



Εθνικό και  
Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο  
Αθηνών

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**  
**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**  
**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ**  
**ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**  
**Κωνσταντίνος Ηλιόπουλος**

**Ανάλυση λαθών: Συγκριτική παρουσίαση λαθών σε επίπεδο Β1 και Γ1 και  
διδασκτικές προτάσεις για την αξιοποίησή τους.**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΘΗΝΑ 2019**

**ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ**  
**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ**  
**ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ**

**Ηλιόπουλος Κωνσταντίνος, ΑΜ: 377**

**Ανάλυση λαθών: Συγκριτική παρουσίαση λαθών σε επίπεδο Β1 και Γ1 και  
διδασκτικές προτάσεις για την αξιοποίησή τους.**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Επιβλέπων: Αθανάσιος Μιχάλης, επίκουρος καθηγητής**  
**Επιτροπή: Μαρία Ιακώβου, αναπληρώτρια καθηγήτρια**  
**Σπυριδούλα Μπέλλα, καθηγήτρια**

**ΑΘΗΝΑ 2019**

Στην οικογένειά μου, στους φίλους μου και στους μαθητές μου.....

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## Ενότητα 1

1.1 Εισαγωγή.....	7
1.2 Μελέτη του γλωσσικού λάθους: σύντομη ιστορική αναδρομή.....	8
1.3 Ορισμοί ανάλυσης λαθών & διαφορά με αντιπαραβολική ανάλυση...	9
1.4 Ανάλυση λαθών.....	11
1.5 Κριτική της ανάλυσης λαθών & Χρησιμότητα.....	12
1.6 Παιδαγωγική σημασία των λαθών των μαθητών.....	12
1.7 Προσδιορισμός του γλωσσικού λάθους.....	13
1.8 Κατηγοριοποίηση των λαθών.....	15
1.9 Βαρύτητα λαθών.....	19

## Ενότητα 2

2. ΑΠ και επίπεδα γλωσσομάθειας.....	20
--------------------------------------	----

## Ενότητα 3

3. Προηγούμενες έρευνες.....	22
------------------------------	----

## Ενότητα 4

4. Μεθοδολογία.....	26
4.1 Συμμετέχοντες.....	27
4.2 Ερωτηματολόγιο και DCT.....	28
4.3 Περιορισμοί και προβλήματα της έρευνας.....	29
4.3.1 Συμμετέχοντες.....	29
4.3.2 Αδυναμίες DCT.....	30
4.4 Στατιστική επεξεργασία.....	31
4.5 Αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας.....	33

## Ενότητα 5

5. Αποτελέσματα.....	34
5.1 Ερευνητικές προσδοκίες: κατηγοριοποίηση των προτάσεων της Άσκησης 1 ως προς ενδεχόμενα λάθη.....	34
5.2 Σύγκριση μαθητών επιπέδου B1 & Γ1 ως προς τη συχνότητα λαθών...36	
5.3 Σύγκριση μαθητών επιπέδου B1 & Γ1 ως προς τους μέσους όρους.....	39
5.4 Κατηγοριοποίηση των λαθών στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας.....	40
5.5 Κατανομή των λαθών της β' δραστηριότητας.....	46

## Ενότητα 6

6.Συζήτηση- Σχολιασμός.....	50
-----------------------------	----

## Ενότητα 7

7. Συμπεράσματα.....	53
7.1 Αξιοποίηση των λαθών.....	56

7.2	Διδακτικές Προτάσεις.....	58
7.2.1	Διδακτική παρέμβαση για διδασκαλία της Συμφωνίας.....	58
7.2.2	Διδακτική παρέμβαση για διδασκαλίας της ρηματικής όψης.....	61
7.2.3	Διδακτική παρέμβαση για διδασκαλία του άρθρου.....	63
	Βιβλιογραφία .....	65
	Παράρτημα.....	68

## Συντομεύσεις

### Ελληνόγλωσσες

ΑΑ	Αντιπαραβολική Ανάλυση
ΑΛ	Ανάλυση Λαθών
ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
Γ2	Δεύτερη Γλώσσα
ΔΒΓΕ	Διδασκαλία Βάσει Γλωσσικής Επεξεργασίας
ΕΤ	Εστίαση στον τύπο
κ.α	και άλλα
κλπ.	και λοιπά
μ.ο	μέσος όρος
π.χ	παραδείγματος χάριν

### Ξενόγλωσσες

CA	Contrastive Analysis
EA	Error Analysis
DCT	Discourse Completion Task
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences

## 1.1 Εισαγωγή

Η Ανάλυση Λαθών θεωρείται ως ένα από τα σημαντικότερα μεθοδολογικά εργαλεία των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια που κάνουν να κατανοήσουν πως οι μαθητές οδηγούνται στην κατάκτηση της <sup>1</sup>δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2), αλλά και για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίον προχωρούν στην κατάκτηση στοιχείων και δομών στην Γ2. Εξάλλου τα ίδια τα λάθη αποτελούν στοιχείο της διαγλώσσας, της εκάστοτε δηλαδή συστηματικής συμπεριφοράς των μαθητών που διαφέρει σε κάποια σημεία από το γλωσσικό σύστημα που θέλουν να κατακτήσουν.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιείται μια συγκριτική παρουσίαση της Ανάλυσης Λαθών σε δύο επίπεδα (μέσο & προχωρημένο) μαθητών της Ελληνικής σαν Γ2, οι οποίοι φοιτούν στο Διδασκαλείο της Νέας Ελληνικής στου Ζωγράφου. Η έρευνά μας διεξήχθη τον Νοέμβριο του 2018 στις τάξεις του Διδασκαλείου ενώ τα μεθοδολογικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν μικρά ερωτηματολόγια με τη μορφή του DCT. Το DCT περιείχε ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής γραπτού λόγου και ασκήσεις διόρθωσης λαθών σε προτάσεις. Οι μαθητές του δείγματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με το επίπεδο το οποίο βρίσκονταν (μέσο-προχωρημένο). Στη διπλωματική εργασία συγκρίθηκε η επίδοσή τους στις διάφορες δοκιμασίες και έγινε μια προσπάθεια παρουσίασης των λαθών σε σχέση με το επίπεδο στο οποίο κατανέμονται (μορφολογικά, φωνολογικά, μορφοσυντακτικά, γραμματικά) αλλά και την ερμηνεία τους. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα και με την κατηγοριοποίηση του James (1998: 79), τα λάθη ανάλογα την προέλευσή τους χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες όπως είναι τα λάθη παρεμβολής, τα ενδογλωσσικά λάθη, τα λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής και τα συνεπαγωγικά λάθη. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που αφορούν τα αποτελέσματα των δύο ομάδων (επίπεδο B1/ Γ1) μετά την πραγματοποίηση των DCT έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Η διπλωματική εργασία με τίτλο << Ανάλυση λαθών- Συγκριτική παρουσίαση λαθών σε μέσο και προχωρημένο επίπεδο >> εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της μεθοδολογίας που ακολουθείται κατά τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, ενώ το επίκεντρο του ενδιαφέροντος εντοπίζεται στη συγκριτική ανάλυση των λαθών που αφορούν μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Αναλυτικότερα η παρούσα εργασία διερευνά τα προβλήματα τα οποία συναντούν οι διδασκόμενοι την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν γραμματικά φαινόμενα όπως η διάκριση συνοπτικής/ μη συνοπτικής όψης, η συμφωνία υποκειμένου και κατηγορούμενου, εναλλαγή παθητικής και ενεργητικής φωνής κ.α

Η συγκεκριμένη εργασία σχετίζεται με τον χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ασχολείται με ζητήματα που αφορούν την κατάκτηση δεύτερης / ξένης γλώσσας από αλλόγλωσσους μαθητές. Στον ελληνικό χώρο έχουν πραγματοποιηθεί αντίστοιχες

---

<sup>1</sup> Η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται στο περιβάλλον που ομιλείται ως μητρική και είναι η κύρια γλώσσα, ενώ η ξένη μαθαίνεται από κάποιον στο περιβάλλον της δικής της μητρικής. ( Μπέλλα 2011:21 ). Η διάκριση είναι γεωγραφική. Γενικευτικά χρησιμοποιείται ο όρος <<δεύτερη>> ή <<Γ2>>, αλλά όπου γίνεται διαχωρισμός των όρων στην εργασία αφορά την παραπάνω διάκριση.

ερευνητικές μελέτες που έχουν άμεση σχέση με την ανάλυση λαθών καθώς και με την κατηγοριοποίησή τους. Στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο θα πραγματοποιηθεί μια αναφορά για τις προϋπάρχουσες έρευνες με επικέντρωση της προσοχής στις ( Αμπάτη & Ιορδανίδου 2007, Τζιμόκας & Παπαδοπούλου 2014, Αντωνοπούλου, Κακαύργιου, Βαλετόπουλος, Παναγιωτίδου 2006). Η καινοτομία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στην συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων των μαθητών που έχουν χωριστεί σε δύο κατηγορίες σύμφωνα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους (μέσο/προχωρημένο). Η έρευνα είναι κατά κύριο λόγο ποσοτική, αφού παρέχονται αριθμητικά δεδομένα για τα λάθη των μαθητών και περιέχει και κάποια στοιχεία ποιοτικής ανάλυσης. Τα ευρήματα που προκύπτουν έχουν εποικοδομητικά αποτελέσματα αφού φανερώνουν σημαντικά στοιχεία για τη διαγλώσσα των μαθητών της Γ2 και την εξέλιξη της γλωσσικής τους ικανότητας στη Γ2, ενώ η συνολική γλωσσική ικανότητα των μαθητών στη Γ2 αξιολογείται με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στο DCT.

## 1.2 Μελέτη του γλωσσικού λάθους: σύντομη ιστορική αναδρομή

Αφού αναφερθήκαμε στα προκαταρκτικά στοιχεία της έρευνάς μας θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση της έννοιας του γλωσσικού λάθους. Η γλωσσική ικανότητα βασίζεται στη γνώση μιας γραμματικής (ενός συστήματος) ενώ το λάθος προκαλείται συνήθως από την άγνοια μικρότερου ή μεγαλύτερου μέρους αυτής της γραμματικής (James 1998). Κύριο στοιχείο που οδηγεί στην κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας στη Γ2 είναι η συνειδητοποίηση από την πλευρά του διδασκόμενου και ο εντοπισμός της διαφοράς ανάμεσα στις λανθασμένες και στις ορθές γλωσσικές δομές. Γι' αυτό είναι εξαιρετικά ενδιαφέρονσα η μελέτη των λαθών που παρουσιάζονται κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας πέρα από τη μητρική.

Προτού ασχοληθούμε με το πρακτικό κομμάτι της έρευνας μας θα αναφερθούμε εκτεταμένα στην έννοια του γλωσσικού λάθους και στον τρόπο με τον οποίο ορίζουν το γλωσσικό λάθος οι ερευνητές. Το ενδιαφέρον για τα γλωσσικά λάθη εμφανίστηκε μαζί με ένα γενικότερο ενδιαφέρον για τη διαδικασία κατάκτησης μιας Γ2. Τα γλωσσικά λάθη εντάχθηκαν αρχικά στη θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης που αντιμετώπιζε τα λάθη ως σύμπτωμα παρεμβολής από τη Γ1 (Μπέλλα 2011:45). Άλλες θεωρίες αντιμετώπιζουν τα λάθη ως αποτέλεσμα μαθητικής ανεπάρκειας (έλλειψη μνήμης, προσοχή μαθητή). Γενικά μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 70 τα λάθη στον λόγο (προφορικό /γραπτό) των μαθητών αντιμετωπίζονταν με επιτιμητικό τρόπο από τους διδάσκοντες και ως στοιχείο που απαιτούσε ρητή διόρθωση μέσω της διδακτικής πράξης προκειμένου να εξαλειφθεί άμεσα από το λόγο των μαθητών. Στη σύγχρονη εποχή με την μετατόπιση από το δασκαλοκεντρικό μοντέλο της διδασκαλίας σε ένα πιο μαθητοκεντρικό μοντέλο το οποίο εστιάζει όχι μόνο στο << τι ακριβώς μαθαίνει ο μαθητής >> αλλά και <<στο πως ακριβώς το μαθαίνει >> ( Τοκταλίδου 1986: 92-93 ) επαναπροσδιορίστηκε και η αντίληψη των μελετητών για το γλωσσικό λάθος στη Γ2. Τα λάθη, επομένως, δεν θεωρούνται πια ως στοιχεία που πρέπει να τιμωρηθούν αλλά είναι πολύ σημαντικά σύμφωνα με τον Corder (1967) γιατί α.) παρέχουν στον διδάσκοντα πληροφορίες για το επίπεδο ελληνομάθειας που βρίσκεται ο διδασκόμενος



στη Γ2 β.) παρέχουν στον ερευνητή ενδείξεις για το πως κατακτάται η γλώσσα γ.) λειτουργούν τα ίδια ως μηχανισμοί μέσω των οποίων ο μαθητής ανακαλύπτει το σύστημα στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Σύμφωνα στην παραπάνω αντίληψη για τα λάθη είναι και ο Karl James (1998). Ο ίδιος αναφέρει τα λάθη ως καθοριστικά στοιχεία του τρέχοντος συστήματος (διαγλώσσα) που βρίσκεται ο μαθητής που διδάσκεται την ελληνική σαν Γ2. Με άλλα λόγια τα λάθη κατά τον James αντανακλούν την τρέχουσα φάση εκμάθησης της Γ2 κατά την οποία προκύπτουν, καθώς και την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για αυτή.

Στο σημείο αυτό θα ήταν σωστό να προσδιορίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια την έννοια του γλωσσικού λάθους (error) και να την διακρίνουμε από την γλωσσική παραδρομή (mistake) προκειμένου να φωτιστούν καλύτερα και οι δύο πλευρές. Αυτό θα είναι το αντικείμενο μελέτης του επόμενου κεφαλαίου αφού σημειώσουμε πως ορίζουν τις έννοιες Ανάλυση Λαθών και λάθη οι διάφοροι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο ζήτημα.

### **1.3 Ορισμοί Ανάλυσης Λαθών & Διαφορά με Αντιπαραβολική Ανάλυση**

Η Ανάλυση Λαθών (Error Analysis) υπήρξε μια θεωρία που αντικατέστησε την Αντιπαραβολική Ανάλυση (Contrastive Analysis) η οποία βαθιά επηρεασμένη από τις αρχές του συμπεριφορισμού έδινε μεγάλη βαρύτητα στα λάθη αρνητικής παρεμβολής από τη μητρική γλώσσα του μαθητή. Ο Carl James (1998:1) στην προσπάθειά του να δώσει έναν ορισμό της Ανάλυσης Λαθών την αναφέρει ως τη διαδικασία καθορισμού << της φύσης, των αιτιών και των συνεπειών της αποτυχημένης γλωσσικής χρήσης >>. Έπειτα συνεχίζει αναφέροντας ότι η Ανάλυση Λαθών << εμπεριέχει την πρώτη ανεξάρτητη περιγραφή της γλωσσικής παραγωγής των μαθητών σε σχέση με το σύστημα της γλώσσας-στόχου, η οποία ακολουθείται από μια σύγκριση των δύο με σκοπό την εξεύρεση αντιθέσεων >>.

Η κύρια αντίθεση που εμφανίζεται ανάμεσα στις δύο μεθοδολογίες (Ανάλυση Λαθών – Αντιπαραβολική Ανάλυση) είναι η σημασία που δίνεται στη μητρική γλώσσα. Για τη μεθοδολογία της Ανάλυσης Λαθών η παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα των μαθητών αποτελεί έναν από τους παράγοντες που οδηγεί σε λανθασμένες παραγωγές χωρίς όμως να έχει την κεντρική σημασία που απολαμβάνει στην θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης. Η θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης παραμένει συγκριτική καθώς περιγράφει λάθη στη βάση της σύγκρισης της μητρικής γλώσσας των ομιλητών με το σύστημα της γλώσσας-στόχου. Παίρνει αρκετά στοιχεία από τη θεωρία της Διαγλώσσας (Selinker 1972) αλλά η διάκριση ανάμεσα τους είναι ότι η θεωρία της Διαγλώσσας παραμένει κατά βάσει περιγραφική και αποφεύγει τη συγκριτική παρουσίαση των δεδομένων. (James 1998 : 6).

Ο James ( 1998: 62-63 ) παράλληλα, προχωράει και σε έναν επιπλέον ορισμό της Ανάλυσης Λαθών και την αναφέρει ως τη μελέτη της γλωσσικής άγνοιας η οποία διερευνά << τις δομές που οι άνθρωποι δεν γνωρίζουν και πως προσπαθούν να

αντιμετωπίσουν αυτή τους την άγνοια.>> Το γεγονός ότι οι μαθητές προσπαθούν να βρουν τρόπους για να οδηγηθούν σε σωστές γλωσσικές παραγωγές στη γλώσσα- στόχο δημιουργεί και μια επιπρόσθετη σύνδεση ανάμεσα στη μεθοδολογία της Ανάλυσης Λαθών και στις μαθησιακές στρατηγικές . Ο James (1998:3) διατυπώνει ότι η Ανάλυση Λαθών διαφέρει από την ανάλυση της παραγωγής των μαθητών αφού η δεύτερη αφορά την μελέτη όλων των γλωσσικών παραγωγών που κάνουν τα υποκείμενα ενώ αντίθετα η Ανάλυση Λαθών προορίζεται για τη μελέτη των λανθασμένων χρήσεων της γλώσσας έτσι όπως παράγονται από ομάδες μαθητών.

Η Ανάλυση Λαθών αναδύθηκε μέσα από την αρνητική κριτική και τα μειονεκτήματα που καταλογίστηκαν στην θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης. Η Θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis) βασίστηκε σε μια δομική προσέγγιση για να αναλύσει την επικάλυψη του γλωσσικού συστήματος της μητρικής γλώσσας με αυτό της γλώσσας- στόχου. Η κυρίαρχη αντίληψη που επικρατούσε στη θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης ήταν ότι η εξακρίβωση των δομικών ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των γλωσσών ήταν ικανές από μόνες τους να μας οδηγήσουν στον τρόπο διδασκαλίας των γλωσσών. Για την ΑΑ τα λάθη στα οποία υποπίπτουν οι μαθητές είναι προβλεπόμενα αν εξακριβώσουμε τις δομικές διαφορές ανάμεσα στη Γ1 και στη Γ2. Η παρεμβολή (negative transfer) θεωρείται ως η κύρια αιτία για την λανθασμένη γλωσσική παραγωγή καθώς ο μαθητής μεταφέρει γλωσσικές συνήθειες από τη μητρική γλώσσα στη γλώσσα-στόχο. Με βάση τα παραπάνω παρατηρείται ξεκάθαρα πως η ΑΑ είναι προσκολλημένη στις αντιλήψεις του γλωσσικού συμπεριφορισμού. Σύμφωνα με τα παραπάνω η γλώσσα είναι ένα σύνολο από συνήθειες και στη διαδικασία για την εκμάθηση των νέων συνηθειών, οι παλιές θα παρεμβάλλουν ( παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα ) όπως αναφέρεται ( Norrish 1983 : 22). Για τους παραπάνω λόγους τα λάθη θα πρέπει να αντιμετωπίζονται επιτιμητικά από τους διδάσκοντες και να διορθώνονται έτσι ώστε να ελαττώνεται η επίδραση της αρνητικής παρεμβολής από τη μητρική γλώσσα και οι μαθητές να υιοθετήσουν με εξάσκηση τις σωστές δομές στη γλώσσα- στόχο.

Από τις αρχές του 1970 όμως , η αξιοπιστία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης δέχτηκε ισχυρό πλήγμα . Σύμφωνα με τον James (1998 : 4) << πολλές από τις προβλέψεις στα πλαίσια της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης φάνηκαν πως ήταν ανακριβείς >>. Όπως αναφέρεται και στη Μπέλλα (2011) πολλές από τις προβλέψεις της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης διαψεύστηκαν και σε εμπειρικό επίπεδο καθώς α.) δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις βέβαιο ότι τα σημεία διαφοροποίησης μεταξύ Γ1 & Γ2 θα οδηγήσουν σε μαθησιακή δυσκολία. β.) Οι ομοιότητες ανάμεσα στις δύο γλώσσες δεν οδηγούν πάντα σε θετική παρεμβολή. γ.) Τα ποσοστά λαθών που μπορούν με βεβαιότητα να ταξινομηθούν ως λάθη παρεμβολής δεν είναι τόσο σημαντικά σε σχέση με αυτά που προβλέπει η θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης. Συνεπώς η Αντιπαραβολική Ανάλυση έδωσε τη σκυτάλη στην Ανάλυση Λαθών η οποία μας παρέχει ένα αρχικό σημείο για τη μελέτη της γλώσσας του μαθητή και αποτελεί μια χρήσιμη μεθοδολογία για να απαντηθούν ερευνητικά ερωτήματα στη δεύτερη γλώσσα.

## 1.4 Ανάλυση λαθών

Η συγκεκριμένη ενότητα κάνει εκτενέστατη αναφορά σε δύο όρους. Αρχικά θα επικεντρωθούμε στον ορισμό της Ανάλυσης λαθών και στην ίδια την έννοια του λάθους ενώ στη συνέχεια θα προχωρήσουμε σε μια πιο λεπτομερή διάκριση ανάμεσα στο λάθος (error) και στο σφάλμα (mistake).

Καταρχάς ο Carl James (1998: 304) αναφέρει ότι μέσω της Ανάλυσης Λαθών οι ερευνητές καλούνται να συγκρίνουν τη διαγλώσσα του μαθητή με το ίδιο το γλωσσικό σύστημα της Γ2, και κρίνει ότι οι μαθητές έχουν άγνοια για τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες στη γλώσσα την οποία μαθαίνουν. Παράλληλα ο Richards & Schmidt (2002 : 184) ορίζουν την Ανάλυση Λαθών ως << την μελέτη και την ανάλυση των λαθών που γίνονται από τους μαθητές της δεύτερης γλώσσας >>.

Άλλη παρεμφερής αντίληψη για την Ανάλυση Λαθών δίνεται από τον Brown (1980) που την ορίζει ως τη διαδικασία της παρατήρησης, ανάλυσης και ταξινόμησης των αποκλίσεων των κανόνων στη δεύτερη γλώσσα με στόχο την αποκάλυψη του υπάρχοντος συστήματος του μαθητή στη Γ2. Από την ίδια πλευρά η Crystal θεωρεί την Ανάλυση των Λαθών σαν μια τεχνική για την εξακρίβωση, την ταξινόμηση και τη συστηματική ερμηνεία των μη αποδεκτών δομών που είναι το αποτέλεσμα παραγωγής ενός ξένου μαθητή στη γλώσσα στόχο (Γ2).

Προκειμένου να κατανοήσουμε καλύτερα τη σημασία της Ανάλυσης Λαθών θα πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη προσοχή στη θεώρηση του λάθους για τη Γ2. Το λάθος αναφέρεται σε ένα συστηματικό λάθος πραγμάτωσης, καλυμμένο (covert) ή ανοιχτό (overt) το οποίο αποκλίνει από τη νόρμα της γλώσσας στόχου. Ο Ellis (1996) διαφοροποιείται και ανάμεσα στο καλυμμένο και στο ανοιχτό/φανερό λάθος, καθώς το καλυμμένο λάθος αφορά μια σωστή γραμματική δομή, που δεν έχει όμως καμία ερμηνεία μέσα στο πλαίσιο της επικοινωνίας ενώ το φανερό λάθος αφορά ξεκάθαρα μη γραμματικές δομές. Επίσης οι ερευνητές προχωρούν σε μια διάκριση ως προς την έννοια του λάθους (error) σε σχέση με τη γλωσσική παραδρομή (mistake). Οι γλωσσικές παραδρομές ορίζονται ως στιγμιαία βραχυκυκλώματα της μνήμης, ως αποκλίσεις δηλαδή από τη γλώσσα στόχο οι οποίες δεν οφείλονται σε έλλειψη γνώσης αλλά σε στιγμιαία αδυναμία του ομιλητή να πραγματώσει τη γλωσσική του ικανότητα. Όλοι οι ομιλητές (φυσικοί & ξένοι) μπορούν να υποπέσουν σε γλωσσικές παραδρομές. Ο Corder (1992) τονίζει ότι οι γλωσσικές παραδρομές είναι κάποια στιγμιαία βραχυκυκλώματα που οφείλονται στην κούραση, στον ενθουσιασμό, στην έλλειψη προσοχής των ατόμων και μπορούν άμεσα να τα διορθώσουν οι ίδιοι είτε από μόνοι τους είτε όταν τους υποδειχθεί. Ο Brown (2000:217) επισημαίνει πως << οι γλωσσικές παραδρομές θα πρέπει να διαχωριστούν προσεκτικά από τα λάθη ενός μαθητή της δεύτερης γλώσσας >>. Ορίζει το λάθος ως << μια απόκλιση από τη γραμματική του φυσικού ομιλητή της γλώσσας-στόχου >>. Τα λάθη αντανakλούν την ικανότητα ενός μαθητή στη Γ2 και είναι αποτέλεσμα της ατελούς γνώσης του συστήματος στη δεύτερη

γλώσσα. Σε αντίθεση με τις γλωσσικές παραδρομές οι μαθητές δεν μπορούν να διορθώσουν μια λανθασμένη παραγωγή τους ακόμα και αν τους υποδειχθεί. Τα λάθη φανερώνουν το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα. Το γεγονός ότι οι μαθητές κατά την παραγωγή τους κάνουν λάθη τα οποία υπάρχει η δυνατότητα να παρατηρηθούν, να ταξινομηθούν και να αποκαλύψουν κάποια πράγματα για το σύστημα που χρησιμοποιούν οι μαθητές της Γ2 οδήγησε στην μεγάλη ανάπτυξη της Ανάλυσης Λαθών που θα αποτελέσει το αντικείμενο συζήτησης της επόμενης ενότητας.

## **1.5 Κριτική της ανάλυσης λαθών & Χρησιμότητα**

Παρά τη χρησιμότητα της Ανάλυσης Λαθών, στο πέρασμα των χρόνων έχει δεχθεί ως μεθοδολογία αυστηρή κριτική. Στον James (1998: 17) σημειώνεται πως η Ανάλυση Λαθών έχει περιορισμένη στατιστική ισχύ, τα λάθη ερμηνεύονται υποκειμενικά και τους λείπει η δύναμη του τεκμηρίου. Επιπλέον στον James (1998:18) αναφέρεται ως μειονέκτημα της Ανάλυσης Λαθών ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η στρατηγική της αποφυγής των μαθητών, όταν αγνοούν κάποια δομή στη Γ2 αλλά δεν επιθυμούν να παραγάγουν κάποια λανθασμένη δομή. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές τείνουν να αποφεύγουν συγκεκριμένα για τα οποία δεν είναι σίγουροι, και γι' αυτό τον λόγο δεν κάνουν λάθη σε περιοχές που θα αναμέναμε τέτοια γλωσσικά λάθη (James 1998:18). Μεγαλύτερη κριτική έχει ασκηθεί από τον Dulay (1982: 141-143) που τονίζει πως η Ανάλυση Λαθών συγχέει τη διαδικασία και το προϊόν ενώ παράλληλα θεωρεί πως η συγκεκριμένη μεθοδολογία στερείται ακρίβειας και εξειδίκευσης. Η βασική κριτική που της ασκήθηκε ήταν ότι η επικέντρωση της προσοχής μόνο στα λάθη που παράγουν οι μαθητές σε μια φάση της γλωσσικής τους ανάπτυξης δίνει μια μονομερή εικόνα για τη γνώση της Γ2 που κατέχουν, εφόσον αγνοεί τις ορθές παραγωγές των μαθητών, καθώς και την εξελικτική τους πορεία μέσα στο χρόνο (R.Ellis 1994: 69). Θα πρέπει να τονιστεί πως παρά την κριτική που ασκήθηκε στην Ανάλυση Λαθών, η οποία σε ορισμένα σημεία υπήρξε δικαιολογημένη, παραμένει η πιο διαδεδομένη πρακτική καθώς έχει αποδειχθεί πως είναι η πιο αποτελεσματική πρακτική για τα λάθη των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα τα οποία φέρνει στο επίκεντρο όχι για να τα δαιμονοποιήσει αλλά ως αδιαχώριστα στοιχεία του εξελικτικού σταδίου της γλώσσας του μαθητή που έχουν μεγάλη χρησιμότητα τόσο για τον ίδιο όσο και για τον διδάσκοντα. Στην επόμενη υποενότητα θα αναφερθούμε στη σημασία των λαθών του μαθητή στη Γ2 εκτενέστερα.

## **1.6 Παιδαγωγική σημασία των λαθών των μαθητών**

Το πιο σημαντικό και καινοτόμο χαρακτηριστικό της θεωρίας της Ανάλυσης Λαθών σε σχέση με την αντίστοιχη θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης είναι ο φιλικός τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει τις αποκλίσεις των μαθητών από τη γλώσσα-στόχο. Η γλώσσα του μαθητή καθιερώνεται ως αυτόνομο αντικείμενο για μελέτη ανεξάρτητο από την όποια μητρική γλώσσα κατέχει ο μαθητής και στο πλαίσιο αυτού του

μαθησιοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας ο Corder επισημαίνει πως τα λάθη είναι σημαντικά καθώς παρέχουν στον ερευνητή πληροφορίες για το πώς η γλώσσα μαθαίνεται ή κατακτιέται και ποιες στρατηγικές χρησιμοποιεί ο διδασκόμενος στην προσπάθειά του να ανακαλύψει τη γλώσσα. Συνεπώς ο Corder θεωρεί ότι τα λάθη λειτουργούν ως μηχανισμοί μέσω των οποίων ο μαθητής ανακαλύπτει τους κανόνες της Γ2. Την ίδια αντίληψη για τα λάθη ενστερνίζεται σε μεγάλο βαθμό στο βιβλίο του και ο ίδιος ο James (1998: 1). << Το λάθος είναι μοναδικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα όντα. Ο άνθρωπος δεν είναι μόνο το ον που σκέφτεται αλλά και μια οντότητα που κάνει λάθη (homo errans). Υποστηρίζει τη θεωρία για την αξία που έχουν τα λάθη των μαθητών επειδή τα βλέπει ως << καταγραφή της προοπτικής που έχουν στο νου τους οι μαθητές για τη δεύτερη γλώσσα >>.

