



**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»**

**ΑΝΤΙΠΑΡΑΒΟΛΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΔΟΜΩΝ**

**ΤΗΣ ΑΡΑΒΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ**

**ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Σοφίας Μαλαμή του Πέτρου

Επιβλέπων: Γεώργιος Μαρκόπουλος

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Γεώργιος Κοτζόγλου, Καλομοίρα Νικολού

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2021

Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα πτυχιακή εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη συγγραφέα.

## Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι διττός. Αφενός αφορά στην αναλυτική και συγκριτική παρουσίαση των μορφολογικών δομών του ρηματικού συστήματος της ελληνικής και της αραβικής γλώσσας με σκοπό τον εντοπισμό των ομοιοτήτων και διαφορών τους. Συγκεκριμένα, να εξεταστεί το πώς δηλώνονται τα γραμματικά χαρακτηριστικά των ρημάτων στις δύο γλώσσες. Ειδικότερα, να περιγραφούν οι μορφολογικές διαδικασίες που ακολουθούνται προκειμένου να κατασκευαστούν οι ρηματικοί τύποι και να δηλωθούν τα ρηματικά χαρακτηριστικά στην αραβική, γλώσσα με σχεδιοτυπική μορφολογία και στην ελληνική, γλώσσα με μορφολογία διαχτυτικού τύπου. Αφετέρου, απώτερος στόχος της είναι, μέσα από τα δεδομένα που προκύπτουν από την αντιπαραβολή των δύο γλωσσών, να γίνει αντιληπτό το πώς αυτά, σε συνδυασμό με άλλα κριτήρια που περιγράφονται, υπαγορεύουν την ανάγκη ενός ειδικά προσαρμοσμένου σχεδιασμού διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αραβόφωνο κοινό εκπαιδευομένων. Πιο συγκεκριμένα, να επισημανθούν τα σημεία που θα πρέπει να εστιάσει περισσότερο ο διδάσκων και να υποδειχθεί η σειρά παρουσίασης και η διδακτική προσέγγισή τους μέσα από την κατάθεση διδακτικών προτάσεων.

Όσον αφορά στις πηγές που αξιοποιήθηκαν για τη μελέτη των γραμματικών κατηγοριών των ρηματικών συστημάτων, θα πρέπει να επισημανθεί πως τα δεδομένα για τις δύο γλώσσες προέρχονται κυρίως από περιγραφικές γραμματικές, καθώς και σχολικές γραμματικές ειδικά για την ελληνική γλώσσα. Για τη μορφολογική ανάλυση αξιοποιήθηκαν πηγές από τη σχετική βιβλιογραφία ενώ για τη διαμόρφωση των διδακτικών προτάσεων αξιοποιήθηκαν πορίσματα σχετικών ερευνών και μελετών.

Οι δύο γλώσσες εξετάστηκαν σύμφωνα με τη συγχρονική ανάλυση ως προς τη μορφή των γραμματικών τύπων μέσα από τη σύγκριση και την αντιπαραβολή τους. Από τα πορίσματα της μελέτης προκύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία. Αναλύθηκαν οι ρηματικές κατηγορίες *χρόνος*, *όψη*, *συμφωνία υποκειμένου*, *φωνή* και *έγκλιση*. Διαπιστώθηκε αρχικά πως οι ρηματικές κατηγορίες είναι κοινές και για τις δύο γλώσσες. Επίσης, υπάρχουν κοινά σημεία στις μορφολογικές διαδικασίες, αν και πρόκειται για γλώσσες που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές «οικογένειες».

Το γεγονός ωστόσο, ότι η μία γλώσσα είναι σχεδιοτυπική ενώ η άλλη διαχτυτική επηρεάζει τόσο την κλίση όσο και την παραγωγή. Σαν αποτέλεσμα, εντοπίστηκαν αρκετές διαφορές στην κλιτική αλλά και στην παραγωγική μορφολογική διαδικασία σχηματισμού των ρηματικών τύπων, οι οποίες απαιτούν έναν ιδιαίτερο διδακτικό σχεδιασμό από τον/την εκπαιδευτικό. Στα στοιχεία αυτά προστίθεται και η γραμματική κατηγορία της *όψης*, που είναι ένα κοινό προβληματικό σημείο για όλους τους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας.

## **Abstract**

The purpose of this dissertation is twofold. On the one hand, the detailed and comparative presentation of the morphological structures of the verb system of Greek and Arabic in order to identify their similarities and differences. Specifically, to examine how the grammatical features of verbs are realized in a templatic language like Arabic and a fusional language like Greek.

On the other hand, its ultimate goal is, from the conclusions that will emerge from the comparison of the two languages, to understand how these, in combination with other criteria described, dictate the need for a specially adapted teaching plan of Greek as a second language in an Arabic speaking audience. In particular, to point out the points that the teacher should focus more on and to propose specific didactic approaches and plans.

Regarding the sources used for the study of the grammatical categories of verb systems, it should be noted that the data for the two languages come mainly from descriptive grammars as well as school grammars for the Greek language. Sources from relevant literature and studies were used for morphological analysis.

The two languages (Greek and Arabic) were examined according to the synchronic analysis in terms of the form of grammars while comparing and contrasting them. The study lead us to some interesting conclusions. The verb categories that were analyzed, were *tense*, *aspect*, *subject agreement*, *voice* and *mood*. It was initially found that the verb categories are common to both languages. There are common points in the morphological processes, although they are languages that belong to different language ‘families’.

However, the fact that one language is templatic while the other is fusional affects both inflection and derivation. As a result, several differences were identified in the derivational as well as in the inflectional morphological processes of formation of verb forms, which require a special didactic design by the teacher. To these elements is added the grammatical category of the *aspect* which is a common difficulty for all non- native speakers of the Greek language.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	3
Abstract .....	4
Περιεχόμενα.....	6
Ευχαριστίες .....	9
Συνομογραφίες .....	10
Γλωσσάρι γραμματικών όρων .....	10
1. Εισαγωγή .....	12
1.1. Η κατάσταση σήμερα .....	12
1.2. Θέμα και στόχοι της εργασίας.....	13
1.3. Μεθοδολογία και υλικό - Οργάνωση της διπλωματικής .....	14
1.3.1. Μεθοδολογία - υλικό .....	14
1.3.2. Οργάνωση του περιεχομένου.....	15
2. Μορφολογική γλωσσική ανάλυση.....	17
2.1. Μορφολογία .....	18
2.2. Ορισμός.....	18
2.3. Μόρφημα και τύποι μορφημάτων .....	18
2.3.1. Ρίζες, θέματα και προσφύματα .....	20
2.3.2. Μορφολογικές διαδικασίες.....	21
3. Τυπολογία γλωσσών .....	23
3.1. Γλωσσικές οικογένειες .....	23
3.2. Μορφολογική κατηγοριοποίηση των γλωσσών.....	24
3.2.1. Κριτήρια κατηγοριοποίησης .....	24
3.2.2. Κατηγορίες γλωσσών.....	25
4. Ρήμα και χρονικότητα.....	28
4.1. Χρόνος – χρονικότητα .....	28
4.1.1. Εξωτερικός χρόνος.....	29
4.1.2. Εσωτερικός χρόνος .....	29
4.2. Η όψη ως γραμματική κατηγορία .....	32
5. Τα ρηματικά συστήματα των δύο γλωσσών .....	34
5.1. Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής γλώσσας .....	34
5.1.1. Ζητήματα ορολογίας.....	34

5.1.2. Ρηματική κλίση της νέας ελληνικής .....	38
5.1.3. Μορφολογική περιγραφή του ρηματικού συστήματος.....	41
5.1.4. Ρηματικοί τύποι.....	55
5.2. Το ρηματικό σύστημα της αραβικής γλώσσας.....	59
5.2.1. Γενικές πληροφορίες για την αραβική γλώσσα .....	59
5.2.2. Μορφολογία της αραβικής γλώσσας .....	64
5.2.3. Γραμματικές κατηγορίες ρήματος στην ΜΚΑ .....	67
5.2.4. Παραγωγική μορφολογία.....	69
5.2.5. Κλιτική μορφολογία.....	74
5.3. Σύγκριση των δύο ρηματικών συστημάτων.....	97
5.3.1. Γενικά σχόλια .....	97
5.3.2. Σχηματισμός ρηματικού θέματος .....	98
5.3.3. Σύγκριση βασικών ρηματικών κατηγοριών.....	99
6. Η ελληνική γλώσσα ως Γ2.....	107
6.1. Η διδασκαλία της Γ2 .....	107
6.1.1. Πρώτη και δεύτερη γλώσσα .....	108
6.1.2. Η πορεία εκμάθησης της Γ2 .....	109
6.1.3. Το θεωρητικό υπόβαθρο της διδασκαλίας της Γ2 .....	113
6.2. Η διδασκαλία του ρηματικού συστήματος της ελληνικής .....	117
6.2.1. Οι δυσκολίες της διδασκαλίας του ρήματος.....	117
6.2.2. Τα συχνότερα είδη λαθών στην ελληνική ως Γ2.....	120
6.2.3. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας .....	123
6.2.4. Μελέτες.....	127
7. Συμπεράσματα - Διδακτικές προτάσεις .....	128
7.1. Συμπεράσματα - γενικότερη προσέγγιση της διδασκαλίας.....	128
7.2. Σειρά διδασκαλίας των μορφολογικών δομών.....	131
7.2.1. Α επίπεδο .....	132
7.2.2. Β επίπεδο .....	145
7.2.3. Γ επίπεδο.....	149
7.3. Επιμέρους σχόλια .....	151
7.3.1. Σειρά επιλογής .....	151
7.3.2. Διάθεση - φωνή.....	153
7.3.3. Η όψη και η διδασκαλία της .....	156

7.4. Τεχνικές – ασκήσεις – επιλογή κειμένων .....	164
7.4.1. Μορφολογική επίγνωση – Μορφολογικός τεμαχισμός .....	165
7.4.2. Οπτικοποίηση .....	167
7.4.3. Άλλες τεχνικές .....	168
7.5. Δραστηριότητες.....	169
7.5.1. Δομικές – επικοινωνιακές.....	169
7.5.2. Περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων.....	172
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	178
Παράρτημα.....	193
Α. Πίνακες.....	193
Β. Δραστηριότητες.....	198



## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τη διάθεση μετάδοσης της γνώσης και της εμπειρίας τους που ήταν πολύ χρήσιμα κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας και ξεχωριστά τους καθηγητές-μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την καθηγήτρια Καλομοίρα Νικολού και τον καθηγητή Γιώργο Κοτζόγλου, για το χρόνο που αφιερώσανε για τη μελέτη και την αξιολόγησή της.

Ένα μεγάλο *ευχαριστώ* οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή, Γιώργο Μαρκόπουλο, για τον χρόνο που διέθεσε, για την υπομονή, τη διακριτικότητα και την πολύτιμη βοήθειά του, καθώς και την υποστήριξη και εμπιστοσύνη που έδειξε από την αρχή. Θα ήθελα να αναφέρω πως μέσω της συμμετοχής του στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε η πρώτη επαφή μου με την ανάλυση της αραβικής γλώσσας. Αυτό αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα ως προς τη λήψη αποφάσεων που αφενός αφορούσαν στην έναρξη της διαδικασίας εκμάθησης της αραβικής γλώσσας, αφετέρου με οδήγησαν στην επιλογή του θέματος της διπλωματικής εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τους πρόσφυγες μαθητές μου οι οποίοι, τα τελευταία χρόνια, μου έδειξαν έναν καινούργιο γλωσσικό -και όχι μόνο- κόσμο. Τους ευχαριστώ όλους, από όποιο γλωσσικό περιβάλλον και αν προέρχονται, για την αγάπη και την καλή διάθεσή τους παρά τα τόσα προβλήματα. Ιδιαίτερα τους αραβόφωνους μαθητές μου -και ξεχωριστά τον Khalid- που έγιναν η αιτία να νιώσω την επιθυμία να γνωρίσω τη διαφορετική αυτή γλώσσα, την αραβική.

## Συντομογραφίες

α, β, γ	πρώτο, δεύτερο, τρίτο (πρόσωπο)
αι.	αιώνας
αρ.	αριθμός
αρσ.	αρσενικό
βλ.	βλέπε
Γ1 - Γ2	πρώτη - δεύτερη γλώσσα
ΔΦΑ	Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο
εν. αρ.	ενικός αριθμός
ενεργ. φ.	ενεργητική φωνή
ΕΤ	Εστίαση στον Τύπο
θηλ.	θηλυκό
κ.ά.	και άλλα
ΚΕΠΑ	Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς
κλπ.	και λοιπά
κοκ	και ου το καθεξής
μη συνοπτ.	μη συνοπτικός/-ή/-ό
μελ.	μέλλοντας
ΜΚΑ	Μοντέρνα Κοινή Αραβική
παθ. φ.	παθητική φωνή
πληθ.	πληθυντικός
προσ.	πρόσωπο
π.χ.	παραδείγματος χάριν
ρηματ.	ρηματικός/-ή/-ό
ρ.	ρήμα
συνοπτ.	συνοπτικός/-ή/-ό
συντ.	συντελεσμένος
χρ.	χρόνος
χ.χ.	χωρίς χρονολογία

## Γλωσσάρι γραμματικών όρων

αλληλοπάθεια	reciprocity
αμετάβατο ρήμα	intransitive verb
αμετάβατο ρήμα	intransitive verb
αποθετικό ρήμα	deponent verb
αριθμός	number
αυτοπάθεια	reflexivity
γένος	gender
γραμματική	grammar
διαχτυτική γλώσσα	fusional language
διένθημα	transfix
δράστης	agent
δυϊκός αριθμός	dual number
έγκλιση	mood
ενικός αριθμός	singular number
ενεργητική φωνή	active voice
ένθημα	infix

επίθημα	suffix
θέμα	stem
θεματικό μοτίβο/ «καλούπι»	patterns
κατάληξη	ending
κλίση	inflection
κλιτική	inflectional
μέλλοντικός χρόνος	future tense
μεσο-παθητική φωνή	medio-passive voice
μεταβατικό ρήμα	transitive verb
μετοχή	participle
μη παθητική φωνή/ενεργητική φωνή	non-passive voice
μη συνοπτική/ατελής όψη	imperfective aspect
μόριο	particle
μόρφημα	morpheme
μορφολογία	morphology
ομάδα ρημάτων/συζυγία	verb group
οριστική	indicative
όψη	aspect
παθητική φωνή	passive voice
παραγωγή	derivation
παραγωγική	derivational
παρελθοντικός χρόνος	past tense
παροντικός χρόνος	present tense
περιγραφική γραμματική	descriptive grammar
πληθυντικός αριθμός	plural number
πρόθημα	prefix
προστακτική	imperative
πρόσφυμα	affix
προσωπική αντωνυμία	personal pronoun
ρήμα	verb
ρίζα	root
συγχρονία	synchrony
σύμφωνα	consonants
συμφωνία υποκειμένου	subject agreement
συνθετική γλώσσα	synthetic language
συνοπτική/τέλεια όψη	perfective aspect
σχεδιοτυπική γλώσσα	templatic language
τροπικότητα	modality
τύπος	form
υποτακτική	subjunctive
φωνή	voice
φωνήεντα	vowels
φώνημα	phoneme
χρόνος	tense

## **1. Εισαγωγή**

### *1.1. Η κατάσταση σήμερα*

Από τα μέσα της δεκαετίας του '80, με την εισροή μεταναστών και παλιννοστούντων, οι αλλαγές στις πολιτικοοικονομικές και κοινωνικοπολιτισμικές δομές της χώρας επηρεάζουν συνακόλουθα και την εκπαίδευση καθώς και τη θέση της ελληνικής γλώσσας στη διδασκαλία. Ενώ έως τότε η διδασκαλία της περιοριζόταν μόνο στο ρόλο της ως Γ1, αρχίζει να διαμορφώνεται η ανάγκη της διδασκαλίας της ως δεύτερης γλώσσας. Τα τελευταία χρόνια η κατάσταση αλλάζει ξανά με το φαινόμενο της προσφυγικής κρίσης. Από το 2015 και μετά έχουν καταγραφεί εκατοντάδες χιλιάδες αφίξεις ατόμων από τις χώρες της Μέσης Ανατολής, Ασίας αλλά και της Β. Αφρικής αργότερα, μέσω θαλάσσης στην Ελλάδα. Οι δύο κυριότερες ομάδες ήταν ως το 2020 Σύριοι (αραβόφωνοι) και Αφγανοί (φαρσόφωνοι) σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ.

Αυτό δημιουργεί νέες ανάγκες στο εκπαιδευτικό σύστημα, μεταξύ των οποίων διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης της διδασκαλίας και κατάλληλο γλωσσοδιδασκτικό υλικό, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες. Οι εκπαιδευτικοί όμως που έχουν αναλάβει το έργο αυτό είτε στη μη τυπική είτε στην τυπική εκπαίδευση, δεν έχουν την εμπειρία και την κατάλληλη εξειδίκευση, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους. Επίσης, η ελληνική βιβλιογραφία για τη διδασκαλία της ελληνικής, όπως ανέφερε και ο Μοσχονάς (2003, 277-278), υστερεί πολύ σε σχέση με τη διεθνή. Ως αποτέλεσμα αυτής της πραγματικότητας αναδιαμορφώνεται και ο ερευνητικός τομέας. Ιδρύθηκαν κέντρα σε πανεπιστήμια που παράγουν διδακτικό και εποπτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 και ειδικότερα σε πρόσφυγες, παιδιά και ενήλικες.

Ο βασικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης λοιπόν και -συνεπώς μη κοινωνικού αποκλεισμού- είναι η γνώση της γλώσσας που ομιλείται από τους κατοίκους της χώρας που διαμένουν. Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι, για τους πρόσφυγες που παραμένουν στην Ελλάδα, ένα μέσο για την επιβίωσή τους αλλά και ευκαιρία για να επαναδιαπραγματευτούν τις ταυτότητές τους, να προσαρμοστούν σε ένα νέο τρόπο ζωής, να ενταχθούν στην κοινωνία που τους υποδέχθηκε. Ιδιαίτερα για τα παιδιά, είναι απαραίτητη προϋπόθεση ισότιμης συμμετοχής στο εκπαιδευτικό

σύστημα. Η μεγάλη πρόκληση είναι να μάθουν μια γλώσσα τόσο διαφορετική από τη δική τους.

Η ελληνική γλώσσα είναι ιδιαίτερα απαιτητική ως προς την εκμάθηση και κατανόηση του μορφολογικού της συστήματος και τα δομικά χαρακτηριστικά της, μιας και είναι γλώσσα κλιτή. Η τυπολογική απόσταση των δύο γλωσσών, όπως θα δούμε μέσα από την τυπολογική ανάλυσή τους εστιάζοντας στις διαφορές στα ρηματικά τους συστήματα, φαίνεται πως δυσχεραίνει τους αραβόφωνους σπουδαστές στην κατάκτηση της ελληνικής ως Γ2. Αυτό αποτέλεσε και την αφορμή συγγραφής της παρούσας εργασίας.

## *1.2. Θέμα και στόχοι της εργασίας*

Η συγκεκριμένη εργασία μελετά τα ρηματικά συστήματα δύο γλωσσών που διαφοροποιούνται τυπολογικά, της νέας ελληνικής και της Μοντέρνας Κοινής Αραβικής γλώσσας και επιχειρεί να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο αυτά οργανώνονται μορφολογικά. Εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη και συγκριτική αντιπαραβολή των μορφολογικών δομών των ρηματικών συστημάτων τους, με στόχο να αναδείξει τις διαφορές και τις ομοιότητες που υπάρχουν.

Συγκεκριμένα, σκοπός της μορφολογικής εξέτασής τους είναι αρχικά να παρουσιαστούν και να αναλυθούν μορφολογικά και στη συνέχεια να εξεταστούν τα δεδομένα που συνελέχθησαν και που αφορούν στις κύριες κατηγορίες του ρηματικού συστήματος (*ρηματικό θέμα, χρόνος, όψη, φωνή, συμφωνία υποκειμένου*), τις βασικές τους λειτουργίες και τις μορφολογικές διαδικασίες σχηματισμού των αντίστοιχων ρηματικών τύπων.

Στη συνέχεια, με βάση τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη σύγκριση των δύο ρηματικών συστημάτων, επιδιώκει να επισημάνει τα σημεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και διδακτικής αντιμετώπισης και με βάση αυτά να προτείνει σε πρακτικό επίπεδο τρόπους και τεχνικές οργάνωσης της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε αραβόφωνο κοινό. Λαμβάνονται υπόψη, εκτός από τις διαφορές και τις ομοιότητες των μορφολογικών δομών του ρηματικού συστήματος των δύο γλωσσών, έτσι όπως αυτές προκύπτουν από τη μελέτη τους, εξίσου και οι κοινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης, ανεξάρτητα από το γλωσσικό περιβάλλον το οποίο προέρχονται.

### 1.3. Μεθοδολογία και υλικό - Οργάνωση της διπλωματικής

#### 1.3.1. Μεθοδολογία - υλικό

Η παρούσα εργασία κινείται κατά βάση σε δύο θεματικούς άξονες, την αντιπαραβολική μελέτη των μορφολογικών δομών των ρηματικών συστημάτων των δύο γλωσσών και το πώς τα πορίσματα επηρεάζουν το σχεδιασμό της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε αραβόφωνους σπουδαστές της. Αυτά τα βασικά σημεία πλαισιώνονται από το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά στη γλωσσολογία και στην διδακτική αντίστοιχα.

Τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν για τη μελέτη των γραμματικών κατηγοριών του ρηματικού συστήματος της αραβικής γλώσσας προέρχονται κυρίως από την περιγραφική γραμματική της Μοντέρνας Κοινής Αραβικής (ΜΚΑ) της Rydning ‘*A reference grammar of modern standard Arabic*’ (2005) καθώς και τη γραμματική των Badawi, Carter & Gully ‘*Modern Written Arabic: A Comprehensive Grammar*’ (2004). Έχει γίνει προσπάθεια ώστε τα δεδομένα που αντλήθηκαν από αυτές τις βιβλιογραφικές πηγές να μεταγραφούν σύμφωνα με το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο καθώς και να υπάρχει μετάφρασή τους στα ελληνικά, ώστε να διευκολύνεται η κατανόησή τους. Δημιουργήθηκαν, τέλος, πίνακες μεταγραφών<sup>1</sup> προς διευκόλυνση του αναγνώστη.

Τα δεδομένα για τη μελέτη των γραμματικών κατηγοριών του ρηματικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας αντίστοιχα, προέρχονται κυρίως από τη γραμματική των David Holton, Peter Mackridge & Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton (1999). Για τη μορφολογική ανάλυση αξιοποιήθηκε υλικό από τη «*Μορφολογία*» της Αγγελικής Ράλλη (2005) και, ειδικά για την ελληνική γλώσσα, από την «*Αντιπαραβολική μελέτη γραμματικών δομών ρωσικής - ελληνικής*» των Ρεβυθιάδου και Σπυρόπουλου (2013).

Όσον αφορά στην παρουσίαση των δεδομένων που αφορούν τις δύο γλώσσες, αρχικά εξετάζεται η μορφολογική διαδικασία σχηματισμού του ρηματικού θέματος και στη συνέχεια η κάθε μία από τις ρηματικές κατηγορίες που προαναφέρθηκαν, σε ξεχωριστές ενότητες για την κάθε μία γλώσσα. Ακολουθεί συγκριτική ανάλυση των

---

<sup>1</sup> Οι πίνακες μεταγραφών παρατίθενται στο Α μέρος του παραρτήματος της παρούσας εργασίας.

ρηματικών κατηγοριών με σκοπό να παρουσιαστούν αντιπαραβολικά ομοιότητες και διαφορές.

### *1.3.2. Οργάνωση του περιεχομένου*

Στο σημείο αυτό παρατίθενται τα κεφάλαια που ακολουθούν το πρώτο (το παρόν, εισαγωγικό κεφάλαιο) και απαρτίζουν το κύριο μέρος της εργασίας και το καταληκτικό μέρος (συμπεράσματα – προτάσεις), με μια σύντομη αναφορά στο περιεχόμενό τους:

Σκοπός της παρουσίας των ακόλουθων τριών κεφαλαίων είναι το να εισαγάγει τον αναγνώστη, διασαφηνίζοντας βασικά στοιχεία, στο θεωρητικό υπόβαθρο που εντάσσεται η παρούσα εργασία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται βασικοί όροι και ορισμοί του κλάδου της μορφολογίας, που είναι απαραίτητοι για την κατανόηση της μορφολογικής ανάλυσης ενός γλωσσικού συστήματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι διαφορετικοί τρόποι ανάλυσης και κατηγοριοποίησης των γλωσσών από την ιστορικοσυγκριτική γλωσσολογία και τη συγκριτική γλωσσολογία αντίστοιχα, εστιάζοντας περισσότερο στη δεύτερη περίπτωση, που αφορά στην κατηγοριοποίησή τους με βάση την τυπολογία τους. Εδώ, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας και διακρίνουμε μια πρώτη διαφορά ανάμεσα στις δύο γλώσσες, που αφορά στην τυπολογική κατάταξή τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο και πριν προχωρήσουμε στην συγχρονική αντιπαραβολική ανάλυση των εξεταζόμενων γλωσσών, παρουσιάζεται η βασική κατηγορία του ρηματικού συστήματος, ο χρόνος και η διάκρισή του σε εξωτερικό και εσωτερικό χρόνο του ρήματος, σύμφωνα με τη μορφολογία των ρηματικών τύπων.

Το πέμπτο και εκτενέστερο των υπολοίπων κεφάλαιο του κυρίως μέρους, διακρίνεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη και δεύτερη ενότητα, περιγράφονται τα ρηματικά συστήματα των δύο γλωσσών με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους. Εξετάζονται οι βασικές κατηγορίες του ρηματικού συστήματος, όπως αναφέρονται στο πρώτο τμήμα της εισαγωγής. Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου εξετάζεται η

ελληνική και στη δεύτερη η αραβική γλώσσα. Στην τρίτη ενότητά του ακολουθεί η συγκριτική ανάλυσή τους, με στόχο να παρουσιαστούν και να σχολιαστούν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους, έτσι όπως προέκυψαν από την εξέταση της κάθε μίας γλώσσας. Χρησιμοποιούνται πίνακες ομαδοποιήσεων των ρηματικών τύπων, καθώς επίσης υπάρχει μεταγραφή και μετάφραση των ρηματικών τύπων της αραβικής γλώσσας.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει δύο μέρη που αφορούν στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Για να οδηγηθούμε στον σχεδιασμό προτάσεων διδασκαλίας στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζουμε εδώ τις θεωρητικές και ερευνητικές βάσεις στις οποίες στηρίζομαστε, μετά από βιβλιογραφική μελέτη τους. Το πρώτο μέρος αφορά γενικά τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης. Ενώ στο δεύτερο μέρος του, εστιάζουμε στις δυσκολίες διδασκαλίας του ρηματικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας όπως προκύπτουν από τα πορίσματα ερευνών ανάλυσης λαθών και από σχετικές μελέτες και παρουσιάζονται οι περιγραφές των επιπέδων γλωσσομάθειας σύμφωνα με επίσημους φορείς και αντίστοιχες έρευνες.

Λαμβάνοντας υπόψη και όλα τα παραπάνω, στο έβδομο κεφάλαιο ολοκληρώνουμε παρουσιάζοντας με τη μορφή διδακτικών προτάσεων τα συμπεράσματα που αφορούν στις δυσκολίες και την ενδεικτικότερη σειρά διδασκαλίας των γραμματικών δομών του ρηματικού συστήματος της ελληνικής. Στο τελευταίο μέρος του προτείνονται συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας και ενδεικτικές δραστηριότητες.



## 2. Μορφολογική γλωσσική ανάλυση

Τα μορφολογικά χαρακτηριστικά είναι αυτά που διαφέρουν πολύ ανάμεσα στις γλώσσες κι επιπλέον η κατάκτησή τους είναι αποτέλεσμα εκμάθησης. Έτσι από τη δεκαετία του '70 και μετά το ενδιαφέρον της Γενετικής θεωρίας στρέφεται σε αυτά και αναπτύσσεται η *γενετική μορφολογία*<sup>2</sup> (*generative morphology*), σύμφωνα με την οποία η μορφολογία είναι ανεξάρτητος τομέας<sup>3</sup> (σε αλληλεπίδραση με τη σύνταξη<sup>4</sup> π.χ. στον κλιτικό τομέα, όπως και με τη φωνολογία<sup>5</sup>) της γραμματικής και διαφοροποιείται επηρεαζόμενος από τις διαφορετικές παραμέτρους και χαρακτηριστικά της κάθε γλώσσας. Εστιάζει το ενδιαφέρον της στο μορφολογικό τομέα της ανάλυσης της γλώσσας και τη δεκαετία του '80 αναπτύσσεται η *λεξική μορφολογία* (*lexical morphology*).

Η *λεξική μορφολογία* είναι ένας τομέας της μορφολογίας που, κατά τη Ράλλη (2005, 22), μελετά την ανάλυση και τη διαδικασία κατά την οποία σχηματίζονται οι λέξεις «ως διαδικασίες του λεξικού», το οποίο είναι ένα είδος «αποθήκης» πληροφοριών. Τα πορίσματα της λεξικής μορφολογίας «τροφοδοτούν» τον τομέα διδακτικής της (πρώτης ή δεύτερης/ξένης) γλώσσας, ερευνώντας πώς αυτός υποβοηθάται μέσα από τη γνώση του κλιτικού και παραγωγικού συστήματός της (Γιαννουλοπούλου χ.χ.).

Την παρούσα εργασία απασχολούν τα μορφολογικά συστήματα των δύο υπό σύγκριση γλωσσών, της ελληνικής και της αραβικής και συγκεκριμένα όσον αφορά στους ρηματικούς τύπους. Για αυτό το λόγο θα παρουσιαστεί ο κλάδος της μορφολογίας -ο οποίος βοηθά στην συγχρονική περιγραφή και ανάλυση της δομής μιας γλώσσας- με παραδείγματα για το σχηματισμό των διαφόρων τύπων, μόνο για τα ρήματα.

---

<sup>2</sup> Η *γενετική γραμματική* γενικότερα προχωρά πέρα από την *περιγραφική* γραμματική, δημιουργώντας/γεννώντας τη γλώσσα και ορίζοντας το πεπερασμένο σύνολο κανόνων που είναι δυνατό να χρησιμοποιήσει.

<sup>3</sup> Τα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης είναι *φωνητική* (*phonetics*), *φωνολογία* (*phonology*), *μορφολογία* (*morphology*), *σύνταξη* (*syntax*), *σημασιολογία* (*semantics*) και *πραγματολογία* (*pragmatics*) (Κοτζόγλου 2019/2020: Γλωσσάρι όρων ΚΕΓ).

<sup>4</sup> Μορφολογία και σύνταξη αντλούν πληροφορίες από μια «αποθήκη» πληροφοριών, το λεξικό.

<sup>5</sup> Σύμφωνα με τη *λεξική φωνολογία* «το αποτέλεσμα κάθε μορφολογικής διαδικασίας δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον για την εφαρμογή του φωνολογικού κανόνα και αντιστρόφως.[.....] υπάρχει αλληλεπίδραση των κανόνων των δύο τομέων που σταματά όταν σχηματιστεί ολοκληρωτικά η λέξη» (Νικολού 2008, 14-15).

## 2.1. Μορφολογία

Η θέση που έχει η *μορφολογία* στο γραμματικό σύστημα έχει απασχολήσει τους ερευνητές και, ανάλογα από τη σκοπιά όπου το εξετάζουν, έχουν κατατεθεί διαφορετικές απόψεις. Έτσι, για κάποιους ο τομέας αυτός και οι κανόνες του ανήκουν στο *λεξικό* (Lapointe 1980, Kirarsky 1982), ή στη *σύνταξη* (Baker 1988, Marantz 1997), είτε εξαρτώνται και από τους δύο αυτούς τομείς (Aronoff 1976, Wasow 1977) ενώ για άλλους είναι ανεξάρτητος τομέας, που έχει τις δικές του διαδικασίες και κανόνες οι οποίοι, αν και επηρεάζονται ως ένα σημείο από τους συντακτικούς, είναι ταυτόχρονα διακριτοί από αυτούς (Di Sciullo & Williams 1987, Anderson 1992) (Ράλλη 2005, κεφ. 5).

## 2.2. Ορισμός

Ο όρος προέρχεται από τη ρίζα της ελληνικής λέξης «*μορφή*» και, ενώ αρχικά χρησιμοποιήθηκε από τη βιολογία, υιοθετήθηκε από τη γλωσσολογία το 19<sup>ο</sup> αι. για να αποδώσει τη συστηματική αλλαγή που συμβαίνει στα γλωσσικά σχήματα και συγκεκριμένα, την αλλαγή στη μορφή που συνδέεται με αλλαγή στη σημασία. Τον 20<sup>ο</sup> αι. επεκτείνεται η χρήση του όρου στη συγχρονική μελέτη της δομής μιας λέξης και των συστατικών της.

Στη σημερινή εποχή, η μορφολογία ως επιστημονικός κλάδος της γλωσσολογίας, συμπεριλαμβάνει το σύνολο των κανόνων και των αρχών που εφαρμόζονται για να αναλύσουν την εσωτερική δομή των λέξεων και τον τρόπο που σχηματίζονται (Ράλλη 2005, 17). Ερευνά τις μικρότερες μονάδες μιας λέξης που φέρουν σημασία ή επιτελούν κάποια λειτουργία, τα *μορφήματα*, καθώς και τον τρόπο που αυτές οργανώνονται για να σχηματιστεί η αμέσως μεγαλύτερη μονάδα σημασίας, η *λέξη* (Ράλλη 2008, 141). Είναι τα «*πρωτογενή στοιχεία*» της μορφολογίας και η μελέτη τους ξεκινά από τον αμερικανικό δομισμό και τον Bloomfield (1933) (Ράλλη 2005, 34).

## 2.3. Μόρφημα και τύποι μορφημάτων

Για να γίνει κατανοητό το τι εννοούμε μιλώντας για *μόρφημα* (*morpheme*), φέρουμε ως παράδειγμα τον τύπο *θέλει*. Μπορεί να αναλυθεί με τους εξής τρόπους: *θέλ-ει*, *θέ-λει*, *θ- έ-λ-ει...* Για τη μορφολογική ανάλυση, οι μονάδες που έχουν σημασία είναι το

θέλ-, που έχει λεξική σημασία (ορίζει το θέμα της λέξης θέλω, τη σημασία της) και το -ει, που δίνει πληροφορίες γραμματικής λειτουργίας (γ πρόσωπο αρσενικό ή θηλυκό, ενικός αριθμός, ρήμα). Στις άλλες περιπτώσεις ανάλυσης της λέξης<sup>6</sup>, έχουμε στοιχεία χωρίς αυτόνομη σημασία, δηλαδή: θέ-λει (συλλαβές), θ-έ-λ-ει (γράμματα-γραφήματα), /θ-e-l-i-/ (φθόγγοι-φωνήματα).

Καταλαβαίνουμε πως ορίζεται ως *μόρφημα* το μικρότερο συστατικό<sup>7</sup> μιας λέξης που μας δίνει πληροφορίες για τη λεξική της σημασία (θέλ- →θέλω) ή για τα γραμματικά της χαρακτηριστικά (-ει →γ πρόσωπο, μη παρελθοντικός χρόνος, ενικός αριθμός), της δίνει δηλαδή ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο. Τα *λεξικά* (*lexical*) και τα *γραμματικά* (*grammatical*) μορφήματα, αντίστοιχα, είναι μια πρώτη διάκριση των μορφημάτων.

Μια δεύτερη διάκριση των μορφημάτων είναι σε *ελεύθερα*, *δεσμευμένα* ή *ελευθερώσιμα*. Κάποιες λέξεις αποτελούνται μόνο από μία μορφή (συμπίπτει η μορφή με τη λέξη). Είναι μορφήματα που μπορούν να σταθούν μόνα τους, είναι ανεξάρτητα και ονομάζονται *ελεύθερα* (κατά Φιλιππάκη και Ράλλη) όπως οι λέξεις *ναι*, *που*, *όχι*. *Δεσμευμένα* (κατά Φιλιππάκη και Ράλλη) αποκαλούμε τα μορφήματα που τα βρίσκουμε πάντα σε συνδυασμό με άλλα μέσα σε μία λέξη, πάντα εξαρτώνται και μόνα τους δεν μπορούν να αποτελέσουν μία λέξη<sup>8</sup>, για παράδειγμα στο *θέλει*, το *θελ-* και το *-ει*. Η τρίτη περίπτωση, τα *ελευθερώσιμα* (κατά Φιλιππάκη) είναι δυνάμει ανεξάρτητα, δηλαδή μπορούν να σταθούν και μόνα τους αλλά και σε συνδυασμό με άλλα, όπως π.χ. το *από* και η λέξη *αποβλέπω*, αντίστοιχα (Φιλιππάκη 2008, 74· Μαγουλάς & Μαγουλά 2015, κεφ. 10, 4· Ράλλη 2005, 40).

---

<sup>6</sup> Δεν είναι ξεκάθαρο, σύμφωνα με τη Ράλλη (2005, 33), το αν οι κλιτές μορφές που λαμβάνει ένα ρήμα είναι και διαφορετικές λέξεις. Στα λεξικά καταχωρίζεται μόνο το *α* πρόσωπο ενεστ. ενεργ. φωνής. Είναι μια *σύμβαση* όπου δίνεται μόνο ο βασικός τύπος. Γιατί η βασική έννοια της λέξης δεν αλλάζει ανάλογα με το αν τη χρησιμοποιούμε στο *α* ή στο *γ* εν. πρόσωπο για παράδειγμα ή στον άλλο αριθμό. Οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν έναν αφηρημένο όρο, το «*λέξημα*» («*lexeme*») που αντιπροσωπεύει όλους τους δυνατούς κλιτούς τύπους μιας λέξης. Στα λεξικά το εντοπίζουμε με κεφαλαία γράμματα π.χ. ΓΡΑΦΩ.

<sup>7</sup> «*Τεμάχιο*» μιας λέξης, όπως το χαρακτηρίζει η Φιλιππάκη.

<sup>8</sup> Ο όρος *λέξη* ή *γραμματική λέξη* χρησιμοποιείται στην εργασία όταν αναφερόμαστε στον κάθε τύπο ξεχωριστά ενός κλιτικού παραδείγματος σε αντίθεση με τον όρο *λέξημα* που είναι όπως το *λήμμα* του λεξικού και αναφερόμαστε τότε σε όλο το παράδειγμα (όπως σημειώνει και η Φιλιππάκη 1992, 87).

### 2.3.1. Ρίζες, θέματα και προσφύματα

Σε μία πολυμορφηματική λέξη, το μόρφημα<sup>9</sup> που είναι φορέας σημασίας της, αντιπροσωπεύει δηλαδή ένα λέξιμα που έχουν αφαιρεθεί τα κλιτικά και παραγωγικά στοιχεία και δεν μπορούμε πια να το αναλύσουμε περισσότερο παρά μόνο σε φθόγγους ή φωνήματα, ονομάζεται *ρίζα* (*root*). Για παράδειγμα, στο *ήθελα* (*ή-θελ-α*) το μόρφημα *θελ-* είναι η ρίζα<sup>10</sup>. Τα υπόλοιπα μέρη ονομάζονται *προσφύματα*<sup>11</sup> (*affixes*) και είναι τα μορφήματα που προσαρτώνται γραμμικά στη ρίζα και αποτελούν μαζί μια λέξη. Το *θέμα* αποτελείται από ένα ή πιο πολλά μορφήματα, όπου όταν προσαρτάται ένα κλιτικό μόρφημα, οδηγούμαστε στο σχηματισμό ενός κλιτικού τύπου ενώ στη *βάση* αντίστοιχα προστίθεται ένα παραγωγικό μόρφημα και δημιουργείται μια νέα λέξη<sup>12</sup>.

#### 2.3.1.1. Κατηγορίες προσφυμάτων

Ανάλογα με το σημείο όπου προσαρτώνται τα μορφήματα στη ρίζα, αν δηλαδή τοποθετούνται στην αρχή (αριστερά), στο τέλος (δεξιά), μέσα ή και στα δύο άκρα, διακρίνονται ως εξής (Ράλλη 2005, 41-65):

*Προθήματα* (*prefixes*): Τοποθετούνται πριν από τη ρίζα, παράδειγμα το *ή-* πριν από τη ρίζα της λέξης *ήθελα* (*ή-θελ-α*).

*Επιθήματα* (*suffixes*): Τοποθετούνται μετά τη ρίζα (βλ. στο προηγούμενο παράδειγμα, το *-α*).

*Ενθήματα* (*infixes*): Τοποθετούνται μέσα στη ρίζα<sup>13</sup>, παρεμβάλλονται στο μόρφημα με αποτέλεσμα να διακόπτεται η συνοχή του. Έχουν μια συγκεκριμένη λειτουργία,

<sup>9</sup> Το δεσμευμένο μόρφημα εννοείται.

<sup>10</sup> *Θέμα* και *ρίζα* δεν είναι πάντα το ίδιο αν και μερικές φορές συμπίπτουν, επίσης ένα ρήμα μπορεί να έχει δύο διαφορετικά θέματα (των συντελεσμένων και μη συντελεσμένων χρόνων), ή σε μια σύνθετη λέξη να έχουμε δύο ρίζες αλλά ένα θέμα π.χ. *αγρι-ο-κοιτάζ-ω*. Η ρίζα είναι στοιχείο διαχρονικής ανάλυσης, είναι η βάση πάνω στην οποία με την πρόσθεση ενός επιθήματος δημιουργείται το θέμα.

<sup>11</sup> Ο όρος *μόρφημα* εμφανίζεται πρώτη φορά το 1880 για να μιλήσουν για τα διάφορα μορφολογικά στοιχεία (όπως καταλήξεις, ρίζες κ.ά.). Καθώς και το *πρόσφωμα*, αναφερόταν ως «προσδιοριστικό» ή «σχηματιστικό της ρίζας» (Μαγουλάς & Μαγουλά 2015, κεφ 10, 4).

<sup>12</sup> Βλ. 2.3.2. *Μορφολογικές διαδικασίες*.

<sup>13</sup> Δεν υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα. Αυτά που σε παλιότερες ιστορικές μελέτες αναφέρονται ως *ενθήματα*, ως το δούμε στα παραδείγματα *λα-μ-βάνειν* (αρχαία ελληνικά) ή στη νέα ελληνική το *ενεργ-ο-ποιώ*, δεν πληρούν τους όρους της σύγχρονης μορφολογικής ανάλυσης, δηλαδή δεν είναι σαφής η λειτουργία τους.

όπως θα δούμε σε ένα παράδειγμα της γλώσσας Ταγκαλόγκ (Tagalog),<sup>14</sup> όπου το ένθημα /-um-/ που εκφράζει το παρελθόν, όταν τοποθετείται στο εσωτερικό ενός ρηματικού θέματος, αλλάζει το χρόνο του: /sulat/ «γράφω» →/s-um-ulat/ «έγραφα».

*Περιθήματα (circumfixes)*: Τοποθετούνται στα δύο άκρα και ας δούμε ένα παράδειγμα από τη γερμανική γλώσσα: *ge* –*schrieb*- *en* (όπου *schreibe* «γράφω»).

### 2.3.1.2. Γενικές παρατηρήσεις

Όταν σε μία λέξη υπάρχουν παραγωγικά και κλιτικά επιθήματα συνήθως προηγούνται τα παραγωγικά (*κοριτσ-άκ-ι*).

Στην ελληνική βιβλιογραφία αποδίδεται ο όρος *ενθήματα* και με τον αντίστοιχο *διαθήματα (interfixes)* (Ράλλη 2007/2011, 61) αφού μιλάμε για *ενθήματα* που ενώνουν τα μέρη μιας σύνθετης λέξης. Σε άλλες περιπτώσεις γλωσσών, όπως στην αραβική, μιλάμε για *διενθήματα (transfixes)*. Έχουμε ασυνεχή μορφήματα και βάσεις. Συναντάμε δηλαδή προσφύματα που παρεμβάλλονται στις βάσεις/ρίζες (Ράλλη 2005, 62) και συντελούν σε διαφορετικές μορφολογικές διαδικασίες.

Τα νέα ελληνικά δεν έχουν κλιτικά προθήματα αλλά μόνο παραγωγικά. Η ρηματική χρονική αύξηση δεν μπορεί να θεωρηθεί κλιτικό πρόθημα, στην περίπτωση για παράδειγμα του ε- (π.χ. *έ-βαλα*), αλλά φορέας τόνου (Φιλιππάκη 2008, 76· Μαγουλάς & Μαγουλά 2015, κεφ. 10, 7). Αυτό δεν είναι ένα *καθολικό* χαρακτηριστικό των γλωσσών, αφού υπάρχουν γλώσσες που η κλίση τους εκφράζεται μέσω των προθημάτων. Μία από αυτές τις γλώσσες είναι η αραβική, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Όμως, στην πλειοψηφία των γλωσσών τα επιθήματα είναι περισσότερα από τα προθήματα και σε κάποιες, όπως η τουρκική, είναι σπάνιες οι περιπτώσεις χρήσης προθημάτων (Ράλλη 2005, 42-46).

### 2.3.2. Μορφολογικές διαδικασίες

Επιστρέφοντας στην πρώτη διάκριση των μορφημάτων (βλ 2.3.), τα μορφήματα είναι εκείνα που επιτελούν τις βασικές διαδικασίες ώστε να σχηματιστούν οι λέξεις, τις μορφολογικές διαδικασίες. Αυτές είναι η *σύνθεση (compounding)*, ο συνδυασμός, δύο

<sup>14</sup> Η γλώσσα αυτή ομιλείται στις Φιλιππίνες.

συνήθως, λεξικών μορφημάτων ώστε να δώσουν μια νέα λέξη, π.χ. «ασπρόμαυρος»<sup>15</sup> και εκείνες οι γραμματικές λειτουργίες -που θα απασχολήσουν την εργασία αυτή στη συνέχεια- οι οποίες συντελούνται μέσω των γραμματικών προσφυμάτων, κυρίως επιθημάτων στην ελληνική<sup>16</sup> αλλά και, πιο συχνά, των υπολοίπων στην αραβική. Αυτές είναι:

Η *παραγωγή (derivation)*: Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία με την προσάρτηση των παραγωγικών προσφυμάτων προκύπτουν νέες λέξεις. Τα γραμματικά μορφήματα<sup>17</sup> τοποθετούνται στο τέλος ή στην αρχή του θέματος και δημιουργούν μια λέξη ίδιας ή διαφορετικής γραμματικής κατηγορίας (*παιδ-ί*→*παιδ-άκι* / υποκοριστικό, *παιδ-ικ-ός* / επίθετο, *εϋ-τυχισμένος* – *δυσ-τυχισμένος*). Στα ρήματα για παράδειγμα, από το ονοματικό θέμα *χορ-*του ονόματος «*χορ-ός*» δημιουργείται το ρήμα «*χορ-εύω*». Υπάρχουν και άλλες παραγωγικές διαδικασίες, όπως η δημιουργία παράγωγων λέξεων με αλλαγή σε ένα φωνήεν του θέματος (*ετεροίωση, ablaut*) π.χ. *τρέχω* –*τροχός* ή χωρίς αλλαγή του θέματος (*μετάπλαση, conversion*) π.χ. *κυνηγώ* – *κυνηγός*, αλλαγή θέσης/μεταφορά του τόνου χωρίς άλλη αλλαγή στο θέμα π.χ. *σκυλί* – *σκύλος*.

Η *κλίση (inflection)*: Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία σχηματίζονται οι διαφορετικές (σημασιολογικές, μορφολογικές, συντακτικές) μορφές μιας λέξης και προκύπτουν από το συνδυασμό του θέματος με διάφορα κλιτικά προσφύματα<sup>18</sup>. Προσαρτώμενα στο λεξικό μόρφημα (σε μια ονοματική ή ρηματική βάση) δίνουν πληροφορίες για την κλίση ενός ονοματικού ή ρηματικού τύπου (*παιδ-ί, παιδ-ιά* → γένος, πτώση, αριθμός ή *γράφ-ω, γράφ-ουμε, έ-γραφ-α* → πρόσωπο, αριθμός, χρόνος). Οι πληροφορίες που δίνουν διαφέρουν ανάλογα με την κατηγορία του θέματος στο οποίο προσαρτώνται. Για το ρήμα μπορεί να αφορούν σε *πρόσωπο, αριθμό, γένος, χρόνο, άποψη/ποιόν ενέργειας, φωνή* κλπ. (Γιαννουλοπούλου χ.χ.).

<sup>15</sup> Για τις μορφολογικές κατηγορίες που έχουν προταθεί για την ελληνική από τους Drachman & Malikouti–Drachman (1992), Ralli (1992), Nespor & Ralli (1994, 1996), Revithiadou (1997), Νικολού (2003), βλ. Νικολού 2008 (45-48).

<sup>16</sup> Τα παραδείγματα είναι κυρίως από την ελληνική γλώσσα έως αυτό το σημείο. Προχωρώντας στη σύγκριση των ρηματικών τύπων των δύο γλωσσών θα παρατεθούν αντίστοιχα παραδείγματα και από την αραβική γλώσσα.

<sup>17</sup> Τα παραγωγικά μορφήματα (derivational morphemes).

<sup>18</sup> Τα κλιτικά μορφήματα (inflectional morphemes).

### 3. Τυπολογία γλωσσών

Τα αντικείμενα μελέτης της ιστορικοσυγκριτικής γλωσσολογίας και της συγκριτικής διαφέρουν ως προς το εξής: Η πρώτη μελετά τη σχέση συγγένειας μεταξύ των γλωσσών, ερευνά ομοιότητες και διαφορές και την ιστορική τους εξέλιξη. Αντίθετα, το αντικείμενο της δεύτερης είναι η μελέτη των δομών των γλωσσών, όχι απαραίτητα γλωσσών της ίδιας «οικογένειας» (Μαγουλάς & Μαγουλά 2015, 43-44).

Στο σημείο αυτό, θα δούμε πρώτα αυτό που οι ιστορικοσυγκριτικοί γλωσσολόγοι ονομάζουν «οικογένειες γλωσσών» και που συνεπάγεται κάποιες βασικές ομοιότητες μεταξύ τους στα επίπεδα ανάλυσης. Όμως υπάρχουν και ομοιότητες μεταξύ των γλωσσών που δεν οφείλονται σε «συγγένεια» αλλά σε δανεισμό εκ των υστέρων, σε δανεισμό από άλλη πηγή, σε παράλληλη εξέλιξη των γλωσσών ή σε γειτνίαση των λαών/ομιλητών των γλωσσών, σε ύστερο χρόνο από όταν αυτές αποσπάστηκαν από τον αρχικό «κορμό» της μητέρας γλώσσας τους. Με αφετηρία αυτό, η συγχρονική γλωσσολογία άρχισε να μελετά άλλα χαρακτηριστικά μιας γλώσσας, τα τυπολογικά χαρακτηριστικά, για να προσδιοριστεί ο τύπος στον οποίο ανήκουν κάποιες γλώσσες, ανεξάρτητα από το αν είναι «συγγενείς» ή όχι (Μαγουλάς & Μαγουλά 2015, 97-99). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, θα παρουσιαστεί στη συνέχεια η συγχρονική ανάλυση των δύο εξεταζόμενων γλωσσών ως προς τα τυπολογικά χαρακτηριστικά τους, εστιάζοντας στις ομοιότητες ή διαφορές τους.

#### 3.1. Γλωσσικές οικογένειες

Σήμερα ομιλούνται ανά τον κόσμο (σύμφωνα με τους Comrie κ.ά. 2004) γύρω στις 6.000 γλώσσες, χωρίς να υπάρχει σαφής διαφοροποίηση ανάμεσα σε γλώσσα και διάλεκτο<sup>19</sup>. Ο μεγάλος βαθμός ομοιότητας στις δομές κάποιων γλωσσών οδήγησε τους γλωσσολόγους, όπως αναφέρθηκε, στην υπόθεση ότι πρόκειται για γλώσσες της ίδιας «οικογένειας», δηλαδή «συγγενείς» γλώσσες που προέρχονται από μια αρχική κοινή γλώσσα που έχει διασπαστεί, τη «μητέρα» γλώσσα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η λατινική, από την οποία προήρθαν οι νεολατινικές/ρομανικές γλώσσες. Πριν από αυτή βέβαια, υπήρχε η μία πρωτογλώσσα από την οποία με τη διάσπασή της «γεννήθηκαν» άλλες γλώσσες, όπου εξελίχθηκαν διαφορετικά μέσα στο χρόνο δημιουργώντας τη δική τους οικογένεια. Οι γλώσσες, λοιπόν,

κατατάχθηκαν από τους γλωσσολόγους σε γλωσσικές οικογένειες, όπως για παράδειγμα η *ινδοευρωπαϊκή* και οι *σημιτο-χαμιτικές* γλώσσες<sup>20</sup>, οι *ουραλο-αλτικές*, οι οικογένειες των *αφρικανικών* γλωσσών<sup>21</sup> κλπ. Στη συνέχεια η κάθε γλώσσα διασπάστηκε σε άλλες. Αν πάρουμε σαν παράδειγμα την *ινδοευρωπαϊκή*, αυτή διασπάστηκε σε «*θυγατρικές*» γλώσσες, που ανήκουν στην ίδια οικογένεια, όπως η *ελληνική*, η *λατινική*, η *γερμανική* κλπ. Η κάθε μία από τις «*αδερφές*» γλώσσες δεν εξελίσσεται σε κάποια άλλη «*συγγενή*», απλά μέσα στο χρόνο εξελίσσεται η ίδια καθώς περνάει διάφορες φάσεις. Για παράδειγμα: *αρχαία ελληνική* → *μεσαιωνική* → *νέα ελληνική* ή αντίστοιχα, *δημώδης λατινική* → *νεολατινικές γλώσσες*.

Ορισμένες δομικές ομοιότητες, λοιπόν, ανάμεσα σε κάποιες γλώσσες οφείλονται στην κοινή καταγωγή τους και όχι σε δανεισμό, π.χ. οι ομοιότητες στην κλίση. Φυσικά μιλάμε για μια εξέλιξη μέσα στο χρόνο όπου βασικός παράγοντας είναι οι άνθρωποι που τις μιλάνε και όχι για μια σύντομη διαδικασία «*υιοθέτησης*» μιας γλώσσας από ένα λαό. Επίσης ο βαθμός ομοιότητας («*συγγενείας*») των γλωσσών μιας ίδιας οικογένειας διαφέρει (Μαγουλάς & Μαγουλά 2015, 93-94).

### 3.2. Μορφολογική κατηγοριοποίηση των γλωσσών

#### 3.2.1. Κριτήρια κατηγοριοποίησης

Η *μορφολογική τυπολογία* είναι ο τομέας που εξετάζει τις ομοιότητες των γλωσσών ανεξάρτητα από το αν προέρχονται ή όχι από την ίδια γλωσσική οικογένεια. Οι σχέσεις ανάμεσα στα γλωσσικά στοιχεία, κατά τη μορφολογική διαδικασία κλίσης και παραγωγής, δηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στην κάθε μία γλώσσα. Δεν είναι εύκολο να οριστούν τα κριτήρια για την ταξινόμηση των γλωσσών παρά να περιγραφούν οι δυνατότητες καθώς η κάθε γλώσσα ακολουθεί τον δικό της τρόπο για τους μορφολογικούς σχηματισμούς.

Από τον 19<sup>ο</sup> αι. ξεκίνησε η κατηγοριοποίηση των γλωσσών σύμφωνα με τη μορφολογία τους. Η γνωστότερη διάκριση ήταν αυτή που περιγράφηκε από τον Schleicher (1859) ο οποίος κάνει λόγο για τρεις κατηγορίες: απομονωτικές,

---

<sup>19</sup> Σύμφωνα με τον *Ethnologue* (κατάλογος γλωσσών) είναι 7.117.

<sup>20</sup> Είναι οι οικογένειες της *ελληνικής* και *αραβικής* γλώσσας αντίστοιχα που εξετάζουμε εδώ. Οι σημιτικές ανήκουν στην ευρύτερη οικογένεια των αφροασιατικών γλωσσών.



συγκολλητικές, κλιτικές (συνθετικές). Αντανακλά την εξελικτική θεωρία, που αντιμετώπιζε τη γλώσσα σαν έναν ζωντανό οργανισμό ο οποίος είχε στάδια εξέλιξης (γέννηση – ακμή - παρακμή). Τοποθετεί τις συνθετικές γλώσσες (όπως τις αρχαίες) στο ανώτερο στάδιο και έτσι εξηγούνταν και η προσκόλληση σε αυτές και στο «μεγαλείο» τους που χανόταν καθώς άλλαζαν στις σύγχρονες γλώσσες.

Παρόλο που δεν έγιναν πολλές αλλαγές τον 20<sup>ο</sup> αι., η αντιμετώπιση αυτή που έχει αξιολογικό χαρακτήρα απουσιάζει. Μεγάλη ήταν η συμβολή του Αμερικανού δομιστή Edward Sapir (1921) ο οποίος διέκρινε τρεις άξονες κατηγοριοποίησης των γλωσσών, ποσοτικό - ποιοτικό - σημασιολογικό. Ουσιαστικά, εστίασε στις πολλές πληροφορίες που μπορεί να συνυπάρχουν σε ένα μόρφημα ή στη συνθετότητα της δομής των λέξεων. Σήμερα αξιοποιούνται δύο κριτήρια κατηγοριοποίησης:

Ποσοτικό: Η κατηγοριοποίηση εστιάζει στον αριθμό των μορφημάτων ανά λέξη. Οι γλώσσες διακρίνονται ως εξής:

- Αναλυτικές → ένα μόρφημα ανά λέξη
- Συνθετικές → μικρός αριθμός μορφημάτων ανά λέξη
- Πολυσυνθετικές → μεγάλος αριθμός μορφημάτων ανά λέξη

Ποιοτικό: Η κατηγοριοποίηση εστιάζει στο βαθμό και στο είδος προσφυματοποίησης, εξετάζονται δηλαδή τα επιμέρους ποιοτικά χαρακτηριστικά των μορφημάτων.

