



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Η μορφολογία του επιθέτου στη διδασκαλία της
ελληνικής
ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας**

Στυλιανή Ι. Νεστοράτου

**ΑΘΗΝΑ
ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2018**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Η μορφολογία του επιθέτου στη διδασκαλία της ελληνικής
ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας

Στυλιανή Ι. Νεστοράτου

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Γιώργος Μαρκόπουλος, Επίκουρος
Καθηγητής

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ:

Γιώργος Μαρκόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής
Μαρία Ιακώβου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Σπυριδούλα Μπέλλα, Καθηγήτρια

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γιώργος Μαρκόπουλος,
Επίκουρος Καθηγητής

Μαρία Ιακώβου,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Σπυριδούλα Μπέλλα,
Καθηγήτρια

Αθανάσιος Αγάθος,
Επίκουρος Καθηγητής

Ιωάννης Γαλαντόμος,
Επίκουρος Καθηγητής

Γιώργος Μικρός,
Καθηγητής

Αναστάσιος Τσαγγαλίδης,
Καθηγητής

27/11/2018

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατριβή έχει ως στόχο την απεικόνιση του επιθέτου της Νέας Ελληνικής που διδάσκεται σε αλλόγλωσσους ενήλικες μαθητές. Η παρουσίαση του επιθέτου πραγματοποιείται με γνώμονα τα μορφολογικά του χαρακτηριστικά. Η στοχοθεσία είναι διπλή. Από τη μία πλευρά, με την Έρευνα Α, επιδιώκεται να παρουσιαστεί η στατική αποτύπωση της εικόνας του επιθέτου σε γραπτές παραγωγές αρχάριων, μέσων και προχωρημένων διδασκομένων της Ελληνικής. Από την άλλη πλευρά, με την Έρευνα Β, υπογραμμίζεται η δυναμική του εικόνα και η εξέλιξή του στη διαγλώσσα των εκπαιδευομένων, οι οποίοι ανήκουν σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας.

Η θεωρητική προσέγγιση της διατριβής στηρίζεται στη Θεωρία της Διαγλώσσας, την Ανάλυση Λαθών, το Σώμα Κειμένων Μαθητικού Λόγου και την Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών. Αποτυπώνεται το γλωσσικό εξαγόμενο, η γνώση που έχουν κατακτήσει οι μαθητές, η εκμάθηση του επιθέτου και η επίδραση που έχει η διδασκαλία στην εκμάθησή του. Για τη μελέτη του υιοθετούνται στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις, η Εστίαση στον Τύπο και η Διεργαστική Διδασκαλία.

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητη η παρουσίαση του επιθέτου στα Αναλυτικά Προγράμματα διδασκαλίας και στα εγχειρίδια της Ελληνικής ως Γ2. Η ανά χείρας μελέτη θέτει σε νέα βάση το επίθετο, αφού δεν κατηγοριοποιείται σύμφωνα με το γραμματικό γένος, αλλά με κριτήριο τη μορφολογία των πτώσεων, κατά το πρότυπο της *Γραμματικής της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργικής – Επικοινωνιακής*, των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004). Για τους ερευνητικούς σκοπούς της διδακτορικής διατριβής σχεδιάζεται και πραγματοποιείται ποσοτική έρευνα.

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, που συνθέτουν τη στατική εικόνα του επιθέτου, προκύπτει μέσω της συμπλήρωσης των τεστ ελληνομάθειας και πιο συγκεκριμένα από την καταγραφή του γλωσσικού υλικού που υπάρχει σε δύο τύπους ασκήσεων, έναν ελεγχόμενο και έναν μη ελεγχόμενο. Το δείγμα αποτελούν 198 αλλόγλωσσοι μαθητές, το προφίλ των οποίων περιλαμβάνει το επίπεδο ελληνομάθειας, το φύλο, τη χώρα προέλευσης, τον αριθμό μητρώου και τη βαθμολογία τους. Η συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων, που συνιστούν τη δυναμική εικόνα του επιθέτου, επιτυγχάνεται σε δύο φάσεις. Πριν από αυτές συλλέγονται ερωτηματολόγια που σχετίζονται με το προφίλ των μαθητών, που

περιέχει την ηλικία, τις γλώσσες που ξέρουν, την εκπαίδευσή τους, τη γνώση των Ελληνικών, τη διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα, το κίνητρο εκμάθησης και τη σχέση τους με την Ελλάδα. Το δείγμα αποτελούν 99 ξενόγλωσσοι διδασκόμενοι. Στην πρώτη φάση συμπληρώνονται τεστ που περιλαμβάνουν δύο τύπους ασκήσεων, έναν κατευθυνόμενο και έναν μη κατευθυνόμενο. Τρεις εβδομάδες μετά, ακολουθεί η δεύτερη φάση με τρεις τρίωρες διδακτικές παρεμβάσεις και τη συμπλήρωση των ίδιων τεστ από τους ίδιους 99 μαθητές, με σκοπό την παρατήρηση και καταγραφή της εξέλιξης της επίδοσης των διδασκομένων στην κατάκτηση του υπό έρευνα φαινομένου.

Αποδεικνύεται, επιβεβαιώνοντας και ευρήματα προηγούμενων ερευνών, πως και στον κατευθυνόμενο και στον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης, τα περισσότερα λάθη παρατηρούνται στο γένος, μετά στον αριθμό και τέλος, στην πτώση. Πολλά είναι τα λάθη στους τύπους των επιθέτων όταν προσδιορίζουν το ουσιαστικό και όταν υπάρχει συμφωνία του υποκειμένου με το κατηγορούμενο. Τα πιο πολλά λάθη επισημειώνονται στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο* και στο επίθετο *πολύς*. Ακολουθούν τα λόγια επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές*, τα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ύ*, τα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον*, σε *-ης -α -ικο*, σε *-εις -εισα -εν*, σε *-ων -ων -ον* και στα άκλιτα επίθετα.

Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της Έρευνας Α, προκύπτει μια φθίνουσα πορεία, σχεδόν, σε όλους τους τύπους λαθών, ανά επίπεδο κατάκτησης. Από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της Έρευνας Β παρουσιάζεται, ξανά, μια φθίνουσα πορεία σε όλους τους λανθασμένους τύπους, ανά επίπεδο κατάκτησης και μάλιστα αναδεικνύεται, μεταξύ του γλωσσικού υλικού της πρώτης και της δεύτερης φάσης, η σαφώς βελτιωμένη εικόνα της απόδοσης των μαθητών στις μορφολογικές δέσμες του επιθέτου συνολικά αλλά και ανά επίπεδο. Για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις των δύο τύπων ασκήσεων χρησιμοποιείται ο έλεγχος T-Test για ζεύγη δειγμάτων και το στατιστικό τεστ Chi-Square Test.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΧΗ: Διδασκαλία Επιθέτου

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Επίθετο της Νέας Ελληνικής, Διαγλώσσα των μαθητών, Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών, Εστίαση στον Τύπο, Διεργαστική Διδασκαλία

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to present the adjective in Modern Greek which is taught to adult learners of other languages. The presentation of the adjective is done based on its morphology. The goal is a double one; on the one hand, through Research A what is sought is the presentation of the static illustration of the adjective in written productions of beginner, intermediate and advanced learners of Greek. On the other hand, through Research B, emphasis is being given on the dynamic illustration of the adjective and its development in the learners' interlanguage; learners who belong to all the levels of Greek language knowledge.

The theoretical approach of the dissertation is based on Interlanguage Theory, Error Analysis, Learner Corpus and Corpus-based Error Analysis. The linguistic product is presented, i.e. the knowledge that the learners have acquired, the acquisition of the adjective and the effect of its teaching on its acquisition. Focus on Form and Processing Instruction have been adopted in order to study the adjective.

Initially, the presentation of the adjective in the Teaching Curricula and in the coursebooks of Modern Greek at C2 level is necessary. The present study sets the adjective on a new foundation, as it is not categorised according to its grammatical gender but rather according to the morphology of the grammatical cases, as is being done in the *Grammar of Modern Greek, Modular – Communicative*, by Klairi and Babinotis (2004). Quantitative Research has been planned and conducted for the purpose of this dissertation.

The collection of research data that comprise the static illustration of the adjective is achieved through the completion of Greek language knowledge tests and more specifically through the recording of the linguistic material that can be found in two types of exercises, a controlled and an uncontrolled one. The sample consists of 198 Greek learners of other languages, whose profile includes their level of Greek language knowledge, their gender, country of origin, student ID number and their grades. The collection of the research data related to the dynamic illustration of the adjective is achieved in two stages. Prior to these stages, questionnaires related to the students' profile, age, foreign languages, education, level of Greek language knowledge, duration of stay in Greece, motives for learning and their relationship with Greece, are collected. The sample consists of 99 learners of other languages. During the first stage, the learners complete tests that consist of two types of

exercises, a directed and an undirected one. Three weeks later the second stage takes place with three three-hour teaching sessions and the completion of the same tests by the same 99 learners with the view to observing and recording the development of the learners' acquisition of the phenomenon being researched.

It is proven - thus confirming findings of previous researches - that in both the controlled and the uncontrolled exercise types most errors occur in the gender, then the number and finally the case of the adjective. Numerous errors occur in the form of the adjectives when they define nouns and when there is an accordance of the subject and the predicate. The biggest number of errors is observed in adjectives like *μεγάλος -η -ο* and the adjective *πολύς*. The adjectives like *ασθενής -ής -ές, σταχτής -ιά -ύ* follow, as do the adjectives ending in *-ων -ουσα -ον, -ης -α -ικο, -εις -εισα -εν, -ων -ων -ον* and the inconjugable adjectives.

A declining course in all the types of errors per level of acquisition arises from the statistical analysis of the data of Research A. A declining course in all the erroneous types per level of acquisition is again evident from the statistical analysis of the data of Research B, and what is more, based on the linguistic material gathered in the two stages, there is an improved learner performance concerning the morphology of the adjective in total and per level. The T-Test and the statistical Chi-Square Test are used to measure the statistically significant differences among the learners' performance in the two types of exercises per sample pairs.

SUBJECT AREA: Adjective Teaching

KEYWORDS: Adjective in Modern Greek, learner's Interlanguage, Corpus-based Error Analysis, Focus on Form, Processing Instruction

Στην Αννούλα μας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την Τριμελή Συμβουλευτική Επιτροπή της διδακτορικής διατριβής, τον επίκουρο καθηγητή Γιώργο Μαρκόπουλο, την αναπληρώτρια καθηγήτρια Μαρία Ιακώβου και την καθηγήτρια Σπυριδούλα Μπέλλα για την τιμή να υποστηρίξουν την ερευνητική μου ιδέα αλλά και για τις παρατηρήσεις και τα χρήσιμα σχόλιά τους. Η διδακτορική διατριβή με τίτλο «Η μορφολογία του επιθέτου στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας» είναι αποτέλεσμα της άριστης συνεργασίας μου με τον επιβλέποντα, κ. Γιώργο Μαρκόπουλο, που με στήριξε και ήταν δίπλα μου σε όλη την πορεία της εκπόνησης με τις σημαντικότερες συμβουλές, τα σχόλιά του και την άμεση ανταπόκριση κάθε φορά που χρειαζόμουν τη βοήθειά του.

Θερμές ευχές θα ήθελα να εκφράσω και στα υπόλοιπα μέλη της Επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής: τον επίκουρο καθηγητή Αθανάσιο Αγάθο, τον καθηγητή Γιώργο Μικρό, τον καθηγητή Αναστάσιο Τσαγγαλίδη και τον επίκουρο καθηγητή Ιωάννη Γαλαντόμο για την πρόθυμη αποδοχή και στήριξη της διδακτορικής μου διατριβής.

Επίσης, θα ήθελα να απευθύνω ευχαριστίες στο διδακτικό και διοικητικό προσωπικό του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ, χωρίς την άψογη συνεργασία των οποίων δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί η παρούσα διατριβή. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στην κ. Αλίκη Τσοτσορού για την αγάπη, το έμπρακτο ενδιαφέρον της και την ενθάρρυνσή της. Θερμά ευχαριστώ οφείλω στον κ. Παναγιώτη Κοντό που είναι σπουδαίος δάσκαλος, λειτουργός με πολυσχιδή δράση στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα και υπηρετεί τις αξίες της ζωής, της ανθρωπιάς και του αλτρουισμού με τον καλύτερο τρόπο.

Αισθάνομαι ιδιαίτερη ανάγκη να ευχαριστήσω τους μαθητές της Ελληνικής ως Γ2, δίχως τη συμμετοχή των οποίων η διεξαγωγή της έρευνας θα ήταν αδύνατη. Τέλος, ευχαριστώ ειλικρινά την οικογένεια και τους φίλους μου και τους ευγνωμονώ που μου δίνουν πάντα αγάπη και δύναμη να συνεχίσω να προσπαθώ για αυτό που αγαπώ. Ευχαριστώ πολύ τον Γιώργο, την Έλενα, τη Φαίη, τη Λένα, τον Γιάννη, τον Απόστολο, τη Γιάννα, τη Βάγια, την Εριάνα, τον Λίο, τη Μαμή, την Ηλιάνα, τον Άλεξ, τη Φρόσω, τον Λάζαρο και την Κατερίνα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
1.1. Στοχοθεσία και δομή της διατριβής	1
1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις	5
1.2.1. Θεωρία της Διαγλώσσας	5
1.2.2. Ανάλυση Λαθών	15
1.2.3. Σώμα Κειμένων Μαθητικού Λόγου & Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών	25
1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές	31
1.3.1. Εστίαση στον Τύπο	32
1.3.2. Διεργαστική Διδασκαλία	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΠΙΘΕΤΟΥ	47
2.1. Το επίθετο στα Α.Π. της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2	47
2.2. Το επίθετο στα εγχειρίδια της Ελληνικής ως Γ2	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Α	57
3.1. Μελέτες συναφείς με την Έρευνα Α	57
3.2. Έρευνα Α: Το προφίλ των μαθητών	62
3.3. Σχεδιασμός της Έρευνας Α: Συλλογή γλωσσικού υλικού	64
3.4. Μεθοδολογία	68
3.5. Ανάλυση δεδομένων & Αποτελέσματα	80
3.5.1. Ελεγχόμενος τύπος άσκησης	80
3.5.2. Μη ελεγχόμενος τύπος άσκησης	94
3.5.3. Αποτελέσματα, T-Test & Chi-Square Test	114
3.6. Περιορισμοί της Έρευνας Α	118

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Β	120
4.1. Πειραματικές διδασκαλίες συναφείς με την Έρευνα Β	120
4.2. Έρευνα Β: Το προφίλ των μαθητών	125
4.3. Σχεδιασμός της Έρευνας Β: Συλλογή γλωσσικού υλικού	135
4.4. Μεθοδολογία	143
4.5. Ανάλυση δεδομένων	153
4.5.1. Πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις: ελεγχόμενος τύπος άσκησης	153
4.5.2. Πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις: μη ελεγχόμενος τύπος άσκησης	172
4.5.3. Αποτελέσματα, T-Test & Chi-Square Test	189
4.5.4. Μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις: ελεγχόμενος τύπος άσκησης	193
4.5.5. Μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις: μη ελεγχόμενος τύπος άσκησης	211
4.5.6. Αποτελέσματα, T-Test & Chi-Square Test	227
4.6. Σύγκριση δεδομένων & Αποτελέσματα	231
4.6.1. Σύγκριση δεδομένων ελεγχόμενου τύπου άσκησης	231
4.6.2. Σύγκριση δεδομένων μη ελεγχόμενου τύπου άσκησης	244
4.7. Περιορισμοί της Έρευνας Β	258
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	260
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	283
Ξενόγλωσση	283
Ελληνόγλωσση	301
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	320

Συντομογραφίες

A	Αντικείμενο
ΑΛ	Ανάλυση Λαθών
Α.Π.	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΑΠ	Απάλειψη
ΑΡΙ	Αριθμός
ΑΣΚ	Άσκηση συμπλήρωσης κενών (Έρευνα Α)
ΑΣΚ1	Άσκηση συμπλήρωσης κενών 1 (Έρευνα Β1)
ΑΣΚ2	Άσκηση συμπλήρωσης κενών 2 (Έρευνα Β2)
Γ1	Μητρική γλώσσα
Γ2	Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα
ΓΕΙΣ	Γλωσσικό εισαγόμενο
ΓΕΝ	Γένος
ΔΒΓΕ	Διδασκαλία Βάσει της Γλωσσικής Επεξεργασίας
ΔΓΕ	δραστηριότητες Δομημένου Γλωσσικού Εισερχομένου
ΔΓΛ	Δικτόγλωσσο
ΔΔ	Διεργαστική Διδασκαλία
ΔΝΕΓ	Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής
ΕΚΠΑ	Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
ΕΠ	Επικοινωνιακή Προσέγγιση
ΕΠΑ	Επίθετο Απλό (στον θετικό βαθμό)
ΕΤ	Εστίαση στον Τύπο
ΗΣΚ	Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων
Κ	Κατηγορούμενο
ΚΑΤ	Κατάληξη επιθέτου
Κ.Ε.Γ.	Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
ΚΕΠΑ	Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς
ΚΓ2	Κατανόηση Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας
ΚΓΛ	Κατανόηση Γραπτού Λόγου
ΚΠΑ	Κατανόηση Προφορικού Λόγου
ΛΕ	Λανθασμένη Επιλογή
Μ	Μορφολογικό λάθος
ΜΦΟ	Μη Φυσικός Ομιλητής

Μ.Ο.	Μέσος Όρος
Ν.Ε.	Νέα Ελληνική
Ο	Ουσιαστικό
Ο.Φ.	Ονοματική Φράση
ΠΓΛ	Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Έρευνα Α)
ΠΓΛ1	Παραγωγή Γραπτού Λόγου 1 (Έρευνα Β1)
ΠΓΛ2	Παραγωγή Γραπτού Λόγου 2 (Έρευνα Β2)
ΠΘΕ	Παραθετικά Επιθέτου
ΠΠΑ	Παραγωγή Προφορικού Λόγου
ΠΡ	Πρόθεση
ΠΤΩ	Πτώση
ΡΜ	Ρήμα
Σ	Συμφωνία
ΣΚΜ	Σώμα Κειμένων Μαθητικού Λόγου
ΤΟ	αντωνυμία
ΤΟΝ	Τονισμός
Υ	Υποκείμενο
ΦΟ	Φυσικός Ομιλητής
ΧΑ	Χρήση άρθρου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πρώτο κεφάλαιο 1.1. προσδιορίζεται η στοχοθεσία της διατριβής και παρουσιάζεται η δομή της. Στην ενότητα 1.2. επιχειρείται η περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου της μελέτης. Στην ενότητα 1.3. επιδιώκεται η παρουσίαση συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών, η επιλογή των οποίων έγινε βάσει ολοκληρωμένων θεωρητικών και πειραματικών προτάσεων.

1.1. Στοχοθεσία και δομή της διατριβής

Η μελέτη του επιθέτου μέσα από λεξικά, γραμματικές της Νέας Ελληνικής (Ν.Ε.) και της Ν.Ε. ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Γ2), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.), εγχειρίδια διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2, διατριβές (Φραγκάκη 2010, Νικολάου 2016, Σαμιώτη 2015), καθώς και η πολυμορφία και η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει το επίθετο της Ν.Ε. και κατ' επέκταση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη διδασκαλία του σε αλλόγλωσσους μαθητές αποτέλεσαν το έναυσμα της συγγραφής της παρούσας μελέτης. Δυσκολίες, όπως στη διαφοροποίηση της κλίσης ορισμένων επιθέτων και στην κατάκτηση της συμφωνίας, ιδίως του γένους σε μελέτες που διερευνούν τον προφορικό λόγο μη φυσικών ομιλητών (ΜΦΟ) της Ν.Ε. ως Γ2 (Agathoroulou et al. 2008: 9-33, Αμπάτη 2009: 196-215, Αμπάτη & Ιορδανίδου 2006: 68-89, Dimitrakoroulou et al. 2006: 161-166, Τσιμπλή 2003: 168-189, Tsimpli et al. 2007: 1-18), και ειδικότερα της συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου (Agathoroulou et al. 2008, Dimitrakoroulou et al. 2006, Τσιμπλή 2003, Tsimpli et al. 2007).

Αρχικά, κρίνεται αναγκαία η παρουσίαση του επιθέτου στα Α.Π. και στα βιβλία διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2, η υπογράμμιση των προβλημάτων που υπάρχουν στη διάκριση των κατηγοριών του και συνεπώς, στη διδασκαλία του σε ΜΦΟ. Καθίσταται χρήσιμη η προβολή και η ποσοτική και στατιστική ανάλυση των λαθών που εμφανίζονται στη γλωσσική πραγμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία της διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2. Συλλέγονται, επομένως, γλωσσικά δεδομένα και αναλύονται οι λανθασμένοι επιθετικοί τύποι που απαντούν σε παραγωγές γραπτού λόγου (ΠΓΛ) ενήλικων μαθητών με ποικίλες αρχικές Γ1, οι οποίοι κατακτούν τη Γ2 μέσα σε περιβάλλον γλωσσικής τάξης. Χρησιμοποιούνται νέα εργαλεία αλλά και προτάσεις συγκεκριμένων διδακτικών

προσεγγίσεων και επιδιώκεται η παρουσίαση ενός ομαλού και σχετικά απλού τρόπου περιγραφής του επιθέτου και της διδασκαλίας του στη Ν.Ε. ως Γ2.

Η διατριβή έχει διπλή στοχοθεσία. Από τη μία πλευρά, με την Έρευνα Α επιδιώκεται να παρουσιαστεί η στατική αποτύπωση της εικόνας του επιθέτου σε ΠΓΛ αρχάριων, μέσω και προχωρημένων ΜΦΟ της Ελληνικής. Από την άλλη πλευρά, με την Έρευνα Β υπογραμμίζεται η δυναμική της εικόνας, η εξελιξιμότητά της στη διαγλώσσα των μαθητών, οι οποίοι ανήκουν σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Προβάλλεται η βελτίωση, ή μη, της προαναφερθείσας εικόνας σε ΠΓΛ μέσω στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων, της Εστίασης στον Τύπο και της Διεργαστικής Διδασκαλίας. Στη συγκεκριμένη, δηλαδή, μελέτη, οι έρευνες αποτυπώνουν γενικά το γλωσσικό εξαγόμενο, τη γνώση που έχουν κατακτήσει οι διδασκόμενοι, την εκμάθηση του επιθέτου και πιο ειδικά, με την Έρευνα Β, την επίδραση που έχει η διδασκαλία στην εκμάθηση του επιθέτου. Η μεθοδολογία που ακολουθείται, αποτελεί συλλογή δεδομένων από σώματα κειμένων και δεδομένων εκμαίευσης μαθητικού λόγου, κατά αντιστοιχία με άλλες μελέτες (Gaëtanelle 2007: 273-288, Hasselgren 1994: 237-260, Källkvist 1998: 149-174) και απαντώντας στο ότι «καμία μέθοδος δε θα παράσχει μια εντελώς έγκυρη εικόνα για το τι γνωρίζει ή σκέφτεται ένας μαθητής» (Ellis & Barkhuizen 2005: 49).

Κατά συνέπεια, προκύπτουν, σχετικά με το υπό έρευνα αντικείμενο, ερωτήματα, όπως:

- Κατά πόσο επηρεάζει το είδος άσκησης το λάθος που γίνεται σε σχέση με το επίθετο.
- Σε ποιο βαθμό τα ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών σχετικά με το επίθετο.
- Πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί η διαβάθμιση των επιθέτων ανάλογα με τα επίπεδα γλωσσομάθειας.
- Σε ποιο βαθμό μια στοχευμένη διδασκαλία, όπως για παράδειγμα στο πλαίσιο της Διεργαστικής Διδασκαλίας, είναι δυνατόν να επηρεάσει τις επιδόσεις των σπουδαστών ως προς τη χρήση του επιθέτου.

Με δεδομένη την επικρατούσα άποψη ότι οι μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας καθίστανται πιο αποτελεσματικές, όταν λαμβάνουν υπ' όψιν τις ιδιαιτερότητες της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών (Dagneaux et al.: 166), προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη για συνολική παρουσίαση της εικόνας του επιθέτου, στατικά (Έρευνα Α)

αλλά και δυναμικά (Έρευνα Β), με μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (297). Η Έρευνα Α έχει ως αντικείμενο τη συλλογή, καταγραφή και ανάλυση εσφαλμένων τύπων του επιθέτου από τις ασκήσεις των εξετάσεων ελληνομάθειας του Διδασκαλείου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΔΝΓΕ). Σε αυτήν την έρευνα λαμβάνουν μέρος 198 ενήλικες ΜΦΟ που διδάσκονται τη Ν.Ε. ως Γ2. Από αυτούς συλλέγονται και καταγράφονται τα είδη των λαθών τους στα επίθετα, ανά τύπο άσκησης (ελεγχόμενος τύπος άσκησης: άσκηση Β με συμπλήρωση κενών & μη ελεγχόμενος τύπος: ελεύθερη παραγωγή λόγου), ανά επίπεδο και φύλο. Έπεται η ποσοτική και στατιστική ανάλυσή τους με τη χρήση συγκεκριμένων υπολογιστικών εργαλείων και λογισμικών.

Μετά τη στατική απεικόνιση των λανθασμένων τύπων του επιθέτου πραγματοποιείται η δυναμική του περιγραφή μέσω της Έρευνας Β. Η Έρευνα Β ολοκληρώνεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση (Έρευνα Β1), υλοποιείται με τεστ που περιλαμβάνουν κατευθυνόμενο στο επίθετο και μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης. Εφαρμόζεται σε άλλους -από την Έρευνα Α- 99 ενήλικες αλλόγλωσσους φοιτητές του ΔΝΕΓ. Παρεμβάλλονται διδακτικές παρεμβάσεις, σε αυτούς τους μαθητές, με διδακτικές μεθόδους, την Εστίαση στον Τύπο που ανήκει σε σημασιοκεντρικό και μορφοκεντρικό πλαίσιο και τη Διεργαστική Διδασκαλία που εντάσσεται σε μορφοκεντρικό πλαίσιο. Η επιλογή των συγκεκριμένων μοντέλων διδασκαλίας έγινε κατά το πρότυπο ανάλογων μελετών που έχουν γίνει, όμως με διαφορετικό αντικείμενο και με πολύ μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων (Αγαθοπούλου κ.ά. 2013, Παπαδοπούλου, Zmijanjac & Αγαθοπούλου 2009: 487-502). Μετά τις διδακτικές προσεγγίσεις ολοκληρώνεται και η δεύτερη φάση (Έρευνα Β2). Οι ίδιοι, με την πρώτη φάση, 99 διδασκόμενοι της έρευνας συμπληρώνουν ξανά το ίδιο τεστ. Αυτήν τη φορά, όμως, η συμπλήρωση των ασκήσεων από τους συμμετέχοντες γίνεται ως απόρροια της επίδρασης, ή μη, των τριών τρίωρων διδακτικών παρεμβάσεων στην εκμάθηση του επιθέτου της Ελληνικής ως Γ2. Αφότου συλλεχθούν, οργανωθούν και καταγραφούν τα είδη των λαθών, ανά τύπο άσκησης (κλειστός & ανοιχτός τύπος άσκησης), ανά επίπεδο, φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο, ακολουθεί η ποσοτική και στατιστική ανάλυση των λανθασμένων επιθετικών τύπων. Τέλος, συγκρίνονται τα είδη των εσφαλμένων τύπων των μαθητών πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, ως πειραματική διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς τους στην αντιμετώπιση των συγκεκριμένων λαθών κατά τη γραπτή γλωσσική πραγμάτωση των ξενόγλωσσων εκπαιδευομένων.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή και παρουσίαση της γλώσσας και της διαγλώσσας του μαθητή καθώς και τα λάθη του σε αυτήν. Παρουσιάζεται συνοπτικά το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής, η Ανάλυση Λαθών και η Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών. Περιγράφονται συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές, η Εστίαση στον Τύπο και η Διεργαστική Διδασκαλία, η επιλογή των οποίων έγινε σύμφωνα με ολοκληρωμένες θεωρητικές και διδακτικές προτάσεις και με τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς τους πειραματικά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται το επίθετο της Ελληνικής ως Γ2 και συγκεκριμένα το επίθετο στα Α.Π. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και στα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται από τους διδάσκοντες, ως κύρια ή βοηθητικά, κατά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2.

Το τρίτο κεφάλαιο αποσαφηνίζει σημαντικά στοιχεία της Έρευνας Α. Αρχικά, περιγράφει συναφείς έρευνες που σχετίζονται με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των λαθών. Παρουσιάζεται αναλυτικά το δείγμα της έρευνας, δηλαδή το προφίλ των μαθητών, ο σχεδιασμός της έρευνας, η μεθοδολογία και η συλλογή του γλωσσικού υλικού. Αμέσως μετά, αναλύονται τα δεδομένα από τα τεστ ελληνομάθειας και πιο συγκεκριμένα από την άσκηση Β με συμπλήρωση κενών (κατευθυνόμενος τύπος άσκησης) και την ΠΓΛ των μαθητών (μη κατευθυνόμενος τύπος άσκησης). Ακολουθεί σχολιασμός των πορισμάτων της έρευνας με παραδείγματα και σχεδιαγράμματα, ανά φύλο, επίπεδο ελληνομάθειας (Α, Β, Γ), αλλά και συνολικά (ΑΒΓ). Τέλος, διερευνάται ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των λανθασμένων τύπων (T-Test & Chi-Square Test) και αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας.

Το τέταρτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη διεξαγωγή της Έρευνας Β. Στην αρχή περιγράφονται συναφείς πειραματικές διδασκαλίες. Έπειτα, παρουσιάζονται τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τα οποία συνιστούν το προφίλ τους. Ακολουθεί ο σχεδιασμός έρευνας και η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται. Μετά πραγματοποιείται η παρουσίαση και ανάλυση των εσφαλμένων επιθετικών τύπων που συλλέγονται από ελεγχόμενους και μη ελεγχόμενους τύπους άσκησης των ΜΦΟ πριν από τις διδακτικές παρεμβάσεις. Ολοκληρώνεται η πρώτη φάση (Έρευνα Β1) με τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των λαθών τους. Έπεται η περιγραφή της δεύτερης φάσης (Έρευνα Β2). Καταγράφονται οι λανθασμένοι τύποι που

συγκεντρώνονται από κατευθυνόμενους και μη κατευθυνόμενους τύπους ασκήσεων μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις και ελέγχεται ξανά η στατιστική σημαντικότητα των εσφαλμένων τύπων. Συγκρίνονται τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί και αναλυθεί από τις ασκήσεις πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις (άσκηση B1-άσκηση B2 & ΠΓΛ1-ΠΓΛ2), ώστε να γίνει κατανοητό το ποσοστό της επίδρασης που είχε η διδασκαλία στην εκμάθηση του επιθέτου. Τέλος, αναφέρονται και οι περιορισμοί της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο συνοψίζει τα βασικά συμπεράσματα των ερευνών αλλά και τους περιορισμούς τους. Ανακεφαλαιώνει τα κύρια σημεία και διατυπώνει πορίσματα, εποικοδομητικές προτάσεις και προεκτάσεις.

1.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Σε αυτήν την ενότητα επιχειρείται η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της διατριβής, η διάκριση του οποίου πραγματοποιήθηκε με βάση την πειραματική πιστοποίηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων του. Οι υποενότητες 1.2.1., 1.2.2. και 1.2.3. πραγματεύονται τη Θεωρία της Διαγλώσσας, την Ανάλυση Λαθών, το Σώμα Κειμένων Μαθητικού Λόγου και την Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών.

1.2.1. Η Θεωρία της Διαγλώσσας

Ο διεθνής όρος για τη Θεωρία της Διαγλώσσας είναι “Interlanguage Theory”, ενώ στην ελληνική βιβλιογραφία απαντώνται οι όροι «μεσόγλωσσα», «ενδιάμεσο γλωσσικό σύστημα», «ανεξάρτητη γλωσσική υπόθεση» και «διαγλώσσα» που αποτελεί τον επικρατέστερο όρο. Η έννοια της διαγλώσσας του μαθητή εισάγεται με την εμφάνιση της γενετικής θεωρίας του Chomsky αρχικά από τον Corder (1967: 161-169) και στη συνέχεια από τον Selinker (1972: 209-231), ενώ απασχολεί και μεταγενέστερους ερευνητές (Sharwood-Smith 1994: 200-235).

Κάθε διδασκόμενος εκτός από την πρώτη, τη μητρική και τη Γ2 έχει μια γλωσσική συστηματική συμπεριφορά κατά την εκμάθηση της Γ2. Εφευρίσκει, δηλαδή, δικούς του κανόνες που αποτελούν τη βάση για ένα δομημένο γλωσσικό σύστημα, τη διαγλώσσα (interlanguage) (Cook 1991: 9). Η διαγλώσσα συνιστά τα εξελικτικά στάδια από τα οποία ο ομιλητής περνάει για να φτάσει στον στόχο του,

στο γλωσσικό σύστημα της Γ2. Η διαγλώσσα δεν αποτελεί το σύστημα της Γ1 ούτε το σύστημα της Γ2, αλλά ένα διασυνδεδεμένο σύστημα μεταξύ τους που χαρακτηρίζει τη γλωσσική εξέλιξη του μαθητή κατά τη διαδικασία εκμάθησης. Η διαγλώσσα μπορεί να περιγραφεί γλωσσικά ως το παρατηρήσιμο προϊόν, που προκύπτει από την προσπάθεια ενός ομιλητή να παραγάγει έναν ξένο τύπο που συμπεριλαμβάνει τόσο τα λάθη όσο και τα μη-λάθη του. Θεωρείται ότι μια τέτοια τακτική είναι εξαιρετικά δομημένη και θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως σύστημα και όχι ως μεμονωμένη συλλογή λαθών (Selinker 1988: 117) και μάλιστα, ως ένα ξεχωριστό γλωσσικό σύστημα (Selinker 1974: 35). Οι συστηματοποιήσεις της διαγλώσσας εξαρτώνται από την εκάστοτε Γ1 του κάθε εκπαιδευμένου και τη Γ2 που μαθαίνει. Υπάρχει η πιθανότητα, οι διαγλώσσες μιας ομάδας ανθρώπων που μαθαίνουν την ίδια Γ2 να παρουσιάζουν κοινά στοιχεία, αλλά ταυτόχρονα να περιέχουν και στοιχεία καθαρά ατομικού χαρακτήρα (Gass & Selinker 2008: 14).

Η μελέτη της διαγλώσσας επιτυγχάνεται μέσα από την ανάλυση του προφορικού και γραπτού λόγου των ομιλητών (James 1990: 205). Η γλώσσα των διδασκόμενων δεν είναι μονολιθική αλλά ποικιλόμορφη, αφού παρουσιάζει ποικίλες εκφάνσεις. Οι μαθητές, δηλαδή, μπορεί να χρησιμοποιήσουν ένα πολύπλοκο γραμματικό φαινόμενο σωστά σε μια πρόταση ενώ σε μία άλλη να κάνουν λάθος στο ίδιο φαινόμενο. Η ποικιλομορφία στη διαγλώσσα τους φαίνεται ακόμη και αν δεν έχει γίνει κάποιο λάθος. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί πως όταν οι διδασκόμενοι έχουν χρόνο να προετοιμάσουν την απάντησή τους κάνουν λιγότερα λάθη σε σύγκριση με περιπτώσεις που πρέπει να παραγάγουν λόγο απροετοίμαστοι (Foster 1996: 128). Η έρευνα θεωρεί την ευκαιρία προετοιμασίας ως θετικό παράγοντα, καθώς η προετοιμασία επιτρέπει στον διδασκόμενο να επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά που θα τον οδηγήσουν σε επιτυχή ολοκλήρωση της εκάστοτε άσκησης. Επίσης, η σειρά κατάκτησης γραμματικών δομών διαφέρει ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας που χρησιμοποιείται. Συχνά η Γ1 επηρεάζει και πολλές φορές χρησιμοποιούνται δομές της στη Γ2 (Ellis & Barkhuizen 2005: 22).

Η διαγλώσσα, κατά τον Selinker (1972), έχει τρία χαρακτηριστικά. Είναι διαπερατή, δυναμική και συστηματική. Είναι διαπερατή (permeable) αφού οι κανόνες που απαρτίζουν τη γνώση του εκπαιδευμένου είναι ανοιχτοί σε μετατροπές και εξελίσσονται με τον χρόνο. Από πολλές απόψεις, αυτό είναι ένα γενικό χαρακτηριστικό των Γ1. Όλα τα γλωσσικά συστήματα είναι διαπερατά. Η διαγλώσσα

διαφέρει από τα άλλα συστήματα μόνο στον βαθμό της διαπερατότητας. Ο Adjémian συμβάλλει στην εννοιολογική αποσαφήνιση και προσέγγιση της διαγλώσσας, υπογραμμίζοντας τη διαπερατότητά της στην επίδραση της Γ1. Συγκρίνει την ανάπτυξη της Γ1 και της γλώσσας-στόχου και καταδεικνύει ότι η Γ2 μπορεί να αναδείξει στοιχεία της πρώτης, τα οποία δε μένουν στην αφάνεια καθώς ο φυσικός ομιλητής (ΦΟ) δεν κατέχει κάποια άλλη γλώσσα για να τα εκμαιεύσει (Adjémian 1976: 310). Η διαπερατότητα που επηρεάζεται από τη Γ1, μπορεί να είναι προβληματική όσον αφορά την έννοια της συστηματικότητας, όπως φαίνεται να είναι αποδεκτή στη σύγκριση της Γ1 και της διαγλώσσας, αλλά όχι σε εκείνη μεταξύ της διαγλώσσας και της Γ2. Ο μαθητής γνωρίζει τη Γ1 του και, κατά συνέπεια, την ενσωματώνει στο γλωσσικό του σύστημα, ενώ δεν κατέχει τη Γ2. Λόγω αυτού του γεγονότος δε δύναται να την ενσωματώσει ορθά στο σύστημα. Ωστόσο, είναι δυνατό να υποστηριχθεί ότι η διαγλώσσα επηρεάζεται από τη Γ2. Αυτό αφήνει δύο δυνατότητες ανοιχτές σχετικά με τη δομή της διαγλώσσας. Είτε υπάρχουν δύο πηγές επιρροής, δηλαδή η Γ1 και η Γ2, και ένα ξεχωριστό σύστημα που ονομάζεται διαγλώσσα, είτε υπάρχουν δύο πηγές επιρροής, η Γ1 και η Γ2, οι οποίες συνδυάζονται για να δημιουργηθεί ένα νέο σύστημα. Ο Selinker (1992) φαίνεται να υποστηρίζει την πρώτη προσέγγιση, αν και δε δίνει μεγάλη έμφαση στην επιρροή της Γ1, θεωρώντας την ως μια από τις πολλές στρατηγικές μάθησης, στο πλαίσιο της εκμάθησης της Γ2. Μια επιμέρους οπτική, την οποία διερευνά είναι η αναζήτηση ενός συστήματος διαγλωσσικών ταυτοτήτων, που αποτελούν ένα σύστημα σύγκρισης σε ένα υποσυνείδητο επίπεδο. Αυτό θα έδινε στη Γ1 και τη Γ2, παρόμοια χαμηλά επίπεδα επιρροής στον σχηματισμό της διαγλώσσας. Ωστόσο, αν το σύστημα των διαγλωσσικών ταυτοτήτων, έγκειται μεταξύ της Γ1 και της Γ2, τότε εγείρεται το ζήτημα της σύγκρισης των δύο γλωσσών, αν και θεωρείται ότι οι δύο γλώσσες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της διαγλώσσας (Adjémian 1976: 315).

Είναι δυναμική (dynamic) εφόσον υπόκειται σε διαρκή αλλαγή με αργούς, ωστόσο, ρυθμούς για να ενσωματωθούν οι νέες εικασίες των μαθητών στο σύστημα της Γ2. Καθώς η διαγλώσσα είναι ένα μεταβλητό σύστημα (Selinker 1972), η τράπεζα δεδομένων που έχουν συλλεχθεί (Σώμα Κειμένων Μαθητικού Λόγου & δεδομένα εκμαίευσης) δε θα περιοριστεί μόνο στους εσφαλμένους τύπους, αλλά θα είναι επίσης πολύτιμη για την ανάλυση της συχνότητας των λαθών αλλά και της

εξέλιξης των διδασκομένων στη διαγλώσσα τους (Ellis & Barkhuizen 2005: 92). Η διαγλώσσα κάθε μαθητή δε μεταβαίνει από το ένα στάδιο στο άλλο, αλλά αναθεωρεί αργά τα προσωρινά συστήματα, προκειμένου να προσαρμοστεί στις νέες υποθέσεις στο σύστημα της γλώσσας-στόχου. Αυτό πραγματώνεται με την εισαγωγή ενός νέου κανόνα, πρώτα σε ένα πλαίσιο και στη συνέχεια σε ένα άλλο και ούτω καθεξής. Ένας νέος κανόνας εξαπλώνεται υπό την έννοια ότι σταδιακά επεκτείνεται πάνω από μια γκάμα γλωσσικών περιεχομένων και περιβαλλόντων. Η διαδικασία της συνεχούς αναθεώρησης και επέκτασης των κανόνων, είναι χαρακτηριστικό της εγγενούς αστάθειας της διαγλώσσας και της ενσωματωμένης τάσης για αλλαγή.

Επίσης, είναι συστηματική (systematic) καθώς παρ' ότι υπάρχει ποικιλότητα στη γλώσσα του εκπαιδευομένου, ο μαθητής έχει μια «προσωπική γραμματική» της Γ2, ένα προβλέψιμο προσωπικό σύστημα κανόνων, στο οποίο βασίζεται η γλωσσική του πραγμάτωση (Ellis 1985: 48-51). Ο διδασκόμενος, λοιπόν, διαμορφώνει ένα σύστημα σε ένα συγκεκριμένο στάδιο κατάκτησης της Γ2 (ΚΓ2) ή μία σειρά συστημάτων, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Αυτά τα αλληλεπιδρώντα συστήματα συνιστούν το εσωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα του μαθητή (built-in syllabus) ή το διαγλωσσικό συνεχές (interlanguage continuum) που καθορίζει τη σειρά της ΚΓ2 από τον μαθητή (Corder 1967: 163, Larsen-Freeman & Long 1991: 60). Οι επιλογές, δηλαδή, που κάνει ο εκπαιδευόμενος δεν είναι τυχαίες αλλά υπακούουν στους κανόνες της προσωπικής του γραμματικής και κατά συνέπεια, η έννοια του λάθους χρήζει αναθεώρησης.

Η μεταβλητότητα της διαγλώσσας δεν μπορεί να παραγνωριστεί. Σε κάθε στάδιο της ανάπτυξής του, ο διδασκόμενος λειτουργεί βάσει του συστήματος των κανόνων που έχει κατασκευάσει, μέχρι ένα σημείο. Ένα κρίσιμο ζήτημα σχετίζεται με το ερώτημα γιατί η επίδοσή του διαφέρει τόσο. Σε μια περίπτωση, χρησιμοποιεί έναν κανόνα, ενώ σε μια άλλη αξιοποιεί έναν διαφορετικό. Έχει γίνει γενικά αποδεκτό, ότι η διαγλώσσα κάθε εκπαιδευομένου είναι μεταβλητή και εμπεριέχει εναλλακτικούς κανόνες για την εκτέλεση της ίδιας λειτουργίας. Όπως έχει αναφερθεί, σε ορισμένες περιπτώσεις, χρησιμοποιείται ένας κανόνας, σε άλλες ένας άλλος. Παράλληλα, παρά την εντυπωσιακή ομοιομορφία στο αναπτυξιακό προφίλ των μαθητών, εντοπίζονται διαφορές στη συνολική τους πορεία ανάπτυξης. Η διαγλώσσα αποτελεί ένα ασταθές σύστημα και είναι διαπερατό στην εισβολή νέων γλωσσικών μορφών. Η δυναμική της ποιότητα αντικατοπτρίζεται στη μεταβλητότητα του

διαγλωσσικού λόγου, αλλά και στην επικάλυψη των αναπτυξιακών σταδίων, καθώς ένα σύνολο μεταβλητών κανόνων αναθεωρείται υπέρ ενός άλλου.

Η μεταβλητότητα της διαγλώσσας των διδασκομένων έχει διερευνηθεί ευρέως (Heift 2008: 306 & 2010: 103-105, Howard 2006: 381, Tarone 1985: 375, Tarone & Parrish 1988: 25-26). Σύμφωνα με τον Ellis (2008) η έννοια της μεταβλητότητας μπορεί να διαχωριστεί σε οριζόντια και κάθετη, χωρίς όμως αυτή η διάκριση να είναι απόλυτη. Ο Corder αναφέρεται σε οριζόντια μεταβλητότητα όταν συγκρίνει διαφορετικές διαλέκτους και σε κάθετη όταν αναφέρεται στη μετάβαση των μαθητών από έναν γλωσσικό τύπο σε έναν άλλο (Corder 1981: 91-92). Ο Adamson αξιοποιεί τον εν λόγω ορισμό όταν επικαλείται παραδείγματα που σχετίζονται με τις διαγλωσσικές μεταβολές που παρατηρούνται στο πρώιμο στάδιο της εκμάθησης της Γ2 (Adamson 2009: 178-180). Από την άλλη πλευρά, οι κάθετες μεταβολές σχετίζονται με τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα κατ' εξακολούθηση, ενώ οι οριζόντιες, σε εκείνες που συμβαίνουν σε ένα μόνο χρονικό σημείο (Ellis 1989: 22). Σύμφωνα με την τυπολογία του Ellis, η διαγλωσσική μεταβλητότητα μπορεί να διερευνηθεί υπό συγχρονικό ή διαχρονικό πρίσμα (Ellis 2008).

Τα πρώτα μοντέλα μεταβλητότητας, όπως είναι οι κανόνες που εισήγαγε ο Labov (1972), υπήρξαν σημαντική επιρροή στο έργο των ερευνητών, που εξετάζουν το ζήτημα των μεταβολών στο πλαίσιο της ΚΓ2. Οι προσεγγίσεις για τη διερεύνηση της μεταβλητότητας στη διαγλώσσα των μαθητών, συνήθως διακρίνονται είτε σε γλωσσική, είτε σε ψυχολογολογική είτε σε κοινωνιογλωσσική προοπτική. Αρχικά, οι ερευνητές που προσπαθούν να εφαρμόσουν το μοντέλο του Chomsky όσον αφορά τη Γ2, τείνουν να αντιλαμβάνονται την ικανότητα του μαθητή ως ένα σταθερό σύστημα, και την μεταβολή ως ένα αποκλειστικό χαρακτηριστικό της επίδοσης (Ellis 1994). Για παράδειγμα, ο Gregg αρνείται οποιοσδήποτε προοπτικές που αναγνωρίζουν το γεγονός ότι η ικανότητα των εκπαιδευομένων μπορεί να είναι μεταβλητή και υποστηρίζει ότι οι θεωρίες για την ΚΓ2 δεν πρέπει να προσεγγίζουν σε καμία περίπτωση την έννοια της μεταβλητότητας (Gregg 1990: 368). Σύμφωνα με τη Romaine, υπάρχουν ενδείξεις ότι η ικανότητα μπορεί να είναι μεταβλητή (Romaine 2003: 430). Για παράδειγμα, το μοντέλο της μεταβλητής ικανότητας του Ellis εξετάζει τη μεταβλητότητα που εντοπίζεται ξεκάθαρα στη διαγλωσσική επίδοση ενός μαθητή και υποθέτει ότι η εν λόγω μεταβλητότητα αποκαλύπτει μια μεταβλητότητα στην ικανότητα από μόνη της (Ellis 1984: 159). Σε αντίθεση με αυτήν την πεποίθηση,

ο Gregg υποστηρίζει ότι δεν εναντιώνεται στην ιδέα μιας ομοιογενούς ικανότητας που αλλάζει με την πάροδο του χρόνου. Θεωρεί ότι το μοντέλο της μεταβλητής ικανότητας, όχι μόνο δεν παρέχει κάποια σαφή εξήγηση για το τι αποτελεί γνώση του εκπαιδευομένου, αλλά διαγράφει ρητά τη γραμμή μεταξύ της γλωσσικής γνώσης και παραγωγής (Gregg 1990: 377-378). Ως εκ τούτου, η διαγνωστική ικανότητα αναγνωρίζεται ως σταθερή δομή, δηλαδή αμετάβλητη, ενώ η μεταβλητότητα αποδίδεται στη διαγλωσσική επίδοση.

Στη βιβλιογραφία, δεν καταγράφονται μελέτες σε ένα πιο γενικό πρίσμα, που αποσκοπούν να αποδείξουν τη σταθερότητα της διαγλωσσικής ικανότητας, αλλά εντοπίζονται ερευνητικές προσπάθειες διάκρισης μεταξύ της ικανότητας και της επίδοσης. Επί παραδείγματι, ο Lyons υποστήριξε ότι όλα τα φωνητικά αντανακλαστικά, όπως ο βήχας, το φτέρνισμα κ.λπ., η μη γλωσσική ποιότητα φωνής, όπως οι διαλεκτικές μεταβολές κ.ά. και οι προφορικές, προσωδιακές και παραγλωσσικές ιδιότητες, όπως οι παραλλαγές που προκύπτουν λόγω άγχους ή στρες, εξαιρέθηκαν από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής (Lyons 1972: 51-52). Ως αποτέλεσμα, οι ερευνητές καλούνται να έχουν πρόσβαση σε αμετάβλητα δεδομένα, τα οποία πρέπει να αντανακλούν την ικανότητα του εκπαιδευομένου (Ellis 1994b: 119). Ο Ellis τονίζει ότι τα δεδομένα που εξετάζονται στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής θέσης, αποτελούν κυρίως δεδομένα κρίσης, δηλαδή διαφωνίες ομιλητών σχετικά με το τι θεωρούν ότι είναι ορθό στη Γ2, παρά σε πραγματικές περιστάσεις χρήσης της γλώσσας (Ellis 2008: 118).

Οι ψυχολinguιστολόγοι, σύμφωνα με τον Ellis, ενδιαφέρονται πρωτίστως να αναγνωρίσουν τους εσωτερικούς μηχανισμούς που ευθύνονται για τη μεταβλητότητα της επίδοσης (Ellis 1994: 120). Από την οπτική γωνία της Tarone, ο βασικός σκοπός είναι να εξηγηθεί πώς αποκτάται με τον καιρό η διαγλωσσική γραμματική (Tarone 2000: 186). Ανάλογα με τις ερμηνείες των ερευνητών αυτών, η εστίαση γίνεται είτε στη διαγλωσσική ικανότητα είτε στη διαγλωσσική επίδοση. Για παράδειγμα, ο Ellis (2005) διερευνά τη διαγλωσσική επίδοση προκειμένου να εξετάσει την ακρίβεια της γλώσσας σε προγραμματισμένες, και μη, δραστηριότητες. Διαπιστώνει ότι μια μη προσχεδιασμένη εργασία παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να παραγάγουν ένα πιο ακριβές γλωσσικό εξαγόμενο, σε αντίθεση με την απρογραμματιστή δραστηριότητα. Άλλες μελέτες διερευνούν τη δομή της Γ2 των εκπαιδευομένων, δηλαδή, με άλλα λόγια, τη διαγλωσσική τους ικανότητα. Για παράδειγμα, το μοντέλο της διαγλώσσας

της Γ2 του μαθητή, των Maritxalar & των συνεργατών του (1997: 52), αποσκοπεί να συγκρίνει μια ιδανική γλωσσική, γραμματική δομή με την πραγματική διαγλωσσική επίδοση των διδασκομένων, προκειμένου να εξαχθεί και να αναδειχθεί η γνώση των μαθητών, όπως έχει κατακτηθεί από την εργασία που φέρουν σε πέρας.

Οι κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις σχετίζονται με τη μελέτη της χρήσης της γλώσσας, η οποία επηρεάζεται από κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. Η Tarone υποστηρίζει ότι οι κοινωνιογλωσσολογικές μελέτες καταδεικνύουν τον αντίκτυπο των κοινωνικών παραγόντων στη χρήση της διαγλώσσας σε ένα μόνο χρονικό σημείο και δε δείχνουν ότι οι εν λόγω κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την κατάκτηση συγκεκριμένων γλωσσικών ή διαγλωσσικών ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών (Tarone 2000: 185).

Οι κυριότερες ερευνητικές τάσεις αναφορικά με τη διαγλωσσική μεταβλητότητα καταδεικνύουν ότι η έννοια της διαγλώσσας, έστω κι αν αναγνωρίζεται ως προσωπικό σύστημα των εκπαιδευομένων στη Γ2, συχνά ερευνάται με αποκλειστική εστίαση στην εξέταση της διαγλωσσικής επίδοσης. Αυτό οφείλεται κυρίως στη δυσκολία ανάδειξης των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές, μέσω της επίδοσής τους. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές και εκπαιδευτικοί, συχνά υποθέτουν ότι αυτό που εκτελείται σωστά είναι αυτό που οι διδασκόμενοι πραγματικά γνωρίζουν και αντίστροφα αυτό που αποδίδουν με λανθασμένο τρόπο είναι αυτό που δεν κατέχουν, που αγνοούν ή δε γνωρίζουν επαρκώς. Όπως επισημαίνουν οι Amaral & Meurers (2008: 328), συνήθως θεωρείται δεδομένο ότι τα γλωσσικά λάθη οφείλονται αποκλειστικά στην έλλειψη γλωσσικών ικανοτήτων και γλωσσικής επάρκειας, αν και όχι όλες οι λανθασμένες μορφές και τύποι είναι λάθη που εξαρτώνται αποκλειστικά από την ικανότητα (Corder 1967).

Οι Corder, Selinker, αλλά και οι επιγενόμενοι ερευνητές δίνουν με την έννοια της διαγλώσσας νέα διάσταση στη μελέτη της εκμάθησης και διδασκαλίας της Γ2. Η διαδικασία εκμάθησης εξετάζεται από μια διαφορετική οπτική που αντιμετωπίζει την εκμάθηση της Γ2 ως δημιουργική διαδικασία ελέγχου υποθέσεων για τη γλώσσα-στόχο. Ο μαθητής δεν εκλαμβάνεται ως παθητικός αποδέκτης γνώσης αλλά ως ένα δημιουργικό ον που περνά μια σταδιακή διαδικασία δοκιμής και λάθους με στόχο τον έλεγχο υποθέσεων για τη Γ2. Η διαδικασία εκμάθησης είναι ένα συνεχές (interlanguage continuum) που διακρίνεται για την περιπλοκότητά του και αποτελεί-

ται από μια σειρά αλληλοεπικαλυπτόμενων γραμματικών που υφίστανται συνεχή αλλαγή με την παρουσία κοινών κανόνων (Han & Tarone 2014: 3, Larsen-Freeman & Long 1991: 60).

Κατά τη διαδικασία της ΚΓ2 διαμορφώνονται διαδοχικές υποθέσεις από τον εκπαιδευόμενο σχετικά με τη δομή της γλώσσας που μαθαίνει. Η ΚΓ2 γίνεται βαθμιαία, με συγκεκριμένη σειρά, ώστε η γνώση που προκύπτει να είναι απόρροια μιας έμφυτης προδιάθεσης στον άνθρωπο για επεξεργασία γλωσσικών δεδομένων με συγκεκριμένους τρόπους, με βάση τις νοησιακές θεωρίες και έμφαση στις εσωτερικές διεργασίες, ανεξαρτήτως εξωτερικών παραγόντων (Ellis 1985: 42).

Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής αρχικά εκτίθεται είτε από συστηματική καθοδήγηση είτε από αυθόρμητη επικοινωνία στο γλωσσικό εισαγόμενο (ΓΕΙΣ) (input). Για την επεξεργασία του και τη δόμηση ενός κανόνα χρησιμοποιεί τον μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης σε μία δομή της Γ2. Με αυτόν τον τρόπο, προκύπτει το γλωσσικό εξαγόμενο (output), κανόνες που δομεί ο διδασκόμενος ενώ παράλληλα χτίζει τη γλωσσική του χρήση στη Γ2. Το επόμενο στάδιο είναι η σύγκριση του ΓΕΙΣ και εξαγομένου για έλεγχο της ορθότητάς τους και η διαδικασία των εικασιών που γίνεται στο υποσυνείδητο, αφού σε μεγάλο βαθμό είναι ενστικτώδης (Ellis 1994: 30, Sharwood-Smith 1994: 99-101). Σύμφωνα με τον Corder, αυτές οι εικασίες δε δομούνται μόνο σε σχέση με το ΓΕΙΣ, αλλά και με τη Γ1, εφόσον ο διδασκόμενος αναπόδραστα κατά τη διαδικασία της ΚΓ2 αναζητά ομοιότητες ή διαφορές της Γ2 από τη Γ1 (Corder 1967).

Η πορεία της ανάπτυξης της διαγλώσσας των εκπαιδευομένων, ανεξαρτήτως Γ2, περιλαμβάνει τις εξής διεργασίες: 1. την παρεμβολή (transfer / interference) ή διαγλωσσική παρεμβολή (cross-linguistic influence) γλωσσικών ιδιοτήτων και συνηθειών από τη Γ1 στη Γ2, 2. τη σταδιακή ανάπτυξη που περιέχει κοινά για όλους στάδια με σκοπό την κατάκτηση των ιδιοτήτων και των δομών της Γ2, 3. τη διαγλωσσική ποικιλότητα (interlanguage variability), δηλαδή δύο ή περισσότερους τύπους που χρησιμοποιούνται από τον μαθητή για την πραγμάτωση γλωσσικών φαινομένων που έχουν μόνο μία πραγμάτωση στη Γ2, 4. την απολίθωση (fossilization) ή στασιμότητα ή παγιοποίηση στη γλωσσική εκμάθηση και 5. τα λάθη (Μπέλλα 2007: 31-57).

Σύμφωνα με τον Selinker, η διαγλώσσα χάνει τη διαπερατότητά της και σταματά η διαδικασία της κατάκτησης σε διαφορετικό σημείο του συνεχούς για τον

κάθε ομιλητή, λόγω της απολίθωσης (Selinker 1972). Κατά τον Han, απολίθωση είναι η μη εξελιξιμότητα της γλωσσικής μάθησης παρά τη διαρκή έκθεση σε ΓΕΙΣ και τις περιστάσεις εξάσκησης της Γ2 και κινείται σε δύο επίπεδα, στο γνωστικό και το εμπειρικό. Το πρώτο σχετίζεται με τις νοητικές διεργασίες ή με μηχανισμούς που υποκρύπτονται και παράγουν στάσιμους τύπους (Brown 1993: 235, Selinker 1992). Στο δεύτερο επίπεδο, που ανεξάρτητα από το ΓΕΙΣ ή τις προσπάθειες που γίνονται από τον διδασκόμενο, υπάρχουν στάσιμοι διαγλωσσικοί τύποι στον προφορικό ή γραπτό λόγο του μαθητή (Han 1998: 50 & 2003: 97). Αυτά τα απολιθώσιμα στοιχεία υπάρχουν στη διαγλώσσα των διδασκομένων, χωρίς να εξαρτώνται από την ηλικία, το ΓΕΙΣ και τη διδακτική καθοδήγηση (Selinker 1972: 215). Αντίθετη άποψη έχει ο R. Ellis, ο οποίος θεωρεί ότι πιθανές αιτίες απολίθωσης είναι η ηλικία, η επικοινωνιακή πίεση, η έλλειψη μαθησιακών ευκαιριών κ.ά. (Ellis 1994: 354), ενώ πολλοί είναι και οι ερευνητές που παραθέτουν και πολλούς ψυχολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες (Ellis & Barkhuizen 2005: 10).

Τα λάθη σχετίζονται με όλα τα υπόλοιπα διαγλωσσικά φαινόμενα, αφού συνδέονται με την παρεμβολή από τη Γ1 στη Γ2, παρουσιάζονται ως κομμάτι της σταδιακής ανάπτυξης και της διαγλωσσικής ποικιλότητας αλλά και ως πρωταρχικό γνώρισμα της απολίθωσης. Το πλαίσιο ανάλυσης λάθους του Corder θεωρεί ότι τα λάθη αποτελούν ένδειξη της ανάπτυξης της προσωπικής διαγλώσσας του εκάστοτε μαθητή (Ellis & Barkhuizen, 2005). Ο Corder, σε ένα από τα βασικά σημεία του έργου *“The significance of learners’ errors”*, υποστηρίζει ότι τα λάθη που αποκαλύπτουν τη διαγλώσσα του διδασκόμενου εξαρτώνται από την ικανότητα του μαθητή να μεταβαίνει από τη Γ1 στη γλώσσα-στόχο. Σύμφωνα με τη θέση του, τα λάθη που εξαρτώνται ή εξηγούνται από την ικανότητα των μαθητών, αποτελούν συστηματικές λανθασμένες μορφές, με την έννοια ότι είναι απόδειξη της χρήσης ενός υποκείμενου συστήματος κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, από πλευράς των μαθητών. Τα λάθη αντανακλούν τη διαγλωσσική ικανότητα των εκπαιδευομένων (Corder 1967: 8-11).

Κατά τη δεκαετία του '60, τα λάθη χαρακτηρίζονται άλλοτε ως ανεπιτυχής αντίδραση, αναπόφευκτο επακόλουθο ανθρώπινων αδυναμιών, όπως η έλλειψη προσοχής ή μνήμης από την πλευρά του εκπαιδευομένου και άλλοτε ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς διδασκαλίας ή, κυρίως, της επιρροής της Γ1 στη διαδικασία εκμάθησης (Corder 1981: 65-66). Από τη δεκαετία του '70, νέες θεωρίες

επικεντρώνουν το ενδιαφέρον στον μαθητή και μετατοπίζουν την προσοχή από το «τι αυτός διδάσκεται» στο «τι αυτός μαθαίνει» (Τοκατλίδου 1986: 92-93). Τα λάθη αντικατοπτρίζουν το εξελικτικό στάδιο εκμάθησης της Γ2 και την πρόοδο των διδασκομένων (Selinker 1972). Αποτελούν κριτήρια μάθησης, δηλαδή φανερώνουν τον τρόπο οργάνωσης και σκέψης του μαθητή, καθώς και εναύσματα τόσο για την απόκτηση νέων γνώσεων, όσο και μέσο ενθάρρυνσής του. Αναγνωρίζονται ως σημαντική ενίσχυση για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με τη μελέτη τους γνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευομένων και οργανώνει -σύμφωνα με την αξιολόγηση και την κατηγοριοποίησή τους- μια διορθωτική αγωγή. Τα λάθη συνιστούν εναύσματα στη διδασκαλία εφόσον αντιμετωπίζονται σαν βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας, θετικό μέσο ανατροφοδότησης για την ερμηνεία δυσκολιών στην κατάκτηση κάποιων γλωσσικών δομών της Γ2 και κατ' επέκταση για την επιλογή και τον εμπλουτισμό της μεθοδολογίας, των στρατηγικών, των τεχνικών και των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν στη μαθησιακή ανάπτυξη (Cook 1991, Corder 1981, Johnson 2001). Όλοι αυτοί οι λόγοι υπογραμμίζουν τη χρησιμότητα της μελέτης των λαθών των μαθητών.

Γενικά, τα λάθη διακρίνονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: α) τα λάθη γραμματικότητας, β) τα λάθη αποδεκτότητας, γ) τα λάθη ορθότητας και δ) τα λάθη παραδοξότητας μαζί με τα πραγματολογικά λάθη (James 1998: 64-76). Στην παρούσα μελέτη, η προσοχή εστιάζεται στα λάθη γραμματικότητας που παρατηρούνται στα επίθετα στις ΠΓΛ. Τα λάθη γραμματικότητας (grammaticality errors) είναι στοιχεία του λόγου που χαρακτηρίζονται ως αποκλίσεις σε επίπεδο γλωσσικής μορφής, αφού αποτελούν περιπτώσεις άμεσης παραβίασης κανόνων ενός συγκεκριμένου γραμματικού συστήματος. Η επιλογή τους έγινε βάσει του συστηματικού τους χαρακτήρα και, επομένως, είναι δυνατόν να εντοπιστούν πιο εύκολα και να αποτελέσουν -σχετικά- αντικειμενικές και μη αμφισβητήσιμες αποκλίσεις που διορθώνονται αυτόματα και βρίσκονται αποτελεσματικότερες μέθοδοι αντιμετώπισής τους.

Γίνεται αντιληπτό, αναφορικά με τη διαγλώσσα του μαθητή, ότι αποτελεί ένα συνεχές με χαρακτηριστικά που επιδέχονται μεταβολές (δυναμικός και διαπερατός χαρακτήρας), δίνει σημαντικές πληροφορίες για την ΚΓ2 και επισημαίνει πως τα λάθη των εκπαιδευομένων αποτελούν δείκτες του εξελικτικού σταδίου εκμάθησης της Γ2 και της προόδου τους (Selinker 1972).

1.2.2. Ανάλυση Λαθών

Η Ανάλυση Λαθών / ΑΛ (Error Analysis) κατέστη ένα σημαντικό μέρος της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας κατά τη δεκαετία του 1960, όταν ο βασικός εισηγητής αυτής της μεθοδολογίας, ο S. P. Corder, επιχείρησε να την εδραιώσει στον τομέα της ΚΓ2. Είναι μια μέθοδος που αξιοποιείται για την ανάλυση της εκμάθησης μιας γλώσσας και ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της ακρίβειας. Πρόκειται για μια σύγκριση συγκεκριμένων δειγμάτων της γλώσσας του διδασκόμενου, που αποσκοπεί να προσδιορίσει, να περιγράψει και να εξηγήσει τα λάθη, στα οποία υποπίπτει ο εκπαιδευόμενος κατά τη χρήση της γλώσσας. Η ΑΛ, αν και από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, έγινε το κύριο ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο της ΚΓ2, από τα τέλη του 1970 άρχισαν να περιορίζονται αριθμητικά οι μελέτες που βασίζονται εξ ολοκλήρου σε αυτήν (Ellis & Barkhuizen 2005: 53). Ωστόσο, σήμερα εξακολουθεί να θεωρείται ένα χρήσιμο εργαλείο που αξιοποιείται συχνά στη μέτρηση της ακρίβειας. Οι Richards & Schmidt ορίζουν την ΑΛ ως μελέτη και ανάλυση λανθασμένων τύπων που κάνουν οι εκπαιδευόμενοι που μαθαίνουν μια Γ2 (Richards & Schmidt 2002: 184). Σύμφωνα με τον James, η ΑΛ συγκρίνει εκείνον που μαθαίνει μια γλώσσα με εκείνον που τη γνωρίζει ως Γ1 και αξιολογεί πόσο οι μαθητές αγνοούν τους γραμματικούς και σημασιολογικούς κανόνες της γλώσσας-στόχου (James 1998: 304). Ο Hasyim υποστηρίζει ότι η ΑΛ μπορεί και πρέπει να διεξαχθεί προκειμένου ο ερευνητής να εξακριβώσει πόσο καλά κάποιος γνωρίζει μια γλώσσα, να κατανοήσει με ποιον τρόπο κάποιος μαθαίνει μια γλώσσα, να εντοπίσει και να καταγράψει τις δυσκολίες στη διδασκαλία ή την προετοιμασία του διδακτικού υλικού (Hasyim 2002: 43). Μια άλλη ερμηνεία της ΑΛ δίδεται από τον Brown, ο οποίος την ορίζει ως διαδικασία παρατήρησης, ανάλυσης και ταξινόμησης των αποκλίσεων από τους κανόνες της Γ2 και αποκάλυψης των συστημάτων που αξιοποιούνται από έναν διδασκόμενο (Brown 1980).

Ο Corder αναδεικνύει τα λάθη των διδασκόμενων ως πηγές ερμηνείας της μαθησιακής διαδικασίας και υπερτονίζει ως βασική παραδοχή ότι «ορισμένες τουλάχιστον από τις στρατηγικές που ακολουθεί ο μαθητής μιας Γ2 είναι ουσιαστικά οι ίδιες με εκείνες με τις οποίες έχει αποκτήσει μια Γ1. Μια τέτοια πρόταση δε συνεπάγεται ότι η πορεία της μάθησης είναι η ίδια και στις δύο περιπτώσεις» (Corder 1967: 164-165). Πιστεύει, δηλαδή, ότι μια ΑΛ μπορεί να αποκαλύψει τη φυσική ακολουθία, βάσει της οποίας ο εκπαιδευόμενος καταφέρνει να κατακτήσει τη Γ2. Ο

συστηματικός χαρακτήρας των λαθών παρέχει στοιχεία και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές να σχεδιάσουν καλύτερα προγράμματα σπουδών, που θα είναι ιδανικά για τις ανάγκες των μαθητών (Corder 1967: 169). Οι αναλύσεις προορίζονται να εντοπίσουν και να αναδείξουν την καλύτερη δυνατή ακολουθία παρουσίασης των δεδομένων, η οποία, σύμφωνα με την υπόθεση του Corder θα είναι παρόμοια σε όλους τους εκπαιδευόμενους, ανεξαρτήτως της Γ1, στα πρώιμα στάδια της και στα επόμενα που δέχονται τις επιδράσεις της Γ1 (Corder 1981: 58, 97).

Ο Corder επηρεάστηκε από τη θεωρία του Chomsky για την έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να μάθει μια γλώσσα, και έτσι υπέθεσε ότι αυτή μαθαίνεται από γενικεύσεις ως προς τη δομή της γλώσσας-στόχου, με βάση τις πληροφορίες που διαθέτει ο διδασκόμενος. Αυτό συνεπάγεται την τροποποίηση στον τρόπο εξέτασης των λαθών και την εστίαση στη γλώσσα, που παράγεται από τον μαθητή κατά την ΚΓ2. Συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στις παρανοήσεις ή τις παρερμηνείες του εκπαιδευόμενου και προσοχή στον χρήστη, ο οποίος, για κάποιο λόγο δεν μπόρεσε να χρησιμοποιήσει την ορθή διαδικασία γενίκευσης, αναπαράγοντας λανθασμένες εκφράσεις. Για πολλούς γλωσσολόγους, η αξιοποίηση των λαθών κατά τη διαδικασία εκμάθησης της Γ2 είναι καταλυτικής σημασίας, η οποία βασίζεται στην κοινή πεποίθηση ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν από τα λάθη τους. Τα λάθη είναι πολύ σημαντικά, επειδή προσφέρουν πληροφορίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με το πόσα έχει μάθει ο διδασκόμενος και ενδείξεις στον ερευνητή για τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας. Επιπλέον, λειτουργούν και ως μηχανισμοί με τους οποίους ο μαθητής εφευρίσκει τους κανόνες της Γ2 (Ellis & Barkhuizen 2005: 51). Επ' αυτού, οι Dulay & Burt εξηγούν ότι η εκμάθηση των γλωσσών εξελίσσεται μέσω της εξάσκησης των διδασκόμενων, βάσει συγκεκριμένων στρατηγικών επεξεργασίας και γλωσσικών κανόνων, που προσαρμόζονται και οργανώνονται σταδιακά στη γλώσσα που ακούνε (Dulay & Burt 1974: 109).

Ο Corder (1974) αναγνωρίζει πέντε στάδια στη διαδικασία της ΑΛ, που αποτελούν καίριο σημείο θεωρητικής αναζήτησης: 1. τη συλλογή δείγματος από τη γλώσσα του εκπαιδευόμενου, 2. τον εντοπισμό των λαθών, 3. την ταξινόμηση των λαθών, 4. την ερμηνεία των ψυχολinguολογικών αιτιών των λαθών και 5. την αξιολόγηση των λαθών ως προς τη σοβαρότητά τους. Κατά τη συλλογή του δείγματος, το δείγμα μπορεί να είναι μεγάλο (από μεγάλο αριθμό μαθητών), συγκεκριμένο (από μικρό αριθμό μαθητών) ή τυχαίο (από έναν μαθητή) και πρέπει να

ληφθούν υπ' όψιν κάποιες παράμετροι, όπως το μέσο (προφορική ή γραπτή παραγωγή), το κειμενικό είδος (επιστολή, διάλεξη κ.λπ.), το περιεχόμενο (θέμα & βαθμός εξοικείωσης του διδασκομένου με αυτό), το επίπεδο (Επίπεδο Α: αρχάριος μαθητής, Επίπεδο Β: μέσος, Επίπεδο Γ: προχωρημένος), η Γ1 του εκπαιδευομένου και τέλος, ο τρόπος γλωσσικής εκμάθησης (διδασκτική καθοδήγηση, επικοινωνία με ΦΟ κ.τ.λ.). Αυτό το στάδιο είναι θεμελιώδες και αυτονόητο για τη διαδικασία. Εκκινεί με τη συλλογή των δειγμάτων της γλώσσας του διδασκομένου. Τα δεδομένα, που συγκεντρώνονται και αναλύονται στην ΑΛ, ονομάζονται «κλινικά εξαγόμενα δεδομένα» και αποτελούν τα δεδομένα που ορίζονται ειδικά από τους σκοπούς της έρευνας ή από είδη παιδαγωγικών εργασιών. Παρ' όλο που οι ερευνητές της εκμάθησης της Γ2 ισχυρίζονται ότι η φυσική γλωσσική παραγωγή παρέχει τα καλύτερα δεδομένα για την εξέταση των ικανοτήτων του εκπαιδευομένου, τα κλινικά εξαγόμενα δεδομένα έρχονται πρώτα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι τα τελευταία είναι πολύ πιο εύκολο να συλλεχθούν, σε αντίθεση με τα όσα λαμβάνουν χώρα στη φυσική γλώσσα (Ellis & Barkhuizen 2005: 7, 9).

Το επόμενο στάδιο στη διαδικασία της ΑΛ είναι ο εντοπισμός των λαθών μέσα στο δείγμα. Ο πρώτος διαχωρισμός είναι μεταξύ λαθών (errors) και παραδρομών (lapses). Κατά τον Corder (1974), η ΑΛ πρέπει να επικεντρώνει την προσοχή της στα λάθη και όχι στις παραδρομές. Λάθη είναι οι συστηματικές αποκλίσεις που παρουσιάζουν τη γνώση της γλώσσας που έχει ο διδασκόμενος σε αυτό το στάδιο της γλωσσικής ανάπτυξης και προκύπτουν από την έλλειψη ικανότητας και γνώσης. Παραδρομές είναι οι ασυστηματικές αποκλίσεις που είναι προϊόντα τυχαίων περιστάσεων και προκύπτουν από αποτυχία του μαθητή. Ο Norrish ορίζει την παραδρομή ως μια ασυνεπή απόκλιση, σε αντίθεση με το λάθος που αποτελεί μια «συστηματική» απόκλιση. Αυτό σημαίνει ότι η παραδρομή δε συμβαίνει επανειλημμένα, αλλά μερικές φορές ο μαθητής κάνει το σωστό και μερικές φορές όχι (Norrish 1987: 8). Ο Richards υποστηρίζει ότι ένας εκπαιδευόμενος υποπίπτει σε παραδρομές όταν εκφράζεται γραπτώς ή προφορικώς, λόγω έλλειψης προσοχής, κόπωσης, απροσεξίας και άλλων παραγόντων που επηρεάζουν σημαντικά τη συγκέντρωσή του, συνεπώς και την απόδοσή του (Richards 1984: 95). Τα λάθη διακρίνονται σε εμφανή (overt) και συγκαλυμμένα (covert) (Brown 2002: 220, Corder 1974, Ellis 1994: 710). Εμφανή λάθη είναι αυτά που εντοπίζονται εύκολα, εξαιτίας της μορφικής απόκλισης που παρουσιάζουν. Συγκαλυμμένα είναι αυτά που

χαρακτηρίζονται ως γραμματικά ορθά, τα οποία όμως δεν μπορούν να ερμηνευτούν στο πλαίσιο της επικοινωνίας και χρειάζονται προσεκτικότερη εξέταση (Ellis & Barkhuizen 2005: 54). Ο Norrish ορίζει ένα λάθος ως συστηματική απόκλιση, όταν ένα μαθητής δεν έχει μάθει κάτι σωστά και δεν μπορεί να το αναπαραγάγει με ορθό τρόπο (Norrish 1987: 7). Ο Cunningsworth συμφωνεί με την ανωτέρω θέση και προσθέτει ότι τα λάθη είναι συστηματικές αποκλίσεις από τους κανόνες της γλώσσας που διδάσκονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Cunningsworth 1987: 87). Το κοινό στοιχείο των δύο προσεγγίσεων, η «συστηματική απόκλιση», αφορά ένα λάθος που συμβαίνει κατ' επανάληψη.

Άλλο στάδιο αποτελεί η ταξινόμηση των λαθών, ξεχωριστή διαδικασία για τον εντοπισμό της ερμηνείας των λαθών (Dulay, Burt & Krashen 1982: 45). Δεν είναι πάντα σαφές σε τι συνίστανται τα λάθη (Ellis 1994: 57), η ταξινόμηση και τα όρια μεταξύ των κατηγοριών τους είναι συχνά δυσδιάκριτα (Lennon 1991: 183) και γι' αυτόν τον λόγο καθίσταται αναγκαίο να αναλυθούν προσεκτικά και να αντιμετωπιστούν με συστηματική παρατήρηση και εστίαση σε κάποια κλειδιά για την ΚΓ2, προκειμένου η ανάλυσή τους να έχει χρηστικότητα (Brown 1980: 217). Ο Corder είναι πεπεισμένος ότι οι αναλυτές λαθών πρέπει να επικεντρώνουν την προσοχή τους στα λάθη, καθώς μόνο αυτά μπορούν να αποκαλύψουν τη γνώση που υπάρχει κάτω από αυτά μέχρι σήμερα. Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι η διαδικασία διάκρισης των λαθών είναι δύσκολη (Corder 1967: 166-167). Ταξινομεί τα λάθη πιο «ενδοσκοπικά» σε α. προσυστηματικά (prosystematic), όταν ο διδασκόμενος αγνοεί την ύπαρξη συγκεκριμένου κανόνα και είναι τυχαία, β. συστηματικά (systematic), όταν ο μαθητής έχει επινοήσει μόνος του έναν εσφαλμένο κανόνα και γ. μετασυστηματικά (postsystematic), όταν υπάρχει κανόνας αλλά ο εκπαιδευόμενος δεν τον ακολουθεί (Corder 1974). Τα συστηματικά λάθη κωδικοποιούνται επιμέρους, ακολουθώντας τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης σε α. φωνολογικά (φωνήματα) και γραφηματικά (ορθογραφία, τονισμός, στίξη), β. μορφολογικά (γραμματικό κλιτικό μόρφωμα, μορφολογία άρθρου, όψη, χρόνος, φωνή), γ. μορφοσυντακτικά (συμφωνία γένους, προσώπου & αριθμού, πτώση, έγκλιση), δ. συντακτικά (παράλειψη, προσθήκη, λάθος χρήση, σειρά όρων, ανύπαρκτη συντακτική δομή) ε. σημασιολογικά (ανύπαρκτη λέξη, λανθασμένη χρήση λέξης).

Το τέταρτο στάδιο της ΑΛ αποτελεί η ερμηνεία των λαθών. Η επεξήγηση των λαθών είναι ένα πολύ σημαντικό στάδιο της ΑΛ στο πλαίσιο της έρευνας για την

εκμάθηση της Γ2. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι πολλά λάθη είναι συχνά αδύνατο να συνδεθούν με μια μόνο πηγή και έτσι δεν είναι σαφές ποια στρατηγική ευθύνεται για το εκάστοτε λάθος. Οι Schachter & Murcia (1977) υποστηρίζουν ότι είναι εξαιρετικά καίριο να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διαδικασία εντοπισμού της αιτίας ενός δεδομένου λάθους (Ellis & Barkhuizen 2005: 69).

Η ΑΛ καθορίζει τη φύση των λαθών που γίνονται από τους μαθητές της Γ2, δίνει συμπεράσματα για τη διαγλώσσα και προτείνει διδακτικές διαδικασίες για την αποφυγή (avoidance) των λαθών. Για την εξήγηση των λαθών, πρέπει να καθοριστεί η αιτία τους, κάτι που αποτελεί το πιο σημαντικό, ίσως, στάδιο της ΑΛ. Κάποια λάθη γίνονται λόγω κενού στη Γ1 και κάποια επειδή ο διδασκόμενος δυσκολεύεται να εφαρμόσει γλωσσικές μορφές που ακόμη δεν κατέχει πλήρως (Ellis & Barkhuizen 2005: 62). Με βάση την προέλευσή τους, ο James τα ταξινομεί σε: 1. διαγλωσσικά / λάθη παρεμβολής (interlingual / transfer errors) 2. ενδογλωσσικά λάθη (intralingual errors) / αναπτυξιακά (developmental) (Richards 1971), α. λάθη υπεργενίκευσης (overgeneralization errors), β. λάθη από άγνοια των κανόνων, γ. λάθη από υπερδιόρθωση, δ. λάθη από ελλιπή εφαρμογή των κανόνων, 3. λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής (communication-strategy errors) και 4. συνεπαγωγικά λάθη (induced errors) (James 1998: 179). Τα ενδογλωσσικά λάθη και τα λάθη παρεμβολής χαρακτηρίζονται ότι είναι «οι πιο διαθέσιμες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται σε νέες καταστάσεις και μπορούν να είναι πολύ επιβλητικές στη διαδικασία εκμάθησης της Γ2» (Richards 1971: 155).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την προαναφερθείσα ταξινόμηση των λαθών, παρεμβολή¹ (transfer) ή μεταφορά (interference) είναι η εμφάνιση γλωσσικών συνηθειών, δομών ή τύπων της Γ1 κατά την πραγμάτωση της Γ2. Στην ΚΓ2 οι εκπαιδευόμενοι μεταφέρουν συστηματικά συντακτικές δομές της Γ1. Κατά τον Kellerman (1979), η μεταφορά οφείλεται σε δύο παράγοντες, τη γλωσσική απόσταση της Γ1 από τη Γ2 και τον χαρακτηρισμό της γλωσσικής δομής ως βασικής ή φυσικής (Ellis & Barkhuizen 2005: 65). Σύμφωνα με μελέτες, το συνηθέστερο είδος παρεμβολής παρατηρείται σε στοιχεία που διαφοροποιούνται η Γ1 με τη Γ2, στα

¹ Σύμφωνα με τον Corder, αναφερόμενος στην παρεμβολή της Γ1, υπάρχει διάκριση των όρων της μεταφοράς (transfer) και του δανεισμού (borrowing). Τα τελευταία χρόνια τείνει να αντικατασταθεί με τον όρο διαγλωσσική επιρροή (cross-linguistic influence). Βλ. σχετικά: Corder 1981, Ellis 1997, Ringbom 1987.

επίπεδα της Φωνολογίας, της Σύνταξης, της Μορφολογίας και της Πραγματολογίας (Μπέλλα 2007: 53-54, 32-34).

Θετική παρεμβολή (positive transfer) είναι η μεταφορά όμοιων συνηθειών από τη Γ1 στη Γ2 και συνεπώς, η ΚΓ2 είναι εύκολη από τον διδασκόμενο. Επί παραδείγματι, έχει παρατηρηθεί ότι η κατάκτηση των άρθρων στην αγγλική ως Γ2 είναι πολύ πιο γρήγορη για τους ομιλητές των οποίων η Γ1 έχει αντίστοιχη διάκριση, λ.χ. η Γαλλική, από ό, τι για εκείνους που δεν έχουν, π.χ. η Κινεζική (Zobl 1984: 82). Αρνητική παρεμβολή (negative transfer) είναι η μεταφορά στοιχείων που δεν υπάρχουν στη Γ2, με αποτέλεσμα την εμφάνιση δυσκολιών κατά την ΚΓ2 και άρα, γλωσσικών αποκλίσεων (Lado 1957: 2).

Το πιο συχνό είδος παρεμβολής είναι η αρνητική και ενώ αρχικά κυριαρχούσε η άποψη πως δημιουργεί προβλήματα στη διαδικασία της ΚΓ2, στη συνέχεια οι μελέτες αποδεικνύουν ότι πολλά λάθη υποβοηθούν τη διαδικασία. Η συγκεκριμένη υπόθεση βασίζεται στην πληθώρα των λαθών κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας Γ2, τα οποία αποδίδονται στην αρνητική μεταφορά χαρακτηριστικών της Γ1 στη Γ2. Η αρνητική μεταφορά συνεπάγεται λανθασμένους, ενώ η θετική ορθούς σχηματισμούς (Krashen 1982). Ο Selinker προσθέτει και την ουδέτερη μεταφορά (neutral transfer), η οποία συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν μια λειτουργική δομή που δεν κυριαρχεί στη Γ1 αντικαθίσταται με άλλη, παραλληλίζεται με μια δομή στη Γ2, η οποία όμως δεν έχει την ανάλογη ευελιξία στη χρήση και αποτελεί λάθος η εναλλαγή της αφού παραβιάζεται κάποιος κανόνας (Selinker 1983: 51). Άλλα είδη παρεμβολής είναι α. η αποφυγή χρήσης συγκεκριμένων τύπων ή δομών στη Γ2 είτε λόγω απουσίας αυτών από τη Γ1 τους είτε εξαιτίας δυσκολίας και β. η υπερβάλλουσα χρήση (overuse) συγκεκριμένων δομών, κυρίως γραμματικών (Μπέλλα 2005).

Ενδογλωσσικά είναι τα λάθη που καθιστούν εμφανείς τις διεργασίες από τις οποίες διέρχεται ο διδασκόμενος και τις αποκλίσεις, από τη νόρμα της Γ2, στις οποίες καταλήγει. Για πρώτη φορά η θεωρία αυτή προσεγγίζει συστηματικά τα ενδογλωσσικά λάθη ως μέρος της διαδικασίας της γλωσσικής ανάπτυξης, συγκρίνοντας τις εκάστοτε συστηματοποιήσεις της διαγλώσσας με τις δομές της Γ2, με σκοπό να εντοπιστούν και να καλυφθούν οι ενδεχόμενες διαφορές τους (James 1998: 8). Οι στρατηγικές που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι μαθητές μπορούν να οδηγήσουν σε ενδογλωσσικά λάθη, όπως για παράδειγμα, μια υπεργενίκευση ή μια υπογενίκευση ενός κανόνα, η απλοποίηση του συστήματος, η παραβίαση περιορισμών ταυτόχρονης

χρήσης ή η αξιοποίηση πλεονασμών (Ellis & Barkhuizen 2005, Richards 1974). Συνεπώς, οι υποκατηγορίες των ενδογλωσσικών λαθών, κατά τους Richards (1971) & James (1998) είναι οι εξής:

α. λάθη υπεργενίκευσης ή απλοποίησης του συστήματος (overgeneralization errors ή system simplification), π.χ. *παιδί έχει *άσχημο τρόπους* (BUL088), με υπεργενίκευση του ουδετέρου σε -ο, στον αριθμό (API), το γένος (GEN) και την πτώση (ΠΤΩ), ως μη χαρακτηρισμένου στη γραμματική της Ελληνικής.

β. λάθη από άγνοια περιορισμών των κανόνων, λ.χ. *επίσης όταν το παιδι θα γίνει *μεγάλος* (LEF000), με άγνοια του κανόνα ότι το επίθετο *μεγάλος* -η -ο σε αυτήν την περίπτωση δε χρησιμοποιείται στο αρσενικό γένος.

γ. λάθη υπερδιόρθωσης (hypercorrection), π.χ. *στην ζωη υπαρχει *τις καλις ανθρωποις* (SYR003) που αποτελεί μορφή υπεργενίκευσης, καθώς πλεοναστικά χρησιμοποιείται το οριστικό άρθρο, με τη διαφορά ότι αυτός που την κάνει προσπαθεί συνειδητά να μιλήσει σωστά, αλλά με ελλειπείς γλωσσικές γνώσεις.

δ. λάθη από ελλιπή εφαρμογή των κανόνων (incomplete rule application), όπως **Η Μαρία είναι *γλυκά* (ALB066), που οφείλονται στην υπεργενίκευση, με τύπους όμως ατελείς.

Ο Ellis δηλώνει ότι τα λάθη που οφείλονται στην υπεργενίκευση εμφανίζονται όταν οι μαθητές παράγουν αποκλίνουσες γλωσσικές δομές, οι οποίες βασίζονται σε άλλες δομές της γλώσσας-στόχου, για τις οποίες όμως αγνοούν τους κανόνες και τους περιορισμούς. Αυτό σημαίνει ότι είτε δεν τηρούν τους κανόνες είτε τους εφαρμόζουν σε ακατάλληλες γλωσσικές περιστάσεις. Παράλληλα, υποστηρίζει ότι η ατελής τήρηση και συμμόρφωση στους κανόνες προκύπτει όταν οι διδασκόμενοι αποτυγχάνουν να αναπτύξουν πλήρως μια δομή, την ίδια στιγμή που προβαίνουν σε ψευδείς εννοιολογήσεις (Ellis 1994: 710).

Τα λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής, αποτελούν λάθη που είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των εκπαιδευομένων να επικοινωνήσουν στη Γ2 με τη χρήση κάποιων επικοινωνιακών στρατηγικών που βασίζονται στη Γ1, όπως η αλλαγή γλωσσικού κώδικα (language switch) και η κυριολεκτική μετάφραση από τη Γ1 στη Γ2. Λάθη επικοινωνιακής στρατηγικής αποτελούν η χρήση υπερωνύμου αντί υπωνύμου, η χρήση αντωνύμου (συνήθως περιφραστικού) και η αντικατάσταση ενός τύπου με συνώνυμο ή παράφραση, λ.χ. *Τα ρούχα στην αποθήκη είναι *ηλικιωμένα* (αντί *παλιά*). Τέλος, τα συνεπαγωγικά λάθη, είναι τα λάθη που προκύπτουν από διδακτική

καθοδήγηση ή από την επαφή των μαθητών με ΦΟ, όπως για παράδειγμα *Αγόρασα ένα *αντρόγυνο κάλτσες*, παραγωγή ως απόρροια παραπλανητικής ή ελλιπούς εξήγησης του διδάσκοντα στους διδασκόμενους (James 1998: 179-199).

Το πέμπτο, και τελευταίο, στάδιο της ΑΛ αποτελεί η αξιολόγηση των λαθών. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, χαρακτηρίζεται ως συμπληρωματική διαδικασία αξιολόγησης λάθους ή ως ένα επιπλέον βήμα της ανάλυσης. Αποτελεί υποστηρικτική διαδικασία για την εφαρμογή των αποτελεσμάτων της ΑΛ και περιλαμβάνει τον καθορισμό της βαρύτητας των λαθών που χρήζουν διδακτικής υποστήριξης, προκειμένου να αποφασιστεί ποια λάθη πρέπει να αντιμετωπιστούν από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, ώστε να διορθωθούν οι μεγαλύτερες αδυναμίες στην απόδοση του εκπαιδευμένου. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει α) την επιλογή των λανθασμένων τύπων που θα αξιολογηθούν, β) τον καθορισμό των κριτηρίων βάσει των οποίων θα γίνει η αξιολόγηση, γ) την προετοιμασία του εργαλείου αξιολόγησης (οδηγίες, εσφαλμένες προτάσεις ή κείμενο και μέθοδος αξιολόγησης) και δ) την επιλογή των κριτών (Ellis & Barkhuizen 2005: 66-67). Σε αντίθεση με τα προηγούμενα στάδια, σε αυτό υπογραμμίζεται κυρίως ο δέκτης, σε τι βαθμό τα κατανοεί και με ποιον τρόπο αντιδρά (Ellis 1994: 63). Τίθενται ερωτήματα, όπως για το είδος των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των λαθών, τα λάθη που θεωρούνται πιο σημαντικά και τις διαφορές ανάμεσα σε ΦΟ και ΜΦΟ. Κάποιοι μελετητές, όπως ο James (1998), προσπαθούν να απαντήσουν σε αυτά αναφορικά με τα κριτήρια αξιολόγησης της σοβαρότητας των λαθών και προτείνουν τα γλωσσολογικά κριτήρια που έχουν σχέση με τη γραμματικότητα και με τη νόρμα της Γ2, τη συχνότητα και την κατανόηση της σημασίας μέσα σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο (Μπέλλα 2007: 58).

Η ΑΛ θεωρείται σημαντική, χρήσιμη και ευρέως διαδεδομένη ερευνητική μέθοδος στη μελέτη της διαγλώσσας καθώς δίνει εξηγήσεις για τη διαδικασία εκμάθησης της Γ2 και απαντάει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ζητήματα. Ο Corder υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της μελέτης των λαθών, στα οποία υποπίπτουν οι εκπαιδευόμενοι που μαθαίνουν μια Γ2. Η μελέτη του λάθους αποτελεί μέρος της διερεύνησης της διαδικασίας εκμάθησης γλωσσών. Παρέχει μια εικόνα της γλωσσικής εξέλιξης ενός διδασκόμενου και μπορεί να δώσει σημαντικά δείγματα σχετικά με τη διαδικασία μάθησης. Προσθέτει ότι οι διορθωτικές ασκήσεις θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και να εστιάσουν περισσότερο στα προβληματικά

σημεία. Ο εκπαιδευόμενος είναι αυτός που καθορίζει ποιο είναι το ΓΕΙΣ. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρουσιάσει μια γλωσσική μορφή, η οποία δεν αφορά απαραίτητως το ΓΕΙΣ, αλλά απλώς αυτό που είναι διαθέσιμο προς διδασχή και μάθηση (Corder 1974: 125).

Πολλές μελέτες επιβεβαιώνουν τις παρατηρήσεις του Corder. Ο Kwok υποστηρίζει ότι τα γλωσσικά λάθη παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο ή το γλωσσικό σύστημα που υιοθετεί ο μαθητής (Kwok 1998: 12). Οι Nation & Newton υποθέτουν ότι η διόρθωση του λάθους λαμβάνει χώρα όταν κατανοηθούν ωρίτερα οι λόγοι για τους οποίους συνέβη (Nation & Newton 2001: 140-141). Υπό αυτό το πρίσμα, η ΑΛ αφορά τη μελέτη των λαθών προκειμένου να εντοπιστούν τα αίτια που τα ενίσχυσαν. Η ΑΛ δεν είναι μόνο ευεργετική για τους διδάσκοντες, τους συντάκτες συγγραμμάτων και εγχειριδίων, καθώς τους ενημερώνουν για την πρόοδο των μαθητών, αλλά είναι εξίσου σημαντική για τους ερευνητές και τους εκπαιδευόμενους. Μπορεί να δείξει στους ερευνητές ποιες στρατηγικές αξιοποιούν οι διδασκόμενοι για να μάθουν τη Γ2, καταδεικνύει το είδος των λαθών που κάνουν οι μαθητές και γιατί υποπίπτουν σε αυτά. Όταν ένας εκπαιδευόμενος έχει κάνει λάθος, ο αποτελεσματικότερος τρόπος για να διδαχθεί τους σωστούς τύπους, είναι να τον αφήσει να ανακαλύψει το λάθος του και να δοκιμάσει διαφορετικές υποθέσεις.

Η ΑΛ διεξάγεται όχι μόνο για να ανιχνευτούν και να κατανοηθούν τα λάθη αυτά καθ' αυτά, αλλά και για να αξιοποιηθεί εμπράκτως οτιδήποτε εφαρμόστηκε εκπαιδευτικά για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας. Πολλές μελέτες, όπως των Kroll & Schafer, έδειξαν ότι μπορεί η ΑΛ να χρησιμοποιηθεί για τη βελτίωση των δεξιοτήτων ΠΓΑ (Kroll & Schafer 1978: 242-248). Αναλύουν τις πιθανές πηγές λαθών σε εκπαιδευόμενους και προσπαθούν να παράσχουν μια διαδικασία προσέγγισης στη γραφή. Η ΑΛ βοηθά τους γλωσσολόγους να συνειδητοποιήσουν ότι, αν και τα λάθη εμποδίζουν συχνά την επικοινωνία, είναι δυνατό να διευκολύνουν την εκμάθηση της Γ2 και να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ώστε να καταστούν ικανοί να εντοπίζουν και να ταξινομούν τα λάθη των μαθητών τους.

Ωστόσο, επικρίνεται από κάποιους ερευνητές και χαρακτηρίζεται μη ξεκάθαρη και αβάσιμη (James 2013). Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται πως επικεντρώνεται μόνο στα λάθη των διδασκόμενων δίχως να λαμβάνεται υπ' όψιν η εξέλιξή τους και παρουσιάζεται με αυτόν τον τρόπο μια μονομερής οπτική για τη γνώση της Γ2

(Ellis 1994: 69). Άλλες αδυναμίες και περιορισμοί της ΑΛ που διατυπώνονται είναι, ότι βασίζεται σε ετερογενή δεδομένα των μαθητών, οι κατηγορίες της είναι ασαφείς και δεν μπορεί να απαντήσει σε όλους τους τομείς που οι διδασκόμενοι συμμετέχουν, όπως η αποφυγή χρήσης συγκεκριμένων τύπων και δομών (Dagneaux et al. 1998: 164). Για παράδειγμα, ένας μαθητής που για κάποιον λόγο αποφεύγει μια συγκεκριμένη κατηγορία λέξης, δομής ή λόγου, μπορεί να θεωρηθεί λανθασμένα ότι δεν αντιμετωπίζει κάποια δυσκολία ως προς αυτό. Επομένως, η απουσία λάθους δεν αντανακλά κατ' ανάγκη τις πραγματικές δυνατότητες του εκπαιδευμένου.

Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τις Γ2 είναι ΦΟ, δηλαδή δεν έχουν ως μητρική και πρώτη γλώσσα τους εκείνη που καλούνται να διδάξουν. Κατά συνέπεια, υπάρχει η πιθανότητα να χρησιμοποιούν ορισμένες λανθασμένες πτυχές της διδασκόμενης Γ2. Σύμφωνα με τον Corder, η αναγνώριση του λάθους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον ερευνητή, από τον οποίο αναμένεται να κάνει μια σωστή ερμηνεία του περιεχομένου και του νοήματος των εκφράσεων του εκπαιδευμένου (Corder 1974: 127). Με την ΑΛ μπορεί να είναι δύσκολο να αποφασιστεί ποιο είναι το λάθος και ποιο δεν είναι, καθώς αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το είδος της εργασίας. Ένα λάθος σε μια περίπτωση μπορεί να μην εκλαμβάνεται ως τέτοιο σε μια άλλη. Για παράδειγμα, τα τεστ στο λεξιλόγιο είναι προσανατολισμένα προς ένα συγκεκριμένο σύνολο λέξεων. Με τη χρήση μιας άλλης λέξης, με το ίδιο νόημα, αν και αναδεικνύεται η εφευρετικότητα και το εύρος των γνώσεων των μαθητών, η απάντηση αυτή θα εκληφθεί ως λανθασμένη, καθώς είναι έξω από τις προβλεπόμενες. Επιπροσθέτως, αν τα λάθη προσδιορίζονται σύμφωνα με τις γλωσσικές περιστάσεις, είναι πιθανό να έχουν διαφορετική βαρύτητα. Για παράδειγμα, ένα ορθογραφικό λάθος είναι μεγαλύτερης σημασίας όταν εντοπίζεται σε μια άσκηση ορθογραφίας, παρά σε μια εργασία που σχετίζεται με τη συγγραφή ενός εκτεταμένου δοκιμίου. Η ερμηνεία και η αξιολόγηση ενός λάθους, εξαρτώνται ουσιαστικά από τη βαρύτητα που δίνεται σε αυτό, η οποία ποικίλει από άσκηση σε άσκηση.

Μια ακόμα αδυναμία της ΑΛ, σύμφωνα με τους Xie & Jiang, είναι ότι υπάρχει πάντα ο κίνδυνος να δοθεί υπερβολική προσοχή στα λάθη των μαθητών (Xie & Jiang 2007: 13). Επί παραδείγματι, στην αίθουσα διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός τείνει να γίνει περισσότερο προκατειλημμένος απέναντι στα λάθη, με αποτέλεσμα τα σωστά σημεία να περνούν σχεδόν απαρατήρητα. Αν και η μείωση των λαθών

αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την αύξηση της γλωσσικής επάρκειας, απώτερος σκοπός της εκμάθησης της Γ2 είναι η κατάκτηση της επικοινωνιακής δεξιότητας σε μια γλώσσα. Ένα, επιπλέον, αδύναμο στοιχείο της ΑΛ είναι η άσκηση πολύ μεγάλης πίεσης στην παραγωγή δεδομένων, παρά δεδομένων κατανόησης, τα οποία είναι εξίσου καθοριστικά στην αποτελεσματικότητα της διαδικασίας απόκτησης μιας γλώσσας. Η Caicedo ισχυρίζεται ότι η ΑΛ είναι δυνατό να αφορά μόνο την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, και όχι την ικανότητα του ατόμου να ακούει και να διαβάζει (Caicedo 2009: 43).

1.2.3. Σώμα Κειμένων Μαθητικού Λόγου

& Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών

Υπάρχουν τέσσερα είδη συλλογών κειμένων: α. το Αρχείο (Archive) που αποτελεί την αποθήκευση των ηλεκτρονικών κειμένων χωρίς να είναι οργανωμένα μεταξύ τους, β. η Βιβλιοθήκη Ηλεκτρονικών Κειμένων (Electronic Text Library) που είναι η συλλογή ηλεκτρονικών κειμένων με ενιαία τυποποίηση και με ειδικές συμβάσεις στο περιεχόμενό τους δίχως περιορισμούς επιλογής, γ. το Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων (Corpus), το υποσύνολο της βιβλιοθήκης με τη διαφορά ότι είναι σχεδιασμένο βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών και στόχων και δ. το Υποσώμα Κειμένων (Subcorpus), το υποσύνολο του σώματος κειμένων, το οποίο μπορεί να είναι στατικό στοιχείο ενός σύνθετου σώματος κειμένων ή δυναμικό για τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ανάλυσης (Atkins et al. 1992: 1).

Κατά το τέλος της δεκαετίας του '50, στον χώρο της Γλωσσολογίας εμφανίζεται η χρήση των σωμάτων κειμένων που συνιστούν ένα είδος ερευνητικής πρακτικής σε ποικίλους γλωσσολογικούς τομείς (McEnery et al. 2006: 8) και πρόταση επανακαθόρισης της ΑΛ (Dagneaux et al. 1998: 165). Ο Sinclair θεωρεί πολύ σημαντική για τα σώματα κειμένων την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας και την αρχή των κριτηρίων σχεδιασμού τους και σύμφωνα με αυτήν την άποψη ορίζει ως σώμα κειμένων (text corpus ή language corpus) μια «συλλογή τμημάτων γλώσσας, που επιλέγονται και διατάσσονται σύμφωνα με συγκεκριμένα γλωσσολογικά κριτήρια, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αντιπροσωπευτικό δείγμα μιας συγκεκριμένης γλώσσας» (Sinclair 1996) ή μια «συλλογή κομματιών γλωσσικού κειμένου σε ηλεκτρονική μορφή, τα οποία επιλέγονται βάσει εξωτερικών κριτηρίων για να αντιπροσωπεύουν, όσο είναι δυνατόν, μια γλώσσα ως πηγή δεδομένων για τη

γλωσσολογική έρευνα» (Sinclair 2005). Ο σχεδιασμός τους πραγματοποιείται βάσει κριτηρίων και καθίσταται δυνατή η μεγαλύτερη πιθανότητα ομοιογένειας (Granger 2002: 13). Επίσης, στη διάσταση της αντιπροσωπευτικότητας εστιάζουν οι McEnery & Wilson, οι οποίοι ορίζουν ως σώμα κειμένων κάθε «πεπερασμένη συλλογή μηχανοαναγνώσιμων κειμένων, επιλεγμένων ώστε να είναι, στον βαθμό που είναι δυνατό, πιο αντιπροσωπευτική μιας γλώσσας» (McEnery & Wilson 1996: 177). Ο Sampson δίνει έμφαση στο γεγονός ότι τα δεδομένα που αντλούμε από ένα σώμα κειμένων αποτελούν την αφετηρία για να διατυπωθούν σχετικές υποθέσεις που θα μας οδηγήσουν στις απαντήσεις και ονομάζει σώμα κειμένων «ένα εκτεταμένο δείγμα αυθεντικής χρήσης της υπό εξέταση γλώσσας, που συγκροτείται και χρησιμοποιείται ως πηγή στοιχείων για τη δημιουργία ή εξέταση υποθέσεων για τη φύση της γλώσσας» (Sampson 2001: 6).

Οι αρχές σχεδιασμού και δημιουργίας των σωμάτων κειμένων προσδιορίζονται ανάλογα με τα δεδομένα του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος (Conrad 2002: 77). Ωστόσο, έχουν διατυπωθεί γενικές αρχές για τον σχεδιασμό τους, οι οποίες συνδέονται κυρίως με έξι παραμέτρους, το μέγεθος, το περιεχόμενο, τη δειγματοληψία, την αντιπροσωπευτικότητα, την τήρηση μεταδεδομένων και τη διαθεσιμότητα ενός σώματος κειμένων (Γούτσος & Φραγκάκη 2015: 39-42). Δημιουργούνται προκειμένου να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους ερευνητικούς σκοπούς και για να συμβάλουν στην εύρεση λύσεων σε εφαρμοσμένους τομείς έρευνας. Το είδος των κειμένων που συμπεριλαμβάνονται σε αυτά (γλωσσικές ποικιλίες, είδη λόγου κ.λπ.), η οργάνωσή του σε υποσύνολα και το λογισμικό που θα επιλεγεί καθορίζονται από τους σκοπούς για τους οποίους συγκροτείται (Χαλσισιάνη 2009: 819). Στοχεύουν, ειδικότερα, στην επαλήθευση ερευνητικών ερωτημάτων με βάση συγκεκριμένα εμπειρικά δεδομένα (Belz 2004: 578, Cobb 2003: 416) και εντάσσονται σε μια ευρύτερη σημασιολογική κατηγορία, τη συλλογή κειμένων (text collection) (Μικρός & Φουντοπούλου 2002: 49).

Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων (ΗΣΚ) είναι «ένα σώμα κειμένων που είναι κωδικοποιημένο για τυποποιημένες και ομοιογενείς εργασίες ανάκτησης πληροφορίας. Τα γλωσσικά τμήματα που περιέχει περιλαμβάνουν πληροφορίες για την προέλευση και την εξωγλωσσική τους λειτουργία» (Μικρός & Φουντοπούλου 2002: 49). Η γλωσσολογική έρευνα με ΗΣΚ που εδραιώθηκε ως ιδιαίτερη μεθοδολογία επιστημονικής προσέγγισης της γλώσσας ονομάζεται *Corpus Linguistics*

(Χαλσισιάνη 2009: 819). Η ονομασία των ΗΣΚ δεν οφείλεται μόνο στις ψηφιακές μεθόδους αποθήκευσης του γλωσσικού τους υλικού, αλλά κατά κύριο λόγο στην κωδικοποίησή τους με την εφαρμογή νέων μεθόδων και μπορούν να υποστούν κατεργασία με τη βοήθεια εργαλείων γλωσσικής τεχνολογίας (Χαλσισιάνη 2010: 4). Η ανάπτυξη ενός ΗΣΚ, συνήθως, διέρχεται από τέσσερα στάδια. Το πρώτο είναι η κατάρτιση ενός τυποποιημένου ΗΣΚ, δηλαδή η επιλογή των γλωσσικών εξαγομένων των μαθητών (προφορικών ή γραπτών) από τον διδάσκοντα και η ψηφιοποίησή τους σε ξεχωριστό ηλεκτρονικό αρχείο. Το επόμενο στάδιο αποτελεί η τεκμηρίωση του ΗΣΚ, η συστηματική καταγραφή όλων των μεταβλητών για κάθε κείμενο. Ακολουθεί η επισημείωση του ΗΣΚ και ο χαρακτηρισμός του κειμενικού υλικού ως προς τα λάθη. Δεδομένου, όμως, αφενός του ότι δεν υπάρχει ευρύτερα διαθέσιμο κανένα λογισμικό επισημείωσης λαθών για διδάσκοντες της Ελληνικής ως Γ2 και αφετέρου του μικρού μεγέθους των ΗΣΚ μαθητικού λόγου για άμεση παιδαγωγική χρήση, η επισημείωσή τους γίνεται χειροκίνητα. Το τελευταίο στάδιο είναι η κατάρτιση συμφραστικών πινάκων, που αποτελεί ένα διδακτικά χρήσιμο στοιχείο και μπορεί να υλοποιηθεί και με τη χρήση και άλλων λογισμικών (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας 2015: 28-30).

Ανάλογα με τη χρήση και τις προδιαγραφές σχεδιασμού τους, τα ΗΣΚ διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο λόγου, την εθνικότητα, την ιστορική διάσταση, την κοινωνιογλωσσολογική ποικιλία, την ηλικία, την ανανεωσιμότητα, τη διαθεσιμότητα, τον χαρακτηρισμό, το εύρος γλωσσικής κάλυψης, τον αριθμό των γλωσσών κ.ά. (Μικρός & Φουντοπούλου 2002: 50-52). Η διαφορά τους με παλαιότερες συλλογές δεδομένων είναι πως από τη μία πλευρά περιλαμβάνουν εκτενέστερο όγκο δεδομένων, των οποίων η ηλεκτρονική μορφή επιτρέπει μελέτη σε περισσότερους τομείς, και από την άλλη πλευρά είναι μηχανογραφημένα και αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για ερευνητές και εκπαιδευτικούς (Ζνοτιήα 2017: 243).

Αναφορικά με τα προβλήματα κατηγοριοποίησης των λαθών, που μπορεί να συναντούσαμε στην ΑΛ, παρέχεται σαφέστερος σχολιασμός των λαθών συνυπολογίζοντας και το εκάστοτε σύστημα (Granger 2003b). Αποτελούν μια αξιόπιστη βάση για την περιγραφή της διαγλώσσας και μπορούν να αναλυθούν γρήγορα και αποτελεσματικά με τη χρήση των ηλεκτρονικών τους εργαλείων (Granger 2003a: 1). Συνιστούν πολύτιμα εργαλεία στη γλωσσολογική έρευνα, καθώς προσφέρουν στον ερευνητή τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυθεντικό γλωσσικό υλικό, που έχει

συλλεχθεί και οργανωθεί με συγκεκριμένες παραμέτρους ώστε να εκπροσωπεί, κατά το δυνατό, τη γλώσσα (Goutsos 2010: 30). Γενικά, η ανάλυση γλωσσικών δεδομένων με τα ΗΣΚ παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα. Τα κυριότερα από αυτά είναι η ταχύτατη και αλάνθαστη επεξεργασία των δεδομένων, η ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία, η προαγωγή της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, η «ανοιχτή» παροχή γλωσσικών δεδομένων και η εξειδίκευση της διδακτικής διαδικασίας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τον μαθησιακό ρυθμό και το στυλ του κάθε διδασκόμενου (Leech 1997: 10-11).

Πιο συγκεκριμένα, για την αναζήτηση, την εκμετάλλευση, την κατανόηση και την ερμηνεία των πληροφοριών που μπορεί να προσφέρει ο μεγάλος όγκος συστηματικών δεδομένων που είναι αποθηκευμένα στα ΗΣΚ, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα βασικά τους μεθοδολογικά εργαλεία. Αυτά τα εργαλεία είναι οι κατάλογοι συχνότητας, οι συμφραστικοί πίνακες, τα συμφραστικά πλαίσια και οι λέξεις-κλειδιά. Στη Γλωσσολογία των ΗΣΚ, η έννοια της συχνότητας κατέχει κεντρική θέση καθώς με αυτήν συνδέεται η ανάλυση του τι είναι περισσότερο και τι λιγότερο σημαντικό ή κεντρικό στη γλώσσα. Για τη διερεύνηση της έννοιας της συχνότητας ένας απλός τρόπος είναι η κατάρτιση ενός καταλόγου συχνότητας (word list), ο οποίος δείχνει πόσες φορές απαντά κάθε λέξη που περιλαμβάνεται στα κείμενα του ΗΣΚ. Ένα άλλο σημαντικό εργαλείο για την επεξεργασία των ΗΣΚ αποτελούν οι συμφραστικοί πίνακες (concordances). Με αυτούς τους πίνακες είναι πολύ εύκολο να παραγάγουμε το περιεχόμενο για τις λέξεις ή τις φράσεις που μας ενδιαφέρουν και κατ' επέκταση να τους επεξεργαστούμε. Για να επισημάνουμε τις συνάψεις ή τα δομικά σχήματα του υπό έρευνα στοιχείου χρησιμοποιούνται τα συμφραστικά πλαίσια (patterns) μιας λέξης. Αυτά είναι αυτοματοποιημένα εργαλεία που βασίζονται στη μέτρηση και τον υπολογισμό της στατιστικής συχνότητας. Τέλος, ένα άλλο εργαλείο είναι οι λέξεις-κλειδιά (keywords) που εκμεταλλεύονται τη σύγκριση των καταλόγων συχνότητας με στατιστικό τρόπο. Οι λέξεις-κλειδιά εντοπίζονται συγκρίνοντας τη συχνότητα εμφάνισης των τύπων ενός σώματος κειμένων με τη συχνότητα εμφάνισής τους σε ένα άλλο σώμα κειμένων (Γούτσος & Φραγκάκη 2015: 61-74).

Το γλωσσικό υλικό συγκεντρώνεται στα ΗΣΚ, τα οποία χαρακτηρίζονται ως Σώματα Κειμένων Μαθητικού Λόγου (ΣΚΜ)², έχουν άμεση παιδαγωγική χρήση και οι εφαρμογές τους εντάσσονται σε μια παράδοση που ονομάζεται *Linguistics Applied* (Granger 2009: 20-22). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και το *Longman Learner's Corpus* (Longman Corpus Network 2003) και το *International Corpus of Learner English* (ICLE) (Granger 2003a: 538). Ειδικότερα, το ICLE αποτελεί ένα από τα πιο γνωστά πρότζεκτ ανάλυσης δεδομένων και συνιστά ένα αυτοματοποιημένο corpus, με εκθέσεις επιχειρημάτων με διαφορετικά θέματα ΠΓΛ προχωρημένων μαθητών Αγγλικών και χωρίζεται σε sub corpora βάσει της Γ1 τους (Ellis & Barkhuizen 2005: 28-29). Σήμερα υπάρχουν, κυρίως, στην Ευρώπη και την Ασία ΣΚΜ για διάφορες γλώσσες όπως η Σουηδική, η Ουγγρική, η Πολωνική, η Κινεζική και η Ιαπωνική (Τζιμώκας 2010α: 602-603). Πολλοί ερευνητές, ανάμεσά τους οι Díaz-Negrillo & Fernández-Domínguez (2006), επισημαίνουν την αυξανόμενη ανάγκη για τη δημιουργία και αξιοποίηση των ΣΚΜ.

Το κύριο κοινό τους χαρακτηριστικό είναι ότι παρέχουν επισημειωμένα κείμενα βασισμένα πάνω σε ένα προσυμφωνημένο σύστημα ταξινόμησης λαθών των σπουδαστών για τη Γ2 (Αλεξανδρή κ.ά. 2011: 11). Με τη χρήση των ΣΚΜ, οι ξένοι διδασκόμενοι αποκτούν ενημερότητα της γλώσσας σε σχέση με κάποια στοιχεία της που είναι οικεία και διαφανή μόνο στους ΦΟ της και εξοικειώνονται με τη χρήση της Γ2 σε ποικίλες αυθεντικές επικοινωνιακές καταστάσεις (Mair 2002). Επίσης, τα ΣΚΜ δίνουν τη δυνατότητα και στον διδάσκοντα και στον διδασκόμενο να μελετήσουν με τρόπο συστηματικό τη σχέση των λεξικογραμματικών συστατικών του λόγου με το εκάστοτε κειμενικό είδος, το επίπεδο ύφους του κειμένου, την κοινωνική και επικοινωνιακή συνθήκη (O' Keefe et al. 2007: 120-139). Τέλος, παρέχουν εμπειρικά δεδομένα για την εξαγωγή πορισμάτων στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και στη διδακτική, αποτελώντας μία αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία μέσα από παραδείγματα εσφαλμένης γλωσσικής χρήσης δύναται να ενισχύσει τους διδασκόμενους μιας Γ2 γνωσιακά και μεταγνωσιακά (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2008α: 161).

² Βλ. σχετικά: Dagneaux et al. 1998, Granger 1998, 2002, 2003a, 2003b, Granger et al. 2002, Hales 1997, Hunston 2002, Hutchinson & Torres 1994, Leech 1998, Meunier 1998, Mindt 1997, Pravec 2002.

Η εφαρμογή των ΣΚΜ στη διδασκαλία μπορεί να είναι έμμεση ή άμεση. Η άμεση επικουρεί τη διδακτική διαδικασία και αποσκοπεί στην αυτόνομη μάθηση. Ο μαθητής αποκτά και άλλον ρόλο, αυτόν του ερευνητή (Cheng et al. 2003) ή εξερευνητή (Bernardini 2002: 165) της γλώσσας, εφόσον επεξεργάζεται αυτά τα δεδομένα και καταλήγει σε κάποια συμπεράσματα. Ο εκπαιδευτικός είναι συνεργάτης και καθοδηγητής στην έρευνα, όταν χρειάζεται (McEnery & Wilson 1997: 8). Η έμμεση υλοποίηση έχει σχέση με το περιεχόμενο και τον χρόνο, δηλαδή τι και πότε θα διδαχτεί και αφορά τη συμβολή της στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη Α.Π., στον σχεδιασμό διδακτικού υλικού, δηλαδή στη συγγραφή λεξικών γλωσσικής εκμάθησης που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να αποφύγουν τα συχνά λεξικά λάθη, στην επιλογή, οργάνωση και κατάταξη του διδακτικού γλωσσικού υλικού ανά επίπεδο γλωσσομάθειας με σκοπό τη συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων, στη γλωσσική αξιολόγηση και στη διδακτική μεθοδολογία (Granger 2003a).

Γενικά, η ανάλυση στοιχείων με τα ΗΣΚ συνέβαλε ερευνητικά μέχρι τη δεκαετία του '80, αρχικά στην Αγγλική και μετά και σε άλλες γλώσσες. Στις αρχές της δεκαετίας του '90, με τη συλλογή και τη μελέτη γλωσσικού υλικού κατασκευάστηκαν τα πρώτα ΗΣΚ γλωσσικής εκμάθησης για την ανάλυση γλωσσικών ποικιλιών των μαθητών μιας ξένης γλώσσας (Belz 2004, Cobb 2003, Dagneaux et al. 1998, Granger 2003a, McEnery et al. 2006, Τζιμώκας 2010α & 2010β). Μία βελτιωμένη μεθοδολογία, λοιπόν, καθιερώνεται με τη χρήση των ΗΣΚ στη μελέτη των γλωσσικών λαθών, η Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών (Corpus-based Error Analysis). Η συλλογή του γλωσσικού υλικού στα corpora βασίζεται σε αυστηρά κριτήρια, προσδιορίζονται οι ταξινομικές κατηγορίες των λαθών και παρέχεται η δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ λαθών των διδασκομένων, καθώς και σύγκρισης μεταξύ ορθών και εσφαλμένων χρήσεων ενός τύπου, ώστε να υπάρχει μια συνολική, δυναμική και ευκρινής εικόνα για τις γνώσεις του μαθητή (Τζιμώκας 2010α: 603). Αυτή η νέα μέθοδος επικεντρώνεται στην κατάρτιση και επεξεργασία των ΗΣΚ και επιτρέπει την εύκολη και ταχύτατη ανάκληση και πολυπρισματική ανάλυση κατανοητών ηλεκτρονικών καταλόγων με αυθεντικά λάθη εκπαιδευομένων. Η εξαγωγή των συμπερασμάτων από αυτούς τους καταλόγους για τα διάφορα είδη των λαθών, τις συχνότητες του καθενός και το γλωσσικό τους περιεχόμενο γίνεται ευκολότερα και εναργέστερα (Kennedy 1998: 281).

Με την εφαρμογή της Ποσοτικής και Στατιστικής Ανάλυσης Λαθών επιτυγχάνεται η εισαγωγή μιας πιο συστηματικής κατηγοριοποίησης λαθών και η ανάλυση των γλωσσικών γνώσεων των μαθητών συνολικά και όχι μόνο των λαθών τους. Καθίσταται κατανοητό, πως λειτουργεί συμπληρωματικά της ΑΛ, καθώς αντιμετωπίζει τις αδυναμίες της (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας 2015: 9-10). Αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο και για τους διδάσκοντες. Ως μέθοδος γλωσσικής διδασκαλίας (corpus informed language teaching) πλεονεκτεί έναντι άλλων παραδοσιακών μεθόδων, παρέχοντας πραγματικά παραδείγματα από αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, γνώση της γλωσσικής διαίσθησης, διερεύνηση του γλωσσικού περιβάλλοντος με τον εντοπισμό των συνεμφανιζόμενων τύπων και εστίαση στην ποικιλία της Γ2 με διαμόρφωση της αντίληψης για το εύρος των γραμματικών αλλά και λεξικών επιλογών (Sinclair 1996: 31).

Η διδακτική αξιοποίηση της Ποσοτικής και Στατιστικής Ανάλυσης Λαθών, αν και είναι σχετικά νέα, ανοίγει πολλές, σημαντικές και ευεργετικές προοπτικές για τον εκπαιδευτικό αλλά και για τον μαθητή της τάξης της Γ2 (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας 2015: 26).

1.3. Διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές

Σε αυτήν την ενότητα προσδιορίζονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές, που εισάγουν νέα βάση για τη σχέση μεταξύ έρευνας της ΚΓ2 και της διδασκαλίας. Αυτές οι διδακτικές προσεγγίσεις που εντάσσονται στη διατριβή πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της Επικοινωνιακής Προσέγγισης (ΕΠ). Συνεπώς, η γραμματική δε διδάσκεται ρητά και παραγωγικά με την παράθεση κανόνων, αλλά μέσα από την επισήμανση και επεξεργασία των γλωσσικών τύπων που δυσκολεύουν τους μαθητές, με βασικό στόχο τους τη σημασία και τη χρήση. Στην υποενότητα 1.3.1. επιχειρείται η περιγραφή της Εστίασης στον Τύπο που επικεντρώνει το ενδιαφέρον των μαθητών σε δομικά στοιχεία της Γ2, ενώ αναγνωρίζει τον καίριο ρόλο της διδακτικής καθοδήγησης και έχει επικοινωνιακό χαρακτήρα. Η υποενότητα 1.3.2. πραγματεύεται τη Διεργαστική Διδασκαλία που εστιάζεται στο κατανοητό ΓΕΙΣ.

1.3.1. Εστίαση στον Τύπο

Η αγγλική λέξη “form” αποδίδεται στην Ελληνική ως «μορφή» ή «τύπος». Η σύγχρονη προσέγγιση που αξιοποιείται στη διδασκαλία της Γ2, και είναι γνωστή ως “Focus on Form / FoF”, έχει επικρατήσει στην εγχώρια βιβλιογραφία να ορίζεται ως «Εστίαση στον Τύπο / ET». Είναι μία από τις πρόσφατες διδακτικές προσεγγίσεις (Doughty & Williams 1998, Doughty 2001, Long 1991 & 1996, Long & Robinson 1998, Sharwood-Smith 1991 & 2007). Αν και η λέξη «μορφή» ή «τύπος» χρησιμοποιείται συχνά σχετιζόμενη με τη γραμματική, οι Ellis, Basturkmen & Loewen διατύπωσαν ότι η ET μπορεί να αφορά τη φωνολογία, το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τον προφορικό λόγο (Ellis, Basturkmen & Loewen 2001: 415). Σήμερα, η ET ορίζεται από πολλούς συγγραφείς διαφορετικά, διατηρώντας όμως έναν κεντρικό βασικό γνώμονα. Ο Long ορίζει την ET ως την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών στα γλωσσικά στοιχεία, όπως αυτά προκύπτουν τυχαία στα μαθήματα, τα οποία προϋποθέτουν επικέντρωση στο νόημα ή την επικοινωνία (Long 1991: 45). Με παρόμοιο τρόπο, οι Ellis, Basturkmen & Loewen επιβεβαιώνουν ότι στην ET το βασικό ενδιαφέρον έγκειται στο νόημα (Ellis, Basturkmen & Loewen 2002: 420). Η προσοχή στη μορφή εγείρεται με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων, σαφώς προσανατολισμένων στο νόημα, που αποτελούν απόρροια της εκτέλεσης μιας επικοινωνιακής εργασίας. Πιο πρόσφατα, ο R. Ellis δήλωσε ότι η εστίαση στο νόημα, με επικέντρωση στη μορφή, αναδεικνύεται μέσα από μια επικοινωνιακή δραστηριότητα (Ellis 2006: 100).

Η ET έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο την Υπόθεση του Εντοπισμού³ (Noticing Hypothesis) (Schmidt 1990), σύμφωνα με την οποία η εκμάθηση ενός γραμματικού στοιχείου της Γ2 πραγματώνεται με τον τυχαίο εντοπισμό του, προϋπόθεση που αποτελεί το πρώτο βήμα για τη μετατροπή του γλωσσικού εισαγομένου (input) σε αφομοιωμένο (intake). Η επεξεργασία και κατανόησή του προσφέρει έπειτα τη δυνατότητα συναγωγής μιας γενικής αρχής ή ενός κανόνα στρατηγικής χρήσης του σε κατάλληλα περιεχόμενα (Schmidt 1995: 30). Την έννοια του κατανοητού ΓΕΙΣ εισηγήθηκε ο Krashen (1985a) και η πιο γνωστή προσέγγιση για την ΚΓ2 που δίνει

³ Ενδ. για την Υπόθεση Εντοπισμού, βλ.: Μπέλλα 2007: 129-132, Schmidt 1990, 1993, 1994, 1995, 2001, Schmidt & Frota 1986, Truscott 1998.

μεγάλη έμφαση στον ρόλο του ΓΕΙΣ είναι η Υπόθεση της Διεπίδρασης, όπως διατυπώθηκε από τον Long.

Η αρχική διατύπωση της Υπόθεσης της Διεπίδρασης (Interaction Hypothesis)⁴ του Long (1980) υποστηρίζει ότι η διεπίδραση με στόχο τη διαπραγμάτευση της σημασίας συντελεί στην κατάκτηση της γραμματικής, του λεξιλογίου και της προφοράς. Επίσης, θεωρεί περιττή τη διδασκαλία της γραμματικής αλλά και της αρνητικής ανατροφοδότησης (negative feedback), εφόσον η θετική ανατροφοδότηση (positive feedback) αρκεί. Με τον όρο θετική ανατροφοδότηση, εννοεί την ανταπόκριση σε κάποιον λανθασμένο τύπο με έμμεση διόρθωση, όταν δηλαδή ο διδάσκων επαναλάβει τη φράση του μαθητή διορθώνοντας κάποια σημεία, ενώ αρνητική ανατροφοδότηση όταν επισημαίνεται άμεσα πως είναι λάθος ή διατυπώνονται οι σχετικοί κανόνες (Long 1983a).

Αναθεωρώντας την αρχική Υπόθεση της Διεπίδρασης, ο Long προτείνει την ET, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει την προσοχή των διδασκομένων σε γλωσσικούς τύπους κατά τη διάρκεια κάποιας επικοινωνιακής δραστηριότητας. Η ET περιλαμβάνει απροσχεδίαστες περιπτώσεις στις οποίες οι διδασκόμενοι, στο πλαίσιο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, μετατοπίζουν προσωρινά την κεντρική προσοχή τους στον τύπο, με σκοπό να εξυπηρετήσουν λειτουργικούς στόχους (Long 2000: 184-185). Μόνο στην περίπτωση που κρίνει ο διδάσκων πως οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κατακτήσουν ένα γραμματικό φαινόμενο παρεμβαίνει επιλεκτικά και χωρίς προετοιμασία, διορθώνει λάθη που θεωρούνται σημαντικά και διατυπώνει σύντομα γλωσσικούς κανόνες (Long 1991).

Συνιστά μία νέα εκδοχή της ΕΠ, με διδακτικές τεχνικές που χαρακτηρίζονται ως επικοινωνιακές, αφού η σημασία είναι ο πυρήνας της διδασκαλίας. Ο διδασκόμενος με επικοινωνιακή γλωσσική εξάσκηση και κίνητρο για μάθηση εκτίθεται στο ΓΕΙΣ και κατακτάει με φυσικό τρόπο πολλά γλωσσικά στοιχεία. Ωστόσο, αντίθετα με την ΕΠ, θεωρείται σημαντική και η ρητή διδασκαλία που επικεντρώνεται στα στοιχεία της γλώσσας-στόχου. Με την ένταξη επικοινωνιακών δραστηριοτήτων σε αυτήν, επισπεύδεται η γλωσσική πρόοδος των εκπαιδευομένων (Lightbown & Spada 1999: 141). Κατά συνέπεια, δίνεται έμφαση και στην

⁴ Ενδ. για την Υπόθεση της Διεπίδρασης, βλ.: Gass & Varonis 1989, Krashen 1981, Long 1983a, 1983b, 1983c, 1985, Μπέλλα 2007.

επικοινωνία και τη διδασκαλία των γλωσσικών τύπων. Κρίνεται απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να παρεμβαίνει ως ένα σημείο, ωθώντας τον μαθητή να στρέψει την προσοχή του σε έναν τύπο σε περιορισμένη χρονική διάρκεια, ώστε να έχει αποτέλεσμα, δηλαδή να αποκτήσει ευχέρεια και ακρίβεια στον λόγο του (Doughty & Williams 1998: 7).

Εν αντιθέσει με την ET, τίθεται μια άλλη μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως Γ2, η «Εστίαση στους Τύπους» (Focus on Forms). Η βασική διαφορά της ET με την Εστίαση στους Τύπους έγκειται στο ότι η δεύτερη εξομοιώνεται με την παραδοσιακή διδασκαλία διακριτών ενοτήτων και φαινομένων γραμματικής σε ξεχωριστά μαθήματα (Burgess & Etherington 2002: 2, Sheen 2002: 303). Αυτό σημαίνει ότι με την υιοθέτηση και την εφαρμογή της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης, η διδασκαλία της Γ2 γίνεται με την ίδια ξεπερασμένη προσήλωση στη συμβατική και μακροχρόνια παράδοση συγκεκριμένης ύλης. Η Εστίαση στους Τύπους, έχει οριστεί ως η διδασκαλία που προβλέπει και προϋποθέτει ένα σχέδιο μαθήματος ημέρας, στο οποίο όλη η διδακτική διαδικασία βασίζεται στην εκμάθηση ενός γλωσσικού ή γραμματικού τύπου (Ellis et al 2002: 420). Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης (de la Fuente 2006, Sheen 2002 & 2003, Shintani 2012). Συγκεκριμένα, ο Sheen ισχυρίζεται ότι η Εστίαση στους Τύπους επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να κατανοήσουν τα βασικά στοιχεία της γραμματικής και στη συνέχεια να τα αξιοποιήσουν για να παραγάγουν ορθή προφορική γλώσσα. Υποστηρίζει ότι αυτή η διδακτική προσέγγιση παρέχει μεγαλύτερες δυνατότητες κατανόησης της γραμματικής με διαφορετικές μεθόδους, όπως είναι η εξήγηση των διαφορών μεταξύ της Γ1 και της Γ2, δημιουργεί περισσότερες ευκαιρίες επικοινωνιακής χρήσης των βασικών γραμματικών γνώσεων, γεγονός που προάγει την αυτόματη και ακριβή χρήση της (Sheen 2002: 304 & 2003: 228).

Οι Ellis & συνεργάτες (2002: 421-430) εισάγουν δύο επιλογές για την επίτευξη της ET. Η πρώτη είναι η αναδραστική (reactive) και η δεύτερη είναι η προληπτική (pre-emptive). Ως προς αυτές, υποστηρίζεται ότι η αναδραστική εστίαση προκύπτει όταν ο εκπαιδευτικός ή κάποιος εκπαιδευόμενος αντιδρά και αποκρίνεται σε ένα λάθος που κάνει ένας μαθητής στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής δραστηριότητας. Μπορεί να λάβει χώρα ως διαπραγμάτευση του νοήματος, δηλαδή ως μια διαλογική διαδικασία κατά την οποία διδάσκων και διδασκόμενοι συζητούν τι

εννοεί ή τι θέλει να εκφράσει ένας μαθητής σε μια δεδομένη περίσταση επικοινωνιακής εργασίας, και ως διαπραγμάτευση της μορφής, δηλαδή, ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τους γλωσσικούς τύπους που λανθασμένα χρησιμοποίησε ένας εκπαιδευόμενος, προκειμένου να επικοινωνήσει μια σκέψη, ένα συναίσθημα, μια γνώμη, μια πληροφορία.

Η ΕΤ συνίσταται από επιλεκτική και σύντομη ανατροφοδότηση με διάφορους τρόπους. Η επιλογή του είδους της ανατροφοδότησης, επιδρά ευεργετικά στην εκμάθηση της γραμματικής. Ανάλογα παραδείγματα αποτελούν η επανάληψη της πρότασης διορθώνοντας τον λανθασμένο τύπο, η εκμαίευση της σωστής μορφής και η αρνητική ανατροφοδότηση στην οποία με τη χρήση μεταγλωσσικών όρων επισημαίνεται το λάθος, χωρίς όμως να δίνεται ο σωστός τύπος (Αγαθοπούλου 2012: 30-31, Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014: 2-3). Η ΕΤ, επίσης, πραγματώνεται μέσω της σιωπηρής ανατροφοδότησης, εκλαμβάνομενης ως ένα είδος ανασύνταξης. Κατά τη διάρκειά της, ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει μια δήλωση ενός μαθητή, η οποία εμπεριέχει ένα λάθος, με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρεί το νόημα που ήθελε να εκφράσει εξ αρχής ο εκπαιδευόμενος (Ellis et al. 2002). Παράλληλα, η εστίαση συμβαίνει με ρητή ανατροφοδότηση, δηλαδή μέσω της άμεσης διόρθωσης, είτε με τη χρήση λεξιλογίου ή γλωσσικής ορολογίας, που αξιοποιούνται για την ανάλυση ή την επικοινωνία συγκεκριμένων στοιχείων της γλώσσας, προκειμένου να κεντρίσει το ενδιαφέρον του διδασκόμενου. Εκτός από τον σαφή εντοπισμό του εσφαλμένου τύπου, άλλες άμεσες τεχνικές είναι η χρήση μεταγλώσσας και οι εστιασμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες. Συνήθως, η πιο άμεση ΕΤ αποφεύγεται στο αρχικό στάδιο επιτέλεσης κάποιας δραστηριότητας, αφού υπάρχει η πιθανότητα να αποσπάσει την προσοχή των μαθητών από το επικοινωνιακό πλαίσιο. Πιο έμμεση ανατροφοδότηση είναι η υπόρρητη που υλοποιείται με την αναδιατύπωση της παραγωγής των εκπαιδευομένων. Ένα παραγλωσσικό μέσο που μπορεί να χρησιμοποιήσει σε αυτήν τη φάση είναι και ο επιτονισμός της φωνής, με σκοπό την εστίαση της προσοχής των σπουδαστών σε συγκεκριμένα τμήματα (Ellis, Basturkmen & Loewen 2002: 423-427). Άλλα παραδείγματα υπόρρητων τεχνικών αποτελούν το αίτημα για διευκρίνιση ή αποσαφήνιση, η επανάληψη των διατυπώσεων από τον εκπαιδευτικό και ο καταιγισμός εισερχομένου, δηλαδή η έκθεση των μαθητών σε πολλά παραδείγματα (τεχνική input flood), ώστε η προσοχή τους να στραφεί αποκλειστικά σε αυτό (Trahey & White 1993). Η τελευταία, συνιστά μια έμμεση

τεχνική, η οποία περιλαμβάνει κείμενα με πλήθος παραδειγμάτων από τον τύπο στον οποίο στοχεύει η διδασκαλία με την προσδοκία ότι οι διδασκόμενοι θα τα παρατηρήσουν. Η συγκεκριμένη τεχνική ορίζεται στα ελληνικά ως «σωρεία εισερχομένων» (Παπαδοπούλου, Zmijanja & Αγαθοπούλου 2009).

Αντίθετα, στην περίπτωση της προληπτικής ET, τίθεται στο επίκεντρο της συζήτησης ένας γλωσσικός τύπος σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας ή διδακτικής. Οι διδασκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να λάβουν πρωτοβουλίες προσπαθώντας μεν να καλύψουν τις ανάγκες τους, με πιθανότητα δε να αποσπαστεί η προσοχή τους από το νόημα (Ellis, Basturkmen & Loewen 2002: 425-427). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός ή ένας εκπαιδευόμενος προβαίνουν σε ανάλυση των γλωσσικών μορφών, που σχετίζονται στο υπό εξέταση ή συζήτηση θέμα, παρ' όλο που δεν έχει εντοπιστεί κάποιο λάθος. Αυτή η διαδικασία μπορεί να προκληθεί όταν ένας μαθητής θέσει μια ερώτηση σχετική με έναν γλωσσικό ή γραμματικό τύπο, ή όταν ένας διδάσκων παρέχει συμβουλές για μια γλωσσική ή γραμματική μορφή, την οποία ο ίδιος αξιολογεί ως προβληματική και εκτιμά ότι μπορεί να δυσκολέψει τους διδασκόμενους κατά τη διδασκαλία τους.

Η ET μπορεί να είναι προσχεδιασμένη ή και τυχαία (Ellis, Basturkmen & Loewen 2002: 420). Μπορεί να προσχεδιαστεί όταν δοθεί προσοχή σε μια προκαθορισμένη γραμματική δομή, ενώ μπορεί να είναι τυχαία όταν η προσοχή εμφανίζεται κατά τη διάρκεια ανάπτυξης της δραστηριότητας. Στην προσχεδιασμένη ET, προωθούνται οι σχεδιασμένες δραστηριότητες που με την αξιοποίηση μιας συγκεκριμένης γραμματικής δομής επιδιώκεται η χρήση ενός γλωσσικού τύπου, εντός ενός επικοινωνιακού πλαισίου (Zyzik & Polio 2008: 55). Αυτό που οι δάσκαλοι κάνουν στην τάξη, είναι συνήθως αυτό που έχουν σχεδιάσει ή προγραμματίσει εκ των προτέρων. Ωστόσο, επειδή η διδακτική διαδικασία είναι ενεργητική και επειδή η σχολική τάξη είναι μια ζωντανή κοινότητα ατόμων, που δρουν και αλληλεπιδρούν, είναι δυνατό οι εκπαιδευτικοί να έρθουν αντιμέτωποι με στοιχεία, που είτε δεν προέβλεψαν είτε δεν ήταν ποτέ μέρος του σχεδίου μαθήματός τους. Για τον Ellis (2006), η ET δε συνεπάγεται ξεχωριστά μαθήματα γραμματικής, αλλά περισσότερο μια διδασκαλία της γραμματικής ενσωματωμένης σε ένα σύγχρονο Α.Π., αποτελούμενο από επικοινωνιακές δραστηριότητες. Σε ένα τέτοιου είδους Α.Π. προβλέπονται εναλλακτικές εκμάθησης γλωσσών, μέσω δραστηριοτήτων (Task Based Language Learning / TBL) και μέσω περιεχομένου (Content and Language

Integrated Learning / CLIL) και αποσκοπούν στην αύξηση του ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών, μέσω της έμφασης στην ανάθεση εργασιών και της χρήσης του γλωσσικού περιεχομένου που βοηθάει τους σπουδαστές να κατακτήσουν σφαιρική γνώση όλων των αντικειμένων.

Στην τυχαία ΕΤ οι εργασίες είναι μη εστιασμένες και οι διδασκόμενοι αξιοποιούν το διαθέσιμο γλωσσικό υλικό προκειμένου να συμπληρώσουν τις εργασίες (Ellis 2003: 16, Nunan 2004: 94). Αυτές οι δραστηριότητες ανήκουν στο ευρύτερο πεδίο της ΕΠ και συνιστούν μία από τις νεότερες μεθόδους μάθησης, τις Διεκπαιωτικές Δραστηριότητες στο πλαίσιο της Διδασκαλίας Διεκπαιωτικών Δραστηριοτήτων (Task-based Approach)⁵ (Μπέλλα 2007: 239). Κάποιοι μελετητές, λοιπόν, υποστηρίζουν πως η Διδασκαλία Διεκπαιωτικών Δραστηριοτήτων είναι μία εκδοχή της ΕΠ, αφού οι δραστηριότητές της αποτελούν τον άξονα για το πρόγραμμα διδασκαλίας της γλώσσας (Ellis 2003: 30). Άλλοι θεωρούν ότι η ΕΠ είναι μία ευρεία φιλοσοφική προσέγγιση των προγραμμάτων γλώσσας που βασίζεται σε θεωρίες και έρευνες από διαφορετικούς τομείς (Γλωσσολογία, Ανθρωπολογία, Ψυχολογία, Κοινωνιολογία), ενώ η Διδασκαλία Διεκπαιωτικών Δραστηριοτήτων εκφράζει την πραγμάτωση αυτής της φιλοσοφίας (Nunan 2004: 10).

Κατά τον Skehan, στη διεκπαιωτική δραστηριότητα⁶ «κυριαρχεί το νόημα, τίθεται κάποιο επικοινωνιακό πρόβλημα προς επίλυση, υπάρχει σύνδεση με παρόμοιες δραστηριότητες του πραγματικού κόσμου και αξιολογείται σύμφωνα με το αποτέλεσμα» (Skehan 1998: 95). Σύμφωνα με τον Ellis, αποτελεί «ένα σχέδιο εργασίας που απαιτεί οι σπουδαστές να χειρίζονται τη γλώσσα σε πραγματολογικό επίπεδο και στοχεύουν να έχουν ένα αποτέλεσμα που μπορεί να αξιολογηθεί, σύμφωνα με το αν έχει εκφραστεί το κατάλληλο νόημα. Για αυτόν τον σκοπό, αρχικά απαραίτητη προϋπόθεση είναι η εστίαση στο μήνυμα και η αξιοποίηση του

⁵ Σύμφωνα με άλλους, η Διδασκαλία Διεκπαιωτικών Δραστηριοτήτων ορίζεται και ως: *Εργασιοκεντρική διδασκαλία Γ2* (Task-based Learning / Teaching / TBLT) (Αγαθοπούλου 2012: 31), *Δραστηριοκεντρική Μέθοδος* (ΔΜ) (Task-based Learning) (Ματθαιουδάκη 2003: 12), *Διδασκαλία της γλώσσας με βάση τις διεκπαιωτικές δραστηριότητες* (ΔΒΔ) (Task-based Language Teaching) (Nunan 2004: 1-4) και *Διδασκαλία με θέματα εργασίας* (Οικονόμου 2010). Κατά την Μπέλλα (2007: 239), ο αγγλικός όρος *task* μεταφράζεται με τον όρο *διεκπαιωτική δραστηριότητα*, για να διαφοροποιηθεί από τον όρο *activity* που αποδίδεται ως *δραστηριότητα*.

⁶ Ενδ. για τη *διεκπαιωτική δραστηριότητα*, βλ.: Ellis 2003, Μπέλλα 2007, Nunan 1989, Richards & Rodgers 2001.

γλωσσικού τους φορτίου, αν και ο σχεδιασμός της εργασίας ίσως τους προϋδεάσει να διαλέξουν συγκεκριμένους τύπους. Μία εργασία αποσκοπεί σε μια γλωσσική χρήση που να μοιάζει με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην πραγματική ζωή και μπορεί να εμπλέξει διάφορες δεξιότητες, παραγωγικές ή προσληπτικές, προφορικές ή γραπτές και ποικίλες γνωστικές διαδικασίες» (Ellis 2003: 16). Με τη διεκπεραιωτική δραστηριότητα οι διδασκόμενοι ολοκληρώνουν ομαδοσυνεργατικά μια εργασία (Nunan 2004), η οποία διαμορφώνει τις συνθήκες που συμβάλλουν στην ενεργοποίηση των διαδικασιών γλωσσικής κατάκτησης και προωθούν την εκμάθηση της Γ2 (Willis & Edwards 2005: 15).

Μολονότι δεν υπάρχει συμφωνία για τον ορισμό του όρου διεκπεραιωτική δραστηριότητα, φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Κύριες θεωρητικές αρχές της Διδασκαλίας των Διεκπεραιωτικών Δραστηριοτήτων αποτελούν ότι η εστίαση δίνεται στη σημασία, στην επικοινωνία, στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται βάσει αυξανόμενης δυσκολίας, η οποία εξαρτάται από διάφορους παράγοντες (εμπειρία μαθητή, γλωσσικά μέσα εργασίας κ.λπ.) και είτε έχουν ειδικό παιδαγωγικό σκοπό εντός της τάξης είτε χρηστικό, ανάλογα με τις ανάγκες τους εκτός τάξης (Feez 1998: 17).

Η Διδασκαλία Διεκπεραιωτικών Δραστηριοτήτων περιλαμβάνει τρία διαδοχικά στάδια, την προδραστηριότητα (pre-task), τον κύκλο δραστηριοτήτων (task cycle) και την εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία (language focus) (Willis 1996). Το πρώτο στάδιο είναι η προδραστηριότητα, κατά την οποία γίνεται η περιγραφή της δραστηριότητας από τον διδάσκοντα στους μαθητές μέσα από συζήτηση ενεργοποιώντας σχετικές λέξεις και φράσεις, η υπογράμμιση του στόχου τους, η παρουσίαση των οδηγιών διεκπεραίωσης και τέλος, οι απαραίτητες ομαδοποιήσεις των διδασκομένων. Το δεύτερο στάδιο είναι ο κύκλος δραστηριοτήτων που συνιστά την κύρια φάση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούν και χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, μέσω τριών επιμέρους φάσεων, τη διεκπεραιωτική δραστηριότητα (task), τον σχεδιασμό (planning) και την αναφορά (report). Κατά τη διεκπεραιωτική δραστηριότητα επιτυγχάνεται η επεξεργασία του θέματος και οι μαθητές αξιοποιούν ομαδοσυνεργατικά το γλωσσικό τους υλικό, ενώ ο διδάσκων ταυτόχρονα περιφέρεται ώστε να προσφέρει βοήθεια όταν χρειάζεται και προωθεί την αυτενέργεια των μαθητών ως καθοδηγητής τους. Στον σχεδιασμό, οι διδασκόμενοι συνεργάζονται για να προετοιμάσουν την ομαδική τους προφορική ή γραπτή παρου-

σίαση στις υπόλοιπες ομάδες, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει στην έκφρασή τους και τους διορθώνει τα λάθη τους, λειτουργώντας ως σύμβουλος γλώσσας. Η τελευταία φάση είναι η αναφορά, δηλαδή το αποτέλεσμα της συνεργασίας και η κοινοποίηση του υλικού στην τάξη.

Το τρίτο στάδιο συνιστά η εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές επικεντρώνονται στη γλωσσική μορφή και χρήση των γραμματικών φαινομένων. Περιλαμβάνει δύο μέρη, την ανάλυση και την πρακτική. Στην ανάλυση, ο εκπαιδευτικός αναλύει το γλωσσικό φορτίο, διορθώνει λάθη που έγιναν στις φάσεις του σχεδιασμού και της αναφοράς και γίνεται ανατροφοδότηση με στόχο τη σημασία του εξαγόμενου τους. Κατά τη διάρκεια της πρακτικής, οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να «διαπραγματευτούν», να διαμορφώσουν και να εκφράσουν αυτό που επιθυμούν στον συνομιλητή τους και να πειραματιστούν με τη γλώσσα (Richards & Rodgers 2001: 227-228).

Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται μια δραστηριότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για να προσελκύει, ή όχι, την προσοχή των διδασκομένων και να τους προσφέρει κίνητρα (Dörnyei 2001: 48). Παραδείγματα ανάλογων δραστηριοτήτων αποτελούν η δημιουργία καταλόγου, η ταξινόμηση, η σύγκριση, οι προτάσεις για επίλυση κάποιου προβλήματος, η ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών και οι δημιουργικές δραστηριότητες (Willis 1996: 26).

Μια άλλη τεχνική της ET, είναι η εστίαση του υπό διδασκαλία φαινομένου να πραγματοποιείται με ενισχυμένα εισερχόμενα, δηλαδή με τονισμένα έντονα, πλάγια ή υπογραμμισμένα γράμματα, διαφορετικού χρώματος ή κεφαλαία (Simard 2009: 124-135). Επίσης, στο πλαίσιο της ET, συμπεριλαμβάνονται και δραστηριότητες, όπως το Δικτόγλωσσο / ΔΓΛ (Dictogloss), που αποτελεί ανασύνθεση ενός κειμένου κατόπιν ανάγνωσής του στους μαθητές και η ομαδική προφορική ή γραπτή αναπαραγωγή του. Περιέχει τύπους που φαίνεται ότι δυσκολεύουν τους διδασκομένους, με σκοπό να τους χρησιμοποιήσουν στις παραγωγές τους. Πολλές φορές, πλαισιώνεται από εικόνες για διευκόλυνση των μαθητών (Ellis & Barkhuizen 2005, Ismail & Samad 2010, Kowal & Swain 1997). Πιο αναλυτικά, στο ΔΓΛ απαιτείται ομαδικό πνεύμα στη συνεργασία των σπουδαστών για τη διαπραγμάτευση του νοήματος αλλά και της μορφής της γλώσσας και χρησιμοποιούνται και προσληπτικές αλλά και παραγωγικές γλωσσικές δεξιότητες. Οι δραστηριότητες του ΔΓΛ ακολουθούν συγκεκριμένα στάδια, τα οποία δεν είναι στατικά, αλλά παρουσιάζονται με παραλλαγές ανάλογα με

ατομικά χαρακτηριστικά, όπως την ηλικία, το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Η διαδικασία που ακολουθείται είναι η ακόλουθη: 1. το εισαγωγικό πλαίσιο, η προετοιμασία στην οποία εισάγεται το θέμα του κειμένου με συζήτηση, 2. η δυνατή, καθαρή και με αργό ρυθμό ανάγνωση του κειμένου από τον διδάσκοντα και η ταυτόχρονη ακρόαση από τους σπουδαστές, 3. η δεύτερη ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό ενώ αυτήν τη φορά οι διδασκόμενοι κρατάνε σημειώσεις, 4. η ομαδοσυνεργατική ανασύνθεση του κειμένου, προφορικά ή γραπτά, 5. η επισήμανση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ του αρχικού κειμένου και των κειμένων που έχουν γράψει οι εκπαιδευόμενοι. Το μέγεθος και το είδος των παραγωγών τους ποικίλλει ανάλογα με την ομάδα-στόχο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στους διδασκόμενους εικόνες ή φράσεις-κλειδιά ως βοήθεια για την ανασύνθεση των κειμένων. Τέλος, ο διδάσκων μπορεί να μην επιτρέψει την καταγραφή σημειώσεων, αν διαπιστώσει πως κάποιοι εκπαιδευόμενοι προλαβαίνουν να γράψουν όλο το κείμενο που ακούνε, φαινόμενο που παρατηρείται στα προχωρημένα επίπεδα (Jacobs 2003). Άλλη ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα συνιστούν τα επεισόδια σχετικά με τη γλώσσα (Language Related Episodes / LREs), δηλαδή συνομιλίες μεταξύ των διδασκόμενων (Leeser 2004: 56, Ross-Feldman 2007: 58).