Ο James, μάλιστα παραθέτει στο βιβλίο (1998: 12) τα πέντε βασικά σημεία του Corder για την Ανάλυση των Λαθών. α.) Η κατάκτηση της Γ1 και η εκμάθηση μιας Γ2 είναι παράλληλες διαδικασίες που κυριαρχούνται από τους ίδιους μηχανισμούς, διαδικασίες και στρατηγικές. Σε πολλές περιπτώσεις η εκμάθηση στη Γ2 διευκολύνεται από το κατακτημένο σύστημα στη Γ1 β.) Τα λάθη αντανakλούν το τρέχον γλωσσικό σύστημα των διδασκόμενων στη Γ2 αλλά όχι το γλωσσικό εισαγόμενο που έχουν δεχτεί από τους καθηγητές τους. Θα πρέπει άρα να πραγματοποιηθεί η διάκριση ανάμεσα στους όρους input (εισαγόμενο) & intake (αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο). γ.) τα λάθη φανερώνουν ότι τόσο οι μαθητές στη Γ1 όσο και στη Γ2 αναπτύσσουν ένα ανεξάρτητο γλωσσικό σύστημα δ.) οι όροι λάθος (error) και γλωσσική παραδρομή (mistake) δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται με ισοδύναμο τρόπο γιατί αναφέρονται σε διαφορετικές έννοιες ε.) Τα λάθη είναι σημαντικά και για τους μαθητές και για τους ερευνητές στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν πως κατακτιέται η δεύτερη γλώσσα.

Προτού προχωρήσουμε στην κατηγοριοποίηση των λαθών και στην ανάλυση των διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας (B1 και Γ1), τα οποία εξετάζει η παρούσα εργασία θα ήταν σκόπιμο να πραγματοποιηθεί μια περαιτέρω διάκριση ανάμεσα στις έννοιες του λάθους και της γλωσσικής παραδρομής σύμφωνα και με τα πορίσματα διακεκριμένων ερευνητών.

## 1.7 Προσδιορισμός του γλωσσικού λάθους

Ο Brown (1993: 2050) διαφοροποιεί το γλωσσικό λάθος από την παραδρομή γιατί η γλωσσική παραδρομή αναφέρεται σε μια λανθασμένη χρήση στην παραγωγή που οφείλεται σε ένα τυχαίο ολίσθημα λόγω π.χ απροσεξίας, κούρασης κ.α και είναι μια αποτυχημένη προσπάθεια για να χρησιμοποιήσεις σωστά ένα γλωσσικό σύστημα το οποίο γνωρίζεις. Οι γλωσσικές παραδρομές πραγματοποιούνται τόσο από μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας αλλά και από φυσικούς ομιλητές. Τα υποκείμενα διορθώνουν τα ίδια τις γλωσσικές τους παραδρομές χωρίς να τους υποδειχθεί επειδή αυτές δεν είναι αποτέλεσμα ατελούς γνώσης ενός γλωσσικού συστήματος απλά δηλώνουν την αποτυχία του μαθητή να πραγματώσει τη γλωσσική ικανότητα που διαθέτει.

Αντίθετα, το λάθος είναι μια απόκλιση η οποία αντανακλά τη γλωσσική ικανότητα του διδασκόμενου στη Γ2. Είναι μια συστηματική απόκλιση που πραγματοποιείται από έναν μαθητή που δεν έχει εσωτερικεύσει τους κανόνες στη Γ2. Σε αντίθεση με την περίπτωση των γλωσσικών παραδρομών ο μαθητής δεν μπορεί να διορθώσει ο ίδιος την παραγωγή του γιατί αυτή αντανακλά το στάδιο της γλωσσικής του ανάπτυξης στη δεύτερη γλώσσα. Ο James επιπλέον αναφέρεται στην έννοια της προθετικότητας καθώς θεωρεί (1998:77) πως το λάθος υφίσταται όταν δεν υπάρχει η πρόθεση να το διαπράξεις καθώς σε αντίθετη περίπτωση πρόκειται για απλή απόκλιση. Ακόμα ο ίδιος φέρνει στο προσκήνιο και την έννοια της διορθωσιμότητας για να διακρίνει ανάμεσα στο λάθος και στη γλωσσική παραδρομή. Όταν ο μαθητής μπορεί να διορθώσει την λανθασμένη του παραγωγή είτε μόνος του είτε αν του υποδειχθεί τότε πρόκειται για γλωσσική παραδρομή. Από την άλλη πλευρά όταν ο μαθητής παράγει μια λανθασμένη δομή χωρίς πρόθεση και δεν μπορεί να την διορθώσει τότε διαπράττει λάθος. (James 1998: 78). Επιπρόσθετα ο James αναφέρει και την αντίληψη του Corder (1967) για τη διαφοροποίηση ανάμεσα στα λάθη και στις παραδρομές. Ο Corder πιστεύει πως τα λάθη είναι αποτυχίες πραγμάτωσης της γλωσσικής ικανότητας ενώ οι γλωσσικές παραδρομές αποτυχίες στην παραγωγή. Οι γλωσσικές παραδρομές δεν έχουν αξία για την ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος στη δεύτερη γλώσσα αφού δεν αντανακλούν έλλειμα στη γνώση του συστήματος της Γ2 από τους μαθητές και μπορεί να συμβεί τόσο στους φυσικούς ομιλητές όσο και στους μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας ενώ τα γλωσσικά λάθη φανερώνουν τη γνώση στη Γ2 που έχουν οι ομιλητές. Δεν μπορούν να διορθωθούν από τους ίδιους και αφορούν μόνο τους μαθητές αφού οι φυσικοί ομιλητές μιας γλώσσας δεν κάνουν λάθη. Πέρα από τους συγκεκριμένους ερευνητές ο Edge (1989) αναφερόμενος στον James (1998 : 80-81) χρησιμοποιεί τον όρο << mistake >> γενικά για όλες τις λανθασμένες παραγωγές των μαθητών τις οποίες χωρίζει σε τρεις υποκατηγορίες: α.) τα ολισθήματα (slips) τα οποία είναι αποτελέσματα απροσεξίας ή κάποιου προβλήματος και συνήθως το υποκείμενο μπορεί να τα διορθώσει από μόνος του ή έχει τη δυνατότητα να το κάνει αν του υποδειχθούν β.) τα λάθη (errors) σύμφωνα με την άποψη του Edge αναφέρονται σε λανθασμένες μορφές τις οποίες ο μαθητής δεν μπορεί να διορθώσει ακόμα και αν σημειωθεί το σημείο που παρατηρούνται τα λάθη. Παρ' όλα αυτά είναι πασιφανές αυτό που θέλει να δηλώσει ο μαθητής ( James 1998:80). γ.) προσπάθειες (attempts) είναι κατά βάσει ακατανόητες και αυτός που τις παράγει συνήθως δεν έχει καμία ιδέα για το πώς θα χρησιμοποιήσει τον ορθό τύπο. (James 1998:81). Σε αυτή την περίπτωση, προκειμένου οι μαθητές να είναι κατανοητοί χρησιμοποιούν επικοινωνιακές στρατηγικές.

Η πιο πρόσφατη και συνάμα πιο ολοκληρωμένη ταξινόμηση των αποκλίσεων είναι αυτή του James (1998:83-84). Ο ερευνητής αναφέρεται σε τέσσερις κατηγορίες γλωσσικών λαθών. Αυτές είναι τα ολισθήματα, οι γλωσσικές παραδρομές, τα λάθη και οι σολακισμοί. Τα ολισθήματα αφορούν είτε τον προφορικό λόγο είτε την γραπτή παραγωγή των μαθητών και ο συγγραφέας είναι ικανός άμεσα να τα διορθώσει από μόνος του. Οι γλωσσικές παραδρομές (mistakes) μπορούν να διορθωθούν από τον συγγραφέα μόνο εάν << η απόκλιση σημειωθεί σ' αυτόν ή σ' αυτήν>>. Ο James τις ξεχωρίζει στις γλωσσικές παραδρομές που απλά η υπόδειξη τους μπορεί να οδηγήσει στην αυτοδιόρθωση και σε αυτές όπου χρειάζονται περισσότερες πληροφορίες για τη φύση της παραδρομής για να μπορέσει αυτός που την πραγματοποίησε να την διορθώσει. Τα λάθη από την άλλη πλευρά πραγματοποιούνται όταν ο μαθητής δεν έχει

τη δυνατότητα να τα διορθώσει ο ίδιος ακόμα και αν του υποδειχθούν. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διόρθωση των λαθών θεωρείται η παροχή περισσότερου και καταλληλότερου γλωσσικού εισαγόμενου (input) καθώς και η διδασκαλία του φαινομένου που δυσκολεύει τους μαθητές.

Θεώρησα σημαντική την παράθεση της συγκεκριμένης ενότητας για την περαιτέρω διάκριση ανάμεσα στο γλωσσικό λάθος και στη γλωσσική παραδρομή. Μέσα από την μεθοδολογία της Ανάλυσης Λαθών το γλωσσικό λάθος αποδείχθηκε ως αναπόσπαστο κομμάτι της διαγλώσσας του μαθητή συνεπώς η διασαφήνιση του ήταν αναγκαία. Στη συνέχεια θα αναλυθεί η κατηγοριοποίηση του λάθους σύμφωνα με τις πηγές προέλευσης του όπου θα αξιοποιηθούν οι απόψεις του Carl James.

## 1.8 Κατηγοριοποίηση των λαθών

Τα λάθη μπορούν να ταξινομηθούν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και η διαφορετική κάθε φορά ταξινόμηση εστιάζει σε διαφορετική πλευρά της γλωσσικής ανάλυσης. Κάποιοι κατηγοριοποιούν τα λάθη με βάση τις δομικές <<παραμορφώσεις>> που εμφανίζουν τα εκφωνήματα στα οποία απαντούν ενώ άλλοι ερευνητές χρησιμοποιούν για την ταξινόμησή τους τη διάκριση των διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων ανάλυσης και αναγνωρίζουν διαφορετικές υποκατηγορίες στα πλαίσια των γενικότερων κατηγοριών όπως είναι τα ορθογραφικά, τα συντακτικά, τα λεξιλογικά και τα μορφοσυντακτικά λάθη. Ο Corder το 1974 προχωράει σε μια ενδοσκοπική ταξινόμηση και διακρίνει τρεις βασικές κατηγορίες στα γλωσσικά λάθη:

**1. Προσυστηματικά (prosystematic) λάθη**, τα οποία είναι τυχαία και γίνονται όταν ο μαθητής αγνοεί τον κανόνα που ισχύει στη γλώσσα στόχο. Στην περίπτωση των προσυστηματικών λαθών ο μαθητής δεν μπορεί να διατυπώσει κανόνα για τον τύπο που έχει επιλέξει π.χ ο μαθητής δεν μπορεί να εξηγήσει γιατί παράγει τη δομή \*έπλυσα αντί για έπλυνα

**2. Συστηματικά (systematic) λάθη**, τα οποία παρουσιάζονται όταν ο μαθητής έχει επινοήσει έναν κανόνα που δεν ισχύει όμως στη γλώσσα-στόχο. Τα συστηματικά λάθη είναι το δεύτερο στάδιο στην πορεία ανάπτυξης της διαγλώσσας του μαθητή. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής δεν μπορεί να διορθώσει το λάθος μπορεί όμως να εξηγήσει τον κανόνα που έχει χρησιμοποιήσει στην γλώσσα-στόχο. π.χ ο μαθητής εξηγεί ότι για το σχηματισμό του αορίστου του ρήματος πλένω τοποθέτησε στο αοριστικό θέμα την κατάληξη –σα και παρήγαγε τον αποκλίνοντα από τη γλώσσα-στόχο τύπο \*έπλυσα.

**3. Μετασυστηματικά (postsystematic) λάθη**, όταν ο μαθητής γνωρίζει το σωστό κανόνα, αλλά δεν τον ακολουθεί. Στην περίπτωση των μετασυστηματικών λαθών ο διδασκόμενος μπορεί να εξηγήσει τον ισχύοντα κανόνα στην Γ2 τον οποίο και θα έπρεπε να έχει χρησιμοποιήσει. π.χ ο διδασκόμενος εξηγεί ότι για το σχηματισμό του αορίστου του πλένω παρήγαγε τον τύπο \*έπλυσα, γνωρίζει όμως θα έπρεπε να παραγάγει τον τύπο έπλυνα.

Η κατηγοριοποίηση στην οποία προχώρησε ο Corder εγκαταλείφθηκε γρήγορα καθώς παρά τα πλεονεκτήματά της, παρουσιάζει ένα σημαντικό μειονέκτημα καθώς προϋποθέτει εξέταση των εσωτερικών διεργασιών που συμβαίνουν στον εγκέφαλο του μαθητή αν και σε πολλές περιπτώσεις η συνεργασία ανάμεσα στον διδάσκοντα και στον μαθητή δεν είναι μια εφικτή περίπτωση. Παράλληλα η κατηγοριοποίηση των λαθών πολλές φορές καθίσταται μια προβληματική διαδικασία καθώς δεν είναι πάντα σαφές σε ποιο επίπεδο αντιστοιχεί το γλωσσικό λάθος γιατί πολλοί τύποι λαθών επικαλύπτονται.

Σήμερα η κατηγοριοποίηση λαθών που έχει επικρατήσει είναι αυτή που προτείνει ο James (1998). Ο ίδιος παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή των διαφορετικών επιπέδων λαθών και των υποκατηγοριών τους. Ο James δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια της διαγλώσσας και αντιλαμβάνεται τα λάθη όχι σαν ελλειμματικές μορφές στη Γ2 αλλά σαν μορφικούς σχηματισμούς που αντανάκλουν τα εξελικτικά στάδια στην προσπάθεια κατάκτησης της Γ2. Ο James διακρίνει δύο μεγάλες κατηγορίες λαθών τα διαγλωσσικά και τα ενδογλωσσικά /αναπτυξιακά λάθη. Η πρώτη κατηγορία λαθών αφορούν τα λάθη που προκύπτουν από τη μητρική γλώσσα του μαθητή ενώ τα ενδογλωσσικά λάθη αφορούν το γλωσσικό σύστημα της Γ2 αυτό καθ' αυτό. Ο James χρησιμοποιεί τον όρο <sup>2</sup>interlingual για τα λάθη της πρώτης κατηγορίας που παρουσίασε, όμως στην ελληνική γλώσσα επικρατεί ο όρος << λάθη παρεμβολής >> και όχι <<διαγλωσσικά λάθη >> για να μην προκύψει σύγχυση με την διαγλώσσα. Στην κατηγορία των λαθών παρεμβολής ανήκουν τα λάθη που οφείλονται στις διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στη μητρική γλώσσα του μαθητή και στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Δηλαδή όταν ο μαθητής προσπαθεί να επικοινωνήσει στη δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιώντας δομές που είναι υπαρκτές στη Γ1 μέσω παρεμβολής. Π.χ Οι γαλλόφωνοι μαθητές της ελληνικής σαν Γ2 στα αρχικά στάδια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας παράγουν την δομή Έχω 12 χρόνια που είναι αντίστοιχη με την υπαρκτή δομή στην γαλλική γλώσσα \*J'ai douze ans. Επιπλέον στο μορφολογικό επίπεδο οι τουρκόφωνοι διδασκόμενοι την ελληνική σαν δεύτερη γλώσσα συγκολλούν τα ουσιαστικά με τις κτητικές αντωνυμίες και παράγουν τύπους όπως ο μπαμπάζμου πιθανόν γιατί μεταφέρουν αντίστοιχες δομές από τη μητρική τους γλώσσα (Αμπάτη & Ιορδανίδου 2007) .

Η δεύτερη κατηγορία λαθών που προκύπτει από την κατηγοριοποίηση του James είναι τα ενδογλωσσικά λάθη (interlingual errors) . Τα ενδογλωσσικά λάθη όπως έχουμε προαναφέρει αφορούν το ίδιο το σύστημα της γλώσσας στη Γ2 και προκαλούνται από εσφαλμένες εικασίες του διδασκόμενου στη Γ2 ως προς κάποιους κανόνες στη Γ2 που αποκλίνουν από τη νόρμα της ελληνικής γλώσσας σαν ξένη. Τα ενδογλωσσικά λάθη όπως αναφέρεται στον James (1998) χωρίζονται περαιτέρω σε περισσότερες υποκατηγορίες: α.) λάθη υπεργενίκευσης (overgeneralization errors) , όταν οι μαθητές ακολουθούν λανθασμένα έναν κανόνα με κριτήριο την υψηλή συχνότητα με την οποία εμφανίζεται στη γλώσσα-στόχο. Οι μαθητές κατασκευάζουν έναν αποκλίνοντα τύπο βασιζόμενοι σε ανάλογους της γλώσσας-στόχου. Π.χ σύμφωνα με τον τύπο κλείνω-έκλεισα παράγουν ανάλογους τύπους υπεργενικεύοντας τον αόριστο πλένω- \* έπλυσα.

---

<sup>2</sup> Ο James χρησιμοποιεί τον όρο interlingual για τα λάθη αυτού του τύπου. Επειδή όμως στα ελληνικά θα έπρεπε να αποδοθεί ο όρος ως δια-γλωσσικά λάθη , επιλέγεται εδώ ο όρος λάθη παρεμβολής, προκειμένου να μην επέλθει σύγχυση με τα όσα ήδη ειπώθηκαν και πρόκειται να ειπωθούν σχετικά με τη διαγλώσσα.



Η Παπαδοπούλου (2005) αναφέρει ότι οι μαθητές της ελληνικής ως Γ2 σαν αποτέλεσμα υπεργενίκευσης χρησιμοποιούν συνοπτική ρηματική όψη σε περιβάλλοντα που επιβάλλεται η χρήση της μη συνοπτικής όψης. β.) λάθη αναλογίας όπως η παραγωγή τύπων όπως \* οι κράτοι , \*της χαρακτήρας κ.α οφείλονται σε υπεργενικευμένη χρήση συγκεκριμένων κλιτικών παραδειγμάτων καθώς σύμφωνα με την κλίση ο δρόμος > οι δρόμοι οι μαθητές υπεργενικεύουν \* ο κράτος > \* οι κράτοι. γ.) λάθη υπερδιόρθωσης που προκύπτουν από την λανθασμένη εφαρμογή ενός κανόνα σε κάποια περιβάλλοντα. Συγγενικά με τα λάθη υπεργενίκευσης είναι τα λάθη υποχωρητικού σχηματισμού (backformation), όταν ο μαθητής παράγει έναν τύπο από εσφαλμένη ρίζα. Π.χ από το ρήμα διασκεδάζω παράγεται εσφαλμένα το ρηματικό ουσιαστικό \*διασκεδάσμα και αυτός ο υποχωρητικός σχηματισμός οφείλεται σε υπεργενίκευση του κανόνα της παραγωγής του ρηματικού ουσιαστικού από ρήματα σε -ζω π.χ διαβάζω- διάβασμα. Άλλα παραδείγματα υποχωρητικού σχηματισμού είναι: α.) κατασκευάζω- \*κατασκευάση & \*αποφευκτός. Ακόμα στην κατηγορία των ενδογλωσσικών λαθών εντάσσονται και λάθη που προκύπτουν λόγω ελλιπούς εφαρμογής των κανόνων π.χ \*πλύσα αντί έπλυνα. Η εκμάθηση ενός κανόνα οδηγεί στην εκτεταμένη εφαρμογή του σε περιπτώσεις όπου δεν χρειάζεται καθώς ο μαθητής φοβάται μήπως κάνει λάθος ή μεταφέρει δομές από τη μητρική του γλώσσα στη γλώσσα-στόχο. Οι ρωσόφωνοι μαθητές χρησιμοποιούν παντού το οριστικό άρθρο π.χ παίζω την κιθάρα, βλέπω την τηλεόραση κ.α από φόβο για να παράγουν σωστές δομές στη γλώσσα-στόχο και οδηγούνται σε λάθη. Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής : Οι αλλόφωνοι στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους συνομιλητές τους στη δεύτερη γλώσσα καταφεύγουν σε διάφορες στρατηγικές που βασίζονται στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας ή της δεύτερης γλώσσας. Συνηθισμένα λάθη της συγκεκριμένης υποκατηγορίας είναι η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων και η κυριολεκτική μετάφραση από τη Γ1 στη Γ2. Άλλες στρατηγικές που εφαρμόζουν και αφορούν κυρίως την δεύτερη γλώσσα είναι η αντικατάσταση ενός στοιχείου με κάποιο μερικό συνώνυμο ή παράφραση π.χ \*θα δώσω φαγητό στη γάτα αντί του πιο σωστού θα ταΐσω τη γάτα καθώς και η χρήση υπερωνύμου αντί για το υπώνυμο π.χ \*φοράει ένα πράσινο ρούχο αντί ένα πράσινο φόρεμα. Η τελευταία υποκατηγορία των ενδογλωσσικών λαθών όπως τα ταξινομεί ο James είναι τα λάθη συνεπαγωγής . Ο όρος συνεπαγωγικά λάθη προέρχεται από τον Stenson (1983) και αναφέρεται όχι σε λάθη από την ατελή γνώση του συστήματος της δεύτερης/ξένης γλώσσας ή από την χρήση δομών της μητρικής γλώσσας του διδασκόμενου αλλά από τη διδακτική καθοδήγηση που λαμβάνει με την έννοια ότι κάποιες αβλεψίες από τον καθηγητή ή από τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν τις αιτίες για τη συγκεκριμένη υποκατηγορία λαθών. Ο James (1998:189) τονίζει ότι στην διδασκαλία της αγγλικής σαν Γ2 και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία των τροπικών αρκετοί παρουσιάζουν το must ως πιο ισχυρό από το should με αποτέλεσμα οι μαθητές να παράγουν λανθασμένες δομές. Από ελληνικά παραδείγματα οι διδάσκοντες πολλές φορές δίνουν συμπληρωματικά στον ενεστώτα το ρήμα πηγαίνω με το πάω με αποτέλεσμα ο μαθητής να αντικαθιστά σε κάθε περίπτωση το πηγαίνω με το πάω, χωρίς να έχει προηγηθεί η εξήγηση για το ποιον ενέργειας των δύο τύπων. Έτσι σε ρήματα τροπικά όπως το αρέσει που παίρνουν μη συνοπτική υποτακτική σαν συμπλήρωμα εμφανίζονται λανθασμένοι τύποι συνοπτικής υποτακτικής εξαιτίας λανθασμένης διδακτικής καθοδήγησης \* Μου αρέσει να πάω σινεμά κάθε Σάββατο (Αμπάτη & Ιορδανίδου

2007). Πέρα από το περιβάλλον κατευθυνόμενης διδασκαλίας, τα συνεπαγωγικά λάθη προκύπτουν πολλές φορές και κατά την επαφή των μαθητών της Γ2 με φυσικούς ομιλητές που έχουν στο γλωσσικό τους ρεπερτόριο συστηματικά λανθασμένους τύπους στη μητρική τους γλώσσα. Έτσι γλωσσικές παραγωγές των μη φυσικών ομιλητών όπως \* της κυρίας Μπέλλας \* ο πιο καλύτερος μαθητής είναι πιθανόν να οφείλονται στην προσωπική επαφή των αλλόφωνων με φυσικούς ομιλητές που διαθέτουν αυτές τις γλωσσικές παραγωγές.

Στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία θα μας απασχολήσει κυρίως η κατηγορία των ενδογλωσσικών λαθών τα οποία εμφανίζονται σε μεγαλύτερη ποσότητα. Για την διευκόλυνση της έρευνας μας στην υποκατηγορία της υπεργενίκευσης θα εντάξουμε τόσο τα λάθη αναλογίας όσο και τα λάθη υπερδιόρθωσης. Ένα βασικό πρόβλημα που σχετίζεται με την ερμηνεία των λαθών έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα όρια μεταξύ των διάφορων υποκατηγοριών είναι δυσδιάκριτα. Είναι πολύ δύσκολο για τον ερευνητή να σημειώσει τα συνεπαγωγικά λάθη καθώς δεν γνωρίζει τη διδακτική καθοδήγηση που έχει προηγηθεί απλά μπορεί να τα προβλέψει σύμφωνα με την παραγωγή του μαθητή. Επιπλέον κάποιες κατηγορίες λαθών επικαλύπτονται μεταξύ τους και απαιτείται από εμάς ιδιαίτερη προσοχή και συστηματική παρατήρηση για την ταξινόμηση των λαθών στην Ανάλυση Λαθών.

Πέρα από την κατηγοριοποίηση των λαθών στην οποία προχώρησε ο James (1998) θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε το μοντέλο της κατηγοριοποίησης των λαθών που προτείνει ο Τζιμώκας (2004). Με βάση το μοντέλο κατηγοριοποίησης που εφαρμόζει ο Τζιμώκας (2004) τα γλωσσικά λάθη που παρατηρούνται στον γραπτό και στον προφορικό λόγο των αλλόφωνων μαθητών μπορούν να καταταχθούν στις εξής κατηγορίες α.) φωνολογία: λάθη που προκύπτουν από λανθασμένη επιλογή φωνήματος. Τα λάθη φωνολογικού τύπου εμφανίζονται στον τόπο ή στον τρόπο άρθρωσης των φωνημάτων και είναι αποτέλεσμα των διαφορών που παρουσιάζει το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής με τη Γ1 των δίγλωσσων μαθητών. π.χ \* psonisei \* tha patis katí. β.) μορφολογία: μορφολογικά λάθη στην ονοματική φράση όπως λανθασμένη συμφωνία ανάμεσα στο άρθρο και στο όνομα καθώς και λάθη στη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού. π.χ \* ένα τηλεόραση, \* αγαπάμε τας φίλος μας. γ.) μορφοσύνταξη : λάθη στις συντακτικές δομές που αφορούν μορφολογία και σύνταξη. Παραδείγματα μορφοσυντακτικών λαθών είναι η χρήση της ενεργητικής φωνής έναντι της παθητικής, ακατάλληλη ρηματική όψη, παράλειψη και λανθασμένη χρήση άρθρων και συνδέσμων καθώς και λάθη στα ρηματικά συμπληρώματα π.χ \* Αρχίσαμε να παίξουμε, \* Ήρθε Κώστας. δ.) λεξιλόγιο: λάθη που προκύπτουν λόγω χρήσης ακατάλληλης λέξης. Πολλές φορές οι λέξεις που παράγει ο μαθητής είναι ανύπαρκτες π.χ \* παραχωρισμός \* κάνει ψάρευμα ε.) ορθογραφία: λάθη που παρατηρούνται στο επίπεδο της γραφηματικής αναπαράστασης της λέξης καθώς δεν ακολουθούνται οι κανόνες της ελληνικής γλώσσας π.χ \* Ένας μαθητής θα φάι κάτι και θα πάι σχολείο. στ.) τονισμός: Τα λάθη τονισμού χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: 1.) παράλειψη τόνων, όπου ο τόνος απουσιάζει ενώ απαιτείται π.χ \* δουλια, \* έχει, \* κατασταση 2.) παρατονισμός, όπου ο τόνος βρίσκεται σε λάθος θέση π.χ \* μαθήτης \*σπιτί \*σχολασεί

## 1.9 Βαρύτητα λαθών

Προτού προχωρήσουμε στην αναφορά μας για τα αναλυτικά προγράμματα και τα επίπεδα γλωσσομάθειας θα ήταν σκόπιμο να ασχοληθούμε με την αξιολόγηση των λαθών των μαθητών στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ο R.Ellis (1994) μάλιστα αναφέρει ότι << κατά το στάδιο της αξιολόγησης δεν λαμβάνεται υπόψη η προοπτική του μαθητή που κάνει τα λάθη, αλλά η προοπτική του προσώπου στο οποίο απευθύνονται >>. Ουσιαστικά το πρόσωπο το οποίο αξιολογεί τα λάθη είναι ο δέκτης ( φυσικός ομιλητής) στον οποίον απευθύνεται ο μαθητής που μαθαίνει την ελληνική γλώσσα.

Ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης των λαθών ο James (1998) εντοπίζει α.) γλωσσολογικά κριτήρια που σχετίζονται με το κατά πόσον κάποιες δομές είναι συμβατές με τη γραμματικότητα της γλωσσικής νόρμας στη γλώσσα-στόχο β.) συχνότητα γ.) κατανόηση που αφορά το κατά πόσον ακόμα και οι λανθασμένες γλωσσικές παραγωγές των αλλοφώνων γίνονται κατανοητές από τους φυσικούς ομιλητές έτσι ώστε να μην εμποδίζεται η επικοινωνία δ.) ερεθιστικότητα, η οποία αναφέρεται στη συναισθηματική αντίδραση του κριτή απέναντι στο λάθος αλλά και στη συχνότητα των λαθών. Η ερεθιστικότητα σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες κατηγορίες λαθών επιδρούν στο γλωσσικό αισθητήριο των φυσικών ομιλητών της γλώσσας. ε.) παρατηρησιμότητα για την οποία δεν θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά λόγω της ταύτισής της σε ορισμένες περιπτώσεις με τη συχνότητα. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι αν κάποια λάθη θεωρούνται πιο σοβαρά από κάποια άλλα. Η Αμπάτη & Ιορδανίδου (2007) αναφέρουν πως τα λάθη διαφέρουν ως προς τη σπουδαιότητά τους. Πιο συγκεκριμένα τα λάθη στη συντακτική δομή τα οποία παρεμποδίζουν την επικοινωνία π.χ Ο Γιάννης \*έπλυσε τα ρούχα έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε σχέση με λάθη συμφωνίας ονόματος-επιθέτου. Επίσης διαπιστώνεται μεγάλη βαρύτητα σε λάθη που εμφανίζονται σε μεγάλη συχνότητα σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας. Πέρα από τα λάθη που κάνουν συχνά οι μαθητές και απαιτούν τη ρητή διδασκαλία των δομών που τους δυσκολεύουν σε κάθε επίπεδο , υπάρχουν κατηγορίες λαθών όπως η συμφωνία επιθέτου-ονόματος που παρατηρούνται σε όλα τα επίπεδα της ελληνομάθειας. Η παρουσία των λαθών αυτής της κατηγορίας σε όλα τα στάδια ελληνομάθειας δικαιολογείται από το πλούσιο κλιτικό σύστημα της Νέας Ελληνικής.

