



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα)**  
**σε συνεργασία με το**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

«Βιβλιογραφική επισκόπηση των δυσκολιών αλλόφωνων μαθητών/τριών σε σχέση με την κατάκτηση της ρηματικής όψης της ΝΕ και διδακτικές προτάσεις για την εκμάθησή της»

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Ευαγγελίας Τσίτσαρη

Επιβλέπων:  
Καϊλή Χασάν

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:  
Καϊλή Χασάν  
Καραντζόλα Ελένη  
Οικονομάκου Μαριάνθη

ΡΟΔΟΣ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιαστεί μία διδακτική πρόταση που αφορά στην κατάκτηση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική από αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ρηματική όψη ή ποιόν ενεργείας αποτελεί μία γραμματική κατηγορία, η οποία σχετίζεται με την εσωτερική χρονική σύσταση του ρήματος. Διακρίνεται σε λεξική όψη, όπου η λεξική σημασία καθορίζει εάν το γεγονός έχει συνοπτική ή μη συνοπτική διάρκεια και σε γραμματική όψη, όπου η διάρκεια δηλώνεται από το θέμα του ρήματος (ενεστώτα ή αορίστου). Η επιλογή του θέματος έγκειται στην κρίση και την οπτική γωνία του ομιλητή, γεγονός που καθιστά την γραμματική αυτή κατηγορία ιδιαίτερα υποκειμενική, συνεπώς, την ορθή της χρήση, τροχοπέδη για τους μη φυσικούς ομιλητές. Τα ερευνητικά ερωτήματα βάσει των οποίων δομείται η μελέτη, συνοψίζονται α. στην περιγραφή της ρηματικής όψης στις γραμματικές της νέας ελληνικής, β. στην επισκόπηση των συνηθέστερων λαθών στη χρήση της από μη φυσικούς ομιλητές βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, γ. στην καταγραφή των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων και προσεγγίσεων που αποτελούν προϋπόθεση για την κατάκτησή της. Η βιβλιογραφική αυτή επισκόπηση των δυσκολιών που έχουν καταγραφεί, καθώς και των γλωσσολογικών και παιδαγωγικών θεωριών που αφορούν στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, θα οδηγήσει στη διαμόρφωση διδακτικών προτάσεων, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν κυρίως σε Τάξεις Υποδοχής ανήλικων προσφύγων και μεταναστών/τριών.

## **ABSTRACT**

The main purpose of the following dissertation is to present a proposal of how the linguistic phenomenon of verbal aspect can be taught to foreign students who learn Greek as L2 in Primary Education. The verbal aspect is defined as the grammaticalization of location in time and especially in Greek is distinguished in lexical and grammatical aspect. In the first category, the lexical meaning of the verb defines whether the aspect is perfective or imperfective and in the second category it is defined by the subject of the verb, which derives either from the present or the simple past test. The choice of which verbal subject is the correct one is subjective and has to do with the meaning of the sentence included. As a result, the acquisition of the specific phenomenon is challenging for foreign students. This research aims to a. analyze the phenomenon based on Greek Grammars, b. indicate the most common mistakes recorded in past researches c. analyze the best fitted pedagogical approaches and methods for L2 teaching which are necessary for the acquisition of the verbal aspect. The teaching proposal following the analysis of the phenomenon and the most common mistakes can be used in L2 teaching classrooms consisting of refugees and immigrants.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....   | <b>6</b>  |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ</b> .....                    | <b>7</b>  |
| 1.1 Το γλωσσικό σύστημα και η Εκπαίδευση .....  | 7         |
| 1.1.1 Η μητρική/πρώτη γλώσσα .....  | 7         |
| 1.1.2 Η δεύτερη γλώσσα .....  | 8         |
| 1.1.3 Η ξένη γλώσσα .....   | 9         |
| 1.2 Ορίζοντας της Διγλωσσία .....   | 10        |
| 1.2.1 Γνωστικές Θεωρίες για τη Διγλωσσία .....  | 11        |
| 1.3 Οι καθολικές αρχές της γλώσσας .....  | 12        |
| 1.3.1 Η Καθολική Γραμματική .....   | 12        |
| 1.3.2 Διδασκαλία της Γραμματικής .....  | 13        |
| 1.4 Βασικές έννοιες στη Θεωρία Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας .....                                | 14        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΡΗΜΑΤΙΚΗΣ ΟΨΗΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ</b> .....                            | <b>17</b> |
| 2.1 Ρηματική όψη και η έννοια της χρονικότητας .....  | 17        |
| 2.2 Η Λεξική όψη .....  | 18        |
| 2.3 Η Γραμματική όψη .....  | 20        |
| 2.4 Η ρηματική όψη στην ελληνική .....  | 22        |
| 2.5 Δυσκολίες στην κατάκτηση της όψης από αλλόφωνους/ες .....                                       | 30        |
| 2.5.1 Επισκόπηση των μελετών για την κατάκτηση της όψης στην ελληνική από μη φυσικούς ομιλητές..... | 30        |
| 2.5.2 Σύνοψη των πορισμάτων των προγενέστερων μελετών .....   | 36        |
| 2.6 Η έννοια του γλωσσικού λάθους και η διδακτική του αξιοποίηση .....                              | 37        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ</b> .....  | <b>39</b> |
| 3.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση .....  | 39        |
| 3.2 Εστίαση στον τύπο .....   | 41        |
| 3.3 Δραστηριοκεντρική μέθοδος .....   | 42        |
| 3.4 Μοντέλο ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας .....                                    | 44        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ</b> .....  | <b>46</b> |
| 4.1 Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου .....   | 46        |
| 4.1.1 Συντάκτης/τρια σεναρίου .....   | 46        |
| 4.1.2 Τίτλος σεναρίου .....   | 46        |
| 4.1.3 Γνωστικό αντικείμενο .....  | 46        |
| 4.1.4 Αντικείμενο διδασκαλίας .....   | 46        |
| 4.1.5 Στοιχεία εφαρμογής .....  | 46        |
| 4.1.6 Προηγούμενη γνώση .....   | 46        |
| 4.2 Στοχοθεσία διδακτικού σεναρίου .....  | 47        |
| 4.2.1 Σκοπός διδακτικού σεναρίου .....  | 47        |
| 4.2.2 Στόχοι διδακτικού σεναρίου .....  | 47        |
| 4.3 Περιεχόμενο .....   | 48        |
| 4.4 Διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές .....   | 51        |
| 4.5 Οργάνωση διδασκαλίας .....  | 51        |
| 4.6 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού .....   | 52        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.7 Εκπαιδευτικά μέσα και υλικά .....                              | 52        |
| 4.8 Πορεία διδασκαλίας .....                                       | 52        |
| 4.9 Πιθανοί περιορισμοί/δυσκολίες στην εφαρμογή του σεναρίου ..... | 76        |
| <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....</b>                              | <b>77</b> |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>                               | <b>79</b> |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας αποτελεί η επισκόπηση των δυσκολιών κατάκτησης του γραμματικού φαινομένου της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική από μη φυσικούς ομιλητές που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε τάξη Υποδοχής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η διατύπωση πρότασης για τη διδασκαλία του που θα αξιοποιεί τα δεδομένα της σύγχρονης βιβλιογραφίας.

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι α) η επισκόπηση των υπάρχουσών μελετών που αφορούν στην κατάκτηση της ρηματικής όψης και η καταγραφή των συχνότερων λαθών που σημειώνονται από αλλόγλωσσους/ες στη χρήση του φαινομένου β) ο σχεδιασμός ενός υποθετικού διδακτικού σεναρίου που θα επιχειρεί να επιλύσει δυσκολίες στην κατάκτηση της όψης αξιοποιώντας έναν συνδυασμό προσεγγίσεων που ενδείκνυται για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

Η εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Το πρώτο συνιστά ένα εισαγωγικό κεφάλαιο στο οποίο γίνεται μία σύνοψη των θεωριών σχετικά με την πρώτη και δεύτερη/ξένη γλώσσα, τη διγλωσσία, τη διδασκαλία της Γραμματικής, καθώς βασικές έννοιες που αφορούν τη δεύτερη γλώσσα και την κατάκτησή της. Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφεται το φαινόμενο της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική, λεξικής και γραμματικής, όπως εντοπίζεται στις Γραμματικές των Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (2005), του Τριανταφυλλίδη (1976), των Χατζησαββίδη και Χατζησαββίδου (2009), των Holton Mackridge και Φιλιππάκη-Warburton (1999), καθώς και της Σχολικής Γραμματικής της Φιλιππάκη – Warburton (2009), καθώς και οι δυσκολίες και τα συχνότερα λάθη των μη φυσικών ομιλητών στη χρήση του φαινομένου, όπως περιγράφονται στις υπάρχουσες μελέτες. Στο τρίτο κεφάλαιο καταγράφονται και αναλύονται οι διδακτικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα που προτείνονται στην βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και αξιοποιούνται στον σχεδιασμό του παρόντος διδακτικού σεναρίου, το οποίο περιγράφεται στο τέταρτο κεφάλαιο. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την καταγραφή των συμπερασμάτων στο πέμπτο κεφάλαιο και προτάσεις για την περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση του φαινομένου της όψης στο πλαίσιο εκμάθησης της νέας ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ & ΔΕΥΤΕΡΗ/ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ

## 1.1 Το γλωσσικό σύστημα και η Εκπαίδευση

Η έρευνα πάνω στην έννοια της γλώσσας και τη σχέση της με τον εγκέφαλο έχει τις ρίζες στην αρχαιότητα και έχει αποδείξει ότι το ανθρώπινο ον είναι γενετικά εξοπλισμένο να μάθει τη γλώσσα. Ωστόσο, ενώ ο άνθρωπος είναι βιολογικά «προγραμματισμένος» ως προς την κατανόηση της γλώσσας και την ομιλία, η ικανότητα αυτή δε συνεπάγεται γνώση της ανάγνωσης και της γραφής (Fromkin, Rodman & Hyams, 2014).

Η μελέτη της γλώσσας συνιστά ένα πεδίο το οποίο ερευνά μεταξύ άλλων ο κλάδος της γλωσσολογίας και ο ορισμός της έχει αποτελέσει αντικείμενο προβληματισμού και διαφωνιών μεταξύ πολλών επιστημόνων. Ένας σχετικά πλήρης είναι αυτός του Saussure, ο οποίος όρισε τη γλώσσα ως ένα σύνολο σημείων που εκφράζει ιδέες και τη διέκρινε σε τρεις επιμέρους έννοιες, «langage-langue-parole». Με την έννοια langage (γλώσσα) αναφέρεται στον ανθρώπινο λόγο ως την γενική βιολογική του ικανότητα, με τη «langue» (λόγος) αναφέρεται στη γλώσσα ως σημειωτικό σύστημα ενώ, η έννοια «parole» (ομιλία) αποτελεί την πρακτική εφαρμογή του συστήματος αυτού (Χαραλαμπίκη, 1992 18).

Η γλώσσα πέρα από σύστημα επικοινωνίας αποτελεί εθνικό χαρακτηριστικό και ενωτικό παράγοντα για τα μέλη ενός έθνους, γεγονός που φανερώνει τις πολιτικές και πολιτιστικές προεκτάσεις που έχει η χρήση μιας γλώσσας. Η γλώσσα λοιπόν, παίζει καίριο ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του εκάστοτε ανθρώπου και λαού, την οποία κάθε δημοκρατία οφείλει να σέβεται (Ζάχος, 2014). Οι γλωσσολόγοι συμφωνούν στο ότι δεν υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες γλώσσες και στο ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να διαφυλάττουν τη γλωσσική πολυμορφία. Ωστόσο, παρά τα δεδομένα οφέλη της πολυγλωσσίας στη μάθηση, οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται σε σχέση με τη γλώσσα δεν είναι πάντοτε υποστηρικτικές, με αποτέλεσμα πολύ συχνά τα παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία (Σκούρτου, 2011).

### 1.1.1 Η μητρική/πρώτη γλώσσα

Η μητρική ή πρώτη γλώσσα (Γ1) αποτελεί τη γλώσσα που κατακτά ένας άνθρωπος από τη βρεφική ηλικία στο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει, κάτω από βιολογικές διεργασίες (Μπέλλα, 2011). Τόσο η φύση όσο και η ανατροφή είναι οι δύο παράγοντες που οδηγούν στην κατάκτησή της από κάθε άνθρωπο (Cole & Cole, 2011), το οποίο μετέπειτα αποκτά την

ιδιότητα του φυσικού ομιλητή (Ανδρουλάκης, 2008). Στη διεθνή βιβλιογραφία οι όροι «μητρική» και «πρώτη» γλώσσα έχουν διαφοροποιηθεί, με τον δεύτερο να έχει αντικαταστήσει τον πρώτο. Ο λόγος έγκειται στο ότι πολλές φορές η γλώσσα της μητέρας δεν ταυτίζεται με εκείνη που κατέχει το παιδί (Τριάρχη-Herrmann, 2000).

Ο Baker (2001, 61-62) θεωρεί τη χρήση του όρου «μητρική γλώσσα» συγκεκριμένη και ανάλογα με την περίπτωση την ορίζει ως «(α) τη γλώσσα που μαθαίνουμε από τη μητέρα μας, (β) την πρώτη γλώσσα που μαθαίνουμε, ανεξάρτητα από ποιον, (γ) την ισχυρότερη σε κάθε στιγμή της ζωής, (δ) τη γλώσσα της περιοχής ή της χώρας, (ε) τη γλώσσα που χρησιμοποιεί περισσότερο το άτομο και (στ) αυτή για την οποία εκδηλώνει κάποιος την πιο θετική στάση και αφοσίωση». Από την άλλη, την «πρώτη γλώσσα» την ορίζει άλλοτε ως εκείνη που «μαθαίνουμε πρώτη, άλλοτε την περισσότερο χρησιμοποιούμενη και άλλοτε την ισχυρότερη».

Η πρώτη γλώσσα είναι στενά συνυφασμένη με την προσωπικότητα του ατόμου, τη γνωστική του ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση στα πρώτα στάδια της ζωής του. Αποτελεί το βασικό στοιχείο για τη διαμόρφωση της κοινωνιογλωσσολογικής αλλά και εθνικής του ταυτότητας. Η μητρική/πρώτη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας για κάθε λαό συνιστά μέρος του πολιτισμού και της εθνικής ιστορίας του, πλαισιώνει όλον τον αξιακό, ηθικό και πολιτιστικό του κώδικα (Klein, 1986). Η κάθε εθνική γλώσσα που κατά βάση συμπίπτει με την πρώτη γλώσσα του ατόμου, αποτυπώνει τις αντιλήψεις, την ιστορία, τις συνήθειες και παραδόσεις του έθνους που την κατέχει, αποτελεί ενωτικό παράγοντα, δημιουργεί το αίσθημα του «ανήκειν». Επομένως, η αξία της είναι δεδομένη και δεν μπορεί να αντικατασταθεί από οποιαδήποτε δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Σκούρτου, 2011).

### *1.1.2 Η δεύτερη γλώσσα*

Ο όρος «δεύτερη γλώσσα» (Γ2) διακρίνεται από μία ασάφεια και χρησιμοποιείται ποικιλοτρόπως για να ονομάσει μία επίκτητη γλώσσα, με λιγότερη ισχύ από την πρώτη, η οποία συνήθως χρησιμοποιείται λιγότερο ή απλά η εκμάθησή της έπεται της κατάκτησης της πρώτης (Baker, 2001). Ο όρος αποτελεί προϊόν των τελευταίων δεκαετιών και συνιστά την προσπάθεια των γλωσσολόγων να διαχωριστεί από την «ξένη γλώσσα» (Μήτσης & Μήτση, 2007).

Ο ορισμός της δεύτερης γλώσσας προκύπτει από την ανάγκη διαχωρισμού της όχι μόνο από την «ξένη» αλλά και από την «πρώτη». Η βασική διάκριση των δύο αφορά καταρχήν στη χρονολογική σειρά ανάπτυξής τους. Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας είτε ακολουθεί την



πρώτη, η οποία βρίσκεται σε ολοκληρωμένο ή ημι-ολοκληρωμένο στάδιο, είτε συμβαίνει ταυτόχρονα (Σκούρτου, 1997). Δεν πρόκειται για μία φυσική διαδικασία με βέβαιο αποτέλεσμα όπως συμβαίνει με την μητρική γλώσσα -στην πλειονότητα των περιπτώσεων και εφόσον υπάρχει φυσιολογική ανάπτυξη- αλλά απαιτεί προσπάθεια. Μία ακόμη διάκριση σχετίζεται με το τελικό αποτέλεσμα, καθώς η ικανότητα ενός ανθρώπου στη δεύτερη γλώσσα σε επίπεδο Γ2, δε μπορεί να εξισωθεί με αυτή ενός φυσικού ομιλητή (Μπέλλα, 2011).

Σύμφωνα με τον Ellis R. (1994) όπως αναφέρεται στην Μπέλλα (2011, 21) «η δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα άτομο πέρα από τη μητρική του (α) άσχετα από το είδος του περιβάλλοντος εκμάθησης και (β) άσχετα από τον αριθμό άλλων μη μητρικών γλωσσών που ενδεχομένως κατέχει.». Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας δεν σχετίζεται με τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, καθώς αυτή έχει ήδη διαμορφωθεί με την πρώτη γλώσσα (Klein, 1986), αλλά συνιστά συνειδητή απόφαση προερχόμενη από εσωτερικά κίνητρα, τα οποία συνήθως σχετίζονται με τις οικογενειακές συνθήκες (μέλη της οικογένειας με διαφορετική εθνοτική καταγωγή) ή διαμόρφωση νέων κοινωνικών αναγκών, όπως είναι η αλλαγή περιβάλλοντος λόγω μετανάστευσης. (Μήτσης, 1998). Η δεύτερη γλώσσα συνήθως μαθαίνεται σε ένα περιβάλλον όπου αποτελεί την πρώτη και κυρίαρχη γλώσσα (Μπέλλα, 2011). Επομένως, ένας/μία μετανάστης/τρια ή πρόσφυγας συχνά αναγκάζεται να μετατρέψει την πρώτη του γλώσσα σε δεύτερη και πρώτη να γίνεται σταδιακά αυτή της χώρας υποδοχής (Σκούρτου, 2011).

### 1.1.3 Η ξένη γλώσσα

Η διάκριση μεταξύ της «δεύτερης» και «ξένης» γλώσσας είναι κυρίως γεωγραφική, καθώς η «ξένη» είναι μία γλώσσα που δεν μαθαίνεται στο περιβάλλον των φυσικών ομιλητών της (Μπέλλα, 2011). Μία ξένη γλώσσα (Γ3) κατά κύριο λόγο διδάσκεται σε εκπαιδευτικές δομές της τυπικής εκπαίδευσης, είτε σε σχολικές μονάδες και φροντιστήρια είτε με κατ'οίκον δασκάλους/ες και γενικότερα από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό φορέα για ορισμένο χρονικό διάστημα (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί, ότι την τελευταία δεκαετία, σύμφωνα με τα πορίσματα του Ευρωβαρομέτρου 383 (2012), στον ευρωπαϊκό τουλάχιστον χώρο έχουν εμπλουτιστεί σημαντικά οι τρόποι εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, με το διαδίκτυο να παίζει καίριο ρόλο σε αυτό. Πολλοί/ες είναι οι αυτοδίδακτοι/ες νέοι/ες που προσεγγίζουν μία ξένη γλώσσα αξιοποιώντας τις δυνατότητες του διαδικτύου.

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας ενώ προκύπτει από προσωπικά κίνητρα, δεν προϋποθέτει την επαφή με φυσικούς ομιλητές (Αμπάτη, 2009), ούτε επιχειρεί να καλύψει άμεσες

επικοινωνιακές ανάγκες αλλά ενδεχομένως μελλοντικές, οι οποίες σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση, την κοινωνική ανέλιξη, τις σπουδές, την ανάγκη επικοινωνίας με αλλόγλωσσους/ες ή απλά τη διεύρυνση των προσωπικών οριζόντων (Τριάρχη-Herrmann, 2000). Υπάρχουν ωστόσο, πολλές περιπτώσεις όπου μία ξένη γλώσσα ενώ μαθαίνεται στο περιβάλλον της μητρικής και δε χρησιμοποιείται άμεσα για καθημερινές ανάγκες, το άτομο μεταβαίνει και διαμένει για μεγάλο διάστημα στη χώρα χρήσης της, επομένως αποκτά πλέον τα χαρακτηριστικά της δεύτερης και όχι ξένης γλώσσας (Σκούρτου, 1997 55).

## **1.2 Ορίζοντας τη Διγλωσσία**

Σύμφωνα με τον Bloomfield (1933) όπως αναφέρεται στον Baker (2001), δίγλωσσος/η χαρακτηρίζεται αυτός/ή που κατέχει δύο ή περισσότερες γλώσσες σε επίπεδο φυσικού ομιλητή. Ο ορισμός αυτός αποδεικνύεται αρκετά ασαφής, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τη πολυδιάστατη φύση των γλωσσικών ικανοτήτων. Η ικανότητα διαμορφώνεται στη βάση των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, την ακρόαση, την ανάγνωση (δεξιότητες πρόσληψης), την ομιλία και τη γραφή (δεξιότητες παραγωγής), οι οποίες υπόκεινται σε επιπλέον κατηγορίες. Η ικανότητα σε μία δεύτερη γλώσσα δε συνεπάγεται ότι το άτομο έχει επαρκές επίπεδο σε όλες τις δεξιότητες και τις υποκατηγορίες τους και αυτό ακριβώς καθιστά δύσκολη τη διατύπωση ενός και μόνο ορισμού

Μελετώντας τη γλωσσική ικανότητα, βασική παράμετρος είναι η επάρκεια στα επίπεδα αυτά. Για τη μέτρηση της έχουν προταθεί πολλά μοντέλα, μεταξύ των οποίων και αυτό του Backman (1990), το οποίο υπολογίζει τόσο την γλωσσική ικανότητα όσο και την πραγμάτωση. Πρόκειται για μία βασική διάκριση που κάνει ο Baker (2001) για να πλαισιώσει τη διγλωσσία. Υπάρχουν δηλαδή, άτομα που μιλούν με ευχέρεια μία δεύτερη γλώσσα αλλά δε την χρησιμοποιούν συχνά και άλλοι/ες που τη χρησιμοποιούν τακτικά σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις αλλά χωρίς ευχέρεια. Το μοντέλο του Backman λοιπόν, δεν περιλαμβάνει μόνο γραμματικές γνώσεις αλλά και εκείνες που έχουν σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Επειδή ακριβώς η γλώσσα είναι ένα εργαλείο που εξυπηρετεί την επικοινωνία, είναι αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας, άρα, η διγλωσσία δεν μπορεί να εξεταστεί μόνο ως ένα ατομικό φαινόμενο αλλά ως ένα κατ' εξοχήν κοινωνικό. Κατά τον Fishman (1972), η ατομική διγλωσσία απασχολεί τους ψυχολόγους και γλωσσολόγους, αλλά το θέμα της διγλωσσίας για να μελετηθεί καθολικά πρέπει να ληφθεί υπόψη η γλωσσική κοινότητα. Με την κοινωνική διγλωσσία, η οποία ορίζεται ως η ύπαρξη δύο γλωσσών στο ίδιο μέρος, πραγματεύονται οι

κοινωνιολόγοι και οι κοινωνιογλωσσολόγοι. Οι δύο αυτές γλώσσες αντιστοιχούν σε μία «ανώτερη» και μία «κατώτερη» ποικιλία, δηλαδή σε μία πλειονοτική και μία μειονοτική γλώσσα σε ένα κράτος. Η κάθε μία εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς και χρησιμοποιείται σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Επομένως, γίνεται φανερό ότι η έννοια της διγλωσσίας έχει πολλές διαστάσεις και δεν μπορεί να οριστεί ούτε να μετρηθεί σε απόλυτο βαθμό (Baker, 2001).

### *1.2.1 Γνωστικές θεωρίες για τη Διγλωσσία*

Κατά τον Baker (2001), οι πρώτες έρευνες που έγιναν για τη σχέση διγλωσσίας και γνωστικής λειτουργίας, καθώς και σχολικής προόδου, έδειξαν ότι οι επιδόσεις των δίγλωσσων ήταν χαμηλότερες. Τα ευρήματα αυτά αρχικά ερμηνεύονταν στη βάση του Μοντέλου της Χωριστής Βασικής Ικανότητας στη Διγλωσσία, σύμφωνα με το οποίο οι δύο γλώσσες λειτουργούν ξεχωριστά χωρίς να μεταφέρονται στοιχεία από τη μία στην άλλη, με την κάθε μία να καταλαμβάνει περιορισμένο χώρο στον εγκέφαλο και να αναπτύσσεται σε βάρος της άλλης. Η θεωρία αυτή απορρίφθηκε από μετέπειτα έρευνες που απέδειξαν ότι οι δύο ή περισσότερες γλώσσες λειτουργούν κάτω από το ίδιο κεντρικό σύστημα επεξεργασίας και μάλιστα στοιχεία και γνώσεις από τη μία γλώσσα μπορούν να μεταφερθούν στην άλλη. Υπάρχει δηλαδή μία αλληλεπίδραση, παρ' όλο που έχουν διαφορετικό εκφωνούμενο λόγο. Πρόκειται για το Μοντέλο της Κοινής Βασικής Ικανότητας

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η διγλωσσία φαίνεται να αποδίδει περισσότερα οφέλη όταν τα παιδιά γίνονται αμφιδύναμα δίγλωσσα. Ο βαθμός διγλωσσίας είναι αυτός που καθορίζει την ύπαρξη θετικών, αρνητικών ή ουδέτερων συνεπειών στη γνωστική λειτουργία και την επίδοση. Η σχέση αυτή περιγράφεται από τη Θεωρία των Οριακών Επιπέδων, όπου κάθε επίπεδο-κατώφλι αντιστοιχεί σε διαφορετικό βαθμό επάρκειας σε μία ή δύο γλώσσες. Στο πρώτο επίπεδο, ανήκουν οι μερικώς δίγλωσσοι όπου η ικανότητα τους και στις δύο γλώσσες είναι χαμηλή και οι γνωστικές συνέπειες αρνητικές, στο δεύτερο βρίσκονται οι λιγότερο αμφιδύναμα δίγλωσσοι με επάρκεια σε μία γλώσσα και πιθανές θετικές αλλά και αρνητικές συνέπειες, ενώ τέλος, στο τρίτο επίπεδο είναι οι αμφιδύναμα δίγλωσσοι που απολαμβάνουν μόνο τα οφέλη της διγλωσσίας τους (Cummins, 1976).

Ο Cummins (1978), επεκτείνοντας τη Θεωρία των Οριακών Επιπέδων ανέπτυξε την υπόθεση της Αναπτυξιακής Αλληλεξάρτησης, σύμφωνα με την οποία η ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το βαθμό επάρκειας στην πρώτη. Επομένως, κρίνεται σημαντική η ανάπτυξη της «κοινής βασικής ικανότητας» στην πρώτη ή τη δεύτερη ή και στις δύο ταυτόχρονα γλώσσες, ώστε ένα παιδί να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του Αναλυτικού

Προγράμματος. Οι θεωρίες αυτές πλέον εξηγούν την χαμηλή επίδοση που έχει παρατηρηθεί σε παιδιά που ανήκουν σε γλωσσική μειονότητα, καθότι στο σχολείο διδάσκονται μέσω της δεύτερης μη επαρκώς ανεπτυγμένης γλώσσας και η μειονοτική τους γλώσσα απορρίπτεται και δεν επιτρέπεται η χρήση της (Baker, 2001).

### **1.3 Οι καθολικές αρχές της γλώσσας**

Οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν πάνω από μία γλώσσες αφομοιώνοντας ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι αποτελούν μέρος της γραμματικής της γλώσσας αυτής (Fromkin, Rodman & Hyams, 2014). Ο όρος «γραμματική» είναι αμφίσημος και προσδιορίζει από τη μία το σύνολο των οδηγιών για την παραγωγή γραμματικών προτάσεων και από την άλλη την γλωσσική ικανότητα αυτή καθαυτή (Chomsky & Halle, 1968).

Η γραμματική μιας γλώσσας αποτελείται από έξι επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, τη φωνητική που μελετά τους γλωσσικούς ήχους όλων των γλωσσών, τη φωνολογία που σχετίζεται και πάλι με τους φθόγγους και τους γλωσσικούς ήχους αλλά μεμονωμένων γλωσσών, τη μορφολογία και τη σύνταξη που μελετούν τη δομή της λέξης και της πρότασης αντίστοιχα, τη σημασιολογία που αφορά στις σημασίες και τα νοήματα των λέξεων και τέλος, την πραγματολογία που ασχολείται με την ερμηνεία των λέξεων και των προτάσεων σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Fromkin, Rodman & Hyams, 2014). Ένας φυσικός ομιλητής εφαρμόζει όλους τους κανόνες που διέπουν τα παραπάνω επίπεδα, επομένως γνωρίζει τη γραμματική της γλώσσας του, ακόμη και αν δεν μπορεί να εξηγήσει ποιο γραμματικό φαινόμενο χρησιμοποιεί κάθε φορά. Πρόκειται δηλαδή, για τη διαφορά μεταξύ γλωσσικής ικανότητας και γλωσσικής πλήρωσης (Ιακώβου, 2014).

Οι γλωσσολόγοι εξετάζοντας τον μεγάλο αριθμό γλωσσών ανά τον κόσμο διαπίστωσαν ότι παρά τις διαφορές τους, όλες διέπονται από κάποιους κοινούς κανόνες, οι οποίοι διαμορφώνουν τη λεγόμενη Καθολική Γραμματική (Fromkin, Rodman & Hyams, 2014).

#### *1.3.1 Η Καθολική Γραμματική*

Η θεωρία της Καθολικής Γραμματικής βασίστηκε στη γλωσσολογική γενετική θεωρία του Chomsky και περιγράφει τις νοητικές αναπαραστάσεις της ανθρώπινης γλώσσας (Μπέλλα, 2011). Πρόκειται για ένα σύνολο έμφυτων γενικών κανόνων που στη βάση αυτών έχουν διαμορφωθεί όλες οι γλώσσες, οι οποίες κατά τον Tomasello (2005), διαφοροποιούνται μόνο επιφανειακά.

Ο Chomsky (1980) όπως αναφέρεται στην Μπέλλα (2011), διακρίνει τους καθολικούς κανόνες που διαμορφώνουν τον γλωσσικό τομέα του εγκεφάλου σε αρχές και παραμέτρους. Οι αρχές αποτελούν γενικές ιδιότητες βάσει των οποίων λειτουργούν όλοι οι γραμματικοί κανόνες. Κύριο χαρακτηριστικό των αρχών είναι ότι μπορεί σε μία γλώσσα να μην εφαρμόζονται όλες αλλά σίγουρα δεν παραβιάζεται καμία από αυτές. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την αρχή της δομικής εξάρτησης, οι όροι της πρότασης μετακινούνται μέσα σε αυτή βάσει δομικών και όχι γραμματικών σχέσεων. Από την άλλη, οι παράμετροι αφορούν τις διαφοροποιήσεις που πραγματώνονται σε συγκεκριμένες αρχές από γλώσσα σε γλώσσα. Για παράδειγμα, η παράμετρος της κεφαλής προσδιορίζει τις πιθανές διατάξεις του κυρίου όρου μέσα στην πρόταση, τη θέση δηλαδή που καταλαμβάνουν μέσα σε αυτή η κεφαλή και τα συμπληρώματά της.

