

Ανάλυση λαθών

Πρώτο μέρος

**Νιόβη Αντωνοπούλου
Φρειδερίκος Βαλετόπουλος
Μαρία Καρακύργιου
Μαρία Μουμτζή
Βίκυ Παναγιωτίδου**

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2006

Περιεχόμενα

	σελ.
Πρόλογος	4
Εισαγωγή	3
Πρώτο κεφάλαιο	
Περιγραφή πληθυσμού	6
Δεύτερο κεφάλαιο	
2. Συγκριτική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων 2004 και 2005	14
2.1 Αποτελέσματα παραγωγής γραπτού λόγου ανά επίπεδο	16
Τρίτο κεφάλαιο	
3. Ανάλυση λαθών	20
3.1 Μέθοδος και υλικό της έρευνας	20
3.2 Ορισμός του «λάθους» και οι δυσκολίες της έρευνας	24
3.3 Παρατηρήσεις	25
3.4 Συμπεράσματα	27
Τέταρτο κεφάλαιο	
4.1 Εισαγωγή	28
4.2 Ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου	28
4.2.1 Τα χαρακτηριστικά του γραπτού κειμένου	28
4.2.2 Η διαδικασία συγγραφής	28
4.2.3 Καλλιέργεια της συγγραφικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα	29
4.3 Οι ιδιαιτερότητες των γραπτών των εξεταζομένων	29
4.4 Η σχέση μεταξύ των λαθών και της μητρικής γλώσσας	29
4.4.1 Κατηγορία 1 ^η : Το άρθρο	29
4.4.2 Κατηγορία 2 ^η και 3 ^η : Το ουσιαστικό και το επίθετο	30
4.4.3 Κατηγορία 4 ^η : η αντωνυμία	31
4.4.4 Κατηγορία 5η: το ρήμα	31
4.4.5 Κατηγορία 9 ^η και 12 ^η : ορθογραφία και λεξιλόγιο	31
4.5 Παιδαγωγικές προτάσεις εν είδει συμπερασμάτων	32
Πέμπτο κεφάλαιο	
5.1 Ορισμός	34
5.2 Γραμματικές δομές	34
5.3 Φορέας σημασίας	34
5.4 Διδασκαλία της γραμματικής	35
5.5 Στάδια διδασκαλίας της γραμματικής	36
5.6 Δυσκολίες του δασκάλου κατά την παρουσίαση και εξήγηση της γραμματικής	37
5.7 Η διδασκαλία φαινομένων του ελληνικού γραμματικού φαινομένου	38
5.7.1 Ρήμα: Κλίση και σύνταξη	38

5.72	Κειμενικοί δείκτες	40
5.7.3	Παραγωγή λέξεων	40
5.7.4	Τα παραθετικά του επιθέτου	40
5.8	Δραστηριότητες για τη γραμματική	41
5.9	Ασκήσεις και παιχνίδια για τη διδασκαλία της γραμματικής	41
5.10	Αξιοποίηση των λαθών	42
5.11	Διδακτικές προτάσεις	46
5.11.1	Α΄ διδακτική πρόταση	46
5.11.2	Β΄ διδακτική πρόταση	54
5.11.3	Γ΄ διδακτική πρόταση	56
5.11.4	Δ΄ διδακτική πρόταση	64
5.11.5	Ε΄ διδακτική πρόταση	68
Βιβλιογραφία		76

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αντικείμενο της έρευνας είναι αρχικά να εντοπιστούν και να κωδικοποιηθούν τα λάθη στην παραγωγή γραπτού λόγου των υποψηφίων στις εξετάσεις για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας του Υπουργείου Παιδείας-Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και να γίνει προσπάθεια να εξακριβωθούν οι παράγοντες –μητρική γλώσσα, φύλο, ηλικία, καταγωγή, επάγγελμα, μόρφωση κτλ.– που επηρεάζουν την επίδοση των υποψηφίων στη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Η έρευνα/μελέτη αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος (Ν. Αντωνοπούλου, Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμτζή, Β. Παναγιωτίδου), που αναφέρεται γενικά στα λάθη των υποψηφίων στην παραγωγή γραπτού λόγου σε όλα τα επίπεδα σε δύο εξεταστικές περιόδους, είναι δομημένο σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται με στατιστικά στοιχεία η περιγραφή του πληθυσμού που παίρνει μέρος στις εξετάσεις για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας (μητρική γλώσσα, ηλικία, επάγγελμα, επίπεδο γνώσης της ελληνικής πριν από τη συστηματική εκμάθησή της, σύνολο ωρών διδασκαλίας, λόγοι εκμάθησης της γλώσσας, συχνότητα χρήσης εντός και εκτός τους εκπαιδευτικού περιβάλλοντος κτλ.). Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται η συγκριτική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων 2004 και 2005, για να μπορέσει ο αναγνώστης να σχηματίσει άποψη σχετικά με την επίδοση των υποψηφίων σε όλες τις δεξιότητες στις προαναφερόμενες εξεταστικές περιόδους. Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την καταγραφή των λαθών στο γραπτό λόγο, στο τέταρτο κεφάλαιο (Βαλετόπουλος, Φ.) εξετάζονται τα λάθη και η σχέση τους με τη μητρική γλώσσα των εξεταζομένων και στο πέμπτο κεφάλαιο (Παναγιωτίδου, Β.) δίνονται μερικές διδακτικές προτάσεις, κυρίως για τη διδασκαλία της γραμματικής.

Στο δεύτερο μέρος (Σακελλαρίου, Α.) που είναι δομημένο σε τρία κεφάλαια, παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνας για τα λάθη και τις αποκλίσεις από το σύστημα που παρατηρούνται στο γραπτό λόγο ειδικά των γαλλόφωνων υποψηφίων στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΥΠΕΠΘ-Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Στο πρώτο κεφάλαιο,, δίνεται και η θεωρία της οργάνωσης του νοητικού λεξιλογίου (η παρακαταθήκη του εγκεφάλου σε λεξιλογικές γνώσεις), στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται με παραδείγματα τα λεξιλογικά λάθη των γαλλόφωνων υποψηφίων στην παραγωγή γραπτού και στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα πορίσματα που προέκυψαν από την έρευνα και δίνονται διδακτικές προτάσεις.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάλυση λαθών είναι έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη¹ με σκοπό να διερευνηθούν τομείς που δεν είναι δυνατό να καλυφθούν με μία μόνο έρευνα, π.χ. να οριστούν, με όση σαφήνεια επιτρέπουν οι διεθνείς έρευνες και η βιβλιογραφία, οι επιδράσεις διάφορων παραγόντων (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση κτλ.) στην εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Το ίδιο ισχύει και για τις διδακτικές προτάσεις. Τα αποτελέσματα της κάθε νέας έρευνας θα οδηγούν σε διδακτικές προτάσεις που θα έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους διδάσκοντες στη λύση προβλημάτων που ανακύπτουν κατά τη διδακτική διαδικασία.

Νιόβη Αντωνοπούλου
Οκτώβριος 2006

¹ Έχουν ήδη πραγματοποιηθεί έρευνες σχετικές με τα λάθη των υποψηφίων στις παραγωγικές δεξιότητες (Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλος, 2003, Αντωνοπούλου, Καρακύργιου, Μουμτζή, Παναγιωτίδου, 2003, Αντωνοπούλου, Παπαδοπούλου, 2006).

Εισαγωγή

Η μελέτη και η ανάλυση των λαθών που σημειώνονται καθώς ένας μαθητής βρίσκεται στη διαδικασία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα για τις γνωστικές και γλωσσικές διαδικασίες που επιτελούνται κατά τη μάθηση της γλώσσας. Τα δεδομένα που προκύπτουν από την ανάλυση λαθών αποτελούν, σύμφωνα με τον Corder (1967, 1981) και το Selinker (1992) (όπως αναφέρονται στις Αντωνοπούλου, Παπαδοπούλου, 2006), ισχυρό διδακτικό εργαλείο, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να κατανοήσουν τις δυσκολίες που παρουσιάζει η γλώσσα-στόχος, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εκμάθησή της και συνεπώς να επιδιώξουν αποτελεσματικότερη διδασκαλία των επίμαχων σημείων με το κατάλληλο διδακτικό υλικό, με πιο λειτουργικές τεχνικές, με την ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης κτλ. Ισχυρό εργαλείο αποτελεί και για τους διδασκόμενους, γιατί μέσα από τα λάθη τους διαπιστώνουν τις αδυναμίες τους και τα σημεία που δεν έχουν κατανοήσει κι έτσι μπορούν να επιδιώξουν την κάλυψη των κενών και συνεπώς τη βελτίωσή τους. Η αποποινικοποίηση του λάθους στις συνειδήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, η σωστή παιδαγωγική αντιμετώπισή του από την πλευρά των καθηγητών και των μαθητών και η ένταξή του στη διδασκαλία κρίνονται πλέον απαραίτητα στοιχεία της ουσιαστικής και αποτελεσματικής προσπάθειας εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας.

Στόχος της έρευνας στο πλαίσιο του έργου *Ανάλυση λαθών* είναι να παρουσιαστούν τα πιο συχνά λάθη των υποψηφίων στις εξετάσεις πιστοποίησης της επάρκειας της ελληνομάθειας του ΥπεΠΘ-Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου σε όλα τα επίπεδα και σ' ένα ευρύ φάσμα γλωσσικών στοιχείων (φωνολογικά, μορφολογικά, λεξιλογικά, συντακτικά κτλ.).

Για τη διεξαγωγή της πρώτης φάσης της έρευνά μας:

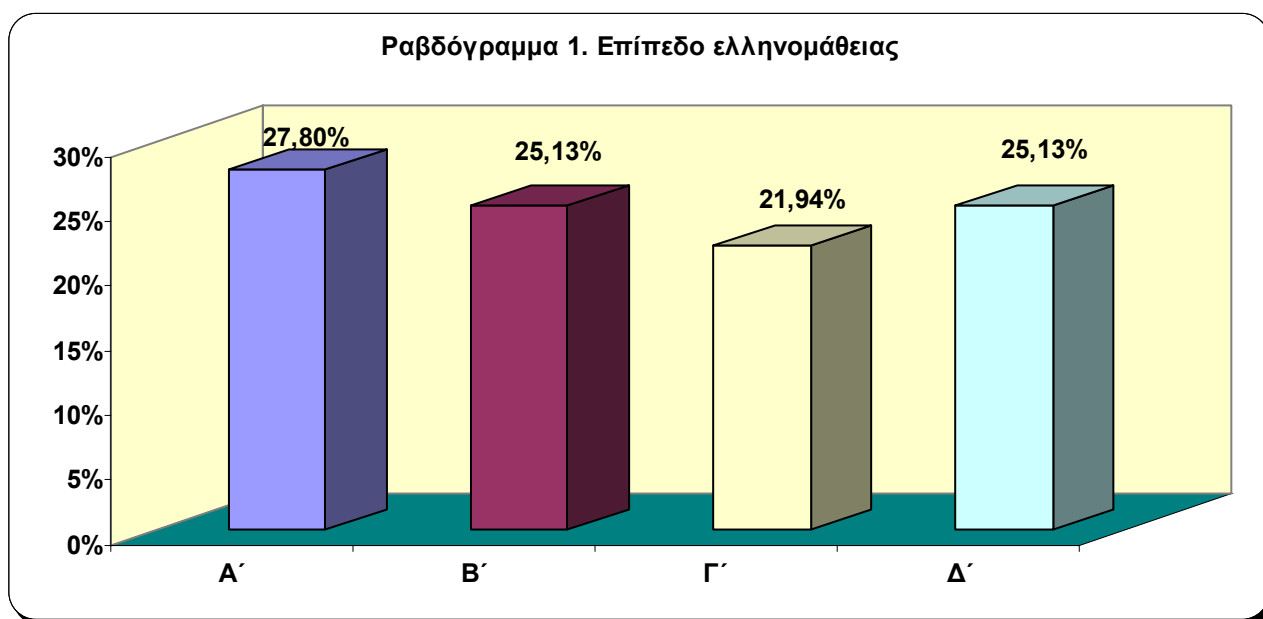
- α. έγινε λεπτομερής περιγραφή του συνόλου του πληθυσμού που πήρε μέρος στις δύο εξεταστικές περιόδους του 2004 και του 2005
- β. έγινε στατιστική και συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων των επιδόσεων των υποψηφίων ανάμεσα στις δύο εξεταστικές περιόδους
- γ. επιλέξαμε το δείγμα του πληθυσμού με το οποίο ασχοληθήκαμε
- δ. δημιουργήσαμε ένα πρότυπο/εργαλείο (βλ. τρίτο κεφάλαιο) για την καταγραφή, την ταξινόμηση και την κωδικοποίηση των λαθών
- ε. με βάση αυτό το πρότυπο καταγράφηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά οι κατηγορίες των λαθών, ώστε να εντοπιστούν αυτές που παρουσιάζουν το μεγαλύτερο αριθμό λαθών
- στ. προσπαθήσουμε να δώσουμε κάποιες ερμηνείες για τις αιτίες των λαθών και να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί στον πρόλογο, η *Ανάλυση Λαθών* είναι έργο σε συνεχή εξέλιξη και νέα αποτελέσματα που προσθέτουν νέες γνώσεις και ερμηνείες στις ήδη υπάρχουσες.

ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

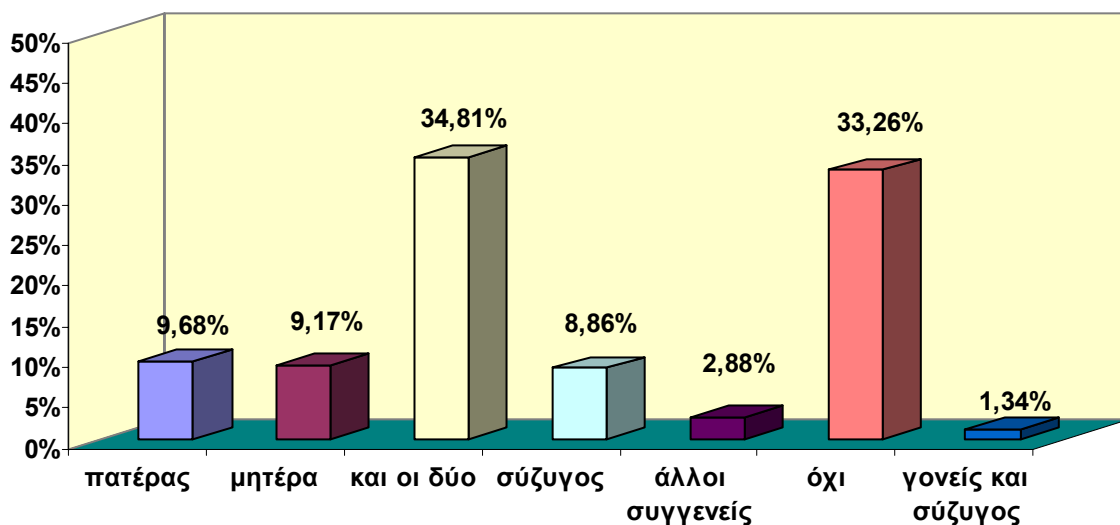
Περιγραφή του πληθυσμού

Στην παρακάτω ανάλυση παρουσιάζεται η περιγραφή του πληθυσμού που συμμετείχε στις εξετάσεις γλωσσομάθειας κατά τις εξεταστικές περιόδους 2004 και 2005. Το δείγμα του πληθυσμού που μελετήσαμε αποτελούνταν από 971 ερωτηματολόγια εξεταζομένων που ήταν πλήρως συμπληρωμένα και προέρχονταν από όλα τα εξεταστικά κέντρα και από όλα τα επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, μελετήσαμε 270 ερωτηματολόγια από το α' επίπεδο, 244 από β' επίπεδο, 213 από το γ' επίπεδο και 244 από το δ' επίπεδο (βλ. ποσοστά ραβδόγραμμα 1).



Από τα ερωτηματολόγια που εξετάστηκαν, η πλειοψηφία κατοικεί στο εξωτερικό (72,60%), ενώ το 27,4% κατοικεί στην Ελλάδα. Στα υποκείμενα που κατοικούν στην Ελλάδα συμπεριλαμβάνονται όχι μόνο άτομα ξένης καταγωγής που σπουδάζουν ή εργάζονται στην Ελλάδα, αλλά και άτομα ελληνικής καταγωγής που σπουδάζουν σε ξενόγλωσσα σχολεία. Όσον αφορά την ύπαρξη συγγενών ελληνικής καταγωγής, παρατηρούμε ότι ένας τουλάχιστον από τους γονείς του 55% των εξεταζομένων είναι ελληνικής καταγωγής. Αντίθετα, μόλις το 33,26% είναι ξένης καταγωγής, χωρίς κανένα μέλος της οικογένειάς τους με μητρική γλώσσα την ελληνική ή με ελληνική καταγωγή. Ένα ποσοστό 8,86% των εξεταζομένων δηλώνει ότι έχει δεσμό με άτομο ελληνικής καταγωγής (βλ. ραβδόγραμμα 2).

Ραβδόγραμμα 2. Εξετάσεις Μαΐου 2004-2005. Καταγωγή υποψηφίων



Στην ερώτηση *Ποια είναι η μητρική σας γλώσσα* οι εξεταζόμενοι απάντησαν βάσει δύο κριτηρίων

1. τη χώρα καταγωγής τους,
2. την καταγωγή των γονέων τους.

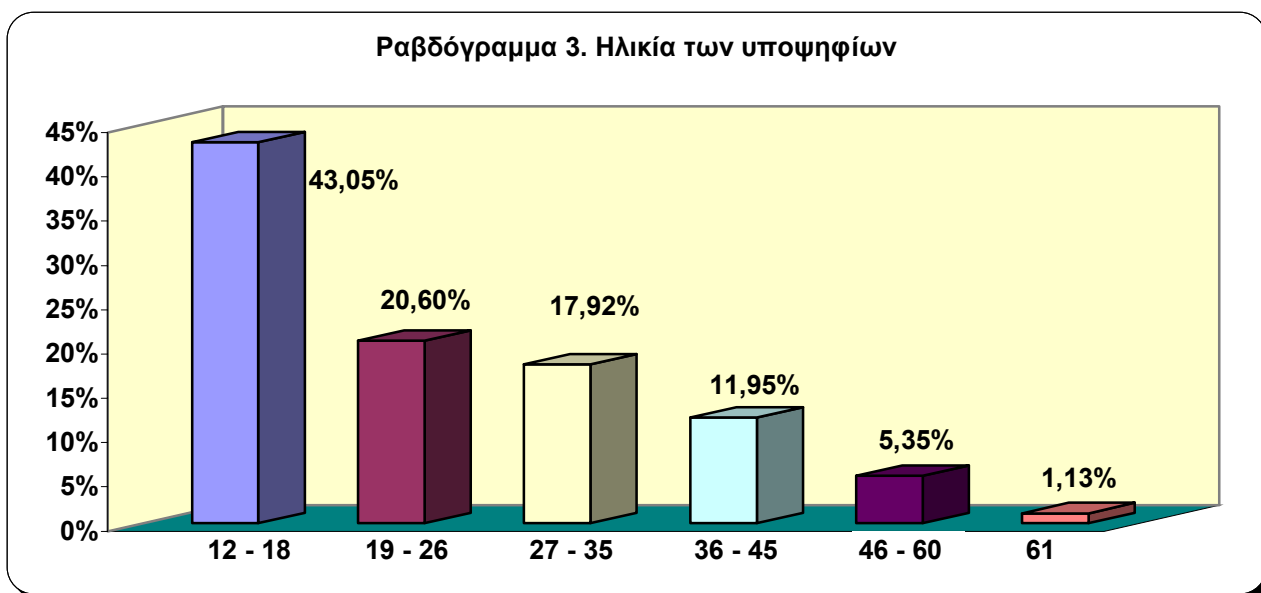
Κατά συνέπεια, αρκετοί εξεταζόμενοι (22,34%) απάντησαν ότι έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα είτε γιατί πρόκειται για τη γλώσσα των γονέων τους είτε για λόγους ιστορικούς (καταγωγή από χώρες όπου υπήρχαν ιστορικά συμπαγείς ελληνικοί πληθυσμοί) (βλ. πίν. 1).

Πίνακας 1. Μητρική γλώσσα των υποψηφίων

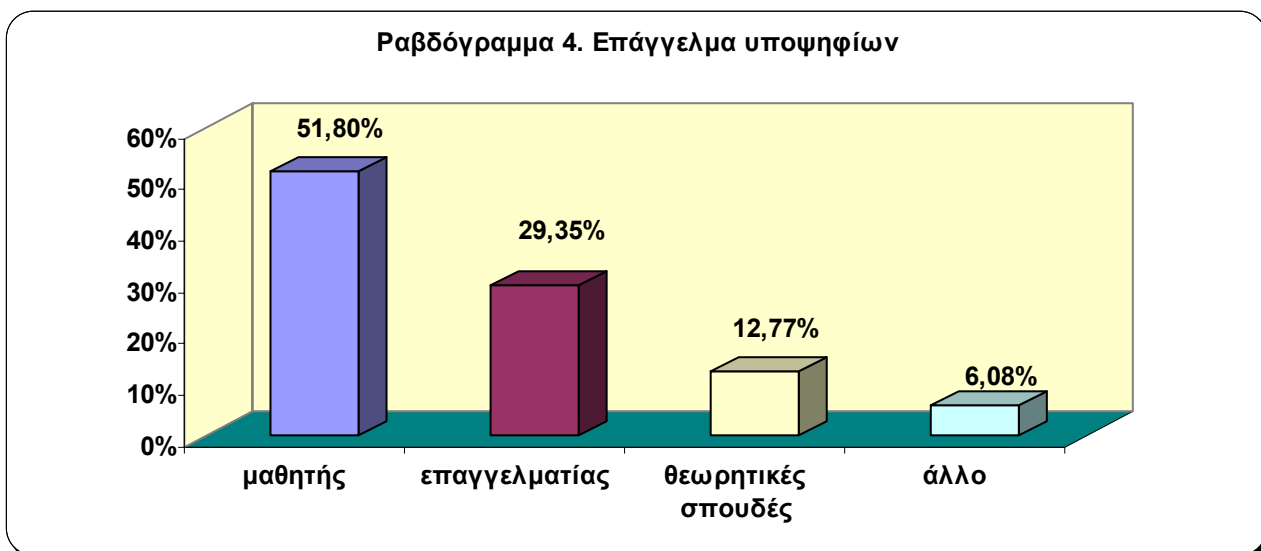
Γλώσσα	Ποσοστό	Αριθμός	Γλώσσα	Ποσοστό	Αριθμός
Ελληνική	22,34%	205	Πορτογαλική	0,93%	9
Αγγλική	18,02%	175	Ουγγρική	0,82%	8
Ισπανική	7,41%	72	Ολλανδική	0,62%	6
Γερμανική	7,31%	71	Φλαμανδική	0,62%	6
Γαλλική	6,80%	66	Τουρκική	0,62%	6
Ιταλική	6,80%	66	Γεωργιανά	0,51%	5
Ρωσική	4,84%	47	Σλαβομακεδονική	0,21%	2
Αραβική	4,01%	39	Φιλανδική	0,21%	2
Αλβανική	3,81%	37	Ουκρανική	0,21%	2
Βουλγαρική	3,30%	32	Αρμενική	0,21%	2
Δίγλωσσος (+Ελληνική)	2,26%	22	Φιλιππινέζικα	0,21%	2
Ρουμανική	2,06%	20	Σλοβενική	0,21%	2
Πολωνική	1,75%	17	Λιθουανικά	0,21%	2
Σερβική	1,75%	17	Κινεζική	0,20%	2
Τσεχική	1,65%	16	Σουηδική	0,10%	1

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή δείχνει ότι συχνά οι εξεταζόμενοι δεν αντιλαμβάνονται τον όρο *μητρική γλώσσα* και πολύ συχνά τη συγχέουν με τη γλώσσα των γονέων τους. Έτσι, από όσους ζουν μόνιμα στο εξωτερικό και που απάντησαν ότι η μητρική τους γλώσσα είναι η ελληνική, δηλαδή 170 υποψήφιοι (82,93%) σε σύνολο 205 υποψηφίων, το 98,75% δήλωσε ότι ένας τουλάχιστον από τους γονείς του είναι ελληνικής καταγωγής. Μάλιστα το 87,5% έχει και τους δύο γονείς του ελληνικής καταγωγής.

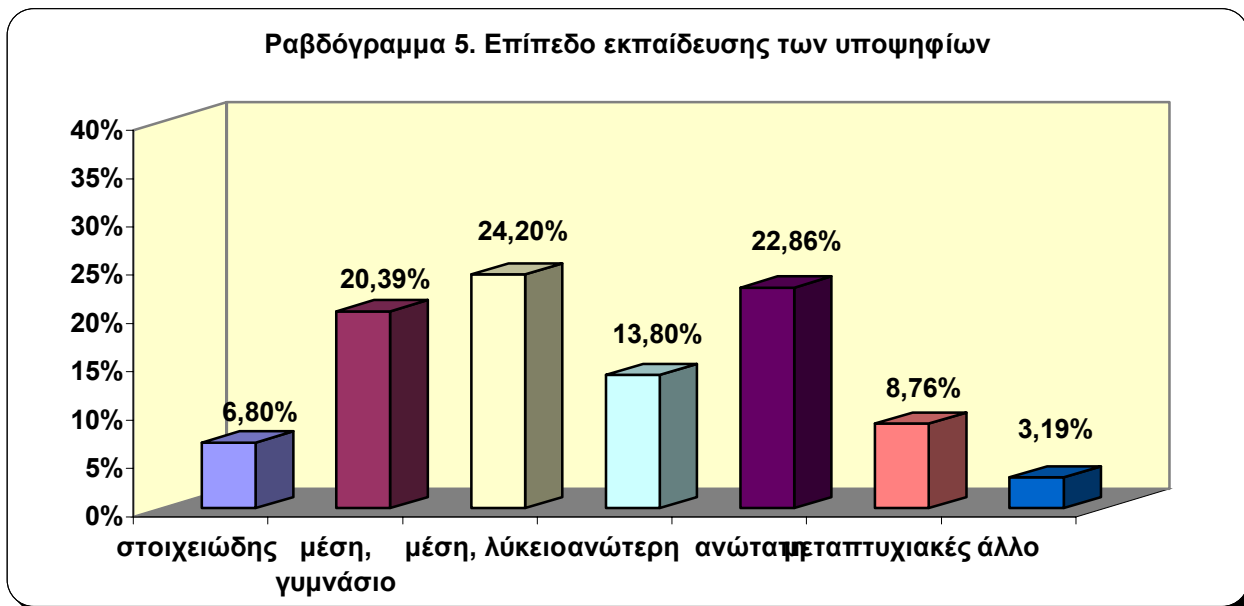
Εξετάζοντας την ηλικία των εξεταζομένων, παρατηρούμε ότι πλειοψηφεί η ηλικιακή ομάδα από 12 ως 17 χρόνων (43,05%). Αντίθετα, η λιγότερο εκπροσωπούμενη ομάδα ήταν αυτή από 61 χρόνων και πάνω (βλ. ραβδόγραμμα 3).



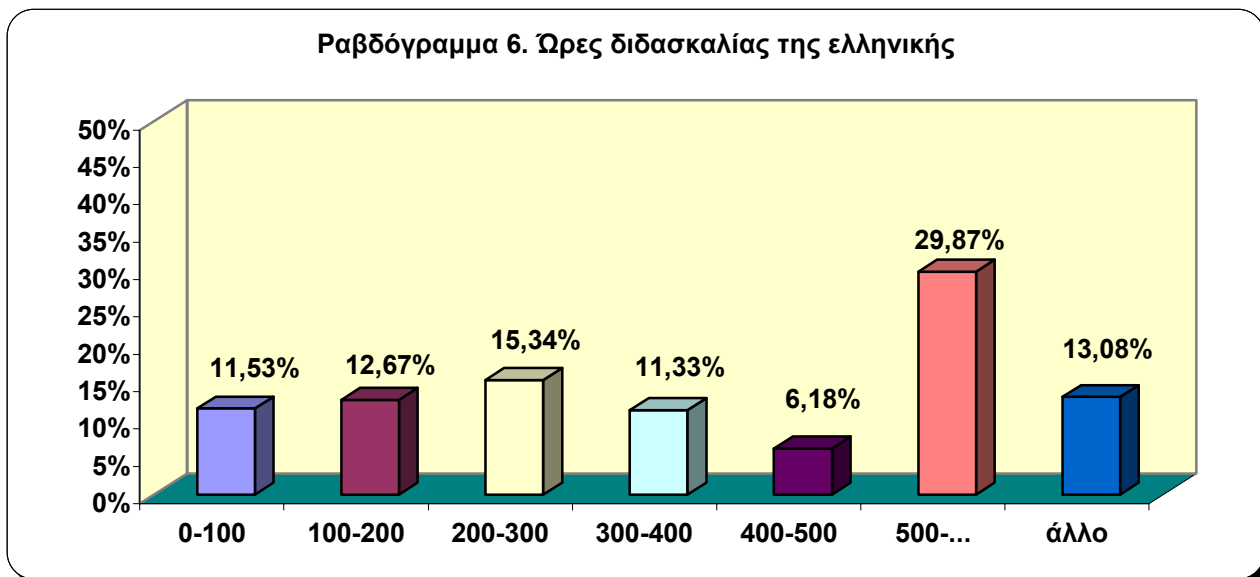
Δεδομένου ότι η πλειοψηφία των εξεταζομένων ανήκουν στην πρώτη και στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα (12-17 και 18-26), οι περισσότεροι από τους εξεταζομένους (51,8%) δήλωσαν ως επάγγελμα *Μαθητής*. Να σημειωθεί ότι το 12,77% των εξεταζομένων σπούδαζαν ή εργάζονταν στο χώρο της εκπαίδευσης και είχαν πτυχίο θεωρητικών σπουδών. Οι θεωρητικές σπουδές αφορούν όχι μόνο τη μελέτη της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στο πανεπιστήμιο, αλλά επίσης τις κλασικές σπουδές ή σπουδές φιλολογίας μιας άλλης γλώσσας (βλ. ραβδόγραμμα 4).



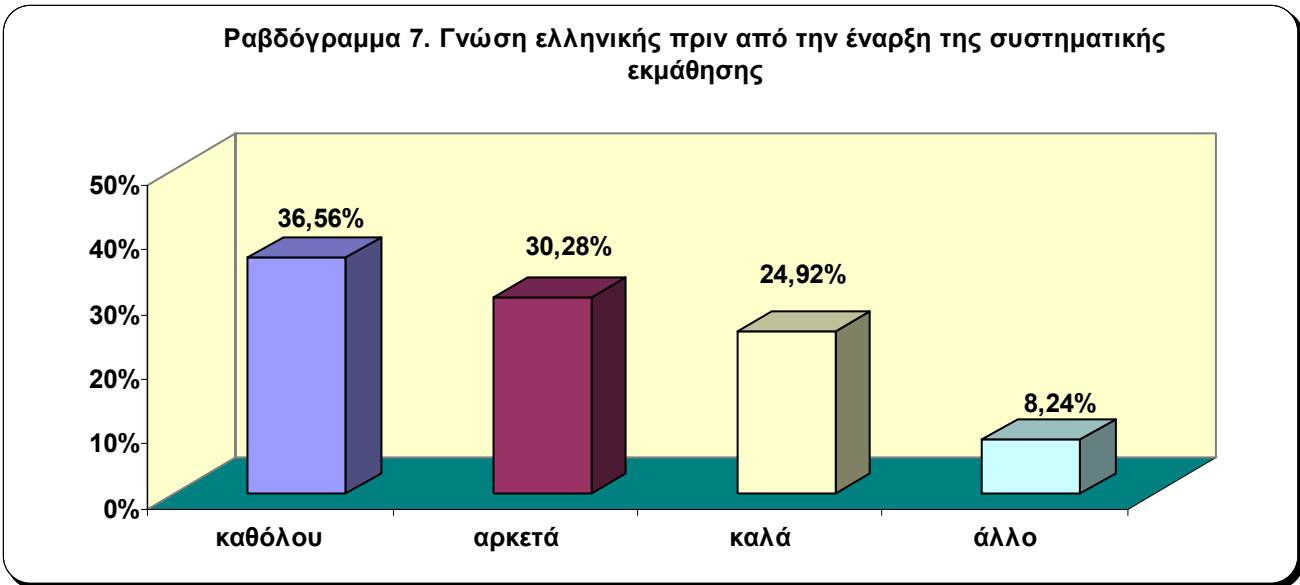
Πιο συγκεκριμένα, το 6,8% των εξεταζομένων σπούδαζαν στη στοιχειώδη εκπαίδευση, 44,59% είχαν ολοκληρώσει ή σπούδαζαν στη μέση εκπαίδευση, ενώ 45,42% σπούδαζαν ή είχαν ολοκληρώσει τις πανεπιστημιακές σπουδές τους (πτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές) (βλ. ραβδόγραμμα 5).



Στην ερώτηση πόσες ώρες ελληνικών παρακολούθησαν προκειμένου να παρουσιαστούν στις εξετάσεις γλωσσολογίας, το 29,87% απάντησε από 500 ώρες και πάνω, ενώ 13,08% απάντησαν άλλο, δηλαδή ότι παρακολούθησαν ιδιαίτερα μαθήματα ή ότι διάβασαν μόνοι τους. Στο παρακάτω σχεδιάγραμμα παρουσιάζονται τα συνολικά ποσοστά (βλ. ραβδόγραμμα 6).



Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση των εξεταζομένων στην ερώτηση *Πριν ξεκινήσετε τη συστηματική εκμάθηση της νέας ελληνικής, γνωρίζατε ελληνικά: καθόλου, καλά, αρκετά*, όπου οι εξεταζόμενοι καλούνται να αξιολογήσουν οι ίδιοι τις προηγούμενες γνώσεις τους.