Η αξιολόγηση της βαρύτητας του κάθε λάθους στη Γ2 εμφανίζει αρκετές δυσκολίες στην έρευνα καθώς θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας τον δέκτη που είναι ο κύριος κριτής του γλωσσικού λάθους αλλά και το περικείμενο. Ο Rod Ellis (1994 : 67) αναφέρει ότι πολλές φορές το λάθος αξιολογείται διαφορετικά ανάλογα με το αν ο κριτής είναι φυσικός ομιλητής της γλώσσας ή όχι. Γενικά επικρατεί η αντίληψη ότι οι φυσικοί ομιλητές θεωρούν πιο σημαντικά τα λάθη που δυσχεραίνουν την κατανόηση-επικοινωνία ενώ οι μη φυσικοί ομιλητές πριμοδοτούν την γραμματικότητα έναντι της κατανόησιμότητας. Παράλληλα ορισμένοι μελετητές προχώρησαν σε αυστηρή κριτική απέναντι στην Ανάλυση Λαθών καθώς σύμφωνα με αυτούς το τεράστιο ενδιαφέρον για τα λάθη στην ξένη/δεύτερη γλώσσα σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο του μαθητή , αφήνει στην άκρη τις σωστές δομές που παρήγαγαν οι μαθητές σε κάθε επίπεδο. Όμως η ανάλυση των λαθών χρησιμοποιείται στις μέρες μας ως μεθοδολογικό εργαλείο για

να γνωρίσουν οι διδάσκοντες το πώς ακριβώς οι αλλόγλωσσοι οδηγούνται στην κατάκτηση της γλώσσας-στόχου.

Αφού ολοκληρώσαμε την αναφορά μας στις κατηγορίες λαθών καθώς και στην αξιολόγηση της σπουδαιότητας τους θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση των διάφορων επιπέδων γλωσσομάθειας καθώς και στο τι αναμένουμε να μαθαίνουν οι μαθητές σε κάθε επίπεδο έτσι όπως καθορίζεται στα αναλυτικά προγράμματα.

## **2. Αναλυτικά Προγράμματα και Επίπεδα γλωσσομάθειας**

Στην παρούσα έρευνα θα γίνει Ανάλυση των λαθών των μαθητών από δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας α.) στο επίπεδο των δυνάμει ανεξάρτητων χρηστών της γλώσσας (B1) και β.) στο επίπεδο των μαθητών που έχουν την ολοκληρωμένη τέλεια γνώση της ελληνικής γλώσσας(Γ1). Προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και στα συμπεράσματα που απορρέουν από αυτή θα πραγματοποιηθεί μια αδρομερής παρουσίαση για το ποιες είναι οι προσδοκίες μας από τον μαθητή σε σχέση με το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο βρίσκεται και ποια είναι τα λάθη που αναμένουμε ότι θα κάνει στις παραγωγές του τα οποία και σχετίζονται με το επίπεδο του.

Αρχικά και με βάση τις περιγραφές του Συμβουλίου της Ευρώπης όπως επιβεβαιώνονται και στο Ιακώβου (2011) για τα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας (A1-B1 ) ο διδασκόμενος μεταβάλλει τη σχέση του με το συνομιλητή του στο βαθμό που εξελίσσει τη γλωσσική / επικοινωνιακή του ικανότητα περνώντας από το ένα επίπεδο στο άλλο.

Σε ότι αφορά το B1 επίπεδο γλωσσομάθειας αποτελεί το επίπεδο του δυνάμει ανεξάρτητου χρήστη της γλώσσας. Βασική προϋπόθεση για να επικοινωνήσει ο μαθητής του συγκεκριμένου επιπέδου με ικανοποιητικό τρόπο στη Γ2 για βασικά καθημερινά ζητήματα είναι η συνεργασία του φυσικού ομιλητή. Εξάλλου το συγκεκριμένο επίπεδο είναι και το πρώτο στο οποίο ο χρήστης της γλώσσας χαρακτηρίζεται δυνάμει ανεξάρτητος και έχει αποκτήσει ένα γλωσσικό ρεπερτόριο που του επιτρέπει να διεκπεραιώνει κάποιες καθημερινές προβλέψιμες ανάγκες με ένα βαθμό αυτοτέλειας και ανεξαρτησίας αν βοηθηθεί από τον προχωρημένο συνομιλητή του. Συνεπώς υπάρχουν κάποια βασικά στοιχεία τα οποία ενοποιούν το συγκεκριμένο επίπεδο με τα αρχικά στάδια (A1-A2) όπως είναι η προβλεψιμότητα, η επανάληψη/τυποποίηση και η συνεργασία. Η ικανότητα που αναπτύσσει ο εκπαιδευόμενος είναι η βασική/διαπροσωπική (interpersonal/communicative skills) όπως την ορίζει ο Cummins (1981, 1984) και αφορά σε ανάγκες καθημερινές τις οποίες μπορεί να πραγματώσει ο ομιλητής με ένα περιορισμένο πυρηνικό γλωσσικό ρεπερτόριο. Για το επίπεδο του δυνάμει αυτόρκους χρήστη της γλώσσας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η παρουσία του συνομιλητή που είτε με την μορφή του καθηγητή είτε του φυσικού ομιλητή ή ακόμα και του πιο προχωρημένου συμμαθητή βοηθάει την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή της Γ1 .

Τα στοιχεία που διακρίνουν το επίπεδο Γ1 διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με το επίπεδο Β1. Βασικά στοιχεία τα οποία διαθέτουν οι μαθητές στο συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας είναι η επικοινωνιακή αυτοτέλεια, η ποικιλία, η έλλειψη προβλεψιμότητας εξοικείωσης ή τυποποίησης, η υφολογική διαφοροποίηση, η γνωστική πολυπλοκότητα και εν γένει η δημιουργικότητα και η ελευθερία ως προς τον χειρισμό της γλώσσας. Η γλωσσική ικανότητα την οποία διαθέτουν οι διδασκόμενοι στα επίπεδα αυτά είναι η γνωστική/ ακαδημαϊκή επάρκεια και διαφέρει από την βασική διαπροσωπική ικανότητα των μαθητών των προηγούμενων επιπέδων. Ο προχωρημένος μαθητής επιπέδου Γ1 έχει μια γλωσσική ικανότητα που διαφέρει από τη βασική/ διαπροσωπική ικανότητα καθώς πραγματοποιεί αφηρημένες και αφαιρετικές χρήσεις της γλώσσας που προσιδιάζουν τα χαρακτηριστικά του ακαδημαϊκού/ επιστημονικού λόγου. Η ακαδημαϊκή ικανότητα που χαρακτηρίζει τους μαθητές του επιπέδου Γ1 υπαγορεύει μια διαφορετική κατανομή των δεξιοτήτων σε σχέση με τους μαθητές των αρχικών επιπέδων. Οι προσληπτικές διεργασίες της κατανόησης γραπτού και προφορικού λόγου προηγούνται των ανάλογων παραγωγικών, ενώ η επεξεργασία από την πλευρά των μαθητών όσο το δυνατόν περισσότερο γλωσσικού εισαγομένου γραπτού και προφορικού λόγου μπορεί να συμβάλει στην επικοινωνιακή αυτοτέλεια στη γλώσσα-στόχο και να δημιουργήσει ένα σημαντικό σημείο αναφοράς για την άμεση ενεργοποίηση όλων των δεξιοτήτων. Σε γενικές γραμμές για την απόκτηση της ακαδημαϊκής ικανότητας ο γραπτός λόγος έχει το προβάδισμα συγκριτικά με τον προφορικό.

Συμπερασματικά για να ολοκληρώσουμε την παρουσίαση των ΑΠ στα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας όπως αναφέρεται και στο (Ιακώβου 2008) στο επίπεδο Γ1 ο χρήστης της γλώσσας -στόχου είναι σε θέση να χειρίζεται με οποιοδήποτε τρόπο κάθε πληροφορία σε οποιαδήποτε μορφή (γραπτή/ προφορική) και να μπορεί να χρησιμοποιεί με ευελιξία, αυθορμητισμό και αποτελεσματικότητα για την κάλυψη κοινωνικών, ακαδημαϊκών και επαγγελματικών σκοπών, να κατανοεί και να παράγει μακροσκελή κείμενα αυξημένης γλωσσικής και γνωστικής πολυπλοκότητας και να τα ελέγχει ως προς τη δομή τους και τις διαφορετικές υφολογικές αποχρώσεις της σημασίας.

Τα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας τα οποία μελετάμε συγκριτικά στην έρευνα, μας οδηγούν να αναμένουμε διαφορετικά αποτελέσματα στην απόδοση των μαθητών ως προς τα λάθη που πραγματοποιούν. Για παράδειγμα η διάκριση ανάμεσα στη συνοπτική και στη μη συνοπτική όψη, όπως σημειώνεται και στον αναλυτικό οδηγό σπουδών διδάσκεται στους μαθητές στο επίπεδο Β1. Άρα είναι φυσικό και επόμενο ο δυνάμει ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας επιπέδου Β1 να κάνει λάθη στην επιλογή μεταξύ συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης. Αντίθετα περιμένουμε ότι όσο ανεβαίνει το επίπεδο γλωσσομάθειας τόσο λιγότερα θα είναι τα λάθη στις πραγματώσεις των μαθητών. Εξάλλου όταν ο μαθητής βρίσκεται στο επίπεδο του αυτόρκους χρήστη της γλώσσας τότε έχει διδαχθεί το μεγαλύτερο μέρος της μορφολογίας, της σύνταξης και του λεξιλογίου και δεν αναμένουμε να παράγει λανθασμένες δομές. Ως προς τη συμφωνία ουσιαστικού-επιθέτου ήδη από το επίπεδο Β1 ο μαθητής έχει διδαχθεί την κλίση ουσιαστικών και επιθέτων και άρα θα είναι φυσικό να εμφανίσει καλύτερα αποτελέσματα στη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού σε σύγκριση με την διάκριση ανάμεσα στη συνοπτική και στη μη συνοπτική ρηματική όψη.

### 3. Προηγούμενες έρευνες

Προτού προχωρήσουμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας και στην συγκριτική παρουσίαση των παραγωγών των μαθητών στα δύο διαφορετικά επίπεδα Β1 και Γ1, θα ήταν σκόπιμο να παρουσιάσουμε τις προγενέστερες έρευνες στον χώρο της Ανάλυσης Λαθών και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές.

Η αξιοποίηση των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων έχει τεράστιο ενδιαφέρον καθώς όλες οι σύγχρονες απόψεις και θεωρίες διδασκαλίας τονίζουν τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να έχουν τα ίδια τα λάθη των μαθητών για την διδασκαλία και γενικά για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Η Φουντοπούλου (2001) μάλιστα επισημαίνει πως το λάθος:α.) αποτελεί κριτήριο του τρόπου σκέψης του μαθητή β.) λειτουργεί ανατροφοδοτικά για τον μαθητή και τον δάσκαλο γ.) βοηθά τον διδάσκοντα να εξακριβώσει το στάδιο γλωσσικής ανάπτυξης του διδασκόμενου συμβάλλοντας έτσι στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ανάγκες του μαθητή. Επομένως, η παρατήρηση των λαθών που κάνουν οι μαθητές, η καταγραφή τους και η προσπάθεια ερμηνείας τους μπορούν να παρέχουν στους δασκάλους πολύτιμα δεδομένα που θα τους οδηγήσουν σε ουσιαστικά συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν ένα νέο κώδικα επικοινωνίας ενώ θα αποτελέσει και οδηγό για την τροποποίηση της διδακτικής πράξης από την πλευρά των διδασκόντων προκειμένου να οδηγηθούν οι μαθητές σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η βιβλιογραφία σχετικά με μελέτες για τα στοιχεία της ελληνικής γλώσσας τα οποία δυσκολεύουν τους μαθητές στην εκμάθησή τους είναι γενικά περιορισμένη. Στοιχεία τα οποία προκαλούν μεγάλη δυσκολία στους μαθητές κατά την εκμάθησή τους είναι η γραμματική κατηγορία του άρθρου, η συμφωνία ανάμεσα στους όρους της πρότασης ( συμφωνία άρθρου-ουσιαστικού & ονόματος-επιθέτου ), η ρηματική όψη και λάθη λεξιλογίου και ορθογραφίας. Η πρώτη μεγάλη έρευνα πάνω στην Ανάλυση Λαθών που πραγματοποιήθηκε για την ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα έγινε από τις Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλο, Καρακύργιου, Μούμτζη, Παναγιωτίδου (2006), και αφορούσε τα πιο συχνά λάθη των υποψηφίων στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΥΠΕΘ- Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο, ορθογραφία). Από τη μελέτη των αριθμητικών δεδομένων διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των λαθών εντοπίζεται στην ορθογραφία (13,7%) και στο λεξιλόγιο (12,4%). Τα λάθη που εντοπίστηκαν στην ορθογραφία αφορούσαν το θέμα της λέξης ενώ ως προς το λεξιλόγιο παρατηρήθηκαν κυρίως λάθη στην επιλογή της κατάλληλης για την πρόταση λέξης καθώς και επιλογή ανύπαρκτης λέξης. Παράλληλα ακολουθούν οι κατηγορίες των μορφοσυντακτικών λαθών με τα περισσότερα λάθη να εμφανίζονται στην κατηγορία των ουσιαστικών και των ρημάτων. Στη συνέχεια ακολουθεί η μορφολογία του άρθρου με ποσοστό ( 2,97 %) και διακρίνεται σε λάθη που αφορούν την μορφολογία του αλλά και συντακτικά λάθη όπως η παράλειψη του άρθρου σε δομές που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί και αυτό οφείλεται σε παρεμβολή της πρώτης γλώσσας αφού παρατηρείται σε εξεταζόμενους των οποίων η μητρική γλώσσα είτε δε διαθέτει άρθρο ( Ρώσοι, Πολωνοί) είτε χρησιμοποιείται κατά τρόπο διαφορετικό από αυτό της ελληνικής.

Εξίσου σημαντικό είναι και το ποσοστό των λαθών που οφείλεται στον λανθασμένο τονισμό ή στην έλλειψή του. Πέρα από την ποσοτική ανάλυση των λαθών οι ερευνήτριες κατέληξαν και σε συγκεκριμένα συμπεράσματα: α.) η πλειοψηφία των ορθογραφικών λαθών εμφανίζεται στην κλιτική μορφολογία. Συνεπώς θα πρέπει να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα σε δραστηριότητες ορθογραφίας προκειμένου να εντοπίσουν οι μαθητές την συστηματικότητα του ρηματικού κλιτικού συστήματος της νέας ελληνικής. β.) οι μαθητές συναντούν πολλά προβλήματα στην επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου. Αυτό οφείλεται πολλές φορές στο γεγονός ότι αν και έχουν επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές και έχουν άνεση στον προφορικό λόγο, δεν εμφανίζουν ανάλογα αποτελέσματα στον γραπτό λόγο. Οι μελετητές θεωρούν ότι επιβάλλεται η δημιουργία του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που θα αποβλέπει στην αποτελεσματικότερη ανάπτυξη- κατάκτηση του λεξιλογίου. γ.) θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα σε συγκεκριμένα φαινόμενα και στη διδασκαλία των δομών εκείνων που εμφανίζουν μεγάλες δυσκολίες κατάκτησης στους μαθητές. Τέτοιες δομές που παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στους διδασκόμενους της ελληνικής σαν Γ2 είναι: η ορθή χρήση των χρόνων, το ποιόν ενέργειας, οι εγκλίσεις και τα άρθρα. Μάλιστα προηγούμενες μελέτες (Βαλετόπουλος 2001) έδειξαν ότι η χρήση του γραμματικού ποιού ενέργειας εξαρτάται άμεσα από τη Γ1 του διδασκόμενου και ότι απαιτείται η διδασκαλία των πραγματολογικών/σημασιολογικών περιορισμών προκειμένου να παράγουν οι μαθητές της Ελληνικής τη σωστή ρηματική όψη.

Ο Τάντος (2013) πραγματοποίησε μια έρευνα για τον εντοπισμό των πιο συχνών λαθών που συμβαίνουν στη γραπτή παραγωγή αλλόφωνων μαθητών τάξεων υποδοχής. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας τα λάθη ορθογραφίας είναι περισσότερα σε σχέση με τα μορφοσυντακτικά λάθη ενώ και ως προς τα μορφοσυντακτικά λάθη οι κατηγορίες που εμφανίζουν τα περισσότερα προβλήματα είναι τα λάθη ρηματικής όψης και τα λάθη ως προς τη συμφωνία όρων μέσα στην πρόταση. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο κινήθηκαν στην έρευνά τους και οι Τζιμώκας & Παπαδόπουλος (2014) οι οποίοι εξέτασαν τις γραπτές παραγωγές των μαθητών από τις εξετάσεις ελληνομάθειας του Κέντρου ελληνικής γλώσσας. Η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα λάθη των μαθητών εμφανίζονται στο επίπεδο της ορθογραφίας ενώ τα λιγότερα στο επίπεδο του λεξιλογίου. Η συγκεκριμένη κατανομή των λαθών ισχύει για όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας καθώς παρατηρούμε ότι τα ορθογραφικά λάθη κυριαρχούν σε όλα τα επίπεδα. Ακόμα όπως αναμένεται η συχνότητα των λαθών είναι μεγαλύτερη στο επίπεδο Α2 και μειώνεται σταδιακά όσο αυξάνεται το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Στο επίπεδο Α1 παρατηρούνται σχετικά περιορισμένα λάθη καθώς οι παραγωγές του μαθητή στη γλώσσα-στόχο είναι ατελείς.

Μετά από τα αρχικά συμπεράσματα, οι ερευνητές προχωρούν σε μια πιο ειδική και λεπτομερέστερη ανάλυση των δεδομένων με στόχο να εντοπίσουν τις κατηγορίες που δημιουργούν προβλήματα στους μαθητές. Αρχικά στα ορθογραφικά λάθη μεγαλύτερη συχνότητα έχουν τα λάθη έλλειψης τονισμού σε σχέση με τον παρατονισμό ενώ προβλήματα δημιουργούνται και στη γραφηματική απόδοση της λέξης. Στη συνέχεια γίνεται η εξέταση των μορφολογικών λαθών όπου ως προς το όνομα παρατηρήθηκε πως σε όλα τα επίπεδα τα λάθη στην επιλογή της κατάλληλης πτώσης υπερτερούν συγκριτικά με τις κατηγορίες του γένους και του αριθμού. Παράλληλα στην κατηγορία

του ρήματος παρατηρείται συμφωνία για την υποκατηγορία που δυσκολεύει τους μαθητές σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας καθώς οι λανθασμένες παραγωγές στην επιλογή της κατάλληλης ρηματικής όψης ( συνοπτική – μη συνοπτική ) είναι πολύ περισσότερες σε σχέση με τις άλλες υποκατηγορίες του χρόνου, της τροπικότητας και της φωνής. Η συμφωνία στοιχείων της πρότασης είναι μια άλλη κατηγορία που παρουσιάζει αρκετά προβλήματα στις γλωσσικές δομές των μαθητών της ελληνικής σαν Γ2. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται η συμφωνία ουσιαστικού-επιθέτου, το γένος, η πτώση και η συμφωνία ρήματος και υποκειμένου. Τα δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές εμφανίζουν μεγαλύτερη δυσκολία στην παραγωγή δομών συμφωνίας ως προς το γένος ( σχέση ουσιαστικού- επιθέτου & άρθρου-ουσιαστικού ). Αντίστοιχα αποτελέσματα προκύπτουν και μέσα από προγενέστερες έρευνες πάνω στην Ανάλυση Λαθών. Η Κατσιμάλη (2014) τονίζει ότι κατά την διάρκεια της κατάκτησης της Γ2 παρατηρούνται λάθη που αντανακλούν το σύστημα της Γ2 και που είναι κυρίως ενδογλωσσικά. Μέσα σε αυτά τοποθετεί τη συμφωνία μεταξύ των όρων μιας φράσης ή πρότασης , το σχηματισμό της γενικής πτώσης καθώς και τα λάθη ρηματικής όψης.

Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί ακόμα και για την διερεύνηση της προβληματικής κατηγορίας της ρηματικής όψης. Οι περισσότερες έρευνες (Ματθαιουδάκη 2010, Νατσόπουλος & Παναγοπούλου 1985, Παπαδοπούλου 2005) , καταδεικνύουν ότι υπάρχει μια υπεργενίκευση της συνοπτικής όψης ακόμα και σε περιβάλλοντα που χρησιμοποιείται η μη συνοπτική όψη. Η υπεργενίκευση της συνοπτικής όψης είναι ένα φαινόμενο το οποίο κυριαρχεί ακόμα και σε υψηλά επίπεδα ελληνομάθειας. Στις εργασίες των (Ματθαιουδάκη 2011, Παπαδοπούλου 2005) αναφέρεται πως τα λάθη των μαθητών στην όψη είναι περισσότερα στην δομή να + συμπλήρωμα ενώ παρουσιάζουν μικρότερες συχνότητες στους παρελθοντικούς και στους μελλοντικούς χρόνους.

Αντίστοιχες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί και για την κατηγορία της Συμφωνίας η οποία προκαλεί πολλά προβλήματα στους αλλόφωνους μαθητές της ελληνικής σαν Γ2. Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν για τον προφορικό λόγο μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έχουν τονίσει ότι υπάρχουν προβλήματα στην κατάκτηση της συμφωνίας κυρίως σε ότι αφορά το γένος ακόμα και σε υψηλά επίπεδα ελληνομάθειας (Agathoroulou 2008, Αμπάτη 2009, Αμπάτη & Ιορδανίδου 2006, Dimitrakoroulou 2006, Τσίμπλη 2003, Tsimpli 2007). Επίσης ως προς την κατηγορία της συμφωνίας μεγαλύτερα προβλήματα εντοπίζονται στη συμφωνία ουσιαστικού επιθέτου σε σχέση με τη συμφωνία του προσδιοριστή με το ουσιαστικό ( Agathoroulou 2008 & Dimitrakoroulou 2006) ενώ η εξωτερική συμφωνία μεταξύ του υποκειμένου ή του αντικειμένου με το κατηγορούμενό τους εμφανίζει περισσότερα ζητήματα σε σχέση με τη συμφωνία υποκειμένου ρήματος και επιθέτου ουσιαστικού.

Στις παραπάνω έρευνες για τα γλωσσικά λάθη προστέθηκε η μελέτη των Αμπάτη & Ιορδανίδου (2007). Τα υποκείμενα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν 24 πομακόφωνοι μαθητές που φοιτούσαν σε δημόσια ελληνικά γυμνάσια ενώ είχαν αποφοιτήσει από μειονοτικά ή μεικτά δημοτικά σχολεία. Η ιδιαιτερότητα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι αφορά υποκείμενα τα όποια από τη μια φοιτούν σε ελληνικά δημόσια σχολεία, από την άλλη πλευρά όμως η επίσημη ελληνική γλώσσα όπως διδάσκεται στις σχολικές αίθουσες είναι εντελώς διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των παιδιών όπως την μιλάνε στην καθημερινότητά τους εκτός σχολικής τάξης. Οι ερευνήτριες



συγκέντρωσαν από τα ερευνητικά υποκείμενα 100 δείγματα γραπτού λόγου , με ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής , όπως η περιγραφή του καθημερινού προγράμματος για την παραγωγή ενεστωτικών τύπων , η αφήγηση ιστορίας με εικόνες για την εκμάθηση των παρελθοντικών τύπων, ο προγραμματισμός των μελλοντικών σχεδίων για την εκμάθηση των μελλοντικών τύπων , καθώς και η παραγωγή εντολών, συμβουλών και προτάσεων για την παραγωγή των τύπων συνοπτικής & μη συνοπτικής υποτακτικής.

Τα λάθη των μαθητών στις ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής διακρίθηκαν σε λεξιλογικά, φωνολογικά, μορφολογικά, μορφοσυντακτικά, ορθογραφικά καθώς και στα λάθη τονισμού. Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων στην οποία προχώρησαν οι ερευνήτριες το μεγαλύτερο μέρος των λαθών (46%) αφορούν τα λάθη τονισμού/ παρατονισμού ενώ στη δεύτερη θέση βρίσκονται τα λάθη ορθογραφίας (21%). Επίσης τα μορφοσυντακτικά λάθη καταλαμβάνουν το (14%) του συνόλου του δείγματος ενώ σε μικρότερο βαθμό σημειώνονται λάθη όπως είναι η παράλειψη των σημείων στίξης (10%) καθώς και φωνολογικά και λεξιλογικά λάθη σε ποσοστό (3%) Όπως προαναφέρθηκε στο (Αμπάτη & Ιορδανίδου 2007) το μεγάλο ποσοστό των λαθών παρατονισμού ή έλλειψης τόνου που εμφανίζουν στην γραπτή τους παραγωγή οι αλλόφωνοι μπορεί να δικαιολογηθεί καθώς είναι ένα συχνό φαινόμενο που εμφανίζεται και στην παραγωγή των φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον σε ότι αφορά την κατηγορία των μορφοσυντακτικών λαθών, αυτά εμφανίζονται στις παραγωγές των αλλόγλωσσων διδασκόμενων της ελληνικής σαν Γ2, τέτοιου είδους λάθη όμως δεν εμφανίζονται στην παραγωγή των φυσικών ομιλητών της ελληνικής εκτός και αν πρόκειται για παραδρομές λόγω απροσεξίας και προβλημάτων μνήμης των ομιλητών.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας των Αμπάτη & Ιορδανίδου (2007) αφορούν τα λάθη στη χρονική βαθμίδα και στη ρηματική όψη καθώς εκεί επικεντρώνονται και οι γραπτές ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής προς τους μαθητές. Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας καταδεικνύουν ότι οι διδασκόμενοι έχουν πολύ καλύτερη επίδοση στην άσκηση που ελέγχει τη συνοπτική ρηματική όψη καθώς κάνουν λιγότερα λάθη σε σχέση με την άσκηση που αφορά τη μη συνοπτική ρηματική όψη. Πιο συγκεκριμένα τα λάθη στην άσκηση που έχει ως ζητούμενο τη μη συνοπτική ρηματική όψη είναι 27 % παραπάνω από το διπλάσιο σε σύγκριση με την άσκηση συνοπτικής ρηματικής όψης που έχουν ποσοστό 11 %. Επιπρόσθετα ως προς τα λάθη που σχετίζονται με την χρονική βαθμίδα αν και ποσοτικά είναι λιγότερα από τα λάθη της ρηματικής όψης , παρουσιάζονται να είναι περισσότερα στον σχηματισμό του μέλλοντα αφού οι μαθητές επιλέγουν τύπους εξακολουθητικού μέλλοντα σε περιβάλλοντα όπου θα χρησιμοποιούνταν ο συνοπτικός και το αντίθετο ενώ τα λάθη ως προς τον σχηματισμό του Αορίστου (11%) και του Ενεστώτα (19%) έχουν μικρότερο ποσοστό εμφάνισης.

Τα λιγότερα λάθη στην παραγωγή των τύπων της συνοπτικής όψης σε αντίθεση με τους τύπους της μη συνοπτικής όψης δικαιολογούνται από τις ερευνήτριες επειδή υπάρχει μεγαλύτερη συχνότητα στη χρήση των συνοπτικών τύπων στην καθημερινή επικοινωνία. Μια άλλη αιτιολόγηση των ερευνητριών για τον περιορισμένο αριθμό των λαθών της συνοπτικής όψης είναι η αρχή του ισομορφισμού. Σύμφωνα με την αρχή του ισομορφισμού υπάρχει μια σχέση 1:1 ανάμεσα στη μορφή (ρήμα) , στην οποία αποδίδουν μόνο μια όψη. Συνεπώς ο μειωμένος αριθμός λαθών στην παραγωγή της

συνοπτικής όψης μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα περισσότερα ρήματα έχουν καταχωρηθεί στον νου των διδασκομένων ως τελικά στα αρχικά επίπεδα ελληνομάθειας και αυτό σε συνάρτηση με τη συχνότητα χρήσης της συνοπτικής όψης στο γλωσσικό εισαγόμενο, δικαιολογεί το μικρό ποσοστό λαθών στους τύπους της συνοπτικής ρηματικής όψης. Αντίστοιχα η δυσκολία στην παραγωγή της μη συνοπτικής ρηματικής όψης οφείλεται στο γεγονός ότι λίγα ρήματα έχουν κατοχυρωθεί στο νοητικό λεξιλόγιο των μαθητών της ελληνικής σαν Γ2 ως ρήματα διαρκείας.

Συλλήβδην όλες οι παραπάνω έρευνες έδειξαν ότι οι διδασκόμενοι την ελληνική σαν δεύτερη/ξένη γλώσσα κάνουν λάθη, τα οποία είναι κατά κύριο λόγο ενδογλωσσικά και δείχνουν το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών στη γλώσσα-στόχο. Ακόμα όλες οι έρευνες έδειξαν ότι όσο οι διδασκόμενοι προχωρούν σε ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας τόσο περισσότερο μειώνονται τα γλωσσικά λάθη των μαθητών. Επιπλέον αν και τα ποσοτικά δεδομένα σε όλες τις έρευνες δεν συμφωνούν απόλυτα μεταξύ τους είναι σαφές πως τα ορθογραφικά λάθη στη δεύτερη γλώσσα είναι στο κέντρο του ενδιαφέροντος των μαθητών ενώ ως προς τα μορφοσυντακτικά λάθη σε όλες τις έρευνες είναι αρκετά μεγάλη η συχνότητα λαθών συμφωνίας ονόματος-επιθέτου καθώς και ρηματικής όψης.

Έχοντας λάβει υπόψη όλα τα παραπάνω στην παρούσα έρευνα θα πραγματοποιήσω μια μελέτη στην Ανάλυση λαθών (Error Analysis) σε μαθητές επιπέδου B1 και Γ1 γλωσσομάθειας. Η συγκριτική παρουσίαση των λαθών σε δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας έχει μελετηθεί σε σχετικά περιορισμένο βαθμό για την ελληνική γλώσσα και στόχος της παρούσας εργασίας είναι η περαιτέρω εξακρίβωση του φαινομένου στη νέα ελληνική. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

A.) Υπάρχει διαφορά στο ποσοστό των λαθών στις παραγωγές των μαθητών στα δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας; Σε ποια κατηγορία των γλωσσικών λαθών ανήκουν οι παραγωγές των μαθητών της ελληνικής σαν δεύτερη γλώσσα;

B.) Σε ποια κατηγορία (ορθογραφία, λεξιλόγιο, σύνταξη, μορφολογία) τα λάθη είναι ποσοτικά περισσότερα; Υπάρχει επίδραση του επιπέδου γλωσσομάθειας στην κατηγοριοποίηση των λαθών;

#### **4. Μεθοδολογία**

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία, η οποία χρησιμοποιήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας καθώς και για τη συλλογή των ερευνητικών μας δεδομένων. Καταρχάς γίνεται συνολική αναφορά στους συμμετέχοντες στην έρευνα (μαθητές δύο επιπέδων) και στα προσωπικά τους στοιχεία (χώρα προέλευσης, μητρική γλώσσα καθώς και χρόνια παραμονής στη χώρα μας) ενώ στη συνέχεια αναλύονται και τα όργανα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων μας. Ακολουθεί μια παρουσίαση για το πρόγραμμα της στατιστικής το οποίο

χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των ποσοτικών μας δεδομένων ενώ επιπλέον για την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας καθώς και για να τεθεί στο επίπεδο που της ταιριάζει θα γίνει λόγος για τους περιορισμούς σε ότι αφορά το δείγμα που πάρθηκε αλλά και για τις δυσκολίες πραγματοποίησής της.

