



ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ

ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Σοφουλάκη Χρυσάνθη-Χριστίνα

**Ανάλυση των λαθών των ομιλητών που κατακτούν την Ελληνική ως
δεύτερη γλώσσα: Αποτελέσματα εμπειρικής apparent time έρευνας**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ 2019

ΕΘΝΙΚΟΝ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΑΘΗΝΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΑΣ

Σοφουλάκη Χρυσάνθη-Χριστίνα, 403

**Ανάλυση των λαθών των ομιλητών που κατακτούν την Ελληνική ως
δεύτερη γλώσσα: Αποτελέσματα εμπειρικής apparent time έρευνας**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ: Μιχάλης Αθανάσιος

ΕΠΙΤΡΟΠΗ: Μπέλλα Σπυριδούλα

Φουντοπούλου Μαρία-Ζωή

ΑΘΗΝΑ 2019

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή.....	1
2. Θεωρητικό πλαίσιο.....	3
2.1 Γλωσσικό λάθος.....	3
2.2 Διαχείριση του γλωσσικού λάθους.....	4
2.3 Αντιπαραβολική Ανάλυση	6
2.4 Ανάλυση Λαθών	8
2.5 Η έννοια της διαγλώσσας.....	15
3. Προηγούμενες έρευνες.....	20
4. Μεθοδολογία	22
5. Ανάλυση δείγματος.....	25
6. Αποτελέσματα.....	45
7. Συζήτηση.....	62
8. Συμπεράσματα.....	70
Βιβλιογραφία	72
Παράρτημα.....	75

1. Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως αντικείμενό της την ανάλυση των γλωσσικών λαθών που εμφανίζονται στην παραγωγή γραπτού λόγου των αλλόγλωσσων μαθητών που κατακτούν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ειδικότερα, στόχος της είναι ο εντοπισμός, η καταγραφή και η ταξινόμηση των λαθών ως προς τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας προκειμένου να προκύψουν συμπεράσματα ως προς τους συχνότερους τύπους λαθών λαμβάνοντας υπόψη δύο διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας, το αρχάριο (Α επίπεδο) και το μέσο (Β επίπεδο).

Η μεθοδολογία της Ανάλυσης Λαθών αποτέλεσε την πρώτη σοβαρή προσπάθεια ερμηνείας της διαδικασίας κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (ΚΓ2) μέσα από την μελέτη της γλώσσας του μαθητή. Η συμβολή της στην έρευνα για την ΚΓ2 είναι πολύ σημαντική καθώς έκανε φανερό ότι πολλά από τα λάθη που κάνουν οι μαθητές δεν οφείλονται μόνο στην παρεμβολή (interference) από τη μητρική τους γλώσσα, αλλά και σε νοητικές διεργασίες που παίζουν εξέχοντα ρόλο στην κατάκτηση της γλώσσας-στόχου και οι οποίες σε μεγάλο βαθμό ταυτίζονται με τις αντίστοιχες διεργασίες που συμβαίνουν και στους φυσικούς ομιλητές. Επίσης, συνεισέφερε στην αλλαγή της αντίληψης που υπήρχε για τα λάθη τα οποία θεωρούνταν ως συμπτώματα που δήλωναν αποτυχία στη γλωσσική κατάκτηση και έπρεπε με κάθε τρόπο να εξαλειφθούν. Πλέον τα γλωσσικά λάθη αποτελούν μέρος της διαδικασίας της μάθησης, χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα και συνιστούν ενδείξεις της τρέχουσας μεταβατικής ικανότητας (transitional linguistic competence) του μαθητή, αποκαλύπτοντας τη γνώση που διαθέτει στο τρέχον στάδιο της γλωσσικής του ανάπτυξης. Παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες τόσο στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να εντοπίσουν τα σημεία που δυσκολεύονται οι μαθητές και να αξιοποιήσουν τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές προκειμένου να τα διαχειριστούν, όσο και στους ερευνητές σχετικά με τους τρόπους κατάκτησης της γλώσσας (Corder 1981: 10-11, Ellis 1994: 48,70).

Ως προς τη δομή της, η παρούσα εργασία αποτελείται από οκτώ κεφάλαια. Μετά το πρώτο εισαγωγικό κεφάλαιο ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο γίνεται αναφορά σε βασικές έννοιες και θεωρητικές προσεγγίσεις που είναι σημαντικές για την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, δίνεται ο ορισμός του γλωσσικού λάθους και παρατίθενται οι διάφορες τεχνικές διορθωτικής ανατροφοδότησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση των λαθών που παρατηρούνται στον γραπτό λόγο των μαθητών μιας

δεύτερης γλώσσας. Έπειτα αναφέρονται οι δύο σημαντικές θεωρίες, η Αντιπαραβολική Ανάλυση (Lado 1957) και η Ανάλυση Λαθών (Corder 1967) που παρουσιάζουν άκρως αντίθετες απόψεις για τα γλωσσικά λάθη καθώς η πρώτη στηρίζεται στις θέσεις του συμπεριφορισμού, ενώ η δεύτερη είναι επηρεασμένη από τη γενετική θεωρία του Chomsky. Στο τέλος του θεωρητικού μέρους, γίνεται αναφορά στη γλώσσα του μαθητή που ονομάζεται διαγλώσσα (interlanguage) και στα φαινόμενα που τη χαρακτηρίζουν, δηλαδή την παρεμβολή, τη σταδιακή ανάπτυξη, την ποικιλότητα, την απολίθωση και τα λάθη.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση κάποιων ερευνών που έχουν διεξαχθεί και έχουν ως αντικείμενό τους την Ανάλυση Λαθών στον γραπτό λόγο μαθητών που μαθαίνουν την Ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ασχολούνται με τη μελέτη, περιγραφή και κατηγοριοποίηση των λαθών λαμβάνοντας υπόψη τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Γίνεται αναφορά σε αυτές και παρουσιάζονται τα αποτελέσματά τους προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει συμφωνία με τα πορίσματα που θα προκύψουν από την παρούσα διπλωματική εργασία ως προς τους συχνότερους τύπους λαθών.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και γίνεται αναφορά στην επιλογή του θέματος, στους στόχους της έρευνας, στο δείγμα και στον τρόπο συλλογής του, στον τρόπο κατηγοριοποίησης των λαθών, στον περιορισμό και τις δυσκολίες που υπήρξαν κατά την ανάλυσή τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, που σχετίζεται με την εμπειρική έρευνα της παρούσας εργασίας, πραγματοποιείται η ανάλυση του δείγματος. Παρατίθενται τα πιο αντιπροσωπευτικά δείγματα λαθών από τις γραπτές παραγωγές 56 μαθητών Α και Β επιπέδου του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών τα οποία κατηγοριοποιούνται ως προς τον τύπο και όχι την αιτία εμφάνισής τους.

Στο έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από τη στατιστική ανάλυση του δείγματος σχετικά με τη συχνότητα των λαθών προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί.

Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων για κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης ξεχωριστά και στο όγδοο κεφάλαιο διατυπώνονται ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τα πιο συχνά εμφανιζόμενα λάθη των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Γλωσσικό λάθος

Σε κάθε γλωσσική κοινότητα μια ποικιλία της γλώσσας έχει προκριθεί έναντι άλλων για εξωγλωσσικούς λόγους, αποτελώντας τη νόρμα και υπόδειγμα χρήσης. Όταν κάποιος παρουσιάζει γλωσσική συμπεριφορά που διαφέρει από αυτή την πρότυπη ποικιλία θεωρείται ότι κάνει γλωσσικό λάθος. Συνεπώς, όσον αφορά τη μητρική γλώσσα (Γ1), ο όρος γλωσσικό λάθος αναφέρεται σε κάθε απόκλιση από τη νόρμα, που θεωρείται επιθυμητό να χρησιμοποιείται από τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας και την περιβάλλει το κύρος του κανόνα (Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου 2001).

Τα γλωσσικά λάθη δεν παρατηρούνται μόνο κατά τη γλωσσική ανάπτυξη των φυσικών ομιλητών που κατακτούν τη μητρική γλώσσα, αλλά γίνονται αντιληπτά και στους μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας (Γ2), καταδεικνύοντας πως ως έναν βαθμό οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές μιας Γ2 εμφανίζουν ομοιότητες με εκείνες που υιοθετούν όσοι κατακτούν τη Γ1. Αποτελούν αποκλίσεις της διαγλώσσας των ομιλητών από τη γλώσσα-στόχο και εξαιτίας της συστηματικής τους εμφάνισης θεωρήθηκε ότι τα λάθη συνιστούν μέρος του γλωσσικού τους συστήματος. Δίνουν χρήσιμες πληροφορίες και παρέχουν ενδείξεις για το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης που διανύει ο μαθητής και την τρέχουσα μεταβατική του ικανότητα (Corder 1981: 8).

Επιπλέον είναι σημαντικά και για άλλους τρεις λόγους: α) δίνουν πληροφορίες στον διδάσκοντα για την πορεία και την πρόοδο του μαθητή, δηλαδή τον βαθμό που έχει κατακτήσει τα γλωσσικά στοιχεία και τι χρειάζεται ακόμη να μάθει, β) παρέχουν ενδείξεις στον ερευνητή σχετικά με τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από το μαθητή κατά τη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης, γ) είναι απαραίτητα για τους μαθητές προκειμένου να ελέγξουν τις υποθέσεις τους για τη γλώσσα που κατακτούν και να προωθήσουν τη γνώση τους. Έτσι ο Corder (1981: 11) οδηγείται στο συμπέρασμα ότι τα γλωσσικά λάθη αποτελούν μια στρατηγική που χρησιμοποιείται τόσο από τα παιδιά που κατακτούν τη μητρική τους όσο και από τους μαθητές μιας Γ2 και συνιστούν τον μοναδικό τρόπο για να αποκτηθεί πρόσβαση στις εσωτερικές τους διεργασίες.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί η διάκριση που έγινε από τον Corder (1974: 122-123, 1981: 10) ανάμεσα στα λάθη (errors) και τις παραδρομές (mistakes). Από τη μια πλευρά έχουμε τα λάθη που κάνουν οι μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας που

οφείλονται σε έλλειψη ικανότητας ή ανεπαρκή γνώση της γλώσσας (competence) και δεν είναι σε θέση να τα διορθώσουν. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν οι παραδρομές που προκύπτουν από αποτυχία πραγμάτωσης της γλωσσικής ικανότητας (performance) και όχι από έλλειψη γνώσης. Οφείλονται σε τυχαίες φυσικές και ψυχολογικές περιστάσεις, όπως είναι η κόπωση, τα κενά μνήμης, η έντονη συναισθηματική κατάσταση και εμφανίζονται σε φυσικούς και μη φυσικούς ομιλητές, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να τα διορθώσουν. Επίσης, οι παραδρομές είναι ασυστηματικές και δεν είναι σημαντικές για τη διαδικασία κατάκτησης μιας γλώσσας όπως συμβαίνει με την περίπτωση των λαθών που χαρακτηρίζονται από συστηματικότητα και παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τη γλωσσική ανάπτυξη και γνώση που διαθέτει ο μαθητής στο στάδιο που βρίσκεται.

2.2 Διαχείριση του γλωσσικού λάθους

Στην παρούσα ενότητα γίνεται αναφορά στην αντιμετώπιση των λαθών που παρατηρούνται στη γραπτή παραγωγή των μαθητών. Διάφοροι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί για τη διαχείρισή τους με βασικές τις έννοιες της **ανατροφοδότησης (feedback) και της διόρθωσης (correction)** που αποτελεί μέρος της πρώτης.

Η ανατροφοδότηση είναι μία ευρεία έννοια που ορίζεται ως η αντίδραση του αναγνώστη, εφόσον αναφερόμαστε στον γραπτό λόγο, στη γραπτή παραγωγή του μαθητή. Μπορεί να είναι θετική όταν το εκφώνημα του μαθητή είναι ορθό ως προς τη γραμματικότητα ή το περιεχόμενο, ενώ αρνητική, άμεση ή έμμεση, στην περίπτωση που είναι λανθασμένο (Dulay, Burt & Krashen 1982: 34, Ellis 2009b: 3).

Η διόρθωση, σύμφωνα με τον James (1998: 235-237), έχει στενότερη σημασία και αναφέρεται στην αντίδραση σε λανθασμένα γλωσσικά στοιχεία που εμφανίζονται στην παραγωγή του μαθητή από κάποιον που γνωρίζει τη γλώσσα-στόχο, συνηθώς έναν εκπαιδευτικό ή κάποιον φυσικό ομιλητή με παράλληλη επισήμανση του σωστού. Έχει γίνει χρήση του όρου «διόρθωση» με τρεις διαφορετικές έννοιες. Η πρώτη είναι η *ανατροφοδότηση* η οποία αφορά την ενημέρωση του μαθητή για την ορθότητα ή μη του εκφωνήματός του. Εκείνος αποφασίζει αν θα αρκεστεί σε αυτήν ή θα προχωρήσει στην επόμενη που είναι η *διόρθωση* και σχετίζεται με την παροχή πληροφοριών προκειμένου να διορθωθεί το λάθος. Ωστόσο, δεν παρατηρείται εστίαση στις αιτίες της εμφάνισης του λάθους, μην αποτρέποντας έτσι την επανεμφάνισή του. Μετά μπορεί να

ακολουθήσει η *επανόρθωση* (remediation), κατά την οποία το λάθος προσεγγίζεται σε βάθος με διόρθωση ή απόρριψη του κανόνα που είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή λανθασμένων γλωσσικών στοιχείων και έτσι εμποδίζεται η επανεμφάνισή τους.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας στην τάξη οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους διάφορες επιλογές ως προς τη διόρθωση των λαθών στη γραπτή παραγωγή των μαθητών. Αξιοποιούν ποικίλες τεχνικές **διορθωτικής ανατροφοδότησης (corrective feedback)** η οποία αποτελεί έναν τύπο της αρνητικής ανατροφοδότησης. Με βάση την τυπολογία του Ellis (2009a: 98) αναφέρονται οι εξής στρατηγικές για την παροχή της διορθωτικής ανατροφοδότησης:

α) Άμεση διορθωτική ανατροφοδότηση (direct corrective feedback): κατά την οποία παρέχεται από τον εκπαιδευτικό ο ορθός τύπος στους μαθητές.

β) Έμμεση διορθωτική ανατροφοδότηση (indirect corrective feedback): που αφορά τον εντοπισμό και την επισήμανση του λάθους με υπογράμμιση ή με αναφορά στο περιθώριο του γραπτού, χωρίς να δίνεται ο σωστός τύπος.

γ) Μεταγλωσσική διορθωτική ανατροφοδότηση (metalinguistic corrective feedback): όπου παρέχονται κάποια είδη μεταγλωσσικών στοιχείων από τον εκπαιδευτικό για τη φύση του γλωσσικού λάθους είτε με την κωδικοποίηση των λαθών είτε δίνοντας στους μαθητές μεταγλωσσικές εξηγήσεις για τα λάθη τους.

δ) Μη εστιασμένη ή εστιασμένη διορθωτική ανατροφοδότηση (unfocused or focused corrective feedback): η οποία έχει σχέση με το αν ο διδάσκων διορθώνει όλα τα λάθη των μαθητών (εκτενής διόρθωση) ή επιλέγει συγκεκριμένους τύπους λαθών για να διορθώσει (εις βάθος διόρθωση).

ε) Ηλεκτρονική ανατροφοδότηση (electronic feedback): κατά την οποία ο εκπαιδευτικός παρέχει τη διόρθωση των λαθών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

στ) Αναδιατύπωση (reformulation): όπου γίνεται αναδόμηση του γλωσσικού εξαγομένου του μαθητή από τον εκπαιδευτικό για να ανταποκρίνεται στη γλώσσα – στόχο κρατώντας το περιεχόμενο αμετάβλητο.

Συνεπώς, όπως έγινε αντιληπτό, οι διδάσκοντες έχουν διάφορους διαθέσιμους τρόπους και ποικίλες τεχνικές ανατροφοδότησης προκειμένου να διαχειριστούν τα γλωσσικά λάθη που κάνουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γλώσσα – στόχο. Είναι σημαντικό να επιλέγουν το κατάλληλο είδος ανατροφοδότησης λαμβάνοντας υπόψη τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική.

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στις δύο πιο σημαντικές θεωρίες που ασχολήθηκαν με τα λάθη δίνοντας η καθεμία τις δικές της ερμηνείες. Πρώτα παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης με εκπρόσωπο τον Lado (1957) και στη συνέχεια παρουσιάζεται η Ανάλυση Λαθών με εισηγητή τον Corder (1967).

2.3 Αντιπαραβολική Ανάλυση

Πρώτα εμφανίστηκε η θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis). Επηρεασμένη από την ψυχολογική σχολή του συμπεριφορισμού, θεωρεί την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (ΚΓ2) ως μια διαδικασία διαμόρφωσης συνηθειών κατά την οποία η παρεμβολή αποτελεί τη βασική έννοια (Lado 1957). Σύμφωνα με τον James (1980, 1998:4), ήταν η κυρίαρχη προσέγγιση στη μελέτη της ΚΓ2 κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960. Η διαδικασία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης περιλάμβανε πρώτα την περιγραφή των συγκρίσιμων χαρακτηριστικών της μητρικής (Γ1) και της γλώσσας- στόχου (Γ2) και ακολουθούσε σύγκρισή τους προκειμένου να εντοπιστούν ασυμβατότητες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε παρεμβολή και λάθος.

Για τη συγκεκριμένη προσέγγιση έχουν διατυπωθεί δύο υποθέσεις (James 1998: 5). Αρχικά, η ισχυρή υπόθεση (strong hypothesis) σύμφωνα με την οποία οι δυσκολίες που συναντιούνται κατά την εκμάθηση της Γ2 μπορούν να προβλεφθούν εφόσον λάβουμε υπόψη μας τις διαφορές που υφίστανται μεταξύ της Γ1 και της Γ2. Βέβαια, η συγκεκριμένη υπόθεση δεν εφαρμόζεται πλέον στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία. Ακολούθησε η ασθενής υπόθεση (weak hypothesis) η οποία θεωρείται ικανή να εξηγήσει ορισμένα λάθη που οφείλονται σε παρεμβολή. Ωστόσο, ο James (1998: 180) επισημαίνει ότι η Αντιπαραβολική Ανάλυση πρέπει να έχει προβλεπτικό χαρακτήρα και συνεπώς η ασθενής εκδοχή είναι μέρος της Ανάλυσης Λαθών λόγω του διαγνωστικού της χαρακτήρα.

Όσον αφορά τις θεωρητικές θέσεις της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης, υποστηρίζεται ότι κατά την ΚΓ2 ο μαθητής μεταφέρει γλωσσικές συνήθειες από τη Γ1 στη Γ2. Στην περίπτωση που τα στοιχεία είναι κοινά και για τις δύο γλώσσες έχουμε θετική παρεμβολή (positive transfer) κατά την οποία διευκολύνεται η μάθηση. Αντιθέτως, όταν οι γλωσσικές δομές διαφέρουν οδηγούν σε αρνητική παρεμβολή (negative

transfer) και εμφανίζονται τα λάθη δημιουργώντας δυσκολίες στη μάθηση¹. Συνεπώς, στην παρούσα θεωρία η έννοια της παρεμβολής αποτελεί λέξη-κλειδί. Όλα τα λάθη που προκύπτουν από τους μαθητές οφείλονται κυρίως σε εμφάνιση συνηθειών από τη μητρική τους, αντιμετωπίζονται ως ενδείξεις αποτυχίας στη διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας και δείχνουν πού υστερεί ο διδασκόμενος. Κεντρικό ρόλο κατέχει η διόρθωση των γλωσσικών λαθών και η οριστική εξάλειψή τους αφού χαρακτηρίζονται ως ανεπιθύμητα.

Ωστόσο, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, η Αντιπαραβολική Ανάλυση δέχτηκε έντονη κριτική που οδήγησε στην ολοκληρωτική απόρριψή της. Σύμφωνα με τον James (1998: 4), ένας από τους λόγους που κλονίστηκε η αξιοπιστία της ήταν ο συσχετισμός της με τη δομιστική προσέγγιση (Structuralism) και τη θεωρία του συμπεριφορισμού (Behaviourism). Ο συμπεριφορισμός αμφισβητήθηκε από τον Chomsky (1959) και από την έρευνα για την κατάκτηση της Γ1 επισημαίνοντας ότι το παιδί δεν κατακτά τη μητρική του γλώσσα βασιζόμενο μόνο στο γλωσσικό περιβάλλον, αλλά προωθεί τη γλωσσική του ανάπτυξη με τη βοήθεια του γλωσσικού εξοπλισμού που διαθέτει από τη γέννησή του, τον μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης (Language Acquisition Device). Έτσι η νέα αντίληψη για την ΚΓ1 επηρέασε την έρευνα για την ΚΓ2 στρέφοντας το ενδιαφέρον στις εσωτερικές διεργασίες για την εξήγηση των λαθών.

Ένα άλλο μειονέκτημα της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης είναι ότι δεν ενδιαφέρεται για το τι συμβαίνει στο μυαλό του διδασκόμενου κατά την κατάκτηση, στρέφοντας την προσοχή της κυρίως σε όσα αποτελούν αντικείμενα άμεσης παρατήρησης, όπως η σχέση ανάμεσα στο γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο (Μπέλλα 2011: 58).

Όμως, η σημαντικότερη αιτία αμφισβήτησης της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης είναι ότι πολλές από τις προβλέψεις της, σύμφωνα με τον Ellis (1994: 29), διαψεύστηκαν σε εμπειρικό επίπεδο καθώς φάνηκε ότι δεν είναι απόλυτο πως οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη Γ1 και Γ2 θα έχουν αποτέλεσμα μαθησιακή δυσκολία οδηγώντας σε παρεμβολή και πολλά λάθη αντανακλούσαν ενδογλωσσικές διαδικασίες του μαθητή στη γλώσσα-στόχο. Επίσης, αρκετές από τις προβλέψεις της για τις δυσκολίες στην ΚΓ2 θεωρήθηκαν ανακριβείς, αφού μπορεί να υπήρχε πρόβλεψη για λάθη που δεν εμφανίζονταν, ενώ δεν είχαν προβλεφθεί λάθη που παρουσιάζονταν στη διαγλώσσα.

¹ Η Μπέλλα (2011: 30) θεωρεί πως δεν είναι απόλυτο ότι η αρνητική παρεμβολή δημιουργεί προβλήματα στην ΚΓ2 καθώς πολλά λάθη μπορούν να έχουν υποβοηθητικό ρόλο στον έλεγχο εικασιών που κάνει ο μαθητής ανάμεσα στο γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο.

Βέβαια, παρά τα αρνητικά της παρούσας θεωρίας δεν πρέπει να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα ότι η μητρική γλώσσα δεν επηρεάζει την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας, αλλά όπως αναφέρει ο Odlin (1989) υπάρχουν ενδείξεις από έρευνες που καταδεικνύουν την παρεμβολή ως σημαντικό παράγοντα σε αυτήν. Συνεπώς, η παρεμβολή από κοινού με άλλους παράγοντες, όπως η ηλικία, η έφεση, τα κίνητρα, η στάση παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη και κατάκτηση της Γ2 και ο ρόλος της μητρικής γλώσσας δεν είναι τόσο απλός όπως φαίνεται στην Αντιπαραβολική Ανάλυση (Gass, Selinker 2001: 76).

2.4 Ανάλυση Λαθών

Στα τέλη της δεκαετίας του 1960 οι απόψεις του Chomsky σχετικά με την κατάκτηση στη Γ1 προκάλεσαν αλλαγές στη θεωρία της γλωσσικής κατάκτησης. Ασκήθηκε κριτική στις απόψεις του συμπεριφορισμού καθώς από μόνο του το περιβάλλον δεν συμβάλλει στη γλωσσική κατάκτηση. Υπήρξε στροφή του ενδιαφέροντος στις εσωτερικές διεργασίες του μαθητή και τα λάθη δε θεωρούνται πλέον ως συμπτώματα που πρέπει να εξαλειφθούν, αλλά λόγω της συστηματικής τους εμφάνισης αποτελούν μέρος της γλωσσικής του ανάπτυξης. Σε αντίθεση με την Αντιπαραβολική Ανάλυση, τα λάθη μπορούν να περιγραφούν πλήρως χωρίς να υπάρξει αναφορά στη μητρική γλώσσα. Έτσι, η Ανάλυση Λαθών, με βασικό εισηγητή της τον Corder (1967), περιλαμβάνει την ανεξάρτητη ή αντικειμενική περιγραφή της διαγλώσσας των μαθητών και της γλώσσας-στόχου μέσω της σύγκρισης των δύο για να διαπιστωθούν τυχόν ασυμφωνίες (James 1998:5)

Ως προς τη διαδικασία Ανάλυσης Λαθών, όπως αναφέρει ο Ellis (1994: 48), αναγνωρίζονται τα επόμενα πέντε στάδια:

- **Συλλογή δείγματος της γλώσσας του μαθητή (collection of a sample of learner language).**

Στο πρώτο στάδιο πρέπει να αποφασιστεί ποιο θα είναι το δείγμα και με ποιους τρόπους θα αναλυθεί. Το μέγεθος του δείγματος μπορεί να είναι τριών ειδών: μεγάλο (**massive sample**), συγκεκριμένο (**specific sample**) και τυχαίο (**incidental sample**). Επίσης, τα λάθη των μαθητών επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, όπως:

- α) **Το μέσον (medium):** η παραγωγή του μαθητή μπορεί να είναι προφορική ή γραπτή.
- β) **Το κειμενικό είδος (genre):** η παραγωγή του μαθητή μπορεί να έχει μορφή συζήτησης, διάλεξης, επιστολής.
- γ) **Το περιεχόμενο (content):** το θέμα που πραγματεύεται ο μαθητής.
- δ) **Το επίπεδο (level):** αρχάριο, μέσο, προχωρημένο.
- ε) **Η μητρική γλώσσα (mother tongue)** του μαθητή.
- στ) **Ο τρόπος γλωσσικής εκμάθησης (language learning experience):** η εκμάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω διδασκαλίας ή επικοινωνίας με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας – στόχου ή με τον συνδυασμό των δύο παραπάνω τρόπων.