Όσον αφορά τη σχέση της θεωρίας αυτής με την κατάκτηση της γλώσσας, ο Chomsky (1981), υποστηρίζει ότι οι γενικοί αυτοί κανόνες αποτελούν το αρχικό στάδιο για τη γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού. Οι αρχές αυτές με τις οποίες είναι γενετικά εξοπλισμένο το παιδί του επιτρέπουν να αντιλαμβάνεται τότε μία πρόταση είναι αποδεκτή ή μη αποδεκτή στην πρώτη του γλώσσα και να παράγει αντίστοιχα αποδεκτό λόγο χωρίς να έχει διδαχθεί απαραίτητα τους γραμματικούς κανόνες που εφαρμόζει. Κατά της Μπέλλα (2005), υποστηρίχθηκε πως η θεωρία αυτή εξηγεί και τον τρόπο εκμάθησης της Γ2, καθώς ο/η μαθητευόμενος/η δομεί τη διαγλώσσα του μέσω της σύγκρισης του γλωσσικού εξαγόμενου και του εισαγόμενου με τη βοήθεια της Καθολικής Γραμματικής. Πρόκειται δηλαδή, για μια διαδικασία προσαρμογής των καθολικών κανόνων που ήδη κατέχει από την πρώτη γλώσσα, στη γλώσσα στόχο. Για τον λόγο αυτό, φαίνεται η πρώτη γλώσσα να παίζει καίριο ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης και μάλιστα όσο περισσότερα κοινά έχει η μία με την άλλη τόσο ευκολότερη καθίσταται η διαδικασία αυτή (Gass & Selinker, 1992).

### *1.3.2 Διδασκαλία της Γραμματικής*

Σύμφωνα με την Ιακώβου (2014), η διδασκαλία της γραμματικής στην πρώτη γλώσσα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας των παιδιών, στη συνειδητοποίηση δηλαδή των κανόνων του γλωσσικού συστήματος που ήδη κατέχουν. Αντίθετα, στη δεύτερη γλώσσα ο ρόλος της γραμματικής έγκειται στην εκμάθηση του ίδιου του γλωσσικού συστήματος, στην αφομοίωση των κανόνων που το διέπουν, ώστε να κατορθώσουν να παράγουν γραμματικά αποδεκτό λόγο στη γλώσσα αυτή.

Η διδασκαλία της γραμματικής είναι απαραίτητη, καθώς είναι άρρηκτα συνυφασμένη με τη γλώσσα και μπορεί να γίνει με δύο τρόπους, είτε άμεσα είτε έμμεσα. Άμεση διδασκαλία γίνεται όταν χρησιμοποιούνται γραμματικές ασκήσεις εκτός επικοινωνιακού πλαισίου για τη διδασκαλία συγκεκριμένων φαινομένων, ενώ με την έμμεση διδασκαλία τα φαινόμενα αναγνωρίζονται εντός επικοινωνιακού πλαισίου από τους/τις ίδιους/ες τους μαθητές/τριες κατανοώντας έτσι τον ρόλο τους. Άλλωστε, όπως υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, η γραμματική διδάσκεται καλύτερα μέσα από την επικοινωνία. Οι τεχνικές και οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία της γραμματικής εξαρτάται από διάφορους παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, όπως είναι η ηλικία ή το επίπεδο γλωσσομάθειας, οι ανάγκες και οι δυνατότητες τους, ωστόσο, υπάρχουν κάποιες κατευθύνσεις που προτείνεται να ακολουθούνται. Σε γενικές γραμμές, επαγωγικές μέθοδοι, όπως είναι η εστίαση στον τύπο, όπου οι μαθητές/τριες παρατηρούν και καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με γλωσσικά φαινόμενα είναι περισσότερο κατάλληλες.

#### **1.4 Βασικές έννοιες στη Θεωρία Κατάκτησης της Δεύτερης Γλώσσας**

Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011), για την μελέτη των θεωριών περί δεύτερης γλώσσας κρίνεται απαραίτητη η διασαφήνιση των παρακάτω όρων και του ρόλου τους στην εκμάθησή της.

##### **I. Γλωσσική κατάκτηση (acquisition) και εκμάθηση (learning).**

Η διάκριση μεταξύ «κατάκτησης» και «εκμάθησης» έγινε για πρώτη φορά από τον Krashen (1977) με σκοπό να διαφοροποιήσει την διαδικασία με την οποία μαθαίνεται η μητρική/πρώτη γλώσσα από την δεύτερη. Ο όρος «κατάκτηση» χρησιμοποιείται όταν γίνεται αναφορά στη φυσική και υποσυνείδητη διαδικασία με την οποία μαθαίνεται η πρώτη γλώσσα μέσα στο φυσικό περιβάλλον χρήσης της. Αντίθετα, ο όρος «εκμάθηση» αφορά τη συνειδητή διαδικασία με την οποία μαθαίνεται μία δεύτερη γλώσσα, διαδικασία που εστιάζει στη συστηματική μελέτη της δομής της γλώσσας και όχι στη σημασία των τύπων, όπως συμβαίνει στην πρώτη περίπτωση

##### **II. Γλωσσική ικανότητα (competence) και γλωσσική πραγμάτωση (performance)**

Η εννοιολογική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών όρων σχετίζεται με τη γενετική θεωρία της Καθολικής Γραμματικής και εισήχθη από τον Chomsky (1965). Η γλωσσική ικανότητα αφορά τις νοητικές αναπαραστάσεις που διαμορφώνουν την εσωτερική γραμματική που κατέχει ο/η ομιλητής/τρια και του δίνει τη δυνατότητα να κατανοεί και να παράγει άπειρο αριθμό προτάσεων στη μητρική του/της γλώσσα. Η γλωσσική

πραγμάτωση σχετίζεται με τη χρήση της γραμματικής αυτής για την κατανόηση και την παραγωγή της γλώσσας σε συνάρτηση με τους περιορισμούς της μνήμης, τις κοινωνικές συμβάσεις και το επικοινωνιακό πλαίσιο.

### III. Διαγλώσσα (intelanguage)

Πρόκειται για έναν όρο που εισήγαγε ο Selinker (1972) και αναφέρεται στη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών/τριών της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα, μαθητές/τριες της Γ2 αναπτύσσουν άθελά τους ένα δικό τους γλωσσικό σύστημα το οποίο βρίσκεται μεταξύ της μητρικής τους και της γλώσσας στόχου.

Η διαγλώσσα δεν αποτελεί ένα στατικό σύστημα αλλά υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές αναθεωρώντας σταδιακά τους υπάρχοντες κανόνες κάθε φορά που έρχεται σε επαφή με νέους. Η διαγλώσσα λοιπόν, συνιστά ένα συνεχές, ένα περίπλοκο σύστημα αποτελούμενο από πολλές γραμματικές, με τη νέα να είναι πιο σύνθετη από την προηγούμενη.

### IV. Γλωσσικό εισαγόμενο (input) και αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο (intake)

Ως γλωσσικό εισαγόμενο ορίζεται οποιοδήποτε γλωσσικό στοιχείο στο οποίο εκτίθεται ο μαθητής/τρια μέσα σε αυθεντικό ή μη επικοινωνιακό περιβάλλον. Τα γλωσσικά στοιχεία εκείνα που αφομοιώνονται, το ποσοστό δηλαδή του γλωσσικού εισαγόμενου που κατακτάται, ονομάζεται αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο και λόγος που παράγεται γλωσσικό εξαγόμενο (output).

Κατά τους Gass και Madden (1985), η γλωσσική εκμάθηση απαιτεί συχνή επαφή και επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές, ωστόσο, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία και συμβάλλει στην γραμματική κατάκτηση της γλώσσας στόχου είναι η διαπραγμάτευση του νοήματος. Προκειμένου να κατακτηθεί μία γραμματική δομή το γλωσσικό εισαγόμενο θα πρέπει να είναι κατανοητό, ώστε να μπορέσει να εστιάσει στη μορφή και όχι στο νόημα. Επιπλέον, για την ανάπτυξη του γλωσσικού εξαγόμενου, των ικανοτήτων δηλαδή παραγωγής, δεν αρκεί ένα κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο αλλά απαιτείται προσπάθεια από τον/την μαθητευόμενο/η να παράγει λόγο, ώστε να αναγκάζεται να χρησιμοποιεί τις δομές που ακούει και διδάσκεται και να κάνει τροποποιήσεις μέχρι να επιτύχει τις σωστές και κατανοητές μορφές.

### V. Παρεμβολή/Μεταφορά (language interference/transfer)

Κατά την πραγμάτωση της Γ2 ένα σύνηθες φαινόμενο είναι η μεταφορά ή η παρεμβολή δομών και κανόνων της πρώτης γλώσσας. Η διαμόρφωση της διαγλώσσας έχει άμεση σχέση με το φαινόμενο αυτό. Για την ακρίβεια κατά τους Gass & Selinker (1992), αυτό που συμβαίνει είναι ένας ομιλητής να χρησιμοποιεί όψεις της μητρικής του γλώσσας για να εκφραστεί επειδή η διαγλώσσα του δεν επαρκεί. Πρόκειται για μία επικοινωνιακή στρατηγική η οποία εάν στεφθεί από επιτυχία, εάν δηλαδή εκπληρωθεί ο επικοινωνιακός στόχος, η δομή που δανείστηκε ενσωματώνεται στη διαγλώσσα, είτε είναι σωστή και κοντά στη γλώσσα στόχο είτε όχι. Μάλιστα, τα γλωσσικά λάθη που προκύπτουν από τη μεταφορά φαίνεται να είναι περισσότερα όταν οι δύο γλώσσες ανήκουν στην ίδια οικογένεια.

#### VI. Ρητή/Μη ρητή γνώση (explicit/implicit)

Η ρητή και μη ρητή γνώση αφορούν τη συνειδητή ή μη συνειδητή γνώση της γλώσσας και των κανόνων της αντίστοιχα. Άμεση σχέση με τους όρους αυτούς έχει η έννοια της μεταγλώσσας. Ρητή μπορεί να χαρακτηριστεί η γνώση όταν ο μαθητής/τρια είναι σε θέση να εξηγήσει με τη χρήση ορολογίας μία γλωσσική επιλογή ή για μία λανθασμένη διατύπωση, ενώ μη ρητή όταν δεν μπορεί να ερμηνεύσει τη δομή ακόμη και αν τη χρησιμοποιεί σωστά



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΡΗΜΑΤΙΚΗΣ ΟΨΗΣ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ

### 2.1 Ρηματική όψη και η έννοια της χρονικότητας

Η έννοια του χρόνου σε όλες τις φυσικές γλώσσες πραγματώνεται μέσω της τοποθέτησης των γεγονότων στην χρονική βαθμίδα του νοητού γραμμικού άξονα (παρελθόν-παρόν-μέλλον), αλλά και του διαστήματος-διάρκειας που καταλαμβάνουν τα γεγονότα πάνω σε αυτόν. Πρόκειται για τις γραμματικές κατηγορίες του χρόνου και της όψης, οι οποίες διαμορφώνουν την έννοια της χρονικότητας μέσω των γραμματικών/μορφολογικών στοιχείων του ρήματος, τα οποία έχουν διαγλωσσικό χαρακτήρα, με μόνη διαφορά τον τρόπο γραμματικοποίησής τους (Μόζερ, 1994). Ο χρόνος και η ρηματική όψη συνιστούν δύο γραμματικές κατηγορίες πολύ στενά συνδεδεμένες με καίριο ρόλο στην οργάνωση του ρηματικού συστήματος (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015). Ωστόσο, αποτελούν και δύο διακριτές κατηγορίες με την όψη να περιγράφει την εσωτερική χρονική σύσταση των γεγονότων και τον γραμματικό χρόνο την εξωτερική (Comrie, 1976).

Κατά τον Comrie (1985), ο εξωτερικός χρόνος είναι ο φυσικός χρόνος σε κάποιο σημείο του οποίου λαμβάνει χώρα μία ενέργεια, σε σχέση πάντα με κάποια άλλη ενέργεια-γεγονός (π.χ. το παρόν του ομιλητή). Ο εσωτερικός χρόνος από την άλλη, αποτυπώνει τη διάρκεια της ενέργειας αυτής καθ' αυτής. Επομένως, η ρηματική όψη εξετάζεται ανεξάρτητα από τον γραμματικό χρόνο (Μόζερ, 1994). Αναλυτικότερα, μια ενέργεια μπορεί να παρουσιάζεται ως μία επαναλαμβανόμενη πράξη, μία συνήθεια ένα συνεχιζόμενο γεγονός αλλά και ως μια στιγμιαία, σύντομη πράξη χωρίς διάρκεια. Η διάκριση αυτή που γίνεται φανερή στην πλειονότητα των ρημάτων, πραγματώνεται είτε μέσω της λεξικής σημασίας είτε μέσω της μορφολογίας του ρήματος (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, <sup>18</sup>1999).

Σύμφωνα με διάφορους ορισμούς που δόθηκαν, όπως αυτή του Lyons (1996: 352), «η όψη προκύπτει από την γραμματικοποίηση της εσωτερικής χρονικής συστατικότητας των περιστάσεων επικοινωνίας», του Smith (1991: 3), όπου περιγράφεται ως «το σημασιολογικό πεδίο της χρονικής δομής των γεγονότων και της παρουσιάσής τους» και του Comrie (1976: 3) σύμφωνα με τον οποίο, η όψη αντικατοπτρίζει τους «διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους βλέπει κανείς την εσωτερική χρονική δομή του γεγονότος» φανερώνεται ότι πρόκειται για μία γραμματική και όχι χρονική κατηγορία, με εγγενή σχέση με το ρήμα. Η όψη λοιπόν, δηλώνεται ανεξάρτητα από το αν ένα γεγονός τοποθετείται στο παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον, όπως θα φανεί και στο παρακάτω παράδειγμα (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015).

(2.1.1) *Δεν με έπεισαν ούτε στιγμή τα λεγόμενά του.*

(2.1.2) *Δεν με έπειθαν ούτε στιγμή τα λεγόμενά του.*

Στα παραδείγματα (2.1.1) και (2.1.2) που καταγράφονται από τους Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκη (2015: 107 - 108), το γεγονός τοποθετείται και στις δύο περιπτώσεις στο παρελθόν και η διαφοροποίησή τους έγκειται στην οπτική γωνία με την οποία το αντιλαμβάνεται ο ομιλητής. Στο πρώτο παράδειγμα (*έπεισαν*) η ενέργεια φαίνεται να έχει σύντομη διάρκεια και να έχει ολοκληρωθεί, ενώ στο δεύτερο (*έπειθαν*) δεν είναι σαφές ότι έχει τελειώσει. Στην πρώτη περίπτωση το γεγονός μοιάζει οριοθετημένο (συνοπτική όψη), ενώ στη δεύτερη ο ομιλητής φαίνεται να προσδίδει περισσότερη διάρκεια στη διαδικασία/ενέργεια (μη συνοπτική όψη). Η διαφοροποίηση αυτή γραμματικοποιείται μέσω διαφορετικών θεμάτων και καθιστά σαφή την ανάγκη διάκρισης μεταξύ χρόνου και όψης.

## 2.2 Η λεξική όψη

Η ρηματική όψη πέρα από τη διαφοροποίησή της από τον γραμματικό χρόνο σε πολλές γλώσσες επιδέχεται μία επιπλέον διάκριση, αυτή της λεξικής και γραμματικής όψης. Η λεξική όψη συνιστά γνωστική κατηγορία, τμήμα του νοητού λεξικού και αποτυπώνει το εσωτερικό, εγγενές νόημα του ρήματος, το οποίο συχνά φανερώνει από μόνο του διαρκή ή μη διαρκή ενέργεια. Για παράδειγμα, ρήματα όπως *τρέχω*, *μαγειρεύω*, *κοιμάμαι*, φανερώνουν μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, εκτεταμένη ενέργεια, ενώ άλλα όπως *ανάβω*, *σβήνω*, *χτυπώ* δηλώνουν μικρότερη διάρκεια, στιγμιαία ενέργεια, χωρίς το ρήμα να συνάπτεται με μορφολογικά χαρακτηριστικά (Ματθαιουδάκη, Κίτσου & Τζιμώκας, 2011, Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005).

Ο Vendler (1957), διαχώρισε τα ρήματα με βάση τις εσωτερικές αυτές ιδιότητες τους κι έτσι προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες ρημάτων με την πρώτη να εκφράζει κατάσταση, τη δεύτερη δραστηριότητα, την τρίτη εκπλήρωση και την τελευταία επίτευξη. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν ρήματα που χαρακτηρίζονται από χρονική απροσδιοριστία και στατικότητα, (π.χ. *πιστεύω*, *ξέρω*), στη δεύτερη, ρήματα που δηλώνουν δράση αλλά χωρίς να γίνεται σαφής η αρχή και το τέλος αυτής (π.χ. *τρέχω*, *βαδίζω*), στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται εκείνα που η χρονική τους διάρκεια είναι στιγμιαία (π.χ. *βρίσκω*, *χάνω*) και τέλος, στις επιτεύξεις κατηγοριοποιούνται εκείνα τα ρήματα που φανερώνουν ενέργεια με διάρκεια και βέβαιο αποτέλεσμα (π.χ. *χτίζω*). Ένα ρήμα βέβαιο είναι πιθανό να ανήκει σε παραπάνω από μία κατηγορίες λόγω της επικάλυψης που υφίσταται μεταξύ αυτών.

Στο φάσμα του χρόνου και άλλοι θεωρητικοί ερευνητές μελέτησαν το παρόν θέμα και πρότειναν συναφείς ομαδοποιήσεις, ωστόσο, η έρευνα κατέληξε σε τρεις κατηγορίες

αντιθετικών ζευγών με βάση την εγγενή χρονική ιδιότητα του ρήματος. Ο διαχωρισμός διαμορφώνεται με βάση τα χαρακτηριστικά της διάρκειας, της δυναμικότητας και της τελικότητας που εκφράζει το εκάστοτε ρήμα. Έτσι, προκύπτουν οι εξής κατηγορίες, με τα ρήματα να διακρίνονται σε στιγμιαία/διάρκειας, δυναμικά/στατικά και τελικά/μη τελικά. Ρήματα που κατατάσσονται στις καταστάσεις (π.χ. *αγαπώ*) και στις δραστηριότητες (π.χ. *τρώω*) φανερώνουν διάρκεια, επομένως πρόκειται για ρήματα διάρκειας, σε αντίθεση με εκείνα που ανήκουν στην κατηγορία των εκπληρώσεων (π.χ. *τρέχω εκατό μέτρα*) και των επιτεύξεων (π.χ. *κερδίζω*) που είναι περισσότερο στιγμιαία. Όσον αφορά την δυναμικότητα, αναφέρεται στην αλλαγή που μπορεί να υφίσταται μία ενέργεια, γεγονός που συνεπάγεται ότι οι δραστηριότητες, οι επιτεύξεις και οι εκπληρώσεις είναι δυναμικές, ενώ οι καταστάσεις στατικές. Σύμφωνα με την αρχή της τελικότητας, κατά την οποία μία ενέργεια χαρακτηρίζεται τελική ή μη τελική ανάλογα με το αν το γεγονός που αποτυπώνεται από το ρήμα έχει φυσικό τέλος, συμπεραίνεται ότι ρήματα εκπλήρωσης και επίτευξης, είναι τελικά, ενώ δραστηριότητας και κατάστασης, μη τελικά (Δόση, 2016).

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η λεξική κατηγοριοποίηση ενός ρήματος δεν καθορίζεται αποκλειστικά από σημασιολογικά κριτήρια αλλά και από συντακτικά, με το είδος των συμπληρωμάτων και τα προσαρτήματα του ρήματος να συνδιαμορφώνουν το νόημα και την όψη (Δόση, 2016). Για παράδειγμα, το ρήμα *κοιμάμαι* είναι ατελές, με την προσθήκη όμως του προθήματος, «από», *αποκοιμιέμαι*, μεταβάλλεται σε τελικό. Παρακάτω, στις προτάσεις (2.2.2) και (2.2.3), φαίνεται ότι παρόλο που το ρήμα είναι το ίδιο, το κατηγορήμα τους αλλάζει και καθιστά την πρώτη ρηματική φράση μη τελική και τη δεύτερη τελική.

(2.2.2) *Έκανα μπάνιο κάθε μέρα όλο το καλοκαίρι.* (επαναλαμβανόμενη ενέργεια)

(2.2.3) *Έκανα μπάνιο μόνο τρεις φορές φέτος.* (ολοκληρωμένη ενέργεια)

(Tsangalidis, 1999:19)

Επιπλέον, όπως φαίνεται στα κάτωθι παραδείγματα, τα ρήματα μπορεί ενώ βρίσκονται στην ίδια γραμματική όψη και χρόνο, τα κατηγορήματά τους να διαφοροποιούνται, με το πρώτο παράδειγμα να εκφράζει μία δραστηριότητα, ενώ το δεύτερο μία κατάσταση.

(2.2.2) *The bird was flying* [το πουλί πετούσε]

(2.2.3) *The bird was in flight* [το πουλί ήταν σε πτήση]

(Smith 1991: xvi)

Ένα ρήμα, λοιπόν χωρίς κατηγορήμα, όπως το *τρέχω* μπορεί να ανήκει στην κατηγορία των δραστηριοτήτων και να είναι μη τελικό. Ωστόσο, η ΡΦ *τρέχω εκατό μέτρα*, το καθιστά τελικό.

Επομένως, η επίδραση παραγόντων, όπως η ύπαρξη κατηγορήματος και εμπρόθετων προσδιορισμών και συμπληρωμάτων μπορεί να μεταβάλλει την τελικότητα και κατά συνέπεια τη λεξική όψη.

### 2.3 Η Γραμματική όψη

Η Γραμματική όψη κωδικοποιείται μορφολογικά και αποτυπώνει την εσωτερική χρονική σύσταση του γεγονότος, υπό το πρίσμα της προσωπικής, υποκειμενικής θέασης που έχει ο ομιλητής, σε αντίθεση με τη λεξική όψη. Η ρηματική κλιτική μορφολογία σε όλα τα γλωσσικά συστήματα είναι αυτή που καθορίζει την ύπαρξη συνοπτικής ή μη συνοπτικής γραμματικής όψης (Brinton, 1988).

Το αντιθετικό αυτό σημασιολογικό ζεύγος της συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης, εκφράζει το περιγραφόμενο γεγονός αφενός ως ένα δομημένο σύνολο με σαφή χρονικά όρια και αφετέρου ως ένα επαναλαμβανόμενο, υπό εξέλιξη και χωρίς σαφή όρια γεγονός, αντίστοιχα (Comrie, 1976). Σύμφωνα με τον ορισμό της Μόζερ (1994: 42), «*Η συνοπτική όψη βλέπει ένα γεγονός συνολικά, χωρίς να διακρίνει τις διάφορες ξεχωριστές φάσεις που το αποτελούν, ενώ η μη συνοπτική δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην εσωτερική δομή του γεγονότος*». Πρόκειται για μια αντίθεση που από τη μία πλευρά περιγράφεται η έννοια μιας εξακολουθητικής ενέργειας ή η ελάττωσής της και από την άλλη η έννοια μιας στιγμιαίας ενέργειας από την οποία απουσιάζει η ανάπτυξη. Με άλλα λόγια, κατά τη Δόση (2016), το συνοπτικό φανερώνει ότι ο ομιλητής βλέπει το γεγονός από μέσα, ενώ το μη συνοπτικό από έξω.

(2.3.1) *Η Μαρία έγραψε ένα γράμμα.*

(2.3.2) *Κάθε Κυριακή η Μαρία έγραφε ένα γράμμα.*

(2.3.3) *Η Μαρία έγραφε ένα γράμμα.*

(2.3.4) *Η Μαρία έγραφε ένα γράμμα και δεν το τελείωσε ακόμα.*

(2.3.5) *Η Μαρία έγραφε ένα γράμμα και το τελείωσε αργά το βράδυ.*

Στο πρώτο παράδειγμα (2.3.1) η όψη του ρήματος είναι συνοπτική, η ενέργεια γίνεται αντιληπτή από τον ομιλητή ως όλον. Στα επόμενα, η όψη είναι μη συνοπτική με το γεγονός να είναι είτε επαναλαμβανόμενο (2.3.2), είτε σε εξέλιξη (2.3.3), είτε μη τελικό (2.3.4), είτε τελειωμένο (2.3.5). Στην περίπτωση λοιπόν, της μη συνοπτικής όψης ο ομιλητής εστιάζει στην διάρκεια, στις διάφορες φάσεις του γεγονότος και όχι στην ολοκλήρωση (Δόση, 2016: 35).

Η συνοπτική ή μη συνοπτική όψη, ενώ φαινομενικά συνδέονται με το στιγμιαίο/διαρκές και το τελικό/ατελές που χαρακτηρίζουν την λεξική όψη, δε θα πρέπει να συγχέονται καθότι τα

δεύτερα συνιστούν υπονοήματα της λεξικής σημασίας του ρήματος και του γλωσσικού περιβάλλοντος, ικανά να αναιρεθούν από το ίδιο το περιβάλλον. Το στιγμιαίο ή το διαρκές δηλώνονται από τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά του ρήματος και των κατηγορημάτων του και ενώ οι έννοιες αυτές συνήθως δηλώνονται από συνοπτικούς τύπους δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως συνοπτική όψη.

(2.3.6) *Εκείνη τη στιγμή αναγνώρισα στο πρόσωπο του το σύντροφο που πάντοτε έψαχνα.*

(2.3.7) *Εκείνη τη στιγμή αναγνώριζα στο πρόσωπο του το σύντροφο που πάντοτε έψαχνα.*

Στα 2.3.6 και 2.3.7, η γραμματική όψη αλλάζει με την πρώτη πρόταση να είναι συνοπτική και τη δεύτερη μη συνοπτική. Και οι δύο περιπτώσεις είναι αποδεκτές παρόλο που πρόκειται κατά γενική ομολογία για ένα στιγμιαίο γεγονός. Το στιγμιαίο, το σύντομο και το ολοκληρωμένο απλώς είναι σύνηθες να εμφανίζονται με συνοπτική όψη (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015: 109). Η σχέση που ενυπάρχει μεταξύ των εννοιών του στιγμιαίου και του συνοπτικού δεν είναι υποχρεωτική αλλά πρωτοτυπική, καθώς μία ενέργεια/γεγονός μπορεί να είναι συνοπτικό χωρίς να εξεταστεί η εσωτερική χρονική σύσταση. Το στιγμιαίο δηλαδή και το διαρκές δεν αποτελούν αποκλειστικά συνοπτική ή μη συνοπτική όψη αντίστοιχα. Επιπλέον, η έννοια της τελικότητας, δεν θα μπορούσε να ταυτιστεί με αυτή της συνοπτικότητας, καθώς η πρώτη επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση, το τέλος του περιγραφόμενου από τον ρηματικό τύπο ή φράση γεγονότος, εν αντιθέσει με τη συνοπτικότητα που εξετάζει το γεγονός ως ένα σύνολο, χωρίς να δίνει έμφαση στο τελειώμα του, παρόλο που συνήθως κάνει λόγο για τελειωμένο γεγονός (Μόζερ, 1994).

Από την άλλη πλευρά, η μη συνοπτική όψη διακρίνεται σε σύνηθες και συνεχές, το οποίο συνεχές επιμερίζεται σε εξελισσόμενο ή μη εξελισσόμενο, σε αντίθεση με τη συνοπτική όψη που δεν αποτελείται από υποκατηγορίες (Comrie, 1976). Το σύνηθες περιγράφει ενέργειες με εκτεταμένη χρονική διάρκεια, ενώ το συνεχές που υποδιαιρείται σε εξελισσόμενο και μη με βάση την ύπαρξη ή όχι στατικότητας, καθορίζει την εμφάνιση αλλαγών κατά τη διάρκεια της ενέργειας (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015).

Οι σημασιολογικές πληροφορίες που φέρουν οι υποδιαιρέσεις της όψης είναι αυτές που προσδιορίζουν την ύπαρξη της παραπάνω ιεράρχησης. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι ο συνοπτικός και ο μη συνοπτικός τύπος, όπως φάνηκε στο παραπάνω παράδειγμα (2.3.6 & 2.3.7), μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικά και ανεξάρτητα από την αντικειμενική χρονική διάρκεια μιας ενέργειας, ακόμη και στην περίπτωση που αυτή δηλώνεται μέσα από τη λεξική σημασία του ρήματος ή των κατηγορημάτων του. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται η

υποκειμενικότητα που διατρέχει την έννοια της όψης στο σύνολό της και πως η οπτική γωνία του ομιλητή είναι αυτή που καθορίζει την χρήση της μίας ή της άλλης όψης. Συμπερασματικά, είναι γεγονός πως η γραμματική και η λεξική όψη αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ο χαρακτηρισμός μιας πρότασης ως συνοπτικής ή μη είναι αποτέλεσμα συνδυασμού διαφόρων παραγόντων όπως η σημασία του ρήματος ή άλλα κειμενικά και γραμματικά στοιχεία (Τσαγγαλίδης, 1999).

## 2.4 Η ρηματική όψη στην ελληνική

Στην Γραμματική των Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton (<sup>18</sup>1999), η γραμματική όψη στη Νέα Ελληνική ή ποιόν ενεργείας όπως αναφέρεται, διαβάζουμε ότι αποδίδεται μορφολογικά μέσω διαφορετικών θεμάτων. Πρόκειται για το θέμα του ενεστώτα και του αορίστου, τα οποία αντιστοιχούν στο συνοπτικό και μη συνοπτικό θέμα αντίστοιχα. Το μη συνοπτικό ή ενεστωτικό θέμα χρησιμοποιείται για τον σχηματισμό των μη συνοπτικών χρόνων (Ενεστώτας, Παρατατικός, Μη Συνοπτικός Μέλλοντας), ενώ το συνοπτικό θέμα του Αορίστου σχηματίζει τους συνοπτικούς χρόνους (Αόριστος, Συνοπτικός Μέλλοντας) σε όλες τις εγκλίσεις. Όλα τα ρήματα πλην ορισμένων εξαιρέσεων διατηρούν δύο διαφορετικά συνοπτικά και δύο μη συνοπτικά θέματα, ένα για την ενεργητική και ένα για την παθητική φωνή.

Ο χρόνος του ρήματος και η όψη συνδυάζονται για τον σχηματισμό των ρηματικών τύπων όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, όπου χρησιμοποιείται ως παράδειγμα το ρήμα «γράφω» της ενεργητικής φωνής, στο α' πρόσωπο ενικού αριθμού. Το θέμα του παρατατικού «-γραφ-» χρησιμοποιείται για τον σχηματισμό των μη συνοπτικών τύπων και το θέμα «-γραψ-» των συνοπτικών. Ως εξαρτημένος αναφέρεται ο τύπος εκείνος ο οποίος δεν μπορεί να σταθεί μόνος του στον λόγο, χωρίς τη χρήση κάποιου μορίου (θα, μη(ν), να, ας) και σε πολλές Γραμματικές αναφέρεται ως Υποτακτική Αορίστου.

