



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤ΄ ΤΑΞΗΣ
ΣΤΟΝ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΜΕΣΟΠΑΘΗΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΥ
ΡΗΜΑΤΩΝ Β΄ ΣΥΖΥΓΙΑΣ Β2 ΤΑΞΗΣ
(-ΟΥΜΑΙ) & ΑΡΧΑΪΚΗΣ ΚΛΙΣΗΣ (-ΩΜΑΙ)

Της Χριστοπούλου Βασιλικής
A.M.217735

Αθήνα 2019

Τριμελής Επιτροπή

Κατσούδα Γεωργία, Δρ. Γλωσσολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Διευθύντρια Ερευνών στο Κέντρον Ερεύνης Νεοελληνικών Διαλέκτων και Ιδιωμάτων (ΚΕΝΔΙ-ΙΛΝΕ) Ακαδημίας Αθηνών

Μαγουλά Ευγενία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών

Χριστοφίδου Αναστασία, Διευθύνουσα Κέντρου Ερεύνης Επιστημονικών Όρων και Νεολογισμών (ΚΕΕΟΝ) της Ακαδημίας Αθηνών και Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας (Διευθύντρια Ερευνών)

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά και ειλικρινά την επιβλέπουσα κα Κατσούδα Γεωργία, ερευνήτρια Α΄ στο ΚΕΝΔΙ-ΙΛΝΕ της Ακαδημίας Αθηνών, για την υποστήριξη, τις πολύτιμες συμβουλές της και τη σημαντική καθοδήγησή της καθόλη τη διάρκεια ολοκλήρωσης αυτής της ερευνητικής εργασίας.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο ΠΤΔΕ Αθηνών, κα Μαγουλά Ευγενία, ως υπεύθυνη της ειδίκευσης «*Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία. Διδακτική της Γλώσσας*» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για τη συνεργασία και την καθοδήγησή της στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ευχαριστίες θα επιθυμούσα να εκφράσω και στην κα Χριστοφίδου Αναστασία, για την ενασχόλησή της με την αξιολόγηση της παρούσας εργασίας, ως μέλος της τριμελούς επιτροπής.

Τέλος, ευχαριστίες οφείλω στους διευθυντές, υποδιευθυντές, εκπαιδευτικούς και μαθητές των σχολείων οι οποίοι δέχτηκαν να συνεργαστούν για την παρούσα έρευνα με τη συμμετοχή τους, την άψογη συνεργασία τους και τη βοήθειά τους.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	6
Abstract.....	7
Εισαγωγή.....	8
Γενικό πλαίσιο προβληματισμού και Αιτιολόγηση της Έρευνας.....	8
Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	12
ΕΝΟΤΗΤΑ Α:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΓΛΩΣΣΑ & ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ.....	14
1.1.Γλώσσα και Γενετική Θεωρία.....	14
1.2. Γλώσσα και Γραμματική/ Η Γλώσσα ως Γραμματικό Σύστημα.....	15
1.3.Το Σύστημα της Γραμματικής.....	17
1.4. (Γλωσσο)εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση / Επιστημονικές αναζητήσεις τελευταίων δεκαετιών.....	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ & ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ.....	22
2.1. Ο Μορφολογικός Σχηματισμός του Μεσοπαθητικού Παρατατικού στις Επιστημονικές και Σχολικές Γραμματικές.....	22
2.1.1. Σχολική Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού.....	33
2.1.2. Σχολική Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄, Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου.....	35
2.1.2.1. Ρήματα σε –ώμαι.....	35
2.1.2.2. Παρατατικός Ρημάτων σε –ούμαι/-είσαι/-είται.....	36
2.1.2.3. Παρατατικός Ρημάτων σε –άμαι/-άσαι-άται.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ. & ΒΙΒΛΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	38
3.1. Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη Γλώσσα.....	38
3.1.1. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.....	38
3.1.2. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Α.Π.Σ.).....	39
3.4. Βιβλία Δασκάλου Δημοτικού.....	39
(Διδακτική Μεθοδολογία & Διδασκαλία Ρημάτων Β΄ Συζυγίας).....	39
3.4.1. Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού.....	40
3.4.2.Βιβλίο Δασκάλου Β΄ Δημοτικού.....	41
3.4.3. Βιβλίο Δασκάλου Γ΄ Δημοτικού.....	41
3.4.4. Βιβλίο Δασκάλου Δ΄ Δημοτικού.....	42
3.4.5. Βιβλία Δασκάλου Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού.....	42

3.5. Δραστηριότητες Ρημάτων Β΄ συζυγίας, Β2 τάξης, (Β.Μ. & Τ.Ε. Ε΄ τάξης)	45
3.6. Προγενέστερες Μελέτες ΜΕ Μεσοπαθητικού Παρατατικού	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΑ & ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ.....	57
4.1. Μεταγλώσσα και Μεταγλωσσική Ικανότητα	57
4.2. Μεταγλωσσική Επίγνωση	58
4.3. Μορφολογική Επίγνωση	59
4.4. Η Αναπτυξιακή Πορεία της Μορφολογικής Επίγνωσης.....	60
4.5. Η Μορφολογική Επίγνωση της Κλίσης.....	62
4.6. Τρόποι Αξιολόγησης της Μορφολογικής Επίγνωσης.....	62
4.6.1. Κριτήρια Αξιολόγησης ΜΕ.....	63
4.7. Η Αξιολόγησή ΜΕΚ στην Ελληνική Γλώσσα	65
ΕΝΟΤΗΤΑ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ.....	67
5.1. Μεθοδολογία της Έρευνας	67
5.2. Σχεδιασμός Δραστηριοτήτων	68
5.3. Δομή Δραστηριοτήτων ΜΕ	70
5.4. Αποτελέσματα - Σχολιασμός.....	73
5.4.1. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 1 ^{ης} Δραστηριότητας.....	74
5.4.2. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 2ης Δραστηριότητας	77
5.4.3. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 3 ^{ης} Δραστηριότητας.....	84
5.4.4. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 4 ^{ης} Δραστηριότητας.....	89
5.4.5. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 5 ^{ης} Δραστηριότητας.....	94
5.4.6. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 6 ^{ης} Δραστηριότητας.....	100
5.5. Συμπεράσματα – Συζήτηση	106
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	125

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη της Μορφολογικής Επίγνωσης μαθητών της Στ' τάξης, στον σχηματισμό του Μεσοπαθητικού Παρατατικού, στα ρήματα Β' Συζυγίας, Β2 τάξης με κλιτικό επίθημα *-ούμαι* και στα ρήματα Αρχαϊκής κλίσης με κλιτικό επίθημα *-ώμαι*.

Στη μελέτη συμμετείχαν 115 μαθητές στους οποίους δόθηκαν 6 δραστηριότητες Μορφολογικής Επίγνωσης Κλίσης των προαναφερθέντων ρηματικών κατηγοριών, η εξέταση των οποίων πραγματοποιήθηκε σε συγκεκριμένα πρόσωπα (α' ενικό, γ' ενικό & γ' πληθυντικό).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν καθόλου ικανοποιητικά, συγκεντρώνοντας πολύ χαμηλά ποσοστά επιτυχίας στο σύνολο της γραπτής δοκιμασίας. Παρατηρήθηκε μια αρκετά μεγάλη ποικιλία απαντήσεων σε διάφορους ρηματικούς τύπους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως υψηλά ποσοστά σημειώθηκαν στον χαρακτηρισμό (Δεν Απάντησε: ΔΑ), που «μεταφράζεται» ως απουσία οποιασδήποτε απάντησης ή διατύπωση λανθασμένου προσώπου, χρόνου, φωνής ή συζυγίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν τα μορφολογικά προβλήματα κατά τον σχηματισμό του Μεσοπαθητικού Παρατατικού, ρημάτων Β' συζυγίας, τα οποία ενισχύονται προφανώς από την ανεπάρκεια των σχολικών εγχειριδίων και τη θεωρητική ασυνέπεια μεταξύ βιβλίων μαθητή, τετραδίων εργασιών, σχολικών και επιστημονικών γραμματικών.

Λέξεις κλειδιά: μορφολογική επίγνωση κλίσης, μεσοπαθητικός παρατατικός, συζυγία, τάξη, κλιτικό επίθημα, λόγια κλίση, αρχαϊκή κλίση

Abstract

The aim of this study was to examine the morphological awareness of students in 6th grade, in the formation of the Mediopassive Imperfect in Modern Greek, in the 2nd conjugate verbs, 2nd class, with inflectional suffix *-oume* and in the ancient verbs with inflectional suffix *-ome*.

The study involved 115 students who were given 6 Morphological Awareness activities of the above verbal categories, which were examined in specific persons (1st singular, 3rd singular & 3rd plural).

According to the results, students did not perform at all satisfactorily, with very low success rates throughout the written test. There was a fairly wide variety of responses to various verbal types. A high percentage also, referred to *Not Responded: NR*, as memorandum. That is translated as the absence of any response or as the wrong person, tense, voice or conjugation.

The results of the present study illustrate the morphological problems in the formation of the Mediopassive Imperfect in Modern Greek, in the 2nd conjugate verbs which are apparently reinforced by the inadequacy of school textbooks and the theoretical inconsistency between student books, workbooks, school and scientific grammars.

Keywords: *morphological awareness, mediopassive imperfect, conjugation, class, inflectional suffix, archaism, archaic conjugation*

Εισαγωγή

Γενικό πλαίσιο προβληματισμού και Αιτιολόγηση της Έρευνας

Έχει παρατηρηθεί πως μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας και της Γραμματικής του Δημοτικού εμφανίζονται αναντιστοιχίες σε διάφορα γραμματικά φαινόμενα. Το ίδιο συμβαίνει και με τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και τη Γραμματική της συγκεκριμένης βαθμίδας.

Η περιγραφή των γλωσσικών φαινομένων της νεοελληνικής γλώσσας στηρίζεται στην τρέχουσα επιστημονική βιβλιογραφία, στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας και στις σχολικές γραμματικές, όλα αυτά όμως συνυπάρχουν και με παραδοσιακότερες περιγραφές. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε διαφοροποιήσεις, οι οποίες μερικές φορές δημιούργησαν παρανοήσεις και διδακτικές δυσλειτουργίες, όπως στην περίπτωση που ένα κλιτικό παράδειγμα ενός ρήματος παρουσιάζεται διαφορετικά στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλιώς στη σχολική Γραμματική του Δημοτικού και με άλλο τρόπο στη Γραμματική του Γυμνασίου (Καβουκόπουλος, 2015).

Σύμφωνα με τον Καβουκόπουλο (2015), υπάρχουν δυο σημαντικά αίτια για τη δημιουργία του παραπάνω προβλήματος. Το πρώτο είναι το αυξημένο ενδιαφέρον των τελευταίων δύο-τριών δεκαετιών για τη γραμματική περιγραφή της νέας ελληνικής που οδήγησε στη δημοσίευση 3 μεγάλων «γραμματικών αναφορών» («Επιστημονικές Γραμματικές»), οι οποίες είναι:

- Τσοπανάκης, Αγ. (1994). *Νεοελληνική Γραμματική*
- Holton, D., Mackridge & Φιλίππáκη-Wardurton, E. (1999). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*
- Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή*

Οι παραπάνω Γραμματικές οδήγησαν σε μεγάλο βαθμό στην ανανέωση των κλασικών εγχειριδίων του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (*Νεοελληνική Γραμματική [της Δημοτικής]*) και του Αχ. Τζάρτζανου (*Νεοελληνική Σύνταξις*) και εξέφρασαν άλλη λιγότερο και άλλη περισσότερο νεωτερικές απόψεις σε σχέση με τις παραδοσιακές απόψεις των κλασικών εγχειριδίων. Οι συγγραφείς των παραπάνω γραμματικών, προέρχονταν από διαφορετικούς επιστημονικούς ορίζοντες, όπου άλλος ασπαζόταν περισσότερο την παραδοσιακή γραμματική (π.χ. Τσοπανάκης) και άλλος λιγότερο.

Η ανανέωση λοιπόν της γραμματικής παράδοσης δεν έγινε δίχως να υπάρξουν μικρές και μεγάλες διαφοροποιήσεις, που είχαν αντανάκλαση στα νέα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού (Α΄ έκδοση 2006) και οδήγησαν στη δημιουργία μιας αίσθησης ανομοιογένειας, αναφορικά με το επιδιωκόμενο διδακτικό αποτέλεσμα. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι η ανανέωση αυτή πραγματοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα και ενδεχομένως να είναι δύσκολο ακόμα να γίνει φανερό ποιες απόψεις θα επικρατήσουν ως επιστημονικά εγκυρότερες, έτσι ώστε να χρησιμεύσουν ως βάση διδακτικής προσαρμογής και αξιοποίησης. Το δεύτερο αίτιο που προκαλεί το παραπάνω πρόβλημα είναι ότι τα εγχειρίδια και η Γραμματική του Δημοτικού δε συντάχθηκαν ταυτόχρονα (Α΄ έκδοση Γραμματικής το 2011), γι' αυτό και οι συντακτικές ομάδες δε συμφωνούν σε διάφορα θέματα της γραμματικής διδασκαλίας (Καβουκόπουλος, 2015).

Η μορφολογία του ρήματος της ελληνικής γλώσσας οικοδομείται σε δύο σημαντικούς άξονες, στον άξονα του χρόνου και στον άξονα του ποιού ενεργείας, γι' αυτό και περιλαμβάνει έναν πολύ μεγάλο αριθμό καταληκτικών στοιχείων («μορφών»), όπου δηλώνονται και οι διάφορες γραμματικές πληροφορίες (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2015:186).

Συγκριτικά με άλλες γλώσσες, όπως είναι για παράδειγμα, η Αγγλική, όπου ο αριθμός των καταλήξεων του ρήματος είναι πολύ περιορισμένος, η Ελληνική εμφανίζει σύνθετο μορφολογικό σύστημα με πολύ μεγάλη ποικιλία καταληκτικών μορφών (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2015:186). Τα ρήματα αποτελούν και το πιο σύνθετο μέρος του μορφολογικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη, 1999) όπου η κατάκτησή τους έχει ερευνηθεί ελάχιστα.

Οι Καλογριανίτη & Μαγουλά (2017), επισημαίνουν πως το μορφολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας εμφανίζει κανονικότητες σε υψηλό βαθμό σε σχέση με τα θέματα και τις καταλήξεις. Η διάκριση αυτή όμως (θέμα-κατάληξη) δεν ακολουθείται στα κλιτικά παραδείγματα στις σύγχρονες σχολικές Γραμματικές Δημοτικού και Γυμνασίου (πρβ. Φιλιππάκη- Warburton κ.ά., 2011· Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2011).

Στη γραμματική του Δημοτικού, για παράδειγμα, συναντάμε πολλά φαινόμενα κλιτικής πολυτυπίας στους πίνακες των ρηματικών κλίσεων [π.χ. θεωρούνταν(ε)], τα οποία δε συσχετίζονται ρητά με ενδείξεις αναφορικά με την υφολογική χρήση τους

στον λόγο, προκειμένου να φανεί η διαφοροποίηση ανάλογα με τη λειτουργία τους. Ωστόσο, στη γραμματική του Γυμνασίου, οι κλιτικές παραλλαγές που περιλαμβάνουν οι κλιτικοί πίνακες χαρακτηρίζονται υφολογικά πάντοτε σε ειδικά σχόλια. Η κλιτική πολυτυπία μένει διδακτικά ανεκμετάλλευτη στα εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού, καθώς σε επίπεδο κλιτικών πινάκων, οι παραλλαγές απουσιάζουν στις περισσότερες περιπτώσεις ενώ μπορεί να εμφανίζονται σε κάποιες άλλες. Δεν υπάρχει δηλαδή ενιαία αντιμετώπιση στο σημείο αυτό, εφόσον λείπουν κατά κανόνα και οι αναγκαίες υφολογικές επισημάνσεις (Καβουκόπουλος, 2015).

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη Μορφολογική Επίγνωση Κλίσης (ΜΕΚ) ρημάτων Β΄ συζυγίας, Β2 τάξης στον χρόνο Παρατατικό. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχουν έρευνες που να εξετάζουν το επίπεδο της ΜΕΚ ρημάτων της συγκεκριμένης συζυγίας και τάξης στις αρχές της τελευταίας τάξης του δημοτικού. Δεδομένου ότι οι μαθητές διδάσκονται για πρώτη φορά αυτά τα κλιτικά επιθήματα, μόνο στα τέλη της Ε΄ τάξης (γ΄ τεύχος) και δεν τα επαναλαμβάνουν συστηματικά με αντίστοιχες δραστηριότητες-ασκήσεις στην Στ΄ τάξη, είναι σημαντικό να διερευνηθεί ο βαθμός κατάκτησης του φαινομένου στον τελευταίο κύκλο σπουδών (Ε΄ & Στ΄).

Η συγκεκριμένη συζυγία περιλαμβάνει ρήματα, πολλά από τα οποία εμφανίζουν συχνή χρήση στον προφορικό και γραπτό λόγο πολλών παιδιών αυτής της ηλικιακής ομάδας. Όπως φαίνεται και από προγενέστερες έρευνες, σε αρκετά πρόσωπα των ρημάτων αυτών, κυρίως στο γ΄ ενικό & γ΄ πληθυντικό, έχει παρατηρηθεί ότι εμφανίζονται, συστηματικά, διτυπίες και προβλήματα σχηματισμού τόσο από τον μαθητικό πληθυσμό, όσο και από εγγράμματους ενηλίκους (Μωυσιάδη & Κατσούδα, 2010, Κατσούδα, 2011, Ιορδανίδου, 2017).

Παρόλο που παρατηρούνται πολλά μορφολογικά λάθη στον σχηματισμό του Μεσοπαθητικού Παρατατικού αυτών των ρημάτων, οι Κατσούδα & Τράπαλης (Νέα Παιδεία 128:48-59) επισημαίνουν πως η σύγχρονη γλωσσολογία δεν αντιμετωπίζει τα λάθη ως δείγμα γλωσσικής παρακμής, αλλά αναφορικά και με κοινωνιογλωσσολόγους (Θεοφανοπούλου, 2001:56-57), οι γλωσσικές αποκλίσεις απηχούν και τον δυναμικό χαρακτήρα του συστήματος. Οι τύποι αυτοί θεωρούνται αποτέλεσμα εξελίξεων σε διαχρονικό και συγχρονικό επίπεδο και προϋποθέτουν την εμφάνιση παράλληλων τύπων που συνυπάρχουν. Η μορφή του γλωσσικού λάθους στη συγκεκριμένη κατηγορία ρημάτων είναι ο *λανθασμένος σχηματισμός*

(*Misformation*), που οδηγεί στη χρήση λανθασμένης μορφής μιας δομής ή ενός μορφήματος.

Σύμφωνα με τους Μωυσιάδη & Κατσούδα (2010:422), ο Μεσοπαθητικός Παρατατικός των ρημάτων Β΄ συζυγίας, Β2 τάξης αποτέλεσε από την αρχή εμπόδιο και δυσκόλεψε τις Γραμματικές της νέας ελληνικής. Παρατηρήθηκε μια αμηχανία αναφορικά με την αντιμετώπιση του κλιτικού επιθήματος αυτής της μορφολογικής κατηγορίας, που εκφράστηκε με υποβιβασμό του συγκεκριμένου μορφολογικού στοιχείου, με την υποσήμανση της έκτασής του και με την παράλειψη συμφραστικών χρήσεων και παραδειγμάτων από πραγματικό λόγο.

Αυτό που παρατηρείται ευρέως, όσον αφορά τη διαφορετική αντιμετώπιση του θέματος από τις διάφορες γραμματικές, είναι η αλλαγή της στάσης των ομιλητών κυρίως ως προς το κλιτικό επίθημα του γ΄ ενικού, εξαιτίας του ότι ο τύπος *-ούνταν*, δίνει την εντύπωση του πληθυντικού αριθμού. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη πως οι παλαιότερες γραμματικές είχαν συνταχθεί μέσα σε ένα ρευστό γλωσσικό τοπίο, όπου είχε ευνοηθεί η σύμπτωση των δομών γ΄ ενικού και γ΄ πληθυντικού στον Μεσοπαθητικό Παρατατικό (Μωυσιάδη & Κατσούδα, 2010:423-424).

Θα επιχειρηθεί η εξέταση και η ανάλυση του γραμματικού αυτού φαινομένου αναφορικά με τη σύγχρονη βιβλιογραφία και την τρέχουσα εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα θα μπορούν να αξιοποιηθούν και στη διδασκαλία του ρηματικού συστήματος της ελληνικής είτε ως πρώτης (μητρικής) είτε ως δεύτερης γλώσσας.

Θα δοθούν στους μαθητές κατάλληλες δραστηριότητες για την αξιολόγηση της ΜΕΚ, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός συνειδητοποίησης της μορφολογικής δομής των ρηματικών τύπων Β΄ συζυγίας. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογίας θα στηριχθεί σε ανάλογα κριτήρια Μορφολογικής Επίγνωσης που έχουν αξιοποιηθεί σε προγενέστερες μελέτες όπως των Μαγουλά & Κουτουμάνου (2009), Μαγουλά & Κατσούδα (2011) και Καλογριανίτη & Μαγουλά (2017).

Στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας αναλύεται η έννοια της Γλώσσας και της Γραμματικής και τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης. Παρουσιάζεται επίσης η μετάβαση από τη σχολική Γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, στη Γραμματική των Φιλιππάκη-Warburton et al. και των Χατζησαββίδη - Χατζησαββίδου.

Η Κατσούδα (2011:3), αναφέρει ότι ήδη από τη δεκαετία του '90, ήταν αρκετές οι φωνές εκείνων που ζητούσαν αντικατάσταση της γραμματικής Τριανταφυλλίδη από μια νέα σχολική γραμματική (Χατζησαββίδης, 2010:679). Οι αλλαγές στη γλωσσοδιδασκτική καθώς και ο μεγάλος αριθμός των νέων γραμματικών εγχειριδίων που συνεγράφησαν μετά το 1976, οδήγησαν στη συγγραφή δύο νέων σχολικών γραμματικών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο με προκήρυξη διαγωνισμού από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των ρηματικών κατηγοριών *-ούμαι/-είσαι/-είται*, *-ούμαι/-άσαι/-άται* & *-ώμαι/-άσαι/-άται*, με τα κλιτικά τους παραδείγματα, όπως ακριβώς δίνονται στις επιστημονικές γραμματικές, στις σχολικές και στο βιβλίο *Μορφολογία της Ράλλη*, (2016).

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά του Διαθεματικού Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) σε σχέση με τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο. Δίνονται αρκετά παραδείγματα από δραστηριότητες-ασκήσεις από τα βιβλία μαθητή και τα τετράδια εργασιών όλων των τάξεων του Δημοτικού, όπου οι μαθητές διδάσκονται σταδιακά τα ρήματα Β' συζυγίας, παθητικής φωνής και αργότερα, σε δεύτερο χρόνο, διδάσκονται τη Β2 τάξη, που εξετάζει και η παρούσα έρευνα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται πλήρως οι έννοιες της μεταγλώσσας και της μορφολογικής επίγνωσης και γίνεται αναφορά των κριτηρίων που αξιοποιούνται για τη ΜΕ, μερικά εκ των οποίων θα χρησιμοποιηθούν και για την παρούσα έρευνα.

Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση του επιπέδου της *Μορφολογικής Επίγνωσης* των μαθητών της Στ' τάξης αναφορικά με τη μορφολογική ποικιλία της Β' συζυγίας.

Εξετάζεται ο βαθμός κατάκτησης του Μεσοπαθητικού **Παρατατικού**, ρημάτων Β' συζυγίας, Β2 τάξης, σε *-ούμαι* (*-ούμαι/-είσαι/-είται* & *-ούμαι/-άσαι/-άται*) και ρημάτων αρχαϊκής κλίσης σε *-ώμαι*. Συγκεκριμένα, ερευνώνται μόνο τρία πρόσωπα

(α'ενικό, γ'ενικό & γ'πληθυντικό), οι ρηματικοί τύποι των οποίων εμφανίζουν διαφορές στο σχολικό εγχειρίδιο γλώσσας συγκριτικά με τη σχολική Γραμματική του Δημοτικού, αλλά και του Γυμνασίου. Σ' αυτές τις κατηγορίες παρατηρούνται διαφοροποιήσεις και λάθη στον τρόπο σχηματισμού τους και στην ορθογραφία τους από μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου καθώς και από ενήλικες. Ερευνάται λοιπόν, ποιοι είναι ρηματικοί τύποι που σχηματίζουν οι μαθητές για τα συγκεκριμένα πρόσωπα των τριών ρηματικών κατηγοριών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα παρακάτω:

- *Οι μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού, σχηματίζουν επιτυχώς τους τύπους αυτούς στον Μεσοπαθητικό Παρατατικό, στο α' & γ' ενικό και γ' πληθυντικό;*
- *Ποια κλιτικά επιθήματα σχηματίζουν οι μαθητές για τα συγκεκριμένα πρόσωπα;*
- *Θα καταφέρουν να σχηματίσουν τα αρχαία κλιτικά επιθήματα -είτο & -ούντο που είχαν διδαχθεί την προηγούμενη χρονιά στο βιβλίο μαθητή;*
- *Είναι ξεκάθαρος στη σκέψη των μαθητών ο σχηματισμός του γ' ενικού & γ' πληθυντικού; Διαφοροποιείται ή όχι το κλιτικό επίθημα, εφόσον αλλάζει ο αριθμός;*
- *Ποιοι είναι οι ρηματικοί τύποι που εμφανίζουν συχνά προβλήματα κατά τη χρήση τους;*
- *Ποιες είναι οι ρηματικές κατηγορίες που δυσκολεύουν πιο πολύ τους μαθητές; (-ούμαι/-είσαι/-είται, ούμαι/-άσαι/-άται ή -ώμαι/-άσαι/-άται);*
- *Ποιες είναι οι αιτίες που πιθανόν να προκαλούν τα προβλήματα αυτά;*
- *Μπορούν οι μαθητές να αναγνωρίσουν και να χειριστούν τα μέρη των κλιτών ρηματικών μορφών σε προτασιακό και κειμενικό πλαίσιο;*
- *Επιτυγχάνεται τελικά η ορθή εμπέδωση της συγκεκριμένης τάξης της Β' συζυγίας, μέσω των δραστηριοτήτων των σχολικών εγχειριδίων και μέσω της ανάλυσης του φαινομένου από τη σχολική Γραμματική;*
- *Μπορούν να διαχωρίσουν τους τύπους σε θέμα και κατάληξη;*

ΕΝΟΤΗΤΑ Α:ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΓΛΩΣΣΑ & ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ

1.1.Γλώσσα και Γενετική Θεωρία

Η ανθρώπινη γλώσσα αποτελεί το σημαντικότερο από τα γνωσιακά συστήματα (cognitive systems) που ο άνθρωπος διαθέτει ως βιολογικό ον. Κάθε ομιλητής μιας φυσικής γλώσσας κατέχει *language faculty*, δηλαδή ένα σύνολο γνώσεων που είναι το γλωσσικό του σύστημα. Αυτό περιλαμβάνει την «εξειδικευμένη» στο ανθρώπινο είδος κατοχή και χρήση μιας φυσικής γλώσσας (Chomsky,2004:19).

Σύμφωνα λοιπόν με τις αρχές της γενετικής θεωρίας, ο άνθρωπος γεννιέται με κάποιον πυρήνα γλωσσικής ικανότητας, ο οποίος είναι αρκετά αφηρημένος και διαμορφώνεται ανάλογα με το γλωσσικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί (Chomsky, 2005).

Τις περισσότερες φορές λειτουργεί στο υποσυνείδητο του φυσικού ομιλητή και απεικονίζεται από τη Γραμματική. Το γλωσσικό σύστημα αναπαρίσταται από τη γραμματική ως ένα σύστημα τομέων (modular system) αλληλένδετων μεταξύ τους, που ο καθένας βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους. Οι τομείς αυτοί αναφέρονται ως επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, τα οποία είναι η **φωνολογία, η μορφολογία, η σύνταξη και η σημασιολογία** (Ράλλη, 2016:12).

Επομένως, η *γλωσσική ικανότητα (linguistic competence)* του Chomsky καθώς και η *γλώσσα (langue)* του Saussure, αφορούν τη **διαισθητική** γνώση της δομής του γλωσσικού συστήματος που διαθέτουν οι ομιλητές και σκοπός του γλωσσολόγου είναι η συστηματική περιγραφή και παρουσίαση αυτής της γνώσης σε όλα τα επίπεδα που προαναφέρθηκαν (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:52).

Στο ερώτημα για το αν η γλώσσα είναι επίκτητη ή έμφυτη, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις. Σχετικά με την ύπαρξη και την εξέλιξη των γλωσσών, έχουν γίνει κατανοητές οι ακόλουθες αρχές: Οι γλώσσες δημιουργούνται και εξελίσσονται είτε *υποσυνείδητα* είτε μέσα σε μια *γλωσσική κοινότητα (speech community)* είτε με την *προφορική επικοινωνία* (Πετρούνιας, 1993:47).

Στη σύγχρονη γλωσσολογία, υπάρχει η θεωρητική *γλωσσική ικανότητα* του ομιλητή καθώς και η χρήση της γλώσσας, η *επιτέλεση* που αυτός κάνει κάθε φορά

(*competence – performance*¹: Chomsky 1957 & Chomsky 1965). Κύρια τοποθέτηση της σημερινής επιστήμης, με βάση τα παραπάνω, είναι πως όλοι οι ομιλητές γνωρίζουν τη γλώσσα τους και την ξέρουν σωστά, εφόσον την έμαθαν υποσυνείδητα, με την προφορική επικοινωνία, μέσα σε μια γλωσσική κοινότητα και συνήθως σε μικρή ηλικία (Πετρούνας, 1993:49).

Αναμφισβήτητα, κάθε γλώσσα είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δύο παραγόντων: της *αρχικής φάσης* (*initial state*) και της *εμπειρίας*. Η αρχική φάση μπορεί να θεωρηθεί ως ένας «μηχανισμός γλωσσικής κατάκτησης», ο οποίος δέχεται την εμπειρία ως «είσοδο» και αποδίδει τη γλώσσα ως «έξοδο» που αναπαρίσταται εσωτερικά στον νου/εγκέφαλο (Chomsky, 2005:33-34).

Μέσω της μελέτης της γλωσσικής κατάκτησης, αναφορικά με την ερμηνεία των εκφράσεων, αποκαλύπτεται πως το παιδί, ήδη από τα πρώιμα στάδια γνωρίζει απείρως περισσότερα από αυτά που του προσφέρει η εμπειρία. Αυτό ισχύει και για τις απλές λέξεις. Σε περιόδους γλωσσικής ανάπτυξης που χαρακτηρίζονται κορυφαίες, ένα παιδί κατακτά λέξεις με συχνότητα περίπου μίας λέξης ανά ώρα, με πολύ περιορισμένη έκθεση σε άκρως αμφίσημες συνθήκες (Chomsky, βλ. παραπάνω).

Σε ένα επόμενο επίπεδο, πέρα από τις λέξεις, βγαίνει το συμπέρασμα πως η γλωσσική κατάκτηση είναι κάτι που συμβαίνει σε ένα παιδί και όχι κάτι που κάνει το παιδί. Σαφώς το περιβάλλον διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, όμως η γενική πορεία της ανάπτυξης και τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού που τελικά εμφανίζεται είναι προκαθορισμένα από την *αρχική φάση*. Αυτή η *αρχική φάση* είναι κοινό κτήμα για όλους τους ανθρώπους και οι γλώσσες, ως προς τις θεμελιώδεις ιδιότητές τους, έχουν κυθεί στο ίδιο καλούπι (Chomsky, 2005:34).

1.2. Γλώσσα και Γραμματική/ Η Γλώσσα ως Γραμματικό Σύστημα

Αναφορικά με τις πρόσφατες θέσεις της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, η γλώσσα είναι κώδικας, δηλαδή μηχανισμός παραγωγής μηνυμάτων που ανάγεται σε ένα σύστημα, σε ένα σύνολο στοιχείων και αρχών (Γραμματική) το οποίο μπορεί εύκολα να κατακτηθεί από τους ομιλητές. Το σύστημα αυτό βέβαια δεν υπάρχει ως

¹ Η Γνώση της Γλώσσας, η *Γλωσσική Ικανότητα* (*competence/λόγος*) είναι ένα εσωτερικευμένο σύστημα κανόνων και η χρήση της Γλώσσας, η *Γλωσσική Επιτέλεση/Πλήρωση* (*performance/ομιλία*) δείχνει πώς χρησιμοποιούμε τη γνώση σε πραγματικές συνθήκες παραγωγής και κατανόησης (Chomsky, 2005:31-32).

αυτοσκοπός, αλλά έχει ως κύρια λειτουργία του την επίτευξη της επικοινωνίας (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016:4).

Η γλώσσα εξελίχθηκε φυλογενετικά, προκειμένου να υπηρετήσει τη συνεργατική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων και η γραμματική δομή της σε κάθε ιστορική περίοδο αντανακλά τις λειτουργίες που επιτελεί ανάλογα με τις ανάγκες του δεδομένου πολιτισμικού πλαισίου (Παπαηλιού, 2005:145). Είναι ένα σύστημα γραμματικών κανόνων που εφαρμόζονται πάνω σε κάποιο λεξιλόγιο και αποτελεί μέσο διδασκαλίας, εφόσον αποτελεί το κυριότερο μέσο για τη μετάδοση της σχολικής γνώσης (Κουτσογιάννης, 2011:9)

Η «Γραμματική» είναι ο τομέας της γλώσσας που έχει προκαλέσει τις πιο πολλές εμπειρικές έρευνες και θεωρητικές συζητήσεις (Κατή, 2000). Η επιστημονική αντίληψη περί Γραμματικής στα πλαίσια της σύγχρονης γλωσσολογικής έρευνας είναι αρκετά διαφορετική. Θεωρείται ότι με τον όρο *Γραμματική* εννοούμε τη διαισθητική γνώση της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας από τους ομιλητές, τη διατύπωση και παρουσίαση της γνώσης αυτής και το θεωρητικό και μεθοδολογικό μοντέλο ως πλαίσιο, για την περιγραφή και παρουσίαση της διαισθητικής αυτής γνώσης (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:52).

Η καλή γνώση της Γραμματικής όμως, σημαίνει όχι μόνο την παραγωγή ορθών προτάσεων, αλλά προτάσεων που προσαρμόζονται στις περιστάσεις και τα δεδομένα του περιβάλλοντος και στοχεύουν στην αποτελεσματική επικοινωνία. Επομένως, σταδιακά η Γραμματική από τυπική γνώση μεταβάλλεται σε *δημιουργική-επικοινωνιακή* δεξιότητα και χαρακτηρίζεται *επικοινωνιακή γραμματική* (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016. Το γλωσσικό υλικό χωρίζεται σε λέξεις και γραμματικούς κανόνες. Οι λέξεις διαθέτουν φυσικά μια συγκεκριμένη μορφή και σημασία, αλλά οι γραμματικοί κανόνες είναι αυτοί που επιδρούν πάνω σε αυτές και καθορίζουν τη μορφή και τις σχέσεις τους. Άρα, λέξεις και γραμματικοί κανόνες αλληλοσυνδέονται, διότι οι λέξεις από μόνες τους, δίχως γραμματικούς κανόνες, δεν μπορούν να χρησιμεύσουν σε τίποτα και αντιστοίχως οι κανόνες δεν μπορούν να υπάρξουν χωρίς τις λέξεις πάνω στις οποίες θα εφαρμοστούν (Πετρούνιας, 1993:60).

Οι λέξεις στα νέα ελληνικά για παράδειγμα που αρχίζουν από *θεωρ-*, *αγαπ-*, έχουν κάποια σημασία ανάλογα με τα συμφραζόμενα, αλλά για να απευθυνθούμε σε κάποιο πρόσωπο προκειμένου να επικοινωνήσουμε, θα πρέπει από τη γνώση που διαθέτουμε, αναφορικά με τις κατηγορίες των ρημάτων, να συνειδητοποιήσουμε

πρώτα, σε ποια συζυγία, φωνή και τάξη ανήκουν αυτά τα ρήματα. Εάν ανήκουν π.χ. στη β' συζυγία και παθητική φωνή, στη συνέχεια θα εφαρμόσουμε τον κανόνα που καθορίζει αν πρόκειται για α' τάξη, θα βάλουμε στο τέλος ένα *-ιέμαι/-ιέσαι* κλπ., ή αν πρόκειται για ρήμα β' τάξης ένα *-ούμαι/-είσαι* ή *-ούμαι/-άσαι* κ.λπ.

Η Γραμματική λοιπόν, είναι το αποτέλεσμα της κωδικοποίησης και ρύθμισης της γραπτής μορφής της γλώσσας που αναγνωρίζεται και χρησιμοποιείται επίσημα. Το σχολείο τη χρησιμοποιεί ως μέσο διδασκαλίας, εφόσον ως θεσμός στοχεύει στην καλλιέργεια και διάδοση της επίσημης μορφής της (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:51).

1.3. Το Σύστημα της Γραμματικής

Η γλωσσολογική θεωρία μιλά για κοινές αρχές οργάνωσης των γλωσσών του κόσμου, κυρίως μέσα από το έργο του Chomsky. Οι γλώσσες βασίζονται σε ένα μικρό αριθμό συντακτικών και μορφολογικών κατηγοριών και μερικές από αυτές είναι πιο καθολικές από άλλες. Οι γλώσσες μπορεί να διαφέρουν, όμως υπάρχει ένας κοινός πυρήνας στην οργάνωση της γραμματικής (Κατή, 2000:142).

Υπάρχει για παράδειγμα, ένα μικρό ρεπερτόριο πιθανών κατηγοριών που είναι η *Τροπικότητα*, το *Ποιόν Ενέργειας*, ο *Χρόνος*, η *Φωνή*, το *Πρόσωπο*, ο *Αριθμός* και το *Γένος* στα ρήματα καθώς και η *Πτώση*, ο *Αριθμός* και το *Γένος* στα ουσιαστικά. Από αυτό το ρεπερτόριο επιλέγουν οι γλώσσες, με βάση συγκεκριμένες αρχές. Η ελληνική που είναι πλούσια γλώσσα μορφολογικά, έχει όλες τις παραπάνω κατηγορίες εκτός από το Γένος των ρημάτων ενώ μια γλώσσα που είναι φτωχή μορφολογικά, όπως η αγγλική, έχει στην ουσία μόνο το Ποιόν της Ενέργειας και τον Χρόνο στα ρήματα καθώς και τον Αριθμό στα ουσιαστικά (Κατή, 2000:142).

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σχετικά με το πρόβλημα μάθησης που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί, γι' αυτό είναι χρήσιμη η επιστημονική διερεύνηση του τι στοχεύει να μάθει και πώς είναι οργανωμένος ο τομέας της γραμματικής. Υπάρχουν δύο είδη γραμματικής διαφοροποίησης στις γλώσσες του κόσμου σύμφωνα με την Κατή (2000): η *σύνταξη* και η *μορφολογία*. Μέσω της *σύνταξης*, ο άνθρωπος μπορεί να εκφράσει διαφορετικές σημασίες, αλλάζοντας τη σειρά των λέξεων μέσα στην πρόταση. Μέσω της *μορφολογίας* απ' την άλλη, του δίνεται η δυνατότητα να εκφράσει διαφορετικά νοήματα διαφοροποιώντας τη φωνολογική δομή των λέξεων. Παρόλο που όλες οι γλώσσες χρησιμοποιούν και τα δύο είδη

διαφοροποίησης, υπάρχει η τάση να στηρίζονται πιο πολύ σε ένα από τα δύο είδη. Η ελληνική γλώσσα, για παράδειγμα, είναι κυρίως μορφολογική (Κατή, 2000).

Στην προσπάθεια της θεωρητικής περιγραφής του γλωσσικού συστήματος γενικότερα, έχει παρατηρηθεί μεγαλύτερη ομοφωνία στην περιγραφή του *φωνολογικού* τομέα, λιγότερη στην περιγραφή του *συντακτικού* και *μορφολογικού* και ακόμα πιο λίγη του *σημασιολογικού*. Πέρα όμως από τις διαφορές, υπάρχουν και κοινές παραδοχές στις οποίες έχει βασιστεί η ψυχολογολογική θεωρία και έρευνα (Κατή, 2000).

Το σύστημα λοιπόν της γραμματικής (*μορφολογικός* και *συντακτικός* τομέας), περιγράφεται ως ένα μαθηματικό σύστημα όπως και το σύστημα της *φωνολογίας*. Υπάρχουν δηλαδή από τη μια, οι *μονάδες* ή οι *κατηγορίες* του συστήματος και από την άλλη, οι *αρχές* ή οι *κανόνες* που καθορίζουν τους επιτρεπτούς συνδυασμούς των κατηγοριών αυτών. Το πρόβλημα εδώ έγκειται στο ποιες μονάδες είναι αυτές και πώς συνδυάζονται. Για παράδειγμα, οι περιγραφές του Chomsky που αποκαλούνται *δομικές*, μιλούν για συντακτικές κατηγορίες που ορίζονται μόνο με βάση τη θέση τους στη δομή της πρότασης, οι περιγραφές του Fillmore είναι πιο *σημασιολογικά* προσανατολισμένες και μιλούν για βασικές μονάδες που ορίζονται με βάση τη σημασία.

Οι *συντακτικές* κατηγορίες αντιστοιχούν στην ουσία στα μέρη του λόγου, παρόλο που παρατηρούμε διαφορές στις περιγραφές της επιστημονικής γλωσσολογικής γραμματικής από αυτές της μη επιστημονικής γραμματικής του σχολείου. Οι *μορφολογικές* κατηγορίες είναι οι συστηματικές γραμματικές διαφοροποιήσεις των λέξεων, όπως ο Χρόνος των ρημάτων και η Πτώση των ουσιαστικών. Αυτές οι κατηγορίες μπορούν να δηλωθούν με τη μορφή των γραμματικών αντιθέσεων, δηλαδή με τα γραμματικά μορφήματα, όπως Παρελθοντικός και Μη Παρελθοντικός Χρόνος, τα οποία πραγματώνονται σε συγκεκριμένα τμήματα της λέξης, στις μορφές (*morphs*) (Κατή, 2000:141).

1.4. (Γλωσσο)εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση / Επιστημονικές αναζητήσεις τελευταίων δεκαετιών

Κατά τις τελευταίες τέσσερις με πέντε δεκαετίες είναι πολύ έντονες οι διεθνείς επιστημονικές αναζητήσεις αναφορικά με τη γλωσσική διδασκαλία. Τα διεθνή ρεύματα, που αναπτύχθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης είναι οι *ολιστικές* και

επικοινωνιακές αναζητήσεις από τη δεκαετία του 1970 και ύστερα, οι *κειμενοκεντρικές* αντιλήψεις από τη δεκαετία του 1980, οι *κριτικές* προσεγγίσεις (π.χ. *κριτικός γραμματισμός*) από τη δεκαετία του 1990 και οι *πολυγραμματισμοί* από το 2000 και ύστερα (Κουτσογιάννης, 2011:2).

Μεταβάλλεται έτσι, το γλωσσικό μάθημα αναφορικά με τους στόχους που επιδιώκει να μεταδώσει και να καλλιεργήσει στα παιδιά. Από τη σχολική αναπαλαίωση των γνώσεων που σχετίζονται με τις κλασικές αξίες στην εστίαση σε προβλήματα καθημερινότητας με κείμενα που αναφέρονται σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι μεταβολές αυτές συνοδεύονται από ανάλογες αλλαγές στους γραμματισμούς που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στο σχολείο, με τα παιδιά να καλούνται να αποκτήσουν μια *επικοινωνιακή-κειμενική* ικανότητα που θα σχετίζεται με ανάλογες καθημερινές κοινωνικές πρακτικές. Ενώ η γραμματική προσεγγιζόταν ως ένα σύνολο αποκομμένων και αποπλαισιωμένων γνώσεων που μεταδίδονταν σε οργανωμένη ύλη στα παιδιά, τώρα το περιεχόμενό της διευρύνεται (π.χ. γραμματική του κειμένου) και οι στόχοι της μεταβάλλονται (Κουτσογιάννης, 2011:3). Όπως αναφέρει και η Χριστοφίδου (2018), στη δεκαετία του '70, το επίκεντρο της γλωσσολογίας στράφηκε προς το κείμενο, δίνοντας μορφή στην κειμενογλωσσολογία, όπως τη γνωρίζουμε σήμερα. Μέχρι τότε η γλωσσολογία ασχολούνταν με τη λέξη και την πρόταση ενώ με το κείμενο ασχολούνταν κυρίως φιλόλογοι, ανθρωπολόγοι, κριτικοί λογοτεχνίας.