Αλλα θέματα για τα οποία πρέπει να ληφθούν αποφάσεις σε αυτό το στάδιο είναι ο τρόπος που θα συλλεχθούν τα δείγματα, δηλαδή αν θα γίνει με φυσικό τρόπο ή με εκμαίευση. Επίσης, αν το δείγμα θα συγκεντρωθεί **διατομεακά/συγχρονικά (cross-sectional sample)** δηλαδή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή **διαχρονικά (longitudinal sample)** βλέποντας τη γλωσσική ανάπτυξη σε διαδοχικά χρονικά σημεία κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου. Οι περισσότερες αναλύσεις λαθών είναι συγχρονικές επικεντρώνοντας την προσοχή τους στα λάθη που παράγουν οι μαθητές σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

- **Εντοπισμός λαθών στο δείγμα (identification of errors).**

Μετά τη συλλογή του δείγματος, ακολουθεί το δεύτερο στάδιο που αφορά τον εντοπισμό των λαθών. Είναι σημαντικό να αποφασιστεί τι αποτελεί λάθος. Αυτή η διαδικασία, όπως επισημαίνεται από τον Corder (1974: 127), είναι δύσκολη καθώς δεν είναι εύκολο να χαρακτηριστεί ένα εκφώνημα ως σωστό ή λάθος στις παραγωγές των μαθητών. Ως κριτήριο τίθεται η σωστή ερμηνεία της πρόθεσης του μαθητή από τον ερευνητή.

Μία διάκριση που γίνεται σε αυτό το στάδιο είναι ανάμεσα στα **λάθη (errors)**, δηλαδή τις συστηματικές αποκλίσεις και τις **παραδρομές (mistakes)** που είναι τυχαίες². Όπως αναφέρει ο Corder, η Αντιπαραβολική Ανάλυση δεν πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις παραδρομές, αλλά να περιορίζεται στα λάθη.

Άλλη διάκριση σχετίζεται με τα **εμφανή (overt errors)** και τα **συγκαλυμμένα λάθη (covert errors)**. Στα πρώτα είναι πιο εύκολος ο εντοπισμός τους, αφού υπάρχει ολοφάνερη απόκλιση στη μορφή. Αντιθέτως, τα συγκαλυμμένα λάθη είναι γραμματικά

² Για αυτές τις δύο έννοιες έχει γίνει αναφορά στην ενότητα 2.1 της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

ορθά, αλλά πραγματολογικά ακατάλληλα και για αυτόν τον λόγο είναι δύσκολο να εντοπιστούν καθώς θα πρέπει να δοθεί προσοχή στο περιεχόμενο.

Τέλος, μια άλλη διάκριση του Corder (1974: 123) αφορά τα λάθη που έχουν σχέση με την «**παραβίαση του κώδικα**» (**breaches of the code**) και τα λάθη που σχετίζονται με τη «**χρήση του κώδικα**» (**use of the code**). Τα πρώτα προκύπτουν από τη χρήση λανθασμένων κανόνων ή τη λανθασμένη χρήση των σωστών κανόνων. Τα δεύτερα αναφέρονται σε εκφωνήματα που είναι γραμματικά ορθά, αλλά θεωρούνται πραγματολογικά ακατάλληλα.

- **Ταξινόμηση των λαθών (description of errors).**

Μετά τον εντοπισμό των λαθών έπεται το τρίτο στάδιο που σχετίζεται με την ταξινόμησή τους. Περιλαμβάνει την ακριβή περιγραφή τους, αλλά όχι την ερμηνεία τους. Η περιγραφή του λάθους είναι μια συγκριτική διαδικασία που αφορά τη σύγκριση ανάμεσα στο αρχικό λανθασμένο εκφώνημα των μαθητών και το αναδομημένο στη γλώσσα – στόχο (Corder 1974: 128).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι κατηγοριοποίησης των λαθών και ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένες. Ο Corder (1974: 131) αναφέρει τρεις κατηγορίες λαθών με βάση τη συστηματικότητά τους:

α) Τα προσυστηματικά λάθη (presystematic errors): συμβαίνουν όταν ο μαθητής δεν γνωρίζει την ύπαρξη συγκεκριμένου κανόνα στη γλώσσα-στόχο. Είναι τυχαία και ο μαθητής δεν είναι σε θέση να εξηγήσει τον λόγο που επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τύπος.

β) Τα συστηματικά λάθη (systematic errors): εμφανίζονται όταν ο μαθητής έχει σχηματίσει βάσει υποθέσεων έναν λανθασμένο κανόνα. Σε αυτήν την περίπτωση, μπορεί να εξηγήσει τον λανθασμένο κανόνα που χρησιμοποίησε χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να διορθώσει το λάθος.

γ) Τα μετασυστηματικά λάθη (postsystematic errors): γίνονται όταν ο μαθητής ξέρει τον σωστό κανόνα στη γλώσσα-στόχο, αλλά δεν τον χρησιμοποιεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο μαθητής μπορεί να εξηγήσει τον κανόνα που θα έπρεπε να είχε ακολουθήσει.

Ωστόσο, η παραπάνω ταξινόμηση απαιτεί επαφή του ερευνητή με τον μαθητή ο οποίος καλείται να του δώσει εξηγήσεις για τη γλωσσική του συμπεριφορά στη Γ2 πράγμα που δεν είναι πάντα εύκολο. Επιπλέον, η ταξινόμηση των λαθών είναι

προβληματική καθώς τα λάθη αν και μπορούν να αναγνωριστούν με ευκολία είναι συχνά δύσκολο να προσδιοριστούν σε τι συνίστανται (Ellis 1994: 56-57).

Ένας άλλος τρόπος κατηγοριοποίησης των λαθών λαμβάνει υπόψη τα διάφορα γλωσσικά επίπεδα όπως το φωνολογικό, ορθογραφικό, μορφολογικό, λεξιλογικό, συντακτικό και σημασιολογικό. Ο James (1998: 130) παραθέτει αναλυτικά τα διαφορετικά επίπεδα λαθών και τις υποκατηγορίες τους. Πρόκειται για **α) τα λάθη περιεχομένου (substance errors)** στα οποία περιλαμβάνονται τονικά, ορθογραφικά, στίξης, **β) τα κειμενικά λάθη (text errors)**, δηλαδή λάθη λεξιλογίου, σημασιολογικά, μορφολογικά και σύνταξης, **γ) τα λάθη Λόγου (discourse errors)** που αφορούν τη συνεκτικότητα και την πραγματολογική καταλληλότητα.

Σύμφωνα με τους Dulay, Burt & Krashen (1982: 150), τα λάθη ταξινομούνται με βάση τις αλλαγές που γίνονται στη δομή των εκφωνημάτων, που είναι οι εξής: **α) η παράλειψη (omission)** απαραίτητων γλωσσικών στοιχείων και **β) η προσθήκη (addition)** στοιχείων που δεν εμφανίζονται σε μια ορθή διατύπωση, **γ) ο λανθασμένος σχηματισμός (misformation)** με τη χρήση ενός λανθασμένου τύπου, μορφήματος ή δομής και **δ) η λανθασμένη σειρά όρων (misordering).**

Τέλος, οι Θεοδωροπούλου & Παπαναστασίου (2001) αναφέρουν τρεις κατηγορίες λαθών: **1. λάθη στο γλωσσικό σύστημα**, τα οποία διακρίνονται με βάση το επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης ως εξής: α) λάθη φωνολογικού/φωνητικού επιπέδου, β) λάθη μορφολογικού επιπέδου, γ) λάθη συντακτικού επιπέδου, δ) λάθη σημασιολογικού επιπέδου, ε) λάθη λεξιλογικού επιπέδου, **2. λάθη στη χρήση της γλώσσας**, που προκύπτουν από την ανάμειξη επιπέδων ύφους ή όταν παραβιάζονται οι κανόνες γλωσσικής συμπεριφοράς σε συγκεκριμένα κοινωνικά συμφραζόμενα, **3. λάθη στη γραπτή μορφή της γλώσσας**, όπως τα ορθογραφικά λάθη.

- **Ερμηνεία των αιτίων των λαθών (explanation of errors).**

Στο τέταρτο στάδιο που αφορά την ερμηνεία λαθών, αφού έχει προηγηθεί η αναγνώριση και περιγραφή των λαθών, γίνεται προσπάθεια να εξηγηθούν ψυχογλωσσικά και να διαγνωστούν τα πιθανά αίτιά τους. Δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές ως προς τους λόγους που εμφανίζονται τα λάθη.

Όπως αναφέρει ο Corder (1974: 130) υπάρχουν τρία είδη λαθών: **α) τα λάθη μεταφοράς (transfer errors)** που προκαλούνται όταν οι μαθητές μεταφέρουν γλωσσικές συνήθειες από τη μητρική τους γλώσσα στη γλώσσα - στόχο, **β) τα λάθη υπεργενίκευσης ή αναλογικά λάθη (errors of overgeneralization or analogical**

errors) που εμφανίζονται όταν ο μαθητής έχει βρει τον σωστό κανόνα, αλλά τον εφαρμόζει σε περιπτώσεις που δεν ισχύει, **γ) τα λάθη λόγω διδασκαλίας (teaching-induced errors)** τα οποία προκύπτουν από το διδακτικό υλικό και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον James (1998: 179), με βάση την προέλευσή τους αναγνωρίζονται τέσσερις κατηγορίες λαθών:

A. Λάθη παρεμβολής (interlingual / transfer errors): τα οποία οφείλονται σε μεταφορά γλωσσικών δομών και συνηθειών από τη Γ1 του μαθητή στη γλώσσα-στόχο και μπορούν να παρατηρηθούν σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας.

B. Ενδογλωσσικά λάθη (intralingual errors): τα οποία δεν οφείλονται στη Γ1, αλλά προκύπτουν στην προσπάθεια που κάνει ο μαθητής να βρει τρόπους να καλύψει το κενό του σε περίπτωση που αγνοεί κάποιον τύπο (James 1998: 184). Με άλλα λόγια, δείχνουν τις διαδικασίες από τις οποίες διέρχεται ο μαθητής προκειμένου να δομήσει το δικό του σύστημα στη γλώσσα-στόχο και να φτάσει στην ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας. Υπάρχουν οι ακόλουθες κατηγορίες ενδογλωσσικών λαθών: **α) λάθη αναλογίας (false analogy)** όταν ο μαθητής σχηματίζει έναν τύπο που αποκλίνει βασιζόμενος στα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν ανάλογοι τύποι, **β) εσφαλμένες υποθέσεις (misanalysis)** αναφέρονται σε λάθη που προκύπτουν από υποθέσεις που έχουν κάνει οι μαθητές για τη Γ2, στηριζόμενοι μερικώς στη μητρική τους, οι οποίες όταν τίθενται σε εφαρμογή αποδεικνύονται αβάσιμες, **γ) ανολοκλήρωτη εφαρμογή των κανόνων (incomplete rule application)** κατά την οποία ο μαθητής στοχεύει στην απλούστευση προτιμώντας απλές δομές αντί να προσπαθεί να χρησιμοποιήσει πιο σύνθετες, με αποτέλεσμα να παράγει δομές που δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως, **δ) υπερβολική επεξεργασία (exploiting redundancy)** της γλώσσας-στόχου που οδηγεί στη χρήση πλεοναζόντων στοιχείων, **ε) παράβλεψη περιορισμών συνεμφάνισης (overlooking co-occurrence restrictions)** η οποία προκύπτει από την άγνοια των περιορισμών των κανόνων της γλώσσας-στόχου, **στ) υπερδιόρθωση (hypercorrection)** που οφείλεται σε υπερβολική χρήση ενός γλωσσικού στοιχείου από τους μαθητές της Γ2 σε περιβάλλοντα που αυτό δεν χρησιμοποιείται από τους φυσικούς ομιλητές, **ζ) υπεργενίκευση ή απλοποίηση του συστήματος (overgeneralization or system simplification)** κατά την οποία παρατηρείται υπερβολική χρήση ενός τύπου έναντι άλλων που ανήκουν σε ένα σύνολο λόγω της συχνής τους εμφάνισης στη γλώσσα – στόχο.

Γ. Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (communication-strategy errors): τα οποία συμβαίνουν όταν οι μαθητές προσπαθούν να επικοινωνήσουν στη γλώσσα-στόχο καταφεύγοντας στη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών. Όσες βασίζονται στη Γ2 ονομάζονται **ολιστικές στρατηγικές (holistic)**. Ειδικότερα, σε περίπτωση λεξιλογικού κενού οι μαθητές καταφεύγουν σε προσέγγιση (approximation) του ζητούμενου τύπου χρησιμοποιώντας συνώνυμα, υπερώνυμα, αντώνυμα. Βέβαια, υπάρχουν και οι στρατηγικές που βασίζονται στη Γ1, όπως η αλλαγή γλωσσικού κώδικα (language switch) και η κυριολεκτική μετάφραση από τη μητρική στη γλώσσα-στόχο. Μια άλλη περίπτωση στρατηγικών είναι οι **αναλυτικές (analytic strategies)** όπου ο μαθητής χρησιμοποιεί την περιφράση (circumlocution), δηλαδή αποδίδει με έμμεσο τρόπο μια έννοια περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά της.

Δ. Συνεπαγωγικά λάθη (induced errors): αυτός ο όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Stenson (1983) για πρώτη φορά και αναφέρεται σε λάθη που συμβαίνουν στην τάξη. Υπάρχει περίπτωση να δοθούν στον μαθητή παραπλανητικά παραδείγματα, ορισμοί, εξηγήσεις από τον διδάσκοντα ή από το διδακτικό εγχειρίδιο/υλικό. Συνεπώς, πρόκειται για λάθη μη συστηματικά που οφείλονται στη διδακτική καθοδήγηση και δεν προκύπτουν από τη Γ1 ή την ατελή γνώση της Γ2. Επιπλέον, αυτά τα λάθη μπορεί να προέλθουν από την επαφή που έχει ο μαθητής με φυσικούς ομιλητές οι οποίοι παράγουν συστηματικά λανθασμένους τύπους (Μπέλλα 2011: 51).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τον Ellis (1994: 62-63), η ερμηνεία των λαθών είναι μια εξίσου δύσκολη διαδικασία, όπως και η περίπτωση της ταξινόμησης. Δεν είναι εύκολο να βρεθούν οι αιτίες που προκαλούν τα λάθη καθώς οι κατηγορίες είναι συχνά δυσδιάκριτες μεταξύ τους και πολλές φορές οι απόψεις των ερευνητών για τις πηγές των λαθών δίστανται. Επομένως, χρειάζεται μεγάλη προσοχή για την ερμηνεία των λαθών.

- **Αξιολόγηση λαθών ως προς τη βαρύτητά τους (evaluation of errors).**

Τέλος, το πέμπτο στάδιο αφορά την αξιολόγηση των λαθών. Στα προηγούμενα στάδια της Ανάλυσης Λαθών, τα λάθη εξετάζονταν από την οπτική του μαθητή που τα κάνει. Ωστόσο, στο στάδιο της αξιολόγησης λαμβάνεται υπόψη η επίδραση που έχουν τα λάθη στο πρόσωπο που απευθύνονται η οποία μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη τον βαθμό που το εκφώνημα γίνεται αντιληπτό από τον αποδέκτη ή τον τρόπο με τον οποίο θα ανταποκριθεί σε αυτά τα λάθη (Ellis 1994: 63).

Σύμφωνα με τον James (1998: 206) υπάρχουν ορισμένα κριτήρια για να αξιολογήσουμε τη βαρύτητα των λαθών: **α) τα γλωσσολογικά κριτήρια (linguistic criteria)** που αφορούν τυπικά χαρακτηριστικά της γλώσσας και σχετίζονται με τη γραμματικότητα και τη συμβατότητα, **β) η συχνότητα (frequency)** που είναι ποσοτικό κριτήριο και δείχνει τις φορές που διαπράττεται ένα συγκεκριμένο λάθος, **γ) η κατανόηση (comprehensibility)** που αφορά τη σημασία και όχι τη γραμματικότητα. Σχετίζεται με το πόσο αντιληπτό είναι το περιεχόμενο ενός εκφωνήματος και προϋποθέτει την επιτυχία εκείνου που παράγει τον λόγο αλλά και του αποδέκτη που το λαμβάνει προκειμένου να γίνει κατανοητό.

Όπως αναφέρει ο Ellis (1994: 63), οι μελέτες για την αξιολόγηση των λαθών έχουν επισημάνει τρία κύρια ερευνητικά ερωτήματα: 1) Υπάρχουν κάποια λάθη πιο σοβαρά από κάποια άλλα; 2) Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αξιολογήσεις ανάμεσα σε φυσικούς και μη φυσικούς ομιλητές; 3) Με ποια κριτήρια γίνεται η αξιολόγηση των λαθών;

Έγινε αντιληπτό από μελέτες ότι οι φυσικοί ομιλητές αξιολογούσαν διαφορετικά τα λάθη σε σχέση με τους μη φυσικούς ομιλητές, δηλαδή οι πρώτοι έκριναν τα λεξιλογικά λάθη πιο σοβαρά από τα γραμματικά. Επιπλέον, οι κριτές χρησιμοποιούσαν διαφορετικά κριτήρια και έτσι η αξιολόγησή τους διέφερε ανάλογα με το αν έδιναν βαρύτητα στην κατανόηση ή τη γραμματικότητα και αν το λάθος εμφανιζόταν σε μεμονωμένες προτάσεις ή σε ευρύτερο περιεχόμενο. Συνεπώς, το 5^ο στάδιο της Ανάλυσης Λαθών, όπως παρατηρήθηκε και στα προηγούμενα στάδια, εμφανίζει ορισμένα προβλήματα, όπως ότι δεν είναι ξεκάθαρο ποια κριτήρια χρησιμοποιούν οι κριτές όταν αξιολογούν ένα λάθος ως προς τη σοβαρότητα, την καταληπτότητα και την αποδεκτότητα. Επίσης, αφού το περιεχόμενο επηρεάζει την αξιολόγηση των λαθών, το ίδιο λάθος είναι δυνατόν να αξιολογηθεί με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το ποιος το έκανε, πού, πότε και με ποιον τρόπο (Ellis 1994: 66-67).

Παρά τη μεγάλη απήχηση που είχε η Ανάλυση Λαθών στη δεκαετία του 1970, αποτελώντας την πρώτη σοβαρή προσπάθεια να ερευνηθεί η γλώσσα του μαθητή προκειμένου να αποκαλυφθεί πώς κατακτάται η δεύτερη γλώσσα, εξασθένησε καθώς δέχθηκε κριτική για τους περιορισμούς της στις μεθοδολογικές διαδικασίες και στις δυνατότητές της. Ένας από τους περιορισμούς που συχνά επισημαίνεται είναι ότι αποτυγχάνει να δώσει μια ολοκληρωμένη εικόνα της γλώσσας του μαθητή. Επίσης, πολλές από τις μελέτες είναι συγχρονικές, εστιάζουν στα λάθη που κάνουν οι μαθητές σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δίνοντας έτσι μια στατική εικόνα της εκμάθησης

της Γ2, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις σωστές δομές που σχηματίζουν, ούτε την εξέλιξή τους στο χρόνο. Τέλος, ένας τρίτος περιορισμός σχετίζεται με το ότι δε λαμβάνει υπόψη της το φαινόμενο της αποφυγής που αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Ellis 1994 : 67-69).

2.5 Η έννοια της διαγλώσσας

Από τη δεκαετία του 1960, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, οι απόψεις του Chomsky για την κατάκτηση στη Γ1 οδήγησαν σε αλλαγές στη θεωρία της γλωσσικής κατάκτησης και παρατηρήθηκε στροφή του ενδιαφέροντος στις εσωτερικές διεργασίες του μαθητή που διαμορφώνουν τη γλωσσική του ικανότητα.

Αφετηρία για κάθε πραγμάτευση που αφορά τις νοητικές διεργασίες αποτελεί η έννοια της **διαγλώσσας (interlanguage)**³. Αρχικά, η σύλληψη αυτής της ιδέας παρουσιάστηκε από τον Corder (1967), ενώ ο όρος διαγλώσσα χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Selinker (1972). Αναφέρεται στο προσωπικό γλωσσικό σύστημα που δημιουργεί ο μαθητής της Γ2 το οποίο χαρακτηρίζεται ως ενδιάμεσο σύστημα καθώς εμπεριέχει στοιχεία τόσο της μητρικής όσο και της γλώσσας-στόχου. Με άλλα λόγια, στην προσπάθειά του να κατακτήσει τη δεύτερη γλώσσα ο μαθητής, ως ενεργό υποκείμενο στη μάθηση, διαμορφώνει υποθέσεις για τη δομή της Γ2 και δημιουργεί υποσυνείδητα δικούς του κανόνες που μπορεί να διαφέρουν από εκείνους που υπάρχουν στη γλώσσα-στόχο. Αυτοί οι κανόνες μεταβάλλονται με βάση το στάδιο κατάκτησης που βρίσκεται.

Ο Corder (1967, 1981) στην προσπάθειά του να εξηγήσει την πορεία του μαθητή στην ΚΓ2 προέβη στη χρήση της έννοιας του ελέγχου υπόθεσης (hypothesis – testing) με την οποία επιδιώκεται να διαπιστωθεί τι συμβαίνει στον εγκέφαλο του μαθητή που θεωρείται κάτοχος νοητικών μηχανισμών. Σε κάθε φάση της γλωσσικής του ανάπτυξης, ο μαθητής βασιζόμενος στο γλωσσικό εισαγόμενο που εκτίθεται καθώς το επεξεργάζεται κάνει σε μεγάλο βαθμό υποσυνείδητα υποθέσεις για το τι ισχύει και τι δεν ισχύει στη γλώσσα-στόχο. Έτσι οδηγείται σε διαμόρφωση κάποιων εικασιών μέσα από μια διαδικασία δοκιμής και λάθους και στο τέλος ακολουθεί σύγκριση του

³ Εναλλακτικοί όροι έχουν χρησιμοποιηθεί από διάφορους ερευνητές για το ίδιο φαινόμενο (Ellis 1985: 47). Ο Nemser (1971) αναφέρεται σε προσεγγιστικά συστήματα (approximative system), ενώ ο Corder (1971) σε ιδιοσυγκρασιακές διαλέκτους (idiosyncratic dialects) και μεταβατική ικανότητα (transitional competence).

γλωσσικού εξαγομένου με το γλωσσικό εισαγόμενο για να διαπιστωθεί αν η γλωσσική παραγωγή του είναι σωστή και επιτυχής. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι τα λάθη δεν αντιμετωπίζονται ως συμπτώματα, αλλά σύμφωνα με τον Corder ως μεθοδολογικό ερευνητικό εργαλείο που αποκαλύπτουν τη μεταβατική γλωσσική ικανότητα του μαθητή. Για την προσέγγιση και μελέτη της διαγλώσσας των μαθητών ο πιο έγκυρος τρόπος είναι η ανάλυση του λόγου που παράγουν οι μαθητές η οποία πραγματοποιείται στα πλαίσια της Ανάλυσης Λαθών.

Σύμφωνα με τον Selinker (1972), υπάρχουν πέντε βασικές διεργασίες στη διαμόρφωση της διαγλώσσας: **1) η γλωσσική μεταφορά/παρεμβολή (language transfer)** κατά την οποία ορισμένα στοιχεία, κανόνες και υποσυστήματα της μητρικής του μαθητή εμφανίζονται στη διαγλώσσα, **2) η μεταφορά/παρεμβολή λόγω εκπαίδευσης (transfer of training)**, δηλαδή ορισμένα στοιχεία της διαγλώσσας είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας, **3) οι στρατηγικές εκμάθησης της Γ2 (strategies of second-language learning)**, οι οποίες χρησιμοποιούνται από τον μαθητή για να προωθήσει τη γνώση του, **4) οι στρατηγικές επικοινωνίας στη Γ2 (strategies of second-language communication)**, τις οποίες αξιοποιεί ο μαθητής για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας του με τους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας - στόχου, **5) η υπεργενίκευση των κανόνων της Γ2 (overgeneralization of TL linguistic material).**

Η διαγλώσσα, επιπλέον, φέρει τρία βασικά χαρακτηριστικά (Selinker 1972):

α) είναι **διαπερατή (permeable)**, δηλαδή οι κανόνες που απαρτίζουν τη γνώση του μαθητή σε κάθε στάδιο είναι ανοιχτοί σε τροποποίηση, **β)** είναι **δυναμική (dynamic)** καθώς συνεχώς αλλάζει. Ο μαθητής περνά με αργούς ρυθμούς από τα διάφορα στάδια, χωρίς να κάνει άλματα από το ένα στο άλλο, προβαίνοντας σε αναθεώρηση των εσωτερικών του συστημάτων προκειμένου να υιοθετήσει νέες υποθέσεις για το σύστημα της Γ2, **γ)** είναι **συστηματική (systematic)**, αφού μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό πως το γλωσσικό εξαγόμενο του μαθητή στηρίζεται σε κανόνες η επιλογή των οποίων δεν γίνεται τυχαία, αλλά με προβλέψιμο τρόπο.