Η διδακτική προσέγγιση της ET βασίζεται στο γεγονός ότι οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν κάτι περισσότερο από την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας και ότι η έμφαση στη μορφή δεν πρέπει να παραβλέπεται. Οι Ellis & συνεργάτες ισχυρίζονται ότι η ET διεγείρει το είδος της προσοχής που αφορά την απόκτηση της φυσικής γλώσσας, θέτει γραμματικά και γλωσσικά προβλήματα, τα οποία οι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν στην πραγματικότητα στην πράξη, και ενθαρρύνει το είδος της προσεκτικής παρατήρησης που ενισχύει την αφομοίωση (Ellis et al. 2001: 410). Σύμφωνα με τον Doughty, ο παράγοντας που διαφοροποιεί την ET από άλλες παιδαγωγικές μεθόδους είναι ότι σχετίζεται και εμπλέκει τους ίδιους τους μαθητές, δίνοντας ταυτόχρονα έμφαση στον γλωσσικό ή γραμματικό τύπο, στο νόημα και τη χρήση κατά τη διάρκεια μια γνωστικής κατάστασης (Doughty 2001: 211).

Οι περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν πως η ET είναι, πλέον, απαραίτητο στοιχείο στη διδασκαλία της Γ2 και εφαρμόζεται σήμερα σε πολλά προγράμματα διδασκαλίας μιας Γ2 με βάση το περιεχόμενο ή με εμβάπτιση στη Γ2 (Housen 2010: 27). Σε αυτά τα προγράμματα καταγράφονται πολλά θετικά αποτελέσματα, όπως

στον προσδιορισμό στοιχείων στο ΓΕΙΣ και στο κενό ανάμεσα στη Γ2 και την παραγωγή των διδασκομένων, στον σχεδιασμό του γλωσσικού εξαγομένου και την επιτάχυνση των εξελικτικών σταδίων των εκπαιδευομένων (Halley Hall & Rentz 2002). Η αποτελεσματικότητα της ΕΤ έγκειται στη σύνδεση τύπου-σημασίας-λειτουργίας και επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές να προσέξουν γλωσσικά στοιχεία σε ένα περικείμενο με σημασία (Doughty & Williams 1998: 4). Αρκετά ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η διδασκαλία της γραμματικής σε επικοινωνιακό πλαίσιο είναι απαραίτητη και χρήσιμη, αποκτούν βαθιά γνώση των γραμματικών τύπων της Γ2 και επηρεάζονται στο τελικό επίπεδο της ΚΓ2 (Ellis 2001). Η επαφή με τη γραμματική κατά τη μάθηση της Γ2 είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα και σε αυτό το σημείο υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της ΕΤ προκειμένου οι μαθητές να μελετήσουν αποτελεσματικότερα και το νόημα (Nassaji & Fotos 2004 & 2011).

1.3.2. Διεργαστική Διδασκαλία

Το είδος της διδασκαλίας έχει αποδειχθεί ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο κατά τη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών (Lee & Benati 2009: 69-70). Ένα νέο μοντέλο εστίασης στη μορφή της γλώσσας, στο πλαίσιο της ΕΠ, είναι η Διεργαστική Διδασκαλία / ΔΔ (Processing Instruction / PI) ή Διδασκαλία Βάσει της Γλωσσικής Επεξεργασίας / ΔΒΓΕ, που δίνει έμφαση στην κατανόηση των γλωσσικών τύπων. Αποτελεί μια σύγχρονη μέθοδο προσπέλασης της μάθησης γραμματικών φαινομένων στη Γ2, μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στον ρόλο του ΓΕΙΣ που γίνεται κατανοητό μέσω της απλοποίησης και με τη βοήθεια άλλων περικειμενικών ή εξωγλωσσικών στοιχείων (VanPatten 1996, 2002 & 2004, VanPatten & Cadiero 1993, VanPatten & Fernández 2004, VanPatten & Sanz 1995, VanPatten & Uludag 2011). Συνιστά είδος διδασκαλίας της γραμματικής που επιδιώκει να αλλάξουν οι διδασκόμενοι τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα εισερχόμενα.

Προτείνεται από τον Bill VanPatten και τους συνεργάτες του. Οι απόψεις τους αποτελούν συνδυασμό των θεωριών που σχετίζονται με το ΓΕΙΣ. Στηρίζεται στις αρχές της Φυσικής Προσέγγισης και της υπόθεσης του Krashen, σύμφωνα με τις οποίες η επεξεργασία του ΓΕΙΣ με σκοπό την κατανόηση της σημασίας είναι στον πυρήνα της γλωσσικής κατάκτησης. Ωστόσο, ξεπερνά την αντίληψη αυτή και διατυπώνει σαφέστερες θέσεις για το ΓΕΙΣ, που είναι βασικό στην απόκτηση της Γ2,

η οποία προϋποθέτει τα εισερχόμενα, τα αφομοιωμένα εισαγόμενα, το αναπτυσσόμενο σύστημα και τα εξερχόμενα (VanPatten 2002). Θεωρείται πως η ΔΔ στηρίζεται μεν στην κατανόηση, αποσκοπεί δε στο να επηρεάσει τις ψυχογλωσσικές διεργασίες που οδηγούν στην αφομοίωση του ΓΕΙΣ και γι' αυτό θα μπορούσε να αποτελεί μέρος των διδακτικών προσεγγίσεων της ΕΤ. Είναι μια χρήσιμη διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στην κατανόηση, την επεξεργασία και τη χρήση του κατανοητού ΓΕΙΣ και άρα, κινείται στο μεταίχμιο των θεωριών του ΓΕΙΣ και του γνωστικού μοντέλου της Επεξεργασίας των Εισερχομένων (Input Processing / IP). Ο VanPatten διατυπώνει ξεκάθαρα το είδος του ΓΕΙΣ που είναι ωφέλιμο για τους διδασκόμενους και υπογραμμίζει ότι δεν είναι αρκετό να το βρουν απλώς σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις, αλλά πρέπει να υποστεί, με συγκεκριμένους τρόπους, επεξεργασία για την αφομοίωσή του. Σύμφωνα με τις θεωρίες του ΓΕΙΣ και τα γνωστικά πρότυπα επεξεργασίας πληροφοριών, διατυπώνει την άποψη πως απαραίτητα στοιχεία είναι ο εντοπισμός, η αφομοίωση στοιχείων, ο ρόλος μνήμης και η επιλεκτική προσοχή. Επομένως, ενστερνίζεται και την άποψη του Schmidt (1990), χρησιμοποιώντας έννοιες-κλειδιά του προτύπου του, για την επεξεργασία του ΓΕΙΣ κατά την ΚΓ2. Με τη συνειδητή εστίαση της προσοχής στους γλωσσικούς τύπους καθίσταται σαφές ότι η μάθηση δεν είναι μια υποσυνείδητη διαδικασία. Μόνο η προσοχή, για την κατάκτηση συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων στο ΓΕΙΣ, δεν είναι αρκετή και γι' αυτό έπεται η ανίχνευση (detection). Η ανίχνευση αποτελεί μια διεργασία επιλογής ενός συγκεκριμένου γλωσσικού στοιχείου, ερεθίσματος ή πληροφορίας, μια υποδιεργασία της προσοχής, που συνδέεται άμεσα με τη μετατροπή του ΓΕΙΣ σε αφομοιωμένο. Με την εν λόγω διεργασία τα δεδομένα εισέρχονται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Tomlin & Villa 1994: 192, VanPatten 1996: 16, 88).

Η ΔΔ ορίζεται ως «ένας τύπος διδασκαλίας που αποσκοπεί στο να επηρεάσει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές δίνουν προσοχή στα δεδομένα του ΓΕΙΣ. Λαμβάνει υπ' όψιν της τον ρόλο του ΓΕΙΣ και όχι του εξαγομένου και είναι συμβατή τόσο προς τις γενικές αρχές της ΚΓ2 όσο και προς τις αρχές της επικοινωνιακής μεθοδολογίας». Τα εισαγόμενα σε αυτήν την προσέγγιση παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην κατάκτηση της Γ2 και η κατάλληλη αξιοποίησή τους στη γλωσσική διδασκαλία μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στη μάθηση. Στόχος της είναι να επηρεάσει τις στρατηγικές επεξεργασίας ΓΕΙΣ για καλύτερη σύνδεση σημασίας και μορφής (VanPatten 1996: 2, 25). Πρωτίστως αποσκοπεί στην παρέμβαση των

επεξεργαστικών στρατηγικών των μαθητών και στη μεταβολή τους ώστε να είναι αποτελεσματικές για τη Γ2 (Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014: 1, 4).

Ο VanPatten εκφράζει τον προβληματισμό του για το αν έχει τη δυνατότητα η επεξεργασία του ΓΕΙΣ να επηρεαστεί, να τροποποιηθεί, να ενδυναμωθεί για να γίνει πιο πλούσιο σε γραμματικές δομές. Διατυπώνει αρχές τις οποίες ακολουθεί η εξελικτική κατεργασία του ΓΕΙΣ προκειμένου να γίνει κατανοητό (VanPatten 1996: 14). Η πρώτη αρχή αναφέρεται στους εκπαιδευόμενους που επεξεργάζονται το ΓΕΙΣ με σκοπό την κατανόηση της σημασίας πριν την επεξεργασία της μορφής, δηλαδή της γραμματικής. Από την πρώτη αρχή προκύπτουν τρεις επιμέρους, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές: α. δίνουν προτεραιότητα στο νόημα, δηλαδή αρχικά εστιάζουν την προσοχή τους στους γλωσσικούς τύπους που φέρουν την επικοινωνία, στις λέξεις περιεχομένου, όπως είναι τα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα ρήματα και τα επιρρήματα, έναντι των γραμματικών μορφημάτων, των λειτουργικών λέξεων, όπως είναι τα άρθρα, τα κλιτικά, οι συμπληρωματικοί δείκτες, β. στρέφουν την προσοχή τους στα λεξικά παρά στα γραμματικά στοιχεία, κατά την αναζήτηση σημασιολογικών πληροφοριών και γ. επεξεργάζονται πρώτα τα μορφολογικά στοιχεία που έχουν μεγαλύτερο σημασιολογικό φορτίο, γεγονός που αιτιολογείται από την υπόθεση ότι επειδή η ανθρώπινη ικανότητα επεξεργασίας ΓΕΙΣ είναι περιορισμένη, κατά την κατανόηση λόγου οι διδασκόμενοι της Γ2 επικεντρώνονται στην επεξεργασία λεξικών μορφημάτων και κλιτικής μορφολογίας με σημασία και παραβλέπουν γραμματικά στοιχεία χαμηλής επικοινωνιακής αξίας (Schmidt 1990: 130-150). Ο Klein (1986) διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τους ενήλικες που απέκτησαν τη Γερμανική ως Γ2. Οι εκπαιδευόμενοι παρακινήθηκαν να επαναλάβουν προτάσεις αμέσως μετά από την ακουστική επαφή και εμπειρία. Διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες είχαν την τάση να επιλέγουν και να επαναλαμβάνουν τις λέξεις περιεχομένου, επιβεβαιώνοντας την ανωτέρω αρχή. Επίσης, παρατηρήθηκε το γεγονός ότι, πολλές φορές, οι διδασκόμενοι επικεντρώνονται στις λέξεις για να φτάσουν στο νόημα. Όταν, δηλαδή, υπάρχουν σημασιολογικές πληροφορίες που κωδικοποιούνται τόσο από ένα γραμματικό στοιχείο όσο και από ένα λεξιλογικό, οι μαθητές προτιμούν να αφηγούνται, να υιοθετούν και να επαναλαμβάνουν το νόημα που φέρει το δεύτερο στοιχείο. Η τάση αυτή σχετίζεται με την αρχή της λεκτικής προτίμησης, σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές βασίζονται σε λεξιλογικά στοιχεία και όχι στους γραμματικούς

τύπους, προκειμένου να «φτάσουν» στο νόημα, όταν και τα δύο κωδικοποιούν την ίδια σημασιολογική πληροφορία (Lee & Benati 2009).

Η δεύτερη αρχή αναφέρεται στην αυτόματη επεξεργασία γλωσσικών πληροφοριών, σημαντικών για την επικοινωνία με σκοπό την επεξεργασία γραμματικών τύπων που δεν είναι φορείς επικοινωνίας. Αυτές οι αρχές είναι απόρροια ευρημάτων από δοκιμασίες κατανόησης του ΓΕΙΣ και από πειράματα σε πραγματικό χρόνο (online) που χρησιμοποιούν την τεχνική καταγραφής οφθαλμικών κινήσεων (eye-tracking) (Αγαθοπούλου 2012: 19-21, Μπέλλα 2007: 233, Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014: 5-6). Μία ακόμη αρχή, πιο εξειδικευμένη μορφολογικά και γραμματικά είναι δ. η αρχή του πρώτου ουσιαστικού, κατά την οποία ερμηνεύεται ως υποκείμενο της πρότασης το ουσιαστικό ή η αντωνυμία που εμφανίζεται πρώτο κατά σειρά σε μια πρόταση (Gass 1989: 185, Lee & Benati 2009: 6). Αρκετές μελέτες δείχνουν ότι αυτή η στρατηγική επεξεργασίας υιοθετείται από ενήλικες στο πλαίσιο της εκμάθησης της Γ2 (Van Patten 1985, Lee 1987, Lee & Benati 2009). Γενικά, οι μαθητές επεξεργάζονται πρώτα τα γλωσσικά στοιχεία που τοποθετούνται στην αρχική θέση μιας πρότασης, ενώ τα επόμενα σε σειρά αργότερα, με αποτέλεσμα να μην εστιάζεται τόσο η προσοχή τους σε αυτά (Αγαθοπούλου 2012: 21, Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014: 6).

Η παιδαγωγική εφαρμογή της ΔΔ περιλαμβάνει τρία στάδια (Wong 2004a: 35). Το πρώτο στάδιο αποτελείται από μεταγλωσσικές πληροφορίες, καθώς δίνονται γραμματικοί όροι και κανόνες που έχουν σχέση με τον στόχο. Παρέχονται εξηγήσεις στους εκπαιδευομένους για μια συγκεκριμένη γλωσσική δομή ή τύπο και της επικοινωνιακής σημασίας του, ώστε να «φιλτράρουν» το ΓΕΙΣ. Με τους νοητικούς μηχανισμούς που διαθέτουν το επεξεργάζονται και σταδιακά αφομοιώνεται ένα-ένα τμήμα του από το αναπτυσσόμενο γλωσσικό σύστημα και πραγματοποιούνται αναδομήσεις στη διαγλώσσα. Στο δεύτερο στάδιο δίνονται πληροφορίες στους μαθητές για τις σωστές και λανθασμένες στρατηγικές επεξεργασίας του εισαγομένου και τα αφομοιωμένα εισαγόμενα αναδομούν τη νοητική γραμματική τους. Το τελευταίο στάδιο θεωρείται το πιο σημαντικό αφού είναι η έκβαση της αναδόμησης (VanPatten 1996: 25, VanPatten & Oikonen 1996) και έχει αποδειχθεί και με πειραματικά δεδομένα (Benati & Lee 2008, Lee & Benati 2007). Σε αυτό το στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται με ΓΕΙΣ δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε η σημασία να εξαρτάται άμεσα από τον τύπο και τη δομή, δηλαδή κατασκευασμένα για να

βασίζεται η κατανόησή τους στο γραμματικό φαινόμενο που επιδιώκει η διδασκαλία. Η επίτευξή του μπορεί να υλοποιηθεί με τη χρήση γλωσσοδιδακτικών δραστηριοτήτων, τις δραστηριότητες Δομημένου Γλωσσικού Εισερχομένου⁷ (ΔΓΕ) (structured input) (Αγαθοπούλου 2012: 21-24, Μπέλλα 2007: 234, Παπαδοπούλου & Αγαθοπούλου 2014: 4).

Με τις ασκήσεις ΔΓΕ, δίνεται ώθηση στους διδασκομένους να επεξεργαστούν σε ελεγχόμενες καταστάσεις τον τύπο ή τη δομή με δομημένα εισαγόμενα, στα οποία η σημασία να εξαρτάται άμεσα από τον τύπο και τη δομή. Δε χρησιμοποιείται καθόλου το γλωσσικό εξαγόμενο, καθώς θεωρείται ότι αυτός ο τρόπος μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ευχέρειας στη χρήση αλλά όχι και στη βελτίωση της γραμματικής της Γ2 (Benati & Lee 2008: 42-47). Η παρουσία του ΓΕΙΣ κυριαρχεί και ωθεί την προσοχή των εκπαιδευομένων στη μορφή λέξεων, με σκοπό να επεξεργαστούν το νόημα των προτάσεων και να δημιουργήσουν σύνδεση σημασίας και γραμματικής (VanPatten 1996: 88). Κατά την επεξεργασία των ασκήσεων ΔΓΕ, ο εκπαιδευτικός περιφέρεται στην τάξη και βλέπει τις απαντήσεις των μαθητών, που έχουν τον τύπο υπογράμμισης προτάσεων, τσεκαρίσματος τετραγώνων, κύκλωσης εικόνων κ.ά. Επαληθεύει αν είναι σωστές γνέφοντας ή λέγοντας *Ναι / Όχι*. Ο σχεδιασμός των ασκήσεων ΔΓΕ στοχεύει στη διδασκαλία ενός φαινομένου κάθε φορά, στην υπογράμμιση της σημασίας ως επίκεντρο του ενδιαφέροντος, στην αξιοποίηση του ΓΕΙΣ, στη χρήση και προφορικού και γραπτού ΓΕΙΣ, στη σταδιακή διδακτική μετακίνηση της προσοχής των διδασκομένων από το επίπεδο των προτάσεων σε μεγαλύτερα επικοινωνιακά αποσπάσματα και τέλος, στην ανάλυση ψυχογλωσσικών στρατηγικών επεξεργασίας του ΓΕΙΣ σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευομένους (Μπέλλα 2007: 236).

Αυτές οι δραστηριότητες διακρίνονται σε αναφορικές (referential) και συναισθηματικές (affective). Οι αναφορικές περιλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες επικεντρώνονται σε τρίτα πρόσωπα ή καταστάσεις. Επί παραδείγματι, οι μαθητές εκτίθενται σε οπτικά ή ακουστικά μέσα και καλούνται να επιλέξουν τη σωστή ή τη λανθασμένη πρόταση. Χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της επεξεργασίας των

⁷ Ενδ. παραδείγματα ασκήσεων ΔΓΕ, βλ.: Agathopoulou et al. 2008, Αγαθοπούλου 2012, Αγαθοπούλου κ.ά. 2013, Benati & Lee 2008, Benati 2010, Παπαδοπούλου κ.ά. 2010, VanPatten & Cadiero 1993, VanPatten 1996.

γραμματικών τύπων. Οι δραστηριότητες συναισθηματικού προσανατολισμού υπογραμμίζουν την επικοινωνιακή ταυτότητα της προσέγγισης, αφού προσανατολίζονται στον ίδιο τον διδασκόμενο. Δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση, αλλά οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν απόψεις, πεποιθήσεις, αρέσκειες, συναισθήματα, εμπειρίες για το περιεχόμενο των προτάσεων που βλέπουν ή ακούνε (Benati & Lee 2008: 30-34, VanPatten 1996: 65-66, Wong 2004b: 42). Οι ασκήσεις ΔΓΕ συντελούν στην αποτελεσματικότητα της ΔΔ και στην ουσιαστική επίδραση στο γνωστικό επίπεδο των σπουδαστών, οι οποίοι σημειώνουν υψηλές επιδόσεις, ανεξάρτητα αν τα υπό διδασκαλία φαινόμενα τονίζονται (VanPatten & Oikkenon 1996).

Η ΔΔ συνιστά βασικό στοιχείο στη διδασκαλία μιας Γ2, όπως στα Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Γιαπωνέζικα και Ισπανικά (Benati 2010: 52). Άλλωστε, έχει ασχοληθεί με μία ποικιλία γραμματικών δομών και μορφών, όπως για παράδειγμα τη σειρά των όρων στην πρόταση, των ουσιαστικών, των ρημάτων, την παθητική σύνταξη (Benati & Lee 2008, Benati 2010: 52-53), τη γραμματική συμφωνία (Benati 2004), τις κλιτικές αντωνυμίες, τους χρόνους και τις εγκλίσεις του ρήματος (Benati & Lee 2008). Σε σχέση με τη διάρκεια της βελτίωσης που παρατηρείται στα ερευνητικά αποτελέσματα, αποδεικνύεται πως η ΔΔ έχει ευεργετικό ρόλο με χρονική συνέχεια. Φαίνεται ότι έχει τη δυνατότητα να είναι μακροπρόθεσμη (VanPatten & Fernández 2004) και να συντελείται τουλάχιστον για τρεις ως οκτώ μήνες μετά τη διδακτική παρέμβαση (Benati & Lee 2008: 172). Για παράδειγμα, μαθητές της Αγγλικής που διδάχθηκαν τη μορφή του αορίστου μέσω ΔΔ για σύντομο χρονικό διάστημα, αργότερα έμαθαν τη μορφή συμφωνίας μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου ευκολότερα από άλλους που δεν είχαν εκτεθεί σε ΔΔ (Lee & Benati 2007). Αναφορικά με την ηλικία, οι μελέτες σημειώνουν αισιόδοξα πορίσματα τόσο σε μαθητές σχολικής ηλικίας όσο και σε ενήλικες και μάλιστα ανεξαρτήτως Γ1 (Benati 2010: 50). Επίσης, σχετικά με το επίπεδο, θεωρείται ότι ωφελεί μαθητές με χαμηλή επίδοση στο γλωσσικό φαινόμενο που εστιάζουμε (Agathoroulou et al. 2008) και πιο συγκεκριμένα, ότι έχει επίδραση μόνο αν η επίδοση των διδασκόμενων δεν υπερβαίνει περίπου το 60% στο φαινόμενο που πρόκειται να διδάξουμε και επομένως, επιδρά κυρίως στην επίδοση των αρχάριων εκπαιδευομένων (Αγαθοπούλου 2012: 19, 27-28). Ως προς τις δεξιότητες, τα πορίσματα των πειραμάτων για τη ΔΔ είναι θετικά και στην κατανόηση αλλά και την παραγωγή λόγου (Benati 2010: 50). Τέλος, σε πρόσφατη έρευνα αποδείχτηκε πως

είναι ευεργετική και στην κατανόηση αλλά και στην ανάπτυξη προφορικής ικανότητας των διδασκομένων (VanPatten & Uludag 2011: 49-50).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΠΙΘΕΤΟΥ

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει το επίθετο της Ν.Ε. Στην ενότητα 2.1. δίδεται το επίθετο μέσα από τα Α.Π. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας που αφορούν τη διδασκαλία της Ν.Ε. ως Γ2, ενώ στην ενότητα 2.2. επιχειρείται η παρουσίασή του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2.

2.1. Το επίθετο στα Αναλυτικά Προγράμματα της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2

Κατά το πρότυπο του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) που θεωρείται ως το πιο διαδεδομένο κριτήριο για τον καθορισμό επιπέδων γλωσσομάθειας⁸, τα επίπεδα ορίζονται όπως φαίνεται στον πίνακα που έπεται (Council of Europe 2001: 23, Ιακώβου κ.ά. 2003: 321, Ιακώβου & Μπέλλα 2008: 173):

Basic user / Αυτάρκης χρήστης	C2 Mastery / 5 Επίπεδο Αυτάρκειας
	C1 Effective-Proficiency / 4 Επίπεδο Προχωρημένο
Competent user / Ανεξάρτητος χρήστης	B2 Vantage / 3 Επίπεδο Επάρκειας
	B1 Threshold / 2 Βασικό Επίπεδο
Independent user / Αρχάριος χρήστης	A2 Waystage / 1 Εισαγωγικό Επίπεδο
	A1 Breakthrough / 0 Στοιχειώδες Επίπεδο

Πίνακας 1: Επίπεδα Γλωσσομάθειας

⁸ Ενδ. για τα Επίπεδα Γλωσσομάθειας βλ.: Αντωνοπούλου 2001, Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998, Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, Ευσταθιάδης κ.ά. 2001, Ιακώβου κ.ά. 2002, Ιακώβου & Μπέλλα 2004 & 2008, Κέντρο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης 1998, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013, Lee & VanPatten 2003, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 2000α&β & 2001.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το Συμβούλιο της Ευρώπης (CEF), στο A1 & A2 ανήκει ο αρχάριος μαθητής, στο B1⁹ & B2¹⁰ ο μέσος, στο C1 & C2 ο προχωρημένος.

Τα Α.Π. του Συμβουλίου της Ευρώπης για τα προαναφερθέντα επίπεδα γλωσσομάθειας περιλαμβάνουν ανά επίπεδο κάποιες θεωρητικές αρχές για τη Ν.Ε., με συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, με αντίστοιχο λεξιλόγιο και γραμματικοσυντακτικές δομές, περικλείοντας και τις τέσσερις δεξιότητες. Τα Α.Π. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ) και του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (Κ.Ε.Γ.) θέτουν τις κατευθυντήριες γραμμές της ύλης ανά επίπεδο ελληνομάθειας για τη δημιουργία υλικού και για τη βάση της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Σε αυτά βασίζονται οι διδάσκοντες ώστε να έχουν μεν ένα αποτελεσματικό μάθημα και να καλλιεργούν δε όλες τις δεξιότητες των διδασκομένων, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους (Αντωνοπούλου κ.ά. 2013, Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998, Ιακώβου κ.ά. 2002, Ιακώβου & Μπέλλα 2004, Κέντρο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης 1998, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013, Ρουσουλιώτη & Παναγιωτίδου 2015).

Ο τρόπος παρουσίασης των μορφολογικών δεσμών του επιθέτου στα επίπεδα και επομένως, ο βαθμός δυσκολίας τους σχετίζεται με το είδος των δομικών συστατικών της Γ2 που αναμένεται να συναντήσει ο μαθητής ως ρητή γνώση. Σε αυτήν την ακολουθία είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί η σημασία κάποιων παραγόντων, όπως η μορφική και λειτουργική πολυπλοκότητα, η αξιοπιστία του κανόνα, το εύρος της σημασίας, η μεταγλώσσα, η αντίθεση μεταξύ Γ1 και Γ2 (Ellis 2002: 28-29).

Όπως προκύπτει συμπερασματικά, τα Α.Π. δίνουν μία συνολική εικόνα των επιπέδων και με θεμέλιο αυτό πραγματοποιείται η παρουσίαση των κατηγοριών του επιθέτου, ανά επίπεδο, στα εγχειρίδια της διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2:

⁹ Παλιότερα είχε αποδοθεί στο Vantage Level ο όρος *Μέσο Επίπεδο* για τα ελληνικά (Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003: 181). Ωστόσο, προτιμήθηκε ο όρος *Επίπεδο Επάρκειας*, αφενός λόγω της αμοιβαίας επικάλυψης με το *Βασικό Επίπεδο* και αφετέρου της ιδιαίτερης λειτουργίας που έχει το συγκεκριμένο επίπεδο (Ιακώβου κ.ά. 2003: 322).

¹⁰ Το *Επίπεδο Threshold* ορίζεται κατά άλλους και ως *Ενδιάμεσο* (Αντωνοπούλου κ.ά. 2001α).

Επίπεδο 0 / Στοιχειώδες Επίπεδο / A1 Breakthrough μαθητής: αρχάριος χρήστης	
ΕΚΠΑ	Κ.Ε.Γ.
	-ος -α -ο
	-ος -η -ο
	-ος- ια -ο
	πολύς – πολλή – πολύ
	κτητικά επίθετα

Πίνακας 2: Το επίθετο στο Επίπεδο A1 στα Α.Π. των ΕΚΠΑ & Κ.Ε.Γ.

(Κέντρο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης 1998, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013).

Επίπεδο 1 / Εισαγωγικό Επίπεδο / A2 Waystage μαθητής: αρχάριος χρήστης	
ΕΚΠΑ	Κ.Ε.Γ.
-ος -α -ο	τακτικά αριθμητικά
-ος -η -ο	
πολύς – πολλή – πολύ	

Πίνακας 3: Το επίθετο στο Επίπεδο A2 στα Α.Π. των ΕΚΠΑ & Κ.Ε.Γ.

(Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998: 105, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013).

Στο Επίπεδο A1 ο αλλόγλωσσος μαθητής αποκτά στοιχειώδη γνώση της Γ2, ενώ στο A2 βασική. Σχετικά με το Επίπεδο A2 να σημειωθεί πως στα επίθετα σε -ος -η -ο, περιλαμβάνονται και οι μετοχές σε -μένος -μένη -μένο. Αναφορικά με το επίθετο *πολύς*, η γενική ενικού αρσενικού και ουδέτερου δεν είναι εύχρηστη. Οι κατηγορίες των επιθέτων σε -ος -α -ο & -ος -η -ο θεωρούνται οι σημαντικότερες, αφού περιέχουν τον μεγαλύτερο αριθμό των επιθέτων της Ελληνικής. Πιο συγκεκριμένα, στα επίθετα σε -ος -η -ο συγκαταλέγονται και πολλές παλιές μεσοπαθητικές μετοχές, που χρησιμοποιούνται ως επίθετα. Κάποια επίθετα της ίδιας

κατηγορίας, π.χ. *κακός, μαλακός, ζανθός, φτωχός* σχηματίζουν συνήθως το θηλυκό σε -ια (Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998: 105). Όσον αφορά τη χρήση του επιθέτου, σε αυτό το επίπεδο παρουσιάζεται: 1) η προσδιοριστική, π.χ. *Η δυνατή βροχή έκανε μεγάλες καταστροφές* και 2) η κατηγορηματική, λ.χ. *Η πόλη είναι όμορφη*. Η θέση του επιθέτου είναι η προονοματική, π.χ. *Ήσυχη μέρα* (Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998: 105-106, 109). Στο Α.Π. του Κ.Ε.Γ. η θέση του επιθέτου είναι: 1) άρθρο + επίθετο + ουσιαστικό, π.χ. *Ο όμορφος άντρας, ένας καλός άνθρωπος* και 2) συνδετικό ρήμα + επίθετο (κατηγορούμενο), λ.χ. *Ο πατέρας του είναι χοντρός* (Αντωνοπούλου κ.ά. 2001α: 46-47, 49).

Επίπεδο 2 / Βασικό Επίπεδο / B1 Threshold	
μαθητής: ανεξάρτητος χρήστης	
ΕΚΠΑ	Κ.Ε.Γ.
-ης -α -ικο	
-ης -ια -ι	
-υς -ια -υ	
-ης -ης -ες	-μένος -μένη -μένο
-ων -ουσα -ον	

Πίνακας 4: Το επίθετο στο Επίπεδο B1 στα Α.Π. των ΕΚΠΑ & Κ.Ε.Γ.

(Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998: 105-106, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013).

Επίπεδο 3 / Επίπεδο Επάρκειας / B2 Vantage	
μαθητής: ανεξάρτητος χρήστης	
ΕΚΠΑ	Κ.Ε.Γ.
-ης -ης -ες	
-ής -ιά -ί	-άς -ού -άδικο
-ης -α -ικο	-μένος -μένη -μένο
-ων -ουσα -ον	-ύς -εία -ύ

	ουσιαστικοποιημένα επίθετα
	πολλαπλασιαστικά αριθμητικά: -πλος -πλη -πλο
	αναλογικά αριθμητικά: -πλάσιος -πλάσια -πλάσιο

Πίνακας 5: Το επίθετο στο Επίπεδο B2 στα Α.Π. των ΕΚΠΑ & Κ.Ε.Γ.

(Ιακώβου κ.ά. 2002: 149, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013).

Στο Επίπεδο B1 ο εκπαιδευόμενος αποκτά μέτρια γνώση της Γ2 και στο B2 καλή. Στο Επίπεδο B1, η θέση του επιθέτου είναι και η μετανοματική, που χρησιμοποιείται συχνά για έμφαση, λ.χ. *Μέρα ήσυχη* (Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998: 109). Σε αυτό το επίπεδο διδάσκονται και τα παράγωγα επίθετα: 1) από ρήματα, π.χ. *κλειστός -ή -ό*, 2) από ουσιαστικά με καταλήξεις *-ινος / -ικος / -ενιος*, λ.χ. *μάλλινος -η -ο*, *κυριακάτικος -η -ο*, *ασημένιος -α -ο* και 3) από επιρρήματα, π.χ. *σημερινός -ή -ό* (Αντωνοπούλου κ.ά. 2001β: 110). Στο Επίπεδο B2, η ΟΦ της Ν.Ε. αποτελείται από ένα ουσιαστικό που συνοδεύεται, ή όχι, από προσδιορισμούς (Ιακώβου κ.ά. 2002: 149).

Επίπεδο 4 / Προχωρημένο Επίπεδο / C1 Effective-Proficiency μαθητής: αυτάρκης χρήστης	
ΕΚΠΑ	Κ.Ε.Γ.
ρηματικά παράγωγα επίθετα	-ων -ουσα -ον
μετοχή παθητικού ενεστώτα: -μενος -μενη -μενο	-ων -ον
μετοχή παθητικού αορίστου: -θείς -θείσα -θέν	
	-ην -εν
	-ας -ασα -αν

Πίνακας 6: Το επίθετο στο Επίπεδο Γ1 στα Α.Π. των ΕΚΠΑ & Κ.Ε.Γ.

(Ιακώβου & Μπέλλα 2004, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013).

Επίπεδο 5 / Επίπεδο Αυτάρκειας / C2 Mastery μαθητής: αυτάρκης χρήστης
Κ.Ε.Γ.
τριγενή δικατάληκτα (λόγια, καθαρεύουσα): -ος -ο
-ής -ιά -ί, χρήση -ι σε όλα τα γένη
ρηματικά παράγωγα από ρήματα επίθετα: -τός, -τέος, -σιμός, -ξιμός, -ιμός
ρηματικά παράγωγα από ουσιαστικά επίθετα: -άρης, -άτος, -ένιος, -ερός, -ωτός, -ακος/-ιακός/-ικος, -άτικος, -ίστικος, -ίσιος
ρηματικά παράγωγα επίθετα με λόγιες καταλήξεις: -(ω)λός, -(α)λέος, -είος, -αίος, -ιαίος

Πίνακας 7: Το επίθετο στο Επίπεδο Γ2 στα Α.Π. των ΕΚΠΑ & Κ.Ε.Γ.

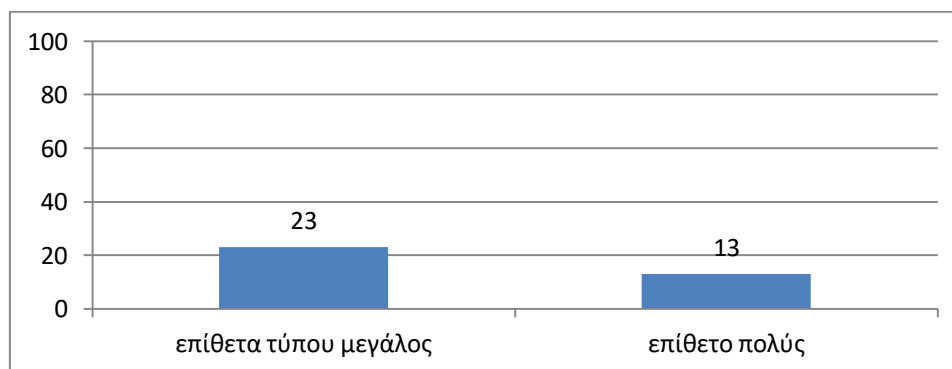
(Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013).

Στο Επίπεδο C1, ο ΜΦΟ αποκτά πολύ καλή γνώση της Γ2, ενώ στο C2 άριστη γνώση. Στο Επίπεδο C1, η μορφολογία, η σύνταξη και η χρήση των επιθέτων της Ελληνικής έχει κατακτηθεί ήδη. Σε αυτό το επίπεδο παρουσιάζονται τα ρηματικά παράγωγα επίθετα με καταλήξεις -ικός -ική -ικό, -τέος -τέα -τέο, -τός -τή -τό, -ιμος -ιμη -ιμο, π.χ. διδακτικός, διατηρητέος, αγαπητός, υπολογίσιμος. Επίσης, σε αυτό το επίπεδο οι ομιλητές έχουν κιόλας κατακτήσει τον σχηματισμό και τη λειτουργία της μετοχής παθητικού παρακειμένου. Συνεπώς, σε αυτό το στάδιο παρουσιάζεται κυρίως η μορφολογία και η σύνταξη της μετοχής παθητικού ενεστώτα -μενος -μενη -μενο, π.χ. εργαζόμενος και παθητικού αορίστου -θείς -θείσα -θέν, λ.χ. διδαχθείς που είναι σχετικά σπάνιες, αφού προέρχονται από τη λόγια παράδοση και τις συναντούμε σε επίσημες μορφές χρήσης της γλώσσας. Και οι δύο μετοχές έχουν ονοματικές ιδιότητες (κυρίως επιθετικές) και ρηματικές (άποψη, φωνή, διάθεση κ.τ.λ.). Τις περισσότερες φορές συνοδεύονται από άρθρο και σημασιολογικά ισοδυναμούν με αναφορικές προτάσεις, π.χ. *Οι απαγωγείς ζητούν λύτρα προκειμένου να απελευθερώσουν τους απαχθέντες* (αυτούς που έχουν απαχθεί) & *Οι εργαζόμενοι* (αυτοί που εργάζονται) *στην εταιρεία θα απεργήσουν ως τις 7 Ιουνίου*. Επιπλέον, μελετώνται και κάποιες μετοχές που έχουν παραμείνει στη Ν.Ε. από προγενέστερα στάδια της

γλώσσας. Αυτές είναι οι μετοχές με αναδιπλασιασμό, κάποιες μετοχές παθητικού παρακειμένου που έχουν διατηρήσει τον αναδιπλασιασμό που χαρακτήριζε όλες τις αντίστοιχες μετοχές στη λόγια παράδοση, π.χ. *επιβεβλημένος, προσβεβλημένος, συμβεβλημένος* και τις συναντούμε, κατεξοχήν, σε στερεότυπες εκφράσεις (Ιακώβου & Μπέλλα 2004).

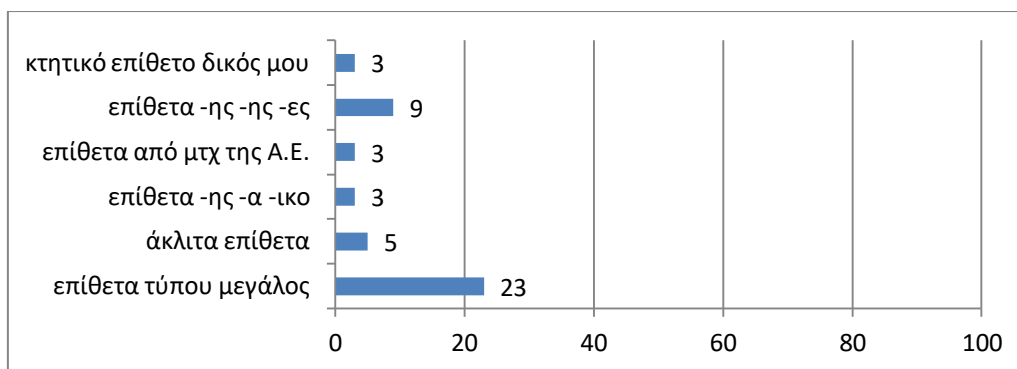
2.2. Το επίθετο στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2

Αρχικά συλλέγονται και καταγράφονται τα στοιχεία από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι διδάσκοντες του ΔΝΕΓ αλλά και αντίστοιχων φορέων διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2. Τα ερωτηματολόγια αυτά αναφέρονται στα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ως κύριο ή βοηθητικό υλικό. Με τη συγκέντρωση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται πως οι διδάσκοντες έχουν συνολικά ως τακτικά διδακτικά μέσα 44 βιβλία. Πιο συγκεκριμένα, για το επίπεδο των αρχαρίων χρησιμοποιούνται συνολικά 23 βιβλία, για το επίπεδο των μέσων 14, ενώ για το επίπεδο των προχωρημένων 7. Τα περισσότερα εγχειρίδια Επιπέδου Α¹¹ περιγράφουν κάποιες από τις μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου, σύμφωνα με το Α.Π. του ΕΚΠΑ (γράφημα 1). Ωστόσο, κάποια βιβλία του ίδιου επιπέδου διδάσκουν και άλλες κατηγορίες επιθέτων (γράφημα 2):



Γράφημα 1: Μορφολογικές δέσμες επιθέτων Επιπέδου Α στα εγχειρίδια Επιπέδου

¹¹ Ενδ. για τις κατηγορίες των επιθέτων ανά εγχειρίδιο Επιπέδου Α, βλ. στο Παράρτημα: 4.



Γράφημα 2: Επίθετα στα εγχειρίδια Επιπέδου Α

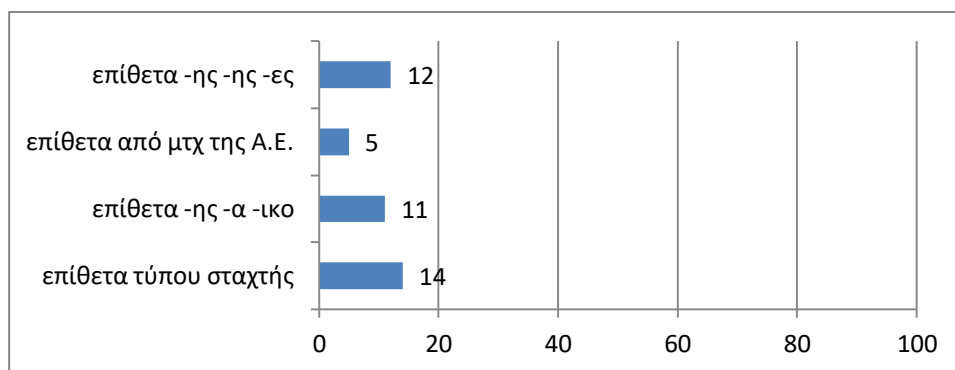
Σχετικά με το γράφημα 1, να προστεθεί για την κατηγορία των επιθέτων σε -ος -η -ο, πως καταγράφονται εκτός από τα 20 εγχειρίδια, σε 5 βιβλία επίθετα εθνικότητας σε -ος -η -ο, σε 3 αριθμητικά επίθετα και σε 21 μετοχές παθητικού παρακειμένου. Για τα επίθετα σε -ος -α -ο, εκτός από τα 17 εγχειρίδια, σε 3 βιβλία περιέχονται επίθετα που σημαίνουν χρώμα και για τα επίθετα σε -ος -ια/-η -ο, 9 βιβλία με επίθετα που, επίσης, δηλώνουν χρώμα. Ως προς το γράφημα 2, καταγράφονται επίθετα στα εγχειρίδια Επιπέδου Α που αντιστοιχούν, σύμφωνα με το Α.Π. του ΕΚΠΑ, στα Επίπεδα Β & Γ.

Σε σχέση με τα αμιγώς μορφολογικά χαρακτηριστικά του επιθέτου και τα 23 εγχειρίδια έχουν ενικό και πληθυντικό αριθμό (με εξαίρεση το επίθετο *πολύς*, ο πληθυντικός του οποίου υπάρχει μόνο σε 3 βιβλία), και φυσικά και τα τρία γένη. Αναφορικά με την πτώση, όλα τα βιβλία διδάσκουν την ονομαστική και την αιτιατική, ενώ 9 τη γενική και 5 εγχειρίδια περιλαμβάνουν την κλητική.

Τα περισσότερα βιβλία Επιπέδου Β¹² περιέχουν κάποιες από τις μορφολογικές κατηγορίες επιθέτων Επιπέδου Α, σύμφωνα με το Α.Π. του ΕΚΠΑ, για επανάληψη, όπως επίθετα σε -ος -η -ο (4 βιβλία: επίθετα σε -ος -η -ο που δηλώνουν χρόνο και υλικό, 2: σύνθετα επίθετα, 1: αριθμητικά επίθετα, 13: μετοχές παθητικού παρακειμένου), σε -ος -α -ο (4), σε -ος -ια -ο (2) σε -ος -ια/η -ο (3), το επίθετο *πολύς* (9). Τα περισσότερα εγχειρίδια Επιπέδου Β περιγράφουν πολλές από τις μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου, τηρώντας τις αρχές του Α.Π. του ΕΚΠΑ. Σχετικά με τη δέσμη των επιθέτων *σταχτής – σταχτιά – σταχτί*, καταγράφονται 9 σε -ης -ια -ι και 13 σε -υς -ια -υ. Ακόμη, σε σχέση με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του επιθέτου, τα

¹² Ενδ. για τις κατηγορίες των επιθέτων ανά εγχειρίδιο Επιπέδου Β, βλ. στο Παράρτημα: 5.

14 εγχειρίδια διδάσκουν ενικό και πληθυντικό, τα τρία γένη και από τις πτώσεις όλα περιέχουν τη γενική, ενώ 3 βιβλία την κλητική. Οι μορφολογικές δέσμες των επιθέτων Επιπέδου Β που εντάσσονται στα βιβλία Επιπέδου Β έπονται:

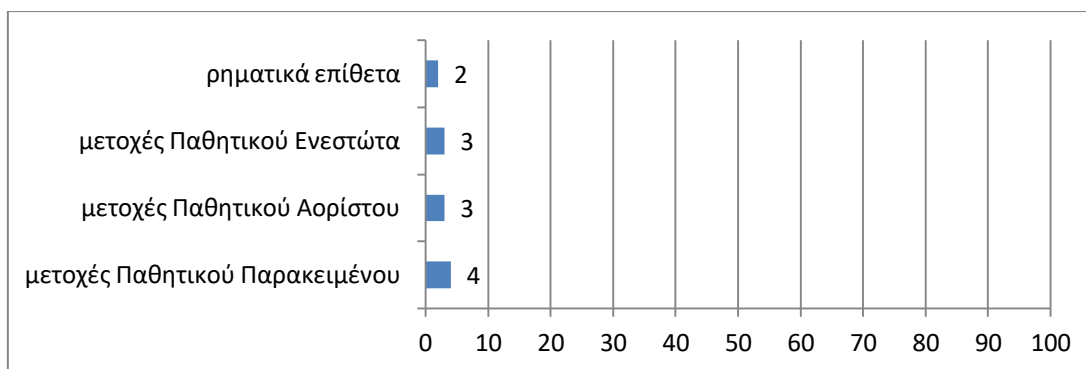


Γράφημα 3: Μορφολογικές δέσμες επιθέτων Επιπέδου Β στα εγχειρίδια Επιπέδου Β

Αναφορικά με το γράφημα 3, να διευκρινιστεί πως στην πρώτη δέσμη των επιθέτων του τύπου *σταχτής – σταχτιά – σταχτί* περιλαμβάνονται 6 επίθετα σε *-ης -ια -ι* και 8 σε *-υς -ια -υ*. Επίσης, να επισημανθεί η ύπαρξη και άλλων κατηγοριών των επιθέτων που παρουσιάζονται, όπως τα επίθετα σε *-ών -ούσα -ούν, -ας -ασα -αν, -εις -εισα -εν, -υς -εια -υ*, το ερωτηματικό επίθετο *πόσος -η -ο*, το άκλιτο επίθετο σε *-ι*. Από αυτά, τα επίθετα σε *-ύς -εία -ύ & -ας -ασα -αν* δεν περιλαμβάνονται στο Α.Π. του ΕΚΠΑ, αλλά μόνο του Κ.Ε.Γ. και ανήκουν στο Β2 και Γ1 επίπεδο αντιστοίχως, ενώ τα επίθετα σε *-ών -ούσα -ούν* δεν παρουσιάζονται καθόλου στα Α.Π.

Πολλά βιβλία Επιπέδου Γ έχουν κάποιες από τις μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου του Επιπέδου Α για επανάληψη, όπως τα επίθετα σε *-ος -η -ο* (2 βιβλία), σε *-ος -α -ο* (2) και το επίθετο *πολύς* (1). Επιπροσθέτως, πολλά εγχειρίδια Επιπέδου Γ παρουσιάζουν κάποιες μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου που αντιστοιχούν στο Επίπεδο Β για επανάληψη, όπως επίθετα σε *-υς -ια -υ & -ων -ουσα -ον* σε 3 βιβλία, σε *-ης -ια -ι, -ης -α -ικο & -ης -ης -ες* σε 2. Τα περισσότερα εγχειρίδια Επιπέδου Γ¹³ διδάσκουν κάποιες από τις μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου, σύμφωνα με το Α.Π. του ΕΚΠΑ για το Επίπεδο Γ:

¹³ Ενδ. για τις κατηγορίες των επιθέτων ανά εγχειρίδιο Επιπέδου Γ, βλ. στο Παράρτημα: 6.



Γράφημα 4: Επίθετα Επιπέδου Γ στα εγχειρίδια Επιπέδου Γ

Τέλος, κάποια εγχειρίδια έχουν κατηγορίες επιθέτων που δεν υπάρχουν στα Α.Π., όπως επίθετα *-ών -ούσα -ών* (1), ανώμαλες παθητικές μετοχές (1), μετοχές ρημάτων *α'* συζυγίας χωρίς μεσοπαθητική φωνή (1) και παθητικές μετοχές αποθετικών ρημάτων (1) ή υπάρχουν μόνο στο Α.Π. του Κ.Ε.Γ., όπως τα επίθετα σε *-ος -ος -ον* (1 βιβλίο) και τα επίθετα σε *-ύς -εία -ύ* και ανήκουν στα Γ2 & Β2 αντίστοιχα.

Όπως προκύπτει συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η αντιστοίχιση επιπέδων και εγχειριδίων είναι προβληματική, καθώς δεν υπάρχει απόλυτη σχέση αναλογίας μεταξύ τους (Σπυρόπουλος & Τσαγγαλίδης 2005: 325-327) και ιδιαίτερα στα βιβλία διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2 στο Επίπεδο Α. Η αναντιστοιχία αυτή είναι διακριτή και στα Α.Π. για τη διδασκαλία της Ν.Ε. ως Γ2, καθώς δεν παρουσιάζονται όλες οι μορφολογικές κατηγορίες, όπως τα επίθετα με θέμα αρσενικού και ουδέτερου γένους σε /ο/ του τύπου *όγδοος -η -ο, αραιός -ά/ή -ό, ενεργός -ός/ή -ό(ν), βόρειος -ος/α -ο(ν)*, επίθετα του τύπου *μικρούλης -α -ι/ικο, τζαμπατζής -ού -ήδικο*, ελλειπτικά επίθετα ή πιο εκτενής παρουσίαση των άκλιτων επιθέτων, ανώμαλες παθητικές μετοχές, μετοχές ρημάτων *α'* συζυγίας χωρίς Μεσοπαθητική Φωνή, παθητικές μετοχές αποθετικών ρημάτων, κάποια από τα λόγια επίθετα από μετοχές της Α.Ε., όπως *κυβερνών -ώσα -ών, δηλών -ούσα -ούν*. Ακόμα, παρατηρείται ότι κάποια επίθετα, όπως του τύπου *λήζας -ασα -αν, ευθύς -εία -ύ*, περιλαμβάνονται στο Α.Π. μόνο του Κ.Ε.Γ. Ανάλογο παράδειγμα αποτελούν και τα επίθετα του τύπου *υπναράς -ού -άδικο* και *ευγνώμων -ων (-ον)*, χωρίς ωστόσο να επισημαίνεται η ύπαρξη των δεύτερων τύπων τους στο ουδέτερο *υπναρούδικο* και στο αρσενικό γένος *ευγνώμονας* αντίστοιχα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Α

Αυτό το κεφάλαιο αναφέρεται στην Έρευνα Α, με την οποία επιδιώκεται να παρουσιαστεί η στατική εικόνα του επιθέτου στις γραπτές παραγωγές ΜΦΟ της Ν.Ε. Πραγματοποιείται η παρουσίαση της συλλογής του υλικού και η μεθοδολογία που ακολουθείται. Στην ενότητα 3.1. γίνεται αναφορά σε συναφείς, με την Έρευνα Α, μελέτες και στην ενότητα 3.2. περιγράφεται το προφίλ των συμμετεχόντων. Στην ενότητα 3.3. προσδιορίζεται ο σχεδιασμός και η συλλογή των δεδομένων, ενώ στην ενότητα 3.4. η μεθοδολογία. Η ανάλυση των δεδομένων περιγράφεται στην ενότητα 3.5. Συγκεκριμένα, στις υποενότητες 3.5.1. και 3.5.2. αναλύονται, αντίστοιχα, τα δεδομένα του ελεγχόμενου και μη ελεγχόμενου τύπου άσκησης και τέλος, στην υποενότητα 3.5.3. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και διερευνάται ο έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των λανθασμένων τύπων. Στην τελευταία ενότητα, 3.6., αναφέρονται οι περιορισμοί της Έρευνας Α.

3.1. Μελέτες συναφείς με την Έρευνα Α

Η παρούσα έρευνα προτείνει την αξιοποίηση των λανθασμένων τύπων των ξενόγλωσσων ενήλικων μαθητών, γλωσσικό φορτίο που παρέχει στους ερευνητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς χρήσιμες πληροφορίες για την υποκείμενη γλωσσική ικανότητα των διδασκομένων και οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα για τα στάδια της διαγλώσσας τους. Η επιλογή των θεωρητικών προσεγγίσεων των λαθών επιτεύχθηκε λαμβάνοντας υπ' όψιν το θεωρητικό τους πλαίσιο αλλά και της πιστοποίησης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων τους πειραματικά. Για πιο συστηματική κατηγοριοποίηση λαθών και ανάλυση των γλωσσικών γνώσεων των εκπαιδευομένων συνολικά εντάσσεται στο υπάρχον πλαίσιο, όπως προαναφέρθηκε, στην Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών. Στη συγκεκριμένη διατριβή, τόσο στην Έρευνα Α όσο και στην Έρευνα Β, αναλύονται τα λάθη γραμματικότητας των μαθητών στις ΠΓΛ και πιο συγκεκριμένα τα μορφολογικά λάθη στα επίθετα. Για τη συλλογή των δεδομένων καθορίζονται προσεκτικά τα κριτήρια σχετικά με τον σχεδιασμό του ΣΚΜ. Αφού εντοπίζονται τα κοινά και μεταβλητά χαρακτηριστικά των διδασκομένων δημιουργούνται τα ΣΚΜ, προκειμένου να αποδειχτούν ιδιαίτερα χρήσιμα στη διδακτική της Ν.Ε. ως Γ2 για τον σχεδιασμό Α.Π., διδακτικού υλικού (λεξικά και διδακτικά εγχειρίδια) και διδακτικών μεθοδολογιών (γλωσσικές

δοκιμασίες, τεχνικές και στρατηγικές διδασκαλίας (Granger 1999: 196, Meunier 2002: 122).

Η πρώτη μεθοδική προσπάθεια κατασκευής ενός ΣΚΜ της Ν.Ε. είναι προϊόν συλλογικής εργασίας στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος «*Πυθαγόρας Ι*» του Πανεπιστημίου Αθηνών το 2004 (Μικρός κ.ά. 2004). Περιλαμβάνει 291 ελεύθερες ΠΓΛ (έκταση κάθε ΠΓΛ: 60-450 λέξεις) σπουδαστών της Ν.Ε. ως Γ2, που αποτελούν ένα σώμα κειμένων περίπου 65.396 λέξεων, δηλαδή ένα ευρύ φάσμα δεδομένων. Οι μαθητές ανήκουν σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας (Α: 107, Β: 114, Γ: 47, αδιευκρίνιστο: 23), κατάγονται από 50 διαφορετικές χώρες προέλευσης και είναι συνολικά 99 άντρες και 190 γυναίκες (αδιευκρίνιστο: 2). Επίσης, αυτό το ΣΚΜ περιέχει μεγάλη ποικιλία κειμενικών ειδών, βασίζεται σε ένα πολύ λεπτομερές πλαίσιο επισημείωσης λαθών, το οποίο βοηθάει στην ολοκληρωμένη κατηγοριοποίηση των λαθών και προορίζεται να αποτελέσει ένα επικουρικό εργαλείο στο έργο των ερευνητών της γλωσσικής διδασκαλίας και των διδασκόντων της Ν.Ε. ως Γ2 (Τάντος κ.ά. 2015: 720, Τζιμώκας 2010α: 603-605). Στόχος του είναι η συλλογή 2.100 ΠΓΛ (200.000 λέξεις), με ισοκατανομή 700 ΠΓΛ ανά επίπεδο, ώστε να πληροί τις προδιαγραφές αντίστοιχων επισημειωμένων ΣΚΜ του εξωτερικού, που εκτείνονται κατά μέσο όρο στις 450.000 λέξεις (Pravec 2002: 90-91). Ωστόσο, μειονεκτήματα αυτού του ΣΚΜ αποτελούν η απουσία σημαντικών στοιχείων του προφίλ των μαθητών, όπως η Γ1, η γνώση άλλων ξένων γλωσσών και ο χρόνος έκθεσής τους στην Ελληνική. Αυτό οφείλεται στο ότι η μόνη πηγή πληροφοριών για τα προσωπικά τους δεδομένα ήταν η πρώτη σελίδα του εξεταστικού φύλλου, όπου κάθε διδασκόμενος δήλωνε τα βασικά στοιχεία (ονοματεπώνυμο, αρχικό επίπεδο γλωσσομάθειας και χώρα προέλευσης).

Σχετική έρευνα για τη διερεύνηση των κυριότερων λαθών της διαγλώσσας παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που φοιτούν σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «*Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο / ΕΠΠΑΣ - για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*» / Υποδράση 1.5 (Γυμνάσιο, έτη: 2006-2007 & 2007-2008) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. 2007 & 2008β). Η έρευνα αυτή περιλαμβάνει 77 ΠΓΛ εκπαιδευομένων (Επίπεδα: Α1, Α2, Β1, Β2), οι οποίες αναλύονται ως προς τα συστηματικά λάθη (Τάντος κ.ά. 2015: 719-720). Η ψηφιοποίηση των ΠΓΛ των διδασκόμενων προκύπτει από τις δραστηριότητες γραπτού λόγου των διαγνωστικών

τεστ ελληνομάθειας «*As Mιλήσουμε Ελληνικά I, II & III*». Για την καλύτερη αξιοποίηση του υλικού από διδάσκοντες και ερευνητές δημιουργείται ένα ΣΚΜ της Ελληνικής (ΕΣΚΕΙΜΑΘ) (Παπαδοπούλου & Τάντος 2014, Tantos & Papadopoulou 2014). Η κωδικοποίηση των ΠΓΛ γίνεται με τη γλώσσα σήμανσης XML και με περιβάλλον επισημείωσης τη βάση της πλατφόρμας επεξεργασίας φυσικού λόγου GATE (General Architecture for Text Engineering). Αυτή η πλατφόρμα αποτελεί ένα λειτουργικό μέσο για την επισημείωση λαθών δίχως να καθιστά εμφανή την πολυπλοκότητα της γλώσσας XML, εξοικονομεί χρόνο για την ομάδα των επισημειωτών και με τις χρωματισμένες περιοχές του κειμένου αποτελεί ένα διαδραστικό περιβάλλον χρήσης για μελετητές και δασκάλους (Αλεξανδρή κ.ά. 2011: 8-10). Η πλειονότητα των ΣΚΜ τους λαμβάνει υπ' όψιν τη θεωρία της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης της Διαγλώσσας (Contrastive Interlanguage Analysis / CIA) (Granger 1998a), η οποία συγκρίνει διαγλώσσες της ίδιας γλώσσας και εμπριέχει δύο υποκατηγορίες σύγκρισης, τη σύγκριση της διαγλώσσας με τη Γ2 και τη σύγκριση ανάμεσα σε διαφορετικές διαγλώσσες διαφορετικών ατόμων (Granger 1998b: 341). Σχετικά με την επισημείωση των δεδομένων, χρησιμοποιείται η επισημείωση standoff που εντάσσεται στο πλαίσιο του προτύπου Linguistic Annotation Framework (LAF), το οποίο είναι ένα προκαθορισμένο και προσυμφωνημένο υποσύνολο της XML και έχει σχεδιαστεί ειδικά για τη γλωσσολογική κωδικοποίηση δεδομένων (Αλεξανδρή κ.ά. 2011: 24-25). Αυτή η βάση δεδομένων είναι γενικά χρηστική, έχει εντούτοις τρία κύρια μειονεκτήματα, αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί τη συνεργασία όλων, έχει περιορισμένη εμβέλεια ως προς την κατάδειξη των αδυναμιών των συμμετεχόντων και δεν αποτελεί προϋπόθεση για την ποσοτικοποίηση και συστηματοποίηση των λαθών των μαθητών και άρα, δε συνθέτει ένα αξιόπιστο εργαλείο για την ένδειξη του επιπέδου των διδασκομένων (Αλεξανδρή κ.ά. 2011: 8).

Ανάλογη μελέτη πραγματοποιήθηκε από την Gilquin Gaëtanelle (2007) σε 19 Γαλλόφωνους τριτοετείς φοιτητές Αγγλικών, Επιπέδου Γ. Τα δεδομένα αφορούν τον έλεγχο της συχνότητας των ρημάτων και των ιδιωματικών φράσεων και συλλέγονται από ασκήσεις συμπλήρωσης κενών και αξιολόγησης *Σωστό / Λάθος*, καθώς και από τεστ εκμαίευσης. Η μεθοδολογία που ακολουθείται αποτελεί συλλογή δεδομένων από corpus και εκμαίευση. Η ανάλυση βασίζεται στον Borgatti (2006), στο ICLE-FR που περιέχει 202.957 λέξεις από ΠΓΛ και στο LOCNESS-US με 168.314 λέξεις.

Ολοκληρώνεται σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο ελέγχονται οι τύποι λαθών και εξάγονται κάποια ποσοτικά και στατιστικά συμπεράσματα, με μεγαλύτερο ποσοστό λαθών να καταγράφονται λόγω αρνητικής παρεμβολής. Το δεύτερο στάδιο είναι η σύγκριση του ΣΚΜ με ΣΚΜ ΦΟ. Το σημαντικό εύρημα από αυτό το μέρος της μελέτης αποτελεί ότι το 90% των ιδιωματικών φράσεων έχουν ακριβή μετάφραση στα Αγγλικά, το 51% των λαθών στις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών είναι λάθη παρεμβολής, ενώ στις ασκήσεις αξιολόγησης τα ποσοστά διαφοροποιούνται από πρόταση σε πρόταση. Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει την καταγραφή και ανάλυση των λαθών από τα τεστ εκμείωσης. Αν και το ΣΚΜ συνολικά έχει ικανοποιητικό μέγεθος, η ΑΛ βασίζεται σε μικρό αριθμό περιπτώσεων, τα αποτελέσματα των οποίων καθίστανται, ενδεχομένως, επισφαλή. Βασικά συμπεράσματα αποτελούν ότι τα *corpora* της γλώσσας-στόχου αναδεικνύουν περιπτώσεις χρήσης στρατηγικών, όπως υποχρήσης και υπερχρήσης λέξεων και δομών και είναι σημαντικές καθώς παρουσιάζουν με τι νιώθουν πιο άνετα οι μαθητές και με τι όχι. Οι διδασκόμενοι κατά την ΠΓΛ δε ρισκάρουν και επιμένουν σε ιδιωματικές εκφράσεις που ήδη γνωρίζουν καλά και, συνεπώς, τα λάθη είναι λιγότερα. Η ύπαρξη ανεπαρκείων που, ίσως, τους χαρακτηρίζει υπάρχει η δυνατότητα μελλοντικά να αποσαφηνιστεί με ανάλογα πειράματα (Gaëtanelle 2007: 273-288).

Η επόμενη έρευνα υλοποιείται από την Inga Znotiņa με τη συλλογή εργασιών-ΠΓΛ, μεταξύ 2007-2014, από φοιτητές τεσσάρων πανεπιστημίων, του πανεπιστημίου της Λετονίας, του πανεπιστημίου Liepāja στη Λετονία, του πανεπιστημίου Vilnius και του πανεπιστημίου Vytautas Magnus στη Λιθουανία, όπου φοιτούν και μαθαίνουν τη Γ2. Αυτή η έρευνα δε στοχεύει να αποκαλύψει βάσιμα συμπεράσματα για το γλωσσικό εξαγόμενο αλλά να καταδείξει τον τρόπο μελέτης του. Περιέχει 157 ΠΓΛ (40-500 λέξεις) από εκπαιδευμένους της δεύτερης βαλτικής γλώσσας (Λετονικά για τους Λιθουανούς και Λιθουανικά για τους Λετονούς), Επιπέδου Α1. Όλα τα αρχεία συγκεντρώνονται στο ΣΚΜ ESAM, καταγράφονται με το πρόγραμμα TEITOK και είναι σε μορφή XML (Janssen 2016). Το ESAM έχει μεγάλο όγκο δεδομένων, με καταγραφή και ανάλυση λαθών σε συντακτικό, μορφολογικό και λεξιλογικό επίπεδο και η συλλογή των κειμένων είναι βάσει κριτηρίων για μεγαλύτερη ομοιογένεια. Είναι ανοιχτό, με προσθήκη νέου υλικού καθώς και με συνεχή διαδικασία σχολιασμού. Επιπλέον, ο χρήστης μπορεί να μεταβεί από την πρωτότυπη ΠΓΛ στη διορθωμένη, στα συμφραζόμενά τους καθώς και σε πίνακες αναζήτησης συχνότητας

συγκεκριμένων λανθασμένων τύπων, επιλογή που παρέχει και ποσοτικά δεδομένα. Μειονέκτημα αποτελεί ότι μετά την παρουσίαση του αποτελέσματος, τα υπόλοιπα υπόκεινται στον ερευνητή, καθώς κάθε άλλου είδους ανάλυση, ποιοτική ή ποσοτική, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από τα υπάρχοντα αυτόματα εργαλεία. Επιπλέον, η έρευνα παρουσιάζει έλλειψη συνοχής και η κατηγοριοποίηση των λαθών σε συνάρτηση με την ανομοιογένεια των δεδομένων υπονομεύουν την πρόοδό της και τα ευεργετικά της αποτελέσματα. Ωστόσο, το ΣΚΜ ESAM αποτελεί μια νέα ματιά εφόσον καθιστά διαθέσιμα τα δεδομένα σε όποιον επιθυμεί να τα ερευνήσει, ακόμη και όταν δεν πρόκειται για εκπαιδευτικούς. Προσφέρει υπόβαθρο στην ΑΛ για τα Λετονικά και τα Λιθουανικά, στοχεύοντας στην κατανόηση της διαδικασίας εκμάθησης και των ομοιοτήτων και των διαφορών που παρουσιάζονται στις δομές αυτών των γλωσσών (Znotiņa 2017: 238-242).

Τέλος, μια ακόμη μελέτη με συναφές αντικείμενο αποτελεί το EAGLE Corpus (Error-Annotated Corpus of Beginning Learner German), που πραγματοποιήθηκε από τον Adriane Boyd (2010) στο πανεπιστήμιο του Οχάιο. Με την εν λόγω έρευνα επιχειρείται να επεκταθεί η πρόταση του Lüdeling et al. ώστε να συμπεριλάβει υποθέσεις για κάθε λάθος. Στόχος του είναι η μελέτη συντακτικών (επιλογή, συμφωνία και σειρά λέξης), γραμματικών και ορθογραφικών λαθών. Οι συμμετέχοντες είναι 131 φοιτητές και το υλικό είναι από συλλογή ΠΓΛ. Πιο συγκεκριμένα, τα ορθογραφικά λάθη συνιστούν ένα μικρό corpus ορθογραφίας αλλά δεν έχουν αναλυθεί συστηματικά. Κάθε λανθασμένος, συντακτικός ή γραμματικός τύπος συνοδεύεται από παρατηρήσεις-σχόλια, την υποκατηγορία του και προτεινόμενη διόρθωσή του. Τα δεδομένα προέρχονται από ΠΓΛ, από ασκήσεις κλειστού τύπου ενός διαδικτυακού βιβλίου και ΠΓΛ από τις τελικές εξετάσεις, ζητούμενα ασκήσεων 50 μαθητών (38 στο Επίπεδο B & 12 στο Γ), οι οποίοι έχουν πρόσβαση σε λεξικά και από 81 ΠΓΛ εκπαιδευομένων (43 στο Επίπεδο B & 38 στο Γ), χωρίς χρήση λεξικού. Το υλικό κωδικοποιείται με τη χρήση του Partitur Editor από το EXMARaLDA και αρχεία με μορφή XML. Το EAGLE είναι το πρώτο ΣΚΜ με ελεύθερα διαθέσιμα δεδομένα που συνοδεύονται από σχόλια για τους αρχάριους μαθητές Γερμανικών. Μειονέκτημά του αποτελεί η ασάφεια στον χαρακτηρισμό των λαθών στις περιπτώσεις συμφωνίας και προτείνεται για μελλοντική εφαρμογή σε πρώτο στάδιο ο σχολιασμός από επιπλέον ειδικούς για να επιτευχθεί η αξιολόγησή τους και έπειτα η

αυτόματη αναγνώριση και διάγνωση λαθών για τη διευκόλυνση πρόσβασης και χρήσης του ΣΚΜ από τους μαθητές Επιπέδου Α (Boyd 2010: 1897-1901).

Η Έρευνα Α με όλες τις παραπάνω μελέτες έχει κοινά στοιχεία αλλά και αρκετές διαφορές. Ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι πολύ μεγαλύτερος (εκτός από τη συλλογική εργασία στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος «Πυθαγόρας Ι» του Πανεπιστημίου Αθηνών το 2004) και η ηλικία τους είναι άνω των 18 ετών (εκτός από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο / ΕΠΠΑΣ - για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»). Περιλαμβάνει δύο τύπους ασκήσεων, έναν ελεγχόμενο και έναν μη ελεγχόμενο (ενώ η εργασία στο πλαίσιο του Ερευνητικού Προγράμματος «Πυθαγόρας Ι» συλλέγει μόνο ελεύθερες ΠΓΛ & η έρευνα της Inga Znotiņa συγκεντρώνει δεδομένα από εργασίες-ΠΓΛ). Έχει συγκεκριμένο στόχο, την ανάδειξη της χρήσης του επιθέτου (σε αντίθεση με την εργασία στο πλαίσιο του «Πυθαγόρας Ι», την έρευνα του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο», την έρευνα της Inga Znotiņa και του Adriane Boyd, που στοχεύουν σε ένα γενικότερο πλαίσιο: σε μια ολοκληρωμένη κατηγοριοποίηση λαθών, στα συστηματικά λάθη, στο γλωσσικό εξαγόμενο και στα συντακτικά, γραμματικά και ορθογραφικά λάθη. Το δείγμα της παρούσας έρευνας συνιστούν άτομα από όλα τα επίπεδα, σε αντίθεση με την έρευνα του προγράμματος «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο» που συγκεντρώνει υλικό μόνο από Επίπεδα Α & Β, την έρευνα της Inga Znotiņa με συμμετέχοντες Επιπέδου Α1, την έρευνα της Gilquin Gaëtanelle με ερωτηθέντες Επιπέδου Γ, την έρευνα του Adriane Boyd με φοιτητές Επιπέδων Β & Γ, αλλά και τη μελέτη του «Πυθαγόρας Ι» που αφενός περιλαμβάνει όλα τα επίπεδα, αφετέρου ένα μέρος τους παραμένει αδιευκρίνιστο.

3.2. Έρευνα Α: Το προφίλ των μαθητών

Η Έρευνα Α βασίζεται στο υπάρχον υλικό που διαθέτει το ΔΝΕΓ ως τεστ για την απόκτηση της βεβαίωσης ελληνομάθειας και αντιστοιχεί στο επίπεδο Επάρκειας, δηλαδή στο Επίπεδο Β2 του Συμβουλίου της Ευρώπης. Συνεπώς, τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων προέρχονται από αυτά τα τεστ. Οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα είναι συνολικά 198. Τα δεδομένα που συνθέτουν το προφίλ τους είναι το επίπεδο ελληνομάθειας (Α, Β, Γ), το φύλο, η χώρα προέλευσης,

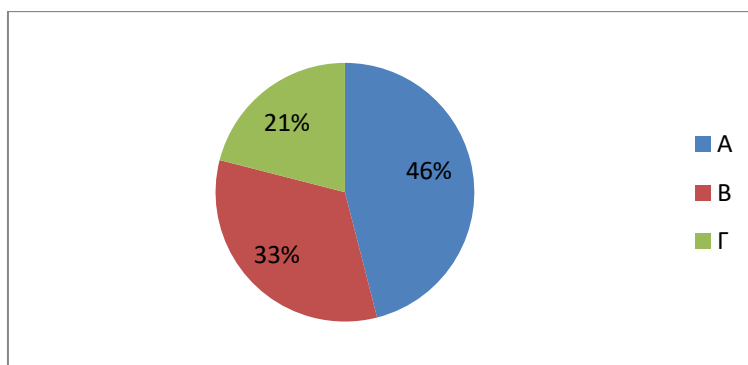
ο αριθμός μητρώου και η βαθμολογία τους, ενώ το είδος κειμένου είναι όμοιο, το γραπτό (ΠΓΛ / γράμμα).

Η εισαγωγή τους στο εκάστοτε επίπεδο γίνεται με κατατακτήριο τεστ, το οποίο ολοκληρώνεται πριν την έναρξη των μαθημάτων και σύμφωνα με τα αποτελέσματά του εντάσσονται οι εκπαιδευόμενοι στα αντίστοιχα τμήματα και επίπεδα. Ωστόσο, για παράδειγμα, ένα τμήμα Επιπέδου Α περιλαμβάνει κάποιες φορές μαθητές Επιπέδων Α1 ή Α2 και άλλες φορές μαθητές Α1 και Α2. Επίσης, το τελικό επίπεδο το οποίο οι μαθητές κατακτούν εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η προσωπική προσπάθεια που καταβάλλουν, ο χρόνος που αφιερώνουν στην προετοιμασία και τη μελέτη των μαθημάτων, καθώς και το περιβάλλον τους (σχέση με Έλληνες). Συνεπώς, ένας μαθητής Επιπέδου Α1 έχει τη δυνατότητα έως το τέλος του ακαδημαϊκού έτους να γίνει Επιπέδου Α2, Β1 ή και Β2. Επιπλέον, το γεγονός ότι το ΓΕΙΣ στο οποίο εκτίθεται ένα άτομο με υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας είναι πιο ανεπτυγμένο από αυτό που απευθύνεται σε κάποιον που ανήκει σε χαμηλότερο επίπεδο, είναι κοινώς αποδεκτό (Ellis 1994: 257). Όλα αυτά, δημιουργούν μια δυσδιάκριτη εικόνα των Επιπέδων στα οποία ανήκουν οι μαθητές που λαμβάνουν μέρος στην έρευνά μας και κατά συνέπεια ο ορισμός τους και η ταξινόμηση των λαθών σε αυτά πραγματοποιείται στα Επίπεδα Α, Β και Γ και όχι Α1, Α2, Β1, Β2, Γ1 και Γ2.

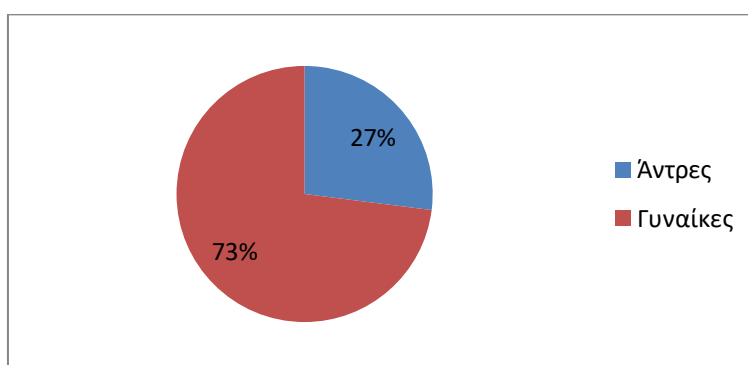
Οι μαθητές του ΔΝΕΓ παρακολουθούν μαθήματα σε οχτάμηνα τμήματα των 6, 15 ή 20 ωρών την εβδομάδα, σε εξάμηνα τμήματα των 15 ή 20 ωρών την εβδομάδα και σε επτάμηνα, που αποτελούν το πρόγραμμα Erasmus, με μαθήματα 6 ωρών ανά εβδομάδα. Όταν οι σπουδαστές ολοκληρώνουν τη φοίτηση σε καθένα από τα επίπεδα είναι σε θέση να κατανοούν και να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο, ανάλογο με το επίπεδο στο οποίο έχουν φτάσει στο τέλος των μαθημάτων.

Οι εξετάσεις για την απόκτηση της βεβαίωσης ελληνομάθειας του ΔΝΕΓ γίνονται, συνήθως, κάθε Μάιο και Σεπτέμβριο. Συμμετέχουν μαθητές του ΔΝΕΓ, αφού το δηλώσουν, και όσοι ενδιαφέρονται για την απόκτηση της βεβαίωσης ελληνομάθειας. Αναγνωρίζεται επίσημα από το κράτος ως πιστοποιητικό γλωσσικής επάρκειας για την εγγραφή των σπουδαστών στα ελληνικά Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι., Ι.Ε.Κ. και Εργαστήρια Ελευθέρων Σπουδών, καθώς επίσης και για τη συμμετοχή σε διαγωνισμούς του Α.Σ.Ε.Π.

Από τα 198 τεστ που συγκεντρώθηκαν και επεξεργάστηκαν, το 46% των υποψηφίων ανήκουν στο Επίπεδο Α, το 33% στο Β και το 21% στο Γ -και κυρίως στο Γ1- (γράφημα 5), το 73% των διδασκομένων είναι γυναίκες, το 27% άντρες (γράφημα 6), ενώ πολλές και διαφορετικές είναι και οι χώρες προέλευσής τους¹⁴:



Γράφημα 5: Έρευνα Α: Το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών



Γράφημα 6: Έρευνα Α: Το φύλο των μαθητών

3.3. Σχεδιασμός της Έρευνας Α & Συλλογή γλωσσικού υλικού

Τα τεστ του ΔΝΕΓ περιλαμβάνουν τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος είναι η παραγωγή προφορικού λόγου (ΠΠΛ) που πραγματοποιείται ανάμεσα στους διδάσκοντες και τους διδασκομένους, με μορφή συζήτησης και με εφαλτήριο φωτογραφίες κάποιων

¹⁴ Πιο συγκεκριμένα, οι χώρες καταγωγής τους, είναι: Αγγλία, Αίγυπτος, Αιθιοπία, Ακτή Ελεφαντοστού, Αλβανία, Αλγερία, Αμερική, Αργεντινή, Αρμενία, Αφγανιστάν, Βιετνάμ, Βοσνία Ερζεγοβίνη, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Γεωργία, Γιουγκοσλαβία, Ελβετία, Εσθονία, Ινδονησία, Ιορδανία, Ιράκ, Ιράν, Ισραήλ, Ιταλία, Καζακστάν, Καμερούν, Κίνα, Κολομβία, Κονγκό, Κορέα, Λευκορωσία, Λίβανος, Λιβύη, Λιθουανία, Μάλτα, Μαυροβούνιο, Μολδαβία, Μπελαρούς, Νιγηρία, Νορβηγία, Ουγγαρία, Ουζμπεκιστάν, Ουκρανία, Παλαιστίνη, Πολωνία, Ρουμανία, Ρωσία, Σερβία, Σκόπια, Σλοβακία, Σουδάν, Σουηδία, Συρία, Ταϊβάν, Τουρκία, Τσεχία, Τυνησία, Φιλιππίνες, Φινλανδία.

γνωστής θεματικής ενότητας που αναλογεί στο Επίπεδο B2. Το δεύτερο μέρος είναι η κατανόηση προφορικού λόγου (ΚΠΛ). Ακολουθεί η κατανόηση (ΚΓΛ) και η παραγωγή γραπτού λόγου (ΠΓΛ) που γίνεται αφενός με ασκήσεις γραμματικής και αφετέρου με κατανόηση κειμένου, ασκήσεις κατανόησης του κειμένου και ΠΓΛ, σε διάρκεια τριών ωρών. Τα θέματα της ΠΓΛ είναι δύο και ο μαθητής επιλέγει ένα εξ αυτών (220-250 λέξεις).

Πιο συγκεκριμένα, τα 198 τεστ που συλλέγονται στην Έρευνα Α είναι του Ιουνίου & Σεπτεμβρίου 2004 και του Μαΐου 2008. Από αυτά καταγράφονται δύο τύποι ασκήσεων, ένας ελεγχόμενος και ένας μη ελεγχόμενος. Ο ελεγχόμενος τύπος είναι η άσκηση Β από το πρώτο μέρος του τεστ, άσκηση συμπλήρωσης κενών με λέξεις που δίνονται στις παρενθέσεις. Περιέχει 15 κενά, η συμπλήρωση των οποίων απαιτεί τον σχηματισμό και τη χρήση του σωστού τύπου του ουσιαστικού, του ρήματος, του επιθέτου, της αντωνυμίας, της μετοχής και του επιρρήματος. Από τα αυτά επιδιώκεται η εστίαση και η επεξεργασία μόνο των κενών που συμπληρώνονται από επίθετα στον θετικό βαθμό. Ο μη ελεγχόμενος τύπος άσκησης είναι η ΠΓΛ, από το δεύτερο μέρος του τεστ, που επιλέγει ο εκπαιδευόμενος να γράψει. Από τα γραπτά των μαθητών καταγράφονται τα επίθετα που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές μόνο στον θετικό βαθμό, τα αριθμητικά¹⁵ και οι κλιτές μετοχές¹⁶.

Το πρώτο μέρος της Έρευνας Α περιλαμβάνει τον κατευθυνόμενο τύπο άσκησης, με εκφώνηση: *«Βάλτε τις λέξεις στις παρενθέσεις στον σωστό τύπο. Συμπληρώστε το άρθρο και το «να» όπου χρειάζεται»*. Συνολικά είναι ένα κείμενο 90-150 λέξεων, με 15 κενά συμπλήρωσης. Τα επίθετα που δίνονται στις παρενθέσεις είναι χωρίς άρθρο και μόνο στο αρσενικό γένος, π.χ. ____ (σαφής) εικόνα (άσκηση Β, τεστ Σεπτεμβρίου 2004: 6). Η συμπλήρωση αυτών των κενών μπορεί να γίνει με την προσθήκη άρθρου, χρήση άλλου αριθμού, γένους, πτώσης, βαθμού του επιθέτου ή και άλλου μέρους του λόγου, λ.χ. η μετατροπή του επιθέτου σε επίρρημα. Συνολικά

¹⁵ Ενδ. για τα αριθμητικά ως επίθετα, βλ.: Γεωργιαφέντης κ.ά 2011: 123, 129, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 14, 16, Παπαναστασίου 1990: 174, Τριανταφυλλίδης 2001: 123, Τσολάκης 1992: 165, Τσοπανάκης 1994: 283.

¹⁶ Ενδ. για τις κλιτές μετοχές ως επίθετα, βλ.: Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2002: ιη', Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 106, Καβουκόπουλος 1996: 13, Karanassios 1992: 306, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 153, 194, 542, Παπαναστασίου 1990: 240, Schwyzer 1988: 385, Τριανταφυλλίδης 2001: 190, Τσολάκης 1992: 199, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011: 49, Χειλά-Μαρκοπούλου 1996: 52.

τα επίθετα που υπάρχουν στα τεστ είναι τα ακόλουθα: *χρήσιμος, υποψήφιος, ίδιος, σαφής* (τεστ Σεπτεμβρίου 2004: 5-6), *όσος, πολύς, γραπτός, ειδικός* (τεστ Ιουνίου 2004: 5-6), *συχνός, υγιής, συνεπής, πολύς, καλός* (τεστ Μαΐου 2008: 5-6). Από αυτά δε συμπεριλαμβάνονται στην έρευνα οι λέξεις: *όσος, ίδιος* και *υποψήφιος*, καθώς σύμφωνα με τα λεξικά και τις γραμματικές αποτελούν και άλλο μέρος του λόγου και χρησιμοποιούνται όπως αυτά (αντωνυμίες / ουσιαστικό, αντίστοιχα).

Πιο συγκεκριμένα, το *όσος – όση – όσο* αποτελεί μία από τις αναφορικές αντωνυμίες, που χαρακτηρίζεται ως επιθετική (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 274, Τζεβελέκου κ.ά. 2007: 89, Τριανταφυλλίδης 2001: 135). Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν πως η χρήση της είναι τόσο ονοματική όσο και επιθετική (Κομινάκης 2011: 31). Στα λεξικά, το *όσος – όση – όσο* λημματογραφείται ως αντωνυμία (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 334, Μπαμπινιώτης 2008α: 1282, Συλλογικό έργο 2007: 441, Τριανταφυλλίδης 2003: 982), παρατηρείται σε θέση ουσιαστικού ή επιθέτου (Τριανταφυλλίδης 2003: 982) ή επιθετικού προσδιορισμού με τη σημασία *καθένας* (Μπαμπινιώτης 2008α: 1282). Στον πληθυντικό *όσοι – όσες – όσα* είναι σε θέση ουσιαστικού ή επιθέτου, όπως και *τα όσα* λημματογραφείται ως ουσιαστικό (Τριανταφυλλίδης 2003: 982).

Το *ο ίδιος – η ίδια – το ίδιο* είναι μια από τις οριστικές (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 93, Τζεβελέκου κ.ά. 2007: 81, Τριανταφυλλίδης 2001: 133, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011: 66) ή αόριστες αντωνυμίες (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 307, 319) και έχει πάντα το άρθρο (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 93, Τριανταφυλλίδης 2001: 133). Σε κάποιες γραμματικές χαρακτηρίζεται ως επιθετική αντωνυμία (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 117, Τζεβελέκου κ.ά. 2007: 93, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 284), ως επίθετο (Τριανταφυλλίδης 2001:133, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011: 68) ή και ως φράση (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 117). Στα λεξικά, το *ίδιος – ίδια – ίδιο* λημματογραφείται ως επίθετο (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 2006-2008, Συλλογικό έργο 2007: 269). Στα Λεξικά των Μπαμπινιώτη και Τριανταφυλλίδη έχουμε δύο τύπους το *ίδιος – ίδια – ίδιο* χωρίς άρθρο και το *ο ίδιος – η ίδια – το ίδιο* με άρθρο, λημματογραφούνται ως επίθετα και έχουν διαφορετική σημασία (Μπαμπινιώτης 2008α: 770, Τριανταφυλλίδης 2003: 606-607). Όταν έχει άρθρο χρησιμοποιείται και ως οριστική αντωνυμία (Τριανταφυλλίδης 2003: 606). Τέλος, το *υποψήφιος – υποψήφια – υποψήφιο* είναι επίθετο (Μπαμπινιώτης 2008α: 1858, Συλλογικό έργο 2007: 610, Τριανταφυλλίδης 2003:

1406), αλλά λημματογραφείται και ως ουσιαστικό ο υποψήφιος – η υποψήφια (Αναστασιάδη – Συμεωνίδη 2006-2008, Συλλογικό έργο 2007: 610, Τριανταφυλλίδης 2003: 1406), λειτουργία την οποία έχει και στην άσκηση Β του τεστ Σεπτεμβρίου 2004.

Οι υπόλοιπες λέξεις περιγράφονται ως επίθετα στις γραμματικές και στα λεξικά της Ν.Ε. (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008, Μπαμπινιώτης 2008α, Συλλογικό έργο 2007, Τριανταφυλλίδης 2003) και οι μαθητές καλούνται να τα συμπληρώσουν με τον σωστό τύπο. Η αναφορά στα επίθετα *καλός, χρήσιμος*, στο ένα από τα δύο επίθετα *πολύς* και στο *συχνός* περιορίζεται στην καταγραφή τους και στην υπογράμμιση ορισμένων χαρακτηριστικών τους, καθώς οι μαθητές επιλέγουν να συμπληρώσουν τα κενά¹⁷ με τα επίθετα στον θετικό βαθμό έναντι του σωστού τύπου των επιθέτων στον συγκριτικό (*καλός, χρήσιμος, πολύς*) και του επιρρήματος στον συγκριτικό (*συχνός*). Συμπληρώνοντας την άσκηση Β, διαπιστώνεται ότι σε κάποια κενά οι διδασκόμενοι συμπληρώνουν με άλλους τύπους, όπως:

1) με επίρρημα και μάλιστα συγκριτικού βαθμού, π.χ. *Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το 10% όσων ρωτήθηκαν δήλωσαν ότι μιλούν στο κινητό τους πιο πολύ / περισσότερο (πολύς) από 45 λεπτά... Διαμαρτυρίες, εκδηλώσεις και δεντροφυτεύσεις που πραγματοποιούνται όλο και πιο συχνά / συχνότερα (συχνός)...* Συνεπώς, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να φτιάχνουν το επίρρημα από το επίθετο και κατ' επέκταση να το σχηματίζουν και στους άλλους βαθμούς, να κατανοούν τη χρήση, αλλά και τη σύνταξη σύμφωνα με τους όρους που περιλαμβάνει η πρόταση (*μιλούν / ρήμα + επίρρημα, όλο και / έκφραση + επίρρημα*). Η συμπλήρωση των συγκεκριμένων όρων: *πιο πολύ / περισσότερο (πολύς) από 45 λεπτά & όλο και πιο συχνά / συχνότερα (συχνός)*, γίνεται με σκοπό την εστίαση των σπουδαστών στην επιλογή του σωστού μέρους του λόγου, επιρρήματος αντί επιθέτου, καθώς και στον σχηματισμό του με τις ανάλογες καταλήξεις.

2) με επίθετο, όμως στον συγκριτικό βαθμό¹⁸, π.χ. *Οι «μικρές αγγελίες» είναι ένα από τα πιο χρήσιμα / χρησιμότερα (χρήσιμος) μέσα..., ... οι πολίτες διεκδίκησαν μια ακόμα πιο καλή / καλύτερη (καλός) ποιότητα ζωής...* Η συμπλήρωση αυτών των όρων: *τα πιο χρήσιμα / χρησιμότερα (χρήσιμος) μέσα & ... οι πολίτες διεκδίκησαν μια ακόμα πιο*

¹⁷ Για τα κενά συμπλήρωσης της άσκησης Β, βλ. Παράρτημα 7^α.

¹⁸ Ενδ. για τα συγκριτικά του επιθέτου και του επιρρήματος, βλ. Χειλά-Μαρκοπούλου 1986.

καλή / καλύτερη (καλός) ποιότητα ζωής..., στοχεύει στην επικέντρωση της προσοχής των εκπαιδευομένων στην επιλογή του σωστού βαθμού του επιθέτου¹⁹ και γενικότερα στον σχηματισμό του με τις ανάλογες καταλήξεις.

3) προηγείται του επιθέτου το άρθρο, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές για τη σωστή εύρεση και συμπλήρωση του γένους ή της πτώσης των επιθέτων, λ.χ. *Κατά τη γνώμη των ειδικών ερευνητών (ειδικός, ερευνητής)...*, *έχει την ευκαιρία να αποκτήσει μια σαφή (σαφής) εικόνα...*, ... *έχουν τον ίδιο στόχο: ένα υγιές (υγιής) περιβάλλον...*

4) προηγούνται ή έπονται κάποια άλλα μέρη του λόγου (ουσιαστικό, αντωνυμία, ρήμα) ή καλούνται να γραφτούν και αυτά έπειτα, που λειτουργούν βοηθητικά στη συμπλήρωση των σωστών τύπων, π.χ. *Κατά τη γνώμη των ειδικών ερευνητών (ειδικός, ερευνητής)...*, ...*όλα τα παιδιά χρησιμοποιούν το κινητό τους για να στέλνουν και να λαμβάνουν γραπτά μηνύματα (γραπτός, μήνυμα)...*, ...*ένα από τα πιο χρήσιμα / χρησιμότερα (χρήσιμος) μέσα...*, ...*μία σαφή (σαφής) εικόνα...*, ...*χρησιμοποιούν οι υποψήφιοι (υποψήφιος) για να βρουν δουλειά...*, ...*ένα υγιές (υγιής) περιβάλλον...*, ...*όλοι συνεπείς (συνεπής) στο ραντεβού τους...*, ...*σε άλλα πολλά μέρη (πολύς, μέρος) της Αττικής...*, ...*οι πολίτες διεκδίκησαν μία ακόμα πιο καλή / καλύτερη (καλός) ποιότητα ζωής...*

Το δεύτερο μέρος της Έρευνας Α περιέχει τα δεδομένα από τον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης, την ΠΓΛ. Παράλληλα με την άσκηση Β καταχωρίζονται 198 ΠΓΛ (220-250 λέξεις ανά ΠΓΛ) των ίδιων μαθητών. Από τα δύο θέματα που προτείνονται, οι διδασκόμενοι διαλέγουν το ένα. Μετά τη συλλογή των ΠΓΛ, καταγράφονται και επισημειώνονται τα λάθη στα επίθετα. Τα θέματα ανά τεστ ανήκουν σε διαφορετικές θεματικές ενότητες, τις οποίες έχουν διδαχτεί (βλ. Παράρτημα: 7^β).

3.4. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία είναι σύνθετη, καθώς συλλέγονται δεδομένα ΣΚΜ και δεδομένα εκμείωσης από ασκήσεις κλειστού τύπου. Η επιλογή της συγκεκριμένης

¹⁹ Βλ. σχετικά: Giannakidou & Stavrou 1999, Θωμαδάκη 2009, Κομινάκης 2011, Παπαζαφείρη 1993, Ράλλη 2007, Σακελλαριάδης 1997, Σκλαβούνου 2000, Χειλά-Μαρκοπούλου 1986.

μεθοδολογίας έγινε με βάση ότι τα ΣΚΜ δεν μπορούν να καθορίσουν αν οι παραγωγές των διδασκομένων είναι, ή όχι, και σε ποιο βαθμό μέρος του γλωσσικού συνόλου του μαθητή. Το ότι δεν έχουμε την παραγωγή τους δεν αναιρεί το γεγονός της μη γνώσης τους, αλλά ίσως δεν υπάρχει αυτή η οπτική στο παρόν πλαίσιο παραγωγής και, επομένως, δεν υπάρχει το ρίσκο παρά μόνο η χρήση γνωστών παραγωγών. Κατά συνέπεια, τα λάθη μπορεί να είναι λιγότερα στα δεδομένα των ΣΚΜ με τις ΠΓΛ εφόσον οι μαθητές οδηγούνται σε υποχρήση και αποφυγή συγκεκριμένων δομών. Γι' αυτούς τους λόγους συμπεριλάβαμε στη μεθοδολογία μας και δεδομένα εκμείωσης, τα οποία ελέγχονται αφού στοχεύουν σε συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά (Gaëtanelle 2007: 276).

Αρχικά σκιαγραφείται το προφίλ του δείγματος της έρευνας με την καταχώριση προσωπικών στοιχείων που βρίσκονται στην πρώτη σελίδα του τεστ ελληνομάθειας για την έρευνα. Δεν υπάρχει γνωριμία με τους σπουδαστές, αλλά κατευθείαν η διεξαγωγή της έρευνας. Η συλλογή των 198 τεστ ελληνομάθειας αποτελεί το πρώτο στάδιο για την Έρευνα Α, ενώ συνιστά το δεύτερο στάδιο για την Έρευνα Β. Στο επόμενο στάδιο της μεθοδολογίας που ακολουθείται καταγράφονται τα δεδομένα του κατευθυνόμενου τύπου άσκησης (άσκηση Β: άσκηση συμπλήρωσης κενών) και του μη κατευθυνόμενου τύπου άσκησης (ΠΓΛ: γράμμα).

Στο τέταρτο στάδιο εφαρμόζεται η κωδικοποίηση των δεδομένων, σύμφωνα με τη χώρα προέλευσης των μαθητών αλλά και τα υπόλοιπα στοιχεία του προφίλ τους (επίπεδο, φύλο, αριθμός μητρώου, βαθμολογία, είδος κειμένου: γραπτό). Για παράδειγμα, Βουλγαρία: BUL000, Γαλλία: FRA000 κ.ο.κ. Η κωδικοποίηση αναφέρεται στην οργάνωση των δεδομένων με σκοπό την ανάλυση και την ερμηνεία τους αλλά και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν.

Στο πέμπτο στάδιο υλοποιείται η επισημείωση των λαθών. Στις ΠΓΛ υπήρχαν όλα τα λάθη 1. μορφολογικά, σε επίπεδο γραμματικού μορφήματος, 2. ορθογραφικά, σε επίπεδο γλωσσικής μορφής, 3. φραστικά, σε επίπεδο λεξικής φράσης, 4. προτασιακά, σε επίπεδο πρότασης, 5. διαπροτασιακά, σε επίπεδο υπερπροτασιακό, 6. λεξικά, σε επίπεδο λεξικού μορφήματος, 7. λάθη είδους λόγου, σε επίπεδο κειμενικού είδους, 8. λάθη ύφους & 9. λάθη στίξης (James 1998). Επισημειώνονται τα μορφολογικά λάθη στους τύπους των επιθέτων, στα αριθμητικά επίθετα και τις κλιτές μετοχές με τη χρήση του «Επισημειωτή» (Koutsis κ.ά. 2007, Τζιμώκας 2010α & 2010β). Ο «Επισημειωτής» αποτελεί ένα λογισμικό επισημείωσης λαθών σε κείμενα

που παράγουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές που μαθαίνουν τη Ν.Ε. ως Γ2. Έχει περιγραφικό και ιεραρχικό χαρακτήρα. Περιγραφικό, γιατί κατατάσσει το λάθος ανάλογα με συγκεκριμένα κριτήρια σε κατηγορίες. Ιεραρχικό, διότι επιτρέπει μια πολυεπίπεδη επισημείωση, η οποία περιλαμβάνει υπερκείμενες και υποκείμενες κατηγορίες λαθών με αντίστοιχους κωδικούς λαθών για κάθε κατηγορία. Υποστηρίζει ιεραρχικά συστήματα κωδικοποίησης και δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη να ενσωματώσει το δικό του πρότυπο. Περιέχει ενσωματωμένη την ειδική ταξινόμια γλωσσικών λαθών σε ΠΓΛ για τη Ν.Ε. ως Γ2, σε συνδυασμό με ένα ιεραρχικό σύστημα κωδικοποίησης, το οποίο παρέχει στον χρήστη τη δυνατότητα ποσοτικής ανάλυσης σχετικά με τη συχνότητα εμφάνισης του υπό έρευνα φαινομένου σε μορφολογικό, συντακτικό κ.τ.λ. επίπεδο.

Δημιουργείται ένα ΣΚΜ, μια ηλεκτρονική βάση δεδομένων που αποτελείται από ΠΓΛ που έχουν παραχθεί από ενήλικες ΜΦΟ σπουδαστές που διδάσκονται τη Ν.Ε. ως Γ2. Έχει συγκροτηθεί βάσει αυστηρών σχεδιαστικών κριτηρίων και μπορεί να αποδειχθεί ως μία πολύτιμη πηγή γνώσης (Leech 1997: 2). Κάποιες από τις αρχές που περιλαμβάνει είναι οι εξής: 1) αν σε μία παραγωγή λόγου εντοπίζεται ένα εσφαλμένο γλωσσικό στοιχείο και σε άλλο σημείο της ίδιας παραγωγής το ίδιο γλωσσικό στοιχείο είναι σωστό, τότε το αρχικό στοιχείο δεν επισημαίνεται αφού δεν εκλαμβάνεται ως λάθος, αλλά ως γλωσσική παραδρομή, π.χ. *άσχημος* (στην αρχή του κειμένου), *άχημος* (σε άλλο σημείο του κειμένου), 2) όταν υπάρχει αναγραμματισμός, τότε διορθώνεται το λάθος, π.χ. **ύρεμη* (> *ήρεμη*) → <O><ΘΓΡ><ΛΕ><ΕΠΑ>²⁰, 3) όταν υπάρχει μονό σύμφωνο στη θέση διπλού, διορθώνεται ως <ΛΕ> και όχι ως <ΑΠ>, π.χ. **γραμένος* (> *γραμμένος*) → <O><ΘΓΡ><ΛΕ><ΕΠΑ>. Το ίδιο και όταν υπάρχει απλό φωνήεν στη θέση διφθόγγου, π.χ. **ισαχθής* (> *εισαχθής*) → <O><ΘΓΡ><ΛΕ><ΑΝΔ>, 4) όταν υπάρχει τονισμός σε άλλη συλλαβή επισημαίνεται **κάκος* (> *κακός*) → <O><ΤΟΝ><ΛΕ><ΕΠΑ> και 5) σε διαφορούμενες περιπτώσεις: **μικρό τσάντα* (> *μικρή τσάντα*) → <M><ΓΕΝ ΣΕΟ><ΛΕ><ΕΠΑ> ή <M><ΓΕΝ><ΛΕ><ΟΥΑ>; για να οριστικοποιηθεί η επιλογή διόρθωσης παρέχεται βοήθεια από το υπόλοιπο κείμενο (James 1998: 273-275).

²⁰ Για την καλύτερη κατανόηση των ετικετών επισημείωσης, βλ. Παράρτημα: 23.

Οι επισημειώσεις έχουν τη μορφή XML tags (Extensible Mark-up Language) και δε γίνονται πάνω στην ίδια την παραγωγή λόγου αλλά σε ξεχωριστό αρχείο. Στη σύνταξη της XML κάθε στοιχείο περιγράφεται από μια ετικέτα αρχής που εσωκλείεται ανάμεσα στα σύμβολα < > και μια ετικέτα τέλους που περιέχει και την κάθετο /. Ανάμεσα στην ετικέτα αρχής και στην ετικέτα τέλους δηλώνεται το περιεχόμενο της επισημείωσης. Η κωδικοποίηση επιτυγχάνεται με κωδικούς, που ακολουθούνται από μία ή περισσότερες κατηγορίες λαθών, που παρέχουν πληροφορίες για το είδος του λάθους. Για παράδειγμα, στην υπερκείμενη κατηγορία Μορφολογικά λάθη (M) μία κατηγορία που υπάγεται σε αυτά είναι το γένος (GEN) και ακολουθούν οι υποκωδικοί του, όπως η συμφωνία γένους επιθέτου ουσιαστικού (GEN ΣΕΟ), η συμφωνία γένους υποκειμένου με το κατηγορούμενο (GEN ΣΥΚ) κ.ά. Μετά από κάθε υποκωδικό ακολουθούν άλλοι υποκωδικοί που επισημαίνουν τον τύπο του λάθους, όπως λανθασμένη επιλογή (ΛΕ), απάλειψη (ΑΠ), πλεοναστική χρήση (ΠΧ), λανθασμένη σειρά (ΛΣ) κ.ο.κ. Για κάθε επίπεδο λαθών υπάρχουν συγκεκριμένοι υποκωδικοί τύποι λάθους, που είναι κοινοί για όλες τις κατηγορίες λάθους σε κάθε επίπεδο λάθους. Κάθε επισημείωση λάθους ολοκληρώνεται με την προσθήκη ενός κωδικού για το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει ο εσφαλμένος γλωσσικός τύπος, όπως για παράδειγμα ουσιαστικό (ΟΥΑ), επίθετο θετικού βαθμού (ΕΠΑ) κ.ά.

Στην εν λόγω έρευνα επισημαίνονται λάθη, όπως ΤΟΝ / τονισμός, ΘΓΡ / ορθογραφία, ΚΑΤ/ καταλήξεις άλλων κατηγοριών, GEN / γένος, ΑΡΙ / αριθμός, ΠΤΩ / πτώση, ΠΘΕ / άλλοι βαθμοί επιθέτου στη θέση του θετικού βαθμού, ΧΑ / χρήση άρθρου. Πιο συγκεκριμένα, ο ΤΟΝ στα επίθετα παραμένει σταθερός στη συλλαβή που είναι στην ονομαστική του ενικού (Θωμαδάκη 2009: 113, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 240). Χαρακτηρίζεται ως στηλοειδής ΤΟΝ ή στηλογραφική τάση, καθώς διατηρείται στη βασική του θέση σε όλο το κλιτικό παράδειγμα (Holton κ.ά. 1997: 17, Mackridge 1990: 239). Ο ΤΟΝ συμπεριλαμβάνεται στις επισημειώσεις, καθώς στις γραμματικές της Ν.Ε. διακρίνει τις υποκατηγορίες των επιθέτων, δηλαδή τα οξύτονα, παροξύτονα και προπαροξύτονα επίθετα. Επίσης, διαχωρίζει τις υποκατηγορίες των επιθέτων ανά πτώση, όπως στα επίθετα του τύπου *ασθενής* – *ασθενής* – *ασθενές* που περιλαμβάνουν τρεις ομάδες, αυτά που τονίζονται στη λήγουσα σε όλες τις πτώσεις, π.χ. *υγιής* -*ής* -*ές*, αυτά που τονίζονται στην παραλήγουσα και ανεβάζουν τον ΤΟΝ στην ονομαστική και αιτιατική ενικού του

ουδετέρου, λ.χ. *συνήθης -ης – σύνηθες* και αυτά που τονίζονται στην παραλήγουσα και κατεβάζουν τον ΤΟΝ στη γενική πληθυντικού, π.χ. *βραχώδης -ώδης -ώδες – βραχωδών* (Holton κ.ά. 1997: 84, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 241, Τζεβελέκου κ.ά. 2007: 68). Ακόμα, ομαδοποιεί τα επίθετα από τις μετοχές της Α.Ε. σε αυτά που τελειώνουν σε *-ων -ουσα -ον*, τα οποία κατεβάζουν τον ΤΟΝ κατά μία συλλαβή στη γενική πληθυντικού του αρσενικού και του ουδετέρου, λ.χ. *ενδιαφερόντων* και κατά δύο συλλαβές στη γενική πληθυντικού του θηλυκού, π.χ. *ενδιαφερουσών* και σε αυτά που λήγουν σε *-ών -ούσα -όν*, τα οποία κατεβάζουν τον ΤΟΝ στη γενική πληθυντικού των θηλυκών, π.χ. *παρουσών* (Τζεβελέκου κ.ά. 2007: 69). Αντιθέτως, σε άλλες μορφολογικές δέσμες ο ΤΟΝ δε διαφοροποιεί υποομάδες, αφού παραμένει πάντα στην ίδια θέση (Θωμαδάκη 2009: 109).

Επιπλέον, ο ΤΟΝ καθορίζει και την κατάληξη του θηλυκού, σε κάποιες κατηγορίες των επιθέτων. Ορισμένα επίθετα του τύπου *μεγάλος* που το θέμα τους έχει άτονο φωνήεν, εκτός από το /i/ πριν από το ληκτικό *-ο*, σχηματίζουν τύπους μόνο σε *-η*, ενώ άλλα έχουν παγιωμένες καταλήξεις (Holton κ.ά. 1997: 76-77, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 221). Στα επίθετα που έχουν πριν από το ληκτικό /o/ φωνήεν (Μακρόπουλος κ.ά. 2014: 38, Παντελόγλου 2009: 196) ή τονισμένο φωνήεν ή το /i/ τότε το επίθετο σχηματίζει το θηλυκό σε *-α* (Holton κ.ά. 1997: 78, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 221, Τριανταφυλλίδης 2003: 981 κ.ά.). Εξαιρούνται, και τονίζονται όπως τα ουσιαστικά, τα επίθετα που ουσιαστικοποιούνται, στη γενική ενικού και πληθυντικού και στην αιτιατική πληθυντικού του αρσενικού (Holton κ.ά. 1997: 77), αυτά που κλίνονται με τύπους της Α.Ε. (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 106) και αυτά που εντάσσονται σε τυπικό ύφος και στερεότυπες εκφράσεις (Κομινάκης 2011: 38) και μάλιστα, κυρίως, στο θηλυκό (Μπαμπινιώτης 2008α: 1038) και στη γενική (Holton κ.ά. 1997: 77). Για όλους αυτούς τους λόγους καταγράφονται και τα λάθη στον ΤΟΝ, με επισημειώσεις για λανθασμένη επιλογή (ΛΕ) ή απουσία του τόνου (ΑΠ).

Εκτός από τον ΤΟΝ, κωδικοποιούνται και λάθη με χρήση άλλων βαθμών στη θέση του θετικού βαθμού / ΠΘΕ, π.χ. *μια ακόμα καλή ποιότητα ζωής* (ALG000, BSN001, BTN000 κ.ά.), *Ένα από τα δύσκολα πράγμα* (BUL008). Επίσης, επισημειώνεται και η ΘΓΡ ως ένα χαρακτηριστικό που κάποιες φορές χρησιμοποιείται λόγω ομοηχίας (*ευφυής – ευφρείς*) με επίθετο του ίδιου τύπου, π.χ. *η πρόταση ήταν *ευφρείς* (ITL052). Επιπροσθέτως, καταγράφονται και οι ΚΑΤ, εφόσον

διαπιστώνεται πως το επίθετο είναι όντως μια ανοιχτή ομάδα λέξεων που είναι κοντά και με άλλα μέρη του λόγου, λ.χ. των *διεθνέων σχέσεων (BUL070, FRA074), το *ζηλιάρι παιδί (GER064).

Τέλος, κωδικοποιούνται τα άκρως μορφολογικά χαρακτηριστικά του επιθέτου, το GEN, ο API και η ΠΤΩ του επιθέτου. Το GEN αποτελεί το γραμματικό GEN (gender), τη γραμματική ταξινόμηση σε αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο που βασίζεται στη διάκριση άψυχου και έμψυχου ή στη φυσική διάκριση των φύλων. Συνοδεύει το ουσιαστικό και από μορφολογική άποψη θεωρείται εγγενές λεξικό χαρακτηριστικό του θέματος και των παραγωγικών επιθημάτων (Ράλλη 2005). Σημασιολογικά, είναι μια κενή κατηγορία αφού δεν προσθέτει ούτε αφαιρεί τίποτα από τη σημασία του ονόματος και αποτελεί μία μορφολογική ένδειξη που χρησιμεύει για την επιλογή των κατάλληλων τύπων, τη συμφωνία, χωρίς να υπάρχει σύγχυση με το φυσικό GEN.

Αποτελεί βασική γραμματική κατηγορία του ονόματος και η έννοια της συμφωνίας κατέχει πρωταρχική θέση στον καθορισμό του (Corbett 1991: 105, 307). Το κύριο γραμματικό κριτήριο για την ένταξη μίας λέξης στην κατηγορία των ουσιαστικών ή των επιθέτων είναι το GEN, το οποίο αφενός υποστηρίζει την ονοματικότητα των επιθέτων και αφετέρου οριοθετεί μορφολογικά τη διάκριση ανάμεσά τους, ενώ παράλληλα ενσωματώνει τη διαφοροποίηση μεταξύ της κλιτικής και παραγωγικής μορφολογίας. Το επίθετο έχει καταλήξεις και των τριών GEN, τα οποία γραμματικοποιούν διαφορετική λειτουργική οριοθέτηση που προκύπτει από την ένταξή τους στην πρόταση (Matthews 1991: 45-50).

Η απόδοση GEN στα επίθετα υπαγορεύει τη λειτουργία τους ως στόχοι των σχετικών κανόνων συμφωνίας (Θωμαδάκη 2009: 105). Η συμφωνία GEN με το επίθετο σε θέση κατηγορουμένου ή σε μια παραθετική ΟΦ δεν μπορεί να ελέγχεται πάντα και εξαρτάται από το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του (Χειλά-Μαρκοπούλου 2003: 139, 149). Υπάρχουν δύο μορφές συμφωνίας, η εσωτερική (internal) και η εξωτερική (external). Η εσωτερική αποτελεί το κύριο πεδίο ελέγχου της συμφωνίας και αναφέρεται στη συμφωνία του ονόματος με τα προσδιοριστικά στοιχεία που εμφανίζονται στην ΟΦ. Η εξωτερική αναφέρεται σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο και περιλαμβάνει την ΟΦ ως υποκείμενο ή αντικείμενο και την επιθετική φράση ως κατηγορούμενο (Χειλά-Μαρκοπούλου 2003: 138-146). Τοποθετείται ανάμεσα στα σημασιολογικά ή τυπικά χαρακτηριστικά ενός στοιχείου

και στα τυπικά χαρακτηριστικά ενός άλλου και εμφανίζεται ως συστηματική εναλλακτικότητα (Steele 1978: 610). Κατά τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτη, υπάρχει η πλήρης και η μερική συμφωνία, καθώς και η ασυμφωνία. Πλήρης συμφωνία υπάρχει στην περίπτωση των ομοιόπτωτων προσδιορισμών του ονόματος και του κατηγορουμένου. Μερική συμφωνία διαπιστώνεται σε περιπτώσεις, που δύο ονόματα διαφορετικού γένους συνδέονται με τον ίδιο ομοιόπρωτο προσδιορισμό ή κατηγορούμενο συντακτικά. Αν τα ουσιαστικά αναφέρονται σε έμψυχα όντα, ο προσδιορισμός ή το κατηγορούμενο χρησιμοποιείται σε αρσενικό. Αν τα ονόματα αναφέρονται σε άψυχα όντα, ο προσδιορισμός ή το κατηγορούμενο χρησιμοποιείται στον πληθυντικό ουδέτερου γένους. Σε σπάνιες, μόνο, περιπτώσεις το GEN του προσδιορισμού συμφωνεί με το πλησιέστερο ουσιαστικό (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 73, Χριστίδης 2005: 433). Σε αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή ένα ουσιαστικό προσδιορίζεται από δύο επίθετα, τίθεται σε ενικό, εφόσον το ίδιο ουσιαστικό με ένα εκ των δύο προσδιοριστικών επιθέτων είναι πάλι στον ενικό (Mackridge 1990: 140).

Η συμφωνία βασίζεται στον δείκτη συμφωνίας, δηλαδή στο στοιχείο που καθορίζει την επιλογή (Barlow & Ferguson 1988: 12-13). Με αυτόν τον τρόπο, δηλώνονται οι συντακτικές σχέσεις μεταξύ των στοιχείων της πρότασης, με δυνατότητα ευελιξίας, η οποία καθορίζεται από τα μορφολογικά, συντακτικά, μορφοσυντακτικά, σημασιοσυντακτικά κριτήρια που τίθενται κάθε φορά (Σετάτος 1998: 145-150). Αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά φαινόμενα συνάντησης Μορφολογίας και Σύνταξης, αφού αναφέρεται στο συνταγματικό επίπεδο της γλώσσας και εμφανίζεται ως δείκτης σχέσεων των μονάδων σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως το GEN, ο API και η ΠΤΩ, επηρεάζοντας την αναγνώριση των ορισμάτων σε μία πρόταση (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος 1999: 303). Οι λέξεις που ανήκουν στα ουσιαστικά λειτουργούν ως «ελεγκτές» και καθορίζουν το GEN και τα επίθετα λειτουργούν ως «στόχοι» των σχετικών κανόνων συμφωνίας είτε εμφανίζονται ως προσδιορισμοί είτε ως κατηγορούμενα (Θωμαδάκη 2009: 105-106). Οι κανόνες συμφωνίας εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, όπως και σημασιολογικά χαρακτηριστικά, λ.χ. το φυσικό GEN ή το πεδίο εμβέλειας του «ελεγκτή» (Corbett 1991: 264-270, Mackridge 1990: 110) και γι' αυτόν τον λόγο ανάλογες περιπτώσεις χαρακτηρίζονται και ως «ασυμφωνία» (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 74).

Ασυμφωνία του GEN του ουσιαστικού με το κατηγορούμενο ή την αντωνυμία, με τα οποία συνδέεται συντακτικά, παρατηρείται στα ουσιαστικά που δηλώνουν έμφυχο ον, αλλά το γραμματικό τους GEN διαφέρει από το φύλο. Όταν το φυσικό και γραμματικό GEN δε συμπίπτουν, το γραμματικό GEN δεν αποτελεί υποχρεωτική λύση καθώς υπάρχουν και σημασιολογικά κριτήρια που πολλές φορές υπερτερούν, εφόσον καλύπτουν το φυσικό γλωσσικό αίσθημα (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 74, Χειλά-Μαρκοπούλου 2003: 136-138). Σε αυτήν την περίπτωση το επίθετο λειτουργεί ως επιτασσόμενος τροποποιητής (postmodifier) (Mackridge 1990: 110). Επίσης, σε άλλες περιπτώσεις, η ασυμφωνία GEN μπορεί να προκύψει και από το γεγονός ότι κάποιες λέξεις χρησιμοποιούνται και ως ουσιαστικά και τότε η συμφωνία θεωρείται τυχαίο γεγονός (Χειλά-Μαρκοπούλου 2003: 136). Με τη χρήση των επιθέτων αποσαφηνίζεται το GEN των ουσιαστικών που εμφανίζουν μορφολογική σύμπτωση στο GEN (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 73, Χριστίδης 2005: 433).

Σχετικά με τον API, το επίθετο έχει πάντα και τους δύο αριθμούς, ενώ το ουσιαστικό -μπορεί- να έχει έναν. Τα επίθετα συνεκφέρονται με την ΠΤΩ, τον API και συμφωνούν ως προς το γραμματικό GEN με τα ουσιαστικά. Η χρήση του API και της ΠΤΩ μέσω της συμφωνίας διευκολύνει τον αποδέκτη να διακρίνει ότι το επίθετο συνδέεται με το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό. Βάση του συστήματος του API είναι ο ενικός, από τον οποίο σχηματίζεται ο πληθυντικός με την προσθήκη μιας κατάληξης ή ενός επιθήματος. Μορφολογικά η διάκριση ανάμεσα στον ενικό και τον πληθυντικό μπορεί να γίνει πιο εμφανής μέσα από την αντίθεση των τύπων στο εσωτερικό του κλιτικού συστήματος, δηλαδή σε κάθε κλιτική κατηγορία, παρά τις διαφορές των καταλήξεων (Mackridge 1985: 136-140). Ο API εμφανίζεται με ορισμένες καταλήξεις, οι οποίες δηλώνουν συγχρόνως τον API και την ΠΤΩ, π.χ. *άνετος* (ονομαστική ενικού) < *άνετοι* (ονομαστική πληθυντικού). Η χρήση του API στο επίθετο δε δηλώνει τίποτα, διευκολύνει μόνο τον συνομιλητή να διακρίνει πως το επίθετο συνδέεται με το ουσιαστικό, λ.χ. *οι άνετες θέσεις* δεν είναι πιο *άνετες* από την *άνετη θέση*, αλλά η *θέση* δεν είναι μία, αλλά περισσότερες, αφού ο αριθμός την προσδιορίζει ποσοτικά (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 29, 218). Όταν το επίθετο προσδιορίζει δύο ουσιαστικά και όταν δεν τοποθετείται αμέσως πριν τα ουσιαστικά, μπορεί να εμφανιστεί σε πληθυντικό ή να συμφωνήσει με το ουσιαστικό που είναι πιο κοντά σε αυτό, π.χ. *ελληνική μουσική και τραγούδια*. Αντίστροφα, όταν δύο επίθετα

προσδιορίζουν ένα ουσιαστικό, το ουσιαστικό είναι στον ενικό, όπως θα συνέβαινε δηλαδή αν το προσδιόριζε ένα μόνο επίθετο, λ.χ. *ο δέκατος όγδοος και ο δέκατος ένατος αιώνας*.

Αναφορικά με το πτωτικό σύστημα, η Ελληνική έχει περιοριστεί σε τέσσερις, την ονομαστική, τη γενική, την αιτιατική και την κλητική ΠΤΩ που λειτουργούν διαφορετικά μέσα στην πρόταση (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 58, Τριανταφυλλίδης 2001: 70) και ονομάζονται συμφραστικές (Ράλλη 2005: 107). Κάθε βασική ΠΤΩ (ονομαστική, γενική, αιτιατική) δηλώνεται με διαφορετική κατάληξη, λ.χ. *καλός* (ονομαστική), *-ού* (γενική), *-ό* (αιτιατική). Σε άλλα επίθετα, η ίδια μορφή χαρακτηρίζει δύο διαφορετικές ΠΤΩ, π.χ. *καλή* (ονομαστική), *-ής* (γενική), *-ή* (αιτιατική) και σε αυτές τις περιπτώσεις σύμπτωσης των πτώσεων μόνο τα συμφραζόμενα, και κυρίως το άρθρο, επιτρέπουν την αναγνώριση της ΠΤΩ. Ο τρόπος με τον οποίο σχηματίζονται οι ΠΤΩ ενός πτωτικού ονομάζεται κλίση.

Τα επίθετα συμφωνούν στην ΠΤΩ με τα στοιχεία που προσδιορίζουν, ουσιαστικά ή αντωνυμίες, όπως επίσης συμφωνούν στο GEN και τον API. (Mackridge 1990: 140). Οι ΠΤΩ στις οποίες χρησιμοποιείται το επίθετο δε δηλώνουν τίποτα, αφού η ονομαστική, η γενική και η αιτιατική κάποιου επιθέτου δε σημαίνει ότι το επίθετο αυτό έχει διαφορετική σχέση με το ουσιαστικό που προσδιορίζει, αλλά χρησιμοποιούνται σε συμφωνία με το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό. Επί παραδείγματι, η σχέση του επιθέτου με το προσδιοριζόμενο ουσιαστικό *η όμορφη κοπέλα* είναι η ίδια με αυτή που έχει το ονομαστικό σύνολο *της όμορφης κοπέλας* (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 218). Έλλειψη συμφωνίας ως προς την ΠΤΩ ανάμεσα στο ουσιαστικό και τον προσδιορισμό του συναντούμε σπάνια και είναι επιφανειακή, αφού ο προτασόμενος προσδιορισμός είναι άκλιτος, π.χ. *ένα δυο συνάδελφοί του* (Mackridge 1990: 134-136, 140).

Τα επίθετα της Ελληνικής σχηματίζουν κλίσεις οι οποίες είναι ταξινομημένες σε τύπους και για κάθε τύπο υπάρχει ένα παράδειγμα που λειτουργεί ως πρότυπο. Σύμφωνα με αυτόν, οφείλουν να κλίνονται όλες οι λέξεις αυτού του τύπου (Μπαμπινιώτης & Κοντός 1967: 55). Τα επίθετα ως ονομαστικά στοιχεία, ακολουθούν τα αντίστοιχα ουσιαστικά ως προς την κλίση τους (Κατσιμαλή κ.ά. 2003: 43, Mackridge 1990: 222, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011: 48). Ταυτόχρονα, όμως, έχουν και τύπους σε περισσότερα από ένα κλιτικά παραδείγματα, ανάλογα με

τον συνδυασμό μορφολογικών, φωνολογικών και λεξικών χαρακτηριστικών, τα οποία καθορίζουν ποιο κλιτικό παράδειγμα ακολουθεί το επίθετο για τα τρία GEN.

Πιο συγκεκριμένα, τα περισσότερα επίθετα με χωριστούς τύπους για κάθε GEN ακολουθούν στο αρσενικό και ουδέτερο GEN τα επίθετα με θεματικό φωνήεν /o/, π.χ. *ωραίος -ου -ο -ε < -οι -ων -ους & δρόμος -ου -ο -ε < δρόμοι -ων -ους, ωραίο -ου < -α -ων & δέντρο -ου < -α -ων* και στο θηλυκό το κλιτικό παράδειγμα με θεματικό φωνήεν /a/ ή /i/, λ.χ. *ωραία -ας < -ες -ων & σελίδα -ας < -ων, καλή -ής < -ές -ών & όμορφη -ης < -ες -ων*. Ανάλογη συμπεριφορά με τα αρσενικά επίθετα που έχουν θεματικό φωνήεν /o/ υπάρχει και στα επίθετα σε -ύς και -ής, π.χ. *καλός -ού < -οί -ών -ούς, παχύς -ιού (-ύ/έος) < -ιοί -ιών -ιούς & σταχτής -ιού < -ιοί -ιών -ιούς/ί*. Αντιστοιχία με τα ουσιαστικά παρατηρείται και σε άλλες κατηγορίες επιθέτων, που είναι λιγότερα αριθμητικά, όπως *γαλανομάτης < -ηδες & νοικοκύρης < -ηδες, υπναράς < -άδες & μπαμπάς < -άδες, υπναρού < -ούδες & αλεπού < -ούδες* (Θωμαδάκη 2009: 107-113, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 231, Mackridge 1990: 223). Κατά αναλογία των ουδέτερων ουσιαστικών σε -ο, κλίνονται τα προαναφερθέντα επίθετα στο ουδέτερο γένος, λ.χ. *καλό – παχύ – γαλανομάτικο – καταφερτζήδικο – υπναράδικο*. Μία άλλη κατηγορία επιθέτων, με σαφώς λιγότερα μέλη, έναντι των επιθέτων που διαθέτουν θεματικό φωνήεν /o/, είναι τα επίθετα των οποίων το κλιτικό σύστημα προέρχεται από το σύστημα της Α.Ε., οι επιθετικές μετοχές, π.χ. *σαφής -ής -ές, μείζων -ων -ον, απών -ούσα -όν, ευθύς -εία -ύ*. Στο αρσενικό και το ουδέτερο παρατηρούνται πολλές αποκλίσεις, αφού διαφέρουν αρκετά από τις καταλήξεις των ουσιαστικών, λ.χ. *σαφής, μείζων, απών, οξύς*. Για παράδειγμα, η ονομαστική και η αιτιατική πληθυντικού του αρσενικού και του θηλυκού, π.χ. *ο σαφής < οι -είς & η συνήθης < οι -εις* παρουσιάζει αναλογία με αρσενικά και θηλυκά ουσιαστικά, λ.χ. *ο ιερέας < οι -είς, η λέξη < οι -εις*. Επίσης, ο τύπος της γενικής ενικού και πληθυντικού είναι κοινός και για τα τρία GEN, π.χ. *ο σαφής – του -ούς < των -ών, η ακριβής – της -ούς < των -ών, το διεθνές – του -ούς < των -ών* και αντιστοιχεί με ουδέτερα ουσιαστικά, λ.χ. *το λάθος – του -ους < των -ών*. Η ονομαστική και η αιτιατική πληθυντικού του αρσενικού, π.χ. *ο ενδιαφέρων < οι -οντες – τους –οντες, ο μείζων < οι -ονες – τους -ονες & η νοήμων < οι -ονες – τις -ονες* παρουσιάζουν αντιστοιχία με αρσενικά ουσιαστικά, λ.χ. *ο κανόνας < οι -όνες – τους -όνες*. Ο τύπος του ουδέτερου στην ονομαστική και αιτιατική πληθυντικού, π.χ. *το τρέχον < τα -οντα* συσχετίζεται με τα ανισοσύλλαβα ουδέτερα ουσιαστικά, λ.χ. *το πράγμα < τα -ματα*, όπως και ο

τύπος της γενικής ενικού, π.χ. ο ενδιαφέρων – του -οντος, το ενδιαφέρον – του -οντος, ο μείζων – του -ονος, το μείζον – του -ονος, η νοήμων – της -ονος, το νοήμον – του -ονος μπορεί να συσχετιστεί με ουσιαστικά, λ.χ. το πράγμα – του -ματος. Τέλος, τα επίθετα θηλυκού γένους, π.χ. η ενδιαφέρουσα – της -ουσας < οι -ουσες – των -ουσών, η ευθεία – της -είας < οι -είες – των -ειών, ακολουθούν το κλιτικό σύστημα των θηλυκών ουσιαστικών με θεματικό φωνήεν /a/, π.χ. η γυναίκα – της -ας < οι -ες – των -ών, ενώ παρουσιάζουν απόκλιση μόνο όταν δε διακρίνουν μορφολογικά τρία GEN, π.χ. σαφής, μείζων (Θωμαδάκη 2009: 108, 114-115).

Συνολικά, κατά την επισημείωση των λαθών δημιουργούνται αυτόματα τέσσερα διαφορετικά αρχεία για κάθε αρχείο με την ΠΓΛ ενός μαθητή: α. ένα αρχείο με το επισημειωμένο κείμενο, β. ένα αρχείο όπου καταγράφονται όλες οι ενέργειες του διορθωτή (και οι διαγεγραμμένες επισημειώσεις λαθών), γ. ένα αρχείο όπου καταγράφονται μόνο οι ενέργειες που έχουν δημιουργήσει τις υπάρχουσες επισημειώσεις λαθών και δ. ένα αρχείο, σε κάθε γραμμή του οποίου καταχωρίζεται η επισημείωση λάθους, το λανθασμένο τμήμα της ΠΓΛ καθώς και η διόρθωση που προτείνεται (Τζιμώκας 2010α: 610-611).

Στο έκτο στάδιο, διαχωρίζονται τα επισημειωμένα δεδομένα σε φακέλους. Γενικά τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών που συλλέχθηκαν έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν το δείγμα. Γι' αυτόν τον λόγο συγκεκριμενοποιείται το δείγμα για τον έλεγχο αυτών των παραγόντων και τη λήψη σαφών υποθέσεων και απαντήσεων (Ellis & Barkhuizen 2005: 57-58). Κατά συνέπεια, διακρίνονται τα δεδομένα σε τρεις φακέλους ανά επίπεδο (Επίπεδο Α, Β, Γ: φάκελος Α, φάκελος Β, φάκελος Γ) και σε δύο φακέλους ανά φύλο (φάκελος άντρας, φάκελος γυναίκα). Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα συγκεντρωτικό ΣΚΜ για τους σκοπούς της έρευνας, η οποία βασίζεται στην Ποσοτική Ανάλυση των Λαθών ανά επίπεδο ξεχωριστά και συνολικά αλλά και στη σύγκριση των δεδομένων των ασκήσεων (ελεγχόμενων τύπων ασκήσεων) & των ΠΓΛ (μη ελεγχόμενων τύπων ασκήσεων).

Στο έβδομο στάδιο, χρησιμοποιείται το υπολογιστικό εργαλείο ανάλυσης ΣΚΜ “AntConc” (Anthony 2014), με το οποίο επιτυγχάνεται η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, δείχνει μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας στον τρόπο λειτουργίας του και υποστηρίζεται με αναβαθμίσεις σε τακτά διαστήματα. Για παράδειγμα, για την αναζήτηση ενός μορφολογικού χαρακτηριστικού, όπως το GEN και συγκεκριμένα της συμφωνίας γένους επιθέτου-ουσιαστικού / GEN ΣΕΟ, εισάγεται στο πλαίσιο

αναζήτησης ο όρος <GEN ΣΕΟ> και εμφανίζονται στο πλαίσιο του εργαλείου όλα τα λάθη των μαθητών Επιπέδου Α που αφορούν τη συμφωνία γένους επιθέτου-ουσιαστικού. Ο συνολικός αριθμός των αποτελεσμάτων της αναζήτησης παρουσιάζεται σε ένα πλαίσιο συμφραζομένων “KWIC” (Key Word in Context), όπου εμφανίζονται τα συγκεκριμένα λάθη με το περικείμενό τους. Στη λίστα των αποτελεσμάτων “KWIC”, επιλέγοντας μια λέξη-κλειδί εμφανίζεται το ευρύτερο γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται, κάνοντας το «άορατο ορατό» (Tribble & Jones 1990: 12).

Στο όγδοο στάδιο, συγκεντρώνονται όλα τα αποτελέσματα που σχετίζονται με μορφολογικά χαρακτηριστικά των επιθέτων (TON, ΘΓΡ, ΚΑΤ, ΑΡΙ: ενικός & πληθυντικός, συμφωνία αριθμού επιθέτου-ουσιαστικού, αντωνυμίας-επιθέτου, υποκειμένου-κατηγορουμένου, GEN: αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο, συμφωνία γένους επιθέτου-ουσιαστικού, αντωνυμίας-επιθέτου, ΠΤΩ: ονομαστική, γενική, αιτιατική, συμφωνία πτώσης επιθέτου-ουσιαστικού, αντωνυμίας-επιθέτου, υποκειμένου-κατηγορουμένου) και επεξεργάζονται με την Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών προκειμένου να αναδειχθούν οι λανθασμένοι τύποι (ανά επίπεδο και φύλο).

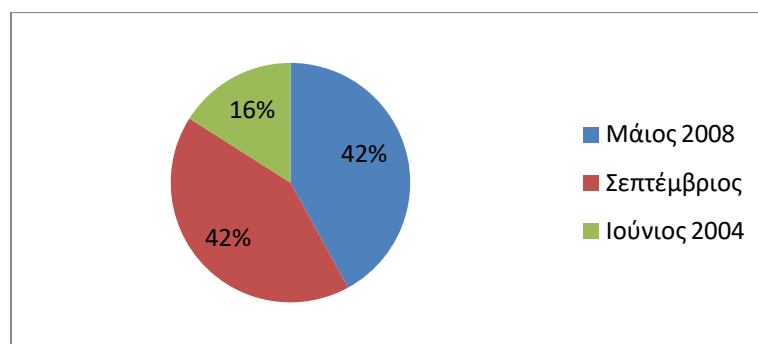
Στο ένατο και τελευταίο στάδιο ελέγχονται οι ερευνητικές υποθέσεις μέσω στατιστικού ελέγχου, ο οποίος εξετάζει αν δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ασκήσεων. Επιδιώκεται η εστίαση στις μετρήσεις των αριθμητικών δεδομένων, ώστε να διαπιστωθεί αν η διαφορά των μέσων όρων / Μ.Ο. μεταξύ ελεγχόμενων και μη ελεγχόμενων τύπων ασκήσεων (ανά επίπεδο: Α, Β, Γ αλλά και συνολικά: Α-Β-Γ) είναι στατιστικά σημαντική (η τιμή της πιθανότητας είναι $p \leq 0.05$ σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας) ή όχι ($p > 0.05$). Κατά συνέπεια, χρησιμοποιείται η στατιστική ανάλυση T-Test βάσει της οποίας ελέγχεται η διαφορά των λανθασμένων τύπων στα επίθετα που συγκεντρώνονται από τα 198 τεστ ελληνομάθειας. Λόγω του ότι συγκρίνονται σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις για ζεύγη δειγμάτων, αφού χρησιμοποιούνται δύο τύποι ασκήσεων, κατάλληλο τεστ είναι το T-Test for paired samples. Ο έλεγχος μέσων τιμών T-Test χρησιμοποιείται για τη σύγκριση των Μ.Ο. δύο ανεξάρτητων μεταξύ τους δειγμάτων στην ίδια περίπτωση ή ενός δείγματος σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις (Cohen et al. 2000: 132-133). Επίσης, για τον έλεγχο ύπαρξης σχέσης μεταξύ των λανθασμένων επιθετικών τύπων, δηλαδή των ποιοτικών μεταβλητών, χρησιμοποιείται το στατιστικό κριτήριο χ^2 (Chi-Square). Ελέγχει την ανεξαρτησία των μεταβλητών, η οποία αποτελεί και την

περίπτωση που το χ^2 χρησιμοποιείται συχνότερα. Η διατύπωση των υποθέσεων έχει τη μορφή α . της μηδενικής υπόθεσης (H_0), όταν οι δυο μεταβλητές που εξετάζονται είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους και β . της εναλλακτικής υπόθεσης (H_1), όταν οι δυο μεταβλητές που εξετάζονται συσχετίζονται. Όταν η τιμή της πιθανότητας είναι $p \leq 0.05$, τότε η p-value είναι στατιστικά σημαντική και απορρίπτεται η H_0 . Όταν η τιμή της πιθανότητας είναι $p > 0.05$, τότε η p-value είναι στατιστικά μη σημαντική και δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Οι p-values εξαρτώνται από το μέγεθος του δείγματος. Η επιλογή του δείκτη χ^2 πραγματοποιείται καθώς, αντίθετα με τους άλλους δείκτες συνάφειας, αυτός μπορεί να πάρει -θεωρητικά- οποιαδήποτε τιμή. Θεωρείται δείκτης συνάφειας και στατιστικό τεστ (Chi-Square Test) διότι υπολογίζεται και με δεδομένα που αφορούν μία μεταβλητή και μία μέτρηση (Agresti 2007: 34-40).

3.5. Ανάλυση δεδομένων & Αποτελέσματα

3.5.1. Ελεγχόμενος τύπος άσκησης

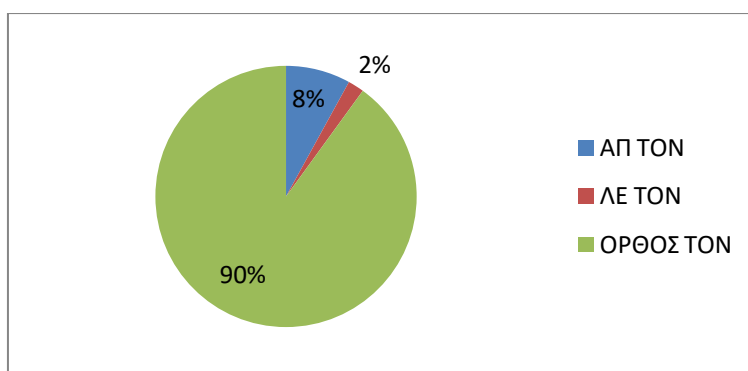
Συνολικά οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν τον σωστό τύπο σε κενά που αντιστοιχούν σε 490 επίθετα. Από τα 198 τεστ τα 82 δεν παρουσιάζουν κανένα λάθος στα επίθετα στην άσκηση Β. Περισσότερα λάθη υπάρχουν στο τεστ του Μαΐου 2008 που περιλαμβάνει το επίθετο *καλός*, το ανώμαλο επίθετο *πολύς*, καθώς και τα αρχαιοκλίτα *υγιής* και *συνεπής*, στο τεστ Σεπτεμβρίου με τα επίθετα *σαφής* και *χρήσιμος* και τελευταίο είναι το τεστ Ιουνίου 2004 με τα επίθετα *γραπτός* και *ειδικός*:



Γράφημα 7: Έρευνα Α: Εσφαλμένοι τύποι στην άσκηση Β

Στα 490 κενά συμπλήρωσης σημειώνονται 5 μόλις απουσίες επιθέτου / ΑΠ Ε (2 φορές στο επίθετο *υγιής*, 2 φορές στο *συνεπής*, 1 φορά στο *γραπτός*). Ο αριθμός είναι μικρός, πιθανότατα, γιατί η άσκηση είναι κλειστού τύπου και υπάρχει πιο ελεγχόμενο πλαίσιο, δηλαδή όροι πριν και μετά το επίθετο που υποβοηθούν τους σπουδαστές στη σωστή επιλογή, όπως το ουσιαστικό, το γένος του οποίου θεωρείται ερμηνεύσιμο στη λογική δομή του (Τσιμπλή 2003: 171), π.χ. *Κατά τη γνώμη των ___ (ειδικός, ερευνητής) η ακτινοβολία από τα κινητά {...}, Επιπλέον, ο υποψήφιος έχει την ευκαιρία να αποκτήσει μια ___ (σαφής) εικόνα για το τι ζητάει {...}, έχουν τον ίδιο στόχο: ένα ___ (υγιής) περιβάλλον {...}, για να στέλνουν και να λαμβάνουν ___ (γραπτός, μήνυμα) {...}*. Επιπλέον, ίσως και ο τρόπος εξάσκησης των τεστ (επανάληψη ίδιου τύπου ασκήσεων, χρήση παλιών τεστ με ίδιες -σχεδόν- κατηγορίες επιθέτων) από διδάσκοντες και διδασκόμενους βοηθάει τους μαθητές στην ορθή συμπλήρωση των κενών.

Άλλη απουσία που παρατηρείται είναι στον ΤΟΝ. Ο ΤΟΝ απουσιάζει 40 φορές στα επίθετα (18 φορές: στα επίθετα σε *-ος -η -ο*, 8: στο *πολύς* και 14: στα επίθετα σε *-ης -ης -ες*), ενώ 7 φορές παρατηρείται ότι υπάρχει λανθασμένος τόνος / ΛΕ (4 φορές: στα επίθετα σε *-ος -η -ο* & 3: στα επίθετα σε *-ης -ης -ες*), όπως *όλοι οι *συνέπεις* (MOL006). Οι διδασκόμενοι για λόγους ταχύτητας (στο πλαίσιο του τεστ) ή άγνοιας (καθώς σε κάποιες πτώσεις ο ΤΟΝ αλλάζει στα ουσιαστικά, ενώ στα επίθετα σε λίγες κατηγορίες) απέφυγαν τη συμπλήρωση κενών. Συγκεντρωτικά, τη χρήση του ΤΟΝ τη βλέπουμε στο γράφημα που ακολουθεί:



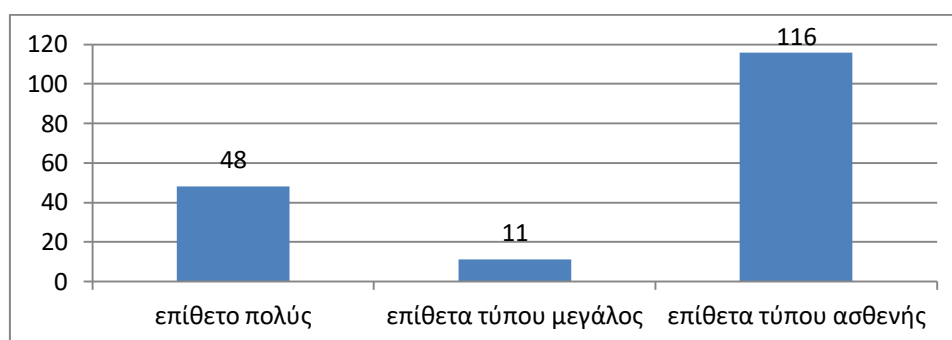
Γράφημα 8: Έρευνα Α: Ο τόνος στην άσκηση Β

Άλλα λάθη που επισημειώνονται είναι τα ΘΓΡ. Σύμφωνα με το ταξινομικό σχήμα του «Επισημειωτή» ανήκουν στα λεξικογραμματικά λάθη, ωστόσο εμπίπτουν και στο μορφολογικό επίπεδο, όπως προαναφέρθηκε. Στην άσκηση Β, τα λάθη είναι λίγα αριθμητικά (18) και ο βασικός λόγος, πιθανώς, είναι ότι το θέμα του επιθέτου δίνεται στην παρένθεση. Επιπλέον, τα κενά συμπληρώνονται με επίθετα κυρίως στην αιτιατική (*πολλά, γραπτά, υγιές, σαφή*) και μάλιστα ουδετέρου (όπου ονομαστική και αιτιατική είναι όμοια: *πολλά, γραπτά, υγιές*) που δεν τίθενται ιδιαίτερα θέματα ΘΓΡ, εκτός από ένα επίθετο στην ονομαστική (*συνεπείς*) και ένα στη γενική (*ειδικών*). Ο ΑΡΙ που συμπληρώνουν είναι ο πληθυντικός (σε επίθετα που η ονομαστική και η αιτιατική είναι ίδια: *συνεπείς, πολλά, γραπτά*, εκτός από το *ειδικών*). Το ΓΕΝ που χρήζει συμπλήρωσης είναι το ουδέτερο (*πολλά, γραπτά, υγιές*), μετά το αρσενικό (*συνεπείς, ειδικών*) και το θηλυκό (*σαφή*). Τα λάθη που συγκεντρώνονται είναι, κυρίως, στο επίθετο *πολύς*. Στον πληθυντικό το γράφουν με ένα *-λ-*, για παράδειγμα **πολά* (AFG001, AFG003), **πολές* (GEW006), **πολοί* (LEF001). Άλλα λάθη ΘΓΡ καταγράφονται στην κατάληξη της γενικής του πληθυντικού του επιθέτου *ειδικός* με *-ο- ειδικόν* (BUL001, BSN000, MOL000), το /i/ στο επίθετο *ειδ-ικός* γράφεται με *-η- *ειδηκών* (CON000), με *-η-* το **συνεπής* αντί *συνεπείς* (GEW003, TSE003), με *-η-* το **πολής* αντί *πολύς* (NIG000), **υγείες* αντί *υγιές* (ARM001), λόγω ομοηχίας.

Ακόμα, στις ΚΑΤ πολλές φορές δίδονται ΚΑΤ από τύπους άλλων κατηγοριών του επιθέτου ή άλλα μέρη του λόγου. Για παράδειγμα, καταλήξεις ρημάτων, όπως **συνεπούν* (KLB000, NIG001) ή άλλων κατηγοριών **συνεπήδες* (LTH002), **υγιός* (KLB000, SYR002), **υγιό* (MVR000, SYR003), **υγιότερο* (EST001) ή ακόμα και λέξεις από σύγχυση στο λεξιλόγιο, όπως *υγινό* (TSE003), **υγινής* (USA000). Αυτό το φαινόμενο παρατηρείται μόνο στα επίθετα σε *-ης -ης -ες* και στο *πολύς*. Επίσης, λόγω δυσκολίας σχηματισμού των συγκεκριμένων κατηγοριών αρκετές είναι οι φορές που οι μαθητές καταφεύγουν στο να γράψουν άλλες καταλήξεις, με σκοπό τη συμφωνία των όρων και με βάση πιθανότατα μια μορφική ή και φωνητική σύμπτωση, όπως στα εξής παραδείγματα: σε άλλα **πολούς μερους* (SYR003), και σε άλλα **πολλές μερες* (KLB000), *όλοι *συνεποι στο ραντεβού τους* (CHI005, SYR003, TAI000, TSE001, TYN000), *ένα *υγιόν περιβάλλον* (RUM009), *συγκεντρώθηκαν επιτροπές και εθελοντές, όλοι *συνεπήστηκαν στο ραντεβού* (EST000).

Στις ΚΑΤ, η κατηγορία των επιθέτων που επισημειώνονται τα περισσότερα λάθη είναι η αρχαιοκλιτη ομάδα των επιθέτων σε *-ης -ης -ες* (*υγιής, συνεπής*).

Ακολουθεί, στη δεύτερη θέση, το επίθετο *πολύς* και στην τρίτη τα επίθετα σε *-ος -η -ο* (*ειδικός, γραπτός*). Αξίζει να σημειωθεί πως τα επίθετα σε *-ος -η -ο*, από τα 40 λάθη που εμφανίζουν, μόνο τα 3 αφορούν αμιγώς μορφολογικά χαρακτηριστικά (ΠΤΩ: **γραπτών* αντί *γραπτά*, **ειδικούς* αντί *ειδικών* & άλλη ΚΑΤ: προσπάθεια χρήσης μετοχής **γραπτιμένα* αντί *γραπτά*), ενώ τα υπόλοιπα λάθη περιλαμβάνουν λάθη στον ΤΟΝ (ΑΠ & ΛΕ ΤΟΝ), στη ΘΓΡ και στη ΧΑ. Η συνολική απεικόνιση των λαθών παρουσιάζεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα:



Γράφημα 9: Έρευνα Α: Εσφαλμένοι τύποι επιθέτων στην άσκηση Β

Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των παραπάνω λανθασμένων τύπων, οι 48 καταγράφονται στο επίθετο *πολύς* (*πολλά*), οι 19 στο *γραπτός* (*γραπτά*) και οι 21 στο *ειδικός* (*ειδικών*), ενώ οι 64 εσφαλμένοι τύποι στο *συνεπής* (*συνεπείς*) και οι 52 στο *υγιής* (*υγιές*). Δεν παρατηρείται κανένα λάθος στο επίθετο *σαφής*, ενώ τα περισσότερα λάθη γίνονται στα επίθετα σε *-ης -ης -ες*. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στον μικρό αριθμό του δείγματος των τεστ Σεπτεμβρίου 2004 σε αντίθεση με τα τεστ του Ιουνίου 2004 και του Μαΐου 2008 (μόνο 7, έναντι 100 & 91 αντιστοίχως) ή και στο ότι το τελικό *-ς* μαρκάρει περισσότερο το αρσενικό γένος και, συνεπώς, αφαιρείται στα θηλυκά επίθετα, κατά αντιστοιχία των ουσιαστικών *ο πελάτης / η κόρη, ο άντρας / η γυναίκα*. Ωστόσο, στην περίπτωση που η συμπλήρωση απαιτούσε ονομαστική ενικού: *η / μια σαφής εικόνα* θα μπορούσε να είχε ως απόρροια τα λάθη εξομάλυνσης, δηλαδή *η / μια *σαφή εικόνα* (Τσιμπλή 2003: 177).

Επιπλέον, μεγάλος είναι ο αριθμός των επιθετικών τύπων με λάθη στα ΠΘΕ. Δηλαδή, επισημειώνονται τύποι που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στον θετικό βαθμό του επιθέτου αντί άλλων, όπως αντί του συγκριτικού (*καλός < καλύτερη, πολύς < περισσότερα*) και του υπερθετικού (*χρήσιμος < τα πιο χρήσιμα*) ή στη θέση του

επιρρήματος στον συγκριτικό βαθμό (*συχνός < συχνότερα*). Επομένως, έγινε χρήση άλλων καταλήξεων που ανήκουν σε επίθετα αλλά στη θέση επιρρημάτων. Περισσότερα λάθη επισημειώνονται στο τεστ Μαΐου 2008 μετά την επιρρηματική φράση *όλο και* που δε χρησιμοποιείται επίρρημα αλλά επίθετο θετικού βαθμού και μάλιστα με όμοια κατάληξη, ίσως με τη σκέψη της φωνολογικής ομαλότητας, όπως διαπιστώνεται και παρακάτω: *Διαμαρτυρίες, εκδηλώσεις και δεντροφυτεύσεις που πραγματοποιούνται όλο και *συχνές από τους κατοίκους (KOR001), όλο και *συχνό από τους κατοίκους (CON004, SYR003), όλο και *συχνούς από τους κατοίκους της πρωτεύουσας (EGY000)*.

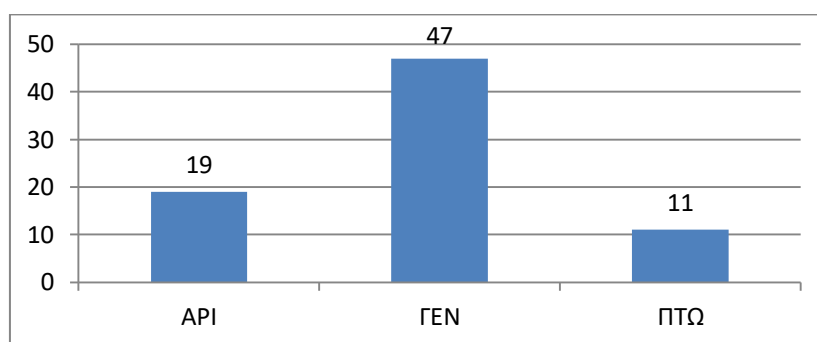
Διαφορετικές ΚΑΤ υπάρχουν και στις ίδιες γραμματικές κατηγορίες, δηλαδή στα επίθετα αλλά σε διαφορετικούς βαθμούς. Η θέση του επιθέτου που πρέπει να είναι στον συγκριτικό βαθμό, αφού προηγείται *ακόμη / ακόμα και* (Μπαμπινιώτης 2008α: 102): *μια ακόμα καλύτερη* συμπληρώνεται από τους ερωτηθέντες με το επίθετο *καλή* στον θετικό βαθμό. Το επίθετο θετικού βαθμού *πολλά* αντικαθίσταται από το επίθετο στον μονολεκτικό συγκριτικό βαθμό *περισσότερα*. Μεγαλύτερος αριθμός χρήσης άλλου βαθμού καταγράφεται στο επίθετο *καλός -ή -ό < καλή* αντί *καλύτερη*, ενώ πολύ λιγότερα λάθη βλέπουμε στο επίθετο *πολύς: περισσότερα* αντί *πολλά*. Για παράδειγμα: *οι πολίτες διεκδίκησαν *καλή ποιότητα ζωής (ALG000, BSN001, BTN000, κ.λπ.), Παράλληλα και σε άλλα *περισσότερα μέρη της Αττικής (CHI002, GEW004, IOR004, κ.λπ.)*.