Είναι εμφανείς οι παραπάνω διαφορετικές τάσεις στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση των γνώσεων της γλώσσας. Κάποιες απόψεις λοιπόν, προτείνουν να αξιοποιούνται για την καλύτερη αποτύπωση της κειμενικής ποικιλότητας (*κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις*), κάποιες για την καλύτερη σύνδεση της κειμενικής ποικιλότητας με τη δομημένη κοινωνική πραγματικότητα (*κριτικός γραμματισμός*) και κάποιες άλλες για την καλύτερη σύνδεση όλων των σημειωτικών συστημάτων με τον σύνθετο κόσμο της επικοινωνίας (*πολυγραμματισμοί*) (Κουτσογιάννης & Χατζηκυριάκου, 2018:215).

Αναφορικά με τη διδασκαλία της γραμματικής, παρατηρείται έντονη επιστημονική κινητικότητα σε διεθνές, αλλά και σε τοπικό επίπεδο. Με μια μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας που εστιάζει στο πώς αντιμετωπίζονται οι γνώσεις για τη γλώσσα (ή τον λόγο), από παιδαγωγική άποψη, αναδεικνύει ότι η εστίαση έχει αλλάξει θεαματικά. Έτσι, από την παραδοσιακή αντίληψη που έδινε βαρύτητα στη

λέξη και στην πρόταση, το ενδιαφέρον μεταφέρεται σταδιακά στο κείμενο και στη γραμματική του, στον λόγο (discourse) και στη σχετική μεταγλώσσα, αλλά και στην ανάπτυξη μεταγλώσσας για όλα τα σημειωτικά συστήματα (Κουτσογιάννης & Χατζηκυριάκου, 2018:214).

Σύμφωνα με Κουτσογιάννη & Χατζηκυριάκου (2018), τα ισχύοντα στην Α/βάθμια σχολικά βιβλία χρησιμοποιούνται από το 2006 και επομένως, έχουν ενσωματώσει στοιχεία που ίσχυαν στον διεθνή/ελληνικό προβληματισμό μέχρι τότε. Γι' αυτό προφανώς είναι αρκετά πιο έντονη η επιρροή από *επικοινωνιακές-κειμενοκεντρικές* προσεγγίσεις και απουσιάζει σχεδόν παντελώς η επιρροή από παραδόσεις του *κριτικού γραμματισμού*, αφού είναι ένα παράδειγμα που συζητήθηκε αργότερα στην ελληνική βιβλιογραφία.

Η Ιορδανίδου (2003:1,5,6), αναφέρει ότι ο όρος *γραμματική*, παραπέμπει στη συστηματική *περιγραφή* του μηχανισμού και στη *μέθοδο περιγραφής*, δηλαδή στη θεωρία για τη γλώσσα. Στο ελληνικό σχολείο η γραμματική περιγραφή ταυτίζεται, τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την (αναπροσαρμοσμένη) Μικρή Νεοελληνική Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη του 1949. Ωστόσο, οι αναθεωρήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων που πραγματοποιούνταν ανά διαστήματα, δεν άλλαζαν τα δεδομένα αυτά, αλλά μόνο τον στόχο και το πλαίσιο της διδασκαλίας της γραμματικής². Προέκυπτε λοιπόν, το ερώτημα πώς ένα εγχειρίδιο γραμματικής που στηρίζεται σε παραδοσιακά πρότυπα, μπορεί να υπηρετήσει τον διδακτικό στόχο της «πρακτικής συνειδητοποίησης της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία» που προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Γι' αυτό τον λόγο, οι συγγραφείς των βιβλίων της γλώσσας (Γ', Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού) επωμίστηκαν βαρύτερο φορτίο από την υλοποίηση του Α.Π.Σ. και έπρεπε να οικοδομήσουν γέφυρες μεταξύ της παραδοσιακής σχολικής γραμματικής (μέρη του λόγου, λέξη-πρόταση, έμφαση στη μορφολογία-κλίση) και της νέας *κειμενοκεντρικής-επικοινωνιακής* διάστασης της διδασκαλίας της γραμματικής (δομή και λειτουργία της γλώσσας) (Ιορδανίδου, 2003).

² Η προκήρυξη συγγραφής της νέας σχολικής γραμματικής για το Δημοτικό (Ε' και Στ' τάξη) και το Γυμνάσιο, δε θα τροποποιούσε ιδιαίτερα το τοπίο, εφόσον υπόκειται στον περιορισμό της ελάχιστης απόκλισης από την υπάρχουσα (Ιορδανίδου, 2003:6).

Η γραμματική διευρύνθηκε σταδιακά από το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα και μετά, ξεκινώντας με την ενσωμάτωση της **σημασιολογίας**, ως νέου κλάδου της γραμματικής και της γλωσσολογίας. Αυτός ο κλάδος εξετάζει τη σημασία των γλωσσικών στοιχείων, όπως αυτά διαμορφώνονται σε επίπεδο παραδειγματικής διάστασης, δηλαδή μέσα στο σύστημα της γλώσσας πριν μετατραπεί σε εκφώνημα (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016:9).

Στη συνέχεια διαπιστώθηκε πως η σημασία που διαθέτουν τα γλωσσικά στοιχεία, μεταβάλλεται σε επίπεδο χρήσης, ανάλογα με τα δεδομένα της περιστασης επικοινωνίας και έτσι η γραμματική διευρύνθηκε ακόμα περισσότερο με τον νέο κλάδο της **πραγματολογίας**. Ο κλάδος αυτός έχει ως αντικείμενο την επίδραση των καταστασιακών δεδομένων στη διαμόρφωση της οριστικής σημασίας των γλωσσικών στοιχείων και τη σχέση των εκφωνημάτων με το περιβάλλον, γλωσσικό και εξωγλωσσικό (Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Μήτση, 2016:9).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ & ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

2.1. Ο Μορφολογικός Σχηματισμός του Μεσοπαθητικού Παρατατικού στις Επιστημονικές και Σχολικές Γραμματικές

Η περιγραφή και η ανάλυση του ρηματικού συστήματος της νέας ελληνικής αποτέλεσε, ήδη από τη δεκαετία του 1960, ερευνητικό θέμα κυρίως της ελληνικής γλωσσολογίας (Ράλλη, 2015:123).

Τα ρήματα έχουν πολλούς και διαφορετικούς τύπους, εφόσον κλίνονται ως προς το πρόσωπο, τον αριθμό, τον χρόνο, το ποιόν ενέργειας, τη φωνή & την έγκλιση/τροπικότητα (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 2016:111, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2015:186).

Τα ρήματα Β' συζυγίας, Β' τάξης, *-ομαι/-είσαι/-είται*, δεν εμφανίζουν ένα πλήρες σύνολο τύπων σε κανονική χρήση για τον Μεσοπαθητικό Παρατατικό. Όπως και τα 4 αποθετικά ρήματα *-ούμαι/-άσαι/-άται*, τα οποία παρόλο που ανήκουν κι αυτά στη Β' συζυγία, οι καταλήξεις ωστόσο είναι ίδιες μ' εκείνες του παθητικού Παρατατικού της Α' συζυγίας (εκτός από το γ' πληθ. που έχει μόνο τους τύπους που τονίζονται στις καταλήξεις). Τέλος, ο Παθητικός Παρατατικός των αρχαϊκών ρημάτων σε *-ώμαι*, έχει κατά κανόνα τους ίδιους τύπους με τον Παρατατικό του *φοβάμαι* (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 2016:136, 141 & 147).

Είναι λογικό λοιπόν, να δημιουργούνται συγχύσεις στον σχηματισμό του Παρατατικού αυτών των ρηματικών κατηγοριών, *-ούμαι/-είσαι* & *-ούμαι/-άσαι*, που εντάσσονται στην ίδια συζυγία και τάξη, διαφέρουν όμως στα κλιτικά τους παραδείγματα.

Όλες οι επιστημονικές γραμματικές που ακολουθούν, χρησιμοποιούν τους όρους *θέμα* και *κατάληξη* κατά την περιγραφή και την ανάλυση του ρηματικού συστήματος. Την ίδια ακριβώς ορολογία ακολουθούν και τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου καθώς και οι αντίστοιχες γραμματικές (εικόνες 1, 2 & 3).

5.2

Τύποι των λέξεων - Θέμα, κατάληξη



Οι κλιτές λέξεις παρουσιάζονται μέσα στον λόγο με διάφορους **τύπους**.

Ο καλ-ός ερευνητ-ής ψάχν-ει παντού.

Οι καλ-οί ερευνητ-ές ψάχν-ουν παντού.

Θέμα μιας λέξης → το μέρος της λέξης που δεν αλλάζει

κατάληξη μιας λέξης → το μέρος της λέξης που αλλάζει

ερευνητ-ής

επιστήμον-ες

Εικόνα 1: Τύποι Λέξεων - Θέμα & Κατάληξη (Φιλιππάκη- Warburton, Γεωργιαφέντη, Κότζογλου & Λουκά, 2011:59)

Θέμα ονομάζεται το πρώτο μέρος του ρηματικού τύπου, το οποίο κατά την κλίση του ρήματος μένει αμετάβλητο, π.χ. το *δηλών-* στους τύπους *δηλώνω, δηλώνεις* κτλ., το *ακουσ-* στους τύπους *άκουσα, άκουσες* κτλ. Τα θέματα του ρήματος είναι δύο ειδών: **το ενεστωτικό** και **το αοριστικό**, π.χ. για το ρήμα *δηλώνω* το ενεστωτικό είναι το *δηλών-* και για το αοριστικό τα *δήλωσ-* (για τον ενεργητικό αόριστο) και *δηλώθ-* (για τον παθητικό αόριστο).

Από το ενεστωτικό θέμα σχηματίζονται ο ενεστώτας, ο παρατατικός και ο εξακολουθητικός μέλλοντας, π.χ. από το *δηλών-*

ενεστώτας → *δηλών-ω δηλών-ομαι*

παρατατικός → *δήλων-α δηλών-ομαι*

εξακολ. μέλλοντας → *θα δηλών-ω θα δηλών-ομαι.*

Από το αοριστικό θέμα του ενεργητικού αορίστου σχηματίζονται ο αόριστος, ο συνοπτικός μέλλοντας και το απαρέμφατο της ενεργητικής φωνής, π.χ. από το *δήλωσ-*

αόριστος → *δήλωσα*

συνοπτικός μέλλοντας → *θα δηλώσω*

απαρέμφατο → (έχω) δηλώσει.

Από το αοριστικό θέμα του παθητικού αορίστου σχηματίζονται ο αόριστος, ο συνοπτικός μέλλοντας και το απαρέμφατο της παθητικής φωνής, π.χ. από το *δηλώθ-*

αόριστος → *δηλώθηκα*

συνοπτικός μέλλοντας → *θα δηλωθώ*

απαρέμφατο → (έχω) δηλωθεί.

Εικόνα 2: Ερμηνεία του όρου *Θέμα* (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009:76)

Κατάληξη είναι το τελευταίο μέρος του ρηματικού τύπου, το οποίο κατά την κλίση του ρήματος αλλάζει, π.χ. τα *-ω, -εις* στο *δηλών-ω, δηλών-εις* και τα *-α, -ες* στο *άκουσ-α, άκουσ-ες*.

Εικόνα 3: Ερμηνεία του όρου: *Κατάληξη* (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009:76)

Εξαίρεση αποτελεί η *Ράλλη* στο *Μορφολογία* (2016:40-41), που χρησιμοποιεί τον όρο *κλιτικό επίθημα*. Εξηγεί μάλιστα, πως τα δεσμευμένα μορφήματα, διακρίνονται συγχρονικά σε *θέματα (stems)* και *προσφύματα (affixes)* και τα τελευταία, ανάλογα με τη θέση που λαμβάνουν ως προς το θέμα, χωρίζονται σε *προθήματα (prefixes)* και *επιθήματα (suffixes)*.

Αναφορικά με τους ρηματικούς τύπους, αξιοποιεί τον όρο *κλιτικό επίθημα* και επισημαίνει πως αυτό δε μεταβάλλει τη συντακτική κατηγορία της βάσης στην οποία προστίθεται (Ράλλη, 2016:47). Τονίζει πως τα ρήματα διαφέρουν ως προς τη μορφή των κλιτικών επιθημάτων και φέρνει ως παράδειγμα τον ενεστώτα του ρήματος *τρέχω*, ο οποίος έχει κατά κάποιον τρόπο διαφορετικά κλιτικά επιθήματα από τον ενεστώτα του ρήματος *αγαπώ* (Ράλλη, 2016:109).

Ο παραπάνω όρος (*κλιτικό επίθημα*) αναλύεται και στο *Γλωσσάρι των όρων γλωσσολογίας* καθώς και στην ερμηνεία της έννοιας *Μορφολογία*, όπως επίσης στο *Θέματα Σύγχρονης και Διαχρονικής Γλωσσολογίας* (Μαγουλάς & Μαγουλά, 2015:164).³

Παρακάτω παρουσιάζονται οι ρηματικές κατηγορίες όπως ακριβώς αναλύονται στις επιστημονικές Γραμματικές:

Στη γραμματική *Η Νεοελληνική Γλώσσα* του Mackridge (1990:274-275), παραθέτονται οι καταλήξεις του παρωχημένου εξακολουθητικού της παθητικής με τη μορφή όπως φαίνεται στην εικόνα 4. Αναφέρει στον σχολιασμό πως τα λόγια ρήματα αυτής της κατηγορίας, όσα έχουν μη παρωχημένο εξακολουθητικό της παθητικής σε *-ούμαι*, κρατούν παντού το ίδιο τονιζόμενο θεματικό φωνήεν *-ου-*, αλλά στο 3^ο ενικό

³ Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται κυρίως ο όρος *κλιτικό επίθημα* κατά τον σχολιασμό και την ανάλυση των αποτελεσμάτων ενώ στις δραστηριότητες του κριτηρίου ΜΕ, χρησιμοποιείται ο όρος *κατάληξη* που βρίσκεται στα σχολικά εγχειρίδια και στις σχολικές γραμματικές, εφόσον αυτόν γνωρίζουν οι μαθητές.

έχουν τη «βορειοελλαδίτικη» κατάληξη *-ούνταν*, όπως στο 3^ο πληθυντικό. Σύμφωνα μ' αυτόν, αυτή είναι η δημοτικιστική άποψη, που βρίσκει σήμερα πολλή απήχηση στη λογοτεχνία και στη δημοσιογραφία.

Οι καταλήξεις του παρωχημένου εξακολουθητικού της παθητικής είναι οι εξής:

VII	ΕΝ	ΠΑ
1	'-mun(a)	'-maste/'-mastan
2	'-sun(a)	'-saste/'-sastan
3	'-tan(e)'/--ndan	'-ndusan/'-ndan(e)'/--ndan

Εικόνα 4: Καταλήξεις παρωχημένου Εξακολουθητικού της Π.Φ. (Mackridge, 1990:273)

Όμως, ο παρωχημένος Εξακολουθητικός της Παθητικής των ρημάτων σε *-ούμαι/-είσαι*, είναι σπάνιος στον προφορικό λόγο και πολλοί ομιλητές τον θεωρούν επιδεικτικό καταλήξεων της καθαρεύουσας. Δε γίνεται καθόλου χρήση σ' αυτόν τον χρόνο 1^{ου} και 2^{ου} προσώπου τέτοιου είδους ρημάτων, συχνά όμως βρίσκουμε το 3^ο πρόσωπο, στον τύπο *-είτο* (3^ο ενικό) και στον τύπο *-ούντο* (3^ο πληθυντικό) και με την προσθήκη ή όχι της αύξησης: πχ. *(ε)θεωρείτο*, *(ε)θεωρούντο*. Στην καθαρεύουσα η αύξηση είναι υποχρεωτική και άρα οι τύποι αυτών των ρημάτων χωρίς την αύξηση δεν ανήκουν με την αυστηρή έννοια ούτε στη δημοτική ούτε στην καθαρεύουσα, χρησιμοποιούνται όμως από ορισμένους στον προφορικό ή στον γραπτό λόγο.

Επιπροσθέτως, σημειώνεται πως στην παθητική, όπως και στην ενεργητική φωνή υπάρχει μια μεγάλη κινητικότητα των ρημάτων από τη μια κατηγορία σε άλλη. Για παράδειγμα, στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο απαντάται συχνά η ρηματική μορφή *εξαρτάται* του ρήματος *εξαρτώμαι*, ο παρωχημένος εξακολουθητικός του ωστόσο, βρίσκεται σχηματισμένος *εξαρτιόταν(ε)*. Με το ίδιο σκεπτικό πολλοί ομιλητές αποφεύγουν να χρησιμοποιούν τον ρηματικό τύπο *θεωρούνταν* ή το *(ε)θεωρείτο*, αλλά προτιμούν τον τύπο *θεωριότανε* ή ακόμα *θεωρόταν* (Mackridge, 1990:275).

Στη *Νεοελληνική Γραμματική της Δημοτικής*, στην ανατύπωση της έκδοσης του ΟΕΣΒ του 1941 με διορθώσεις Α.Π.Θ., (1996) και στη Σχολική *Νεοελληνική Γραμματική* (1996) *Αναπροσαρμογή της μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, δίνεται το κλιτικό παράδειγμα για τα ρήματα σε -ούμαι/-άσαι με υποσημείωση στον αριθμό 2: «και

θυμούνταν». Τα ρήματα σε -ούμαι/-είσαι, τα εντάσσει στην κατηγορία: *Αρχαϊκή κλίση Παθητικής Φωνής*, ακολουθώντας το σχηματιστικό παράδειγμα: *στερούμουν, στερούσουν, στερούνταν, στερούμαστε, στερούσατε, στερούνταν*. Συμπληρώνει με τη διευκρίνιση ότι όμοια σχηματίζονται μερικά αποθετικά ρήματα (*εισηγούμαι, επικαλούμαι, μιμούμαι, προηγούμαι, συνεννοούμαι*) και μερικά από τα ρήματα που σχηματίζονται κατά το *λαλώ*, όταν έχουν παθητικό τύπο (*αποτελούμαι, αφαιρούμαι, εξαιρούμαι*) (ό.π.1996:172).

Τα ίδια αναγράφονται και στη *Νεοελληνική Γραμματική* του Τσολάκη (1988) Θεσσαλονίκη: Κώδικας, όπως και στη *Νεοελληνική Γραμματική της Ε' και Στ' Δημοτικού* του ίδιου.

Στη *Νεοελληνική Γραμματική* του Τσοπανάκη (1994), αναφέρεται η σύμπτωση γ' ενικού και γ' πληθυντικού για τα ρήματα σε -ούμαι/-είσαι.

Στη *Συνοπτική Νεοελληνική Γραμματική και Σύνταξη* του Χατζηβασιλείου (1995:72), δίνονται τα κλιτικά παραδείγματα (Εικόνα 6), με την υποσημείωση για τους αριθμούς 1 και 2 την ύπαρξη αντίστοιχων λόγιων τύπων: *εθεωρείτο, εθεωρούντο*. Στη διπλανή εικόνα παρατηρούμε τον τύπο *περιποιόμουν*, το κλιτικό παράδειγμα του οποίου παρουσιάζεται με τα μεταπλασμένα μορφήματα -ιόμουν/-ιόσουν/-ιόταν. Προφανώς ο τύπος εντάσσεται στις ειδικές περιπτώσεις των ρημάτων με το φωνήεν [i] πριν από το τέρμα (π.χ. *προσποιόταν, χρησιμοποιόταν*) (Μωυσιάδη & Κατσούδα, 2010).

Στην *Εφαρμοσμένη Γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικό* του Παπαναστασίου (2004:220), αναφέρεται πως η Β' τάξη των ρημάτων Β' συζυγίας τελειώνει σε -ούμαι/-άσαι/-άται και σε -ούμαι/-είσαι/-είται, δίνοντας τα κλιτικά παραδείγματα των εικόνων 7 & 8.

Παρατατικός
Οριστική
<i>θυμόμουν</i>
<i>θυμόσουν</i>
<i>θυμόταν</i>
<i>θυμόμαστε</i>
<i>θυμόσατε</i>
<i>θυμόνταν</i> ²

Εικόνα 5: Παρατατικός του ρ. *θυμάμαι/θυμούμαι* (Τριανταφυλλίδη, 1996:170)

Παρατατικός
Οριστική
<i>λυπόμουν</i>
<i>λυπόσουν</i>
<i>λυπόταν</i>
<i>λυπόμαστε</i>
<i>λυπόσατε</i>
<i>λυπόνταν</i>
Παρατατικός
Οριστική
<i>περιοποιόμουν</i>
<i>περιοποιόσουν</i>
<i>περιοπιόταν</i>
<i>περιοποιόμαστε</i>
<i>περιοποιόσατε</i>
<i>περιοπιόνταν</i>
Παρατατικός
Οριστική
<i>θεωρούμουν</i>
—
<i>θεωρούνταν</i> ¹
<i>θεωρούμαστε</i>
—
<i>θεωρούνταν</i> ²

Εικόνα 6: Παρατατικός των ρ. *λυπάμαι, περιποιούμαι, θεωρούμαι* (Χατζηβασιλείου, 1995:172)

Παρατατικός
<i>κινούμουν</i>
<i>κινούσουν</i>
<i>κινούνταν</i>
<i>κινούμαστε</i>
<i>κινούσατε</i>
<i>κινούνταν</i>

Εικόνα 7: Παρατατικός του ρ. *κινούμαι*

Ενεστώτας		Παρατατικός
Οριστική	Υποτακτική	Οριστική
θυμούμαι ¹	να θυμούμαι ¹	θυμόμουν
θυμάσαι	να θυμάσαι	θυμόσουν
θυμάται	να θυμάται	θυμόταν
θυμούμαστε	να θυμούμαστε	θυμόμαστε
θυμάστε	να θυμάστε	θυμόσαστε
θυμούνται	να θυμούνται	θυμόνταν ²

Εικόνα 8: Οριστική και Υποτακτική Εν. & Οριστική Παρατατικού του ρ. *θυμούμαι*

Αναφέρεται επίσης η αρχαϊκή κλίση παθητικής φωνής μέσω του κλιτικού παραδείγματος της 9^{ης} εικόνας, με το ωμέγα (-ω-) ως το θεματικό φωνήεν της κατάληξης, το οποίο δεν παρουσιάζεται σε καμία άλλη επιστημονική ή σχολική γραμματική (Παπαναστασίου, 2004:225).

Σύμφωνα με τον Παπαναστασίου (2004:225), η κρατική *Γραμματική του ΟΕΔΒ* δεν περιλαμβάνει τον παρατατικό επειδή «δεν πολυσυνηθίζεται». Ωστόσο αν και χρησιμοποιείται σπάνια, θα πρέπει να σχηματίζεται.

Παρατατικός
Οριστική
εγγυόμουν
εγγυόσουν
εγγυόταν
εγγυόμαστε
εγγυόσαστε
εγγυόνταν

Εικόνα 9: Παρατατικός του ρ. *εγγυόμαι*

Στη **Βασική Γραμματική της Σύγχρονης Ελληνικής**

Γλώσσας των Holton κ.ά. (2007), δίνεται η παρακάτω κλίση στις εικόνες 10 & 11 και αναγράφεται πως στον *Παρατατικό* της Παθητικής οι τύποι στις παρενθέσεις κανονικά δε χρησιμοποιούνται για το *θεωρώ*. Υπάρχουν όμως, ποικίλα άλλα ρήματα, συμπεριλαμβανομένων των αποθετικών, τα οποία έχουν κανονικά τύπους 1^{ου} και 2^{ου} προσώπου πληθυντικού, π.χ. *στερώ*, *ασχολούμαι*, *μιμούμαι*, *προσποιούμαι*. Τέτοια ρήματα είναι δυνατόν να έχουν το επιπρόσθετο φωνήεν -α στο πρώτο και το δεύτερο πρόσωπο ενικού, όπως τα ρήματα της πρώτης συζυγίας (Holton κ.ά., 2007:143).

Παθητική	Παθητική
(θεωρούμουν)	(θεωρούμασταν)
(θεωρούσουν)	(θεωρούσασταν)
θεωρούνταν(ε)	θεωρούνταν(ε)

Εικόνες 10 & 11: Παρατατικός του ρ. *θεωρούμαι* (Holton, 2007:143 & Holton, 2016:141)

Παρατατικός
κοιμόμουν(α)
κοιμόσουν(α)
κοιμόταν(ε)
κοιμόμασταν
κοιμόσασταν
κοιμόνταν(ε)/κοιμόντουσαν

Στη συνέχεια υπάρχει ξεχωριστό κεφάλαιο με τίτλο *Ρήματα β' συζυγίας με Παθητική μόνο*, όπως τα ρήματα *θυμάμαι, κοιμάμαι, λυπάμαι και φοβάμαι*. Και σημειώνεται πως οι καταλήξεις του Παρατατικού είναι ίδιες με εκείνες του Παρατατικού της Παθητικής των ρημάτων της Α' συζυγίας, με τη διαφορά ότι το τρίτο πληθυντικό πρόσωπο έχει τύπους που τονίζονται μόνο στη λήγουσα (Holton κ.ά.,

Εικόνα 12: Παρατατικός του ρ. *κοιμάμαι* (Holton κ.ά., 2007:145)

Στη *Σύγχρονη Πρακτική Γραμματική* της Κατσούδα

(2018:192), παρουσιάζονται τα παρακάτω κλιτικά παραδείγματα, όπου δίνονται και οι διευκρινίσεις: *(Όπως το λυπάμαι κλίνονται τα ρήματα θυμάμαι και κοιμάμαι. Δε διαθέτουν σχηματισμούς Ενεργητικής Φωνής. /Σε επισημότερο περιβάλλον χρησιμοποιούμε τους τύπους του Ενεστώτα λυπούμαι και λυπούμαστε.)*

ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ
στερούμουν
στερούσουν
στερούνταν, στερείτο
στερούμασταν,
στερούμαστε
στερούσασταν,
στερούσαστε
στερούνταν, στερούντο

Εικόνα 13: Παρατατικός του ρ. *στερούμαι* (Κατσούδα, 2007:192)

ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ
συναρτόμουν(α)
συναρτόσουν(α)
συναρτόταν(ε), συναρτάτο
συναρτόμασταν, συναρτόμαστε

συναρτόσασταν, συναρτόσαστε
συναρτόνταν, συναρτώντο

Εικόνα 14: Παρατατικός του ρ. *συναρτώμαι* (Κατσούδα, 2007:192)

ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ
λυπόμουν(α) λυπόσουν(α)
λυπόταν(ε) λυπόμασταν, λυπόμαστε
λυπόσασταν, λυπόσαστε λυπόντουσαν, λυπούνταν, λυπόνταν

Εικόνα 15: Παρατατικός του ρ. *λυπούμαι* (Κατσούδα, 2007: 192).

Ο Μηνάς (2008:124), επισημαίνει πως στη Β' συζυγία, στον Ενεστώτα, υπάρχουν δύο σειρές καταλήξεων: *-ίμαι* και *-ούμαι* για ρήματα λόγιας προέλευσης και μάλιστα παρασύνθετα, δηλαδή παράγωγα από σύνθετα ονόματα, π.χ. *οδηγούμαι*, *πληροφορούμαι*. Θεωρεί πως κάποτε σχηματίζονταν αναλογικοί τύποι, π.χ. *οδηγιούνται* (ίσως από ρήματα σε *-ίομαι*, π.χ. *κυλίομαι*, *σειίομαι* + *-ούμαι*, με επίδραση των *-είσαι*, *-είται*). Ο Παρατατικός σχηματίζεται με τις καταλήξεις: *-όμουν*, *-όσουν*, *-ούνταν* (αλλά και λόγιο *-είτο*), *-ιούμασταν*, *-ίεστε/-ιόσασταν*, *-ούνταν/-ιούνταν*, π.χ. *πληροφοριόταν* (γ' εν.) *-πληροφορούνταν* (γ' εν. και γ' πληθ.).

Η χρήση των τύπων σε *-είτο* του Παρατατικού, π.χ. *οδηγείτο*, *(ε)πληροφορείτο* παρουσιάζει όλο και πιο ευρεία χρήση (Μηνάς, 2008:125).

Στη *Γραμματική της Νέας Ελληνικής* των Κλαίρη κ.ά. (1999) και (2004:386), όπως και στη *Συνοπτική Γραμματική της Νέας Ελληνικής* των Κλαίρη κ.ά. (2007:514) στην ενότητα Το Ρηματικό Σύστημα, υπάρχει η υποσημείωση ότι η χρήση μορφολογικών τύπων όπως π.χ. *θεωρούσουν* ή *θεωρούσατε*, ιδίως για λέξεις λογιότερης χροιάς (π.χ. *θεωρώ*, *παρακινώ*, *ενεργετώ* κ.λπ.), αποφεύγονται από πολλούς ομιλητές, οι οποίοι προτιμούν να χρησιμοποιούν (Εικόνα 16) στη θέση τους, κυρίως

στον γραπτό λόγο, λόγιους μορφολογικούς τύπους (εθεωρείσο, εθεωρείτο, εθεωρείσθε, εθεωρούντο κ.ά.). Το ίδιο παρατηρείται (λιγότερο) στο α' πληθυντικό πρόσωπο του Ενεστώτα, όπου αρκετοί ομιλητές χρησιμοποιούν τον τύπο θεωρούμεθα αντί του θεωρούμαστε.

-ούμουν(α)
-ούσουν(α)
-ούνταν
-ούμασταν/-ούμαστε
-ούσασταν/-ούσαστε
-ούνταν(ε)
(θεωρούμουν)

Εικόνα 16:
Παρατατικός του ρ.
θεωρούμαι (Κλαίρη
κ.ά., 1999 &
2007:514)

Στη *Συνοπτική Γραμματική της Νέας Ελληνικής* του Κέντρου Λεξικολογίας Ε.Π.Ε. Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε., των Κλάρη & Μπαμπινιώτη (2015), δίνεται το διπλανό παράδειγμα για τα ρήματα σε -ούμαι/-είσαι (Εικόνες 16 & 17) στον Παρατατικό ενώ απουσιάζουν από τον συγκεντρωτικό πίνακα κλιτικών παραδειγμάτων τα ρήματα σε -ούμαι/-άσαι και αυτά σε -ώμαι.

Υπάρχει κι εδώ η ίδια διεκρινιστική υποσημείωση ότι η χρήση μορφολογικών τύπων όπως λ.χ. θεωρούσουν ή θεωρούσαστε, ιδίως για λέξεις λογιότερης χροιάς (π.χ. θεωρώ, παρακινώ, ευεργετώ κ.τ.ό.), αποφεύγονται από πολλούς ομιλητές, οι οποίοι προτιμούν να χρησιμοποιούν στη θέση τους-ιδίως στον γραπτό λόγο- λόγιους μορφολογικούς τύπους (εθεωρείσο, εθεωρείτο, εθεωρείσθε κ.ά.). Το ίδιο παρατηρείται (λιγότερο) στο α' πληθ. πρόσωπο του ενεστώτα, όπου αρκετοί ομιλητές χρησιμοποιούν τον τύπο θεωρούμεθα αντι του θεωρούμαστε (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2015:193).

θεωρ	-ούμουν(α) ²⁷
	-ούσουν(α)
	-ούνταν
	-ούμασταν
	/-ούμαστε
	-ούσασταν
	/-ούσαστε
	-ούνταν(ε)

Εικόνα 17:
Παρατατικός του ρ.
θεωρούμαι (Κλαίρη κ.ά.
2015:207)

Στη *Γραμματική Της Ελληνικής Γλώσσας* των Holton & Mackridge, Φιλιππάκη –Warburton (2016:141-142), ο παθητικός Ενεστώτας αποτελείται από το μη συνοπτικό θέμα με τις προσωπικές καταλήξεις, οι οποίες διαφέρουν από εκείνες των ρημάτων της πρώτης συζυγίας. Το θεματικό φωνήεν της κατάληξης, το οποίο φέρει πάντοτε τον τόνο, είναι ου ή ει ανάλογα με το πρόσωπο (θεωρούμαι, θεωρείσαι, θεωρείται, θεωρούμαστε, θεωρείστε θεωρούνται).

Αναφορικά με τον Παρατατικό, πολλά ρήματα αυτής της ομάδας δε διαθέτουν πλήρες σύνολο τύπων σε κανονική χρήση για τον παθητικό Παρατατικό. Οι τύποι του 1^{ου} και του 2^{ου} προσώπου δε χρησιμοποιούνται συχνά για το θεωρώ. Για το 3^ο πρόσωπο των ρημάτων αυτών υπάρχουν και κάποιοι λόγιοι τύποι, οι οποίοι μπορεί να παίρνουν αύξηση: (ε)θεωρείτο (ενικός), (ε)θεωρούντο (πληθυντικός). Μερικά ρήματα της ομάδας Β τα οποία, παρ' όλα αυτά, απαντούν συχνά στον Παθητικό Παρατατικό είναι τα εξής: δικαιολογώ, στερώ και τα αποθετικά απολογούμαι, αρκούμαι,

ασχολούμαι, διανοούμαι, μιμούμαι, προσποιούμαι. Αυτά τα ρήματα μπορεί όμως να έχουν και ένα επιπλέον φωνήεν -α (1^ο και 2^ο πρόσωπο ενικού) και ένα εναλλακτικό 1^ο και 2^ο πρόσωπο πληθυντικού σε -ούμαστε/-ούσαστε, όπως και οι άλλοι παθητικοί τύποι Παρατατικού.

7.7.2 ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ

Εν.	1 φοβόμουν(α)	Πληθ.	1 φοβόμασταν/φοβόμαστε
	2 φοβόσουν(α)		2 φοβόσασταν/φοβόσαστε
	3 φοβόταν(ε)		3 φοβόνταν(ε)/φοβόντουσαν

Οι καταλήξεις, μαζί με τις αντίστοιχες των εναλλακτικών τύπων, είναι ίδιες μ' εκείνες του παθητικού παρατατικού των ρημάτων της πρώτης συζυγίας, με τη διαφορά ότι για την ομάδα αυτή το 3ο πρόσωπο πληθυντικού έχει μόνο τους τύπους που τονίζονται στις καταλήξεις (βλ. Ενότητα 7.2.2.2).

Εικόνα 18: Παρατατικός του ρ. *φοβάμαι* (Holton κ.ά., 2016:147)

Οι παραπάνω καταλήξεις, αντιστοιχούν σε ομάδα τεσσάρων ρημάτων που διαθέτουν μόνο παθητικούς τύπους και είναι παρόμοια με τα ρήματα της Β' συζυγίας ως προς το ότι οι μη συνοπτικοί τύποι τους τονίζονται στις καταλήξεις, παρόλο που οι πραγματικές καταλήξεις τους είναι διαφορετικές από τις καταλήξεις και των δύο ομάδων των οξύτονων ρημάτων (*φοβάμαι, θυμάμαι, κοιμάμαι, λυπάμαι*) (Holton κ.ά. 2016:146-147).

Αναφορικά με τα ρήματα σε -ώμαι επισημαίνεται πως ο παθητικός Παρατατικός του ρήματος π.χ. *αποσπώμαι* έχει κατά κανόνα τους ίδιους τύπους με τον Παρατατικό του ρήματος *φοβάμαι* (Holton κ.ά., 2016:136).

Η Ράλλη στο βιβλίο της *Μορφολογία* (2016:136-137), κάνει αναφορά σε κάποια ρήματα που προέρχονται από εκείνα της αρχαίας δεύτερης συζυγίας συνηρημένων ρημάτων, όπως π.χ. τα *θεωρώ, διαιρώ, αντιστοιχώ, πολιορκώ, φιλοσοφώ* κτλ., εμφανίζουν πολλές ομοιότητες στην κλίση με τα υπόλοιπα ρήματα της δεύτερης κλιτικής τάξης, όμως παρουσιάζουν και κάποιες διαφορές, ιδιαίτερα στον ενεστώτα και στον παρατατικό της ενεργητικής φωνής. Για παράδειγμα, διατηρούν μέχρι και τώρα αρχαίζοντα στοιχεία κλίσης, και σε κάποια παραδείγματα υπάρχουν κενά.

Πίνακας 1
Παρατατικός
διαρ-ούμουν
διαρ-είτο
διαρ-ούμασταν
διαρ-ούντο

Εικόνα 19: Παρατατικός του ρ. *διαιρούμαι*⁴ (Ράλλη 2016:137).

Στη *Σύγχρονη Γραμματική για όλους* του Γ. Μπαμπινιώτη (2017), παρουσιάζεται στην Ενότητα 4, *Μορφολογία του Ρήματος*, το κλιτικό παράδειγμα σε -ούμαι/-είσαι/-είται (Εικόνα 20).

Πριν το κλιτικό παράδειγμα, γίνεται αναφορά στο σύστημα καταλήξεων του Μεσοπαθητικού Παρατατικού, το οποίο αποκλίνει από το σύστημα καταλήξεων των παρελθοντικών δομών. Θεωρεί πως ήδη παρατηρείται κάποια τάση προσαρμογής στο επικρατούν σύστημα (-α, -ες, -ε, -άμε, -άτε, -αν), που εξυπηρετεί διπλό σκοπό: από τη μια, τη μερική (σε ορισμένα πρόσωπα) προσαρμογή στο επικρατούν σύστημα και από την άλλη, τη δημιουργία ανοιχτής συλλαβής στην κατάληξη (να λήγει δηλ. σε φωνήεν -να, -νε, όχι σε σύμφωνο -ν). Έτσι, παράλληλα προς τους αρχικούς τύπους που χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά στον γραπτό λόγο, στον προφορικό λόγο χρησιμοποιούνται πολύ οι παρεκτεταμένοι τύποι, οι προσαρμοζόμενοι προς το γενικότερο σύστημα (Μπαμπινιώτης, 2017:160).

Β ² ΣΥΖΥΓΙΑ
θεωρ-ούμουν(α)
θεωρ-ούσουν(α)
θεωρ-ούνταν / -είτο
θεωρ-ούμασταν / -ούμαστε
θεωρ-ούσασταν / -ούσαστε
θεωρ-ούνταν

Εικόνα 20: Παρατατικός του ρ. *θεωρούμαι* (Μπαμπινιώτης 2017:161)

⁴ Οι τύποι *διαιρούσαν* και *διαιρούσασταν* δεν είναι αποδεκτοί από όλους τους φυσικούς ομιλητές.

2.1.1. Σχολική Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού

Η σχολική Γραμματική των Φιλιππάκη- Warburton, Γεωργιαφέντη, Κότζογλου & Λουκά (2011), αποτελούσε νέα πρόταση για την περιγραφή και τη διδασκαλία της Ελληνικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και περιλάμβανε στοιχεία που αφετηρία τους είχαν τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογικής έρευνας των τελευταίων 60 ετών για τη Γραμματική της Ελληνικής. Σε κάποια σημεία όμως υιοθετούνται πιο παραδοσιακές αναλύσεις. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ., περιλαμβάνονται δύο επιπλέον επίπεδα περιγραφής της γλώσσας και υπάρχει εκτεταμένη εικονογράφηση. Το βιβλίο χωρίζεται σε πέντε μέρη: *πραγματολογία / γλωσσική χρήση, φωνολογία και γραφή / κλιτική μορφολογία / σύνταξη / παραγωγική μορφολογία-σύνθεση-σημασιολογία* (Γεωργιαφέντης κ.ά., 2011:77).

Οι σύγχρονες εξελίξεις, οδήγησαν στη δημιουργία νέας γραμματικής αντίληψης (*επικοινωνιακή γραμματική*), στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές θα πρέπει να μαθαίνουν πώς να σχηματίζουν και να επιλέγουν γραμματικά ορθές δομές και πώς να τις χρησιμοποιούν σωστά για την επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων (Τσιτσανούδη & Μήτση, 2016).

Ο Καβουκόπουλος (2015), αναφέρει πως η Γραμματική του Δημοτικού καινοτομεί στους κλιτικούς πίνακες, εμφανίζοντας ως κλιτική ταξινόμηση τις εγκλίσεις, όπως ο Παρατατικός που γίνεται υποκατηγορία της Οριστικής Έγκλισης. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αντίστοιχα κλιτικά παραδείγματα ρημάτων Β΄ συζυγίας, Β2 τάξης.

Δίνεται το κλιτικό παράδειγμα ρήματος σε *-ούμαι* στον Χρόνο Παρατατικό (Εικόνα 1). Εκτός από το γ΄ ενικό και γ΄ πληθυντικό στα υπόλοιπα πρόσωπα υπάρχουν αγκύλες και στο κάτω μέρος της σελίδας αναγράφεται με υποσημείωση πως οι τύποι αυτοί δε χρησιμοποιούνται συχνά. Για τα ρήματα σε *-ώμαι*, δεν υπάρχει καμία αναφορά.

Όσον αφορά τα ρήματα σε *-άμαι*, δίνονται μόνο οι παρακάτω πληροφορίες (Εικόνα 2), με το κλιτικό παράδειγμα να απουσιάζει από τον συγκεντρωτικό πίνακα με τα υπόλοιπα ρήματα.

Ενεστώτας	Παρατατικός
θεωρούμαι	[θεωρούμουν] ¹
θεωρείσαι	[θεωρούσουν]
θεωρείται	θεωρούνταν(ε)
θεωρούμαστε	[θεωρούμασταν]
θεωρείστε	[θεωρούσασταν]
θεωρούνται	θεωρούνταν(ε)

Εικόνα 1: Ενεστώτας και Παρατατικός του ρ. *θεωρούμαι* (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2016: 152)

Τα ρήματα *κοιμάμαι, ληπάμαι, φοβάμαι* και *θυμάμαι* ακολουθούν τον σχηματισμό των ρημάτων της Β' συζυγίας – Τάξης 2, αλλά διαφέρουν σε αρκετούς τύπους του ενεστώτα και παρατατικού οριστικής (και της υποτακτικής):

Π.χ. *κοιμάμαι – κοιμάσαι – κοιμάται – κοιμόμαστε – κοιμάστε – κοιμούνται
κοιμόμουν – κοιμόσουν – κοιμόταν – κοιμόμασταν – κοιμόσασταν – κοιμούνταν*

Εικόνα 2: Ενεστώτας και Παρατατικός του ρ. *κοιμάμαι* (Γεωργιαφέντης κ.ά. 2016: 153)

Η σύγχρονη σχολική Γραμματική μπορεί να βασίζεται στις αρχές της τυποποίησης της παλαιότερης σχολικής Γραμματικής Τριανταφυλλίδη, αλλά περιγράφει μια γλωσσική πραγματικότητα που διαφοροποιείται σε αρκετά σημεία. Στην περίπτωση του μεσοπαθητικού Παρατατικού, το κλιτικό παράδειγμα εντάσσεται στις κατηγορίες κλίσης με ένδειξη χαμηλής συχνότητας χρήσης του α' και β' προσώπου, ενώ στη Γραμματική Τριανταφυλλίδη είναι περιθωριακό και παρατίθεται μόνο σε σημείωση, με την ένδειξη «*αρχαϊκή κλίση παθητικής φωνής*».

2.1.2. Σχολική Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α΄, Β΄ & Γ΄ Γυμνασίου

Αναφορικά με τον Χατζησαββίδη, (2010:680), και σύμφωνα με το «Συμπληρωματικές προδιαγραφές για τη συγγραφή της Γραμματικής της Νεοελληνικής Γλώσσας» (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2003, 95-7), τίθενται όροι, οι οποίοι παραπέμπουν σε μια σύγχρονων προδιαγραφών Γραμματική, η οποία θα πρέπει να περιλαμβάνει εκτός των άλλων και κεφάλαιο για τη φωνολογία, για τη σύνταξη, για την κειμενολογία-υφολογία και την πραγματολογία. Δηλαδή, να κάνει αναφορά στις σημαντικότερες μορφοσυντακτικές πολυτυπίες οι οποίες να συνδέονται με τα επίπεδα ύφους στα οποία κυρίως ανήκουν και να δίνεται προσοχή στη σύνδεση των γλωσσικών τύπων με τη χρήση.

Η Γραμματική αυτή θα είχε τις προδιαγραφές μιας Γραμματικής σύγχρονου τύπου που θα περιείχε όλα τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης με αναφορά στην ποικιλία της γλώσσας και με προσθήκη στοιχείων που θα προέρχονταν από τη νεότερη έρευνα πάνω στη Νέα Ελληνική. Θα ήταν μια Γραμματική δεμένη με την ελληνική παράδοση της σχολικής Γραμματικής με δομή, ορολογία και χαρακτηριστικά που να μην τη διαφοροποιούν πολύ από την ισχύουσα από το 1976 Γραμματική (Χατζησαββίδης, 2010:680).