Πέρα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά υπάρχουν ορισμένα σημαντικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν τις διαγλώσσες των μαθητών οποιασδήποτε Γ2 και είναι τα ακόλουθα (Μπέλλα 2011: 27):

1) Παρεμβολή (transfer/ interference). Υπάρχει η πεποίθηση ότι οι μητρικές γλώσσες των μαθητών που κατακτούν τη Γ2 επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Αυτό γίνεται αντιληπτό από την ξενική προφορά τους ή από την επιλογή συγκεκριμένων λεξιλογικών ή γραμματικών στοιχείων (Ellis 1985: 19). Όπως έχει ήδη

αναφερθεί, η παρεμβολή εμφανίζεται σε όλα τα επίπεδα της γλώσσας. Το πιο συχνά εμφανιζόμενο είδος παρεμβολής είναι η **αρνητική παρεμβολή** κατά την οποία η μεταφορά στοιχείων και δομών από τη μητρική του μαθητή στη γλώσσα στόχο οδηγεί σε λάθος. Στην αντίθετη περίπτωση, έχουμε τη **θετική παρεμβολή** όπου η χρήση στοιχείων της Γ1 στη Γ2 έχει ως αποτέλεσμα ορθή παραγωγή και έτσι βοηθά τη διαδικασία κατάκτησης. Επίσης, ο Ellis (1994: 304) αναφέρεται σε δύο στρατηγικές που συνδέονται με την παρεμβολή, την **αποφυγή (avoidance)** και την **υπερβάλλουσα χρήση (overuse)**. Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές αποφεύγουν τη χρήση ορισμένων τύπων της Γ2 τους οποίους θεωρούν δύσκολους επειδή δεν υπάρχουν αντίστοιχοι τύποι στη Γ1 τους. Στη δεύτερη περίπτωση, η υπερβάλλουσα χρήση ορισμένων γραμματικών τύπων είναι αποτέλεσμα ενδογλωσσικών διεργασιών, όπως η υπεργενίκευση.

2) Σταδιακή ανάπτυξη (developmental patterns). Όπως αναφέρει η Μπέλλα (2011: 32), οι μελέτες που σχετίζονταν με τα αναπτυξιακά στάδια στην κατάκτηση της Γ1 έδωσαν ώθηση για ανάλογες έρευνες στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας. Υποστηρίχθηκε ότι η ανάπτυξη της διαγλώσσας είναι σταδιακή. Ακολουθεί μια προβλέψιμη πορεία μέσα από συνεχή μεταβατικά στάδια που είναι κοινά για όλους τους μαθητές της Γ2 οι οποίοι οδηγούνται στην κατάκτηση των στοιχείων και δομών της. Ως προς τον τρόπο και τη σειρά με την οποία κατακτούνται οι δομές της γλώσσας θεωρείται ότι σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εσωτερικές διεργασίες. Για αυτόν τον λόγο, υπήρξε ενδιαφέρον για να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι μαθητές ανεξάρτητα από τη Γ1 ή την ηλικία τους περνούν από κοινά στάδια κατά την ΚΓ2. Διάφοροι ερευνητές χρησιμοποίησαν κάποια κριτήρια για να διευκρινίσουν τι αποτελεί ένδειξη για μια συγκεκριμένη αναπτυξιακή πορεία. Σύμφωνα με τον Ellis (1994: 111) είναι τα εξής:

α) Ο προσδιορισμός της αναπτυξιακής πορείας γίνεται μέσω της παρατήρησης της σειράς με την οποία διάφορες δομές της γλώσσας στόχου κατακτώνται ή της ακολουθίας των σταδίων από τα οποία διέρχεται ένας μαθητής προκειμένου να κατακτήσει μια συγκεκριμένη δομή.

β) Στην περίπτωση των μεταβατικών δομών, ως στάδιο θεωρείται μια περίοδος κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα συγκεκριμένο τύπο ή δομή με συστηματικό τρόπο, χωρίς να αποκλείουν εναλλακτικούς τύπους ή δομές.

γ) Τα γλωσσικά στοιχεία που παράγονται από ένα μαθητή σε διαφορετικές χρονικές στιγμές εμφανίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε ένας τύπος ή δομή πάντα να προηγείται του άλλου.

δ) Οι μαθητές προοδεύουν βήμα-βήμα, τελειοποιώντας μια συγκεκριμένη δομή προτού περάσουν στην επόμενη.

ε) Ισχυρή ένδειξη για συγκεκριμένη αναπτυξιακή πορεία προκύπτει όταν μια σειρά ή ακολουθία σταδίων είναι καθολική, δηλαδή αφορά όλους τους μαθητές και διαφορετικές Γ2.

3) Ποικιλότητα (variability): Η ανάπτυξη της διαγλώσσας του μαθητή εκτός από συστηματικότητα παρουσιάζει και ποικιλότητα. Σε αυτήν την περίπτωση δύο ή περισσότεροι τύποι χρησιμοποιούνται από τον μαθητή μιας Γ2 για να πραγματώσει γλωσσικά φαινόμενα που έχουν μία πραγμάτωση στη γλώσσα-στόχο (Μπέλλα 2011: 36). Σύμφωνα με τον Ellis (1994: 134-135) η ποικιλότητα διακρίνεται σε:

α) Οριζόντια (horizontal variation) που έχει συγχρονική διάσταση και αφορά την ποικιλότητα που παρουσιάζεται σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Εμφανίζεται κατά τη γλωσσική παραγωγή διαφορετικών μαθητών (inter-learner variation) ή ενός μαθητή (intra-learner variation) αντανακλώντας ατομικούς παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα και το κίνητρο. Στη δεύτερη περίπτωση, μπορεί να είναι συστηματική (systematic) ή ελεύθερη (non-systematic). Η συστηματική ποικιλότητα προκύπτει ως αποτέλεσμα περικειμενικών παραγόντων που σχετίζονται με το γλωσσικό, καταστασιακό και ψυχογλωσσικό περικείμενο.

β) Κάθετη (vertical variation) που έχει διαχρονική διάσταση και αναφέρεται στην ποικιλότητα που εμφανίζεται κατά την ακολουθία των σταδίων της γλωσσικής ανάπτυξης.

4) Απολίθωση (fossilization): Οι περισσότεροι μαθητές της δεύτερης γλώσσας, σε αντίθεση με τους μαθητές της Γ1, δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν τη γλωσσική ικανότητα του φυσικού ομιλητή. Σε κάποιο στάδιο της γλωσσικής τους ανάπτυξης σταματούν να μαθαίνουν γιατί η διαγλώσσα τους περιλαμβάνει γλωσσικά στοιχεία, κανόνες και υποσυστήματα που διαφέρουν από τα αντίστοιχα της γλώσσας-στόχου. Συνεπώς, απολιθώσιμα φαινόμενα χαρακτηρίζονται εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που οι μαθητές κρατούν στη διαγλώσσα τους ανεξαρτήτως ηλικίας ή της διδασκαλίας που έχουν λάβει (Selinker 1972). Σημαντική είναι η διάκριση μεταξύ απολίθωσης και στατικοποίησης (stabilization). Το φαινόμενο της στατικοποίησης αποτελεί μια προσωρινή κατάσταση στη γλωσσική ανάπτυξη του μαθητή η οποία είναι πιθανόν να μεταβληθεί. Όπως αναφέρουν οι Selinker & Han (2001: 281-282) υπάρχουν τρία είδη στατικοποίησης: α) ένα προσωρινό στάδιο όπου παρατηρείται στασιμότητα και

θεωρείται φυσικό για όλα τα είδη μάθησης, β) μια διαρκής παύση στην ανάπτυξη της διαγλώσσας και γ) μια αναδόμηση και ανακατάταξη του συστήματος της διαγλώσσας του μαθητή προκειμένου να συμπεριλάβει τα νέα γλωσσικά στοιχεία.

5) Λάθη: Είναι το τελευταίο χαρακτηριστικό της διαγλώσσας για το οποίο έχει γίνει ήδη αναφορά στο κεφάλαιο 2.1. Προκύπτουν από τον συνδυασμό των προηγούμενων γνωστικών διεργασιών. Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011: 44), τα λάθη σχετίζονται με την παρεμβολή από τη Γ1, θεωρούνται συμπτώματα της ποικιλότητας και της σταδιακής ανάπτυξης και αποτελούν το πρωταρχικό παρατηρήσιμο χαρακτηριστικό της απολίθωσης.

3. Προηγούμενες έρευνες

Παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον για τα γλωσσικά λάθη που εμφανίζονται στην προφορική και γραπτή παραγωγή (ΠΠΛ, ΠΓΛ) των μαθητών που κατακτούν την Ελληνική ως Γ2. Όλο και περισσότερες έρευνες πραγματοποιούνται για την ανάλυση και κατηγοριοποίηση των λαθών προκειμένου να διαπιστωθεί τι δυσκολεύει τους μαθητές και να ληφθεί υπόψη για να γίνει η διδασκαλία πιο αποτελεσματική. Στόχος του συγκεκριμένου κεφαλαίου είναι η αναφορά ορισμένων ερευνών που επικεντρώνονται στα λάθη της γραπτής παραγωγής των δίγλωσσων μαθητών που εμφανίζονται σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας.

Αρχικά, η έρευνα των Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλου, Καρακύργιου, Μουμτζή & Παναγιωτίδου (2006) αφορά τα λάθη των υποψηφίων στην ΠΓΛ όλων των επιπέδων σε δύο εξεταστικές περιόδους (εξετάσεις του 2004 και 2005). Στόχος της έρευνας, όπως αναφέρεται από τους ίδιους, ήταν ο εντοπισμός και η κωδικοποίηση των λαθών των υποψηφίων στις εξετάσεις για την πιστοποίηση επάρκειας της ελληνομάθειας του Υπουργείου Παιδείας-Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και να διαπιστωθεί κατά πόσο ορισμένοι παράγοντες, όπως η μητρική γλώσσα, το φύλο, η ηλικία, η καταγωγή, το επάγγελμα επηρεάζουν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Με βάση τα συμπεράσματα από τη συγκριτική στατιστική ανάλυση των λαθών επιδιώχθηκε η ερμηνεία συγκεκριμένων ομάδων λαθών, η διαπίστωση κατά πόσο διάφοροι παράγοντες γίνονται αιτία για τη λανθασμένη επιλογή στοιχείων και τέλος ο προσδιορισμός των σημείων που δημιουργούν δυσκολίες στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Για την κωδικοποίηση των λαθών δημιουργήθηκε ένα πρότυπο που αποτελείται από 14 κατηγορίες: 1. Άρθρο, 2. Ουσιαστικό, 3. Επίθετο, 4. Αντωνυμίες, 5. Ρήμα, 6. Επίρρημα, 7. Πρόθεση, 8. Σύνδεσμοι, 9. Ορθογραφία, 10. Στίξη, 11. Τονισμός, 12. Λεξιλόγιο, 13. Πλάγιος λόγος και 14. Σύνταξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η πλειονότητα των λαθών εντοπίζεται στις κατηγορίες της Ορθογραφίας και του Λεξιλογίου.

Μια άλλη έρευνα διεξήχθη από τους Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Βλέτση, Μητσιάκη, Μποζονέλο & Χούμα (2008). Όπως αναφέρουν, πήραν ως δείγμα γραπτά κείμενα από 77 μαθητές όλων των επιπέδων που φοίτησαν σε τμήματα ενισχυτικής

διδασκαλίας για δύο συνεχόμενα σχολικά έτη 2006-07/ 2007-08. Πρόκειται για αλλοδαπούς ή παλιννοστούντες μαθητές που μαθαίνουν την Ελληνική ως Γ2 στην Ελλάδα και φοιτούν στο Γυμνάσιο. Λήφθηκαν υπόψη τα προσωπικά τους στοιχεία, όπως η μητρική γλώσσα, η παραμονή στην Ελλάδα, η ηλικία και στόχος της έρευνας ήταν «η ανάδειξη της γλωσσικής ετερότητας υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά 2008: 598).

Η κατηγοριοποίηση των λαθών βασίστηκε στον τύπο του λάθους και όχι στην αιτία εμφάνισής του και τα γλωσσικά λάθη κατατάχθηκαν με βάση τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης: 1) Φωνολογία/ τρόπος καταγραφής: φωνήματα, τονισμός, ορθογραφία, στίξη. 2) Μορφολογία: γραμματικό κλιτικό μόρφημα, μορφολογία άρθρου, γένος, όψη, χρόνος, φωνή. 3) Μορφοσύνταξη: συμφωνία γένους, προσώπου και αριθμού, πτώση, έγκλιση. 4) Σύνταξη: παράλειψη, προσθήκη, λάθος χρήση (συνδέσμου, πρόθεσης, άρθρου, ορίσματος, αντωνυμίας/κλιτικού, άρνησης), παράλειψη ρήματος, σειρά όρων, ανύπαρκτη συντακτική δομή. 5) Σημασιολογία/ Λεξιλόγιο: ανύπαρκτη λέξη, λαθεμένη χρήση λέξης. 6) Δείκτες οργάνωσης λόγου (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά 2008: 604). Έπειτα από στατιστική ανάλυση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται α) στη φωνολογία και τον τρόπο καταγραφής, β) στη σύνταξη, γ) στη μορφολογία, δ) στη μορφοσύνταξη, ε) στη σημασιολογία/ λεξιλόγιο και τέλος στ) στους δείκτες οργάνωσης λόγου (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά 2008: 610).

Τέλος, μια τρίτη έρευνα έγινε από τους Παπαδοπούλου & Τζιμώκα (2015). Όπως αναφέρουν, πραγματοποίησαν μια μικρή δειγματοληψία παραγωγών γραπτού λόγου από τις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός μικρού ηλεκτρονικού σώματος κειμένων (ΗΣΚ). Σκοπός ήταν η μελέτη εμπειρικών δεδομένων, από το 2006 έως το 2011, για τη γλωσσική συμπεριφορά που έχουν αλλόγλωσσοι μαθητές της Ελληνικής ως Γ2, κυρίως ως προς τα λάθη που πραγματοποιούν. Συνεπώς, επιδιώχθηκε η περιγραφή των λαθών ανά επίπεδο ελληνομάθειας και ως προς τα επίπεδα λάθους που αφορούν την ορθογραφία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, το λεξιλόγιο, τη στίξη και την κειμενική δομή. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, συχνότερα λάθη εμφανίζονται στην ορθογραφία και έπονται τα επίπεδα της μορφολογίας, της σύνταξης, της στίξης και του λεξιλογίου. Λίγα λάθη εντοπίζονται στην κειμενική δομή.

4. Μεθοδολογία

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην επιλογή του θέματος, στους στόχους της έρευνας, στο δείγμα και τον τρόπο συλλογής του, στην κατηγοριοποίηση των λαθών, στον περιορισμό της έρευνας και τις δυσκολίες που υπήρξαν κατά την ανάλυση των λαθών.

Αρχικά, το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε επειδή, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η Ανάλυση Λαθών δίνει χρήσιμα στοιχεία και πληροφορίες στους ερευνητές σχετικά με τα στάδια που διέρχονται οι μαθητές κατά τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τα σημεία που δυσκολεύονται οι μαθητές, να κατανοήσουν σε ποιο επίπεδο της γλώσσας κάνουν τα περισσότερα λάθη καθώς κατακτούν μια δεύτερη γλώσσα και έτσι να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές για να διευκολύνουν τη μάθησή τους.

Ως στόχοι της παρούσας εργασίας τίθενται οι ακόλουθοι:

- α) να εντοπιστεί ο τύπος των λαθών που εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στη γραπτή παραγωγή των αλλόγλωσσων μαθητών των δύο διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας, δηλαδή σε ποιο επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης παρουσιάζονται τα πιο πολλά λάθη.
- β) να βρεθεί αν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας (Α και Β επίπεδο) ως προς τη σειρά κατάταξης των λαθών των 6 γλωσσικών επιπέδων.
- γ) να βρεθεί ποια είναι η σειρά κατάταξης των κατηγοριών των λαθών σε κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία, ορθογραφία, μορφολογία, μορφοσύνταξη, σύνταξη, λεξιλόγιο/σημασιολογία) ανά επίπεδο γλωσσομάθειας.

Όσον αφορά το δείγμα συγκεντρώθηκαν συνολικά 56 γραπτά (28 γραπτά Α επιπέδου και 28 γραπτά Β επιπέδου) μαθητών του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών τα οποία προέρχονταν από τις εξετάσεις ελληνομάθειας του Μαΐου του 2018. Οι μαθητές προέρχονταν από διάφορες χώρες, όπως τη Ρωσία, τη Ρουμανία, την Ουκρανία, την Αρμενία, την Ιταλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Νορβηγία, το Βέλγιο, την Αλβανία, την Παλαιστίνη, το Περού και τη Χιλή. Τους δόθηκαν δύο θέματα από τα οποία έπρεπε να επιλέξουν ένα και να το αναπτύξουν με όριο τις 200 – 220 λέξεις.

Σχετικά με τον τρόπο συλλογής του δείγματος συγκεντρώθηκε διατομεακά/ συγχρονικά (cross-sectional sample), δηλαδή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή πραγματοποιώντας έτσι μια εμπειρική apparent time έρευνα. Εξάλλου οι πιο πολλές αναλύσεις λαθών είναι συγχρονικές, εστιάζοντας την προσοχή τους στα λάθη που παράγουν οι μαθητές σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, παρά διαχρονικές (longitudinal sample) οι οποίες επικεντρώνονται σε διαδοχικά χρονικά σημεία κατά τη διάρκεια μιας χρονικής περιόδου και επιτρέπουν να καθοριστούν τα λάθη που κάνουν οι μαθητές καθώς διανύουν τα διάφορα στάδια της γλωσσικής ανάπτυξής τους (Ellis 1994: 50).

Ως προς τον τρόπο κατηγοριοποίησης, τα λάθη που εντοπίστηκαν στα γραπτά των μαθητών ταξινομήθηκαν με βάση τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, δηλαδή τον τύπο και όχι την αιτία εμφάνισής τους. Επίσης, αν μια λέξη είχε περισσότερα από ένα λάθη τοποθετούνταν σε διαφορετικές κατηγορίες λαθών. Για παράδειγμα, η λέξη **πανεπεστίμιο* ταξινομήθηκε στα φωνολογικά και ορθογραφικά λάθη, ενώ στη φράση **ήπαρχει θετικά* εντοπίστηκε ορθογραφικό και συντακτικό λάθος στη συμφωνία αριθμού. Βέβαια αν εμφανιζόταν σε ένα γραπτό το ίδιο λάθος στην ίδια λέξη πάνω από μια φορά τότε καταχωριζόταν ως λάθος μια φορά.

Η κατηγοριοποίηση που παρουσιάζεται στη συνέχεια στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στο μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά (2008: 604). Ειδικότερα, τα λάθη στην παρούσα διπλωματική εργασία ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

α) Φωνολογία: λάθη λόγω παράλειψης ή προσθήκης φωνημάτων, λανθασμένων φωνημάτων, αντιστροφής φωνημάτων, λάθη στην άρθρωση.

β) Ορθογραφία: λάθη σε λεξικά ή γραμματικά μορφήματα ως προς την απόδοση φωνημάτων, στον τονισμό (λανθασμένος, παράλειψη, προσθήκη), κεφαλαία-μικρά γράμματα/ τελικό -ς, χρήση ξένου αλφαβήτου.

γ) Μορφολογία: μορφολογικά λάθη στο άρθρο, στην αντωνυμία, στο μόριο, στη ρηματική όψη, στον χρόνο, στο γένος, στη φωνή, στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα και στον σχηματισμό παραθετικών.

δ) Μορφοσύνταξη: λάθη στη συμφωνία γένους, αριθμού, πτώσης, προσώπου, στην έγκλιση.

ε) Σύνταξη: συντακτικά λάθη στο άρθρο, στην πρόθεση, στον σύνδεσμο, στο μόριο, στην αντωνυμία/κλιτικό (παράλειψη, προσθήκη, λανθασμένη επιλογή), παράλειψη

ρήματος, προσθήκη αντωνυμικού υποκειμένου, ανύπαρκτη συντακτική δομή, σειρά όρων, λάθος μέρος του λόγου.

στ) Λεξιλόγιο/ Σημασιολογία: ανύπαρκτη λέξη, λανθασμένη επιλογή λέξης.

Τέλος, το γεγονός ότι το δείγμα δεν είναι πολύ μεγάλο αποτελεί έναν περιορισμό στην έρευνα και έτσι τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν. Βέβαια, ο αριθμός του δείγματος κρίνεται ικανοποιητικός σε σχέση με τους στόχους της έρευνας. Επίσης, κατά την ανάλυση των λαθών υπήρξε δυσκολία στην ανάγνωση ορισμένων γραπτών και στη διάκριση ανάμεσα στο λάθος και την παραδρομή. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται μόνο από μία γραπτή παραγωγή του κάθε μαθητή σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

5. Ανάλυση δείγματος

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται τα πιο αντιπροσωπευτικά γλωσσικά λάθη που προέκυψαν κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των λαθών στις 56 γραπτές παραγωγές των μαθητών που κατακτούν την Ελληνική ως Γ2. Παρακάτω αναφέρονται τα δύο θέματα που δόθηκαν στους μαθητές των δύο επιπέδων γλωσσομάθειας από τα οποία μπορούσαν να επιλέξουν το ένα και παρουσιάζονται ορισμένα γλωσσικά λάθη ταξινομημένα με βάση τα επίπεδα ανάλυσης της γλώσσας και την κατηγορία λάθους που ανήκουν.

ΘΕΜΑΤΑ:

A. «Ένας φίλος/μια φίλη σας βρίσκεται σε δίλημμα: να φύγει από το πατρικό του σπίτι και να ζήσει μόνος του/μόνη της ή να συνεχίσει να μένει με τους γονείς του, όπως μέχρι τώρα. Ζητάει τη γνώμη σας και εσείς του/της απαντάτε με ένα ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) γράφοντάς του/της τα θετικά και τα αρνητικά σε κάθε περίπτωση».

B. «Σε ένα forum στο διαδίκτυο το τελευταίο θέμα συζήτησης ήταν: Ένα άθλημα (σπορ) που σας αρέσει πολύ. Στείλτε το δικό σας κείμενο αναφέροντας για ποιο άθλημα πρόκειται, πότε και για ποιο λόγο ασχοληθήκατε με αυτό και γιατί θα το προτείνατε σε κάποιον».

❖ Α επίπεδο γλωσσομάθειας

1) Πρέπει να πάρεις μια σημαντική απόφαση/ Είναι η ώρα να μείνεις μόνη σου για να δημιουργήσεις δική σου ζωή χωρίς να εξαρτάτε σε κάποιον/ Μου είπες ότι έχεις πολύ αυστηρή μητέρα και πάντα πρέπει να ακολουθείς τις κανόνες της.

α) σημαντική: ορθογραφικό λάθος στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **β) είναι** η ώρα: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *είμαι* αντί *έρχομαι*), **γ) δημιουργήσεις _δική σου ζωή:** **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), **δ) χωρίς: ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **ε) να εξαρτάτε σε κάποιον:** **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /e/, **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου, **συντακτικό λάθος** στην πρόθεση (λανθασμένη επιλογή πρόθεσης), **στ) αυστηρή:**

ορθογραφικό λάθος στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, ζ) τις κανόνες: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/.

2) Πρώτα, είναι δύσκολο να μένεις μονή σου όταν ολή στην ζωή σου δεν ήσουν ποτέ μακριά από την οικογενεία σου. Στην αρχή θα νιώθεις μοναξιά και θα σου λείψουν τους γονείς σου/ Θέλω να μου πεις τι θα αποθασίσεις/ Πολλά φιλιά.

α) μονή, ολή, οικογενεία: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **β) όταν ολή στην ζωή σου**: **συντακτικό λάθος** στη σειρά των όρων (*όταν σε όλη σου τη ζωή*), **γ) θα σου λείψουν τους γονείς σου**: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (*θα σου λείπουν*), **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης, **μορφολογικό λάθος** στην αντωνυμία, **δ) αποθασίσεις**: **φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση, **ε) φιλλά**: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /l/.

3) Αλλά έχει και άλλο τρόπο. Θα εχέις δικό σου χώρο και θα είσαι ελέθειρή. Και φαντάζεσαι πόσο είναι τέλειο;

α) άλο: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /l/, **β) τρόπο**: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (ταιριάζει η λέξη *πλευρά* εννοώντας κάτι θετικό), **γ) εχέις**: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **δ) ελέθειρή**: **λεξιλογικό λάθος** (χρήση ανύπαρκτης λέξης), **ε) πόσο**: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/, **στ) είναι**: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **ζ) πόσο είναι τέλειο**: **μορφολογικό λάθος** στον χρόνο, **συντακτικό λάθος** στη σειρά των όρων (*πόσο τέλειο θα είναι*);).

4) Γιατί είναι τόσο όμορφο να ξέρεις οτι η μαμά σου μπορεί να σου βοιθήσει ότι χρεάζεσαι η βοίθεια.

α) είναι, οτι, μπόρει: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **β) να σου βοιθήσει**: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης, **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **γ) ότι χρεάζεσαι**: **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (λανθασμένη επιλογή συνδέσμου), **δ) χρεάζεσαι**: **φωνολογικό λάθος** στο φωνήεν, **ε) χρεάζεσαι η βοίθεια**: **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (προσθήκη άρθρου), **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/.

5) **Αλλα μίλησα με τα παιδιά και μου είπε ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο. Πρέπει να πληρώνεις τους λογαριασμούς, κοινόχριστα.**

α) αλλα, παιδιά, οτι, είναι, πολυ : ορθογραφικά λάθη στον τονισμό, **β) μίλησα:** ορθογραφικό λάθος στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **γ) τα παιδιά ...μου είπε:** μορφοσυντακτικό λάθος στη συμφωνία αριθμού, **δ) τους λογαριασμούς, ____ κοινόχριστα:** συντακτικά λάθη στον σύνδεσμο (παράλειψη συνδέσμου) και στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), ορθογραφικό λάθος στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/.