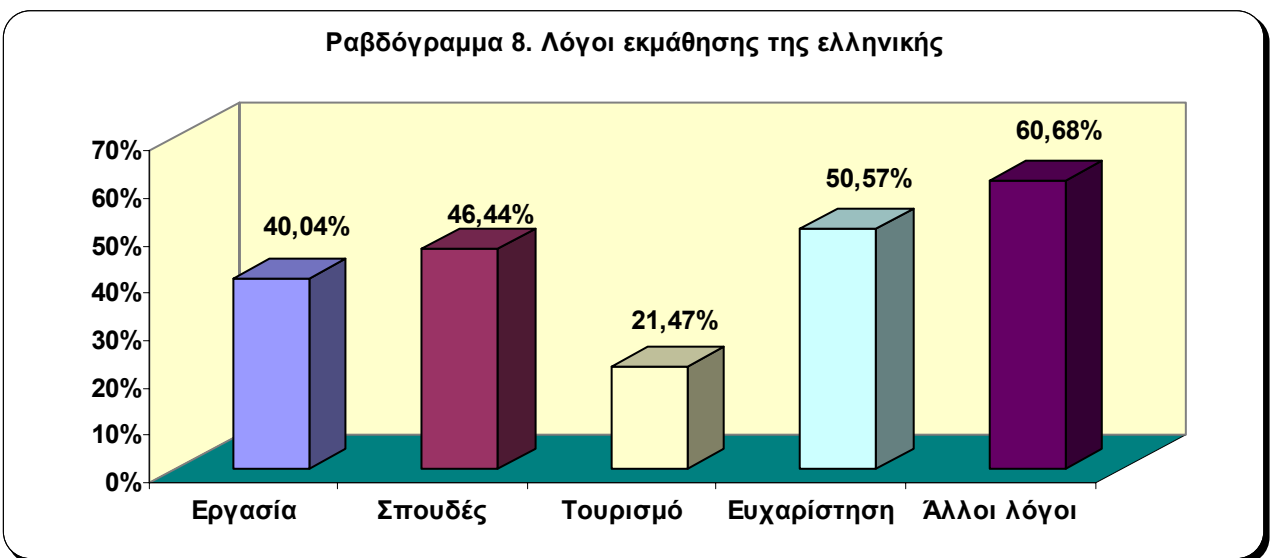


Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το 36,56% δήλωσε *καθόλου*, το 30,28% *αρκετά* και το 24,92% *καλά*. Πρέπει να σημειώσουμε ότι το επίπεδο στο οποίο τοποθετούν οι ίδιοι τις προηγούμενες γνώσεις τους δεν αντιστοιχεί υποχρεωτικά και στο αποτέλεσμα των εξετάσεων ή στο επίπεδο στο οποίο είναι εγγεγραμμένοι (βλ. ραβδόγραμμα 7).

Στην ερώτηση *Γιατί μαθαίνετε ελληνικά*; οι υποψήφιοι μπορούσαν να δώσουν πολλαπλές απαντήσεις. Έτσι, το 40,04% μαθαίνει ελληνικά για λόγους επαγγελματικούς, το 46,44% για λόγους σπουδών, το 21,47% γιατί μπορεί να φανεί χρήσιμο όταν ταξιδεύει στην Ελλάδα ή την Κύπρο, το 50,57% για προσωπική ευχαρίστηση και το 60,68% για άλλους λόγους.

Στους άλλους λόγους βρίσκουμε τα ακόλουθα:

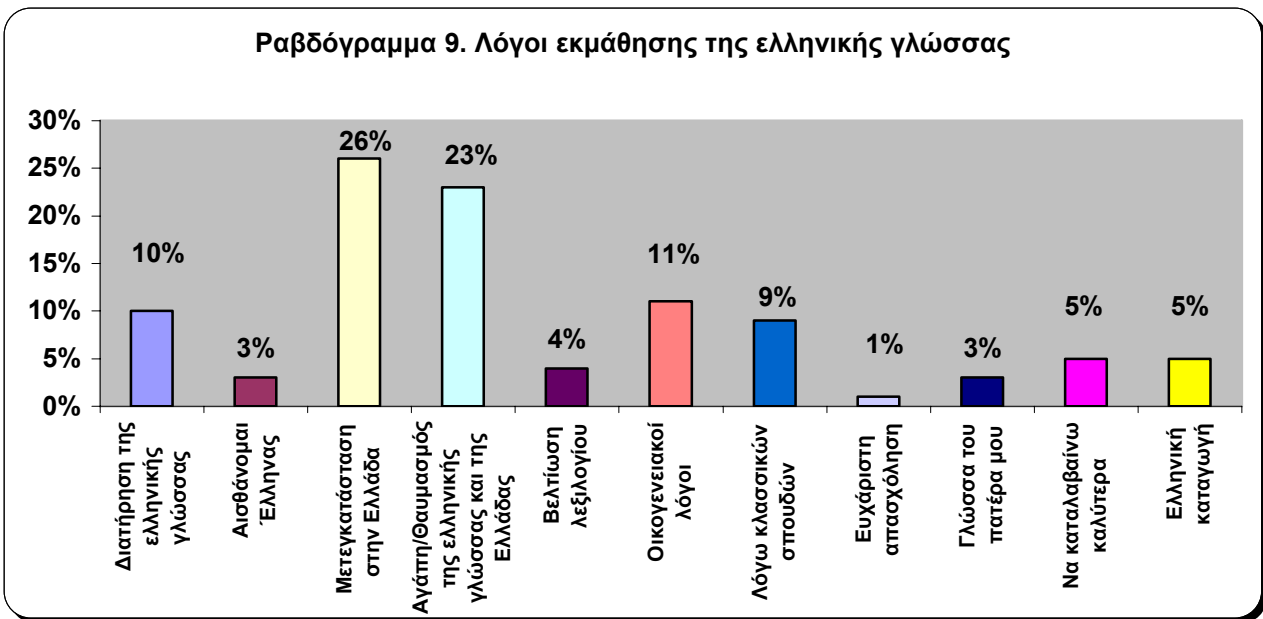
- α. διατήρηση της ελληνικής γλώσσας
- β. αισθάνομαι Έλληνας



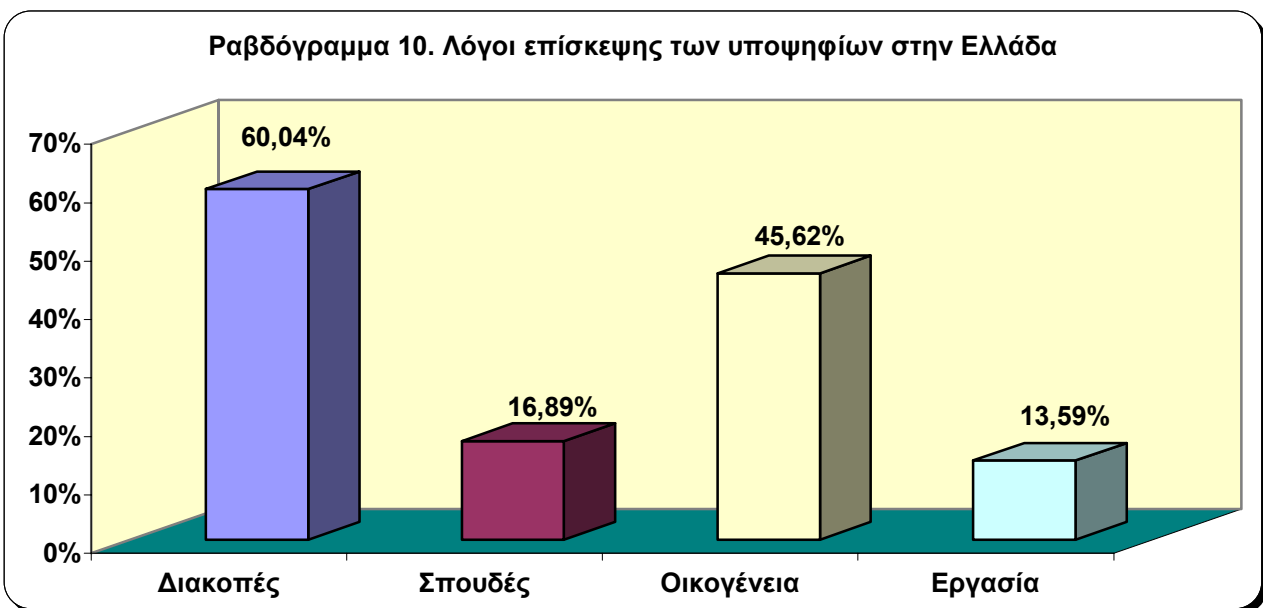
γ. μετεγκατάσταση στην Ελλάδα ή εγκατάσταση στην Ελλάδα για δουλειές ή σπουδές

δ. αγάπη/θαυμασμός της ελληνικής γλώσσας και της Ελλάδας

- ε. βελτίωση λεξιλογίου
- στ. οικογενειακοί λόγοι
- ζ. λόγω κλασικών σπουδών
- η. επικοινωνιακή απασχόληση
- θ. γλώσσα του πατέρα μου
- ι. για να καταλαβαίνω καλύτερα τα ελληνικά
- κ. λόγω της ελληνικής καταγωγής μου (βλ. ραβδόγραμμα 9).

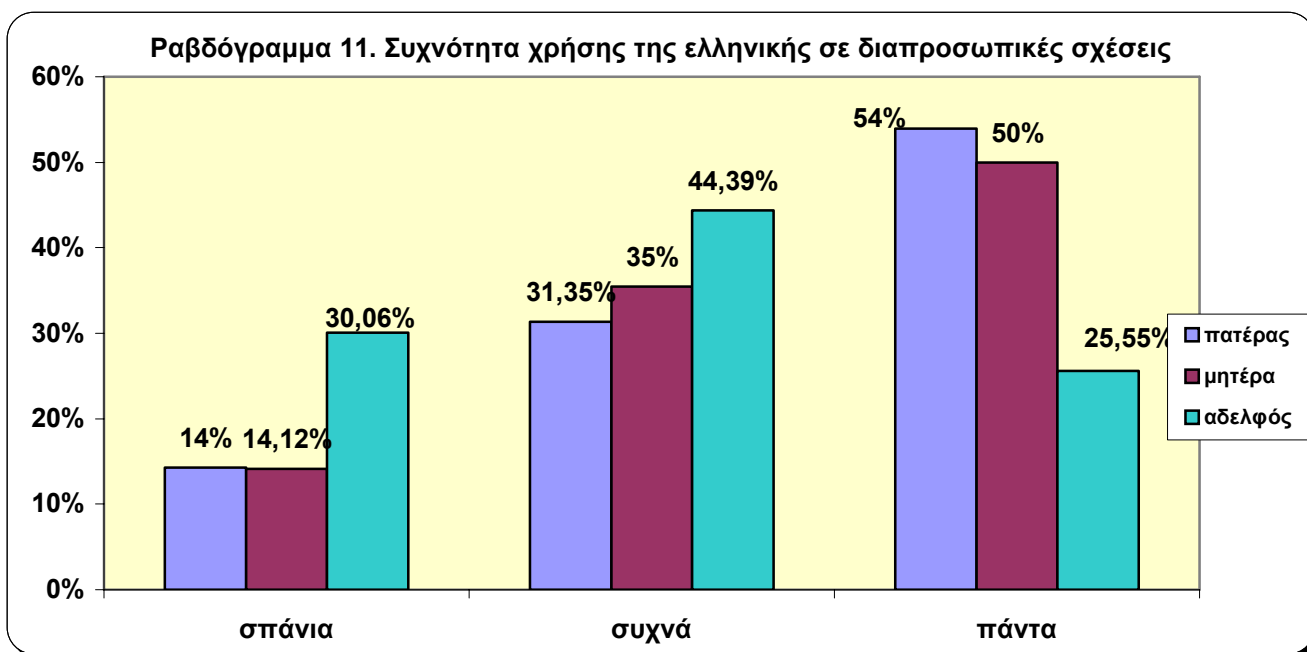


Να σημειωθεί ότι ορισμένοι υποψήφιοι προσθέτουν διάφορα σχόλια όπως ότι μαθαίνουν ελληνικά, γιατί είναι η πλουσιότερη γλώσσα του κόσμου ή γιατί είναι σωστοί Έλληνες και θέλουν να διατηρήσουν τη γλώσσα και την παράδοση των προγόνων τους.



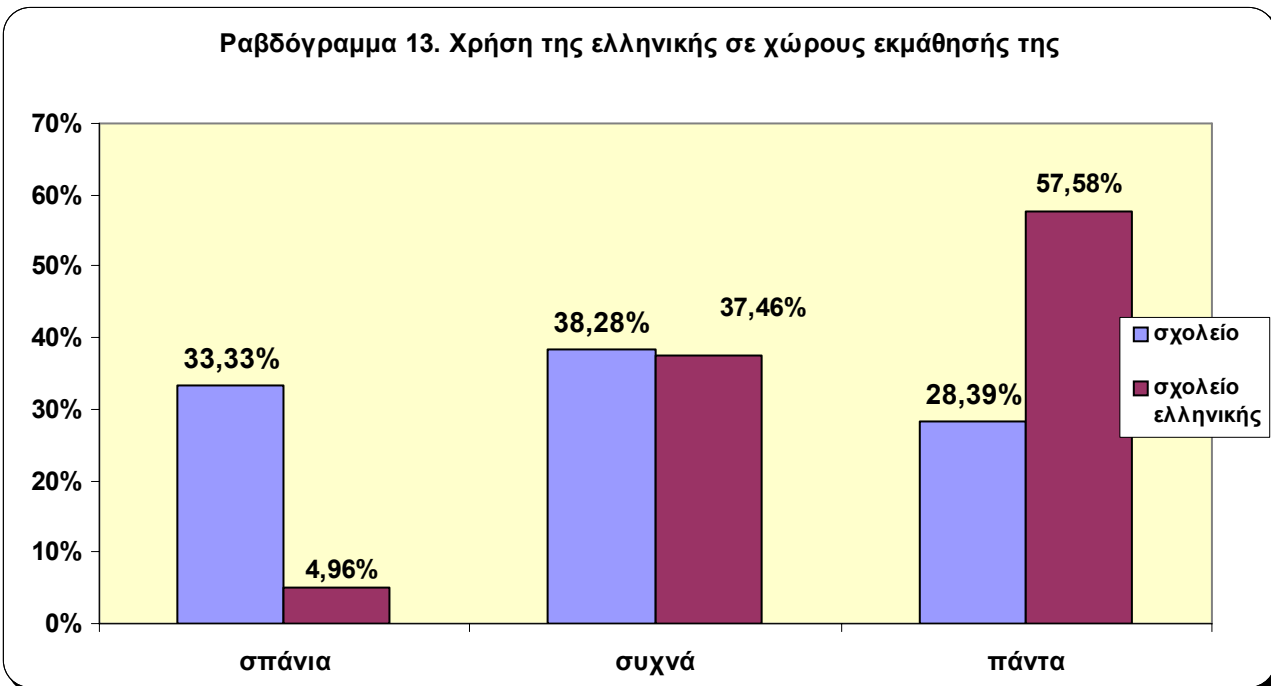
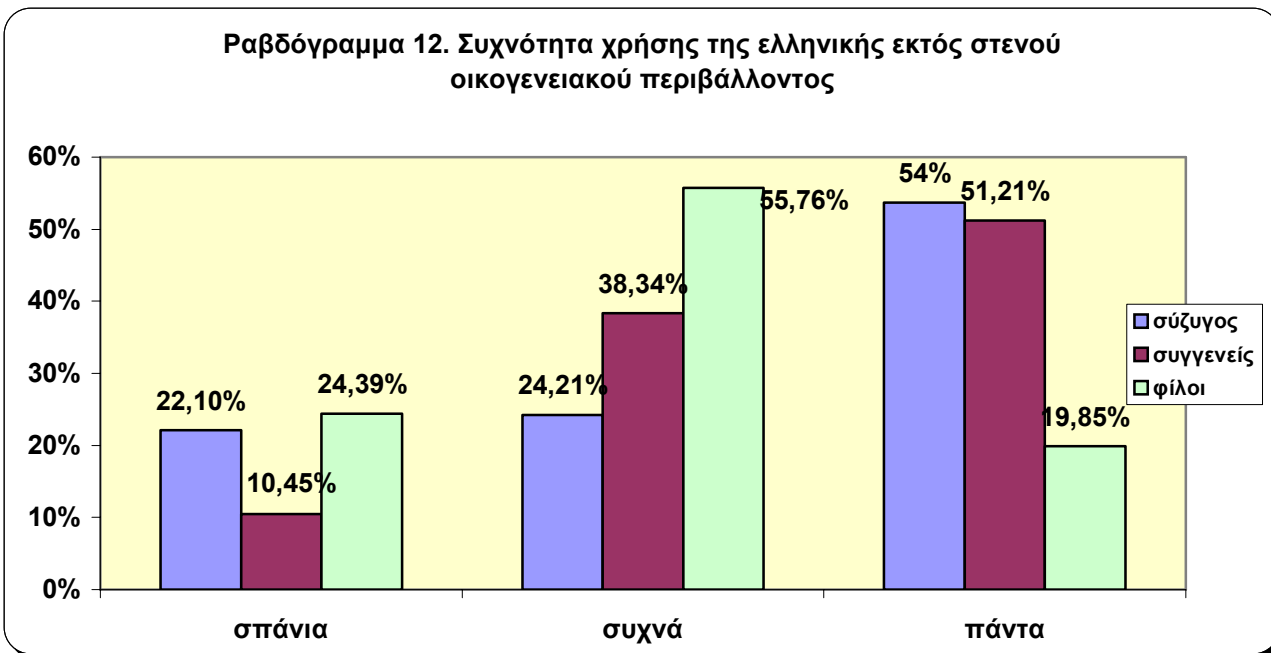
Το 83,5% των υποψηφίων έχει ήδη επισκεφτεί μια φορά τουλάχιστον την Ελλάδα ή την Κύπρο, ενώ μόνο το 5,7% δεν έχει έρθει ποτέ. Οι υποψήφιοι που δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή (10,8%) ζουν μόνιμα στην Ελλάδα ή την Κύπρο. Στην ερώτηση *Για ποιο λόγο επισκεφτήκατε την Ελλάδα;* η πλειοψηφία απαντά για διακοπές, το 45,52% για οικογενειακούς λόγους, ενώ για λόγους σπουδών και για λόγους εργασίας το 16,89% και το 13,59% αντίστοιχα (βλ. ραβδόγραμμα 10).

Τέλος, οι υποψήφιοι καλούνται να αξιολογήσουν τη συχνότητα κατά την οποία χρησιμοποιούν την ελληνική στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, το 54% των υποψηφίων μιλά πάντα στα ελληνικά με τον πατέρα τους, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό με τη μητέρα ανέρχεται στο 50% και με τον αδελφό/την αδελφή ανέρχεται μόλις στο 25,55% (βλ. ραβδόγραμμα 11).



Όσον αφορά τους φίλους, τους άλλους συγγενείς και τη/το σύζυγο, παρατηρούμε ότι το 51,21% μιλά πάντοτε στα ελληνικά με τους συγγενείς τους, ποσοστό που θα μπορούσε να δικαιολογηθεί, αν υποθέσουμε ότι πρόκειται για τους συγγενείς που ζουν στην Ελλάδα. Το ποσοστό που αφορά το/τη σύζυγο είναι και αυτό ιδιαίτερα υψηλό (54%) καθώς πρόκειται για ξενόγλωσσους/ες που είναι παντρεμένοι/ες με έλληνες ή ελληνίδες και ζουν μόνιμα στην Ελλάδα ή την Κύπρο (βλ. ραβδόγραμμα 12).

Τέλος, όσον αφορά τη χρήση της ελληνικής στους χώρους εκμάθησης της γλώσσας, το 57,58% δηλώνει ότι μιλά πάντοτε στα ελληνικά, το 37,46% ότι μιλά συχνά και μόλις το 4,96% ότι μιλά σπάνια. Τα αντίστοιχα αποτελέσματα για το σχολείο δεν μπορούν να ερμηνευτούν, γιατί οι υποψήφιοι δεν προσδιόρισαν αν ο χώρος εκμάθησης της γλώσσας αφορά ελληνόφωνο ή αλλόγλωσσο σχολείο. Οι απαντήσεις πάντα αφορούν κατά κύριο λόγο τους μόνιμους κατοίκους στην Ελλάδα που φοιτούν σε αλλόγλωσσα σχολεία (βλ. ραβδόγραμμα 13).

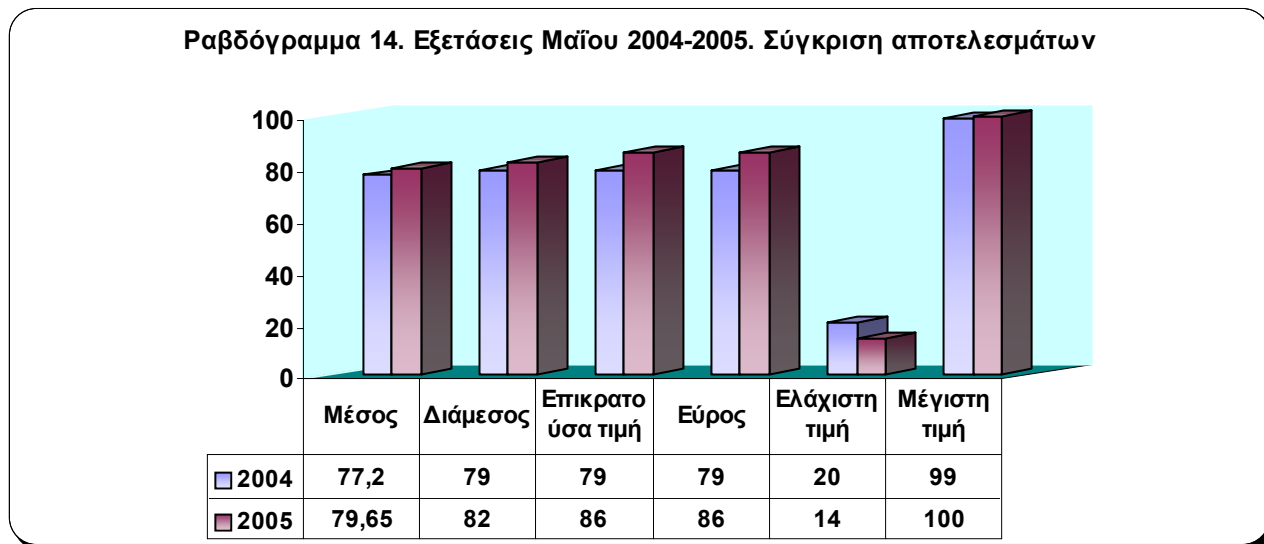


ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

2. Συγκριτική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων 2004 και 2005

Στην παρακάτω ανάλυση παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα κατά τις εξεταστικές περιόδους 2004 και 2005.

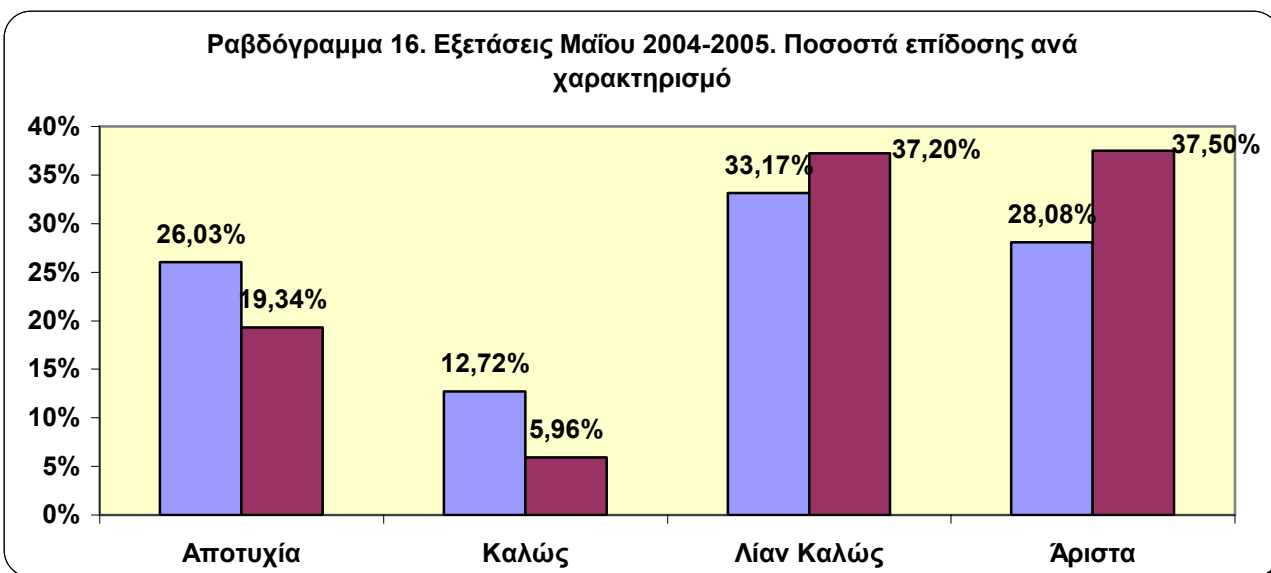
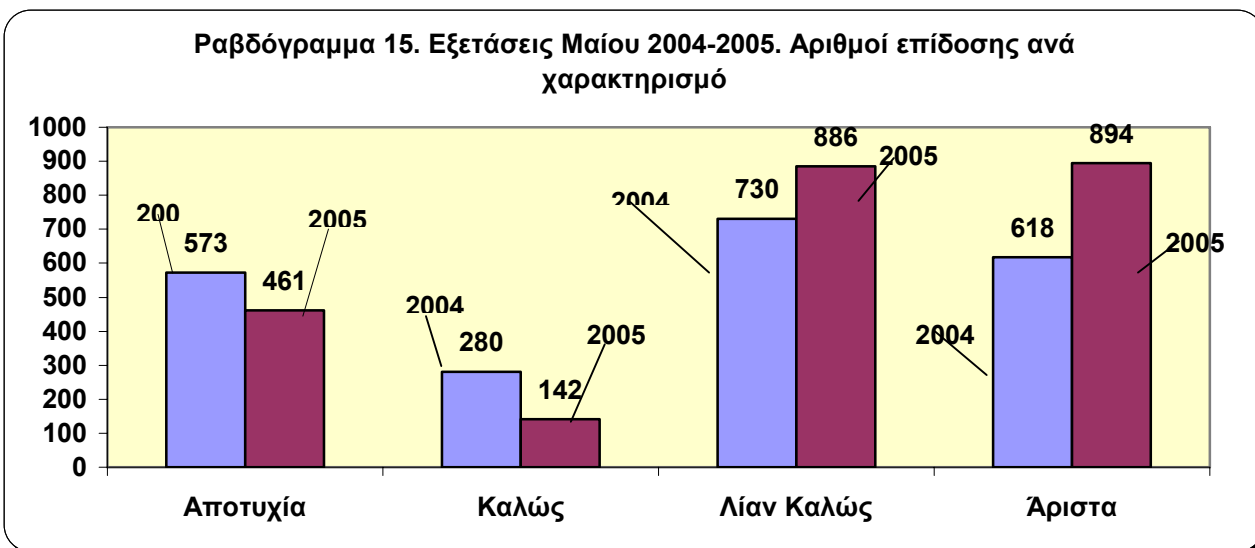
Σύμφωνα με τα γενικά αποτελέσματα που παρουσιάζουμε στο ραβδόγραμμα 14, παρατηρούμε σαφή βελτίωση κατά την εξεταστική περίοδο 2005.



Όλες οι τιμές κατά το 2005 είναι ανώτερες από τις αντίστοιχες του 2004. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι τόσο η μέση βαθμολογία όσο και η επικρατούσα βαθμολογία είναι ανώτερες κατά 2,5 και κατά 7 μονάδες αντίστοιχα (βλ. πίν. 2):

Πίνακας 2	2004	2005
Μέσος	77,2	79,65
Επικρατούσα τιμή	79	86

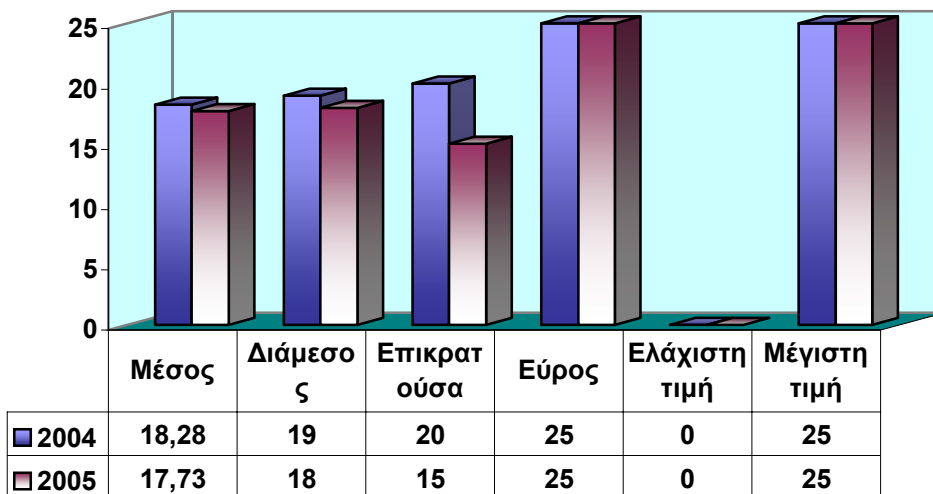
Εξάλλου ο αριθμός και το ποσοστό των επιτυχόντων είναι σαφώς ανώτερο κατά την εξεταστική περίοδο 2005, όπως φαίνεται από τα ραβδογράμματα 15 και 16:



Τα ραβδογράμματα 15 και 16 δείχνουν τη μεγάλη συγκέντρωση επιτυχόντων στις υψηλές βαθμολογίες – 37,5% πέτυχαν *Άριστα* κατά το 2005, με αντίστοιχο ποσοστό 28,08% για το 2004, και 37,2% *Λίαν καλώς* κατά το 2005, με αντίστοιχο ποσοστό 33,17% για το 2004. Αντιθέτως, το ποσοστό αποτυχίας ήταν κατά 7 ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερο για το 2005 συγκριτικά με το 2004 (19,34% και 26,03% αντίστοιχα). Κατά τον ίδιο τρόπο, και η βαθμολογία *Καλώς* περιορίζεται στις 5,96% μονάδες για το 2005 αντίθετα από το 2004 που ανέρχεται στο 12,72%.

Η δεξιότητα που ενδιαφέρει την παρούσα μελέτη είναι η παραγωγή γραπτού λόγου. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των εξεταστικών περιόδων 2004 και 2005 παρατηρούμε ότι, αντίθετα με τα γενικά αποτελέσματα, η παραγωγή γραπτού λόγου είχε κατά μέσο όρο χαμηλότερα αποτελέσματα κατά το 2005 συγκριτικά με το 2004. Ωστόσο, η διάμεσος (19 κατά το 2004 και 18 κατά το 2005) και η μέση βαθμολογία (18,28 κατά το 2004 και 17,73 κατά το 2005) κυμαίνονται στο ίδιο περίπου ύψος, όπως φαίνεται από το ραβδόγραμμα 17.

Ραβδόγραμμα 17. Εξετάσεις Μαΐου 2004-2005. Παραγωγή γραπτού λόγου. Σύγκριση δεικτών κεντρικής τάσης, εύρους, ελάχιστης και μέγιστης τιμής

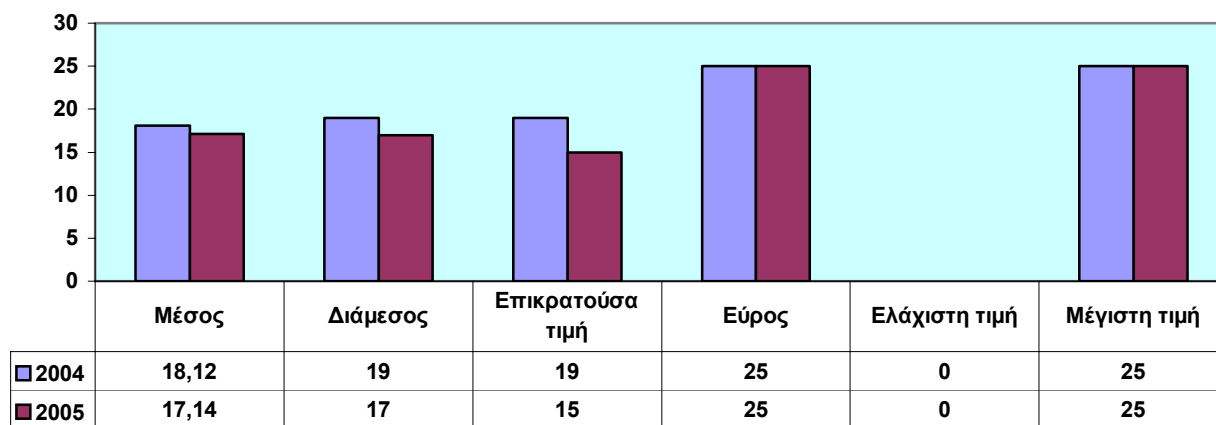


2.1 Αποτελέσματα παραγωγή γραπτού λόγου ανά επίπεδο

Α' επίπεδο

Από το ραβδόγραμμα 18 και τον πίνακά του παρατηρούμε ότι η παραγωγή γραπτού λόγου του Α' επιπέδου, παρουσιάζει κατά το 2005 αποτελέσματα χαμηλότερα από αυτά του 2004. Ενδεικτική της διαφοράς αυτής είναι η διαφορά στην επικρατούσα τιμή: 19 για το 2004 και μόλις 15 για το 2005.