Πίνακας 1: Γραμματικό ποιόν ενεργείας ανά χρονική βαθμίδα και έγκλιση (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, <sup>18</sup>1999: 114)

| Ποιόν ενεργείας<br>Χρόνος/Εγκλιση | Μη συνοπτικό                                    | Συνοπτικό                                |
|-----------------------------------|---|--|
| Μη παρελθοντικός                  | γράφ-ω<br><b>ενεστώτας</b>                      | γράψ-ω<br><b>εξαρτημένος</b>             |
| Παρελθοντικός                     | έ-γραφ-α<br><b>παρατατικός</b>                  | έ-γραψ-α<br><b>απλός παρελθοντικός</b>   |
| Μέλλοντας                         | θα γράφ-ω<br><b>μη συνοπτικός<br/>μέλλοντας</b> | θα γράψ-ω<br><b>συνοπτικός μέλλοντας</b> |
| Προστακτική                       | γράφ-ε  | γράψ-ε                                   |

|  |                                     |                              |
|--|-------------------------------------|------------------------------|
|  | <b>μη συνοπτική<br/>προστακτική</b> | <b>συνοπτική προστακτική</b> |
|--|-------------------------------------|------------------------------|

Οι τετελεσμένοι χρόνοι δεν εμπλέκονται στο σύστημα του συνοπτικού και μη συνοπτικού ποιού ενεργείας. Πρόκειται για τον παρακείμενο, τον υπερσυντέλικο και τον συντελεσμένο μέλλοντα, οι οποίοι σχηματίζονται περιφραστικά χρησιμοποιώντας το βοηθητικό ρήμα «έχω» στις τρεις χρονικές βαθμίδες, με το απαρέμφατο ή αλλιώς μη παρεμφατικό τύπο, το οποίο προκύπτει από το θέμα του εξαρτημένου τύπου και την προσθήκη της κατάληξης «-ει». Το γεγονός αυτό συνεπάγεται ότι τα ρήματα που δεν εμφανίζουν συνοπτικό τύπο, δηλαδή εξαρτημένο θέμα δεν μπορούν να σχηματίσουν τετελεσμένους χρόνους. Επομένως, χρησιμοποιώντας και πάλι ως παράδειγμα το ομαλό ρήμα «γράφω» στην ενεργητική φωνή προκύπτουν οι εξής τύποι:

Παρακείμενος                      έχω γράψει  
Υπερσυντέλικος                    είχα γράψει  
Συντελεσμένος Μέλλοντας    θα έχω γράψει

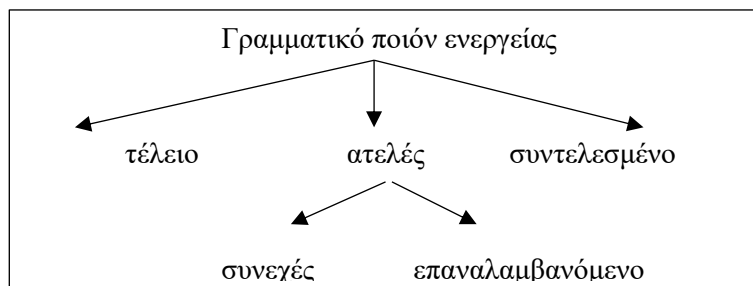
(Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, <sup>18</sup>1999: 116)

Αναφορικά με την παθητική φωνή, όπως και στην ενεργητική οι διάφοροι τύποι σχηματίζονται βάσει συνοπτικού και μη συνοπτικού θέματος. Το μη συνοπτικό παραμένει το ίδιο με αυτό στην ενεργητική, με διαφοροποιητικό στοιχείο σε μορφολογικό επίπεδο να αποτελεί η κατάληξη. Αντιθέτως, το συνοπτικό θέμα της παθητικής φωνής που χρησιμοποιείται για τον σχηματισμό των συνοπτικών και τετελεσμένων χρόνων, καθώς και του πληθυντικού αριθμού της παθητικής προστακτικής διαφοροποιούνται.

Στην Γραμματική των Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2005), για τη ρηματική όψη χρησιμοποιείται και πάλι ο όρος ποιόν ενεργείας αλλά αναφέρεται και ως όψη ή άποψη. Αρχικά, κάνει τη διάκριση μεταξύ λεξικού και γραμματικού και στη συνέχεια εστιάζει στην περιγραφή του γραμματικού. Το συνοπτικό ποιόν ενεργείας, το ονομάζει τέλειο και το μη συνοπτικό ατελές, το οποίο διακρίνει σε συνεχές και επαναλαμβανόμενο, αντίστοιχα των όρων συνεχούς και συνήθους που χρησιμοποιούνται από τον Comrie (1976). Οι χρόνοι που χρησιμοποιούν το θέμα του ενεστώτα (μη συνοπτικό) είναι ο ίδιος ο ενεστώτας, ο παρατατικός, ο ατελής μέλλοντας όπως ονομάζει τον μη συνοπτικό ή εξακολουθητικό μέλλοντα, αλλά και η μετοχή ενεργητικής φωνής που λήγει σε -οντας/-ώντας, ενώ όλοι οι υπόλοιποι χρησιμοποιούν το θέμα του αορίστου (συνοπτικό).

Προβληματική ωστόσο, κατηγορία αποτελούν οι συντελεσμένοι χρόνοι, για τους οποίους υπάρχουν δύο εκδοχές. Εφόσον, χρησιμοποιούν το θέμα του αορίστου για να σχηματιστούν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, μπορούν να θεωρηθούν ως υποκατηγορία του τέλειου, εστιάζοντας στο ότι πρόκειται για συντελεσμένο, δηλαδή ολοκληρωμένο γεγονός. Από την άλλη πλευρά, θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι η διαφορά τους από τους υπόλοιπους χρόνους δεν αφορά το ποιόν ενεργείας αλλά τον ίδιο τον χρόνο, εφόσον δηλώνουν το προτερόχρονο. Η άποψη που υιοθετείται στην παρούσα Γραμματική είναι ότι οι συντελεσμένοι χρόνοι συνιστούν μία ξεχωριστή κατηγορία του γραμματικού ποιού ενεργείας και όχι υποκατηγορία του τέλειου, με το χαρακτηριστικό του τετελεσμένου να αφορά το ποιόν ενεργείας και το προτερόχρονο, τον χρόνο. Επομένως, η συντελεσμένοι χρόνοι έχουν διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά και ως προς την όψη και ως προς τον χρόνο. Για τον λόγο αυτό, προκύπτει το εξής πλέγμα:

Πίνακας 2: Υποδιαιρέσεις της γραμματικής όψης (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005: 461)



Το τέλειο ποιόν ενεργείας ή αλλιώς το μη συνοπτικό θέμα του ενεστώτα είναι αμαρκάριστο και ταυτίζεται με τη ρίζα του ρήματος. Αντίθετα, το τέλειο ποιόν ενεργείας ή το συνοπτικό θέμα του αορίστου θεωρείται μαρκαρισμένο και αλλάζει μορφοφωνολογικά είτε ομαλά, είτε ανώμαλα μέσω της θεματικής αλλομορφίας (Δόση, 2016). Σύμφωνα με τη Ράλλη (2005), στη νέα ελληνική ο σχηματισμός όλων των κλιτών τύπων του ρηματικού συστήματος απαιτούν ένα θέμα και ένα κλιτικό επίθημα (κατάληξη). Η συνοπτική όψη εκφράζεται με την εμφάνιση ενός ακόμη κλιτικού επιθήματος (χαρακτήρας) μεταξύ θέματος και κατάληξης. Οι ομαλοί τύποι συνήθως επιδέχονται την προσθήκη του προσφύματος «-σ-» στη ρηματική ρίζα. Για παράδειγμα, στο ρήμα «ζωγραφίζω», το μη συνοπτικό, αμαρκάριστο θέμα είναι το «ζωγραφιζ-», αλλά στο συνοπτικό θα γίνει απαλοιφή του «-ζ-» και θα αντικατασταθεί από το «-σ-».

(2.4.1) Ζωγράφισε έναν πίνακα. (συνοπτικό θέμα)

(2.4.2) Ζωγράφιζε έναν πίνακα. (μη συνοπτικό θέμα)

(Δόση, 2016: 36)

Ο σιγματικός τύπος είναι ο πιο συχνός για τη δημιουργία του συνοπτικού θέματος, υπάρχει ωστόσο μία μεγάλη ομάδα ανώμαλων ρημάτων που σχηματίζουν το συνοπτικό με αλλόμορφο



θέμα (Δόση, 2016). Ο Τσαγγαλίδης (2013β), υποστηρίζει ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι εύκολος ο εντοπισμός του συνοπτικού θέματος, ενώ σε κάποιες άλλες περισσότερο σύνθετος, ενώ καταγράφει τέσσερις ομάδες περιπτώσεων για την έκφραση της συνοπτικής όψης:

α) προσθήκη του προσφύματος - σ -

*έγραφα – έγραψα, έλυνα – έλυσα*

β) αλλαγή φωνηέντων

*έμενα – έμεινα, έπλενα – έπλυνα*

γ) συνδυασμό των δύο παραπάνω τρόπων

*αγαπούσα – αγάπησα, ζούσα – έζησα*

δ) απρόβλεπτες μετατροπές

*έπεφτα – έπεσα, έβλεπα – είδα*

Αναλυτικότερα, ο Τριανταφυλλίδης (1976: 175), καταλήγει σε μία κατηγοριοποίηση των ρημάτων της πρώτης συζυγίας (ρήματα σε -ω) βάσει του χαρακτήρα του θέματός τους. Ο χαρακτήρας αυτός προσδιορίζει και το μη συνοπτικό μη παρελθοντικό θέμα που χρησιμοποιείται και για τον σχηματισμό των υπόλοιπων μη συνοπτικών τύπων. Επομένως, προκύπτουν οι εξής κατηγορίες:

1. Φωνηεντόληκτα (χαρακτήρας με *φωνήεν*)

Π.χ. *ελκύω, πλέω*

2. Χειλικόληκτα (*π, β, φ* ή *-άω, -έω*, καθώς και *-φτ, -πτ*)

Π.χ. *κρύβω, γράφω, λείπω, συμμαζεύω, αστράφτω, ανακαλύπτω*

3. Λαρυγγικόληκτα (*κ, γ, χ, γγ, σκ, χν*)

Π.χ. *πλέκω, ανοίγω, τρέχω, σφίγγω, διδάσκω, δείχνω*

4. Οδοντικόληκτα (*τ, θ, σ, ζ, ττ*)

Π.χ. *πράττω, πείθω, αρέσω, παίζω*

5. Υγρόληκτα και ρινικόληκτα (*λ, ρ, μ, ν, λν, ρν, λλ*)

Π.χ. *θέλω, ξέρω, δένω, ψέλνω, σπέρνω, αναγγέλλω*

Στη βάση αυτής της κατηγοριοποίησης γίνεται και η διαμόρφωση του συνοπτικού θέματος. Ο Τριανταφυλλίδης (1976: 176), κάνει μια αρχική διάκριση μεταξύ σιγματικού και μη σιγματικού ή άσιγμου τύπου. Σιγματικός ονομάζεται ο τύπος που χαρακτηρίζεται από την παρουσία του *-σ-*, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στο θέμα, το οποίο σιγματικό θέμα, σύμφωνα με τον ίδιο, προκύπτει από την αφαίρεση του *-α* της κατάληξης της οριστικής αορίστου και της αύξησης, εάν υπάρχει. Για παράδειγμα, *έ-δεσ-α, γέλασ-α*, όπου θέμα αποτελεί το *-δεσ-* και *-γελασ-* αντίστοιχα. Εάν δεν προστεθεί στο μη συνοπτικό θέμα, το

στοιχείο –σ–, τότε ο χαρακτήρας του μη συνοπτικού θέματος αλλάζει όπως φαίνεται παρακάτω, εξακολουθώντας όμως να αποτελεί σιγματικό τύπο.

Πίνακας 3: Σχηματισμός του σιγματικού τύπου της όψης στην Α΄ Συζυγία (Τριανταφυλλίδης, 1976: 176-178)

|  | Ενεστώτας<br>Μη συνοπτικό θέμα  | Αόριστος<br>Συνοπτικό θέμα  |
|--|---|---|
| Φωνηεντόληκτα  | <i>Ιδρύ-ω</i>   | <i>ίδρυσ-α</i>  |
| Χειλικόληκτα (π, β, φ, φτ, πτ, -<br>αύ, -εύ)         | <i>λείπ-ω</i><br><i>κρύβ-ω</i><br><i>γράφ-ω</i>   | <i>έ-λειψ-α</i><br><i>έ-κρυψ-α</i><br><i>έ-γραψ-α</i>   |
| Λαρυγγικόληκτα (κ, γ, χ, χν)                         | <i>πλέκ-ω</i><br><i>πνίγ-ω</i><br><i>προσέχ-ω</i><br><i>διώχν-ω</i>   | <i>έ-πλεξ-α</i><br><i>έ-πνιξ-α</i><br><i>πρόσεξ-α</i><br><i>έδιωξ-α</i>   |
| Οδοντικόληκτα/Συριστικόληκτα<br>(τ, θ, σ, ζ, ττ, σσ) | <i>θέτ-ω</i><br><i>αλέθ-ω</i><br><i>αρέσ-ω</i><br><i>αγκαλιάζ-ω</i><br><br><i>πλήττ-ω</i><br><i>απαλλάσσω</i><br><i>βουλιάζ-ω</i> | <i>έθεσ-α</i><br><i>άλεσ-α</i><br><i>άρεσ-α</i><br><i>αγκάλιασ-α</i><br><br><i>έ-πληξ-α</i><br><i>απάλλαξ-α</i><br><i>βούλιαξ-α</i> |
| Ρινικόληκτα (σε –ν-)                                 | <i>απλών-ω</i>  | <i>άπλωσ-α</i>  |

Στον παραπάνω πίνακα γίνεται φανερό ότι μόνο τα φωνηεντόληκτα ρήματα επιδέχονται την προσθήκη του –σ– μετά το φωνήεν, ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες ο μη συνοπτικός χαρακτήρας αλλάζει, αλλά είναι κοινός για όλα τα ρήματα της ίδιας κατηγορίας, με τα χειλικόληκτα και τα συριστικόληκτα να τον μετατρέπουν σε –ξ–, τα λαρυγγικόληκτα σε –ψ–, τα οδοντικόληκτα σε –σ– και τα ρινικόληκτα με χαρακτήρα –ν–, το μετατρέπουν σε –σ–.

Τα ρήματα τα οποία σχηματίζουν άσιγμο αόριστο, δεν επιδέχονται δηλαδή καμία αλλαγή στον χαρακτήρα του μη συνοπτικού θέματος ούτε προσθήκη του ληκτικού στοιχείου -σ- είναι τα υγρόληκτα και ορισμένα ρινικόληκτα. Υπάρχουν ωστόσο, πολλές περιπτώσεις όπου ενώ ο χαρακτήρας μένει αμετάβλητος, αλλάζει το θέμα στο εσωτερικό του (π.χ. *μέν-ω* , *έ-μειν-α*).

Πίνακας 4: Σχηματισμός του άσιγμου τύπου της όψης στην Α΄ Συζυγία (Τριανταφυλλίδης, 1976: 179)

|                           | Ενεστώτας<br>Μη συνοπτικό θέμα   | Αόριστος<br>Συνοπτικό θέμα   |
|---------------------------|--|--|
| Υγρόληκτα (ρ, λλ, ρν, λν) | <i>προσφέρ-ω</i><br><i>σφάλλ-ω</i><br><i>γέρν-ω</i><br><i>στέλν-ω</i>                            | <i>πρόσφερ-α</i><br><i>έ-σφαλ-α</i><br><i>έ-γειρ-α</i><br><i>έ-στειλ-α</i>                     |
| Ρινικόληκτα (ν, μ)        | <i>κρίν-ω</i><br><i>απονέμ-ω</i><br><i>καταλαβαίν-ω</i><br><i>ανασαίν-ω</i><br><i>ακριβαίν-ω</i> | <i>έ-κριν-α</i><br><i>απένειμ-α</i><br><i>κατάλαβ-α</i><br><i>ανάσαν-α</i><br><i>ακρίβυν-α</i> |

Στην κατηγορία του άσιγμου αορίστου ανήκουν όλα εκείνα τα ρήματα που αλλάζουν ολότελα το θέμα τους (π.χ. *λέ-ω – είπ-α*), εκείνα που αλλάζουν θεματικό φωνήεν (π.χ. *φεύγ-ω – έ-φυγ-α*) και εκείνα που παίρνουν την κατάληξη –ήκα (π.χ. *ανεβαίνω - ανέβ-ηκα*).

Τα περισσότερα ρήματα της δεύτερης συζυγίας (ρήματα σε -ώ) σχηματίζουν επίσης σιγματικό αόριστο, με τη διαφορά ότι το –σ– προστίθεται πριν την κατάληξη μαζί με ένα θεματικό φωνήεν. Συνήθως πρόκειται για το –ησ– πριν την κατάληξη, αλλά το φωνήεν και το σύμφωνο μπορεί να διαφοροποιούνται όπως φαίνεται παρακάτω.

Πίνακας 5: Σχηματισμός της όψης στην Β΄ Συζυγία (Τριανταφυλλίδης, 1976: 178)

| Ενεστώτας<br>Μη συνοπτικό θέμα | Αόριστος<br>Συνοπτικό θέμα |
|--------------------------------|----------------------------|
| <i>τραγουδ-ώ</i>               | <i>τραγούδ-ησα</i>         |
| <i>γελ-ώ</i>                   | <i>γέλ-ασα</i>             |
| <i>μεθ-ώ</i>                   | <i>μέθ-υσα</i>             |
| <i>τραβ-ώ</i>                  | <i>τράβ-ηξα</i>            |
| <i>καλ-ώ</i>                   | <i>κάλ-εσα</i>             |
| <i>πετ-ώ</i>                   | <i>πέτ-αξα</i>             |
| <i>θαρρ-ώ</i>                  | <i>θάρρ-εψα</i>            |

Αναφορικά με την παθητική φωνή, το συνοπτικό και μη συνοπτικό θέμα, ενώ διαφοροποιείται, σχηματίζεται έχοντας ως αφετηρία το ενεργητικό θέμα. Έτσι, όταν ο ενεργητικός αόριστος λήγει σε *-σα*, ο παθητικός λήγει σε *-θηκα* ή *-στηκα*, όταν λήγει σε *-ψα*, μετατρέπεται σε *-φθηκα*, όταν τελειώνει σε *-ζα*, ο παθητικός θα τελειώνει σε *-χθηκα* και όσα ρήματα λήγουν σε *-άω* ή *-έω*, τον σχηματίζουν σε *-άθηκα/-έθηκα*. Στα παρακάτω παραδείγματα φαίνεται πως διαμορφώνεται το παθητικό συνοπτικό και μη θέμα και πως μεταβάλλεται το ληκτικό στοιχείο του θέματος από τον ενεργητικό στον παθητικό αόριστο.

Πίνακας 6: Σχηματισμός της παθητικής όψης από σιγματικό θέμα (Τριανταφυλλίδης, 1976: 182-184)

| Ενεργητικός Ενεστώτας<br>Μη συνοπτικό θέμα | Ενεργητικός Αόριστος<br>Συνοπτικό θέμα | Παθητικός Αόριστος<br>Συνοπτικό θέμα |
|--|--|--------------------------------------|
| <i>Δέν-ω</i>                               | <i>Έ-δεσ-α</i>                         | <i>Δέθ-ηκα</i>                       |
| <i>Πιάν-ω</i>                              | <i>Έ-πιασ-α</i>                        | <i>Πιάστ-ηκα</i>                     |
| <i>Κρύβ-ω</i>                              | <i>Έ-κρυψ-α</i>                        | <i>Κρύφτ-ηκα</i>                     |
| <i>Διώχν-ω</i>                             | <i>Έ-διωξ-α</i>                        | <i>Διώχτ-ηκα</i>                     |
| <i>Παύ-ω</i>                               | <i>Έ-παψ-α</i>                         | <i>Παύτ-ηκα</i>                      |
| <i>Μαγεύ-ω</i>                             | <i>Μάγεψ-α</i>                         | <i>Μαγεύτ-ηκα</i>                    |

Ο άσιγμος αόριστος στην παθητική φωνή σχηματίζεται κατά κύριο λόγο με την προσθήκη του ληκτικού στοιχείου *-θ* μετά το ενεργητικό συνοπτικό θέμα και πριν την κατάληξη *-ηκα*, ωστόσο, ορισμένες κατηγορίες ρινικόληκτων είτε αποβάλουν, είτε διατηρούν το ρινικό ληκτικό στοιχείο.

Πίνακας 7: Σχηματισμός της παθητικής όψης από άσιγμο θέμα (Τριανταφυλλίδης, 1976: 184-185)

|  | Ενεργητικός Αόριστος                 | Παθητικός Αόριστος                          |
|--|--------------------------------------|---|
| Υγρόληκτα                                  | <i>έβαλ-α</i>                        | <i>βάλ-θηκα</i>                             |
| Ρινικόληκτα σε <i>-ν</i>                   | <i>έκριν-α</i>                       | <i>κρί-θηκα</i>                             |
| Υπερδυσύλλαβα<br>Ρινικόληκτα σε <i>-υν</i> | <i>επιβάρυν-α</i>                    | <i>επιβαρύν-θ-ηκα</i>                       |
| Ρινικόληκτα σε <i>-ανα</i>                 | <i>απολύμαν-α</i><br><i>ζέσταν-α</i> | <i>απολυμάν-θ-ηκα</i><br><i>ζεστά-θ-ηκα</i> |

Υπάρχουν ωστόσο και ρήματα που σχηματίζουν τον παθητικό αόριστο χωρίς την προσθήκη του *-θ-*, διατηρώντας το ίδιο ή διαφορετικό θεματικό φωνήεν του ενεργητικού αορίστου, όπως επίσης ανώμαλα ρήματα που σχηματίζουν τον παθητικό αόριστο με αλλόμορφο θέμα (π.χ. *δίνω* – *έ-δωσ-α* - *δόθ-ηκα*).

Την κλιτική μορφολογία και διάκριση αυτή των θεμάτων με την διαπλοκή της όψης που παρουσιάζει ο Τριανταφυλλίδης (1976) ακολουθούν και οι Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου (2009). Μια περισσότερο γλωσσολογική άποψη υιοθετεί η σχολική Γραμματική της Φιλιππάκη-Warburton (2009). Ο σχηματισμός των τύπων γίνεται βάσει της χρονικής βαθμίδας σε αντιστοιχία με την όψη, χωρίς να υπάρχει αναφορά σε ενεστωτικό και αοριστικό θέμα. Αναφέρεται σε εξακολουθητικό (μη συνοπτικό), συνοπτικό και συντελεσμένο θέμα όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8: Κατάταξη των ρηματικών θεμάτων βάσει της όψης (Φιλιππάκη-Warburton, 2009: 133)

| ΧΡΟΝΙΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ<br>ΠΟΙΟΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ   | Παρελθόν                      | Παρόν                      | Μέλλον                                   |
|--------------------------------------|-------------------------------|----------------------------|--|
| Εξακολουθητικό –<br>Επαναλαμβανόμενο | έ-γραφα<br>παρατατικός        | γράφω<br>ενεστώτας         | θα γράφω<br>εξακολουθητικός μέλλοντας    |
| Συνοπτικό –<br>Στιγμιαίο             | έ-γραψα<br>αόριστος           | γράφω<br>;                 | θα γράψω<br>συνοπτικός μέλλοντας         |
| Συντελεσμένο                         | είχα γράψει<br>υπερσυντέλικος | έχω γράψει<br>παρακείμενος | θα έχω γράψει<br>συντελεσμένος μέλλοντας |

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η επισήμανση του Τσαγγαλίδη (2011), ότι η ταύτιση του συνοπτικού και μη συνοπτικού με το αοριστικό και ενεστωτικό θέμα αντίστοιχα που χρησιμοποιούν οι περισσότερες Γραμματικές είναι απολύτως δικαιολογημένο, ωστόσο οι όροι αυτοί θεωρούνται περιγραφικά ανεπαρκείς καθότι από αυτά τα θέματα σχηματίζονται και άλλοι χρόνοι και εγκλίσεις, συνδυάζονται δηλαδή και με άλλους δείκτες πέραν του ενεστώτα και του αορίστου. Για τον λόγο αυτό, κρίνει ως περισσότερο συνεπή από γλωσσολογική άποψη την κατάταξη των ρηματικών θεμάτων που χρησιμοποιεί η Φιλιππάκη-Warburton (2009), καθώς και άλλες σύγχρονες Γραμματικές (Πίνακας 1 & 2), όπου το συνοπτικό και μη συνοπτικό θέμα δεν ταυτίζονται αποκλειστικά με το ενεστωτικό και αοριστικό.

## 2.5 Δυσκολίες στην κατάκτηση της όψης από αλλόφωνους/ες

Η ελληνική συνιστά μία γλώσσα που χαρακτηρίζεται από έντονη ποικιλομορφία και ετερογένεια, ενώ διατρέχεται από ένα σύνθετο ονοματικό και ρηματικό κλιτικό σύστημα (Καρακούση, 2015). Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις δυσκολίες που εμφανίζει η ελληνική γλώσσα στην εκμάθησή της ήταν σχετικά περιορισμένη τις προηγούμενες δεκαετίες. Ένας από τους πρώτους που ασχολήθηκε με αυτό το θέμα ήταν ο Μήτσης (2004: 174-195), ο οποίος καταγράφει ορισμένα στοιχεία της νέας ελληνικής σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής κατά τη διδασκαλία τους σε αλλόγλωσσους/ες. Μεταξύ αυτών βρίσκεται και η ρηματική όψη. Κατά την Καρακούση (2015), η όψη συνιστά το συνθετότερο του μορφολογικού της παραδείγματος καθότι το ρήμα εμφανίζει πολλούς διαφορετικούς τύπους στην κλίση του, η οποία βασίζεται σε μία σειρά γραμματικών κατηγοριών όπως το πρόσωπο, ο αριθμός, η φωνή, ο χρόνος, η όψη και η έγκλιση. Το γεγονός αυτό το καθιστά μία προβληματική περιοχή για τους μη φυσικούς ομιλητές.

Η κατηγορία λοιπόν, αυτή συνιστά πρόκληση για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Κατσιμαλή, 2015) και παρόλο που δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός μελετών που έχουν αποδείξει ότι από όλες αυτές τις γραμματικές κατηγορίες που καθορίζουν την κλίση του ρήματος, το ποιόν ενεργείας ή ρηματική όψη είναι αυτή στην οποία οι αλλόγλωσσοι/ες μαθητές/τριες, ενήλικες και μη, παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη δυσκολία. Πρόκειται για μία περιοχή όπου εμφανίζονται τα περισσότερα λάθη, ενώ η κατάκτησή της γίνεται με ιδιαίτερα αργούς ρυθμούς (Κανελλοπούλλου & Φραγκιαδάκης, 2015).

### 2.5.1 *Επισκόπηση των μελετών για την κατάκτηση της όψης στην ελληνική από μη φυσικούς ομιλητές*

Ένας από τους πρώτους ερευνητές που μελέτησε το θέμα της όψης στην ελληνική και ανέδειξε τη δυσκολία κατάκτησής της από σπουδαστές της Γ2 ήταν ο Mirambel, ο οποίος εντόπισε αυτή τη δυσκολία στη διάκριση μεταξύ συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης (Mackridge, 1985). Στην ελληνική βιβλιογραφία καταγράφεται ένας σημαντικός αριθμός μελετών που συμφωνούν σε αυτό και καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα. Οι Νατσόπουλος και Παναγοπούλου (1985), πραγματοποίησαν ένα πείραμα σε 51 ενήλικες σπουδαστές της ελληνικής, διетуούς φοίτησης από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, με κατά κύριο λόγο την αραβική ως μητρική γλώσσα. Εξετάστηκαν ως προς τη χρήση των εξαρτημένων, να-συμπληρωματικών προτάσεων και τα πορίσματα έδειξαν ότι πράγματι,

υπάρχει δυσκολία ως προς την ορθή χρήση της όψης και μάλιστα φανερό προτίμημα της συνοπτικής έναντι της μη συνοπτικής όψης. Ωστόσο, διαπιστώθηκε μία σχετικά γρήγορη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Η επόμενη έρευνα με το ίδιο αντικείμενο μελέτης αλλά διαφορετικό προφίλ της ομάδας ελέγχου, έγινε από τον Βαλετόπουλο (2001), ο οποίος ως δείγμα χρησιμοποίησε ομογενείς με διαφορετικές μητρικές γλώσσες (ρωσικά, σουηδικά, αλβανικά), που βρίσκονταν στα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιλογή της όψης και τα λάθη που σημειώθηκαν είχαν άμεση σχέση με την μητρική τους. Γλωσσικές ιδιότητες δηλαδή της πρώτης γλώσσας μεταφέρονται στη δεύτερη χωρίς να έχουν συγκεκριμένη μορφή και γι' αυτόν τον λόγο τα λάθη που σημειώνονται στη διάρκεια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι πάντοτε τα ίδια σε όλους/ες και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την πρώτη τους γλώσσα. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι επιλογές των συμμετεχόντων/ουσών επηρεάστηκαν πέρα από τη μητρική τους γλώσσα και από πραγματολογικούς και σημασιολογικούς παράγοντες, δηλαδή το γενικότερο νόημα, παρά από συντακτικούς δείκτες, όπως επιρρηματικοί προσδιορισμοί.