Η αριθμητική διαφορά τους και η επιλογή τους από τους σπουδαστές μπορεί να οφείλεται στο ότι πιθανότατα να μην έχουν διδαχτεί την επιτακτική σημασία του *ακόμα + συγκριτικός* ή στο ότι διδάσκονται τα επίθετα με διαφορετική σειρά, αφού το επίθετο *περισσότερος* συναντάται επικοινωνιακά πιο συχνά και καθημερινά αλλά και στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2. Τέλος, στη θέση του επιθέτου υπερθετικού βαθμού (*τα πιο χρήσιμα*) χρησιμοποιούνται λίγες φορές επίθετα θετικού βαθμού (*τα χρήσιμα, τους χρήσιμους*).

Εκτός από άλλες ΚΑΤ παρατηρείται και πλεοναστική χρήση του οριστικού άρθρου, σε περιπτώσεις, όπως οι ακόλουθες: *όλοι *οι συνεπές στο ραντεβού (AFG002), σε άλλα *τα πολλά μέρη της Αττικής (MOL009), στέλνουν και να γράφουν *τα γραπτά μηνύματα (FIL000)*. Το πρώτο παράδειγμα το συναντούμε συνολικά 16 φορές. Εδώ το επίρρημα *όλο* εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως την αόριστη αντωνυμία *όλος – όλη – όλο*. Το επίρρημα *όλο* έχει τη σημασία του *συνέχεια* και

συνήθως έπεται το και (όλο και + συγκριτικός βαθμός) με την έννοια του ολοένα και (Μπαμπινιώτης 2008α: 1248). Οι διδασκόμενοι θεωρούν, μάλλον, πως είναι η αόριστη αντωνυμία που προηγείται του οριστικού άρθρου στο ονοματικό σύνολο και κάποιοι συμπληρώνουν το άρθρο αμέσως μετά το όλοι και μετά το επίθετο στον πληθυντικό αριθμό (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 306). Η επιλογή αυτή, ίσως, έγινε εξαιτίας της ομωνυμίας τους ή της διδασκαλίας της αντωνυμίας που προηγείται. Το δεύτερο και το τρίτο παράδειγμα καταγράφεται λιγότερες φορές (2: 2 φορές & 3: 7 φορές). Στο δεύτερο παράδειγμα, προηγείται η αόριστη αντωνυμία άλλος – άλλη – άλλο στην αιτιατική πληθυντικού που βοηθάει στη συμπλήρωση που ακολουθεί και τοποθετείται η σειρά άρθρο-επίθετο-ουσιαστικό (τα πολλά μέρη). Η ίδια σειρά είναι και στο τρίτο παράδειγμα, με ευκολότερο, λόγω κατάληξης, ουσιαστικό (το μήνυμα). Η ευκολία έγκειται στο γεγονός ότι τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -μα διδάσκονται στο Επίπεδο Α στα πρώτα κιάλας μαθήματα, ενώ τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ος στο Επίπεδο Β. Συνεπώς, το τρίτο παράδειγμα με το ουσιαστικό που περιλαμβάνει, πιθανόν, να διευκολύνει τη συμπλήρωση του επιθέτου στο ουδέτερο γένος στον πληθυντικό (τα γραπτά μηνύματα).

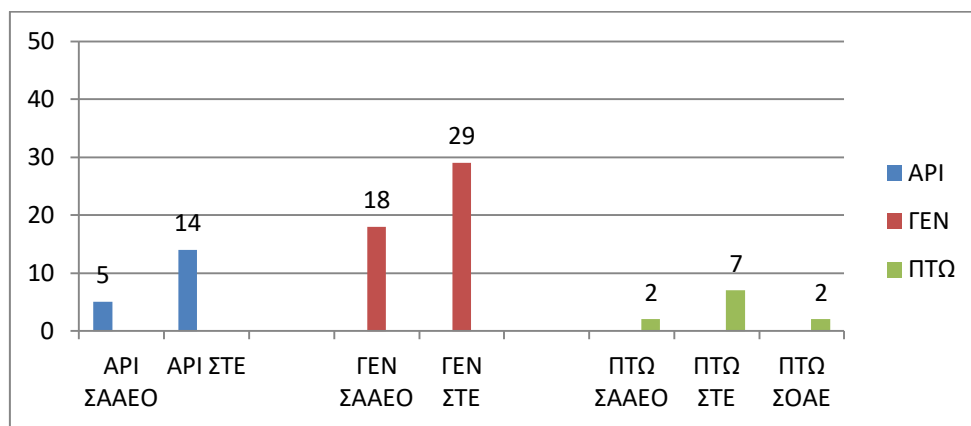
Πολλά είναι τα λάθη που επισημειώνονται στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ. Προηγείται με μεγάλη διαφορά το ΓΕΝ και έπονται με μικρότερη μεταξύ τους διαφορά ο ΑΡΙ και η ΠΤΩ (σχεδιάγραμμα 10):



Γράφημα 10: Επίπεδα ΑΒΓ: Λανθασμένοι τύποι στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στην άσκηση Β

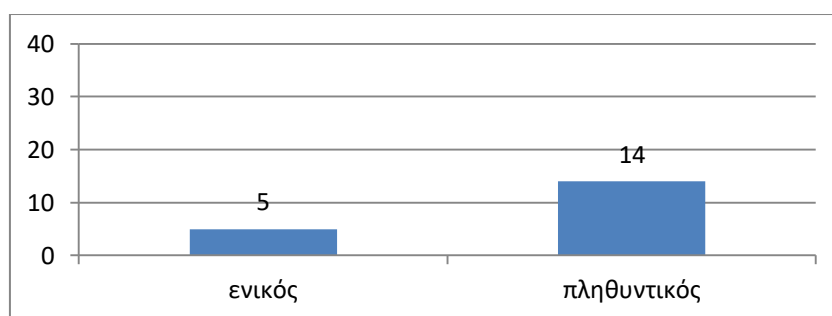
Πιο αναλυτικά, στον ΑΡΙ υπάρχουν 19 λάθη, 5 αφορούν τη συμφωνία αριθμού αόριστου άρθρου-επιθέτου-ουσιαστικού και 14 τη συμφωνία αριθμού αντωνυμίας-επιθέτου. Στο ΓΕΝ επισημειώνονται 47 λάθη, που διαχωρίζονται σε 29 που βρίσκονται στη συμφωνία αντωνυμίας-επιθέτου και 18 στη συμφωνία αόριστου

άρθρου-επιθέτου-ουσιαστικού. Τέλος, στην ΠΤΩ καταγράφονται 11 λάθη και από αυτά 7 είναι στη συμφωνία αντωνυμίας-επιθέτου, 2 στη συμφωνία αόριστου άρθρου-επιθέτου-ουσιαστικού και 2 στη συμφωνία οριστικού άρθρου-επιθέτου (σχεδιάγραμμα 11):



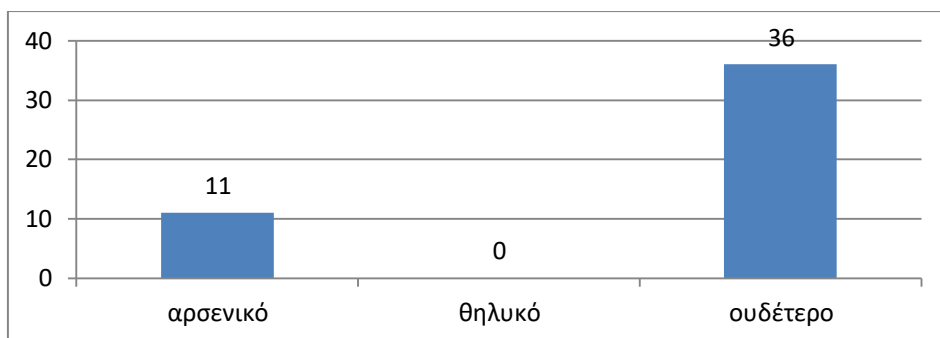
Γράφημα 11: Λανθασμένοι τύποι στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ

Στον ΑΡΙ καταγράφονται 5 λάθη στον ενικό (υγιές) και 14 στον πληθυντικό (συνεπείς, πολλά), π.χ. *συγκεντρώθηκαν επιτροπές και εθελοντές, όλοι ήταν *συνεπής* (GEW.003, ΚΑΖ000, ΚΑΖ002, ΡΥΣ009), *ένα *υγιή περιβάλλον* (USA.002):



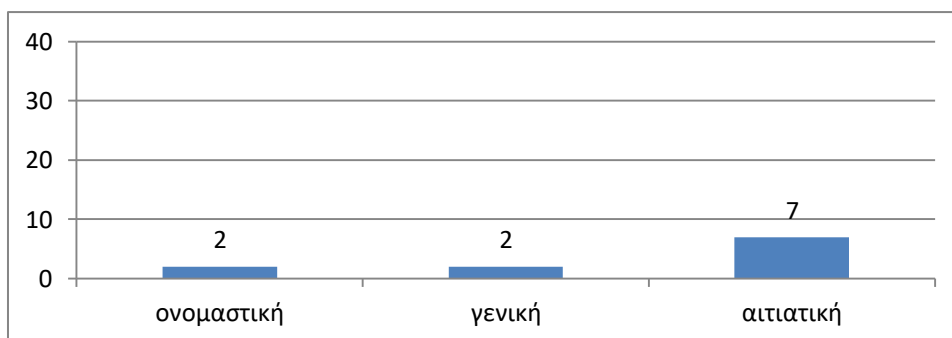
Γράφημα 12: Λανθασμένοι τύποι στον ΑΡΙ στην άσκηση Β

Στο ΓΕΝ επισημειώνονται 11 λάθη στο αρσενικό (συνεπείς, ειδικών), κανένα στο θηλυκό και 36 στο ουδέτερο γένος (υγιές, πολλά), λ.χ. *σε άλλα *πολλοί μέρη* (MOL006), *και σε άλλα *πολλές μέρες* (LTH002), *σε άλλα *πολλούς μέρη της Αττικής* (RUS007), *από τους κατοίκους της πρωτεύουσας, έχουν τον ίδιο στόχο: ένα *υγιή περιβάλλον* (ETH00, GEW005, ΚΑΖ002, LEF001, NIG000 κ.ά.):



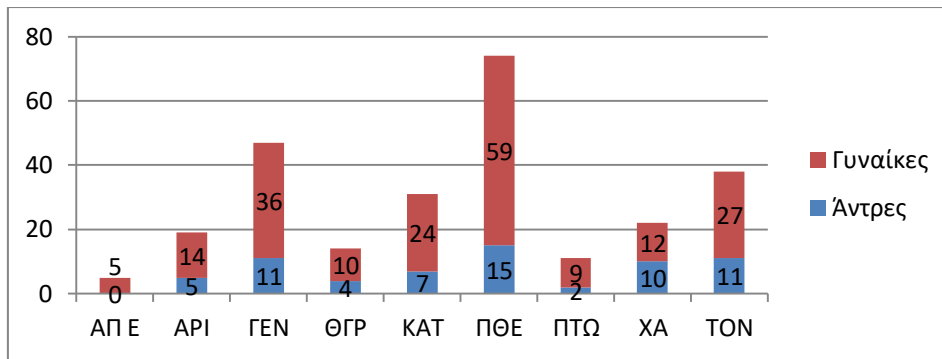
Γράφημα 13: Λανθασμένοι τύποι στο ΓΕΝ στην άσκηση Β

Στην ΠΤΩ υπάρχουν 2 λάθη στην ονομαστική (*συνεπείς*), 7 στην αιτιατική (*υγιές, πολλά*) και 2 στη γενική (*ειδικών*) (δεν υπάρχει στα κενά κλητική πτώση), π.χ. *Κατά την γνώμη των *ειδικούς* (ALB008, UKR010 κ.ά.), *όλοι των *συνεπών* (TUR001 κ.ά.):



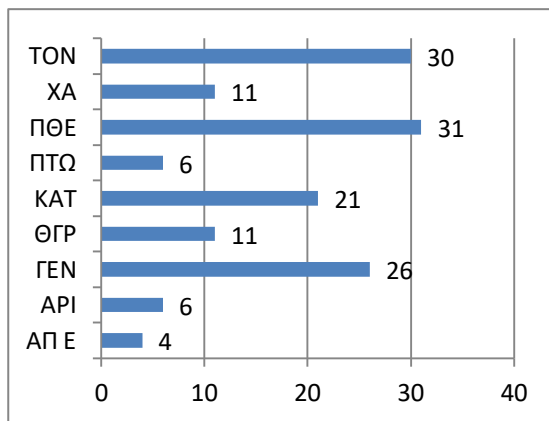
Γράφημα 14: Λανθασμένοι τύποι στην ΠΤΩ στην άσκηση Β

Τέλος, πριν την Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση των Λαθών ανά επίπεδο, αξίζει να γίνει αναφορά και στα αποτελέσματα από τη διερεύνηση της σχέσης της επίδοσης των μαθητών ανά φύλο. Το σύνολο των μαθητών ήταν 198, εκ των οποίων 53 άντρες & 145 γυναίκες. Βάσει των Μ.Ο. τους, ωστόσο, το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα, αφού είναι μικρή η διαφορά των εσφαλμένων τύπων, μεταξύ τους. Ο Μ.Ο., δηλαδή, των λαθών στις γυναίκες είναι 1,32 και ο Μ.Ο. στους άντρες 1,2:

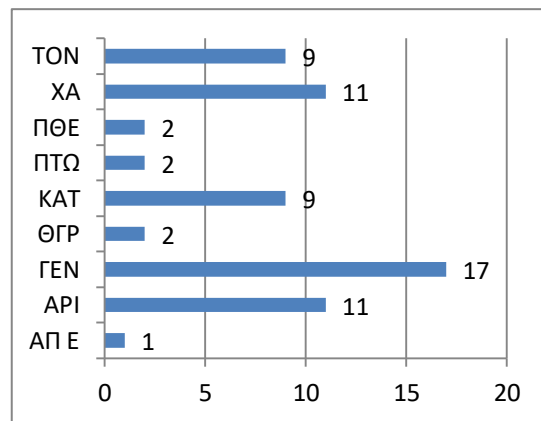


Γράφημα 15: Εσφαλμένοι τύποι επιθέτων ανάλογα με το φύλο στην άσκηση Β

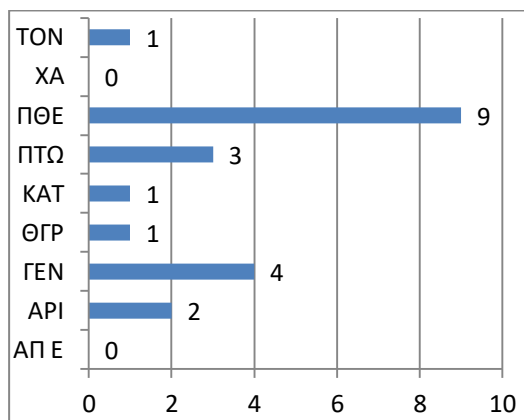
Μετά τη συνολική εικόνα των λαθών, αποδίδονται λεπτομερώς οι τύποι και η συχνότητα των λαθών ανά επίπεδο ελληνομάθειας (Α, Β, Γ), προκειμένου να κατανοηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό. Σχηματικά απεικονίζονται τα λάθη ανά επίπεδο:



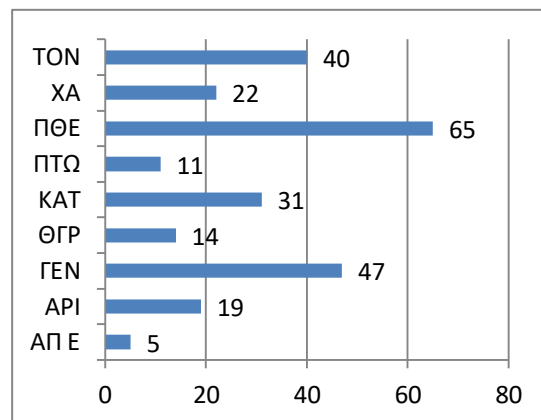
Γράφημα 16: Άσκηση Β / Επίπεδο Α



Γράφημα 17: Άσκηση Β / Επίπεδο Β



Γράφημα 18: Άσκηση Β / Επίπεδο Γ

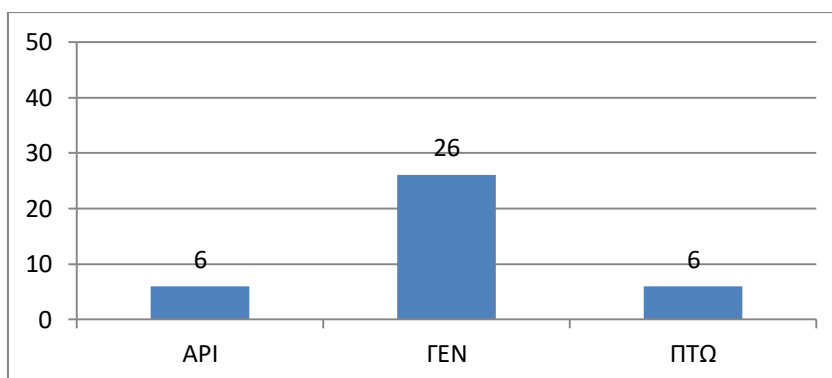


Γράφημα 19: Άσκηση Β / Επίπεδα ΑΒΓ

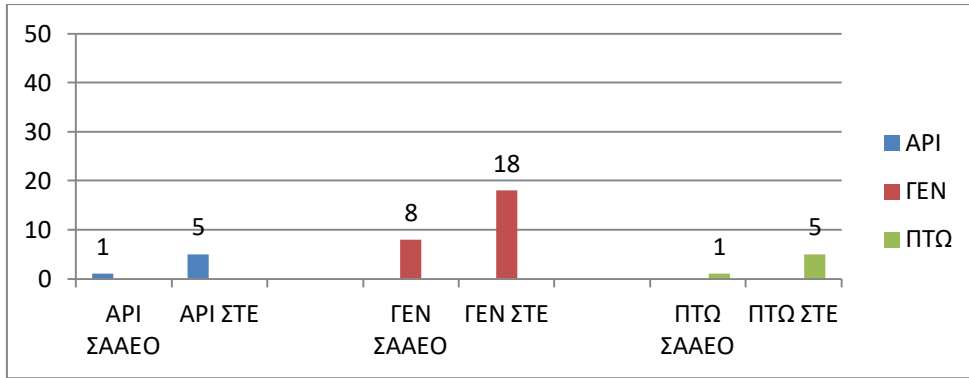
Διαπιστώνεται φθίνουσα πορεία ανά επίπεδο κατάκτησης, σχεδόν, σε όλους τους τύπους λαθών. Οι διδασκόμενοι καθώς προχωρούν στα επίπεδα κατάκτησης κάνουν λιγότερα λάθη στα υπό εξέταση χαρακτηριστικά του επιθέτου. Στο Επίπεδο Α καταγράφονται μόλις 4 ΑΠ Ε (2 φορές στο επίθετο *συνεπής* στην ονομαστική πληθυντικού αρσενικού, 1 φορά στο επίθετο *υγιής* στην αιτιατική ενικού ουδετέρου και 1 φορά στο επίθετο *γραπτός* στην αιτιατική πληθυντικού ουδετέρου). Στο Επίπεδο Β επισημειώνεται 1 φορά (το επίθετο *υγιής* στην αιτιατική ενικού ουδετέρου), ενώ καμία στο Επίπεδο Γ. Επίσης, ΑΠ παρατηρείται και στον ΤΟΝ. Στο Επίπεδο Α υπάρχουν 30 απουσίες, 9 στο Επίπεδο Β και μόνο 1 στο Επίπεδο Γ. Το επίθετο *γραπτός* ζητείται στην αιτιατική πληθυντικού ουδετέρου < *γραπτά* (7 φορές χωρίς ΤΟΝ), το *ειδικός* στην αιτιατική πληθυντικού αρσενικού < *ειδικών* (8), το *πολύς* στην αιτιατική πληθυντικού ουδετέρου < *πολλά* (8), το *συνεπής* στην ονομαστική πληθυντικού αρσενικού < *συνεπείς* (6) και το *υγιής* στην αιτιατική ενικού ουδετέρου < *υγιές* (6).

Άλλα λάθη, λίγα σε αριθμό, λόγω του τύπου της άσκησης, είναι τα ΘΓΡ. Στο Επίπεδο Α υπάρχουν 11 λάθη, 6 στο επίθετο *πολύς*, π.χ. **πολές* (2), **πολοί*, & 5 στο *ειδικός*, λ.χ. **ειδικόν*, **ειδικών*. Στο Επίπεδο Β παρατηρούνται 4 λάθη, 2 στο επίθετο *συνεπής*, 1 στο *ειδικός*, 1 στο *πολύς*, ενώ στο Επίπεδο Γ μόλις 3, 1 στο *πολύς*, 1 στο *συνεπής*, 1 στο *υγιής*, π.χ. **πολοί*, **συνεπής*, **υγιές*. Επιπροσθέτως, στις ΚΑΤ δίνονται τύποι άλλων κατηγοριών και ανά επίπεδο υπάρχει μείωση, δηλαδή 21 λάθη στο Επίπεδο Α, 9 στο Β και 1 Γ.

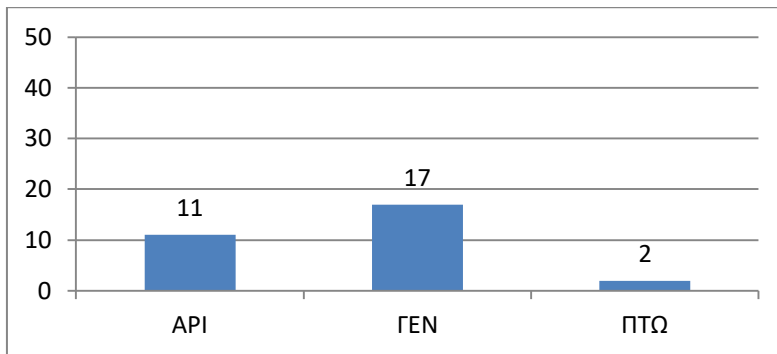
Έπονται πίνακες με τα αμιγώς μορφολογικά χαρακτηριστικά των επιθέτων ανά επίπεδο:



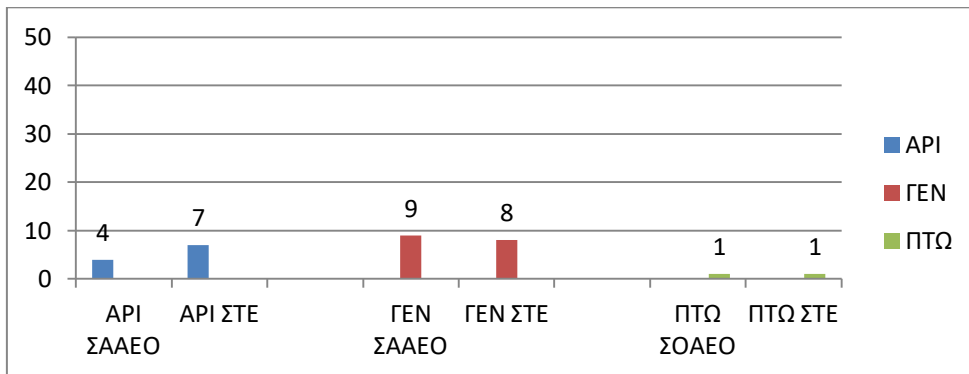
Γράφημα 20: Επίπεδο Α: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στην άσκηση Β



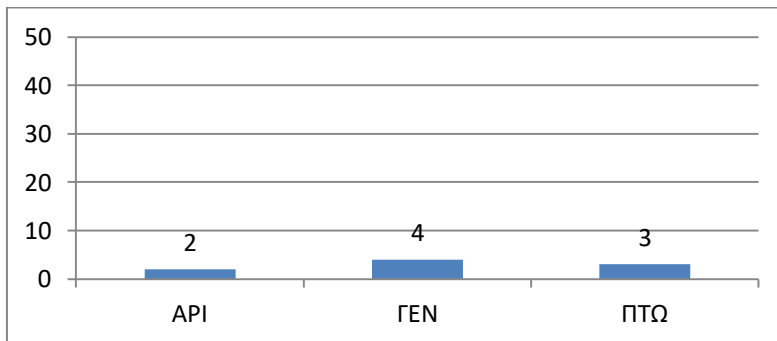
Γράφημα 21: Επίπεδο Α: Λάθη στον API, ΓΕΝ, ΠΤΩ



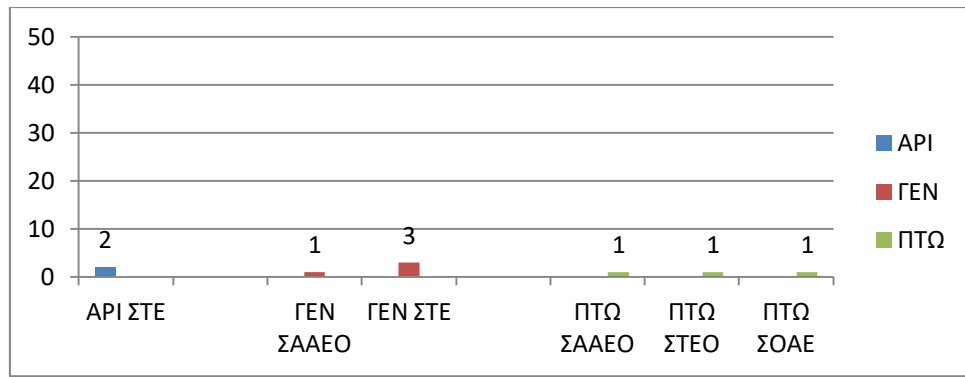
Γράφημα 22: Επίπεδο Β: Λάθη στον API, ΓΕΝ, ΠΤΩ στην άσκηση Β



Γράφημα 23: Επίπεδο Β: Λάθη στον API, ΓΕΝ, ΠΤΩ



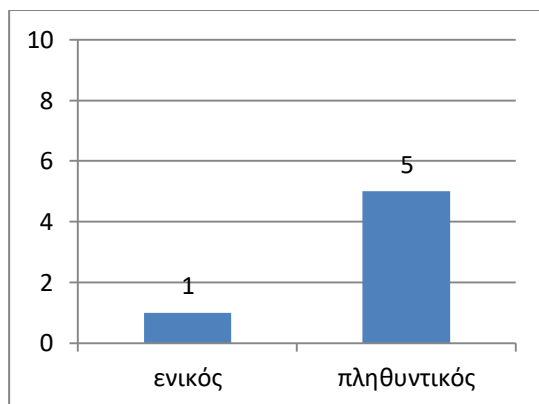
Γράφημα 24: Επίπεδο Γ: Λάθη στον API, ΓΕΝ, ΠΤΩ στην άσκηση Β



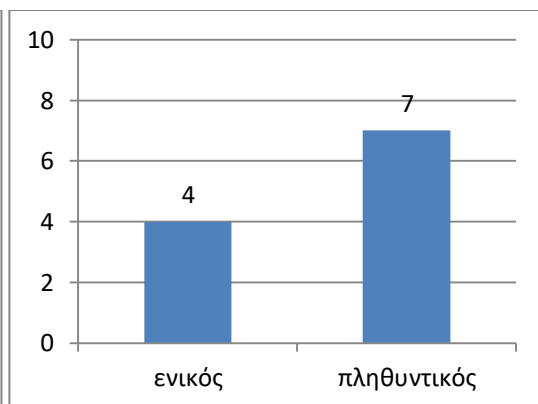
Γράφημα 25: Επίπεδο Γ: Λάθη στον API, GEN, ΠΤΩ

Στο Επίπεδο Α, στον API υπάρχουν 6 λάθη, στο GEN 26 και στην ΠΤΩ 6. Στο Επίπεδο Β, στον API υπάρχουν 11 λάθη, στο GEN 17 και στην ΠΤΩ 2. Στο Επίπεδο Γ, ο API έχει μόλις 2 λάθη, το GEN 4 και η ΠΤΩ 3. Η πορεία του GEN είναι αναμενόμενη ανά επίπεδο (GEN / Α: 26, Β: 17, Γ: 4). Η ΠΤΩ, επίσης, παρουσιάζει ελαχιστοποίηση με μικρή ως τυχαία διαφορά ανάμεσα στο Επίπεδο Β και στο Γ (ΠΤΩ / Α: 6, Β: 2, Γ: 3). Ο API, ωστόσο, παρουσιάζει αύξηση από το Επίπεδο Α στο Β, ενώ μειώνεται ξανά αρκετά στο Επίπεδο Γ (API / Α: 6, Β: 11, Γ: 2).

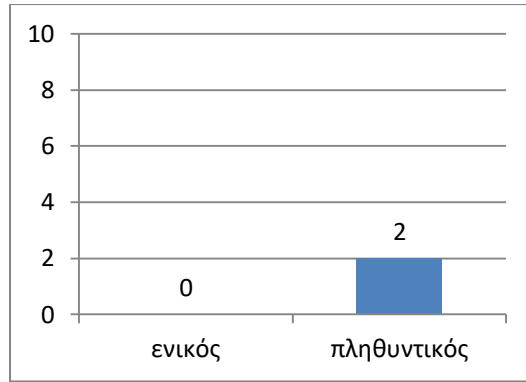
Πιο συγκεκριμένα, στον API παρατηρείται τελική μείωση των λαθών από το Επίπεδο Α στο Γ, με μικρή άνοδο στο Β, γεγονός που δεν έγκειται στην κατάκτηση του API, αλλά της κατηγορίας των επιθέτων που παρουσιάζονται στην άσκηση (πολύς, συνεπής, υγιής), αφού η πλειονότητα των λαθών εστιάζεται στις ίδιες κατηγορίες. Και αυτό συμβαίνει και στον ενικό (ενικός / Α: 1, Β: 4, Γ: 0), αλλά και στον πληθυντικό (πληθυντικός / Α: 5, Β: 7, Γ: 2), στον οποίο σημειώνονται περισσότερα λάθη ανά επίπεδο:



Γράφημα 26: Επίπεδο Α: Λάθη στον API

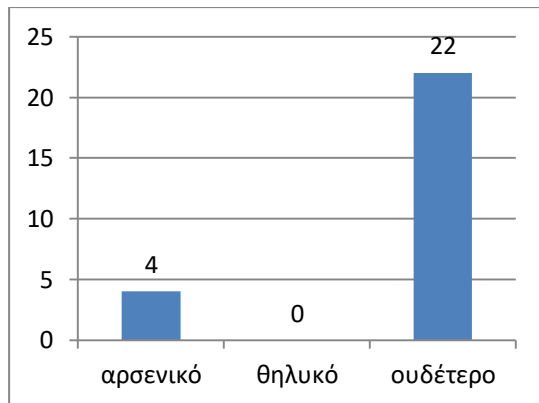


Γράφημα 27: Επίπεδο Β: Λάθη στον API

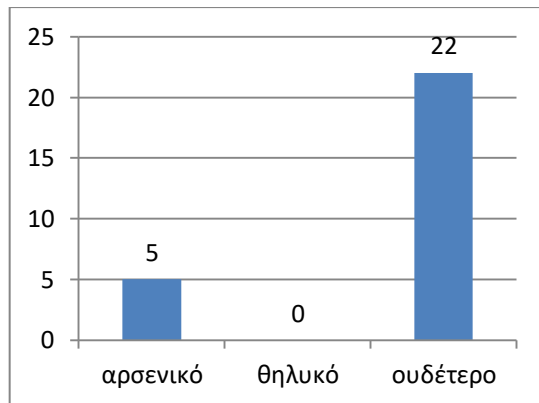


Γράφημα 28: Επίπεδο Γ: Λάθη στον ΑΡΙ

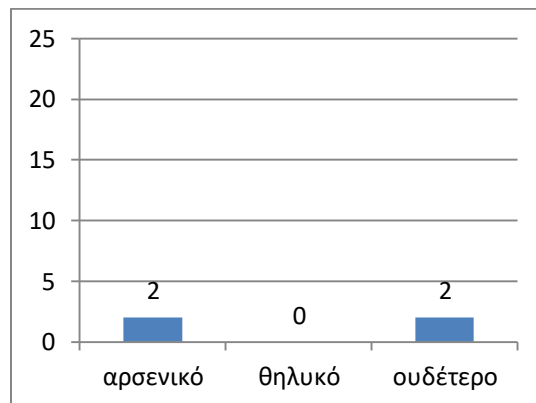
Στο ΓΕΝ, παρατηρείται πως τα πιο πολλά λάθη έγιναν στο ουδέτερο (Α: 22, Β: 12, Γ: 2), μετά στο αρσενικό (Α: 4, Β: 5, Γ: 2) και κανένα στο θηλυκό. Σχετικά με τα ποσοστά των λαθών, το αποτέλεσμα είναι λογικό, αφού στην άσκηση συμπλήρωσης κενών τα περισσότερα επίθετα προσδιορίζουν ουσιαστικά ουδέτερου γένους και μετά αρσενικού, ενώ μόνο ένα ουσιαστικό προσδιορίζεται από επίθετο θηλυκού γένους:



Γράφημα 29: Επίπεδο Α: Λάθη στο ΓΕΝ

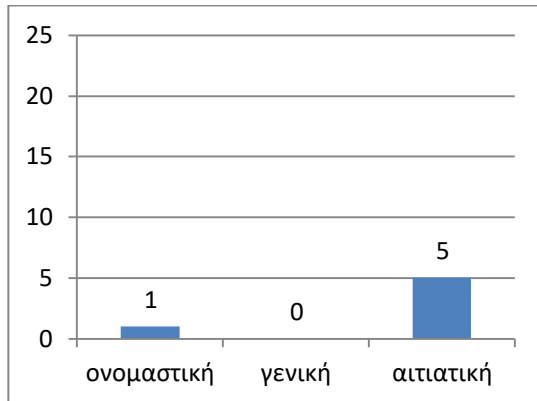


Γράφημα 30: Επίπεδο Β: Λάθη στο ΓΕΝ

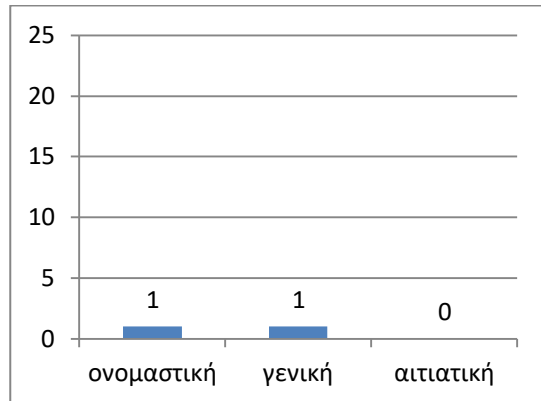


Γράφημα 31: Επίπεδο Γ: Λάθη στο ΓΕΝ

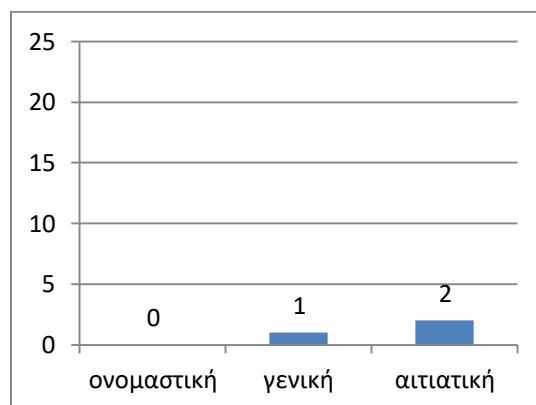
Στην ΠΤΩ διαπιστώνεται αστάθεια ανά επίπεδο. Αυτό παρατηρείται σε όλες τις ΠΤΩ, στην ονομαστική (Α: 1, Β: 1, Γ: 5), στη γενική (Α: 0, Β: 1, Γ: 0) και την αιτιατική (Α: 5, Β: 0, Γ: 2):



Γράφημα 32: Επίπεδο Α: Λάθη στην ΠΤΩ

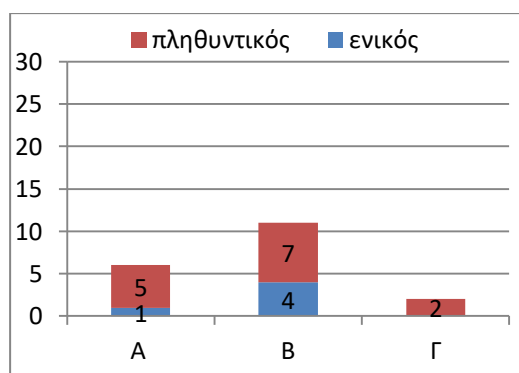


Γράφημα 33: Επίπεδο Β: Λάθη στην ΠΤΩ

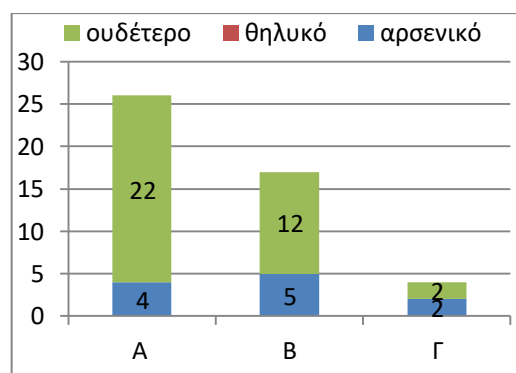


Γράφημα 34: Επίπεδο Γ: Λάθη στην ΠΤΩ

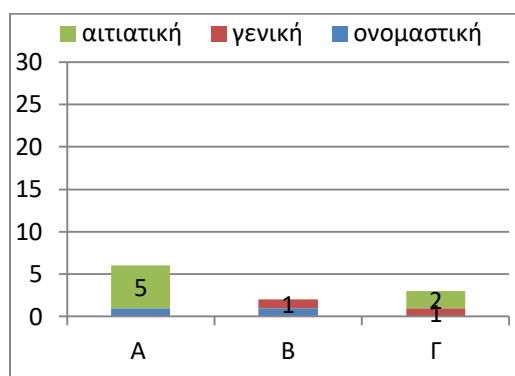
Ακολουθούν σχεδιαγράμματα που απεικονίζουν ταυτόχρονα τους λανθασμένους τύπους στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ ανά επίπεδο (Α-Β-Γ):



Γράφημα 35: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στον ΑΡΙ



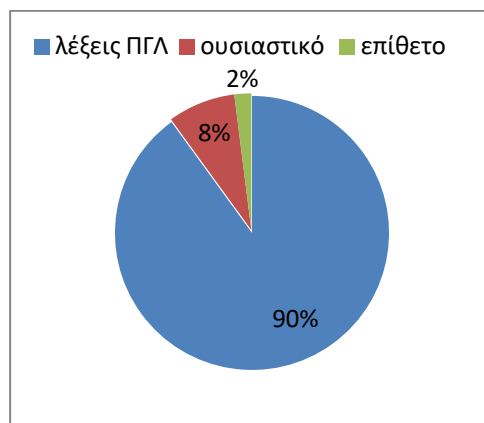
Γράφημα 36: Επίπεδα ΑΒ Γ: Λάθη στο ΓΕΝ



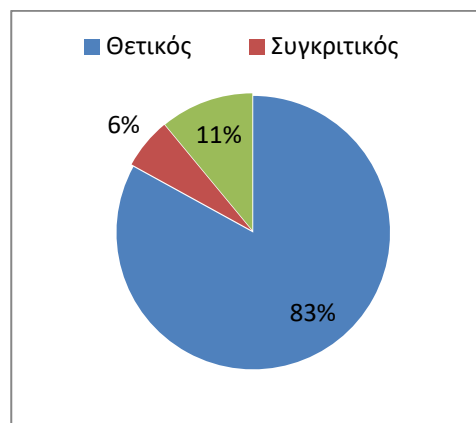
Γράφημα 37: Επίπεδα ABΓ: Λάθη στην ΠΤΩ

3.5.2. Μη ελεγχόμενος τύπος άσκησης

Το σύνολο των λέξεων των 198 ΠΓΛ ανέρχεται στις 42.398 λέξεις, εκ των οποίων οι 4.894 είναι ονόματα, 3.842 είναι ουσιαστικά και 1.052 είναι επίθετα (σχεδιάγραμμα 38). Από τα 1.052 επίθετα τα 869 είναι στον θετικό βαθμό, τα 69 στον συγκριτικό (μονολεκτικός συγκριτικός: 28 επίθετα & περιφραστικός συγκριτικός: 41) και τα 114 στον υπερθετικό (σχετικός μονολεκτικός υπερθετικός: 18, σχετικός περιφραστικός υπερθετικός: 10 & απόλυτος μονολεκτικός υπερθετικός: 1, απόλυτος περιφραστικός υπερθετικός: 72 *πολύ* + επίθετο & 13 *πάρα πολύ* + επίθετο) (σχεδιάγραμμα 39):



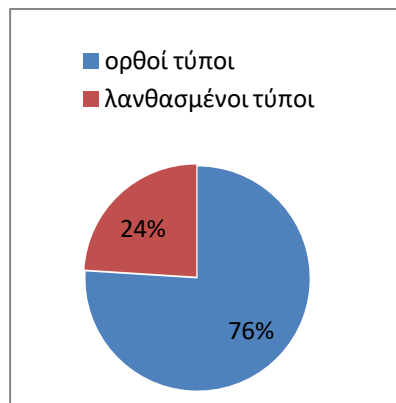
Γράφημα 38: Το όνομα στις ΠΓΛ



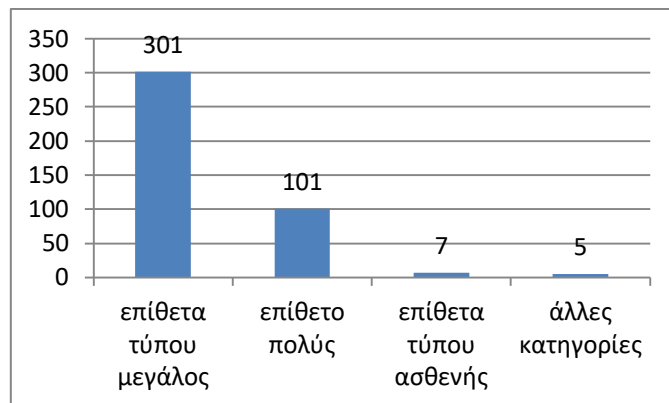
Γράφημα 39: Το επίθετο στις ΠΓΛ

Από το σύνολο των τεστ ελληνομάθειας, τα 47 δεν παρουσιάζουν κανένα λάθος στο επίθετο, είτε γιατί δε χρησιμοποιούν πολλά (Επίπεδο Α) είτε γιατί χρησιμοποιούν τις κατηγορίες των επιθέτων στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ που γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό (Επίπεδα Β & Γ) (σχεδιάγραμμα 40). Στα υπόλοιπα

152 τεστ, στα επίθετα που επέλεξαν και χρησιμοποίησαν οι διδασκόμενοι υπάρχει ποικιλία λαθών, 414 τύποι λαθών σε διαφορετικές μορφολογικές κατηγορίες (σχεδιάγραμμα 41):



Γράφημα 40: Λάθη στις ΠΓΛ



Γράφημα 41: Λάθη μορφολογικών δεσμών στις ΠΓΛ

Πιο συγκεκριμένα, από τα 301 λάθη στα επίθετα τύπου *μεγάλος*, 263 λήγουν σε *-ος -η -ο*, 33 σε *-ος -α -ο* και 5 σε *-ος -η / -α -ο*. Τα περισσότερα λάθη είναι στα επίθετα σε *-ος -η -ο*, αποτέλεσμα αναμενόμενο καθώς είναι η πολυπληθέστερη ομάδα επιθέτων (86 φορές: *καλός*, 38 φορές: *αγαπημένος*, 33 φορές: *μεγάλος*, 12 φορές: *σημαντικός & δύσκολος*, 11 φορές: *χρήσιμος*, 7 φορές: *ευχαριστημένος & σίγουρος*, 6 φορές: *ευτυχισμένος & όμορφος*, 5 φορές < άλλα επίθετα). Σε επίπεδο συχνότητας ακολουθεί το επίθετο *πολύς* και μετά τα επίθετα σε *-ος -α -ο* (7 φορές: *τελευταίος & τέλειος & ωραίος*, 6 φορές: *καινούργιος*, 2 φορές: *αθώος* και από 1 φορά: *αμοιβαίος, δημόσιος, κύριος, νέος, σπάνιος, ταιβανέζος*). Έπονται τα επίθετα σε *-ης -ης -ες* (5 φορές: *υγιής*, 3 φορές: *ασφαλής*, 2 φορές: *πολυμελής* και από 1 φορά: *αμμώδης, ειλικρινής, σαφής*), τα επίθετα σε *-ος -η / -α -ο* (4 φορές: *καθαρός & 1 φορά: ιερός*), λίγες είναι οι αναφορές στα επίθετα σε *-ος -η / -ια -ο* (2 φορές: *κακός*) & *-ων -ουσα -ον* (2 φορές: *ενδιαφέρων*) και τέλος, άλλες κατηγορίες (από 1 φορά: *ευγνώμων, βραχύς, γλυκός, κουτσομπόλης, προαναφερθείς*). Ακολουθεί πίνακας με τα επίθετα σε *-ος -η -ο* που χρησιμοποιούνται λανθασμένα από τους ερωτηθέντες:

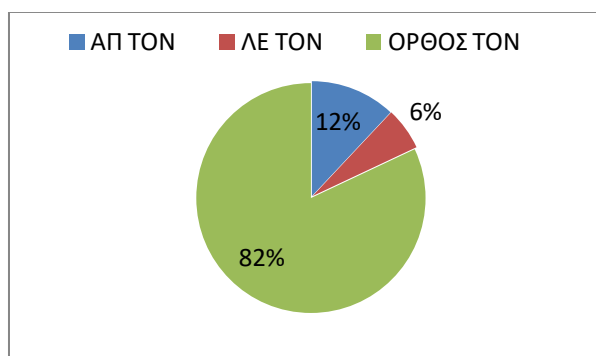
<i>αγαπημένος</i>	<i>δεύτερος</i>	<i>καλλιτεχνικός</i>	<i>τολμηρός</i>
<i>αγαπητός</i>	<i>διάφορος</i>	<i>κατάλληλος</i>	<i>υπέροχος</i>
<i>αθλητικός</i>	<i>διαφορετικός</i>	<i>καταπληκτικός</i>	<i>υπόλοιπος</i>
<i>ακατάλληλος</i>	<i>δύσκολος</i>	<i>λαμπερός</i>	<i>φιλικός</i>
<i>ακριβός</i>	<i>ιδιαίτερος</i>	<i>μεγάλος</i>	<i>φιλόξενος</i>

ακίνδυνος	ελληνικός	μικρός	φιλόπτωχος
αληθινός	εμφανίσημος	μοντέρνος	φτηνός
άμεσος	επικίνδυνος	μορφωμένος	χαμηλός
αναγνωρίσιμος	επικοινωνιακός	ξένος	χαριτωμένος
άνετος	εσωτερικός	οικονομικός	χαρούμενος
ανάπηρος	έτοιμος	ολυμπιακός	χρήσιμος
ανυπόμονος	ευγενικός	όμορφος	χρησιμοποιημένος
ανθρώπινος	εύκολος	παντρεμένος	χριστιανός
αζιότιμος	ευτυχισμένος	περιορισμένος	χωρισμένος
απαραίτητος	ευχαριστημένος	προσωπικός	ψηλός
απασχολημένος	ευχάριστος	πρώτος	ψυχολογικός
αρκετός	ζωηρός	σίγουρος	
αρνητικός	ηλικιωμένος	σημαντικός	
άρρωστος	θετικός	σοβαρός	
άσχημος	ιατρικός	σωστός	
βασικός	ικανοποιημένος	σύγχρονος	
βρώμικος	ισορροπημένος	σφιχτός	
γεμάτος	καλός	τηγανητός	
δυσάρεστος	κανονικός	τρελός	

Πίνακας 8: Επίθετα σε -ος -η -ο με εσφαλμένη χρήση στις ΠΓΛ

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να σημειωθεί πως στον παραπάνω πίνακα έχουν συμπεριληφθεί 4 επίθετα που, πιθανότατα, οι μαθητές ήθελαν να γράψουν αλλά στη θέση τους έγραψαν ουσιαστικά, όπως: *γιατρική* < *ιατρικός*, *φιλία* < *φιλικός*, *φιλοξενία* < *φιλόξενος*, *ψυχολογία* < *ψυχολογικός*.

Ένα από τα λάθη που καταγράφονται σε αυτά είναι ο ΤΟΝ. Πιο συγκεκριμένα, συνολικά υπάρχουν 107 ΑΠ ΤΟΝ στα επίθετα, 68 στα επίθετα σε -ος -η -ο, 26 στο επίθετο *πολύς*, 9 σε -ος -α -ο, 2 σε -ος -η/-ια -ο, 1 σε -ος -ια -ο και 1 σε -ος -η / -α -ο. Σε 48 παρατηρείται ΛΕ ΤΟΝ, 37 στα επίθετα σε -ος -η -ο, 5 στο επίθετο *πολύς*, 3 στα επίθετα σε -ος -α -ο και επίσης 3 στα επίθετα σε -ης -ης -ες:



Γράφημα 42: Ο τόνος στις ΠΓΛ

Από τις 107 ΑΠ ΤΟΝ, 75 παρατηρούνται στον ενικό, 28 στον πληθυντικό και 4 σε άλλα μέρη του λόγου. Από αυτά τα επίθετα, 50 είναι στην ονομαστική, 49 στην αιτιατική, 4 στην κλητική και 4 σε άλλες κατηγορίες. Από τις 48 ΛΕ ΤΟΝ, 40 αφορούν τον ενικό και 8 τον πληθυντικό αριθμό, εκ των οποίων 2 σχετίζονται με άλλα μέρη του λόγου, 17 είναι στην ονομαστική, 25 στην αιτιατική και 4 στην κλητική, όπως **Αζιοτίμε* (SYR000), *σπίτι σου, η ζωή σου θα ήταν με *γέματος* (CHI006), *έχει *καταπλήκτικη θέα με την μεγάλη φαλάσσα* (GEW006). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρούνται λάθη ΤΟΝ στη γενική, αφού δε χρησιμοποιούνται από τους ερωτηθέντες συχνά.

Άλλα λάθη που επισημαίνονται είναι τα ΘΓΡ. Συνολικά είναι 98, εκ των οποίων τα 66 ανήκουν στη μορφολογική δέσμη των επιθέτων σε -ος -η -ο, που περιέχει τα περισσότερα επίθετα, πολλά εξ αυτών με παραγωγικά επιθήματα²¹. Από αυτά καταχωρίζονται λάθη στις ΠΓΛ στα επίθετα με επιθήματα τα -ετος, -ητος & -ητός, -ινός, -ιμός, -ηρός, -ηλός και -ικός και στις μετοχές σε -ισμένος και -ημένος. Σε -ετος -ετη -ετη καταγράφεται το επίθετο **άναιτη* (BUL008). Τα επίθετα σε -ετος γράφονται με -ε-. Σε -ητός -ητή -ητό επισημαίνονται τα επίθετα **αγαπειτέ* (RUS000), **Αγαπιτέ* (BUL004), **απαραίτητη* (SER003) κ.ά. Τα επίθετα σε -ητός γράφονται με -η και ένα -τ, με εξαιρέσεις²². Από τα επίθετα σε -ινός επισημαίνονται τα **αληθινό* (ALG000), **αληθινή* (POL003), **αλιθινή* (IOR008), **φτινό* (TSE000). Αυτά τα

²¹ -ικός -ική -ικό (-ιστικός) & -ικος -ική -ικο (-άδικος, -άτικός, -ιάτικός, -ίδικος, -ιστικός, -ίτικός, -τζίδικος, -ούλικος), -τός -τή -τό (-ετός, -ητός, -ιστός, -οστός, -στός, -φτός, -χτός, -ωτός) & -τος -τη -το (-άτος, -ητος, -ωτος), -ιμος -ιμη -ιμο (-ξιμος, -σιμος, -ψιμος), -αλός, -ανός, -αρός, -γος, -ερός, -ηρός, -ιανός, -ινός, -ουλός, -πλός, -ωπός, οι παθητικές μετοχές ενεστώτα -μενος -μενη -μενο (-όμενος, -ώμενος, -ούμενος) και οι παθητικές τετελεσμένες μετοχές σε -μένος -μένη -μένο (-αμένος, -γμένος, -εμένος, -ημένος, -ισμένος, -μμένος, -σμένος, -ωμένος) & και τα παραθετικά -τερος -τερη -τερο (-έστερος, -ότερος, -ύτερος), -τατος -τατη -τατο (-έστατος, -ότατος, -ύτατος), -ιστος -ιστη -ιστο και τα τακτικά αριθμητικά (Μπαμπινιώτης 2008α: 258-260). Σύμφωνα με το *Αντίστροφο Λεξικό της Ν.Ε.* και το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, είναι περιορισμένα τα παράγωγα επίθετα με το επίθημα -ικός, στα οποία έχει εφαρμοστεί η απλολογία όμως υπάρχουν αρκετά εν δυνάμει παράγωγα επίθετα τα οποία δε φτάνουν μέχρι το επίπεδο πραγμάτωσης (Μαρκόπουλος 2013: 279).

²² *αμαξιτός, γδυτός, διακριτός, διαλυτός, θεμιτός, κλιτός, προσιτός* κ.ά. Γράφονται με -ττ: *διττός, περιττός, τριττός*. Τα επίθετα σε -ητος γράφονται με -η, με εξαιρέσεις: *αδάκρυτος, άκλιτος, άκριτος, αθέμιτος, αρχαιόκλιτος, διάχυτος, δυσδιάκριτος, δυσπρόσιτος, έγκριτος, ερμαφρόδιτος, ευδιάκριτος, ευπρόσιτος, κατάκοιτος, λιπερήχυτος, πρόκριτος, σούμπιτος, τελειόφοιτος, τρίτος* & με τα λεξικά επιθήματα -λυτος & -φυτος. Διττογραφούμενα είναι τα *ετερόκλητος* (συνηθισμένη ορθογραφία) & *ετερόκλιτος* (ετυμολογική) (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.24, ό.π.52).

επίθετα γράφονται με *-ι-*, με εξαιρέσεις²³ (Μπαμπινιώτης 2008β: 17-24). Σε *-ιμος* έχουμε τα επίθετα **άσχιμα* (MOL009), **Αζιότητα* (SYR001), **χρήσιμο* (IRA002), **χρήσιμες* (MOL003), **αναγνωρίσιμη* (MOL002), **εμφανήσιμος* (GEW004), **εμφανίσσιμος* (USA000). Αυτά τα επίθετα γράφονται με *-ι-* (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 1995: 479, Σακελλαριάδης 1997: 134, 148), με εξαιρέσεις²⁴.

Επίσης, καταχωρούνται τα επίθετα **ζωιρό* (SER002), **ανάπειρο* (BUL002), **τολμική* (UGR000), τα οποία ανήκουν στην κατηγορία των επιθέτων που γράφονται με *-η-* (Μπαμπινιώτης 2008α: 734), με εξαιρέσεις²⁵. Ακόμα, καταγράφονται επίθετα, όπως *χαμιλό* (UKR006, SLO000), *ψυλή* (RUM005), *ακατάλληλη* (RUM007), τα οποία περιλαμβάνονται στην κατηγορία των επιθέτων σε *-ηλός -ηλή -ηλό* και γράφονται με *-η-*, (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2002: 453-454, Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.11), με εξαιρέσεις²⁶. Επίθετα σε *-ικός -ική/-ικιά* (λαϊκ.) *-ικό* συναντούμε τα **σημαντικό* (IOR007), **οικονομική* (AFG000), **αθλητικές* (RUS000), **αθλητικό* (GEW000), **καταπληκτική* (LTH002), **σημαντικό* (ETH002, JUG002), **κανονικές* (SWE000). Γενικά, αυτά τα επίθετα γράφονται με *-ι-* (Μπαμπινιώτης 2010: 585), με κάποιες εξαιρέσεις²⁷. Τέλος, για τις μετοχές, καταγράφουμε τις **ευτυχημένη*

²³ *ελεεινός, δεινός, ορεινός, σκοτεινός, ταπεινός, υγιεινός, φωτεινός* (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 106, Μπαμπινιώτης 2008α: 780, Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.40, Παπαναστασίου 1990: 159, Τριανταφυλλίδης 2003: 614, Ράλλη 2005: 153, Τσολάκης 1992: 151), *αλγεινός, ανθυγιεινός, γαλαθινός, γαληνός, δαμασκηνός, ερατεινός, ημιορεινός, κλεινός, κοινός, περγαμινός, ποθεινός, σκαληνός, φαινός, φθηνός*. Διττογραφούμενα είναι τα εξής: *αντικρινός, βορινός, βραδινός, μελαχρινός, ξινός* (σχολική ορθογραφία), *αντικρυνός, βορεινός, βραδυνός, μελαχροινός, ξυνός* (ετυμολογική ορθογραφία) (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.40).

²⁴ *άσχημος, διάσημος, έρημος, έτοιμος, περίφημος, πρόθυμος* (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 106, Μπαμπινιώτης 2008α: 777, Τριανταφυλλίδης 2003: 612, Τσολάκης 1992: 151), *άζυμος, ανέτοιμος, δίδυμος, επτάζυμος, νήδυμος, πανέτοιμος, πεντάδυμος, τετράδυμος, τρίδυμος*, τα επίθετα που έχουν κατάληξη *-ώνυμος*, λ.χ. *ανώνυμος* και τα σύνθετα με β' συνθετικό τις λέξεις: *δήμος, σήμα, σχήμα, φήμη* (π.χ. *απόδημος, επίσημος, εύσημος, κακόφημος*), τα σύνθετα με β' συνθετικό τις λέξεις *θυμός, όνομα* (*εύθυμος, επώνυμος*), *ανέτοιμος* (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.36).

²⁵ *αλμυρός, γλαφυρός, ισχυρός, οχυρός* (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 106, Μπαμπινιώτης 2008α: 734, Τριανταφυλλίδης 2003: 577, Τσολάκης 1992: 151, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011: 60), *αργυρός, βλοσυρός* (Παπαναστασίου 1990: 159).

²⁶ *δειλός, παχυλός, στρογγυλός, ψιλός* (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.20). Τα επίθετα σε *-ηλος, -ηλος, -άλληλος, -δηλος, -στηλος, -ψηλος* κ.ά., επίσης, γράφονται με *-η-*, με εξαιρέσεις: *αγγλόφιλος, άκοιλος, αλλόφυλος, ασπόνδυλος, άυλος, δίχειλος, θρασύδειλος, πεντάκιλος* κ.ά. (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2002: 454-455, Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.20).

²⁷ *γλυκός, δανεικός, θηλυκός* (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 106, Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.34, Ράλλη 2005: 153, Τσολάκης 1992: 151, Τσοπανάκης 1994: 666), *ακαδημεικός, δεκελεικός, λιθυκός* (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.34).

(POL004), *ευτυχησμένα (BUL001), *ευχαρυστιμένη (IOR009), *ευχαριστειμεναι (SWE000), *Αγαπιμένη (RUM006), *ισσιροπιμένος (KAZ001), *Αγαπειμένη (RUM008), *απασχολειμένος (ETH001), *αγαποιμένη (MOL009), *Αγαπιμένη (SER002), που λήγουν σε -ισμένος και -ημένος²⁸.

Επιπλέον, συλλέγονται και λάθη ΘΓΡ στα επίθετα σε -ος -α -ο και συγκεκριμένα με καταλήξεις σε -αίος -αία -αίο, όπως *τελευτέα (EST000, POL003), *τελευτέο (ETH001), *ωρέο (KLB000) και -ειος -εια -ειο, όπως *τέλια (KLB000, RUM007). Από αυτά, τα επίθετα σε -αίος γράφονται με -αι-, με εξαίρεση το επίθετο νέος (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 106, Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.14, Παπαναστασίου 1990: 159, Τσολάκης 1992:151, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011: 60). Για την κατηγορία των επιθέτων σε -ειος, υπάρχουν επίθετα με συνίζηση, π.χ. άδειος και χωρίς συνίζηση πρόβειος & -είος, π.χ. αστείος και γράφονται με -ει- (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.11) και υπάρχουν και εξαιρέσεις²⁹. Λανθασμένοι τύποι συναντούνται και

²⁸ Όταν το ρήμα είναι β' συζυγίας σχηματίζεται μετοχή σε -ημένος, π.χ. αγαπώ > αγαπημένος, στα ρήματα αποτυγχάνω και μαθαίνω, στα σύνθετα με το νέμω, π.χ. αποτυχημένος, μαθημένος, κατανεμημένος (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.54, Παπαναστασίου 1990: 241), με εξαίρεση το αρταίνω > αρτυμένος (Παπαναστασίου 1990: 241). Σε -ημένος λήγουν και μετοχές από την αρχαία παράδοση, π.χ. εγκατεστημένος, εξεζητημένος, εξωνημένος, επιβεβλημένος, ηθελημένος, ημαρτημένος, κατα(τε)τμημένος, κекτημένος, παρωχημένος, πεπατημένος, (προ)ειρημένος, προκεχωρημένος, συνηρημένος, υπεσχημένος, με εξαιρέσεις: ανεμμένος, ανατεθειμένος, διατεθειμένος, εκτεθειμένος, κατατεθειμένος, τεθειμένος (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.54). Όταν το ρήμα είναι β' συζυγίας σχηματίζεται μετοχή και σε -ισμένος, π.χ. δυστυχώ > δυστυχισμένος (Παπαναστασίου 1990: 241) και όταν τελειώνει σε -ίζω, η μετοχή διατηρεί το -ι-, π.χ. ποτίζω > ποτισμένος, όπως διατηρείται και το /i/ στα επίθετα δανεισμένος, (κε)κλεισμένος, πεπεισμένος, πρησμένος, σθησμένος, αθροισμένος (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.54-55, Παπαναστασίου 1990: 241).

²⁹ κρύος, γελοίος, πανταίος και η αντωνυμία οποίος (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.11). Επιπλέον, την παραγωγική κατάληξη -ιος εμφανίζεται προσκολλώμενη σε θέμα άλλου επιθέτου ή ρήματος, π.χ. τρυπώ < τρύπιος (Μπαμπινιώτης 2010: 590). Υπάρχουν, ωστόσο, και επίθετα διττογραφούμενα, λ.χ. καθάριος (σχολική ορθογραφία) & καθάρειος (ετυμολογική). Επίσης, υπάρχουν και επίθετα, που παράγονται και από ονόματα ζώων, καθώς στην αρχαία Ελλάδα ονόματα ζώων λέγονταν και για ημίθεους ή ήρωες, π.χ. κύκνειον άσμα, κροκοδείλια δάκρυα. Ως κύρια ονόματα προσώπων, πολλά γράφονται με -ι-, λ.χ. Γεννάδιος – Γεννάδειος Βιβλιοθήκη, Μακάριος – Μακάρειον νοσοκομείο (Μηνάς 2008: 153-154). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη, τα επίθετα σε /ios/ που προέρχονται από κύρια ονόματα ορθογραφούνται σε -ειος ή -ιος, ανάλογα με την προέλευσή τους, ανάγονται σε ανθρωπωνύμια ή τοπωνύμια. Τα επίθετα σε /ios/ που προέρχονται από ανθρωπωνύμια γράφονται με -ειος, π.χ. ηράκλειος, επικούρειος. Εξαιρούνται τα επίθετα απολλώνιος, ικάριος, ποσειδώνιος, πλουτώνιος, τα οποία ήδη από την αρχαιότητα γράφονται με -ι-, διονύσιος (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.44). Τα επίθετα, όμως, που προέρχονται από μυθικά ανθρωπωνύμια, Γίγαντες, Τιτάνες και Ωκεανός, ενώ θα έπρεπε να γράφονται, και κάποιες φορές γράφονται με -ει-, γράφονται με -ι-, λ.χ. γιγάντιος, τιτάνιος, ωκεάνιος, διότι στο αίσθημα των ΦΟ εκλαμβάνονται ως απλά επίθετα και δε συνδέονται με τα αντίστοιχα ανθρωπωνύμια (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π. 44, Μπαμπινιώτης 2014: 395), γεγονός που προκαλεί σύγχυση ακόμη και στα Λεξικά, π.χ. τιτάνιος που είναι συνηθισμένη γραφή (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008, Μπαμπινιώτης 2008α: 1770, Μπαμπινιώτης 2010: 834, Τριανταφυλλίδης 2003: 1343), τιτάνειος που είναι ετυμολογική (Μπαμπινιώτης 2008α: 1770,

στο ανώμαλο επίθετο *πολύς*, καθώς στον πληθυντικό γράφεται ένα *-λ-*, **πολά* (IOR007, ETH000, IRA000, NIG000 κ.ά.), **πολές* (BUL001, UKR010), **πολή* (JUG000, RUM001, TYN000) και στον ενικό δύο *-λλ-*, **πολλύ* (BUL005), τύπος που υπάρχει μεν σε μία γραμματική (Σταυρακάκης 1975: 54), αντίκειται δε στους κανόνες όλων των άλλων.

Σε ένα γραπτό συναντούμε το θηλυκό του επιθέτου *γλυκός* < *γλικεία* (ALB003), που αποτελεί μεγάλο θέμα συζήτησης. Σύμφωνα με τη *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας* των Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton μόνο λίγα επίθετα έχουν υποχρεωτικά την κατάληξη *-ια* & *-ιά* για τον θηλυκό τύπο. Κυρίως αυτά τα επίθετα που έχουν θέμα *-κο-*, *-γο-*, *-χο-* και ελάχιστα άλλα, λ.χ. *ελαφριά* / *ελαφρά* (λόγ.), σχηματίζουν το θέμα του θηλυκού μόνο σε *-ιά* (*γλυκιά*, *φρέσκια*) (Holton et al. 1997: 80, Τζεβελέκου κ.ά. 2007: 62). Ωστόσο, η *Γραμματική Νεοελληνική* του Σταυρακάκη παρουσιάζει τους τύπους *ελαφριά* & *ελαφρή* και *φρέσκια* & *φρέσκη* (Σταυρακάκης 1975: 51). Σύμφωνα με άλλους γραμματικούς, τα επίθετα σε *-ος* που σχηματίζουν θηλυκό σε *-ιά* είναι κατά το πλείστον οξύτονα με θέμα που λήγει σε υπερωικό σύμφωνο, αν και τα πιο εύχρηστα είναι: *γλυκός*, *φρέσκος*, *ελαφρός* (Mackridge 1990: 222). Αυτά τα τρία επίθετα *γλυκός*, *φρέσκος*, *ελαφρός* / *ελαφρός* παραθέτουν το *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής* (Τριανταφυλλίδης 2003), το *Λεξικό της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Συλλογικό έργο 2007) και το *Λεξικό της Ν.Ε. Γλώσσας*, το οποίο μάλιστα προσθέτει στο θηλυκό γένος και τον λόγιο τύπο *ελαφρά* (Μπαμπινιώτης 2008α: 425). Συγκεκριμένα για το επίθετο *γλυκός*, παρουσιάζεται και ο τύπος *γλυκός* (Χειλά-Μαρκοπούλου 1986: 21). Κατά τον Μπαμπινιώτη, τα επίθετα που έχουν μοναδικό τύπο σε *-ια*, είναι *γλυκιά*, *φρέσκια*,

Μπαμπινιώτης 2010: 834), *γιγάντιος* που είναι σχολική (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008, Τριανταφυλλίδης 2003: 1475), *γιγάντειος* που είναι ετυμολογική (Μπαμπινιώτης 2008α: 414, Μπαμπινιώτης 2010: 174), *ωκεάνιος* (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008, Τριανταφυλλίδης 2003: 1506), αν παράγεται από το προσηγορικό γεωγραφικό όνομα *ωκεανός* (Μπαμπινιώτης 2008α: 1999, Μπαμπινιώτης 2010: 962-963), *ωκεάνειος* (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008), αν παράγεται από το κύριο μυθολογικό όνομα *Ωκεανός* (Μπαμπινιώτης 2008α: 1999, Μπαμπινιώτης 2010: 962-963). Το ίδιο συμβαίνει και με το επίθετο *λιλιπούτειος* που είναι διττογραφούμενο και παρουσιάζεται με τη σχολική ορθογραφία με *-ει-* (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008, Τριανταφυλλίδης 2003: 795), ενώ με την ετυμολογική με *-ι-*, δηλαδή *λιλιπούτιος* από το μυθιστορηματικό τοπωνύμιο *Λιλιπούτη* (Μπαμπινιώτης 2008α: 1014, Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.44, Μπαμπινιώτης 2010: 463). Τα επίθετα σε */ios/* που προέρχονται από τοπωνύμια γράφονται με *-ιος*, λ.χ. *ολύμπιος*, *μετσόβιος* (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.44, Μπαμπινιώτης 2014: 395). Εξαιρέσεις αποτελούν: *άλπειος*, *βοσπόρειος*, *πανθεσσαλονίκειος*, *σαμοθράκειος* (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π. 44).

Κρητικιά (Μπαμπινιώτης 2014: 461). Η λημματογράφησης του καταγράφεται ως *γλυκός – γλυκιά – γλυκό* (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008, Holton et al. 1997: 80, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 220, Μπαμπινιώτης 2014: 461, Τζεβελέκου κ.ά. 2007: 62, Τριανταφυλλίδης 2003: 316), *γλυκός – γλυκεία – γλυκό* (Μπαμπινιώτης 2008α: 425) και *γλυκός – γλυκιά – γλυκό* (Τριανταφυλλίδης 2003: 316).

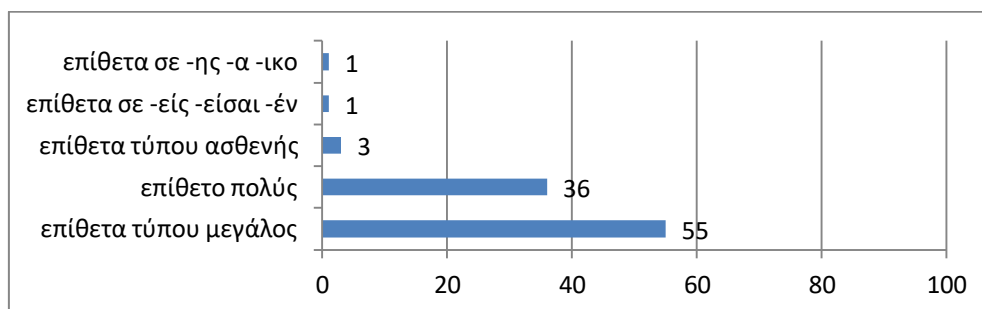
Τέλος, επισημειώνονται και άλλα λάθη στα επίθετα που, με σκοπό τη συμφωνία των όρων, ίσως οφείλονται σε ομοηχία ή υπεργενίκευση με βάση τους όρους που προηγούνται ή έπονται, όπως: *υιοθέτησε μία κοριτσάκι και όλα τα χαρτιά ήταν *έτοιμι μετά εφτά μήνες* (MOL008), *Για αυτό το λόγο άρχισα να σου γράψω *άμεσος* (MOL006), *έλπίζω να σου φάνει *χρήσιμη η συμβούλη* (LBI000), *να με αγαπάει βέβαια και αυτός και να κάνουμε η ζωή *όμορφο ένας για τον άλλο* (RUM005), *Να είμαστε *καλή άνθρωποι* (RUS009), *Έναν *καλώ άνθρωπο* (TUR000), *καποιος άλλος οδηγός να είναι *καλώς* (UKR001), *Σε ξέρω *αρκετώ καιρό* (MOL002), *εσυ πάντα θα είσαι *πρώτι και πιο αγαπημένη μαμά* (UZB002), *Μία *χωρισμένει μάνα τι μπορεί να δώσει στο παιδί τις* (MOL000), *Αλλά είμαι *σήγουρι οτι τα καταφέρεις ολα* (IOR008), *Είμαι *ευχαριστημένοι με την ζωή μου!* (LTH002) κ.λπ.

Ακόμα, στις ΚΑΤ δίδονται 96 φορές τύποι άλλων κατηγοριών, όπως για παράδειγμα **καλά αντί καλή* (AFG000, IOR006, PAL003), **καταπληκτικά αντί καταπληκτική* (GEW006), **δύσκολα αντί δύσκολη* (RUM006), **σημαντικά αντί σημαντική* (IOR009), **σίγουρα αντί σίγουρη* (ALB003, TSE002), **καλά αντί καλοί* (GER005), **σπάνια αντί σπάνιο* (LBA001), **εύκολα αντί εύκολο* (ENG000), **καλά αντί καλό* (JUG001), **καλώς αντί καλός* (UKR001), **πολύ αντί πολλή* (ALB002, ALB007, ELB001, FIL000, FRA000, MOL003, PAL002, SER002, TSE003, UKR001, UKR002, BSN000 κ.ά.), **πολύ αντί πολλά* (BTN000, IRA001), **πολύ αντί πολλοί* (USA001). Σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να δίνεται επίρρημα αντί επίθετο ή κάποιες από αυτές τις φορές εναλλαγή του /i/ και του /a/ που παραπέμπει σε θηλυκό αλλά και ουδέτερο γένος (37 φορές). Επίσης, υπάρχουν τύποι, όπως **ωραίο αντί ωραία* (UKR004), **όμορφο αντί όμορφα* (KAM000), **πρώτο αντί πρώτα* (BTN000, GEW002, IOR008), **εύκολο αντί εύκολα* (UKR007, UKR010), **καταπληκτικό αντί καταπληκτικά* (MVR000), **αμέσος αντί αμέσως* (MOL006), **καλός αντί καλά* (CON004), **πολή αντί πολύ* (LBI000, RUS000), **πολή αντί πολύ* (IRA003, KLB000, SER000), **πολλά αντί πολύ* (FIL000), **πολλή αντί πολύ*

(MOL002, MOL003, MOL007) / επίθετο αντί επίρρημα (28 φορές), με περιπτώσεις υπεργενίκευσης του ουδετέρου σε /ο/ ή και λόγω μορφικής ή και φωνητικής σύμπτωσης.

Επίσης, καταγράφονται επίθετα, όπως *αθώη αντί αθώα (USA002), *διάφορο αντί διαφορετικό (ETH001), *δειςάριστα αντί δυσάρεστα (LBA002), *διαφορική αντί διαφορετική, (IOR002) ευγενό αντί ευγενικό (IOR000), *υγείς αντί υγιής (LBI000), *έυχαριστομένος αντί *ευχαριστημένος (SYR000), *ταιϊβανέζο αντί ταιϊβανέζικο (TAI000), *ανθρώρονη αντί ανθρώπινη (ALG000), *επικοινωνικό αντί επικοινωνιακό (RUM007), *λαμπερί αντί λαμπερό (IRA001), *προαναφέροντα αντί προαναφερθέντα (ARM000), *υγειό αντί υγιές (CHI004), *τελαυτείο αντί τελευταίο (SLO000) / κατάληξη άλλης κατηγορίας επιθέτων ή που μοιάζει με άλλες κατηγορίες (21 φορές), *κουτσομπολιάρας αντί κουτσομπόλα (CHI001), *αλήθε αντί αληθινός (IOR001), *φιλοξενία αντί φιλόξενοι (CHI003), *Αγαπε (IOR000), Αγαπή (IRA003, KOR001) αντί Αγαπητή, *υγιεινή αντί υγιής (SER001), *ικονοπηότητες αντί ικανοποιητικοί (GER005), *ψυχολογία αντί ψυχολογικά (SYR002), *καλητεχνοι αντί καλλιτεχνικά (TUR001) / ουσιαστικό αντί επίθετο (7 φορές), *ευτιχισμένη αντί ευτυχία, *Αγαπημένη αντί Αγάπη (BTN000), *ευχαριστή αντί ευχαρίστηση (MOL010) / επίθετο αντί για ουσιαστικό (3 φορές). Ανάλογα παραδείγματα με το περικείμενό τους: έχει *καταπληκτικά θέα (GEW056), *πολύ αγάπη (ALB002), η μηχανή που χρειάζεσαι *ωραίο είναι (UKR004), να κυκλοφορείς γρήγορα και *εύκολο στην πόλη (UKR007), Ίσως θα έχει *ψυχολογία προβλήματα (SYR002).

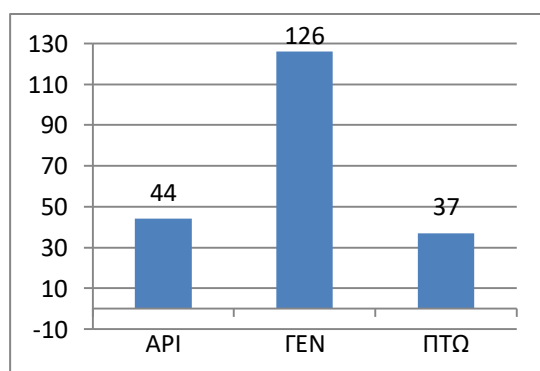
Η κατηγορία των επιθέτων που οι διδασκόμενοι άλλαξαν τις ΚΑΤ σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι τα επίθετα τύπου μεγάλος (55 φορές) -και πιο συγκεκριμένα 50 φορές τα επίθετα σε -ος -η -ο και 5 φορές τα επίθετα σε -ος -α -ο-, μετά στο επίθετο πολύς (36 φορές) και έπονται με μεγαλύτερη διαφορά άλλες κατηγορίες:



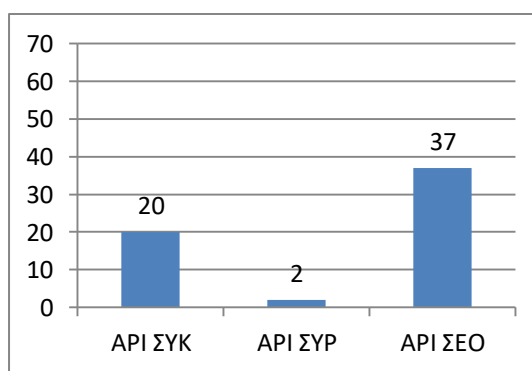
Γράφημα 43: Λάθη στις μορφολογικές δέσμες στις ΚΑΤ στις ΠΓΛ

Τέλος, σχετικά με τα ΠΘΕ υπάρχουν μόνο 4 ΛΕ στις ΠΓΛ. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγουν επίθετα θετικού βαθμού στη θέση σχετικού υπερθετικού, όπως *Ένα απο *μεγάλω προβλημα της χωρας μας είναι* (TUR000), *Ένα από *τα δύσκολα πράγμα της ζωής στην Αθήνα είναι οι μετακινήσεις* (BUL008), *Το *κύριο πράγμα είναι να προσέχουμε πάντα* (GER002), *η υιοθεσία είναι μία από τις *κατάλληλες λύσεις* (RUS008). Εκτός από τα παραθετικά πολύ μικρός είναι ο αριθμός σχετικά με τη ΧΑ. Στη θέση του οριστικού άρθρου με γενικευτική χρήση επέλεξαν το μηδενικό 3 φορές, π.χ. *πρέπει να μαθαίνω *ελληνικη γλωσσά κάθε μέρα* (CHI003), **Ειλκρινής σου φίλος ΜΠΕΛΛΑ* (SYR001), *Ένα προβλημα της χωρας μας είναι *μεγάλη κοινισι* (TUR000). Επιπλέον, η πλεοναστική χρήση του οριστικού άρθρου καταχωρίζεται 4 φορές, που μπορεί να αποτελεί και υπερδιόρθωση με στόχο την ενσυνείδητη προσπάθεια της ορθής παραγωγής λόγου, όπως *Η επικοινωνία μας πρέπει να βασίζεται *στα ενδιαφέροντα θεματα* (CHI001), *μέρικες φορες δεν είναι τόσο ευκολο να είναι *ο καλός γονέας* (POL003).

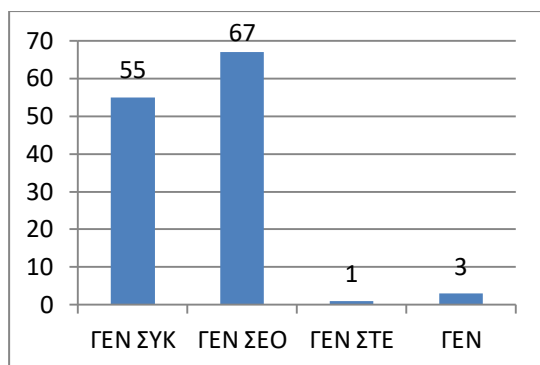
Τα περισσότερα λάθη, για μία ακόμη φορά, εντοπίζονται στα αμιγώς μορφολογικά χαρακτηριστικά, στο GEN, τον API και την ΠΤΩ, με μεγαλύτερο ποσοστό λαθών στο GEN, όπως είναι αναμενόμενο, και ακολουθεί ο API και τέλος, η ΠΤΩ:



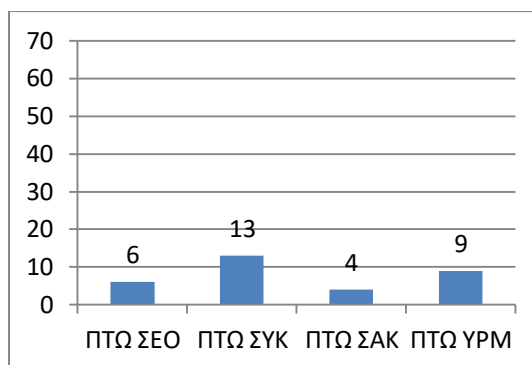
Γράφημα 44: ΠΓΛ / Επίπεδα ABΓ



Γράφημα 45: Λάθη στον API στις ΠΓΛ



Γράφημα 46: Λάθη στο GEN στις ΠΓΛ



Γράφημα 47: Λάθη στην ΠΤΩ στις ΠΓΛ

Στον ΑΡΙ καταγράφονται λάθη ΑΡΙ ΣΥΚ / συμφωνία αριθμού υποκειμένου με το κατηγορούμενο (20 φορές), ΑΡΙ ΣΥΡ / συμφωνία αριθμού του υποκειμένου με το ρήμα (2 φορές) και τέλος, ΑΡΙ ΣΕΟ / συμφωνία αριθμού επιθέτου και ουσιαστικού που προσδιορίζει (22 φορές). Στο GEN, επισημειώνονται λάθη GEN ΣΥΚ / συμφωνία γένους υποκειμένου με το κατηγορούμενο (55 φορές), GEN ΣΕΟ / συμφωνία γένους επιθέτου και ουσιαστικού (67 φορές), GEN ΣΤΕ συμφωνία αντωνυμίας και επιθέτου (1 φορά) και GEN / το επίθετο που προσδιορίζει μια δευτερεύουσα πρόταση (3 φορές). Στην ΠΤΩ, τα λάθη είναι λιγότερα, υπάρχουν λάθη ΠΤΩ ΣΕΟ / συμφωνία πτώσης επιθέτου και ουσιαστικού (6 φορές), ΠΤΩ ΣΥΚ / συμφωνία πτώσης υποκειμένου με το κατηγορούμενο (13 φορές), ΠΤΩ ΣΑΚ / συμφωνία πτώσης αντικειμένου με το κατηγορούμενο (4 φορές), ΠΤΩ ΥΡΜ / συμφωνία πτώσης συμπληρώματος ρήματος (6 φορές), ΠΤΩ ΥΠΡ / συμφωνία πτώσης συμπληρώματος με πρόθεση (3 φορές), ΠΤΩ / σε θέση προσδιορισμού ουσιαστικού που εννοείται (κλητική προσφώνηση) (2 φορές).

Επομένως, τα περισσότερα λάθη παρουσιάζονται στη θέση του επιθέτου ως επιθετικού και ως κατηγορηματικού προσδιορισμού σε εσωτερική συμφωνία και κυρίως σε εξωτερική συμφωνία, όταν αναφέρεται σε πιο διευρυμένο δομικό πλαίσιο εκτός των ορίων της Ο.Φ. (Lehmann 1988: 58-59). Άλλωστε, η εξωτερική συμφωνία διακρίνεται από περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με την εσωτερική (Dimitrakopoulou et al. 2004, Τσιμπλή 2003: 334). Πιο συγκεκριμένα, για τον ΑΡΙ του επιθέτου όταν είναι σε θέση κατηγορηματικού προσδιορισμού, χρησιμοποιείται ο ενικός αντί του πληθυντικού και μάλιστα ουδετέρου έναντι αρσενικού ή θηλυκού. Δεν υπάρχει, δηλαδή, συμφωνία ως προς την ΠΤΩ, τον ΑΡΙ και το GEN (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 557), αφού τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των επιθέτων

γίνονται πιο φανερά όταν αυτά ανήκουν στην Ο.Φ. και λειτουργούν ως προσδιορισμοί, παρά ως κατηγορούμενα (Evans 2000: 714).

Η χρήση του υπεργενικευμένου τύπου -ουδέτερο ενικού- αντανακλά την ευκολότερη προσβασιμότητά του κατά τη διάρκεια της άμεσης επεξεργασίας λόγου. Τέτοια παραδείγματα είναι: *Η γονεις μου είναι *ηληκιωμένο* (BUL001), *αυτές είναι *χρησιμοπήμενο για σένα* (CHI003), *οι δρόμοι στη Αθήνα είναι *επίκυνδυνο* (KAM000), *καπια πραγματα που είναι *σημανδικό για την ζωη σου* (IOR008), *τα λεωφορεία δεν μου αρεσουν καθολού. Δεν ανδεχω μεσα τους – είναι *βρόμικο* (BUL005).

Στο GEN και την ΠΤΩ παρατηρείτε η υπεργενικευτική χρήση του ουδετέρου, αφού χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα στα γλωσσικά δεδομένα, ίσως, λόγω της έλλειψης χαρακτηρισμού του όσον αφορά το ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό ως αμαρκάριστου. Λανθασμένοι τύποι επισημειώνονται στο GEN ΣΥΚ, λ.χ. *Η μηχανή είναι *καλό για διακοπές* (BSN000), *Η γυναίκα σου είναι ακόμα *όμορφο και με καλό σώμα* (EST000), *η μηχανή είναι και *μοντέρνο* (MOL001), *αυτή η μηχανή χρειάζεσαι *ωραίο είναι* (UKR004), στο GEN ΣΕΟ, όπως *κουβεντιάσεις με την κόρη σου και *καλό επυτηχήα* (ALB002), *Είναι *καλό ιδεια για ζωή* (IOR0003), *ελπίδα να βρώ *καινούριο δουλειά* (SWE000), *γυανικα σου είναι *μεγάλο* (EGY000) και στην ΠΤΩ ΣΥΚ, π.χ. *ο Θεός τον κάνει να γίνει *όμορφο* (USA002), *και ο αντρας σου είναι *ωρόε* (KLB000). Ανάλογοι τύποι παρατηρούνται και στο επίθετο *πολύς*, από το οποίο χρησιμοποιείται με υπεργενίκευση το ουδέτερο γένος και για λόγους ομοηχίας με το θηλυκό σε πολλές περιπτώσεις GEN ΣΕΟ, όπως **πολύ κίνηση* (ALB007, BSN000, FRA000, PAL002 κ.ά.), **πολύ βενζινη* (BUL005), **πολύ ανάγκη* (ELB001, FIL000), **πολύ δύναμη* (TSE003), **πολύ αγάπη* (ALB002, UKR001 κ.ά.), **πολύ επητηχεια* (SER002), **πολύ κόσμος* (ALB006), **πολύ πράγματα* (IRA001), *Φιλάκια *πολύ* (BTN000).

Λάθη επισημειώνονται ακόμα στο GEN και τον API όταν δεν εκφράζεται το υποκείμενο αλλά εννοείται και τότε παρατηρούνται περιπτώσεις ομοηχίας, λ.χ. *Είμαι *παντρεμένοι με 3 ανήλικα παιδιά* (ALB001), λάθη που προκύπτουν λόγω της ελλιπούς εφαρμογής των κανόνων, π.χ. *Όλοι εμείς θα σας είμαστε *εγγνώμων* (BUL006) ή και εξαιτίας της άγνοιας των περιορισμών των κανόνων, π.χ. *θελω να εισαι *σίγουρα για τι ενα παιδη* (ALB003), *Είμαι *σίγουρα ότι με την υιοθεσία*

(TSE002) και, κυρίως, με υπαρκτικά ρήματα (*υπάρχει, είναι, έχει*) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2008β: 608).

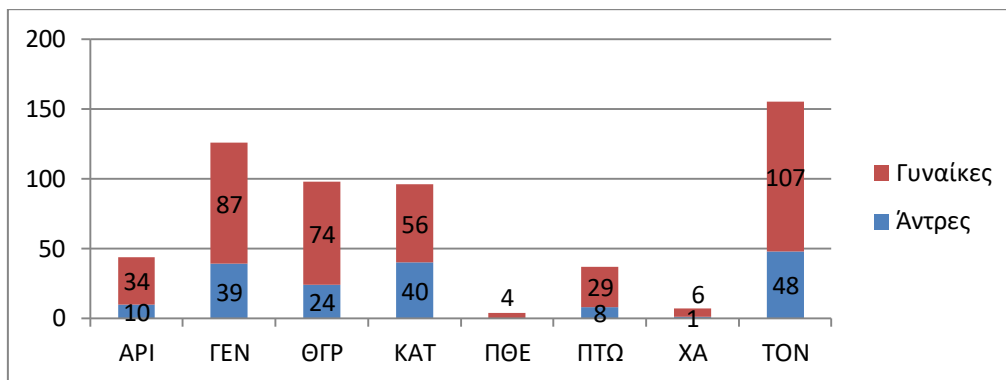
Οι μαθητές πολλές φορές χρησιμοποιούν λανθασμένους τύπους στο GEN (GEN ΣΥΚ & GEN ΣΕΟ), με σκοπό τη συμφωνία των όρων, με βάση τη φωνολογική ερμηνεία, π.χ. σε **αθλητικές αγώνες* (RUS000), και το **δεύτερη παιδί είναι η Άννα* (IRA005) και τη μη εφαρμογή των κανόνων, λ.χ. *ο άνδρας μου είναι *άρρωστη* (SWE000), *Για παράδειγμα "Fiat" που δεν είναι *ακριβός* (RUS006), **Αγαπητή φίλος* (EST000). Λιγότερα λάθη, εξαιτίας άγνοιας ή μη υλοποίησης κάποιων κανόνων, παρατηρούνται και στην ΠΤΩ / ΠΤΩ ΣΥΚ, ΠΤΩ ΣΑΚ, ΠΤΩ ΣΕΟ, ΠΤΩ ΥΡΜ, όπως: *Επίσης όταν το παιδί θα γίνει *μεγάλος* (LEF000), *θα γίνεται *καλούς γονείς* (NRW.), *Ηγούμενος της *ιερά μονής* (BUL004).

Άλλες φορές, καταγράφεται εναλλαγή του /i/ και του /a/ του θηλυκού που είναι σταθερή κατάληξη του συγκεκριμένου γένους και συνεπώς, χρησιμοποιείται ως κατάληξη του επιθέτου /i/ και /a/, με βάση την κατάληξη του ουσιαστικού. Το ουσιαστικό μπορεί να είναι θηλυκό, π.χ. *Η κατάσταση μου δεν είναι *καλά* (AFG000, PAL003), *η μηχανή είναι *γρήγορα* (ELB000), *πρώτη εκπαίδευση είναι *σημαντικά* (IOR009), μπορεί όμως να είναι και πληθυντικός ουδετέρου, λ.χ. *Τα μεσά συγκοινωνίας είναι *χρήσιμη* (PAL004), *Μέσα συγκοινωνία σε ταλαιπωρεί και σε καθυστερεί, δεν είναι *άνετη* (RUS002), *ολά τα πράγματα είναι *καλή* (IOR001), *χαρήκα πολύ και έχω *καλά φίλη σαν λείλα* (IRA001). Συνεπώς, τίθενται ζητήματα και σχετικά με τον API αλλά και με το GEN των όρων επίθετο + ουσιαστικό.

Επίσης, καταγράφονται και περιπτώσεις συμφωνίας με λάθη στον API, στο GEN και την ΠΤΩ. Γίνεται, επομένως χρήση όμοιων καταλήξεων στο επίθετο + ουσιαστικό σε θέση υποκειμένου, π.χ. *Υπάρχουν *καθαρά θάλασσα* (CHI003), στο επίθετο + ουσιαστικό σε θέση αντικειμένου, λ.χ. *Το μικρό παιζί θα δίνει *πολλά χαρα* (CHI004), *Ελπίζω να κάνεις *καλά επιλογα και να ακούσω* (IOR005), *έχετε *πολλά δουλειά* (RUS007), *πόλη, έχει *καταπληκτικά θέα* (GEW006) και στο επίθετο ως κατηγορούμενο, π.χ. *υιοθεσια δεν είναι *εύκολα* (ENG000), *ολλους τους κοσμούς στην ελλαδα είναι *καλούς* (SYR003), *το παιδί είναι *άρρωστη* (LTH002), *η μηχανή δεν είναι *ασφαλή* (RUS005). Διαπιστώνεται η πιθανή φωνολογική ερμηνεία και η υποσυνείδητη χρήση φωνολογικών κανόνων στην επιλογή των στοιχείων που δηλώνουν σχέσεις συμφωνίας. Υπάρχουν και περιπτώσεις χρήσης του επιθέτου ως προσδιορισμού μιας πρότασης, που ωστόσο λόγω άγνοιας ή έλλειψης εφαρμογής

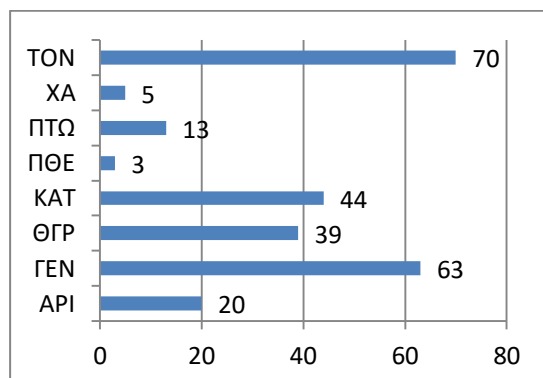
κάποιων κανόνων, διαπιστώνονται λάθη, όπως *Ό,τι και να παρείς *καλά θα είναι αυτό* (JUG001), *Το να είσαι μεσά σε έναν αυτοκίνητο ή στο λεωφορείο είναι *ασφαλή* (PAL004).

Τέλος, σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν και τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση της σχέσης της επίδοσης των μαθητών με το φύλο. Το σύνολο των μαθητών ήταν 198, εκ των οποίων το 27% ήταν άντρες και το 73% γυναίκες. Με βάση τους Μ.Ο. που προκύπτουν, όμως, το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα, αφού είναι μικρή η διαφορά των εσφαλμένων τύπων, μεταξύ τους. Ο Μ.Ο. των λαθών δηλαδή στις γυναίκες είναι 2,7 και ο Μ.Ο. στους άντρες 3,2. Σχεδιαγραμματικά, ακολουθούν οι λανθασμένοι μορφολογικοί τύποι και στα δύο φύλα:

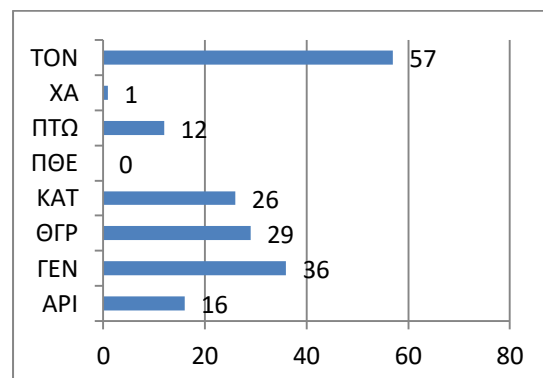


Γράφημα 48: Εσφαλμένοι τύποι επιθέτων ανάλογα με το φύλο στις ΠΓΛ

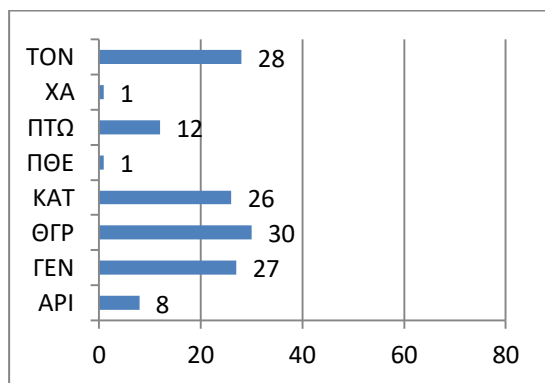
Μετά τις συνολικές παρατηρήσεις στα λάθη, επιχειρείται η εστίαση της προσοχής στους τύπους και τη συχνότητα των λαθών στα επίπεδα ελληνομάθειας (Α-Β-Γ). Σχηματικά απεικονίζονται τα λάθη ανά επίπεδο:



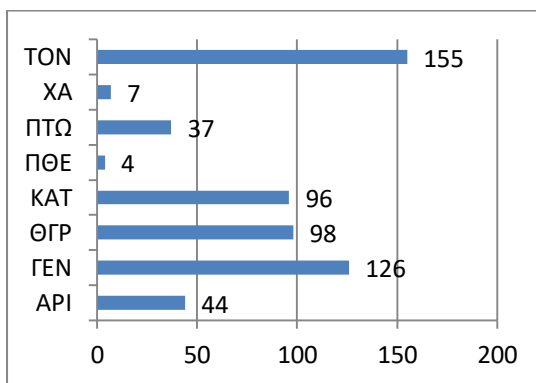
Γράφημα 49: ΠΓΛ / Επίπεδο Α



Γράφημα 50: ΠΓΛ / Επίπεδο Β



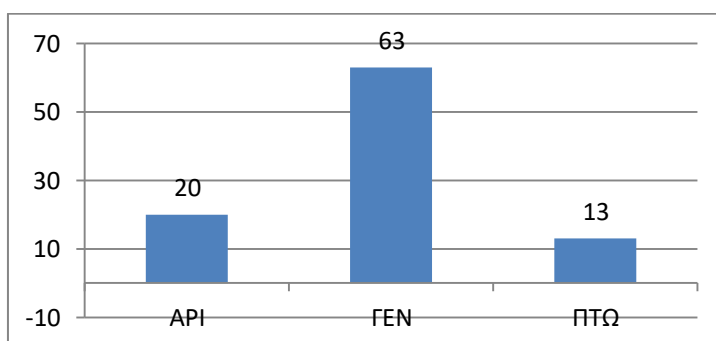
Γράφημα 51: ΠΓΛ / Επίπεδο Β



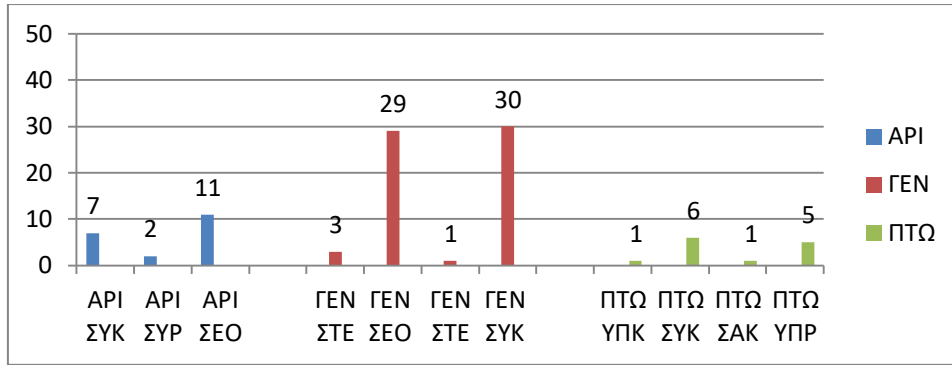
Γράφημα 52: ΠΓΛ / Επίπεδα ΑΒΓ

Σχετικά με τον ΤΟΝ, ανωτέρω αναπαρίσταται και η ΑΠ: 107 (Επίπεδο Α: 48, Β: 38, Γ: 21) και η ΛΕ: 48, Α: 22, Β: 19, Γ: 7 (μαζί ΑΠ & ΛΕ: 107 + 48 = ΤΟΝ 155). Στη ΧΑ παρατηρείται η χρήση μηδενικού άρθρου (Επίπεδο Α: 3) και η πλεοναστική του χρήση (4 φορές, Α: 2, Β: 1, Γ: 1). Στα ΠΘΕ χρησιμοποιούνται 4 φορές (Επίπεδο Α: 3 & Γ: 1).

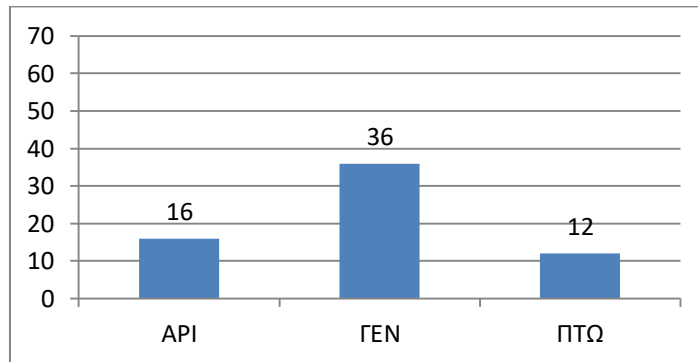
Γενικά, ανά επίπεδο κατάκτησης διαπιστώνεται μια φθίνουσα πορεία, σχεδόν, σε όλους τους τύπους λαθών. Υπάρχουν μικρές διαφορές μεταξύ Επιπέδων Β και Γ στα ΘΓΡ (Β: 29, Γ: 30) και τις ΚΑΤ (Β & Γ: 26) και δη σε σύγκριση με το Επίπεδο Α (39 και 44 αντίστοιχα), αφού ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιείται στις ΠΓΛ είναι πολύ μεγαλύτερος. Στα αντιπροσωπευτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά παρατηρείται μείωση λαθών ανά επίπεδο (ΑΡΙ / Α: 20, Β: 16, Γ: 8, ΓΕΝ / Α: 63, Β: 36, Γ: 27). Στην ΠΤΩ, όμως, είναι μεν λιγότερα τα λάθη συνολικά και συγκριτικά με τα άλλα, δεν έχουμε δε καθοδική αλλά σταθερή πορεία στην καταγραφή των λαθών (ΠΤΩ / Α: 13, Β: 12, Γ: 12). Έπονται πίνακες με τα αμιγώς μορφολογικά χαρακτηριστικά των επιθέτων:



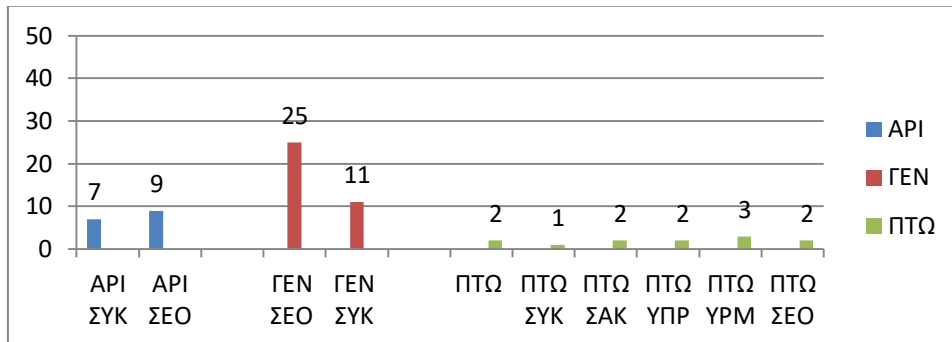
Γράφημα 53: Επίπεδο Α: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ



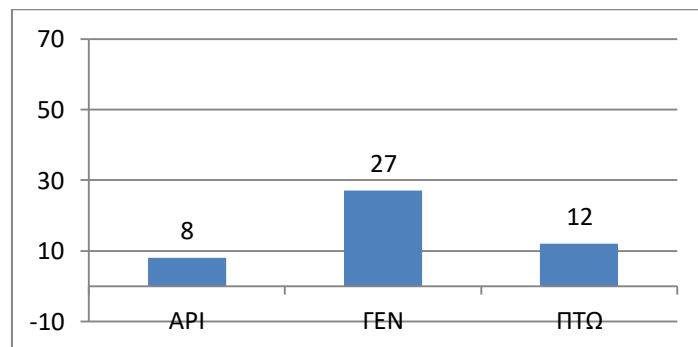
Γράφημα 54: Επίπεδο Α: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ



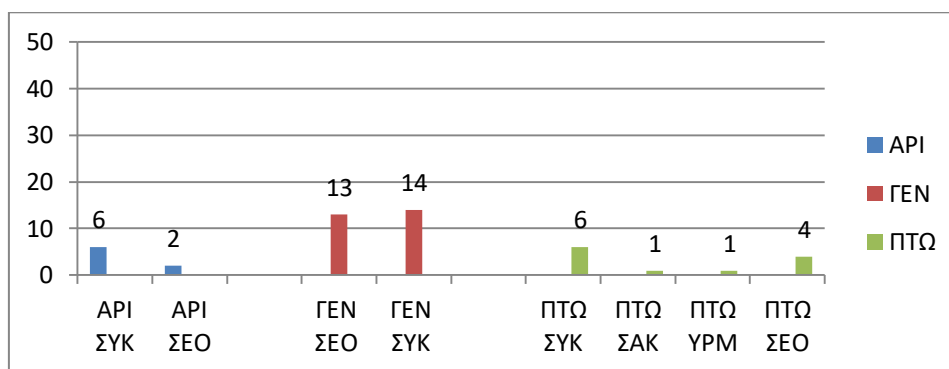
Γράφημα 55: Επίπεδο Β: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ



Γράφημα 56: Επίπεδο Β: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ

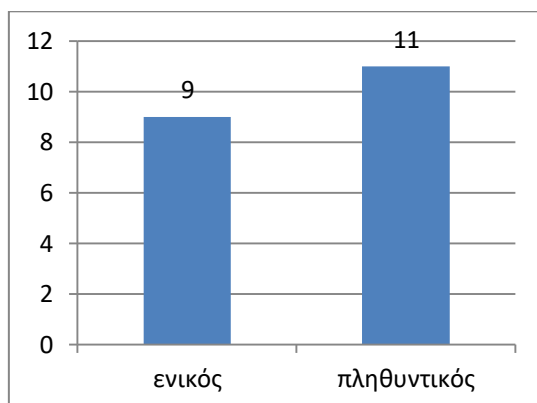


Γράφημα 57: Επίπεδο Γ: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ

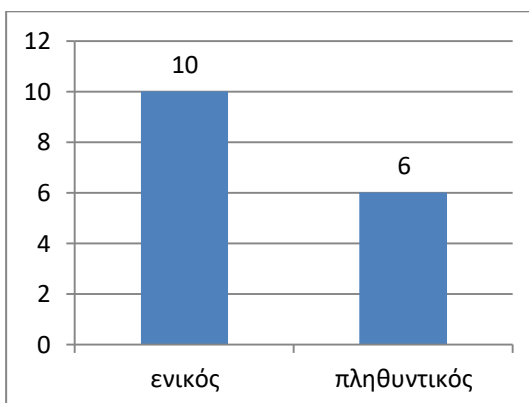


Γράφημα 58: Επίπεδο Γ: Λάθη στον API, GEN, ΠΤΩ

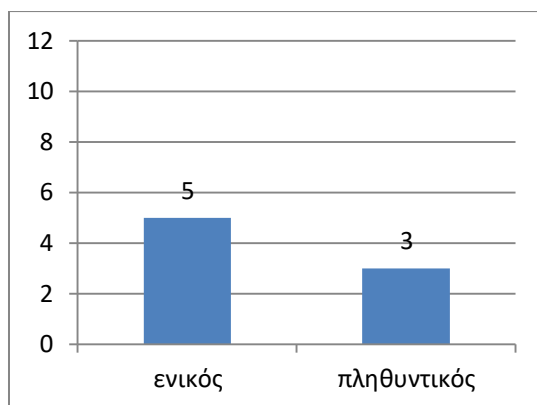
Στον API, παρατηρείται σταδιακή μείωση των λαθών ανά επίπεδο (ενικός / A: 9, B: 10, Γ: 5 & πληθυντικός / A: 11, B: 6, Γ: 3, με μικρή απόκλιση στον ενικό ανάμεσα στα Επίπεδα A και B: 9 & 10). Στο Επίπεδο A, γίνονται περισσότερα λάθη στον πληθυντικό (11) έναντι του ενικού (9), ωστόσο η διαφορά μεταξύ τους είναι πολύ μικρή. Στα Επίπεδα B & Γ, τα περισσότερα λάθη γίνονται στον ενικό (10 & 5 αντίστοιχα) και λιγότερα στον πληθυντικό (6 & 3), συμπέρασμα αναμενόμενο λόγω του ότι ο ενικός περιλαμβάνει πληθώρα τύπων, ενώ στον πληθυντικό αρκετοί δείκτες συμπίπτουν και με αυτόν τον τρόπο καταργούνται και οι τιμές διάκρισης του γένους (Corbett 1991: 157, Lehmann 1988: 55):



Γράφημα 59: Επίπεδο A: Λάθη στον API

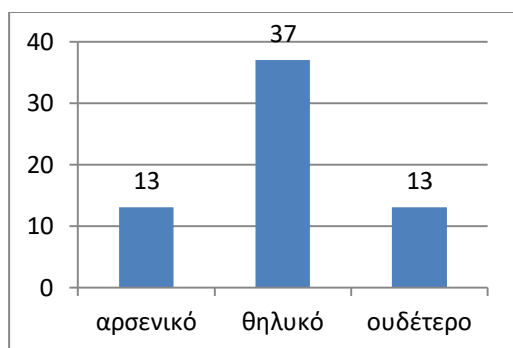


Γράφημα 60: Επίπεδο B: Λάθη στον API

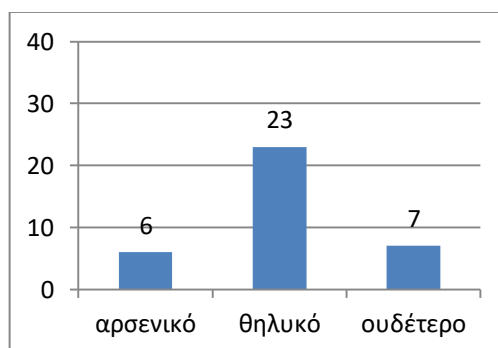


Γράφημα 61: Επίπεδο Γ: Λάθη στον API

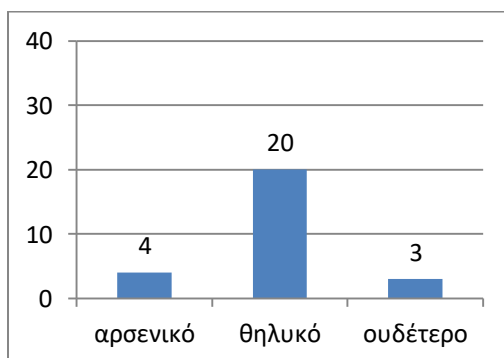
Στο ΓΕΝ, τα περισσότερα λάθη έγιναν στο θηλυκό (80 λάθη / A: 37, B: 23, Γ: 20) και ακολουθούν -στην ίδια θέση- το αρσενικό και το ουδέτερο (23 λάθη στο αρσενικό / A: 13, B: 6, Γ: 4, 23 λάθη στο ουδέτερο / A: 13, B: 7, Γ: 3), αποτελέσματα που συμφωνούν και με άλλες έρευνες (Bartning 2000: 226-228). Αποτέλεσμα λογικό, αφού το αρσενικό και το ουδέτερο έχουν ενιαίους δείκτες -ς και -ο αντίστοιχα, που αποτελούν τις ισχυρότερες μορφές σε αυτά τα ΓΕΝ, σε αντίθεση με το θηλυκό που η εναλλαγή του /i/ και του /a/ δηλώνει, σχεδόν εξίσου, πρωτοτυπικούς δείκτες γένους:



Γράφημα 62: Επίπεδο A: Λάθη στο ΓΕΝ



Γράφημα 63: Επίπεδο B: Λάθη στο ΓΕΝ



Γράφημα 64: Επίπεδο Γ: Λάθη στο ΓΕΝ

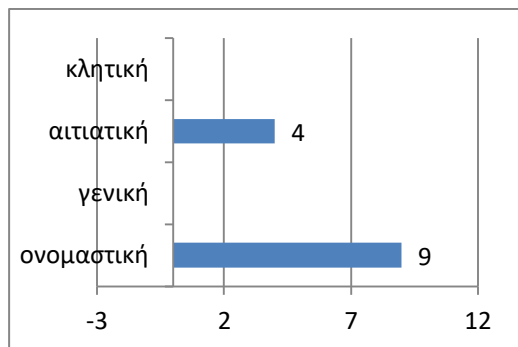
Στο Επίπεδο Α, οι διδασκόμενοι επιλέγουν 10 επίθετα αρσενικού, 13 θηλυκού και 40 ουδέτερου γένους, για να τα τοποθετήσουν στη θέση άλλων. Στα αρσενικά, χρησιμοποιούν 8 στη θέση επιθέτων στο ουδέτερο, όπως για παράδειγμα **πολλοί παιδιά* (KLB000), *τα παιδιά είναι *καλοί* (ALB002.) και 2 στο θηλυκό, για παράδειγμα *η ζωή είναι *γεμάτος* (CHI004). Στα θηλυκά, χρησιμοποιούν 5 στη θέση επιθέτων στο ουδέτερο και 8 στο αρσενικό, για παράδειγμα **προσωπική κριτήρια* (CHI001), *το παιδί είναι *άρρωστη* (LTH002), **καλή χαρακτήρα* (IRA000), **Αγαπιμένη Κώστα* (RUM006). Στα ουδέτερα, 35 τοποθετούν στη θέση των θηλυκών, όπως για παράδειγμα **πολύ κίνηση* (FRA000), **καλό επτηχήα* (ALB000), *η μηχανή είναι *καλό* (BSN000), *η ζωή είναι *δύσκολα* (RUM006) και 5 στη θέση των αρσενικών, όπως ο *φίλος είναι *καλό* (SYR003).

Στο Επίπεδο Β, οι μαθητές επιλέγουν 3 επίθετα αρσενικού, 12 θηλυκού και 21 ουδέτερου γένους και τα χρησιμοποιούν στη θέση άλλων. Στα αρσενικά, παρατηρείται μόλις 1 στη θέση επιθέτου στο ουδέτερο και 2 στο θηλυκό, *παιδιά *μεγάλους* (IRA005), **Αγαπητέ φίλη* (MOL004). Στα θηλυκά, χρησιμοποιούν 6 στη θέση επιθέτων στο ουδέτερο και επίσης 6 στο αρσενικό, για παράδειγμα **καλή νέα* (IOR005), *χαρακτήρας *συμαντική* (TUR001). Στα ουδέτερα και τα 21 τοποθετούν αντί των θηλυκών, όπως για παράδειγμα *ενα μηχανή *μικρό* (UKR010), *λύση*σοβαρό* (EGY000), *Πείρα και εγώ μέρος (στην έρευνα) επειδή την έβρισκα *ενδιαφέρον* (RUM005).

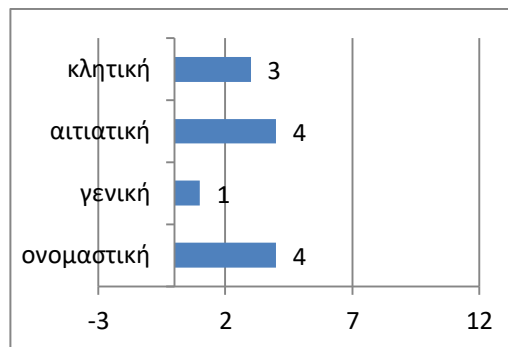
Στο Επίπεδο Γ, οι εξεταζόμενοι περιλαμβάνουν στις ΠΓΛ τους μόνο 3 επίθετα στο αρσενικό και 2 στο θηλυκό, αλλά 22 στο ουδέτερο στη θέση άλλου γένους. Από τα 3 αρσενικά το 1 είναι στη θέση θηλυκού και τα 2 αντί για ουδέτερο και από τα 2 θηλυκά το 1 είναι στη θέση αρσενικού και το άλλο στη θέση ουδέτερου, όπως *το θέμα είναι *μεγάλη* (SKO000), **τέλια χαρακτήρας* (USA000). Από τα 22 ουδέτερα τα 19 βρίσκονται στη θέση θηλυκών και 3 αντί αρσενικών, για παράδειγμα **πολύ προσοχή* (ALB007s), **ωραίο δουλειά* (IOR007), **πολύ κόσμος* (ALB006).

Στην ΠΤΩ, διαπιστώνεται σχετική σταθερότητα ανά επίπεδο. Αυτό παρατηρείται σε όλες τις ΠΤΩ, την ονομαστική (Α: 13, Β:12, Γ:12), την αιτιατική (Α: 4, Β:4, Γ: 3), 1 λανθασμένη εμφάνιση της γενικής και 3 της κλητικής (στο Επίπεδο Β). Η γενική χρησιμοποιείται λίγες φορές αλλά με λανθασμένο τύπο μόνο 1, λόγω του ότι οι ίδιοι οι διδασκόμενοι επιλέγουν τα επίθετα, τις μορφολογικές κατηγορίες και τα χαρακτηριστικά τους και άρα, αποφεύγουν και τη χρήση της βάσει των

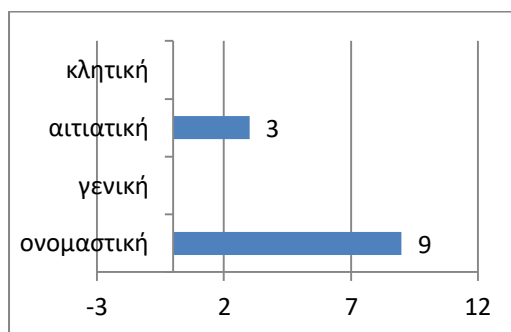
δυσκολιών στον σχηματισμό της. Επίσης, η κλητική είναι μία πτώση που δεν είναι τόσο εύχρηστη όπως οι άλλες σε ΠΓΛ. Ωστόσο, εξαιτίας του είδους του λόγου (γράμμα) χρησιμοποιείται στις κλητικές προσφωνήσεις.



Γράφημα 65: Επίπεδο Α: Λάθη στην ΠΤΩ

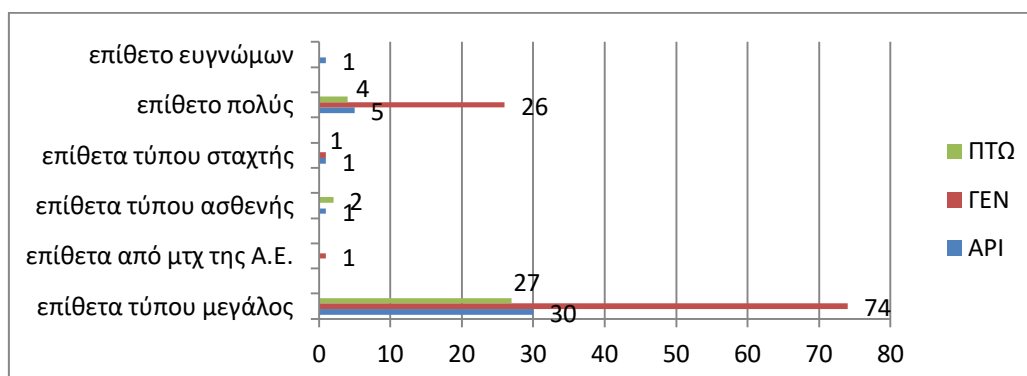


Γράφημα 66: Επίπεδο Β: Λάθη στην ΠΤΩ



Γράφημα 67: Επίπεδο Γ: Λάθη στην ΠΤΩ

Στα Επίπεδα Α-Β-Γ, οι μορφολογικές δέσμες με τον μεγαλύτερο αριθμό λαθών είναι τα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο* και το επίθετο *πολύς*. Πιο αναλυτικά, αναπαρίστανται στο γράφημα που ακολουθεί:



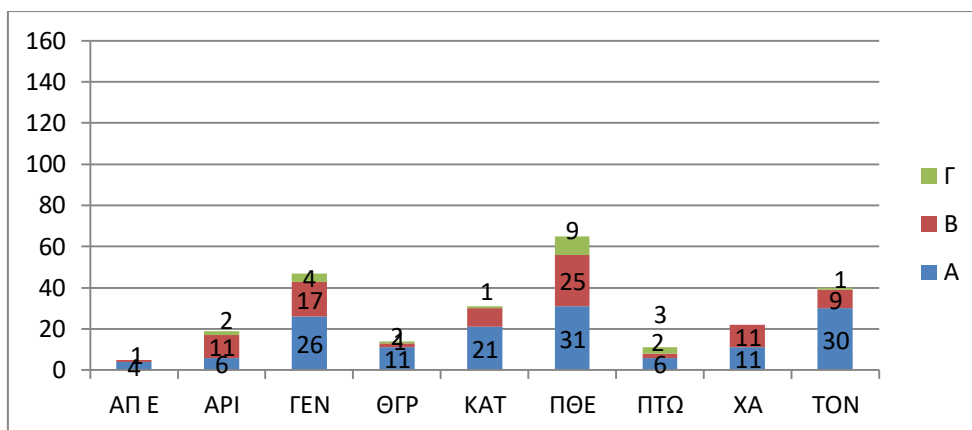
Γράφημα 68: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στις μορφολογικές δέσμες στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ

3.5.3. Αποτελέσματα, T-Test & Chi-Square Test

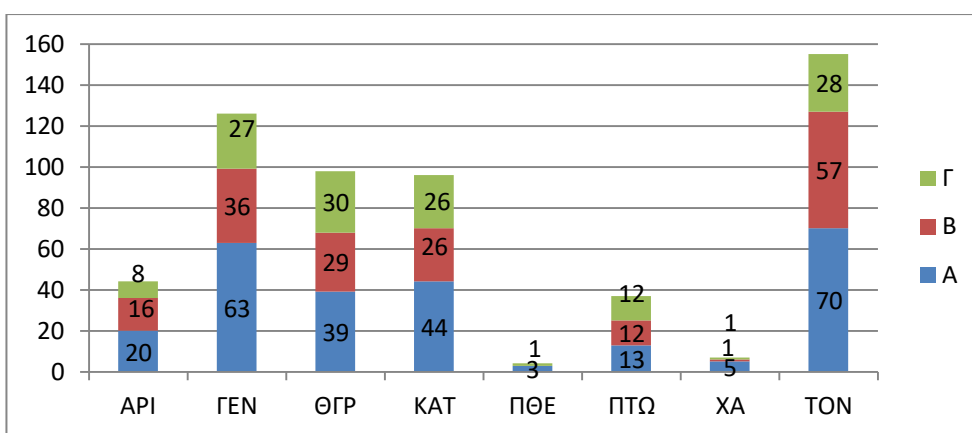
Από τα 198 τεστ ελληνομάθειας της Έρευνας Α, στην άσκηση Β το 41% των μαθητών δεν παρουσιάζει κάποιο λανθασμένο τύπο επιθέτου, ενώ στις ΠΓΛ μόνο το 24%. Παράλληλα, από τα 490 κενά που απαιτούν συμπλήρωση προκύπτουν μόλις 5 που παραμένουν κενά. Σημειώνονται λάθη στον ΤΟΝ, στην ΘΓΡ, στις ΚΑΤ, στα ΠΘΕ, στη ΧΑ, στο ΓΕΝ, τον ΑΡΙ και την ΠΤΩ. Τόσο στην άσκηση Β όσο και στην ΠΓΛ καταγράφονται περισσότερα λάθη στο ΓΕΝ, μετά στον ΑΡΙ και τέλος, στην ΠΤΩ. Άλλωστε, ο ΑΡΙ και η ΠΤΩ αποτελούν στοιχεία της κατάληξης και, άρα, φορείς μορφοσυντακτικών πληροφοριών, ενώ το ΓΕΝ είναι φορέας λεξικών πληροφοριών και κατακτάται αργότερα (Marinis 2001).

Στην άσκηση Β, παρατηρείται μεγάλος αριθμός εσφαλμένων τύπων στο ουδέτερο γένος, ενώ ακολουθεί το αρσενικό, χωρίς όμως να σημειώνεται κανένα λάθος στο θηλυκό. Στον αντίποδα βρίσκονται τα πορίσματα της ανάλυσης των ΠΓΛ, καθώς τα περισσότερα λάθη έγιναν στο θηλυκό και λιγότερα στο αρσενικό και το ουδέτερο. Στη δομική άσκηση τα περισσότερα λάθη παρουσιάζονται στον πληθυντικό αριθμό έναντι του ενικού, σε αντίθεση με την εικόνα των λαθών στις ΠΓΛ. Σχετικά με την ΠΤΩ, στον ελεγχόμενο τύπο άσκησης καταγράφονται περισσότερα λάθη στην αιτιατική και μετά στην ονομαστική και τη γενική, ενώ δεν υπάρχει κενό στην άσκηση που να απαιτεί τη συμπλήρωσή του με κάποιο επίθετο στην κλητική. Ωστόσο, στις ΠΓΛ των σπουδαστών ο μεγαλύτερος αριθμός επισημαίνεται στην ονομαστική πτώση, μετά στην αιτιατική, την κλητική και τέλος, τη γενική. Στον κατευθυνόμενο αλλά και στον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης παρατηρείται φθίνουσα πορεία λαθών ανά επίπεδο, ενώ το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τα ποσοστά.

Μια συνολική απεικόνιση των λαθών, που έκαναν οι 198 μαθητές στην άσκηση Β (γράφημα 69) και στην ΠΓΛ (γράφημα 70), δίδεται συγκριτικά παρακάτω:

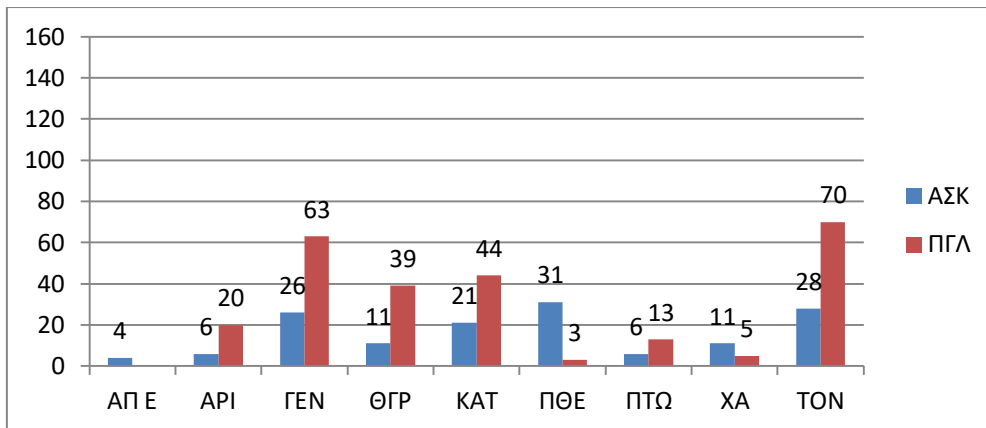


Γράφημα 69: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στην άσκηση Β

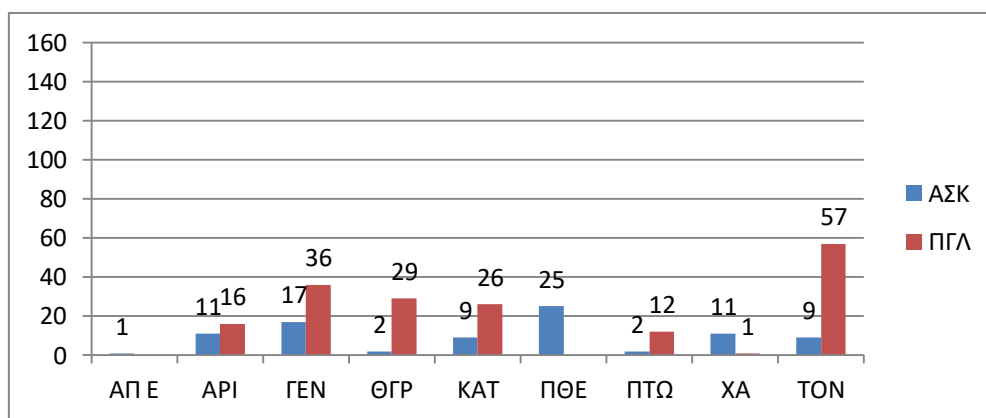


Γράφημα 70: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στις ΠΓΛ

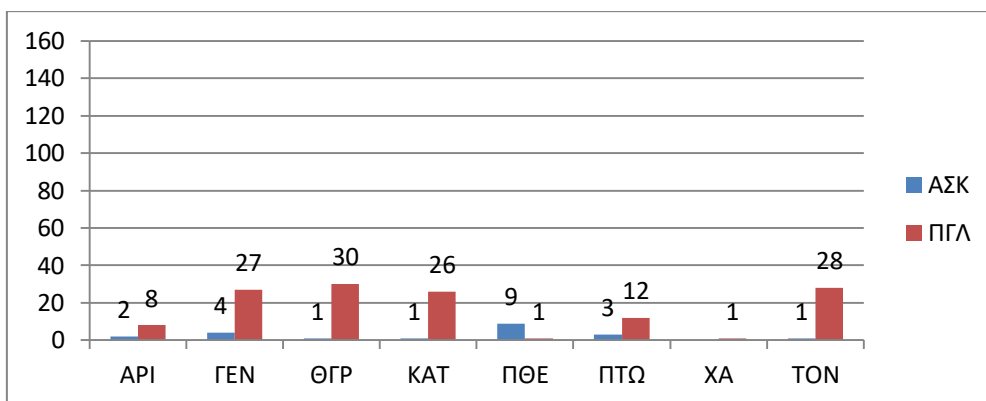
Γενικά, τα υψηλότερα ποσοστά λαθών καταγράφονται στις ΠΓΛ σε όλους τους τύπους λαθών (ΤΟΝ, ΘΓΡ, ΚΑΤ, ΓΕΝ, ΑΡΙ, ΠΤΩ), ίσως λόγω της ελευθερίας των γραφόντων. Μόνο σε δύο τύπους, στη ΧΑ -είτε στη χρήση μηδενικού άρθρου είτε στην πλεοναστική του χρήση- και στα ΠΘΕ (Συγκριτικός & Υπερθετικός) διακρίνονται μεγαλύτερα ποσοστά στην άσκηση Β, αφού το γλωσσικό περιβάλλον «ευνοεί» τη χρήση τους. Τέλος, στην άσκηση Β επισημειώνεται και η ΑΠ Ε. Ακολουθούν οι τύποι λαθών στην άσκηση Β και στην ΠΓΛ, συγκριτικά και ανά επίπεδο:



Γράφημα 71: Επίπεδο Α: Λάθη στις ΑΣΚ & ΠΓΛ

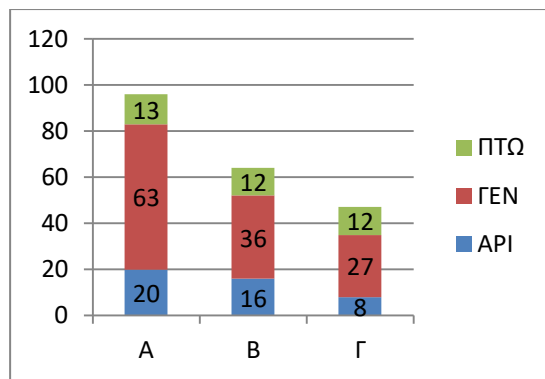


Γράφημα 72: Επίπεδο Β: Λάθη στις ΑΣΚ & ΠΓΛ

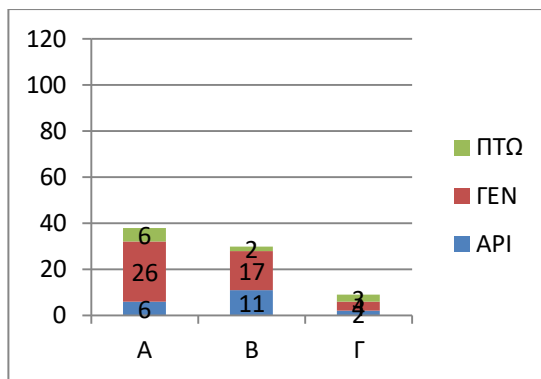


Γράφημα 73: Επίπεδο Γ: Λάθη στις ΑΣΚ & ΠΓΛ

Έπονται πίνακες με τα λάθη, στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ ανά επίπεδο:



Γράφημα 74: ΠΓΛ / Επίπεδα ΑΒΓ



Γράφημα 75: ΑΣΚ / Επίπεδα ΑΒΓ

Στο ΓΕΝ διακρίνεται τόσο στον ελεγχόμενο όσο και στον μη ελεγχόμενο τύπο άσκησης φθίνουσα πορεία ανά επίπεδο (A: 26, B: 17, Γ: 4 & A: 63, B: 36, Γ: 27). Στον ΑΡΙ παρατηρείται κατιούσα πορεία από το ένα επίπεδο στο άλλο (A: 20, B: 16, Γ: 8), με μία όμως διαφορά στο Επίπεδο Β στον ελεγχόμενο τύπο άσκησης (A: 6, B: 11, Γ: 2), γεγονός που θα μπορούσε να δικαιολογηθεί από τον μικρό αριθμό των συγκεκριμένων λαθών αλλά και με τις μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους. Τέλος, στην ΠΤΩ ο αριθμός των λαθών μειώνεται ανά επίπεδο στον κατευθυνόμενο τύπο άσκησης (A: 6, B: 2, Γ: 3), ενώ παραμένει σχετικά σταθερός στον κατευθυνόμενο τύπο άσκησης (A: 13, B: 12, Γ: 12). Στην άσκηση Β, το περικείμενο βοηθάει αρκετά τον διδασκόμενο στη χρήση της κατάλληλης ΠΤΩ (με τη χρήση άρθρων & ουσιαστικών). Άλλωστε, αποτελεί μία άσκηση που σε καθημερινή βάση οι μαθητές έρχονται σε επαφή και δη στο πλαίσιο των εξετάσεων, κάνοντας επανειλημμένως και προηγούμενα τεστ και μάλιστα την ίδια άσκηση (με τις ίδιες περίπου μορφολογικές κατηγορίες και συχνά στον ίδιο ΑΡΙ και ΠΤΩ) και συνεπώς, κατανοούν στον μέγιστο, πιθανώς, βαθμό τον τρόπο με τον οποίο θα απαντήσουν ορθώς.

Στη μελέτη αυτήν πραγματοποιήθηκε η σύγκριση της επίδοσής τους στην άσκηση Β και στην ΠΓΛ βάσει στατιστικής αξιολόγησης της διαφοράς εσφαλμένων τύπων στα επίθετα που συγκεντρώθηκαν από τα 198 τεστ του ΔΝΕΓ. Για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις των δύο τύπων ασκήσεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση T-Test για ζεύγη δειγμάτων (T-Test for paired samples). Με τον συγκεκριμένο έλεγχο διαπιστώνεται αν οι όποιες διαφορές στις επιδόσεις μεταξύ των δύο τύπων ασκήσεων είναι (η τιμή της πιθανότητας είναι $p \leq 0.05$ σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας) ή όχι ($p > 0.05$) στατιστικά σημαντικές. Η σύγκριση αφορά το σύνολο των λαθών στον ελεγχόμενο τύπο άσκησης Β και στον

μη ελεγχόμενο τύπο άσκησης, της ΠΓΛ σε όλα τα επίπεδα (Επίπεδα Α-Β-Γ) αλλά και ανά επίπεδο (Επίπεδο Α, Επίπεδο Β, Επίπεδο Γ). Με τους αντίστοιχους T-Test ελέγχους συνάγεται το συμπέρασμα πως υπάρχει στατιστική σημαντικότητα συνολικά (ΑΒΓ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,025435) και ανά επίπεδο ελληνομάθειας (Α: $P(T \leq t)$ two-tail 0,017916, Β: $P(T \leq t)$ two-tail 0,003551 & Γ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,015878).

Με τη χρήση του Chi-Square Test μελετώνται ενδελεχώς οι τιμές ανά τύπο λάθους. Στην άσκηση Β, κάποιες τιμές έχουν στατιστική σημαντικότητα ανά επίπεδο (ΑΡΙ: $P = 0.04$, ΓΕΝ: $P = 0.0004$, ΘΓΡ: $P = 0.001$, ΚΑΤ: $P = 0.00005$, ΠΘΕ: $P = 7.8738e-8$, ΤΟΝ: $P = 4.9317e-8$), ενώ λίγες όχι (ΠΤΩ: $P = 0.3$, ΧΑ: $P = 0.004$). Ανάλογη εικόνα παρατηρείται και στις ΠΓΛ με στατιστικά σημαντικές τιμές (ΓΕΝ: $P = 0.0002$, ΚΑΤ: $P = 0.03$, ΤΟΝ: $P = 0.0001$) ή όχι (ΑΡΙ: $P = 0.08$, ΘΓΡ: $P = 0.4$, ΠΘΕ: $P = 0.17$, ΠΤΩ: $P = 0.97$, ΧΑ: $P = 0.101$).

3.6. Περιορισμοί της Έρευνας Α

Το προφίλ των συμμετεχόντων δε συνιστά μια ολοκληρωμένη εικόνα, καθώς τα προσωπικά στοιχεία τους προέρχονται μόνο από τα τεστ ελληνομάθειας του ΔΝΕΓ. Συνεπώς, περιορίζονται μόνο στο όνομα, το επίπεδο ελληνομάθειας (Α, Β, Γ), το φύλο, τη χώρα προέλευσης, τον αριθμό μητρώου και τη βαθμολογία τους. Οι χώρες προέλευσής τους είναι διαφορετικές, συνολικά 60. Οι Γ1 τους, επίσης, είναι διαφορετικές και δεν πραγματοποιείται επιμέρους μελέτη για ομοιότητες και διαφορές των Γ1 και Γ2 ούτε για την επίδραση της Γ2 στη Γ1. Η κωδικοποίηση των δεδομένων και η ποσοτική και στατιστική ανάλυση των λαθών έγινε με βάση την κατηγοριοποίηση που σχετίζεται με το επίπεδο που ανήκαν και το φύλο τους. Ωστόσο, το επίπεδό τους ορίζεται μεν με κατακτήριο τεστ, που διεξήχθη πριν την έναρξη των μαθημάτων και σύμφωνα με τα αποτελέσματά του πραγματοποιήθηκε η ένταξη των εκπαιδευομένων στα αντίστοιχα τμήματα, το τελικό επίπεδο δε εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Επομένως, πιθανότατα να μην είναι κάθε φορά άκρως αντιπροσωπευτικό.

Άλλος περιορισμός παρατηρείται στο κομμάτι της μεθοδολογίας, στη χρήση των υπολογιστικών εργαλείων. Καταγράφονται χειρωνακτικά οι ασκήσεις των τεστ των σπουδαστών και οι ΠΓΛ (200-220 λέξεις η καθεμία). Με τον ίδιο τρόπο κωδικοποιούνται οι λανθασμένοι τύποι με τη χρήση του «Επισημειωτή». Κατά την

επισημείωση των εσφαλμένων τύπων άλλη δυσκολία που παρατηρείται είναι η έλλειψη μιας κοινώς αποδεκτής τυποποιημένης ταξινόμησης λαθών, με εξαιρέσεις αυτές που υπάρχουν στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων του ΕΚΠΑ και Α.Π.Θ. για την ανάπτυξη ΣΚΜ για την Ν.Ε. ως Γ2. Τέλος, οι κατηγορίες των επιθέτων που υπάρχουν στα τεστ, αν και αντιστοιχούν στο Επίπεδο Επάρκειας, καλύπτουν μόνο τρεις μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου: τα επίθετα σε -ος -η -ο, σε -ης -ης -ες και το επίθετο *πολύς*.

Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό πως σε αυτήν τη φάση της έρευνας δε δύναται να απαντηθούν πλήρως όλα τα ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά. Ένα από αυτά είναι ο βαθμός που τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών επηρεάζουν τις επιδόσεις τους, σχετικά με το επίθετο, αφού δεν υπάρχει ολοκληρωμένο προφίλ των συμμετεχόντων. Επιπλέον, δε δίδεται μια επαρκής απάντηση για τον τρόπο που μπορεί να πραγματοποιηθεί η διαβάθμιση των επιθέτων ανάλογα με τα επίπεδα, καθώς δεν περιλαμβάνονται όλες οι μορφολογικές δέσμες του επιθέτου της Ελληνικής. Τέλος, επικεντρώνεται μόνο στα λάθη των μαθητών δίχως να λαμβάνεται υπ' όψιν η εξέλιξή τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μια στατική οπτική για τη γνώση της Γ2 και να μην απαντάται το ερώτημα που σχετίζεται με τον βαθμό που θα μπορούσε μια στοχευμένη διδασκαλία να επηρεάσει τις επιδόσεις των διδασκομένων ως προς τη χρήση του επιθέτου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ Β

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται η Έρευνα Β, με την οποία επιδιώκεται να προσδιοριστεί η δυναμική εικόνα του επιθέτου στις γραπτές παραγωγές ΜΦΟ της Ν.Ε. Πραγματοποιείται η παρουσίαση της συλλογής των δεδομένων και η μεθοδολογία που ακολουθείται. Στην ενότητα 4.1. γίνεται αναφορά σε συναφείς, με την Έρευνα Β, μελέτες και στην ενότητα 4.2. περιγράφεται το προφίλ των συμμετεχόντων. Στην ενότητα 4.3. προσδιορίζεται ο σχεδιασμός και η συλλογή των δεδομένων, ενώ στην ενότητα 4.4. η μεθοδολογία. Η ανάλυση των δεδομένων περιγράφεται στην ενότητα 4.5. Συγκεκριμένα, στις υποενότητες 4.5.1. και 4.5.2. αναλύονται, αντίστοιχα, τα δεδομένα του κατευθυνόμενου και μη κατευθυνόμενου τύπου άσκησης πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις και έπειτα, στην υποενότητα 4.5.3. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και διερευνάται ο έλεγχος της στατιστικής

σημαντικότητας. Με τον ίδιο τρόπο, στις υποενότητες 4.5.4. και 4.5.5. αναλύονται, αντιστοίχως, τα δεδομένα του ελεγχόμενου και μη ελεγχόμενου τύπου άσκησης μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις και στην υποενότητα 4.5.6. ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η διερεύνηση του ελέγχου της στατιστικής σημαντικότητας. Στην ενότητα 4.6. συγκρίνονται τα δεδομένα της έρευνας και ειδικότερα, στις υποενότητες 4.6.1. και 4.6.2. παρουσιάζεται η σύγκριση των δεδομένων από τον ελεγχόμενο και μη ελεγχόμενο τύπο άσκησης. Στην τελευταία ενότητα, 4.7., δίνονται οι περιορισμοί της Έρευνας Β.

4.1. Πειραματικές διδασκαλίες συναφείς με την Έρευνα Β

Πολλές είναι ερευνητικές μελέτες των οποίων το ερευνητικό ενδιαφέρον προσανατολίζεται σχεδόν συντριπτικά στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και σχετίζεται με την εξέταση της Αγγλικής ως Γ2. Οι ερευνητικές προσεγγίσεις που αφορούν την Ν.Ε. ως Γ2 είναι λίγες και καταδεικνύουν την έντονη ανάγκη περαιτέρω διερεύνησής της.

Μία συναφής με την παρούσα έρευνα πραγματώνεται σε 219 Τουρκόφωνους και Πομακόφωνους μαθητές Α΄ Γυμνασίου (12-13 ετών), που φοιτούν σε δύο δίγλωσσα μειονοτικά γυμνάσια της Θράκης (2006). Στόχος της έρευνας είναι η εκμάθηση του φαινομένου της συμφωνίας στην Ν.Ε. ως Γ2, εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα της υιοθέτησης στρατηγικών μάθησης της Ν.Ε. ως Γ2. Επιπλέον, μεταβλητή είναι η συμφωνία, μεταξύ επιθετικών προσδιορισμών με ονόματα, υποκειμένου-κατηγορουμένου και αντικειμένου-κατηγορουμένου. Παλιότερες μελέτες στην Ν.Ε. ως Γ2 (Αμπάτη 2009, Αμπάτη & Ιορδανίδου 2006, Τσιμπλή 2003, Tsimpli et al. 2007) έχουν δείξει περισσότερες δυσκολίες σε δομές υποκειμένου-κατηγορουμένου.

Η ανωτέρω έρευνα υλοποιείται με τη συμμετοχή δύο ομάδων. Το γλωσσικό υλικό της έρευνας στηρίζεται σε δύο δοκιμασίες, με τους ίδιους τύπους ασκήσεων, οι οποίοι χρησιμοποιούνται εκτενώς στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2, όπως ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, ασκήσεις αντιστοίχισης και ασκήσεις κατευθυνόμενης γραπτής παραγωγής. Η παρέμβαση οργανώνεται σε δύο φάσεις. Στην πρώτη κατανέμονται οι αρχικές δραστηριότητες για να εξεταστεί με προσοχή το εξελικτικό στάδιο μάθησης σχετικά με το φαινόμενο της συμφωνίας αλλά και για να σημειωθούν τα συχνότερα λάθη στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Μετά από έναν μήνα έπεται η δεύτερη φάση, που εφαρμόζεται η διδακτική παρέμβαση με ΕΤ και στη συνέχεια

διανέμονται οι τελικές δοκιμασίες στους ίδιους διδασκομένους. Η πρώτη ομάδα (163 μαθητές) ασκείται σε δραστηριότητες για την ανάπτυξη ρητής γνώσης με στόχο την παραγωγή του κατάλληλου μορφολογικού τύπου και παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό βελτίωσης στην κατηγορία των ασκήσεων παραγωγής. Η δεύτερη (56 άτομα) ασκείται, κυρίως, σε προφορικές ασκήσεις προσανατολισμένες στη διδασκαλία του φαινομένου της συμφωνίας και η εξέλιξή τους επιληθεύεται μόνο στην κατηγορία των δομικών ασκήσεων. Η διδακτική παρέμβαση είναι σύντομη και ολοκληρώνεται σε δύο διδακτικά δίωρα κατά τη διάρκεια των οποίων εκπληρώνεται η αρχική και η τελική δοκιμασία. Συγκεντρώνοντας τα πορίσματα των ερευνών, οι ομάδες, των οποίων η προσοχή κατευθύνεται σε δομικά στοιχεία, σημειώνουν τις υψηλότερες επιδόσεις. Επομένως, διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με ΕΤ και γίνεται κατανοητή η επιλογή της ως βασικού στοιχείου στη διδασκαλία μιας Γ2.

Έρευνα εφαρμόζεται (Παπαδοπούλου, Zmijanac & Αγαθοπούλου 2009) σε 16 ενήλικες αλλόγλωσσους σπουδαστές που διδάσκονται την Ν.Ε. ως Γ2 στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. και ανήκουν στο Επίπεδο Β1. Όλοι οι συμμετέχοντες παρακολουθούν μαθήματα Επιπέδου Α1, 20 ώρες την εβδομάδα επί έξι μήνες. Διαμένουν στην Ελλάδα κατά μέσο όρο 8,56 μήνες (ΤΑ: 7,89) και έχουν μέση ηλικία 24 έτη. Η έρευνα αφορά τη γραμματική συμφωνία μεταξύ ονόματος και επιθέτου (Ε-Ο), με εφελτήριο άλλες μελέτες που είχαν διαπιστώσει τη δυσκολία εκμάθησης του συγκεκριμένου φαινομένου (Τσιμπλή 2003: 168-189, Dimitrakoroulou κ.ά. 2006: 161-166). Ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, ανάμεσα σε άλλα, είναι: α. αν η μη ρητή διδασκαλία μέσω ΔΔ & ΕΤ βοηθάει στην εκμάθηση της συμφωνίας Ε-Ο και β. αν η ΔΔ υπερέχει της ΕΤ ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα, μέσω γραπτών και προφορικών δοκιμασιών που δίδονται στους μαθητές πριν και μετά από τη διδακτική παρέμβαση. Σε σχέση με τη ΔΔ χρησιμοποιούνται μόνο ασκήσεις ΔΓΕ και όχι ρητή διδασκαλία και παρέχεται ενημέρωση για λανθασμένες στρατηγικές.

Πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις η επίδοση των εκπαιδευομένων αξιολογείται με έναν ελεγχόμενο τύπο άσκησης, μία ημιελεγχόμενη ΠΓΛ και μία ελεγχόμενη δοκιμασία ΠΠΛ. Στην ελεγχόμενη δοκιμασία αξιοποιούνται 79 αριθμημένες διαφάνειες, οι οποίες απεικονίζουν από δύο αντικείμενα ή δύο ανθρώπους η καθεμία. Αυτές οι απεικονίσεις διαφέρουν μεταξύ τους ως προς ένα χαρακτηριστικό. Σε κάθε

διαφάνεια είναι σημειωμένο ένα εκ των δύο εικονιζόμενων αντικειμένων και ακολουθεί μία ερώτηση, με αναμενόμενη απάντηση το επίθετο που διαφοροποιεί τις δύο εικόνες μεταξύ τους. Σε σύντομο διάστημα οι συμμετέχοντες παρακολουθούν τις διαφάνειες μία-μία και πρέπει να γράψουν την απάντησή τους σε ένα φύλλο εργασίας δίπλα στον ανάλογο αριθμό.

Η ημιελεγχόμενη ΠΓΛ ζητά την περιγραφή δύο εικόνων με ίδια αντικείμενα, αλλά διαφέρουν ως προς ένα χαρακτηριστικό. Η ελεγχόμενη ΠΠΛ γίνεται ατομικά για τον κάθε μαθητή και όλες οι απαντήσεις ηχογραφούνται. Οι διδασκόμενοι ακούνε προτάσεις, συνολικά 40, και είναι απαραίτητο αμέσως μετά να τις επαναλάβουν με τη διόρθωση λαθών όπου θεωρούν ότι υπάρχουν (Erlam 2006). Σε κάθε σωστή πρόταση υπάρχει και η αντίστοιχη αντιγραμματική με λάθος στη συμφωνία E-O. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε όλες τις δοκιμασίες αναδεικνύουν σημαντικά προβλήματα σχετικά με τη γνώση και τη χρήση της συμφωνίας E-O, με συχνότερα λάθη την υπεργενίκευση της κατάληξης -ο και της φωνολογικής συμφωνίας μεταξύ των καταλήξεων E-O.

Μία εβδομάδα μετά τις δοκιμασίες γίνονται οι διδακτικές παρεμβάσεις, διάρκειας δύο ωρών η καθεμιά. Από τη στατιστική ανάλυση των πορισμάτων των δοκιμασιών πριν από τις διδακτικές παρεμβάσεις γίνεται η επιλογή των εκπαιδευομένων που δε διαφέρουν ως προς την επίδοσή τους στη συμφωνία E-O και χωρίζονται σε δύο ομάδες, ομάδα ΔΔ και ομάδα ET. Η διδασκαλία στην ομάδα ΔΔ περιλαμβάνει αναφορικές και συναισθηματικές δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου, ενώ στην ομάδα ET οι δραστηριότητες αποτελούνται από σύντομα κείμενα με τονισμένες τις καταλήξεις των ονομάτων και των επιθέτων και πλαισιώνονται με ερωτήσεις γνώμης σχετικές με το νόημα των κειμένων. Μετά την πάροδο τριών εβδομάδων όλοι οι σπουδαστές υποβάλλονται σε τρεις, ίδιου τύπου με τις προηγούμενες, δοκιμασίες.

