρήσιμο να ακολουθηθούν δύο διαφορετικές αναλύσεις για τα τεστ μετά τη διδασκαλία, καθώς υποθέσαμε ότι ενδεχομένως υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα, γεγονός το οποίο επαληθεύθηκε κατά τη στατιστική ανάλυση.

Κεφάλαιο 3: Έρευνα σε εγχειρίδια της Γ2

3.1 Μεθοδολογία

Στη συνέχεια της εργασίας, γίνεται μια απόπειρα αξιολόγησης του τρόπου παρουσίασης του συνοπτικού αορίστου σε έξι διδακτικά εγχειρίδια της Ελληνικής ως Γ2 (*Κλικ στα ελληνικά A1 & A2, Ταξίδι στην Ελλάδα, Ελληνικά Α', Ελληνικά στο πι και φι, Ορίστε, Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*), τα οποία προορίζονται για τα επίπεδα A1 και A2 της ελληνομάθειας. Η αξιολόγηση των παραπάνω εγχειριδίων βασίζεται σε δύο επίπεδα: (α) στο επίπεδο της μακρο-αξιολόγησης, όπου εξετάζεται η θέση του συνοπτικού αορίστου συγκριτικά με τον ενεστώτα, τον απλό μέλλοντα, την απλή υποτακτική και προστακτική, και (β) στο επίπεδο της μικρο-αξιολόγησης, όπου εξετάζεται κυρίως ο τρόπος οργάνωσης του γραμματικού φαινομένου, ως προς:

- 1) Την κατηγοριοποίηση των ρημάτων που ακολουθείται στα υπό εξεταζόμενα εγχειρίδια σε σχέση με την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005).
- 2) Τη χρήση του μέλλοντα ως βοηθητικού στοιχείου σχηματισμού του αορίστου.
- 3) Τον τρόπο παρουσίασης του τονισμού.

Πιο αναλυτικά, με βάση το πρώτο κριτήριο, εξετάζεται πώς κατηγοριοποιούνται οι τύποι αορίστου στα εξεταζόμενα εγχειρίδια και εάν εμφανίζεται κάποια αντιστοιχία με τις τέσσερις βασικές κατηγορίες της Ράλλη (2005): (α) ρήματα χωρίς αλλομορφία, (β) ρήματα με μη συστηματική αλλομορφία, (γ) ρήματα με υποκατάσταση θέματος και (δ) ρήματα με συστηματική αλλομορφία. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, οι κατηγορίες Α και Δ αντιστοιχούν στους ομαλούς τύπους και οι κατηγορίες Β και Γ στους ανώμαλους τύπους. Επίσης, για την κατηγορία Α, λαμβάνεται υπόψη μια περαιτέρω διάκριση σε ρήματα με αύξηση (Κατηγορία A1) και ρήματα χωρίς (Κατηγορία A2).

Εξετάζεται, παράλληλα, βάσει του δεύτερου κριτηρίου, κατά πόσο χρησιμοποιείται ο μέλλοντας ως ενδιάμεσο στάδιο σχηματισμού του αορίστου, από τον οποίο αντλείται το συνοπτικό θέμα. Τέλος, βάσει του τρίτου κριτηρίου, εξετάζεται ο τρόπος διδασκαλίας του τονισμού, κατά πόσο δηλαδή χρησιμοποιείται ρητή δήλωση κανόνα ή μια πιο επαγωγική μέθοδος διδασκαλίας. Στη συνέχεια της εργασίας, παρουσιάζονται αναλυτικά ανά εγχειρίδιο ο τρόπος οργάνωσης του γραμματικού φαινομένου, βάσει των δύο επιπέδων αξιολόγησης.

3.2 Αποτελέσματα έρευνας

Κλικ στα ελληνικά (επίπεδα A1 & A2)

Σε επίπεδο μακρο-αξιολόγησης, η διδασκαλία του απλού αορίστου για το επίπεδο A1 οργανώνεται στην ενότητα 9: «Σπουδάξεις ή δουλεύεις», και συγκεκριμένα μετά τη διδασκαλία του ενεστώτα, του μέλλοντα, της απλής υποτακτικής και προστακτικής, και επαναληπτικά, σε συνδυασμό με κάποιους νέους τύπους αορίστου μέσης φωνής (*κοιμάμαι, λυπάμαι, κάθομαι, θυμάμαι*), στην ενότητα 12: «Εγώ και οι άλλοι», η οποία προορίζεται για το επίπεδο A2.

Σε επίπεδο μικρο-αξιολόγησης, ως προς τον τρόπο κατηγοριοποίησης των ομαλών ρημάτων, αρχικά, παρατηρούμε ότι τα ρήματα παρουσιάζονται σε τρεις στήλες που η κάθε μία αντιστοιχεί σε μία χρονική βαθμίδα (αόριστος, ενεστώτας, μέλλοντας). Στη συνέχεια παρατηρείται μια διάκριση των ομαλών τύπων σε δύο βασικές ομάδες ρημάτων:

(α) ρήματα χωρίς αλλομορφία θέματος, π.χ. γράφω – έγραφα (Κατηγορία Α, Ράλλη 2005). Με βάση το συγκεκριμένο εγχειρίδιο, τα ρήματα της συγκεκριμένης ομάδας κατηγοριοποιούνται με βάση την κατάληξη, ενώ δεν παρατηρείται περαιτέρω διάκριση με βάση το κριτήριο της αύξησης (+/- αύξηση). Έτσι, τα ομαλά ρήματα της συγκεκριμένης κατηγορίας διακρίνονται σε τρεις υποκατηγορίες με βάση την κατάληξη, δηλαδή, σε ρήματα με κατάληξη: (α) –σα (ακού-ω – άκουσα, ετοιμάζω - ετοίμασα) (β) –ξα (παίζω – έπαιξα) και (γ) –ψα (ταξιδεύω – ταξίδεψα).

(β) ρήματα με συστηματική αλλομορφία, π.χ. γελάω – γέλασα (Κατηγορία Δ, Ράλλη 2005), τα οποία διακρίνονται, με βάση την κατάληξή τους, σε τρεις υποκατηγορίες: (α) –ησα (μιλάω – μίλησα, όχι το ζω – έζησα), (β) –ασα (γελάω – γέλασα) και (γ) –εσα (φοράω – φόρεσα).

Ως προς την κατηγοριοποίηση των ανώμαλων τύπων, παρατηρείται ότι δεν εφαρμόζεται απόλυτα η κατηγοριοποίηση σε ρήματα με μη συστηματική αλλομορφία και υποκατάσταση θέματος. Αντιθέτως, παρουσιάζονται τρεις υποκατηγοριοποιήσεις ανώμαλων τύπων: α) ρήματα με αύξηση, ανεξαρτήτου υποκατάστασης ή συστηματικής αλλομορφίας (πλένω – έπλυνα, στέλνω – έστειλα, τρώω – έφαγα, φέρνω – έφερα, φεύγω – έφυγα, βάζω – έβαλα, βγάζω – έβγαλα, δίνω – έδωσα, κάνω

– έκανα, μαθαίνω – έμαθα), β) ρήματα χωρίς αύξηση, με μη συστηματική παρουσία αλλομορφίας (βγαίνω – βγήκα, βρίσκω – βρήκα, μπαίνω – μπήκα, καταλαβαίνω – κατάλαβα, περιμένω – περίμενα, πηγαίνω – πήγα) και γ) ρήματα με υποκατάσταση θέματος (βλέπω – είδα, έρχομαι – ήρθα, λέω – είπα). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι χρησιμοποιείται ο μέλλοντας ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού του συνοπτικού αορίστου, ενώ δεν υπάρχει καμία παρατήρηση για τον ρόλο της αύξησης ως φορέα τόνου.

Ταξίδι στην Ελλάδα

Στο *Ταξίδι στην Ελλάδα* η παρουσίαση του αορίστου οργανώνεται με βάση τις δύο συζυγίες (A & B). Αρχικά, παρουσιάζονται τα ομαλά ρήματα πρώτης συζυγίας (-ω), ή κατά την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005) ρήματα που η αλλομορφία θέματος δικαιολογείται φωνολογικά (Κατηγορία A), χωρίς ωστόσο να πραγματοποιείται διάκριση με βάση την παρουσία αύξησης ή μη. Έτσι, παρουσιάζονται, μαζί με αντίστοιχα κλιτικά παραδείγματα, ρήματα με κατάληξη –σα, –ξα και –ψα. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρουσιάζονται ως δύο ξεχωριστές υποκατηγορίες τα ρήματα που το τελευταίο μόρφημα του θέματος τους είναι -εω- και -αω- (μετατροπή σε –εψ και –αψ αντίστοιχα: ταξιδεύω –ταξίδεψα, παύω – έπαψα) για την αποφυγή εφαρμογής ενός υπεργενικευμένου κανόνα (π.χ. ταξιδεύω – *ταξίδεωσα, παύω – *έπαωσα).

Παράλληλα, σε ξεχωριστούς πίνακες παρουσιάζεται αναλυτικά η κλίση των βοηθητικών ρημάτων *είμαι* και *έχω* και κάποια επιρρήματα που χρησιμοποιούνται με τον αόριστο. Αξίζει να σημειωθούν ότι: (α) δεν χρησιμοποιείται ο μέλλοντας ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού, παρόλο που έχει διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα και (β) κατά την παρουσίαση των ρημάτων δηλώνονται με έντονη γραφή τόσο τα στοιχεία εκείνα που μεταβάλλονται στον αόριστο όσο και η αύξηση (π.χ. λείπω – έλειψα).

Έπειτα, παρουσιάζονται υπό μορφή πίνακα τα ανώμαλα ρήματα A' συζυγίας και τα αντίστοιχα κλιτικά παραδείγματα. Ο σχηματισμός των ανώμαλων τύπων δεν παρουσιάζεται με βάση τη μη συστηματική αλλομορφία ή την υποκατάσταση θέματος, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005), αλλά βασίζεται αποκλειστικά στην παράθεση του αντίστοιχου μελλοντικού συνοπτικού τύπου. Χρησιμοποιείται, δηλαδή, ο συνοπτικός μέλλοντας ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού των ανώμαλων παραδειγμάτων, ο οποίος όμως δεν αξιοποιείται, όπως ήδη παρατηρήθηκε, κατά την παρουσίαση των ομαλών τύπου αορίστου. Επομένως,

παρατηρείται ότι η χρήση του μέλλοντα δεν γίνεται βάσει κάποιου συγκεκριμένου κριτηρίου.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι ομαλοί τύποι Β' συζυγίας, οι οποίοι, ανάλογα με την κατάληξη, διακρίνονται σε δυο κατηγορίες: κατηγορία Β1 (ρήματα που τελειώνουν σε -άω/-ώ (αγαπάω -ώ) και κατηγορία Β2: ρήματα που τελειώνουν σε -ώ (ακολουθώ). Για κάθε υποκατηγορία δίνονται παραδείγματα ανάλογα με τις δύο βασικές κατηγορίες (Β1 & Β2) και στο τέλος, αντίστοιχο κλιτικό παράδειγμα. Έτσι, βάσει αυτών των δύο κατηγοριών παρουσιάζονται ρήματα με κατάληξη -ησα, -εσα, -ασα, -ηξα, -αξα. Παρατηρείται, επίσης, ότι δεν αξιοποιείται ο μέλλοντας ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται κλιτικά παραδείγματα τριών μεσοπαθητικών ρημάτων (*έρχομαι, κάθομαι, κοιμάμαι*), τα οποία στον αόριστο παρουσιάζουν καταλήξεις ενεργητικής φωνής (*ήρθα, κάθισα, κοιμήθηκα*).