#### 4.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα μας έφτασαν τους 67. ( 33 από αυτούς ανήκουν στο επίπεδο B1 & 34 ανήκουν στο επίπεδο Γ1 ). Ο συνολικός αριθμός των υποκειμένων καλύπτει τα κριτήρια των στατιστικών μελετών που απαιτούν κάθε κατηγορία να αποτελείται τουλάχιστον από 30 δείγματα προκειμένου να έχει κάποιο επιστημονική αναγνώριση. Οι 67 συμμετέχοντες στην έρευνα είναι όλοι μαθητές του Διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής ως Ξένης που βρίσκεται στου Ζωγράφου και προέρχονται από τέσσερα διαφορετικά τμήματα του Διδασκαλείου.(B1 με διδάσκοντες την κα Τσοτσορού και τον κο Σιμόπουλο & Γ1 με διδάσκουσες την κα Τσοτσορού και την κα Γαλαζούλα. Παράλληλα παρουσιάζεται μια μεγάλη ποικιλία ως προς τα χρόνια παραμονής των συμμετεχόντων στην Ελλάδα και τιμές που κυμαίνονται από λίγους μήνες μέχρι 22 χρόνια ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα ως προς την ποικιλία και για τις μητρικές γλώσσες των ομιλητών. Στο επίπεδο B1 εντοπίζονται 15 διαφορετικές μητρικές γλώσσες ( Φιλιπινέζικα (1), Ουκρανικά (1), Τουρκικά (5), Ρωσικά (6), Γαλλικά (2), Πολωνικά (2), Ισπανικά (1), Ιταλικά (1), Γιαπωνέζικα (1), Βουλγάρικα (3), Σέρβικα (1), Ολλανδικά (1), Αγγλικά (3), Ιρακινά (1), Φινλανδικά (1) και Ιρανικά (1). Αντίστοιχα στο επίπεδο Γ1 εντοπίζονται πάλι 15 διαφορετικές μητρικές γλώσσες (Κινεζικά (1), Αραβικά (1), Ρωσικά (4), Αλβανικά (3), Γερμανικά (3), Τουρκικά (2), Σουηδικά (1), Βουλγάρικα (4), Ολλανδικά (5), Αρμένικα (1), Σλοβάκικα (2), Ιταλικά (5), Ρουμάνικα (1), Πορτογαλικά (1), Πολωνικά (1)). Στο δείγμα μας χρησιμοποιήθηκαν 62 συμμετέχοντες ( 31 για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας καθώς 5 μαθητές δεν μπορούν να ενταχθούν με ασφάλεια σε κανένα από τα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας).

Η ύπαρξη πολλών και αρκετά διαφορετικών δομικά μεταξύ τους μητρικών γλωσσών διευκολύνει την στοχοθεσία της έρευνας αφού επιθυμούμε να παρατηρήσουμε αν κάποια λάθη των μαθητών οφείλονται σε παρεμβολή της μητρικής γλώσσας και η παρουσία αυτής της ποικιλίας των γλωσσών εξυπηρετεί τον συγκεκριμένο σκοπό. Παράλληλα το γεγονός ότι σκοπός της έρευνας δεν είναι η Αντιπαραβολική Ανάλυση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές γλώσσες και η συγκριτική τους παρουσίαση δεν μας περιορίζει ως προς τις μητρικές γλώσσες που πρέπει να μιλούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Εξάλλου είναι από δύσκολο ως αδύνατο στο Ελληνικό Διδασκαλείο να βρεθούν τμήματα αποκλειστικά μονόγλωσσα ως προς τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Επιπλέον θα μπορούσαμε να εξάγουμε κάποια συμπεράσματα για το κατά πόσο η μητρική γλώσσα μπορεί να επηρεάσει τις παραγωγές των μαθητών στη γλώσσα στόχο ενώ είναι ιδιαίτερα βοηθητικό και για την διδακτική διαδικασία καθώς οι πολυπολιτισμικές τάξεις αποτελούν τον κανόνα της σημερινή εποχής.

Η επιλογή των δύο συγκεκριμένων επιπέδων, επίπεδο B1 (δυνάμει ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας) & Γ1 (αυτάρκης χρήστης της γλώσσας) εξυπηρετούσε τον

σκοπό της έρευνας που είναι η συγκριτική παρουσίαση των δύο επιπέδων σε σχέση με λάθη συμφωνίας, άρθρου, ρηματικής όψης πάνω στα ίδια DCT ενώ σε ότι αφορά τις επιταγές των ΑΠ σύμφωνα με Ιακώβου (2011) σε επίπεδο B1 ο μαθητής θεωρείται δυνάμει ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας και μπορεί να επικοινωνήσει ικανοποιητικά με τη βοήθεια είτε ενός φυσικού ομιλητή είτε με την επικοινωνία με έναν πιο προχωρημένο μαθητή στη Γ2. Αντίστοιχα σε ότι αφορά το επίπεδο Γ1, μιλάμε για τον ικανό χρήστη της γλώσσας καθώς ο μαθητής διαθέτει τον απαραίτητο γλωσσικό εξοπλισμό για να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα με ευελιξία, αυθορμητισμό και αποτελεσματικότητα για όλα τα κειμενικά είδη.

Η συλλογή του δείγματος έγινε με τυχαία διαστρωματωμένη δειγματοληψία ενώ ως στρώμα χρησιμοποιήθηκε το διαφορετικό επίπεδο γλωσσομάθειας και στόχος ήταν να συγκεντρώσουμε παρόμοιο αριθμό δειγμάτων για τις δύο διαφορετικές κατηγορίες για να αναλυθούν με μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα και ακρίβεια τα ποσοτικά δεδομένα.

## Όργανα

### 4.2 Ερωτηματολόγιο και DCT

Αρχικά οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν κάποιες προσωπικές ερωτήσεις οι οποίες είχαν συναφθεί μέσα στο DCT και οι οποίες αφορούσαν την μητρική τους γλώσσα καθώς και τη χώρα καταγωγής τους ενώ παράλληλα υπήρχε στο ερωτηματολόγιο και μια ερώτηση η οποία εξετάζε το χρονικό διάστημα το οποίο έχουν μείνει οι μαθητές στη χώρα. Ακόμα το ερωτηματολόγιο είχε μια ερώτηση που κατέγραφε το επίπεδο γλωσσομάθειας των συμμετεχόντων. Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να επισημανθεί ότι σε σχέση με τους συμμετέχοντες στο επίπεδο Γ1 σε μια τάξη που εξετάστηκε η διδάσκουσα υποστήριξε πως πέντε μαθητές ανήκουν σε επίπεδο B2 κάτι το οποίο σημείωσαν και στις απαντήσεις τους. Ανάλογα με τις επιδόσεις τους εμείς τους κατατάξαμε είτε σε επίπεδο Γ1 είτε στο χαμηλότερο επίπεδο. Πέρα από τις εισαγωγικές προσωπικές- αναγνωριστικές ερωτήσεις το ερωτηματολόγιό μας περιείχε 2 ασκήσεις γραπτής παραγωγής ( 1 άσκηση κατευθυνόμενης παραγωγής με σκοπό τη συμπλήρωση προτάσεων με γραπτούς τύπους οι οποίοι δίνονταν στην παρένθεση καθώς & μια άσκηση σωστού-λάθους όπου οι ομιλητές της Ελληνικής σαν Γ2 καλούνταν να αποφασίσουν εάν οι προτάσεις που δίνονταν ήταν σωστές ή λανθασμένες ).

Στην πρώτη γραπτή άσκηση μέσα από την κατευθυνόμενη παραγωγή των μαθητών το ζητούμενο ήταν να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητα των διδασκομένων σε δομές οι οποίες μέσα από τις έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι δυσκολεύουν τους μαθητές της ελληνικής σαν Γ2 όπως είναι η συμφωνία κατηγορουμένου- επιθέτου και επιθέτου- ουσιαστικού ( 3 παραδείγματα ), το άρθρο και πιο συγκεκριμένα η παρουσία ή απουσία

του (2 παραδείγματα), η παθητική δομή (1 παράδειγμα), η διάκριση ανάμεσα σε συνοπτική & μη συνοπτική όψη (3 παραδείγματα) αλλά και μια ερώτηση για το σχηματισμό του ουσιαστικού μέσα από ρήμα.

Επιπλέον στη δεύτερη γραπτή άσκηση ζητήθηκε από τους μαθητές κάθε τμήματος, η αναγνώριση της ορθότητας ή μη 5 προτάσεων ενώ παράλληλα προαιρετικά θα μπορούσαν να διορθώσουν τις λανθασμένες δομές και να παραγάγουν τη σωστή πρόταση. Από τις 5 προτάσεις που δόθηκαν στους μαθητές οι 2 ήταν λανθασμένες και οι υπόλοιπες 3 σωστές. Σε περίπτωση που οι μαθητές μπορούσαν να διορθώσουν τα λάθη θα ήταν μια ένδειξη ότι έχουν εσωτερικεύσει το σύστημα της ελληνικής σαν δεύτερη γλώσσα. Η συγκεκριμένη άσκηση κυρίως ήθελε να εξετάσει την εξοικείωση των μαθητών με ένα προχωρημένο σχετικά λεξιλόγιο της ελληνικής γλώσσας ενώ από τις δύο λανθασμένες προτάσεις προς εξέταση στην πρώτη περίπτωση το λάθος εντοπίζεται σε επίπεδο γραμματικής ( λανθασμένος τύπος συμφωνίας στην παθητική δομή) και στη δεύτερη περίπτωση το λάθος αφορά το επίπεδο του λεξιλογίου. ( επιλογή λανθασμένης λέξης σε περιβάλλον που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί κάποια άλλη λέξη ). Σε αυτό το σημείο θα ήταν σωστό να επισημανθεί πως για την εγκυρότητα του dct καθώς και για την καταλληλότητα του περιεχομένου των ερωτημάτων, έτσι ώστε να ταιριάζουν με την γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών στη γλώσσα-στόχο και εν γένει στα υπό εξέταση επίπεδα ζητήθηκε η άποψη του επιβλέποντα καθηγητή και Αθανάσιου Μιχάλη ο οποίος πιστοποίησε την εγκυρότητα και την καταλληλότητα των ερωτημάτων.

Συνοπτικά αυτά είναι τα όργανα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την πραγμάτωση της ερευνητικής διαδικασίας. Στα υπόλοιπα υποκεφάλαια της συγκεκριμένης ενότητας, θα γίνει αναλυτική αναφορά στο στατιστικό πρόγραμμα το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που εξάχθηκαν από τα ερωτηματολόγια και το DCT ενώ θα περιγράψω με συνοπτικό τρόπο τους περιορισμούς ως προς τους συμμετέχοντες καθώς και περαιτέρω δυσχέρειες για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας.

## **4.3 Περιορισμοί και προβλήματα της έρευνας**

### **4.3.1 Συμμετέχοντες**

Ο στόχος της έρευνας είναι η μελέτη των διάφορων κατηγοριών των λαθών που πράττουν οι μαθητές στα διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας (B1 & Γ1) με σκοπό την διατύπωση διδακτικών προτάσεων στις δομές που προκαλούν στους μαθητές αρκετές δυσχέρειες στην εκμάθησή τους όπως είναι η συμφωνία υποκειμένου-κατηγορούμενου, ουσιαστικού-επιθέτου και η διάκριση της ρηματικής όψης. Συνεπώς ως στατιστικό πληθυσμό με ακριβείς όρους αντιλαμβανόμαστε όλους τους μαθητές ελληνικών, επιπέδου B1 & Γ1, που μαθαίνουν ελληνικά κάτω από οποιεσδήποτε

περιστάσεις διδασκαλίας γίνεται αυτή η εκμάθηση. Είναι κατανοητό πως μια τέτοια έρευνα στο αυστηρό πλαίσιο μιας μεταπτυχιακής εργασίας είναι πρακτικά αδύνατη, καθώς η έρευνα σε όλο τον στατιστικό πληθυσμό υπερβαίνει κατά πολύ τις δυνατότητές μας οπότε και η έρευνά μας επικεντρώνεται σε ένα δείγμα που αποτελείται από 35 περίπου άτομα για κάθε κατηγορία. Είναι φανερό πως το δείγμα μας αν ειδοωθεί με αυστηρά κριτήρια δεν διαθέτει αντιπροσωπευτικότητα και είναι απαραίτητες έρευνες μεγαλύτερης κλίμακας πάνω στο ζήτημα της Ανάλυσης Λαθών σε διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας αλλά η συγκεκριμένη διπλωματική, μέσα από τους περιορισμούς και την εξειδίκευση που την χαρακτηρίζει μπορεί να μας δείξει μια τάση για τις παραγωγές των μαθητών της Ελληνικής γλώσσας σαν Γ2.

Η δειγματοληψία προσπαθήσαμε να πραγματοποιηθεί με όσο το δυνατόν καλύτερους όρους τυχαιότητας, αλλά κατά βάση επιλέχθηκαν δείγματα τα οποία προέρχονταν από συστάδες. Διαλέξαμε δύο τμήματα για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας μέσα από έναν περιορισμένο αριθμό τμημάτων που διαθέτει το Διδασκαλείο της ελληνικής γλώσσας του Ζωγράφου και μ' αυτόν τον τρόπο περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό η έννοια της τυχαιότητας που πρέπει να χαρακτηρίζει τα δεδομένα μας. Από την άλλη πλευρά βέβαια αυτός ο τρόπος απόκτησης των δεδομένων μας αν και είναι κάπως προβληματικός ως προς την εγκυρότητα, με αυστηρούς όρους, μας επιτρέπει να εξοικονομήσουμε αρκετό χρόνο για την εκπόνηση της εργασίας μας.

### 4.3.2 Αδυναμίες DCT

Μια σημαντική αδυναμία για τον τρόπο συγκέντρωσης των δεδομένων είναι η απουσία φυσικών δεδομένων (natural data) από την πλευρά των μαθητών. Τα δεδομένα των μαθητών σε αυθεντική επικοινωνία, θα μας βοηθούσαν ιδιαίτερα γιατί θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε λάθη των μαθητών από περισσότερες κατηγορίες και σε αυθόρμητο λόγο όμως από την άλλη πλευρά ο αυθόρμητος λόγος των μαθητών δεν είναι εύκολο να ελεγχθεί και παράλληλα θα ήταν αναγκαία η μεγάλη συγκέντρωση δεδομένων προφορικού λόγου για να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα μας γεγονός που θα ήταν ιδιαίτερα χρονοβόρο και θα καθυστερούσε την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας. Παράλληλα σκόπιμα η επιλογή για το DCT μας ήταν δύο ασκήσεις κατευθυνόμενης γραπτής παραγωγής και αναγνώρισης/ κατανόησης αφού για την πραγματοποίηση ασκήσεων ελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου θα χρειαζόταν μεγαλύτερο χρόνο ασχολίας των μαθητών που θα ήταν δύσκολο να διαθέσουν οι διδάσκοντες στο Διδασκαλείο της νέας ελληνικής γλώσσας.

Επειδή θέλουμε να μελετήσουμε λανθασμένες παραγωγές μαθητών πάνω σε δεδομένα που προσομοιάζουν με τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας θα ήταν ιδανικό να χρησιμοποιήσουμε δεδομένα κοντά στον φυσικό λόγο των συμμετεχόντων όμως θα πρέπει να είμαστε ακριβείς και σε σχέση με το χρονοδιάγραμμα περάτωσης της εργασίας μας. Για τον λόγο αυτό και ο πιο κατάλληλος τρόπος για τη συλλογή μεγάλης ποσότητας δεδομένων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα είναι οι ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής λόγου. Έτσι επιλέχθηκε ένα ερωτηματολόγιο που περιείχε 2 ασκήσεις όπου στην 1<sup>η</sup> οι μαθητές όφειλαν να συμπληρώσουν την πρόταση με τις

λέξεις της παρένθεσης στον κατάλληλο τύπο ενώ η δεύτερη ήταν μια άσκηση που εξέταζε τη μεταγλωσσική ικανότητα των μαθητών αφού κλήθηκαν να απαντήσουν αν οι δοθείσες προτάσεις ήταν σωστές ή λανθασμένες και σε δεύτερη φάση θα έπρεπε να επισημάνουν τα λάθη και να διορθώσουν τις λανθασμένες προτάσεις αν μπορούσαν.

Σε ότι αφορά την ίδια την υφή του ερωτηματολογίου η ομοιότητα του με γραπτές δοκιμασίες υπό την μορφή της εξέτασης δημιούργησε επιπρόσθετο άγχος στους συμμετέχοντες και έτσι πολλά από τα λάθη που έκαναν μπορούν να αποδοθούν και στη δομή του DCTΑκόμα αν και δόθηκαν ξεκάθαρες οδηγίες στους μαθητές για τη διαχείριση του ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια της διανομής αρκετοί στην δεύτερη ερώτηση σημείωναν μόνο αν η πρόταση ήταν σωστή ή λανθασμένη και αμελούσαν να διορθώσουν τις λανθασμένες δομές με τις αντίστοιχες σωστές. Παράλληλα σε ότι αφορά τους μαθητές που κατατάσσονται στο επίπεδο γλωσσομάθειας Γ1 , αρκετοί από αυτούς είχαν προβλήματα στην κατανόηση κάποιων δύσκολων για το επίπεδο λέξεων όπως π.χ υποσιτισμός, μαστίζει και αυτό λειτούργησε επιβαρυντικά στην επιλογή της σωστής απάντησης. Συμπερασματικά τα παραπάνω ήταν ορισμένα χαρακτηριστικά μειονεκτήματα της μεθοδολογίας που επιλέξαμε όμως η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου DCT βοήθησε την οικονομία της έρευνάς μας και ήταν αρκετή στο περιοριστικό πλαίσιο μιας μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας. Ακόμα η επιλογή των ασκήσεων κατευθυνόμενης παραγωγής γραπτού λόγου και η αναγνώριση της γραμματικότητας και της καταλληλότητας των προτάσεων έγινε με γνώμονα το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών και με τη σύμφωνη άποψη του επιβλέποντα καθηγητή και μπόρεσε να μας καταδείξει τις τάσεις στα λάθη των μαθητών στα δύο εξεταζόμενα επίπεδα γλωσσομάθειας. Τέλος πριν να προχωρήσουμε σε αναλυτική παρουσίαση των δεδομένων μας και στη συζήτηση του κυρίως μέρους της ερευνητικής διαδικασίας θα ήταν πρέπον να μιλήσουμε για το στατιστικό πρόγραμμα SPSS που χρησιμοποιήσαμε για την ανάλυση των δεδομένων μας.

#### **4.4 Στατιστική επεξεργασία**

Τα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία συγκεντρώθηκαν, αναλύθηκαν σύμφωνα με τις επιταγές της επαγωγικής στρατηγικής (inferential statistics). Η ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22 έκδοση το οποίο έχει ευρύτατη χρήση σε εφαρμογές που σχετίζονται με εργασίες στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές. Η επαγωγική στατιστική μας επιτρέπει να κάνουμε αναλύσεις έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε γενικευτικά συμπεράσματα μέσα από εξειδικευμένα δεδομένα. Τελικός σκοπός της έρευνάς μας είναι η εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων για τους πληθυσμούς των μαθητών των δύο επιπέδων μέσω της εξέτασης των συγκεκριμένων δειγμάτων που έχουμε στη διάθεσή μας.

Για να προχωρήσουμε στις ερευνητικές μας υποθέσεις θα πρέπει αρχικά να καθοριστεί επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05$  και αυτό σημαίνει ότι θέλουμε να είμαστε σίγουροι κατά 95% ότι τα συμπεράσματά μας δεν είναι λανθασμένα. ( υπάρχει ένα 5% πιθανότητα η τιμή του ελέγχου να πάρει μια ακραία τιμή ). Αρχικά στα δεδομένα μας οι μεταβλητές είναι δύο. Πρώτα απ' όλα έχουμε το επίπεδο γλωσσομάθειας ( δύο

κατηγορίες Β1 & Γ1 ) το οποίο λειτουργεί ως κατηγορική μεταβλητή ενώ στη συνέχεια έχουμε τον αριθμό των λαθών που κάνουν οι συμμετέχοντες σε κάθε κατηγορία ο οποίος λειτουργεί ως η ποσοτική μεταβλητή στο δείγμα μας. Στη συνέχεια έχουμε μια περαιτέρω κατηγοριοποίηση των λαθών σε κάθε επίπεδο ανάλογα με τη γλωσσική κατηγορία στην οποία κατατάσσονται .

Η ανάλυση των δεδομένων μας γίνεται για να διαπιστώσουμε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές μας. Αρχικά πρόκειται να συσχετίσουμε το επίπεδο γλωσσομάθειας με τον αριθμό των λαθών των μαθητών και θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο  $\chi^2$  για έλεγχο προσαρμογής.

Υπάρχουν δύο υποθέσεις για τα δεδομένα μας. Αρχικά υπάρχει η μηδενική υπόθεση  $H_0$  σύμφωνα με την οποία οι παρατηρηθείσες συχνότητες είναι ίσες με τις αναμενόμενες συχνότητες και  $H_1$  υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις παρατηρηθείσες συχνότητες και στις αναμενόμενες

Σε ένα δεύτερο επίπεδο για την έρευνά μας θα κατηγοριοποιήσουμε τα λάθη σε διάφορες κατηγορίες ( λάθη παθητικής φωνής, λάθη ρηματικής όψης , παρουσία και απουσία άρθρου καθώς και συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού ) και θα δημιουργήσουμε μια νέα κατηγορική μεταβλητή. Θα πραγματοποιήσουμε πολύπλευρες αναλύσεις για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις κατηγορικές μεταβλητές μας ( επίπεδο γλωσσομάθειας και κατηγορίες λαθών ). Επειδή λοιπόν έχουμε κατηγορικές-ποιοτικές μετρήσεις θα χρησιμοποιήσουμε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  για την ανάλυση των δεδομένων μας. Μας βολεύει γιατί είναι ένα μη παραμετρικό κριτήριο και δεν απαιτούνται να ικανοποιούνται κάποιες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του. Ο έλεγχος  $\chi^2$  χρησιμοποιείται για να ελέγξει τη συχνότητα των κατηγοριών που προέρχονται από δύο δείγματα ( έλεγχος ανεξαρτησίας ) στη συγκεκριμένη έρευνα. Το κριτήριο αυτό εξετάζει αν οι δύο μεταβλητές που απαρτίζουν τον πίνακα διπλής εισόδου είναι ανεξάρτητες ή όχι. Υπάρχουν δύο υποθέσεις για τα ευρήματα, η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) και η υπόθεση του ερευνητή ( $H_1$ ). Αν η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική δηλαδή  $<0,05$  λέμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών αλλιώς επικρατεί η μηδενική υπόθεση και οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά

$H_0$ : Δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, άρα είναι ανεξάρτητες

$H_1$ : Υπάρχει σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές

Αφού ολοκληρώσαμε την αναφορά μας στη μεθοδολογία που χρησιμοποιήσαμε και αφορούσε τους συμμετέχοντες, τα όργανα (ερωτηματολόγια & DCT) καθώς και τις δυσχέρειες που αντιμετωπίσαμε για την πραγματοποίηση της έρευνας και μιλήσαμε και για το στατιστικό πρόγραμμα που θα χρησιμοποιήσουμε για την ανάλυση των δεδομένων μας θα περάσουμε στην αναγκαιότητα ύπαρξης της συγκεκριμένης μεταπτυχιακής εργασίας.



## 4.5 Αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας

Η διδακτική αξιοποίηση των λαθών των μαθητών συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματική διδασκαλία και εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Ως ερευνητές πιθανολογούμε τις δομές που προκαλούν προβλήματα στους αλλόγλωσσους μαθητές και προσαρμόσαμε το ερωτηματολόγιο μας στις μαθησιακές ανάγκες των υποκειμένων της έρευνας. Μέσα από την έρευνα καταγράφονται τα λάθη των μαθητών στα δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και μπορούμε εμείς ως ερευνητές να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για τις γλωσσικές παραγωγές των μαθητών στην δεύτερη γλώσσα.

Το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει ερωτήματα που απαιτούν την σωστή χρήση δομών όπως είναι η ρηματική όψη, το άρθρο και η συμφωνία όρων της πρότασης (εσωτερική και εξωτερική) που έχει αποδειχθεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία ότι εμφανίζονται ελλειμματικές ακόμα και στις παραγωγές των μαθητών ανώτερου γλωσσικού επιπέδου ενώ παράλληλα με τη δεύτερη δραστηριότητα γίνεται μια προσπάθεια να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίον οι αλλόφωνοι ερμηνεύουν τα γλωσσικά λάθη καθώς και αν έχουν αποκτήσει την αναγκαία μεταγλωσσική ικανότητα. Η συγκεκριμένη έρευνα για την κατηγοριοποίηση και την διαμόρφωση των λαθών των μαθητών γίνεται στο πλαίσιο της Ανάλυσης Λαθών και αποτελεί μια συγκριτική παρουσίαση λαθών μαθητών που εντάσσονται σε δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής κατάκτησης. Επιπλέον, μέσα από την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων για τις λανθασμένες παραγωγές των μαθητών σαν ερευνητές έχουμε ως στόχο την υποβολή κάποιων προτάσεων για τη διδακτική αξιοποίηση των λαθών των μαθητών.

Ειδικότερα και παρά το γεγονός ότι η μεθοδολογία της Ανάλυσης των Λαθών έχει δεχτεί έντονη κριτική ,γιατί επικεντρώνεται στις λανθασμένες παραγωγές που είναι χαρακτηριστικό της διαγλώσσας των μαθητών μόνο και όχι και στις ορθές παραγωγές στη Γ2 , έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες που αφορούν τις δυσκολίες των παιδιών των μειονοτικών σχολείων και άλλων ομογενών στην προσπάθεια προσπέλασης της ελληνικής γλώσσας. Η μελέτη αυτή εντάσσεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο έχει όμως ιδιαίτερη σημασία γιατί αφορά τη συγκριτική παρουσίαση λαθών σε δύο διαφορετικά επίπεδα και μας δείχνει μια εικόνα για τα στάδια που περνάνε οι μαθητές στην προσπάθεια κατάκτησης των υπό εξέταση γραμματικών φαινομένων. Θα ήταν ίσως σκόπιμο η έρευνα να διεξαχθεί στο ίδιο τμήμα με απόσταση 6 μηνών για να φανεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους ίδιους μαθητές όμως αυτό δεν ήταν εφικτό γιατί έπρεπε να εξοικονομηθεί χρόνος για την πραγματοποίηση της έρευνας. Ας σημειωθεί ότι για το αντικείμενο αυτό οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στα ελληνικά ως Γ2 καθώς και αντίστοιχες σε άλλες γλώσσες ως Γ2 είναι περιορισμένες.

Μέσα από την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας προκύπτουν και οι ερευνητικοί μας στόχοι. Ως πρώτο στόχο θέτουμε την κατηγοριοποίηση των λαθών των μαθητών σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας ενώ δεύτερος στόχος είναι η σύγκριση των κατηγοριών λαθών στα δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Έτσι θα επιβεβαιωθούν ή θα διαψευστούν προηγούμενες σχετικές έρευνες με συγκριτική παρουσίαση λαθών σε δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Τέλος αφού

πραγματοποιήσουμε την συγκριτική παρουσίαση στα λάθη των αλλόγλωσσων το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην παράθεση διδακτικών προτάσεων για τα γραμματικά φαινόμενα της συμφωνίας, του άρθρου και της ρηματικής όψης με αξιοποίηση των λανθασμένων παραγωγών στις οποίες υποπίπτουν οι μαθητές της ελληνικής γλώσσας.

## **5. Αποτελέσματα**

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας που διεξήχθη. Αρχικά θα παρουσιαστεί η κατηγοριοποίηση που έγινε στις προτάσεις που υπήρχαν στην πρώτη άσκηση του dci ως προς το είδος των λαθών που αναμέναμε να συναντήσουμε από τους μαθητές μας. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν διαγράμματα και αποτελέσματα για τη σχέση που συνδέει το επίπεδο γλωσσομάθειας με τον αριθμό των λαθών για καθένα από τα δύο επίπεδα. Μετά θα αναφερθούμε στους πίνακες και στα διαγράμματα για την κάθε κατηγορία λαθών ξεχωριστά και τέλος θα κάνουμε μια συγκριτική παρουσίαση των λαθών των μαθητών σε κάποιες κατηγορίες όπως π.χ μορφοσυντακτικά λάθη ρηματικής όψης και λάθη γραμματικής π.χ παρουσία – απουσία άρθρου .που αναμένουμε οι μαθητές της Ελληνικής σαν δεύτερη ξένη γλώσσα να συναντήσουν δυσκολίες.