Ραβδόγραμμα 18. Εξετάσεις Μαΐου 2004-2005. Α' επίπεδο. Παραγωγή γραπτού λόγου. Σύγκριση Δεικτών κεντρικής τάσης, εύρους, μέγιστης και ελάχιστης τιμής



Πίνακας 3. Α' επίπεδο. Κατανόηση προφορικού λόγου

	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	21,22	22	24	18	7	25
2005	22,94	23	25	16	9	25

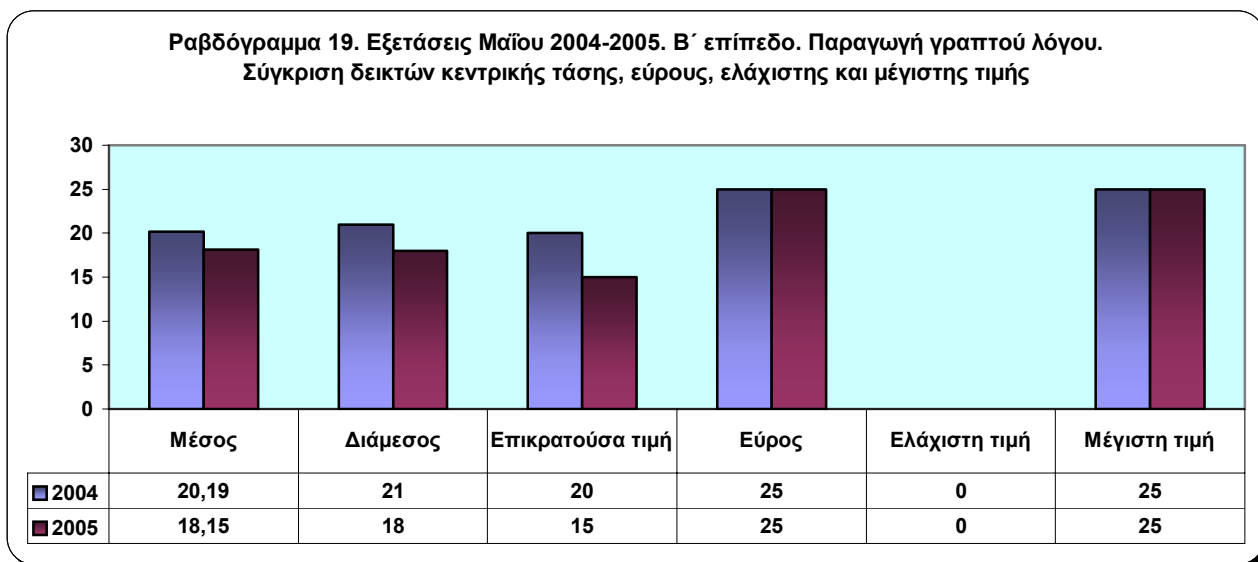
Πίνακας 4. Α' επίπεδο. Κατανόηση γραπτού λόγου						
	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	20,38	21	22	17	8	25
2005	19,79	21	24	22	3	25

Πίνακας 5. Α' επίπεδο. Παραγωγή προφορικού λόγου						
	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	20,30	21	25	25	0	25
2005	20,62	21,5	23	25	0	25

Αν συγκρίνουμε τις τιμές των δεικτών της κεντρικής τάσης των άλλων δεξιοτήτων του Α' επιπέδου με αυτές της παραγωγής γραπτού λόγου, παρατηρούμε ότι οι συγκεκριμένες τιμές είναι αρκετά χαμηλότερες σ' αυτή τη δεξιότητα και στις δύο εξεταστικές περιόδους, γεγονός που σημαίνει ότι οι επιδόσεις των υποψηφίων ήταν αρκετά χαμηλότερες.

Β' επίπεδο

Από το ραβδόγραμμα 19 και τον πίνακά του παρατηρούμε ότι η παραγωγή γραπτού λόγου και στο Β' επίπεδο, παρουσιάζει την ίδια εικόνα με αυτή του Α' επιπέδου, δηλαδή κατά το 2005 αποτελέσματα χαμηλότερα από αυτά του 2004. Ενδεικτική της διαφοράς αυτής είναι και σ' αυτό το επίπεδο η διαφορά στην επικρατούσα τιμή: 20 για το 2004 και μόλις 15 για το 2005.



Έτσι, παρατηρούμε ότι η μέση βαθμολογία κατά το 2005 κυμαίνεται κατά 2 μονάδες χαμηλότερα από το 2004, με τη διάμεσο στις 18 μονάδες και την επικρατούσα τιμή στις 15 μονάδες.

Πίνακας 6. Β' επίπεδο. Κατανόηση προφορικού λόγου						
	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	19,16	20	22	25	0	25
2005	22,43	23	23	18	7	25

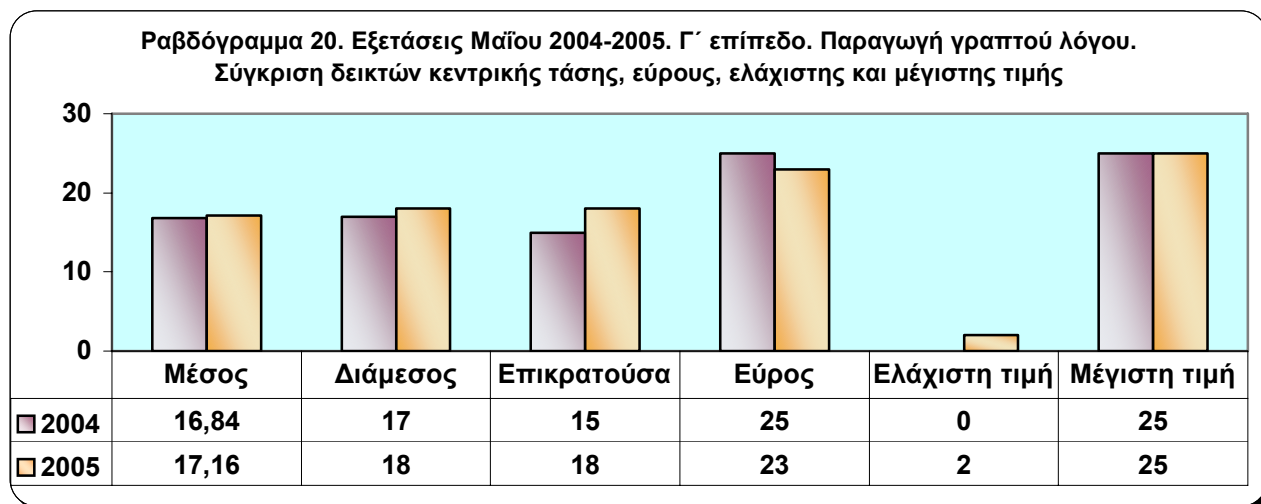
Πίνακας 7. Β' επίπεδο. Κατανόηση γραπτού λόγου						
	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	21,43	22	22	20	5	25
2005	22,92	24	25	23	2	25

Πίνακας 8. Β' επίπεδο. Παραγωγή προφορικού λόγου						
	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	20,84	22	25	17	8	25
2005	21,11	22	25	25	0	25

Και σ' αυτό το επίπεδο η σύγκριση των τιμών των άλλων δεξιοτήτων με την παραγωγή γραπτού λόγου δείχνει καθαρά ότι γενικώς οι τιμές της κυμαίνονται αρκετά χαμηλότερα απ' ό,τι στις άλλες δεξιότητες, ενδεικτικό και πάλι των χαμηλότερων επιδόσεων των υποψηφίων στη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Γ' επίπεδο

Η εικόνα που παρουσιάζεται στο Γ' επίπεδο είναι κάπως διαφορετική από τα δύο προηγούμενα επίπεδα των δύο εξεταστικών περιόδων. Σ' αυτό το επίπεδο από το ραβδόγραμμα 20 και τον πίνακά του παρατηρούμε ότι η βαθμολογία της παραγωγής γραπτού λόγου του 2005 είναι υψηλότερη από αυτή του 2004. Έτσι, μολονότι η μέση βαθμολογία διαμορφώνεται στα ίδια περίπου επίπεδα με το 2004, η επικρατούσα τιμή είναι σαφώς υψηλότερη (18 για το 2005 και μόλις 15 για το 2004).



Πίνακας 9. Γ' επίπεδο. Κατανόηση προφορικού λόγου						
	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	14,76	15	15	20	5	25
2005	16,75	17	15	25	0	25

Πίνακας 10. Γ' επίπεδο. Κατανόηση γραπτού λόγου						
---	--	--	--	--	--	--

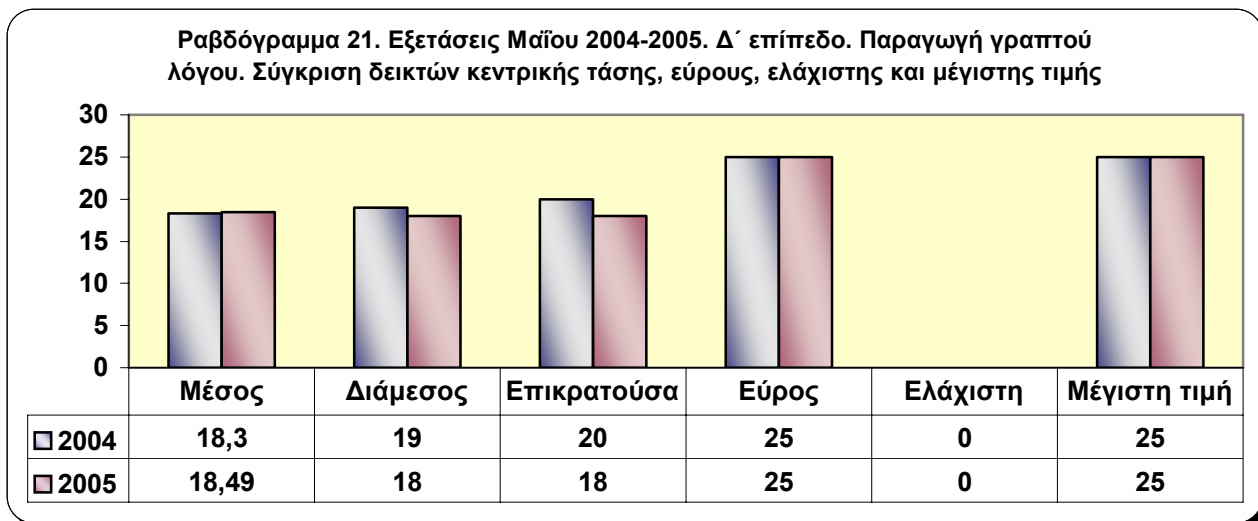
	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	19,28	20	23	25	0	25
2005	19,11	20	24	24	12	25

	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	21,16	22	25	25	0	25
2005	21,56	23	25	25	0	25

Σ' αυτό το επίπεδο οι χαμηλότερες τιμές εμφανίζονται στην κατανόηση προφορικού λόγου και στις δύο εξεταστικές περιόδους. Όπως έδειξαν τα στατιστικά αποτελέσματα για το 2004 (βλ. στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων του 2002-2004), το ποσοστό αποτυχίας σ' αυτό το επίπεδο ήταν ιδιαίτερα υψηλό έναντι των άλλων ετών εξαιτίας της δυσκολίας των θεμάτων. Το ανάλογο πιθανόν να συμβαίνει και για τα θέματα του 2005. Ωστόσο η σύγκριση με τις υπόλοιπες δεξιότητες δίνει την ίδια εικόνα με τα δύο προηγούμενα επίπεδα, δηλαδή χαμηλότερες τιμές των δεικτών.

Δ' επίπεδο

Στην παραγωγή γραπτού λόγου, οι εξεταζόμενοι πέτυχαν και στις δύο εξεταστικές περιόδους τα ίδια περίπου αποτελέσματα, με μόνη διαφορά την επικρατούσα τιμή, που ήταν υψηλότερη κατά 2 μονάδες το 2004, και τη διάμεσο, που ήταν υψηλότερη κατά 1 μονάδα (βλ. ραβδόγραμμα 21 και πίνακα). Οι υψηλότερες τιμές του 2004 δεν επέτρεψαν ωστόσο να αλλάξει ιδιαίτερα η μέση βαθμολογία που κυμάνθηκε στα ίδια περίπου επίπεδα, με ελαφρά υπεροχή το 2005. Υψηλότερες είναι και οι τιμές της βαθμολογίας της παραγωγής γραπτού λόγου σε σχέση με αυτές των τριών προηγούμενων επιπέδων.



	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	19,62	20	22	25	0	25
2005	19,17	20	20	22	3	25

Πίνακας 13. Δ' επίπεδο. Κατανόηση γραπτού λόγου						
	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	16,60	17	15	25	0	25
2005	19,69	21	23	22	3	25

Πίνακας 14. Δ' επίπεδο. Παραγωγή προφορικού λόγου						
	Μέσος	Διάμεσος	Επικρ. Τιμή	Εύρος	Ελάχ. Τιμή	Μέγ. τιμή
2004	22,41	23	25	20	5	25
2005	22,08	23	25	25	0	25

Σ' αυτό το επίπεδο οι χαμηλότερες τιμές εμφανίζονται στην κατανόηση γραπτού λόγου του 2004, ενώ οι αντίστοιχες του 2005 είναι περίπου ίδιες με αυτές των άλλων επιπέδων. Και στο Δ' επίπεδο οι τιμές της παραγωγής γραπτού λόγου είναι χαμηλότερες από αυτές των άλλων δεξιοτήτων, αλλά δεν εμφανίζεται η μεγάλη διαφορά που παρατηρείται στα άλλα επίπεδα των δύο εξεταστικών περιόδων.

ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

3. Ανάλυση λαθών

Η συνήθως μεγάλη διαφορά που παρουσιάζεται στις βαθμολογίες της παραγωγής γραπτού λόγου σε σχέση με τις υπόλοιπες δεξιότητες, ήταν η αφετηρία για έρευνες που είτε διεξήχθησαν είτε βρίσκονται σε εξέλιξη σχετικά με το είδος των λαθών των υποψηφίων στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνα είναι σε πρώτη φάση να εντοπιστούν και να κωδικοποιηθούν τα λάθη των υποψηφίων² και σε δεύτερη φάση, με βάση τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την πρώτη, να γίνει προσπάθεια να ερμηνευτούν συγκεκριμένες ομάδες λαθών. Δηλαδή, να επιλεγούν λάθη που εμφανίζονται, για παράδειγμα, στη χρήση χρόνων/εγκλίσεων/τρόπου ενεργείας ρήματος και να εξεταστεί κατά πόσο διάφοροι παράγοντες, όπως π.χ. το φύλο, η καταγωγή, το επίπεδο μόρφωσης κτλ., γίνονται αιτία για λανθασμένη επιλογή μορφοσυντακτικών, λεξιλογικών και άλλων στοιχείων και να προσδιοριστούν τα σημεία τα οποία δημιουργούν σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

3.1 Μέθοδος και υλικό της έρευνας

Για το σκοπό της πρώτης φάσης της έρευνας αναπτύχθηκε ένα πρότυπο/εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή, ταξινόμηση και την κωδικοποίηση των λαθών. Το πρότυπο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα μακροσκελές και δύσχρηστο, περιέχει όμως όλα εκείνα τα στοιχεία στα οποία οι υποψήφιοι στις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας πιθανό να αποδώσουν λανθασμένα. Αποτελείται από 14 κατηγορίες (βλ. πίνακα παρακάτω): 1. Άρθρο, 2. Ουσιαστικό, 3. Επίθετο, 4. Αντωνυμίες, 5. Ρήμα, 6. Επίρρημα, 7. Πρόθεση, 8. Σύνδεσμοί, 9. Ορθογραφία, 10. Στίξη, 11. Τονισμός, 12. Λεξιλόγιο, 13. Πλάγιος λόγος και 14 Σύνταξη. Όπως φαίνεται από την κατηγορία 1 ως 8 ακολουθήσαμε το χωρισμό που προτείνεται στις παραδοσιακές γραμματικές και κατόπιν προστέθηκαν και άλλες κατηγορίες στις οποίες καταγράφηκαν λάθη που συναντώνται στην παραγωγή γραπτού λόγου είτε των ομογενών είτε των αλλόγλωσσων. Η τελευταία κατηγορία δημιουργήθηκε, γιατί, αν και σε κάθε κατηγορία εξετάζουμε και τον τρόπο σύνταξης των μορφολογικών στοιχείων, υπάρχουν λάθη στη σύνταξη που δεν εμπίπτουν σε καμιά από τις παραπάνω κατηγορίες. Κάθε κατηγορία έχει αρκετές υποκατηγορίες που καλύπτουν σχεδόν όλο το μορφοσυντακτικό σύστημα. Υπάρχουν βέβαια υποκατηγορίες στις οποίες σπάνια συναντούμε λάθη και γι' αυτό μπορούμε να τις αφαιρέσουμε από το πρότυπο ή να τις αλλάξουμε με άλλες που πιθανόν δεν έχουν προβλεφτεί. Το πρότυπο αυτό είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί με προσθαφαιρέσεις για τον εντοπισμό λαθών κυρίως στη μορφοσυντακτική δομή ενός κειμένου που παράγεται από μαθητή της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης ή υποψήφιο στις εξετάσεις ελληνομάθειας.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των λαθών αποτελούνταν από τα εξεταστικά τετράδια των ετών 2004 και 2005. Από το σύνολο των 4.586 τετραδίων, (2.202 τετράδια για το 2004 και 2.384 τετράδια για το 2005), επιλέξαμε ένα τυχαίο δείγμα **800** τετραδίων, ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης των εξεταζομένων. Αντιθέτως, επιδιώξαμε να έχουμε ένα όσο το δυνατό πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα ως προς την πρώτη γλώσσα των εξεταζομένων. Τα κριτήρια αυτά

² Η πρώτη καταγραφή λαθών πραγματοποιήθηκε σ' ένα περιορισμένο δείγμα υποψηφίων και ήταν μια προσπάθεια να καταδειχτεί η διαφορά που υπάρχει, αν υπάρχει, ανάμεσα σε ομογενείς και αλλογενείς υποψηφίους στην παραγωγή γραπτού λόγου (Αντωνοπούλου κ.ά., 2003)

βασίστηκαν σε προηγούμενες έρευνες (Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλος, 2003) που έδειξαν ότι το φύλο και η ηλικία δε φαίνεται να επηρεάζουν τα αποτελέσματα.

Για κάθε έτος και κάθε γλωσσική ομάδα έγινε ξεχωριστή καταγραφή των λαθών. Έτσι, καταγράψαμε μαζί τα εξεταστικά κέντρα σε αγγλόφωνες χώρες, σε γαλλόφωνες χώρες, σε γερμανόφωνες χώρες κτλ. Το πρώτο πρόβλημα το οποίο συναντήσαμε ήταν κατά πόσο η καταγωγή των ομογενών μπορεί να επηρεάσει τα λάθη τους. Η συγκριτική μελέτη των λαθών μεταξύ αλλογενών και ομογενών στην Ελλάδα και το εξωτερικό δεν μπορεί να δώσει αξιόπιστα στοιχεία καθώς η γνώση της ελληνικής μπορεί να διαφέρει σημαντικά από ομογενή σε ομογενή. Παρ' όλα αυτά, η ελληνική τους καταγωγή μπορεί να δικαιολογήσει ορισμένα "λάθη" που επαναλαμβάνονται και που παραπέμπουν σε διαλεκτικούς τύπους ή διαλεκτικές δομές, π.χ. *κάποτες*, *δουλευτής*, ή ακόμη φωνητική καταγραφή.

Πρότυπο για την καταγραφή και κωδικοποίηση των λαθών στην παραγωγή γραπτού λόγου με παραδείγματα στην κάθε κατηγορία		
Περιγραφή	Λάθη	Παραδείγματα
(1) Άρθρο		
(1α) Γραμματική-Μορφολογία		
Οριστικό/μορφολογία		Θα δω τες γυναίκες.
Οριστικό/ορθογραφία		τιν γυναίκα, η άνθρωποι, της γυναίκες
Αόριστο/μορφολογία		Έχω ένο φίλο.
Αόριστο/ορθογραφία		Ενώς φίλου.
(1β) Μορφο-σύνταξη		
Οριστικό αντί αορίστου		Μια φορά είδα τη γυναίκα.
Αόριστο αντί οριστικού		Ένα άλογο είναι ωραίο ζώο.
Παράλειψη άρθρου		Ήρθε Κώστας. (Θα έρθω Κυριακή.??)
Επιπλέον άρθρο		Όταν έχω τον ελεύθερο χρόνο, θα πάω σινεμά.
Παράλειψη εμπρόθετου άρθρου (τοπικός προσδ.)		Πάω Θεσσαλονίκη αύριο.
(2) Ουσιαστικό		
(2α) Γραμματική-Μορφολογία		
αρσενικό/μορφολογία		οι νοικοκύρες, οι λογαριασμήδες
αρσενικό/ορθογραφία		ο μαθητίς
θηλυκό/μορφολογία		οι αλεπές, οι αισθήσες, Είδα τη φίλα μου.
θηλυκό/ορθογραφία		η φίλι μου, οι σκέψις
ουδέτερο/μορφολογία		τα εθίματα, Πήγα σε πολλά μέρια, Πήρα το τρένι
ουδέτερο/ορθογραφία		το λουλούδη, το τρένω
Ανώμαλα		οι συγγενήδες, οι γραμματήδες, της κυρίας Μελάς
ουσιαστικά/γέννη		ο οξυγόνος, ο τρένος (ο μέθοδος?)
(2β) Μορφο-σύνταξη		
πτύση υποκειμένου/κατηγορούμενου		Του Κώστα πάει σχολείο. (Του Κώστας πάει σχολείο.??)
συμφωνία κατηγορούμενου με υποκείμενο/αντικείμενο		Η Μαρία είναι μαθήτριας., Η Μαρία είναι μαθητής., Ο Πέτρος και ο Παύλος είναι προσεκτικός.
παράλειψη υποκειμένου		Πήγε σινεμά.
εκφορά αντικειμένου (έμμεσο, άμεσο) (πτύση πρόθεσης)		Ο Κώστας διαβάζει του βιβλίου. (διαβάζει του βιβλίο??), Του έδειξε του δρόμου.
πτύση ποιητικού αιτίου		Νοικιάστηκε από ο Νίκος.
συμφωνία παρακείμενων όρων με		Η μαρία, τη φίλη μου, είναι δασκάλα. Τον

ουσιαστικό	καλός μαθητή
ετερόπρωτοι προσδιορισμοί	εξετάσεις ελληνομάθεια, εταιρία παραγωγών αυτοκινήτων
(3) Επίθετο	
(3α) Γραμματική-Μορφολογία	
μορφολογία	η πλούσιη γυναίκα, η μακρή φούστα, το μακριό μανίκι, οι βαθείς ποταμοί, οι γλυκιοί καφέδες
ορθογραφία	η καλή, το βαθί, ο μακρής, των καλόν ανθρώπων
"πολύς"/ορθογραφία	Πέρασε πολλής καιρός.
συγκριτικός/μορφολογία (+μτχ.)	πιο μικρότερος, μικρότερος, βαρότερος, χαρουμενότερος, ευτιχισμενότερος
συγκριτικός/ορθογραφία	μικρώτερος, βαρίτερος, νεότερος, ακριβώτερος
υπερθετικός/μορφολογία (+μτχ.)	το πιο μεγαλύτερο, ο βαθότατος, ο χαρουμενότατος
υπερθετικός/ορθογραφία	ο βαθήτατος, το μεγαλύτερο
Ανώμαλα/Ελλειπτικά παραθετικά/μορφολογία	λιγότατος, καλύτερος
(3β) Μορφο-σύνταξη	
χρήση επιρρήματος αντί επιθέτου	Μη βάλεις πολύ ζάχαρη.
(4) Αντωνυμία	
(4α) Γραμματική-Μορφολογία	
μορφολογία	αυτάς, οποιανού, νεαυτός, τον αυτό μου (εκεινού, αυτωνών, αυτηνής??)
ορθογραφία	εκείνις, εγό, αυτή η άνθρωπη, εσει, τη θέλεις
(4β) Μορφο-σύνταξη	
αντωνυμία ως έμμεσο αντικείμενο	Εγώ μ' αρέσει να ...
αντωνυμία ως άμεσο αντικείμενο	Θα σου δω στο πάρτι.
λάθος επιλογή αντωνυμίας	Αυτή είναι η κυρία με όποια μίλησα σήμερα το πρωί.
παράλειψη κλιτικού (αδύνατος τύπος)	
επιπλέον κλιτικό	
παράλειψη αντωνυμίας	και από αυτά τα χαρτιά (ένα)
επιπλέον αντωνυμία	Θα περιμένω τη δική σας απάντηση.
(5) Ρήμα	
(5α) Γραμματική-Μορφολογία	
αύξηση-καταλήξεις/μορφολογία	κατάγραφα, κατήγραφα
αύξηση-καταλήξεις/ορθογραφία	είμε, λύνης, λούζομε, κλαίη
Βοηθητικά ρήματα/μορφολογία	είχεν, είμαστι
Ενεργητική/μορφολογία	έπαιξης
Παθητική/μορφολογία	φοβόντουσαν, δένομαν, μεταχειρίζω
Συναιρεμένα/μορφολογία	κλαίεις, αγαπάεις, φταίεις, πά(γ)εις
Ελλειπτικά-Ανώμαλα/μορφολογία	έβλεψα
σηματισμός ενεργητικής μτχ/μορφολογία	πηγαίνων
σηματισμός ενεργητικής μτχ/ορθογραφία	πηγαίνωντας
σηματισμός παθητικής μτχ/μορφολογία	παραπονάμενος, παραπονόμενος, εξαγούμενος, λουζόμενος
σηματισμός παθητικής μτχ/ορθογραφία	εξαγώμενος, κομένος
(5β) Μορφο-σύνταξη	
Παράλειψη ρήματος	όπως κανονικά (γίνεται)
Απρόσωπο ρήμα ως προσωπικό	θα πρέψω, πρόκειμαι

Λανθασμένη χρήση χρόνων/εγκλίσεων (τρόπος ενέργειας ρήματος)	Χτες πήγαινα σινεμά. Θέλω θα πάω.
Λανθασμένη χρήση χρόνων/εγκλίσεων υποθ. λόγου	Αν διάβασες θα περνάς στις εξετάσεις.
Ακολουθία χρόνων (ευθύς λόγος)	Την ώρα που διάβαζε είχε χτυπήσει το τηλέφωνο. Το πρωί διάβασα εφημερίδα και έψαχνα τις αγγελίες.
Ακολουθία χρόνων (πλάγιος λόγος)	
Διάθεση και φωνή ρημάτων (παθητική φωνή με μέση διάθεση)	Οι μετοχές που διαχειρίζονται στο χρηματιστήριο είναι πολλές.
Παράλειψη αντικείμενου	Έδωσε σοκολάτες. Μου αγόρασε.
Επιπλέον αντικείμενο	(Νομίζω)
Συμφωνία ρήματος με υποκείμενο	Ο Κώστας και η Μαρία κοιμάται.
(6) Επίρρημα	
(6α) Γραμματική-Μορφολογία	
μορφολογία	ύστερις, καταγή, καταρχή
ορθογραφία	πίσο (μήπως μπερδευτεί με τη σύνταξη ββ1 στην περίπτωση του "καλώς")
συγκριτικός/μορφολογία	καλύτερα, πιο καλύτερα
συγκριτικός/ορθογραφία	καλύτερα
σχετικό υπερθετικό	(πολύ + θετικός)
υπερθετικό/μορφολογία	βαθότερα
υπερθετικό/ορθογραφία	βαθίτατα
Ανώμαλα	καλύτατα
(6β) Μορφο-σύνταξη	
χρήση επιθέτου αντί επιρρήματος	πολλή, καλός, το χρειάζομαι επείγον
παράλειψη επιρρήματος	
λάθος επιλογή επιρρήματος	μεταξύ σε δύο ανθρώπους. Περίπου καθημερινά
επιπλέον επίρρημα	Κάνει τη ζωή της οικογένειας σαν κόλαση.
(7) Πρόθεση	
(7β) Μορφο-σύνταξη	
λάθος επιλογή πρόθεσης	νοικιάστηκε με το Νίκο (από), έχω ενδιαφέρον από μουσική
σύνταξη προθέσεων (+εμπρόθετων)	από ο Νίκος, κατά η γνώμη μου
εκφορά β' όρου σύγκρισης	ο Δημήτρης είναι ψηλότερος από τον Κώστα, Προτιμώ το Κώστα παρά ο Δημήτρης
παράλειψη β' όρου σύγκρισης	ο Δημήτρης είναι ψηλότερος
επιπλέον πρόθεση	θα έρθω στο καλοκαίρι
παράλειψη πρόθεσης	
(8) Συνδέσμοι	
(8α) μορφολογία	
μορφολογία	επειδής
(8β) Σύνταξη	
λάθος επιλογή συνδέσμου	γιατί δε βρήκε κανένα χτύπησε το κουδούνι μου
επιπλέον χρήση συνδέσμου	θέλω για να σε δω το βράδυ
παράλειψη συνδέσμου	είπε έρχεται
(9) Ορθογραφία	
λάθη στο θέμα	θάλασα
φωνητική ορθογραφία (πσ=ψ, κσ=ξ κτλ.)	πσέμα, κσέρω, αποτελέζμα
Συναίρεση (ακούουν-ακούν)	υπάρχουν και άλλες κατηγορίες εκτός από ρήματα

Έκθλιψη (τ' άστρα)		τά'στρα
Αφαίρεση (μου 'φερε)		μου'φερε
Αποκοπή (φερ' το)		φερτο
τελικό -v		τον ναύτη
χρήση τελικού -ς		Σας ευχαριστώ
(10) Στίξη		
χρήση κεφαλαίων (+κύρια ονόματα)		
Μικρό γράμμα μετά από τελεία		
χρήση σημείων στίξης		
Ερωτηματικό σε πλάγιες ερωτήσεις		
Χρήση κεφαλαίων σε όλο το κείμενο		
Χρήση λατινικών στοιχείων και σημείων στίξης σε ελληνικές λέξεις		
Συλλαβισμός		
(11) Τονισμός		
Λάθος τονισμός		
Άτονη λέξη		
Άτονο κείμενο		
(12) Λεξιλόγιο		
Παραγωγή		παδάκι, παιδακάκι, παιδακακίου
Σύνθεση		κτηνίγιατρος
Επιλογή/Σημασιολογία		πήραμε τη βάρκα και φτάσαμε στην Αμερική
Ανύπαρκτη λέξη		παραχωρισμός, έφαγα ένα στέκι
Εκφράσεις/στερεότυπες εκφράσεις (+παράλειψη του 'δεν')		στην ανάγκη, στη χάση και στη φέξη
Επιπλέον λέξη/έκφραση		
προφορικότητα		
(13) Πλάγιος λόγος		
Μετατροπές από ευθύ σε πλάγιο λόγο		μου είπε ότι θα έρθω
(14) Σύνταξη		
Συντακτική σειρά λέξεων		
Πλήρης ασυνταξία		
Επικοινωνία:		
Προβλήματα		

3.2 Ο ορισμός του «λάθους» και οι δυσκολίες της έρευνας

Το πρώτο βασικό ερώτημα στο οποίο θα πρέπει να απαντήσουμε είναι κατά πόσο τα λάθη τα οποία καταγράψαμε αποτελούν *τυχαία* λάθη (mistakes)³ ή *συστηματικά* λάθη (error) (ή ορθότερα ίσως λάθος) που οφείλονται στη διαδικασία εκμάθησης. Ένα *τυχαίο* λάθος οφείλεται στην περιστασιακά λανθασμένη

³ Κατ' άλλους λανθασμένες επιλογές παραδρομές ή γλωσσικά ολισθήματα)

εφαρμογή ενός γνωστού κανόνα που ο εξεταζόμενος μπορεί να το διορθώσει επαναδομώντας την πρόταση ή χρησιμοποιώντας εκ νέου το ίδιο γραμματικό φαινόμενο μέσα στο λόγο του με ορθό τρόπο, ενώ ένα *συστηματικό* οφείλεται κυρίως στην άγνοια ή τη μη κατανόηση της δομής ενός γλωσσικού συστήματος (Corder, 1973: 259. Βαθύτερες αιτίες των *συστηματικών* λαθών μπορεί να είναι:

- α. η *γλωσσική μεταφορά*, δηλαδή η εφαρμογή κανόνων της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη γλώσσα,
- β. η *υπεργενίκευση* ή *ενδογλωσσική παρεμβολή*, κατά την οποία ο εξεταζόμενος βασίζεται σε λανθασμένες υποθέσεις για τη γλώσσα-στόχο (Brown 1980: 174)
- γ. το *περιβάλλον εκμάθησης*, όπως είναι ο διδάσκων, οι διδασκόμενοι, η μέθοδος διδασκαλίας, το διδακτικό υλικό που δίνοντας λανθασμένες πληροφορίες μπορούν να οδηγήσουν σε λανθασμένες υποθέσεις και αντιλήψεις για τη γλώσσα-στόχο (Selinker 1997: 39).
- δ. οι *στρατηγικές εκμάθησης*, κατά την εφαρμογή των οποίων ο μαθητής χρησιμοποιεί δομές που δεν κατέχει.

Παρόλο που έχει γίνει γενικώς αποδεκτός ο ορισμός του τι είναι *συστηματικό λάθος* και η διαφορά του από το *τυχαίο/την παραδρομή/το ολίσθημα*, πρέπει να αναφερθεί ότι ούτε το *συστηματικό λάθος* αλλά ούτε και το *τυχαίο λάθος* είναι στοιχεία που αναγνωρίζονται εύκολα κατά την παραγωγή (Lennon, 1991). Συνεπώς, δεδομένης της φύσης του υλικού που διαθέτουμε (βλ. πρώτο κεφάλαιο), μας είναι εκ των πραγμάτων δύσκολο να διακρίνουμε τα *συστηματικά λάθη* από τα *τυχαία/τις παραδρομές/τα ολισθήματα*. Πιστεύουμε ότι μια τέτοια έρευνα μπορεί να εφαρμοστεί σε έναν περιορισμένο αριθμό κειμένων που εμπλουτίζονται με νέα κείμενα από τους ίδιους τους εξεταζόμενους. Στην προκειμένη περίπτωση, δηλαδή στην περίπτωση ενός τυχαίου δείγματος σε μια τυχαία στιγμή από αλλόφωνους ομιλητές με πρώτη γλώσσα που ποικίλλει, η έρευνα μας μπορεί να καταδείξει τη συστηματικότητα του λάθους μόνο στο σύνολο του δείγματος.