Τέλος, αναφορικά με τη διδασκαλία του τονισμού, για τα ομαλά ρήματα Α' συζυγίας αριθμούνται οι συλλαβές και δηλώνεται ρητά σχετικός κανόνας τονισμού: «ο τόνος στον αόριστο είναι πάντα στην τρίτη συλλαβή από το τέλος και όταν δεν υπάρχει τρίτη συλλαβή από το τέλος προστίθεται ένα /ε/ στην αρχή». Έτσι, χωρίς χρήση μεταγλώσσας, αλλά με ρητή δήλωση κανόνα παρουσιάζεται το πρόθημα /ε/ ως φορέας τόνου. Αντίστοιχα, και στη δεύτερη συζυγία δηλώνεται ρητά ανάλογος κανόνας, ότι δηλαδή ο τόνος στα Β1/Β2 ρήματα μπαίνει πάντα στην τρίτη συλλαβή από το τέλος και δεν προστίθεται ποτέ /ε/. Επίσης, δίνεται έμφαση σε δύο ξεχωριστά ρήματα Β' συζυγίας στο ζω - έζησα, λόγω της αύξησης, και του μεθώ - μέθυσα, λόγω διαφοροποίησης της ορθογραφίας.

Ελληνικά Α

Στα *Ελληνικά Α*, σε επίπεδο μακρο-αξιολόγησης, η παρουσίαση του αορίστου οργανώνεται σε δύο διδακτικές ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά οι ομαλοί τύποι, με τις βασικές τους υποκατηγορίες, και ορισμένοι ανώμαλοι, οι οποίοι παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη δεύτερη ενότητα. Στη συνέχεια ακολουθούν ασκήσεις εμπέδωσης που περιλαμβάνουν τόσο ομαλούς όσο και ανώμαλους τύπους. Επιπλέον, σημειώνεται ότι, πριν τη διδασκαλία του αορίστου, έχει προηγηθεί η διδασκαλία του ενεστώτα, ενώ έπεται η διδασκαλία του μέλλοντα, της απλής υποτακτικής και της απλής προστακτικής.

Στην πρώτη ενότητα, αρχικά παρουσιάζεται πίνακας ομαλών ρημάτων που, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005), αντιστοιχούν στην κατηγορία Α (ρήματα δηλαδή που η αλλομορφία τους δικαιολογείται φωνολογικά) και αποκαλούνται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο ως ρήματα Τύπου Α. Σε πρώτο στάδιο παρουσιάζονται οι τρεις υποκατηγορίες ρημάτων ανάλογα με την κατάληξη τους (ρήματα σε: –σα, –ξα, –ψα) και αντίστοιχα κλιτικά παραδείγματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρείται μια επιπλέον διάκριση, ανάλογα με την παρουσία αύξησης ή μη, στοιχείο που ακολουθεί την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005). Παρουσιάζονται, δηλαδή, ομαδοποιημένα τα ρήματα χωρίς αύξηση με κατάληξη –σα, –ξα, –ψα και στη συνέχεια τα αντίστοιχα ρήματα με αύξηση.

Έπειτα από αυτήν την υποκατηγοριοποίηση, παρατίθεται συγκεντρωτικός πίνακας μόνο με τις καταλήξεις του ενεστώτα και τις αντίστοιχες του αορίστου με τη συνοδεία κατάλληλου παραδείγματος. Τέλος, σε ξεχωριστό πίνακα παρουσιάζονται ρήματα συλλαβοποιημένα με στόχο να δοθεί έμφαση στην τονισμένη συλλαβή και να διδαχθεί έτσι ο τονισμός. Στο πλαίσιο διδασκαλίας του τονισμού, παρατηρείται ότι χρησιμοποιείται αρίθμηση των συλλαβών για την εξήγηση της αύξησης ως φορέα τόνου, ενώ παραλείπεται εντελώς η ρητή δήλωση κανόνα, με πιθανό στόχο την επαγωγική εξαγωγή του.

Οι ομαλοί τύποι ρημάτων που παρουσιάζουν συστηματική μορφολογική αλλομορφία αποκαλούνται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο ρήματα Τύπου Β1 – Β2 (ρήματα Β' συζυγίας) και διακρίνονται σε τρεις υποκατηγορίες με βάση την κατάληξη (ρήματα σε: –ησα, –ασα, –εσα). Επιπλέον, δίνεται ειδική έμφαση: (α) στην κατηγορία –ησα, στο ρήμα *ζω – έζησα*, λόγω της αύξησης ως φορέα τόνου και (β) στην κατηγορία –ασα, στα ρήματα *περνάω – πέρασα* και *ξεχνάω – ξέχασα*, για να αποφευχθεί μια πιθανή γενίκευση της συστηματικής αλλομορφίας και παραχθούν λανθασμένοι τύποι, όπως *περνάω – *πέρνασα* κατά το *γελάω – γέλασα*.

Σχετικά με την κατηγοριοποίηση των ανώμαλων ρημάτων δεν παρατηρείται κάποια συστηματικότητα στον τρόπο οργάνωσης. Στην πρώτη ενότητα διδασκαλίας του αορίστου παρουσιάζονται μόνο οι τύποι αορίστου τεσσάρων ρημάτων: *κάνω – έκανα*, *τρώω – έφαγα*, *πίνω – ήπια*, *βλέπω – είδα*, ενώ μεμονωμένα παρουσιάζονται οι καταλήξεις αορίστου και η χρήση των συγκεκριμένων ρημάτων μέσα σε προτάσεις. Μια πιθανή εξήγηση της επιλογής των συγκεκριμένων τεσσάρων ρημάτων θα μπορούσε να αποτελεί ο υψηλός βαθμός συχνότητας εμφάνισής τους, ειδικά στο πρώτο επίπεδο ελληνομάθειας.

Στη δεύτερη ενότητα, παρουσιάζονται αρχικά ορισμένοι ανώμαλοι τύποι ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Παρουσιάζονται, δηλαδή, πρώτα ανώμαλοι τύποι ρημάτων που απαντούν σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές ερωτήσεις. Για παράδειγμα, προηγείται η ερώτηση: *Πού δούλεψες μέχρι τώρα;* και υπό μορφή πίνακα δίνεται η ανάλογη απάντηση: *Στην πόλη μου δεν είχα δουλειά. Έξι μήνες μετά βρήκα μια δουλειά στη Θεσσαλονίκη και πήγα εκεί,* ώστε να παρατεθούν ομαδοποιημένα οι τύποι *έχω – είχα, βρίσκω – βρήκα*. Υπό αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζονται και οι αόριστοι μεσοπαθητικοί τύποι *έρχομαι – ήρθα, παντρεύομαι – παντρεύτηκα, γεννιέμαι – γεννήθηκα*.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένας δεύτερος πίνακας ανώμαλων ρημάτων, ο οποίος δεν βασίζεται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές ερωτήσεις. Η κάθε ομάδα ρημάτων που παρατίθεται συνοδεύεται από ένα μικρό κείμενο που περιέχει τους συγκεκριμένους τύπους και ανταποκρίνεται σε μια επικοινωνιακή περίσταση (π.χ. δραστηριότητες μετά τη δουλειά). Επομένως, παρατηρείται ότι η κατηγοριοποίηση των ανώμαλων τύπων δεν γίνεται με βάση την παρουσία μη συστηματικής αλλομορφίας ή υποκατάστασης θέματος, αλλά με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Ελληνικά στο πι και φι

Στα *Ελληνικά στο πι και φι* σε επίπεδο μακροδομής παρατηρούνται ότι (α) η διδασκαλία του αορίστου έπεται της διδασκαλίας της υποτακτικής και του μέλλοντα, όχι όμως της προστακτικής, η οποία διδάσκεται μετά τον αόριστο. Σε επίπεδο μικρο-αξιολόγησης, παρατηρείται ότι η κατηγοριοποίηση του αορίστου γίνεται με βάση τις δύο συζυγίες. Συγκεκριμένα, τα ομαλά ρήματα Α' συζυγίας, ρήματα δηλαδή χωρίς αλλομορφία θέματος (κατηγορία Α: Ράλλη 2005) διακρίνονται σε τρεις βασικές υποκατηγορίες ανάλογα με την κατάληξη του αορίστου (ρήματα σε –σα, –ψα, –ξα), χωρίς να γίνεται περαιτέρω διάκριση σε ρήματα με και χωρίς αύξηση.

Παρατηρείται, επίσης, ότι για τον σχηματισμό των ομαλών τύπων αορίστου χρησιμοποιείται ο μέλλοντας ως βοηθητικό στοιχείο, από τον οποίο οι μαθητές αντλούν το συνοπτικό θέμα, ενώ σε ξεχωριστό πίνακα δηλώνεται ρητά η χρήση της άρνησης *δεν* (π.χ. *δεν αγόρασα*). Ως προς τη διδασκαλία του τονισμού, παρατηρείται ότι οι τύποι χωρίζονται σε αριθμημένες συλλαβές, δίχως ρητή δήλωση κανόνα τονισμού.

Σχετικά με τα ομαλά ρήματα Β' συζυγίας (π.χ. *μιλάω –ω, μπορώ*) ή τα ρήματα με συστηματική παρουσία μορφολογικής αλλομορφίας (κατηγορία Δ: Ράλλη 2005)

παρατηρούμε: (α) τρεις βασικές υποκατηγορίες ρημάτων (σε: -ησα, -ασα, -εσα) με τη συνοδεία αντίστοιχων παραδειγμάτων, (β) το συνοπτικό θέμα του αορίστου αντλείται από τον μέλλοντα (χρήση μέλλοντα ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού), (γ) δεν γίνεται διάκριση ανάμεσα σε ρήματα Β1 συζυγίας (μιλάω -ώ) και Β2 συζυγίας (αργώ) αλλά η παρουσίασή τους είναι ενιαία και (δ) δίνεται έμφαση στα ρήματα ζω - έζησα λόγω της παρουσίας του /ε/ ως φορέα τόνου και των ρημάτων περνάω - πέρασα, ξεχνάω - ξέχασα λόγω της πιθανότητας υπεργενίκευσης κανόνα και σχηματισμού λανθασμένων τύπων (*πέρνασα, *ξέχνασα).