### 3.2.2. Κατηγορίες γλωσσών

Ανάλογα με τις μορφολογικές διαφορές τους, οι γλώσσες κατατάσσονται στις εξής κατηγορίες (Croft 2003, 46):

- Αναλυτικές

*Απομονωτικές (isolating)*: Είναι οι γλώσσες που κάθε μόρφημα (κατά συνέπεια κάθε γραμματική λειτουργία) είναι μια ξεχωριστή λέξη και δεν υπάρχει προσφυματοποίηση και διαφοροποίηση ανάμεσα στα μορφήματα και στις λέξεις.

---

<sup>21</sup> Υπάρχουν τέσσερις βασικές οικογένειες των αφρικανικών γλωσσών: οι αφροασιατικές, οι Νειλοσαχαρικές, οι Νίγηρα – Κογκό και οι Χόισαν (βλ. βιβλιογραφία: ηλεκτρονικά μαθήματα *e-class.patras*).

Τέτοιες γλώσσες είναι η βιετναμική, η κινεζική ακόμη και η αγγλική σε ένα μεγάλο βαθμό. Ένα παράδειγμα από την αγγλική: *a nice boy will come*.

- Συνθετικές

*Συγκολλητικές (agglutinative)*: Είναι οι γλώσσες που μπορεί κανείς με ευκολία να εντοπίσει και να ξεχωρίσει τα μορφήματα ως προς το πού αρχίζουν και τελειώνουν. Επίσης, η κάθε μορφή πραγματώνει μόνο μία έννοια. Το κάθε μόρφημα έχει μια σταθερή μορφή και με τη συγκόλληση των μορφημάτων δημιουργούνται οι λέξεις. Πρόκειται για μια απλή προσφυματοποίηση, χωρίς μεγάλες αλλαγές στη λεξική βάση. Τέτοιες είναι οι ουραλικές γλώσσες και οι αλταϊκές, όπως η τουρκική. Ένα παράδειγμα από την τουρκική: /ev-/ «σπίτι», /-ler-/ πληθυντικός αρ., /-i/ κτητική αντωνυμία «του – της» → /evler/ «τα σπίτια», /evleri/ «τα σπίτια του/της». Θα μπορούσαμε να πούμε πως και στην αγγλική γλώσσα υπάρχουν πολυμορφηματικές λέξεις που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (*un-fortunate-ly*).

*Διαχυτικές (fusional)*: Οι γλώσσες που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία είναι δύσκολο να αναλυθούν μορφολογικά γιατί δεν έχουμε πάντα αντιστοιχία γραμματικών λειτουργιών και μορφημάτων. Είναι δηλαδή πιθανό πολλές γραμματικές λειτουργίες να ενσωματώνονται σε ένα μόνο μόρφημα (*μόρφημα-κρεμάστρα*), το αντίθετο της κατηγορίας των συγκολλητικών γλωσσών. Συμβαίνουν σύνθετες αλλαγές κατά την προσφυματοποίηση και η λεξική βάση αλλάζει αρκετά. Η Ράλλη (2005, 100) το περιγράφει ως εξής: «πολλές πληροφορίες διαχέονται στο πλαίσιο του ίδιου μορφήματος». Για παράδειγμα, στην ελληνική λέξη *έγραφα* το -α φανερώνει ταυτόχρονα χρόνο, πρόσωπο, αριθμό. Επίσης, πολλές φορές είναι ασαφή τα όρια των μορφημάτων. Μία τέτοια γλώσσα είναι η ελληνική και η αγγλική ως ένα βαθμό.

*Συμβολικές (symbolic)*: Μια ακραία μορφή προσφυματοποίησης συμβαίνει κατά την *υποκατάσταση (suppletion)*. Χρησιμοποιείται μια εντελώς διαφορετική λέξη για να δηλώσουμε μια άλλη λειτουργία (Μαρκόπουλος 2019/20). Για παράδειγμα τα ανώμαλα ρήματα, στα ελληνικά ή αγγλικά, όπου η ρίζα τους (ενεστωτικού και αοριστικού χρόνου) είναι ένα εντελώς διαφορετικό μορφοφωνολογικό μόρφημα (π.χ. *λέω-είπα, go-went*). Δεν υπάρχουν καθαρά συμβολικές γλώσσες αλλά αυτό το χαρακτηριστικό εμφανίζεται σε περιορισμένες λέξεις οι οποίες χρησιμοποιούνται συχνά.

- Πολυσυνθετικές (polysynthetic)

Σε αυτή την περίπτωση κατηγορίας γλωσσών η κάθε λειτουργία αντιστοιχεί σε μια μορφή όμως μια λέξη μπορεί να περιλαμβάνει μεγάλο αριθμό λεξικών και γραμματικών μορφημάτων. Εδώ ανήκουν πολλές ινδιάνικες γλώσσες και η γλώσσα των Eskimo (βλ. παραδείγματα τέτοιων γλωσσών στη Ράλλη 2005, 101).

Εστιάζοντας λίγο περισσότερο στις *συνθετικές* γλώσσες διακρίνουμε διαφορετικές περιπτώσεις, έχοντας υπόψη μας και όσα προαναφέρθηκαν:

- Σε *συγκολλητικές* γλώσσες, όπως η τουρκική, παρατηρείται γραμμική προσάρτηση ενός ή πιο πολλών προσφυμάτων σε ένα θέμα<sup>22</sup>.
- Σε *διαχυτικές* γλώσσες υπάρχουν περιπτώσεις όπου:

α) Υπάρχει γραμμική προσάρτηση ενός κλιτικού μορφήματος σε ένα θέμα (όπως η ελληνική και η αγγλική).

β) Παρατηρείται μη γραμμική προσάρτηση ενός κλιτικού μορφήματος σε ένα θέμα (θα αποδίδεται ως *ρίζα*), όπως στις λεγόμενες *διαχυτικές* γλώσσες με μορφολογικά καλούπια (όπως η αραβική και η εβραϊκή). Οι σημιτικές γλώσσες<sup>23</sup> ονομάστηκαν *σχεδιοτυπικές* (*templatic*) με την έννοια ότι σχηματίζονται στη βάση *σχεδιότυπων* (*templates*) (McCarthy 1979· Comrie 1989). Οι ρίζες των λέξεων αποτελούνται από σύμφωνα όπου τα κενά ανάμεσά τους «γεμίζουν» από φωνήεντα και ανάλογα με τις γραμματικές επιλογές σχηματίζονται οι αντίστοιχες λέξεις. Ένα παράδειγμα από την αραβική γλώσσα: /ktb/ η ρίζα «γράφ-», όπου /kataba/ «αυτός έγραψε» και /kutub/ «βιβλία».

Με μια πιο προσεκτική εξέταση, θα μπορούσαμε να πούμε πως λίγες γλώσσες ανήκουν καθαρά και μόνο σε μια κατηγορία και πως συχνά κάποιες δομές τους μπορεί να αντιστοιχούν σε μια άλλη. Όπως για παράδειγμα η ελληνική, που (κατά τη Φιλίππακη-Warburton 1973) είναι διαχυτική και ημισυγκολλητική (Ράλλη 2005, 22 & 100-103· Μαγουλάς & Μαγουλά 2015, κεφ. 10, 13-14).

---

<sup>22</sup> Θέμα: εννοείται *ρηματικό* θέμα ή *ονοματικό* θέμα.

## 4. Ρήμα και χρονικότητα

Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση των μορφολογικών χαρακτηριστικών των ρηματικών συστημάτων των δύο εξεταζόμενων γλωσσών και αναλύσουμε το πώς δημιουργούνται και κωδικοποιούνται μορφολογικά οι ρηματικοί τύποι τους, θα σταθούμε σε κάποια χαρακτηριστικά του ρηματικού συστήματος που αφορούν σε μια βασική κατηγορία του, τη *χρονικότητα*.

### 4.1. Χρόνος – χρονικότητα

Οι άνθρωποι αναπαριστούν γλωσσικά την έννοια του *φυσικού* χρόνου, η οποία πραγματώνεται μέσα από τη γραμματικοποίησή του στο ρηματικό σύστημα των περισσότερων φυσικών γλωσσών. Θα μπορούσαμε να αναπαραστήσουμε την αντίληψη της έννοιας του φυσικού χρόνου με ένα γραμμικό άξονα όπου οι δύο άκρες του εκτείνονται στο άπειρο και η άκρη που εκτείνεται δεξιά είναι το μέλλον, στα αριστερά το παρελθόν και το σημείο του κέντρου είναι το παρόν. Οι *γραμματικοί* χρόνοι τοποθετούνται πάνω σε αυτό τον άξονα νοερά και κάθε γεγονός/πράξη που εκφράζεται μέσω ενός ρήματος (με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά ενός γραμματικού/ρηματικού χρόνου) τοποθετείται σε ένα σημείο του συγκεκριμένα με βάση το πότε έγινε (π.χ. στο παρόν), ή τοποθετείται σε κάποιο σημείο σε σχέση με ένα άλλο χρονικό σημείο (π.χ. δύο γεγονότα μεταξύ τους που το ένα μπορεί να προηγείται χρονικά του άλλου) ή με τη διάρκεια (το χώρο που καταλαμβάνει στον άξονα του χρόνου). Αυτά αποτυπώνονται στις γλώσσες μέσα από διάφορα γραμματικά και λεξικά στοιχεία και δημιουργούν τη *χρονικότητα* (*temporality*) (Μόζερ 1994).

Ο βασικός φορέας έκφρασης της *χρονικότητας* είναι το ρήμα και εκφράζει με τους διάφορους μορφολογικούς τύπους του δύο χρονικές έννοιες, το *πότε* (σε ποια χρονική βαθμίδα) τοποθετείται ένα γεγονός/πράξη στον άξονα του χρόνου (*ρηματικός «χρόνος»*) και πόσο *«χώρο»* καταλαμβάνει σε αυτόν (*ρηματική «όψη»*). *Χρόνος* και *όψη* είναι δύο διακριτές κατηγορίες, επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες, πραγματώνονται μορφολογικά με διαφορετικό τρόπο και με την αλληλεπίδρασή τους ερμηνεύεται η *χρονικότητα*. Σύμφωνα με τον Comrie (1976, 5) αντιδιαστέλλονται και

---

<sup>23</sup> Όπως οι δύο προαναφερόμενες γλώσσες (αραβική και εβραϊκή).

ορίζονται ως *εξωτερικός* (*situational-external time*) και *εσωτερικός* (*situational-internal time*) χρόνος αντίστοιχα.

#### 4.1.1. Εξωτερικός χρόνος

Σχετικά με τον *εξωτερικό* χρόνο (ρηματικός χρόνος), τοποθετώντας ένα γεγονός σε κάποιο σημείο του άξονα του φυσικού χρόνου αναφορικά με το παρόν, δημιουργείται ο *απόλυτος* χρόνος ενώ αναφορικά με κάποιο άλλο γεγονός σε άλλο σημείο του άξονα, δημιουργείται ο *σχετικός* χρόνος (Μόζερ 1994). Ο ορισμός του *χρόνου* από τον Comrie (1985, 9, μτφρ. Μόζερ 1994, 24) αποδίδεται ως «*grammaticalised expression of location of time*» («η γραμματικοποιημένη έκφραση της τοποθέτησης στον χρόνο»). Αυτό συμβαίνει όταν η τοποθέτηση ενός γεγονότος/πράξης στον χρονικό άξονα ενσωματώνεται στο ρηματ. σύστημα ενώ παράλληλα πραγματώνεται με μορφολογικές διαδικασίες και με λεξικά μέσα (π.χ. χρονικά επιρρήματα). Ανάλογα με το πού τοποθετείται το γεγονός στον χρονικό άξονα, οι χρόνοι ορίζονται ως *παρελθοντικοί*, *παροντικοί* και *μελλοντικοί*. Οι φυσικές γλώσσες γραμματικοποιούν το χρόνο διαφορετικά ως προς τον τρόπο ή το βαθμό. Για παράδειγμα, ενώ σε κάποιες υπάρχει αυτή η τριμερής διάκριση της αποτύπωσης του χρόνου, σε άλλες δηλώνεται μέσα από την αντίθεση *παρελθόν - μη παρελθόν*, όπου δεν δηλώνεται με κάποιο μέσο το μέλλον αλλά χρησιμοποιούνται οι *τροπικές μορφές*. Ή επίσης υπάρχουν γλώσσες όπου γραμματικοποιείται το σημείο απόστασης ανάμεσα στον *χρόνο του γεγονότος* και στον *χρόνο αναφοράς* (πρόσφατο ή παλιότερο σημείο στο παρελθόν ή στο μέλλον) ή που εκφράζουν διαφορετικά το *σχετικό χρόνο* (*απόλυτα σχετικός* ή *ψευδοσχετικός*) (Μόζερ 1994, 25).

#### 4.1.2. Εσωτερικός χρόνος

Όσον αφορά στον *εσωτερικό* χρόνο, στην *όψη*, ή αλλιώς στην εσωτερική χρονική σύσταση των γεγονότων/πράξεων, οι πληροφορίες που δίνει εστιάζουν, όπως είπαμε, στο αν τα γεγονότα αυτά καταλαμβάνουν ένα σημείο ή ένα διάστημα στον χρονικό άξονα και πόσο χώρο καταλαμβάνει το διάστημα αυτό. Η εστίαση αφορά στις εσωτερικές χρονικές ιδιότητες, δηλαδή χωρίς να συσχετίζεται με κάποιο σημείο αναφοράς. Αυτό ισχύει για όλες τις γλώσσες, αφού τα ρήματα δίνουν πληροφορίες για αυτές τις ιδιότητες, αλλά διαφέρει το πώς αυτό γραμματικοποιείται από γλώσσα

σε γλώσσα, καθιστώντας ουσιαστικά την όψη *γραμματική* και όχι *χρονική* κατηγορία (βλ. και Μόζερ 1994).

Ένας ικανοποιητικός ορισμός για την όψη είναι εκείνος του Comrie (1976, 3) αναφέροντας πως οι κατηγορίες της όψης συνιστούν τους «*διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους βλέπει κανείς την εσωτερική χρονική δομή ενός γεγονότος*». Το βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί τους τρόπους αυτούς είναι η υποκειμενικότητα. Το πώς βλέπει κάποιος αυτό που εκφράζει με την επιλογή διαφορετικού τύπου όψης. Αν το βλέπει συνολικά, χωρίς να τον ενδιαφέρει η εσωτερική χρονική σύσταση (*συνοπτικά*) ή αν το βλέπει δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις φάσεις ή στην εξέλιξη της εσωτερικής χρονικής σύστασης (*μη συνοπτικά*). Έχοντας ως παράδειγμα την ελληνική και αγγλική γλώσσα, μπορούμε να εντοπίσουμε καλύτερα αυτή τη διαφορά στην υποκειμενική θεώρηση του ίδιου γεγονότος/πράξης. Λέγοντας «*έγραψα*» ή «*έγραφα*» και αντίστοιχα «*I wrote*» ή «*I was writing*» περιγράφουμε μια ενέργεια που έγινε στο παρελθόν. Όμως, στην πρώτη περίπτωση (*έγραψα - I wrote*) βλέπουμε το γεγονός σαν ένα σύνολο και έχει ένα τελικό σημείο ενώ στη δεύτερη το αντιμετωπίζουμε σαν να αφορά σε ένα διάστημα που δεν έχει τελικό σημείο<sup>24</sup>.

Η οργάνωση του συστήματος της όψης διαφέρει σε κάθε γλώσσα (πραγματώνεται μορφολογικά με λεξικά μορφήματα, προσφύματα και επιθήματα ή με λεξικά μέσα ή πραγματολογικούς παράγοντες). Αυτά τα τελευταία είναι που περιορίζουν πολλές φορές την επιλογή χρόνου/όψης του ομιλητή, συνεπώς δεν είναι πάντοτε ελεύθερη και υποκειμενική επιλογή (Ψάλτου- Joycey 2012, 12-13). Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος ελεύθερα να επιλέξει *παρατατικό* ή *αόριστο* για να πει *πολλές φορές ερχόταν / πολλές φορές ήρθε*, όμως δεν ισχύει το ίδιο αν χρησιμοποιήσει π.χ. το επίρρημα *συχνά* και πει *συχνά ερχόταν/συχνά ήρθε\**. Σε επόμενες ενότητες θα δούμε πιο αναλυτικά πώς οργανώνεται η όψη στην ελληνική και στην αραβική γλώσσα αντίστοιχα.

#### 4.1.2.1. Γραμματική και λεξική όψη/γραμματικό και λεξικό ποιόν ενέργειας

Στην κατηγορία του εσωτερικού χρόνου ανήκει και το *λεξικό ποιόν ενέργειας*<sup>25</sup> που αφορά στην αντικειμενική χρονική σύσταση όπως εκφράζεται μέσα από τις εγγενείς

<sup>24</sup> Δεν είναι ακριβώς το ίδιο βέβαια σε ελληνικά και αγγλικά.

<sup>25</sup> Το λεξικό ποιόν ενέργειας δε θα απασχολήσει ιδιαίτερα την εργασία αυτή και αναφέρεται συνοπτικά.

σημασίες (λεξικές σημασίες) που φέρουν κάποια ρήματα. Ανεξάρτητα από την οπτική του ομιλητή, το ρήμα πολλές φορές διατυπώνει σημασιολογικά τον εσωτερικό χρόνο, για παράδειγμα αν το γεγονός/πράξη που αναφερόμαστε είναι μικρής ή μεγάλης διάρκειας ή αν έχει τελικό σημείο ή μένει ανοιχτό.

Έχουν προταθεί πολλοί τύποι κατηγοριοποίησης των ρημάτων σύμφωνα με το λεξικό ποιόν ενέργειας. Ενδεικτικά παρουσιάζουμε πιθανούς τρόπους κατηγοριοποίησής τους ως προς το τι εκφράζουν. Μπορεί να είναι: καταστάσεις που δεν διακόπτονται και όταν σταματήσουν αρχίζει κάποια νέα (είμαι, θέλω, ξέρω, χρειάζομαι), δραστηριότητες που ενέχουν εγγενώς μια διάρκεια που συνεπάγεται ότι καταλαμβάνει ένα χρονικό διάστημα (βρέχει, κοιμάμαι), δραστηριότητες που δεν έχουν ένα τελικό σημείο (δούλενα όλη την εβδομάδα, τρέχω), συμβάντα που περιλαμβάνουν την αρχή ή το τέλος μιας δράσης (το μάθημα άρχισε, το μάθημα τελείωσε) και στιγμιαία συμβάντα (βρίσκω, γεννιέμαι). Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται *κατηγορήματα* (περιλαμβάνουν ένα τελικό σημείο και μια διάρκεια π.χ. γράφω ένα γράμμα) καθώς και *περιφραστικά ρήματα* ή *ρηματικές εκφράσεις*. Η πιο γνωστή κατηγοριοποίηση είναι του Vendler (1967), όπου τα χωρίζει σε ρήματα *καταστάσεων* (*states*), *δραστηριοτήτων* (*activities*), *επιτεύξεων* (*accomplishments*) και *συμβάντων* (*achievements*)<sup>26</sup>.

Ο φυσικός χρόνος λοιπόν, δηλώνεται ως προς τα χαρακτηριστικά *διάρκεια*, *συχνότητα*, *χρονικό σημείο* με *λεξικά στοιχεία* (προσδιορισμούς) που δίνουν πληροφορίες για την εσωτερική (*όλο το βράδυ*) και την εξωτερική χρονική σύσταση (*χτες*). Η θέση της ρηματικής όψης ορίζεται δύσκολα, εξαιτίας του ότι αλληλεπιδρά με το λεξικό ποιόν ενέργειας και του ότι *σημασία*, *γραμματικά στοιχεία* και *κειμενικά στοιχεία* καθορίζουν από κοινού, το αν τελικά μία πρόταση είναι συνοπτική ή μη συνοπτική (Tsangalidis 1999, 19). Το γεγονός ότι οι κατηγορίες αυτές αλληλεπιδρούν, ορισμένες φορές, μας οδηγεί στο να μη διακρίνουμε τα χαρακτηριστικά τους και να τις συγχέουμε. Για παράδειγμα, στις παραδοσιακές γραμματικές (και της ελληνικής γλώσσας) ο *αόριστος* και ο *παρατατικός* αναφέρονται ως δύο διαφορετικοί παρελθοντικοί χρόνοι ενώ στην πραγματικότητα η διαφορά τους είναι οψιακή.

---

<sup>26</sup> Βλ. Ψάλτου-Joycey 2012, 15-17.

Το χαρακτηριστικό που θα απασχολήσει κάπως περισσότερο, την παρούσα εργασία είναι η όψη (με την έννοια της γραμματικής όψης<sup>27</sup>) όπως κωδικοποιείται μέσω του μορφολογικού μαρκαρίσματος στο ρήμα. Η γραμματική όψη είναι μέλος του λειτουργικού υποσυστήματος της γλώσσας και μπορεί να μην υπάρχει σε όλες τις γλώσσες (Ματθαιουδάκη κ.ά. 2011, 318).

#### 4.2. Η όψη ως γραμματική κατηγορία

Αντίθετα από τη λεξική όψη που χαρακτηριστικό της είναι η αντικειμενικότητα, τη γραμματική όψη χαρακτηρίζει η υποκειμενική θεώρηση του ομιλητή και πραγματώνεται κυρίως με τους γραμματικούς δείκτες, όπως μαρκάρονται στο ρήμα ή στη ρηματική φράση ανάλογα με την κλιτική μορφολογία του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος και δίνουν τη δυνατότητα στον ομιλητή να εκφράσει το σημείο θέασης του γεγονότος ή της πράξης στο/στην οποίο/α αναφέρεται.

Επανερχόμενοι στον ορισμό του Comrie (1976) που αναφέρθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, η γραμματική όψη<sup>28</sup> εμπεριέχει μια σημασιολογική αντίθεση μέσα από την οποία μπορούμε να δούμε (τρόπος θεώρησης) και να πραγματώσουμε λεκτικά με διαφορετικό τρόπο ένα -ίδιο πολλές φορές- γεγονός. Το ένα μέλος της αντίθεσης αυτής το ονομάζει συνοπτικό (*perfective*) και το άλλο μη συνοπτικό (*imperfective*). Η όψη μπορεί να εκφράζει το γεγονός με τον συνοπτικό τρόπο θεώρησης, ως ένα όλο με αρχή και λήξη, χωρίς να ενδιαφέρεται για τα εσωτερικά στάδια/φάσεις της δομής του ενώ με τον μη συνοπτικό το ενδιαφέρον εστιάζεται στην εσωτερική του χρονική δομή, στην επανάληψη ή στις εξελικτικές φάσεις που είτε θέλει να δηλώσει ο ομιλητής είτε θα το αντιληφθεί έτσι ο ακροατής. Δεν είναι η αντικειμενική χρονική διάρκεια που καθορίζει την όψη που θα επιλεγεί αλλά η διάθεση εκείνου που ομιλεί να το παρουσιάσει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο<sup>29</sup> (*διάβασα το βιβλίο σε δύο ώρες / διάβαζα το βιβλίο δύο ώρες*). Σύμφωνα με την τοποθέτηση του Comrie η συνοπτική

---

<sup>27</sup> Σε σχέση με τη λεξική που στην ουσία αντιστοιχεί στο πώς περιγράφεται μια κατάσταση και που αναδεικνύεται όπως είδαμε από το ρήμα και τα ορίσματά του.

<sup>28</sup> Θα αναφέρεται ως όψη στη συνέχεια.

<sup>29</sup> Έτσι αποδεσμευόμαστε από τους εσφαλμένους χαρακτηρισμούς στιγμιαίος και διαρκής που προκάλεσαν σύγχυση σχετικά με την πληροφοριακή δομή τους (Comrie 1976, 16–18). Αν και ως υπονοήματα μπορεί να προκύπτουν από το λεξικό ποιόν του ρήματος ή τα λεξικά στοιχεία μιας πρότασης.



όψη δεν διακρίνεται σε υποκατηγορίες<sup>30</sup>. Αντίθετα η *μη συνοπτική* συμπεριλαμβάνει το *σύνηθες* και το *συνεχές*, το οποίο διακρίνεται σε *εξελισσόμενο* και *μη εξελισσόμενο*<sup>31</sup>. Η διαφορά ανάμεσα στα δύο τελευταία είναι πως το *εξελισσόμενο* το χαρακτηρίζει η μη στατικότητα ενώ το *μη εξελισσόμενο* η στατικότητα (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης 2015, 107-110).

---

<sup>30</sup> Σύμφωνα με τη Μόζερ (1994, 48) φαίνεται πως –αν και ορισμένες φορές πράγματι ισχύει– συμπεριλαμβάνει την έννοια του τετελεσμένου αλλά στην ουσία δεν ενδιαφέρεται να αποδώσει το χαρακτηριστικό της ολοκλήρωσης αλλά να αναφερθεί στο γεγονός ως σύνολο.

<sup>31</sup> Μετάφραση των όρων από Μόζερ (1994, 18-20).

## 5. Τα ρηματικά συστήματα των δύο γλωσσών

Οι εξεταζόμενες γλώσσες, *νέα ελληνική* και *αραβική*<sup>32</sup>, ανήκουν στις διαχυτικές γλώσσες αλλά σε δύο διαφορετικές γλωσσικές οικογένειες. Πριν την παρουσίαση των μορφολογικών χαρακτηριστικών τους θα δοθούν και κάποιες γενικότερες πληροφορίες για την κάθε μία αντίστοιχα<sup>33</sup>. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αυτού θα παρουσιαστούν αντιπαραβολικά ως προς τα βασικά σημεία τους.

### 5.1. Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής γλώσσας

Η νέα ελληνική γλώσσα ανήκει στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια γλωσσών και τυπολογικά ανήκει στις κλιτές ή συνθετικές γλώσσες, όπου οι ρίζες των λέξεων πλαισιωμένες με συνδυασμούς προσφυσμάτων δηλώνουν τις διάφορες γραμματικές σχέσεις. Στις κλιτές γλώσσες, πολλές φορές, ρίζα και επίθημα δεν είναι ευδιάκριτα καθώς οι λέξεις αλλάζουν μορφή για να δηλωθεί κάποιο γραμματικό φαινόμενο. Όπως σε πολλές ινδοευρωπαϊκές γλώσσες, έτσι και στην ελληνική, το χρονικό σύστημα βασίζεται στη διάκριση παρελθοντικού - μη παρελθοντικού χρόνου (Μόζερ 2009, 65).

Η νέα ελληνική γλώσσα διατηρεί αρκετά χαρακτηριστικά της αρχαίας ελληνικής ως προς το κλιτικό σύστημα. Τα ρήματα -όπως και τα ονόματα- κλίνονται, ο χρόνος και η όψη εκφράζονται κυρίως από επιθήματα. Η κλιτική της μορφολογία είναι πιο απλή σε σχέση με την αρχαία ελληνική, όμως είναι το κύριο χαρακτηριστικό της, ιδιαίτερα των ρημάτων. Επειδή οι γραμματικές κατηγορίες<sup>34</sup> που εκφράζονται κλιτικά στα ελληνικά ρήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, η ρηματική μορφολογία της νέας ελληνικής είναι -όπως θα δούμε στη συνέχεια- περίπλοκη.

#### 5.1.1. Ζητήματα ορολογίας

Στις διάφορες γραμματικές (παραδοσιακές και σύγχρονες) παρατηρείται ασυμφωνία στην ορολογία που αφορά τις ρηματικές κατηγορίες και ιδιαίτερα σε εκείνες που αφορούν στην κωδικοποίηση φαινομένων όπως *όψη*, *χρόνος*, *τροπικότητα* που για τις παραδοσιακές αναφέρονται ως *χρόνος*, *έγκλιση*. Οι γραμματικές που ακολουθούν

<sup>32</sup> Μοντέρνα Κοινή Αραβική (ΜΚΑ) ή Σύγχρονη Κοινή Αραβική.

<sup>33</sup> Στις ενότητες 5.1. και 5.2. του παρόντος κεφαλαίου (και υποενότητες αυτών) αντίστοιχα.

<sup>34</sup> Θα τις δούμε στη συνέχεια.

χρονικά την έκδοση της γραμματικής του Τριανταφυλλίδη (1941) είναι ουσιαστικά συμπληρωματικές ως προς εκείνη και σε μικρό βαθμό αναθεωρητικές. Η γραμματική που κάνει τη διαφορά εφαρμόζοντας τις σύγχρονες γλωσσολογικές θεωρίες είναι των Holton κ.ά. (1999). Ας δούμε ως παράδειγμα, τον ορισμό του γραμματικού χρόνου στις δύο αυτές γραμματικές (Holton κ.ά. 1999, 223· Τριανταφυλλίδη [1941] 2005, 307): Οι γραμματικοί χρόνοι των ρημάτων κατά τον Τριανταφυλλίδη (και στις τρεις χρονικές βαθμίδες που είδαμε) είναι οκτώ<sup>35</sup>. Για τους Holton κ.ά., οι απλοί τύποι *γράφω*, *έγραφα*, *έχω γράψει* κλπ., ορίζονται ως *χρόνοι* και οι περιφράσεις που σχηματίζονται με τα *να*, *θα*, *ας* ορίζονται ως *τροπικοί τύποι* και δεν αντιστοιχίζονται με *εγκλίσεις*. Θα δούμε στη συνέχεια πιο αναλυτικά κάποια από τα ζητήματα ορολογίας:

Ξεκινώντας από το προηγούμενο παράδειγμα της *ορολογίας χρόνων και εγκλίσεων*, ουσιαστικά, στους Holton κ.ά. οι όροι των παραδοσιακών γραμματικών αντικαθίστανται με κάποιους πιο λειτουργικούς κατά τη γνώμη τους, όπως για παράδειγμα ο όρος *εξαρτημένος (dependent)* αντί του όρου *υποτακτική αορίστου*. Ο όρος αυτός εφαρμόζεται σε τύπους όπως *γράφω*, *αγαπήσω* και αντανακλά με ακρίβεια τη λειτουργία του στο σύστημα (πραγματώνει τη συνοπτική όψη και τον μη παρελθοντικό χρόνο)· ή ο *απλός παρελθοντικός (simple past)* που αντικαθιστά τον όρο *αόριστο* και ο όρος *μη-παρεμφατικός (non infinitive)* που χρησιμοποιείται για το *απαρέμφατο (infinitive)*. Είναι σημαντική η συμβολή της διάκρισης μεταξύ *έγκλισης* και *τροπικότητας* και του ρόλου της *όψης* στη διαφοροποίηση των μονολεκτικών ρηματ. τύπων<sup>36</sup>. Ακολουθώντας τις αναλύσεις των Βελούδη & Φιλιππάκη-Warburton (1983), οι ρηματ. τύποι μπορούν να ταξινομηθούν με βάση τα χαρακτηριστικά χρόνου, όψης και *έγκλισης*. Σε πολλές γραμματικές οι τύποι *θα έγραφα* / *να έγραφα* δεν ξεκαθαρίζεται αν είναι ξεχωριστές *εγκλίσεις* ή *χρόνοι* (Τσαγγαλίδης 2013, 3).

Ως προς τον *μέλλοντα* υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για την κατάταξή του. Οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (1999, 438, 449 & 483-485) τοποθετούν τον *μέλλοντα* αρχικά στους *τροπικούς τύπους* αλλά τον εξετάζουν και στην ενότητα για τον χρόνο

---

<sup>35</sup> Ο *ενεστώτας*, ο *παρατατικός*, ο *αόριστος*, ο *μη συνοπτικός* ή *εξακολουθητικός μέλλοντας*, ο *συνοπτικός* ή *στιγμιαίος μέλλοντας*, ο *παρακείμενος*, ο *υπερσυντέλικος* και ο *τετελεσμένος ή συντελεσμένος μέλλοντας*.

<sup>36</sup> Είδαμε και στο προηγούμενο κεφάλαιο πόσο σημαντική είναι η κατηγορία της *όψης* και δύσκολη στην κατάκτησή της.

και στην ενότητα για την τροπικότητα. Ο Mackridge (1990, 383-423) τον εξετάζει στις *εγκλίσεις*. Η Ιακώβου (1999, 123-143) θεωρεί ότι στον μέλλοντα «*συγχωνεύονται*» *τροπικότητα* και *χρόνος*, αλλά αποδίδει προτεραιότητα στην τροπικότητα.

Ένα ακόμη «*προβληματικό*» σημείο στην ορολογία αποτελεί η ποικιλία των όρων που έχουν προταθεί στην ελληνική βιβλιογραφία για την απόδοση του αγγλικού όρου «*aspect*» ή του γερμανικού «*Aktionsart*». Ενδεικτικά αναφέρουμε: «*τρόπος*» (Τριανταφυλλίδης 1941), «*ποιόν ενεργείας*» (Μπαμπινιώτης 1972· Holton κ.ά. 1999), «*όψη*» (Σετάτος 1985 και Βελούδης 1989) «*τρόπος ενέργειας*» (Πετρόπουλος 1990), «*άποψη*» (Μόζερ 1994)<sup>37</sup>.

Ένα άλλο θέμα, σύμφωνα και με τον Τσαγγαλίδη<sup>38</sup>, είναι η αντιστοιχία του όρου *tense* (*γραμματικού χρόνου*) και *time* (*φυσικού χρόνου*). Πολλές φορές αυτά δεν ταυτίζονται. Για παράδειγμα λέμε: «*ο καφές σας σε λίγο έφτασε*». Αν και χρησιμοποιούμε αόριστο, αναφερόμαστε σε μια μελλοντική ενέργεια «*ο καφές σας θα φτάσει σε λίγο*». Ο αόριστος (Ψάλτου-Joycey 2012, 19) μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δηλώσει το μέλλον και σε περιπτώσεις που ο ομιλητής θέλει να απειλήσει ή να κάνει εντύπωση. Για παράδειγμα: «*αν θα του πεις όσα σου λέω, πέθανες*». Γενικότερα, προβληματίζει η χρήση του όρου *αόριστος* για να εκφράσουμε έναν χρόνο. Αναλύοντας σημασιολογικά τον όρο, δεν μπορεί να είναι αόριστο ένα γεγονός που εκφράζεται με αυτό το χρόνο όπως, για παράδειγμα, στην πρόταση «*ήρθε στο σπίτι μου χθες στις έξι ακριβώς*». Ή ας σκεφτούμε πώς μπορούμε να παραθέτουμε ταυτόχρονα τους όρους *οριστική αορίστου*.

Μπορεί τα παραπάνω ζητήματα να δείχνουν εξειδικευμένα και να μοιάζει να αφορούν τους γλωσσολόγους όμως στη σημερινή πραγματικότητα κατέχουν σημαντικό ρόλο. Θα πρέπει κάπως να περιγραφούν και να ορισθούν τα γραμματικά φαινόμενα ώστε να είναι ευδιάκριτα και κατανοητά σε εκείνους που θα διδάξουν και θα διδαχθούν την ελληνική ως Γ2.

---

<sup>37</sup> Στην παρούσα εργασία υιοθετείται ο όρος *όψη* (Βελούδης 2010) για τη δήλωση της γραμματικής κατηγορίας.

<sup>38</sup> Στο ίδιο άρθρο (2013).

Στην ουσία, οι παραδοσιακές γραμματικές συντάχθηκαν έχοντας ως πρότυπο τη γραμματική της αρχαίας ελληνικής γλώσσας που, όπως είδαμε, έχει ως εξέλιξή της τη νέα ελληνική. Όμως η γλώσσα και η γραμματική της πρέπει, σύμφωνα με τη σύγχρονη γλωσσολογία, να εξετάζονται συγχρονικά (στη σημερινή μορφή, όπως ομιλείται πλέον από τους ομιλητές της) και όχι διαχρονικά (με βάση γραμματικούς και γλωσσολογικούς κανόνες που δεν έχουν πλέον εφαρμογή<sup>39</sup>). Οι σύγχρονες γραμματικές και κάποιες σχολικές ανάμεσά τους (για παράδειγμα, οι πιο πρόσφατες σχολικές γραμματικές των Φιλιππάκη-Warburton κ.ά. (2009) και Χατζησαββίδη & Χατζησαββίδου (2009)) επιχειρούν να εφαρμόσουν τις θεωρίες της σύγχρονης γλωσσολογίας μαζί με τις περιγραφές των παραδοσιακών. Επίσης, το «Κλειδιά της ελληνικής γραμματικής» (Κατσιμαλή κ.ά. 2003) είναι ένα κατάλληλο και απλό εργαλείο για την παρουσίαση του ρηματ. συστήματος σε αλλόγλωσσο κοινό και ταυτόχρονα αποτελεί ένα βοήθημα για τον εκπαιδευτικό<sup>40</sup>.

Το πρόβλημα της ορολογίας ξεκινά από το γεγονός ότι οι συγγραφείς των διάφορων γραμματικών εκφράζουν ένα διαφορετικό θεωρητικό γλωσσολογικό πλαίσιο σε κάθε περίπτωση. Η παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία από τις γραμματικές που αναφέρονται παραπάνω και από τις μελέτες των Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλου (2013), επιχειρεί τη μορφολογική ανάλυση του ρηματ. συστήματος της ελληνικής έχοντας καταλήξει πως ένας ασφαλέστερος τρόπος για να περιγράψουμε τους χρόνους και τις υπόλοιπες κατηγορίες είναι τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους, όπως και αν τους ονομάσουμε. Θα ακολουθηθεί η δομή των σύγχρονων γραμματικών, δίνοντας βάση στο καθαρά μορφολογικό κομμάτι της ανάλυσης καθώς και στη διάδραση με τη σημασία και τη σύνταξη όπου κρίνεται απαραίτητο. Ως προς την ορολογία (*μεταγλώσσα*), θα διατηρηθεί και η παραδοσιακή γιατί θα είναι πιο εύκολο να γίνει κατανοητό σε ποιο χρόνο, για παράδειγμα, αναφερόμαστε αν και συμφωνούμε ως προς την επιλογή και χρήση των σύγχρονων γλωσσολογικών όρων και διακρίσεων (όπως για παράδειγμα *συνοπτικό* και *μη συνοπτικό ρηματ. θέμα, όψη*). Σκοπός είναι να γίνει μια προσπάθεια συνδυασμού ή αναφοράς παράλληλα και των δύο ορολογιών.

---

<sup>39</sup> Για παράδειγμα, δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε το μορφικό στοιχείο *ε-* που εμφανίζεται στους παρελθοντικούς χρόνους ως *εκφραστή του παρελθόντος* (αυτό το ρόλο επιτελούν τα καταληκτικά κλιτικά μορφήματα) αλλά επισημαίνουμε το λειτουργικό του χαρακτήρα ως *φορέα τόνου*.

## 5.1.2. Ρηματική κλίση της νέας ελληνικής

### 5.1.2.1. Ρηματικοί σχηματισμοί

Η ελληνική γλωσσολογική έρευνα ασχολήθηκε πολλές φορές με τη ρηματική κλίση και την ανάλυσή της ήδη από τη δεκαετία του '60 και αυτό δείχνει τη σημασία και την πολύπλοκότητά της. Στις παραδοσιακές γραμματικές, όπως του Τριανταφυλλίδη (1941), το ρηματ. κλιτικό σύστημα προσεγγίζεται περιγραφικά μέσα από φωνολογικά κριτήρια όπως είναι ο *τόνος* και ο *ληκτικός χαρακτήρας* του ρηματ. θέματος. Αργότερα ο Hamp (1961), σύμφωνα με το δομικό μοντέλο «*στοιχείο και διάταξη*», θεωρεί πως ο κάθε ρηματ. τύπος συνδέεται με πέντε μορφήματα που πραγματώνουν «*θέμα, όψη, χρόνο, πρόσωπο / αριθμό και φωνή*». Το μόρφημα του χρόνου μάλιστα εκφράζεται από το «*θεματικό φωνήεν*»<sup>41</sup>. Σύμφωνα με τον Κουτσούδα (Koutsoudas 1962) τα μορφήματα είναι τρία «*θέμα, όψη/φωνή, χρόνος/πρόσωπο/αριθμός*, όπου στο παράδειγμα *γράφ-αμε* το μόρφημα της όψης θα ήταν μηδενικό. Αυτές κι άλλες απόψεις, που εκφράστηκαν στη συνέχεια, παρουσιάζουν αδυναμίες στο να αντιστοιχήσουν μορφήματα όταν δεν εμφανίζονται με μια συγκεκριμένη μορφή σε συγκεκριμένη θέση μέσα σε ένα κλιτικό παράδειγμα. Για παράδειγμα, ο Κουτσούδας στο *γράφαμε*, στην κατηγορία *όψη/φωνή* δίνει μηδενικό μόρφημα. Η χρήση μηδενικών μορφημάτων έκανε προβληματικές αυτές τις αναλύσεις καθώς και του Mathhews (1967, 1972), όπου θεωρεί τα κλιτικά επιθήματα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στο σχηματισμό λέξεων προστιθέμενα στα λεξήματα<sup>42</sup> με βάση ειδικούς κλιτικούς σχηματιστικούς κανόνες, με σκοπό να αποδοθούν κάποια χαρακτηριστικά όπως *όψη, χρόνος* κλπ. Γιατί, σύμφωνα και με αυτή την ανάλυση, χρειάζονται πολλοί κανόνες όσα είναι και τα επιθήματα.

Η Philippaki-Warburton (1973) θεωρεί πως η *λέξη* είναι η βάση για τον κάθε κλιτό ρηματ. τύπο και οι πρόσθετες πληροφορίες δίνονται μέσα από μετασχηματισμούς και επεξηγηματικούς κανόνες που είναι σε διάδραση με τη φωνολογία. Η Ράλλη (1988, 1993) επιχειρεί μια δομική ανάλυση, προσεγγίζοντάς την υπό την μορφηματική

---

<sup>40</sup> Δεν προτείνονται κάποιες συγκεκριμένα, είναι απλή αναφορά και σίγουρα υπάρχουν αντίστοιχα θέματα ή «προβληματικά» ίσως σημεία και σε αυτές, αλλά η περαιτέρω παρουσίαση δεν αφορά τη συγκεκριμένη εργασία.

<sup>41</sup> Κάτι που συνδέεται με τη διαχρονική ανάλυση, με τη ρίζα της λέξης και τη δημιουργία π.χ. ρηματικών θεμάτων και σήμερα δεν ισχύει, μιας και το θεματικό φωνήεν θεωρείται μέρος του θέματος πλέον.

υπόσταση των κλιτικών προσφυμάτων και το πώς συνδυάζονται με το θέμα. Ακολουθεί τις θέσεις του «ισχυρού λεξικαλισμού»<sup>43</sup> αναλύοντας ως δομές τους ρηματ. τύπους, όπου το πρώτο τους συστατικό είναι το ρηματ. θέμα και το δεύτερο το κλιτικό επίθημα και μέσω αυτού κωδικοποιείται πρόσωπο και αριθμός. Το θέμα μπορεί να είναι απλό ή πολύπλοκο μορφολογικά. Στη δεύτερη περίπτωση, μπορεί να περιέχει ένα άλλο κλιτικό μόρφημα το οποίο εκφράζει την όψη στις περιπτώσεις που είναι πραγματωμένη λεξικά, όπως στο *γράψαμε*, περιέχεται το συνοπτικό χαρακτηριστικό της όψης, το μόρφημα -σ- (όπως π.χ. φ-σ →ψ). Η βασική δομή είναι

{ [θέμα (όψη)] χρονική βαθμίδα/πρόσωπο/αριθμός }.

Η όψη στο σχήμα αυτό δεν καταλαμβάνει υποχρεωτικά κάποια θέση, οπότε δεν χρειάζεται να υποθέσουμε μηδενικό μόρφημα όταν αυτή δεν πραγματωθεί λεξικά. Δεδομένου του ότι τα μόρφημα εκφράζουν πολλές λειτουργίες στις διαχυτικές γλώσσες και είναι ανεξάρτητα λήμματα, μπορεί να μην ταυτίζονται σε όλες τις λέξεις εκείνα που εκφράζουν πρόσωπο και αριθμό (π.χ. -ουμε, -αμε). Επίσης, κάποια ληκτικά μόρφημα περιέχουν συμπληρωματικές πληροφορίες για το χρόνο και τη φωνή (όπως στον *αόριστο* και στον *παρατατικό* αυτά εκφράζουν τον παρελθοντικό χρόνο –π.χ. το μόρφημα -αμε δίνει πληροφορίες για παρελθόν/ ενεργ. φωνή- και όχι η ρηματ. αύξηση). Πρέπει επίσης να υπάρχει σταθερότητα στη θέση όπου εμφανίζονται. Υπάρχει όμως ένας περιορισμός στην εμφάνιση ενός χαρακτηριστικού. Δεν μπορεί να εμφανίζεται σε περισσότερα από ένα μόρφημα (Ράλλη 2005, 123-130).

#### 5.1.2.2. Κατηγορίες του ρηματικού συστήματος

Εξετάζοντας το ρηματ. σύστημα της νέας ελληνικής γλώσσας μέσα από συνδυασμό μορφολογικών χαρακτηριστικών και συντακτικών κανόνων, διαπιστώνουμε ότι πραγματώνει τις εξής κατηγορίες:

- φωνή (ενεργητική - παθητική/μη ενεργητική<sup>44</sup>)

<sup>42</sup> Βλ λέξιμα στο 2.3.

<sup>43</sup> «Όλα τα μόρφημα (λεξικά, κλιτικά και παραγωγικά) είναι λήμματα του λεξικού και η κλίση είναι μορφολογική διαδικασία σχηματισμού λέξεων» (Ράλλη 2005, 127).

<sup>44</sup> Μη ενεργητική φωνή σύμφωνα με τους Σπυρόπουλος & Σταματογιάννης 2013 στη μελέτη των Ρεβυθιάδου κά. Θα δίνεται -σε σημεία που κρίνεται απαραίτητο- παράλληλα με την παραδοσιακή ορολογία (για να γίνεται αφενός ευρύτερα κατανοητό σε ποια γραμματική κατηγορία αναφέρεται η

- χρόνο [*παρελθόν - μη παρελθόν (παρόν-μέλλον)*]
- όψη (*συνοπτική και μη συνοπτική*)
- συμφωνία υποκειμένου - ρήματος [*αριθμός (ενικός - πληθυντικός), πρόσωπο (α,β,γ)*]
- έγκλιση (*οριστική, υποτακτική, προστακτική*).

Πιο συγκεκριμένα:

Η *φωνή* όπως και η *συμφωνία υποκειμένου* δηλώνονται μέσω μορφολογικών διαδικασιών. Δηλαδή με την προσθήκη των αντίστοιχων επιθημάτων (π.χ. *-ω, -ομαι*) μετά το ρηματ. θέμα όπου εντοπίζονται διαφορετικές καταλήξεις/επιθήματα για κάθε πρόσωπο/υποκείμενο, διαφορετικές για την κάθε φωνή αντίστοιχα. Επιπλέον, η παθ. φωνή πραγματώνεται σε ορισμένες περιπτώσεις με την παρουσία των επιθημάτων της όψης (*-θ, -ηκ*).

Η *όψη* πραγματώνεται μορφολογικά όσον αφορά στη διάκρισή της σε *συνοπτική* και *μη συνοπτική*. Η *συντελεσμένη* όψη πραγματώνεται μέσω μορφολογίας και σύνταξης συνδυάζοντας τη συνοπτ. όψη (η οποία δηλώνεται με σταθερό ως προς τη μορφή και συγκεκριμένο τύπο) και ορισμένους κλιτικούς τύπους του ρ. *έχω*.

Ο *χρόνος* μορφολογικά δηλώνεται με τη διάκριση *παρελθόν* και *μη παρελθόν*. Όσον αφορά στους μη παρελθοντικούς χρόνους διακρίνονται περαιτέρω σε παροντικούς και μελλοντικούς κι αυτό γίνεται καθώς οι μελλοντικοί τύποι συντάσσονται με την προσθήκη, πριν το ρήμα, του μορίου *θα*.

Η *έγκλιση*<sup>45</sup>, τέλος, μορφολογικά διακρίνεται σε *προστακτική* και *μη προστακτική* (οριστική, υποτακτική). Οι κοινοί μορφολογικά τύποι της οριστικής και υποτακτικής συντάσσονται με τα μόρια *δεν* και *μην* αντίστοιχα, πριν το ρήμα<sup>46</sup>, για να δηλώσουν την άρνηση και επιπλέον η υποτακτική με τα μόρια *να* και *ας* (πριν το ρήμα ή πριν

---

εργασία) και η ορολογία που χρησιμοποιείται στη μελέτη αυτή (γιατί αφετέρου αυτή ουσιαστικά επιλέγεται και υιοθετείται).

<sup>45</sup> Η κατηγορία της έγκλισης (πλην της οριστικής) δεν θα εξεταστεί αναλυτικά στη συγκεκριμένη εργασία.

<sup>46</sup> Δηλαδή μονολεκτικό τύπο ρήματος/συντάγματα συντελεσμένων χρόνων/ μέλλοντα ή τροπικότητες.



την άρνηση ανάλογα<sup>47</sup>). Η προστακτική δεν συνδυάζεται με κανένα από αυτά τα μόρια.

Οι κατηγορίες αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν ανάλογα με τον εκάστοτε συνδυασμό ένα μάλλον περίπλοκο ρηματικό σύστημα.

### 5.1.3. Μορφολογική περιγραφή του ρηματικού συστήματος

#### 5.1.3.1. Συζυγίες (κλιτικές τάξεις)

Μια αρχική διάκριση είναι ρήματα σε *-ω /-o/*<sup>48</sup> και ρήματα σε *-μαι /-me/*. Τα ρήματα σε *-ω /-o/* κατηγοριοποιούνται σε δύο (κύριες) ομάδες σύμφωνα με τη μορφή, την κλιτική τάξη<sup>49</sup>, την Α και τη Β συζυγία. Η Β διακρίνεται σε δύο υποομάδες, Β1 και Β2.

Ως βάση για την κατηγοριοποίηση σε Α και Β λαμβάνεται το *α εν. πρόσ. του ενεστώτα (μη παρελθοντικού χρόνου)*.

Παρατίθενται ενδεικτικοί πίνακες (1,2) της κλίσης των ρημάτων των ομάδων στην ενεργητική και παθητική/μη ενεργητική φωνή (αντίστοιχα) στο μη συνοπτικό τους τύπο και στην οριστική/μη προστακτική έτσι ώστε να εντοπίζονται οι μεταξύ τους διαφορές και ομοιότητες.

Πίνακας 1

	Α ομάδα	Β ομάδα	
		Β1 ομάδα	Β2 ομάδα
<i>α εν.</i>	miní-o	xtip-á-o/ xtip-ó	θεor-ó
<i>β εν.</i>	miní-i-s	xtip-á-s	θεor-ί-s
<i>γ εν.</i>	miní-i	xtip-á(-i)	θεor-ί
<i>α πληθ.</i>	miní-u-me	xtip-a-me	θεor-ύ-me
<i>β πληθ.</i>	miní-e-te	xtip-á-te	θεor-ί-te
<i>γ πληθ.</i>	miní-u-n(e)	xtip-á-n(-e)/ xtip-ύ-n(-e)	θεor-ύν(-e)

<sup>47</sup> Δηλαδή το *μην* (για την υποτακτική) τοποθετείται ανάμεσα από τα *να /ας* και το ρήμα.

<sup>48</sup> Οι μορφές μέσα σε σύμβολα πλαγιογραμμών /../ δίνονται σύμφωνα με τη φωνημική αναπαράσταση του ΔΦΑ, βλ. στο Παράρτημα Α τους αντίστοιχους πίνακες 5 & 6.

<sup>49</sup> Δεν θα γίνει αναφορά σε μη ομαλούς σχηματισμούς ρηματ. τύπων εδώ και γενικότερα σε μορφολογικές διαδικασίες που συναντάμε σε μικρότερες ομάδες ρημάτων όπως παράδειγμα τα φωνηεντόληκτα (*καί-ω*) ή στους εναλλακτικούς τύπους (π.χ. *αγαπάμε / αγαπούμε*) στην εργασία αυτή, στοχεύοντας μόνο στην παρουσίαση των βασικών μορφολογικών διαδικασιών ώστε να συγκριθούν αντίστοιχα με τις αντίστοιχα βασικές της αραβικής γλώσσας.

Πίνακας 2

	Α ομάδα		Β ομάδα	
		B1 ομάδα	B2 ομάδα	
α εν.	miní-o-me	xtip-jé-me <sup>50</sup>	θεορ-ύ-me	
β εν.	miní-e-se	xtip-jé-se	θεορ-ί-se	
γ εν.	miní-e-te	xtip-jé-te	θεορ-ί-te	
α πληθ.	mini-ό-maste	xtip-jό-maste	θεορ-ύ-maste	
β πληθ.	miní-e-ste	xtip-jé-ste	θεορ-ί-ste	
γ πληθ.	miní-o-nde	xtip-jύ-nde	θεορ-ύnde	

### 5.1.3.2. Η μορφολογική πραγμάτωση των γραμματικών κατηγοριών

Όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η διαδικασία σχηματισμού λέξεων –εδώ ειδικά, των ρημάτων- υλοποιείται μέσω της προσφυματοποίησης. Βασική μονάδα είναι το θέμα στο οποίο προστίθενται κλιτικά ή και παραγωγικά μορφήματα (τα διάφορα είδη προσφυμάτων, βλ. 2.3.2.). Σύμφωνα με τη Ράλλη (βλ. επίσης και 2.3.) σε συνθετικές γλώσσες, όπως η νέα ελληνική, οι κατηγορίες που εμπλέκονται στη διαδικασία σχηματισμού μιας μορφολογικής δομής δεν είναι ολοκληρωμένες λέξεις (το θέμα, το επίθημα, το πρόθημα). Πιο συγκεκριμένα το θέμα, όπως αναφέρθηκε ξανά, δεν είναι λέξη. Είναι μικρότερο από αυτή και φέρει λιγότερες μορφολογικές ή συντακτικές πληροφορίες σε σχέση με τη λέξη, την κλιτή μορφή του θέματος. Δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πρόσωπο, αριθμό, χρόνο κλπ.

Οι ρηματ. τύποι των λέξεων όπως προκύπτουν από τις μορφολογικές διαδικασίες προσφυματοποίησης, μας δίνουν καταρχήν συγκεκριμένες πληροφορίες. Για παράδειγμα, στη λέξη *γράφαμε* /*gráfame*/ κωδικοποιούνται: *ρήμα, ενεργητική φωνή, μη συνοπτικό, παρελθόν, α πρόσωπο, πληθυντικός αριθμός*. Στο θέμα *γραφ-* /*graf-*/: *ρήμα, μη συνοπτικό*. Στο κλιτικό επίθημα *-αμε* /*-ame*/: *ενεργητική φωνή, α πρόσωπο πληθυντικού αριθμού*.

Επίσης, αποτελούνται κατά κύριο λόγο από ένα θέμα και ένα επίθημα, το κλιτικό επίθημα (Λ → Θ – ΚΕπ). Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις όπου ανάμεσά τους τοποθετείται και ένα δεύτερο κλιτικό επίθημα, τα μορφήματα *-σ-*, *-θηκ-*, *-θ-* (/s-/, /-

<sup>50</sup> Η προφορά της λέξης είναι [xtiprésme] (μεταγραφή σε ΔΦΑ).

*θik-/ /-θ-/*) και δημιουργείται έτσι ένα δεύτερο ρηματ. θέμα, το *συνοπτικό θέμα*<sup>51</sup>. Έτσι έχουμε το σχήμα που είδαμε στο 5.1.2.1.,

{ [θέμα (όψη)] χρονική βαθμίδα/πρόσωπο/αριθμός }

(Λ → [Θ - ΚΕπ.συν] ⊕ ΚΕπ.).

Τέλος, η σειρά και η θέση των μορφημάτων είναι συγκεκριμένη και καθορισμένη χωρίς αυτό να σημαίνει πως εμφανίζονται υποχρεωτικά πάντα (Ράλλη 2005, 232-240).

### 5.1.3.2.1. Συμφωνία υποκειμένου / προσωπικές καταλήξεις

Στη νέα ελληνική γλώσσα εντοπίζονται διαφορετικές προσωπικές κλιτικές καταλήξεις στα ρήματα που αντιστοιχούν σε τρία πρόσωπα (α, β, γ) για τον εν. και τρία επίσης για τον πληθ. αριθμό. Το πρόσωπο και ο αριθμός όπως δηλώνονται με τις καταλήξεις αυτές συμφωνούν ως προς τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του υποκειμένου. Το γ εν. και πληθ. πρόσωπο αντιστοιχεί στις προσωπικές αντωνυμίες *αυτός / αυτή / αυτό* και *αυτοί / αυτές / αυτά*.

Παρουσιάζονται στον επόμενο πίνακα (3) ξεχωριστά οι καταλήξεις της ομάδας ρημάτων σε *-ω /-ο/* και στον πίνακα (4) των ρημάτων σε *-μαι /-με/*.

Πίνακας 3

ρήματα σε <i>-ω /-ο/</i> μη προστακτική/ οριστική - εξαρτημένος συνοπτ. & μη συνοπτ. τύπος υποτακτικής ενεστώτα				
μη παρελθόν (ενεστώτας, συνοπτ. μέλλοντας, μη συνοπτικός μέλλοντας)				παρελθόν/ (παρατατικός- αόριστος)
	A	B1	B2	A,B1,B2
<i>α εν.</i>	-ο	-ό/άο	-ό	-α
<i>β εν.</i>	-is	-ás	-ís	-es
<i>γ εν.</i>	-i	-ái/-á	-í	-e
<i>α πληθ.</i>	-ume	-áme/úme	-úme	-ame
<i>β πληθ.</i>	-ete	-áte	-íte	-ate
<i>γ πληθ.</i>	-un(e)	-án(e)/-ún(e)	-ún(e)	-an(e)

<sup>51</sup> Στη συνέχεια θα δούμε τη μορφολογική διαδικασία αυτή πιο αναλυτικά.