### **5.1 Ερευνητικές προσδοκίες: κατηγοριοποίηση των προτάσεων της Άσκησης 1 ως προς ενδεχόμενα λάθη**

Η κατηγοριοποίηση την οποία χρησιμοποιήσαμε για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας ως προς τα λάθη είναι σύμφωνη με τον Τζιμόκα (2004) και δεν σχετίζεται τόσο με την πηγή του λάθους (δες κατηγοριοποίηση James 1998) όσο κυρίως με τα δομικά τους χαρακτηριστικά. Έτσι αναφερόμαστε σε λάθη φωνολογικά που έχουν σχέση με τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης, σε λάθη μορφολογικά για τη συμφωνία άρθρου με το ουσιαστικό, σε λάθη μορφοσυντακτικά όπως είναι η επιλογή της ενεργητικής φωνής σε δομή που απαιτείται η παθητική καθώς και λανθασμένη χρήση της ρηματικής όψης όπως είναι η επιλογή της συνοπτικής έναντι της μη συνοπτικής όψης και αντίστροφα. Πέρα από τα παραπάνω ειδική θέση στην ταξινόμηση καταλαμβάνουν τα ορθογραφικά λάθη αλλά και τα λεξιλογικά όπως είναι η χρήση ανύπαρκτης λέξης αλλά και η επιλογή ακατάλληλης λέξης σε περιβάλλον που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί κάποια άλλη. Παρακάτω παραθέτουμε τον πίνακα που περιέχει την κατηγοριοποίηση που κάναμε στα παραδείγματα της πρώτης άσκησης του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας.

Πιθανό λάθος σε κάθε πρόταση	Παραδείγματα
Μορφολογικό λάθος συμφωνίας υποκειμένου-κατηγορούμενου	Π.χ οι παίκτες είναι ψηλές
Εναλλαγή ενεργητικής- παθητικής φωνής	Π.χ Σε αυτό το πρόβλημα δεν έχει δώσει λύση
Συμφωνία ουσιαστικού+ επιθέτου	Π.χ Η γέφυρα σχεδιάστηκε από ικανός μηχανικός
Λανθασμένη επιλογή όψης	Π.χ Ξεκίνησα να μάθω ελληνικά εδώ και δύο μήνες
Συμπλήρωμα σε γενική	Π.χ Η μουσική είναι μια μορφή διασκέδαση
Μορφολογικό λάθος συμφωνίας	Π.χ Ο πατέρας και η μητέρα είναι προσεκτικές
Μηδενικό άρθρο	Π.χ Ποδόσφαιρο είναι το εθνικό άθλημα της Βραζιλίας
Λανθασμένη επιλογή όψης	Π.χ Ο Μιχάλης γράφει το βιβλίο του μέσα σε μια βδομάδα
Υπερδιόρθωση άρθρου	Π.χ Κάθε βράδυ βλέπω την τηλεόραση
Λανθασμένη επιλογή όψης	Π.χ Προτού μαγειρέψω θα πρέπει να ξεπαγώνω το κοτόπουλο

### Πίνακας. Αναλυτική παρουσίαση των προτάσεων της έρευνας

Η επιλογή των συγκεκριμένων προτάσεων για τον καταρτισμό του ερωτηματολογίου, που μοιράστηκε στους μαθητές δεν έγινε με τυχαίο τρόπο αλλά ήταν στοχευμένη για να μελετηθούν δομές που σύμφωνα με την βιβλιογραφία , δυσκολεύουν ιδιαίτερα στους μαθητές στη Γ2. Ο Μήτσης (2004: 174-195) παρουσιάζει όλες τις ιδιαιτερότητες της Νέας Ελληνικής που μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα σε αλλόγλωσσους ομιλητές. Τα προβλήματα αυτά κατανέμονται σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, ξεκινώντας από τη φωνολογία και καταλήγοντας στο λεξιλόγιο.

Για τον παραπάνω λόγο όπως φανερώνεται και στον πίνακα για την κατηγοριοποίηση των προτάσεων τα ενδεχόμενα λάθη των ομιλητών αφορούν περιπτώσεις όπως είναι τα προβλήματα με τη χρήση άρθρου, η λανθασμένη επιλογή ρηματικής όψης καθώς οι μαθητές έχουν συχνά την τάση να υπεργενικεύουν την συνοπτική έναντι της μη συνοπτικής όψης καθώς και η εναλλαγή μεταξύ ενεργητικής και παθητικής φωνής αλλά και τα προβλήματα που εμφανίζονται περισσότερο στη συμφωνία ανάμεσα στο ουσιαστικό και στο επίθετο όπως αναφέρεται σε προηγούμενες μελέτες (Αμπάτη & Ιορδανίδου 2007). Αρχικά σε σχέση με τη γραμματική κατηγορία του άρθρου επιλέξαμε ένα ερώτημα το οποίο ζητούσε από τους μαθητές να συμπληρώσουν με το οριστικό άρθρο μια πρόταση. Υποθέσαμε ότι λόγω αρνητικής παρεμβολής καθώς κάποιες γλώσσες δεν διαθέτουν καθόλου άρθρα , κάποιιοι μαθητές θα είχαν την τάση να αφήσουν την συγκεκριμένη πρόταση κενή. Στο δεύτερο παράδειγμα το οποίο παραθέσαμε οι μαθητές καλούνταν να σημειώσουν τη φράση <<βλέπω τηλεόραση >>. Θεωρήσαμε ότι υπάρχει μεγάλο ενδεχόμενο σε κάποια γραπτά να παρατηρήσουμε

υπεργενικευμένη χρήση του άρθρου βλέπω την τηλεόραση από μαθητές της ελληνικής των οποίων οι μητρικές τους γλώσσες δεν διαθέτουν άρθρο π.χ πολωνικά, ρωσικά.

Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο που παραδώσαμε στους μαθητές περιλαμβάνει 3 παραδείγματα συμφωνίας ανάμεσα σε όρους της πρότασης. Τα 2 από τα 3 παραδείγματα αφορούν συμφωνία υποκειμένου-κατηγορουμένου ενώ το τρίτο μέσα από τον σχηματισμό παθητικής δομής ασχολείται με τη συμφωνία ανάμεσα σε επίθετο-ουσιαστικό. Η συμφωνία ανάμεσα στους προτασιακούς όρους είναι μια από τις κατηγορίες που μπορεί να προκαλέσει πολλά προβλήματα στους διδασκόμενους και να τους οδηγήσει σε λανθασμένες παραγωγές και γι' αυτό το λόγο έχει επιλεγεί να μελετηθεί από εμάς. Παράλληλα το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 3 παραδείγματα, όπου οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν ανάμεσα στη συνοπτική όψη και στη μη συνοπτική όψη. Οι περισσότερες προηγηθείσες έρευνες φανερώνουν πως τα λάθη των μαθητών στην παραγωγή της μη συνοπτικής όψης είναι περισσότερα σε σχέση με την προσπάθεια που καταβάλλουν να σχηματίσουν τη συνοπτική όψη. ( Αμπάτη & Ιορδανίδου 2007 ). Η επιλογή των συγκεκριμένων προτάσεων θα μας βοηθήσει να εξακριβώσουμε αν τα προηγούμενα ευρήματα επιβεβαιώνονται ή έχουμε αλλαγή τάσης στις παραγωγές των μαθητών. Τέλος η πρώτη άσκηση του ερωτηματολογίου συμπληρώνεται με ένα ερώτημα για συμπλήρωμα λέξης σε γενική και ένα ακόμα που απαιτείται η χρήση της παθητικής δομής.

Στη δεύτερη άσκηση του ερωτηματολογίου η οποία έχει ως στόχο την αναγνώριση της γραμματικότητας των προτάσεων υπάρχουν 5 παραδείγματα ( 3 σωστές προτάσεις και 2 λανθασμένες ). Το επίκεντρο της συγκεκριμένης άσκησης βρίσκεται στο λεξιλόγιο (3 ερωτήματα για λεξιλογικά λάθη) ενώ υπάρχει μια ερώτηση για αναγνώριση της συνοπτικής συμφωνίας και άλλη μια πρόταση που περιέχει λανθασμένη δομή στη συμφωνία ανάμεσα στο αντικείμενο και στην αναφορική πρόταση που βρίσκεται σε παθητική δομή. Σε δεύτερο επίπεδο επειδή οι κατηγορίες των λαθών είναι πολλές θα προχωρήσουμε σε μια ομαδοποίηση των λαθών σε πιο ειδικές κατηγορίες. Υπάρχουν τα μορφολογικά λάθη όπου εκεί θα κατατάξουμε όλα τα λάθη συμφωνίας και τα μορφοσυντακτικά λάθη όπως η λανθασμένη χρήση άρθρου και επιλογής φωνής , η επιλογή της κατάλληλης ρηματικής όψης και το κατάλληλο συμπλήρωμα σε γενική πτώση.

Συνοπτικά, ολοκληρώνοντας την κατηγοριοποίηση των λαθών στο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτέλεσε το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων και στη συζήτηση γύρω από την ερευνητική διαδικασία. Στην επόμενη υποενότητα θα παρουσιαστούν οι πίνακες με την κατανομή των συχνοτήτων των λαθών στα δύο διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα που λειτουργεί ως κατηγορική μεταβλητή καθώς και ο πίνακας με τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$ .

## **5.2 Σύγκριση μαθητών επιπέδου B1 & Γ1 ως προς τις συχνότητες των λαθών**

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι πίνακες με τις συχνότητες των λαθών ανά επίπεδο ενώ παραθέτουμε και τον έλεγχο υποθέσεων  $\chi^2$ . Στον πίνακα που ακολουθεί

παρουσιάζονται οι συχνότητες των κατηγοριών ως προς τα λάθη σε απόλυτους αριθμούς και σε ποσοστό επί της εκατό

Ακόμα εξετάζουμε τα λάθη των μαθητών με συγκεντρωτικό τρόπο χωρίς να προχωρήσουμε σε περαιτέρω κατηγοριοποίησή τους, η οποία θα πραγματοποιηθεί στη συνέχεια της έρευνάς μας.

### **Πίνακας 1 Κατανομή της συχνότητας των λαθών των μαθητών της ελληνικής σαν Γ2 ανά επίπεδο**

Επίπεδο γλωσσομάθειας	B1		Γ1	
	f	%	f	%
Λάθη	223	62,5	134	37,5

Ο παραπάνω πίνακας φανερώνει την τάση των μαθητών να κάνουν περισσότερα λάθη σε επίπεδο B1 καθώς σε σύνολο 357 λαθών τα 223 προέρχονται από τους μαθητές του χαμηλότερου επιπέδου γλωσσομάθειας (62,5%) ενώ οι μαθητές που ανήκουν στο επίπεδο Γ1 εμφανίζουν 134 λάθη (37,5%).

Από κάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα του  $\chi^2$  για τις συχνότητες των λαθών στα δύο διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα (επίπεδο μέσων μαθητών Vs επίπεδο προχωρημένων μαθητών). Έγινε σύγκριση ανάμεσα στις δύο διαφορετικές κατηγορίες (επίπεδα γλωσσομάθειας) για να ανακαλύψουμε εάν οι συχνότητες των λαθών ανάμεσα στις δύο παραπάνω κατηγορίες έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά. Αρχικά προτού προχωρήσουμε στην παράθεση του πίνακα για τον δείκτη προσαρμογής  $\chi^2$  θα διατυπώσουμε τις υποθέσεις μας :

H0: Οι παρατηρηθείσες συχνότητες είναι ίσες με τις αναμενόμενες

H1: Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις πραγματικές και τις εκτιμώμενες συχνότητες

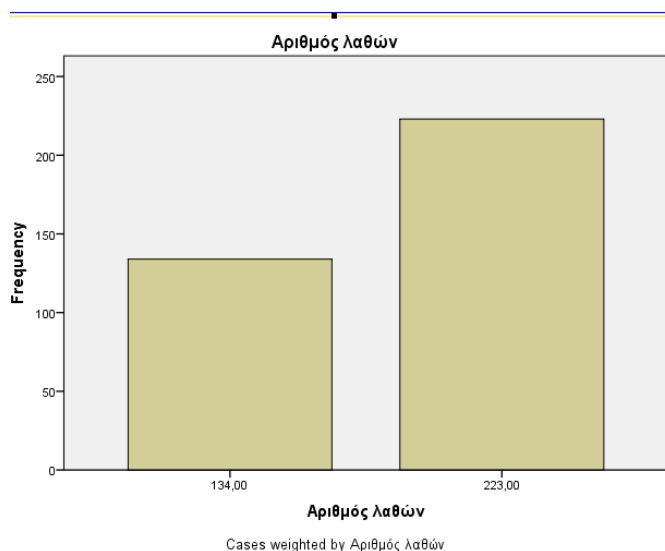
Παρακάτω θα δούμε τα αποτελέσματα του στατιστικού test  $\chi^2$  για το δείγμα μας

## Πίνακας 2 Το στατιστικό test $\chi^2$

Test Statistics	
	Επίπεδο γλωσσουμ άθειας
Chi-Square	22,188 <sup>a</sup>
df	1
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 178,5.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα και χρησιμοποιώντας το αποτέλεσμα της γραμμής Asymp . Sig παρατηρούμε ότι το test μας είναι στατιστικά σημαντικό ( Asymp . Sig < 0,05) , συνεπώς απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση (H0) και δεχόμαστε την ερευνητική υπόθεση (H1) .Τα ευρήματά μας θεωρούνται επαρκή για να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές του μέσου επιπέδου πραγματοποιούν συστηματικά περισσότερα λάθη από τους μαθητές του προχωρημένου επιπέδου. Η παραπάνω διαπίστωση απεικονίζεται γραφηματικά στο παρακάτω διάγραμμα συχνοτήτων:



Διάγραμμα 1. Συχνότητα λαθών στα δύο επίπεδα

### 5.3 Σύγκριση μαθητών επιπέδου Β1 & Γ1 ως προς τις διαφορές των μέσων όρων τους.

Αφού προχωρήσαμε στη σύγκριση ως προς τη συχνότητα των λαθών στις δύο διαφορετικές κατηγορίες τώρα θα πραγματοποιήσουμε έναν έλεγχο στον μέσο όρο των λαθών ανάμεσα στους μαθητές των δύο διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων . Στόχος της έρευνάς μας είναι να εξετάσουμε τις διαφορές στους μέσους όρους των δύο δειγμάτων. Αν οι μέσοι όροι των δύο δειγμάτων είναι σχετικά κοντά τότε θεωρούμε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και διατυπώνουμε την  $H_0$ : Δεν υπάρχει διαφορά στον μέσο όρο των λαθών ανάμεσα στα δύο διαφορετικά ενώ σε αντίθετη περίπτωση, όταν οι μέσοι όροι απομακρύνονται μεταξύ τους ισχύει η ερευνητική υπόθεση  $H_1$ : Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο όρο των λαθών ανάμεσα στα δύο γλωσσικά επίπεδα (  $\mu_1$  διαφέρει από  $\mu_2$ ).

Για να εφαρμόσουμε το t-test για τα δύο ανεξάρτητα δείγματα θα πρέπει να εξακριβώσουμε αν τηρούνται κάποια βασικά κριτήρια. Αρχικά με έλεγχο κατανομής ( χρησιμοποιώντας τον δείκτη Shapiro-Wilk γιατί το κάθε δείγμα μας αποτελείται από  $> 50$  ) δεχόμαστε ότι και τα δύο δείγματα ακολουθούν κανονική κατανομή. Για το επίπεδο  $\Gamma 1$  η τιμή είναι οριακή προς τα κάτω. Παρακάτω εμφανίζεται ο πίνακας του t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα με τα στατιστικά αποτελέσματα για τα δείγματά μας :

**Πίνακας 3 Τέστ για την ισότητα των μέσων ( t-test for equality of variances )**

		Independent Samples Test									
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
Αποτελέσματα λαθών	Equal variances assumed	,634	,429	5,392	60	,000	2,87097	,53240	1,80600	3,93594	
	Equal variances not assumed			5,392	59,425	,000	2,87097	,53240	1,80579	3,93615	

Ο πίνακας Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων μας δείχνει ότι οι διακυμάνσεις στις δύο υποομάδες είναι ίσες αφού  $Sig > 0,05$  (0,429). Στη συνέχεια εξετάζω την τιμή  $Sig$  (2-tailed) για τον αμφίπλευρο έλεγχο των δύο υποομάδων. Βλέπουμε ότι  $Sig > 0,05$  και παίρνει την τιμή 0,000. Άρα απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των δύο υποομάδων,  $t(60) = 0,000, p > 0,05$ . Η μεγάλη διαφορά στους μέσους όρους των λαθών για τα δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας επιβεβαιώνεται και από τα στατιστικά μέτρα (Descriptive Statistics) αφού ο μέσος όρος των λαθών για το επίπεδο Β1 αντιστοιχεί σε 7,1 ενώ για το επίπεδο για το ανώτερο επίπεδο σε 4,3.

Αφού προχωρήσαμε στους ελέγχους σε συχνότητες και μέσο όρο λαθών στα δύο επίπεδα βρήκαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο υποομάδες οι οποίες ήταν οι αναμενόμενες όπως δείχνουν ανάλογες έρευνες ( Παπαδοπούλου- Τζιμώκας 2005 & Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλο , Κακακύργιου & Παναγιωτίδου 2006 ). Οι μαθητές του επιπέδου Β1 σε αντίστοιχες ασκήσεις πραγματοποιούν περισσότερα λάθη από τους μαθητές του  $\Gamma 1$ . Αυτό εξηγείται καθώς το DCT περιείχε και κάποιες δομές με τις οποίες

δεν ήταν απόλυτα εξοικειωμένοι π.χ χρήση παθητικής δομής, διάκριση ανάμεσα σε να+ συνοπτικό με να +διαρκές που με βάση τα αναλυτικά προγράμματα διδάσκεται στο επίπεδο Β2. Αυτό οδήγησε τους μαθητές του μέσου επιπέδου σε περισσότερες λανθασμένες παραγωγές. Επίσης ένα άλλο σημείο που παρατηρήθηκε στα γραπτά των μαθητών του μέσου επιπέδου και διαφέρει από τους μαθητές των ανώτερων επιπέδων είναι η στρατηγική της αποφυγής (avoidance). (Μπέλλα 2011). Οι μαθητές από φόβο μήπως εμφανίσουν λάθη στα γραπτά τους άφησαν κάποιες απαντήσεις κενές. Περισσότερη συζήτηση πάνω σε αυτή τη στρατηγική καθώς και στα αναλυτικά αποτελέσματα της έρευνας θα γίνει στην επόμενη ενότητα. Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα προχωρήσουμε στην κατηγοριοποίηση των λαθών στην πρώτη άσκηση των μαθητών σε περισσότερες κατηγορίες και θα ασχοληθούμε με τις συχνότητες της κάθε κατηγορίας λάθους ως προς το επίπεδο για την εξαγωγή πιο γενικών συμπερασμάτων.

#### 5.4 Κατηγοριοποίηση των λαθών στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συχνότητες των κατηγοριών λαθών των μαθητών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, σε επίπεδο απόλυτων αριθμών καθώς και σε ποσοστό επί της εκατό για όλες τις κατηγορίες με τα λάθη.

**Πίνακας 4. Κατανομή συχνότητων της κατηγορίας λαθών σε ομιλητές επιπέδου Β1 και Γ1.**

Κατηγορίες λαθών	Επίπεδο Β1		Επίπεδο Γ1	
	f	%	f	%
Συμφωνία Υ - Κ	12	7,3	7	6,25
Παθητική δομή	31	18,9	24	21,4
Συμφωνία ουσιαστικού-επιθέτου	13	7,9	9	8
Να + μη συνοπτική όψη	17	10,3	14	12,5
Συμπλήρωμα σε γενική	28	17,0	20	17,8
Συμφωνία	6	3,6	6	5,3
Παρουσία άρθρου	12	7,3	8	7,1
Αόριστος ( συνοπτικός )	16	9,7	8	7,1
Δομή ρήματος με ουσιαστικό	15	9,1	7	6,25
Να + συνοπτική όψη	14	8,5	9	8
Σύνολο λαθών	164	100	112	100

Ο παραπάνω πίνακας μας φανερώνει ότι οι μαθητές του επιπέδου Β1 κάνουν περισσότερα λάθη συγκριτικά με τους μαθητές του επιπέδου Γ1. Επιπλέον φαίνεται αξιοσημείωτο πρόβλημα στο σχηματισμό της παθητικής δομής και για τα δύο επίπεδα καθώς η συγκεκριμένη κατηγορία εμφανίζεται σε συχνότητα 18,9 % στο επίπεδο Β1 και 21,4 % στο επίπεδο Γ1 επί του συνόλου όλων των λαθών του κάθε επιπέδου. Αυτή η έξαρση του λάθους στην παθητική δομή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι



μαθητές δεν έχουν διδαχθεί τη συγκεκριμένη δομή στο επίπεδο B1 ενώ παράλληλα για το ανώτερο επίπεδο η δομή που δόθηκε για συμπλήρωση :Σ' αυτό το μεγάλο πρόβλημα δεν έχει δοθεί λύση) μπορεί να θεωρήθηκε αμφίσημη από τους μαθητές καθώς πολλοί συμπλήρωσαν με το ενεργητικό δεν έχει δώσει λύση. Παράλληλα από τον πίνακα οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως σε όλες τις κατηγορίες τα λάθη στο επίπεδο B1 υπερτερούν αριθμητικά των λαθών του ανώτερου επιπέδου , εκτός από την 6<sup>η</sup> κατηγορία της συμφωνίας Y-K όπου είναι αριθμητικά ίσια. Επίσης μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι και για τις δύο κατηγορίες που εξετάζουμε οι μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στο σχηματισμό της μη συνοπτικής όψης ( να μαθαίνω ) σε σχέση με τον αντίστοιχο σχηματισμό της συνοπτικής όψης ( να ξεπαγώσω) Με βάση τα δεδομένα οι μαθητές του επιπέδου B1 παράγουν σε ποσοστό μόλις 45 % σωστά την ζητούμενη πρόταση με μη συνοπτική όψη ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την πρόταση με το να+ συνοπτική όψη είναι 55 %. Το ίδιο ισχύει και για το επίπεδο Γ1 όπου ορθά σχηματίζει τη μη συνοπτική όψη το 55 % ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την συνοπτική όψη ανεβαίνει στο 71 %.

Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε σε έλεγχο για τη σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ( επίπεδο μαθητών & κατηγορίες λαθών ) . Το κριτήριο που θα χρησιμοποιήσουμε είναι γνωστό ως κριτήριο  $\chi^2$  για τον έλεγχο της ανεξαρτησίας που εξετάζει αν οι δύο μεταβλητές που απαρτίζουν τον πίνακα διπλής εισόδου είναι ανεξάρτητες ή όχι. Αρχικά διατυπώνουμε τις υποθέσεις μας:

H0: Οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. ( τα ποσοστά των λαθών στις διάφορες γραμματικές κατηγορίες θα είναι ίδια και για τα δύο γλωσσικά επίπεδα ).

H1: Οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες ( τα ποσοστά των μαθητών για τα λάθη στις διάφορες γραμματικές κατηγορίες διαφέρουν για τα δύο γλωσσικά επίπεδα ).

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται για τα δείγματά μας τα αποτελέσματα του  $\chi^2$  κριτηρίου ελέγχου ανεξαρτησίας.

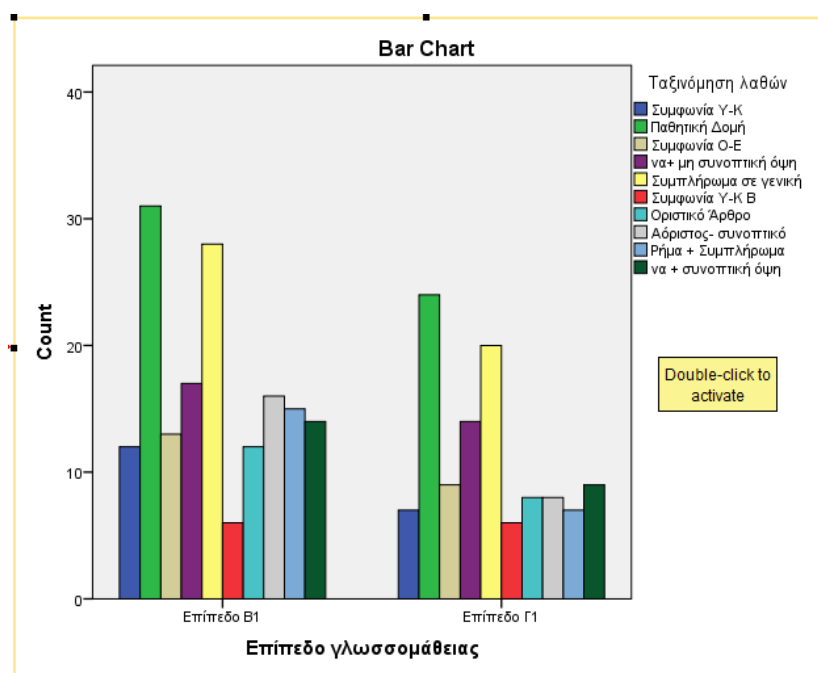
**Πίνακας 5. Το  $\chi^2$  test ( για έλεγχο ανεξαρτησίας )**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,305 <sup>a</sup>	9	,986
Likelihood Ratio	2,327	9	,985
Linear-by-Linear Association	,585	1	,444
N of Valid Cases	276		

a. 1 cells (5,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,87.

Διαβάζουμε την πρώτη γραμμή << Pearson Chi-Square >> και παρατηρώντας την τιμή, βλέπουμε ότι Asymp.Sig > 0,05 , άρα δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση ότι οι δύο

μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Από τον πίνακα συχνοτήτων δύο επί δύο, που για οικονομία χώρου δεν παραθέσαμε, παρατηρούμε ότι οι αναμενόμενες συχνότητες στο δείγμα μας είναι πολύ κοντά στις παρατηρηθείσες συχνότητες. Για παράδειγμα, διαβάζοντας τον πίνακα βλέπουμε ότι στο επίπεδο B1 υπήρχαν 12 λάθη συμφωνίας Y-K έναντι 11,3 που αναμέναμε, 17 λάθη στην δομή με τη μη συνοπτική όψη έναντι 18,4 που περιμέναμε. Ακόμα, στο επίπεδο Γ1 αντίστοιχα υπάρχουν 7 λάθη συμφωνίας Y-K έναντι 7,7 που αναμέναμε και 14 λάθη μη συνοπτικής όψης έναντι 12,6 που περιμέναμε. Το γεγονός ότι αναμενόμενες και παρατηρηθείσες συχνότητες έχουν κοντινές τιμές μας κάνει να υποθέσουμε ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Συνεπώς οδηγούμαστε στη διατύπωση των συμπερασμάτων μας. Δεν υπάρχει διαφορά στις κατηγορίες των λαθών των μαθητών για τα δύο διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας.  $\chi^2(9)=2,305$   $p=0,986$ . Παρακάτω βρίσκεται ένα διάγραμμα το οποίο περιέχει τις δύο μεταβλητές.



**Διάγραμμα 2.Κατηγοριοποίηση λαθών στα δύο επίπεδα**

Από το παραπάνω διάγραμμα αντλούμε την πληροφορία ότι η δομή που φαίνεται να παρουσιάζει τα περισσότερα προβλήματα καθώς εμφανίζονται περισσότερες λανθασμένες παραγωγές και για τα δύο γλωσσικά επίπεδα είναι η συμπλήρωση της παθητικής δομής. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι την πρόταση οι μαθητές την εκλαμβάνουν ως αμφίσημη << Στο πρόβλημα αυτό δεν έχει ακόμα δοθεί λύση >> και πολλοί χρησιμοποιούν ενεργητική φωνή << δεν έχει δώσει λύση >> αντί για τη ζητούμενη παθητική. Επιπροσθέτως από το διάγραμμα διαφαίνεται πως η δεύτερη δομή στην οποία οι μαθητές παράγουν πολλά λάθη είναι το συμπλήρωμα του ουσιαστικού σε γενική. Οι μαθητές του επιπέδου B1 δεν μπορούν να σχηματίσουν καν

την γενική. 2 μάλιστα από αυτούς από το ρήμα διασκεδάζω σχημάτισαν το ουσιαστικό διασκεδάσμα που είναι μια ανύπαρκτη λέξη. Ο λανθασμένος αυτός τύπος ανήκει στην κατηγορία του υποχωρητικού σχηματισμού, ο οποίος οφείλεται προφανώς σε μια τάση για υπεργενίκευση του κανόνα της παραγωγής των ρηματικών ουσιαστικών από ρήματα σε –ζω π.χ ανεβάζω-ανεβάσμα. Στο επίπεδο Γ1 τώρα τα περισσότερα λάθη των μαθητών αφορούν τις καταλήξεις. Αρκετοί το αντιμετωπίζουν σαν ρήμα με αποτέλεσμα να γράφουν τη δομή:\* διασκεδάσεις αντί για το διασκεδάσης και μερικοί σχηματίζουν απλά το ουσιαστικό στην ονομαστική πτώση διασκεδάση χωρίς να το μεταφέρουν σε γενική παρ' όλο που λειτουργεί ως συμπλήρωμα του ουσιαστικού μορφή. Οι υπόλοιπες κατηγορίες λαθών εμφανίζονται σε μικρότερες συχνότητες και αυτό αποτελεί γενικό χαρακτηριστικό και για τα δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Γενικά και για τα δύο επίπεδα υπάρχει η τάση οι μαθητές να δυσκολεύονται περισσότερο στην παραγωγή της μη συνοπτικής όψης σε σχέση με την αντίστοιχη συνοπτική όψη πράγμα το οποίο θα εξετάσουμε και στο επόμενο υποκεφάλαιο. Ακόμα οι μαθητές του ανώτερου επιπέδου έχουν λιγότερα λάθη στις γραμματικές δομές του άρθρου και της σύμφρασης <<βλέπω τηλεόραση ενώ οι παραγωγές τους ως προς τις δομές συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού και υποκειμένου-κατηγορουμένου δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Στο επόμενο υποκεφάλαιο θα κάνουμε μια σύγκριση των συχνοτήτων που εμφανίζονται τα λάθη ανάλογα με το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές.

#### **Πίνακας 6.Κατανομή συχνοτήτων λαθών συνοπτικής-μη συνοπτικής όψης ανά επίπεδο γλωσσομάθειας**

Αρχικά θα παρουσιάσουμε τον πίνακα με τις συχνότητες των λαθών των δύο μεταβλητών στα δύο επίπεδα

Λάθη ρηματικής όψης	B1	Γ1
Μη συνοπτική ρηματική όψη	17	14
Συνοπτική ρηματική όψη	14	9

Προκειμένου να μελετήσουμε τη σχέση ανάμεσα στις δύο μεταβλητές ( επίπεδο μαθητών & μορφές ρηματικής όψης ) θα προχωρήσουμε στον έλεγχο ανεξαρτησίας  $\chi^2$  που κάναμε στο προηγούμενο κεφάλαιο για όλο το δείγμα μας. Σ' αυτό το σημείο κωδικοποιούμε την 2<sup>η</sup> κατηγορική μας μεταβλητή ( 1: μη συνοπτική ρηματική όψη – 2: συνοπτική ρηματική όψη ) και θα πραγματοποιήσουμε τον έλεγχό μας. Όπως και στο παραπάνω παράδειγμα θα εξετάσουμε αν οι μεταβλητές που αποτελούν τον πίνακα διπλής εισόδου είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή όχι.