6) **Και κάθε εβδομάδα να πηγένεις γαι λάϊκι. Εκεί θα πάρεις τα φρέσκα λαχανικά και τα φρούτα, κρέας, ψάρι. Μόνη σου θα πλείνεις/ Όλα αυτά θέλει χρόνο/ Πηγένεις και το σχολή κάθε μέρα / Είναι πολυ ακριβό το εινείκιο.**

α) κάθε εβδομάδα__να πηγένεις: συντακτικό λάθος στο ρήμα (παράλειψη του απρόσωπου ρήματος πρέπει), ορθογραφικό λάθος στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνήματος /e/, **β) γαι λάϊκι:** φωνολογικό λάθος (αντιστροφή φωνήεντος), συντακτικό λάθος στην πρόθεση (λανθασμένη επιλογή πρόθεσης), ορθογραφικά λάθη στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/ και στον τονισμό, **γ) θα πάρεις τα ...λαχανικά και τα φρούτα:** ορθογραφικό λάθος στον τονισμό, μορφολογικό λάθος στη ρηματική όψη (*θα παίρνεις*), συντακτικά λάθη στο άρθρο (προσθήκη άρθρου), **δ) θα πλείνεις:** ορθογραφικό λάθος στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, μορφολογικό λάθος στη ρηματική όψη (*θα πλένεις*), **ε) όλα αυτά θέλει χρόνο:** μορφοσυντακτικό λάθος στη συμφωνία αριθμού, **στ) πηγένεις και το σχολή:** ορθογραφικό λάθος στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /e/ και φωνολογικό λάθος (αντιστροφή φωνήεντος), μορφολογικό λάθος στο γένος, συντακτικό λάθος στην πρόθεση (παράλειψη πρόθεσης), **ζ) είναι πολυ ακριβό το εινείκιο:** ορθογραφικό λάθος στον τονισμό, φωνολογικό λάθος στο φωνήεν και ορθογραφικό λάθος στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/.

7) **Ξέρω μόνο όταν εσύ νέα, τότε θέλεις να ξεκουράσεις στην μεγάλη παρέα όλη την νύχτα. Όμως οι γονείς σου μετά εσένα να σκοτώσουν! Κάνω πλάκα/ Οι γονείς σου πάρα πολύ καλοί άνθρωποι, δεν καταλαβαίνω γιατί δεν θέλεις να ζήσεις μαζί με τους/ Νομίζω ότι μπορείς να είναι ευχαριστημένη και να μένεις μαζί τους.**

α) Ξέρω μόνο ____ όταν εσύ νέα: **συντακτικά λάθη** στον σύνδεσμο (παράλειψη συνδέσμου), στο υποκείμενο (προσθήκη αντωνυμικού υποκειμένου) και στο ρήμα (παράλειψη του ρήματος *είμαι*), β) ξεκουράσεις στην μεγάλη παρέα__: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος ξεκουράζομαι αντί ξενυχτάω/διασκεδάζω), **μορφολογικό λάθος** στη φωνή, **συντακτικό λάθος** στην πρόθεση (λανθασμένη επιλογή της πρόθεσης *σε* αντί για την πρόθεση *με*), **συντακτικό λάθος** στην αντωνυμία λόγω απουσίας του αδύνατου τύπου της κτητικής αντωνυμίας (παρέα *σου*), γ) οι γονείς σου μετά εσένα ____ να σκοτώσουν: **συντακτικά λάθη** στο ρήμα (παράλειψη του ρήματος *θέλω*), στην αντωνυμία (χρήση του δυνατού τύπου της προσωπικής αντωνυμίας αντί για τον αδύνατο), δ) οι γονείς σου ____ πάρα πολύ καλοί άνθρωποι: **συντακτικό λάθος** στο ρήμα (παράλειψη του ρήματος *είμαι*), ε) μαζί με τους: **συντακτικό λάθος** στην πρόθεση (προσθήκη πρόθεσης), **στ)** μπορείς να είναι ευχαριστημένη: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου.

8) Είναι το καλύτερο φίλο σου/ Ξέρω ότι ποτε δενμίλαμε άλλα τόρα άκουσα ότι είσαι σε δίλημμα/ Ξέρω ότι οι γονείς σου είναι πολύ άυσεροι άλλα σε αγάπαν πολύ και θελούν το καλύτερο για έσενα.

α) είναι το καλύτερο φίλο σου: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου, **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, β) ποτε, μιλάμε, άλλα: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, γ) τόρα: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/, δ) άυσεροι: **λεξιλογικό λάθος** (χρήση ανύπαρκτης λέξης), ε) αγάπαν, θελούν, έσενα: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **στ)** αγάπαν: **μορφολογικό λάθος** στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα.

9) Εγω τόρα που μένω μόνος μου χωρίς τα γονείς μου κατάλαβενω τα δίσκολιματα που έχουν. Το πιο δίσκολο πράμα είναι το φάγυτο έπειδι πρέπει να μάγρενω συνέχεια/ Εγω τρωω πόλη και εσυ επίσης τρώως.

α) εγω, χωρίς τα γονείς: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **μορφολογικό λάθος** στο γένος, β) τόρα: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/, γ) κάταλαβενω τα δίσκολιματα: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό και στο γραμματικό μόρφημα απόδοση του φωνήματος /e/, **λεξιλογικό λάθος** (χρήση ανύπαρκτης λέξης), δ) δίσκολο πράμα: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **φωνολογικό λάθος** (παράλειψη συμφώνου), ε)

είναι, φάγντο, έπειδι, σύνεχια: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό και στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **στ) μάγρευω**: **φωνολογικό λάθος** (παράλειψη φωνήεντος), **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **ζ) τρωω πόλη**: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό και στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **η) εσυ τρώω**: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **μορφολογικό λάθος** στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα.

10) Άλλα το πιο δύσκολο είναι να κάνεις ψόνια/ Όταν έμεινα με τα γόνεις μου αυτό δεν ήταν καθόλου πρόβλημα / Κίτα η ζωή είναι κάλη όταν μένεις μόνος σου δεν θα σε λέω ψέματα.

α) άλλα, ψόνια: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό και στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/, **β) έμεινα** : **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (έμενα), **γ) τα γόνεις μου**: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **δ) αύτο, πρόβλημα**: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό και στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **ε) κίτα, κάλη**: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/ και στον τονισμό, **στ) δεν θα σε λέω**: **μορφολογικό λάθος** στο χρόνο, **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης.

11) Η μαμά μου είπε ότι είσαι θέλεις να φύγεις απο την πατρικό σου σπίτι και να ζης μόνη σου/ Χώρίς η μαμά πρέπει να μαγειρεύεις το φαγιτό/ Θα κάνεις και τα ψόνια/ Θα πλείνεις και τα παίτα σου.

α) είσαι θέλεις: **συντακτικό λάθος** (ανύπαρκτη συντακτική δομή), **β) απο**: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **γ) την πατρικό σου σπίτι**: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **δ) ζης**: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (να ζήσεις), **ε) χωρίς η μαμά**: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης, **στ) φαγιτό**: **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **ζ) θα πλείνεις** **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/ και **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (θα πλένεις), **η) τα παίτα**: **φωνολογικό λάθος** (αντιστροφή φωνηέντων).

12) Όλα αυτά τα καθεμερινά πράγματα θα κάνεις μόνη σου, χωρίς βοήθεια. Δεν είναι όμορφο, το ξέρω.

α) καθεμερινά: φωνολογικό λάθος σε φωνήεν, **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **β)** όλα αυτά ... θα_κάνεις: **συντακτικό λάθος** στην αντωνυμία καθώς παραλείπεται το κλιτικό (η προσωπική αντωνυμία αδύνατου τύπου), **γ) βοήθεια**: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **δ) όμορφο**: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του επιθέτου *όμορφος* αντί *εύκολος*).

13) Καταλαδαίνω πολύ καλά το πρόβλημα σου. Η επιλογή είναι πολύ σοβαρή. Ας δούμε μερικά πλεονεκτίματα και μειονικτίματα. Υπάρχουν πολλά θετικά, βέβεια, όπως το δικό σου μέρος, όχι μόνο το δομάτιο, αλλά και όλο το διαμέρισμα.

α) καταλαδαίνω: φωνολογικό λάθος στην άρθρωση, **β) πρόβλημα** σου: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/ και στον τονισμό, **γ) η επιλογή είναι πολύ σοβαρή**: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (επιλογή του επιθέτου *σοβαρός* αντί *σημαντικός*), **δ) επιλογή, πλεονεκτίματα, δομάτιο**: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό και λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /i/, /o/, **ε) μειονικτίματα**: φωνολογικό λάθος στο φωνήεν, **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **στ) βέβεια**: φωνολογικό λάθος στο φωνήεν, **ζ) όπως _ _ το δικό σου μέρος**: **συντακτικά λάθη** στον σύνδεσμο και το ρήμα (παράλειψη συνδέσμου και του ρήματος *έχω*), **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ουσιαστικού *μέρος* αντί *χώρος*).

14) Αρχικά εγώ νομίζω οτι εχει πίο πολλά αρνητικά. Είναι αλήθεια οτι στο σπίτι θα αισθάνεσαι ασφαλής και ήσυχος. Επίσης δεν θα έχεις καμία προβλημα με το φαγιτο η με τα εξοδα. Δεν θα σου λίπει η οικογενεία και η πολή που μένεις. Αλλα μετά απο λίγο καιρό αλλάζουν τα πράγματα και όλα γίνονται βαρετά και δεν σου αρέσουν πια/ Οι εμπιρίες και οι ευκαιρίες είναι πολύ λίγες.

α) Αρχικά, οτι, εχει, πίο, ειναι, εξοδα, οικογενεία, πολή, αλλα, απο: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **β) νομίζω, ήσιχος, λίπει, δηλαδί, εμπιρίες**: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό και λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /o/ και /i/, **γ) καμία προβλημα**: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **δ) φαγιτο**: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του

φωνήματος /i/ και στον τονισμό, ε) αλλάζουν, γίνονται, αρέσουν: **μορφολογικό λάθος** στον χρόνο και τη ρηματική όψη.

15) Τώρα λοιπόν ξέρω γιατί θέλεις η δική μου γνώμη/ Πιστεύω ότι για νέους ανθρώπους είναι πολύ σημαντικό να χωρίζουν από τους γονείς τους για να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι. Όταν μένεις μόνη σου, ασχολούσαι πιο πολύ με τον εαυτό σου και αυτό είναι απαραίτητο.

α) θέλεις η δική μου γνώμη: **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης, β) για ___ νέους: **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), γ) ανθρώπους, σημαντικό: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /o/ και /i/, δ) χωρίζουν: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *χωρίζω* αντί *φεύγω* ε) ασχολούσαι: **μορφολογικό λάθος** στο κλιτικό μόρφημα, στ) απαραίτητο: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό.

16) Εσύ έχεις ωραίο σπίτι, έχεις δικό σου δωματιο, δικό σου κροβάτι, δουλειάπα, τραπέζει που μπορείς να κανείς τα μαθήματα/ Η μαμά και ο μπαμπά θα πληρώνουν για δωμάτιο, θα αγοράσουν πολλά πράγματα, θα πάρουν στο τηλεφωνω κάθε μέρα, θα έχεις πολύ πρόβλημα.

α) δωματιο: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, β) κροβάτι, δουλειάπα: **φωνολογικά λάθη** στο φωνήεν και την άρθρωση, γ) τραπέζει: **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ουσιαστικού *τραπέζι* αντί *γραφείο*), δ) μπαμπά: **μορφολογικό λάθος** στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα, ε) θα πληρώνουν: **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/, στ) πράγματα: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /m/ και στον τονισμό, ζ) θα πάρουν στο τηλεφωνω: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (*θα παίρνουν*), **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (προσθήκη εμπρόθετου άρθρου), **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό και γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/ και στον τονισμό, η) πολύ πρόβλημα: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (ταιριάζει το επίθετο *μεγάλος*)

17) Πώς είσαι; Πώς είναι η μέλη της οικογένειάς σου; / Όταν εγώ έφυγα από το πατρικό μου σπίτι, νηώθω ελεύθερη ζωή. Ωστόσο, εγώ μόνο έκανα και φαγέτο και

μόνο επλείνα ρούχα μου/ Δεν ξέρω εσυ τι μπωρείς να κανείς. Κάτα τη γνώμη μου είσαι ακόμα πολύ μυκρός για αυτό. Νομιζώ πρέπει να συνεχίσει να μένει με τους γονείς σου.

α) η μέλη της οικογένειάς σου: μορφολογικό λάθος στο γένος, β) όταν εγώ έφυγα ... νηώθω ελεύθερη ζωή: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **μορφολογικό λάθος** στον χρόνο, **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος νιώθω αντί έχω), **γ) εγώ μόνο: μορφολογικό λάθος** στο γένος, **δ) έκανα και φαγέτο: λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος κάνω αντί φτιάχνω), **φωνολογικό λάθος** στο φωνήεν, **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (προσθήκη συνδέσμου), **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **ε) μόνο επλείνα _ ρούχα μου: συντακτικό λάθος** (προσθήκη αντωνυμίας), **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό και το λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (έπλενα), **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), **στ) εσυ, κανείς, κάτω, ακόμα, νομιζώ: ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **ζ) μπωρείς, μυκρός: ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /o/, /i/, **η) νομιζώ _ πρέπει να συνεχίσει να μένει με τους γονείς σου: συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (παράλειψη συνδέσμου), **μορφοσυντακτικά λάθη** στη συμφωνία προσώπου.

18) Πήρα το μήνυμά σου, όπου μου γράφεις ότι να φύγεις από το σπίτι που μεγάλωσες/ Όταν μένεις στο σπίτι όπου μεγάλωσες με τους γονείς του πιο καλήτερα επειδή η γονείς σου σε νοησάνε να μην αισθάνεσαι μόνη σου.

α) μου γράφεις ότι _ να φύγεις: συντακτικό λάθος στο ρήμα (παράλειψη του ρήματος σκέφτομαι), **β) όπου μεγάλωσες με τους γονείς του: μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου, **γ) _ πιο καλήτερα: συντακτικό λάθος** στο ρήμα (παράλειψη του ρήματος είμαι), **μορφολογικό λάθος** στον σχηματισμό παραθετικών, **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **δ) η γονείς σου: ορθογραφικό λάθος** στο οριστικό άρθρο ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **ε) σε νοησάνε: λεξιλογικό λάθος** (χρήση ανύπαρκτης λέξης).

19) Όταν έρχεσαι από την δουλειά κουρασμενη/ Δεν χρειάζεσαι ούτε να φτιάξεις φαγητό ούτε να καθαρίσεις το σπίτι, όλλα είναι ετοίμα/ Νένεια είναι άλλη υπόθεση όταν έχεις δική σου οικογένεια και θέλεις να μένεις με τον άντρα και τα παιδιά σου.

α) όταν έρχεται από την δουλεία κουρασμένη: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία αριθμού, β) δουλεία, κουρασμένη: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, γ) δεν χρειάζεσαι: **συντακτικό λάθος** στο ρήμα (χρειάζεται απρόσωπο ρήμα), δ) όλλα είναι ετοίμα: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφωμα ως προς την απόδοση του φωνήματος /l/ και στον τονισμό, ε) Υένεια: **ορθογραφικό λάθος** (χρήση ξένου αλφαβήτου), φωνολογικό λάθος στο φωνήεν, στ) τα παϊδιά σου: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό.

20) Είμαι υπέρ της μεταφοράς σου/ Αυτό σημαίνει ότι δεν είσαι το παιδί πια!/ Πριν ήσουν μικρό παιδάκι που δεν μπορούσε τίποτα χωρίς τους γονείς σου/ Ο μισθός, τον οποίο λαμβάνεις από τη δουλειά σου ως κούριερ και μερικά χρήματα που πάρεις από το Πανεπιστήμιό σου, σου επιτρέπουν να ενοικιάσεις ένα φτηνό διαμέρισμα. Είμαι σύγυρος ότι είναι αρκετά.

α) της μεταφοράς σου: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ουσιαστικού μεταφορά αντί μετακόμιση), β) δεν είσαι το παιδί: **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (προσθήκη άρθρου), γ) δεν μπορούσε ____ τίποτα: **συντακτικό λάθος** στο ρήμα (παράλειψη του ρήματος κάνω), δ) χωρίς τους γονείς σου: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου, ε) και __ μερικά χρήματα που πάρεις: **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (ταιριάζει το επίθετο λίγος), **μορφολογικό λάθος** στον χρόνο, στ) σύγυρος: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφωμα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/.

21) Ξέρω ότι τα τελευταία χρόνια όλοι και περισσότεροι άνθρωποι προσπαθούν να αγοράσουν ένα ποδήλατο/ Το ποδήλατο γυμνάζει το σώμα μας και για αυτό λόγο είμαι βρίσκομαι σε καλή φυσική κατάσταση/ Άλλο θετικό είναι ότι το ποδήλατο ιδιαίτερα ωφέλιμο για την υγεία μας/ Αν κάτι σπάσει στο ποδήλατο το επισκευή του δεν θα απαιτήσει πολλά λεφτά.

α) όλοι και περισσότεροι: **συντακτικό λάθος** στο μέρος του λόγου (χρειάζεται το επίρρημα όλο), β) για αυτό __ λόγο: **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), γ) είμαι βρίσκομαι: **συντακτικό λάθος** (ανύπαρκτη συντακτική δομή), δ) __ άλλο θετικό είναι ότι το ποδήλατο __ ιδιαίτερα ωφέλιμο: **συντακτικά λάθη** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου) και στο ρήμα (παράλειψη του ρήματος είμαι), ε) αν κάτι σπάσει στο ποδήλατο: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος σπάω αντί χαλάω), στ) το επισκευή: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, ζ) απαιτήσει πολλά λεφτά: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (ταιριάζει το ρήμα κοστίζω).

22) Γειά σου! Όπως έχω καταλάβει βρίσκεσαι σε μία δίλημμα/ Αν βαριέσαι να καθαρίζεις το σπίτι, να πλύνεις τα πιάτα και να σιδερώνεις κάθε φορά και μόνη σου, θα σου προτινώ να ζεις με τους γονείς.

α) γειά σου: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, β) μία δίλημμα: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, γ) να πλύνεις: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (να πλένεις), δ) και μόνη σου: **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (προσθήκη συνδέσμου), ε) θα σου προτινώ: **μορφολογικό λάθος** στον χρόνο, **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **στ)** να ζεις με τους γονείς __ : **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **συντακτικό λάθος** στην αντωνυμία (παράλειψη του αδύνατου τύπου της κτητικής αντωνυμίας).

23) Ελπίζω όλα είναι καλά! Στο τελευταίο σου γράμμα μου ρώτησες μία συμβουλή. Λοιπόν, προσπαθώ να σου πω κάτι χρήσιμο/ Νομίζω ότι πρέπει να κανεις αυτό το **συμαντικό πράγμα** και να αρχίσεις να μένεις μόνη σου. Αν το αποφασίζεις, είμαι σύγουρι ότι θα νιώσεις καλύτερα, πιο αυτονομι και πιο μεγάλη.

α) ελπίζω _όλα: **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (παράλειψη συνδέσμου), β) μου ρώτησες μία συμβουλή: **λεξιλογικό λάθος**, λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *ρωτάω* αντί *ζητάω*), γ) προσπαθώ: **μορφολογικά λάθη** στον χρόνο και τη ρηματική όψη, δ) πρέπει να κανεις αυτό το συμαντικό πράγμα: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό και το λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ουσιαστικού *πράγμα* αντί *βήμα*), ε) αν το αποφασίζεις: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (*αποφασίζεις*), **στ)** σύγουρι, αυτονομι: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό και γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/ και στον τονισμό.

24) Φυσικά, δεν θα είναι εύκολο στην αρχή, εσύ δεν ξέρεις ακόμα ούτε πώς να πληρώνεις τους λογαριασμούς ούτε πώς να κάνεις αιτίες στις δημόσιες υπηρεσίες/ Μπορείς να με πάρεις τηλέφωνω όποτε θέλεις/ Περιμένω την απάντισή σου!

α) __εσύ δεν ξέρεις: **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (παράλειψη συνδέσμου), β) πώς να κάνεις αιτίες: **λεξιλογικό λάθος**, λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ουσιαστικού *αιτία* αντί *αίτηση*), γ) τηλέφωνω, απάντιση: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /o/, /i/.

❖ Β επίπεδο γλωσσομάθειας

1) Τότε άρχισε να ζήσω μόνη μου/ Το πιο σημαντικό θεοτικό είναι ελευθερία/ Έχει και άλλο μειονεκτήματο. Αν δεν ξέρεις πως να μαγειρέψεις και να πλύνεις τα ρούχα σου μπορεί να γίνει το μεγάλο πρόβλημα με το διατροφί σου και το καθαρισμό σου.

α) άρχισε να ζήσω: μορφοσυντακτικό λάθος στη συμφωνία προσώπου, μορφολογικό λάθος στη ρηματική όψη (να ζω), β) θεοτικό είναι _ ελευθερία: φωνολογικό λάθος (προσθήκη φωνήεντος), συντακτικό λάθος στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), γ) μειονεκτήματο: μορφολογικό λάθος στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα, δ) πως να μαγειρέψεις: ορθογραφικό λάθος στον τονισμό, ε) μπορεί να γίνει το μεγάλο πρόβλημα: λεξιλογικό λάθος λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος γίνομαι αντί υπάρχω), συντακτικό λάθος στο άρθρο (προσθήκη άρθρου), στ) το διατροφί: μορφολογικό λάθος στο γένος, ζ) και το καθαρισμό σου: λεξιλογικό λάθος λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ουσιαστικού καθαρισμός αντί καθαριότητα)

2) Πριν φεύγεις να ζητήσεις την μαμά σου να σε μαθαίνει τουλάχιστον τα μερικά απλά πράγματα.

α) πριν φεύγεις: μορφολογικό λάθος στη ρηματική όψη (φύγεις), β) να ζητήσεις _ την μαμά σου: συντακτικό λάθος στην πρόθεση (παράλειψη πρόθεσης), γ) να σε μαθαίνει: μορφοσυντακτικό λάθος στη συμφωνία πτώσης, μορφολογικό λάθος στη ρηματική όψη (μάθει), δ) τα μερικά απλά πράγματα: συντακτικό λάθος στο άρθρο (προσθήκη άρθρου).

3) Χαίρομαι που εσύ και οι γονείς σου πολύ καλά/ Τώρα είμαι στο Πανεπεστίμιο και έχω ένα μικρό διάλεμμα/ Καταλαβένω ότι δεν είσαι μικρή και σκέφτεσαι να φύγεις από το σπίτι των γονειών σου.

α) οι γονείς σου ___πολύ καλά: συντακτικό λάθος (παράλειψη ρήματος), β) στο Πανεπεστίμιο: φωνολογικό λάθος στο φωνήεν, ορθογραφικό λάθος στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, γ) διάλεμμα: φωνολογικό λάθος

στο φωνήεν, **δ)** καταλαβένω, γονειών: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /e/ και /i/.

4) Μπορείς να βλέπεις τηλεόραση όταν θέλεις και δε θα σου πάνε ότι δεν καθάρισα το δομάτιο σου/ Θα πληρώσεις λεφτά κάθε μήνα για το διαμέρισμα σου και θα πληρώσεις τους λογαριασμούς, κοινόχριστα.

α) δε θα σου πάνε: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος πηγαίνω αντί λέω) **β)** ότι δεν καθάρισα το δομάτιο σου: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου, **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/ και στον τονισμό, **γ)** θα πληρώσεις λεφτά: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (*θα πληρώνεις*), **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ουσιαστικού λεφτά αντί ενοίκιο), **δ)** τους λογαριασμούς, κοινόχριστα: **φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση, **συντακτικά λάθη** στον σύνδεσμο και το άρθρο (παράλειψη συνδέσμου και άρθρου), **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/.

5) Και τι θα κάνεις με τον σκύλο σου, αν μένεις μόνη σου; Πιος θα τον πηγαίνει βόλτα; Τώρα η μαμά σου κάνει αυτό/ Ξέρω ότι συχνά οι σκύλοι φωνάζουν όταν μένουν στο σπίτι πολλοί χρόνο χωρίς ανθρώπους.

α) πιος: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **β)** η μαμά σου κάνει αυτό: **συντακτικό λάθος** στην αντωνυμία (παράλειψη κλιτικού), **γ)** οι σκύλοι φωνάζουν: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *φωνάζω* αντί *γαβγίζω*), **δ)** πολλοί χρόνο χωρίς ανθρώπους: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό και λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /i/, /o/.

6) Πρέπει να ξέρεις την ζωή έξω από το πατρικό του σπίτι, επειδή η μαμά σου είναι υπερπροσπασευτηκή/ Και εσύ είπες ότι είσαι πολυ κουραζμενη και δεν έχεις την προσοπική ζωή επειδή οι γονείς πάντα θέλουν να ξέρουν με ποιον έχεις παρέα, πότε πηγαίνεις στο κλαμπ, στο εστηατόριο.

α) να ξέρεις την ζωή: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *ξέρω* αντί *μαθαίνω*), **συντακτικό λάθος** στο μέρος του λόγου (χρειάζεται ρήμα αντί για ουσιαστικό), **β)** πατρικό του σπίτι: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου, **γ)** υπερπροσπασευτηκή: **φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση,

ορθογραφικό λάθος στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **δ) πολυ, κουραζόμενη: ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση, **ε) την προσοπική ζωή: συντακτικό λάθος** στο άρθρο (προσθήκη άρθρου), **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/, **στ) έχεις** παρέα: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *έχω* αντί *κάνω*, **ζ) εστηατόριο: ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/.

7) Η ενοίκια είναι ακριβή και πρέπει να δουλέψεις πολυ/ Πρέπει να πληρώνεις τους λογαρησμούς για το ρεύμα, για το νερό.