Υλικό γραπτού και προφορικού λόγου 40 συμμετεχόντων/ουσών από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας, επιπέδου Γ' και Δ' του Υπουργείου Παιδείας διερεύνησε η Παπαδοπούλου (2005) και επιβεβαιώθηκε ότι η ρηματική όψη αποτελεί μία προβληματική κατηγορία για τους/τις αλλόγλωσσους/ες ανεξαρτήτου μητρικής γλώσσας ακόμη και στα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας. Στόχος της έρευνας ήταν να εξεταστεί η συχνότητα λαθών μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς και μεταξύ των να-συμπληρωματικών προτάσεων και εκείνων με κάποιον χρονικό προσδιορισμό στο παρελθόν ή το μέλλον και φάνηκε ότι τα περισσότερα λάθη εμφανίζονται στις πρώτες περιπτώσεις, δηλαδή στον προφορικό λόγο και στις να-συμπληρωματικές προτάσεις, ενώ διαπιστώθηκε υπεργενίκευση του συνοπτικού τύπου σε μη συνοπτικά περιβάλλοντα που φανερώνουν το σύνθημα. Παρόμοια έρευνα με τα συναφή αποτελέσματα αλλά με μεγαλύτερο δείγμα γραπτού λόγου, 220 συμμετεχόντων/ουσών από τα επίπεδα Β' και Γ', έγινε και από τους Μαθθαίουδάκη, Κίτσου και Τζιμόκα (2011). Η διαφορά μεταξύ των δύο ερευνών έγκειται στο ότι στη δεύτερη υπήρξε μεγαλύτερη συχνότητα λαθών στον γραπτό λόγο και στα δύο επίπεδα και συγκεκριμένα στα ρήματα με αναφορά στο παρελθόν, αλλά αυτό μπορεί να οφείλεται και στο μεγαλύτερο δείγμα. Αναλυτικότερα, ενδεικτικά λάθη που σημειώθηκαν ήταν τα παρακάτω:

(α) λανθασμένη χρήση της συνοπτικής όψης στο παρελθόν

2.5.1 Εκεί *\*μαζευτήκαμε* όλα τα παιδιά του χωριού κάθε απόγευμα (Β' επίπεδο)

2.5.2 Όταν ήρθα στην τάξη δεν **\*υπήρξε** ούτε ένα άτομο εκεί (Γ' επίπεδο)

(β) λανθασμένη χρήση της μη συνοπτικής όψης στο παρελθόν

2.5.3 **\*Μεγάλωνα** μετά τον πόλεμο μέσα στα γκρεμίσματα και δεν είχαμε ούτε τα παιχνίδια ούτε τις παιδικές χαρές (Β' επίπεδο)

2.5.4 [...] **\*σηζητήσαμε**, **\*γελάσαμε**, **\*μιλήσαμε** πώς περάσαμε το σαββατοκύριακο και περιμέναμε να 'ρθει ο δάσκαλός μας (Γ' επίπεδο)

(γ) λανθασμένη χρήση της συνοπτικής όψης στο μέλλον

2.5.5 Ίσως θα **\*κλάψει** πολύ συχνά και θα σου **\*κλέψει** πολλές ώρες ύπνου (Β' επίπεδο)

2.5.6 [...] αύριο το μεσημέρι θα κάνουμε συζήτηση όλοι μαζί καθώς θα **\*φάμε** μεσημεριανό (Γ' επίπεδο)

(δ) λανθασμένη χρήση της μη συνοπτικής όψης στο μέλλον

2.5.7 Ελπίζω ότι θα **\*δημοσιεύεις** αυτό το παιχνίδι όταν **\*ξαναγράφεις** για τα παλιά παιχνίδια που παίζαμε τότε. (Β' επίπεδο)

2.5.8 Έδωσα υπόσχεση ότι τον άλλο χρόνο θα **\*προσπαθώ** να του κάνω μια καινούρια φάρσα. (Γ' επίπεδο)

(ε) λανθασμένη χρήση της μη συνοπτικής όψης στα να-συμπληρώματα

2.5.9 Διάβασα το περιοδικό σας και ζητάτε απ τους αναγνώστες σας να γράψουν ποια παιχνίδια έπαιζαν. Αποφάσισα να **\*γράψω** κι εγώ (Β' επίπεδο)

2.5.10 Ήταν Παρασκευή και μεις έπρεπε να προετοιμαστούμε για το σεμινάριο, να **\*μαθαίνουμε** καινούριες λέξεις (Γ' επίπεδο)

(στ) λανθασμένη χρήση της συνοπτικής όψης στα να-συμπληρώματα

2.5.11 Σε 10 μήνες το μωρό σου θα αρχίσει να σου **\*πει\*** μαμά (Β' επίπεδο)

2.5.12 Το πρωί εγώ πίστεψα όλους αλλά στο τέλος της ημέρας σταμάτησα να τους **\*πιστέψω** (Γ' επίπεδο)

(Ματθαιουδάκη, Κίτσου και Τζιμώκα, 2011:322-323)

Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.ά. (2008), μελέτησαν τον γραπτό λόγο εφήβων αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/τριών από πολυπολιτισμικές τάξεις με στόχο να καταγραφούν, να αναλυθούν και να ομαδοποιηθούν υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα λάθη που θα προέκυπταν. Το δείγμα προέρχονταν από όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας και υπήρχε



μεγάλη ποικιλία ως προς τον χρόνο παραμονής ή φοίτησης στην Ελλάδα αλλά και ως προς την μητρική τους γλώσσα αν και η πλειονότητα είχε ως μητρική την αλβανική, ενώ δεύτερη ερχόταν η γεωργιανή και τέλος, η ρωσική. Τα πορίσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι στην κατηγορία των μορφολογικών λαθών, η γραμματική κατηγορία της ρηματικής όψης ήταν η πιο προβληματική. Διαπιστώθηκε έντονη σύγχυση ως προς την ορθή χρήση του συνοπτικού και μη συνοπτικού τύπου χωρίς να υπάρχει σαφής αναλογία λαθών. Για παράδειγμα, καταγράφηκαν φράσεις όπως, «*εύχομαι να αποφασίζεις*» και «*να βγω κάθε μέρα*», όπου στην πρώτη περίπτωση έπρεπε να χρησιμοποιηθεί ο συνοπτικός τύπος «*να αποφασίσεις*» και στη δεύτερη ο μη συνοπτικός «*να βγαίνω*». Επιπλέον, αύξηση τέτοιου είδους λαθών διαπιστώθηκε κατά τη σύγκριση δύο κειμένων ελεύθερης παραγωγής λόγου, μίας αφήγησης και μίας περιγραφής, γεγονός που αποδόθηκε αφενός στο διαφορετικό κειμενικό είδος, καθότι το πρώτο είδος ενδείκνυται περισσότερο για της χρήση συνοπτικής όψης, ενώ το δεύτερο για τη μη συνοπτική, και αφετέρου στην αύξηση του επιπέδου γλωσσομάθειας που συνεπάγεται πολυπλοκότερες δομές. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει μία αισθητά καλύτερη εικόνα ως προς τη χρήση του φαινομένου στα υψηλότερα επίπεδα γλωσσομάθειας ακόμη και αν δεν εμπεδώνεται πλήρως.

Οι Tsimpli & Papadopoulou (2009), εξέτασαν την κατάκτηση της όψης υπό πρίσμα της Υπόθεσης της Ερμηνευσιμότητας, σύμφωνα με την οποία η όψη επηρεάζει την ορισματική δομή και επομένως την ερμηνεία των ρημάτων κίνησης, τα οποία άλλοτε είναι τελικά και άλλοτε μη τελικά. Η έρευνα αυτή επιβεβαίωσε την αρχική υπόθεση ότι οι μη φυσικοί ομιλητές κάνουν ορθή χρήση των δύο όψεων σε ρήματα κίνησης, αλλά βασιζόμενοι κυρίως πάνω στις λεξικές ιδιότητες των προθέσεων και των ρημάτων αυτών, ώστε να καταλήξουν ως προς την ύπαρξη ή μη της τελικότητας.

Το γραπτό λόγο 22 Σέρβων φοιτητών/τριών Ελληνικής Φιλολογίας Βελιγραδίου ερεύνησε και κατηγοριοποίησε τα λάθη τους με κριτήριο τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης ο Βερβίτης (2012). Από τα δεδομένα που προέκυψαν από ένα ομοιογενές σώμα 88 κειμένων, τα περισσότερα λάθη εντοπίστηκαν και πάλι στην υποτακτική περισσότερο απ' ό,τι σε ρήματα με χρονική αναφορά, γεγονός που αποδόθηκε στην επίδραση της μητρική τους (σέρβικης) γλώσσας.

Σε επόμενη έρευνα που έγινε από τους Tantos et.al (2013) χρησιμοποιήθηκε η Υπολογιστική Ανάλυση Λαθών προκειμένου να εντοπιστούν τα συχνότερα λάθη σε κείμενα αλλόγλωσσων μαθητών/τριών τάξεων Υποδοχής και πράγματι η λανθασμένη χρήση της όψης ήταν το

συχνότερο λάθος σε μορφοσυντακτικό επίπεδο. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκαν και οι Παπαδοπούλου και Τζιμώκας (2015) με τη μελέτη ενός σώματος κειμένων 14.016 λέξεων από παραγωγές γραπτού λόγου προερχόμενες από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας και η όψη αναδείχθηκε ως το φαινόμενο με τα συχνότερα λάθη και μάλιστα με σημαντική διαφορά από άλλες κατηγορίες όπως ο χρόνος, η φωνή και η τροπικότητα.

Η διδακτορική διατριβή της Δόση (2016), είχε ως αντικείμενο μελέτης το φαινόμενο της όψης σε σχέση με τη διγλωσσία, την γλωσσική κυριαρχία, τον διγλωσσισμό, τις αναπτυξιακές και λεξιλογικές διαφορές, καθώς και την πρώτη γλώσσα. Η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 210 δίγλωσσα και μονόγλωσσα παιδιά ηλικιών 8 έως 12 ετών. Από αυτά, τα 145 ήταν δίγλωσσα με μητρικές γλώσσες τα ελληνικά, τα γερμανικά ή τα αλβανικά και τα υπόλοιπα 65, μονόγλωσσα με μητρική την ελληνική. Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν εξέταζαν και τη λεξική και τη γραμματική όψη ως προς την κατανόηση αλλά και την παραγωγή με μη χρονομετρικούς περιορισμούς. Η ανάλυση των δεδομένων επαλήθευσε τα πορίσματα περί δυσκολίας στην κατάκτηση της όψης και ασυμμετρίας στη χρήση της συνοπτικής έναντι της μη συνοπτικής όψης και στην κατανόηση και στην παραγωγή, ωστόσο τα δεδομένα δεν έδειξαν ότι η συνοπτική υπεργενικεύεται σε περιβάλλοντα που δηλώνουν το σύνηθες έναντι του συνεχούς. Η ερευνήτρια βέβαια απέδωσε αυτή την προτίμηση της συνοπτικής όψης και στο γεγονός ότι οι δοκιμασίες χρησιμοποιούσαν στατικές εικόνες ή προϋπόθεταν την ακρόαση μίας ιστορίας και αυτό ενδεχομένως να συνέβαλλε στο να εστιάσουν στο αποτέλεσμα παρά στην διαδικασία. Οι παράγοντες που φάνηκε να επηρεάζουν την κατάκτηση της όψης είναι η λεξιλογική ικανότητα, η ηλικία, οι γνωστικές ικανότητες και λιγότερο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, ενώ μηδενική επίδραση έχουν η γλωσσική κυριαρχία και το εκπαιδευτικό πλαίσιο/διγλωσσισμός, όπως επίσης και η εγγύτητα της μορφολογικής γραμματικοποίησης.

Μία ακόμη έρευνα που αφορά στην κατάκτηση της όψης από ιταλόφωνους/ες σπουδαστές, επιπέδων A2 και B2, που επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα των προγενέστερων ερευνών περί δυσκολίας στην αφομοίωση και ορθή της χρήση από αλλόφωνους/ες και υπεργενίκευσης του συνοπτικού έναντι του μη συνοπτικού, καθώς και αυξημένης δυσκολίας στις να-συμπληρωματικές προτάσεις σε σχέση με εκείνες που έχουν χρονικό προσδιορισμό, είναι αυτή της Παπαφιλίππου (2017).

Κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013, η Μεσηνιώτη, Πούλιου και Σουγανίδης (2017) μελέτησαν τα μορφοσυντακτικά λάθη μαθητών/τριών τάξεων Υποδοχής, επιπέδων Α' και Β' με μητρικές γλώσσες την αλβανική και βουλγαρική και χρόνο παραμονής στην Ελλάδα έως οκτώ έτη. Οι

δοκιμασίες που εφαρμόστηκαν έλεγχαν την κατανόηση και ικανότητα των παιδιών στη διάκριση μεταξύ γραμματικών και αντιγραμματικών προτάσεων με συνοπτική και μη συνοπτική όψη με ή χωρίς να-συμπλήρωμα. Οι δοκιμασίες έγιναν σε δύο φάσεις και παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη βελτίωση από τη μία στην άλλη. Παρ' όλα αυτά, το φαινόμενο της όψης ενώ φαινόταν να έχει κατακτηθεί σε σημαντικό βαθμό της τάξεως του 70% , αυτό δεν ξεπερνάει το 90% που είναι απαραίτητο για να θεωρηθεί ότι έχει κατακτηθεί επαρκώς. Επιπλέον, από την έρευνα αυτή προέκυψε μεγαλύτερη ορθότητα στη χρήση των μη συνοπτικών τύπων στις να-συμπληρωματικές προτάσεις και υπεργενίκευση του συνοπτικού σε προτάσεις χρονικής αναφοράς. Αξίζει επίσης, να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες/ουσες εφάρμοζαν μία στρατηγική αποφυγής δομών που δεν ήταν βέβαιοι/ες για την ορθότητάς τους.

Σε αντιδιαστολή με τα πορίσματα των προηγούμενων μελετών έρχεται μία πιο πρόσφατη έρευνα, αυτή της Κοντού (2017), στην οποία τα δεδομένα που εξετάστηκαν δεν φανέρωσαν σημαντική δυσκολία στη χρήση της όψης. Αναλυτικότερα, η έρευνα βασίστηκε στο Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ) με κριτήριο επιλογής κειμένων, την αλβανική ως μητρική γλώσσα. Αφορούσε δηλαδή, 146 αλβανόφωνους/ες μαθητές/τριες επιπέδων Α1 έως Β2 που φοιτούσαν σε τάξεις Υποδοχής, μεικτές ή και φροντιστηριακές τάξεις Δημοτικού και Γυμνασίου. Το ποσοστό λαθών σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα δεν ξεπερνούσε το 10% και γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο δεν θεωρήθηκε σημαντικό, ούτε διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων από τα χαμηλότερα στα υψηλότερα επίπεδα. Η ερευνήτρια κατέληξε στο ότι οι περισσότεροι αλβανόφωνοι/ες σπουδαστές έχουν κατακτήσει το φαινόμενο της όψης, ενώ δεν επιβεβαιώθηκε η τάση υπεργενίκευσης του συνοπτικού τύπου σε μη συνοπτικά περιβάλλοντα, παρόλο που διαπιστώθηκε μία επικράτηση των συνοπτικών ρηματικών τύπων, η οποία πιθανόν να οφειλόταν και στα κειμενικά είδη που μελετήθηκαν. Η διαφοροποίηση αυτή από προγενέστερες έρευνες αποδόθηκε σε τρεις παράγοντες που είχαν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων. Αρχικά, τα δύο ρηματικά συστήματα, της ελληνικής και της αλβανικής, κωδικοποιούν με παρόμοιο τρόπο την γραμματική όψη. Η διάκριση δηλαδή, του συνοπτικού από το μη συνοπτικό γραμματικοποιείται εντός του ρηματικού τύπου και στις δύο γλώσσες, αν και ορισμένες διαφορές που υπάρχουν όπως το ότι στους παροντικούς χρόνους της οριστικής, στον μέλλοντα και στην υποτακτική δεν υπάρχει διάκριση της όψης, δεν φάνηκε να επηρεάζει τους συμμετέχοντες/ουσες. Δεύτερον, οι μαθητές/τριες των οποίων τα γραπτά διερευνήθηκαν, διαμένουν στην Ελλάδα πολλά χρόνια από μικρή ηλικία ή έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και φοιτούν σε ελληνικά δημόσια σχολεία, που σημαίνει ότι η πλειοψηφία των παιδιών είναι δίγλωσσα ή έχουν έρθει σε επαφή με την

ελληνική σε κρίσιμη για τη γλωσσική ανάπτυξη ηλικιακή περίοδο. Επομένως, πρόκειται για ένα εντελώς διαφορετικό προφίλ συμμετεχόντων/ουσών από εκείνο στις προηγούμενες έρευνες (Παπαδοπούλου 2005, Μαθαιουδάκη, Κίτσου & Τζιμώκας 2011 κ.ά.) που απέδειξαν ότι υπάρχει δυσκολία στην κατάκτηση της όψης από αλβανόφωνους/ες. Ένας τελευταίος παράγοντας που έπαιξε καίριο ρόλο αφορά στο είδος των δεδομένων που μελετήθηκαν, καθώς εξετάστηκε μόνο ο γραπτός λόγος και μάλιστα μόνο η παραγωγή και όχι η κατανόηση σε αντίθεση με άλλες μελέτες όπως αυτή της Δόση (2016).

### *2.5.2 Σύνοψη των πορισμάτων των προγενέστερων μελετών*

Συμπερασματικά, είναι κοινή παραδοχή ότι η ρηματική όψη αποτελεί μία περιοχή στην ελληνική γραμματική που δημιουργεί ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες στους μη φυσικούς ομιλητές. Οι περισσότεροι μελετητές έχουν καταλήξει σε αυτό το πόρισμα αναλύοντας τον γραπτό και προφορικό λόγο μαθητευομένων/ουσών, ανεξαρτήτου επιπέδου γλωσσομάθειας και μητρικής γλώσσας και εντοπίζοντας εκεί την υψηλότερη συχνότητα λαθών σε μορφολογικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, η μεγαλύτερη δυσκολία έγκειται στη διάκριση μεταξύ συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης, στην υπεργενίκευση της πρώτης και γενικότερα την προτίμηση της ακόμη και σε μη συνοπτικά περιβάλλοντα, ενώ ακόμη μεγαλύτερη φαίνεται να είναι η δυσκολία στην ορθή χρήση της όψης στις να-συμπληρωματικές προτάσεις. Η υπεργενίκευση μάλιστα του συνοπτικού τύπου γίνεται κυρίως σε ρήματα που επιδέχονται και τις δύο όψεις.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι η δυσκολία αυτή αφορά και τη διδασκαλία του φαινομένου, η οποία προκύπτει από την επικρατούσα ασάφεια στην οριοθέτησή και τη διάκριση του από τον χρόνο. Επιβαρυντικό παράγοντα αποτελεί η μεταγλώσσα που χρησιμοποιείται στις παραδοσιακές/ρυθμιστικές γραμματικές και πολλά ακόμη διδακτικά εγχειρίδια (ταύτιση του συνοπτικού τύπου με τον αόριστο και του μη συνοπτικού με τον ενεστώτα) με αποτέλεσμα το φαινόμενο να μην πλαισιώνεται με ορθό από γλωσσολογική άποψη τρόπο και να δημιουργείται σύγχυση σε διδάσκοντες/ουσες και διδασκόμενους/ες. Πολλοί μελετητές επίσης, το χαρακτηρίζουν ως ελλιπές και ανεπαρκές, αφενός επειδή οι αλλόγλωσσοι/ες δεν έρχονται σε επαφή από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της γλώσσας με όλους τους τύπους του οψιακού συστήματος και αφετέρου επειδή οι σημασίες και οι λειτουργίες των παραγόμενων τύπων που διδάσκονται δεν αντιπροσωπεύουν το σύνολο των σημασιών που υπάρχουν στην πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό οι διδάσκοντες/ες να είναι ενημερωμένοι όσον αφορά ζητήματα ορολογίας, βασιζόμενοι στη σύγχρονη γλωσσολογία,

ώστε να προσεγγίζουν το φαινόμενο με μεγαλύτερη ακρίβεια και να διασαφηνίζονται οι πραγματικές σημασίες και ποικιλίες του οψιακού συστήματος, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο παρανοήσεις και επιπρόσθετες δυσκολίες στην κατάκτηση του φαινομένου (Κανελλοπούλλου & Φραγκιαδάκης, 2015).

## **2.6 Η έννοια του γλωσσικού λάθους και η διδακτική του αξιοποίηση**

Τα λάθη που σημειώνονται κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας εκτός από ελλιπή γνώση, πολύ περισσότερο φανερώνουν την τρέχουσα φάση εκμάθησης της Γ2, τη διαγλώσσα τους (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015), δηλαδή το γλωσσικό σύστημα που παρεμβάλλεται ανάμεσα στην μητρική ή πρώτη γλώσσα και τη γλώσσα-στόχο κατά τη διάρκεια εκμάθησης της δεύτερης (Cook, 1993). Τα παραγόμενα γλωσσικά λάθη από μη φυσικούς ομιλητές αποτελούν πολύ χρήσιμα δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τη διαγλώσσα τους και τις στρατηγικές που υιοθετούν προκειμένου να αναπτύξουν και να τελειοποιήσουν την ικανότητά τους στην Γ2, σε αντίθεση με παλαιότερες θεωρήσεις που τα αντιμετώπιζαν ως ανθρώπινες αδυναμίες που σχετίζονταν με την προσοχή, τη μνήμη, την επίδραση της Γ1 ή την ανεπαρκή διδασκαλία (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015).

Μία βασική διάκριση στην κατηγορία των γλωσσικών λαθών αποτελεί η διαφορά μεταξύ λάθους και παραδρομής/σφάλματος. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν λάθη/αποκλίσεις που συμβαίνουν ανεπιτήδευτα και οφείλονται σε μειωμένη επάρκεια ή σε κάποιο γνωστικό κενό, ενώ η δεύτερη κατηγορία αφορά λάθη που προκύπτουν στιγμιαία ως τυχαίο γεγονός και όχι ως έλλειψη ικανότητας/γνώσης (Ellis, 1994 & Μπέλλα 2011). Όταν λοιπόν πρόκειται για λάθος, ακόμη και αν αυτό υποδειχθεί στον εκπαιδευόμενο/η, δεν θα μπορέσει να το διορθώσει και θα πρέπει να εκτεθεί σε περισσότερη γλωσσική διδασκαλία προκειμένου να κατανοήσει και να υιοθετήσει τη σωστή μορφή. Θα πρέπει δηλαδή, να υπάρξει μεγαλύτερη έκθεση σε γλωσσικό εισαγόμενο στη Γ2 και συγκεκριμένα σε κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο. Από την άλλη πλευρά, η παραδρομή μπορεί να διορθωθεί άμεσα από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο/η είτε με υπόδειξη είτε χωρίς (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας, 2015). Στην πρώτη περίπτωση το λάθος φανερώνει ότι δεν υπάρχει η γλωσσική ικανότητα στη Γ2, ενώ στη δεύτερη αποτυγχάνει η πραγμάτωση της υπάρχουσας γλωσσικής ικανότητας (Ellis, 1994).

Σύμφωνα με τους Παπαδοπούλου & Τζιμώκα (2015), τα λάθη που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα εργασία είναι εκείνα της πρώτης κατηγορίας και συγκεκριμένα λάθη γραμματικότητας, τα οποία σχετίζονται με την παραβίαση βασικών κανόνων του γραμματικού συστήματος της γλώσσας στόχου. Πρόκειται για αποκλίσεις αντικειμενικές και μη

αμφισβητήσιμες που εύκολα επιδέχονται διόρθωση. Οι αποκλίσεις αυτές συνήθως σχηματίζουν μια κανονικότητα, και φανερώνουν ένα μέρος της διαγλώσσας του/της μαθητή/τριας, ερμηνεύοντας με αυτόν τον τρόπο τη γλωσσική του/της συμπεριφορά.

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις των λαθών γραμματικότητας εστιάζουν στην αιτία εμφάνισής τους με τις κυριότερες από αυτές να είναι δύο. Πρόκειται για την αντιπαραβολική ανάλυση, που αποδίδει το γλωσσικό λάθος σε αρνητική μεταφορά στοιχείων και παρεμβολή της Γ1 στη Γ2 και την ανάλυση λαθών που το αποδίδει σε ενδογενείς παράγοντες που δεν σχετίζονται με την Γ1. Η αντιπαραβολική ανάλυση, κάνει λόγο για διαγλωσσικά λάθη που μπορούν να προβλεφθούν από τη συγκριτική μελέτη των δύο γλωσσών και τη διαπίστωση των ομοιοτήτων τους, ενώ η δεύτερη προσέγγιση κάνει λόγο για ενδογλωσσικά λάθη, καθότι δεν μπορούν όλα να ερμηνευτούν στη βάση επιρροής της Γ1, τα οποία είναι περισσότερο ερμηνευτικού χαρακτήρα, όπως υπεργενικεύσεις και απλοποιήσεις των κανόνων. Επομένως, τα λάθη που σημειώνονται κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας μπορεί να οφείλονται στην παρεμβολή στοιχείων από την πρώτη γλώσσα αλλά στη συντριπτική τους πλειοψηφία αποτελούν επινοήσεις στην προσπάθεια εφαρμογής των νέων κανόνων (Αμπάτη, 2009).

Το γλωσσικό λάθος λοιπόν, στις σύγχρονες προσεγγίσεις προτείνεται να αντιμετωπίζεται δημιουργικά και ως ένα μέσο πρόσβασης στον τρόπο σκέψης του/της μαθητή/τριας. Είναι επιβεβλημένο να εντοπίζεται και να ερμηνεύεται και σε ατομικό και σε ομαδικό επίπεδο, ώστε να μετατρέπεται σε ένα εργαλείο μάθησης (Οικονομάκου, 2018).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Στο φάσμα του χρόνου έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες μάθησης και διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας, κάθε μία από τις οποίες έχει κάποια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στην παρούσα ενότητα θα σχολιαστούν εκείνες που επιλέχθηκαν και θα χρησιμοποιηθούν στο διδακτικό σενάριο που θα προταθεί.

### 3.1 Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η εμφάνιση της επικοινωνιακής προσέγγισης στο χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας είτε επρόκειτο για μητρική/πρώτη γλώσσα είτε για δεύτερη/ξένη, ήταν αποτέλεσμα της αμφισβήτησης της παραδοσιακής και δομικής/δομιστικής μεθόδου που δεν αντιμετώπιζαν τη γλώσσα σε όλη της την έκταση, αγνοώντας είτε τη χρήση είτε την οργάνωση των γλωσσικών ερεθισμάτων. Η επικοινωνιακή προσέγγιση θεμελιώνεται στη βάση της παραδοχής, ότι η επαρκής επικοινωνία απαιτεί την ταυτόχρονη ανάπτυξη επικοινωνιακής και γλωσσικής ικανότητας. Η πρώτη ικανότητα αφορά την προσαρμογή του λόγου του/της ομιλητή/τριας σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση και η δεύτερη την ορθή πρόσληψη και χρήση του γλωσσικού κώδικα (Αϊδίνης, 2012).

Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στον εγγενή χαρακτήρα των γλωσσικών συστημάτων που είναι η επικοινωνία, με αποτέλεσμα να δίνεται περισσότερη έμφαση στη διεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλων, στη διαπραγμάτευση της σημασίας του νοήματος, στην παροχή πλούσιου και κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου. Τα χαρακτηριστικά αυτά την καθιστούν ιδιαίτερα δημοφιλή στη διδασκαλία της Γ2 (Μπέλλα, 2011). Η γλώσσα, προφορική και γραπτή, αποτελεί ένα λειτουργικό όργανο, επομένως οι αρχές που διέπουν τη διδασκαλία της είναι (α) η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, που σημαίνει ότι η διδασκαλία της θα πρέπει να λαμβάνει τη μορφή πραγματικής επικοινωνίας, (β) η σκόπιμη χρήση του κώδικα, δηλαδή η χρήση του σε αυθεντικά περιβάλλοντα για πραγματικούς λόγους, (γ) η σύνδεση της διδασκαλίας με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Αϊδίνης, 2012).

Οι Johnson & Johnson (1998), όπως αναφέρεται στους Richards & Rodgers (2001:173) καταγράφουν πέντε χαρακτηριστικά που διέπουν την επικοινωνιακή μεθοδολογία. Πρόκειται για την καταλληλότητα, την εστίαση στο μήνυμα, την ψυχογλωσσική επεξεργασία, τη διακινδύνευση και την ελεύθερη εξάσκηση. Η καταλληλότητα αφορά στο ότι η γλωσσική χρήση θα πρέπει να είναι κατάλληλη ως προς την επικοινωνιακή συνθήκη, να προσαρμόζεται δηλαδή το ύφος από το πιο απλό/καθημερινό μέχρι το πιο επίσημο και τα παιχνίδια ρόλων εξυπηρετούν ακριβώς αυτή τη θέση. Η εστίαση στο μήνυμα αναφέρεται στο ότι τα γλωσσικά

στοιχεία δεν είναι μεμονωμένες γραμματικές δομές αλλά μεταφέρουν κάποιο νόημα, για τον λόγο αυτό θα πρέπει να δίνεται σημασία στο περιεχόμενο. Επομένως, προτείνονται ασκήσεις μεταφοράς, όπου ο/η μαθητής/τρια πρέπει να μεταφέρει πληροφορίες από το κείμενο ώστε να επιτευχθεί κάποιος επικοινωνιακός στόχος. Η εστίαση δηλαδή, μεταφέρεται στην επιτυχή μεταβίβαση του μηνύματος παρά στην ορθή χρήση της γραμματικής δομής. Η θέση αυτή απαντά και στη ψυχογλωσσική διεργασία που επιτελείται κατά την προσπάθεια που καταβάλλει ένας/μία μαθητής/τρια να κοινωνήσει ένα μήνυμα. Η διεργασία αυτή ενεργοποιεί την επιλεκτική προσοχή που σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι/ες στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν ή να παράγουν λόγο εστιάζουν στα στοιχεία εκείνα που τους είναι απαραίτητα για να επικοινωνήσουν. Η διακινδύνευση αφορά στα γλωσσικά λάθη που σημειώνονται κατά τη διδακτική διαδικασία και την εποικοδομητική τους αξιοποίηση και τέλος το χαρακτηριστικό της ελεύθερης εξάσκησης συνεπάγεται την συνδυαστική άσκηση και των τεσσάρων δεξιοτήτων ώστε να επιτευχθεί η γλωσσική ευχέρεια. Για όλους λοιπόν τους παραπάνω λόγους, ενδείκνυται η εργασία σε ομάδες ή ζεύγη ώστε να εξυπηρετούνται οι επικοινωνιακοί στόχοι μέσω της διεπίδρασης, της συνεργασίας, της διαπραγμάτευσης του νοήματος και των τροποποιήσεων στο γλωσσικό εξαγόμενο.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο ρόλος τους δασκάλου είναι αυτός του διευκολυντή, είναι μέρος της ομάδας της τάξης και δρα συμβουλευτικά σχεδιάζει, διαμορφώνει το μαθησιακό περιβάλλον και αξιολογεί τη συμμετοχή και την πρόοδο των μαθητών/τριών, ενώ ταυτόχρονα παρέχει ανατροφοδότηση και αξιολογεί τις ανάγκες τους. Δεν λειτουργεί ως τον απόλυτο κάτοχο της γνώσης αλλά ως καθοδηγητής/εμπυχωτής. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος των μαθητών/τριών είναι η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της γλωσσικής διδασκαλίας μέσω της διαπραγμάτευσης των γλωσσικών στοιχείων. Έχει μεγαλύτερη αυτονομία και είναι συνδιαμορφωτής του μαθησιακού αποτελέσματος (Richards & Rodgers, 2001).

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τους Richards & Rodgers (2001), Μπέλλα (2011) και Μήτση (2004), η χρήση της γλώσσας για την επίτευξη επικοινωνιακών σκοπών είναι σημαντικότερη από την εφαρμογή των γλωσσικών κανόνων σε μη αυθεντικά περιβάλλοντα, οι επικοινωνιακές περιστάσεις επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές και τέλος, η γλωσσική ευχέρεια απαιτεί την ανάπτυξη των τεσσάρων βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων, της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Βάσει αυτών των παραδοχών γίνεται φανερό ότι οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις αυτής της προσέγγισης εξυπηρετούν κυρίως επικοινωνιακές στοχεύσεις, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω της εμπλοκής των διδασκόντων/ουσών και των διδασκόμενων σε αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα.



### 3.2 Εστίαση στον τύπο

Σύμφωνα με τις Αγαθοπούλου & Παπαδοπούλου (2014), η Εστίαση στον Τύπο αποτελεί ένα μοντέλο διδασκαλίας που εντάσσεται στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης και στόχο έχει να στρέψει την προσοχή στη μορφή της Γ2 μέσα από επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες. Βασίζεται στην Υπόθεση του Εντοπισμού, σύμφωνα με την οποία, προϋπόθεση για την εκμάθηση ενός στοιχείου ή δομής στη Γ2 είναι ο/η μαθητής/τρια να εντοπίσει και να εστιάσει σε αυτό. Ο/η δάσκαλος/α είναι υπεύθυνος για το που θα στραφεί η προσοχή του/της μαθητή/τριας, σε ποιά γλωσσικά στοιχεία και με ποιόν τρόπο ανάλογα με τις υπάρχουσες ανάγκες.