H0: Οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. ( Τα ποσοστά των λαθών συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης δεν εξαρτώνται από το γλωσσικό επίπεδο ).

H1: Οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες ( Τα ποσοστά λαθών συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης είναι άμεσα εξαρτώμενα από το γλωσσικό επίπεδο ). Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$  .

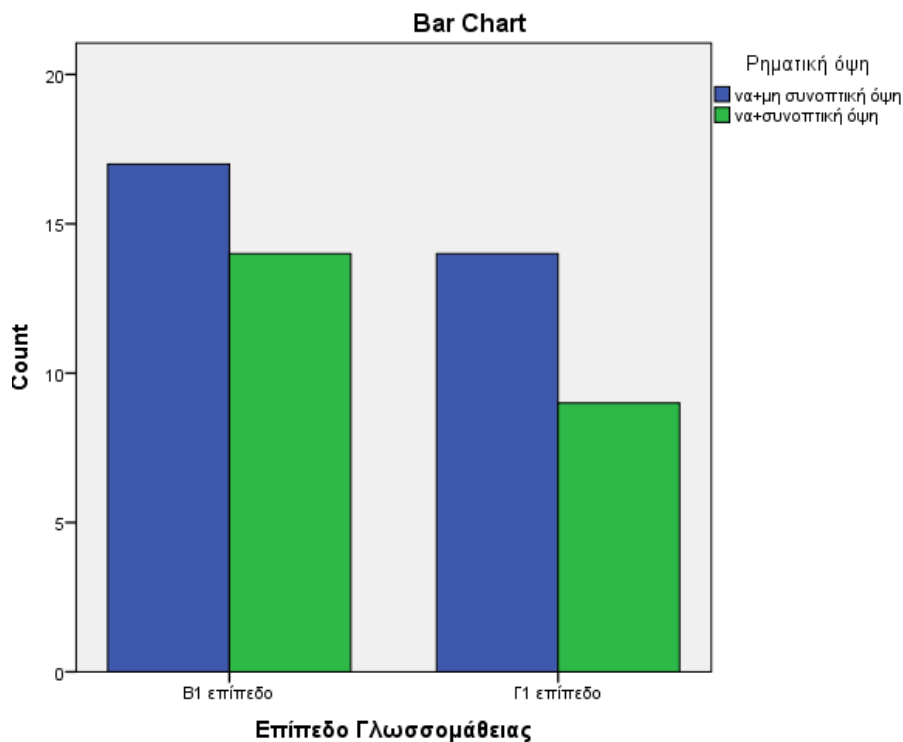
**Πίνακας 7. Το  $\chi^2$  test ( για έλεγχο ανεξαρτησίας )**

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,196 <sup>a</sup>	1	,658		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,027	1	,869		
Likelihood Ratio	,197	1	,657		
Fisher's Exact Test				,783	,435
Linear-by-Linear Association	,193	1	,661		
N of Valid Cases	54				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,80.

b. Computed only for a 2x2 table

Στον πίνακα  $\chi^2$  για έλεγχο ανεξαρτησίας θα χρησιμοποιήσουμε την γραμμή Pearson Chi-Square. Βλέπουμε ότι η τιμή του Asymp. Sig  $> 0,05$ , άρα απορρίπτεται η ερευνητική υπόθεση H1 και δεχόμαστε την H0. Η γραμμή Std. Residual μας εμφανίζει την κανονικοποιημένη τιμή της διαφοράς. Επειδή οι τιμές είναι στα όρια του -2 και 2 αυτό αποτελεί ένδειξη ότι ισχύει η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις κατηγορίες των ρηματικών όψεων για τα δύο διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα κάτι που επιβεβαιώνεται απόλυτα και από τα αποτελέσματα..  $\chi^2(1) = 0,196$   $p = 0,658$ . Το γεγονός ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα λάθη των μαθητών στα δύο διαφορετικά επίπεδα δεν μας αποτρέπει από το να θεωρήσουμε ότι οι μαθητές δυσκολεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην πραγμάτωση της μη συνοπτικής όψης και στα δύο γλωσσικά επίπεδα σε σχέση με την πραγμάτωση της συνοπτικής όψης. Αυτό αναδεικνύεται από τα ποσοστά σωστών και λανθασμένων πραγματώσεων. Και τα δύο επίπεδα αποτελούνται από δείγματα από 31 μαθητές. Οι μαθητές των επιπέδων B1 και Γ1 κάνουν περισσότερες λανθασμένες παραγωγές στην πραγμάτωση της μη συνοπτικής όψης σε σχέση με τη συνοπτική όψη. Παρακάτω παρατίθεται το διάγραμμα συχνότητας λαθών στη ρηματική όψη



**Διάγραμμα 3. Λάθη συνοπτικής/ μη συνοπτικής ρηματικής όψης**

Στη συνέχεια και προτού προχωρήσουμε στη συζήτηση για τα αποτελέσματα της ερευνητικής μας προσπάθειας θα χρησιμοποιήσουμε τον δείκτη προσαρμογής  $\chi^2$  για να προσδιοριστεί η αναλογία/ το ποσοστό του πληθυσμού των λαθών που ανήκει στην κάθε κατηγορία.

Από τα αποτελέσματα του δείκτη προσαρμογής καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι σε όλες τις περιπτώσεις ισχύει η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) αφού η τιμή Asymp. Sig είναι  $>0,050$ . Για καλύτερη παρουσίαση της έρευνάς μας τα αποτελέσματα των test θα αναρτηθούν στο παράρτημα. Με βάση τα αποτελέσματα του  $\chi^2$  για τον δείκτη προσαρμογής παρατηρούμε ότι οι πραγματικές συχνότητες και οι αναμενόμενες ταυτίζονται. Οι κατηγορίες λαθών που παρουσιάζουν μεγαλύτερη διαφορά στις συχνότητες για τα δύο επίπεδα είναι η κατηγορία για το συμπλήρωμα του ρήματος και ο σχηματισμός του αορίστου (συνοπτικός χρόνος) (.0,102 και 0,088 τιμές Sig)

Στη συνέχεια θα προχωρήσουμε την ίδια διαδικασία για την εξακρίβωση των λαθών των μαθητών και στη δεύτερη δραστηριότητα. Ο στόχος που επιδιώξαμε να εκπληρώσουμε με την πραγματοποίηση της δεύτερης δραστηριότητας ήταν να ελέγξουμε αν οι μαθητές των δύο επιπέδων διαθέτουν μεταγλωσσική ικανότητα και μπορούν να διορθώσουν τις λανθασμένες δομές. Αρχικά θα προχωρήσουμε στον έλεγχο της συχνότητας των λαθών των μαθητών στα διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας (B1 & Γ1). Παρακάτω θα παραθέσουμε τον πίνακα με τις συχνότητες για τις δύο υποομάδες σε απόλυτο αριθμό και αριθμό επί της εκατό.

## 5.5 Κατανομή των λαθών της β' δραστηριότητας

**Πίνακας 8. Κατανομή λαθών ανά επίπεδο γλωσσομάθειας**

Επίπεδο γλωσσομάθειας	B1		Γ1	
	f	%	f	%
Λάθη μαθητών	60	62,5	36	37,5

Ο παραπάνω πίνακας φανερώνει την τάση των μαθητών να κάνουν περισσότερα λάθη σε επίπεδο B1 γλωσσομάθειας καθώς σε σύνολο 96 λαθών τα 60 λάθη (62,5%) προέρχονται από μαθητές του μέσου επιπέδου γλωσσομάθειας ενώ ακόμα στους μαθητές επιπέδου Γ1 αντιστοιχούν 36 λάθη (37,5%).

Από κάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα του ελέγχου  $\chi^2$  (έλεγχος προσαρμογής) στα δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας. Χρησιμοποιούμε το κριτήριο  $\chi^2$  για να διαπιστώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα δύο διαφορετικά επίπεδα. Αρχικά διατυπώνουμε τις υποθέσεις μας για τον δείκτη προσαρμογής. (H0:μηδενική υπόθεση και H1:ερευνητική υπόθεση). Σύμφωνα με τις υποθέσεις:

H0: Οι πραγματικές συχνότητες δεν διαφέρουν σημαντικά από τις αναμενόμενες

H1: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις πραγματικές και τις αναμενόμενες συχνότητες. Από κάτω θα ελέγξουμε τα αποτελέσματα του πίνακα για έλεγχο δείκτη προσαρμογής:

**Πίνακας 9. Test για  $\chi^2$**

Test Statistics	
	Λάθη μαθητών
Chi-Square	6,000 <sup>a</sup>
df	1
Asymp. Sig.	,014

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 48,0.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείκτη προσαρμογής απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Η τιμή του  $Asymp Sig <0,05 (0,014)$  είναι στατιστικά σημαντική άρα επικρατεί η ερευνητική υπόθεση και υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην μηδενική υπόθεση και την ερευνητική υπόθεση. Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τις συχνότητες λαθών σε κάθε μια από τις πέντε διαφορετικές προτάσεις που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στη δεύτερη δραστηριότητα. Από τις 5 προτάσεις η πρώτη περιείχε ένα λάθος συμφωνίας ανάμεσα σε όρους της πρότασης ενώ οι (2,3,5) πραγματοποιήθηκαν για έλεγχο του λεξιλογίου ως προς την επιλογή της κατάλληλης λέξης. Παράλληλα η 4<sup>η</sup> πρόταση είχε αναγνώριση της συνοπτικής όψης μέσα στο περικείμενο. Στον πίνακα που θα παραθέσουμε από κάτω θα αναφέρουμε τις συχνότητες των λαθών των μαθητών σε κάθε πρόταση και ανά επίπεδο

**Πίνακας 10. Πίνακας συχνότητων λαθών ανά πρόταση και ανά επίπεδο**

Κατηγορίες λαθών	B1 επίπεδο		Γ1 επίπεδο	
	f	%	f	%
Συμφωνία αντικειμένου-δευτερεύουσας πρότασης	14	23,33	6	16,66
Επιλογή κατάλληλης λέξης	8	13,33	3	8,33
Επιλογή κατάλληλης λέξης	9	15	5	13,88
Συνοπτική όψη	18	30	8	22,22
Λανθασμένη επιλογή λέξης	11	18,33	14	38,88
Σύνολο λαθών	60	100	36	100

Ο παραπάνω πίνακας δείχνει την συχνότητα των λαθών ανά κατηγορία. Τα λάθη στο μέσο επίπεδο, όπως είναι αναμενόμενο, είναι περισσότερα σε σύγκριση με τα λάθη στο προχωρημένο επίπεδο (60 έναντι 36). Παράλληλα ως προς τη συχνότητα των λαθών των μαθητών στο επίπεδο B1 το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών αφορά την αναγνώριση της συνοπτικής όψης (να + συνοπτικό) στην πρόταση κάτι φυσιολογικό αφού τα αναλυτικά προγράμματα τοποθετούν την διδασκαλία του να+ συνοπτικού σε επίπεδο B2 άρα οι μαθητές δεν έχουν την κατάλληλη εξοικείωση με αυτή τη δομή. Ακόμα αρκετές δυσκολίες προκαλεί στους μαθητές επιπέδου B1 η συμφωνία ανάμεσα στο αντικείμενο και στη δευτερεύουσα πρόταση. Από την άλλη πλευρά, τα πιο πολλά λάθη στο ανώτατο επίπεδο αφορούν την 5<sup>η</sup> πρόταση και την επιλογή της κατάλληλης λέξης στην πρόταση. Από το σύνολο της τάξης 14 μαθητές δεν μπόρεσαν να διαλέξουν το κατάλληλο ρήμα και θεώρησαν ως σωστή την πρόταση: << Αγόρασα προϊόντα που κατάγονται από το διαδίκτυο >>. Η επιλογή της κατάλληλης λέξης σε σχέση με το περικείμενο και ανάλογο με το ύφος του κειμένου είναι το ζητούμενο για το Γ1. Από την άλλη πλευρά εντύπωση μας δημιουργεί το γεγονός ότι οι μαθητές επιπέδου B1 κάνουν λιγότερα λάθη στην επιλογή της κατάλληλης λέξης σε σχέση με τα λάθη των προχωρημένων μαθητών. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μπορούν να αποδοθούν

στην τυχαιότητα των επιλογών από τους μέσους μαθητές. Στη συνέχεια της έρευνας θα προχωρήσουμε στην παρουσίαση των στατιστικών αποτελεσμάτων ανά γλωσσικό επίπεδο και στην συγκριτική παρουσίαση των δύο διαφορετικών επιπέδων.

Η αναφορά στα λάθη ανά γλωσσικό επίπεδο καταδεικνύει τις << προτιμήσεις >> των μαθητών σε κάποια συγκεκριμένη κατηγορία λαθών. Σε ότι αφορά το επίπεδο B1 οι μαθητές πραγματοποιούν 60 λάθη τα οποία κατανέμονται ως εξής: 14 λάθη ως προς τη συμφωνία αντικειμένου-δευτερεύουσας πρότασης, 8 λάθη επιλογής της κατάλληλης λέξης και άλλα 9 λάθη στη δεύτερη πρόταση πάνω στη συγκεκριμένη κατηγορία, 18 λάθη στην αναγνώριση της συνοπτικής όψης και 11 λάθη στην επιλογή ακατάλληλης λέξης. Θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο  $\chi^2$  δείκτης προσαρμογής για τον έλεγχο των συχνοτήτων στις επιμέρους κατηγορίες των λαθών. Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου στατιστικού κριτηρίου.

**Πίνακας 11. Test για  $\chi^2$**

Test Statistics	
	Λάθη
Chi-Square	5,500 <sup>a</sup>
df	4
Asymp. Sig.	,240

→ a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,0.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα για τον δείκτη προσαρμογής η  $H_0$  ότι οι παρατηρηθείσες συχνότητες βρίσκονται κοντά στις αναμενόμενες γίνεται αποδεκτή καθώς η τιμή του Sig > 0,05 (0,240). Με τον ίδιο τρόπο θα δουλέψουμε και ως προς τις συχνότητες των λαθών για το επίπεδο των προχωρημένων. Στο συγκεκριμένο επίπεδο (Γ1) οι μαθητές πραγματοποίησαν 36 λάθη τα οποία κατανέμονται ως εξής: 6 λάθη ως προς τη συμφωνία αντικειμένου-δευτερεύουσας πρότασης, 3 λάθη επιλογής κατάλληλης λέξης, 5 λάθη επιλογής κατάλληλης λέξης, 8 λάθη ως προς την αναγνώριση της συνοπτικής όψης και 14 λάθη στην επιλογή ακατάλληλης λέξης. Πάλι με την παράθεση των στατιστικών αποτελεσμάτων για τον δείκτη προσαρμογής θα ελέγξουμε τις συχνότητες των λαθών.



## Πίνακας 12. Test για $\chi^2$

Test Statistics

	Λάθη
Chi-Square	9,833 <sup>a</sup>
df	4
Asymp. Sig.	,043

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 7,2.

Με βάση τα αποτελέσματα της στατιστικής έρευνας απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Αποδεχόμαστε την ερευνητική υπόθεση γιατί η τιμή Sig είναι  $< 0,05$  (0,043). Τα ερευνητικά δεδομένα είναι επαρκή για να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές συστηματικά πραγματοποιούν περισσότερα λάθη στο λεξιλόγιο ως προς την επιλογή της κατάλληλης λέξης.  $X^2(4)=9,83$   $p=0,043$ .

Σε ένα δεύτερο επίπεδο θα κάνουμε έλεγχο ανεξαρτησίας προκειμένου να δούμε τη σχέση των δύο μεταβλητών. Θέλουμε να ελέγξουμε αν σε κάποιο επίπεδο τα λάθη είναι στατιστικά σημαντικότερα σε σχέση με κάποιο άλλο. Διατυπώνουμε τις υποθέσεις μας:

$H_0$ : Οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. (τα ποσοστά σε κάθε κατηγορία λάθους θα είναι ίδια και για τα δύο επίπεδα).

$H_1$ : Οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες. (τα ποσοστά σε κάθε κατηγορία λάθους, θα είναι διαφορετικά για τα δύο επίπεδα).

Εφόσον έχουμε συγκεντρωτικά τα δεδομένα μας παραθέτουμε από κάτω τον πίνακα με τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας  $\chi^2$ .

**Πίνακας 13. Test για  $\chi^2$  για έλεγχο ανεξαρτησίας**

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5,143 <sup>a</sup>	4	,273
Likelihood Ratio	5,052	4	,282
Linear-by-Linear Association	2,711	1	,100
N of Valid Cases	96		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,13.

Από τα αποτελέσματα παίρνουμε την γραμμή Pearson Chi-Square όπου η τιμή Asymp.Sig > 0,05 , άρα δεχόμαστε ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Συνεπώς δεν υπάρχουν διαφορές στα ποσοστά των διάφορων κατηγοριών π.χ συμφωνία αντικειμένου-δευτερεύουσας πρότασης, επιλογή κατάλληλης λέξης και συνοπτική όψη σε σχέση με το επίπεδο.  $\chi^2(4)=5,143$   $p=0,273$ .

## 6.Συζήτηση- Σχολιασμός

Σε αυτό το κεφάλαιο θα γίνει η συζήτηση των αποτελεσμάτων, θα σχολιαστούν αναλυτικά τα ευρήματα και οι παρατηρήσεις οι οποίες θα γίνουν, θα μας οδηγήσουν στην διατύπωση των συμπερασμάτων στο επόμενο κεφάλαιο.

### Συνολικά λάθη επιπέδου B1 & Γ1

Θα γίνει αρχικά μια αναφορά στο σχολιασμό όλων των λαθών συνολικά και στη συνέχεια θα γίνει ο σχολιασμός κάθε υποενοότητας ξεχωριστά. Στην πρώτη περίπτωση που εξετάστηκε παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις συχνότητες λαθών ανάμεσα στο μέσο και στο προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές του επιπέδου B1 διέπραξαν 223 λάθη έναντι 134 που ήταν τα λάθη του επιπέδου Γ1. Γενικά υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στις συχνότητες των λαθών ανάμεσα στα δύο επίπεδα με τιμή Sig <0,005. Επιπρόσθετα για την περισσότερη κατανόηση της στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα δύο δείγματα της κατηγορικής μεταβλητής πραγματοποιήθηκε και ένα t-test για ανεξάρτητα δείγματα όπου συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι λαθών για τις δύο διαφορετικές υποομάδες. Μέσα από τη συγκεκριμένη σύγκριση διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους στα δύο δείγματα. Πιο αναλυτικά οι μαθητές του επιπέδου B1 πραγματοποίησαν κατά μέσο όρο 7,19 λάθη ενώ οι μαθητές του επιπέδου Γ1 μόλις 4,32 λάθη. Η μεγάλη απόκλιση στις τιμές των μέσων όρων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο δείγματα κάτι που διαπιστώνεται και από την αριθμητική τιμή που παίρνει το t-test αφού Sig<0,05.

Σε δεύτερο επίπεδο μέσα από την κατάρτιση των λαθών σε κατηγορίες ανά επίπεδο θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε την σχέση που διέπει την μεταβλητή με τις κατηγορίες των λαθών σε σχέση με το επίπεδο. Αρχικά θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι και για τα δύο διαφορετικά επίπεδα (B1 & Γ1) η κατηγορία που παρουσιάζει τις περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις είναι ο σχηματισμός της παθητικής δομής. Με βάση τα αριθμητικά δεδομένα το 100 % μαθητών μέσου επιπέδου και το 77,5 % των προχωρημένων μαθητών απάντησαν λανθασμένα στο ερώτημα για τον σχηματισμό της παθητικής δομής. Αντίστοιχα στην δομή για τον σχηματισμό του συμπληρώματος σε γενική, παρατηρείται σε ποσοστό 90 % ότι οι μαθητές του μέσου επιπέδου κάνουν λάθη στο σχηματισμό της δομής << μορφή διασκέδασης >> ενώ αρκετά μεγάλο είναι και το ποσοστό λαθών για τους προχωρημένους μαθητές της ελληνικής γλώσσας (65%). Από μια γενική εξέταση γίνεται κατανοητό πως σε όλες τις κατηγορίες λαθών οι συχνότητες είναι μεγαλύτερες για τους μαθητές μέσου επιπέδου συγκριτικά με το ανώτερο επίπεδο. Στη συνέχεια μέσα από μια στατιστική εξέταση με κριτήριο  $\chi^2$  για τον έλεγχο ανεξαρτησίας καταλήγουμε στο συμπέρασμα της ανεξαρτησίας ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Με την εξέταση της γραμμής << Pearson Chi-Square >>, η τιμή Asymp. Sig > 0,050 άρα δεχόμαστε την μηδενική υπόθεση (H0). Η τιμή Asymp Sig είναι 0,986 > 0,050. Σύμφωνα και με τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου αποδεικνύεται πως δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην κατηγορική μεταβλητή (επίπεδο γλωσσομάθειας) και στα ποσοστά των λαθών των μαθητών ανά κατηγορία.

Το επόμενο ερώτημα που απασχόλησε την έρευνά μας είναι η παραγωγή συνοπτικής-μη συνοπτικής όψης στους μαθητές των δύο διαφορετικών επιπέδων. Καταρχάς από τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές επιπέδου B1 κάνουν περισσότερα λάθη στις δομές της ρηματικής όψης με 50 % λανθασμένες δομές ενώ αντίθετα το ποσοστό των λανθασμένων δομών για το ανώτερο επίπεδο είναι 37 %. Επιπλέον αναδεικνύεται και η ρηματική όψη που δυσκολεύει περισσότερο τους μαθητές κατά τη διαδικασία σχηματισμού της. Όπως έχει καταδειχθεί και σε άλλες αντίστοιχες έρευνες για τον σχηματισμό της ρηματικής όψης, (Παπαδοπούλου 2005, Ιορδανίδου & Αμπάτη 2007) οι μαθητές έχουν την τάση να υπεργενικεύουν την συνοπτική όψη ακόμα και στις περιπτώσεις που θα έπρεπε να χρησιμοποιήσουν τη μη συνοπτική. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές του μέσου επιπέδου κάνουν 17 λάθη στο σχηματισμό της μη συνοπτικής όψης έναντι 14 που πραγματοποιούν στην προσπάθειά τους να σχηματίσουν την συνοπτική όψη ενώ αντίστοιχα για το ανώτερο επίπεδα τα λάθη που προκύπτουν είναι 14 για την μη συνοπτική όψη και 9 για την συνοπτική όψη. Τα λιγότερα λάθη που κάνουν οι περισσότεροι μαθητές στην προσπάθειά τους να σχηματίσουν τη συνοπτική όψη σε σχέση με τη μη συνοπτική μπορεί να δικαιολογηθούν σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά των μητρικών γλωσσών των ομιλητών ενώ σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι σημασιολογικοί και πραγματολογικοί περιορισμοί κατά την διαδικασία σχηματισμού της ρηματικής όψης. Επίσης η ορθή χρήση της μη συνοπτικής όψης και για τα δύο επίπεδα δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την παρουσία κάποιων επιρρηματικών στοιχείων που αποτελούν ένα βοηθητικό στοιχείο για την επιλογή του μη συνοπτικού τύπου. Χαρακτηριστικά στην συγκεκριμένη έρευνα οι μαθητές στην πρόταση << Ξεκίνησα να μαθαίνω ελληνικά εδώ και δύο μήνες >> δεν παράγουν σωστά σε μεγάλο βαθμό τον μη συνοπτικό τύπο παρά την βοηθητική παρουσία της επιρρηματικής φράσης που δηλώνει το συνεχές. Ανεξάρτητα από την τιμή του Sig.

$>0,05$  (0,658) που μας οδηγεί να αποδεχθούμε την μηδενική υπόθεση σύμφωνα με το οποίο οι δύο μεταβλητές (επίπεδο-λάθη ρηματικής όψης) είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, η τάση των μαθητών να πραγματοποιούν περισσότερα λάθη στη μη συνοπτική όψη σε σχέση με τη συνοπτική επιβεβαιώνεται.

Από τις υπόλοιπες γραμματικές κατηγορίες λαθών προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ τους ανά επίπεδο καθώς όλες οι τιμές τους Asymp Sig είναι  $> 0,050$ . Πιο κοντά στην απόκλιση στις συχνότητες βρίσκεται η κατηγορία λαθών με συμπλήρωμα στη γενική που έχει τιμή Sig (0,102) και τα λάθη στο σχηματισμό Αορίστου ανά επίπεδο με τιμή Sig (0,088).

Σε δεύτερο επίπεδο θα γίνει συζήτηση γύρω από τα αποτελέσματα της στατιστικής έρευνας στη δεύτερη δραστηριότητα που αποσκοπούσε στον έλεγχο από την πλευρά των μαθητών της κατανόησης της γραμματικότητας των προτάσεων. Δόθηκαν στους μαθητές 5 προτάσεις ( 2 λανθασμένες-3 σωστές ) και εκείνοι έπρεπε να εξακριβώσουν αν είναι σωστές ή λανθασμένες και αν μπορούν να διορθώσουν τα λάθη (ένδειξη κατάκτησης του συστήματος της δεύτερης γλώσσας). Μέσα από τα ευρήματα για τη δεύτερη δραστηριότητα που αφορούσε κατά κύριο λόγο ζητήματα λεξιλογίου διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις συχνότητες των λαθών ανά επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα η απόδοση των προχωρημένων μαθητών σ' αυτή την άσκηση είναι πολύ καλύτερη αφού πραγματοποίησαν μόλις 36 λάθη συγκριτικά με τα 60 λάθη που πραγματοποίησαν οι μαθητές του μεσαίου επιπέδου. Με την παράθεση της τιμής του πίνακα για το  $\chi^2$  διαπιστώνουμε ότι η τιμή Asymp. Sig.  $< 0,050$  (0,014) άρα απορρίπτουμε την  $H_0$  και αποδεχόμαστε την  $H_1$  (ερευνητική υπόθεση ) που τονίζει ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις πραγματικές και στις αναμενόμενες συχνότητες. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος για τις συχνότητες κάθε κατηγορίας λαθών στα δύο διαφορετικά επίπεδα. Σε επίπεδο B1 έγινε η καταμέτρηση των συχνοτήτων των λαθών και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές έκαναν 18 λάθη στην εξακρίβωση της συνοπτικής όψης (58%) αρκετά λογικό καθώς σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών η δομή να+συνοπτική όψη διδάσκεται σε επίπεδο μεγαλύτερο από το B1 και οι μαθητές δεν έχουν εξοικειωθεί με τη συγκεκριμένη δομή. Παράλληλα σε μεγάλη συχνότητα- 14 λάθη (45%) υπάρχουν λάθη Συμφωνίας ανάμεσα στο αντικείμενο και στη δευτερεύουσα πρόταση. Τα λεξιλογικά λάθη των μαθητών σ' αυτό το επίπεδο είναι αρκετά λιγότερα από το αναμενόμενο και αυτό μπορεί να οφείλεται σε λόγους τυχαιότητας. Από τον έλεγχο των συχνοτήτων Asymp. Sig.  $>0,050$  (0,240) απορρίπτουμε την υπόθεση του ερευνητή και δεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση, με βάση την οποία δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις συχνότητες των κατηγοριών λαθών. Έπειτα πραγματοποιήθηκε η ίδια διαδικασία και για το επίπεδο Γ1, όπου τα αποτελέσματα του test  $\chi^2$  αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικά. Asymp. Sig $< 0,050$  (0,043). Το παραπάνω αποτέλεσμα μας, κατέδειξε ότι οι διδασκόμενοι στο συγκεκριμένο επίπεδο δείχνουν μια συστηματική τάση στην πραγματοποίηση λεξιλογικών λαθών και μάλιστα, σε λάθη που σχετίζονται με την επιλογή της κατάλληλα υφολογικά λέξης με βάση το περιεχόμενο. Σ' αυτό το ερώτημα παρατηρούνται 14 λανθασμένες απαντήσεις (45%) από τους διδασκόμενους. Το συγκεκριμένο λάθος μπορεί να θεωρηθεί σε κάποιο βαθμό αναμενόμενο επειδή στο επίπεδο των προχωρημένων οι μαθητές έχουν κατανοήσει την πυρηνική σημασία της λέξης και πλέον θα πρέπει να κατανοήσουν τις διαφορετικές αποχρώσεις της λέξης

ανάλογα με το ύφος. Ακόμα σε σχέση με τις συχνότητες των κατηγοριών σχετική υψηλή συχνότητα με 8 λάθη (25,8%) υπάρχει στην μορφοσυντακτική κατηγορία της συνοπτικής όψης, ενώ υπάρχουν 6 λάθη (19,8%) συμφωνίας αντικειμένου και δευτερεύουσας πρότασης και λιγότερα είναι τα λάθη λεξιλογικής αναγνώρισης.

Σε ένα τελευταίο στάδιο διεξήχθη ένας έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  για να εξακριβώσουμε τη σχέση ανάμεσα στις δύο κατηγορικές μεταβλητές. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήσαμε ήταν οι κατηγορίες λαθών και τα διαφορετικά γλωσσικά επίπεδα. Τα αποτελέσματα του test  $\chi^2$  είναι Asymp Sig >0,050 (0,273) και επομένως οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι ισχύει η μηδενική υπόθεση και άρα οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους. Συμπερασματικά αφού ολοκληρώσαμε την συζήτηση σχετικά με τα δεδομένα που αναλύσαμε μέσα από το SPSS στο επόμενο κεφάλαιο θα αναλύσουμε τα συμπεράσματα της έρευνάς μας με παράλληλη αναφορά σε διδακτικές προτάσεις οι οποίες θα βασίζονται στην καλύτερη αξιοποίηση των λανθασμένων παραγωγών που πραγματοποίησαν οι μαθητές.