Πίνακας 4

ρήματα σε-μαι /-me/- μη ενεργητική φωνή μη προστακτική							
μη παρελθόν				παρελθόν			
μη συνοπτικοί τύποι/οριστική- υποτακτική				συνοπτ. τύποι/ υποτακ τική	μη συνοπτικοί τύποι/οριστική		
	A	B1	B2	A*,B1,B 2	A	B1	B2
α εν.	-ome	-jéme	-úme	-ó	-ómun	-jómun	-úmun
β εν.	-ese	-jése	-íse	-ís	-ósun	-jósun	-úsun
γ εν.	-ete	-jéte	-íte	-í	-ótan	-jótan	-úndan
α πληθ.	-ómaste	-jómaste	-úmaste	-úme	-ómastan	-jómastan	-úmastan
β πληθ.	-este	-jéste	-íste	-íte	-ósastan	-jósastan	-úsastan
γ πληθ.	-onde	-júnde	-únde	-ún(e)	-ondan	-júndan	-úndan

\*Σε ορισμένες περιπτώσεις ρημάτων της Α ομάδας είναι άτονο το φωνήεν της κατάληξης καθώς ο τόνος σημειώνεται στην παραλήγουσα (*έρχομαι* → *έρθω*).

Στον επόμενο πίνακα (5) παρατίθενται οι καταλήξεις της προστακτικής. Πρόκειται για καταλήξεις που διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν πρόκειται για ρήματα σε -ω ή σε -μαι ενώ είναι κοινές για συνοπτικό ή μη συνοπτικό τύπο και για όλες τις ομάδες<sup>52</sup>.

Πίνακας 5

προστακτική συνοπτικός και μη συνοπτικός τύπος		
	ρήματα σε -ω/-ο/	ρήματα σε -μαι/-me/
β εν.	-e	-u
β πληθ.	-(e)te	-íte

Οι καταλήξεις, όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, είναι κλιτικά επιθήματα που προσαρτώνται στο τέλος του ρηματ. θέματος. Οι πληροφορίες που κωδικοποιούνται σε αυτές δεν αφορούν μόνο στο πρόσωπο αλλά και στο χρόνο και στη φωνή. Παρατηρούμε ότι υπάρχουν για τη μη προστακτική έξι διαφορετικοί ρηματ. τύποι για το κάθε πρόσωπο, γεγονός που συντακτικά σημαίνει τη μη υποχρεωτική

παράθεση του υποκειμένου πάντα, καθώς αντιλαμβανόμαστε σε ποιο πρόσωπο αναφέρεται ο ρηματ. τύπος που χρησιμοποιούμε, από την παρουσία των κλιτικών επιθημάτων. Το ίδιο ισχύει και για την *προστατική* καθώς οι δύο διαφορετικοί τύποι δίνουν στην κατάληξή τους πληροφορίες για το πρόσωπο και τον αριθμό.

Παρουσιάστηκαν εδώ οι βασικές ομάδες ρημάτων με τις βασικές μορφολογικές διαδικασίες που αφορούν στις κατάληξεις τους. Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με τις υπόλοιπες μορφολογικές διαδικασίες.

#### 5.1.3.2.2. Όψη

Η κατηγορία *όψη*<sup>53</sup> αποτυπώνει την προσωπική επιλογή εκείνου που ομιλεί η οποία αφορά στον τρόπο που διαλέγει να αναπαραστήσει και να αποτυπώσει χρονικά το πώς και πότε έγινε ένα γεγονός/μία πράξη. Η *όψη* είναι η πιο σημαντική κατηγορία ως προς την οργάνωση του ρηματ. συστήματος της νέας ελληνικής ενώ ο *χρόνος* παίζει δευτερεύοντα ρόλο (Mackridge 1990, 170). Επηρεάζει και τις τρεις εγκλίσεις ενώ ο χρόνος εμφανίζεται μόνο στην Οριστική. Όλοι οι άλλοι τύποι είναι «άχρονου» κατά τη Μόζερ (2009, 97-98) και η κατάταξη των ρημάτων βασίζεται στην *όψη*. Οι διαφοροποιήσεις της κωδικοποιούνται και πραγματώνονται στο ρηματ. θέμα μέσω γραμματικών δεικτών και εκφράζει σημασιολογικά<sup>54</sup> την έννοια του *συνοπτικού* (δηλαδή βλέπει την ενέργεια/πράξη ως σύνολο) και του *μη συνοπτικού* (δηλαδή βλέπει την ενέργεια/πράξη με βάση τα επιμέρους χαρακτηριστικά του εσωτερικού χρόνου, όπως *εξέλιξη*, *συνέχεια*, *σύνηθες*).

##### 5.1.3.2.2.1. Συνοπτική και μη συνοπτική όψη

Μορφολογικά στη νέα ελληνική γλώσσα η διαφοροποίηση των ρηματ. τύπων της *όψης* κωδικοποιείται είτε μέσω της παρουσίας/απουσίας του προσφύματος /-s-/ είτε μέσω μορφολογικών αλλαγών στο ρηματ. θέμα και εκφράζεται ως *συνοπτική* και *μη συνοπτική*<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup> Τα ρήματα όπως τη Β1 ομάδας όπου για το σχηματισμό του συνοπτικού θέματος αυξάνεται το ρηματ. θέμα με την προσθήκη φωνήεντος (π.χ. μιλάω-μίλησα), διατηρούν την προσθήκη του και στην προστακτική π.χ. *μίλ-η-σ-ε*) ή παίρνουν διαφορετική κατάληξη στο μη συνοπτ. θέμα (π.χ. *μίλ-α*).

<sup>53</sup> Περισσότερα για το σημασιολογικό κομμάτι σε επόμενο μέρος της παρούσας.

<sup>54</sup> Αλληλεπιδρώντας με το *ποιόν ενέργειας*, όπως είδαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

<sup>55</sup> Σύμφωνα με τον Mackridge (1990, 171) υπάρχει και η *συντελεσμένη* (*perfect*) *όψη* -αναφέρεται στην ειδική δήλωση της συνοπτικής *όψης* που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία των συντελεσμένων

Για το οψιακό ρηματ. σύστημα της νέας ελληνικής υπάρχουν δύο απόψεις ως προς το ποιο από τα δύο ρηματ. θέματα είναι χαρακτηρισμένο (μαρκαρισμένο) ή μη. Οι Seiler (1952) και Stephany (1989), έχοντας ως κριτήριο τις περισσότερες πληροφορίες που ενυπάρχουν στη μη συνοπτική έναντι της συνοπτικής που είναι συγκριτικά ουδέτερη, θεωρούν τη μη συνοπτική μαρκαρισμένη. Αντίθετη γνώμη έχει ο Binnick (1991, 152-153), θεωρώντας πως ακριβώς επειδή η συνοπτική όψη δεν έχει υποκατηγορίες αλλά επιπλέον είναι πιο εύκολο να αντικατασταθεί στο λόγο η μη συνοπτική από τη συνοπτική παρά το αντίθετο, αυτή είναι η μαρκαρισμένη (Μόζερ 1994, 54-55).

Σύμφωνα με τη Ράλλη<sup>56</sup> (2005, κεφ. 6), αμαρκάριστος είναι ο μη συνοπτ. τύπος ο οποίος προκύπτει από το θέμα του ενεστώτα και συμπίπτει με τη ρίζα του ρήματος ενώ ο συνοπτ. είναι μαρκαρισμένος γιατί προκύπτει από μορφοφωνολογική αλλαγή η οποία σχηματίζεται ομαλά ή ανώμαλα. Θα δούμε στη συνέχεια πώς κωδικοποιούνται αυτές οι αλλαγές.

Θα εξετάσουμε τα δύο θέματα, *συνοπτικό* και *μη συνοπτικό* και το πώς κωδικοποιούνται μορφολογικά. Τα περισσότερα ρήματα διαθέτουν και τους δύο τύπους και είναι η βάση για το σχηματισμό δύο ομάδων, με συνοπτικό και μη συνοπτικό ρηματ. θέμα κατά τους Holton κ.ά. (2010). Επαναλαμβάνουμε πως αυτό αποτυπώνεται στις χρονικές βαθμίδες *παρελθόντος* (*έ-γραφ-α* → *έ-γραψ-α*, /*έ-γραφ-α*/ → /*έ-γραφ-s-α*/ → /*έ-γραψ-α*/), *μέλλοντος* (*θα γράφ-ω* → *θα γράψ-ω*) καθώς και στην *υποτακτική/συμπληρώματα του να-* (*να γράφ-ω* → *να γράψ-ω*), *προστακτική* (*γράφ-ε* → *γράψ-ε*) και οδηγεί στη διαφοροποίηση των πιο πάνω ζευγών ρηματ. τύπων<sup>57</sup>. Βλέπουμε πως ο μη συνοπτ. τύπος είναι αμαρκάριστος καθώς συμπίπτει με το θέμα του ενεστώτα ενώ ο συνοπτ. είναι μαρκαρισμένος λόγω του ότι υφίσταται κάποιες μορφοφωνολογικές αλλαγές, ορισμένες φορές προβλεπόμενες ή απρόβλεπτες, σχηματίζεται επίσης ομαλά ή ανώμαλα (Ράλλη 2005, 130-133).

Στους ομαλούς τύπους, η διάκριση μεταξύ μη συνοπτ. και συνοπτ. ρηματ. θέματος χαρακτηρίζεται από την παρουσία του προσφύματος /-s-/ στο τέλος του ρηματ.

---

χρόνων- η οποία όπως λέει, δεν είναι τόσο ιδιαίτερη σημασία όσο οι άλλοι δύο τύποι. Η συντελεσμένη εκφράζεται περιφραστικά, με τα βοηθητικά ρήματα και το απαρέμφατο/μη παρεμφατικό τύπο με συνοπτικά μορφολογικά χαρακτηριστικά.

<sup>56</sup> Αυτή είναι και η άποψη που υιοθετείται στη συγκεκριμένη εργασία.

θέματος (*έ-γραφ-α*→*έ-γραφ-σ-α/*). Κατά τον Τριανταφυλλίδη ([1941] 2005, 352-353) το αοριστικό (συνοπτ.) ρηματ. θέμα προκύπτει κατά την αφαίρεση της κατάληξης *-α* και της αύξησης, αν υπάρχει. Αν το ληκτικό στοιχείο του θέματος του παρελθοντικού χρόνου είναι το */-s-/*, ονομάζεται «σιγματικός», διαφορετικά «άσιγμος». Πάντως τα ρήματα που εμφανίζουν μη σιγματικό ρηματ. θέμα είναι πολύ λιγότερα από τα σιγματικά. Παρόλα αυτά υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με τις μορφοφωнологικές αλλαγές, με ή χωρίς αυτό, όπως για παράδειγμα το ρήμα *βλέπω* →*είδα* όπου ο σχηματισμός γίνεται με αλλόμορφο θέμα */vlep-/* →*/id-/*. Οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης (1999, 125) χωρίζουν τα σιγμόληκτα (ρ. με σιγματικό θέμα) στις παρακάτω ομάδες:

σιγμόληκτα με */-s-/* (*λύσ-*)

σιγμόληκτα με */-ks-/* (*ανοιζ-*)

σιγμόληκτα με */-ps-/* (*σκαψ-*)

Δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπίσουμε τον γραμματικό δείκτη που κωδικοποιεί τις αλλαγές στη όψη. Άλλοι τρόποι εκτός από την προσθήκη του ορθογραφικού ή φωνολογικού */-s-/* είναι: Με κάποιες αλλαγές απρόβλεπτες όπως είδαμε στο ρ. *βλέπω* αλλά και *έ-πεφτ-α* →*έ-πε-σ-α*. Ή μέσω αλλαγής φωνηέντων (*έ-μεν-α* →*έ-μειν-α*) ή με συνδυασμό των δύο διαδικασιών (*αγαπ-ούσ-α* →*αγάπ-ησ-α*) (Τσαγγαλίδης 2013).

Όπως το *-σ-* δηλώνει τη συνοπτική όψη της ενεργητικής φωνής έτσι και τα *-θ-* */-θ-/*, *-θηκ-* */-θik-/* αντιστοιχούν στη συνοπτική όψη για την παθητική φωνή. Αναφορικά με το *-θηκ-* υιοθετώντας την άποψη των Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton (1999) και των Σπυρόπουλου & Σταματογιάννη (Ρεβυθιάδου & Σπυρόπουλος, 2013), θεωρούμε πως το *-θηκ-* χωρίζεται σε δύο μέρη, το *-θ-* */-θ-/* και *-ηκ-* */-ik-/*, αντίθετα από τη Ράλλη (2005), σύμφωνα με την οποία το *-θηκ-* αντιμετωπίζεται ως ένα μόρφημα. Συγκεκριμένα, στη μελέτη τους οι Σπυρόπουλος & Σταματογιάννης υποστηρίζουν ότι το *-θ-* και το *-ηκ-* μπορούν να εμφανίζονται αυτόνομα, κάτι που δείχνει πως είναι δύο διαφορετικά σχηματιστικά. Επίσης, αναλύοντας ρηματ. τύπους όπως το *στρέφ-ω* ~ *στράφ-ηκα*, ο ρόλος του *-θ-* αναλαμβάνεται από τη διαδικασία της υποκατάστασης στο θέμα (Νικολού 2008, 48).

---

<sup>57</sup> Σημειώνεται ξανά πως η μεταξύ των ζευγών διάκριση δεν είναι χρονική. Είναι σαφές, για

Δεν υπάρχει ένας καθορισμένος υποχρεωτικά δείκτης διάκρισης για όλα τα ρήματα. Είναι λιγότερο προβλέψιμο χαρακτηριστικό σε σχέση με άλλα όπως οι καταλήξεις. Όμως γνωρίζοντας ο μη φυσικός ομιλητής τα δύο θέματα μπορεί να σχηματίσει όλους τους ρηματ. τύπους της ενεργ. φωνής, για αυτό η όψη είναι τόσο σημαντική για το ρηματ. σύστημα της νέας ελληνικής γλώσσας. Εξάλλου, όπως θα δούμε και στο τελευταίο μέρος της παρούσας, τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μη φυσικοί ομιλητές δεν σχετίζονται με τον τρόπο που σχηματίζονται τα ρηματ. θέματα αλλά κυρίως με τη σημασία, με την κατάλληλη χρήση τους. Με τον ίδιο τρόπο διακρίνονται και τα άλλα ζεύγη που είδαμε πιο πάνω (δύο ρηματ. τύποι μέλλοντα κλπ.).

#### 5.1.3.2.2.2. Επιθήματα όψης και μορφολογικές διαδικασίες

Παρατηρώντας τους παραπάνω πίνακες (6, 7, 8, 9) διαπιστώνουμε πως στο βασικό θέμα του ρήματος, το μη συνοπτικό, προσαρτάται ένα επίθημα και έτσι δηλώνονται οι υπόλοιποι ρηματ. τύποι. Το συνηθέστερο είναι το /-s-/ και οι διάφορες μορφές που το συναντάμε ανάλογα με τις φωνολογικές διαδικασίες και τους κανόνες ανομοίωσης (βλ. Holton κ.ά 1999, 20) που συμβαίνουν με βάση το τελευταίο θεματικό στοιχείο π.χ. λείπ-ω /líp-o/ →έ-λειψ-α /é-líp-s-a/ όπου π-σ /p-s/ →ψ /ps/.

Για τους μη συνοπτ. τύπους οι μορφολογικές διαδικασίες είναι συνήθως πιο απλές. Στο βασικό θέμα του ρήματος προσαρτώνται τα επιθήματα που δηλώνουν τις υπόλοιπες κατηγορίες π.χ. πρόσωπο, αριθμό. Δεν υπάρχει μόρφωμα σε αυτή την περίπτωση που να δηλώνει το μη συνοπτικό. Οι μη συνοπτ. παρελθοντικοί τύποι όμως της Β ομάδας<sup>58</sup> διαθέτουν κάποια επιπλέον επιθήματα όψης. Τα βασικότερα επιθήματα που συναντάμε είναι τα /-ús-/ (/αγαρ-ús-a/) και /-ay-/ (/γέλ-ay-a/)<sup>59</sup>.

Οι συνοπτικοί τύποι σχηματίζονται επίσης με την προσθήκη ειδικών επιθημάτων όψης ή τροποποιώντας το βασικό θέμα σύμφωνα με κάποιους κανόνες που θα δούμε στη συνέχεια ή ακόμη και με τους δύο αυτούς τρόπους. Για τη συνοπτ. όψη τα βασικότερα επιθήματα είναι τα -σ- /-s-/, -θ- /-θ-/, -ηκ- /-ik-/. Το -θ- μετατρέπεται σε -

---

παράδειγμα, πως οι δύο ρηματ. τύποι της προστακτικής δεν αφορούν μια πράξη που γίνεται τώρα ή έγινε αλλά το μέλλον.

<sup>58</sup> Και κάποιοι άλλοι που δεν αναφέρθηκαν ξεχωριστά στις κλιτικές τάξεις, μια ξεχωριστή ομάδα που ανήκουν ρήματα όπως το *καίω*.

<sup>59</sup> Για την τρίτη ομάδα που δεν αναφέρεται εδώ ξεχωριστά, το /-γ-/ (*έ-kle -γ-a/*).



τ- σε κάποια φωνητικά περιβάλλοντα. Επίσης περιέχει και την πληροφορία της παθητικής φωνής. Οι μορφοφονολογικοί κανόνες που εφαρμόζονται και αλλάζουν το θέμα του ρήματος ώστε να δηλωθεί η όψη μπορούν να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: κανόνες επαναπροσδιορισμού (*readjustment rules*) και υποκατάστασης (*suppletion*) (Halle & Marantz, 1993· Embick & Halle, 2005).

Οι κανόνες επαναπροσδιορισμού αλλάζουν το βασικό φωνήεν του θέματος, κάποιο σύμφωνο ή και τα δύο ή ακόμη προσθέτουν ή αφαιρούν μια συλλαβή. Πιο συγκεκριμένα:

- Αλλάζει το θέμα μετά από προσθήκη κάποιου συμφώνου συνδυαστικά με το επίθημα όψης (/plé-o/ →/pléf-s-o/, /filá-o/ →/filák-s-o/).
- Αλλάζει το τελευταίο σύμφωνο καθώς ενώνεται με το επίθημα (/aláz-o/ →/alák-s-o, /prat-o/ →/prak-s-o/).
- Τροποποιείται το θέμα καθώς αποβάλεται το τελευταίο τμήμα (φωνήεν, /-n-/) του μη συνοπτ. θέματος και αναπτύσσεται φωνήεν όπως στη Β ομάδα (/anastén-o/ →/anastís-o/, /sorén-o/ →/sorás-o/).
- Το θέμα τροποποιείται με αλλαγή του φωνήεντός του, προσθήκη συμφώνου και του επιθήματος (/ké-o/ →/káp-s-o/, /klé-o/ →/kláp-s-o/).
- Αλλάζει το τελευταίο φωνήεν του ρηματ. θέματος (/varén-o/ →/varín-o/, /anasén-o/ →/anasán-o/).
- Αφαιρείται φωνήεν και σύμφωνο/-α από το θέμα του ρήματος (/pratén-o/ →/páθ-o/, /vrísk-o/ →/vr-o/, /bén-o/ →/b-o/).
- Αλλάζει το φωνήεν του ρηματ. θέματος και επιπλέον αφαιρείται συλλαβή ή κάποια σύμφωνα (/pépn-o/ →/pár-o/, /píγpn-o/ →/pá-o/).

Το παράδειγμα του ρ. *πηγαίνω* (/píγpn-o/ →/pá-o/) θα μπορούσε να εντάσσεται και στη μορφολογική διαδικασία της υποκατάστασης, όπου ένα ρήμα εμφανίζει δύο τελείως διαφορετικά ρηματ. θέματα για τη δήλωση της όψης (/lé-o/ →/p-o/, /tró-o/ →/fá-o/, /vlép-o/ →/ð-o/, /érx-ome/ →/ér-θo/).

Σε κάποια ρήματα, τέλος, συναντάμε το φαινόμενο της *ουδετεροποίησης* (*neutralization*). Η συνοπτ. όψη δηλαδή, συμπίπτει με τη μη συνοπτ., δεν αλλάζει (/krín-o/ →/krín-o/, /perimén-o/ →/perimén-o/, /ksér-o/ →/ksér-o/, /aník-o/ →/aník-o/).

#### 5.1.3.2.3. Φωνή

Η φωνή στη νέα ελληνική γλώσσα δηλώνεται μορφολογικά και διαθέτει, σύμφωνα με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι ρηματ. τύποι, δύο φωνές: την ενεργητική και τη μη ενεργητική/παθητική φωνή. Τα περισσότερα ρήματα διαθέτουν και τις δύο φωνές (π.χ. *χτυπώ / χτυπιέμαι, ονομάζω / ονομάζομαι*). Υπάρχουν όμως και κάποια που τα συναντάμε μόνο στη μία από τις δύο (π.χ. *φοβάμαι, έρχομαι, μένω*).

Κατά τη Ράλλη (2005, 276), τα ρήματα φέρουν το χαρακτηριστικό της φωνής εφόσον το θέμα τους μπορεί να λάβει εναλλακτικά και τις δύο τιμές της. Είναι όμως υποπροσδιορισμένο<sup>60</sup>, καθώς τα χαρακτηριστικά της φωνής δίνονται μέσω μορφολογικών διαδικασιών όπου συνδυάζεται το θέμα με το αντίστοιχο κλιτικό επίθημα (-ω για την ενεργ., -ομαι για την παθ. στο παράδειγμα του ρ. *ονομάζω*). Σε αντίθεση, υπάρχουν και ρήματα που συναντάμε μόνο στη μία από τις δύο φωνές, όπου τότε φέρουν στο θέμα και το χαρακτηριστικό της φωνής πλήρως προσδιορισμένο.

Στην εργασία αυτή, συμφωνούμε με την άποψη (Σπυρόπουλος & Σταματογιάννης 2012, 262) που δηλώνει ότι μαρκαρισμένος τύπος θεωρείται η *μη ενεργητική* φωνή. Η δήλωση της μη ενεργητικής/παθητικής φωνής πραγματώνεται μέσω των προσωπικών καταλήξεων (βλ. τους πίνακες 4 και 5) ή με την προσθήκη των επιθημάτων -θ- /-θ-/ και -ηκ- /-ίκ-/ στους συνοπτ. τύπους.

#### 5.1.3.2.4. Χρόνοι

Ο φυσικός χρόνος στη νέα ελληνική γλώσσα έχει τρεις βαθμίδες, *παρελθόν - παρόν - μέλλον*. Εμφανίζεται μόνο στην Οριστική ενώ οι άλλες δύο εγκλίσεις είναι *άχρονες* και οι ρηματ. τύποι τους διακρίνονται με βάση την όψη. Όπως είδαμε και στην αρχή αυτού του κεφαλαίου, στη νέα ελληνική γλώσσα υπάρχει συνήθως αναντιστοιχία ανάμεσα στο γραμματικό χρόνο και στο χρόνο που δηλώνεται από τον ομιλητή -με την επιλογή ενός ρηματ. τύπου έναντι κάποιου άλλου- ως χρόνος που έγινε μια πράξη/γεγονός (φυσικός χρόνος). Στις παραδοσιακές γραμματικές οι ρηματ. τύποι που

---

<sup>60</sup> Δε φέρει συγκεκριμένη τιμή ενεργητικής ή παθητικής φωνής.

χαρακτηρίζονται ως *ρηματικοί χρόνοι* είναι οι οχτώ (βλ. Πίνακα 10). Κατατάσσονται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα και τα κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά τους<sup>61</sup>.

Πίνακας 10

	<i>ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ</i>	<i>ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΦΩΝΗ</i>
<i>ΧΡΟΝΟΙ</i>	οριστική	
<i>ενεστώτας</i>	γράφω	γράφομαι
<i>παρατατικός</i>	έγραφα	γραφόμουν
<i>αόριστος</i>	έγραψα	γράφηκα
<i>εξακολουθητικός/μη συνοπτικός μέλλοντας</i>	θα γράφω	θα γράφομαι
<i>στιγμιαίος/συνοπτικός μέλλοντας</i>	θα γράψω	θα γραφτώ
<i>παρακείμενος</i>	έχω γράψει	έχω γραφτεί
<i>υπερσυντέλικος</i>	είχα γράψει	είχα γραφτεί
<i>τετελεσμένος/συντελεσμένος μέλλοντας</i>	θα έχω γράψει	θα έχω γραφτεί

Η σύγχρονη γλωσσολογική ανάλυση -λαμβάνοντας υπόψη άλλα κριτήρια- θεωρεί ασφαλέστερο το να τους κατατάσσουμε ως ιδιαίτερους ρηματ. τύπους με βάση τα *μορφολογικά* τους χαρακτηριστικά<sup>62</sup> και στη συνέχεια να εξετάσουμε τα *σημασιολογικά*. Συνεπώς, με βάση τα προηγούμενα, μορφολογικά διακρίνονται σε *παρελθοντικούς* και *μη παρελθοντικούς*. Οι μελλοντικοί χρόνοι δεν εκφράζονται από έναν ξεχωριστό ρηματ. τύπο. Σχηματίζονται με τους ρηματ. τύπους των μη παρελθοντικών χρόνων όταν συντάσσονται με το μόριο *θα /θα/* που είναι ένας σταθερός δείκτης μελλοντικού χρόνου. Η διάκριση των χρόνων μορφολογικά πραγματοποιείται μέσα από την προσθήκη των προσωπικών καταλήξεων (βλ. Πίνακα 3 και 4). Έτσι διακρίνουμε τους ρηματ. τύπους *γράφω* και *μιλώ* τοποθετώντας τους στην ίδια κατηγορία σε σχέση με μια άλλη κατηγορία που θα τοποθετήσουμε τους ρηματ. τύπους *έγραφα* και *μιλούσα* (βλ. Πίνακα 11<sub>α</sub>. και 11<sub>β</sub>).

<sup>61</sup> Μόνο η Α ομάδα στην Οριστική των δύο φωνών.

<sup>62</sup> Καταλήξεις και όψη.

Πίνακας 11<sub>α</sub>

		Α ομάδα		Β ομάδα	
		ΟΨΗ			
		ΜΗ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ	ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ	ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ
ΧΡΟΝΟΣ	ΜΗ ΠΑΡΕΛΘΟΝ	γράφω	γράψω	μιλώ	μιλήσω
	ΠΑΡΕΛΘΟΝ	έγραφα	έγραψα	μιλούσα	μίλησα

Πίνακας 11<sub>β</sub>

		Α ομάδα		Β ομάδα	
		ΟΨΗ			
		ΜΗ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ	ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ	ΜΗ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ	ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ
ΧΡΟΝΟΣ	ΜΗ ΠΑΡΕΛΘΟΝ	<i>γράφο</i>	<i>γράψο</i>	<i>μιλό</i>	<i>μιλίσο</i>
	ΠΑΡΕΛΘΟΝ	<i>έγραφα</i>	<i>έγραψα</i>	<i>μιλούσα</i>	<i>μίλησα</i>

Όπου *χρόνος* (σε έγκλιση μη προστακτική/οριστική):

μη συνοπτικός μη παρελθοντικός: ενεστώτας

μη συνοπτικός παρελθοντικός: παρατατικός

συνοπτικός μη παρελθοντικός: εξαρτημένος

συνοπτικός παρελθοντικός: παρελθοντικός/αόριστος.

Η διάκριση των χρόνων μέσα από τις καταλήξεις σε συνδυασμό με την όψη είναι ασφαλέστερη από το να εστιάσουμε μόνο στα επιθήματα (π.χ. το -σ- /-s-/), γιατί αφενός δεν είναι υποχρεωτική πάντα η παρουσία τους αφετέρου μπορεί να υπάρξει και σε μελλοντικούς ρηματ. τύπους. Υπάρχουν βέβαια προσδιορισμένα προσφύματα (επιθήματα) *παρελθοντικού* χρόνου, όπως το -ηκ- /-ik-/ (που δηλώνει και τη συνοπτ. όψη) και το πρόσφυμα που φέρουν τα ρήματα της Β ομάδας -ούσ- /-ús-/ (που δηλώνει και τη μη συνοπτ. όψη). Άλλο ένα στοιχείο που οδηγεί στη διάκριση των χρόνων είναι οι κανόνες προσδιορισμού και υποκατάστασης, όπως είδαμε στην προηγούμενη

υποενότητα, που με την παρέμβασή τους αλλάζει το ρηματ. θέμα στις χρονικές βαθμίδες.

Εκτός από το ζήτημα της ορολογίας και της κατάταξης των χρόνων, μια άλλη ιδιαιτερότητα της νέας ελληνικής γλώσσας είναι η *ρηματική αύξηση* και ο *τονισμός* ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χρόνου. Οι παρελθοντικοί ρηματ. τύποι σχεδόν στο σύνολό τους, τονίζονται στην προπαραλήγουσα εκτός από τις περιπτώσεις κάποιων ρημάτων. Στους παρελθοντικούς ρηματ. τύπους (συνοπτ. και μη συνοπτ.) της ενεργ. φωνής παρατηρούμε στα ρήματα της Α ομάδας πως σε ορισμένους ρηματ. τύπους εμφανίζεται η αύξηση του *έ- /έ-/* (με την προσθήκη του τονισμένου *ε-* μπροστά από το ρηματ. θέμα). Πρόκειται για ρήματα *δισύλλαβα* που όταν δηλώνεται ο παρελθοντικός τύπος μέσω των καταλήξεων, η αύξηση *έ-* τοποθετούμενη πριν το ρηματ. θέμα γίνεται φορέας του τόνου (*/yraf-o/, /é-yraf-a/*). Δεν συνυπάρχουν όμως ταυτόχρονα τα προσδιορισμένα προσφύματα παρελθοντικού χρόνου που είδαμε πιο πριν<sup>63</sup>. Σημειώνεται πως δεν συναντάμε την αύξηση σε όλα τα ρηματ. πρόσωπα των συγκεκριμένων ρημάτων. Συγκεκριμένα, στο α και β πρόσ. του πληθ. αρ. (*/yraf-ame/ - /yraf-ate/*) καθώς έχοντας λάβει το κλιτικό προσωπικό επίθημα (*/-ame/ - /-ate/*) και πλέον η λέξη γίνεται τρισύλλαβη, εμποδίζεται από το φωνολογικό περιορισμό του νόμου της τρισυλλαβίας<sup>64</sup> (Ράλλη 2005, 135-136). Ένα παράδειγμα από τη γραμματική των Χατζησαββίδη και Χατζησαββίδου (2009, 98) μας βοηθά να το κατανοήσουμε καλύτερα. Υπάρχει και δεύτερος ρηματ. τύπος για το γ πληθ. πρόσ. της οριστικής του συνοπτικού παρελθοντικού χρόνου των ρημάτων (*-αν* και *-ανε*). Αν έχουμε ως παράδειγμα το ρ. *ιδρύομαι*, παρατηρούμε στους δύο τύπους *ιδρύθηκαν* και *ιδρυθήκανε* την εφαρμογή αυτού του κανόνα του τονισμού με τη μετακίνηση του τόνου. Υπάρχουν κάποια ρήματα που εξαιρούνται από την προσθήκη της αύξησης */έ-/* κατά τον σχηματισμό των συνοπτ. ρηματ. τύπων και αυτά είναι τα (λεγόμενα *ανώμαλα*) ρήματα: *μπαίνω, βγαίνω, πηγαίνω, έρχομαι, βλέπω, βρίσκω, παίρνω, λέω, έχω* και *είμαι* (*μπήκα /bika/, βγήκα /vγika/, πήγα /piga/, ήρθα /irtha/, είδα /ida/, βρήκα*

<sup>63</sup> Το γεγονός πως ένα μορφοσυντακτικό χαρακτηριστικό είναι δυνατό να εμφανίζεται σε περισσότερα από ένα μορφήματα, οδηγεί σε έναν περιοριστικό κανόνα, σε έναν «περιορισμό εμφάνισης μορφοσυντακτικών χαρακτηριστικών» (όπως το αποδίδει η Ράλλη). Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια, πως σε μία δομή δεν είναι δυνατό να υπάρχει ένα χαρακτηριστικό σε πάνω από ένα μόρφημα γιατί έτσι οδηγούμαστε σε πλεονασμό. Για το λόγο αυτό τύποι όπως «*γραφηκόμουν*» είναι ανύπαρκτοι και θεωρούνται αντιγραμματικοί εφόσον των χαρακτηριστικό της παθ. φ. παρουσιάζεται ταυτόχρονα και στη μόρφημα της όψης «*-θηκ-*» και σε εκείνο που εκφράζει πρόσωπο - αριθμό - χρονική βαθμίδα «*-όμουν*» (Ράλλη 2005, 130).

<sup>64</sup> Ο τόνος δεν μπορεί να τοποθετηθεί σε καμία συλλαβή μετά την τρίτη από το τέλος της λέξης.

/vríka/, παίρνω /ríra/, είπα /ípa/, είχα /íxa/, ήμουν /ímun/). Υπάρχουν επίσης και περιπτώσεις, όπως αναφέρουν<sup>65</sup> οι Holton κ.ά. (1999, 163-164) όπου: Η «φωνηεντική» αύξηση που σημειώνεται σε περιπτώσεις κάποιων ρημάτων τα οποία αρχίζουν από τα φωνήεντα -α, -ε, και -αι (όπως τα ρ. *ελέγχω* και *αίρω*) και το αρχικό φωνήεν μετατρέπεται σε -η. Επίσης, τα ρ. *ξέρω*, *θέλω* και *πίνω* όπου αντί για ε- ή αύξηση είναι η- (*ήξερα*, *ήθελα*, *ήπια*). Άλλη μία περίπτωση είναι η συλλαβική ή φωνηεντική αύξηση σε ορισμένα από τα ρήματα που έχουν προθετικά προθήματα, όπως τα ρ. *υποβάλλω* → *υπέβαλα*, *απεργώ* → *απήργησα*<sup>66</sup>.

Οι συντελεσμένοι χρόνοι δεν θα αναλυθούν μορφολογικά ιδιαίτερα γιατί όπως αναφέρθηκε στην αρχή της παρουσίασης του ρηματ. συστήματος της νέας ελληνικής σχηματίζονται με συντακτικούς κανόνες. Είναι οι ρηματ. τύποι που παραδοσιακά ονομάζονται *παρακείμενος*, *υπερσυντέλικος* και *τετελεσμένος / συντελεσμένος μέλλοντας*. Παρουσιάζουν αρκετές μορφολογικές ομοιότητες και θα τους εξετάσουμε σύντομα και ως ομάδα ρηματ. τύπων. Σχηματίζονται περιφραστικά και συντάσσονται με το ρ. *έχω* στον ενεστώτα, αόριστο και μέλλοντα αντίστοιχα και το συνοπτ. θέμα του εκάστοτε ρήματος. Παραδοσιακά ταξινομούνται με βάση το χρόνο του βοηθητικού ρήματος. Παίρνουμε ως παράδειγμα το ρ. *δένω*, όπου: παρακείμενος *έχω* *δέσει* (παροντικός χρόνος), υπερσυντέλικος *είχα* *δέσει* (παρελθοντικός χρόνος), τετελεσμένος/συντελεσμένος μέλλοντας *θα έχω* *δέσει* (μελλοντικός χρόνος) (Ψάλτου-Joyce 2012, 11-18). Με σύγχρονους γλωσσολογικούς όρους, με βάση τις καταλήξεις, την όψη και το μόριο *θα*, η συντελεσμένη όψη πραγματώνεται συντακτικά με το βοηθητικό ρ. *έχω* και μια εξειδικευμένη δήλωση της συνοπτ. όψης (Σπυρόπουλος & Σταματογιάννης 2012, 207). Τη συγκεκριμένη δήλωση της όψης ο Τριανταφυλλίδης τη χαρακτηρίζει με τον όρο *απαρέμφατο* και το ορίζει ως ένα τύπο που δεν έχει κλιτικά επιθήματα και χρησιμοποιείται για το σχηματισμό των πιο πάνω χρόνων. Το πρόσωπο και ο αριθμός δηλώνονται μέσω των μορφολογικών αλλαγών του βοηθητικού ρ. *έχω*, για παράδειγμα *έχω* *δέσει*, *είχα* *δέσει* (ενεργ. φ.) και *έχω* *δεθεί*, *είχα* *δεθεί* (παθ. φ.). Για τον β' τύπο της ενεργ. και παθ. φωνής δηλώνονται μέσω αντίστοιχων αλλαγών στα βοηθητικά ρ. *έχω* και *είμαι* (σχηματίζονται με τα ρ. *έχω* και *είμαι* και την παθητική μετοχή π.χ. *έχω* *δεμένο*, *είμαι* *δεμένος*) (Τριανταφυλλίδης

<sup>65</sup> Ονομάζουμε την προηγούμενη περίπτωση αύξησης «συλλαβική».

<sup>66</sup> Εδώ ανήκουν περισσότερες περιπτώσεις ρημάτων που σχηματίζονται διαφορετικά με βάση μορφοφωнологικούς γραμματικούς κανόνες ή κάποιοι τύποι λόγιας προέλευσης. Για περισσότερες πληροφορίες βλ στους Holton κ.ά. 2012.

[1941] 2005, 309-310, 318). Οι Holton κ.ά. (2012, 114-117) την ορίζουν ως *μη παρεμφατικό* τύπο που μορφολογικά συμπίπτει με το *γ εν. πρόσ. του εξαρτημένου* τύπου *δέσω*. Ενώ οι Φιλιππάκη-Warburton κ.ά. (2009, ενότ. 10) την ορίζουν ως *άκλιτο τύπο σε -ει «του γ εν. πρόσ. του εξαρτημένου τύπου»*, ο οποίος βοηθά να σχηματιστούν αυτοί οι χρόνοι. Για τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (1999, 76-77), πρόκειται για μια έκφανση της συνοπτ. όψης η οποία εστιάζει στο τετελεσμένο γεγονός/πράξη.

Επειδή ο σχηματισμός των συντελεσμένων χρόνων<sup>67</sup> στηρίζεται στα βοηθητικά *ρ. έχω* και *είμαι*, παρατίθεται εδώ ο Πίνακας 12 με σκοπό να εντοπιστούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους κατά την κλίση<sup>68</sup>.

Πίνακας 12

	Έχω		Είμαι	
	μη παρελθοντικός	παρελθοντικός	μη παρελθοντικός	παρελθοντικός
<i>α εν.</i>	έχω	είχα	είμαι	ήμουν
<i>β εν.</i>	έχεις	είχες	είσαι	ήσουν
<i>γ εν.</i>	έχει	είχε	είναι	ήταν
<i>α πληθ.</i>	έχουμε	είχαμε	είμαστε	ήμασταν
<i>β πληθ.</i>	έχετε	είχατε	είστε/είσαστε	ήσασταν
<i>γ πληθ.</i>	έχουν(ε)	είχαν(ε)	είναι	ήταν(ε)

#### 5.1.4. Ρηματικοί τύποι

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικοί παρελθοντικοί και μη παρελθοντικοί ρηματ. τύποι της νέας ελληνικής γλώσσας όπως κατατάσσονται σύμφωνα με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους, στους συνοπτ. και μη συνοπτ. τύπους της ενεργητικής και μη ενεργητικής/παθητικής φωνής και όπως εμφανίζονται στη μη προστακτική/οριστική<sup>69</sup>.

<sup>67</sup> Καθώς και άλλων ρηματ. τύπων που εκφράζουν τροπικότητες.

<sup>68</sup> Όπως είδαμε παρατηρείται και κάποια ιδιαιτερότητα κατά το σχηματισμό των παρελθοντικών τύπων τους.

<sup>69</sup> Τα παραδείγματα των ρημάτων είναι όμοια με του Πίνακα 1 και σύμφωνα με τη διάκριση των χρόνων στον Πίνακα 11. Οι πίνακες είναι βασισμένοι στη σειρά παρουσίασης των ρημάτων όπως βρίσκονται στους πίνακες 156-171 στη μελέτη των Σπυρόπουλου & Σταματογιάννη (2013).

### 5.1.4.1. Α συζυγία

Πίνακας 13

#### Ενεργητική Φωνή

	μη συνοπτικός μη παρελθοντικός	μη συνοπτικός παρελθοντικός	συνοπτικός μη παρελθοντικός	συνοπτικός παρελθοντικός
α εν.	μηνύω	μήνυα	μηνύσω	μήνυσα
β εν.	μηνύεις	μήνυες	μηνύσεις	μήνυσες
γ εν.	μηνύει	μήνυε	μηνύσει	μήνυσε
α πληθ.	μηνύουμε	μηνύαμε	μηνύσουμε	μηνύσαμε
β πληθ.	μηνύετε	μηνύατε	μηνύσετε	μηνύσατε
γ πληθ.	μηνύουν(ε)	μήνυαν/μηνύανε	μηνύσουν(ε)	μήνυσαν/μηνύσανε

Πίνακας 14

#### Μη Ενεργητική /Παθητική φωνή

	μη συνοπτικός μη παρελθοντικός	μη συνοπτικός παρελθοντικός	συνοπτικός μη παρελθοντικός	συνοπτικός παρελθοντικός
α εν.	μηνύομαι	μηνυόμουν	μηνυθώ	μηνύθηκα
β εν.	μηνύεσαι	μηνυόσουν	μηνυθείς	μηνύθηκες
γ εν.	μηνύεται	μηνυόταν	μηνυθεί	μηνύθηκε
α πληθ.	μηνυόμαστε	μηνυόμασταν	μηνυθούμε	μηνυθήκαμε
β πληθ.	μηνύεστε/ μηνυόσαστε	μηνυόσασταν	μηνυθείτε	μηνυθήκατε
γ πληθ.	μηνύονται	μηνυόνταν/ μηνυόντουσαν	μηνυθούν(ε)	μηνύθηκαν/ μηνυθήκανε

Ο μη παρεμφατικός τύπος/απαρέμφατο (κατά τον Τριανταφυλλίδη), είναι αντίστοιχα για την:

Ενεργητική φωνή: *μηνύσει*

Μη ενεργητική/παθητική φωνή: *μηνυθεί*

Τα συντάγματα των συντελεσμένων τύπων/χρόνων όπως τους είδαμε (στην ενότητα 5.1.3.2.4) σχηματίζονται με την κλίση του βοηθητικού ρ. έχω και την προσθήκη των μη παρεμφατικών τύπων<sup>70</sup>. Η συμφωνία υποκειμένου προκύπτει από την κλίση του βοηθητικού ρήματος. Η δήλωση του χρόνου επίσης καθορίζεται από το χρόνο του βοηθητικού ρήματος. Ο μη παρεμφατικός τύπος είναι *συνοπτικός* και αντίστοιχα σύμφωνα με αυτόν η φωνή είναι ενεργητική ή παθητική. Οι παρελθοντικοί χρόνοι

<sup>70</sup> Υπάρχει και ο δεύτερος τρόπος που παρουσιάστηκε πριν με το ρ. είμαι και την παθητική μετοχή σε -μένος -η -ο.



καθώς και η υποτακτική (τα συμπληρώματα του να) σχηματίζονται αντίστοιχα με τον εξαρτημένο τύπο ενώ προηγείται το *θα* ή *να* / *ας*<sup>71</sup>.

#### 5.1.4.2. Β ομάδα

##### 5.1.4.2.1. Β1 ομάδα

Πίνακας 15

Ενεργητική φωνή

	μη συνοπτικός μη παρελθοντικός	μη συνοπτικός παρελθοντικός	συνοπτικός μη παρελθοντικός	συνοπτικός παρελθοντικός
<i>α εν.</i>	χτυπώ/ χτυπάω	χτυπούσα/ χτύπαγα	χτυπήσω	χτύπησα
<i>β εν.</i>	χτυπάς	χτυπούσες/ χτύπαγες	χτυπήσεις	χτύπησες
<i>γ εν.</i>	χτυπά(ει)	χτυπούσε χτύπαγες	χτυπήσει	χτύπησε
<i>α πληθ.</i>	χτυπάμε/ χτυπούμε	χτυπούσαμε χτυπάγαμε	χτυπήσουμε	χτυπήσαμε
<i>β πληθ.</i>	χτυπάτε	χτυπούσατε χτυπάγατε	χτυπήσετε	χτυπήσατε
<i>γ πληθ.</i>	χτυπάν(ε)/ χτυπούν(ε)	χτυπούσαν(ε)/ χτυπάγαν(ε)	χτυπήσουν/ χτυπήσουνε	χτύπησαν/ χτυπήσανε

Πίνακας 16

Μη Ενεργητική/Παθητική φωνή

	μη συνοπτικός μη παρελθοντικός	μη συνοπτικός παρελθοντικός	συνοπτικός μη παρελθοντικός	συνοπτικός παρελθοντικός
<i>α εν.</i>	χτυπιέμαι	χτυπιόμουν(α)	χτυπηθώ	χτυπήθηκα
<i>β εν.</i>	χτυπιέσαι	χτυπιόσουν(α)	χτυπηθείς	χτυπήθηκες
<i>γ εν.</i>	χτυπιέται	χτυπιόταν(ε)	χτυπηθείς	χτυπήθηκε
<i>α πληθ.</i>	χτυπιόμαστε	χτυπιόμασταν	χτυπηθούμε	χτυπήθήκαμε
<i>β πληθ.</i>	χτυπιέστε/ χτυπιόσαστε	χτυπιόσασταν	χτυπηθείτε	χτυπήθήκατε
<i>γ πληθ.</i>	χτυπιούνται	χτυπιούνταν/ χτυπιόντουσαν	χτυπηθούν(ε)	χτυπήθηκαν/ χτυπήθηκανε

Ο μη παρεμφατικός τύπος/απαρέμφατο, είναι αντίστοιχα για την:

Ενεργητική φωνή: *χτυπήσει*

Μη ενεργητική/παθητική φωνή: *χτυπηθεί*

<sup>71</sup> Ισχύει για όλες τις ρηματ. ομάδες οπότε δε θα επαναληφθεί το σχόλιο για την επόμενη ομάδα.

5.1.4.2.2. B2 ομάδα

Πίνακας 17

Ενεργητική φωνή

	μη συνοπτικός μη παρελθοντικός	μη συνοπτικός παρελθοντικός	συνοπτικός μη παρελθοντικός	συνοπτικός παρελθοντικός
α εν.	θεωρώ	θεωρούσα	θεωρήσω	θεώρησα
β εν.	θεωρείς	θεωρούσες	θεωρήσεις	θεώρησες
γ εν.	θεωρεί	θεωρούσε	θεωρήσει	θεώρησε
α πληθ.	θεωρούμε	θεωρούσαμε	θεωρήσουμε	θεωρήσαμε
β πληθ.	θεωρείτε	θεωρούσατε	θεωρήσετε	θεωρήσατε
γ πληθ.	θεωρούν(ε)	θεωρούσαν(ε)	θεωρήσουν(ε)	θεώρησαν/θεωρήσανε

Πίνακας 18

Μη Ενεργητική /Παθητική φωνή

	μη συνοπτικός μη παρελθοντικός	μη συνοπτικός παρελθοντικός	συνοπτικός μη παρελθοντικός	συνοπτικός παρελθοντικός
α εν.	θεωρούμαι	θεωρούμουν	θεωρηθώ	θεωρήθηκα
β εν.	θεωρείσαι	θεωρούσουν	θεωρηθείς	θεωρήθηκες
γ εν.	θεωρείται	θεωρού(ν)ταν/ (θεωρείτο*)	θεωρηθεί	θεωρήθηκε
α πληθ.	θεωρούμαστε	θεωρούμασταν	θεωρηθούμε	θεωρηθήκαμε
β πληθ.	θεωρείστε	θεωρούσασταν	θεωρηθείτε	θεωρηθήκατε
γ πληθ.	θεωρούνται	θεωρούνταν(ε)	θεωρηθούν(ε)	θεωρήθηκαν/ θεωρήθηκανε

\*Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις λόγου, τύπος που προέρχεται από τη λόγια παράδοση, πιο επίσημος.

Ο μη παρεμφατικός τύπος/απαρέμφατο, είναι αντίστοιχα για την:

ενεργητική φωνή: *θεωρήσει*

μη ενεργητική/παθητική φωνή: *θεωρηθεί.*

## 5.2. Το ρηματικό σύστημα της αραβικής γλώσσας

Πριν παρουσιάσουμε τις μορφολογικές δομές του ρηματικού συστήματος της αραβικής γλώσσας θεωρούμε σκόπιμο να παρατεθούν κάποιες γενικότερες πληροφορίες για την αραβική γλώσσα.

### 5.2.1. Γενικές πληροφορίες για την αραβική γλώσσα

Η αραβική γλώσσα ανήκει στις *σημιτικές γλώσσες*<sup>72</sup> (*Semitic languages*). Οι σημιτικές γλώσσες ομιλούνται σε μια ευρύτερη περιοχή που τα όριά της εκτείνονται από το Μαρόκο και την Μαυριτανία (δύση) ως την ανατολική αραβική χερσόνησο και βόρεια ξεκινούν από τη Συρία καταλήγοντας νότια στο Σουδάν και την Αιθιοπία. Με τη σειρά τους, οι σημιτικές γλώσσες ανήκουν σε μια μεγαλύτερη γλωσσική οικογένεια των *αφρο-ασιατικών γλωσσών* (*Afroasiatic languages*)<sup>73</sup> η οποία περιλαμβάνει περίπου 200 γλώσσες που κατατάσσονται σε υποομάδες. Οι υποομάδες αυτές είναι η *βερβερική*, η *τσαδική*, η *κουσιτική*, η *ομοτική*, η *αιγυπτιακή* και η *σημιτική* που είναι η ανατολικότερη (γεωγραφικά), με βάση το σε ποια περιοχή αναπτύχθηκε. Ορισμένοι γλωσσολόγοι -λόγω του ότι μοιράζεται κοινά χαρακτηριστικά με τις σημιτικές γλώσσες που αναπτύχθηκαν νοτιοδυτικά- θεωρούν πως η αραβική γλώσσα ο κεντρικός κλάδος των δυτικών σημιτικών γλωσσών (Κοτζόγλου 2009, 34).

Διαθέτει πλούσια λογοτεχνική κληρονομιά που χρονολογείται από την προ-ισλαμική εποχή. Κατά την άνοδο και επέκταση της ισλαμικής αυτοκρατορίας (έβδομος έως δωδέκατος αιώνας μ.Χ.), έγινε η επίσημη διοικητική γλώσσα της αυτοκρατορίας καθώς και κορυφαία γλώσσα διεθνούς επιστημονικής επικοινωνίας. Είναι σήμερα η μητρική γλώσσα άνω των 200 εκατομμυρίων ανθρώπων σε είκοσι διαφορετικές χώρες, καθώς και η λειτουργική γλώσσα για πάνω από ένα δισεκατομμύριο μουσουλμάνους ανά τον κόσμο (Ryding 2005, 1).

#### 5.2.1.1. Κλασική Αραβική, Μοντέρνα Κοινή Αραβική και διάλεκτοι

Η Κλασική Αραβική (ΚΑ) -εξέλιξη και συνέχεια της προϊσλαμικής αραβικής- έχει ως βάση την προϊσλαμική ποίηση και το Κοράνι ενώ παράλληλα συνυπάρχουν και

---

<sup>72</sup> Εδώ ανήκουν και η εβραϊκή, η φοινικική κ.ά.

εξελίσσονται ομάδες διαλέκτων (η γλώσσα του λαού), όχι όμως τόσο ώστε να αποτελέσουν ξεχωριστές γλώσσες (Ryding 2005, 2-4).

Οι σύγχρονες γλωσσικές ποικιλίες/διάλεκτοι της αραβικής γλώσσας, ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή που ομιλούνται, διακρίνονται στις διαλέκτους της αραβικής χερσονήσου (Gulf Arabic), της Συρίας και του Λιβάνου (Levantine Arabic), της Αιγύπτου (Egyptian Arabic), της Μεσοποταμίας (Iraqi Arabic) και των χωρών του Μάγκρεμπ (διάλεκτοι Maghrebi) (Κοτζόγλου 2009, 39).

Οι διάλεκτοι εξελίσσονται πιο γρήγορα σε σχέση με μια κυρίως γραπτή γλώσσα, υιοθετούν ξένες εκφράσεις, αλλάζουν και έχουν τη δική τους παράδοση (τραγούδια, παραμύθια κλπ.). Επίσης, οι διάλεκτοι που ομιλούνται σε γειτονικές περιοχές είναι πιο εύκολα κατανοητές ανάμεσα στους πληθυσμούς που τις κατοικούν από ότι οι πιο απομακρυσμένες. Η Αιγυπτιακή (ή αλλιώς Καϊρινή αραβική) είναι η πιο διαδεδομένη διάλεκτος και κατανοητή από τους περισσότερους (Elethy 2005, 21).

Η ΚΑ είναι η γλώσσα της λογοτεχνίας και του ποιητικού λόγου, όμως από τον 19<sup>ο</sup> αι. εξελίσσεται και δημιουργείται η Μοντέρνα Κοινή Αραβική (Modern Standard Arabic). Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αι., στο πλαίσιο του ευρύτερου εθνικιστικού κινήματος και το αίτημα αναβίωσης της αραβικής γλώσσας και του αραβικού πολιτισμού, γίνονται προσπάθειες να αναπροσαρμοσθεί η ΚΑ και να γίνει το ενοποιητικό στοιχείο όλων των αράβων ως κοινή τους γλώσσα. Ήταν η γλώσσα της θρησκείας και κοινή κληρονομιά που εξέφραζε το αίτημα ενοποίησης και τις πολιτικές ανάγκες των αραβόφωνων. Όμως, λόγω των πολλαπλών γλωσσικών ζητημάτων (γλωσσικές ποικιλίες, γλώσσες αποικιοκρατών, αναλφαβητισμός) από τη μια και από την άλλη το γεγονός ότι η ΚΑ διατηρούσε την ίδια δομή για αιώνες, το χάσμα ανάμεσα στις καθομιλούμενες ποικιλίες και στην ΚΑ έδειχνε να μεγαλώνει και οι εκπαιδευτικές προσπάθειες που έγιναν, τελικά δεν απέδωσαν. Την περίοδο αυτή οι διάφορες καθομιλούμενες διάλεκτοι θεωρούνταν υποδεέστερες και η ΚΑ διατηρούσε την αίγλη της ως σύμβολο του αραβικού πολιτισμού και της ισλαμικής θρησκείας, παρόλο που δεν είχε φυσικούς ομιλητές. Το αίτημα όμως για μια κοινή ομιλούμενη γλώσσα από όλους τους αραβόφωνους παραμένει και οδηγεί στη δημιουργία μιας τεχνητής<sup>74</sup>

<sup>73</sup> Η όπως αλλιώς αναφέρονται *χαμιτο-σημιτικές* (Hamito-Semitic).

<sup>74</sup> Τεχνητή υπό την έννοια ότι δημιουργήθηκε και δεν εξελίχθηκε φυσικά από την ΚΑ μέσα από την πορεία εξέλιξης που ακολουθεί μια γλώσσα καθώς χρησιμοποιείται από τους φυσικούς ομιλητές της.

γλώσσας, της Μοντέρνας Κοινής Αραβικής (ΜΚΑ), τη Modern Standard Arabic (MSA) στη διεθνή ορολογία ή *fushaa* όπως την ονομάζουν οι Άραβες (Καραντζόλα 2016, 146-173).

Η ΚΑ παραμένει αναλοίωτη ουσιαστικά μέσα στα χρόνια ως προς τη μορφολογία και τη σύνταξή της και είναι η γλώσσα του Κορανίου και της ποίησης. Μέσω της διάδοσης της θρησκείας του Ισλάμ επηρέασε το λεξιλόγιο και τη γραμματική δομή των γλωσσών πολλών γειτονικών χωρών όπως της Τουρκίας, του Αφγανιστάν, του Πακιστάν και του Ιράν. Έγινε η γλώσσα σύμβολο για όλους τους αραβόφωνους στον κόσμο (Κοτζόγλου 2009, 38).

Η ΜΚΑ είναι η γλώσσα της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης, του Τύπου, της τηλεόρασης και της επιστήμης. Είναι διαφορετική από τη γλώσσα του Κορανίου, όμως σε όρους γλωσσικής δομής μοιάζουν. Οι διαφορές τους είναι κυρίως σε στυλ και λεξιλόγιο και κάποιες συντακτικές δομές. Έχει επηρεαστεί και από την επαφή με τις άλλες γλώσσες (ξένες λέξεις και εκφράσεις) και τις τοπικές διαλέκτους, την έκθεση σε δυτικές πρακτικές γραφής και στυλ και τη γλώσσα του τύπου. Στα αραβικά και οι δύο μορφές της γλώσσας ονομάζονται *al-lughaal-fushaa* ή απλώς *al-fushaa*, που σημαίνει «η πιο εύλωτη». Ο Badawi (1985) τις διακρίνει ως *al-fushaa της σύγχρονης εποχής* (ΜΚΑ) και της *κληρονομιάς* (ΚΑ) (Ryding 2005, 4).

#### 5.2.1.2. Διγλωσσία

Σήμερα λοιπόν μια ιδιόμορφη γλωσσική κατάσταση παρατηρείται στους αραβόφωνους πληθυσμούς. Πρόκειται για μια περίπτωση διγλωσσίας<sup>75</sup>, όπου η ΜΚΑ συνυπάρχει ως γλώσσα μαζί με τις τοπικές διαλέκτους. Οι Άραβες γνωρίζουν και τις δύο αυτές μορφές, την επίσημη γλώσσα και εκείνη της καθημερινότητας που χρησιμοποιούν στην περιοχή τους<sup>76</sup>. Το φαινόμενο αυτό με γλωσσικούς όρους ονομάζεται *κοινωνική διγλωσσία*<sup>77</sup> (*diglossia*). Ο ορισμός αυτός εκφράζει μια κατάσταση όπου μια κοινωνία χρησιμοποιεί δύο γλώσσες ή δύο ποικιλίες της ίδιας γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις, οι οποίες επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες.

<sup>75</sup> Αυτό το γλωσσολογικό φαινόμενο θα μπορούσαμε να το ονομάσουμε «*inter-Arabic diglossia*» (Elethy 2005, 20).

<sup>76</sup> Παράλληλα γνωρίζουν και την ΚΑ ώστε να μπορούν να διαβάζουν τα θρησκευτικά κείμενα ή κάποια άρθρα με θρησκευτικό περιεχόμενο.