α) η ενοίκια: μορφολογικό λάθος στο γένος, **β) πολυ: ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **γ) να πληρώνεις: ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/, **δ) τους λογαρησμούς: ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **φωνολογικό λάθος** (παράλειψη φωνήεντος), **ε) για το ρεύμα ___ για το νερό: συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (παράλειψη συνδέσμου).

8) Χάθηκα στο τελευτέο καιρό/ Και τώρα μετά μαθήματα ελληνικών δεν έχω πολύ χρόνο και είναι περιορισμένος/ Σε μερικές γραμμές όμως είμαι κάλα/ Μου λές και έχεις προβλήματα με τους γονείς του/ Και σιγά σιγά να δείς μετά θα έχεις και ελευτερία.

α) στο τελευτέο καιρό: συντακτικό λάθος στην πρόθεση (προσθήκη πρόθεσης), **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /e/, **β) μετά__ μαθήματα: συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), **γ) και είναι περιορισμένος: συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (λανθασμένη επιλογή συνδέσμου), **φωνολογικό λάθος** (προσθήκη φωνήεντος), **δ) σε μερικές γραμμές: λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του επιθέτου μερικός αντί γενικός), **ε) όμως είμαι κάλα: ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/ και τον τονισμό, **στ) μου λές και έχεις: ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (λανθασμένη επιλογή συνδέσμου), **ζ) έχεις προβλήματα με τους γονείς του: μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου, **η) σιγά σιγά να δείς ___ μετά θα έχεις: μορφοσυντακτικό λάθος** στην έγκλιση, **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (παράλειψη συνδέσμου), **θ) ελευτερία: φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση.

9) Και ηνόμη μου είναι να φύγεις, να νοικιάζεις ένα σπίτι και να μιλάς καλά και όμορφα με τους γονείς σου και όλα να δεις θα πάει καλά.

α) και ηνόμη μου: **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), **λεξιλογικό λάθος** (χρήση ανύπαρκτης λέξης), **β)** να νοικιάζεις: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (να νοικιάσεις), **γ)** όλα να δει θα πάει καλά: **μορφοσυντακτικό λάθος** στην έγκλιση, **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (παράλειψη συνδέσμου), **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία αριθμού.

10) Γεια σου μου φίλε/ Εγώ ξερο ότι εσυ βρίσκεις σε δίλημμα/ Τώρα μπορείς να ζήσει για εμένα αν φελείς. Αν δεν φελείς μπορούμε να ψαξούμε μικρη σπίτι και μπορείς να μενίες μόνο εσύ.

α) μου φίλε: **συντακτικό λάθος** στη σειρά των όρων, **β)** Εγώ ξερο ότι εσυ βρίσκεις: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /ο/ και στον τονισμό, **συντακτικό λάθος** στο υποκείμενο (προσθήκη αντωνυμικού υποκειμένου), **μορφολογικό λάθος** στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα, **γ)** μπορείς να ζήσει για εμένα: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου, **συντακτικό λάθος** στην πρόθεση (λανθασμένη επιλογή πρόθεσης), **δ)** αν φελείς: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση, **ε)** μπορούμε να ψαξούμε μικρη σπίτι: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **στ)** και μπορείς: **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (λανθασμένη επιλογή συνδέσμου), **ζ)** να μενίες: **φωνολογικό λάθος** (αντιστροφή φωνηέντων), **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό.

11) Φελείς όταν θα έχεις χρόνω εμείς μαζί μπορούμε να πάμε και να βλέπουμε αυτό το σπίτι/ Και εγώ ξέρω εδώ ένα σπίτι για μαφύτες κόντά στο σχολείο.

α) φελείς όταν θα έχεις χρόνω εμείς μαζί: **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (παράλειψη υποθετικού συνδέσμου), **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό και λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /ο/ και /i/ και τον τονισμό, **β)** μπορούμε να πάμε και να βλέπουμε αυτό το σπίτι: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (να δούμε), **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **γ)** ένα σπίτι για μαφύτες κόντά στο σχολείο: **φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση, **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/ και στον τονισμό.

12) Επιτέλους ήρθε η ώρα να σκεφτείς τι θα κάνεις με την ζωή σου/ Πιστεύω ότι το ποιο συμαντικό είναι να σκεφτείς πολύ/ Στο σπιτάκο σου δεν πλειρόνεις ενοίκιο ούτε κοινόχρηστα. Έχεις καλούς γονείς που σέβονται την ανεξαρτισή σου και σε αφήνουν ήσηχο.

α) τι θα κάνεις με την ζωή σου: **συντακτικό λάθος** στην πρόθεση (λανθασμένη επιλογή πρόθεσης), **β)** το ποιο συμαντικό: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **γ)** στο σπιτάκο σου: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **δ)** πλειρόνεις, ήσηχο: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό και λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /o/ και /i/, **ε)** ανεξαρτιση: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **μορφολογικό λάθος** στο γραμματικό κλιτικό μόρφημα.

13) Πρόκειται για την ενόργανη. Η μαμά με έβαλε σε μαθήματα ενόργανης από μικρή ηλικία λόγω της ενεργίας μου. Ως παιδί ήμουνα πολύ ενεργιτηκή και η μαμά δυσκολευότανε να με ηρεμίσει/ Κάνω προπόνιση σε μικρά παιδιά.

α) πρόκειται: **φωνολογικό λάθος** (παράλειψη φωνήεντος), **β)** με έβαλε σε μαθήματα: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *βάζω* αντί *γράφω*), **γ)** ενεργίας μου: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/ και στον τονισμό, **δ)** ενεργιτηκή, ηρεμίσει, προπόνιση: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/.

14) Για να είμαι ειλικρινής να σου πω τη γνώμη μου με απλόστερο τρόπο! / Είναι πολύ απίκαιρο θεμα, γιατί οι νέοι βασικά θέλουν να ζήσουν μόνους τούς/ Μπορείς να κάνεις βόλτες με τους φίλους σου μέχρι αργά/ Πρέπει να έχεις πολύ υπομονή. Μου φαίνεται ότι να βρείς αρκετές δυσκολίες.

α) Για να είμαι ειλικρινής να σου πω τη γνώμη μου: **ορθογραφικό λάθος** (ξένο αλφάβητο), **μορφοσυντακτικό λάθος** στην έγκλιση, **β)** με _____ απλόστερο τρόπο: **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), **φωνολογικό λάθος** (λάθος φωνήεν), **γ)** απίκαιρο θεμα: **φωνολογικό λάθος** στο φωνήεν, **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **δ)** να ζήσουν μόνους τούς: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης, **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **ε)** τους φίλους: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /l/, **στ)** πολύ υπομονή: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό και γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /l/.

/i/, ζ) να βρείς: μορφοσυντακτικό λάθος στην έγκλιση, ορθογραφικό λάθος στον τονισμό.

15) Το yoga είναι το πιο καλό άθλημα για άνθρωπους/ Νιώθω ότι η υγεία μου είναι καλύτερη τώρα/ Το καλοκαίρι βιάβασα ένα βιβλίο για yoga στη ζωή μας/ Θα έχετε καλός ύπνος και καλή όρεξη/ Αν θέλετε μπορείτε να μάθετε yoga στο σπίτι σας με το διαδίκτυο.

α) το yoga: μορφολογικό λάθος στο γένος, ορθογραφικό λάθος (χρήση ξένου αλφαβήτου), β) για — άνθρωπους: συντακτικό λάθος στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), ορθογραφικά λάθη στο λεξικό μόρφωμα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/ και στον τονισμό, γ) καλύτερη: ορθογραφικό λάθος στο γραμματικό μόρφωμα στην απόδοση του φωνήματος /i/, δ) βιάβασα: φωνολογικό λάθος στην άρθρωση, ε) για yoga: συντακτικό λάθος στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), στ) θα έχετε καλός ύπνος και καλή όρεξη: μορφοσυντακτικό λάθος στη συμφωνία πτώσης, λεξιλογικό λάθος λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ουσιαστικού *όρεξη* αντί *διάθεση*), ζ) με το διαδίκτυο: συντακτικό λάθος στην πρόθεση (λανθασμένη επιλογή πρόθεσης).

16) Πώς είσαι; / Θα σου ενημερώσω τα υπερ και τα κατά για την προβλημά του/ Ωστόσο, μόνη σου θα νιώσεις χωρισμένη και μερικές φορές χωρίς βογήθεια.

α) πώς: ορθογραφικό λάθος (χρήση σ αντί —ς), β) θα σου ενημερώσω τα υπερ: λεξιλογικό λάθος λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *ενημερώνω* αντί *γράφω*), ορθογραφικό λάθος στον τονισμό, γ) την προβλημά του: μορφολογικό λάθος στο γένος, ορθογραφικό λάθος στον τονισμό, μορφοσυντακτικό λάθος στη συμφωνία προσώπου, δ) ωστόσο: ορθογραφικό λάθος στο γραμματικό μόρφωμα ως προς την απόδοση του φωνήματος /s/, ε) θα νιώσεις χωρισμένη: λεξιλογικό λάθος λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (ταιριάζει η λέξη απομονωμένη), στ) βογήθεια: φωνολογικό λάθος (προσθήκη συμφώνου).

17) Χαίρομαι πολύ οτι μου έστηλες το μήνυμα και θα προσπαθώ να σου βοηθήσω/ Όταν φύγεις από το πατρικό σπίτι θα δυσκολεύεις με πολλά τα πράγματα ειδικά οικονομικά/ Από αυτή τη στιγμή εσύ μόνη σου θα πρέπει να καταθέρνεις να πληρώνεις το ενοίκιο για το νέο σπίτι σου/ Μαθαίνεις να κάνεις λύσης για τα προβλήματα που θα γείνονται.

α) οτι μου έστηλεις το μήνυμα: **συντακτικά λάθη** στον σύνδεσμο (λανθασμένη επιλογή συνδέσμου) και στο άρθρο (προσθήκη άρθρου), **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, β) θα προσπαθώ: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (θα προσπαθήσω), γ) να σου βοηθήσω: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης, δ) θα δυσκολεύεις: **μορφολογικά λάθη** στη φωνή και τη ρηματική όψη, ε) με πολλά τα πράγματα ειδικά οικονομικά: **συντακτικό λάθος** στη σειρά των όρων, **στ)** τη στηγμή... θα πρέπι: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό και γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, ζ) να καταθέρνεις: **φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση, η) να κάνεις λύσης: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *κάνω* αντί *βρίσκω*), **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, θ) θα γείνονται: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *γίνομαι* αντί *προκύπτω*).

18) Χαθήκαμε αυτές μήνες διότι ξερείς τώρα δεν έχω τόσο πολυ χρόνο με την δουλία μου και με τα μαθήματα στο πανεπιστιμειο/ Καταλαυενω όπως φελείς να φύγεις απο το πατρίκο σου σπίτι/ Έλπιζω όλα θα πάει καλά.

α) χαθήκαμε αυτές μήνες: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **συντακτικό λάθος** στο άρθρο (παράλειψη άρθρου), β) διότι ξερείς — τώρα δεν έχω τόσο πολυ: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (παράλειψη συνδέσμου), γ) δουλία, πανεπιστιμειο: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό και λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/ και στον τονισμό, δ) καταλαυενω όπως: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό και γραμματικό μόρφημα στην απόδοση των φωνημάτων /v/, /e/ και στον τονισμό, **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (λανθασμένη επιλογή συνδέσμου), ε) φελείς να φύγεις απο το πατρίκο σου σπίτι: **φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση, **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **στ)** έλπιζω όλα θα πάει κάλα: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **μορφοσυντακτικά λάθη** στην έγκλιση και στη συμφωνία αριθμού.

19) Μπορεί στην αρχή θα είναι δύσκολο για σένα, όμως θα συνεχίζεις να έχεις την υποστήρηξή σου από τους γονείς σου και τους φίλους σου/ Επίσης, ότι είναι πολύ σημαντικό το να κάνεις λάθη και να μαθαίνεις να τα αντίμετοπίζεις/ Θα έχεις την υσηχία σου.

α) μπορεί στην αρχή θα είναι δύσκολο: **μορφοσυντακτικό λάθος** στην έγκλιση, β) θα συνεχίζεις: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (θα συνεχίσεις), γ) την υποστήρηξή σου: **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **συντακτικά λάθη** στο άρθρο (προσθήκη άρθρου) και στην αντωνυμία (προσθήκη του αδύνατου τύπου της κτητικής αντωνυμίας), δ) επίσης, ___ ότι είναι πολύ σημαντικό: **συντακτικό λάθος** (παράλειψη του ρήματος πιστεύω), ε) να μαθαίνεις να τα αντίμετοπίζεις: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (να μάθεις), **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /o/ και τον τονισμό, **στ)** την υσηγία σου: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/.

20) Έφτασε η στιγμή να αποφασήσεις τι να κάνεις/ Η απόφαση να φύγεις, δηλαδή την πρώτη που έγραψα, θα σου προσφέρει μεγάλες αλλαγές/ Επήσεις, θα είσαι μόνος σου, χωρίς οι γονείς σου να γκρινιάζουν κάθε φορά/ Η ζωή είναι μόνο μία, τρέχει πολύ γρήγορα.

α) στηγμή, αποφασήσεις: **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό και γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, β) η απόφαση να φύγεις ... την πρώτη που έγραψα: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης, γ) θα σου προσφέρει μεγάλες αλλαγές: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *προσφέρω* αντί *προκαλώ*), δ) επήσεις: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, ε) χωρίς οι γονείς σου: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης, **στ)** η ζωή ... τρέχει πολύ γρήγορα: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *τρέχω* αντί για *περνάω*).

21) Χαθήκαμε λίγο αυτές τους μήνες και λυπάμε πολύ ότι δεν σου έγραψα πριν αλλά είχα πολλή δουλειά και διάβασμα για τους εξετάσεις μου/ Πρέπει να πληρώνεις κάθε μήνα το ενοίκιο. Αυτό μπορεί να είναι πρόβλημα αν δεν έχεις δουλειά και αν οι γονείς σου δε σε στηρίζουν.

α) αυτές τους μήνες: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, β) λυπάμε πολύ ότι: **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /e/, **συντακτικό λάθος** στον σύνδεσμο (λανθασμένη επιλογή συνδέσμου), γ) πρίν, δουλεία: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, δ) τους εξετάσεις μου: **μορφολογικό λάθος** στο

γένος, ε) ενοίκειο, γωνείς, στηρείζουν: **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό και λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /i/ και /o/.

22) Θα ήθελες να μείνεις μαζί με άλλα παιδιά σε έναν πιο μεγάλο σπίτι; Έναν διαμέρημα με άλλους θα είναι πιο φτυνό/ Θα σου λείπει το φαγητό και την φροντίδα της μαμάς σου/ Όταν μείνεις μόνη σου μαθάνεις πολλά πράγματα: να είσαι πιο υπέφτινη, πιο οργανομένη με τον χρόνο σου, να μαγειρεύει και όχι μόνο.

α) έναν πιο μεγάλο σπίτι: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **β) έναν διαμέρημα** ... θα είναι πιο **φτυνό**: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **ορθογραφικά λάθη** στο γραμματικό και λεξικό μόρφημα ως προς στην απόδοση του φωνήματος /i/, **γ) θα σου λείπει...την** φροντίδα: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία πτώσης, **δ) όταν μείνεις μόνη σου μαθάνεις**: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (**μένεις**), **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /e/, **ε) υπέφτινη, οργανομένη**: **φωνολογικό λάθος** στην άρθρωση, **ορθογραφικά λάθη** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση των φωνημάτων /f/, /i/ και /o/, **στ) να μαγειρεύει**: **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου.

23) Καταλαβαίνω πολύ καλά την δίλημμά σου και θα προσπάσω να σου δώσω τη γνώμη μου/ Εγώ νομίζω ότι πρέπει να φύγεις και να βρεις ένα σπίτι. Αν έχεις άγχος συμβουλευώ να πάρεις ένα σπίτι με μια φιλή σου.

α) την δίλημμά σου: **μορφολογικό λάθος** στο γένος, **β) θα προσπάσω**: **λεξιλογικό λάθος** (χρήση ανύπαρκτης λέξης), **γ) να σου δώσω** τη γνώμη μου: **λεξιλογικό λάθος** λόγω λανθασμένης επιλογής λέξης (χρήση του ρήματος *δίνω* αντί για *λέω*), **δ) νομίζω**: **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **ε) βρείς, ένα, σπιτί, φιλή**: **ορθογραφικά λάθη** στον τονισμό, **στ) αν έχεις άγχος** _ συμβουλευώ: **συντακτικό λάθος** στην αντωνυμία (παράλειψη του κλιτικού).

24) Επήσεις, πρέπει να καταλαβαίνεις πώς είναι να ζήσει χωρίς τους γονείς σου/ Αν θέλεις να συνεχίσεις να μένεις με τους γονείς στο πατρικό σου σπίτι είσε πάντα κοντα με την μαμά και τον μπαμπά/ Μπορείς να το σκεφτείς τι θα κάνεις και πως θα σηνεχίζεις.

α) επήσεις πρέπει να **καταλαβαίνεις**: **ορθογραφικό λάθος** στο λεξικό μόρφημα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (να

καταλάβεις), **β)** να ζήσει χωρίς τους γονείς σου: **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (να ζεις), **μορφοσυντακτικό λάθος** στη συμφωνία προσώπου, **γ)** είσε πάντα: **μορφολογικό λάθος** στον χρόνο, **ορθογραφικό λάθος** στο γραμματικό μόρφωμα ως προς την απόδοση του φωνήματος /e/, **δ)** κοντα με την μαμά και τον μπαμπά __ : **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό, **συντακτικά λάθη** στην πρόθεση (λανθασμένη επιλογή πρόθεσης) και την αντωνυμία (παράλειψη του αδύνατου τύπου της κτητικής αντωνυμίας), **ε)** μπορείς να το σκεφτείς: **συντακτικό λάθος** στην αντωνυμία (προσθήκη κλιτικού), **στ)** πως θα σηνεχίζεις: **ορθογραφικό λάθος** στον τονισμό και το λεξικό μόρφωμα ως προς την απόδοση του φωνήματος /i/, **μορφολογικό λάθος** στη ρηματική όψη (θα συνεχίσεις).

6. Αποτελέσματα

Μετά την ανάλυση του δείγματος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εξέταση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων που διατυπώνονται με βάση τους στόχους⁴ της παρούσας εργασίας. Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS και περιλαμβάνεται η γραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων με τη χρήση ραβδογραμμάτων (bar chart) παραθέτοντας τόσο την απόλυτη όσο και τη σχετική συχνότητα των δεδομένων.

1^ο ερευνητικό ερώτημα

- Σε ποιο επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία, ορθογραφία, μορφολογία, μορφοσύνταξη, σύνταξη, λεξιλόγιο/σημασιολογία) εμφανίζονται τα πιο πολλά λάθη στις γραπτές παραγωγές των αλλόγλωσσων μαθητών των δύο επιπέδων γλωσσομάθειας;

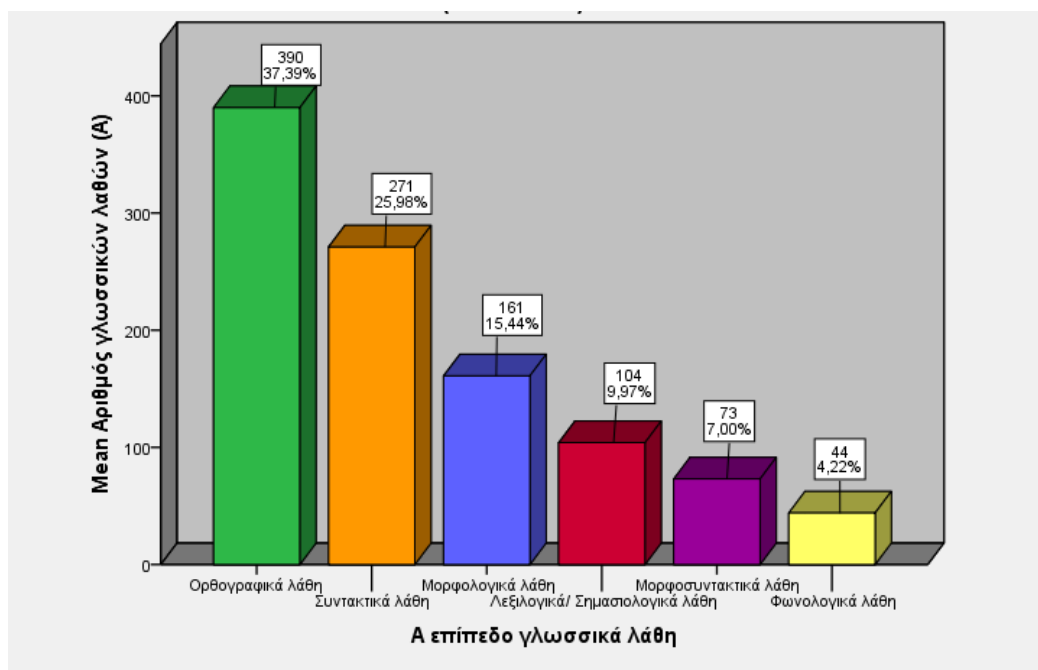
Οι υποθέσεις:

H₀: Οι συχνότητες των γλωσσικών λαθών των 6 γλωσσικών επιπέδων δεν είναι διαφορετικές μεταξύ τους.

H₁: Οι συχνότητες των γλωσσικών λαθών των 6 γλωσσικών επιπέδων είναι διαφορετικές μεταξύ τους.

⁴ Βλ. τους στόχους της παρούσας εργασίας στο 4^ο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας.

Α επίπεδο γλωσσομάθειας



Γράφημα 1: Κατανομή των συχνοτήτων των λαθών των 6 επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης στο Α επίπεδο γλωσσομάθειας

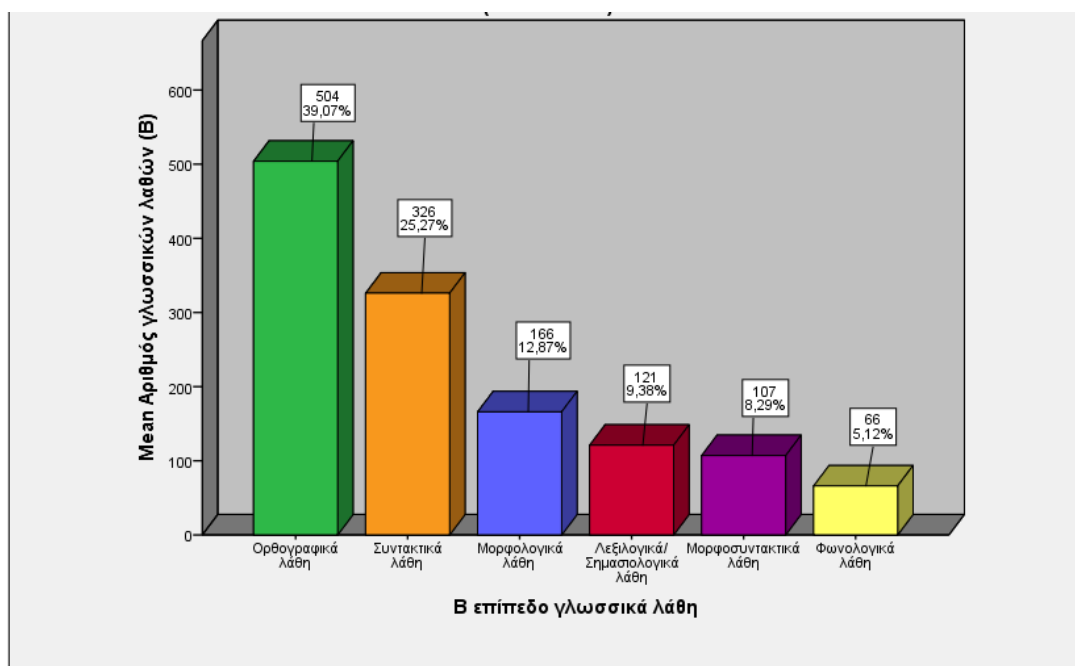
Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων με το στατιστικό κριτήριο χ^2 , όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στην **ορθογραφία** με σχετική συχνότητα 37,4%. Έπονται τα **συντακτικά** λάθη με σχετική συχνότητα 26%, τα **μορφολογικά** λάθη με σχετική συχνότητα 15,4%, τα **λεξιλογικά/σημασιολογικά** λάθη με σχετική συχνότητα 10%, τα **μορφοσυντακτικά** λάθη με σχετική συχνότητα 7% και τελευταία σε κατάταξη βρίσκονται τα **φωνολογικά** λάθη με σχετική συχνότητα 4,2%.

Το χ^2 τεστ είναι στατιστικά σημαντικό (Asymp.Sig<0,05) και έτσι απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση (H_0). Τα ευρήματα είναι επαρκή για να υποστηρίξουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση στη συχνότητα των γλωσσικών λαθών των 6 επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης, επειδή υπερτερούν τα ορθογραφικά λάθη.

$$\chi^2 (5) = 507,583 \quad p = 0,00 < 0,05$$

Β επίπεδο γλωσσομάθειας



Γράφημα 2: Κατανομή των συχνοτήτων των λαθών των 6 επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης στο Β επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, όπως απεικονίζεται στο Γράφημα 2, προκύπτει ότι η πλειονότητα των λαθών βρίσκεται στην **ορθογραφία** με σχετική συχνότητα 39,1%. Ακολουθούν τα **συντακτικά** λάθη με σχετική συχνότητα 25,3%, τα **μορφολογικά** λάθη με σχετική συχνότητα 12,9%, τα **λεξιλογικά/σημασιολογικά** λάθη με σχετική συχνότητα 9,4%, τα **μορφοσυντακτικά** λάθη με σχετική συχνότητα 8,3% και τέλος τα **φωνολογικά** λάθη με σχετική συχνότητα 5,1%.