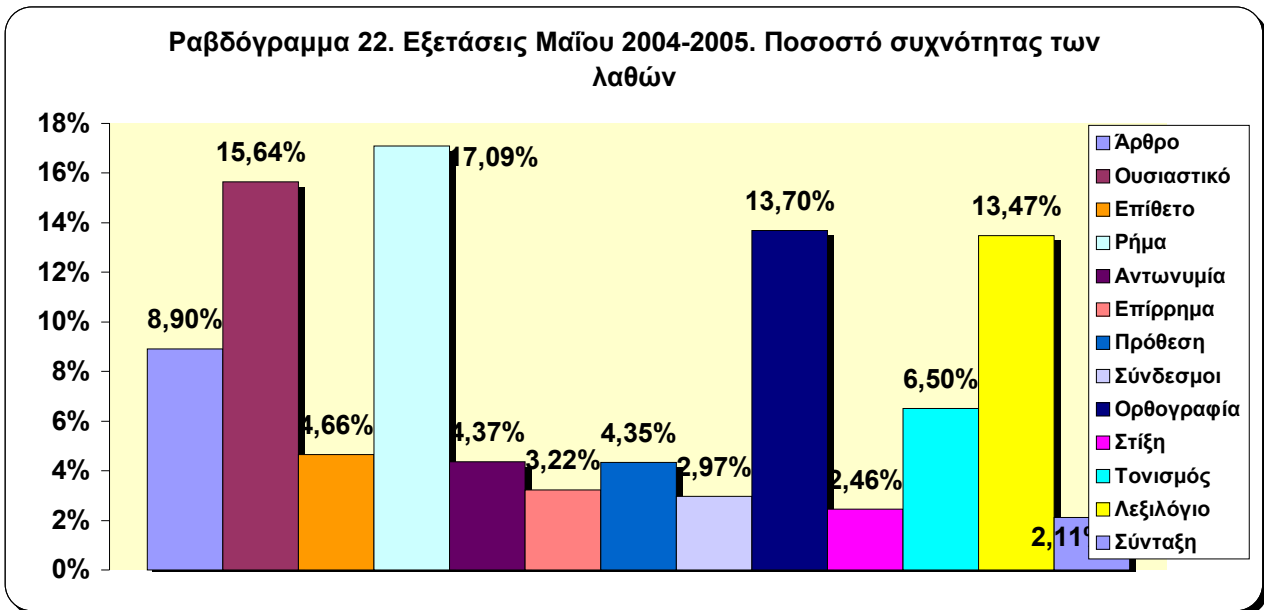
Επομένως, αποφασίσαμε να καταγράψουμε τα λάθη και να καταχωρίσουμε τον αριθμό των εξεταζόμενων που επαναλαμβάνουν το ίδιο λάθος. Ο τρόπος αυτός είναι ήδη ικανός να μας καταδείξει τα όρια και τα μειονεκτήματα της έρευνάς μας, αλλά παράλληλα μας επιτρέπει να διακρίνουμε τα πιο σημαντικά προβλήματα των διδασκόμενων την ελληνική ως ξένη γλώσσα και στη συνέχεια να περιορίσουμε την ανάλυσή μας στα λάθη αυτά.

3.3 Παρατηρήσεις

Από τη μελέτη των αριθμητικών δεδομένων σε κάθε κατηγορία, παρατηρήθηκαν τα εξής (βλ. ραβδόγραμμα 22):

1. Μια πρώτη γενική παρατήρηση αφορά το είδος των λαθών που εντοπίστηκαν. Ορισμένα φαινόμενα, όπως η σύγκριση (συγκριτικός και υπερθετικός βαθμός, παράλειψη β' βαθμού, εκφορά β' βαθμού) ή παθητική μορφολογία, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι τα εξεταστικά θέματα δεν επέτρεπαν τη χρήση των συντακτικών αυτών δομών.
2. Η πλειοψηφία των λαθών εντοπίζεται στις κατηγορίες **9 Ορθογραφία** (13,7% του συνόλου των λαθών) και **12 Λεξιλόγιο** (12,4% του συνόλου των λαθών). Αυτό που πρέπει να σημειώσουμε είναι ότι τα λάθη που εντοπίζονται στην κατηγορία **Ορθογραφία** αφορούν κυρίως λάθη στο θέμα της λέξης (**9α**), για παράδειγμα: *υπέφθηνη, ένσιμα, οικόνα, έλειψη, χρηαστεί, ξηπνήσει, άμμεσα, πρως*. Τα λάθη στην κατηγορία αυτή αφορούν όλα τα εξεταστικά κέντρα ανεξάρτητα από τη μητρική γλώσσα των

εξεταζομένων. Τα αποτελέσματα δεν μας επιτρέπουν προς το παρόν να επιβεβαιώσουμε την υπόθεση ότι οι ομογενείς εμφανίζουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη από τους αλλογενείς.



Μέσα στην ίδια κατηγορία, τα λάθη με τη μεγαλύτερη συχνότητα αφορούν τη φωνητική ορθογραφία (**9β**) και το τελικό -ν (**9ζ**). Τα δύο αυτά φαινόμενα οφείλονται σε τελείως διαφορετικούς λόγους. Η φωνητική ορθογραφία εμφανίζεται κυρίως στα γραπτά των ομογενών οι οποίοι κατέχουν το λεξιλόγιο χωρίς να έχουν υποχρεωτικά καλλιεργήσει την ικανότητα της παραγωγής της γραπτής μορφής του, για παράδειγμα *άνχως, πλήρως, δημιουργεί*. Είναι αυτονόητο ότι τα λάθη αφορούν κατά κύριο λόγο την ορθογραφία των ήχων [i], [o] και [e], όπως επίσης τα δίψηφα και τα διπλά σύμφωνα. Η παρουσία του τελικού -ν οφείλεται στη λανθασμένη γνώση του γενικού κανόνα που επιτρέπει ή αποκλείει την παρουσία του.

3. Όσον αφορά το λεξιλόγιο, η πλειοψηφία των λαθών εντοπίζονται στη λανθασμένη επιλογή της λέξης (**12γ**), που αντιπροσωπεύει το 61,5% των λαθών της κατηγορίας **12**, και στη χρήση ανύπαρκτης λέξης (**12δ**), ήτοι 20,96% των λαθών. Για παράδειγμα,

... την **ψυλή** τεχνολογία...

... με δαστοιομόπλοιο (+) να σας **πάρει** όπου θέλετε...

... στο υπολογιστή πρέπη να **αντιμετοπισαμε φασαρίες**.

για τα **περασμένα** δέκα χρόνια πάντοτε ήρθα νωρίς...

Για την κατηγορία **12δ**, βρίσκουμε τα παραδείγματα *διάληγμα, μεκατομίσω*. Στην ίδια κατηγορία λαθών εντοπίζουμε επίσης και το πρόβλημα της προφορικότητας. Οι εξεταζόμενοι, δυσκολεύονται συχνά να επιλέξουν το λεξιλόγιο που αρμόζει σε κάθε τύπο γραπτής έκφρασης και καταφεύγουν συχνά στη χρήση του προφορικού λόγου: *να καταλάβεις και αν μπορείς να μου κάνει ...* σε τυπικό γράμμα.

4. Οι αμέσως επόμενες κατηγορίες με το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών είναι οι κατηγορίες που αφορούν τα μορφοσυντακτικά λάθη (30,3% του συνόλου των λαθών) και τα λάθη που εντοπίζονται στο κλιτικό μόρφημα (27,94% του συνόλου των λαθών), με περισσότερα λάθη στη κατηγορία **2** (ουσιαστικά), ποσοστό 15,64% του συνόλου των λαθών, και **5** (ρήματα), ποσοστό 17,1%.

5. Τα λάθη που αφορούν το ρήμα εντοπίζονται σε δύο κυρίως κατηγορίες: την **5α2** (αύξηση-καταλήξεις/ορθογραφία), δηλαδή 52,76% των λαθών που αφορούν την κατηγορία **5α**, και την **5β3** (λανθασμένη χρήση χρόνων/εγκλίσεων/τρόπου ενεργείας ρήματος), δηλαδή 41,2% των λαθών. Για παράδειγμα:
- (5α2)** *πληρόσουμε, χρειαζόμαστε*
(5β3) *δούλεψα 12 ώρες κάθε μέρα*
6. Το 2,97% του συνόλου των λαθών αφορούν τη μορφολογία του άρθρου και πιο συγκεκριμένα την ορθογραφία του οριστικού άρθρου, με κατά κύριο λόγο την παρουσία του τύπου *τες* αντί του τύπου *τις*. Βέβαια, σε συντακτικό επίπεδο, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των λαθών αφορούν την παράλειψη άρθρου (71,42% του συνόλου των λαθών της κατηγορίας **1β**). Η παράλειψη αυτή οφείλεται κυρίως στην παρεμβολή της πρώτης γλώσσας καθώς παρατηρείται σε εξεταζόμενους των οποίων η μητρική γλώσσα είτε δε διαθέτει άρθρο είτε χρησιμοποιείται κατά τρόπο διαφορετικό από αυτό της ελληνικής.
7. Εξίσου σημαντικό με το ποσοστό των λαθών στις προηγούμενες κατηγορίες εμφανίζεται και το ποσοστό των λαθών στον τονισμό (**11**), καθώς ανέρχεται στο 6,5% του συνόλου των λαθών. Σύμφωνα με τα δεδομένα που διαθέτουμε, τα μισά από τα λάθη αφορούν λανθασμένο τονισμό (**11α**), και τα υπόλοιπα μισά αφορούν την παρουσία άτονης λέξης (**11β**), που προφανώς αποτελεί μια στρατηγική των εξεταζομένων προκειμένου να αποφύγουν το λανθασμένο τονισμό. Να σημειώσουμε ότι ορισμένα εξεταστικά τετράδια είναι απολύτως άτονα (7,8% των τετραδίων με λανθασμένο τονισμό).

3.4 Συμπεράσματα

Από τον εντοπισμό και την καταγραφή του συνόλου των λαθών/παραδρομών των υποψηφίων του δείγματος παρατηρήσαμε ότι:

α. η πλειοψηφία των ορθογραφικών λαθών αφορούν λάθη που εντοπίζονται στο θέμα της λέξης και στην κλιτική μορφολογία. Αυτό μας επιτρέπει να προτείνουμε να δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην ορθογραφία με δραστηριότητες που θα δώσουν τη δυνατότητα στους διδασκόμενους να εντοπίσουν τη συστηματικότητα που υπάρχει στην ορθογραφία της ελληνικής.

β. οι εξεταζόμενοι συναντούν πολλά προβλήματα στην επιλογή του λεξιλογίου. Πιστεύουμε ότι αυτό οφείλεται κυρίως στην ιδιαίτερα υψηλή παρουσία των Ελλήνων του εξωτερικού οι οποίοι συχνά έχουν αξιοσημείωτη άνεση στον προφορικό λόγο που εξασκούν μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, χωρίς όμως παράλληλα να έχουν αναπτύξει πλούσιο λεξιλόγιο και να έχουν καλλιεργήσει επαρκώς την παραγωγή γραπτού λόγου. Το μεγάλο ποσοστό αποτυχίας πιθανόν να επιβάλει τη χρήση ή/και τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που θα αποβλέπει στην αποτελεσματικότερη κατάκτηση/ανάπτυξη του λεξιλογίου.

γ. επιβάλλεται πιο λεπτομερής μελέτη συγκεκριμένων φαινομένων που φαίνεται να δημιουργούν ιδιαίτερες δυσκολίες στους διδασκόμενους και τα οποία αφορούν την ορθή χρήση των χρόνων, των εγκλίσεων, του ποιού ενεργείας και των άρθρων. Ήδη προηγούμενες μελέτες (μεταξύ άλλων Βαλετόπουλος, 2001) έδειξαν ότι η χρήση του γραμματικού ποιού ενεργείας εξαρτάται άμεσα από τη Γ1 του διδασκόμενου και ότι η διδασκαλία του γραμματικού ποιού ενεργείας είναι αποτελεσματική κυρίως μέσα από την καλλιέργεια της κατανόησης από τους διδασκόμενους των πραγματολογικών/σημασιολογικών περιορισμών.

Μολονότι η μελέτη μας δεν είναι εξαντλητική, αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική συμβολή στην ανάλυση των λαθών, καθώς επιβεβαιώνει τις υπάρχουσες έρευνες και μας επιτρέπει να επισημάνουμε τα πιο σημαντικά προβλήματα που συναντούν οι ξένοι και να προτείνουμε λύσεις.

ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Τα λάθη στο γραπτό λόγο και η σχέση τους με τη μητρική γλώσσα των εξεταζομένων

Βαλετόπουλος Φρειδερίκος

4.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο, θα μελετήσουμε τα λάθη που εμφανίζονται στα γραπτά των εξεταζόμενων και την πιθανή τους σχέση με τη μητρική τους γλώσσα. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι δεν πρόκειται για μια λεπτομερή μελέτη της διαγλώσσας των εξεταζόμενων, αλλά για μια πρώτη προσέγγιση των πιο συχνών λαθών ανάλογα με τη γλώσσα τους. Αρχικά, θα παρουσιάσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και στη συνέχεια θα μελετήσουμε ποια είναι τα πιο συχνά λάθη ανάλογα με τη μητρική γλώσσα και θα καταλήξουμε σε ορισμένες παιδαγωγικές προτάσεις για την καλλιέργεια της ορθογραφίας στο μάθημα της ξένης γλώσσας.

4.2 Οι ιδιαιτερότητες του γραπτού λόγου

Όταν κάποιος παράγει γραπτό λόγο στη μητρική/πρώτη γλώσσα, παρατηρείται η διάδραση ποικίλων διεργασιών, κινητήριων, ψυχικών και γνωστικών. Όσον αφορά τη δεύτερη/ξένη γλώσσα, υποθέτουμε ότι λαμβάνουν χώρα οι ίδιες διεργασίες, αλλά επιπλέον φαίνεται ότι παρεμβαίνουν ποικίλοι άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή του μηνύματος: α. τα χαρακτηριστικά του γραπτού κειμένου, β. η διαδικασία συγγραφής, και γ. η καλλιέργεια της συγγραφικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα.

4.2.1 Τα χαρακτηριστικά του γραπτού κειμένου

Μελετώντας τα γραπτά των διδασκόμενων την ξένη γλώσσα, παρατηρούμε ότι η παραγωγή τους είναι σχετικά σύντομη σε μήκος και εμπεριέχουν σαφώς λιγότερες πληροφορίες από όσες θα εμπεριείχε το αντίστοιχο κείμενο στη μητρική τους γλώσσα (Hall 1990). Ο κύριος λόγος οφείλεται στο περιορισμένο λεξιλόγιο που διαθέτουν, το οποίο πολύ συχνά επαναλαμβάνεται. Πέρα από το περιορισμένο μήκος και το περιορισμένο λεξιλόγιο του κειμένου, παρατηρείται συχνά και η απλή σύνταξη, καθώς οι διδασκόμενοι αποφεύγουν την υπόταξη (Woodley 1985 και Scarella 1984).

Όλες αυτές οι ιδιαιτερότητες που εξαρτώνται άμεσα από τη γλωσσική ικανότητα των διδασκόμενων έχουν ως συνέπεια την εμφάνιση λαθών που αφορούν όχι μόνο τη γενική μορφή του κειμένου, αλλά και τη σύνταξη, τη συνοχή ή το ύφος του.

4.2.2 Η διαδικασία συγγραφής

Οι μελέτες που διαθέτουμε (Hall 1990) έδειξαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα απαιτεί περισσότερο χρόνο ολοκλήρωσης και αυτό οφείλεται στο ότι οι διδασκόμενοι επανέρχονται πολλές φορές σε αυτό που έχουν γράψει, ώστε να επιβεβαιώσουν ορισμένα σημεία του κειμένου, όπως την ορθή επιλογή του λεξιλογίου ή τη γραμματική.

Παράλληλα, πολλοί διδασκόμενοι δε διαθέτουν τις κατάλληλες στρατηγικές και κατά συνέπεια, δε γράφουν έχοντας ως στόχο έναν φανταστικό αναγνώστη αλλά τον ίδιο τους τον εαυτό. Έτσι, διαφαίνεται μέσα από το γραπτό λόγο που παράγουν όλη αυτή η διεργασία συγγραφής, δηλαδή μερικές ασύνδετες μεταξύ τους ιδέες, εκφρασμένες με τρόπο ελλειπτικό, σύντομο, χωρίς συνοχή.

4.2.3 Η καλλιέργεια της συγγραφικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα

Πολλές και διάφορες μελέτες έδειξαν με τρόπο ικανοποιητικό ότι μαθαίνουμε γράφοντας. Μάλιστα, η ανάπτυξη της ικανότητας αυτής μοιάζει με την ανάπτυξη της αντίστοιχης ικανότητας στη μητρική γλώσσα, μόνο που γίνεται σε πιο σύντομο χρονικό διάστημα.

4.3 Οι ιδιαιτερότητες των γραπτών των εξεταζομένων

Πέρα από όσα σημειώσαμε παραπάνω, θα πρέπει να συμπληρώσουμε και ορισμένες άλλες ιδιαιτερότητες που αφορούν πιο συγκεκριμένα τους εξεταζομένους, στα γραπτά των οποίων βασίζεται η παρούσα έρευνα.

Η παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται να επηρεάζεται από ποικίλους άλλους παράγοντες που δεν έχουν μελετηθεί ιδιαίτερα στις έρευνες που αναφέραμε και που μπορούν να αφορούν εξωγλωσσικούς ή ενδογλωσσικούς παράγοντες (Αντωνοπούλου & Βαλετόπουλος 2003): το άγχος της εξέτασης, ο περιορισμένος χρόνος που δεν επιτρέπει την προσεκτική επανάληψη του κειμένου, η νεαρή ηλικία των εξεταζομένων που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές συγγραφής ή την ικανότητα να επιχειρηματολογήσουν, η έλλειψη συστηματικής διδασκαλίας της ελληνικής, η γνώση μιας προφορικής μορφής της γλώσσας που συχνά εμπεριέχει διαλεκτικά ή άλλα στοιχεία, κλπ.

Πέρα από αυτά τα χαρακτηριστικά, υπάρχουν επίσης ορισμένες δυσκολίες ενδογενείς της έρευνάς μας, καθώς το σώμα κειμένων που διαθέτουμε μας προσφέρει μια περιορισμένη εικόνα της συγγραφικής παραγωγής των εξεταζομένων: ένα συγκεκριμένο θέμα σε μια συγκεκριμένη στιγμή μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες παραγωγής.

4.4 Η σχέση μεταξύ των λαθών και της μητρικής γλώσσας

Στην ενότητα αυτή θα μελετήσουμε αναλυτικά τα λάθη έτσι όπως τα έχουμε κατηγοριοποιήσει. Ο τρόπος με τον οποίο αποφασίσαμε να προσεγγίσουμε τα λάθη καταδεικνύει και τις δυσκολίες τις οποίες συναντά ο ερευνητής που επιθυμεί να κάνει ανάλυση λαθών βάσει ενός κειμένου το οποίο δεν μπορεί να εντάξει σε μια χρονική ακολουθία, ώστε να εξετάσει την εξέλιξη του εξεταζομένου και κατά πόσο το λάθος που μελετά αποτελεί ένδειξη της διαγλώσσας του εξεταζομένου ή απλώς ένα τυχαίο λάθος που οφείλεται σε εξωγλωσσικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που διαθέτουμε, και όπως ήδη έχει διαφανεί από προηγούμενες μελέτες, οι κατηγορίες με το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών ανά εξεταζόμενο είναι η κατηγορία **5** (βλ. 3^ο κεφάλαιο Πρότυπο για την καταγραφή και κωδικοποίηση των λαθών, γραμματική και μορφοσύνταξη του ρήματος) με 1,8 λάθη ανά εξεταζόμενο, η κατηγορία **2** (γραμματική και μορφοσύνταξη του ονόματος) με 1,61 λάθη ανά εξεταζόμενο, και οι κατηγορίες **9** (ορθογραφία) και **12** (λεξιλόγιο) με 1,49 και 1,35 λάθη αντίστοιχα.

4.4.1 Κατηγορία 1η: Το άρθρο

Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται όλα τα λάθη που αφορούν όχι μόνο τη μορφολογία/ορθογραφία του άρθρου όπως: *της σχέσεις, η περισσότερες, στις σχέσεις, η πράξης μας, η δύο άνθρωπη, η φίλοι μας*, αλλά και τη σύνταξη, όπως: *η παράλειψη του άρθρου ότι ένας από τους δύο, στο δημαρχείο Αθήνας*, κτλ..

Σύμφωνα με τα δεδομένα που διαθέτουμε από τα γραπτά παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών παρατηρείται στα γραπτά των αγγλόφωνων, 1,25 λάθη ανά εξεταζόμενο, και των σλαβόφωνων εξεταζομένων, 1 λάθος ανά εξεταζόμενο. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι τα λάθη δεν είναι της ίδιας φύσης.

Έτσι, ενώ οι αγγλόφωνοι παρουσιάζουν λάθη μορφολογικά και συντακτικά, οι σλαβόφωνοι παρουσιάζουν κυρίως συντακτικά λάθη.

Ο κύριος λόγος για τον οποίο παρουσιάζεται η διαφορά αυτή είναι τα χαρακτηριστικά των εξεταζομένων. Έτσι, στους αγγλόφωνους έχουν συμπεριληφθεί και οι ομογενείς των αγγλόφωνων χωρών οι οποίοι, ενώ κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη χρήση των άρθρων χάρη στον προφορικό λόγο, δε γνωρίζουν την αντιστοιχία στην ορθογραφία. Βέβαια, η γνώση αυτή δεν αποκλείει και τα συντακτικά λάθη από παρεμβολές της αγγλικής γλώσσας. Αντίθετα από τους αγγλόφωνους, οι σλαβόφωνοι εξεταζόμενοι, των οποίων η γλώσσα δε διαθέτει την κατηγορία *άρθρο* (για παράδειγμα η ρωσική και η πολωνική που περιλαμβάνονται στο σώμα που εξετάσαμε), είναι πιο επιρρεπείς σε λάθη που αφορούν τη σύνταξη.

Κατά τον ίδιο τρόπο και οι αραβόφωνοι (1,88 λάθη ανά εξεταζόμενο) είναι πιο επιρρεπείς στα συντακτικά λάθη, με πιο συχνό λάθος την παράλειψη του άρθρου. Πρέπει βέβαια να τονίσουμε ότι το δείγμα που διαθέτουμε δε μας επιτρέπει να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα.

Οι εξεταζόμενοι των εξεταστικών κέντρων στην Ελλάδα (0,88 λάθη ανά εξεταζόμενο) αντικατοπτρίζουν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό. Έτσι, διακρίνουμε κάποια δείγματα προβλημάτων στη σύνταξη, αλλά το κυριότερο πρόβλημα διακρίνεται στη μορφολογία. Και σε αυτή την περίπτωση, οι εξεταζόμενοι ανέπτυξαν ιδιαίτερα την ικανότητα του προφορικού λόγου (κατανόηση και παραγωγή), χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητως και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου. Έτσι, το πρόβλημα διαπιστώνεται κυρίως στη σχέση *φωνή-γραφή*.

4.4.2 Κατηγορίες 2η και 3η: το ουσιαστικό και το επίθετο

Η κατηγορία αυτή προκαλεί ιδιαίτερα προβλήματα στους εξεταζομένους, όχι μόνο εξαιτίας της πλούσιας μορφολογίας του κλιτικού συστήματος της ελληνικής, για παράδειγμα *τα παιδιά θα έγιναν χαρούμενοι*, αλλά και ως προς τη σύνταξη. Λάθη όπως, *την πρόταση που θα ήθελα να σας κάνω, στην εφημερίδα της πόλη, πρόβλημα της πολιτεία, δουλειά του δημοσιογράφος*, κλπ. θα πρέπει μάλλον να ερμηνευθούν όχι μόνο ως μερική -ή και ελλιπή- γνώση της χρήσης των πτώσεων αλλά και ως μερική κατάκτηση της μορφολογίας.

Αν εξαιρέσουμε ορισμένες περιπτώσεις, όπως είναι οι πορτογαλόφωνοι εξεταζόμενοι με 3,67 λάθη κατά μέσο όρο, το οποίο όμως δεν είναι ενδεικτικό λόγω του μικρού δείγματος, παρατηρούμε ότι ο μέσος όρος λαθών ανά γλωσσική ομάδα κυμαίνεται στα ίδια ύψη. Για παράδειγμα, 1,95 για τους αγγλόφωνους, 1,55 για τους ολλανδόφωνους και 1,65 για τους ισπανόφωνους, των οποίων η γλώσσα δε διαθέτει πλούσια μορφολογία, και 1,88 για τους γερμανόφωνους των οποίων η γλώσσα διαθέτει ονοματικό κλιτικό σύστημα, και 1,48 για τους διαμένοντες στην Ελλάδα.

Βέβαια, όπως και στην περίπτωση του άρθρου, θα πρέπει να μελετήσουμε τους λόγους για τους οποίους παρατηρούνται τα υψηλά αυτά ποσοστά καθώς δεν μπορούμε να φανταστούμε ότι οι αγγλόφωνοι και οι γερμανόφωνοι συναντούν τις ίδιες δυσκολίες. Η εξήγηση βρίσκεται στη φύση των λαθών αλλά και στα χαρακτηριστικά των εξεταζομένων. Καθώς ο μεγαλύτερος αριθμός των εξεταζομένων είναι έλληνες ομογενείς, παρατηρείται μια συσσώρευση λαθών στη μορφολογία του ονόματος που επηρεάζουν στη συνέχεια και τη σύνταξη. Παράλληλα, οι αγγλόφωνοι έχουν συγκριτικά περισσότερα λάθη που αφορούν τη σύνταξη (46% των λαθών) από τους γερμανόφωνους εξεταζομένους (30% των λαθών).

Αντίθετα από το όνομα, το επίθετο φαίνεται να δημιουργεί λιγότερα προβλήματα στους εξεταζομένους. Με μέσο όρο λαθών 0,47 ανά εξεταζόμενο, δημιουργείται το ερώτημα πώς είναι δυνατό οι εξεταζόμενοι να

δυσκολεύονται με το κλιτικό σύστημα του ονόματος και να κατέχουν αντίθετα το κλιτικό σύστημα του επιθέτου.

Ύστερα από μια ενδελεχή έρευνα των λαθών της κατηγορίας αυτής, παρατηρήσαμε ότι τα αποτελέσματα δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα. Ο μικρός αριθμός λαθών οφείλεται στη σπάνια χρήση επιθέτων. Οι εξεταζόμενοι, γνωρίζοντας τις δυσκολίες που παρουσιάζει το κλιτικό σύστημα, αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν τα επίθετα, ώστε να αποφύγουν και τα λάθη, μια στρατηγική γνωστή και από τις μέχρι σήμερα έρευνες που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου.

4.4.3 Κατηγορία 4η: η αντωνυμία

Μολονότι η κατηγορία αυτή παρουσιάζει το ίδιο ποσοστό λαθών ανά εξεταζόμενο με το επίθετο (0,47 λάθη ανά εξεταζόμενο), θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι η φύση των λαθών δεν είναι η ίδια. Έτσι, το 87% των λαθών εντοπίζεται στη σύνταξη των αντωνυμιών. Η διαλεκτική χρήση, *να σε προσφέρω*, η ελλιπής γνώση της χρήσης των ερωτηματικών αντωνυμιών, *να είμαστε σοστοί σε πious θα είναι φίλοι μας*, η επίδραση του προφορικού λόγου, *εγώ θα μου άρεσαι*, είναι μερικοί από τους λόγους στους οποίους οφείλονται τα λάθη.

4.4.4 Κατηγορία 5η: το ρήμα

Το ρήμα δημιουργεί τις περισσότερες δυσκολίες, με 1,8 λάθη ανά εξεταζόμενο. Τόσο η μορφολογία του ρήματος (*αποφάσησα, προσφέρο, ενθαρρύνω, σρησημοποιήσεται, κάνεται*) όσο και η σύνταξη (ακολουθία χρόνων, ρηματική όψη και διάθεση) φαίνεται να δημιουργούν σημαντικά προβλήματα στην κατάκτηση του ρήματος.

Βέβαια, μέσα από τα λάθη που συλλέξαμε φαίνεται ότι πολλά από αυτά τα λάθη θα μπορούσαν να έχουν αποφευχθεί, αν οι εξεταζόμενοι είχαν παρακολουθήσει συστηματικά μαθήματα ελληνικής ή αν είχαν διδαχτεί μέσα από ασκήσεις τη συστηματικότητα του ρηματικού συστήματος, καθώς τα περισσότερα λάθη αφορούν την ορθογραφία των κλιτικών μορφημάτων ή των μορφημάτων σχηματισμού των χρόνων. Έτσι, όταν το -ι- αντικαθιστά το -η- στο σχηματισμό του αορίστου, το -ο αντικαθιστά το -ω στην κατάληξη του ρήματος και το -ε εναλλάσσεται με το -αι, καταλαβαίνουμε ότι οι εξεταζόμενοι δεν έχουν συνειδητοποιήσει το ρόλο και τη συστηματική παρουσία του -ω ως κλιτικό μόρφωμα των ενεργητικών ρημάτων στο πρώτο πρόσωπο. Παράλληλα, για άλλη μια φορά, διαπιστώνουμε πόσο επηρεάζονται τα αποτελέσματά μας από την παρουσία των ελληνόφωνων του εξωτερικού οι οποίοι κατέχουν την προφορική μορφή της γλώσσας χωρίς να έχουν απαραίτητα κατακτήσει και τη γραπτή μορφή.

Μολονότι η συστηματικότητα της μορφολογίας του ρηματικού συστήματος της ελληνικής μπορεί να διδαχτεί χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα και με ασκήσεις που μπορούν να καταδείξουν τη συστηματικότητά του, δε συμβαίνει το ίδιο και με την ακολουθία των χρόνων, για παράδειγμα *είναι και άλλα πράγματα που ο άνθρωπος δεν έχει κάνει πολύ εύκολα*, της ρηματικής όψης (μεταξύ άλλων Νατσόπουλος, Δ. & Ε. Παναγοπούλου. 1985, Βαλετόπουλος, 2001), για παράδειγμα *θέλω να φτιάχνω* αντί *να φτιάξω*, ή της διάθεσης, *...είναι μεγαλω προβλημα και ακόμα δεν εχει δώσει* λυση αντί *έχει δοθεί*.

4.4.5 Κατηγορίες 9η και 12η: ορθογραφία και λεξιλόγιο

Στην παρούσα ενότητα αποφασίσαμε να παρουσιάσουμε μαζί τις δύο αυτές κατηγορίες οι οποίες έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους και οι οποίες παρουσιάζουν εξαιρετικά υψηλά ποσοστά λαθών. Τα λάθη βέβαια

οφείλονται κυρίως στην ελλιπή γνώση του λεξιλογίου ή στη λανθασμένη χρήση μιας λέξης, για παράδειγμα **ο ένας άνθρωπος δεν έχει τίποτα να κάνει, αποφάσησα να τα δώσω σε μερικές ομωσπονδίες**, η χρηματοδότηση αυτή θα έχει **ποσό** ένα εκατομμύριο, τα λεφτά είναι για **χρήση της πόλης**, κάνετε ότι σκεφτείτε **άξιο**, έχω όμως λίγες **χρήσεις** να σας προτείνω, **εξιδικευμένα** σχολεία, όπως σας **ενδιαφέρει** μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα λεφτά, σας ευχαριστώ για τη **δουλειά** σας να γίνεται την πόλη καλύτερη. Και στην περίπτωση αυτή, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα γραπτά των ελληνόφωνων του εξωτερικού οι οποίοι, ενώ έχουν πλούσιο λεξιλόγιο, δεν μπορούν να το χρησιμοποιήσουν σε σημασιολογικά αποδεκτές προτάσεις. Αυτό οφείλεται σε ποικίλους λόγους όπως στην παθητική γνώση του λεξιλογίου, καθώς πρόκειται για λέξεις που γνωρίζουν από το ελληνόφωνο οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά δεν είχαν την ευκαιρία να το χρησιμοποιήσουν σε διάφορα περιβάλλοντα ώστε να κατακτήσουν τις διαφορετικές σημασίες της λέξης.

4.5 Παιδαγωγικές προτάσεις εν είδει συμπερασμάτων

Ύστερα από τη σύντομη αυτή παρουσίαση, είναι πλέον εμφανές το πρόβλημα το οποίο συναντούν τόσο οι διδασκόμενοι κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας όσο και οι διδάσκοντες την ελληνική ξένη γλώσσα. Πέρα από την κατάκτηση της σύνταξης, και πιο συγκεκριμένα την κατάκτηση των πτώσεων τόσο των ουσιαστικών όσο και των αντωνυμιών, οι διδασκόμενοι συναντούν ιδιαίτερα προβλήματα στην ορθογραφία και την επιλογή του ορθού λεξιλογίου.