Τα ρήματα της Β΄ συζυγίας, Β2 τάξης παρουσιάζονται ως εξής στο σχολικό εγχειρίδιο της Γραμματικής του Γυμνασίου:

2.1.2.1. Ρήματα σε -ώμαι

Στην Παθητική φωνή, γίνεται αναφορά των ρημάτων σε -ώμαι καθώς ορισμένα ρήματα σχηματίζουν πολύ συχνά την οριστική και την υποτακτική του Ενεστώτα με τύπους των ρημάτων της αρχαίας ελληνικής. Δε δίνεται όμως το κλιτικό παράδειγμα του Παρατατικού.

Αναφέρονται τα ρήματα *απατώμαι*, *αποπειρώμαι*, *διασπώμαι*, *διερωτώμαι*, *εγγνώμαι*, *εξαρτώμαι* (αλλά και *εξαρτιέμαι*), *ηττώμαι*, *καταχρώμαι*, *περιπλανώμαι* (αλλά και *περιπλανιέμαι*), *τιμώμαι*.

Κλιτικό παράδειγμα:

Εγγύομαι
Εγγυάσαι
Εγγυάται
Εγγυώμεθα/ Εγγυόμαστε
Εγγυάσθε/- άστε
Εγγυώνται

Εικόνα 1: Ενεστώτας του ρ. *εγγύομαι* (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009:88)

2.1.2.2. Παρατατικός Ρημάτων σε –ούμαι/-είσαι/-είται

Ο Παρατατικός δεν είναι πολύ συνηθισμένος στον λόγο και δεν εμφανίζει συχνά δευτέρους τύπους.

Οι τύποι του γ' ενικού και πληθυντικού σε -ούντανε χρησιμοποιούνται σε οικείο ύφος. Οι τύποι του α' και β' πλ. σε -ούμαστε και -ούσαστε είναι σπάνιοι και χρησιμοποιούνται κυρίως από ομιλητές προερχόμενους από τη νότια Ελλάδα. Τέλος, οι τύποι του α' και β' ενικού σε -ούμουνα, -ούσουνα αντίστοιχα χρησιμοποιούνται σε οικείο και λαϊκό ύφος.

Σε πολύ τυπικό ύφος χρησιμοποιούνται και ο τύπος εθεωρείτο για το γ' ενικό και εθεωρούντο για το γ' πληθυντικό πρόσωπο

(Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009:91-92).

Παρατατικός	θεωρούμουν
	θεωρούσουν
	θεωρούνταν(ε)
	θεωρούμασταν/-τε
	θεωρούσασταν/-τε
	θεωρούνταν(ε)

Εικόνα 3: Παρατατικός του ρ. *θεωρούμαι* (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009:90).

2.1.2.3. Παρατατικός Ρημάτων σε –άμαι/-άσαι-άται

Ο Παρατατικός παρουσιάζει σε όλα τα πρόσωπα τουλάχιστον δύο τύπους (βλ. κλίση). Οι τύποι σε -όμουν, -όσουν κτλ. χρησιμοποιούνται σε τυπικό, ουδέτερο, αλλά και οικείο ύφος. Οι τύποι του ενικού σε -όμouνα, -όσουνα, -ότανε, του α' πληθυντικού σε -ούμασαν και του γ' πληθυντικού σε -όντανε, -ούντανε και -όντουσαν χρησιμοποιούνται σε οικείο και λαϊκό ύφος, καθώς και σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας.

Τέλος, πολύ σπάνια και κυρίως από ομιλητές προερχόμενους από τη νότια Ελλάδα, χρησιμοποιούνται στο α' και β' πληθυντικό πρόσωπο οι τύποι σε -όμαστε και -όσαστε.

Σύμφωνα με το *θυμάμαι/θυμούμαι* κλίνονται τα ρήματα *φοβάμαι/-ούμαι*, *κοιμάμαι/-ούμαι*, *λυπάμαι/-ούμαι*. (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009:94).

Παρατατικός	θυμόμουν(α) θυμόσουν(α) θυμόταν(ε) θυμόμασαν/-τε θυμόσασαν/-τε θυμούνταν(ε)
-------------	--

Εικόνα 2: Παρατατικός του ρ. *θυμούμαι / θυμάμαι*
(Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2009:92)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ. & ΒΙΒΛΙΑ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.1. Α.Π.Σ., Δ.Ε.Π.Π.Σ. για τη Γλώσσα

<http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

Στη χώρα μας, το 2001, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)* και τα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)*, όπου εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, με την οποία αναδομείται το περιεχόμενο των διδασκόμενων ανεξάρτητων μαθημάτων στη βάση ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της διδασκόμενης ύλης (Μπαμπάλης, 2018:77-78). Μέσω του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π.Σ. θεσμοθετείται πλέον επίσημα η *κειμενοκεντρική προσέγγιση* στο Δημοτικό σχολείο, ενώ εγκαταλείπεται, θεωρητικά τουλάχιστον, η παραδοσιακή *γραμματοκεντρική προσέγγιση* (Ιορδανίδου, 2003).

3.1.1. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση

Η δημιουργία νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) αποτέλεσε κοινή επιθυμία των κρατών –μελών της ΕΕ για εναρμόνιση με τις αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης σε θέματα ΠΣ. Για την Ελλάδα πιο συγκεκριμένα, το έργο ύστερα από πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και σημερινού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εντάχθηκε το 2010 στο ΕΣΠΑ στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος *Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση* και ειδικότερα στην Πράξη *Νέο Σχολείο* (Σχολείο 21^{ου} αιώνα). Το νέο ΠΣ για τη γλώσσα αποτελεί μια προοδευτική εξέλιξη των προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, κ.ά., 2015:55-56).

3.1.2. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (Α.Π.Σ.)

Σύμφωνα με τον γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της Γλώσσας, ο μαθητής επιδιώκει να μάθει να χειρίζεται όσο τον δυνατόν καλύτερα την Ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί, να τη διαβάζει, να τη γράφει με άνεση, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία του.

3.4. Βιβλία Δασκάλου Δημοτικού

(Διδακτική Μεθοδολογία & Διδασκαλία Ρημάτων Β΄ Συζυγίας)

Οι δραστηριότητες οι σχετικές με τη Γραμματική (μορφολογία και σύνταξη) που προτείνονται σε κάθε βιβλίο γλώσσας του Δημοτικού, απορρέουν από τα κείμενα των εγχειριδίων εφόσον, σύμφωνα με τις αρχές της *λειτουργικής – επικοινωνιακής* προσέγγισης, μόνο μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι μαθητές συνειδητοποιούν τη *λειτουργία* των στοιχείων του γλωσσικού συστήματος.

Η παραπάνω πορεία συνειδητοποίησης έχει ήδη ξεκινήσει από την Α΄ Δημοτικού, όπου οι μαθητές αρχίζουν, με διαισθητικό τρόπο, να εξοικειώνονται με τη λειτουργία των βασικότερων γραμματικών φαινομένων. Στη Β΄ τάξη, οι μαθητές εμπλουτίζουν τη γραμματική τους γνώση με νέα γραμματικά φαινόμενα, ενώ γίνεται χρήση και κάποιων στοιχείων μεταγλώσσας. Στη Γ΄ τάξη, στη μέχρι τώρα κυρίως διαισθητική γνώση, προστίθεται σ' ένα βαθμό η τυπική γνώση της γραμματικής συνοδευόμενη από τη χρήση μεταγλώσσας. Στη Δ΄ τάξη, η διαισθητική προσέγγιση είναι η αρχική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων, ενώ η τυπική γνώση της γραμματικής και η χρήση της κατάλληλης μεταγλώσσας γίνονται βασικά στοιχεία της γραμματικής «καλλιέργειας» των μαθητών. Γι' αυτό, και σ' αυτή την τάξη γίνεται ρητή παρουσίαση και ταξινόμηση των γραμματικών φαινομένων της Νέας Ελληνικής, με τη χρήση της αντίστοιχης ορολογίας.

Παρακάτω ακολουθεί η παρουσίαση των βιβλίων δασκάλου όλων τάξεων του Δημοτικού όπου διαφαίνεται η πρώτη επαφή των μαθητών με τα Ρήματα Β΄ συζυγίας (και Β2 τάξης), στην οποία μεταβαίνουν σταδιακά από την Α΄ συζυγία. Επίσης, παρουσιάζεται ο Παρατατικός Χρόνος καθώς και η συχνότητα εμφάνισης του συγκεκριμένου γραμματικού φαινομένου έως και την τελευταία τάξη.

3.4.1. Βιβλίο Δασκάλου Α΄ Δημοτικού

Οι μαθητές από την Α΄ Δημοτικού πραγματεύονται γραμματικά φαινόμενα όπως τα Ρήματα, οι Χρονικές Βαθμίδες, οι Χρόνοι των ρημάτων, η Ενεργητική και η Παθητική φωνή, καθώς και οι καταλήξεις της Α΄ συζυγίας.

Εισάγονται για πρώτη φορά, πιο συστηματικά, στα παραπάνω φαινόμενα καθώς και στην απλή προτασιακή δομή Υ-Ρ. Για παράδειγμα, στην 5^η ενότητα με τίτλο *Σκανταλιές*, οι μαθητές εξοικειώνονται με την έννοια του ενεργητικού ρήματος, με την αναγνώριση και γραφή του ενικού του ρήματος *είμαι*. Έτσι, με διαισθητικό τρόπο έρχονται σε επαφή με την ορθογραφία των ρηματικών καταλήξεων *-ει* και *-μαι*.

Στην 9^η Ενότητα *Ο κόσμος των βιβλίων*, γίνεται εξάσκηση στη χρήση του Παρατατικού και συγκεκριμένα στην ορθογραφία του ενικού αριθμού του ρήματος *είμαι*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η 9^η Θεματική Ενότητα, *Ο κόσμος των βιβλίων*, στο κεφάλαιο «*Να σας διαβάσω;*» όπου περιέχεται ένα εκτενές απόσπασμα από το Γαϊτανάκι της Ζωρζ Σαρή. Εκεί οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν το κείμενο και εξασκηθούν προφορικά στον χρόνο Παρατατικό. Το ίδιο γίνεται και με άσκηση στο Τ.Ε. (τετράδιο εργασιών) β΄ τεύχος σσ. 63, όπου τα παιδιά, καλούνται να μεταφέρουν τα ρήματα του κειμένου *Η καφέ Αρκούδα*, στον Παρατατικό, στο κατάλληλο πρόσωπο.

Στην ίδια θεματική ενότητα, *Ο κόσμος των βιβλίων*, στο 1^ο κεφάλαιο με τίτλο *Στη Βιβλιοθήκη*, σσ.60-62, οι μαθητές επεξεργάζονται διαισθητικά δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ρήματα Β΄ συζυγίας, Ενεργητικής Φωνής, όπως *περπατώ, κοιτώ, ξεκινώ, σταματώ, συναντώ, ρωτώ, οδηγώ, μιλώ, απαντώ*. Ωστόσο, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση γενικά στον σχηματισμό και στη χρήση του χρόνου Αορίστου και λιγότερο του Παρατατικού.

Στην ίδια ενότητα, στο κεφάλαιο *Αρχαίοι Μύθοι*, σσ. 78 Τ.Ε., ασκούνται στον σχηματισμό προτάσεων με ρήματα Β΄ συζυγίας, Ενεργητικής Φωνής, στον Παρατατικό π.χ. *κουβαλούσαν, κολυμπούσε*. Στη σσ. 79 Τ.Ε., εξασκούνται ορθογραφικά με ρήματα Παθητικής φωνής στο α΄ και γ΄ ενικό πρόσωπο και στο γ΄ πληθυντικό Α΄ συζυγίας όπως *κρύβονται, έρχονται, ντρέπονται, ακούγεται, φτερνίζονται* καθώς και Β΄ συζυγίας όπως *φοβούνται, κοιμάται, κουνιέται* στον Ενεστώτα.

3.4.2.Βιβλίο Δασκάλου Β΄ Δημοτικού

Στην τάξη αυτή χρησιμοποιείται ελάχιστη μεταγλώσσα, εφόσον στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τη δομή της γλώσσας διαισθητικά, μέσα από άφθονα παραδείγματα, με απώτερο σκοπό να τη χρησιμοποιούν αποτελεσματικά κατά την επικοινωνία. Ο τρόπος συνειδητοποίησης του γραμματικού κανόνα στις δραστηριότητες του εγχειριδίου, είναι κατά κύριο λόγο επαγωγικός: δίνονται παραδείγματα στα οποία ο μαθητής καλείται να παρατηρήσει, προκειμένου στη συνέχεια να εξαγάγει – και ενίοτε να διατυπώσει- μόνος του τον κανόνα.

Στην 20^η Ενότητα *Ποιος είναι; Τι κάνει;* (σσ. 41) γ΄ τεύχος Β.Μ., τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν το κλιτικό παράδειγμα του Παρατατικού των ρημάτων Α΄ και Β΄ συζυγίας με τη βοήθεια των τύπων που υπάρχουν στο κείμενο μιας συνέντευξης της προηγούμενης σελίδας. Αντίστοιχα στο Τ.Ε., σσ. 48, επεξεργάζονται ρήματα Β΄ συζυγίας και των δύο τάξεων (π.χ. *γελώ, κινώ*), σε χρόνο Ενεστώτα ενώ στις σελίδες 54-56, εξασκούνται στον Παρατατικό χρόνο σε ρήματα και Α΄ και Β΄ συζυγίας Ενεργητικής Φωνής και των δύο τάξεων.

3.4.3. Βιβλίο Δασκάλου Γ΄ Δημοτικού

Στην τάξη αυτή μόνο τρεις ενότητες πραγματεύονται γραμματικά φαινόμενα αναφορικά με τα Ρήματα (*Ενεργητική & Παθητική Φωνή και Συζυγίες*). Συγκεκριμένα στην 6^η ενότητα *Πολιτείες ντυμένες στα λευκά*, οι μαθητές διδάσκονται τις Χρονικές Βαθμίδες, τον Αόριστο & τον Παρατατικό Ενεργητικής Φωνής. Στην 9^η *Άνθρωποι και μηχανές*, δίνεται έμφαση μόνο στον Παρατατικό Ε.Φ. και στην 11^η *Ήταν μια φορά...*, γίνεται εμπέδωση Παρατατικού & Αορίστου.

Στην ενότητα *Πολιτείες ντυμένες στα λευκά*, σσ. 57, στη δραστηριότητα 3, οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν κάποια από τα ρήματα β΄ συζυγίας, ενεργητικής φωνής (*προχωρώ, αναζητώ, μπορώ*) του κειμένου στον Παρατατικό.

Στην ενότητα *Ήτανε μια φορά...* στο Τ.Ε., σσ. 36, στο β΄ τεύχος, γίνεται διάκριση Παρατατικού –Αορίστου μέσω μιας δραστηριότητας συμπλήρωσης κενών από μια ιστορία με τίτλο: *Το ραφτόπουλο θυμάται τον παππού του*. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα περιλαμβάνει μόνο δύο ρήματα Β΄ συζυγίας Ε.Φ.

3.4.4. Βιβλίο Δασκάλου Δ΄ Δημοτικού

Σ' αυτή την τάξη τα γραμματικά φαινόμενα που πρέπει να διδαχθούν είναι περισσότερα και οι γραμματικές ανωμαλίες αρκετές. Γι' αυτόν τον λόγο, οι κανόνες δίνονται διατυπωμένοι – συνήθως μαζί με τις εξαιρέσεις τους. Ομοίως, για τη μεγαλύτερη αισθητοποίηση του γλωσσικού συστήματος από τους μαθητές, προτείνεται η οπτική παρουσίαση των βασικών σχημάτων κλίσης των κλιτών μερών του λόγου.

Οι μαθητές εξασκούνται με τους χρόνους των ρημάτων και συγκεκριμένα με τον Παρατατικό σε τρεις ενότητες, 1^η *Ένα ακόμα σκαλί* όπου διδάσκεται ο Παρατατικός, η 2^η *Ρώτα το νερό... τι τρέχει*, όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με ρήματα Β' συζυγίας α' τάξης στον Παρατατικό Ε.Φ. (π.χ. *κυλάω-ώ*) και τέλος στην 6^η ενότητα *Ιστορίες παιδιών* με τον Παρατατικό ρημάτων α' συζυγίας στην Π.Φ.

Στη 2^η ενότητα, στην υποενότητα με τίτλο *Ρώτα το νερό τι τρέχει*, σσ. 37 & 38, γραμματικός στόχος είναι τα συνηρημένα σε *-άω/-ώ*. Τέσσερις ασκήσεις (4^η, 5^η, 6^η από Β. Μ. και 3^η από Τ.Ε.), προτείνονται για την εξοικείωση των μαθητών με το γραμματικό φαινόμενο. Οι διπλοί τύποι της κλίσης του Ενεστώτα (εκτός από το β' ενικό και το β' πληθυντικό) και του Παρατατικού είναι το σημείο στο οποίο πρέπει να επικεντρωθεί ο εκπαιδευτικός επισημαίνοντας παράλληλα ότι δεν μπορούν να διακριθούν με σαφήνεια οι περιπτώσεις/επικοινωνιακές περιστάσεις όπου χρησιμοποιείται ο ένας τύπος έναντι του άλλου. Ίσως ο ασυναίρετος τύπος να είναι πιο εύχρηστος στον προφορικό λόγο.

3.4.5. Βιβλία Δασκάλου Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού

Ένα μεγάλο μέρος της ύλης της Γραμματικής της Ε' τάξης συνίσταται σε ανακεφαλαίωση και ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης για το δημοτικό. Οι μαθητές στα εγχειρίδια της Ε' τάξης, διδάσκονται πάλι όλους τους χρόνους των Ρημάτων σε δύο ενότητες 1^η *Ο φίλος μας το περιβάλλον* & 15^η *Τηλεόραση*, όπου στην

τελευταία γίνεται επεξεργασία για πρώτη φορά στους λόγιους σχηματισμούς των Ρημάτων και διδάσκονται τα ρήματα της Β΄ συζυγίας και Β2 τάξης.

Παρομοίως και στην Στ΄ τάξη σε τέσσερις ενότητες 1^η Ταξίδια-Τόποι-Μεταφορικά Μέσα, 7^η Η ζωή έξω από την πόλη, 9^η Συσκευές, 16^η Μουσεία διδάσκονται οι χρονικές βαθμίδες και οι χρόνοι με επανάληψη στους λόγιους σχηματισμούς.

Παρατηρώντας προσεκτικά, ολόκληρη της πορεία διδασκαλίας του ρηματικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού, προοδευτικά από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη, θα μιλούσαμε για μια άνιση κατανομή και ανομοιομορφία καθώς προχωρούμε προς τον δεύτερο (Γ΄ & Δ΄) και τρίτο κύκλο σπουδών (Ε΄ & Στ΄).

Είναι φανερό ότι δίνεται αρκετά μεγάλη έμφαση στην εμπέδωση των ρημάτων της Α΄ Συζυγίας, Ενεργητικής και Παθητικής φωνής και προκλητικά ελάχιστη στα ρήματα Β΄ Συζυγίας, Παθητικής Φωνής, Β2 τάξης.

Η Β1 τάξη δεν εμφανίζει τις ίδιες δυσκολίες, διότι οι μαθητές πραγματοποιούν πιο εύκολα τη μετάβαση από τον Παθητικό Ενεστώτα στον Παθητικό Παρατατικό. Αυτό συμβαίνει διότι ένα μη συλλαβικό -ι- τοποθετείται ανάμεσα στο μη συνοπτικό θέμα και στις καταλήξεις όλων των προσώπων, όπως και στον Παθητικό Ενεστώτα. Οι καταλήξεις είναι ίδιες μ' εκείνες του Παθητικού Παρατατικού των ρημάτων της Α΄ Συζυγίας, με ένα παρόμοιο σύνολο εναλλακτικών τύπων, με εξαίρεση ότι στο 3^ο πρόσωπο πληθυντικού όλοι οι τύποι τονίζονται στην πρώτη συλλαβή της κατάληξης, ενώ υπάρχει επίσης και ένας τύπος σε *-ιούνταν(ε)*. Οι τύποι με τελικό φωνήεν *-α/-ε* (1^ο, 2^ο, και 3^ο πρόσωπο ενικού και 3^ο πρόσωπο πληθυντικού) και το 3^ο πρόσωπο πληθυντικού σε *-όντουσαν* ανήκουν στην καθομιλουμένη (ανεπίσημο ύφος) (εικόνα1) (Holton & Mackridge, Φιλιππάκη –Warburton, 2016:136).

7.3.2.2 Παρατατικός

Εν.	1	<i>αγαπιόμουν(α)</i>	Πληθ.	1	<i>αγαπιόμασταν/αγαπιόμαστε</i>
	2	<i>αγαπιόσουν(α)</i>		2	<i>αγαπιόσασταν/αγαπιόσαστε</i>
	3	<i>αγαπιόταν(ε)</i>		3	<i>αγαπιόνταν(ε)/αγαπιούνταν(ε)/αγαπιόντουσαν</i>

Εικόνα 1: Παθητικός Παρατατικός του ρ. *αγαπιέμαι*

Η Β2 τάξη *-ούμαι/-είσαι/-είται* δυσκολεύει αρκετά τους μαθητές εφόσον δεν περιλαμβάνει μόνο ένα κλιτικό παράδειγμα, αλλά και ένα δεύτερο για τα τέσσερα αποθετικά ρήματα *λυπούμαι, φοβούμαι, θυμούμαι, κοιμούμαι*, με καταλήξεις σε *-ούμαι/-άσαι/-άται*. Επίσης και τα ρήματα αρχαϊκής-λόγιας κλίσης σε *-ώμαι*, δυσκολεύουν εξίσου τους μαθητές, ο Παθητικός Παρατατικός των οποίων εμφανίζει ίδιους τύπους με τον Παρατατικό του ρήματος *φοβάμαι*.

Η χρήση του Μεσοπαθητικού Παρατατικού, παρόλο που δεν είναι τόσο ευρεία και δεν είναι ένας χρόνος πολύ συνηθισμένος στον λόγο, ωστόσο διχάζει και φέρνει σε αμηχανία τους ομιλητές και πόσο μάλλον τους μικρούς μαθητές. Κι ενώ θα έπρεπε να γίνεται σωστή εμπέδωση και αρκετή εξάσκηση της συγκεκριμένης τάξης αυτής της συζυγίας από το Δημοτικό, αντιθέτως είναι άκρως περιορισμένη η εμφάνιση αυτών των ρηματικών τύπων σε δραστηριότητες της Ε΄ & Στ΄ τάξης.

Μεταβαίνοντας μάλιστα στην επόμενη βαθμίδα, οι μαθητές συναντούν τις τρεις ρηματικές κατηγορίες με διαφοροποιημένα κλιτικά παραδείγματα στη Γραμματική του Γυμνασίου, γεγονός που τους δημιουργεί ακόμα μεγαλύτερη σύγχυση.

Παρακάτω παραθέτονται οι συζυγίες, οι τάξεις και οι φωνές όπως παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο Νεοελληνικής Γλώσσας, Α΄ & Β΄ Γυμνασίου (εικόνες 2 & 3).

Διαπιστώνω, ότι:


- Κάθε φωνή έχει δύο συζυγίες.
- Η δεύτερη συζυγία κάθε φωνής χωρίζεται σε δύο τάξεις, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα:

ΦΩΝΗ	Ενεργητική -ω		Παθητική -μαι	
	α'	β'	α'	β'
ΣΥΖΥΓΙΑ				
ΤΑΞΗ				
ΚΑΤΑΛΗΞΕΙΣ	-ω γράφω	α' -άω, -ώ αγαπάω, -ώ β' -ώ μπορώ	-ομαι λέγομαι	α' -ιέμαι αγαπιέμαι β' -ούμαι οδηγούμαι

ΠΡΟΣΟΧΗ: Οι παραπάνω διακρίσεις αφορούν τη μορφή μόνο και όχι τη σημασία του ρήματος.

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A112/346/2307,8816/>

Εικόνα 2: Πίνακας από το βιβλίο Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου

 **Μαθαίνω** για τις **συζυγίες** του ρήματος

- Όσα ρήματα κλίνονται κατά τον ίδιο τρόπο αποτελούν μια **συζυγία**. Οι συζυγίες είναι δύο:
 - Στην **πρώτη συζυγία** ανήκουν τα ρήματα που τονίζονται στο α' πρόσωπο της οριστικής του ενεργητικού ενεστώτα στην παραλήγουσα (κατάληξη **-ω**) και του παθητικού ενεστώτα στην προπαραλήγουσα (κατάληξη **-ομαι**).
 - Στη **δεύτερη συζυγία** ανήκουν τα ρήματα που τονίζονται στο α' πρόσωπο της οριστικής του ενεργητικού ενεστώτα στη λήγουσα (κατάληξη **-ώ**) και του παθητικού ενεστώτα στην παραλήγουσα (κατάληξεις **-ιέμαι** ή **-ούμαι, -άμαι**).
- Τα ρήματα της δεύτερης συζυγίας διαιρούνται σε δύο τάξεις:

	A' ΤΑΞΗ	B' ΤΑΞΗ
• Ενεργητική φωνή	-ώ, -άς, -ά	-ώ, -είς, -εί
• Παθητική φωνή	-ιέμαι, -ιέσαι, -ιέται	-ούμαι, -είσαι, -είται ή -άμαι, -άσαι, -άται

Εικόνα 6: Συζυγίες και Τάξεις από τη Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-B110/244/1806.5796/>

3.5. Δραστηριότητες Ρημάτων Β' συζυγίας, Β2 τάξης, (B.M. & T.E. Ε' τάξης)

Παρακάτω παρουσιάζονται τρεις δραστηριότητες και το κλιτικό παράδειγμα ρημάτων Β' συζυγίας, Β2 τάξης, από το B.M. της Ε' δημοτικού. (γ' τεύχος, 15^η ενότητα *Τηλεόραση*).

Παρόλο που τα ρήματα της Β2 τάξης, εμφανίζουν συχνή χρήση στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών, ωστόσο σε όλο το δημοτικό, μέχρι και την ολοκλήρωση της Στ' τάξης, μόνο στη συγκεκριμένη ενότητα, στο τέλος της Ε' τάξης, οι μαθητές διδάσκονται τη συγκεκριμένη γραμματική κατηγορία.



2. Ας πούμε ότι είστε μόνοι στο σπίτι και θέλετε να περάσετε όμορφα παρακολουθώντας τηλεόραση. Ποια ή ποιες εκπομπές θα επιλέγατε να δείτε από το πρόγραμμα της κρατικής τηλεόρασης και γιατί; Συζητήστε στην τάξη σας για τις αγαπημένες σας εκπομπές.

«Η τηλεόραση **θεωρείται**, πράγματι, ένα σπουδαίο μέσο επικοινωνίας. Φέρνει σ' επαφή ανθρώπους που βρίσκονται σε μεγάλες αποστάσεις, δείχνοντάς τους πράγματα που δε θα τα έβλεπαν. **Εγγυάται** μια γρήγορη ενημέρωση. Βοηθάει, ακόμα, στην εκπαίδευση και στην πληροφόρηση των ανθρώπων».



Στο παραπάνω κείμενο υπάρχουν δύο ρήματα που σχηματίζουν με ιδιαίτερο τρόπο τον ενεστώτα και τον παρατατικό:

Ενεστώτας	Παρατατικός
θεωρ- ούμαι	—
θεωρ- είσαι	—
θεωρ- είται	θεωρ- ούνταν /εθεωρ- είτο
θεωρ- ούμαστε	—
θεωρ- είστε	—
θεωρ- ούνται	θεωρ- ούνταν /εθεωρ- ούντο

Ενεστώτας	Παρατατικός
εγγυ- ώμαι	εγγυ- όμουν
εγγυ- άσαι	εγγυ- όσουν
εγγυ- άται	εγγυ- όταν
εγγυ- όμαστε / εγγυ- ώμεθα	εγγυ- όμαστε
εγγυ- άστε / εγγυ- άσθε	εγγυ- όσαστε
εγγυ- ώνται	εγγυ- όνταν

Αυτά τα ρήματα ακολουθούν μια κλίση που θυμίζει την αρχαία κλίση, γι' αυτό και την ονομάζουμε **λόγια κλίση**.

Εικόνα 1:

Δραστηριότητα ρημάτων Β' συζυγίας, Β2 τάξης

Ενεστώτας & Παρατατικός του ρ. *θεωρούμαι* σ.51

Το κλιτικό παράδειγμα του ρήματος *θεωρούμαι* στον Μεσοπαθητικό Παρατατικό στο Β.Μ., εμφανίζει διαφορές συγκριτικά με το κλιτικό παράδειγμα της σχολικής γραμματικής (σ.60). Το Β.Μ. έχει τους διπλούς τύπους στο γ' ενικό και γ' πληθυντικό πρόσωπο ενώ απουσιάζουν εντελώς τα υπόλοιπα πρόσωπα. Το κλιτικό παράδειγμα της σχολικής Γραμματικής, παρουσιάζει διαφορετικά τους διπλούς τύπους και τα υπόλοιπα πρόσωπα σε αγκύλες.

Επιπροσθέτως, ενώ υπάρχει κλιτικό παράδειγμα στο Β.Μ. Ενεστώτα & Παρατατικού για τα ρήματα σε *-ώμαι*, στη Γραμματική απουσιάζει από τους συγκεντρωτικούς πίνακες με τα κλιτικά παραδείγματα. Για τα 4 αποθετικά ρήματα σε *-ούμαι/-άσαι/-άται*, δεν αναφέρεται κλιτικό παράδειγμα στο Β.Μ., ενώ στη σχολική Γραμματική υπάρχει εκτός συγκεντρωτικών πινάκων, σε ξεχωριστό σημείο, σε διαφορετική σελίδα (βλέπε παρακάτω).

Για το ίδιο θέμα κάνει αναφορά και η Ιορδανίδου (2017), όπου παρατηρεί πως στη σχολική Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού, στο κλιτικό παράδειγμα Παθητικού

Παρατατικού των ρημάτων σε *-ούμαι*, όλα τα πρόσωπα εκτός από το γ' ενικό και γ' πληθυντικό, βρίσκονται μέσα σε αγκύλες, οι οποίες δηλώνουν σπάνια εμφάνιση των τύπων αυτών. Οι τύποι σε *-είτο* και *-ούντο* απουσιάζουν, παρά το γεγονός ότι στο βιβλίο της Γλώσσας Ε' δημοτικού, γ' τεύχος, σσ. 51, δίνεται σε πίνακα ο Παρατατικός του ρήματος *θεωρούμαι* μόνο σε δύο πρόσωπα, γ' ενικό και γ' πληθυντικό, με την υποσημείωση ότι *«ακολουθεί μια κλίση που θυμίζει την αρχαία κλίση, γι' αυτό και την ονομάζουμε λόγια»*. Η Ιορδανίδου υποστηρίζει πως η αναγωγή στα «αρχαία ελληνικά» φαίνεται ότι προκρίνεται για να αποφευχθεί η αναφορά στο διγλωσσικό παρελθόν, που μπορεί να μην είναι κατανοητή από τους μαθητές.

Σε όλες τις δραστηριότητες του κεφαλαίου (εικόνες 1,2 &3), οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν τον Παρατατικό, μέσω της επεξεργασίας των ρημάτων, εντός κειμενικού πλαισίου, μεταφέροντας ολόκληρα τα κείμενα στο παρελθόν.

Οι εικόνες 4 & 5, καταδεικνύουν ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στο γραμματικό φαινόμενο και ψηφιακά μέσω των διαδραστικών σχολικών βιβλίων, εμπλουτισμένων με HTML (<http://ebooks.edu.gr/new/>), όπου δίνεται η δυνατότητα μετάβασης στην ψηφιακή σχολική Γραμματική, στην ενότητα με το ρηματικό σύστημα. Μ' αυτόν τον τρόπο, έχουν άμεση πρόσβαση στους κλιτικούς πίνακες με τους χρόνους, τις φωνές και τις συζυγίες των ρημάτων.



3. Διαβάστε τι έγραψε ένας δημοσιογράφος για τις παιδικές εκπομπές στην τηλεόραση:

Όπως οι μεγάλοι, έτσι και τα παιδιά **δικαιούνται** να παρακολουθούν στην τηλεόραση αυτά που τους **αρέσουν**, όπως, για παράδειγμα, κινούμενα σχέδια, ταινίες για παιδιά και νέους κτλ. Όμως η αλήθεια είναι ότι τα παιδιά **στερούνται** αυτού του είδους τις εκπομπές, αφού **είναι** λίγοι οι τηλεοπτικοί σταθμοί που **προβάλλουν** παιδικές εκπομπές.

Τα παιδιά **αναρωτιούνται** πότε οι μεγάλοι **θα καταλάβουν** ότι και αυτά **δικαιούνται** τον δικό τους τηλεοπτικό χρόνο. Αυτοί που **ασχολούνται** με τον σχεδιασμό των τηλεοπτικών προγραμμάτων **απολογούνται** λέγοντας ότι **βάζουν** λίγες παιδικές εκπομπές γιατί έτσι τα παιδιά **διαβάζουν** περισσότερο και **αθλούνται**. Από την άλλη, **εγγυώνται** ότι σύντομα **θ' αλλάξουν** πολλά πράγματα στην ελληνική τηλεόραση και ότι τα παιδικά προγράμματα **θα γίνουν** καλύτερα.

κείμενο της συγγραφικής ομάδας

Ας υποθέσουμε ότι αυτά που διαβάσατε τα γράφει κάποιος δημοσιογράφος μετά από δέκα χρόνια. Οι χρόνοι των ρημάτων που είναι μαυρισμένα και υπογραμμισμένα πρέπει να μπουν στον παρατατικό:

Όπως οι μεγάλοι, έτσι και τα παιδιά **δικαιούνται/εδικαιούνται** να παρακολουθούν στην τηλεόραση αυτά που τους **άρεσαν**, όπως, για παράδειγμα, κινούμενα σχέδια, ταινίες για παιδιά και νέους κτλ.

Εικόνα 2: Δραστηριότητα σχηματισμού Παρατατικού (γ' τεύχος, Β.Μ. σ.52)

Ο Άκης **σκέφτεται** πως τελικά **είναι** καλό το ότι **παίζει** έξω με τους φίλους του. Εκτός από την τηλεόραση τώρα **ασχολείται** και με άλλα πράγματα. Παίζοντας **αθλείται**, και έτσι **αποκτάει** μεγαλύτερες αντοχές, πιο δυνατό σώμα και πάνω απ' όλα **κάνει** φίλιες. Η γλυκιά κούραση που **προέρχεται** από το παιχνίδι τού **εγγυάται** ήρεμο ύπνο τα βράδια. Ενώ **συνεχίζει** να βλέπει τηλεόραση, πλέον δεν **εξαρτάται** απ' αυτήν όπως πριν. Επιπλέον, **αναρωτιέται** πώς δεν κατάλαβε νωρίτερα ότι, μένοντας κλεισμένος μέσα στο σπίτι, **στερείται** την παρέα των φίλων του.

κείμενο της συγγραφικής ομάδας



7. Ο Άκης μετά από χρόνια θυμάται αυτά που αναφέρονται στο παραπάνω κείμενο. Να ξαναγράψετε το κείμενο βάζοντας τα μαυρισμένα ρήματα στον παρατατικό.

Ο Άκης σκεφτόταν πως τελικά ήταν καλό το ότι έπαιζε έξω με τους φίλους του.

Εικόνα 3: Σχηματισμός Παρατατικού (Β' τεύχος, Τ.Ε. σ. 41)



Στο παραπάνω κείμενο υπάρχουν δύο ρήματα που σχηματίζουν με ιδιαίτερο τρόπο τον ενεστώτα και τον παρατατικό:

Ενεστώτας	Παρατατικός
θεωρ-ούμαι	—
θεωρ-είσαι	—
θεωρ-είται	θεωρ-ούνταν /εθεωρ-είτο
θεωρ-ούμαστε	—
θεωρ-είστε	—
θεωρ-ούνται	θεωρ-ούνταν /εθεωρ-ούντο

Ενεστώτας	Παρατατικός
εγγυ-ώμαι	εγγυ-όμουν
εγγυ-άσαι	εγγυ-όσουν
εγγυ-άται	εγγυ-όταν
εγγυ-όμαστε / εγγυ-ώμεθα	εγγυ-όμαστε
εγγυ-άστε / εγγυ-άσθε	εγγυ-όσαστε
εγγυ-ώνται	εγγυ-όνταν

Αυτά τα ρήματα ακολουθούν μια κλίση που θυμίζει την αρχαία κλίση, γι' αυτό και την ονομάζουμε **λόγια κλίση**.



Εικόνα 4: Ενεστώτας και Παρατατικός του ρ. *θεωρούμαι*, Ενεστώτας και Παρατατικός του ρ. *εγγύομαι*,
Διαδραστικά σχολικά βιβλία (Εμπλουτισμένα με HTML)

ΕΝΟΤΗΤΑ 10

Κάνω κάτι, παθαίνω κάτι ή βρίσκομαι σε μια κατάσταση

Το ρήμα

Χτες είδαμε στον κινηματογράφο μια ταινία όλο δράση. Και τι δεν έγινε. Ο πρωταγωνιστής, ένας αστυνομικός, αναζητούσε μια συμμορία αρχαιοκαπήλων. Στην αρχή έψαχνε στα αρχεία του για ίχνη της σπείρας. Αργότερα, όταν βρήκε μια άκρη, άρχισε να τους παρακολουθεί και να σχεδιάζει τρόπους να τους ξεσκεπάσει. Αλλά κι εκείνοι δεν έμειναν με σταυρωμένα χέρια. Μόλις τον αντιλήφθηκαν, προσπάθησαν με κάθε τρόπο να τον ξεφορτωθούν. Μάλιστα πλήρωσαν έναν αδίστακτο κακοποιό για να τον κυνηγήσει. Ο αστυνομικός ξέφυγε σκαρφαλώνοντας από τον φωταγωγό. Στη συνέχεια, βρέθηκε στο περβάζι ενός παραθύρου χωρίς να μπορεί να διαφύγει από αλλού. Αναγκάστηκε να βουτήξει στο κενό και, για καλή του τύχη, προσγειώθηκε στην καρότσα ενός φορτηγού. Αφού είχε πια ξεφύγει από τον κίνδυνο, ο αστυνομικός έστειλε τους συνεργάτες του στο κρησφύγετο των κακοποιών.

Ορέστη, δες τα λόγια σου! Όταν μιλάμε για ενέργειες και καταστάσεις χρησιμοποιούμε συνήθως ρήματα.

Εικόνα 5: Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία (Γραμματική Ε' & Στ', σ. 130)

3.6. Προγενέστερες Μελέτες ΜΕ Μεσοπαθητικού Παρατατικού

Παρακάτω παρουσιάζονται προγενέστερες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για τον σχηματισμό του μεσοπαθητικού Παρατατικού των ρημάτων Β' συζυγίας, Β2 τάξης.

Οι Κλειδώνα, Κουντούρη, Κρίκη & Παπαδάμου, (2008:206-207), έκαναν έρευνα για τα πρόσωπα των αλλομόρφων του α' πληθ. (-μαστε/-μασαν) και του β' πληθ. (-σαστε/-σασταν) του μεσοπαθητικού Παρατατικού και των δύο συζυγιών. Μελέτησαν την πορεία επικράτησης των μορφημάτων -μασαν και -σασταν στην κοινή, μέσα από δεδομένα από την ιστορία της Ελληνικής, από τις νεοελληνικές διαλέκτους, από κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας, από τις νεοελληνικές γραμματικές και από ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε κατοίκους έξι νεοελληνικών αστικών κέντρων.

Αναφορικά με τη διαχρονική και διατοπική εξέταση των μορφημάτων, παρατηρήθηκε πως το στοιχείο -(α)ν από νωρίς εμφανίζεται στο γ' πληθυντικό του Μεσοπαθητικού Παρατατικού αναλογικά προς το γ' πληθυντικό του (ενεργ. και παθ. αορ.) (Χατζιδάκις, 1905:60-61) και στη συνέχεια επεκτείνεται στα άλλα πρόσωπα του Παρατατικού: -νταν → -με(σ)θαν. Από ένα σημείο και μετά το στοιχείο -αν αυτονομήθηκε ως χαρακτηριστικό της δήλωσης του παρελθόντος και με την επικράτηση του -αν, στο α' και β' πληθ. του Παρατατικού, τα πρόσωπα αυτά διακρίθηκαν πλέον μορφολογικά από τα αντίστοιχα του Ενεστώτα με τη βοήθεια του στοιχείου αυτού.

Η Κατσούδα (2014:3), αναφορικά με τα λόγια ρήματα σε -ώμαι επισημαίνει, πως στο Γυμνάσιο, στο βιβλίο του μαθητή όπως και στο βιβλίο του καθηγητή, δεν υπάρχει αναφορά της σχολικής Γραμματικής για τα ρήματα αυτά, όπως ανακλώμαι, αφορμώμαι, ανασπώμαι, κατασπώμαι, αποσπώμαι, αναρτώμαι, συναρτώμαι. Επίσης, θεωρεί πως το γεγονός ότι η Β' τάξη της Β' συζυγίας, περιλαμβάνει ρήματα τα οποία σχηματίζονται στην παθητική φωνή σε -ούμαι ή -άμαι, -άσαι, -άται, προκαλεί πιθανότατα σύγχυση. Διότι στην πραγματικότητα στη συγκεκριμένη τάξη ανήκουν μόνο ρήματα που σχηματίζονται σε -ούμαι (-είσαι, -είται). Μόνο 4 ρήματα σχηματίζονται σε -άμαι (κοιμάμαι, λυπάμαι, φοβάμαι, θυμάμαι), τα οποία είναι μεταπλαστικά προϊόντα των ρημάτων κοιμώμαι, λυπούμαι, φοβούμαι, θυμούμαι.

Ενδεχομένως οι συγγραφείς να έχουν υποπέσει στο μεθοδολογικό σφάλμα της σύγχυσης δύο διαφορετικών συγχρονιών. Μπορεί να άνηκαν τα ρήματα φοβούμαι,

λυπούμαι και *θυμούμαι* στη Β΄ τάξη συνηρημένων ρημάτων, αλλά τα μετέπειτα μεταπλασμένα ρήματα *φοβάμαι*, *λυπάμαι*, *θυμάμαι*, με το χαρακτηριστικό φωνήεν -α-, μεταπήδησαν στην κατηγορία των νεοαθέματων ρημάτων και στην πραγματικότητα ανήκουν σε μια υποκατηγορία της Α΄ τάξης, της Β΄ συζυγίας. Στην περίπτωση του ρήματος *κοιμάμαι* που αποτελεί μεταπλαστικό προϊόν του *κοιμώμαι*, πριν μεταπλαστεί, ανήκε στα -άω ρήματα της αρχαίας ελληνικής, ενώ μετά τον μεταπλασμό εμφάνισε το -α- σ΄ ολόκληρο το κλιτικό παράδειγμα (Κατσούδα, 135:3).

Η Κατσούδα (2014:335), πραγματοποίησε έρευνα για τα παραπάνω νεοελληνικά ρήματα σε -άμαι, τα οποία ως ρηματικό υποσύστημα της Β΄ συζυγίας, οι σύγχρονες ν.ε. γραμματικές και τα λεξικά το αντιμετωπίζουν διαφορετικά. Αναφέρει πως οι διαφορές αυτές οφείλονται εν μέρει στη μέχρι σήμερα απουσία εξειδικευμένης διαχρονικής και συγχρονικής μελέτης της συγκεκριμένης ρηματικής υποκατηγορίας που δε μεταπλάστηκε σε -ιέμαι στη Νεοελληνική Κοινή (NEK), όπως συνέβη σε μεγάλο αριθμό ρημάτων, όμως απέκτησε έπειτα από μεταπλαστική διαδικασία ένα ιδιότυπο ν.ε. κλιτικό παράδειγμα.