Το χ^2 τεστ θεωρείται στατιστικά σημαντικό (Asymp.Sig<0,05) και απορρίπτουμε την H_0 . Επομένως τα ευρήματα είναι επαρκή για να υποστηρίξουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση στη συχνότητα των γλωσσικών λαθών των 6 επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης γιατί υπερτερούν τα ορθογραφικά λάθη.

$$\chi^2 (5) = 655,553 \quad p = 0,00 < 0,05$$

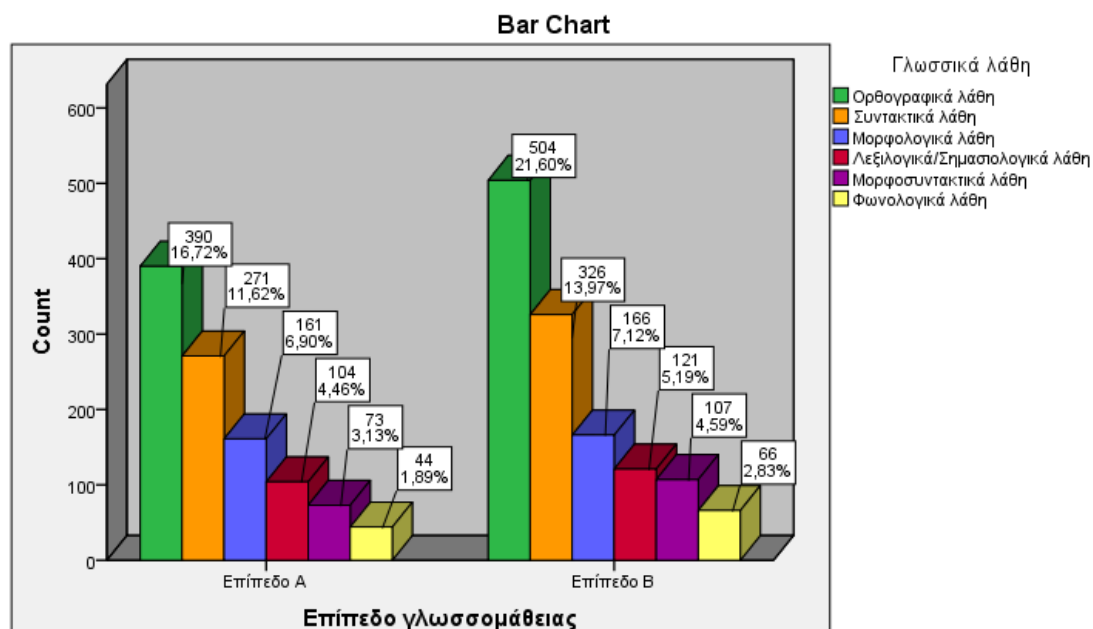
2^ο ερευνητικό ερώτημα

- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας (Α και Β επίπεδο) ως προς τη σειρά κατάταξης των λαθών των 6 επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης;

Οι υποθέσεις:

H₀: Η σειρά κατάταξης των λαθών των 6 γλωσσικών επιπέδων δεν είναι διαφορετική ανάμεσα στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας (Α και Β επίπεδο).

H₁: Η σειρά κατάταξης των λαθών των 6 γλωσσικών επιπέδων είναι διαφορετική ανάμεσα στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας (Α και Β επίπεδο).



Γράφημα 3: Κατανομή των συχνοτήτων των λαθών των επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Από τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου χ^2 , όπως παρουσιάζονται στο Γράφημα 3, προκύπτει ότι και στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας η σειρά κατάταξης των λαθών των επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης είναι ίδια. Οι περισσότερες δυσκολίες υπήρξαν στην **ορθογραφία**. Ακολουθούν τα **συντακτικά** λάθη, τα λάθη στη **μορφολογία**, τα **λεξιλογικά/σημασιολογικά** λάθη, τα **μορφοσυντακτικά** λάθη και τέλος τα λάθη στη **φωνολογία**. Συνεπώς, ισχύει η μηδενική υπόθεση (H_0) καθώς δεν παρατηρείται διαφοροποίηση στην κατάταξη των λαθών μεταξύ των δύο επιπέδων γλωσσομάθειας.

$$\chi^2(5) = 5,7 \quad p = 0,336 > 0,05$$

3^ο ερευνητικό ερώτημα:

- Ποια είναι η σειρά κατάταξης των κατηγοριών των λαθών σε κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης (φωνολογία, μορφολογία, μορφοσύνταξη, σύνταξη, λεξιλόγιο/ σημασιολογία) και επίπεδο γλωσσομάθειας;

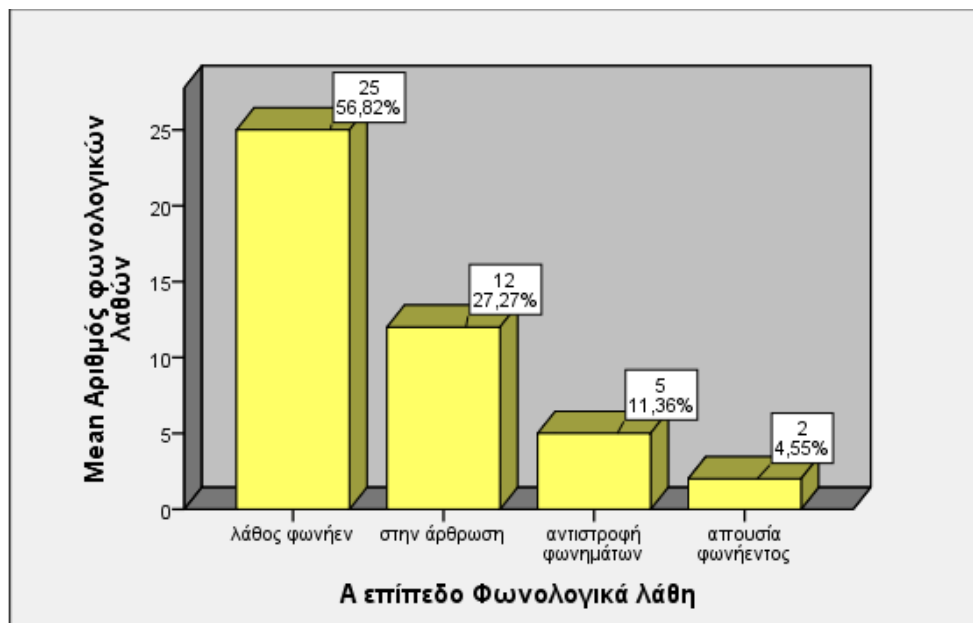
Οι υποθέσεις:

H_0 : Οι συχνότητες των κατηγοριών των λαθών σε κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης και γλωσσομάθειας δεν είναι διαφορετικές μεταξύ τους.

H_1 : Οι συχνότητες των κατηγοριών των λαθών σε κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης και γλωσσομάθειας είναι διαφορετικές μεταξύ τους.

❖ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ

Α επίπεδο γλωσσομάθειας

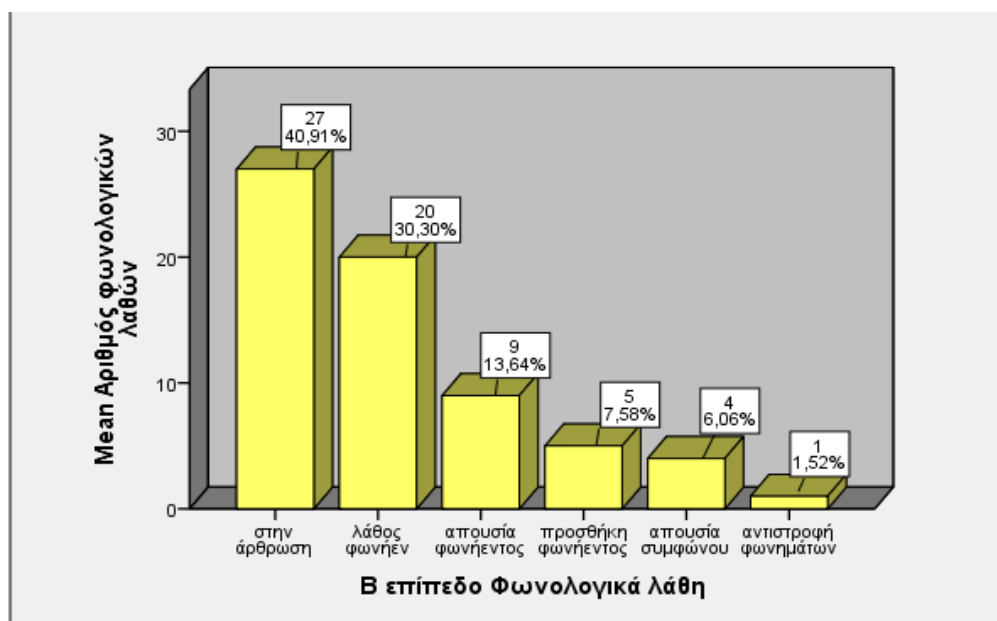


Γράφημα 4: Κατανομή των συχνοτήτων των φωνολογικών λαθών στο Α επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όπως φαίνεται από το Γράφημα 4, τα περισσότερα φωνολογικά λάθη εντοπίζονται στη **χρήση λανθασμένου φωνήεντος** με σχετική συχνότητα 56,8%, στην **άρθρωση** με σχετική συχνότητα 27,3%, στην **αντιστροφή φωνημάτων** με σχετική συχνότητα 11,4 % και τέλος στην **απουσία φωνήεντος** με σχετική συχνότητα 4,5%.

Β επίπεδο γλωσσομάθειας



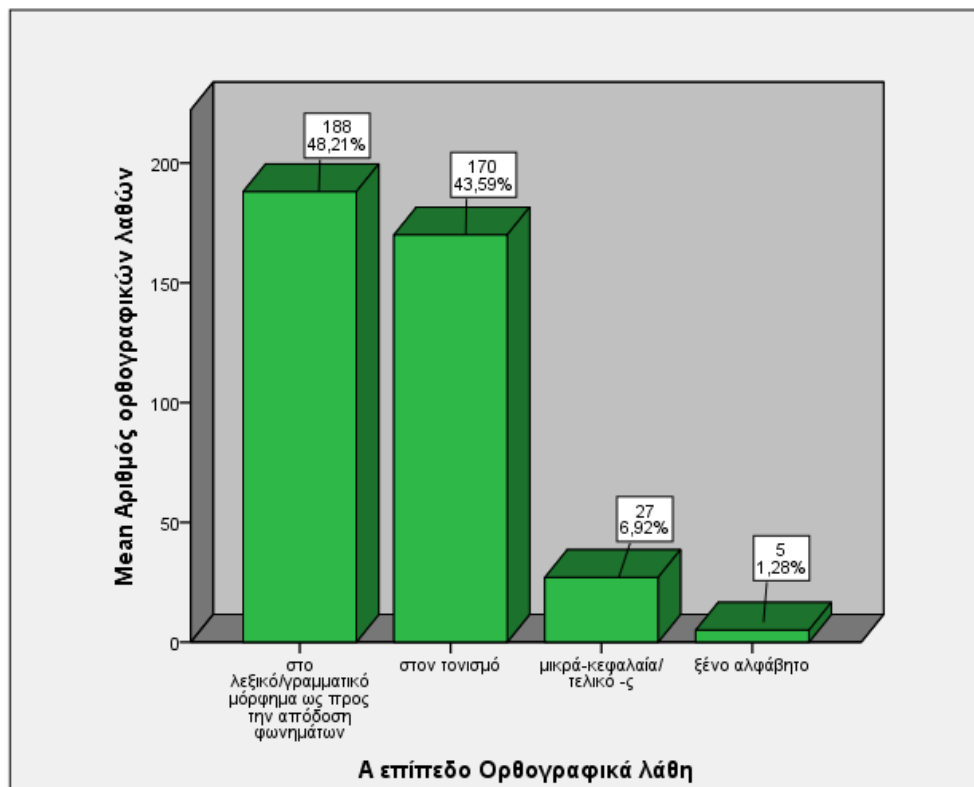
Γράφημα 5: Κατανομή των συχνοτήτων των φωνολογικών λαθών στο Β επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Από την ανάλυση των δεδομένων, όπως παρουσιάζεται στο Γράφημα 5, παρατηρείται ότι τα φωνολογικά λάθη **στην άρθρωση** υπερτερούν με σχετική συχνότητα 40,9%. Ακολουθεί η **χρήση λανθασμένου φωνήεντος** με σχετική συχνότητα 30,3%, η **απουσία φωνήεντος** με σχετική συχνότητα 13,6%, η **προσθήκη φωνήεντος** με σχετική συχνότητα 7,6%, η **απουσία συμφώνου** με σχετική συχνότητα 6,1% και τέλος η **αντιστροφή φωνημάτων** με σχετική συχνότητα 1,5 %.

❖ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΚΑ ΛΑΘΗ

Α επίπεδο γλωσσομάθειας

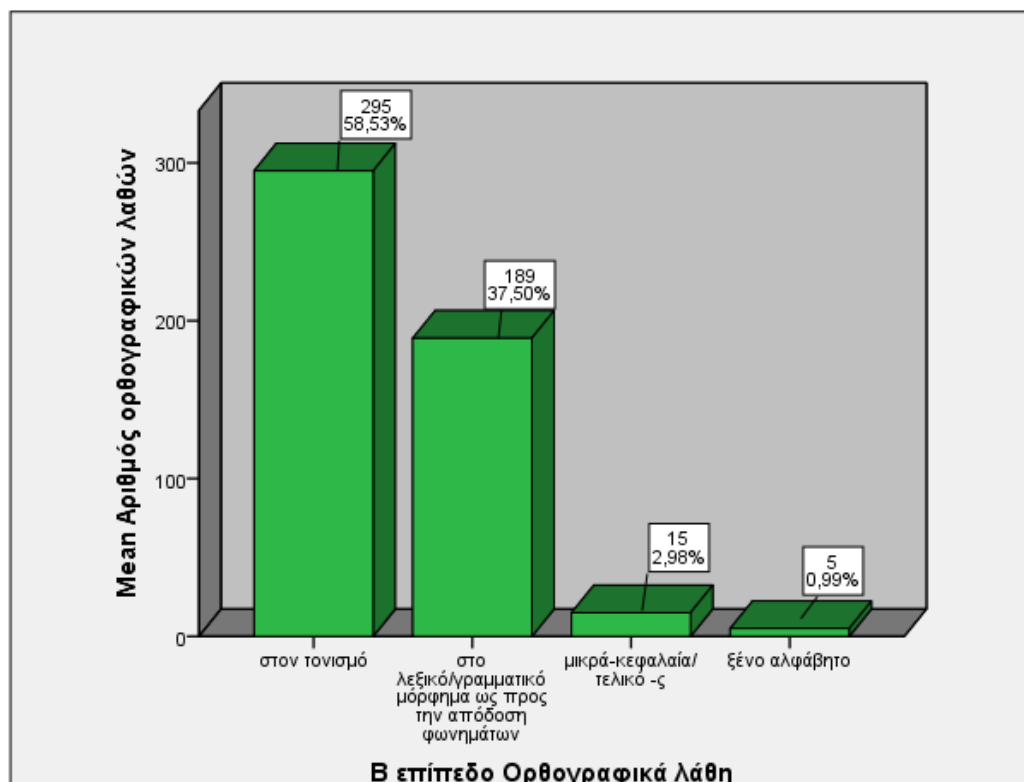


Γράφημα 6: Κατανομή των συχνοτήτων των ορθογραφικών λαθών στο Α επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, όπως φαίνεται στο Γράφημα 6, δείχνουν ότι τα περισσότερα ορθογραφικά λάθη εντοπίζονται στο **μόρφημα** (λεξικό/γραμματικό) ως προς την απόδοση φωνημάτων με σχετική συχνότητα 48,2%. Ακολουθούν τα λάθη στον **τονισμό** με σχετική συχνότητα 43,6%, στη χρήση **μικρών-κεφαλαίων/τελικού -ς** και **ξένου αλφαβήτου** με σχετικές συχνότητες 6,9% και 1,3% αντίστοιχα.

Β επίπεδο γλωσσομάθειας



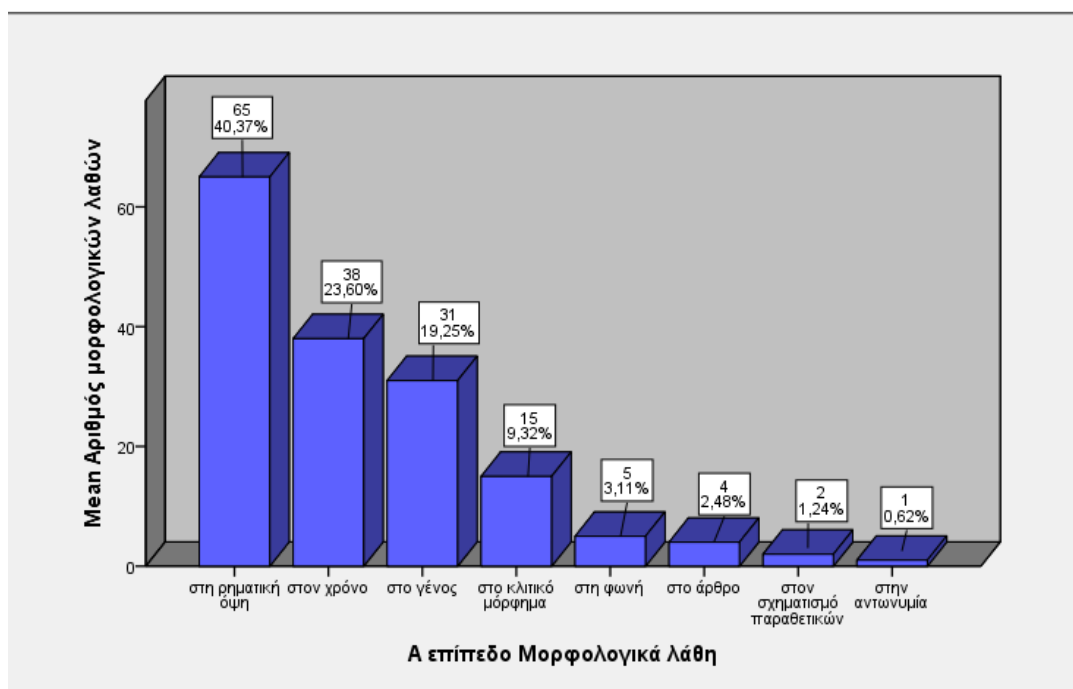
Γράφημα 7: Κατανομή των συχνοτήτων των ορθογραφικών λαθών στο Β επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Όπως φαίνεται από το Γράφημα 7, η πλειονότητα των ορθογραφικών λαθών στο Β επίπεδο εντοπίζεται στον **τονισμό** με σχετική συχνότητα 58,5%. Έπονται τα λάθη στο **μόρφημα** (λεξικό/γραμματικό) ως προς την απόδοση φωνημάτων με σχετική συχνότητα 37,5 %, στη χρήση **μικρών-κεφαλαίων/τελικού –ς** και **ξένου αλφάβητου** με σχετικές συχνότητες 3% και 1% αντίστοιχα.

❖ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ

Α επίπεδο γλωσσομάθειας

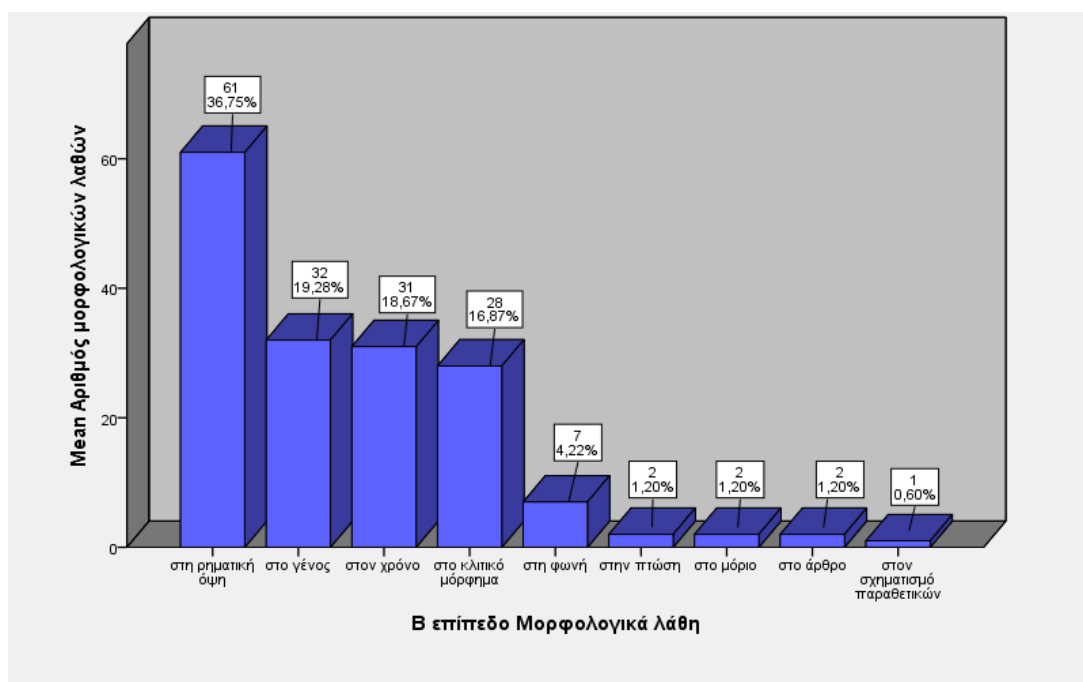


Γράφημα 8: Κατανομή των συχνοτήτων των μορφολογικών λαθών στο Α επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Όπως προκύπτει από το γράφημα 8, τα περισσότερα μορφολογικά λάθη εντοπίζονται στη **ρηματική όψη** με σχετική συχνότητα 40,4%. Οι αμέσως επόμενες κατηγορίες με το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών είναι ο **χρόνος** με σχετική συχνότητα 23,6%, το **γένος** με σχετική συχνότητα 19,3%, το **κλιτικό μόρφημα** με σχετική συχνότητα 9,3%, η **φωνή** με σχετική συχνότητα 3,1%, το **άρθρο** με σχετική συχνότητα 2,5%, ο **σχηματισμός παραθετικών** και η **αντωνυμία** με σχετικές συχνότητες 1,2 και 0,6% αντίστοιχα.

Β επίπεδο γλωσσομάθειας



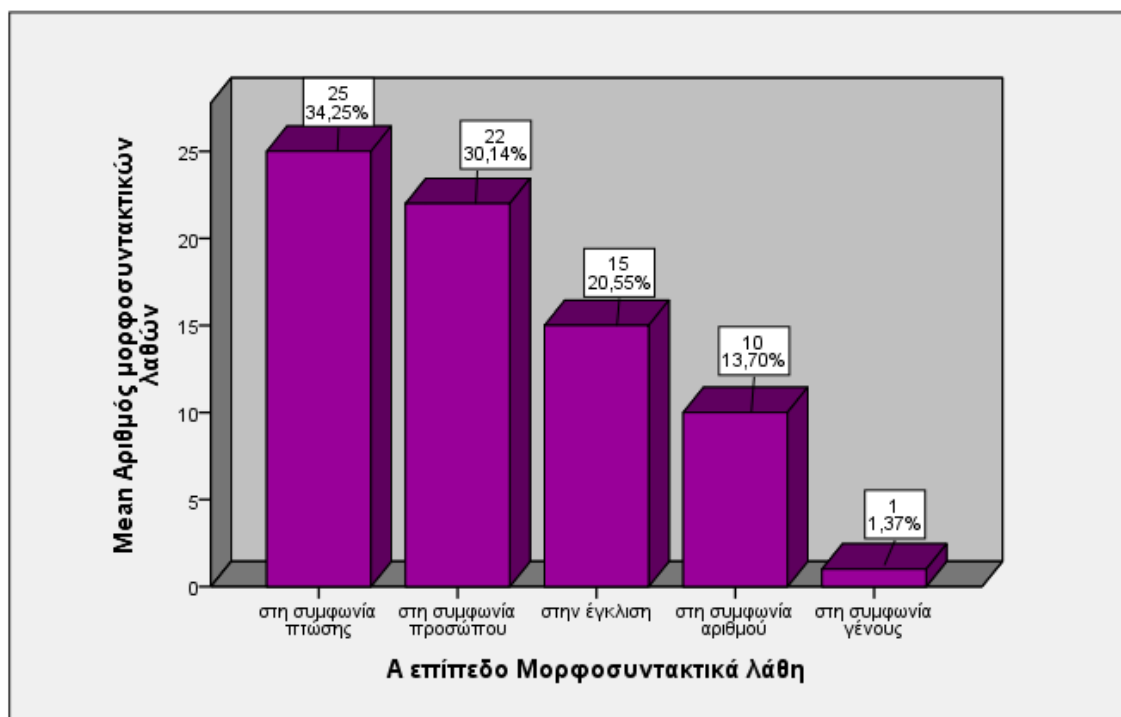
Γράφημα 9: Κατανομή των συχνοτήτων των μορφολογικών λαθών στο Β επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Όσον αφορά τα μορφολογικά λάθη στο Β επίπεδο, όπως φαίνεται στο Γράφημα 9, τα περισσότερα παρατηρούνται στη **ρηματική όψη** με σχετική συχνότητα 36,7%. Έπονται τα λάθη στο **γένος** με σχετική συχνότητα 19,3%, στον **χρόνο** με σχετική συχνότητα 18,7%, στο **κλιτικό μόρφημα** με σχετική συχνότητα 16,9%, στη **φωνή** με σχετική συχνότητα 4,2%, στο **μόριο**, στο **άρθρο** και στην **πτώση** με σχετική συχνότητα 1,2% και στις τρεις κατηγορίες και τέλος στον **σχηματισμό παραθετικών** με σχετική συχνότητα 0,6%.

❖ ΜΟΡΦΟΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ

Α επίπεδο γλωσσομάθειας

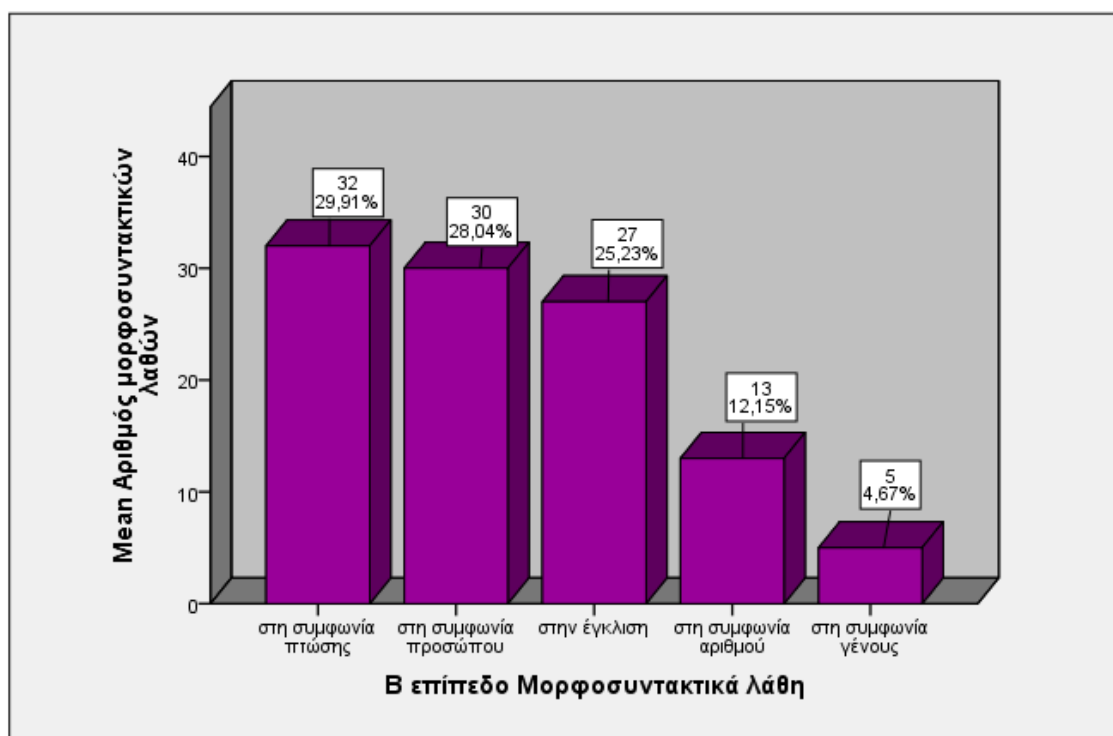


Γράφημα 10: Κατανομή των συχνοτήτων των μορφοσυντακτικών λαθών στο Α επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης, όπως φαίνεται από το Γράφημα 10, τα περισσότερα μορφοσυντακτικά λάθη εντοπίζονται στη **συμφωνία πτώσης** με σχετική συχνότητα 34,2%. Ακολουθούν τα λάθη στη **συμφωνία προσώπου** με σχετική συχνότητα 30,1%, στην **έγκλιση** με σχετική συχνότητα 20,5 %, στη **συμφωνία αριθμού** με σχετική συχνότητα 13,7% και τέλος στη **συμφωνία γένους** με σχετική συχνότητα 1,4 %.

Β επίπεδο γλωσσομάθειας



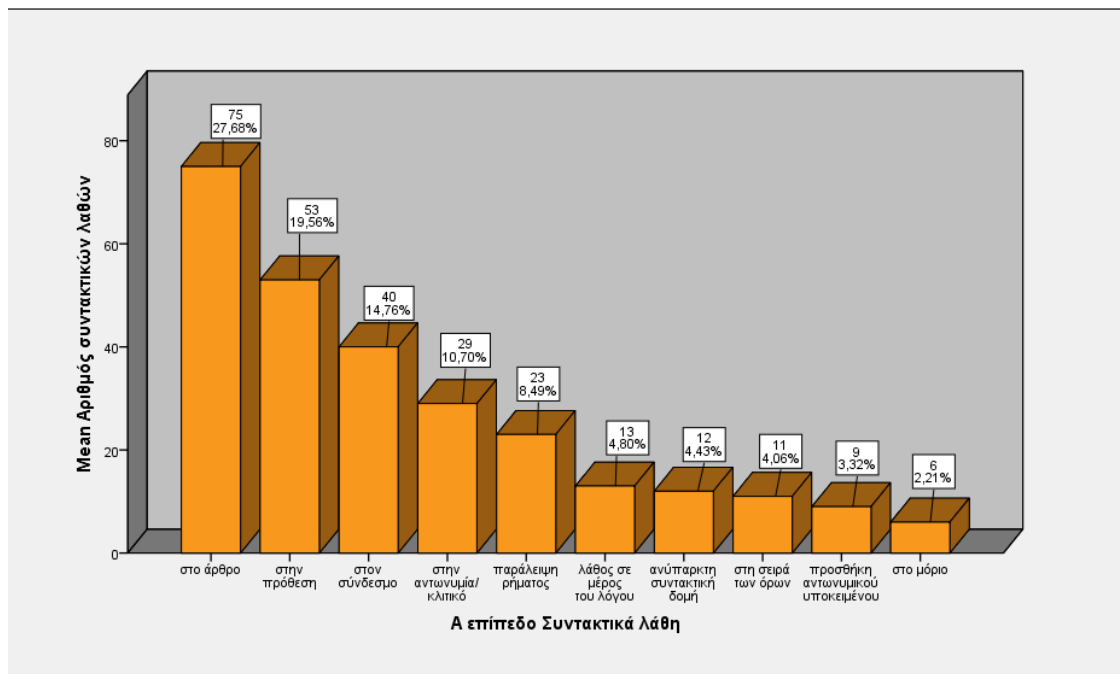
Γράφημα 11: Κατανομή των συχνοτήτων των μορφοσυντακτικών λαθών στο Β επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Η πλειονότητα των μορφοσυντακτικών λαθών, όπως φαίνεται στο Γράφημα 11, εντοπίζεται στη **συμφωνία πτώσης** με σχετική συχνότητα 29,9%. Οι αμέσως επόμενες κατηγορίες με το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών είναι η **συμφωνία προσώπου** με σχετική συχνότητα 28%, η **έγκλιση** με σχετική συχνότητα 25,2 %, η **συμφωνία αριθμού** με σχετική συχνότητα 12,1% και τέλος η **συμφωνία γένους** με σχετική συχνότητα 4,7 %.

❖ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΑ ΛΑΘΗ

Α επίπεδο γλωσσομάθειας

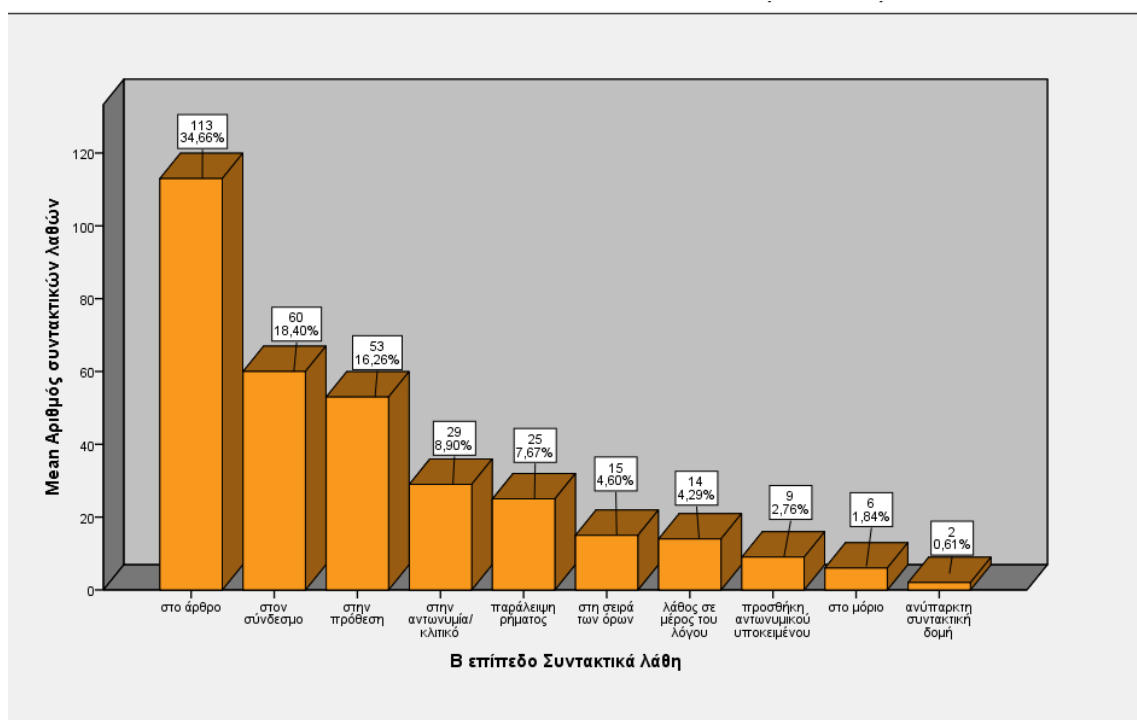


Γράφημα 12: Κατανομή των συχνοτήτων των συντακτικών λαθών στο Α επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, όπως φαίνεται από το Γράφημα 12, τα πιο πολλά συντακτικά λάθη παρουσιάζονται **στο άρθρο** με σχετική συχνότητα 27,7%. Ακολουθούν τα λάθη στην **πρόθεση** με σχετική συχνότητα 19,6%, στον **σύνδεσμο** με σχετική συχνότητα 14,8%, στην **αντωνυμία/κλιτικό** με σχετική συχνότητα 10,7%, στην **παράλειψη ρήματος** με σχετική συχνότητα 8,5% και στο **μέρος του λόγου** με σχετική συχνότητα 4,8%. Έπονται τα λάθη εξαιτίας **ανύπαρκτης συντακτικής δομής** με σχετική συχνότητα 4,4%, στη **σειρά των όρων** με σχετική συχνότητα 4,1%, λόγω **προσθήκης αντωνυμικού υποκειμένου** με σχετική συχνότητα 3,3% και τέλος στο **μόριο** με σχετική συχνότητα 2,2%.

Β επίπεδο γλωσσομάθειας



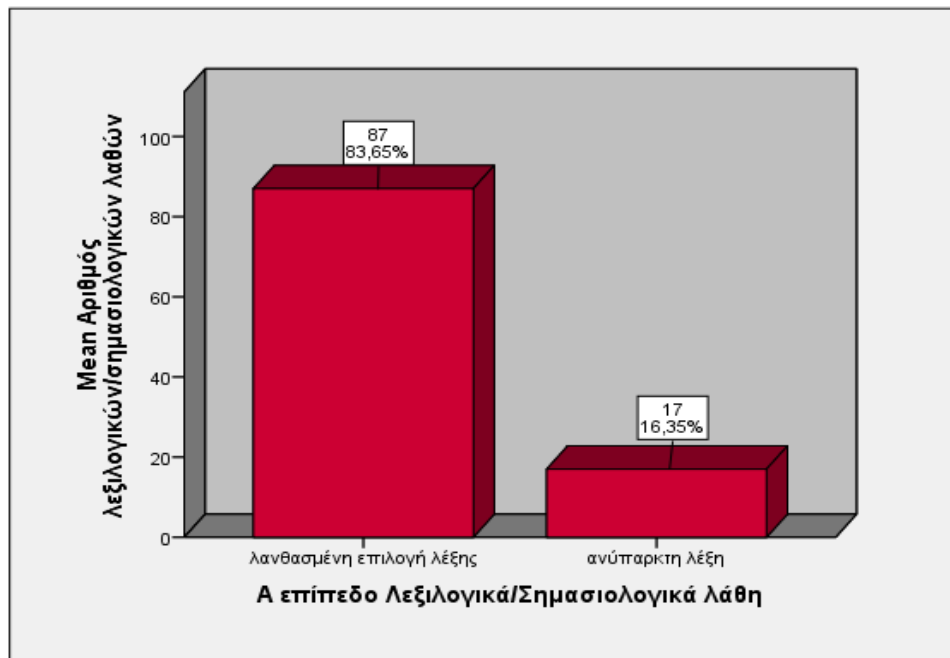
Γράφημα 13: Κατανομή των συχνοτήτων των συντακτικών λαθών στο Β επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Τα περισσότερα συντακτικά λάθη, όπως φαίνεται από το Γράφημα 13, εντοπίζονται στο **άρθρο** με σχετική συχνότητα 34,7%. Ακολουθούν τα λάθη στον **σύνδεσμο** με σχετική συχνότητα 18,4%, στην **πρόθεση** με σχετική συχνότητα 16,3%, στην **αντωνυμία/κλιτικό** με σχετική συχνότητα 8,9% και στην **παράλειψη ρήματος** με σχετική συχνότητα 7,7%. Έπονται τα λάθη στη **σειρά των όρων** με σχετική συχνότητα 4,6%, στο **μέρος του λόγου** με σχετική συχνότητα 4,3%, εξαιτίας **προσθήκης αντωνυμικού υποκειμένου** με σχετική συχνότητα 2,8%, στο **μόριο** με σχετική συχνότητα 1,8% και τέλος λόγω **ανύπαρκτης συντακτικής δομής** με σχετική συχνότητα 0,6%.

❖ ΛΕΞΙΛΟΓΙΚΑ/ΣΗΜΑΣΙΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ

Α επίπεδο γλωσσομάθειας

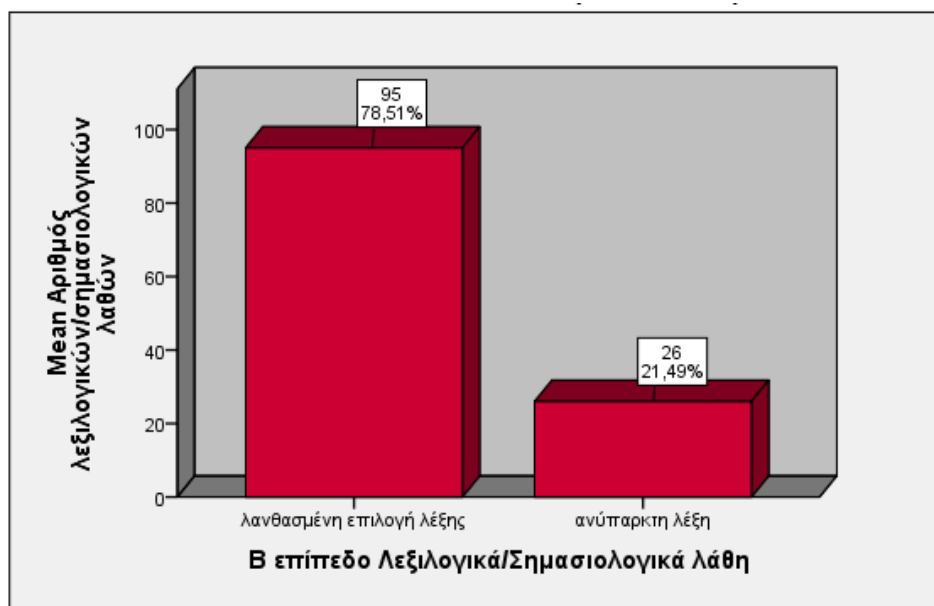


Γράφημα 14: Κατανομή των συχνοτήτων των λεξιλογικών/σημασιολογικών λαθών στο Α επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 14, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η πλειονότητα των λεξιλογικών/σημασιολογικών λαθών εντοπίζεται στην **λανθασμένη επιλογή λέξης** με σχετική συχνότητα 83,7% και στη χρήση **ανύπαρκτης λέξης** με σχετική συχνότητα 16,3%.

Β επίπεδο γλωσσομάθειας



Γράφημα 15: Κατανομή των συχνοτήτων των λεξιλογικών/σημασιολογικών λαθών στο Β επίπεδο γλωσσομάθειας

Αναφορά των αποτελεσμάτων:

Όσον αφορά τα λεξιλογικά/σημασιολογικά λάθη του Β επιπέδου, όπως φαίνεται από το Γράφημα 15, τα περισσότερα εντοπίζονται στην **λανθασμένη επιλογή λέξης** με σχετική συχνότητα 78,5% και ακολουθούν όσα οφείλονται σε χρήση **ανύπαρκτης λέξης** με σχετική συχνότητα 21,5%.

7. Συζήτηση

Στο προηγούμενο κεφάλαιο από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι από το σύνολο των 2.333 γλωσσικών λαθών που εντοπίστηκαν στις γραπτές παραγωγές των αλλόγλωσσων μαθητών Α και Β επιπέδου⁵ τα περισσότερα ανήκουν στο επίπεδο της ορθογραφίας. Το αμέσως επόμενο γλωσσικό επίπεδο που δυσκολεύτηκαν οι διδασκόμενοι είναι της σύνταξης και ακολουθούν τα επίπεδα της μορφολογίας, του λεξιλογίου/σημασιολογίας, της μορφοσύνταξης και τέλος της φωνολογίας. Στη συνέχεια, διατυπώνονται σχόλια για τις κατηγορίες των λαθών κάθε γλωσσικού επιπέδου που εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στις γραπτές παραγωγές των μαθητών των δύο επιπέδων γλωσσομάθειας. Τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης παρατίθενται κατά φθίνουσα σειρά ξεκινώντας από εκείνο που έχει τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης λαθών.

❖ Ορθογραφία

Αρχικά γίνεται αναφορά στο γλωσσικό επίπεδο της ορθογραφίας στην οποία οι μαθητές της Ελληνικής ως δεύτερης αντιμετωπίζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία. Οι δύο κατηγορίες στις οποίες εντοπίζονται τα περισσότερα λάθη είναι το λεξικό ή γραμματικό μόρφημα και ο τονισμός.

Τα ορθογραφικά λάθη στο λεξικό ή γραμματικό μόρφημα ως προς την απόδοση φωνημάτων μπορεί να οφείλονται σε άγνοια ή σε ελλιπή γνώση της γλώσσας-στόχου ή σε ελλιπή οπτική μνήμη με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να θυμηθούν την ορθή γραφή των λέξεων. Η Ελληνική είναι μια γλώσσα που συγκαταλέγεται στα συστήματα με ιστορική ορθογραφία καθώς δεν παρατηρείται αντιστοιχία ανάμεσα στα φωνήματα και τα γραφήματα. Αυτή η αναντιστοιχία προκύπτει όταν η γλώσσα εξελίσσεται χωρίς να συνοδεύεται από τις αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις στο σύστημα γραφής. Τα κυριότερα φαινόμενα που επηρέασαν το σύστημα της ελληνικής γλώσσας είναι η εξέλιξη των φωνημάτων /e/, /y/, /i/ σε /i/ (ιωτακισμός), η μετατροπή των /o/, /ō/ σε /o/, ο μονοφθογγισμός των διφθόγγων της Αρχαίας Ελληνικής από τον οποίο προέκυψαν διγράμματα στη γραφή της Νέας Ελληνικής και η απλοποίηση των διπλών συμφώνων μόνο στο φωνολογικό επίπεδο και όχι στη γραφή. Το αποτέλεσμα είναι διάφορα

⁵ Βλ. τον πίνακα συχνοτήτων στο παράρτημα.

γραφήματα να αποδίδουν ένα και μόνο φώνημα (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2011: 1033-1037, Παπαναστασίου 2001). Ειδικότερα παρατηρούμε ότι:

- το φώνημα /i/ αποδίδεται με τα γράφηματα <i>, <η>, <υ>, <ει>, <οι>
- το φώνημα /e/ αποδίδεται με τα γράφηματα <ε>, <αι>
- το φώνημα /o/ αποδίδεται με τα γράφηματα <ο>, <ω>
- το φώνημα /j/ αποδίδεται με τα γράφηματα <ι>, <η>, <ει>, <οι>
- τα φωνήματα /p/, /v/, /t/, /d/, /k/, /m/, /n/, /l/, /r/, /s/ αποδίδονται με τα απλά γράφηματα <π>, <β>, <τ>, <δ>, <κ>, <μ>, <ν>, <λ>, <ρ>, <σ>/<ς> ή με τα διπλά γράφηματα <ππ>, <ββ>, <ττ>, <δδ>, <κκ>, <μμ>, <νν>, <λλ>, <ρρ>, <σσ>
- τα φωνήματα /v/, /f/ αποδίδονται με τα γράφηματα <β> και <φ>, αλλά και με το γράφημα <υ> στους συνδυασμούς <αυ> και <ευ>.
- τα φωνήματα /b/, /d/, /g/ αποδίδονται με τον συνδυασμό γραφημάτων <μπ>, <ντ>, <γγ> ή <γκ>
- τα φωνήματα /ks/, /ps/ άλλοτε αποδίδονται με τα γράφηματα <ξ>, <ψ> και άλλοτε με χωριστά γράφηματα <κσ>/ <κς>, <πσ>/ <πς>

Συνεπώς γίνεται αντιληπτό ότι η αναντιστοιχία που υπάρχει μεταξύ προφοράς και γραφής και οι περίπλοκοι ορθογραφικοί κανόνες καθιστούν την εκμάθηση της ορθογραφίας πιο δύσκολη.

Ως προς **τα τονικά λάθη** παρατηρείται ότι ο τονισμός δυσκολεύει τους μαθητές, επειδή οι κανόνες είναι περίπλοκοι. Τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στην παράλειψη του τόνου που πιθανότατα να οφείλεται σε παρεμβολή από τη μητρική τους γλώσσα στην οποία δεν υπάρχουν τόνοι ή σε άγνοια ως προς τον σωστό τονισμό. Ακολουθεί ο λανθασμένος τονισμός και η προσθήκη τόνου σε μονοσύλλαβες λέξεις και άρθρα.

Στην Ελληνική ο τόνος έχει διαφοροποιητική αξία και αλλάζει τη σημασία των λέξεων. Επίσης, υπάρχουν περιορισμοί ως προς τον τονισμό. Ειδικότερα, ισχύει ο νόμος της τρισυλλαβίας σύμφωνα με τον οποίο ο τόνος μπορεί να τοποθετηθεί σε μια από τις τρεις τελευταίες συλλαβές της λέξης, αλλά όχι πριν την παραλήγουσα. Ο συγκεκριμένος κανόνας εφαρμόζεται και στις φωνολογικές λέξεις, δηλαδή στις μονοσύλλαβες λέξεις που εξαρτώνται τονικά από άλλες λέξεις σε ένα κείμενο. Τέλος, άλλη μια δυσκολία που εμφανίζεται στον τονισμό της ελληνικής γλώσσας είναι ότι

στους συνδυασμούς των γραφημάτων <αυ>, <ευ> ο τόνος τοποθετείται στο δεύτερο γράφημα (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2011: 1049-1052).

Στις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών στο επίπεδο της ορθογραφίας (λανθασμένη χρήση μικρών-κεφαλαίων/τελικού -ς, παρουσία ξένο αλφαβήτου), όπως προκύπτει από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, παρατηρούνται πιο χαμηλά ποσοστά εμφάνισης λαθών.

❖ Σύνταξη

Στο γλωσσικό επίπεδο της σύνταξης τα περισσότερα λάθη που παρατηρούνται στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας είναι στο άρθρο, στην πρόθεση, στον σύνδεσμο, στην αντωνυμία/κλιτικό (παράλειψη, λανθασμένη επιλογή, προσθήκη) και στην παράλειψη του ρήματος. Στις υπόλοιπες κατηγορίες λαθών δεν παρουσιάζεται μεγάλος αριθμός εμφάνισης λαθών.

Ειδικότερα, η πλειονότητα των λαθών **στο άρθρο**⁶ και στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας εντοπίζεται στην παράλειψή του και ακολουθεί η λανθασμένη προσθήκη του. Τα λάθη σε αυτήν την κατηγορία ίσως οφείλονται σε παρεμβολή από τη μητρική τους γλώσσα καθώς σε ορισμένες γλώσσες, όπως η Ρωσική το άρθρο απουσιάζει ή μπορεί να χρησιμοποιείται με διαφορετικό τρόπο από εκείνον της γλώσσας-στόχου. Έτσι εξηγείται και η υπερβάλλουσα χρήση του, αφού δεν το διαθέτουν στη μητρική τους και έτσι δεν είναι εξοικειωμένοι με τη σωστή χρήση του στην Ελληνική. Θα χρειαστεί πολύς χρόνος και προσπάθεια προκειμένου οι μαθητές να αφομοιώσουν τις χρήσεις του άρθρου και τα περιβάλλοντα που εμφανίζεται.

Όσον αφορά **την πρόθεση** τα πιο πολλά λάθη στο Α επίπεδο προκύπτουν λόγω προσθήκης ή λανθασμένης επιλογής, ενώ στο Β επίπεδο εξαιτίας προσθήκης ή παράλειψης. Οι μαθητές φαίνεται να δυσκολεύονται με τη χρήση των πιο συχνά εμφανιζόμενων στην Ελληνική προθέσεων *με, σε, για, από* καθώς εμφανίζουν μεγάλη ποικιλία χρήσεων και σπάνια υπάρχει αντιστοιχία των προθέσεων μεταξύ των διαφορετικών γλωσσών.

⁶ Σε προηγούμενες έρευνες, τα λάθη που παρατηρούνται σε γραμματικές κατηγορίες όπως το άρθρο, η πρόθεση, η αντωνυμία χαρακτηρίζονται είτε ως μορφοσυντακτικά (Αντωνοπούλου κ.α. 2006: 24) είτε ως συντακτικά (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α 2008: 604). Στην παρούσα διπλωματική εργασία, επειδή ακολουθείται το πρότυπο κατηγοριοποίησης της Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α (2008), έχουν συμπεριληφθεί στο γλωσσικό επίπεδο της σύνταξης.