Πολλά από τα γλωσσικά στοιχεία κατακτώνται με φυσικό τρόπο μέσω διεπίδρασης, με την προϋπόθεση της επαρκούς έκθεσης σε κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο, ωστόσο υπάρχουν δομές υψηλότερης δυσκολίας που απαιτούν ρητή διδασκαλία. Η ρητή διδασκαλία ορισμένων γραμματικών δομών στο πλαίσιο επικοινωνιακών δραστηριοτήτων έχει σημαντικά οφέλη σε επίπεδο ακρίβειας και ευχέρειας (Lightbown & Spada 1999: 141). Το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι απαραίτητο, καθώς πρωταρχικό στόχο αποτελεί η μεταφορά του νοήματος και μέσω αυτού να μεταφέρεται η εστίαση σε διάφορες μορφές και τύπους που αποτελούν τροχοπέδη για την κατανόηση και την παραγωγή ορθού λόγου στη διάρκεια του μαθήματος. Πρόκειται δηλαδή για μία μετατόπιση της προσοχής από το γενικότερο νόημα σε κάποιον ή κάποιους συγκεκριμένους τύπους, χωρίς όμως αυτοί να απομονώνονται και να εξετάζονται εκτός πλαισίου, όπως συμβαίνει σε παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας της γραμματικής που απομονώνουν τη σημασία και τη χρήση των εκάστοτε γραμματικών τύπων (Μολοχά, 2014).

Η Εστίαση στον Τύπο διακρίνεται σε δύο κατηγορίες, την προσχεδιασμένη και την απροσχεδίαστη (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002). Η πρώτη περιλαμβάνει εστιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες παρέχουν πληθώρα εισερχομένων παραδειγμάτων και είναι κατ' αυτόν τον τρόπο δομημένες, ώστε το υπό εξέταση φαινόμενο να προσελκύει την προσοχή. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την παρουσίαση των μορφών με έντονα ή χρωματιστά γράμματα, πλαγιογραφή ή υπογράμμιση, ενώ το υλικό και οι γλωσσικοί τύποι επιλέγονται εκ των προτέρων από τον/την εκπαιδευτικό (Αγαθοπούλου & Παπαδοπούλου, 2014). Από την άλλη πλευρά, η απροσχεδίαστη μορφή αποτελείται από μη εστιασμένες/τυχαίες δραστηριότητες, για τις οποίες ο/η μαθητής/τρια μπορεί να αξιοποιήσει τους υπάρχοντες γλωσσικούς του/της πόρους ώστε να διεκπεραιώσει εργασίες, οι οποίες δεν εστιάζουν απαραίτητα σε έναν μόνο τύπο (Μολοχά, 2014).

Μεθοδολογικά η Εστίαση στον Τύπο πραγματώνεται μέσω διαφόρων τεχνικών. Οι Ellis, Basturkmen & Loewen (2002) στοχεύοντας στην αντιμετώπιση των λαθών προχώρησαν στη διάκριση μεταξύ αναδραστικής και προληπτικής εστίασης. Η αναδραστική μπορεί να λάβει είτε διαλλακτική είτε διδακτική μορφή και σε κάθε περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στο πλαίσιο επικοινωνιακής δραστηριότητας ώστε να διορθωθεί κάποιο λάθος του/της μαθητή/τριας και να βελτιώσει το εκφώνημά του/της προκειμένου αυτό να γίνει κατανοητό. Πρόκειται δηλαδή για μία διαπραγμάτευση του νοήματος που στην πρώτη περίπτωση έχει τη μορφή καθημερινής συζήτησης, ενώ στη δεύτερη τη μορφή υπόδειξης. Η αναδραστική Εστίαση στον Τύπο πραγματώνεται και μέσω της ρητής ή υπόρρητης ανατροφοδότησης. Η υπόρρητη έχει έμμεσο χαρακτήρα, καθώς ο/η δάσκαλος/α αναδιατυπώνει μία λανθασμένη διατύπωση χωρίς όμως να χάνεται η εστίαση στο νόημα. Η ανατροφοδότηση μπορεί να είναι θετική ή και αρνητική. Η πρώτη μάλιστα συμβάλλει σημαντικά στην ενίσχυση και την ενθάρρυνση. Αντίθετα, στη ρητή ανατροφοδότηση το λάθος επισημαίνεται άμεσα με τη χρήση μεταγλώσσας.

Αναφορικά με την προληπτική εστίαση στον τύπο ο/η μαθητής/τρια από μόνος/η του/της θέτει κάποιο ερώτημα αναφορικά με έναν γλωσσικό τύπο πριν τον χρησιμοποιήσει ή ο ίδιος ο/η εκπαιδευτικός συμβουλεύει και εφιστά την προσοχή σε κάποιο στοιχείο και πάλι πριν από τη χρήση. Πρακτικά αυτό συνεπάγεται ότι είτε ο/η διδάσκων/ουσα είτε ο/η διδασκόμενος/η αφορμάται από εν δυνάμει λάθη που προκύπτουν από προβληματικές περιοχές της γλώσσας στόχου και διαπραγματεύονται τα εκφωνήματα.

Η Εστίαση στον Τύπο μπορεί να εφαρμοστεί μέσα από πληθώρα τεχνικών, κάθε μία από τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με κάποια άλλη και με αυτόν τον τρόπο να αξιοποιηθούν τεχνικές διαφορετικών κατηγοριών (Μολοχά, 2014). Σύμφωνα με την Doughty (1997), ανεξάρτητα από την τεχνική που θα επιλεγεί πρέπει να τηρούνται τρεις προϋποθέσεις, ώστε να επιτύχει η μέθοδος. Πρώτον, η προσοχή να εστιάζει καταρχήν στη σημασία και το νόημα, δεύτερον η εστίαση στους γραμματικούς τύπους να μην γίνεται εκτός επικοινωνιακού πλαισίου και τρίτον, το χρονικό διάστημα που παραμένει η προσοχή στο γλωσσικό στοιχείο να είναι σύντομο.

### **3.3 Δραστηριοκεντρική μέθοδος**

Η μέθοδος των διεκπεραιωτικών δραστηριοτήτων ή δραστηριοκεντρική μέθοδος υιοθετεί τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και καλεί τους/τις μαθητές/τριες να ολοκληρώσουν μία δραστηριότητα ή να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα με στόχο να επιτευχθεί ένας

επικοινωνιακός σκοπός. Πρόκειται για μία μέθοδο που μελετάται τα τελευταία δέκα χρόνια και διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν ασκήσεις μηχανιστικής επανάληψης (Edwards & Willis, 2005)

Το μοντέλο που υιοθετείται στο παρόν σχέδιο διδασκαλίας είναι αυτό του Willis (1996), το οποίο αποτελείται από τα εξής τρία στάδια:

#### A. Προ – δραστηριότητα (Pre - task)

Στο πρώτο αυτό προπαρασκευαστικό στάδιο ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει το θέμα και τον στόχο της δραστηριότητας. Παρέχει σαφείς οδηγίες ενώ ταυτόχρονα εξερευνά το θέμα με την τάξη και ενεργοποιεί χρήσιμο λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές. Η εξερεύνηση αυτή μπορεί να γίνει μέσω της επιτέλεσης κάποιας παρόμοιας δραστηριότητας μικρότερου εύρους στο πλαίσιο της τάξης και με την καθοδήγηση του/της δασκάλου/ας είτε μέσω της παρουσίασης και παρατήρησης κάποιου μοντέλου που θα λειτουργεί ως πρότυπο είτε μέσω εισαγωγικών δραστηριοτήτων όπως είναι η ιδεοθύελλα. Είναι πολύ σημαντικό σε αυτή τη φάση να καλλιεργηθεί το κίνητρο των μαθητών/τριών.

#### B. Κύκλος δραστηριοτήτων (during – task)

Το δεύτερο αυτό στάδιο της μεθόδου διακρίνεται σε τρεις επιμέρους φάσεις: α) τη διεκπεραιωτική δραστηριότητα, β) τον σχεδιασμό και γ) την αναφορά. Αρχικά, οι μαθητές/τριες είτε ατομικά είτε ομαδικά καλούνται να διεκπεραιώσουν την βασική δραστηριότητα, προσπαθώντας να ανακαλέσουν την προηγούμενη γνώση τους, με σκοπό να επιτευχθεί ένας επικοινωνιακός στόχος που θα έχει τεθεί εξαρχής. Στη συνέχεια, σχεδιάζουν και οργανώνουν το πως θα γίνει η παρουσίαση της δουλειάς τους στην ολομέλεια της τάξης και τέλος η αναφορά, αποτελεί την ίδια την παρουσίαση. Στην πρώτη φάση ο ρόλος του/της δασκάλου/ας είναι ενθαρρυντικός, ενώ δεν προβαίνει σε διορθώσεις, κάτι το οποίο αλλάζει στη δεύτερη φάση που αφορά στον σχεδιασμό της παρουσίασης. Σε αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός δίνει σημασία στα λάθη που μπορεί να έχουν προκύψει και παρέχει γλωσσικές συμβουλές, ώστε να προκύψει ένα αρτιότερο αποτέλεσμα και η ομάδα αποφασίζει τι θα παρουσιάσει. Συνήθως παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκε και το αποτέλεσμα στο οποίο κατέληξε, τη νέα γνώση που ανακάλυψε. Η τρίτη φάση της αναφοράς που μπορεί να γίνει είτε προφορικά είτε γραπτά, αποτελεί και μία μορφή ελέγχου – ανατροφοδότησης, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχολιάζει το περιεχόμενο ή να γίνει σύγκριση μεταξύ των αναφορών.

#### Γ. Μετά – δραστηριότητα (post- task) / εστίαση στη γλώσσα (language focus)

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο διακρίνεται επίσης σε δύο φάσεις, την α) γλωσσική ανάλυση (analysis) και την β) εξάσκηση (practice). Σε αυτό το στάδιο μελετώνται συγκεκριμένες γραμματικές και γλωσσικές δομές πάντα εντός επικοινωνιακού πλαισίου. Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι/ες εντοπίζουν, παρατηρούν, σχολιάζουν ορισμένα γλωσσικά στοιχεία είτε μόνοι τους είτε με τη βοήθεια του/της δασκάλου/ας και στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει οι μαθητές/τριες να εξασκηθούν σε αυτά ώστε να κατακτήσουν και να αφομοιώσουν τη νέα γνώση.

### **3.4 Μοντέλο ανάπτυξης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας**

Κοινό τόπο αποτελεί το γεγονός ότι στο σχολείο χρησιμοποιείται μία ακαδημαϊκή όψη της γλώσσας, την οποία καλούνται να υιοθετήσουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες. Η ακαδημαϊκή αυτή όψη της γλώσσας προϋποθέτει την ικανότητα να εκφράζονται σύνθετα προφορικά και γραπτά μηνύματα χωρίς τη βοήθεια παραγλωσσικών μέσων. Το μοντέλο για την κατάκτηση της ικανότητας αυτής από δίγλωσσους/ες ή εν δυνάμει δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες, πάνω στο οποίο θα βασιστεί η πρόταση διδασκαλίας είναι αυτό του Jim Cummins (Cummins, 2005). Αναλυτικότερα, και σύμφωνα πάντα με τον Cummins (2005), πρόκειται για ένα μοντέλο που συνδυάζει ψυχολογική, γνωσιακή και παιδαγωγική προσέγγιση και στοχεύει στην ενδυνάμωση των δίγλωσσων μαθητών/τριών.

Το μοντέλο βασίζεται σε δύο άξονες, αυτόν την γνωσιακής πρόκλησης και της παισιακής υποστήριξης. Αυτό που υποστηρίζεται είναι ότι τα μέγιστα αποτελέσματα επιτυγχάνονται μέσα από απαιτητικές δραστηριότητες, για τις οποίες όμως υπάρχει η απαιτούμενη υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή δεν θα πρέπει να αναθέτουν μόνο απλοποιημένες εργασίες για τις οποίες είναι βέβαιοι/ες ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν μόνοι/ες τους οι μαθητές/τριες τους, καθώς με αυτόν τον τρόπο δεν θα προσλαμβάνουν νέα γνώση και δε θα υπάρχει πρόοδος όσον αφορά τη γλωσσική κατάκτηση στη δεύτερη γλώσσα. Αντιθέτως, συνθετότερες δραστηριότητες με την προϋπόθεση ότι παρέχεται βοήθεια, ώστε να μην χαθεί η αυτοπεποίθησή τους και πέσει το ηθικό τους εάν διαπιστώσουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Διάφορες μέθοδοι που υιοθετούν αυτό το μοντέλο είναι η ομαδοσυνεργαστική μάθηση, η διαθεματικότητα, τα οπτικά βοηθήματα κ.α. αλλά σε κάθε περίπτωση η σχέση σεβασμού μεταξύ δασκάλων και μαθητών/τριών, ώστε οι δεύτεροι να νιώθουν αποδοχή από τους πρώτους είναι η βάση πριν από την επιλογή οποιαδήποτε μεθόδων.

Τέλος, η εφαρμογή του μοντέλου υποστηρίζεται από τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση και αξιοποιείται το γνωσιακό υπόβαθρο των

μαθητευομένων/ουσών, στη δεύτερη εισάγεται το γλωσσικό ερέθισμα με ελκυστικό τρόπο και παισιακή στήριξη, στην τρίτη ενθαρρύνεται η χρήση της γλώσσας και τέλος ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση. Οι αρχές και η δομή του μοντέλου αυτού σε συνδυασμό με τις διδακτικές προσεγγίσεις που περιγράφηκαν παραπάνω, αποτέλεσαν τη βάση για τον σχεδιασμό της παρούσας διδακτικής πρότασης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

### **4.1 Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου**

#### 4.1.1 Συντάκτης/τρια σεναρίου

Συντάκτρια του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι η Τσίτσαρη Ευαγγελία.

#### 4.1.2 Τίτλος

«Ευ αγωνίζεσθαι»

#### 4.1.3 Γνωστικό αντικείμενο

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά το γλωσσικό μάθημα το οποίο διδάσκεται στο πλαίσιο κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας, ενώ άπτεται και του μαθήματος της Ιστορίας. Πρόκειται για μια διαθεματική προσέγγιση που εμπλέκονται δύο γνωστικά αντικείμενα.

#### 4.1.4 Αντικείμενο διδασκαλίας

Κύριο αντικείμενο διδασκαλίας αποτελεί το γραμματικό φαινόμενο της ρηματικής όψης.

#### 4.1.5 Στοιχεία εφαρμογής

Το σενάριο αυτό θα εφαρμοστεί σε μαθητές/τριες με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο που φοιτούν στην ΣΤ' Δημοτικού και μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα σε Τμήμα διδασκαλίας της ελληνικής, το οποίο θα αποτελείται από 16 μαθητές/τριες. Η πρώτη γλώσσα των μαθητών/τριών θα ποικίλλει με πιο συχνές να είναι η αλβανική, η αραβική και η ρωσική. Η γλωσσική τους επάρκεια στην ελληνική θα βρίσκεται σε επίπεδο B1/B2, δηλαδή σε αυτό του ανεξάρτητου χρήστη, καθώς θα διαμένουν αρκετά χρόνια στην Ελλάδα. Το τμήμα θα απαρτίζεται από μαθητές/τριες με κοινές καταβολές και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, ωστόσο παρόλο που το γλωσσικό τους επίπεδο θα κυμαίνεται στο ίδιο επίπεδο θα υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις με κάποιους/ες να έχουν περισσότερες δυνατότητες και άλλους/ες λιγότερες όπως συμβαίνει και σε όλες τις φυσικές τάξεις. Το σενάριο έχει συνολική διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες.

#### 4.1.6 Προηγούμενη γνώση

Η εφαρμογή του παρόντος διδακτικού σεναρίου προϋποθέτει ορισμένες γνώσεις και δυνατότητες. Στο επίπεδο B1/B2 στο οποίο βρίσκονται προβλέπεται να γνωρίζουν τους περισσότερους ρηματικούς τύπους. Η γνώση όμως που οπωσδήποτε θα χρειαστούν είναι αυτή

των χρόνων του Ενεστώτα και του Αορίστου, η αναγνώριση του γλωσσικού περιβάλλοντος στο οποίο εφαρμόζεται ο καθένας, η κλίση ρημάτων σε αυτούς τους χρόνους σε Ενεργητική και Παθητική Φωνή α΄ και β΄ συζυγίας, καθώς και η μετατροπή από τον έναν στον άλλον γνωρίζοντας τις διαφορετικές καταλήξεις που δέχονται αλλά και το διαφορετικό θέμα. Είναι πολύ σημαντικό να μπορούν να διασπούν ένα ρήμα σε θέμα και κατάληξη και να αναγνωρίζουν πότε ένα θέμα ανήκει στον Αόριστο και πότε στον Ενεστώτα. Το παρόν σενάριο στοχεύει αποκλειστικά στη διδασκαλία της συνοπτικής και μη συνοπτικής γραμματικής όψης στο πλαίσιο της εφαρμογής της και όχι του σχηματισμού της. Επομένως, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μπορούν να σχηματίσουν ρήματα χρησιμοποιώντας τη μία ή την άλλη όψη ώστε μέσα σε αυτές τις διδακτικές ώρες να αφομοιώσουν το σε ποια περιβάλλοντα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη μία ή την άλλη.

Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν ανεπτυγμένη την αναγνωστική τους ικανότητα σε επίπεδο κατανόησης έτσι ώστε να μπορούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης κειμένου με αυθεντικό χαρακτήρα μέσης και υψηλής για το επίπεδό τους δυσκολίας. Τέλος, θα πρέπει να γνωρίζουν πως να χρησιμοποιήσουν έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και να είναι εξοικειωμένοι με χρήση νέων τεχνολογιών αλλά και με την ομαδική εργασία.

## **4.2 Στοχοθεσία διδακτικού σεναρίου**

### *4.2.1 Σκοπός διδακτικού σεναρίου*

Η παρούσα διδακτική πρόταση στοχεύει στη διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου της ρηματικής όψης σε αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες, ένα φαινόμενο που όπως έχει περιγραφεί παραπάνω δημιουργεί ιδιαίτερες δυσκολίες στο μαθητικό πληθυσμό που τα ελληνικά δεν αποτελούν τη μητρική/πρώτη του γλώσσα. Η διδασκαλία εστιάζει στη διάκριση μεταξύ συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης στα να-συμπληρώματα που συνιστά και το πεδίο με τη μεγαλύτερη δυσκολία και στην ορθή χρήση των συνοπτικών και μη συνοπτικών τύπων στα αντίστοιχα γλωσσικά περιβάλλοντα.

### *4.2.2 Στόχοι διδακτικού σεναρίου*

#### **ΣΤΟΧΟΙ ΓΝΩΣΕΩΝ**

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει:

- να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ συνοπτικού και μη συνοπτικού θεματικού τύπου

- να πληροφορηθούν σχετικά με ιστορικά στοιχεία που αφορούν στην προέλευση των Ολυμπιακών Αγώνων

#### ΣΤΟΙΧΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει:

- να μπορούν να διακρίνουν και να σχηματίζουν ρήματα με συνοπτικό και μη συνοπτικό θέμα χρησιμοποιώντας το μόριο να, να σχηματίζουν δηλαδή την Συνοπτική και Μη Συνοπτική Υποτακτική
- να μπορούν να χρησιμοποιούν τον σωστό τύπο στο αντίστοιχο περιβάλλον
- να μπορούν να επεξεργάζονται και να απαντούν εύστοχα σε ερωτήσεις κατανόησης διαφορετικών κειμενικών ειδών αλλά και πολυτροπικών κειμένων
- να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες στην κατανόηση, την ακρόαση, την ομιλία και την γραφή
- να αναπτύξουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες

#### ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΑΣΕΩΝ

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει:

- να καλλιεργήσουν τις συνεργατικές τους ικανότητες
- να συνειδητοποιήσουν το πνεύμα και τις αξίες που διέπουν τον αθλητισμό και τους Ολυμπιακούς Αγώνες

#### ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει:

- να συνεργάζονται και να επικοινωνούν σ' ένα κλίμα που θα προωθεί την ευγενή άμιλλα.
- να σέβονται τον ομιλητή και τις απόψεις του καθενός
- να ανταλλάσσουν διαφορετικές απόψεις και ιδέες έχοντας το θάρρος της γνώμης

### 4.3 Περιεχόμενο

Το σενάριο δεν βασίζεται σε συγκεκριμένο διδακτικό εγχειρίδιο αλλά έχει ως θεματική τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Το υλικό δηλαδή που θα χρησιμοποιηθεί ώστε να διδαχθεί το γραμματικό φαινόμενο αφορά τους Ολυμπιακούς επειδή αυτή η διοργάνωση παγκόσμιας εμβέλειας έχει τις ρίζες της στην ελληνική μυθολογία και ιστορία. Πρόκειται για μία επιλογή



που καθιστά το σενάριο διαθεματικό και πέρα από το γραμματικό φαινόμενο, στοχεύει και στη διδασκαλία της Ιστορίας και στην επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό των μαθητών/τριών που δεν έχουν ελληνική καταγωγή και δεν θεωρείται δεδομένο ότι γνωρίζουν την προέλευση και την ιστορία αυτής της αθλητικής διοργάνωσης. Μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου υλικού και των συζητήσεων που θα πραγματοποιηθούν οι μαθητές/τριες θα μάθουν για την προέλευση γνωστών αγωνισμάτων της σύγχρονης εποχής, για τις αξίες που διέπουν τον αθλητισμό γενικότερα και τους Αγώνες ειδικότερα και θα δημιουργήσουν συνδέσεις με δικές τους εμπειρίες από παιχνίδια που πιθανότατα παίζουν στην καθημερινή τους ζωή.

Οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν πληροφορίες και βιώματα που αφορούν σε αθλήματα ή αντίστοιχες αλλά μικρότερες εκδηλώσεις που διοργανώνονται στη χώρα τους, επιτυγχάνοντας έτσι και στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι ο σεβασμός στον πολιτισμό του άλλου. Ο διαπολιτισμικός σεβασμός επιτυγχάνεται μέσα από το άνοιγμα σε ξένους πολιτισμούς με την ταυτόχρονη πρόσκληση των άλλων να συμμετέχουν στον δικό μας. Πρακτικές αλληλεπίδρασης και υγιούς σύγκρισης των πολιτισμών δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τις επιρροές που δεχόμαστε από τα διάφορα περιβάλλοντα, να υπερβούμε την ομοιογένεια, να καλλιεργήσουμε τον σεβασμό και να οδηγηθούμε τελικά στην πρόοδο (Κεσίδου, 2008). Επιπλέον, η ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης εξυπηρετεί διττό σκοπό. Αφενός, ενεργοποιείται προηγούμενη γνώση την οποία έχουν την ευκαιρία να μεταφέρουν και να μοιραστούν μέσα στην σχολική αίθουσα προβάλλοντας έτσι την κουλτούρα τους, πρακτική που ενισχύει την αίσθηση της ταυτότητας και αφετέρου ωθούνται στη χρήση της γλώσσας-στόχου. Η διδασκαλία είναι πάντοτε πιο αποτελεσματική όταν έχει διαμορφωθεί ένα κλίμα ισοτιμίας, σεβασμού και αναγνώρισης (Cummins, 2005).

Το υλικό που έχει επιλεγεί απαντά σε διαφορετικά κειμενικά είδη (άρθρο, παραμύθι, βίντεο) με τα οποία οι μαθητές/τριες θα έχουν έρθει ξανά σε επαφή και θα γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, επομένως δε θα δοθεί καθόλου έμφαση στην ανάλυση των ειδών. Θα αξιοποιηθεί ιδιαίτερα το διαδίκτυο, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την ύπαρξη και εξασφάλιση της υλικοτεχνικής υποδομής πριν την εφαρμογή του σχεδίου. Η διδακτική μέθοδος βάσει της οποίας διαμορφώνεται το σενάριο είναι η Δραστηριοκεντρική με εστίαση στον τύπο στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης. Όλες οι εργασίες θα διεκπεραιώνονται κατά βάση σε ομάδες ώστε να αναπτύσσεται η αυτονομία των μαθητών /τριών στην οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση και το συνεργατικό τους πνεύμα. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος πέραν του ότι καλλιεργεί το πνεύμα της ευγενούς άμιλλας και του

υγιούς ανταγωνισμού (Ματσαγγούρας, 2000β) προτείνεται η εφαρμογή της στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε δίγλωσσα και μη παιδιά, καθώς το ένα μπορεί να υποστηρίξει το άλλο γλωσσικά, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου υπάρχει διαφορά στα γλωσσικά επίπεδα (Cummins, 2005). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Carrasquillo & Rodriguez (1996), αυτός ο τρόπος εργασίας με μαθητές/τριες αναπτυσσόμενης γλωσσομάθειας καθίσταται ιδιαίτερα βοηθητικός καθώς, εκτίθενται σε περισσότερο και συνθετότερο, αυθεντικό λόγο, διαμορφώνεται ένα φυσικό πλαίσιο πλεονάζουσας πληροφόρησης όπου επικρατεί η επανάληψη όρων και λέξεων στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης ενός προβλήματος, δημιουργούνται περισσότερα ερωτήματα που σε μία μετωπική διδασκαλία δεν θα προέκυπταν και τέλος, όσον αφορά το γνωσιακό πλαίσιο δίνεται η ευκαιρία για αυτοδιόρθωση, καθώς συμμετέχουν όλα τα μέλη, καθένα από τα οποία εξαρτάται από τα υπόλοιπα, ώστε να δοθούν άρτιες απαντήσεις.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι θα αναπτύσσονται και οι τέσσερις βασικές δεξιότητες της γλώσσας (κατανόηση, ομιλία, ανάγνωση, γραφή) μέσα από δραστηριότητες ανάγνωσης, ακρόασης και παραγωγής λόγου. Στόχος της διδασκαλίας είναι τα παιδιά να καταστούν ικανά να μπορούν να επεξεργάζονται κριτικά διαφορετικά κειμενικά είδη, να εντοπίζουν τις χρήσιμες πληροφορίες και μέσα σε ένα γενικότερο επικοινωνιακό πλαίσιο να μπορούν να εστιάζουν στη συγκεκριμένη γλωσσική δομή (ρηματική όψη) και μέσα από ενδιαφέρουσες και δημιουργικές δραστηριότητες να αφομοιώσουν την ορθή της χρήση και σταδιακά η γραμματική δομή να αποτελέσει μέρος του κατανοητού γλωσσικού εξαγόμενου. Οι παραπάνω στοχεύσεις απαντούν, , και στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ. 2003). Πιο αναλυτικά, αναφέρεται πως σκοπός της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας είναι ο/η μαθητής/τρια να μπορεί να την κατανοεί, να την ομιλεί, να την διαβάζει και να την γράφει σε επαρκές επίπεδο. Να αναπτύξει δηλαδή, τις τέσσερις βασικές δεξιότητες της γλωσσικής ικανότητας, την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και την γραφή, να χρησιμοποιεί την γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας.

Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να είναι ταυτόχρονα απαιτητικές αλλά και παισιωμένες. Είναι σημαντικό οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες να μην καθηλώνονται στο γλωσσικό επίπεδο στο οποίο έχουν φτάσει αλλά να έρχονται συνεχώς αντιμέτωποι με νέες γλωσσικές προκλήσεις οι οποίες θα τους ασκήσουν σε νέες γλωσσικές δεξιότητες. Για τον λόγο αυτό, στο παρόν σενάριο διατυπώνονται ερωτήσεις οι οποίες απαιτούν την ανάπτυξη του λόγου, γραπτού και προφορικού και όχι αποκλειστικά μονολεκτικές απαντήσεις (Cummins, 2005). Σε κάθε περίπτωση βέβαια θα υπάρχει ισορροπία μεταξύ εύκολων και δύσκολων

δραστηριοτήτων αλλά θα υπάρχει και συνεχής υποστήριξη από το/την εκπαιδευτικό έτσι ώστε να μην δημιουργηθούν αρνητικά κίνητρα λόγω δυσκολιών.

#### **4.4 Διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές**

Οι διδακτικές τεχνικές που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν στο παρόν σενάριο είναι ο διάλογος-συζήτηση, η μονολογική παρουσίαση, η ιδεοθύελλα, οι ερωταποκρίσεις, οι ομάδες εργασίας, η διατύπωση υποθέσεων.

Όσον αφορά τις στρατηγικές, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η παρουσίαση της νέας γνώσης με ελκυστικό τρόπο και η ενθάρρυνση των αλλοδαπών μαθητών/τριών στη χρήση της γλώσσας. Παράλληλα, αξιολογείται η μαθησιακή τους πορεία δίνοντας ανατροφοδότηση. Οι στρατηγικές αυτές αφορούν όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες αλλά αποδεικνύονται ιδιαίτερα βοηθητικές για τα δίγλωσσα παιδιά, καθώς εμπλέκονται ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους επίπεδο και απομακρύνονται από έναν παθητικό ρόλο (Cummins, 2005).

#### **4.5 Οργάνωση διδασκαλίας**

Στο μεγαλύτερο μέρος του σεναρίου εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Τα θρανία θα είναι τοποθετημένα ανά δύο σε ομάδες (τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων) ή κάθε ομάδα, δηλαδή τέσσερα παιδιά θα είναι μπροστά από έναν υπολογιστή εάν δεν υπάρχει υλικοτεχνική υποδομή στην κανονική αίθουσα διδασκαλίας και χρησιμοποιηθεί το εργαστήριο Πληροφορικής. Στη δεύτερη περίπτωση το σύνολο του σεναρίου θα πρέπει να εφαρμοστεί στην αίθουσα Πληροφορικής. Οι ομάδες θα είναι ανομοιογενείς από άποψη φύλου, επίδοσης και καταγωγής. Κάθε ομάδα για να εργαστεί αρμονικά, παραγωγικά και χωρίς αντιδικίες, οι αρμοδιότητες θα είναι μοιρασμένες. Για παράδειγμα, ένα παιδί θα αναλάβει την ανάγνωση των κειμένων και ταυτόχρονα θα έχει και τον ρόλο του μεταφραστή-διερμηνέα όπου και εάν χρειάζεται, καθώς ορισμένα κείμενα, όντας αυθεντικά και όχι διαμορφωμένα βάσει των αναγκών και του επιπέδου της τάξης, είναι περισσότερο απαιτητικά και διαθέτουν λεξιλόγιο που μπορεί να μην γνωρίζουν όλα τα μέλη της ομάδας. Σε αυτή την περίπτωση το μέλος με τις υψηλότερες δεξιότητες στη χρήση της γλώσσας θα αναλάβει αυτόν τον ρόλο, να μεταφράζει δηλαδή λέξεις ή φράσεις από τα ελληνικά στην πρώτη γλώσσα των άλλων μελών την ομάδα, εφόσον είναι κοινή ή από τα ελληνικά στα αγγλικά αν και πάλι τα μέλη μιλούν την αγγλική. Αν πάλι δεν υπάρχει κοινή γλώσσα μεταξύ των μελών πέρα από την ελληνική θα μπορούν να χρησιμοποιούν κάποιο διαδικτυακό λεξικό ή ακόμη και εικόνες από το διαδίκτυο, εφόσον έχουν πρόσβαση σε αυτό λόγω της φύσης των δραστηριοτήτων που κάνουν. Ένα άλλο παιδί

θα αναλάβει την καταγραφή των απαντήσεων, ένα τρίτο την παρουσίαση αυτών στα υπόλοιπα παιδιά και κάποιο άλλο τον συντονισμό της συζήτησης. Οι ρόλοι θα μοιραστούν από τα ίδια τα παιδιά και ο/η δάσκαλος/α που γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους θα δρα συμβουλευτικά, προτείνοντας σε κάθε ομάδα να υπάρχουν από δύο μαθητές/τριες που έχουν την ίδια μητρική γλώσσα, εάν αυτό εφικτό, ώστε να μπορούν να τη χρησιμοποιούν μεταξύ τους στο πλαίσιο πάντα του μαθήματος. Με αυτή τη μορφή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου κάθε παιδί θα έχει υιοθετήσει έναν ρόλο και η συμμετοχή του θα καθίσταται απαραίτητη για την λειτουργία της ομάδας, οι ρόλοι όμως δε θα παραμένουν σταθεροί, θα αλλάζουν σε κάθε δραστηριότητα. Τον τρόπο αυτό δόμησης της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης με τις ανομοιογενείς ομάδες, που το κάθε μέλος αναλαμβάνει και διαφορετικό ρόλο, έτσι ώστε να αλληλοεξαρτώνται προτείνει ο Ματσαγγούρας (2000β).