Θεωρούμε σκόπιμο λοιπόν να προτείνουμε στην παρούσα φάση ορισμένες παιδαγωγικές προτάσεις αντί ορισμένων θεωρητικών συμπερασμάτων, καθώς έγινε απολύτως κατανοητό από την ανάλυσή μας ότι οι διδασκόμενοι συναντούν τα ίδια προβλήματα άσχετα από την πρώτη γλώσσα τους. Θα αρκεστούμε βέβαια στην παρουσίαση ορισμένων προτάσεων που αφορούν την ορθογραφία, η οποία φαίνεται να μην αποτελεί την προτεραιότητα των διαφόρων εγχειριδίων εκμάθησης της ελληνικής.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας θα πρέπει να αναγνωρίσει τις τρεις αλληλένδετες πλευρές της ορθογραφίας:

- τη φωνολογική πλευρά, που αφορά την μεταγραφή των φθόγγων της γλώσσας. Είναι γνωστό ότι η ελληνική δε διαθέτει την απόλυτη αντιστοιχία φθόγγου-γραφήματος. Τα περισσότερα φωνήεντα μπορούν να διαθέτουν ποικίλες γραφές, αντίθετα από τα σύμφωνα που συχνά δε διαθέτουν παρά μια γραφή.
- τη γραμματική πλευρά, καθώς η γραφή μιας λέξης μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τους συντακτικούς κανόνες. Η λειτουργία αυτή αντιστοιχεί στα γραμματικά μορφήματα, όπως για παράδειγμα οι ρηματικές και ονοματικές καταλήξεις.
- και τη λεξιλογική πλευρά της ορθογραφίας, όπου η ορθογραφία μιας λέξης μπορεί να οφείλεται στην ετυμολογία, όπως για παράδειγμα οι ομόηχες λέξεις.

Τα γραφήματα μπορούν λοιπόν να έχουν την τριπλή αυτή λειτουργία με την οποία θα πρέπει να εξοικειωθούν οι διδασκόμενοι. Για το λόγο αυτό, οι ασκήσεις ορθογραφίας θα πρέπει να έχουν ως στόχο την παρατήρηση του γραπτού λόγου. Ο διδάσκων θα πρέπει να αρχίσει την άσκηση από αυτό που ο διδασκόμενος βλέπει και όχι από αυτό που ακούει. Με άλλα λόγια, ο διδασκόμενος θα πρέπει να αναπτύξει τη στρατηγική της οπτικής παρατήρησης. Όπως σημειώνει η Catach (1996 : 26), είναι απαραίτητο να αναπτύξουμε το ρόλο του ματιού, όχι μόνο για να βοηθήσουμε την οπτική μνήμη, αλλά κυρίως για να διδάξουμε στο διδασκόμενο ότι πρέπει να παρατηρεί γραφικά τη λέξη. Ο οπτικός εντοπισμός επιτρέπει στο διδασκόμενο να αντιληφθεί την αξία του κάθε γραφήματος μέσα στη λέξη και στη συνέχεια να συνδυάσει το γράφημα με τον προφορικό λόγο.

Ορισμένες από τις στρατηγικές που θα πρέπει να καλλιεργήσει ο διδάσκων είναι α. η ανάλυση της ακολουθίας των λέξεων με εμμονή στη σημασία, β. η χρήση συγκεκριμένων ασκήσεων, γ. η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων του και, τέλος, δ. η συστηματική συγγραφή κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, οι λέξεις αποτελούν μέρος ενός οργανωμένου συνόλου που βασίζεται σε συγκεκριμένους κανόνες. Τα λάθη που εντοπίσαμε παραπάνω όπως *εφημερίδα της πόλη, πρόβλημα της πολιτεία, δουλειά του δημοσιογράφος* υποδηλώνουν ότι οι διδασκόμενοι δεν έχουν ακόμη κατανοήσει ότι το δεύτερο ουσιαστικό της ακολουθίας Ουσιαστικό + Ουσιαστικό απαιτεί συχνά τη γενική πτώση, η οποία δηλώνεται με συγκεκριμένα μορφήματα. Ο διδασκόμενος πρέπει να έχει συνείδηση της δομής αυτής ώστε να την αναπαράγει κάθε φορά που θα χρειαστεί. Έτσι, ο διδάσκων μπορεί να ζητήσει από το διδασκόμενο να εντοπίσει για παράδειγμα όλες αυτές τις πιθανές δυσκολίες ή να διορθώσει και να δικαιολογήσει τα λάθη του στο γραπτό λόγο.

Οι ασκήσεις θα πρέπει να είναι σύντομες, ώστε ο διδασκόμενος να επικεντρώνει την προσοχή του σε συγκεκριμένη κάθε φορά λειτουργία. Για παράδειγμα, αρχικά θα διδαχτεί μέσω των ασκήσεων τη γραμματική λειτουργία της κατάληξης –μαι, έτσι ώστε να καταγραφεί στη μνήμη του η έννοια της μορφολογίας χωρίς τον ήχο. Στη συνέχεια, θα πρέπει να καλλιεργηθεί η λεξιλογική του λειτουργία με ασκήσεις που θα προτείνουν ομόηχες ή σχεδόν ομόηχες λέξεις ώστε να συνδυάσει την εικόνα με τη σημασία, για παράδειγμα *τινάζομαι* και *τινάζουμε*, ή με ασκήσεις στις οποίες ο διδασκόμενος θα εντοπίσει τα γραφήματα *αι / ε* και θα μελετήσει το ρόλο τους μέσα στη λέξη.

Τέλος, θα πρέπει ο διδασκόμενος να εξασκηθεί στην παραγωγή γραπτού λόγου είτε αυθόρμητου είτε μέσα από την ορθογραφία ή την αυτό-ορθογραφία. Για παράδειγμα, μπορεί να αποστηθίσει ένα ποίημα και στη συνέχεια να το γράψει μόνος του και να το διορθώσει, ώστε να εντοπίσει τα λάθη του και να συνειδητοποιήσει το ρόλο τους.

ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Διδασκαλία της γραμματικής στο μάθημα της ξένης γλώσσας

Παναγιωτίδου Βίκη

5.1 Ορισμός

Πολύ συχνά με τον όρο «γραμματική» αναφερόμαστε στη μελέτη του γλωσσικού συστήματος, στον τρόπο με τον οποίο οι λέξεις συνδυάζονται, έτσι ώστε να δημιουργούνται προτάσεις. Ο συγκεκριμένος ορισμός αν και απλός, αποτελεί, ωστόσο, μια αφηρητή σχετικά με την αποσαφήνιση του όρου. Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η πρόταση *το βάζο είναι επάνω στο τραπέζι* είναι σύμφωνη με τους κανόνες που διέπουν το ελληνικό γλωσσικό σύστημα, σε αντίθεση με τη φράση *είναι στο τραπέζι το βάζο πάνω* η οποία, αν και αποτελείται από τα ίδια στοιχεία με την προηγούμενη, δεν αποτελεί ορθή πρόταση της ελληνικής γλώσσας. Ο όρος «γραμματικός» με την έννοια «ορθός γλωσσικά» χρησιμοποιείται, επίσης, σε ενότητες μικρότερες από τις προτάσεις. Έτσι, ακόμη και μια ονομαστική φράση μπορεί να είναι γραμματικά αποδεκτή ή όχι, π.χ. *το μακρύ φόρεμα* σε αντίθεση με *το φόρεμα μακρύ*. Το ίδιο, τέλος, συμβαίνει και με τη μορφολογία όπου π.χ ο πληθυντικός *τα φορέματα* είναι ορθός σε αντίθεση με *τα φόρεμα*. (Harmer, 2001)

5.2 Γραμματικές δομές

Η γραμματική μιας γλώσσας περιγράφει τις δομές που χρησιμοποιούν οι ομιλητές της προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Παραδείγματα δομών της γλώσσας είναι ο σχηματισμός των χρόνων, του θηλυκού των επιθέτων κτλ. Δεν έχουν όλες οι γλώσσες τις ίδιες δομές, π.χ. στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν τρία γένη (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο) σε αντίθεση με άλλες γλώσσες όπως π.χ. η γαλλική από την οποία απουσιάζει το ουδέτερο γένος. Τέτοιου είδους διαφοροποιήσεις μεταξύ των γλωσσών προκαλούν προβλήματα στην εκμάθησή τους και πολύ συχνά αποτελούν την αιτία για τα λάθη που κάνουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν το νέο γλωσσικό κώδικα. (Harmer, 2001)

5.3 Φορέας σημασίας

Η γραμματική δεν αφορά μόνο τη μορφή των λέξεων (π.χ. σωστή σειρά ή το σωστό σχηματισμό), αλλά και τη σημασία τους. Έτσι, π.χ. στα ρήματα *διαβάζει* και *διαβάζεις* η διαφοροποίησή τους στην κατάληξη των δύο τύπων πληροφορεί τον ομιλητή της γλώσσας σχετικά με το υποκείμενο του ρήματος. Παρόμοια, οι τύποι *διάβασα* και *διάβαζα* παρέχουν σημασιολογικές πληροφορίες σχετικά με το χρονικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκαν οι δύο πράξεις, ενώ η διαφορά του *σ* και του *ζ* τις διακρίνει σημασιολογικά ως προς τη διάρκεια που είχαν (γραμματικό ποιόν ενέργειας). Παρά τη σπουδαιότητα που έχουν οι γραμματικοί τύποι ως φορείς σημασίας, δε δίνεται έμφαση κατά τη διδασκαλία της γραμματικής σε αυτή τους τη διάσταση. Ωστόσο, πολύ συχνά τη δυσκολία στην εκμάθηση της γραμματικής προκαλεί η σημασία και η χρήση των διαφορετικών γραμματικών τύπων και όχι ο σχηματισμός τους. Η σημασία, τέλος, είναι αυτή που κυρίως παρουσιάζει δυσκολίες και στη διδασκαλία. Έτσι είναι εύκολο να εξηγήσει κανείς τη σημασία του πληθυντικού αριθμού, όμως, δε συμβαίνει το ίδιο με τη χρήση του παρακειμένου σε σχέση με αυτή του αορίστου ή του υπερσυντέλικου. (Harmer, 2001)

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αναφέρουμε ότι ο όρος γραμματική αναφέρεται στα στοιχεία της φωνολογικής, μορφολογικής και συντακτικής δομής της γλώσσας και στις σχέσεις που αυτά τα στοιχεία

αναπτύσσουν μεταξύ τους. Επομένως η γραμματική δεν είναι μια μονοδιάστατη έννοια, αλλά περιλαμβάνει τη μορφολογία (σχηματισμός των τύπων), τη σύνταξη (συνδυασμός των λέξεων για το σχηματισμό προτάσεων), τη σημασιολογία και τη λειτουργία στο λόγο, την προφορά και την ορθογραφία. Τα στοιχεία αυτά που ορίζουν και αποτελούν τη γραμματική μιας γλώσσας είναι απαραίτητο να τα έχει υπόψη του ο δάσκαλος και να τα περιλαμβάνει στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας χωρίς να αποκλείει κάποιο από αυτά, στερώντας από τους μαθητές του την ολόπλευρη διδασκαλία της γραμματικής η οποία εξασφαλίζει την αποτελεσματική της χρήση στη γλώσσα. (Ur, 1991)

5.4 Διδασκαλία της γραμματικής

Η σχέση ανάμεσα στη γραμματική και στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι στενή. Μέχρι τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η έννοια της γραμματικής ταυτιζόταν με τη διδασκαλία της γλώσσας. Η πρώτη αλλαγή αυτής της αντίληψης συντελέστηκε όταν υποστηρίχτηκε ότι η γραμματική είναι περιγραφική και όχι ρυθμιστική. Το θέμα της διδασκαλίας της γραμματικής οξύνθηκε ιδιαίτερα από τη δεκαετία το 70 και μετά, όταν ακολουθώντας τη θεωρία του Chomsky πολλοί ερευνητές έφτασαν στο ακραίο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία της γραμματικής πρέπει να απορριφθεί επειδή η εκμάθηση μιας γλώσσας γίνεται με τρόπο παρόμοιο με την κατάκτηση της μητρικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα, ωστόσο, της διδασκαλίας χωρίς γραμματική δεν είναι ενθαρρυντικά αφού η μέθοδος αυτή έχει αγνοήσει σημαντικές διαφορές στις συνθήκες και στον τρόπο κατάκτησης της πρώτης γλώσσας σε σχέση με τη δεύτερη/ξένη. Επομένως, η γραμματική πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία συγχρόνως οφείλει να έχει ως βάση τις επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και να στοχεύει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους δεξιότητας. (Φιλιππάκη, Ε. 2001)

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διδασκαλία της γραμματικής είναι τα δομικά χαρακτηριστικά της πρώτης γλώσσας του μαθητή σε σύγκριση με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ελληνικής γλώσσας, το επίπεδο και το είδος της γνώσης της ελληνικής την οποία έχουν αποκομίσει τα παιδιά των ομογενών από το οικογενειακό τους περιβάλλον και οι σχέσεις των γραμματικών φαινομένων της γραμματικής μεταξύ τους. Πότε πρέπει να αρχίζει η διδασκαλία της γραμματικής και με ποια διάταξη μπορεί να δοθούν τα διάφορα γραμματικά φαινόμενα τόσο μέσα στο κάθε επίπεδο χωριστά όσο και από επίπεδο σε επίπεδο; Στην ελληνική γλώσσα δε μπορεί να γίνει διαχωρισμός λεξιλογίου γραμματικής. Από τα πρώτα επίπεδα πρέπει το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι οι καταλήξεις των ρημάτων και των ονομάτων είναι πολύ σημαντικές για την επικοινωνία. Προτείνεται ότι από το πρώτο επίπεδο πρέπει να βρεθεί ευχάριστος και παιγνιώδης τρόπος για να στραφεί η προσοχή των παιδιών προς τη γραμματική. Έτσι α. θα αποφεύγονται τα λάθη παρεμβολής από τη μητρική γλώσσα του μαθητή, β. τα χαρακτηριστικά της ξένης γλώσσας θα παρουσιάζονται με κάποια σειρά που θα διευκολύνει την εκμάθησή τους και γ. θα διευκολύνεται η εκμάθηση της ελληνικής ορθογραφίας που είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη. (Φιλιππάκη, Ε. 2001)

Ο τρόπος διδασκαλίας των φαινομένων δεν είναι καθορισμένος, αλλά εξαρτάται από το δάσκαλο και κυρίως από την τάξη. (Φιλιππάκη-Warburton, Ε, 2001) Υπάρχουν διάφορες απόψεις και μέθοδοι σχετικά με τη διδασκαλία της γραμματικής. Μπορούμε, ωστόσο, να σημειώσουμε μερικές βασικές λειτουργίες που θα πρέπει να ικανοποιεί η διδασκαλία της γραμματικής στην τάξη της ξένης γλώσσας. α. ανάδειξη μέσα από τη χρήση της γλώσσας των νέων μορφοσυντακτικών μορφών και τη διευκόλυνση της διαδικασίας εκμάθησης μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες που αποβλέπουν στη σημασία και τη χρήση των μορφών αυτών. β. διευκόλυνση του διδασκόμενου να δομήσει τη δική του γραμματική, να διαπιστώσει τις νέες γλωσσικές

κατηγορίες, τις δομές τις πιο χρήσιμες για την παραγωγή και την κατανόηση. Γ. συνειδητοποίηση από την πλευρά του διδασκόμενου ότι μια γλώσσα είναι ένα δομημένο σύνολο.

5.5 Στάδια διδασκαλίας της γραμματικής

Ο χρόνος που θα πρέπει να αφιερώνεται στη διδασκαλία της γραμματικής διαφέρει ανάλογα με το στόχο της κάθε διδακτικής ώρας, με τη δυσκολία του γραμματικού φαινομένου και από την πρόσληψή του από το κοινό. Έτσι, είναι πιθανό ο δάσκαλος να αποφασίσει ότι θα αφιερώσει ένα ολόκληρο μάθημα στη διδασκαλία κάποιου γραμματικού φαινομένου ή ότι η γραμματική θα καταλάβει ένα μικρό μέρος της διδακτικής ώρας με στόχο τη χρήση της στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Όπως ο χρόνος έτσι και η οργάνωση του μαθήματος μπορεί να ποικίλει. Έτσι μία διδακτική ώρα μπορεί να ξεκινήσει είτε με τη διδασκαλία της γραμματικής και να ακολουθήσει η σύνδεσή της με τη χρήση της στο λόγο, είτε με κάποια επικοινωνιακή δραστηριότητα κατά την οποία θα προκύψει η ανάγκη για τη διδασκαλία κάποιου γραμματικού φαινομένου. Για παράδειγμα, σε κάποια δραστηριότητα που οι μαθητές θα πρέπει να εκφραστούν σχετικά με το πώς πέρασαν τις διακοπές του καλοκαιριού είναι βέβαιο ότι θα προκύψει η ανάγκη χρήσης των παρελθοντικών χρόνων. Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος μπορεί να ξεκινήσει το μάθημά του διδάσκοντας τους χρόνους αυτούς και στη συνέχεια να προχωρήσει στη δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν και να εμπεδώσουν τη γνώση που απέκτησαν. Εναλλακτικά, ο δάσκαλος μπορεί να αρχίσει το μάθημα με τη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της οποίας θα προκύψει η ανάγκη της χρήσης ιστορικών χρόνων και συνεπώς η διδασκαλία τους. Στη δεύτερη περίπτωση θα γίνει γρήγορα σαφές στους μαθητές η αξία και η σημασία του γραμματικού φαινομένου στην επικοινωνία. (Ur, 1991)

Γενικά η ολοκληρωμένη παρουσίαση των γραμματικών φαινομένων θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διδασκαλία τόσο της προφορικής όσο και της γραπτής μορφής των τύπων και ταυτόχρονα της σημασίας τους. Είναι σημαντικό κατά την εξήγηση των επιμέρους χαρακτηριστικών κάθε γραμματικής δομής να παρέχονται παραδείγματα στους μαθητές, έτσι ώστε αυτοί να κατανοούν τη χρήση του κάθε φαινομένου στην επικοινωνία, να μην απομονώνεται η γραμματική γνώση από τον επικοινωνιακό λόγο και να μην περιορίζεται στη διδασκαλία τύπων και κανόνων. (Harmer, 2001)

Πολύς λόγος έχει γίνει γύρω από τη χρήση ορολογίας (μεταγλώσσας) στο μάθημα της γραμματικής. Οι δύο κύριες απόψεις που επικρατούν είναι από τη μια αυτή που επικροτεί τη χρήση μεταγλώσσας κατά τη διδασκαλία της γραμματικής και από την άλλη αυτή που την απορρίπτει ως στείρα, αναποτελεσματική γνώση. Ωστόσο, η χρήση ορολογίας εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά της τάξης και των μαθητών. Οι ενήλικες μαθητές π.χ. στην πλειονότητά τους προτιμούν τη χρήση της ορολογίας κατά το μάθημα της ξένης γλώσσας σε αντίθεση με τους ανήλικους μαθητές οι οποίοι δυσκολεύονται, και προτιμούν πιο απλούς τρόπους παρουσίασης. (Harmer, 2001)

Από τα χαρακτηριστικά της τάξης εξαρτάται επίσης η χρήση της ξένης ή της μητρικής γλώσσας κατά την παρουσίαση του κάθε φαινομένου. Ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί ή όχι την ξένη γλώσσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της γραμματικής. Έτσι, στα πρώτα επίπεδα είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να προτιμά τη μητρική γλώσσα των μαθητών, ώστε η προσοχή τους να μην αποσπάται από την προσπάθειά τους να κατανοήσουν το προφορικό λόγο του δασκάλου τους, αλλά να προσηλώνονται στην κατανόηση του νέου γλωσσικού συστήματος. Από την άλλη όσο ανεβαίνει το επίπεδο των μαθητών ο δάσκαλος αποκτά μεγαλύτερη ελευθερία στη χρήση της ξένης γλώσσας μέσα στην τάξη ακόμη και κατά τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων. Στις περιπτώσεις που ο δάσκαλος

χρησιμοποιεί το δεύτερο κώδικα επικοινωνίας, θα πρέπει να προσέξει το ρυθμό της ομιλίας του, ώστε ο λόγος του να είναι απλός και κατανοητός από τους μαθητές. (Harmer, 2001)

Κατά την παρουσίαση του γραμματικού φαινομένου, θα πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της απλότητας και της ακρίβειας του τρόπου παρουσίασης. Είναι ουσιαστικό ο δάσκαλος να γνωρίζει ακριβώς το επίπεδο των μαθητών του και να ξέρει πόσες ακριβώς λεπτομέρειες μπορεί να τους διδάξει για το κάθε φαινόμενο. Δεν υπάρχει λόγος οι μαθητές να έρχονται από την αρχή σε επαφή με όλες τις λεπτομέρειες των φαινομένων. Σιγά σιγά ο δάσκαλος, και σε κάθε καινούρια επανάληψη μπορεί να τους φέρνει σε επαφή με περισσότερες λεπτομέρειες οι οποίες θα βασίζονται στην προϋπάρχουσα γνώση. Πολύ συχνά είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για το δάσκαλο να συλλέξει κάποια δεδομένα από τους μαθητές του σχετικά με το επίπεδο στο οποίο κατέχουν το φαινόμενο το οποίο πρόκειται να διδαχθούν. Με κάποιες ασκήσεις μπορεί να επιτύχει το συγκεκριμένο στόχο, ενώ παράλληλα με αυτόν τον τρόπο πετυχαίνει επανάληψη του φαινομένου στους μαθητές του των οποίων τις γνώσεις θα εμπλουτίσει στη συνέχεια με νέα δεδομένα. (Harmer, 2001)

Επίσης είναι σκόπιμο να γίνεται σύγκριση, όπου αυτό είναι δυνατό και δεν υπάρχει περίπτωση σύγχυσης, με τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Έτσι, θα μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν την πιθανή αντιστοιχία των νέων φαινομένων με αυτά που ήδη γνωρίζουν και να τα ταξινομήσουν με τρόπο που να τα ανακαλούν και να τα χρησιμοποιούν εύκολα και σωστά. (Harmer, 2001)

Τέλος, είναι απαραίτητο οι μαθητές να χρησιμοποιούν το φαινόμενο που διδάσκονται στο προφορικό και γραπτό λόγο. Όπως έχει ήδη ειπωθεί η γραμματική δεν αποτελεί τη γνώση της ξένης γλώσσας, αλλά βοηθάει τους μαθητές να την κατακτήσουν. (Harmer, 2001)

5.6 Δυσκολίες του δασκάλου κατά την παρουσίαση και εξήγηση της γραμματικής

Σε έρευνα που έγινε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι της ελληνικής ως ξένης γλώσσας προέκυψε ότι το 44.45% των δασκάλων αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διδασκαλία της γραμματικής, ενώ η δυσκολία στη γραμματικής παρουσιάζει σημαντική διασύνδεση με τις δυσκολίες διδασκαλίας της ορθογραφίας (Παναγιωτίδου, Β. 2004). Είναι αρκετά δύσκολο για το δάσκαλο της ξένης γλώσσας να παρουσιάσει και να εξηγήσει στην τάξη το γλωσσικό σύστημα της γλώσσας που διδάσκει. Οι δυσκολίες είναι πολλαπλές καθώς παρεμβαίνει και η γνώση της γραμματικής από τον ίδιο το δάσκαλο, η εικόνα που έχει καλλιεργήσει για τη γλώσσα που διδάσκει καθώς και από τα φαινόμενα που ο ίδιος θεωρεί ως τα δυσκολότερα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η γραμματική απαρτίζεται από μορφολογία, σύνταξη, σημασιολογία, προφορά, ορθογραφία και όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητο να διδαχθούν στους μαθητές προκειμένου να εξασφαλιστεί η ουσιαστική γνώση τους και η σωστή της χρήση κατά την επικοινωνία στη γλώσσα που μαθαίνουν. (Harmer, 2001)

Επιπλέον δεν είναι λίγες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος στην εύρεση ενδεικτικών και αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το γραμματικό φαινόμενο που διδάσκονται. Η απλή παράθεση κανόνων δε συμβάλλει στην επίτευξη του στόχου που είναι η ανάπτυξη της επικοινωνίας, αλλά μόνο μπει τους μαθητές στη σείρα γνώση της μεταγλώσσας που τους αποπροσανατολίζει χωρίς να τους προσφέρει καμία ουσιαστική πληροφορία. (Harmer, 2001)

Η παρουσίαση του κάθε φαινομένου τέλος πρέπει να γίνεται με τρόπο απλό και σαφή, έτσι ώστε οι νέες πληροφορίες να είναι εύληπτες από τους μαθητές της ξένης γλώσσας. Ο συνδυασμός της απλότητας και της σαφήνειας συχνά προκαλεί προβλήματα στους εκπαιδευτικούς αφού η απλότητα συγχέεται από πολλούς με την επιφανειακή παρουσίαση, ενώ η σαφήνεια με τις πολυάριθμες λεπτομέρειες. (Harmer, 2001)

5.7 Η διδασκαλία φαινομένων του ελληνικού γραμματικού συστήματος

Η συνθετότητα του ελληνικού γραμματικού συστήματος καθιστά επίσης πολύπλοκη τη διδασκαλία του. Έχουν γίνει αρκετές μελέτες που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής γραμματικής και οι οποίες μπορούν να συνδράμουν στο έργο του δασκάλου. Κάποιες από αυτές αναφέρονται σε επιμέρους ζητήματα όπως η διδασκαλία του ρήματος, της παραγωγής των λέξεων κτλ.

5.7.1 Ρήμα: Κλίση και σύνταξη

Σχετικά με τη ρηματική κλίση στα νέα ελληνικά η Ιορδανίδου, Α. (2001) αναφέρει ότι η επίσημη γραμματική της νέας ελληνικής γλώσσας (βασισμένη στη γραμματική του Τριανταφυλλίδη) διακρίνει την πρώτη και δεύτερη συζυγία όσο αφορά την κλίση των ρημάτων με βάση τον τονισμό τους. Η πρώτη συζυγία διακρίνεται σε επιπλέον κατηγορίες (φωνηεντόληκτα, χειλικόληκτα, λαρυγγικόληκτα, οδοντικόληκτα, υγρόληκτα), ενώ η δεύτερη συζυγία περιλαμβάνει μόνο συμφωνόληκτα. Με δεδομένο ότι η κλίση των ομαλών ρημάτων είναι γνωστή προτείνεται η απλή επανάληψη, μέσω συγκεντρωτικών πινάκων, με έμφαση στις περιπτώσεις πολυτυπίας. Ο σχολιασμός των πινάκων από άποψη πολυτυπίας θα μπορούσε να γίνει με βάση την κλίση κάποιου αντιπροσωπευτικού ρήματος κάθε συζυγίας (λύω, διαλύω για την α΄ συζυγία και αγαπάω για τη β΄ συζυγία) και να υπάρξει σχετικός σχολιασμός για τις ιδιαίτερες περιπτώσεις που υπάρχουν. Για τους ανώμαλους σχηματισμούς κάποιων ρημάτων προτείνεται η κατηγοριοποίησή τους και η διδασκαλία τους βάση κάποιου κλιτικού παραδείγματος. (Ιορδανίδου, Α. 2001)

Ο σχηματισμός του αορίστου έχει απασχολήσει τον Καβουκόπουλο (1998), ο οποίος αναφέρει ότι το ρήμα της ελληνικής γλώσσας παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, εξαιτίας της πολύπλοκης μορφολογίας του. Το πρόβλημα επικεντρώνεται στο σύστημα κλίσης του και στο σύστημα αντιστοιχιών μεταξύ ενεστωτικού και αοριστικού θέματος. Σε μεγάλο ποσοστό τα ρήματα δε σχηματίζουν αόριστο που να μπορεί να θεωρηθεί ότι σχετίζεται με το φωνητικό χαρακτήρα του ενεστωτικού θέματος. Αυτό σημαίνει ότι αν δεχτεί ότι το ενεστωτικό θέμα συνδέεται μορφο-φωνολογικά με το αοριστικό θέμα, θα αποκλείσει κάποιες ομάδες ρημάτων από την ταξινόμηση του. Ο συγγραφέας προτείνει έναν αριθμό σχηματιστικών προτύπων τα οποία εξασφαλίζουν την ταξινόμηση σε ομάδες ενεστώτων που σχηματίζουν με τον ίδιο τρόπο το αοριστικό τους θέμα. Για την εκμάθηση του σχηματισμού των αορίστων προτείνεται επίσης η αξιοποίηση συγκεντρωτικών πινάκων που θα περιλαμβάνουν τη μορφική κατανομή των αντιστοιχιών μεταξύ αοριστικών και ενεστωτικών θεμάτων. (ηλεκτρονικά λέξικα) (Καβουκόπουλος, Φ. 1998)

Οι Μαγουλάς, Γ.,-Μαγουλά, Ε. (1996) τονίζουν τη σημασία που έχει το ρήμα κατά την παραδοσιακή γραμματική στον τομέα της σύνταξης. Αυτό θεωρείται το κυριότερο στοιχείο της πρότασης, ενώ το υποκείμενο κατέχει προνομιακή θέση στην πρόταση σε σχέση με το αντικείμενο και τους άλλους προσδιορισμούς. Κατά την αντίληψη αυτή ρήμα και υποκείμενο συνιστούν την «ελάχιστη πρόταση», ενώ όλες οι άλλες συντακτικές λειτουργίες αποτελούν συμπληρώματα σε αυτή. Υπάρχουν όμως πολλές περιπτώσεις ρημάτων που απαιτούν την παρουσία αντικειμένου ή άλλου προσδιορισμού, διαφορετικά η πρόταση εμφανίζεται αντιγραμματική. (Ο Γιάννης μένει.). Στο πλαίσιο αυτό, με αφετηρία το σθένος του ρήματος, οι τύποι προτάσεων μπορούν να ιεραρχηθούν με κριτήριο τη πολυπλοκότητα και επομένως τη δυσκολία που παρουσιάζουν για τη διδασκαλία τους. Η θεωρία των ρηματικών σθενών, με τους τύπους προτάσεων και τα σθένη των ρημάτων μας δίνει κάθε φορά το «πλάνο δομήσεως» της φράσης και επομένως μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη στη διδασκαλία της ελληνικής σε ξένους γιατί: α) Τα ρήματα

ανάλογα με τον τύπο της πρότασης στον οποίο εντάσσονται, πρέπει να διδάσκονται σταδιακά, από τις απλούστερες προτασιακές δομές στις συνθετότερες, β) τα ρήματα δεν πρέπει να διδάσκονται αποκομμένα από το συντακτικό τους περιβάλλον, αλλά μαζί με τους προσδιορισμούς με τους οποίους συναντιούνται στον κειμενικό λόγο. (Μαγουλάς, Γ., – Μαγουλά, Ε. 1996)

Για τη διδασκαλία των ρημάτων με διπλό μεταβατικό και αμετάβατο σθένος οι Καβουκόπουλος, Φ., - Πλέσσα, Ο. προτείνουν την αξιοποίηση ενός καταλόγου που παραθέτουν και ο οποίος είναι οργανωμένος αλφαβητικά και συγκεντρώνει τα ρήματα της νέας ελληνικής που εμφανίζουν διπλό, μεταβατικό και αμετάβατο, συντακτικό σθένος. Στη μεταβατική τους χρήση τα ρήματα παίρνουν αντικείμενο σε πτώση αιτιατική, ενώ στην αμετάβατη το αντικείμενο γίνεται υποκείμενο. Τα ρήματα αυτά παρουσιάζουν επομένως την ιδιομορφία ότι διατηρούν την ενεργητική μορφολογία και όταν παύουν να έχουν ενεργητική διάθεση. (Καβουκόπουλος, Φ., -Πλέσσα, Ο.)