Συνήθως η μία θεωρείται ανώτερη της άλλης. Στην περίπτωση της αραβικής η αλλαγή κώδικα είναι συχνό φαινόμενο. Όμως, αυτή η παρουσία των δύο μορφών της γλώσσας δεν αποτελεί -όπως θα φανταζόμασταν- πρόβλημα για τους μη εγγράμματους Άραβες, γιατί η επαφή τους με την ΚΑ είναι καθημερινή και η χρήση της διαδεδομένη (π.χ. μέσω των προσευχών που κάνουν πέντε φορές την ημέρα, ένα κήρυγμα τις Παρασκευές κλπ.) (Elethy 2005, 20).

Οι πολλές μορφές/ποικιλίες της αραβικής γλώσσας και ταυτόχρονα η ύπαρξη της ΜΚΑ πολλές φορές προκαλεί σύγχυση στο δυτικό κόσμο σχετικά με την απόδοση του όρου αραβική γλώσσα. Στην παρούσα εργασία με τον όρο αραβική γλώσσα αναφερόμαστε στη ΜΚΑ.

### 5.2.1.3. Η γραφή της αραβικής γλώσσας

Η γραφή της αραβικής γλώσσας διαφοροποιείται από αυτή που γνωρίζουμε. Γράφεται από τα δεξιά προς τα αριστερά και ο τρόπος γραφής (χαρακτηριστικό των περισσότερων σημιτικών γλωσσών) είναι *αφαιρετικός*. Αυτό σημαίνει πως αρχικά γράφονταν μόνο τα σύμφωνα μιας λέξης. Τα μακρά φωνήεντα<sup>78</sup> προστέθηκαν αργότερα, γεγονός που υποδεικνύει την «*προφορικότητα*» που χαρακτηρίζει τη γλωσσική παράδοση της περιοχής αφού ο ομιλητής θα έπρεπε να θυμάται τους συνδυασμούς και την προφορά μιας λέξης που διαβάσει. Τον 7<sup>ο</sup> αι., όταν ξεκίνησαν οι προσπάθειες τυποποίησης της γλώσσας, προστέθηκαν διακριτές τελείες πάνω ή κάτω από τα γράμματα ( ﺀ ﺁ ) και εκατό χρόνια αργότερα καθιερώνεται ένα σύστημα «*διακριτών συμβόλων φωνηεντισμού*»<sup>79</sup>. Το αραβικό αλφάβητο διαθέτει εικοσιοχτώ γράμματα<sup>80</sup> (εικοσιπέντε σύμφωνα και μόνο τρία φωνήεντα) που συνήθως ενώνονται<sup>81</sup> μεταξύ τους ως μορφές για να σχηματιστεί μια λέξη<sup>82</sup>. Το γράμμα αλλάζει μορφή ανάλογα με τη θέση του μέσα στη λέξη. Αν βρίσκεται δηλαδή στην

<sup>77</sup> Αντίστοιχη περίπτωση θα χαρακτηρίζαμε την παλιότερη περίοδο στην Ελλάδα με τη συνύπαρξη δύο μορφών της ίδιας γλώσσας, της *δημοτικής* και της *καθαρεύουσας*.

<sup>78</sup> Είναι τα *a, ou, i* → /a/, /u/, /i/ → /ﺍ/ و ﺓ (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακας 3).

<sup>79</sup> *Χάρακατ* (*alHarakaat*): ενδεικτικά φωνητικά σύμβολα (*φάτχα, ντάμα, κάσρα*) πάνω ή κάτω από το φθόγγο που αντιστοιχούν στα /a/, /u/, /i/ αλλά είναι βραχέα φωνήεντα, το *σουκούν* (σύμβολο που δείχνει πως ένας φθόγγος δεν ακολουθείται από βραχύ φωνήεν καθώς και σύμβολα αναδιπλασιασμού συμφώνου ή φωνήεντος (*shad-da*) (Elethy 2005, 22-23) (βλ. στο Παράρτημα Α, Πίνακας 2).

<sup>80</sup> Βλ. στο Παράρτημα Α, Πίνακας 1.

<sup>81</sup> Το αραβικό αλφάβητο θεωρείται πως βασίζεται στη φοινικική γραφή που εξελίχθηκε σε αραμαϊκή και το χαρακτηριστικό της ήταν η ένωση των γραμμάτων μεταξύ τους.

<sup>82</sup> Υπάρχουν και οι εξαιρέσεις κάποιων γραμμάτων/φθόγγων που τα συναντάμε πάντα «ελεύθερα» στη γραπτή τους αναπαράσταση, συνεπώς η μορφή τους δεν αλλάζει (βλ. Παράρτημα Α, Πίνακας 1).

αρχή, μέση, τέλος<sup>83</sup> (ενωμένο ή ελεύθερο) (Μπασούκου-Κονδύλη 2007, 362-367· Elethy 2005, 22).

#### 5.2.1.4. Σχεδιοτυπικές γλώσσες

Η *σηματική / σχεδιοτυπική* μορφολογία (*templatic* ή *root-and-pattern morphology*) είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό της αραβικής και όλων σχεδόν των σημιτικών γλωσσών. Η δομή της λέξης στηρίζεται στη *ρίζα* της. Η ρίζα συνήθως<sup>84</sup> αποτελείται από τρία σύμφωνα όπου με την προσθήκη άλλων φθόγγων (με μορφή γραμμάτων ή των συμβόλων που είδαμε) σχηματίζονται συλλαβές μακρές ή βραχείες. Με διαφορετικές επιλογές οδηγούμαστε σε άλλους συνδυασμούς και αυτοί καταλήγουν στο σχηματισμό διαφορετικών λέξεων που ανήκουν αντίστοιχα σε γραμματικές κατηγορίες. Κάθε ρίζα είναι ένα εννοιολογικό πεδίο. Είναι διαφορετική από το *θέμα*<sup>85</sup> γιατί περιέχει μια ολοκληρωμένη σημασία και πριν να προστεθούν σε αυτή διάφορα προσφύματα, παράδειγμα<sup>86</sup> η ρίζα /k-t-b/ ‘γράφω’. Αυτό το καταλαβαίνουμε αν σκεφτούμε πως τα κλασικά αραβικά λεξικά με αλφαβητική σειρά περιέχουν τις ρίζες και όχι τις λέξεις. Τις λέξεις (όπως δημιουργούνται στη συνέχεια αφού έχουν προστεθεί τα ανάλογα γραμματικά μορφήματα π.χ. /kita:b/ ‘βιβλίο’) τις συναντάμε με την αντίστοιχή τους ρίζα. Η διαδικασία αυτή ακολουθεί κάποιους ακριβείς και περίπλοκους κανόνες που ακολουθούνται ώστε να προστεθεί το ανάλογο στοιχείο που φέρει ένα σημασιολογικό βάρος και σε συνδυασμό με τη ρίζα δημιουργείται η αντίστοιχη λέξη. Στο προηγούμενο παράδειγμα, αν προστεθούν διαφορετικά στοιχεία προκύπτει μια άλλη λέξη (διαφορετικής σημασίας ή γραμματικής κατηγορίας) διατηρώντας πάντα την ίδια ρίζα. Πιο συγκεκριμένα, αν προσθέσουμε ένα μακρό<sup>87</sup> /a/ ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο σύμφωνο της ρίζας και στη συνέχεια ένα βραχύ /i/ ανάμεσα από το δεύτερο και το τρίτο σύμφωνο, έχουμε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία της ενεργητικής μετοχής του ενεστώτα (/kaatib/ ‘γράφω’). Επίσης, προσθέτοντας διαφορετικά διενθήματα αλλά και επίθημα στη ρίζα /k-t-b/ παίρνουμε τη λέξη /katabat/ ‘αυτή έγραψε’. Τέλος, υπάρχουν και ορισμένες προσθήκες που είναι καθαρά νοηματικές όπως του προθήματος /ma/ πριν από τη ρίζα που προσδίδει στη λέξη τη σημασία του χώρου και μαζί με άλλους μορφολογικούς σχηματισμούς στη

<sup>83</sup> Βλ. στο Παράρτημα Α, Πίνακας 1, τα γράμματα ελεύθερα ή ενωμένα.

<sup>84</sup> Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι δύο ή τέσσερα.

<sup>85</sup> Βλ. *ελληνική γλώσσα*.

<sup>86</sup> Τα παραδείγματα είναι από την αραβική γλώσσα.

ρίζα, δημιουργείται η λέξη /maktab/ 'γραφείο' (Μπασούκου-Κονδύλη 2007, 369-372). Άλλο ένα παράδειγμα με την ίδια ρίζα (/ktb/ →/sayaktubu/ 'αυτός θα γράψει'), όπου παρατηρούμε πως με το πρόθημα /sa/ σχηματίζεται ο μελλοντικός ρηματ. τύπος. Πέρα από τα διενθήματα που τοποθετούνται ανάμεσα από τα σύμφωνα τους, οι ρίζες μπορούν να προσλάβουν προθήματα κατά το σχηματισμό της λέξης που είναι φορείς μιας σημασίας ή στη συνέχεια προστίθενται προσφύματα προκειμένου να σχηματιστούν οι κλιτές μορφές των ρηματ. τύπων. Μία σχεδιοτυπική γλώσσα λοιπόν δεν αποκλείει τις άλλες διαδικασίες προσφύματοποίησης (εκτός από το «γέμισμα» της ρίζας), αν και θεωρείται το βασικό χαρακτηριστικό των συγκολλητικών, των πολυσυνθετικών και επίσης των διαχτυτικών γλωσσών με γραμμική προσάρτηση όπως είναι η νέα ελληνική (Ράλλη 2005, 103). Υπάρχουν βέβαια και ορισμένες λέξεις οι οποίες δεν αναλύονται σε ρίζα και «καλούπι»<sup>88</sup>, για παράδειγμα κάποια ουσιαστικά ή μικρές ή μονοσύλλαβες λέξεις, όπως οι αντωνυμίες, μόρια κ.ά., ακόμη και δάνειες λέξεις. Αυτές θεωρείται ότι έχουν συμπαγή θέματα (Ryding 2005, 51).

Άλλο ένα χαρακτηριστικό τους είναι ότι δεν διαθέτουν πλούσια μορφολογική δήλωση όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του ρηματ. χρόνου. Το ρηματ. τους σύστημα δηλώνει μόνο την οψιακή διάκριση *συνοπτικό - μη συνοπτικό*. Για παράδειγμα, οι συνοπτ. τύποι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν πράξεις /γεγονότα χωρίς να μας ενδιαφέρει η εσωτερική χρονική αλληλουχία, όπως στα ελληνικά συμβαίνει με τον συνοπτ. παρελθοντικό («έγραψα»). Οι μη συνοπτ. τύποι χρησιμοποιούνται για να περιγραφούν πράξεις/γεγονότα τα οποία τα αντιμετωπίζουμε ως την εξέλιξη διαφορετικών χρονικά φάσεων, όπως στα ελληνικά συμβαίνει με τον μη συνοπτ. παρελθοντικό αντίστοιχα («έγραφα») (Κοτζόγλου 2009, 40).

## 5.2.2. Μορφολογία της αραβικής γλώσσας

### 5.2.2.1. Μορφολογικές διαδικασίες στην αραβική γλώσσα

Η διενθηματοποίηση παρουσιάστηκε με έναν πιο απλό τρόπο στο παράδειγμα της προηγούμενης υποενότητας. Θα γίνει μια προσπάθεια να παρουσιαστεί στη συνέχεια περισσότερο με γλωσσολογικούς όρους.

---

<sup>87</sup> Βλ στον αντίστοιχο πίνακα του παραρτήματος Α, τη μεταγραφή των μακρών φωνηέντων.

<sup>88</sup> Θα δούμε στη συνέχεια τον όρο «καλούπι».



Όπως παρουσιάστηκε ήδη, οι ρίζες των λέξεων αποτελούνται από τρία σύμφωνα (σπανιότερα δύο ή τέσσερα), που δεν αλλάζουν κατά τη δημιουργία των διάφορων λεξικών τύπων. Οι κλιτικές παραλλαγές ή οι παραγόμενοι τύποι «χτίζονται» με την παρεμβολή φωνηεντικών διενθημάτων<sup>89</sup> (δηλαδή μορφημάτων φτιαγμένων από φωνήεντα τα οποία παρεμβάλλονται ανάμεσα στα σύμφωνα της ρίζας της λέξης). Έτσι, «κατασκευάζονται» οι λέξεις (κάποια παραδείγματα είδαμε πριν) (Κοτζόγλου 2009, 34-35). Ποτέ δεν μπορούμε να βρούμε ένα καλούπι ή μια ρίζα μόνα τους αλλά πάντα συνδυασμένα ώστε να σχηματιστεί μια λέξη. Η λέξη /kaatib/, για παράδειγμα, περιέχει δύο μορφήματα. Τη συμφωνική (λεξική) ρίζα /k-t-b/ που εμπεριέχει τη σημασία και το καλούπι της ενεργητικής μετοχής /\_aa\_i\_/. Όταν το καλούπι /\_aa\_i\_/ και η ρίζα /k-t-b/ «κλειδώσουν» το ένα με το άλλο, σχηματίζεται η λέξη /kaatib/ 'συγγραφέας'. Η λέξη που δημιουργείται λειτουργεί ως θέμα στο οποίο στη συνέχεια μπορούν να τοποθετηθούν τα ανάλογα γραμματικά προσφύματα, για να ενταχθεί σε κάποια γραμματική κατηγορία π.χ. αοριστικότητα με την προσθήκη του επιθήματος /-n/ →/kaatiban/ 'έναν συγγραφέα' (Ryding 2005, 49).

Σύμφωνα με μια πρώτη θεωρία (*root-based morphology approach*) λοιπόν, οι λέξεις στην αραβική γλώσσα σχηματίζονται από συμφωνικές ρίζες που περιλαμβάνουν σταθερά (συνήθως αμετάβλητα) σύμφωνα. Αυτές οι συμφωνικές ρίζες συνδυάζονται με συγκεκριμένα φωνηεντικά καλούπια (με τον τρόπο που είδαμε πιο πάνω) και κατασκευάζουν ποικίλες λέξεις που έχουν κοινό λεξικό νόημα π.χ. η ρίζα /ktb/ από όπου κατασκευάζονται οι λέξεις: /yaktubu/ 'γράφει', /kataba/ 'έγραψε', /kattaba/ 'έκανε κάποιον να γράψει', /katb/ 'γράψιμο' κ.οκ. Η μορφολογική διαδικασία αυτή τοποθετεί την αραβική γλώσσα σε μια ειδική κατηγορία γλωσσών ως προς τον τρόπο και την αρχιτεκτονική του σχηματισμού των λέξεων. Η θεωρία αυτή θεωρείται (Gafos 2018, 62) πως αντιπροσωπεύει την πλειοψηφία των απόψεων στη γλωσσική ανάλυση [βλ. Cantineau 1950· Fleisch 1956· McCarthy 1979· Yip 1988· Goldenberg 1994 κ.ά.] και μπορούμε να τη δούμε σε εφαρμογή στη ρηματική μορφολογία παρακάτω.

---

<sup>89</sup> Κατά τη Ryding (2005, 45-46) αυτή η μορφολογική διαδικασία δεν είναι εντελώς άγνωστη στους ομιλητές της αγγλικής γλώσσας αφού παρόμοιες διαδικασίες ακολουθούνται και για το σχηματισμό λέξεων στην αγγλική. Δίνει ως παράδειγμα η «ρίζα» /s-ng/, όπου τοποθετώντας: φωνήεντα όπως /i/, /o/, σχηματίζονται οι διαφορετικές μεταξύ τους λέξεις /sing/ και /song/, ή/και επιθήματα, όπως /-ing/ ή /-er/, έχουμε τις λέξεις /singing/ και /singer/, ή προθήματα (/un/) σχηματίζεται η λέξη /unsung/. Η διαφορά είναι στον αριθμό των φωνηέντων που μπορούν να τοποθετηθούν ανάμεσα στα σύμφωνα

Υπάρχει και μία δεύτερη θεωρία λιγότερο διαδεδομένη (*stem-based morphology*), σύμφωνα με την οποία οι λέξεις σχηματίζονται από θέματα που περιλαμβάνουν τόσο τις συμφωνικές ρίζες όσο και τα φωνηεντικά καλούπια (McCarthy (1993), McOmber (1995), Ratcliffe (1998), Benmamoun (1999), and Gafos (2001, 2003, 2018)). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με αυτή τη δεύτερη προσέγγιση, η Αραβική δεν διαφοροποιείται από γλώσσες που διαθέτουν γραμμική προσφυματοποίηση (όπως η Ελληνική) ως προς τον σχηματισμό λέξεων. Το βασικό μορφολογικό συστατικό της λέξης είναι το θέμα και όχι η συμφωνική ρίζα ή το φωνηεντικό καλούπι. Κάθε λέξη σχηματίζεται μέσα από τον συνδυασμό θεμάτων και προσφυμάτων και όχι μέσα από τον συνδυασμό ριζών και καλουπιών (Gafos 2018, 62-63).

Στην παρούσα εργασία ακολουθείται η πρώτη θεωρία.

#### 5.2.2.2. Ρηματική μορφολογία

Οι θεωρητικοί κανόνες για τη δομή των λέξεων ή τη μορφολογία εστιάζουν κυρίως σε δύο θέματα: πώς σχηματίζονται οι λέξεις (*παραγωγική «derivational» ή λεξική «lexical» μορφολογία*) και πώς αλληλεπιδρούν οι μορφολογικοί με τους συντακτικούς κανόνες (*κλιτική «inflectional» μορφολογία*), για παράδειγμα πώς «μαρκάρονται» μορφολογικά οι γραμματικές κατηγορίες όπως ο χρόνος, το γένος κλπ. Οι κλιτικές μορφολογικές διαδικασίες έπονται των παραγωγικών, καθώς εφαρμόζονται αφού έχει πρώτα σχηματιστεί το θέμα της λέξης για να κωδικοποιηθεί μια γραμματική κατηγορία πάνω σε αυτό. Η δομή του ρηματ. τύπου μορφολογικά είναι η πιο περίπλοκη σε σχέση με τις άλλες γραμματικές κατηγορίες. Τα όρια παραγωγής και κλίσης δεν είναι πολύ σαφή στην αραβική γλώσσα γιατί διέπεται από διαφορετικές γλωσσολογικές αρχές και όρους σχετικά με τη δομή λέξεων και προτάσεων. Θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε αυτά τα δύο χαρακτηριστικά προσαρμοσμένα κάπως στη δυτική ορολογία που διαφέρει από εκείνη των αράβων γραμματικών (για παράδειγμα, η *μετοχή* ανήκει στη γραμματική κατηγορία των *ονομάτων* και όχι στη *ρηματική*).

---

στην αραβική και καμιά φορά και σύμφωνα καθώς και η τεράστια νοηματικά ποικιλία λέξεων που προκύπτουν από μια ρίζα.

### 5.2.3. Γραμματικές κατηγορίες ρήματος στην ΜΚΑ

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των μορφολογικών διαδικασιών της παραγωγής και της κλίσης που αφορούν στο ρηματ. σύστημα της ΜΚΑ, θεωρείται απαραίτητο να παρουσιαστούν εδώ οι βασικές γραμματικές κατηγορίες του ρηματ. συστήματος της γλώσσας.

#### 5.2.3.1. Χρόνος/όψη

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι διαφορές ανάμεσα στο *χρόνο* και στην *όψη* (*tense* και *aspect*). Ο *χρόνος*, συνοψίζοντας, αφορά στο πότε τοποθετείται σε κάποια από τις τρεις χρονικές βαθμίδες ή σε σχέση με ένα χρονικό σημείο αναφοράς ένα γεγονός/πράξη ενώ η *όψη* διαφέρει από *συνοπτική* σε *μη συνοπτική*. Η *όψη* εξετάζει αν ένα γεγονός ολοκληρώθηκε ή συνεχίζεται ή είναι σε εξέλιξη. Τη *συνοπτική όψη* αφορά μόνο το γεγονός ως πράξη και όχι η φάση εξέλιξής του ή το αν ολοκληρώθηκε ως ενέργεια και η *μη συνοπτική* εξετάζει την εσωτερική χρονική σύστασή του. Σύμφωνα με τη Ryding, στη ΜΚΑ οι δύο κατηγορίες, χρόνος και όψη, αλληλεπικαλύπτονται σε κάποιο βαθμό.

Ως προς τη *χρονική* διάκριση με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους, υπάρχουν δύο χρόνοι, *past* και *present* (*παρελθόν* και *παρόν/μηπαρελθόν* ή αλλιώς *αόριστος* και *ενεστώτας*). Ως προς την *οψιακή*, διακρίνονται σε *τέλειο* και *ατελές* (*perfect* και *imperfect*) ή αλλιώς *συνοπτική* και *μη συνοπτική* όψη. Ορισμένοι γλωσσολόγοι θεωρούν ότι η διάκριση των ρηματ. τύπων είναι *χρονική* ενώ οι περισσότεροι τη θεωρούν *οψιακή*.

Υπάρχει και ο μελλοντικός χρόνος που σχηματίζεται με το πρόθημα /sa-/ ή τη λέξη (μόριο) *sawfa* πριν το ενεστωτικό θέμα. Επίσης, υπάρχουν και οι υπόλοιποι χρόνοι, αλλά στην ουσία σχηματίζονται από βοηθητικά ρήματα και μόρια (Ryding 2005, 52).

#### 5.2.3.2. Φωνή

Η γραμματική κατηγορία της *φωνής* (*voice*) αναφέρεται στο αν ένα ρήμα ή μια μετοχή είναι *ενεργητικής* (*active*) ή *παθητικής* (*passive*) φωνής (οι όροι σε αντιστοιχία με της ελληνικής γραμματικής). Η παθητική φωνή στη ΜΚΑ χρησιμοποιείται μόνο όταν ο «*δράστης*» της ενέργειας (ή αυτός που κάνει κάτι) είτε είναι άγνωστος είτε για

κάποιο λόγο δεν δηλώνεται ρητά. Υπάρχουν διάφοροι κλιτικοί και συντακτικοί κανόνες που καθορίζουν τη φωνή (Ryding 2005, 52).

### 5.2.3.3. Εγκλίσεις

Η *έγκλιση* (*mood*) αναφέρεται στις ρηματ. κατηγορίες *οριστική* (*indicative*), *υποτακτική* (*subjunctive*), *προστακτική* (*imperative*) και (μια ιδιαίτερη *έγκλιση* για τα αραβικά) *οριστική συντετμημένου ενεστώτα* (*jussive*)<sup>90</sup>. Οι ρηματ. κατηγορίες αυτές αντανακλούν τροπικότητες που δηλώνονται σε συνάφεια με την ενέργεια του ρήματος. Για παράδειγμα, η *οριστική* χρησιμοποιείται για δηλώσεις ή ερωτήσεις, η *υποτακτική* δηλώνει μια στάση απέναντι σε μια δράση/ενέργεια π.χ. αμφιβολία, επιθυμία, ευχή, αναγκαιότητα και η *προστακτική* εκφράζει την εντολή ή την ανάγκη για δράση (από την πλευρά του ομιλητή). Ο μορφολογικός σχηματισμός του τύπου των εγκλίσεων επηρεάζει τη δομή των λέξεων. Επιθήματα και διάφορα προσφύματα τοποθετούνται στο ρηματ. θέμα του παροντικού χρόνου και ο συνδυασμός φωνολογικών κανόνων και ρηματ. θέματος καθορίζουν τον τύπο των μορφημάτων που θα δεχθεί. Συνήθως απαντάται το διένθημα /a/ (*φάτχα*) στην υποτακτική και το /u/ (*ντάμ-μα*) στην οριστική. Το μορφολογικό μαρκάρισμα της *έγκλισης* ισχύει μόνο για την *imperfect* (*ατελή/μη συνοπτική*) όψη ή αλλιώς για τον παροντικό χρόνο. Δεν αναφέρονται σε συγκεκριμένα χρονικά σημεία (*φυσικού χρόνου*) και δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με τον *γραμματικό χρόνο*. Ο χρόνος τους ορίζεται από το περιεχόμενο και διάφορα μέρη (γραμματικές κατηγορίες) της πρότασης. Η διάκριση της τροπικότητας προκύπτει είτε από κάποια μόρια μέσω των οποίων προκύπτει σημασιολογικά από την προσθήκη τους είτε από τη γλωσσική συμπεριφορά του ομιλητή, από το αφηγηματικό πλαίσιο ή γενικά το εννοιολογικό περιεχόμενο της πρότασης<sup>91</sup>. Ένα παράδειγμα, το μόριο /lam/ لَمْ μέσα από τη χρήση του για το σχηματισμό της οριστικής του συντετμημένου ενεστώτα<sup>92</sup>. Μπορεί να συντάσσεται με παροντικό χρόνο και να δηλωθεί άρνηση παρελθοντικού χρόνου «δεν το είδα». Ή αν θέλουμε να δηλώσουμε πως κάτι δεν έγινε ακόμη (προσθέτοντας κάποιο χρονικό μόριο) ή για να δηλώσουμε την άρνηση συνοπτ. παρελθοντικού χρόνου (Ryding 2005, 53).

<sup>90</sup> Βλ στην υποενότητα 5.2.5.1.2.4. για τους όρους αυτούς.

<sup>91</sup> Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εγκλίσεις εξετάζονται περισσότερο με συντακτικούς όρους ανάλυσης παρά με σημασιολογικούς ή λεξικολογικούς.

<sup>92</sup> Παραδείγματα βασισμένα σε αντίστοιχα που προτείνονται από τον Κουργιώτη (2016, 269).

#### 5.2.4. Παραγωγική μορφολογία

Η διαφορά μορφολογικά της αραβικής γλώσσας από τις ινδοευρωπαϊκές είναι ότι υπάρχει η παρουσία *ασυνεχών μορφημάτων* σε μεγάλο βαθμό. Όπως διαπιστώσαμε ως εδώ, στο μεγαλύτερο μέρος της παραγωγικής μορφολογίας της αραβικής γλώσσας ακολουθείται το σχεδιοτυπικό πρότυπο και η μορφολογική διαδικασία της *διενθηματοποίησης* για το σχηματισμό των λέξεων. Οι ρίζες των ρημάτων είναι, όπως είδαμε πιο πάνω, το «γενετικό υλικό» (Κουργιώτης 2016, 45) όλων των λέξεων.

Παρατίθενται εδώ οι ορισμοί και παρατηρήσεις για τις έννοιες *root* (ρίζα) και *pattern* (θεματικό μοτίβο<sup>93</sup>) από την Ryding. «Η “ρίζα”(root) είναι ένα σχετικά αμετάβλητο ασυνεχές δεσμευμένο μόρφωμα, που αντιπροσωπεύεται από δύο έως πέντε φωνήματα, συνήθως τρία σύμφωνα με μια συγκεκριμένη σειρά, τα οποία αλληλοσυνδέεται με μοτίβο σχηματισμού θέματος, το οποίο έχει λεξική σημασία. Το ριζικό μόρφωμα (για παράδειγμα, /k-t-b/) είναι “ασυνεχές” επειδή μπορεί τα φωνήεντα να τοποθετούνται μεταξύ αυτών των συμφώνων. Ωστόσο, αυτά τα σύμφωνα πρέπει να είναι πάντα παρόντα και να είναι στην ίδια σειρά: πρώτα /k/, έπειτα /t/, έπειτα /b/». Και αντίστοιχα: «Ένα “θεματικό μοτίβο” (pattern) είναι ένα δεσμευμένο και, σε πολλές περιπτώσεις, ασυνεχές μορφόγραμμα που αποτελείται από ένα ή περισσότερα φωνήεντα και χάρακατ<sup>94</sup> για τα ριζικά φωνήματα (ρίζες), τα οποία είτε μόνα είτε σε συνδυασμό με ένα έως τρία παράγωγα προσφύματα, “κλειδώνουν” με μια ρίζα για να σχηματιστεί ένα θέμα το οποίο γενικά έχει γραμματική σημασία. Το “θεματικό μοτίβο” ορίζεται ως ασυνεχές επειδή εμπλέκεται με τη ρίζα (όπως στη λέξη “kaatib”)» (Ryding 2005, 47-48)<sup>95</sup>.

Η μορφολογική διαδικασία παραγωγής ρημάτων που εξετάζεται εδώ, γίνεται με βάση συγκεκριμένους τύπους μορφολογικών καλουπιών, όπως σημειώθηκε πιο πριν. Από το καθένα προκύπτει μια διαφορετική σημασία λέξης ανάλογα και με τη ρίζα. Εναλλάσσοντας τα καλούπια πάνω σε μια συμφωνική ρίζα οδηγούμαστε σε ανάλογες αλλαγές στην παραγωγή και σε κάποιες περιπτώσεις και στην κλίση των λέξεων. Κάθε ρίζα ενσωματώνει λεξικές πληροφορίες (σημασία), όπως /k-t-b-/ «γράφω», /d-r-s-/ «μελετώ/σπουδάζω». Η συμφωνική ρίζα μπορεί να ειπωθεί ως ένας «πυρήνας»

<sup>93</sup> Αντίστοιχος του όρου *καλούπι* που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία.

<sup>94</sup> “alHarakaat”

<sup>95</sup> Μετάφραση των ορισμών και των σχολίων από τη συγγραφέα της ΜΔΕ.

όπου, ανάλογα με το *καλούπι* που «κλειδώνει» πάνω της, μπορούν να δημιουργηθούν εν δυνάμει πολλές διαφορετικές σημασιολογικά και ως προς τη γραμματική τους κατηγορία λέξεις (Ryding 2005, 47). Στη συνέχεια τοποθετούνται επιθήματα ή προθήματα που κωδικοποιούν το *γένος*, το *πρόσωπο* και τον *αριθμό* ή το *χρόνο* και την *έγκλιση*. Η μορφή που χρησιμοποιείται για να αναφερθούμε σε κάθε ρίζα (το *λήμμα*) είναι όπως υπάρχει στο λεξικό, δηλαδή στο γ πρόσ. εν. αρ., αρσ. γένους υποκειμένου και συνοπτ. παρελθοντικού χρ. (Badawi κ.ά. 2004, 26). Τα βασικά μορφολογικά καλούπια της αραβικής γλώσσας είναι δέκα και το καθένα κατασκευάζει, όπως θα δούμε, συγκεκριμένους ρηματ. τύπους<sup>96</sup> όταν «κλειδώσει» με τις ρίζες (στην πλειοψηφία τους είναι τρισυμφωνικές). Το κάθε καλούπι περικλείει μια λεξική πληροφορία αλλά το κάθε ρήμα που σχηματίζεται έχει μια διαφορετική απόδοση αυτής της λεξικής πληροφορίας (σημασίας). Για παράδειγμα, η τρισυμφωνική ρίζα /<sup>c</sup>-l-m/, «ντυμένη» με ένα από τα καλούπια, μπορεί να δώσει λέξεις με διαφορετικό λεξικό μήνυμα<sup>97</sup> όπως: /<sup>c</sup>alim-a/<sup>98</sup> ‘να μάθω/να πληροφορηθώ’, /<sup>c</sup>allam-a/ ‘να διδάξω κάποιον’, /<sup>a</sup>lam-a/ ‘να πληροφορήσω’ κοκ. Η κάθε ρίζα δεν μπορεί να προσαρμοστεί σε όλα τα καλούπια. Τις βρίσκουμε είτε σε ελάχιστους συνδυασμούς με κάποια από αυτά, είτε σε κάποιες περιπτώσεις ριζών σε περίπου τέσσερις ως έξι συνδυασμούς από τα διαθέσιμα δέκα καλούπια. Για τις ρίζες με τέσσερα σύμφωνα τα καλούπια είναι τέσσερα.

#### 5.2.4.1. Ρίζες και καλούπια

Στη συνέχεια αυτής της υποενότητας θα παρουσιαστούν ενδεικτικά κάποιες περιπτώσεις<sup>99</sup> από τα δέκα βασικά καλούπια των τρισυμφωνικών ριζών των ρημάτων της ΜΚΑ. Θα παρατηρήσουμε περιπτώσεις σχηματισμού του ρηματ. θέματος με την τοποθέτηση της ρίζας σε ένα καλούπι.

Υπάρχουν μορφολογικές διαφορές σε περιπτώσεις «ομαλών» και άλλων ρημάτων καθώς επίσης εφαρμόζονται διάφοροι φωνολογικοί και μορφοφωνημικοί κανόνες που

<sup>96</sup> Από το κάθε ρήμα σχηματίζεται αντίστοιχα και ένα ουσιαστικό, μια ενεργ. ή και παθ. μετοχή.

<sup>97</sup> Δίνεται η γενικότερη σημασία της μετάφρασης, κατά αντιστοιχία του π.χ. *to be informed*.

<sup>98</sup> Σε όλη την ενότητα θα υπάρχει το διαχωριστικό - στα ρήματα των παραδειγμάτων, ακόμη και αν είναι μέσα σε προτάσεις για να εντοπίζονται επιθήματα και προθήματα.

<sup>99</sup> Επιλέγονται τέσσερα καλούπια όπου μπορούμε να παρατηρήσουμε, εκτός από την παραγωγική μορφολογική διαδικασία, το πώς η επιλογή ενός έναντι κάποιου άλλου φέρει διαφορετικά σημασιολογικά αποτελέσματα για το ρηματικό τύπο που κατασκευάζεται (όπως για παράδειγμα, ο

επηρεάζουν τη δομή της αραβικής λέξης. Αυτό έχει κυρίως να κάνει με την παρουσία στη ρίζα των (ημιφώνων) /w/ (*waaw*) και /y/ (*yaaʕ*), που δεν είναι πλήρη σύμφωνα. Υπάρχουν περιορισμοί στο συνδυασμό και τη διάδρασή τους με τα φωνήεντα. Όταν τα συγκεκριμένα ημίφωνα ανήκουν στη ρίζα, κάποιες φορές συμπεριφέρονται σαν κανονικά σύμφωνα και κάποιες σα μακρά φωνήεντα ή μετατρέπονται σε βραχεία ή *χάμζα*<sup>100</sup> ή ακόμη και εξαφανίζονται.

Οι ρίζες των ρημάτων χωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες με βάση το αν ένα ή περισσότερα από τα φωνήματα της ρίζας είναι κάποιο από τα παραπάνω ημίφωνα («αδύναμες» *weak*) ή αν δεν υπάρχει κανένα τους («κανονικές/σταθερές» *regular/sound*). Έτσι η κατηγοριοποίηση των καλουπιών που θα δούμε παρακάτω συνδυάζεται και με τις κατηγορίες των ρηματ. ριζών που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Ryding 2005, 429-434). Το πρώτο καλούπι είναι το πιο απλό ενώ τα υπόλοιπα πιο περίπλοκα.

#### 5.2.4.2. Περιπτώσεις καλουπιών

##### 1. Το πρώτο καλούπι: C<sub>1</sub>aC<sub>2</sub>VC<sub>3</sub>

(σύμφωνο-φάτχα-σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο)

Εδώ παρατηρούμε ότι τοποθετείται το φωνήεν /a/ ανάμεσα στα σύμφωνα C<sub>1</sub> και C<sub>2</sub> μιας τρισυμφωνικής ρίζας και στη συνέχεια το *θεματικό φωνήεν* μπορεί να είναι οποιοδήποτε φωνήεν (V) (ανάμεσα στα σύμφωνα C<sub>2</sub> και C<sub>3</sub>)<sup>101</sup>.

Το πρώτο καλούπι κατασκευάζει αμετάβατους ρηματ. τύπους που δηλώνουν μια παροδική κατάσταση (α) ή μεταβατικούς ρηματ. τύπους που δηλώνουν μια εμπρόθετη ενέργεια (β και γ).

---

διπλασιασμός του δεύτερου συμφώνου στο δεύτερο καλούπι που δηλώνει επανάληψη ή η πρόσθεση του παραγωγικού προθήματος που σχετίζεται με τη φωνή).

<sup>100</sup> Άηχο γλωττιδικό σύμφωνο /ʕ/, το *χάμζα* (glottal stop / hamza). Έχει το δικό του σύμβολο και κάποιοι το θεωρούν ένα ξεχωριστό γράμμα και το προσθέτουν στα εικοσιοχτώ. Οι μη φυσικοί ομιλητές τείνουν να μην το ακούνε, αν δεν υπάρχει στη γλώσσα τους. Στην πραγματικότητα όμως, για τους Άραβες αντιστοιχεί σε ένα σύμφωνο και ακούγεται σαν μία παύση (Ryding 2005, 35).

<sup>101</sup> C<sub>1</sub> το πρώτο σύμφωνο της ρίζας κοκ. Τα βραχεία φωνήεντα (τα σύμβολά τους) που είδαμε πριν στα αραβικά ονομάζονται: /a/ φάτχα, /i/ κάσρα, /u/ ντάμα. Το βραχύ φωνήεν που έπεται του δεύτερου συμφώνου της ρίζας (C<sub>2</sub>) ονομάζεται *θεματικό φωνήεν* και όπου VV είναι μακρό φωνήεν π.χ. /aa/.

(α) /t-r-k/, όπου η τρισύλλαβη ρίζα που εμπεριέχει τη γενική σημασία «φεύγω» γίνεται →/tarak-a/ («κντύνεται») η ρίζα το καλούπι, το /-a/ αποδίδει το γ εν. πρόσ. αρσ. γένους παρελθοντικού χρ., έτσι όπως προαναφέρθηκε ότι απαντάται ως λήμμα στο λεξικό).

(β) /sh-r-b/ γενική σημασία «πίνω» →/sharib-a/ ‘ήπιε’.

(γ) /q-t-l/ «σκοτώνω» →/qatal-a/ ‘σκότωσε’ (Μαρκόπουλος, 2019/2020).

## II. Το δεύτερο καλούπι: C<sub>1</sub>aC<sub>2</sub>C<sub>2</sub>VC<sub>3</sub>

Η διαφορά με το πρώτο είναι πως εδώ το δεύτερο σύμφωνο (C<sub>2</sub>) διπλασιάζεται ενώ το πρώτο φωνήεν παραμένει το φάτχα και το θεματικό φωνήεν μπορεί να είναι οποιοδήποτε.

Συχνά με αυτό τον τύπο σχηματίζονται τα αντίστοιχα ρήματα μεταβατικής σημασίας για τα αμετάβατα της πρώτης και γενικά είναι μεταβατικά ρήματα που δέχονται αντικείμενο. Ως μεταβατικό ένα ρήμα μπορεί να δέχεται και δύο άμεσα αντικείμενα όπως το /darrasa/ ‘δίδαξε κάποιον κάτι’.

Άλλη επίσης σημασιολογική έννοιά τους είναι το ότι δηλώνουν σκόπιμη ή επαναλαμβανόμενη ενέργεια/πράξη. Για παράδειγμα ας δούμε το ρ. /kassara/ ‘θρυμματίσε’, ενώ είδαμε στην πρώτη φόρμα<sup>102</sup> το /kasara/ ‘έσπασε’. Η διαφορά τους είναι στο διπλό μεσαίο σύμφωνο που αλλάζει το νόημα της λέξης και δείχνει την επαναλαμβανόμενη φύση του νοήματος.

Επίσης, το καλούπι αυτό μπορεί να χρησιμοποιείται για την παραγωγή ρημάτων<sup>103</sup> από ουσιαστικά όμοιας λεξικής σημασίας. Για παράδειγμα, από το ουσιαστικό /suura/ «φωτογραφία» δημιουργείται το ρ. /sawwar-a/ ‘φωτογράφησε’ (Ryding 2005, 491-492).

---

<sup>102</sup> Φόρμα, τύπος.

<sup>103</sup> Στη ΜΚΑ συνήθως συμβαίνει το αντίστροφο, τα ρήματα δηλαδή είναι αυτά που χρησιμοποιούνται ως λεξική βάση (φορείς σημασίας) για να δημιουργηθούν οι λέξεις. Η φόρμα αυτή (όπως και η ένατη) αποτελούν εξαίρεση.



### III. Το πέμπτο καλούπι: taC<sub>1</sub>aC<sub>2</sub>C<sub>2</sub>aC<sub>3</sub>

Εδώ παρατηρούμε πως το δεύτερο σύμφωνο (όπως και στο δεύτερο καλούπι) είναι διπλό ενώ προστίθεται το πρόθημα /ta-/ στο ρηματ. θέμα. Επίσης και τα δύο φωνήεντα του ρηματ. θέματος είναι *φάτχα* /a/ για τον παρελθοντικό τύπο (/tanaffas-a/ ‘ανάσανε’).

Το παραγωγικό πρόθημα /ta-/ συνήθως δηλώνει αυτοπάθεια ή και μεσο-παθητική φωνή /taHarraka/ ‘κινήθηκε’. Τα ρήματα μπορεί να είναι μεταβατικά και μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η φόρμα για να δείξει το αποτέλεσμα ενεργειών που δηλώνουν τα ρήματα της δεύτερης φόρμας /fa-takassar-at/ ‘το έσπασε’ →/kassar-tu-haa/ ‘έσπασε’ πέμπτη φόρμα). Επίσης μπορεί να δηλώνουν βαθμιαία πρόοδο μιας ενέργειας ή κατάστασης /taHassan-a/ ‘βελτιώνει’ καθώς και απόκτηση ή μίμηση/προσποίηση μιας ποιότητας /ta<sup>ʔ</sup>assaf-a/ ‘είναι ή προσποιείται τον λυπημένο’ (Ryding 2005, 530-531).

### IV. Το δέκατο καλούπι: istaC<sub>1</sub>C<sub>2</sub>aC<sub>3</sub>

Στο τελευταίο καλούπι των ρημάτων με τρισυμφωνική ρίζα παρατηρούμε το πρόθημα /-st-/ πριν τα σύμφωνα ενώ το πρώτο και δεύτερο σύμφωνο δεν χωρίζονται από κάποιο φωνήεν ανάμεσά τους. Πριν από αυτό τοποθετείται ένα *χάμιζα* (ʔalif με *κάσρα*)<sup>104</sup> ως πρόθημα στο ρηματ. θέμα του παρελθοντικού χρόνου ενώ το θεματικό φωνήεν είναι *φάτχα* (/istaqbal-a/ ‘υποδέχτηκε’).

Είναι ρήματα κυρίως μεταβατικά αλλά και αμετάβαρα. Οι σημασίες που λαμβάνουν είναι κυρίως του αιτήματος (/istarshad-a/ ‘ζήτησε οδηγίες/καθοδήγηση από κάποιον’) ή της (συν)εκτίμησης/υπολογισμού (/istaHsan-a/ ‘θεώρησε κάποιον καλό’). Μπορεί όμως και να δηλώνουν αυτοπάθεια ή μέση διάθεση σε αντιστοιχία με τη σημασία των ρημάτων της τέταρτης ομάδας. Μπορούμε να το δούμε στο παράδειγμα που ακολουθεί: /ʔa<sup>ʔ</sup>add-a/ ‘προετοίμασε κάποιον ή κάτι’ (η ρίζα «ντυμένη» το τέταρτο καλούπι) ενώ /ista<sup>ʔ</sup>add-a/ ‘προετοίμασε τον εαυτό του/ετοιμάστηκε’ (δέκατο καλούπι) (Ryding 2005, 584-585).

<sup>104</sup> Το ʔalif (άλεφ) μπορεί να φέρει κάποιο από τα βραχέα φωνήεντα όταν βρίσκεται στην αρχή μιας λέξης και αλλάζει η προφορά του ακολουθώντας την προφορά του βραχέος φωνήεντος. Εδώ με το συγκεκριμένο χάρακα, το κάσρα, προφέρεται /i/ (Κουργιώτης 2016, 30). Βλέπε και στο Παράρτημα Α, στον Πίνακα 4.

### 5.2.5. Κλιτική μορφολογία

Η κλίση στην αραβική γλώσσα, όσον αφορά στα ρήματα, περιλαμβάνει τις εξής γραμματικές κατηγορίες: *χρόνο/όψη, συμφωνία υποκειμένου, φωνή, έγκλιση, αριθμό και γένος*. Η κλίση μαρκάρεται μορφολογικά από την προσθήκη ή την αλλαγή επιθημάτων και προθημάτων, αλλαγές στο θεματικό φωνήεν του ρηματ. θέματος ή αλλαγή ρηματ. θέματος (Ryding 2005, 51).

#### 5.2.5.1. Συμφωνία υποκειμένου

Τα ρήματα της ΜΚΑ κλίνονται ως προς τα τρία πρόσωπα (α, β, γ) και στους τρεις αριθμούς (ενικό, δυϊκό, πληθυντικό). Με τη διαφορά ότι στον δυϊκό κλίνονται μόνο στο β και γ πρόσωπο. Στη ΜΚΑ το *αρσενικό* και το *θηλυκό* γένος μαρκάρονται στο δεύτερο και στο τρίτο πρόσωπο ενώ το πρώτο (στον ενικό και τον πληθυντικό) είναι αμαρκάριστο ως προς το γένος. Η κλίση των ρημάτων συμφωνεί (μαρκάρεται ανάλογα) με το υποκείμενο του ρήματος και αυτό γίνεται με τη μορφολογική διαδικασία της προσφυματοποίησης.

Το παρελθοντικό θέμα δέχεται επιθήματα κατά την κλίση ενώ το παροντικό δέχεται επιθήματα αλλά και *προθήματα*. Ένα επίθημα<sup>105</sup> που προσαρτάται στο παρελθοντικό ρηματ. θέμα φέρει όλα τα χαρακτηριστικά της κλίσης (γένος, αριθμό και πρόσωπο). Για παράδειγμα, το επίθημα */-at/* όταν προσαρτάται στο τέλος του ρηματ. θέματος του παρελθοντικού χρόνου */katab-/* δίνει τις πληροφορίες «γ ενικό πρόσωπο θηλυκού γένους» (*/katab-at/* ‘αυτή γράφει’). Ενώ το ρηματ. θέμα του παροντικού χρόνου */-ktub-/* εκτός από επίθημα φέρει και *πρόθημα*. Για παράδειγμα, το πρόθημα */ya-/* φέρει μόνο την πληροφορία του προσώπου (γ πρόσωπο<sup>106</sup>). Ενώ τα επιθήματα φέρουν περισσότερες πληροφορίες, όπως το επίθημα */-uuna/* στον ρηματ. τύπο */ya-ktub-uuna/* ‘αυτές γράφουν’, πληροφορεί για γένος: θηλυκό, αριθμό: πληθυντικό και έγκλιση: οριστική. Υπάρχει ένας διαφορετικός συνδυασμός αυτών των προσφυσμάτων για κάθε περίπτωση. Εξαιτίας του μαρκαρίσματος σε δύο διαφορετικά σημεία οι μελετητές τα χαρακτηρίζουν ως «*επιθηματικό*» (*the suffix set*) και «*προθηματικό*» (*the prefix set*) θέμα αντίστοιχα (Ryding 2005, 437, 439).

<sup>105</sup> Μόρφημα «κρεμάστρα».

<sup>106</sup> Σε κάποιες περιπτώσεις δηλώνεται και το γένος με διαφορετικό πρόθημα όπως εδώ πρόκειται για αρσενικό γένος.

Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται οι καταλήξεις των ρημάτων στον παρελθοντικό χρόνο και στον παροντικό.

Πίνακας 19

μη παρελθοντικός χρόνος		παρελθοντικός χρόνος	
ενικός αριθμός			
πρόθημα		επιθήματα	
α πρόσ.	a-	-u	-tu
β πρόσ.	ta-	-u	-ta
	ta-	-iina	-ti
γ πρόσ.	ya-	-u	-a
	ta-	-u	-at
δυσικός αριθμός			
β πρόσ.	ta-	-aani	-tumaa
γ πρόσ.	ya-	-aani	-aa
	ta-	-aani	-ataa
πληθυντικός αριθμός			
α πρόσ.	na-	-u	-naa
β πρόσ.	ta-	-uuna	-tum
	ta-	-na	-tunna
γ πρόσ.	ya-	-uuna	-uu <sup>107</sup>
	ya-	-na	-na

Στον παροντικό χρόνο παρατηρούμε πως όπου για δύο πρόσωπα υπάρχει κοινό πρόθημα συνδυάζεται με διαφορετικό επίθημα και το αντίστροφα. Οι καταλήξεις - εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις- είναι κοινές για όλα τα ρήματα ανεξάρτητα από το συνδυασμό ρίζας και καλουπιού ενώ το πρόθημα /ya-/ σε ορισμένες περιπτώσεις φέρει ντάμ-μα /u/ αντί για φάτχα /a/.

#### 5.2.5.2. Χρόνοι/ Όψη

##### 5.2.5.2.1. Όψη και ρηματικά θέματα

Τα δύο βασικά ρηματ. θέματα δηλώνονται διαφορετικά στην κλίση όπου το θέμα του παρελθοντικού χρόνου εμπεριέχει και τη συνοπτική όψη ενώ του παροντικού τη μη συνοπτική. Συνήθως το παροντικό (μη παρελθοντικό) θέμα είναι προβλέψιμο σε σχέση με το παρελθοντικό, εκτός από τα ρηματ. θέματα που προκύπτουν από το

<sup>107</sup> Στο τέλος υπάρχει ένα *ʿalif* το οποίο δεν προφέρεται, όμως γράφεται.

πρώτο καλούπι όπου το θεματικό φωνήεν μπορεί να είναι ντάμ-μα, φάτχα ή κάσρα ενώ το πρώτο σύμφωνο φέρει πάντα σουκούν<sup>108</sup> (Ryding 2005, 439, 455-585).

Ακολουθούν δύο πίνακες. Στον Πίνακα 20 βλέπουμε τα καλούπια των δύο ρηματ. θεμάτων, παρελθοντικού και μη παρελθοντικού. Και στη συνέχεια βλέπουμε ενδεικτικά τις διαφορές στα δύο ρηματ. θέματα -όπως σχηματίζονται με τα καλούπια- κάποιων από τα ρήματα<sup>109</sup> που παρουσιάστηκαν στην υποενότητα 5.2.4.2. συγκεντρωτικά στον Πίνακα 21.

Πίνακας 20

	παρελθοντικό ρηματ. θέμα	μη παρελθοντικό (παροντικό) ρηματ. θέμα
1 <sup>ο</sup> καλούπι	C <sub>1</sub> aC <sub>2</sub> VC <sub>3</sub>	ya-C <sub>1</sub> (a)C <sub>2</sub> VC <sub>3</sub>
2 <sup>ο</sup> καλούπι	C <sub>1</sub> aC <sub>2</sub> C <sub>2</sub> vC <sub>3</sub>	yu-C <sub>1</sub> aC <sub>2</sub> C <sub>2</sub> iC <sub>3</sub>
5 <sup>ο</sup> καλούπι	taC <sub>1</sub> aC <sub>2</sub> C <sub>2</sub> aC <sub>3</sub>	ya-taC <sub>1</sub> aC <sub>2</sub> C <sub>2</sub> aC <sub>3</sub>
10 <sup>ο</sup> καλούπι	istaC <sub>1</sub> C <sub>2</sub> aC <sub>3</sub>	ya-staC <sub>1</sub> C <sub>2</sub> iC <sub>3</sub>

Πίνακας 21

καλούπια	ρηματική ρίζα/γενική σημασία	παρελθοντικό	μη παρελθοντικό (παροντικό)
1 <sup>ο</sup> καλούπι	/f-t-H/ «ανοίγω»	/fataH-a/ فَتَحَ	/ya-ftaH-u/ يَفْتَحُ
	/H-m-l/ «κουβαλάω»	/Hamal-a/ حَمَلَ	/ya-Hmil-u/ يَحْمِلُ
2 <sup>ο</sup> καλούπι	/d-r-s/ «διδάσκω»	/darrasa/ دَرَّسَ	/yudarrisu/ يُدْرِسُ
10 <sup>ο</sup> καλούπι	/q-b-l/ «υποδέχομαι»	/istaqbal-a/ اِسْتَقْبَلَ	/ya-staqbil-u/ يَسْتَقْبِلُ

Τα ρήματα που ανήκουν στο πρώτο καλούπι παρουσιάζουν μεγαλύτερη αστάθεια στο θεματικό φωνήεν, όμως όλα στο πρόθημα υποκειμένου έχουν φάτχα. Στα υπόλοιπα, οι αλλαγές που παρατηρούνται -εκτός από αλλαγές φωνολογικές κατά την ένωση του προθήματος του ρηματ. θέματος με το πρόθημα υποκειμένου (π.χ. δέκατο)- είναι: στο πρόθημα υποκειμένου (κάποια έχουν φάτχα και άλλα ντάμ-μα<sup>110</sup>) και στο θεματικό φωνήεν που εκτός από την περίπτωση του πρώτου καλουπιού στα άλλα ή διατηρείται ως φάτχα /a/ ή μετατρέπεται σε κάσρα /-i/.

<sup>108</sup> Ένα σύμβολο που δηλώνει ότι το σύμφωνο που το φέρει μένει άηχο, χωρίς πρόσθεση κάποιου χάρακα δηλαδή που να αντιστοιχεί σε κάποιο από τα βραχεία φωνήεντα (βλ. στο παράρτημα Α, Πίνακας 2).

#### 5.2.5.2.2. Χρόνοι

Αν και σχηματίζονται πολλοί γραμματικοί χρόνοι, δύο είναι οι βασικοί. Αναφέρονται και ως «τέλειος» (*perfect*) και «ατελής» (*imperfect*), όροι που μάλλον ανήκουν στην κατηγορία *όψη*. Γιατί στην ουσία πρόκειται για τα γραμματικά χαρακτηριστικά της όψης -δηλαδή «*συνοπτική*» και «*μη συνοπτική*» (*perfective* και *imperfective*) - και όχι του γραμματικού χρόνου. Θα μπορούσαμε να τους αποδώσουμε καλύτερα ως *παρελθοντικός* (*past tense*) και *παροντικός* (*present tense*), αντίστοιχα. Οι χρόνοι μορφολογικά μαρκάρονται ως μη παρελθοντικοί (παροντικός και μέλλοντας) και παρελθοντικοί. Ο μελλοντικός μαρκάρεται μόνο συντακτικά. Αν και είναι μόνο τρεις οι χρόνοι, με συνδυασμούς βοηθητικών ρημάτων και τροπικότητες, μπορούν να αποδοθούν όλοι οι χρόνοι που γνωρίζουμε στις γραμματικές των δυτικών γλωσσών (Ryding 2005, 439-440· Badawi κ.ά. 2004, 363).

##### 5.2.5.2.2.1. Μη παρελθοντικός χρόνος / μη συνοπτική όψη

Τα ρηματ. θέματα όπως τα είδαμε πιο πάνω, δεν είναι από μόνα τους ανεξάρτητες λέξεις. Για να γίνει αυτό χρειάζονται προθήματα και επιθήματα για να ολοκληρωθεί η σημασία τους, όπως θα δούμε εδώ με το ρηματ. θέμα του παροντικού χρόνου. Τα προθήματα μαρκάρουν το υποκείμενο του ρήματος ενώ τα επιθήματα την έγκλιση και τον αριθμό.

Θα το δούμε πώς συμβαίνει στους δεκατρείς κλιτικούς τύπους του ρήματος /*k-t-b*- /«γράφω», στον Πίνακα 22<sup>111</sup>.

---

<sup>109</sup> Ενδεικτικά παραδείγματα.

<sup>110</sup> Όλα τα ρήματα του πρώτου καλουπιού έχουν *φάτχα*.

<sup>111</sup> Η παρουσία των ρημάτων με τις προσωπικές αντωνυμίες δεν είναι υποχρεωτική αφού τα ρηματ. θέματα μαρκάρονται ως προς το πρόσωπο. Παρατίθενται σε αυτόν τον πίνακα μόνο (μαζί με τη μετάφρασή τους) για να τα παρατηρήσουμε αυτή τη φορά αντιστοιχισμένα και να γίνει καλύτερα κατανοητό. Οι λέξεις έχουν τοποθετηθεί σε τέτοια σειρά στις στήλες ώστε να αντιστοιχεί με την ανάγνωση στα αραβικά από δεξιά προς τα αριστερά.

Πίνακας 22

ενικός αριθμός				
α πρόσ.	أكتبُ	a-ktub-u	ʔanna	εγώ (αρσ. και θηλ.)
β πρόσ.	تكتبُ	ta-ktub-u	ʔanta	εσύ (αρσεν.)
	تكتبين	ta-ktub-iina	ʔanti	εσύ (θηλ.)
γ πρόσ.	يكتبُ	ya-ktub-u	huwa	αυτός
	تكتبُ	ta-ktub-u	hiya	αυτή
δυσικός αριθμός				
β πρόσ.	تكتبان	ta-ktub-aani	ʔantumaa	εσείς οι δύο (αρσ. και θηλ.)
γ πρόσ.	يكتبان	ya-ktub-aani	humaa	αυτοί οι δύο (αρσ.)
	تكتبان	ta-ktub-aani	humaa	αυτές οι δύο (θηλ.)
πληθυντικός αριθμός				
α πρόσ.	نكتبُ	na-ktub-u	naHnu	εμείς (αρσ. και θηλ.)
β πρόσ.	نكتبونَ	ta-ktub-uuna	ʔantum	εσείς (αρσ.)
	تكتبنَ	ta-ktub-na	ʔantunna	εσείς (θηλ.)
γ πρόσ.	يكتبونَ	ya-ktub-uuna	hum	αυτοί
	يكتبنَ	ya-ktub-na	hunna	αυτές

Με την τοποθέτηση των προθημάτων και των επιθημάτων στο ρηματ. θέμα η λέξη αποκτά την πλήρη σημασία της. Το θέμα ως προς το χρόνο/όψη μαρκάρεται με την διένθεση του φωνήεντος /-u-/ (ντάμ-μα) για την οριστική και /-a-/ (φάτχα) για την υποτακτική. Οι καταλήξεις (πλην κάποιων ελάχιστων εξαιρέσεων) μένουν σταθερές για όλα τα ρήματα.

Χρόνος και όψη σε αυτό το χρόνο δηλώνουν με την ίδια μορφή -όπως και στον αντίστοιχο ενεστώτα για την ελληνική γλώσσα- αυτό που γίνεται τώρα, είναι σε εξέλιξη, ανολοκλήρωτο (πράξη ή κατάσταση). Για παράδειγμα:

(5.1) /ya-jlis-u ʔalaa l-maqʔad-i/

‘αυτός κάθεται στο κάθισμα’<sup>112</sup> (αυτή τη στιγμή) και

(5.2) /ya-mal-u fii l-ʔidaarat-i/

<sup>112</sup> Η απόδοση (μετάφραση) των προτάσεων από την αραβική γραφή στην ελληνική τοποθετείται εντός εισαγωγικών τύπου ‘.....’. Τα παραδείγματα προέρχονται από τη γραμματική της Ryding (2005).