#### **4.6 Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού**

Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, όπως ακριβώς προτείνεται να είναι σε αυτού του τύπου την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση που εφαρμόζεται στο παρόν σενάριο (Ματσαγγούρας, 2000β) αλλά και γενικότερα σε επικοινωνιακού τύπου μεθόδους (Αϊδίνης, 2012). Ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συντονίζει τις ομάδες και παρέχει υποστήριξη όπου χρειάζεται.

#### **4.7 Εκπαιδευτικά μέσα και υλικά**

Τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνται είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο προτζέκτορας, ο πίνακας και τα υλικά, τα φύλλα εργασίας, το power point, βίντεο και οι διαδικτυακές εφαρμογές “Quizizz” και “Kahoot” για κουίζ. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην χρήση των Νέων Τεχνολογιών, οι οποίες έχουν σημαντικά παιδαγωγικά οφέλη, καθώς καθιστούν τη διδασκαλία πιο ελκυστική, ευέλικτη και μαθητοκεντρική, ενώ απαντούν και στις απαιτήσεις της σύγχρονης τεχνολογικά προηγμένης εποχής (Ντρενογιάννη, 2009).

#### **4.8 Πορεία διδασκαλίας**

##### **A. Προ – Δραστηριότητα (25 λεπτά)**

Στο πρώτο αυτό προπαρασκευαστικό στάδιο της διδασκαλίας οι μαθητές/τριες εισάγονται στο θέμα μελέτης, εξοικειώνονται με αυτό, ενεργοποιούν προηγούμενη γνώση και χρήσιμο λεξιλόγιο σχετικά με τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Το κείμενο πάνω στο οποίο θα γίνει η διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου αφορά το συγκεκριμένο θέμα, με αποτέλεσμα οι

προπαρασκευαστικές δραστηριότητες να στοχεύουν στην εξοικείωση με αυτό. Το στάδιο αποτελείται από δύο εισαγωγικές δραστηριότητες που περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω.

### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> (10 λεπτά)

Η πρώτη δραστηριότητα είναι ιδεοθύελλα που στοχεύει στο να ελέγξει την προηγούμενη γνώση των μαθητών/τριών. Ο/η δάσκαλος/α γράφει στον πίνακα μέσα σε ένα σύννεφο τη φράση «Ολυμπιακοί Αγώνες» και ρωτάει τους μαθητές/τριες αν γνωρίζουν αρχικά τι σημαίνει αυτό που έγραψε. Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες αναμένεται να γνωρίζουν την αθλητική αυτή διοργάνωση και να είναι σε θέση να εξηγήσουν προφορικά τι είναι. Την αρχική αυτή ερώτηση θα διαδεχθεί μία συζήτηση στην οποία οι μαθητές/τριες θα λένε λέξεις ή φράσεις που γνωρίζουν σχετικά με το θέμα αυτό, τις οποίες ο/η εκπαιδευτικός θα καταγράφει στον πίνακα γύρω από το σύννεφακι. Με αυτό τον τρόπο θα γνωρίσουν βασικό λεξιλόγιο που αφορά στο θέμα μελέτης και θα ενεργοποιήσουν προηγούμενη γνώση. Πιθανές απαντήσεις που αναμένεται να δοθούν είναι αθλήματα, ονόματα αθλητών, πόλεις στις οποίες διεξήχθησαν αγώνες, το έπαθλο, στοιχεία που αφορούν σε ιστορικά γεγονότα ή στη διοργάνωση που είχε αναλάβει η Ελλάδα το 2004.

### Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> (15 λεπτά)

Πολλοί/ες μαθητές/τριες είναι πολύ πιθανό να μην γνωρίζουν αρκετά πράγματα για τους Ολυμπιακούς Αγώνες ή ακόμα και να τους είναι παντελώς άγνωστοι. Για τον λόγο αυτό μετά τη σύντομη συζήτηση που θα γίνει στο πλαίσιο της ιδεοθύελλας θα ακολουθήσει η προβολή ενός ολιγόλεπτου βίντεο στο οποίο δίνονται πληροφορίες σχετικά με το θέμα. Οι πληροφορίες αυτές δίνονται με ελκυστικό τρόπο και στόχος είναι τα παιδιά να έρθουν σε επαφή και με πολυτροπικό κείμενο και να προσπαθήσουν να απομονώσουν χρήσιμες πληροφορίες ώστε να απαντήσουν σε ερωτήματα που θα θέσει ο/η δάσκαλος/α. Σε αυτό το στάδιο εκτός του ότι εμπλουτίζεται το λεξιλόγιό τους και εξοικειώνονται ακόμη περισσότερο με το θέμα, αναπτύσσεται η κατανόηση και η παραγωγή προφορικού λόγου, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας. Το βίντεο που θα προβληθεί ονομάζεται «Ολυμπιακοί Αγώνες για παιδιά! Μαθαίνουμε κι αλλιώς» (<https://www.youtube.com/watch?v=XSYIDJsRvgs&t=148s>) και τα ερωτήματα που θα τεθούν και θα σχολιαστούν προφορικά είναι τα εξής:

- Πότε και που διοργανώθηκαν/έγιναν οι πρώτοι Ολυμπιακοί Αγώνες;
- Ποιοι συμμετείχαν και πως αγωνιζόντουσαν; Οι γυναίκες μπορούσαν να συμμετέχουν;

- Κάθε πότε γινόντουσαν;
- Οι πόλεμοι συνεχίζονταν όσο διαρκούσαν οι αγώνες;
- Τι έπαιρναν οι νικητές; Ποιο ήταν το έπαθλο;
- Ποια ήταν τα αρχαία αγωνίσματα;
- Έχουν ακυρωθεί ποτέ; Αν ναι, πότε και γιατί;
- Πόσα είδη αγώνων υπάρχουν;
- Τι συμβολίζουν οι πέντε κύκλοι που έχει η σημαία των αγώνων;
- Ποιο είναι το σύμβολο των αγώνων;
- Τι είδους αθλήματα υπάρχουν στους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες;
- Πως ανταμείβεται ο/η νικητής/τρια;

Ιδανικά, θα προβληθεί όλο το βίντεο το οποίο διαρκεί 7,50' και στη συνέχεια θα γίνουν οι ερωτήσεις, οι οποίες είναι ενδεικτικές. Ωστόσο, εάν το γλωσσικό επίπεδο της τάξης δεν το επιτρέπει και υπάρχουν αρκετές δυσκολίες, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να σταματάει το βίντεο ανά διαστήματα και να θέτει ένα ή δύο ερωτήματα ανάλογα με το τι έχει ειπωθεί μέχρι εκείνο το σημείο. Η άσκηση αυτή θα βοηθήσει πολύ στην ακουστική κατανόηση και θα προετοιμάσει τους/τις μαθητές/τριες για την επόμενη δραστηριότητα. Σε όλη τη διάρκεια της παρούσας δραστηριότητας όπου εξελίσσεται ένας διάλογος μεταξύ μαθητών/τριών και δασκάλου/ας, ο/η δεύτερος/η θα παρέχει συνεχή υποστήριξη και επεξήγηση σε δύσκολο λεξιλόγιο. Τον ρόλο αυτό μπορεί να αναλάβει και κάποιος από τους μαθητές που τυχαίνει να έχει πιο πλούσιο λεξιλόγιο. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται και η ευκαιρία σε ορισμένους/ες μαθητές/τριες που βρίσκονται σε σχετικά υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας, έχοντας τον ρόλο του βοηθού δασκάλου.

#### B. Κύκλος Δραστηριοτήτων (20 λεπτά)

Η δεύτερη φάση δραστηριοτήτων με την οποία ολοκληρώνεται η πρώτη διδακτική ώρα, έχει αφιερωθεί στην επεξεργασία ενός αφηγηματικού κειμένου (<https://www.ebooks4greeks.gr/anthrwpia-h-diakrish>) πάνω στο οποίο σε επόμενο στάδιο θα βασιστεί η διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου. Το κείμενο από το οποίο αφορμάται η διδασκαλία έχει τίτλο «Ανθρωπιά ή Διάκριση;» και πρόκειται για ένα παραμύθι σε ηλεκτρονική μορφή που έχει γράψει ο Κυριάκος Παπαγεωργίου. Στο παραμύθι αυτό, το οποίο αφορά στους Ολυμπιακούς Αγώνες στην Αρχαία Ελλάδα, γίνεται λόγος για δύο αθλητές που ξεκινούν να αγωνιστούν. Περιγράφεται το ταξίδι τους προς την Αρχαία Ολυμπία, η υποδοχή τους και η προετοιμασία τους. Ένα απρόσμενο όμως γεγονός καθιστά και τους δύο αθλητές

νικητές. Ο ένας έχει ένα ατύχημα την ώρα του αγώνα και ο δεύτερος αντί να το εκμεταλλευτεί σταματάει και τον βοηθάει, αποδεικνύοντας έτσι το μεγαλείο της ψυχής και πως η ανθρωπιά και η αξία του αθλητισμού είναι μεγαλύτερη από κάθε νίκη και διάκριση. Πρόκειται για ένα παραμύθι με σημαντικό ηθικό δίδαγμα που μεταφέρει τους/τις μαθητές/τριες στο πνεύμα εκείνης της εποχής. Το υλικό που επιλέχθηκε, είναι και πάλι αυθεντικό, απαντώντας στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης, καθώς είναι δημοσιευμένο σε διαδικτυακή παιδική βιβλιοθήκη.

#### Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> (20 λεπτά)

Στη δραστηριότητα αυτή ο/η δάσκαλος διαβάζει στην τάξη την ιστορία, η οποία προβάλλεται με προτζέκτορα. Η ανάγνωση από τον/την δάσκαλο/α βοηθάει ιδιαίτερα τους/τις μαθητές/τριες που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, καθώς ο/η ίδιος/α λειτουργεί ως πρότυπο στην προφορά και την ευχέρεια (Αϊδίνης, 2012). Το κείμενο είναι ιδιαίτερα απαιτητικό από την άποψη ότι χρησιμοποιείται δύσκολο λεξιλόγιο το οποίο δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν μαθητές της δεύτερης γλώσσας. Για τον λόγο αυτό ο/η δάσκαλος/α θα κάνει συνεχείς επεξηγήσεις όπου κρίνει απαραίτητο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ εάν υπάρχει η δυνατότητα συνίσταται ο κάθε μαθητής/τρια να διαθέτει ένα μικρό λεξικό τσέπης στην πρώτη τους γλώσσα, ώστε να αναζητεί λεξιλόγιο που δεν γνωρίζει. Εναλλακτικά, επειδή ακριβώς βρίσκονται στην αίθουσα της Πληροφορικής θα υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιούν διαδικτυακό λεξικό. Κάθε φορά δηλαδή που κάποιος/α μαθητής/τρια εντοπίζει λέξη που δεν γνωρίζει και δεν του/της επιτρέπει να κατανοήσει το νόημα της πρότασης που διαβάζεται μπορεί να κάνει αναζήτηση αυτής στο λεξικό. Επειδή όμως η αναζήτηση κάποιας λέξης την ώρα της ανάγνωσης μπορεί να τους/τις αποπροσανατολίσει και να χάσουν τη ροή της ιστορίας, θα γίνει και δεύτερη φορά ανάγνωση από τον/την δάσκαλο/α.

Αφού τελειώσει και η δεύτερη ανάγνωση οι μαθητές/τριες θα ερωτηθούν τι κατάλαβαν από την ιστορία, εάν έχουν κάποια απορία ή αν υπάρχει κάποιο δυσνόητο σημείο το οποίο θα ήθελαν να επεξηγηθεί περαιτέρω. Εφόσον λυθούν όλες οι απορίες θα ζητηθεί από κάποιον/α να περιγράψει προφορικά την ιστορία. Θα πρέπει δηλαδή να αναπτύξει την αφαιρετική και κριτική του/της ικανότητα, καθώς και τον προφορικό λόγο. Ο/η εκπαιδευτικός εάν διαπιστώσει δυσκολίες μπορεί να βοηθήσει τον/την μαθητή/τρια με ορισμένες ερωτήσεις, όπως:

- Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας και τι ήθελαν να κάνουν;
- Τι πρόβλημα εμφανίστηκε στη διάρκεια των αγώνων;
- Πως αντιμετωπίστηκε το πρόβλημα; Τι έκανε ο Κλεόβουλος;

- Ποιος ήταν τελικά ο νικητής;

Τα ερωτήματα αυτά αφορούν κομβικά σημεία της αφήγησης και απαντούν στη βασική δομή ενός αφηγηματικού κειμένου. Στόχος της δραστηριότητας δεν είναι η ανάλυση των δομικών στοιχείων της ιστορίας γι' αυτό και περιορίζεται στην απλή αναδιατύπωση. Αφού γίνει η περίληψη της ιστορίας από τον/την μαθητή/τρια με τη βοήθεια του/της δασκάλου/ας ώστε να είναι κατανοητή από το σύνολο των παιδιών, ο/η εκπαιδευτικός ρωτάει την ολομέλεια εάν αυτή η κίνηση του Κλεόβουλου ήταν σωστή ή όχι, εάν θα έπρεπε να συνεχίσει να αγωνίζεται και τι θα έκαναν αυτοί/ες στη θέση του. Τα ερωτήματα αυτά έχουν στόχο να προβληματίσουν, να οδηγήσουν στην διατύπωση του ηθικού διδάγματος και να συνδέσουν ενδεχόμενες προσωπικές εμπειρίες, ενώ ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια της διήγησης αναπόφευκτα αναμένεται ο/η μαθητής/τρια να χρησιμοποιήσει στον λόγο του/της συνοπτικούς και μη συνοπτικούς ρηματικούς τύπους, γεγονός που θα δώσει και μία εικόνα στον/στην εκπαιδευτικό για το τι ανάγκες υπάρχουν. Επιπροσθέτως, από πιθανά λάθη που θα προκύψουν μπορεί να λάβει αφορμή και να επαναδιατυπώσει την πρόταση σωστά ή στο τέλος της διήγησης να επαναλάβει την λανθασμένη εκδοχή αναφέροντας ότι υπάρχει κάποιο λάθος στο συγκεκριμένο σημείο, το οποίο θα αποτελέσει και το κυρίως θέμα διδασκαλίας. Με αυτόν τον τρόπο θα προετοιμαστούν για το τελικό στάδιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι επειδή ακριβώς η κάθε τάξη είναι διαφορετική, δεν μπορούν να προβλεφθούν πιθανά λάθη σε μία προφορική αφήγηση μαθητή/τριας, επομένως το σκέλος αυτό της δραστηριότητας, υπόκειται στην ευχέρεια του κάθε εκπαιδευτικού.

Γ. Μετά – δραστηριότητα / εστίαση στον τύπο (75 λεπτά)

Στο τρίτο στάδιο στο οποίο θα επέλθουν μετά την ανάγνωση του κειμένου στην δεύτερη διδακτική ώρα, γίνεται η εστίαση στη γλωσσική δομή που πρέπει να διδαχθεί. Μέσω τεσσάρων δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η γλωσσική ανάλυση. Οι μαθητές/τριες θα κληθούν να κάνουν ορισμένες παρατηρήσεις έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν κατ' αρχήν την ύπαρξη δύο θεμάτων στον σχηματισμό της Υποτακτικής – χωρίς τη χρήση μεταγλώσσας - το συνοπτικό και το μη συνοπτικό και στη συνέχεια να κατανοήσουν σε ποιο γλωσσικό περιβάλλον χρησιμοποιείται το καθένα. Τέλος, θα γίνει η εξάσκηση στη νέα γνώση και θα ολοκληρωθεί η διδασκαλία με την αξιολόγηση.

Δραστηριότητα 1<sup>η</sup> (15 λεπτά)

Με αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά θα εισαχθούν στο βασικό αντικείμενο διδασκαλίας που είναι το γραμματικό φαινόμενο της ρηματικής όψης. Υιοθετεί τη μέθοδο της εστίασης στον



τύπο και στόχο έχει μέσω της έκθεσης των μαθητών/τριών σε μία προβληματική κατάσταση και της παρατήρησης να τους οδηγήσει σταδιακά στην πλαισίωση της νέας γνώσης και τη διατύπωση ενός συμπεράσματος. Σκοπίμως δεν επιλέγεται στο στάδιο αυτό η μετωπική διδασκαλία για την προσέγγιση του γραμματικού φαινομένου, καθώς έχει αποδειχθεί ότι η έκθεση των μαθητών/τριών σε προβληματικές καταστάσεις από τις οποίες θα πρέπει να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα μέσω της διατύπωσης υποθέσεων, τους εμπλέκει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και έχει μεγαλύτερα παιδαγωγικά και γνωστικά οφέλη. Η άποψη αυτή εκφράζει τις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία οποιαδήποτε γνώση αφομοιώνεται καλύτερα όταν είναι αποτέλεσμα προσωπικής διερεύνησης και ανακάλυψης (Κόμης, 2004). Η παρούσα δραστηριότητα στοχεύει στο να παρατηρήσουν τους τύπους με τα να συμπληρώματα, δηλαδή την Συνοπτική Υποτακτική, σε ένα απόσπασμα του κειμένου, το οποίο θα πρέπει να αναδιατυπώσουν χρησιμοποιώντας την Μη Συνοπτική Υποτακτική. Ουσιαστικά, θα εστιάσουν την προσοχή τους σε τέσσερα ρήματα (να πάνε, να αγωνιστούν, να γυρίσουν, να ξεκουραστούν) τα οποία θα είναι ήδη υπογραμμισμένα και θα τα μετασχηματίσουν από τον συνοπτικό τύπο που βρίσκονται ήδη στον μη συνοπτικό, χωρίς να χρησιμοποιούνται γραμματικοί όροι και μεταγλώσσα, πέρα από την ονομασία των δύο χρόνων που ήδη γνωρίζουν και έχουν διδαχθεί (εικόνα 1).

Η ώρα των Ολυμπιακών Αγώνων  
πλησιάζει.

Οι «σπονδοφόροι» άντρες στεφανωμένοι  
με κλαδί ελιάς και κρατώντας το ραβδί  
του κήρυκα

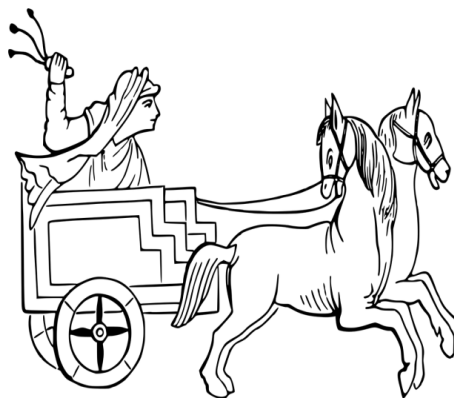
πηγαίνουν από πόλη σε πόλη

και ενημερώνουν για την διεξαγωγή των  
Ολυμπιακών Αγώνων.

Επίσης ενημερώνουν ότι πρέπει να  
σταματήσουν οι εχθροπραξίες για τρεις  
μήνες.

Να μπορέσουν οι αθλητές να πάνε να  
αγωνιστούν και να γυρίσουν με ασφάλεια  
και να ξεκουραστούν.

Κάποιοι αθλητές έρχονται από την ξηρά  
πάνω σε άρμα γιατί είναι από μακριά.



Εικόνα 1: Κείμενο «Ανθρωπιά ή Διάκριση;»/ ρήματα σε Συνοπτική Υποτακτική

Αναλυτικότερα, κάθε ομάδα θα έχει μπροστά της εκτυπωμένο το κείμενο και ένα φύλλο εργασίας (εικόνα 2). Το κείμενο μπορεί επίσης να είναι και σε ηλεκτρονική μορφή αφού

πρώτα μεριμνήσει ο δάσκαλος να υπάρχει σε κάθε υπολογιστή, επισημειωμένο, όπως ακριβώς πρέπει να δουλευτεί, κάτι το οποίο προϋποθέτει ότι θα έχει πραγματοποιήσει λήψη του κειμένου από τον ιστότοπο και θα το έχει επεξεργαστεί. Στο φύλλο εργασίας θα υπάρχουν σαφείς οδηγίες για το τι θα πρέπει να κάνουν οι μαθητές/τριες με τη σειρά αλλά ο/η εκπαιδευτικός θα παρέχει και προφορικές οδηγίες και επεξηγήσεις εάν είναι απαραίτητο. Αρχικά, θα βρουν τη συγκεκριμένη σελίδα όπου είναι υπογραμμισμένα τα τέσσερα ρήματα, τα οποία αναφέρονται στο τι πρέπει να κάνουν οι αθλητές στην Αρχαία Ελλάδα. Έπειτα, θα απαντήσουν στην ερώτηση ένα του φύλλου εργασίας, «*Τι έπρεπε να κάνουν οι αθλητές στους Ολυμπιακούς Αγώνες στην Αρχαία Ελλάδα;*» συμπληρώνοντας τα τέσσερα κενά με τα ρήματα ακριβώς όπως είναι καταγεγραμμένα στο κείμενο. Στη συνέχεια, δίνεται ένας πίνακας στον οποίο θα πρέπει να καταγράψουν τα ρήματα όπως είναι στην ιστορία και μετά να βρουν την αρχική τους μορφή σχηματίζοντας τον Ενεστώτα και τον Αόριστο στο α' ενικό πρόσωπο. Το πρώτο ρήμα «*να πάνε*» είναι ήδη συμπληρωμένο ως παράδειγμα, επειδή είναι ανώμαλο και πολύ πιθανό να προκαλέσει δυσκολίες. Στο σημείο αυτό συνιστάται να χρησιμοποιηθεί και η Σχολική Γραμματική εάν οι μαθητές/τριες το επιθυμούν και τους/τις διευκολύνει στον σχηματισμό των τύπων. Στη συνέχεια, προτού προχωρήσουν στην μετατροπή της μη συνοπτικής Υποτακτικής απαντώντας στο δεύτερο ερώτημα, «*Τι πρέπει να κάνουν οι αθλητές στους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες;*», καλούνται να παρατηρήσουν τους τύπους της Συνοπτικής Υποτακτικής και του Αορίστου και να απαντήσουν σε σχετικό ερώτημα. Αυτό που αναμένεται να παρατηρήσουν είναι ότι η Συνοπτική Υποτακτική και ο Αόριστος χρησιμοποιούν το ίδιο θέμα. Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με την ανάλυση ενός ρήματος σε θέμα και κατάληξη αλλά ακόμη και αν δεν είναι, αναμένεται να δώσουν μια πιο απλουστευμένη απάντηση, όπως ότι οι δύο λέξεις/τύποι μοιάζουν. Τέλος, θα ολοκληρώσουν το φύλλο εργασίας με τη μετατροπή της Συνοπτικής σε Μη Συνοπτική Υποτακτική χρησιμοποιώντας το συνοπτικό/ενεστωτικό θέμα από τον πίνακα. Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα κομβικό, καθώς οι ομάδες θα πρέπει μόνες τους να καταλάβουν ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί το μη συνοπτικό θέμα και σε αυτό ακριβώς συμβάλλει η επιλογή παρελθοντικού χρόνου στο πρώτο ερώτημα «*έπρεπε*» και παροντικού στο δεύτερο «*πρέπει*», ώστε να τους προϋδεάσει και να τους βοηθήσει να κάνουν τη σύνδεση μεταξύ συνοπτικού και αορίστου (παρελθόν), μη συνοπτικού και ενεστώτα (παρόν). Στο τέλος αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές/τριες αναμένεται να έχουν κατανοήσει ότι μπορούν να σχηματιστούν τύποι χρησιμοποιώντας το μόριο να είτε με το συνοπτικό είναι με το μη συνοπτικό θέμα, δηλαδή η Συνοπτική και η Μη Συνοπτική Υποτακτική.

Αξίζει να σημειωθεί ότι από γλωσσολογική άποψη η σύνδεση αυτή, όπως έχει περιγραφεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο δεν είναι άρτια αλλά ούτε και λανθασμένη. Στο συγκεκριμένο ωστόσο στάδιο εξυπηρετεί, καθώς θα διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες που γνωρίζουν τους δύο χρόνους να σχηματίσουν σωστά συνοπτικούς και μη συνοπτικούς τύπους χωρίς να χρειαστεί ακόμη να χρησιμοποιηθούν αυτοί οι όροι.

Στο τέλος, η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τις απαντήσεις της και θα γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Ο τρόπος διόρθωσης θα είναι ο ίδιος με τις προηγούμενες δραστηριότητες όπου οι μαθητές/τριες έχουν ενεργό ρόλο. Θα έχουν τη δυνατότητα να κάνουν σχόλια και παρατηρήσεις, ενώ ο/η δάσκαλος/α θα παρέχει ανατροφοδότηση. Σε περίπτωση που υπάρξουν λάθη, ο/η εκπαιδευτικός θα τα εκμεταλλευτεί και μέσω αυτών θα διδάξει τη σωστή μορφή αφού πρώτα προβληματίσει τους/τις μαθητές/τριές του σχετικά με το ποιος και γιατί είναι ο σωστός τύπος. Με το πέρας αυτής της δραστηριότητας αυτό που θα πρέπει οι μαθητές/τριες να έχουν αποκομίσει είναι η συνειδητοποίηση ότι η Υποτακτική μπορεί να σχηματιστεί και με συνοπτικό και με μη συνοπτικό τύπο, χωρίς όμως να χρησιμοποιηθεί μεταγλώσσα ή ο όρος Υποτακτική.

#ΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

> Διάβασε το απόσπασμα από το κείμενο που είναι μπροστά σου  
 > Παρατήρησε τις λέξεις που είναι κυκλωμένες  
 > Συμπλήρωσε τα παρακάτω κενά απαντώντας στην κάθε ερώτηση

**1. Τι έπρεπε να κάνουν οι αθλητές στους Ολυμπιακούς Αγώνες στην Αρχαία Ελλάδα;**

Οι αθλητές στην Αρχαία Ελλάδα έπρεπε .....  
 ..... με ασφάλεια και .....

> Γράψε στην πρώτη στήλη του πίνακα τα ρήματα που είναι κυκλωμένα και στην συνέχεια βρες ποιο είναι το ρήμα στον Ενεστώτα και στον Αόριστο στο α' ενικό πρόσωπο:

|                 | ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ | ΑΟΡΙΣΤΟΣ |
|-----------------|-----------|----------|
| να πάνε         | πηγαίνω   | πήγα     |
| να αγωνιστούν   |           |          |
| να γυρίσουν     |           |          |
| να ξεκουραστούν |           |          |

• Τι παρατηρείς σε σχέση με τα ρήματα της πρώτης στήλης και της τρίτης:  
 .....

**2. Τι πρέπει να κάνουν οι αθλητές στους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες;**

(ο πίνακας θα σε βοηθήσει να σχηματίσεις τον σωστό τύπο)

Οι αθλητές στους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες πρέπει  
 ..... ΚΑΙ .....

Εικόνα 2: Φύλλο Εργασίας 1

### Δραστηριότητα 2<sup>η</sup> (30 λεπτά)

Την προηγούμενη δραστηριότητα θα ακολουθήσει ένα πολύ εύλογο ερώτημα από την πλευρά των μαθητών/τριών και αυτό αφορά το για ποιον λόγο στο πρώτο ερώτημα του φύλλου εργασίας χρησιμοποιήθηκε το θέμα από τον Αόριστο, ενώ στο δεύτερο, το θέμα του Ενεστώτα. Ποια είναι δηλαδή η διαφορά μεταξύ των δύο και πότε επιλέγεται το καθένα. Η απορία αυτή θα πρέπει να είναι απόρροια της προηγούμενης δραστηριότητας και ιδανικά να διατυπωθεί από του/τις ίδιους/ες, ωστόσο εάν αυτό δεν συμβεί το ερώτημα θα θέσει και θα απευθύνει ο/η δάσκαλος/α. Η απάντηση θα έρθει και πάλι μέσω ενεργούς διερεύνησης, στο πλαίσιο της παρακάτω δραστηριότητας.

Την απάντηση σε αυτό λοιπόν, το ερώτημα που είναι και ο βασικός στόχος του παρόντος διδακτικού σεναρίου θα δώσει η τρίτη αυτή δραστηριότητα. Εφόσον τεθεί το ερώτημα προφορικά, θα δοθεί ένα ακόμη φύλλο εργασίας (**εικόνα 3**) στους/στις μαθητές/τριες με έναν πίνακα πέντε στηλών στον οποίο θα καταγράφονται τέσσερα ρήματα (να αγωνιστώ, να κερδίσει, να ξεκινήσουν, να αντέχουν) σε Υποτακτική που χρησιμοποιούνται στο κείμενο, καθώς και η σελίδα στην οποία βρίσκονται, ώστε οι μαθητές/τριες να μπορούν να τα εντοπίσουν πιο εύκολα. Ο πίνακας θα περιλαμβάνει μία στήλη με τα ρήματα, μία με τον τίτλο θέμα Ενεστώτα, μία με το θέμα Αορίστου, μία με τη φράση «μία φορά» και μία με τη φράση «συνέχεια/πολλές φορές». Η κάθε ομάδα θα πρέπει δίπλα από κάθε ρήμα να τσεκάρει την αντίστοιχη στήλη εάν το θέμα προέρχεται από τον Ενεστώτα ή τον Αόριστο, εάν δηλαδή είναι συνοπτικό ή μη συνοπτικό και εάν η ενέργεια που δηλώνει το ρήμα έχει διάρκεια ή όχι. Θα πρέπει δηλαδή, να σκεφτούν και από τα συμφραζόμενα να καταλήξουν και να τσεκάρουν στη στήλη «συνέχεια» ή «μία φορά».

## ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

- Βρες τα ρήματα μέσα στο κείμενο
- Διάβασε όλη την πρόταση
- Σημείωσε με ένα ✓ στη σωστή στήλη για κάθε ρήμα εάν το θέμα του είναι ίδιο με τον Ενεστώτα ή τον Αόριστο και εάν δηλώνει κάτι που ο αθλητής μπορούσε να κάνει συνέχεια ή για μία φορά.

|                      | ΘΕΜΑ<br>ΕΝΕΣΤΩΤΑ | ΘΕΜΑ ΑΟΡΙΣΤΟΥ | ΣΥΝΕΧΕΙΑ/ΠΟΛΛΕΣ<br>ΦΟΡΕΣ | ΜΙΑ ΦΟΡΑ |
|----------------------|------------------|---------------|--------------------------|----------|
| να αγωνιστώ (σ.8)    |                  |               |                          |          |
| να κερδίσει (σ.10)   |                  |               |                          |          |
| να ξεκινήσουν (σ.14) |                  |               |                          |          |
| να αντέχουν (σ.14)   |                  |               |                          |          |

### Συμπέρασμα

Πότε χρησιμοποιούμε το θέμα του Ενεστώτα και πότε του Αορίστου;

.....

Εικόνα 3: Φύλλο Εργασίας 2

Η δραστηριότητα αυτή προϋποθέτει ότι οι μαθητές μπορούν να σχηματίσουν τον Ενεστώτα και τον Αόριστο των ρημάτων αυτών στο μυαλό τους, γι' αυτό και θα επιλεχθούν τα πιο εύκολα ρήματα της α' και β' συζυγίας. Τα περισσότερα που χρησιμοποιούνται στο κείμενο υιοθετούν το συνοπτικό θέμα και μόνο ένα από αυτά εξυπηρετεί το σκοπό της δραστηριότητας, γι' αυτό και το ρήμα με το μη συνοπτικό θέμα είναι ένα. Στο τέλος, όταν θα έχει συμπληρωθεί όλος ο πίνακας αυτό που θα πρέπει να διαπιστωθεί είναι ότι τα ρήματα που χρησιμοποιούν το συνοπτικό θέμα δηλώνουν κάτι που έγινε μία φορά ενώ το μη συνοπτικό κάτι που γινόταν συνέχεια και είχε διάρκεια. Τη διαπίστωση αυτή θα πρέπει να κάνει η κάθε ομάδα ξεχωριστά, να την καταγράψει στο συμπέρασμα και στο τέλος να ανακοινωθεί και να σχολιαστεί από την ολομέλεια. Εάν κάποια ομάδα δεν καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα ή κάνει κάποια λανθασμένη παρατήρηση, και πάλι οι υπόλοιπες ομάδες με τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού θα οδηγήσουν την ομάδα στη σωστή κατεύθυνση, ώστε και οι τέσσερις να έχουν ένα κοινό πόρισμα. Το πόρισμα αυτό θα αναδιατυπωθεί και επεξηγηθεί στο τελικό στάδιο από τον/την δάσκαλο/α μέσω ενός power point, στο οποίο θα γίνει για πρώτη φορά η εισαγωγή στους όρους αυτούς (εικόνα 5). Στην παρουσίαση, θα μιλήσει για τη χρήση του συνοπτικού και μη συνοπτικού θέματος στους χρόνους και για την έννοια της διάρκειας μέσα στη χρονική

βαθμίδα έτσι ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν τη διαφορά που έγκειται στην γραμματική όψη. Δεν θα γίνει λόγος για Υποτακτική παρόλο που θα χρησιμοποιηθεί σε ένα βαθμό μεταγλώσσα, χωρίς όμως να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και θα υπάρξει μία σύνδεση μεταξύ Ενεστώτα και μη συνοπτικού θέματος, Αορίστου και συνοπτικού, αποκλειστικά και μόνο για να βοηθηθούν ως προς τον σχηματισμό του τύπου, ενώ θα αναλυθούν ορισμένα παραδείγματα ως προς τη χρήση της όψης σε πραγματολογικό επίπεδο. Θα δοθούν προτάσεις που χρησιμοποιείται το ίδιο ρήμα, ώστε εκτός των άλλων να καταστεί σαφές ότι ένα ρήμα μπορεί να πάρει και τις δύο μορφές, σε διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία θα γίνεται χρήση προσδιορισμών. Επιπλέον, κάθε παράδειγμα θα συνδέεται με μία εικόνα (εικόνα 4) ώστε να επιτευχθεί η Οπτικοποίηση του φαινομένου.



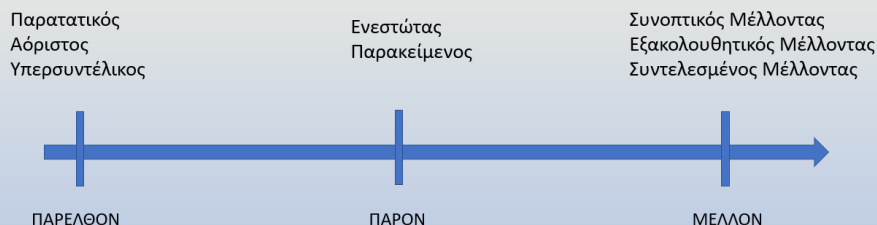
Εικόνα 4: Οπτικοποίηση της όψης (Αμπάτη, Αντωνίου, Γαλαζούλα, Θωμαδάκη, Κατσιμαλή, Μιχαλακοπούλου & Πουλοπούλου, 2001: 6)

Αξίζει να σημειωθεί ότι στις διαφάνειες της παρουσίασης όπως και στο φύλλο εργασίας που ακολουθεί έχουν χρησιμοποιηθεί συγκεκριμένα χρώματα που συμβολίζουν το συνοπτικό και το μη συνοπτικό, όπως επίσης έχουν επισημειωθεί τα αντίστοιχα θέματα ώστε να μπορέσει ο μαθητής/τρια να εστιάσει την προσοχή του/της στο τύπο και να οπτικοποιήσει το φαινόμενο με τη βοήθεια των χρωμάτων αλλά και των εικόνων, μία στρατηγική που βοηθάει ιδιαίτερα στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 2005).

Παρακάτω παρουσιάζονται σε μορφή εικόνων οι διαφάνειες από την παρουσίαση της θεωρίας:



## Χρονικές βαθμίδες & Χρόνοι



Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στις δύο προτάσεις;

Ο αθλητής έτρεχε στο στάδιο. ➡ Συνέχεια (Παρατατικός)

Ο αθλητής έτρεξε στο στάδιο. ➡ Μία φορά (Αόριστος)

Ο αθλητής θέλει να τρέχει στο στάδιο. ➡ Συνέχεια

Ο αθλητής θέλει να τρέξει στο στάδιο. ➡ Μία φορά

## Συνοπτική/Μη Συνοπτική όψη

- Μη Συνοπτική όψη/Μη Συνοπτικό θέμα



Εγώ θέλω να παίζω. (Συνέχεια)

- Συνοπτική όψη/Συνοπτικό θέμα



Εγώ θέλω να παίξω. (Μία φορά)

Συχνά όταν θέλουμε να πούμε ότι επιθυμούμε να κάνουμε κάτι βάζουμε μπροστά από το ρήμα ένα «να». Το ρήμα που ακολουθεί σχηματίζεται με δύο διαφορετικά θέματα. Το ένα ονομάζεται **συνοπτικό** και δηλώνει μικρή διάρκεια, ενώ το δεύτερο **μη συνοπτικό** και δηλώνει μεγάλη διάρκεια. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται **ρηματική όψη ή ποιόν ενεργείας**.



## Συνοπτική/Μη συνοπτική όψη

- Μη συνοπτική όψη/μη συνοπτικό θέμα

Εγώ θέλω να **παίζω** κάθε απόγευμα.

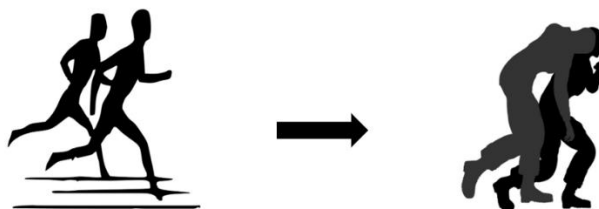


Εγώ θέλω να **παίζω** όλο το απόγευμα.



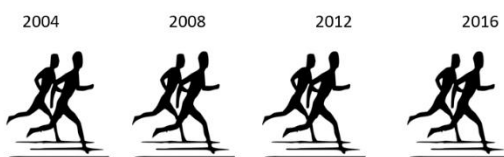
- Συνοπτική όψη/συνοπτικό θέμα

Εγώ θέλω να **παίξω** το απόγευμα.



Οι αθλητές ξεκίνησαν να **τρέχουν** μέχρι που ο ένας έπεσε σε πέτρα και έπρεπε να **σταματήσουν**.

Οι αθλητές θέλουν να **παίρνουν** μέρος σε όλους τους αγώνες.



Οι αθλητές θέλουν να **πάρουν** μέρος στους φετινούς αγώνες.





## Συνοπτική/Μη Συνοπτική όψη

### ΧΡΟΝΟΙ ΜΕ ΜΗ ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ ΘΕΜΑ

- **Ενεστώτας**  
παίζω
- **Παρατατικός**  
έπαιζα
- **Εξακολουθητικός Μέλλοντας**  
θα παίζω

### ΧΡΟΝΟΙ ΜΕ ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ ΘΕΜΑ

- **Αόριστος**  
έπαιξα
- **Συνοπτικός Μέλλοντας**  
θα παίζω
- **Συντελεσμένοι Χρόνοι**  
έχω παίξει  
είχα παίξει  
θα έχω παίξει

## Συνοπτική/Μη Συνοπτική όψη

| ΠΟΙΟΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ                        | ΧΡΟΝΙΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ | Παρελθόν                     | Παρόν                     | Μέλλον                                  |
|--|-----------------|------------------------------|---------------------------|---|
| Εξακολουθητικό –<br>Επαρξιαλαμβανόμενο |                 | έ-γραφα<br>παρατατικός       | γράφω<br>ενεστώτας        | θα γράφω<br>εξακολουθητικός μέλλοντας   |
| Συνοπτικό –<br>Στιγμιαίο               |                 | έ-γραψα<br>αόριστος          | γράφω<br>;                | θα γράψω<br>συνοπτικός μέλλοντας        |
| Συντελεσμένο                           |                 | είχα γράψω<br>υπερσυντέλικος | έχω γράψω<br>παρακείμενος | θα έχω γράψω<br>συντελεσμένος μέλλοντας |

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Όταν χρειάζεται να βάζουμε το «να» πίσω από ένα ρήμα, το ρήμα αυτό θα πρέπει να πάρει είτε συνοπτικό θέμα (μία φορά) όπως σχηματίζεται ο Αόριστος είτε μη συνοπτικό (συνέχεια) όπως σχηματίζεται ο Ενεστώτας.

Θέμα Ενεστώτα → Μη συνοπτικό (Συνέχεια)

Θέμα Αορίστου → Συνοπτικό (Μία φορά)

Εικόνα 5: Παρουσίαση θεωρίας

### Δραστηριότητα 3<sup>η</sup> (15 λεπτά)

Αφού ολοκληρωθεί και η παρουσίαση της θεωρίας και η ανάλυση των προτάσεων, οι μαθητές/τριες αναμένεται να έχουν κατανοήσει αρχικά ότι οι γραμματικοί χρόνοι και κατ' επέκταση οι εγκλίσεις στην ελληνική σχηματίζονται είτε με ένα συνοπτικό είτε με ένα μη συνοπτικό θέμα που το κάθε ένα χρησιμοποιείται σε διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον. Το μη συνοπτικό εκφράζει μία κατάσταση που συμβαίνει πολλές φορές/συχνά ή έχει μία συνέχεια/διάρκεια ενώ το δε συνοπτικό μία κατάσταση που συμβαίνει μία φορά. Προκειμένου αυτή η νέα γνώση να εμπεδωθεί και να ξεπεραστούν υποκείμενες δυσκολίες που έχει αποδειχθεί ότι υπάρχουν στην κατάκτηση του φαινομένου, ο/η εκπαιδευτικός θα προχωρήσει σε μία δραστηριότητα εξάσκησης, μέσω της οποίας θα γίνεται και ρητή διδασκαλία. Συνίσταται η δραστηριότητα αυτή με την οποία ξεκινάει η τρίτη διδακτική ώρα, να είναι σε συνέχεια της προηγούμενης, ώστε η εξάσκηση να επέλθει αμέσως μετά τη διδασκαλία.

Αναλυτικότερα, δίνεται ένα φύλλο εργασίας (**εικόνα 6**) σε κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Σε κάθε μία θα πρέπει να επιλέξουν τον σωστό συνοπτικό ή μη συνοπτικό τύπο για να συμπληρωθεί το κενό στην πρόταση. Ύστερα από κάθε πρόταση ο/η δάσκαλος/α ζητάει από κάποιον/α μαθητή/τρια να δώσει τη σωστή απάντηση και ταυτόχρονα να τη δικαιολογήσει. Η άσκηση αυτή προκειμένου να καταστεί πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά θα γίνει με τη μορφή διαγωνισμού. Συγκεκριμένα, μετά από κάθε απάντηση που ακούγεται θα ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να ψηφίσουν ποιοι/ποιες συμφωνούν με την απάντηση που έδωσε ο/η συμμαθητής/τρια τους και θα γράφει στον πίνακα πόσοι/ες επέλεξαν την απάντηση (α) και πόσοι/ες τη (β). Εάν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις τότε θα πρέπει να αναπτυχθεί ένας εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ των παιδιών που έχουν διαφορετική άποψη. Ο καθένας δηλαδή θα πρέπει να τεκμηριώσει την απάντησή του χρησιμοποιώντας επιχειρήματα. Πρόκειται δηλαδή για μια μορφή «debate» μέσω της οποίας θα επιτευχθεί η διαπραγμάτευση του νοήματος. Για κάθε πρόταση θα πρέπει να σχολιάζεται αν πρέπει να χρησιμοποιηθεί συνοπτικό ή μη συνοπτικό θέμα και ποια είναι εκείνα τα στοιχεία της πρότασης που δείχνουν ότι είναι ορθότερο το ένα ή το άλλο. Μπορεί να είναι κάποιος προσδιορισμός ή κάποιο άλλο ρήμα μέσα στην πρόταση που φανερώνει ότι κάτι συμβαίνει με μεγαλύτερη συχνότητα ή έχει μεγαλύτερη διάρκεια. Ο ρόλος του δασκάλου θα είναι καθοδηγητικός, θα παρακολουθεί τον διάλογο που εξελίσσεται και θα παρεμβαίνει όπου θεωρεί ότι χρειάζεται η βοήθειά του/της, θέτοντας ερωτήματα όπως «η ενέργεια αυτή έχει διάρκεια;» «συμβαίνει συχνά ή μόνο μία στιγμή;», «αυτό συνέβη μία φορά ή πολλές;», υπενθυμίζοντας και τις λέξεις κλειδιά «συνέχεια», «πολλές φορές», «μία φορά». Με την ολοκλήρωση των διαπραγματεύσεων θα


έρχεται να επιβεβαιώσει τη σωστή απάντηση, σχολιάζοντας εκ νέου για ποιόν λόγο χρησιμοποιείται η κάθε όψη και τι είναι αυτό μέσα στην πρόταση που φανερώνει ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί η μία ή η άλλη. Ταυτόχρονα θα προβάλλει στον προτζέκτορα την σωστή απάντηση από κάθε πρόταση ξεχωριστά, κάθε μία από τις οποίες θα εμφανίζεται στο τέλος της διαπραγμάτευσης, ενώ δίπλα τους θα εμφανίζεται και το αντίστοιχο σύμβολο-εικόνα που θα έχει χρησιμοποιηθεί και στην παρουσίαση της θεωρίας σε προηγούμενη δραστηριότητα (εικόνα 7). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλες τις προτάσεις χρησιμοποιείται απλό και καθημερινό λεξιλόγιο απαντώντας στις καθημερινές τους γλωσσικές ανάγκες. Η επιλογή αυτή στοχεύει στο να μπορέσουν αρχικά να εξοικειωθούν με το φαινόμενο σε απλοϊκό λόγο που δεν δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση και να δημιουργηθεί μία σύνδεση με τις εμπειρίες και τις βασικές γλωσσικές τους ανάγκες.

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Όνομα: .....

> **Κύκλωσε τη σωστή απάντηση**

1. Βιάζομαι ..... στο σπίτι μου.  
α. να πάω      β. να πηγαίνω
2. Σήμερα θέλω ..... το τζιν παντελόνι μου.  
α. να φοράω      β. να φορέσω
3. Το τηλέφωνο δεν σταματούσε .....  
α. να χτυπήσει      β. να χτυπάει
4. Θέλω ..... νερό τώρα.  
α. να πίνω      β. να πιώ
5. Πρέπει ..... νερό συχνά.  
α. να πίνω      β. να πιώ
6. Μου αρέσει ..... τους συμμαθητές μου.  
α. να βοηθάω      β. να βοηθήσω
7. Χθες πήγα ..... ένα τετράδιο.  
α. να αγοράζω      β. να αγοράσω
8. Ο αδερφός μου συνηθίζει ..... πολλές ώρες στο τηλέφωνο.  
α. να μιλάει      β. να μιλήσει
9. Η Ελένη άργησε ..... στο σχολείο σήμερα.  
α. να πηγαίνει      β. να πάει
10. Η Μαρία ανυπομονεί ..... την Ελένη αυτή την Κυριακή.  
α. να βλέπει      β. να δει



Θυμήσου!

Εύνοητικό θέμα/θέμα  
Αορίστος

ΜΙΑ ΦΟΡΑ

Μη συνοπτικό θέμα/θέμα  
Ενεστώτα

ΣΥΝΕΧΕΙΑ/ ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ

Εικόνα 6: Φύλλο εργασίας 3

### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

- Βιάζομαι **να πάω** στο σπίτι μου.



- Σήμερα θέλω **να φορέσω** το τζιν παντελόνι μου.



- Το τηλέφωνο δεν σταματούσε **να χτυπάει**.



- Θέλω **να πιώ** νερό τώρα.



- Πρέπει **να πίνω** νερό συχνά.



### ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

- Μου αρέσει **να βοηθάω** τους συμμαθητές μου.



- Χθες πήγα **να αγοράσω** ένα τετράδιο.



- Ο αδερφός μου συνηθίζει **να μιλάει** πολλές ώρες στο τηλέφωνο.



- Η Ελένη άργησε **να πάει** στο σχολείο σήμερα.



- Η Μαρία ανυπομονεί **να δει** την Ελένη αυτή την Κυριακή.



Εικόνα 7: Απαντήσεις στο φύλλο εργασίας 2 με τη μορφή power point

#### Δραστηριότητα 4<sup>η</sup> (15 λεπτά)

Σε αυτή τη δραστηριότητα με την οποία ξεκινάει η τρίτη διδακτική ώρα, θα αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες, εργαλεία που προσφέρει το διαδίκτυο και συγκεκριμένα η ιστοσελίδα «Quizizz». Πρόκειται για διαδικτυακή εφαρμογή, ελεύθερης χρήσης, που προσφέρεται για τη δημιουργία κουίζ πολλαπλών επιλογών, ασκήσεων συμπλήρωσης κενών κ.ά. και συνιστά ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για δασκάλους/ες που θέλουν να αξιοποιήσουν σύγχρονα εργαλεία στη διδασκαλία τους και να ξεφύγουν από το έντυπο υλικό.

Η επιλογή αυτή βασίζεται στο ότι αφενός αποτελεί έναν πιο ελκυστικό τρόπο εξάσκησης και αφετέρου παρέχει ορισμένα προνόμια που δεν διαθέτει το έντυπο υλικό. Η χρήση ενός ηλεκτρονικού περιβάλλοντος θα πρέπει να έχει μία προστιθέμενη παιδαγωγική αξία, η επιλογή του δηλαδή να προσφέρει κάτι παραπάνω από αυτό που θα προσέφερε μία τυπική

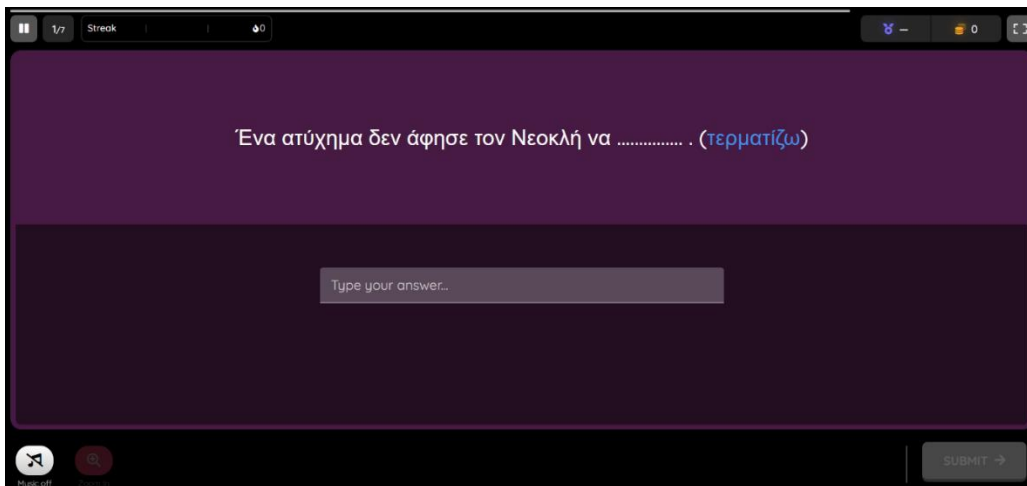
δραστηριότητα έντυπης μορφής. Η προστιθέμενη αξία αυτού του περιβάλλοντος έγκειται στο ότι παρέχει άμεση ανατροφοδότηση χωρίς την παρέμβαση δασκάλου/ας με αποτέλεσμα να αυτονομείται η μάθηση και να δίνεται πιο ενεργός ρόλος στους ίδιους τους μαθητευόμενους (Κόμης, 2004). Επιπλέον, δημιουργεί ένα ακόμη κίνητρο, τη συλλογή ηλεκτρονικών πόντων με κάθε σωστή απάντηση. Στο τέλος δηλαδή, η κάθε ομάδα, γιατί η δραστηριότητα θα γίνει σε ομαδικό επίπεδο, θα έχει συλλέξει κάποιες μονάδες. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται ένας υγιής ανταγωνισμός μεταξύ των ομάδων αλλά ενισχύεται και το κίνητρο για να εργαστούν συλλογικά όλα τα μέλη της εκάστοτε ομάδας, προκειμένου να επιτευχθεί υψηλότερος στόχος.

Οι μαθητές/τριες θα κληθούν να διεκπεραιώσουν μία άσκηση συμπλήρωσης κενών (**Εικόνα 8-12**) αποτελούμενη από οκτώ ερωτήματα που σχετίζονται με την ιστορία που διαβάστηκε. Σε κάθε πρόταση θα υπάρχει ένα κενό στο οποίο θα πρέπει να πληκτρολογήσουν τον σωστό τύπο του ρήματος. Το ρήμα θα βρίσκεται μέσα σε παρένθεση με μπλε γραμματοσειρά, ώστε να είναι πιο ευδιάκριτο, σε χρόνο Ενεστώτα και στο α' ενικό πρόσωπο. Τα ρήματα που επιλέχθηκαν χρησιμοποιούνται και από το ίδιο το κείμενο, δεν τους είναι δηλαδή άγνωστα. Ανήκουν στην α' και β' συζυγία ενεργητικής και παθητικής φωνής, ενώ επιλέχθηκε και ένα ανώμαλο ρήμα, το «βλέπω», το οποίο όμως δεν θα δημιουργήσει δυσκολίες καθώς θα το χρησιμοποιήσουν στο μη συνοπτικό του τύπο. Αυτό που θα πρέπει να κάνουν είναι να σκεφτούν και να καταγράψουν το ρήμα στην παρένθεση στο σωστό, συνοπτικό ή μη συνοπτικό τύπο αντίστοιχα. Θα πρέπει δηλαδή να κατανοήσουν το νόημα της πρότασης και να αντιληφθούν εάν πρόκειται για μία ενέργεια που έχει συνέχεια και διάρκεια ή είναι σύντομη και γίνεται για μία μόνο φορά. Προς διευκόλυνσή τους ο/η δάσκαλος/α θα έχει το ερώτημα αυτό γραμμένο στον πίνακα ώστε να τους υπενθυμίζει τι πρέπει να σκέφτονται για να βρουν τον σωστό τύπο. Η άσκηση αυτή και πάλι προϋποθέτει ότι μπορούν να εντοπίσουν και να σχηματίσουν σε ένα ρήμα το συνοπτικό και μη συνοπτικό θέμα. Η διδασκαλία δηλαδή, δεν εστιάζει τόσο στον σχηματισμό του σωστού τύπου αλλά στη χρήση του στο εκάστοτε γλωσσικό περιβάλλον.

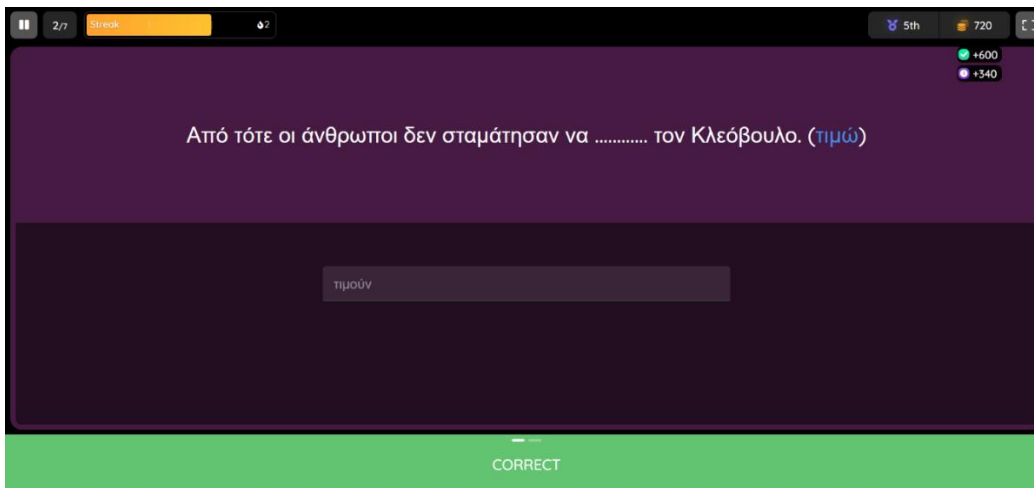
Η δραστηριότητα αυτή ολοκληρώνεται όπως και οι προηγούμενες στο Εργαστήριο Πληροφορικής, ενώ αποσκοπεί και πάλι στην κατανόηση ως προς τη χρήση της όψης μέσα σε μία πρόταση με τη διαφορά ότι σε αυτή θα πρέπει να σχηματίσουν και τον σωστό τύπο. Οι οδηγίες αυτή τη φορά δίνονται προφορικά. Οι ομάδες πληκτρολογούν στον περιηγητή το όνομα της σελίδας. Μόλις ανοίξουν την ιστοσελίδα πάνω δεξιά έχει μία ένδειξη “enter code” όπου βάζουν τον κωδικό του παιχνιδιού που τους έχει δώσει ο/η δάσκαλος/α, ο οποίος εκκινεί το παιχνίδι από το προσωπικό του λογαριασμό. Συγχρόνως και οι τέσσερις ομάδες μπορούν να κάνουν το κουίζ και στο τέλος να γίνει γνωστό το σκορ. Προκειμένου να αξιολογηθεί η

παρούσα δραστηριότητα, πέρα από την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων, σκοπός είναι να λάβουν ανατροφοδότηση και ο/η δάσκαλος/α να εντοπίσει δυσκολίες, να αποκτήσει μία εικόνα του τι αποκόμισαν οι μαθητές/τριες του/της, καθώς και τι ανάγκες υπάρχουν. Για τον λόγο αυτό, η ίδια η εφαρμογή στο τέλος δίνει τη δυνατότητα να ξαναπαντήσει τις λανθασμένες ερωτήσεις, ωστόσο η κάθε ομάδα θα πρέπει να σημειώσει σε ένα τετράδιο τα λάθη της, ώστε αυτά να συζητηθούν εκτενέστερα σε επίπεδο ολομέλειας.