Σε κατηγοριοποίηση των ρημάτων στηρίζεται και η πρόταση της Παπαφίλη, Α 1996 η οποία στοχεύει: α. να δώσει έναν εξαντλητικό κατάλογο των ρημάτων της νέας ελληνικής, προσωπικών και απρόσωπων, που έχουν ως αντικείμενο ή ως υποκείμενό τους μια συμπληρωματική πρόταση. Στην κατηγορία των συμπληρωματικών προτάσεων περιλαμβάνονται οι ειδικές προτάσεις που εισάγονται με τους συνδέσμους *ότι/πως/που* και εκφέρονται με υποτακτική και οι βουλητικές που εκφέρονται με υποτακτική, β. να κατηγοριοποιήσει σημασιολογικά τα ρήματα που περιλαμβάνονται στους παραπάνω καταλόγους, γ. να κάνει μερικές προκαταρκτικές παρατηρήσεις στο θέμα του ποιού ενεργείας του ρηματικού τύπου της να συμπληρωματικής πρότασης. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στη διδασκαλία των βουλητικών προτάσεων λόγω των ιδιομορφιών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι βουλητικές προτάσεις ακολουθούν ρήματα επιθυμίας, διαταγής κτλ., ύστερα από τα οποία ένας ξένος μαθητής θα περίμενε απαρέμφατο, αν βέβαια η γλώσσα του ανήκει στην κατηγορία αυτών που έχουν χρήση απαρεμφάτων. Ιδιαίτερη δυσκολία επίσης παρουσιάζει η εκμάθηση της χρήσης του ορθού ποιού ενεργείας του ρήματος των ίδιων προτάσεων. (Παπαφίλη, Α 1996)

Τέλος, με βάση το ρήμα, η τοποθέτηση κάποιων όρων σε αρχική, ενδιάμεση ή τελική θέση εξαρτάται όχι μόνο από γραμματικούς προσδιορισμούς αλλά και από την πρόθεση του ομιλητή. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται δομικά σχήματα που χαρακτηρίζονται υποχρεωτικά και άλλα που εναλλάσσουν τη σειρά των όρων (ελεύθερα ή ημιελεύθερα) ανάλογα με τις σημασιολογικές αποχρώσεις (θεματοποίηση, εστίαση) που επιδιώκει ο χρήστης της γλώσσας. Στον προφορικό λόγο, τα δομικά αυτά σχήματα επισημαίνονται με τον κατάλληλο επιτονισμό. Η χαρακτηριστική αυτή ιδιότητα εναλλαγής των όρων στα νέα ελληνικά αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της γλώσσας σε αλλοδαπούς για τρεις λόγους: α) γιατί οι ευρωπαϊκές γλώσσες παρουσιάζουν ανάλογη ευελιξία των όρων και ίσως η συγκριτική ανάλυση της μητρικής και της ξένης (ελληνικής) γλώσσας δημιουργεί σύγχυση στο μαθητή, β) γιατί είναι επιθυμητό και εφικτό να πλουτίσει ο μαθητής τις εκφραστικές του δυνατότητες και να μνηθεί σε κάποιο βαθμό στις σημασιολογικές αποχρώσεις που υπονοούν, γ) γιατί ο μαθητής πρέπει να προστατευτεί από τη λανθασμένη υπεργενίκευση ότι, δηλαδή, όλες ανεξαιρέτως οι σειρές είναι επιτρεπτές στη νέα ελληνική. Στο πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής σε ξένους καλό θα ήταν να τονίζεται από τα πρώτα μαθήματα η βασική αυτή ιδιότητα της γλώσσας να μην εκφράζει λεκτικά το υποκείμενο σε απλές προτάσεις, εφόσον οι πληροφορίες που εμπεριέχει ο ρηματικός τύπος είναι αρκετές για την υποδήλωσή του. (Κατσιμαλή, Γ 1996)

5.7.2 Κειμενικοί δείκτες

Κειμενικούς δείκτες ονομάζουμε τα μόρια της γλώσσας: α. που σηματοδοτούν τη μετάβαση του ομιλητή από τη μια πρόταση στην άλλη (διαπρωτασιακοί-κειμενικοί δείκτες), β. που δηλώνουν τη στάση του ομιλητή απέναντι στα λεγόμενά του και γ. που υπηρετούν καθαρά επικοινωνιακούς σκοπούς (ενδοπρωτασιακοί-κειμενικοί δείκτες). Τα μόρια που λειτουργούν ως σύνδεσμοι —όπως τους ορίζει η παραδοσιακή γραμματική— δεν αποτελούν αντικείμενο εξέτασης, αν δεν επιτελούν τη λειτουργία της μετάβασης από περίοδο σε περίοδο. Οι σύνδεσμοι δηλαδή που εισάγουν κύριες προτάσεις, όπως *γιατί, αλλά, κτλ.*, εξετάζονται μόνο αν εισάγουν περίοδο. Για τη σειρά με την οποία θα διδαχτούν οι κειμενικοί δείκτες προτείνεται πρώτα να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με τους διαπρωτασιακούς, μετά με αυτούς που δηλώνουν τη στάση του ομιλητή και τέλος με τους ενδοπρωτασιακούς. Οι τελευταίοι συνιστάται να διδαχτούν κυρίως με σκοπό την απόκτηση παθητικής γνώσης, τουλάχιστο για τους όχι πολύ προχωρημένους ξενόγλωσσους μαθητές. (Χριστοφίδου, Α. 1996)

5.7.3 Παραγωγή λέξεων

Η ΝΕ διαθέτει ένα σύνολο από κανόνες για τη δημιουργία συνθέτων, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του συνθέτου (γνήσιο ή νόθο). Το σύστημα κανόνων της ΝΕ σύνθεσης επιτρέπει τη σύζευξη πολλών ειδών στοιχείων, έτσι ώστε να προσδίδει στη ΝΕ πολλές δυνατότητες για δημιουργία συνθέτων. (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 1996). Έτσι παράγωγα σχηματίζονται στα ΝΕ τόσο με επιθήματα όσο και προθήματα. Τα επιθηματικά παράγωγα ανήκουν κυρίως στην κατηγορία του ονόματος (ουσιαστικά επίθετα), ενώ η πλειοψηφία των προθηματικών παραγώγων αποτελείται από ρήματα. (Θωμαδάκη, Ε. 1996).

Τα ουσιαστικά σε -ια παρουσιάζουν ενδιαφέρον, καθώς αναφέρονται σε φαινομενικά ετερογενείς αναφορικές τάξεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα από τη μια πλευρά να μη διαφαίνονται οι κανονικότητες σχηματισμού των λέξεων και να μη γίνεται αντιληπτή στην επιφάνεια μια ενοποιημένη εικόνα του επιθήματος και από την άλλη η παραγωγικότητά του να μην είναι ίδια για όλες τις αναφορικές κατηγορίες. (π.χ. αν και το επίθημα είναι αρκετά παραγωγικό όσον αφορά την κατασκευή λέξεων που δηλώνουν δέντρο, χτύπημα κ.ά., η παραγωγικότητά του είναι περιορισμένη όσον αφορά την κατασκευή που δηλώνουν χρώμα, τόπο κ. ά.). Προτείνεται η διδασκαλία των ουσιαστικών σε -ιά να περιλαμβάνει πέντε στάδια: α. την αναγνώριση του επιθήματος στη δομή των λέξεων, που προϋποθέτει την επαφή με αρκετές λέξεις που περιέχουν το πρόσφυμα, β. τη σημασιολογική ερμηνεία των λέξεων αυτών, γ. την κατάκτηση του μοντέλου σχηματισμού τους, δ. την ορθή χρήση των λέξεων σε -ιά, και ε. την παραγωγή νέων λέξεων σε -ιά, φάση κατά την οποία ο δάσκαλος πρέπει να εστιάσει την προσοχή του στις κανονικότητες που καθορίζουν τη διαδικασία σχηματισμού των λέξεων αυτών. Κάθε μια από αυτές τις διδακτικές φάσεις θα πρέπει στο τέλος να περιλαμβάνει έναν ικανό αριθμό ασκήσεων, οι οποίες θα επιτρέπουν στο δάσκαλο να αξιολογήσει τις γνώσεις των μαθητών του και στους μαθητές να εμπεδώσουν τις πληροφορίες που έχουν πάρει. (Ευθυμίου, 2000)

5.7.4 Τα παραθετικά του επιθέτου

Τα σύνθετα γλωσσικά φαινόμενα επιβάλλεται να διδάσκονται σταδιακά από τις απλούστερες στις συνθετότερες και απαιτητικότερες μορφές της. Έτσι, με δεδομένη τη διτυπία μονολεκτικού και περιφραστικού συγκριτικού και τη γενικότερη χρήση του τελευταίου σε όλες τις υποκατηγορίες του νεοελληνικού επιθέτου,

θα ήταν ίσως σκόπιμο να προηγηθεί η διδασκαλία του περιφραστικού τύπου και να ακολουθήσει αυτή του μονολεκτικού με τις ποικίλες καταλήξεις, με μόνη εξαίρεση ορισμένους πολύ εύχρηστους μονολεκτικούς τύπους της καθημερινής γλώσσας. Άλλωστε έχει γενικότερα επισημανθεί ότι οι αναλυτικοί τύποι γίνονται πιο εύκολα αντιληπτοί από τους ενήλικους σπουδαστές μιας ξένης γλώσσας. Ευνόητο είναι ότι σε άλλο στάδιο για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση του απαιτητικότερου μονολεκτικού τύπου απαιτούνται περισσότερες ασκήσεις με αυξανόμενη δυσκολία όσο εμπλουτίζεται η γνώση του λεξιλογίου. Τέλος θεωρείται επιστημονικά και παιδαγωγικά σωστό να διδάσκονται μαζί η σύγκριση ανισότητας και ισότητας και να επισημαίνονται όλες οι ιδιαιτερότητες της ΝΕ, όπως π.χ. η περίπτωση του συγκριτικού «παρά» ή των αναφορικών που συνοδεύουν την πρόθεση «από». (Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ. 1996)

Τέλος, συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο ξένος σπουδαστής στη διαδικασία εκμάθησης των προτασιακών σχημάτων μπορεί να ξεκινήσει από τις ελάχιστες προτασιακές δομές, π.χ. το ρήμα, χωρίς αναπτύξεις και να συνεχίσει με όλα τα πιθανά είδη συντακτικών αναπτύξεων, μόνα τους ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, ενώ θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα είδη των ρηματικών σθενών. Η εκμάθηση αυτών των σχημάτων μπορεί να συνδυαστεί με την εκμάθηση των βασικών σημασιακών προτασιακών σχημάτων: καταφατικών, αρνητικών και θαυμαστικών απορριπτικών. Σε ό,τι αφορά τα ουσιαστικά γίνεται λόγος: α. για τις συντακτικές χρήσεις, για τις οποίες υποστηρίζεται ότι η προτεραιότητα εκμάθησης (σε αρχάριους) πρέπει να δοθεί στην αιτιατική αντικειμένου και στην ονομαστική υποκειμένου και στη συνέχεια να διδαχτούν η γενική ως δείκτης συντακτικής εξάρτησης μεταξύ ονοματικών στοιχείων και η κλητική, β. για τις μορφολογικές κατηγορίες ο σπουδαστής μπορεί να μάθει το σύνολο σχεδόν της ονοματικής μορφολογίας. Σχετικά με τις μορφολογικές κατηγορίες των επιθέτων υποστηρίζεται ότι στο επίπεδο των αρχαρίων ο τύπος σε –ος, -ης, -ο μπορεί να διδαχτεί συστηματικά, ενώ σχετικά με τους βαθμούς τους αναφέρεται ότι είναι προτιμότερο να διδαχτούν πρώτα οι περιφραστικοί τύποι προς το τέλος του επιπέδου των αρχαρίων. Η εκμάθηση των ρηματικών τύπων παρουσιάζει ενδιαφέρον κυρίως για το μέσο επίπεδο, ενώ ο ενεστώτας και ο αόριστο μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βάση για τη διδασκαλία των υπόλοιπων χρόνων. Τέλος, ο σπουδαστής στο επίπεδο των αρχαρίων θα πρέπει να διδαχτεί τους κυριότερους ρηματικούς τύπους της ενεργητικής φωνής των δύο συζυγιών και τους βασικούς τύπους της παθητικής. (Καβουκόπουλος, 1996)

5.8 Δραστηριότητες για τη γραμματική

Στόχος της εξάσκησης στη γραμματική είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις γραμματικές δομές, για να μπορέσουν στη συνέχεια να τις χρησιμοποιήσουν στο λόγο τους. Πολύ συχνά παρατηρείται ότι οι μαθητές πετυχαίνουν πολύ υψηλές βαθμολογίες σε ασκήσεις που εξετάζουν συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα, ενώ αποτυγχάνουν, όταν πρόκειται να χρησιμοποιήσουν τις ίδιες δομές στο λόγο τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις είναι προφανές ότι οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει τη χρήση και τη σημασία των γραμματικών δομών που διδάχτηκαν. Επομένως, στόχος των καθηγητών της ξένης γλώσσας είναι να επιλέγουν και να οργανώνουν δραστηριότητες που θα εξασφαλίζουν την εμπέδωση του φαινομένου και τη σωστή χρήση του στο λόγο (Harmer, 2001).

Ακολουθούν κάποιες δραστηριότητες και κάποιοι τύποι ασκήσεων οι οποίοι ξεκινούν από την παρατήρηση και την εμπέδωση του νέου γραμματικού φαινομένου και καταλήγουν στη χρήση του σε επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η πορεία που αναφέρεται δεν είναι απαραίτητο να

ακολουθείται πιστά από το δάσκαλο σε κάθε μάθημα, ωστόσο, η αντιπροσωπευτική παρουσία ασκήσεων από κάθε κατηγορία εξασφαλίζει την ολοκληρωμένη γνώση της γραμματικής.

Αφού παρουσιαστεί το φαινόμενο στην τάξη οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με τη χρήση του στο λόγο. Σε πρώτη φάση οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν το φαινόμενο μέσα σε ένα κείμενο, να υπογραμμίσουν τους τύπους που τους ενδιαφέρουν και να παρατηρήσουν τη χρήση και τη σημασία τους. (Harmer, 2001) Κατά την παρατήρηση είναι σκόπιμο ο δάσκαλος να κατευθύνει την προσοχή των μαθητών με ερωτήσεις. Ζητώντας από τους μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου μπορούν να οδηγηθούν σε πολύτιμα συμπεράσματα σχετικά με τη χρήση και το σχηματισμό των γραμματικών δομών, π.χ. ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει τον παρακάτω τηλεφωνικό διάλογο για να κατανοήσουν οι μαθητές του το σχηματισμό του παρακειμένου τη χρήση του και τη σχέση του με τον ενεστώτα.

Γεια σου Μανόλη, τι κάνεις;;
Μια χαρά Εύα, εσύ;;
Πολύ καλά. Σου τηλεφωνώ για να σου προτείνω να πάμε για φαγητό. Τί λές;
Αχ έχω μόλις φάει. Αν θέλεις όμως μπορούμε να πάμε για καφέ.

Ερωτήσεις
Γιατί τηλεφώνησε η Εύα τον Μανόλη;
Πότε τηλεφώνησε η Εύα τον Μανόλη;
Θα πάει ο Μανόλης για φαγητό;
Ποια πράξη έγινε πρώτη; Τηλεφώνησε η Εύα στο Μανόλη ή έφαγε ο Μανόλης;
Πως εκφράζεται η πράξη που έγινε πρώτη; Πως σχηματίζεται αυτός ο χρόνος;

Η παρατήρηση αν και βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τις γραμματικές δομές της γλώσσας δεν είναι επαρκής για την κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα (Batstone, R. 1994) .

Γι αυτό στη συνέχεια οι μαθητές ενθαρρύνονται να παράγουν λόγο κάνοντας χρήση του γραμματικού φαινομένου που διδάχτηκαν προκειμένου να εμπεδώσουν το σχηματισμό και τη χρήση του. Σε αυτό το στάδιο έχουν ουσιαστική βοήθεια από τον εκπαιδευτικό. Κατά τη διδασκαλία του ενεστώτα π.χ. είναι δυνατό, έχοντας συγκεκριμένες πληροφορίες (παίζω ποδόσφαιρο, παίζω μπάσκετ) να σχηματίζουν προτάσεις όπως *ο Γιάννης παίζει μπάλα όμως δεν παίζει μπάσκετ*, έτσι ώστε παράγοντας λόγο να εμπεδώσουν το σχηματισμό των τύπων (άρνηση, κατάφαση) του συγκεκριμένου χρόνου. (Harmer, 2001)

Παρόμοια με την παραπάνω δραστηριότητα, οι μαθητές και πάλι με τη βοήθεια του δασκάλου μπορούν να παράγουν λόγο στον οποίο να έχουν τη δυνατότητα μικρών επιλογών. Για την εμπέδωση του ενεστώτα π.χ. ο δάσκαλος μπορεί να τους ζητήσει να επιλέξουν ένα πρόσωπο από την τάξη και να σχηματίσουν προτάσεις σύμφωνα με κάποια στοιχεία που τους δίνει, π.χ. δίνοντας στους μαθητές του μη ολοκληρωμένες φράσεις όπως *παίζω μπάλα, μιλάω αγγλικά* οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν κατάφαση ή άρνηση προκειμένου να περιγράψουν το πρόσωπο που επιθυμούν. (Harmer, 2001)

Σε επόμενο στάδιο οι μαθητές σχηματίζουν προτάσεις εφαρμόζοντας τους νέους κανόνες. Στη συγκεκριμένη φάση είναι αποτελεσματικό να έχουν το πρώτο μέρος της πρότασης και εφαρμόζοντας τους καινούριους κανόνες να ολοκληρώνουν το νόημα της. Κατά τη διδασκαλία των υποθετικών λόγων π.χ. μπορούν να συμπληρώνουν φράσεις όπως *αν έχω χρήματα....., αν είχα χρήματα.....* εφαρμόζοντας με αυτόν τον τρόπο τους κανόνες που αφορούν την απόδοση των υποθετικών λόγων. (Harmer, 2001)

Στη συνέχεια ο δάσκαλος δίνει ένα οπτικό ερέθισμα στους μαθητές βάσει του οποίου θα πρέπει να παράγουν λόγο αυθόρμητα και να χρησιμοποιήσουν το καινούριο γραμματικό φαινόμενο που διδάχτηκαν. π.χ. σε μια εικόνα με ανθρώπους που κάνουν δραστηριότητες μπορούν να περιγράψουν ό,τι βλέπουν χρησιμοποιώντας το σωστό χρόνο. (Harmer, 2001)

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να παράγουν λόγο σε μία κατάσταση επικοινωνίας και να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες γραμματικές δομές. Ο καθηγητής μπορεί να τους υποδείξει καταρχήν ποιες δομές είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να ολοκληρωθεί η δραστηριότητα. (Harmer, 2001)

Παρόλο που οι επαναλήψεις καθοδηγούν σημαντικά τους μαθητές για τη δημιουργία φράσεων και την παραγωγή λόγου, δεν είναι δυνατό η διδασκαλία να περιορίζεται σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Η γλώσσα είναι απεριόριστη και στόχος του γλωσσικού μαθήματος θα πρέπει να είναι η απόκτηση ευελιξίας και η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να παράγουν αυθόρμητο λόγο. Πολύ συχνά οι καθηγητές ζητούν από τους μαθητές να περιγράψουν μια εικόνα, ένα σκίτσο με στόχο να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες γραμματικές δομές. Ωστόσο, δεν είναι πάντα βέβαιο ότι οι μαθητές στο λόγο που θα παράγουν θα χρησιμοποιήσουν τις δομές που έχει προβλέψει ο δάσκαλος. Γι' αυτό το λόγο οι δραστηριότητες που θα επιλέγονται για την τάξη θα πρέπει να κάνουν ξεκάθαρο στους μαθητές πως θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν το λόγο τους. (Batstone, R. 1994)

Τέλος, οι μαθητές ενθαρρύνονται να παράγουν λόγο χωρίς καθοδήγηση για τις γραμματικές δομές που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν. Η άσκηση, σε αυτήν την περίπτωση, θα να είναι ξεκάθαρη και απαραίτητη η χρήση συγκεκριμένων τύπων και γραμματικών φαινομένων. (Harmer, 2001)

5.9 Ασκήσεις και Παιχνίδια για τη διδασκαλία γραμματικής

Μάντεψε ποιος/Μάντεψε τι:

Το παιχνίδι αυτό μπορεί να το αξιοποιήσει ο δάσκαλος μέσα στην τάξη για την εμπέδωση του σχηματισμού των ερωτήσεων αλλά και του ενεστώτα. Από ένα σύνολο φωτογραφιών διάφορων ανθρώπων που βρίσκονται εκτεθειμένες στον πίνακα, ο δάσκαλος ή ένας μαθητής επιλέγει μια, χωρίς να φανερώσει την επιλογή του στην υπόλοιπη τάξη. Αν δεν υπάρχουν φωτογραφίες το παιχνίδι μπορεί να βασιστεί στην περιγραφή συμμαθητών ή διάσημων προσώπων. Οι μαθητές κάνουν ερωτήσεις (άσκηση στο σχηματισμό των ερωτήσεων) στο δάσκαλο ή το συμμαθητή τους με στόχο να κατανοήσουν ποια φωτογραφία/ποιο άτομο έχει επιλέξει. Ο μαθητής που γνωρίζει απαντάει στις ερωτήσεις (χρησιμοποιώντας των ενεστώτα) και βοηθάει τους συμμαθητές του να βρουν ποια φωτογραφία/ποιο άτομο έχει επιλέξει.

Σε περίπτωση που η τάξη μαθαίνει να περιγράφει αντικείμενα το παραπάνω παιχνίδι μπορεί να παραλλαχθεί και οι μαθητές αντί να περιγράφουν ανθρώπους μπορούν να περιγράφουν αντικείμενα και η τάξη να έχει στόχο να βρει το αντικείμενο που επιλέγεται κάθε φορά.

Ακροστιχίδες/σταυρόλεξα

Οι ακροστιχίδες και τα σταυρόλεξα πολύ συχνά αποτελούν διασκεδαστική ενασχόληση των μαθητών κατά τον ελεύθερό τους χρόνο. Είναι επομένως πολύ πιθανό, η αξιοποίησή των ακροστιχίδων και των σταυρόλεξων να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και μέσα από το παιχνίδι να εμπειδώσουν γραμματικούς τύπους καθώς επίσης και λεξιλόγιο. Μέσα από τις ακροστιχίδες και τα σταυρόλεξα οι μαθητές μπορούν ακόμη να εξασκηθούν και στην ορθογραφία καθώς καθοδηγούνται από τον τύπο της δραστηριότητας για τον αριθμό των γραμμάτων που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν και έτσι μπορούν να σκεφτούν την ορθογραφία της λέξης.

Επανάληψη

Προκειμένου οι μαθητές να εξοικειωθούν με συγκεκριμένες δομές λόγου ο δάσκαλος θα πρέπει να τους ενθαρρύνει να έρχονται συνεχώς σε επαφή με αυτές. Μπορεί π.χ. να αναθέσει σε κάποιους από τους μαθητές, οι οποίοι θα εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, να ακούν καθημερινά εκπομπές συνταγών και να ενημερώνουν τους συμμαθητές τους σχετικά με αυτές. Έτσι, όλοι οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να εξοικειωθούν με το λόγο των φυσικών ομιλητών σε αυτό το είδος, ενώ παράλληλα με την κατανόηση του προφορικού λόγου, οι μαθητές οι οποίοι θα πρέπει να ενημερώσουν για τη συνταγή της ημέρας την τάξη θα εξασκούνται στην παραγωγή του προφορικού λόγου και θα εμπειδώνουν τη χρήση της προστακτικής, των ποσοτικών εκφράσεων, των δύο αριθμών (ενικού και πληθυντικού).

Πρόβλεψη

Όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να μαντέψουν τη συνέχεια της ιστορίας αποκτούν ενδιαφέρον να κατανοήσουν το περιεχόμενό της προκειμένου να διαπιστώσουν αν οι προβλέψεις τους ήταν εύστοχες. Για να ενισχύσει ο δάσκαλος τη συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να αφηγείται μια συγκεκριμένη ιστορία μέχρι ένα σημείο και να ζητάει από τους μαθητές του να προβλέψουν τη συνέχειά της. Μπορεί ακόμη να πει μόνο το τέλος της ιστορίας και να ζητήσει από τους μαθητές να μιλήσουν για τα γεγονότα που νομίζουν ότι προηγήθηκαν. Η διακοπή της ιστορίας δεν είναι απαραίτητο να γίνεται μόνο μια φορά. Μπορεί εναλλακτικά ο δάσκαλος να διακόπτει σε τακτά διαστήματα την ιστορία και με ερωτήσεις να ζητάει τη συνέχειά της. Μέσα από αυτή την άσκηση οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή του προφορικού λόγου και στη χρήση των χρόνων και τη χρονική ακολουθία. Αν ο δάσκαλος τους ζητάει να προβλέψουν τη συνέχεια της ιστορίας γίνεται εξάσκηση σε δομές του μέλλοντα, ενώ αν τους ζητάει να μαντέψουν τι έχει προηγηθεί του χρονικού σημείου που βρίσκονται εξασκούνται σε χρόνους του παρελθόντος.

Διερμηνεία

Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να ακούσουν ένα κείμενο που έχει επιλέξει ο ίδιος στη μητρική τους γλώσσα και ζητάει στη συνέχεια από κάποιο μαθητή να το μεταφέρει προφορικά στην ελληνική γλώσσα στους μαθητές. Η συγκεκριμένη άσκηση είναι επικοινωνιακή, ωστόσο, απαιτείται όλοι οι μαθητές της τάξης να έχουν την ίδια μητρική γλώσσα και βέβαια ο δάσκαλος να τη γνωρίζει πολύ καλά.

Περίληψη

Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να ακούσουν ή να διαβάσουν ένα κείμενο που έχει επιλέξει ο ίδιος στην ελληνική γλώσσα και ζητάει στη συνέχεια από κάποιο μαθητή να το παρουσιάσει περιληπτικά και σε απλή γλώσσα σε κάποιον από τους συμμαθητές που δεν το έχει κατανοήσει. Η συγκεκριμένη άσκηση έχει ομοιότητες με την άσκηση της διερμηνείας. Απευθύνεται σε μαθητές που χειρίζονται καλά και την παραγωγή προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα, ενώ μπορεί να εφαρμοστεί και σε πολυπολιτισμικές τάξεις όπου οι μαθητές δεν έχουν όλοι τον ίδιο πρώτο κώδικα επικοινωνίας. Μέσα από την περίληψη οι μαθητές θα εξασκηθούν στις γλωσσικές δομές που έχουν διδαχτεί βασιζόμενοι στο κείμενο, χωρίς να αντιμετωπίζουν προβλήματα στο λεξιλόγιο αφού θα πρόκειται για γνωστό κείμενο.

5.10 Αξιοποίηση των λαθών

Όλες οι σύγχρονες απόψεις και θεωρίες διδασκαλίας τονίζουν το σημαντικό ρόλο που μπορούν να έχουν τα λάθη των μαθητών κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Ο ρόλος του λάθους του μαθητή α. αποτελεί κριτήριο του τρόπου σκέψης και μάθησής του, β. λειτουργεί ανατροφοδοτικά τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο, γ. συμβάλλει στην προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στις ανάγκες του μαθητή (Φουντουπούλου, Μ. Ζ. 2001). 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 καθώς και με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν ένα νέο κώδικα επικοινωνίας. Έχοντας οι δάσκαλοι επίγνωση των λαθών που κάνουν οι μαθητές τους, εστιάζουν τη διδασκαλία τους στις δυσκολίες δίνοντας στους μαθητές τους την ευκαιρία να τις ξεπεράσουν. Επομένως, η διόρθωση των λαθών θα πρέπει να έχει ένα δυναμικό χαρακτήρα και να μην αποτελεί μια στατική διαδικασία κατά την οποία ο δάσκαλος διορθώνει το λάθος του μαθητή, χωρίς να εξασφαλίζει ότι έγινε κατανοητό από τον δεύτερο τόσο το είδος του λάθους όσο και η σωστή επιλογή.

Ιδιαίτερα τα γραπτά κείμενα των μαθητών αποτελούν σημαντική πηγή δεδομένων. Ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να στηρίξει όλη τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων σε αυτά. Έτσι, κατά τη διόρθωση των γραπτών των μαθητών δεν αρκεί η διόρθωση των λαθών τους. Είναι πιο αποτελεσματικό όταν ο δάσκαλος, διαβάζοντας τα γραπτά των μαθητών του, απλά υπογραμμίζει τις λανθασμένες επιλογές τους και ζητάει στη συνέχεια από τους ίδιους να εξηγήσουν γιατί νομίζουν ότι είναι λάθος η χρήση της γλώσσας σε κάθε περίπτωση και πώς κατέληξαν σε αυτή την επιλογή. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές, αναπτύσσουν αυτοέλεγχο και αυτοπεποίθηση, αποκτούν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο εργάζονται, συνειδητοποιούν τις δυσκολίες που έχουν και αποσαφηνίζουν πιθανές παρερμηνείες που έχουν κάνει σχετικά με τη χρήση ή ακόμη και το σχηματισμό κάποιων φαινομένων.

Εναλλακτικά, ο δάσκαλος μπορεί να πληροφορεί τον κάθε μαθητή σχετικά για το γραμματικό φαινόμενο που παρουσιάζει λάθη στο γραπτό του και στη συνέχεια να αφήσει στον ίδιο το μαθητή να τα ανακαλύψει. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής θα καταλάβει βέβαια τις αδυναμίες του, θα έχει την ευκαιρία να διορθώσει τα λάθη που προέρχονται από απροσεξίες και ο δάσκαλος θα έχει τη δυνατότητα να διακρίνει τα συστηματικά λάθη από τα τυχαία/τις παραδρομές/τα γλωσσικά ολισθήματα και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα με την κάθε περίπτωση.

Τα δεδομένα που μπορεί να συλλέξει ο δάσκαλος από τα λάθη των μαθητών του και τα συμπεράσματα στα οποία μπορεί να καταλήξει από την αξιοποίησή τους δεν είναι πολύτιμα μόνο για την τάξη από την οποία προέρχονται οι συγκεκριμένοι μαθητές. Τα ίδια συμπεράσματα μπορεί να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία του σε άλλες τάξεις στις οποίες θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει εκ των προτέρων ποιες δυσκολίες είναι πιθανόν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές και να εστιάσει από την αρχή σε συγκεκριμένα σημεία. Τέλος, έχοντας συγκεντρωμένα τα συστηματικά λάθη που γίνονται από τους μαθητές σε κάθε γραμματικό φαινόμενο ο δάσκαλος μπορεί να το αποτρέψει δίνοντας ως παραδείγματα λαθών αυτά που έγιναν από άλλους μαθητές και υποδεικνύοντάς τους τη σωστή επιλογή εκ των προτέρων.

Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές προτάσεις διδασκαλίας για τη γραμματική. Δε διακρίνονται σε επίπεδα και επαφίεται στο δάσκαλο που θα επιλέξει να τις εφαρμόσει στο μάθημα του να αποφασίσει αν είναι κατάλληλες για την τάξη του.

5.11 Διδακτικές προτάσεις

5.11.1 Α΄ Διδακτική πρόταση

Αντικείμενα διδασκαλίας

- **Αντωνυμίες έμμεσου/άμεσου αντικειμένου**
- **Αρνητικά μόρια «μη/δε(ν)»**
- **Κλητική (πτώση)**

Πορεία διδασκαλίας

Ο δάσκαλος εξηγεί στους μαθητές του ότι θα τους διαβάσει ένα γράμμα που έστειλε ο Γιάννης σε έναν φίλο του για να του αφηγηθεί μια ιστορία. Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να προσπαθήσουν να κατανοήσουν την ιστορία και να παρατηρήσουν αν υπάρχει κάτι που τους ενοχλεί κατά την ακρόαση του κειμένου.

Ακολουθεί η ανάγνωση του γράμματος στους μαθητές, οι οποίοι στη συνέχεια απαντούν στις παρακάτω ερωτήσεις κατανόησης:

- Με ποιον είναι στο μπαρ ο Μανόλης, όταν βλέπει την Εύα;
- Η Εύα είναι μόνη της στο μπαρ;
- Πως λένε τις φίλες της Εύα;
- Τι κάνει ο Μιχάλης όταν ο Μανόλης είναι με τη Εύα;

Στη συνέχεια ο δάσκαλος ρωτάει τους μαθητές αν τους ενοχλεί η συχνή επανάληψη των ίδιων λέξεων μέσα στο κείμενο. Αν οι μαθητές δεν έχουν διδαχτεί τις αντωνυμίες πιθανώς να απαντήσουν ότι ενώ μπορούν να καταλάβουν ότι η επανάληψη των ίδιων λέξεων κάνει το λόγο να μην ακούγεται φυσικός, ωστόσο, τους ίδιους τους διευκολύνει για την κατανόηση του περιεχομένου. Αν, αντίθετα, οι μαθητές έχουν διδαχτεί και κατανοήσει τις αντωνυμίες αντικατάστασης έμμεσου και άμεσου θα ενοχληθούν αρκετά από το ύφος του κειμένου.

Στη συνέχεια ο δάσκαλος μοιράζει το κείμενο στους μαθητές και ζητάει από κάποιον να το διαβάσει. Κατά την ανάγνωσή του κειμένου οι μαθητές εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις όπως π.χ. *ξαφνικά, εκφράζει, θαυμασμό, να δούνε, σημειώνουν, ανησυχία, διασκεδάζει, Υ.Γ, διεύθυνση*. Προσπαθούν, αξιοποιώντας τα συμφραζόμενα να κατανοήσουν το νόημα των λέξεων που δε γνωρίζουν.

Ακολουθεί η άσκηση που βασίζεται στο κείμενο και στοχεύει στην εμπέδωση των αντωνυμιών που χρησιμοποιούνται για το άμεσο και το έμμεσο αντικείμενο και η θέση τους μέσα στην πρόταση. Λόγω της δυσκολίας που παρουσιάζει το φαινόμενο προτείνουμε να καθοδηγηθούν οι μαθητές για την αντικατάσταση του άμεσο και έμμεσο αντικειμένου δίνοντας έμφαση στους συγκεκριμένους όρους της πρότασης με διαφορετική σημειολογία. Έτσι οι μαθητές θα πρέπει όλες τις υπογραμμισμένες λέξεις του κειμένου, έμμεσα αντικείμενα, να τις αντικαταστήσουν με τις αντίστοιχες αντωνυμίες και όλες τις λέξεις γραμμένες με τονισμένους χαρακτήρες, έμμεσα αντικείμενα, με τις αντίστοιχες αντωνυμίες άμεσου αντικειμένου.

Στη συνέχεια κάποιος από τους μαθητές διαβάζει το κείμενο όπως έχει διαμορφωθεί μετά την αντικατάσταση των όρων. Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να παρατηρήσουν πώς εκφέρονται τα άμεσα και τα έμμεσα αντικείμενα και σημειώνονται στον πίνακα ότι οι λέξεις που έχουν μπροστά τους το *σε, από,* αντικαθίστανται από τις αντωνυμίες του/της, ενώ οι λέξεις που δε συνοδεύονται από πρόθεση αντικαθίστανται από τις αντωνυμίες *την/τον*. Είναι δυνατό μ' αυτόν τον τρόπο, αν υπάρχει η δυνατότητα, να

γίνει και η διαφοροποίηση ανάμεσα στον εμπρόθετο προσδιορισμό και στο εμπρόθετο έμμεσο αντικείμενο. Μέσα από την παρατήρηση οι μαθητές σχηματίζουν τον κανόνα χωρίς τη χρήση μεταγλωσσικών όρων. Ο δάσκαλος μπορεί, αν θέλει να τους μοιράσει την αντιστοίχιση (βλ. φύλλο δραστηριοτήτων του μαθητή) όπου παρουσιάζεται οπτικά η σχέση των αντικειμένων με τις αντωνυμίες. Επιπλέον, μπορεί κάποιος από τους μαθητές να επιθυμούν να τους εξηγήσει ο δάσκαλος το φαινόμενο με αναφορά σε μεταγλωσσικούς όρους και τη σύνδεση των πτώσεων με τον τύπο του αντικειμένου και των αντωνυμιών που επιλέγονται κάθε φορά.