Ως προς την παρουσίαση των ανώμαλων τύπων αορίστου δεν παρατηρείται κάποια συστηματική υποκατηγοριοποίηση σε ρήματα με μη συστηματική αλλομορφία και σε ρήματα με υποκατάσταση θέματος. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται σε πίνακες: (α) τύποι ανώμαλων με αύξηση (με μη συστηματική αλλομορφία, π.χ. μένω - έμεινα, και υποκατάσταση θέματος τρώω - έφαγα), (β) ρήματα χωρίς αύξηση (με μη συστηματική αλλομορφία, π.χ. παίρνω - πήρα, και υποκατάσταση θέματος, π.χ. λέω - είπα)⁵ και (γ) ρήματα που παρουσιάζουν μια συστηματικότητα λόγω της κατάληξης -ηκα (μπαίνω - μπήκα, βγαίνω - βγήκα, βρίσκω - βρήκα, ανεβαίνω - ανέβηκα, κατεβαίνω - κατέβηκα). Τέλος, σε πίνακα παρουσιάζεται ο αόριστος του είμαι και του έρχομαι, ενώ για κάθε κατηγορία δίνεται και αντίστοιχο παράδειγμα.

Ορίστε (Ελληνικά για αρχάριους)

Σε επίπεδο μακρο-αξιολόγησης, στο *Ορίστε (Ελληνικά για αρχάριους)* ο αόριστος διδάσκεται μετά τη διδασκαλία της υποτακτικής και του συνοπτικού μέλλοντα, ενώ η προστακτική έπεται της διδασκαλίας του αορίστου. Σε επίπεδο μικρο-αξιολόγησης, ως προς την οργάνωση των ομαλών τύπων χωρίς αλλομορφία θέματος (ρήματα Α' συζυγίας) παρατηρείται ότι ακολουθείται η διάκριση των ρημάτων με βάση την κατάληξη (-σα, -ξα, -ψα), χωρίς να γίνεται διάκριση βάσει παρουσίας αύξησης ή μη.

Τα ρήματα με συστηματική αλλομορφία (ρήματα Β' συζυγίας) διακρίνονται σε πέντε υποκατηγορίες επίσης με βάση την κατάληξη (-ησα, -ηξα, -ασα, -εσα, -αξα). Σε κάθε περίπτωση δίνεται κλιτικό παράδειγμα, βασικά χρονικά επιρρήματα αορίστου και αντίστοιχα παραδείγματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι (α) δεν γίνεται καμία νύξη για τον τονισμό και τη χρήση της αύξησης ως φορέα τόνου και (β) δεν

⁵ Περιέχει, ωστόσο, και το *μαθαίνω - έμαθα* που θα μπορούσε, λόγω αύξησης, να ενταχθεί στον πρώτο πίνακα.

χρησιμοποιείται ο μέλλοντας ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού, παρόλο που έχει διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα.

Ως προς την παρουσίαση των ανώμαλων τύπων δεν παρατηρείται κατηγοριοποίηση με βάση τη μη συστηματικότητα και την υποκατάσταση του θέματος (Ράλλη 2005). Αντίθετα, οι ανώμαλοι τύποι παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά σε σχετικό πίνακα. Επιπλέον, δίνεται σε ξεχωριστό πίνακα το κλιτικό παράδειγμα του αορίστου των *είμαι* και *έχω*, ενώ η άρνηση διδάσκεται μέσα από την παράθεση αντίστοιχων παραδειγμάτων.

Επικοινωνήστε Ελληνικά

Στο *Επικοινωνήστε Ελληνικά*, σε επίπεδο μακροδομής, παρατηρείται ότι ο αόριστος διδάσκεται σε δύο ενότητες. Η πρώτη σχετική ενότητα βρίσκεται στο πρώτο βιβλίο της σειράς, περιλαμβάνει μόνο τα ρήματα χωρίς αλλομορφία θέματος (Α΄ συζυγίας) και ορισμένους ανώμαλους τύπους και ο αόριστος διδάσκεται μετά τον μέλλοντα και την απλή υποτακτική. Η δεύτερη ενότητα βρίσκεται στο δεύτερο βιβλίο της σειράς και περιλαμβάνει συνολικά όλες τις κατηγορίες ρημάτων (ομαλών και ανώμαλων τύπων) και έπεται της διδασκαλίας της απλής προστακτικής.

Σε επίπεδο μικρο-αξιολόγησης, ως προς την παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου, στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται: (α) ο αόριστος του βοηθητικού ρήματος *είμαι*, (β) τύποι αορίστου που η αλλομορφία τους δικαιολογείται φωνολογικά (Α΄ συζυγία), (γ) το κλιτικό παράδειγμα του *κάνω – έκανα*, (δ) ορισμένοι τύποι ανώμαλων ρημάτων, χωρισμένοι σε δύο κατηγορίες ανάλογα με την παρουσία ή μη αύξησης και (ε) ορισμένες λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται με τον αόριστο.

Στη δεύτερη ενότητα, που εντάσσεται στο δεύτερο βιβλίο της σειράς, συναντάμε μια ολοκληρωμένη ενότητα διδασκαλίας αορίστου. Αρχικά, παρουσιάζονται οι ομαλοί τύποι αορίστου Α΄ συζυγίας ή όπως αναφέρονται στο βιβλίο ρήματα τύπου Α (δηλαδή ρήματα που η αλλομορφία θέματος δικαιολογείται φωνολογικά), ενώ γίνεται διάκριση των ρημάτων με βάση την παρουσία αύξησης ή μη.

Στη συνέχεια, με τη μορφή κανόνα δηλώνεται ρητά ότι ο σχηματισμός του αορίστου γίνεται με βάση το θέμα του μέλλοντα και τις καταλήξεις του αορίστου, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιείται ο μέλλοντας ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού. Παράλληλα, δηλώνεται ρητά κανόνας για τη χρήση του αορίστου και, επίσης, με

μορφή κανόνα, δικαιολογείται η αύξηση ως φορέας τόνου σε δισύλλαβα ρήματα, ενώ γίνεται αναφορά στον υποχρεωτικό τονισμό της τρίτης συλλαβής (κανόνας τρισυλλαβίας).

Ως προς την παρουσίαση των ρημάτων Β' συζυγίας ή όπως αποκαλούνται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο ρήματα τύπου B1 – B2, δηλαδή ρήματα με συστηματική αλλομορφία θέματος (Κατηγορία Δ: Ράλλη 2005), παρουσιάζονται τρεις βασικές κατηγορίες ρημάτων με βάση την κατάληξη (-ησα, -ασα, -εσα), χωρίς να χρησιμοποιείται ο μέλλοντας ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού.

Τέλος, ως προς την παρουσίαση των ανώμαλων τύπων αορίστου χρησιμοποιείται, επίσης, ο μέλλοντας ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού, ενώ ο αριθμός των ανώμαλων ρημάτων είναι πολύ περιορισμένος (δεν ξεπερνά τα δέκα ρήματα: *πάω, παίρνω, έχω, λέω, πίνω, βλέπω, μπαίνω, βγαίνω, τρώω, έρχομαι*), χωρίς να παρουσιάζεται κάποια διάκριση με βάση τη μη συστηματικότητα αλλομορφίας ή την υποκατάσταση θέματος (Κατηγορίες Β & Γ: Ράλλη 2005).

3.3 Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων

Επίπεδο μακρο-αξιολόγησης

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η αξιολόγηση των υπό εξέταση εγχειριδίων έγινε σε επίπεδο μακρο-αξιολόγησης, με στόχο να εξεταστεί η θέση του αορίστου σε σχέση με τον ενεστώτα, τον απλό μέλλοντα, την απλή υποτακτική και προστατική, και σε επίπεδο μικρο-αξιολόγησης, με στόχο την αξιολόγηση του τρόπου παρουσίασης του υπό εξέταση γραμματικού φαινομένου.

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα (πίνακας 10), σε επίπεδο μακρο-αξιολόγησης, παρατηρούμε ότι η θέση του αορίστου σε σχέση με τον ενεστώτα, τον απλό μέλλοντα, την απλή υποτακτική και προστατική ποικίλλει ανά εγχειρίδιο. Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε ότι μόνο στο *Κλικ στα ελληνικά* η διδασκαλία του αορίστου έπεται των ανωτέρω γραμματικών φαινομένων, ενώ, αντίθετα, το *Ελληνικά Α'* είναι το μοναδικό εγχειρίδιο που τοποθετεί τον αόριστο αμέσως μετά από τον ενεστώτα και πριν από τα υπόλοιπα γραμματικά φαινόμενα.

Συγκριτικά με τη διδασκαλία του απλού μέλλοντα, παρατηρούμε ότι σε όλα τα εγχειρίδια έχει διδαχθεί πριν τη διδασκαλία του αορίστου, με εξαίρεση τα *Ελληνικά Α'*, στο οποίο ο απλός μέλλοντας έπεται του αορίστου.

Πίνακας 10. Επίπεδο μακρο-αξιολόγησης

Εγχειρίδια	Κλικ στα Ελληνικά	Ταξίδι στην Ελλάδα	Ελληνικά Α	Ελληνικά στο πι και φι	Ορίστε	Επικοινωνήστε Ελληνικά
Θέση Αορίστου	Μετά από Ενεστώτα, Απλό Μέλλοντα, απλή υποτακτική και απλή προστακτική	Μετά από Ενεστώτα, Απλό Μέλλοντα, απλή υποτακτική και πριν την απλή προστακτική	Μετά από Ενεστώτα και πριν από απλό μέλλοντα, απλή υποτακτική και απλή προστακτική	Μετά από Ενεστώτα, απλή υποτακτική, απλό μέλλοντα και πριν από προστακτική	Μετά από Ενεστώτα, απλή υποτακτική, απλό μέλλοντα και πριν από απλή προστακτική	Μετά από Ενεστώτα, μέλλοντα και απλή υποτακτική (Επικοινωνήστε Ελληνικά 1). Μετά από απλή προστακτική (Επικοινωνήστε Ελληνικά 2)

Τέλος, παρατηρούμε ότι δεν ακολουθείται μια σταθερή σειρά διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων της απλής υποτακτικής, της απλής προστακτικής και του απλού μέλλοντα. Παρατηρούμε δηλαδή ότι όχι μόνο ποικίλλει η θέση των συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων σε σχέση με τον αόριστο, αλλά και η μεταξύ τους σειρά δεν είναι σταθερή. Για παράδειγμα, σε άλλα εγχειρίδια προηγείται η διδασκαλία του απλού μέλλοντα έναντι της απλής υποτακτικής (*Κλικ στα ελληνικά, Ταξίδι στην Ελλάδα, Ελληνικά Α', Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*) και σε άλλα προηγείται η διδασκαλία της απλής υποτακτικής έναντι του απλού μέλλοντα (*Ελληνικά στο πι και φι, Ορίστε*). Αντίστοιχα, παρατηρούμε μια ποικιλία ως προς τη θέση της απλής προστακτικής σε σχέση με τον αόριστο, με τη διδασκαλία του αορίστου άλλοτε να προηγείται της διδασκαλίας της απλής προστακτικής (*Ταξίδι στην Ελλάδα, Ελληνικά Α', Ελληνικά στο πι και φι, Ορίστε*) και άλλοτε να έπεται (*Κλικ στα ελληνικά, Επικοινωνήστε Ελληνικά*).