‘αυτός δουλεύει στη διοίκηση’ (γενικά, κάθε μέρα, συνήθως) (Ryding 2005, 441-442).

Γενικότερα, ο μη συνοπτ. ρηματ. τύπος μπορεί να αποδώσει πολλές σημασιολογικά διαφορετικές χρονικές «αποχρώσεις» ανάλογα με το περιεχόμενο και τη σύνταξή του. Σχηματίζει σύνθετους χρόνους και τροπικότητες, όπως θα δούμε και πιο κάτω, με το συνοπτικό και μη συνοπτικό τύπο του /kaana/ ‘ήταν’ (Badawi κ.ά. 2004, 365).

#### 5.2.5.2.2.2. Μη παρελθοντικός χρόνος -Μέλλοντας

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εργασίας, ο μέλλοντας μορφολογικά δηλώνεται με την προσθήκη του μορφήματος /sa-/ ή (συντακτικά) του μορίου<sup>113</sup> /sawfa/ πριν το παροντικό ρηματ. θέμα<sup>114</sup>. Ως προς τη συμφωνία με το υποκείμενο ισχύει ότι και με τον ενεστώτα αφού ρηματ. θέμα και προθήματα-επιθήματα είναι κοινά (Badawi κ.ά. 2004, 365). Το /sa-/ χρησιμοποιείται συνήθως για να πούμε πως θα κάνουμε άμεσα και με βεβαιότητα κάτι (αντίστοιχο με το «*I am going to do sth*» στα αγγλικά) ενώ το /sawfa/ μιλώντας πιο γενικά και τοποθετώντας το πιο μακριά μελλοντικά (π.χ. «*I will do sth*»). Βλέπουμε στον επόμενο πίνακα την κλίση του ίδιου ρήματος στον μελλοντικό χρόνο και με τους δύο τρόπους.

Πίνακας 23

ενικός αριθμός				
α πρόσ.	سَأَكْتُبُ	sa-ʔaktubu	سَوْفَ أَكْتُبُ	sawfa aktubu
β πρόσ.	سَتَكْتُبُ	sa-taktubu	سَوْفَ تَكْتُبُ	sawfa taktubu
	سَتَكْتُبِينَ	sa-taktubiina	سَوْفَ	sawfa taktubiina
γ πρόσ.	سَيَكْتُبُ	sa-yaktubu	سَوْفَ يَكْتُبُ	sawfa yaktubu
	سَتَكْتُبُ	sa-taktubu	سَوْفَ تَكْتُبُ	sawfa taktubu
δυϊκός αριθμός				
β πρόσ.	سَتَكْتُبَانِ	sa-taktubaani	سَوْفَ تَكْتُبَانِ	sawfa taktubaani
γ πρόσ.	سَيَكْتُبَانِ	sa-yaktubaani	سَوْفَ يَكْتُبَانِ	sawfa yaktubaani
	سَتَكْتُبَانِ	sa-taktubaani	سَوْفَ تَكْتُبَانِ	sawfa taktubaani
πληθυντικός αριθμός				
α πρόσ.	سَنَكْتُبُ	sa-naktubu	سَوْفَ نَكْتُبُ	sawfa naktubu
β πρόσ.	سَتَكْتُبُونَ	sa-taktubuuna	سَوْفَ تَكْتُبُونَ	sawfa taktubuuna
	سَتَكْتُبْنَ	sa-taktubna	سَوْفَ تَكْتُبْنَ	sawfa taktubna

<sup>113</sup> Το /sa-/ από ορισμένους θεωρείται συντομογραφία του sawfa.

<sup>114</sup> Ουσιαστικά πριν το επίθημα, όπως δηλαδή σχηματίζεται με το πρόθημα και το επίθημά του για κάθε πρόσωπο.

γ πρόσ.	سيكتبون	sa-yaktubuuna	سوف يكتبون	sawfa yaktubuuna
	سيكتبن	sa-yaktubna	سوف يكتبن	sawfa yaktubna

Η διαδικασία αυτή χρησιμοποιείται γενικά για να εκφραστεί μια ρητά δηλωμένη μελλοντική ενέργεια, όπως:

(5.3) */sa-<sup>u</sup>-fakkir-u fii dhaalika/*

‘θα το σκεφτώ’

(5.4) */sawfa yu-maththil-uuna bilaad-a-hum/*

‘θα εκπροσωπήσουν τη χώρα τους’

(5.5) */al-qaraar-u sa-yu-ttaxadh-u/*

‘η απόφαση θα παρθεί’ (Ryding 2005, 441-442).

#### 5.2.5.2.2.3. Παρελθοντικός χρόνος/συνοπτική όψη

Σχηματίζεται με επιθήματα υποκειμένου στο ρηματ. θέμα του παρελθοντικού χρόνου/συνοπτική όψη, αυτό που είναι αμαρκάριστο δηλαδή μορφολογικά. Μόνο ένας συνοπτικός χρόνος υπάρχει και χωρίς εγκλίσεις. Οι σύνθετοι χρόνοι και οι τροπικότητες σχηματίζονται με το θέμα του και το συνοπτ. και μη συνοπτ. τύπο του */kaana/* ‘ήταν’. Δεν δίνει πολλές πληροφορίες για την όψη (πότε ακριβώς έγινε το γεγονός, σχέση του με το χρόνο του ομιλητή κλπ.). Μπορεί νοηματικά να αποδώσει αόριστο και παρακείμενο, να χρησιμοποιηθεί και στα δύο μέρη υποθετικού λόγου (π.χ. «αν έκανες αυτό θα ήταν λάθος») ή για να εκφράσει ευχές (Badawī κ.ά. 2004, 363). Όπως και στον παροντικό χρόνο, τα επιθήματα δηλώνουν αριθμό και γένος.

Στον Πίνακα 24 θα δούμε πως σχηματίζεται η κλιτική μορφή του (ίδιου) ρήματος<sup>115</sup>.

<sup>115</sup> Οι καταλήξεις δεν αλλάζουν σε καμία ομάδα/συζυγία ρημάτων (όπως τις είδαμε πιο πάνω).



Πίνακας 24

ενικός αριθμός	
α πρόσ.	katab-tu
β πρόσ.	katab-ta
	katab-ti
γ πρόσ.	katab-a
	katab-at
δυσικός αριθμός	
β πρόσ.	katab-tumaa
γ πρόσ.	katab-aa
	katab-ataa
πληθυντικός αριθμός	
α πρόσ.	katab-naa
β πρόσ.	katab-tum
	katab-tunna
γ πρόσ.	katab-uu
	katab-na

Ο ρηματ. τύπος αυτός χρησιμοποιείται στην ΜΚΑ για να εκφράσει:

Μια ολοκληρωμένη στο παρελθόν πράξη/ενέργεια. Θα μπορούσε να αντιστοιχιστεί με τον αόριστο και τον παρακείμενο της ελληνικής γλώσσας, π.χ.

(5.6) /Haawal-a 'inqaadh-a Hayaat-i rajul-in/

‘προσπάθησε να σώσει τη ζωή ενός άνδρα’

(5.7) /caad-at min 'ijaazat-in/

‘αυτή επέστρεψε από διακοπές’

(5.8) /shukr-an li-kull-i maa fa<sup>c</sup>al-tum-uu-hu/

‘σας ευχαριστώ για ό,τι έχετε κάνει’ (εσείς: β πληθ. αρσ.).

Ανάλογα με το περιεχόμενο, ο ίδιος ρηματ. τύπος μπορεί να χρησιμοποιηθεί και διαφορετικά, όπως στις ακόλουθες επικοινωνιακές περιστάσεις:

(5.9) /waSal-naa taqriib-an/

‘είμαστε σχεδόν εδώ / έχουμε σχεδόν φτάσει’

(5.10) /*baarak-a llaah-u fii-ka/*

‘ο Θεός σας ευλογεί/ο Θεός σας έχει ευλογήσει’.

Δηλαδή και σε δομές λόγου που εκφράζουν μια ευχή όπως βλέπουμε εδώ αλλά μπορεί και στον υποθετικό λόγο (Ryding 2005, 442-444).

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται και οι τρεις βασικοί χρόνοι στην οριστική:

Πίνακας 25

Οι τρεις γραμματικοί χρόνοι			
συνοπτική όψη/παρελθοντικός χρόνος (αόριστος)	μη συνοπτική όψη		
		μη παρελθοντικός χρόνος (ενεστώτας)	μη παρελθοντικός χρόνος (μέλλοντας)
ενικός αριθμός			
α πρόσ.	katab-tu	ʔa-ktub-u	sa-ʔaktub-u
β πρόσ.	katab-ta	ta-ktub-u	sa-taktub-u
	katab-ti	ta-ktub-iina	sa-taktub-iina
γ πρόσ.	katab-a	ya-ktub-u	sa-yaktub-u
	katab-at	ta-ktub-u	sa-taktub-u
δυϊκός αριθμός			
β πρόσ.	katab-tumaa	ta-ktub-aani	sa-taktub-aani
γ πρόσ.	katab-aa	ya-ktub-aani	sa-yaktub-aani
	katab-ataa	ta-ktub-aani	sa-taktub-aani
πληθυντικός αριθμός			
α πρόσ.	katab-naa	na-ktub-u	sa-naktub-u
β πρόσ.	katab-tum	ta-ktub-uuna	sa-taktub-uuna
	katab-tunna	ta-ktub-na	sa-taktub-na
γ πρόσ.	katab-uu	ya-ktub-uuna	sa-yaktub-uuna
	katab-na	ya-ktubn-a	sa-yaktub-na

### 5.2.5.3. Φωνή

Η ενεργητική φωνή χρησιμοποιείται όταν ο «δράστης» (*agent*) της ενέργειας/πράξης είναι το υποκείμενο του ρήματος («εγώ άνοιξα την πόρτα») ενώ η παθητική όταν το αντικείμενο της δράσης που περιγράφει το ρήμα είναι το υποκείμενο της γραμματικής πρότασης («η πόρτα ανοίχτηκε»). Όπως αναφέρθηκε ξανά, η παθ. φ. χρησιμοποιείται μόνο όταν ο «δράστης» της ενέργειας που περιγράφει το ρήμα της πρότασης είναι άγνωστος ή για κάποιον λόγο δεν αναφέρεται<sup>116</sup>. Δεν χρησιμοποιείται ποιητικό

<sup>116</sup> Αν πρέπει να αναφερθεί τότε προτιμάται η ενεργ. φ.

αίτιο<sup>117</sup> (π.χ. «από εμένα»). Μπορεί να κωδικοποιηθεί με δύο τρόπους, με εσωτερική κλιτική διαδικασία αλλαγής των φωνηέντων και παραγωγικά, με τη χρήση κάποιων από τα καλούπια (συνήθως το έβδομο, το πέμπτο ή και το όγδοο) που είτε έχουν παθητική/μεσο-παθητική σημασία ή αυτοπάθεια και δηλώνουν μια κατάσταση που προκύπτει ως αποτέλεσμα. Για παράδειγμα:

(5.11) /fataH-tu l-baab-a/

‘άνοιξα την πόρτα’

(5.12) /futiH-a l-baab-u/ (αποτέλεσμα) ή

‘η πόρτα ανοίχτηκε’

(5.13) /fa-nfataH-a/

‘αυτή ανοίχτηκε’ (αποτέλεσμα)

Εννοείται πως είναι καλούπια που κωδικοποιούν μεταβατικά ρήματα, δηλαδή δέχονται αντικείμενο. Θα δούμε στο επόμενο παράδειγμα και τους δύο τρόπους.

Ο πρώτος τρόπος:

(5.14) /caqad-a l-malik-u l-ijitmaa<sup>c</sup>-a/

‘ο βασιλιάς πραγματοποίησε τη συνάντηση’

Ενεργ. φ., όπου /caqad-a/ →Ρήμα, /l-malik-u/ →Υποκείμενο, /l-ijitmaa<sup>c</sup>-a/ →Αντικείμενο.

Τώρα θα το δούμε σε παράφραση, με το αντικείμενο της προηγούμενης πρότασης σε θέση υποκειμένου, σε ονομαστική πτώση και το ρήμα σε παθ. φ.:

(5.15) /cuqid-a l-ijitmaa<sup>c</sup>-u/

‘η συνάντηση πραγματοποιήθηκε’.

---

<sup>117</sup> Εκτός από περιπτώσεις όπου πρέπει να αναφερθούν όργανα/εργαλεία ή «άψυχα» αίτια π.χ. ο

Παρατηρούμε ότι αλλάζει η ακολουθία των φωνηέντων του ρήματος από /a/ /a/ σε /u/ /i/. Αυτό συμβαίνει σε όλα τα πρόσωπα και φυσικά ακολουθούν και τα αντίστοιχα επιθήματα του παρελθοντικού θέματος<sup>118</sup>. Επίσης, κατά το σχηματισμό της παθ. φ. του παροντικού χρόνου με την κλιτική μορφολογική διαδικασία το φωνήεν του προθήματος υποκειμένου είναι /u/ και το θεματικό φωνήεν /a/.

Ο δεύτερος τρόπος:

Χρησιμοποιείται το έβδομο καλούπι που εμπεριέχει παθητική σημασία.

(5.16) /in<sup>a</sup>aqad-a l-ijtimaa<sup>c</sup>-u/

‘η συνάντηση πραγματοποιήθηκε’.

Η παθ. φ. συναντάται τόσο στο παροντικό όσο και στο παρελθοντικό θέμα και σε όλες τις εγκλίσεις ανάλογα με το περιεχόμενο (βλ. στον επόμενο πίνακα το σχηματισμό με την εσωτερική κλιτική διαδικασία) (Ryding 2005, 445-448).

Πίνακας 26

Παθητική φωνή		
	παρελθοντικός/ συνοπτική όψη	μη παρελθοντικός (παρόν)/ μη συνοπτική όψη
ενικός αριθμός		
α πρόσ.	kutib-tu	ʔu-ktab-u
β πρόσ.	kutib-ta	tu-ktab-u
	kutib-ti	tu-ktab-iina
γ πρόσ.	kutib-a	yu-ktab-u
	kutib-at	tu-ktab-u
δυϊκός αριθμός		
β πρόσ.	kutib-tumaa	tu-ktab-aani
γ πρόσ.	kutib-aa	yu-ktab-aani
	kutib-ataa	tu-ktab-aani
πληθυντικός αριθμός		
α πρόσ.	kutib-naa	nu-ktab-u
β πρόσ.	kutib-tum	tu-ktab-uuna

καιρός, ένα εργαλείο, ένα μέσο (η πόρτα ανοίχτηκε με ένα κλειδί) όπου τότε συμπληρώνεται η πρόταση με φράσεις που περιέχουν προθέσεις.

<sup>118</sup> Σε κάποια καλούπια υπάρχουν διαφορές.

	kutib-tunna	tu-ktab-na
γ πρόσ.	kutib-uu	yu-ktab-uuna
	kutib-na	yu-ktab-na

#### 5.2.5.4. Εγκλίσεις

Οι εγκλίσεις κωδικοποιούνται μόνο στον παροντικό χρόνο/μη συνοπτική όψη του ρήματος και κατά συνέπεια σχηματίζονται από το ρηματ. θέμα του παροντικού χρόνου. Όπως είδαμε και στην υποενότητα «γραμματικές κατηγορίες του ρήματος» η *έγκλιση* ουσιαστικά είναι άχρονη και ο φυσικός χρόνος στον οποίο αναφέρεται ο εγκλιτικός ρηματ. τύπος προκύπτει από το περιεχόμενο και άλλα γραμματικά μέρη της πρότασης. Θα αναφερθούμε με συντομία και στις υπόλοιπες εγκλίσεις εκτός από την οριστική.

##### 5.2.5.4.1. Οριστική

Η *οριστική* χρησιμοποιείται για δηλώσεις ή ερωτήσεις και για μελλοντικές καταστάσεις με το μαρκάρισμα του μέλλοντα ή σε ένα περιεχόμενο που προκύπτει η αναφορά σε μελλοντική δράση/ενέργεια. Ο ενδείκτης της έγκλισης είναι το επίθημα του ρηματ. θέματος και επειδή αυτή είναι η πλήρης μορφή του, θεωρείται η αμαρκάριστη έγκλιση. Ιδιαίτεροι ενδείκτες της οριστικής είναι:

- Το βραχύ φωνήεν (φάτχα) /-a-/ στα επιθήματα των πέντε προσώπων (εγώ, εμείς, εσύ (αρσ.), αυτός, αυτή).
- Το επίθημα /-na/ μετά το μακρό φωνήεν /-uu-/ στο δεύτερο και τρίτο αρσ. πρόσωπο πληθυντικού αριθμού και μετά από το /-ii-/ στο δεύτερο θηλ. πρόσ. στον ενικό.
- Το επίθημα /-ni/ μετά το μακρό φωνήεν /-aa-/ στον δυϊκό αριθμό.

Η άρνηση της οριστικής ενεστώτα σχηματίζεται με το /laa/ لا, «δεν» πριν το ρήμα<sup>119</sup>.

##### 5.2.5.4.2. Υποτακτική

Στην *υποτακτική* το ντάμ-μα του επιθήματος προσώπου της οριστικής γίνεται *φάτχα* και στις καταλήξεις /-uuna/, /-iina/ και /-aani/ μένουν μόνο τα μακρά φωνήεντα,

<sup>119</sup> Όταν όμως στην οριστική ενεστώτα χρησιμοποιείται το μόριο لئ /lan/ ο χρόνος μετατρέπεται σε μέλλοντα ενώ με το μόριο لم /lam/ μετατρέπεται σε αόριστο. (Elethy 2005, 90)

δηλαδή /-uu/, /-ii/, /-aa/. Η άρνηση της υποτακτικής σχηματίζεται με το μόριο /ʔan/ ʔ πριν το ρήμα - αντίστοιχο με το να της ελληνικής- και ακολουθεί ο ρηματ. τύπος της υποτακτικής. Σημασιολογικά προκύπτει άρνηση που αναφέρεται σε μελλοντικό χρόνο «δεν θα». Συνδυάζεται και με άλλα μόρια όπως το /li-/ και νοηματικά αποδίδεται ως «να, για να, με σκοπό να»<sup>120</sup>.

#### 5.2.5.4.3. Οριστική συντετμημένου ενεστώτα (*jussive*)

Η έγκλιση «*jussive*» (κατά τη Ryding) ή οριστική συντετμημένου ενεστώτα (όπως την αναφέρει ο Κουργιώτης 2016, 268) δεν φέρει ένα συγκεκριμένο σημασιολογικό περιεχόμενο και χρησιμοποιείται σε ιδιαίτερες επικοινωνιακές περιστάσεις. Το χαρακτηριστικό της είναι ότι το φωνήεν του επιθήματος που είναι ντάμ-μα για την οριστική και φάτχα για την υποτακτική, εδώ δεν υπάρχει γιατί το τελευταίο σύμφωνο της ρίζας φέρει χάρακατ σουκούν. Επίσης στις καταλήξεις των προσώπων διατηρούνται μόνο τα μακρά φωνήεντα ενώ το /-na/ του β και γ θηλ. προσ. πληθυντικού αριθμού παραμένει όπως και στις δύο προηγούμενες εγκλίσεις. Χρησιμοποιείται σε υποθετικές προτάσεις όπου συντάσσεται με το μόριο /lam/ (αποδίδει σημασίες παρελθοντικού χρόνου), με το αρνητικό μόριο προστακτικής /laa/, το μόριο προστακτικής /li/ και γενικότερα σα βάση για το σχηματισμό της προστακτικής.

#### 5.2.5.4.4. Προστακτική

Η προστακτική κλίνεται στο β εν. και πληθ. πρόσ., αν και μπορούμε να τη βρούμε και στο α πρόσ. (με τη σημασία π.χ. «ας πάω») ή στο γ πρόσ. (πχ «ας πάει»). Σχηματίζεται από την προηγούμενη έγκλιση αν αφαιρέσουμε το πρόθημα υποκειμένου. Υπάρχουν όμως κάποιοι περιοριστικοί κανόνες στην εφαρμογή του σχηματισμού αυτής της έγκλισης. Όταν το ρηματ. θέμα του παροντικού χρ. ξεκινά από την ακολουθία συμφώνου-φωνήεντος (CV) δεν υπάρχει πρόβλημα (περιπτώσεις<sup>121</sup> καλουπιών 2, 3, 5 και 6). Στα άλλα καλούπια (1, 3, 7, 8 και 10) όπου το αρχικό σύμφωνο του ρηματ. θέματος δεν ακολουθείται από φωνήεν χρειάζεται ένα

<sup>120</sup> Η μορφολογική διάκριση συνοπτικής και μη συνοπτικής υποτακτικής στην αραβική γλώσσα εκφράζεται με χρονικό επίρρημα, π.χ. «να γράψω» – «να γράφω συνέχεια» (Elethy 2005, 91).

<sup>121</sup> Βλ. αντίστοιχα για τις περιπτώσεις καλουπιών που αναφέρονται, Ryding 2005, 455-597.

βοηθητικό φωνήεν στην αρχή του για φωνοτακτικούς λόγους<sup>122</sup>. Για παράδειγμα, στο ρ. /katab-a/ όπου ο τύπος της οριστικής του συντετμημένου ενεστώτα (jussive) είναι /ta-ktub/ και αφαιρώντας το πρόθημα μένει ως /ktub/ θα χρειαστεί να προστεθεί ένα φωνήεν για να βοηθήσει την προφορά του, οπότε γίνεται /u-ktub/.

Όταν η προστακτική χρησιμοποιείται με την έννοια της προτροπής για συμμετοχή σε μια πράξη που δηλώνει το ρήμα (π.χ. «ας φύγουμε») στο σχηματισμό της συμμετέχει το μόριο /li-/ πριν το ρηματ. θέμα (ή με τη μορφή /fal-/). Η άρνηση σχηματίζεται με το αρνητικό μόριο /laa/ και το ρηματ. τύπο της οριστικής του συντετμημένου ενεστώτα (διατηρώντας το πρόθημα υποκειμένου) (Ryding 2005, 444-445· Κουργιώτης 2016, 169-170 & 262-269).

Βλέπουμε τις εγκλίσεις του ρ. /kataba/ στον επόμενο πίνακα.

Πίνακας 27

<i>Εγκλίσεις μη παρελθοντικού χρόνου(ενεστώτα)/μη συνοπτική όψη</i>				
	<i>οριστική</i>	<i>υποτακτική</i>	<i>οριστική συντετμημένου ενεστώτα (jussive)</i>	<i>προστακτική</i>
<b>ενικός αριθμός</b>				
α πρόσ.	ʔa-ktub-u	ʔa-ktub-a	ʔa-ktub	
β πρόσ.	ta-ktub-u	ta-ktub-a	ta-ktub	u-ktub
	ta-ktub-iina	ta-ktub-ii	ta-ktub-ii	u-ktub-ii
γ πρόσ.	ya-ktub-u	ya-ktub-a	ya-ktub	
	ta-ktub-u	ta-ktub-a	ta-ktub	
<b>δυϊκός αριθμός</b>				
β πρόσ.	ta-ktub-aani	ta-ktub-aa	ta-ktub-aa	u-ktub-aa
γ πρόσ.	ya-ktub-aani	ya-ktub-aa	ya-ktub-aa	
	ta-ktub-aani	ta-ktub-aa	ta-ktub-aa	
<b>πληθυντικός αριθμός</b>				
α πρόσ.	na-ktub-u	na-ktub-a	na-ktub	
β πρόσ.	ta-ktub-uuna	ta-ktub-uu	ta-ktub-uu	u-ktub-uu
	ta-ktub-na	ta-ktub-na	ta-ktub-na	u-ktub-na
γ πρόσ.	ya-ktub-uuna	ya-ktub-uu	ya-ktub-uu	
	ya-ktub-na	ya-ktub-na	ya-ktub-na	

#### 5.2.5.5. Ιδιαίτερες περιπτώσεις ρημάτων / σχηματισμός άλλων χρόνων

Το ρ. «είμαι» δεν χρησιμοποιείται στην αραβική με τον ίδιο τρόπο όπως στη νέα ελληνική γλώσσα. Μπορούμε να πούμε πως συνήθως «ενσωματώνεται» σημασιολογικά στις προσωπικές αντωνυμίες<sup>123</sup>. Υπάρχουν περιπτώσεις<sup>124</sup> όμως, που

<sup>122</sup> Στη συνέχεια, φωνολογικοί κανόνες επεμβαίνουν για την επιλογή του φωνήεντος ανάλογα με τη δομή του ρηματ. θέματος και το θεματικό φωνήεν του.

<sup>123</sup> Για τον ενεστώτα.

χρησιμοποιείται το ρ. /kaan-a/ 'ήταν' και συντάσσεται με το αντίστοιχό μας κατηγορούμενο σε αιτιατική και το υποκείμενο σε ονομαστική, π.χ.

(5.17) /kaan-a l-rajul-u za<sup>c</sup> iim-an/

'ήταν ο άντρας ένας ηγέτης' ή 'ο άντρας ήταν ένας ηγέτης'.

Εκτός από το ρ. /kaan-a/ υπάρχουν αντίστοιχα ρήματα, που στην αραβική τα αποκαλούν «τα αδέρφια» (ή «οι αδερφές» του ρήματος αυτού, όπως τα αναφέρει η Ryding 2005, 634), τα οποία περιγράφουν υπαρξιακές καταστάσεις (ύπαρξη, έναρξη, συνέχεια, διάρκεια) και λειτουργούν γραμματικά με τον ίδιο τρόπο. Το χαρακτηριστικό αυτών των ρημάτων που τα τοποθετεί σε σημείο ενδιαφέροντος είναι ότι λειτουργούν ως βοηθητικά ρήματα για το σχηματισμό ρημάτων που εκφράζουν μια προοδευτική ενέργεια/κατάσταση στο παρελθόν ή μια ολοκληρωμένη ενέργεια/κατάσταση στο μέλλον.

#### 5.2.5.5.1. Το ρήμα /kaana/

Το ρ. /kaan-a/ (παρελθοντικός ρηματ. τύπος, 'ήταν') και /ya-kuun-u/ (παροντικός ρηματ. τύπος, 'είναι') δεν χρησιμοποιείται γενικά στην οριστική του παροντικού χρόνου. Όπως βλέπουμε στο παράδειγμα, εννοείται νοηματικά και παραλείπεται. Δηλαδή, αρκεί η παρουσία της προσωπικής αντωνυμίας όταν κάνουμε μια δήλωση όπως:

(5.18) /hiya maHZuuZat-un/

'αυτή (είναι<sup>125</sup>) τυχερή'.

Εκτός όμως από την οριστική του παροντικού χρ., σε άλλες περιπτώσεις αυτό το ρήμα χρησιμοποιείται. Όπως:

Στον παρελθοντικό τύπο:

(α) Γενικά:

---

<sup>124</sup> Υπάρχουν και άλλες που δε θα αναφερθούν στην παρούσα εργασία.

<sup>125</sup> Εννοείται το «είναι».



(5.19) /kaan-at maHZuuZat-an/

‘αυτή ήταν τυχερή’

(παίρνει υποκείμενο στην ονομαστική και το συμπλήρωμα στην αιτιατική).

(β) Όταν δηλώνουμε άρνηση που σχηματίζεται με το μόριο /lam/ και το ρήμα στην έγκλιση του συντεταγμένου ενεστώτα:

(5.20) /lam ya-kun Hulm-an °aadiyy-an/

‘δεν ήταν ένα συνηθισμένο όνειρο’.

(γ) Υποθετικά μιλώντας:

(5.21) /kam kun-naa su°adaa°-a!/

‘πόσο ευτυχισμένοι θα ήμασταν!’.

Στον μελλοντικό τύπο:

Γενικά:

(5.22) /sa-ta-kuun-u maHZuuZat-an/

‘θα είναι τυχερή’

(5.23) /lubnaan-u sa-ya-kuun-u ghaa°ib-an°an-il-qimmat-i/

‘ο Λίβανος δε θα είναι στη συνάντηση.’

Στην υποτακτική:

(5.24) /laa yu-mkin-u °an ya-kuun-a °arabiyy-an/

‘αυτός δεν είναι δυνατόν να είναι Άραβας’.

5.2.5.5.2. Το ρήμα /kaana/ ως βοηθητικό ρήμα

Χρησιμοποιείται με όρους σύνταξης:

(α) Για να δηλώσουμε μια συνήθεια ή μια συνεχιζόμενη κατάσταση στο παρελθόν (όπως ο μη συνοπτ. παρελθοντικός χρ. στα ελληνικά). Χρησιμοποιείται το βοηθητικό ρ. /*kaan-a*/ στον παρελθοντικό τύπο και το κύριο ρήμα στον παροντικό τύπο. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ρήματα που δηλώνουν νοητικές καταστάσεις («ζέρω») αλλά και συναισθήματα («αισθάνομαι»). Κλίνονται και τα δύο ως προς το γένος, πρόσωπο και αριθμό. Αντίστοιχα παραδείγματα:

(5.25) /*ʔanaa min ʕaʔilat-in kaan-at ta-ʕmal-u fiil-madiinat-i*/

‘είμαι από μια οικογένεια που δούλευε (συνήθιζε να δουλεύει) στην πόλη’

(5.26) /*kaan-uu ya-ʕrif-uuna l-shuʕuub-a l-ʔiibiiriyyat-a*/

‘ήξεραν (εννοείται, για πολύ καιρό) τους Ιβηριανούς λαούς’

(5.27) /*kun-naa na-ʔamal-u*/

‘ελπίζαμε’.

(β) Για να δηλώσει μια ενέργεια/πράξη που ολοκληρώθηκε στο παρελθόν αλλά λειτουργεί σαν «φόντο» ή σημείο αναφοράς για μια ενέργεια/πράξη που γίνεται στο παρόν. Πάλι το βοηθητικό ρήμα είναι σε παρελθοντικό χρόνο /*kaan-a*/ ενώ και το κύριο ρήμα είναι στον παρελθοντικό χρόνο. Μπορεί να υπάρχει και το μόριο /*qad*/ πριν το βοηθητικό ρήμα (όπως ο υπερσυντέλικος στα ελληνικά).

(5.28) /*kaan-uu (qad) ʕamil-uu maʕ-a-hum ʕalaa ʔiʕaadat-i fatH-i l-sifaarat-i*/

‘είχαν εργαστεί μαζί τους για να ξανανοίξει η πρεσβεία’.

Αν το υποκείμενο αναφέρεται ξεχωριστά ως ουσιαστικό/όνομα, τότε παρεμβάλλεται ανάμεσα στο βοηθητικό και το κύριο ρήμα. Αν είναι στον πληθυντικό αριθμό και δηλώνει κάποιο πρόσωπο τότε το βοηθητικό ρήμα παραμένει στον ενικό ενώ το κύριο στον πληθυντικό:

(5.29) /*kaan-a muHaam-uuna ʔamriikiyy-uuna shaarak-uu*/

‘οι αμερικανοί δικηγόροι είχαν συμμετάσχει’.

Όμως ο μη συνοπτ. παρελθοντικός χρ. με αναφορά ως το παρόν (πράξη/ενέργεια που συνεχίζεται ως σήμερα), με ειδική αναφορά στη χρονική διάρκεια της πράξης/ενέργειας/γεγονότος, στα αραβικά μπορεί να δηλωθεί και με το μη συνοπτ. παροντικό ρηματ. τύπο ενός ρήματος και την προσθήκη του μορίου /*mundh-u*/ «από, για, πριν (εννοείται «πόσο καιρό»)»<sup>126</sup>.

(5.30) /<sup>ʔ</sup>*a-iish-u hunaa mundhu xams-i sanawaat-in*/

ζω εδώ για πέντε χρόνια' 'έχω ζήσει εδώ (εννοείται 'μέχρι σήμερα') για πέντε χρόνια'.

(5.31) /*ya-mal-u fii daa'irat-i l-baladiyyat-i mundhu shahr-ayni*/

'εργαζόταν στη διοίκηση της κομητείας για δύο μήνες'.

(γ) Για να δηλωθεί μια πράξη που θα ολοκληρωθεί (ή όχι) μελλοντικά (όπως ο συντελεσμένος μέλλοντας στη νέα ελληνική γλώσσα) χρησιμοποιείται ο παροντικός ή μελλοντικός χρόνος του βοηθητικού ρήματος μαζί με τον παρελθοντικό ρηματ. τύπο του κύριου ρήματος:

(5.32) /*wa-ʔillaa, fa-sa-ta-kuun-u fashil-at fii dawr-i-haa . . .*/

'και αν όχι, θα έχει αποτύχει στο ρόλο του'.

(δ) Για να περιγράψει καταστάσεις που θα μπορούσαν να είναι αληθινές αλλά δεν είναι ή μπορεί να είχαν συμβεί αλλά δε συνέβησαν ποτέ. Χρησιμοποιείται ο παρελθοντικός ρηματ. τύπος του βοηθητικού ρήματος με τον μελλοντικό ρηματ. τύπο του κύριου:

(5.33) /(...) *maa kaan-at sa-ta-ʔrif-u l-qiraaʔat-a wa-l-kitaabat-a*/

(εννοείται π.χ. *αν είχε συμβεί αυτό*) 'δε θα ήξερε ανάγνωση και γραφή (να διαβάζει και να γράφει)'.

(5.34) /*kun-tu sa-ʔa-staxdim-u shayʔ-an ʔaaxar-a*/

---

<sup>126</sup> Η σε άλλες περιπτώσεις μπορεί το ρήμα να αντικατασταθεί από την ενεργητική μετοχή.

‘θα χρησιμοποιούσα κάτι άλλο’.

Στον Πίνακα 28 θα δούμε κάποιες περιπτώσεις σχηματισμού (συντακτικά) περιφραστικών ρηματ. τύπων άλλων χρόνων εκτός από τους τρεις βασικούς:

Πίνακας 28

βοηθητικό ρήμα /kaana/	κύριο ρήμα	απόδοση χρόνου
παρελθοντικός χρόνος	μη συνοπτ. μη παρελθοντικός χρ. (ενεστώτας)	μη συνοπτ. παρελθόν (παρατατικός)
παρελθοντικός χρόνος	συνοπτ. παρελθοντικός χρ.	συντελεσμένος χρ. (υπερσυντέλικος)
παροντικός ή μελλοντικός χρόνος	συνοπτ. παρελθοντικός χρ.	συντελεσμένος χρ. (συντελεσμένος μέλλοντας)
παρελθοντικός χρόνος	μη συνοπτ. μη παρελθοντικός χρ. (μέλλοντας)	θα + παρατατικός
άλλοι περιφραστικοί σχηματισμοί χρόνων		
/mundhu/	μη συνοπτ. / μη παρελθοντικός (ενεστώτας)	συντελεσμένος χρόνος (παρακείμενος)
/(kaana) qad/	συνοπτ. / παρελθοντικός (αόριστος)	παρακείμενος

Σημειώνεται εδώ πως στην αραβική γλώσσα δεν υπάρχει το ρ. «έχω» με τη σημασία που το συναντάμε στην ελληνική. Υπάρχει βέβαια ένα αντίστοιχο της σημασίας του «κατέχω» που εκφράζει την ιδιοκτησία αλλά δε συμπίπτει εννοιολογικά με όλες τις χρήσεις του «έχω». Στη θέση του χρησιμοποιείται μία πρόθεση που συντάσσεται με τη γενικής πτώση της προσωπικής αντωνυμίας ή κάποιες άλλες προθέσεις. Η απόδοσή του στα ελληνικά θα ήταν «σε μένα» ή «για μένα» και συντάσσεται με υποκείμενο (ονομαστική) (Elethy 2005, 60-61).

Στον επόμενο πίνακα παρουσιάζονται τα δύο ρηματ. θέματα του /kaan-a/ «ήταν» και /ya-kuun-u/ «είναι»<sup>127</sup>.

<sup>127</sup> Στη δεύτερη περίπτωση κλίσης μέσα σε παρένθεση είναι το μόριο /sa-/ που προστίθεται όπως είδαμε στο μη συνοπτ. θέμα για να σχηματιστεί ο μέλλοντας. Σημειώνεται εδώ πως στην περίπτωση που ο μελλοντικός ρηματ. τύπος σχηματίζεται (όπως φαίνεται στον πιο πάνω πίνακα) με το /sa-/ και όχι με το *sawfa*, τότε επειδή ενώνεται με το πρόθημα του ρηματ. θέματος η μορφή της λέξης (όπως εμφανίζεται στη στήλη με την αραβική γραφή) θα είναι διαφορετική γιατί τα γράμματα ενώνονται όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στην παρουσίαση της κλίσης του μελλοντικού ρηματ. τύπου πιο πριν.

Πίνακας 29

<i>Τα δύο ρηματικά θέματα</i>				
<i>συνοπτική όψη/ παρελθοντικός χρόνος – αόριστος</i>			<i>μη συνοπτική όψη/ παροντικός χρόνος -(μέλλοντας)/ενεστώτας</i>	
ενικός αριθμός				
α πρόσ.	kun-tu	كُنْتُ	(sa-) -ʔa-kuun-u	سَنُ أَكُونُ
β πρόσ.	kun-ta	كُنْتَ	(sa-) ta-kuun-u	سَنُ تَكُونُ
	kun-ti	كُنْتِ	(sa-) ta-kuun-i	سَنُ تَكُونِي
γ πρόσ.	kaan-a	كَانَ	(sa-) ya-kuun-u	سَنُ يَكُونُ
	kaan-at	كَانَتْ	(sa-) ta-kuun-u	سَنُ تَكُونُ
δυσικός αριθμός				
β πρόσ.	kun-tumaa	كُنْتُمَا	(sa-) ta-kuun-aani	سَنُ تَكُونَانِ
γ πρόσ.	kaan-aa	كَانَا	(sa-) ya-kuun-ani	سَنُ يَكُونَانِ
	kaan-ataa	كَانَتَا	(sa-) ta-kuun-ani	سَنُ تَكُونَانِ
πληθυντικός αριθμός				
α πρόσ.	kun-naa	كُنَّا	(sa-) na-kuun-u	سَنُ نَكُونُ
β πρόσ.	kun-tum	كُنْتُمْ	(sa-) ta-kuun-uuna	سَنُ تَكُونُونَ
	kun-tunna	كُنْتُنَّ	(sa-) ta-kuun-na	سَنُ تَكُونْنَ
γ πρόσ.	kaan-uu	كَانُوا	(sa-) ya-kuun-uuna	سَنُ يَكُونُونَ
	kaan-na	كَانَا	(sa-) ya-kuun-na	سَنُ يَكُونَا

5.2.5.6. Βασικοί ρηματικοί τύποι

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικοί ρηματ. τύποι της αραβικής γλώσσας στους δύο βασικούς χρόνους όπως κατατάσσονται σύμφωνα με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους. Στο μη συνοπτ. μη παρελθοντικό τύπο της ενεργητικής/μη παθητικής φωνής σε όλες τις εγκλίσεις του (ενεστώτας/ μη συνοπτική όψη) και στον παρελθοντικό ρηματ. τύπο (αόριστος / συνοπτική όψη), στον Πίνακα 30. Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται οι ρηματ. τύποι της παθ. φωνής στον παρελθοντικό και μη παρελθοντικό τύπο (αόριστος / συνοπτική όψη και ενεστώτας / μη συνοπτική όψη).

Πίνακας 30

ενεργητική φωνή					
συνοπτική		μη συνοπτική			
οριστική		υποτακτική	οριστική συντετμημένου ενεστώτα (jussive)	προστακτική	
ενικός αριθμός					
α πρός.	katab-tu	ʔa-ktub-u	ʔa-ktub-a	ʔa-ktub	
β πρός.	katab-ta	ta-ktub-u	ta-ktub-a	ta-ktub	u-ktub
	katab-ti	ta-ktub-iina	ta-ktub-ii	ta-ktub-ii	u-ktub-ii
γ πρός.	katab-a	ya-ktub-u	ya-ktub-a	ya-ktub	
	katab-at	ta-ktub-u	ta-ktub-a	ta-ktub	
δυϊκός αριθμός					
β πρός.	katab-tumaa	ta-ktub-aani	ta-ktub-aa	ta-ktub-aa	u-ktub-aa
γ πρός.	katab-aa	ya-ktub-aani	ya-ktub-aa	ya-ktub-aa	
	katab-ataa	ta-ktub-aani	ta-ktub-aa	ta-ktub-aa	
πληθυντικός αριθμός					
α πρός.	katab-naa	na-ktub-u	na-ktub-a	na-ktub	
β πρός.	katab-tum	ta-ktub-uuna	ta-ktub-uu	ta-ktub-uu	u-ktub-uu
	katab-tunna	ta-ktub-na	ta-ktub-na	ta-ktub-na	u-ktub-na
γ πρός.	katab-uu	ya-ktub-uuna	ya-ktub-uu	ya-ktub-uu	
	katab-na	ya-ktub-na	ya-ktub-na	ya-ktub-na	

Πίνακας 31

<i>μη ενεργητική φωνή</i>		
	<i>συνοπτική</i>	<i>μη συνοπτική</i>
<b>ενικός αριθμός</b>		
α πρόσ.	kutib-tu	ʔu-ktab-u
β πρόσ.	kutib-ta	tu-ktab-u
	kutib-ti	tu-ktab-iina
γ πρόσ.	kutib-a	yu-ktab-u
	kutib-at	tu-ktab-u
<b>δυϊκός αριθμός</b>		
β πρόσ.	kutib-tumaa	tu-ktab-aani
γ πρόσ.	kutib-aa	yu-ktab-aani
	kutib-ataa	tu-ktab-aani
<b>πληθυντικός αριθμός</b>		
α πρόσ.	kutib-naa	nu-ktab-u
β πρόσ.	kutib-tum	tu-ktab-uuna
	kutib-tunna	tu-ktab-na
γ πρόσ.	kutib-uu	yu-ktab-uuna
	kutib-na	yu-ktab-na

Ακολουθούν οι ίδιοι πίνακες αντίστοιχα στην αραβική γραφή:

Πίνακας 32

ενεργητική φωνή					
συνοπτική		μη συνοπτική			
οριστική		υποτακτική	ορ.συντεταγμένου ενεστότα (jussive)	προστακτική	
ενικός αριθμός					
α πρόσ.	كَتَبْتُ	أَكْتُبُ	أَنْ أَكْتُبَ	أَكْتُبْ	
β πρόσ.	كَتَبْتَ	تَكْتُبُ	أَنْ تَكْتُبَ	تَكْتُبْ	أَكْتُبْ
	كَتَبْتِ	تَكْتُبِينَ	أَنْ تَكْتُبِي	تَكْتُبِي	أَكْتُبِي
γ πρόσ.	كَتَبَا	يَكْتُبُ	أَنْ يَكْتُبَ	يَكْتُبْ	
	كَتَبْتُمَا	تَكْتُبُ	أَنْ تَكْتُبَ	تَكْتُبْ	
δυϊκός αριθμός					
β πρόσ.	كَتَبْتُمَا	تَكْتُبَانِ	أَنْ تَكْتُبَا	تَكْتُبَا	أَكْتُبَا
γ πρόσ.	كَتَبَا	يَكْتُبَانِ	أَنْ يَكْتُبَا	يَكْتُبَا	
	كَتَبْتُمَا	تَكْتُبَانِ	أَنْ تَكْتُبَا	تَكْتُبَا	
πληθυντικός αριθμός					
α πρόσ.	كَتَبْنَا	نَكْتُبُ	أَنْ نَكْتُبَ	نَكْتُبْ	
β πρόσ.	كَتَبْتُمْ	تَكْتُبُونَ	أَنْ تَكْتُبُوا	تَكْتُبُوا	أَكْتُبُوا
	كَتَبْتُنَّ	تَكْتُبِينَ	أَنْ تَكْتُبِيَنَّ	تَكْتُبِيَنَّ	أَكْتُبِيَنَّ
γ πρόσ.	كَتَبُوا	يَكْتُبُونَ	أَنْ يَكْتُبُوا	يَكْتُبُوا	
	كَتَبْنَا	يَكْتُبِينَ	أَنْ يَكْتُبَنَا	يَكْتُبَنَا	

Πίνακας 33

μη ενεργητική φωνή		
	συνοπτική/αόριστος	μη συνοπτική/ενεστότας
ενικός αριθμός		
α πρόσ.	كَتَبْتُ	أَكْتُبُ
β πρόσ.	كَتَبْتَ	تَكْتُبُ
	كَتَبْتِ	تَكْتُبِينَ
γ πρόσ.	كَتَبَا	يَكْتُبُ
	كَتَبْتُمَا	تَكْتُبُ
δυϊκός αριθμός		
β πρόσ.	كَتَبْتُمَا	تَكْتُبَانِ
γ πρόσ.	كَتَبَا	يَكْتُبَانِ
	كَتَبْتُمَا	تَكْتُبَانِ
πληθυντικός αριθμός		
α πρόσ.	كَتَبْنَا	نَكْتُبُ
β πρόσ.	كَتَبْتُمْ	تَكْتُبُونَ
	كَتَبْتُنَّ	تَكْتُبِينَ
γ πρόσ.	كَتَبُوا	يَكْتُبُونَ
	كَتَبْنَا	يَكْتُبِينَ



### 5.3. Σύγκριση των δύο ρηματικών συστημάτων

Ο Eckman (1977) με την υπόθεση του *Διαφοροποιητικού Μαρκαρίσματος* (*markedness differential hypothesis*) θεωρεί πως οι δυσκολίες στην εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας εκτός από την πρώτη, μπορεί να προβλεφθούν συγκρίνοντας τις δύο γλώσσες<sup>128</sup> και τις διαφορές τους σε συνδυασμό με τη σχέση μαρκαρίσματος. Με το *τυπολογικό μαρκάρισμα* εννοούμε τη διάκριση δύο γραμματικών τύπων ως μαρκαρισμένους και αμαρκάριστους ως προς το εξής: μια δομή A είναι μαρκαρισμένη σε σχέση με μια B (η B αντίστοιχα είναι αμαρκάριστη σε σχέση με την A) όταν κάθε γλώσσα που διαθέτει την A διαθέτει επίσης και τη B, αλλά κάθε γλώσσα που διαθέτει τη B δεν διαθέτει υποχρεωτικά και την A<sup>129</sup>. Το μαρκάρισμα είναι μέτρο μέτρησης της δυσκολίας εκμάθησης μιας γλώσσας. Οι μαρκαρισμένοι είναι όσοι αποφεύγονται διαγλωσσικά ενώ οι αμαρκάριστοι είναι εκείνοι που οι μη φυσικοί ομιλητές τους προτιμούν στη χρήση. Θεωρεί λοιπόν, ότι οι τύποι της γλώσσας-στόχου που και διαφέρουν από τη γλώσσα-αφετηρία και ταυτόχρονα είναι πιο μαρκαρισμένοι θα γίνουν πιο δύσκολα αντικείμενο μάθησης σε σχέση με τους πιο αμαρκάριστους (Eckman 1977, 315-330).

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τις διαφορές ή και ομοιότητες στα ρηματ. συστήματα των δύο γλωσσών και να δούμε την αντιστοιχία ή μη των γραμματικών τύπων.

#### 5.3.1. Γενικά σχόλια

Τυπολογικά και οι δύο γλώσσες ανήκουν στις συνθετικές γλώσσες (ποσοτικά) και διαχτυικές γλώσσες<sup>130</sup> (ποιοτικά). Μέσα στην ίδια λέξη συνυπάρχουν μορφήματα λεξικού και γραμματικού τύπου. Είναι κλιτικές γλώσσες, με μορφήματα-*αμαλγάματα* (μόρφημα -«*κρεμάστρα*» κατά τη Ράλλη) όπου μπορούν να δηλωθούν ταυτόχρονα περισσότερες της μίας γραμματικές σημασίες και επίσης υπάρχουν μονομορφηματικές λέξεις και στις δύο γλώσσες.

<sup>128</sup> Βλ. στη συνέχεια για την «*αντιπαραβολική ανάλυση γλωσσών*» και σχέση με την εκμάθηση μιας γλώσσας (υποενότητα 6.1.2.2.).

<sup>129</sup> Αυτό ίσως γίνει πιο εύκολο κατανοητό στο υπόλοιπο μέρος της εργασίας αυτής με το παράδειγμα π.χ. της *όψης* και τοποθετώντας αντίστοιχα στη θέση των A και B τους γραμματικούς όρους *συνοπτική* και *μη συνοπτική όψη* αντίστοιχα.

<sup>130</sup> Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Sapir (βλ. και υποενότητα 3.2.).

Στην ελληνική, που είναι διαχυτική με αλυσιδωτή μορφολογία, παρατηρείται γραμμική προσάρτηση ενός (τις πιο πολλές φορές) κλιτικού μορφήματος σε ένα *ρηματικό* ή *ονοματικό* θέμα, το οποίο δίνει τη λεξική πληροφορία. Ενώ στην αραβική, που ανήκει στις διαχυτικές με μορφολογικά καλούπια, αντίστοιχα παρατηρείται η μη γραμμική προσάρτηση των μορφημάτων στη *ρηματική* ή *ονοματική* ρίζα, η οποία περιέχει τη λεξική σημασία. Αυτό όπως είδαμε δεν αποκλείει την προσφυματοποίηση με τη μορφή παραθημάτων (επιθήματος και προθήματος).

Και στις δύο γλώσσες η επιθηματοποίηση ως μορφολογική διαδικασία είναι σημαντική ως προς την κατηγοριοποίηση της συμφωνίας υποκειμένου και αριθμού. Βέβαια στην ελληνική γλώσσα σχεδόν όλα τα κλιτικά μορφήματα είναι επιθήματα. Στην αραβική η *προθηματοποίηση* είναι ιδιαίτερα σημαντική στην κλιτική μορφολογία σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες ρηματ. τύπων. Η ιδιαιτερότητα της αραβικής έγκειται στο ρόλο της μορφολογικής διαδικασίας της διενθηματοποίησης, που επίσης παίζει σημαντικό ρόλο σε όλες τις κατηγορίες, πρώτα γιατί οδηγεί στο σχηματισμό του ρηματ. θέματος και μετά γιατί μέσω αυτής κωδικοποιούνται οι αλλαγές στις ρηματ. κατηγορίες. Τέλος, τα ρηματ. θέματα είναι μονολεκτικά για τη βασική χρονική διάκριση ενώ υπάρχουν και τα συντάγματα χρόνων.

Πριν προχωρήσουμε στην πιο αναλυτική παρουσίαση των βασικών ρηματ. κατηγοριών θα αναφερθούμε λίγο περισσότερο στις πιο βασικές διαφορές του σχηματισμού του ρηματ. θέματος των δύο γλωσσών.

### 5.3.2. Σχηματισμός ρηματικού θέματος

Δύο διαφορετικές μορφολογικές διαδικασίες έχουν τον καθοριστικό ρόλο για τη δημιουργία του ρηματ. θέματος στις δύο γλώσσες, οι οποίες επηρεάζουν όλες τις κατηγορίες του ρηματ. συστήματος και είναι τα ξεχωριστά στοιχεία τους, αυτά που ο μη φυσικός ομιλητής πρέπει να γνωρίζει για να κατακτήσει την κάθε μία αντίστοιχα.

Αρχικά, διαφέρει ο τρόπος που δίνονται οι γραμματικές πληροφορίες για την όψη (αλλά και για άλλες κατηγορίες όπως την παθητική διάθεση) σε κάθε μία γλώσσα<sup>131</sup>. Μία διαφορά είναι πως στην ελληνική, η οψιακή διάκριση *μορφολογικά* σε συνοπτικό

---

<sup>131</sup> Είδαμε πώς οργανώνεται το σύστημα της όψης αντίστοιχα.

και μη συνοπτικό<sup>132</sup> διατρέχει όλες τις κατηγορίες (χρόνο, εγκλίσεις, φωνή). Η θέση που έχουν τα επιθήματα όψης -είναι δηλαδή κοντά στη ρίζα και προσαρτώνται σε αυτή πριν τα άλλα επιθήματα- μπορούμε να πούμε πως αντανακλά τη σημαντικότητα της διάκρισης της ρηματ. όψης (Κοτζόγλου 2013, 258-260). Αντίστοιχα, για την αραβική είναι μόνο ανάμεσα στις κατηγορίες χρόνου (παρελθοντικός - συνοπτική, μη παρελθοντικός - μη συνοπτική). Επίσης, η διαφορά όψης *σημασιολογικά* για την αραβική συσχετίζεται με την επιλογή καλουπιού όπου εκεί υπάρχει εγγενώς η λεξική σημασία της διάρκειας, συνέχειας ή επανάληψη μιας πράξης. Η σχετικά υποκειμενική επιλογή της μίας όψης ή της άλλης στην ελληνική γλώσσα είναι ένα δύσκολο σημείο αφού στην αραβική είναι πιο ξεκάθαρα τα πράγματα μέσω της επιλογής του καλουπιού που χρησιμοποιείται αποκλειστικά για να δείξει τη μία περίπτωση ή την άλλη.

Η ίδια η διαδικασία του σχηματισμού του ρηματ. θέματος στην αραβική με *ρίζες* και *καλούπια* είναι, από την άλλη πλευρά, μια ιδιαιτερότητα και για τον έλληνα σπουδαστή αυτής της γλώσσας γιατί είναι μια ιδιαίτερη μορφολογική διαδικασία αλλά ταυτόχρονα και για τον άραβα σπουδαστή της ελληνικής, γιατί στην ελληνική οι μορφολογικές διαδικασίες στηρίζονται στην επιθηματοποίηση για τη δημιουργία των γραμματικών κατηγοριών *χρόνου*, *φωνής* και *όψης*.

Επιπλέον, η κατηγοριοποίηση των ρημάτων στην ελληνική γίνεται σε *συζυγίες* με βάση τον τονισμό ή όχι του -ω στο τέλος του α εν. προσ. του ρήματος στον μη παρελθοντικό/ενεστώτα ενώ στην αραβική με βάση το καλούπι που ντύνεται η ρίζα και τη μορφή που έχει ο ρηματ. τύπος στο γ αρσ. πρόσ. εν. αρ. στον παρελθοντικό/αόριστο.

### 5.3.3. Σύγκριση βασικών ρηματικών κατηγοριών

Στον Πίνακα 33 θα παρατηρήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των ρηματ. συστημάτων των δύο γλωσσών αντιπαραθετικά ώστε να φανούν ομοιότητες και διαφορές σε γενικές γραμμές:

---

<sup>132</sup> Η μορφολογική πραγμάτωση της συντελεσμένης όψης (που κάποιοι μελετητές θεωρούν ότι είναι η τρίτη κατηγορία όψης) θεωρούμε ότι είναι πιο εύκολο να κατακτηθεί από τους αραβόφωνους σε σχέση με ομιλητές άλλων γλωσσών, π.χ. της ρωσικής όπως στη μελέτη των Ρεβυθιάδου και Σπυρόπουλου, γιατί γίνεται με βοηθητικά ρήματα και η διαφορά είναι κυρίως το ότι στην ελληνική το κύριο ρήμα

Πίνακας 33

	ΑΡΑΒΙΚΗ	ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΣΥΜΦΩΝΙΑ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	<p>πρόσωπα: α, β, γ</p> <p>γένη: αρσενικό, θηλυκό (στο β πρόσωπο στον ενικό και πληθυντικό αριθμό και γ πρόσωπο στους τρεις αριθμούς)</p> <p>αριθμός: ενικός, δυϊκός, πληθυντικός</p>	<p>πρόσωπα: α, β, γ</p> <p>αριθμός: ενικός, πληθυντικός</p>
ΧΡΟΝΟΣ	<p>παρελθόν</p> <p>μη παρελθόν</p>	<p>παρελθόν</p> <p>μη παρελθόν</p>
ΟΨΗ	<p>συνοπτική</p> <p>μη συνοπτική</p>	<p>συνοπτική</p> <p>μη συνοπτική</p>
ΕΓΚΛΙΣΕΙΣ	<p>οριστική</p> <p>υποτακτική</p> <p>ορ. συντετμημένου ενεστώτα</p> <p>προστακτική</p>	<p>οριστική</p> <p>υποτακτική</p> <p>προστακτική</p>
ΦΩΝΗ	<p>ενεργητική</p> <p>παθητική</p> <p>αυτοπάθεια</p>	<p>ενεργητική</p> <p>παθητική (μη ενεργητική)</p>

Με μια πρώτη ματιά εντοπίζονται αρκετά κοινά στοιχεία αλλά και κάποιες διαφορές ανάμεσα στις γραμματικές κατηγορίες που παρουσιάστηκαν και στα προηγούμενα κεφάλαια. Οι ρηματ. κατηγορίες δείχνουν πολλές ομοιότητες όμως οι μορφολογικές διαδικασίες και οι κωδικοποιήσεις τους διαφέρουν αρκετά. Θα τα αναλύσουμε στη συνέχεια αναφέροντας την κάθε κατηγορία ξεχωριστά.

#### 5.3.3.1. Συμφωνία υποκειμένου

Και οι δύο γλώσσες διαθέτουν κλιτικό ρηματ. σύστημα όπου δηλώνεται η συμφωνία υποκειμένου ως προς το πρόσωπο και τον αριθμό. Υπάρχουν αρκετές διαφορές που δηλώνονται στα εξής σημεία:

Στην ελληνική η συμφωνία προσώπου και αριθμού δηλώνεται μέσω επιθημάτων στην οριστική μόνο. Η οριστική έχει κοινά επιθήματα καταλήξεων στους μη παρελθοντικούς χρόνους και με την υποτακτική. Η προστακτική διαθέτει διαφορετικές καταλήξεις για το β πρόσ. εν. και πληθ. αριθμού. Ο παρελθοντικός

---

είναι στον παρεμφατικό τύπο με ίδια κατάληξη ενώ στην αραβική σε συγκεκριμένο χρόνο ανάλογα και κλίνεται.

χρόνος διαθέτει διαφορετικές καταλήξεις. Το ίδιο διαφοροποιείται και στην *μη ενεργητική* φωνή.