## 7.Συμπεράσματα

Στο καταληκτικό κεφάλαιο της μεταπτυχιακής μας εργασίας, θα αναφερθούμε στα συμπεράσματα τα οποία εξάγονται από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Αρχικά σε ένα πρώτο επίπεδο σε σχέση με όλες τις κατηγορίες των λαθών για τα δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας φαίνεται ότι τα λάθη του χαμηλότερου επιπέδου (B1) είναι ποσοτικά πολύ περισσότερα συγκριτικά με τα λάθη που συμβαίνουν στο ανώτερο επίπεδο. Η ποσοτικά σημαντική διαφορά που προκύπτει στις συχνότητες των λαθών οφείλεται σε δύο βασικούς παράγοντες α.) την διδακτική πράξη και β.) τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές προκειμένου η διαγλώσσα τους να προσεγγίσει τη γλώσσα-στόχο. Είναι φυσικό οι μαθητές του μέσου επιπέδου να εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά επιτυχίας σε δομές όπως είναι η συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού, πρόταση με παθητική δομή και διάκριση συνοπτικής-μη συνοπτικής όψης σε προτάσεις με να + συμπλήρωμα, αφού πολλές από τις παραπάνω δομές δεν τις έχουν διδαχθεί. Συγκεκριμένα τα αναλυτικά προγράμματα για την διδασκαλία της ελληνικής σαν Γ2 αναφέρουν πως οι μαθητές διδάσκονται στο επίπεδο B2 τις δομές με να+ρηματική όψη ενώ παράλληλα στο μέσο επίπεδο δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με δομές όπως τα συμπληρώματα σε γενική και η παθητική φωνή. Συνεπώς οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών επιπέδου B1 στα ερωτήματα είναι διαισθητικές με βάση και την επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές στη γλώσσα-στόχο. Ακόμα ένα άλλο στοιχείο το οποίο εξηγεί τις περισσότερες λανθασμένες παραγωγές των μαθητών στο επίπεδο B1 είναι το γεγονός ότι βρίσκονται σε χαμηλότερο εξελικτικό στάδιο για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας ώστε καταφεύγουν σε παραγωγές που διαφέρουν σημαντικά από το σωστό τύπο στη γλώσσα στόχο. Τέτοια παραδείγματα λανθασμένων δομών είναι στη συμφωνία υποκειμένου-κατηγορουμένου η παραγωγή της δομής << Οι παίκτες του μπάσκετ είναι ψηλές >> όπου υπάρχει λάθος αναλογικού σχηματισμού καθώς σύμφωνα με το σχηματισμό ο παίκτης-οι παίκτες σχηματίζουν και τον πληθυντικό ο ψηλός-οι ψηλές. Παράλληλα ένα άλλο χαρακτηριστικό της

παραγωγής των μέσων μαθητών που δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό και τα λάθη τους είναι η έννοια της αποφυγής (avoidance). Όπως αναφέρει και η Μπέλλα (2011) οι μαθητές χαμηλότερων επιπέδων επειδή φοβούνται ότι οι παραγωγές τους θα διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με τις παραγωγές των φυσικών ομιλητών καταφεύγουν στην στρατηγική της αποφυγής και μ' αυτόν τον τρόπο δεν παράγουν τις ζητούμενες δομές. Η συγκεκριμένη στρατηγική των μαθητών του μέσου επιπέδου ελληνομάθειας εμφανίζεται έστω και περιορισμένα στη δική μας έρευνα.

Αφού εξετάσαμε την συνολική εικόνα για τα λάθη των μαθητών θα προχωρήσουμε στην μελέτη των επιμέρους κατηγοριών. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι λάθη σε δομές όπως είναι η συμφωνία υποκειμένου-κατηγορουμένου, τα άρθρα και η παραγωγή συνοπτικής/μη συνοπτικής όψης εμφανίζονται αρκετές φορές στα δείγματά μας ακόμα και στα ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας. Συνεπώς θεωρούνται λάθη που απασχολούν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές των δύο επιπέδων και οι διδάσκοντες θα πρέπει να δώσουν μεγάλη βαρύτητα στην εξάλειψή τους κατά τη διδακτική διαδικασία.

Καταρχάς σε σχέση με τα λάθη στην κατηγορία της συμφωνίας, φάνηκε ότι η συμφωνία δημιουργεί πρόβλημα στους μαθητές και των δύο επιπέδων, ενώ από τις επιμέρους κατηγορίες της συμφωνίας περισσότερες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη Συμφωνία ανάμεσα στο ουσιαστικό και στο επίθετο σε σύγκριση με τη συμφωνία Υποκειμένου-Κατηγορουμένου. Η εξωτερική συμφωνία επιθέτου και ουσιαστικού (Y-K) παρά την απόσταση των όρων και το γεγονός ότι οι σημασιολογικοί και μορφολογικοί δείκτες δεν συμπίπτουν έχει κατανοηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μαθητές, συγκριτικά με τη δομή Συμφωνίας επιθετικού προσδιορισμού - ουσιαστικού. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών που χαρακτηρίζουν πιο δύσκολα διαχειρίσιμες τις συμφωνίες ως προς το γένος (άρθρο-ουσιαστικό & επίθετο-ουσιαστικό). Τα προβλήματα για την παραγωγή δομών συμφωνίας είναι ως ένα βαθμό αναμενόμενα. Όπως αναφέρεται και στην Αμπάτη (2009) η διδασκαλία των επιθετικών προσδιορισμών και των κατηγορουμένων έχει μεγάλη σπουδαιότητα και επικοινωνιακή χρησιμότητα αφού οι μαθητές εξοικειώνονται με την πραγματοποίηση περιγραφών και με τη βασική λειτουργία των επιθετικών προσδιορισμών και των κατηγορουμένων και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα πρόσωπα ή τα αντικείμενα γύρω τους με βάση τις περιγραφές που τους δίνονται. Οι αλλόγλωσσοι όμως δυσκολεύονται στην εκμάθηση του φαινομένου της Συμφωνίας με αποτέλεσμα να παραβιάζουν τους κανόνες. Βασικοί παράγοντες που οδηγούν στην αργοπορημένη κατάκτηση των μορφολογικών στοιχείων σε σύγκριση με άλλα μορφήματα είναι αφενός ότι τα στοιχεία είναι καταληκτικά (καταληκτικά μορφήματα προσδιορισμών / κατηγορουμένων) και αφετέρου ότι η κατανόηση του μηνύματος της πρότασης μπορεί να επιτευχθεί και χωρίς τη σωστή συμφωνία ανάμεσα στο ουσιαστικό και στον επιθετικό προσδιορισμό ή το κατηγορούμενο. Συνεπώς το γεγονός ότι τα στοιχεία της συμφωνίας βρίσκονται στην περιφέρεια του γλωσσικού συστήματος και ένας μαθητής ακόμα και χωρίς ορθή εκφορά αυτών μπορεί να παράγει κατανοητά εκφωνήματα νοηματικά συντελεί σε κάποιον βαθμό στα λάθη των μαθητών ακόμα και σε ανώτερα επίπεδα και στην αργοπορημένη κατάκτηση της συμφωνίας.

Επιπλέον άλλη μια μορφοσυντακτική κατηγορία που εμφανίζει υψηλά ποσοστά λαθών στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές είναι η παραγωγή της ρηματικής όψης. Ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν προτάσεις όπου θα έπρεπε να

χρησιμοποιήσουν τη ρηματική όψη σε ρήματα με χρονική αναφορά στο παρελθόν π.χ έγραψε καθώς και σε δομές με το να+ συμπληρωματικές προτάσεις , π.χ να μαθαίνω, να ξεπαγώσω. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές και των δύο επιπέδων κάνουν αρκετά λάθη στην παραγωγή της ρηματικής όψης. Συγκεκριμένα και στα δύο επίπεδα παρατηρούνται περισσότερα λάθη στην παραγωγή της μη συνοπτικής όψης ενώ σημαντική διαφορά παρατηρείται στην παραγωγή του ρήματος στον Αόριστο για τα δύο επίπεδα καθώς οι μαθητές του μέσου επιπέδου πραγματοποίησαν 16 λάθη έναντι 8 των προχωρημένων μαθητών. Οι αλλόγλωσσοι ομιλητές της ελληνικής δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν σωστά σε πολλές περιπτώσεις τη ρηματική όψη κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν έχουν κατανοήσει απόλυτα τα χαρακτηριστικά των δύο τύπων ρηματικών όψεων , συνεπώς πολλές φορές δεν μπορούν να ερμηνεύσουν σωστά την συνομιλιακή περίσταση και να χαρακτηρίσουν μορφολογικά το ρήμα. Οι ομιλητές της ελληνικής σαν Γ2 αντιμετωπίζουν πολλές δυσχέρειες στην προσπάθεια εκμάθησης της ρηματικής όψης ακόμα και αν βρίσκονται στα ανώτερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και αυτό έχει επισημανθεί και από αντίστοιχες μελέτες όπως έχουμε προαναφέρει.

Επιπρόσθετα οι σπουδαστές της ελληνικής σαν Γ2 που συμμετέχουν στην ερευνητική μας διαδικασία εμφανίζουν μια προτίμηση για την ορθή παραγωγή της συνοπτικής όψης έναντι της μη συνοπτικής ρηματικής όψης. Τα αποτελέσματα των περισσότερων πειραματικών μελετών συμφωνούν με την τάση για υπεργενίκευση της συνοπτικής όψης ακόμα και σε περιβάλλοντα που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί η μη συνοπτική. Πραγματολογικοί και σημασιολογικοί περιορισμοί προδιαθέτουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη συνοπτική όψη καθώς έχουν καταχωρήσει στο νοητικό τους λεξικό πολλά ρήματα ως τελικά. (Ιορδανίδου & Αμπάτη 2007) Αντίθετη προς τη συγκεκριμένη αντίληψη είναι η μελέτη του Βαλετόπουλου (2001) για τη ρηματική όψη. Αυτός υποστήριξε ότι τα λάθη στη ρηματική όψη εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τη μητρική γλώσσα των σπουδαστών. Π.χ οι ρωσόφωνοι στην έρευνα του Βαλετόπουλου σε αντίθεση με τα υπόλοιπα ερευνητικά ευρήματα παράγουν περισσότερα λάθη κατά το σχηματισμό του συνοπτικού τύπου σε σχέση με το μη συνοπτικό τύπο. Παράλληλα ένα άλλο συμπέρασμα που εξάγουμε από την έρευνά μας είναι ότι η παρουσία επιρρηματικών στις ασκήσεις δεν φαίνεται να βοηθά στην επιλογή του σωστού τύπου. Ένα ερώτημα της έρευνας που απαιτεί την παραγωγή της μη συνοπτικής όψης περιλαμβάνει την επιρρηματική φράση << εδώ και δύο μήνες >> που δηλώνει το σύνθητες και μας προδιαθέτει για την χρήση της μη συνοπτικής όψης. Παρ' όλα αυτά όμως οι μη φυσικοί ομιλητές και των δύο επιπέδων κάνουν λάθη σε ποσοστό 55 % για το Β1 και 45 % για το Γ1. Παράλληλα μια άλλη γραμματική κατηγορία που προκαλεί προβλήματα στους μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν την γλώσσα -στόχο είναι το άρθρο. Οι μαθητές πραγματοποιούν αρκετές λανθασμένες παραγωγές σχετικά με την γραμματικοσυντακτική κατηγορία του άρθρου. Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπάρχουν δύο ερωτήσεις που έχουν ως στόχο την παραγωγή του άρθρου. Οι λανθασμένες παραγωγές των μαθητών δεν αφορούν μορφολογικά λάθη αλλά κατά κύριο λόγο σχετίζονται με προβλήματα στη σύνταξη του άρθρου τα οποία κατά πάσα πιθανότητα οφείλονται σε αρνητική παρεμβολή (negative transfer) από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Τα χαρακτηριστικά των εξεταζόμενων επιδρούν καθοριστικά στις παραγωγές των μαθητών. Σλαβόφωνοι μαθητές στην έρευνά μας στο μεσαίο επίπεδο επάρκειας Β1 εμφανίζονται επιρρεπείς στα λάθη της σύνταξης με συχνό το

λάθος της παράλειψης του οριστικού άρθρου. Από τα ερωτηματολόγια, που μοιράστηκαν στους μαθητές αντλούμε το συμπέρασμα ότι σλαβόφωνοι μαθητές (Πολωνοί, Ρώσοι) στο επίπεδο Β1 παραλείπουν το άρθρο στη δομή << Το ποδόσφαιρο είναι το εθνικό άθλημα της Βραζιλίας >> και αυτό είναι ένα στοιχείο αρνητικής παρεμβολής από τις μητρικές τους γλώσσες, αφού οι συγκεκριμένες γλώσσες δεν διαθέτουν την γραμματική κατηγορία του άρθρου. Παράλληλα σε ένα δεύτερο επίπεδο (Γ1), οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν την δομή του άρθρου στη δεύτερη γλώσσα έχουν την τάση να υπερδιορθώνουν τις προτάσεις και να χρησιμοποιούν άρθρο ακόμα και εκεί που δεν χρειάζεται π.χ Κάθε βράδυ βλέπω την τηλεόραση για δύο ώρες. Η υπερβολική χρήση του άρθρου από τους μαθητές των δύο τμημάτων στην έρευνά μας μπορεί να αποδοθεί στην προσπάθειά τους να αποφευχθεί η παρεμβολή από Γ1 όταν αυτή δεν διαθέτει άρθρα.

Ολοκληρώνοντας το υποκεφάλαιο των συμπερασμάτων θα προχωρήσουμε σε μια αναφορά για τη σημασία των λαθών στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας καθώς και για τον τρόπο που θα πρέπει οι διδάσκοντες να αξιοποιήσουν τα λάθη στη διδακτική τους πράξη ενώ στο τέλος θα γίνει αναφορά σε διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία των φαινομένων της συμφωνίας, του άρθρου και της ρηματικής όψης.

## 7.1 Αξιοποίηση των λαθών

Τα ευρήματα της έρευνάς μας για τα λάθη των μαθητών αποδεικνύουν ότι οι αλλόγλωσσοι προβαίνουν σε μεγάλο ποσοστό σε λανθασμένες παραγωγές στην προσπάθειά τους να φτάσουν στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών και να κατακτήσουν την Γ2. Όλες οι σύγχρονες απόψεις και θεωρίες διδασκαλίας βρίσκονται στον αντίποδα παλαιότερων θεωριών κατάκτησης όπως είναι η Αντιπαραβολική Ανάλυση και επισημαίνουν τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να έχουν τα λάθη των μαθητών κατά την διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Τα λάθη σύμφωνα και με τη Φουντοπούλου (2001) έχουν τεράστια αξία και για τον διδάσκοντα και για τον διδασκόμενο επειδή λειτουργούν ανατροφοδοτικά για τον μαθητή στην προσπάθειά του να οδηγηθεί στη σωστή παραγωγή ενώ το ίδιο ισχύει και για τον διδάσκοντα. Παράλληλα το λάθος συμβάλλει στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις μαθησιακές ανάγκες των αλλόγλωσσων. Μέσα από τα λάθη οι διδάσκοντες καταλαβαίνουν σε ποια δομή καλούνται να δώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα κατά τη διδακτική πράξη ενώ προσαρμόζουν και τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική η διδακτική πράξη. Η παρατήρηση των λαθών, που κάνουν οι μαθητές, η καταγραφή τους και η προσπάθεια ερμηνείας τους μπορούν να παρέχουν στους δασκάλους πολύτιμα δεδομένα που θα τους οδηγήσουν σε ουσιαστικά συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους καθώς και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθεια να κατανοήσουν ένα νέο κώδικα επικοινωνίας. Μ' αυτό τον τρόπο οι δάσκαλοι αποκτούν επίγνωση για τις αδυναμίες των μαθητών και προσπαθούν να τους δώσουν κατευθύνσεις για να τις ξεπεράσουν.

Προκειμένου οι ίδιοι οι μαθητές να είναι σε θέση να διορθώσουν τα λάθη τους θα πρέπει να αποκλειστεί ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και να γίνει η διδακτική πράξη πιο μαθητοκεντρική. Επομένως, η διόρθωση των λαθών θα πρέπει να



έχει δυναμικό χαρακτήρα και όχι στατικό. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να διορθώσει άμεσα το λάθος του σπουδαστή και να αναφέρει ο ίδιος τη σωστή απάντηση γιατί σ' αυτή την περίπτωση δεν εξασφαλίζεται ότι έγινε κατανοητό στον μαθητή το είδος του λάθους καθώς και η σωστή επιλογή που προκρίθηκε. Έτσι στα συγκεκριμένα παραδείγματα της έρευνάς μας ο δάσκαλος οφείλει να διαβάζει τα γραπτά των μαθητών, να καταγράψει στον πίνακα τις προτάσεις και να υπογραμμίσει τις λανθασμένες επιλογές τους. Ύστερα μπορεί να ζητήσει από τους ίδιους να εξηγήσουν γιατί είναι λάθος η χρήση της γλώσσας σε κάθε περίπτωση και πως κατέληξαν στη χρήση της σωστής επιλογής. Η ίδια διαδικασία συνίσταται να ακολουθηθεί και κατά την παραγωγή προφορικού λόγου από τους μαθητές. Η ροή της παραγωγής τους δεν πρέπει να διακόπτεται ακόμα και αν ο εκπαιδευτής αντιληφθεί την παρουσία λαθών. Στο τέλος της παραγωγής θα ήταν σωστό ο δάσκαλος να γράψει στον πίνακα τις λανθασμένες δομές και να καλέσει τους μαθητές να διορθώσουν τα λάθη. Μ' αυτό τον τρόπο θα ενεργοποιήσει την προσοχή των μαθητών για την κατανόηση του λάθους στη Γ2 και την παραγωγή της σωστής πρότασης στη γλώσσα-στόχο. Έτσι τα λάθη των μαθητών θα λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά για τους μαθητές. Οι μαθητές αποκτούν αυτοέλεγχο και ανεβαίνει η αυτοπεποίθησή τους ενώ παράλληλα αποκτούν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο εργάζονται, συνειδητοποιούν τις δυσκολίες που έχουν και κατορθώνουν να αποσαφηνίσουν πιθανές παρερμηνείες που έχουν κάνει σχετικά με τη χρήση ή το σχηματισμό κάποιων φαινομένων.

Μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας ο δάσκαλος πληροφορεί τους μαθητές για γραμματικά φαινόμενα όπως συμφωνία, ρηματική όψη κ.α. τα οποία ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει για να καταλάβει τις αδυναμίες του και μέσα από την επανάληψη να διορθώσει τα λάθη που οφείλονται σε απροσεξία και όχι σε έλλειψη ικανότητας στη Γ2. Επιπλέον οι δάσκαλοι θα έχουν την ευκαιρία να διακρίνουν στις παραγωγές των μαθητών τα συστηματικά από τα τυχαία/λάθη παραδρομής και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους ανάλογα στην κάθε περίπτωση. Τα δεδομένα που συλλέγει ο δάσκαλος από τα λάθη των μαθητών και τα συμπεράσματα που εξάγονται θα τον βοηθήσουν να γνωρίζει εκ των προτέρων τις δομές που μπορεί να συναντούν δυσκολίες οι μαθητές ανά επίπεδο και έτσι να εστιάζουν σε εκείνα τα γραμματικά φαινόμενα κατά τη διδασκαλία τους. Έπειτα ο δάσκαλος γνωρίζοντας τα συστηματικά λάθη που κάνουν οι μαθητές μπορεί να τα αποτρέψει δίνοντας σαν παράδειγμα λάθη που έγιναν από άλλους μαθητές ίδιου επιπέδου και υποδεικνύοντας τους τη σωστή επιλογή εκ των προτέρων.

Συνοπτικά τα λάθη καθορίζουν τη διδακτική παρέμβαση και αποτελούν δείκτες οργάνωσης της διορθωτικής αγωγής. Οι διδάσκοντες εφαρμόζοντας τεχνικές όπως η σκόπιμη επανάληψη του λάθους, ο επιτονισμός στο σημείο όπου η δομή είναι λανθασμένη και η καταγραφή της λανθασμένης δομής στον πίνακα εφιστούν την προσοχή του μαθητή για να παρατηρήσει το λάθος και να το διορθώσει. Έτσι οδηγείται στην κατάκτηση της γλώσσας-στόχου. Εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν είναι σωστό οι εκπαιδευτές κάτω από την πίεση του χρόνου να παρέχουν άμεσα στους διδασκόμενους τη σωστή απάντηση γιατί δεν προωθείται το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και δεν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να κατανοήσουν τα λάθη τους και να ανακαλύψουν μόνοι τους τη σωστή απάντηση.

## 7.2 Διδακτικές Προτάσεις

Στη συγκεκριμένη τελευταία υποενότητα της παρούσας εργασίας, θα προχωρήσουμε στην πραγματοποίηση κάποιων διδακτικών προτάσεων για τη διδασκαλία των φαινομένων στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσχέρεια στην προσπάθεια κατάκτησης της Γ2 ( Συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού, ουσιαστικού- κατηγορούμενου, ρηματική όψη και άρθρο ). Οι προτάσεις μας δεν έχουν αποδειχθεί πειραματικά αλλά βασίζονται σε καθαρά εμπειρικά δεδομένα τα οποία προέρχονται από τη θεωρία και τις προγενέστερες έρευνες.

### 7.2.1 Διδακτική παρέμβαση για διδασκαλία της Συμφωνίας

Η συμφωνία Ο-Ε και Υ-Κ είναι από τα στοιχεία της ελληνικής γλώσσας που δημιουργούν πολλά προβλήματα στους μαθητές στην προσπάθεια τους να προσεγγίσουν τον λόγο των φυσικών ομιλητών και να κατακτήσουν τη γλώσσα-στόχο. Τα δεδομένα από την έρευνά μας φανερώνουν την τάση που έχουν οι μαθητές και των δύο επιπέδων να δυσκολεύονται στην παραγωγή ορθών τύπων Συμφωνίας. Οι αλλόγλωσσοι έχουν την τάση να δυσκολεύονται στην εκμάθηση του φαινομένου της Συμφωνίας και το κατακτούν σταδιακά. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η κατανόηση του μηνύματος που θέλουν να κοινωνήσουν πραγματοποιείται και με ακατάλληλα, όσον αφορά τη Συμφωνία μορφήματα, επομένως οι ίδιοι οι μαθητές δίνουν προτεραιότητα πολλές φορές στην κατανοησιμότητα του μηνύματος και όχι στην γραμματικότητα. Οι μορφικές καταλήξεις που εμπεριέχουν την συμφωνία σε πτώση, γένος και αριθμό ανήκουν στην κατηγορία των περιφερειακών πολύπλοκων στοιχείων (Αμπάτη 2009) και η εκμάθησή τους είναι μια σύνθετη διαδικασία. Παράλληλα ένα άλλο γεγονός που δημιουργεί δυσκολίες στην εκμάθηση της γραμματικής κατηγορίας της Συμφωνίας είναι η τάση των μαθητών να συνδέουν μορφολογικά τις καταλήξεις επιθέτου και ουσιαστικού (μορφολογικός παράγοντας) με αποτέλεσμα την παραγωγή ηχητικά παρόμοιων αλλά λανθασμένων δομών π.χ \* ψηλές παίκτες. Η παραγωγή του συγκεκριμένου παραδείγματος οφείλεται στην επίδραση των μηχανισμών της αναλογίας και της υπεργενίκευσης. Αναλογικά με το ουσιαστικό οι παίκτες, πολλοί μαθητές σχηματίζουν το επίθετο που συμφωνεί παράγοντας τη δομή <<ψηλές>>. Επιπλέον η παραγωγή τύπων της μορφής <<ψηλές παίκτες>> μπορεί να αποδοθεί σε υπεργενικευμένη χρήση συγκεκριμένων κλητικών παραδειγμάτων. Σε άλλες περιπτώσεις, οι μαθητές προσπαθούν να αντιστοιχήσουν το φυσικό και το γραμματικό γένος (σημασιολογικός παράγοντας) ακόμα και σε περιπτώσεις όπου η προσπάθεια οδηγεί σε λανθασμένες δομές π.χ \* μεγάλους αδέρφια.

Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εκμάθηση της Συμφωνίας παρουσιάζει προβλήματα σε σπουδαστές της ελληνικής όλων των επιπέδων και απαιτείται η αναφορά σε διδακτικές δραστηριότητες για την άμβλυνση αυτών των προβλημάτων. Όπως αναφέρεται και στο Αναστασιάδη- Συμεωνίδη (2003/2006) θα πρέπει να ιεραρχηθούν οι διδακτικές ανάγκες και οι διδακτικοί στόχοι ανάλογα με το επίπεδο. Αρχικά προηγείται η διδασκαλία των ομαλών δομών και έπονται οι

περιφερειακοί ανώμαλοι τύποι. Επιπλέον μεγαλύτερη βαρύτητα σε αρχικά επίπεδα επάρκειας έχει η διδασκαλία των δομών οι οποίες εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα κείμενα προς εξέταση ενώ χρειάζεται να πραγματοποιηθεί παράλληλη μελέτη για τις προσδοκίες των ΑΠ ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας στο οποίο εντάσσεται κάθε μαθητής.

Στη συνέχεια θα πραγματοποιηθεί αναφορά στις παρεμβάσεις μας για την διδασκαλία της Συμφωνίας. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διδακτική πράξη απαιτούν να δίνεται παρόμοια έμφαση στη διδασκαλία της μορφής και της σημασίας κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας γιατί θα βοηθηθούν οι μαθητές να αποκτήσουν ευχέρεια αλλά και ακρίβεια στη Γ2. Συνεπώς κατά την εκμάθηση της Συμφωνίας απαιτείται πέρα από επικοινωνιακές δραστηριότητες που θα προσδιάζουν σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, η παρουσία τεχνικών όπως η εστίαση στον τύπο προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν ανατροφοδότηση για τα λάθη τα οποία πραγματοποιούν και να εστιάσουν την προσοχή τους στα γραμματικά στοιχεία τα οποία τους προκαλούν δυσκολία. Η εστίαση στον τύπο μπορεί να εφαρμοστεί με διάφορους τρόπους. Καταρχάς στην δομή << Οι αθλητές του μπάσκετ είναι ψηλές >> ο διδάσκων προκειμένου να βελτιώσει τη γραμματική των μαθητών θα μπορούσε να επαναλάβει την πρόταση μέχρι το σημείο του λάθους προσπαθώντας να εκμαιεύσει τη σωστή απάντηση από τους μαθητές και ακόμα να σημειώσει το λάθος με τη χρήση μεταγλώσσας χωρίς όμως να δοθεί ο σωστός τύπος. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η χρήση μεταγλώσσας είναι περισσότερο πρόσφορη για τα ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας. Στην πράξη η ΕΤ μπορεί να εφαρμοστεί σε κείμενα τα οποία εμπεριέχουν το υπό εξέταση φαινόμενο και έχουν δοθεί από τον διδάσκοντα στους μαθητές. Κείμενα που θεωρούνται κατάλληλα για τη διδασκαλία της συμφωνίας είναι αυτά που διαθέτουν πληθώρα επιθετικών προσδιορισμών. Ο εκπαιδευτής μοιράζει φωτοτυπίες στους μαθητές που περιέχουν την περιγραφή ενός χώρου και θα πρέπει να επισημάνει το γραμματικό φαινόμενο για να προχωρήσει η τεχνική της εστίασης σε τύπο. Οι μαθητές εκτίθενται μ' αυτό τον τρόπο σε μια σειρά παραδειγμάτων για το υπό εξέταση φαινόμενο με στόχο να στρέψουν εκεί την προσοχή τους. Ο εκπαιδευτής προκειμένου να είναι σίγουρος πως οι μαθητές θα εστιάσουν στις δομές της συμφωνίας μπορεί να τις υπογραμμίσει, να καταγράψει τις καταλήξεις επιθετικού προσδιορισμού και ουσιαστικού και να τις κυκλώσει προκειμένου να τονιστεί η παρουσία τους και να γίνουν αντικείμενο προσοχής από τους μαθητές.

Παράλληλα μια άλλη εφαρμοζόμενη τεχνική που θα συντελέσει στην κατανόηση της συμφωνίας από τους μαθητές είναι η διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας που σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου & Πούλιου 2015), έχει καλύτερα διδακτικά αποτελέσματα σε μέσο επίπεδο μαθητών ως προς τη γλωσσική τους επάρκεια (B1). Η εφαρμογή της ΔΒΓΕ μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στην προσπέλαση του γραμματικού φαινομένου της Συμφωνίας. Η τεχνική της ΔΒΓΕ βασίζεται στην άποψη ότι η κατάλληλη αξιοποίηση των γλωσσικών εισαγόμενων οδηγεί στη μάθηση του φαινομένου της Συμφωνίας. Η επιλογή της ΔΒΓΕ υπαγορεύεται από το γεγονός ότι οι διδασκόμενοι μια γλώσσα εστιάζουν στα σημασιολογικά στοιχεία που προωθούν την επικοινωνία και δεν δίνουν σημασία στα γραμματικά μορφήματα της Συμφωνίας. Η διδασκαλία βάσει γλωσσικής επεξεργασίας αποσκοπεί στο να μεταβάλει τις επεξεργαστικές στρατηγικές των μαθητών για να είναι

αποτελεσματικές στη γλώσσα-στόχο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές θα αποκτήσουν γραμματική επίγνωση στη Γ2.

Η τεχνική της ΔΒΓΕ αποτελείται από τρία στάδια: α.) στάδιο ρητής διδασκαλίας όπου χρησιμοποιείται μεταγλώσσα και δίνονται στους μαθητές ρητοί κανόνες για τη συμφωνία ανάμεσα στο ουσιαστικό και επιθετικό και κατηγορηματικό προσδιορισμό β.) ρητή ανάλυση των στρατηγικών της γλωσσικής επεξεργασίας για το εισαγόμενο γ.) δομημένο εισαγόμενο μέσω του οποίου οι μαθητές εστιάζουν στα στοιχεία γραμματικής που παραβλέπουν κατά την προτασιακή επεξεργασία. Ειδικότερα προτείνεται να χρησιμοποιηθεί ένα είδος γλωσσικών δραστηριοτήτων που ονομάζονται δραστηριότητες δομημένων εισαγόμενων και είναι είτε αναφορικές είτε συναισθηματικές. Τα δομημένα εισαγόμενα είναι με τέτοιο τρόπο διατυπωμένα ώστε να οδηγούν την προσοχή του μαθητή στην εστίαση στο γραμματικό φαινόμενο της συμφωνίας. Π.χ Για παράδειγμα προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση ότι οι καταλήξεις των επιθέτων δηλώνουν γένος, πτώση ,αριθμό και συμφωνούν με τα αντίστοιχα ουσιαστικά ακούν προτάσεις όπως << είναι όμορφη >> , << είναι δυνατός >> και πρέπει να το συνδυάσουν με οπτικά ερεθίσματα καθώς τους μοιράζονται οι εικόνες ενός μοντέλου και ενός μπασκεμπολίστα. Στη διευρυμένη της μορφή η συγκεκριμένη άσκηση μπορεί να αποκτήσει και επικοινωνιακό χαρακτήρα καθώς ο διδάσκων ζητάει από τους διδασκόμενους να του απαντήσουν αν συμφωνούν ή όχι με το περιεχόμενο των εκφωνημάτων (άσκηση συναισθηματικά δομημένου εισαγόμενου).