Επομένως, συμπεραίνουμε ότι δεν παρουσιάζεται μια σταθερή σειρά των συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων (ενεστώτας, απλός μέλλοντας, απλή υποτακτική και απλή προστακτική) τόσο σε σχέση με τον αόριστο όσο και μεταξύ τους. Μια πιθανή αιτία αυτής της ποικιλίας μπορεί να αποδοθεί αφενός στην έλλειψη σχετικών ερευνών για τη σειρά διδασκαλίας των συγκεκριμένων γραμματικών φαινομένων και αφετέρου, ελλείψει αυτών, στην ευχέρεια της συγγραφικής ομάδας του κάθε εγχειριδίου να συνθέτει το υλικό, όπως κρίνει. Έτσι, δημιουργείται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, η οποία, βασισμένη πιθανόν στη διαδικασία

αναπτυξιακών σταδίων, θα μπορούσε να αποφέρει σημαντικά ευρήματα για μια συγκεκριμένη σειρά διδασκαλίας των υπό εξέταση γραμματικών φαινομένων.

Επίπεδο μικρο-αξιολόγησης

Σε επίπεδο πλέον μικρο-αξιολόγησης, αξιολογήθηκαν τα εγχειρίδια, όπως ήδη έχει αναφερθεί, με βάση την κατηγοριοποίηση των ρημάτων, τη χρήση του μέλλοντα ως βοηθητικού στοιχείου σχηματισμού του αορίστου και τον τρόπο διδασκαλίας του τονισμού.

Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι (πίνακας 11), ως προς την κατηγοριοποίηση των ρημάτων, σε γενικές γραμμές οι κατηγορίες των ομαλών, όπως παρουσιάζονται στα εγχειρίδια, αντιστοιχούν με τις κατηγορίες ομαλών Α' (ρήματα χωρίς αλλομορφία) και Δ' (ρήματα με συστηματική αλλομορφία) της Ράλλη (2005). Πιο αναλυτικά, παρατηρούμε ότι στα περισσότερα εγχειρίδια ακολουθείται η κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005) για τα ομαλά ρήματα, με τη διαφορά ότι ορισμένα εγχειρίδια (*Κλικ στα ελληνικά, Ταξίδι στην Ελλάδα, Ορίστε*) δεν προβαίνουν σε περαιτέρω διάκριση των ομαλών ρημάτων χωρίς αλλομορφία σε ρήματα με και χωρίς αύξηση. Αντίστοιχα, στα ομαλά ρήματα με συστηματική αλλομορφία παρατηρούμε αντιστοιχία με την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005) (κατηγορία Δ), με μόνη διαφοροποίηση ότι ακολουθούν την παραδοσιακή διάκριση και ονομασία (π.χ. ρήματα Β' συζυγίας, ρήματα τύπου Β).

Αντίθετα με την κατηγοριοποίηση των ομαλών, παρατηρούμε ότι η κατηγοριοποίηση των ανώμαλων δεν έρχεται σε αντιστοιχία με τις κατηγορίες της Ράλλη (2005). Στα υπό εξεταζόμενα εγχειρίδια, τα ανώμαλα ρήματα κατηγοριοποιούνται με βάση την παρουσία αύξησης (*Κλικ στα ελληνικά, Ελληνικά στο πι και φι*), το επικοινωνιακό πλαίσιο (*Ελληνικά Α'*), το συνοπτικό θέμα του μέλλοντα (*Ταξίδι στην Ελλάδα*), ενώ υπάρχουν περιπτώσεις που παρουσιάζονται ακόμα και με αλφαβητική σειρά (*Ορίστε*). Επίσης, ορισμένα εγχειρίδια, όπως το *Κλικ στα ελληνικά Α1*, κατά την κατηγοριοποίηση, λαμβάνουν υπόψη το κριτήριο της υποκατάστασης θέματος, με αποτέλεσμα να γίνεται μια απόπειρα αντιστοιχίας με την κατηγορία Γ (ρήματα με υποκατάσταση θέματος) της Ράλλη (2005), χωρίς ωστόσο να παρουσιάζονται σε ξεχωριστή κατηγορία.

Ως προς τη χρήση του μέλλοντα ως βοηθητικού στοιχείου σχηματισμού, παρατηρούμε ότι ο απλός μέλλοντας σε ορισμένα εγχειρίδια (*Κλικ στα ελληνικά, Ταξίδι στην Ελλάδα, Ελληνικά στο πι και φι, Επικοινωνήστε Ελληνικά*)

χρησιμοποιείται ως στοιχείο άντλησης του συνοπτικού θέματος, ενώ σε άλλα δεν αξιοποιείται ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού (*Ελληνικά Α', Ορίστε*). Η αξιοποίηση ή μη του μέλλοντα ποικίλλει ανά εγχειρίδιο: είτε επειδή σε ορισμένα εγχειρίδια δεν έχει διδαχθεί ακόμα (*Ελληνικά Α'*) είτε λόγω απόφασης της συγγραφικής ομάδας που επιλέγει να μην τον χρησιμοποιήσει ως τρόπο σχηματισμού του αορίστου (*Ορίστε*), αν και έχει διδαχθεί σε προηγούμενες ενότητες.

Πίνακας 11. Επίπεδο μικρο-αξιολόγησης

Εγχειρίδια	Ομαλά (αντιστοιχία με κατηγορίες A & Δ)	Ανώμαλα (αντιστοιχία με κατηγορίες B & Γ)	Χρήση μέλλοντα	Διδασκαλία τονισμού
Κλικ στα Ελληνικά	+	-	+ (ομαλά) - (ανώμαλα)	- (ρητή δήλωση κανόνα) - (αρίθμηση συλλαβών)
Ταξίδι στην Ελλάδα	+	-	- (ομαλά) + (ανώμαλα)	+ (ρητή δήλωση κανόνα) + (αρίθμηση συλλαβών)
Ελληνικά Α	+	-	- (δεν έχει διδαχθεί)	- (ρητή δήλωση κανόνα) + (αρίθμηση συλλαβών)
Ελληνικά στο πι και φι	+	-	+ (ομαλά & ανώμαλα)	- (ρητή δήλωση κανόνα) + (αρίθμηση συλλαβών)
Ορίστε	+	-	- (έχει διδαχθεί)	- (καμία αναφορά)
Επικοινωνήστε Ελληνικά	+	-	+ (ομαλά Κατηγορία Α/ α' συζυγία & ανώμαλα) - (ομαλά κατηγορία Δ/ β' συζυγία)	+ (ρητή δήλωση κανόνα) + (αρίθμηση συλλαβών)

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι ορισμένα εγχειρίδια επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, χωρίς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο, τον μέλλοντα ως βοηθητικό στοιχείο σχηματισμού μόνο κατά την παρουσίαση των ανώμαλων τύπων (*Ταξίδι στην Ελλάδα*), ενώ σε ορισμένα (*Επικοινωνήστε Ελληνικά*) χρησιμοποιείται ο μέλλοντας μονό στα ομαλά ρήματα Α΄ συζυγίας (Κατηγορία Α: ρήματα χωρίς αλλομορφία) και όχι στα ομαλά Β΄ συζυγίας (Κατηγορία Δ: ρήματα με συστηματική αλλομορφία).

Τέλος, ως προς τη διδασκαλία του τονισμού παρατηρούμε ότι ακολουθούνται δύο βασικές τεχνικές διδασκαλίας: είτε μέσω ρητής διδασκαλίας κανόνα (*Ταξίδι στην Ελλάδα, Επικοινωνήστε Ελληνικά*) είτε μέσω παρατήρησης (επαγωγική μέθοδος), μέσω δηλαδή αρίθμησης συλλαβών και έντονης γραφής, χωρίς ρητή δήλωση κανόνα (*Ελληνικά Α΄, Ελληνικά στο πι και φι, Κλικ στα ελληνικά*). Παράλληλα, δεν απουσιάζουν και οι περιπτώσεις που δεν γίνεται καμία ρητή ή μη ρητή αναφορά στον τρόπο τονισμού των τύπων αορίστου (*Ορίστε*).

Επομένως, συμπεραίνουμε ότι (α) ως προς τον τρόπο κατηγοριοποίησης των ομαλών ρημάτων παρουσιάζεται αντιστοιχία με την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005) κάτι που δεν ισχύει για την κατηγοριοποίηση των ανώμαλων, (β) η χρήση του μέλλοντα ως βοηθητικού στοιχείου σχηματισμού του αορίστου ποικίλλει ανά εγχειρίδιο είτε λόγω του ότι δεν έχει διδαχθεί είτε λόγω επιλογής της συγγραφικής ομάδας και (γ) ο τρόπος διδασκαλίας του τονισμού ποικίλλει είτε λόγω ρητής είτε μη ρητής διδασκαλίας του φαινομένου.

Κεφάλαιο 4: Συμπεράσματα

4.1 Γενική συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η γραπτή παραγωγή μαθητών της Ελληνικής τόσο ως δεύτερης όσο ως ξένης γλώσσας. Τα αποτελέσματα έδειξαν μία σαφή διάκριση μεταξύ των ομαλών και των ανώμαλων τύπων, στοιχείο που δεν μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε την εμφάνιση ενός *μονού συστήματος* (single system) επεξεργασίας των συνοπτικών τύπων, σύμφωνα με το οποίο οι κανόνες που αφορούν τους ομαλούς και τους ανώμαλους αναπαριστώνται ενιαία. Αντίθετα, η διαφοροποίηση των ομαλών και των ανώμαλων τύπων μας οδηγεί πιο κοντά στην ύπαρξη ενός *διπλού συστήματος* (dual system) επεξεργασίας, κατά το οποίο οι ανώμαλοι τύποι αποθηκεύονται στο

λεξικό, ως λεξικά στοιχεία, και οι ομαλοί τύποι σχηματίζονται με βάση την εφαρμογή ενός αντίστοιχου κανόνα.

Έτσι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αλλά και οι απόψεις περί τάσης των μαθητών της δεύτερης γλώσσας να βασίζονται, κατά τη μορφολογική σύνθεση των λέξεων, περισσότερο στη λεξική μνήμη και σε συνειρμικές γενικεύσεις σε σχέση με τους φυσικούς ομιλητές, μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε την άποψη του Ullman (2004) για τον ρόλο που διαδραματίζει η *δηλωτική* και η *διαδικαστική* μνήμη κατά τη μορφολογική κατάκτηση των λέξεων. Κατ' επέκταση, θεωρούμε ότι οι μαθητές για την παραγωγή των ανώμαλων τύπων βασίζονται στη *δηλωτική μνήμη*, αντλώντας τους τύπους ως λεξικά στοιχεία, ενώ για την παραγωγή των ομαλών αντλούν τον βασικό κανόνα σχηματισμού από τη *διεργαστική μνήμη*.