Στην αραβική η οριστική έχει κοινές καταλήξεις και προθήματα που δηλώνουν πρόσωπο και αριθμό για *ενεργητική* και *μη ενεργητική φωνή*. Κωδικοποιούνται με επιθήματα στην οριστική τα οποία είναι κοινά για τους μη παρελθοντικούς (μέλλοντα και ενεστώτα) και διαφορετικά για τον παρελθοντικό χρόνο. Στην αραβική (που δεν υπάρχει ουδέτερο) το γένος μαρκάρεται στο β και γ πρόσ. στο θηλ. γένος για τον εν. και πληθ. αριθμό. Στην υποτακτική (μόνο για τους μη παρελθοντικούς χρόνους) το γένος κωδικοποιείται και στο πρόθημα υποκειμένου. Στην προστακτική κωδικοποιείται για το β πρόσ. στα δύο γένη (κοινό το β δυικό) στους τρεις αριθμούς (αμαρκάριστο το β αρσ. εν. αρ.) και είναι αμαρκάριστη ως προς το πρόθημα (κοινό για θηλ-αρσ. και αριθμούς). Στην έγκλιση της οριστικής συντετμημένου ενεστώτα παρατηρείται απουσία επιθημάτων σε κάποια πρόσωπα του εν. και πληθ. αρ. ενώ υπάρχει το πρόθημα υποκειμένου σε όλα τα πρόσωπα. Εκτός από την προστακτική που διαθέτει το δικό της, το πρόθημα υποκειμένου είναι κοινό για τις υπόλοιπες εγκλίσεις.

#### 5.3.3.2. Χρόνος

Μορφολογικά οι χρόνοι χωρίζονται σε παρελθοντικούς και μη παρελθοντικούς και στις δύο γλώσσες. Οι μη παρελθοντικοί (ενεστώτας και μέλλοντας) είναι οι μαρκαρισμένοι χρόνοι σε σχέση με τον παρελθοντικό για την αραβική και για την ελληνική μαρκαρισμένος είναι ο παρελθοντικός. Οι παρελθοντικοί χρόνοι κωδικοποιούνται για την ελληνική με τα επιθήματα όψης και τις καταλήξεις ενώ οι μη παρελθοντικοί για την αραβική με προσθήκη διαφορετικών επιθημάτων, προθημάτων και εσωτερικές αλλαγές στο ρηματ. θέμα. Οι αλλαγές στο ρηματ. θέμα και στις δύο περιπτώσεις κωδικοποιούν, όπως είπαμε, τους παρελθοντικούς και μη παρελθοντικούς χρόνους. Πιο συγκεκριμένα:

Η τροποποίηση του ρηματ. θέματος στην ελληνική κωδικοποιείται στο τέλος του ρηματ. θέματος και οι καταλήξεις είναι διαφορετικές για παρελθοντικούς (συνοπτ. και μη συνοπτ.) και μη παρελθοντικούς (συνοπτ. και μη συνοπτ.) τύπους. Στην αραβική το θέμα τροποποιείται εσωτερικά με μεταβολή των φωνηέντων του καλουπιού που χρησιμοποιείται αρχικά για να σχηματιστεί το ρηματ. θέμα του

παρελθοντικού χρόνου και κυρίως του θεματικού φωνήεντος έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι μη παρελθοντικοί χρόνοι. Εκτός από την παρουσία των προθημάτων και οι καταλήξεις των δύο ρηματ. θεμάτων είναι διαφορετικές.

Ο μέλλοντας στην ελληνική διαθέτει μη συνοπτική και συνοπτική όψη μορφολογικά και δηλώνεται συντακτικά (ο μελλοντικός ρηματ. τύπος σχηματίζεται με το μόριο /θα/) ενώ στην αραβική μη συνοπτική και δηλώνεται μορφολογικά με το πρόσφυμα /sa-/ πριν το ρηματ. θέμα ή συντακτικά με το μόριο /sawfa/ πριν το ρήμα.

Υπάρχουν και στις δύο γλώσσες χρόνοι που σχηματίζονται περιφραστικά (τα συντάγματα των χρόνων). Στην ελληνική με τα βοηθητικά ρ. «έχω»<sup>133</sup> και τον μη παρεμφατικό τύπο του ρήματος ενώ στην αραβική κυρίως με το βοηθητικό ρ. /kaana/ αλλά και με μόρια και άλλες ρηματ. εκφράσεις. Μία διαφορά στα βοηθητικά ρήματα είναι πως στην ελληνική χρησιμοποιείται κυρίως το βοηθητικό ρ. «έχω» ενώ στην αραβική αντίστοιχα το ρ. /kaana/ («ήταν»). Επίσης, στην ελληνική συμφωνία υποκειμένου υπάρχει μόνο στο βοηθητικό ρήμα που συντάσσεται με τον μη παρεμφατικό τύπο του κύριου ρήματος (όπου δεν υπάρχει συμφωνία υποκειμένου) ενώ στην αραβική στις περιπτώσεις που σχηματίζονται με το βοηθητικό ρ. /kaana/ η συμφωνία υποκειμένου υπάρχει και στο βοηθητικό και στο κύριο ρήμα.

### 5.3.3.3. Όψη

Υπάρχουν και στις δύο γλώσσες δύο τύποι όψης (συνοπτική στο παρελθοντικό θέμα και μη συνοπτική στο μη παρελθοντικό θέμα). Στην αραβική η ρηματ. κλίση σχηματίζει -όπως είδαμε- τον παροντικό/μη συνοπτικό χρόνο με πρόθημα και επίθημα στο ρηματ. θέμα ενώ τους παρελθοντικούς χρόνους μόνο με επίθημα και είναι μαρκαρισμένη η μη συνοπτική. Στην ελληνική είναι μαρκαρισμένη η συνοπτική, όπου τροποποιείται το τελευταίο στοιχείο του ρηματ. θέματος είτε με την παρουσία του -σ-<sup>134</sup> σε αυτό ή γενικά με λεξικά μορφήματα/προσφύματα. Στην αραβική, μαρκαρισμένη είναι η μη συνοπτική και η τροποποίηση του ρηματ. θέματος παρατηρείται στο εσωτερικό της λέξης, με ρίζες και «καλούπια». Η επιλογή ενός

<sup>133</sup> Και με το «είμαι» όπως παρουσιάστηκε στην ενότητα 5.1.

<sup>134</sup> Βλ. υποενότητα «όψη» για διαφοροποιήσεις περιπτώσεων και άλλα επιθήματα ρηματ. θέματος ανάλογα με μορφοφωνολογικούς κανόνες.

καλουπιού μπορεί να δηλώσει την ολοκληρωμένη ενέργεια ή μια πτυχή του εσωτερικού χρόνου.

Σημασιολογικά και στις δύο περιπτώσεις το περικείμενο (χρονικοί προσδιορισμοί, μόρια, άλλα λεξικά μέσα) παίζει σημαντικό ρόλο για την απόδοση της χρονικής όψης, την επιλογή της ή τον περιορισμό στην επιλογή. Στην ελληνική αυτά ισχύουν σε συνδυασμό με την επιλογή οψιακού ρηματ. θέματος ενώ στην αραβική σε συνδυασμό κυρίως με το καλούπι.

#### 5.3.3.4. Εγκλίσεις

Η *οριστική* και *υποτακτική* έγκλιση έχουν την ίδια γραμματική χρήση στις δύο γλώσσες καθώς και η *προστακτική* με τη διαφορά ότι κωδικοποιείται σε περισσότερα πρόσωπα<sup>135</sup> στην αραβική και τέλος υπάρχει (στην τελευταία) και μια επιπλέον έγκλιση που αντιστοιχεί σε διάφορες νοηματικές αποδόσεις, η *οριστική του συντετμημένου ενεστώτα*.

Στην ελληνική η *υποτακτική* και η *προστακτική* διαφοροποιούνται ως προς την όψη με την επιλογή ρηματ. θέματος αλλά οι βασικοί ρηματ. τύποι είναι ίδιοι με αυτόν της οριστικής του συνοπτ. ή μη συνοπτ. θέματος. Χρησιμοποιείται δηλαδή κοινό ρηματ. θέμα για όλες τις εγκλίσεις (είτε συνοπτ. είτε μη συνοπτ.) και η διάκριση *συνοπτικό - μη συνοπτικό* αφορά σε όλες τις εγκλίσεις. Η *υποτακτική* δεν κωδικοποιείται στα επιθήματα προσώπου αντίθετα με την *προστακτική* που διαθέτει διαφορετικά. Εδώ στηρίζεται και η διάκριση των εγκλίσεων της ελληνικής σε *προστακτική* και *μη προστακτική* καθώς και στο γεγονός ότι η *προστακτική* δε διαθέτει άρνηση. Επίσης για να δηλωθεί η *υποτακτική* χρησιμοποιούνται ειδικά μόρια (*να*, *ας*) και ο ρηματ. τύπος της οριστικής ή ο μη παρεμφατικός ρηματ. τύπος.

Στην αραβική μόνο στο μη συνοπτ. ρηματ. θέμα κωδικοποιούνται οι εγκλίσεις. Δεν υπάρχουν αλλαγές σε αυτό σε καμία έγκλιση ούτε διαφορές στα προθήματα υποκειμένου εκτός από την *προστακτική* όπου είναι διαφορετικό πρόθημα υποκειμένου όμως κοινό για όλα τα γένη και αριθμό στο β πρόσωπο. Ως προς τα επιθήματα προσώπου διαφοροποιούνται ως προς την οριστική. Οι υπόλοιπες τρεις εγκλίσεις ή διαθέτουν διαφορετικά επιθήματα από την οριστική ή δεν διαθέτουν

καθόλου. Η υποτακτική έχει *ντάμ-μα* στο επίθημα ενώ η υποτακτική *φάτχα*. Η υποτακτική διαθέτει (διαφορετικά από την οριστική) επιθήματα<sup>136</sup> για όλα τα πρόσωπα κοινά με τις άλλες δύο εγκλίσεις. Φεύγει το επίθημα /-na/ και το /-ni/ από τις καταλήξεις και διατηρείται μόνο η κατάληξη /-na/ στο β και γ θηλ. γένους πρόσωπο του πληθ. αριθμού και στις τρεις πρώτες εγκλίσεις. Η οριστική συντετμημένου ενεστώτα δεν διαθέτει καθόλου επιθήματα για το α εν. πρόσ., το β και γ αρσ. και γ θηλ του εν. αριθμού. Το ίδιο συμβαίνει και με το β αρσ. εν. αρ. της προστακτικής. Ενώ, όσες παραμένουν είναι κοινές για υποτακτική, οριστική συντετμημένου ενεστώτα και προστακτική.

Η οριστική και η υποτακτική διαθέτουν διαφορετικά μόρια άρνησης που χρησιμοποιούνται και από τις άλλες δύο εγκλίσεις αλλάζοντας ανάλογα με την επιλογή το περιεχόμενο της πρότασης σημασιολογικά. Τέλος, στην αραβική η υποτακτική συντάσσεται με το μόριο /an/ (κάτι αντίστοιχο με το ελληνικό «να») και με το ρηματ. τύπο της.

#### 5.3.3.5. Φωνή

Η *ενεργητική* και η *παθητική* φωνή κωδικοποιούνται με διαφορετικό τρόπο. Στην ελληνική γλώσσα μέσω κλιτικής μορφολογικής διαδικασίας, με τα επιθήματα που δηλώνουν συμφωνία προσώπου, χρόνο και αριθμό επίσης, καθώς και με ειδικά επιθήματα όψης τα οποία χρησιμοποιούνται αποκλειστικά στο περιβάλλον της μίας ή της άλλης φωνής. Ενώ στην αραβική, εκτός από την ιδιαίτερη χρήση της παθ. φ. (μη δήλωση του «δράστη» της ενέργειας του ρήματος), η πραγμάτωση της κατηγορίας αυτής γίνεται με δύο διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος είναι επίσης μέσω εσωτερικής κλιτικής διαδικασίας, δηλαδή αλλαγής των φωνηέντων του ρηματ. θέματος που προκύπτει από τη δομή ενός καλουπιού που φέρει ενεργητική σημασία και ο δεύτερος με την παραγωγική μορφολογική διαδικασία που γίνεται με το «ντύσιμο» της ρηματ. ρίζας με ένα από τα ρηματ. καλούπια που έχουν παθητική σημασία. Και με τους δύο τρόπους τα επιθήματα συμφωνίας υποκειμένου παραμένουν ίδια και στις δύο φωνές. Η αυτοπάθεια και η αλληλοπάθεια είναι λεξικό χαρακτηριστικό στην αραβική (βρίσκεται στην εγγενή σημασία της λέξης), όπως και

<sup>135</sup> Και σε περισσότερους αριθμούς (δ्विकός).

<sup>136</sup> Βλ. τους ενδείκτες επιθήματος υποκειμένου στην αντίστοιχη υποενότητα στην παρουσίαση της αραβικής γλώσσας.



σε κάποιες περιπτώσεις ρημάτων στην ελληνική, αλλά που κωδικοποιείται διαφορετικά με τη μορφολογική διαδικασία της επιλογής αντίστοιχων σημασιολογικά καλουπιών.

#### *5.3.3.6. Αντιστοίχιση ρηματικών τύπων*

Ολοκληρώνοντας, στον πίνακα που ακολουθεί, γίνεται αντιστοίχιση των βασικών παρεμφατικών ρηματ. τύπων που παρουσιάστηκαν:

Πίνακας 34

ΕΓΚΛΙΣΗ	ΧΡΟΝΟΣ	ΟΨΗ	Αραβική	Ελληνική
οριστική	μη παρελθόν	μη συνοπτική	ya-ktub-u يَكْتُبُ	gráfo γράφω
		συνοπτική	-	grápsō γράφω
	παρελθόν	μη συνοπτική	-	égrafa έγραφα
		συνοπτική	kataba كَتَبَا	égrapsa έγραψα
	μη παρελθόν/ (μέλλοντας)	μη συνοπτική	sayaktubu سَيَكْتُبُ sawfa yaktubu سَوْفَ يَكْتُبُ	θα gráfo θα γράφω
		συνοπτική	-	θα grápsō θα γράψω
υποτακτική	μη παρελθόν	μη συνοπτική	(an) yaktuba (إن) يَكْتُبُ	na gráfo να γράφω
		συνοπτική	-	na grápsō να γράψω
	παρελθόν	μη συνοπτική	-	na égrafa να έγραφα
		συνοπτική	-	na égrapsa να έγραψα
προστακτική		μη συνοπτική	uktub اُكْتُبْ	gráfe γράφε
		συνοπτική	-	grápse γράψε
οριστική συντετμημένου ενεστώτα	μη παρελθόν	μη συνοπτική	(lam) yaktub لَمْ يَكْتُبْ	-
	παρελθόν	συνοπτική	-	-

## 6. Η ελληνική γλώσσα ως Γ2

Σε αυτό το σημείο, θα εξετάσουμε θέματα που αφορούν στη διδασκαλία της Γ2 και ιδιαίτερα της ελληνικής ως Γ2, τα οποία συνεπικουρούν -έχοντας ως βάση τα αποτελέσματα της μελέτης των δύο γλωσσών που προηγήθηκε- προκειμένου να σχεδιαστούν οι διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

Θα ξεκινήσουμε παρουσιάζοντας στο πρώτο μέρος την πορεία της εκμάθησης μιας Γ2, όπως αυτή διαμορφώνεται κατά τα στάδια εκμάθησης και τα λάθη, τις μεθόδους που βοηθούν να εντοπίσουμε τα συνηθέστερα λάθη και να αιτιολογήσουμε την παραγωγή τους. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο «στηριζόμαστε» για να σχεδιάσουμε την πορεία διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τα κριτήρια δυσκολίας των δομών που λαμβάνουμε υπόψη για να την οργανώσουμε.

Στο δεύτερο μέρος, εστιάζοντας στην ελληνική γλώσσα ως Γ2, παρουσιάζονται οι δυσκολίες διδασκαλίας των ρηματικών κατηγοριών, όπως προκύπτουν και μέσα από πορίσματα ερευνών ανάλυσης λαθών τα οποία αφορούν σε λάθη που παρατηρούνται σε παραγωγές λόγου μαθητών της ελληνικής γλώσσας ως Γ2. Ακολουθούν περιγραφές των διδακτέων γραμματικών φαινομένων ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και προτάσεις σχετικών μελετών.

### 6.1. Η διδασκαλία της Γ2

Είναι κοινή παραδοχή η δύναμη και η αναγκαιότητα της γνώσης της γλώσσας, είτε αυτή είναι η μητρική μας είτε μια άλλη γλώσσα. Ο άνθρωπος μπορεί να επικοινωνήσει και αυτό εξαρτάται από το πόσο καλός χρήστης της γλώσσας είναι, ιδίως εκείνης που ομιλείται στην κοινωνία που ζει. Με άλλα λόγια, αυτό σημαίνει ότι μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του, διάφορα αιτήματα, να διατυπώσει τους προβληματισμούς και τις απόψεις του, να κατανοήσει και να διεκδικήσει τα δικαιώματά του ώστε να συνυπάρξει ομαλά μέσα σε αυτή την κοινωνία και να έχει τη δυνατότητα να εξελιχθεί.

Κρίνεται χρήσιμο να αναφερθούν σε συνάφεια οι δύο όροι που απαντώνται στη βιβλιογραφία -*πρώτη*<sup>137</sup> και *δεύτερη* γλώσσα- και να διασαφηνιστούν τονίζοντας τα στοιχεία που τους διαφοροποιούν.

### 6.1.1. Πρώτη και δεύτερη γλώσσα

Η *πρώτη γλώσσα* (Γ1) είναι αυτή που κατακτά ένα άτομο τα πρώτα χρόνια της ζωής του ενώ η *δεύτερη* (Γ2) ακολουθεί συνήθως χρονολογικά. Αυτή είναι μια πρώτη διάκριση.

Η δεύτερη διάκριση αφορά στον τρόπο εκμάθησης. Η Γ1 κατακτάται από το άτομο αβίαστα και χωρίς συστηματική εκμάθηση μέσω της επαφής του με φυσικούς ομιλητές που ζουν στο άμεσο περιβάλλον του και έχει καθημερινή επικοινωνιακή ανάγκη για χρήση της<sup>138</sup>. Η Γ2 μαθαίνεται αφού το παιδί έχει αρχίσει να αναπτύσσει το σύστημα επικοινωνίας μέσω της Γ1 και αυτό συμβαίνει, είτε γιατί είναι η δεύτερη γλώσσα που ομιλείται μέσα στο σπίτι του (π.χ. διαφορετικές πρώτες γλώσσες των γονιών) είτε για κοινωνικούς λόγους (π.χ. αλλαγή περιβάλλοντος λόγω μετανάστευσης της οικογένειας). Οι ευκαιρίες για χρήση της ποικίλουν σε κάθε περίπτωση. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται και για μειονοτικούς πληθυσμούς ή γηγενείς, οι οποίοι μαθαίνουν σε σχολείο την γλώσσα της κυρίαρχης κοινότητας της κοινωνίας που ζουν ενώ στις διαπροσωπικές σχέσεις τους χρησιμοποιούν κυρίως τη Γ1 (Μήτσης 1998). Η Γ1 και η Γ2 έχουν βέβαια κοινό σημείο το ότι υπάρχουν για το άτομο συγκεκριμένοι χώροι χρήσης αυτής της γλώσσας οι οποίοι είναι ζωτικής σημασίας για αυτό.

Σε συνάφεια με τον δεύτερο ορίζεται και ο τρίτος παράγοντας διαφοροποίησης, που είναι η ηλικία όπου εκτίθεται στη Γ2.

---

<sup>137</sup> Παλιότερα αναφερόταν και ως *μητρική* γλώσσα, η γλώσσα της μητέρας του κατ'επέκταση της οικογένειά του. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις όπου το παιδί δε μαθαίνει πρώτα τη γλώσσα των γονιών του, ή εκείνοι μιλούν δύο διαφορετικές πρώτες γλώσσες, ή μαθαίνει τη γλώσσα του ατόμου που το φροντίζει, ή αργότερα μιλούν και χρησιμοποιούν πιο σωστά μια άλλη γλώσσα διαφορετική από εκείνη του σπιτιού, όπως συμβαίνει με παιδιά μεταναστών (Παπαπαύλου 1997, 35-36).

<sup>138</sup> Βέβαια υπάρχει και το ενδεχόμενο μια γλώσσα που χρονικά εμφανίζεται πρώτη στη ζωή κάποιου να μην είναι στη συνέχεια της ζωής του πρώτη σε σπουδαιότητα (Σκούρτου 1999, 133). Η, μητρική ή πρώτη γλώσσα να είναι για κάποιον δίγλωσσο εκείνη για την οποία παρουσιάζει θετικές στάσεις και συναισθήματα (Σελά-Μάζη 2001, 29).

Ο πιο σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας όμως ανάμεσα στους δύο όρους είναι, σύμφωνα με την Μπέλλα (2011, 17-18), ο βαθμός κατάκτησης<sup>139</sup> της γλώσσας στο τελικό στάδιο. Η ικανότητα των φυσικών ομιλητών μιας γλώσσας και οι δεξιότητές τους, στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν γίνεται να συγκριθούν με εκείνες όσων την μαθαίνουν αργότερα, ειδικά όντας ενήλικες.

### 6.1.2. Η πορεία εκμάθησης της Γ2

Όπως γνωρίζουμε όλοι από την προσωπική μας εμπειρία, αλλά περισσότερο οι εκπαιδευτικοί, η πορεία εκμάθησης προς την κατάκτηση μιας Γ2 παρουσιάζει διαφορές από άτομο σε άτομο<sup>140</sup>. Παρατηρούνται διαφορές ως προς την εξέλιξη της μάθησης στα στάδιά της, στις επιτευξεις ανάμεσα στα ίδια επίπεδα της γλώσσας αλλά και στα τελικά αποτελέσματα, στη διάρκεια και στο μαθησιακό στυλ. Αναφέρονται στη συνέχεια παράγοντες που επηρεάζουν την προσπάθεια αυτή, φαινόμενα που εντοπίζονται σταθερά και είναι η αιτία για διάφορους τύπους λαθών από τους μαθητές και οι μέθοδοι που μπορούν να βοηθήσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές στον εντοπισμό λαθών και αιτιών τους. Τέλος, συγκεντρώνονται τα πιο σημαντικά λάθη που παρατηρούνται στην προσπάθεια των μαθητών να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως Γ2 και πιο συγκεκριμένα αυτά που αφορούν στο ρηματικό της σύστημα.

#### 6.1.2.1. Λάθη διαγλώσσας

Δομικές ομοιότητες ή διαφορές<sup>141</sup> ανάμεσα στη Γ1 και Γ2 μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την πορεία εκμάθησης μιας Γ2 (Τσιπλάκου, 2009). Κατά τη διάρκεια εκμάθησης «εμφανίζονται» κάποιες «ενδιάμεσες γραμματικές, διαγλωσσικές γραμματικές» (διαγλώσσα - «*interlanguage*»), όπου είναι επηρεασμένες από στοιχεία της Γ1 και της Γ2 αλλά υπάρχουν και σημαντικές αποκλίσεις από τις δύο γλώσσες. Η διαγλώσσα αυτή παγιώνεται πολλές φορές και εμποδίζει το τελικό αποτέλεσμα, την τέλεια εκμάθηση της γλώσσας στόχου, ειδικά όσον αφορά την προφορά και τη δομή (Σκούρτου 1997, 131-135· Τσιπλάκου 2009, 7-11).

---

<sup>139</sup> Στη γλωσσολογία χρησιμοποιείται κυρίως ο όρος *κατάκτηση* για τη Γ1 και *εκμάθηση* για τις άλλες γλώσσες. Η Μπέλλα χρησιμοποιεί τον όρο *κατάκτηση* για τη Γ2.

<sup>140</sup> Αφορούν στις ατομικές διαφορές ως προς διαφοροποιητικούς παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της εκμάθησης μιας γλώσσας και είναι για παράδειγμα η ηλικία, η έφεση στην εκμάθηση μιας γλώσσας, κίνητρα και στρατηγικές εκμάθησης, στάσεις κοκ. (Μπέλλα 2011, 25-26).

<sup>141</sup> Θα δούμε πιο αναλυτικά το συγκεκριμένο παράγοντα στη συνέχεια.

Υπάρχουν θα λέγαμε τρεις κατηγορίες λαθών, εκείνα που προέρχονται από την αρνητική *παρεμβολή* της Γ1, εκείνα που φυσικά προκύπτουν στην πορεία της εκμάθησης της Γ2 και είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας μάθησης και της εξελικτικής της πορείας και τα ενδογλωσσικά που αφορούν δυσκολίες στη δομή της γλώσσας στόχου και χαρακτηρίζουν την πορεία εκμάθησης οποιασδήποτε Γ2.

Ως *παρεμβολή* (*interference*) θεωρείται η λανθασμένη (κυρίως) μεταφορά δομών από τη Γ1 στη Γ2. Είναι στοιχεία συνήθως προφοράς αλλά και συντακτικά ή λεξιλογικά που «προδίδουν» την πρώτη γλώσσα ενός μη φυσικού ομιλητή. Είναι εύκολα παρατηρήσιμα και αφορούν σε στοιχεία στα οποία οι δύο γλώσσες διαφοροποιούνται. Περισσότερο εμφανή είναι τα φωνολογικά, για παράδειγμα οι Βούλγαροι προφέρουν /t/ το /θ/ και οι αραβόφωνοι /b/ το /p/. Ή λάθη στη δομή μιας πρότασης, όπως το παράδειγμα των ρωσόφωνων όπου παραλείπουν το οριστικό άρθρο της ελληνικής, εφόσον η δική τους γλώσσα δεν διαθέτει.

Επισημαίνεται πως εκτός από την *αρνητική παρεμβολή*, που περιγράφεται ως αυτό το σημείο, υπάρχει και η *θετική* όταν κάποια προς εκμάθηση γλωσσικά στοιχεία είναι κοινά στις δύο γλώσσες. Επίσης, διαφορετικά είδη παρεμβολής που εντοπίζονται είναι:

Η *αποφυγή* (*avoidance*), όταν ο χρήστης της Γ2 αποφεύγει να χρησιμοποιήσει δομές που ίσως δεν υπάρχουν στη Γ1 ή/και οι γλωσσικές δραστηριότητες που καλείται να διεκπεραιώσει είναι δύσκολες και φοβούνται ότι θα κάνουν λάθος.

Η *υπερβάλλουσα χρήση* (*overuse*) κάποιων -κυρίως γραμματικών- δομών όπως, αν επανέλθουμε στο προηγούμενο παράδειγμα, η χρήση του άρθρου από τους ρωσόφωνους ομιλητές της ελληνικής ακόμα και σε περιπτώσεις που δε χρειάζεται (Μπέλλα 2011, 61-67· Παπαδοπούλου & Τζιμώκας 2014, 10-14).

#### 6.1.2.2. Αντιπαραβολική Ανάλυση – Ανάλυση Λαθών

Η Αντιπαραβολική Ανάλυση (ΑΑ) αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1950 με κύριο εκφραστή το Robert Lado. Η θεωρία της είναι φανερά επηρεασμένη από το

συμπεριφορισμό<sup>142</sup> που θεωρεί πως η μάθηση γίνεται συνήθεια και αποκτάται. Σύμφωνα με τον Lado (1957), η παρεμβολή της Γ1 είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την εκμάθηση της Γ2. Άρα, οι δομές των δύο γλωσσικών συστημάτων που είναι κοινές θα κατακτηθούν πιο εύκολα ενώ οι διαφορετικές θα παρουσιάσουν δυσκολίες. Έτσι, με μια επιστημονική ανάλυση των δύο γλωσσών μπορούν να ερμηνευτούν τα λάθη και να προβλεφτούν οι δυσκολίες. Κατά συνέπεια, συμπεραίνεται πως τα περισσότερα λάθη των μαθητών είναι λάθη που οφείλονται στην παρεμβολή. Συνεπώς, η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάσει στα δύσκολα σημεία και με τη διόρθωση των λαθών να οδηγεί στην απόκτηση των σωστών γλωσσικών συνηθειών (Μπέλλα 2011, 54-58).

Γνωρίζοντας τη Γ1 του μαθητή, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της πιο ισχυρής μορφής της αντιπαραβολικής ανάλυσης, μπορούμε να κατατάξουμε τα προβλήματα λάθη σε σχέση με τη γλώσσα στόχο. Προτείνεται η εξής *ιεραρχία δυσκολίας* (*hierarchy of difficulty*), με βάση την οποία ένας εκπαιδευτικός μπορεί να προβλέψει τη δυσκολία ενός γραμματικού φαινομένου που παρουσιάζει: Το μικρότερο βαθμό δυσκολίας ενέχει ένας τύπος της Γ2 όπου υπάρχει το αντίστοιχο του δομικά και λειτουργικά στη Γ1. Έπεται η περίπτωση όπου κάποιοι τύποι της Γ1 συνυπάρχουν σε έναν μόνο τύπο της Γ2 ή απουσιάζουν τελείως. Τέλος, η πλέον δύσκολη περίπτωση είναι εκείνη όπου ένας τύπος της Γ1 αντιστοιχεί σε δύο ή περισσότερους στη Γ2 (βλ. Stockwell, Bowen & Martin 1965 στις Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου 2003, 31).

Στις απόψεις αυτές ασκήθηκε κριτική από τον Chomsky και τους υποστηρικτές του, θεωρώντας πως η εκμάθηση της Γ2 δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω του γλωσσικού εισαγόμενου. Οι έρευνες επίσης έδειξαν, μέσω συλλογής δεδομένων από την παραγωγή μαθητών, πως τα λάθη δεν αντιστοιχούσαν πάντα στην αρνητική παρεμβολή της Γ1 ή στις όποιες ομοιότητες με τη Γ2 (όπως είδαμε και πιο πάνω, υπάρχουν και κάποιες «γνωστικές διεργασίες που γίνονται στο μυαλό των μαθητών»). Επιπλέον, τα λάθη αρνητικής παρεμβολής είναι λιγότερα από όσα θα περιμέναμε (Μπέλλα 2011, 57-58).

---

<sup>142</sup> Ένας από τους βασικούς εκπροσώπους του συμπεριφορισμού, ο Skinner 1957 (όπως επίσης, ο Bloomfield 1933, ο Thorndike 1932) θεωρεί πως μαθαίνουμε τη γλώσσα όπως και ό,τι άλλο μέσω της μίμησης και της ικανότητας διαμόρφωσης συνηθειών και συγκεκριμένα όταν *δέχεται ερεθίσματα, υπάρχει απόκριση και ενίσχυσή* της (Μπέλλα 2011, 55· Ηλιοπούλου, 2016).

Τα λάθη, εννοώντας τα συστηματικά και όχι τα τυχαία, είναι αυτά που αν συγκεντρωθούν και μελετηθούν θα μας δώσουν στοιχεία για τις γνωστικές διεργασίες που προαναφέρονται. Με την *ανάλυση λαθών* προκύπτουν δεδομένα, σύμφωνα με τους Corder (1967, 1981) και Selinker (1992) (βλ. στις Αντωνοπούλου & Παπαδοπούλου 2006) που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βγάλουν συμπεράσματα για τις δυσκολίες εκμάθησης της Γ2 από τους μαθητές τα οποία αφορούν τη δομή της ίδιας της γλώσσας αλλά και τα στάδια εκμάθησης γενικότερα. Κατηγοριοποιούνται και ταξινομούνται ανάλογα με τη βαρύτητά τους. Συνεπώς, μπορούν να οργανώσουν σωστότερα τη διδασκαλία, επιμένοντας στα «δύσκολα» σημεία και στα γνωστικά κενά με καταλληλότερο διδακτικό υλικό και τεχνικές διδασκαλίας, ώστε να ωφεληθούν οι διδασκόμενοι. Με αυτό τον τρόπο, το λάθος «αποποινικοποιείται» και με παιδαγωγική αντιμετώπιση εντάσσεται στη διδασκαλία ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας, κάνοντας πιο ουσιαστική και αποτελεσματική την προσπάθεια εκμάθησης μιας γλώσσας. Αρκεί το λάθος να εντοπίζεται, να υπάρχει ανατροφοδότηση και να γίνεται κατανοητή η διαφορά του με το σωστό τύπο ώστε να καλύπτονται τα τυχόν μαθησιακά κενά.

Η Ανάλυση Λαθών (ΑΛ) δεν αναγνωρίζει τόσο μεγάλη βαρύτητα όσο η ΑΑ στο ρόλο της παρεμβολής της Γ1 κατά την παραγωγή λαθών. Για την ΑΑ τα λάθη πρέπει να αντιμετωπίζονται αρνητικά και να διορθώνονται άμεσα ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές στην υιοθέτηση μέσω της συνήθειας των σωστών δομών. Ο James (1998, 62-63) χαρακτηρίζει την ΑΛ μελέτη της γλωσσικής άγνοιας, με την έννοια ότι μελετά το ποιες δομές δυσκολεύουν τα άτομα στην εκμάθηση και πώς προσπαθούν να το αντιμετωπίσουν αυτό. Τα αδύναμα σημεία της είναι το ότι έχει μικρή στατιστική ισχύ, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων εμπεριέχει το υποκειμενικό στοιχείο και δεν λαμβάνει υπόψη της τη στρατηγική των διδασκόμενων που, με στόχο να μη διατυπώσουν λάθος μια δομή, μπορεί να την αποφύγουν (κυρίως στον προφορικό λόγο, κάτι που μπορεί να εντοπισθεί μόνο με την κατάρτιση σωμάτων γραπτών μαθητικών κειμένων) (James 1998, 17-18).

Ο συνδυασμός της ανάλυσης λαθών (ιδιαίτερα από μαθητικά σώματα κειμένων) με την αντιπαραβολική μελέτη των συστημάτων των δύο γλωσσών δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα (και σύγκριση των λαθών που παράγονται από μαθητές με κοινή Γ1), που βοηθά τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις αιτίες



των λαθών, να προβλέψει τις δυσκολίες και να δημιουργήσει στοχευμένες δραστηριότητες. Το ίδιο, βοηθά και τον διδασκόμενο να κατανοήσει καλύτερα το γλωσσικό σύστημα της Γ2 ώστε να καταστεί ικανός να το χειρίζεται με μεγαλύτερη άνεση και πιο σωστά και να οδηγηθεί στη συνειδητή κατάκτησή του.

### 6.1.3. Το θεωρητικό υπόβαθρο της διδασκαλίας της Γ2

#### 6.1.3.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Για να οργανωθούν διδακτικές παρεμβάσεις ο διδάσκων οφείλει να λάβει υπόψη τις θεωρητικές υποθέσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της Γ2. Αναφέρονται στη συνέχεια (Μπέλλα 2011) βασικά σημεία κάποιων εξ αυτών, που υποδεικνύουν παραμέτρους τις οποίες προτείνεται να συνυπολογίζει ο διδάσκων, προκειμένου να βοηθήσει τους διδασκόμενους να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες κατάκτησης μιας Γ2 και κατά αντιστοιχία εδώ, της ελληνικής γλώσσας.

Αρχικά αναφέρουμε πως πολλές μελέτες, αν και κατά κύριο λόγο αφορούσαν στη διδασκαλία των αγγλικών, δείχνουν πως υπάρχει κάποια φυσική σειρά κατάκτησης των όρων από τους διδασκόμενους που ακολουθείται κατά τη διαδικασία εκμάθησης μιας Γ2 (*Natural Order Hypothesis*, Duley κ.ά. 1982), και είναι ανεξάρτητη από τη σειρά (τα στάδια) διδασκαλίας. Για παράδειγμα, η χρήση ελεύθερων ή δεσμευμένων μορφημάτων ή η αναφορά στο παρελθόν κατακτώνται σε συγκεκριμένο στάδιο διδασκαλίας από τους μαθητές άσχετα από άλλους παράγοντες και καλό είναι αυτό να μην αγνοείται.

Έπειτα, ο βαθμός δυσκολίας του γλωσσικού εισαγόμενου, σύμφωνα με την «*υπόθεση του εισαγόμενου*» («*the input hypothesis*») ή «*υπόθεση του κατανοητού εισαγόμενου*» («*comprehensible input*») (Krashen 1985), κατέχει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της Γ2 και υποδεικνύει πως θα πρέπει αυτό να είναι λίγο πιο δύσκολο από το επίπεδο του διδασκόμενου αλλά όχι τόσο όσο να δυσκολευτεί να το κατανοήσει. Οπότε ξεκινάμε από τις απλούστερες δομές. Διαχωρίζει βέβαια ο Krashen το *απλοποιημένο* από το *απλό*, ορίζοντας ως *απλό* το *κατανοητό*.

Ακολουθεί η *διδασκαλία βάσει της γλωσσικής επεξεργασίας του εισαγόμενου* (ΔΒΓΕ).

Έχει ως στόχο τη βελτίωση της ικανότητας χειρισμού του γλωσσικού εισαγόμενου

έτσι ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση μορφής και μορφήματος (VanPatten & Cadierno 1993, VanPatten 1996). Η εφαρμογή της ενδείκνυται για τα επίπεδα αρχαρίων. Τα πορίσματα των ερευνών της, που έχουν ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη εργασία, αφορούν στα εξής:

(α) Μια αρχική διαπίστωση είναι πως οι διδασκόμενοι επεξεργάζονται τις λέξεις ως προς το νόημα κι όχι τη μορφή (*προτεραιότητα του νοήματος*). Αυτό σημαίνει πως σε μια πρόταση θα προσεχθούν τα λεξικά μορφήματα αντί για τα γραμματικά όπως στην πρόταση *αύριο θα πάω για ψώνια* θα εστιάσουν στη λέξη *αύριο* που δηλώνει πιο άμεσα το μέλλον και όχι στο *θα πάω* που εμπεριέχει μορφολογικά στοιχεία μελλοντικού χρόνου. Αυτό βοηθά στο να χρησιμοποιούμε στη διδασκαλία των χρόνων, για παράδειγμα, χρονικούς προσδιορισμούς -εστιάζοντας στη σημασία- ώστε να κατακτώνται στη συνέχεια οι ρηματ. τύποι και η μορφολογία τους.

(β) Έπειτα, διαπιστώνεται πως κάποιες λέξεις είναι πιο σημαντικές -και τα ρήματα ανήκουν σε αυτές- έναντι άλλων, των άρθρων για παράδειγμα (*λεξική προτίμηση* στις λέξεις περιεχομένου).

(γ). Τέλος, εμφανίζεται στα πορίσματα πως οι διδασκόμενοι, σε σχέση με τα μορφολογικά στοιχεία, προσέχουν περισσότερο εκείνα που επηρεάζουν το νόημα. Οι αραβόφωνοι για παράδειγμα, στη συγκεκριμένη περίπτωση που εξετάζουμε, πιο πιθανό είναι να εστιάσουν το ενδιαφέρον τους και να κατακτήσουν ευκολότερα τα γραμματικά μορφήματα που είναι φορείς σημασίας π.χ. ως προς τη χρονική βαθμίδα και όχι το ρ. *είμαι*<sup>143</sup> που για αυτούς δεν είναι εύκολο να αντιληφθούν τη σημασία του και να το αντιστοιχήσουν με κάποιο γνωστό από τη γλώσσα τους γραμματικό κανόνα.

Η εφαρμογή της ΔΒΓΕ στην παιδαγωγική πράξη σημαίνει προσπάθεια μεταβολής των στρατηγικών επεξεργασίας του γλωσσικού εισαγόμενου έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικές. Αυτό πραγματώνεται αρχίζοντας με ρητή διδασκαλία του φαινομένου (κανόνες κλπ.) και ενημέρωση για το ποιες στρατηγικές επεξεργασίας (για παράδειγμα, παρατηρούν τα επιθήματα ή τα προθήματα) θα ακολουθήσουν για το κάθε φαινόμενο που παρουσιάζεται και ολοκληρώνοντας με δραστηριότητες

---

<sup>143</sup> Θα εξηγηθεί στη συνέχεια το γιατί συμβαίνει αυτό.

τέτοιου τύπου που ενισχύουν τη διδασκαλία μορφολογικών δομών. Κυρίως τελειώνει με δραστηριότητες δομημένου εισαγόμενου, έτσι ώστε να εστιάσουν την προσοχή τους στα στοιχεία που πρέπει. Δεν περιλαμβάνονται δραστηριότητες εξαγόμενου και μόνο επεξεργάζονται τον τύπο που είναι στόχος της διδασκαλίας, δεν τον παράγουν.

Επίσης, σύμφωνα και με τη γνωστική προσέγγιση για την εκμάθηση της γραμματικής της Γ2, όπως εκφράστηκε από τον Schmidt (1990, 139) με την *υπόθεση του εντοπισμού*, ο ρόλος της παρατήρησης, της προσοχής και της συνειδητότητας είναι σημαντικός. Οι μαθητές εντοπίζουν σε ένα αφομοιωμένο και κατάλληλο για επεξεργασία γλωσσικό εισαγόμενο κάποια στοιχεία, εκούσια ή τυχαία και εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτά. Μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν την εστίαση της προσοχής σε αυτό και που μπορεί να ελέγξει και να τροποποιήσει ανάλογα ο διδάσκων είναι: το πόσο συχνά εμφανίζονται σε αυτό σε συνδυασμό με το πόσο αξιοπρόσεκτα είναι, η διδακτική καθοδήγηση που τους παρέχεται ώστε να εστιάσουν στα συγκεκριμένα, ο βαθμός ετοιμότητας και η ικανότητα επεξεργασίας τους και οι διαβαθμισμένες ανάλογα απαιτήσεις των δραστηριοτήτων που ζητείται να διεκπεραιώσουν (Μπέλλα 2011, 120-122· Αγαθοπούλου 2012,19).

Τέλος, η *εστίαση στον τύπο (ET)* (Long, 1991)<sup>144</sup> αφορά σε μια τυχαία και επιλεκτική παρέμβαση μέσω διόρθωσης λαθών ή διατύπωσης κανόνων από τον εκπαιδευτικό όταν υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση ενός φαινομένου, αν και το ενδιαφέρον παραμένει κυρίως στη σημασία<sup>145</sup>. Η ET μέσα από μια επικοινωνιακή προσέγγιση είναι η περισσότερο ενδεικνύμενη διδακτική τεχνική για την κατάκτηση της ρηματ. όψης (στην ελληνική γλώσσα) αλλά και για άλλες γραμματικές δομές, για την ενίσχυση της διδασκαλίας των μορφολογικών χαρακτηριστικών των γραμματικών τύπων ή/και σε συνδυασμό με τη σημασία τους. Επαναφέρει στη διδασκαλία τη γραμματική, όχι με το ρόλο που είχε παλιότερα αλλά σίγουρα την αναγνωρίζει ως σημαντικό κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας. Σε συνδυασμό με τη χρήση σωμάτων κειμένων (κείμενα από παραγωγές αλλόγλωσσων μαθητών όπου μπορούν να τα επεξεργαστούν οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζοντας το λάθος αλλά και αυθεντικά κείμενα κάθε είδους για να παρατηρήσουν τη σωστή δομή) καθώς και δομικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες, η ET βοηθά να αποφύγουμε την επιβάρυνση της

---

<sup>144</sup> Που ως θεωρητικό υπόβαθρο έχει την υπόθεση του εντοπισμού.

διδασκαλίας με πλήθος μεταγλωσσικών κανόνων, χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει σε καμμία περίπτωση ότι τους αντικαθιστά (Αγαθοπούλου 2012, 28-32).

#### 6.1.3.2. Κριτήρια δυσκολίας / σειράς διδασκαλίας

Γενικότερα στο σχεδιασμό της διδασκαλίας των γραμματικών φαινομένων -και των ρηματ. τύπων ειδικότερα- καλό είναι να λαμβάνονται υπόψη τα παρακάτω κριτήρια επιλογής ως προς το τι θα διδαχθεί και με ποια σειρά (σύμφωνα με Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2003, 25-34).

Πρώτο κριτήριο είναι η *πρωτοτυπικότητα* των δομών, διδάσκουμε δηλαδή πρώτα τον «*πρωτότυπο*» τύπο, με τη μεγαλύτερη γραμματική γενικότητα και μετά τον «*περιφερειακό*», τον μη ομαλό. Για παράδειγμα, ανάμεσα στα δύο επόμενα ρήματα, επιλέγουμε να ασχοληθούμε πρώτα με το ρ. *μιλάω* και μετά με το ρ. *λέω*.

Δεύτερο κριτήριο είναι η *συχνότητα* των δομών, δεν ταυτίζεται όμως με την πρωτοτυπικότητα. Για παράδειγμα το ρ. *λέω*, που προαναφέρθηκε, δεν είναι πρωτοτυπικό όμως εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στο λόγο και προωθεί την επικοινωνιακή δεξιότητα. Άρα, αυτό είναι ένα κριτήριο για να το εντάξουμε στα αρχικά στάδια της διδασκαλίας και θα μπορούσε η διδασκαλία αντίστοιχα μιας πρωτοτυπικής δομής, π.χ. ρ. σε *-μαι* να ακολουθήσει λίγο αργότερα. Στο επίπεδο αρχαρίων διδάσκονται οι πολύ συχνές δομές ενώ σε υψηλότερο επίπεδο διδάσκονται οι λιγότερο συχνές.

Τρίτο κριτήριο είναι η *διαθεσιμότητα* ή *παραγωγικότητα* των δομών, που πάλι τονίζεται ότι αυτό δε συνδέεται με τη συχνότητά τους απαραίτητα. Παραγωγικότητα μιας δομής είναι όταν χρησιμοποιείται/εφαρμόζεται και σε καινούριες λέξεις. Για παράδειγμα, το πώς δημιουργείται ο παροντικός χρόνος με το συνοπτ. θέμα και τις καταλήξεις *-ω*, *-εις* είναι κριτήριο παραγωγικότητας. Αντίθετα, το πώς σχηματίζεται το ρ. *τρώω*, *τρώς* δεν διακρίνεται από το κριτήριο αυτό άσχετα που είναι συχνόχρηστο.

Τέταρτο κριτήριο είναι η *αντιπαραθετικότητα* των δομών. Αυτό σημαίνει πως όταν διδάσκονται δομές όπου δεν υπάρχουν αντίστοιχες στη Γ1 των μαθητών οπότε

---

<sup>145</sup> Είναι τελείως διαφορετική από την *εστίαση στους τύπους* όπου προέχει η διδασκαλία της μορφής

υπάρχει *παρεμβολή*, δίνουμε μεγαλύτερη έμφαση σε αυτές. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που εξετάζεται ανάμεσα σε άλλα στη συγκεκριμένη εργασία, στη διάκριση όψης, όπου στην αραβική δεν αποδίδεται με μορφολογικό σχηματισμό αλλά με διαφορετικό τρόπο (όπως είδαμε πιο πάνω), θα πρέπει να ασχοληθεί ο διδάσκων ιδιαίτερα με το φαινόμενο αυτό.

Τα κριτήρια αυτά σε συνδυασμό με την *επικοινωνιακή χρησιμότητα* και με το *μαθησιακό φορτίο*<sup>146</sup> της λέξης (*learning burden*) (Nation 2001, 23), -με προϋπόθεση την καλή γνώση του μορφολογικού συστήματος της ελληνικής από τον διδάσκοντα-, το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών, την εμπειρία και τις πληροφορίες που μας δίνει η ανάλυση λαθών και η αντιπαραβολική μελέτη των Γ1 και Γ2 βοηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας<sup>147</sup>.

## 6.2. Η διδασκαλία του ρηματικού συστήματος της ελληνικής

### 6.2.1. Οι δυσκολίες της διδασκαλίας του ρήματος

Είναι αναμφισβήτητα δύσκολο για τον διδάσκοντα να εξηγήσει το γλωσσικό σύστημα της ελληνικής και ιδιαίτερα το ρηματικό. Πρέπει αρχικά να ξεφύγει από την προσωπική του άποψη για το τι είναι για παράδειγμα πιο δύσκολο και άρα πρέπει να τοποθετηθεί σε μετέπειτα χρόνο διδασκαλίας. Να έχει γνώσεις γλωσσικής ανάλυσης και των μορφολογικών διαδικασιών και κανόνων του ρηματ. συστήματος ώστε να μπορέσει να κάνει κατανοητό αυτό που στοχεύει να παρουσιάσει προς εκμάθηση. Για παράδειγμα, να είναι πρώτα σε εκείνον ξεκάθαρο το γιατί χρησιμοποιούμε το συνοπτ. ή το μη συνοπτ. θέμα και τις μορφολογικές διαδικασίες σχηματισμού τους και να μην παραθέτει απλώς τον τύπο μαζί με την ορολογία, αποφασίζοντας απλά πως «*σήμερα θα μιλήσουμε για τον στιγμιαίο μέλλοντα και αυτή είναι η μορφή του και οι κανόνες*». Χωρίς να μένει στους κανόνες της μεταγλώσσας, να αξιοποιεί το κατάλληλο υλικό και τα κατάλληλα -πλην απλά- παραδείγματα για να παρουσιάσει το εκάστοτε γραμματικό φαινόμενο. Τέλος, να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των διδασκόμενων καθώς και κάποια κριτήρια (βλ. προηγούμενη

---

ανεξάρτητα από το νόημα και μιλάμε για γραμματικοκεντρική διδασκαλία.

<sup>146</sup> Αντιστοιχεί στο μέγεθος της προσπάθειας που χρειάζεται να καταβάλει ο σπουδαστής μιας γλώσσας για να μάθει μια λέξη. Φυσικά, ανάλογα με το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών, το μαθησιακό φορτίο διαφέρει.

υποενότητα) που θα τον βοηθήσουν να επιλέξει τη σειρά παρουσίασης των φαινομένων.

Σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης μιας Γ2 το ρηματ. σύστημα (χρόνος, όψη κλπ.) κατέχει βασικό ρόλο. Στην περίπτωση της ελληνικής ως Γ2 το *ρήμα* έχει ιδιαίτερη θέση στη διδασκαλία της γραμματικής λόγω της μορφολογικής δομής του και απαιτείται χρόνος για τη διδασκαλία του.

Το κλιτό μέρος, η διδασκαλία του και η διόρθωση των λαθών που αφορούν π.χ. στη συμφωνία προσώπου και στην ορθογραφία του, είναι ίσως το «εύκολο» μέρος γιατί μπορεί να κατακτηθεί από τον διδασκόμενο καταβάλλοντας προσοχή, με την επανάληψη και κατάλληλες ασκήσεις δοσμένες από τον διδάσκοντα. Συγκεκριμένα το αραβόφωνο κοινό, ίσως αντιμετωπίσει κάποια μικρή δυσκολία ώσπου να αντιληφθεί και να μάθει τη διαφορά στις προσωπικές αντωνυμίες<sup>148</sup> και κατά συνέπεια στις αντίστοιχες ρηματ. καταλήξεις. Αυτό πρέπει σαφώς να ξεκινά από το πρώτο επίπεδο, στα πρώτα μαθήματα να εντοπιστούν οι διαφορετικές καταλήξεις των ρημάτων και να γίνει κατανοητός ο ρόλος τους στη γλώσσα και στην επικοινωνία. Με εξάσκηση μαθαίνει όμως την ορθογραφία των μορφημάτων των ρηματικών καταλήξεων, για παράδειγμα να επιλέγει το *-ω* έναντι του *-ο* στο α πρόσωπο του εν. αρ. Θυμάται να επιλέξει το γράφημα *-ε* ( αντί για *-αι* του ομόηχου φθόγγου) στο τέλος του ρήματος για το α και β πρόσ. του πληθ. αρ. Αντίστοιχα, ίσως οι ορθογραφικοί κανόνες είναι και το λιγότερο ενδιαφέρον κομμάτι για μελέτη. Γιατί, πέραν του ότι η σωστή υπόδειξη και μεθοδική επανάληψη μέσω των ασκήσεων οδηγεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα, το σημαντικότερο είναι πως αφορά μόνο στη μια όψη του λόγου, στο γραπτό. Ο προφορικός δεν επηρεάζεται από τους ορθογραφικούς κανόνες.

---

<sup>147</sup> Το ίδιο βοηθητικό είναι και για τους συγγραφείς εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας ως προς την παρουσίαση, οργάνωση και διάταξη της ύλης.

<sup>148</sup> Στην αραβική γλώσσα υπάρχουν δεκατρείς προσωπικές αντωνυμίες ενώ στην ελληνική δέκα. Στην αραβική υπάρχει *αρσενικό* και *θηλυκό* για το β πρόσωπο. Δεν υπάρχει το *ουδέτερο* του γ προσώπου. Αντίστοιχα στη νέα ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει *δυνικός* αριθμός και οι αντίστοιχες αντωνυμίες.

Τα σημεία που δυσκολεύουν πραγματικά την επικοινωνία -και παράλληλα για τους μελετητές παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον- είναι τα γραμματικά φαινόμενα *χρόνος, έγκλιση, όψη, φωνή*<sup>149</sup>.

Αυτό που κάνει τη διαφορά είναι ότι το ενδιαφέρον στρέφεται τόσο στη μορφή της λέξης, αλλά όχι μόνο στην ορθογραφία, όσο και στο συνδυασμό της με τη σημασία της. Το βασικότερο κομμάτι για τη διασκαλία του ρήματος είναι να κατανοήσει ο διδασκόμενος τη διαφορετική σημασία και τη διαφορετική λειτουργία που επιτελεί η επιλογή του ενός ή του άλλου ρηματ. τύπου, που μπορεί στα δικά του μάτια να φαίνονται πολύ όμοιοι ως προς τη μορφή τους. Να αντιληφθεί αρχικά -και να κάνει κτήμα του έπειτα- τη διαφορά ανάμεσα στο *γράφ-ει* και *γράφ-εις*, *άρχισ-α* και *άρχιζ-α*, *χάν-ομαι* και *χάν-οιμε*. Μπορούμε να διαπιστώσουμε πως είναι σχετικά πιο εύκολο το να εξηγήσουμε τη διαφορά στη μορφή που αφορά στη συμφωνία υποκειμένου.

Εκείνο που δυσκολεύει τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους είναι να γίνει κατανοητή η *χρονική διάκριση* και πιο πολύ η κατηγορία της *ρηματικής όψης*. Ο φυσικός ομιλητής επιλέγει τον συνοπτ. ή το μη συνοπτ. τύπο αυθόρμητα. Πολλές φορές χωρίς να γνωρίζει ξεκάθαρα τη διαφορά ανάμεσά τους ή χωρίς να μπορεί να το περιγράψει γραμματικά. Για το μη φυσικό ομιλητή όμως είναι ανάγκη να διασαφηνιστεί το επικοινωνιακό αποτέλεσμα που έχει η επιλογή του ενός ή του άλλου τύπου. Όπως αναφέρει και η Μόζερ (1994, 12) -αλλά και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ελληνικά ως Γ2 το γνωρίζουν πολύ καλά- η λανθασμένη χρήση του θέματος της ρηματ. όψης είναι αυτό που κάνει ακόμη και τον ικανότερο ίσως, αλλά μη φυσικό, ομιλητή της ελληνικής Γ2 να «*αποκαλύπτεται*».

Στις πρώτες γραμματικές που ενσωματώνονταν σε εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής ως Γ2, ακολουθούνταν η ίδια σειρά διάταξης της διδακτέας ύλης των φαινομένων με αυτή που παρουσιάζονται στις γραμματικές που περιγράφουν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Ξεκινούν δηλαδή από τον ενεστώτα, συνεχίζουν με τον παρατατικό κλπ. Όπως αναφέρει και ο Μοσχονάς (2010, 9), η ελληνική γλώσσα διδάσκεται σύμφωνα «*με το πρότυπο της ελληνικής ως μητρικής*» με ακατάλληλες μεθόδους και τεχνικές ενώ τα διδακτικά εγχειρίδια<sup>150</sup> δίνουν έμφαση στη γραμματική

<sup>149</sup> Είδαμε στο προηγούμενο μέρος τις διαφορές στη σύγκριση των δύο ρηματ. συστημάτων.

<sup>150</sup> Υπάρχουν και κάποια που κάνουν σοβαρές προσπάθειες να διαφοροποιηθούν και το επιτυγχάνουν σε ικανοποιητικό βαθμό.

ορολογία, ακολουθώντας τις παραδοσιακές γραμματικές. Οι γραμματικοί όροι δεν έχουν αντίκρισμα στη συγχρονία της γλώσσας (αναφέρονται ως *αόριστος, απαρέμφατο, υποτακτική*), σε κάποια όλη η μορφολογία είναι συγκεντρωμένη σε ένα τμήμα του βιβλίου ξεκομμένη από τα κείμενα και τις ασκήσεις και δε συμφωνεί η σειρά διάταξης της ύλης με τη σειρά που ακολουθεί η φυσική πορεία εκμάθησης μιας Γ2 από έναν μη φυσικό ομιλητή.

### 6.2.2. Τα συχνότερα είδη λαθών στην ελληνική ως Γ2

Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν εδώ μόνο τα λάθη που εντοπίστηκαν σε έρευνες Ανάλυσης Λαθών<sup>151</sup> που αφορούν στη μορφολογία του ρηματ. συστήματος μιας και αυτό είναι το ζητούμενο της παρούσας εργασίας. Όπως αναφέρεται και πιο πάνω, εκτός από την αρνητική παρεμβολή της Γ1, τα ευρήματα των ερευνών έδειξαν ότι υπάρχει κάτι κοινό στην παραγωγή λαθών που οφείλεται στις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την εκμάθηση της Γ και στις ιδιαιτερότητες της γλώσσας στόχου.

Πέρα λοιπόν από τις δυσκολίες που θα συναντήσουν ειδικά οι αραβόφωνοι μαθητές στην εκμάθηση του ρηματ. συστήματος της ελληνικής ως Γ2, λόγω της διαφορετικότητας των μορφολογικών δομών των δύο γλωσσικών συστημάτων, υπάρχουν και σημαντικά λάθη<sup>152</sup> που παρατηρούνται με βάση τα αποτελέσματα ερευνών ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική Γ1 και παρουσιάζουν τα εξής κοινά σημεία:

Η γραμματική κατηγορία που αποτελεί πρόκληση σε όλα τα επίπεδα είναι η *ρηματική όψη*. Παρατηρείται υπεργενίκευση του *συνοπτικού* έναντι του *μη συνοπτικού* και δυσκολία στη χρήση των συμπληρωμάτων του *να-* (επιλογή συν. - μη συνοπτ. ρηματ. θέματος) σε σχέση με τη χρήση παρελθοντικών και μελλοντικών τύπων

---

<sup>151</sup> Πρόκειται για αποτελέσματα από πορίσματα ερευνών που επιλέχθηκαν ενδεικτικά ανάμεσα σε πολλές άλλες. Λαμβάνονται πάντα υπόψη οι περιορισμοί γενίκευσής τους λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως εντός άλλων η τυχαιότητα του δείγματος, η συμμετοχή συγκεκριμένων γλωσσικών ομάδων, η χρονική στιγμή που πραγματοποιήθηκαν, οι διαφορετικοί σκοποί και κίνητρα. Επίσης, τα γραπτά προς μελέτη προέρχονται πιθανό από εκπαιδευόμενους που ποικίλει η μεταξύ τους ποιότητα εκπαίδευσης, η συμμετοχή και παρακολούθηση των μαθημάτων, ο βαθμός έκθεσης στη Γ2 σε φυσικό περιβάλλον, τυχόν γνώση της γλώσσας πριν εκτεθούν στη διδασκαλία, το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, η διδακτική μέθοδος που ακολούθησαν οι διδάσκοντες, η εκπαίδευση και επιμόρφωση που έχουν λάβει.