Σχετικά με τα λάθη **στον σύνδεσμο** τα περισσότερα στο Α επίπεδο έγιναν λόγω λανθασμένης επιλογής, ενώ στο Β επίπεδο λόγω παράλειψης. Και στις δύο περιπτώσεις τα λάθη εντοπίστηκαν κυρίως στους υποτακτικούς συνδέσμους *ότι, πως, που, να, αν* που εισάγουν συμπληρωματικές προτάσεις. Πιθανότατα οι δυσκολίες να οφείλονται στη μεγάλη ποικιλία που διαθέτει η Ελληνική ή εξαιτίας της ελλιπούς γνώσης των μαθητών ως προς την ορθή χρήση τους.

Ως προς τα λάθη στην κατηγορία **της αντωνυμίας/κλιτικού** τα περισσότερα ανιχνεύονται στην παράλειψη του κλιτικού ίσως επειδή απουσιάζουν από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών και για αυτόν τον λόγο δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση τους. Η παρουσία του κλιτικού, δηλαδή η επανάληψη του αδύνατου τύπου της προσωπικής αντωνυμίας, είναι υποχρεωτική στην Ελληνική όταν χρησιμοποιείται το αντικείμενο ως θέμα (γνωστή πληροφορία) σε μια πρόταση δρώντας σαν ένας μηχανισμός που απομακρύνει το σχόλιο (νέα πληροφορία) εντάσσοντάς το στο θέμα (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη– Warburton 1997: 410).

Τέλος, στη γραπτή παραγωγή των αλλόγλωσσων μαθητών παρατηρείται **απουσία ρήματος** η οποία πιθανόν να οφείλεται σε βιασύνη ή απροσεξία των μαθητών. Το ρήμα αποτελεί τον συντακτικό πυρήνα σε μια πρόταση και χωρίς την παρουσία του δεν μπορεί να υπάρξει πρόταση, αφού αποδίδει συντακτικές λειτουργίες στους άλλους όρους.

❖ Μορφολογία

Όσον αφορά τη μορφολογία τα πιο πολλά γλωσσικά λάθη σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης εντοπίζονται στη ρηματική όψη, στον χρόνο, στο γένος και στο κλιτικό μόρφημα. Στις υπόλοιπες κατηγορίες τα λάθη που ανιχνεύθηκαν ήταν ελάχιστα.

Ειδικότερα, οι μαθητές αντιμετωπίζουν προβλήματα ως προς τη χρήση της σωστής **ρηματικής όψης** (ποιόν ενεργείας). Πρόκειται για μια αρκετά δύσκολη γραμματική κατηγορία η οποία αναφέρεται στον τρόπο θεώρησης των γεγονότων και αντίληψης της ενέργειας κατά τη χρονική στιγμή του εκφωνήματος από τον ομιλητή (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη– Warburton 1997: 113). Υπάρχουν δύο είδη ρηματικής όψης: η συνοπτική και η μη συνοπτική. Η πρώτη παρουσιάζει την ενέργεια συνοπτικά στο σύνολό της και η δεύτερη στην εξέλιξή της. Τα περισσότερα λάθη στο Α επίπεδο προέκυψαν επειδή χρησιμοποιήθηκε η συνοπτική όψη αντί για τη μη συνοπτική, ενώ στο Β επίπεδο συνέβη το αντίστροφο, δηλαδή επιλέχθηκε η μη συνοπτική όψη αντί για τη συνοπτική.

Ως προς τη γραμματική κατηγορία του **χρόνου**, που δηλώνει τη χρονική στιγμή που συμβαίνει η ενέργεια που εκφράζει το ρήμα, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν να επιλέξουν τον σωστό χρόνο⁷, όπως φαίνεται και στο κεφάλαιο που αναλύθηκε το δείγμα. Για παράδειγμα: α) *θα είσαι χαρουμένη που αποφάσισες να φύγεις αν και κάπου κάπου σου *λείπει η ζωή στην Αμερική*, β) *όταν έφυγα από το πατρικό μου σπίτι, *νηώθω ελεύθερη[...]*. Επίσης, λάθη εντοπίστηκαν ως προς τον ορθό σχηματισμό ενός χρόνου, για παράδειγμα: α) *μόνη σου *διαλέξεις που και πότε *βγένεις έξω*, β) *να μου στείλεις τι *αποφασίσεις στο τέλος, και τα λέμε από κοντά*, γ) **θα μιλήσαμε ξανά για αυτό*, δ) *εσύ παντα δεν *καταλαβείς τι είναι [...]*.

Σύγχυση παρατηρείται ως προς την επιλογή του σωστού **γένους**. Στην ελληνική γλώσσα υπάρχουν τρία γραμματικά γένη και με βάση αυτά τα ονόματα διαφοροποιούνται μορφολογικά. Το γραμματικό γένος αποτελεί μορφολογική ένδειξη που δεν φέρει σημασία, αλλά είναι χρήσιμη για την επιλογή των κατάλληλων τύπων καθορίζοντας το γένος άλλων γραμματικών κατηγοριών που συνδέονται συντακτικά με το όνομα, όπως των άρθρων, των επιθέτων και των αντωνυμιών για να ακολουθηθεί η σωστή κλίση (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2011: 17,72). Στα γραπτά των μαθητών υπήρξε υπεργενίκευση κυρίως του θηλυκού γένους και σε κάποιες περιπτώσεις του ουδέτερου γένους. Ενδεικτικά παρατίθενται τα εξής παραδείγματα: **την εαυτό σου, *την δίλημμα, *την πρόβλημα, * μια διαμέρισμα, * μια μήνα, *στην σπίτι, *επόμενη χρόνο, * κάποιες μήνες, *το διατροφί, *το σκέψι, *το συμβουλί*.

Μια πιθανή εξήγηση για τη λανθασμένη επιλογή γένους ίσως να βρίσκεται στο γεγονός ότι υπάρχουν κοινές καταλήξεις και στα τρία γένη. Για παράδειγμα, όταν οι μαθητές βλέπουν ότι ένα ουσιαστικό λήγει σε -α (*πρόβλημ-α*) θεωρούν πως είναι θηλυκού γένους, όπως συμβαίνει με την λέξη *η χώρα*. Επίσης, μπορεί να μην έχουν αφομοιώσει τους κανόνες του κλιτικού συστήματος των ουσιαστικών. Τέλος, ίσως δυσκολεύονται λόγω ελλιπούς γνώσης του γένους και κατά συνέπεια της ορθογραφίας των λέξεων, στην προκειμένη περίπτωση των ουσιαστικών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην ορθογραφία προκύπτουν τα περισσότερα λάθη λόγω της αναντιστοιχίας φωνημάτων-γραφημάτων (όπως, το φώνημα /i/ αποδίδεται με μια ποικιλία

⁷ Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2008: 608) τα λάθη στην ορθή επιλογή και σχηματισμό ενός χρόνου ανήκουν στο επίπεδο της μορφολογίας. Στην έρευνά τους παρατηρήθηκε σύγχυση στη χρήση παρακειμένου και αορίστου δίνοντας ως αιτία τη μεταφορά γλωσσικών δομών από τη μητρική γλώσσα των μαθητών.

γραφημάτων <ι, η, υ, ει, οι>). Αν οι μαθητές γνώριζαν ότι οι λέξεις *διατροφή, σκέψη, συμβουλή* είναι θηλυκού γένους και ότι τα θηλυκά ουσιαστικά εμφανίζουν κατάληξη σε <η> και όχι σε <ι> όπως ισχύει στα ουδέτερα, δεν θα οδηγούνταν σε λανθασμένη γραφηματική απόδοση.

Μια άλλη κατηγορία μορφολογικών λαθών στην οποία εμφανίζονται λάθη είναι τα **γραμματικά κλιτικά μορφήματα** που φέρουν πληροφορίες για την κλίση των ονομάτων και των ρημάτων. Τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στον ορθό σχηματισμό της κατάληξης του ρήματος και του ουσιαστικού και οφείλονται στην υπεργενικευμένη χρήση συγκεκριμένων γραμματικών δομών λόγω ελλιπούς γνώσης των περιοριστικών κανόνων ή εξαιτίας μη αφομοιωμένης γνώσης. Για παράδειγμα, στις γραπτές παραγωγές των μαθητών ορισμένα από τα λάθη που εντοπίστηκαν είναι τα εξής: **ασχολούσαι, *εύχομα, *είμαστε, *έπρεπες, *να βρίσκες, *να μείνες, *είνα, *άγχο, *δίσκολιματα, *ανεξαρτισή, *μειονηκτήματο*.

❖ Λεξιλόγιο/Σημασιολογία

Σχετικά με τα λεξιλογικά/σημασιολογικά λάθη που εντοπίζονται στις γραπτές παραγωγές των αλλόγλωσσων μαθητών τα περισσότερα προκύπτουν λόγω **λανθασμένης επιλογής λέξης**. Μπορεί να οδηγήθηκαν σε αυτά εξαιτίας του περιορισμένου λεξιλογίου που έχουν ορισμένοι μαθητές στη διάθεσή τους ή της παρεμβολής λέξεων από τη μητρική τους γλώσσα. Για παράδειγμα, στην πρόταση «αν *κάτι* **σπάσει στο ποδήλατο*», η λανθασμένη επιλογή του ρήματος *σπάω* οφείλεται στο γεγονός ότι το αντίστοιχο ρήμα *break* στη μητρική του μαθητή, τα Αγγλικά, σημαίνει εκτός από *σπάω, χαλάω*. Ο μαθητής θεωρεί ότι το ίδιο συμβαίνει και στα Ελληνικά και για αυτό τον λόγο επέλεξε το ρήμα *σπάω* για να δηλώσει ότι το ποδήλατο *χάλασε*.

Τέλος, μια άλλη αιτία για τη λανθασμένη επιλογή λέξεων είναι η σύγχυση που δημιουργήθηκε από την ηχητική ομοιότητα μεταξύ λέξεων που διαφέρουν σε ένα φώνημα χωρίς να έχουν σημασιολογική ομοιότητα ή κοινή προέλευση. Για παράδειγμα, χρησιμοποιήθηκε το ρήμα **ξέρασα* αντί για το *ξέχασα*. Ως αποτέλεσμα από τη χρήση λανθασμένων λέξεων υπάρχει αντίκτυπο στο σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης καθιστώντας το σε ορισμένες περιπτώσεις δύσκολο στην κατανόηση.

❖ Μορφοσύνταξη

Στο συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στις κατηγορίες της συμφωνίας πτώσης, προσώπου και στην έγκλιση. Στις υπόλοιπες κατηγορίες τα λάθη ήταν λιγότερα.

Ως προς τη **συμφωνία της πτώσης** πρόβλημα προκύπτει ως προς τη σύνδεση του συμπληρώματος με το ρήμα καθώς οι μαθητές χρησιμοποιούν για την εκφορά του την ονομαστική πτώση, ενώ στην Ελληνική χρησιμοποιείται η αιτιατική ή η γενική. Ειδικότερα, στην περίπτωση των τρισθενών ρημάτων που παίρνουν δύο συμπληρώματα χρησιμοποιείται αιτιατική στο άμεσο αντικείμενο, ενώ γενική ή εμπρόθετο αντικείμενο στο έμμεσο αντικείμενο. Τέλος, οι μαθητές τείνουν να χρησιμοποιούν για την εκφορά του υποκειμένου την αιτιατική πτώση αντί για την ονομαστική. Ενδεικτικά παρατίθενται τα εξής παραδείγματα:

α) *θα έχετε *καλός ύπνος*, β) *χαίρομαι που *με ζήτησες βοήθεια*, γ) *να *σου βοιθήσει*, δ) **ποιον θα έρθει*;

Όσον αφορά τα λάθη στην κατηγορία της **συμφωνίας προσώπου**, τα περισσότερα παρατηρήθηκαν στη συμφωνία υποκειμένου-ρήματος. Στις πιο πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε το γ' πρόσωπο ενικού αριθμού αντί για το β' πρόσωπο ενικού. Ως παράδειγμα, αναφέρονται τα εξής: *αν *συνεχίσει να μένεις*, *να *ζήσει μόνη σου*.

Σχετικά με τη χρήση της **έγκλισης** διαπιστώθηκε ότι τα πιο πολλά λάθη οφείλονται σε λανθασμένη επιλογή ανάμεσα στην οριστική και την υποτακτική, επειδή οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τις σημασιολογικές λειτουργίες που εκφράζει η καθεμία και τον τρόπο που εκφέρεται για να διαλέξουν την κατάλληλη για την κάθε περίπτωση. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι το εξής: *μπορεί στην αρχή *θα είναι δύσκολο*.

❖ Φωνολογία

Τα περισσότερα φωνολογικά λάθη στο Α επίπεδο συμβαίνουν κυρίως λόγω λανθασμένης επιλογής φωνήεντος και ακολουθούν τα λάθη στην άρθρωση. Στο Β επίπεδο συμβαίνει το αντίστροφο καθώς προηγούνται τα λάθη στην άρθρωση. Τα φωνολογικά λάθη οφείλονται σε παρεμβολές από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών. Η γραφηματική απόδοση των λέξεων ακολουθεί τον τρόπο που τις εκφέρουν στον προφορικό τους λόγο και έτσι τις περισσότερες φορές μπορούν να βγουν συμπεράσματα για την ταυτότητα της μητρικής τους γλώσσας. Ενδεικτικά παρατίθενται ορισμένα παραδείγματα φωνολογικών λαθών:

α) **λανθασμένη επιλογή φωνήεντος:** αντικατάσταση του /i/ με το /e/ και το αντίστροφο (*πανεπεστίμιο, *μαγερεύεις, *διάλεμμα, *εμπαιρία, *σινημά), αντικατάσταση του /e/ με τα φωνήματα /o/ και /a/ (*κροβάτι, *απίκαιρο)

β) **λάθη στην άρθρωση:** αντικατάσταση του /θ/ με το /f/ και το αντίστροφο (*φελείς, *μαφύτες, *αποθασίσουν), αντικατάσταση του /θ/ με το /t/ (*στατερή, *καταρίσεις).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι οι μαθητές της παρούσας έρευνας προέρχονται από διάφορες χώρες με διαφορετικές μητρικές γλώσσες που η καθεμία έχει το δικό της φωνολογικό σύστημα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες ως προς τη σωστή προφορά και κατά συνέπεια ως προς την ορθή γραφηματική απόδοση των λέξεων της ελληνικής γλώσσας.

8. Συμπεράσματα

Έπειτα από τον σχολιασμό για τα γλωσσικά λάθη που προηγήθηκε, διατυπώνονται ορισμένα συμπεράσματα που προκύπτουν μετά την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και την εξέταση των επιμέρους στόχων της έρευνας.

Οι αλλόγλωσσοι μαθητές Α και Β επιπέδου φαίνεται ότι δυσκολεύτηκαν περισσότερο στο γλωσσικό επίπεδο της ορθογραφίας εμφανίζοντας τα περισσότερα λάθη στις κατηγορίες του λεξικού/γραμματικού μορφήματος ως προς την απόδοση φωνημάτων και του τονισμού. Με βάση αυτή τη διαπίστωση, δηλαδή ότι το επίπεδο που εμφανίζει τις περισσότερες δυσκολίες για τους μη φυσικούς ομιλητές είναι η ορθογραφία, γίνεται φανερό ότι τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα ευρήματα των προηγούμενων ερευνών⁸ που ανέδειξαν τα ορθογραφικά λάθη ως λάθη με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης.

Όσον αφορά τη σειρά κατάταξης των λαθών των 6 γλωσσικών επιπέδων δεν φαίνεται να διαφοροποιείται μεταξύ των δύο επιπέδων γλωσσομάθειας καθώς στις γραπτές παραγωγές των αρχάριων και μέσων μαθητών τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται κυρίως στην ορθογραφία και στη συνέχεια στη σύνταξη, στη μορφολογία, στο λεξιλόγιο/σημασιολογία, στη μορφοσύνταξη και τα λιγότερα στη φωνολογία.

Ως προς τη σειρά κατάταξης των κατηγοριών των λαθών σε κάθε επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο επίπεδα γλωσσομάθειας είναι μικρές. Για παράδειγμα, παρατηρείται αλλαγή της θέσης της πρώτης με τη δεύτερη κατηγορία λάθους στα επίπεδα της φωνολογίας και της ορθογραφίας, ενώ της δεύτερης κατηγορίας με την τρίτη στα επίπεδα της μορφολογίας και της σύνταξης. Στα γλωσσικά επίπεδα τόσο της μορφοσύνταξης όσο και του λεξιλογίου/σημασιολογίας δεν σημειώνονται διαφοροποιήσεις.

Γίνεται αντιληπτό ότι η ανάλυση των γλωσσικών λαθών είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία καθώς παρέχει ενδείξεις για το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και αποκαλύπτει τις γνώσεις που έχουν στο τρέχον γλωσσικό τους επίπεδο. Φανερώνει τα σημεία στα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες και παράγουν τα πιο πολλά λάθη δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στα πιο απαιτητικά γλωσσικά φαινόμενα και να εξηγήσουν διεξοδικά τις λειτουργίες και τις χρήσεις τους παρέχοντας παραδείγματα προκειμένου οι διδασκόμενοι να προβούν στην εμπέδωσή τους. Στα

⁸ Βλ. στο 3^ο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας τη συνοπτική παρουσίαση των ερευνών των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά.(2008), Αντωνοπούλου κ.ά.(2006), Παπαδοπούλου & Τζιμώκα (2015).

αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας η πλειονότητα των λαθών εντοπίζεται στην ορθογραφία καθιστώντας την το πιο δύσκολο και προβληματικό επίπεδο γλωσσικής ανάλυσης για εκμάθηση και καταδεικνύοντας την ως τη γλωσσική περιοχή που πρέπει να δοθεί περισσότερη έμφαση κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έτσι μέσω της ανάλυσης των λαθών οι ερευνητές και οι σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών αντλούν χρήσιμες πληροφορίες προκειμένου να δημιουργήσουν το κατάλληλο πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό λαμβάνοντας υπόψη τα σημεία της γλώσσας που δυσκολεύουν ιδιαίτερα τους μαθητές.

Μέσα από τα λάθη οι μαθητές παίρνουν ανατροφοδότηση για την πορεία της κατάκτησης της γλώσσας-στόχου δεδομένου ότι τα λάθη ανήκουν στη διαγλώσσα και στο πεδίο της μεταβατικής ικανότητας, αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες και τα κενά που έχουν και προσπαθούν να τα ξεπεράσουν προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχής εκμάθηση της γλώσσας-στόχου (Φουντοπούλου 2001: 447). Σε αυτήν την προσπάθεια σημαντικό ρόλο παίζουν οι διδάσκοντες οι οποίοι εξετάζοντας τα λάθη που παράγουν οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τον βαθμό κατάκτησης των γλωσσικών δομών, τι τους δυσκολεύει και τα αίτια που προκαλούν τα λάθη, δηλαδή να διαπιστώσουν αν οφείλονται στο διδακτικό υλικό, στον τρόπο διδασκαλίας ή σε κάποιον άλλον παράγοντα. Με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η ευκαιρία να ακολουθήσουν τον κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας, να προσαρμόσουν τις μεθόδους και τις διδακτικές τεχνικές λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυσκολίες των μαθητών παρέχοντάς τους αποτελεσματική καθοδήγηση για μια επιτυχή κατάκτηση των γλωσσικών στοιχείων και δομών μιας δεύτερης γλώσσας.

Τέλος, είναι σημαντικό να γίνει από όλους τους εκπαιδευτικούς αποδεκτή η αντίληψη ότι τα λάθη δεν είναι ανεπιθύμητα, ούτε αποτελέσματα αποτυχίας και ενδείξεις μη επαρκούς εκμάθησης. Αντιθέτως μπορούν να δώσουν χρήσιμα στοιχεία για τη διαγλώσσα των μαθητών και να αποκαλύψουν τις δυσκολίες που υπάρχουν στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Για αυτό τον λόγο τα λάθη είναι καλό να παρουσιάζονται στην τάξη με συστηματικό τρόπο και οι μαθητές να παρακινούνται να τα εντοπίσουν για να καταλάβουν τι τους δυσκολεύει και με αυτόν τον τρόπο να αποφευχθεί η επανάληψη των λαθών που μπορεί να οδηγήσει στην απολίθωση. Η διόρθωση, ως αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής διαδικασίας, παρέχει χρήσιμες πληροφορίες στους διδάσκοντες για τα γλωσσικά προβλήματα των μαθητών έτσι ώστε να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για τη βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας και την επιτυχή κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ε. Βλέτση, Μ. Μητσιακή, Β. Μποζονέλος & Β. Χούμα (2008). «Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου». Στα *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου: «2008, Ευρωπαϊκό έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»*. 12-14 Δεκεμβρίου 2008, Θεσσαλονίκη, 597-612.

Αντωνοπούλου, Ν., Φ. Βαλετόπουλος, Μ. Καρακύργιου, Μ. Μουμτζή, & Β. Παναγιωτίδου (2006). *Ανάλυση λαθών της παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ*. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.greek-language.gr/certification/files/document/rsrh_content/8/errors_study_a.pdf [Τελευταία επίσκεψη 03.04.2019]

Θεοδωροπούλου, Μ. & Γ. Παπαναστασίου (2001). Το Γλωσσικό Λάθος. Στο Χριστίδης, Α.Φ. & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη Γλώσσα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d11/index.html [Τελευταία επίσκεψη 03.04.2019]

Holton, D., Mackridge P.& E. Φιλίππκη – Warburton (1997). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Κλαίρης, Χ. & Γ. Μπαμπινιώτης (2011). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπέλλα, Σ. (2011). *Η Δεύτερη Γλώσσα. Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Παπαδοπούλου, Δ. & Τζιμώκας, Δ. (2015). «Λάθη: Είδη και αντιμετώπισή τους». Στο *Διαδρομές για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης/Δεύτερης γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod_resource/content/4/Eidi_kai_antimetopisi_lathon_Papadopoulos_Tzimokas.pdf [Τελευταία επίσκεψη 03.04.2019]

Παπαναστασίου Γ. (2001). «Γλώσσα και ορθογραφία». Στον *εγκυκλοπαιδικό οδηγό για τη Θεωρία και Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*. Διαθέσιμο

στο διαδίκτυο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_d10/index.html
[Τελευταία επίσκεψη 27.06.2019]

Φουντοπούλου, Μ., Ζ. 2001. «Το λάθος του μαθητή και ο ρόλος του στη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας». Στο Βάμβουκας, Μ.& Α. Χατζηδάκη (επιμ.). *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*: Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, τόμος Α', Αθήνα: Ατραπός, 443-450.

Ξενόγλωσση

Chomsky, N. (1959). "Review of B.F. Skinner Verbal Behavior". *Language* 35: 26-58.

Corder, S. P. (1967). "The significance of learner's errors". *IRAL*, vol. 5(4): 161-170.
Ανατύπωση στο J. Richards (ed.) (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 19-27.

Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". *IRAL*, vol. 9(2): 147-160. Ανατύπωση στο S.P. Corder (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 14-25.

Corder, S. P. (1974). Error Analysis. In J. Allen & S. P. Corder (eds), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3. Oxford: Oxford University Press, 122-154.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

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

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

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

Ellis, R. (2009a). *A typology of written corrective feedback types*. *ELT Journal*, vol. 63, 97-107. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

<https://pdfs.semanticscholar.org/40e6/fbc9ac5a30528775b0749fab8f1fc454dbe7.pdf>

[Τελευταία επίσκεψη 20.03.19]

Ellis, R. (2009b). *Corrective Feedback and Teacher Development*. L2 Journal, vol.1(1), 3-18. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://epi.sc.edu/ar/AS_4_files/Ellis,%202009.pdf
[Τελευταία επίσκεψη 20.03.19]

Gass, S. & L. Selinker (2001). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. London: Lawrence Erlbaum.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London and New York: Longman.

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Nemser, W. (1971). "Approximative systems of foreign language learners". *IRAL*, vol.9(2): 115-123. Ανατύπωση στο J. Richards (ed.) (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. 55-63.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL*, vol.10(3). Ανατύπωση στο J. Richards (ed.) (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. 31-54.

Selinker, L. & Z. Han (2001). "Fossilization: moving the concept into empirical longitudinal study". In C. Elder et al. (eds), *Studies in Language Testing: Experimenting with Uncertainty*. Cambridge: Cambridge University Press, 276-291.

Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

https://www.researchgate.net/publication/292353938_Selinker_L_Han_Z-

[H_2001_Fossilization_Moving_the_concept_into_empirical_longitudinal_study_In_C_Elder_A_Brown_E_Grove_K_Hill_N_Iwashita_T_Lumley_T_McNamara_K_O'Loughlin_Eds_Studies_in_Language_Testing](https://www.researchgate.net/publication/292353938_Selinker_L_Han_Z-H_2001_Fossilization_Moving_the_concept_into_empirical_longitudinal_study_In_C_Elder_A_Brown_E_Grove_K_Hill_N_Iwashita_T_Lumley_T_McNamara_K_O'Loughlin_Eds_Studies_in_Language_Testing)

[Τελευταία επίσκεψη 03.04.2019]

Stenson, N. (1983). "Induced errors". In B.W. Robinett and J. Schachter (eds), *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis and Related Aspects*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI. 256-71.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας: Απόλυτη συχνότητα των γλωσσικών λαθών των έξι επιπέδων γλωσσικής ανάλυσης σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας

Γλωσσικά λάθη * Επίπεδο γλωσσομάθειας Crosstabulation

Count		Επίπεδο γλωσσομάθειας		Σύνολο
		Επίπεδο Α	Επίπεδο Β	
Γλωσσικά λάθη	Φωνολογικά λάθη	44	66	110
	Ορθογραφικά λάθη	390	504	894
	Μορφολογικά λάθη	161	166	327
	Μορφοσυντακτικά λάθη	73	107	180
	Συντακτικά λάθη	271	326	597
	Λεξιλογικά/Σημασιολογικά λάθη	104	121	225
Σύνολο		1043	1290	2333