Αφού δοθούν στους μαθητές οι απαραίτητες εξηγήσεις ο δάσκαλος μπορεί να προχωρήσει στην άσκηση 2 με τις αντωνυμίες, όπου οι μαθητές θα πρέπει να αντικαταστήσουν και να χρησιμοποιήσουν ταυτόχρονα μέσα στην πρόταση και τις αντωνυμίες για το άμεσο και αυτές για το έμμεσο αντικείμενο.

Μετά την άσκηση 3 με τις αντωνυμίες ο δάσκαλος μπορεί να επιστρέψει στο πρώτο κείμενο και να ρωτήσει τους μαθητές αν η Εύα θέλει το Μανόλη και τι του λέει για να σταματήσει. Έτσι οι μαθητές παράγουν λόγο χρησιμοποιώντας τα μόρια που δηλώνουν άρνηση, *δε* και *μη*. Οι απαντήσεις τους γράφονται στον πίνακα και ο δάσκαλος τους ζητάει να πουν αν νομίζουν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις δύο λέξεις. Προκειμένου να καταλάβουν τη σχέση μεταξύ των δύο λέξεων ο δάσκαλος μπορεί να αξιοποιήσει τη λέξη DON'T της αγγλικής γλώσσα με την οποία μπορεί να είναι εξοικειωμένοι όλοι οι μαθητές.

Ακολουθεί η άσκηση εμπέδωσης του φαινομένου μέσα από παιχνίδια ρόλων, όπου οι μαθητές θα πρέπει να δώσουν συμβουλές σε διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας παρέχοντάς τους ταυτόχρονα απαραίτητες βοηθητικές λέξεις και φράσεις. Κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας μπορεί να γίνει διδασκαλία σχετικού λεξιλογίου.

Τέλος, το ίδιο κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί και για τη διδασκαλία ή την επανάληψη της κλητικής πτώσης. Οι μαθητές υπογραμμίζουν από το αρχικό κείμενο τις κλητικές με τη καθοδήγηση του δασκάλου και στη συνέχεια μέσα από την παρατήρηση διαμορφώνουν τους κανόνες για το σχηματισμό και τη λειτουργία της πτώσης. Στο τέλος κάνουν την άσκηση 4 (βλ. φύλλο δραστηριοτήτων για το μαθητή.)

Φύλλο δραστηριοτήτων του μαθητή**Άσκηση 1**

Ο Γιάννης, που μαθαίνει τώρα ελληνικά, γράφει στο φίλο του το παρακάτω γράμμα. Επειδή όμως δε ξέρει ακόμα τις λέξεις της/του/τους και την/τον/τις/τους επαναλαμβάνει συνέχεια τα ίδια και τα ίδια. Μήπως μπορείτε να τον βοηθήσετε να γράψει πιο σωστά το γράμμα;

Αντί για τις τονισμένες λέξεις βάλτε τα την/τον /τις/τους και αντί για τις υπογραμμισμένες τα της/του/τους.

Θεσσαλονίκη 16-12 2004

Αγαπητέ μου **Μιχάλη**,

Τι κάνεις; Σου στέλνω αυτό το γράμμα για να σου πω τα νέα του Μανόλη. Στο μπαρ που πηγαίνει γνώρισε μια κοπέλα, την Εύα! Να σου πω πως έγινε η γνωριμία τους; Είναι πολύ ρομαντική, **φίλε** μου! Λοιπόν.....

Ο Μανόλης είναι στο μπαρ και πίνει ποτά μαζί μου! Ξαφνικά βλέπει μία κοπέλα! Είναι και αυτή με τις φίλες της. Η κοπέλα αυτή αρέσει στον Μανόλη. Ο Μανόλης πλησιάζει **την κοπέλα** και λέει στη κοπέλα. «Γεια σου **κοπελιά!** Πως σε λένε; ». Η κοπέλα απαντάει «**Εύα!**» Τότε ο Μανόλης λέει στην Εύα «Τα μάτια σου είναι υπέροχα!» Η Εύα γυρίζει και λέει στον Μανόλη: «Δεν επιτρέπω σε σένα να μιλάς σε μένα έτσι! Μη μιλάς έτσι!!» Ο Μανόλης απαντάει στην Εύα: «Συγνώμη. Όμως εσύ αρέσεις σε μένα!» Η Εύα λέει στον Μανόλη να σταματήσει. Ο Μανόλης όμως συνεχίζει και εκφράζει στην Εύα το θαυμασμό του για την ομορφιά της. Η Εύα δε θέλει **τον Μανόλη** και γι' αυτό λέει στον Μανόλη «Επιτέλους, σταμάτα, **Μανόλη!**» Ο Μανόλης λέει στην Εύα «**Εύα**, θέλω να βλέπω τα μάτια σου κάθε μέρα!» Η Εύα αλλάζει το θέμα της συζήτησης και λέει στον Μανόλη: «Αν θέλεις να μιλήσουμε ας πούμε κάτι άλλο. Είμαι καινούρια στην πόλη και θέλω να με βοηθήσεις. Ψάχνω για δουλειά!» Ο Μανόλης δέχεται να βοηθήσει **την Εύα** αλλά ζητάει από τη Εύα να κάνουν παρέα! Μετά απαντάει στη Εύα «Έχω μια εφημερίδα. Εδώ μέσα έχει πολλές αγγελίες! Έλα να δούμε **τις αγγελίες!**» Η Εύα πιάνει **τον Μανόλη** από το χέρι και πηγαίνουν να δούνε τις αγγελίες. Ψάχνουν την εφημερίδα και σημειώνουν μερικές αγγελίες. Μετά πηγαίνουν και παίρνουν μαζί τηλέφωνο.

Από τότε έχει να δω τον Μανόλη, **φιλαράκι!** Μην ανησυχείς όμως. Μάλλον διασκεδάζει πολύ. Μη πεις στον Μανόλη ότι ξέρεις τα νέα του!

Πότε θα έρθεις; Σε περιμένω να πάμε και μαζί στα μπαρ...

Με αγάπη

Γιάννης

Υ.Γ. Και το πιο σημαντικό..... Όλη αυτή την ώρα που ο Μανόλης μιλάει στην Εύα εγώ είμαι με τις φίλες της. Όμορφες κι αυτές. Ξέρω και που μένουν. Ζήτησα διεύθυνσή από τις φίλες της, **μεγάλε**. A!!! Είπα στις φίλες της και για σένα **φίλε** μου! Περιμένουν να σε γνωρίσουν!

Πίνακας αντιστοίχισης εκφοράς έμμεσου και άμεσου αντικειμένου με τις αντωνυμίες

Στον _____ του

Στην _____ της

Στις _____ τους

Στους _____ τους

Από τον _____ του

Από την _____ της

Από τους _____ τους

Από τις _____ τους

Τον _____ τον

Την _____ την

Το _____ το

Τους _____ τους

Τις _____ τις

Τα _____ τα

Προσοχή στη θέση των λέξεων «του/της/τους», «τον/τη(ν)/το/τους/τις,τα»!!! Διώχνουν τις λέξεις που είναι μετά το ρήμα, αλλά αυτές μπαίνουν μπροστά από το ρήμα.!!!

π.χ. Ζητώ το βιβλίο μου από τον Μανόλη.

Το ζητώ από τον Μανόλη.

Ζητώ το βιβλίο μου από τον Μανόλη.

Του ζητώ το βιβλίο μου.

Ζητώ το βιβλίο μου από τον Μανόλη.

Του το ζητώ

Άσκηση 2

Μπορείτε να ξαναγράψετε τις παρακάτω προτάσεις αφού αντικαταστήσετε τις υπογραμμισμένες λέξεις με τις αντωνυμίες που χρειάζεται κάθε φορά;

Δίνω το ψωμί στον Κώστα

Δίνω το ψωμί στον Κώστα

Δίνω το ψωμί στον Κώστα

Λέω τα νέα στις φίλες μου

Λέω τα νέα στις φίλες μου

Λέω τα νέα στις φίλες μου

Δείχνω στην Ελένη τις φωτογραφίες

Δείχνω στην Ελένη τις φωτογραφίες

Δείχνω στην Ελένη τις φωτογραφίες

Ζητώ από την Ελένη την σαλάτα

Ζητώ από την Ελένη την σαλάτα

Ζητώ από την Ελένη την σαλάτα

Σερβίρει στους φίλους της το κρασί

Σερβίρει στους φίλους της το κρασί

Σερβίρει στους φίλους της το κρασί

Σημειώσεις για τη χρήση του *μη* και του *δε*

Η Εύα *δε* θέλει τον Μανόλη. _____ Άρνηση (DON'T)

Τι του λέει για να σταματήσει;

Μανόλη, *μη* μιλάς έτσι! _____ Απαγόρευση (DON'T)

Με τη λέξη **ΜΗ** εκφράζουμε απαγόρευση και συμβουλή!

π.χ. Μη μιλάς! (απαγόρευση)

Μη στεναχωριέσαι! (συμβουλή)

Άσκηση 3

Η φίλη σας πάχυνε πάρα πολύ και ζητάει τις συμβουλές σας. Τι της λέτε;

(ποτά, γλυκά, ψωμί, πίτσα)

Ο φίλος σας είναι άρρωστος και σας ρωτάει τι να κάνει. Τι του λέτε;

(βγαίνω έξω, πηγαίνω στη θάλασσα, τρώω παγωτά, πίνω αναψυκτικά)

Πηγαίνετε εκδρομή με το σχολείο. Ακούτε το δάσκαλο που σας λέει τι πρέπει να κάνετε και τι δεν πρέπει.

(πετώ σκουπίδια, τρώω στο λεωφορείο, πίνω αλκοόλ, ακούω μουσική, φωνάζω δυνατά)

Ο αδερφός σας δεν είναι καλός μαθητής. Τι του λέτε να κάνει;

(βλέπω τηλεόραση, βγαίνω έξω, ακούω μουσική, διαβάζω, είμαι απρόσεκτος)

Η φίλη σας δουλεύει πάρα πολύ και φοβάστε ότι θα αρρωστήσει. Τι της λέτε;

(κουράζομαι, δουλεύω όλη μέρα, έχω άγχος).

Ο φίλος σας έχει προβλήματα με τη σχέση του και ζητάει τη βοήθειά σας.

(γκρινιάζω, λέω ψέματα, βγαίνω με φίλους)

Η φίλη σας έχει προβλήματα στη δουλειά της. Τι τη συμβουλεύετε να κάνει;

Πηγαίνω αργά, πηγαίνω νωρίς, μιλάω άσχημα, μαλώνω, ξενυχτώ.

Κάνετε ένα πάρτι και η μητέρα σας πριν φύγει από το σπίτι σας λέει τι πρέπει να προσέχετε.

(πετώ σκουπίδια, κάνω φασαρία, μουσική, σπάζω πιάτα)

Για το σπίτι:

Η φίλη σας έμεινε έγκυος! Της γράφετε ένα μικρό γράμμα και της λέτε τι πρέπει να προσέχει: Μπορείτε να πάρετε βοήθεια από τις φράσεις στην παρένθεση.

(κουράζομαι, ξαπλώνω, έχω άγχος, πίνω χυμούς, καπνίζω, πίνω αλκοόλ, νευριάζω, θυμώνω, δουλεύω)

Άσκηση 4

Ο Αλέξανδρος, ο Νίκος, ο Αντρέας, η Μαρία και η Ελένη σπουδάζουν στην Ελλάδα, όμως δεν ξέρουν πολύ καλά ελληνικά. Μήπως μπορείτε να βρείτε τα λάθη που κάνουν και να τα διορθώσετε;

Στη συνέχεια μπορείτε να πάρετε τη θέση τους και να παίξετε το διάλογο.

Γνωριμία στο δρόμο!

Ο Αντρέας είναι στο δρόμο με τη Μαρία και την Ελένη! Ξαφνικά ο Αντρέας βλέπει δύο φίλους του!

Ανδρέας: Αλέξανδρος! Νίκος!

Αλέξανδρος: Για σου Ανδρέας! Τι κάνεις;

Αντρέας: Καλά! Από δω η Μαρία. Είναι δικηγόρος. Και η Ελένη, είναι γιατρός. Κορίτσια, ο Νίκος είναι καθηγητής, και ο Αλέξανδρος είναι δάσκαλος.

Νίκος: (στη Μαρία) Χάρηκα πολύ δικηγόρος μου!

Μαρία: (στο Νίκο) Κι εγώ κύριος καθηγητής!

Αλέξανδρος: (στην Ελένη) Χάρηκα πολύ γιατρός μου!

Ελένη (στο Νίκο) Κι εγώ δάσκαλος!

Ανδρέας! (σε όλους) Πάμε για καφέ;

Όλοι μαζί! Ναι! Ναι!

5.11.2 Β΄ Διδακτική πρόταση

Στόχος

Αντιπαραθετική διδασκαλία με τη χρήση της αγγλικής γλώσσας των χρονικών συνδέσμων

Πορεία διδασκαλίας

Ο δάσκαλος προκειμένου να πραγματοποιήσει την παρακάτω διδακτική πρόταση θα πρέπει πριν από το μάθημα να έχει αναζητήσει το ίδιο κείμενο στην αγγλική και ελληνική γλώσσα, έτσι ώστε οι μαθητές να παρακολουθήσουν τη χρήση του συγκεκριμένου φαινομένου στις δύο γλώσσες. Η γλώσσα βέβαια που θα επιλέξει ο δάσκαλος μπορεί να είναι οποιαδήποτε και όχι μόνο η αγγλική, την οποία επιλέξαμε λόγω του ότι αποτελεί τον πιο διαδεδομένο κώδικα επικοινωνίας.

Ο δάσκαλος στην αρχή της ώρας για να εμπλέξει τους μαθητές του σε μια αυθεντική περίπτωση τους ρωτάει που πήγαν το σαββατοκύριακο, πως πέρασαν με στόχο να χρησιμοποιήσουν αυθόρμητα τους χρονικούς συνδέσμους *όταν, ενώ, αφού, καθώς*, που ήδη έχουν διδαχτεί, περιγράφοντας τις εμπειρίες τους.

Στη συνέχεια τους προτρέπει να χωριστούν σε ομάδες τους μοιράζει το φωτοτυπημένο κείμενο, που έχει επιλέξει, στα ελληνικά και τους ζητάει να κάνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο τους με βάση τους τίτλους και τις εικόνες. Έτσι ενεργοποιεί την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών για το περιεχόμενο των κειμένων τα οποία διαβάζουν χαμηλόφωνα στη συνέχεια και υπογραμμίζουν τις άγνωστες λέξεις που νομίζουν ότι τους εμποδίζουν να κατανοήσουν τη γενικότερη ιδέα των κειμένων. Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να μαντέψουν τη σημασία τους από τα συμφραζόμενα και αυτές που δεν μπορούν να βρουν τις εξηγήσει. Στη συνέχεια με πιο λεπτομερείς ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου τους οδηγεί στη χρήση των χρονικών συνδέσμων.

Αφού οι μαθητές κατανοήσουν το κείμενο ο δάσκαλος τους ζητάει να υπογραμμίσουν λέξεις και εκφράσεις που νομίζουν ότι δηλώνουν χρόνο και να παρατηρήσουν τη χρήση και τη λειτουργία τους μέσα στο κείμενο. Οι μαθητές παρατηρούν ότι οι χρονικοί σύνδεσμοι που ήδη έχουν διδαχτεί στις βασικές τους χρήσεις μπορούν να δηλώνουν και άλλες σχέσεις των προτάσεων που συνδέουν. Για να κατανοήσουν καλύτερα τη λειτουργία και τη σημασία τους μπορούν να κάνουν μια αντιπαραθετική μελέτη του κειμένου με την αγγλική του μετάφραση, όπου θα διαπιστώσουν ότι το φαινόμενο αυτό ισχύει και στην αγγλική γλώσσα. Ως γνώστες της αγγλικής μπορούν να σκεφτούν ότι και οι ίδιοι δε χρησιμοποιούν μόνο με μια σημασία τους συνδέσμους. Αφού παρατηρήσουν τους χρονικούς συνδέσμους και κάνουν διάφορες υποθέσεις για τη χρήση τους ο δάσκαλος τους επιβεβαιώνει τις υποθέσεις τους και τους δίνει τους γραμματικούς κανόνες που εφαρμόζουν στη συνέχεια στις ασκήσεις (φύλλο δραστηριοτήτων για το μαθητή).

Τέλος, ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές του να γράψουν ένα γράμμα σε ένα φίλο τους όπου θα περιγράψουν πώς πέρασαν στις διακοπές τους και θα χρησιμοποιήσουν τους χρονικούς συνδέσμους που διδάχτηκαν με όλες τις λειτουργίες τους. Αν οι μαθητές είναι ενήλικες μπορεί ο δάσκαλος να τους ζητήσει να γράψουν την αυτοβιογραφία τους χρησιμοποιώντας χρονικές εκφράσεις όπως *όταν ήμουν στα 5....., όταν έγινα 17....., πριν....., καθώς....., κάθε φορά που.....* κτλ. (Grundy, P. 1994) Η εργασία αυτή μπορεί να ανατεθεί για το σπίτι

Φύλλο δραστηριοτήτων του μαθητή**ΑΣΚΗΣΕΙΣ**

Να αναφέρετε τη λειτουργία του «όταν» σε κάθε πρόταση, και να τον αντικαταστήσετε, όπου αυτό είναι δυνατό, με κάποιον άλλο σύνδεσμο ή φράση:

Όταν ήμουν δάσκαλος σε εκείνο το ακριτικό χωριό, δίδασκα σε τρεις τάξεις συγχρόνως.

Όταν έφτασαν, ήταν ήδη πολύ αργά.

Όταν βρέχει, δουλεύει στο σπίτι.

Πώς να καταλάβουν, όταν δεν παρακολουθούν:

Δε φοβόταν μήπως του ξεφύγει τη νύχτα, όταν θα κοιμόταν.

Όταν τον γνωρίσεις, θα αλλάξεις γνώμη

Όταν βαρεθούμε, θα φύγουμε.

Όταν πληρώνεται, τον χάνουμε στα μαγαζιά.

Όταν τρώνε, δε μιλάνε.

Θα το έχεις, όταν το ζητήσεις ευγενικά.

Σκεφτόμουν πώς θα με κρίνατε, όταν θα μαθαίνατε το σφάλμα μου

Έβρεχε, όταν τον πρωτογνώρισα.

Συγκινείται πάντα, όταν ακούει αυτό το τραγούδι.

Αν μετάφραζες τις παρακάτω δευτερεύουσες προτάσεις, που εισάγονται με τον σύνδεσμο «καθώς», στα αγγλικά σε ποιες από αυτές θα χρησιμοποιούσες το «since» και σε ποιες το «after»;

Αφού το θέλετε τόσο, ας πάμε μια βόλτα.

Αφού δε θα έρθεις, δε θα πάω κι εγώ.

Θα πας σινεμά. Αφού πρώτα διαβάσεις τα μαθήματά τους.

Αφού δεν είστε έτοιμοι, φεύγω μόνος μου.

Αφού συμμαζέψουμε το σπίτι, θα ξεκινήσουμε.

Του ζήτησε βοήθεια, αφού μάλιστα δεν της ήταν τελείως άγνωστος.

Αφού επιμένεις, θα έρθω μαζί σας.

Η πρόσκληση έφτασε, αφού είχαν φύγει.

Αφού εργάστηκε μεθοδικά, θα πετύχει.

Να αντικαταστήσετε τους συνδέσμους «καθώς, ενώ και όσο» των παρακάτω προτάσεων με άλλους ισοδύναμους συνδέσμους ή φράσεις:

Καθώς κυλά το νερό, ποτίζονται συγχρόνως και τα παρτέρια.

Ενώ περπατούσα, τον βρήκα μπροστά μου.

Ενώ θα ετοιμάζεσαι, θα πεταχτώ ως το περίπτερο.

Όσο ζω, ελπίζω.

Ενώ ετοιμαζόμουν να ξεκινήσω, με σταμάτησε η τροχαία.

Καθώς τον είδα να έρχεται, άλλαξα δρόμο.

Ενώ εμείς συζητούσαμε, οι άλλοι έγραφαν τα πρακτικά.

Καθώς έκλεινα την πόρτα, άκουσα τον πυροβολισμό.

Διάβασε κάτι, όσο που να 'ρθει η σειρά σου.

5.11.3 Γ' Διδακτική πρόταση

Στόχος

Υποκοριστικά ονομάτων

Πορεία διδασκαλίας

Ο δάσκαλος δείχνει στους μαθητές του τα σκίτσα (βλ. Φύλλα δραστηριοτήτων του μαθητή) με τα οποία στοχεύει να φέρει τους μαθητές του σε μια ζωντανή επαφή με το αντικείμενο του μαθήματος και να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον. Στη συνέχεια τους ζητάει να παρατηρήσουν το σχηματισμό των υποκοριστικών και των μεγεθυντικών και όλη η τάξη μαζί εντοπίζει τις κανονικότητες που παρουσιάζει το φαινόμενο και καταγράφει τους κανόνες.

Στη συνέχεια ο δάσκαλος μοιράζει στους μαθητές του τη σελίδα με τα διάφορα μικρά κείμενα (φύλλο δραστηριοτήτων μαθητή) και τους ζητάει να εντοπίσουν τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά και με την αξιοποίηση των συμφραζομένων να κατανοήσουν τη σημασία και τη λειτουργία τους στο λόγο.

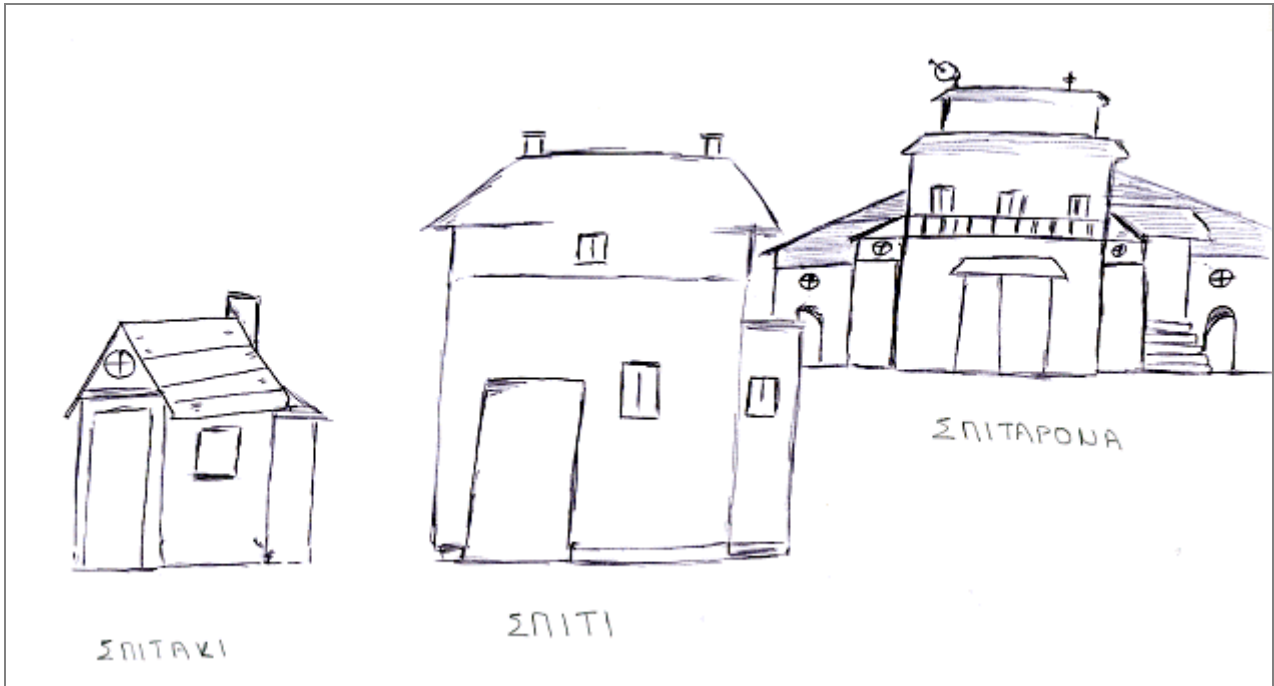
Έτσι, οι μαθητές κατανοούν ότι τα υποκοριστικά δε χρησιμοποιούνται μόνο για δείξουν κάτι που είναι μικρό αλλά και για να εκφράσουν συμπάθεια ή υποτίμηση/ειρωνία, ενώ τα μεγεθυντικά εκτός από το μέγεθος εκφράζουν επίσης θαυμασμό.

Τέλος, για να χρησιμοποιήσουν τα υποκοριστικά και τα μεγεθυντικά οι μαθητές ο δάσκαλος μπορεί να τους ζητήσει να κάνουν την άσκηση (βλ. Φύλλο δραστηριοτήτων για το μαθητή)

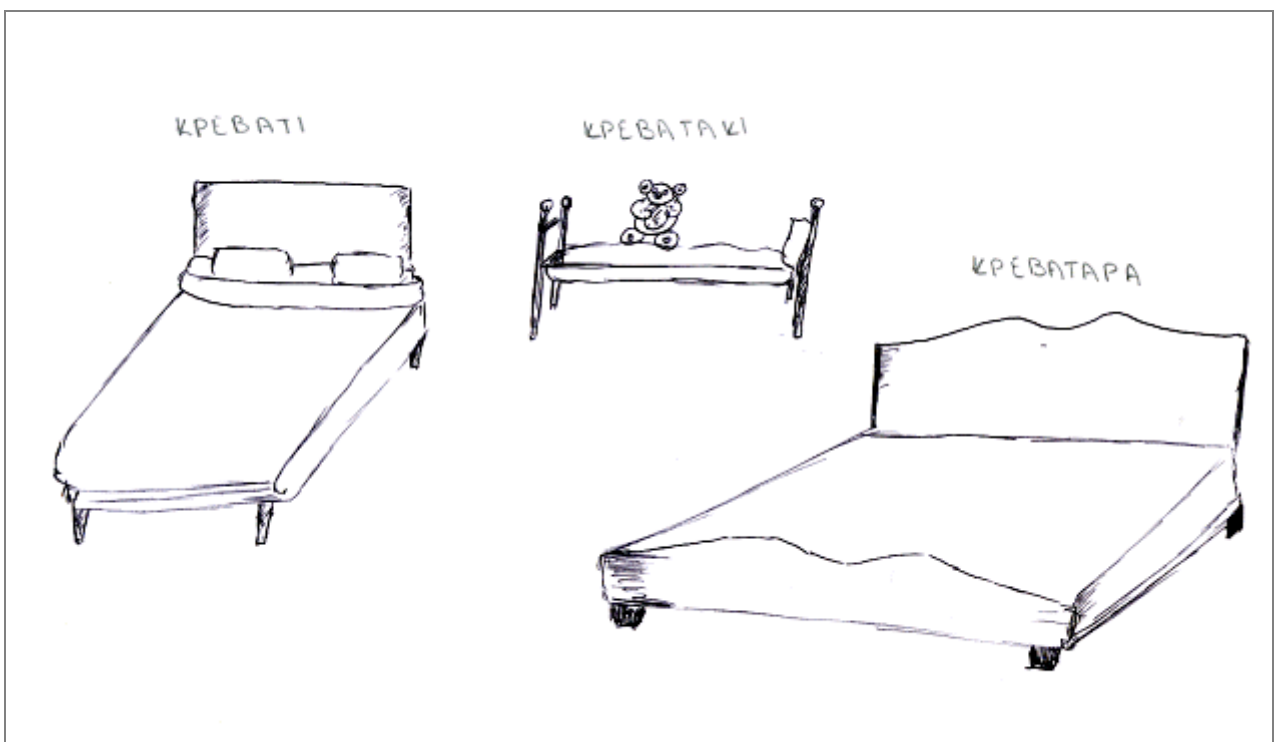
Φύλλο δραστηριοτήτων του μαθητή

ΣΚΙΤΣΑ

Σπίτι-σπιτάκι-σπιταρόνα



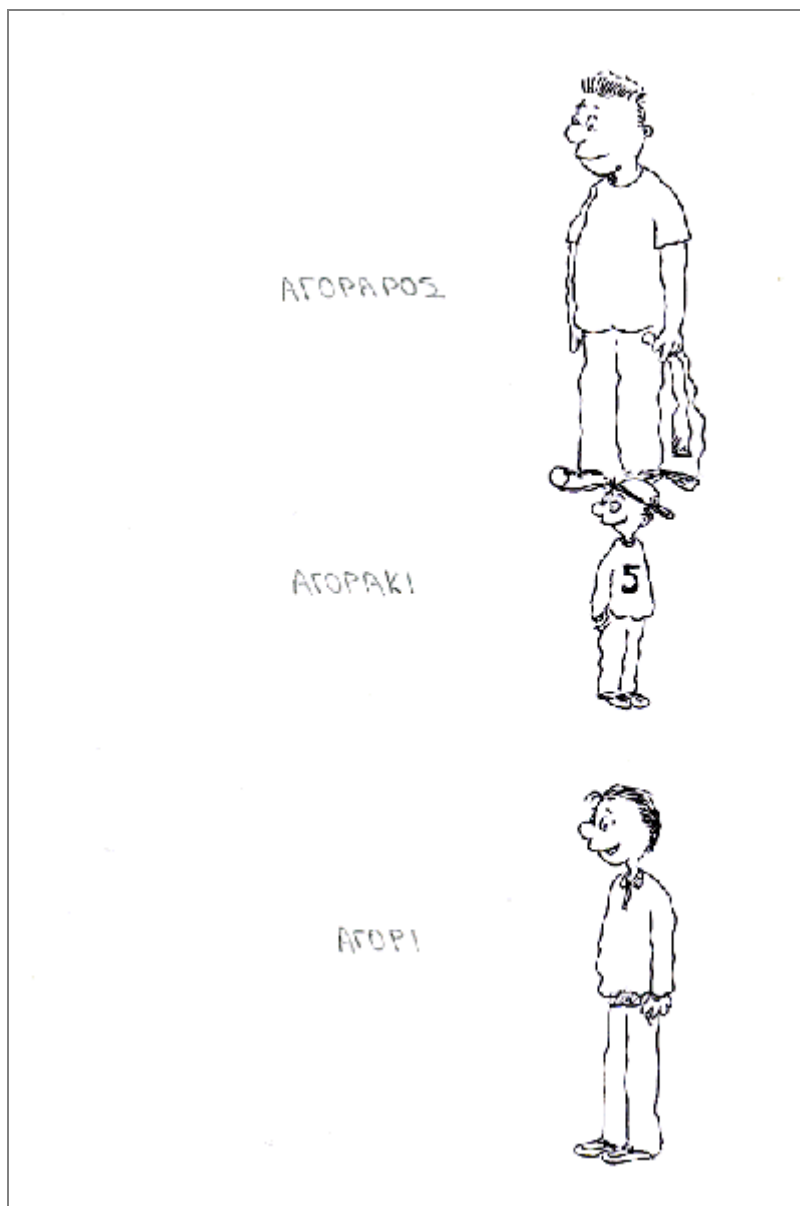
Κρεβάτι-κρεβατάκι-κρεβατάρα



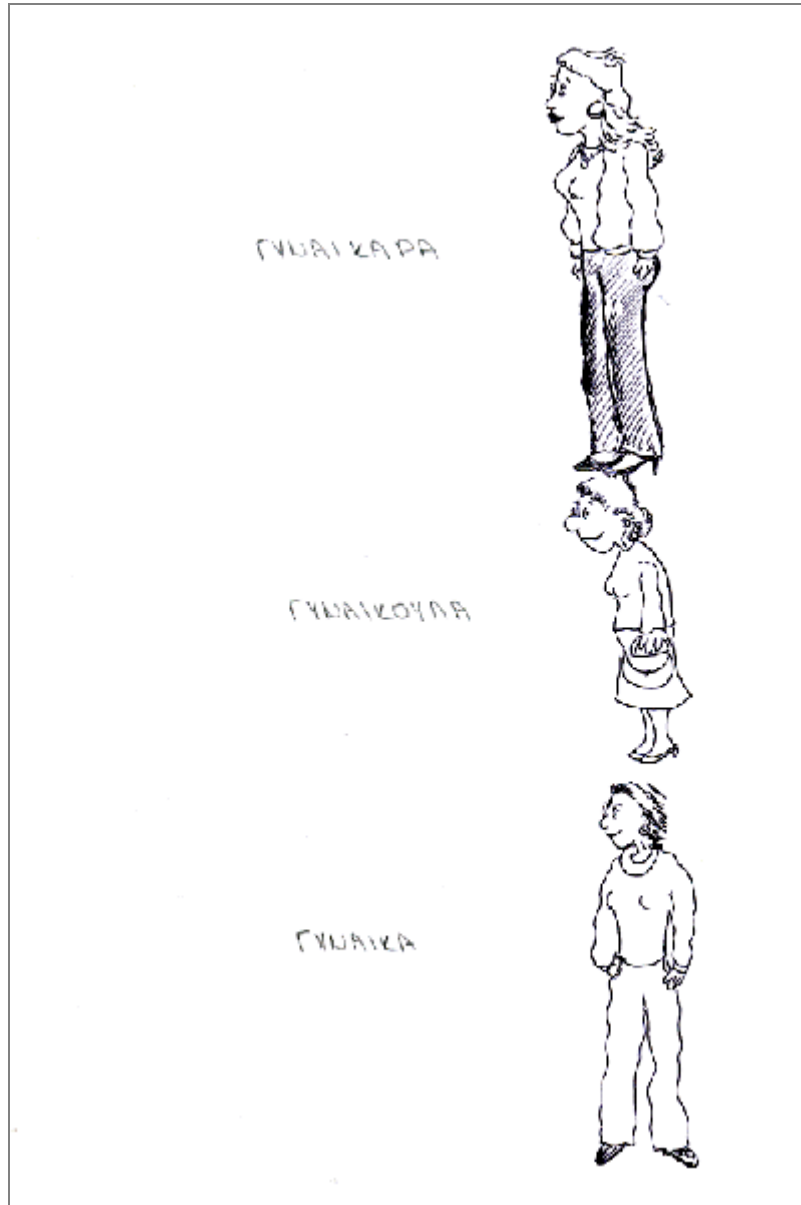
Κορίτσι-κοριτσάκι-κοριτσάρα (κορίτσαρος)



Αγόρι-αγοράκι-αγόραρος



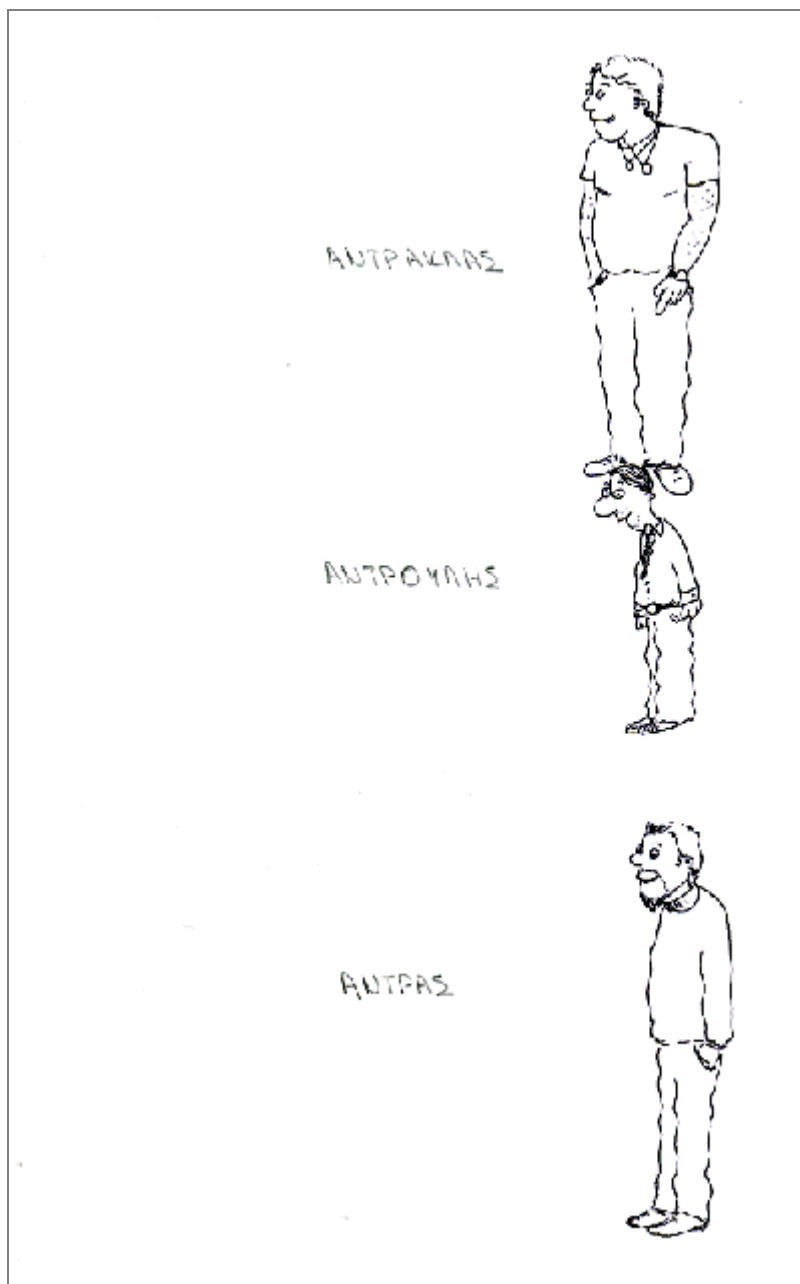
Γυναίκα-γυναϊκούλα-γυναϊκάρα



Βαλίτσα-βαλιτσούλα (βαλιτσάκι)-βαλιτσάρα



Άντρας-αντράκι (αντρούλης)-άντρακλας



Παράδειγμα 1

Καθρέφτη, καθρεφτάκι μου ποια είναι πιο όμορφη εγώ ή η χιονάτη;
Σπίτι μου, σπιτάκι μου και σπιτοκαλυβάκι μου.
Θα έρθουνε μέρες που θα πούμε το ψωμί ψωμάκι και το νερό νεράκι.