(Ματθαίουδάκη κ.ά. 2010, 317-328· Παπαδοπούλου 2005, 21, 39-54). Ο Βαλετόπουλος (2001, 59-69) καταλήγει στο ότι η Γ1 επηρεάζει το βαθμό κατάρτισης της Γ2 και πως η ρηματ. όψη δυσκολεύει ακόμη και ομιλητές όπου στο γραμματικό σύστημα της Γ1 τους αυτή η κατηγορία γραμματικοποιείται. Συνεπώς απαιτείται να γίνονται σαφείς μέσα από τη διδασκαλία οι σημασιολογικοί περιορισμοί.

Πιο συγκεκριμένα:

Από πορίσματα έρευνας, που έγινε με κατάρτιση Ηλεκτρονικού Σώματος Κειμένων<sup>153</sup> γραπτών εξεταζομένων για πιστοποιητικό ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) και που αντιπροσώπευε αρκετές γλώσσες συμμετεχόντων (ανάμεσά τους και την αραβική), επιβεβαιώνονται τα εξής: Τα περισσότερα λάθη γίνονται στην *ορθογραφία* και ακολουθεί η *μορφολογία*. Όσον αφορά στη μορφολογία του ρήματος, η πιο προβληματική περιοχή που παραμένει ίδια σε όλα τα επίπεδα είναι η *όψη* και ακολουθούν *φωνή, τροπικότητα, χρόνος* με μικρές διαφορές μεταξύ τους (Παπαδοπούλου & Τζιμώκας 2014, 12-13, 15-25). Τα πορίσματα αυτά συμφωνούν και με ευρήματα προηγούμενων ή μεταγενέστερων ερευνών<sup>154</sup>.

Οι Νατσόπουλος & Παναγοπούλου (1985) εξέτασαν την εκμάθηση της ρηματ. όψης της νέας ελληνικής γλώσσας ως Γ2. Οι συμμετέχοντες αλλόγλωσσοι σπουδαστές είχαν ως Γ1 οι περισσότεροι την αραβική. Εστίασαν την έρευνά τους στη χρήση της ρηματ. όψης στα συμπληρώματα του *να-*. Παρατηρήθηκε από τη μία προτίμηση στη χρήση του συνοπτ. τύπου έναντι του μη συνοπτ. και από την άλλη διαπιστώθηκε πως οι δυσκολίες στην επιλογή του κατάλληλου τύπου εξαλείφονται σταδιακά μετά από ένα σχετικά μικρό διάστημα.

Η μελέτη των Αμπάτη & Ιορδανίδου (2007), κατά την υλοποίηση έρευνας σε πομακόφωνους μαθητές χρησιμοποιώντας ασκήσεις κατευθυνόμενης παραγωγής που

---

<sup>152</sup> Σύμφωνα με την Μπέλλα (2011, 52) τα πιο σημαντικά λάθη καθορίζονται από το πόσο συχνά εμφανίζονται, από την ασυμβατότητά τους με τη νόρμα της Γ1 και από το πόσο επηρεάζουν το αποτέλεσμα της επικοινωνίας.

<sup>153</sup> Στο Χρηστικό Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας της Ακαδημίας Αθηνών βρίσκουμε τον ορισμό για το Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων ως εξής: «*ευρεία συλλογή γραπτών, συνήθ. αποθηκευμένων σε ηλεκτρονική μορφή, ή ηχογραφημένων προφορικών κειμένων, που αντιπροσωπεύουν παραδείγματα χρήσης μιας γλώσσας και συλλέγονται ή είναι διαθέσιμα για γλωσσική και γλωσσολογική ανάλυση*» (Χαραλαμπίδης 2014, 811). Συμπληρωματικά σε αυτόν τον ορισμό, σημειώνουμε πως πρόκειται για αυθεντικά κείμενα που συλλέγονται με συστηματικό τρόπο.

<sup>154</sup> Όπως των Αντωνοπούλου, Βαλετόπουλου, Μουμτζή, Παναγιωτίδου, Καρακώργιου (2006): έρευνα σε γραπτά εξεταζομένων του ΚΕΓ.

αφορούσαν *χρονική βαθμίδα* και *ρηματική όψη*, κατέδειξε τα ακόλουθα: Σε ασκήσεις που είχαν ως ζητούμενο τη χρήση της *συνοπτικής όψης* είχαν λιγότερα λάθη ως προς τις αντίστοιχες με *μη συνοπτική*. Όσον αφορά στα λάθη στις ασκήσεις που είχαν ως ζητούμενο την επιλογή σωστής χρονικής βαθμίδας, αυτά ήταν λιγότερα από τα αντίστοιχα της κατάλληλης ρηματ. όψης. Επιμέρους όμως, ήταν περισσότερα στην επιλογή μη συνοπτ. θέματος μελλοντικού τύπου έναντι του συνοπτ. Και αντίθετα, εμφανίζονταν λιγότερα στο σχηματισμό του ρηματ. τύπου ενεστώτα και αορίστου. Από τους ερευνητές αυτό αποδόθηκε σε δύο αιτίες: Αφενός στη μεγαλύτερη χρήση των συνοπτ. θεμάτων στον καθημερινό λόγο και αφετέρου στο ότι έχουν καταχωρηθεί στη μνήμη των διδασκομένων από τα αρχικά στάδια διδασκαλίας, όπου έχουν αποδώσει στο ρήμα μία καθορισμένη μορφή.

Σε μια έρευνα ανάλυσης λαθών, που έγινε στα γραπτά μαθητών επιπέδου B2 που συμμετείχαν σε εξετάσεις του ΚΕΓ, διαπιστώνονται τα εξής για τα σημαντικά λάθη και ειδικότερα, για παραγωγές αραβόφωνων:

Ως προς τη συχνότητα και τα είδη λαθών: Μετά τη χρήση του άρθρου, ως δεύτερο σημαντικό λάθος εμφανίζεται η χρήση της σωστής ρηματ. όψης (χρησιμοποιείται κυρίως η *μη συνοπτική*), ακολουθούν λάθη στις καταλήξεις (ανάμεσα σε αυτά και υπεργενικευμένη χρήση καταλήξεων π.χ. με ηρεμίζει) ενώ πιο χαμηλά εμφανίζεται η λάθος απόδοση ρηματ. τροπικότητας λόγω της λάθος χρήσης των μορίων *θα, να, ας*.

Ειδικά για τους αραβόφωνους: Οι αραβόφωνοι είναι πρώτοι ανάμεσα στις ομάδες που αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη χρήση της ρηματ. όψης και δεύτεροι στη λάθος επιλογή του κατάλληλου γραμματικού μορφήματος («η ζωή μας *\*πάγε καλά*»<sup>155</sup>). Επίσης, κάνουν περισσότερα λάθη από τους άλλους στη χρήση ρηματ. φωνής, το ίδιο στην ενεργ. και στην παθ. φ. Αυτό συμβαίνει είτε όταν την επιλογή καθορίζουν μορφολογικοί παράγοντες («*\*θυμώθηκα*») είτε σημασιο-συντακτικοί («*σας \*ενδιαφέρετε για τα προβλήματα τα οποία \*αντιμετωπίζονται απο τους άνθρωπους να \*γνωρίζουμε από κοντά*») (Τζιμώκας, Δ. 2018, 173-185).

Υπάρχουν και αποτελέσματα ερευνών, όπως του Βαλετόπουλου (2001), που δείχνουν πως η Γ1, ακόμη και αν διαθέτει τη διάκριση όψης, επηρεάζει εξίσου αρνητικά την

---

<sup>155</sup> Τα παραδείγματα της παραγράφου αυτής μεταφέρονται αυτούσια από την πηγή.

απόκτηση (διαγλωσσικά αίτια) και τη φυσική σειρά κατάκτησής της. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς του: οι ρωσόφωνοι, που η γλώσσα τους έχει τη διάκριση συνοπτικού και μη συνοπτικού, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή του συνοπτικού τύπου γιατί ακολουθούν τη σειρά προτίμησης που υποδεικνύει η Γ1 προς τον αμαρκάριστο τύπο, τον μη συνοπτικό. Ενώ οι σουηδόφωνοι, που στη Γ1 τους δεν κωδικοποιείται η διάκριση αυτή, προτιμούν το συνοπτικό ως πιο συχνόχρηστο και πιο συγκεκριμένο στη χρήση του και δυσκολεύονται με το μη συνοπτικό.

Επίσης, και οι έρευνες των Αναστασιάδη - Συμεωνίδη κ.ά. (2008) και του Βερβίτη (2012) υποδεικνύουν ως παράγοντα που δυσκολεύει στην επιλογή των σωστών ρηματ. τύπων την παρεμβολή από τη Γ1.

Συμπερασματικά<sup>156</sup>, όπως διαπιστώνουμε ως εδώ, το κοινό που εμφανίζουν τα ευρήματα αυτά είναι η συμφωνία στα ακόλουθα:

- Μετά την ορθογραφία (λάθη στο κλιτό μέρος και στο θέμα) τα περισσότερα λάθη εντοπίζονται στη μορφολογία του ρήματος.
- Ιδιαίτερη ρηματ. κατηγορία όπου σημειώνονται τα περισσότερα λάθη είναι η *ρηματ. όψη* (με υπεργενίκευση κυρίως της συνοπτικής όψης)<sup>157</sup> κι έπονται τροπικότητα, χρήση ενεργητικής/παθητικής φωνής.
- Τα λάθη μειώνονται καθώς προχωρούν τα επίπεδα και παρεμβάλεται συστηματική εκμάθηση.
- Τέλος, επιβεβαιώνεται πως πρόκειται εξίσου για λάθη που οφείλονται κατά ένα μεγάλο ποσοστό στη δομή της ελληνικής γλώσσας (ενδογλωσσικά αίτια) όσο και για λάθη παρεμβολής της Γ1.

### 6.2.3. Τα επίπεδα γλωσσομάθειας

Σημαντική παράμετρος για να αποφασίσει κάποιος τι θα διδαχθεί και με ποια σειρά είναι το επίπεδο ελληνομάθειας των διδασκόμενων όπου θα βασιστεί για να

---

<sup>156</sup> Δεν αναφέρονται για λόγους οικονομίας χώρου τα ευρήματα που αφορούν στα άλλα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης, ούτε και περισσότερες λεπτομέρειες για τα πορίσματα των ερευνών αλλά, σε περίπτωση ενδιαφέροντος, οι προαναφερόμενες έρευνες ενσωματώνονται στη βιβλιογραφία και μπορούν να αναζητηθούν για περαιτέρω μελέτη.

<sup>157</sup> Εδώ θα ήθελα να προσθέσω την προσωπική μου εμπειρία μέσα από τη διδασκαλία ελληνικής σε αλλόγλωσσους αλλά και από διαπροσωπικές σχέσεις, όπου αλλόγλωσσοι από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν υπεργενίκευση του *μη συνοπτικού τύπου*. Θεωρώ πως οφείλεται, κατά ένα

κατανοήσει το όριο των δυνατοτήτων τους. Μελετώντας τις περιγραφές της κλίμακας του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις γλώσσες (ΚΕΠΑ)<sup>158</sup>, τις περιγραφές των επιπέδων που προτείνονται από το ΚΕΓ, στοιχεία ερευνών (Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου 2003) για τη διάγνωση του επιπέδου και πληροφορίες άρθρων (Ιακώβου 2015) για τα κριτήρια διαβάθμισης στην κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων, εντοπίζουμε πως υπάρχουν έξι επίπεδα, που κλιμακώνονται σε ζεύγη -από το χαμηλότερο στο υψηλότερο- και έχουν ως εξής: A1 - A2 (βασικός χρήστης), B1 - B2 (ανεξάρτητος χρήστης), Γ1 - Γ2 (επαρκής χρήστης)<sup>159</sup> ή αλλιώς αρχάριοι, μέσοι, προχωρημένοι, όπου στο κάθε επίπεδο ανήκουν τρία υποεπίπεδα αντίστοιχα (χαμηλό, μεσαίο, υψηλό).

Στεκόμαστε ελάχιστα στις περιγραφές των γενικότερων επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μη φυσικών ομιλητών, όπως ορίζονται από τα επίπεδα αυτά, συνοψίζοντας ως προς τα παρακάτω στοιχεία:

Στα τρία πρώτα επίπεδα, ο χρήστης παραμένει ουσιαστικά εξαρτημένος από το συνομιλητή του και τη διάθεσή του να βοηθήσει για να επιτευχθεί η επικοινωνία. Υπάρχουν κάποιες διαβαθμίσεις στην εξάρτηση αυτή ώσπου φτάνουμε στο B1 όπου είναι εν δυνάμει ανεξάρτητος. Στα επόμενα τρία επίπεδα, ο χρήστης ανεξαρτητοποιείται (το B2 είναι καθοριστικό και μεταβατικό προς αυτή την κατεύθυνση) και αυτό φαίνεται μέσα από τις δυνατότητές του σε πιο απαιτητικές και εξειδικευμένες λειτουργίες της Γ2. Για παράδειγμα, χρησιμοποιεί λεξιλόγιο μεγαλύτερου εύρους, εξειδικευμένο και σύνθετο, επιλέγει θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος για συζήτηση και μπορεί να ανταπεξέλθει σε αυτή (π.χ. επιχειρηματολογώντας ή συμπεραίνοντας), χρησιμοποιεί με επιτυχία και τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες. Τέλος, είναι σε θέση να κάνει σωστές γλωσσικές/λεξικές επιλογές όντας ικανός να διαφοροποιεί σημασίες και να κάνει επιλογή ύφους.

---

μεγάλο βαθμό, στο ότι διδάσκονται -και ίσως εκεί σταματά η αφομοίωση- το μη συνοπτικό θέμα από την αρχή, με τον Ενεστώτα και αυτό επηρεάζει τη γλωσσική οψιακή επιλογή τους.

<sup>158</sup> CEFR – Common European Framework Reference. Ελληνική μετάφραση, ΚΕΓ 2008.

<sup>159</sup> Αν επικεντρώσουμε το σκοπό της εργασίας από το αραβόφωνο κοινό στους πρόσφυγες ειδικά, θα μπορούσαμε εδώ να σχολιάσουμε πως οι ενήλικες βρίσκονται στα επίπεδα αρχαρίων μιας και η επαφή τους με τη διδασκαλία της ελληνικής είναι περιορισμένη έως τώρα και όχι σε συστηματική βάση ενώ τα παιδιά και οι έφηβοι που έχουν ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκονται συνήθως (σύμφωνα και με τους Κακαρίκο & Κοντοκόστα 2015 ,76) ανάμεσα από το επίπεδο αρχαρίων έως το B2.

Εξειδικεύοντας και μεταβαίνοντας σε αυτό που εξετάζει η συγκεκριμένη εργασία, στα πρώτα επίπεδα οι διδασκόμενοι εστιάζουν στην εκμάθηση της γραπτής μορφής της γλώσσας και στην προσπάθεια ενσωμάτωσης βασικών μορφοσυντακτικών σχημάτων. Στα προχωρημένα επίπεδα έχουν πια κατακτήσει τη μορφή και μπορούν να εστιάσουν σε σημασίες, λειτουργίες και πιο σύνθετες γραμματικές δομές. Η διαβάθμιση των μορφοσυντακτικών στοιχείων που παρουσιάζονται από τον διδάσκοντα θα πρέπει να ξεκινά από τα πιο απλά και βασικά σύμφωνα τις θεματικές του ενότητες και τις επικοινωνιακές ανάγκες. Στη συνέχεια, τα προσαρμόζει και επανέρχεται σε κάθε επίπεδο στις διαφορετικές μορφές (πολυπλοκότερες μορφολογικά) που εξυπηρετούν την ίδια επικοινωνιακή ανάγκη, εκφραζόμενη με πιο δύσκολα λεξιλογικά στοιχεία ως προς τη μορφή και τη χρήση. Αυτό σημαίνει πως στα τέσσερα πρώτα επίπεδα ο διδασκόμενος θα πρέπει να γνωρίσει και να εξοικειωθεί με τα βασικά μορφοσυντακτικά φαινόμενα της νέας ελληνικής γλώσσας (όπως αυτά παρουσιάζονται στις γραμματικές της). Ενώ στα δύο τελευταία στρέφεται προς την κατάκτηση των πιο «περιθωριακών γραμματικών στοιχείων» της, αυτά δηλαδή που εμφανίζονται λιγότερο συχνά και απαιτούν μεγαλύτερη προσπάθεια μορφολογικής επεξεργασίας<sup>160</sup>. Για παράδειγμα<sup>161</sup>, στο A1 επίπεδο ξεκινάμε από το ρ. είμαι και τα ρ. σε -ω και προχωράμε ανάλογα ως το στάδιο μετάβασης του B2 για να παρουσιάσουμε τα γραμματικά χαρακτηριστικά όλων των τύπων, ιδίως της παθητικής φωνής σε σχέση με τη διάθεση ή αυτοπάθεια/αλληλοπάθεια, αποθετικά και τροπικότητες και να καταλήξουμε στα υψηλά επίπεδα, όπου εντάσσονται αρχαιόκλιτα και οι απαιτητικές ως προς τη σημασία και τη μορφολογία τους μετοχές ενεστώτα και παρακειμένου (δηλών/-ούσα/-ον, δεδομένος, -η,-ο) (Ιακώβου 2015, 32-34).

Στην έρευνα των Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου (2015, 150-174), όπου εξετάζεται και αξιολογείται η γραμματική ικανότητα αλλόγλωσσων μαθητών της νέας ελληνικής γλώσσας<sup>162</sup> ανά επίπεδο, μπορούμε να παρατηρήσουμε την εξελικτική πορεία της κατάκτησης των μορφολογικών φαινομένων και να σχηματίσουμε μια άποψη σχετικά με το τι μπορεί να κατακτηθεί και σε ποιο βαθμό.

---

<sup>160</sup> Βλ. και Ιακώβου (2015, 33-34), ενδεικτικός πίνακας διαβάθμισης μορφοσυντακτικών φαινομένων.

<sup>161</sup> Όπως θα παρουσιαστεί πιο αναλυτικά στο έβδομο κεφάλαιο.

<sup>162</sup> Εξετάζεται μέσα από προφορικές, βέβαια, συνεντεύξεις όπου δεν μπορούμε να δούμε ακριβώς τις μορφολογικές δομές π.χ. την ορθογραφία του κλιτού μέρους των ρημάτων, όμως γίνεται αντιληπτή η

Στα επίπεδα των αρχαρίων γνωρίζουν τα δύο βασικά ρηματ. θέματα αλλά δεν είναι ακόμη σε θέση να επιλέγουν σωστά όταν κάνουν διαχωρισμό τους στο λόγο. Αυτά τα λάθη στην όψη επεκτείνονται και στο μέλλοντα και στα συμπληρώματα του να-. Όσον αφορά στους χρόνους, χρησιμοποιούν παραγωγικά τον ενεστώτα και το συνοπτ. τύπο κυρίως του μέλλοντα καθώς και ομαλούς τύπους του αορίστου και κάποια συχνόχρηστα ανώμαλα ρήματα. Η χρήση του παρατατικού περιορίζεται κυρίως στα ρ. *έχω* και *είμαι*. Κάποιες φορές επιλέγονται λάθος σε σχέση με το νοηματικό περιβάλλον ενεστώτας, παρατατικός ή αόριστος. Χρησιμοποιούνται ήδη στο λόγο τα συμπληρώματα του να- με *συνοπτικό* θέμα και η προστακτική στο β ενικό. Εντελώς περιορισμένη θα λέγαμε πως είναι η χρήση των συντελεσμένων χρόνων. Σε επίπεδο φωνής, χρησιμοποιείται ήδη η μεσο-παθητική μορφολογία αλλά πολλές φορές σε λανθασμένα γλωσσικά περιβάλλοντα.

Στα μέσα επίπεδα αποκτούν μεγαλύτερη ευχέρεια, σε γενικές γραμμές, στη χρήση εναλλακτικά των δύο ρηματ. θεμάτων ακόμη και σε ρηματ. τύπους όπου η *διάκριση όψης* εμπλέκεται με τον *γραμματικό χρόνο* (π.χ. διάκριση όψης παρελθοντικών χρόνων) και περιορίζεται η *υπεργενίκευση* χρήσης του *ενεστώτα* σε οποιαδήποτε αφηγηματική περίπτωση. Εμφανίζονται στον παραγόμενο λόγο οι *συντελεσμένοι χρόνοι*, ιδιαίτερα ο *παρακείμενος*, με υπεργενικεύσεις όμως αυτού σε περιβάλλοντα ενεστώτα ή αορίστου. Περιορίζονται τα λάθη στη χρήση του δείκτη να- και της προστακτικής την οποία είναι ικανοί να την κωδικοποιούν και αναπαράγουν και στο β πληθ. Στην *υποθετική τροπικότητα* γίνονται ακόμη λάθη, καθώς επιλέγουν συνοπτ. θέμα έναντι του μη συνοπτ. (*θα μιλήσω* αντί για *θα μιλούσα*). Στην κατηγορία φωνή, αυξάνονται οι χρήσεις της μεσης-παθητικής φωνής όμως γίνονται λάθη σε περιπτώσεις όπου προσθέτουν το μόρφημα *-μαι* αντί για χρήση ρήματος ενεργ. φ. ή το αντίστροφο.

Στα προχωρημένα επίπεδα τα πράγματα ομαλοποιούνται πλην όμως συνεχίζεται -σε μικρότερης έκτασης εμφάνιση- η παραγωγή λαθών *οψιακού ρηματ. θέματος* και συντελεσμένων χρ. με υπεργενικεύσεις παρακείμενου και υπερσυντέλικου.

---

κατάκτηση της κάθε γραμματικής δομής. Επίσης υπάρχουν και αποκλίσεις που αναφέρονται στην έρευνα αλλά δεν επηρεάζουν γενικά τα αποτελέσματα.

#### 6.2.4. Μελέτες

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν εν συντομία και ενδεικτικά κάποιες μελέτες που έχουν γίνει για τη διδασκαλία της γραμματικής της νέας ελληνικής γλώσσας ως Γ2 και συγκεκριμένα οι σχετικές με το *ρήμα*.

Σχετικά με την κλίση του ρήματος, η Ιορδανίδου (1996) αναφέρει πως -σύμφωνα και με τη γραμματική του Τριανταφυλλίδη ([1941] 2005, 324-343)- τα ρήματα χωρίζονται σε δύο συζυγίες με βάση τον τονισμό τους. Η πρώτη συζυγία χωρίζεται σε υποκατηγορίες (*φωνηεντόληκτα*, *χειλικόληκτα*, *λαρυγγικόληκτα*, *οδοντικόληκτα*, *υγρόληκτα*) ενώ η δεύτερη μόνο σε συμφωνόληκτα. Για τα ομαλά ρήματα προτείνεται απλά η επανάληψή τους και η χρήση βοηθητικών πινάκων καθώς και να δίνεται μια περισσότερη έμφαση σε διπλότυπα. Ο διδάσκων θα πρέπει να έχει ως παράδειγμα την κλίση ενός αντιπροσωπευτικού ρήματος για την κάθε περίπτωση. Τα ανώμαλα θα πρέπει να κατηγοριοποιούνται και να προσφέρονται μέσω κάποιου αντιπροσωπευτικού παραδείγματος.

Ο Καβουκόπουλος (1998) ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τον *αόριστο* και θεωρεί ως προβληματικές περιοχές την κλίση του ρηματ. συστήματος και τις αντιστοιχίες ενεστωτικού και αοριστικού θέματος. Οι αναντιστοιχίες στο σχηματισμό του αοριστικού θέματος με βάση το ενεστωτικό δυσκολεύουν την κατηγοριοποίηση των ρημάτων. Προτείνει την κατηγοριοποίηση κάποιων ενεστωτικών ρηματ. θεμάτων που οδηγούν σε όμοιο μορφολογικά σχηματισμό αοριστικού θέματος και για την εκμάθηση του αορίστου να χρησιμοποιούνται οι κατηγορίες αυτές σε συγκεντρωτικούς πίνακες.

Ο ίδιος (1996), αναφέρει πως η εκμάθηση των ρηματ. τύπων έχει δυσκολία κυρίως στα ενδιάμεσα στάδια (μέσο επίπεδο) και πως ενεστώτας και αόριστος πρέπει να είναι η βάση για τη διδασκαλία των άλλων χρόνων. Επίσης, αναφέρει πως στο επίπεδο των αρχαρίων θα πρέπει να διδάσκονται οι βασικότεροι τύποι ενεργ. φ. (α' και β' συζυγίας) και οι κυριότεροι της παθ. φ. (Παναγιωτίδου 2006, 39-42).

## 7. Συμπεράσματα - Διδακτικές προτάσεις

Στο τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, μετά από την παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της Γ2, των κριτηρίων δυσκολίας, τον καθορισμό και τη διαβάθμιση επιπέδων της και πορίσματα σχετικών ερευνών και μελετών ειδικότερα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2, ακολουθούν προτάσεις σχετικά με τη σειρά διδασκαλίας των μορφολογικών δομών του ρηματ. συστήματος.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δύο γλωσσών και τη μελέτη όλων όσων προαναφέρονται, παρουσιάζονται με τη μορφή διδακτικών προτάσεων. Ουσιαστικά, ενσωματώνονται σε αυτές μαζί με στοιχεία που αφορούν ταυτόχρονα και ένα ευρύτερο κοινό μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής, αλλά είναι διακριτά όπου κρίνεται απαραίτητο. Αφορούν στο *τι* θα διδαχθεί και *πότε*, στη *σειρά* που θα ακολουθηθεί για την παρουσίαση του κάθε μορφολογικού/γραμματικού φαινομένου αλλά και στο διαφορετικό *χρόνο* (*έκταση διδασκαλίας*) που απαιτείται να αφιερωθεί καθώς και στον *τρόπο προσέγγισής* του κατά την παρουσίασή του.

Ακολουθούνται από την παρουσίαση ορισμένων τεχνικών διδασκαλίας και των ειδών δραστηριοτήτων που μπορεί να αξιοποιήσει ο διδάσκων.

Τέλος, κατατίθεται ένα μικρό σώμα (ενδεικτικών) δραστηριοτήτων, εκ των οποίων ορισμένες θα είναι με τη μορφή σχεδίου διδασκαλίας.

### 7.1. Συμπεράσματα - γενικότερη προσέγγιση της διδασκαλίας

Ξεκινώντας από τα πρώτα βήματα της οργάνωσης της διδασκαλίας της νέας ελληνικής γλώσσας, -πολύ περισσότερο ισχύει το συγκεκριμένο αν έχουμε στο μυαλό μας τον αραβόφωνο πρόσφυγα και όχι μόνο γενικά ένα αραβόφωνο κοινό διδασκομένων- θα ήταν προτιμότερο η διδασκαλία της γραμματικής να ενσωματωθεί σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο και να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες του για επικοινωνία ως προς τη διαμόρφωση της σειράς παρουσίασης των γραμματικών φαινομένων<sup>163</sup>. Μία από αυτές, για παράδειγμα, είναι η ανάγκη του να παρουσιάσει τον εαυτό του και τα μέλη της οικογένειάς του, να ανταπεξέλθει σε συγκεκριμένες

---

<sup>163</sup> Βέβαια, αυτό έχει να κάνει πολύ περισσότερο με το επίπεδο του λεξιλογίου. Όπως κατανοεί κανείς, υπάρχουν άμεσες ανάγκες επικοινωνίας όπου καλείται να γνωρίζει αρκετά στοιχεία του λεξιλογίου



επικοινωνιακές περιστάσεις (*αγορά, υγεία, μετακίνηση*), να μιλήσει γενικά για τη ζωή του και πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζει στην καθημερινότητα, να δώσει και να λάβει πληροφορίες.

Μιλώντας, γενικότερα πλέον, για ένα αραβόφωνο κοινό εκπαιδευομένων, ξεκινάμε λαμβάνοντας υπόψη μας -όπως παρουσιάστηκε στο αρχικό μέρος- πως η ελληνική γλώσσα είναι κλιτή. Αυτό καθιστά απαραίτητο στοιχείο για την εκμάθησή της την κατανόηση του μορφολογικού της συστήματος, όχι όμως έξω από την επικοινωνιακή του λειτουργία αλλά στη φυσική μορφή του (Μήτσης 1998, 195). Ο στόχος της διδασκαλίας δεν είναι μόνο αυτά καθαυτά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά αλλά και ο ρόλος τους στην επικοινωνία, οι διαφορετικές λειτουργίες που επιτελούν τα ρήματα ανάλογα με τη μορφή τους. Όμως, για να επιτύχει ο σπουδαστής μιας Γ2 το σωστό επικοινωνιακό αποτέλεσμα, θα πρέπει να έχει κατανοήσει το σημαντικό ρόλο των μορφημάτων, όχι μαθαίνοντάς τα με την ορολογία τους αλλά μέσα από αυτές τις διαφορετικές λειτουργίες. Γενικά, η χρήση μεταγλώσσας στα πρώτα επίπεδα προτείνεται να είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Όμως μετέπειτα, σύμφωνα με τη Φιλιππάκη-Warburton (1999, 355-368), η εσωτερίκευση γλωσσικών κανόνων και μεταγλωσσικών μηχανισμών είναι απαραίτητη σε μεγάλο βαθμό για την κατάκτηση της Γ2.

Επιπλέον, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρουσίασης και σύγκρισης των ρηματ. συστημάτων των δύο γλωσσών, πως υπάρχουν ομοιότητες στις κατηγορίες των ρηματ. τύπων αλλά και βασικές διαφορές.

Η συμφωνία υποκειμένου, η μορφολογική κατηγοριοποίηση των χρόνων σε παρελθοντικούς και μη παρελθοντικούς, ο περιφραστικός (συντακτικός) σχηματισμός των συντελεσμένων χρόνων, η σημασιολογική χρήση των κοινών εγκλίσεων είναι κοινά στοιχεία που βοηθούν στην οργάνωση της διδασκαλίας ως ένα βαθμό.

Η κωδικοποίηση της όψης, της φωνής (με τον ένα από τους δύο τρόπους), της αυτοπάθειας και της αλληλοπάθειας μέσα από τα καλούπια των ριζών και τις εγγενείς σημασίες τους ή διάφορα λεξικά μέσα, η έκφρασή τους μέσα από το συνδυασμό της συμφωνικής ρηματ. ρίζας με ένα καλούπι που εμπεριέχει τη λεξική σημασία είναι

---

προκειμένου να ανταποκριθεί σε δραστηριότητες όπως αυτές που παρουσιάζονται στην αμέσως επόμενη περίοδο λόγου.

κάποια από τα βασικά διαφοροποιητικά σημεία. Εκτός από την ιδιαίτερη μορφολογική διαδικασία «*ρίζα και καλούπι*», η χρήση της μορφολογικής διαδικασίας της προθηματοποίησης και στην κλίση, το διαφορετικό μορφολογικά μαρκάρισμα της υποτακτικής είναι βασικές μορφολογικές διαδικασίες που δεν αντιστοιχούν σε κάποιες στην κατηγορία *ρήμα* της ελληνικής γλώσσας, συνεπώς αποτελούν κάποιες από τις πιο βασικές διαφορές. Σε αυτά τα διαφοροποιητικά στοιχεία θα δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα και θα αφιερωθεί περισσότερος χρόνος, με σκοπό την κατάκτηση των αντίστοιχων μορφολογικών διαδικασιών και χαρακτηριστικών. Για την εμπέδωσή τους απαιτείται επανάληψή τους στο ίδιο υποεπίπεδο ή/και ανά υποεπίπεδο και σε κάθε διαφορετικό επίπεδο.

Γενικότερα, στα πρώτα επίπεδα επιμένουμε περισσότερο στα μορφολογικά χαρακτηριστικά ενός ρηματ. τύπου. Η παρουσίαση και η κατανόηση του ρόλου των μορφημάτων, τα όρια και οι λειτουργίες τους, είναι καθοριστικής σημασίας για τα επίπεδα αυτά, όπως και η συνειδητοποίηση των διαφορετικών μορφολογικών διαδικασιών. Ενώ στα επόμενα επίπεδα, στα μεσαία, θα εστιάσουμε στο σημασιολογικό διαχωρισμό των ρηματ. τύπων συνδυαστικά με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους. Για παράδειγμα, μέσα από την αντιπαράθεση ενός ρηματ. τύπου με κάποιον αντίστοιχο (π.χ. οι δύο όψεις του παρελθοντικού χρόνου) με σημασιολογικά κριτήρια ή/και στο συνδυασμό του με το νοηματικό περιεχόμενο σε μια πρόταση, έτσι όπως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο λόγο και έτσι όπως ενισχύεται ή αποκλείεται η επιλογή του με τη χρήση μορίων ή προσδιορισμών.

Με βασικό άξονα αυτά τα συμπεράσματα από την ανάλυση των δύο γλωσσών, η σειρά διδασκαλίας των μορφολογικών φαινομένων που προτείνεται ξεκινά από τα βασικά, τα πιο απλά σύμφωνα και με τον Krashen (1985), πάνω στα οποία «*χτίζεται*» η διδασκαλία των επόμενων. Σύμφωνα και με την προσέγγιση της ΔΒΓΕ, στα αρχικά επίπεδα εστιάζουμε στην παρουσίαση των μορφολογικών φαινομένων και στο ρόλο των μορφημάτων, στο εισαγόμενο και τους κανόνες σχηματισμού του. Σκοπός είναι, στα μέσα επίπεδα να έχουν παρουσιασθεί όλα τα βασικά γραμματικά φαινόμενα. Γίνεται προσπάθεια να ακολουθηθεί η φυσική σειρά διδασκαλίας (Duley κ.ά., 1982) και οι αρχές της *υπόθεσης εντοπισμού* (Schmidt, 1990) και της *εστίασης στον τύπο*<sup>164</sup> (Long, 1991) στην τελική διαμόρφωση της σειράς διδασκαλίας τους και της

διδασκαλίας προσέγγισής τους. Παράλληλα, λαμβάνονται υπόψη τα κριτήρια δυσκολίας, η διαβάθμιση της διδασκαλίας των φαινομένων και τα αποτελέσματα ερευνών και μελετών, όπως παρουσιάστηκαν ως εδώ.

### 7.2. Σειρά διδασκαλίας των μορφολογικών δομών

Σύμφωνα με τη Φιλίππακη-Warburton (2001, 94-96), στη γραμματική υπάρχουν κάποια πιο «θεμελιακά» φαινόμενα όπου διδάσκονται εξ αρχής και σε αυτά στηρίζεται η διδασκαλία άλλων στη συνέχεια, καθώς και κάποια ανεξάρτητα στοιχεία που γύρω τους «στρέφονται» και άλλα. Οπότε, οι διαφορές δεν είναι τόσο πολλές αλλά πρόκειται για σύνολα/ομάδες διαφορών που προέρχονται από κάποιες βασικές. Σύμφωνα με τις «αρχές» και τις «παραμέτρους» της Καθολικής Γραμματικής<sup>165</sup> επίσης, όλες οι γλώσσες έχουν κάποιες βασικές ομοιότητες και επιμέρους διαφορές. Και τέλος, σύμφωνα με την ανάλυση των μορφολογικών δομών των ρηματικών συστημάτων των δύο γλωσσών που παρουσιάστηκε στο έκτο κεφάλαιο, εντοπίστηκαν πέρα από τις διαφορές και αρκετές ομοιότητες.

Με βάση τα παραπάνω ξεκινάμε εδώ-όπως προαναφέρθηκε- από τα απλά και τα βασικά, «ομαδοποιώντας» τα με κάποιον τρόπο, για να συνεχίσουμε με πιο σύνθετα και τα διαφορετικά στοιχεία και να καταλήξουμε σε «περιφερειακά» φαινόμενα. Εξηγείται το γιατί προτείνεται να προηγείται κάποιο έναντι κάποιου άλλου καθώς και το γιατί απαιτείται να εξεταστεί κάποιο πιο αναλυτικά και με ποιες μεθόδους ή στρατηγικές/τακτικές. Τα φαινόμενα που ανήκουν στην ίδια «ομάδα» ή «ζεύγη»<sup>166</sup> ρηματ. τύπων μπορεί να παρουσιάζονται συνδυαστικά, να επανερχόμαστε δηλαδή σε προηγούμενο φαινόμενο για να το συγκρίνουμε με αυτό το οποίο παρουσιάζουμε τη δεδομένη στιγμή, εντοπίζοντας ομοιότητες ή διαφορές που βοηθούν στην κατάκτησή του. Ανά επίπεδο ή ανάμεσα στα υποεπίπεδα, προτείνεται η διδασκαλία των φαινομένων να ενισχύεται από τακτικές επαναλήψεις.

---

<sup>164</sup> Αυτό είναι πιο εμφανές στις δραστηριότητες που προτείνονται ενδεικτικά στη συνέχεια.

<sup>165</sup> Παρά τη μάλλον επιφανειακή διαφορετικότητα των γλωσσών, η ανάλυσή τους δείχνει πως υπάρχει μια κοινή «αρχιτεκτονική», οι διαφορές τους στην ουσία είναι περιορισμένες και προβλέψιμες. Υπάρχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά («αρχές») και κάποια που διαφέρουν («παραμέτρους») (Chomsky, 1981).

<sup>166</sup> Με αυτό εννοούμε π.χ. συνοπτ. και μη συνοπτ. τύπους, ενεργ. και παθ. φωνή ή διάθεση κλπ.

### 7.2.1. Α επίπεδο

#### 7.2.1.1. Το ρήμα «είμαι»

Η διδασκαλία των ρημάτων είναι σωστό να ξεκινά με το ρ. *είμαι* που αποτελεί από μόνο του μια κατηγορία, πολύ περισσότερο για τους αραβόφωνους σπουδαστές της ελληνικής γλώσσας μιας και δεν υπάρχει αντιστοιχία στην αραβική γλώσσα<sup>167</sup>. Βοηθητικές είναι οι βιωματικές δραστηριότητες, που τοποθετούνται στα πρώτα μαθήματα, με τη μορφή συστάσεων (π.χ. «*είμαι ο / είμαι η*»), όπου παράλληλα γίνεται και η πρώτη παρουσίαση του *οριστικού άρθρου* και των *προσωπικών αντωνυμιών*. Επίσης, αν οι σπουδαστές γνωρίζουν κάποια άλλη γλώσσα όπως την αγγλική, αξιοποιώντας την ως ενδιάμεση γλώσσα είναι εύκολο να τους βοηθήσουμε να αντιληφθούν τη λειτουργία του ρήματος<sup>168</sup>. Σε καμμία περίπτωση όμως, δεν επιβαρύνει ο διδάσκων την παρουσίαση του ρήματος αυτού με την ταυτόχρονη παρουσίαση ενός άλλου στοιχείου. Πρέπει να παρουσιάζεται με τον πιο απλό τρόπο, π.χ. *είμαι ο Ομάρ/ είμαι η Άισα*. Καλό είναι να αποφεύγεται να χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα ή να προηγούνται, πιο πολύπλοκα παραδείγματα, του τύπου *είμαι από τη Συρία* (αυτό ακολουθεί αργότερα, σε επόμενη ενότητα του ίδιου επιπέδου), γιατί εδώ συνυπάρχουν και άλλα νέα στοιχεία εξίσου δύσκολα στην κατάκτηση. Όπως επίσης, λάθος θα ήταν όταν δοθεί το προηγούμενο παράδειγμα *είμαι από τη Συρία* να δοθεί παράλληλα και η συνώνυμη σημασιολογικά έκφραση *κατάγομαι από τη Συρία* (αυτό διδάσκεται σε επόμενο επίπεδο), γιατί τότε εξασθενεί η λειτουργία του *είμαι* και συγχέεται με το άλλο ρήμα ως συνώνυμο.

Μία άλλη ιδιαιτερότητα αυτού του ρήματος είναι οι ποικίλες συνάψεις του (*είμαι ο/ η, είμαι από τον / τη(ν) / το, είμαι σε, είμαι + επίθετο, είμαι + αριθμός + χρονών κλπ.*). Οι συνάψεις αυτές αλλάζουν και τη σημασία του. Προτείνεται κάθε μία να εντάσσεται και σε μια διαφορετική διδακτική ενότητα.

Σε σχέση με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του ρήματος, ξεκινώντας από τον *ενεστώτα*, είναι μια καλή ευκαιρία να εξοικειωθούν με τις διαφορετικές μορφές των επιθημάτων υποκειμένου παρουσιάζοντάς το σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες

<sup>167</sup> Αναφερόμαστε στη χρήση του στον μη παρελθοντικό χρόνο (ενεστώτα).

<sup>168</sup> Αυτό ισχύει και σε άλλες κατηγορίες όπως π.χ. στο σχηματισμό των περιφραστικών χρόνων αν έχουν ειδικά γνώση της αγγλικής, γεγονός που ισχύει σε μεγάλο αριθμό αραβόφωνων ομιλητών.

προσωπικές αντωνυμίες. Η παρουσίαση των προσωπικών αντωνυμιών εννοείται ότι έχει προηγηθεί και κατακτηθεί. Οι δραστηριότητες<sup>169</sup> εδώ είναι δομικού τύπου (συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης κλπ.). Είναι εύκολο να κατανοήσουν τη συμφωνία υποκειμένου μέσα από το επίθημα του ρηματ. τύπου γιατί υπάρχει αντιστοιχία με τη γλώσσα τους. Εστιάζουμε περισσότερο στη μορφή, στη διάκριση των φωνηέντων των διαφορετικών επιθημάτων, που σαν ήχοι μοιάζουν (π.χ. -αι και -ε) και είναι συνήθως ένας ενδείκτης ρήματος όταν τοποθετείται στην κατάληξη μιας λέξης. Δεν είναι το ιδανικό παράδειγμα για να παρατηρήσουμε τα επιθήματα στις καταλήξεις του ρήματος, για αυτό περιοριζόμαστε κυρίως στους διαφορετικούς τύπους που αντιστοιχούν σε κάθε αντωνυμία.

Είναι επίσης μια πρώτη ευκαιρία να διευκρινίσουμε πως δεν υπάρχει δυϊκός αριθμός και ότι για περισσότερα από ένα πρόσωπα χρησιμοποιούμε έναν κοινό αριθμό, τον πληθυντικό.

Άλλο ένα σημείο που σχολιάζουμε είναι πως δεν υπάρχει διαφορετική κωδικοποίηση για το γένος (αρσενικό - θηλυκό) σε κανένα πρόσωπο και αριθμό. Έχουμε την ευκαιρία μέσα από την παρουσίαση των προσωπικών αντωνυμιών να τα δούμε αυτά<sup>170</sup> αλλά τώρα τα εφαρμόζουμε για πρώτη φορά μαζί με έναν ρηματ. τύπο.

#### 7.2.1.2. Το ρήμα «έχω»

Το ρ. *έχω* είναι επίσης μια διαφορετική περίπτωση για τους αραβόφωνους μαθητές αφού η σημασία του δεν αποδίδεται με κάποιο ρήμα αλλά με διαφορετικό τρόπο<sup>171</sup> (πρόθεση και αντωνυμία) στην αραβική γλώσσα. Επίσης, είναι το βοηθητικό ρήμα που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία των συνταγμάτων των συντελεσμένων χρόνων ενώ είδαμε πως ο αντίστοιχος σχηματισμός αυτών των χρόνων στην αραβική γίνεται με το ρήμα *είμαι* και με άλλους τρόπους. Οπότε και το ρήμα αυτό διδάσκεται από την αρχή (για παράδειγμα, στην ενότητα «*παρουσιάζω τον εαυτό μου*» – υποενότητα «*οικογένεια*») και μέσα από το περικείμενό του, τοποθετημένο δηλαδή σε προτάσεις (π.χ. «έχω μία αδερφή και έναν αδερφό»), αντιλαμβάνονται τη χρήση του ως κύριο ρήμα. Μορφολογικά δεν παρουσιάζει ιδιαιτερότητες στους μη

<sup>169</sup> Θα δούμε περισσότερα όσον αφορά στις δραστηριότητες στις επόμενες υποενότητες.

<sup>170</sup> Εκεί γίνεται και αναφορά στο ότι η ελληνική διαθέτει ως προς τις αντωνυμίες και το γένος του ουδετέρου και αυτό με κοινές ρηματικές καταλήξεις με τα άλλα δύο γένη.

παρελθοντικούς χρόνους αλλά στον παρελθοντικό επίσης παρουσιάζεται νωρίς (όπως και το *είμαι*) και κατακτάται από τα πρώτα επίπεδα καθώς και τα ανώμαλα ρήματα που θα δούμε και στη συνέχεια, με κριτήριο τη συχνότητά του<sup>172</sup>.

Είναι όμως ένα σημαντικό σημείο στη διδασκαλία και για άλλους λόγους εκτός από αυτούς. Είναι ουσιαστικά η πρώτη γνωριμία με τις καταλήξεις/επιθήματα προσώπων των ρημάτων της Α ομάδας. Εστιάζουμε την προσοχή μας σε αυτές και στο σχηματισμό του ρηματ. τύπου. Είναι η πρώτη επαφή με τον όρο *ρηματικό θέμα*<sup>173</sup>. Δείχνουμε με την τεχνική του *μαρκαρίσματος* -που θα δούμε παρακάτω- το διαχωρισμό θέματος-κατάληξης. Επισημαίνουμε τη σταθερότητα στη μορφή του ρηματ. θέματος και την αλλαγή στα επιθήματα<sup>174</sup>. Τονίζουμε ξανά τη συμφωνία υποκειμένου. Αυτό, καθώς και οι διαφορές καταλήξεων ενικού-πληθυντικού, ισχύει για κάθε ομάδα που παρουσιάζουμε. Η συγχώνευση της δήλωσης περισσότερων του ενός γραμματικού χαρακτηριστικού σε ένα μόρφωμα δεν είναι ένα σημείο που θα τους δυσκολέψει αφού αυτό παρατηρείται και στη γλώσσα τους.

Πάλι δομικές δραστηριότητες χρησιμοποιούνται και εδώ για την εμπέδωση των μορφολογικών χαρακτηριστικών των ρηματικών τύπων.

### 7.2.1.3. *Ενεστώτας/Μη παρελθοντικός χρόνος*

Αμέσως μετά συνεχίζουμε με τον ενεστώτα<sup>175</sup> και τα ρήματα σε -ω και -άω/-ώ. Είναι απλός στο σχηματισμό του, δημιουργείται (όπως είδαμε στο πέμπτο κεφάλαιο) από το θέμα και το (διαφορετικό για κάθε πρόσωπο) επίθημα. Αυτή η ρηματ. επιλογή ισχύει και σε κάποια εγχειρίδια που προορίζονται για διδασκαλία σε ομάδες προσφύγων εκπαιδευομένων<sup>176</sup>, όπου παρουσιάζονται οι παραπάνω ρηματ. τύποι μέσα από τα ρ.

<sup>171</sup> Όπως είδαμε στην ενότητα παρουσίασης της αραβικής γλώσσας.

<sup>172</sup> Για το ρόλο του ως βοηθητικό ρήμα θα δούμε αμέσως στη συνέχεια στην αντίστοιχη παράγραφο για τους συντελεσμένους χρόνους.

<sup>173</sup> Οι όροι δε θα αναφέρονται έτσι κατά τη διδασκαλία.

<sup>174</sup> Εδώ όπως και στη συνέχεια μιλάμε με μορφολογικούς όρους αλλά εννοείται πως στη διδασκαλία δεν χρησιμοποιούνται αλλά βρίσκουμε άλλους τρόπους να τα περιγράψουμε στους μαθητές π.χ. επιθήματα → ομάδες γραμμμάτων, γράμματα που τοποθετούμε/αλλάζουμε στο τέλος μιας λέξης.

<sup>175</sup> Θα χρησιμοποιηθούν οι παραδοσιακοί όροι της γραμματικής σε πολλές περιπτώσεις στη συνέχεια για να γίνεται πιο άμεσα αντιληπτό σε ποια δομή αναφερόμαστε.

<sup>176</sup> Οι αναφορές στην σειρά διδασκαλίας των δομών που ακολουθούνται στα βιβλία που απευθύνονται σε πρόσφυγες στηρίζονται στα: «*Έλα πάμε*», «*Το Βαλιτσάκι, ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται*», «*Εντάξει 1*» αλλά και στη σύγκρισή τους με παλαιότερα όπως «*Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα*», «*Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλλινοστούντες, πρόσφυγες και ξένους*».

*μένω* και *μιλάω*, αντίστοιχα. Επιλέγονται ρήματα όπως αυτά, επειδή η σημασία τους είναι απλή αλλά και με βάση το επικοινωνιακό κριτήριο.

Ο ενεστώτας είναι ο χρόνος της περιγραφής και της παρουσίασης. Θέλουν να μιλήσουν για τον εαυτό τους, ποιοι είναι, που μένουν, τι γλώσσα μιλάνε. Τι συμβαίνει τώρα στη ζωή τους. Είναι εύκολο, από τα πρώτα στάδια εκμάθησης της ελληνικής, να καταλάβουν τη λειτουργία του στο λόγο και τις διαφορές της. Με κατάλληλη επιλογή παραδειγμάτων διακρίνουν το ρόλο που επιτελεί το ενεστωτικό θέμα με τις καταλήξεις του όταν θέλουν να μιλήσουν για το τι κάνουν τώρα ή τι κάνουν κάθε μέρα/συχνά/συνέχεια, να μιλήσουν γενικά για τον εαυτό τους. Είναι επίσης η μορφολογία του απλή και απαραίτητη για να προχωρήσει στην εκμάθηση άλλων ρηματικών τύπων στη συνέχεια. Ξεκινάμε από το πιο απλό γραμματικό φαινόμενο της Γ2 και παράλληλα ακολουθείται η φυσική σειρά κατάκτησης των φαινομένων που αφορά την εκμάθηση της πρώτης γλώσσας. Ακολουθείται δηλαδή η σειρά που και οι ίδιοι μαθαίνουν τη γλώσσα τους είτε -φυσικά και αβίαστα- τη μορφή της που ομιλούν στο σπίτι είτε -με συστηματική διδασκαλία- τη μορφή της που διδάσκονται στο σχολείο.

Με μορφολογικά κριτήρια, δικαιολογείται η έναρξη της παρουσίασης από τον ενεστώτα γιατί είναι ο αμαρκάριστος χρόνος για την ελληνική γλώσσα σε σχέση με το μη συνοπτ. ρηματ. του θέμα. Στην αραβική γλώσσα βέβαια είναι ο μαρκαρισμένος τύπος. Σύμφωνα με την υπόθεση του διαφοροποιητικού μαρκαρίσματος<sup>177</sup> είναι σχετικής δυσκολίας μιας και δεν υπάρχει η αντιστοιχία μαρκαρίσματος του ρηματ. τύπου και στις δύο γλώσσες όμως στην ελληνική είναι ο αμαρκάριστος άρα ο πιο απλός (έναντι του συνοπτικού). Χρειάζεται όμως προσοχή γιατί είναι διαφορετική η μορφολογική διαδικασία σχηματισμού του ρηματ. θέματος και επειδή δεν χρειάζεται προθήματα για να κωδικοποιηθεί η συμφωνία υποκειμένου. Επιπλέον, γιατί το μη συνοπτικό είναι ένα από τα δύο βασικά ρηματ. θέματα του ρηματ. συστήματος της ελληνικής γλώσσας.

Τα όρια των μορφημάτων στην περίπτωση του σχηματισμού αυτού του χρόνου είναι σαφή. Μπορούμε να ενισχύσουμε την παρουσίαση των ρηματικών θεμάτων ως βάση για το σχηματισμό λέξεων η οποία μένει σταθερή και σε άλλες κατηγορίες, π.χ. για τα

---

<sup>177</sup> Βλ. πιο πριν, Eckman 1977.

ονόματα εκτός από αλλαγές που γίνονται κυρίως στο τέλος του, με παραδείγματα ρημάτων απλών και ουσιαστικών με κοινή ρίζα, π.χ. χορεύω → χορός → χορευτής.

#### 7.2.1.3.1. Ομάδα Α

Ξεκινάμε από τα ρήματα της Α ομάδας επειδή δεν χωρίζονται όπως της Β σε υποομάδες και υπάρχει και η ομοιότητα των καταλήξεων με αυτές του ρ. έχω, που ήδη παρουσιάστηκε. Συναφές κριτήριο είναι η παραγωγικότητα<sup>178</sup> της δομής αυτού του τύπου σύμφωνα με τον οποίο δημιουργούνται πολλά άλλα.

Παρουσιάζουμε διαφορετικά ρήματα όπου διαπιστώνουμε επίσης πως δεν είναι απαραίτητο το ρηματ. θέμα να ξεκινά από σύμφωνο μόνο αλλά μπορεί να αρχίζει και με ένα φωνήεν.

Δίνουμε βαρύτητα στην παρουσίαση του α εν. προσώπου και στη διαφοροποίηση των υπόλοιπων καταλήξεων σε σχέση με αυτό και όχι με το γ αρσ. γένους εν. πρόσωπο. Είναι μια βασική διαφορά αυτή και θα πρέπει εξ αρχής να γίνει σαφές. Αυτό γίνεται τονίζοντας πως υπάρχουν ομάδες ρημάτων και για να τα κατατάξουμε σε αυτές και κατά συνέπεια να μάθουμε τα διαφορετικά κλιτικά χαρακτηριστικά τους πρέπει να τα γνωρίζουμε αντίστοιχα με τη μορφή που είναι σε αυτόν τον ρηματ. τύπο. Οπότε, παρουσιάζουμε αρκετά ρήματα στο πρόσωπο αυτό για να εξοικειωθούν με αυτό το κριτήριο ομαδοποίησης που όσον αφορά στην Α ομάδα είναι το άτονο -ω στο τέλος της λέξης.

#### 7.2.1.3.2. Ομάδα Β1

Ακολουθεί η Β1 ομάδα ρημάτων σε -άω/-ώ. Εδώ τονίζουμε τη διαφορετική τους κατάληξη ως προς τον τόνο στο α εν. πρόσ. επίσης. Φτιάχνουμε τους πρώτους πίνακες ομαδοποίησης των δύο συζυγιών με βάση τα χαρακτηριστικά κλίσης. Τονίζουμε πως, όπως στην αραβική έτσι και στην ελληνική, υπάρχουν διαφορετικές ομάδες ρημάτων όπου παρατηρούμε αλλαγές στην κλίση τους και οι αλλαγές αυτές εμφανίζονται στο τελευταίο μέρος της λέξης. Αυτή θα δούμε πως είναι μια κοινή διαφορά που ισχύει σχεδόν για όλους τους ρηματ. τύπους. Συνεπώς, πιθανό να

---

<sup>178</sup> Θα δούμε στα πρώτα παραδείγματα των ρηματικών δομών την εφαρμογή των κριτηρίων που παρουσιάστηκαν πιο πάνω, όπως τα αναφέρει η Αναστασιάδη-Συμεωνίδη.



συγγέουν τις καταλήξεις των ομάδων αυτών, αφού στην αραβική ο ενεστώτας έχει κοινές καταλήξεις για όλες τις ομάδες ρημάτων.

#### 7.2.1.3.3. Ομάδα B2

Αφού εμπεδωθούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά και οι διαφορές των δύο ομάδων με δραστηριότητες επίσης δομικού τύπου, παρουσιάζονται και τα ρήματα της ομάδας B2. Συνεχίζεται η ομαδοποίησή τους και ο εμπλουτισμός των πινάκων με διαφορετικά ρήματα αυτών των ομάδων. Σε σχέση με τα ρήματα που ακολουθούν, ένα από τα κριτήρια της προτερόχρονης παρουσιάσής τους είναι η πρωτοτυπικότητά τους. Ανάμεσα στις υποομάδες των ρημάτων σε -ω, το κριτήριο είναι η διαθεσιμότητα των δομών.

#### 7.2.1.3.4. Ανώμαλα ρήματα

Όσον αφορά στους τύπους των ανώμαλων ρημάτων θεωρούμε πως είναι σωστή η επιλογή<sup>179</sup> να διδάσκονται νωρίς οι τύποι *πάω, τρώω, λέω* πάλι με κριτήριο το πόσο συχνόχρηστοι είναι και πόσο εξυπηρετούν την καθημερινή επικοινωνιακή πραγματικότητά τους. Είναι σωστό να παρουσιαστούν και αμέσως μετά από τα ρήματα σε -ω και -άω/-ώ. Σε αυτή την περίπτωση, όπως και ανάμεσα στην Α ομάδα και Β, συναντάται «κενό» (Ράλλη 2005, 50) στην εμφάνιση ενός μορφολογικού χαρακτηριστικού, που στη γλώσσα τους εμφανίζεται σταθερά ανάμεσα στις ίδιες ρηματ. κατηγορίες, στις καταλήξεις του ίδιου χρόνου. Για αυτό και θα επαναλαμβάνουν τις καταλήξεις που έχουν ήδη διδαχθεί. Δεν θα εστιάσουμε ιδιαίτερα σε αυτά σε αυτό το επίπεδο στην ανάλυση των μορφολογικών διαφορών και σε εξηγήσεις αλλά δίνουμε το ρήμα με ένα παράδειγμα κλίσης και προσανατολιζόμαστε στην εκμάθησή τους μέσω της επανάληψης.