Μετά το πείραμα, ο έλεγχος αποδεικνύει ότι οι επιδόσεις και των δύο ομάδων στη συμφωνία E-O βελτιώθηκαν σε σημαντικό βαθμό μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, σε όλες τις δοκιμασίες. Καλύτερη επίδοση καταγράφεται στη δοκιμασία ημιελεύθερης ΠΓΛ από τις άλλες δοκιμασίες και πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Επίσης, μεγαλύτερη βελτίωση ως προς την υπεργενίκευση της κατάληξης -ο παρατηρείται στην ομάδα ET από την ομάδα ΔΔ. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι η μη ρητή διδασκαλία βοηθάει την

εκμάθηση γραμματικής και ότι η ΔΔ με τις ασκήσεις ΔΓΕ αποτελούν διδακτικές προσεγγίσεις που συντελούν στη βελτίωση όχι μόνο της κατανόησης αλλά και της παραγωγής των ΓΕΙΣ, των γραμματικών στοιχείων (Agathoroulou et al. 2008: 9-33).

Μία ακόμη έρευνα (Αγαθοπούλου κ.ά. 2013) υλοποιείται σε 30 ενήλικες αλλόφωνους σπουδαστές, Επιπέδου Β1, που διδάσκονται την Ν.Ε. ως Γ2 στο Σχολείο Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. Αυτή η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της εκμάθησης συνοπτικής και μη συνοπτικής ρηματικής όψης και των αποτελεσμάτων της μη ρητής διδασκαλίας, συγκρίνοντας δύο είδη διδακτικών παρεμβάσεων. Αφορμή αποτελούν παλιότερες έρευνες (Ματθαίουδάκη κ.ά. 2011: 317-328, Παπαδοπούλου 2005: 39-54), σύμφωνα με τις οποίες η ρηματική όψη δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στους αλλόγλωσσους. Οι συμμετέχοντες διακρίνονται σε τρεις ομάδες, δύο πειραματικές και μία ομάδα ελέγχου. Προηγουμένως, όλοι είχαν διδαχτεί ρητά το φαινόμενο της ρηματικής όψης. Στη μία πειραματική ομάδα δίδονται δραστηριότητες δομημένου εισαγομένου. Αυτές περιέχουν προτάσεις από τις οποίες είχαν αφαιρεθεί τα επιρρηματικά στοιχεία, με σκοπό να προσέξουν οι μαθητές τη μορφολογία των ρημάτων, προκειμένου να καταλάβουν το νόημα των προτάσεων. Στη δεύτερη πειραματική ομάδα διανέμονται δραστηριότητες ΔΓΛ. Η ομάδα ελέγχου περιλαμβάνει εκπαιδευμένους που δεν είχαν εκτεθεί σε καμία από τις παραπάνω διδακτικές παρεμβάσεις. Οι διδακτικές παρεμβάσεις διαρκούν δύο ώρες η καθεμιά. Τρεις φορές, τρεις μέρες πριν, μία εβδομάδα μετά και τρεις εβδομάδες μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις αξιολογούνται οι ομάδες. Υπάρχουν τρεις τύποι δοκιμασιών: α. ερμηνείας, στην οποία επιλέγουν τη σωστή επιρρηματική φράση, β. παραγωγής, στην οποία συμπληρώνουν κενά με τον σωστό ρηματικό τύπο και γ. ΔΓΛ, με ανασύνθεση δύο ιστοριών (60 λέξεις).

Μετά το πείραμα, ο έλεγχος δείχνει ότι οι επιδόσεις των ομάδων παρουσιάζουν καλύτερευση στη χρήση της ρηματικής όψης σε όλες τις δοκιμασίες και τις δυο φορές και τη μεγαλύτερη βελτίωση έχουν στις δοκιμασίες ΔΓΛ. Επίσης, καλή επίδοση σημειώνει και η ομάδα ελέγχου, όμως μόνο στις δοκιμασίες ερμηνείας και παραγωγής σε επίπεδο προτάσεων. Συνάγεται, λοιπόν, το συμπέρασμα πως και οι δύο διδακτικές προσεγγίσεις τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και σε επίπεδο παραγωγής ωφελούν τη μάθηση της ρηματικής όψης. Η βελτίωση της ομάδας ελέγχου πιθανότατα να οφείλεται στην επίδραση της αξιολόγησης, δηλαδή μπορεί οι τρεις δοκιμασίες στην αρχή της έρευνας να λειτούργησαν και ως ένα είδος ΕΤ.

Η Έρευνα Β με όλες τις παραπάνω μελέτες έχει κοινά στοιχεία αλλά και αρκετές διαφορές. Ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι πολύ μεγαλύτερος (εκτός από την έρευνα στην οποία συμμετέχουν 219 Τουρκόφωνοι και Πομακόφωνοι μαθητές) και δε διακρίνονται σε ομάδες (αντίθετα με τις δύο ομάδες των Τουρκόφωνων και Πομακόφωνων και τις τρεις ομάδες που χωρίστηκαν οι 16 ενήλικες αλλόγλωσσοι σπουδαστές του Σχολείου Ελληνικής). Η ηλικία των μαθητών είναι άνω των 18 ετών (εκτός από την έρευνα με τους Τουρκόφωνους και Πομακόφωνους μαθητές 12-13 ετών) και οι χώρες προέλευσης και οι Γ1 τους ποικίλες, ενώ είναι μία η Γ1 τους στην έρευνα με τους Τουρκόφωνους και Πομακόφωνους μαθητές. Περιλαμβάνει δύο τύπους ασκήσεων, έναν ελεγχόμενο και έναν μη ελεγχόμενο (ενώ η έρευνα με τους Τουρκόφωνους και Πομακόφωνους μαθητές περιλαμβάνει δύο ασκήσεις κλειστού τύπου, η έρευνα με τους 16 ενήλικες αλλόγλωσσους σπουδαστές του Σχολείου Ελληνικής έχει τρεις τύπους ασκήσεων, έναν ελεγχόμενο τύπο άσκησης, μία ημιελεγχόμενη ΠΓΛ και μία ελεγχόμενη δοκιμασία ΠΠΛ και η μελέτη με τους αλλόφωνους σπουδαστές δύο ασκήσεις δημημένου εισαγομένου και μία άσκηση ΔΓΛ. Η Έρευνα Β έχει ως στόχο την ανάδειξη της χρήσης του επιθέτου (όπως και η έρευνα με τους Τουρκόφωνους παρουσιάζει λάθη στη συμφωνία, επιθετικών προσδιορισμών με ονόματα, υποκειμένου-κατηγορουμένου και αντικειμένου-κατηγορουμένου, η έρευνα με τους αλλόγλωσσους σπουδαστές του Σχολείου Ελληνικής αναδεικνύει τη συμφωνία μεταξύ ονόματος και επιθέτου και η μελέτη με τους αλλόφωνους σπουδαστές διερευνά την εκμάθηση συνοπτικής και μη συνοπτικής ρηματικής όψης). Επίσης, η Έρευνα Β αποτελείται από δύο φάσεις, μεταξύ των οποίων παρεμβάλλονται τρεις τρίωρες διδακτικές παρεμβάσεις (ενώ στις άλλες μελέτες είναι δύο) με τεχνικές της ΕΤ & ΔΔ, όπως και στην έρευνα με τους σπουδαστές του Σχολείου Ελληνικής. Μετά από τρεις εβδομάδες ακολουθεί η δεύτερη φάση της Έρευνας Β (ένας μήνας στη μελέτη με τους Τουρκόφωνους και Πομακόφωνους μαθητές & τρεις εβδομάδες στις άλλες δύο έρευνες). Όλες αυτές οι μελέτες περιλαμβάνουν πειραματικές διδασκαλίες που υπογραμμίζουν τη σημαντική πρόοδο στην επίδοση των μαθητών μετά από τη χρήση της ΕΤ & της ΔΔ και αποδεικνύουν ότι υπερέχουν από άλλους τρόπους διδασκαλίας εκμάθησης φαινομένων και μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμες. Τα ικανοποιητικά τους αποτελέσματα αποτελούν τον βασικό λόγο, το έναυσμα για την επιλογή και χρήση αυτών των διδακτικών παρεμβάσεων στην παρούσα μελέτη.

4.2. Έρευνα Β: Το προφίλ των μαθητών

Η Έρευνα Β διακρίνεται από μεγαλύτερη ελευθερία σχετικά με τη συλλογή και άλλων στοιχείων από τους σπουδαστές, προκειμένου να διαμορφωθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του προφίλ τους. Οι μαθητές που συμμετέχουν είναι 99 (99 στις αρχικές και οι ίδιοι 99 στις τελικές δοκιμασίες) και φοιτούν στο ΔΝΕΓ. Αυτήν τη φορά, όμως, η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιείται στη διάρκεια των μαθημάτων τους. Συνεπώς, υπάρχει και προσωπική επαφή μαζί με τους συμμετέχοντες κατά τη διενέργεια των δοκιμασιών και των διδασκαλιών.

Τα στοιχεία που συλλέγονται είναι το επίπεδο ελληνομάθειας (Α, Β, Γ), το φύλο, η χώρα προέλευσης³⁰, η ηλικία, οι γλώσσες που ξέρουν, η εκπαίδευση – οι σπουδές (*Α' & Β' θμια εκπαίδευση, Γ' θμια εκπαίδευση – δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό*), η γνώση / τα μαθήματα ελληνικών (*Δεν έχω κάνει ποτέ μάθημα ελληνικών, Δεν ήξερα καθόλου πριν να έρθω στην Ελλάδα, Είχα κάνει μαθήματα στη χώρα μου, Είχα κάνει μαθήματα στο Διδασκαλείο*), η διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα (*6-12 μήνες, λιγότερο από 6 μήνες, περισσότερο από 12 μήνες*), το κίνητρο εκμάθησης ελληνικών και η σχέση τους με την Ελλάδα / τους Έλληνες (Dörnyei 2007: 103). Τέλος, το είδος κειμένου είναι το ίδιο σε όλους, δηλαδή το γραπτό (περιγραφή φωτογραφιών).

Η επιλογή των εν λόγω χαρακτηριστικών στα ερωτηματολόγια για τη σκιαγράφηση του προφίλ τους έχει ως έναυσμα βασικές έννοιες στην κατάκτηση της Γ2, αφού η ομάδα-στόχος είναι ενήλικες ξένοι μαθητές που μαθαίνουν τα Ελληνικά ως Γ2. Γίνεται επομένως κατανοητό, πως με τα δεδομένα αυτά επιδιώκεται στην παρούσα μελέτη η συγκέντρωση αυτών των εννοιών ώστε να οδηγηθούμε σε κάποια συμπεράσματα, να ερμηνεύσουμε την ποικιλία βάσει διαφορετικών παραγόντων και να θέσουμε νέα ερωτήματα για μελλοντικές προτάσεις. Κοινή διαπίστωση αποτελεί το γεγονός ότι τα άτομα που μαθαίνουν μια Γ2 έχουν τις ατομικές τους διαφορές (individual learner differences). Διαφοροποιούνται, λοιπόν, σημαντικά μεταξύ τους ως προς τον τρόπο, τον ρυθμό εκμάθησης της γλώσσας και τον τελικό βαθμό κατάκτησής της, αφού αλληλεπιδρούν και επηρεάζονται από ποικίλους σύνθετους

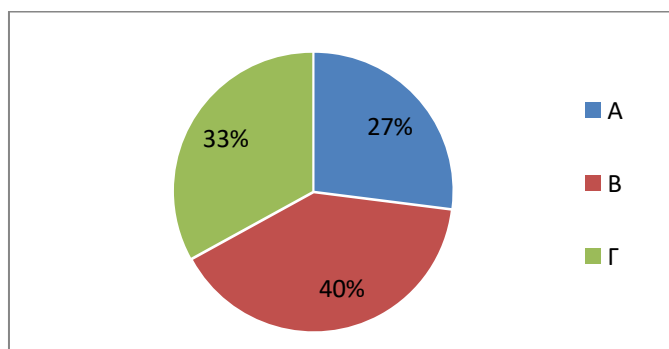
³⁰ Πιο συγκεκριμένα οι χώρες καταγωγής τους είναι: Αλβανία, Αμερική, Βουλγαρία, Γαλλία, Γερμανία, Γεωργία, Ισπανία, Ιταλία, Κίνα, Λετονία, Μολδαβία, Νιγηρία, Νορβηγία, Ουκρανία, Ρουμανία, Ρωσία, Σερβία, Τουρκία, Τσεχία, Φινλανδία.

περιβαλλοντολογικούς αλλά και ατομικούς παράγοντες³¹. Οι περιβαλλοντολογικοί, όπως ο βαθμός και ο τρόπος έκθεσης των διδασκομένων στη Γ2, μέσω της φυσικής επαφής τους, επηρεάζει σημαντικά τη γλωσσική τους βελτίωση (Flege 1999, Saville-Troike 2012: 61). Οι ατομικοί παράγοντες διακρίνονται σε γνωστικούς (ηλικία & έφεση) και συναισθηματικούς (κίνητρο & στάση προς τη γλώσσα-στόχο) ή εξωτερικούς (ηλικία, προσωπικότητα), γνωστικούς (γλωσσική κλίση, εξυπνάδα) και συναισθηματικούς παράγοντες (κίνητρο, στάση απέναντι στη γλώσσα) ή προσωπικούς και γενικούς ατομικούς παράγοντες με κοινωνικές, γνωστικές και «συναισθηματικές» πλευρές. Ωστόσο, στη γενική βιβλιογραφία δεν έχει δομηθεί μια περιεκτική και ευρεία θεωρία σχετικά με τις ατομικές διαφορές στο πλαίσιο της μελέτης της κατάκτησης της Γ2 που να έχει διερευνηθεί σε βάθος (Skehan 1998). Άλλωστε, πολλές από αυτές δεν είναι πραγματικά μετρήσιμες, π.χ. το κίνητρο, που μεταβάλλεται με τον χρόνο. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στους ερευνητές σχετικά με τον βαθμό σημαντικότητας των ατομικών διαφορών αλλά και αναφορικά με την αναγνώριση και ταξινόμησή τους, αφού δεν υπάρχει αυτονομία των διαφορών αλλά αλληλεπίδραση. Ο Ellis υποστηρίζει ότι με τη συγκεντρωτική επιρροή ατομικών παραγόντων θα επέλθει η επιτυχία στην ΚΓ2 και η εναλλακτική προσέγγιση, κατά την οποία υπάρχουν πολλοί τρόποι και όχι ένα μοναδικό προφίλ του επιτυχημένου μαθητή (Ellis 1994: 524).

Για τη συλλογή των δεδομένων καθορίζονται ενδελεχώς τα κριτήρια τα οποία λαμβάνονται υπ' όψιν για τον σχεδιασμό του ΣΚΜ και εντοπίζονται τα κοινά και μεταβλητά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Τα κοινά χαρακτηριστικά που δημιουργούν μια ομοιογένεια στο δείγμα για τους εκπαιδευομένους αποτελούν η εκμάθηση της Ελληνικής ως Γ2, η ηλικία (άνω των 18 ετών) και για τις δραστηριότητες το μέσο (γραφή), οι τύποι των ασκήσεων και ο χρόνος διεξαγωγής. Τα μεταβλητά χαρακτηριστικά για τους σπουδαστές είναι το φύλο, το επίπεδο, το κίνητρο, η χώρα προέλευσης, οι γλώσσες που γνωρίζουν, οι σπουδές, τα χρόνια φοίτησης, ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα και η στάση τους προς τη Γ2, ενώ για τις δραστηριότητες μεταβλητό χαρακτηριστικό είναι το θέμα.

³¹ Η διάκρισή τους διαφοροποιείται, σύμφωνα με άλλους μελετητές, σε ατομικούς, γλωσσικούς, κοινωνικούς (Τριάρχη-Herrmann 2000: 181-182) ή ψυχολογικούς και κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες (Μήτσης 2003: 58-60).

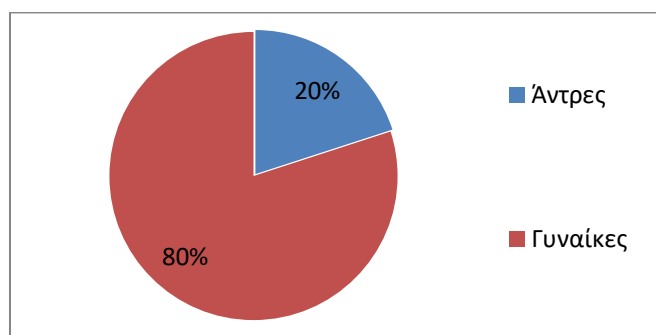
Ένα από τα μεταβλητά χαρακτηριστικά είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας (σχεδιάγραμμα 76):



Γράφημα 76: Έρευνα Β: Το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών

Από τα προφίλ των διδασκομένων, διαπιστώνεται πως το 27% ανήκει στο Επίπεδο Α, το 40% στο Β και το 33% στο Γ.

Όπως είναι αναμενόμενο, πορίσματα ερευνών αναδεικνύουν το γεγονός πως το ποσοστό επιτυχίας των μαθητών παρουσιάζει κλιμακωτή αύξηση σε αντιστοιχία με την αύξηση του επιπέδου ελληνομάθειας (Κακαρικός & Κοντοκόστα 2013: 172, Κόντα 2012, Τάντος κ.ά. 2015). Παρ' όλα αυτά, αυξημένος αριθμός λαθών σε ορισμένες κατηγορίες παρατηρείται εξαιτίας της αύξησης επιπέδου, καθώς συνεπάγεται τη χρήση πολυπλοκότερων δομών και την ποικιλία των κειμενικών ειδών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2008β: 611). Μία άλλη ατομική μεταβλητή διαφορά, που αποτελεί και βιολογική παράμετρο, είναι το φύλο. Με τη συλλογή των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, διαπιστώνεται πως στα ποσοστά αντρών και γυναικών, το γυναικείο φύλο πλειοψηφεί, με ποσοστό 80% έναντι του 20% των αντρών (γράφημα 77):



Γράφημα 77: Έρευνα Β: Το φύλο των μαθητών

Εξάλλου, σύμφωνα με έρευνες, από την παιδική τους, κίόλας, ηλικία το γυναικείο φύλο δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για εκμάθηση μιας Γ2 και για επικοινωνία με άτομα που μιλούν τη Γ2, παρ' όλο που μπορούν να χρησιμοποιούν και άλλα εξωγλωσσικά στοιχεία. Αντίθετα, το αντρικό φύλο δεν προβαίνει σε ανάλογες προσπάθειες εμπλοκής και συναναστροφής (Αλεξίου 2012: 17-18, Τριάρχη-Herrmann 2000: 181-59). Αναμφισβήτητα, βέβαια, ο παράγοντας του φύλου χρήζει ιδιαίτερης μελέτης αν είναι να συνιστά διαφοροποιητικό παράγοντα.

Ένα άλλο μεταβλητό στοιχείο που καταχωρίζεται στα ερωτηματολόγια των συμμετεχόντων είναι η χώρα καταγωγής τους. Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί πως, αν και είναι γνωστή η χώρα προέλευσής τους, δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας η Γ1 των μαθητών. Κατά συνέπεια, δε μελετώνται η παρεμβολή, οι τυπολογικές ομοιότητες και οι διαφορές των γλωσσών, Γ1 και Γ2 ούτε και η επίδραση της Γ2 στη Γ1, καθώς απαιτείται η άριστη γνώση των Γ1 των διδασκομένων, για ανάλογη μελέτη, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων.

Ένα ακόμα μεταβλητό χαρακτηριστικό, που απασχόλησε από πολύ νωρίς τους ειδικούς είναι η ηλικία. Πολλές φορές υπάρχουν ερωτήματα σχετικά με το ποια είναι η «ιδανική» ηλικία ή αν απαιτούνται διαφορετικές διδακτικές μέθοδοι για την εκμάθηση μιας Γ2 ανάλογα με την ηλικία του μαθητή (Cook 1991). Η πιο γνωστή αντίληψη είναι ότι η παιδική ηλικία ενδείκνυται για να αρχίσει κάποιος να μαθαίνει μια Γ2. Η άποψη αυτή προέκυψε από πολλές μεμονωμένες μαρτυρίες, κυρίως μεταναστών, που υποστήριζαν πως μετά από ένα μεγάλο διάστημα παραμονής σε μια ξένη χώρα, τα παιδιά τους έφταναν σε υψηλότερα, από ότι οι ίδιοι, επίπεδα επίδοσης στην ξένη γλώσσα (Cook 1991: 109). Από την αντίληψη αυτή προέκυψε η ευρέως γνωστή Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου³² (Critical Period Hypothesis), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν μια Γ2 καλύτερα από τους ενήλικες, γεγονός που συχνά χρησιμοποιείται ως έναυσμα για την εισαγωγή μιας Γ2 σε τάξεις μαθητών μικρής ηλικίας (Lenneberg 1967: 186). Η Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου αφορά, κυρίως, τη Γ1 με αναλογική εφαρμογή στη Γ2 και υποστηρίζει πως οι νεαροί μαθητές μέχρι την εφηβεία μπορούν να αφομοιώσουν καλύτερα μια Γ2. Κατά αντιστοιχία, έχει υποστηριχτεί από αρκετούς μελετητές στον κλάδο της εκμάθησης Γ2 ότι υπάρχει

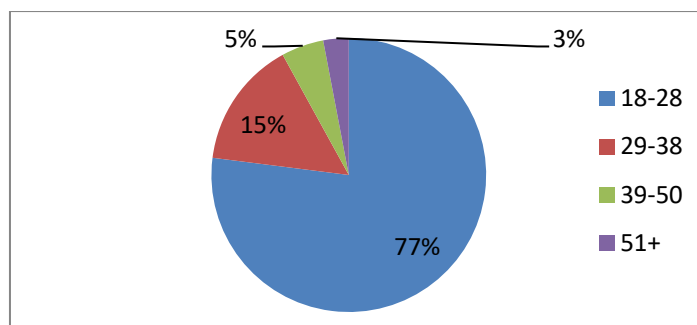
³² Ενδ. για την Υπόθεση της Κρίσιμης Περιόδου, βλ.: Apeltauer 1997, Cameron 2001, Cummins 1980, Krashen 1975, Krashen et al. 1982, Μπέλλα 2007.

μια κρίσιμη περίοδος, γύρω στην εφηβεία και στη διαδικασία εκμάθησης Γ2 (Cummins 1980, Long 1990). Εντούτοις, μετά από αυτήν την περίοδο, ο ενήλικας δεν μπορεί να αποκτήσει πλήρη επάρκεια σε όλους τους τομείς. Αυτό συμβαίνει διότι η ταχύτητα κατάκτησης της Γ2 στα αρχικά στάδια είναι μεγαλύτερη στον ενήλικα και φτάνει σε ικανότητα ΦΟ σε μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο, όχι όμως στην προφορά (Krashen et al. 1982: 573).

Γενικά, όμως, τα ερωτήματα σχετικά με το πόσο απόλυτος και καθοριστικός είναι ο ρόλος της ηλικίας και πώς αυτός αποτιμάται στην τελική έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης μιας Γ2 συνεχίζουν να απασχολούν τους ερευνητές (Singleton 2001). Πλέον, υπάρχουν τρεις κατευθύνσεις. Μια κατηγορία μελετών εξαίρει τον ρόλο της ηλικίας και της κρίσιμης περιόδου, μια άλλη κατεύθυνση υποστηρίζει ότι η ηλικία έχει μικρό ή μηδαμινό ρόλο στην εκμάθηση της Γ2 (Hakuta 2001), ενώ μια τρίτη τονίζει ότι η αποτελεσματική διδασκαλία στην εκμάθηση της Γ2 είναι πολυπαραγοντική και κατά συνέπεια, οι διαφορές που μπορεί να προκύψουν κατά τη διαδικασία κατάκτησης της Γ2 δεν οφείλονται μόνο στην ηλικία (Ellis 1985: 106-107). Ωστόσο, είναι αποδεκτό πως το ΓΕΙΣ στο οποίο εκτίθενται τα παιδιά είναι πιο ανεπτυγμένο από αυτό που απευθύνεται σε ενήλικες, που μπορεί να αντιμετωπίσουν τη μη εξελιξιμότητα της γλωσσικής εκμάθησης παρά τη συνεχή έκθεση στο ΓΕΙΣ και τις ευκαιρίες χρήσης της Γ2 (Ellis 1994: 257, 354). Συνεπώς, πλήθος παραγόντων υπεισέρχονται στο πεδίο μελέτης³³.

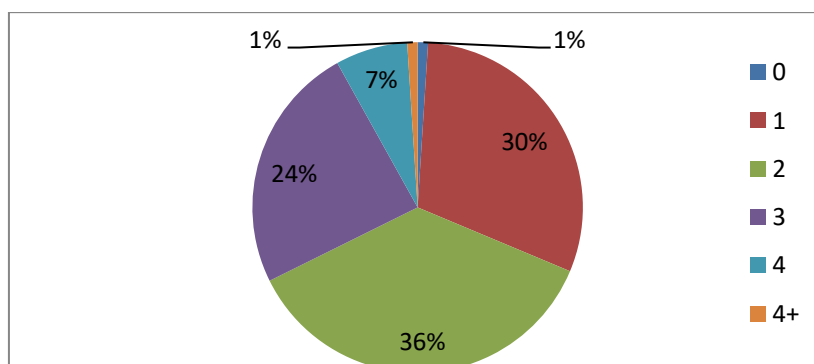
Στη συγκεκριμένη έρευνα, σχετικά με την ηλικία, οι συμμετέχοντες είναι ενήλικες μαθητές, εκ των οποίων 77% είναι άτομα ηλικίας 18-28 ετών, 15% άτομα 29-38 χρονών, 5% άτομα 39-50 ετών και 3% άτομα άνω των 51 χρονών, όπως απεικονίζονται στο γράφημα:

³³ Ενδ. για τη σημασία της έρευνας και του ελέγχου των παραγόντων και των ποικίλων ατομικών διαφορών με βάση την ηλικία των μαθητών που επηρεάζουν την εκμάθηση μιας Γ2, βλ.: Long 1990: 251-286, 1993: 196-221, Skehan 1989, Sparks & Ganschow 2001: 90-111.



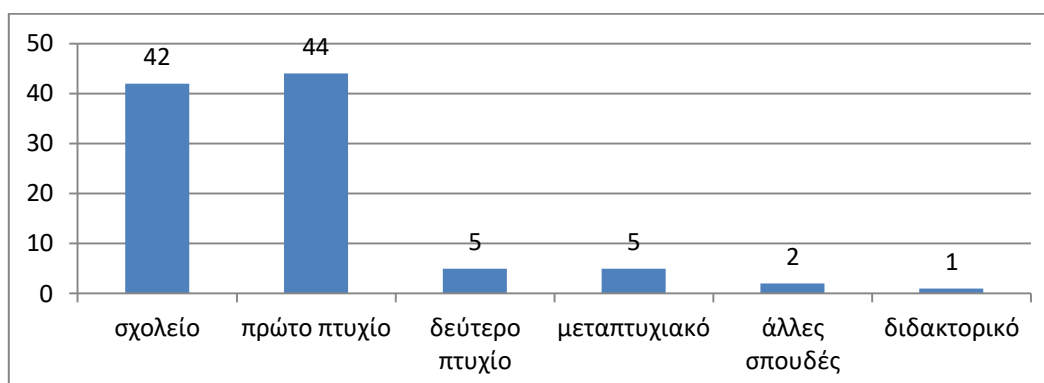
Γράφημα 78: Έρευνα Β: Η ηλικία των μαθητών

Κοινωνικοί παράγοντες που, επίσης, αποτελούν μεταβλητά χαρακτηριστικά, είναι οι ξένες γλώσσες και γενικά το επίπεδο μόρφωσης των εκπαιδευομένων. Αυτά δεν επηρεάζουν τόσο την πορεία της κατάκτησης άλλων Γ2, όσο την ετοιμότητα των σπουδαστών να ασχοληθούν με τη νέα Γ2 (Τριάρχη-Herrmann 2000: 204), η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ΚΓ2 (Wode 1988). Υπάρχουν ερευνητές που θεωρούν ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες, γλωσσικοί και εξωγλωσσικοί που επιδρούν στη γλωσσική εκμάθηση, όπως οι γλωσσικές ποικιλίες και οι άλλες γλώσσες που γνωρίζουν (Brown 1980, Ellis 1997, Lightbown & Spada 1999, Saville-Troike 2012). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη, οι συμμετέχοντες καταγράφουν τα προσωπικά τους στοιχεία και τις Γ2 που γνωρίζουν. Από αυτούς το 36% γνωρίζει δύο γλώσσες (μία εκ των οποίων είναι τα Αγγλικά), το 30% μία γλώσσα (29% από αυτούς γνωρίζουν Αγγλικά), το 24% τρεις γλώσσες (μία εκ των οποίων είναι τα Αγγλικά σε όλους τους μαθητές), το 7% τέσσερις (μία εξ αυτών είναι τα Αγγλικά), το 2% δεν ξέρει κάποια άλλη ξένη γλώσσα και το 1% γνωρίζει πάνω από τέσσερις γλώσσες (γράφημα 79):



Γράφημα 79: Έρευνα Β: Η γλωσσομάθεια των μαθητών

Παράλληλα με τις γλώσσες που γνωρίζουν οι σπουδαστές συμπληρώνουν κι ένα ακόμη μεταβλητό χαρακτηριστικό, το επίπεδο μόρφωσής³⁴ τους:



Γράφημα 80: Έρευνα Β: Η εκπαίδευση των μαθητών

Από τους εκπαιδευόμενους που συμμετέχουν, οι 44 δηλώνουν πως ολοκλήρωσαν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι 42 τη δευτεροβάθμια, οι 5 πως συνέχισαν τις σπουδές τους με μεταπτυχιακό, οι 5 με δεύτερο πτυχίο, οι 2 με άλλες σπουδές (που δε διευκρινίζουν) και 1 με διδακτορικό δίπλωμα.

Στα παραπάνω γραφήματα διαφαίνεται -ώς έναν βαθμό- και η ατομική διαφορά των μαθητών, η οποία τους επηρεάζει ως γνωστικός παράγοντας, η έφεσή τους. Η έφεση αποτελεί «την ταχύτητα με την οποία τα άτομα όλων των ηλικιών μπορούν επιτυχώς να κατακτήσουν και να χειριστούν μία ξένη γλώσσα» (Carroll 1973: 5), την κλίση, την ικανότητα να επιτύχει κανείς έναν μαθησιακό στόχο, τη θετική προδιάθεση να μάθει μια Γ2 (Larsen-Freeman & Long 1991), το ειδικό ταλέντο που διαθέτουν οι διδασκόμενοι για την εκμάθηση μιας Γ2 και εξασφαλίζουν υψηλά επίπεδα επιτυχίας (Gardner & MacIntyre 1993: 3-4), γεγονός που προϋποθέτει πως ο καθένας μπορεί να κατακτήσει μια γλώσσα (Johnson 2001: 123).

Κατά τον Carroll, η έφεση αποτελεί ένα έμφυτο ταλέντο και σχετίζεται με την ικανότητα να μαθαίνει κανείς μια γλώσσα γρήγορα και εύκολα. Υπογραμμίζει τις τέσσερις συνιστώσες της στη γλώσσα: α) την ικανότητα του μαθητή να κωδικοποιεί φωνητικά τους ήχους της Γ2 με έναν εύκολο -γι' αυτόν- τρόπο ώστε να τους θυμάται

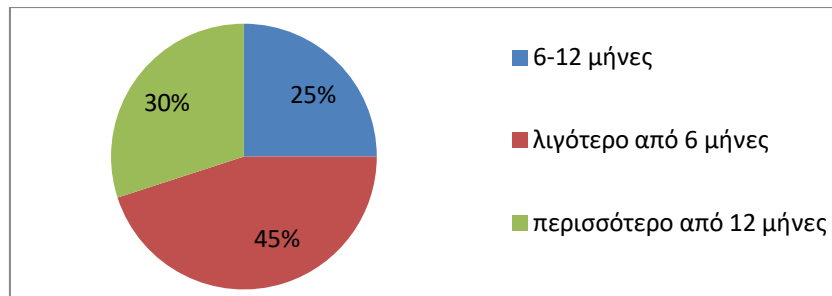
³⁴ Οι συμμετέχοντες είναι μαθητές του ΔΝΕΓ και έχουν υψηλό επίπεδο, είναι υποψήφιοι φοιτητές Α.Ε.Ι. που έχουν έγκριση από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, υπότροφοι του Υπουργείου Εξωτερικών, του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας, μεταπτυχιακοί φοιτητές και υποψήφιοι Διδάκτορες Α.Ε.Ι., φοιτητές ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων Socrates-Erasmus, ομογενείς, αλλοδαποί, παλιννοστούντες και σύζυγοι Ελλήνων πολιτών, οι οποίοι είναι κάτοχοι τίτλου σπουδών -τουλάχιστον- Β' εκπαίδευσης και έχουν άδεια παραμονής στην Ελλάδα.

αργότερα, β) τη γραμματική ευαισθησία του εκπαιδευομένου να αναγνωρίζει τις γραμματικές λειτουργίες που κατέχουν οι λέξεις μέσα σε μια πρόταση, γ) την επαγωγική ικανότητα του μαθητή να διακρίνει τις σχέσεις μορφής και σημασίας και δ) την ικανότητά του να αποστηθίζει τους συσχετισμούς μεταξύ ερεθισμάτων, ιδίως στην εκμάθηση του λεξιλογίου (Carrol 1981: 85-86).

Πολλοί ειδικοί έχουν ασχοληθεί με τον ορισμό της έφεσης και τον ρόλο της στη διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας. Η διαφοροποίησή τους έγκειται στο αν η έφεση είναι ξεχωριστός παράγοντας ατομικών διαφορών στη διαδικασία εκμάθησης Γ2. Κάποιοι θεωρούν πως η έφεση είναι ανεξάρτητη από άλλους παράγοντες, όπως τα κίνητρα, τον τύπο της προσωπικότητας, τις ευκαιρίες για μάθηση ή το περιβάλλον εκμάθησης, παράγοντες οι οποίοι πιθανώς επηρεάζουν την επιτυχία στη γλωσσική κατάκτηση (Carroll & Sapon 1959). Σε σχέση με την επίδοση αντιμετωπίζεται ξανά ως ξεχωριστή διάσταση, αφού αρχικά σε ένα γλωσσικό πρόγραμμα δεν υπάρχει σχέση ανάμεσά τους, όμως στο τέλος του προγράμματος είναι δυνατό να υπάρξει μια σχέση (Carrol 1981). Αναφορικά με το κίνητρο, κάποιοι θεωρούν ότι μαζί συνιστούν συστηματικά συνεπείς ενδείξεις της μαθησιακής επιτυχίας (Dörnyei & Skehan 2003: 589), ενώ άλλοι πως δεν υπάρχει μεταξύ τους σχέση (Carroll 1981, Ellis 1994, Larsen-Freeman & Long 1991).

Επιπροσθέτως, τα μαθήματα Ελληνικών που έκαναν ή όχι οι μαθητές στην Ελλάδα ή στη χώρα τους και η διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα είναι προσωπικά μεταβλητά χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με την έκθεση των διδασκομένων στη Γ2, μέσω αυθόρμητης επικοινωνίας είτε μέσω συστηματικής καθοδήγησης. Σύμφωνα με μελέτες, τα χρόνια διδασκαλίας (Collier 1989: 527, Flege 1999: 121) και τα χρόνια παραμονής στη χώρα όπου ομιλείται η Γ2 (Flege & Liu 2001: 534) επιδρούν στη γλωσσική εκμάθηση. Από τη συλλογή των προσωπικών δεδομένων όσων έλαβαν μέρος στην έρευνα, το 45,2% δεν είχε κάνει μαθήματα Ελληνικών πριν να έρθει στην Ελλάδα, το 47,0% είχε διδαχτεί Ελληνικά στη χώρα του και μόλις το 7,3% είχε κάνει μαθήματα στο ΔΝΕΓ στην Ελλάδα.

Αναφορικά με τη διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα, το 45% των μαθητών είναι λιγότερο από 6 μήνες, το 30% περισσότερο από 12 μήνες και το 25% 6-12 μήνες:



Γράφημα 81: Έρευνα Β: Η παραμονή των μαθητών στην Ελλάδα

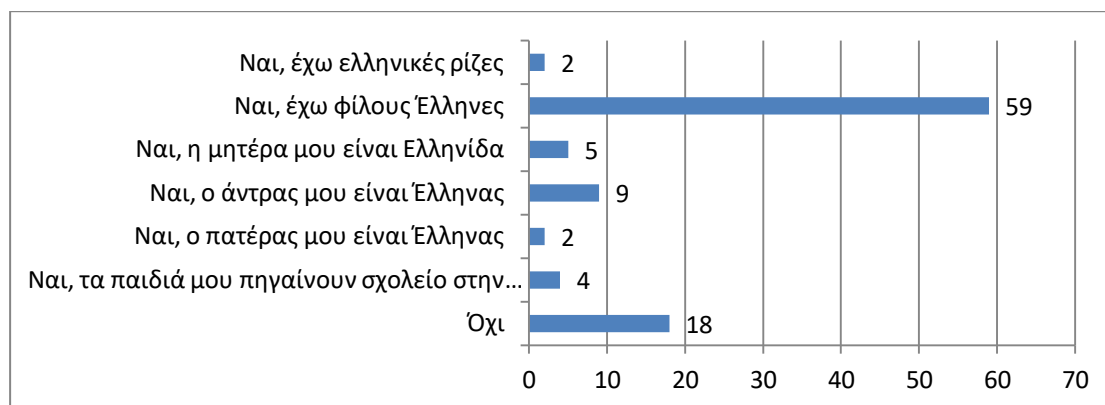
Οι τελευταίες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετίζονται με τη σχέση των συμμετεχόντων με την Ελλάδα (οικογένεια, φίλοι κ.λπ.) και τον σκοπό, γιατί δηλαδή θέλουν να μάθουν την Ελληνική. Η σχέση τους με την Ελλάδα, καθώς και ο λόγος που μαθαίνουν τη Ν.Ε. αποτελούν στοιχεία των συναισθηματικών παραγόντων στο πλαίσιο των ατομικών διαφορών των σπουδαστών. Η στάση προς τη γλώσσα-στόχο έχει κοινωνικό και ψυχολογικό υπόβαθρο και επηρεάζει τα κίνητρα των μαθητών. Η στάση, λοιπόν, των διδασκομένων προς τη Γ2 είναι η στάση τους απέναντι στους ΦΟ της Γ2, στο περιβάλλον τους και τον τρόπο κατάκτησης της γλώσσας, στις κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες που υπάρχουν εκεί.

Εκτός από τη στάση προς τη Γ2 ένας άλλος συναισθηματικός παράγοντας είναι το κίνητρο που μπορεί να έχει κάποιος και σύμφωνα με τους μελετητές, το κίνητρο για την εκμάθηση μιας Γ2 αποτελεί αποφασιστικό παράγοντα για την επιτυχή πορεία της κατάκτησης. Έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επιθυμία αυτή είναι πολύ πιο ισχυρή από τη χρονική διάρκεια της επαφής ή της διδασκαλίας της γλώσσας. Και γενικότερα, πολλά πορίσματα ερευνών αποδεικνύουν πως οι διάφορες διαστάσεις της προσωπικότητας, όπως είναι η έφεση, η στάση, το κίνητρο, η θέληση κ.ά., επηρεάζουν ευεργετικά τη γλωσσική εκμάθηση (Brown 2007, Ellis 1997, Lightbown & Spada 1999, Saville-Troike 2012).

Ποικίλα είδη κινήτρων παρουσιάζονται στη γενική βιβλιογραφία. Αυτά περιλαμβάνονται σε δύο γενικές κατηγορίες, στα ενδογενή και τα εξωγενή (Μπέλλα 2007: 28) ή εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1999: 201). Τα ενδογενή κίνητρα είναι αποτελέσμα της διαδικασίας της ΚΓ2, η επιθυμία του ατόμου να μάθει τη γλώσσα και η επιτυχία στην πορεία του. Τα εξωγενή κίνητρα είναι οι εξωτερικές ανάγκες που υπαγορεύουν τον διδασκόμενο να μάθει τη Γ2 (Μπέλλα 2007: 28). Για την επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας αναγνωρίζονται δύο βασικά

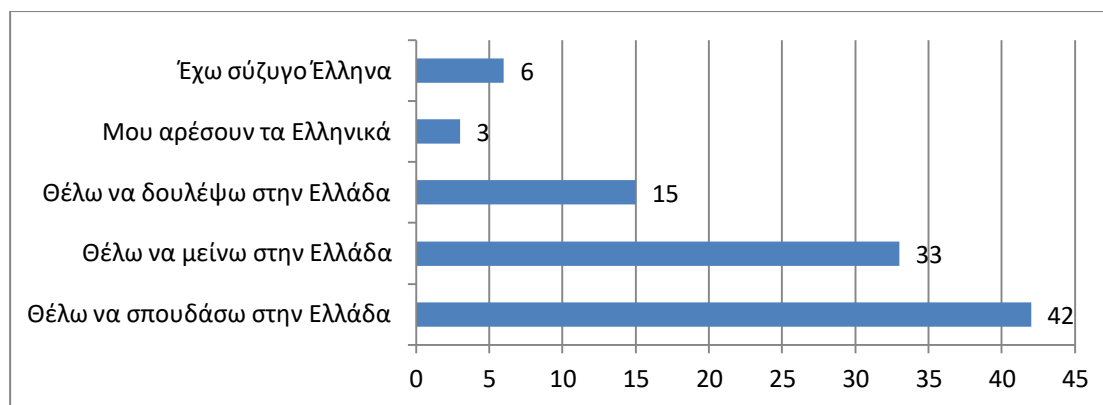
κίνητρα, το λειτουργικό (instrumental motivation) και το κίνητρο ενσωμάτωσης (integrative motivation). Το λειτουργικό κίνητρο είναι αυτό που ωθεί τον μαθητή στην εκμάθηση της Γ2, όπως η γνώση της γλώσσας για επαγγελματικούς λόγους (Crookes & Schmidt 1989: 220-224). Το κίνητρο ενσωμάτωσης είναι το προσωπικό ενδιαφέρον που δείχνει το άτομο για τον πολιτισμό και τον λαό της Γ2 (Lambert 1974: 89). Υπογραμμίζεται η σημαντικότητά τους και η αποτελεσματικότητά τους όταν συνδέονται και με άλλους παράγοντες, όπως η προσωπικότητα του διδασκόμενου, οι τρόποι που μαθαίνει τη Γ2, η στάση του στη Γ2, ο ρόλος του διδάσκοντα (Κολιάδης 1991: 94). Άλλοι ερευνητές εκθέτουν ως το πιο αποτελεσματικό είδος κινήτρου αυτό που προκύπτει από τη μαθησιακή διαδικασία (resultative motivation) (Burstall 1975: 112, Ellis 1994: 514). Γενικά, ο προσδιορισμός του είδους των κινήτρων που μπορεί να φέρει την υψηλότερη επίδοση στη Γ2 εξαρτάται από τον τρόπο που ο κάθε εκπαιδευόμενος ιεραρχεί αξιολογικά τους παράγοντες που τον ωθούν στην εκμάθηση της Γ2 (Gardner & MacIntyre 1993).

Στην εν λόγω έρευνα, 59 ερωτηθέντες έχουν Έλληνες φίλους, 18 δεν έχουν καμία σχέση με την Ελλάδα, 9 έχουν σύζυγο Έλληνα, 5 έχουν Ελληνίδα μητέρα, 4 έχουν παιδιά που πηγαίνουν σχολείο στην Ελλάδα, 2 έχουν Έλληνα πατέρα και 2 έχουν ελληνικές ρίζες:



Γράφημα 82: Έρευνα Β: Η σχέση των μαθητών με την Ελλάδα

Ως προς τον λόγο για τον οποίο μαθαίνουν Ελληνικά, 42 απαντούν ότι θέλουν να σπουδάσουν στην Ελλάδα, 33 να μείνουν στην Ελλάδα, 15 να δουλέψουν στην Ελλάδα, 6 είναι παντρεμένες με Έλληνα, και 3 απαντούν ότι τους αρέσουν τα Ελληνικά:



Γράφημα 83: Έρευνα Β: Το κίνητρο των μαθητών

4.3. Σχεδιασμός της Έρευνας Β & Συλλογή γλωσσικού υλικού

Το τεστ της Έρευνας Β³⁵ περιέχει τύπους ασκήσεων οικείου και κατανοητούς, που χρησιμοποιούνται εκτενώς στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2. Αυτοί οι τύποι ασκήσεων στοχεύουν στην ανάδειξη των γνώσεων και συγκεκριμένα στην παρουσίαση μιας σαφούς και αντιπροσωπευτικής εικόνας της χρήσης των επιθέτων από τους εκπαιδευμένους. Συνολικά περιλαμβάνονται δύο ασκήσεις, μία δομική άσκηση συμπλήρωσης και μία άσκηση ελεύθερης ΠΓΛ, που πληρούν τις ιδιαίτερες απαιτήσεις του υπό διδασκαλία γλωσσικού φαινομένου. Αρχικά, δίδεται η άσκηση κλειστού τύπου που πραγματεύεται το επίθετο και στη συνέχεια ακολουθεί η άσκηση ανοιχτού τύπου, με αφορμή φωτογραφικό υλικό, των οποίων τα θέματα εντάσσονται στις επικοινωνιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Γενικά, οι ασκήσεις συμπλήρωσης κενών αποσκοπούν στην παραγωγή ή τον μετασχηματισμό ενός ελλείποντος τύπου και εστιάζουν στη μορφή. Ενδείκνυνται, λοιπόν, για την εξάσκηση των σπουδαστών στη μορφολογία των ονοματικών τύπων. Παρουσιάζουν εναλλακτικές μορφές, ανάλογα με την ομάδα-στόχο. Μία μορφή είναι όταν ο διδασκόμενος καλείται να συμπληρώσει το κενό με έναν τύπο που δίνεται σε παρένθεση. Άλλη μορφή είναι όταν ο μαθητής πρέπει να συμπληρώσει το κενό με βάση ένα σύνολο τύπων, αφού πρώτα διαλέξει τον τύπο που ταιριάζει είτε από νοηματική είτε από γραμματική άποψη. Τέλος, μια άλλη μορφή είναι όταν ο διδασκόμενος χρειάζεται να βρει τον ελλείποντα νοηματικά τύπο, με επιλογές που μπορεί να είναι περισσότερες από μία, και να συμπληρώσει τα κενά, για να

³⁵ Για το τεστ, βλ. στο Παράρτημα: 1.

συναρμολογήσει τις μονάδες λόγου. Σε επίπεδο αρχαρίων, οι μαθητές δυσκολεύονται να ανακαλύψουν τον τύπο που απουσιάζει, αφού η έλλειψη του ίσως να δημιουργεί νοηματικό χάσμα σε αυτούς. Κατά συνέπεια, χρησιμοποιείται η πρώτη μορφή που είναι ευκολότερη και άρα οι εκπαιδευόμενοι αυτού του επιπέδου μπορούν να ανταποκριθούν. Επιπλέον, περικλείεται λεξιλόγιο και τύποι επιθέτων από όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, αφού στόχος είναι η παρουσίαση όλων των μορφολογικών δεσμών του επιθέτου σε όλους τους μορφολογικούς του τύπους (ενικός & πληθυντικός αριθμός, αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο γένος, ονομαστική, γενική, αιτιατική πτώση). Το επίθετο δίνεται στην παρένθεση, στον ενικό αριθμό, στο αρσενικό γένος και ο εκπαιδευόμενος το συμπληρώνει στον θετικό βαθμό, στον σωστό αριθμό, γένος και πτώση και με τον ανάλογο τονισμό.

Στο τελευταίο κομμάτι του τεστ, δίδεται η άσκηση ελεύθερης ΠΓΛ, που αποσκοπεί στην παραγωγή μεγαλύτερων μονάδων λόγου σε σύγκριση με τις δομικές ασκήσεις. Η «σωστή» απάντηση δεν είναι μόνο μία και οι μαθητές παρουσιάζουν τις σκέψεις τους, περιγράφουν, αμφισβητούν, συμφωνούν, διαφωνούν κ.λπ. Στόχος αυτού του τύπου ασκήσεων είναι η λειτουργική χρήση της γλώσσας και η εξάσκηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αφόρμηση της παραγωγής λόγου των διδασκόμενων είναι αυθεντικό υλικό και συγκεκριμένα αφόρμηση της παραγωγής αποτελούν έξι φωτογραφίες από οικείες θεματικές ενότητες (ταξίδι, τηλεόραση, αγορές, σινεμά, σπίτι, τέχνη), που εμπεριέχονται σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Επομένως όλοι οι διδασκόμενοι, άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο με διαφορετικό και διαβαθμιζόμενο βαθμό δυσκολίας. Το φωτογραφικό υλικό είναι έγχρωμο για να είναι αφενός πιο ελκυστικό και αφετέρου για να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές και πολλά επίθετα κατά την περιγραφή τους (π.χ. επίθετα που δηλώνουν χρώμα). Δεν προτείνεται συγκεκριμένος αριθμός λέξεων παραγωγής. Η έκταση είναι αποτέλεσμα υποκειμενικών κριτηρίων, ενδιαφερόντων και επιπέδου.

Στον κατευθυνόμενο τύπο άσκησης συμπεριλαμβάνονται προτάσεις που να περιέχουν το επίθετο με προονοματική ή μεταονοματική θέση, με έμψυχα και άψυχα ονόματα, με ή χωρίς άρθρο, με το να προηγείται αριθμητικό ή αντωνυμία, σε εσωτερική συμφωνία, που αποτελείται από επίθετο σε ρόλο χαρακτηριστή και ουσιαστικό σε ρόλο κεφαλής, αλλά και εξωτερική συμφωνία που αποτελείται από ουσιαστικό σε θέση υποκειμένου ή αντικειμένου και επίθετο σε ρόλο

κατηγορουμένου, όπως για παράδειγμα *Στο Διδασκαλείο έχουμε τρεις καινούργιους καθηγητές, Οι φακοί επαφής που αγόρασα ήταν ακριβοί, Ο τομέας των διεθνών σχέσεων είναι ενδιαφέρων, Ακολουθείτε αυτόν τον μακρύ δρόμο και μετά στρίβετε δεξιά!*

Στον ελεγχόμενο τύπο άσκησης περιλαμβάνονται επίθετα αλλά και άλλα μέρη του λόγου που χρησιμοποιούνται ως επίθετα, αφού το επίθετο είναι μία ανοιχτή και πολυμελής τάξη λέξεων (Μπακάκου-Ορφανού 2005: 93-94). Συγκεκριμένα, η μετοχή λόγω των ονοματικών και ρηματικών της χαρακτηριστικών, άλλοτε εντάσσεται στο όνομα και άλλοτε στο ρήμα (Robins 1989: 141). Πολλοί μελετητές τη θεωρούν χωριστή γραμματική κατηγορία (Αλεξανδρή 2003, Alexiadou & Anagnostopoulou 2008: 6, Kordoni 2002: 234), άλλοι ότι κατέχει ενδιάμεση θέση (Lascaratou 1991: 87, Σκλαβούνου 2000: 506) και άλλοι ότι συμπεριλαμβάνεται στην κατηγορία των επιθέτων (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 106, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 153, Τριανταφυλλίδης 2001: 190 κ.ά.). Στην παρούσα έρευνα περιέχονται επίθετα που προέρχονται από μετοχές της Α.Ε. Επίσης, εντάσσονται τα αριθμητικά, αφού έχουν συνδεθεί με τα επίθετα, καθώς πολλά εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά, λειτουργούν όπως αυτά και ονομάζονται αριθμητικά επίθετα (Τριανταφυλλίδης 2001: 123) ή συνεξεταζόμενα με τα επίθετα (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 264). Τόσο οι μετοχές όσο και τα αριθμητικά ανήκουν στη μορφολογική δέσμη των επιθέτων του τύπου *μεγάλος – μεγάλη – μεγάλο*.

Η έρευνα για την εύρεση των μορφολογικών κατηγοριών του επιθέτου σε λεξικά (Μπαμπινιώτης 2008, Συλλογικό Έργο 2007 & 2009), γραμματικές της Ν.Ε. (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011, Holton κ.ά. 1997, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004, Μπαμπινιώτης & Κοντός 1967, Παπαναστασίου 1990, Σταυρακάκης 1975, Τριανταφυλλίδης 2001, Τσολάκης 1992, Τσοπανάκης 1994, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011), μελέτες (Καβουκόπουλος 1996, Κάντζου & Ζώτος 2001), βοηθήματα (Κίτσα 2006, Παντελόγλου 2009), γραμματικές της Ν.Ε. ως Γ2 (Τζεβελέκου κ.ά. 2007, Κατσιμαλή κ.ά. 2003, Μακρόπουλος κ.ά. 2014), οδηγεί στο συμπέρασμα πως υπάρχει μεγάλη ασάφεια μεταξύ τους και πως τα όρια πολλών από αυτά δεν είναι διακριτά (βλ. Παράρτημα: 2). Η συλλογή των μορφολογικών χαρακτηριστικών του επιθέτου από τα προαναφερθέντα λεξικά, γραμματικές της Ν.Ε. ως Γ1 & ως Γ2, μελέτες, βοηθήματα οδηγεί σε μία κατηγοριοποίηση που έχει ως πρότυπο τη *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, των

Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004) για την εξυπηρέτηση των διδακτικών στόχων. Η επιλογή αυτής της γραμματικής έγινε λόγω του ότι είναι η πιο εξειδικευμένη, έχει μια άλλη σύλληψη και προσέγγιση της γραμματικής, απευθύνεται σε ΦΟ και ΜΦΟ και αποτελεί ένα πρότυπο περιγραφής της Ελληνικής, αφού συνδυάζει τη δομική και λειτουργική ανάλυση της γλώσσας αποβλέποντας στην επίτευξη επικοινωνιακών στόχων. Με αυτόν τον τρόπο η περιγραφή και παρουσίαση της μορφολογίας του επιθέτου τίθεται σε νέα βάση. Δε γίνεται σύμφωνα με το γραμματικό γένος, αλλά με κριτήριο τη μορφολογία των πτώσεων (βλ. Παράρτημα: 3). Επιτυγχάνεται μια εσωτερική ομαδοποίηση βάσει της κατανομής των θεμάτων. Το μορφολογικό σύστημα του επιθέτου βασίζεται στο ονοματικό σύστημα. Σε αντιστοιχία με τους συνδυασμούς τύπων για τα τρία γένη προτείνονται οι μορφολογικές δέσμες. Αυτές συνιστούν σύνολα επιθέτων που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά σε σχέση με τον σχηματισμό των τύπων τους (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: IX-XI, 218-241):

1. Επίθετα του τύπου *μεγάλος – μεγάλη – μεγάλο* (βλ. Παράρτημα 3^α):

α. *καλός -ή -ό, μεγάλος -η -ο, φρόνιμος -η -ο*

β. *παλιός -ά -ό, αθώος -α -ο, μέτριος -α -ο*

γ. *γλυκός -ιά -ό, φρέσκος -ια -ο και*

δ. *δικατάληκτα επίθετα: ενεργός -ός/ή -ό, βόρειος -ος/α -ο*

2. Επίθετα του τύπου *σταχτής – σταχτιά – σταχτί* (βλ. Παράρτημα: 3^β):

α. *μαβής -ιά -ί*

β. *βαθύς -ιά -ύ*

(γ. *ευθύς -εία -ύ*)

3. Επίθετα του τύπου *ασθενής – ασθενής – ασθενές* (βλ. Παράρτημα 3^γ):

α. *ακριβής -ής -ές*

β. *συνήθης -ης – σύνηθες*

γ. *βραχώδης -ώδης -ώδες*

4. Νεοελληνικά επίθετα από μετοχές της Α.Ε. (βλ. Παράρτημα 3^δ):

α. α1. *ενδιαφέρων -ουσα -ον, παρών -ούσα -όν*

α2. *δηλών -ούσα -ούν*

β. *προαχθείς -είσα -έν*

5. Επίθετα του τύπου *γκρινιάρης – γκρινιάρα – γκρινιάρικο* (βλ. Παράρτημα: 3^ε):

α. *γκρινιάρης -α -ικο, μικρούλης -α -ι/-ικο*

β. *τζαμπατζής -ού -ήδικο, υπναράς -ού -άδικο/-ούδικο*

6. Το επίθετο *πολύς – πολλή – πολύ* (βλ. Παράρτημα: 3^{στ})

7. Τα άκλιτα επίθετα

8. Επίθετα με ιδιαιτερότητες (λ.χ. *κοκκινογένης, ούριος, ευγνώμων*)

Οι κατηγορίες των επιθέτων που υπάρχουν στα τεστ των εξετάσεων ελληνομάθειας, στην Έρευνα Α, καλύπτουν μόνο τρεις μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου: τα επίθετα σε *-ος -η -ο*, σε *-ης -ης -ες* και το επίθετο *πολύς*. Στην Έρευνα Β, χρησιμοποιούνται στοιχεία που συνθέτουν μια επαρκή αναπαράσταση του επιθέτου, επιδιώκοντας την εγκυρότητα του περιεχομένου (Cohen et al. 2000: 109). Παράλληλα, επιδιώκεται να παρουσιαστεί μια σαφέστερη παρουσίαση της θεματικής αλλομορφίας του ληκτικού φωνήεντος του θέματος, προκειμένου να αναπαρίστανται σχηματικά όσο το δυνατό περισσότεροι συνδυασμοί. Περιλαμβάνονται επίθετα του τύπου *μεγάλος – μεγάλη – μεγάλο*, επίθετα του τύπου *σταχτής – σταχτιά – σταχτί*, επίθετα του τύπου *ασθενής – ασθενής – ασθενές*, επίθετα του τύπου *γκρινιάρης – γκρινιάρα – γκρινιάρικο*, νεοελληνικά επίθετα από μετοχές της Α.Ε., το επίθετο *πολύς – πολλή – πολύ* και τα άκλιτα επίθετα, λαμβάνοντας υπ' όψιν μας τις μορφολογικές δέσμες που παραθέτουν συγχρονικές γραμματικές (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004). Εντούτοις, δε συμπεριλαμβάνονται στον κλειστό τύπο άσκησης του τεστ κάποιες υποκατηγορίες από τη μία πλευρά εξαιτίας της σπάνιας χρήσης τους και του πολύ τυπικού ύφους τους που αντιστοιχούν στο Επίπεδο Γ2 και από την άλλη πλευρά διότι δεν παρουσιάζονται είτε στις σύγχρονες γραμματικές που υποστηρίζουμε και εκπροσωπούμε είτε στα Α.Π. Από τα επίθετα του τύπου *μεγάλος – μεγάλη – μεγάλο*, δε χρησιμοποιούνται τα *δικατάληκτα επίθετα σε -ος* και από τα νεοελληνικά επίθετα που προέρχονται από μετοχές της Α.Ε. αυτά που σχηματίζονται από μετοχές του ενεστώτα Ε.Φ. σε *-ών -ώσα -ών*, καθώς δεν αναφέρονται στη γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη και στα Α.Π. (Αντωνοπούλου 2001, Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998, Ιακώβου κ.ά. 2002, Ιακώβου & Μπέλλα 2004, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013, Κέντρο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης 1998). Επίσης, δε συμπεριλαμβάνονται αυτά που προέρχονται από μετοχές του αορίστου της Ε.Φ. σε *-ας -ασα -αν* αφού δεν περιέχονται στη γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004) και στο Α.Π. (Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998) αλλά μόνο στο Επίπεδο Γ1 του Α.Π. (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013) και τις μετοχές του αορίστου της ΜΠ.Φ. σε *-είς -είσα -έν* που παρουσιάζονται στα Α.Π. στο Επίπεδο Γ (Ιακώβου & Μπέλλα 2004, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013), ενώ παλιότερα στο Επίπεδο Δ

(Αντωνοπούλου κ.ά. 2001). Από τα επίθετα του τύπου *σταχτής – σταχτιά – σταχτί*, οι ασκήσεις δεν περιέχουν τα επίθετα σε *-ύς -εία -ύ* εφόσον δεν περιέχονται στο Α.Π. (Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998) και δεν υπάρχουν εκτενείς αναφορές στη γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη γι' αυτήν την υποδέσμη (2004: 227). Τέλος, δεν εντάσσονται στα τεστ επίθετα με ιδιαιτερότητες στον σχηματισμό τους, όπως ορισμένα επίθετα που δε σχηματίζουν και τα τρία γένη είτε γιατί είναι συνδεδεμένα με ένα φυσικό γένος, λ.χ. *κοκκινογένης*, είτε γιατί χρησιμοποιούνται σε στερεότυπες εκφράσεις, π.χ. *ούριος άνεμος*, είτε γιατί χαρακτηρίζουν πρόσωπα και δε σχηματίζουν το ουδέτερο, λ.χ. *ευγνώμων* (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 235).

Κατά την εξέταση των ΠΓΛ της Έρευνας Α συμπεραίνουμε πως οι μαθητές τόσο στον ενικό όσο και στον πληθυντικό παρουσιάζουν αρκετούς τύπους λαθών και γι' αυτόν τον λόγο στην άσκηση Β υπάρχουν κενά που να χρήζουν συμπλήρωσης τόσο από τον ενικό (40 κενά) όσο και από τον πληθυντικό αριθμό (35 κενά). Ακόμα, μελετώντας την ΠΤΩ, καταλήγουμε στον σχηματισμό κενών που απαιτούν συμπλήρωση, κυρίως, από την ονομαστική (39 κενά), αλλά και από την αιτιατική (17) και τη γενική (19). Αντίθετα με την Έρευνα Α, δε συμπεριλαμβάνεται, και συνεπώς δεν υφίσταται επεξεργασία, η κλητική παρά μόνο οι βασικές πτώσεις, επειδή δε θα ήταν δυνατή η σύγκριση όμοιων δεδομένων. Άλλωστε, στην Έρευνα Β οι ΠΓΛ έχουν τη μορφή περιγραφής και όχι είδος λόγου που να περιέχει κλητική προσφώνηση (όπως στην Έρευνα Α: γράμμα). Τέλος, αναφορικά με το GEN στην Έρευνα Α διαπιστώνουμε πως στη θέση 80 επιθέτων στο θηλυκό γένος, 23 στο αρσενικό και 23 στο ουδέτερο χρησιμοποιούνται 83 επίθετα στο ουδέτερο, 27 θηλυκά και 13 αρσενικά. Συνεπώς, εντάσσουμε στο τεστ μας περισσότερα κενά που συμπληρώνονται από επίθετα αρσενικού (29), θηλυκού (28) και λιγότερα ουδέτερου γένους (17):

<i>ακριβός</i>	<i>τέλειος</i>	<i>θαλασσής</i>	<i>αναιδής</i>	<i>πολύς</i>
<i>άσχημος</i>	<i>καθαρός</i>	<i>καφετής</i>	<i>δευτεροετής</i>	
<i>έτοιμος</i>	<i>κακός</i>	<i>πορτοκαλής</i>	<i>δημοφιλής</i>	
<i>ευχάριστος</i>	<i>μαλακός</i>	<i>εικοσάρης</i>	<i>διεθνής</i>	
<i>καλός</i>	<i>ξανθός</i>	<i>ζηλιάρης</i>	<i>εμφανής</i>	
<i>μοναδικός</i>	<i>γλυκός</i>	<i>κουτσομπόλης</i>	<i>επιβλαβής</i>	
<i>ξένος</i>	<i>ολόφρεσκος</i>	<i>πεισματάρης</i>	<i>ευφύης</i>	
<i>όμορφος</i>	<i>βαρύς</i>	<i>απών</i>	<i>πλήρης</i>	
<i>σωστός</i>	<i>μακρύς</i>	<i>ενδιαφέρων</i>	<i>ιδεώδης</i>	
<i>ταιριαστός</i>	<i>παχύς</i>	<i>παρών</i>	<i>κρεμώδης</i>	

γκρίζος	φαρδός	μπελαλής	περιπετειώδης	
καινούργιος	πλατύς	γλωσσάς	μπλε	
νέος	βυσσινής	αγενής	μπεζ	

Πίνακας 9: Τεστ / Έρευνα Β: Τα επίθετα στις ασκήσεις κλειστού τύπου

Η φύση του δείγματος παίζει σημαντικό ρόλο και εξαρτάται από τη μέθοδο συλλογής του. Για παράδειγμα, υπάρχει η συλλογή δείγματος κατά τη φυσική χρήση της γλώσσας, σε πραγματικές συνθήκες. Μία δεύτερη μέθοδος είναι η εκμαίευση (elicitation) γλωσσικών πληροφοριών. Υπάρχει η κλινική εκμαίευση της Γ2, κατά την οποία ο διδασκόμενος παρέχει δεδομένα τα οποία χρησιμοποιούνται όταν ο ερευνητής δεν έχει ακόμη μια καλά οργανωμένη υπόθεση σχετικά με τη φύση της γλώσσας που ερευνά. Τέλος, υπάρχει και η εμπειρική εκμαίευση, στη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευόμενος δίνει δεδομένα σχετικά με συγκεκριμένα γλωσσικά μοτίβα που ενδιαφέρουν τη δεδομένη στιγμή τον ερευνητή. Η πρώτη μέθοδος, για τους περισσότερους μελετητές, είναι η πιο κατάλληλη καθώς δείχνει τι μπορεί να «κάνει» ο διδασκόμενος με τη Γ2. Εντούτοις, επειδή συχνά δεν είναι εφικτό να μετρηθεί μια πραγματική συζήτηση και να έχουμε επαρκή δεδομένα ή δεδομένα με τις συγκεκριμένες γλωσσικές δομές που μελετά μια έρευνα, χρησιμοποιούνται οι άλλες δυο μέθοδοι. Τα δεδομένα από φυσική συζήτηση χρησιμοποιούνται για τη μελέτη της καθομιλουμένης, θέμα αρκετά ενδιαφέρον για τους κοινωνιογλωσσολόγους. Ο Labov (1970) θεωρεί ότι η καθομιλουμένη υφίσταται όταν οι ομιλητές με οικειότητα μεταξύ τους επικοινωνούν αυθόρμητα και δεν προσέχουν ιδιαίτερα τις παραγωγές τους. Το πρόβλημα είναι ότι όταν γνωρίζουν ότι τους παρατηρούν, τείνουν να είναι πιο προσεκτικοί. Ο Labov το ονομάζει *Παράδοξο του Παρατηρητή* (Observer's Paradox) και υποστηρίζει ότι ο μόνος τρόπος σωστής συλλογής δεδομένων είναι μέσω της συστηματικής παρατήρησης, η οποία όμως θα κρύβει την πιο προσεκτική στάση των ομιλητών επειδή θα γνωρίζουν ότι τους προσέχουν και με αυτόν τον τρόπο η καθομιλουμένη είναι σχεδόν αδύνατον να παράσχει αντικειμενικά δεδομένα. Ένας τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος θα ήταν να μη γνωρίζουν οι συμμετέχοντες ότι καταγράφονται, κάτι που ωστόσο δε συνάδει με την ηθική δεοντολογία της έρευνας. Άλλος τρόπος είναι να δημιουργήσει ο ερευνητής μια σχέση οικειότητας με τους σπουδαστές, κάτι που είναι δυνατό μόνο σε περιπτώσεις που υπάρχει χρόνος διαθέσιμος. Τρίτος τρόπος είναι οι διδασκόμενοι να μιλήσουν για ένα γεγονός που

έχει ισχυρό ψυχολογικό αντίκτυπο πάνω τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις, ο ομιλητής ενδιαφέρεται περισσότερο για το νόημα παρά για την ορθότητα της γλώσσας.

Η δεύτερη μέθοδος διακρίνεται σε δύο είδη κλινικής εκμαίευσης που σχετίζονται με το αν ο ερευνητής θέλει να συλλέξει γενικά ή επικεντρωμένα δεδομένα. Στην πρώτη περίπτωση το εργαλείο σχεδιάζει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής θα παραγάγει λόγο στη Γ2 με προσχεδιασμένο τρόπο. Στη δεύτερη, οι διδασκόμενοι οδηγούνται στη χρήση συγκεκριμένου γλωσσικού φαινομένου ή δομής μέσω προφορικού ή γραπτού λόγου. Η πειραματική εκμαίευση είναι η προσπάθεια να παραχθεί ένα προσυμφωνημένο γλωσσικό χαρακτηριστικό στον λόγο του διδασκόμενου και έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή μικρών τμημάτων λόγου -από μία και μόνο λέξη έως μία ολόκληρη πρόταση- μέσα σε αυστηρά δομημένο γλωσσικό πλαίσιο.

Αναφορικά με την εγκυρότητα της μεθόδου, κάποιοι ερευνητές, όπως ο Naiman (1974: 3), υποστηρίζουν τέτοια δεδομένα διότι μοιάζουν με φυσικό λόγο. Άλλοι θεωρούν ότι αυτό δεν ισχύει καθώς ο μαθητής παράγει διαφορετικές αρνητικές προτάσεις στον ελεύθερο απ' ότι στον προσχεδιασμένο λόγο. Σε αυτήν την έρευνα επιδιώκεται η σύζευξη της φυσικής και της κλινικής εκμαίευσης των δεδομένων, αφού επιχειρείται η ανάπτυξη μιας οικείας σχέσης με τους συμμετέχοντες μέσω γνωριμίας και καταγραφής των προσωπικών τους στοιχείων από τα ερωτηματολόγια που τους δίνονται και φυσικά μέσα από τις διδακτικές παρεμβάσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές λειτουργούν σε ομαδικό πνεύμα με δραστηριότητες, κατά τη διάρκεια των οποίων ο ερευνητής-καθηγητής είναι παρών τόσο ως καθοδηγητής όσο και ως βοηθός. Επιπροσθέτως, υπογραμμίζεται η ενεργή συμμετοχή τους με την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου στις διδακτικές πράξεις αλλά και στην έρευνα με τις ΠΓΛ στα τεστ με ενδιαφέροντα θέματα γι' αυτούς. Παράλληλα, με την κλινική εκμαίευση οι σπουδαστές παροτρύνονται για την παραγωγή συγκεκριμένου γλωσσικού φαινομένου μέσω γραπτού λόγου.

Άλλοι βασικοί παράγοντες για το δείγμα είναι το είδος των κειμένων που συλλέγονται και οι συνθήκες υπό τις οποίες παράγεται ο γραπτός λόγος, αν υπάρχει χρονικό όριο -γεγονός που για τους μαθητές εξομοιώνεται με συνθήκες εξετάσεων και μπορεί να είναι στρεσογόνο- ή αν οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε βιβλία αναφοράς, όπως λεξικά (Ellis & Barkhuizen 2005: 23-30). Στην παρούσα διατριβή το χρονικό όριο που παραχωρείται για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι συνολικά τρεις

ώρες και δεν υπάρχει καμία πρόσβαση σε βοηθητικό-υποστηρικτικό υλικό, ηλεκτρονικό ή μη, από τους εκπαιδευόμενους.

Αφού συλλέγουμε, καταγράφουμε, κωδικοποιούμε, οργανώνουμε, επεξεργαζόμαστε και αναλύουμε τους λανθασμένους τύπους στη χρήση των επιθέτων, προβαίνουμε στο να απαντήσουμε σε όλα τα παραπάνω δεδομένα, που είτε έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους (άσκηση-ΠΓΛ) είτε αποδεικνύουν ή όχι αποτελέσματα άλλων αντίστοιχων ερευνών. Με τον σχεδιασμό και την πραγμάτωση των αρχικών και τελικών δοκιμασιών (τεστ πριν τις διδακτικές μεθόδους-τεστ μετά τις διδακτικές μεθόδους) προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τα απαραίτητα δεδομένα για μια επαρκή αναπαράσταση των μορφολογικών κατηγοριών του επιθέτου στην Ελληνική ως Γ2 και να προτείνουμε μια πιο ολοκληρωμένη, ευέλικτη και ευεργετική διδακτική πρόταση που θα βοηθήσει και τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους.

Ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων το οποίο αξιοποιείται ιδιαίτερος στις ποσοτικές έρευνες αποτελούν οι δοκιμασίες ελέγχου. Η Έρευνα Β περιλαμβάνει 198 τεστ, συμπληρωμένα από 99 συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, 99 τεστ με τις αρχικές δοκιμασίες (διάρκεια: τρεις ώρες) και 99 με τις τελικές (διάρκεια: τρεις ώρες). Συνεπώς, τα δεδομένα της Έρευνας Β που έχουμε συλλέξει και επεξεργαστεί διαχωρίζονται στα γλωσσικά στοιχεία της Έρευνας Β πριν (Έρευνα Β1) και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις (Έρευνα Β2), που συμπληρώνονται από τους ίδιους μαθητές όλων των επιπέδων (Α, Β, Γ), επιδιώκοντας να συμβάλουν στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής των προσεγγίσεων που επιλέξαμε στη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου του επιθέτου.

4.4. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία τόσο στην Έρευνα Α όσο και στην Έρευνα Β αποτελεί συλλογή δεδομένων από ΠΓΛ και από εκμαίευση. Με τη συλλογή ΠΓΛ και τη δημιουργία ΣΚΜ (Granger 2003a: 538, Znotiņa 2017: 238-242) αλλά και με τη συγκέντρωση δεδομένων από ασκήσεις εκμαίευσης (Gaëtanelle 2007: 276), επιδιώκεται η παρουσίαση μιας σαφέστερης εικόνας των γνώσεων των μαθητών. Με τα ΣΚΜ δεν καθίσταται ευκρινές αν οι παραγωγές των σπουδαστών είναι ή όχι και σε ποιο βαθμό μέρος του γλωσσικού φορτίου του εκπαιδευόμενου. Το ότι οι μαθητές δεν παράγουν συγκεκριμένες δομές δε σημαίνει απαραίτητα ότι δεν τις γνωρίζουν, αλλά ίσως ότι

δεν τυχαίνει να τις χρησιμοποιήσουν την παρούσα στιγμή ή πως δεν επιθυμούν να ρισκάρουν με τη χρήση μιας δομής που δε γνωρίζουν (Barlow 2005: 527). Γι' αυτό συμπεριλαμβάνονται και δεδομένα εκμαίευσης που ελέγχονται, καθώς στοχεύουν σε συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά (Gaëtanelle 2007: 276).

Αρχικά σκιαγραφείται το προφίλ του δείγματος της έρευνας με τη διανομή ερωτηματολογίου και τη μετέπειτα καταγραφή και οργάνωση των προσωπικών τους δεδομένων, όπως το όνομα, τη χώρα προέλευσης, το επίπεδο ελληνομάθειας, το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο μόρφωσης, τις γλώσσες που γνωρίζουν, το κίνητρο που έχουν, τον χρόνο παραμονής τους στην Ελλάδα, ατομικές διαφορές που επιδρούν, περισσότερο ή λιγότερο, στην πορεία της ΚΓ2 (Gardner & MacIntyre 1993, Long 1990 & 1993). Όλα αυτά τα δεδομένα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλες μελέτες με περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση. Για παράδειγμα, τα ονόματα των συμμετεχόντων (της Έρευνας Α και της Έρευνας Β) υπάρχουν καταγεγραμμένα είτε για να υπάρχουν στο αρχείο -ως μέρος της έρευνας- είτε για να παρακολουθηθεί η πρόοδός τους σε κάποια μελλοντική έρευνα που σχετίζεται στη Γ2 (Verma & Mallick 1999: 121) ή και στην κατάκτηση άλλων ξένων γλωσσών Γ3 (Hammarberg 2009, Leung 2007). Με βάση το προφίλ, τις επικοινωνιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα αποτελέσματα της Έρευνας Α, καθώς και το υπό διδασκαλία γλωσσικό γραμματικό φαινόμενο σχεδιάζεται η Έρευνα Β.

Η έρευνα υλοποιείται χρονικά σε δύο φάσεις, με σκοπό την παρατήρηση και καταγραφή της εξέλιξης της επίδοσης των διδασκομένων στην κατάκτηση των επιθετικών τύπων της Ν.Ε. Άλλωστε ένα διάστημα τριών εβδομάδων αποτελεί σημαντικό παράγοντα εγκυρότητας (Cohen et al. 2000: 115). Πριν τη διεξαγωγή της Έρευνας Β, οι σπουδαστές είχαν διδαχθεί ρητά κάποιες από τις κατηγορίες του επιθέτου (ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους). Σε αυτό το σημείο, επισημαίνεται το γεγονός πως στους μαθητές όλων των επιπέδων δόθηκε το υλικό της έρευνας μετά το πέρας πέντε μηνών από την έναρξη των μαθημάτων τους, ώστε και οι αρχάριοι εκπαιδευόμενοι να έχουν κατανοήσει, τουλάχιστον, κάποιες από τις κατηγορίες του επιθέτου του επιπέδου γλωσσομάθειας στο οποίο ανήκουν. Παράλληλα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με δεδομένα πέραν του επιπέδου τους, εφόσον ζουν στην Ελλάδα και συναναστρέφονται με ΦΟ. Κάτι ανάλογο διαπιστώνεται και από τα πορίσματα της Έρευνας Α, στην οποία, κατά τη συλλογή των δεδομένων παρατηρήθηκαν επίθετα όπως *κουτσομπόλης* σε γραπτό μαθητή Επιπέδου

A, ενώ αυτή η κατηγορία των επιθέτων αντιστοιχεί στο B1, σύμφωνα με τα Α.Π. (Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998: 105-106, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013). Άλλο παράδειγμα, αποτελεί το *προαναφερθείς* σε γραπτό Επιπέδου B, ενώ ανήκει στο Γ1 (Ιακώβου & Μπέλλα 2004, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013). Επιπλέον, αναφορικά με τους αρχάριους μαθητές, η διεξαγωγή των τεστ γίνεται μόνο σε αυτούς που ανήκουν σε εντατικά προγράμματα (με καθημερινό μάθημα 3 ή 4 ωρών), ώστε να βρίσκονται σχεδόν στο Επίπεδο A2.

Οι δοκιμασίες (αρχικές: άσκηση B1-ΠΓΛ1 & τελικές: άσκηση B2-ΠΓΛ2) δίνονται στην τάξη, καθώς εκλαμβάνονται ως πιο οικείες, αφού ο ερευνητής, και στην παρούσα μελέτη και καθηγητής, μπορεί να μιλήσει για αυτά και να εξηγήσει απορίες που μπορεί να προκύψουν ή να δοθεί ενθάρρυνση στους συμμετέχοντες (Dörnyei 2003: 68). Τρεις εβδομάδες μετά τη συμπλήρωση των 99 τεστ της Έρευνας B ακολουθούν τρεις τρίωρες διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση μοντέλων διδασκαλίας της γραμματικής, ΕΤ & ΔΔ, και συγκεκριμένα του επιθέτου της Ελληνικής ως Γ2.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο στάδιο (Έρευνα B1) πραγματοποιείται η γνωριμία με τους μαθητές, ώστε να είναι πιο άνετοι και εξοικειωμένοι με τον ερευνητή αλλά και με το είδος της έρευνας και του τρόπου υλοποίησής της. Δίδεται το τεστ για τη συλλογή των ατομικών τους χαρακτηριστικών και τη σκιαγράφιση του προφίλ τους. Στο δεύτερο στάδιο διεξάγεται το τεστ και συλλέγεται το γλωσσικό υλικό των διδασκομένων (198 τεστ συνολικά: 99 τεστ πριν & 99 μετά τη διδακτική παρέμβαση). Το πρώτο στάδιο της Έρευνας A είναι το δεύτερο της Έρευνας B, η συλλογή των 198 τεστ ελληνομάθειας.

Κατά τη διάρκεια της Έρευνας B διεξάγονται οι διδακτικές παρεμβάσεις, οι οποίες ολοκληρώνονται σε 9 ώρες, σε τρία τρίωρα μαθήματα. Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών προσεγγίσεων παρεμβάλλονται τρεις εβδομάδες από τη συμπλήρωση των ίδιων τεστ στους ίδιους μαθητές. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων γίνεται σύμφωνα με κριτήρια, όπως την προσαρμογή στο πλαίσιο πολυεπίπεδης διδασκαλίας, την κάλυψη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων (κατανόηση & παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου), τη γνώση -ώς κάποιου βαθμό- του αντικειμένου διδασκαλίας αφού πολλοί διδασκόμενοι γνωρίζουν ότι ένα επίθετο λαμβάνει τα γραμματικά χαρακτηριστικά του ΓΕΝ, του ΑΡΙ και της ΠΤΩ από το ουσιαστικό που προσδιορίζει και κατανοούν αυτόν τον μηχανισμό έχοντας

ξεκινήσει ήδη από τα πρώτα μαθήματα του Επιπέδου Α με τα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*, δηλαδή από τις βασικότερες λεξιλογικά κατηγορίες επιθέτων σε *-ος -η -ο & -ος -α -ο* και τέλος, το προσφερόμενο υλικό που έχει κάποια συνάφεια με το υλικό των εγχειριδίων των σπουδαστών.

Βάση αποτελούν σύγχρονες προσεγγίσεις για την υπόρρητη διδασκαλία της γραμματικής στη Γ2, η ΔΔ και η ΕΤ. Αρχικά, διανέμονται στους διδασκόμενους δραστηριότητες της ΕΤ, αναφορικές και συναισθηματικές δραστηριότητες δομημένου εισαγομένου της ΔΔ και το ΔΓΛ, προκειμένου να εστιαστεί η προσοχή των μαθητών στα μορφολογικά στοιχεία, εν προκειμένω στα καταληκτικά μορφήματα των επιθέτων. Σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός-ερευνητής περιφέρεται ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους που έχουν οργανωθεί σε ομάδες και προσφέρει βοήθεια όπου χρειάζεται για τη διευκόλυνσή τους.

Στην αρχή γίνεται μία μικρή συζήτηση ως επανεκκίνηση γνωριμίας (η πρώτη επαφή ήταν με τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν για τη συλλογή των προσωπικών τους στοιχείων), με ερωτήσεις σχετικά με τα ονόματα, προέλευση κ.λπ. των μαθητών για την καλλιέργεια ενός πιο οικείου κλίματος. Έπειτα, αναλύεται ο σκοπός της επίσκεψης και δίδονται οδηγίες στους διδασκόμενους. Με τη βοήθεια των διδασκόντων οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (ανά 5 ή 6 άτομα), ώστε να συμμετάσχουν συνεργατικά στις διδακτικές πράξεις με σκοπό τη διδασκαλία των μορφολογικών κατηγοριών του επιθέτου μέσα σε ένα κατάλληλο περιβάλλον (Willis 1996: 40).

Οι τρεις επισκέψεις του ερευνητή-καθηγητή έχουν ως θεματικούς πυρήνες την «Περιγραφή» (εσωτερική & εξωτερική), τη «Ζωή στην Πόλη και το Χωριό» και τα «Ταξίδια». Η επιλογή των συγκεκριμένων θεμάτων έγινε βάσει των Α.Π. και των εγχειριδίων της Ελληνικής ως Γ2, αποσκοπώντας όλοι οι μαθητές, όλων των επιπέδων να έχουν τη δυνατότητα να λάβουν μέρος με το αντίστοιχο λεξιλόγιο και τις ανάλογες δομές που έχουν κατακτήσει έως τότε. Ένα άλλο κριτήριο της επιλογής τους είναι ότι ανήκουν στα ενδιαφέροντά τους και, επίσης, αυτές οι τρεις ενότητες προσφέρονται για χρήση επιθέτων.

Στην πρώτη τρίωρη παρέμβαση, το θέμα είναι η «Περιγραφή», τόσο η εξωτερική (μαλλιά, μάτια, ύψος, ρούχα κ.ά.) όσο και η εσωτερική (ο χαρακτήρας των ατόμων). Πριν από αυτό, υπάρχει το πρώτο στάδιο της ΔΔ, με πίνακα που παρουσιάζει το εισαγόμενο, δηλαδή την κλίση ανάλογων -θεματικά- επιθέτων (ένα

από κάθε μορφολογική κατηγορία), π.χ. *ψηλός -ή -ό, νέος -α -ο, γλυκός -ιά -ό, φαρδύς -ιά -ύ, θαλασσης -ιά -ί, ειλικρινής -ής -ές, γκρινιάρης -α -ικο, ενδιαφέρων -ουσα -ον* στην ονομαστική και αιτιατική ενικού, καθώς και του επιθέτου *πολύς* στην ονομαστική και την αιτιατική ενικού και πληθυντικού, με έντονα τονισμένες τις καταλήξεις, όπως ακριβώς δηλαδή και στα περισσότερα βιβλία της Ν.Ε. ως Γ2. Στον πίνακα δε γράφονται μεταγλωσσικές πληροφορίες αλλά δίνονται με πιο απλό τρόπο τα ΓΕΝ, οι ΑΡΙ και οι ΠΤΩ, δηλαδή με σύμβολα / εικόνες (ενδ. βλ. Παράρτημα: 8). Περιπτώσεις ερωτήσεων κατανόησης της σημασίας των λέξεων απαντώνται με εικόνα ή περιγραφή της λέξης. Ο διδάσκων διαβάζει αργά και καθαρά τους τύπους των επιθέτων και επιτονίζει τις καταλήξεις τους ανά ΠΤΩ, προκειμένου να γίνουν πιο διακριτές στους διδασκόμενους (Ellis, Basturkmen & Loewen 2002: 423-427). Ωστόσο, μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης των επιθέτων που υπάρχουν στους πίνακες, πολλές φορές, ακολουθούν ερωτήσεις «μετάφρασης» αυτών των συμβόλων, με αποτέλεσμα να παρέχονται οι γραμματικοί όροι και οι κανόνες που σχετίζονται με τον στόχο. Σε περιπτώσεις αιτημάτων διευκρίνισης ή αποσαφήνισης ο εκπαιδευτικός αναδιατυπώνει.

Το δεύτερο στάδιο της ΔΔ, είναι η μετατροπή του εισαγομένου σε αφομοιωμένο (Benati 2010). Αυτό, άλλωστε, επιδιώκεται με την πρώτη δραστηριότητα. Είναι ένα μικρό κείμενο που περιγράφει δύο ανθρώπους, από μία γνωστή και αγαπητή ελληνική σειρά. Σε αυτό παρατίθενται στοιχεία από την εμφάνιση (δίδεται έγχρωμη φωτογραφία για χρήση περισσότερων επιθέτων) αλλά και από τον χαρακτήρα τους. Συμπεριλαμβάνονται επίθετα με εσωτερική και εξωτερική συμφωνία (Χειλά-Μαρκοπούλου 2003: 139). Οι καταλήξεις των επιθέτων τονίζονται με χρώμα. Ταυτόχρονα, τονίζονται και οι καταλήξεις των ουσιαστικών με διαφορετικό χρώμα, κόκκινο για τα επίθετα και πράσινο για τα ουσιαστικά. Ο τυπογραφικός τονισμός των καταλήξεων με έντονα χρωματισμένα γράμματα αποτελεί μία τεχνική της ΕΤ και στοχεύει στην ενίσχυση των εισερχομένων, στην εστίαση των μαθητών στις καταλήξεις των διαφορετικών μορφολογικών κατηγοριών των επιθέτων, στην παρατήρηση της συμφωνίας τους με τα ουσιαστικά και στη σαφέστερη διάκριση των ομοιοτήτων αλλά και των διαφορών τους (Simard 2009). Το κείμενο χρησιμοποιείται από τις ομάδες των διδασκόμενων για ΚΓΛ, προσοχή και διάκριση συγκεκριμένων δομών (βλ. Παράρτημα: 9).

Μία αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγομένων πλαισιώνει αυτό το κείμενο, αφού οι μαθητές εκτίθενται οπτικά σε ΓΕΙΣ και πρέπει να είναι σε θέση να αναδείξουν τις επιθετικές καταλήξεις, να διακρίνουν σε στήλες τα μέρη του λόγου που έχουν διαφορετικά χρώματα (κόκκινο & πράσινο) στις καταλήξεις και να τα ονομάσουν. Παράλληλα, με αφορμή τα δομημένα εισαγόμενα υπάρχει και ερώτηση για να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με τις διαφορές τους. Συνδυάζεται με αυτόν τον τρόπο η αναφορική με τη συναισθηματική δραστηριότητα, στην οποία φυσικά δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση (VanPatten 1996: 66) (βλ. Παράρτημα: 10).

Στο τρίτο στάδιο της ΔΔ, επιζητείται η αναπτυσσόμενη γραμματική ικανότητα των διδασκομένων με μία αναφορική δραστηριότητα δομημένων εισαγομένων. Αυτή αποτελεί μία άσκηση που λειτουργεί ως συνέχεια του ίδιου θεματικού πλαισίου, καθώς περιλαμβάνει φωτογραφίες από τα δύο πρόσωπα χωριστά αλλά και μαζί. Αποβλέπει στην αποκωδικοποίηση του χαρακτηριστικού του ΓΕΝ που έχει η επιθετική κατάληξη. Σε αυτήν, οι εκπαιδευόμενοι ωθούνται να διαβάσουν τις προτάσεις που ακολουθούν, όπως είναι *χαρούμενο*, *είναι ψηλή*, *είναι γλυκός* και να τις αντιστοιχίσουν με τις ανάλογες εικόνες (i. άντρας: Πάνος, ii. γυναίκα: Ιωάννα, iii. ζευγάρι). Για να επιτευχθεί η αντιστοίχιση, οι σπουδαστές είναι αναγκαίο να επεξεργαστούν τα κλιτικά μορφήματα του ΓΕΝ και να εστιάσουν την προσοχή τους στα συγκεκριμένα κλιτικά μορφήματα, τα οποία συνήθως παραβλέπουν (Benati & Lee 2008: 30). Αυτή η άσκηση συνοδεύεται από συναισθηματική δραστηριότητα δομημένων εισαγομένων, που περιλαμβάνει ερωτήσεις άποψης: *Συμφωνώ* ____, *Διαφωνώ* ____, *Δεν ξέρω* ____ (Agathoroulou et al. 2008, Παπαδοπούλου κ.ά. 2009) (βλ. Παράρτημα: 11).

Έπεται άλλη αναφορική δραστηριότητα η οποία, επίσης, απαιτεί την αναπτυσσόμενη γραμματική ικανότητα και αποσκοπεί στην εκμάθηση της συμφωνίας των επιθέτων με τα αντικείμενα αναφοράς τους. Είναι ακουστική δραστηριότητα και περιέχει τους τύπους του επιθέτου *πολύς* στην ονομαστική και αιτιατική ενικού και πληθυντικού. Η εν λόγω άσκηση έχει μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας από την προηγούμενη λόγω της κατανόησής του κειμένου (ακουστική άσκηση), της φύσης του επιθέτου *πολύς* (θηλυκό *πολλή* και πληθυντικός *πολλοί*, *πολλούς*, *πολλές*, *πολλά* με δύο -λλ-) και τέλος, λόγω των ουσιαστικών που δίδονται μέσα από εικόνες, που θα πρέπει όμως να «αποκωδικοποιηθούν». Για παράδειγμα, οι μαθητές ακούνε τη λέξη «*γέλιο*» και πρέπει να κυκλώσουν τη σωστή εικόνα (που δείχνει κάποιο άτομο να

γελάει) δίπλα από το επίθετο που αντιστοιχεί μορφολογικά, λ.χ. πολύ α. β. γ. δ. ε. < πολύ γέλιο. Εξαιτίας των δυσκολιών στα Επίπεδα Α ως Β1, ο ερευνητής-διδάσκων γράφει τα ουσιαστικά στον πίνακα. Συγκεκριμένα για τους διδασκόμενους Επιπέδου Α, τα ουσιαστικά γράφονται με άρθρο για διευκόλυνση, π.χ. το γέλιο, ενώ για τους μαθητές Επιπέδου Β χωρίς το άρθρο, π.χ. γέλιο. Στο τέλος της άσκησης, τίθεται και το ερώτημα «Τι παρατηρείτε σε αυτά», προκειμένου η άσκηση να έχει και επικοινωνιακό στόχο (Αγαθοπούλου 2012) (βλ. Παράρτημα: 12).

Στη δεύτερη τρίωρη παρέμβαση, το θέμα είναι «Η Ζωή στην Πόλη και το Χωριό». Πριν την εισαγωγή του, ξανά, προηγείται το πρώτο στάδιο της διεργαστικής πράξης, με πίνακα που παρουσιάζει το εισαγόμενο, δηλαδή την κλίση των ανάλογων -θεματικά- επιθέτων (ένα από κάθε μορφολογική κατηγορία), με την ήδη υπάρχουσα γνώση ως απόρροια της πρώτης παρέμβασης, δηλαδή την ονομαστική και αιτιατική ενικού των επιθέτων, συν της νέας γνώσης, την ονομαστική και αιτιατική πληθυντικού αριθμού (ενδ. βλ. Παράρτημα: 13). Το δεύτερο στάδιο της παρέμβασης πραγματοποιείται με τις επόμενες δραστηριότητες.

Ως εισαγωγικό πλαίσιο παρατίθεται ένα ακουστικό και συγκεκριμένα ένα τραγούδι που λειτουργεί ως αναφορική δραστηριότητα. Θεματικά σχετίζεται με την νέα ενότητα, δηλαδή με την *Πόλη*, συνδέεται δε και με την πρώτη παρέμβαση, αφού εμπεριέχει επίθετα που αναφέρθηκαν. Τα επίθετα αυτά δίνονται στις ήδη «γνωστές» πτώσεις (ονομαστική και αιτιατική ενικού των επιθέτων & ονομαστική και αιτιατική ενικού & πληθυντικού του επιθέτου *πολύς*) αλλά και στο υπό διδασκαλία υλικό (ονομαστική & αιτιατική πληθυντικού των επιθέτων). Υπογραμμίζονται με έντονο χρώμα οι καταλήξεις (κόκκινο για τα επίθετα και πράσινο για τα ουσιαστικά), ακολουθώντας την τεχνική της ΕΤ, για να στραφεί η προσοχή στις κατηγορίες των ονομάτων. Το δεύτερο σκέλος της άσκησης είναι μια συναισθηματική δραστηριότητα, αφού οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν αν συμφωνούν με τους στίχους του τραγουδιού, ή όχι, αλλά και να συζητήσουν για τη ζωή στην πόλη (βλ. Παράρτημα: 14).

Η επόμενη δραστηριότητα αναφέρεται στην «Περιγραφή του Χωριού». Εφαλτήριο είναι ένα ακουστικό κείμενο που περιγράφει την εικόνα ενός χωριού. Το δεύτερο βήμα είναι η δεύτερη ακρόασή του, βλέποντας όμως παράλληλα και την έγχρωμη φωτογραφία του (πίνακας ζωγραφικής μιας μαθήτριας από τη Βουλγαρία). Έπειτα ακολουθεί προφορική συζήτηση των σπουδαστών για αυτήν την εικόνα, αλλά

γενικά και για τα ελληνικά χωριά και για τα χωριά στις χώρες τους. Αργότερα ο διδάσκων δίνει γραπτώς αυτό το κείμενο με έντονα χρωματισμένες τις καταλήξεις των επιθέτων αλλά και των ουσιαστικών και πλαισιώνεται από ερωτήσεις άποψης (*Συμφωνώ _____ Διαφωνώ _____*), στις οποίες και πάλι επισημαίνονται τυπογραφικά (χρήση κεφαλαίων γραμμάτων) οι καταλήξεις των επιθέτων (βλ. Παράρτημα: 15). Αυτές οι δύο δραστηριότητες αποβλέπουν σε μια «σωρεία εισερχομένων», στην έκθεση των διδασκομένων σε πολλά παραδείγματα, ώστε η προσοχή τους να επικεντρωθεί μόνο σε αυτά (Παπαδοπούλου, Zmijanja & Αγαθοπούλου 2009).

Μετά τον καταγισμό εισερχομένου, δίδονται στους εκπαιδευόμενους δύο ακόμη δραστηριότητες για να αναπτύξουν τη γραμματική τους ικανότητα σε σχέση με το επίθετο. Η μία δραστηριότητα -που έχει αναφορική και συναισθηματική υφή- περιλαμβάνει προτάσεις με επίθετα που είναι υπογραμμισμένα, για να συγκεντρωθούν οι μαθητές σε αυτά, και τους καλεί αφενός να τις αντιστοιχίσουν με τις σωστές εικόνες και αφετέρου να αναφέρουν στο τέλος την προτίμησή τους (βλ. Παράρτημα: 16). Η άλλη αναφορική-συναισθηματική δραστηριότητα αποτελείται ξανά από προτάσεις που αναφέρονται στην «*Πόλη και το Χωριό*», με εστίαση στις έντονα χρωματισμένες καταλήξεις των επιθέτων και των ουσιαστικών (κόκκινο για το επίθετο και πράσινο για το ουσιαστικό), πλαισιώνονται από φωτογραφίες που ωθούν τους μαθητές να τις τσεκάρουν αν είναι σωστές κατά τη γνώμη τους (VanPatten 1996: 65) (βλ. Παράρτημα: 17).

Στο πλαίσιο της ΕΤ, στο τελευταίο μέρος της παρέμβασης, συμπεριλαμβάνεται το ΔΓΛ. Είναι μια δραστηριότητα που καλύπτει όλες τις δεξιότητες (ΚΠΛ, ΠΠΛ, ΚΓΛ, ΠΓΛ). Στην αρχή ακούγεται το κείμενο με δυνατή, καθαρή και με αργό ρυθμό φωνή, που αναφέρεται ξανά θεματικά σε *Πόλη-Χωριό*. Ακούγεται για δεύτερη φορά το κείμενο, αυτήν τη φορά όμως από τον εκπαιδευτικό, με παραγλωσσικό μέσο τον επιτονισμό της φωνής του σε συγκεκριμένα τμήματα. Στα Επίπεδα Α και Β ο διδάσκων επιτρέπει τις σημειώσεις, ενώ στους μαθητές Επιπέδου Α κατά τη δεύτερη ακρόαση τους παραχωρεί και εικόνες για να τους διευκολύνει (Ismail & Samad 2010, Kowal & Swain 1997). Αντίθετα, δεν επιτρέπει την καταγραφή σημειώσεων στους μαθητές Επιπέδου Γ (Jacobs 2003). Ακολουθεί συζήτηση μεταξύ των μελών της καθεμίας ομάδας, καθώς αποσκοπούν να ανασυνθέσουν το κείμενο με βάση αυτά που άκουσαν, αυτά που σημείωσαν (μόνο οι διδασκόμενοι Επιπέδων Α & Β), όσα είδαν (μόνο οι μαθητές Επιπέδου Α), όσα θυμούνται και συζητούν, συμπληρώνοντας ο ένας

τη σκέψη του άλλου. Μετά το πέρας της γραπτής αναπαραγωγής του κειμένου δίδεται στις ομάδες το κείμενο που άκουσαν και το συγκρίνουν με το δικό τους, εστιάζοντας στις τονισμένες καταλήξεις των επιθέτων και βρίσκοντας ομοιότητες και διαφορές (βλ. Παράρτημα: 18).

Στην τρίτη τρίωρη παρέμβαση, το θέμα είναι τα «*Ταξίδια*». Στο πρώτο στάδιο της ΔΔ, παρουσιάζεται με πίνακα το εισαγόμενο, η κλίση των επιθέτων (ένα από κάθε μορφολογική κατηγορία) με την ήδη υπάρχουσα γνώση ως αποτέλεσμα των προηγούμενων παρεμβάσεων, δηλαδή η ονομαστική και η αιτιατική ενικού και πληθυντικού αριθμού των επιθέτων, συν της νέας γνώσης, η γενική ενικού και πληθυντικού (ενδ. βλ. Παράρτημα: 19). Και αυτή η θεματική ενότητα άπτεται των ενδιαφερόντων των μαθητών και συνεπώς, δημιουργούνται δραστηριότητες για να προσελκύσουν ακόμη περισσότερο την προσοχή τους. Η πρώτη αναφορική δραστηριότητα σχετίζεται με το «*Τουριστικό γραφείο*» και παρατίθενται προτάσεις-προσφορές που δίνει το τουριστικό γραφείο, περιέχοντας επίθετα με τονισμένες καταλήξεις στη γενική ενικού. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσής τους και της εστίασης των διδασκομένων στις συγκεκριμένες δομές τίθεται το ερώτημα συναισθηματικού προσανατολισμού, να επισημάνουν αν είναι σωστή, ή όχι, η πρόταση (βλ. Παράρτημα: 20).

Οι δύο τελευταίες δραστηριότητες τοποθετούνται, εκτός από την ΕΤ και τη ΔΔ, σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο, μέσω της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, αφού αποβλέπουν και στην παραγωγή εξαγομένου. Η επόμενη αναφορική δραστηριότητα αποτελείται ξανά από προτάσεις που έχουν επίθετα στη γενική ενικού, τα οποία είναι όμως ολόκληρα τονισμένα. Σύμφωνα με αυτήν, απαιτείται η ανάγνωση των προτάσεων, η ανάλογη προσοχή στον τονισμένο στόχο και η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσω της έκφρασης όσων επιθυμούν στους συνομιλητές τους (Richards & Rodgers 2001: 228), εφόσον καλούνται να επιλύσουν το πρόβλημα του φίλου τους και να δημιουργήσουν έναν κατάλογο πραγμάτων (Willis 1996: 26) (βλ. Παράρτημα: 21).

Η τελευταία δραστηριότητα της διδασκαλίας έχει αναφορικό προσανατολισμό. Οι διδασκόμενοι καλούνται να διαβάσουν τις προτάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν επίθετα στη γενική πληθυντικού και συνεπώς να επικεντρωθούν σε αυτές τις επιθετικές καταλήξεις που είναι έντονα χρωματισμένες (με κόκκινο χρώμα). Έπειτα, οι μαθητές ωθούνται να συμμετάσχουν ενεργά με την ανταλλαγή των προσωπικών

τους εμπειριών (Willis 1996: 26) (βλ. Παράρτημα: 22). Αφότου ολοκληρωθεί το χρονικό διάστημα των τριών εβδομάδων κατά τη διάρκεια των οποίων πραγματώνονται οι τρεις διδακτικές παρεμβάσεις, ακολουθεί η διεξαγωγή του δεύτερου μέρους της Έρευνας Β με τους ίδιους μαθητές να συμπληρώνουν το ίδιο τεστ.

Στο επόμενο στάδιο της μεθοδολογίας, καταγράφονται τα δεδομένα του κατευθυνόμενου τύπου άσκησης (άσκηση Β2: άσκηση συμπλήρωσης κενών) και του μη κατευθυνόμενου τύπου άσκησης (ΠΓΛ2: περιγραφή φωτογραφιών). Στο τέταρτο στάδιο εφαρμόζεται η κωδικοποίηση των δεδομένων. Η κωδικοποίηση γίνεται για τα ίδια άτομα με διαφορετικούς κωδικούς, ώστε να μην υπάρξει κάποια σύγχυση. Για παράδειγμα, ένας σπουδαστής από τη Βουλγαρία είχε πριν τη διδακτική παρέμβαση το όνομα-κωδικό BUL088 και μετά BUL089. Και αυτοί οι κωδικοί αποτελούν τα ονόματα των μαθητών για περαιτέρω έρευνα. Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτούς οργανώνονται και τα υπόλοιπα στοιχεία του προφίλ τους (επίπεδο, φύλο, ηλικία, μόρφωση, γλώσσες, κίνητρο, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα, είδος κειμένου: γραπτό). Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως στην οργάνωση και επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας τηρείται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και δε συμπεριλαμβάνονται τα ονόματά τους. Στο πέμπτο στάδιο υλοποιείται η επισημείωση των μορφολογικών λαθών στα επίθετα, στα αριθμητικά επίθετα και τις κλιτές μετοχές με τη χρήση του «*Επισημειωτή*» (Koutsis κ.ά. 2007, Τζιμώκας 2010α & 2010β) (βλ. Κεφ. 3.4.).

Στο έκτο στάδιο, διαχωρίζονται τα επισημειωμένα δεδομένα σε φακέλους. Επομένως, διακρίνονται τα δεδομένα σε τρεις φακέλους ανά επίπεδο (Επίπεδο Α, Β, Γ: φάκελος Α, φάκελος Β, φάκελος Γ), σε δύο φακέλους ανά φύλο (φάκελος άντρας, φάκελος γυναίκα), σε τέσσερις φακέλους ανά ηλικία (φάκελος 18-28 ετών, φάκελος 29-38 ετών, φάκελος 39-50 ετών, φάκελος 51+ ετών) και σε τρεις φακέλους ανά επίπεδο σπουδών (φάκελος σχολείο, φάκελος πανεπιστήμιο, φάκελος και άλλες σπουδές). Κατ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα συγκεντρωτικό ΣΚΜ για τους σκοπούς της έρευνας, η οποία θα βασιστεί στην ποσοτική ανάλυση των λαθών ανά επίπεδο και στη σύγκριση των δεδομένων των ασκήσεων & των ΠΓΛ.

Στο έβδομο στάδιο, χρησιμοποιείται το υπολογιστικό εργαλείο ανάλυσης σωμάτων κειμένων “*AntConc*” (Anthony 2014), με το οποίο επιτυγχάνεται η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων (βλ. Κεφ. 3.4.). Στο όγδοο στάδιο, συγκεντρώνονται όλα τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τα μορφολογικά

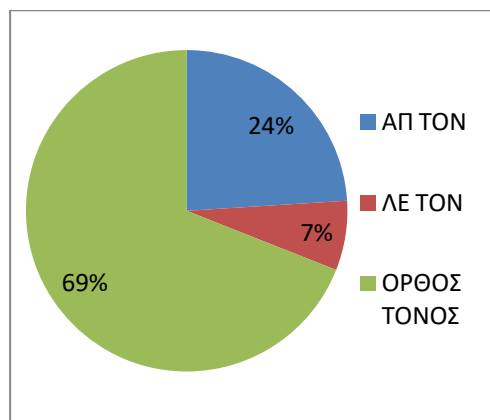
χαρακτηριστικά των επιθέτων (TON, ΘΓΡ, ΚΑΤ, ΑΡΙ: ενικός & πληθυντικός, συμφωνία αριθμού επιθέτου-ουσιαστικού, αντωνυμίας-επιθέτου, υποκειμένου-κατηγορουμένου, ΓΕΝ: αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο, συμφωνία γένους επιθέτου-ουσιαστικού, αντωνυμίας-επιθέτου, ΠΤΩ: ονομαστική, γενική, αιτιατική, συμφωνία πτώσης επιθέτου-ουσιαστικού, αντωνυμίας-επιθέτου, υποκειμένου-κατηγορουμένου) και επιδιώκεται η Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών και η παρουσίαση των λανθασμένων τύπων (ανά επίπεδο, φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο).

Στο ένατο, και τελευταίο στάδιο, ελέγχονται οι ερευνητικές υποθέσεις μέσω στατιστικού ελέγχου, ο οποίος εξετάζει αν δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ασκήσεων. Με τη στατιστική ανάλυση T-Test ελέγχεται η διαφορά των διαφορετικών τύπων ασκήσεων που συγκεντρώνονται από τα 198 τεστ (99 τεστ πριν & 99 τεστ μετά από τις διδακτικές παρεμβάσεις). Για τον έλεγχο ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των λανθασμένων επιθετικών τύπων συνολικά και ανά επίπεδο ελληνομάθειας χρησιμοποιείται το στατιστικό τεστ Chi-Square Test.

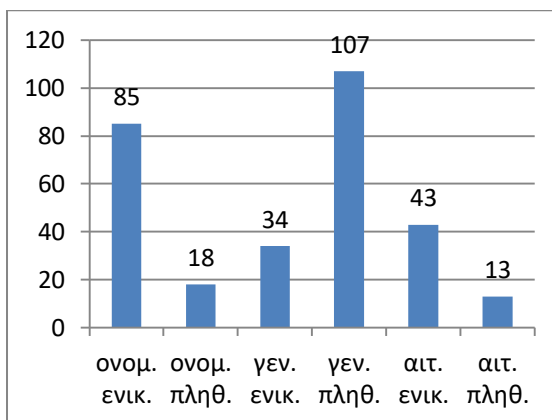
4.5. Ανάλυση δεδομένων

4.5.1. Πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις: ελεγχόμενος τύπος άσκησης

Σε κάθε τεστ το σύνολο των απαντήσεων στην άσκηση είναι 42. Τα τεστ της Έρευνας Β πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις είναι συνολικά 99 και άρα, 4.158 κενά που χρήζουν συμπλήρωσης επιθέτων. Από αυτά, οι μαθητές αποφεύγουν να απαντήσουν σε 205, τα οποία αφήνουν κενά. Άλλη απουσία που παρατηρείται είναι στον ΤΟΝ. Συνολικά απουσιάζουν από τα επίθετα 878 ΤΟΝ, ενώ καταγράφονται και ΛΕ ΤΟΝ σε 292 επίθετα (σχεδιάγραμμα 84), με μεγαλύτερο ποσοστό λαθών στη γενική πληθυντικού και την ονομαστική ενικού (σχεδιάγραμμα 85):



Γράφημα 84: Ο τόνος στην άσκηση Β1



Γράφημα 85: Η λανθασμένη χρήση του τόνου

Στη γενική πληθυντικού και την ονομαστική ενικού επισημειώνονται τα περισσότερα λάθη στον ΤΟΝ. Στην ονομαστική ενικού 41, από τα 85, ανήκουν στην κατηγορία των επιθέτων σε *-ης -ης -ες* (ALB064, BUL088, CHI052, ESP076, FNL050, FRA064, FRA068, FRA074, GER068, GER072, TUR062 κ.ά.). Τα υπόλοιπα είναι λιγότερα αριθμητικά, με ΛΕ ΤΟΝ στην ονομαστική ενικού, όπως για παράδειγμα *Το γιαούρτι...είναι *ευχαρίστο* (FRA062, FRA070), *Η *καφετία σκυλίτσα* (GER064, GEW048, RUS080), *Ο τομέας {...} είναι *ενδιαφερών* (ESP076, FRA062), **ενδιαφερών* (MOL054), **μακρία μου φούστα* (MOL052), *Η Μαρία είναι *άπουσα* (ALB054), **ταιριάστο ζενγάρι* (FRA062), *η γέυση είναι {...} τελεία** (FNL050, ITL060), *γέυση {...} είναι *γλυκία* (FNL050, GEW048), *Η μόρφωση {...} ήταν *μοναδίκη* (FRA062), **ζηλιάρικο* (ALB054).

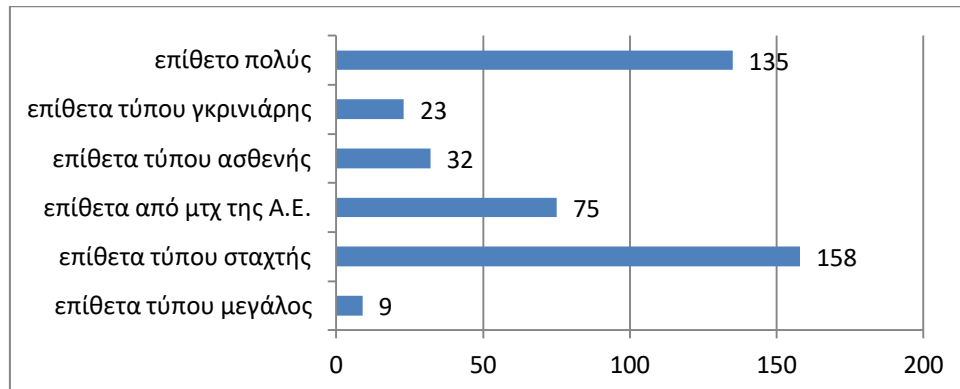
Στην ονομαστική πληθυντικού, η κατηγορία των επιθέτων με το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών είναι αυτά που λήγουν σε *-ης -α -ικο* και συγκεκριμένα το επίθετο *πεισματάρης -α -ικο* (5 από τις 18 φορές), στο αρσενικό γένος πληθυντικού αριθμού *οι γονείς {...} είναι *πεισματαρήδες* (LET050, MOL052). Τα υπόλοιπα καταγράφονται, επίσης, 1 ή 2 φορές με ΛΕ ΤΟΝ στην ονομαστική πληθυντικού, όπως για παράδειγμα, *είναι *ξανθίες* (BUL052), *τα φαγητά {...} είναι *ετοίμα* (ALB052), *τα φαγητά είναι *βαρία* (MOL054, RUS080).

Επίσης, στη γενική ενικού τα περισσότερα λάθη επισημειώνονται στο επίθετο *όμορφος -η -ο* (22 από τις 34 φορές) και συγκεκριμένα στη γενική αρσενικού **ομόρφου άντρα* (ESP074, FRA058, GER060, MOL052, TUR054 κ.ά.), κατά αντιστοιχία των αρσενικών ή θηλυκών ουσιαστικών σε *-ος* που τονίζονται στην προπαραλήγουσα και κατεβάζουν τον ΤΟΝ τους στη γενική ενικού (*ο δάσκαλος < του δασκάλου, η παράγραφος < της παραγράφου*). Τα άλλα υπάρχουν 1 ή 2 φορές, όπως *του *πορτοκαλίου σπιτιού* (UKR054), *του *μπέζ σπιτιού* (BUL088).

Στη γενική πληθυντικού από τους 107 λανθασμένους τύπους καταγράφονται 40 στο επίθετο *περιπετειώδης -ης -ες* στη γενική πληθυντικού ουδέτερου γένους, π.χ. **περιπετειώδων ταξιδιών* (ESP052, FNL050, FRA058, GER070, MOL052, TUR054 κ.ά.), ακολουθώντας τον στηλοειδή τονισμό των επιθέτων (*το ευχάριστο < των ευχάριστων*), 39 στο επίθετο *ενδιαφέρων -ουσα -ον* στη γενική πληθυντικού θηλυκού, λ.χ. **ενδιαφέρουσων γυναικών* (ALB064, BUL088, ESP076, GER060, MOL052, TUR062 κ.ά.), κατά αναλογία πιθανότατα με τα επίθετα θηλυκού γένους άλλων

κατηγοριών που ο ΤΟΝ παραμένει σταθερός (*η ωραία < των ωραίων*), 15 στο επίθετο *ξένος -η -ο* στη γενική πληθυντικού θηλυκού γένους, π.χ. **ξενών γλωσσών* υπεργενικευτικά με το ουσιαστικό που έπεται και προσδιορίζουν (-ών), 7 λανθασμένους τύπους στο επίθετο *εικοσάρης -α -ικο*, στη γενική πληθυντικού αρσενικού γένους, λ.χ. **εικοσαρηδών φοιτητών* (MOL054) και 4 στο επίθετο *δευτεροετής -ής -ές* στη γενική πληθυντικού αρσενικού, π.χ. **δευτερόετων φοιτητών* και τα άλλα 1 ή 2 φορές, λ.χ. *των *λιγών ανθρώπων* (ALB064).

Τέλος, στην αιτιατική ενικού παρατηρούνται 43 λανθασμένοι τύποι, εκ των οποίων οι 41 αφορούν επίθετα σε *-ης -ης -ες*, ενώ μόλις 3 καταγράφονται στην αιτιατική πληθυντικού, όπως για παράδειγμα *τους *μπλέ φακέλους* (ALB064), *έχει *ασχημούς τρόπους* (ALB052), *έχουμε τρεις *καινουργιούς καθηγητές* (ALB054). Άλλα λάθη που επισημειώνονται είναι τα ΘΓΡ που αφορούν τις μορφολογικές κατηγορίες των επιθέτων. Συνολικά είναι 432 και παρατηρούνται στα επίθετα τύπου *-ης -ια -ι* (119 επίθετα σε *-ης -ια -ι* & 39 επίθετα σε *-ύς -ιά -ύ*) και στα επίθετα σε *-ος -η -ο, -ων -ουσα -ον, -υς -ια -υ, -ης -ης -ες, -ης -α -ικο* και στο επίθετο *πολύς* (σχεδιάγραμμα 86):



Γράφημα 86: Η λανθασμένη επιλογή ΘΓΡ στην άσκηση Β1

Στο επίθετο *πολύς* καταγράφεται ο μεγαλύτερος αριθμός λανθασμένων τύπων (135 λάθη), από τους οποίους τα 84 είναι λάθη στο θηλυκό γένος. Παρουσιάζονται για το θηλυκό τύποι, όπως **πολύ αγάπη* (65 φορές: MOL050, RUS050, RUS094 κ.ά.), **πολλά* (2 φορές: BUL052, MOL054) και **πολή* με ένα *-λ-* (19 φορές: ALB054, FRA072, GER060, GER066 κ.ά.). Τα υπόλοιπα 51 είναι λάθη στον πληθυντικό του επιθέτου *πολύς* και σχετίζονται με τα δύο *-λλ-*, όπως για παράδειγμα **πολούς Έλληνες* (GEW052, ITL060, RUS050, UKR044 κ.ά.), **πολές φίλες* (ESP074, FRA060,

BUL088, RUS094 κ.ά.), τα προβλήματα {...} *πολά (BUL054, FRA054, GER056, GER074 κ.ά.).

Ακολουθούν τα επίθετα σε *-ης -ια -ι* με 119 λανθασμένους τύπους με τον άκλιτο μεν τύπο σε /i/, με *-η-* δε γραμμένο, λόγω ομοηχίας, όπως για παράδειγμα η *βυσσινή** *ομπρέλα* (BUL088, FRA062, GER066, GER068 κ.ά.), η *καφετή** *σκυλίτσα* (ESP076, GER068, GER070, MOL052 κ.ά.), του *πορτοκαλή** *σπιτιού* (GER064, GER068, GER070, TUR062, TUR056 κ.ά.). Γενικά, το ουδέτερο αυτών των επιθέτων χρησιμοποιείται συχνά και ως άκλιτος τύπος επιθέτου στη θέση του αρσενικού και του θηλυκού, αλλά και ως ουσιαστικό υποδηλώνοντας το χρώμα (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008, Ιακώβου κ.ά. 2002: 157, Μπαμπινιώτης 2008α, Τριανταφυλλίδης 2003), κυρίως, σε θέση κατηγορουμένου ή κατηγορηματικού προσδιορισμού (Ιακώβου κ.ά. 2002: 157). Βασική αιτία της επέκτασης του τύπου του ουδέτερου και της ακλισίας του αποτελεί η σύμπτωση κλιτών τύπων με τύπους που έχει το ουσιαστικό, π.χ. *οι πορτοκαλιές φούστες* (ουσιαστικό: *η πορτοκαλιά – της πορτοκαλιάς*) (Αναστασοπούλου κ.ά. 2009: 57, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 228, Μπαμπινιώτης 2014: 393). Επίσης, στην ακλισία έχει συντελέσει το γεγονός ότι αρκετές λέξεις που δηλώνουν χρώμα είναι άκλιτες, αφού αποτελούν λεξικά δάνεια, π.χ. *η γκρι ζακέτα*. Συνεπώς, η χρήση άκλιτων τύπων ως επιθέτων που δηλώνουν χρώμα είναι συχνή (Μπαμπινιώτης 2014: 393) και γι' αυτό κάποιες φορές δε λημματογραφείται καν ο τύπος του θηλυκού επιθέτου, παρά μόνο σε περιπτώσεις που χρησιμοποιείται ως ουσιαστικό, π.χ. *η πορτοκαλιά* (το δέντρο) (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2006-2008). Για παράδειγμα, *οι γόβες οι χρυσαφί* (Holton et al. 1997: 83, Γεωργιαφέντης κ.ά. 2011: 100, Τριανταφυλλίδης 2003: 578). Εντούτοις, η ακλισία αυτή αποτελεί μία τάση, η οποία δε γίνεται αποδεκτή από όλους τους ομιλητές (Ιακώβου κ.ά. 2002: 157).

Την τρίτη θέση στην παρουσία λανθασμένων τύπων στη ΘΓΡ έχουν τα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* (75 λάθη), λόγω εναλλαγής του /o/ με *-ω-* και *-ο-* στο αρσενικό και στο ουδέτερο γένος του ενικού με τον πληθυντικό αριθμό. Από αυτά, τα 40 λάθη παρουσιάζονται στον πληθυντικό, όπως για παράδειγμα *έχουμε τρεις *απώντες* (ESP052, USA050, USA052 κ.ά.), *οι ασκήσεις των *παρώντων μαθητών* (GER058, ITL052, UKR066 κ.ά.), *Κοιτάζτε τα *ενδιαφέροντα θέματα* (BUL064, ITL050, TSE050 κ.ά.), τα 25 στο ουδέτερο γένος, *το ταξίδι μας ήταν *ενδιαφέρων* (ESP076, FRA060, GER064 κ.ά.) και τα 10 στο αρσενικό γένος *Ο τομέας {...} ήταν*

*ενδιαφέρον (FRA074, TUR050 κ.ά.), {...} του *ενδιαφέροντος καθηγητή (UKR054, USA052, TSE050 κ.ά.).

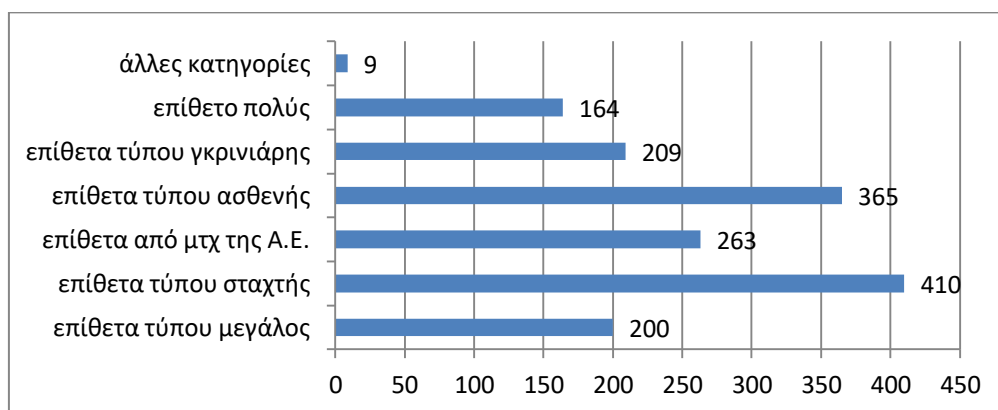
Λάθη γίνονται και στα επίθετα σε -ύς -ιά -ύ (39), ξανά, εξαιτίας εναλλαγής γραμμμάτων, αυτήν τη φορά του /i/ μεταξύ GEN αλλά και API. Στον ενικό αριθμό σημειώνονται 22 λάθη και στον πληθυντικό 17 και στα γένη 27 στο αρσενικό, 7 στο θηλυκό και 5 στο ουδέτερο. Για παράδειγμα, *παχσοί έφηβοι (ESP052 κ.ά.), *παχύ έφηβοι (FRA064, FRA070, GER068 κ.ά.), προβλήματα υγείας *παχειών ανθρώπων (GEW052), *βαρνώ φαγητά (ESP058, FNL050, TUR056 κ.ά.), *φαρδουός ώμους (USA052), *μακρή σακάκι (ALB066, FRA074 κ.ά.), *μακρί σακάκι (RUS080, RUS086 κ.ά.), *μακρί δρόμο (GER064 κ.ά.), *μακρή δρόμο (RUS050), *μακρνώ φούστα (GER058, GEW052 κ.ά.), ο δρόμος είναι *πλατής (NRW050).

Αριθμητικά πλησιάζουν πολύ (32 λάθη) και τα λόγια επίθετα σε -ης -ης -ες που παρουσιάζουν εναλλαγή στο /i/ στο αρσενικό και το θηλυκό ενικού με τον πληθυντικό τους αλλά και με τον πληθυντικό του ουδετέρου. Υπάρχουν 26 λάθη στον πληθυντικό, όπως οι γονείς {...} *αναιδής (FRA066, FRA068, FRA072 κ.ά.), οι εργαζόμενες είναι *αγενής (ESP076, FRA064, GER070 κ.ά.), οι φακοί επαφής είναι *επιβλαβής (BUL086, ITL052, MOL050 κ.ά.), το γιαούρτι έχει *κρεμώδι υφή (BUL084, GER064, RUS070), η πρόταση ήταν *ευφυνείς (ITL052), είναι *εμφανείς η απαισιοδοξία (BUL068).

Λιγότερα είναι τα λάθη (23) που παρουσιάζονται στην κατηγορία των επιθέτων σε -ης -α -ικο, όπως για παράδειγμα το παιδί είναι *ζηλιάρηκο (GEW052, TUR054, RUS080 κ.ά.), τα παιδιά τους είναι *πεισματάρηκα (BUL064, RUS056, RUS070 κ.ά.), των *εικοσάριδων φοιτητών (NRW050, RUS080, UKR050 κ.ά.), *εικοσάρηδον (BUL064), οι γονείς είναι {...} *πεισματάριδες (MOL050, SER050, LET050 κ.ά.), *πεισματάρειδες (BUL064). Το ζηλιάρηκο και πεισματάρηκα ανήκουν στο ουδέτερο γένος του επιθέτου, σχηματίζονται με το επίθημα -ικο, γράφονται με -ι- (Μπαμπινιώτης 2010: 585) και κλίνονται κατά τα ουδέτερα ουσιαστικά σε -ο (Θωμαδάκη 2009: 112, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 230-231, 258-259). Το εικοσάρηδες και πεισματάρηδες είναι επίθετα αρσενικού γένους στον πληθυντικό, σχηματίζονται ως ανισοσύλλαβα, ακολουθούν τον τρόπο κλίσης των ανισοσύλλαβων αρσενικών και γράφονται με -η- (Τσοπανάκης 1994: 259-261). Τέλος, συγκεντρώνονται μόλις 9 λάθη στα επίθετα σε -ος -η -ο, 6 στον πληθυντικό και 3 στον ενικό, όπως

οι φακοί επαφής είναι *ακριβή (ESP076, FRA058, GER060 κ.ά.), το γιαούρτι είναι ευχάριστο* (FRA066), έχει *άσχιμους τρόπους (BUL054).

Ακόμα, στις ΚΑΤ, πολλές φορές, παρατηρείται η χρήση λανθασμένων τύπων. Συνολικά είναι 1620 οι λανθασμένες καταλήξεις, με μεγαλύτερο ποσοστό στα επίθετα τύπου -ης -ια -ι (95 εκ των οποίων σε -ης -ια -ι & 315 σε -υς -ια -υ):



Γράφημα 87: Η λανθασμένη επιλογή ΚΑΤ στην άσκηση Β1

Οι μαθητές χρησιμοποιούν στη θέση των επιθέτων το ουδέτερο γένος υπεργενικευτικά, και κυρίως σε -ο, ως αμαρκάριστου, όπως *κρεμώδο υφή (FRA072, GER066, TUR056 κ.ά.), το ταξίδι ήταν *περιπετειώδο (ESP058, FNL050, GER066, TUR060), το *ζηλιάρο παιδί (CHI052, GER072), η πρόταση {...} είναι *ιδεώδο (TUR054), του *δημοφιλό Έλληνα ηθοποιού (FRA070), τα παιδιά είναι *αγενό (ESP076), οι γονείς είναι *αναιδιό (FNL050), των *διεθνό σχέσεων (FRA060), θα φορέσω *μακρό σακάκι (FNL050, FRA070, FRA072 κ.ά.), *μακρό φούστα (FRA062, FRA068), Ακολουθείτε αυτόν το *μακρό δρόμο (GER060, GER066, TUR056 κ.ά.), *παχό ανθρώπων (FRA058), Ο δρόμος είναι *πλατό (FRA072), *καφετό φακέλους (ESP074). Συγκεκριμένα, η γενικευμένη επιλογή ενός άκλιτου τύπου στα επίθετα που δηλώνουν χρώμα μπορεί να αποδοθεί και σε υπεργενίκευση, αφού πολλά επίθετα που δηλώνουν χρώμα είναι άκλιτα, αλλά και σε μεταφορά από τη Γ1. Επίσης, οι σπουδαστές κάνουν λάθη υπεργενίκευσης, εξαιτίας φωνητικής σύμπτωσης, όπως για παράδειγμα *πολύ χαρά (BUL088, CHI052, FRA060 κ.ά.), το γιαούρτι έχει *κρεμώδι υφή (BUL084, GER064, RUS070), η πρόταση ήταν *ευφρείς (ITL052), είναι *εμφανείς η απαισιοδοξία (BUL068), *μακρή σακάκι (FRA058, FRA074), ζάχαρη {...} *πολύ (ESP052, FRA064, FRA060, κ.ά.), *παχοί έφηβοι (CHI052, USA050,

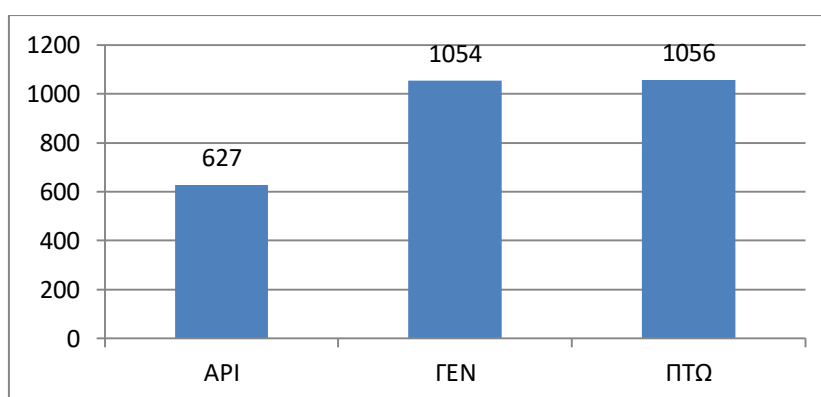
USA052 κ.ά.), των **παχών ανθρώπων* (ALB066, BUL054, GER050 κ.ά.). Τα δύο τελευταία παραδείγματα καταγράφονται και με βάση την ομοηχία τους (**παχών < παχιών*) και της φωνητικής τους απόδοσης (υπερωικό χ: χ + α, ο, σύμφωνα, π.χ. Χαλκιδική & ουρανικό χ: χ + ε, ι, υ, η, π.χ. Χίος) και άρα, οι διδασκόμενοι αυτό που γνωρίζουν φωνητικά το αποδίδουν γραπτά με τον ίδιο ήχο (Παπακωσταντίνου 2005: 106).

Ακόμα, πολλά είναι τα λάθη των εκπαιδευομένων λόγω υπερδιόρθωσης και χρήσης της φωνολογικής ερμηνείας δημιουργώντας συμφωνία μεταξύ των όρων στην προσπάθειά τους να μιλήσουν σωστά, ωστόσο με έλλειψη γλωσσικών γνώσεων, όπως για παράδειγμα η γεύση είναι **τέλειη* (FRA068 κ.ά.), των **διεθνέων σχέσεων* (BUL070, FRA074), το **ζηλιάρη παιδί* (GER064), **βαρά φαγητά* (FRA058, GER066), τα παιδιά {...} **αγεγιά* (CHI052, GER060), **αγεγιά* (TUR056), **αγεγιά* (FNL050), **αγεγιά* (TUR060), τα παιδιά {...} **πεισματαριά* (GER064), *έχουμε τρεις *καινούργες καθηγητές* (ALB066, BUL088), *έχουμε τρεις *καινούργες καθηγητές* (ALB064), ο *αθλητής έχει *φαρδής ώμους* (GER068), το *ταξίδι ήταν *περιπετειώδι* (GER064), Ο *δρόμος είναι *πλάτος* (ALB064, BUL088, GER060 κ.ά.), *Αυτός είναι *μπελαλός* (ESP074, FNL050, FRA070 κ.ά.) και *αυτή *γλωσσή* (BUL054, GER056, GER074 κ.ά.), οι *φακοί {...} *επιβλαβοί* (RUS050, RUS086, UKR044 κ.ά.), **καφετούς φακέλους* (BUL050, UKR044 κ.ά.), **πλήρη άγνοια* (TUR054), **πλήρια* (FRA074), **πλήρια* (FRA064), *Θα φορέσω {...} *μακρά φούστα* (GER066), *Η Μαρία είναι *απά* (FRA058, FRA060), **εμφανία η απαισιοδοξία* (ESP074, RUS070), **εμφανιά* (GER064), *Η μόρφωση {...} *ενδιαφέρη* (TUR060), **δημοφιλιού ηθοποιού* (BUL054, RUS070), **δημοφιλού* (BUL078, GER056, GER074 κ.ά.), *αυτού του *ενδιαφέρου καθηγητή* (ALB054, ESP058).

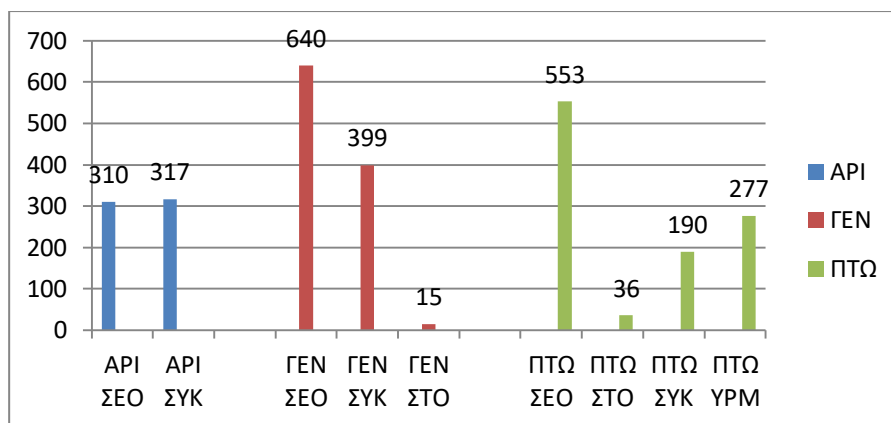
Επίσης, λόγω υπερδιόρθωσης εναλλάσσεται το /i/ με το /a/ του θηλυκού που αποτελεί σταθερή κατάληξη του συγκεκριμένου γένους, όπως για παράδειγμα η *ομπρέλα {...} *γκρίζη* (CHI052, FRA064, FRA074, GER064 κ.ά.), η *σκυλίτσα {...} *γλυκή* (FRA068, GER066 κ.ά.), **κρεμώδα υφή* (FRA062), **ευφυνά πρόταση* (GER060, GER064), η *Μαρία είναι *απώνη* (GER072), **απή* (ESP058, TUR054), *πρόταση {...} *ιδεωδιά* (RUS070), **ιδεώδια* (FRA074), **ιδεώδα* (ESP074, GER072), **μακρή φούστα* (TUR056, TUR060), αλλά και του θηλυκού με το ουδέτερο, όπως *Κοιτάζτε τα *ενδιαφέρη θέματα* (FRA070.), *ζάχαρη {...} *λίγα* (FNL050).

Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις στη θέση των επιθέτων με τις ΚΑΤ που προσθέτουν οι διδασκόμενοι δίνουν και άλλα μέρη του λόγου, όπως επιρρήματα *Οι φακοί {...} *ακριβά (ALB066, RUS056), *ακριβώς (FRA074), των *διεθνώς σχέσεων (TUR056), ουσιαστικά όπως αυτή {...} *γλωσσάρα (UKR056), *γλώσσα (BUL088, ITL060, NRW050 κ.ά.), Ο δρόμος είναι *πλάτος (ALB064, TUR060, GER060 κ.ά.), *πάχος έφηβοι (FRA058, FRA072), τα φαγητά {...} *βάρος (FRA062, FRA068), Ο αθλητής έχει *φάρδος ώμους (FRA070, GER060), *μάκρος δρόμο (FRA068, FRA062), άλλα επίθετα, όπως της *ολόφρεσκα πίτας (BUL054, FRA058), *ολοφρέσκια (FRA074), Οι φακοί {...} *ακριβής (FRA068, FRA070), *ακριβείς (ALB054, USA050), Θα φορέσω *μικρό (αντί μακρύ) σακάκι (BUL078), Θα φορέσω *μικρή (αντί μακριά) φούστα (BUL078), η πρόταση {...} *ιδανικός (αντί ιδεώδης) (GEW056), *δευτερή (αντί δευτεροετών) φοιτητών (GER064), των *παχύσαρκων ανθρώπων (GEW056, SER052), των *παχουλών ανθρώπων (TSE050), *παχύσαρκοι έφηβοι (MOL054).*

Πολλά λάθη καταγράφονται στον API, το GEN και την ΠΤΩ. Η πρώτη και η δεύτερη θέση καταλαμβάνονται από την ΠΤΩ (ΠΤΩ: 1056) και το GEN (GEN: 1054), ενώ ακολουθεί ο API (API: 627) (γράφημα 88). Περισσότερα λάθη επισημειώνονται όταν ένα επίθετο προσδιορίζει ένα ουσιαστικό (GEN ΣΕΟ: 640, ΠΤΩ ΣΕΟ: 553, API ΣΕΟ: 310), όταν υπάρχει συμφωνία υποκειμένου με το κατηγορούμενο (GEN ΣΥΚ: 399, API ΣΥΚ: 317, ΠΤΩ ΣΥΚ: 190) και συμπληρώματος ρήματος (ΠΤΩ ΥΡΜ: 277) και τέλος, στη συμφωνία αντωνυμίας και επιθέτου (GEN ΣΤΟ: 15, ΠΤΩ ΣΤΟ: 36) (γράφημα 89):



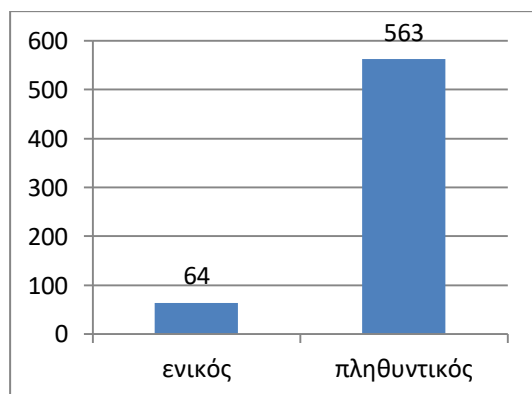
Γράφημα 88: Οι εσφαλμένοι τύποι στον API, GEN, ΠΤΩ στην άσκηση Β1



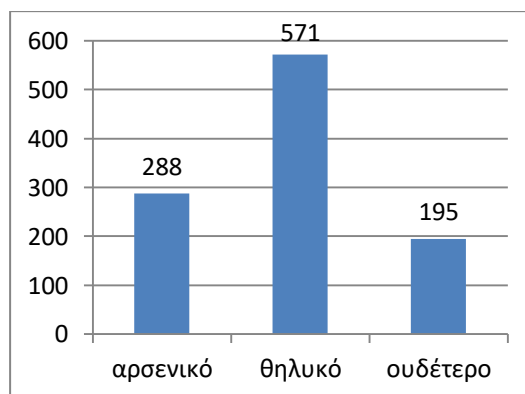
Γράφημα 89: Λάθη στον API, GEN, PTΩ στην άσκηση Β1

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται πως στον API (γράφημα 90) περισσότερα λάθη συγκεντρώνονται στον πληθυντικό (563) έναντι του ενικού (64). Το αποτέλεσμα, όμως, αυτό αντίκειται στην άποψη πως είναι αναμενόμενος ο μικρός αριθμός λαθών στον πληθυντικό λόγω του ότι ο ενικός έχει πληθώρα τύπων, ενώ ο πληθυντικός περιέχει αρκετούς δείκτες που συγκλίνουν (Corbett 1991: 157), καθώς το τεστ περιλαμβάνει σχεδόν όλες τις μορφολογικές κατηγορίες των επιθέτων και, συνεπώς, ποικιλία τύπων και στον ενικό αλλά και στον πληθυντικό, όπως ο *επιβλαβής* < οι *επιβλαβείς*, το *αγενές* < τα *αγενή*, ο *κουτσομπόλης* < οι *κουτσομπόληδες* κ.λπ. Στο GEN (γράφημα 91), το μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων τύπων υπογραμμίζεται στο θηλυκό (571), ενώ περίπου τα μισά είναι στο αρσενικό (288) και ακόμα λιγότερα στο ουδέτερο (195), γεγονός που θεωρείται λογικό, αφενός εξαιτίας της εναλλαγής του /i/ και του /a/, αφετέρου λόγω των μορφολογικών κατηγοριών που δεν καθιστούν εμφανές το γένος τους αφού κάποια έχουν στο τέλος -ς, δείκτης που είναι κυρίαρχος στο αρσενικό ή μπορεί να δυσχεραίνουν με την κατάληξή τους την επισήμανση του GEN από τον διδασκόμενο, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στα επίθετα σε -ης -ης -ες. Στην PTΩ (γράφημα 92) συλλέγονται πολλά λάθη στην ονομαστική (439), πιθανότατα, λόγω της ποικιλίας των κατηγοριών που προαναφέρθηκαν, καθώς οι διδασκόμενοι θα έπρεπε από τη μία πλευρά να καταλάβουν ότι πρέπει να συμπληρώσουν με ονομαστική και από την άλλη πλευρά να βρουν το GEN και τον API, που στις περιπτώσεις της ονομαστικής του θηλυκού και δη στον πληθυντικό προέκυπταν αρκετά προβλήματα στον σχηματισμό των επιθέτων. Στη δεύτερη θέση είναι η γενική (360) και ακολουθεί η αιτιατική (257) με τα λιγότερα λάθη. Στη

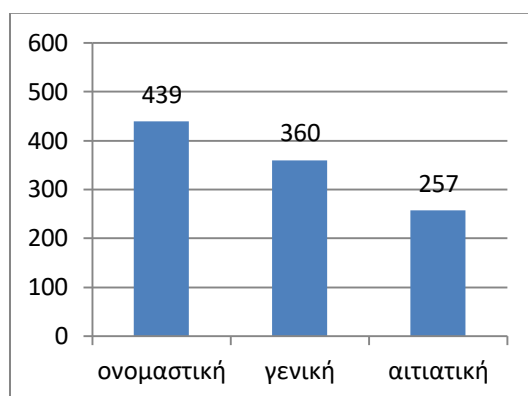
γενική ενικού και, ειδικότερα, πληθυντικού επισημαίνονται αρκετά λάθη, που προκύπτουν από τις δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τον σχηματισμό της γενικά αλλά και ειδικά στις συγκεκριμένες κατηγορίες αφού έχουν διαφοροποιήσεις ακόμα και στον ΤΟΝ.



Γράφημα 90: Άσκηση Β1: Λάθη στον API



Γράφημα 91: Άσκηση Β1: Λάθη στο GEN



Γράφημα 92: Άσκηση Β1: Λάθη στην ΠΤΩ

Όπως και στην Έρευνα Α, έτσι και στην Έρευνα Β παρατηρούνται ίδιοι τύποι λαθών, ωστόσο σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό, αφού η έκταση του τεστ, το περιεχόμενό του και η εστίασή του μόνο στο επίθετο έχουν ως αποτέλεσμα τα προναφερθέντα νούμερα. Για μία ακόμη φορά, η εξωτερική συμφωνία του επιθέτου παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες από την εσωτερική και κυριαρχεί η υπεργενίκευση του ουδέτερου σε -ο, στον API, το GEN και την ΠΤΩ, ως μη χαρακτηρισμένου στη γραμματική της Ελληνικής. Για παράδειγμα: *ολοφρεκο πίτας (ESP076 κ.ά.), Η ιδέα να πάμε απόψε στο θέατρο δεν ήταν μόνο *καλό (BUL088 κ.ά.), *νέο μεθόδους

(ESP074, GER070 κ.ά.), *έχουμε τρεις *καινούργιοι καθηγητές* (FRA072, GER068, TUR056 κ.ά.), *παιδί έχει *άσχημο τρόπους* (ESP076, FRA070 κ.ά.).

Στο GEN και τον API, η υπεργενίκευση γίνεται φανερή όχι μόνο στο ουδέτερο γένος σε -ος, αλλά στο ουδέτερο των επιθέτων τόσο στον ενικό όσο και στον πληθυντικό, όπως **ενδιαφέρον θέματα* (BUL088 κ.λπ.), **πολύ χαρά* (RUS050, TUR062), *Έχω *πολύ Έλληνες φίλους* (FRA070 κ.ά.), *Τα προβλήματα υγείας είναι *πολύ* (GER068, GER070 κ.ά.), *Αυτός ο αθλητής έχει *φαρδύ ώμους* (FRA060 κ.ά.), *Έχω *πολλά Έλληνες φίλους* (TUR056 κ.τ.λ.), *Οι φακοί επαφής που αγόρασα ήταν *ακριβά* (ALB066 κ.ά.), *Οι ασκήσεις ήταν *σωστά* (ITL056 κ.ά.).

Με σκοπό τη συμφωνία των όρων και με βάση τη φωνολογική ερμηνεία, οι μαθητές λόγω της ανεπαρκούς εφαρμογής των κανόνων ή της άγνοιάς τους χρησιμοποιούν εσφαλμένους τύπους στον API, το GEN και την ΠΤΩ, όπως *Οι ασκήσεις των *παρών μαθητών* (ALB064), **πολλές Έλληνες φίλους* (BUL088), *Στο Διδασκαλείο έχουμε τρεις *καινούργιες καθηγητές* (NRW050, TUR054, UKR056), *Ξέρετε τους *νέους μεθόδους* (RUS056, LET050), *Οι εργαζόμενες ήταν *αγενές και κουτσομπολές* (GER064), *Οι φακοί επαφής ήταν ακριβοί και καθόλου *επιβλαβοί* (GER066, TUR060), *Οι φακοί επαφής που αγόρασα ήταν *ακριβή* (GER060).

Πολλές είναι οι φορές που οι διδασκόμενοι παρουσιάζουν λάθη υπερδιόρθωσης έχοντας ως στόχο και πάλι τη συμφωνία σε φωνολογικό επίπεδο σε όλες τις ΠΤΩ. Στο αρσενικό γένος, όπως *Αυτός είναι *μπελαλός* (TUR056), *Ο δρόμος είναι *πλατός* (TUR060), *Ακολουθείτε αυτόν τον *μακρό δρόμο* (GER060), *Η μόρφωση αυτού του *ενδιαφέρον καθηγητή* (GER050). Στο θηλυκό γένος, όπως *Η ιδέα ήταν *ιδεώδια* (BUL084), *η Μαρία είναι *απώνα* (FRA064), *Θα φορέσω *μακρά φούστα* (GER060), *είναι *εμφανιά η απαισιοδοξία* (GER064). Στο ουδέτερο γένος, για παράδειγμα *Το ταξίδι μας ήταν *περιπετειώδη* (GER050, UKR056), *Το *ζηλιάρι παιδί* (MOL052). Σε όλες τις ΠΤΩ και στον ενικό αριθμό, όπως τα παραπάνω παραδείγματα και στον πληθυντικό, για παράδειγμα *Δώσε μου *καφετούς φακέλους* (GER066), *η απαισιοδοξία των *εικοσάρων φοιτητών* (ITL056), *Κοιτάζτε *ενδιαφέρα θέματα* (GER066), *Τα παιδιά τους είναι *αγεσιά* (TUR056).

Επίσης, αρκετά είναι τα λάθη υπερδιόρθωσης όχι μόνο με σκοπό τη συμφωνία σε φωνολογικό επίπεδο αλλά και τη συμφωνία του GEN, του αρσενικού, για παράδειγμα *Ο τομέας είναι *ενδιαφερωτός* (FRA070), του θηλυκού: *Θα φορέσω *μακρή φούστα* (TUR056, TUR060 κ.λπ.), *Το γιαούρτι έχει *κρεμώδια υφή* (ITL.056

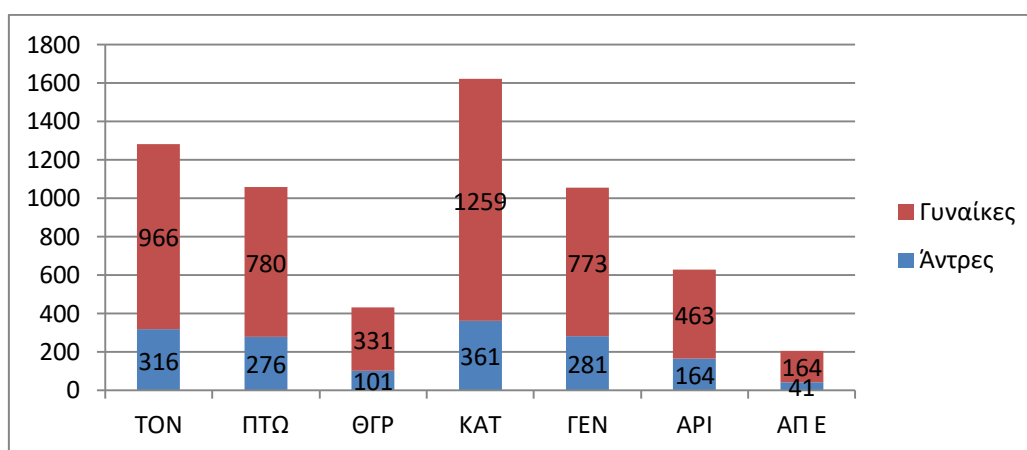
κ.ά.), του ουδετέρου: *Θα φορέσω *μακρό σακάκι* (FNL050, GER066, TUR060 κ.λπ.) και του API, όπως *Οι εργαζόμενες σε αυτήν την εταιρία ήταν *κακοί* (TUR060 κ.ά.).

Άλλες φορές, καταγράφεται η εναλλαγή του /i/ και του /a/ του θηλυκού που είναι η σταθερή κατάληξή του. Το ουσιαστικό, ωστόσο που προσδιορίζει, μπορεί να είναι θηλυκό ενικού και τα λάθη ίσως οφείλονται σε υπερδιόρθωση, όπως *Υπάρχει *πλήρη άγνοια των γεγονότων* (ESP054, TUR060, RUS086), *Η ιδέα να πάμε απόψε στο θέατρο δεν ήταν μόνο καλή αλλά και *ιδεώδη* (GER064), *Η πρόταση ήταν *ευφυή* (MOL052) ή σε άγνοια ορισμένων περιορισμών, όπως και αυτή είναι **γλωσσά* (TUR062) ή και ουδέτερο πληθυντικού και τα λάθη πιθανόν να οφείλονται σε μη εφαρμογή των κανόνων, όπως *Τα παιδιά τους είναι *πεισματάρια* (TUR056). Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις λαθών από άγνοια κάποιων κανόνων που σχετίζονται επίσης με τον API, το GEN και την ΠΤΩ, όπως για παράδειγμα *Η *καφετής σκυλίτσα* (FRA050), *η Μαρία είναι *απών* (GER060), **Ταιριαστές ζευγάρι* (NIG050), **φαρδύ ώμους* (USA050).