Παράδειγμα 2

-Χθες στην παραλία γνωρίσαμε κάτι κορίτσια!!!!!!
-Ναι!!! Πώς σου φάνηκε η Μαρία;
-Καλό κοριτσάκι φαίνεται.
-Όχι και κοριτσάκι δυο μέτρα κορίτσαρος!!!!

Παράδειγμα 3

-Πάμε Βανδή αύριο;
-Γιατί όχι; Αν και δε μ' αρέσουν πολύ τα τραγούδια της, έχει καλή φωνούλα.
-Φωνούλα; Ε! όχι και φωνούλα η φωνή της!!! Η γυναίκα έχει φωνάρα!!!

Παράδειγμα 4

-Είδα ένα ωραίο σπιτάκι χθες στο δρόμο για Θεσσαλονίκη!!! Μονοκατοικία, διώροφη με μεγάλο κήπο.
Τέλειο!!!! Έτσι ονειρεύομαι κι εγώ το σπίτι μου.
- Εσύ δε θέλεις σπίτι χρυσή μου! Εσύ θέλεις σπιταρόνα!!

Άσκηση.

Είστε με ένα κοριτσάκι σε ένα μαγαζί με παιχνίδια και συζητάτε για τα παιχνίδια που θέλει να αγοράσει. (Στο λόγο που θα παράγετε χρησιμοποιήστε τα υποκοριστικά, όπως κάνετε και στην καθημερινή ζωή όταν μιλάτε σε μικρά παιδάκια)

Πήγατε διακοπές σε ένα νησί και μείνατε σε μια βίλα πολυτελείας. Συζητάτε με τη φίλη σας για την εμπειρία σας αυτή.

5.11.4 Δ΄ Διδακτική Πρόταση

Στόχος

Ενεστώτας/Προστακτική

Πορεία διδασκαλίας

Οι συνταγές αποτελούν αυθεντικό υλικό που μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά τόσο για τη διδασκαλία και την εμπέδωση του πληθυντικού αριθμού όσο και για τη διδασκαλία του ενεστώτα και της προστακτικής. Τα υλικά που προτείνονται στις συνταγές βρίσκονται πολύ συχνά σε πληθυντικό αριθμό, ενώ στον τρόπο εκτέλεσης της συνταγής χρησιμοποιείται είτε ενεστώτας είτε προστακτική. Η συγκεκριμένη πρόταση στοχεύει στη διδασκαλία του ενεστώτα και της προστακτικής. Προτείνεται το συγκεκριμένο κειμενικό είδος για τη διδασκαλία κυρίως του σχηματισμού των παραπάνω τύπων, γιατί πρόκειται για μικρά κείμενα όπου υπάρχει συχνή επανάληψη των ρημάτων σε προστακτική ή ενεστώτα και του πληθυντικού αριθμού ή των εκφράσεων ποσότητας. Επομένως οι μαθητές μέσα από την παρατήρηση μπορούν να κατανοήσουν το σχηματισμό των τύπων, να καταγράψουν τις κανονικότητες στη μορφή και στη συνέχεια να προχωρήσουν σε ασκήσεις για τη χρήση του φαινομένου. Αντίθετα, σε σχέση με τη λειτουργία των γλωσσικών δομών, κυρίως των ρημάτων, μέσα από τις συνταγές οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή μόνο με την πρώτη την κύρια, ενώ δεν τους δίνεται η ευκαιρία μόνο μέσω των συνταγών να δουν όλες τις λειτουργίες του ενεστώτα και της προστακτικής. Γι αυτό το λόγο προτείνουμε την αξιοποίηση των συνταγών μόνο για τη διδασκαλία του σχηματισμού και τη κατανόηση της πρώτης και βασικής λειτουργίας τους και σε καμία περίπτωση δε θεωρούμε ότι εξαντλείται η διδασκαλία τους μόνο μέσα από αυτό το κειμενικό είδος.

Στις συνταγές που υπάρχουν στο φύλλο δραστηριοτήτων του μαθητή, ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές να υπογραμμίσουν τα ρήματα που υπάρχουν σε αυτές. Στη συνέχεια τους ζητάει να εντοπίσουν ποια κοινά ρήματα υπάρχουν και στις δύο και να παρατηρήσουν αν υπάρχουν διαφορές στο σχηματισμό τους. με αυτή την άσκηση αναμένεται ότι οι μαθητές θα διαπιστώσουν τη σχέση του ενεστώτα με την προστακτική.

Στη συνέχεια για εξάσκηση ο δάσκαλος μπορεί να τους ζητήσει να μετατρέψουν τα ρήματα της κάθε συνταγής από ενεστώτα σε προστακτική ή το αντίστροφο. Επίσης μπορεί να τους ζητήσει να κάνουν την άσκηση 2. Τέλος μπορεί να τους ζητήσει δίνοντας τα υλικά από κάποια τρίτη συνταγή να γράψουν την εκτέλεσή της, είτε να πουν στην τάξη κάποια συνταγή που γνωρίζουν οι ίδιοι.

Φύλλο δραστηριοτήτων του μαθητή**Άσκηση 1****Τιραμισού****Υλικά:**

Πέντε κρόκοι αυγών

Πέντε κουταλιές της σούπας ζάχαρη άχνη

500 γραμμάρια τυρί Φιλαδέλφεια

Δύο πακέτα σαβαγιάρ του FORNO BONOMI

Δύο κούπες τσαγιού καφέ εσπρέσσο

Τέσσερις κουταλιές σούπας ρούμι

Κακάο

Εκτέλεση: Χτυπάμε και ανακατεύουμε τους κρόκους με τη ζάχαρη μέχρι να ασπρίσουν και προσθέτουμε το τυρί. Συνεχίζουμε να χτυπάμε μέχρι να γίνει μια κρέμα ομοιόμορφη. Σε ένα βαθύ πιάτο τοποθετούμε τον καφέ με το ρούμι. Εκεί βουτάμε τα σαβαγιάρ από τη μια μεριά σε ένα δίσκο ή πιατέλα ή πυρέξ, προσθέτουμε τη μισή κρέμα από πάνω και συνεχίζουμε με τον ίδιο τρόπο με τα υπόλοιπα σαβαγιάρ. Στρώνουμε επάνω την υπόλοιπη κρέμα και βάζουμε το δίσκο στο ψυγείο όπου θα μείνει το λιγότερο 5-6 ώρες. Λίγο πριν σερβίρουμε πασπαλίζουμε την επιφάνεια με κακάο.

Κέικ με μπισκότα και κεράσι**Υλικά:**

100 γρ. βούτυρο

75 γρ. ζάχαρη άχνη

Ένα αυγό

Ένα κουταλάκι του γλυκού μπέικιν πάουτερ

75 γρ. τριμμένα αμύγδαλα

225 γρ. αλεύρι

Μισό κουταλάκι του γλυκού κανέλα

400 γρ. κόκκινα κεράσια σε σιρόπι (κονσέρβα)

50 γρ. μπισκότα κομμένα σε κομματάκια

Εκτέλεση: Ανακατέψτε το βούτυρο και τη ζάχαρη άχνη μέχρι να γίνουν μια αφράτη κρέμα. Προσθέστε το αυγό, το κουταλάκι του γλυκού μπέικιν πάουτερ, τα αμύγδαλα, το αλεύρι και την κανέλα. Ζυμώστε καλά με τα δάχτυλά σας, και τοποθετείστε σε ένα δεύτερο μπολ τα υπόλοιπα υλικά. Ανακατέψτε καλά και φτιάξτε ένα ομοιογενές μίγμα. Για να το ψήσετε, αλείψτε με λίγο λάδι μια παραλληλόγραμμη φόρμα και αφού τη στρώσετε ομοιόμορφα στο πάνω μέρος βάλτε τα κεράσια. Βάλτε την φόρμα στο φούρνο και ψήστε για 30 λεπτά σε θερμοκρασία 180 βαθμών. Καλή επιτυχία!

Άσκηση 2

Παρακάτω έχετε μια συνταγή για να κάνετε κρέμα λεμονιού. Από την εκτέλεση της συνταγής λείπουν τα ρήματα, τα οποία βρίσκονται σε μορφή απαρεμφάτου στον πίνακα κάτω από το κείμενο. Μπορείτε να βάλετε

στον πίνακα δίπλα σε κάθε ρήμα τον αριθμό του κενού που ταιριάζει, και στη συνέχεια να γράψετε το ρήμα στον κατάλληλο τύπο;

Κρέμα λεμονιού παρφέ

Υλικά:

1 ½ κούπας αλεσμένα macaroons αμυγδαλού ή καρύδας

1/3 κούπας βούτυρο φρέσκο λιωμένο

Λίγη κανέλλα

2 κούπες κρέμα λεμονιού

1 κούπα κρέμα γάλακτος ή 2 κούπες έτοιμη σαντιγί.

Εκτέλεση:

Φτιάχνουμε πρώτα την κρέμα λεμονιού ως εξής: Σε μια μικρή κατσαρόλα _____1_____ 8 κουταλιές κορν φλάουρ με 1 κούπα ζάχαρη και λίγο αλάτι. _____2_____ 2 κούπες νερό σε μια κατσαρόλα και _____3_____ το. Ρίξτε επίσης μέσα στην κατσαρόλα με το κορν φλάουρ και ανακατέψτε το γρήγορα. _____4_____ την κατσαρόλα στη φωτιά και _____5_____ την κρέμα για 4 λεπτά. _____6_____ 4 κροκάδια αυγό σε ένα μπολάκι ανακατέψτε τα με λίγη από την κρέμα αρχικά και στη συνέχεια _____7_____ τη μέσα στην υπόλοιπη κρέμα. Κατεβάστε την κρέμα από τη φωτιά, ρίξτε και ανακατέψτε 1 κουταλάκι ξύσμα λεμονιού και 4 κουταλιές βούτυρο φρέσκο. Ύστερα ρίξτε λίγο- λίγο ¼ κούπας λεμονιού ανακατεύοντας με ένα κουτάλι ώσπου να ενωθεί με την κρέμα και _____8_____ την να κρυώσει.

Στη συνέχεια: Τρίψτε τα αλεσμένα μπισκότα με την κανέλλα και το βούτυρο. Ανακατέψτε μέσα στην κρέμα λεμονιού την κρέμα γάλακτος αφού την χτυπήσετε προηγουμένως με λίγη βανίλια και ¼ κούπας ζάχαρη άχνη. Σ' ένα μπολ βάλτε εναλλάξ κουταλιές κρέμας και τριμμένα μπισκότα. Αφήστε το γλύκισμα να σταθεί μερικές ώρες στο ψυγείο πριν το σερβίρετε.

	ανακατεύω
	αφήνω
	Χτυπώ
	σιγοβράζω
	ρίχνω
	αδειάζω
	αφήνω
	Βάζω
	βράζω

ΛΥΣΕΙΣ**Άσκηση 2**

1	ανακατέψτε
8	αφήστε
6	Χτυπήστε
5	σιγοβράστε
2	ρίξτε
7	αδειάστε
8	αφήστε
4	Βάλτε
3	βράστε

Φτιάχνουμε πρώτα την κρέμα λεμονιού ως εξής: Σε μια μικρή κατσαρόλα ανακατέψτε 8 κουταλιές κορν φλάουρ με 1 κούπα ζάχαρη και λίγο αλάτι. Βάλτε 2 κούπες νερό σε μια κατσαρόλα και βράστε το. Ρίξτε επίσης μέσα στην κατσαρόλα με το κορν φλάουρ και ανακατέψτε το γρήγορα. Βάλτε την κατσαρόλα στη φωτιά και σιγοβράστε την κρέμα για 4 λεπτά. Χτυπήστε 4 κροκάδια αυγό σε ένα μπολάκι ανακατέψτε τα με λίγη από την κρέμα αρχικά και στη συνέχεια αδειάστε τη μέσα στην υπόλοιπη κρέμα. Κατεβάστε την κρέμα από τη φωτιά, ρίξτε και ανακατέψτε 1 κουταλάκι ξύσμα λεμονιού και 4 κουταλιές βούτυρο φρέσκο. Ύστερα ρίξτε λίγο-λίγο $\frac{1}{4}$ κούπας λεμονιού ανακατεύοντας με ένα κουτάλι ώσπου να ενωθεί με την κρέμα και αφήστε την να κρυώσει.

Στη συνέχεια: Τρίψτε τα αλεσμένα μπισκότα με την κανέλλα και το βούτυρο. Ανακατέψτε μέσα στην κρέμα λεμονιού την κρέμα γάλακτος αφού την χτυπήσετε προηγουμένως με λίγη βανίλια και $\frac{1}{4}$ κούπας ζάχαρη άχνη. Σ' ένα μπολ βάλτε εναλλάξ κουταλιές κρέμας και τριμμένα μπισκότα. Αφήστε το γλύκισμα να σταθεί μερικές ώρες στο ψυγείο πριν το σερβίρετε.

5.11. 5 Ε΄ διδακτική πρόταση

Στόχος

Ερωτήσεις

Πορεία διδασκαλίας

Στις στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις προτείνεται το κείμενο που υπάρχει στο φύλλο δραστηριοτήτων για το μαθητή και παρουσιάζεται μια πορεία διδασκαλίας για την ανάπτυξη της κατανόησης του προφορικού λόγου. Το ίδιο κείμενο μπορεί να αξιοποιηθεί παράλληλα με την καλλιέργεια της συγκεκριμένης επικοινωνιακής δεξιότητας και για να κάνουν επανάληψη οι μαθητές τις ερωτήσεις στην ελληνικής γλώσσα. Αφού ο δάσκαλος αξιοποιήσει το κείμενο επικοινωνιακά, μπορεί να το μοιράσει σε κάθε μαθητή και να ζητήσει από όλη την τάξη να παρατηρήσει τις ερωτήσεις που κάνει ο δημοσιογράφος και να θυμηθεί τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ρωτήσει στην ελληνική γλώσσα. Το κείμενο περιλαμβάνει πολλών ειδών ερωτήσεις και γι' αυτό προσφέρεται κυρίως για επανάληψη του φαινομένου και όχι για καταρχήν επαφή με αυτό.

Αφού οι μαθητές θυμηθούν τους κανόνες, στη συνέχεια μπορεί να τους ζητήσει να συντάξει ο καθένας ένα δικό του ερωτηματολόγιο και να πάρει συνέντευξη από τους συμμαθητές του. Μπορεί επίσης να αξιοποιήσει την αφίσα που δίνεται στο φύλλο δραστηριοτήτων για το μαθητή και να ζητήσει από του μαθητές να κάνουν ένα παιχνίδι ρόλων κατά το οποίο κάποιος από τους μαθητές προτείνει να πάνε στην εκδήλωση που διαφημίζει η αφίσα και ο άλλος κάνει ερωτήσεις για τις λεπτομέρειες.

Φύλλο δραστηριοτήτων για το μαθητή**Άσκηση 1**

Είστε φοιτήτρια της δημοσιογραφίας και ετοιμάσατε ένα ερωτηματολόγιο για να κάνετε μια έρευνα για τον ελεύθερο χρόνο των ανθρώπων. Ζητήσατε από κάποια κυρία στο δρόμο να απαντήσει στις ερωτήσεις. Γράψατε στο κασετόφωνο τις απαντήσεις της και τώρα τις ακούτε δύο (2) φορές και συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο με σταυρό (✓) και δυο τρεις λέξεις, όπου χρειάζεται, όπως στο παράδειγμα.

ΠΡΟΣΞΕΤΕ: οι απαντήσεις που πρέπει να δώσετε είναι **ΔΕΚΑΤΡΕΙΣ (13)** χωρίς το παράδειγμα.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	
Ερωτήσεις	Ομιλητής/τρια
1. Έρευνα: 2. Φύλο: Άντρας: Γυναίκα: <p style="text-align: center;"><i>παράδειγμα:</i></p>	Ελεύθερος χρόνος <div style="text-align: right;"> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> </div>
Ηλικία: 20-30 30-40 40-50 50-60	<div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>
Οικογενειακή κατάσταση: Παντρεμένος/η Ανύπαντρος/η Χωρισμένος/η Ανύπαντρη μητέρα	<div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>
Ελεύθερος χρόνος: Λιγότερο από 1 ώρα την ημέρα 1-2 ώρες την ημέρα 2-4 ώρες την ημέρα Πάνω από τέσσερις ώρες την ημέρα	<div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>
Μουσική: Πολύ Λίγο Καθόλου	<div style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </div>
Αγαπημένοι σταθμοί:	
Είδος Μουσικής:	

Αγαπημένοι τραγουδιστές:	
Τηλεόραση: Πολύ <input type="checkbox"/> Λίγο <input type="checkbox"/> Καθόλου <input type="checkbox"/> Αγαπημένες εκπομπές:	α) _____ β) _____ _____ _____
Βιβλία: Πολλά <input type="checkbox"/> Λίγα <input type="checkbox"/> Καθόλου <input type="checkbox"/> Αγαπημένα βιβλία:	α) _____ β) _____ _____ _____

Άσκηση 2

Παιχνίδι ρόλων

Μπροστά σας έχετε μια αφίσα για μια μουσική εκδήλωση. Προτείνετε στο φίλο σας να την παρακολουθήσετε και εκείνος σας κάνει διάφορες ερωτήσεις για τις λεπτομέρειες της αφίσας. Απαντάτε με βάση τις πληροφορίες που σας παρέχει η αφίσα



Ο φίλος σας, σας προτείνει να παρακολουθήσετε μια μουσική εκδήλωση και εσείς του κάνετε διάφορες ερωτήσεις για να μάθετε λεπτομέρειες για αυτή. Ρωτάτε για το χρόνο, τον τόπο, το είδος της εκδήλωσης και ό, τι άλλο θέλετε να μάθετε για αυτή.

Ηχογραφημένο κείμενο

- Η Δημοσιογράφος: Καλημέρα σας. Είμαι φοιτήτρια της δημοσιογραφίας και κάνω μια έρευνα. Μπορώ να σας κάνω μερικές ερωτήσεις για τον ελεύθερο χρόνο σας;
- Ομιλήτρια: Ευχαρίστως. Σας ακούω.
- Δημοσιογράφος: Ας ξεκινήσουμε από την ηλικία. Πόσω χρονών είστε;
- Ομιλήτρια: Τριάντα πέντε.
- Δημοσιογράφος: Μάλιστα. Και ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση; Είστε παντρεμένη, ανύπαντρη...;
- Ομιλήτρια: Παντρεμένη με δύο παιδιά.
- Δημοσιογράφος: Ωραία! Ας περάσουμε τώρα στις κυρίως ερωτήσεις. Πόσο ελεύθερο χρόνο έχετε κάθε μέρα;
- Ομιλήτρια: Με τις δουλειές και τα παιδιά..., τα δρομολόγια με λεωφορεία..., σχεδόν καθόλου θα έλεγα. Ούτε δυο ώρες δε μένουν ελεύθερες.
- Δημοσιογράφος: Ακούτε μουσική;
- Ομιλήτρια: Ναι, βέβαια, σχεδόν συνέχεια. Έχω ένα ραδιοφωνάκι μαζί μου στη δουλειά και το έχω συνεχώς ανοιχτό. Και όταν επιστρέφω στο σπίτι, ακούω τις αγαπημένες μου κασέτες.
- Δημοσιογράφος: Ποιες ώρες ακούτε μουσική;
- Ομιλήτρια: Συνέχεια. Μόνο το βράδυ στον ύπνο μου δεν ακούω.
- Δημοσιογράφος: Ποιους σταθμούς ακούτε;
- Ομιλήτρια: Ακούω πιο πολύ το ραδιόφωνο της πόλης μας.
- Δημοσιογράφος: Όπως καταλαβαίνω προτιμάτε κυρίως την ελληνική μουσική. Υπάρχει κάποιος τραγουδιστής που σας αρέσει πιο πολύ;
- Ομιλήτρια: Ναι, βέβαια. Μου αρέσει πολύ η Αλεξίου. Θέλετε να σας πω και άλλους;
- Δημοσιογράφος: Όχι, όχι. Δε χρειάζεται. Ας πούμε κάτι και για την τηλεόραση. Πόσες ώρες την ημέρα βλέπετε τηλεόραση;
- Ομιλήτρια: Ώρες; Μα τι λέτε, δεσποινίς μου! Τηλεόραση δε βλέπω σχεδόν καθόλου ή βλέπω πολύ λίγο.
- Δημοσιογράφος: Και όταν βλέπετε, ποιες εκπομπές προτιμάτε;
- Ομιλήτρια: Ειδήσεις μερικές φορές και το πολύ πολύ καμιά ταινία που θα τη δούμε οικογενειακά.
- Δημοσιογράφος: Πολύ καλά. Και η τελευταία ερώτηση. Διαβάζετε καθόλου;
- Ομιλήτρια: Ναι, διαβάζω, όταν βρίσκω λίγο χρόνο.
- Δημοσιογράφος: Τι είδους βιβλία;
- Ομιλήτρια: Αυτά που έχουν δράση και αγωνία, δηλαδή αστυνομικά πιο πολύ. Αλλά μου αρέσουν και οι ρομαντικές ιστορίες.
- Δημοσιογράφος: Σας ευχαριστώ πολύ. Αντίο σας.
- Ομιλήτρια: Γεια σας.

ΛΥΣΕΙΣ

Άσκηση 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	
Ερωτήσεις	Ομιλητής/τρια
1. Έρευνα: 2. Φύλο: Άντρας: Γυναίκα:	Ελεύθερος χρόνος <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
παράδειγμα: Ηλικία: 20-30 30-40 40-50 50-60	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Οικογενειακή κατάσταση: Παντρεμένος/η Ανύπαντρος/η Χωρισμένος/η Ανύπαντρη μητέρα	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Ελεύθερος χρόνος: Λιγότερο από 1 ώρα την ημέρα 1-2 ώρες την ημέρα 2-4 ώρες την ημέρα Πάνω από τέσσερις ώρες την ημέρα	<input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Μουσική: Πολύ Λίγο Καθόλου Αγαπημένοι σταθμοί: Είδος Μουσικής: Αγαπημένοι τραγουδιστές:	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	το ραδιόφωνο (ράδιο) της πόλης
	ελληνική
	Αλεξίου

<p>Τηλεόραση:</p> <p>Πολύ Λίγο Καθόλου</p> <p>Αγαπημένες εκπομπές:</p>	<p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> </p> <p>α) ειδήσεις</p> <hr/> <p>β) ταινίες</p> <hr/> <hr/>
<p>Βιβλία:</p> <p>Πολλά Λίγα Καθόλου</p> <p>Αγαπημένα βιβλία:</p>	<p style="text-align: center;"> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> </p> <p>α) αστυνομικά</p> <p>β) ρομαντικές ιστορίες/αισθηματικά</p> <hr/>

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. 1996. «Νεοελληνική σύνθεση». Στο *Ζητήματα νεοελληνικής Γλώσσας*, Κατασιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 97-120
- Αντωνοπούλου, Ν., Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμτζή και Βίκυ Παναγιωτίδου. 2003. «Πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας: Λάθη ομογενών και αλλογενών στην παραγωγή γραπτού λόγου». Πρακτικά 16ου Συμποσίου του Αγγλικού Τμήματος του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 426-445.
- Αντωνοπούλου, Ν. και Φ. Βαλετόπουλος 2003. «Στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των εξετάσεων πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας». 6^ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003, Ρέθυμνο.
- Αντωνοπούλου, Ν. και Δ. Παπαδοπούλου, 2006. «Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου σε εξεταζομένους Γ' & Δ' επιπέδου: Ανάλυση λαθών». Διεθνές Συνέδριο: *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη: Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθηση*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας- Παιδαγωγική Σχολή, Φλώρινα 12-14 Μαΐου 2006 (υπό δημοσίευση).
- Βαλετόπουλος, Φρειδερίκος. 2001. «Το γραμματικό ποιόν ενεργείας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας».
- Ευθυμίου, Α. 2000. «Διδακτική προσέγγιση των παράγωγων λέξεων: Οι λέξεις σε -ιά». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 20^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Παυλίδου, Θ. Σ., Τζιτζιλής, Χ., Θεσσαλονίκη, 132-139
- Ιορδανίδου, Α., 1996. «Η ρηματική κλίση στα νέα ελληνικά». Στο *Ζητήματα νεοελληνικής Γλώσσας*, Κατασιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 17-19
- Καβουκόπουλος, Φ. 1996. «Ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα: Στατιστικές και άλλες επιστημονικές». Στο *Ζητήματα νεοελληνικής Γλώσσας*, Κατασιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 7-16
- Καβουκόπουλος, Φ., Πλέσσα, Ο. 1996. «Παράρτημα: Ρήματα με διπλό μεταβατικό και αμετάβατο σθένος». Στο *Ζητήματα νεοελληνικής Γλώσσας*, Κατασιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 150-167
- Καβουκόπουλος, Φ. 1998. «Ομάδες σχηματισμού αορίστου». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά της 18^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, Τσοχατζίδης, Σ., Χαραλαμπίδης, Α., Καραλής, Μ., Θεσσαλονίκη, 235-249
- Καβουκόπουλος, Φ.Α. 2000. «Η μορφολογία της νεοελληνικής και διδασκαλία της». Στο *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα: προβλήματα διδασκαλίας*, Τσιγκάκης, Κ, Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν 97-127
- Κατασιμαλή, Γ., 1996. «Διάταξη/Σειρά των κύριων όρων της πρότασης». Στο *Ζητήματα νεοελληνικής Γλώσσας*, Κατασιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 121-131
- Μαγουλάς, Γ., Μαγουλά, . 1996. «Τα ρηματικά σθένη της νέας ελληνικής». Στο *Ζητήματα νεοελληνικής Γλώσσας*, Κατασιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 45-50
- Νατσόπουλος, Δ. & Ε. Παναγοπούλου. 1985. «Η μάθηση της ρηματικής όψης της ΝΕ σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους: εξελικτική σύγκριση προς τους φυσικούς ομιλητές». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 5. σσ. 185-200.

- Παναγιωτίδου, Β. Μεταπτυχιακή εργασία «Ανάλυση Αναγκών των διδασκόντων την ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα με στόχο την κατάρτιση Αναλυτικού Προγράμματος για την επιμόρφωσή τους». 2004
- Παπαφίλη, Α. 1996. «Κατάλογος ρημάτων που επιλέγουν συμπληρωματική πρόταση ως υποκείμενο ή ως αντικείμενό τους». Στο *Ζητήματα νεοελληνικής Γλώσσας*, Κατσιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 31-44
- Φιλιππάκη,-Warburton, E.2001. «Γραμματική και Αναλυτικά Προγράμματα». Στο *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/πιστοποίησης της Ελληνομάθειας*, Δαμανάκης, Μ., Πρακτικά Δημερίδας 2-3 Ιουλίου 1999, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 92-101
- Φιλιππάκη, Ε. 2001. «Η συμβολή της γραμματικής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας». Στο *Παιδεία Ομογενών, Προλεγόμενα αναλυτικού προγράμματος για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά*, Βάμβουκας, Μ., Δαμνάκης, Μ., Κατσιμαλή, Γ., Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 131-142
- 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: Ατραπός, 443-450
- Χειλά-Μαρκοπούλου, Δ., 1996 «Τα παραθετικά του επιθέτου της νέας ελληνικής: Περιγραφική προσέγγιση». Στο *Ζητήματα νεοελληνικής Γλώσσας*, Κατσιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 52-68
- Χριστοφίδου, Α. 1996. «Κειμενικοί δείκτες. Θέση-Χρήση-Σημασία». Στο *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/πιστοποίησης της Ελληνομάθειας*, Δαμανάκης, Μ., Πρακτικά Δημερίδας 2-3 Ιουλίου 1999, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 133-149

Ξένη Βιβλιογραφία

- Bachman L.F.,1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press
- Batstone, R. 1994. *Grammar*, Oxford: Oxford University Press
- Brown, H.D., 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Catach, N. 1996. *L'orthographe française : traité théorique et pratique*. Paris : Nathan.
- Corder, S.P. 1967. «The significance of learner errors». *International review of Applied Linguistics(IRAL)* 5,2/3: 161-170.
- Corder, S.P. 1974. «Error Analysis». In Allen, J. και S.P. Corder (eds) *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* Vol. 3. Oxford: Oxford University Press
- Corder, S.P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cornaire, Cl. et P. M. Raymond. 1999. *La production écrite*. Paris: CLE International.
- Grundy, P. 1994. *Beginners*. Oxford: Oxford University Press
- Hall, C. 1990. «Managing the complexity of revising across languages». *TESOL Quartely* 24. 1.
- Harmer, J. 2001 *The practice of English language teaching*. Longman
- Lennon, P. 1991. "Error: Some problems of Definition, Identification and Distinction". *Applied Linguistics*, Vol. 12, No. 2. Oxford University Press.
- McDonough J. and C. Shaw, 1993. *Materials and Methods in ELT, A teacher's guide*. Blackwell.

- Scarella, R. 1984. «How writers orient their readers in expository essays: A comparative study of native and non-native English writers». *TESOL Quarterly* 18. 4.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10: 209-31. Ανατύπωση στο J. Richards (ed.) (1997). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 31-54.
- Ur, P. 1991. *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodley, M. P. 1985. «Grammaire de texte et apprentissage de l'écrit». *Le français dans le monde* 192.