Από την άλλη, η επιλογή των μαθητών να αντλούν τους ανώμαλους τύπους ως λεξικά στοιχεία, δεν θα πρέπει να μας οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι γραμματικοί κανόνες του αορίστου δεν αυτοματοποιούνται ποτέ. Αντιθέτως, μπορούμε να ασπαστούμε την άποψη του Ullman (2004) ότι οι μαθητές της Γ2 είναι πιθανόν να έχουν πρόσβαση στους κανόνες της Γ2 ως αποτέλεσμα αυξημένης επαφής με τη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Και αυτό επαληθεύεται τόσο στην έρευνά μας όσο και σε άλλες.

Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές, λόγω του αρχάριου επιπέδου τους, να μην είχαν αναπτύξει μεγάλη επαφή με τη γλώσσα-στόχο, και να προτίμησαν το *λεξικό* έναντι της εφαρμογής κανόνα, σε παρόμοιες έρευνες (Agathopoulou & Papadopoulou 2009, Clashen, Martzoukou & Stavrakaki 2010), όμως, οι μαθητές μεγαλύτερων επιπέδων, και κατ' επέκταση με αυξημένη επαφή με τη γλώσσα-στόχο, είχαν καλύτερες επιδόσεις στους ομαλούς και ως αποτέλεσμα πιθανή πρόσβαση στους κανόνες της Γ2.

Επιπλέον, σε προηγούμενες μελέτες (Lardier 1998), υποστηρίχθηκαν απόψεις ότι τόσο οι αναπαραστάσεις της κλιτικής μορφολογίας υφίστανται, αλλά οι μαθητές αποτυγχάνουν να τις ανακαλέσουν, όσο ότι ένα πιθανό συντακτικό έλλειμμα επηρεάζει την κλιτική μορφολογία (Hawkins και Chan 1997), απόψεις για τις οποίες η παρούσα έρευνα, λόγω του τρόπου εκμαίευσης και εξέτασης των δεδομένων, δεν μπορεί να τεθεί υπέρ ή κατά, γεγονός που μας οδηγεί στην ανάγκη για περαιτέρω έρευνα.

Στοιχεία για περαιτέρω έρευνα αποτελούν, επίσης, τόσο το κριτήριο της συχνότητας όσο και ο βαθμός ομοιότητας των ρημάτων. Οι Agathopoulou &

Papadopoulou (2009) υποστήριξαν ότι οι ανώμαλοι τύποι ίσως να μην είναι απολύτως αποθηκευμένοι στο λεξικό, αξιοποιώντας στην έρευνα τους ψευδορήματα, με στόχο να ελέγξουν τον βαθμό ομοιότητας με τα πραγματικά ρήματα και να καταλήξουν σε αντίστοιχα συμπεράσματα. Οι Clashen, Martzoukou & Stavrakaki (2010), χρησιμοποίησαν, επίσης, το κριτήριο της συχνότητας υποστηρίζοντας τον ρόλο που διαδραματίζει η υψηλή συχνότητα των λέξεων στις επιδόσεις των μαθητών (υψηλή συχνότητα - λιγότερα λάθη).

Παρά το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκαν ψευδορήματα στην παρούσα έρευνα και δεν εξετάστηκε η συχνότητα των λέξεων, εργαλεία μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αποτελούν τόσο η χρήση ψευδορημάτων για το αρχάριο επίπεδο ελληνομάθειας όσο και το κριτήριο συχνότητας. Αντικείμενο μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να αποτελέσει, επίσης, η σύγκριση των αποτελεσμάτων με φυσικούς ομιλητές της Ελληνικής, στοιχείο που προκάλεσε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ερευνών των Agathopoulou & Papadopoulou (2009) και των Clashen, Martzoukou & Stavrakaki (2010).

Τέλος για μια πληρέστερη εικόνα των νοητικών διεργασιών της μορφολογικής σύνθεσης των συνοπτικών παρελθοντικών τύπων, κρίνεται απαραίτητη περαιτέρω νευρογλωσσολογική και ψυχογλωσσολογική έρευνα. Συγκεκριμένα, πρότασή μας αποτελεί η χρήση εγκεφαλογραφημάτων μέσω της τεχνικής νευροαπεικόνισης *ERP* (*event-related potentials*), όπου παρουσιάζονται διαφορετικές όψεις της γλωσσικής επεξεργασίας των ομαλών και των ανώμαλων τύπων, μέσα από τις τιμές N400 (ένδειξη αρνητικής απόκλισης) και P600 (ένδειξη θετικής απόκλισης) (ενδεικτικά: Penke κ.ά 1997, Friederici 2002).

4.2 Διδακτική πρόταση

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν τόσο από τη γραπτή παραγωγή μαθητών της Γ2 όσο και από σχετική έρευνά μας σε συγκεκριμένα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2, είμαστε πλέον σε θέση να αναφερθούμε σε συγκεκριμένες προτάσεις που αφορούν τη διδασκαλία των ομαλών και των ανώμαλων τύπων αορίστου.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι αρχάριοι μαθητές της Ελληνικής ως Γ2 τείνουν να σχηματίζουν ορθότερα τους ανώμαλους τύπους σε σχέση με τους ομαλούς. Από την άλλη,

λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα από σχετική έρευνα στα εγχειρίδια, καταλήγουμε ότι δεν ακολουθείται σε όλα τα εγχειρίδια η ίδια σειρά διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων του ενεστώτα, απλού μέλλοντα, απλής υποτακτικής, απλής προστακτικής και αορίστου.

Βάσει αυτών των στοιχείων, μπορούμε να προτείνουμε ότι οι μαθητές, εφόσον παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους, θα μπορούσαν να διδαχθούν υπό τη μορφή φόρμουλας, και βάσει επικοινωνιακού πλαισίου και συχνότητας χρήσης, πρώτα ανώμαλους τύπους, που αντιστοιχούν στο αρχάριο επίπεδο των μαθητών, και στη συνέχεια ομαλούς.

Επιπλέον, προτείνουμε οι μαθητές να διδάσκονται τους συνοπτικούς παρελθοντικούς τύπους αμέσως μετά τη διδασκαλία του ενεστώτα και νωρίτερα από τα υπόλοιπα γραμματικά φαινόμενα, όπως αυτά του απλού μέλλοντα, της απλής υποτακτικής και προστακτικής, με στόχο την κάλυψη άμεσων επικοινωνιακών αναγκών. Η τακτική αυτή φαίνεται να ακολουθείται από ορισμένα εγχειρίδια, όπως στην περίπτωση του *Ελληνικά Α'*, όπου η διδασκαλία του αορίστου τοποθετείται αμέσως μετά τη διδασκαλία του ενεστώτα. Ωστόσο, περαιτέρω έρευνες που θα βασίζονταν στη διαδικασία αναπτυξιακών σταδίων θα μπορούσαν να επιφέρουν συγκεκριμένα αποτελέσματα σχετικά με τη σειρά των υπό εξέταση γραμματικών φαινομένων και, επικουρικά με την παρούσα έρευνα, να μας επέτρεπαν να καταλήξουμε σε ανάλογα συμπεράσματα.

Σε επίπεδο μικρο-αξιολόγησης, εξετάστηκε ο τρόπος κατηγοριοποίησης των ρημάτων, ο ρόλος του μέλλοντα ως βοηθητικού στοιχείου σχηματισμού των συνοπτικών παρελθοντικών τύπων και ο τρόπος διδασκαλίας του τονισμού. Παρατηρούμε ότι, αναμενόμενα, όλα τα εγχειρίδια ακολουθούν τον διαχωρισμό ανάμεσα σε ομαλούς και ανώμαλους τύπους, στοιχείο το οποίο ενσωματώνουμε και στη δική μας πρόταση. Επιπλέον, σχετικά με την κατηγοριοποίηση των ομαλών ρημάτων παρατηρούμε ότι τα εγχειρίδια ακολουθούν σε γενικές γραμμές την κατηγοριοποίηση της Ράλλη (2005) κάτι το οποίο δεν ισχύει για την κατηγοριοποίηση των ανώμαλων τύπων.

Με βάση αυτά τα στοιχεία, προτείνουμε συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση των ομαλών και ανώμαλων τύπων. Πιο αναλυτικά, για την κατηγοριοποίηση των ομαλών προτείνουμε τη διάκριση των ρημάτων σε δύο βασικές κατηγορίες με βάση την αλλομορφία, δηλαδή, ρήματα χωρίς αλλομορφία θέματος (γράφω – έγραψα) και σε ρήματα με συστηματική αλλομορφία (ξυπνάω-ξύπνησα), δύο κατηγορίες που

σύμφωνα με την παραδοσιακή γραμματική αποκαλούνται ρήματα Α' και Β' συζυγίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι στα προς εξέταση εγχειρίδια ακολουθείται αυτή η διάκριση. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι μια επιπλέον υποκατηγοριοποίηση στα ρήματα χωρίς αλλομορφία θέματος με βάση την παρουσία αύξησης ή μη (γράφω – έγγραφα, ανοίγω – άνοιξα), όπως παρατηρούμε στο *Ελληνικά Α'*, *Ελληνικά στο πι και φι*, *Επικοινωνήστε Ελληνικά*, θα αποτελούσε ένα βοηθητικό στοιχείο κατά την παρουσίαση των ομαλών ρημάτων.

Αντίθετα με τους ομαλούς τύπους, οι ανώμαλοι τύποι δεν οργανώνονται με τον ίδιο τρόπο στα υπό εξεταζόμενα εγχειρίδια, καθώς ορισμένα προβαίνουν σε κατηγοριοποίηση με βάση την παρουσία αύξησης (*Κλικ στα ελληνικά, Ελληνικά στο πι και φι*), το επικοινωνιακό πλαίσιο (*Ελληνικά Α'*), το συνοπτικό θέμα του μέλλοντα (*Ταξίδι στην Ελλάδα*), ενώ υπάρχουν περιπτώσεις που παρουσιάζονται ακόμα και με αλφαβητική σειρά (*Ορίστε*). Βάσει αυτών των στοιχείων, προτείνουμε να παρουσιάζονται εμφανώς δύο βασικές κατηγορίες ρημάτων: (α) ρήματα με υποκατάσταση θέματος (τρώω - έφαγα) και (β) ρήματα με μη συστηματική αλλομορφία (πλένω - έπλυνα), με τις απαιτούμενες αλλαγές να σημειώνονται με έντονη γραφή, έτσι ώστε οι μαθητές να παρατηρήσουν και να εστιάσουν στον τύπο (noticing).