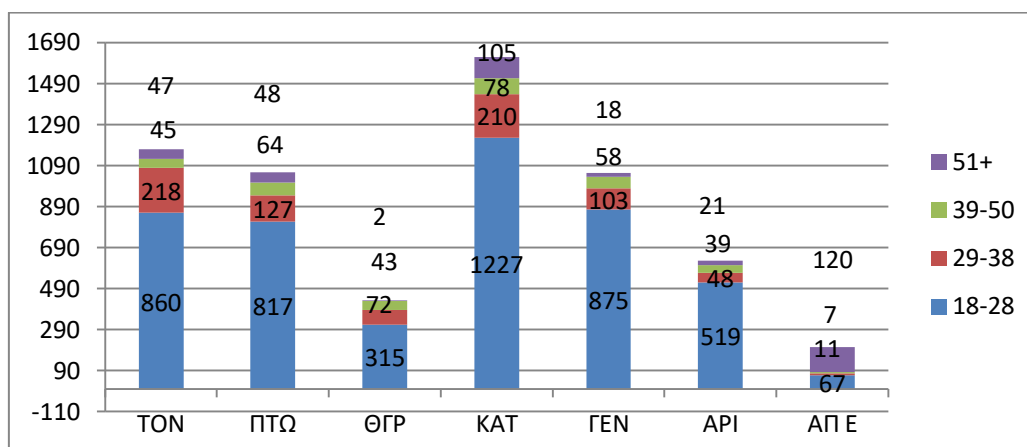
Στην Έρευνα Β, μια άλλη πληροφορία που δίδεται είναι η χρήση της ονομαστικής ενικού του αρσενικού, δηλαδή η χρήση του τύπου που δίνεται στην παρένθεση της άσκησης συμπλήρωσης. Και αυτές οι απαντήσεις, ίσως, είναι ισοδύναμες με τα κενά που αφήνουν άλλοι μαθητές για να αποφύγουν να απαντήσουν. Και αυτό αφορά όλους τους API, τα GEN και τις ΠΤΩ, όπως *έχουμε τρεις *απών μαθητές* (CHI052, FRA062, GER060 κ.ά.), *έχουμε τρεις *καινουργίος καθηγητές* (ESP076, FRA058 κ.λπ.), *Έχω *πολύς Έλληνες φίλους* (FRA064), *Ξέρετε *νέος μεθόδους* (FRA066), *Η μόρφωση αυτού του *ενδιαφέρων καθηγητή* (ALB066).

Γενικά, καταγράφονται και περιπτώσεις συμφωνίας με λάθη στον API, το GEN και την ΠΤΩ. Γίνεται, επομένως χρήση όμοιων καταλήξεων στο επίθετο + ουσιαστικό σε θέση υποκειμένου, όπως για παράδειγμα **καφετή σκυλίτσα* (GER068, GER070, MOL052 κ.λπ.), **βυσσινή ομπρέλα* (TUR056), στο επίθετο + ουσιαστικό σε θέση αντικειμένου, όπως *Δώσε μου *καφετή φακέλους* (FRA072, TUR060), *Θα φορέσω το *μακρή μου σακάκι* (ALB066), *Το γιαούρτι έχει *κρεμώδι υφή* (GER064, NRW050) και στο επίθετο ως κατηγορούμενο, όπως *Οι φακοί επαφής που αγόρασα ήταν *ακριβή* (GER060), *Οι φακοί επαφής που αγόρασα ήταν *επιβλαβής* (TUR062), *Το ταξίδι μας ήταν *ενδιαφέρων* (GER050). Διαπιστώνεται η πιθανή φωνολογική ερμηνεία και τη υποσυνείδητη χρήση φωνολογικών κανόνων στην επιλογή των στοιχείων που δηλώνουν σχέσεις συμφωνίας.

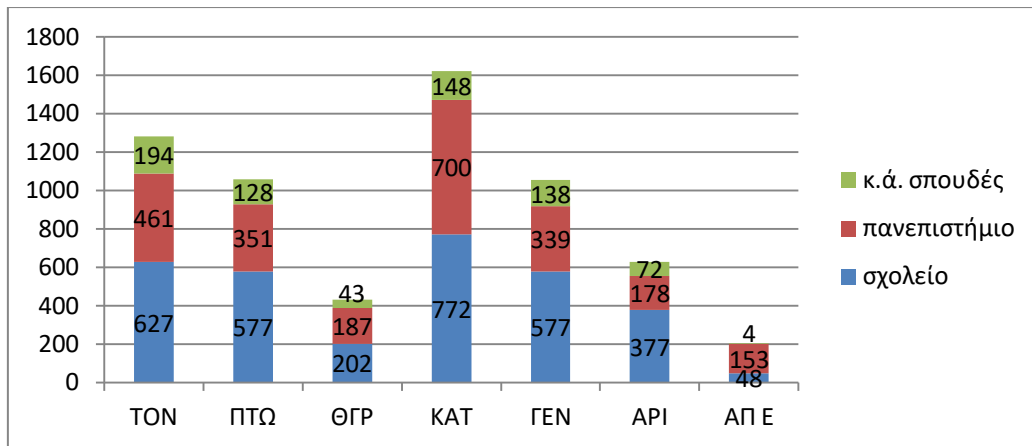
Τέλος, πριν την ΑΛ ανά επίπεδο, αξίζει να αναφερθούν και τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση της σχέσης της επίδοσης των μαθητών ανά φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο. Το σύνολο των συμμετεχόντων ήταν 99, εκ των οποίων 20 άντρες & 79 γυναίκες. Διαπιστώνεται ότι οι γυναίκες είχαν καλύτερη επίδοση από τους άντρες (γράφημα 93). Σχετικά με την ηλικία, καταγράφεται μεγαλύτερος αριθμός εσφαλμένων τύπων από τους μαθητές ηλικίας 51+ ετών (76 μαθητές), ακολουθούν οι μαθητές ηλικίας 39-50 (15) και 29-38 (13), και τέλος, οι διδασκόμενοι 18-28 (5) (γράφημα 94). Αναφορικά με την εκπαίδευσή τους, παρατηρείται πως αυτοί που τελείωσαν μόνο το σχολείο (44) έκαναν περισσότερα λάθη, ενώ ακολούθησαν με μικρή διαφορά, μεταξύ δεύτερης και τρίτης θέσης, αυτοί που συνέχισαν με τις σπουδές τους (13) και αυτοί που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο (42) (γράφημα 95):



Γράφημα 93: Λάθη ανάλογα με το φύλο στην άσκηση Β1

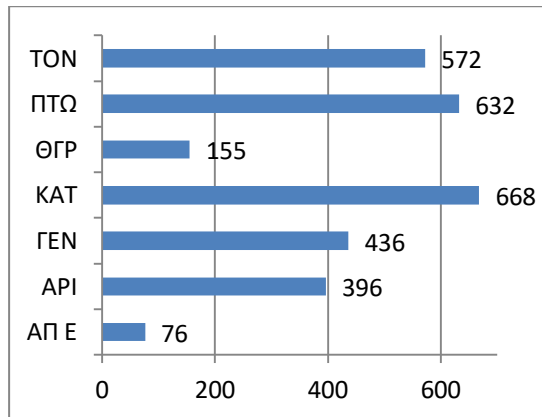


Γράφημα 94: Λάθη ανάλογα με την ηλικία στην άσκηση Β1

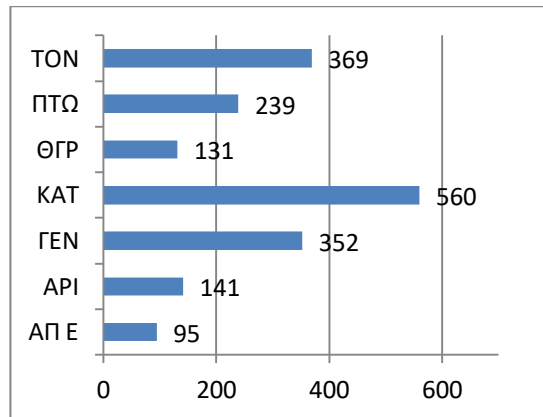


Γράφημα 95: Λάθη ανάλογα με την εκπαίδευση στην άσκηση Β1

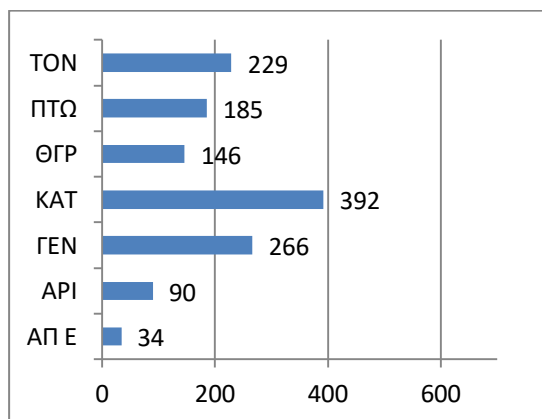
Έπειτα, μέσω των σχεδιαγραμμάτων παρουσιάζονται ανά επίπεδο οι τύποι και η συχνότητα των λαθών συνολικά και συγκριτικά:



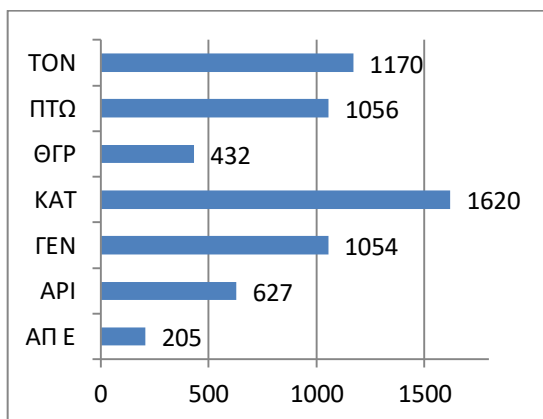
Γράφημα 96: Άσκηση Β / Επίπεδο Α



Γράφημα 97: Άσκηση Β / Επίπεδο Β

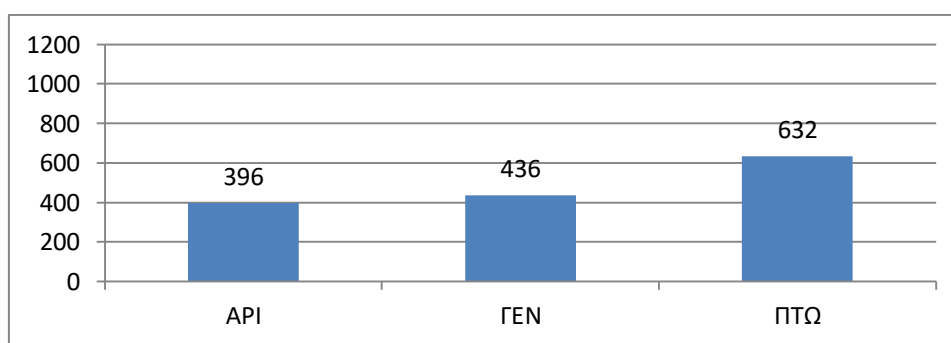


Γράφημα 98: Άσκηση Β / Επίπεδο Γ

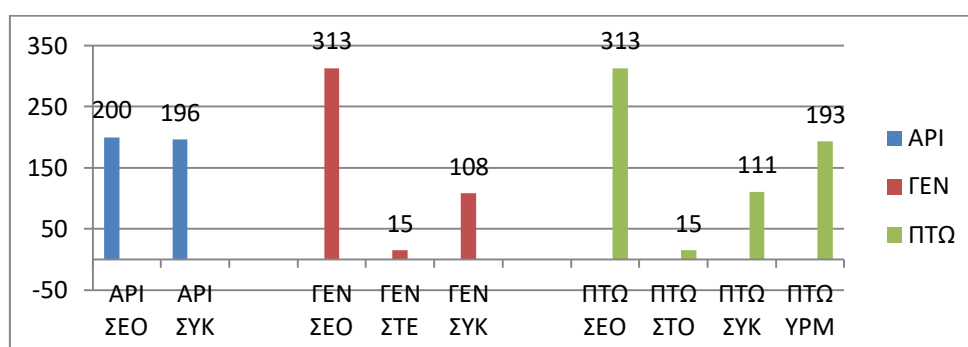


Γράφημα 99: Άσκηση Β / Επίπεδα ΑΒΓ

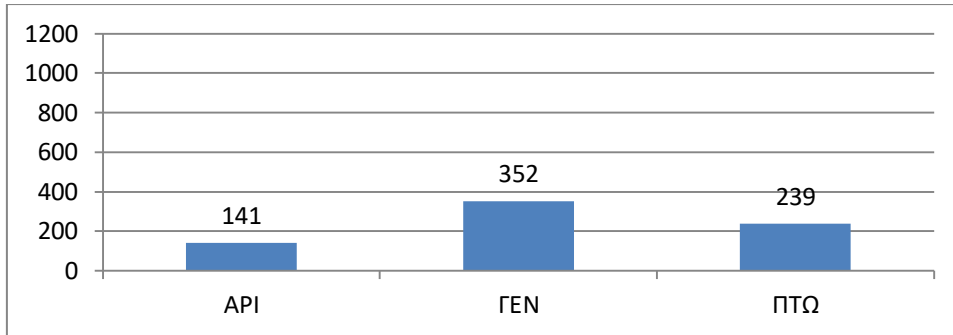
Σε όλους τους παραπάνω τύπους γίνεται φανερή η μείωση του αριθμού των λαθών ανά επίπεδο ελληνομάθειας. Ωστόσο, στην ΑΠ Ε διαπιστώνεται μια μικρή άνοδος ανάμεσα στα Επίπεδα Α (76) και Β (95), η οποία όμως αποκαθίσταται ακολουθώντας φθίνουσα πορεία στο Επίπεδο Γ (34). Επίσης, στη ΘΓΡ έχουμε μια μικρή αύξηση στο Επίπεδο Γ (Α: 155, Β: 131, Γ: 146), που μπορεί, όμως, να δικαιολογηθεί αφού έχει περιοριστεί ο αριθμός των κενών συμπλήρωσης (κατά το ήμισυ) και επομένως, έχει αυξηθεί ο αριθμός χρήσης των επιθέτων. Στις ΚΑΤ, όπως και στον ΤΟΝ, παρατηρείται καθοδική τάση στη χρήση λανθασμένων τύπων (Α: 668, Β: 560, Γ: 392 & Α: 572, Β: 369, Γ: 229 αντίστοιχα). Η ίδια εικόνα καταγράφεται στον ΑΡΙ (ΑΡΙ / Α: 396, Β: 141, Γ: 90), το ΓΕΝ (ΓΕΝ / Α: 436, Β: 352, Γ: 266) και την ΠΤΩ (ΠΤΩ / Α: 632, Β: 239, Γ: 185), η αναλυτική παρουσίαση των οποίων έπεται ανά επίπεδο:



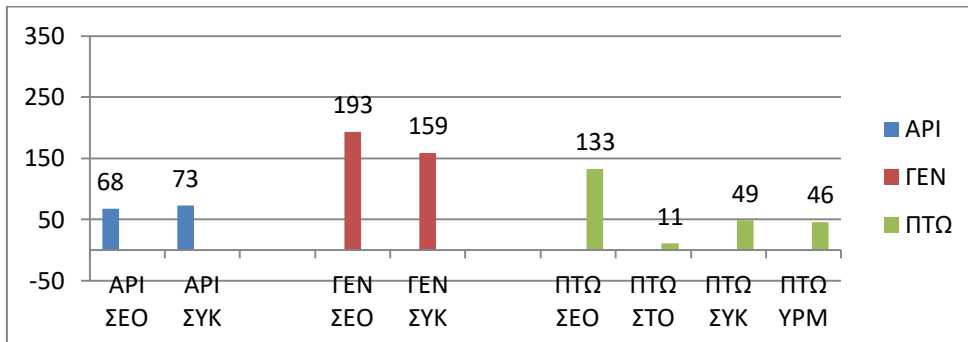
Γράφημα 100: Επίπεδο Α: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στην άσκηση Β1



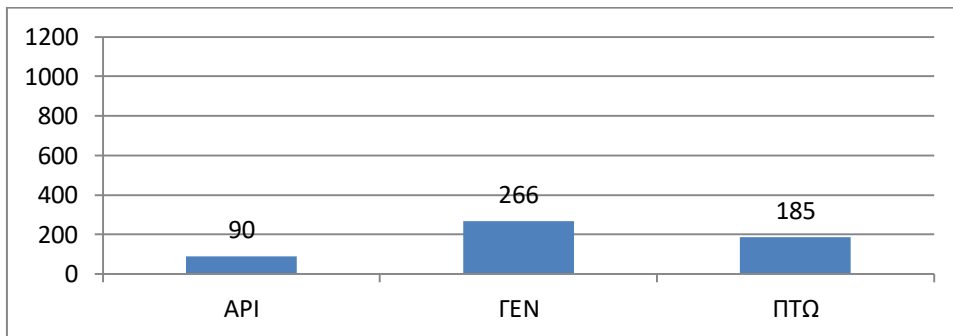
Γράφημα 101: Επίπεδο Α: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ



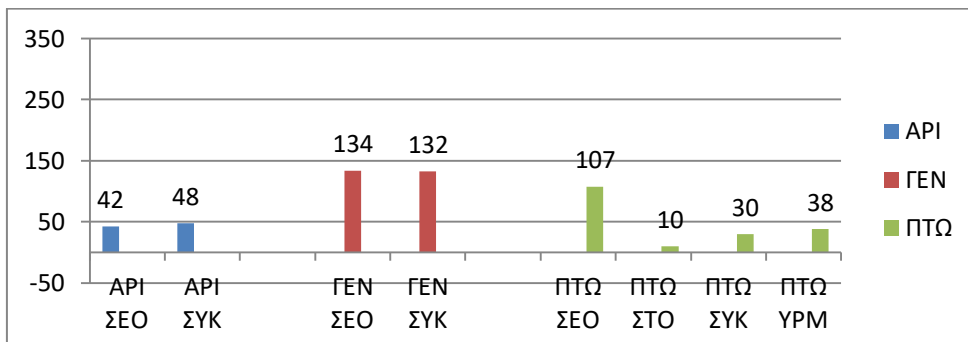
Γράφημα 102: Επίπεδο Β: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στην άσκηση Β1



Γράφημα 103: Επίπεδο Β: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ

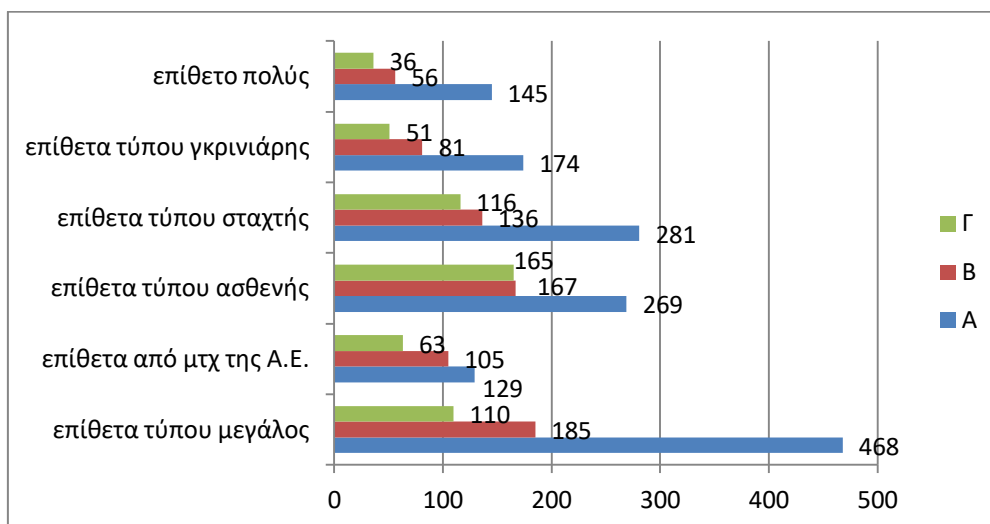


Γράφημα 104: Επίπεδο Γ: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στην άσκηση Β1



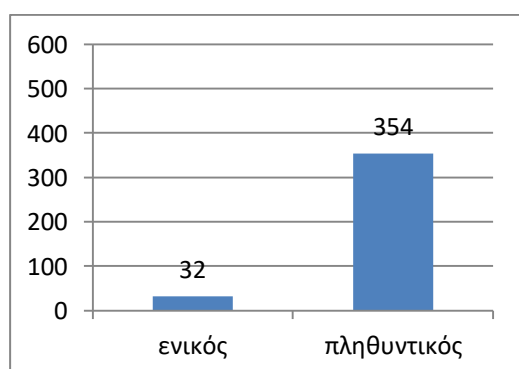
Γράφημα 105: Επίπεδο Γ: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ

Στα Επίπεδα Α, Β, Γ, τα επίθετα με τον μεγαλύτερο αριθμό λαθών είναι τύπου *μεγάλος -η -ο*, *σταχτής -ιά -ί* και *ασθενής -ής -ές*. Πιο αναλυτικά οι μορφολογικές δέσμες στο γράφημα που ακολουθεί:

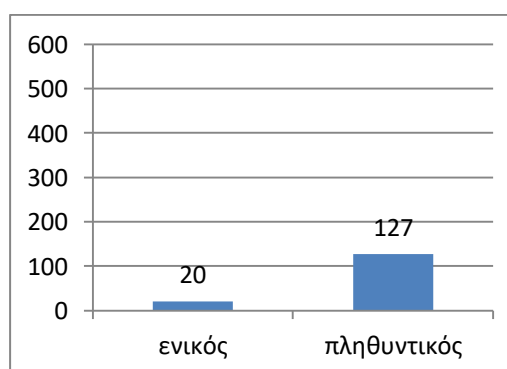


Γράφημα 106: Άσκηση Β1: Λάθη στις μορφολογικές δέσμες

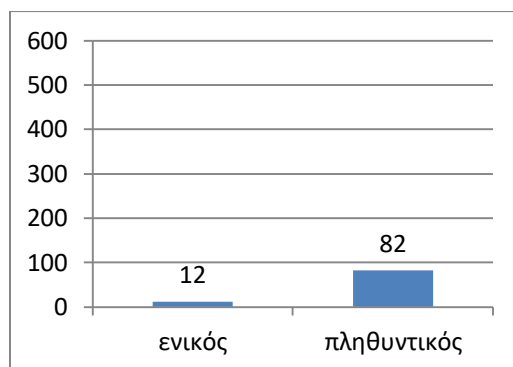
Στον ΑΡΙ, όταν το επίθετο προσδιορίζει το ουσιαστικό (ΑΡΙ ΣΕΟ) μειώνεται ο αριθμός των λαθών ανά επίπεδο (Α: 200, Β: 68, Γ: 42), όπως και στη συμφωνία του υποκειμένου με το κατηγορούμενο (ΑΡΙ ΣΥΚ) παρατηρείται ανάλογη πορεία (Α: 196, Β: 73, Γ: 48). Στο Επίπεδο Α, τα λάθη στον ενικό είναι 32, ενώ μετά γίνονται λιγότερα, 20 & 12 στα Επίπεδα Β και Γ. Το ίδιο επισημαίνεται και στον πληθυντικό με περισσότερα λάθη και πιο αισθητή μείωση ανά επίπεδο (Α: 354, Β: 127, Γ: 82):



Γράφημα 107: Επίπεδο Α: Λάθη στον ΑΡΙ

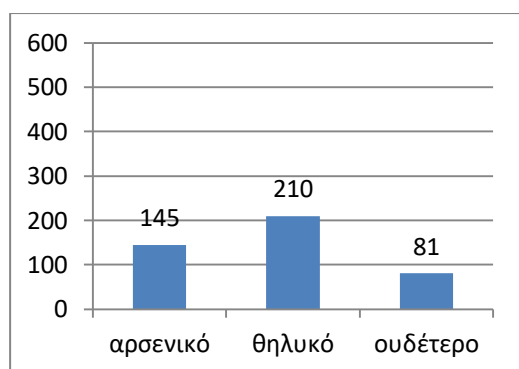


Γράφημα 108: Επίπεδο Β: Λάθη στον ΑΡΙ

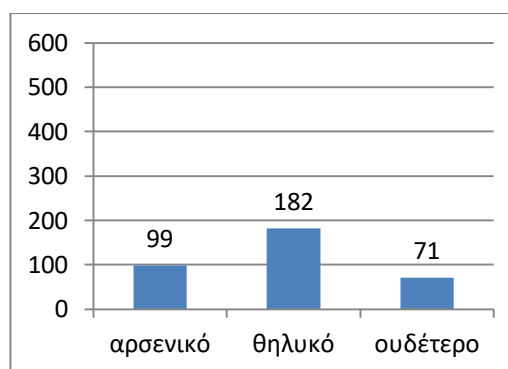


Γράφημα 109: Επίπεδο Γ: Λάθη στον API

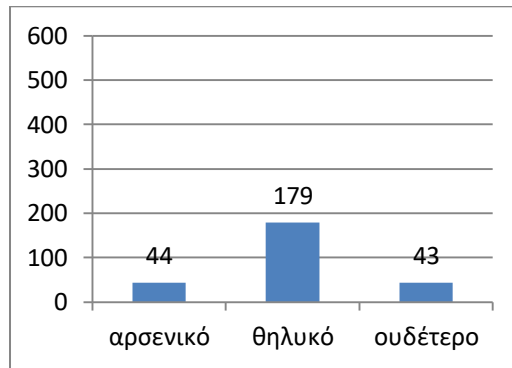
Στο ΓΕΝ, επίσης, ο αριθμός των λαθών κινείται καθοδικά. Πιο συγκεκριμένα, αυτό παρατηρείται όταν το επίθετο προσδιορίζει το ουσιαστικό (ΓΕΝ ΣΕΟ / Α: 313, Β: 193, Γ: 134) και όταν υπάρχει συμφωνία αντωνυμίας με επίθετο (ΓΕΝ ΣΤΟ / Α: 15, Β & Γ: 0). Εντούτοις, στη συμφωνία του υποκειμένου με το κατηγορούμενο (ΓΕΝ ΣΥΚ) δε διαπιστώνεται αντίστοιχη πορεία, ίσως, λόγω της χρήσης περισσότερων επιθέτων (Α: 108, Β: 159, Γ: 132). Ανά ΓΕΝ και ανά επίπεδο, επίσης, μειώνεται ο αριθμός των εσφαλμένων τύπων. Από τα 288 επίθετα αρσενικού γένους τα 145 είναι στο Επίπεδο Α, τα 99 στο Β και τα 44 στο Γ. Από τα 571 επίθετα θηλυκού γένους τα 210 είναι στο Α, τα 182 στο Β και τα 179 στο Γ, ενώ από τα 195 επίθετα ουδέτερου γένους τα 81 είναι στο Α, τα 71 στο Β και τα 43 στο Γ:



Γράφημα 110: Επίπεδο Α: Λάθη στο ΓΕΝ

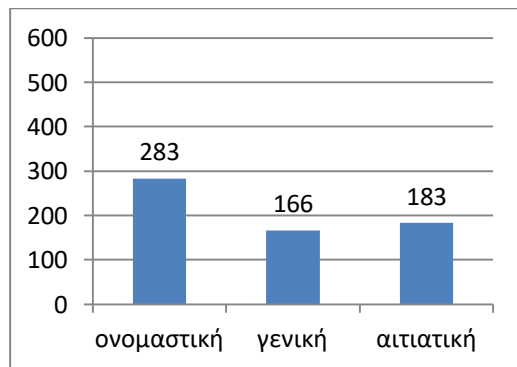


Γράφημα 111: Επίπεδο Β: Λάθη στο ΓΕΝ

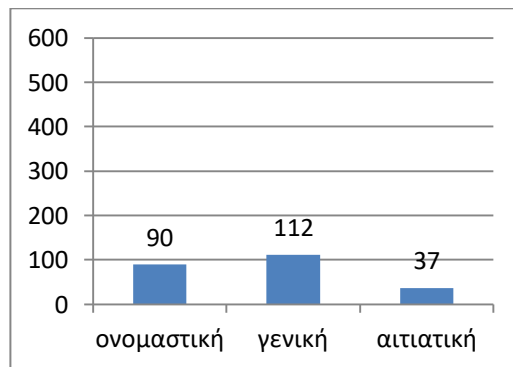


Γράφημα 112: Επίπεδο Γ: Λάθη στο ΓΕΝ

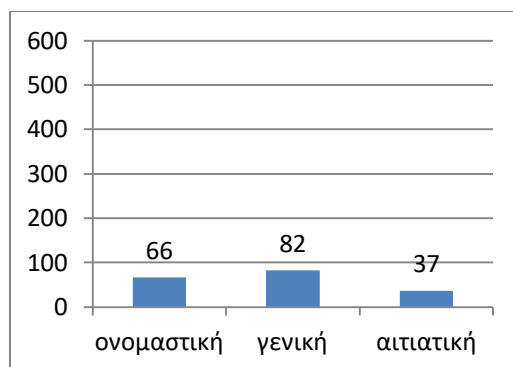
Στην ΠΤΩ, συνεχίζεται ο περιορισμός των λαθών σε όλες τις περιπτώσεις, δηλαδή όταν το επίθετο προσδιορίζει το ουσιαστικό (ΠΤΩ ΣΕΟ / Α: 313, Β: 133, Γ: 107), όταν υπάρχει συμφωνία αντωνυμίας με επίθετο (ΠΤΩ ΣΤΟ / Α: 15, Β: 11, Γ: 10), συμφωνία υποκειμένου με το κατηγορούμενο (ΠΤΩ ΣΥΚ / Α: 111, Β: 49, Γ: 30) και συμφωνία με το συμπλήρωμα του ρήματος (ΠΤΩ ΥΡΜ / Α: 193, Β: 46, Γ: 38). Ανά ΠΤΩ και ανά επίπεδο διαπιστώνεται, ξανά, μείωση των λαθών. Από τα 439 επίθετα στην ονομαστική, τα 283 ανήκουν στο Επίπεδο Α, τα 90 στο Β και τα 66 στο Γ. Από τα 360 επίθετα στη γενική, τα 166 είναι στο Α, τα 112 στο Β και τα 82 στο Γ και τέλος, από τα 257 επίθετα στην αιτιατική τα 183 είναι στο Α, τα 37 στο Β και επίσης, 37 στο Γ:



Γράφημα 113: Επίπεδο Α: Λάθη στην ΠΤΩ

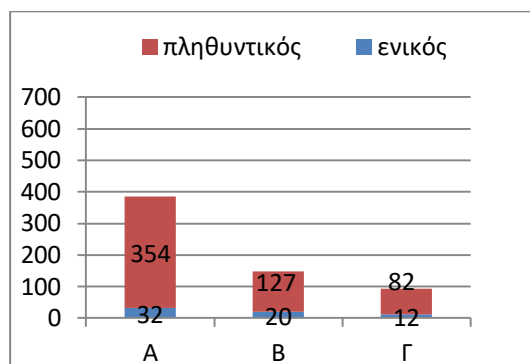


Γράφημα 114: Επίπεδο Β: Λάθη στην ΠΤΩ

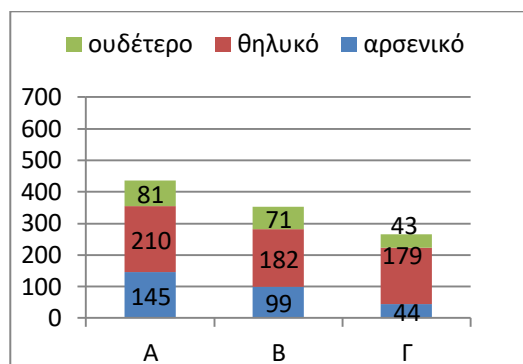


Γράφημα 115: Επίπεδο Γ: Λάθη στην ΠΤΩ

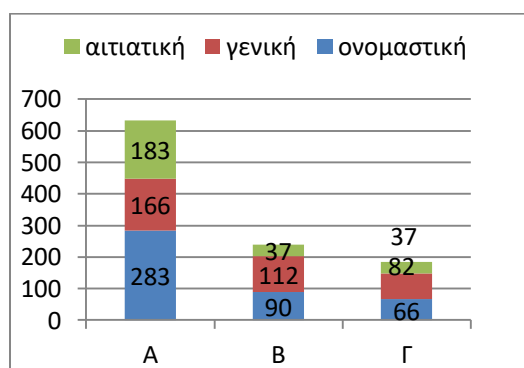
Τέλος, ακολουθούν σχεδιαγράμματα που απεικονίζουν ταυτόχρονα τους λανθασμένους τύπους στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ ανά επίπεδο (Α, Β, Γ):



Γράφημα 116: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στον ΑΡΙ



Γράφημα 117: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στο ΓΕΝ



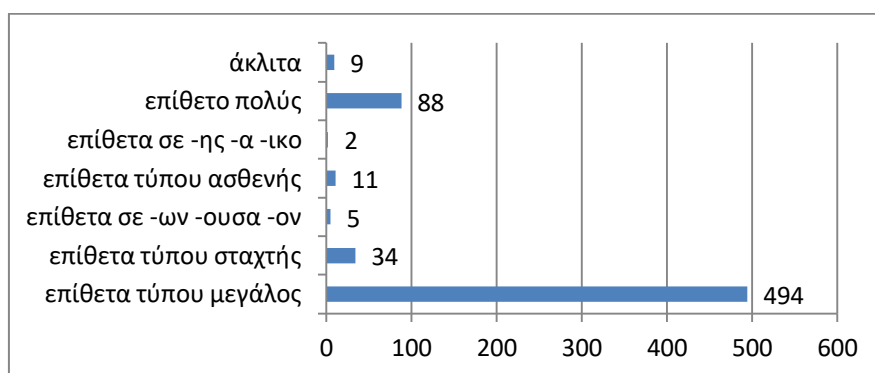
Γράφημα 118: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στην ΠΤΩ

4.5.2. Πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις: μη ελεγχόμενος τύπος άσκησης

Το σύνολο των λέξεων των 99 ΠΓΛ ανέρχεται στις 16.969 λέξεις, εκ των οποίων οι 5.830 είναι τα ονόματα, 4.186 είναι τα ουσιαστικά και 1.644 είναι τα επίθετα. Από τα 1.644 επίθετα, τα 1.519 είναι στον θετικό βαθμό, τα 16 στον συγκριτικό

(μονολεκτικός συγκριτικός: 8 επίθετα & περιφραστικός συγκριτικός: 8) και τα 109 στον υπερθετικό (σχετικός μονολεκτικός υπερθετικός: 7, απόλυτος περιφραστικός υπερθετικός: 88 *πολύ* + επίθετο & 14 *πάρα πολύ* + επίθετο).

Από το σύνολο των τεστ, τα 6 δεν παρουσιάζουν κανένα λάθος στο επίθετο, ίσως, γιατί χρησιμοποιούν τις κατηγορίες των επιθέτων στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ που γνωρίζουν καλύτερα (Επίπεδα Β & Γ), όπως θα παρουσιαστούν και έπειτα ανά επίπεδο. Στα υπόλοιπα 93 τεστ, στα επίθετα που επέλεξαν και χρησιμοποίησαν οι διδασκόμενοι υπάρχει ποικιλία λαθών που ανέρχονται σε 643 σε διαφορετικές μορφολογικές κατηγορίες:



Γράφημα 119: Λανθασμένοι τύποι στις μορφολογικές δέσμες στις ΠΓΛ1

Τα περισσότερα λάθη, καταγράφονται στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*. Πιο συγκεκριμένα, στα επίθετα σε *-ος -η -ο*, αποτέλεσμα αναμενόμενο αφού είναι η μεγαλύτερη ομάδα επιθέτων (26 φορές: *καλός*, 25 φορές: *μεγάλος*, 19 φορές: *όμορφος* & *άσπρος*, 17 φορές: *μαύρος*, 13 φορές: *πράσινος*, 10 φορές: *μικρός*, 9 φορές: *αγαπημένος*, 8 φορές: *αριστερός*, 7 φορές: *αληθινός*, 6 φορές: *ανοιχτός*, *διάσημος*, *ευχαριστημένος*, *ζωγραφισμένος*, 5 φορές < τα υπόλοιπα επίθετα (πίνακας 10). Σε επίπεδο συχνότητας ακολουθεί η κατηγορία των επιθέτων σε *-ος -α -ο* (45 φορές: *ωραίος*, 12 φορές: *παλιός* & *πλούσιος*, 4 φορές: *γαλάζιος*, 3 φορές: *άδειος*, *δεξιός*, *τεράστιος*, 2 φορές: *καινούργιος*, *μοντέρνος*, *παγκόσμιος*, *τελευταίος*, 1 φορά: *αστείος*, *γκρίζος* & *ίσιος*) και μετά το επίθετο *πολύς* (88 φορές). Έπονται τα επίθετα σε *-ος -η / -ια -ο* (32 φορές: *ξανθός*, 2 φορές: *φτωχός*, 13 φορές: *φρέσκος*, 5 φορές: *γλυκός*), τα επίθετα σε *-υς -ια -υ* (13 φορές: *μακρύς*, 6 φορές: *φαρδύς*, 2 φορές: *βαθύς*), τα επίθετα σε *-ης -ης -ης* (5 φορές: *δημοφιλής* & *πολυτελής*, 1 φορά: *ευτυχής*), τα επίθετα σε *-υς*

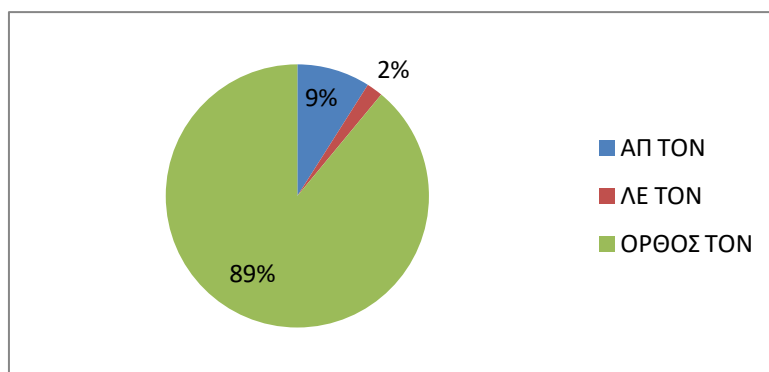
-εια -υ (10 φορές: ευθύς), τα άκλιτα επίθετα (9 φορές) και η κατηγορία των επιθέτων σε -ος -η / -α -ο (7 φορές: καθарός). Λιγότερα είναι τα λάθη στα επίθετα σε -ων -ουσα -ον (5 φορές: ενδιαφέρων), σε -ης -ια -ι (2 φορές: καφετής, 1 φορά: λαχανής) και σε -ης -α -ικο (1 φορά: τριαντάρης & κατσαρομάλλης). Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούνται στη θέση των Ελληνικών, επίθετα στην Αγγλική, όπως για παράδειγμα: Έχει πολύ πράγματα μέσα και είναι antique style, Μ' αρέσει η διακόσμηση επειδή είναι νεοκλασικό και μ' αρέσει το κρίλε δίχνει class και μου αρέσουν κι οι καναπέδες πολύ, Αυτή η διαφήμιση μου αρέσει επειδή είναι πολιεθνική, μόντερν, international, διεθνή, βλέπω διαφορές κουλτούρες, Μου αρέσει πιο απλά έπιπλα και cosy {...}.

Ακολουθεί πίνακας με τα επίθετα σε -ος -η -ο, που είναι τα περισσότερα στην Ελληνική και, συνεπώς, στο τεστ και χρησιμοποιούνται από τους ερωτηθέντες λανθασμένα:

αγαπημένος	διαφορετικός	κίτρινος	στολισμένος
άγνωστος	διάφορος	κλασικός	τέταρτος
αγροτικός	δυνατός	κοιμψός	τραγικός
αδύνατος	ειδυλλιακός	κουτσομπολίστικος	τρίτος
ακριβός	ελληνικός	λευκός	υψηλός
αληθινός	επιπλωμένος	μακρυνός	φαλακρός
Αμερικανός	επόμενος	μαύρος	φημισμένος
αναμμένος	ερωτευμένος	μεγάλος	φυσικός
ανοιχτός	ευθυγραμμισμένος	μελαχρινός	φωτεινός
απασχολημένος	ευτυχισμένος	μικρός	χαμογελαστός
απλός	ευχαριστημένος	ξεκούραστος	χαριτωμένος
απογευματινός	ευχάριστος	ζύλινος	χαρούμενος
απομακρυσμένος	ζωγραφισμένος	όμορφος	χωριάτικος
αριστερός	ήρεμος	παγωμένος	ψηλός
άσπρος	θερμός	πανέμορφος	
άσχημος	θλιβερός	περίπλοκος	
Αφρικανός	ιταλικός	περσινός	
γαλανός	καλός	πολύτιμος	
γελαστός	καλίγραμμος	πολύχρωμος	
γεμάτος	καραφλός	πράσινος	
γνωστός	καστανός	προσεκτικός	
δερμάτινος	καταπληκτικός	πρώτος	
δεύτερος	κατοικημένος	σγουρός	
διάσημος	κεντημένος	σεβαστός	
διαφημιστικός	κινέζικος	στενός	

Πίνακας 10: Επίθετα σε -ος -η -ο με εσφαλμένη χρήση στις ΠΓΛ1

Ένας από τους τύπους των λαθών που επισημειώνεται σε αυτά είναι ο ΤΟΝ, η ΑΠ ΤΟΝ και σε λιγότερα επίθετα η ΛΕ ΤΟΝ. Συνολικά καταγράφονται 136 ΑΠ ΤΟΝ στα επίθετα, 99 στα επίθετα σε -ος -η -ο, 15 σε -ος -α -ο, 12 στο επίθετο *πολύς*, 7 σε -ος -η / -ια -ο, 1 σε -ος -ια -ο, 1 σε -ος -η / -α -ο και 1 σε άκλιτο επίθετο. Σε 37 παρατηρείται ΛΕ ΤΟΝ, 23 στα επίθετα σε -ος -η -ο, 6 σε άκλιτα επίθετα, 4 στο επίθετο *πολύς*, 3 στα επίθετα σε -ος -α -ο και 1 στα επίθετα σε -ος -η/-ια -ο:



Γράφημα 120: Ο τόνος στις ΠΓΛ1

Από τις 136 ΑΠ ΤΟΝ, 91 είναι στον ενικό και 45 στον πληθυντικό. Από αυτά τα επίθετα, 75 είναι στην ονομαστική, 60 στην αιτιατική, 1 στη γενική. Από τις 37 ΛΕ ΤΟΝ, 25 αφορούν τον ενικό και 12 τον πληθυντικό αριθμό, εκ των οποίων 25 στην ονομαστική, 9 στην αιτιατική και 3 στη γενική πτώση. Αξίζει να σημειωθεί, ότι παρατηρούνται ελάχιστα λάθη ΤΟΝ στη γενική, εν συγκρίσει με την ονομαστική και την αιτιατική, αφού δε χρησιμοποιείται από τους συμμετέχοντες συχνά, όπως για παράδειγμα *Είναι ένας πίνακας *αγνόστου ζωγράφου (RUS056), σαλόνι ενός *πλουσίου άντρα (SER050), σπίτι ενός *πλουσίου ανθρώπου (BUL068).*

Άλλα λάθη που επισημειώνονται είναι στην ΘΓΡ, ο αριθμός των οποίων ανέρχεται στα 96. Τα 59 από αυτά ανήκουν στην πολυπληθή κατηγορία των επιθέτων σε -ος -η -ο που περιλαμβάνει και ποικιλία παραγωγικών επιθημάτων (Μπαμπινιώτης 2008α: 258-260). Κάποια εξ αυτών καταγράφηκαν και στη μη ελεγχόμενη ΠΓΛ της Έρευνας Α. Αυτά τα επίθετα λήγουν σε -ινός, -ιμός, -ηλός και -ικός και οι μετοχές σε -ισμένος και -ημένος και καταχωρούνται ως επίθετα. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν τα επίθετα σε -ινός, όπως **απογευματινή (UKR054), *φωτινό (BUL060, BUL062, ITL062), *αληθινή (ESP074, ITL050), *μακρυνός (FRA074), σε -ιμός, όπως *άσχιμο (ESP076), *δηάσιμος (RUS056), σε -ηλός, όπως *ψιλά (UKR057), σε -ικός, όπως*

*καταπλυκτηκή (UKR043) και μετοχές σε -ισμένος και -ημένος, όπως *αγαπιμένης (GER070), *αγαπιμένη (FRA054), *αγαπιμένο (ITL062), *ευχαριστιμένο (BUL082), *ευχαριστιμένων (ALB050), *απασχολιμένη (BUL050), *φημισμένο (BUL060), *ζωγραφειζόμενο (MOL054).

Επίσης, καταγράφονται επίθετα σε -ιστός & -ιστικός, όπως *ευχάριστη (LET050), *διαφημιστική (TSE050). Τα επίθετα ανάλογα με το συνοπτικό θέμα του ρήματος από το οποίο σχηματίζονται λήγουν σε -τός, -ητός, -ετός, -ωτός, -στός, -ιστός, -φτός, -χτός (Ιακώβου & Μπέλλα 2004, Μπαμπινιώτης 2008α: 1779, 2004, Ράλλη 2005: 88-89, 152, Τριανταφυλλίδης 2003: 1348). Πιο συγκεκριμένα, τα επίθετα σε -ιστός³⁵ και σε -ιστικός / -ίστικός³⁶ γράφονται με -ι-. Επιπλέον, επισημειώνονται και επίθετα σε -ωμενος, όπως για παράδειγμα *παγομένα (RUM056), *επιπλωμένο (BUL072). Το επίθετο παγωμένος περιλαμβάνει το επίθημα -όμενος, με το οποίο σχηματίζονται οι μετοχές των ρημάτων σε -ώνω, π.χ. ανανεωμένος και μετοχές των ρημάτων γίνομαι, λέω, βλέπω, κάνω, πίνω, τρώω: γινομένος, ειπωμένος, ιδωμένος, καμωμένος, πιωμένος, φαγωμένος (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.55). Το επίθετο επιπλωμένος περιέχει το επίθημα -όμενος, με το οποίο σχηματίζονται υποκοριστικά επίθετα, παράγωγα από ουσιαστικά (Κίτσα 2006: 179, Τριανταφυλλίδης 2003: 1507).

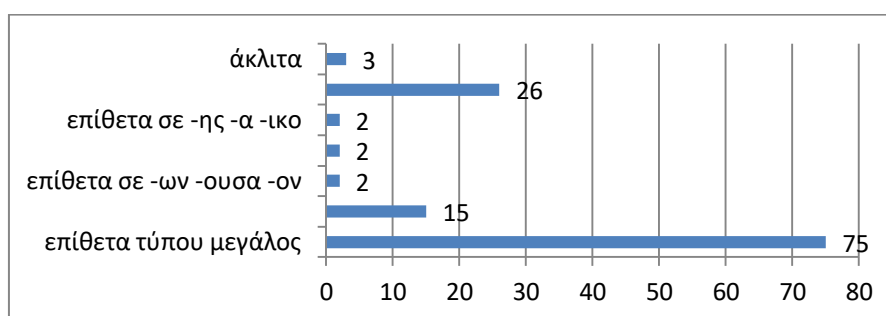
Ακόμα, συλλέγονται και λάθη στην ΘΓΡ (5) στα επίθετα σε -ιος -ια -ιο / -ειος -εια -ειο, όπως *βόρια (ITAL066), *τεράστειο (BUL072), *ταιράστειο (SER050), *άδιο (LET050). Όταν πριν από το ληκτικό /ο/ υπάρχει φωνήεν υπάρχει το /i/ (Holton et al. 1997: 78, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004: 221, Τριανταφυλλίδης 2003: 981, Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011: 50), τότε το επίθετο σχηματίζει το θηλυκό σε -α. Και για τις καταλήξεις αυτές ο παράγοντας που καθορίζει τη γραφή σε /i/ είναι η προέλευσή τους. Λάθη ΘΓΡ υπάρχουν και στο επίθετο πολύς, καθώς στον πληθυντικό χρησιμοποιείται με ένα -λ-, π.χ. *πολά δέντρα (BUL062, BUL068, FNL050, FRA066, GER058, ITL050, ITL060 κ.λπ.), *πολές λεύκες (LET050), *πολές λάμπες (RUM054), *πολοί άνθρωποι (SER050).

35 Με εξαιρέσεις: κελαρυστός, κλειστός, ξυστός, σθηστός, σειστός, φτυστός, χρηστός (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.50-51).

36 Με εξαιρέσεις: αθροιστικός, αναμνηστικός, αποκλειστικός, δανειστικός, ελκυστικός, εμπρηστικός, ερειστικός, εφελκυστικός, καταχρηστικός, κυστικός, μεθυστικός, μουσικός, νηστικός, ξυστικός, ορχηστικός, παραπειστικός, παρελκυστικός, πειστικός, υπομνηστικός, ψηστικός, (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π.34).

Τέλος, επισημειώνονται λάθη που έγιναν από τους μαθητές πιθανότατα με σκοπό τη συμφωνία των όρων και, ίσως, λόγω ομοηχίας, λ.χ. *κατοικημένοι αντί κατοικημένη περιοχή, *καλί αντί καλή γυναίκα. Αυτά τα λάθη γίνονται στα επίθετα σε -ος -η -ο, στο επίθετο *πολύς* αλλά και σε άλλες κατηγορίες, όπως σε επίθετα τύπου *σταχτής* (επίθετα σε -ης -ια -ι: 1, σε -υς -ια -υ: 4, σε -υς -εια -υ: 5), επίθετα σε -ων -ουσα -ον (ΘΓΡ: 1), όπως *Γυνέκα* *καλί (ALB064), *λευκή διαχωριστική γραμμή (CHI052), *Νίκος και Μαρία Είναι* *χαριτομένοι (ALB066), *γυναίκα* *χαμογελαστί (RUS080), *μή* *κατοικημένοι περιοχή (BUL068), *η διακόσμηση* *σοβαρί (TSE050), *διαφήμιση είναι* *όμορφοι (GER070), *μία πολυθρόνα*, *καφετή (BUL064), *μακρής δρόμος (ESP050), *με ένα* *φαρδή δρόμο (SER052), *ένα δρόμο μεσ στη φήση*, *ευθή (TSE050), *μια* *ευθία γραμμή (BUL086).

Λανθασμένοι τύποι επιθέτων υπάρχουν και στις ΚΑΤ. Συνολικά είναι 125, με μεγαλύτερο ποσοστό στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*:



Γράφημα 121: Εσφαλμένοι τύποι στις ΚΑΤ στις ΠΓΛ1

Από τα 76 λάθη στα επίθετα τύπου *μεγάλος*, τα 56 υπάρχουν στα επίθετα σε -ος -η -ο, τα 5 στα επίθετα -ος -ια/-η -ο και τα 15 στα επίθετα σε -ος -α -ο. Στα επίθετα τύπου *σταχτής* υπάρχουν 15, 2 εξ αυτών στα επίθετα σε -ης -ια -ι, 7 στα επίθετα σε -υς -ια -υ και 6 σε -υς -εια -υ. Ακολουθούν με μικρότερη συχνότητα λάθη σε άλλες κατηγορίες επιθέτων, όπως στο επίθετο *πολύς* (26 φορές), στα άκλιτα επίθετα (3 φορές), στα επίθετα σε -ης -α -ικο και -ης -ης -ες (2 φορές) και τέλος, σε -ων -ουσα -ον (1 φορά).

Οι μαθητές, πολλές φορές, με στόχο τη συμφωνία των όρων υπερδιορθώνουν τις ΚΑΤ και βάσει φωνολογικής ερμηνείας επιλέγουν τύπους όπως *δρόμος* *φαρδός (BUL082), *με τον ωραίο* *μεγάλον πολυέλαιο (UKR057), *ερωταυμένοι *ζεγάρι* (BUL078), *θερμά *χρώμα* (BUL068), *μακρά *μαλιά* (GER070), *κατσαλομάλια *γυναίκα* (ITL062), *κίτρινη *παιδί* (FRA052), *μεγάλι *σπίτι* (TUR062), *μακρό *δρόμο*

(RUM050), *πολυτέλειο δωματιο (BUL062), *πολυτέλειο δομάτιο (UKR043), *σοβαρά βλέμμα (RUM050), *ωραία σώμα (ITL050), *ωραία σκούφα (NIG050), *πολύ εθνικά οικογένια (GEW056).

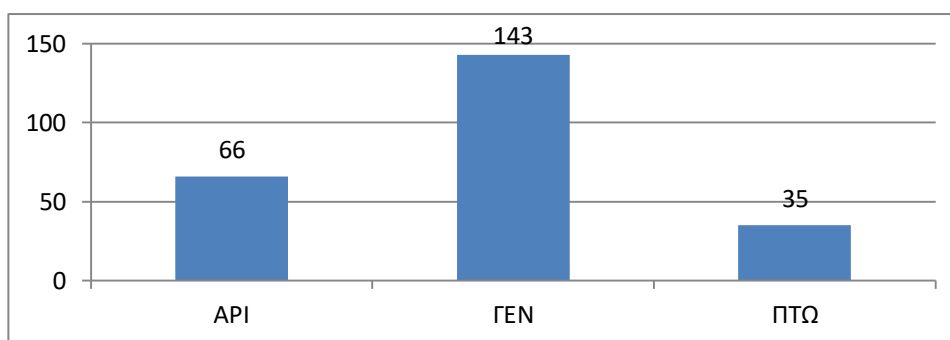
Ακόμα, λόγω υπεργενίκευσης εναλλάσσουν τα /i/ και /a/, όπως *καλά ταινία (GEW050), *καλά μητέρα (FNL050), *όμορφα φύση (SER050), εικόνα *απλά (SER050), *όμορφα ζωή (MOL052), *ωραίη εικόνα (RUS080) ή επηρεάζονται και από την κατάληξη -α του αρσενικού στην αιτιατική ενικού, την οποία εκλαμβάνουν ως θηλυκό γένος και άρα επιλέγουν επίθετο στο θηλυκό, όπως *αδυνατή έρωτα (BUL078). Επίσης, με ανεπαρκή εφαρμογή των κανόνων για τις ορθές καταλήξεις ανά GEN και ανά API και εξαιτίας της ομοηχίας, παρατηρούνται τύποι με λάθη στην επιλογή του /i/, όπως για παράδειγμα διακόσμηση *σοβαρί (TSE050), *όμορφι γυναίκα (ALB064), *μακρής δρόμος (ESP050), *μακρή δρόμο (TSE050), *ευθής δρόμος (ALB054, RUS056), δρόμο *ευθή (TSE050), δρόμο *εφθί (ITL060), *φαρδή δρόμο (SER052), στην επιλογή του /o/, όπως *ενδιαφέρων θέμα (BUL050). Άλλα παραδείγματα, όπως για *ζανθία μαλλία (BUL084), *ζανθιοί ηθοποιοί (BUL070) προκύπτουν με την επιλογή της κατάληξης με βάση τη φωνητική απόδοδη (θ, π, σ, τ, φ + ια, ιε, ιο, ιου), αφού οι μαθητές αυτό που γνωρίζουν φωνητικά το αποδίδουν γραπτά με τον ίδιο ήχο (Παπακωσταντίνου 2005: 105-107).

Επιπροσθέτως, οι διδασκόμενοι, λόγω ομοηχίας, επιλέγουν ΚΑΤ άλλων μερών του λόγου, όπως επίρρημα αντί για επίθετο *πολύ πλάκα (ALB064, FRA050), *πολύ κυκλοφορία (GER056), *πολύ αγάπη (ALB066, FRA066), επίθετο αντί επιρρήματος, όπως *πολύ γνωστι ταινια (CHI052), *πολλή όμορφη ζωγραφιά (BUL086), από άγνοια ή ελλιπή εφαρμογή των κανόνων καταλήξεις άλλων επιθέτων Η Μαρία είναι *γλυκά (ALB066). Επιπλέον, από άγνοια κανόνων επισημειώνονται και λέξεις από άλλα μέρη του λόγου, όπως ουσιαστικά στη θέση επιθέτων *σεβασμοί αντί σεβαστοί (MOL052), *φυσή αντί φυσικά (GER072) ή ακόμα και λέξεις μη ελληνικές, όπως ουρανός *μπλου αντί μπλε (FIN050), διαφήμιση *μόντερν αντί μοντέρνα (RUM058), *γκριζ αντί γκρι ή γκριζα έπιπλα (ITL066), σαλονι *λοξ αντί λουξ (FRA058).

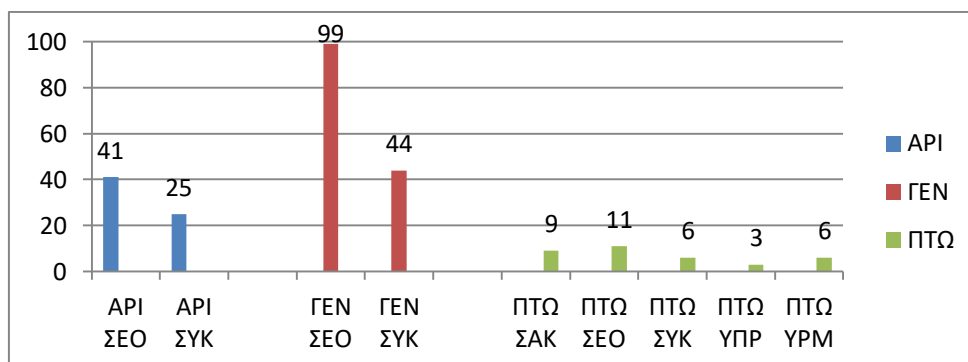
Τέλος, χρησιμοποιείται υπεργενικευτικά το ουδέτερο γένος, όπως δρόμος *καλό (UKR067), *πολυτέλειο σαλόني (FNL050), μπουρνούζι *λαχανό (BUL064), *πολύ μνηματα /πραματα / πράγματα / δεντρος / πράγματα / όσκαρ / δέντρα (BUL086, BUL088, GEW050, NIG050, SER052, TUR060) ή επίρρημα, όπως το φως

είναι *ανοιχτά (ITL060), *ακριβώς σπίτι (GEW056), Ο δρόμος είναι *όμορφα (MOL052), Ο καιρός δεν είναι *καλά (FRA066), *αριστερά πλευρές (RUS080), το σπίτι δεν είναι *καλά (NIG050), το σπίτι είναι *ωραία (ALB066), *ωραία δρόμο (FRA068), *ωραία γεφυράκι (BUL080).

Μεγάλος είναι ο αριθμός των λαθών στα αμιγώς μορφολογικά χαρακτηριστικά, στο ΓΕΝ, τον ΑΡΙ και την ΠΤΩ, με μεγαλύτερο ποσοστό λαθών στο ΓΕΝ, όπως και στην Έρευνα Α, αλλά και σε άλλες έρευνες, και ακολουθεί ο ΑΡΙ και τέλος, η ΠΤΩ:



Γράφημα 122: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ1



Γράφημα 123: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ1

Στον ΑΡΙ, καταγράφονται λάθη ΑΡΙ ΣΕΟ / το επίθετο που προηγείται του ουσιαστικού που προσδιορίζει (41 φορές) και ΑΡΙ ΣΥΚ / το επίθετο σε θέση κατηγορηματικού προσδιορισμού (25). Στο ΓΕΝ, επισημειώνονται λάθη ΓΕΝ ΣΕΟ / το επίθετο που προηγείται του ουσιαστικού που προσδιορίζει (99) και ΓΕΝ ΣΥΚ / το επίθετο σε θέση κατηγορηματικού προσδιορισμού (44 φορές). Στην ΠΤΩ, τα λάθη συνολικά είναι λιγότερα, με λάθη στην ΠΤΩ ΣΕΟ / το επίθετο που προηγείται του ουσιαστικού που προσδιορίζει (11), ΠΤΩ ΣΑΚ / σε θέση προσδιορισμού του

ουσιαστικού που λειτουργεί ως αντικείμενο του ρήματος (9), ΠΤΩ ΣΥΚ / σε θέση κατηγορηματικού προσδιορισμού, ΠΤΩ ΥΠΡ / σε θέση συμπληρώματος του ρήματος (6) και ΠΤΩ ΥΡΜ / σε θέση προσδιορισμού του ουσιαστικού που λειτουργεί ως υποκείμενο του ρήματος (3).

Διαπιστώνεται, ξανά, πως οι ΜΦΟ χρησιμοποιούν πολλές φορές το επίθετο στο ουδέτερο γένος, κυρίως με κατάληξη -ο, προσδιορίζοντας, επιθετικά (ΑΡΙ ΣΕΟ, ΓΕΝ ΣΕΟ, ΠΤΩ ΣΕΟ) ή κατηγορηματικά (ΑΡΙ ΣΥΚ, ΓΕΝ ΣΥΚ, ΠΤΩ ΣΥΚ), ουσιαστικά αρσενικού γένους, όπως **ωραίο ουρανός* (FRA068), *Αυτό είναι ένα *ζογραφισμένο πίνακας* (ITL060), *και ο άντρας είναι *πλούσιο* (GER072), θηλυκού γένους, όπως *Βλέπω το *μικρό αδελφότητα* (FRA066), *φοραι μπλουζα *κίτρινο* (FNL050), **μικρό τραπεζαρία* (FRA068), *Στο *επόμενο Φωτογραφία* (FRA068), *Η διακόσμηση όχι *καινούργιο* (GER070), *έχω *πολύ φίλες* (NIG050) και ουδέτερου γένους, όπως *δέντρα είναι *κίτρινο* (FRA060), *τα μαλλιά της δε μου φαίνεται *αληθινό* (BUL052), **οραίο καπέλα* (ALB064), **πολύ πραματα* (BUL088, NIG050), *υπάρχουν *πολύ δέντρα* (NIG050, TUR060).

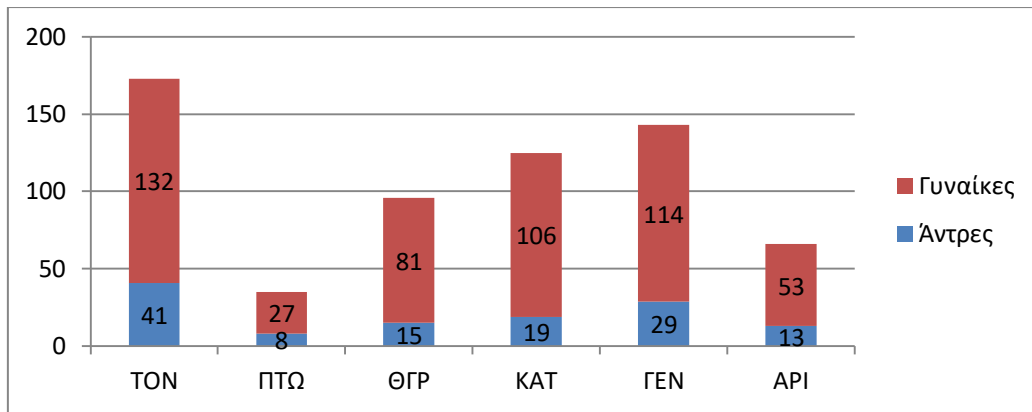
Επίσης, αρκετές είναι οι περιπτώσεις υπεργενίκευσης και του πληθυντικού ουδετέρου ή της χρήσης επιρρήματος. Συνεπώς, καταγράφονται λάθη στον ΑΡΙ (ΑΡΙ ΣΕΟ & ΑΡΙ ΣΥΚ) και το ΓΕΝ (ΓΕΝ ΣΕΟ & ΓΕΝ ΣΥΚ) των επιθέτων είτε προσδιορίζουν ουσιαστικά ουδέτερου γένους, όπως *ένα *ωραία χωριό* (ESP074), *με *πολλά φως* (BUL080), *βλέπω σπίτι *παλιά* (GER072), *το φιλμ *καλά είναι* (ALB064), *Το σπίτι δεν είναι *καλά* (NIG050), *το μωρό κατά την γνώμη μου είναι *Κινέζικα* (GER066) είτε αρσενικού γένους, όπως **ωραία δρόμο* (FRA068), *Ο καιρός δεν είναι *καλά* (FRA066), **πολλά άνθρωπος* (FRA062).

Για μια ακόμη φορά, επισημαίνεται, λόγω της μεγαλύτερης συχνότητας σε σχέση με τα άλλα ΓΕΝ (όπως στα παραπάνω παραδείγματα), την υπεργενίκευση και του πληθυντικού ουδετέρου ή της χρήσης επιρρήματος στα ουσιαστικά θηλυκού γένους εξαιτίας των κοινών καταλήξεων. Από τη μία πλευρά καταγράφονται λάθη στο θηλυκό του επιθέτου σε -α και -η, όπως για παράδειγμα **άσπρα γυνέκα* (BUL088), *αυτη εικόνα είναι *κεντημένα* (FRA072), *με *πολλά περιπέτια* (BUL050), *Στην *αριστερά πλευρά* (TUR056), **ομορφα γυναικα* (FRA052), *Η ταινία αυτή είναι *καλά* (GEW050), *την *μεγάλα αγάπη* (FRA066), *μέσα σ' αυτή την *όμορφα φύση* (SER050), *με *πολύτιμα διακόσμηση* (MOL052), **μεγάλα αγάπη* (FRA066). Από την άλλη πλευρά επισημειώνονται λάθη στο ουδέτερο ενικού σε -μα και στον πληθυντικό

σε -α, όπως *μαύρη δέρμα (FRA070), η γυναίκα έχει *γαλανή ματια (GER058), έχει *καστανή μαλια (FRA068), έχει *ξανθή μαλιά (TUR054). Υπάρχει και μία περίπτωση εναλλαγής του /i/ και του /a/, λόγω της κοινής κατάληξης αρσενικού ουσιαστικού σε -ας στην αιτιατική του σε -α, π.χ. *αδυνατή έρωτα (BUL078). Ο μαθητές λόγω της ατελούς εφαρμογής των κανόνων ή της μη γνώσης τους χρησιμοποιούν λανθασμένους τύπους στον API (API ΣΥΚ) και το GEN (GEN ΣΕΟ & GEN ΣΥΚ), αφού παρατηρείται ομοηχία στους όρους, με σκοπό τη συμφωνία τους, όπως οι δυο φαίνεται *γελαστή (ESP076), Η γυναίκα είναι *ξανθά (FRA070), Η διαφιμηση είναι *όμορφοι (GER070), *ξανθά κοπελα (FNL050), *πολύ πλάκα (ALB064, FRA050), *πολύ αγάπη (ALB066, FRA066).

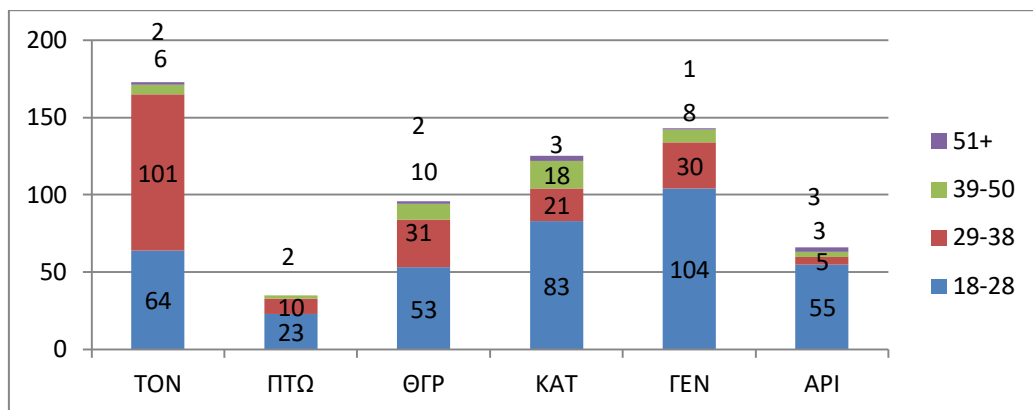
Επίσης, καταγράφονται και περιπτώσεις συμφωνίας με λάθη στον API (API ΣΥΚ), το GEN (GEN ΣΕΟ & GEN ΣΥΚ) και την ΠΤΩ (ΠΤΩ ΣΕΟ), με πιθανή φωνολογική ερμηνεία και υποσυνείδητη χρήση φωνολογικών κανόνων στην επιλογή των στοιχείων που δηλώνουν συμφωνία. Επί παραδείγματι, είναι *πολυτελή ζωή αλλά δεν έχει ζεστή (RUM056), έχει *ωραία σώμα (ITL050), *μέγανη σπίτι (FRA066), *Ωραίοι ζευγάρι (FRA052), *πράσινος δάσος (BUL080), Έχει *σοβαρά βλέμμα (RUM050), *μικρά γέφυρα (RUS080). Τέλος, συλλέγονται λάθη που προκύπτουν από την ανεπαρκή εφαρμογή των κανόνων στον API, το GEN και την ΠΤΩ, όπως τα εξής παραδείγματα: βλέπω ο *μαυρος απο την Αφρικη (CHI052), βλέπω το *νεφώδης ουρανό (TUR054), Βλέπω *μεγάλος δρόμο (FRA052), με πρασινοί δέντρες (ESP076), με *πολλές δέντρα ίδος στην Αμέρικα (FRA062), όλα ινε *όμορφοι (ALB064).

Πριν την ΑΛ ανά επίπεδο, έχει σημασία η παρουσίαση και των αποτελεσμάτων από τη διερεύνηση της σχέσης της επίδοσης των μαθητών ανά φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο, με βάση τους Μ.Ο. τους. Στις ΠΓΛ διαπιστώνεται ότι γυναίκες και άντρες έκαναν, σχεδόν, τον ίδιο αριθμό λαθών σε αντίθεση με την άσκηση, που το προβάδισμα στα λάθη το είχαν οι άντρες (γράφημα 124):



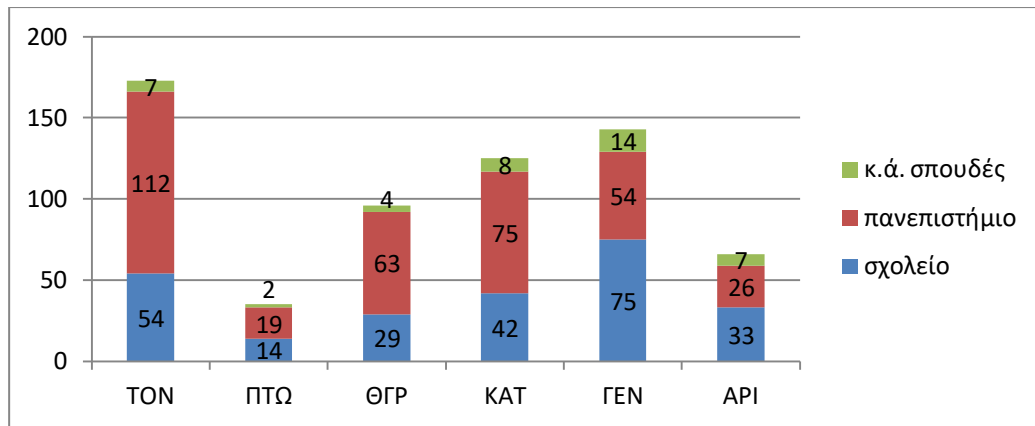
Γράφημα 124: Λάθη ανάλογα με το φύλο στις ΠΓΛ1

Σχετικά με την ηλικία, καταγράφονται μικρές διαφορές, με μεγαλύτερο αριθμό εσφαλμένων τύπων από τους μαθητές ηλικίας 29-38 ετών (15 μαθητές), ακολουθούν οι μαθητές ηλικίας 39-50 (5 μαθητές) οι 51+ ετών (3 μαθητές) και τέλος, 18-28 ετών (76 μαθητές):



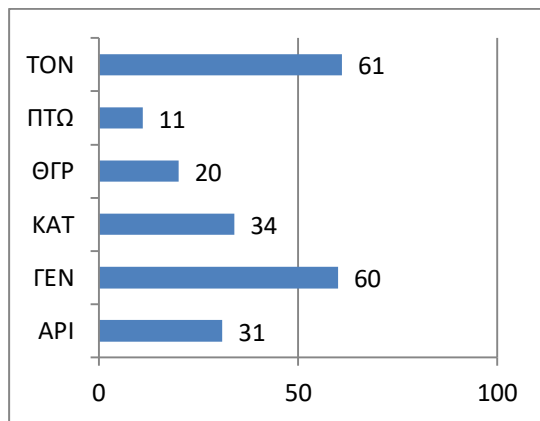
Γράφημα 125: Λάθη ανάλογα με την ηλικία στις ΠΓΛ1

Σχετικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, παρατηρούνται μικρές διαφορές μεταξύ τους (γράφημα 126). Περισσότερα λάθη επισμειώνονται σε αυτούς που αποφοίτησαν από το πανεπιστήμιο (42 μαθητές), έπειτα σε αυτούς που τελείωσαν μόνο το σχολείο (44 μαθητές) και τέλος, σε εκείνους που συνέχισαν με τις σπουδές τους (13 μαθητές):

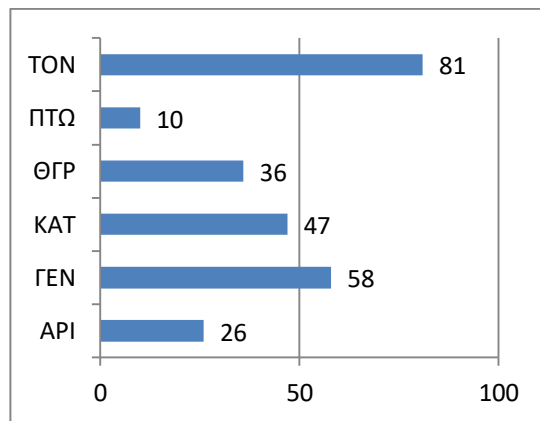


Γράφημα 126: Λάθη ανάλογα με την εκπαίδευση στις ΠΓΛ1

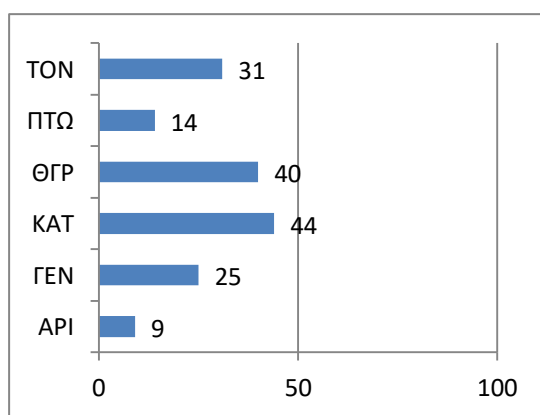
Πιο αναλυτικά, παρουσιάζονται σχηματικά οι τύποι και η συχνότητα λαθών συνολικά και ανά επίπεδο ελληνομάθειας:



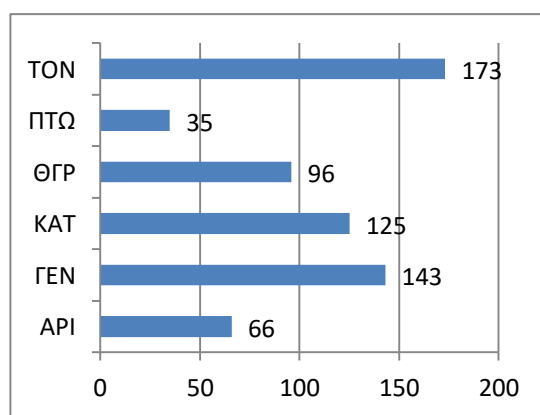
Γράφημα 127: ΠΓΛ1 / Επίπεδο Α



Γράφημα 128: ΠΓΛ1 / Επίπεδο Β



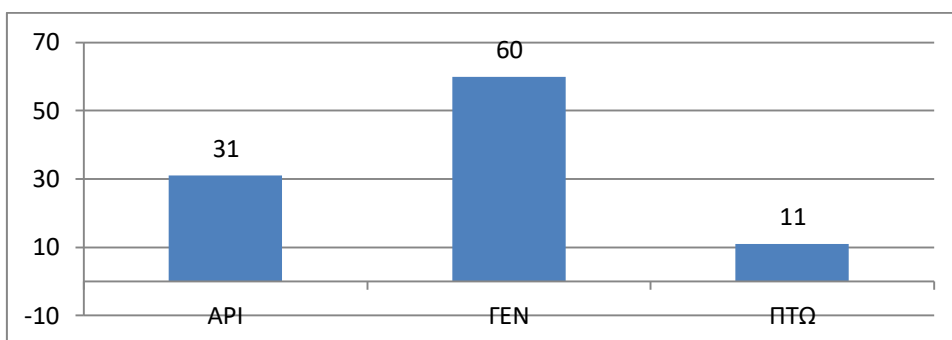
Γράφημα 129: ΠΓΛ1 / Επίπεδο Γ



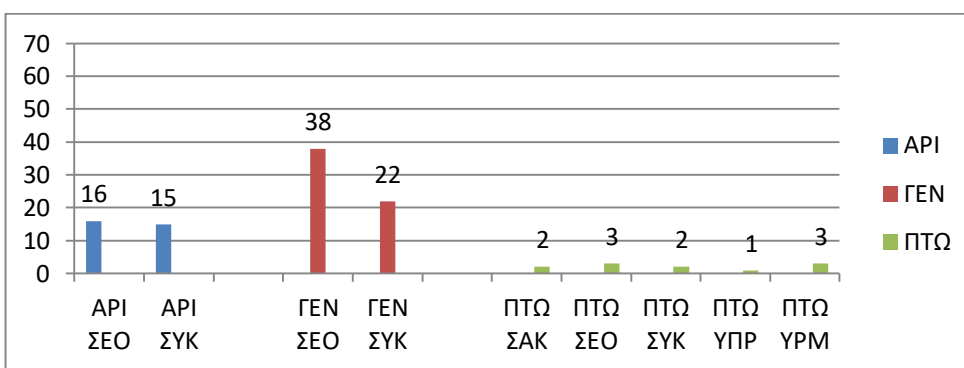
Γράφημα 130: ΠΓΛ1 / Επίπεδα ΑΒΓ

Ανά επίπεδο κατάρκτησης διαπιστώνεται μια φθίνουσα πορεία, περίπου, σε όλους τους τύπους λαθών. Ωστόσο, υπάρχουν μικρές διαφορές ανάμεσα στα Επίπεδα Β και Γ στα

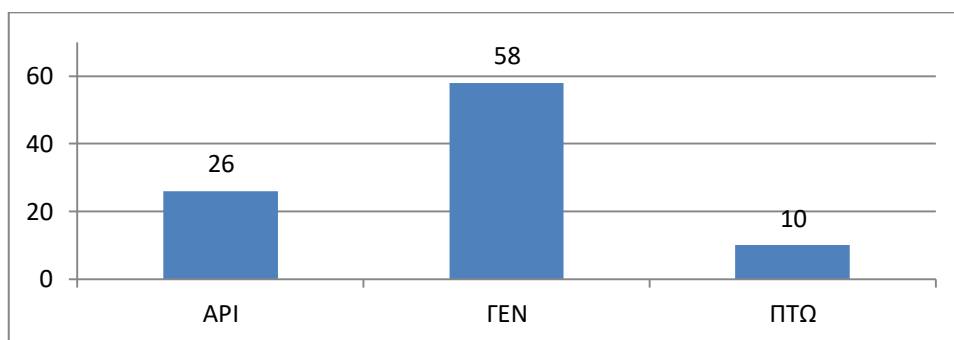
λάθη ΘΓΡ (B: 36, Γ: 40) και στις ΚΑΤ (B: 47, Γ: 44) και συγκριτικά με το Επίπεδο Α (20 και 34 αντιστοίχως), ίσως, λόγω του ότι ο αριθμός των λέξεων και συγκεκριμένα των επιθέτων που χρησιμοποιείται στις ΠΓΛ είναι μεγαλύτερος (από τις 16.969 λέξεις των 99 ΠΓΛ οι 4.012 ανήκουν στο Επίπεδο Α, οι 6.119 στο Β και οι 6.838 στο Γ). Στα αντιπροσωπευτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά παρατηρείται μείωση λαθών ανά επίπεδο (ΑΡΙ / Α: 31, Β: 26, Γ: 9, ΓΕΝ / Α: 60, Β: 58, Γ: 25), αλλά στην ΠΤΩ αφενός καταγράφονται λιγότερα λάθη, αφετέρου υπάρχουν λίγες αποκλίσεις (ΠΤΩ / Α: 11, Β: 10, Γ: 14). Ακολουθούν αναλυτικοί πίνακες:



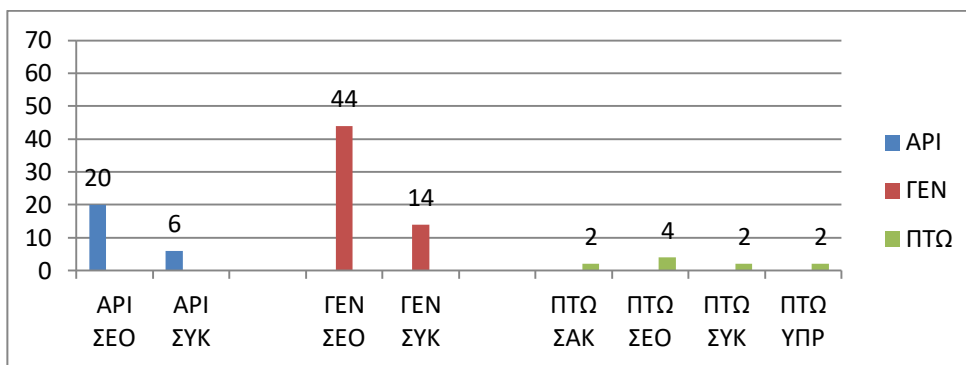
Γράφημα 131: Επίπεδο Α: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ1



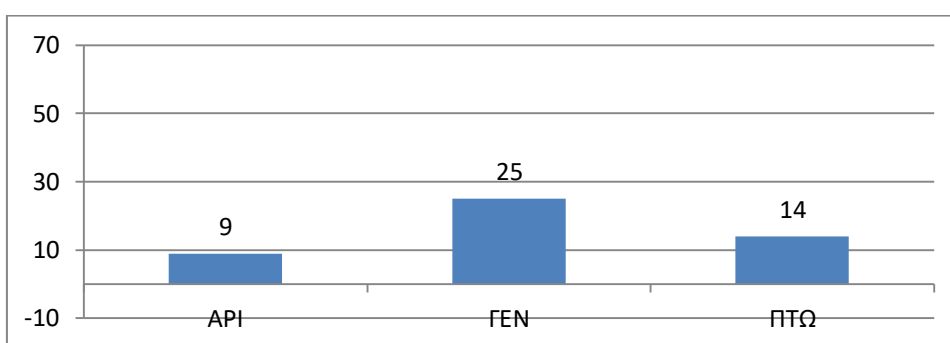
Γράφημα 132: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ1



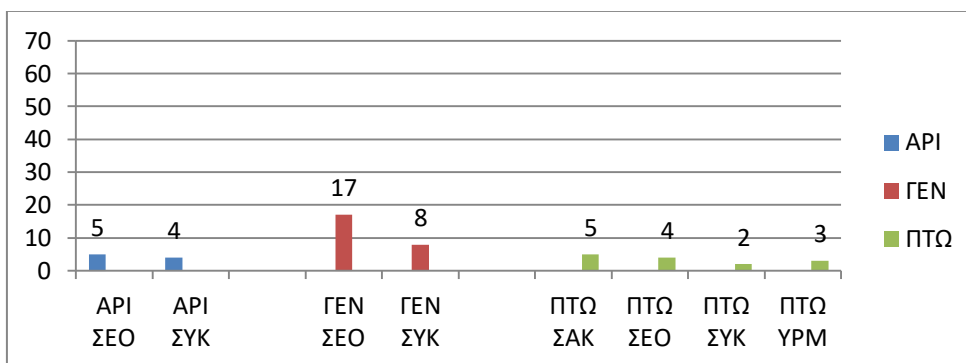
Γράφημα 133: Επίπεδο Β: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ1



Γράφημα 134: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ1

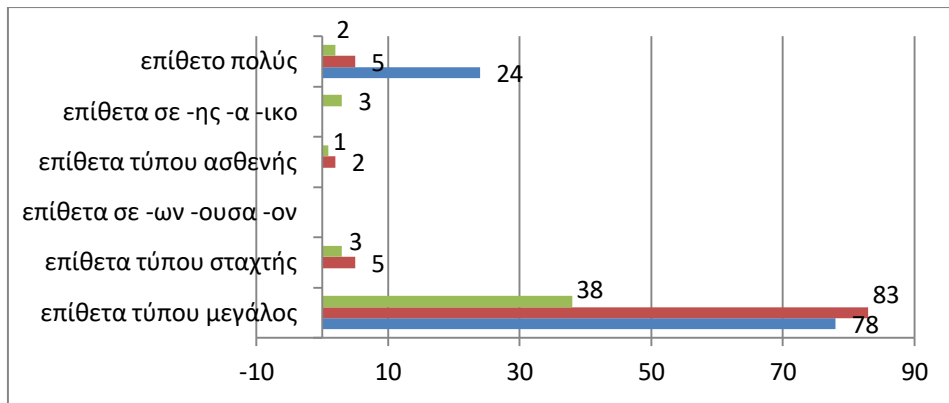


Γράφημα 135: Επίπεδο Γ: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ1



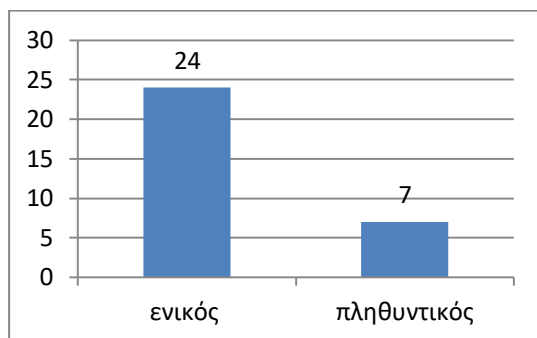
Γράφημα 136: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ1

Στα Επίπεδα Α, Β, Γ οι μορφολογικές δέσμες με τον μεγαλύτερο αριθμό λαθών είναι τα επίθετα τύπου *μεγάλος*. Έπεται η παρουσίαση των εσφαλμένων τύπων στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ:

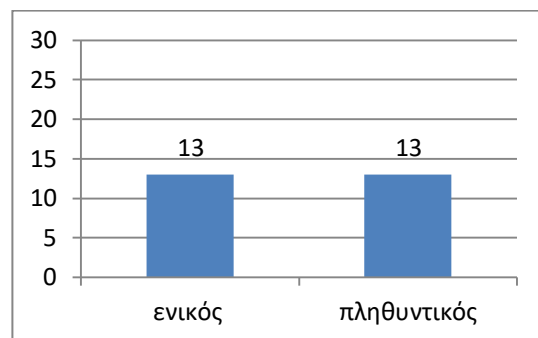


Γράφημα 137: Επίπεδα ABΓ: Λάθη στις μορφολογικές δέσμες στις ΠΓΛ1

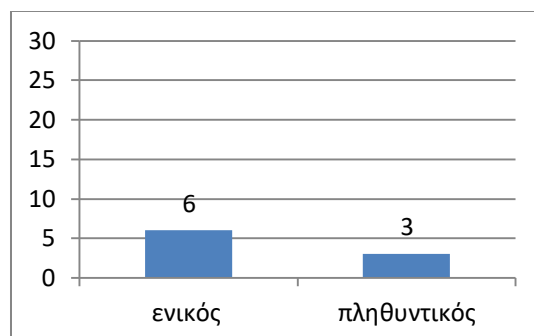
Στον API παρατηρείται σταδιακή μείωση των λαθών ανά επίπεδο (ενικός / Α: 24, Β: 13, Γ: 6 & πληθυντικός / Α: 7, Β: 13, Γ: 3, με μικρή απόκλιση στον πληθυντικό ανάμεσα στα Επίπεδα Α & Β: 7 & 13). Στα Επίπεδα Α & Γ, τα περισσότερα λάθη γίνονται στον ενικό έναντι του πληθυντικού (Α: 24 λάθη στον ενικό και 7 στον πληθυντικό και Γ: 6 & 3 αντίστοιχα) και στο Επίπεδο Β καταγράφεται ο ίδιος ακριβώς αριθμός λαθών στον ενικό και τον πληθυντικό (από 13 λάθη):



Γράφημα 138: Επίπεδο Α: Λάθη στον API



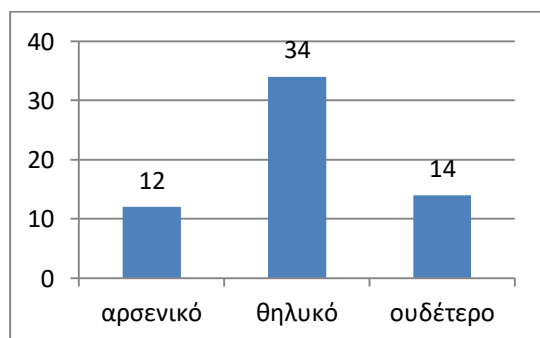
Γράφημα 139: Επίπεδο Β: Λάθη στον API



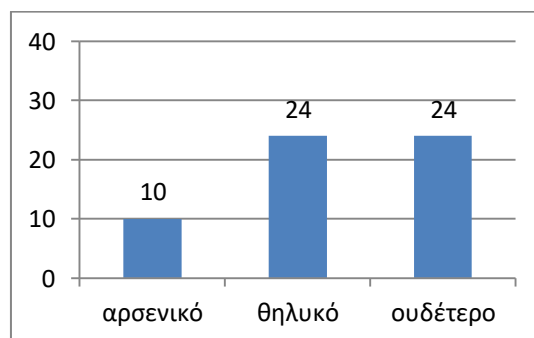
Γράφημα 140: Επίπεδο Γ: Λάθη στον API

Στο GEN, διαπιστώνεται πως τα πιο πολλά λάθη έγιναν στο θηλυκό (67 λάθη / A: 34, B: 24, Γ: 9) και μετά στο ουδέτερο (42 λάθη / A: 14, B: 24, Γ: 7) και το αρσενικό (30 λάθη / A: 12, B: 10, Γ: 8), αποτέλεσμα αναμενόμενο σύμφωνα και με τα προαναφερθέντα παραδείγματα και την εναλλαγή των GEN και δη του θηλυκού με το ουδέτερο. Συνολικά, οι μαθητές χρησιμοποιούν 63 φορές το ουδέτερο στη θέση του θηλυκού και μόνο δύο στη θέση του αρσενικού, 30 φορές το θηλυκό και 12 φορές το αρσενικό στη θέση του ουδέτερου και τέλος, 28 φορές το θηλυκό στη θέση του αρσενικού και 4 φορές το αρσενικό στη θέση του θηλυκού.

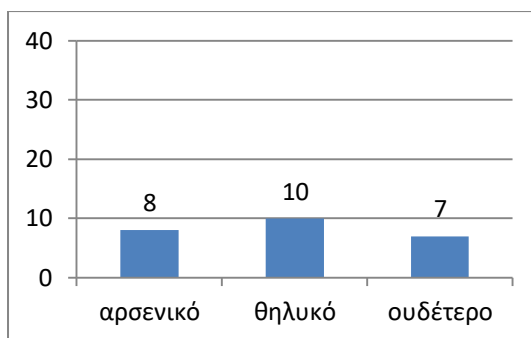
Πιο συγκεκριμένα, στο Επίπεδο A, γίνονται λάθη σε 12 επίθετα αρσενικού γένους και στη θέση τους χρησιμοποιούνται από τους ερωτηθέντες μόνο ένα θηλυκό και 11 ουδέτερα, 34 επίθετα θηλυκού γένους και στη θέση τους καταγράφονται μόνο δύο αρσενικά και 32 ουδέτερα, 14 επίθετα ουδέτερου γένους που στη θέση τους παρουσιάζονται 2 μόλις αρσενικά και 12 θηλυκά. Στο Επίπεδο B, γίνονται λάθη σε 10 επίθετα αρσενικού γένους, τη θέση των οποίων παίρνουν 5 θηλυκά και 5 ουδέτερα, 24 επίθετα θηλυκού γένους τη θέση των οποίων λαμβάνουν 24 ουδέτερα, 24 επίθετα ουδέτερου γένους που στη θέση τους παρουσιάζονται 9 αρσενικά και 15 θηλυκά. Στο Επίπεδο Γ, επισημειώνονται 8 λανθασμένοι τύποι σε επίθετα αρσενικού γένους και στη θέση τους χρησιμοποιούνται 2 θηλυκά και 6 ουδέτερα, 10 επίθετα θηλυκού γένους στη θέση των οποίων καταγράφονται 10 ουδέτερα, 7 επίθετα ουδέτερου γένους που στη θέση τους είναι 4 αρσενικά και 3 θηλυκά:



Γράφημα 141: Επίπεδο A: Λάθη στο GEN

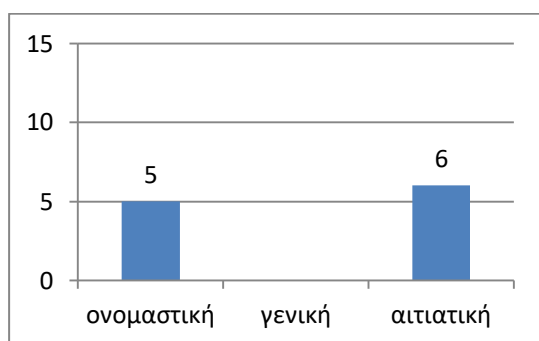


Γράφημα 142: Επίπεδο B: Λάθη στο GEN

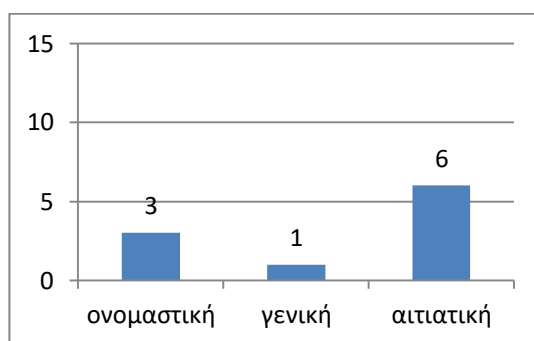


Γράφημα 143: Επίπεδο Γ: Λάθη στο ΓΕΝ

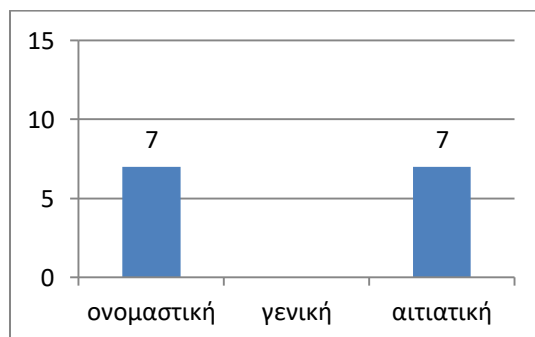
Στην ΠΤΩ, διαπιστώνεται σχετική σταθερότητα ανά επίπεδο. Αυτό παρατηρείται σε όλες τις ΠΤΩ, στην ονομαστική (Α: 5, Β: 3, Γ: 7), την αιτιατική (Α: 6, Β: 6, Γ: 7) και τη γενική (ένα λάθος στο Επίπεδο Β). Η γενική χρησιμοποιείται ελάχιστα από τους σπουδαστές και επισημειώνεται ένας μόλις λανθασμένος τύπος, αφού η επιλογή των μορφολογικών κατηγοριών των επιθέτων αλλά και των μορφολογικών τους χαρακτηριστικών στην ελεύθερη άσκηση γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές:



Γράφημα 144: Επίπεδο Α: Λάθη στην ΠΤΩ

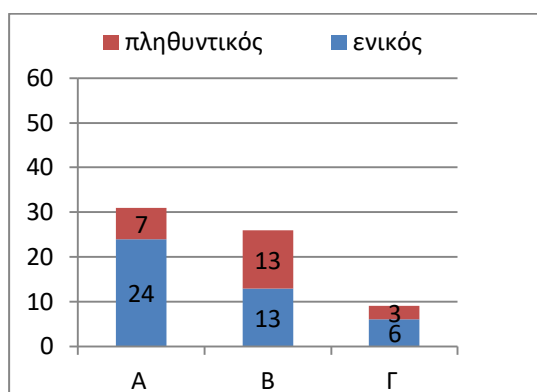


Γράφημα 145: Επίπεδο Β: Λάθη στην ΠΤΩ

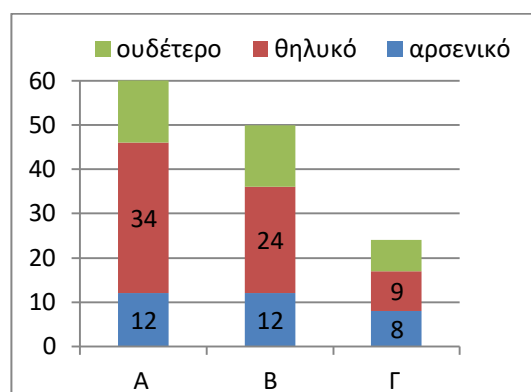


Γράφημα 146: Επίπεδο Β: Λάθη στην ΠΤΩ

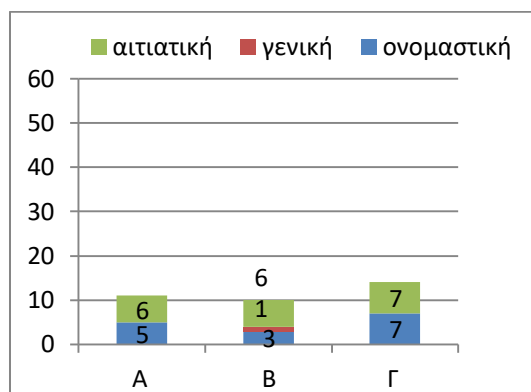
Ακολουθούν σχεδιαγράμματα που απεικονίζουν ταυτόχρονα τους λανθασμένους τύπους στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ ανά επίπεδο:



Γράφημα 147: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στον ΑΡΙ



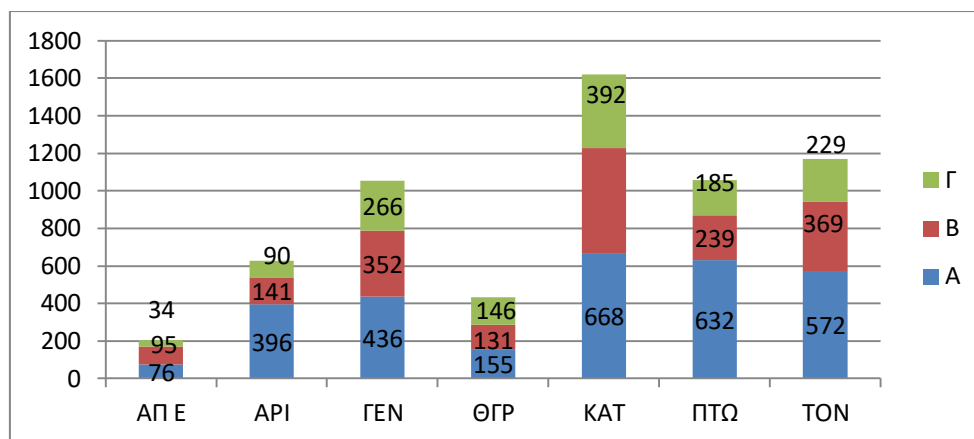
Γράφημα 148: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στο ΓΕΝ



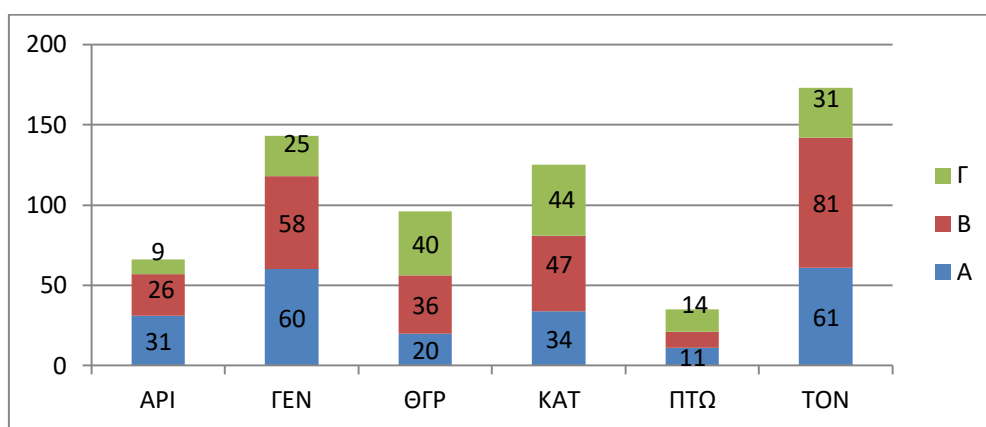
Γράφημα 149: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στην ΠΤΩ

4.5.3. Αποτελέσματα, T-Test & Chi-Square Test

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης των λαθών, που έκαναν οι 99 μαθητές στα δύο μέρη του τεστ -στον κατευθυνόμενο και στον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης- απεικονίζονται συγκριτικά τα δεδομένα:



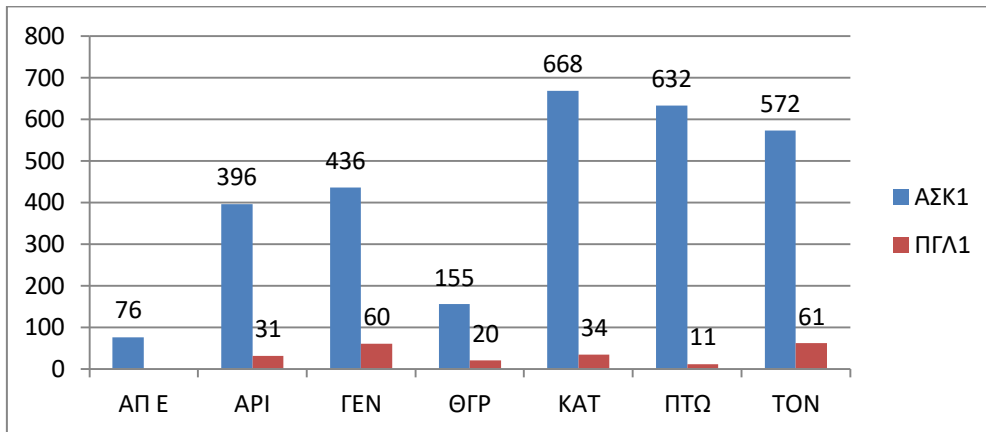
Γράφημα 150: Επίπεδα ABΓ: Λάθη στην άσκηση B1



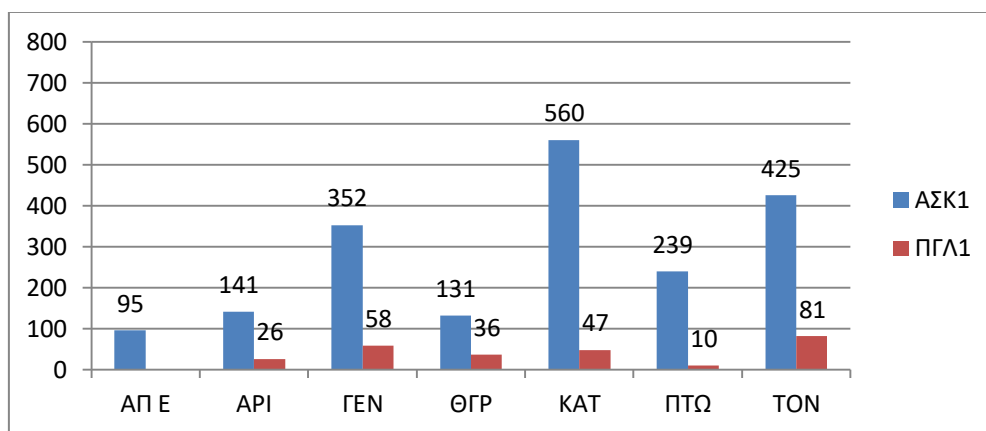
Γράφημα 151: Επίπεδα ABΓ: Λάθη στις ΠΓΛ1

Αρχικά να επισημανθεί πως στον ελεγχόμενο τύπο άσκησης υπάρχει η κατηγορία ΑΠ Ε. Οι υπόλοιποι τύποι λαθών είναι κοινοί, όπως ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΘΓΡ, ΚΑΤ, ΠΤΩ, ΤΟΝ και διαπιστώνεται πως στον κατευθυνόμενο τύπο συλλέγονται πολύ μεγαλύτερα ποσοστά λαθών, αφού το τεστ είναι εστιασμένο στη χρήση του επιθέτου, με όλες σχεδόν τις κατηγορίες που περιλαμβάνονται στη *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004) και με βάση τα μορφολογικά του χαρακτηριστικά, γεγονός που συνεπάγεται τον ενικό & τον πληθυντικό ΑΡΙ, την ονομαστική, τη γενική & την αιτιατική ΠΤΩ, το αρσενικό, το θηλυκό & το ουδέτερο ΓΕΝ. Αντίθετα, οι ΠΓΛ που αποτελούν το δεύτερο μέρος του τεστ, έχουν μεν την ελευθερία λόγω έχουν δε κάποιους περιορισμούς, καθώς αποτελούν περιγραφή έξι φωτογραφιών. Κατά συνέπεια παράγονται έξι παράγραφοι, η έκταση των οποίων ποικίλει.

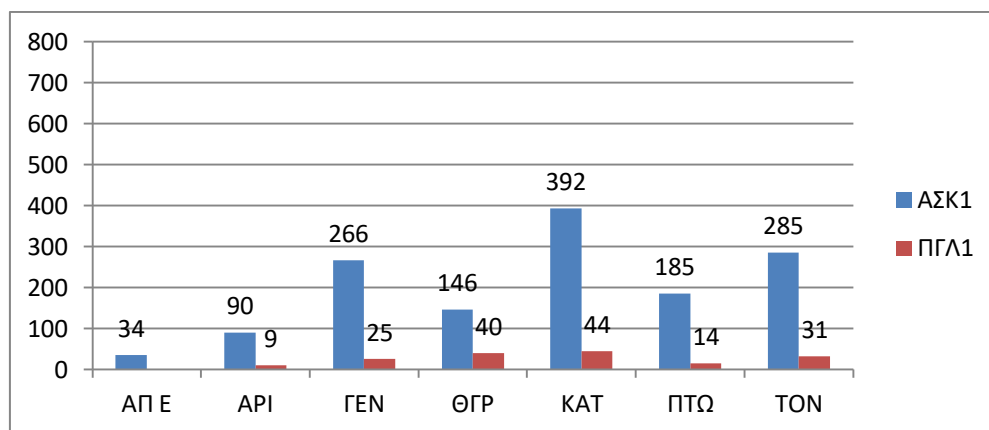
Ανά επίπεδο ακολουθούν συγκριτικά τα λάθη στην άσκηση B1 και στην ΠΓΛ1:



Γράφημα 152: Επίπεδο Α: Λάθη στις ΑΣΚ1 & ΠΓΛ1

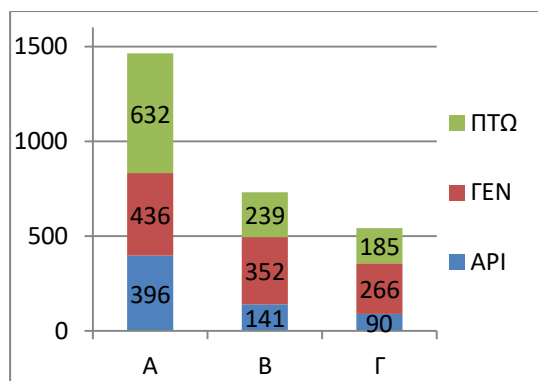


Γράφημα 153: Επίπεδο Β: Λάθη στις ΑΣΚ1 & ΠΓΛ1

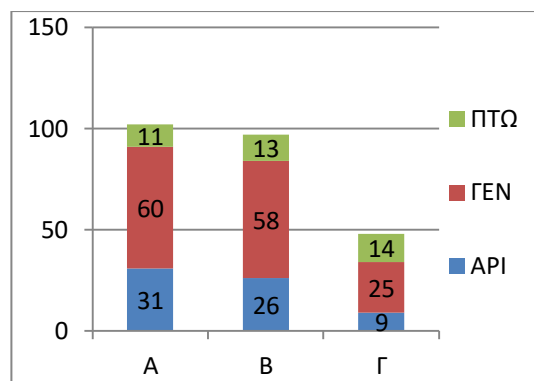


Γράφημα 154: Επίπεδο Γ: Λάθη στις ΑΣΚ1 & ΠΓΛ1

Έπονται πίνακες με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του επιθέτου, τον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ ανά επίπεδο:



Γράφημα 155: Επίπεδα ABΓ / ΑΣΚ1



Γράφημα 156: Επίπεδα ABΓ / ΠΓΛ1

Στον API και το GEN διαπιστώνεται τόσο στον ελεγχόμενο όσο και στον μη ελεγχόμενο τύπο άσκησης φθίνουσα πορεία των λαθών ανά επίπεδο (άσκηση: API / A: 396, B: 141, Γ: 90, GEN / A: 436, B: 352, Γ: 266 & ΠΓΛ: API / A: 31, B: 26, Γ: 9, GEN / A: 60, B: 58, Γ: 25). Όμως, στον μη κατευθυνόμενο τύπο, στα Επίπεδα A και B υπάρχει μικρή απόκλιση στο GEN (ΠΓΛ: GEN / A: 60 & B: 58). Τέλος, ο αριθμός των λαθών στην ΠΤΩ μειώνεται ανά επίπεδο στον κατευθυνόμενο τύπο άσκησης (ΠΤΩ / A: 632, B: 239, Γ: 185), ενώ παραμένει σχετικά σταθερός στον μη κατευθυνόμενο (A: 11, B: 13, Γ: 14).

Στην έρευνα αυτή συγκρίνεται η επίδοση των ερωτηθέντων στην άσκηση και στην ΠΓΛ με τον έλεγχο T-Test, όπως και στην Έρευνα A, με τον οποίο εκτιμάται η διαφορά εσφαλμένων τύπων στα επίθετα που συγκεντρώθηκαν από τα 98 τεστ που συμπληρώθηκαν από μαθητές του ΔΝΕΓ όλων των επιπέδων. Για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις των δύο τύπων ασκήσεων χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος T-Test για ζεύγη δειγμάτων. Η σύγκριση αφορά τον ελεγχόμενο και τον μη ελεγχόμενο τύπο άσκησης συνολικά (επίπεδα ABΓ) αλλά και ανά επίπεδο (Επίπεδο A, Επίπεδο B, Επίπεδο Γ). Η ανάλυση T-Test έδειξε πως υπάρχει στατιστική σημαντικότητα: (ABΓ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,003182) και ανά επίπεδο ελληνομάθειας (A: $P(T \leq t)$ two-tail 0,003557, B: $P(T \leq t)$ two-tail 0,00673 & Γ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,003032).

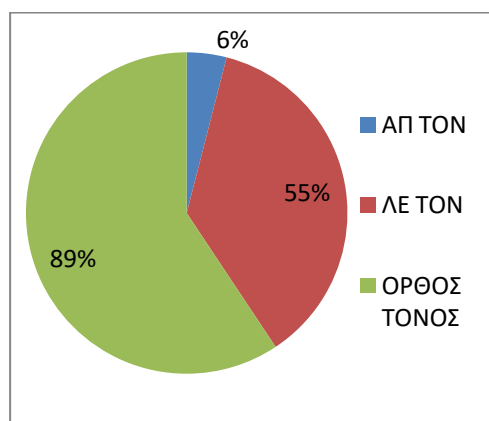
Με τη χρήση του Chi-Square Test μελετώνται λεπτομερώς οι τιμές ανά τύπο λάθους. Στην άσκηση, όλες οι τιμές έχουν στατιστική σημαντικότητα ανά επίπεδο (API: $P = 0$, GEN: $P = 1.171e-9$, ΚΑΤ: $P = 0$, ΠΤΩ: $P = 0$, ΤΟΝ: $P = 0$), πλην μίας (ΘΓΡ: $P = 0.4$). Αντίστοιχη εικόνα καταγράφεται και στις ΠΓΛ1 με στατιστικά

σημαντικές τιμές (API: P = 0.002, ΓΕΝ: P = 0.0003, ΘΓΡ: P = 0.03, ΤΟΝ: P = 0.00001), εκτός από δύο τιμές (ΚΑΤ: P = 0.4, ΠΤΩ: P = 0.7).

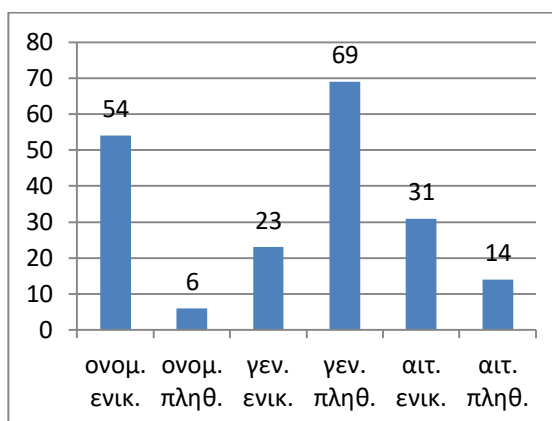
Προχωρώντας στη συνέχεια στο δεύτερο μέρος της Έρευνας Β, επιδιώκεται μια πληρέστερη εικόνα της μορφολογίας του επιθέτου στη διδασκαλία της Ν.Ε. ως Γ2 συνολικά αλλά και ανά επίπεδο ελληνομάθειας και της κατάκτησής του από ΜΦΟ.

4.5.4. Μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις: ελεγχόμενος τύπος άσκησης

Μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις ξεκινάει το δεύτερο μέρος της Έρευνας Β, η οποία περιλαμβάνει τα ίδια 99 ερωτηματολόγια και συμπληρώνονται από τους ίδιους μαθητές όλων των επιπέδων. Σε κάθε τεστ το σύνολο των απαντήσεων στις ασκήσεις είναι 42. Το σύνολο των τεστ στο δεύτερο μέρος της Έρευνας Β είναι 99 και άρα, 4.158 κενά που συμπληρώνονται από επίθετα. Από αυτά οι μαθητές απέφυγαν να απαντήσουν σε 157, τα οποία άφησαν κενά. Άλλη απουσία που παρατηρείται είναι στον ΤΟΝ. Συνολικά ΑΠ ΤΟΝ 264, ενώ καταγράφεται και ΛΕ ΤΟΝ σε 197 επίθετα (γράφημα 157), με μεγαλύτερο ποσοστό λαθών στη γενική πληθυντικού και στην ονομαστική ενικού (γράφημα 158):



Γράφημα 157: Ο τόνος στην άσκηση Β2



Γράφημα 158: Η λανθασμένη χρήση του τόνου

Στη γενική πληθυντικού και στην ονομαστική ενικού καταγράφονται τα περισσότερα λάθη στον ΤΟΝ. Στην ονομαστική ενικού τα 29 από τα 54 λάθη ανήκουν στην κατηγορία των επιθέτων σε -ης -ης -ες. Τα υπόλοιπα υπάρχουν λίγες φορές με ΛΕ ΤΟΝ στην ονομαστική ενικού, όπως για παράδειγμα το *ζηλιαρικό παιδί (ALB055, ITL061, UKR051), γεύση {...} είναι *γλυκία (ALB065, GEW049), *γκριζά ομπρέλα (BUL051), *βυσσινία (TUR057), *βύσσινια ομπρέλα (BUL083), η πρόταση {...} *ιδεωδής (ESP075, RUS071), αυτή είναι *γλώσσα (TUR051), Η Μαρία είναι

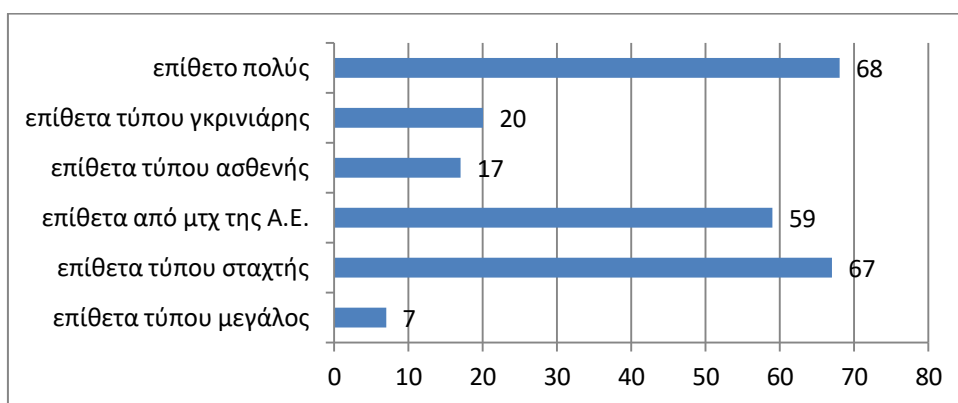
*άπουσα (GER057, RUS087), γιαούρτι {...} *ευχαριστό (GEW049), *καφετιά σκυλίτσα (RUS087), Ο δρόμος είναι *πλάτυς (BUL089), *ταιριάστο ζευγάρι (BUL081). Στην ονομαστική πληθυντικού επισημειώνονται μόλις 6 λανθασμένοι τύποι, όπως για παράδειγμα, *παχίοι έφηβοι (ALB053), οι εργαζόμενες {...} *κουτσομπολές (UKR051).

Στη γενική ενικού τα περισσότερα λάθη καταγράφονται στο επίθετο *όμορφος* -η -ο (10 από τις 23 φορές) και συγκεκριμένα στη γενική αρσενικού **ομόρφου άντρα* (ESP059, ESP075, FNL051, FRA069, GER059, GER061, GEW057, RUS071 κ.ά.) κατά αντιστοιχία των αρσενικών ή θηλυκών ουσιαστικών σε -ος που τονίζονται στην προπαραλήγουσα και κατεβάζουν τον TON στη γενική ενικού (*ο άνθρωπος < του ανθρώπου, η είσοδος < της εισόδου*), στο επίθετο *ολόφρεσκος* -η -ο (5 φορές) και συγκεκριμένα στη γενική θηλυκού **ολοφρεσκιάς* (RUS051, RUS081, RUS087), **ολοφρέσκιας* (BUL061, MOL055) και στο άκλιτο επίθετο *ο / η / το μπεζ*, στη γενική ενικού ουδέτερου **μπέζ σπιτιού* (BUL053, GEW049, RUS057.txt.kks, USA051). Λιγότερα, 1 ή 2 φορές, είναι τα λάθη σε επίθετα που ανήκουν σε άλλες μορφολογικές δέσμες, όπως **πορτοκαλίου σπιτιού* (GER061), **μαλακίας πίτας* (TUR057, UKR055).

Στη γενική πληθυντικού από τους 69 λανθασμένους τύπους, καταγράφονται 29 στο επίθετο *ενδιαφέρων* -ουσα -ον στη γενική πληθυντικού θηλυκού **ενδιαφέρουσων γυναικών* (ALB065, BUL089, ESP075 FNL051, FRA069, FRA071 κ.ά.) κατά αναλογία, πιθανότατα, με τα επίθετα θηλυκού γένους άλλων κατηγοριών που ο TON παραμένει σταθερός (*η νέα < των νέων*), 17 στο επίθετο *περιπετειώδης* -ης -ες στη γενική πληθυντικού ουδέτερου γένους **περιπετειώδων ταξιδιών* (NIG051, NRW051, UKR051, UKR067, LET051 κ.ά.), ακολουθώντας τη στηλογραφική τάση στον TON των επιθέτων (*το μεγάλο < των μεγάλων*), 7 στο επίθετο *ξένος* -η -ο στη γενική πληθυντικού θηλυκού **ξενών γλωσσών* υπεργενικευτικά με το ουσιαστικό που έπεται και προσδιορίζουν (-ών) (UKR051, UKR067, MOL055 κ.ά.), 6 ΛΕ στο επίθετο *εικοσάρης* -α -ικο, στη γενική πληθυντικού αρσενικού **εικοσαρών* (FRA071), **εικοσαρηδών* (RUS081, UKR055, UKR067), **εικοσαρήδων φοιτητών* (UKR051), 3 λανθασμένους τύπους στο επίθετο *παρών* -ούσα -όν, στη γενική πληθυντικού αρσενικού *παροντών μαθητών* (UKR051) και τα άλλα 1 ή 2 φορές, όπως για παράδειγμα των **λιγών* (BUL081). Τέλος, στην αιτιατική ενικού υπάρχουν 31 λανθασμένοι τύποι, εκ των οποίων οι 29 αφορούν επίθετα σε -ης -ης -ες, στο αρσενικό και 2 στο θηλυκό, όπως *θα φορέσω τη *μακρύα φούστα* (FNL051), **μακρία*

(GEW049). Στην αιτιατική πληθυντικού καταγράφονται 14 λάθη, όπως για παράδειγμα τρεις *αποντές (UKR067), *ασχήμους τρόπους (NIG051), *φαρδίους ώμους (BUL079), *ενδιαφεροντά θέματα (BUL051).

Άλλα λάθη που επισημειώνονται είναι στην ΘΓΡ (238), στα επίθετα τύπου *μεγάλος, σταχτής, ασθενής, γκρινιάρης*, στα νεοελληνικά επίθετα από μετοχές της Α.Ε. (επίθετα σε *-ων -ουσα -ον*) και στο επίθετο *πολύς*:



Γράφημα 159: Η λανθασμένη επιλογή ΘΓΡ στην άσκηση B2

Στο επίθετο *πολύς* καταγράφεται ο μεγαλύτερος αριθμός λανθασμένων τύπων (68), από τους οποίους οι 38 είναι στο θηλυκό γένος στον ενικό αριθμό, όπως **πολύ αγάπη* (35 φορές: ALB067, BUL089, ESP075, FNL051, TUR061 κ.ά.), **πολή με ένα -λ-* (3 φορές: FRA069, RUM057, TUR053). Τα υπόλοιπα είναι λάθη στον πληθυντικό και σχετίζονται με τα δύο *-λλ-*, όπως **πολούς Έλληνες* (ALB065, GEW049, RUM057, RUS051, TUR057 κ.ά.), **πολές φίλες* (ESP055, FRA063, GER061 κ.ά.), *τα προβλήματα {...} *πολά* (GER071, RUM057 κ.ά.).

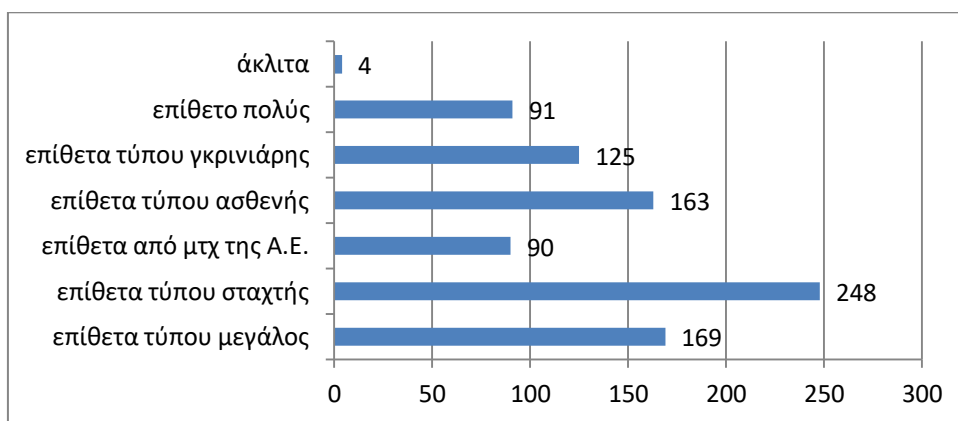
Τη δεύτερη θέση κατέχουν τα επίθετα τύπου *σταχτής*, με 67 λανθασμένους τύπους, 45 εξ αυτών τα επίθετα σε *-ης -ια -ι* και 22 σε *-υς -ια -υ*. Τα επίθετα σε *-ης -ια -ι* έχουν τον άκλιτο μεν τύπο σε /i/, με *-η-* δε γραμμένο, λόγω ομοηχίας, όπως για παράδειγμα η **βυσσινή ομπρέλα* (FNL051, FRA061, GER061, NRW051 κ.ά.), η **καφετή σκυλίτσα* (GER073, GER075, UKR055 κ.ά.), **καφετή* (MOL051, RUS051), **καφετοί* (ALB067), **καφετηούς φακέλους* (BUL069), *του *πορτοκαλή σπιτιού* (BUL085, GER051, NIG051 κ.ά.). Τα επίθετα σε *-υς -α -υ*, εξαιτίας της εναλλαγής γραμμάτων, του /i/ μεταξύ GEN αλλά και API. Στον ενικό σημειώνονται 14 λάθη και στον πληθυντικό 8 και στα γένη 10 στο αρσενικό, 10 στο θηλυκό και 2 στο ουδέτερο.

Για παράδειγμα **παχνοί έφηβοι* (UKR051), **παχνοί έφηβοι* (ESP055), **παχύ έφηβοι* (FRA063), *προβλήματα υγείας *παχών ανθρώπων* (BUL083), **βαρυνά φαγητά* (ESP055, ITL061), **φαρδουός ώμους* (ALB065, USA051), **μακρί* (GER061), **μακρή δρόμο* (NIG051), **μακρυνά* (FNL051, TUR061, ITL061 κ.ά.), **μακρειά φούστα* (UKR045, UKR057), *ο δρόμος είναι *πλατής* (FRA073).

Ακολουθούν τα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* (59 λάθη), λόγω εναλλαγής του /ο/ με *-ω-* και *-ο-* στο αρσενικό και στο ουδέτερο γένος του ενικού με τον πληθυντικό αριθμό. Από αυτά, τα 31 λάθη παρουσιάζονται στον πληθυντικό, όπως *έχουμε τρεις *απώντες* (ESP075, FRA073, GER073 κ.ά.), *οι ασκήσεις των *παρώντων μαθητών* (TUR055, RUS051, UKR045 κ.ά.), *Κοιτάζτε τα *ενδιαφέροντα θέματα* (BUL083, BUL085, GEW049 κ.ά.), τα 19 στο ουδέτερο γένος, *το ταξίδι μας ήταν *ενδιαφέρων* (ESP059, GEW049, TUR057, UKR055 κ.ά.) και τα 9 στο αρσενικό γένος *Ο τομέας {...} ήταν *ενδιαφέρον* (BUL055, BUL087, ITL061), *{...} του *ενδιαφέροντος καθηγητή* (RUS087, SER051, UKR055, USA051 κ.ά.).

Έπεται η κατηγορία των επιθέτων σε *-ης -α -ικο*, όπως για παράδειγμα *το παιδί είναι *ζηλιάρηκο* (RUS057, UKR045 κ.ά.), *τα παιδιά τους είναι *πεισματάρηκα* (FNL051), *των *εικοσάριδων φοιτητών* (ALB067, BUL069, SER053, UKR041 κ.ά.), *οι γονείς είναι {...} *πεισματάριδες* (GER051, GER057, RUM051, SER053 κ.ά.). Επίσης, με μικρή αριθμητική απόκλιση έπονται τα λόγια επίθετα σε *-ης -ης -ες* που, όπως και τα παραπάνω, παρουσιάζουν εναλλαγή στο /i/ στο αρσενικό και θηλυκό ενικού με τον πληθυντικό αλλά και με τον πληθυντικό του ουδετέρου. Καταγράφονται 17 λάθη στον πληθυντικό, όπως *οι γονείς {...} *αναιδής* (BUL061, NIG051, RUS087 κ.ά.), *οι εργαζόμενες είναι *αγενής* (FNL051, GER059 κ.ά.), *οι φακοί επαφής είναι *επιβλαβής* (ALB065, RUS051 κ.ά.), *το γιαούρτι έχει *κρεμώδι υφή* (FRA065). Τέλος, καταγράφονται μόλις 5 λάθη στα επίθετα σε *-ος -η -ο*, 2 στον πληθυντικό και 3 στον ενικό αριθμό, όπως για παράδειγμα *Η μόρφωση {...} *μοναδική* (TUR053).

Πολλοί είναι και οι λανθασμένοι τύποι στις ΚΑΤ. Συνολικά είναι 890, με μεγαλύτερα ποσοστά στα επίθετα τύπου *σταχτής* (150 στα επίθετα σε *-υς -ια -υ* & 98 στα επίθετα σε *-ης -ια -ι*), στα επίθετα τύπου *μεγάλος* (84 σε *-ος -ια/-η -ο*, 61 σε *-ος -η -ο* & 24 σε *-ος -α -ο*), στα επίθετα σε *-ης -ης -ες* και στα επίθετα τύπου *γκρινιάρης* (89 σε *-ης -α -ικο*, 33 σε *-ας -ου -αδικο* & 3 σε *-ης -ου -ηδικο*) και μετά ακολουθούν με μικρές αποκλίσεις τα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* και το επίθετο *πολύς*:



Γράφημα 160: Η λανθασμένη επιλογή ΚΑΤ στην άσκηση Β2

Οι μαθητές, πολλές φορές, χρησιμοποιούν ΚΑΤ άλλων κατηγοριών, λόγω της ελλιπούς εφαρμογής ή της άγνοιας κάποιων κανόνων, όπως για παράδειγμα *οι γονείς {...} *αγενοί (BUL081, FRA067 κ.ά.), τα παιδιά {...} *αγένεια (ESP055), οι γονείς {...} *αναιδοί (GER073 κ.ά.), η Μαρία είναι *απωνούσα (ESP075), *απόνη (FRA061), *δευτεροετηδών φοιτητών (RUM057), των *εικοσαριών φοιτητών (BUL079 κ.ά.), *εικοσαρέων (ALB055), *εικοσάρεων (TSE051), αυτού του *ενδιαφέρωνους (FNL051), οι φακοί επαφής {...} *επιβλαβήδες (ESP059), *ευφνιά (FRA065, RUS095), *ευφνιά (BUL083), *ευφνεία (BUL055), η πρόταση {...} *ιδεώδισσα (BUL069), *ιδεώδια (ESP051, FRA063, NIG051), *ζηλιάρες παιδί (ITL063, TSE051, UKR067 κ.ά.), εργαζόμενες {...} *κακιές (ALB067, MOL055, UKR051 κ.ά.), *καφετές φακέλους (NRW051, RUS087 κ.ά.), *καφετέ φακέλους (FNL051), η *καφετικά σκυλίτσα (ESP059), *μπλεις φακέλους (GER051), *ολοφρέσκιας πίτας (BUL051, BUL053, BUL061 κ.ά.), τα παιδιά είναι {...} *πεισματάρια (BUL085, GER073), το ταξίδι {...} *περιπετειώδικο (BUL069, BUL085, ITL051 κ.ά.), *περιπετειώδιο (BUL083), *πολείς Έλληνες (TSE051), *πορτοκαλούς σπιτιού (ESP077, UKR043 κ.ά.), *πορτοκάλινου (ESP059), *πλήρινα (ESP059), *πλήρια άγνοια (ESP051, GEW053).*

Λόγω υπερδιόρθωσης παρατηρείται και η εναλλαγή του /i/ και του /a/ του θηλυκού που είναι σταθερή κατάληξη του συγκεκριμένου ΓΕΝ, όπως για παράδειγμα *η ομπρέλα {...} *γκρίζη (BUL089, ESP077, TSE051 κ.ά.), η σκυλίτσα είναι *γλυκή (FRA061, SER053, UKR057 κ.ά.), *ευφνά πρόταση (ESP059, GER071, GER073), *ιδεώδα πρόταση (FRA075, GER063, RUM057 κ.ά.), *μακρή (BUL081, BUL083),*

*μακρί φούστα (GER077), {...} φαγητά {...} *έτοιμη (FRA063). Επίσης, λανθασμένοι τύποι καταγράφονται λόγω υπεργενίκευσης του ουδέτερου γένους στον ενικό και κυρίως σε -ο, αλλά και στον πληθυντικό που συμπίπτει με το επίρρημα, όπως έχει *άσχημο τρόπους (FRA063), *ζηλιάρο παιδί (FRA069 κ.ά.), *καινούργιο καθηγητές (FNL051), *μακρό δρόμο (FRA061, TUR053 κ.ά.), *μακρό σακάκι (BUL081), το ταξίδι {...} *περιπετειώδο (GER061, GER073), Η ζάχαρη {...} *λίγο (GEW053, NRW051 κ.ά.), *κρεμώδο (BUL081, FRA069), *κρεμόδικο υφή (BUL079), *ολόφρεσκο πίτας (FNL051), τα προβλήματα {...} είναι *πολύ (FRA073, FRA075 κ.ά.), ζάχαρη {...} *πολύ (BUL085, UKR051 κ.ά.), *πολύ χαρά (ALB065, ESP075, FRA061 κ.ά.), Οι φακοί επαφής {...} *ακριβά (NRW051, UKR055), σκυλίτσα {...} *γλυκά (BUL079, FNL051, GER057 κ.ά.), το γιαούρτι {...} *ευχάριστα (RUM055), ξέρετε *νέα μεθόδους (BUL089), ζάχαρη {...} *λίγα (TUR053), οι ασκήσεις {...} *σωστά (GER061, ITL061, UKR055 κ.ά.).

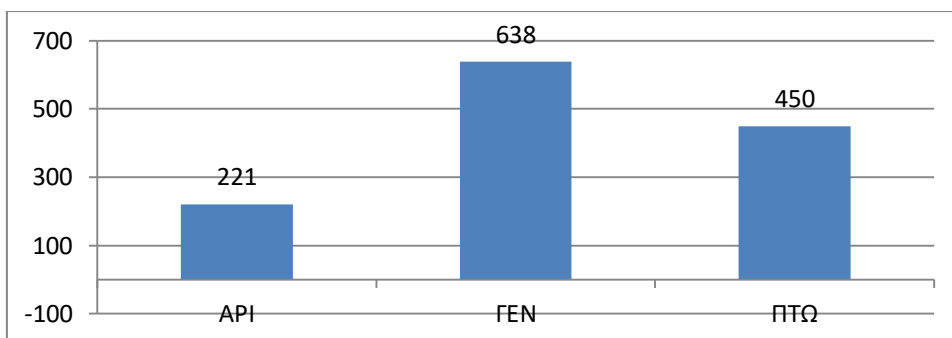
Επίσης, πολλά είναι τα λάθη των μαθητών λόγω υπερδιόρθωσης και χρήσης της φωνολογικής ερμηνείας δημιουργώντας συμφωνία μεταξύ των όρων στην προσπάθειά τους να μιλήσουν σωστά, ωστόσο με έλλειψη γλωσσικών γνώσεων, όπως για παράδειγμα Τα παιδιά είναι *αγενά (FRA067, FRA069, ITL061), τα παιδιά είναι {...} *πεισματαριά (BUL081), τα παιδιά τους είναι αγενή και *πεισματάρη (ESP077, TSE051, UKR067 κ.ά.), *απώνες μαθητές (SER051), τα φαγητά {...} *βαρά (GER061, GER071, GER073), σκυλίτσα {...} *γλυκά (BUL079, FNL051, GER057 κ.ά.), αυτή {...} *γλωσσή (ESP077, FRA069, RUM053 κ.ά.), των *διεθνέων σχέσεων (ALB055, GER077), *δημοφιλού ηθοποιού (FRA075, GER073 κ.ά.), αυτού του *ενδιαφέρον καθηγητή (GEW053, RUM057 κ.ά.), *εμφανά η απαισιοδοξία (ESP059), τα *ενδιαφέρα θέματα (FRA061), οι φακοί {...} *επιβλαβοί (ESP051, FRA067, GER073 κ.ά.), το *ζηλιάρι παιδί (FRA067), η ιδέα {...} *καλά (ESP077, FNL051, GER077, ITL063), *καφετά σκυλίτσα (BUL085, GER057), *καινούργιες καθηγητές (BUL089), της *ολόφρεσκας πίτας (ALB055, ALB065, UKR057 κ.ά.), *μαλακάς πίτας (BUL089, FRA069, GER051 κ.ά.), οι γονείς {...} αγενείς και *κουτσομπόλεις (ESP077, UKR067 κ.ά.), *μπλους φακέλους (FRA061), *νέους μεθόδους (ESP077), των *παρώνων φοιτητών (FNL051), των *παχών ανθρώπων (ALB065, ESP077, FRA069, GER061 κ.ά.), *παχοί έφηβοι (ALB067, GER071, GER073 κ.ά.), οι γονείς {...} *πεισματάρεις (GEW049, TSE051, UKR067 κ.ά.), το ταξίδι {...} *περιπετειώδι

(FRA067, TUR053 κ.ά.), *πλήρα άγνοια (FRA061, TUR053), η γέυση είναι *τέλειη (GER071), *φαρδούς ώμους (FRA071, GER061 κ.ά.).

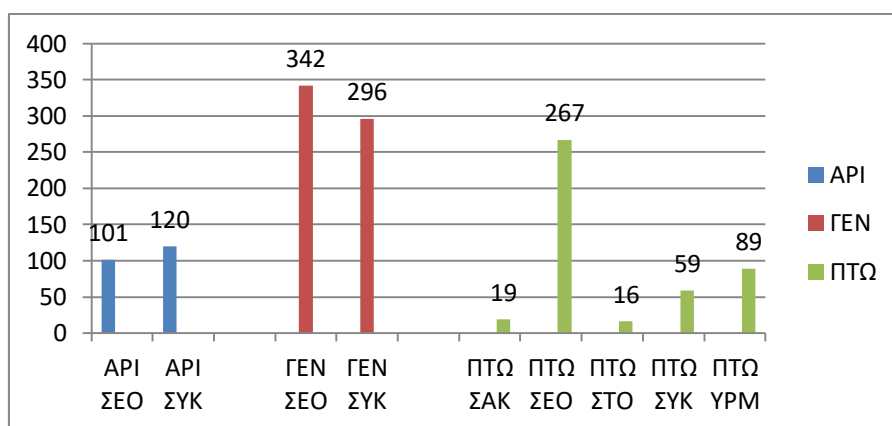
Λιγότερα είναι τα λάθη στα επίθετα εξαιτίας της ομοηχίας (*παχών < παχιών) αλλά και της φωνητικής τους απόδοσης (δ + ια, ιε, ιο, ιου, π.χ. παδιά, (θ + ια, ιε, ιο, ιου, π.χ. θειάφι, υπερωικό χ: χ + α, ο, σύμφωνα, π.χ. Χαλκιδική & ουρανικό χ: χ + ε, ι, υ, η, π.χ. Χίος, υπερωικό κ: κ + α, ο, ου, π.χ. Κατερίνη & ουρανικό κ: κ + ι, ε, ια, ιο, ιου, π.χ. Κέρκυρα), όπως για παράδειγμα *μακρή δρόμο (NIG051), *μακρί δρόμο (GER061), *μακρυνά φούστα (ALB065), *πολύ χαρά (ESP075, FRA061 κ.ά.), ζάχαρη {...} *πολύ (BUL085, UKR051 κ.ά.), *φαρδούς ώμους (FRA071, GER061 κ.ά.), Οι Σουηδέζες είναι *ξανθιές (SER051, TUR051, UKR041 κ.ά.), των *παχών ανθρώπων (ESP077, GER061 κ.ά.), *παχοί (ALB067, GER071, GER073 κ.ά.), *παχνοί έφηβοι (UKR051).

Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις στη θέση των επιθέτων με τις ΚΑΤ που προσθέτουν δίνουν οι διδασκόμενοι και άλλα μέρη του λόγου, όπως ουσιαστικά Ο δρόμος είναι *πλάτος (αντί πλατύς) (FRA063, FRA069, LET051), αυτή είναι *γλώσσα (BUL055, ESP075, RUM057 κ.ά.), αυτή είναι *γλωσσά (ESP059, FNL051, RUS051 κ.ά.), *γλωσσάρα (αντί γλωσσού) (GER051, ITL061, MOL055, τα παιδιά είναι *αγένεια (αντί αγενή) (ESP055), Οι φακοί επαφής {...} ήταν *ακριβής (FRA061), *καφέ (αντί καφετιούς) φακέλους (RUS057), *μακρίο σακάκι (αντί μακρύ) (BUL085), Η Μαρία είναι *απαλα (αντί απούσα) (ALB065).

Πολλά είναι τα λάθη στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ. Η πρώτη θέση καταλαμβάνεται από το ΓΕΝ (638), ενώ ακολουθεί η ΠΤΩ (450) και μετά ο ΑΡΙ (221) (σχεδιάγραμμα 161). Πιο αναλυτικά, περισσότερα λάθη καταγράφονται όταν ένα επίθετο προσδιορίζει ένα ουσιαστικό (ΓΕΝ ΣΕΟ: 342, ΠΤΩ ΣΕΟ: 267, ΑΡΙ ΣΕΟ: 101). Ακολουθούν, με μεγάλα ποσοστά η συμφωνία υποκειμένου με το κατηγορούμενο (ΓΕΝ ΣΥΚ: 296, ΑΡΙ ΣΥΚ: 120, ΠΤΩ ΣΥΚ: 59) και συμπληρώματος ρήματος (ΠΤΩ ΥΡΜ: 89) και τέλος, πολύ λιγότεροι λανθασμένοι τύποι στη συμφωνία αντωνυμίας και επιθέτου (ΠΤΩ ΣΤΟ: 16) (σχεδιάγραμμα 162):

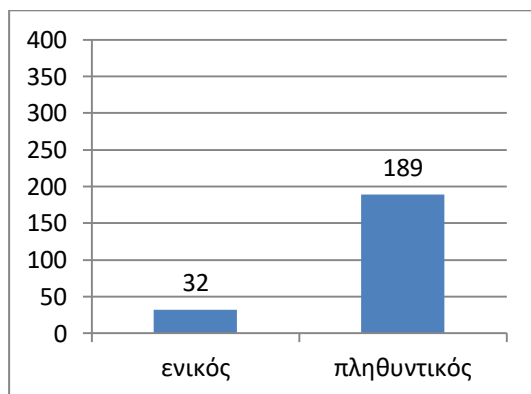


Γράφημα 161: Επίπεδα ABΓ: Λάθη στον API, GEN, PTΩ στην άσκηση B2

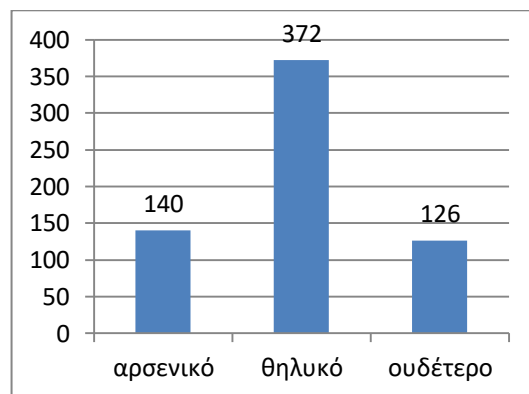


Γράφημα 162: Λάθη στον API, GEN, PTΩ στην άσκηση B2

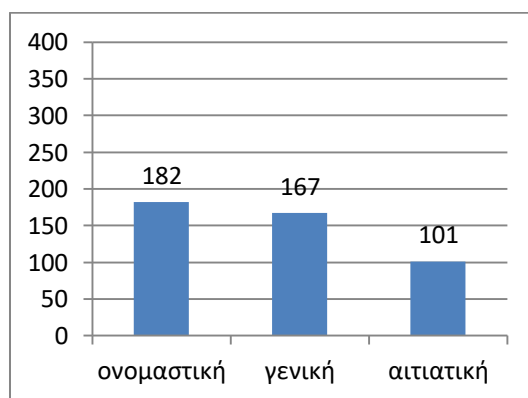
Πιο συγκεκριμένα, στον API (σχεδιάγραμμα 163) τα περισσότερα λάθη είναι στον πληθυντικό (189) έναντι του ενικού (32), συμπέρασμα το οποίο μπορεί να δικαιολογηθεί από την ποικιλία των μορφολογικών κατηγοριών που παρουσιάζουν αρκετές διαφορές στις ΚΑΤ τους στον πληθυντικό ανά GEN και PTΩ. Στο GEN (σχεδιάγραμμα 164), το μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων τύπων είναι στο θηλυκό (372), ενώ περίπου τα μισά είναι στο αρσενικό (140) και λιγότερα στο ουδέτερο (126), αποτέλεσμα που, ίσως, θεωρείται αναμενόμενο κυρίως λόγω της εναλλαγής του /i/ και του /a/ και στο ότι κάποιες ομάδες επιθέτων δεν έχουν από την κατάληξή τους ευδιάκριτο το GEN τους. Σχετικά με την PTΩ (σχεδιάγραμμα 165), διαπιστώνονται πολλά λάθη στην ονομαστική (182), πιθανότατα, εξαιτίας της πληθώρας των κατηγοριών και της θέσης τους ανάλογα με τη χρήση τους στην πρόταση. Στη δεύτερη θέση είναι η γενική (167) στην οποία επισημαίνονται αρκετά λάθη, λόγω των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά τον σχηματισμό της γενικά αλλά και ειδικά στις συγκεκριμένες κατηγορίες και ακολουθεί η αιτιατική με λιγότερα λάθη (101):



Γράφημα 163: Άσκηση Β2: Λάθη στον API



Γράφημα 164: Άσκηση Β2: Λάθη στο GEN



Γράφημα 165: Άσκηση Β2: Λάθη στην ΠΤΩ

Η εξωτερική συμφωνία του επιθέτου, για μία ακόμη φορά, παρουσιάζει περισσότερες δυσκολίες από την εσωτερική και κυριαρχεί η υπεργενίκευση του ουδέτερου σε -ο, στον API, το GEN και την ΠΤΩ, ως μη χαρακτηρισμένου στη γραμματική της Ελληνικής, όπως έχουμε τρεις *καινούργιο καθηγητές (FNL051, FRA069), έχει *άσχημο τρόπους (FRA063), *Βυσσινο ομπρέλα δεν είναι δική μου (ESP055), Το γιαούρτι έχει *κρεμώδο υφή (BUL081), Η ζάχαρη αυτή {...} αλλά είναι *λίγο (GEW053, NIG051, NRW051), Η γεύση της *ολόφρεσκο πίτας (FNL051), Ο δρόμος είναι {...} *καθαρό (ESP075).

Επίσης, κάποιες φορές οι μαθητές χρησιμοποιούν υπεργενικευτικά τα επίθετα, που προσδιορίζουν ουσιαστικά ενικού ή πληθυντικού στο ουδέτερο πληθυντικού σε -α, π.χ. Οι φακοί επαφής που αγόρασα ήταν *ακριβά (NRW051, UKR055), Ξέρετε *νέα μεθόδους διδασκαλίας (BUL089, FRA069), Οι ασκήσεις {...} ήταν *σωστά (GER061, ITL061, UKR055), Το γιαούρτι {...} είναι *ευχάριστα (RUM055), Η ιδέα

{...} ήταν *καλά (ESP077, FNL051, GER077, ITL063), Η ζάχαρη δεν είναι *πολύ (BUL085, UKR051) ή στο ουδέτερό τους γένος, λ.χ. με *πολύ χαρά (ALB065, ESP075, FRA061), Τα προβλήματα υγείας {...} είναι *πολύ (FRA073, FRA075, UKR043), Ο δρόμος είναι *πλατύ (FNL051).

Με σκοπό τη συμφωνία των όρων και με βάση τη φωνολογική ερμηνεία, οι σπουδαστές λόγω της ανεπαρκούς εφαρμογής των κανόνων ή της άγνοιάς τους χρησιμοποιούν λανθασμένους τύπους στον API, το GEN και την ΠΤΩ, όπως έχουμε τρεις *καινούργιες καθηγητές (BUL089, FRA063, FRA071), Ξέρετε τις *νέους μεθόδους διδασκαλίας (BUL083, ESP077, RUM057), Το *ζηλιάρη παιδί (GER061, ITL067, RUS051), η απαισιοδοξία των *εικοσάρων φοιτητών (ESP059, ESP077, GER073), έχω *πολές Έλληνες φίλους (FRA069), Οι *ταιριαστοί ζευγάρι (FRA065).

Άλλες φορές, υπάρχει εναλλαγή του /i/ και του /a/ του θηλυκού που είναι η σταθερή κατάληξή του. Το ουσιαστικό, ωστόσο που προσδιορίζει, μπορεί να είναι θηλυκό ενικού, όπως Η ζάχαρη δεν είναι {...} *λίγα (TUR053), Υπάρχει *πλήρη άγνοια των γεγονότων (ALB065, ESP077, FRA067), Σήμερα, είναι *εμφανή η απαισιοδοξία (ALB067, FRA069, GER061, GEW057), σκυλίτσα μου είναι *γλυκή (FRA061, SER053, UKR057), αυτή είναι *γλώσσα (BUL081, TUR051) ή και ουδέτερο πληθυντικού, π.χ. τα φαγητά που τρώνε είναι *έτοιμη (FRA063), Τα παιδιά τους είναι *πεισματάρια (BUL085, GER073). Αυτά τα λάθη οφείλονται, κυρίως, σε υπερδιόρθωση, ενώ άλλα σε μη εφαρμογή των κανόνων, π.χ. Τα παιδιά τους είναι {...} *πεισματάρια ή και άγνοια ορισμένων περιορισμών, λ.χ. σκυλίτσα μου είναι *γλυκή, αυτή είναι *γλώσσα.

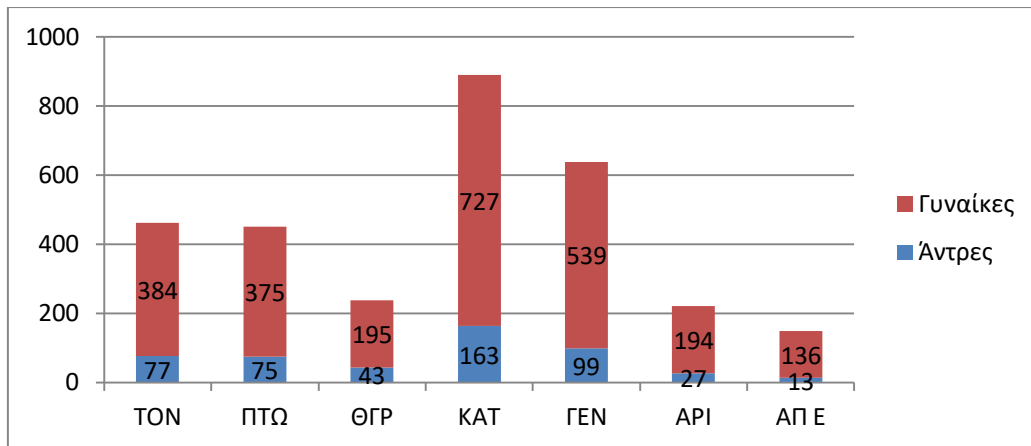
Επίσης, καταγράφονται λάθη στην επιλογή των επιθέτων από τους μαθητές, εξαιτίας της ομοηχίας που έχουν κάποια επίθετα με άλλα γένη, όπως Τους ανήγγειλε με *πολύ χαρά (BUL089, FNL051, FRA061 κ.ά.), *Ταιριαστή ζευγάρι (FRA063), Η ζάχαρη δεν είναι *πολύ (BUL085, UKR051), Το ταξίδι μας ήταν *ενδιαφέρων (ESP077, FNL051), Ο τομέας των διεθνών σχέσεων είναι *ενδιαφέρον (BUL055, BUL087), Η *βυσσινή ομπρέλα δεν είναι δική μου (ALB051, FRA067), Αυτή η είσοδος είναι του *πορτοκαλή σπιτιού (USA051).

Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις λαθών, λόγω άγνοιας κάποιων κανόνων που σχετίζονται με τον API, λ.χ. Τα παιδιά τους είναι *αγενές (BUL071, UKR055), Οι εργαζόμενες σε αυτήν την εταιρία ήταν *κακή (FNL051), το GEN, π.χ. Οι εργαζόμενες σε αυτήν την εταιρία ήταν *κακοί (ESP077, FRA071, GEW049), Ο

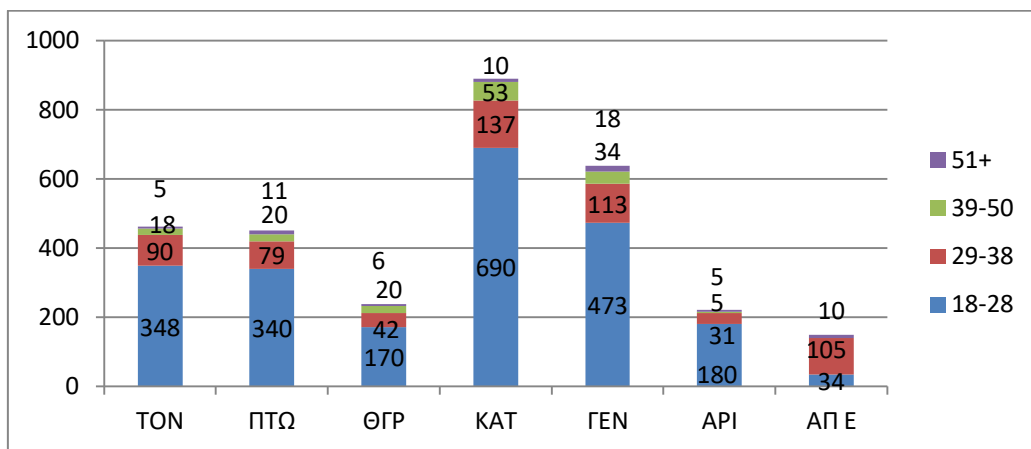
δρόμος είναι {...} *καθαρή (ESP051), οι γονείς τους είναι {...} *πεισματάρες (BUL085), Οι ασκήσεις {...} ήταν *σωστοί (GER075, RUM053, UKR067, RUM053), Η γεύση {...} είναι *τέλειος (ITL061), Τα προβλήματα υγείας {...} είναι *πολλοί (UKR051), Το ταξίδι μας ήταν *ενδιαφέρουσα (BUL081) και την ΠΤΩ, π.χ. έχουμε τρεις *καινούργιοι καθηγητές (FRA065), έχει *φαρδιοί ώμους (FRA073), Η γεύση της ολόφρεσκη πίτας (ESP077), Η ταινία *δημοφιλής Έλληνα ηθοποιού (RUM053, TUR063), Η μόρφωση αυτού του *ενδιαφέρων καθηγητή (BUL083), Δώσε μου *καφετιοί φακέλους (FRA073).

Αξίζει να αναφερθεί η χρήση της ονομαστικής ενικού του αρσενικού ως απάντηση στη συμπλήρωση των κενών, δηλαδή η χρήση του τύπου που δίνεται στην παρένθεση της άσκησης συμπλήρωσης. Και αυτές οι απαντήσεις, ίσως, είναι ισοδύναμες με τα κενά που αφήνουν άλλοι διδασκόμενοι για να αποφύγουν να απαντήσουν. Και αυτό σχετίζεται με όλους τους API, τα GEN και τις ΠΤΩ Η *καφετής σκυλίτσα μου (BUL089, FRA067, TUR063), η Μαρία είναι *απών (RUS095), Η μόρφωση αυτού {...} είναι *μοναδικός (BUL065, BUL081), Κοιτάζτε τα *ενδιαφέρων θέματα (FRA063, FRA069), Σήμερα έχουμε τρεις *απών μαθητές (FRA071), Ο τομέας *διεθνής σχέσεων (FRA065, FRA071, NIG051), υπάρχουν *παχύς έφηβοι (RUS051), Οι φακοί επαφής {...} ήταν *ακριβός (GER069), Έχω *πολύς Έλληνες φίλους (TUR063), έχουμε τρεις *καινούργιος καθηγητές (FRA061), έχει *κρεμώδης υφή (GER069, TUR057).

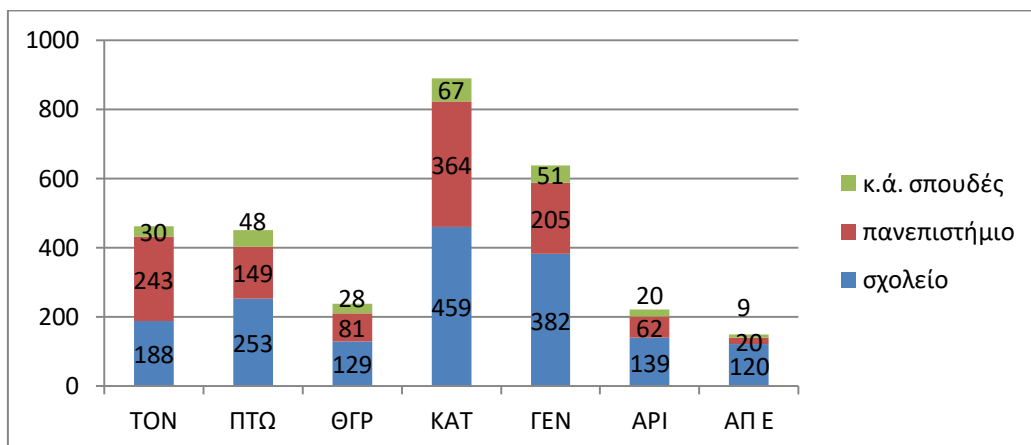
Πριν προβούμε στην ΑΛ ανά επίπεδο, είναι σημαντική η παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τη διερεύνηση της σχέσης της επίδοσης των μαθητών ανά φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο, βάσει των Μ.Ο. τους. Διαπιστώνεται ότι στις γυναίκες επισημειώθηκαν, με μικρή διαφορά από τους άντρες, περισσότερα λάθη (γράφημα 166). Σχετικά με την ηλικία, καταγράφονται μικρές διαφορές με λίγο μεγαλύτερο αριθμό εσφαλμένων τύπων στους εκπαιδευμένους ηλικίας 29-38 ετών (15 μαθητές), ακολουθούν οι μαθητές ηλικίας 18-28 ετών (76 μαθητές), 39-50 ετών (5 μαθητές) και οι 51+ ετών (3 μαθητές) (γράφημα 167). Τέλος, σχετικά με τη μόρφωση παρατηρείται, πως αυτοί που τελείωσαν μόνο το σχολείο (44 μαθητές), έκαναν περισσότερα λάθη, ενώ ακολουθούν αυτοί που αποφοίτησαν από το πανεπιστήμιο (42 μαθητές) και αυτοί που συνέχισαν με τις σπουδές τους (13 μαθητές) (γράφημα 168):



Γράφημα 166: Λάθη ανάλογα με το φύλο στην άσκηση Β2

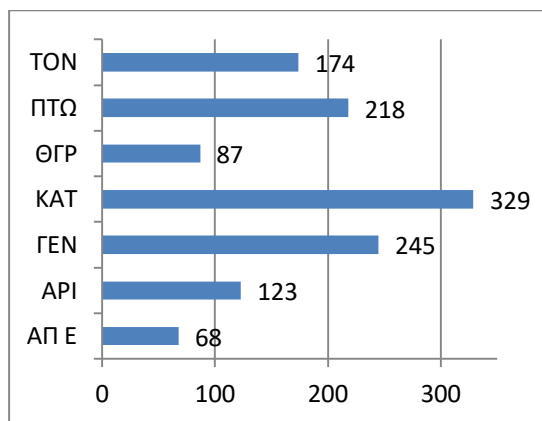


Γράφημα 167: Λάθη ανάλογα με την ηλικία στην άσκηση Β2

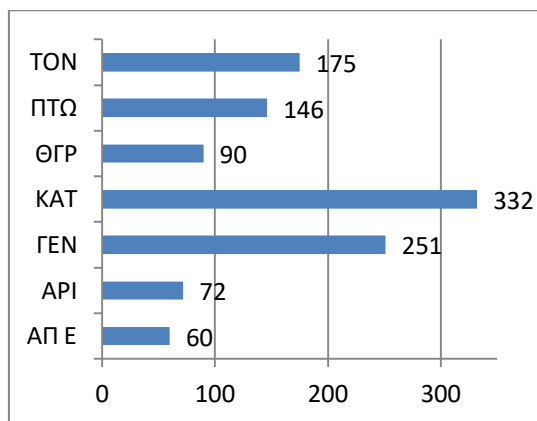


Γράφημα 168: Λάθη ανάλογα με την εκπαίδευση στην άσκηση Β2

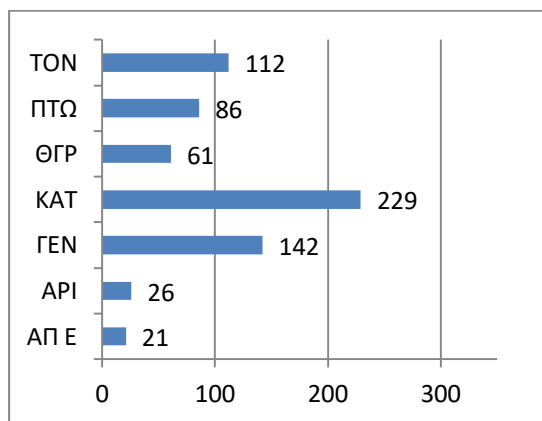
Έπεται, μέσω των σχεδιαγραμμάτων, η παρουσίαση των τύπων και η συχνότητα των λαθών συνολικά και συγκριτικά:



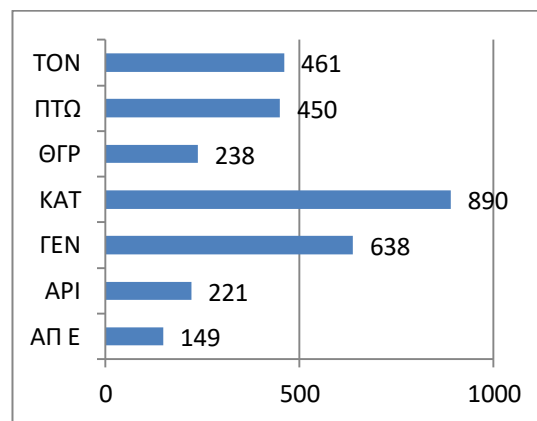
Γράφημα 169: Άσκηση Β2 / Επίπεδο Α



Γράφημα 170: Άσκηση Β2 / Επίπεδο Β



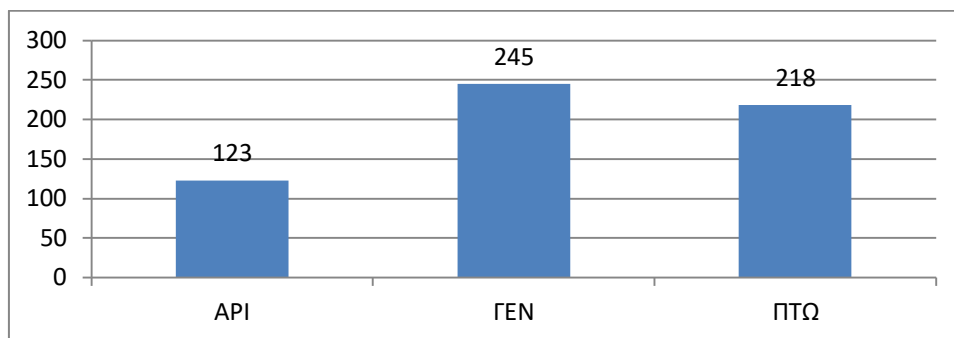
Γράφημα 171: Άσκηση Β2 / Επίπεδο Γ



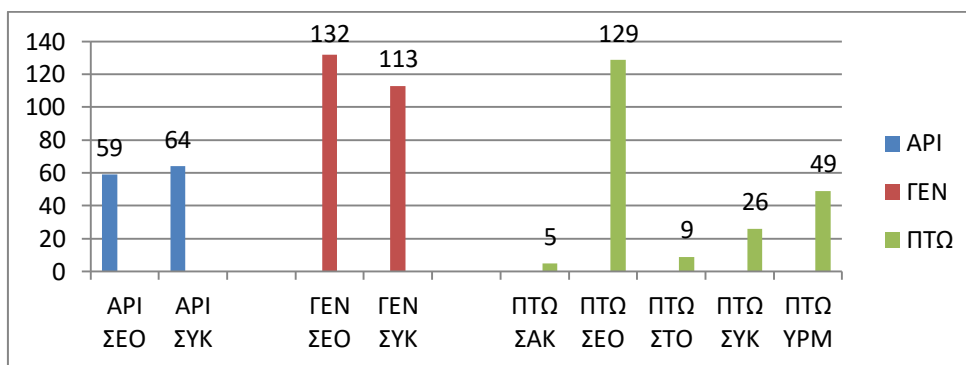
Γράφημα 172: Άσκηση Β2 / Επίπεδα ΑΒΓ

Στους παραπάνω τύπους καθίσταται εμφανής η μείωση του αριθμού των λαθών ανά επίπεδο ελληνομάθειας. Ωστόσο, σε κάποιους τύπους οι αποκλίσεις μεταξύ Επιπέδων Α και Β είναι λίγες, ως μηδαμινές, οι οποίες έπειτα μειώνονται και αποκαθίσταται η φθίνουσα πορεία των λαθών στο Επίπεδο Γ. Αυτές οι μικρές διαφορές είναι στη ΘΓΡ με 87 λανθασμένους τύπους στο Επίπεδο Α και 90 στο Β, ενώ μειώνονται σε 61 στο Γ, στον ΤΟΝ με 174 στο Α, 175 στο Β και μετά 112 στο Γ, στις ΚΑΤ με 329 στο Α, 332 στο Β και έπειτα 229 στο Επίπεδο Γ. Φθίνουσα πορεία παρατηρείται στην ΑΠ Ε με 68 στο Α, 60 στο Β και μόνο 21 στο Γ. Στα πιο αντιπροσωπευτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά του επιθέτου, στον ΑΡΙ (Επίπεδο Α: 123, Β: 72, Γ: 26) και την ΠΤΩ (Επίπεδο Α: 218, Β: 146, Γ: 86) καταγράφεται, επίσης, καθοδική παρουσία λαθών, ενώ στο ΓΕΝ διαπιστώνεται μικρή άνοδος

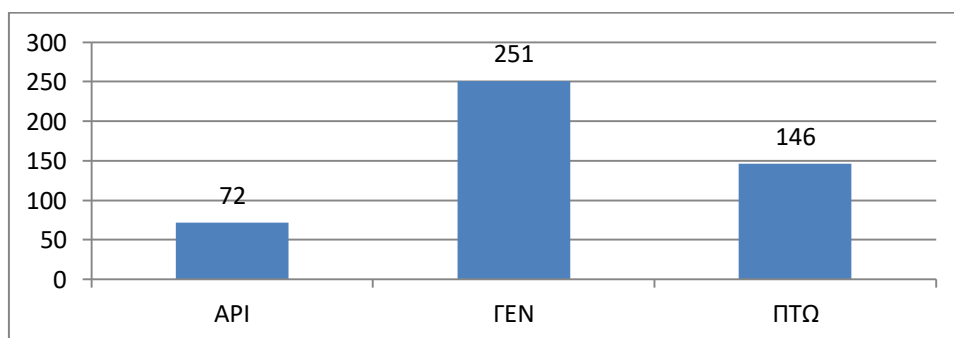
ανάμεσα στα Επίπεδα Α και Β (Επίπεδο Α: 245, Β: 251) και έπειτα, μικρότερος αριθμός λαθών στο Γ (142). Η αναλυτική παρουσίασή τους ανά επίπεδο ακολουθεί:



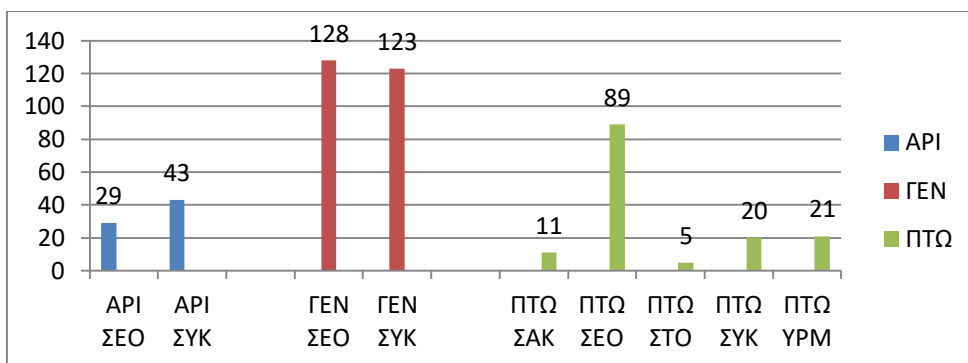
Γράφημα 173: Επίπεδο Α: Λάθη στον API, GEN, ΠΤΩ στην άσκηση Β2



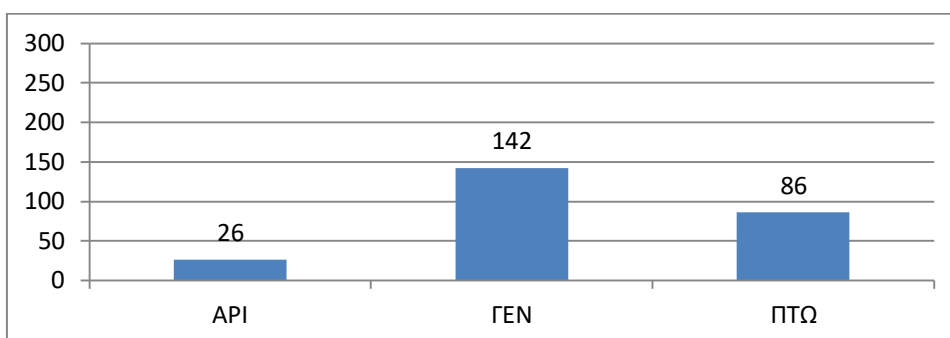
Γράφημα 174: Λάθη στον API, GEN, ΠΤΩ στην άσκηση Β2



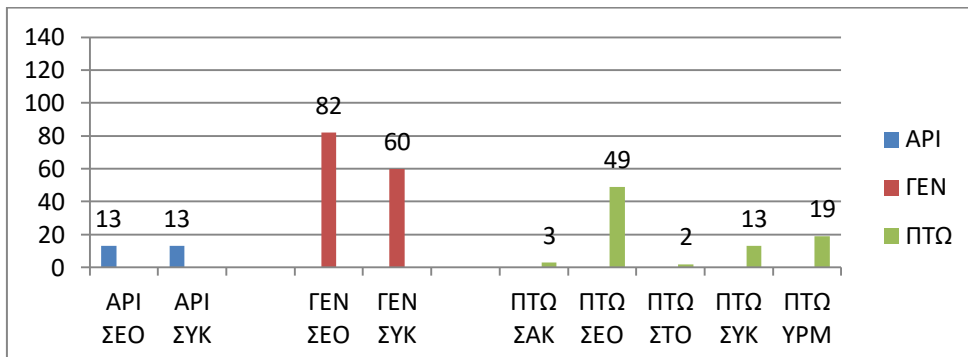
Γράφημα 175: Επίπεδο Β: Λάθη στον API, GEN, ΠΤΩ στην άσκηση Β2



Γράφημα 176: Λάθη στον ARI, GEN, PTΩ στην άσκηση B2

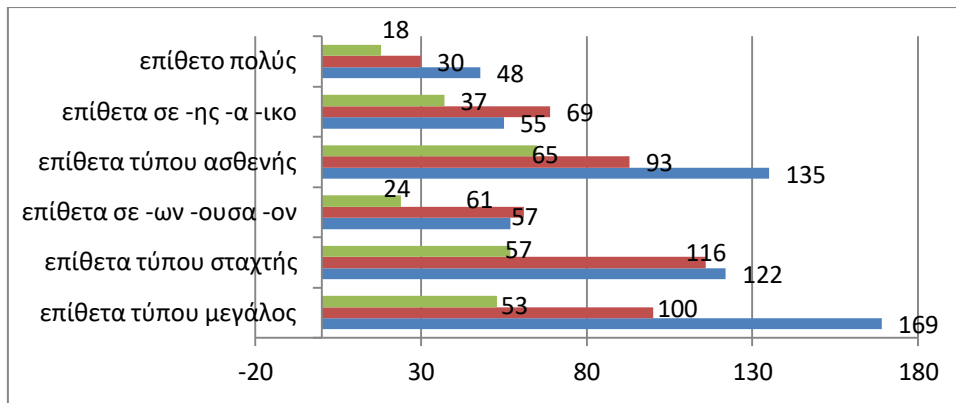


Γράφημα 177: Επίπεδο Γ: Λάθη στον ARI, GEN, PTΩ στην άσκηση B2



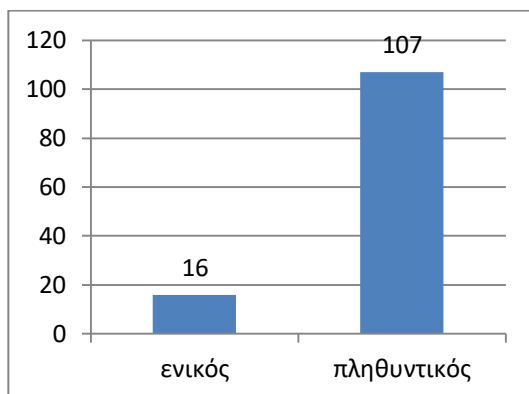
Γράφημα 178: Λάθη στον ARI, GEN, PTΩ στην άσκηση B2

Στα Επίπεδα Α, Β, Γ οι μορφολογικές δέσμες με τον μεγαλύτερο αριθμό λαθών είναι τα επίθετα τύπου *μεγάλος*, *σταχτής* και *ασθενής*. Πιο αναλυτικά στο γράφημα που ακολουθεί:

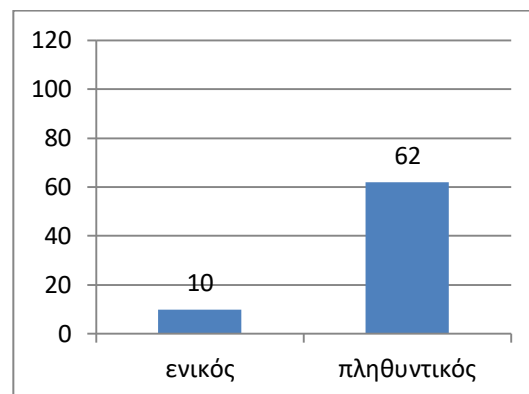


Γράφημα 179: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στην άσκηση Β2

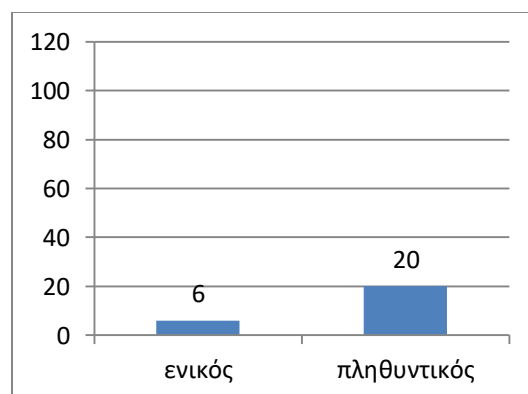
Στον ΑΡΙ, όταν το επίθετο προσδιορίζει το ουσιαστικό (ΑΡΙ ΣΕΟ) σημειώνεται ελάττωση του αριθμού των λαθών ανά επίπεδο (Α: 59, Β: 29, Γ: 13). Αντίστοιχη πορεία (Α: 64, Β: 43, Γ: 13) καταγράφεται και στη συμφωνία του υποκειμένου με το κατηγορούμενο (ΑΡΙ ΣΥΚ). Στο Επίπεδο Α, τα λάθη στον ενικό είναι 16, 10 στο Β και 6 στο Γ, ενώ στον πληθυντικό υπάρχουν περισσότερα λάθη και μεγαλύτερη μείωση ανά επίπεδο (Α: 107, Β: 62, Γ: 20):



Γράφημα 180: Επίπεδο Α: Λάθη στον ΑΡΙ

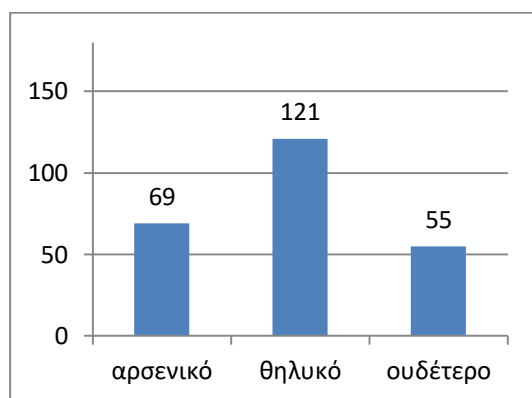


Γράφημα 181: Επίπεδο Β: Λάθη στον ΑΡΙ

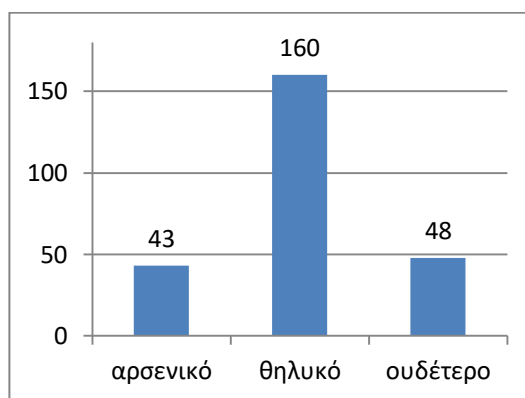


Γράφημα 182: Επίπεδο Γ: Λάθη στον ΑΡΙ

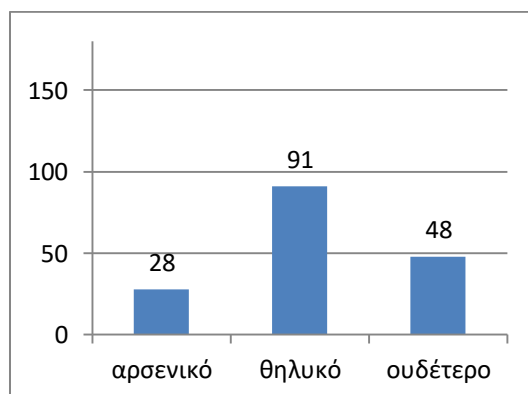
Στο ΓΕΝ, επίσης, κινείται καθοδικά ο αριθμός των λανθασμένων τύπων όταν το επίθετο προσδιορίζει το ουσιαστικό (ΓΕΝ ΣΕΟ / Α: 132, Β: 128, Γ: 82). Όμως, στη συμφωνία του υποκειμένου με το κατηγορούμενο (ΓΕΝ ΣΥΚ) παρατηρείται μικρή διαφορά μεταξύ Επιπέδων Α & Β, ίσως, εξαιτίας της χρήσης περισσότερων επιθέτων (Α: 113, Β: 123, Γ: 60). Ανά ΓΕΝ και ανά επίπεδο, παρατηρείται ελάττωση των λαθών, εκτός από το θηλυκό, ξανά, ανάμεσα στα Επίπεδα Α και Β. Από τα 140 επίθετα αρσενικού γένους, τα 69 είναι στο Επίπεδο Α, τα 43 στο Β και τα 28 στο Γ. Από τα 372 επίθετα θηλυκού γένους, τα 121 είναι στο Α, τα 170 στο Β και τα 91 στο Γ, ενώ από τα 126 επίθετα ουδέτερου γένους τα 55 είναι στο Α, τα 48 στο Β και τα 23 στο Γ:



Γράφημα 183: Επίπεδο Α: Λάθη στο ΓΕΝ



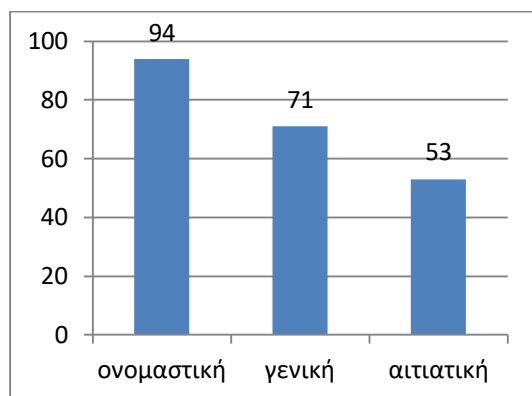
Γράφημα 184: Επίπεδο Β: Λάθη στο ΓΕΝ



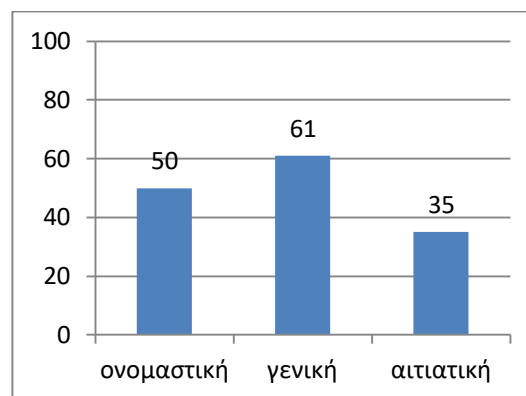
Γράφημα 185: Επίπεδο Γ: Λάθη στο ΓΕΝ

Στην ΠΤΩ, συνεχίζεται ο περιορισμός των λαθών, δηλαδή όταν το επίθετο προσδιορίζει το ουσιαστικό (ΠΤΩ ΣΕΟ / Α: 129, Β: 89, Γ: 49), όταν υπάρχει

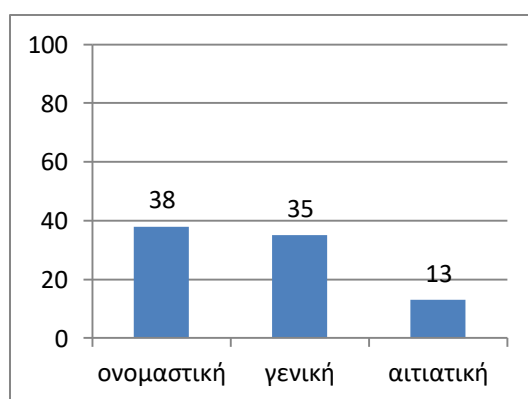
συμφωνία αντωνυμίας με επίθετο (ΠΤΩ ΣΤΟ / A: 9, B: 5, Γ: 2), συμφωνία του υποκειμένου με το κατηγορούμενο (ΠΤΩ ΣΥΚ / A: 26, B: 20, Γ: 13) και συμφωνία με το συμπλήρωμα του ρήματος (ΠΤΩ ΥΡΜ / A: 49, B: 21, Γ: 19). Τέλος, λίγοι λανθασμένοι τύποι καταγράφονται στη συμφωνία του υποκειμένου με το αντικείμενο (ΠΤΩ ΣΑΚ) και με μικρή άνοδο στο Επίπεδο Β σε σχέση με το Επίπεδο Α, ενώ μειώνεται στο Γ (ΠΤΩ ΣΑΚ / A: 5, B: 11, Γ: 3). Ανά ΠΤΩ και ανά επίπεδο διαπιστώνεται, πάλι, μείωση των λαθών. Από τα 182 επίθετα στην ονομαστική, τα 94 ανήκουν στο Επίπεδο Α, τα 50 στο Β και τα 38 στο Γ. Από τα 167 επίθετα στη γενική, τα 71 είναι στο Α, τα 61 στο Β και τα 35 στο Γ και τέλος, από τα 101 επίθετα στην αιτιατική, τα 53 είναι στο Α, τα 35 στο Β και 13 στο Γ:



Γράφημα 186: Επίπεδο Α: Λάθη στην ΠΤΩ

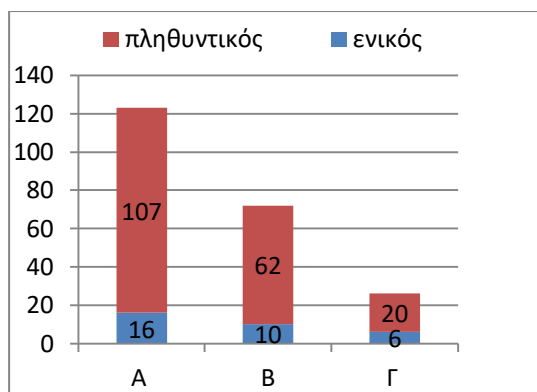


Γράφημα 187: Επίπεδο Β: Λάθη στην ΠΤΩ

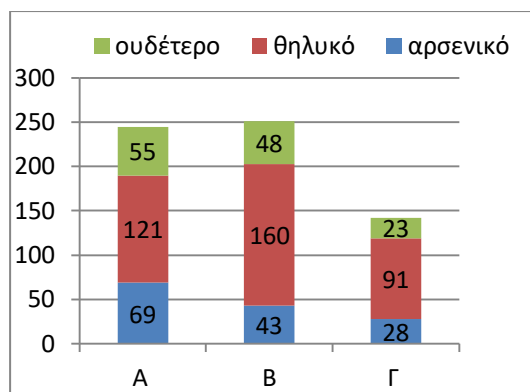


Γράφημα 188: Επίπεδο Γ: Λάθη στην ΠΤΩ

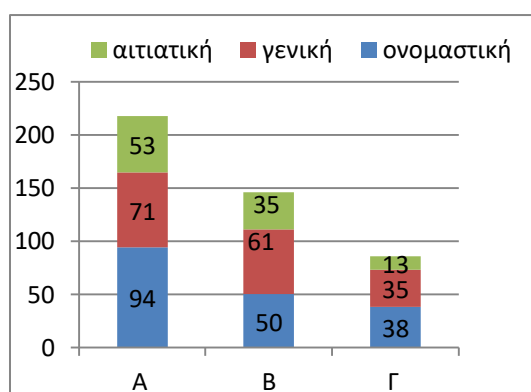
Ακολουθούν σχεδιαγράμματα που παρουσιάζουν ταυτόχρονα τους λανθασμένους τύπους στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ ανά επίπεδο:



Γράφημα 189: Επίπεδα ABΓ: Λάθη στον API



Γράφημα 190: Επίπεδα ABΓ: Λάθη στο ΓΕΝ

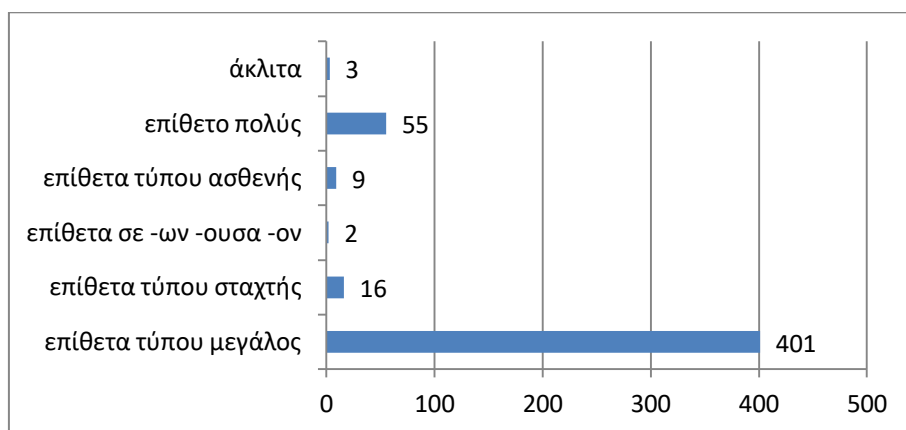


Γράφημα 191: Επίπεδα ABΓ: Λάθη στην ΠΤΩ

4.5.5. Μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις: μη ελεγχόμενος τύπος άσκησης

Το σύνολο των λέξεων των 99 ΠΓΛ ανέρχεται στις 14.304 λέξεις, εκ των οποίων οι 5.025 είναι τα ονόματα, 3.584 είναι τα ουσιαστικά και 1.441 είναι τα επίθετα. Από τα 1.441 επίθετα, τα 1.300 είναι στον θετικό βαθμό και τα 141 στους άλλους βαθμούς. Πιο συγκεκριμένα, τα 11 είναι στον συγκριτικό (μονολεκτικός συγκριτικός: 5 επίθετα & περιφραστικός συγκριτικός: 7) και τα 130 στον υπερθετικό (σχετικός μονολεκτικός υπερθετικός: 11, σχετικός περιφραστικός υπερθετικός: 7, απόλυτος περιφραστικός υπερθετικός: 102 *πολύ* + επίθετο & 10 *πάρα πολύ* + επίθετο).

Από το σύνολο των τεστ, τα 19 δεν παρουσιάζουν κανένα λάθος στο επίθετο (6 στο Επίπεδο A, 3 στο B και 10 στο Γ). Στα υπόλοιπα 80 τεστ, υπάρχει ποικιλία λαθών (486 & 3 επίθετα στα αγγλικά) στα επίθετα που επέλεξαν και χρησιμοποίησαν οι διδασκόμενοι και ανήκουν σε διαφορετικές μορφολογικές κατηγορίες:



Γράφημα 192: Λάθη στις μορφολογικές δέσμες στις ΠΓΛ2

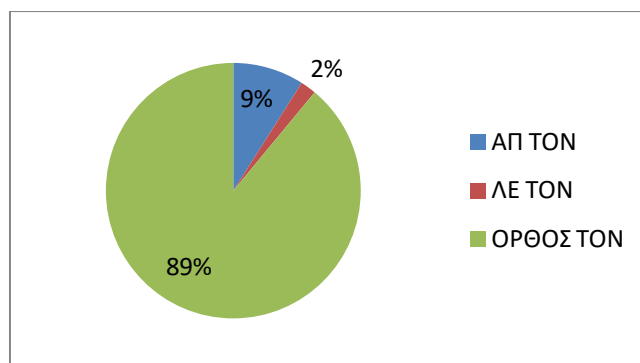
Τα περισσότερα λάθη καταγράφονται στα επίθετα τύπου *μεγάλος*. Από αυτά, τα 302 είναι επίθετα σε *-ος -η -ο*, 65 σε *-ος -α -ο*, 29 σε *-ος -ια/-η -ο* και 5 σε *-ος -η/-α -ο*. Συνεπώς, ο μεγαλύτερος αριθμός επισημειώνεται στα επίθετα σε *-ος -η -ο*, αποτέλεσμα που αναμένεται να προκύψει αφού είναι η μεγαλύτερη ομάδα επιθέτων (28 φορές: *καλός*, 22 φορές: *μεγάλος*, 18 φορές: *άσπρος*, 13 φορές: *όμορφος* & *διαφορετικός*, 10 φορές: *μικρός*, 9 φορές: *μαύρος* & *πρώτος*, 8 φορές: *γνωστός* & *δεύτερος*, 5 φορές < τα υπόλοιπα επίθετα (πίνακας 11). Σε επίπεδο συχνότητας, ακολουθεί η κατηγορία των επιθέτων σε *-ος -α -ο* (20 φορές: *ωραίος*, 11 φορές: *παλιός*, 7 φορές: *άδειος*, 4 φορές: *γαλάζιος*, *νέος*, *πλούσιος*, 3 φορές: *βόρειος* & *τελευταίος*, 1 φορά: *άγριος*, *αναγκαίος*, *γκρίζος*, *δεξιός*, *ηλίθιος*, *κύριος*, *μοντέρνος*, *νότιος*, *τυχαίος*) και μετά το επίθετο *πολύς* (55 φορές). Έπονται τα επίθετα σε *-ος -η/-ια -ο* (23 φορές: *ξανθός*, 4 φορές: *κακός*, 2 φορές: *θηλυκός*), τα επίθετα σε *-ος -η -ο* (8 φορές: *μακρύς*, 4 φορές: *πλατύς*, 2 φορές: *βαρύς*). Λιγότερα είναι τα λάθη στα επίθετα σε *-ης -ης -ες* (3 φορές: *ειλικρινής* & *πολυτελής*, 2 φορές: *δημοφιλής*), στην κατηγορία των επιθέτων σε *-ος -η/-α -ο* (5 φορές: *καθαρός*), στα άκλιτα επίθετα (3 φορές), στα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* (2 φορές: *ενδιαφέρων*) και στα επίθετα σε *-ος -η -ο* (1 φορά: *ευθύς*) και σε *-ης -ια -ι* (1 φορά: *πορτοκαλής*). Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν στη θέση των ελληνικών επιθέτων επίθετα στην Αγγλική, όπως για παράδειγμα: *Δεν μου αρέσει γιατί προτιμώ simple furniture {...}*, *Είναι ένα μεγάλο σαλόνι σε στυλ baroque, δερμάτινες καναπέδες, φώτα παλιά και κομψά {...}*, *Βλέπω μια ζογραφού από την πόλη, το σπίτι είναι typical*.

Ακολουθεί πίνακας με τα επίθετα σε -ος -η -ο που χρησιμοποιήθηκαν από τους ερωτηθέντες και έκαναν κάποια λάθη κατά τη χρήση τους:

αγαπημένος	διάσημος	κοντός	συγκινητικός
αγκαλιασμένος	διασκεδαστικός	κρυστάλλινος	στολισμένος
αγροτικός	διαφημιστικός	λίγος	σύγχρονος
αδιάφορος	διαφορετικός	μαύρος	συμπαθητικός
ακριβός	ειδυλλιακός	μαυρόασπρος	τέταρτος
αληθινός	έκτος	μεγάλος	παιδικός
Αμερικάνος	ελληνικός	μικρός	τρίτος
αμερικάνικος	εμπορικός	ξύλινος	τυλιγμένος
ανατολικός	επόμενος	όμορφος	τυπικός
ανοιχτός	ερωτευμένος	παντρεμένος	φτιαγμένος
απλός	ευρωπαϊκός	παραδοσιακός	φυσικός
αριστερός	ευτυχισμένος	παραφορτωμένος	φωτεινός
ασιατικός	ευχαριστημένος	πασίγνωστος	χαμογελαστός
άσπρος	ευχάριστος	πέμπτος	χαρούμενος
άσχημος	ζωγραφισμένος	πέτρινος	χρήσιμος
ατελείωτος	ιταλικός	πετρόχτιστος	χωριάτικος
Αφρικανός	καλός	πολύχρωμος	ψηλός
γαλανός	κανονικός	πράσινος	
γελαστός	καραφλός	πρώτος	
γεμάτος	καστανός	ρομαντικός	
γνωστός	κινέζικος	σγουρός	
γυμνός	Κινέζος	σημαντικός	
δερμάτινος	κίτρινος	σίγουρος	
δεύτερος	κλασικός	στενός	
διακοσμημένος	κομψός	στολισμένος	

Πίνακας 11: Επίθετα σε -ος -η -ο με εσφαλμένη χρήση στις ΠΓΛ2

Από τα παραπάνω επίθετα, τα επίθετα αγροτικός και νότιος καταγράφονται στη θέση των ουσιαστικών που έγραψαν οι μαθητές ως επίθετα, δηλαδή *αγρότης και *νότος. Ένα από τα λάθη που καταγράφονται στα παραπάνω είναι ο ΤΟΝ και συγκεκριμένα ΑΠ ΤΟΝ και σε λιγότερα επίθετα ΛΕ ΤΟΝ. Συνολικά τα λάθη στον ΤΟΝ ανέρχονται σε 93, εκ των οποίων 73 είναι ΑΠ ΤΟΝ, 49 στα επίθετα σε -ος -η -ο, 8 σε -ος -α -ο, 10 στο επίθετο πολύς, 2 σε -ος -η/-ια -ο, 3 σε -ος -η/-α -ο και 1 σε επίθετα σε -υς -ια -υ. Σε 20 παρατηρείται ΛΕ ΤΟΝ, 14 στα επίθετα σε -ος -η -ο, 4 σε άκλιτα επίθετα και 2 στα επίθετα σε -ος -α -ο:



Γράφημα 193: Ο τόνος στις ΠΓΛ2

Από τις 73 ΑΠ ΤΟΝ, 49 είναι στον ενικό και 24 στον πληθυντικό. Από αυτά τα επίθετα, 51 είναι στην ονομαστική, 21 στην αιτιατική και 1 στη γενική. Από τις 20 ΛΕ ΤΟΝ, 15 αφορούν τον ενικό και 5 τον πληθυντικό, εκ των οποίων 8 στην ονομαστική, 11 στην αιτιατική και 1 στη γενική ΠΤΩ. Αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρούνται μόνο 2 ΛΕ ΤΟΝ στη γενική (ΑΠ ΤΟΝ: 1 & ΛΕ ΤΟΝ: 1), εν συγκρίσει με την ονομαστική και την αιτιατική, αφού δε χρησιμοποιούνται από τους ερωτηθέντες συχνά, όπως για παράδειγμα *Μια διαφήμιση μιας *γνωστης ιταλικής εταιρείας ρούχων* (BUL081), *Το σαλόνι ενός *πλουσιού σπιτιού* (UKR043).

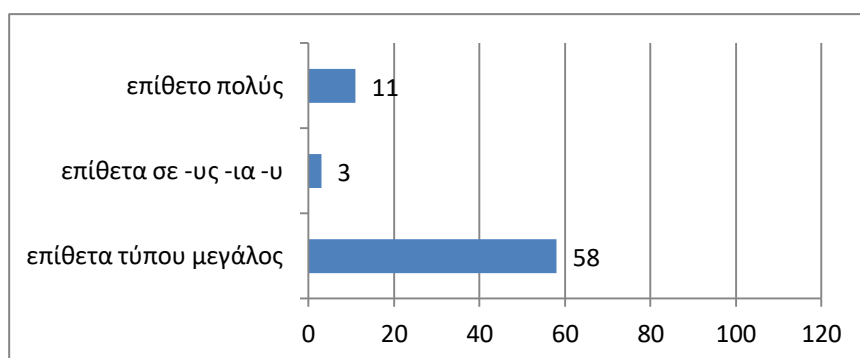
Άλλα λάθη που επισημειώνονται είναι στην ΘΓΡ. Συνολικά είναι 41, 33 εξ αυτών ανήκουν στην πολυπληθή κατηγορία των επιθέτων σε -ος -η -ο. Αυτά τα επίθετα λήγουν σε -ινός, -ιμός, -ηλός, -ικός και -ειος / -ιος και οι μετοχές σε -ισμένος, -ημένος και -όμενος. Επίθετα σε -ινός, όπως για παράδειγμα **αληθινή* (ALB055), **φωτινό* (UKR043), σε -ιμός, π.χ. **διάσιμοι* (BUL051), σε -ηλός, λ.χ. **ψιλά* (GEW053, RUS057), σε -ικός, όπως **θυλικά* (ITL051), **συμπαθητικός* (ESP055), σε -ιος -ια -ιο / -ειος -εια -ειο π.χ. **άδιος* (BUL083, RUS051), **βόρια* (ITL067), σε -ιστικός, λ.χ. **διαφημιστική* (UKR043) και μετοχές σε -ισμένος όπως **ευτυχημένοι* (MOL055), **ζογραφημένο* (RUS071), σε -ημένος όπως **αγαπιμένη* (ESP075), **διακοσμημένο* (BUL069), **ευχαριστιμένοι* (UKR045), και *όμενος* π.χ. **παραφορτομένο* (ALB055). Επίσης, καταγράφονται επίθετα σε -ητικός, όπως **συγκινητική* (ALB055), τα οποία γράφονται με -η³⁷.

Λάθη παρατηρούνται και στο επίθετο *πολύς*. Συχνά λάθη είναι το ένα -λ- στον πληθυντικό, όπως **πολά δέντρα* (ALB055, BUL055), **πολά πράγματα* (CHI053),

37 Αρκετά, όμως, γράφονται με -ι-, π.χ. *σημτικός*, με εξαιρέσεις: *αγιορείτικος*, *αναλυτικός*, *βαρυτικός*, *διαλυτικός*, *διαχυτικός*, *δυτικός*, *ενισχυτικός*, *ιδρυτικός*, *καταλυτικός*, *πρεσβυτικός*, *προμηνητικός*, *σαμαρειτικός*, *στυτικός*, *φυτικός* (Μπαμπινιώτης 2008β: ό.π. 34).

*πολά μαλλιά (GER077), *πολά βουνά (UKR045), *πολές δένδρες (BUL089). Τέλος, επισημειώνονται λάθη που έγιναν, πιθανότατα, λόγω ομοηχίας κυρίως του /i/ των επιθέτων σε -ος -η -ο του θηλυκού γένους, π.χ. Στην *επόμενι φωτογραφία (ALB065), είναι μια *μεγαλι βάρκα (GER073), Αυτή είναι ζανθή και φαίνεται *ευχαριστημένοι (ESP055), των επιθέτων σε -υς -ια -υ και -υς -εια -υ στο επίθετο αρσενικού γένους, λ.χ. Ο δρόμος μου φαίνεται *μακρής (BUL085, GEW053), Βλέπω το δρόμο *ευθή (TSE051), του επιθέτου πολύς, π.χ. *πολύ φύσι (ML053) και του /o/ στα επίθετα σε -ων -ουσα -ον, π.χ. Η Benetton έχει βρει ένα τρόπο marketing *ενδιαφέρον (ITL051).

Η επισημείωση των λαθών στις ΚΑΤ έχει ως αποτέλεσμα 72 λανθασμένες χρήσεις των επιθέτων, με μεγαλύτερο ποσοστό στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*, 18 επίθετα σε -ος -α -ο, 5 σε -ος -ια/-η -ο & 2 σε -ος -η/-α -ο. Ακολουθούν το επίθετο *πολύς* (11 φορές) και αυτά που λήγουν σε -υς -ια -υ (3 φορές), όπως:



Γράφημα 194: Λανθασμένη επιλογή στις ΚΑΤ στις ΠΓΛ2

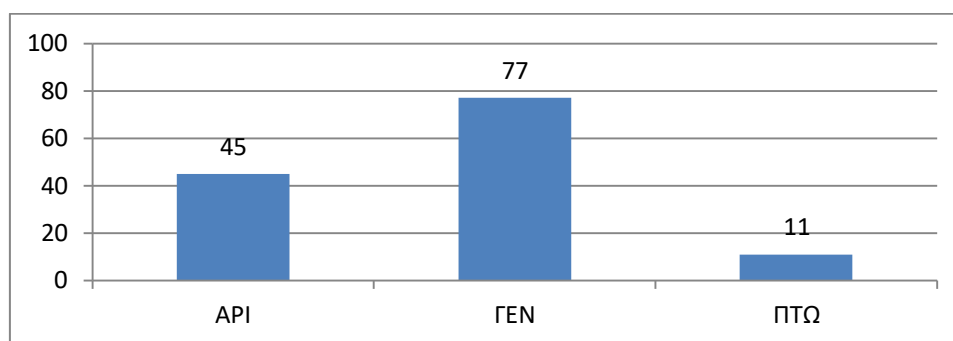
Οι συμμετέχοντες, αρκετές φορές με στόχο τη συμφωνία των όρων υπερδιορθώνουν τις ΚΑΤ και βάσει φωνολογικής ερμηνείας επιλέγουν τύπους όπως *κορίτσι *αγαπιμένη* (ESP075), *παίδι *Ασιατική* (FRA055), **άσπρα γυνείκα* (FRA075), *αέρα *καθαρά* (ALB065), **καλα φωτογραφια* (FRA059), **Καλά ζωγραφά* (FRA073), *σαλονι *καλι* (FRA059), **μικρί σπίτι* (GER073), *μαλλιά {...} είναι *άγρα* (GER063). Επίσης, λόγω υπεργενίκευσης εναλλάσσουν τα /i/ και /a/, π.χ. *Η διακόσμηση είναι *όμορφα* (GEW057), *Αυτη είναι όμορφη και *νή* (RUS071), *η φωτογραφία δεν είναι *τυχαίη* (RUS087), *Μια κυρία είναι *άσπρα* (UKR045), **πλουσή οικογένεια* (ESP055).

Ακόμη, με ανεπαρκή εφαρμογή των κανόνων για τις ορθές καταλήξεις ανά GEN και ανά API αλλά και εξαιτίας της ομοηχίας, παρατηρούνται τύποι με λάθη στην επιλογή του /i/, π.χ. *η γυνεκα εινε *καλί* (TUR063), **μεγάλι βάρκα* (GER073), **πολύ φύσι* (MOL053), **τρίτι εικόνα* (GER073), **επόμενι φωτογραφία* (ALB065), *Ο δρόμος μου {...} *μακρής* (BUL085, GEW053) και στην επιλογή του /o/, λ.χ. **ενδιαφέρον θέμα* (BUL050) και στην επιλογή της κατάληξης με βάση τη φωνητική απόδοση (θ, π, σ, τ, φ + ια, ιε, ιο, ιου), π.χ. *μαλλιά *ξανθιά* (BUL065, GER051), *μαλλιά *ξανθειά* (GER063), ώστε οι μαθητές αυτό που γνωρίζουν φωνητικά να το αποδίδουν γραπτά με τον ίδιο ήχο (Παπακωσταντίνου 2005: 105-107). Επίσης, με ανεπαρκή εφαρμογή των κανόνων για τις ορθές καταλήξεις ανά GEN και API και εξαιτίας της ομοηχίας, επισημειώνονται τύποι με λάθη στην επιλογή του /i/, όπως *γυνεκα *καλί* (ALB064), *διακόσμηση *σοβαρί* (TSE050), **μακρής δρόμος* (ESP050), **μακρή δρόμο* (ALB066), **ευθής δρόμος* (RUS056), *δρόμο *εφθί* (ITL060), **φαρδή δρόμο* (SER052).

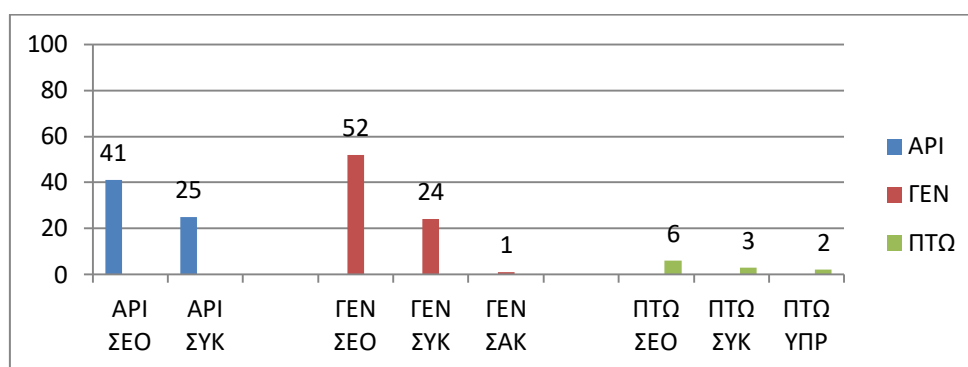
Τέλος, οι διδασκόμενοι από άγνοια ή ελλιπή εφαρμογή των κανόνων επιλέγουν ΚΑΤ άλλων μερών του λόγου, όπως επίθετο αντί επίρρημα, με τη χρήση επιθέτου στο ουδέτερο, όπως *Είναι *ωραίο επιπλωμένο* (BUL063), *δεν βλέπω *καθαρο* (GEW049), *{...} στο δρόμο *κόντο σ' ένα σπιτάκι* (UKR045) ή σε άλλο γένος, όπως *σπίτι, διάροφο, δεν είναι ζύλινο *σίγουρος* (UKR055), **Αριστερή, η γυναικα ειναι ζανθά* (FRA051) ή σε άλλο αριθμό **μοντέρνοι ντυμένοι* (BUL061) και στο επίθετο *πολύς*, όπως **πολη ομορφη εικονα* (GER061), **πολή γνώστη ταινία* (FRA055). Άλλες ΚΑΤ που επιλέγουν και κάνουν λάθη είναι επίρρημα στη θέση επιθέτου ή το ουδέτερο σε ενικό ή πληθυντικό, όπως **κακό ταινία* (GER061), **πολύ δέντρα* (FRA075), **Πολύ πράγματα* (BUL083), *σπίτι *ωραια* (ESP075), **ωραία ζευγάρι* (BUL051), *Ο άντρας είναι *άσχημα* (ALB065), *διαμέρισμα *ακριβώς* (ITL067), ΚΑΤ άλλων κατηγοριών του επιθέτου, όπως **τελευτεία εικόνα* (ESP051), **ωρεία φωτογραφία* (FRA055), **διαφοριτικες χωρες* (FRA053), **ειδυλικκού χωριού* (UKR057), **Κινέζο μωρό* (UKR041) ή και ουσιαστικά στη θέση επιθέτων, όπως *όλα τα τύπα του άνθρωπων {...} τους *νότους* αντί *νότιους* (ITL067), *Εναν πινακα που δειχνει ενα *αγροτις τοπιο* αντί *αγροτικό* (BUL081).

Πολλά λάθη παρουσιάζονται και στα αμιγώς μορφολογικά χαρακτηριστικά του επιθέτου, στο GEN, τον API και την ΠΤΩ. Μεγαλύτερο ποσοστό παρατηρείται

στο GEN, όπως και στις Έρευνες Α και Β (πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις), αλλά και σε άλλες έρευνες, και ακολουθεί ο ΑΡΙ και τέλος, η ΠΤΩ:



Γράφημα 195: Επίπεδα ABΓ: Λάθη στον ΑΡΙ, GEN, ΠΤΩ στις ΠΓΛ2



Γράφημα 196: Λάθη στον ΑΡΙ, GEN, ΠΤΩ στις ΠΓΛ2

Στον ΑΡΙ, καταγράφονται λάθη ΑΡΙ ΣΕΟ / το επίθετο που προηγείται του ουσιαστικού που προσδιορίζει (25 φορές) και ΑΡΙ ΣΥΚ / το επίθετο σε θέση κατηγορηματικού προσδιορισμού (20 φορές). Στο GEN, επισημειώνονται λάθη GEN ΣΕΟ / το επίθετο που προηγείται του ουσιαστικού που προσδιορίζει (52 φορές), GEN ΣΥΚ / το επίθετο σε θέση κατηγορηματικού προσδιορισμού (24 φορές) και GEN ΣΑΚ / σε θέση προσδιορισμού του ουσιαστικού που λειτουργεί ως αντικείμενο του ρήματος (1 φορά). Στην ΠΤΩ, τα λάθη συνολικά είναι λιγότερα, όπως λάθη ΠΤΩ ΣΕΟ / το επίθετο που προηγείται του ουσιαστικού που προσδιορίζει (4 φορές), ΠΤΩ ΣΑΚ / σε θέση προσδιορισμού του ουσιαστικού που λειτουργεί ως αντικείμενο του ρήματος (9 φορές), ΠΤΩ ΣΥΚ / σε θέση κατηγορηματικού προσδιορισμού (5 φορές) και και ΠΤΩ ΥΠΡ / σε θέση συμπληρώματος του ρήματος (2 φορές).

Για μια ακόμη φορά, συνάγεται το συμπέρασμα πως οι ΜΦΟ χρησιμοποιούν το επίθετο στο ουδέτερο γένος με κατάληξη -ο. Τα επίθετα αυτά προσδιορίζουν

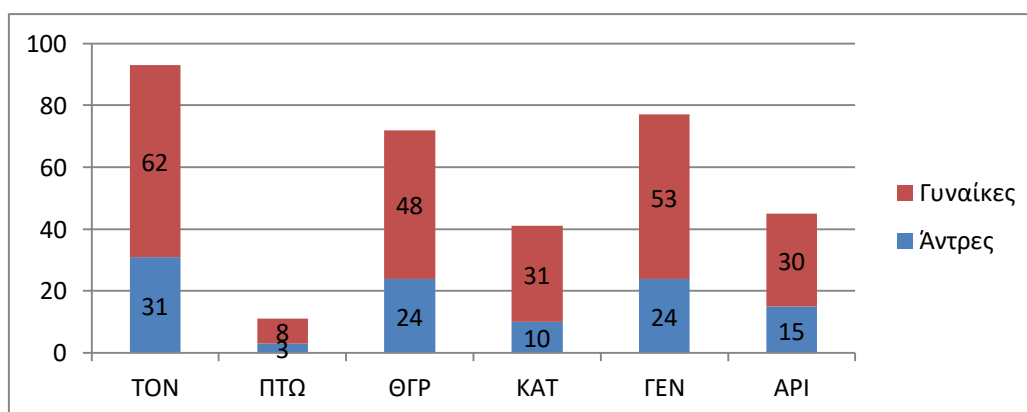
επιθετικά (API ΣΕΟ, ΓΕΝ ΣΕΟ, ΠΤΩ ΣΕΟ) ή κατηγορηματικά (API ΣΥΚ, ΓΕΝ ΣΥΚ, ΠΤΩ ΣΥΚ) ουσιαστικά αρσενικού, π.χ. *Ο δρόμος είναι *γαλαζίο* (TUR055), *Ο ουρανός είναι *ασπρο* (RUS071), *ο καιρός είναι *καλό* (UKR067) και θηλυκού, π.χ. *TITANIC είναι ένα *κακο ταινία* (GER061), *Η ταινία είναι {...} ένα *γνωστό τραγωδία* (ALB067), *τυλιγμένη σε μια *πράσινο κουβέρτα* (TUR051).

Επίσης, καταγράφονται και περιπτώσεις υπεργενίκευσης του πληθυντικού ουδετέρου ή της χρήσης επιρρήματος σε -α στις ΠΓΛ. Αυτή η καταγραφή των λαθών σχετίζεται με τον API (API ΣΕΟ & API ΣΥΚ) και το ΓΕΝ (ΓΕΝ ΣΕΟ & ΓΕΝ ΣΥΚ) των επιθέτων που προσδιορίζουν ουσιαστικά αρσενικού, λ.χ. *Ο άντρας είναι *άσχημα* (ALB065), **Μεγάλα δρόμος* (FRA073), *έχει πολλές λάμπες και δύο *άσπρα καναπέδες* (GER051) ή και ουδέτερου γένους, π.χ. *ένα *παλιά σαλονι* (GER061), *σπίτι *ωραία* (ESP075), *Βλέπω ένα καλό και *ωραία ζευγάρι* (BUL051). Παράλληλα, καταγράφεται και η υπεργενίκευση του επιθέτου *πολύς* στο ουδέτερο ή του επιρρήματός του, που επίσης οι τύποι συμπίπτουν, λ.χ. *με *πολύ δεντρά* (ALB065, FRA075). Ακόμα, επισημαίνεται και η υπεργενίκευση του πληθυντικού ουδετέρου ή της χρήσης επιρρήματος στα ουσιαστικά θηλυκού γένους εξαιτίας των κοινών καταλήξεων, αφενός του θηλυκού ουσιαστικού και επιθέτου σε -α και -η, π.χ. *η οικογενεια *διαφορετικά* (FRA059), **Καλά ζωγραφά* (FRA073), *ένα *άσπρα γυνείκα* (FRA075), *Η διακόσμηση είναι *όμορφα* (GEW057), *μία επιχείρηση *ιταλικά* (ITL061) και αφετέρου του ουδετέρου στον πληθυντικό σε -α, π.χ. *Μια γυναίκα με *ανοιχτή μάτια* (GER073), *πραγματα είναι *χρίσιμη* (GER063).

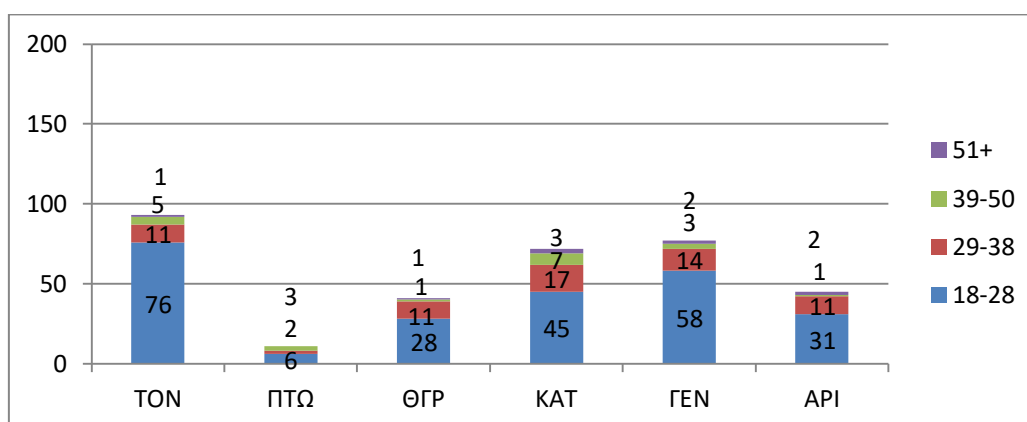
Ο μαθητές, εξαιτίας της ανεπαρκούς εφαρμογής των κανόνων ή της μη γνώσης τους, χρησιμοποιούν λανθασμένους τύπους στον API (API ΣΥΚ) και το ΓΕΝ (ΓΕΝ ΣΕΟ & ΓΕΝ ΣΥΚ) μέσω της φωνολογικής ερμηνείας. Για παράδειγμα, *έχι {...} *πολά αερα* (CHI053), **Βαρύ διακόσμηση* (BUL061), *Υπαραει μία *μεγάλη σπιτι* (FRA069), *ένα σπιτι *ελληνική* (FRA071), *σαλονι *μεγάλη* (GER069), *τέλος δεν είναι *ωραίος* (GER067), *βλέπω *πολές δένδρες* (BUL089), *υπάρχουν τρείς *μεγάλες καναπεδες* (ESP051), *η ιστορία θα παραμένει για *πολλές αιώνες ζωής* (BUL065). Η επιλογή εσφαλμένων τύπων γίνεται και με βάση την ομοηχία των όρων με σκοπό τη συμφωνία των όρων, π.χ. *έχει *πολύ φύσι* (MOL053), *Το ζευγαρι *γελαστοί αγαράει* (GEW053), *άντρα και μια γυναικά που είναι *ερωτευμένη* (NIG051). Λόγω της ανεπαρκούς εφαρμογής των κανόνων στον API, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ, συλλέγονται λάθη, όπως τα εξής: *βλέπω ένα δρόμο *μεγάλη* (ALB065), *η γυνεκα έχει *ωρέος*

προσοπο (CHI053), τα παιδιά ησασταν *παντρεμένος (GER061), Ο δρόμος είναι *άδεια (GER063), ένα μωρό είναι *τυλιγμένη (TUR051), Βλέπω ένα *μακρύς δρόμος (RUS057), η εννίωση μεταξύ *διαφορετικά γενη (ITL057).

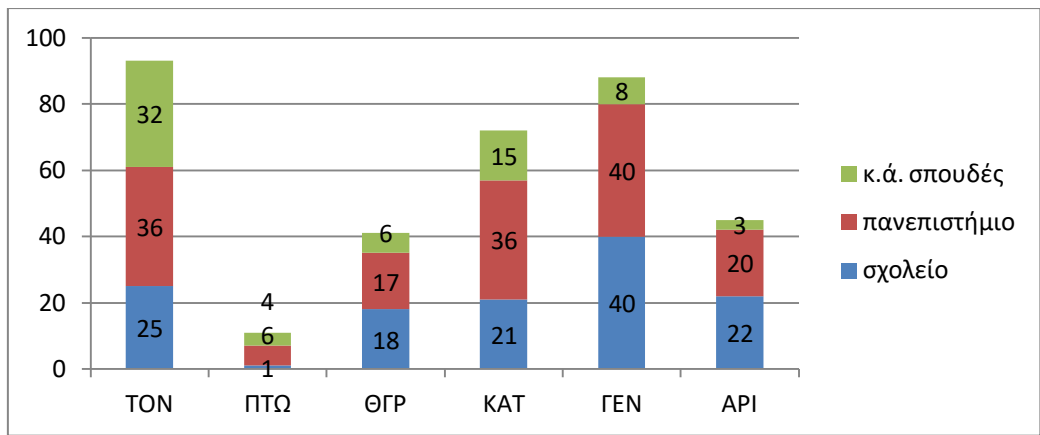
Τέλος, πριν την ΑΛ ανά επίπεδο, καθίσταται αναγκαία η αναφορά στα αποτελέσματα από τη διερεύνηση της σχέσης της επίδοσης των μαθητών ανά φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο, βασιζόμενοι στους Μ.Ο. τους. Διαπιστώνονται περισσότερα λάθη στους άντρες (γράφημα 197). Σχετικά με την ηλικία, καταγράφεται μεγαλύτερος αριθμός λανθασμένων τύπων στους μαθητές ηλικίας 29-38 ετών (15 μαθητές), ακολουθούν οι μαθητές ηλικίας 39-50 ετών (5), οι 18-28 ετών (76) και οι 51+ ετών (3) (γράφημα 198). Τέλος, σχετικά με τη μόρφωση, παρατηρούνται πολύ μικρές διαφορές μεταξύ τους, με μεγαλύτερο αριθμό λαθών σε αυτούς που συνέχισαν τις σπουδές τους (13 μαθητές), μετά σε αυτούς που αποφοίτησαν από το πανεπιστήμιο (42) και τέλος, σε αυτούς που ολοκλήρωσαν μόνο το σχολείο (44) (γράφημα 199):



Γράφημα 197: Λάθη ανάλογα με τα φύλο στις ΠΓΛ2

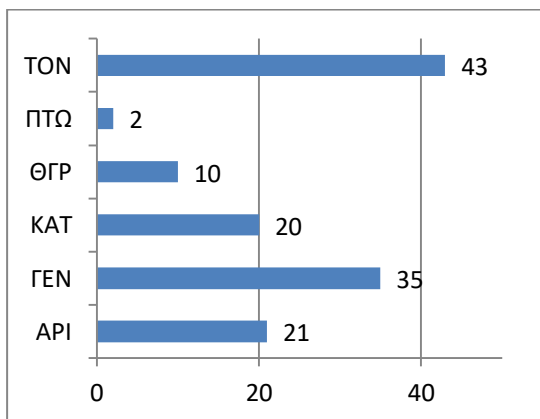


Γράφημα 198: Λάθη ανάλογα με την ηλικία στις ΠΓΛ2

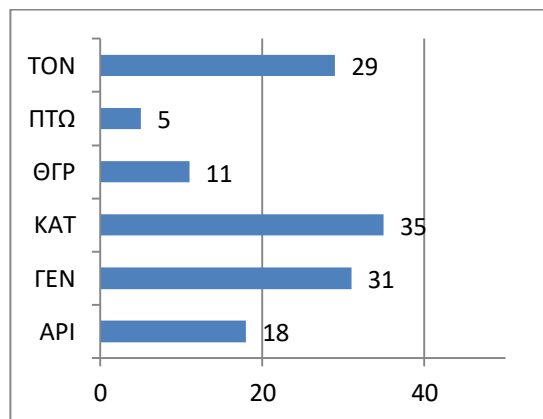


Γράφημα 199: Λάθη ανάλογα με την εκπαίδευση στις ΠΓΛ2

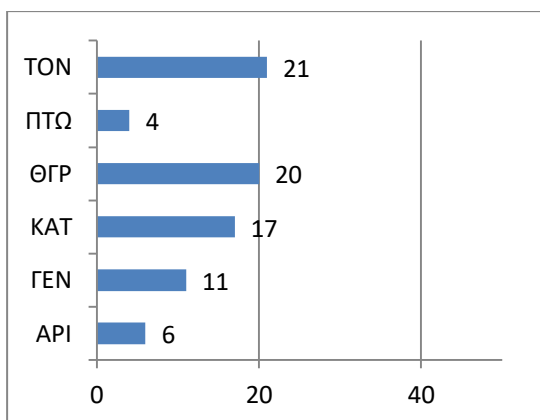
Πιο αναλυτικά, προχωρούμε στα επίπεδα ελληνομάθειας και στους τύπους και τη συχνότητα των λαθών, που σχηματικά απεικονίζονται παρακάτω:



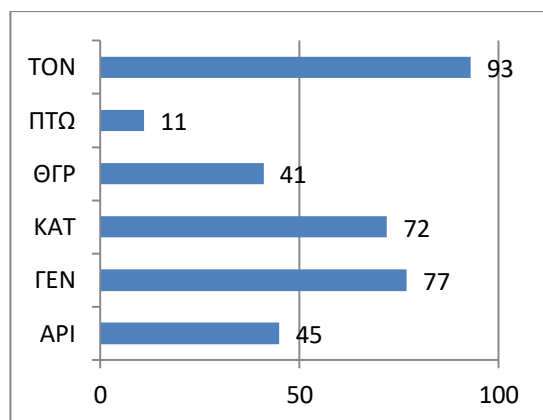
Γράφημα 200: ΠΓΛ2 / Επίπεδο Α



Γράφημα 201: ΠΓΛ2 / Επίπεδο Β

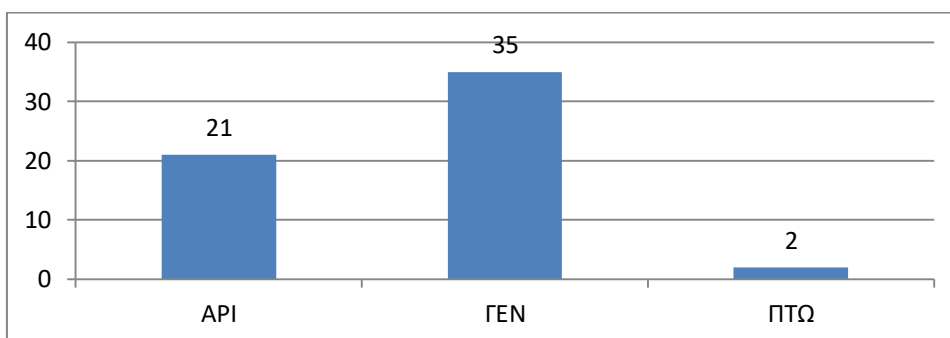


Γράφημα 202: ΠΓΛ2 / Επίπεδο Γ

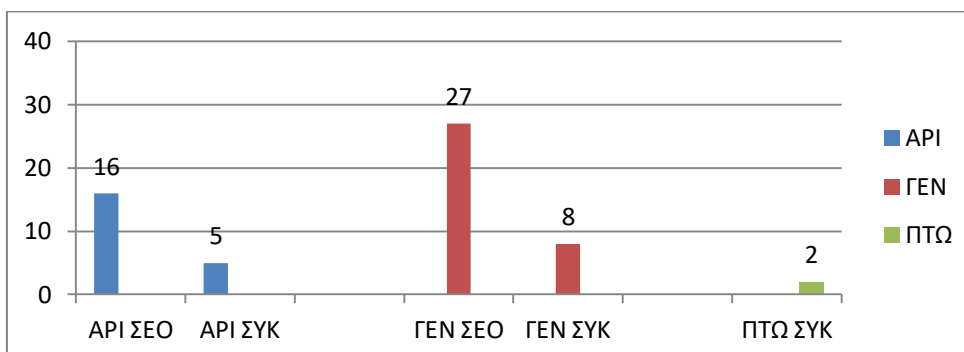


Γράφημα 203: ΠΓΛ2 / Επίπεδα ΑΒΓ

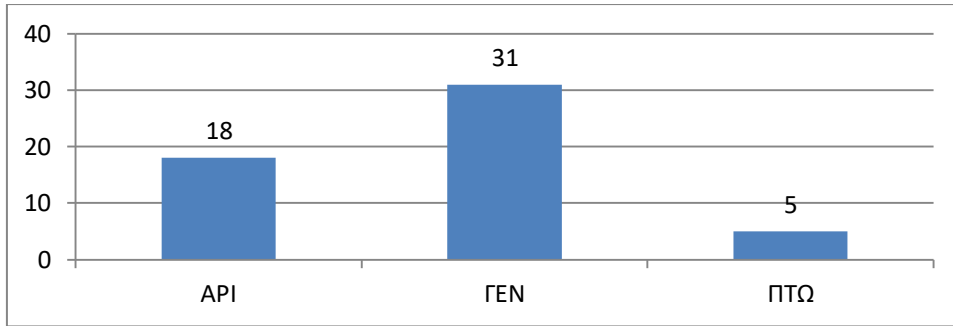
Γενικά, ανά επίπεδο κατάρκτησης διαπιστώνουμε μια φθίνουσα πορεία, περίπου, σε όλους τους τύπους λαθών. Σχετικά με τον ΤΟΝ, αναπαριστάται η ΑΠ ΤΟΝ (ΑΠ: 73 / Α επίπεδο: 39, Β: 21, Γ: 13), η ΛΕ ΤΟΝ (ΛΕ: 20 / Α: 3, Β: 8, Γ: 9) και η συνολική του απεικόνιση (ΑΠ: 73 & ΛΕ: 20 = ΤΟΝ 93). Στην πορεία των λαθών στη ΘΓΡ διαπιστώνονται μικρές διαφορές (Α: 10, Β: 11, Γ: 20) και στις ΚΑΤ παρατηρείται μια μικρή άνοδος στο Επίπεδο Β εν συγκρίσει με το Α, που όμως μειώνεται στο Γ (Α: 20, Β: 35, Γ: 17). Ίσως, αυτό οφείλεται στο ότι ο αριθμός των λέξεων και συγκεκριμένα των επιθέτων που χρησιμοποιείται στις ΠΓΛ είναι μεγαλύτερος (από τις 14.304 λέξεις των 99 ΠΓΛ οι 1.410 ανήκουν στο Επίπεδο Α, οι 6.128 στο Β και οι 6.766 στο Γ). Στα αντιπροσωπευτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά παρατηρείται μείωση λαθών ανά επίπεδο (ΑΡΙ / Α: 21, Β: 18, Γ: 6, ΓΕΝ / Α: 35, Β: 31, Γ: 11), αλλά στην ΠΤΩ από τη μία πλευρά είναι λιγότερα τα λάθη, από την άλλη πλευρά η καταγραφή τους έχει λίγες αποκλίσεις (ΠΤΩ / Α: 2, Β: 5, Γ: 4). Ακολουθούν αναλυτικοί πίνακες με αυτά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των επιθέτων ανά επίπεδο:



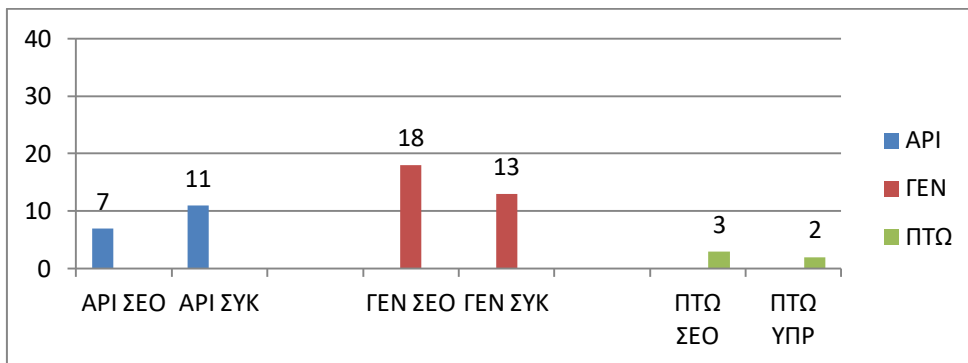
Γράφημα 204: Επίπεδο Α: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ2



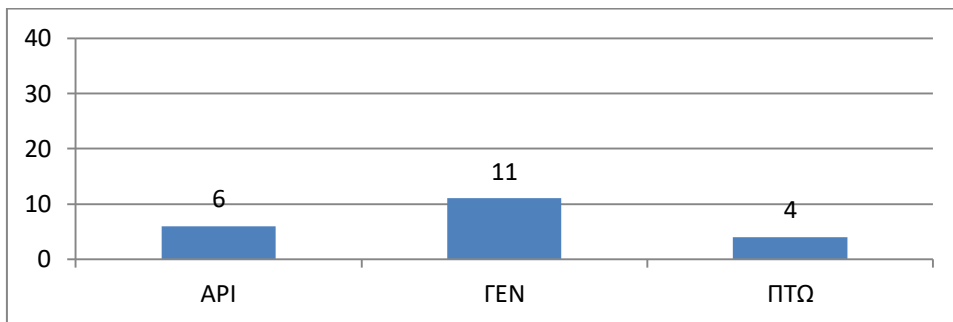
Γράφημα 205: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ2



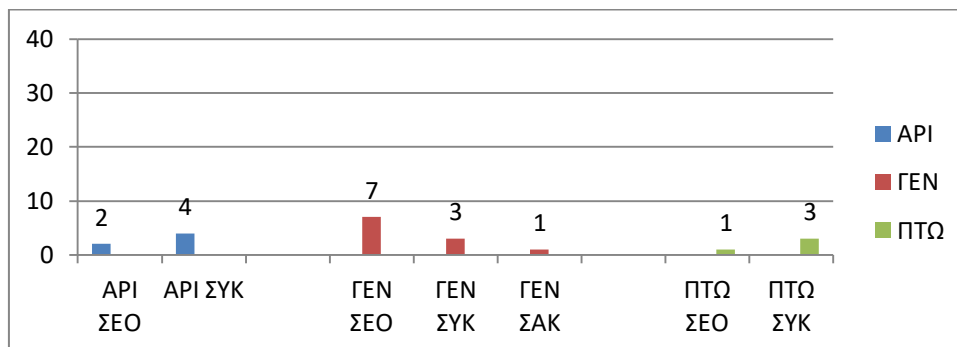
Γράφημα 206: Επίπεδο Β: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ2



Γράφημα 207: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ2

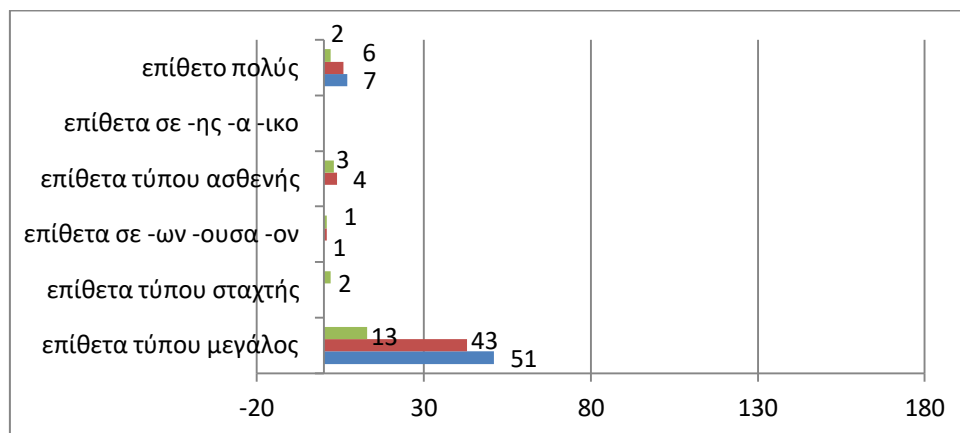


Γράφημα 208: Επίπεδο Γ: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ2



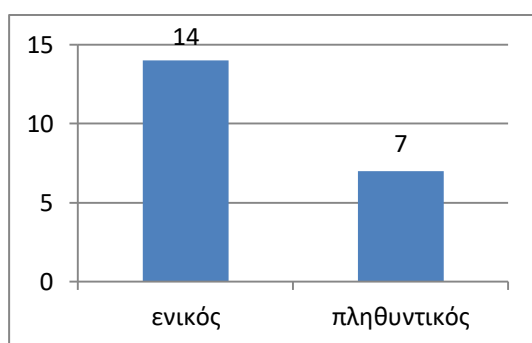
Γράφημα 209: Λάθη στον ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ2

Στα Επίπεδα Α, Β, Γ οι μορφολογικές δέσμες με τον μεγαλύτερο αριθμό λαθών είναι τα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*. Πιο αναλυτικά στο γράφημα που ακολουθεί:

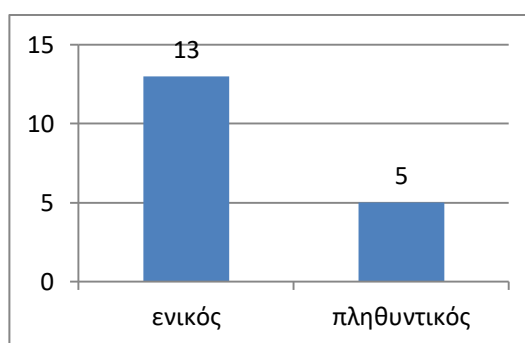


Γράφημα 210: Λάθη στις μορφολογικές δέσμες τον API, ΓΕΝ, ΠΤΩ στις ΠΓΛ2

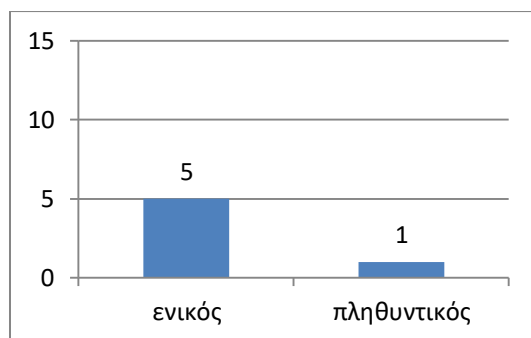
Πιο συγκεκριμένα, στον API επισημειώνονται τα περισσότερα λάθη στον ενικό (ενικός: 32 & πληθυντικός: 13), αφού είναι και μεγαλύτερη η χρήση ουσιαστικών, και συνεπώς των επιθέτων που τα προσδιορίζουν. Ανά επίπεδο, διαπιστώνεται πως ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών είναι στον ενικό και σταδιακά μειώνεται (ενικός / Α: 14, Β: 13, Γ: 5 & πληθυντικός / Α: 7, Β: 5, Γ: 1):



Γράφημα 211: Επίπεδο Α: Λάθη στον API



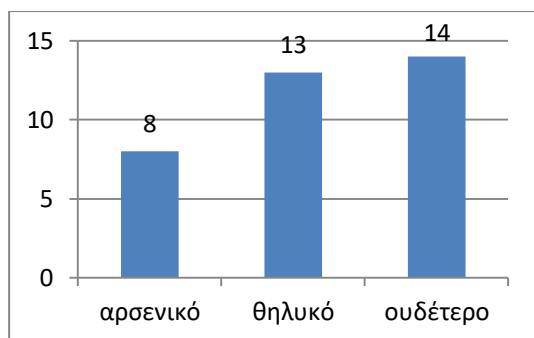
Γράφημα 212: Επίπεδο Β: Λάθη στον API



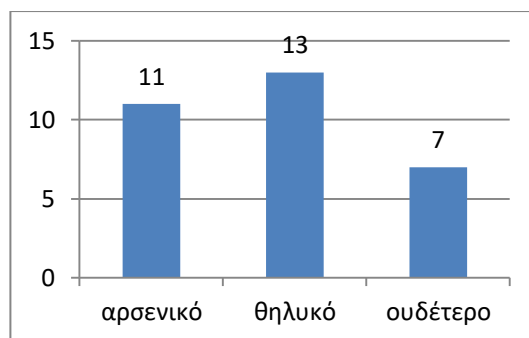
Γράφημα 213: Επίπεδο Γ: Λάθη στον API

Σχετικά με το GEN, τα πιο πολλά λάθη παρουσιάζονται στο θηλυκό (29 λάθη / A: 13, B: 13, Γ: 3) και ακολουθούν στο ουδέτερο (25 / A: 14, B: 7, Γ: 4) και στο αρσενικό (23 / A: 8, B: 11, Γ: 4). Άλλωστε, σύμφωνα και με τα παραδείγματα που αναφέραμε πριν αλλά και με την εναλλαγή των GEN και δη του θηλυκού με το ουδέτερο είναι ένα λογικό αποτέλεσμα. Συνολικά, οι μαθητές χρησιμοποιούν 23 φορές το ουδέτερο στη θέση του θηλυκού και 14 στη θέση του αρσενικού, 17 φορές το θηλυκό στη θέση του ουδέτερου και 9 φορές στη θέση του αρσενικού και τέλος, 8 και 6 φορές το αρσενικό στη θέση του ουδέτερου και του θηλυκού αντίστοιχα.

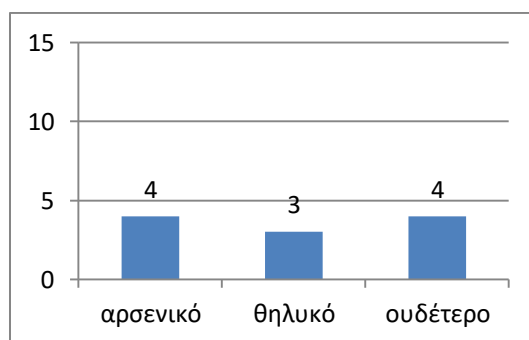
Πιο συγκεκριμένα, στο Επίπεδο A, γίνονται λάθη σε 8 επίθετα αρσενικού γένους και στη θέση τους χρησιμοποιούνται 3 θηλυκά και 5 ουδέτερα, 13 επίθετα θηλυκού γένους στη θέση των οποίων καταγράφονται 4 αρσενικά και 9 ουδέτερα, 14 επίθετα ουδέτερου γένους που στη θέση τους παρουσιάζονται 4 αρσενικά και 10 θηλυκά. Στο Επίπεδο B, επισημειώνονται λάθη σε 11 επίθετα αρσενικού γένους τη θέση των οποίων παίρνουν 4 θηλυκά και 7 ουδέτερα, 13 επίθετα θηλυκού γένους και τη θέση τους λαμβάνουν 12 ουδέτερα και μόνο 1 αρσενικό, 7 επίθετα ουδέτερου γένους που στη θέση τους παρουσιάζονται 2 αρσενικά και 5 θηλυκά. Στο Επίπεδο Γ, καταγράφονται 4 λανθασμένοι τύποι σε επίθετα αρσενικού γένους και στη θέση αυτών χρησιμοποιούνται 2 θηλυκά και 2 ουδέτερα, 3 επίθετα θηλυκού γένους και στη θέση τους επισημειώνονται 2 ουδέτερα και 1 αρσενικό, 4 επίθετα ουδέτερου γένους που στη θέση τους είναι 2 αρσενικά και 2 θηλυκά:



Γράφημα 214: Επίπεδο Α: Λάθη στο ΓΕΝ

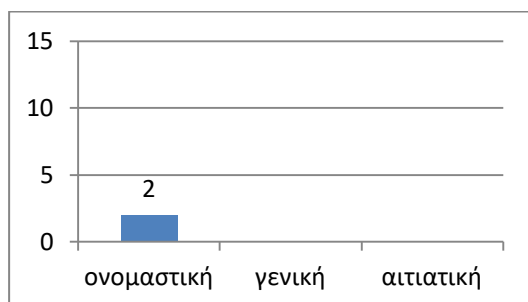


Γράφημα 215: Επίπεδο Β: Λάθη στο ΓΕΝ

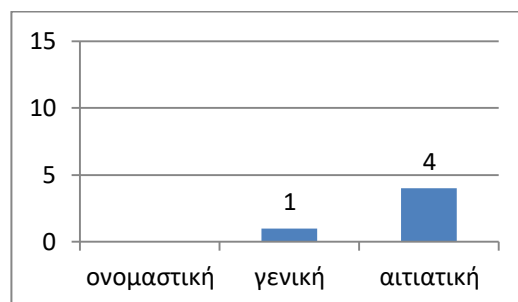


Γράφημα 216: Επίπεδο Γ: Λάθη στο ΓΕΝ

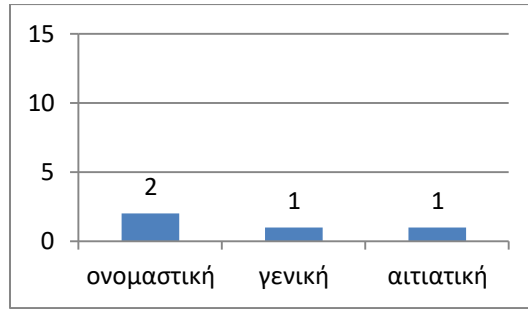
Στην ΠΤΩ καταγράφονται λίγα λάθη που έχουν σταθερή παρουσία ανά επίπεδο. Αυτό παρατηρείται σε όλες τις ΠΤΩ, στην ονομαστική (Α: 2, Β: 0, Γ: 2), τη γενική (Α: 0, Β: 1, Γ: 1) και την αιτιατική (Α: 0, Β: 4, Γ: 1). Η γενική εμφανίζεται ελάχιστες φορές καθώς η επιλογή των τύπων γίνεται από τους μαθητές:



Γράφημα 217: Επίπεδο Α: Λάθη στην ΠΤΩ

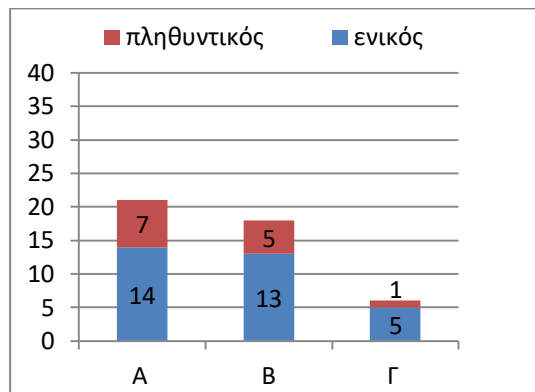


Γράφημα 218: Επίπεδο Β: Λάθη στην ΠΤΩ

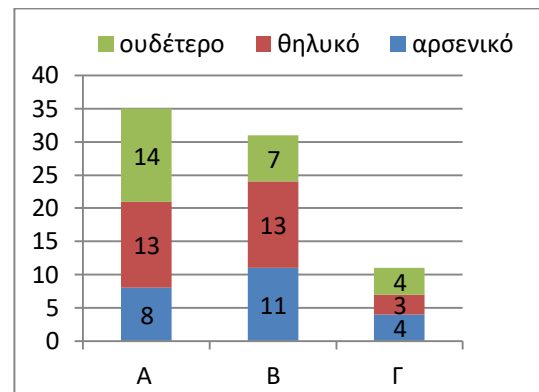


Γράφημα 219: Επίπεδο Γ: Λάθη στην ΠΤΩ

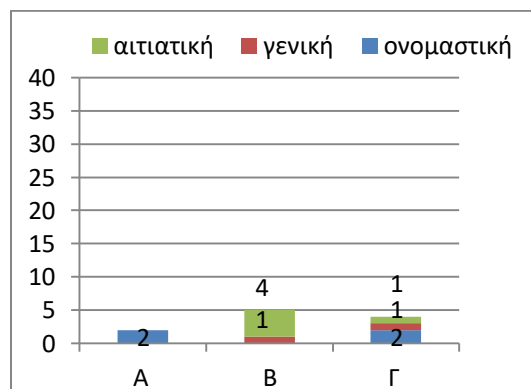
Έπονται σχεδιαγράμματα που απεικονίζουν ταυτόχρονα τους λανθασμένους τύπους στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ ανά επίπεδο:



Γράφημα 220: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στον ΑΡΙ



Γράφημα 221: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στο ΓΕΝ



Γράφημα 222: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στην ΠΤΩ

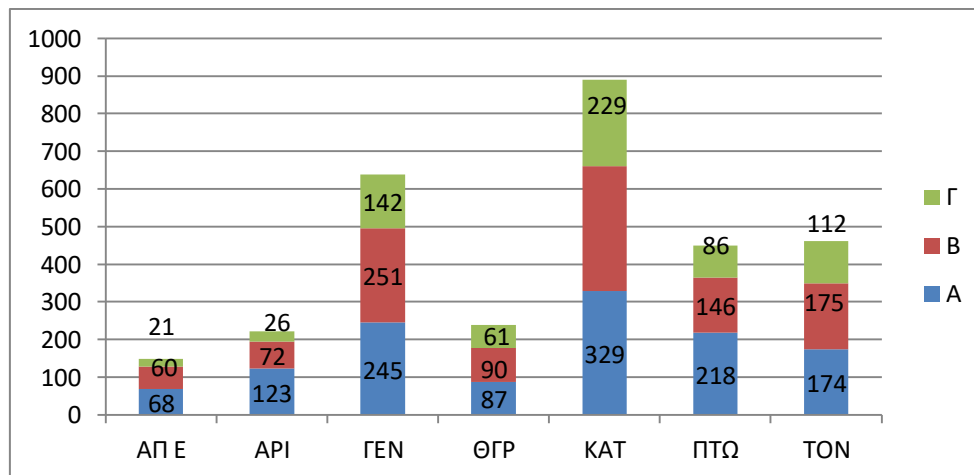
Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στις μορφολογικές κατηγορίες των επιθέτων που επέλεξαν οι μαθητές και έκαναν κάποιο τύπο μορφολογικού λάθους. Οι κατηγορίες των επιθέτων ανά επίπεδο είναι οι εξής:

	A	B	Γ
επίθετα σε -ος -η -ο	85	157	60
επίθετα σε -ος -α -ο	19	39	7
επίθετα σε -ος -ια/-η -ο	10	12	7
επίθετα σε -ος -η/-α -ο	3	0	2
επίθετα σε -υς -ια -υ	0	12	2
επίθετα σε -υς -εια -υ	0	0	1
επίθετα σε -ων -ουσα -ον	0	0	2
επίθετα σε -ης -ης -ες	0	5	4
επίθετα σε -ης -ια -ι	0	1	0
άκλιτα επίθετα	1	1	1
επίθετο πολύς	25	24	6
Σύνολο:	143	251	92

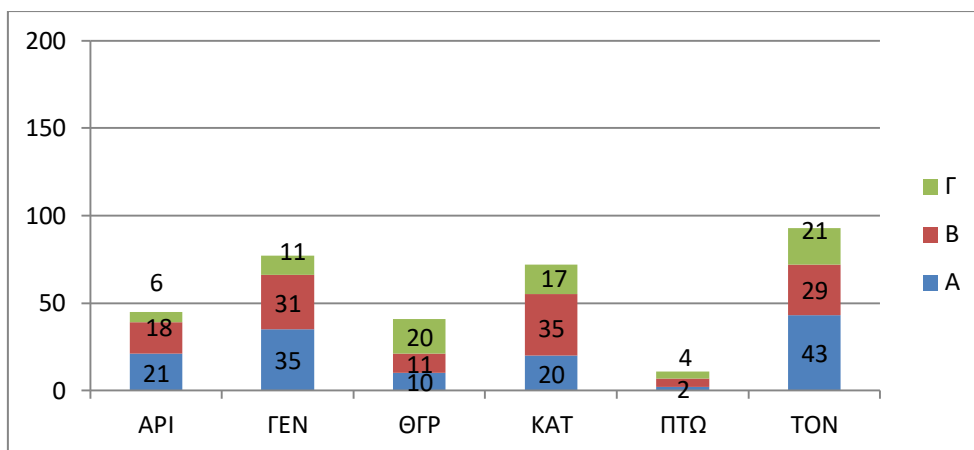
Πίνακας 12: Μορφολογικές κατηγορίες με λανθασμένη χρήση στις ΠΓΛ2

4.5.6. Αποτελέσματα, T-Test & Chi-Square Test

Αφότου ολοκληρώθηκε η ανάλυση των δεδομένων που περιλαμβάνονται στα δύο μέρη του τεστ της Έρευνας Β, στον κατευθυνόμενο και στον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης, πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, παρουσιάζονται συνολικά τα δεδομένα και η συγκριτική εικόνα τους σχεδιαγραμματικά:

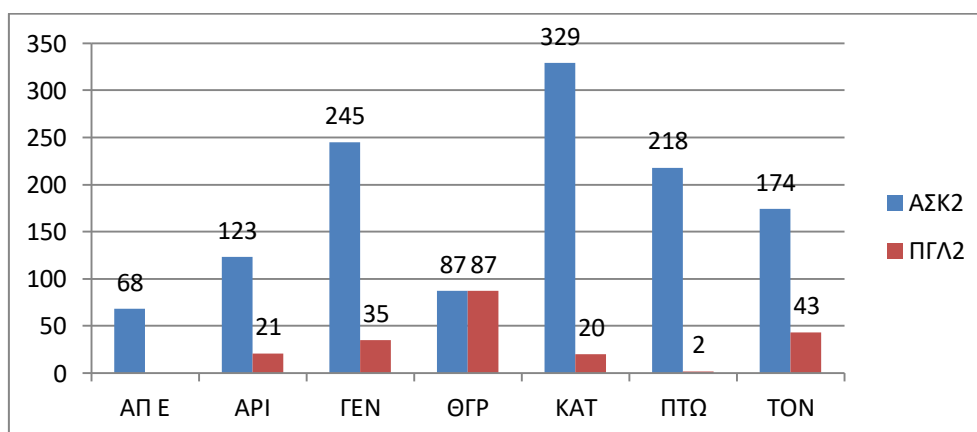


Γράφημα 223: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στην άσκηση Β2

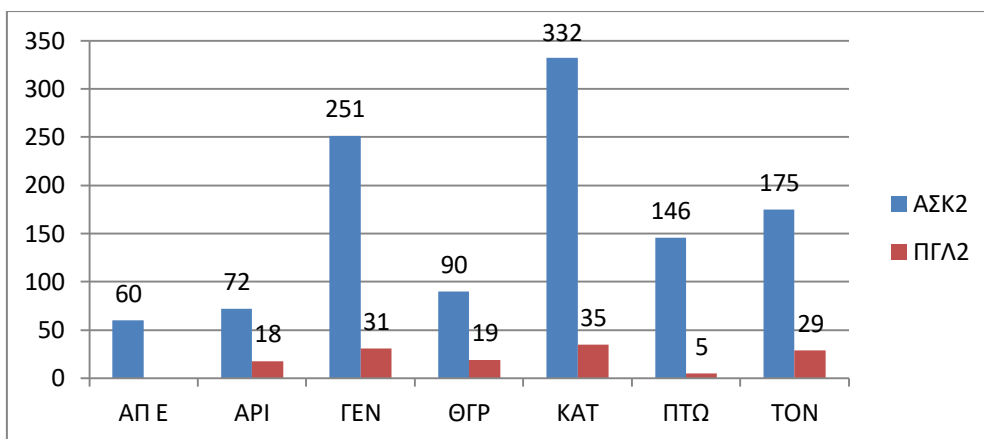


Γράφημα 224: Επίπεδα ΑΒΓ: Λάθη στις ΠΓΛ2

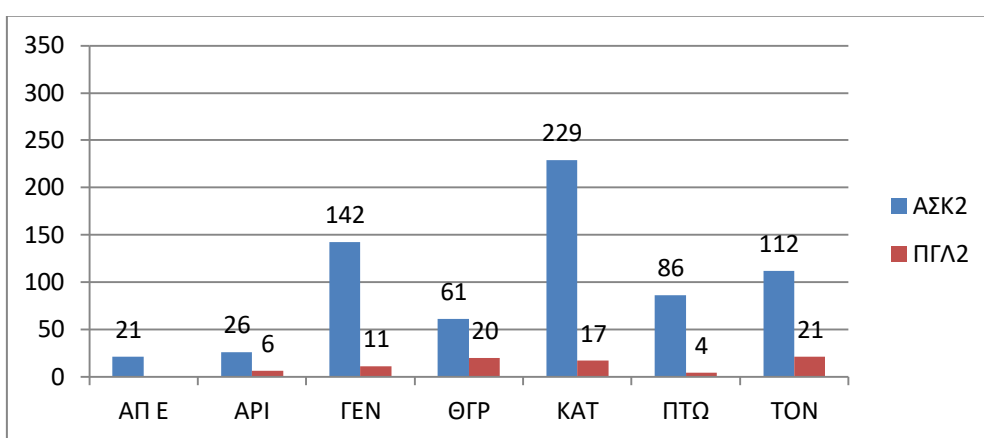
Όπως και στις προηγούμενες έρευνες, κρίνεται αναγκαία η επισήμανση ότι στον ελεγχόμενο τύπο άσκησης έχουμε την κατηγορία ΑΠ Ε. Οι υπόλοιποι τύποι λαθών είναι κοινοί. Σε όλους τους τύπους λαθών (API, GEN, ΘΓΡ, ΚΑΤ, ΠΤΩ, ΤΟΝ) διαπιστώνεται πως στον κατευθυνόμενο τύπο άσκησης συγκεντρώνονται πολύ μεγαλύτερα ποσοστά λαθών, αφού το τεστ εστιάζει στη χρήση του επιθέτου, με όλες -σχεδόν- τις κατηγορίες που περιέχονται στη *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004) και τα χαρακτηριστικά του (ενικός & πληθυντικός API, ονομαστική, γενική και αιτιατική ΠΤΩ, αρσενικό, θηλυκό & ουδέτερο GEN). Αντίθετα με τον ελεγχόμενο τύπο άσκησης, οι ΠΓΛ αφενός έχουν την ελευθερία λόγου και αφετέρου διακρίνονται από κάποιους περιορισμούς, καθώς το πλαίσιο στο οποίο κινούνται είναι η περιγραφή έξι φωτογραφιών, δηλαδή περίπου έξι παράγραφοι, ενώ κάποιες φορές η έκτασή τους είναι πολύ μικρότερη (κυρίως στο Επίπεδο Α). Ανά επίπεδο ακολουθούν συγκριτικά τα λάθη στην άσκηση Β2 και στην ΠΓΛ2:



Γράφημα 225: Επίπεδο Α: Λάθη στις ΑΣΚ2 & ΠΓΛ2

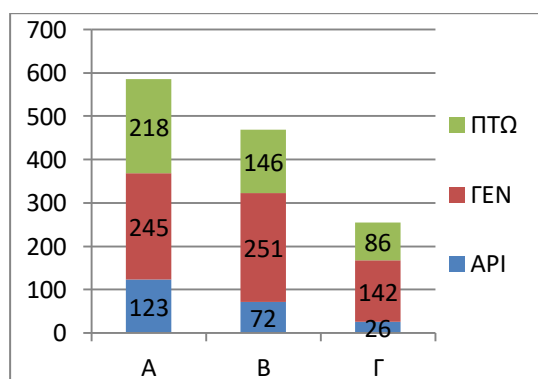


Γράφημα 226: Επίπεδο Β: Λάθη στις ΑΣΚ2 & ΠΓΛ2

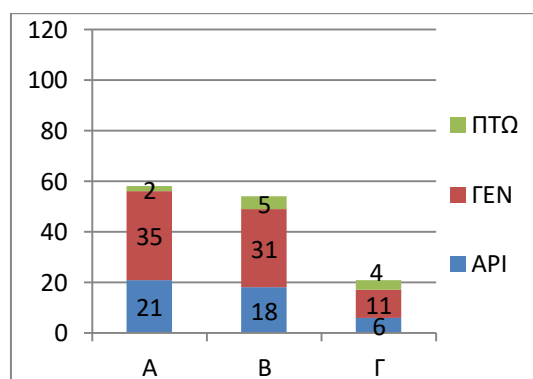


Γράφημα 227: Επίπεδο Γ: Λάθη στις ΑΣΚ2 & ΠΓΛ2

Πιο συγκεκριμένα, ακολουθούν πίνακες με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του επιθέτου, με διαφορετική κλίμακα (ο κατευθυνόμενος τύπος άσκησης στα 700 και ο μη ελεγχόμενος τύπος στα 120) προκειμένου να είναι πιο ευδιάκριτα τα ραβδογράμματα και οι διαφορές ανά επίπεδο:



Γράφημα 228: Επίπεδα ΑΒΓ: ΑΣΚ2



Γράφημα 229: Επίπεδα ΑΒΓ: ΠΓΛ2

Στον API και το GEN διαπιστώνεται πως τόσο στον κατευθυνόμενο όσο και στον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης υπάρχει καθοδική πορεία των λαθών ανά επίπεδο (άσκηση: API / A: 123, B: 72, Γ: 26, GEN / A: 245, B: 251, Γ: 142 & ΠΓΛ: API / A: 21, B: 18, Γ: 6, GEN / A: 35, B: 31, Γ: 11). Σε αυτό το σημείο, όμως, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί πως μεταξύ Επιπέδων A και B και στους δύο τύπους ασκήσεων παρατηρείται μικρή διαφορά και πιο συγκεκριμένα στον ελεγχόμενο τύπο άσκησης με μικρή αύξηση (άσκηση: GEN / A: 245, B: 251), ενώ στον μη ελεγχόμενο μια ελάχιστη μείωση (ΠΓΛ: GEN / A: 35, B: 31). Ωστόσο, και στους δύο τύπους η πορεία των λαθών φθίνει στο Επίπεδο Γ (άσκηση: 142, ΠΓΛ: 11). Τέλος, στην ΠΤΩ ο αριθμός των λαθών μειώνεται ανά επίπεδο (ΠΤΩ / A: 218, B: 146, Γ: 86), ενώ παραμένει -σχετικά- σταθερός στον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης (A: 2, B: 5, Γ: 4).

Και στην έρευνα αυτή, όπως και στις προηγούμενες, πραγματοποιείται σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στην άσκηση και στην ΠΓΛ, με την ανάλυση T-Test, με την οποία γνωστοποιείται η διαφορά εσφαλμένων τύπων στα επίθετα που συγκεντρώθηκαν από τα 99 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν μετά από διδακτικές παρεμβάσεις από αλλόγλωσσους μαθητές όλων των επιπέδων, οι οποίοι συμμετείχαν και στην Έρευνα B1, στο πρώτο μέρος (δηλαδή πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις). Χρησιμοποιείται το T-Test για ζεύγη δειγμάτων για τον έλεγχο της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις των δύο τύπων ασκήσεων. Η σύγκριση αναφέρεται στον ελεγχόμενο τύπο άσκησης (άσκηση συμπλήρωσης) και στον μη ελεγχόμενο τύπο άσκησης (ΠΓΛ), συνολικά (Επίπεδα A-B-Γ) αλλά και ανά επίπεδο (Επίπεδο A, Επίπεδο B, Επίπεδο Γ). Συνάγεται το συμπέρασμα πως υπάρχει στατιστική σημαντικότητα και συνολικά (ABΓ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,00882) και ανά επίπεδο ελληνομάθειας (A: $P(T \leq t)$ two-tail 0,001782, B: $P(T \leq t)$ two-tail 0,004949 & Γ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,01559).

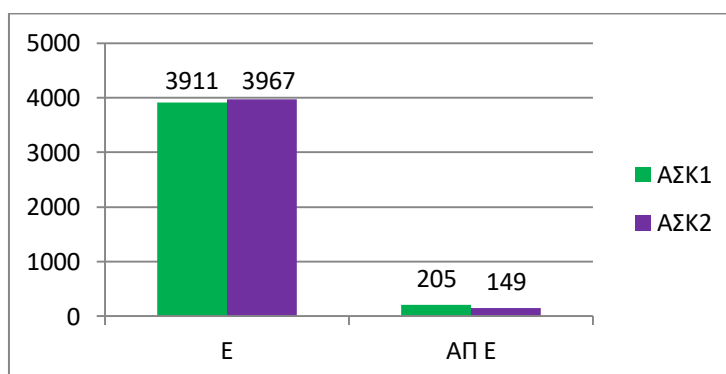
Με τη χρήση του Chi-Square Test μελετώνται αναλυτικά οι τιμές ανά τύπο λάθους. Στην άσκηση, όλες οι τιμές έχουν στατιστική σημαντικότητα ανά επίπεδο (API: $P = 0$, GEN: $P = 2.1535e-8$, ΘΓΡ: $P = 0.04$, ΚΑΤ: $P = 0.000009$, ΠΤΩ: $P = 0$, ΤΟΝ: $P = 0.0002$). Στις ΠΓΛ2 παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές τιμές (API: $P = 0.01$, GEN: $P = 0.001$, ΚΑΤ: $P = 0.02$ ΤΟΝ: $P = 0.02$), εκτός από δύο (ΘΓΡ: $P = 0.1$, ΠΤΩ: $P = 0.5$).

4.6. Σύγκριση δεδομένων & Αποτελέσματα

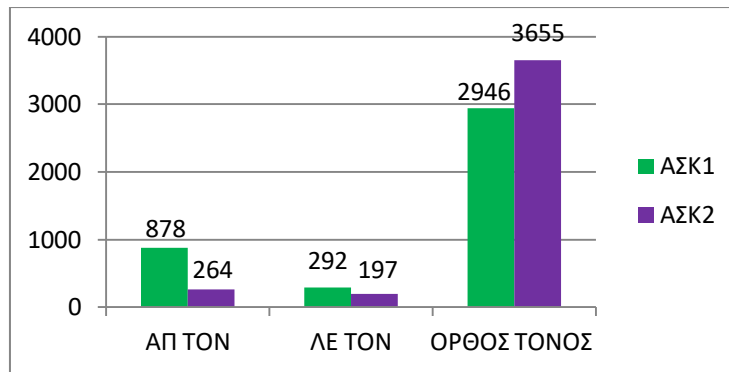
4.6.1. Σύγκριση δεδομένων ελεγχόμενου τύπου άσκησης

Στην Έρευνα Β υλοποιείται η μελέτη των λαθών των μαθητών στο επίθετο της Ν.Ε. και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ΔΔ και της ΕΤ στην εκμάθηση της μορφολογίας του επιθέτου. Η έρευνα περιλαμβάνει δύο μέρη, γραπτές δηλαδή δοκιμασίες που δόθηκαν στους σπουδαστές πριν (αρχική δοκιμασία) και μετά από τις διδακτικές παρεμβάσεις (τελική δοκιμασία). Σε αυτό το μέρος της εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά οι δραστηριότητες ελεγχόμενου και μη ελεγχόμενου τύπου ως σύνολο αλλά και συγκριτικά ανά επίπεδο, ώστε να γίνει η καταγραφή της βελτίωσης, ή μη, των συμμετεχόντων μεταξύ αρχικών και τελικών δοκιμασιών στην εκμάθηση και χρήση του επιθέτου.

Στην άσκηση Β1 (ελεγχόμενος τύπος άσκησης της Έρευνας Β: πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις) οι μαθητές αποφεύγουν να συμπληρώσουν 205 κενά με επίθετα (ΑΠ Ε), ώστε να μην οδηγηθούν και σε πιθανά λάθη, ενώ στην άσκηση Β2 (ελεγχόμενος τύπος άσκησης της Έρευνας Β: μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις) 149 κενά (γράφημα 230). Ο αριθμός των κενών μειώνεται από την αρχική στην τελική δοκιμασία και συνιστά αποτέλεσμα των στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο διδασκόμενος για να υπερνικήσει τις δυσκολίες ή τους περιορισμούς που έχει να αντιμετωπίσει. Σχετικά με τον ΤΟΝ, στην άσκηση Β1 συνολικά απουσιάζουν από τα επίθετα 878 ΤΟΝ και υπάρχουν 292 λανθασμένες επιλογές ΤΟΝ, ενώ στην άσκηση Β2 264 και 197 αντίστοιχα, με μεγαλύτερο ποσοστό λαθών και στις δύο ασκήσεις στη γενική πληθυντικού και την ονομαστική ενικού (γράφημα 231):



Γράφημα 230: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Συμπλήρωση κενών

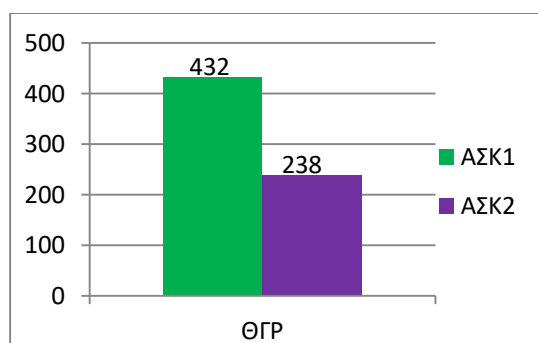


Γράφημα 231: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Η χρήση του ΤΟΝ

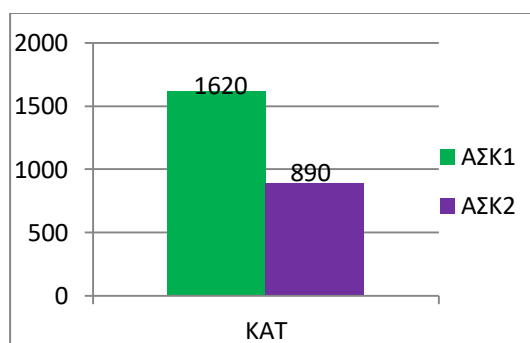
Άλλοι εσφαλμένοι τύποι καταγράφονται στη ΘΓΡ. Στην άσκηση Β1 συνολικά είναι 432 τύποι και επισημειώνονται στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο, σταχτής -ιά -ί, ασθενής -ής -ές, γκρινιάρης -α -ικο*, στα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* και στο επίθετο *πολύς*. Ο μεγαλύτερος αριθμός λανθασμένων τύπων παρουσιάζεται στα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* με 158 λανθασμένους τύπους (119 τύποι επιθέτων σε *-ης -ια -ι* & 39 τύποι επιθέτων σε *-υς -α -υ*), οι περισσότεροι εξ αυτών με τον άκλιτο μεν τύπο σε */i/*, με *-η-* δε γραμμένο, λόγω ομοηχίας. Ακολουθεί το επίθετο *πολύς*, με 135 λανθασμένους τύπους, οι 84 από τους οποίους είναι λάθη στο θηλυκό γένος, ενώ οι υπόλοιποι 51 στον πληθυντικό, κυρίως, με δύο *-λλ-*. Μεγάλος είναι και ο αριθμός εσφαλμένων τύπων στη ΘΓΡ στα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* (75), με εναλλαγή του */o/* αρσενικού και ουδέτερου ενικού και πληθυντικού. Την επόμενη θέση καταλαμβάνουν τα λόγια επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές* (32), πάλι με εναλλαγή γραμμάτων, αυτήν τη φορά του */i/* μεταξύ ΓΕΝ αλλά και ΑΡΙ και τα επίθετα τύπου *γκρινιάρης -α -ικο* (23) αναφορικά πάλι με το */i/* στο ουδέτερο *-ικο* και στο αρσενικό πληθυντικού *-ηδες*. Τέλος, πολύ λιγότερα είναι τα λάθη στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο* (9).

Αντίστοιχα, στην άσκηση Β2 καταγράφονται περίπου τα μισά λάθη στη ΘΓΡ, 238 συνολικά, στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο, σταχτής -ιά -ί, ασθενής -ής -ές, γκρινιάρης -α -ικο*, στα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* και στο επίθετο *πολύς*. Στο επίθετο *πολύς* (68), ο μεγαλύτερος αριθμός λανθασμένων τύπων είναι στο θηλυκό γένος στον ενικό αριθμό (38) και τα υπόλοιπα είναι στον πληθυντικό. Πολύ κοντά αριθμητικά είναι τα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* (45 τύποι επιθέτων σε *-ης -ια -ι* & 22 σε *-υς -α -υ*). Ακολουθούν τα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* (59 λάθη), σε *-ης -α -ικο* (20), σε *-ης -ης -ες* (17) και πολύ λίγα στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο* (5) (γράφημα 232).

Ακόμα, στην άσκηση B1 επισημειώνονται λανθασμένοι τύποι στις ΚΑΤ. Συνολικά είναι 1620, με μεγαλύτερο ποσοστό στα επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές*, στα επίθετα σε *-υς -ια -υ*, σε *-ων -ουσα -ον* και στο επίθετο *πολύς*. Στις ΚΑΤ οι διδασκόμενοι πολλές φορές χρησιμοποιούν υπεργενικευτικά το ουδέτερο γένος του επιθέτου και κυρίως την κατάληξη *-ο* ή ακόμα και την κατάληξη του πληθυντικού των ουδετέρων που συμπίπτει και με την κατάληξη των επιρρημάτων. Πολλά είναι και τα λάθη λόγω ανεπαρκούς εφαρμογής, ή μη, γνώσης κανόνων, φωνολογικής ερμηνείας δημιουργώντας συμφωνία μεταξύ των όρων, ομοηχίας επιθημάτων, αλλά και υπερδιόρθωσης με συχνή την εναλλαγή του /i/ και του /a/ του θηλυκού, του ουδετέρου και λίγες φορές της αιτιατικής του αρσενικού. Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις στη θέση των επιθέτων, με τις ΚΑΤ που διατυπώνονται, δίνονται άλλα μέρη του λόγου όπως ουσιαστικά, άλλες κατηγορίες επιθέτων και επιρρήματα. Στην άσκηση B2 επισημειώνονται, σχεδόν, οι μισές λανθασμένες ΚΑΤ, 890 στο σύνολό τους, με μεγαλύτερα ποσοστά στα επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές*, *σταχτής -ιά -ί* και ακολουθούν με μικρές αποκλίσεις τα επίθετα σε *-ης -α -ικο, -ων -ουσα -ον* και το επίθετο *πολύς*. Οι διδασκόμενοι χρησιμοποιούν υπεργενικευτικά το ουδέτερο γένος του επιθέτου και ειδικότερα την κατάληξη *-ο* ή ακόμα και την κατάληξη του πληθυντικού των ουδετέρων που συμπίπτει και με την κατάληξη των επιρρημάτων, αλλά σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με την άσκηση B1. Παρατηρούνται λάθη, λιγότερα από την άσκηση B1, λόγω ελλιπούς εφαρμογής ή άγνοιας κάποιων κανόνων, φωνολογικής ερμηνείας και υπερδιόρθωσης και δη στις περιπτώσεις ομοηχίας των επιθημάτων. Τέλος, λίγες φορές στη θέση των επιθέτων συναντούμε άλλα μέρη του λόγου, όπως ουσιαστικά και άλλες κατηγορίες επιθέτων (γράφημα 233):

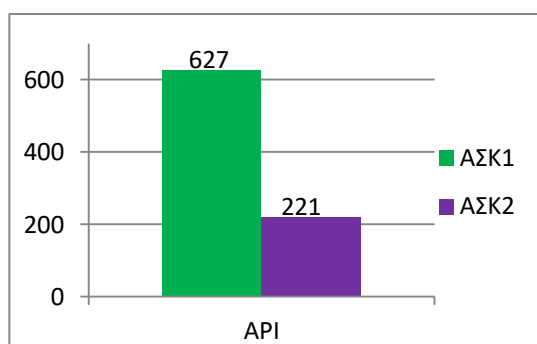


Γράφημα 232: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Λάθη στη ΘΓΡ

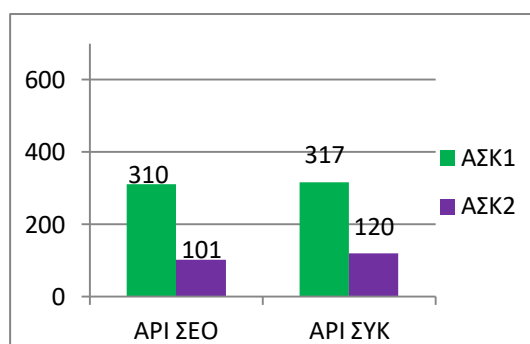


Γράφημα 233: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Λάθη στην ΚΑΤ

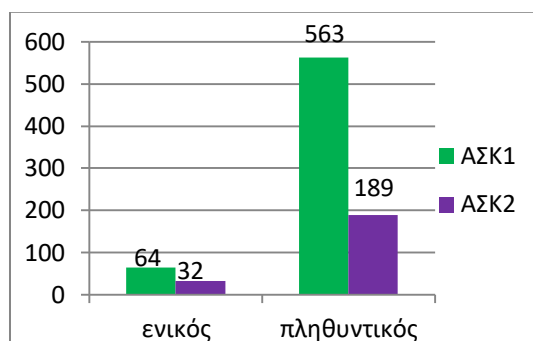
Μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ άσκησης Β1 & άσκησης Β2 παρατηρούνται στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ. Στην άσκηση Β1, στον ΑΡΙ υπάρχουν 627 εσφαλμένοι τύποι, σχεδόν τριπλάσιοι από την άσκηση Β2, στην οποία καταγράφονται 221 λάθη. Και στις δύο ασκήσεις τα περισσότερα λάθη γίνονται στον πληθυντικό ΑΡΙ και όταν υπάρχει ΑΡΙ ΣΥΚ. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση Β1 υπάρχουν 563 στον πληθυντικό και 64 στον ενικό, 317 όταν υπάρχει ΑΡΙ ΣΥΚ και 310 όταν ακολουθεί ΑΡΙ ΣΕΟ. Στην άσκηση Β2 υπάρχουν 189 λάθη στον πληθυντικό, 32 στον ενικό, 120 με ΑΡΙ ΣΥΚ και 101 με ΑΡΙ ΣΕΟ:



Γράφημα 234: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Λάθη στον ΑΡΙ



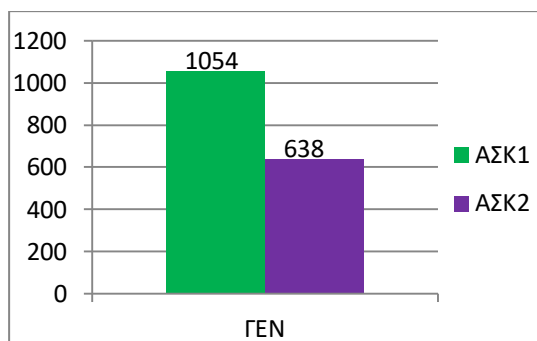
Γράφημα 235: ΑΡΙ ΣΕΟ & ΑΡΙ ΣΥΚ



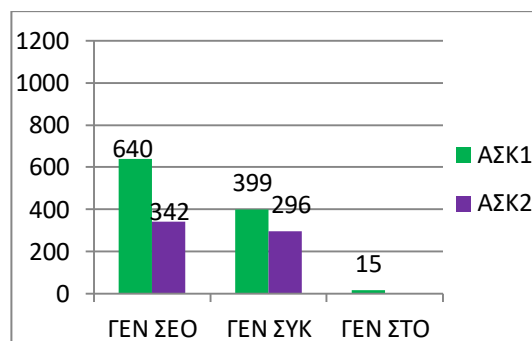
Γράφημα 236: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: ΑΡΙ

Στην άσκηση Β1, στο ΓΕΝ συγκεντρώνονται οι περισσότεροι εσφαλμένοι τύποι (Βαρλοκόστα 2005), συνολικά 1054, και στην άσκηση Β2 μειώνονται σε μεγάλο βαθμό και ανέρχονται στους 638. Και στις δύο ασκήσεις, ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών διαπιστώνεται στα επίθετα θηλυκού γένους, μετά αρσενικού και τέλος, ουδετέρου. Επίσης, πολλά είναι τα λάθη όταν ΓΕΝ ΣΕΟ και μετά όταν ΓΕΝ ΣΥΚ. Λάθη όταν ΓΕΝ ΣΤΟ καταγράφονται μόνο στην άσκηση Β1 και μάλιστα λίγα σε αριθμό. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση Β1 διακρίνονται 288 λανθασμένοι τύποι

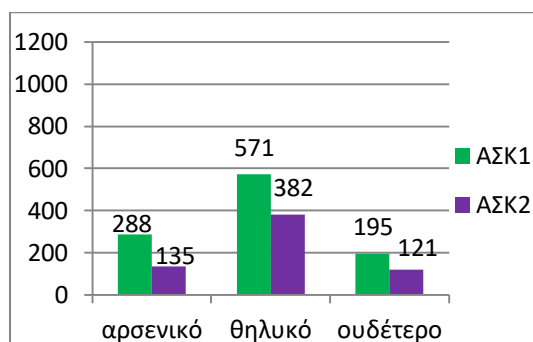
στο αρσενικό, 571 στο θηλυκό και 195 στο ουδέτερο ΓΕΝ, 640 με ΓΕΝ ΣΕΟ, 399 με ΓΕΝ ΣΥΚ και 15 με ΓΕΝ ΣΤΟ. Στην άσκηση Β2, 135 στο αρσενικό, 382 στο θηλυκό και 121 στο ουδέτερο ΓΕΝ, 342 με ΓΕΝ ΣΕΟ, 296 με ΓΕΝ ΣΥΚ και δε σημειώνονται λάθη στο ΓΕΝ ΣΤΟ:



Γράφημα 237: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Λάθη στο ΓΕΝ

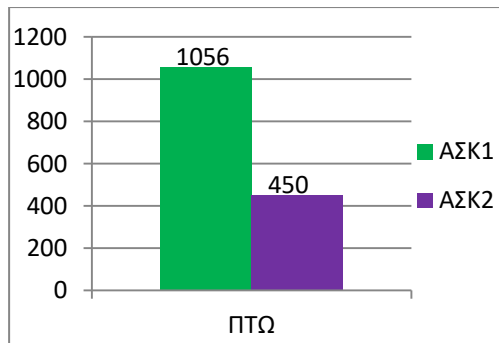


Γράφημα 238: ΓΕΝ ΣΕΟ, ΓΕΝ ΣΥΚ & ΓΕΝ ΣΤΟ

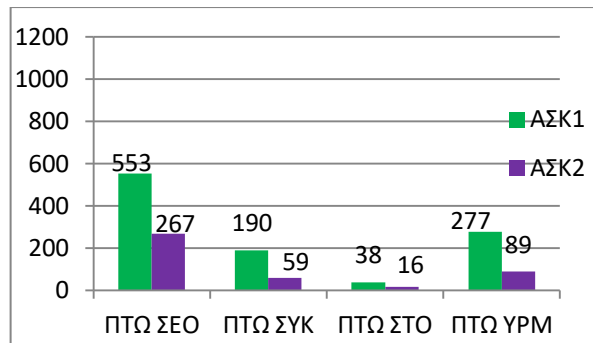


Γράφημα 239: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: ΓΕΝ

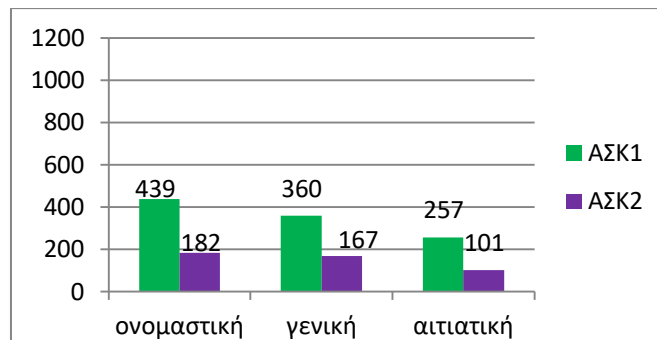
Στην άσκηση Β1, στην ΠΤΩ καταχωρίζονται 1056 εσφαλμένοι τύποι, σχεδόν διπλάσιοι σε αριθμό από την άσκηση Β2, στην οποία καταγράφονται 450. Και στις δύο ασκήσεις, τα περισσότερα λάθη γίνονται στην ονομαστική, μετά στη γενική και τέλος, στην αιτιατική. Ακόμα, πολλά λάθη παρατηρούνται με ΠΤΩ ΣΕΟ, μετά με ΠΤΩ ΥΡΜ και με ΠΤΩ ΣΥΚ, ενώ λιγότερα σε αριθμό με ΠΤΩ ΣΤΟ. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση Β1 υπάρχουν 439 στην ονομαστική, 360 στη γενική, 257 στην αιτιατική, 553 με ΠΤΩ ΣΕΟ, 277 με ΠΤΩ ΥΡΜ, 190 με ΠΤΩ ΣΥΚ και 36 με ΠΤΩ ΣΤΟ. Στην άσκηση Β2, υπάρχουν 182 στην ονομαστική, 167 στη γενική, 101 στην αιτιατική, 267 με ΠΤΩ ΣΕΟ, 89 με ΠΤΩ ΥΡΜ, 59 με ΠΤΩ ΣΥΚ και 16 με ΠΤΩ ΣΤΟ:



Γράφημα 240: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Λάθη στην ΠΤΩ

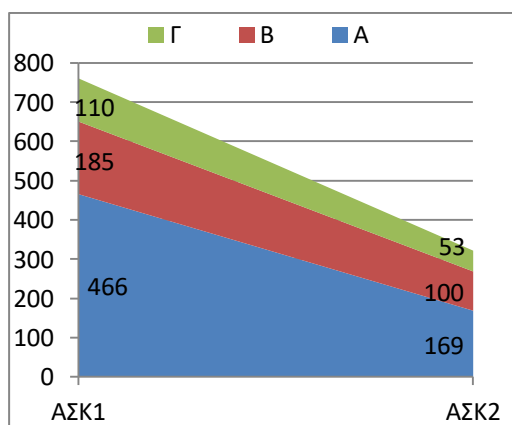


Γράφημα 241: ΠΤΩΣΕΟ, ΠΤΩΣΥΚ, ΠΤΩΣΤΟ & ΠΤΩΥΡΜ

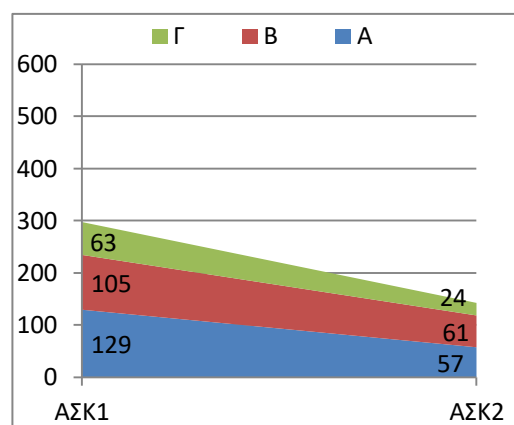


Γράφημα 242: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: ΠΤΩ

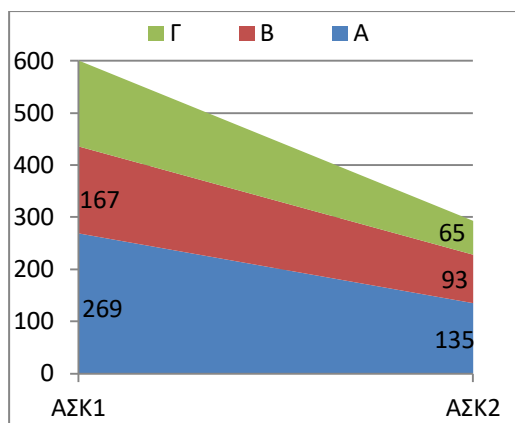
Η βελτιωμένη εικόνα της απόδοσης των μαθητών υπογραμμίζεται καταγράφοντας την εξέλιξη των λανθασμένων τύπων στις μορφολογικές δέσμες του επιθέτου στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ, από την άσκηση Β1 στην άσκηση Β2, που χρησιμοποίησαν, όπως φαίνεται στα γραφήματα:



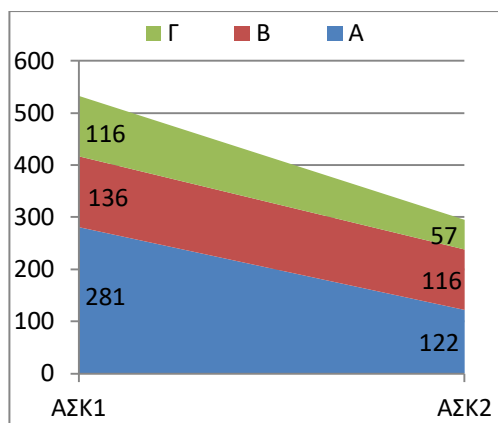
Γράφημα 243: Επίθετα τύπου μεγάλος



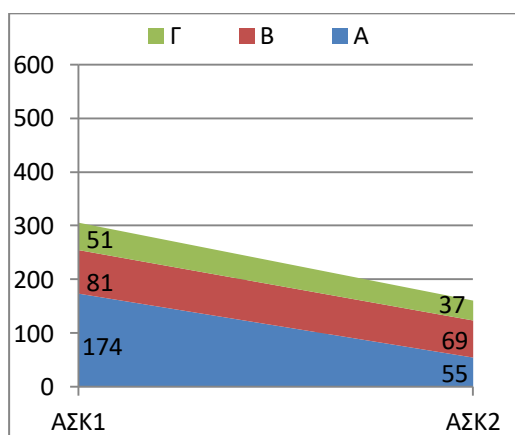
Γράφημα 244: Επίθετα από μτχ της Α.Ε.



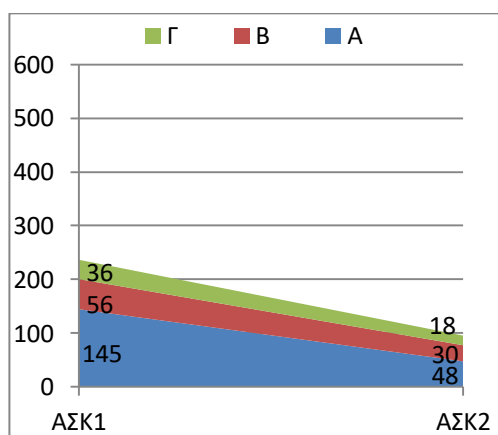
Γράφημα 245: Επίθετα τύπου ασθενής



Γράφημα 246: Επίθετα τύπου σαχατής

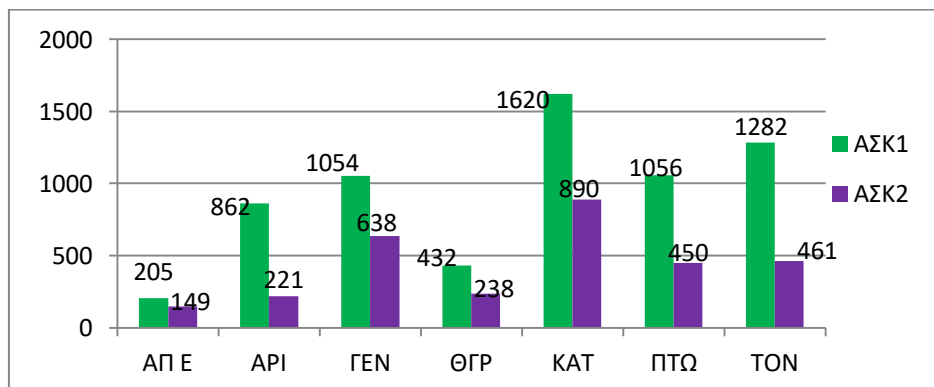


Γράφημα 247: Επίθετα τύπου γκρινιάρης

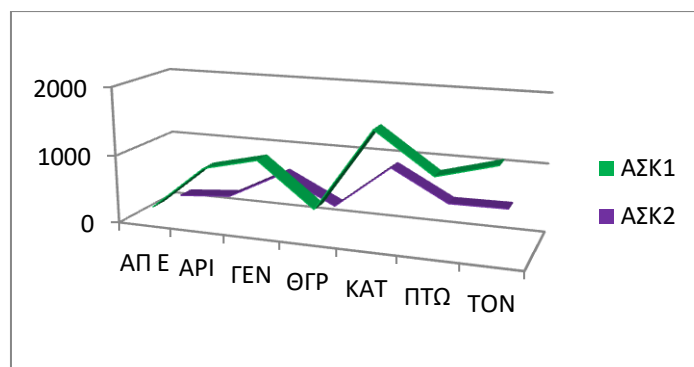


Γράφημα 248: Επίθετο πολύς

Γίνεται αντιληπτό μέσα από τη σύγκριση των παραπάνω δεδομένων, της αρχικής και της τελικής δοκιμασίας, πως ο αριθμός των λαθών μειώνεται σε όλους τους τύπους (ΑΠ Ε, ΤΟΝ, ΘΓΡ, ΚΑΤ, ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ). Συνεπώς, οι μαθητές μέσω των διδακτικών παρεμβάσεων βελτιώνονται και η πορεία τους είναι εξελικτική:

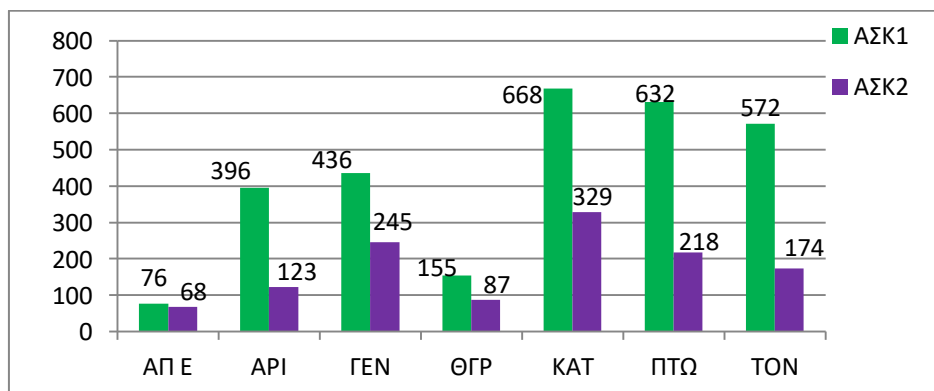


Γράφημα 249: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Τα λάθη στα Επίπεδα ΑΒΓ

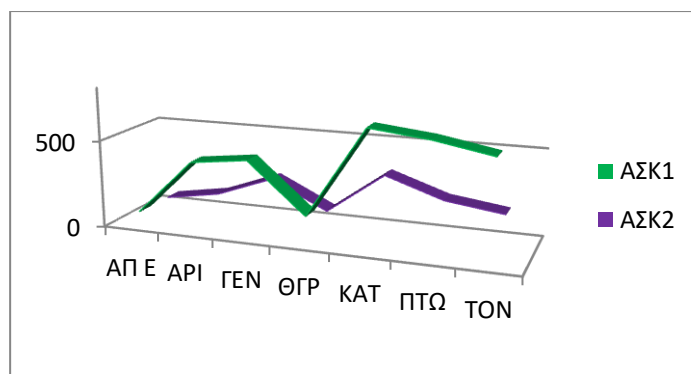


Γράφημα 250: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2 / Επίπεδα ΑΒΓ: Απεικόνιση πορείας λαθών

Μελετώντας την άσκηση Β1 και άσκηση Β2 ανά επίπεδο, επίσης, είναι διακριτή η μείωση των λαθών. Στο Επίπεδο Α, στην άσκηση Β1 οι διδασκόμενοι έχουν ΑΠ Ε από 76 επίθετα, ενώ στην άσκηση Β2 από 68. Επίσης, στον ΤΟΝ ελαττώνονται οι εσφαλμένοι τύποι, αφού στην άσκηση Β1 υπάρχουν σχεδόν τριπλάσιοι λανθασμένοι τύποι, συνολικά 572, ενώ στην τελική δοκιμασία 174. Στη ΘΓΡ και στις ΚΑΤ, παρατηρούνται περίπου διπλάσιοι σε αριθμό τύποι λαθών στην αρχική δοκιμασία, αφού είναι 155 και 668 αντίστοιχα, έναντι 87 και 329 της τελικής άσκησης. Στον ΑΡΙ και την ΠΤΩ μεταξύ άσκησης Β1 και άσκησης Β2 διακρίνονται περίπου τριπλάσιοι λανθασμένοι τύποι. Στην άσκηση Β1 καταγράφονται στον ΑΡΙ 396 και στην ΠΤΩ 632, ενώ στην άσκηση Β2 123 και 218 αντίστοιχως. Τέλος, στο ΓΕΝ παρατηρείται σχεδόν διπλάσιος αριθμός των λαθών της άσκησης Β1 με 436 λάθη σε σχέση με την άσκηση Β2 με 245 λάθη. Έπειτα, δίδεται σε σχεδιαγράμματα η συνολική εικόνα της βελτίωσης των μαθητών στο Επίπεδο Α:

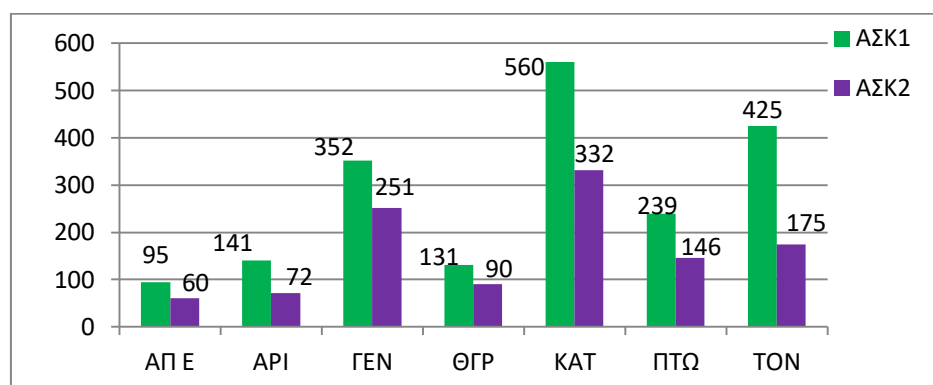


Γράφημα 251: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Τα λάθη στο Επίπεδο Α

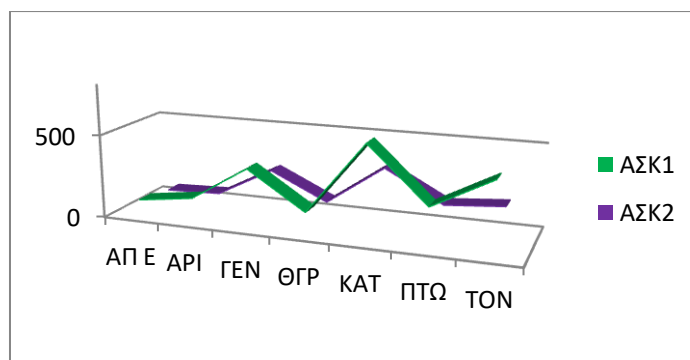


Γράφημα 252: Επίπεδο Α: Απεικόνιση πορείας λαθών

Στο Επίπεδο Β, στην άσκηση Β1 οι διδασκόμενοι έχουν ΑΠ Ε από 95 επίθετα, ενώ στην άσκηση Β2 από 60. Επίσης, στον ΤΟΝ παρατηρείται μείωση, αφού στην άσκηση Β1 είναι 425 λάθη και στην άσκηση Β2 175. Στη ΘΓΡ καταγράφονται 131 στην αρχική και 90 στην τελική δοκιμασία. Στις ΚΑΤ 560 στην άσκηση Β1 και 332 άσκηση Β2. Στον ΑΡΙ υπάρχουν, περίπου, διπλάσιοι λανθασμένοι τύποι ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη άσκηση, δηλαδή 141 και 72. Στην ΠΤΩ και το ΓΕΝ, επίσης, φαίνεται διαφορά μεταξύ των δοκιμασιών, αφού παρατηρούνται στην άσκηση Β1 239 και 352 λάθη και στην άσκηση Β2 146 και 251. Ακολουθούν σχεδιαγράμματα με την εξελικτική πορεία των διδασκομένων στο Επίπεδο Β:

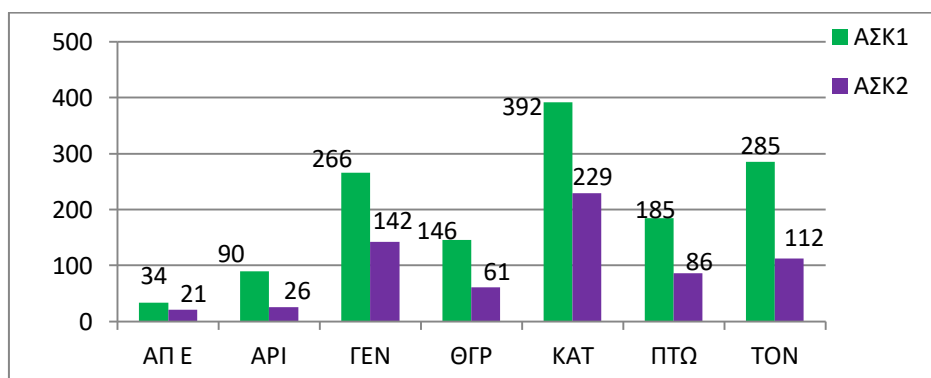


Γράφημα 253: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Τα λάθη στο Επίπεδο Β

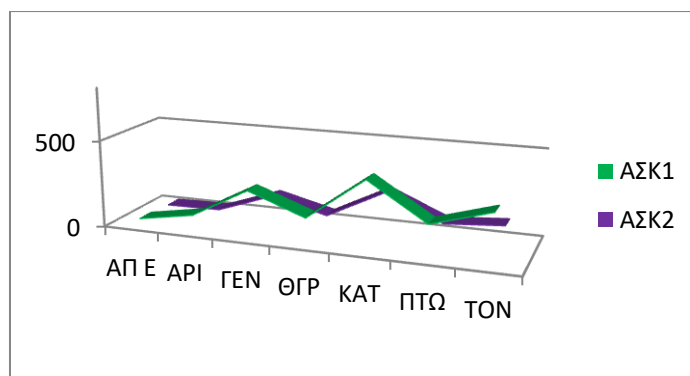


Γράφημα 254: Επίπεδο Β: Απεικόνιση πορείας λαθών

Στο Επίπεδο Γ, στην άσκηση Β1 οι διδασκόμενοι έχουν ΑΠ Ε από 34 επίθετα και στην άσκηση Β2 από 21. Επιπλέον, στον ΤΟΝ και στη ΘΓΡ διαπιστώνεται ξανά μείωση, καθώς στην αρχική άσκηση καταγράφονται, σχεδόν, διπλάσιοι λανθασμένοι τύποι, συνολικά 285 και 146 αντίστοιχα, ενώ στην τελική 112 και 61. Στις ΚΑΤ, επισημειώνονται 392 εσφαλμένοι τύποι στην πρώτη άσκηση και 229 στη δεύτερη. Στον ΑΡΙ υπάρχουν τετραπλάσιοι λανθασμένοι τύποι μεταξύ των δοκιμασιών, 90 στην πρώτη και 26 στην τελική, ενώ στο ΓΕΝ και την ΠΤΩ, σχεδόν, διπλάσιοι δηλαδή 266 και 185 στην άσκηση Β1 έναντι 142 και 86 στην άσκηση Β2. Παρακάτω παρουσιάζεται σε σχεδιαγράμματα η συνολική εικόνα της προόδου των ερωτηθέντων στο Επίπεδο Γ:



Γράφημα 255: ΑΣΚ1-ΑΣΚ2: Τα λάθη στο Επίπεδο Γ



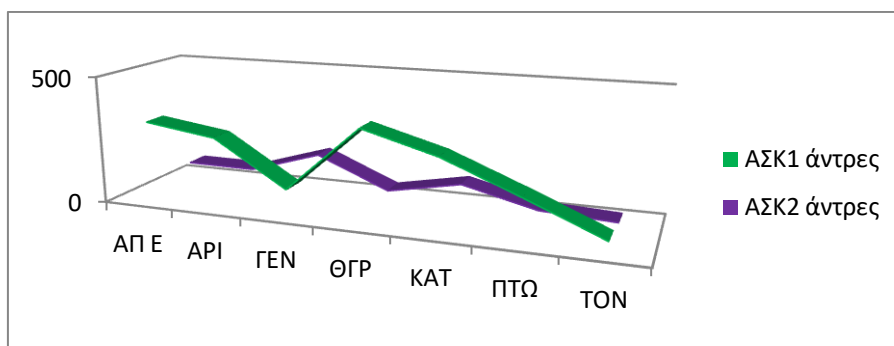
Γράφημα 256: Επίπεδο Γ: Απεικόνιση πορείας λαθών

Στη μελέτη αυτή επιχειρείται η σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στην άσκηση Β1 και την άσκηση Β2 με τον έλεγχο T-Test. Με αυτόν υπολογίζεται η διαφορά εσφαλμένων τύπων στα επίθετα που συγκεντρώνονται από τα τεστ που συμπληρώνονται από διδασκομένους όλων των επιπέδων. Για την εκτίμηση της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις των δύο ασκήσεων χρησιμοποιείται ο έλεγχος T-Test για ζεύγη δειγμάτων. Η σύγκριση αφορά τον ελεγχόμενο τύπο άσκησης της έρευνας πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις (άσκηση Β1) και τον ελεγχόμενο τύπο άσκησης του δεύτερου μέρους της Έρευνας Β, δηλαδή μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις (άσκηση Β2), συνολικά (Επίπεδα ΑΒΓ) αλλά και ανά επίπεδο (Επίπεδο Α, Επίπεδο Β, Επίπεδο Γ). Με τους ανάλογους T-Test ελέγχους διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστική σημαντικότητα συνολικά (ΑΒΓ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,00984) και ανά επίπεδο ελληνομάθειας (Α: $P(T \leq t)$ two-tail 0,021747, Β: $P(T \leq t)$ two-tail 0,028614 & Γ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,008481).