Τα παραπάνω τέσσερα ρήματα *θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-ούμαι* δεν προσαρμόστηκαν στο κλιτικό παράδειγμα -ιέμαι της σύγχρονης ν.ε., ούτε δέχθηκαν λόγια επίδραση με καταλήξεις σε -ούμαι/-είσαι/-είται κ.ο.κ. Έπειτα από τον σχηματισμό του α΄, β΄ και γ΄ ενικού σε -άμαι (*θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβάμαι*), διαμορφώθηκε στη NEK το ιδιαίτερο κλιτικό παράδειγμα της Εικόνας 1. Εκτός από την αποθετικότητα των ρημάτων αυτών, η οποία προφανώς ενίσχυσε τη μορφολογική τους απομόνωση, εμφανίζουν και έντονη κειμενική εμφάνιση. Όπως τα αριθμητικά δεδομένα από τη διαδικτυακή αναζήτηση του α΄ ενικού (*θυμάμαι*, *κοιμάμαι*, *λυπάμαι*, *φοβάμαι*) στο www.google.gr, καταδεικνύουν την ευρεία κειμενική χρήση τους που ενδεχομένως να εξηγεί και τον μη περαιτέρω μεταπλασμό τους (*λυπάμαι*:1.120.000 εμφανίσεις / *φοβάμαι*: 2.333.000 / *κοιμάμαι*: 690.000 / *θυμάμαι*: 3.320.000) (Κατσούδα, 2014:342-343).

Τα τέσσερα αποθετικά στη ΝΕΚ

[-Συνοπτικό][+Παρόν]	[-Συνοπτικό][+Παρελθόν]
θυμά-/κοιμά-/λυπά-/φοβά-μαι & θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-ούμαι	θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όμουν(α)
θυμά-/κοιμά-/λυπά-/φοβά-σαι	θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όσουν(α)
θυμά-/κοιμά-/λυπά-/φοβά-ται	θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όταν(ε)
θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όμαστε & θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-ούμαστε	θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όμασταν & θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-ούμασταν & θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όμαστε
θυμά-/κοιμά-/λυπά-/φοβά-στε & θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όσαστε	θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όσασταν & θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όσαστε
θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-ούνται & θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όνται	θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όνταν, θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-όντουσαν, θυμ-/κοιμ-/λυπ-/φοβ-ούνταν

Εικόνα 1: Ενεστώτας & Παρατατικός ρ. *κοιμάμαι/θυμάμαι/φοβάμαι/λυπάμαι*

Η ρευστότητα που χαρακτηρίζει τη διαμόρφωση του Μεσοπαθητικού Παρατατικού της ρηματικής κατηγορίας *-ούμαι/-είσαι/-είται*, οδήγησε τους Μωυσιάδη & Κατσούδα (2010), στην εξακρίβωση του φαινομένου μέσα από τη σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα.

Πραγματοποίησαν έρευνα σε 15 κοινά ρήματα της Β2 τάξης και εξέτασαν τα στοιχεία που συνδέονται με τη μορφολογική ποικιλία της συγκεκριμένης κατηγορίας (από το διαδίκτυο) και τα σύγχρονα γλωσσικά δεδομένα από τα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων (βάση δεδομένων του Εθνικού Θησαυρού της Ελληνικής Γλώσσας: ΕΘΕΓ) καταλήγοντας σε συμπεράσματα σχετικά με τα ληκτικά τέρματα που φαίνεται να προτιμούν οι ομιλητές στο γ' ενικό πρόσωπο του Μεσοπαθητικού Παρατατικού. (2010:427).

Τα αποτελέσματα δημιούργησαν ένα συγκεχυμένο τοπίο όπου υπήρξαν περιπτώσεις με σαφή επικράτηση του τέρματος *-ούνταν* (π.χ. *δικαιολογούμαι, εννοούμαι, θεωρούμαι, στερούμαι*) όπως και περιπτώσεις συμφραστικών χρήσεων με ίσο περίπου ποσοστό εμφάνισης των τερμάτων *-ούνταν* και *-είτο* (π.χ. *ασχολούμαι, παραιτούμαι, εξαιρούμαι*). Επιπροσθέτως, παρατηρήθηκαν συγκεκριμένα συντάγματα που ευνοούσαν το λόγιο ληκτικό τέρμα *-είτο* (π.χ. *αποτελούμαι, αρκούμαι, παρατηρούμαι, προηγούμαι*) καθώς και περιπτώσεις με τη συλλαβική αύξηση (π.χ. *εθεωρείτο, παρατηρείτο*). Τέλος, εμφανίστηκαν σε κάποιες περιπτώσεις και οι ομαλοί

τύποι γ' ενικού σε *-ούταν* (π.χ. *απειλούμαι, τοποθετούμαι, χρησιμοποιούμαι*) (Μουσιάδης & Κατσούδα, 2010:428-429).

Αναζητήθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, οι ίδιοι ρηματικοί τύποι στο σώμα κειμένων (ΕΘΕΓ) με σταθμισμένη έρευνα, αλλά χωρίς συγκεκριμένα συμφραστικά συντάγματα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πώς τα δεδομένα ήταν ισορροπημένα μεταξύ των τερμάτων *-είτο* και *-ούνταν*, ωστόσο υπήρξαν ενδείξεις πως το ληκτικό τέρμα *-είτο* προτιμούνταν σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη. Ενώ ισχνή παρουσία είχαν τα μεταπλασμένα τέρματα σε *-ιόταν* και τα ομαλά σε *-ούταν* (Μουσιάδης & Κατσούδα, 2010:431).

Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο γεγονός πως η απουσία αυτών των τύπων προερχόταν από κείμενα π.χ. εφημερίδων, περιοδικών ή άλλων εκδόσεων έχουν υποστεί διορθώσεις από τους επιμελητές κειμένου, οι οποίοι φαίνεται να επιλέγουν το κλιτικό παράδειγμα είτε της σχολικής γραμματικής, είτε της αρχαίας (*-είτο* και *-ούνταν*) αποφεύγοντας καταλήξεις που χαρακτηρίζουν πιο πολύ τον προφορικό λόγο (*-ιόταν* και *-ούταν*) (Μουσιάδης & Κατσούδα, 2010:431-432).

Από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση δεδομένων από τα σώματα κειμένων, το ρηματικό κλιτικό επίθημα *-είτο* εμφανίζεται ευρέως και είναι αποσυνδεδεμένο από τη λόγια χρήση. Ενδεχομένως αυτό να συνέβη είτε γιατί το *-είτο* έχει διακριτικό ρόλο, εφόσον το γ' ενικό παρατατικού σε *-ούνταν* συμπίπτει με το γ' πληθυντικό, είτε γιατί εμφανίζει οριζόντια συμμετρία μεταξύ ενεστώτα και παρατατικού του θεματικού φωνήεντος /i/ (π.χ. *απαιτείται - απαιτείτο*). Επιπροσθέτως, τα μεταπλασμένα μορφήματα *-iomun, -iosun, -iotan*, επικρατούν στα ήδη μεταπλασμένα ρήματα (π.χ. *αρνιόταν, στενοχωριόταν, κρατιόταν*), καθώς και στις ειδικές περιπτώσεις των ρημάτων με φωνήεν [i] πριν το τέρμα (π.χ. *προσποιόταν, χρησιμοποιόταν*) (Μουσιάδης & Κατσούδα, 2010:433).

Αναφορικά με τον τομέα *Συμπλήρωση της πολυτυπίας*, στη μελέτη των Μουσιάδη & Κατσούδα (2010:427-432, 433), καταδεικνύεται πως το γ' ενικό του Παρατατικού των ρημάτων της Β' συζυγίας, Β2 τάξης σε *-ούμαι*, εμφανίζει το επίθημα *-ούταν* (π.χ. *απειλούταν, τοποθετούταν, χρησιμοποιούταν*), το οποίο δεν εμφανίζεται καθόλου στις σχολικές Γραμματικές του Δημοτικού και του Γυμνασίου και πολύ σπάνια, σχεδόν καθόλου πια, στις επιστημονικές Γραμματικές. Επίσης και για το επίθημα *-ιόταν* για τα ρήματα σε *-ποιούμαι* (π.χ. *περιποιόταν, χρησιμοποιόταν*)

ή για τα ρήματα της τάξης B2 σε *-ούμαι* με παράλληλο μεταπλασμένο τύπο της τάξης B1 σε *-ιέμαι* (π.χ. *αρνιόταν*, του ρήματος *αρνούμαι/αρνιέμαι*), δε δίνεται καμία διευκρίνιση και γι' αυτούς τους τύπους στις σχολικές γραμματικές.

Όσον αφορά τον δεύτερο τομέα (*Εντοπισμός υποσυστημάτων*), οι περισσότερες γραμματικές, δεν αναφέρουν και τους δύο τύπους που μπορεί να εμφανίζονται σε μια κατηγορία ρημάτων, όπως το κλιτικό παράδειγμα του υποσυστήματος των αποθετικών ρημάτων σε *-άμαι* και *-ούμαι* (*θυμάμαι / θυμούμαι, κοιμάμαι / κοιμούμαι, λυπάμαι / λυπούμαι, φοβάμαι/ φοβούμαι*)⁵ (Μουσιάδης & Κατσούδα, 2011).

Σε αναζήτηση των παραπάνω τύπων *-άμαι* και *-ούμαι* στα σώματα κειμένου του ΕΘΕΓ και του ΣΕΚ, καταδεικνύουν την αριθμητική υπεροχή των τύπων σε *-άμαι* αντί σε *-ούμαι*. Με γνώμονα τα ποσοστά αυτά, παρατηρήθηκε όμως, πως δεν εμφανίζουν την ίδια κειμενική συμπεριφορά και τα τέσσερα αυτά ρήματα. Είναι ελάχιστη η κειμενική εμφάνιση τύπων σε *-ούμαι* για τα ρήματα *κοιμάμαι* και *θυμάμαι*, αλλά υψηλότερη για τα *λυπάμαι* και *φοβάμαι*. Από την ποιοτική ανάλυση των δειγμάτων, διαπιστώθηκε πως οι τύποι *λυπούμαι* και *φοβούμαι* είτε είναι διαλεκτικοί είτε καλύπτουν υψηλές κειμενικές απαιτήσεις, ενώ το ρήμα *κοιμούμαι* είναι κυρίως διαλεκτικό και δεν καλύπτει ανάγκες υψηλού ύφους (Κατσούδα:2011:8).

Τύποι	Ε	%	Σ	%	Τύποι	Ε	%	Σ	%
κοιμάμαι	54	97,73	47	90,38	λυπάμαι	647	79,28	84	79,28
κοιμούμαι	3	2,27	5	9,62	λυπούμαι	169	20,72	54	20,72
θυμάμαι	1806	97,41	386	89,55	φοβάμαι	1079	75,87	239	79,66
θυμούμαι	48	2,59	45	10,45	φοβούμαι	343	24,13	61	20,34

Εικόνα 2: Συχνότητα κειμενικής εμφάνισης των ρ. *κοιμάμαι/κοιμούμαι, θυμάμαι/θυμούμαι, φοβάμαι/φοβούμαι & λυπάμαι/λυπούμαι*

⁵ Η γραμματική Τριανταφυλλίδη ([1941] 1996:340) παραθέτει τον τύπο *θυμούμαι* στο κλιτικό παράδειγμα και σε υποσημείωση δίνεται ο τύπος *θυμάμαι* με το σχόλιο «ιδίως στην ποιητική γλώσσα», η οποία περιγραφή, δεν ανταποκρίνεται στη σύγχρονη γλωσσική εικόνα αυτής της ρηματικής υποκατηγορίας.

Αναφορικά με τον τομέα *Ιεράρχηση της πολυτυπίας*, προτείνεται η επιλογή του τυπογραφικού στοιχείου (μέγεθος γραμματοσειράς) στην ανάδειξη και των δεύτερων τύπων. Στο προηγούμενο παράδειγμα των αποθετικών ρημάτων σε *-άμαι*, οι τύποι σε *-ούμαι* δεν είναι ισότιμοι: ο πρώτος είναι κοινός, ενώ ο δεύτερος είναι είτε διαλεκτικός είτε υψηλών κειμενικών απαιτήσεων ανάλογα με το ρήμα, γεγονός που μπορεί να απεικονιστεί στο κλιτικό παράδειγμα ως εξής: π.χ. *κοιμάμαι* (*κοιμούμαι* *διαλεκτ.*) / *κοιμόμαστε* (*κοιμούμαστε* *διαλεκτ.*) / *κοιμάστε* (*κοιμόσαστε*) / *κοιμούνται* (*κοιμόνται*) και *λυπάμαι* (*λυπούμαι* *διαλεκτ. ή λόγ.*) / *λυπούμαστε* (*λυπόμαστε*), (*λυπούμεθα* *λόγ.*) / *λυπάστε* (*λυπόσαστε*) / *λυπούνται* (*λπόνται*) (Κατσούδα, 2011:9).

Η Ιορδανίδου (2017) αναφέρει πως σε έρευνα της Χειλά-Μαρκοπούλου (1984), εξετάστηκε η μορφολογική ποικιλία του Παρατατικού της παθητικής φωνής των ρημάτων σε *-ούμαι* με βάση ερωτηματολόγια όπου δίνονταν προτάσεις που έπρεπε να συμπληρωθούν με τύπους του Παρατατικού.

Συμπέρασμα αυτής της μελέτης ήταν πως η κλίση του Παρατατικού για τη συγκεκριμένη κατηγορία ρημάτων βρισκόταν σε εξελικτική φάση, με διαφαινόμενη τάση επικράτησης της κλίσης σε *-ιόμουν* (π.χ. *ασχολιόμουν*, *περιποιόμουν*). Υποστηρίχθηκε πως η προτίμηση αυτή υπαγορευόταν από συστηματικούς λόγους, τόσο σε συγχρονικό όσο και σε διαχρονικό επίπεδο. Για τα λογιότερα ρήματα αυτής της κατηγορίας (π.χ. *θεωρούμαι*), η κατάσταση θεωρήθηκε ότι παραμένει ρευστή.

Επιπροσθέτως, η ίδια (βλ. Ιορδανίδου 2017) αναφέρεται σε δική της έρευνα (Ιορδανίδου, 1994), όπου εξετάστηκε η μορφολογική ποικιλία του Παρατατικού της παθητικής φωνής. Το συμπέρασμα κυρίως για την κλίση του Παρατατικού των ρημάτων σε *-ούμαι* ήταν ότι εμφανιζόταν στον προφορικό λόγο ισχυρή τάση επικράτησης του παραδείγματος σε *-ιόμουν(α)*, ενώ σε επιστημονικά και δημοσιογραφικά κείμενα χρησιμοποιούνταν παράλληλα οι λόγιοι τύποι του τρίτου προσώπου σε *-είτο* και *-ούντο*.

Η αναζήτηση στο διαδίκτυο, έδειξε χαμηλή συχνότητα εμφάνισης λόγιων τύπων α' και β' ενικού και πληθυντικού προσώπου: *-ούμουν*, *-ούσουν*, *-ούμαστε/-ούμασταν*, *-ούσαστε/-ούσασταν*. Οι λόγιοι τύποι *-ούμην*, *-είσο* κτλ. είναι ελάχιστοι έως σχεδόν ανύπαρκτοι, ενώ στο γ' ενικό πρόσωπο οι λόγιοι τύποι *-είτο* και *-ούντο* παρουσιάζουν αξιοσημείωτη συχνότητα εμφάνισης, παράλληλα με τους λόγιους σε *-ούνταν*. Διακρίνονται λοιπόν, τρεις κατηγορίες ρημάτων σε *-ούμαι* από την παραπάνω έρευνα και από την έρευνα των Μωυσιάδη & Κατσούδα (2010):

- -ούμαι δίχως παράλληλη κλίση σε -ιέμαι (π.χ. θεωρούμαι). Σε αυτή την κατηγορία τα στοιχεία του Google δίνουν για το γ' ενικό κλίση σε -είτο, -ούνταν και -ούταν.
- -ούμαι με παράλληλη κλίση σε -ιέμαι (π.χ. ασχολούμαι). Στην κατηγορία αυτή τα στοιχεία του Google δίνουν για το γ' ενικό κλίση σε -είτο, -ούνταν, -ιόταν και -ούταν.
- -[i]ούμαι (π.χ. χρησιμοποιούμαι), όπου τα στοιχεία δίνουν για το γ' ενικό κλίση σε -είτο, -ούνταν, -ιόταν και -ούταν.

Στη βιβλιογραφία, σύμφωνα με Τσολακίδη κ.ά. (2019), είναι αποδεκτή η διάκριση μεταξύ μορφημάτων της πρότυπης ΚΝΕ και μορφημάτων που θεωρούνται ότι ανήκουν σε ένα πιο προφορικό επίπεδο ύφους. Αναφορικά με τον Μεσοπαθητικό Παρατατικό, τα προσωπικά επιθήματα του ενικού -όμουν, -όσουν, -όταν, θεωρούνται ως τα κατεξοχήν της πρότυπης ΚΝΕ (Τριανταφυλλίδης κ.ά., 1941· Ιορδανίδου, 1994), ενώ σε ανεπίσημες παραλλαγές προστίθεται ένα τελικό -α ή -ε, -όμουνα, -όσουνα, -ότανε (Mackridge, 1990). Στον πληθυντικό αριθμό, οι Ιορδανίδου (1994) και Τσολάκης & Τσολάκη (1999), υποστηρίζουν ότι πέρα από τα -όμαστε, -όσαστε, -όνταν, τα -όμασαν, -όσασαν, -όντουσαν, τουλάχιστον από τις τελευταίες δύο δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, ανήκουν επίσης στην ΚΝΕ, αλλά σε μια πιο προφορική της μορφή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΤΑΓΛΩΣΣΑ & ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΓΝΩΣΗ

4.1. Μεταγλώσσα και Μεταγλωσσική Ικανότητα

Ο Γρηγοράκης (2010:73) αναφέρει πως στο πεδίο της Ψυχολinguιστικής όλες οι προσεγγίσεις οριοθέτησης των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, αποδέχονται την άποψη ότι πρόκειται για ανώτερες γλωσσικές ικανότητες οι οποίες δε φαίνεται όμως να εμφανίζουν άμεση σύνδεση με τις γλωσσικές δεξιότητες της κατανόησης και της παραγωγής. Ως βασικές έννοιες για τη μεταγλωσσική ικανότητα εμφανίζονται ο συνειδητός συλλογισμός, η ανάλυση και ο σκόπιμος έλεγχος πάνω στη δομή και τη χρήση της γλώσσας, η θεώρηση της γλώσσας ως αντικειμένου σκέψης και η εστίαση της προσοχής του υποκειμένου στον ίδιο τον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα (Μανωλίτσης, 2000).

Οι μεταγλωσσικές ικανότητες εφόσον μπορεί να αφορούν κάθε όψη ή επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας (φωνολογία, μορφολογία, σύνταξη, σημασία, πραγματολογία κ.ά.), διαχωρίζονται σε αντίστοιχους τομείς: *μεταφωνολογικές, μεταμορφολογικές, μετασυντακτικές, μετασημασιολογικές, μεταπραγματολογικές* κ.ά. (Μανωλίτσης, 2000). Ωστόσο, η ηλικία που εμφανίζονται στα παιδιά οι μεταγλωσσικές ικανότητες, ο τρόπος ανάπτυξής τους και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την ανάπτυξη είναι ζητήματα που απασχολούν τους ερευνητές και τους διχάζουν (Edwards & Kirkpatrick, 1999). Σύμφωνα με τον Γρηγοράκη (2010), η μέχρι υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει ότι οι βασικοί παράγοντες της ανάπτυξης των ικανοτήτων αυτών είναι η γνωστική ωρίμανση (ηλικία), η διαδικασία αφαίρεσης-σχηματοποίηση εννοιών και συνειδητοποίηση και η επαφή με τον γραπτό λόγο (Καρατζάς, 2005).

Οι Μαγουλά & Κουτουμάνου (2009:941-942), αναφέρουν πως ο προσδιορισμός της έννοιας της *Μεταγλώσσας* μέσα από τις επιστήμες της *Γλωσσολογίας*, της *Ψυχολinguιστικής* και της *Γνωστικής Ψυχολογίας* ήταν αντικείμενο διερεύνησης από το β' μισό του 20^{ου} αιώνα και οδήγησε στον σχηματισμό δύο τάσεων: Αναφορικά με την πρώτη, ως *Μεταγλώσσα* ορίζεται η γνώση των χαρακτηριστικών και των λειτουργιών της γλώσσας και αναφορικά με τη δεύτερη τάση, είναι ο χειρισμός και ο έλεγχος της γλώσσας κατά την παραγωγή ή την κατανόηση. Ως μεταγλώσσα λοιπόν, ορίζεται η σκέψη για τη γλώσσα, ο χειρισμός

της δομής της και ο έλεγχος των νοητικών μηχανισμών που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια του χειρισμού της (Μαγουλά & Κατσούδα, 2011:280).

Συγκεκριμένα, η *Μεταγλωσσική Ικανότητα (Metalinguistic Competence)* αποτελεί την ικανότητα του ατόμου να εστιάζει στον γλωσσικό τύπο και όχι στο νόημα της λέξης. Είναι η συνειδητή γνώση των δομών της γλώσσας και η συνειδητή εφαρμογή των μηχανισμών της γλώσσας και των κανόνων της (Μαγουλά & Κατσούδα, 2011:280- 281).

Η συνειδητή σκέψη πάνω στη γλώσσα, δηλαδή η *Επίγνωση*, είναι εξαιρετικά σημαντική στο επίπεδο της λέξης ή στα επιμέρους συστατικά που είναι μικρότερα από τις λέξεις (μορφήματα). Αυτό καταδεικνύουν και προγενέστερες μελέτες για τη Φωνολογική και Μορφολογική Επίγνωση και τη σχέση αυτών με την εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Bryant, Nunes & Aidinis 1999· Casalis & Louis-Alexandre, 2000).

Τα τελευταία χρόνια η ψυχολογολογική προσέγγιση συνδέει τη μετάβαση από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον με την κατάκτηση της ικανότητας από το παιδί να μελετά τη γλώσσα ως αποπλαισιωμένη δομική οργάνωση στοιχείων. Με αυτόν τον τρόπο, η κατάκτηση του γραμματισμού προσδιορίζεται ως μια μεταγλωσσική κυρίως δραστηριότητα, που αναδύεται μέσα από συγκρούσεις με τρόπους και πρακτικές αντιμετώπισης της γλώσσας που το παιδί έχει ήδη κατακτήσει κατά την προσχολική περίοδο (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

4.2. Μεταγλωσσική Επίγνωση

Σύμφωνα με Μαγουλά & Κουτουμάνου, (2009:941), η *Μεταγλωσσική Επίγνωση*⁶ (Metalinguistic Awareness) ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου να σκέφτεται και να χειρίζεται τις δομές μιας ομιλούμενης γλώσσας, αντιμετωπίζοντας το σύστημά της ως αντικείμενο σκέψης (Tunmer & Cole 1985:293).

⁶Στην Ελληνική, η *μεταγλωσσική επίγνωση* αποδίδεται και με τους όρους *μεταγλωσσική συνείδηση/ενημερότητα/ικανότητα* (Διακογιώργη, 1998).

Η Μεταγλωσσική Επίγνωση αφορά σε όλα τα επίπεδα γλωσσολογικής ανάλυσης και περιλαμβάνει τα εξής είδη: **Φωνολογική, Μορφολογική, Συντακτική, Σημασιολογική και Πραγματολογική** (βλ. πίνακα 1).

Στάδια Εξέλιξης Μεταγλωσσικής Επίγνωσης	
Από 4 χρονών	Φωνολογική
Από 7 χρονών	Μορφολογική & Σημασιολογική
Από 8 χρονών	Συντακτική/ Μορφοσυντακτική
Από 9 χρονών	Πραγματολογική

Πίνακας 1: Στάδια εξέλιξης Μεταγλωσσικής Επίγνωσης (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009)

Παρόλο όμως που η μεταγλωσσική επίγνωση αφορά σε όλα τα επίπεδα γλωσσολογικής ανάλυσης, οι περισσότερες μελέτες και έρευνες ασχολήθηκαν με τη Φωνολογική επίγνωση. Αυτό συνέβη επειδή στα αλφαβητικά συστήματα γραφής, που διερευνήθηκαν πρώτα, τα στοιχεία δομής του προφορικού λόγου, τα φωνήματα, αντιστοιχούν στα γραφήματα, που είναι τα ελάχιστα στοιχεία δομής του γραπτού λόγου, γι' αυτό και η γνώση των πρώτων είναι προϋπόθεση για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009:942).

4.3. Μορφολογική Επίγνωση

Η *Μορφολογική Επίγνωση*⁷ (Morphological Awareness), σύμφωνα με Μαγουλά & Κατσούδα, (2011:281), είναι «η συνειδητή γνώση του ατόμου για τη μορφολογική δομή της ομιλούμενης γλώσσας και η ικανότητά του να χειρίζεται αυτή τη δομή με πρόθεση» (Carlisle, 1995). Είναι η ικανότητα για κατάτμηση των λεξικών μονάδων σε μορφήματα, η ικανότητα να χειρίζεται συνειδητά αυτά τα μορφήματα και να τα συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λεξικών τύπων της γλώσσας του. Συγκεκριμένα, αποτελεί μια ειδικότερη έκφραση της μεταγλωσσικής επίγνωσης,

⁷ Στην ελληνική υπάρχει ποικιλία όρων για τη συγκεκριμένη έννοια, όπως *μορφολογική ενημερότητα* (Τσεσμελή, 2009), *μορφοσυντακτική επίγνωση* (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004). Οι Μαγουλά & Κουτουμάνου, 2009: 943), αναφέρουν πως η έννοια της *μορφολογικής επίγνωσης* έχει αποδοθεί και με άλλους όρους, με επιμερισμένα τα πεδία δράσης, όπως *grammatical awareness* (Miller, 2004), *morpheme awareness* (McBride-Chang, 2005), *morpho-syntactic awareness* (Menyuk, 1963:429).

η οποία «παρουσιάζεται ως ικανότητα του υποκειμένου να συλλογίζεται πάνω στις μορφολογικές μονάδες, να ασκεί έλεγχο πάνω σ' αυτές και να τις οργανώνει συνειδητά» (Καρατζάς, 2005:135).

Αναφέρεται δηλαδή στην ικανότητα του ομιλητή να αναγνωρίζει τα μορφήματα-δομικά στοιχεία μιας λέξης, να χειρίζεται συνειδητά αυτά τα μορφήματα και να τα συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας του (Casalis & Luis-Alexandre, 2000, Kuo & Anderson, 2006). Βασίζεται ωστόσο στις μορφολογικές γνώσεις, αλλά δεν ταυτίζεται με αυτές, εφόσον η εμφάνισή της πρέπει να είναι αποτέλεσμα ενσυνείδητης σκέψης για τη μορφολογική δομή των λέξεων (Μανωλίτσης, 2006).

Ωστόσο «οικοδομείται», καθορίζεται και εξαρτάται από την Επίγνωση των τριών μορφολογικών διαδικασιών που προσδιορίζουν τον τομέα της μορφολογίας: τη Μορφολογική Επίγνωση της **Κλίσης** (ΜΕΚ) ή *Κλιτική Μορφολογική Επίγνωση*, τη Μορφολογική Επίγνωση της **Παραγωγής** (ΜΕΠ) ή *Παραγωγική Μορφολογική Επίγνωση* και τη Μορφολογική Επίγνωση της **Σύνθεσης** (ΜΕΣ) (Αναστασιάδη & Συμεωνίδη, 2004, Kuo & Anderson, 2006, Μαγουλά & Κατσούδα, 2011, Γρηγοράκης, 2010).

Σύμφωνα με τους Γρηγοράκη & Μανωλίτση (2016), οι παραπάνω διαδικασίες είναι πολύ παραγωγικές στην ελληνική γλώσσα και ενεργοποιούνται σε όλη τη διάρκεια της γλωσσικής ανάπτυξης (Τζακώστα & Μανωλά, 2012).

Συμπερασματικά λοιπόν, η συνειδητή σκέψη πάνω στη γλώσσα, η επίγνωση σε επίπεδο λέξης ή και μικρότερων μονάδων, είναι πολύ σημαντική για τη συνειδητή γνώση του ατόμου για τη μορφολογική δομή της γλώσσας του (Carlisle, 2003).

4.4. Η Αναπτυξιακή Πορεία της Μορφολογικής Επίγνωσης

Η *Μορφολογική Επίγνωση* σημειώνει μια αναπτυξιακή πορεία, αλλά οι πρώτες μεταμορφολογικές ικανότητες των παιδιών δεν εμφανίζονται νωρίς όπως γίνεται με άλλες μεταγλωσσικές ικανότητες (Μανωλίτσης, 2006). Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έχει παρατηρηθεί να επινοούν αυθόρμητα λέξεις οι οποίες είναι σύμφωνες με μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας τους (π.χ. *κακότερος*, *γέρισσα*, *βράχομαι* αντί *βρέχομαι*). Αυτές αποτελούν ενδείξεις υποσυνείδητης κατανόησης για τον ρόλο των μορφημάτων και τους συνδυασμούς τους. Με το πέρασμα των χρόνων

η συνεχής γλωσσική αναδιοργάνωση τα οδηγεί στο να διορθώνουν τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους (Carlisle, 2003), αν και σύμφωνα με την Κατή (2000), στις περισσότερες περιπτώσεις αναπαράγουν από μνήμης διάφορους μορφολογικούς τύπους.

Τα παιδιά στην αρχή του Δημοτικού καλούνται να αναλύσουν τη μορφολογική δομή των λέξεων, είτε μεμονωμένα είτε σε συγκεκριμένα συγκεκριμένα όπου γίνεται πια σε ένα συνειδητό επίπεδο (Carlisle, 2003). Έρευνες έχουν δείξει ότι στην Α΄ τάξη τα παιδιά στηρίζονται σιγά σιγά στον αναλυτικό συλλογισμό των λέξεων ακόμα και εκείνων που έχουν πολύπλοκη μορφολογική δομή (Carlisle & Nomanbhoy, 1993· Carlisle, 1995), ωστόσο η μορφολογική τους επίγνωση συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια όλων των τάξεων του δημοτικού (Τσεσμελή, 2009· Carlisle, 2003).

Η ΜΕΚ αναπτύσσεται πιο νωρίς από τις άλλες δύο μορφές, τη ΜΕΠ και τη ΜΕΣ, οι οποίες αναπτύσσονται με πιο αργό ρυθμό στη διάρκεια φοίτησης στο δημοτικό, με την παραγωγική μορφολογία να αναπτύσσεται μέχρι και το γυμνάσιο (Casalis et al., 2000· Kuo et al., 2006· Τσεσμελή, 2009).

Η ΜΕΣ παρόλο που φαίνεται να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό, ωστόσο αναπτύσσεται νωρίτερα συνήθως από τη ΜΕΠ και εξαρτάται από την πολυπλοκότητα των κανόνων μιας γλώσσας (Παντελιάδου & Ρόθου, 2009). Παράγοντες όπως η φωνολογική και σημασιολογική διαφάνεια ανάμεσα στην παράγωγη λέξη και τη λέξη βάση, όπως και ανάμεσα στη σύνθετη λέξη και τα συστατικά στοιχεία της, φαίνεται πως επηρεάζουν τον ρυθμό ανάπτυξης της ΜΕΣ και της ΜΕΠ (Kuo & Anderson, 2006).

Τα τρία είδη ΜΕ δεν αναπτύσσονται με τον ίδιο ρυθμό και εμφανίζουν διαφορετική επιρροή στην ακρίβεια και στην ευχέρεια ανάγνωσης, αλλά και στην κατανόηση λέξης και κειμένου, σε γλώσσες όπως είναι η Αγγλική, η Γαλλική και η Κινεζική (Kuo et al., 2006).

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη της *Μορφολογικής Επίγνωσης* είναι μια διαδικασία σύνθετη η οποία κατευθύνεται από την Επίγνωση απλών κλιτικών μορφολογικών σχέσεων προς την Επίγνωση πιο πολύπλοκων παραγωγικών σχέσεων (Μανωλίτσης, 2006).

4.5. Η Μορφολογική Επίγνωση της Κλίσης

Η Ελληνική έχει σύνθετο κλιτικό σύστημα. Οι λέξεις που είναι καταχωρημένες στα λεξικά τροποποιούνται με διάφορους τρόπους, ανάλογα με τη λειτουργία τους στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Το σύστημα των ποικίλων τύπων, διαφορετικών μεταξύ τους, στην Ελληνική, δημιουργείται κυρίως από τις καταλήξεις που μπορούν να προσαρτηθούν στο θέμα μιας λέξης και αποτελεί την *κλιτική μορφολογία* της γλώσσας. Η γνώση της ποικιλίας των τύπων των λέξεων είναι και απαραίτητη προϋπόθεση για την επαρκή χρήση μιας γλώσσας (Holton & Mackridge, Φιλιππάκη – Warburton, 2016:47).

Όσον αφορά την Κλίση γενικότερα, αυτή είναι μορφολογική διαδικασία σχηματισμού διαφορετικών μορφών μιας λέξης οι οποίες δημιουργούνται από συνδυασμό συγκεκριμένου θέματος και κλιτικών προσφυσμάτων. Τα τελευταία είναι φορείς μορφοσυντακτικών, αλλά και σημασιολογικών πληροφοριών που καθορίζονται από τη γραμματική κατηγορία στην οποία ανήκει η λέξη που το περιέχει (Ράλλη:106, 2016).

4.6. Τρόποι Αξιολόγησης της Μορφολογικής Επίγνωσης

Τα μορφήματα⁸ (morphemes) διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη γλωσσική επεξεργασία, διότι αποτελούν *τα ελάχιστα συστατικά των λέξεων που είναι φορείς μορφής και σημασίας (ή λειτουργίας)* (Ράλλη, 2016:34). Αναφορικά με πορίσματα της πρόσφατης έρευνας, τα μορφήματα είναι λήμματα ενός αφηρημένου λεξικού, το οποίο αποτελεί τον βασικό τροφοδότη σχηματισμού λέξεων (Ράλλη, 2016:12).

Βασικό χαρακτηριστικό της μορφολογικής επεξεργασίας είναι η επεξεργασία των λέξεων σε όλες τις γλωσσικές διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τη φωνολογική, συντακτική και σημασιολογική επεξεργασία. Επομένως η μορφολογική επεξεργασία αποτελεί μια αλληλεπιδραστική γλωσσική επεξεργασία όχι μόνο στο επίπεδο της λέξης, αλλά και στο επίπεδο νέας πρότασης (Carlisle, 2003).

⁸ Τα μορφήματα είναι πρωτογενή στοιχεία του γραμματικού τομέα (μορφολογία) και η μελέτη τους ανάγεται κυρίως στη σχολή του αμερικανικού δομισμού με σημαντικότερο εκπρόσωπό της τον Boomfield (1933) (Ράλλη, 2016: 34).

Σύμφωνα με τον Γρηγοράκη (2010:75&83), η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης της ΜΕ, εξαρτάται και από τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγησή της. Αρκετές φορές, οι ερευνητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διερεύνηση των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, διότι δεν εξασφαλίζεται εύκολα ο συνειδητός χαρακτήρας της νοητικής δραστηριότητας που απαιτείται για τη συμπλήρωση των κριτηρίων ΜΕ. Γι' αυτό λοιπόν, η επιλογή των κατάλληλων κριτηρίων είναι μια διαδικασία που απαιτεί μεγάλη προσοχή, διότι υπάρχει ο κίνδυνος είτε υπερεκτίμησής της είτε συντηρητικής εκτίμησής της. Αυτό συμβαίνει και από το γεγονός πως η ΜΕ συνδέεται αρκετά στενά και με άλλες πτυχές της γλωσσικής ικανότητας και των μεταγλωσσικών ικανοτήτων, επομένως μπορεί να είναι αδύνατο να επιτευχθεί μια απόλυτη μέτρηση (Kuo & Anderson, 2006).

Η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξής της εστιάζεται στη μετάβαση από μια υποσυνείδητη, λανθάνουσα επίγνωση της μορφηματικής δομής των λέξεων σε μια πιο συνειδητή επίγνωση. Για να γίνεται αντιληπτή αυτή η μετάβαση από την υποσυνείδητη στη συνειδητή επίγνωση, πρέπει να εστιάζεται η προσοχή σε σημεία και κριτήρια που φανερώνουν την ανάπτυξη της συνειδητής επίγνωσης (Carlisle, 1995).

4.6.1. Κριτήρια Αξιολόγησης ΜΕ

Οι δοκιμασίες των κριτηρίων ΜΕ χωρίζονται σε προφορικές και γραπτές. Οι προφορικές δοκιμασίες θεωρούνται η πιο συνηθισμένη μέθοδος, εφαρμόζονται σε υποκείμενα νηπιαγωγείου και πρώτων τάξεων του δημοτικού και εμπλέκεται η βραχυπρόθεσμη μνήμη, ως μεταβλητή. Ενώ οι γραπτές δοκιμασίες έχουν εφαρμογή σε υποκείμενα μεγαλύτερων τάξεων, με παράλληλη αξιολόγηση λεξιλογικής ανάπτυξης και αναγνωστικής κατανόησης. Ωστόσο, εμπόδιο μπορεί να είναι η πιθανή δυσκολία στην αποκωδικοποίηση και η επιρροή από ορθογραφικές αναπαραστάσεις (Kuo & Anderson, 2006).

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ΜΕ, ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες αναφορικά με τη γνωστική λειτουργία που απαιτείται για την εκτέλεσή τους:

- Κριτήρια *Σχηματισμού/Ανάλυσης*
- Κριτήρια *Αναγνώρισης/Εκτίμησης*

Στα κριτήρια *Σχηματισμού* και *Ανάλυσης* μορφολογικών δομών, οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν ή να αναλύσουν μορφολογικές δομές χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους για τις μορφολογικές διαδικασίες της κλίσης, της παραγωγής και της σύνθεσης. Χαρακτηρίζονται εύκολα κριτήρια ακόμα και για μαθητές των μικρών τάξεων του Δημοτικού και χορηγούνται προφορικά προκειμένου να αποφεύγεται η επίδραση της ικανότητας αποκωδικοποίησης γραπτών λέξεων (Carlisle, 2003).

Σύμφωνα με τον Γρηγοράκη (2010:75-79), αντιπροσωπευτικά κριτήρια είναι:

- *Κριτήρια σχηματισμού λεξικών τύπων*, τα οποία είναι κατάλληλα για την αξιολόγηση τόσο της ΜΕΚ όσο και της ΜΕΠ και αξιολογούν την ικανότητα σχηματισμού των κατάλληλων κλιτών ή παράγωγων τύπων σε προτασιακά πλαίσια (Carlisle & Nomanbhoy, 1993).
- *Κριτήρια αποκωδικοποίησης παράγωγων τύπων* που αξιολογούν τη ΜΕΠ και συγκεκριμένα την ικανότητα αντίληψης των λεξικών βάσεων παράγωγων λέξεων και χειρισμού τους σε προτασιακά πλαίσια (Fowler & Liberman, 1995 Τσεσμελή, 2009).
- *Κριτήρια αναλογίας λέξεων*, τα οποία αξιολογούν την ικανότητα χειρισμού της ΜΕΚ και της ΜΕΠ δίχως τη βοήθεια του προτασιακού πλαισίου (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).
- *Κριτήρια αναλογίας προτάσεων* που αξιολογούν την ΜΕΚ και πιο συγκεκριμένα την ικανότητα χειρισμού της ρηματικής κλίσης. Στηρίζονται επίσης στο αναλογικό παράδειγμα (Nunes κ.ά., 1997).
- *Κριτήρια μορφολογικού χειρισμού ψευδολέξεων* που αξιολογούν τη ΜΕΚ και τη ΜΕΠ και βασίζονται στην κλασική wug μελέτη της Berko (1958).
- *Κριτήρια μορφημικής κατάτμησης* τα οποία αξιολογούν τη ΜΕΣ και ειδικότερα την ικανότητα του υποκειμένου να αντιλαμβάνεται τα δύο συστατικά μέρη μιας σύνθετης λέξης και να τα προφέρει ως ανεξάρτητες λέξεις (Arnbak & Elbro, 2000).
- *Κριτήρια μορφημικής σύνθεσης*, που αξιολογούν την ικανότητα ορθού σχηματισμού σύνθετων λέξεων και συγκεκριμένα την ικανότητα συνειδητοποίησης της κεφαλής των συνθέτων (Ράλλη, 2016).
- *Κριτήρια αναστροφής μορφημάτων* που αξιολογούν την ικανότητα χειρισμού της μορφολογικής δομής σύνθετων λέξεων.

Στα κριτήρια *Αναγνώρισης* και *Εκτίμησης* των μορφολογικών δομών, τα υποκείμενα καλούνται να αναγνωρίσουν την ύπαρξη ή μη μορφολογικών σχέσεων μεταξύ διαφορετικών κατηγοριών λέξεων και να εκφράσουν κρίσεις με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά. Τα κυριότερα είναι τα παρακάτω:

- *Κριτήρια μορφολογικής συγγένειας* που αξιολογούν την ΜΕΠ και συγκεκριμένα την ικανότητα αντίληψης των μορφολογικών σχέσεων σε λέξεις της ίδιας οικογένειας.
- *Κριτήρια πολλαπλής επιλογής* που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ΜΕΠ.
- *Κριτήρια μορφηματικής αναγνώρισης* που αξιολογούν τόσο την ΜΕΚ όσο και τη ΜΕΠ, δηλαδή την ικανότητα ανεύρεσης του θεματικού μορφήματος από το οποίο σχηματίζεται μια προφορική λέξη.
- *Κριτήρια αναγνώρισης και ορισμού* όπου τα υποκείμενα πρέπει να αναγνωρίσουν το θεματικό μόρφημα μιας παράγωγης λέξης που τους δίνεται προφορικά, να ορίσουν τη σημασία της και να τη χρησιμοποιήσουν κατάλληλα σε μια πρόταση (Carlisle & Fleming, 2003).

4.7. Η Αξιολόγησή ΜΕΚ στην Ελληνική Γλώσσα

Οι Καλογριανίτη & Μαγουλά (2017:294), αναφέρουν πως οι έρευνες που έχουν γίνει για τη ΜΕΚ στην ελληνική γλώσσα έχουν δείξει πως το μορφολογικό επίπεδο σχετίζεται με την κατάκτηση της ορθογραφημένης γραφής (Αϊδίνης & Δαλακλή 2006, κ.ά.). Ωστόσο, για τη σχέση της ΜΕ με την ανάπτυξη της ανάγνωσης, παρέχουν μόνο ενδείξεις (Μανωλίτσης 2006, κ.ά.).

Εφόσον, τα μορφολογικά συστήματα των γλωσσών διαφέρουν μεταξύ τους, τα κριτήρια της ΜΕ θα πρέπει να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα μορφολογικά χαρακτηριστικά κάθε γλώσσας. Στην ελληνική γλώσσα, τα κριτήρια που έχουν χρησιμοποιηθεί για την εξέταση του κλιτικού συστήματος είναι τα παρακάτω:

- *Σχηματισμός λεξικών τύπων και συμπλήρωση πρότασης* (π.χ. *περπατάει*: Η Μαρία χθες *..περπατούσε...*).
- *Αναλογία λέξεων και προτάσεων* (π.χ. *τρέχω-έτρεχα/ Το λουλούδι μεγαλώνει- Το λουλούδι... μεγάλωνε...*).

- *Μορφολογικός χειρισμός ψευδολέξεων (π.χ. Ο κύριος που ξέρει να μανίζει. Χθες μανίζει/μάνισε).*
- *Εκτίμηση της γραμματικότητας και αποδεκτότητας προτάσεων. (π.χ. Κάθε βράδυ τρέχω./ Νίκο, καθίσεις κάτω.).*

ΕΝΟΤΗΤΑ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

5.1. Μεθοδολογία της Έρευνας

Με άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας εργασίας, σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο, ως κριτήριο της ΜΕ των μαθητών για τα ρήματα Β΄ συζυγίας, Β2 τάξης. Αξιοποιήθηκε στις αρχές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού, στο α΄ τρίμηνο, συγκεκριμένα τον μήνα Οκτώβριο. Στόχος ήταν να ελεγχθεί ο βαθμός κατάκτησης του Μεσοπαθητικού Παρατατικού των ρηματικών κατηγοριών -ούμαι/-είσαι/-είται, -ούμαι/-άσαι/-άται, ώμαι/-άσαι/-άται.

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε 8 τμήματα της Στ΄ τάξης, του 3^{ου} & 4^{ου} Δημοτικού σχολείου Γαλασίου, του 3^{ου} Δημοτικού Ζωγράφου και του 106^{ου} Δημοτικού Αθηνών. Η δοκιμασία έγινε κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας, η διάρκεια ήταν μια διδακτική ώρα (40 λεπτά) και διατηρήθηκε η ανωνυμία των μετρήσεων. Η έρευνα βασίστηκε στα 115 ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές ατομικά και ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων.