Θεωρούμε ότι η κατηγοριοποίηση με βάση την παρουσία αύξησης, που ακολουθείται σε ορισμένα εγχειρίδια (*Κλικ στα ελληνικά, Ελληνικά στο πι και φι*), δεν αποτελεί βοηθητικό στοιχείο, καθώς ίσως οδηγήσει τους μαθητές σε λανθασμένες υπεργενικεύσεις. Ωστόσο, σε περίπτωση που οι συντάκτες των εγχειριδίων εντάξουν στην κατηγοριοποίηση το κριτήριο της αύξησης, προτείνουμε οι ήδη υπάρχουσες κατηγορίες ανώμαλων (ρήματα με υποκατάσταση θέματος και ρήματα με μη συστηματική αλλομορφία) να υποκατηγοριοποιούνται με βάση την παρουσία αύξησης ή μη.

Επιπλέον, σχετικά με τη χρήση του μέλλοντα ως βοηθητικού στοιχείου σχηματισμού, στην παρούσα εργασία θεωρείται ότι η διδασκαλία του αορίστου θα μπορούσε να προηγηθεί της διδασκαλίας τους απλού μέλλοντα, της απλής υποτακτικής και προστακτικής, με τη συγκεκριμένη όμως θέση να χρήζει περαιτέρω έρευνας. Σε περίπτωση όμως που αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα τοποθετήσουν τη διδασκαλία του απλού μέλλοντα πριν τη διδασκαλία του αορίστου, θεωρούμε χρήσιμη τη χρήση του ως βοηθητικού στοιχείου σχηματισμού, από το οποίο οι μαθητές θα μπορούν να αντλήσουν το συνοπτικό θέμα.

Ως προς τη διδασκαλία του τονισμού, θεωρούμε αναγκαία την παρουσία σχετικής αναφοράς στα εγχειρίδια, καθώς ο τονισμός των παρελθοντικών χρόνων χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς λόγω του κανόνα της τρισυλλαβίας και τη χρήση της αύξησης ως φορέα τόνου. Για τον τρόπο διδασκαλίας του τονισμού στα υπό εξεταζόμενα εγχειρίδια, αξιοποιήθηκαν δύο τεχνικές: (α) μέσω ρητής διδασκαλίας κανόνα (*Ταξίδι στην Ελλάδα Επικοινωνήστε Ελληνικά*) και (β) μέσω αρίθμησης συλλαβών και έντονης γραφής, χωρίς ρητή δήλωση κανόνα (*Ελληνικά Α', Ελληνικά στο πι και φι, Κλικ στα ελληνικά*), δηλαδή μέσω παρατήρησης (επαγωγική μέθοδος – μη ρητή διδασκαλία).

Ως εκ τούτου, τείνουμε περισσότερο ως προς τη δεύτερη τεχνική, κατά την οποία παρουσιάζονται στους μαθητές τα στοιχεία που αλλάζουν με έντονη γραφή και στη συνέχεια καταλήγουν επαγωγικά στη διαμόρφωση ενός γενικού κανόνα. Ως εργαλείο παρατήρησης, πέρα από την έντονη γραφή, μπορούμε να αξιοποιήσουμε την αρίθμηση των συλλαβών για τη διδασκαλία του κανόνα της τρισυλλαβίας (*Ελληνικά Α', Ελληνικά στο πι και φι, Κλικ στα ελληνικά*). Έτσι, εφόσον οι μαθητές έχουν περάσει από τη διαδικασία της παρατήρησης, μέσω κατευθυνόμενων ερωτήσεων, όπως παρατίθενται στο *Κλικ στα ελληνικά*, να καταλήξουν στη διατύπωση του κανόνα της τρισυλλαβίας. Θεωρούμε ότι υπό αυτή τη διαδικασία της παρατήρησης και της διαπραγμάτευσης αυξάνονται οι πιθανότητες αφομοίωσης του γραμματικού φαινομένου.

Τέλος, θεωρούμε αναγκαίο ότι τόσο στην περίπτωση των ομαλών όσο των ανώμαλων τύπων η παρουσίασή τους πρέπει να εντάσσεται σε ένα αντίστοιχο επικοινωνιακό πλαίσιο, με την προϋπόθεση ότι η μετακίνηση της προσοχή των μαθητών στους γλωσσικούς τύπους προκύπτει λόγω επικοινωνιακής ανάγκης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (focus on form). Η τακτική αυτή ακολουθείται, ειδικά στην κατηγοριοποίηση των ανώμαλων, από ορισμένα εγχειρίδια, όπως το *Ελληνικά Α'*, και κρίνεται ιδιαίτερα επιτυχημένη. Ωστόσο, εάν συνδυάσουμε το επικοινωνιακό πλαίσιο με το κριτήριο υψηλής συχνότητας εμφάνισης των ρημάτων, θεωρούμε ότι καλύπτουμε σε μεγάλο βαθμό τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και επομένως μπορούμε να πετύχουμε καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα.

Αντίστοιχα, οι διδάσκοντες, από την πλευρά τους, θα πρέπει να παρέχουν στους μαθητές τους επαρκές γλωσσικό εισαγόμενο, το οποίο περιλαμβάνει τύπους αορίστου, ακόμα και εάν δεν έχουν διδαχθεί. Όπως είχε υποστηρίξει και ο Van Patten (1996: 16), στο πλαίσιο της *διεργαστικής διδασκαλίας*, οι μαθητές για να κατακτήσουν

συγκεκριμένα γλωσσικά στοιχεία θα πρέπει όχι απλώς να τα παρατηρήσουν αλλά και να τα *ανιχνεύσουν* στο γλωσσικό εισαγόμενο. Έτσι, οι μαθητές υπό αυτή τη διαδικασία θα αρχίζουν να εξοικειώνονται με αντίστοιχους τύπους και σταδιακά να τους αφομοιώνουν και να τους χρησιμοποιούν επικοινωνιακά κατάλληλα.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία αποπειράθηκε η διερεύνηση των ομαλών και των ανώμαλων τύπων αορίστου στη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2. Για την επίτευξη του στόχου, εξετάστηκε, μέσω συγκεκριμένων ερευνητικών ασκήσεων, η γραπτή παραγωγή μαθητών αρχάριου επιπέδου, που διδάσκονταν την Ελληνική σε δύο διαφορετικά περιβάλλοντα εκμάθησης, στην Ελλάδα (Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα) και στην Ισπανία (Ελληνική ως ξένη γλώσσα), και στη συνέχεια αξιολογήθηκε ο τρόπος παρουσίασης του προς εξέταση γραμματικού φαινομένου σε συγκεκριμένα εγχειρίδια της Ελληνικής ως Γ2.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι μαθητές τόσο σε περιβάλλον δεύτερης όσο και σε περιβάλλον ξένης τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις στους ανώμαλους τύπους, τόσο πριν τη διδασκαλία του φαινομένου όσο και μετά. Αυτή η διαφοροποίηση των ομαλών και των ανώμαλων μας οδηγεί πιο κοντά στην ύπαρξη ενός *διπλού συστήματος* (dual system) επεξεργασίας, κατά το οποίο οι ανώμαλοι τύποι αποθηκεύονται στο *λεξικό*, ως λεξικά στοιχεία, και οι ομαλοί τύποι σχηματίζονται με βάση την εφαρμογή ενός αντίστοιχου κανόνα.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα από σχετική έρευνα στα εγχειρίδια της Γ2 έδειξαν ότι ο τρόπος παρουσίασης των ομαλών και των ανώμαλων ποικίλλει ανά εγχειρίδιο, κυρίως ως προς την κατηγοριοποίηση των ανώμαλων, τη χρήση του μέλλοντα ως βοηθητικού στοιχείου σχηματισμού και τη διδασκαλία του τονισμού. Δεδομένου αυτών των στοιχείων και σε συνάρτηση με την απουσία κοινής, για όλα τα εγχειρίδια, θέσης διδασκαλίας του αορίστου, καταλήξαμε σε διδακτική πρόταση που προτείνει τόσο συγκεκριμένη σειρά διδασκαλίας του αορίστου όσο και συγκεκριμένο τρόπο κατηγοριοποίησης και διδασκαλίας των ρημάτων.

Θεωρούμε, τέλος, ότι έρευνα σε μεγαλύτερο αριθμό εγχειριδίων είναι δυνατόν να αποφέρει επιπλέον ερευνητικά ευρήματα, ενώ παράλληλα κρίνεται αναγκαία περαιτέρω έρευνα, κυρίως νευρογλωσσικής και ψυχολογικής φύσεως, για τους συνοπτικούς παρελθοντικούς τύπους της Ελληνικής, με στόχο την

αποτελεσματικότερη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου σε μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agathopoulou, E. & D. Papadopoulou (2009). “Morphological dissociations in the L2 acquisition of an inflectionally rich language”. Στο L. Roberts, D. Véronique, A-C. Nilsson & M. Tellier (επιμ.), *EUROSLA Yearbook 9*. Amsterdam: Benjamins.

Chomsky, N. & M. Halle (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.

Clahsen, H. & C. Felser (2006). Grammatical processing in language learners. *Applied Psycholinguistics 27*: 3–42.

Clahsen, H. 1999. Lexical entries and rules of language: a multi-disciplinary study of German inflection. *Behavioral and Brain Sciences 22* (6): 991–1060.

Clahsen, H., M. Martzoukou & S. Stavrakaki (2010). The perfective past tense in Greek as a second language. *Second Language Research 26*: 501-525.

Dulay, H. & M. Burt (1974). “Should we teach children syntax?”. Στο C. Doughty & J. Williams (επιμ.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1-11.

Friederici, A. D. (2002). Towards a neural basis of auditory sentence processing. *Trends in Cognitive Sciences 6*: 78–84.

Halle, M. & A. Marantz (1993). “Distributed morphology and the pieces of inflection”. Στο K. Hale & S. Keyser (επιμ.), *The view from building 20: essays in honor of Sylvain Bromberger*, Cambridge, MA: M.I.T. Press, 111–176.

Hawkins, R. & G. Casillas (2008). Explaining frequency of verb morphology in early L2 speech. *Lingua 118*: 595–612.

Hawkins, R. & C. Chan (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The ‘failed functional features hypothesis’. *Second Language Research 13*: 187–226.

Hinkel, E. & S. Fotos, (2002). “From Theory to Practice: A teacher’s view”. Στο E. Hinkel & S. Fotos, (επιμ.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, τ.6, 1-10.

Holton D., P. Mackridge & Ει. Φιλιππάκη-Warburton (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης [Τίτλος πρωτοτύπου: *Greek: A Comprehensive Grammar of the Modern Language*. London & New York: Routledge, 1997].

Hopp, H. (2010). Ultimate attainment in L2 inflection: Performance similarities between non-native and native speakers. *Lingua* 120, 901–931.

Krashen, S. & T. Terrell (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Lardiere, D. (1998). Case and Tense in a ‘fossilized’ steady state. *Second Language Research* 14: 1–26.

Lightbown, P. & N. Spada (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M.H. & P. Robinson (1998). “Focus on form: theory, research and practice”. Στο C. Doughty & J. Williams (επιμ.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 15-41.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Penke, M., H. Weyerts, M. Gross, E. Zander, T. F., Munte, & H. Clahsen (1997). How the brain processes complex words: An event-related potential study of German verb inflections. *Cognitive Brain Research* 6: 37–52.