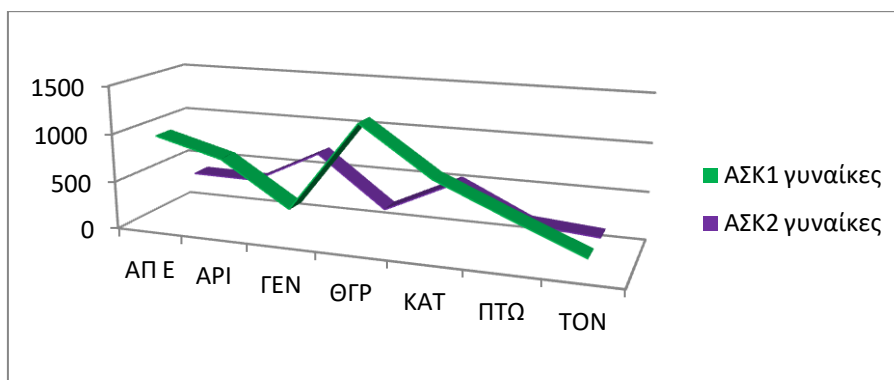
Με τη χρήση του Chi-Square Test μελετώνται ενδελεχώς οι τιμές ανά τύπο λάθους, όπως αποτυπώνεται συγκριτικά στους ελεγχόμενους τύπους ασκήσεων Β1 και Β2. Σε αυτές τις ασκήσεις καταγράφεται σε όλες τις τιμές των λανθασμένων τύπων στατιστική σημαντικότητα (Επίπεδα ΑΒΓ: ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΘΓΡ, ΚΑΤ, ΠΤΩ, ΤΟΝ: $P = 0 <$ Επίπεδο Α: ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΚΑΤ, ΠΤΩ, ΤΟΝ: $P = 0$, ΘΓΡ: $P = 0.00001$ / Επίπεδο Β: ΑΡΙ: $P = 0.000002$, ΓΕΝ: $P = 0.00003$, ΘΓΡ: $P = 0.006$, ΠΤΩ: $P = 0.000002$, ΚΑΤ & ΤΟΝ: $P = 0$ / Επίπεδο Γ: ΑΡΙ: $P = 2.811e-9$, ΓΕΝ: $P = 8.31e-10$, ΘΓΡ: $P = 3.465e-9$, ΚΑΤ: $P = 6.1e-11$, ΠΤΩ: $P = 1.812e-9$, ΤΟΝ: $P = 0$).

Τέλος, αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, παρατηρείται σε όλα -φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο- μείωση των εσφαλμένων τύπων από την άσκηση Β1 στην άσκηση Β2. Σε σχέση με το φύλο, στην αρχική δοκιμασία οι άντρες

(συνολικά 20) κάνουν περισσότερα λάθη από τις γυναίκες (συνολικά 79). Η πορεία των αντρών και των γυναικών από την άσκηση Β1 στην άσκηση Β2 φαίνεται στα σχεδιαγράμματα που ακολουθούν:

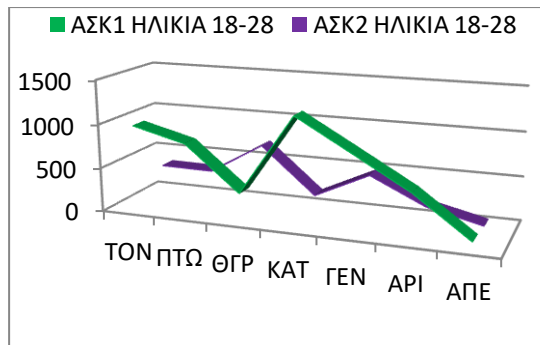


Γράφημα 257: Απεικόνιση πορείας λαθών ανάλογα με το φύλο: άντρες

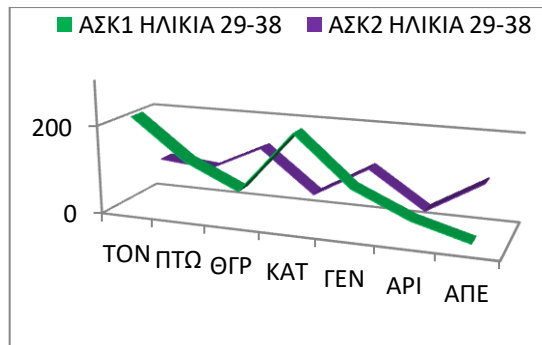


Γράφημα 258: Απεικόνιση πορείας λαθών ανάλογα με το φύλο: γυναίκες

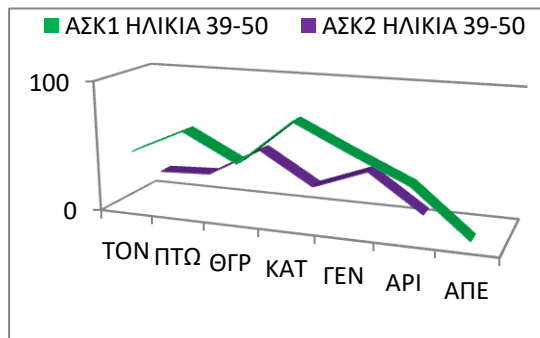
Η ηλικία είναι ένα ακόμη προσωπικό στοιχείο των διδασκομένων που καταγράφεται. Στην άσκηση Β1 την πρώτη θέση, και με μεγάλη διαφορά, κατέχουν οι συμμετέχοντες που είναι άνω των 51+ ετών, ενώ τη δεύτερη οι μαθητές ηλικίας 39-50. Αυτό, όμως, αλλάζει άρδην στην άσκηση Β2, καθώς οι ερωτηθέντες ηλικίας 39-50 και άνω των 51+ ετών, καταλαμβάνουν την τρίτη και τελευταία θέση, γεγονός που υπογραμμίζει την επίδραση που, πιθανότατα, έχουν οι διδακτικές παρεμβάσεις σε αυτούς. Έπονται σχεδιαγράμματα με την εξέλιξή τους:



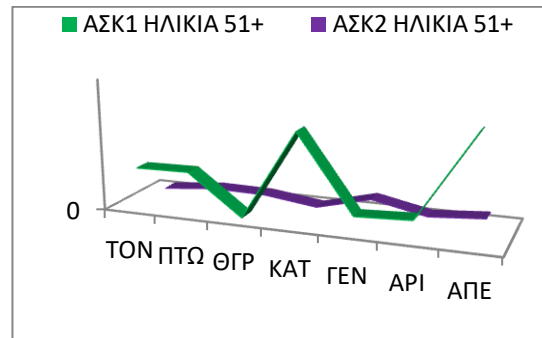
Γράφημα 259: Απεικόνιση πορείας: ηλικία 18-28



Γράφημα 260: Απεικόνιση πορείας: ηλικία 29-38

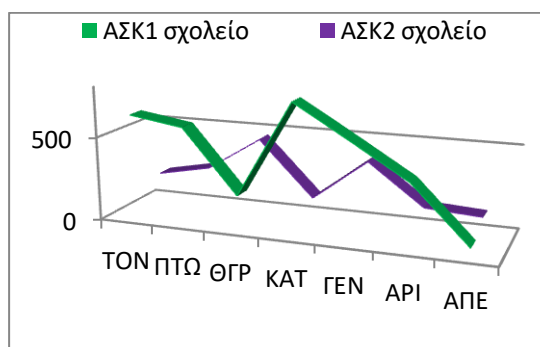


Γράφημα 261: Απεικόνιση πορείας: ηλικία 39-50

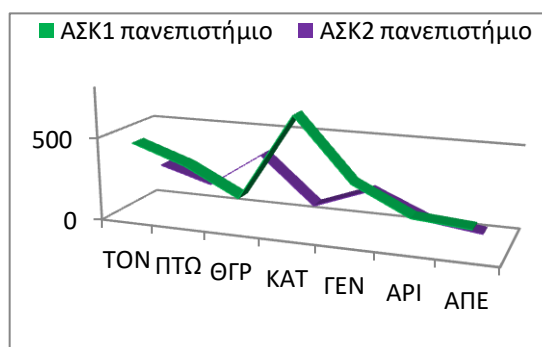


Γράφημα 262: Απεικόνιση πορείας: ηλικία 51+

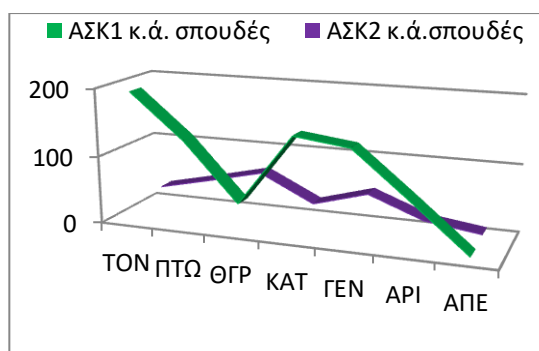
Τέλος, σε σχέση με το μορφωτικό τους επίπεδο οι μαθητές που ολοκληρώνουν την Α' βαθμια εκπαίδευση σημειώνουν τα περισσότερα λάθη στην άσκηση Β1 & στην άσκηση Β2 σε σύγκριση με αυτούς που ολοκληρώνουν ή συνεχίζουν στη Γ' θμια εκπαίδευση. Ακολουθούν σχεδιαγράμματα:



Γράφημα 263: Απεικόνιση πορείας: σχολείο



Γράφημα 264: Απεικόνιση πορείας: πανεπ/μιο



Γράφημα 265: Απεικόνιση πορείας: κ.ά. σπουδές

4.6.2. Σύγκριση δεδομένων μη ελεγχόμενου τύπου άσκησης

Έπεται η σύγκριση των δεδομένων των μη ελεγχόμενων δραστηριοτήτων, πριν (ΠΓΛ1) και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις (ΠΓΛ2), συνολικά σε όλα τα επίπεδα αλλά και συγκριτικά ανά επίπεδο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η πορεία των μαθητών είναι εξελικτική ως προς τη χρήση του επιθέτου. Από τις ΠΓΛ1, 6 τεστ δεν παρουσιάζουν κανένα τύπο λάθους, ενώ από τις ΠΓΛ2 19 τεστ. Επιπλέον, από τις ΠΓΛ1 συγκεντρώνονται 5.830 ονόματα, και πιο συγκεκριμένα 4.186 ουσιαστικά και 1.644 επίθετα, τα 1.519 εξ αυτών είναι στον θετικό, τα 16 στον συγκριτικό και τα 109 στον υπερθετικό βαθμό. Στην ΠΓΛ2 καταγράφονται 5.025 ονόματα, 3.584 ουσιαστικά και 1.441 επίθετα, τα 1.300 εξ αυτών είναι στον θετικό, τα 11 στον συγκριτικό και τα 130 στον υπερθετικό βαθμό.

Στην ΠΓΛ1, οι διδασκόμενοι χρησιμοποιούν 643 φορές λανθασμένα επίθετα που ανήκουν σε διαφορετικές μορφολογικές κατηγορίες. Τα περισσότερα λάθη παρατηρούνται στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο* (494). Από αυτά, τα 342 είναι επίθετα σε *-ος -η -ο*, 93 σε *-ος -α -ο*, 52 *-ος -η/-ια -ο* και 7 σε *-ος -η/-α -ο*. Ακολουθούν 34 επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί*, από τα οποία 21 είναι επίθετα σε *-υς -ια -υ*, 10 επίθετα σε *-υς -εια -υ* και 3 σε *-ης -ια -ι*. Έπειτα, είναι το επίθετο *πολύς* (88), και λιγότερα λάθη επισημειώνονται σε κατηγορίες επιθέτων, όπως τα *άκλιτα επίθετα* (9), τα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* (5) και σε *-ης -α -ικο* (2).

Στην ΠΓΛ2 καταγράφονται 489 εσφαλμένοι τύποι. Οι πρώτες θέσεις καταλαμβάνονται από τις ίδιες κατηγορίες επιθέτων. Από τα 401 επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*, τα 302 είναι επίθετα σε *-ος -η -ο*, τα 65 επίθετα σε *-ος -α -ο*, τα 29 επίθετα σε *-ος -η/-ια -ο* και τα 5 σε *-ος -η/-α -ο*. Ακολουθούν το επίθετο *πολύς* (55) και τα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* (16), από τα οποία τα 14 είναι επίθετα σε *-υς -ια*

-υ, 1 σε -ης -ια -ι και 1 σε -υς -εια -υ. Έπονται 9 επίθετα σε -ης -ης -ες, 3 άκλιτα επίθετα, 2 σε -ων -ουσα -ον και χρησιμοποιούνται και 3 επίθετα στην Αγγλική (*simple, baroque, typical*). Δεν επισημειώνεται κανένα επίθετο σε -ης -α -ικο, όπως στην ΠΓΛ1. Οι τύποι των επιθέτων που είναι κοινοί και στις δύο ΠΓΛ είναι οι εξής:

επίθετα τύπου -ος -η -ο	Διάσημος	φυσικός	επίθετα τύπου -ης -ης -ες
αγαπημένος -η -ο	διαφημιστικός	κατοικημένος	δημοφιλής
αγροτικός	Ευτυχισμένος	κεντημένος	πολυτελής
ακριβός	ευχαριστημένος	κινέζικος	επίθετα τύπου -ης -ια -ι
αληθινός	Ευχάριστος	σγουρός	μακρύς -ιά -ύ
Αμερικανός	ζωγραφισμένος	στενός	ευθύς -εία -ύ
ανοιχτός	Ιταλικός	φωτεινός	επίθετα τύπου -ων -ουσα -ον
απλός	Καλός	χαμογελαστός	ενδιαφέρων
αριστερός	Καραφλός	χαρούμενος	επίθετο πολύς
άσπρος	Καστανός	χωριάτικος	
άσχημος	Κίτρινος	ψηλός	
Αφρικανός	Κλασικός	άδειος -α -ο	
γαλανός	Κομψός	γαλάζιος	
γελαστός	Μαύρος	γκρίζος	
γεμάτος	Μεγάλος	δεξιός	
γνωστός	Μικρός	μοντέρνος	
δερμάτινος	Ξύλινος	παλιός	
διαφορετικός	Όμορφος	τελευταίος	
ειδυλλιακός	Πράσινος	ωραίος	
ελληνικός	Πρώτος	καθαρός -ή/-ά -ό	
επόμενος	Στολισμένος	ζανθός -ή/-ιά -ό	
ερωτευμένος	τέταρτος	άκλιτα	
Δεύτερος	τρίτος	μπλε	

Πίνακας 13: Οι λανθασμένοι τύποι επιθέτων στις ΠΓΛ1 & ΠΓΛ2

Οι εσφαλμένοι τύποι επιθέτων που παρατηρούνται μόνο στις ΠΓΛ1 είναι:

επίθετα τύπου -ος -η -ο	καταπληκτικός	σεβαστός	άκλιτα
άγνωστος	κατοικημένος	τραγικός	καφέ
αδύνατος	Κεντημένος	υψηλός	επίθετα τύπου -ης -ης -ες
αναμμένος	κουτσομπολίστικος	φαλακρός	ευτυχής
απασχολημένος	Λευκός	φημισμένος	επίθετα τύπου -ης -ια -ι
απογευματινός	Μακρινός	χαριτωμένος	καφετής
απομακρυσμένος	Μελαχρινός	αστείος -α -ο	λαχανής
διάφορος	ξεκούραστος	ίσιος	βαθύς -ιά -ύ
δυνατός	Παγωμένος	καινούργιος	φαρδύς
επιπλωμένος	πανέμορφος	παγκόσμιος	επίθετα τύπου -ης -α -ικο
ευθυγραμμισμένος	περίπλοκος	πλούσιος	τριαντάρης
ήρεμος	Περσινός	τεράστιος	κατασαρομάλλης
θερμός	Πολύτιμος	γλυκός -ιά -ό	
θλιβερός	πολύχρωμος	φρέσκος	
καλίγραμμος	προσεκτικός	φτωχός	

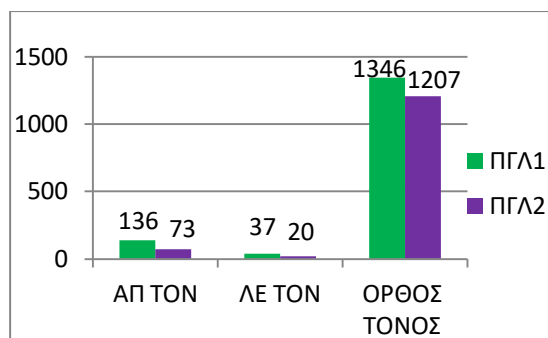
Πίνακας 14: Οι λανθασμένοι τύποι επιθέτων στις ΠΓΛ1

Οι τύποι των επιθέτων που καταγράφονται μόνο στις ΠΓΛ2 είναι:

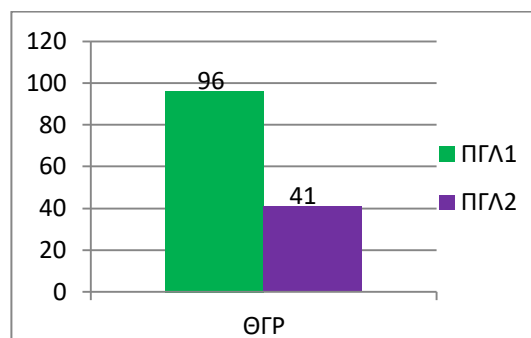
επίθετα τύπου -ος -η -ο	Κινέζος	σύγχρονος	άκλιτα
αγκαλιασμένος	Κοντός	συμπαθητικός	μπεζ
αδιάφορος	κρυστάλλινος	παιδικός	επίθετα τύπου -ης -ης -ες
αμερικάνικος	Λίγος	τυλιγμένος	ειλικρινής
ανατολικός	μαυρόασπρος	τυπικός	επίθετα τύπου -ης -ια -ι
ασιατικός	παντρεμένος	φτιαγμένος	πορτοκαλής
ατελείωτος	παραδοσιακός	χρήσιμος	πλατύς -ιά -ύ
διασκεδαστικός	παραφορτωμένος	άγριος -α -ο	βαρύς
γνωστός	πασίγνωστος	αναγκαίος	
γυμνός	Πέμπτος	βόρειος	
δερμάτινος	Πέτρινος	ηλίθιος	
δεύτερος	πετρόχτιστος	κύριος	
διακοσμημένος	πολύχρωμος	νέος	
έκτος	ρομαντικός	νότιος	
εμπορικός	Σημαντικός	πλούσιος	
ευρωπαϊκός	Σίγουρος	τυχαίος	
κανονικός	συγκινητικός	κακός -ιά/-ή -ό	

Πίνακας 15: Οι λανθασμένοι τύποι επιθέτων στις ΠΓΛ2

Επιπροσθέτως, ένας ακόμα τύπος λαθών που παρατηρείται είναι ο ΤΟΝ. Στην αρχική δοκιμασία καταγράφονται 136 ΑΠ ΤΟΝ και 37 ΛΕ ΤΟΝ και στην τελική 73 ΑΠ ΤΟΝ και 20 ΛΕ ΤΟΝ (γράφημα 266). Ακόμα, καταχωρίζονται λάθη στη ΘΓΡ (γράφημα 267). Στην ΠΓΛ1 συνολικά υπάρχουν 96 λάθη, από τα οποία τα περισσότερα ανήκουν στην κατηγορία των επιθέτων τύπου *μεγάλος -η -ο*, που περιλαμβάνει πληθώρα επιθημάτων, όπως επίθετα σε *-ινός, -ιμός, -ηλός, -ικός -ιστός, -ιστικός* και μετοχές σε *-ισμένος, -ημένος* και *-ωμενος* και σχετίζονται με την ορθή επιλογή του /i/ και /o/. Επίσης, λανθασμένοι τύποι καταχωρίζονται και στα επίθετα σε *-ιος / -ειος* που αφορούν πάλι τη σωστή επιλογή του /i/. Στη δεύτερη θέση είναι το επίθετο *πολύς* με 26 λάθη, που σχετίζονται κυρίως με το ένα *-λ-* στον πληθυντικό. Τέλος, επισημειώνονται λάθη που γίνονται από τους μαθητές, πιθανότατα, με σκοπό τη συμφωνία των όρων και λόγω ομοηχίας και σε άλλες κατηγορίες, όπως σε επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* και επίθετα σε *-ων -ουσα -ον*. Στην ΠΓΛ2 έχουν συλλεχθεί τα μισά λάθη, σε σύγκριση με την ΠΓΛ1, 41 συνολικά. Ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών, καταγράφεται στην κατηγορία των επιθέτων τύπου *μεγάλος -η -ο*. Λάθη επισημειώνονται στα επίθετα σε *-ος -η -ο*, ιδίως εξαιτίας της ομοηχίας του /i/ στα επίθετα σε *-ιος / -ειος*, Ακολουθούν τα λάθη στο επίθετο *πολύς* και λάθη, πιθανόν λόγω ομοηχίας του /i/ στα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* (και πιο συγκεκριμένα στα επίθετα σε *-υς -ια -υ* και σε *-υς -εια -υ*) και του /o/ στα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον*:

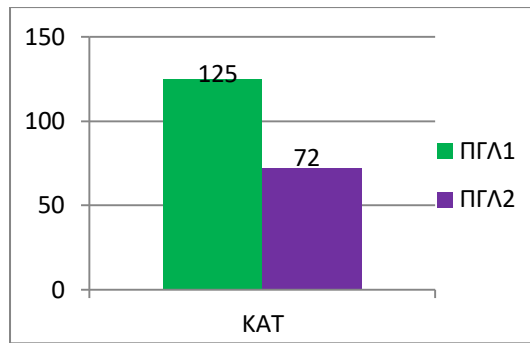


Γράφημα 266: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Η χρήση του ΤΟΝ



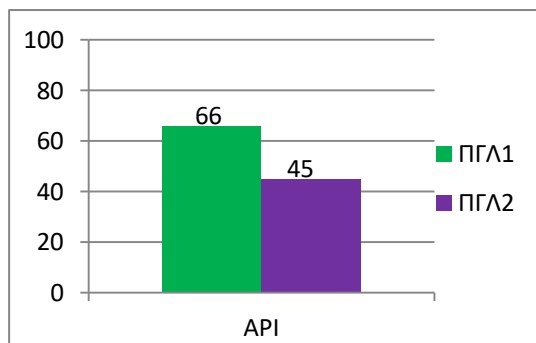
Γράφημα 267: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Λάθη στη ΘΓΡ

Ακόμα, στην ΠΓΛ1 επισημειώνονται λανθασμένοι τύποι στις ΚΑΤ. Συνολικά είναι 125, με μεγαλύτερο ποσοστό στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο* (75), από τα οποία τα 56 είναι σε *-ος -η -ο*, τα 15 σε *-ος -α -ο* και τα 5 σε *-ος -ια/-η -ο*. Έπονται τα λάθη στο επίθετο *πολύς* (26) και τα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* (15), 7 εκ των οποίων είναι επίθετα σε *-υς -ια -υ*, 6 σε *-υς -εια -υ* και 2 σε *-ης -ια -ι*. Τέλος, υπάρχουν λάθη στα άκλιτα επίθετα (3), στα επίθετα σε *-ης -α -ικο* (2), σε *-ης -ης -ες* (2) και σε *-ων -ουσα -ον* (1). Οι μαθητές, πολλές φορές, κάνουν ΛΕ ΚΑΤ με στόχο τη συμφωνία των όρων και υπερδιορθώνουν τις καταλήξεις βάσει φωνολογικής ερμηνείας, εναλλάσσουν τα /i/ και /a/ του θηλυκού με το ουδέτερο και λίγες φορές με το αρσενικό στην αιτιατική ενικού. Ακόμη, υπεργενικεύουν το ουδέτερο γένος του επιθέτου και κυρίως σε *-ο* και χρησιμοποιούν και το ουδέτερο πληθυντικού για προσδιορισμό των ουσιαστικών, το οποίο συμπίπτει και με τον τύπο του επιρρήματος σε *-α*. Επίσης, από άγνοια ή ελλιπή εφαρμογή των κανόνων επιλέγουν ΚΑΤ έχοντας ως γνώμονα την ομοηχία, με λάθη στο /i/ αλλά και στο /o/. Τέλος, οι διδασκόμενοι λόγω φωνητικής σύμπτωσης αλλά και έλλειψης γνώσης κανόνων, κάποιες φορές, επιλέγουν ΚΑΤ άλλων κατηγοριών επιθέτου ή μερών του λόγου, όπως επίρρημα, επίθετο αντί επίρρημα και ουσιαστικό. Στην τελική δοκιμασία καταγράφονται 72 λάθη στις ΚΑΤ. Την πρώτη θέση καταλαμβάνουν τα 58 λάθη στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*, από τα οποία τα 33 είναι επίθετα σε *-ος -η -ο*, 18 σε *-ος -α -ο*, 5 σε *-ος -ια/-η -ο* και 2 σε *-ος -η/-α -ο*. Τη δεύτερη θέση κατέχει το επίθετο *πολύς* (11) και ακολουθούν τα επίθετα σε *-υς -ια -υ* (3). Δεν υπάρχει λάθος, όπως στην ΠΓΛ1, στα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί*, *γκρινιάρης -α -ικο*, *ασθενής -ής -ές*, στα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* και στα άκλιτα επίθετα, ενώ προστίθεται στην ΠΓΛ2 η κατηγορία των επιθέτων σε *-ος -η/-α -ο*:

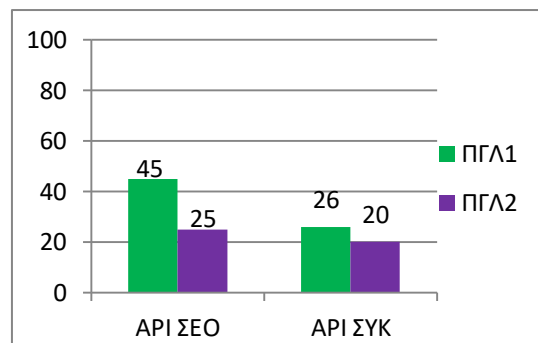


Γράφημα 268: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Λάθη στην ΚΑΤ

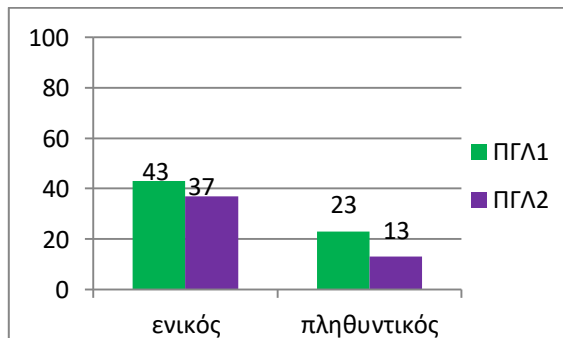
Μεγάλες αποκλίσεις καταγράφονται μεταξύ ΠΓΛ1 & ΠΓΛ2 στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ. Στην ΠΓΛ1 περιλαμβάνονται 66 εσφαλμένοι τύποι στον ΑΡΙ, ενώ στην ΠΓΛ2 45. Και στις δύο ασκήσεις, τα περισσότερα λάθη γίνονται στον ενικό ΑΡΙ και με ΑΡΙ ΣΕΟ. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχική παραγωγή υπάρχουν 43 λάθη στον ενικό και 23 στον πληθυντικό, 45 με ΑΡΙ ΣΕΟ και 26 με ΑΡΙ ΣΥΚ. Στην τελική παραγωγή υπάρχουν 32 λάθη στον ενικό και 13 στον πληθυντικό, 25 με ΑΡΙ ΣΕΟ και 20 με ΑΡΙ ΣΥΚ:



Γράφημα 269: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Λάθη στον ΑΡΙ

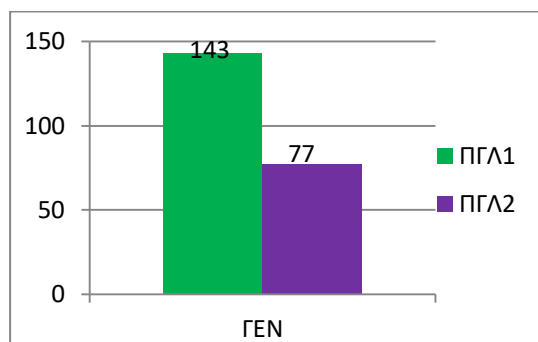


Γράφημα 270: ΑΡΙ ΣΕΟ & ΑΡΙ ΣΥΚ

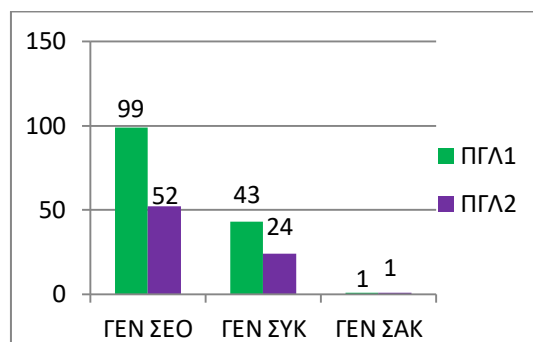


Γράφημα 271: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: ΑΡΙ

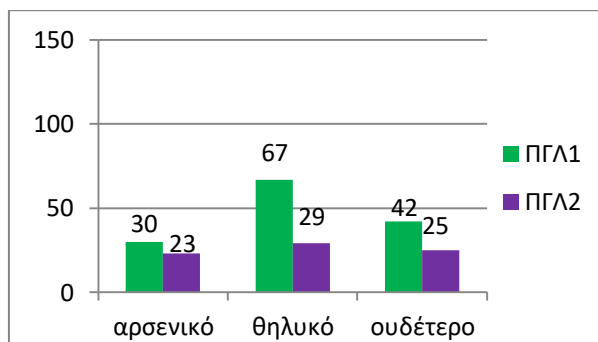
Στην ΠΓΛ1, στο GEN συγκεντρώνονται οι περισσότεροι εσφαλμένοι τύποι, συνολικά 143, και στην ΠΓΛ2 μειώνονται, σχεδόν στο μισό, και ανέρχονται στους 77. Και στις δύο ΠΓΛ, ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών διαπιστώνεται στα επίθετα θηλυκού γένους και έπειτα ουδέτερου και επίσης, με GEN ΣΕΟ και μετά με GEN ΣΥΚ. Στο θηλυκό και ουδέτερο γένος, αλλά και στο GEN ΣΕΟ και GEN ΣΥΚ ο αριθμός των λαθών της ΠΓΛ1 είναι περίπου διπλάσιος από τα λάθη της ΠΓΛ2. Πιο συγκεκριμένα, στην ΠΓΛ1 υπάρχουν 30 λανθασμένοι τύποι στο αρσενικό, 67 στο θηλυκό και 42 στο ουδέτερο GEN, 99 με GEN ΣΕΟ και 43 με GEN ΣΥΚ. Στην ΠΓΛ2, 23 στο αρσενικό, 29 στο θηλυκό και 25 στο ουδέτερο GEN, 52 με GEN ΣΕΟ, 24 με GEN ΣΥΚ και μόλις 1 με GEN ΣΑΚ:



Γράφημα 272: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Λάθη στο GEN



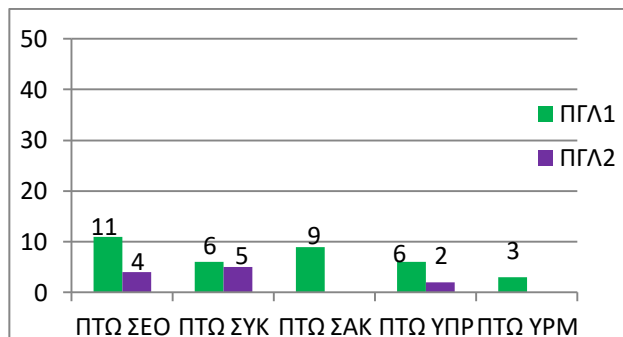
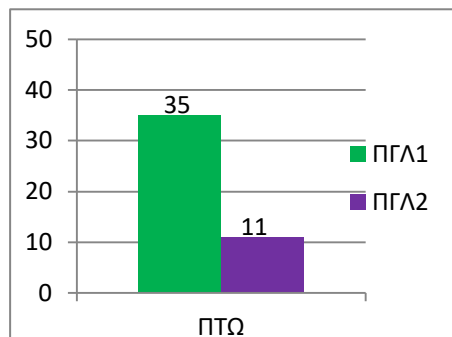
Γράφημα 273: GEN ΣΕΟ, GEN ΣΥΚ & GEN ΣΑΚ



Γράφημα 274: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: GEN

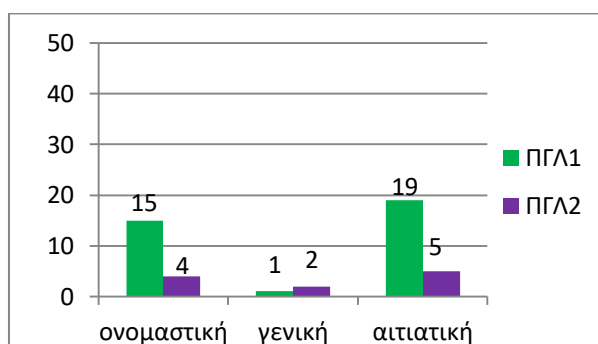
Στην ΠΓΛ1, στην ΠΤΩ συλλέγονται οι λιγότεροι, σε σύγκριση με τον ΑΡΙ και το GEN, εσφαλμένοι τύποι. Συνολικά είναι 35, τριπλάσιοι -σχεδόν- από τα 11 λάθη στην ΠΓΛ2. Στην ΠΓΛ1 παρατηρούνται 15 λάθη στην ονομαστική, 1 μόνο στη γενική, 19 στην αιτιατική, 11 με ΠΤΩ ΣΕΟ, 9 με ΠΤΩ ΣΑΚ, 6 με ΠΤΩ ΣΥΚ, 6 με ΠΤΩ ΥΠΡ και 3 με ΠΤΩ ΥΡΜ. Λιγότερα είναι τα λάθη στην ΠΓΛ2. Καταγράφονται

4 στην ονομαστική, 2 μόνο στη γενική, 5 στην αιτιατική και 5 με ΠΤΩ ΣΥΚ, 4 με ΠΤΩ ΣΕΟ, 2 με ΠΤΩ ΥΠΡ, ενώ δεν υπάρχει λάθος στις ΠΤΩ ΣΑΚ και ΠΤΩ ΥΡΜ, όπως στην ΠΓΛ1:



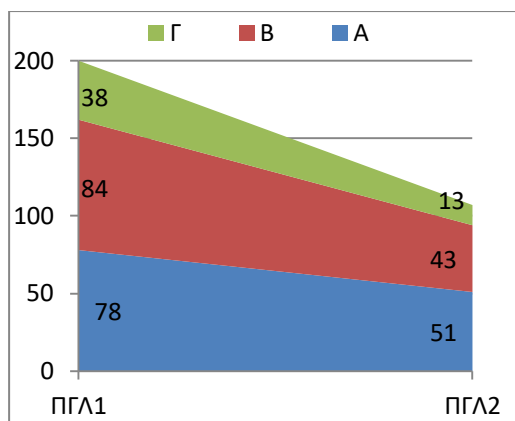
Γράφημα 275: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Λάθη στην ΠΤΩ

Γράφημα 276: ΠΤΩ ΣΕΟ, ΣΥΚ, ΣΑΚ, ΥΠΡ, ΥΡΜ

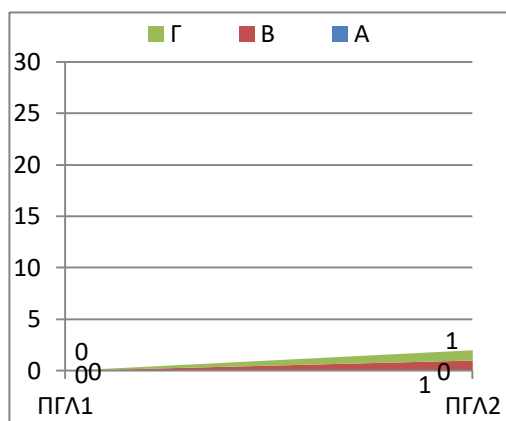


Γράφημα 277: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: ΠΤΩ

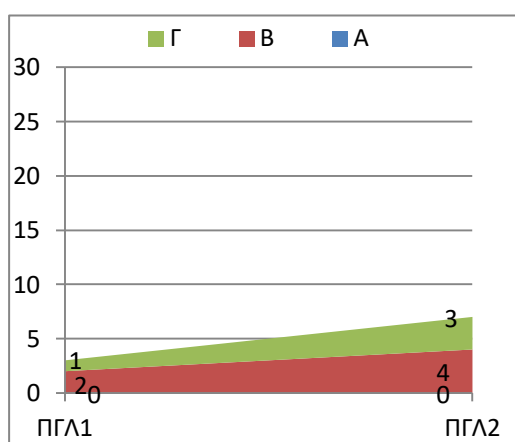
Η πορεία της απόδοσης των διδασκομένων απεικονίζεται καταγράφοντας τη βελτίωση, ή μη, των λανθασμένων τύπων στις μορφολογικές δέσμες του επιθέτου στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ, από την ΠΓΛ1 στην ΠΓΛ2, που χρησιμοποιούν. Ωστόσο, μεγάλος είναι ο αριθμός των λαθών μόνο στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο* και στο επίθετο *πολύς*, ως φυσικό επακόλουθο του μεγάλου αριθμού των κατηγοριών που περιλαμβάνει αλλά και της συχνής χρήσης τους από ΦΟ και ΜΦΟ. Στις άλλες μορφολογικές δέσμες είναι περιορισμένη η χρήση τους και, συνεπώς, η λανθασμένη επιλογή τύπων επισημαίνεται σε λίγες περιπτώσεις:



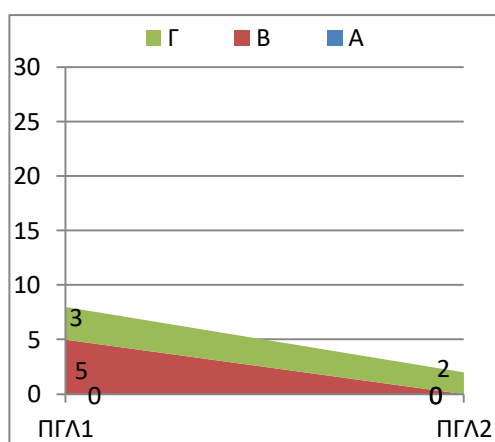
Γράφημα 278: Επίθετα τύπου *μεγάλος*



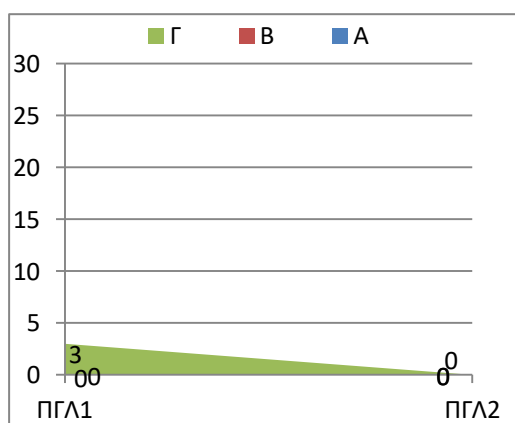
Γράφημα 279: Επίθετα από *μτχ της Α.Ε.*



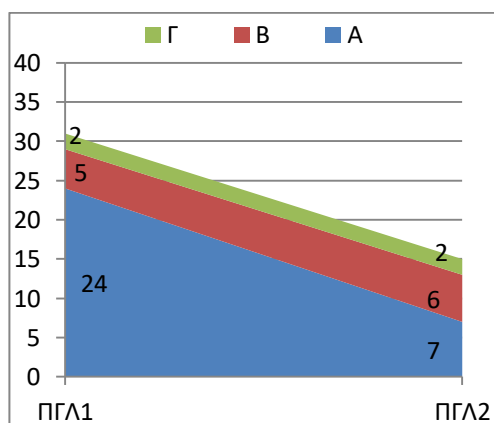
Γράφημα 280: Επίθετα τύπου *ασθενής*



Γράφημα 281: Επίθετα τύπου *σταχτής*



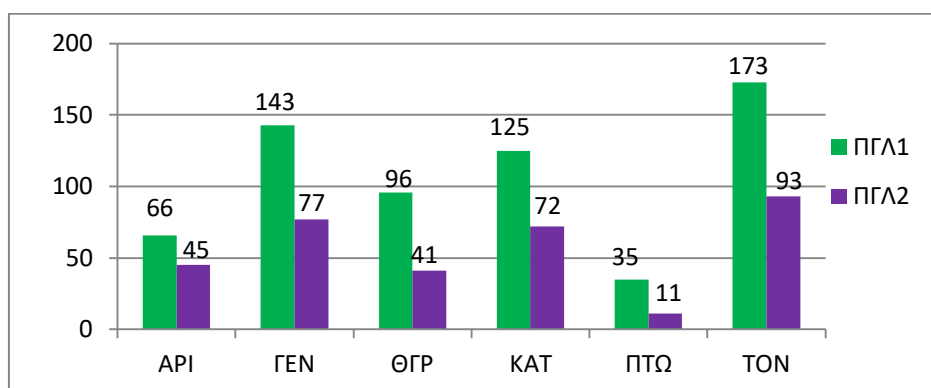
Γράφημα 282: Επίθετα τύπου *γκρινιάρης*



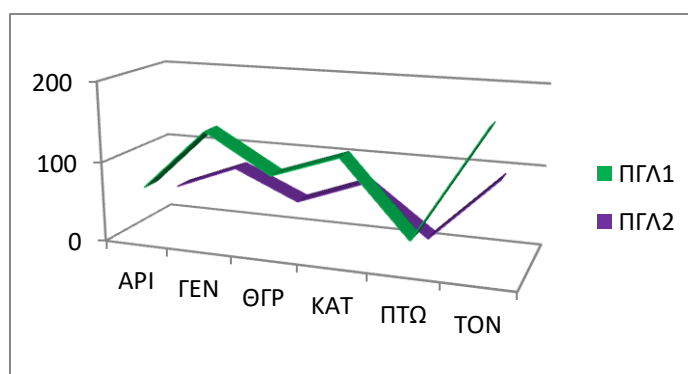
Γράφημα 283: Επίθετο *πολύς*

Μέσω της σύγκρισης των δεδομένων των ΠΓΛ1 και των ΠΓΛ2, συνάγεται το συμπέρασμα πως ο αριθμός των λαθών ακολουθεί φθίνουσα πορεία σε όλους τους τύπους (ΤΟΝ, ΘΓΡ, ΚΑΤ, ΑΡΙ, ΓΕΝ, ΠΤΩ). Επομένως, οι μαθητές σημειώνουν

πρόοδο και στις ΠΓΛ μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Η βελτίωσή τους απεικονίζεται σχεδιαγραμματικά:

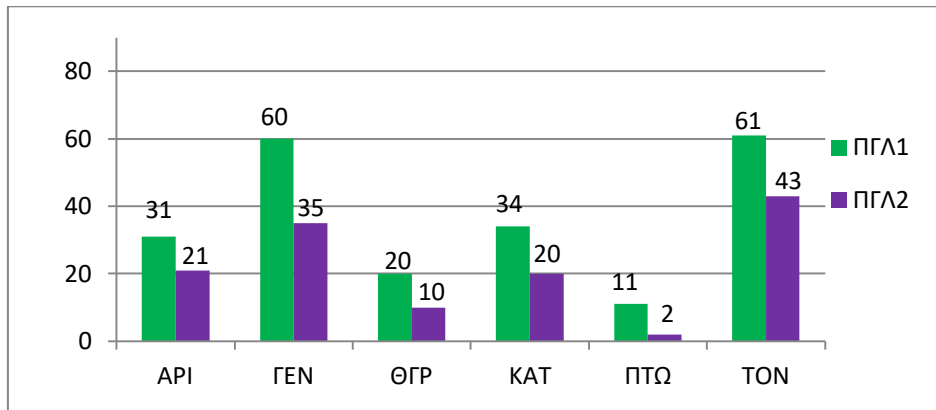


Γράφημα 284: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Τα λάθη στα Επίπεδα ΑΒΓ

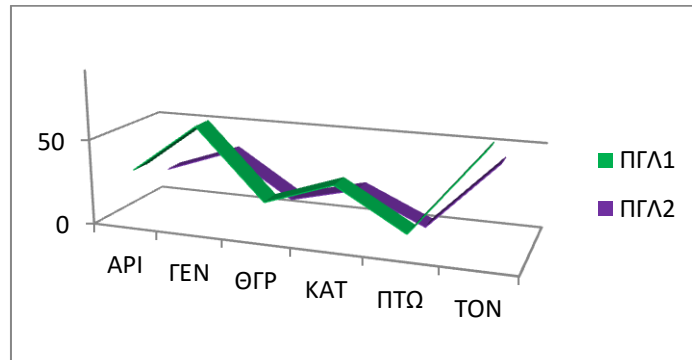


Γράφημα 285: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2 / Επίπεδα ΑΒΓ: Απεικόνιση πορείας λαθών

Μελετώντας τις ΠΓΛ1 και τις ΠΓΛ2 ανά επίπεδο, επίσης, είναι εμφανής η ελάττωση των εσφαλμένων τύπων. Στο Επίπεδο Α, στην ΠΓΛ1 καταγράφονται στον ΤΟΝ συνολικά 61 λάθη, τα οποία μειώνονται στην ΠΓΛ2 σε 43. Στη ΘΓΡ παρατηρούνται διπλάσιοι σε αριθμό τύποι λαθών στην αρχική δοκιμασία, αφού είναι 20 και 10 αντίστοιχα. Στις ΚΑΤ συγκεντρώνονται 34 λάθη στην αρχική έναντι 20 της τελικής δοκιμασίας. Στην ΠΤΩ το σύνολο των λανθασμένων τύπων είναι γενικά μικρός, ωστόσο συγκριτικά είναι σχεδόν εξαπλάσιος της ΠΓΛ1 με τη ΠΓΛ2, δηλαδή είναι 11 και 2 αντίστοιχως. Στο ΓΕΝ παρατηρείται περίπου διπλάσιος ο αριθμός των λαθών της πρώτης παραγωγής με 60 λάθη σε σχέση με τη δεύτερη με 35. Τέλος, στον ΑΡΙ υπάρχει μικρότερη μείωση μεταξύ των δύο δοκιμασιών, αφού τα 31 λάθη περιορίστηκαν σε 21. Έπειτα, παρουσιάζεται σε σχεδιαγράμματα η συνολική εικόνα της βελτίωσης των μαθητών στο Επίπεδο Α:

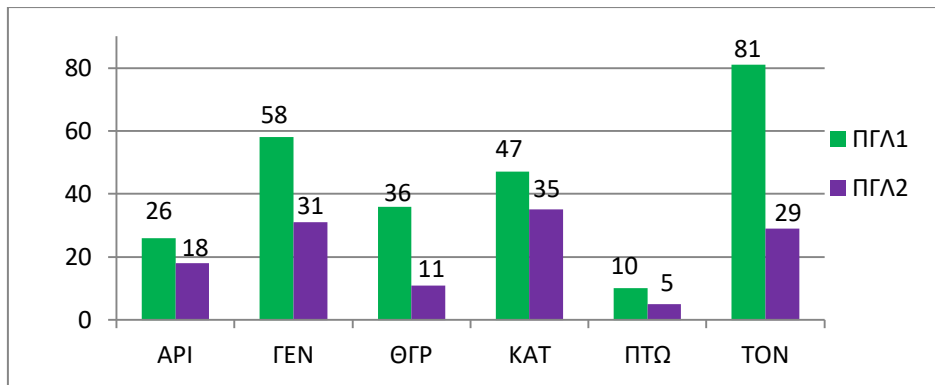


Γράφημα 286: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Τα λάθη στο Επίπεδο Α

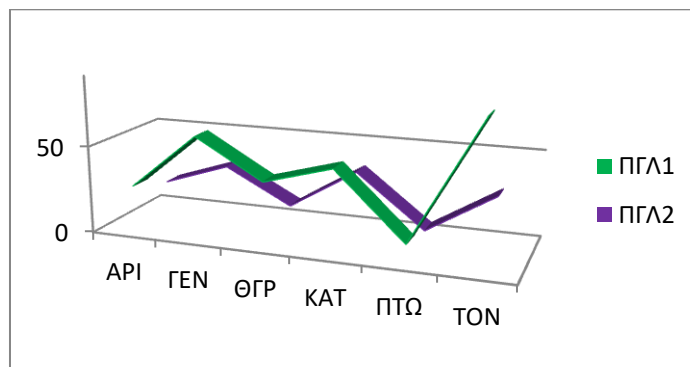


Γράφημα 287: Επίπεδο Α: Απεικόνιση πορείας λαθών

Στο Επίπεδο Β, στην ΠΓΛ1 οι διδασκόμενοι έκαναν 81 λάθη στον ΤΟΝ έναντι των 29 στην ΠΓΛ2. Στη ΘΓΡ καταγράφονται 36 λάθη στην αρχική και 11 στην τελική δοκιμασία και στις ΚΑΤ 47 και 35 αντίστοιχα. Στην ΠΤΩ και το ΓΕΝ συγκεντρώνονται περίπου διπλάσιοι λανθασμένοι τύποι μεταξύ ΠΓΛ1 και ΠΓΛ2, δηλαδή 10 και 5 λάθη στην ΠΤΩ και 58 και 31 στο ΓΕΝ. Τέλος, στον ΑΡΙ, επίσης, διαπιστώνεται μείωση με μικρότερη απόκλιση μεταξύ ΠΓΛ1 και ΠΓΛ2, καθώς είναι 26 και 18 λάθη. Ακολουθούν σχεδιαγράμματα με την εξελικτική πορεία των διδασκομένων στο Επίπεδο Β:

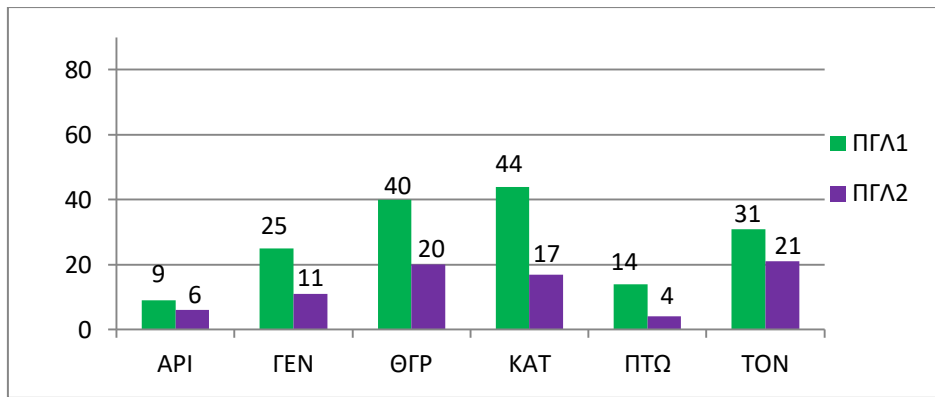


Γράφημα 288: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Τα λάθη στο Επίπεδο Β

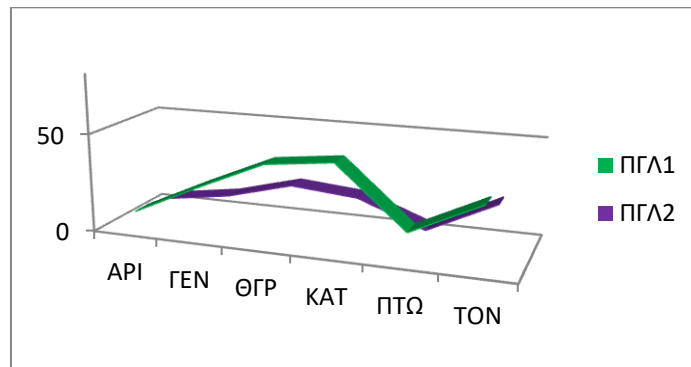


Γράφημα 289: Επίπεδο Β: Απεικόνιση πορείας λαθών

Στο Επίπεδο Γ, στην ΠΓΛ1 οι διδασκόμενοι κάνουν 31 λάθη στον ΤΟΝ, τα οποία μειώνονται σε 21 στην ΠΓΛ2. Στη ΘΓΡ και τις ΚΑΤ παρατηρείται ξανά μείωση, καθώς στην αρχική άσκηση υπάρχουν διπλάσιοι (ΘΓΡ) ή σχεδόν διπλάσιοι (ΚΑΤ) λανθασμένοι τύποι, συνολικά 40 και 44 αντίστοιχα, ενώ στην τελική 20 και 17. Στο ΓΕΝ και την ΠΤΩ επισημειώνονται διπλάσιοι (ΓΕΝ) ή και τριπλάσιοι (ΠΤΩ) λανθασμένοι τύποι μεταξύ των δοκιμασιών, 25 και 14 στην πρώτη και 11 και 4 στην τελική. Τέλος, στον ΑΡΙ, ο συνολικός αριθμός είναι μικρός, όπως και οι αποκλίσεις μεταξύ των ΠΓΛ, δηλαδή 9 στην ΠΓΛ1 και 6 λάθη στην ΠΓΛ2. Παρακάτω παρουσιάζεται σε σχεδιαγράμματα η συνολική εικόνα της προόδου των ερωτηθέντων στο Επίπεδο Γ:



Γράφημα 290: ΠΓΛ1-ΠΓΛ2: Τα λάθη στο Επίπεδο Γ



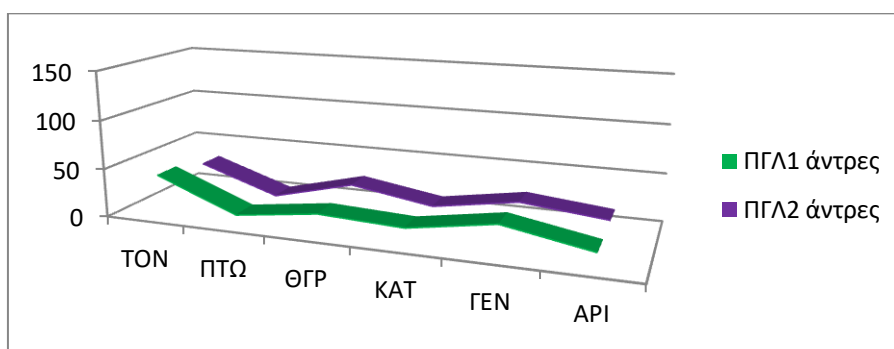
Γράφημα 291: Επίπεδο Γ: Απεικόνιση πορείας λαθών

Σε αυτό το μέρος της έρευνας πραγματοποιείται η σύγκριση της επίδοσης των μαθητών στις ΠΓΛ1 και στις ΠΓΛ2 με τον έλεγχο T-Test. Με αυτόν εκτιμάται η διαφορά λανθασμένων τύπων στα επίθετα που συγκεντρώνονται από τις ΠΓΛ των τεστ και συμπληρώνονται από διδασκομένους όλων των επιπέδων. Η σύγκριση πραγματοποιείται μεταξύ μη ελεγχόμενου τύπου άσκησης του πρώτου μέρους της Έρευνας Β, δηλαδή παραγωγής γραπτού λόγου πριν τις διδακτικές παρεμβάσεις (ΠΓΛ1), και του μη ελεγχόμενου τύπου άσκησης του δεύτερου μέρους της Έρευνας Β, δηλαδή ΠΓΛ μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις (ΠΓΛ2), συνολικά (Επίπεδα ΑΒΓ) αλλά και ανά επίπεδο (Επίπεδο Α, Επίπεδο Β, Επίπεδο Γ). Με τους ανάλογους T-Test ελέγχους παρατηρείται πως υπάρχει στατιστική σημαντικότητα και συνολικά (ΑΒΓ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,034259) και ανά επίπεδο ελληνομάθειας (Α: $P(T \leq t)$ two-tail 0,009784, Β: $P(T \leq t)$ two-tail 0,049428 & Γ: $P(T \leq t)$ two-tail 0,01296).

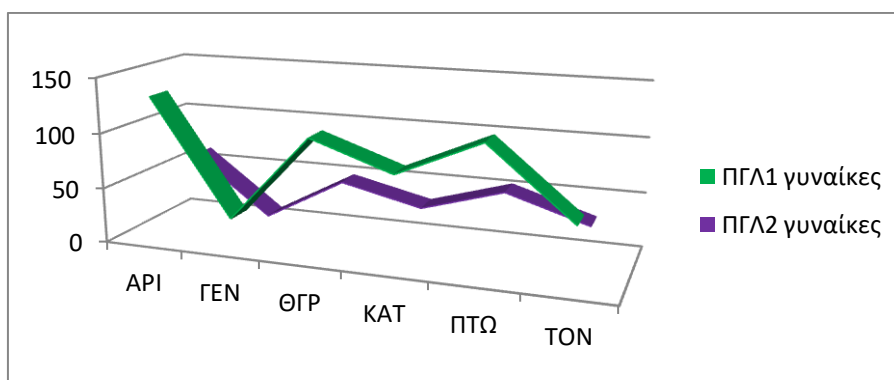
Με τη χρήση του Chi-Square Test μελετώνται αναλυτικά οι τιμές ανά τύπο λάθους, όπως αποτυπώνεται συγκριτικά στους μη ελεγχόμενους τύπους. Στις ΠΓΛ καταγράφεται σε όλες τις τιμές των λανθασμένων τύπων στατιστική σημαντικότητα

συνολικά στα Επίπεδα ABΓ (API: P = 0,05, ΓΕΝ: P = 0.000008, ΘΓΡ: P = 0.000002, ΚΑΤ: P = 0.0001, ΠΤΩ: P = 0.0004, ΤΟΝ: P = 9.33728e-7). Ωστόσο, ανά επίπεδο προκύπτουν τιμές με στατιστική σημαντικότητα (Επίπεδο Α: ΓΕΝ & ΠΤΩ: P = 0.01 / Επίπεδο Β: ΓΕΝ: P = 0.004, ΘΓΡ: P = 0.0002, ΤΟΝ: P = 7.12206e-7 / Επίπεδο Γ: ΓΕΝ & ΠΤΩ: P = 0.02, ΘΓΡ: P = 0.009, ΚΑΤ: P = 0.0005) ή χωρίς (Επίπεδο Α: API: P = 0.165, ΘΓΡ: P = 0.07, ΚΑΤ: P = 0.06, ΤΟΝ: P = 0.08 / Επίπεδο Β: API: P = 0,23, ΚΑΤ: P = 0.185, ΠΤΩ: P = 0.2 / Επίπεδο Γ: API: P = 0,4, ΤΟΝ: P = 0.165).

Τέλος, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του προφίλ των μαθητών, παρατηρείται σε όλα -φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο- μείωση των εσφαλμένων τύπων από την ΠΓΛ1 στην ΠΓΛ2. Αρχικά για το φύλο, στην πρώτη δοκιμασία γυναίκες και άντρες είναι πάρα πολύ κοντά στον αριθμό λαθών (Μ.Ο. λαθών των γυναικών: 6,5 & των αντρών 6,25), ενώ στην τελική δοκιμασία προηγούνται οι άντρες με λίγο μεγαλύτερη διαφορά (Μ.Ο. λαθών των γυναικών: 2,94 & των αντρών 5,35). Η πορεία τους από την ΠΓΛ1 στην ΠΓΛ2, παρουσιάζεται στα επόμενα σχεδιάγραμμα:

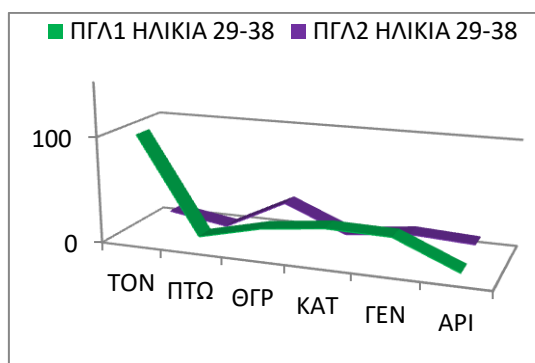
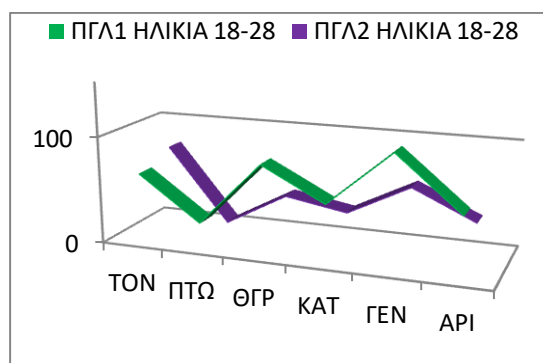


Γράφημα 292: Απεικόνιση πορείας λαθών ανάλογα με το φύλο: άντρες

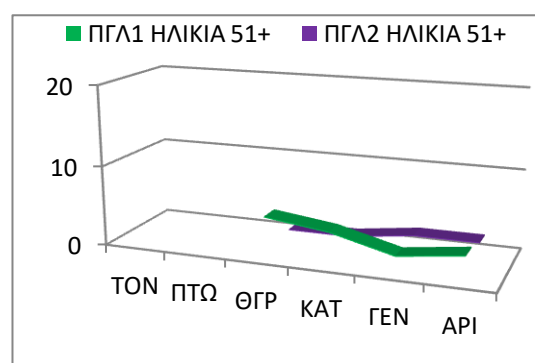
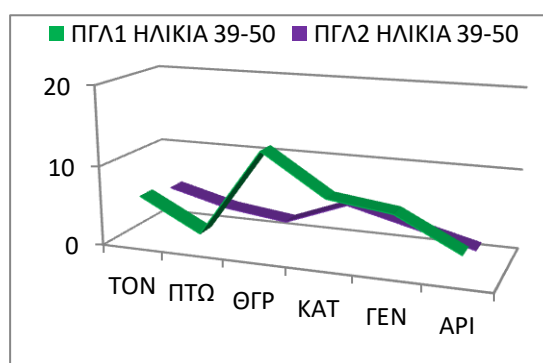


Γράφημα 293: Απεικόνιση πορείας λαθών ανάλογα με το φύλο: γυναίκες

Η ηλικία είναι ένα ακόμη ατομικό στοιχείο των μαθητών που καταχωρείται. Τόσο στην ΠΓΛ1 όσο και στην ΠΓΛ2 την πρώτη και δεύτερη θέση, κατέχουν οι διδασκόμενοι ηλικίας 29-38 και 39-50 ετών, αντίστοιχα. Έπονται σχεδιαγράμματα με την πορεία από την ΠΓΛ1 στην ΠΓΛ2 όλων των μαθητών ανά ηλικία:

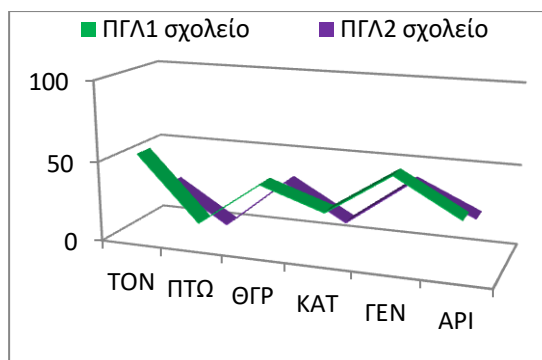


Γράφημα 294: Απεικόνιση πορείας: ηλικία 18-28 Γράφημα 295: Απεικόνιση πορείας: ηλικία 29-38

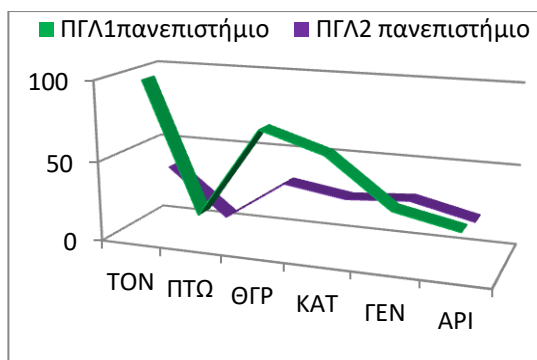


Γράφημα 296: Απεικόνιση πορείας: ηλικία 39-50 Γράφημα 297: Απεικόνιση πορείας: ηλικία 51+

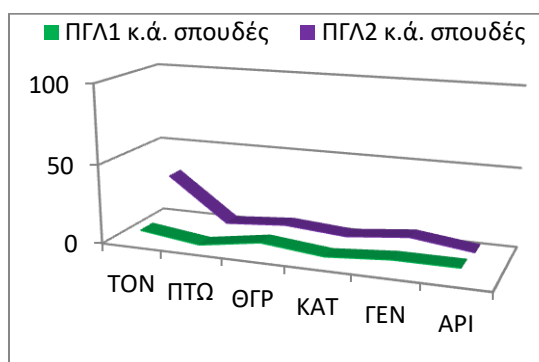
Τέλος, σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων και στην ΠΓΛ1 και στην ΠΓΛ2 παρατηρούνται μικρές διαφορές μεταξύ τους. Στην ΠΓΛ1, τα περισσότερα λάθη γίνονται από αυτούς που αποφοιτούν από το πανεπιστήμιο, ενώ στην ΠΓΛ2 την πρώτη θέση καταλαμβάνουν οι διδασκόμενοι που συνεχίζουν στη Γ΄θμια εκπαίδευση με άλλες σπουδές, ίσως γιατί χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις κατά την παραγωγή τους και πολυπλοκότερες δομές. Ακολουθούν σχεδιαγράμματα:



Γράφημα 298: Απεικόνιση πορείας: σχολείο



Γράφημα 299: Απεικόνιση πορείας: πανεπ/ιο



Γράφημα 300: Απεικόνιση πορείας: κ.ά. σπουδές

4.7. Περιορισμοί της Έρευνας Β

Στην Έρευνα Β διακρίνονται συνολικά κάποιοι περιορισμοί που θα μπορούσαν, όμως, μελλοντικά να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω μελέτη. Από το προφίλ των συμμετεχόντων, γνωστοποιείται η χώρα προέλευσής τους (20 διαφορετικές χώρες), χωρίς να αποτελούν αντικείμενο της εργασίας οι Γ1 των μαθητών, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση είναι η άριστη γνώση τους από τον ερευνητή. Συνεπώς, δεν περιλαμβάνεται επιμέρους μελέτη, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων με παρεμβολή της Γ1 στη Γ2 ή επίδραση της Γ2 στη Γ1. Εκτός από το επίπεδο ελληνομάθειας (Α, Β, Γ) και τη χώρα καταγωγής τους, τα στοιχεία που συλλέγονται από τους μαθητές είναι το φύλο, η ηλικία, οι γλώσσες που γνωρίζουν, η εκπαίδευση – οι σπουδές, η γνώση / τα μαθήματα Ελληνικών, η διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα, το κίνητρο εκμάθησης Ελληνικών και η σχέση τους με την Ελλάδα / τους Έλληνες, δεδομένα που πιθανόν να χρησιμοποιηθούν και μετέπειτα σε άλλες μελέτες με επιπλέον επεξεργασία και ανάλυση.

Σχετικά με την οργάνωση της έρευνας, τόσο για τη συλλογή των προσωπικών δεδομένων των σπουδαστών και την διεξαγωγή των τεστ όσο και των διδακτικών παρεμβάσεων, υπήρξαν αντικειμενικές δυσκολίες, όπως σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι τρεις τρίωρες διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στις τάξεις του κάθε τμήματος του ΔΝΕΓ, προκειμένου να αισθάνονται οι συμμετέχοντες ότι βρίσκονται σε οικείο περιβάλλον. Άλλοι παράγοντες, όπως η έλλειψη εξοικείωσης ανάμεσα σε διδάσκοντα και συμμετέχοντες αλλά και γενικότερα ο τρόπος οργάνωσης των παρεμβάσεων, η αναστάτωση στην τρέχουσα εκπαιδευτική πράξη, αλλά και η διδακτική ώρα κατά την οποία υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις (σε κάποιες περιπτώσεις ήταν μετά από τρίωρο ή τετράωρο μάθημα). Σε αυτό το σημείο, μπορεί να προστεθεί και η αδυναμία πραγματοποίησης συνέχισης της Έρευνας Β (μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις). Δηλαδή, μετά από μεγαλύτερο χρονικό διάστημα να υλοποιηθεί το δεύτερο μέρος της Έρευνας Β ή και να διεξαχθεί ένα τρίτο μέρος μετά την παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδοση των μαθητών στο ίδιο φαινόμενο.

Άλλος περιορισμός παρατηρείται στις δομικές ασκήσεις της αρχικής και της τελικής δοκιμασίας που περιλαμβάνουν προτάσεις μέτριας δυσκολίας. Η συμπλήρωσή τους, ωστόσο, στοχεύει σε διδασκομένους όλων των επιπέδων (Α, Β, Γ) με αποτέλεσμα να μη γίνονται πιθανότατα κατανοητές από όλους και μοιραία να δυσκολεύονται να εστιάσουν στον κατάλληλο μορφολογικά τύπο. Επιπροσθέτως, στις ΠΓΛ δεν προτείνεται συγκεκριμένος αριθμός ή όριο παραγωγής λέξεων. Επομένως, οι παραγωγές μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο περιορισμένες, ιδιαίτερα στους αρχάριους μαθητές.

Γενικά, η διεξαγωγή της Έρευνας Β απαιτούσε εκτός από τη διανομή των τεστ για τη συγκέντρωση των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών, τη συμπλήρωση των τεστ, την παρεμβολή των τριών διδακτικών παρεμβάσεων και τη συμπλήρωση ξανά των τεστ από τους ίδιους συμμετέχοντες. Συνολικά, δηλαδή, ήταν μια ακολουθία πολλών βημάτων που ενδεχομένως προκαλούσε κόπωση σε κάποιους σπουδαστές και κατά συνέπεια δεν προσέρχονταν σε όλα τα μέρη της Έρευνας ή ήταν κουρασμένοι από αυτήν τη διαδικασία.

Άλλος περιορισμός, παρατηρείται στο κομμάτι της μεθοδολογίας, στη χρήση των υπολογιστικών εργαλείων. Είναι απαραίτητη η χειρωνακτική καταγραφή των ασκήσεων των τεστ των εκπαιδευομένων και των ΠΓΛ (πριν αλλά και μετά τις

διδασκτικές παρεμβάσεις) και η κωδικοποίηση των εσφαλμένων τύπων με τη χρήση του «Επισημειωτή». Κατά την επισημείωση των λανθασμένων τύπων άλλη δυσκολία που υπάρχει είναι η απουσία μιας αποδεκτής τυποποιημένης ταξινόμιας λαθών, με εξαιρέσεις αυτές που παρουσιάζονται στα ερευνητικά προγράμματα του ΕΚΠΑ και του Α.Π.Θ.

Τέλος, για να ολοκληρωθεί αυτή η έρευνα απαιτείται η καταγραφή, η κατανομή, επεξεργασία και ανάλυση όλων των αρχείων σε φακέλους ανά επίπεδο (φάκελος Α, φάκελος Β, φάκελος Γ), φύλο (φάκελος άντρας, φάκελος γυναίκα), ηλικία (φάκελος 18-28 ετών, φάκελος 29-38 ετών, φάκελος 39-50 ετών, φάκελος 51+ ετών) και επίπεδο σπουδών (φάκελος σχολείο, φάκελος πανεπιστήμιο, φάκελος και άλλες σπουδές).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το θεωρητικό πλαίσιο της εν λόγω διατριβής συνδέεται με τη Θεωρία της Διαγλώσσας, τη δημιουργία Σωμάτων Κειμένων, την Ανάλυση Λαθών και την Ποσοτική και Στατιστική Ανάλυση Λαθών. Η επιλογή των θεωρητικών προσεγγίσεων των λαθών επιτυγχάνεται λαμβάνοντας υπ' όψιν την πιστοποίηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων τους πειραματικά. Η Θεωρία της Διαγλώσσας είναι μία από τις θεωρίες που εστιάζει σε εσωτερικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη δόμηση της γλωσσικής ικανότητας μέσα από τη διαδικασία εκμάθησης. Ο διδασκόμενος διαμορφώνει ένα σύστημα που συνιστά το εσωτερικό αναλυτικό του πρόγραμμα και έχει τη μορφή ενός συνεχούς που αποτελείται από μια σειρά αλληλοεπικαλυπτόμενων γραμματικών, οι οποίες υπόκεινται σε συνεχή αλλαγή με την υπόσταση μιας εικασίας. Μετά την έκθεση του μαθητή σε συστηματική καθοδήγηση ή σε αυθόρμητη επικοινωνία στο ΓΕΙΣ, γίνεται η επεξεργασία του και η δόμηση ενός κανόνα με έναν μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης και προκύπτει το γλωσσικό εξαγόμενο. Η ΑΛ διεξάγεται για την ανίχνευση και κατανόηση των λαθών, αλλά και για την αξιοποίηση όσων εφαρμόστηκαν εκπαιδευτικά για τη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας. Αναλύει τις πιθανές πηγές λαθών σε μαθητές και διευκολύνει την εκμάθηση της Γ2 αφού διαδραματίζει καίριο ρόλο στην κατάρτιση των διδασκόντων, προκειμένου να καταστούν ικανοί να εντοπίζουν και να ταξινομούν τα

λάθη των διδασκομένων τους. Η ενίσχυση της ΑΛ επιτυγχάνεται μέσω της τεχνολογίας των Η/Υ και του ανάλογου λογισμικού για την κατάρτιση ΣΚΜ γλωσσικής εκμάθησης, μέσω δηλαδή της Ποσοτικής και Στατιστικής Ανάλυσης Λαθών. Η θεωρία αυτή κατηγοριοποιεί πιο συστηματικά τα λάθη και αναλύει τις γλωσσικές γνώσεις των εκπαιδευομένων συνολικά και όχι μόνο τα λάθη τους. Επιτρέπει την ευχερή και ταχύτατη ανάκληση και ανάλυση κατανοητών ηλεκτρονικών καταλόγων με αυθεντικά λάθη διδασκομένων και παρέχει τη γνώση της γλωσσικής διαίσθησης, τη διερεύνηση του γλωσσικού περιβάλλοντος με τον εντοπισμό των συνεμφανιζόμενων τύπων και την εστίαση στην ποικιλία της Γ2, ώστε να γίνει αντιληπτό το εύρος των γραμματικών αλλά και λεξικών επιλογών. Η συλλογή του υλικού γίνεται βάσει αυστηρών κριτηρίων και προσφέρεται η δυνατότητα σύγκρισης χρήσεων ενός τύπου, αλλά και μεταξύ λαθών από μαθητές διαφορετικών επιπέδων γλωσσομάθειας.

Στο προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο λειτουργούν αποτελεσματικά συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν με ανάλογο τρόπο τους διδασκομένους και τα λάθη τους. Οι υπάρχουσες ερευνητικές προσεγγίσεις που αφορούν τη Ν.Ε. ως Γ2 είναι λίγες και καταδεικνύουν την έντονη ανάγκη περαιτέρω διερεύνησής της. Η επιλογή τους γίνεται μετά από τη συλλογή συμπερασμάτων από τις ολοκληρωμένες θεωρητικές και διδακτικές προτάσεις τους και από ανάλογες έρευνες που υλοποιήθηκαν. Αυτές οι μέθοδοι είναι η ΕΤ που έχει σημασιοκεντρικό και μορφοκεντρικό χαρακτήρα και η ΔΔ που έχει μορφοκεντρικό. Η ΕΤ αποτελεί μία νέα εκδοχή της ΕΠ, με διδακτικές τεχνικές που χαρακτηρίζονται ως επικοινωνιακές. Αφορά τη φωνολογία, το λεξιλόγιο, τη γραμματική και τον προφορικό λόγο. Η προσοχή στη μορφή εγείρεται με την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που αποτελούν απόρροια της εκτέλεσης μιας επικοινωνιακής εργασίας. Η ΕΤ δε συνεπάγεται ξεχωριστά μαθήματα γραμματικής, αλλά μια διδασκαλία γραμματικής η οποία ενσωματώνεται σε ένα σύγχρονο Α.Π. που περιλαμβάνει εναλλακτικές εκμάθησης γλωσσών, μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων και αποσκοπούν στην αύξηση του ενδιαφέροντος από πλευράς μαθητών. Μόνο η προσοχή, για την κατάκτηση συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων, δεν είναι αρκετή και γι' αυτό υπάρχει και η ανίχνευση με την οποία επιλέγεται ένα συγκεκριμένο γλωσσικό στοιχείο και μετατρέπεται το ΓΕΙΣ σε αφομοιωμένο. Αυτή η διδακτική προσέγγιση που στηρίζε-

ται στον ρόλο του ΓΕΙΣ που γίνεται κατανοητό, μέσω της απλοποίησης και με τη βοήθεια άλλων περικειμενικών ή εξωγλωσσικών στοιχείων είναι η ΔΔ. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει αποδειχθεί ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο κατά τη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών. Συνιστά είδος διδασκαλίας της γραμματικής που επιχειρεί να αλλάξουν οι εκπαιδευόμενοι τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα ΓΕΙΣ. Με την κατάλληλη αξιοποίηση του ΓΕΙΣ στη γλωσσική διδασκαλία ο μαθητής μαθαίνει. Με τη χρήση αυτών των στοχευμένων διδασκαλιών, της ΕΤ και της ΔΔ, επιδιώκεται να προβληθεί η βελτίωση, ή μη, της διαγλώσσας των μαθητών. Αφότου αποτυπώνεται το γλωσσικό εξαγόμενο των διδασκομένων, αναδεικνύεται η επίδραση που έχουν οι διδασκαλίες στην εκμάθηση του επιθέτου.

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η απεικόνιση του επιθέτου της Ν.Ε. που διδάσκεται σε αλλόγλωσσους ενήλικες μαθητές. Η βάση της είναι τα λάθη που παράγουν οι ΜΦΟ στο επίθετο. Η αναγνώριση των λαθών αποτελεί, πλέον, μια καλή ένδειξη των διεργασιών που γίνονται στο μυαλό των διδασκομένων και των στρατηγικών που ακολουθούν για να καλύψουν τα γνωστικά τους κενά και μια πολύτιμη πληροφορία για τον διδάσκοντα, για την επιλογή των στρατηγικών, τεχνικών και μέσων που θα χρησιμοποιήσει. Τα λάθη που συλλέγονται και καταγράφονται είναι τα λάθη γραμματικότητας που παρατηρούνται στα επίθετα στις ΠΠΛ. Αποτελούν στοιχεία του λόγου που χαρακτηρίζονται ως αποκλίσεις σε επίπεδο γλωσσικής μορφής και, επομένως, είναι δυνατόν να εντοπιστούν ευκολότερα και να αποτελέσουν -σχετικά- αντικειμενικές αποκλίσεις που μπορούν να διορθωθούν και να βρεθούν πιο αποτελεσματικές μέθοδοι για την αντιμετώπισή τους. Αυτά τα λάθη είναι εμφανή και εντοπίζονται εύκολα, εξαιτίας της μορφικής απόκλισης που παρουσιάζουν. Είναι συστηματικά, καθώς οι εκπαιδευόμενοι έχουν επινοήσει μόνοι τους έναν εσφαλμένο κανόνα. Αυτά κωδικοποιούνται ακολουθώντας τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης και περιλαμβάνονται στα μορφολογικά καθώς και στα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά των επιθέτων, όπως ο τόνος, η ορθογραφία, οι καταλήξεις, ο αριθμός: ενικός & πληθυντικός, η συμφωνία αριθμού επιθέτου-ουσιαστικού, αντωνυμίας-επιθέτου, υποκειμένου-κατηγορουμένου, το γένος: αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο, η συμφωνία γένους επιθέτου-ουσιαστικού, αντωνυμίας-επιθέτου, η πτώση: ονομαστική, γενική, αιτιατική, η συμφωνία πτώσης επιθέτου-ουσιαστικού, αντωνυμίας-επιθέτου, υποκειμένου-κατηγορουμένου. Μετά την περάτωση της επισημείωσης και κατηγοριοποίησης των λαθών επιχειρείται η

καταγραφή τους, σχετικά με το αν είναι λάθη υπεργενίκευσης, λάθη από άγνοια περιορισμών των κανόνων, λάθη υπερδιόρθωσης ή λάθη από ελλιπή εφαρμογή των κανόνων.

Αφότου ολοκληρώνεται η μελέτη του επιθέτου, μέσα από γραμματικές, λεξικά, άρθρα, Α.Π. και εγχειρίδια, καθίσταται κατανοητό το ασταθές πλαίσιο όπου εντάσσεται. Αναφορικά με τις μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου, που θα διδάχτούν οι ΜΦΟ κατά τη διδακτική διαδικασία της Ελληνικής ως Γ2, πραγματοποιείται η σύγκριση των Α.Π. αλλά και των εγχειριδίων. Αποτέλεσμα της σύγκρισής τους συνιστούν οι διαπιστώσεις και οι επισημάνσεις των διαφορών μεταξύ τους τόσο ανά επίπεδο όσο και στο σύνολό τους, καθώς επίσης και των ελλείψεων σε σχέση με τις γραμματικές της Ν.Ε. Επίσης, και στα βιβλία διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2, η αντιστοίχιση επιπέδων και επιθέτου είναι προβληματική, εφόσον δεν υπάρχει πλήρης αναλογία μεταξύ τους και σε μεγαλύτερο βαθμό στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 στο Επίπεδο Α. Αυτή η εικόνα του επιθέτου της Ν.Ε. αποτελεί την έναρξη της επισταμένης μελέτης της διαγλώσσας των μαθητών ως προϊόν με την Έρευνα Α και ως διαδικασία με την Έρευνα Β. Η μεθοδολογία που ακολουθείται, αποτελεί συλλογή δεδομένων από ΣΚΜ και δεδομένων εκμείωσης μαθητικού λόγου. Με τη συγκέντρωση του γραπτού γλωσσικού υλικού 297 ΜΦΟ της Ν.Ε., από τη μία πλευρά επιδιώκεται να παρουσιαστεί η στατική εικόνα του επιθέτου ώστε να συλλεχθούν και να αναλυθούν οι λανθασμένοι τύποι στα επίθετα (Έρευνα Α) και από την άλλη πλευρά να υπογραμμιστεί η δυναμική της εικόνα, η εξελικτικότητά της στη διαγλώσσα των μαθητών (Έρευνα Β).

Πιο συγκεκριμένα, αφότου συλλέγονται τα ατομικά στοιχεία που συνιστούν το προφίλ των συμμετεχόντων, ακολουθεί η συγκέντρωση του γραπτού γλωσσικού υλικού των αρχάριων, μέσων και προχωρημένων ΜΦΟ της Ελληνικής (Έρευνα Α: τεστ ελληνομάθειας του ΔΝΕΓ από 198 μαθητές που κατάγονται από 68 διαφορετικές χώρες & Έρευνα Β: τεστ με ασκήσεις -πριν και μετά από τρεις τρίωρες διδακτικές παρεμβάσεις- από 99 μαθητές που κατάγονται από 20 διαφορετικές χώρες). Έπειτα, πραγματοποιείται η καταγραφή του σε ένα μεγάλο ΗΣΚ, η κωδικοποίησή του με ονόματα-κωδικούς, η επισημείωση των λαθών με τη χρήση του «*Επισημειωτή*», η οργάνωση των επισημειωμένων αρχείων σε φακέλους-ομάδες (Έρευνα Α: ανά χώρα, φύλο, ηλικία, επίπεδο, τύπο άσκησης -ελεγχόμενο & μη ελεγχόμενο- αλλά και συνολικά σε όλα τα επίπεδα & Έρευνα Β: σε δύο φάσεις, δηλαδή πριν και μετά τις

διδασκτικές παρεμβάσεις, ανά χώρα, φύλο, ηλικία, εκπαίδευση-σπουδές, γνώση άλλων γλωσσών, γνώση Ελληνικών, διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα, σχέση με Ελλάδα, επίπεδο, τύπο άσκησης -κατευθυνόμενο & μη κατευθυνόμενο- αλλά και συνολικά σε όλα τα επίπεδα), η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων με τη χρήση του υπολογιστικού εργαλείου “AntConc”, η συγκέντρωση και καταγραφή των αποτελεσμάτων και των περικειμένων τους, ο βαθμός επιρροής των διδασκτικών μεθόδων στη βελτίωση ή μη της ορθής χρήσης των γλωσσικών τύπων των μαθητών -Έρευνα Β- και τέλος, οι έλεγχοι T-Test και Chi-Square Test για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στις επιδόσεις των σπουδαστών στους δύο τύπους των ασκήσεων σε όλους τους τύπους λαθών.

Με τις Έρευνες Α & Β, χρησιμοποιούνται νέα εργαλεία αλλά και συγκεκριμένες διδασκτικές προσεγγίσεις και επιχειρείται η παρουσίαση των δυσκολιών που συναντούν οι ΜΦΟ κατά την παραγωγή των επιθετικών τύπων, η μελέτη και η ανάλυση των λαθών τους, η απόκριση σε ποιο βαθμό τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών επηρεάζουν τις επιδόσεις τους σχετικά με το επίθετο, η σύγκριση του είδους των λαθών ανάλογα με το επίπεδο ελληνομάθειας αλλά και με τον τύπο της δραστηριότητας και οι προτάσεις σχετικά με έναν πιο ομαλό -και σχετικά απλό- τρόπο περιγραφής του επιθέτου, με μια διαβάθμιση των επιθέτων ανάλογα με το επίπεδο και με μια στοχευμένη διδασκαλία για τη βελτίωση της εκμάθησης του επιθέτου.

Ο άξονας της μελέτης είναι η σύγκριση και η ποσοτική ανάλυση των λαθών ανά Επίπεδο (Α, Β, Γ) και συνολικά αλλά και μεταξύ των δύο τύπων των δραστηριοτήτων, δηλαδή των κατευθυνόμενων και μη κατευθυνόμενων, που συνιστούν τις Έρευνες Α & Β. Στην Έρευνα Α, στην άσκηση Β, τα λάθη που καταγράφονται είναι λάθη ΑΠ Ε, ΤΟΝ, ΠΘΕ, ΘΓΡ, ΚΑΤ, ΧΑ, ΓΕΝ, ΑΡΙ, ΠΤΩ. Από τα κενά συμπλήρωσης συνολικά, καταγράφονται πολύ λίγες ΑΠ Ε, γεγονός που δικαιολογείται αφού αποτελεί μέρος των εξετάσεων ελληνομάθειας και οι μαθητές είναι προετοιμασμένοι για μια τέτοια δραστηριότητα και πολύ σπάνια αφήνουν κάποιο κενό. Επίσης, η άσκηση είναι κλειστού τύπου και υπάρχει πιο ελεγχόμενο πλαίσιο, δηλαδή όροι πριν και μετά το επίθετο που βοηθούν τους μαθητές στη σωστή επιλογή. Στην ΠΓΛ το σύνολο των λέξεων ανέρχεται στις 42.398, εκ των οποίων οι 3.842 είναι τα ουσιαστικά και οι 1.052 είναι τα επίθετα και από αυτά 869 είναι στον θετικό βαθμό. Από τα 198 τεστ στα 47 δεν επισημαίνεται κανένα λάθος στο επίθετο,

είτε γιατί οι μαθητές δε χρησιμοποιούν πολλά, όπως στο Επίπεδο Α, είτε γιατί χρησιμοποιούν τις κατηγορίες των επιθέτων στον ΑΡΙ, το ΓΕΝ και την ΠΤΩ που γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό, όπως στα Επίπεδα Β & Γ. Στα υπόλοιπα τεστ πραγματοποιείται η καταγραφή 414 τύπων λαθών σε διαφορετικές μορφολογικές κατηγορίες. Στον κατευθυνόμενο τύπο άσκησης, τα περισσότερα λάθη είναι στα επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές* και ακολουθεί το επίθετο *πολύς* με μικρή διαφορά από την κατηγορία επιθέτων σε *-ος -η -ο*. Στον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης, οι εκπαιδευόμενοι έχουν ελευθερία και καταγράφουν τα επίθετα που επιθυμούν. Πιο πολλά λάθη παρατηρούνται στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*, αποτέλεσμα λογικό καθώς είναι η πολυπληθέστερη ομάδα επιθέτων, ακολουθεί το επίθετο *πολύς* και μετά η κατηγορία των επιθέτων τύπου *ασθενής -ής -ές*, επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* και τέλος, σε άλλες κατηγορίες (*ευγνώμων, προαναφερθείς*).

Στην άσκηση Β και στην ΠΓΛ καταγράφονται λάθη στην ΑΠ ΤΟΝ 40 και 107 φορές, ενώ 7 και 48 φορές αντίστοιχα, παρατηρείται ΛΕ ΤΟΝ, αναμενόμενο πόρισμα αφού στα τονικά λάθη παρατηρείται ιδίως η έλλειψη τονισμού και πολύ λιγότερο ο λανθασμένος τονισμός. Ο αριθμός είναι μικρός, καθώς ο μεγαλύτερος αριθμός των επιθέτων που χρήζουν συμπλήρωσης είναι στην αιτιατική και ανήκει στις βασικές κατηγορίες των επιθέτων που ο ΤΟΝ παραμένει σταθερός. Άλλα λάθη που επισημειώνονται είναι στην ΘΓΡ και στις ΚΑΤ, οι οποίες εμπεριέχονται σε μορφολογικό και όχι φωνολογικό πλαίσιο, διότι συνδέονται με την κλιτική τάξη στην οποία ανήκει το επίθετο και συνεπώς, θεωρείται εκπρόσωπος κλιτικού παραδείγματος. Τα λάθη στη ΘΓΡ συνολικά είναι 18 στην άσκηση Β και 98 στην ΠΓΛ. Ο αριθμός στην άσκηση Β είναι μικρός, πιθανότατα γιατί το θέμα του επιθέτου δίνεται στην παρένθεση και τα κενά συμπληρώνονται με τύπους στην αιτιατική ουδετέρου που είναι όμοια με την ονομαστική που δίνεται στην παρένθεση. Επίσης, ζητείται ένα επίθετο στην ονομαστική που ο ίδιος ακριβώς τύπος είναι στην παρένθεση και ένα επίθετο στη γενική πληθυντικού, η ΘΓΡ του οποίου υποβοηθάται από το γεγονός ότι προηγείται το άρθρο. Στην ΠΓΛ είναι πολύ περισσότερα, επειδή το πλαίσιο δεν είναι καθορισμένο όπως πριν και ανάμεσα στα λάθη, τα λάθη στη ΘΓΡ κατέχουν την τρίτη θέση, μετά τα τονικά και τα λάθη στο ΓΕΝ. Στην άσκηση Β, τα λάθη στη ΘΓΡ αφορούν, κυρίως, το επίθετο *πολύς* (με ένα *-λ-*) και τα υπόλοιπα στην επιλογή */o/* και */i/* στις καταλήξεις, πιθανότατα, εξαιτίας της ομοηχίας. Και στην ΠΓΛ τα περισσότερα λάθη είναι στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο* για επιλογή */ε/* & */i/*

λόγω ομοηχίας ή και φωνολογικής ομαλότητας, καθώς και στο επίθετο *πολύς* που συναντούμε το θηλυκό ή τον πληθυντικό με ένα *-λ-*.

Στον ελεγχόμενο και μη ελεγχόμενο τύπο άσκησης στις ΚΑΤ των επιθέτων, 31 & 96 φορές, αντίστοιχα, δίνονται τύποι άλλων κατηγοριών. Επίσης, επισημειώνονται 73 τύποι επιθέτων στη θέση άλλων βαθμών είτε επιθέτου είτε επιρρήματος και οι περισσότεροι από αυτούς σχετίζονται με τη συμπλήρωση κενού επιθέτου στον θετικό έναντι του συγκριτικού βαθμού μετά το *μια ακόμα*. Ο μεγάλος αριθμός παρουσίας τους και η επιλογή τους από τους μαθητές πιθανόν έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν διδαχτεί την επιτακτική σημασία του *ακόμα + Συγκριτικός*. Στην άσκηση Β, η κατηγορία των επιθέτων που οι διδασκόμενοι αλλάζουν τις καταλήξεις σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι τα επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές*, καθώς και το επίθετο *πολύς*, ενώ στην ΠΓΛ τα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*, μετά το επίθετο *πολύς* και έπονται με μεγαλύτερη διαφορά τα επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές*, τα επίθετα σε *-είς -είσα -έν* και τα επίθετα τύπου *γκρινιάρης -α -ικο*. Η ΛΕ ΚΑΤ μπορεί να είναι επίθετο αντί για επίρρημα, τις περισσότερες φορές με υπεργενίκευση του ουδετέρου σε /ο/ ή γενικά του ουδετέρου *ακόμα* και του επιθέτου *πολύς* < *πολύ*. Επίσης, χρησιμοποιούνται επιρρήματα αντί για επίθετα, κυρίως, λόγω εναλλαγής του /i/ και του /a/, αλλά και εξαιτίας ομοηχίας και φωνολογικής ερμηνείας. Τέλος, παρατηρείται η χρήση ΚΑΤ άλλων μερών του λόγου, όπως ουσιαστικών και ρημάτων ή και διαφορετικών κατηγοριών του επιθέτου, όπως των επιθέτων σε *-ος -η -ο & -ης -ης -ες*.

Σε σχέση με τα αντιπροσωπευτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά, και στον κατευθυνόμενο και στον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης, συνάγεται το συμπέρασμα πως τα περισσότερα λάθη σημειώνονται στο ΓΕΝ, μετά στον ΑΡΙ και τέλος στην ΠΤΩ, πόρισμα που αποδεικνύεται και από σχετικές έρευνες. Άλλωστε, το ΓΕΝ είναι αυτό που δημιουργεί και τα περισσότερα προβλήματα στους μαθητές της Ελληνικής ως Γ2, διότι αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό του ονόματος και επομένως είναι ελάχιστα προβλέψιμο ως προς την ειδική τιμή που λαμβάνει. Επιπλέον, η ιδιαιτερότητά του ενισχύεται από τη διαφορετική κατανομή του, έναντι του ΑΡΙ και της ΠΤΩ, σε σχέση με την εσωτερική μορφολογική οργάνωση των ονοματικών τύπων της γλώσσας.

Συγκεκριμένα, στην άσκηση Β, περισσότερα λάθη καταγράφονται στη συμφωνία αντωνυμίας και επιθέτου και έπειτα, επιθέτου και ουσιαστικού. Στην ΠΓΛ,

στη συμφωνία επιθέτου και ουσιαστικού και έπειτα στη συμφωνία υποκειμένου με το κατηγορούμενο, όπως και σε άλλες μελέτες, που επίσης εντοπίζουν προβλήματα περισσότερο στη συμφωνία ανάμεσα στο ουσιαστικό και το επίθετο. Όμως, στην άσκηση Β συλλέγονται λάθη στη συμφωνία αντωνυμίας και επιθέτου, αφού είναι άσκηση συμπλήρωσης, και οι δομές είναι συγκεκριμένες και μάλιστα με ένα λόγιο επίθετο σε *-ης -ης -ες*, που καθιστά δυσκολότερη τη συμπλήρωσή του. Στην άσκηση Β, από τα τρία γένη ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών παρουσιάζεται στα ουδέτερα και μετά στα αρσενικά, ενώ κανένα λάθος στο θηλυκό, γεγονός παράδοξο σε αντίθεση με άλλες μελέτες, που επισημαίνουν πως οι ενιαίοι δείκτες *-ος* και *-ο* για τα αρσενικά και τα ουδέτερα θεωρούνται ισχυρότερες μορφές και συνεπώς, πιο προβλέψιμες απ' ό,τι των θηλυκών με σταθερή εναλλαγή του /i/ και του /a/. Από την άλλη πλευρά, είναι κατανοητό αφού το θηλυκό ουσιαστικό, που χρήζει συμπλήρωσης προσδιορισμού, είναι μόνο ένα και μάλιστα, ανήκει στην κατηγορία των επιθέτων σε *-ης -ης -ες*, μια σαφή εικόνα που είναι γενικά μία κατηγορία που οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αλλά στην προκειμένη περίπτωση επιλέγουν τον σωστό τύπο λόγω εξομάλυνσης, η / μια *σαφή εικόνα. Αντίθετα, στις ΠΓΛ, τα πορίσματα των δεδομένων για το GEN συμφωνούν με άλλες έρευνες, διότι τα περισσότερα λάθη έγιναν στο θηλυκό και ακολουθούσαν στην ίδια θέση το αρσενικό και το ουδέτερο.

Στον ελεγχόμενο και μη ελεγχόμενο τύπο άσκησης, μετά το GEN, περισσότερα λάθη καταγράφονται στον API. Πιο συγκεκριμένα, στην άσκηση Β, στον πληθυντικό που περιέχει αρκετούς δείκτες που συγκλίνουν και στην ΠΓΛ στον ενικό, με μικρή διαφορά από τον πληθυντικό, με επισημειωμένα λάθη, κυρίως, εξαιτίας ομοηχίας και φωνολογικής ομαλότητας. Ακολουθεί η ΠΤΩ με λιγότερα λάθη. Στην άσκηση Β, την πρώτη θέση στην εμφάνιση εσφαλμένων τύπων κατέχει η αιτιατική, αφού θεωρείται ως η κατεξοχήν μη χαρακτηρισμένη πτώση για την Ελληνική και μετά η ονομαστική μαζί με τη γενική. Στην ΠΓΛ ο μεγαλύτερος αριθμός λανθασμένων τύπων υπάρχει στην ονομαστική, μετά στην αιτιατική και τέλος, στην κλητική και στη γενική, εξαιτίας και της σπάνιας χρήσης των δύο τελευταίων πτώσεων από τους εκπαιδευμένους. Άλλωστε, η κλητική χρειάζεται πολύ συγκεκριμένα περιβάλλοντα, όπως διαλόγους ή και γράμματα που περιέχουν κλητικές προσφωνήσεις.

Και στον κατευθυνόμενο και στον μη κατευθυνόμενο τύπο άσκησης διαπιστώνεται, ανά επίπεδο κατάκτησης μια φθίνουσα πορεία, σχεδόν, σε όλους τους

τύπους λαθών. Οι διδασκόμενοι καθώς προχωρούν στα επίπεδα κατάκτησης κάνουν λιγότερα λάθη στα υπό εξέταση χαρακτηριστικά της μορφολογίας τους επιθέτου. Ωστόσο, στην άσκηση Β, στον ΑΡΙ καταγράφεται αύξηση από το Επίπεδο Α στο Β, ενώ μειώνεται ξανά αρκετά στο Επίπεδο Γ (ΑΡΙ / Α: 6, Β: 11, Γ: 2). Το γεγονός αυτό, όμως, πιθανότατα δεν έγκειται στην κατάκτηση του ΑΡΙ, αλλά της κατηγορίας των επιθέτων που παρουσιάζονται στην άσκηση (*πολύς, συνεπής, υγιής*), αφού η πλειονότητα των λαθών εστιάζεται στις ίδιες κατηγορίες. Στην ΠΓΛ παρατηρούνται πολύ μικρές διαφορές, όπως μεταξύ Επιπέδων Β και Γ στη ΘΓΡ (Β: 29, Γ: 30) και στις ΚΑΤ (Β & Γ: 26) και δη σε σύγκριση με το Α (39 και 44 αντίστοιχα), αφού ο αριθμός των λέξεων που χρησιμοποιούνται στις ΠΓΛ είναι πολύ μεγαλύτερος. Τέλος, στην άσκηση Β στην ΠΤΩ, ανά επίπεδο, διαπιστώνεται αστάθεια (Α: 6, Β: 1, Γ: 8) και στην ΠΓΛ σταθερότητα αλλά όχι φθίνουσα πορεία στην καταγραφή των λαθών (Α: 13, Β: 12, Γ: 12), ανομοιογένεια που εμφανίζεται και σε άλλες μελέτες.

Από την Έρευνα Α, γίνεται αντιληπτό πως θα πρέπει τόσο ο ελεγχόμενος όσο και ο μη ελεγχόμενος τύπος άσκησης να είναι πιο εστιασμένος στο επίθετο, με πληθώρα μορφολογικών δεσμών, με χρήση πολλών παραδειγμάτων στον ενικό & πληθυντικό αριθμό, στο αρσενικό, θηλυκό και ουδέτερο γένος και σε όλες τις πτώσεις. Από τη διαδικασία αλλά και τα αποτελέσματα της Έρευνας Α οι κατηγορίες για τα ΠΘΕ και η ΧΑ δε συμπεριλαμβάνονται στην Έρευνα Β, καθώς η πρώτη κατηγορία εντάσσεται στις ΚΑΤ από άλλες κατηγορίες ή της ίδιας κατηγορίας αλλά διαφορετικού βαθμού και η ΧΑ εξαιρείται αφού στη συμπλήρωση κενών δίδονται τα άρθρα. Άλλωστε, από τον κατευθυνόμενο τύπο άσκησης υπογραμμίζεται η διάκριση της βοήθειας που προσφέρουν στους μαθητές σε δύσκολες περιπτώσεις όπως η γενική πληθυντικού των ____ (ειδικών) και το άρθρο μία __ εικόνα (σαφής). Θεωρείται ότι η αυτή η βοήθεια κρίνεται απαραίτητη στους διδασκόμενους, στις περιπτώσεις που έχουν να χρησιμοποιήσουν ποικιλία τύπων των επιθέτων. Η εικόνα αυτή αποτυπώνεται και με τους ελέγχους T-Test και Chi-Square Test, καθώς καταγράφονται στην Έρευνα Α -που, βέβαια, περιέχει μικρό δείγμα επιθέτων- κάποιες μη στατιστικά σημαντικές τιμές, οι οποίες όμως περιορίζονται στο ελάχιστο ή αποκτούν σημαντικότητα στην Έρευνα Β με την πληθώρα των τύπων και την εστίαση στο επίθετο.

Στην Έρευνα Β, στην άσκηση Β1 & άσκηση Β2 (άσκηση πριν τη διδακτική παρέμβαση & άσκηση μετά τη διδακτική παρέμβαση), οι ΑΠ Ε ανέρχονται σε 205

και 149, αντίστοιχα. Ο αριθμός των κενών μειώνεται από την αρχική στην τελική δοκιμασία, ωστόσο είναι μεγάλος και είναι απόρροια στρατηγικών που χρησιμοποιεί ο διδασκόμενος για να υπερνικήσει τις δυσκολίες ή τους περιορισμούς που έχει να αντιμετωπίσει. Αυτές είναι οι στρατηγικές αποφυγής και συναντώνται όταν υπάρχει αμφιβολία του γλωσσικού στοιχείου, δυσκολία ή απουσία.

Όπως και στην Έρευνα Α, τα λάθη στην ΑΠ ΤΟΝ συνολικά είναι περισσότερα από τη ΛΕ ΤΟΝ, 878 & 264 ΑΠ ΤΟΝ (μεγάλη μείωση μεταξύ άσκησης Β1-άσκησης Β2) και 292 & 197 ΛΕ ΤΟΝ (μικρότερη μείωση) σε άσκηση Β1 & άσκηση Β2. Οι περισσότεροι εσφαλμένοι τύποι στον ΤΟΝ είναι στη γενική πληθυντικού και έπειτα στην ονομαστική ενικού. Επίσης, στην άσκηση Β1 & άσκηση Β2, καταγράφονται 432 & 238 λάθη στη ΘΓΡ, δηλαδή μείωση -σχεδόν- στο μισό. Στην άσκηση Β1, υπάρχουν εσφαλμένοι ορθογραφικοί τύποι με μεγαλύτερο αριθμό στο επίθετο *πολύς* που σχετίζονται, κυρίως, με τα δύο -λλ-, στα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* με λάθη στον άκλιτο τύπο σε /i/, με -η- λόγω ομοηχίας, στα επίθετα σε -υς -ια -υ με εναλλαγή του /i/ μεταξύ ΓΕΝ αλλά και ΑΡΕ, στα επίθετα σε -ων -ουσα -ον με εναλλαγή του /o/ αρσενικού και ουδέτερου αλλά και ενικού και πληθυντικού, στα επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές* με εναλλαγή του /i/ μεταξύ ΓΕΝ αλλά και ΑΡΕ, σε επίθετα τύπου *γκρινιάρης -α -ικο* με εναλλαγή του /i/ στο ουδέτερο -ικο και στο αρσενικό πληθυντικού -ηδες και τέλος, λίγα στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*. Αντίστοιχα, στην άσκηση Β2, καταγράφονται, ξανά, το επίθετο *πολύς* με το μεγαλύτερο αριθμό λανθασμένων τύπων, μετά τα επίθετα σε -ων -ουσα -ον, επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* (επίθετα σε -ης -ια -ι & -υς -ια -υ), επίθετα τύπου *γκρινιάρης -α -ικο*, επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές* και πολύ λίγα στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*. Όπως προαναφέρεται, η ΘΓΡ προκαλεί πολλές δυσκολίες στους αλλόφωνους μαθητές, καθώς τα μορφήματα αυτά δεν είναι εύκολο να διατυπωθούν με κανόνες.

Ακόμα, στην άσκηση Β1 & στην άσκηση Β2, επισημειώνονται λάθη στις ΚΑΤ. Οι μαθητές χρησιμοποιούν ΚΑΤ άλλων μερών του λόγου, όπως ουσιαστικά και επιρρήματα, ή άλλων κατηγοριών του επιθέτου, ως αντισταθμιστική στρατηγική βάσει της διαγλώσσας. Στην άσκηση Β1, επισημειώνονται 1620 διαφορετικές ΚΑΤ και στην άσκηση Β2 οι μισές, περίπου 890. Στην άσκηση Β1 & στην άσκηση Β2, τα περισσότερα λάθη παρατηρούνται στα επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές* και στα επίθετα σε -υς -ια -υ και ακολουθούν στην άσκηση Β1 τα επίθετα σε -ων -ουσα -ον, το

επίθετο *πολύς*, ενώ στην άσκηση B2 έπονται τα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί, γκρινιάρης -α -ικο*, τα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* και το επίθετο *πολύς*.

Επιπλέον, τόσο στην άσκηση B1 όσο και στην άσκηση B2, όπως επίσης και στην Έρευνα A, συλλέγεται πολύ μεγάλος αριθμός λανθασμένων τύπων στο GEN. Συνολικά 1054 & 638, κατά αντιστοιχία. Συγκεκριμένα, στην άσκηση B1, η διαφορά μεταξύ GEN (1054) και ΠΤΩ (1056) είναι μικρή. Η πρόοδος των μαθητών και δη σε αυτό το φαινόμενο είναι εμφανής. Και στις δύο ασκήσεις, ο πιο μεγάλος αριθμός λαθών διαπιστώνεται στα επίθετα θηλυκού γένους, μετά αρσενικού και τέλος ουδετέρου, αποτελέσματα που συμφωνούν με τον κατευθυνόμενο τύπο άσκησης της Έρευνας A αλλά και με άλλες έρευνες. Επίσης, πολλά είναι τα λάθη όταν το επίθετο προσδιορίζει το ουσιαστικό και μετά όταν υπάρχει συμφωνία του υποκειμένου με το κατηγορούμενο, ενώ λάθη στη συμφωνία αντωνυμίας - επιθέτου καταγράφονται μόνο στην άσκηση B1 (λόγω γλωσσικού περιβάλλοντος της άσκησης συμπλήρωσης).

Αναφορικά με την ΠΤΩ, επίσης, υπάρχει μεγάλη διαφορά στον αριθμό των λαθών ανάμεσα στην άσκηση B1 και στην άσκηση B2, με 1056 και 450 εσφαλμένους τύπους. Και στις δύο ασκήσεις, ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών καταγράφεται στην ονομαστική, μετά στη γενική και τέλος στην αιτιατική, αποτελέσματα που συμφωνούν με την άσκηση B της Έρευνας A. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως δε συμπεριλαμβάνεται στο τεστ η κλητική πτώση, γιατί δε δύναται η σύγκριση και η ανάλυση των δεδομένων με την ΠΓΛ, η οποία αποτελεί γραπτό κειμενικό είδος που περιέχει κλητική προσφώνηση.

Επιπλέον, σχετικά με τον API, τριπλάσιος αριθμός εσφαλμένων τύπων συγκεντρώνεται στην άσκηση B1 σε σύγκριση με την άσκηση B2, δηλαδή υπάρχουν 627 έναντι 221 λαθών. Και στις δύο ασκήσεις, τα περισσότερα λάθη γίνονται στον πληθυντικό API, που αποτελεί την περιοχή όπου έχουν εξομοιωθεί οι δείκτες συμφωνίας, εξαιτίας φαινομένων συμπτώσεων στο GEN, τον API και την ΠΤΩ αλλά και λόγω ομοηχίας. Συγκεκριμένα, στη γενική πληθυντικού παρατηρείται ο μέγιστος βαθμός εξομοίωσης των δεικτών συμφωνίας και, ίσως, αυτή η αδιαφάνεια μορφής στη διάκριση των τιμών του GEN σε αυτήν την ΠΤΩ μπορεί να περιθωριοποιεί τη γενική.

Στις μη ελεγχόμενες δραστηριότητες των μαθητών μόνο σε 6 ΠΓΛ1 και 19 ΠΓΛ2 δεν υπάρχει κανένας τύπος λάθους. Από τις ΠΓΛ της αρχικής δοκιμασίας συγκεντρώνονται 5.830 ονόματα, και πιο συγκεκριμένα 4.186 ουσιαστικά και 1.644

επίθετα, 1.519 εξ αυτών είναι στον θετικό και στην τελική δοκιμασία επισημειώνονται λιγότερα ονόματα, 5.025, 3.584 ουσιαστικά και 1.441 επίθετα, 1.300 από αυτά είναι στον θετικό. Στις ΠΓΛ1 & ΠΓΛ2 οι διδασκόμενοι κάνουν συνολικά 643 & 489 λάθη σε επίθετα που ανήκουν σε διαφορετικές μορφολογικές κατηγορίες. Τα περισσότερα λάθη στις ΠΓΛ περιλαμβάνονται στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*, στο επίθετο *πολύς*, στα επίθετα σε *-υς -ια -υ* και σε *-ης -ης -ες*. Στην ΠΓΛ1, άλλα λάθη καταχωρίζονται στα επίθετα σε *-υς -εια -υ*, στα άκλιτα επίθετα, στα επίθετα σε *-ος -η/-α -ο*, σε *-ων -ουσα -ον*, σε *-ης -ια -ι* και σε *-ης -α -ικο*. Στην ΠΓΛ2, στα επίθετα σε *-ος -η -α -ο*, στα άκλιτα επίθετα, σε *-ων -ουσα -ον*, σε *-υς -εια -υ* και σε *-ης -ια -ι*, ενώ δεν καταγράφονται λάθη στα επίθετα σε *-ης -α -ικο*, όπως στην ΠΓΛ1.

Επιπροσθέτως, στις ΠΓΛ1 & ΠΓΛ2, παρατηρούνται 136 & 73 ΑΠ ΤΟΝ και 37 & 20 ΛΕ ΤΟΝ. Παράλληλα, συγκεντρώνονται τα λάθη στη ΘΓΡ, 96 στην αρχική δοκιμασία και 41 στην τελική, σχεδόν τα μισά, με μεγαλύτερο αριθμό λαθών στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο*, που περιλαμβάνουν πληθώρα επιθημάτων και το επίθετο *πολύς*, ενώ μετά στην ΠΓΛ1 ακολουθούν τα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* και τα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον* και στην ΠΓΛ2 σε *-υς -ια -υ*, *-υς -εια -υ*. Επιπροσθέτως, επισημειώνονται 125 εσφαλμένοι τύποι ΚΑΤ στην ΠΓΛ1 και 72 στην ΠΓΛ2, με μεγαλύτερο ποσοστό ξανά να εμφανίζεται στα επίθετα τύπου *μεγάλος -η -ο* και το επίθετο *πολύς* και μετά επίθετα σε *-ης -ια -ι*, τα άκλιτα επίθετα, επίθετα σε *-ης -α -ικο*, σε *-ης -ης -ες* και τέλος σε *-ων -ουσα -ον*. Στην ΠΓΛ2 παρατηρούνται λάθη στα επίθετα τύπου *-ος -η -ο*, στο επίθετο *πολύς* και σε επίθετα σε *-υς -ια -υ*. Δεν υπάρχει λάθος, όπως στην ΠΓΛ1, σε επίθετα σε *-υς -εια -υ*, σε *-ης -α -ικο*, σε *-ης -ης -ες*, σε *-ης -ια -ι*, σε *-ων -ουσα -ον* και σε άκλιτα επίθετα, ενώ προστίθενται στην ΠΓΛ2 λανθασμένοι τύποι στα επίθετα σε *-ος -η/-α -ο*.

Τόσο στην ΠΓΛ1 όσο και στην ΠΓΛ2 το ΓΕΝ συγκεντρώνει τα περισσότερα λάθη και ακολουθούν ο ΑΡΙ και η ΠΤΩ. Στο ΓΕΝ, περιλαμβάνονται 143 και 77 λανθασμένοι τύποι στις ΠΓΛ1 & ΠΓΛ2. Και στις ΠΓΛ ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών διαπιστώνεται στα επίθετα θηλυκού γένους και έπειτα ουδέτερου, σε αντίθεση με την ΠΓΛ της Έρευνας Α και την άσκηση Β1 & άσκηση Β2 που ήταν μεν πρώτο το θηλυκό, αλλά δεύτερο το αρσενικό. Όμως, αναλογικά με άλλες έρευνες διαπιστώνονται μεγαλύτερα ποσοστά λαθών όταν το επίθετο προσδιορίζει το ουσιαστικό και μετά όταν υπάρχει συμφωνία του υποκειμένου με το κατηγορούμενο. Σε σχέση με τον ΑΡΙ, στην ΠΓΛ1 υπάρχουν 66 εσφαλμένοι τύποι και 45 στην ΠΓΛ2.

Και στις δύο δοκιμασίες, ο μεγαλύτερος αριθμός λαθών επισημαίνεται στον ενικό αριθμό, όπως δηλαδή και στην ΠΓΛ της Έρευνας Α, αλλά αντίθετα με τα πορίσματα των Ερευνών Α στην άσκηση Β και της Έρευνας Β στην άσκηση Β1 & άσκηση Β2. Στην ΠΤΩ, καταγράφονται 35 λάθη στην ΠΓΛ1 και 11 στην ΠΓΛ2, με περισσότερα λάθη στην αιτιατική, μετά στην ονομαστική και τέλος, στη γενική, πορίσματα που συμπίπτουν με την άσκηση Β της Έρευνας Α.

Συνολικά, όλα αυτά τα δεδομένα των Ερευνών Α & Β αποτελούν ενδογλωσσικά λάθη, δηλαδή αποκλίσεις από τη νόρμα της Γ2 μέσω εσφαλμένων υποθέσεων του μαθητή σχετικά με τη λειτουργία ορισμένων κανόνων της ίδιας της Γ2. Καθιστούν εμφανείς τις διεργασίες από τις οποίες διέρχεται ο εκπαιδευόμενος και τις αποκλίσεις, από τη νόρμα της Γ2, στις οποίες καταλήγει. Οι μαθητές υιοθετούν και εφαρμόζουν στρατηγικές που οδηγούν σε ενδογλωσσικά λάθη, όπως υπεργενίκευση ή υπογενίκευση ενός κανόνα, απλοποίηση του συστήματος, παραβίαση περιορισμών ταυτόχρονης χρήσης, αξιοποίηση πλεονασμών. Για παράδειγμα, στους ελεγχόμενους (Έρευνα Α: άσκηση Β, Έρευνα Β: άσκηση Β1 & άσκηση Β2) ή μη ελεγχόμενους τύπους ασκήσεων (Έρευνα Α: ΠΓΛ, Έρευνα Β: ΠΓΛ1 & ΠΓΛ2) καταγράφονται εσφαλμένοι τύποι επιθέτων που πραγματώθηκαν από τους διδασκόμενους για διάφορες αιτίες, όπως την υπεργενικευμένη χρήση του ουδετέρου και κυρίως σε /ο/, που αντανακλά την ευκολότερη προσβασιμότητά του κατά τη διάρκεια της άμεσης επεξεργασίας λόγου. Πιθανόν να χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα στα γλωσσικά δεδομένα, διότι το γραμματικό ΓΕΝ ως εγγενής κατηγορία του ουσιαστικού μπορεί να απουσιάζει από την πλειονότητα των Γ1 των μαθητών ή λόγω της έλλειψης χαρακτηρισμού του όσον αφορά το ερμηνεύσιμο χαρακτηριστικό ως αμαρκάριστου. Ακόμα, μεγάλος είναι και ο αριθμός των λαθών είτε λόγω φωνολογικής συμφωνίας μεταξύ των καταλήξεων είτε λόγω επίδρασης του περιβάλλοντος είτε λόγω ομοηχίας συνήθως με το /i/ και το /o/ είτε εξαιτίας της εναλλαγής γραμμάτων λόγω συμπτώσεων σε τύπους, όπως στο /i/ και /a/ του θηλυκού που είναι σταθερή κατάληξη του συγκεκριμένου γένους και συνεπώς, χρησιμοποιείται ως κατάληξη του επιθέτου -i και -a, με βάση την κατάληξη του ουσιαστικού. Όμως, το ουσιαστικό μπορεί να είναι θηλυκό, μπορεί να είναι και πληθυντικός ουδετέρου και σε λίγες περιπτώσεις αιτιατική αρσενικού.

Σχετικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών, συλλέγεται ως στοιχείο του προφίλ τους στην Έρευνα Α το φύλο και στην Έρευνα Β το φύλο, η

ηλικία, η εκπαίδευση / οι σπουδές τους, η γνώση άλλων γλωσσών, η γνώση των Ελληνικών, η διάρκεια παραμονής τους στην Ελλάδα, η σχέση τους με την Ελλάδα. Πολλά από αυτά δεν είναι πραγματικά μετρήσιμα, π.χ. το κίνητρο, που μεταβάλλεται με τον χρόνο. Σχετικά με το φύλο (Έρευνες A & B), την ηλικία και τη μόρφωση (Έρευνα B), που είναι μετρήσιμα, παρουσιάζονται και δεν αναλύονται περαιτέρω ως προς την επίδρασή τους στην εκμάθηση της Γ2. Στη γενική βιβλιογραφία δε δομείται μια περιεκτική και ευρεία θεωρία σχετικά με τις ατομικές διαφορές στο πλαίσιο της μελέτης της ΚΓ2.

Το φύλο αποτελεί ένα ατομικό μεταβλητό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων. Στην Έρευνα A, συμμετέχουν 53 άντρες & 145 γυναίκες, ενώ στην Έρευνα B 20 άντρες & 79 γυναίκες. Στην Έρευνα A, βάσει των Μ.Ο., το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τα αποτελέσματα, αφού είναι μικρή η διαφορά των λανθασμένων τύπων μεταξύ τους και στους δύο τύπους των ασκήσεων. Στο πρώτο μέρος της Έρευνας B, στην άσκηση B1, διαπιστώνεται ότι η διαφορά των Μ.Ο. είναι μεγάλη και οι γυναίκες σημειώνουν καλύτερη επίδοση από τους άντρες, ενώ στην ΠΓΛ1 γυναίκες και άντρες, κάνουν σχεδόν τον ίδιο αριθμό λαθών. Στο δεύτερο μέρος της Έρευνας B, στην άσκηση B2, περισσότερα λάθη -με μικρή διαφορά- καταγράφουν οι γυναίκες, ενώ στην ΠΓΛ2 οι άντρες με μεγαλύτερη διαφορά. Συνολικά, στην Έρευνα B ανά τύπο άσκησης (άσκηση B1 & άσκηση B2 / ΠΓΛ1 & ΠΓΛ2), διαπιστώνεται πως οι γυναίκες έχουν καλύτερη επίδοση από τους άντρες, αποτέλεσμα που συνάδει και με άλλες έρευνες.

Η ηλικία συνιστά, επίσης, ένα ατομικό μεταβλητό στοιχείο το οποίο δεν υπάρχει στην Έρευνα A. Στην Έρευνα B, στην άσκηση B1 καταγράφεται πολύ μεγαλύτερος αριθμός εσφαλμένων τύπων από τους σπουδαστές ηλικίας 51+ και ακολουθούν με μικρή διαφορά οι Μ.Ο. των μαθητών 39-50, 18-28 και 29-38 ετών, ενώ στην ΠΓΛ1, ο Μ.Ο. των λαθών ανά ηλικία έχει μικρές διαφορές και τα περισσότερα λάθη καταγράφονται στα γραπτά των εκπαιδευομένων ηλικίας 29-38 και 39-50 χρονών. Στην άσκηση B2 & στην ΠΓΛ2 επισημαίνονται μικρές διαφορές μεταξύ των Μ.Ο. με περισσότερα λάθη στους μαθητές 29-38 και έπειτα 18-28, 39-50, 51+ ετών. Συνολικά στην Έρευνα B, ανά τύπο άσκησης συμπεραίνεται πως στους κατευθυνόμενους τύπους ασκήσεων σε μεγαλύτερο αριθμό λανθασμένων τύπων οδηγούνται οι διδασκόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας, δηλαδή 51 + και 39-50 ετών, ενώ στις μη ελεγχόμενες οι μαθητές 29-38 χρονών, αποτελέσματα αναμενόμενα. Ωστόσο,

οι έρευνες για την ηλικία είναι αντιφατικές, καθώς καλλιεργούν τα ερωτήματα σχετικά με το πόσο απόλυτος και καθοριστικός είναι ο ρόλος της ηλικίας και πώς αυτός επιδρά στην τελική έκβαση της διαδικασίας εκμάθησης μιας Γ2.

Το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών αποτελεί ένα ατομικό μεταβλητό χαρακτηριστικό, με κοινό στοιχείο το ότι έχουν τελειώσει όλοι το σχολείο. Και αυτό το στοιχείο απουσιάζει από το προφίλ των ερωτηθέντων της Έρευνας Α. Στην Έρευνα Β, τόσο στην άσκηση Β1 όσο και στην άσκηση Β2 τους περισσότερους εσφαλμένους τύπους χρησιμοποιούν αυτοί που ολοκλήρωσαν μόνο το σχολείο, ενώ ακολουθούν, με μικρή διαφορά μεταξύ δεύτερης και τρίτης θέσης, αυτοί που συνέχισαν με τις σπουδές τους και αυτοί που τελείωσαν μόνο το πανεπιστήμιο. Στις ΠΓΛ1 & ΠΓΛ2 παρατηρούνται μικρές διαφορές μεταξύ των Μ.Ο. τους, με -λίγα-περισσότερα λάθη σε αυτούς που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο, έπειτα σε αυτούς που τελείωσαν μόνο το σχολείο και τέλος, σε αυτούς που συνέχισαν με τις σπουδές τους. Συνολικά στην Έρευνα Β, ανά τύπο άσκησης συνάγεται το συμπέρασμα πως στον ελεγχόμενο τύπο άσκησης τα πιο πολλά λάθη έκαναν αυτοί που τελείωσαν μόνο το σχολείο, ενώ ακολούθησαν, με μικρή διαφορά μεταξύ τους, αυτοί που συνέχισαν με τις σπουδές τους και αυτοί που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο, ενώ στον μη ελεγχόμενο τύπο άσκησης αυτοί που τελείωσαν το πανεπιστήμιο, μετά το σχολείο και τέλος, τα λιγότερα λάθη παρουσίασαν οι διδασκόμενοι που συνέχισαν και με άλλες σπουδές. Συνολικά, για το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό επίπεδο, παρατηρείται μείωση των εσφαλμένων τύπων τόσο από την άσκηση Β1 στην άσκηση Β2 (βλ. γραφήματα 257-265) όσο και από την ΠΓΛ1 στην ΠΓΛ2 (βλ. γραφήματα 292-300).

Συγκεντρωτικά, οι λανθασμένοι τύποι που προκύπτουν από τις Έρευνες Α & Β παρουσιάζουν δυσκολίες στις εξής περιπτώσεις:

1. στην κατάκτηση του GEN, κυρίως, και έπειτα του API και της ΠΤΩ
2. στη συμφωνία επιθέτου με το ουσιαστικό και του υποκειμένου με το κατηγορούμενο
3. στο θηλυκό GEN
4. στην ονομαστική ή αιτιατική ΠΤΩ, αφού η γενική και η κλητική χρησιμοποιούνται ελάχιστα από τους ΜΦΟ

Συνολικά, οι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερους εσφαλμένους τύπους, στα επίθετα του τύπου *μεγάλος*, στο επίθετο *πολύς*, στα επίθετα του τύπου *σταχτής* και στα νεοελληνικά επίθετα από μετοχές της Α.Ε. Πιο συγκεκριμένα:

1. Τα πιο πολλά λάθη επισημειώνονται στα επίθετα σε *-ος -η -ο*, λόγω και της πληθώρας των επιθέτων που περιλαμβάνει.
2. Στη δεύτερη θέση είναι το επίθετο *πολύς* με πολλά λάθη, λόγω της ΘΓΡ του με ένα *-λ-* ή δύο *-λλ-* ανά ΓΕΝ και ΑΡΙ, της διαφοράς κλίσης μεταξύ ενικού και πληθυντικού και εξαιτίας της ομοηχίας ή και της φωνολογικής ερμηνείας.
3. Έπεται η κατηγορία των επιθέτων σε *-ος -α -ο* που είναι η δεύτερη κατηγορία στην Ελληνική με τα περισσότερα επίθετα.
4. Μετά είναι τα επίθετα σε *-ος -ια/-η -ο*, ιδίως, λόγω της κατάληξης στο θηλυκό με εναλλαγή του */i/* και του */a/* ή και εξαιτίας της φωνητικής απόδοσης στο θηλυκό και σε όλον τον πληθυντικό.
5. Ακολουθούν τα λόγια επίθετα σε *-ης -ης -ες*, λόγω των γενικότερων δυσκολιών στον σχηματισμό τους, όπως το κοινό γένος σε αρσενικό και θηλυκό, η ιδιαίτερη κατάληξη στη γενική ενικού, ο ιδιαίτερος σχηματισμός στις καταλήξεις του ουδετέρου στον ενικό και τον πληθυντικό, καθώς και η ομοηχία στο */i/* στην ονομαστική και αιτιατική πληθυντικού και των τριών γενών.
6. Έπειτα είναι τα επίθετα σε *-υς -ια -υ*, ιδίως, λόγω ομοηχίας στο */i/* στον ενικό και πληθυντικό και εξαιτίας της φωνητικής απόδοσής τους στον πληθυντικό.
7. Τα επίθετα σε *-ων -ουσα -ον*, λόγω των γενικότερων δυσκολιών στον σχηματισμό τους, όπως αποτελούν οι ξεχωριστοί τύποι στις καταλήξεις και των τριών γενών σε ενικό και πληθυντικό και λάθη εξαιτίας της ομοηχίας του */o/* μεταξύ αρσενικού και ουδετέρου αλλά και ονομαστικής αρσενικού στον ενικό σε σύγκριση με τις άλλες πτώσεις του ενικού αλλά και με τον πληθυντικό.
8. Τα επίθετα σε *-ης -ια -ι*, λόγω της ομοηχίας στο */i/* στον ενικό και πληθυντικό και της φωνητικής απόδοσής τους στον πληθυντικό.
9. Τέλος, επισημειώνονται και λάθη, λιγότερα σε αριθμό, προφανώς επειδή χρησιμοποιούνται ελάχιστα από τους ΜΦΟ, και σε άλλες κατηγορίες όπως επίθετα σε *-ης -α -ικο*, *-εις -εισα -εν*, *-υς -εια -υ*, *-ων -ων -ον* και στα άκλιτα επίθετα.

Γενικά, τα μορφολογικά λάθη είναι σημαντικά και επίμονα λάθη, που παρατηρούνται σε όλα τα στάδια εκμάθησης μιας γλώσσας. Ωστόσο, μελετώντας την

άσκηση Β1 & άσκηση Β2 και τις ΠΓΛ1 & ΠΓΛ2, πρωτίστως συνολικά και δευτερευόντως ανά επίπεδο, είναι διακριτή η μείωση των λαθών στις ελεγχόμενες και μη ελεγχόμενες ασκήσεις από επίπεδο σε επίπεδο, δηλαδή από το Α ως το Γ του πρώτου μέρους της Έρευνας Β, από το Επίπεδο Α ως το Γ του δεύτερου μέρους της Έρευνας Β, αλλά και παράλληλα μεταξύ των Επιπέδων Α, Β και Γ της Έρευνας Β. Τα αποτελέσματα αυτά ανασκευάζουν άλλα, που υποστηρίζουν ότι η χρήση της ΔΔ ωφελεί μαθητές με χαμηλή επίδοση στο γλωσσικό φαινόμενο που εστιάζεται και επιδρά κυρίως στην επίδοση των αρχαρίων.

Στην Έρευνα Α, οι κατηγορίες των επιθέτων που συμπεριλαμβάνονται στα τεστ των εξετάσεων ελληνομάθειας, καλύπτουν μόνο τρεις μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου, τα επίθετα σε -ος -η -ο, σε -ης -ης -ες και το επίθετο *πολύς*. Στην Έρευνα Β, χρησιμοποιούνται στοιχεία που συνθέτουν μια επαρκή αναπαράσταση του επιθέτου, επιδιώκοντας την εγκυρότητα του περιεχομένου. Χρησιμοποιείται ως πρότυπο για διδακτικούς στόχους η *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004). Η διάκρισή της γίνεται λόγω του ότι είναι η πιο εξειδικευμένη, έχει μια άλλη οπτική και προσέγγιση, απευθύνεται σε ΦΟ και ΜΦΟ, συνδυάζει τη δομική και λειτουργική ανάλυση της Ελληνικής και περιγράφει τη γλώσσα επιδιώκοντας την υλοποίηση επικοινωνιακών στόχων. Η περιγραφή και παρουσίαση της μορφολογίας του επιθέτου δεν ακολουθεί το γραμματικό γένος, αλλά θέτει ένα νέο κριτήριο, τη μορφολογία των πτώσεων (βλ. Παράρτημα: 3). Το μορφολογικό σύστημα του επιθέτου βασίζεται στο ονοματικό σύστημα και σε αντιστοιχία με τους συνδυασμούς τύπων για τα τρία γένη προτείνονται οι μορφολογικές δέσμες, οι οποίες αποτελούν σύνολα επιθέτων που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά σε σχέση με τον σχηματισμό των τύπων τους. Συνεπώς, στην Έρευνα Β, για τον σχεδιασμό του κατευθυνόμενου τύπου άσκησης αλλά και των διδακτικών παρεμβάσεων εντάσσονται τα επίθετα στη νέα πρωτότυπη βάση, δηλαδή επίθετα του τύπου *μεγάλος – μεγάλη – μεγάλο*, επίθετα του τύπου *σταχτής – σταχτιά – σταχτί*, επίθετα του τύπου *ασθενής – ασθενής – ασθενές*, επίθετα του τύπου *γκρινιάρης – γκρινιάρα – γκρινιάρικο*, νεοελληνικά επίθετα από μετοχές της Α.Ε., το επίθετο *πολύς – πολλή – πολύ* και τα άκλιτα επίθετα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις μορφολογικές δέσμες που παραθέτουν συγχρονικές γραμματικές (Κλαίρη & Μπαμπινιώτης 2004). Εντούτοις, δε συμπεριλαμβάνονται στους κλειστούς τύπους ασκήσεων του τεστ κάποιες υποδέσμες, αφενός λόγω της σπάνιας χρήσης τους και του πολύ τυπικού

ύφους τους που απευθύνονται σε μαθητές Επιπέδου Γ2, αφετέρου διότι δεν παρουσιάζονται ούτε στις σύγχρονες γραμματικές ούτε στα Α.Π. Από τα επίθετα του τύπου *μεγάλος – μεγάλη – μεγάλο*, δεν εμφανίζονται τα δικατάληκτα επίθετα σε *-ος* και από τα νεοελληνικά επίθετα που προέρχονται από μετοχές της Α.Ε. αυτά που σχηματίζονται από μετοχές του ενεστώτα Ε.Φ. σε *-ών -ώσα -ών*, καθώς δεν αναφέρονται στη γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη και στα Α.Π. Επίσης, δε συμπεριλαμβάνονται αυτά που προέρχονται από μετοχές του αορίστου της Ε.Φ. σε *-ας -ασα -αν*, αφού δεν περιέχονται στη γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004) και στο Α.Π. (Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998) αλλά μόνο στο Επίπεδο Γ1 του Α.Π. (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013) και τις μετοχές του αορίστου της ΜΠ.Φ. σε *-είς -είσα -έν*, που παρουσιάζονται στα Α.Π. στο Επίπεδο Γ (Ιακώβου & Μπέλλα 2004, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 2013), ενώ παλιότερα στο Επίπεδο Δ (Αντωνοπούλου κ.ά. 2001). Τέλος, οι ασκήσεις δεν περιέχουν από τα επίθετα του τύπου *σταχτής – σταχτιά – σταχτί* τα επίθετα σε *-ύς -εία -ύ*, εφόσον δεν περιέχονται στο Α.Π. (Αποστόλου-Πανάρα κ.ά. 1998) και δεν υπάρχει εκτενής αναφορά στη γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004).

Συνολικά, διακρίνονται και κάποιοι περιορισμοί στην έρευνα, που θα μπορούσαν μελλοντικά να αποτελέσουν έναυσμα για επιπλέον μελέτη. Σχετικά με το προφίλ των διδασκομένων της Έρευνας Α, δεν παρέχεται μια ολοκληρωμένη εικόνα, καθώς περιορίζεται μόνο στο όνομα, στο επίπεδο ελληνομάθειας (Α, Β, Γ), στο φύλο, στη χώρα προέλευσης, στον αριθμό μητρώου και τη βαθμολογία των μαθητών. Απουσιάζουν, επομένως, σημαντικά στοιχεία και αυτό οφείλεται στο ότι η μόνη πηγή πληροφοριών για τα προσωπικά δεδομένα των διδασκομένων είναι η πρώτη σελίδα του εξεταστικού φύλλου του ΔΝΕΓ. Για το προφίλ των ερωτηθέντων της Έρευνας Β, συλλέγονται το όνομα, το επίπεδο ελληνομάθειας (Α, Β, Γ), το φύλο, η χώρα προέλευσης, η ηλικία, οι γλώσσες που γνωρίζουν, η εκπαίδευση – οι σπουδές τους, η γνώση Ελληνικών, η διάρκεια παραμονής στην Ελλάδα, το κίνητρο εκμάθησης Ελληνικών και η σχέση που έχουν με την Ελλάδα / τους Έλληνες, δεδομένα που πιθανόν να χρησιμοποιηθούν και μετέπειτα σε άλλες μελέτες. Όμως, δεν υπάρχει ερώτημα σχετικά με το ποια είναι η Γ1 τους, που αποτελεί σημαντικό ατομικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευομένων και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για μια πιο ενδελεχή διερεύνηση, όπως για τα λάθη παρεμβολής στη χρήση του επιθέτου από τη

Γ1 του μαθητή, γεγονός φυσικά που προϋποθέτει και την άριστη γνώση της Γ1 από τον ερευνητή.

Στις Έρευνες A & B, περιορισμοί υπάρχουν και στο κομμάτι της μεθοδολογίας, στη χρήση των υπολογιστικών εργαλείων. Απαιτείται χειρωνακτική καταγραφή των ασκήσεων B των τεστ, των ΠΓΛ και της κωδικοποίησης των εσφαλμένων τύπων με τη χρήση του «Επισημειωτή», για τη χρήση του οποίου απαιτείται καλή γνώση της γραμματικής της Ελληνικής και των γλωσσολογικών αρχών που τη διέπουν, αλλά και γνώση του ίδιου του εργαλείου που μετατρέπει τα επισημειωμένα κείμενα σε αναπόσπαστα εργαλεία υποβοήθησης της διδασκαλίας της Ν.Ε. και στοχευμένης έρευνας στην κατάκτηση της Ν.Ε. ως Γ2. Κατά την επισημείωση των λανθασμένων τύπων άλλη δυσκολία που παρατηρείται είναι η έλλειψη μιας κοινώς αποδεκτής τυποποιημένης ταξινόμιας λαθών, με εξαίρεση το ΕΚΠΑ και το Α.Π.Θ. που έχουν χρησιμοποιήσει τις δικές τους ταξινομίες στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη ΗΣΚ για την Ν.Ε. ως Γ2. Δυσκολία αποτελεί και το μεγάλο χρονικό διάστημα ολοκλήρωσης της κατανομής, επεξεργασίας και ανάλυσης όλων των αρχείων σε φακέλους ανά επίπεδο (Έρευνα A & B: φάκελος A, φάκελος B, φάκελος Γ), φύλο (Έρευνα A & B: φάκελος άντρας, φάκελος γυναίκα), ηλικία (Έρευνα B1 & Έρευνα B2: φάκελος 18-28 ετών, φάκελος 29-38 ετών, φάκελος 39-50 ετών, φάκελος 51+ ετών) και επίπεδο σπουδών (Έρευνα B1 & Έρευνα B2: φάκελος σχολείο, φάκελος πανεπιστήμιο, φάκελος και άλλες σπουδές). Η οργάνωση, κωδικοποίηση και ανάλυση των γλωσσικών δεδομένων γίνεται με βάση την κατηγοριοποίησή τους σύμφωνα με το επίπεδο που ανήκουν και το φύλο τους. Το επίπεδό τους ορίζεται με κατακτήριο τεστ, που διεξάγεται πριν την έναρξη των μαθημάτων και ανάλογα με τα αποτελέσματά του εντάσσονται οι μαθητές στα αντίστοιχα τμήματα. Ωστόσο, το επίπεδο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και συνεπώς, δεν είναι κάθε φορά αντιπροσωπευτικό.

Στην Έρευνα A, οι κατηγορίες των επιθέτων που περιέχουν, αν και αντιστοιχούν στο Επίπεδο Επάρκειας, καλύπτουν μόνο τρεις μορφολογικές κατηγορίες του επιθέτου: το επίθετο *πολύς*, τα επίθετα σε *-ος -η -ο* και σε *-ης -ης -ες*. Στην Έρευνα B, σχετικά με την οργάνωσή της, τόσο για τη συλλογή των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων και την διεξαγωγή των τεστ όσο και των διδακτικών παρεμβάσεων, υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι τρεις τρίωρες διδακτικές παρεμβάσεις υλοποιούνται στις τάξεις του κάθε τμήματος,

ώστε να νιώθουν οι εκπαιδευόμενοι πιο οικεία. Ωστόσο, η αναστάτωση στην τρέχουσα εκπαιδευτική πράξη, η έλλειψη εξοικείωσης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων, η διδακτική ώρα κατά την οποία πραγματοποιούνται οι παρεμβάσεις (κάποιες φορές είναι μετά από τρίωρο ή τετράωρο μάθημα) και κατ' επέκταση η κόπωση κάποιων σπουδαστών (κάποιοι δεν προσέρχονται σε όλα τα μέρη ή είναι κουρασμένοι από αυτήν τη διαδικασία) αποτελούν σημαντικές δυσκολίες. Επίσης, ο μη ελεγχόμενος τύπος άσκησης, που αποτελεί εκ των πορισμάτων χρήσιμο εργαλείο για τη συγκέντρωση δεδομένων που αφορούν την περιγραφή φωτογραφιών και άρα χρήση επιθέτων, εξαιτίας των συνθηκών (περιορισμένος χρόνος των μαθητών, ενδιαφέρον ή μη κ.ά.) πολλές φορές είναι περιορισμένης έκτασης, ιδιαίτερα στους αρχάριους μαθητές. Άλλος περιορισμός είναι η αδυναμία συνέχισης της Έρευνας Β, δηλαδή η δεύτερη φάση της να υλοποιηθεί όχι μετά από τρεις εβδομάδες αλλά μετά από μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ή και να διεξαχθεί ένα τρίτο μέρος, προκειμένου να διερευνηθεί η επίδοση των μαθητών στο ίδιο φαινόμενο.

Στον αντίποδα των περιορισμών παρουσιάζονται τα πορίσματα της έρευνας, μέσω των οποίων διακρίνεται σαφώς η βελτίωση στην επίδοση των μαθητών που ανήκουν σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Συνεπώς, οι διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση δραστηριοτήτων από την ΕΤ και τη ΔΔ συμβάλλουν σε πολύ μεγάλο βαθμό στην πρόοδο των διδασκομένων και αποτελούν μία από τις προτάσεις μας για την αντιμετώπιση λαθών που πράττουν οι διδασκόμενοι στη διδασκαλία του επιθέτου στη γλώσσα ως Γ2. Η ΕΤ, σύμφωνα και με άλλες μελέτες, κρίνεται αποτελεσματική λόγω της σύνδεσης τύπου-σημασίας-λειτουργίας και επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ευκαιριών για τους μαθητές. Μία ακόμη διδακτική προσέγγιση που εντάσσεται στο πλαίσιο διδασκαλίας των επιθέτων κατά την παρέμβαση μεταξύ πρώτης και δεύτερης φάσης της έρευνας, είναι η ΔΔ, που αποτελεί βασικό στοιχείο στη διδασκαλία μιας Γ2, στοχεύει σε ποικίλες γραμματικές δομές και μορφές και έχει θετικά πορίσματα. Ενδεχομένως, παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων και επηρεάζουν την πορεία των εκπαιδευόμενων ως ξεχωριστών οντοτήτων αλλά και ως ατόμων μέσα σε ένα σύνολο είναι το αναπτυξιακό στάδιο εκμάθησής τους που απηχεί τα γλωσσικά στοιχεία που έχουν κατακτήσει μέχρι τώρα οι μαθητές, οι στρατηγικές τους και οι κοινωνιοψυχολογικοί παράγοντες. Επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητάς τους είναι οι έλεγχοι T-Test και Chi-Square Test των αρχικών και τελικών δοκιμασιών (άσκηση Β1-άσκηση Β2 & ΠΓΛ1-ΠΓΛ2)

για την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας, σε όλους τους λανθασμένους τύπους, σε όλους τους τύπους δραστηριοτήτων (ελεγχόμενος & μη ελεγχόμενος), σε όλα τα επίπεδα (Α-Β-Γ) και ανά επίπεδο ελληνομάθειας (βλ. υποκεφάλαια 4.5.3., 4.5.6. και κεφάλαιο 4.6.)

Εκτός από τις προαναφερθείσες διδακτικές προσεγγίσεις που αποτελούν το μέσο, προτείνεται και η βάση, δηλαδή το υλικό διδασκαλίας που σχεδιάστηκε βάσει του προτύπου της *Γραμματικής της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργικής – Επικοινωνιακής*, των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004). Με αυτήν επιχειρείται ένας πιο ομαλός τρόπος περιγραφής του επιθέτου και κατ' επέκταση της διδασκαλίας του στη Ν.Ε. ως Γ2, που εκ των πορισμάτων της έρευνας βελτιώνει τις επιδόσεις των ΜΦΟ. Συνεπώς, μέσα από τον σχεδιασμό της Έρευνας Β και συγκεκριμένα από τη μία πλευρά του κατευθυνόμενου τύπου άσκησης (άσκηση Β1 & άσκηση Β2) και από την άλλη πλευρά των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο των τριών διδακτικών παρεμβάσεων με τη χρήση της ΕΤ και της ΔΔ, επιδιώκεται μια πιο αποτελεσματική περιγραφή και διδασκαλία του επιθέτου της Ν.Ε.

Επίσης, με τη χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας παρέχονται στοιχεία που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές να σχεδιάσουν πιο ιδανικά Α.Π. για τις ανάγκες των μαθητών. Επομένως, προτείνονται προσθήκες στα Α.Π. και στα εγχειρίδια διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Γ2, ακολουθώντας, ωστόσο, το εκάστοτε επίπεδο και τη γραμματική που απαιτείται σε καθένα από αυτά. Αρχικά, προτείνεται να προστεθούν κάποιες κατηγορίες που υπάρχουν στις γραμματικές και στα λεξικά της Ν.Ε. Κάποιες από αυτές μπορεί να είναι πιο περιθωριοποιημένες, λόγω του μικρού αριθμού τους και της χρήσης τους, ανήκουν όμως, στην Ελληνική και είναι σημαντικές σε ανάλογα περιβάλλοντα. Στο Α.Π. του ΕΚΠΑ προτείνεται να συνυπολογιστούν στη μορφολογική δέσμη των επιθέτων τύπου *μεγάλος -η -ο* τα επίθετα σε *-ος -ια -ο, -ος -ος/-η -ο* και *-ος -ος/-α -ο*, στα επίθετα τύπου *σταχτής -ιά -ί* τα επίθετα σε *-υς -εια -υ*, στα επίθετα τύπου *ασθενής -ής -ές* τα επίθετα σε *-ης -ης '-ες & -ώδης -ώδης -ώδες*, στα νεοελληνικά επίθετα από μετοχές της Α.Ε. τα επίθετα σε *-ών -ούσα -όν*, σε *-ών -ώσα -ών* και σε *-ών -ούσα -ούν*, στα επίθετα τύπου *γκρινιάρης -α -ικο* τα επίθετα σε *-ης -α -ι/-ικο*, σε *-τζής -τζού -τζήδικο* και σε *-ας -ου -αδικο / -ουδικο* και τα άκλιτα επίθετα. Στο Α.Π. του Κ.Ε.Γ. προτείνεται να προστεθούν στη μορφολογική δέσμη των επιθέτων τύπου *-ης -ης -ες* τα επίθετα σε *-ης -ης '-ες* και σε

-ώδης -ώδης -ώδες, στα νεοελληνικά επίθετα από μετοχές της Α.Ε. τα επίθετα σε -ών -ούσα -όν, σε -ών -ώσα -ών, σε -ών -ούσα -ούν και σε -ων -ων/-ονας (και τον δεύτερο τύπο) -ον, στα επίθετα τύπου -ης -α -ικο τα επίθετα σε -ης -α -ι/-ικο και σε -τζής -τζού -τζήδικο και τα άκλιτα επίθετα. Τα περισσότερα από αυτά τα επίθετα μπορούν να ενταχθούν λόγω του ύφους και της χρήσης τους σε μεγαλύτερα επίπεδα. Για παράδειγμα, στο Επίπεδο Α, διδάσκονται τα επίθετα τύπου -ος -η -ο και στο Επίπεδο Β γίνεται η επανάληψή τους με πληθώρα παραδειγμάτων και με επιθήματα αυτής της κατηγορίας. Θα μπορούσε, λοιπόν, να ενταχθεί και η διδασκαλία των επιθέτων σε -ος -ος/-η -ο και -ος -ος/-α -ο. Επιπροσθέτως, διατυπώνεται η πρόταση μετά τη διδασκαλία των επιθέτων -ης -α -ικο που διδάσκονται στο Επίπεδο Β1, να συμπληρωθούν και να διδαχθούν στο Επίπεδο Β2, οι υποκατηγορίες τους. Σύμφωνα με τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2004) & Τσοπανάκη (1994), είναι τα επίθετα σε -ης -α -ι/-ικο και -τζής -τζού -τζήδικο. Άλλωστε, στο Επίπεδο Β2 περιλαμβάνονται και τα επίθετα σε -α -ου -αδικο/-ουδικο. Τα υπόλοιπα επίθετα, λόγω συχνότητας, αλλά και λόγω γλωσσικού περιβάλλοντος, θα ήταν δυνατό να συμπεριληφθούν στο Επίπεδο Γ. Τέλος, σε όλα τα επίπεδα θα μπορούσε να γίνεται η παρουσίαση των άκλιτων επιθέτων, συμπεριλαμβάνοντάς τα στις εκάστοτε θεματικές ενότητες, όπως μόδα, διακόσμηση, μαγειρική, μέσα μεταφοράς, αθλητισμός, ψυχαγωγία, οικονομία, τεχνολογία, κοινωνικό περιθώριο, γράμματα και τέχνες κ.ά.

Οι εφαρμογές της παρούσας διατριβής είναι ποικίλες και έχουν τη δυνατότητα να βασιστούν σε αυτό το μεγάλο ΗΣΚ γλωσσικής εκμάθησης, που περιλαμβάνει 396 ελεγχόμενες ασκήσεις και 396 αυθεντικές ΠΓΛ που έχουν παραχθεί από ενήλικες ΜΦΟ, οι οποίοι έχουν διδαχθεί την Ελληνική ως Γ2. Με τη συλλογή των κειμένων των μαθητών σε ΗΣΚ μελετάται η γλωσσική χρήση, εξάγονται συμπεράσματα για τη διαγλώσσα των μαθητών που αναλύονται γρήγορα και αποτελεσματικά με τη χρήση ηλεκτρονικών εργαλείων, προσφέρεται στους διδάσκοντες πρωτογενές υλικό τόσο ως προς τις γλωσσικές όσο και ως προς τις κοινωνιογλωσσικές παραμέτρους. Περιλαμβάνεται εκτενής όγκος δεδομένων, των οποίων η ηλεκτρονική μορφή δίνει τη δυνατότητα για μελέτη σε περισσότερους τομείς. Τα δεδομένα αυτά είναι μηχανογραφημένα, αποτελούν χρήσιμο εργαλείο για ερευνητές και εκπαιδευτικούς και διαθέτουν βασικά αυτοματοποιημένα μεθοδολογικά εργαλεία, όπως καταλόγους συχνότητας, συμφραστικούς πίνακες, συμφραστικά πλαίσια και λέξεις-κλειδιά. Με τη χρήση των ΗΣΚ παρέχονται τα γλωσσικά δεδομένα και αναλύονται με ταχύτατη και

αλάνθαστη επεξεργασία, υπάρχει ευελιξία στη μαθησιακή διαδικασία με την προαγωγή της μαθητοκεντρικής προσέγγισης, και την εξειδίκευση της διδακτικής διαδικασίας στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τον μαθησιακό ρυθμό και το στυλ του κάθε διδασκομένου.

Από τα ΗΣΚ της Έρευνας Β, συλλέγεται και το προφίλ του δείγματος (όνομα, χώρα προέλευσης, επίπεδο ελληνομάθειας, φύλο, ηλικία, επίπεδο μόρφωσης, γλωσσομάθεια, κίνητρο, χρόνος παραμονής στην Ελλάδα). Για παράδειγμα, τα ονόματα των συμμετεχόντων υπάρχουν καταγεγραμμένα είτε για το αρχείο -ως μέρος της έρευνας- είτε για να παρακολουθηθεί η πρόοδός τους σε κάποια μελλοντική έρευνα που θα αφορά τη Γ2, τη Γ3 ή να προστεθεί στην επεξεργασία και η ΠΠΛ, καθώς πειραματικά έχει αποδειχτεί πως η ΔΔ είναι ευεργετική και στην κατανόηση αλλά και στην ανάπτυξη προφορικής ικανότητας των μαθητών. Όλα αυτά τα δεδομένα αποτελούν αυθεντικό γλωσσικό υλικό που εκπροσωπεί, κατά το δυνατό, τη γλώσσα και μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλες μελέτες με περαιτέρω ανάλυση, αφού και σε άλλες μελέτες αποδεικνύεται πως η ΔΔ έχει ευεργετικό ρόλο με χρονική συνέχεια.