Το περιεχόμενο των δοκιμασιών δημιουργήθηκε με το σκεπτικό η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων να είναι αποτέλεσμα μιας γνωστικής διαδικασίας με συνειδητό χαρακτήρα. Σκοπός ήταν τα υποκείμενα της έρευνας να χειριστούν ενσυνείδητα τους ρηματικούς τύπους σε οποιοδήποτε πλαίσιο, είτε μεμονωμένους, είτε ενταγμένους σε προτασιακό και κειμενικό συγκείμενο (Carlisle, 1995).

Οι δραστηριότητες των κριτηρίων ΜΕ, ανάλογα με τη γνωστική λειτουργία που απαιτούσαν για την εκτέλεσή τους, βασίστηκαν στα κριτήρια Σχηματισμού και Ανάλυσης Μορφολογικών Δομών (*Σχηματισμού Λεξικών Τύπων και Αναλογίας Λέξεων*), στα κριτήρια Αναγνώρισης και Εκτίμησης Μορφολογικών Δομών (*Μορφηματικής Αναγνώρισης και Πολλαπλής Επιλογής*) (Carlisle, 1995 & Γρηγοράκης, 2010), καθώς και στα νέα κριτήρια *Εντοπισμού Κατάληξης και Ανασύνθεσης από Θέμα και Κατάληξη* που πρότειναν οι Καλογριανίτη & Μαγουλά (2017) σε έρευνά τους. Αυτά, λάμβαναν ως βάση τον μορφολογικό χωρισμό των ρηματικών τύπων σε μορφήματα (θέμα – κλιτική κατάληξη).

Λήφθηκε υπόψη πως οι μαθητές είχαν ήδη διδαχτεί το κλιτικό παράδειγμα - *ούμαι/-άσαι/-άται*, και τα αντίστοιχα -*ούμαι/-είσαι/-είται* και -*ώμαι/-άσαι/-άται* στα τέλη της προηγούμενης χρονιάς (Ε΄ τάξη), στη 15^η ενότητα, με τον τίτλο *Τηλεόραση*.

Στις δραστηριότητες του κριτηρίου αξιοποιούνται ρηματικοί τύποι που χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στον προφορικό και γραπτό τους λόγο, είναι ήδη ενταγμένοι στο λεξιλόγιό τους και απαντούν πολύ συχνά στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων.

5.2. Σχεδιασμός Δραστηριοτήτων

Σχεδιάστηκαν τρεις δραστηριότητες ΜΕ που εξετάζαν από κοινού τα ρήματα και των δύο κατηγοριών -*ούμαι/-είσαι/-είται* και -*ώμαι/-άσαι/-άται*. Αυτό στηρίχτηκε στο σκεπτικό ότι οι μαθητές διδάχθηκαν τις παραπάνω ρηματικές κατηγορίες μαζί, στην ίδια ενότητα, το προηγούμενο διδακτικό έτος. Εκεί κλήθηκαν να αξιοποιήσουν τους ρηματικούς τύπους σε δύο ασκήσεις σε κειμενικό πλαίσιο με ρήματα-διασπαστές. (15^η ενότητα, Βιβλίο Μαθητή, γ΄ τεύχος, σσ. 52 & Τετράδιο Εργασιών β΄ τεύχος σ. 41). Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται και αποπλαισιωμένα προκειμένου να ελεγχθεί ο βαθμός επίγνωσης των τεμαχίων των ρημάτων (μορφήματα), δεδομένου ότι παρόλο που στο Βιβλίο Μαθητή, γίνεται διάκριση θέματος και κατάληξης, στη σχολική Γραμματική, δε συμβαίνει αυτό.

Είναι σημαντικό να τονιστεί επίσης, ότι το κλιτικό παράδειγμα της κατηγορίας -*ούμαι/-είσαι/-είται* στο Βιβλίο Μαθητή σσ. 51, παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από αυτό της σχολικής Γραμματικής σ. 152. Επιπροσθέτως, το κλιτικό παράδειγμα της ρηματικής κατηγορίας σε -*ώμαι/-άσαι/-άται*, παρουσιάζεται στην ίδια σελίδα με τη ρηματική κατηγορία -*ούμαι/-είσαι/-είται*, αλλά δε βρίσκεται καθόλου στη Σχολική Γραμματική. Τέλος, τα ρήματα σε -*ούμαι/-είσαι/-είται*, που αποτελούν και τη μεγαλύτερη ρηματική κατηγορία από τις άλλες δύο, ελέγχονται και σε προτασιακό πλαίσιο.

Εκτός από τις ρηματικές κατηγορίες που προαναφέρθηκαν, σε δύο ασκήσεις, ελέγχεται και η ρηματική κατηγορία -*ούμαι/-άσαι/-άται*, το κλιτικό παράδειγμα της οποίας δεν υπάρχει καθόλου στο ΒΜ, ενώ στη Γραμματική βρίσκεται σε ξεχωριστό μέρος από τον συγκεντρωτικό πίνακα των ρημάτων Β΄ Συζυγίας και εμφανίζει

αρκετές διαφορές στα κλιτικά επιθήματα κάποιων προσώπων συγκριτικά με τις επιστημονικές Γραμματικές.

Σε όλες τις δραστηριότητες εξετάζεται το γ' ενικό και γ' πληθυντικό που παρουσιάζουν και τα περισσότερα προβλήματα σχηματισμού, λόγω π.χ. της σύγχυσης με το -ν- (γ' ενικό: *θεωρούνταν ή θεωρούταν;/ εγγύοταν ή εγγυόνταν ή εγγυούνταν;*) καθώς και το α' ενικό και στα τρία κλιτικά παραδείγματα, σαν ενδεικτικό για τον σχηματισμό Μεσοπαθητικού Παρατατικού ως παρελθοντικού χρόνου γενικότερα.

Στις δραστηριότητες ΜΕ επιλέχθησαν ρήματα που είναι οικεία στους μαθητές, υπάρχουν στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων όλων των διδακτικών αντικειμένων και αξιοποιούνται τα περισσότερα από αυτά πλέον και στον προφορικό τους λόγο. Είναι τα παρακάτω:

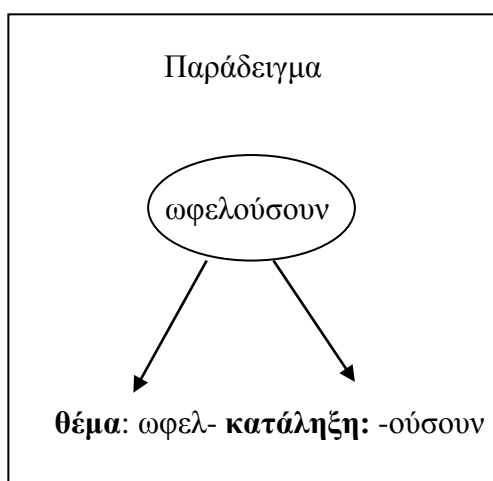
- **-ούμαι/-είσαι/-είται:** *ευνοούμαι, θεωρούμαι, επιμελούμαι, εκτελούμαι, ενεργούμαι, ακολουθούμαι, ικανοποιούμαι, συγχωρούμαι, αγνοούμαι, απολογούμαι, δικαιολογούμαι, διαιρούμαι, εξαντλούμαι, στερούμαι, φορολογούμαι, συγκινούμαι, ασχολούμαι*
- **-ούμαι/-άσαι/-άται:** *λυπούμαι, φοβούμαι, θυμούμαι, κοιμούμαι*
- **-ώμαι/-άσαι/-άται:** *απατώμαι, διερωτώμαι, εγγύωμαι, διασπώμαι, εξαρτώμαι, αποσπώμαι*
- **Διασπαστές (Α' Συζυγία):** *απελευθερώνομαι, παρουσιάζομαι, παράγομαι, διαμαρτύρομαι, τυλίγομαι, αφοσιώνομαι, σκέφτομαι*

Το Κριτήριο ΜΕ, όπως ακριβώς δόθηκε στους μαθητές, βρίσκεται στο Παράρτημα.

5.3. Δομή Δραστηριοτήτων ΜΕ

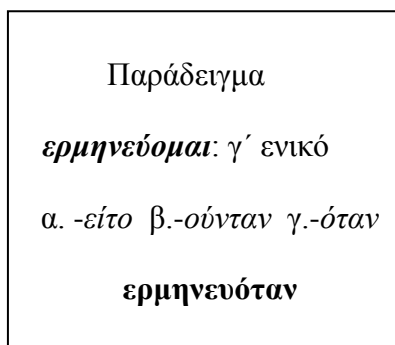
Η πρώτη δραστηριότητα, στηρίχθηκε στο κριτήριο *Μορφηματικής Αναγνώρισης*, όπου αξιολογείται η ΜΕΚ (Γρηγόρακης, 2010). Οι μαθητές καλούνται να κάνουν μορφολογικό χωρισμό, δηλαδή *Κατάτμηση στα μορφήματα θέμα και κατάληξη* (Καλογριανίτη & Μαγουλά, 2017).

Δίνονται ρηματικοί τύποι από τις κατηγορίες *-ούμαι/-είσαι/-είται* & *-ώμαι/-άσαι/-άται*, στα πρόσωπα που εξετάζονται (α' ενικό, γ' ενικό και γ' πληθυντικό) και τα υποκείμενα πρέπει να χωρίσουν τους κυκλωμένους ρηματικούς τύπους, σε θέμα και κατάληξη, κάτω από τα αντίστοιχα βελάκια. (εικόνα 1).



Εικόνα 1

Η δεύτερη δραστηριότητα, εξετάζει τη ΜΕΚ και σχεδιάστηκε με βάση τα κριτήρια *Μορφηματικής Αναγνώρισης* (Γρηγοράκης, 2010), *Εντοπισμού Κατάληξης* και *Ανασύνθεσης από Θέμα και Κατάληξη* (Καλογριανίτη & Μαγουλά, 2017). Σύμφωνα με το πρώτο και το δεύτερο κριτήριο, οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τη σωστή κατάληξη από τους διάφορους ρηματικούς τύπους στο πρόσωπο που τους ζητείται. Στη συνέχεια, καλούνται να κάνουν ανασύνθεση του ρήματος από το θέμα και την κατάληξη που επέλεξαν (Καλογριανίτη & Μαγουλά, 2017). Εξετάζονται πάλι οι ρηματικές κατηγορίες *-ούμαι/-είσαι/-είται* & *-ώμαι/-άσαι/-άται*.



Εικόνα 2

Η τρίτη δραστηριότητα, βασίστηκε στο κριτήριο *Αναλογίας Λέξεων* και αξιολογεί την ικανότητα χειρισμού της ΜΕΚ χωρίς τη βοήθεια προτασιακού πλαισίου. Στηρίζεται στο παραδοσιακό αναλογικό μοντέλο α:β, γ:δ. Σύμφωνα με αυτό οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφολογική σχέση ανάμεσα σε ένα ζεύγος λέξεων και να εφαρμόσουν την ίδια μορφολογική σχέση για να ολοκληρώσουν το δεύτερο ζεύγος (εικόνα 2) (Nunes, Aidinis & Bryant, 2006).

Εξετάζονται οι ρηματικές κατηγορίες *-ούμαι/-είσαι/-είται* & *-ούμαι/-άσαι/-άται*. Δίνονται στα υποκείμενα οι ρηματικοί τύποι στον Ενεστώτα, στα πρόσωπα που εξετάζονται (*α' ενικό, γ' ενικό και πληθυντικό*) και εκείνα πρέπει να τα σχηματίσουν, στον Μεσοπαθητικό Παρατατικό, στο αντίστοιχο πρόσωπο.

τακτοποιείστε	τακτοποιούσαστε/-αν
ικανοποιούμαι

Εικόνα 3

Η τέταρτη δραστηριότητα σχεδιάστηκε σύμφωνα με το κριτήριο, *Πολλαπλής Επιλογής*, με τη μορφή πίνακα και αξιολογεί τη ΜΕΚ. (Singson et al., 2000). Οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν σε ποια ρηματική κατηγορία ανήκει ο κάθε ρηματικός τύπος, όταν βρίσκεται στον Ενεστώτα. Τα ρήματα βρίσκονται σε διάφορα πρόσωπα του Μεσοπαθητικού Παρατατικού. Εδώ εξετάζονται και οι τρεις ρηματικές κατηγορίες *-ούμαι/-είσαι/-είται*, *-ούμαι/-άσαι/-άται* και *-ώμαι/-άσαι/-άται*, με μια κατηγορία-διασπαστή *-ομαι/-εσαι/-εται* (Παθητική Φωνή ρημάτων Α' Συζυγίας) (Γρηγοράκης, 2010).

Ρήμα	-ούμαι/-άσαι/- άται	-ούμαι/-είσαι/- είται	ώμαι/-άσαι/- άται	-ομαι/-εσαι/- εται
διαμαρτύρομαι				X

Εικόνα 4

Η πέμπτη δραστηριότητα, βασίστηκε στο κριτήριο *Σχηματισμού Λεξικών Τύπων*, το οποίο είναι κατάλληλο για την αξιολόγηση της MEK. Αξιολογεί την ικανότητα σχηματισμού των κατάλληλων κλιτών τύπων μόνο της ρηματικής κατηγορίας *-ούμαι/-είσαι/-είται* σε προτασιακό πλαίσιο.

Παρουσιάζεται στο υποκείμενο η λέξη *-στόχος* (ρηματικός τύπος στο α' ενικό του Ενεστώτα) κι αυτό καλείται να σχηματίσει την κατάλληλη κλιτή μορφή της στον Μεσοπαθητικό Παρατατικό, στο αντίστοιχο πρόσωπο, σύμφωνα με το νόημα της πρότασης (εικόνα 1) (Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Ως παράδειγμα, επιλέχθηκε ο διασπαστής, ρήμα Α' Συζυγίας, σε διαφορετικό πρόσωπο από αυτά που εξετάζονται (α' πληθυντικό).

Αθλούμαι. Όταν ήμουν μικρός, θυμάμαι έντονα που αθλούμασταν καθημερινά με τους κολλητούς μου φίλους στο γηπεδάκι της γειτονιάς.

Εικόνα 5

Η έκτη και τελευταία δραστηριότητα βασίστηκε κι αυτή στο κριτήριο *Σχηματισμού Λεξικών τύπων*, ως αξιολόγηση της MEK (Carlisle & Nomanbhoy, 1993). Αξιοποιήθηκε σε κειμενικό πλαίσιο και στόχος ήταν ο σχηματισμός κλιτών ρηματικών τύπων των κατηγοριών *-ούμαι/-είσαι/-είται* & *-ώμαι/-άσαι/-άται*, με ρήμα-διασπαστή, στο ίδιο πλαίσιο που πραγματοποιήθηκαν οι μαθητές την προηγούμενη χρονιά στις δραστηριότητες του ΒΜ και του ΤΕ. Η λέξη-στόχος βρίσκεται εντός παρένθεσης, στον Ενεστώτα και ζητείται ο σχηματισμός του ρηματικού τύπου στον Μεσοπαθητικό Παρατατικό, στο κατάλληλο πρόσωπο, ανάλογα με το νόημα του κειμένου.

Τα ποικίλα βιντεοπαιχνίδια που κυκλοφορούσαν στην αγορά πριν από μια δεκαπενταετία, είχαν μεγάλη ζήτηση. Το ερώτημα που προέκυπτε ήταν, κατά πόσο το κάθε παιδί επηρεαζόταν (*επηρεάζομαι*) από τη χρήση τους στην καθημερινότητά του.

Εικόνα 6

5.4. Αποτελέσματα – Τρόπος Σχολιασμού

Μελετήθηκε και σχολιάστηκε ξεχωριστά κάθε ρηματικός τύπος σε όλες τις δραστηριότητες. Σημειώθηκε η καταγραφή του ποσοστού των μαθητών που είχαν σχηματίσει τον **σχολικό τύπο**, δηλαδή τον ρηματικό τύπο που είχαν ήδη διδαχθεί από τα κλιτικά παραδείγματα του Βιβλίου μαθητή και της Γραμματικής του Δημοτικού. Καταγράφηκαν επίσης και οι ρηματικοί τύποι που εμφάνιζαν απόκλιση από τον σχολικό τύπο, ήταν όμως **εξίσου αποδεκτοί**, διότι υπάρχουν είτε στη γραμματική του Γυμνασίου είτε στις επιστημονικές γραμματικές.

Υπήρξαν και διάφοροι *Άλλοι Σχηματισμοί* (ΑΣ), όπου προφανώς το γλωσσικό αίσθημα των μαθητών και η ευρεία χρήση αυτών στον προφορικό τους λόγο, τα οδήγησε προς τον σχηματισμό διαφορετικών κλιτικών επιθημάτων σε ένα μεγάλο ποσοστό. Δηλαδή, ρηματικών τύπων του προφορικού λόγου, μερικοί εκ των οποίων δε μνημονεύονται πλέον από καμία γραμματική, είτε σχολική, είτε επιστημονική, αλλά η εμφάνισή τους δεν ήταν καθόλου αμελητέα, γι' αυτό και κρίθηκε αναγκαίο να καταγραφεί και να σχολιαστεί. Καταγράφηκαν και τύποι με μία μόνο εμφάνιση, αλλά και τύποι με κλιτικά επιθήματα, ορθά φωνολογικά, αλλά λανθασμένα ορθογραφικά.

Τέλος, υπολογίστηκε και το ποσοστό *Δεν Απάντησε* (ΔΑ), με το σκεπτικό ότι υπήρξαν σημεία που δε δόθηκε καμία απάντηση ή δεν απαντήθηκαν ορθά. Δηλαδή, οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν καθόλου σ' αυτό που τους ζητήθηκε και σχημάτισαν άλλο χρόνο ή πρόσωπο ή φωνή ή συζυγία.

5.4.1. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 1^{ης} Δραστηριότητας

Στην πρώτη δραστηριότητα όπου οι μαθητές καλούνταν να κάνουν κατάτμηση, των ρηματικών τύπων σε θέμα και κατάληξη, στις δύο ρηματικές κατηγορίες *-ούμαι/-άσαι/-άται* & *-ώμαι/-άσαι/-άται*, εμφάνισαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

	Σ	Λ	% Σ	% Λ
απελευθερώνομαι	59	56	51%	49%
ΔΙΑΣΠΑΣΤΗΣ				
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	69	46	60%	40%
εγγυόνταν	85	30	74%	26%
απατόμουν	66	49	57%	43%
διερωτόταν	55	60	48%	52%
ΡΗΜΑΤΑ ΣΕ -ΩΜΑΙ/-ΑΣΑΙ/-ΑΤΑΙ				
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	75	40	66%	34%
ευνοούμουν	85	30	74%	26%
θεωρούνταν	78	37	68%	32%
επιμελείτο	63	52	55%	45%
ΡΗΜΑΤΑ ΣΕ -ΟΥΜΑΙ/-ΕΙΣΑΙ/-ΕΙΤΑΙ				

Πίνακας 1: Συνολικοί αριθμοί & ποσοστά σωστών και λανθασμένων απαντήσεων.

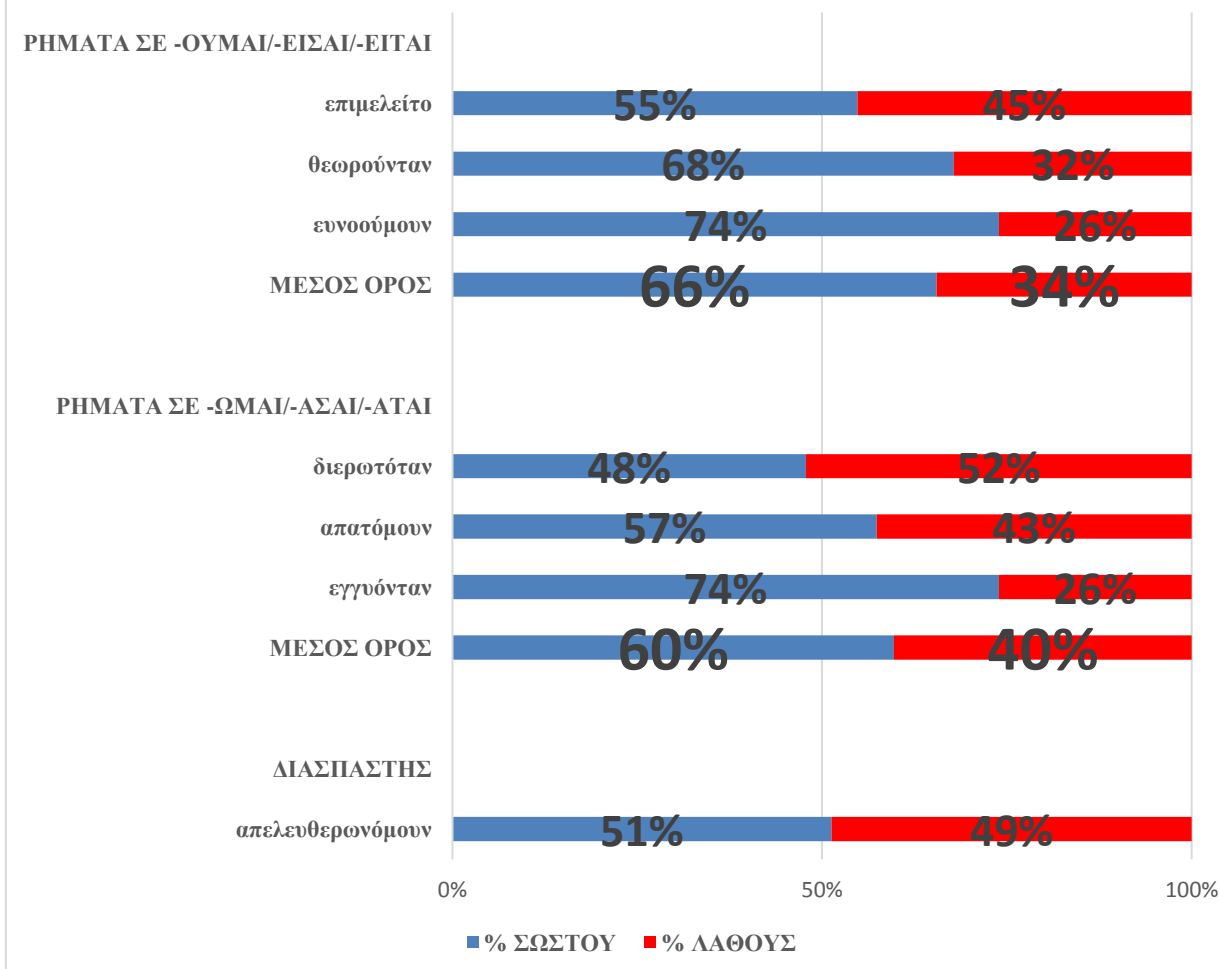
Επιλέχθηκαν οι παραπάνω ρηματικοί τύποι μέσω των οποίων εξετάζονται τα τρία πρόσωπα *α' ενικό*, *γ' ενικό* και *γ' πληθυντικό*, τα ίδια που ερευνώνται και στο υπόλοιπο κριτήριο. Για την κατηγορία *-ούμαι/-είσαι/-είται*, αξιοποιήθηκαν τα ακόλουθα ρήματα:

- *Ευνοούμουν*: α' ενικό
- *Επιμελείτο*: γ' ενικό
- *Θεωρούνταν*: γ' πληθυντικό

Για την κατηγορία *-ώμαι/-άσαι/-άται*:

- *Απατόμουν*: α' ενικό
- *Διερωτόταν*: γ' ενικό
- *Εγγυόνταν*: γ' πληθυντικό

Άσκηση 1η (Κατάτμηση σε Θέμα & Κατάληξη)



Πίνακας 2: Ποσοστά επιτυχούς κατάτμησης σε κάθε ρηματικό τύπο και Μ.Ο. επιτυχίας συνολικά για κάθε ρηματική κατηγορία

Από το παραπάνω ραβδόγραμμα (Πίνακας 2), καταδεικνύεται πως οι μαθητές δεν ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στη διάκριση θέματος και κατάληξης των παραπάνω ρηματικών τύπων. Ο Μέσος Όρος (ΜΟ) κατέδειξε πως το ποσοστό επιτυχίας ανάμεσα στις δύο ρηματικές κατηγορίες, δεν εμφάνισε μεγάλη διαφορά, ήταν 66% για τα ρήματα σε *-ούμαι/-είσαι/-είται* και 60% για τα ρήματα σε *-ώμαι/-άσαι/-άται*.

Ως προς τη μορφολογική ανάλυση, διαπιστώθηκε αύξουσα δυσκολία στους τύπους *διερωτόταν* (48%) της μιας ρηματικής κατηγορίας και *επιμελείτο* (55%) της άλλης. Ενδεχομένως ο τύπος *διερωτόταν* να μην παρέπεμπε τα υποκείμενα στη

σκέψη πως προέρχεται από το *διερωτώμαι*, έτσι ώστε να εντοπίσουν πιο εύκολα το κλιτικό επίθημα *-όταν*.

Επιπροσθέτως, ο λόγιος τύπος, *επιμελείτο*, παραξένεψε τους μαθητές, ο οποίος ήταν ένας από τους τύπους που προξένησαν απορίες. Προφανώς δεν αρκούσε το γεγονός πως είχαν μια μοναδική επαφή τα υποκείμενα με τους τύπους *εθεωρείτο* και *εθεωρούντο*, στη 15^η ενότητα της προηγούμενης χρονιάς, για να θυμηθούν και να εντοπίσουν και πιο εύκολα το κλιτικό επίθημα *-είτο* (βλ. σσ.45, παρούσας εργασίας).

Και στις δύο ρηματικές κατηγορίες μεγαλύτερη επιτυχία σημείωσαν οι ρηματικοί τύποι *ενοούμουν* και *εγγυόνταν* με ίδιο ποσοστό εμφάνισης (74%). Ενδεχομένως οι μαθητές να βοηθήθηκαν λόγω των δύο φωνημάτων που υπήρχαν ανάμεσα στο θέμα και την κατάληξη (*ενοο-ούμουν & εγγυ-όνταν*), οπότε καθιστούσε ίσως πιο εύκολο των διαχωρισμό τους.

Αναφορικά με τους λανθασμένους σχηματισμούς, παρατηρήθηκε πως αρκετοί σημείωσαν ως κατάληξη, το *-μουν*, όπως συνέβη στον τύπο *εγγυόμουν*. Προφανώς αυτό προέκυψε από τη συστηματική παρουσία του θεματικού φωνήεντος [ο] του κλιτικού επιθήματος, το οποίο τους έδινε την εντύπωση ότι πρόκειται για τμήμα του θέματος (δηλ. *εγγυόμουν, εγγυόσουν, εγγυόταν, εγγυόμαστε, εγγυόσαστε, εγγυόνταν*), εφόσον υπάρχει σε όλα τα πρόσωπα. Άρα, θεωρούσαν πως αυτό που αλλάζει καθώς κλίνεται είναι το μέρος μετά το [ο], επομένως αυτό θα ήταν και η κατάληξη. Το ίδιο συνέβη και με άλλους τύπους, στις καταλήξεις των οποίων απουσίαζε το θεματικό φωνήεν. Όπως το *απατόμουν* (57%), όπου αρκετοί σημείωσαν το *-μουν* αντί για το *-όμουν*, το *εγγυόνταν*, όπου οι περισσότεροι λανθασμένοι σχηματισμοί είχαν το *-νταν* αντί για το *-όνταν*, όπως τέλος και το *θεωρούνταν* (68%), που σημειώθηκε από ένα μεγάλο ποσοστό το κλιτικό επίθημα *-νταν*, αντί για *-ούνταν*.

Ιδιαίτερη εντύπωση προξένησε ο τύπος της Α΄ Συζυγίας, *απελευθερωνόμουν*, που σημείωσε και τα χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας (51%) που ήταν μη αναμενόμενο, επιλέγοντας κι εδώ τα υποκείμενα κλιτικά επιθήματα, χωρίς το θεματικό φωνήεν (*-μουν* αντί *-όμουν*).

Η παραπάνω εικόνα ενδεχομένως να οφείλεται και στο γεγονός ότι οι επίσημες σχολικές γραμματικές για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο καθώς και τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού δεν υιοθετούν μια κοινή προσέγγιση στα κλιτικά παραδείγματα, στη διάκριση θέματος και κατάληξης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι τόσο εξοικειωμένοι στον εντοπισμό των

τεμαχίων των ρημάτων (μορφήματα) και να δυσκολεύονται να εντοπίζουν τα κλιτικά επιθήματα των ρηματικών τύπων, τα οποία χαρακτηρίζονται ως φορείς γραμματικών λειτουργιών και παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία.

5.4.2. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 2ης Δραστηριότητας

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΜΕ ΜΙΑ ΟΡΘΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ								
	% Σ	% 1 Σ & 1 Λ	% Λ	% ΔΑ	Σ	1 Σ & 1 Λ	Λ	ΔΑ
1) διασπώμαι (διασπόμεον)	22%	2%	67%	10%	25	2	77	11
7) ενεργούμαι (ενεργούμουν)	27%	6%	47%	20%	31	7	54	23
4) διερωτώμαι (διερωτόνταν)	34%	0%	50%	16%	39	0	58	18
5) εγγυώμαι (εγγυόταν)	56%	9%	28%	8%	64	10	32	9
2) παρουσιάζομαι (παρουσιαζόμουν)	80%	1%	0%	19%	92	1	0	22
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	44%	3%	38%	14%	50	4	44	17

Πίνακας 1: Συνολικός αριθμός επιτυχών και λανθασμένων σχηματισμών για τους ρηματικούς τύπους με μια μόνο ορθή επιλογή.

Στη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν τη σωστό κλιτικό επίθημα στο πρόσωπο που τους ζητούνταν και να σχηματίσουν ολοκληρωμένο τον ρηματικό τύπο. Τα παραπάνω αποτελέσματα που εμφάνισαν (Πίνακας 1), παρουσιάζονται αναλυτικά με ξεχωριστά γραφήματα για κάθε ρηματικό τύπο στη συνέχεια.

Εξετάστηκαν και πάλι οι ρηματικές κατηγορίες *-ούμαι/-άσαι/-άται* & *-ώμαι/-άσαι/-άται* μαζί. Στην 3^η και 6^η περίπτωση, στους ρηματικούς τύπους *εκτελούμαι* & *ακολουθούμαι*, υπήρχαν δύο ορθά κλιτικά επιθήματα (*-είτο* και *-όντο*), τα οποία υπάρχουν στα κλιτικά παραδείγματα του σχολικού εγχειριδίου, αλλά όχι της σχολικής γραμματικής.

Επιλέχθησαν οι εξής ρηματικοί τύποι της κατηγορίας *-ούμαι/-είσαι/-είται*:

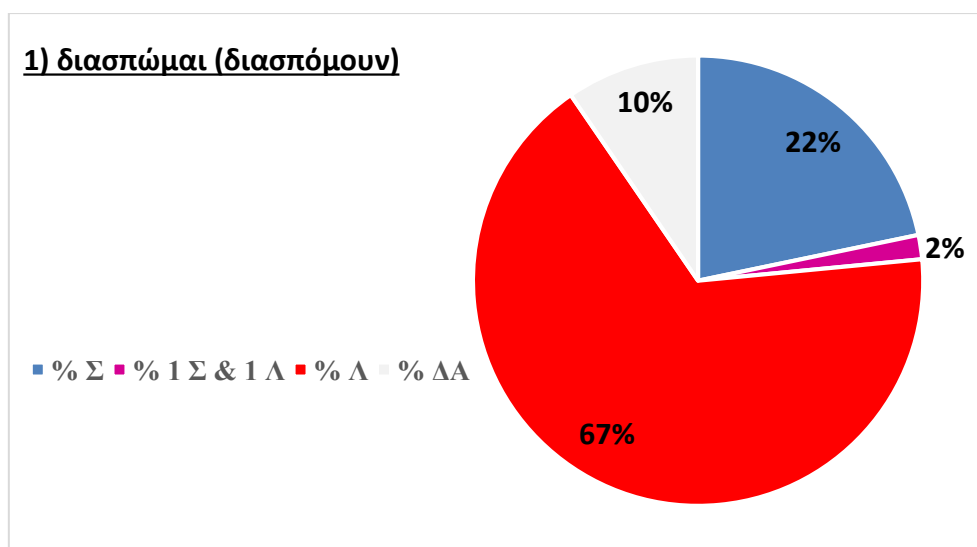
- *Ενεργούμουν: α' ενικό*

- *Εκτελούνταν/Εκτελείτο: γ' ενικό*
- *Ακολουθούνταν / Ακολουθούντο: γ' πληθυντικό*

Για την κατηγορία *-ώμαι/-άσαι/-άται*:

- *Διασπόμεν: α' ενικό*
- *Εγγνόταν: γ' ενικό*
- *Διερωτόνταν: γ' πληθυντικό*

Παρουσιαζόμεν: α' ενικό (διασπαστής)

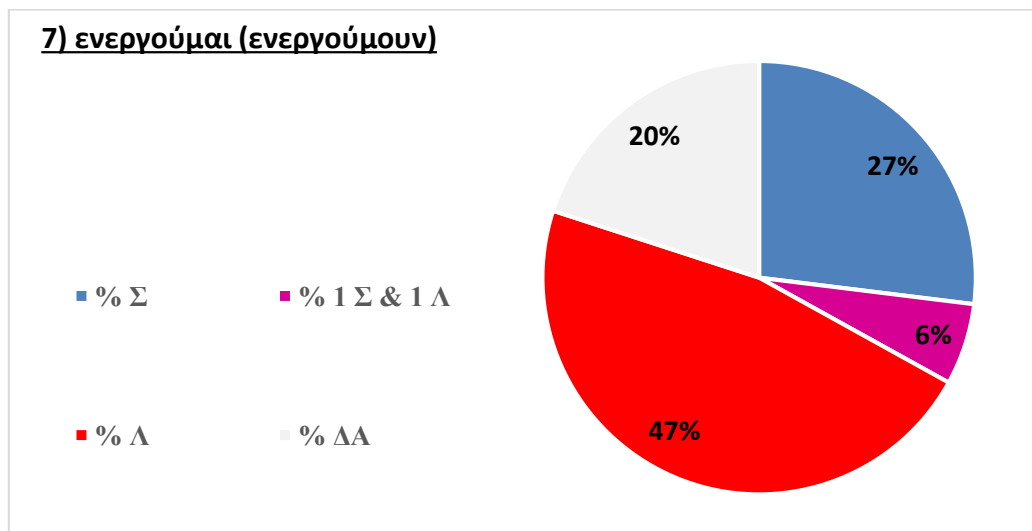


Γράφημα 1: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *διασπώμαι* στο α' ενικό

Στον ρηματικό τύπο *διασπόμεν*, προξενεί ιδιαίτερη εντύπωση ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (67%) των μαθητών σχημάτισε τον τύπο με το γράφημα ωμέγα (-ω-) (*διασπόμεν*). Μόνο το 22% επέλεξε το γράφημα όμικρον (*διασπόμεν*), που θεωρείται ορθός σχηματισμός, ενώ το μόνο το 2% έβαλε και τους δύο σχηματισμούς ως ορθούς (*διασπόμεν & διασπώμαι*), κάνοντας μία σωστή και μία λάθος επιλογή.

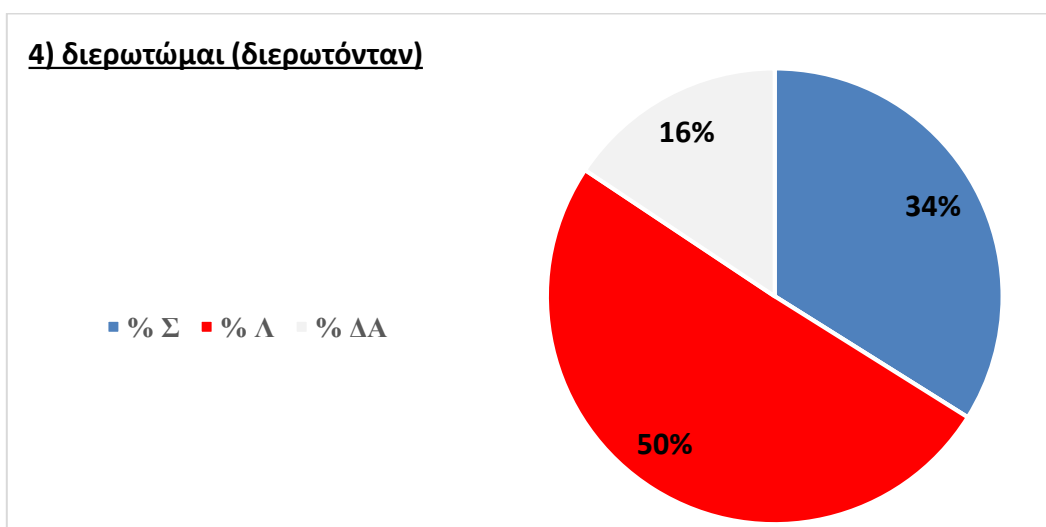
Προφανώς, οι μαθητές επέλεξαν το ωμέγα παρασυρόμενοι από το -ω- του ρηματικού τύπου στον Ενεστώτα (*διασπώμαι*). Φυσικά, δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός πως ο ρηματικός τύπος με ωμέγα, όπως έχει προαναφερθεί, δίνεται στο κλιτικό παράδειγμα του Μεσοπαθητικού Παρατατικού για την κατηγορία *-ώμαι/-άσαι/-άται* από την *Εφαρμοσμένη Γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικό* του Παπαναστασίου (2004:225) (βλ. σσ.27, παρούσας εργασίας). Γι' αυτό

δημιουργείται και το εύλογο ερώτημα εάν ο συγκεκριμένος τύπος είναι όντως λανθασμένος ή όχι.



Γράφημα 2: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *ενεργούμαι* στο α' ενικό

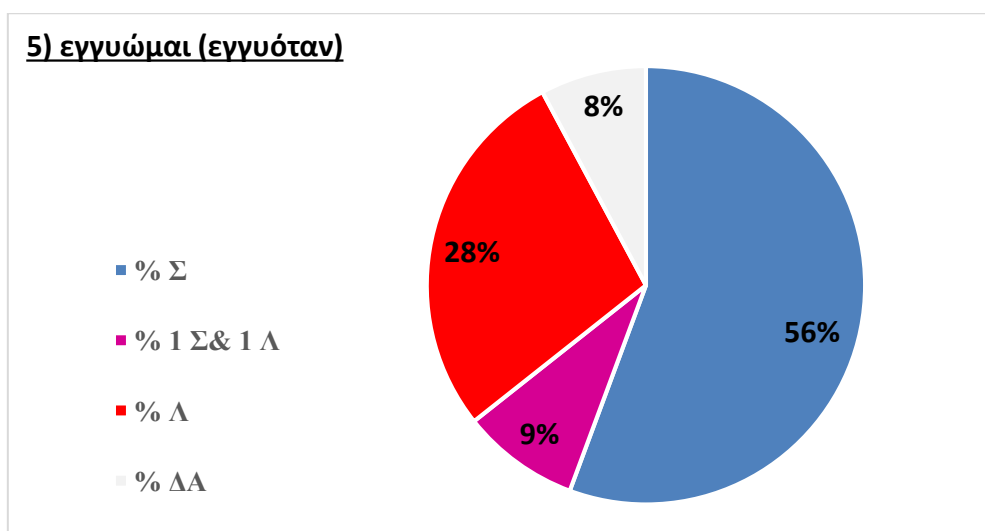
Ο ρηματικός τύπος *ενεργόμουν* εμφάνισε μόνο 27% ποσοστό επιτυχίας με το 6% των μαθητών να επιλέγει *ενεργούμουν* & *ενεργόμουν*. Ο τύπος *ενεργόμουν* σχηματίστηκε από 51 μαθητές και η απάντηση *ενεργόμουν* & *ενεργώμουν* από 3 στους 115. Θα περίμενε κανείς μεγαλύτερο ποσοστό επιτυχίας σ' αυτόν τον τύπο, διότι το θεματικό φωνήεν [u] του κλιτικού επιθήματος *-ούμαι* στον Ενεστώτα, θα μπορούσε να βοηθήσει τα υποκείμενα να σκεφτούν πως το ίδιο θεματικό φωνήεν διατηρείται και στον Παρατατικό (*-ούμουν*).



Γράφημα 3: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *διερωτώμαι* στο γ' πληθυντικό

Ο τύπος *διερωτώνταν* εμφάνισε ποσοστό επιτυχίας 34% ενώ 7 μαθητές επέλεξαν και τα δύο κλιτικά επίθηματα *-ούνταν* & *-ιόνταν* ως ορθά, δίνοντας τις απαντήσεις *διερωτούνταν* & *διερωτιόνταν*.

Το μισό ποσοστό των μαθητών (50%) πραγματοποίησε τον σχηματισμό *διερωτούνταν*, επηρεαζόμενο προφανώς από το γ' πληθυντικό πρόσωπο και ενδεχομένως από τη ρηματική κατηγορία *-ούμαι/-είσαι/-είται*, που περιλαμβάνει το θεματικό φωνήεν [u] σε όλα τα πρόσωπα. Για τον τύπο *διερωτιόνταν*, ίσως οι μαθητές να παραπέμφθηκαν νοερά στο μεταπλασμένο κλιτικό επίθημα *-ιόνταν* και να συσχέτισαν νοηματικά το παραπάνω ρήμα με τον ρηματικό τύπο *αναρωτιέμαι* που μοιάζει με το *διερωτώμαι* ως έννοια.

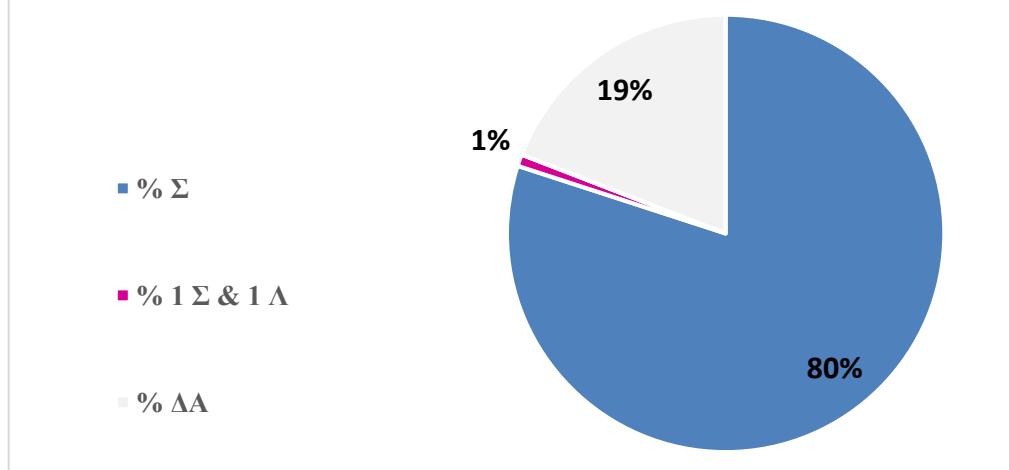


Γράφημα 4: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *εγγυώμαι* στο γ' ενικό

Στον τύπο *εγγυόταν* το ποσοστό επιτυχίας ανήλθε στο 56%, με το 28% να επιλέγει το κλιτικό επίθημα *-ούνταν* (*εγγυούνταν*) και το 9% να σημειώνει τις δύο επιλογές *εγγυούνταν* & *εγγυόταν* ως ορθές. Το κλιτικό επίθημα *-είτο*, επιλέχθηκε από 8 μαθητές.