Pinker, S. & A. Prince, 1994. “Regular and Irregular Morphology and the Psychological Status of Rules of Grammar”. Στο S. D. Lima, R. L. Corrigan & G. K. Iverson (επιμ.), *The Reality of Linguistic Rules*, Amsterdam: Benjamins, 321–351.

Pinker, S. 1991. Rules of Language. *Science* 253: 530-535.

Ralli, A. (1988) *Eléments de la Morphologie du Grec Moderne: La Structure du Verbe*. Ph.D. Dissertation, University of Montreal.

Ράλλη, Α. (2005). *Μορφολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Rumelhart, D. E. & J. L. McClelland (1987). “Learning the past tenses of english verbs: Implicit rules or par-allel distributed processing”. Στο: B. MacWhinney (επιμ.), *Mechanisms of Language Acquisition* Mah-wah, NJ: Erlbaum, 194-248.

Rumelhart, D. E. & J. L. McClelland. (1986). “On learning the past tense of English verbs”. Στο: J. L. McClelland & D. E. Rumelhart (επιμ.), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructures of cognition* Cambridge, MA: MIT Press, τ. 2, 216–271.

Spyropoulos, V. & A. Revithiadou (2009). "Subject chains in Greek and PF processing". Στο C. Halpert, J. Hartman & D. Hill (επιμ.), *MIT Working Papers in Linguistics 57: Proceedings of the 2007 Workshop in Greek Syntax and Semantics at MIT*, Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics, 293-309

Stathopoulou, N. & H. Clahsen (2009). "The perfective past tense in Greek adolescents with Down Syndrome". Στο: V. Marrero & I. Pineda (επιμ.), *Linguistics: The challenge of clinical application*. Euphonia Ediciones: Madrid, 129-37.

Stavrakaki S., K. Koutsandreas, H. Clahsen (2012). The perfective past tense in Greek children with Specific Language Impairment. *Morphology* 22: 143-171.

Stavrakaki, S. & H. Clahsen (2009a). The perfective past tense in Greek child language. *Journal of Child Language* 36 (1): 113-142.

Stavrakaki, S. & H. Clahsen (2009b). Inflection in Williams Syndrome: The perfective past tense in Greek. *The Mental Lexicon* 4: 215-38.

Terzi, A., S. Papapetropoulos & E. D. Kouvelas (2005). Past tense formation and comprehension of passive sentences in Parkinson's disease: evidence from Greek. *Brain and Language* 94 (3): 297-303.

Tsapkini, K., G. Jarema & E. Kehayia (2002a). A morphological processing deficit in verbs but not in nouns: A case study in a highly inflected language. *Journal of Neurolinguistics* 15: 265-88.

Tsapkini, K., G. Jarema & E. Kehayia (2002b) "The role of verbal morphology in aphasia during lexical access: Evidence from Greek". Στο E. Fava (επιμ.), *Clinical linguistics: Theory and applications in speech pathology and therapy*. Amsterdam: Benjamins, 315-35.

Tsapkini, K., G. Jarema, & E. Kehayia (2001). Manifestations of morphological impairments in Greek aphasia: A case study. *Journal of Neurolinguistics* 14: 281-96.

Tsimpli, I. & M. Dimitrakopoulou (2007). The Interpretability Hypothesis: Evidence from wh-interrogatives in second language acquisition. *Second Language Research* 23: 215-42.

Ullman, M. T. (2001a). The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4 (1): 105-122.

Ullman, M. T. (2004). Contributions of memory circuits to language: The declarative/procedural model. *Cognition* 92: 231-270.

Van Patten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Varlokosta, S. & N. Koutsoubari, (2006). *Perfective past tense test*. Rhodes: University of Aegean.

Varlokosta, S. & M. Nerantzini, (2015). The acquisition of past tense by Greek-speaking children with Specific Language Impairment. *Language Acquisition and Language Disorders* 58: 253-286.

Διδακτικά εγχειρίδια

Αρβανιτάκης, Κ. & Φ. Αρβανιτάκη, 1992³. *Επικοινωνήστε Ελληνικά 1*, Αθήνα, Δέλτος.

Αρβανιτάκης, Κ. *Επικοινωνήστε Ελληνικά 2* (2003). Αθήνα: Δέλτος.

Βαλσαμάκη - Τζεκάκη, Φ. (2004). *Ορίστε: Ελληνικά για αρχάριους*. Αθήνα: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Γκαρέλη Ε., Ε. Καπούλα, Ε. Νεστοράτου, Ε. Πρίτση, Ν. Ρουμπής, Γ. Συκαρά (2012). *Ταξίδι στην Ελλάδα 1 : Νέα ελληνικά για ξένους επίπεδα Α1 και Α2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Καρακύργιου Μ., Β. Παναγιωτίδου (2013). *Κλικ στα ελληνικά. Επίπεδα Α1 και Α2*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Σιμόπουλος, Γ. Ε. Παθιάκη, Ρ. Κανελλοπούλου, Α. Παυλοπούλου (2010). *Ελληνικά Α': Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Τριανταφυλλίδου, Λ., Μ. Κοκκινίδου, Χ. Τακούδα, Ε. Σεχίδου, Κ. Σταυριανάκη (2014). *Ελληνικά στο πι και φι. Εντατικά μαθήματα ελληνικών για αρχάριους*. Εκδόσεις: Gutenberg.

Παράρτημα

Κατηγοριοποίηση των συνοπτικών παρελθοντικών ρημάτων της έρευνας (Ράλλη 2005)

Κατηγορία Α: απουσία μορφολογικής αλλομορφίας (η αλλομορφία δικαιολογείται φωνολογικά)

Κατηγορία Α1 (με αύξηση)

γράφω – έγραψα /γράφ-ο – έ-γραφ-s-a

φτάνω – έφτασα /ftán-o – έ-fta-s-a

παίζω – έπαιξα /pez-o – έ-pek-s-a

Κατηγορία Α2 (χωρίς αύξηση)

ανοίγω – άνοιξα /aníγ-o – ánik-s-a

διαβάζω – διάβασα /ðjaváz-o - ðjáva-s-a

ταξιδεύω – ταξίδεψα /taksiðén-o – taksíðep-s-a

Κατηγορία Β (μη συστηματική παρουσία μορφολογικής αλλομορφίας)

φεύγω – έφυγα /féng-o – έ-fiγ-a

πίνω – ήπια /pín-o – ípi-a

πλένω – έπλυνα /plén-o – έ-plen-a

παίρνω – πήρα /pérn-o – pír-a

βγαίνω – βγήκα /vgén-o – vgík-a

μαθαίνω – έμαθα /mathén-o – έ-math-a

Κατηγορία Γ (υποκατάσταση)

τρώω – έφαγα /tró-o – έ-fag-a

βλέπω – είδα /vlép-o – íð-a

λέω – είπα /lé-o – íp-a

έρχομαι – ήρθα /érx-ome – írθ-a

Κατηγορία Δ (συστηματική παρουσία μορφολογικής αλλομορφίας)

ξυπνάω – ξύπνησα /ksipná-o – ksípni-s-a

καλώ – κάλεσα /kal-ó – kále-s-a

διψάω – δίψασα /ðipsa-o – ðipsa-s-a

ζω – έζησα /z-o – é-zí-s-a
πετάω – πέταξα /petá-o – rétak-s-a/
φυσάω – φύσηξα /fisa-o – fisik-s-a/

έχω – είχα /éxo – íx-a
κάνω – έκανα / kán-o – é-kan-a

Ερευνητικά τεστ

Ερωτηματολόγιο

1) Είσαι:

Άνδρας Γυναίκα

2) Πόσων χρονών είσαι;

18-32 33-50 50+

3) [Πόσο καιρό ζεις στην Ελλάδα;]

1-11 μήνες 1-2 χρόνια 3 - 4 χρόνια 5 χρόνια +

4) Γιατί μαθαίνεις Ελληνικά;

Σπουδές Οικογένεια Εργασία Φίλοι Άλλο

5) Έχεις κάνει προηγούμενα μαθήματα Ελληνικών;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

5) Αν ναι:

α) Πόσο καιρό;

1-5 μήνες 6-12 μήνες 12 + μήνες

β) Πώς;

Σε σχολείο

Μαθήματα στο σπίτι

Μαθήματα εξ αποστάσεως (π.χ. ίντερνετ)

γ) Ποού;

Στην Ελλάδα

Εκτός Ελλάδας

Pre test



1. Κάθε μέρα το κορίτσι **γράφει** στο τετράδιο τις ασκήσεις.
Χτες (ξαφνικά) το κορίτσι δεν _____ στο τετράδιο τις ασκήσεις.



2. Το παιδί κάθε πρωί **φτάνει** στο σχολείο στις 8:00.
Χτες (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ στο σχολείο στις 8:00.



3. Η μαμά αγοράζει στο αγόρι ένα **μπαλόνι**.
Η μαμά αγοράζει στο αγόρι πολλά _____.



4. Κάθε πρωί το παιδί **πίνει** γάλα.
Χτες το πρωί (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ γάλα.



5. Κάθε απόγευμα η γυναίκα **βγαίνει** βόλτα στα μαγαζιά.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ βόλτα στα μαγαζιά.



6. Κάθε απόγευμα τα παιδιά **παίζουν** στο πάρκο.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) τα παιδιά δεν _____ στο πάρκο.



7. Η γυναίκα κάθε μέρα **δουλεύει** ως αργά.
Αύριο (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ ως αργά.



8. Η γιαγιά κάθε απόγευμα **λέει** στα παιδιά μια ιστορία.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) η γιαγιά δεν _____ στα παιδιά μια ιστορία.



9. Ο άνδρας **έχει** ένα μεγάλο αυτοκίνητο.
Τον προηγούμενο χρόνο (ξαφνικά) ο άνδρας δεν _____ ένα μεγάλο αυτοκίνητο.



10. Η γυναίκα **διψάει** κάθε φορά μετά τη γυμναστική.
Χτες (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ μετά τη γυμναστική.



11. Στο σχολείο το παιδί **μαθαίνει** τους αριθμούς.
Χτες (ξαφνικά) στο σχολείο το παιδί δεν _____ τους αριθμούς.



12. Ο Άλεξ τρώει **παγωτό** το καλοκαίρι.
Ο Άλεξ τρώει πολλά _____ το καλοκαίρι.



13. Κάθε απόγευμα το παιδί **πετάει** χαρταετό.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ χαρταετό.



14. Κάθε καλοκαίρι η Μαρία **ζει** στην Ελλάδα για δύο μήνες.
Όμως, το προηγούμενο καλοκαίρι, (ξαφνικά) η Μαρία _____ στη Γαλλία για δύο μήνες.



15. Κάθε χρόνο στα γενέθλιά του το παιδί **φυσάει** τα κεριά της τούρτας.
Χτες (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ τα κεριά της τούρτας.



16. Κάθε μήνα ο άνδρας **πληρώνει** τους λογαριασμούς.
Αύριο (ξαφνικά) ο άνδρας δεν _____ τους λογαριασμούς.