Συνοπτικά η Αμπάτη (2009) στην έρευνά της θεωρεί ότι οι διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία της Συμφωνίας οφείλουν να συνδυάζουν δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα και γραμματικής επίγνωσης. Η Αμπάτη προτείνει μια κυκλική πορεία για τη διδασκαλία της Συμφωνίας. Αρχικά εισάγεται το θέμα (περιγραφή εικόνας προσώπου-αντικειμένου) μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες όπου αναδεικνύεται η υπόρρητη γνώση που διαθέτουν οι μαθητές. Στη συνέχεια μέσα από δραστηριότητες εστίασης στον τύπο με χρωματισμό των καταλήξεων της Συμφωνίας ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να εστιάσουν στα γραμματικά χαρακτηριστικά της Συμφωνίας ενώ παράλληλα μέσα από ασκήσεις δομημένου εισαγόμενου οι μαθητές θα αποκτήσουν γραμματική επίγνωση και θα μπορέσουν να συνδέσουν κατάλληλα τα ουσιαστικά με τους επιθετικούς και τους κατηγορηματικούς προσδιορισμούς. Η παραπάνω προσέγγιση πλαισιώνεται από δομικές ασκήσεις και έτσι συμβάλλει στην ανάπτυξη ρητής γνώσης και έπειτα ακολουθεί η εξάσκηση των μαθητών με προφορικές και γραπτές δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου, εφόσον το πρωταρχικό ζητούμενο είναι η αξιοποίηση των γνώσεων στην παραγωγή λόγου. Επίσης ένα άλλο στοιχείο που είναι σημαντικό κατά τη διδασκαλία της ρηματικής όψης στις συμπληρωματικές προτάσεις είναι η παροχή από την πλευρά του διδάσκοντα μέσω ρητής διδασκαλίας κάποιων ρημάτων που συντάσσονται αποκλειστικά με μη συνοπτική όψη. Π.χ ρήματα που δηλώνουν συνήθεια ή την δυνατότητα να κάνουμε κάτι συχνά (συνηθίζω, μαθαίνω, μου αρέσει) καθώς και ρήματα που σημαίνουν αρχή, συνέχεια, τέλος όπως στο παράδειγμα της έρευνάς μας << Ξεκίνησα να μαθαίνω ελληνικά εδώ και δύο μήνες >>. Ανάλογη διαδικασία θα ακολουθηθεί με εκφράσεις και ρήματα τα οποία υποχρεωτικά παίρνουν ρήματα με συνοπτική όψη.

Συμπερασματικά μέσα από αυτές τις διδακτικές προτάσεις, όπως έχει αποδειχθεί πειραματικά και από προηγούμενες έρευνες, οι μαθητές των δύο επιπέδων θα προσεγγίσουν πιο αποτελεσματικά τη γραμματική κατηγορία της Συμφωνίας ανάμεσα στους όρους της πρότασης και έτσι θα μπορέσουν να πλησιάσουν τις παραγωγές των φυσικών ομιλητών της ελληνικής γλώσσας.

### 7.2.2 Διδακτική παρέμβαση για διδασκαλία της ρηματικής όψης

Ύστερα από την αναφορά μας στους τρόπους διδακτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία της γραμματικής κατηγορίας της Συμφωνίας, θα ασχοληθούμε με τη διδασκαλία της ρηματικής όψης<sup>3</sup>, μιας άλλης γραμματικής κατηγορίας, στην οποία οι αλλόγλωσσοι είναι επιρρεπείς στο να παράγουν λανθασμένες δομές. Τα δεδομένα από τις στατιστικές αναλύσεις επιβεβαιώνουν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Ειδικά στο μέσο επίπεδο οι μαθητές εμφανίζουν δυσκολία σε ποσοστό 51% στις ρηματικές όψεις ενώ αρκετά λάθη στην παραγωγή αυτών των δομών σημειώνονται και στο επίπεδο των προχωρημένων 33%. Εδώ θα αναφερθούμε σε διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιούνται από τους διδάσκοντες και στοχεύουν στην βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στην παραγωγή της ρηματικής όψης (χρονική αναφορά στο παρελθόν, να + συνοπτικό ποιόν ενέργειας, να + μη συνοπτικό ποιόν ενέργειας). Γενικά θα πρέπει να επισημανθεί πως η ελληνική γλώσσα κωδικοποιεί γραμματικά το φαινόμενο της ρηματικής όψης. Πολλές άλλες γλώσσες δεν προβαίνουν σ' αυτή την μορφολογική κωδικοποίηση και αρκετά λάθη των μαθητών προκύπτουν εξαιτίας παρεμβολής από τη μητρική γλώσσα. Παράλληλα αρκετές από τις προηγηθείσες μελέτες καταδεικνύουν ένα σημαντικό πρόβλημα στις δομές με να+ ρηματική όψη σε αντίθεση με τις δομές με χρονική αναφορά όπου τα ποσοστά είναι πολύ καλύτερα ενώ ένα άλλο σημαντικό ερευνητικό εύρημα είναι η τάση των μαθητών για υπεργενίκευση της συνοπτικής ρηματικής όψης ακόμα και σε περιβάλλοντα που θα έπρεπε να χρησιμοποιηθεί η μη συνοπτική ρηματική όψη. Το ότι παρατηρούνται λάθη στο σχηματισμό της ρηματικής όψης ακόμα και από σπουδαστές που βρίσκονται σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσικής επάρκειας δηλώνει τη δυσκολία του φαινομένου αυτού και την προσοχή που θα πρέπει να του δοθεί κατά τη διδασκαλία. Στην διάρκεια της διδασκαλίας προτείνεται η αναφορά στη ρηματική όψη και η ανάλυση της λειτουργίας για να αποκτήσει ο μαθητής επίγνωση της λειτουργίας της και να την χρησιμοποιήσει πιο εύκολα. Είναι ίσως σκόπιμο να αναφερθεί πως η διδασκαλία της ρηματικής όψης θα πρέπει να ξεκινήσει από τον συνοπτικό τύπο γιατί είναι α.) στατιστικά πολύ πιο συνηθισμένος καθώς έχει μεγάλη διαθεσιμότητα στη γλωσσική παραγωγή β.) μας δίνει το δεύτερο θέμα του ρήματος (αοριστικό) με το οποίο σχηματίζονται άλλοι χρόνοι γ.) έχει μια βασική σημασία, η θέση του γεγονότος ως όλου που το καθιστά εξαιρετικά απλό στη σημασιολογική του κατανόηση. Εδώ θα ήταν αναγκαίο να τονιστεί ότι αρκετοί μαθητές επηρεασμένοι από την αρχή του ισομορφισμού ταυτίζουν την σημασία του ρήματος με μια όψη και έτσι θεωρούν πως κάθε ρήμα έχει μόνο μια όψη. Οι δάσκαλοι θα πρέπει

<sup>3</sup> Στην εργασία αυτή υιοθετώ τον όρο ρηματική όψη για την μετάφραση του αγγλικού verbal aspect αντί των όρων άποψης και ποιόν ενέργειας που έχουν χρησιμοποιηθεί στις μεταφράσεις των Mirambel [1978](1988) και Holton et al. (1999) αντίστοιχα (βλ. και Ράλλη 2005: 50) για τη σχετική ορολογία.

να λάβουν υπόψιν τους τις πραγματολογικές παραμέτρους κατά τη διδακτική πράξη και να τονίσουν ρητά στους μαθητές ότι η όψη και η σημασία του ρήματος δεν ταυτίζονται αλλά κάθε ρήμα δύναται να σχηματίσει δύο ρηματικές όψεις. Έρευνες έχουν δείξει ότι η συστηματική εξέταση γλωσσικών φαινομένων, ιδίως σε πιο προχωρημένα επίπεδα γλωσσομάθειας και με τη χρήση μεταγλώσσας μπορεί να οδηγήσει στην καλύτερη κατανόησή τους από την πλευρά των μαθητών (Doughty & Varela 1998, Poole 2005). Ένας πρόσφορος τρόπος για τη διδασκαλία της ρηματικής όψης είναι να διδαχθεί επαγωγικά μέσα από την εστίαση στον τύπο έτσι ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν αυτόνομα στην κατανόηση του γραμματικού φαινομένου. Ο διδάσκων σ' αυτή την περίπτωση, όπως και στη διδασκαλία της συμφωνίας ουσιαστικού και επιθετικού προσδιορισμού, παραθέτει στους μαθητές κείμενα με τις ζητούμενες δομές υπογραμμισμένες για να στραφεί εκεί η προσοχή του μαθητή και να τις επεξεργαστεί.

Ο διδάσκων θα πρέπει να εστιάσει στα χαρακτηριστικά της συνοπτικής και της μη συνοπτικής όψης και κυρίως στο γεγονός ότι η συνοπτική όψη κωδικοποιεί το ολοκληρωμένο γεγονός ενώ η μη συνοπτική όψη κωδικοποιεί αντίστοιχα τόσο το συνεχές όσο και το σύνθητες. Αυτό μπορεί να συμβεί με την έκθεση των μαθητών σε κείμενα που περιέχουν δομές ρηματικής όψης και προτάσεις με να+ συμπληρώματα ενώ τους ζητείται παράλληλα να αιτιολογήσουν για ποιο λόγο χρησιμοποιείται κάθε φορά ο συνοπτικός και ο μη συνοπτικός τύπος και τι συνεπάγεται αυτή η επιλογή κάθε φορά. Ακόμα ιδιαίτερα βοηθητική για την κατανόηση της ρηματικής όψης είναι η παρουσία επιρρηματικών στοιχείων που οδηγούν στην επιλογή μιας συγκεκριμένης ρηματικής όψης όπως στα ερωτήματα της έρευνας << Ξεκίνησα να μαθαίνω ελληνικά **εδώ και δύο μήνες** >> όπου η επιλογή της επιρρηματικής φράσης **εδώ και δύο μήνες** δηλώνει το συνεχές και κατευθύνει τον μαθητή στην επιλογή του μη συνοπτικού τύπου.

Διδακτικές παρεμβάσεις που βοηθούν την κατανόηση και την κατάκτηση του γραμματικού φαινομένου στη Γ2 είναι η πραγματοποίηση ασκήσεων στις οποίες οι σπουδαστές καλούνται να επιλέξουν τον σωστό τύπο μέσα από ασκήσεις ενταγμένες σε κατάλληλες επικοινωνιακές περιστάσεις αφού οι διδασκόμενοι θα πρέπει να λάβουν υπόψιν τους τους προηγούμενους διαλόγους για να παράγουν τον σωστό τύπο. Επιπρόσθετα μια άλλη δραστηριότητα ανύψωσης της γραμματικής επίγνωσης των μαθητών είναι μια άσκηση ελέγχου λαθών της ρηματικής όψης στις παραγωγές των μαθητών. Αυτή η άσκηση μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα για συζήτηση και ανάλυση της χρήσης της ρηματικής όψης στα συγκεκριμένα περικείμενα ενώ θα γίνει αναφορά και στους παράγοντες που οδηγούν στη μια ή στην άλλη επιλογή.

Πέρα από τα παραπάνω η διδασκαλία της ρηματικής όψης θα υποβοηθηθεί και σε αυτή την περίπτωση από την ΔΒΓΕ. Η διδασκαλία μέσω της γλωσσικής επεξεργασίας επιτρέπει στους μαθητές να εστιάσουν σε εκείνα τα γραμματικά στοιχεία, τα οποία αρχικά περνούν απαρατήρητα από τους διδασκόμενους και μέσα από την επικέντρωση της προσοχής θα μπορέσουν να τα κατανοήσουν και να τα κάνουν μέρος της εσωτερικής τους γνώσης. Σε μια αναφορική δραστηριότητα δομημένου εισαγόμενου (Αγαθοπούλου 2013) για τη ρηματική όψη, οι μαθητές βλέπουν μια εικόνα και ταυτόχρονα διαβάζουν δύο προτάσεις που περιέχουν ρήματα στη συνοπτική και στη μη συνοπτική όψη και καλούνται να υπογραμμίσουν την πρόταση που ταιριάζει με την εικόνα που βλέπουν. Η άσκηση αναφορικού δομημένου γλωσσικού εισαγόμενου

λειτουργεί επικουρικά στην βελτίωση των μαθητών στο γραμματικό φαινόμενο της ρηματικής όψης επειδή η σωστή αντιστοίχιση των προτάσεων και της εικόνας προϋποθέτει την προσοχή στη ρηματική μορφολογία της όψης.

Επιπλέον θεωρούμε εξόχως βασικό για την καλύτερη κατανόηση του γραμματικού φαινομένου από τους μαθητές, την οπτικοποίηση των διαφορετικών σημασιών της ρηματικής όψης. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής που δεν είναι φυσικός ομιλητής της ελληνικής κατανοεί με πιο επικοινωνιακό τρόπο πως αντιλαμβανόμαστε ένα γεγονός. Συγκεκριμένα η παράθεση της σημασίας του συνοπτικού θέματος γίνεται με φωτογραφία ή με φλας, έτσι ώστε να γίνει εφικτή η σύνδεση της με την εκάστοτε βασική ρηματική πράξη ενώ η παράθεση της σημασίας του μη συνοπτικού θέματος πραγματοποιείται με πολλές επαναλαμβανόμενες φωτογραφίες. Τέτοια παραδείγματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον εμπλουτισμό των ασκήσεων ΔΒΓΕ όπου δίνονται προτάσεις που διαφέρουν ως προς την όψη (συνοπτικό /μη συνοπτικό) και οι μαθητές πρέπει να τις ταιριάξουν με την σωστή εικόνα.

Ολοκληρώνοντας αναφέραμε τους τρόπους διδακτικής παρέμβασης για την ρηματική όψη στους αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής. Με την εφαρμογή των συγκεκριμένων παρεμβάσεων αισιοδοξούμε πως θα βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών στο γραμματικό φαινόμενο της ρηματικής όψης και θα περιοριστεί ο αριθμός των λαθών των μαθητών ως προς τη ρηματική όψη στα δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσικής επάρκειας.

### **7.2.3 Διδακτική παρέμβαση για διδασκαλία του άρθρου**

Η γραμματική κατηγορία του άρθρου δυσκολεύει σε σημαντικό βαθμό τους μαθητές, ιδιαίτερα στο μέσο επίπεδο γλωσσομάθειας. Η αντίληψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της πραγματοποιηθείσας έρευνας αφού ως προς τη χρήση του οριστικού άρθρου σε επίπεδο B1 διαπράττουν λάθη σε ποσοστό 48,3 % ενώ στην παραγωγή της σύμφρασης << βλέπω τηλεόραση >> οι λανθασμένες παραγωγές αγγίζουν το 38,7 %. Αντίθετα στο ανώτερο επίπεδο Γ1 οι μαθητές παράγουν λιγότερες λανθασμένες δομές τόσο στο παράδειγμα οριστικού άρθρου 25,8 % όσο και στην σύμφραση 22,5 %.

Παράγοντας καθοριστικός για την παραγωγή δομών που βρίσκονται μακριά από τη νόρμα της Γ2 είναι η αρνητική παρεμβολή από την μητρική γλώσσα των ομιλητών. Η κατάκτηση του οριστικού και του αόριστου άρθρου είναι ευκολότερη για τους μαθητές των οποίων οι μητρικές γλώσσες διαθέτουν αυτές τις δομές. Οι μαθητές των οποίων η γλώσσα τους δεν διαθέτει άρθρα διακινδυνεύουν αυτές τις δομές που θεωρούν ότι υφίστανται στη γλώσσα-στόχο. Αυτό παρατηρείται στην ερευνά μας όπου σλαβόφωνοι μαθητές (Ρώσοι, Πολωνοί), των οποίων οι μητρικές τους γλώσσες δεν έχουν άρθρα, δεν χρησιμοποιούν άρθρο στη δομή << Το ποδόσφαιρο είναι το εθνικό άθλημα της Βραζιλίας >> . Παράλληλα έρευνες που πραγματοποίησαν οι Μεσηνιώτη & Παύλου (2012) έδειξαν μεγάλη δυσκολία των αλλόφωνων ομιλητών στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν το οριστικό άρθρο με μη-πλεοναστική χρήση καθώς συμπλήρωναν αυτές τις δομές με κενό/μηδενικό άρθρο.

Αντίστοιχα στα παραδείγματα του ανώτερου επιπέδου παρατηρούνται σε μεγάλο βαθμό λάθη υπερδιόρθωσης. Κάποιοι μαθητές του Γ1 προχωρούν σε υπερβάλλουσα χρήση της γραμματικής δομής του άρθρου ακόμα και σε περιβάλλοντα π.χ βλέπω την τηλεόραση , που δεν θα το περιμέναμε. Η τάση αυτή οφείλεται σε ενδογλωσσικές διαδικασίες όπως είναι η υπεργενίκευση. Μαθητές που δεν διαθέτουν άρθρα στις μητρικές τους γλώσσες φοβούνται ότι θα κάνουν λάθος αν δεν χρησιμοποιήσουν άρθρο και υπεργενικεύουν την χρήση του.

Η διδακτική παρέμβαση για τη διδασκαλία του άρθρου θα πρέπει να είναι άμεση και να προσπαθήσει να αξιοποιήσει τα λάθη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα μια κατάλληλη δραστηριότητα θα ήταν ο δάσκαλος να ζητήσει από τους μαθητές μια γραπτή παραγωγή με θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους και στη συνέχεια κατά την διόρθωση να κυκλώσει απλά τα λάθη στα άρθρα και να καλέσει τους μαθητές να προσέξουν αυτά και να επαναδιαπραγματευτούν τη σημασία τους. Μ' αυτό τον τρόπο θα τους ενεργοποιήσει να βρουν την λανθασμένη δομή και να την διορθώσουν. Ακόμα θα μπορούσε να διαμορφώσει με διαφορετικό τρόπο αυτή την δραστηριότητα, με τους μαθητές να διορθώνουν τα λάθη των συμμαθητών τους. Μέσα από την συγκεκριμένη άσκηση θα επικεντρωθεί η προσοχή των μαθητών στα άρθρα και στη συμφωνία τους με τα ουσιαστικά και θα κατανοήσουν καλύτερα τον γραμματικό ρόλο τους στην πρόταση. Επιπλέον αν οι μαθητές παράγουν το μηδενικό άρθρο θα ήταν σωστό να επισημανθεί ρητά από τον διδάσκοντα η αναγκαιότητα για την παρουσία του.

Άρα από όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η κατάκτηση του άρθρου στη δεύτερη γλώσσα απαιτεί συστηματική διδασκαλία, επαφή και εξάσκηση με τα παραπάνω στοιχεία. Ωστόσο το να διδάσκει κανείς μόνο τις γραμματικές δομές και τους τύπους του άρθρου είναι ανούσιο και δεν προσφέρει επαρκή κατατόπιση στον αλλόγλωσσο μαθητή. Ο μαθητής θα πρέπει να εκτίθεται συνεχώς σε πρωτογενές υλικό, να έρχεται σε επαφή με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής ενώ θα πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές για την διδασκαλία του άρθρου. Η δημιουργία αυτών των επικοινωνιακών ευκαιριών είναι θετική γιατί έτσι οι μαθητές θα αντιληφθούν το κενό που δημιουργείται ανάμεσα στη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα-στόχο. Επιπρόσθετα η διδασκαλία του άρθρου για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να συνοδεύεται από την διδασκαλία και άλλων μορφοσυντακτικών κατηγοριών όπως το γένος.



## Βιβλιογραφία

### α) Βιβλιογραφία στην ελληνική γλώσσα

- Αναστασιάδη- Συμεωνίδη, Α. & Ράλλη, Α. & Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ.(2003) *Θέματα Νεοελληνικής Γραμματικής: Το γένος* Αθήνα: Πατάκης
- Αθανασίου, Α. (2001). << Τα λάθη των μαθητών στη γραπτή έκφραση και ο ρόλος τους στη διδασκαλία και μάθησης>>. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη ( επιμ. ), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Ατραπός, 203-221.
- Αμπάτη, Α. (2009). *Στρατηγικές μάθησης της Ελληνικής Γλώσσας: Ανάλυση λαθών και διδακτική παρέμβαση*. Διδακτορική Διατριβή Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Αμπάτη, Α. & Ιορδανίδου ( 2007). *Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 1-2 Νοεμβρίου 2007
- Αντωνοπούλου Ν., Βαλετόπουλος Φ. , Καρακύργιου, Μ., Μούμτζη , Μ. & Παναγιωτίδου, Β. *Ανάλυση λαθών*. Θεσσαλονίκη 2006.
- Βαλετόπουλος , Φ. ( 2001 ). << Το γραμματικό ποιόν ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας >>.
- Ιακώβου, Μ. ( 2015 ). << Η έννοια της διαβάθμισης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας >>. *Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας*.
- Μήτσης, Ν. (2004 ). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαθθαιουδάκη, Μ., Κίτσου, Ι. & Τζιμώκας, Δ.(2011). *Η χρήση της ρηματικής όψης στα νέα ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας*. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31, 317-328.
- Μεσηνιώτη, Π. & Παύλου, Κ. & Σουγανίδης, Χ. (2015). *Μορφοσυντακτικά λάθη μαθητών τάξεων υποδοχής που διδάσκονται την ελληνική ως Γ2*. Πρακτικά του 12<sup>ου</sup> συνεδρίου ελληνικής γλωσσολογίας, 16-19 Απριλίου 2015, Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Βερολίνου
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη γλώσσα: Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκης
- Νατσόπουλος Δ. & Ε. Παναγοπούλου.( 1985 ).<<Η μάθηση της ρηματικής όψης της ΝΕ σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους:εξελικτική σύνδεση

προς τους φυσικούς ομιλητές>>.Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 5, 185-200.

Παπαδοπούλου, Δ. (2005). << Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας >>. *Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία ( JAL )* 21: 39-56.

Παπαδοπούλου Δ., Αγαθοπούλου Ε. & Πούλιου Κ. ( 2015 ). Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών, *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής- Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης- Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας ( Ε.Λ.Κ.Ε ), Θεσσαλονίκη.

Παπαδοπούλου Δ, Zmiljanac, K. , & Αγαθοπούλου Ε. ( 2010 ). *Απόκτηση της Συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων*. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30 ( 487-502) Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Παπαδοπούλου, Δ. & Δ.Τζιμόκας (2015). *Λάθη: Είδη και αντιμετώπισή τους* .

Τζιμόκας, Δ. (2004).*Σύστημα Ταξινόμησης Λαθών σε Παραγωγές Γραπτού Λόγου Μαθητών της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Γλωσσολογία. Πανεπιστήμιο Αθηνών

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

Φουντοπούλου, Μ., Ζ. ( 2001 ). << Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας >>. Στο μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Βάμβουκας , Μ.,& Χατζηδάκη, Α., Πρακτικά συνεδρίου Α΄ τόμος, Αθήνα: Άτροπος, 443-450.

## β) Ξένη βιβλιογραφία

Agathopoulou, E., Papadopoulou, D., & Zmiljanac , K. ( 2008 ) *Noun-Adjective Agreement in L2 Greek and the effect of input- based instruction. Journal of Applied Linguistics*, 24, 9-33.

Brown,R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Brown, H. D., ( 1980 ). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall

Corder , S.P. (1967). << The significance of learner’s errors>>. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-169.

Corder, S.P. (1974). << Error analysis>>. Στο J.Allen & S.P Corder ( επιμ.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, τομ.3. Oxford: Oxford University Press, 122-154.

Cummins, J. (1981). <<The role of primary language development in promoting educational success for language minority students>>. Στο California State Department of Education (επιμ.). *Schooling ana Language minority students:A theoretical rationale*, (pp 3-49) Los Angeles, CA: California State University

- Cummins, J. (1984). *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon:Multilingual Matters
- Dimitrakopoulou, M., Fotiadou, G., Roussou, A. & Tsimpli, I.-M. (2006). Features and agree relations in L2 Greek. In A. Belletti, E. Bennati, C. Chesi, E. Di Domenico, & I. Ferrari (Eds.), *Language Acquisition and development: proceedings of GALA 2005* (pp.161-166). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press.
- Doughty, C. & Varela, E. (1998). *Communicative focus on form*. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp 114-138). Cambridge: Cambridge University Press
- Dulay, H., M. Burt & Krashen (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London and New York: Longman.
- Lennon, P. (1991). << Error: Some problems of Definition, Identification and Distinction >>. *Applied Linguistics*, Vol. 12, No.2. Oxford University Press.
- Richards, J.C., and Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Pearson Education Limited.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Selinker, L. (1972). << Interlanguage >>. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Stenson, N. (1983). << Induced Errors >>. Στο B.W. Robinett & J. Schachter (επιμ.), *Second Language Learning: Contrastive Analysis*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI., 256-271.
- Tantos, A., D. Papadopoulou, K. Alexandri, I. Dosi, G. Fotiadou, K. Pouliou, P. Savvidou (2013) Greek learner corpus : << Design & Implementation >>. *Paper presented at the 21th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, 5-7 April 2013
- Tsimpli, I.-M. & D. Papadopoulou (2009). << Aspect and the Interpretation of Motion Verbs in L2 Greek >>. Στο N. Snape, Y. Leung & M. Sharwood Smith (επιμ.), *Representational Deficits in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 187-227.

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

1. Οι παίκτες του μπάσκετ είναι \_\_\_\_\_ ( ψηλός )
2. Σ' αυτό το μεγάλο πρόβλημα δεν έχει \_\_\_\_\_ ( δίνω ) ακόμα λύση
3. Η γέφυρα σχεδιάστηκε από \_\_\_\_\_ ( ικανός μηχανικός )
4. Ξεκίνησα να \_\_\_\_\_ ( μαθαίνω ) ελληνικά εδώ και δύο μήνες
5. Η μουσική είναι μια μορφή \_\_\_\_\_ ( διασκεδάζω ) που επικρατεί σε παγκόσμιο επίπεδο.
6. Ο πατέρας και η μητέρα είναι \_\_\_\_\_ ( προσεκτικός ) με την ανατροφή των παιδιών τους.
7. ----- Ποδόσφαιρο είναι το εθνικό άθλημα της Βραζιλίας
8. Ο Μιχάλης \_\_\_\_\_ ( γράφω ) το βιβλίο του μέσα σε μια βδομάδα
9. Κάθε βράδυ βλέπω \_\_\_\_\_ ( τηλεόραση ) για δύο ώρες
10. Προτού μαγειρέψω θα πρέπει \_\_\_\_\_ ( ξεπαγώνω ) το κοτόπουλο

Να επιλέξεις αν οι παρακάτω προτάσεις είναι σωστές ή λανθασμένες

1. Φόρεσα την μπλούζα, την οποία δεν είχε φορεθεί καμία άλλη φορά Σ Λ
2. Οι στατιστικές μελέτες φανερώνουν μια σταθερή μείωση στο μεροκάματο των Ελλήνων στα χρόνια της οικονομικής κρίσης Σ Λ
3. Ο υποσιτισμός είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα που μαστίζει τα παιδιά της Αφρικής Σ Λ
4. Θέλω να μου κρατήσεις για λίγες μέρες τον σκύλο μου γιατί θα ταξιδέψω στο εξωτερικό για μια επείγουσα υπόθεση Σ Λ
5. Το ντύσιμο μου αποτελείται από ρούχα που κατάγονται αποκλειστικά από το διαδίκτυο Σ Λ

**Πίνακας  $\chi^2$  δείκτης προσαρμογής για συχνότητες λαθών ρήματος και συμπληρώματος ουσιαστικού ανά επίπεδο**

<b>Test Statistics</b>	
	Γλωσσικό επίπεδο
Chi-Square	2,909 <sup>a</sup>
df	1
Asymp. Sig.	,088

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

**Πίνακας  $\chi^2$  δείκτης προσαρμογής για συχνότητες λαθών συνοπτικής όψης Αορίστου ανα επίπεδο**

<b>Test Statistics</b>	
	Επίπεδο
Chi-Square	2,667 <sup>a</sup>
df	1
Asymp. Sig.	,102

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 12,0.

**Πίνακας  $\chi^2$  δείκτης προσαρμογής για συχνότητες λαθών στο οριστικό άρθρο ανά επίπεδο**

<b>Test Statistics</b>	
	Επίπεδο
Chi-Square	,800 <sup>a</sup>
df	1
Asymp. Sig.	,371

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 10,0.

**Πίνακας  $\chi^2$  δείκτης προσαρμογής για συχνότητες λαθών στα συμπληρώματα σε γενική ανά επίπεδο**

Test Statistics	
	Γλωσσικό επίπεδο
Chi-Square	1,333 <sup>a</sup>
df	1
Asymp. Sig.	,248

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 24,0.

**Πίνακας  $\chi^2$  δείκτης προσαρμογής για συχνότητες λαθών στη συμφωνία ουσιαστικού- επιθετικού προσδιορισμού ανά επίπεδο**

Test Statistics	
	Επίπεδο
Chi-Square	,727 <sup>a</sup>
df	1
Asymp. Sig.	,394

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,0.

**Πίνακας  $\chi^2$  δείκτης προσαρμογής για συχνότητες λαθών στην παθητική φωνή ανά επίπεδο**

<b>Test Statistics</b>	
	Γλωσσικό Επίπεδο
Chi-Square	,891 <sup>a</sup>
df	1
Asymp. Sig.	,345

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 27,5.

**Πίνακας  $\chi^2$  δείκτης προσαρμογής για συχνότητες λαθών στη συμφωνία υποκειμένου- κατηγορουμένου ανά επίπεδο**

<b>Test Statistics</b>	
	Γλωσσικό Επίπεδο
Chi-Square	1,316 <sup>a</sup>
df	1
Asymp. Sig.	,251

a. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 9,5.