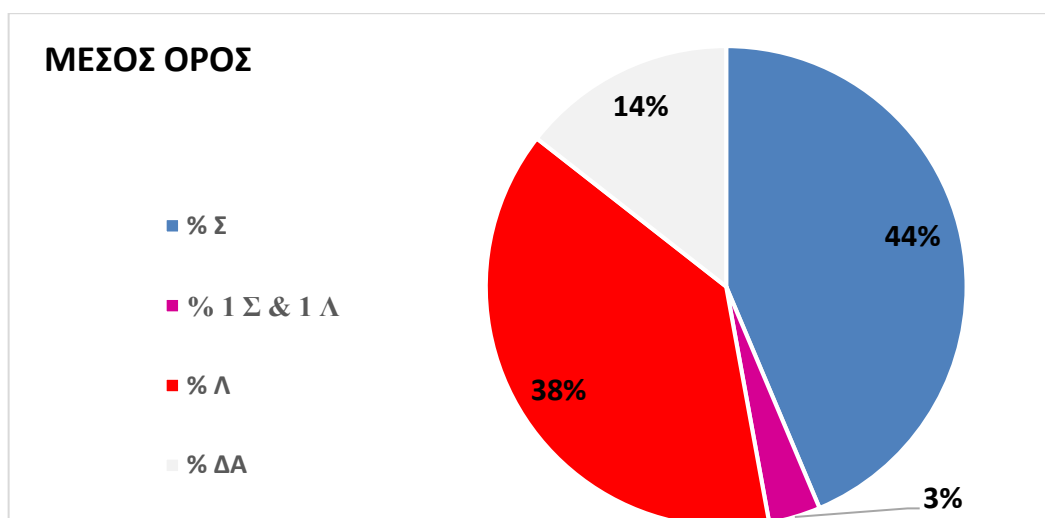
Η επιλογή *-ούνταν*, ενδεχομένως να μπερδεψε τους μαθητές, διότι ίσως συσχέτισαν κι εδώ τον τύπο με τη ρηματική κατηγορία *-ούμαι/-είσαι/-είται*, η οποία έχει το θεματικό φωνήεν [u] σε όλα τα πρόσωπα. Άρα και στο γ' ενικό πρόσωπο, που τους ζητούνταν.

2) παρουσιάζομαι (παρουσιάζομαι)



Γράφημα 5: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *παρουσιάζομαι* στο α' ενικό

Ο ρηματικός τύπος *παρουσιάζομαι* που αξιοποιήθηκε ως διασπαστής (Α' συζυγία), σημείωσε υψηλά ποσοστά επιτυχίας (80%) με μόλις το 1% να σημειώνει ως ορθή και την απάντηση *παρουσιάζομαι*, με θεματικό φωνήεν το [u] αντί για το [o].



Γράφημα 6: Συνολικά Ποσοστά του Μ.Ο. όλων των ρηματικών τύπων

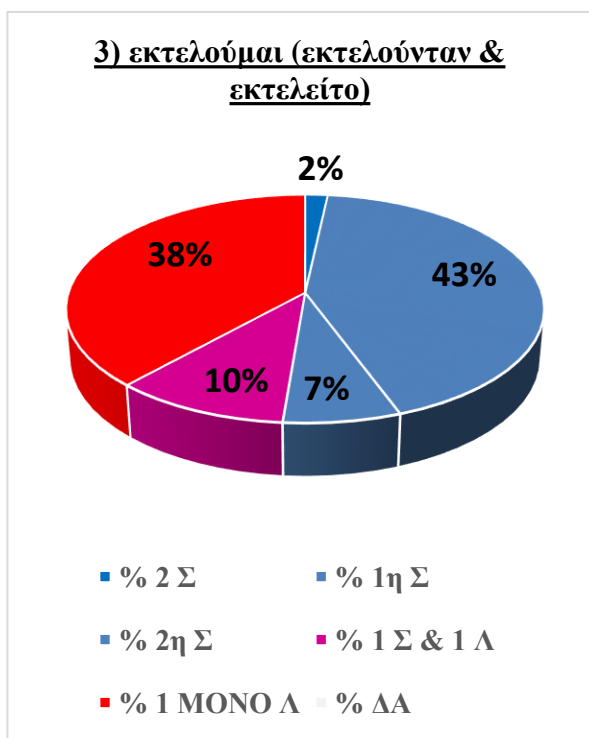
Μελετώντας τον ΜΟ των ρηματικών τύπων με μία επιλογή μόνο ως ορθή, παρατηρούμε πως περίπου οι μισοί από το σύνολο των μαθητών (44%) επέλεξαν το σωστό κλιτικό επίθημα και διατύπωσαν στο κενό, σωστά ολοκληρωμένο τον ρηματικό τύπο. Το 3% προέβη στη διπλή επιλογή, αλλά η μία ήταν λανθασμένη. Ενώ το 14% δεν επέλεξε κανένα κλιτικό επίθημα κι έτσι δεν έδωσε καμία απάντηση.

ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΜΕ
2 ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

	% 2 Σ	% 1η Σ	% 2η Σ	% 1 Σ & 1 Λ	% 1 MONO Λ	% ΔΑ	1η Σ	2η Σ	2 Σ	1 Σ & 1 Λ	MONO Λ	ΔΑ
3) εκτελούμαι	2%	43%	7%	10%	38%	0%	49	8	2	12	44	0
	% 2 Σ	% 1η Σ	% 2η Σ	% 1 Σ & 1 Λ	% 1 MONO Λ	% ΔΑ	1η Σ	2η Σ	2 Σ	1 Σ & 1 Λ	MONO Λ	ΔΑ
6) ακολουθούμαι	0%	70%	9%	4%	2%	15 %	81	10	0	5	2	17
	% 2 Σ	% 1η Σ	% 2η Σ	% 1 Σ & 1 Λ	% 1 MONO Λ	% ΔΑ	1η Σ	2η Σ	2 Σ	1 Σ & 1 Λ	MONO Λ	ΔΑ
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	1%	57%	8%	7%	20%	7%	65	9	1	9	23	9

Πίνακας 2: Συνολικός αριθμός επιτυχών και λανθασμένων σχηματισμών για τους ρηματικούς τύπους με δύο ορθές επιλογές

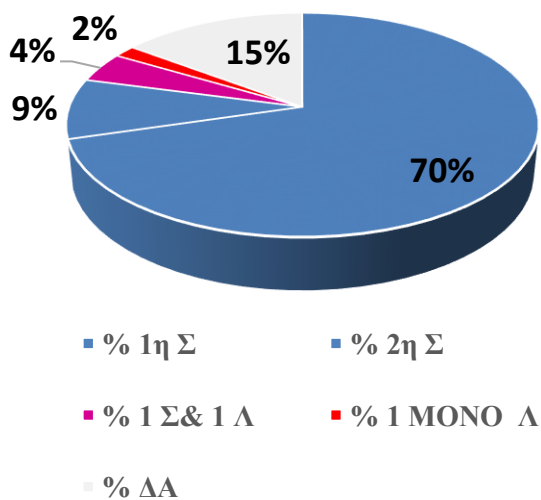
Ο ρηματικός τύπος *εκτελούμαι* περιλάμβανε δύο ορθούς σχηματισμούς με κλιτικά επιθήματα *-ούνταν & -είτο*.



Το 43% επέλεξε σωστά το κλιτικό επίθημα *-ούνταν* (*εκτελούνταν*) ενώ το 38% το κλιτικό επίθημα *-όταν* (*εκτελόταν*), το οποίο σχηματίζεται στα ρήματα σε *-ώμαι*. Προφανώς έγινε η σύνδεση με τον ενικό αριθμό, με την απουσία του γραφήματος *-ν-*. Παρατηρήθηκε επίσης μετατροπή του θεματικού φωνήεντος από [u] σε [o]. Το 10% πραγματοποίησε δύο σχηματισμούς, με τον έναν ρηματικό τύπο ορθό και τον άλλον λανθασμένο: *εκτελούνταν & εκτελόταν / εκτελείτο & εκτελόταν*. Μόνο το 2% έδωσε και τους δύο ορθούς σχηματισμούς *εκτελούνταν & εκτελείτο*. Το 7% έδωσε τον σχηματισμό *εκτελείτο* ως ορθό.

Γράφημα 7: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του *εκτελούμαι* στο γ' ενικό

6) ακολουθούμαι (ακολουθούνταν & ακολουθούντο)

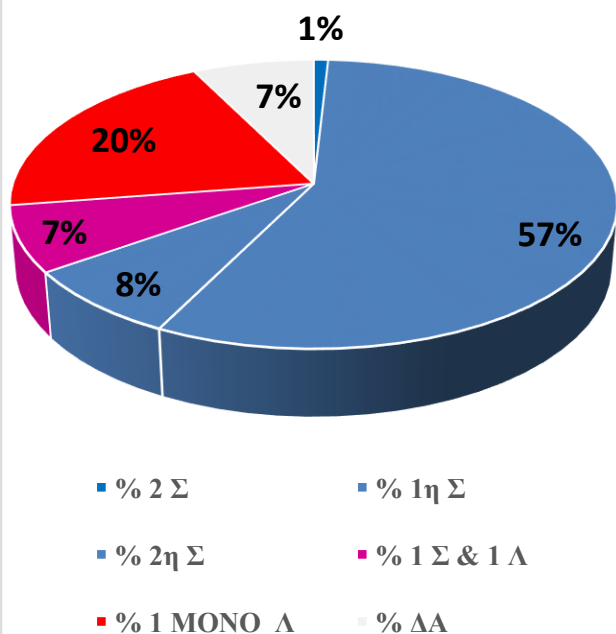


Γράφημα 8: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *ακολουθούμαι* στο γ' πληθ.

Στο ρήμα *ακολουθούμαι*, το 70% σχημάτισε τον σχολικό τύπο *ακολουθούνταν* και το 9% τον τύπο *ακολουθούντο*.

Το 4% έδωσε μια ορθή και μια λάθος απάντηση με συνδυασμούς: *ακολουθούνταν & ακολουθιόταν* / *ακολουθούνταν & ακολουθόταν*. Δεν υπήρξαν απαντήσεις που να περιλαμβάνουν και τους δύο σωστούς σχηματισμούς (*ακολουθούνταν & ακολουθούντο*).

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ



Γράφημα 9: Συνολικά Ποσοστά του Μ.Ο. όλων των ρηματικών τύπων

Μελετώντας τον Μ.Ο. των ρηματικών τύπων με δύο κλιτικά επιθήματα ως ορθά, διακρίνουμε ότι σχεδόν το 70%, πραγματοποίησε τουλάχιστον μια ορθή επιλογή. Στον τύπο *εκτελούμαι* υπήρξε έστω ένα μικρό ποσοστό που θυμήθηκε το κλιτικό επίθημα *-είτο* και στον τύπο *ακολουθούμαι, -ούντο*. Παρόλο που τα ποσοστά επιτυχίας ήταν μικρά, ωστόσο δείχνουν ότι κάποιοι μαθητές θυμούνταν τα παραπάνω κλιτικά επιθήματα από το σχολικό εγχειρίδιο της προηγούμενης τάξης.

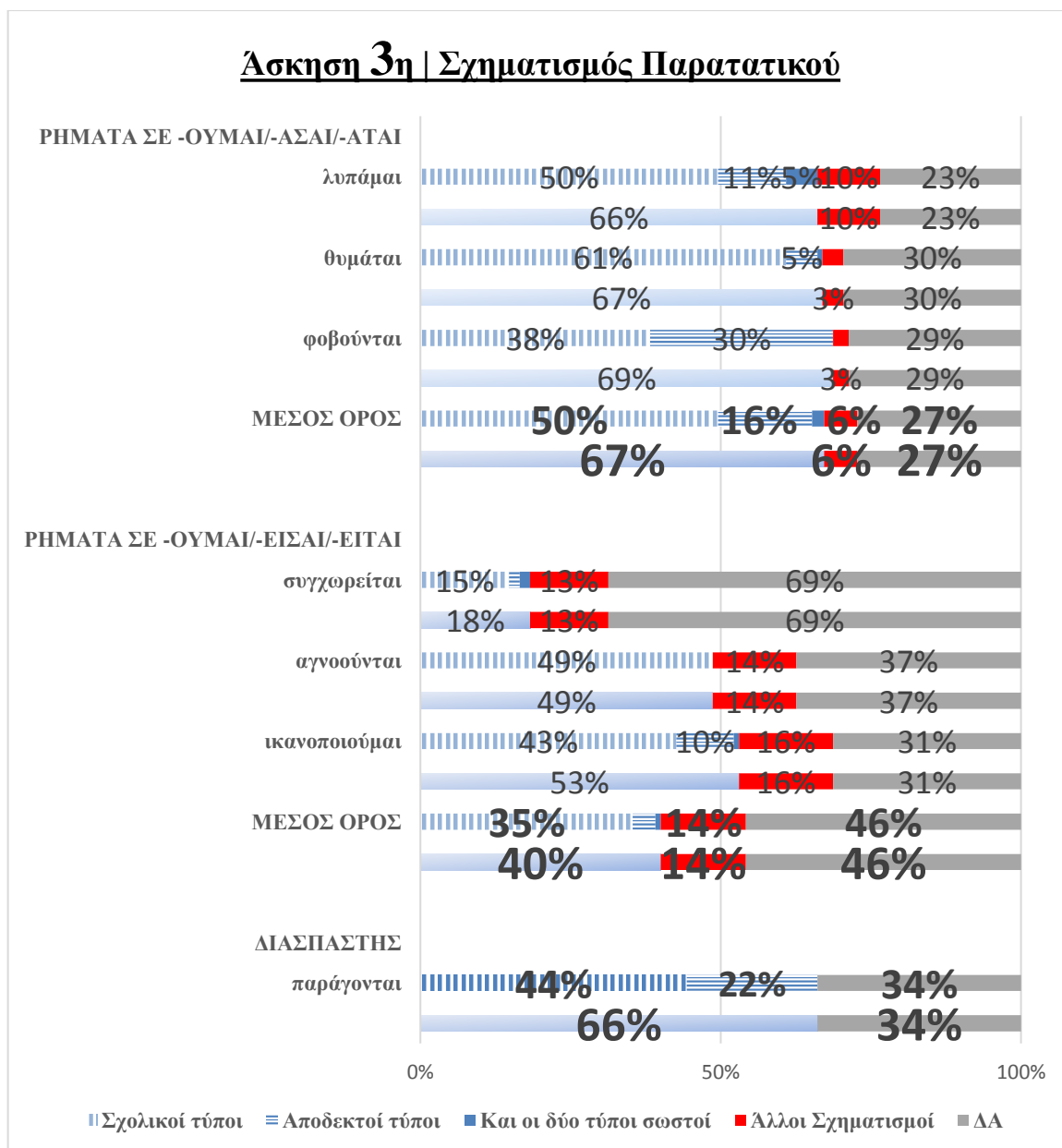
5.4.3. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 3^{ης} Δραστηριότητας

	% 1ης Σ	% 2ης Σ	% δύο Σ	% ΑΣ	ΔΑ	Συνολ. % Σ	1η Σ	2η Σ	Και οι δύο Σ	ΑΣ	ΔΑ	Συνολ. Σ
παράγονται	44%	66%	0%	0%	34%	66%	51	25	0	0	39	76
ΔΙΑΣΠΑΣΤΗΣ												
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	35%	40%	1%	14%	46%	40%	41	4	1	16	53	46
ικανοποιούμαι	43%	53%	1%	16%	31%	53%	49	11	1	18	36	61
αγνοούνται	49%	49%		14%	37%	49%	56	0	0	16	43	56
συγχωρείται	15%	18%	2%	13%	69%	18%	17	2	2	15	79	21
ΡΗΜΑΤΑ ΣΕ - ΟΥΜΑΙ/-ΕΙΣΑΙ/-ΕΙΤΑΙ												
ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ	50%	67%	2%	6%	27%	67%	57	18	2	6	31	77
φοβούνται	38%	69%		3%	29%	69%	44	35	0	3	33	79
θυμάται	61%	67%	1%	3%	30%	67%	70	6	1	4	34	77
λππάμαι	50%	66%	5%	10%	23%	66%	57	13	6	12	27	76
ΡΗΜΑΤΑ ΣΕ - ΟΥΜΑΙ/-ΑΣΑΙ/-ΑΤΑΙ												

ΣΗΜΕΙΩΣΗ : Από το διάγραμμα έχουν παραλειφθεί τιμές <5% για λόγους καλύτερης απεικόνισης, πλην μέσων όρων, όπου το όριο τέθηκε στο 3%. || Όλες οι παττέρες γαλάζιου αντιστοιχούν σε σωστές απαντήσεις.

Πίνακας 1: Συνολικός αριθμός επιτυχών και άλλων σχηματισμών και αριθμός που δεν απαντήθηκαν σε όλους τους ρηματικούς τύπους

Άσκηση 3η | Σχηματισμός Παρατατικού



Πίνακας 2: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού και Μ.Ο. για κάθε ρηματική κατηγορία

Σ' αυτήν τη δραστηριότητα οι ρηματικοί τύποι δόθηκαν στον Ενεστώτα, στα τρία πρόσωπα που εξετάζονται σε ολόκληρο το κριτήριο, και τα υποκείμενα καλούνταν να σχηματίσουν τον Μεσοπαθητικό Παρατατικό του ίδιου προσώπου σε κάθε ρηματικό τύπο. Έγινε επιλογή της κατηγορίας *-ούμαι/-άσαι/-άται*, συγκεκριμένα:

- *Λυπάμαι*: α' ενικό
- *Θυμάται*: γ' ενικό
- *Φοβούνται*: γ' πληθυντικό

Και από την κατηγορία *-ούμαι-είσαι-είται*:

- *Ικανοποιούμαι*: α' ενικό
- *Συγχωρείται*: γ' ενικό
- *Αγνοούνται*: γ' πληθυντικό

Παράγονται: γ' πληθυντικό (διασπαστής)

Σημειώθηκε τα ποσοστά των *σχολικών τύπων* (σχολικό εγχειρίδιο και σχολική γραμματική Δημοτικού), τα ποσοστά των *αποδεκτών τύπων* που υπάρχουν στη Γραμματική Γυμνασίου, στις επιστημονικές γραμματικές ή στα επιστημονικά εγχειρίδια. Τέλος, τα ποσοστά *άλλων σχηματισμών*, που περιλαμβάνουν σχηματισμούς που αξιοποιούνται στον προφορικό λόγο, αλλά δε μνημονεύονται από κάποια επιστημονική γραμματική.

Στον ρηματικό τύπο *λυπάμαι* το 50% σχημάτισε τον σχολικό τύπο *λυπόμουν* (σχολική γραμματική), το 11% τον αποδεκτό τύπο *λυπόμουνα* (επιστημονικές γραμματικές/επιστημονικά εγχειρίδια) και το 5% σχημάτισε και τους δύο τύπους *λυπόμουν & λυπόμουνα*. Συνολικά το 66% έδωσε ορθούς σχηματισμούς. Το 10% διατύπωσε τον τύπο *λυπούμουν* με το θεματικό φωνήεν [u], αντί για το [o], επηρεαζόμενο προφανώς από τον τύπο του α' προσώπου *λυπούμαι*, που δεν αναφέρεται στις επιστημονικές γραμματικές ως σχηματισμός, γι' αυτό εντάχθηκε στο ποσοστό των άλλων σχηματισμών γενικότερα.

Στον τύπο *θυμάμαι*, το 61% έδωσε τον ορθό σχολικό τύπο *θυμόταν* που αναφέρεται στη σχολική γραμματική και το 5% τον αποδεκτό τύπο *θυμότανε* ο οποίος δεν αναφέρεται στη γραμματική του Δημοτικού, όμως υπάρχει στη γραμματική του Γυμνασίου και σε επιστημονικές γραμματικές. Μόνο ένας μαθητής έδωσε και τις δύο επιλογές *θυμόταν & θυμότανε*. Συνολικά, το 67% πραγματοποίησε ορθούς τύπους. Μέσα στο ποσοστό των άλλων σχηματισμών, υπήρξαν και οι ρηματικοί τύποι για το γ' ενικό όπως *θυμούνταν* (3/115) και *θυμόνταν & θυμόντανε* (1/115).

Στον τύπο *φοβάμαι* το 38% σχημάτισε τον τύπο της σχολικής γραμματικής του Δημοτικού *φοβούνται* και το 30% τον αποδεκτό τύπο *φοβόντουσαν*, ενώ 3 μόνο μαθητές σχημάτισαν *φοβόνταν*. Σε ποσοστό 69% απάντησαν σωστά. Ο τύπος *φοβόντουσαν* προφανώς εμφανίζει επιρροές από τύπους της Α' συζυγίας (π.χ. *χανόντουσαν*), αλλά και από τη Β1 τάξη (π.χ. *αγαπιόντουσαν*).

Κατά Μ.Ο., οι μαθητές ανταποκρίθηκαν καλύτερα στην κατηγορία *-ούμαι/-άσαι/-άται* με ποσοστό σχηματισμού των σχολικών τύπων να ανέρχεται στο 50% και 16% στους αποδεκτούς τύπους που υπάρχουν είτε στη γραμματική του Γυμνασίου είτε στις επιστημονικές γραμματικές. Μαζί με τους διπλούς σχηματισμούς των μαθητών, το συνολικό αποτέλεσμα είναι 67%.

Η κατηγορία *-ούμαι/-είσαι/-είται* σημείωσε χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας. Στο ρήμα *συγχωρούμαι*, μόνο το 15%, σχημάτισε τον τύπο *συγχωρούνταν*, ένα ελάχιστο ποσοστό τον τύπο *συγχωρείτο* και ένα ακόμα μικρότερο και τους δύο τύπους *συγχωρείτο & συγχωρούνταν*.

Το 13% που εκφράζει το ποσοστό των άλλων σχηματισμών γενικά, σχημάτισε *συγχωρούταν* και λίγοι μαθητές *συγχωρόντουσαν* (3/115). Όπως διαπιστώνει κανείς η απουσία του *-ν*, εξηγείται, γιατί δίνει την εντύπωση του πληθυντικού, όπως έχει προαναφερθεί. Το κλιτικό επίθημα *-όντουσαν* σχηματίστηκε με το ίδιο σκεπτικό όπως και με ρήματα (π.χ. *φοβόντουσαν, χανόντουσαν, αγαπιόντουσαν*), αλλά στην κατηγορία αυτή εντάσσεται στο ποσοστό των άλλων σχηματισμών, που περιλαμβάνει και τύπους του προφορικού λόγου.

Το ρήμα *ικανοποιούμαι* σημείωσε συνολικό ποσοστό επιτυχίας 53%. Το 43% σχημάτισε τον σχολικό τύπο *ικανοποιούμουν*, ο οποίος δεν υπάρχει στο κλιτικό παράδειγμα του σχολικού εγχειριδίου, βρίσκεται όμως στη γραμματική του Δημοτικού μέσα σε αγκύλες με την υποσημείωση: *οι τύποι αυτοί δε σχηματίζονται συχνά*. Το 10% σχημάτισε *ικανοποιούμωνα*, εξίσου αποδεκτός τύπος, που δεν υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο και στη γραμματική του δημοτικού και του Γυμνασίου, αναγράφεται όμως σε επιστημονικές γραμματικές [π.χ. *Γραμματική Της Ελληνικής Γλώσσας* Holton & Mackridge, Φιλιππάκη –Warburton (2016:141-142) και *Σύγχρονη Γραμματική για όλους* Μπαμπινιώτης (2017)], Μόνο ένας μαθητής σχημάτισε και τους δύο τύπους (*ικανοποιούμουν & ικανοποιούμωνα*). Στο ποσοστό των άλλων σχηματισμών ήταν και ο τύπος *ικανοποιόμουν* (17/115) και *ικανοποιόμωνα* (1/115).

Τέλος, το ρήμα *αγνοούμαι*, συγκέντρωσε ποσοστό επιτυχίας 49% με τον σχηματισμό *αγνοούνταν* ενώ 14 μαθητές σχημάτισαν *αγνοούντουσαν* που θεωρήθηκε μη αποδεκτός τύπος και εντάχθηκε στο ποσοστό των άλλων σχηματισμών. Μόνο ένας μαθητής σχημάτισε και τους δύο ορθούς τύπους *αγνοούνταν & αγνοείτο* κι άλλος

ένας αγνοούνταν & αγνοούντανε με τον τελευταίο τύπο να υπάρχει στο κλιτικό παράδειγμα της γραμματικής Δημοτικού και Γυμνασίου και σε επιστημονικές, αλλά όχι στο σχολικό εγχειρίδιο.

Ο διασπαστής *παράγομαι* (Α' συζυγία), συγκέντρωσε συνολικό ποσοστό 66%, το 44% με τον σχηματισμό *παράγονταν* και το 22% με τον σχηματισμό *παραγόντουσαν*. Ρηματικοί τύποι που υπάρχουν στη σχολική γραμματική και στο επανεκδομένο σχολικό εγχειρίδιο γλώσσας, το οποίο περιλαμβάνει και τους δύο σχηματισμούς πια, ενώ στην πρώτη έκδοση (2006), δεν υπήρχε το κλιτικό επίθημα *-όντουσαν*.

Συμπερασματικά, σ' αυτήν την δραστηριότητα, οι μαθητές δε σημείωσαν υψηλά ποσοστά επιτυχίας και για τις δύο κατηγορίες. Ο Μ.Ο. επιτυχίας ήταν μόνο 67% για τα *-ούμαι/-άσαι/-άται* και 40% για τα *-ούμαι/-είσαι/-είται*. Δυστυχώς, υπήρξαν και πολύ μεγάλα ποσοστά (ΔΑ) τα οποία είτε δεν απαντήθηκαν σωστά, αναφορικά με τον χρόνο, φωνή, πρόσωπο κ.ά. είτε δε συμπληρώθηκαν καθόλου από τους μαθητές.

5.4.4. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 4^{ης} Δραστηριότητας

	Σ	Λ -ούμαι/- άσαι/- άται	Λ -ώμαι/- άσαι/- άται	Λ -ομαι /-εσαι /-εται	ΔΑ	Λ	Σ	Λ -ούμαι/ -άσαι/- άται	Λ -ώμαι/- άσαι/- άται	Λ -ομαι /-εσαι /-εται	ΔΑ
M.O. ρημάτων σε -ούμαι/-είσαι/- είται	68%	18%	4%	6%	4%	28%	78	21	5	7	5
δικαιολογούσαστε	67%	19%	3%	5%	5%	28%	77	22	4	6	6
απολογούσων	69%	17%	5%	6%	3%	29%	79	20	6	7	3
	Σ	Λ -ούμαι/- είσαι/- είται	Λ -ώμαι/- άσαι/- άται	Λ -ομαι /-εσαι /-εται	ΔΑ	Λ	Σ	Λ -ούμαι/ -είσαι/- είται	Λ -ώμαι/- άσαι/- άται	Λ -ομαι /-εσαι /-εται	ΔΑ
M.O. ρημάτων σε -ούμαι/-άσαι/- άται	53%	15%	22%	5%	5%	43%	61	18	26	6	6
κοιμόσων	51%	10%	28%	8%	3%	46%	59	12	32	9	3
λυπόσαταν	54%	20%	17%	3%	7%	39%	62	23	19	3	8
	Σ	Λ -ούμαι/- άσαι/- άται	Λ -ούμαι/ -είσαι/- είται	Λ -ομαι /-εσαι /-εται	ΔΑ	Λ	Σ	Λ -ούμαι/ -άσαι/- άται	Λ -ούμαι/- είσαι/- είται	Λ -ομαι /-εσαι /-εται	ΔΑ
M.O. ρημάτων σε -ώμαι/-άσαι/- άται	37%	20%	29%	11%	3%	60%	43	24	33	13	4
εξαρτόσων	57%	30%	7%	4%	2%	41%	66	34	8	5	2
διερωτόσων	17%	11%	50%	17%	4%	79%	19	13	58	20	5
	Σ	Λ -ούμαι/- άσαι/- άται	Λ -ούμαι/ -είσαι/- είται	Λ -ώμαι /-άσαι /-άται	ΔΑ	Λ	Σ	Λ -ούμαι/ -άσαι/- άται	Λ -ούμαι/- είσαι/- είται	Λ -ώμαι /-άσαι /-άται	ΔΑ
τυλιγόμαστε (διασπαστής) -ομαι/-εσαι/-εται	58%	10%	10%	16%	6%	36%	67	12	11	18	7

Πίνακας 1: Ποσοστά επιλογών σωστής ρηματικής κατηγορίας, λανθασμένων και μη συμπληρωμένων απαντήσεων και Μ.Ο. για κάθε ρηματική κατηγορία

ΣΗΜΕΙΩΣΗ : Κάθε απόχρωση κόκκινου αντιστοιχεί στην ίδια κατηγορία ρημάτων

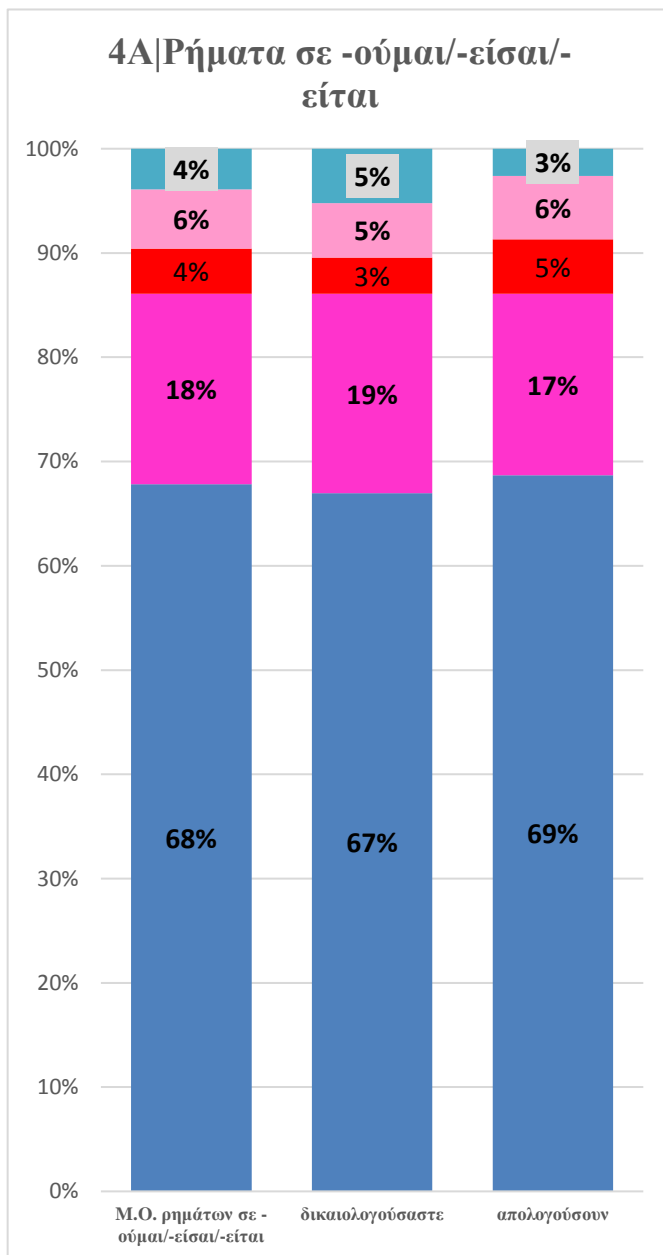
Το γαλάζιο απεικονίζει το εκάστοτε "σωστό".

Εξετάστηκαν και οι τρεις ρηματικές κατηγορίες *-ούμαι/-είσαι/-είται*, *-ούμαι/-άσαι/-άται* και *-ώμαι/άσαι/-άται* και ένας διασπαστής [*τυλιγόμαστε*: Α' συζυγία (*-όμαι/-εσαι/-εται*)].

Τα ρήματα όπως φαίνεται και από τον πίνακα 1, δόθηκαν στον Παρατατικό σε διάφορα πρόσωπα ενικού και πληθυντικού αριθμού και τα υποκείμενα έπρεπε να σημειώσουν σε ποιο κλιτικό παράδειγμα ανήκει κάθε ρηματικός τύπος στον χρόνο Ενεστώτα.

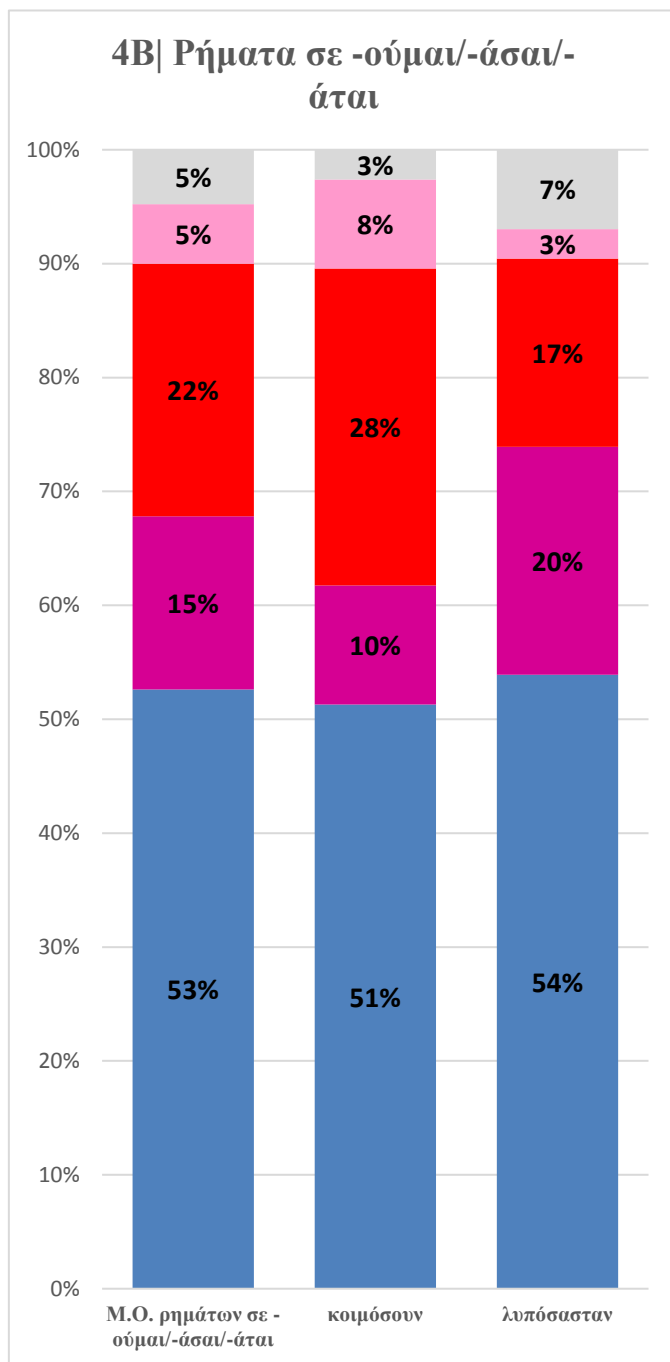
Δυστυχώς, και σ' αυτήν τη δραστηριότητα δε σημειώθηκαν υψηλά ποσοστά επιτυχούς εύρεσης του ορθού κλιτικού παραδείγματος. Το αντίθετο θα περίμενε κανείς, εφόσον αναγράφονταν τα τρία πρώτα πρόσωπα του ενικού στον πίνακα της δραστηριότητας.

Τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώθηκαν στην κατηγορία *-ούμαι/-είσαι/-είται* με Μ.Ο. (68%) με μικρή διαφορά από την *-ούμαι-άσαι-άται* (53%) ενώ τα χαμηλότερα στην *-ώμαι/-άσαι/-άται* (37%). Ακόμα και ο διασπαστής σημείωσε μόνο 58%, αποτέλεσμα μη αναμενόμενο.



Τα ρήματα δικαιολογούσατε και απολογούσουν είχαν σχεδόν το ίδιο ποσοστό επιτυχίας 67% και 69% αντίστοιχα, όπως και οι λανθασμένες επιλογές, όπου το 19% και το 17% επέλεξε την κατηγορία *-ούμαι/-άσαι/-άται*, ως σωστό κλιτικό παράδειγμα. Οι υπόλοιπες τρεις σημείωσαν κι αυτές παρόμοια ποσοστά λανθασμένης επιλογής.

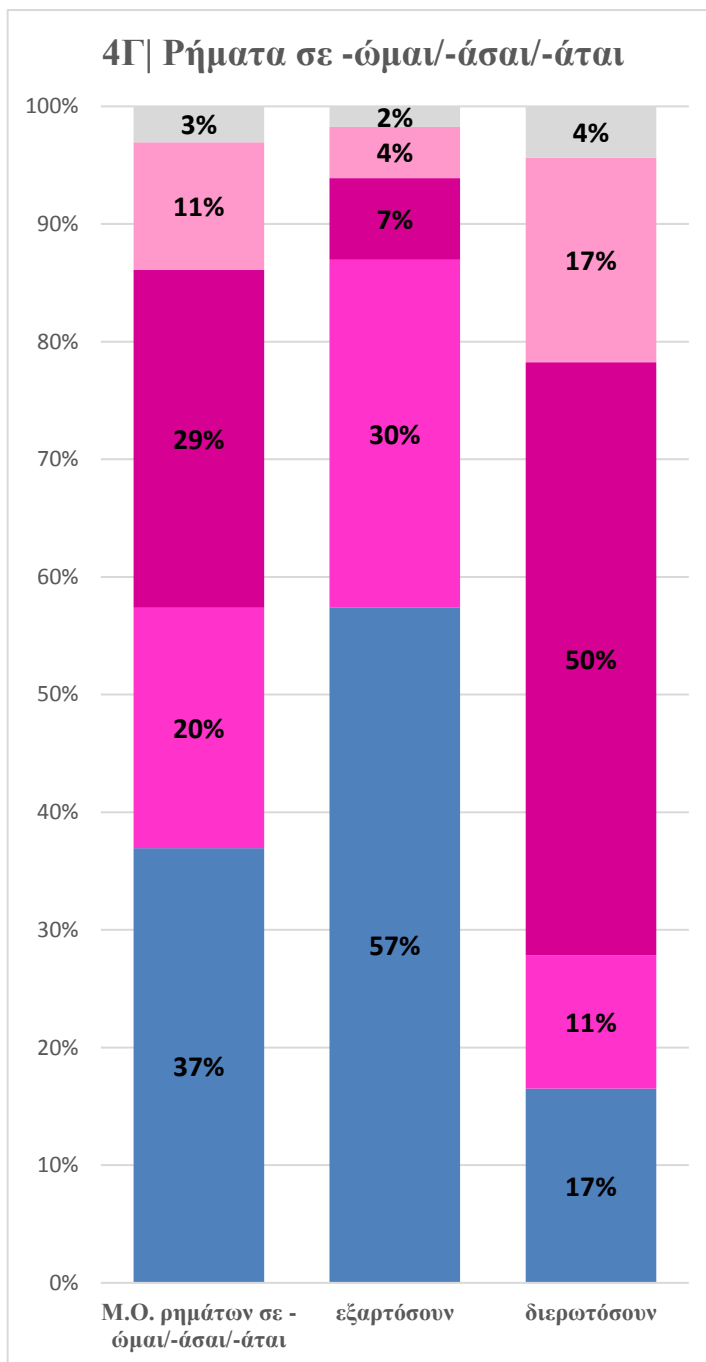
Γράφημα 1: Αποτελέσματα ρηματικής κατηγορίας *-ούμαι/-είσαι/-είται*



Γράφημα 2: Αποτελέσματα ρηματικής κατηγορίας -ούμαι/-άσαι/-άται

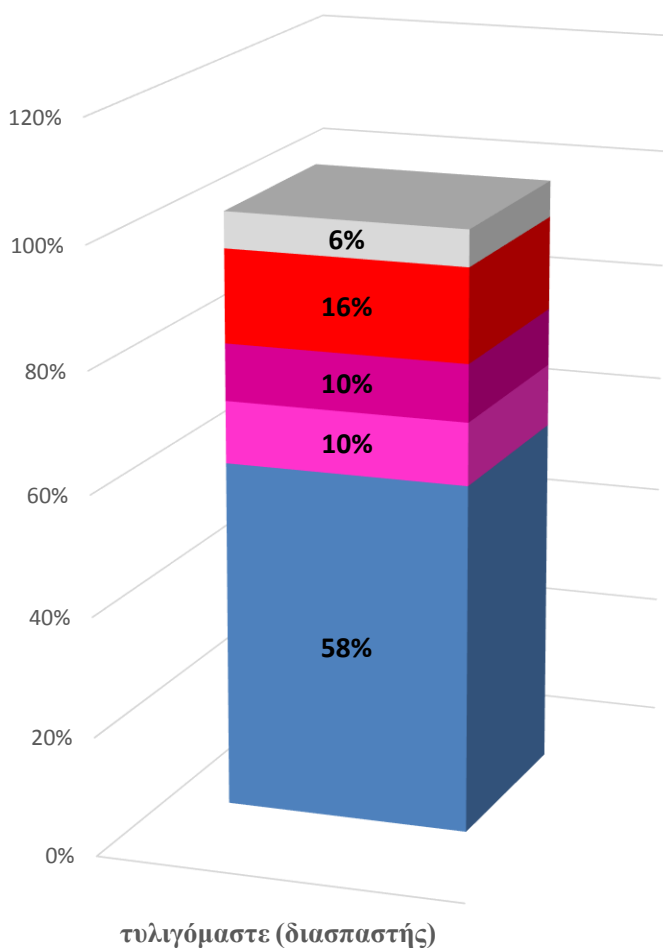
Στη δεύτερη κατηγορία με τα ρήματα *κοιμόσουν* και *λυπόσασταν* μόνο οι μισοί σχεδόν μαθητές έκαναν σωστή επιλογή με ποσοστά 51% και 54% αντίστοιχα. Στον ρηματικό τύπο *κοιμόσουν* αρκετοί με ποσοστό 28%, θεώρησαν πως ανήκει στο κλιτικό παράδειγμα -ούμαι/ -άσαι/- άται και 10% στο -ούμαι /-είσαι/- είται. Το ίδιο συνέβη και με τον τύπο *λυπόσασταν* με ποσοστά 20% για -ούμαι/- είσαι/- είται και 17% για -ούμαι/- άσαι/- άται. Συνολικά, μόλις το 53% επέλεξε το σωστό κλιτικό παράδειγμα.

Στην τρίτη ρηματική κατηγορία με τον τύπο *εξαρτόσουν*, μόνο το 57% έκανε σωστή επιλογή ενώ το 30% θεώρησε ως σωστό κλιτικό παράδειγμα γι' αυτόν τον τύπο το *-ούμαι/-άσαι/-άται*. Το *διερωτόσουν* δυσκόλεψε υπερβολικά τους μαθητές παρά το γεγονός ότι τον συγκεκριμένο ρηματικό τύπο τον είχαν συναντήσει σε δύο προηγούμενες δραστηριότητες. Το ποσοστό επιτυχίας ήταν μόνο 17% ενώ αξιοσημείωτο είναι το 50% των μαθητών που επέλεξε την κατηγορία *-ούμαι/-είσαι/-είται* και τις άλλες δύο με ποσοστά 11% (*-ούμαι/-άσαι/-άται*) και 17% την κατηγορία του διασπαστή (*-όμαι/-έσαι/-έται*).



Γράφημα 3: Αποτελέσματα ρηματικής κατηγορίας *-ώμαι/-άσαι/-άται*

4Δ|Διασπαστής (τυλιγόμαστε) -ομαι/-εσαι/-εται



Γράφημα 4: Αποτελέσματα διασπαστή -όμαι/-εσαι/-εται

Τέλος, ακόμα και ο διασπαστής, *τυλιγόμαστε*, εμφάνισε μικρότερο ποσοστό από το αναμενόμενο. Μόνο οι μισοί από τους μαθητές πραγματοποίησαν ορθή επιλογή (58%) ενώ τα αποτελέσματα των άλλων τριών κατηγοριών είναι σχεδόν μοιρασμένα: *-όμαι -είσαι -είται* & *-ούμαι/ άσαι/- άται* (10%) και *-ώμαι/ -άσαι/ άται* (16%).

Το αναμενόμενο αποτέλεσμα για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν να μη δυσκολέψει τους μαθητές, διότι είχαν τη δυνατότητα να δοκιμάσουν σε κάθε ρηματικό τύπο το κλιτικό παράδειγμα που ταιριάζει, αποκλείοντας σταδιακά μία μια τις ρηματικές κατηγορίες.

Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις που δεν απαντήθηκαν καθόλου (γκρι χρώμα).