17. Κάθε μέρα το παιδί **έρχεται** στο σπίτι στις 5.00.
Χτες (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ στο σπίτι στις 5.00.



18. Κάθε απόγευμα η γυναίκα **κάνει** ποδήλατο.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ ποδήλατο.



19. Το κορίτσι γράφει στο τετράδιο **την άσκηση**.
Το κορίτσι γράφει στο τετράδιο πολλές _____.



20. Κάθε βράδυ ο Πάμπλο **βλέπει** τηλεόραση.
Χτες το βράδυ (ξαφνικά) ο Πάμπλο δεν _____ τηλεόραση.



21. Κάθε μέρα ο Άλεξ **φεύγει** από τη δουλειά στις 5:00.
Χτες (ξαφνικά) ο Άλεξ δεν _____ από τη δουλειά στις 5:00.



22. Κάθε πρωί η γυναίκα **τρώει** ένα τοστ.
Χτες το πρωί (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ ένα τοστ.



23. Κάθε βράδυ η μαμά **διαβάζει** στα παιδιά ένα παραμύθι.

Χτες το βράδυ (ξαφνικά) η μαμά δεν _____ στα παιδιά ένα παραμύθι.



24. Κάθε απόγευμα η Σοφία **παίρνει** τηλέφωνο τους φίλους της.

Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) η Σοφία δεν _____ τηλέφωνο τους φίλους της.



25. Κάθε απόγευμα **καλώ** τους φίλους μου στο σπίτι.

Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) δεν _____ τους φίλους μου στο σπίτι.



26. Κάθε μέρα η γυναίκα **ξυπνάει** στις 7.00.

Χτες (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ στις 7.00.



27. Κάθε μέρα ο άνδρας **οδηγεί** το αυτοκίνητό του.

Αύριο (ξαφνικά) ο άνδρας δεν _____ το αυτοκίνητό του.



28. Κάθε καλοκαίρι ο Μαρκ **ταξιδεύει** στην Ελλάδα.

Το προηγούμενο καλοκαίρι (ξαφνικά) ο Μαρκ δεν _____ στην Ελλάδα.



29. Κάθε μέρα το παιδί **πλένει** τα χέρια του πριν το φαγητό.

Χτες (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ τα χέρια του πριν το φαγητό.



30. Κάθε πρωί η γυναίκα **ανοίγει** το παράθυρο του δωματίου.

Χτες (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ το παράθυρο του δωματίου.

Post test 1

1. Κάθε απόγευμα τα παιδιά **παίζουν** στο πάρκο.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) τα παιδιά δεν _____ στο πάρκο.
2. Κάθε καλοκαίρι ο Μαρκ **ταξιδεύει** στην Ελλάδα.
Το προηγούμενο καλοκαίρι (ξαφνικά) ο Μαρκ δεν _____ στην Ελλάδα.
3. Στο σχολείο το παιδί **μαθαίνει** τους αριθμούς.
Χτες (ξαφνικά) στο σχολείο το παιδί δεν _____ τους αριθμούς.
4. Η γυναίκα κάθε μέρα **δουλεύει** ως αργά.
Αύριο (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ ως αργά.
5. Κάθε μέρα το παιδί **έρχεται** στο σπίτι στις 5.00.
Χτες (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ στο σπίτι στις 5.00.
6. Η γυναίκα **διψάει** κάθε φορά μετά τη γυμναστική.
Χτες (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ μετά τη γυμναστική.
7. Κάθε απόγευμα το παιδί **πετάει** χαρταετό.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ χαρταετό.
8. Ο Άλεξ τρώει **παγωτό** το καλοκαίρι.
Ο Άλεξ τρώει πολλά _____ το καλοκαίρι.
9. Κάθε απόγευμα η γυναίκα **κάνει** ποδήλατο.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ ποδήλατο.
10. Κάθε χρόνο στα γενέθλιά του το παιδί **φυσάει** τα κεριά της τούρτας.
Χτες (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ τα κεριά της τούρτας.
11. Κάθε μέρα το κορίτσι **γράφει** στο τετράδιο τις ασκήσεις.
Χτες (ξαφνικά) το κορίτσι δεν _____ στο τετράδιο τις ασκήσεις.
12. Το κορίτσι γράφει στο τετράδιο **την άσκηση**.
Το κορίτσι γράφει στο τετράδιο πολλές _____.
13. Κάθε πρωί η γυναίκα **ανοίγει** το παράθυρο του δωματίου.
Χτες (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ το παράθυρο του δωματίου.
14. Κάθε μέρα ο Άλεξ **φεύγει** από τη δουλειά στις 5:00.
Χτες (ξαφνικά) ο Άλεξ δεν _____ από τη δουλειά στις 5:00.
15. Κάθε πρωί το παιδί **πίνει** γάλα.
Χτες το πρωί (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ γάλα.
16. Η μαμά αγοράζει στο αγόρι ένα **μπαλόνι**.
Η μαμά αγοράζει στο αγόρι πολλά _____.

17. Κάθε πρωί η γυναίκα **τρώνει** ένα τοστ.
Χτες το πρωί (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ ένα τοστ.
18. Κάθε μέρα η γυναίκα **ξυπνάει** στις 7.00.
Χτες (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ στις 7.00.
19. Κάθε καλοκαίρι η Μαρία **ζει** στην Ελλάδα για δύο μήνες.
Όμως, το προηγούμενο καλοκαίρι, (ξαφνικά) η Μαρία _____ στη Γαλλία για δύο μήνες.
20. Ο άνδρας **έχει** ένα μεγάλο αυτοκίνητο.
Τον προηγούμενο χρόνο (ξαφνικά) ο άνδρας δεν _____ ένα μεγάλο αυτοκίνητο.
21. Κάθε μήνα ο άνδρας **πληρώνει** τους λογαριασμούς.
Αύριο (ξαφνικά) ο άνδρας δεν _____ τους λογαριασμούς.
22. Κάθε απόγευμα **καλώ** τους φίλους μου στο σπίτι.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) δεν _____ τους φίλους μου στο σπίτι.
23. Η γιαγιά κάθε απόγευμα **λέει** στα παιδιά μια ιστορία.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) η γιαγιά δεν _____ στα παιδιά μια ιστορία.
24. Κάθε μέρα το παιδί **πλένει** τα χέρια του πριν το φαγητό.
Χτες (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ τα χέρια του πριν το φαγητό.
25. Κάθε απόγευμα η Σοφία **παίρνει** τηλέφωνο τους φίλους της.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) η Σοφία δεν _____ τηλέφωνο τους φίλους της.
26. Κάθε μέρα ο άνδρας **οδηγεί** το αυτοκίνητό του.
Αύριο (ξαφνικά) ο άνδρας δεν _____ το αυτοκίνητό του.
27. Κάθε βράδυ η μαμά **διαβάζει** στα παιδιά ένα παραμύθι.
Χτες το βράδυ (ξαφνικά) η μαμά δεν _____ στα παιδιά ένα παραμύθι.
28. Το παιδί κάθε πρωί **φτάνει** στο σχολείο στις 8:00.
Χτες (ξαφνικά) το παιδί δεν _____ στο σχολείο στις 8:00.
29. Κάθε απόγευμα η γυναίκα **βγαίνει** βόλτα στα μαγαζιά.
Χτες το απόγευμα (ξαφνικά) η γυναίκα δεν _____ βόλτα στα μαγαζιά.
30. Κάθε βράδυ ο Πάμπλο **βλέπει** τηλεόραση.
Χτες το βράδυ (ξαφνικά) ο Πάμπλο δεν _____ τηλεόραση.

Post test 2

1. Χτες το παιδί δεν _____ (έρχομαι) στο σπίτι στις 5.00.
2. Το προηγούμενο καλοκαίρι ο Μαρκ δεν _____ (ταξιδεύω) στην Ελλάδα.
3. Χτες το απόγευμα η γυναίκα δεν _____ (κάνω) ποδήλατο.
4. Αύριο η γυναίκα δεν _____ (δουλεύω) ως αργά.
5. Χτες στο σχολείο το παιδί _____ (μαθαίνει) τους αριθμούς.
6. Κάθε καλοκαίρι η Μαρία ζει στη Γαλλία για δύο μήνες. Όμως, το προηγούμενο καλοκαίρι, η Μαρία δεν _____ (ζω) στη Γαλλία για δύο μήνες.
7. Χτες το απόγευμα τα παιδιά δεν _____ (παίζω) στο πάρκο.
8. Ο Άλεξ τρώει πολλά _____ (φρούτο).
9. Κάθε μέρα η γυναίκα διψάει μετά τη γυμναστική. Χτες ξαφνικά η γυναίκα δεν _____ (διψάω) μετά τη γυμναστική.
10. Χτες το απόγευμα το παιδί _____ (πετάω) μια πέτρα στη θάλασσα.
11. Χτες το κορίτσι δεν _____ (γράφω) καμία άσκηση στο τετράδιο.
12. Το κορίτσι αγοράζει πολλά _____ (ρούχο) από τα μαγαζιά.
13. Χτες το πρωί η γυναίκα δεν _____ (ανοίγω) το παράθυρο του δωματίου.
14. Χτες ο Άλεξ _____ (φεύγω) από τη δουλειά στις 7:00.
15. Χτες η γυναίκα δεν _____ (πίνω) καφέ πριν τη δουλειά.
16. Η μαμά αγοράζει στο κορίτσι πολλά _____ (μπαλόνη).
17. Χτες το πρωί η γυναίκα δεν _____ (τρώω) πρωινό.
18. Την προηγούμενη εβδομάδα η Σοφία δεν _____ (παίρνω) τηλέφωνο τους φίλους της.
19. Χτες το παιδί _____ (φυσάω) τα κεριά της τούρτας.
20. Χτες η γυναίκα _____ (ξυπνάω) στις 7.00 το πρωί.
21. Αύριο ο άνδρας δεν _____ (πληρώνω) τους λογαριασμούς.
22. Χτες το παιδί _____ (φτάνω) στο σχολείο στις 8:00.
23. Τον προηγούμενο χρόνο ο άνδρας δεν _____ (έχω) ένα μεγάλο αυτοκίνητο.
24. Χτες το βράδυ ο Πάμπλο δεν _____ (βλέπω) το ποδόσφαιρο στην τηλεόραση.
25. Χτες το βράδυ δεν _____ (καλώ) τους φίλους μου στο σπίτι.
26. Αύριο ο άνδρας δεν _____ (οδηγώ) το αυτοκίνητό του.
27. Χτες το απόγευμα η γιαγιά _____ (λέω) στα παιδιά μια ιστορία.
28. Χτες το βράδυ το παιδί δεν _____ (πλένω) τα δόντια του.
29. Την προηγούμενη εβδομάδα η γυναίκα _____ (βγαίνω) βόλτα στα μαγαζιά.
30. Χτες το βράδυ η μαμά δεν _____ (διαβάζω) στα παιδιά ένα παραμύθι.