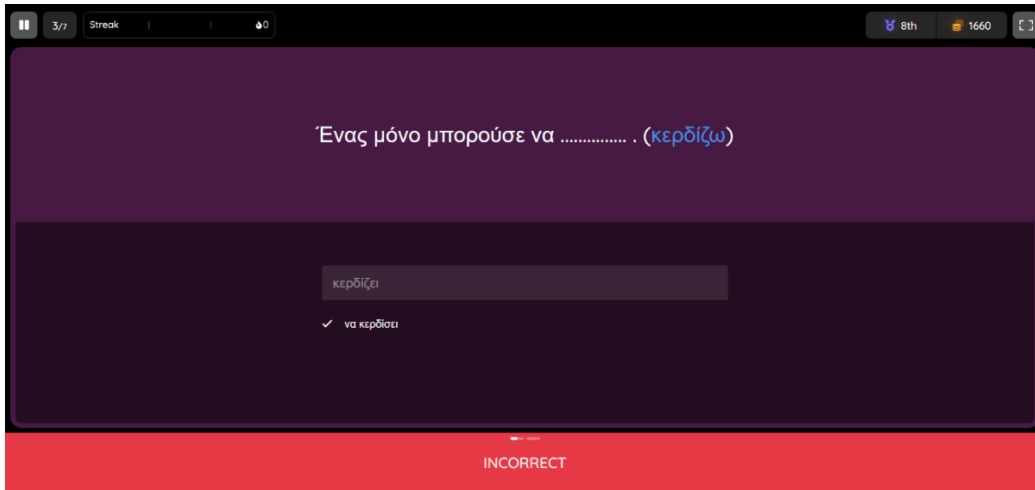
Η μορφή της δραστηριότητας είναι ως εξής:



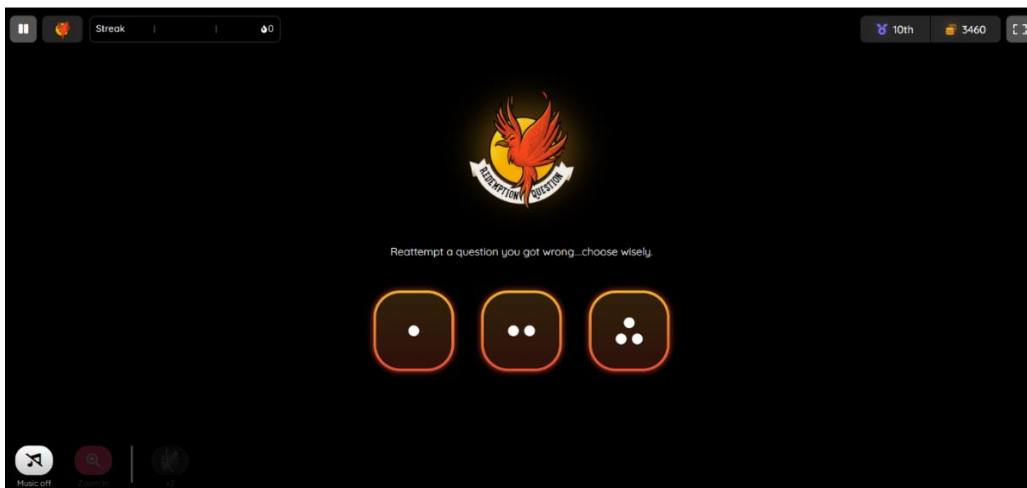
Εικόνα 8: Μορφή άσκηση συμπλήρωσης κενών



Εικόνα 9: Σωστή απάντηση



Εικόνα 10: Λανθασμένη απάντηση



Εικόνα 11: Επανάληψη λανθασμένων απαντήσεων

Το σύνολο των προτάσεων που έχουν ενσωματωθεί στη δραστηριότητα είναι οι παρακάτω:

7 questions SHOW ANSWERS PREVIEW

Question 1 60 seconds

Q. Ο Κλεόβουλος και ο Νεοκλής ήθελαν να πάνε και να ..... στους Ολυμπιακούς Αγώνες. (αγωνίζομαι)

answer

αγωνιστούν

Question 2 120 seconds

Q. Οι αθλητές άρχισαν να ..... πολύ καιρό πριν. (προετοιμάζομαι)

answer

να προετοιμάζονται

Question 3 120 seconds

Q. Ένας μόνο μπορούσε να ..... . (κερδίζω)

answer

να κερδίσει

Question 4 120 seconds

Q. Ένα ατύχημα δεν άφησε τον Νεοκλή να ..... . (τερματίζω)

answer

τερματίσει

Question 5 120 seconds

Q. Ο Κλεόβουλος σταμάτησε να τον ..... . (βοηθάω)

answer

βοηθήσει

Question 6 120 seconds

Q. Από τότε οι άνθρωποι δεν σταμάτησαν να ..... τον Κλεόβουλο. (τιμώ)

answer

τιμούν

Question 7 120 seconds

Q. Έστησαν στην πόλη του ένα άγαλμα για να το ..... οι επόμενες γενιές. (βλέπω)

answer

βλέπουν

Εικόνα 12: Δραστηριότητα συμπλήρωσης κενών



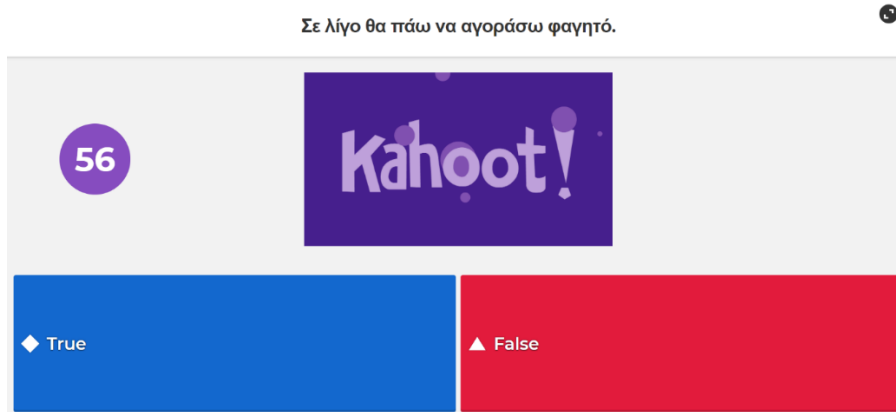
#### Δ. Αξιολόγηση (15 λεπτά)

Το τελικό στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η αξιολόγηση (εικόνα13-16), η οποία στόχο έχει τη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης των αρχικών στόχων. Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να έχει επιλεκτικό ή τιμωρητικό χαρακτήρα, αντιθέτως να στοχεύει στη βελτίωση και των μεθόδων που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός αλλά και των επιδόσεων των μαθητών/τριών (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017). Για τον λόγο αυτό, στο παρόν διδακτικό σενάριο επιλέγεται να δίνεται συνεχώς ανατροφοδότηση, ύστερα από κάθε μεμονωμένη δραστηριότητα. Ωστόσο, στο τέλος των τριών αυτών διδακτικών ωρών, θα αξιοποιηθεί μία από τις τεχνικές αξιολόγησης που προτείνονται στη σχετική βιβλιογραφία, ώστε να αξιολογηθεί η επίδοση και το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης που επιτεύχθηκε με την παρούσα διδασκαλία στο πλαίσιο το ομάδας. Η αξιολόγηση δηλαδή που θα γίνει θα έχει ομαδικό χαρακτήρα, καθώς όλες σχεδόν οι δραστηριότητες έγιναν ομαδικά και ένας από τους βασικούς στόχους του σεναρίου ήταν η ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος. Από τη στιγμή λοιπόν, που οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν προκειμένου να επιτύχουν ένα γνωστικό αποτέλεσμα, η επιτυχία αυτή θα «μετρηθεί» σε επίπεδο ομάδας. Η πρακτική αυτή, όπως έχει επισημανθεί και παραπάνω ενισχύει τον υγιή ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων και το κίνητρο κάθε μέλους αυτής, καθώς όλοι/ες προσπαθούν ώστε να δώσουν ένα καλύτερο αποτέλεσμα σε συλλογικό επίπεδο.

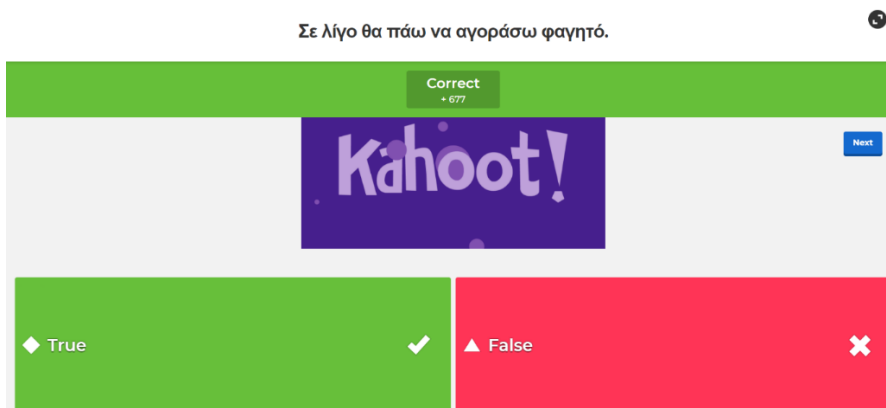
Ο τρόπος αξιολόγησης που επιλέχθηκε απαιτεί και πάλι τη χρήση υπολογιστή στο εργαστήριο Πληροφορικής, καθώς η κάθε ομάδα θα πρέπει να απαντήσει σε ένα κουίζ Σωστού/Λάθους. Πρόκειται για δέκα προτάσεις που θα ελέγχουν την ορθή χρήση της συνοπτικής και μη συνοπτικής Υποτακτικής. Το διαδικτυακό περιβάλλον στο οποίο θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση ονομάζεται «Kahoot» και πρόκειται και πάλι για μία εφαρμογή με τις ίδιες δυνατότητες με το «Quizizz» που χρησιμοποιήθηκε σε προηγούμενη δραστηριότητα. Οι ομάδες θα συνδεθούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως και στο «Quizizz», με την χρήση δηλαδή ενός κωδικού που θα τους δώσει ο/η δάσκαλος/α και θα εισάγουν μόλις ανοίξουν την εφαρμογή στον περιηγητή. Οι οδηγίες για τη σύνδεση θα δοθούν προφορικά, εάν οι μαθητές/τριες δεν είναι ήδη εξοικειωμένοι με αυτά τα περιβάλλοντα. Μόλις ξεκινήσει το παιχνίδι του Σωστού/Λάθους κάθε ομάδα έχει ένα λεπτό να διαβάσει την πρόταση και να αποφασίσει αν η πρόταση είναι σωστή ή λανθασμένη ως προς τη χρήση του συνοπτικού και μη τύπου. Στο τέλος, εμφανίζει το σκορ και τις μονάδες που συγκέντρωσε η κάθε ομάδα και ο/η δάσκαλος/α ελέγχει την επίδοση της καθεμίας αλλά και οι ίδιοι/ες διαπιστώνουν εάν επέτυχαν τον στόχο ή όχι. Ο λόγος για τον οποίο αφιερώνονται 15 λεπτά στην αξιολόγηση

είναι επειδή προτείνεται στο τέλος να αφιερωθούν 5 λεπτά στη συζήτηση πάνω στο φαινόμενο που διδάχθηκε, ώστε να επιλυθούν και οι τελευταίες απορίες ή δυσκολίες που τυχαίνει να υπάρχουν ακόμη και σε αυτό το στάδιο.

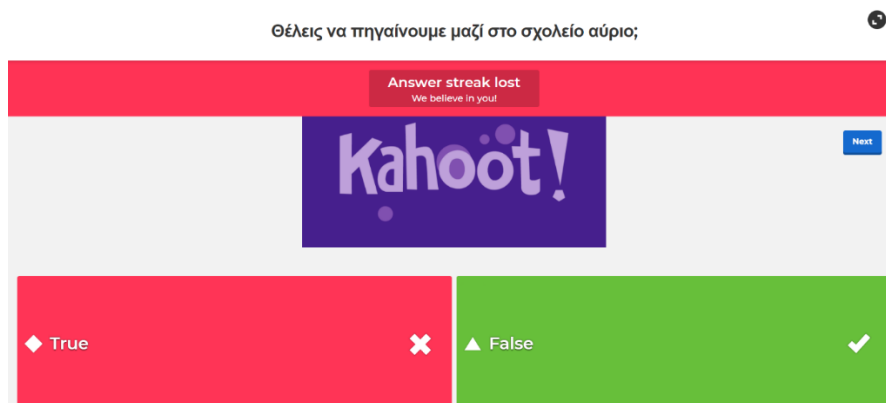
Η δραστηριότητα αξιολόγησης έχει την εξής μορφή:



Εικόνα 13: Ερώτηση αξιολόγησης

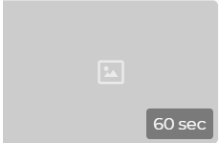
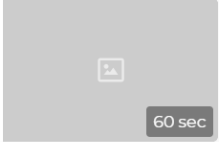
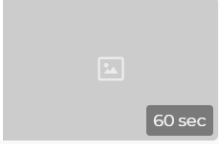
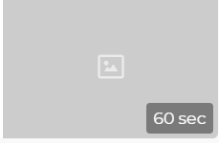
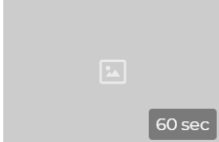
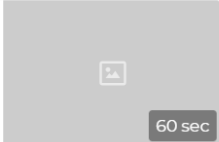
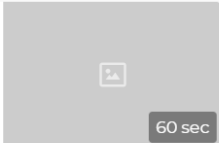
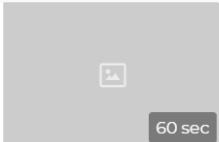
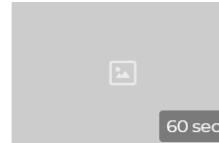
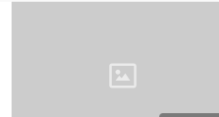


Εικόνα 14: Σωστή απάντηση



Εικόνα 15: Λανθασμένη απάντηση

Το σύνολο των ερωτημάτων που θα τεθούν είναι τα παρακάτω:

| Questions (10)   | Show answers  |
|--|---|
| 1 - True or false<br><b>Σε λίγο θα πάω να αγοράσω φαγητό.</b>            |    |
| 2 - True or false<br><b>Θέλεις να πηγαίνουμε μαζί στο σχολείο αύριο;</b> |    |
| 3 - True or false<br><b>Πάω να ποτίζω τα λουλούδια</b>                   |    |
| 4 - True or false<br><b>Θέλω να μάθω ελληνικά.</b>                       |    |
| 5 - True or false<br><b>Μου αρέσει να μαθαίνω ξένες γλώσσες.</b>         |   |
| 6 - True or false<br><b>Δεν πρέπει να χάσω το λεωφορείο.</b>             |  |
| 7 - True or false<br><b>Θέλεις να παίξουμε ένα παιχνίδι;</b>             |  |
| 8 - True or false<br><b>Μου αρέσει να ταξιδέψω.</b>                      |  |
| 9 - True or false<br><b>Σκέφτομαι αύριο να καθαρίσω το σπίτι.</b>        |  |
| 10 - True or false<br><b>Πήγα να ψωνίζω στο σούπερ μάρκετ.</b>           |  |

Εικόνα 16: Σύνολο ερωτήσεων αξιολόγησης

#### **4.9 Πιθανοί περιορισμοί/δυσκολίες στην εφαρμογή του σεναρίου**

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει σχεδιαστεί προκειμένου να εφαρμοστεί σε τμήματα Υποδοχής προσφύγων ή μεταναστών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με επίπεδο γλωσσομάθειας B1/B2, ωστόσο μπορεί να εφαρμοστεί και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή να προσαρμοστεί στις ανάγκες οποιουδήποτε τμήματος εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Η εφαρμογή του προϋποθέτει την ύπαρξη υλικοτεχνικής υποδομής, ηλεκτρονικών δηλαδή υπολογιστών και σύνδεσης στο διαδίκτυο, γεγονός που αποτελεί περιοριστικό παράγοντα, στην περίπτωση που η διδασκαλία δεν γίνεται σε σχολική μονάδα ή εάν η σχολική μονάδα δεν διαθέτει τον απαραίτητο εξοπλισμό. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση της τεχνολογίας και την ομαδική εργασία. Είναι πολύ πιθανό να μην γνωρίζουν πως να χρησιμοποιήσουν τις διαδικτυακές πλατφόρμες “Quizizz” και “Kahoot”, ωστόσο επειδή η χρήση τους είναι εύκολη, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αφιερώσει λίγα παραπάνω λεπτά να επεξηγήσει τον τρόπο λειτουργίας τους. Τέλος, κάποιες ακόμη δυσκολίες που μπορεί να συναντήσει κάποιος/α σχετίζονται με το επίπεδο γλωσσομάθειας, τις γνώσεις και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών. Μπορεί να μην έχουν κατακτήσει όλοι/ες επαρκώς το σύστημα των γραμματικών χρόνων και του τρόπου σχηματισμού τους ή να έχουν πολύ φτωχό λεξιλόγιο που να τους/τις δυσκολεύει στην κατανόηση και των κειμένων αλλά και των ασκήσεων εξάσκησης. Για τον λόγο αυτό ο/η δάσκαλος/α οφείλει να αφιερώνει τον απαιτούμενο χρόνο σε κάθε ομάδα/μαθητή-τρια, να παρέχει συνεχή υποστήριξη αλλά και να προσαρμόζει το σχέδιο στις ανάγκες του εκάστοτε τμήματος.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως στόχο την ανάδειξη των δυσκολιών αλλόφωνων σπουδαστών/ριών της νέας ελληνικής γλώσσας ως προς την κατάκτηση του γραμματικού φαινομένου της ρηματικής όψης, μέσα από μία βιβλιογραφική επισκόπηση των υπαρχουσών μελετών, η οποία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση μίας πρότασης διδασκαλίας που αξιοποιεί τα πορίσματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας για τη διδασκαλία της γραμματικής στο πλαίσιο της δεύτερης γλώσσας.

Οι έρευνες που έχουν γίνει καταδεικνύουν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν αλλόγλωσσοι/ες μαθητές και μαθήτριες στην κατάκτηση του φαινομένου της όψης. Αναλυτικότερα, έχουν παρατηρηθεί πρακτικές υπεργενίκευσης του συνοπτικού τύπου έναντι του μη συνοπτικού σε μη συνοπτικά περιβάλλοντα, με τα περισσότερα γλωσσικά λάθη να σημειώνονται στην έγκλιση της Υποτακτικής με τη χρήση του μορίου «να». Το συμπέρασμα λοιπόν, στο οποίο καταλήγουν οι περισσότερες μελέτες που έχουν αξιοποιηθεί στην παρούσα εργασία, αποτέλεσε την αφορμή για τον σχεδιασμό μίας διδακτικής πρότασης που θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση αυτής της δυσκολίας. Οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό του υποθετικού διδακτικού σεναρίου είναι η δραστηριοκεντρική και η εστίαση στον τύπο, οι οποίες βασίζονται στην επικοινωνιακή προσέγγιση, ενώ η δόμησή του είχε ως βάση το μοντέλο για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας του Jim Cummins (Cummins, 2005).

Η διδασκαλία της γραμματικής είναι αναγκαία για την εκμάθηση μίας δεύτερης/ξένης γλώσσας, ωστόσο θα πρέπει να απομακρυνθούμε από παραδοσιακές πρακτικές αποπλαισιωμένης ρητής διδασκαλίας και να κατευθυνθούμε προς σύγχρονες μεθόδους που θα εντάσσουν τα γραμματικά φαινόμενα σε επικοινωνιακά πλαίσια, στο φυσικό τους δηλαδή περιβάλλον, έτσι ώστε η διδασκαλία τους να έχει κάποιο νόημα για τους μαθητές/τριες και να αντιλαμβάνονται ευθύς εξ' αρχής τον ρόλο που διαδραματίζουν στο γλωσσικό σύστημα. Η δραστηριοκεντρική μέθοδος φαίνεται να αξιοποιεί τα σύγχρονα αυτά μοντέλα, ενώ παρουσιάζει μεγάλη ευελιξία στη χρήση της και δυνατότητες εστίασης στον τύπο. Αναφορικά με το φαινόμενο της ρηματικής όψης, παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζουν στην κατάκτησή του οι μη φυσικοί ομιλητές, είναι εξίσου σημαντική για την επιτυχημένη διδασκαλία του, η καλή γνώση του φαινομένου από τους ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς και η χρήση σύγχρονων Γραμματικών, που θα αξιοποιούν τα σύγχρονα γλωσσολογικά δεδομένα. Επιπλέον, λόγω της δεδομένης πλέον δυσκολίας που υφίσταται στη διάκριση και την ορθή

χρήση των όψεων, συνίσταται η οπτικοποίηση του φαινομένου και η μελέτη του με πολλαπλά παραδείγματα, σε πραγματολογικό κυρίως περιβάλλον. Είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τι διαφοροποιεί ως προς τη διάρκεια το ένα γλωσσικό περιβάλλον από το άλλο, με συνέπεια τη χρήση διαφορετικής όψης.

Τέλος, θεωρούμε ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω μελέτη στο θέμα της διδασκαλίας του φαινομένου της ρηματικής όψης σε μη φυσικούς ομιλητές, οι οποίες θα μπορούσαν να επεκταθούν και πέρα από τη γραμματική όψη, αναδεικνύοντας υφιστάμενες δυσκολίες στη λεξική όψη με αμφίσημους τύπους αλλά και τρόπους αντιμετώπισης τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

- ΑΪΔΙΝΗΣ, Α. 2012. Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Αθήνα. Gutenberg.
- ΑΜΠΑΤΗ, Α. 2009. Στρατηγικές Μάθησης της Ελληνικής Γλώσσας: Ανάλυση Λαθών και Διδακτική Παρέμβαση. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., Ε. ΒΛΕΤΣΗ, Μ. ΜΗΤΣΙΑΚΗ, Β. ΜΠΟΖΟΝΕΛΟΣ, & Β. ΧΟΥΜΑ, 2008. Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου 2008. Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου*, 597- 612. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf>
- ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ, Γ. 2008. *Οι Γλώσσες και το Σχολείο. Οι στάσεις και τα κίνητρα των μαθητών σε δύο ελληνικές ζώνες, στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινωνιογλωσσικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΒΑΛΕΤΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. 2001. Το γραμματικό ποιόν ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Μ. Βαμβούκα & Α. Χατζηδάκη, 59-69. Αθήνα: Ατραπός.
- ΒΕΡΒΙΤΗΣ, Ν., Μ. ΚΑΠΟΥΚΑΡΣΙΔΟΥ & V. ΣΤΟΙΧΙΣ. 2012. Ζητήματα διαγλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου: Η περίπτωση των Σερβόφωνων φοιτητών με γλώσσα στόχο την ελληνική. Στο *Selected papers of the 10th ICGL*, επιμ. Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ε. Θωμαδάκη & Π. Καμπάκης-Βουγιουκλής, 717-724. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο στο: <https://www.icgl.gr/files/greek/67-717-724.pdf>
- ΔΟΣΗ, Ι. 2016. Η ρηματική όψη σε δίγλωσσα παιδιά. Η επίδραση γλωσσικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΖΑΧΟΣ, Δ. 2014. *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.

- ΙΑΚΩΒΟΥ, Μ. 2014. Επιμορφωτικός Οδηγός: Γενικές αρχές διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ανακτήθηκε από [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/Epimorfotikos\\_odigos.pdf](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/Epimorfotikos_odigos.pdf)
- ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. & ΦΡΑΓΚΙΑΔΑΚΗΣ, Γ. 2015. Η εκμάθηση και η διδασκαλία της ρηματικής όψης στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*: 99-141. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από [http://diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi\\_tis\\_leitourgias\\_twn\\_TY.pdf](http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf)
- ΚΑΡΑΚΟΥΣΗ, Φ. 2015. Πειραματική εφαρμογή παρέμβασης διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε Τάξη Υποδοχής. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ, Γ. 2015. Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, επιμ. Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου & Κ. Πούλιου, 99-141. Θεσσαλονίκη. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΚΕΣΙΔΟΥ, Α. 2008. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: μία εισαγωγή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, επιμ. Μαυροσκούφης, Δ. Κ. 21-36. Θεσσαλονίκη.
- ΚΛΑΙΡΗΣ, ΧΡ. & ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. 2005. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΟΜΗΣ, Β. 2004. *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Εφαρμογές των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- ΚΟΝΤΟΥ, Ν. Δ. 2017. Η ρηματική όψη στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: Δεδομένα από το γραπτό λόγο αλβανόφωνων μαθητών του ΕΣΚΕΙΜΑΘ. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. & ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Ι. 2017. *Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.



- ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ, Μ. & ΚΙΤΣΟΥ, Ι. & ΤΖΙΜΩΚΑΣ, Δ. 2011. Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31*: 317-328.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. Γ. 2000β. *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΜΕΣΗΝΙΩΤΗ, Π., ΠΟΥΛΙΟΥ, Κ. & ΣΟΥΓΑΝΙΔΗΣ, Χ. 2017. Μορφοσυντακτικά λάθη μαθητών τάξεων υποδοχής που διδάσκονται την ελληνική ως Γ2. Στο *Πρακτικά 12<sup>οο</sup> Διεθνούς Συνεδρίου Γλωσσολογίας*, επιμ. Τ. Georgakopoulos, Τ. S. Pavlidou, Μ.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 1998. *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή (Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 2004. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. & ΜΗΤΣΗ, Α. 2007. Η διδασκαλία της Γλώσσας. Στο *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (σ 38-108). Βόλος: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/906/156.pdf>
- ΜΟΖΕΡ, Α. 1994. Ποιόν και απόψεις του ρήματος. *Παρουσία*, αρ. 30. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ΜΟΛΟΧΑ, Σ. 2014. Ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικού υλικού σύμφωνα με τις αρχές της εργασιοκεντρικής προσέγγισης για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε μαθητές και μαθήτριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- ΜΠΕΛΛΑ, Σ. 2011. *Η δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Πατάκη.
- ΜΠΕΛΛΑ, Σ. 2005. Πραγματολογία και Διαγλώσσα: Η Περίπτωση του Ιστορικού Ενεστώτα. *Γλωσσολογία* 16: 27 – 49.

- ΝΑΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. & ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 1985. Η μάθηση της ρηματικής όψης της ΝΕ σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους: εξελικτική σύγκριση προς τους φυσικούς ομιλητές. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 5, 185-200.
- ΝΤΡΕΝΟΓΙΑΝΝΗ, Ε. 2009. *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ, Μ. 2018. Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο* 11: 36-47. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/340378006\\_To\\_Glossiko\\_Lathos\\_ste\\_Didaskalia\\_tes\\_Glossas\\_sten\\_Protobathmia\\_Ekpaideuse\\_Antilepseis\\_kai\\_Staseis\\_Ekpaideutikon\\_Eidikes\\_Agoges\\_Paidagogika\\_Reumata\\_sto\\_Aigaio\\_t\\_11\\_36-47](https://www.researchgate.net/publication/340378006_To_Glossiko_Lathos_ste_Didaskalia_tes_Glossas_sten_Protobathmia_Ekpaideuse_Antilepseis_kai_Staseis_Ekpaideutikon_Eidikes_Agoges_Paidagogika_Reumata_sto_Aigaio_t_11_36-47)
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. 2005. Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics* 21, 39-54.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. & ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 2014. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Γραμματικής της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*: 397-418. Ανακτήθηκε από [https://www.researchgate.net/publication/288182796\\_Synchrones\\_prosengiseis\\_ste\\_didaskalia\\_tes\\_grammatikes\\_tes\\_ellenikes\\_os\\_deuteres\\_glossas](https://www.researchgate.net/publication/288182796_Synchrones_prosengiseis_ste_didaskalia_tes_grammatikes_tes_ellenikes_os_deuteres_glossas)
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. & Δ. ΤΖΙΜΩΚΑΣ. 2015. Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους. Στο *Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod\\_resource/content/4/Eidi\\_kai\\_antimetopisi\\_lathon\\_Papadopoulou\\_Tzimokas.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4100/mod_resource/content/4/Eidi_kai_antimetopisi_lathon_Papadopoulou_Tzimokas.pdf)
- ΠΑΠΑΦΙΛΙΠΠΟΥ, Β. 2017. Η κατάκτηση της ρηματικής όψης από ιταλόφωνους σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΡΑΛΛΗ, Α. 2005. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 2011. *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 1997. *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

- ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ, Μ. 2007. *Νεοελληνική Γραμματική. Αναπροσαρμογή της Μικρής Νεοελληνικής Γραμματικής του 1976*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΤΡΙΑΡΧΗ – HEPRMANN, Β. 2000. *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΤΣΑΓΓΑΛΙΔΗΣ, Α. 2013β. Το ρηματικό σύστημα της Νέας Ελληνικής: ζητήματα ορολογίας και περιγραφής της νέας ελληνικής. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/2350809-Arthro-diadromes-sti-didaskalia-tis-neas-ellinikis-se-alloglossoys-stin-ellada.html>
- ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, ΦΕΚ 303 & 304Β/13-03-2003. Ανακτήθηκε 3/09/2021 από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, Ε., ΓΕΩΡΓΙΑΦΕΝΤΗΣ, Μ., ΚΟΤΖΟΓΛΟΥ, Γ.& ΛΟΥΚΑ, Μ. 2009. *Γραμματική Ε΄και ΣΤ΄Δημοτικού*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- ΧΑΡΑΛΑΜΠΑΚΗ, Χ. 1992. *Νεοελληνικός Λόγος*. Αθήνα: Νεφέλη.
- ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. & ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΟΥ, Α. 2009. *Γραμματικής Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- FROMKIN, V. & RODMAN, R. & HYAMS, N. 2014. *Εισαγωγή στη Μελέτη της Γλώσσας*. Μτφρ. Ε. Βάζου, Γ. Ξυδόπουλος, Φ. Παπαδοπούλου, Α. Τσαγγαλίδης. Αθήνα: Πατάκη.

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

- BACHMAN, L.F. 1990. *Foundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BAKER, C. 2001. *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- BRINTON, L. 1988. *The Development of English Aspectual Systems: Aspectualizers and Post-verbal Particles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARRASQUILLO, A. & RODRIGUEZ, V. 1996. Language minority students in the mainstream curriculum. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- CHOMSKY, N. & HALLE, M. 1968. *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row, Publishers.
- COLE, M. & COLE, S. 2011. *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Μτφρ. Μ. Σόλμαν. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- COMRIE, M. 1976. *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge. Cambridge University Press.
- COMRIE, M. 1985. *Tense*. Cambridge. Cambridge University Press
- COOK, V. 1993. *Linguistics and second language acquisition*. London. Macmillan.
- CUMMINS, J. 2005. *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας*. Αργύρη, Σ. (μτφ.) Σκούρτου, Ε. (επιμ.) και Δαμανάκης, Μ. (επιμ. σειράς). Αθήνα: Gutenberg.
- CUMMINS, J 1978. Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. Στο *Aspects of Bilingualism*, επιμ. M. Paradis. Columbia: Hornbeam Press.
- CUMMINS, J. 1976. The influence in bilingualism on cognitive growth A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism* 9, 1-43.
- DOUGHTY, C. 1997. Meeting the criteria of focus on form. Ανακοίνωση στο Second Language Research Forum, Michigan State University.
- EDWARDS, C. & WILLIS, J. 2005. *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- ELLIS, R.. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.  
Ανακτήθηκε από  
<http://books.google.gr/books?id=3KglbyrZ5sC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>
- ELLIS, R., BASTURKMEN, H. & LOEWEN, S. 2002. Doing Focus-on-Form. System. *System* 30 (4): 419-432.
- EUROPEAN COMMISSION. 2012b. Report: *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 386 / Wave EB77.1 Special Eurobarometer*. Available online at [https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf)
- FISHMAN, J.A. 1972. *The Sociology of Language*. Rowley, MA: Newbury House.

- GASS, S. & MADDEN, C. 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- GASS, S. & SELINKER, L. 1992. *Language transfer in language learning*. Amsterdam/Philadelphia: Joan Benjamins Publishing Company.
- HOLTON, D. & MACKRIDGE, P. & ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, E. <sup>18</sup>1999. *Γραμματικής της Ελληνικής Γλώσσας*. Μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης
- JOHNSON, K. & H. JOHNSON. 1998. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- KLEIN, W. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LIGHTBOWN, P. & N. SPADA. 1999. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- LYONS, J. 1996. *Γλωσσική Σημασιολογία*. Αθήνα: Πατάκης.
- MACKRIDGE, P. 1985. *The Modern Greek Language*. Oxford. Clarendon Press.
- RICHARDS, J & RODGERS, T. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SMITH, C.S. 1991. *The parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- TANTOS A., D. PAPADOPOYLOU, K. ALEXANDRI, I. DOSI, G. FOTIADOU, K. POULIOU & P. SAVIDOU. 2013. Greek Learner Corpus: Design and implementation. Στο *21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki.
- TOMASSELLO, M. 2005. *Constructing a Language*. United States. Harvard University Press.
- TSANGALDIS, A. 1999. *Will and Tha: A Comparative Study of the Category Future*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- ΤΣΑΓΓΑΛΙΔΗΣ, Α. 2011. *Review of Hogeweg, Lotte, Helen de Hoop & Andrej Malchukov (eds.). 2009. Cross-linguistic Semantics of Tense, Aspect and Modality*. Amsterdam/Philadelphia: Studies in Language 36.1: 231-238.
- TSIMPLI, I.M. & D. PAPADOPOULOU. 2006. Aspect and the Interpretation of Motion Verbs in L2 Greek. Στο *Representational Deficits in SLA*, John Benjamins, 187-227.

VENDLER, Z. 1957. Verbs and Times. Στο *Philosophical Review* 56: 143-160.

WILLIS, J. 1996. *A framework for task-based learning*. England: Longman.

### **Παιδαγωγικό Υλικό**

ΑΜΠΑΤΗ, Α., ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Μ., ΓΑΛΑΖΟΥΛΑ, Μ., ΘΩΜΑΔΑΚΗ, Ε., ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ, Γ., ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΥ, Π. & ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. 2001. *Ελληνικά από κοντά*. Ρέθυμνο. ΟΕΔΒ.

ΠΑΠΑΓΕΩΡΓΙΟΥ, Κ. 2020. *Ανθρωπιά ή Διάκριση*; Στην Ηλεκτρονική Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Ebooks4Greeks. Ιδιωτική έκδοση. Ακατήθηκε στις 3/9/2021 από <https://www.ebooks4greeks.gr/anthrwpia-h-diakrish>