5.4.5. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 5^{ης} Δραστηριότητας

	% Σωστού σχολικού τύπου	% Εξίσου αποδεκτού τύπου	% Άλλων Σχηματισμών	% ΔΑ	Σωστός σχ.τύπος	Εξίσου αποδεκτός	ΑΣ	ΔΑ
	αποδεκτοί τύποι		ΑΣ	ΔΑ				
	61%		0%	39%				
	αφοσιωνόμεν	αφοσιωνόμενα	% ΑΣ	% ΔΑ				
αφοσιώνομαι	50%	10%	0%	39%	58	12	0	45
ΔΙΑΣΠΑΣΤΗΣ								
	55%		17%	28%				
	φορολογούνταν		% ΑΣ	% ΔΑ				
φορολογούμαι	55%	0%	17%	28%	63	0	20	32
	αποδεκτοί τύποι		ΑΣ	ΔΑ				
	43%		0%	57%				
	στερούμεν	στερούμενα	% ΑΣ	% ΔΑ				
στερούμαι	40%	3%	0%	57%	46	3	0	66
	αποδεκτοί τύποι		ΑΣ	ΔΑ				
	41%		24%	35%				
	εξαντλούμεν	εξαντλούμενα	% ΑΣ	% ΔΑ				
εξαντλούμαι	31%	10%	24%	35%	36	11	28	40
	αποδεκτοί τύποι		ΑΣ	ΔΑ				
	30,4%		24,3%	45,2%				
	θεωρούνταν	εθεωρείτο	% ΑΣ	% ΔΑ				
θεωρούμαι	29,6%	0,9%	24,3%	45,2%	34	1	28	52
	19%		19%	62%				
	συγκινούνταν		% ΑΣ	% ΔΑ				
συγκινούμαι	19%	0%	19%	62%	22	0	22	71
	15%		30%	56%				
	διαιρούνταν		% ΑΣ	% ΔΑ				
διαιρούμαι	15%	0%	30%	56%	17	0	34	64
ΣΗΜΕΙΩΣΗ : Με σκούρο μπλε είναι ο σχολικός τύπος,								
	με απαλό γαλάζιο οι άλλοι αποδεκτοί και							
	και με ενδιάμεσο γαλάζιο το σύνολο των αποδεκτών (σχολικοί και άλλοι)							

Πίνακας 1: Ποσοστά ρηματικών τύπων, λανθασμένων και μη συμπληρωμένων απαντήσεων και Μ.Ο. για κάθε ρηματική κατηγορία

	διαιρούνταν	15%					ΑΣ	30%	ΔΑ	56%
	συγκινούνταν	19%					ΑΣ	19%	ΔΑ	62%
	θεωρούνταν	30%	εθεωρείτο	1%			ΑΣ	24%	ΔΑ	45%
					ΑΠΟΔΕΚΤΟΙ ΤΥΠΟΙ	31%	ΑΣ	24%	ΔΑ	45%
	εξαντλούμουν	31%	εξαντλούμουνα	10%			ΑΣ	24%	ΔΑ	35%
					ΑΠΟΔΕΚΤΟΙ ΤΥΠΟΙ	41%	ΑΣ	24%	ΔΑ	35%
	στερούμουν	40%	στερούμουνα	3%			ΑΣ	0%	ΔΑ	57%
					ΑΠΟΔΕΚΤΟΙ ΤΥΠΟΙ	43%	ΑΣ	0%	ΔΑ	57%
	φορολογούνταν	55%					ΑΣ	17%	ΔΑ	28%
	αφοσιωνόμουν (ΔΙΑΣΠΑΣΤΗΣ)	50%	αφοσιωνόμουνα	10%			ΑΣ	0%	ΔΑ	39%
					ΑΠΟΔΕΚΤΟΙ ΤΥΠΟΙ	61%	ΑΣ	0%	ΔΑ	39%

Πίνακας 2: Ποσοστά επιλογών, λανθασμένων και μη συμπληρωμένων απαντήσεων και Μ.Ο. για κάθε ρηματική κατηγορία (στρογγυλοποιημένες τιμές)

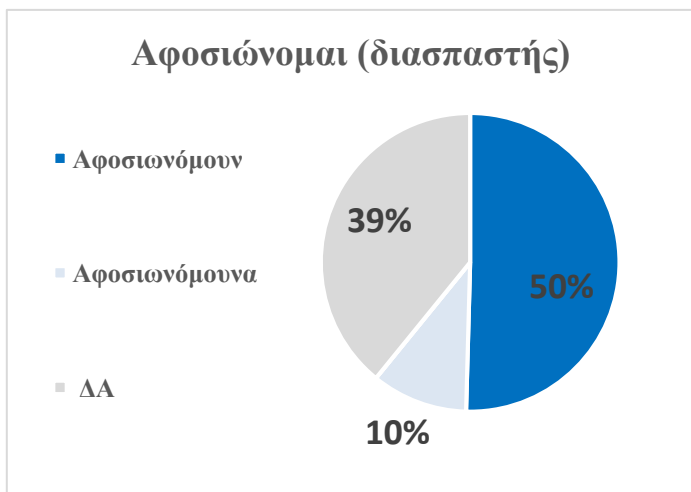
Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα εξετάστηκε μόνο η κατηγορία *-ούμαι/-είσαι/-είται* στα αντίστοιχα τρία πρόσωπα σε προτασιακό πλαίσιο:

- *Εξαντλούμαι*: α' ενικό
- *Στερούμαι*: α' ενικό
- *Διαιρούμαι*: γ' ενικό
- *Θεωρούμαι*: γ' ενικό
- *Φορολογούμαι*: γ' πληθυντικό
- *Συγκινούμαι*: γ' πληθυντικό

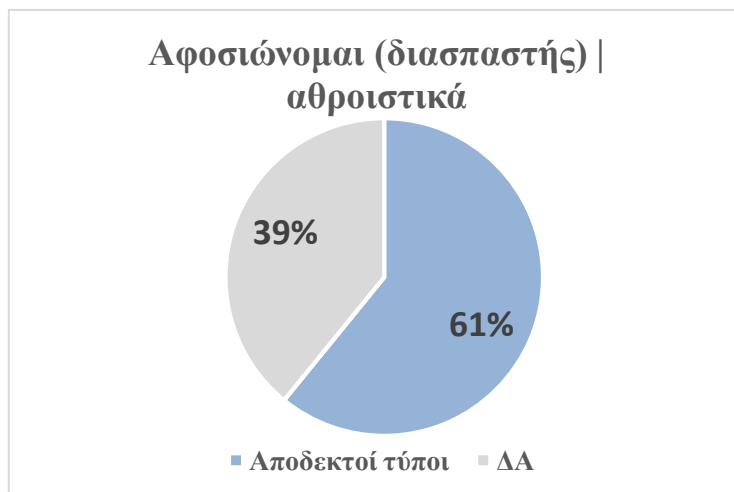
Αφοσιώνομαι: α' ενικό (διασπαστής)

Τα υποκείμενα δε σημείωσαν κι εδώ ικανοποιητικό ποσοστό επιτυχίας. Θα ανέμενε κανείς υψηλότερα αποτελέσματα, διότι ότι οι μαθητές εξετάστηκαν σε ένα πλαίσιο (προτασιακό) πολύ οικείο προς αυτά, το οποίο περιλαμβάνεται στα σχολικά εγχειρίδια όλων των τάξεων. Απλώς, έπρεπε να βρεθεί το κατάλληλο πρόσωπο και να πραγματοποιηθεί ορθός σχηματισμός με τη βοήθεια του νοήματος της κάθε πρότασης.

Υψηλότερα ποσοστά εμφάνισαν τα ρήματα *αφοσιωνόμουν*, *φορολογούνταν* και *στερούμουν*, όπου σχεδόν οι μισοί μαθητές βρήκαν το σωστό. Οι τύποι *εξαντλούμουν* & *θεωρούνταν* ήταν επίσης κοντά όπως και οι *συγκινούνταν* & *διαιρούνταν*. Το ποσοστό ΔΑ περιλαμβάνει λανθασμένους σχηματισμούς αναφορικά με χρόνο, φωνή, πρόσωπο ή απουσία σχηματισμού.

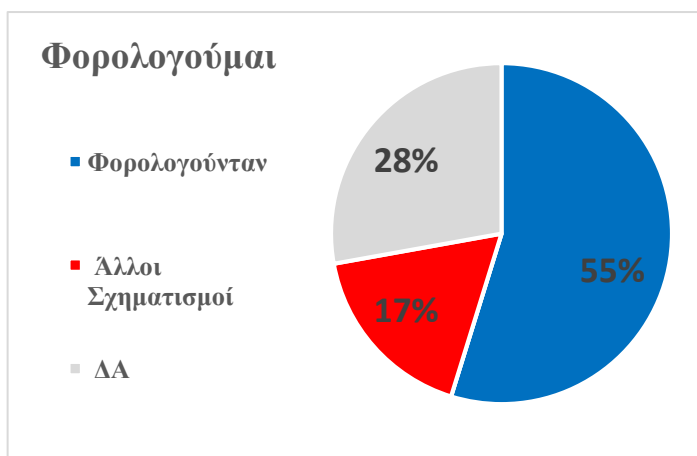


Γράφημα 1: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *αφοσιώνομαι* στο α' ενικό



Γράφημα 2: Συνολικά Ποσοστά αποδεκτών σχηματισμών Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *αφοσιώνομαι* στο α' ενικό

Στον διασπαστή *αφοσιώνομαι*, το 50% σχημάτισε τον σχολικό τύπο *αφοσιωνόμενοι*

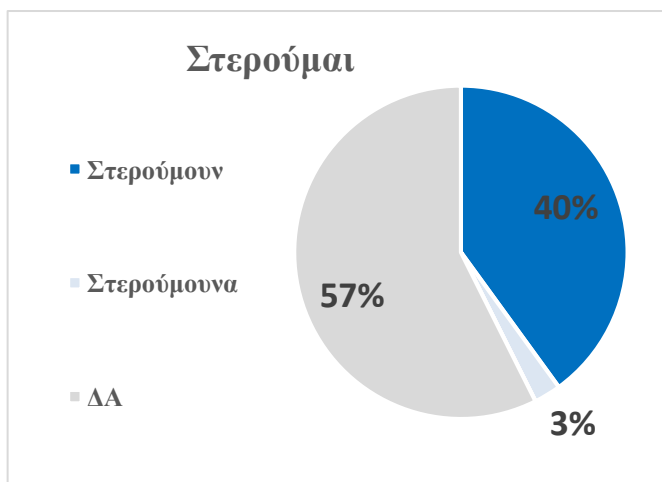


Γράφημα 3: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *φορολογούμαι* στο γ' πληθυντικό

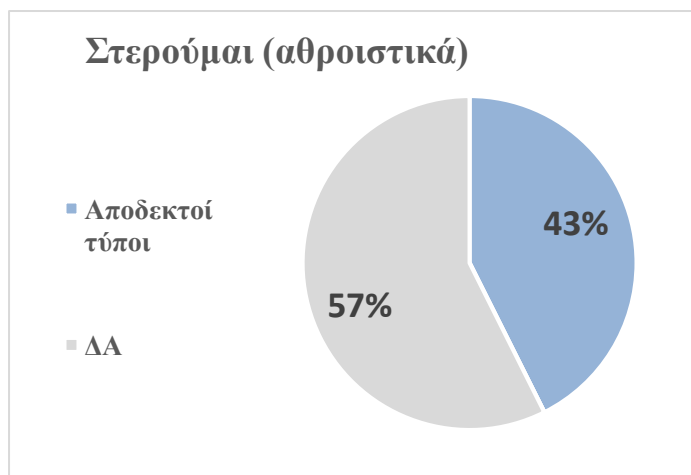
και το 10% *αφοσιωνόμενα* που είναι το ίδιο ορθός με το συνολικό ποσοστό επιτυχίας να αγγίζει κατά προσέγγιση το 61%.

Στον ρηματικό τύπο *φορολογούμαι* το 55% σχημάτισε τον σχολικό τύπο *φορολογούνταν*. Ανάμεσα στους άλλους σχηματισμούς (17%) ήταν ο τύπος *φορολογόντουσαν* (18/115) και *φορολογούντουσαν* (2/115). Το κλιτικό

επίθημα *-όντουσαν* που χρησιμοποιήσαν τα υποκείμενα δείχνει σαφώς την επίδραση της Α' συζυγίας, από τις προηγούμενες τάξεις, για τον σχηματισμό του γ' πληθ. του Παρατατικού χρόνου.

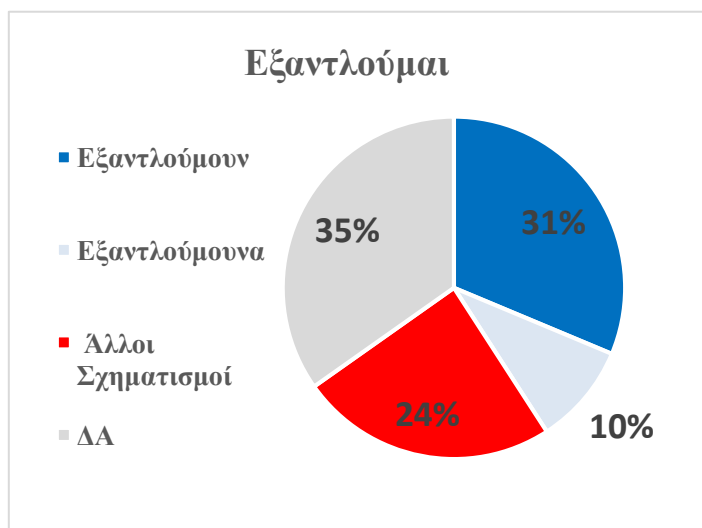


Γράφημα 4: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *στερούμαι* στο α' ενικό

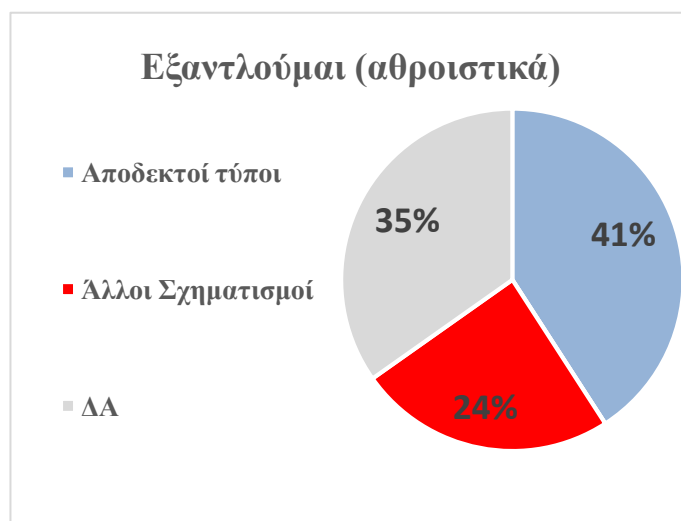


Γράφημα 5: Ποσοστά αποδεκτών σχηματισμών Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *στερούμαι* στο α' ενικό

Ο σχολικός τύπος *στερούμενον* ανήλθε στο 40% και μαζί με τον εξίσου αποδεκτό τύπο των επιστημονικών γραμματικών *στερούμενα* (3%), το αποτέλεσμα αθροιστικά ήταν 43%.



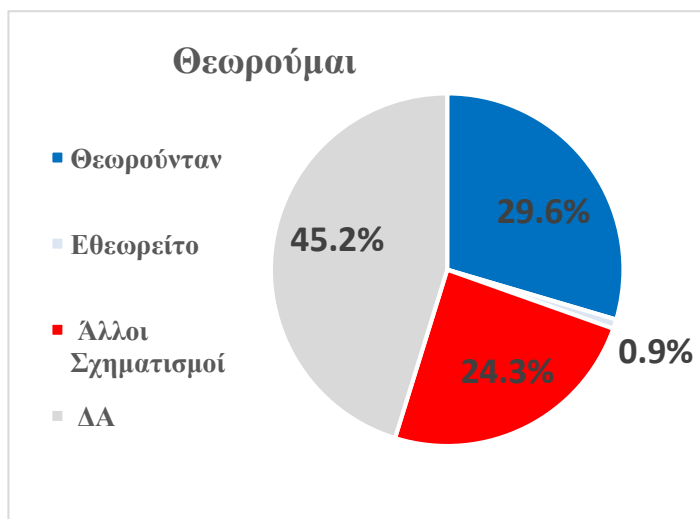
Γράφημα 6: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *εξαντλούμαι* στο α' ενικό



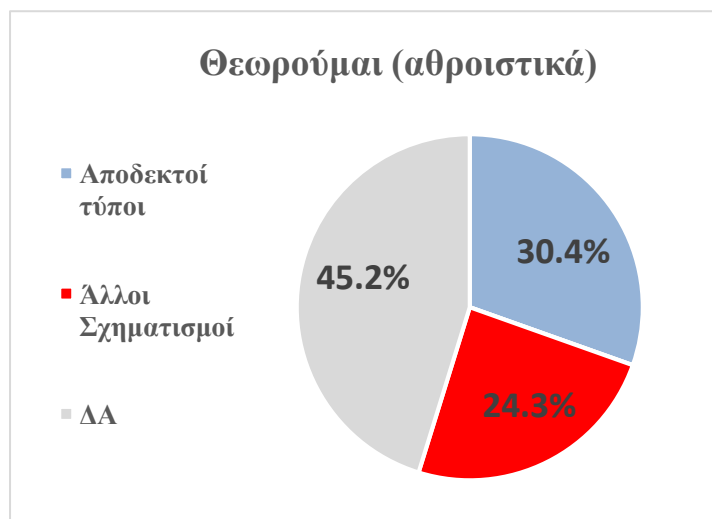
Γράφημα 7: Ποσοστά αποδεκτών σχηματισμών Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *εξαντλούμαι* στο α' ενικό

Οι μαθητές, με 31% ποσοστό, σχημάτισαν τον σχολικό τύπο *εξαντλούμενον*, όπως ακριβώς βρίσκεται στη σχολική γραμματική του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Ένα 10% σχημάτισε *εξαντλούμενα* που ως τύπος βρίσκεται μόνο στις επιστημονικές γραμματικές και είναι επίσης αποδεκτός. Θα χαρακτηρίζαμε ορθούς και τους δύο τύπους κι έτσι το ποσοστό επιτυχίας ανέρχεται συνολικά στο 41%.

Το ρήμα *εξαντλούμαι*, το οποίο διατηρεί κι αυτό τα λόγια κλιτικά επιθήματα σε -*ούμαι/-είσαι/-είται*, στον Παρατατικό εμφανίζει μορφολογική ποικιλία με επικρατέστερο τον μεταπλασμένο τύπο της Β1 τάξης σε -*ιόμουν/-ιόσουν/-ιόταν*. Το ίδιο συνέβη και στο ρήμα *συγκινούμαι* όπως αναφέρεται παρακάτω. Υπήρξαν 7 μαθητές που σχημάτισαν τον τύπου *εξαντλιόμουν* και ένας μαθητής τον τύπο *συγκινιόταν*. Επίσης ανάμεσα στους άλλους σχηματισμούς για το *εξαντλούμαι* ήταν και οι τύποι: *εξαντλόμουν* (17/115) *εξαντλόμωνα* (4/115).



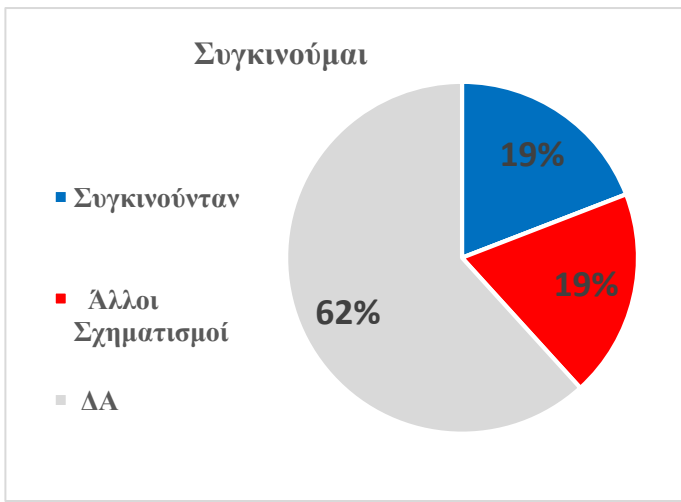
Γράφημα 8: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *θεωρούμαι* στο γ' ενικό



Γράφημα 9: Ποσοστά αποδεκτών σχηματισμών Μεσοπαθητικού Παρατατικού του ρ. *θεωρούμαι* στο γ' ενικό

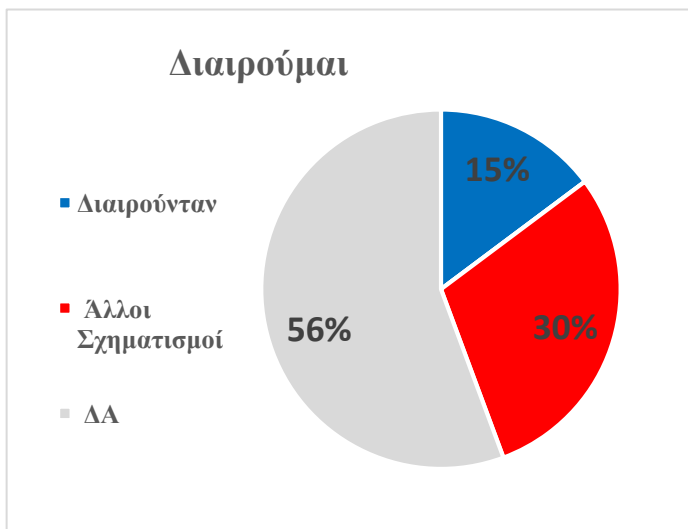
Το ρήμα *θεωρούμαι* έφερε ποσοστό επιτυχίας σχηματισμού 29,6% (*θεωρούνταν*) και 0,9% (*εθεωρείτο*). Το τελευταίο ποσοστό, παρόλο που είναι υπερβολικά ελάχιστο, ωστόσο δείχνει ότι έγινε έστω και μια επιλογή του συγκεκριμένου λόγιου κλιτικού επιθήματος *-είτο*, με τη συλλαβική αύξηση (ε)-*θεωρείτο*. Ο συγκεκριμένος τύπος αναγράφεται στο κλιτικό παράδειγμα του σχολικού εγχειριδίου (ΒΜ). Μάλιστα η Ράλλη (2016), θεωρεί το κλιτικό επίθημα *-είτο* ως μοναδικό τύπο για τα ρήματα αυτής της κατηγορίας. Ο Mackridge (1990), αναφέρει πως μερικοί θεωρούν τον τύπο ως επιδεικτικό καταλήξεων της καθαρεύουσας με προσθήκη ή όχι της αύξησης. Οι Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου (2009:91-92), σημειώνουν πως χρησιμοποιείται σε πολύ τυπικό ύφος. Αθροιστικά το ποσοστό αποδεκτών τύπων ανέρχεται στο 30,4%.

Το 24,3% περιλάμβανε τον σχηματισμό *θεωρούταν* με το ίδιο σκεπτικό προφανώς, όπως και με τον τύπο *δαιρούταν* του ρήματος *δαιρούμαι*.



Το ρήμα *συγκινούμαι* εμφάνισε στο 19% τον τύπο *συγκινούνταν* για το γ' πληθυντικό. Το ίδιο ποσοστό (19%) περιλάμβανε διάφορους άλλους σχηματισμούς όπως: *συγκινόντουσαν*, *συγκινούταν*, *συγκινόταν*, *συγκινιόταν*.

Γράφημα 10: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του *συγκινούμαι* στο γ' πληθυντικό



Στον ρηματικό τύπο *διαιρούνταν*, μόνο το 15% απάντησε σωστά, ενώ περισσότεροι μαθητές (29/115) σχημάτισαν τον ομαλό τύπο γ' ενικού *διαιρούταν*. Προφανώς, σκέφτηκαν ότι το κλιτικό επίθημα *-ούνταν*, δίνει την εντύπωση του πληθυντικού αριθμού, όπως έχει ήδη αναφερθεί και γι' αυτό το απέφυγαν για τον ενικό αριθμό.

Γράφημα 11: Ποσοστά σχηματισμού Μεσοπαθητικού Παρατατικού του *διαιρούμαι* στο γ' ενικό

5.4.6. Αποτελέσματα-Σχολιασμός 6^{ης} Δραστηριότητας

ασχολούμαι	ασχολούμουν	ασχολούμουνα	Ορθοί Τύποι
	20	4	24
δικαιολογούμαι	δικαιολογούνταν		
	35		35
απολογούμαι	απολογούνταν		
	46		46
αποσπώμαι	αποσπώμουν		
	7		7
εξαρτώμαι	εξαρτώνταν		
	5		5
διερρωτώμαι	διερρωτόταν		
	5		5
σκέφτομαι (διασπαστής)	σκέφτονταν	σκεφτόντουσαν	
	48	33	81

Πίνακας 1: Συνολικά αποτελέσματα ορθών απαντήσεων όλων των ρηματικών τύπων

ασχολιόμουν	ασχολιόμουνα	Άλλοι Σχηματισμοί	ΔΑ
13	1	14	77
δικαιολογούταν			
28		28	52
απολογόντουσαν	απολογούντουσαν		
7	3	10	59
αποσπώμουν	αποσπώμουνα		
32	3	35	73
εξαρτώντουσαν	εξαρτιούνταν	εξαρτώταν	εξαρτώνταν
4	3	9	9
25			85
διερρωτώνταν	διερρωτόταν	διερρωτούντα	διερρωτόντα
		ν	ν
10	11	6	2
			29
			81

Πίνακας 2: Συνολικά αποτελέσματα ορθών απαντήσεων όλων των ρηματικών τύπων

ασχολούμουν	ασχολούμουνα	ασχολιόμουν	ασχολιόμουνα	ΔΑ
17%	3%	11%	1%	67%
δικαιολογούνταν	δικαιολογούταν	ΔΑ		
30%	24%	45%		
απολογούνταν	απολογόντουσαν	απολογούντουσαν	ΔΑ	
40%	6%	3%	51%	

αποσπόμεν	αποσπώμουν	αποσπώμουνα	ΔΑ		
6%	28%	3%	63%		
εξαρτόταν	εξαρτόντουσαν	εξαρτιούνταν	εξαρτώταν	εξαρτώνταν	ΔΑ
4%	3%	3%	8%	8%	74%
διερωτόταν	διερωτώνταν	διερωτώταν	διερωτούνταν	διερωτόνταν	ΔΑ
4%	9%	10%	5%	2%	70%
σκέφτονταν	σκεφτόντουσαν	ΔΑ			
42%	29%	30%			

Πίνακας 3: Συνολικά Ποσοστά ορθών απαντήσεων όλων των ρηματικών τύπων

Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές εξετάστηκαν σε κειμενικό πλαίσιο και στις δύο ρηματικές κατηγορίες *-ούμαι/-είσαι* & *-ώμαι/-άσαι*, ακριβώς όπως είχαν εξεταστεί στα τέλη της προηγούμενης χρονιάς, στη 15^η ενότητα, στο ΒΜ και στο ΤΕ (βλ. σσ. 48 παρούσας εργασίας). Δόθηκαν τα παρακάτω ρήματα σε *-ούμαι/-είσαι/-είται*:

- *Ασχολούμαι*: α' ενικό
- *Δικαιολογούμαι*: γ' ενικό
- *Απολογούμαι*: γ' πληθυντικό

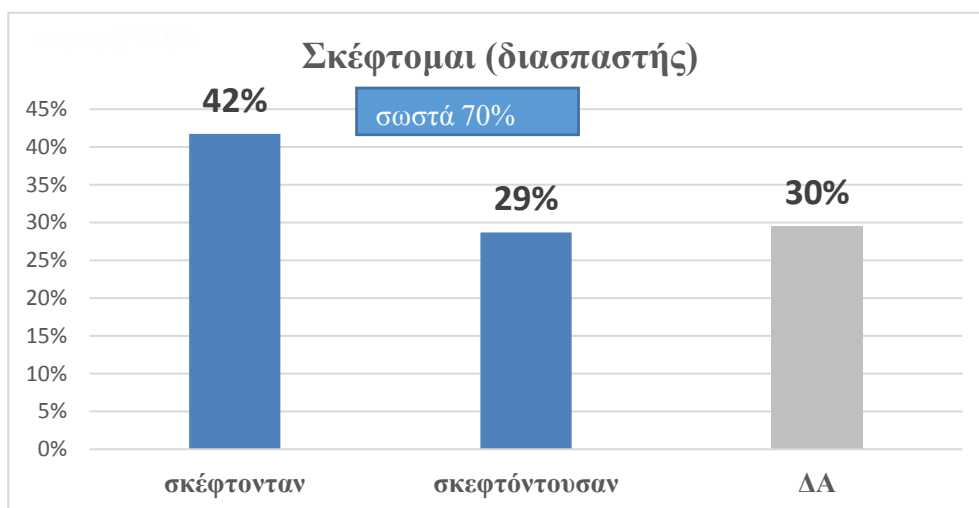
Σε *-ώμαι/-άσαι/-άται*:

- *Αποσπώμαι*: α' ενικό
- *Διερωτώμαι*: γ' ενικό
- *Εξαρτώμαι*: γ' πληθυντικό

Σκέφτομαι: γ' πληθυντικό (διασπαστής)

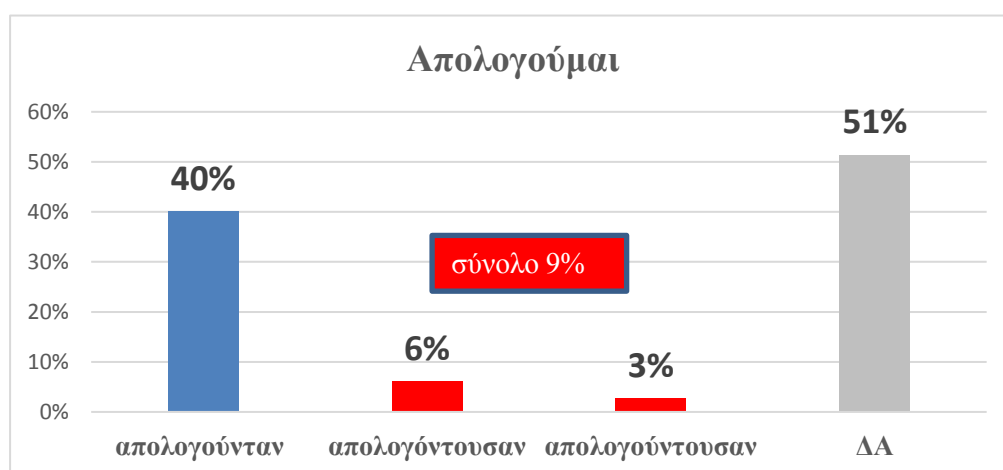
Τα αποτελέσματα ήταν πάλι απογοητευτικά, όπως καταδεικνύουν οι παραπάνω πίνακες. Δυστυχώς, στους περισσότερους ρηματικούς τύπος, τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκέντρωσαν διάφοροι άλλοι σχηματισμοί και όχι οι σχολικοί τύποι ή οι εξίσου αποδεκτοί. Μεγάλα ποσοστά επίσης, παρατηρήθηκαν και στην κατηγορία ΔΑ, όπου δεν υπήρξαν καθόλου σχηματισμοί (κενό) ή σχηματισμοί με λανθασμένο χρόνο ή φωνή ή πρόσωπο.

Στη συνέχεια, αναλύονται όλοι οι ρηματικοί τύποι που αξιοποιήθηκαν και σχολιάζονται τα ποσοστιαία αποτελέσματα και των άλλων σχηματισμών.



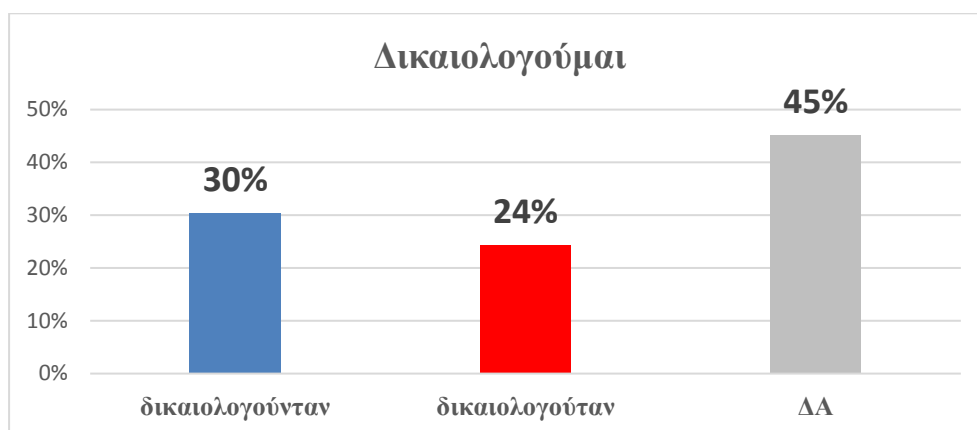
Γράφημα 1: Ποσοστά ρηματικών τύπων του ρ. σκέφτομαι (γ' πληθ.)

Ο διασπαστής σκέφτομαι συγκέντρωσε τα πιο υψηλά ποσοστά, συνολικά 70%. Τα υποκείμενα σχημάτισαν και τους δύο σχολικούς τύπους σκέφτονταν (42%) και σε μικρότερο ποσοστό τον τύπο σκεφτόντουσαν (29%), οι οποίοι υπάρχουν και οι δύο στα κλιτικά παραδείγματα των επανεκδομένων σχολικών εγχειριδίων. Στις πρώτες εκδόσεις των εγχειριδίων (2006), υπήρχε μόνο ο τύπος σε -ονταν.



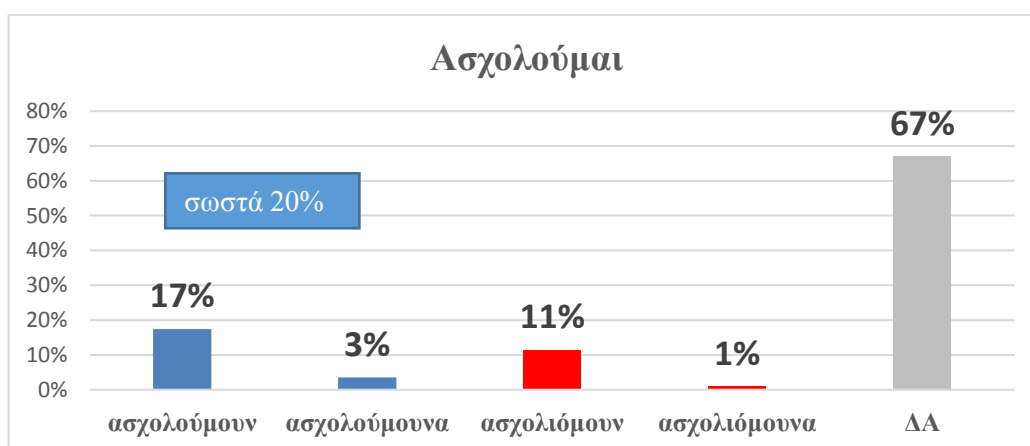
Γράφημα 2: Ποσοστά ορθού σχηματισμού καθώς και λανθασμένων ρηματικών τύπων του ρ. απολογούμαι (γ' πληθ.)

Το 40% των μαθητών σχημάτισε απολογούνταν για το γ' πληθυντικό και το 6% και 3% επέλεξε το κλιτικό επίθημα -όντουσαν με τη διαφορά του θεματικού φωνήεντος ου/ο. Τα υποκείμενα κι εδώ συνέδεσαν τον τύπο, λόγω του προσώπου προφανώς, με την Β1 τάξη και με την Α' συζυγία (π.χ. αγαπιόντουσαν/ δενόντουσαν).



Γράφημα 3: Ποσοστά ορθού σχηματισμού καθώς και λανθασμένων ρηματικών τύπων του ρ. δικαιολογούμαι (γ' εν.)

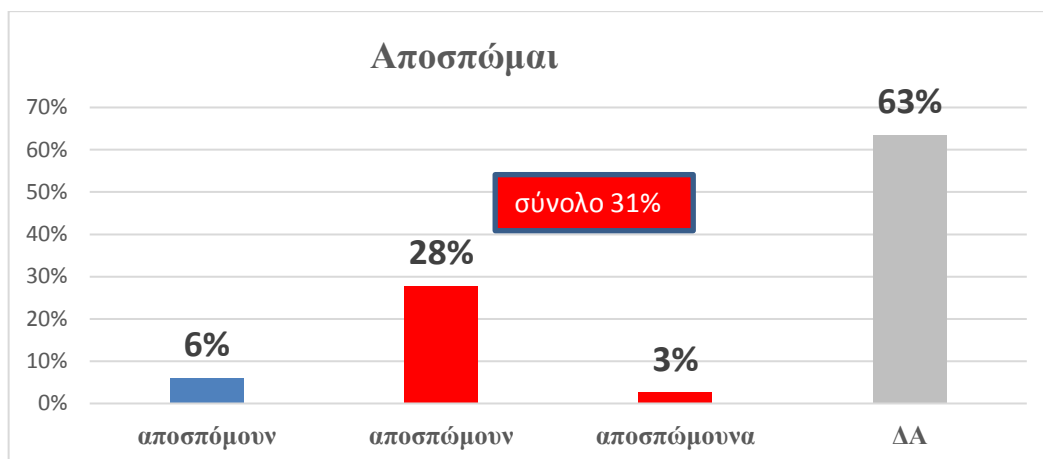
Είναι αξιοσημείωτο το γεγονός πως στο ρήμα *δικαιολογούμαι*, ο ομαλός ρηματικός τύπος για το γ' ενικό, *δικαιολογούταν*, με την απουσία του -ν- στο κλιτικό επίθημα (-ούταν αντί -ούνταν) σημείωσε παρόμοια ποσοστά με το *δικαιολογούνταν*. Αυτό δείχνει για ακόμη μια φορά τη σύγχυση και την αμηχανία ως προς το συγκεκριμένο κλιτικό επίθημα, που δίνει την εντύπωση του πληθυντικού με την ύπαρξη του -ν-.



Γράφημα 4: Ποσοστά ορθών και λανθασμένων σχηματισμών του ρ. ασχολούμαι (α' εν.)

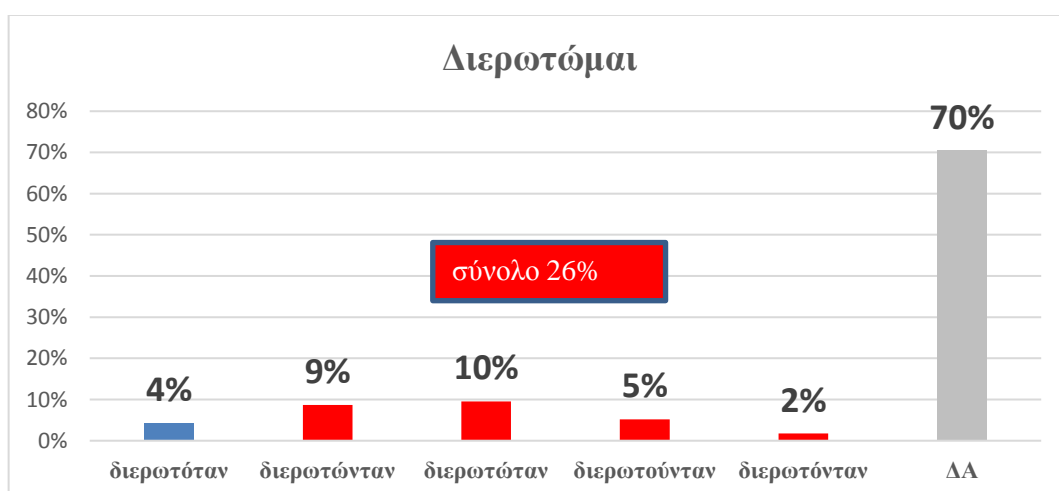
Στο ρήμα *ασχολούμαι*, μόνο το 20% σχημάτισε τους αποδεκτούς τύπους *ασχολούμουν* (σχολική γραμματική Δημοτικού) και *ασχολούμουνα* (επιστημονικές γραμματικές). Ένα 12% έδωσε το μεταπλασμένο μόρφημα *-ιόμουν*, προφανώς

επηρεαζόμενο από ρηματικούς τύπους στους οποίους επικρατούν τα μεταπλασμένα μορφήματα *-ίμουν/- ίσουν/- ιόταν* (π.χ. *αρνιόταν, χρησιμοποιόταν*). Ενδεχομένως να παραπέμφθηκαν νοερά στον ρηματικό τύπο με τη μορφή *ασχολιέμαι* και γι' αυτό ίσως σχημάτισαν *ασχολιόμουν/ασχολιόμυνα*.



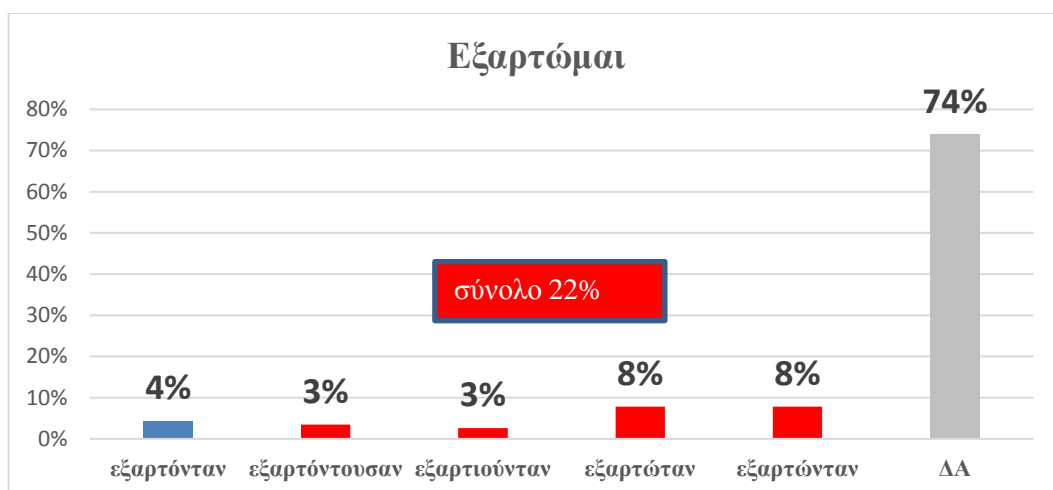
Γράφημα 5: Ποσοστά ορθού σχηματισμού καθώς και λανθασμένων ρηματικών τύπων του ρ. *αποσπώμαι* (α' εν.)

Στον συγκεκριμένο ρηματικό τύπο *αποσπώμαι*, παρατηρήθηκε κι εδώ παρόμοιο αποτέλεσμα, όπως με το ρήμα *διασπώμαι*, της 2^{ης} δραστηριότητας, όπου ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών επέλεξε για ορθό κλιτικό επίθημα το *-ώμουν* με ωμέγα ή και τα δύο επιθήματα *-ώμουν & -όμουν* ως ορθά. Το μεγαλύτερο ποσοστό λοιπόν (28%), σχημάτισε τον τύπο με *-ω-*, προφανώς επηρεαζόμενο από το τύπο στον Ενεστώτα.



Γράφημα 6: Ποσοστά ορθών και λανθασμένων σχηματισμών του ρ. *διερωτώμαι* (γ' εν.)

Το ρήμα *διερωτώμαι* δεν είχε σχεδόν καθόλου επιτυχία στον σχηματισμό, με το μεγαλύτερο ποσοστό να συμπληρώνει άλλον χρόνο, λάθος πρόσωπο ή να μην πραγματοποιεί κανέναν σχηματισμό (70%). Στο ραβδόγραμμα φαίνονται διάφοροι ρηματικοί τύποι που σχημάτισαν οι μαθητές. Το μεγαλύτερο ποσοστό (10%) συγκέντρωσε ο τύπος *διερωτώταν*, που ανήκει στην κατηγορία *-ώμαι/-άσαι*, παρατηρώντας το ίδιο φαινόμενο όπως με το *διασπώμαι-διασπώμουν* (2^η δραστηριότητα) και με το *αποσπώμαι-αποσπώμουν*. Έγινε και πάλι η επιλογή του γραφήματος ωμέγα αντί του γραφήματος όμικρον στο κλιτικό επίθημα. Άλλοι λανθασμένοι τύποι ήταν *διερωτούνταν* (5%) και *διερωτόνταν* (2%) με τη διαφορά του θεματικού φωνήεντος [u] και [o].



Γράφημα 7: Ποσοστά ορθών και άλλων σχηματισμών του ρ. *εξαρτώμαι* (γ' πληθ.)

Στο ρήμα *εξαρτώμαι* παρατηρούμε ποικίλους σχηματισμούς με τον ορθό *εξαρτόνταν* να αγγίζει μόλις το 4% και το διπλάσιο ποσοστό (8%) να το αναγράφει με ωμέγα (*εξαρτώνταν*). Υπήρξαν και τα κλιτικά επιθήματα *-όντουσαν*, *-ιούνταν* και *-ώταν* ως επιλογές. Το 74% δεν απάντησε καθόλου ή πραγματοποίησε εντελώς λανθασμένους σχηματισμούς σε χρόνο, φωνή κ.ά.

5.5. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η MEK ρημάτων Β' Συζυγίας, Β2 τάξης - *ούμαι/ -είσαι/- είται & -ούμαι/- άσαι/- άται* και Αρχαϊκής κλίσης *-ώμαι/-άσαι/-άται*. Το επίπεδο κατάκτησης και συνειδητοποίησης από τους μαθητές, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη διαδικασία της εκπαίδευσης, γι' αυτό είχε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον μιας και δεν έχει μελετηθεί ξανά.

Ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα που πρόκυψε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ήταν ότι ένα πολύ μεγάλο μέρος του δείγματος αντιμετώπισε τον Μεσοπαθητικό Παρατατικό των παραπάνω ρηματικών κατηγοριών με υπερβολικά χαμηλά ποσοστά επιτυχίας. Σε αρκετές δραστηριότητες μάλιστα, πιο υψηλά ήταν τα ποσοστά μαθητών που δεν απάντησαν σ' αυτό που τους ζητήθηκε (ΔΑ). Παρατηρήθηκε δηλαδή, πως αρκετοί μαθητές ήταν εκείνοι που δεν κατάφεραν να σχηματίσουν τον σωστό χρόνο ή πρόσωπο, τη σωστή συζυγία ή φωνή σε διάφορους ρηματικούς τύπους όλων των κατηγοριών. Αρκετά μεγάλο ήταν και το ποσοστό των διάφορων άλλων σχηματισμών (ΑΣ), που περιλάμβανε τύπους του προφορικού λόγου, που δε μνημονεύονται πλέον από καμία επιστημονική ή σχολική γραμματική ή εγχειρίδιο.

Επιπροσθέτως, υπήρξε ένα συγκεκριμένο τοπίο αναφορικά με τα πρόσωπα που εξετάζονταν. Δε φάνηκε ξεκάθαρα αν οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο στο *α' ενικό* ή *γ' ενικό* ή *γ' πληθυντικό*. Υπήρξε μια γενικότερη δυσκολία σχηματισμού και των τριών προσώπων όλων των ρηματικών κατηγοριών. Ακόμα κι αυτοί που γνώριζαν τη χρονική βαθμίδα και το ποιόν ενεργείας (μη συνοπτικό) του συγκεκριμένου χρόνου, αδυνατούσαν να πραγματοποιήσουν έναν ορθό σχηματισμό.

Μέσω των δραστηριοτήτων ΜΕ, διαφάνηκαν ποικίλες συλλογιστικές πορείες των μαθητών γύρω από τη μορφολογία του ρήματος. Τα ποσοστά επιτυχίας καθώς και τα κλιτικά επιθήματα που επέλεξαν για τον σχηματισμό του Παρατατικού καταδεικνύουν μια σαφή εικόνα μη επαρκούς εμπέδωσης της συγκεκριμένης τάξης (Β2).

Κάποια ρήματα που διατήρησαν στον Ενεστώτα τα λόγια κλιτικά επιθήματα, -*ούμαι/-είσαι*, και τα αρχαϊκής κλίσης -*όμαι/-άσαι*, στον Παρατατικό, εμφάνισαν μορφολογική ποικιλία με επικρατέστερο τον μεταπλασμένο τύπο της Β1 τάξης σε -*ιόμουν/-ιόσουν/-ιόταν*. Γι' αυτό προφανώς υπήρξαν σχηματισμοί που εμφάνισαν μια τάση επικράτησης της κλίσης σε -*ιόμουν* (π.χ. *ασχολιόμουν, εξαρτιόμουν*). Σύμφωνα και με τον Mackridge (1990:275), ο παρωχημένος εξακολουθητικός του ρήματος *εξαρτώμαι* για το γ' ενικό, βρίσκεται συχνά σχηματισμένος *εξαρτιόταν(ε)*. Με το ίδιο σκεπτικό πολλοί προτιμούν το *θεωριότανε* ή *θεωρόταν*, αντί του *θεωρούταν* ή *(ε)θεωρείτο*. Αναφέρει επίσης, ότι τα ρήματα σε -*ούμαι*, κρατούν παντού το ίδιο τονιζόμενο θεματικό φωνήεν -*ου-*, αλλά στο 3^ο ενικό έχουν τη «βορειοελλαδίτικη» κατάληξη -*ούνταν*, όπως στο 3^ο πληθυντικό. Θεωρεί πως είναι η δημοτικιστική άποψη, που βρίσκει σήμερα πολλή απήχηση στη λογοτεχνία και στη δημοσιογραφία.

Μεταξύ άλλων, το τοπίο δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο με τα τέσσερα αποθετικά ρήματα *λυπούμαι/λυπάμαι, κοιμούμαι/κοιμάμαι, θυμούμαι/θυμάμαι* και *φοβούμαι/φοβάμαι*, τα οποία δεν προσαρμόστηκαν σε κανένα κλιτικό παράδειγμα από τα παραπάνω. Η γραμματική του Δημοτικού δεν τα εντάσσει στον συγκεντρωτικό πίνακα της Β2 τάξης, αλλά τα αναγράφει σε ξεχωριστή σελίδα με το κλιτικό παράδειγμα σε διαφορετική διάταξη από τα υπόλοιπα (οριζοντίως). Η κατηγορία αυτή, αξιοποιήθηκε σε δύο δραστηριότητες του κριτηρίου σημειώνοντας κι αυτή πολύ χαμηλά ποσοστά επιτυχίας.

Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν ακόμα και στην κατάτμηση των ρημάτων σε θέμα και κατάληξη, σημειώνοντας κλιτικά επιθήματα από τα οποία έλειπε το θεματικό φωνήεν (π.χ. -*ταν* αντί -*όταν*, -*μουν* αντί -*όμουν*, -*νταν* αντί -*όνταν*). Είναι σημαντική η παραπάνω διαπίστωση αν συνυπολογίσουμε ότι στη Γραμματική του Δημοτικού, δεν παρέχονται παραδείγματα μορφολογικού σχηματισμού του ρήματος. Ακόμα και οι περισσότερες επιστημονικές γραμματικές δεν εφαρμόζουν στα κλιτικά τους παραδείγματα τη διάκριση θέματος και κατάληξης στους συγκεντρωτικούς πίνακες, κάτι που θα ήταν πιο εύκολο για τον αναγνώστη αυτή η οπτικοποίηση. Προφανώς, οι μαθητές χωρίς προγενέστερη συστηματική διδασκαλία, δεν μπορούν να χειριστούν εύκολα τα συστατικά μέρη του ρήματος.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι ομαλοί τύποι γ' ενικού σε -*ούταν*, οι οποίοι δε μνημονεύονται από καμία γραμματική πλέον, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις η εμφάνισή τους δεν ήταν καθόλου αμελητέα, γι' αυτό και σχολιάστηκε. Αρκετοί

μαθητές θεώρησαν πως λογικά πρέπει να υπάρχει διαφοροποίηση ενικού και πληθυντικού αριθμού, επομένως σίγουρα ο τύπος δε θα παραμένει ο ίδιος (άρα θεωρούταν και όχι θεωρούνταν για το γ' ενικό).

Υπήρξαν περιπτώσεις χρήσης των λόγιων κλιτικών επιθημάτων *-είτο & ούντο*, αλλά ελάχιστες. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή μ' αυτά μόνο μια φορά στο κλιτικό παράδειγμα του Β.Μ. της προηγούμενης χρονιάς, κάτι που έδειξε πως δεν ήταν αρκετό για την κατανόηση των συγκεκριμένων κλιτικών επιθημάτων.

Ακόμα και ο Τσοπανάκης (1994), σχολιάζει τη σύμπτωση του γ' ενικού και γ' πληθυντικού ενοχλητική, και πως είναι αυτή που οδηγεί προφανώς στην προτίμηση και των αρχαίων επιθημάτων στο γ' ενικό πρόσωπο (*θεωρείτο, εκτελείτο*).

Σύμφωνα με τους Μουσιάδη & Κατσούδα (2010), το επίθημα *-ιόταν* για τα ρήματα σε *-ποιούμαι* (π.χ. *περιποιόταν, χρησιμοποιόταν*) ή για τα ρήματα της Β2 τάξης σε *-ούμαι* με παράλληλο μεταπλασμένο τύπο της τάξης Β1 σε *-ιέμαι* (π.χ. *αρνιόταν, του ρήματος αρνούμαι/αρνιέμαι*), δε δίνεται καμία διευκρίνιση γι' αυτούς τους τύπους στις σχολικές γραμματικές. Γεγονός, που αποπροσανατολίζει ακόμα περισσότερο τους μαθητές.

Επομένως, είναι πολύ σημαντική η διδακτική αξιοποίηση παράλληλων ή ισοδύναμων τύπων, που έχουν συγκεκριμένο λειτουργικό χαρακτήρα, διότι αυξάνει δυναμικά τις εκφραστικές επιλογές των ομιλητών-μαθητών και συμβάλλει στην επίτευξη των επικοινωνιακών τους στόχων. Πρέπει ο μαθητής να συνειδητοποιήσει από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού τις λειτουργίες της γραμματικής πολυτυπίας, οι οποίες συνεπιφέρουν μια προσαρμοστικότητα της γλώσσας στις περιστάσεις του λόγου. Ο μαθητής ως δέκτης πρέπει να βρίσκεται σε θέση να ερμηνεύει επαρκώς τις γλωσσικές επιλογές των συνομιλητών του και ως πομπός να επιλέγει κάθε φορά τους κατάλληλους γραμματικούς τύπους για την προσαρμογή του μηνύματός του στο ανάλογο καταστασιακό περιβάλλον (Καβουκόπουλος, 2015).

Στον ελληνικό χώρο η διεξαγωγή στο μέλλον μιας νέας έρευνας, διαχρονικής ή με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων, θα μπορούσε να ξεκαθαρίσει ακόμα περισσότερο το συγκεχυμένο αυτό τοπίο. Οι παραπάνω επισημάνσεις θα μπορούσαν να αποτελέσουν έναυσμα για να διερευνηθούν περαιτέρω οι γνωστικές ικανότητες των μαθητών, αναφορικά με τις μορφολογικές διαδικασίες στην ελληνική. Επίσης, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, ως έναν ακόμη

προβληματισμό αναφορικά με τις γραμματικές αναντιστοιχίες και τις θεωρητικές ασυνέπειες των σχολικών εγχειριδίων με στόχο τον εμπλουτισμό της Β2 τάξης με περισσότερες δραστηριότητες και με όσο το δυνατόν κοινά κλιτικά παραδείγματα εγχειριδίων και γραμματικής.

Άλλωστε, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης, τροποποίησης και ανανέωσης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων σχετικά με τα γραμματικά φαινόμενα, μέσω επανεκδόσεων με διορθώσεις κατόπιν εγκρίσεως του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θα πρέπει η Β΄ Συζυγία με κλιτικό επίθημα *-ούμαι* και η αρχαϊκή κλίση με *-ώμαι*, να διδάσκεται με πληθώρα ασκήσεων από μικρότερη τάξη (Δ΄) και όχι μόνο με τέσσερις δραστηριότητες στο ίδιο πλαίσιο (κειμενικό) και μόνο στην προτελευταία τάξη του Δημοτικού.

Τέλος, προτείνεται η συγγραφή σχολικής γραμματικής και για τους άλλους δύο κύκλους του δημοτικού, όπως συμβαίνει και με το ανθολόγιο (Α΄ & Β΄) και (Γ΄ & Δ΄) που θα αναλύει τα γραμματικά φαινόμενα των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων και θα υπάρχει σαφώς μεγαλύτερη σύγκλιση με τις επιστημονικές γραμματικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bowers, P.N., Deacon, S.H. & Kirby, R. J. (2010). The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research* 80(2):144–179. Queen’s University & Dalhousie University

Bryant, P.E., Nunes, T., & Aidinis, A. (1999). Different morphemes, same spelling problems: Cross-linguistic developmental studies. In M. Harris & G. Hatano (Eds.). *Learning to read and write: A crosslinguistic perspective*: 112 -133. Cambridge: CUP

Bybee. (1995). Morphological Aspects of Language Processing, *Diachronic Processes and Language Typology. The Formation of Affixes*, 226-240. Edited by Laurie Beth Feldman, The University at Albany: Sung Haskins Laboratories

Carlisle, J.F. & Nomanbhoy, D.M.(1993). Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics* 14: 177-195.

Carlisle, J.F. (1995). Morphological Aspects of Language Processing. *Morphological Awareness and Early Reading Achievement*, 189-209. Northwestern University, Edited by Laurie Beth Feldman, The University at Albany: Sung Haskins Laboratories

Carlisle, J.F.(2003). Morphological matters in learning to read: a commentary. *Reading Psychology* 24: 291-322.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Massachusetts Institute of Technology. Paris: Mouton

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press

Combert, J.E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press

Gombert, J.E. (1993). Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of Psychology* 28(5): 571-580.

Deacon, S. H. & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics* 25: 223–238.

Deacon, S. H., Kieffer, M. J. & Laroche, A. (2014). The Relation Between Morphological Awareness and Reading Comprehension: Evidence From Mediation and Longitudinal Models. *Scientific Studies of Reading*, 18(6): 432-451.

Edwards, H.T. & Kirkpatrick, A.G. (1999). Metalinguistic Awareness in Children: A Developmental Progression. *Journal of Psycholinguistic Research*. 28(4):313-329.

Fowler A., E. & Liberman I., Y. (1995). The Role of Phonology and Orthography in Morphological Awareness. *Morphological aspects of language processing*. 157-158. New Jersey: Beth Feldman

Hakes, D.T. (1980). *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg: New York

Kuo, Y.M. & Anderson, R.C. (2006). Morphological awareness and learning to read: a cross- language perspective, *Educational Psychology*, 41 (3), 161-180. (<https://eric.ed.gov/?id=EJ741778>)

Lyster, S.-A., H., Lervag, A. & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing* 29: (1269-1288). University of Oslo & University College London

Manolitsis, G. Grigorakis, I. & Georgiou, G. (2017). The Longitudinal Contribution of Early Morphological Awareness Skills to Reading Fluency and Comprehension. *Psychology* (8):48-61. University of Crete & University of Alberta

Mouzaki, A., Ralli, A., M., Antoniou, F., Protopapas, A. (2018). Development of early morphological awareness in Greek: Epilinguistic versus metalinguistic and inflectional versus derivational awareness. *Applied Psycholinguistics*, 39(3): 545-567.

Nespor, M. (2015). *Φωνολογία*. μτφρ. Α. Πάλλη. Αθήνα: Πατάκη

Nunes, T., Bryant, P. & Bindman, M. (2006). The effects of learning to spell on children's awareness of morphology, *Reading and Writing* 19:767–787. Department of Psychology, Oxford Brookes University, Gipsy Lane, Headington

Pittas, E. & Nunes, T. (2014). Dialect Awareness and Literacy in a Bidialectal Setting, *Psychology* 11:56-82. University of Oxford

Rothou, K.M. & Padeliaou, S. (2015). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied Psycholinguistics* 36: 1007–1027. Aristotle University of Thessaloniki

Singson, M., Manhony D. & Mann, V.A. (2000). The relation between reading ability and morphological skills: Evidence from derivation suffixes. *Reading and Writing* 12(3):219-252. University of California, Irvine

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αϊδίνης, Α. & Κωστούλη, Τ.(2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Virtual School. The sciences of Education Online 2.

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. (2003). Η μορφολογική δομή της Νέας Ελληνικής και η διδακτική της. *Γλωσσολογία*:15: 25-34.

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. & Madeleine V. (2010). Ο συμβολικός χαρακτήρας γραμμάτων της νέας ελληνικής. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30: 98-111.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α. & Βόγκα, Μ. (2012). Επεξεργασία ρημάτων β' συζυγίας της νέας ελληνικής: μια πειραματική προσέγγιση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 32: 24-37.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Αναστασιάδη – Συμεωνίδη, Α., Αποστολίδου, Β., Ιορδανίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Κοσεγιάν, Χ., Μητσιάκη, Μ., Παπαδοπούλου, Μ., Φλιατούρας, Α., Χατζησαββίδης, Σ. & Χοντολίδου Ε. (2015). Οι καινοτομίες του νέου Προγράμματος

Σπουδών για τη γλώσσα στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 35: 55-66.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Γεωργιαφέντης, Μ, Κοτζόγλου, Γ., Φιλιππάκη – Warburton, E. (2011). Η συμβολή της γλωσσολογικής έρευνας στη σχολική γραμματική: ζητήματα ανάλυσης της γλώσσας στη Γραμματική Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31: 76-88.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Γιαννουλοπούλου, Γ. (2010). Γλωσσολογική θεωρία και ελληνικό γλωσσικό ζήτημα: η περίπτωση του Μανόλη Τριανταφυλλίδη. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 188-198.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Γραίκος, Ν. Εφαρμογή της Διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 11: 117-124.

Γρηγοράκης, Ι.(2010). Μορφολογική Επίγνωση: μια μεταγλωσσική ικανότητα συνειδητού χειρισμού της μορφολογικής δομής των λέξεων. *Επιστημονικό Βήμα* 14:74-87.

Γρηγοράκης, Ι. (2011). Μορφολογική επίγνωση και δεξιότητα αποκωδικοποίησης γραπτών λέξεων σε μαθητές της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31: 102-113.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Γρηγοράκης, Ι. & Μανωλίτσης, Γ. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση* 4(1): 128-148. Π.Τ.Π.Ε. Κρήτη

Διαθεματικό και Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου (2003), (<http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>)

Διακογιώργη, Κ., Μπάρης, Θ. & Βάλμας, Θ. (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α' τάξης του δημοτικού. *Ψυχολογία* 12 (4): 568 -586. ΠΤΔΕ: Πάτρα

Ευθυμίου, Α., Ιορδανίδου, Ά., Τσεβά, Ε., Βασιλείου, Β. (2011). Η διδακτική προσέγγιση των νεοελληνικών παράγωγων λέξεων: προτάσεις και προβληματισμοί. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31: 157-165.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Ζέρβα, Ε. (2018). Οι μαθητές μας κατακτούν αλλά δεν αξιοποιούν την ελληνική γλώσσα. Τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί; Ο ρόλος των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων. *Ιστολόγιο, Κατηγορία: Μεταγλωσσικές Δεξιότητες*

Holton, D., Mackridge P. ,Φιλιππάκη –Warburton, E. (2007). *Βασική Γραμματική της Σύγχρονης Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκη

Holton, D., Mackridge P. ,Φιλιππάκη –Warburton, E. (2016). *Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας*. Μτφρ. Σπυρόπουλος, Β. Αθήνα: Πατάκης

Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ.(2010). Η χρήση της γλώσσας, τα λάθη της και ο ρόλος του γραμματικού συστήματος. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 55-76. (http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Ιορδανίδου, Α. (2003). *Οδηγός της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Παπαδήμας

Ιορδανίδου, Α. (2003). Κειμενοκεντρικές Προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο – συμφραζόμενα – γραμματική. *Στα Πρακτικά του 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης*. Τόμος γ', 193-201.

Ιορδανίδου, Α. & Σφυρόερα, Μ.(2007). *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*. Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ιορδανίδου, Α. (2010). Η νέα Γραμματική για τους μαθητές Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού. *Καθημερινή*, 8/06/2010

Ιορδανίδου, Α. (2017). Η διάκριση +/- λόγιο στη διδασκαλία της μορφολογίας του παθητικού παρατατικού των ρημάτων σε –ώ, -είς. *Στα Πρακτικά του 13^{ου} Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Λονδίνο. 456-462.

Καβουκόπουλος, Φ. Α.(2015). *Επισημάνσεις στη γραμματική διδασκαλία των εγχειριδίων του Δημοτικού*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Καλογριανίτη, Ε., Μαγουλά, Ε. (2017). Αξιολόγηση της μορφολογικής επίγνωσης ως προς τη ρηματική κλίση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 37*: 293-314.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Καλοκαιρινός, Α. (2011). «Γλώσσα και Ιδεολογία»: ιστορικοθεωρητικές προϋποθέσεις για μια συζήτηση. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31*: 15-50.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Καποθανάση, Α. (2014). Η διδασκαλία του φαινομένου της ομοηχίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η περίπτωση των εγχειριδίων της Γραμματικής του Δημοτικού. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 34*: 546-561.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Καρατζάς, Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Καρβούνης, Χ.(2010). Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: συγκρίσεις, απολογισμός και προοπτικές με γνώμονα τη νέα ελληνική. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 30*: 303-313.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας

Κατή, Δ. (2001). *Απόκτηση της Γλώσσας*, Α.Φ. Χρηστίδης & Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ. Έκδ.), Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα, 27-30.

Κατή, Δ.(2012). *Ο Γνωσιακός Ρόλος της Γλώσσας*. Η συμβολή των επιστημών της γλώσσας και του νου. Αθήνα: Νήσος

Κατσούδα, Γ. (2018). *Σύγχρονη Πρακτική Γραμματική τσέπης*. Αθήνα: Άγκυρα

Κατσούδα, Γ. Γλωσσική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Σκέψεις για τα νέα σχολικά βιβλία της νεοελληνικής γλώσσας: θεωρία και πράξη – η περίπτωση του ρήματος. *Νέα Παιδεία 135*: 62-71.

(<https://eclass.uoa.gr/modules/document/index.php?course=PRIMEDU365&openDir=/5a44f323sqGn>)

Κατσούδα, Γ. (2012). Οι σύγχρονες ν.ε. γραμματικές και γλωσσικά προβλήματα: πρακτικά προβλήματα και προοπτικές. Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού-Επετειακού Συνεδρίου στο Δίον Πιερίας «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση»*, 1-13.

(βλ. <http://ins.web.auth.gr/index.php?lang=el&Itemid=171>)

Κατσούδα, Γ. (2014). Τα ρήματα σε -άμαι της Νεοελληνικής Κοινής (NEK). Στο N. Lavidas, Th. Alexiou, A.M. Sougari (εκδ.) *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics* 1: 335-351. Versita.

(<http://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/422019>)

Κλαίρης, Χ. – Μπαμπινιώτης Γ. σε συνεργασία με Α. Μόζερ- Αικ. Μπακάκου-Ορφανού –ΣΤ. Σκοπετέα.(2015). *Συνοπτική Γραμματική Της Νέας Ελληνικής* (Δομολειτουργική- Επικοινωνιακή). Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε. Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε.

Κλειδωνά, Ε., Κουντούρης, Α., Κρίκη, Ε. & Παπαδάμου, Ε. (2008). Η Αλλομορφία του α΄ και β΄ Πληθυντικού του Μεσοπαθητικού Παρατατικού σε Αστικές Ποικιλίες της Νέας Ελληνικής. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 28: 206-217.

Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθανασόπουλος – Παπαδάμης

Κουτσογιάννης, Δ.(2011). Προς μια νέα (γλωσσο) εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού-Επετειακού Συνεδρίου στο Δίον Πιερίας «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση»*, 1-18.

(βλ. <http://ins.web.auth.gr/index.php?lang=el&Itemid=171>)

Κοτζιά, Ε. & Ευθυμίου, Ε.(2001). *Γενετική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*. Αθήνα: Καστανιώτη

Κουφού, Κ., Ε. & Τζακώστα, Μ. (2016). Η διδασκαλία των μορφολογικών διαδικασιών της παραγωγής και της σύνθεσης της αρχαίας ελληνικής υπό το πρίσμα των Α.Π.Σ.: μια κριτική θεώρηση. *Πρακτικά του 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΠΠΕ*. 300-311. Αθήνα: Διάδραση.

Κουτσογιάννης, Δ. & Χατζηκυριάκου, Ι. (2018). Από τη διδασκαλία της γραμματικής στο παλίμψηστο της διδακτικής πραγματικότητας. Στο Κ. Ντίνας (επιμ.), *Figura in Praesentia, Μελέτες αφιερωμένες στον καθηγητή Θανάση Νάκα*, 213-235. Αθήνα: Πατάκη – Θεωρητικές επιστήμες/ Γλωσσολογία

Κωνσταντινίδου, Μ. (2007). *Μάθε μου τη γλώσσα ευχάριστα...* Αθήνα: Αστραπός

Λύκου, Χ. Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. HALLIDAY (<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/index.htm>)

Lyons, J. (2009). *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία. Επικοινωνία και Κουλτούρα*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου, Α. Αρχάκης, Μ. Βραχιονίδου, Α. Καρρά, Αθήνα: Πατάκη

Martinet, A. (1997₃). *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας*. μτφρ. Χαραλαμπόπουλος, Α. ΑΠΘ, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], Θεσσαλονίκη

Mackridge, P. (1990). *Η Νεοελληνική Γλώσσα*. μτφρ. Κ.Ν Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκη

Μαγουλά, Ε. & Κουτουμάνου, Α. (2009). Μορφολογική Επίγνωση: η λειτουργία της κατά την κατάκτηση του γραμματισμού στην Ελληνική ως πρώτη γλώσσα. *Πρακτικά του 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*. Ιωάννινα, 941-954.

(<http://www.diapolis.auth.gr/>)

Μαγουλά, Ε. & Κατσούδα, Γ. (2011). Μορφολογική επίγνωση και ορθογραφία: η περίπτωση των ρημάτων σε –λλω. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα* 31: 278-291.

Μαγουλάς, Γ. & Μαγουλά, Ε. (2015). *Θέματα Συγχρονικής και Διαχρονικής Γλωσσολογίας*. Αθήνα: ΣΕΑΒ

Μακρής, Χ. Σ.(2001). *Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος – Χάρης Σ. Μακρής

Μανωλίτσης, Γ. (2006). Η σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική ικανότητα κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξής της. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 26: 282-293.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. Γ.(2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Μελεκίδου, Β.- Ε. (2011). Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης και η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής. (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού-Επετειακού Συνεδρίου στο Δίον Πιερίας «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση»*, 1-14.
- Μηνάς, Κ.(2008). *Παρατηρήσεις στη Γραμματική της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Νεφέλη
- Μήτσης, Ν.(1999). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μήτσης, Ν. Σπ.(2004).*Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg
- Μότση, Σ. & Σταυρόπουλος, Β. (2015). Διερεύνηση δυσκολιών Παραγωγικής Μορφολογικής Επίγνωσης που αφορούν σε δοκιμασίες παραγωγικών τύπων με και χωρίς θεματική αλλαγή σε δυσλεξικούς και μη δυσλεξικούς μαθητές. Στο *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 877-888.
- Μπαμπάλης, Θ. (2014). *Ο Εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας. Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική Καθοδήγηση*. Copyright: ΕΚΠΑ, Προγράμματα Συμπληρωματικής Εκπαίδευσης, Με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Π.Ε. Πετράκης
- Μπαμπινιώτης, Γ.(2011). Το Γλωσσικό Ζήτημα, Σύγχρονες Προσεγγίσεις, *Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, 559-567. Αθήνα: Τμήμα Εκδόσεων Ιδρύματος της Βουλής.
- Μπαμπινιώτης, Γ.(2017). *Σύγχρονη Σχολική Γραμματική για όλους, (Ελληνική Γλώσσα, Γραμματική, Σύνταξη)*, Κέντρο Λεξικολογίας Ι.Κ.Ε.

Μπασλής, Γ. (2011). Γλωσσική Μεταρρύθμιση του 1976: προσπάθειες υλοποίησης, αντίδραση, λοξοδρόμησή της. (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού-Επετειακού Συνεδρίου στο Δίον Πιερίας «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση»*, 1-11.

Μπουτουλούση, Ε. Συνείδηση/Επίγνωση και Γλωσσική Διδασκαλία. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός

(http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e4/e_3_porup6.htm)

Μουσιάδης, Θ. & Κατσούδα, Γ. (2010). *Ο ρόλος της λαϊκής ετυμολογίας στη διδασκαλία της ορθογραφίας. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 442-435.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Μουσιάδης, Θ. & Κατσούδα, Γ. (2010). Όψεις του μεσοπαθητικού παρατατικού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 422-435.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Νάκας, Θ. (1978). *Νεοελληνική Γλώσσα Ι* (Φάκελος Συμπληρωματικού Υλικού). Πανεπιστήμιο Αθηνών. ΠΤΔΕ Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών

Νάκας, Θ., Μαγουλά, Ε., Καποθανάση, Α.(2010). Η ομοημία στη Νέα Ελληνική: Ορολογία και Τυπολογία. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 436-449.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Ξανθόπουλος, Α. (2011). Αξιολόγηση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών των σχολικών εγχειριδίων νεοελληνικής γλώσσας του Δημοτικού: ερευνητικά προβλήματα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31: 626-636.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Ευδόπουλος, Γ. Ι., Αρχάκης, Α. & Τζωρτζάνου, Κ. (2014). Γλωσσική επίγνωση και ορθογραφία: παρατηρήσεις σε γραπτά των μαθητών της Δ', Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου με Γ1 τη νέα ελληνική. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34: 327-338.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Παντελιάδου, Σ. & Ρόθου, Κ.Μ. (2011). *Η ανάπτυξη της μορφολογικής επίγνωσης στα Ελληνικά: Μια διερευνητική μελέτη*. ΠΤΕΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. (<http://www.enl.auth.gr/>)

Παπαηλιού, Φ. Χ. (2005). *Η Ανάπτυξη της Γλώσσας. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Ερευνητικά Δεδομένα από την Τυπική και Αποκλίνουσα Γλωσσική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική

Παπαναστασίου, Γ.Β. (2003). *Τα Ρήματα Α' (Θεωρία Ασκήσεις και Απαντήσεις)*. Αθήνα: Κεντρική Διάθεση Δημήτρης Σέρτης.

Παπαναστασίου, Γ.Β. (2003). *Τα Ρήματα Β' (Θεωρία Ασκήσεις και Απαντήσεις)*. Αθήνα: Κεντρική Διάθεση Δημήτρης Σέρτης.

Παπαναστασίου, Γ. Β.(2004). *Εφαρμοσμένη γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικό*. Τόμος Α' Γενικές Γλωσσικές Αρχές, Φωνητική, Εισαγωγή στη Φωνολογία, Μέρος Α' Θεωρία, Θεσσαλονίκη

Παπαναστασίου, Γ. Β.(2004). *Εφαρμοσμένη γραμματική της Δημοτικής και Συντακτικό*. Τόμος Α', 13^η έκδοση, Αθήνα: Κεντρική Διάθεση Δημήτρης Σέρτης.

Παυλίδου, Θ.-Σ. Μεταγλωσσικός Σχολιασμός: η περίπτωση του κατάλαβα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 39: 803-820.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1214&Itemid=420&lang=el)

Πετρούνιας, Ε.(1993). *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*, Μέρος Α': Θεωρία. University Studio Press

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

Σακελλαρίδης, Γ. Χρ. (1997). *Στοιχεία Μορφολογίας, Μορφήματα και Παραγωγικές Καταλήξεις της Νεοελληνικής*. Αθήνα: Σαββάλας

Ρούσσου, Α. & Τσαγγαλίδης, Α. (2009). Περιγραφικές, θεωρητικές και ρυθμιστικές αναντιστοιχίες (υποτακτική έγκλιση). *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 30: 529-540.

Σετάτος, Μ.(2007). Αδυναμίες και μειονεκτήματα της γλώσσας. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 27: 387-396.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Σετάτος, Μ. (2009). Περιγραφή και Ερμηνεία: Οι Προκλιτικές Προσωπικές Αντωνυμίες με Ρήματα της Κοινής Νεοελληνικής. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 29: 183-192.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Σετάτος, Μ. (2010). Κρυφοί κανόνες στην κοινή νεοελληνική. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 541-559.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Σετάτος, Μ. (2011). Γλωσσικό Αίσθημα και Κοινή Νεοελληνική. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 31: 432-454.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=520&Itemid=180&lang=el)

Τάντος, Α., Αλεξανδρή, Κ., Δόση, Ι., Πούλλιου, Κ., Σαββίδου, Π. & Φωτιάδου, Γ. (2015). Ανάλυση Λαθών στο ελληνικό σώμα κειμένων μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ): πρώτα ευρήματα. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 35: 719-732.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Τζεβελέκου, Μ. (2002). Επικύρωση και Επαλήθευση: Η περίπτωση του Παρατατικού. *Γλωσσολογία* 14: 25-44.

Τζωρτζάνου, Κ., Αρχάκης, Α., Ιορδανίδου, Α. & Ξυδόπουλος, Γ. Ι. (2018). Η Ιστορική ορθογραφία και τα Greeklish στην Εκπαίδευση: Ορθογραφικές στάσεις στο Δημοτικό. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 38: 227-240.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Τζακώστα & Μανωλά.(2012). Αντίληψη και παραγωγή σύνθετων λέξεων από παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας: διδακτικές προτάσεις. *Πρακτικά 7^ο Διεθνούς συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας* 2, 1119-1130. Αθήνα: Διάδραση

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1991). *Νεοελληνική Γραμματική*. (Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής), Αθήνα

Τριανταφυλλίδης, Μ. (2005). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], *Νεοελληνική Γραμματική (της Δημοτικής)*, Ανατύπωση της Έκδοσης του ΟΕΣΒ (1941) Με Διορθώσεις, Θεσσαλονίκη ΑΠΘ.

Τσαγγαλίδης, Α.(2014). Ποιό(τητα) της Ενέργειας και Ρηματική Όψη στις Σχολικές Γραμματικές της Ελληνικής. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 34: 431-443. (http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=888&Itemid=354&lang=el)

Τσεσμελή, Σ. (2007). Ο ρόλος της παραγωγικής μορφολογίας στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας: μια διαγλωσσική προσέγγιση. *Ψυχολογία* 14 (3): 231-249.

Τσεσμελή, Σ.,Ν. (2009). Effects of Morphological Training of Individuals with Difficulties in Spelling Acquisition: Evidence From Greek, *Nova Science Publishers, Inc.*, Editors: Blake C. Fabini

Τσεσμελή, Σ. Ν., & Κουτσελάκη, Δ. (2011). Μεταγλωσσικοί παράγοντες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας σύνθετων λέξεων από μαθητές του Δημοτικού. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 496-507. (http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Τσιτσανούδη -Μαλλίδη, Ν. & Μήτση, Α. (2016). Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. Τόμος 9 (2): 1-26.

(<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/9986/10754>)

Τσολάκης, Χ. Α. (1988). *Νεοελληνική Γραμματική*, 4^η Έκδοση, Θεσσαλονίκη

Τσολάκης, Χ.(2007). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ-Υπουργείο Παιδείας

Τσολακίδης, Σ., Ράλλη, Α. & Παππάς, Π.(2019). Όψεις του παρατατικού στη νέα ελληνική των Ελλήνων μεταναστών του Καναδά. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 39: 999-1012.

Chomsky, N. (2005). *Νέοι Ορίζοντες στη Μελέτη της Γλώσσας και του Νο*. μτφρ. Μ. Βασιλείου. Αθήνα: Πατάκη

Chomsky, N. (2007). *Για τη Φύση και τη Γλώσσα*. μτφρ. Γ. Κότζογλου. Αθήνα: Παπαδήμα

Τσοπανάκης, Α.Γ.(1994). *Νεοελληνική Γραμματική*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Φερνιάτη, Α.,Α. (2008). Τα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου: αρχές και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά- το παράδειγμα των μεγάλων τάξεων (Ε' και Στ'). *Νέα Παιδεία* 126:51-68.

Φιλιππάκη- Warburton, E. Γεωργιαφέντης Μ., Κοτζόγλου, Γ.& Μ. Λουκά. (2011). *Γραμματική Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΑΕΔ (Οργανισμού) –Υπουργείο Παιδείας – ΙΤΥΕ Διόφαντος

Φόρης, Δ., Β.(2003). *Γλωσσολογικά Μελετήματα*. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας, μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Χασιώτης, Δ. *Η Γραμματική μου*. Κεντρική διάθεση: Αθήνα: Παιδικές Εκδόσεις Ωμέγα

Χατζηβασιλείου, Γ.Κ. (1995). *Συνοπτική Νεοελληνική Γραμματική και Σύνταξη*, Αθήνα: Γρηγόρης

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). (Ξανα)γράφοντας σήμερα μια σχολική γραμματική με βάση τη Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής) του Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1941). *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 30: 678-689.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=522&Itemid=179&lang=el)

Χατζησαββίδης, Σ. (2011). Οι Μεταμορφώσεις της Γραμματικής της Μεταρρύθμισης: παρουσίαση των μορφών της Νεοελληνικής Γραμματικής (της δημοτικής) του Μ. Τριανταφυλλίδη. (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Στα *Πρακτικά του Πανελληνίου Επιστημονικού-Επετειακού Συνεδρίου στο Δίον Πιερίας «1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσоекπαιδευτική μεταρρύθμιση»*, 1-16.

(http://ins.web.auth.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=513&Itemid=171&lang=el)

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2017). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας- ΙΤΥΕ Διόφαντος

Χριστοφίδου, Α.(2018). Κειμενικά είδη και τρόποι λόγου. Στο Ντίνας Κ. *Figura in praesentia*, σς. 604-624. Αθήνα: Πατάκης

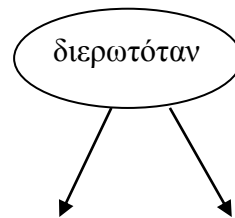
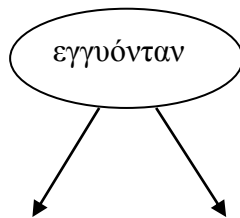
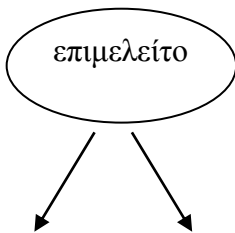
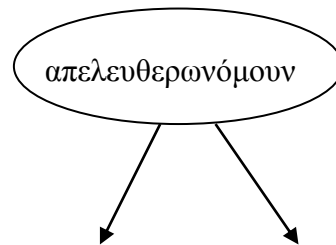
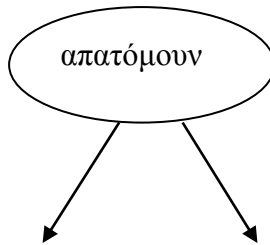
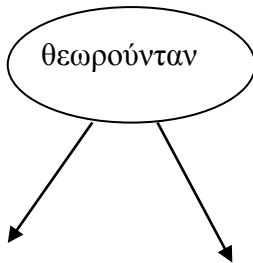
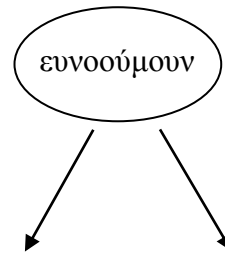
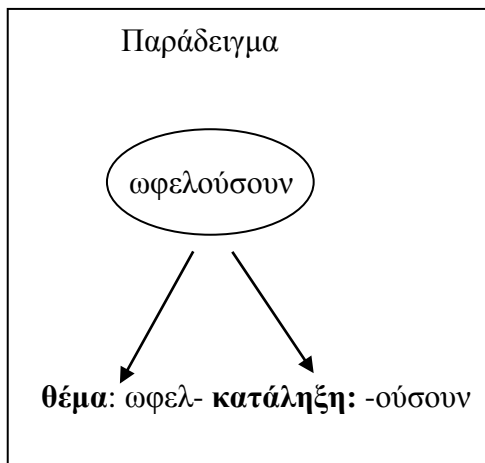
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

Όνομα σχολείου:..... Τάξη:.....

Ημερομηνία:..... Φύλο: Αγόρι..... Κορίτσι:.....

1. Να χωρίσετε τα παρακάτω ρήματα στα δύο τους μέρη, το **θέμα** και την **κατάληξη**.



2. Κυκλώστε τη σωστή κατάληξη των ρημάτων, σχηματίζοντας τον Παρατατικό Παθητικής Φωνής στο πρόσωπο που σας ζητείται. Έπειτα γράψτε ολόκληρο το ρήμα στο κενό.

Προσοχή: Σε μερικές περιπτώσεις μπορεί να σχηματίζεται το πρόσωπο με δύο τρόπους εξίσου σωστούς.

Παράδειγμα

ερμηνεύομαι: γ' ενικό

α. -είτο β.-ούνταν γ.-όταν

ερμηνευόταν

1) **διασπώμαι :** α' ενικό

α. -ούμουν β. -όμουν γ. -ώμουν

.....

3) **εκτελούμαι:** γ' ενικό

α. -είτο β. -ούνταν γ.-όταν

.....

5) **εγγυόμαι:** γ' ενικό

α. -είτο β. -ούνταν γ. -όταν

.....

7) **ενεργούμαι:** α' ενικό

α. -ούμουν β. -όμουν γ. -ώμουν

.....

2) **παρουσιάζομαι:** α' ενικό

α. -ούμουν β. -όμουν γ. -ώμουν

.....

4) **διερωτώμαι:** γ' πληθ.

α. -ούνταν β.-ιόνταν γ.-όνταν

.....

6) **ακολουθούμαι:** γ' πληθ.

α. -ούνταν β.-ούντο γ.-ιόνταν

.....

3. Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα, σχηματίζοντας κατάλληλα τους ρηματικούς τύπους, στο ανάλογο πρόσωπο.

Παράδειγμα τακτοποιείστε	τακτοποιούσαστε/τακτοποιούσαстан
--	---

<i>ικανοποιούμαι</i>	
<i>λυπάμαι</i>	
<i>παράγονται</i>	
<i>φοβούνται</i>	
<i>συγχωρείται</i>	
<i>αγνοούνται</i>	
<i>θυμάται</i>	

4. Σημειώστε με X το κλιτικό παράδειγμα στο οποίο ανήκει κάθε ρήμα, όταν βρίσκεται στον Ενεστώτα.

Ρήμα	-ούμαι/-άσαι/- άται	-ούμαι/-είσαι/- είται	ώμαι/-άσαι/- άται	-ομαι/-εσαι/- εται
διαμαρτύρομαι				X
εξαρτώσουν				
λυπόσαстан				
απολογούμουν				
τυλιγόμαστε				
δικαιολογούσαστε				
διερωτώσουν				
κοιμόσουν				

5. Να συμπληρώσετε τις παρακάτω προτάσεις, σχηματίζοντας τα ρήματα στον σωστό τύπο του Παρατατικού, στο κατάλληλο πρόσωπο.

Παράδειγμα
<i>Αθλούμαι.</i> Όταν ήμουν μικρός, θυμάμαι έντονα που <u>αθλούμασταν</u> καθημερινά με τους κολλητούς μου φίλους στο γηπεδάκι της γειτονιάς.

α. **Διαιρούμαι.** Όσο κι αν προσπαθούσαμε, είδαμε ότι αυτός ο αριθμός δε περισσότερο.

β. **Αφοσιώνομαι.** Στο ξεκίνημα της επαγγελματικής μου καριέρας πάρα πολλές ώρες στη δουλειά.

γ. **Εξαντλούμαι.** Στην προηγούμενη δουλειά μου υπερβολικά με τόσες αρμοδιότητες που είχα!

δ. **Στερούμαι.** Όσο ήμουν νέα δε..... τίποτα, αγόραζα τα πάντα! Τώρα πια έχω πολλά έξοδα και δεν μπορώ να κάνω τις ίδιες αγορές!

ε. **Φορολογούμαι.** Στα αρχαία χρόνια οι πολίτες δε με δίκαιο τρόπο.

στ. **Θεωρούμαι.** Η Αγγελικήη καλύτερη μαθήτριά της τάξης όταν πήγαινε Δημοτικό.

ζ. **Συγκινούμαι.** Καταλάβαμε πως δε με τίποτα. Ό,τι κι αν τους έλεγαν, εκείνοι επέμεναν στην άποψή τους.

6. Να συμπληρώσετε τα κενά του κειμένου στον Παρατατικό Παθητικής Φωνής στο κατάλληλο πρόσωπο. (Το πρώτο κενό αποτελεί και το παράδειγμα της άσκησης.)

Τα ποικίλα βιντεοπαιχνίδια που κυκλοφορούσαν στην αγορά πριν από μια δεκαπενταετία, είχαν μεγάλη ζήτηση. Το ερώτημα που προέκυπτε ήταν, κατά πόσο το κάθε παιδί επηρεαζόταν (*επηρεάζομαι*) από τη χρήση τους στην καθημερινότητά του. Οι γονείς της Μαρίας και του Φώτη παρατήρησαν πώς τα παιδιά τους (*εξαρτώμαι*) σιγά σιγά από αυτό το είδος παιχνιδιού. Ο κάθε γονιός (*διερωτώμαι*) εκείνη την εποχή, πώς γίνεται και τα παιδιά ήταν τόσο εθισμένα σ' αυτό. Εκείνα βέβαια, δεν (*απολογούμαι*) ποτέ γι' αυτό και συχνά όταν τα ρωτούσες, έλεγαν: « (*ασχολούμαι*) μόνο μία ώρα την ημέρα, δεν (*αποσπώμαι*) από το μάθημά μου πια!». Οι γονείς μετά..... (*σκέφτομαι*), ότι κάθε παιδί (*δικαιολογούμαι*) να παίζει λιγάκι με παιχνίδια της εποχής του.