Η εν λόγω εργασία έχει εφαρμογές που αφορούν τομείς, όπως η διδασκαλία της Ελληνικής ως Γ2, πιο συγκεκριμένα της ελληνικής γραμματικής και ακόμα πιο συγκεκριμένα του επιθέτου μέσω διδακτικών μεθοδολογιών και θεωριών κατάκτησης της γλώσσας ως Γ2 αλλά και σε πιο ευρείς τομείς. Επιδιώκεται η παρότρυνση των διδασκόντων να «μάθουν από τα λάθη» των μαθητών τους, η εξοικείωση με το υπάρχον υλικό, τις ανάλογες προτάσεις για την κατηγοριοποίηση των επιθέτων και τις νέες μεθόδους, όπως η ΕΤ και η ΔΔ, με σκοπό την ένταξη της διδασκαλίας του επιθέτου και τη συστηματική αξιοποίησή τους. Παράλληλα, στοχεύεται η παρακίνηση των ερευνητών να συνεχίσουν τη διερεύνησή τους και σε άλλα γραμματικά στοιχεία της Ελληνικής ως Γ2, των συγγραφέων να εμπνευστούν για συγγραφή νέων γραμματικών, λεξικών, Α.Π. και εγχειριδίων διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2 και τέλος, των μαθητών να ωφεληθούν στην κατάκτηση του επιθέτου και να κατανοήσουν πως δε μαθαίνει κάποιος «αν δεν κάνει λάθος» ή «κατά λάθος» ή με «λάθη επί λαθών».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Adamson, H., D. (2009). *Interlanguage Variation in Theoretical and Pedagogical Perspective*. New York: Routledge.
- Adjémian, C. (1976). On the nature of interlanguage systems, *Language Learning*, Vol.26, (2), 297-320.
- Agathopoulou, E., Papadopoulou, D. & K. Zmijanac (2008). Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction. *Journal of Applied Linguistics* 24, pp. 9-33.
- Agresti, A. (2007). *Introduction to categorical data analysis*. Hoboken, N.J.: Wiley.
- Alexiadou, Artemis & Elena Anagnostopoulou (2008). *On the syntax and morphology of Greek participles*. *Workshop on Morpho-syntax of Modern Greek*. Cambridge. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://dingo.sbs.arizona.edu/~hharley/courses/535/AlexiadouGreekAdjectives.pdf> [ημερομηνία πρόσβασης: 14-06-2016].
- Amaral, L., A. & D. Meurers (2008). From recording linguistic competence to supporting inferences about language acquisition in context, *Computer Assisted Language Learning*, 21, (4), 323-338.
- Anthony, L. (2014). *AntConc (Version 3.4.3) [Computer Software]*. Tokyo, Japan: Waseda University. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.laurenceanthony.net/software.html> [ημερομηνία πρόσβασης: 12-06-2016].
- Atkins, B., T. S., Clear, J. & N. Oster (1992). “Corpus design criteria”, *Literary and Linguistic Computing*, 7, pp. 1-16.
- Barlow, M. & C. Ferguson (1988). *Agreement in Natural Language – Approaches, Theories, Descriptions*, Leland Stanford junior University: Center for the Study of Language and Information.
- Barlow, M. (2005). Computer-based analyses of learner language. In *Analysing Learner Language*, R. Ellis & G. Barkhuizen (eds), 335-357. Oxford: OUP.
- Bartning, I. (2000). “Gender agreement in L2 French: pre-advanced vs advanced learners”, *Studia Linguistica*, 54 (2), 225-237.
- Belz, J., A. (2004). “Learner corpus analysis and the development of foreign language Proficiency”. *System* 32, pp. 77-591.

- Benati, A. (2004). "The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian". *Language Awareness* 13 (2), pp. 67-80.
- Benati, A. & J. F. Lee (2008). *Grammar Acquisition and Processing Instruction: Secondary and Cumulative effects*. Clevedon: MultilingualMatters.
- Benati, A. (2010). "Grammar instruction and processing instruction in second language acquisition". *Journal of Applied Linguistics* 26, pp. 43-58.
- Bernardini, S. (2002). "Exploring new directions for discovery learning". In B. Ketteman & G. Marko (eds), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam: Rodopi, pp. 165-182.
- Booij, G. (1995). "Inherent versus Contextual Inflection and the Split Morphology Hypothesis". In G. Booij & J. van Marle (eds), *Yearbook of Morphology 1995*. Dordrecht: Kluwer, pp. 1-16.
- Borgatti, Edwin (2006). *The Use of the Verbs 'Make' and 'Do' by French-and Dutch-Speaking EFL Learners*. Unpublished M.A. Thesis. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Boyd, Adriane (2010). *EAGLE: an error-annotated corpus of beginning learner German*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.684.2296> [ημερομηνία πρόσβασης: 02-03-2016].
- Brown, H., D. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*, 4th Edition. Harlow: Longman.
- Brown, H., D. (1993). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning* 23, 231-243.
- Brown, H., D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: Richards, J.C. & Renayda, W.A., *Methodology in Language Teaching*, New York: Cambridge.
- Bruhn de Garavito, J. & L. White (2000). "L2 Acquisition of Spanish DPs: the status of grammatical features". *BUCDL 24 Proceedings*, MA: Cascadilla Press, pp. 164-175.
- Burstall, C. (1975). "Factors affectin foreign language learning: a consideration of some relevant research findings". *Language Teaching and Linguistics Abstracts* 8, pp. 5-125.

- Caicedo, M., C., M. (2009). *Native language interference in learning English as a Foreign language: an analysis of written material produced by Spanish speaking students in Senior High school classes*, 1-123.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, H., C. (2000). Error analysis of some features of English article usage, *Journal of Wu-Feng Applied Linguistics*, Vol. 8, 282-296.
- Cheng, W., Warren, M, & X. Xun-Feng (2003). “The language learner as language researcher: putting corpus linguistics on the timetable”. *System*, 31, pp. 173-186.
- Cobb, T. (2003). “Analyzing late interlanguage with learner corpora: Québec replications of three European studies”. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 59 (3), pp. 393-423.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Keith, Morrison (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Collier, V. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language, *TESOL Quarterly* 23.3, pp.509-531.
- Conrad, S. (2002). Corpus linguistic approaches for discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics* 22, 75-95.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold.
- Corbett, Greville, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S., P. (1967). “The significance of learners errors”. *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-169.
- 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.
- Corder, S., P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press & Council of Europe.
- Crookes, G. & R. Schmidt (1989). Motivation: Reopening the research agenda. *University of Hawaii Working Papers in ESL* 8, pp. 217-256.

- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly* 14, 175-187.
- Cunningsworth, A. (1987). *Evaluation and selecting EFL teaching materials*, London: Heinemann Education Book.
- Dagneaux, E., Denness, S. & S. Granger (1998). "Computer-Aided Error Analysis", *System* 26 (2), pp. 163-174.
- De la Fuente, M., J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: investigation the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language teaching Research, Sage Journals*, Vol. 10, (3), 263-295.
- Díaz-Negrillo, A. & J. Fernández-Domínguez (2006). *Error tagging systems for learner corpora. Revista española de lingüística aplicada / RESLA* 19 (19), 83-102.
- Dickerson, L., J. (1975). The Learner's Interlanguage as a System of Variable Rules. *TESOL Quarterly*, Vol. 9, (4), 401-407.
- Dimitrakopoulou, M., Kalaintzidou, M., Roussou A. & I.-M. Tsimpli (2004). "Clitics and determiners in the L2 grammar". In *Proceedings of the 6th International Conference of Greek Linguistics*. Rethimno: University of Crete.
- Dimitrakopoulou, M., Fotiadou, G., Roussou, A. & I.-M. Tsimpli (2006). Features and agree relations in L2 Greek. In A. Belletti, C. Chesi, E. Di Domenico and I. Ferrari (eds), *Language acquisition and development: Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition 2005*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, pp. 161-166.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration and processing*. London: Routledge.
- Dörnyei, Z. & P. Skehan (2003). "Individual differences in L2 learning". In C. J. Doughty & M. H. Long (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 589-630.
- Dörnyei, Zoltan (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. UK: Oxford University Press.

- Doughty, C. & E. Varela (1998). Communicative focus on form. In C. J. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (114-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. & J. Williams (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2001). "Cognitive underpinnings of focus on form". In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 206-257.
- Dulay, H. & M. Burt (1974). *Natural sequences in child second language acquisition*. *Language Learning* 24, pp. 37-53.
- Dulay, H., Burt, M. & S. Krashen (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories, *Reading Research Quarterly*, Vol. 24, 174-187.
- 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. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: O.U.P.
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51 Supplement, pp. 1-46.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & S. Loewen (2001). Pre-emptive focus on form in the ESL classroom, *TESOL Quarterly*, Vol. 35, (3), 407-432.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & S. Loewen (2002). Doing focus-on-form. *System*, 30, 419-432.
- Ellis, R. & G. Barkhuizen (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: an SLA perspective, *TESOL Quarterly*, Vol. 40, (1), 83-107.

- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*, 2nd ed., Oxford: Oxford University Press.
- Erlam, R. (2006). "Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: an empirical validation study". *Applied Linguistics* 27 (3), pp. 464-91.
- Eun-pyo, L. (2002). *Error analysis on medical students' writing*, Eulji University: School of Medicine.
- Evans, Nicholas (2000). "Word classes in the world's languages". In Booij, Geert, Lehmann, Cristian & Joachim, Mugdam (eds), *Morphology: A Handbook on Inflection and Word Formation*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 708-732.
- Færch, C. & G. Kasper (1980). "Processes and strategies in foreign language learning and communication". *Interlanguage Studies Bulletin Utrecht*, 5, pp. 47-118.
- Feez, S. (1998). *Text-based Syllabus Design*. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
- Flege, J., E. (1999). Age of learning and second language speech. In D. Birdsong (Ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 101-131.
- Flege, J., E. & S. Liu (2001). The effect of experience on adult's acquisition of a second language, *Studies in Second Language Acquisition* 23, pp. 527-552.
- Foster, P. (1996). "Doing the task better: How planning time influences students' performance" on J. Willis and D. Willis (eds.): *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, pp. 126-135.
- García Mayo, M., P. (2002). "The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy". *International Journal of Applied Linguistics* 12, 156-175.
- Gardner, R., C. & P. D. MacIntyre (1993). "A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables". *Language Teaching* 26, pp. 1-11.
- Gass, S., M. (1989). "How do learners resolve linguistic conflicts?", στο S. Gass & J. Schacter (επιμ.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.183-199.
- Gass, S., M. & E. M. Varonis (1989). Incorporated repairs in nonnative discourse. Στο M. R. Eisenstein (επιμ.), *The Dynamic Interlanguage*. New York: Plenum Press, 71-86.
- Gass, S., M. & L. Selinker (2008). *Second language acquisition: an introductory course*, 3rd ed., New York: Routledge.

- Giannakidou, A. & M. Stavrou (1999). "Nominalization and ellipsis in the Greek DP". *The Linguistic Review* 16, pp. 295-331.
- Gilquin, Gaëtanelle (2007). *To Err is not all: What corpus and Elicitation can reveal about the use of collocations by learners*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://sites-test.uclouvain.be/cecl/archives/Gilquin_2007_To_err_is_not_all.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 20-06-2017].
- Goutsos, D. (2010). "The Corpus of Greek Texts: A Reference Corpus of Modern Greek". *Corpora* 5 (1), pp. 29-44.
- Granger, S. (1998a). "Computer-aided error analysis". *System*, 26, pp. 163-174.
- Granger, S. (1998b). *"Learner English on computer"*. London: Addison Wesley Longman.
- Granger, S. (1999). "Use of Tenses by Advanced EFL Learners: Evidence from an ErrorTagged Computer Corpus". In H. Hasselgård & S. Oksefjell (ed.), *Out of Corpora: Studies in Honour of Stig Johansson*. Amsterdam: Benjamins, pp. 191-202.
- Granger, S. (2002). "A Bird's Eye View of Learner: Corpus Research". In S. Granger, S. J. Hung, & S. Petch-Tyson (eds), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: Benjamins, pp. 3-33.
- Granger, S., Dagneaux, E. & F. Meunier (2002). *The International Corpus of Learner English*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- Granger, S. (2003a). "The International Corpus of Learner English: A New Resource for Foreign Language Learning and Teaching and Second Language Acquisition Research". *TESOL Quarterly* 37 (3), pp. 538-545.
- Granger, S. (2003b). Error-Tagged Learner Corpora and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal*, Vol. 20 (3), pp. 465-480.
- Granger, S. (2009). "The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching. A critical evaluation". In K. Aijmer (ed.) *Corpora and language teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 13-32.
- Gregg, K., R. (1990). The Variable Competence Model of Second Language Acquisition, and Why It Isn't, *Applied Linguistics*, Vol.11 (4), pp. 364-383.
- Hakuta, K. (2001). A critical period for second language acquisition? In Bailey, D., Bruer, J., Symons F., & J. Lichtman (Eds.), *Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co, pp. 193-205.

- Halley Hall, M. & P. Rentz (2002). Applying SLA research and theory to practice: What can a teacher do? *TESL-EG* 5 (4), pp. 1-10.
- Hammarberg, B. (2009). *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Han, Z., H. (1998). *Fossilization: An Investigation into Advanced L2 Learning of a Typologically Distant Language*. Doctoral dissertation. University of London, Department of Applied Linguistics.
- Han, Z., H. (2003). "Fossilization: from simplicity to complexity". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 6, pp. 95-128.
- Han, Z., H. & E. Tarone (2014). *Interlanguage: 40 years later*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hasselgren, Angela (1994). "Lexical Teddy Bears and Advanced Learners: A Study into the Ways Norwegian Students Cope with Vocabulary." *Applied Linguistics* 4 (2), 237-260.
- Hasyim, S. (2002). *Error analysis in the teaching of English*, (1), 42-50.
- Hawkins, R. (1998). "Explaining the Difficulty of Gender Attribution for speakers of English", *Paper presented at EUROSLA*, Paris.
- Heift, T. (2008). Modeling learner variability in CALL, *Computer Assisted Language Learning*, Vol. 21, (4), 305-321.
- Heift, T. (2010). Colloquium – Bridging computational and applied linguistics: Implementation challenges and benefits, *Language Teaching*, Vol. 43, (1), 103-105.
- Holton, Geoffrey, Mackridge, Peter & Irene Philippaki-Warbuton (1997). *Greek grammar. A comprehensive grammar of the modern language*. London: Routledge.
- Housen, A. (2010). Were they taught or did they learn? A framework of investigating the role and effects of instruction. *Journal of Applied Linguistics*, 26, pp. 13-40.
- Howard, M. (2006). Variation in Advanced French Interlanguage: A Comparison of Three (Socio) linguistic Variables, *Canadian Modern Language Review*, Vol. 62, (3), 379-400.
- Hulstijn, J., H. (1989). A cognitive view on interlanguage variability. In: Eisenstein, M.R. (ed.), *The Dynamic Interlanguage: Empirical Studies in Second Language Variatio*, New York: Plenum.
- Jacobs, G. (2003). Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*, 3, 1-15.

- James, C. (1990). Learner language. *Language Teaching*, 23, 205-213.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London: Longman.
- James, C. (2013). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Routledge.
- James, M., A. (2007). Interlanguage variation and transfer of learning. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 45, (2), 95-118.
- Janssen, M. (2016). TEITOK: Text-Faithful Annotated Corpora. Proceedings of the Tenth International Conference on *Language Resources and Evaluation*. Paris: ELRA. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2016/pdf/651_Paper.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 11-10-2016].
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. London: Longman.
- Ilomaki, A. (2005). Cross-linguistic influence – A Cross-sectional study with particular reference to Finnish-speaking learners of German. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: [//www.scss.tcd.ie/undergraduate/computer-science-language/bacsll_web/anu_ilomaki0405.pdf](http://www.scss.tcd.ie/undergraduate/computer-science-language/bacsll_web/anu_ilomaki0405.pdf) [ημερομηνία πρόσβασης: 10-08-2017].
- Ismail, L. & A. Samad (2010). “The effects of on Language Related Episodes (LREs) during focus-on-form instruction”. *Language Education in Asia* 1, 87-98.
- Källkvist, Marie (1998). “Lexical Infelicity in English: The Case of Nouns and Verbs.” Kirsten Haastrup and Åke Viberg, eds. *Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language*. Lund: Lund University Press, 149-174.
- Karanassios, Yiorgos (1992). *Syntaxe comparée du groupe nominal en grec moderne et dans d' autres langues*. Ph. D. Dissertation. Université de Paris VIII: Vincennes.
- Keiko, M., H. (2003). *Frequent errors in English grammar: Articles and possessive marker*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <file:///C:/Users/ANNA/Downloads/05.pdf> [ημερομηνία πρόσβασης: 12-08-2016].
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Koutsis, Ilias, Markopoulos, George & George Mikros (2007). “Episimiotis: A Multilingual Tool for Hierarchical Annotation of Texts”, *Proceedings from Corpus Linguistics Conference Series*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: www.corpus.bham.ac.uk/conference/proceedings.shtml [ημερομηνία πρόσβασης: 20-03-2012].

- Kowal, M. & M. Swain (1997). "From semantic to syntactic processing". In R. Johnson & M. Swain (eds), *Immersion Education: International Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 284-309.
- Krashen, S. (1975). "The development of cerebral dominance and language learning: More evidence". In D. P. Dato (ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice of Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. & T. Terrell (1982). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.
- Krashen, S. (1985). *Inquiries and insights: Second language teaching, immersion and bilingual education, literacy, selected essays*. Englewood Cliffs, NJ: Alemany.
- Kroll B., M. & J. C. Schafer (1978). Error-analysis and the teaching of composition. *College composition and communication*, Vol. 29, (3), 242-248.
- Kwok, H., L. (1998). *Why and when do we correct learner errors? An error correction project for an English composition class*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://finchpark.com/courses/tkt/Unit_11/why-and-when.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 09-08-2016].
- Labov, W. (1970). "The study of language in its social context." *Studium Generale* 23: 30-87.
- Labov, W. (1971). The notion of "system" in Creoles languages. In: D. Hymes (ed.), *Pidginization and Creolization of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lambert, W. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". In F. Aboud & R. Meade (eds), *Culture factors in learning and education*. Bellingham: Fifth Western Washington Continuum Press, pp. 79-106.
- Larsen-Freeman, D. & M. H. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.

- Lascaratou, Chryssoula (1991). "How 'adjectival' are adjectival passive participles in Modern Greek and English?". *Γλωσσολογία* 7-8, pp. 87-97.
- Lee, J., F. & B. Van Patten (2003). *Making Communicative Language Teaching Happen*, [2nd edition]. New York: McGraw-Hill.
- Lee, F. & A. Benati (2009). *Research and perspectives on Processing Instruction*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Leech, G. (1992). "Corpora and Theories of Linguistic Performance". In J. Startvik (ed.), *Directions in Corpus Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 105-22.
- Leech, G. (1997). "Introducing Corpus Annotation". In R. Garside, G. Leech & T. McEnery (eds) *Corpus Annotation: linguistic information from computer text corpora*. London & New York, Longman, pp. 1-18.
- Leech, G. (1998). "Learner corpora: What they are and what can be done with them". In S. Granger (ed.), *Learner English on computer*, pages xiv-xx. London: Addison Wesley Longman.
- Leeser, M., J. (2004). "Learner Proficiency and Focus on Form during Collaborative Dialogue". *Language Teaching Research* 8 (1), pp. 55-81.
- Lenneberg, E., H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lennon, P. (1991). "Error: Some problems of definition, identification and distinction". *Applied Linguistics* 12, pp. 180-195.
- Leung, Y.-K. (2007). "L3 acquisition: why is it interesting to generative linguistics". *Second Language Research* 23 (1), 95-114.
- Lightbown, P. & N. Spada (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S. (2005). Incidental focus on form and second language learning, *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 27, 361-386.
- Long, M., H. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.
- Long, M., H. (1983a). Native speaker / non-native speaker conversation in the second language classroom. In *ON TESOL*. Washington, D. C., TESOL, pp. 207-225.
- Long, M., H. (1983b). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition* 5, pp. 177-193.
- Long, M., H. (1983c). Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4, pp 126-141.

- Long, M., H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 377-393.
- Long, M., H. (1990). "Maturational constraints on language development". *Studies in Second Language Acquisition* 12, pp. 251-286.
- Long, M., H. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- Long, M., H. (1993). "Second language acquisition as a function of age: Substantive findings and methodological issues". In Hyldenstam & A. Viberg (eds), *Progression and Regression in Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 196-221.
- Long, M., H. (2000). Focus on Form in Task-Based Language Teaching. In R. Lampert & E. Shohamy (eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 179-192.
- Long, M., H. (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyons, J. (1972). Human language. In R. A. Hinde (ed.), *Non-verbal communication*. New York: Cambridge University Press.
- Mair, C. (2002). "Empowering Non-Native Speakers: The Hidden Surplus Value of Corpora in Continental English Departments". In B. Kettemann & G. Marko (eds), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam: Rodopi, pp. 119-130.
- Marinis, T. (2001). "Feature Specification in the Modern Greek DP". In Γ. Αγγουράκη, Α. Αρβανίτη, Δ. Γούτσος, J. Davy, Μ. Καρυολαίμου, Α. Παναγιώτου-Τριανταφυλλοπούλου, Α. Παπαπαύλου, Π. Παύλου & Α. Ρούσσου (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη. University Studio Press, σσ. 512-19.
- Maritxalar, M., Diaz de Ilarraza, A. & M. Oronoz (1997). From Psycholinguistic Modelling of Interlanguage in Second Language Acquisition to a Computational Model. In T. M. Ellison, (ed.), *CoNLL97: Computational Natural Language Learning, ACL*, 50-59.
- Matthews, Peter, H. (1991). *Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McEnery, T. & A. Wilson (1996). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- McEnery, T. & A. Wilson (1997). "Teaching and language corpora (TALC)". *Recall*, 9/1, pp. 5-14.
- McEnery, T., Xiao, R. & Y. Tono (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Meisel, J. M., Clahsen, H. & M. Pienemann (1981). "On determining developmental stages in natural second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 3, pp. 109-135.
- Meunier, F. (2002). "The pedagogical value of native and learner corpora in EFL grammar teaching". In S. Granger, J. Hung & S. Tyson (eds) *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*.
- Mindt, D. (1997). "Corpora and the teaching of English in Germany". In A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery & G. Knowles (eds), *Teaching and language corpora*. Longman: London, pp. 40-50.
- Naiman, N. (1974). "The use of elicited imitation in second language acquisition research." *Working Papers on Bilingualism* 2, 1-37.
- Nassaji, H. & S. Fotos (2004). Current developments in Research in the teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, pp. 126-145.
- Nassaji, H. & S. Fotos (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form Focused Instruction in Communicative Context*. New York: Routledge.
- Nation, I., S., P. & J. Newton (2001). *Teaching EFL listening and speaking*, New York: Routledge.
- Norrish, J. (1987). *Language learning and their errors*. London: Macmillan Publisher Ltd.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Keefe, A., McCarthy, M. & R. Carter (2007). *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Piechurska-Kuciel, E. (2011). A Study of Gender-Related Levels of Processing Anxieties over Three Years of Secondary Grammar School Instruction. In: J. Arabski, & A. Wojtaszek (Eds.), *Individual Learner Differences in SLA*. North York, ON: Multilingual Matters. pp. 129-145.
- Ralli, Angela (2000). "A Feature-Based Analysis of the Greek Nominal Inflection". *Γλωσσολογία* 11-12, pp. 201-228.
- Richards, Jack, C. (1971). "A non-contrastive approach to error analysis". *English Language Teaching Journal* 25, pp. 204-219.
- Richards, Jack, C. (1974). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In J. C. Richards (ed.), *Error analysis: perspectives on second language acquisition*. Essex: Longman Group Limited.
- Richards, Jack, C. (1984). A non-contrastive approach to error analysis, *English Language Teaching*, Vol. 25, 204-219
- Richards, J., C. & T. S. Rodgers (2001). *Approaches and methods to language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., C. & R. Schmidt (2002). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Pearson Education Limited. London: Longman.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Romaine, S. (2003). Variation. In C. J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Ross-Feldman, L. (2007). "Interaction in the L2 classroom: Does gender influence learning opportunities?" In A. Mackey (ed), *Conversational interaction in second language acquisition*. Oxford: OUP, pp. 53-78.
- Sampson, G., R. (2001). *Empirical Linguistics*. London: Continuum.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Schachter, J. & M. Celce-Murcia (1977). Some reservations concerning error analysis. *TESOL Quarterly*, 11, 441-451.
- Schmidt, R. (1990). "The Role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics*, 11 (2), pp. 129-159.

- Schmidt, R. (1993). "Consciousness and foreign language learning". In G. Kasper & S. Blum-Kulka (eds), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 21-42.
- Schmidt, R. (1994). "Deconstructing consciousness in search for useful definitions for applied linguistics". *AILA Review* 11, pp. 11-26.
- Schmidt, R. (1995). *Consciousness Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning* (No 9). University of Hawai, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu.
- Schmidt, R. (2001). "Attention". In P. Robinson (ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.
- Schultz, Renate, A. (1996). Focus on Form in the Foreign Language Classroom: Students' and Teachers' Views on Error Correction and the Role of Grammar. *Foreign Language Annals*, 29, no3., pp. 343-364.
- Schwyzler, Eduart (1988). *Griechische Grammatik: Bd. Syntax und syntaktische Stilistik*. Fünfte, unveränderte Auflage: Verlag C H Beck.
- Scovel, T. (2000). "A critical review of the critical period research". *Annual Review of Applied Linguistics* 20, pp. 213-223.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*, *International Review of Applied Linguistics* 10, pp. 209-231.
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. In J. C. Richards (ed.), *Error analysis: perspectives on second language acquisition*, Essex: Longman Group Limited.
- Selinker, L. (1983). "Language transfer". In S. Gass & L. Selinker (eds), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley: Newbury House, pp. 33-53.
- Selinker, L. (1988). Papers in Interlanguage. *Occasional Papers*, (44), Singapore: Seameo Regional Kanguage Centre.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Sharwood-Smith, M. (1991). "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research* 7 (2), pp. 118-132.
- Sharwood-Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.

- Sharwood-Smith, M. (2007). "Morphological and syntactic awareness in foreign/second language learning". In J. Cenoz & N. Hornberger (eds) *Encyclopedia of Language and Education (second edition)*, Vol. 6, Dordre, pp. 179-192.
- Sheen, R. (2002). «Focus on form» and «focus on forms», *ELT Journal*, Vol. 56, (3), 303-305.
- Sheen, R. (2003). Focus on form: a myth in the making, *ELT Journal*, Vol. 57, (3), 225-233.
- Shintani, N. (2012). Input-based tasks and the acquisition of vocabulary and grammar: A process-product study, *Language Teaching Research, Saga Journals*, Vol. 16, (2), 253-279.
- Simard, D. (2009). "Differential effects of textual enhancement formats on intake". *System*, 37/1, pp. 124-135.
- Sinclair, J. (1996). *Preliminary recommendations on corpus typology*. EAGLES document. Available at: <http://www.ilc.pi.cnr.it/EAGLES/corpusstyp/corpusstyp.html> [Accessed 10 September 2016].
- Sinclair, J. (2005). Corpus and Text. Basic Principles. In M. Wynne (ed.) *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Oxford: Oxbow Books: 1-16.
- Singleton, D. (2001). "Age and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 21, pp. 77-89.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research, *Language Teaching*, Vol. 30, 73-87.
- Steele, S. (1978). "Word order variation: a typological study". In J. H. Greenberg, C. A. Ferguson & E. A. Moravcsik (eds), *Universals of Human Language: IV: Syntax*. Stanford: Stanford University Press, pp. 585-623.
- Tantos, A., Papadopoulou, D., Alexandri, K., Dosi, I., Fotiadou, G., Pouliou, K. & P. Savidou (2013). "Greek Learner Corpus: Design and implementation". Paper presented at the *21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, 5-7 April 2013.
- Tantos, A. & D. Papadopoulou (2014). "Stand-off annotation in learner corpora: Compiling the Greek Learner Corpus (GLC)". In A. Díaz Degrilloand & F. J. Díaz

- Perez (eds), *Specialization and variation in language corpora*. Bern: Peter Lang, pp. 15-40.
- Tarone, E. (1983). "Some thoughts on the notion of "communication strategy". In C. Færch, & G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, pp. 61-74.
- Tarone, E. (1985). Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax, *Language Learning*, Vol. 35, (3), 373-403.
- Tarone, E. & B. Parrish (1988). Task-Related Variation in Interlanguage: The Case of Articles, *Language Learning*, Vol. 38, (1), 21-44.
- Tarone, E. (2000). Still wrestling with "context" in interlanguage theory, *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 20, (1), 182-198.
- Tomlin, R. & V. Villa (1994). "Attention in cognitive science and second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 16, pp. 183-204.
- Trahey, M. & L. White (1993). "Positive evidence and preemption in the second language classroom". *Studies in Second Language Acquisition*, 5, pp. 81-204.
- Tribble, C. & G. Jones (1990). *Concordances in the Classroom: a resource for teachers*. Essex: Longman.
- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: a critical review, *Second Language Research*, Vol. 14, (2), 103-135.
- Tsimpli, I.-M., Roussou, A., Fotiadou, G. & M. Dimitrakopoulou (2007). "The syntax morphology interface. Agree relations in L1 Slavic/ L2 Greek". *Proceedings of the 7th International Conference on Greek Linguistics (ICGL7)*. University of York, pp. 1-18. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33469121/10ICGL_PAPER_agathopoulou_papadopoulou_sismanidou_2012.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1465926819&Signature=XR9h%2BsrK5UsMwlq02aUlaNVGqIo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDeterminers_in_adult_L2_Greek_what_they.pdf[ημερομηνία πρόσβασης: 14-06-2016].
- Van Patten, B. (1990). Attending to form and content in the input, *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 12, 287-301.
- Van Patten, B. (1992). Second-Language-Acquisition Research and Foreign Language Teaching, Part 1, *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin*, Vol. 23, (2), 52-55.

- Van Patten, B. & T. Cadierno (1993). "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2), pp. 225-243.
- Van Patten, B. & C. Fernández (2004). "The Long-term Effects of Processing Instruction". In B. Van Patten (ed), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 273-289.
- Van Patten, B. & C. Sanz (1995). "From input to output: processing instruction and communicative tasks". In F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. Mileham & R. Weber (eds), *SLA theory and pedagogy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 169-185.
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Van Patten, B. & S. Oikkenon (1996). "Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (4), pp. 495-510.
- Van Patten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, pp. 755-803.
- Van Patten, B. (ed.) (2004). *Processing Instruction: theory, research, and commentary*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Van Patten, B. & O. Uludag (2011). "Transfer of training and processing instruction: From input to output". *System* 39, pp. 44-53.
- Verma, G., K. & K. Mallick (1999). *Researching Education: Perspectives and Techniques*. London: Falmer.
- Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociolinguistics*, 5th ed., Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Williams, J. & J. Evans (1998). "What kind of focus and on which forms?". In C. Doughty & J. Williams (eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 139-155.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. England: Longman.
- Willis, J. & C. Edwards (2005). *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*. New York : Palgrave Macmillan.
- Wode, H. (1988). *Psycholinguistik. Einführung in die Lehr-und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning.
- Wong, W. (2002). Linking form and meaning: Processing Instruction, *The French Review*, Vol. 76, (2), 236-264.

Wong, W. (2004a). The nature of Processing Instruction. In: Van Patten, B. & Williams, J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (33-63). New York: Routledge.

Wong, W. (2004b). Processing Instruction in French: the roles of explicit information and Structured Input. In B. Van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (187-205). New York: Routledge.

Xie, F. & X. Jiang (2007). Error analysis and the EFL classroom teaching, *US-China Education Review*, Vol. 4, (9), September, 10-14.

Yin Mei, C., C. & D. C. Ung T'chiang (2001). *Sub-stratum transfer among low proficiency students in written English*, Fakulti Bahasa dan Linguistik: University Malaya, Malaysia.

Zobl, H. (1984). "Cross-language generalizations and the contrastive dimension of the interlanguage hypothesis". In A. Davies, C. Cramer & A. Howatt (eds), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 79-97.

Znotiņa, Inga (2017). "Computer-Aided Error Analysis for Researching Baltic Interlanguage". In *Rural Environment Education Personality (REEP), Proceedings of the 10th International Scientific Conference*, No.10. Jelgava: Latvia University of Agriculture, pp. 238-244.

Zyzik, E. & C. Polio (2008). Incidental Focus on Form in University Spanish Literature Courses. *The Modern Language Journal* 92, (08), pp. 53-70.

Ελληνόγλωσση

Αγαθοπούλου, Ε. (2012). *Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2*. Ηλεκτρονική δημοσίευση στο Διαδρομές στη διδασκαλία της Ν.Ε. γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://elearning.language.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/3/glossiko%20eisagomeno-Agathoroulou.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 10-12-2014].

Αγαθοπούλου, Ε., Παπαδοπούλου, Δ., Αναγνωστάκη, Ε. & Κ. Zmijanjac (2013). *Η ρηματική όψη στην Ελληνική ως Γ2: διερευνώντας την επίδραση δύο διδακτικών παρεμβάσεων*. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στην 34η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη, 16-18 Μαΐου 2013.

Αγάθος, Θανάσης, Γαλαντόμος, Ιωάννης, Ιντζίδης, Βαγγέλης, Καραντζόλα, Ελένη, Ρουμπής, Νικόλαος & Γιώργος Σιμόπουλος (2010). *Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, Α1*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πρόγραμμα Οδυσσέας: εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό.

Αγάθος, Θανάσης, Γαλαντόμος, Ιωάννης, Ιντζίδης, Βαγγέλης, Καραντζόλα, Ελένη, Ρουμπής, Νικόλαος & Γιώργος Σιμόπουλος (2010). *Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, Α2*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Πρόγραμμα Οδυσσέας: εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό.

Αλεξανδρή, Χριστίνα (2003). *Η μετοχή ως γραμματική κατηγορία*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αλεξανδρή, Αικ., Δόση Ιφ., Κούτρα, Αικ., Μελιάδου Αικ., Παπαδοπούλου, Δ., Πούλιου, Αικ. & Αλ. Τάντος (2011). *1.5.1 Επισημειωτής σωμάτων Κειμένων Μαθητών*, ΕΣΠΑ (2007-2013), Πράξη: «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών». Δράση 1: Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής, Υποδράση 1.5.: Ψηφιοποίηση γραπτών και προφορικών παραγωγών μαθητών στις τάξεις υποδοχής: Α.Π.Θ. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.5.1.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 02-05-2014].

Αλεξίου, Θωμαή (2012). «Γνωστική εξέλιξη, έφεση και εκμάθηση γλωσσών σε μικρά παιδιά στην Ελλάδα: μια διαφορετική προσέγγιση». Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*, σσ. 1-25. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://elearning.greek-language.gr/course/view.php?id=21&lang=el> [ημερομηνία πρόσβασης: 12/8/2013].

Αμπάτη, Αναστασία, Γαλαζούλα, Μαρία, Μαγγανά, Αναστασία, Μιχαλακοπούλου, Πηνελόπη, Παπαδοπούλου & Δέσποινα Πουλοπούλου (1999). *Ελληνικά με την παρέα μου 1*. Συνοδευτικό τεύχος για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Αμπάτη, Α., Αντωνίου, Μ., Γαλαζούλα, Μ., Θωμαδάκη, Ε, Κατσιμαλή, Γ., Μιχαλακοπούλου, Π. & Μ., Πουλοπούλου (2001). *Ελληνικά από κοντά, 20 (γλωσσικά) μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη...κι εσένα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο

Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών & Μεταναστευτικών Μελετών (Ε. ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.).

Αμπάτη, Αναστασία, Γαλαζούλα, Μαρία, Μαγγανά, Αναστασία, Μιχαλακοπούλου, Πηνελόπη, Παπαδοπούλου, Δέσποινα & Μαρία, Πουλοπούλου (2004). *Ελληνικά με την παρέα μου 2*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Αμπάτη, Α. & Ειρ. Κανελλοπούλου (2004). «Διαγνωστικές ασκήσεις γραμματικής». Στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, 2002-2004», Δράση: Γραμματική και Διδασκαλία, επιστημονικός υπεύθυνος: Σ. Μοσχονάς. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.media.uoa.gr/language/exercises/research.php>, 10-27 [ημερομηνία πρόσβασης: 08-07-2012].

Αμπάτη, Αναστασία (2009). *Στρατηγικές μάθησης της Ελληνικής γλώσσας: Ανάλυση Λαθών και διδακτική παρέμβαση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αμπάτη, Α. & Α. Ιορδανίδου (2006). «Θέματα σχεδιασμού της γραμματικής διδασκαλίας της Ελληνικής σε μουσουλμάνους μαθητές στα σχολεία της Θράκης». Στο Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Ε. Σεχίδου (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη / ξένη: έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σσ. 68-89.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα (1995). «Το τεμάχιο -τος στα ρηματικά επίθετα της ΝεοΕλληνικής». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 15^{ης} Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 11-14 Μαΐου 1994*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, σσ. 473-484.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ράλλη, Α. & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (2003). *Το γένος*. Αθήνα: Πατάκης.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα (2006-2008). *Αντίστροφο Λεξικό της Ν.Ε.* Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/reverse/index.html [ημερομηνία πρόσβασης: 23-10-2014].

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Ά., Ζουραβλιόβα, Α., Μητσιάκη, Μ. & Γ. Φωτιάδου (2007). «Τα φωνολογικά λάθη στη διαγλώσσα των σλαβόφωνων μαθητών της

Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας». Στο *Διεθνές συνέδριο της ΕΕΕΓ*. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/Anastasiadi-Symeonidi&Zouravliova&Mitsiaki&Fotiadou.pdf>.

[ημερομηνία πρόσβασης: 06-08-2014].

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Μ. Μητσιάκη & Ε. Βλέτση (2008α). «Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». Στο *Οδηγός επιμόρφωσης για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Βλέτση, Ε., Μητσιάκη, Μ., Μποζονέλος, Β. & Β. Χούμα (2008β). «Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου». Στο *International Conference "European Year of Intercultural Dialogue: Discussing with Languages-Cultures"*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., σσ. 597-612. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastasiadis-symeonidis.pdf>

[ημερομηνία πρόσβασης: 06-04-2013].

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Άννα (2012). «Το γραμματικό γένος στη διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 32ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 6-8 Μαΐου 2011*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, σσ. 443-455.

Αναστασοπούλου, Αναστασία, Γαλανόπουλος, Ιωάννης, Δρυς, Ιωάννης, Ιορδανίδου, Άννα, Κόττα, Άννα, & Πέτρος Χαλικιάς (2009). *Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού, της γλώσσας ρόδι και ροδάκι* (α΄ τεύχος). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Αντωνίου, Μαρία, Γαλαζούλα, Μαρία, Δημητράκου, Σταυρούλα & Αναστασία Μαγγανά (2011). *Μαθαίνουμε ελληνικά: Ακόμα καλύτερα! Εγχειρίδιο διδασκαλίας για το Επίπεδο Β΄*. Αθήνα: Κέδρος Εκπαίδευση.

Αντωνοπούλου, Νιόβη (2001). «Η χρησιμότητα των γλωσσικών επιπέδων και οι δυσκολίες στον προσδιορισμό τους». Στο Μ. Βαμβούκας & Α. Χατζηδάκη (εκδ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και δεύτερης γλώσσας*. Κρήτη: Ατραπός, σσ. 47-58.

Αντωνοπούλου, Νιόβη, Βιογατζίδου, Σμαρώ, Ευσταθιάδης, Στάθης & Δήμητρα Μανάβη (2001α). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας, Αναλυτικό Εξεταστικό*

Πρόγραμμα. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αντωνοπούλου, Νιόβη, Βιογατζίδου, Σμαρώ, Ευσταθιάδης, Στάθης & Δήμητρα Μανάβη (2001β). *Ενδιάμεσο επίπεδο για τα νέα ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αντωνοπούλου, Ν. & Φ. Βαλετόπουλος (2003). «Στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων των εξετάσεων πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας». Στο 6^ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003, Ρέθυμνο.

Αντωνοπούλου, Νιόβη, Βαλετόπουλος, Φρειδερίκος, Καρακύργιου, Μαρία, Μουμτζή, Μαρία & Βίκυ Παναγιωτίδου (2006). *Ανάλυση Λαθών*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αντωνοπούλου, Ν., Βογιατζίδου, Σ. & Α. Τσαγγαλίδης (2013). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας. Νέο αναλυτικό εξεταστικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.

Αποστόλου-Πανάρα, Αθηνά, Καλιαμπέτσου-Κορακά, Πόπη, Κοντός, Παναγιώτης, Μόξερ, Αμαλία, Μπακάκου-Ορφανού Αικατερίνη, Παπαευθυμία-Λύτρα, Σοφία, Ράλλη-Χατζηπαναγιώτου, Αγγελική & Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου (1998). *1. Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας σε ενήλικους (Επίπεδα 1 και 2: Εισαγωγικό και Βασικό)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή.

Αρβανιτάκης, Κλεάνθης & Φρόσω Αρβανιτάκη (1992). *Επικοινωνήστε ελληνικά 1*. Αθήνα: Δέλτος.

Αρβανιτάκης, Κλεάνθης & Φρόσω Αρβανιτάκη (1993). *Επικοινωνήστε ελληνικά 2*. Αθήνα: Δέλτος.

Αρβανιτάκης, Κλεάνθης & Φρόσω Αρβανιτάκη (1994). *Επικοινωνήστε ελληνικά 3*. Αθήνα: Δέλτος.

Βαλσαμάκη-Τζεκάκη, Φ. Γκιώχα-Περγαντή, Δ., Κανέλου-Οικονομοπούλου, Ε., Καραμανιτάκη-Αστεριάδου, Ι., Κατούδη-Πιτσώκου, Ε., Μανάβη, Δ. & Α. Χατζηπαναγιωτίδου (1997). *Ελληνικά & Επιστήμη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Βαλσαμάκη-Τζεκάκη, Φανή, Κανέλλου, Λίνα, Καμαριανού, Ρούλα & Έφη Κατούδη (2003). *Τα Ελληνικά είναι ένα ... παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Βαλσαμάκη, Φανή & Δήμητρα Μανάβη (2004). *Ορίστε. Ελληνικά για αρχάριους*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Βαρλοκώστα, Σπυριδούλα & Λήδα Τριανταφυλλίδου (2003). *Η Ελληνική Γλώσσα ως Δεύτερη Γλώσσα, Καθορισμός Επιπέδων Γλωσσομάθειας του Προφορικού Λόγου Αλλοδαπών Μαθητών*, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», Γ. Π. Μάρκου (επιστημονικός υπεύθυνος). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βαρλοκώστα, Σ. (2005). *Η κατάκτηση του γένους, του αριθμού και της πτώσης στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: Ενδείξεις από παιδιά μειονοτικών σχολείων στη Θράκη*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Δακτυλότυπο.

Γεωργαντζή-Ραφτοπούλου, Ευαγγελία & Σαπφώ Μαυρούλια-Χιωτοπούλου (1979 & 1988). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους: γλώσσα και πολιτισμός, οπτικοακουστική μέθοδος: βιβλίο 1 & 2*. Αθήνα : [χ.ό.]

Γεωργιαφέντης, Μιχαήλ, Κοτζόγλου, Γεώργιος, Λουκά, Μαργαρίτα & Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton (2011). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκαρέλη, Έφη, Καπούλα, Έφη, Νεστοράτου, Στέλα, Πρίτση, Ευαγγελία, Ρουμπής, Νίκος & Γεωργία Συκαρά (2012). *Ταξίδι στην Ελλάδα 1, Νέα Ελληνικά για Ξένους, Επίπεδα Α1 & Α2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γκαρέλη, Έφη, Καπούλα, Έφη, Κοντοκώστα, Έφη, Μοντζολή, Μάχη, Νεστοράτου, Στέλα, Πρίτση, Ευαγγελία, Ρουμπής, Νίκος & Γεωργία Συκαρά (2013). *Ταξίδι στην Ελλάδα 2, Νέα Ελληνικά για Ξένους, Επίπεδα Β1 & Β2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γκαρέλη, Έφη, Καπούλα, Έφη, Μοντζολή, Μάχη, Νεστοράτου, Στέλα, Πρίτση, Ευαγγελία, Ρουμπής, Νίκος & Γεωργία Συκαρά (2014). *Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για Ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Γκιώχα-Περγαντή, Δανάη, Δεμίρη-Προδρομίδου, Ελένη, Παναγοπούλου, Ευαγγελία, Στεφανίδου-Δημητρακοπούλου, Θάλεια, Τλούπα, Σαπφώ & Άννα Χατζηπαναγιωτίδη (1994). *Στη χώρα του Αριστοτέλη 1, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, επίπεδο αρχαρίων: βιβλίο πρώτο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γκιώχα-Περγαντή, Δανάη, Δεμίρη-Προδρομίδου, Ελένη, Παναγοπούλου, Ευαγγελία, Στεφανίδου-Δημητρακοπούλου, Θάλεια, Τλούπα, Σαπφώ & Άννα Χατζηπαναγιωτίδη (1995). *Στη χώρα του Αριστοτέλη 2, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, επίπεδο μέσων: βιβλίο πρώτο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γκιώχα-Περγαντή, Δανάη, Δεμίρη-Προδρομίδου, Ελένη, Παναγοπούλου, Ευαγγελία, Στεφανίδου-Δημητρακοπούλου, Θάλεια, Τλούπα, Σαπφώ & Άννα Χατζηπαναγιωτίδη (1996). *Στη χώρα του Αριστοτέλη 3, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, επίπεδο προχωρημένων: βιβλίο πρώτο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γκιώχα, Δανάη, Δεμίρη-Προδρομίδου, Ελένη, Τλούπα, Σαπφώ & Άννα Χατζηπαναγιωτίδη (1999). *Και τώρα... Γραμματική για ομογενείς και αλλογενείς αρχάριους και ψευδοαρχάριους, με μετάφραση στα αγγλικά, γαλλικά, ρωσικά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.

Γούτσος, Διονύσης & Γεωργία Φραγκάκη (2015). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράματα και Βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1932/1/00_master_document_Goutsos.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 08-09-2016].

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Keith Morrison (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ. έκδ. και μετάφρασης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρά, Δήμητρα & Μαρινέτα Παπαχειμώνα (2002). *Ελληνικά Τώρα 1+1*. Αθήνα: Νόστος.

Εμμανουηλίδης, Π. & Έ. Πετρίδου-Εμμανουλίδου (1999). *Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς, για τους παλιννοστούντες, για τους ξένους και γενικά για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευσταθιάδης, Σ. & Α. Τσαγγαλίδης (2001). «Εξετάσεις για την πιστοποίηση της ελληνομάθειας / The Examination for the Certificate of Attainment in Greek». Στο Α.-Φ. Χριστίδης & Μ. Αραποπούλου (επιμ.) *Γλώσσα, Γλώσσες στην Ευρώπη – Langue, Langues en Europe*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σσ. 45-52, 89-95.

Ηλιοπούλου, Κωνσταντίνα (2009). «Η κατάκτηση των μορφοσυντακτικών δομών της Ελληνικής από αλλόγλωσσους και φυσικούς ομιλητές της Β'βάθμιας

- εκπαίδευσης: μια συγκριτική ερευνητική μελέτη». Στο *Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Ελληνικής (ως πρώτης / μητρικής, δεύτερης / ξένης), 4-6 Σεπτεμβρίου 2009*, Νυμφαίο Φλώρινας. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Θωμαδάκη, Ευαγγελία (2009). *Το επίθετο. Στοιχεία μιας τυπολογικής και συγκριτικής προσέγγισης. Με ιδιαίτερη αναφορά στην ελληνική, την τουρκική και τη ρωσική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ιακώβου, Μαρία, Κοντός, Παναγιώτης, Μπέλλα, Σπυριδούλα, Μόξερ, Αμαλία & Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου (2002). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας σε ενηλίκους, Επίπεδο Επάρκειας*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας Φιλοσοφική Σχολή.
- Ιακώβου, Μαρία, Καββαδά, Μαρία & Σπυριδούλα Μπέλλα (2003). «Επίπεδα Γλωσσομάθειας και Αξιολόγηση». Στο *Α' Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, 25-26 Σεπτεμβρίου 2000*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, 321-332.
- Ιακώβου, Μαρία & Σπυριδούλα Μπέλλα (2004). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας σε ενηλίκους, Προχωρημένο Επίπεδο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας Φιλοσοφική Σχολή.
- Ιακώβου, Μαρία & Σπυριδούλα Μπέλλα (2008). «Η Κατανόηση Προφορικού Λόγου (ΚΠΛ) στα επίπεδα 2 & 3 (Βασικό και Επάρκειας): η περίπτωση της Ν.Ε. ως ξένης γλώσσας». Στο *2ο Διεθνές Συνέδριο για τη Διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, 22-27 Σεπτεμβρίου 2008*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διατμηματικό Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή, 173-186.
- Ιακώβου, Μ. (2015). «*Η διαβάθμιση μορφοσυντακτικών φαινομένων στα θεματικού τύπου ΑΠ: ειδική εφαρμογή στην ενότητα 'Στοιχεία Ταυτότητας*», στο πλαίσιο της Πράξης «Πιστοποίηση Ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας» (επιστημονικός υπεύθυνος: Ι.Ν. Καζάζης), Κ.Ε.Γ. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4127/mod_resource/content/3/Diavathmisi_AP_Iakovou.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 10-12-2017].

- Καβουκόπουλος, Φώτης, Α. (1996). «Ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα: Στατιστικές και άλλες επισημάνσεις». Στο Κατσιμαλή, Γεωργία & Φώτης, Α. Καβουκόπουλος (επιμ.) *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας: Διδακτική Προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 7-16.
- Κακαρικός, Κ. & Ε. Κοντοκόστα. (2013). «Δομές συμφωνίας στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Η ιεραρχία των γραμματικών χαρακτηριστικών». Στο *ISTAL 21: 21ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*, Θεσσαλονίκη, 4-6 Απριλίου 2013.
- Καμαριανού-Βασιλείου, Ρούλα & Ελένη Δεμίρη-Προδρομίδου (2002). *Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους «...και καλή επιτυχία» - Επίπεδο Β*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καμαριανού-Βασιλείου, Ρούλα & Ελένη Δεμίρη-Προδρομίδου (2004). *Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και ξένους «...και καλή επιτυχία» - Επίπεδο Γ*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κάντζου, Βασιλική & Ευάγγελος Ζώτος (2001). «Τα λάθη στην κατάκτηση της Μορφολογίας του επιθέτου της Ν.Ε. από μη φυσικούς ομιλητές». Στο *Γλώσσα, περιοδική έκδοση γλωσσικής παιδείας*, Τεύχος 52, Παράρτημα 1 του περιοδικού *Νέα Παιδεία*, Άνοιξη 2001. Αθήνα: Έκδοση Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία».
- Καρακύργιου, Μαρία & Βικτωρία Παναγιωτίδου (2014α). *ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Επίπεδο Α1 (+2CD) για εφήβους και ενηλίκους. Βασικός χρήστης*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καρακύργιου, Μαρία & Βικτωρία Παναγιωτίδου (2014β). *ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Επίπεδο Α2 (+CD) για εφήβους και ενηλίκους. Βασικός χρήστης*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καρακύργιου, Μαρία & Βικτωρία Παναγιωτίδου (2014γ). *ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Επίπεδο Β1 (+2CD). Ανεξάρτητος χρήστης*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καρακύργιου, Μαρία & Βικτωρία Παναγιωτίδου (2016). *ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Επίπεδο Β2 (+2CD)*.

Ανεξάρτητος χρήστης. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κατσιμαλή, Γεωργία & Φώτης, Α. Καβουκόπουλος (1996). *Ζητήματα ΝεοΕλληνικής Γλώσσας: Διδακτική Προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 51-68.

Κατσιμαλή, Γεωργία, Παπαδοπούλου, Δέσποινα, Θωμαδάκη, Ευαγγελία Βασιλάκη, Ευγενία & Μαρία Αντωνίου (2003). *Κλειδιά της Ελληνικής γραμματικής / Keys to Greek Grammar*, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης-Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. ΚΕΓ. Ηλεκτρονική έκδοση του Λεξικού Δοκιμασιολογίας (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.greeklanguage.gr/certification/research/lexicon/show.html?id=224> [ημερο- μηνία πρόσβασης: 01-08-2016]).

Κέντρο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης (1998). *Το Στοιχειώδες Επίπεδο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας, Πρόγραμμα SOCRATES-LINGUA.

Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2013). *Πιστοποίηση Ελληνομάθειας*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.greek-language.gr/certification/node/83.html/> [ημερομηνία πρόσβασης: 13-02-2013].

Κίτσα, Βούλα (2006). *Λεξιλογικό Βοήθημα για την υποστήριξη των διδασκόντων της Ελληνικής ως δεύτερη/ξένης γλώσσας, Παραγωγή, Σύνθεση, Δανεισμός*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΚΕΓ, Τμήμα Λεξικογραφίας, Διατμηματικό Πρόγραμμα, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/word2text/lexil.pdf> [ημερομηνία πρόσβασης: 26-03-2013].

Κλαίρης, Χρ. & Γ. Μπαμπινιώτης (2004). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή*, σε συνεργασία με τους Μόζερ, Α., Μπακάκου-Ορφανού Αικ. & Στ. Σκοπετέα (10^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Συμπεριφοριστικές θεωρίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κομινάκης, Γεώργιος (2011). *Επίθετα: Η κλίση των επιθέτων της νεοΕλληνικής γλώσσας, μετοχές, αριθμητικά, αντωνυμίες, Κομινάκης Λεξικά*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμονία Α.Ε.

- Κόντα, Α. (2012). «Η απόδοση γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: ενδείξεις από παιδιά με μητρική γλώσσα την τουρκική». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 32, σσ. 387-400.
- Κουτσογιάννης, Δ. & Δ. Παπαδοπούλου (2007). «Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: Ανάλυση λαθών». Στο *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σσ. 172-187.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mackridge, Peter, A. (1990). *Η νεοελληνική γλώσσα: περιγραφική ανάλυση της νεοελληνικής κοινής*, (μτφρ.) Κώστας Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Μακρή-Τσιλιπάκου, Μ. (1996). «Κρασί ημιαφρώδη» και «ψωμάκια πλήρης» για να έχουμε «υγιείς μαλλιά» επειδή είναι «δυσμενή χρονιά». *ΜΕΓ* 17, σσ. 532-546.
- Μακρόπουλος, Παναγιώτης, Μοντζολή, Μάχη, Ρουμπής, Νίκος & Βιβιάνα Τζοβάρια (2014). *Οδός γραμματικής για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Δέλτος.
- Μαρκόπουλος, Γιώργος (2013). «Η μορφολογική απλολογία ως ανομοιωτικός μηχανισμός: στοιχεία από πειραματικές διαδικασίες». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 33ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 26-27 Απριλίου 2013*. Θεσσαλονίκη: Τομέας Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, σσ. 277-292.
- Ματθαιουδάκη, Μαρίνα (2003). Ο σχεδιασμός του ξενόγλωσσου μαθήματος: προτάσεις στα πλαίσια των σύγχρονων προσεγγίσεων. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Ηλεκτρονική δημοσίευση στο Διαδρομές στη διδασκαλία της Ν.Ε. γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php1137/mod_resource/content/3/sxediasmos.mathimatos.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 24-05-2014].
- Ματθαιουδάκη, Μ., Κίτσου, Ι. & Δ. Τζιμώκας (2011). Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 31, 317-328.

- Μαυρούλια, Σαπφώ & Ευαγγελία Γεωργαντζή (2007). *Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους: επικοινωνιακή μέθοδος με οπτικοακουστικό υλικό, πρώτο βιβλίο*. Αθήνα: NEOHEL.
- Μηνάς, Κωνσταντίνος (2008). *Παρατηρήσεις στη Γραμματική της ΝεοΕλληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Μήτσης, Ν. (2003). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μικρός, Γ., Κ. & Μ. Φουντοπούλου (2002). «Η αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων στη διδασκαλία της Ισπανικής ως ξένης γλώσσας». Στο *Πρακτικά του συνεδρίου Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε ενήλικους: Εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του Πανεπιστημίου Αθηνών, σσ. 49-75.
- Μικρός, Γ., Μαρκόπουλος, Γ. & Μ. Ιακώβου (2004). *Προδιαγραφές σχεδιασμού του ΗΣΚ γλωσσικής εκμάθησης: κείμενο εργασίας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Μόσχου, Δ., Νικέζη, Ε. & Γ. Χατζηθεοδωρίδης (1994). *Μαθήματα Ελληνικών, εντατική μέθοδος για ξενόγλωσσους*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπακάκου-Ορφανού, Αικατερίνη (2005). *Η λέξη της Νέα Ελληνικής στο γλωσσικό σύστημα και στο κείμενο*. Αθήνα: Σειρά αυτοτελών δημοσιευμάτων περιοδικού Παρουσία αρ.65.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος & Παναγιώτης Κοντός (1967). *Συγχρονική γραμματική της κοινής Ν.Ε.: θεωρία – ασκήσεις*. Αθήνα: [χ.ο.]
- Μπαμπινιώτης, Γ. (σε συνεργασία με: Αναγνωστοπούλου, Α., Αργυρούδη, Ει., Κολυβά, Μ., Μήτση, Ν.) (1993). *Ελληνική Γλώσσα, εγχειρίδιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης (ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Υποδοχής και Αποκατάστασης Παλιννοστούντων και Απόδημων Ομογενών Ελλήνων.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (2008α). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (2008β). *Ορθογραφικό Λεξικό της Ν.Ε. Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (2010). *Ετυμολογικό Λεξικό της Ν.Ε. Γλώσσας, Ιστορία των λέξεων, β' ανατύπωση*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαμπινιώτης, Γεώργιος (2014). *Λεξικό των δυσκολιών και των λαθών στη χρήση της Ελληνικής, Γλωσσικός σύμβουλος*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

- Μπέλλα, Σπυριδούλα (2005). Πραγματολογία και διαγλώσσα: η περίπτωση του ιστορικού ενεστώτα. *Γλωσσολογία* 16, 27-49.
- Μπέλλα, Σπυριδούλα (2006-2007). *Εισαγωγή στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία: Θεωρία Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας. Σημειώσεις για το Α' εξάμηνο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τη Διδασκαλία της Ν.Ε. ως Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα.
- Μπέλλα, Σπυριδούλα (2007). *Η δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γεωργία (2016). *Τα νεολογικά επίθετα της κοινής νεοελληνικής*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Οικονόμου, Ε. (2010). Η Επίδραση της Διδασκαλίας Μέσω Θεμάτων Εργασίας (TBL) στην Παρώθηση της Μάθησης. *Research Papers in Language Teaching and Learning* 1, (1). Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://rpltl.eap.gr/> [ημερομηνία πρόσβασης: 05-10-2013].
- Παθιάκη, Ειρήνη, Σιμόπουλος, Γιώργος, Κανελλοπούλου, Ρίτα & Αγλαΐα Παυλοπούλου (2009). *Ελληνικά Α' - Μέθοδος Εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Μοσχονάς, Σπύρος (επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Παθιάκη, Ειρήνη, Σιμόπουλος, Γιώργος & Γιώργος Τουρλής (2010). *Ελληνικά Β' - Μέθοδος Εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, Μοσχονάς, Σπύρος (επιμ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Παναγοπούλου, Ε. & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (1995). *Ελληνικά για Προχωρημένους (ομογενείς και αλλογενείς), γ' κύκλος*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Παντελόγλου, Λέλια (2009). *Μυστικά ορθογραφίας Α', μαθήματα για την ελληνική ορθογραφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Δέλτος.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). «Η παραγωγή της όψης από σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας». *Journal of Applied Linguistics*, 21, σσ. 39-54.
- Παπαδοπούλου, Δ., Κ., Zmijanjac & Ε. Αγαθοπούλου (2009) «Απόκτηση της συμφωνίας ουσιαστικού-επιθέτου στην ελληνική ως Γ2: συγκριτική μελέτη δύο διδακτικών παρεμβάσεων». Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30, σσ. 487-502.
- Παπαδοπούλου, Δ & Ε. Αγαθοπούλου (2014). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Επιμορφωτικό Υλικό:

Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: http://www.diaopolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-1843/2014-09-06-09-34-09/37-b5-paraodorouli?showall=1 [ημερομηνία πρόσβασης: 10-09-2015].

Παπαδοπούλου, Δ. & Α. Τάντος (2014). «Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων μαθητών στην ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα». Στο Ζ. Γαβριηλίδου και Α. Ρεβυθιάδου (επιμ.), *Μελέτες Αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη*. Καβάλα: Σαΐτα, σσ. 246-257. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://issuu.com/saita.publications/docs/meletes/246> [ημερομηνία πρόσβασης: 09-09-2015].

Παπαδοπούλου, Δέσποινα & Δημήτριος Τζιμόκας (2015). «Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους». Στο *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Πρόγραμμα ΕΣΠΑ Εκπαίδευση και διάβίου μάθηση, πράξη «Πιστοποίηση ελληνομάθειας: Υποστήριξη και ποιοτική ανάδειξη της διδασκαλίας/εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας», παραδοτέο Π2β2«Επιμόρφωση/Κατάρτιση των δασκάλων την ελληνική ως ξένη γλώσσα από απόσταση», πρόγραμμα «Διαδρομές για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας»*. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=612> [ημερομηνία πρόσβασης: 09-09-2015].

Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (1985). *Νέα Ελληνικά 1 & 2, Modern Greek*. Αθήνα: Εκδόσεις «Άλφα».

Παπαζαφείρη, Ιωάννα (1993). *Λάθη στη χρήση της γλώσσας μας*. Αθήνα: Σμίλη.

Παπακωσταντίνου, Δ., Νίκος (2005). *Αγωγή του Λόγου, Ορθοφωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταύρου Α. Κρατσή.

Παπαναστασίου Γιάννης Β. (1990). *Εφαρμοσμένη Γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικό Δημοτικού – Γυμνασίου – Λυκείου και για Επιστήμονες, για όσους θέλουν να ξέρουν και το γιατί*. Αθήνα: Νέοι καιροί, Αθηναϊκές Εκδόσεις ΕΠΕ.

Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία: ιστορία, θεωρία, εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Παπαχειμώνα, Μαρινέτα & Δήμητρα Δημητρά (1992). *Ελληνικά τώρα 2+2, Διάλογοι, Κείμενα, Ασκήσεις, Γραμματική, Λεξιλόγιο*. Αθήνα: Νόστος.

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

- Ράλλη, Αγγελική (2007). *Η Σύνθεση Λέξεων, Διαγλωσσική και Μορφολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Robins, Robert, H. (1989). *Σύντομη ιστορία της γλωσσολογίας*, (μτφ.) Α. Μουδοπούλου. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ρουσουλιώτη, Θ. & Β. Παναγιωτίδου (επιμ.) (2015). *Μοντέλα Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Σακελλαριάδης, Γεώργιος, Χρ. (1997). *Στοιχεία Μορφολογίας, Μορφήματα και παραγωγικές καταλήξεις της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα.
- Σαμιώτη, Παναγιώτα (2015). *Ζητήματα διεπαφής λεξικού και σύνταξης και εφαρμογή στη νέα ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα: φραστικές και λεξικές μετοχές παρακειμένου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σεάτος, Μιχάλης (1998). «Η πολλαπλή δήλωση γλωσσικών κατηγοριών και το σύστημα της κοινής νεοελληνικής». Στο Μ. Σεάτος, *Σημειολογικές και γλωσσολογικές μελέτες* (τιμητικός τόμος), Θεσσαλονίκη: Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, περίοδος Β', σσ. 145-153.
- Σκλαβούνου, Έλσα (2000). «Τα επίθετα της Νάεσ Ελληνικής σε -μενος. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα». Στο *Πρακτικά της 20ής Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., 23-25 Απριλίου 1999*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σπυρόπουλος, Β. & Α. Τσαγγαλίδης (2005). *Η Γραμματική στη διδασκαλία. Σύγκριση εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σταυρακάκης, Γιάννης, Ε. (1975). *Γραμματική Νεοελληνική*. [χ.τ.]: Γεωρβασάκης (τυπογρ.)
- Συλλογικό Έργο (1993). *Αρχίζω τα Ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Συλλογικό Έργο (2007). *Λεξικό της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας*, (επιμ.) Έλενα Μάντζαρη & Μαβίνα Πανταζάρα, (επιστ. υπευθ.) Άννα Ιορδανίδου. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Συλλογικό Έργο (2009). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Συμεωνίδου-Χρηστίδου, Τέτα (1998). *Εισαγωγή στη Σημασιολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1982). *Περισσότερα ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1983α). *Αρχίζω τα ελληνικά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1983β). *Πλουτίζω τα ελληνικά μου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1999). *Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους*, 19η ανατύπωση, 3η έκδ. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Συνεργασία του διδακτικού προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (2000). *Ξέρετε Ελληνικά; 2*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τάντος Α., Αλεξανδρή Κ., Δόση Ι., Πούλιου Κ., Σαββίδου, Π. & Γ. Φωτιάδου (2015). «Ανάλυση Λαθών στο Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): Πρώτα Ευρήματα». In *Studies in Greek Linguistics 35*, σσ. 719-732.

Τζεβελέκου, Μαρία, Κάντζου, Βίκυ & Σπυριδούλα Σταμούλη (2007). *Βασική Γραμματική της Ελληνικής*. Αθήνα: Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου – Ε.Κ. “Αθηνά”, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (2005-2007), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζιμώκας, Δ. (2004). *Σύστημα ταξινόμησης λαθών σε παραγωγές γραπτού λόγου μαθητών της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζιμώκας, Δ. (2009). «Διυποκειμενική συμφωνία διορθωτών στην επισημείωση λαθών των ΗΣΚ μαθητών της ΝΕ ως Γ2». Στο *Πρακτικά της 4ης Συνάντησης Εργασίας των Μεταπτυχιακών Φοιτητών του τμήματος Φιλολογίας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, σσ. 341-348.

Τζιμώκας, Δ. (2010α). «Ηλεκτρονικό σώμα κειμένων (ΗΣΚ) εκμάθησης της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: προς ένα ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο». Στο

Proceedings of 30th Annual Meeting of the Department of Linguistics. Θεσσαλονίκη: σσ. 602-616.

Τζιμώκας, Δ. (2010β). *Υπολογιστική ανάλυση λαθών στο πλαίσιο της εκμάθησης της Ν.Ε. ως δεύτερης γλώσσας: διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της κατάρτισης των διορθωτών*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γλούπα, Σαπφώ & Άννα Χατζηπαναγιωτίδη (1961). *Νέα Ελληνικά 1*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Τολιάς, Δημήτρης (1998). *Ξεκινώντας, Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα 1*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τριανταφυλλίδης, Μανόλης (2001). *Νεοελληνική Γραμματική, Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Τριανταφυλλίδης, Μανόλης (2003). *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, 4^η ανατύπωση. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Τριανταφυλλίδου, Λήδα, Κοκκινίδου, Μαρίνα, Τακούδα, Χριστίνα, Σεχίδου, Ειρήνη & Κατερίνα Σταυριανάκη (2014). *Ελληνικά στο π + φ, Εντατικά μαθήματα ελληνικών για αρχάριους*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια Ψυχολinguιστική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Τσολάκης, Χρίστος (1992). *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Τσοπανάκης, Αγαπητός (1994). *Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2000α). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας: Εξεταστικά Θέματα 1999*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2000β). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας: Εξεταστικά Θέματα 2000*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2001). *Πιστοποίηση Επάρκειας της Ελληνομάθειας: Εξεταστικά Θέματα 2001*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Φιλιππάκη-Warburton, E. & Β. Σπυρόπουλος (1999). «Συμφωνία και υποκείμενο στην ελληνική: Υπόθεση ασυνεχούς υποκειμένου». Στο Α. Μόζερ (επιμ.) *Ελληνική Γλωσσολογία 1997*, Πρακτικά του Γ' Διεθνούς Γλωσσολογικού Συνεδρίου για την Ελληνική Γλώσσα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.303-311.

Φουντοπούλου, Ι. (2009). «Ηλεκτρονικά σώματα κειμένων και γλωσσική διδασκαλία: διεθνείς αναζητήσεις και διαφαινόμενες προοπτικές για την ελληνική γλώσσα». Στο *Πρακτικά Συνεδρίου «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»*. Θεσσαλονίκη, 12-14 Δεκεμβρίου 2008, σσ. 818-830.

Φραγκάκη, Γεωργία (2010). *Ο αξιολογικός ρόλος του επιθέτου και η χρήση του ως δείκτη ιδεολογίας: μελέτη βασισμένη σε σώματα κειμένων δημοσιογραφικού λόγου*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χαραλαμποπούλου, Ν., Χαραλαμπόπουλος, Α. & Κ. Νικολοπούλου, (1996). *Τα Ελληνικά ως Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα, Επικοινωνιακή Προσέγγιση, 1. Επίπεδο Αρχαρίων*. Αθήνα: Παρατηρητής.

Χαραλαμποπούλου, Φρίντα (2009). *Filoglossia + / Φιλογλωσσία +, Modern Greek for beginners / Νέα Ελληνικά για αρχάριους*, Part 1&2. Αθήνα: Institute Language and Speech Processing / "Athena" Research Center / Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου / Ερευνητικό Κέντρο "Αθηνά".

Χατζησσαβίδης, Σωφρόνης & Αθανασία Χατζησσαβίδου (2011). *Γραμματική Ν.Ε. Γλώσσας Α' Β' Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.

Χειλά-Μαρκοπούλου, Δέσποινα (1986). *Τα συγκριτικά της Ν.Ε.*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χειλά-Μαρκοπούλου, Δέσποινα (1996). «Τα παραθετικά του επιθέτου». Στο Γεωργία Κατσαμαλή & Φώτης Α. Καβουκόπουλος (επιμ.) *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας: Διδακτική Προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Τομέας Γλωσσολογίας, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, σσ. 51-68.

Χειλά-Μαρκοπούλου, Δέσποινα (2003). «Γένος και συμφωνία στη νέα ελληνική. Στο Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Αγγελική Ράλλη & Δέσποινα Χειλά-Μαρκοπούλου (επιστ. Επιμ.), *Το γένος*. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 132-167.

Χριστίδης, Αναστάσιος, Φοίβος (2005). *Ιστορία της αρχαίας Ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (ΙΝΣ), Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

(1)

Το παρόν τεστ θα χρησιμοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς και η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική. Ευχαριστούμε για τη βοήθειά σας.

Όνοματεπώνυμο:

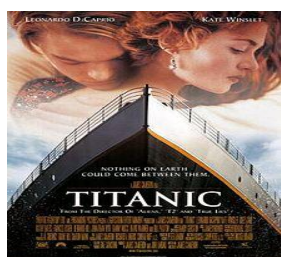
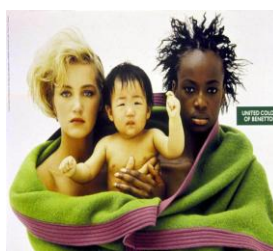
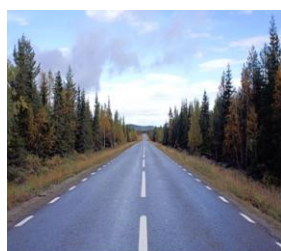
Επίπεδο:

A) Άσκηση: Συμπληρώνω τα κενά με το επίθετο στον σωστό τύπο:

1. Ο δρόμος είναι _____ (πλατύς) και _____ (καθαρός).
2. Στο Διδασκαλείο έχουμε τρεις _____ (καινούργιος) καθηγητές.
3. Ξέρετε τις _____ (νέος) μεθόδους διδασκαλίας _____ (ξένος) γλωσσών;
4. Υπάρχει _____ (πλήρης) άγνοια των γεγονότων.
5. Οι φακοί επαφής που αγόρασα ήταν _____ (ακριβός) και καθόλου _____ (επιβλαβής).
6. Θα φορέσω το _____ (μακρύς) μου σακάκι και τη _____ (μακρύς) μου φούστα.
7. Η ιδέα να πάμε απόψε στο θέατρο δεν ήταν μόνο _____ (καλός), αλλά _____ (ιδεώδης)!
8. Η _____ (καφετής) σκυλίτσα μου είναι πολύ _____ (γλυκός).
9. Το γιαούρτι έχει _____ (κρεμώδης) υφή και είναι _____ (ευχάριστος).
10. Δώσε μου τους _____ (καφετής) φακέλους και όχι τους _____ (μπλε).
11. Οι εργαζόμενες σε αυτήν την εταιρία ήταν _____ (κακός), _____ (αγενής) και _____ (κουτσομπόλης)!
12. Σήμερα έχουμε τρεις _____ (απών) μαθητές και επίσης, η Μαρία είναι _____ (απών).
13. Τα προβλήματα υγείας των _____ (παχύς) ανθρώπων είναι _____ (πολύς).
14. Η μόρφωση αυτού του _____ (ενδιαφέρον) καθηγητή είναι _____ (μοναδικός).
15. Το _____ (ζηλιάρης) παιδί έχει _____ (άσχημος) τρόπους.
16. Ακολουθείτε αυτόν τον _____ (μακρύς) δρόμο και μετά στρίβετε δεξιά!
17. Η πρόταση των _____ (δευτεροετής) φοιτητών ήταν πραγματικά _____ (ευφυής).
18. Κοιτάζτε τα _____ (ενδιαφέρον) θέματα και αφήστε τα άλλα!
19. Σε όλον τον κόσμο σήμερα υπάρχουν _____ (παχύς) έφηβοι, γιατί τα φαγητά που τρώνε είναι _____ (έτοιμος) και _____ (βαρύς).

20. Τα παιδιά τους είναι _____ (αγενής) και _____ (πεισματάρης),
 ίσως γιατί και οι γονείς τους είναι _____ (αναιδής) και _____
 (πεισματάρης).
21. Αυτός ο αθλητής έχει _____ (φαρδύς) ώμους, γιατί παίζει πόλο.
22. Η _____ (βυσσινής) ομπρέλα δεν είναι δική μου. Η δική μου είναι η
 _____ (γκρίζος)!
23. Οι ασκήσεις των _____ (παρών) μαθητών ήταν _____
 (σωστός).
24. Αυτή η είσοδος είναι του _____ (πορτοκαλής) σπιτιού και όχι του
 _____ (μπεζ).
25. Έχω _____ (πολύς) Έλληνες φίλους και _____ (πολύς)
 Ιταλίδες φίλες.
26. Η γεύση της _____ (ολόφρεσκος) και _____ (μαλακός) πίτας
 είναι _____ (τέλειος)!
27. Το ταξίδι μας ήταν _____ (ενδιαφέρον), αλλά _____
 (περιπετειώδης)!
28. _____ (ταιριαστός) ζευγάρι! Αυτός είναι _____ (μπελαλής) και
 αυτή _____ (γλωσσάς)!
29. Η ταινία του _____ (δημοφιλής) Έλληνα ηθοποιού έχει επιτυχία.
30. Σήμερα, είναι _____ (εμφανής) η απαισιοδοξία των _____
 (εικοσάρης) φοιτητών!
31. Η άποψη αυτή δεν είναι των _____ (πολύς) και γι' αυτό απορρίπτεται.
32. Ο τομέας των _____ (διεθνής) σχέσεων είναι _____
 (ενδιαφέρον).
33. Τους ανήγγελε με _____ (πολύ) χαρά ότι πήρε το πτυχίο του.
34. Οι περισσότερες Σουηδέζες είναι _____ (ξανθός)
35. Το μήκος του _____ (μακρύς) ποταμού Νείλου είναι 6.669 χλμ.
36. Μου αρέσει η γοητεία του _____ (όμορφος) άντρα.
37. Η είσοδος _____ (πολύς) όχλου στην αίθουσα την άγχωσε!
38. Οι φωτογραφίες των _____ (περιπετειώδης) ταξιδιών μας είναι μοναδικές!
39. Μου αρέσει αυτή η _____ (θαλασσής) μπλούζα.
40. Η γοητεία είναι χαρακτηριστικό _____ (ενδιαφέρον) γυναικών.

Β) Άσκηση: Περιγράψω τι βλέπω στις εικόνες:



(2)

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται το επίθετο της Ελληνικής στα Λεξικά της Ν.Ε.:

Συλλογικό Έργο (2009). Λεξικό της κοινής νεοΕλληνικής.
Α. επίθετα σε -ός -ή -ό, π.χ. καλός – καλή – καλό
Β. επίθετα σε -ός -ιά -ό, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό
Γ. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. άσπρος – άσπρη – άσπρο
Δ. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. ωραίος – ωραία – ωραίο
Ε. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. όμορφος – όμορφη – όμορφο
ΣΤ. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. πλούσιος – πλούσια – πλούσιο
Ζ. επίθετα με αρσενικό σε -ύς
1. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. τραχύς – τραχιά – τραχύ
2. επίθετα σε -ύς -εία -ύ, π.χ. ευθύς – ευθεία – ευθύ
Η. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί
Θ. 1. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. ζηλιάρης – ζηλιάρα – ζηλιάρικο
2. επίθετα σε -άς -ού -άδικο/-οúdικο, π.χ. γλωσσάς – γλωσσού – γλωσσάδικο/ γλωσσούδικο
Ι. επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. συνεχής – συνεχής – συνεχές
Κ. 1. επίθετα σε -ώδης -ώδης -ώδες, π.χ. ελώδης – ελώδης – ελώδες
2. επίθετα σε -ης -ης -ες, π.χ. κακοήθης – κακοήθης – κακοήθες
Λ. 1. μετοχές σε -ων -ουσα -ον, π.χ. τρέχων – τρέχουσα – τρέχον
2. μετοχές σε -ών -ούσα -όν, π.χ. ανιών – ανιούσα – ανιόν
3. μετοχές σε -ών -ούσα -ούν, π.χ. συμπαθών – συμπαθούσα – συμπαθούν
4. μετοχές σε -είς -είσα -έν, π.χ. διασωθείς – διασωθείσα – διασωθέν
5. μετοχές σε -ας -ασα -αν, π.χ. λήξας – λήξασα – λήξαν
6. επίθετα σε -ους -ους -ουν, π.χ. βραδύνους – βραδύνους – βραδύνουν
7. μετοχές σε -ών -ώσα -ών, π.χ. δρών – δρώσα – δρών
Μ. επίθετα σε -ός -ός/-ά -ό, π.χ. φθοροποιός – φθοροποιός / φθοροποιά – φθοροποιό
Ν. επίθετα σε -ος -ος/-α -ο, π.χ. ζημιογόνος – ζημιογόνος / ζημιογόνα – ζημιογόνο
Ξ. επίθετα σε -ος -ος/-α -ο, π.χ. ευκλείδειος – ευκλείδειος / ευκλείδεια – ευκλείδειο
Ο. επίθετα σε -ός -ός/-ή -ό, π.χ. ανενεργός – ανενεργός / ανενεργή – ανενεργό
Π. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. διάδικος – διάδικη – διάδικο
Ρ. το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ
Σ. άκλιτα επίθετα

Μπαμπινιώτης Γεώργιος Δ. (2008). *Λεξικό της Ν.Ε. γλώσσας*.

Οι καταλήξεις μετά το λήμμα δηλώνουν ότι η λέξη είναι επίθετο, π.χ.:

έτοιμος -η -ο

ασθενής -ής -ές

ευγνώμων -ων -ον

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζεται το επίθετο της Ελληνικής σε άρθρα που αφορούν στις μορφολογικές κατηγορίες των επιθέτων και σε όλες τις γραμματικές:

Παπαδοπούλου Δέσποινα & Δημήτριος Τζιμόκας (1996). *Τα παραθετικά του επιθέτου της Ν.Ε., Περιγραφική Προσέγγιση, Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας, Διδακτική Προσέγγιση*.

A. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. ωραίος – ωραία – ωραίο

B. επίθετα σε -ος -η -ο & -μένος -μένη -μένο,

π.χ. πυκνός – πυκνή – πυκνό & ευχαριστημένος – ευχαριστημένη – ευχαριστημένο

Γ. επίθετα σε -ύς -ιά (-ειά) -ύ, π.χ. πλατύς – πλατιά – πλατύ

Δ. επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. προφανής – προφανής – προφανές

Ε. επίθετα σε -ων -ων -ον, π.χ. ευγνώμων – ευγνώμων – ευγνώμον

ΣΤ. επίθετα σε -ων -ουσα -ον, π.χ. ενδιαφέρον – ενδιαφέρουσα – ενδιαφέρον

Z. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. ναζιάρης – ναζιάρα – ναζιάρικο

H. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί

Θ. επίθετα σε -άς -ού -άδικο, π.χ. φωνακλάς – φωνακλού – φωνακλάδικο

I. επίθετα σε -ής -ού -ήδικο, π.χ. μερακλής – μερακλού – μερακλήδικο

Holton, Geoffrey, Mackridge, Peter & Irene Philippaki-Warbuton (1997). *Greek grammar. A comprehensive grammar of the modern language*.

A. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. όμορφος – όμορφη – όμορφο

B. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. μέτριος – μέτρια – μέτριο

επίθετα σε -ος -ος -ο, π.χ. βόρειος – βόρειος – βόρειο (δικατάληκτα)

Γ. επίθετα σε -ος -ια -ο, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό

(επίθετα σε -ος -ια/-η -ο & -ός -ιά/-ή -ό)

Δ. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. βαθύς – βαθιά – βαθύ

Συλλογικό Έργο (2007). *Λεξικό της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.

Στα επίθετα το γένος δηλώνεται εμφανώς με το άρθρο και τα γένη. π.χ.:

ο πλατύς – πλατιά – το πλατύ

Ε. επίθετα σε -ύς -εία -ύ, π.χ. ευθύς – ευθεία – ευθύ

ΣΤ. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. μαβής – μαβιά – μαβί

Z. το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ (ποσοδεικτικό)

H. επίθετα σε -ης -ες

1. επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. ακριβής – ακριβής – ακριβές

2. επίθετα σε -ης -ης -ες, π.χ. συνήθης – συνήθης – σύννηθες

(επίθετα σε -ώδης -ώδης -ώδες)

Θ. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. τεμπέλης – τεμπέλα – τεμπέλικο

I. επίθετα σε -άς/-ής, -ού, -άδικο/-ούδικο/-ήδικο,

π.χ. φαγάς – φαγού – φαγάδικο / φαγούδικο

K. επίθετα σε -ων -ουσα -ον

1. επίθετα σε -ων -ουσα -ον, π.χ. επείγων – επείγουσα – επείγον
2. επίθετα σε -ών -ούσα -όν, π.χ. παρών – παρούσα – παρόν (Μετοχές σε -ών -ώσα -ών, -ών -ούσα -ούν, -ας -ασα -αν, -είς -είσα -έν)
Λ. επίθετα σε -ων/-ονας -ων -ον, π.χ. ευγνώμων – ευγνώμων – (ευγνώμων)
Μ. άκλιτα επίθετα

Κλαίρης, Χρ. & Γ. Μπαμπινιώτης, σε συνεργασία με τους Μόζερ, Α., Μπακάκου-Ορφανού Αικ. & Στ. Σκοπετέα (2004). Γραμματική της Ν.Ε., Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή.
Α. επίθετα του τύπου μεγάλος – μεγάλη – μεγάλο
1. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. μεγάλος – μεγάλη – μεγάλο
2. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. πλούσιος – πλούσια – πλούσιο
3. επίθετα σε -ός -ιά -ό, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό (επίθετα σε -ός -ιά/-ή -ό)
Β. επίθετα του τύπου σταχτής – σταχτιά – σταχτί
1. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί
2. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. πλατύς – πλατιά – πλατύ [επίθετα σε -ύς -εία -ύ]
Γ. επίθετα του τύπου ασθενής – ασθενής – ασθενές
επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. ασθενής – ασθενής – ασθενές (επίθετα σε -ης -ης -ες) (επίθετα σε -ώδης -ώδης -ώδες)
Δ. επίθετα του τύπου γκρινιάρης – γκρινιάρα – γκρινιάρικο
1. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. γκρινιάρης – γκρινιάρα – γκρινιάρικο
2. επίθετα σε -άς -ού -ούδικο, π.χ. υπναράς – υπναρού – υπναρούδικο
3. επίθετα σε -ής -ού -ήδικο, π.χ. τζαμπατζής – τζαμπατζού – τζαμπατζήδικο
4. επίθετα σε -ούλης -ούλα -ούλι/-ούλικο, π.χ. μικρούλης – μικρούλα – μικρούλικο
Ε. το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ
Ζ. νεοελληνικά επίθετα από μετοχές της Αρχαίας Ελληνικής
1. επίθετα σε -ών -ούσα -όν, π.χ. παρών – παρούσα – παρόν
2. επίθετα σε -ών -ούσα -ούν, π.χ. δηλών – δηλούσα – δηλούν
3. επίθετα σε -είς -είσα -έν, π.χ. προαχθείς – προαχθείσα – προαχθέν
Η. (ελλειπτικά επίθετα)
Θ. άκλιτα επίθετα

Σταυρακάκης, Γιάννης, Ε. (1975). Γραμματική Νεοελληνική.
Α. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. καλός – καλή – καλό, φρόνιμος – φρόνιμη – φρόνιμο
Β. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. αθώος – αθώα – αθώο, άξιος – άξια – άξιο
Γ. επίθετα σε -ος -ια -ο, π.χ. ξανθός – ξανθιά – ξανθό (επίθετα σε -ός -ιά/-ή -ό)
Δ. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. παχύς – παχιά – παχύ επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί
Ε. επίθετα σε -ης -α -ικο π.χ. ζηλιάρης – ζηλιάρα – ζηλιάρικο (το αρσενικό: ανισοσύλλαβο)
ΣΤ. ανόμαλα επίθετα, το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ (Σταυρακάκης 1975:54)

Τριανταφυλλίδης, Μανόλης (2001). Νεοελληνική Γραμματική, Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής.
Α. επίθετα με το αρσενικό σε -ος
1. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. καλός – καλή – καλό, όμορφος – όμορφη – όμορφο
2. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. ωραίος – ωραία – ωραίο, πλούσιος – πλούσια – πλούσιο

3. επίθετα σε -ός -ιά -ό, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό (επίθετα σε -ός -ιά/-ή -ό)
B. επίθετα με το αρσενικό σε -ύς -ής 1. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. βαθύς – βαθιά – βαθύ 2. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί
Γ. επίθετα με το αρσενικό σε -ης (ανισοσύλλαβο) 1. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. ζηλιάρης – ζηλιάρα – ζηλιάρικο (επίθετα σε -άς -ού -άδικο)
Δ. ανώμαλα επίθετα 1. το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ 2. επίθετα σε επίθετα σε -ης -ης -ες, π.χ. συνεχής – συνεχής – συνεχές [επίθετα σε -ώδης -ώδες]

Τσοπανάκης, Α., Γ. (1994). Νεοελληνική Γραμματική.
A. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. όμορφος – όμορφη – όμορφο
B. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. ωραίος – ωραία – ωραίο
Γ. επίθετα σε -ος -ια -ο, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό (επίθετα σε -ος -ια/-η -ο)
Δ. (επίθετα σε -ος, -ος/-α, -ο(v))
E. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί
ΣΤ. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ: παχύς – παχειά – παχύ (Τσοπανάκης 1994: 257)
Z. 1. επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. συνεχής – συνεχής – συνεχές 2. επίθετα σε -ώδης -ώδης -ώδες, π.χ. ελώδης – ελώδης – ελώδες
H. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. ζηλιάρης – ζηλιάρα – ζηλιάρικο
Θ. 1. επίθετα σε -άς -ού -άδικο/-ούδικο, π.χ. φαγάς – φαγού & σε υποσημ. φαγάδικο/φαγούδικο 2. επίθετα σε -ής -ού -ήδικο, π.χ. τζαμπατζής – τζαμπατζού – τζαμπατζήδικο
I. άκλιτα επίθετα
K. ελλειπτικά επίθετα

Παπαναστασίου Γιάννης Β. (1990). Εφαρμοσμένη Γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικό Δημοτικού – Γυμνασίου – Λυκείου και για Επιστήμονες, για όσους θέλουν να ξέρουν και το γιατί.
A. επίθετα με το αρσενικό σε -ος 1. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. όμορφος – όμορφη – όμορφο 2. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. ωραίος – ωραία – ωραίο 3. επίθετα σε -ός -ιά -ό, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό [επίθετα σε -ός -ιά/-ή -ό]
B. επίθετα με το αρσενικό σε -ύς, -ής 1. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. βαθύς – βαθιά – βαθύ 2. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί
Γ. επίθετα με το αρσενικό σε -ης (ανισοσύλλαβο) 1. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. ζηλιάρης – ζηλιάρα – ζηλιάρικο 2. επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. συνεχής – συνεχής – συνεχές
Δ. το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ

Χατζησαββίδης Σωφρόνης & Αθανασία Χατζησαββίδου (2011). Γραμματική Ν.Ε. Α' Β' Γ' Γυμνασίου.
A. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. ελεύθερος – ελεύθερη – ελεύθερο
B. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. νέος – νέα – νέο, τίμιος – τίμια – τίμιο
Γ. επίθετα σε -ος -ια -ο, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό

Δ. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, σε -ύς -εία -ύ & σε -ής -ιά -ί
1. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. βαρύς – βαριά – βαρύ
2. επίθετα σε -ύς -εία -ύ, π.χ. βραχύς – βραχεία – βραχύ
3. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. χρυσαφής – χρυσαφιά – χρυσαφί
Ε. επίθετα σε -ης -α -ικο & σε -άς/-ής, -ού, -άδικο/-ήδικο (ανισοσύλλαβα)
1. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. μικρούλης – μικρούλα – μικρούλικο
2. επίθετα σε -άς -ού -άδικο, π.χ. υπναράς – υπναρού – υπναράδικο
3. επίθετα σε -ής -ού -ήδικο, π.χ. καβγατζής – καβγατζού – καβγατζήδικο
ΣΤ. επίθετα σε -ης -ης -ες (δικατάληκτα)
1. επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. διεθνής – διεθνής – διεθνές
2. επίθετα σε -ης -ης -ες, π.χ. συνήθης – συνήθης – σύννηθες
Ζ. επίθετα σε -ων -ουσα -ον
1. επίθετα σε -ων -ουσα -ον, π.χ. ενδιαφέρων – ενδιαφέρουσα – ενδιαφέρον
2. επίθετα σε -ών -ούσα -όν, π.χ. απών – απούσα – απόν
Η. επίθετα σε -ων/-ονας -ων -ον, π.χ. μετριόφρων / μετριόφρονας – μετριόφρων – μετριόφρον
Θ. το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ
Ι. Ακλίτα επίθετα

Τσολάκης, Χρίστος (1992). <i>Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και Στ' Δημοτικού.</i>	
A. επίθετα με το αρσενικό σε -ος	<ol style="list-style-type: none"> 1. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. καλός – καλή – καλό, όμορφος – όμορφη – όμορφο 2. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. ωραίος – ωραία – ωραίο, πλούσιος – πλούσια – πλούσιο 3. επίθετα σε -ός -ιά -ό, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό [επίθετα σε -ος -ια/-η -ο]
B. επίθετα με το αρσενικό σε -ύς, -ής	<ol style="list-style-type: none"> 1. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. βαθύς – βαθιά – βαθύ 2. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί
Γ. επίθετα σε -ης (ανισοσύλλαβα)	επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. ζηλιάρης – ζηλιάρα – ζηλιάρικο
Δ. Ανώμαλα επίθετα	<ol style="list-style-type: none"> 1. το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ 2. επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. συνεχής – συνεχής – συνεχές [επίθετα σε -ώδης -ώδης -ώδες]

Γεωργιαφέντης, Μ., Κοτζόγλου, Γ., Λουκά Μ. & Ειρ. Φιλιππάκη-Warburton (2011). <i>Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού.</i>	
A. επίθετα σε -ος -η/-α -ο	<ol style="list-style-type: none"> 1. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. όμορφος – όμορφη – όμορφο 2. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. ωραίος – ωραία – ωραίο
B. επίθετα σε -ος -ια -ο, π.χ. μέτριος – μέτρια – μέτριο	
Γ. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. βαθύς – βαθιά – βαθύ	
Δ. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί	
Ε. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. γκρινιάρης – γκρινιάρα – γκρινιάρικο	
ΣΤ. επίθετα σε -άς/-ής, -ού, -άδικο/-ούδικο/-ήδικο, π.χ. υπναράς – υπναρού – υπναράδικο / υπναρούδικο	
Ζ. επίθετα σε -ων -ουσα -ον & σε -ων/-ονας -ον	<ol style="list-style-type: none"> 1. επίθετα σε -ων -ουσα -ον, π.χ. ενδιαφέρων – ενδιαφέρουσα – ενδιαφέρον 2. επίθετα σε -ων/-ονας -ων -ον, π.χ. ευγνώμων / ευγνώμονας – ευγνώμων – ευγνώμον
Η. επίθετα σε -ύς -εία -ύ & σε -ης -ες	<ol style="list-style-type: none"> 1. επίθετα σε -ύς -εία -ύ, π.χ. ευθύς – ευθεία – ευθύ

2. επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. ακριβής – ακριβής – ακριβές [επίθετα σε -ώδης -ώδης -ώδες]
Θ. το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ
I. Ακλιτα επίθετα

Αναλυτικά βλέπουμε τα επίθετα σε γραμματικές, μελέτες και βοηθήματα της Ν.Ε. ως Γ2:

Γκιώχα, Δ., Δεμίρη-Προδρομίδου, Ελ., Τλούπα, Σ. & Ανν., Χατζηπαναγιωτίδη (1999). *Και τώρα... Γραμματική για ομογενείς και αλλογενείς αρχάριους και ψευδοαρχάριους, με μετάφραση στα αγγλικά, γαλλικά, ρωσικά.*

A. επίθετα σε -ος -η (-α) -ο, π.χ. ψηλός – ψηλή – ψηλό & μεσαίος – μεσαία – μεσαίο

B. άκλιτα επίθετα, π.χ. μπλε

Τζεβελέκου, Μ., Κάντζου, Β. & Στ. Σπυριδούλα (2007). *Βασική Γραμματική της Ελληνικής.*

A. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. καλός – καλή – καλό

B. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. αστείος – αστεία – αστείο

Γ. 1. επίθετα σε -ος -ια -ο, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό

2. επίθετα σε -ος -η/-ια -ο, π.χ. ζανθός – ζανθή / ζανθιά – ζανθό

Δ. επίθετα σε -ύς -ιά -ύ, π.χ. βαθύς – βαθιά – βαθύ

Ε. επίθετα σε -ύς -εία -ύ, π.χ. οξύς – οξεία – οξύ

ΣΤ. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. σταχτής – σταχτιά – σταχτί

Ζ. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. γκρινιάρης – γκρινιέρα – γκρινιάρικο

Η. επίθετα σε -ης -ες

1. επίθετα σε -ής -ής -ές, π.χ. διεθνής – διεθνής – διεθνές

2. επίθετα σε -ης -ης -ης, π.χ. συνήθης – συνήθης – σύνηθες

3. επίθετα σε -ώδης -ώδης -ώδες, π.χ. βραχώδης – βραχώδης – βραχώδες

Θ. επίθετα σε -ων/-ών, -ουσα/-ούσα, -ον/-όν

1. επίθετα σε -ών -ούσα -όν, π.χ. παρών – παρούσα – παρόν

2. επίθετα σε -ων -ουσα -ον, π.χ. ενδιαφέρων – ενδιαφέρουσα – ενδιαφέρον

I. το επίθετο πολύς – πολλή – πολύ

K. Αριθμητικά επίθετα

Κατσιμαλή, Γ., Παπαδοπούλου, Δ., Θωμαδάκη, Βασιλάκη Ευαγγ., Ευγ. & Μ., Αντωνίου (2003). *Κλειδιά της Ελληνικής γραμματικής / Keys to Greek Grammar.*

A. επίθετα με τρία γένη

1. επίθετα με θέμα αρσενικού το φωνήεν -ο- σε:

i. επίθετα σε -ος -η -ο, π.χ. καλός – καλή – καλό

ii. επίθετα σε -ος -α -ο, π.χ. νέος – νέα – νέο

2. επίθετα με θέμα αρσενικού το φωνήεν /i/ σε:

i. επίθετα σε -ύς -ιά -ί, π.χ. βαθύς – βαθιά – βαθύ

ii. επίθετα σε -ής -ιά -ί, π.χ. πορτοκαλής – πορτοκαλιά – πορτοκαλί

iii. επίθετα σε -ης -α -ικο, π.χ. ζηλιάρης – ζηλιέρα – ζηλιάρικο

B. επίθετα με δύο γένη, π.χ. διεθνής – διεθνής – διεθνές

Γ. επίθετα ξένης προέλευσης, χωρίς γένος, αριθμό, πτώση, π.χ. μπλε

Μακρόπουλος, Π., Μοντζολή, Μ., Ρουμπής, Ν. & Β., Τζοβάρια (2014). *Οδός γραμματικής για την εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας.*

- A. E1 -ος -η -ο, π.χ. ακριβός – ακριβή – ακριβό
 B. E2 -ος -α -ο, π.χ. ωραίος – ωραία – ωραίο (& μοντέρνος-α-ο, γκριζός-α-ο, σκούρος-α-ο)
 Γ. E3 -ος -ια/-η -ο, π.χ. μαλακός – μαλακιά / μαλακή – μαλακό (& -κος -κη -κο, -χος -χη -χο, -θος -θη -θο & γλυκός-ιά-ό, φρέσκος-ια-ο)
 Δ. E4 -ής -ιά -ί, π.χ. θαλασσής – θαλασσιά – θαλασσί (& δεξής – δεξιά – δεξί)
 Ε. E5 -ης -α -ικο, π.χ. τεμπέλης – τεμπέλα – τεμπέλικο (& -ούλης, -άρης, -μάλλης, -μάτης, -χέρης)
 ΣΤ. E6 -ύς -ιά -ύ, π.χ. βαρύς – βαριά – βαρύ (όμως: ευθύς, ευρύς, ταχύς -εία -ύ)
 Ζ. E7 -ης -ης -ες, π.χ. συνεπής – συνεπής – συνεπές (& -ώδης, -μανής, -μαθής, -μελής, -ετής, -παθής)
 Η. E8 -ων -ουσα -ον, π.χ. ενδιαφέρων – ενδιαφέρουσα – ενδιαφέρον
 Θ. E9 πολύς – πολλή – πολύ

Κάντζου, Β. & Ευάγγ. Ζώτος (2001). Τα λάθη στην κατάκτηση της Μορφολογίας του επιθέτου της Ν.Ε. από μη φυσικούς ομιλητές, *Γλώσσα, Τεύχος 52*.

- A. επίθετα σε -ος -η -ο, -ος -α -ο, -ος -ια -ο
 B. επίθετα σε -υς -ια -υ & -ης -ια -ι
 Γ. επίθετα σε -ης -α -ικο
 Δ. επίθετα σε -ης -ης -ες
 Ε. πολύς – πολλή – πολύ

Καβουκόπουλος, Φώτης, Α. (1996). Ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα, Στατιστικές και άλλες επιστημονικές, *Ζητήματα Νεοελληνικής Γλώσσας, Διδακτική Προσέγγιση*.

- A. επίθετα σε -ος -η -ο, -ος -α -ο, -ος -ια -ο (96,5% των εμφανίσεων), π.χ. καλός – καλή – καλό, ωραίος – ωραία – ωραίο, κακός – κακιά – κακό
 B. επίθετα σε -ης -ης -ες (1,5% των εμφανίσεων), π.χ. διεθνής – διεθνής – διεθνές
 Γ. επίθετα σε -υς -ια -υ (1% των εμφανίσεων), π.χ. βαρύς – βαριά – βαρύ
 Δ. επίθετα σε -ης -α -ικο (0,6% των εμφανίσεων), π.χ. τεμπέλης – τεμπέλα – τεμπέλικο
 Ε. επίθετα σε -ης -ια -ι (0,3% των εμφανίσεων), π.χ. μαβής – μαβιά – μαβί
 ΣΤ. επίθετα σε -άς -ού -άδικο (0,02% των εμφανίσεων), π.χ. φαγός – φαγού – φαγάδικο

Παντελόγλου Λέλ. (2009). *Μυστικά ορθογραφίας Α', μαθήματα για την ελληνική ορθογραφία*.

- A. -ος -η -ο, π.χ. καλός – καλή – καλό & νέος – νέα – νέο
 B. -ος -α -ο, π.χ. ωραίος – ωραία – ωραίο (& μοντέρνος-α-ο, γκριζός-α-ο, σκούρος-α-ο)
 Γ. -ός -ιά -ό, π.χ. γλυκός – γλυκιά – γλυκό
 Δ. -ός -ιά/-ή -ό, π.χ. κακός – κακιά / κακή – κακό
 Ε. -ής -ιά -ί, π.χ. θαλασσής – θαλασσιά – θαλασσί
 ΣΤ. -ύς -ιά -ύ & -ύς -εία -ύ, π.χ. μακρύς – μακριά – μακρύ & ευθύς – ευθεία – ευθύ
 Ζ. -ης -α -ικο, π.χ. ζηλιάρης – ζηλιάρια – ζηλιάρικο
 Η. -ης -ης -ες, π.χ. διεθνής – διεθνής – διεθνές
 Θ. -ων -ουσα -ον, π.χ. ενδιαφέρων – ενδιαφέρουσα – ενδιαφέρον
 Ι. -ων -ων -ον, π.χ. ισχυρογνώμων άνθρωπος, ελάσσων σημασία, μείζον πρόβλημα
 Κ. πολύς – πολλή – πολύ

Κίτσα Β. (2006). *Λεξιλογικό Βοήθημα για την υποστήριξη των διδασκόντων της Ελληνικής ως δεύτερη/ξένης γλώσσας, Παραγωγή, Σύνθεση, Δανεισμός*.

- A. επίθετα παράγωγα από ρήματα
 1. -άτος -άτη -άτο
 2. -ερός -ερή -ερό, -ηρός -ηρή -ηρό, -αρός -αρή -αρό
 3. -iάρης -iάρια -iάρικο/-iάρι, -άρης -άρα -άρικο/-iάρι

<p>4. -ικός -ική -ικό</p> <p>5. -ιμος -ιμη -ιμο & -σιμος, -ξιμος, -ψιμος</p> <p>6. -τέος -τέα -τέο</p> <p>7. -τήριος -τήρια -τήριο</p> <p>8. -τικός -τική -τικό & -ητικός, -ωτικός, -στικός, -ιστικός</p> <p>9. -τός -τή -τό & -ητός, -ετός, -ωτός, -στός, -ιστός, -φτός, -χτός</p> <p>10. -τος -τη -το, -ητος, -ωτος, -ιστος</p>
<p>Β. επίθετα παράγωγα από ουσιαστικά</p> <p>1. -άδικος -άδικη -άδικο</p> <p>2. -αίος -αία -αίο, -ιαίος -ιαία -ιαίο (λόγιο)</p> <p>3. -αλέος -αλέα -αλέο</p> <p>4. -άτος -άτη -άτο</p> <p>5. -ειδής -ειδής -ειδές</p> <p>6. -ένιος -ένια -ένιο</p> <p>7. -ερός -ερή -ερό, -ηρός -ηρή -ηρό, -αρός -αρή -αρό</p> <p>8. -ής -ής -ί</p> <p>9. -ήσιος -ήσια -ήσιο</p> <p>10. -ιακός -ιακή -ιακό</p> <p>11. -ιάρης -ιάρα -ιάρικο/-άρι, -άρης -άρα -άρικο/-άρι</p> <p>12. -ιάτικος -ιάτικη -ιάτικο</p> <p>13. -ιδικός -ιδική -ίδιο, -τζίδικος -τζιδική -τζίδικο (λαϊκό, τουρκικής προέλευσης)</p> <p>14. -ικος -ική -ικο</p> <p>15. -ικός -ική -ικό</p> <p>16. -ικός -ική -ικό</p> <p>17. -ινος -ινη -ινο</p> <p>18. -ινός -ινή -ινό</p> <p>19. -ινός -ινή -ινό</p> <p>20. -ινός -ινή -ινό</p> <p>21. -ιος -ια -ιο</p> <p>22. -ίσιος -ίσια -ίσιο</p> <p>23. -ίστικος -ίστικη -ίστικο</p> <p>24. -ώδης -ώδης -ώδες</p> <p>25. -ωτός -ωτή -ωτό</p>
<p>Γ. επίθετα παράγωγα από επίθετα και αριθμητικά</p> <p>1. -ιάρης -ιάρα -ιάρικο & -άρι, -άρης -άρα -άρικο & -άρι</p> <p>2. -ιδερός -ιδερή -ιδερό</p> <p>3. -ικός -ική -ικό</p> <p>4. -ούλης -ούλα -ούλικο</p> <p>5. -ούτσικος -ούτσικη -ούτσικο</p> <p>6. -ωπός -ωπή -ωπό</p>
<p>Δ. επίθετα παράγωγα από επιρρήματα</p> <p>1. -ινός -ινή -ινό, -ιανός -ιανή -ιανό</p>

(3)

(3^α)

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ		ΘΗΛΥΚΟ		ΟΥΛΕΤΕΡΟ	
ΕΝΙΚΟΣ						
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	μεγάλο	-ς	μεγάλη	-∅	μεγάλο	-∅
ΛΙΓΙΑΤΙΚΗ		-∅		-∅		-∅

ΓΕΝΙΚΗ	μεγάλ	-ου	-ς	μεγάλ	-ου
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ		-οι -ους -ων	μεγάλ -ες -ες -ων		-α -α -ων

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ			
ΕΝΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	πλούσιο	-ς	πλούσια	-∅ -∅	πλούσιο	-∅ -∅
ΓΕΝΙΚΗ	πλούσι	-ου	-ς		πλούσι	-ου
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ		-οι -ους -ων	πλούσι	-ες -ες -ων		-α -α -ων

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ			
ΕΝΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	γλυκό	-ς	γλυκιά	-∅ -∅	γλυκό	-∅ -∅
ΓΕΝΙΚΗ	γλυκ	-ού	-ς		γλυκ	-ού
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ		-οί -ούς -ών	γλυκ	-ές -ές -ών		-ά -ά -ών

(3^b)

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ			
ΕΝΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ	σταχτή	-ς	σταχτιά	-∅ -∅	σταχτί	-∅ -∅
	σταχτή	-∅	-ς		σταχτ	-ιού
	σταχτ	-ιού				
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ		-ιοί -ιούς -ιών	σταχτ	-ιές -ιές -ιών		-ιά -ιά -ιών

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ			
ΕΝΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ	πλατύ	-ς	πλατιά	-∅ -∅	πλατύ	-∅ -∅
	πλατύ	-∅	-ς		πλατ	-ιού
	πλατ	-ιού				
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ		-ιοί -ιούς -ιών	πλατ	-ιές -ιές -ιών		-ιά -ιά -ιών

(3γ)

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ / ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ		
ΕΝΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	ασθενή	-ς	ασθεν	-ές

ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ	-∅	-ές -ούς
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ	ασθεν { (ασθενή) -ους -∅	
	ασθεν -είς -είς -ών	-ή -ή -ών

(3^ο)

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
ΕΝΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ	παρ -ών παρόντ -α -ος	παρούσ -∅ -∅ -ς	παρ -όν -όν παρόντ -ος
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-ες -ες	παρούσ -ες -ες	-α -α
ΓΕΝΙΚΗ	-ων	παρουσ -ών	-ων

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
ΕΝΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	δηλ -ών δηλούντ -α	δηλούσ -α -α	δηλ -ούν -ούν
ΓΕΝΙΚΗ	-ος	-ης	δηλούντ -ος
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-ες -ες	-ες -ες	-α -α
ΓΕΝΙΚΗ	-ων	δηλουσ -ών	-ων

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
ΕΝΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	προαχθ -είς προαχθέντ -α	προαχθείσ -α -α	προααχθ -έν -έν
ΓΕΝΙΚΗ	-ος	-ης	προαχθέντ -ος
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-ες -ες	-ες -ες	-α -α
ΓΕΝΙΚΗ	-ων	προαχθεισ -ών	-ων

(3^ε)

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
ΕΝΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ	γκρινιάρη -ς -∅ -∅	γκρινιάρα -∅ -∅ -ς	γκρινιάρικο -∅ -∅ γκρινιάρικ -ου
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ ΓΕΝΙΚΗ	-δες -δες -δων	γκρινιάρ -δες -δες	-α -α -ων

--	--	--	--

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
ΕΝΙΚΟΣ			
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	<i>υπναρά</i> -ς	<i>υπναρού</i> -Ø	<i>υπναρούδικο</i> -Ø
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-Ø	-Ø	-Ø
ΓΕΝΙΚΗ	-Ø	-ς	<i>υπναρούδικ</i> -ου
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ			
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	-δες	-δες	-α
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-δες	-δες	-α
ΓΕΝΙΚΗ	-δων	-δων	-ων

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
ΕΝΙΚΟΣ			
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	<i>τζαμπατζή</i> -ς	<i>τζαμπατζού</i> -Ø	<i>τζαμπατζήδικο</i> -Ø
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-Ø	-Ø	-Ø
ΓΕΝΙΚΗ	-Ø	-ς	<i>τζαμπατζήδικ</i> -ου
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ			
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	-δες	-δες	-α
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-δες	-δες	-α
ΓΕΝΙΚΗ	-δων	-δων	-ων

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
ΕΝΙΚΟΣ			
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	<i>μικρούλη</i> -ς	<i>μικρούλα</i> -Ø	<i>μικρούλι / μικρούλικο</i> -Ø
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-Ø	-Ø	-Ø
ΓΕΝΙΚΗ	-Ø	-ς	<i>μικρούλικ</i> -ου
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ			
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	-δες	<i>μικρούλ</i> -ες	-α
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-δες	-ες	-α
ΓΕΝΙΚΗ	-δων	-ες	-ων

(3^{στ})

	ΑΡΣΕΝΙΚΟ	ΘΗΛΥΚΟ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ
ΕΝΙΚΟΣ			
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	<i>πολ</i> -ύς	<i>πολλή</i> -Ø	<i>πολ</i> -ύ
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-υ	-Ø	-ύ
ΓΕΝΙΚΗ	<i>πολ</i> { -ύ <i>πολλ</i> { -ού	-ς	<i>πολ</i> { -ύ <i>πολλ</i> { -ού
ΠΛΗΘΥΝΤΙΚΟΣ			
ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ	<i>πολλ</i> -οί	<i>πολλ</i> -ές	<i>πολλ</i> -ά
ΑΙΤΙΑΤΙΚΗ	-ούς	-ές	-ά
ΓΕΝΙΚΗ	-ών	-ών	-ών

(Κλαίρης & Μπαμπινιώτης 2004).

(4)

Αρχάριοι	
Κατηγορίες επιθέτων	Εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής / Επίπεδο Α

-ος -η -ο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Στη χώρα του Αριστοτέλη 1, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα 3. Ελληνικά τώρα 1+1 4. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους: γλώσσα και πολιτισμός 1 5. Αρχίζω τα ελληνικά 6. Νέα ελληνικά 1, Modern Greek 7. Νέα Ελληνικά 1 8. Μαθήματα Ελληνικών, εντατική μέθοδος για ξενόγλωσσους 9. Τα Ελληνικά ως Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα 10. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 11. Ξεκινώντας, Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα 1 12. Ελληνική γλώσσα 13. Ελληνικά με την παρέα μου 1 14. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 15. Ορίστε, Ελληνικά για αρχάριους 16. Ελληνικά Α', Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας 17. Φιλολογασία, Part 1 & 2 18. Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, Α1 19. Ταξίδι στην Ελλάδα 1, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Α1 & Α2 20. ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, επίπεδα Α1 & Α2, βασικός χρήστης 21. Ελληνικά στο π+φ
-ος -α -ο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Ελληνικά τώρα 1+1 3. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους: γλώσσα και πολιτισμός 1 4. Νέα ελληνικά 1, Modern Greek 5. Νέα Ελληνικά 1 6. Μαθήματα Ελληνικών, εντατική μέθοδος για ξενόγλωσσους 7. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 8. Ελληνική γλώσσα 9. Ελληνικά με την παρέα μου 1 10. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 11. Ορίστε, Ελληνικά για αρχάριους 12. Ελληνικά Α', Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας 13. Φιλολογασία, Part 1 & 2 14. Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, Α1 15. Ταξίδι στην Ελλάδα 1, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Α1 & Α2 16. ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, επίπεδα Α1 & Α2, βασικός χρήστης 17. Ελληνικά στο π+φ
-ος -ια -ο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Στη χώρα του Αριστοτέλη 1, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα 2. Νέα Ελληνικά 1 3. Μαθήματα Ελληνικών, εντατική μέθοδος για ξενόγλωσσους 4. Τα Ελληνικά ως Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα 5. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 6. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 7. Ορίστε, Ελληνικά για αρχάριους 8. Φιλολογασία, Part 1 & 2 9. Ελληνικά στο π+φ
-ος -α / -η -ο	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ελληνικά τώρα 1+1 2. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 3. Ταξίδι στην Ελλάδα 1, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Α1 & Α2 4. ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, επίπεδα Α1 & Α2, βασικός χρήστης
επίθετα που φανερώνουν εθνικότητες	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Τα Ελληνικά ως Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα 3. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 4. Ελληνικά Α', Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας 5. Ταξίδι στην Ελλάδα 1, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Α1 & Α2
αριθμητικά επίθετα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 3. Ελληνική γλώσσα
πολύς – πολλή – πολύ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ελληνικά τώρα 1+1 2. Αρχίζω τα ελληνικά 3. Νέα Ελληνικά 1 4. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 5. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 6. Ελληνική γλώσσα 7. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους

	<ol style="list-style-type: none"> 8. Ορίστε, Ελληνικά για αρχάριους 9. Ελληνικά Α', Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας 10. Φιλολογασία, Part 1 & 2 11. Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, Α1 12. Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, Α2
<i>λίγος – λίγη – λίγο</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Νέα Ελληνικά 1
<i>πολλοί – πολλές – πολλά</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Νέα ελληνικά 1, Modern Greek 3. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους
<i>λίγοι – λίγες – λίγα</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Νέα ελληνικά 1, Modern Greek
επίθετα που φανερόνουν χρώμα σε: <i>-ος -η -ο</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους: γλώσσα και πολιτισμός 1 3. Αρχίζω τα ελληνικά 4. Νέα ελληνικά 1, Modern Greek 5. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 6. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 7. Ελληνικά με την παρέα μου 1 8. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 9. Ταξίδι στην Ελλάδα 1, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Α1 & Α2
επίθετα που φανερόνουν χρώμα σε: <i>-ος -α -ο</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους: γλώσσα και πολιτισμός 1 3. Αρχίζω τα ελληνικά 4. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 5. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 6. Ελληνικά με την παρέα μου 1 7. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους
επίθετα που φανερόνουν χρώμα σε: <i>-ής</i> <i>-ιά -ί</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους: γλώσσα και πολιτισμός 1 3. Ελληνικά τώρα 1+1 4. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 5. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους
επίθετα που φανερόνουν χρώμα σε: <i>-ί</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ταξίδι στην Ελλάδα 1, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Α1 & Α2
επίθετα που φανερόνουν χρώμα σε: <i>-ος -ια (-η) -ο</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους
άκλιτα επίθετα που φανερόνουν χρώμα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 1 2. Αρχίζω τα ελληνικά (<i>μπλε, καφέ, γκρι, μπεζ</i>) 3. Νέα ελληνικά 1, Modern Greek (<i>μπλε, καφέ</i>) 4. Ελληνικά με την παρέα μου 1 (<i>καφέ, γκρι, ροζ, πορτοκαλί</i>) 5. Ταξίδι στην Ελλάδα 1, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Α1 & Α2
<i>-ης -α -ικο</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ελληνικά τώρα 1+1 2. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 3. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους
<i>-ων -ουσα -ον</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ελληνικά τώρα 1+1 2. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 3. Τα Ελληνικά ως Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα
<i>-όν -ούσα -ούν</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους
<i>-ας -ασα -αν</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους
<i>-είς -είσα -έν</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους
<i>-ύς -ιά -ύ</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Αρχίζω τα ελληνικά 2. Μαθήματα Ελληνικών, εντατική μέθοδος για ξενόγλωσσους 3. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 4. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 5. Ξεκινώντας, Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα 1 6. Ελληνική γλώσσα 7. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 8. Φιλολογασία, Part 1 & 2
<i>-ύς -εία -ύ</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Φιλολογασία, Part 1 & 2
μετοχή Παθ. Παρακειμένου σε <i>-μένος -η -ο</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Νέα ελληνικά 1, Modern Greek 2. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 3. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 4. Ελληνική γλώσσα 5. Ελληνικά με την παρέα μου 1 6. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 7. Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, Α1
μετοχή Παθ. Παρακειμένου σε <i>-μμένος -η -ο</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 2. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 3. Ελληνική γλώσσα 4. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους
μετοχή Παθ. Παρακειμένου σε <i>-εμένος -η -ο</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους
μετοχές Παθ. Παρακειμένου σε	<ol style="list-style-type: none"> 1. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους

-ασμένους, -αγμένους -η -ο	
μετοχή Παθ. Παρακειμένου σε -ημένους -η -ο	1. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους
μετοχές Παθ. Παρακειμένου σε -σμένους, -γμένους -η -ο	1. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 2. Ελληνική γλώσσα 3. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους
μετοχές Παθ. Ενεστώτα σε -όμενος, -ούμενος -η -ο	1. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους
μετοχή Παθ. Ενεστώτα σε -όμενος -η -ο	1. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 2. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους
-ής -ής -ές	1. Μαθήματα Ελληνικών, εντατική μέθοδος για ξενόγλωσσους 2. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 3. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 4. Ελληνική γλώσσα 5. Ελληνικά με την παρέα μου 1 6. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους
κτητικό επίθετο δικός -ή -ό μου	1. Ορίστε, Ελληνικά για αρχάριους 2. ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, επίπεδα Α1 & Α2, βασικός χρήστης
ερωτηματικό επίθετο πόσος -η -ο	1. Ελληνικά στο π+φ
Πτώση	
ονομαστική πτώση	ΟΛΑ
αιτιατική πτώση	ΟΛΑ
γενική πτώση	1. Νέα ελληνικά 1, Modern Greek 2. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 3. Τα Ελληνικά ως Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα 4. Νέα Ελληνικά για Αρχάριους 5. Ελληνική γλώσσα 6. Ελληνικά με την παρέα μου 1 7. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 8. Φιλολογασία, Part 1&2 9. Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, Α1
κλητική πτώση	1. Τα νέα ελληνικά για αρχάριους 2. Τα Ελληνικά ως Δεύτερη / Ξένη Γλώσσα 3. Τα Νέα Ελληνικά για Ξένους 4. Φιλολογασία, Part 1&2 5. Εκμάθηση της Ελληνικής γλώσσας, Α1

(5)

Μέσοι	
Κατηγορίες επιθέτων	Εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής / Επίπεδο Β
-ος -η -ο	1. Περισσότερα ελληνικά 2. Ελληνικά τώρα 2+2 3. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους 4. Ελληνικά από κοντά, 20 (γλωσσικά) μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη...κι εσένα
-ος -α -ο	1. Περισσότερα ελληνικά 2. Ελληνικά τώρα 2+2 3. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους 4. Ελληνικά από κοντά, 20 (γλωσσικά) μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη...κι εσένα
-ός -ιά -ό	1. Περισσότερα ελληνικά 2. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους
-ός -ιά (-ή) -ό	1. Περισσότερα ελληνικά 2. Ελληνικά τώρα 2+2 3. Επικοινωνήστε Ελληνικά 2
-ύς -ιά -ύ	1. Περισσότερα ελληνικά 2. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους, γλώσσα και πολιτισμός, βιβλίο 2 3. Ελληνικά τώρα 2+2 4. Νέα Ελληνικά 2 5. Στη χώρα του Αριστοτέλη 2, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, επίπεδο μέσων 6. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους 7. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, Παλινοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Β' επίπεδο 8. Ελληνικά με την παρέα μου 2 9. Ελληνικά Β', Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας

	<p>10. Μαθαίνουμε ελληνικά: Ακόμα καλύτερα! Εγχειρίδιο διδασκαλίας για το Επίπεδο Β΄</p> <p>11. Ταξίδι στην Ελλάδα 2, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Β1 & Β2</p> <p>12. ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, επίπεδο Β1, ανεξάρτητος χρήστης</p>
-ής -ιά -ί	<p>1. Περισσότερα ελληνικά</p> <p>2. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους, γλώσσα και πολιτισμός, βιβλίο 2</p> <p>3. Ελληνικά τώρα 2+2</p> <p>4. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους</p> <p>5. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, Παλινοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Β΄ επίπεδο</p> <p>6. Ελληνικά Β΄, Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας</p> <p>7. Μαθαίνουμε ελληνικά: Ακόμα καλύτερα! Εγχειρίδιο διδασκαλίας για το Επίπεδο Β΄</p> <p>8. ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, επίπεδο Β1, ανεξάρτητος χρήστης</p>
-ης -α -ικο	<p>1. Περισσότερα ελληνικά</p> <p>2. Νέα Ελληνικά 2</p> <p>3. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους</p> <p>4. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, Παλινοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Β΄ επίπεδο</p> <p>5. Ελληνικά με την παρέα μου 2</p> <p>6. Ελληνικά Β΄, Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας</p> <p>7. Μαθαίνουμε ελληνικά: Ακόμα καλύτερα! Εγχειρίδιο διδασκαλίας για το Επίπεδο Β΄</p> <p>8. ΚΛΙΚ στα ελληνικά. Μέθοδος εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας, επίπεδο Β1, ανεξάρτητος χρήστης</p>
-ης -ης -ες	<p>1. Περισσότερα ελληνικά</p> <p>2. Νέα Ελληνικά 2, Modern Greek</p> <p>3. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους, γλώσσα και πολιτισμός, βιβλίο 2</p> <p>4. Ελληνικά τώρα 2+2</p> <p>5. Νέα Ελληνικά 2</p> <p>6. Στη χώρα του Αριστοτέλη 2, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, επίπεδο μέσων</p> <p>7. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους</p> <p>8. Ελληνικά με την παρέα μου 2</p> <p>9. Μαθαίνουμε ελληνικά: Ακόμα καλύτερα! Εγχειρίδιο διδασκαλίας για το Επίπεδο Β΄</p> <p>10. Ταξίδι στην Ελλάδα 2, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Β1 & Β2</p>
-ώδης -ώδης -ώδες	<p>1. Ελληνικά τώρα 2+2</p> <p>2. Νέα Ελληνικά 2</p> <p>3. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους</p> <p>4. Ελληνικά με την παρέα μου 2</p> <p>5. Μαθαίνουμε ελληνικά: Ακόμα καλύτερα! Εγχειρίδιο διδασκαλίας για το Επίπεδο Β΄</p>
πολύς – πολλή – πολύ	<p>1. Περισσότερα ελληνικά</p> <p>2. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους, γλώσσα και πολιτισμός, βιβλίο 2</p> <p>3. Ελληνικά τώρα 2+2</p> <p>4. Επικοινωνήστε Ελληνικά 2</p> <p>5. Στη χώρα του Αριστοτέλη 2, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, επίπεδο μέσων</p> <p>6. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους</p> <p>7. Μαθαίνουμε ελληνικά: Ακόμα καλύτερα! Εγχειρίδιο διδασκαλίας για το Επίπεδο Β΄</p> <p>8. Ταξίδι στην Ελλάδα 2, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Β1 & Β2</p> <p>9. Ελληνικά από κοντά, 20 (γλωσσικά) μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη...κι εσένα</p>
λίγος – λίγη – λίγο	<p>1. Ελληνικά τώρα 2+2</p>
-ων -ουσα -ον	<p>1. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους, γλώσσα και πολιτισμός, βιβλίο 2</p> <p>2. Ελληνικά τώρα 2+2</p> <p>3. Επικοινωνήστε Ελληνικά 2</p> <p>4. Ταξίδι στην Ελλάδα 2, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Β1 & Β2</p>
επίθετα που δηλώνουν χρόνο σε -ός -ή -ό	<p>1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 2</p>
επίθετα που δηλώνουν υλικό σε -ος -η -ο	<p>1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 2</p>
σύνθετα επίθετα σε -ος -η -ο	<p>1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 2</p> <p>2. Ελληνικά από κοντά, 20 (γλωσσικά) μυστήρια για τον επιθεωρητή Σαχίνη...κι εσένα</p>
αριθμητικά επίθετα	<p>1. Ελληνικά τώρα 2+2</p>
μετοχές Παθ. Παρακειμένου σε -μένος & -σμένος -η -ο	<p>1. Νέα Ελληνικά 2, Modern Greek</p> <p>2. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους, γλώσσα και πολιτισμός, βιβλίο 2</p> <p>3. Ελληνικά τώρα 2+2</p> <p>4. Νέα Ελληνικά 2</p> <p>5. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους</p> <p>6. Ελληνικά με την παρέα μου 2</p>

μετοχές Παθ.Παρακειμένου σε -γμένος & -σμένος -η -ο	1. Ελληνικά τώρα 2+2 2. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους 3. Ελληνικά με την παρέα μου 2
μετοχές Παθ.Παρακειμένου σε -γμένος, -μμένος, -εμένος, -αμένος -η -ο	1. Τα ελληνικά για ξενόγλωσσους,γλώσσα και πολιτισμός, βιβλίο 2 2. Νέα Ελληνικά 2 3. Η Ελληνική Γλώσσα, επικοινωνιακός λόγος για τους ομογενείς...για όσους θέλουν να βελτιώσουν τα ελληνικά τους 4. Ελληνικά με την παρέα μου 2
Πτώση	
γενική πτώση	ΟΛΑ
κλητική πτώση	1. Περισσότερα ελληνικά 2. Νέα Ελληνικά 2 3. Στη χώρα του Αριστοτέλη 2, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, επίπεδο μέσων

(6)

Προχωρημένοι	
Κατηγορίες επιθέτων	Εγχειρίδια διδασκαλίας της Ελληνικής / Επίπεδο Γ
-ος -η -ο	1. Πλουτίζω τα ελληνικά μου 2. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Γ' επίπεδο
-ος -α -ο	1. Πλουτίζω τα ελληνικά μου 2. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Γ' επίπεδο
-ος -ια -ο	1. Πλουτίζω τα ελληνικά μου 2. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Γ' επίπεδο
-ύς -ιά -ύ	1. Πλουτίζω τα ελληνικά μου 2. Ελληνικά για Προχωρημένους, γ' κύκλος 3. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Γ' επίπεδο
-ής -ιά -ί	1. Πλουτίζω τα ελληνικά μου 2. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Γ' επίπεδο
-ης -α -ικο	1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 3 2. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Γ' επίπεδο
-ης -ης -ες	1. Πλουτίζω τα ελληνικά μου 2. Επικοινωνήστε Ελληνικά 3
-όδης -όδης -όδες	1. Επικοινωνήστε Ελληνικά 3
πολύς – πολλή – πολύ -ων -ουσα -ον	1. Νέα Ελληνικά για μετανάστες, παλιννοστούντες, πρόσφυγες και Ξένους, Γ' επίπεδο 2. Ελληνικά για Προχωρημένους, γ' κύκλος 3. Στη χώρα του Αριστοτέλη 3, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, επίπεδο προχωρημένων
-ος -ος -ον	1. Τα νέα ελληνικά για προχωρημένους
μετοχή σε -ων -ουσα -ον	1. Τα νέα ελληνικά για προχωρημένους
μετοχή σε -ών -ούσα -ών	1. Τα νέα ελληνικά για προχωρημένους
-ων -ων -ον	1. Ελληνικά για Προχωρημένους, γ' κύκλος 2. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
-ύς -εία -ύ	1. Στη χώρα του Αριστοτέλη 3, τα νέα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, επίπεδο προχωρημένων 2. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
μετοχές Παθ.Παρακειμένου -μενος,-μμένος, -σμένος, -ημένος & -αμένος -η -ο	1. Πλουτίζω τα ελληνικά μου 2. Ελληνικά για Προχωρημένους, γ' κύκλος 3. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
μετοχές Παθ.Παρακειμένου σε -μμένο & -σμένος -η -ο	1. Πλουτίζω τα ελληνικά μου 2. Ελληνικά για Προχωρημένους, γ' κύκλος 3. Τα νέα ελληνικά για προχωρημένους 4. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
μετοχή Παθ. Παρακειμένου σε -γμενος -η -ο	1. Ελληνικά για Προχωρημένους, γ' κύκλος 2. Τα νέα ελληνικά για προχωρημένους 3. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
μετοχές Παθ. Ενεστώτα σε -όμενος & -ούμενος -η -ο	1. Ελληνικά για Προχωρημένους, γ' κύκλος 2. Τα νέα ελληνικά για προχωρημένους 3. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
μετοχή Παθητικού Ενεστώτα σε -όμενος -η -ο	1. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
μετοχή Παθ. Αορίστου σε -είς -είσα -έν	1. Ελληνικά για Προχωρημένους, γ' κύκλος 2. Τα νέα ελληνικά για προχωρημένους 3. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
μετοχές Παθ.Παρακειμένου σε -εμμένος, -αμμένος,	1. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2

-ημένος, -εσμένος & -ημένος -η -ο	
ανώμαλες παθητικές μετοχές	1. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
μετοχές ρημάτων α' συζυγίας χωρίς ΜΠ.Φ.	1. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
παθητικές μετοχές αποθετικών ρημάτων	1. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
αριθμητικά επίθετα	1. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2
ρηματικά επίθετα	1. Ταξίδι στην Ελλάδα 3, Νέα Ελληνικά για ξένους, Επίπεδα Γ1 & Γ2 2. Πλουτίζω τα ελληνικά μου

(7)

(7^α)

Τα κενά συμπλήρωσης της άσκησης Β έπονται:

A. Τεστ Ιουνίου 2004:

{...} Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το 10% όσων ρωτήθηκαν δήλωσαν ότι μιλούν στο κινητό τους _____ (πολύς) από 45 λεπτά, το 77% μιλά περίπου 15 λεπτά την ημέρα και σχεδόν όλα τα παιδιά χρησιμοποιούν το κινητό τους για να στέλνουν και να λαμβάνουν _____ (γραπτός, μήνυμα) {...} Κατά τη γνώμη των _____ (ειδικός, ερευνητής) η ακτινοβολία από τα κινητά μπορεί να πρικαλέσει πονοκέφαλο, αϋπνία, αλλά και σοβαρότερες ασθένειες, όπως καρκίνο {...}

B. Τεστ Σεπτεμβρίου 2004:

Οι «μικρές αγγελίες» είναι ένα από _____ (χρήσιμος) μέσα που χρησιμοποιούν _____ (υποψήφιος) για να βρουν δουλειά {...} Επιπλέον, ο υποψήφιος έχει την ευκαιρία να αποκτήσει μια _____ (σαφής) εικόνα για το τι ζητάει και τι προσφέρει μια εταιρία, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης {...}

Γ. Τεστ Μαΐου 2008:

{...} Διαμαρτυρίες, εκδηλώσεις και δεντροφυτεύσεις που πραγματοποιούνται όλο και _____ (συχνός) από τους κατοίκους της πρωτεύουσας, έχουν τον ίδιο στόχο: ένα _____ (υγιής) περιβάλλον {...} Την ίδια μέρα συγκεντρώθηκαν επιτροπές και εθελοντές, όλοι _____ (συνεπής) στο ραντεβού τους, για να φυτέψουν 80 ελιές, ενώ διοργάνωσαν και ποδηλατοδρομία για να στηρίξουν τη δεντροφύτευση {...} Παράλληλα και σε άλλα _____ (πολύς, μέρος) της Αττικής, οι πολίτες διεκδίκησαν μια ακόμα _____ (καλός) ποιότητα ζωής {...}

(7^β)

Ακολουθούν τα θέματα (1. & 2.) των ΠΓΛ:

A. Τεστ Ιουνίου 2004:

1. Εργάζεστε στον Δήμο, αλλά σε λίγο καιρό θα μείνετε χωρίς δουλειά, γιατί θα λήξει η σύμβασή σας. Στέλνετε στο δήμαρχο ένα γράμμα στο οποίο του περιγράφετε την κατάστασή σας (πολύτεκνη οικογένεια, ενοίκιο, προβλήματα υγείας κ.ά.) και τον παρακαλείτε να σας βοηθήσει.

2. Μια φίλη σας που ζει στην Αθήνα σκέφτεται να αγοράσει μια μηχανή για να κυκλοφορεί ευκολότερα στην πόλη. Στο ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) που σας έστειλε σας εξηγεί πως είναι πολυάσχολη και πως οι μετακινήσεις με τα μέσα συγκοινωνίας την ταλαιπωρούν και την καθυστερούν, γι' αυτό πιστεύει πως έτσι θα κέρδιζε χρόνο, αλλά και χρήμα. Γράψτε της την άποψή σας για τα σχέδιά της, εξηγήστε της τα υπέρ και τα κατά αυτού του τρόπου μετακίνησης και συμβουλευτείτε την τι να κάνει τελικά.

B. Τεστ Σεπτεμβρίου 2004:

1. Σπουδάζετε σε μια ξένη χώρα και μένετε στο ίδιο διαμέρισμα με ένα συμφοιτητή / με μια συμφοιτήτριά σας. Γράψτε ένα γράμμα στην οικογένειά σας στο οποίο περιγράφετε τα θετικά και τα αρνητικά που έχει το να ζείτε στον ίδιο χώρο με κάποιον άλλο.

2. Πολλοί άνθρωποι σήμερα πιστεύουν ότι πρέπει να ντυνόμαστε σύμφωνα με τη μόδα. Ποια είναι η δική σας άποψη; Πώς επιλέγετε τα ρούχα σας; Ακολουθείτε τη μόδα;



Γ. Τεστ Μαΐου 2008:

1. Γίνεται μια έρευνα στο Διαδίκτυο σχετικά με το τι αγαπάνε συνήθως οι άνθρωποι στους άλλους ανθρώπους (χαρακτήρας, εμφάνιση). Παίρνετε μέρος στην έρευνα και εξηγείται ποια είναι τα τρία στοιχεία που πρέπει να έχει ένας άνθρωπος για να τον αγαπήσετε εσείς.

2. Ένας φίλος / Μια φίλη σας μετά από αρκετά χρόνια γάμου δεν έχει δικά του παιδιά και σκέφτεται να υιοθετήσει. Σας έγραψε γράμμα και ζήτησε τη γνώμη σας γι' αυτό το θέμα. Γράψτε του / της ένα γράμμα όπου θα αναφέρετε τους λόγους για τους οποίους συμφωνείται ή διαφωνείται με τη λύση της υιοθεσίας.

(8)

Πρώτη διδακτική παρέμβαση:

	♂	♀	♂
	ο ψηλός	η ψηλή	το ψηλό
	τον ψηλό	την	

(9)



Στη φωτογραφία βλέπουμε ένα χαμογελαστό ζευγάρι, την Ιωάννα Τριανταφυλλίδου και τον Πάνο Βλάχο. Η Ιωάννα γεννήθηκε το 1985 και σπούδασε στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στο Τμήμα Ψυχολογίας αλλά και στη Δραματική Σχολή. Ο Πάνος γεννήθηκε και αυτός το 1985 και σπούδασε οικονομικά στο Πανεπιστήμιο Πειραιά και στο «Νέο Ελληνικό Θέατρο». Η Ιωάννα είναι νέα, όμορφη και ψηλή κοπέλα. Έχει ένα πλατύ χαμόγελο, καστανά μάτια και μαύρα μαλλιά. Φοράει ένα καρό φόρεμα με πορτοκαλί και άσπρο χρώμα, ένα μπλε τζιν, μια καφετιά μαντίλα στο λαιμό και κρατάει ένα εκρού τσαντάκι. Ο Πάνος είναι, επίσης, νέος και γοητευτικός. Είναι μέτριος στο ύψος και έχει μαύρα μάτια και μαλλιά. Φοράει ένα σταχτί παντελόνι, ένα γαλάζιο πουκάμισο κι ένα σκούρο μπλε σακάκι. Και οι δύο είναι ηθοποιοί και έχουνε από

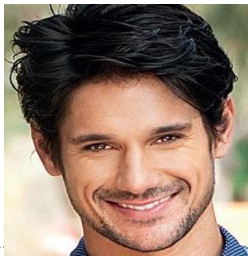
έναν ενδιαφέροντα ρόλο σε μία αστεία και λαοφιλή τηλεοπτική σειρά που ονομάζεται «Μην αρχίζεις τη Μουρμούρα», στο δημοφιλή σταθμό ALPHA. Είναι ένα αγαπημένο ζευγάρι και στη ζωή και στο σίριαλ. Τα προτερήματά τους είναι ότι η Ιωάννα είναι ειλικρινής και γλυκιά και ο Πάνος είναι συνεπής και ευαίσθητος. Τα ελαττώματά τους είναι πως η Ιωάννα είναι υπναρού, ασυνεπής και ζηλιάρα! Ο Πάνος είναι ξεχασιάρης, καβγατζής, και αγχώδης! Είναι ένα φωνακλάδικο ζευγάρι, αλλά τους ενώνει βαθιά φιλία και πολλή αγάπη!

(10)

Να διαβάσετε αυτήν την περιγραφή και να φτιάξετε μια στήλη με τις λέξεις που έχουν κόκκινη κατάληξη και μια στήλη με τις λέξεις που έχουν πράσινη κατάληξη. Πώς ονομάζονται και σε τι διαφέρουν;

(11)

Να διαβάσετε τις προτάσεις και να τις αντιστοιχίσετε με τις σωστές εικόνες (i., ii. iii.) και το όνομα (άντρας: Πάνος, γυναίκα: Ιωάννα, ζευγάρι) και να πείτε την άποψή σας (Συμφωνώ, Διαφωνώ, Δεν ξέρω):



i.

- είναι χαρούμενο
- είναι γκρινιάρικο
- είναι ενδιαφέρουσα
- είναι ωραία
- είναι νέος
- είναι ειλικρινής
- είναι ψηλή



ii.

- είναι ειλικρινής
- είναι υπναράς
- είναι γλυκό
- είναι καλή
- είναι γλυκός
- είναι βαριά
- είναι ενδιαφέρων



iii.

- είναι καβγατζήδικο
- είναι συμπαθές
- είναι βαρύν
- είναι ενδιαφέρον
- είναι ζηλιάρης
- είναι κουτσομπόλα
- είναι πεισματάρικο

i. άντρας	ii. γυναίκα	iii. ζευγάρι	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω

(12)

Να ακούσετε το κείμενο* και να κυκλώσετε το επίθετο με τη σωστή εικόνα. Κάποια επίθετα αντιστοιχούν σε περισσότερες από μία εικόνες. Τι παρατηρείτε;



α.



β.



γ.





δ.




- | | | | | |
|---------|----|----|----|----|
| πολλοί | α. | β. | γ. | δ. |
| πολύ | α. | β. | γ. | δ. |
| πολλή | α. | β. | γ. | δ. |
| πολλά | α. | β. | γ. | δ. |
| πολλούς | α. | β. | γ. | δ. |
| πολλές | α. | β. | γ. | δ. |
| πολύς | α. | β. | γ. | δ. |

*Το κείμενο που ακούμε: Η ελληνική τηλεοπτική σειρά «Μην αρχίζεις τη Μουρμούρα» είναι μια επιτυχημένη σειρά με πολύ γέλιο αλλά και πολλή αγάπη. Πολύς κόσμος την έχει λατρέψει! Παρουσιάζονται παράλληλα οι ζωές τριών ζευγαριών, που έχουν διαφορετικές ηλικίες. Πολλοί ηθοποιοί, πολλά ζευγάρια, πολλές ατάκες, πολύ χιούμορ και πολλά επεισόδια, πλέον, κάθε εβδομάδα. Ελπίζουμε να αρέσει και σε πολλούς τηλεθεατές από εσάς!

(13)

Δεύτερη διδακτική παρέμβαση:

	♂	♀	♄
	ο μεγάλος	η μεγάλη	το μεγάλο
	τον μεγάλο	την	

				
	οι μεγάλοι	οι	μεγάλες	τα μεγάλα
	τους μεγάλους	τις		

(14)

Να ακούσετε το τραγούδι και να πείτε αν συμφωνείτε, διαφωνείτε ή δεν έχετε άποψη:

Η πόλη των χρωμάτων, Στεφάνου Ζακ

Μουσική-Στίχοι: Στεφάνου Ζακ



Όμορφη μου πόλη

έχεις γίνει γκρι και φεύγουν όλοι

Βόλτα στις ταράτσες

βγαίνω το πρωί, σε βλέπω όλη.

Γκρι είναι οι δρόμοι

γκρι και όλοι αυτοί που περπατάνε.

Μες στα γκριζα σπίτια τους

γκρι θα μιλούν, γκρι θα αγαπάνε.

Μα δε σ' αφήνω γλυκιά μου πόλη.

Νοικιάζω αεροπλάνο, σημάδι κάνω στο χάρτη.

Παίρνω μαζί μου ουράνια τόξα.

Αυτή μου η λόξα γεμίζει με δόξα το πάρτι.

Κόκκινα, πράσινα, κίτρινα, μπλε σπίτια στους δρόμους

και αστυνόμους μπορντό.

Παντού χαμόγελα και χρώμα στα μαλλιά και τους ώμους

και ένας σκύλος καρό.

Πορτοκαλί τα πεζοδρόμια και οι τοίχοι γαλάζιοι

και τα περίπτερα ροζ.

Αυτή η πόλη κάποια μέρα μπορεί να αλλάξει

και να γεμίσει με φως.

Όμορφη μου πόλη

γίνανε οι δρόμοι σου λιβάδια.

Οι πλατείες λίμνες

κι όλα τα σκουπίδια, πολύχρωμα ψάρια.

Τα αμάξια δέντρα

κι οι μηχανές λουλούδια.

Όμορφη μου πόλη

γίνανε οι κόρνες σου τραγούδια.

Και τότε όλοι, γλυκιά μου πόλη

κι εκείνοι που κάθονται, κι αυτοί που όλη μέρα δουλεύουν.
 Καρδιές παράθυρα, και πόρτες, ανοίγουν
 Πτεάχονται έξω, γελούν, τραγουδούν και χορεύουν.
 Κόκκινα, πράσινα, κίτρινα, μπλε...

Συμφωνώ _____ Διαφωνώ _____ Δεν ξέρω _____

(15)

Πάντα θυμάμαι αυτό το όμορφο χωριό! Τι
 γλυκιά ανάμνηση! Και αυτός ο ενδιαφέρων
 πίνακας με ταξιδεύει... Βλέπω ένα
 παραδοσιακό σπίτι, με ωραία ξύλινα παράθυρα
 και μια μεγάλη πόρτα στον δεύτερο όροφο.
 Γύρω του υπάρχουν πολλά δέντρα και πολύ
 πράσινο. Μπροστά του βλέπω ένα νέο άντρα με
 το μικρό παιδί του, που είναι πάνω σε ένα πεισματάρικο γαϊδούρι. Ο άντρας
 φοράει παραδοσιακά ρούχα, ένα άσπρο πουκάμισο, μία κόκκινη μπλουζάκι κι ένα
 καφετί παντελόνι. Πίσω φαίνονται τα μικρά χωριάτικα σπίτια, ο μπλε ουρανός
 και η όμορφη θέα! Τέλος, βλέπω τα μεγάλα βουνά και νιώθω την ωραία και
 ήρεμη ζωή του χωριού... Ιδεώδης ζωή!

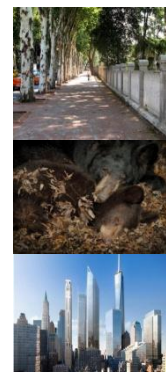


	Συμφωνώ	Διαφωνώ
Το χωριό είναι όμορφο.		
Ο πίνακας είναι ενδιαφέρων.		
Μου αρέσει αυτός ο πίνακας.		
Ο άντρας φοράει μοντέρνα ρούχα.		
Μου αρέσει η ήρεμη ζωή του χωριού.		

(16)


Να διαβάσετε τις προτάσεις και να αντιστοιχίσετε με τις εικόνες. Ποια προτιμάτε;


Τα νερά είναι μπλε.
 Οι αρκούδες είναι υπναρούδες.
 Οι πολυκατοικίες είναι γκρι.
 Τα μουσεία είναι ενδιαφέροντα.
 Τα φύλλα είναι λαδιά.
 Οι ουρανοξύστες είναι ψηλοί.
 Τα πεζοδρόμια είναι πλατιά.
 Οι διαβάσεις είναι άσπρες.
 Οι λίμνες είναι ωραίες.





(17)


Να διαβάσετε τις προτάσεις και να γράψετε ποια πρόταση είναι σωστή κατά την άποψή σας ✓:

Οι πόλεις είναι γκριζες. 


Τα μικρά χωριά δεν έχουν σχολεία και τα προβλήματα είναι συνεχή. 


Οι οδηγοί στις πόλεις είναι καβγατζήδες. 


Οι κάτοικοι των πόλεων είναι ακριβείς στα ραντεβού τους. 


Οι κάτοικοι των χωριών είναι κυρίως νέοι. 


Τα χωριά έχουν πλατιούς δρόμους. 


Οι δραστηριότητες στις πόλεις είναι ενδιαφέρουσες. 

Οι κάτοικοι των χωριών είναι κουτσομπόληδες. 

Οι πινακίδες στα μικρά χωριά είναι σαφείς. 

Τα παιδιά στα χωριά είναι γκρινιάρικα. 

Οι κάτοικοι των μεγαλουπόλεων είναι φωνακλάδες. 

Οι κάτοικοι στα χωριά είναι αγχώδεις. 

(18)

Δικτόγλωσσο








Μου αρέσει να δίνω χρώμα στη ζωή μου! Στα ρούχα μου, στο γραφείο μου αλλά κυρίως στο σπίτι μου που ξεκουράζομαι στον ελεύθερο χρόνο μου. Έτσι, οι τοίχοι στο σπίτι μου στην Αθήνα είναι πορτοκαλιοί και τα έπιπλα μου καφετιά με βυσσινιές πινελιές. Είναι μοντέρνο, αλλά γουστόζικο! Ωστόσο, το πατρικό μου σπίτι στην Άνδρο είναι παραδοσιακό. Τα σπίτια, άλλωστε, στις Κυκλάδες είναι πέτρινα, ισόγεια και ορθογώνια. Έχουν χοντρούς άσπρους τοίχους, μπλε ξύλινες πόρτες και μικρά παράθυρα, ώστε να μην μπαίνει το μελέμι. Η Άνδρος είναι γεμάτη με πολλές πρασινάδες, πολλά νερά, κρυμμένες παραλίες και υπέροχα μονοπάτια. Οι κάτοικοι της Άνδρου είναι ενδιαφέροντες άνθρωποι, πολλοί ασχολούνται με τη ναυτιλία και νιώθουν ευτυχείς και πλήρεις που κοιμούνται και ξυπνούν μέσα σε τόση ομορφιά!





(19)

Τρίτη διδακτική παρέμβαση:

	♂	♀	👤
—			
	ο ορεινός	η ορεινή	το ορεινό
	τον ορεινό	την	
	του ορεινού	της ορεινής	του ορεινού
			
	οι ορεινοί	οι ορεινές	τα ορεινά
	τους ορεινούς	τις	
	των ορεινών		

(20)

Να διαβάσετε τις προτάσεις και να γράψετε ποια πρόταση είναι σωστή κατά την άποψή σας ✓:

Στο ταξιδιωτικό γραφείο...

1. Το εισιτήριο του γρήγορου πλοίου για Πάρο κοστίζει 45 ευρώ.
2. Προλάβετε μεγάλες εκπτώσεις της παρούσας αεροπορικής εταιρίας!
3. Αν κάνετε δύο ταξίδια μέσα σε δύο μήνες, στο επόμενο ταξίδι σάς παρέχεται ξενάγηση στα μουσεία του δημοφιλούς προορισμού σας!
4. Προσφορά για γκρουπ εναλλακτικού τουρισμού! Πληροφορίες εντός.
5. Στα ταξίδια εσωτερικού, τον μήνα Οκτώβριο, δώρο η επιλογή πολυτελούς ξενοδοχείου για δύο διανυκτερεύσεις!



(21)

Ξεκινάς ένα ταξίδι μαζί με τους φίλους σου. Ξέχασες, όμως, κάποια πράγματα δικά σου και των φίλων σου! **Να διαβάσεις** τις προτάσεις και **α.** να δώσεις λύσεις στα προβλήματα και **β.** να γράψεις έναν κατάλογο με τα τρία απαραίτητα πράγματα που έχεις σε κάθε ταξίδι σου!



1. στο αυτοκίνητο τα κλειδιά του **μπλε** ποδηλάτου μου.
2. στο σπίτι το μαξιλάρι της **υπναρούς** γάτας μου.
3. τον κωδικό της **καφετιάς** βαλίτσας! Ωχ, πώς θα την ανοίξω;
4. στο αυτοκίνητο το πορτοφόλι του **τσιγγούνη** φίλου σου... Ωχ, θα τα πληρώνω όλα εγώ;
5. στο σπίτι το εισιτήριο της **συνεπούς** αδερφής μου. Ποιος την ακούει τώρα!!!
6. να διαβάσω πληροφορίες του **παρόντος** προορισμού.
7. στο σπίτι την τσάντα του **ασημί** υπλογιστή μου!

α. Σκέφτομαι και δίνω λύσεις...



β. Σε κάθε ταξίδι μου έχω...



1. _____
2. _____
3. _____

(22)

Συγχαρητήρια! Είσαστε οι νικητές του διαγωνισμού! Γεμίστε τη βαλίτσα σας με επιθυμίες και **περιγράψτε το ταξίδι των ονείρων σας** με αεροπλάνο, τρένο, πλοίο, λεωφορείο, αυτοκίνητο, μηχανή ή ποδήλατο.

Μπορείτε **α.** να πάρετε κάποιες ιδέες από τις παρακάτω προτάσεις:

- Το 74% των Ευρωπαίων πολιτών ταξίδεψε με αεροπλάνο φέτος.
- Το 28% των νέων γυναικών ταξίδεψε μόνο με χειραποσκευή.
- Το 25% των ανυπόμονων ταξιδιωτών ξέχασαν κάποιο προσωπικό αντικείμενο στο τρένο.
- Το 79% των μικρών παιδιών ταξίδεψε χωρίς βαλίτσα, παρά μόνο με ένα παιχνίδι στο χέρι τους.
- Η πλειοψηφία των τριαντάρηδων επιβατών κλείνουν τις διακοπές τους μέσω διαδικτύου.
- Η επιλογή προορισμού πολλών ατόμων βασίζονται στις διαφημίσεις.
- Αρχές Δεκεμβρίου θα ανακοινωθούν τα ονόματα των επιτυχόντων τουριστών από την κάρτα του προγράμματος Hellenic Seaways Bonus Miles.
- Η γνώση ξένων γλωσσών θα σας βοηθήσει στα ταξίδια σας!



Και **β.** να χρησιμοποιήσετε κάποιες από τις λέξεις που ακολουθούν:

γρήγορος ≠ αργός, ακριβός ≠ φτηνός, άνετος ≠ κουραστικός, ενδιαφέρων ≠ αδιάφορος, ασφαλής ≠ επικίνδυνος, ορεινός ≠ παραθαλάσσιος, θερινός ≠ χειμερινός, μοντέρνος ≠ παραδοσιακός, παλιός ≠ καινούργιος, ελεύθερος ≠ οργανωμένος, πολυτελής, αρχαιολογικός, σπουδαίος, δημοφιλής, πλατύς, βαθύς, πολύς, θαλασσίς

(23)

Επίπεδο λάθους	Κατηγορία λάθους	Τύπος λάθους	Γραμματική κατηγορία
Μ (μορφολογικά λάθη)	ΓΕΝ ΣΕΟ (συμφωνία γένους επιθέτου-ουσιαστικού)	ΛΕ (λανθασμένη επιλογή)	ΟΥΑ (ουσιαστικό) ΕΠΑ (επίθετο θετικού βαθμού) ΑΝΔ (δεικτική αντωνυμία)
Ο (λεξικογραμματικά λάθη)	ΓΕΝ ΣΑΟ (συμφωνία γένους άρθρου-ουσιαστικού)	ΑΠ (απάλειψη)	
	ΘΓΡ (ορθογραφικά λάθη)		