Γενικότερα, οι διαφορετικές κατηγορίες (συζυγίες) των ρημάτων, θεωρούμε πως είναι ένα οικείο φαινόμενο για τους αραβόφωνους γιατί και στην περίπτωση της δικής τους γλώσσας παρεμβαίνουν μορφοφωνολογικοί κανόνες για τη δημιουργία των ρηματ. τύπων και αν επιστρέψουμε στην υποενότητα 5.2.4.1. θα δούμε πως υπάρχουν αντίστοιχες διαφορές. Βέβαια εκεί οι αλλαγές συμβαίνουν κυρίως στο εσωτερικό της ρίζας ενώ στην ελληνική εντοπίζονται στο τελευταίο τμήμα του θέματος. Και αυτό

είναι το σημείο που εστιάζουμε πάντα. Και πως αυτό το στοιχείο, οι αλλαγές στις καταλήξεις, δεν εξυπηρετούν στο να αποδώσουν μια διαφορετική λειτουργία σχετικά με τη σημασία του ρήματος.

Καθόλη την πορεία της παρουσίασης των διαφορετικών ρηματ. ομάδων και της προσπάθειας ομαδοποίησής τους με όρους κατανοητούς για τους εκπαιδευόμενους, επισημαίνουμε τη σταθερή μορφή του ρηματ. θέματος και τη διαφορετική μορφή που έχει λόγω των επιθημάτων και που εμφανίζεται στο τέλος της λέξης.

#### 7.2.1.4. Ρήματα σε -μαι

Σχετικά με τη διάκριση των φωνών, δεν είναι λειτουργικό να καθυστερεί, όπως προτεινόταν στα παλιότερα εγχειρίδια, η διδασκαλία της *παθητικής φωνής* ούτε επίσης εξυπηρετεί τη διδασκαλία το να παρουσιάζεται μέσα από την αντίθεση «ενεργώ - δέχομαι ενέργεια (παθαίνω κάτι)». Ο εκπαιδευτικός που έχει προσπαθήσει να εξηγήσει έτσι τη μορφολογική διαφορά σίγουρα θα έχει έρθει σε αμηχανία προσπαθώντας να εντάξει εκεί, για παράδειγμα, τα αποθετικά. Η παρουσίαση των ρ. σε -μαι θα πρέπει να ακολουθεί τη διδασκαλία των προηγούμενων ρ. σε -ω, τονίζοντας τις μορφολογικές διαφορές και ενισχύοντας τη λειτουργία των ρημάτων αυτών μέσα από κείμενα. Εξυπηρετεί αν έχουμε επισημάνει εξ αρχής τις μορφολογικές διαφορές των βασικών ρ. έχω και είμαι ώστε να είναι σχετικά «υποψιασμένοι» οι διδασκόμενοι. Το κατάλληλο περιεχόμενο στα αρχικά επίπεδα για να παρουσιαστούν τα ρήματα αυτά είναι κείμενα που θα μπορούσαν να έχουν ως τίτλο «τι κάνω κάθε μέρα» όπου δύναται να αξιοποιηθεί το φαινόμενο μέσω των ρ. *κοιμάμαι, πλένομαι, κάθομαι* κλπ. Με βάση τη συχνότητα που παρουσιάζονται επιλέγουμε ρ. σε -ομαι και -αμαι στα πρώτα επίπεδα (*έρχομαι, κοιμάμαι*). Σε επίπεδο αρχαρίων απλά ομαδοποιούμε όπως τα ρήματα ενεργητικής (ρ. σε -ω), το ίδιο και αυτά της μεσης/παθητικής<sup>180</sup> (ρ. σε -μαι). Παρουσιάζουμε μόνο τα βασικά ρ. σε -μαι, κυρίως τα πιο συχνόχρηστα και με βάση το κριτήριο της παραγωγικότητας. Είναι καθαρά μορφολογική διάκριση που βασίζεται στις καταλήξεις και αργότερα κάνουμε τη διάκριση ως προς τη σημασία με βάση το υποκείμενο και την ενέργεια που δηλώνεται με το ρήμα. Την ομάδα των ρ. σε -μαι τη χαρακτηρίζει η πολυσημία

<sup>179</sup> Όπως και των συγγραφέων των εγχειριδίων για διδασκαλία σε πρόσφυγες που προαναφέρθηκαν.

<sup>180</sup> Για τη μορφολογία των ρημ. σε -μαι είδαμε πως έχει προταθεί και ο όρος «μη ενεργητικά» (Alexiadou & Anagnostopoulou 1999, 27-33).

(αυτοπαθή, αλληλοπαθή κλπ.) και είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τον μη φυσικό ομιλητή να κατανοήσει εξ αρχής τις διαφορετικές χρήσεις τους στο λόγο, οπότε παρουσιάζουμε στο επίπεδο αρχαρίων απλά τα κοινά μορφολογικά χαρακτηριστικά των ρ. σε *-μαι*.

Ο σχηματισμός της παθ. φ. είναι ένα δύσκολο σημείο αφού αφενός δεν καθορίζεται μόνο με σημασιολογικά κριτήρια, είδαμε πως υπάρχουν και ρήματα με ενεργ. διάθεση αλλά με χαρακτηριστικά παθ. φωνής. Αφετέρου στην αραβική γλώσσα υπάρχουν συγκεκριμένα καλούπια που φέρουν το χαρακτηριστικό της παθ. φωνής. Υπάρχει δηλαδή ως ένα σημείο, το κριτήριο της αντιπαραθετικότητας των δομών. Στην υποενότητα 6.2.2., είδαμε πως στις παραγωγές των αραβόφωνων, τα λάθη αμέσως μετά την κατηγορία *όψη*, σημειώνονται στην κατηγορία *φωνή*.

Υπάρχει όμως και ο δεύτερος τρόπος σχηματισμού της, που σε αυτόν θα στηριχθούμε εν μέρει, ο οποίος είναι ο σχηματισμός της με μορφολογικές αλλαγές στον ρηματ. τύπο. Εδώ όμως θα πρέπει πάλι να επισημάνουμε ότι οι αλλαγές είναι στο τέλος της λέξης και όχι μετατροπές εντός του ρηματ. θέματος του μη συνοπτ. ρηματ. τύπου. Η άλλη διαφορά σε αυτή την κατηγορία αφορά στα επιθήματα προσώπου. Πρέπει να επισημανθεί και η χρήση διαφορετικών επιθημάτων για τη συμφωνία υποκειμένου. Πρέπει να κατακτηθεί *-θα* επιμείνουμε περισσότερο σε αυτό στην ευρύτερη παρουσίασή του στο A2 και στην αντιπαραβολή του με την ενεργ. φ. και στο B επίπεδο επίσης- και να κατανοήσουν πως διαφορετικό επίθημα δίνει μια άλλη σημασία στο ρηματ. θέμα και αυτό αφορά στη φωνή ή στη διάθεση. Είδαμε στα ευρήματα των ερευνών (6.2.2.) πως οι Αραβόφωνοι οδηγούνται σε λανθασμένες επιλογές και συνδυασμούς ρηματ. θεμάτων και επιθημάτων.

Εδώ, μέσα από τοποθέτηση των ρημάτων μέσα σε προτάσεις, γίνεται κατανοητό πως η αλλαγή, που σημειώνεται στα επιθήματα, δηλώνει και την αλλαγή φωνής. Και τέλος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η διαφορετική χρήση του τύπου της παθ. φ. από τις δύο γλώσσες, ως προς το σημείο όπου για την αραβική γλώσσα χρησιμοποιείται όταν ο δράστης της ενέργειας είναι άγνωστος ή δεν αναφέρεται για κάποιο λόγο ενώ στην ελληνική γλώσσα συνήθως δηλώνεται ξεκάθαρα με κάποια γλωσσικά μέσα ή συνεπάγεται από το νόημα της πρότασης.

#### 7.2.1.5. Αόριστος/συνοπτικός παρελθοντικός ρηματ. τύπος

Μετά τα ρ. σε *-μαι* εισάγονται ουσιαστικά στον εντοπισμό των δύο βασικών θεμάτων των ρημάτων της ελληνικής γλώσσας ξεκινώντας από τον *αόριστο*. Τοποθετώντας τη διδασκαλία της *όψης* μετά τη διδασκαλία της *φωνής*, μας βοηθά γιατί αφού θα εμπεδωθεί εδώ μπορούμε αργότερα να επεκταθούμε στη διάκρισή της και στα *παθητικά* ρήματα. Μπορούμε να επανερχόμαστε στα φαινόμενα που έχουν ήδη παρουσιαστεί για να βοηθηθούμε συγκρίνοντάς τα με εκείνα που παρουσιάζουμε εκείνη τη στιγμή.

Όσον αφορά στην επιλογή της σειράς των χρονικών βαθμίδων, είναι προτιμότερο να διδάσκονται πρώτα οι παρελθοντικοί χρόνοι έναντι των μελλοντικών. Ο αόριστος - όπως και ο παρατατικός (συνοπτ. και μη συνοπτ. παρελθοντικός χρ.)- είναι ένας από τους κατεξοχήν χρόνους της αφήγησης. Όλοι όσοι μαθαίνουν μια Γ2 έχουν σκοπό να επικοινωνήσουν μέσω αυτής, έχουν τη διάθεση να μεταφέρουν στο συνομιλητή τους πληροφορίες για τον εαυτό τους που αφορούν πολλές φορές αυτά που έκαναν ως εκείνη τη στιγμή, πού ζούσαν κλπ. Αν δούμε και την ομάδα των προσφύγων ιδιαίτερα, έχουν ανάγκη να μιλήσουν για το παρελθόν τους και τις μετακινήσεις τους. Πού ήταν, πού έζησαν, πού πήγαν στη συνέχεια, πόσο έμειναν, πότε ήρθαν και άλλα σχετικά. Όμως επειδή ο παρατατικός είναι πιο απαιτητικός ως προς το σχηματισμό του αλλά και σημασιολογικά, θα τοποθετηθεί σε μετέπειτα χρόνο διδασκαλίας.

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια είναι η ευκαιρία με τη διδασκαλία του αορίστου να γίνει μια πρώτη νύξη και εισαγωγή στην *όψη* μέσα από την παρουσίαση δύο διαφορετικών ρηματ. θεμάτων. Θα πρέπει να επισημανθεί και να γίνει κατανοητό πως από το συνοπτ. και μη συνοπτ. θέμα σχηματίζονται όλοι οι ρηματ. τύποι της ελληνικής γλώσσας και γραμματικής. Σε μεγαλύτερο επίπεδο όμως θα μπορέσουμε να ασχοληθούμε με τη διάκριση στη σημασία ανάμεσα στα δύο ρηματ. θέματα, αφού έχει κατακτηθεί η διαφορά στη μορφολογία τους. Τώρα εντοπίζουμε και υποδεικνύουμε τις μορφολογικές διαφορές και αυτή η ενότητα απαιτεί πολύ μεγάλη έκταση του χρόνου διδασκαλίας λόγω των ιδιοτήτων της.

Εδώ ένα από τα κριτήρια είναι η αντιπαραθετικότητα των δομών. Μιλάμε για τη διάκριση των δύο ρηματ. θεμάτων και το γεγονός ότι παρόλο που τη συναντάμε και στην αραβική γλώσσα, στην ελληνική η δημιουργία των αντίστοιχων τύπων

στηρίζεται σε διαφορετικές μορφολογικές διαδικασίες. Τονίζεται η παρουσία των ίδιων βασικά συμφώνων στο ρηματ. θέμα όπως και στα ρήματα της αραβικής αλλά δίνουμε έμφαση στη θέση του ρηματ. θέματος όπου συμβαίνουν οι αλλαγές στο τελευταίο σύμφωνο. Επίσης, στην ελληνική δεν έχουμε αλλαγές στα φωνήεντα όπως στην αραβική. Ανατρέχοντας στην υποενότητα 6.2.2. «*συχνότερα είδη λαθών*» θα δούμε πως στις παραγωγές τους, αλλάζουν και εσωτερικά το θέμα. Όπως και στον παρατατικό μετέπειτα, έτσι και εδώ θα ξεχωρίσουμε τα επιθήματα του ρηματ. θέματος -την επέκταση του ρηματ. θέματος- στην περίπτωση των ρημάτων της Β ομάδας που θυμίζουν τη διαδικασία της διενθηματοποίησης στην αραβική γλώσσα (με την τοποθέτηση των φωνηέντων -η, -ε).

Ένα άλλο βασικό πρόβλημα αυτής της κατηγορίας, μιλώντας γενικότερα και όχι σε σύγκριση με την αραβική μόνο, είναι το ότι δεν είναι προβλέψιμος πάντα ο τρόπος σχηματισμού του συνοπτικού θέματος από το μη συνοπτικό. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην αραβική με τις αλλαγές ρημάτων της πρώτης ομάδας όπου δεν ακολουθούν ένα βασικό μοτίβο καθώς δημιουργείται το καλούπι του μη συνοπτικού συγκρινόμενο με το συνοπτικό. Μια λύση στο πρόβλημα αυτό είναι πάλι η ομαδοποίηση των ρημάτων, σε άλλη βάση τώρα. Ξεκινά από την κατηγοριοποίηση των ρημάτων που διακρίνονται για τον ομαλό σχηματισμό των δύο θεμάτων με την προσθήκη του -σ-. Πάλι το κριτήριο είναι η συχνότητα των τύπων αυτών, η απλότητα σε σχέση με τους άλλους, η παραγωγικότητα αφού είναι η βάση σύμφωνα με την οποία ακολουθούν και οι άλλες περιπτώσεις διαφοροποιήσεων του ληκτικού συμφώνου. Η επανάληψη εδώ βοηθά στην κατάκτηση της μορφολογικής αλλαγής, η εστίαση στον τύπο, η παρατήρηση και οι δομικές δραστηριότητες. Συνεχίζουμε με τις υπόλοιπες ομάδες, τονίζοντας την παρουσία πάλι του -σ- αλλά ως «ήχος» που υπάρχει μέσα στα -ξ- ή -ψ-, για παράδειγμα. Ομαδοποιούμε και τις υπόλοιπες περιπτώσεις. Υπάρχει και εδώ το πρόβλημα, όπως και με τα ανώμαλα ρήματα, του «κενού» στην εμφάνιση ενός χαρακτηριστικού που αναμένεται, όπως το -σ-, αφού υπάρχουν ρήματα που δεν το εμφανίζουν είτε γιατί αλλάζει το θέμα τους (*φεύγω -έφυγα*) είτε γιατί παραμένει ίδιο (*κρίνω -έκρινα*).

Οι διαφορετικές καταλήξεις (επιθήματα) που διαθέτει αυτός ο τύπος δεν είναι πρόβλημα αφού και στην αραβική ισχύει αυτό. Επιμένουμε βέβαια σε αυτές και επισημαίνουμε πως είναι βασικό στοιχείο δήλωσης παρελθοντικού χρόνου.

Η παρουσία της ρηματ. αύξησης του *έ-* είναι ένα σημείο επίσης που πρέπει να προσεχθεί. Μπορεί να φαίνεται πως είναι ένα οικείο φαινόμενο αν το συνδέσουν με τα προθήματα της αραβικής. Για αυτό πρέπει να διασαφηνιστεί πως το κοινό είναι μόνο ως προς το ότι μπορεί το θέμα να πάρει αύξηση σε κάποιες περιπτώσεις μικρών σε συλλαβές ρημάτων και στο τμήμα πριν το ρηματ. θέμα. Αλλά θα τονιστεί πως δεν είναι φορέας κάποιας ιδιαίτερης σημασίας (όπως π.χ. το /ta-/) <sup>181</sup>. Δεν συσχετίζουμε την παρουσία του με το χρόνο, γιατί πλέον δεν θεωρείται ενδείκτης του αφού δεν εμφανίζεται υποχρεωτικά. Επίσης τονίζεται πως είναι μια αύξηση που δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το γένος ή το πρόσωπο ή τον αριθμό συγκεκριμένα αλλά μένει ίδια όπως γίνεται και με το πρόθημα της περίπτωσης της προστακτικής στην αραβική γλώσσα. Δεν υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα προθήματα με κλιτικό χαρακτήρα. Τέλος σημειώνουμε πως χάνεται στο α και β πληθ. πρόσ. κυρίως. Θεωρούμε πως στο αρχικό από τα δύο πρώτα επίπεδα (A1) μπορούμε να μείνουμε στην αποστήθιση των τύπων με τις διαφορές στην αύξηση τονίζοντας πως στα πρόσωπα αυτά φεύγει. Καθώς και να δείξουμε πως προστίθεται συνήθως μόνο στα ρήματα που έχουν δύο συλλαβές. Στο A2 επίπεδο μπορούμε να εξηγήσουμε το ρόλο της ως φορέα τόνου. Συγκεντρώνουμε τα χαρακτηριστικά του αορίστου και ομαδοποιούμε.

Αξιοποιούνται δραστηριότητες δομικού αλλά και επικοινωνιακού τύπου για τη μορφολογική (περισσότερο) και σημασιολογική διάκριση των δύο ρηματ. θεμάτων.

Όσον αφορά στα *ανώμαλα ρήματα*, συναντάμε δυσκολία λόγω της εμφάνισης του φαινομένου της υποκατάστασης (*τρώω -έφαγα*). Εδώ έχουμε μια αλλαγή που σημειώνεται εξίσου σε όλο το θέμα πέρα από τις καταλήξεις και χωρίς επίσης να εμφανίζεται το αναμενόμενο -σ- ως ενδείκτης όψης σε συνδυασμό με τον συγκεκριμένο παρελθοντικό χρόνο. Η συχνή χρήση τους στο λόγο βοηθά στην απομνημόνευσή τους (*έφαγα - πήγα - είπα*) και θα μπορούσαν να διδαχθούν αμέσως μετά τα ομαλά ρήματα ακριβώς λόγω του ότι χρησιμοποιούνται πολύ στην παραγωγή λόγου. Ομαδοποιούνται και αυτά έχοντας ως παράδειγμα ένα αντιπροσωπευτικό ρήμα.

---

<sup>181</sup> Βλ. πέμπτο καλούπι, ενότητα για την αραβική γλώσσα.

#### 7.2.1.6. Μη συνοπτικός μελλοντικός τύπος

Ακολουθεί ο μέλλοντας, όπως σχηματίζεται με το μη συνοπτικό θέμα. Εδώ, πέρα από το επικοινωνιακό κριτήριο (την ανάγκη του ομιλητή να αναφερθεί σε μελλοντικές πράξεις και σχέδια), σημαντικό ρόλο έχει το μικρό μαθησιακό φορτίο της συγκεκριμένης δομής για έναν αραβόφωνο ομιλητή της νέας ελληνικής γλώσσας ως Γ2. Είδαμε και στην παρουσίαση του ρηματ. συστήματος της αραβικής πως η δημιουργία του χρόνου στηρίζεται στην τοποθέτηση των *sa-* και *sawfa* πριν το ρηματ. μη συνοπτ. θέμα. Κάτι που αντιστοιχεί στο σχηματισμό με συντακτικούς όρους του μη συνοπτ. μέλλοντα της νέας ελληνικής γλώσσας. Άλλο κοινό σημείο είναι κοινές καταλήξεις που φέρουν με τη χρήση των ίδιων επιθημάτων. Εστιάζουμε κυρίως στα μορφολογικά χαρακτηριστικά ενώ μέσα από παραδείγματα με κείμενα αυθεντικών περιστάσεων επικοινωνίας βοηθάμε στο να κατανοήσουν τη σημασιολογική χρήση του, που στα ελληνικά είναι διαφορετική αφού εστιάζει στη διάρκεια ή επανάληψη ή συνέχεια.

Για όλες τις ομάδες ως εδώ εξυπηρετούν οι δραστηριότητες δομικού τύπου, επιλέγοντας την κατάλληλη από αυτές ανάλογα με το στόχο σε συνδυασμό με το ρηματ. τύπο που διδάσκουμε. Παράδειγμα εδώ, δραστηριότητες σωστού λάθους αλλά και επιλογής σωστής απάντησης που θα αφορά σε κατανόηση κειμένου, θα ήταν βοηθητικές.

#### 7.2.1.7. Εγκλίσεις

##### 7.2.1.7.1. Υποτακτική/συμπληρώματα του να-, μη συνοπτικός τύπος

Η υποτακτική, με βάση το επικοινωνιακό κριτήριο, είναι καλό να παρουσιαστεί στο πρώτο επίπεδο. Αναφέρονται σε επόμενη υποενότητα τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγεται η παρουσίαση σε αυτό το επίπεδο του μη συνοπτικού τύπου.

Ένα κοινό σημείο των δύο γλωσσών είναι πως η υποτακτική εμφανίζεται μόνο στον παροντικό χρόνο/ενεστώτα<sup>182</sup>. Όμως στην αραβική παρουσιάζει διαφορετική μορφολογική δήλωση από την οριστική, με αλλαγές όχι στο θέμα αλλά στα επιθήματα. Το ότι φέρει και προθήματα στην αραβική εξομαλύνεται ως δυσκολία από

το γεγονός ότι τα προθήματά της είναι κοινά με εκείνα της οριστικής, άρα ως προς το θέμα και τα προθήματά του δεν υπάρχουν αλλαγές. Στην περίπτωση των επιθημάτων όμως θα πρέπει να υποδείξουμε πως στην ελληνική γλώσσα είναι κοινά με εκείνα της οριστικής. Αυτό θα γίνει με δραστηριότητες δομικές που εστιάζουν στον τύπο (π.χ. διδασκαλία ενός κειμένου με υπογραμμισμένους τους τύπους της υποτακτικής), συμπλήρωσης κενού, απαντήσεις που απαιτούν συμπλήρωση με κατάλληλο ρηματ. τύπο κλπ.

Ένα δεύτερο κοινό σημείο είναι η σύνταξη των αντίστοιχων ρηματ. τύπων των δύο γλωσσών με την πρόταξη του μορίου να για την ελληνική και /an/ για την αραβική, αντίστοιχα.

Καλό είναι να παρουσιαστούν και κάποια ρήματα και προσδιορισμοί χρόνου που συντάσσονται με τους τύπους του να με το μη συνοπτικό θέμα αλλά και προσδιορισμοί χρόνου (π.χ. *μου αρέσει, συνηθίζω, συνηθώς, συχνά* κλπ.). Μπορεί να γίνει μια πρώτη ομαδοποίηση<sup>183</sup> αυτών των ιδιαίτερων γραμματικών κατηγοριών που συναντάμε μαζί με τον τύπο να με το μη συνοπτικό θέμα.

#### 7.2.1.7.2. Προστακτική – μη συνοπτικός τύπος

Ακολουθεί η *προστακτική*, που παρουσιάζεται όπως σχηματίζεται με το μη συνοπτικό ρηματ. θέμα και τις ιδιαίτερες καταλήξεις της. Ισχύουν και εδώ τα ίδια σχεδόν όπως και με την υποτακτική.

Εστιάζουμε στο ότι δεν υπάρχουν αλλαγές στο ρηματ. θέμα και είναι κοινό με της υποτακτικής και της οριστικής. Στην αραβική, υποτακτική και προστακτική έχουν κοινό θέμα αλλά διαφορετικό από αυτό της οριστικής. Στην ελληνική το ρηματ. θέμα παραμένει ίδιο για όλες τις εγκλίσεις. Οι εγκλίσεις είναι μια καλή περίπτωση για να επανερχόμαστε στην υπόδειξη της σταθερότητας του ρηματ. θέματος μέσα από επαναλήψεις των ήδη παρουσιασμένων γραμματικών τύπων. Επίσης, δεν υπάρχουν στην ελληνική γλώσσα προθήματα που να διαφοροποιούν την έγκλιση αυτή ενώ στην αραβική υπάρχουν. Οι καταλήξεις της υποτακτικής είναι απλές και εδώ φυσικά

---

<sup>182</sup> Εδώ βέβαια δεν αναφερόμαστε σε τύπους που δηλώνουν τροπικότητες -π.χ. *να έγγραφα, να έγγραφα-* που συναντάμε στην ελληνική γλώσσα.

<sup>183</sup> Θα παρουσιαστούν σε επόμενη υποενότητα τρόποι ομαδοποίησης των ρηματ. τύπων και οπτικοποίησης σημασιολογικά του εσωτερικού χρόνου.



έχουμε ομοιότητα ως προς το ότι κωδικοποιείται στο β πρόσωπο. Άλλα δύο σημεία που επανερχόμαστε αν δεν έχει γίνει κατανοητό έως τώρα, είναι η απουσία του δυϊκού αριθμού και η μη ύπαρξη διαφορετικής μορφολογικής δήλωσης για το θηλυκό γένος. Παρουσιάζουμε πρώτα τους απλούς τύπους, με την έννοια του σχηματισμού. Όσον αφορά σε διαφορετικές περιπτώσεις σχηματισμού της ανάλογα με τις ομάδες ρημάτων, ακολουθούμε τα όσα ειπώθηκαν ως εδώ και προτείνουμε να παρουσιαστούν στο αμέσως επόμενο επίπεδο, το A2.

Το A2 είναι ουσιαστικά επαναληπτικό -ως προς την ύλη- επίπεδο και επίσης παρουσιάζονται σε αυτό υποπεριπτώσεις και πιο αναλυτικά κάποια φαινόμενα.

Επειδή είναι πολλά τα διαφορετικά στοιχεία που παρουσιάζονται σε έναν αραβόφωνο ομιλητή, αφήνουμε για το B επίπεδο τον *παρατατικό* μαζί με την επανάληψη ως προς τα μορφολογικά χαρακτηριστικά και εμβάθυνση στο σημασιολογικό κομμάτι των ρηματ. τύπων και την παρουσίαση των υπόλοιπων τύπων της προστακτικής.

### 7.2.2. B επίπεδο

#### 7.2.2.1. Παρατατικός/ μη συνοπτικός παρελθοντικός τύπος

Μετά την επαναληπτική παρουσίαση των τύπων που διδάχθηκαν στο A επίπεδο, ακολουθεί ο *παρατατικός*, σε συνδυασμό με την επαναληπτική παρουσίαση του *αορίστου*. Μας βοηθά να δούμε εδώ την οψιακή διάκριση των δύο παρελθοντικών χρόνων για να ακολουθήσει η παρουσίαση των υπόλοιπων τύπων. Επίσης, οφείλει να καταλάβουν πως λειτουργεί αυτή η διάκριση έχοντας ως έναρξη δύο ρηματ. τύπους με πιο εμφανείς μορφολογικές διαφορές (περισσότερα επιθήματα όψης).

Όσον αφορά στην παρουσίαση του παρατατικού αρχικά, θυμόμαστε πως στην αραβική γλώσσα η απόδοση του μη συνοπτ. παρελθοντικού χρ. γίνεται με συντακτικούς όρους, μπορούμε να δούμε ως παράδειγμα το σχηματισμό του με το βοηθητικό ρ. /kaana/. Είναι λοιπόν από τη μία οι μορφολογικές αλλαγές του ρηματ. θέματος που πρέπει να κατακτηθούν και τα ειδικά επιθήματα των ρηματ. τύπων και από την άλλη ο διαφορετικός τρόπος απόδοσής του μέσα από έναν μονολεκτικό ρηματ. τύπο. Τονίζουμε τη διαφορά ανάμεσα στα ληκτικά σύμφωνα του συνοπτ. και μη συνοπτ. ρηματ. θέματος. Ξεχωρίζουμε και τις αυξήσεις του ρηματ. θέματος που

είναι διαφορετικές για τις υποομάδες της Β. Η εστίαση στον τύπο και εδώ, οι ασκήσεις δομικού τύπου βοηθούν στην εμπέδωση των μορφολογικών αλλαγών και της επισήμανσης και κατάκτησης των διαφορετικών επιθημάτων καθώς και της θέσης τους στο ρηματ. θέμα. Ξεκινάμε από τα ρήματα με την αλλαγή του ληκτικού συμφώνου (Α ομάδα), συνεχίζουμε με εκείνα που δέχονται επιπλέον προσθήκη στο θέμα με το μόρφημα *-ούσ-* και μπορούμε να παρουσιάσουμε στη συνέχεια και το *-αγ-*.

#### 7.2.2.2. Παρατατικός - Αόριστος

Αμέσως μετά παρουσιάζουμε σε αντιπαράθεση ζευγών τους δύο αυτούς χρόνους μέσα από δραστηριότητες. Εστιάζουμε στις κοινές καταλήξεις, στις διαφορές των δύο ρηματ. θεμάτων και μπορούμε να δούμε εδώ και τη θέση του τόνου σε κάθε χρόνο αντίστοιχα. Σε αυτό το σημείο αρχίζουν να έχουν ουσιαστικό ρόλο και οι επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες. Τονίζουμε το ρόλο των χρονικών προσδιορισμών ή επιρρημάτων. Ήδη έχουν διδαχθεί επιρρήματα συχνότητας και αυτό μας βοηθά για την παρουσίαση των διαφορετικών λειτουργιών των δύο ρηματ. τύπων. Δραστηριότητες ΕΤ και εδώ μας βοηθούν.

#### 7.2.2.3. Υπόλοιπα ζεύγη ρηματ. τύπων (θα, να)

Θεωρούμε πως από αυτό το σημείο μπορούμε να παρουσιάσουμε με τον ίδιο τρόπο και τα υπόλοιπα ζεύγη *συνοπτικών – μη συνοπτικών* ρηματ. τύπων, αντιπαραθετικά μετά την παρουσίαση του αντίστοιχου συνοπτ. τύπου, πάλι με συνδυασμό δραστηριοτήτων ΕΤ.

#### 7.2.2.4. Παθητικός αόριστος

Στο Β1 επίπεδο μπορεί να γίνει επιλογή κάποιων συχνόχρηστων ρημάτων του αορίστου παθητικής φωνής, (ρ. σε *-μαι*), όπως το «γεννήθηκα» «ετοιμάστηκα» «κουρεύτηκα» «πλύθηκα» «ντύθηκα» «θυμήθηκα» και κάποιων ανωμάτων π.χ. «ήρθα» τα οποία θα έχουν την ευκαιρία να τα αφομοιώσουν μέσω της χρήσης τους στον προφορικό καθημερινό λόγο. Στο Β2 που είναι το επίπεδο όπου θεωρείται η έναρξη ή το μεταβατικό επίπεδο προς το προχωρημένο μπορούν να παρουσιαστούν όλα τα ρήματα με τις μορφολογικές ιδιαιτερότητές τους. Στο Β1, επισημαίνεται η εμφάνιση των επιθημάτων *-θ-*, *-τ-*, *-στ-* και του *-ηκ-*. Στο Β2 τονίζουμε το διαχωρισμό τους το ρόλο τους σε αντίστοιχες περιπτώσεις ως ενδείκτες χρόνου ή/και φωνής.

Αυτό θα μας βοηθήσει και παρουσιάσουμε στη συνέχεια, τους συνοπτ. τύπους των *να / θα*. Βοηθά και εδώ, η προσπάθεια δημιουργίας πινάκων ομαδοποίησης των ρημάτων, για παράδειγμα τα ρ. σε *-εύ-ω → -εύ-τηκα, -ζ-ομαι → -στ-ηκα* (π.χ. *μπερδεύω → μπερδεύτηκα, χρειάζομαι → χρειάστηκα* κοκ.).

Στο B2 παρουσιάζεται και ο *μη συνοπτικός παρελθοντικός τύπος* ακολουθώντας τις ίδιες διαδικασίες με τους άλλους χρόνους ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του σχηματισμού του.

#### 7.2.2.5. Συντελεσμένοι χρόνοι

Στο B2 επίπεδο παρουσιάζονται οι *συντελεσμένοι χρόνοι*. Οι χρόνοι αυτοί προσεγγίζονται συνεχόμενα, μορφολογικά (λόγω του σχηματισμού τους με το *έχω* και του κοινού μη παρεμφατικού τύπου) και σημασιολογικά, με παραδείγματα όπου τοποθετούν τις πράξεις τις οποίες περιγράφουν, πάνω στον νοητό άξονα του χρόνου και σε συνδυασμό με άλλα ρήματα σε άλλο χρόνο ή με χρονικούς προσδιορισμούς και επιρρήματα.

Μας βοηθά το ότι και στην αραβική γλώσσα ο σχηματισμός τους, όπως είδαμε, γίνεται συντακτικά με τη χρήση βοηθητικών ρημάτων και μορίων. Εστιάζουμε στη συνοπτική όψη του μη παρεμφατικού τύπου, στην κοινή κατάληξη για όλα τα πρόσωπα και στη διαφοροποίησή τους στο βοηθητικό ρήμα. Στην αραβική πρόσωπο, γένος και αριθμός κωδικοποιούνται και στα δύο ρήματα. Οπότε, οι δομικού τύπου δραστηριότητες εστιάζουν στη μορφή και των δύο ρημάτων. Και όσον αφορά στο βοηθητικό ρήμα υποδεικνύουμε τις μορφολογικές αλλαγές του που δηλώνουν αλλαγή προσώπου, αριθμού και χρόνου.

Στη συνέχεια επιμένουμε στην εξέταση των μεταξύ τους σημασιολογικών διαφορών, επειδή μορφολογικά μπορεί να υπάρχουν ομοιότητες στο σχηματισμό αλλά σημασιολογικά/χρονικά τοποθετούνται σε διαφορετικά σημεία στο χρονικό άξονα, ιδίως ο συντελεσμένος μέλλοντας. Αλλά και του ότι όλοι αναφέρονται σε γεγονότα προτερόχρονα σε σχέση με κάποιο που τοποθετείται σε ένα συγκεκριμένο σημείο του άξονα του χρόνου σε κάθε του βαθμίδα. Μετά τον συντελεσμένο μέλλοντα που σχηματίζεται με το *έχω* ακολουθεί (στα προχωρημένα επίπεδα) ο σχηματισμός του με το ρ. *είμαι* και την *παθητική μετοχή*.

#### 7.2.2.6. Θα και παρατατικός

Σε αυτό το επίπεδο μπορεί να παρουσιαστεί και ο τύπος *θα* + παρατατικός, τύπος ευγενείας (δυνητική ή υποθετική τροπικότητα). Στην αραβική γλώσσα σχηματίζεται μεν περιφαστικά αλλά με διαφορετικό τρόπο. Ο τρόπος που παρουσιάστηκε εδώ είναι η σύνταξη του βοηθητικού ρ. /kaana/ (σε παρελθοντικό χρόνο) με το κύριο ρήμα σε μέλλοντα (μη συνοπτικός τύπος). Αν και το κύριο ρήμα είναι και στις δύο περιπτώσεις στο μη συνοπτικό τύπο, έχει πολλές διαφορές ο σχηματισμός του ρηματ. τύπου.

Όπως και όλοι οι προηγούμενοι τύποι, αλλά περισσότερο εδώ λόγω του ότι δεν έχουμε νεοεμφανιζόμενες μορφολογικές διαφοροποιήσεις, δραστηριότητες ΕΤ εξυπηρετούν στην κατάκτησή του ως προς την παρατήρησή του και επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες βοηθούν στην εμπέδωση της λειτουργίας του σημασιολογικά.

#### 7.2.2.7. Αυτοπάθεια - αλληλοπάθεια

Η αυτοπάθεια και η αλληλοπάθεια μπορούν επίσης να παρουσιαστούν σε αυτό το επίπεδο. Είδαμε ότι μπορεί να κατακτηθούν σημασιολογικά από τους μη φυσικούς ομιλητές και να γίνεται χρήση τους σε σωστά γλωσσικά περιβάλλοντα (βλ. 6.2.3., Ιακώβου 2015). Το ότι δεν διαφοροποιούνται μορφολογικά αλλά εμπεριέχουν κυρίως στη λεξική τους σημασία την αυτοπάθεια ή να χρειάζονται το συμπλήρωμα *αλληλο-* για την αλληλοπάθεια πιθανό να δυσκολέψει τους αραβόφωνους ομιλητές. Στη γλώσσα τους είναι η χρήση και ο συνδυασμός καλουπιού υπεύθυνα για τη λειτουργία αυτή.

Όμως μορφολογικά δεν έχουμε νέα μορφολογικά στοιχεία για εκμάθηση οπότε αυτό ελαφρύνει κάπως τη δυσκολία της διδασκαλίας τους. Εστιάζουμε στο περιεχόμενο και στη σημασία της λέξης μέσα από κατάλληλα κείμενα και επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες. Εδώ θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε και δομικού τύπου, π.χ. αντικατάστασης (πλένω το πρόσωπό μου → πλένομαι), αφού είμαστε σε ένα επίπεδο που μπορούμε να εξηγήσουμε ότι αυτό δεν ισχύει για όλα τα ρήματα. Το ίδιο ισχύει και για τη διάκριση ενεργητικής και παθητικής διάθεσης.

### 7.2.3. Γ επίπεδο

Σε αυτό το επίπεδο σύμφωνα και με τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν πιο πάνω (από το ΚΕΠΑ και τις Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου) η διδασκαλία στρέφεται στην κατάκτηση πιο «περιθωριακών» και εξειδικευμένων στη χρήση τους στο λόγο στοιχείων και ρηματικών τύπων με πιο «περίπλοκη μορφολογική δήλωση». Επειδή η συγκεκριμένη εργασία δεν εξέτασε αυτές τις περιπτώσεις στην παρουσίαση των ρηματικών συστημάτων, αναφέρουμε ενδεικτικά πως είναι αρχαιόκλιτοι τύποι, ο ιστορικός ενεστώτας, μετοχές με αναδιπλασιασμό, ιδιαίτερη λειτουργία κάποιων χρόνων π.χ. αόριστος με σημασία μέλλοντα, λόγια ρήματα κλπ.

Στο σημείο αυτό παρατίθεται ο επόμενος πίνακας που περιέχει συγκεντρωτικά τη σειρά διδασκαλίας των ρηματ. τύπων ανά επίπεδο για τα Α και Β, σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν.

Πίνακας 35

Επίπεδο Α		Επίπεδο Β	
A1	A2	B1	B2
<p><i>Βοηθητικά ρήματα</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>είμαι</li> <li>έχω</li> </ul>	<p><b>Ενεργητική Φωνή</b> <i>-Οριστική</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ενεστώτας -ω -ώ</li> <li>Αόριστος</li> </ul>	<p><b>Ενεργητική και Παθητική φωνή</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Οριστική</i> μη συνοπτικών ρηματ. τύπων</li> <li>να-</li> </ul>	<p><b>Ενεργητική και παθητική φωνή</b> όλοι οι βασικοί χρόνοι και οι εγκλίσεις</p> <p>φωνή – διάθεση</p>
<p><b>Ενεργητική Φωνή</b> <i>-Οριστική</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ενεστώτας -ω -ώ</li> <li>Αόριστος</li> <li>μη συνοπτ. μέλ.</li> </ul>	<p>Ενεστώτας-Αόριστος</p> <p><b>Παθητική φωνή</b> -μαι<sup>185</sup></p> <p>Ενεργητική-Παθητική φωνή</p>	<p>Αόριστος – Παρατατικός</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>μη συνοπτ. μέλλοντας</li> <li>συνοπτ. μέλλοντας</li> </ul> <p>συνοπτ. - μη συνοπτ. μέλλοντας</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>να+μη συνοπτ. τύποι</li> <li>να + συνοπτ. τύποι</li> </ul> <p>να + μη συνοπτ. τύποι - να+ συνοπτ. τύποι</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>προστακτική - (συνοπτ. τύποι)</li> </ul> <p>-άλλες λειτουργίες προστακτική (μη συνοπτ. – συνοπτ. τύποι)</p> <p>Αόριστος φωνής<sup>184</sup> <b>παθητ.</b></p>	<p>Συντελεσμένοι χρόνοι</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Παρακείμενος</li> <li>Υπερσυντέλικος</li> <li>Συντελεσμένος μέλλοντας</li> </ul> <p>θα + παρατατικός</p> <p>αυτοπάθεια αλληλοπάθεια</p>
<p>-να (μη συνοπτ. τύποι)</p> <p>-προστακτική (μη συνοπτ. τύπος)</p>	<p><b>Ενεργητική φωνή</b> <i>Οριστική</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>μη συνοπτ. μέλ.</li> </ul> <p>-να (μη συνοπτ. τύποι)</p> <p>-προστακτική<sup>186</sup> (μη συνοπτ. τύποι)</p> <p>-προστακτική/άρνηση</p>		

<sup>184</sup> Συχνόχρηστα ρήματα μόνο.

<sup>185</sup> Περισσότερες περιπτώσεις όπως και για τα ρήματα σε -ώ.

<sup>186</sup> Όλοι οι τύποι της Β ομάδας.

### 7.3. Επιμέρους σχόλια

#### 7.3.1. Σειρά επιλογής

##### 7.3.1.1. Συνοπτική – μη συνοπτική όψη

Σχετικά με την *όψη* και την επιλογή του κατάλληλου ρηματ. θέματος, όπως αναφέρθηκε και στην περίπτωση της παρουσίασης των συμπληρωμάτων του *να* και των δύο μελλοντικών τύπων<sup>187</sup>, λαμβάνοντας υπόψη

(α) τη συχνότητα εμφάνισης και χρήσης του ενός θέματος (συνοπτικού) έναντι του άλλου (μη συνοπτικού) και

(β) το ότι μας δίνει την *όψη* / τη *θέαση* του γεγονότος συνολικά, κάτι που γίνεται πιο εύκολο διδακτό και κατανοητό σε σχέση με τις επιμέρους λειτουργίες που χωρίζεται η μη συνοπτική,

θα προτείνουμε -όπως αναφέρθηκε και πιο πριν- την παρουσίαση πρώτα των ρηματ. τύπων που σχηματίζονται με το συνοπτικό θέμα, είτε για τον μελλοντικό χρόνο είτε για τα συμπληρώματα του *να*- ή την προστακτική.

Όμως από την άλλη πλευρά:

(α) Αν και τα πορίσματα των ερευνών από τη μελέτη λαθών δείχνουν ότι γενικά υπάρχει μεγαλύτερη έφεση στη χρήση του συνοπτ. ρηματ. θέματος συνδυασμένου με τα μόρια *θα* / *να*, τα αποτελέσματα της έρευνας σε γραπτά εξεταζόμενων του ΚΕΓ<sup>188</sup> σημειώνουν υπεργένικευση του μη συνοπτ. τύπου από τους αραβόφωνους, γεγονός που επιβεβαιώνει το ότι ο τύπος αυτός τους είναι πιο οικείος ως προς το σχηματισμό του.

(β) Το παραπάνω ενισχύεται από το γεγονός ότι οι τύποι αυτοί σχηματίζονται από το μη συνοπτ. θέμα που είναι αντικειμενικά πιο απλό να το διδάξουμε σε σχέση με τη δυσκολία που παρουσιάζει ο σχηματισμός του συνοπτ. θέματος που προέρχεται από αυτό.

---

<sup>187</sup> Για τους παρελθοντικούς τύπους τα κριτήρια είναι διαφορετικά.

<sup>188</sup> Αναφέρεται η έρευνα στην υποενότητα 6.2.2. «*Τα συχνότερα είδη λαθών στην ελληνική ως Γ2*».

(γ) Τέλος, υπάρχουν οι περιγραφές του καθορισμό επιπέδων σύμφωνα με το ΚΕΠΑ, όπου θεωρείται πως οι εκπαιδευόμενοι στα πρώτα επίπεδα πρέπει να ξεκινούν από την ενσωμάτωση βασικών μορφοσυντακτικών σχημάτων. Με βάση αυτό αντιλαμβανόμαστε πως εξυπηρετεί διδακτικά να εμπεδώσουν πρώτα όλα τα βασικά φαινόμενα στην πιο απλή μορφή τους ώστε να μην έχουν να αντιμετωπίσουν περισσότερες δυσκολίες καθώς ξεκινούν την εκμάθηση της γλώσσας (μικρότερο μαθησιακό φορτίο). Επιπλέον, πρέπει να εστιάσουν και στην κατάκτηση της γραπτής αναπαράστασης της γλώσσας. Σε αυτή τη δυσκολία καλό είναι να μην επιβαρύνεται η εκμάθηση της γλώσσας με δύσκολους τύπους. Στην περίπτωση μας ισχύει πολύ περισσότερο αφού οι αραβόφωνοι έχουν έναν τελείως διαφορετικό κώδικα και μορφή γραφής που τους φέρει ακόμη μεγαλύτερη δυσκολία στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας και τη διατήρηση της οπτικής του αναπαράστασης.

Με κριτήρια όλα τα προαναφερόμενα, καταλήγουμε πως η πιο κατάλληλη επιλογή είναι να προηγείται η διδασκαλία του *μη συνοπτικού θέματος* και κατόπιν του *συνοπτικού*.

Επιπρόσθετα, γενικά για την κατηγορία της όψης, λαμβάνοντας υπόψη και το κριτήριο αντιπαραθετικότητας των δομών, κατά συνέπεια και την αρνητική παρεμβολή από την Γ1 (αραβική), θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση, να αφιερωθεί πολύς χρόνος και να επανέρχεται η διδασκαλία στο φαινόμενο αυτό όποτε υπάρχει κατάλληλη διδακτική περίσταση.

#### *7.3.1.2. Συμπληρώματα του να-*

Η παρουσίαση των συμπληρωμάτων του να- σημειώσαμε πιο πάνω ότι θα μπορούσε και να ακολουθεί την παρουσίαση του συνοπτ. ρηματ. θέματος μετά τη διδασκαλία του αορίστου. Θεωρούμε πως μπορεί και να προηγηθεί και της παρουσίασης του μέλλοντα αν κάποιος το επιλέξει εναλλακτικά, από την εξής οπτική: Δεν είναι απαραίτητο να περιμένουμε να ολοκληρωθεί η παρουσίαση όλων των βασικών χρόνων γιατί η δομή αυτή είναι απαραίτητη για επικοινωνιακούς σκοπούς. Ο διδασκόμενος έχει ανάγκη να εκφράσει τα θέλω του και τα αιτήματά του (*θέλω να πάω στο γιατρό, μπορώ να ζητήσω κάτι, πρέπει να τηλεφωνήσω, μπορείς να μου πεις κλπ.*).



Διδάσκεται κοντά με τον μελλοντικό χρόνο λόγω της σχετικής ομοιότητας στο σχηματισμό τους με τα βοηθητικά μόρια. Και μας εξυπηρετεί η ομοιότητα στις καταλήξεις και το ότι ενισχύονται σημασιολογικά από τα χρονικά επιρρήματα και προσδιορισμούς και στις δύο περιπτώσεις.

#### *7.3.1.3. Αντιπαραβολή ρηματικών τύπων*

Τοποθετείται στα μέσα επίπεδα η μορφολογική και σημασιολογική αντιπαραβολή των δύο όψεων στα συμπληρώματα του να, μέλλοντα, παρελθοντικό χρόνο. Ενισχύεται η τήρηση αυτής της σειράς και από τα πορίσματα της έρευνας των Βαρλοκόστα & Τριανταφυλλίδου (βλ. 6.2.3.), που δείχνουν πως σε αυτό το σημείο οι μη φυσικοί ομιλητές είναι σε θέση να επιλέγουν σωστά ανάμεσα στους δύο οψιακούς τύπους, με την έννοια ότι περιορίζονται τα λάθη στην παραγωγή λόγου.

Το ίδιο ισχύει και για την παρουσίαση των συντελεσμένων χρόνων.

#### *7.3.1.4. Τροπικότητα*

Στην τροπικότητα αντίθετα και στα μεσαία επίπεδα γίνονται ακόμη σημαντικά λάθη για αυτό και επιλέχθηκε να τοποθετηθεί στο τέλος του Β2 επιπέδου.

#### *7.3.1.5. Εγκλίσεις*

Τέλος, όσον αφορά στις εγκλίσεις, προτείνεται (όπως ισχύει και σε όλα τα εγχειρίδια άλλωστε) να προηγείται η οριστική όπου συνυπάρχουν πολλά από τα κριτήρια όπως της επικοινωνιακής χρησιμότητας -μιας και είναι η έγκλιση που χρησιμοποιείται για να παρουσιάσει κανείς τον εαυτό του, να αφηγηθεί ένα περιστατικό, να κάνει μια δήλωση ή μια ανακοίνωση-, της πρωτοτυπικότητας αφού είναι το φαινόμενο με μεγαλύτερη γραμματική γενικότητα, της συχνότητας και του μικρού μαθησιακού φορτίου.

### *7.3.2. Διάθεση - φωνή*

Ένα άλλο θέμα είναι η διδασκαλία *διάθεσης* και *φωνής*. Όπως περιγράφεται στην αρχή αυτής της ενότητας, ξεκινώντας από τα ρ. *είμαι* και *έχω* προσφέρουμε (χωρίς να τα εντάξουμε σε κάποια κατηγορία) τα ρήματα αυτά προς παρατήρηση και για μια πρώτη επαφή με το διαφορετικό μορφολογικό σχηματισμό τους. Ακολουθούν ρήματα

συχνόχρηστα σε -ω και -ώ, σε -άμαι και -ομαι. Έτσι δίνουμε τη δυνατότητα να ξεχωρίσουν δύο μεγάλες κατηγορίες ρ. σε -ω και σε -μαι που τα κατηγοριοποιούμε μόνο με βάση τις καταλήξεις. Μια πρώτη ομαδοποίηση θα είναι μορφολογικού και όχι σημασιολογικού τύπου και γίνεται αρκετά νωρίς, στο αρχικό επίπεδο.

Δεν είναι βοηθητικό να παρουσιάζονται τα ρήματα σε ζεύγη τύπου *πλένω - πλένομαι* και ακόμη πιο δύσκολο, τύπου *φορώ - φοριέμαι*. Η κατηγορία *φωνή* έχει μορφολογική διάκριση ενώ η διάθεση σημασιολογική. Δείχνει δηλαδή αν το υποκείμενο ενεργεί, παθαίνει κάτι ή βρίσκεται σε μια κατάσταση. Δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία ανάμεσα στη *φωνή* και διάθεση των ρημάτων καθώς άλλα έχουν μόνο ενεργ. φ. και διάθεση, άλλα μόνο ενεργ. φ. αλλά δηλώνουν μια κατάσταση / αντίληψη / αίσθηση, άλλα έχουν παθ. φ. και διάθεση. Υπάρχουν και άλλα σε -μαι που μπορεί να έχουν ενεργητική σημασία ή να εκφράζουν αυτοπάθεια ή αλληλοπάθεια.

Το γεγονός πως δεν υπάρχει δηλωμένη μορφολογικά αντιστοιχία ανάμεσα στη *φωνή* και τη διάθεση, κάνει δύσκολη τη διάκριση και τη σωστή χρήση των ρημάτων αυτών. Για τους αραβόφωνους, όμως, είδαμε πως οι σημασίες αυτές πολλές φορές υπάρχουν μέσα σε ένα συγκεκριμένο καλούπι. Για παράδειγμα, το έβδομο καλούπι έχει και τη σημασία της αυτοπάθειας ενώ το όγδοο της αλληλοπάθειας. Άρα, αναμένεται να έχουμε λάθη του τύπου «*η Μαρία και ο Γιώργος συναντάνε κάθε μέρα στο μάθημα*» (και όχι *συναντιούνται*) και να θεωρούν ότι εννοείται «*ο ένας τον άλλο*». Λόγω αυτής της δυσκολίας εξετάζεται αυτή η ομάδα ρημάτων πιο αναλυτικά προχωρώντας σε πιο υψηλό επίπεδο.

Το ότι τα αποθετικά ρήματα είναι τα συχνόχρηστα μεσο-παθητικά (*έρχομαι, σκέφτομαι, χρειάζομαι, θυμάμαι*) μας βοηθά να τα παρουσιάσουμε πιο νωρίς και πάλι σε συνδυασμό μορφολογίας - σημασίας, έτσι όπως προτείνεται πιο πάνω.

Η σημασιολογική διάκριση *φωνής* και *διάθεσης* τοποθετείται στο B2 επίπεδο και ακολουθούν τα αυτοπαθή και αλληλοπαθή. Σε αυτό το σημείο δεν είναι προβληματική η σημασιολογική εξέταση αυτών των κατηγοριών. Και θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε από ρήματα που έχουν ενεργητική και παθητική *φωνή* και αντιστοιχούν αυτές οι δύο και σε διάθεση.

Τα μεσο-παθητικά ρήματα μπορούμε να πούμε πως έχουν ένα κοινό με τα ρήματα παθητικής φωνής της αραβικής γλώσσας γιατί ο «δράστης» δεν δηλώνεται (ή τουλάχιστον, δεν δηλώνεται με συντακτικούς όρους). Το ποιητικό αίτιο δηλαδή δεν είναι απαραίτητο να δηλωθεί. Για παράδειγμα, ας εξετάσουμε την πρόταση «*αυτό το είδος παντελονιού φοριέται*». Ένας τρόπος για να διακρίνουμε τη μέση (από την παθητική διάθεση) είναι να επισημάνουμε<sup>189</sup> τον πιθανό συνδυασμό με:

- τα τροπικά επιρρήματα (*άνετα*) που συνοδεύουν τα μέσα ρήματα
- τα χρονικά επιρρήματα (*συχνά*) ή
- τη *μη αναφορά* συγκεκριμένου δράστη (*από οποιονδήποτε*) και
- το ότι μπορούν να συνοδεύονται από μια προθετική φράση που δηλώνει μια ομάδα ατόμων (*από τους νέους*) ή
- να παραφραστούν με το ρ. *μπορώ* (*μπορεί να φορεθεί*)
- να δηλώνουν μια κανονικότητα (*πάντα*).

Ακόμη και ο χρόνος του ρήματος μπορεί να είναι ενδείκτης, τα *μέσα* είναι κυρίως σε ενεστώτα γιατί εκφράζουν μια γενικότητα κυρίως ενώ τα *παθητικά* σε αόριστο γιατί εκφράζουν κάτι που έγινε από κάποιον ήδη. Για αυτό και δηλώνουμε τον «δράστη» ξεκάθαρα με το εμπρόθετο «*από το*», το γνωστό μας *ποιητικό αίτιο*. Επίσης όταν υπάρχει δίπλα στο αντικείμενο του ρήματος σε *-μαι* η αντωνυμία «*αυτός, -ή, -ό*» και προσδιορισμός χρόνου, συνήθως δηλώνει πως το ρήμα είναι παθητικό, π.χ. *το γεφύρι αυτό χτίστηκε από τους Ενετούς το 1860*.

Όσον αφορά στις περιπτώσεις που η μεσο-παθητική μορφολογία δηλώνει αυτοπάθεια και αλληλοπάθεια, βοηθούμαστε με παραδείγματα από την καθημερινότητα και με τη σημασιολογική βοήθεια λεξικών στοιχείων. Για παράδειγμα, τα αλληλοπαθή δέχονται π.χ. αντωνυμίες (*μεταξύ τους / ο ένας τον άλλον*) π.χ. ρ. σε *-ω*, *κατηγορεί ο ένας τον άλλο* και ρ. σε *-μαι*, *κατηγορούνται μεταξύ τους* ή το πρόσφυμα *αλληλο-* (*αλληλοκατηγορούνται*). Ή τα αλληλοπαθή σε *-ω* συντάσσονται με το *με* (*αγκαλιάζομαι με*) ή εκείνα σε *-μαι* συντάσσονται με το *μεταξύ* (*αγκαλιάζονται μεταξύ τους*).

Ή μπορούμε να υποδείξουμε πως:

---

<sup>189</sup> Συμπληρώνουμε αντίστοιχα το κάθε στοιχείο με βάση το παραπάνω παράδειγμα, π.χ. *αυτό το είδος παντελονιού φοριέται άνετα*.

- ρ. σε -ω (με ενεργητική μορφολογία) + αντωνυμία «ο εαυτός μου» π.χ. *κατηγορώ τον εαυτό μου*
- αποθετικά που ακολουθούνται (ή εννοείται νοηματικά) από την αντωνυμία *μόνος-η μου* π.χ. *ντύνομαι μόνος μου*
- ρ. σε -μαι που δέχονται το πρόσφυμα *αυτο-* π.χ. *αυτοκατηγορείται* (για κάτι)

έχουν αυτοπαθή διάθεση<sup>190</sup>.

Κάνουμε έτσι σαφές, με τη χρήση παραδειγμάτων, πως υπάρχουν ρήματα που εμπεριέχουν εγγενώς (λεξικά) την αυτοπάθεια ή την εκφράζουν συντακτικά με εξωρηματικά στοιχεία (βλ. Τσιμπλή 1989, 246-257). Ανακεφαλαιώνοντας, σε αρχικά επίπεδα εξετάζονται ως προς τη μορφή και μετέπειτα εξυπηρετεί να εξετάζονται ως προς τη σημασία. Όπως και όλη η ρηματ. κατηγορία, το ίδιο και αυτό το φαινόμενο είναι συνδυασμός μορφολογίας και σημασίας.

### 7.3.3. Η όψη και η διδασκαλία της

Είδαμε πως η κατηγορία *όψη*<sup>191</sup> διατρέχει όλο το ελληνικό ρηματ. σύστημα και καθορίζει πολλές από τις μορφολογικές αλλαγές που εντοπίζονται στους χρόνους, τη φωνή αλλά και στις εγκλίσεις. Έτσι λοιπόν, θα σταθούμε λίγο περισσότερο σε αυτό το χαρακτηριστικό, παρουσιάζοντας<sup>192</sup> συνδυαστικά τα ζεύγη των κατηγοριών αυτών.

#### 7.3.3.1. Γενικά για την όψη

Όπως αναφέρθηκε σε διάφορα σημεία της παρούσας, η ρηματ. όψη είναι μάλλον το πιο δύσκολο κομμάτι της διδασκαλίας του ρήματος κι έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών ως ξεχωριστό γραμματικό φαινόμενο. Από τη δεκαετία του '80, οι έρευνες για την κατάκτηση της όψης καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Διαφέρουν ως προς το να εμφανίζουν ως πόρισμα πως οι εγγενείς/λεξικές σημασίες των ρημάτων καθορίζουν το πώς θα κατακτήσουν την κατηγορία αυτή ή πως το επίπεδο γλωσσομάθειας είναι αυτό που κάνει τη διαφορά ή τέλος ότι οι σημασίες

<sup>190</sup> Επειδή το κεφάλαιο αυτοπάθεια/αλληλοπάθεια κλπ. είναι ικανό να απαιτήσει μια αποκλειστική εξέτασή του σε μία εργασία λόγω της μεγάλης ποικιλίας μέσω της οποίας εκφράζεται, αναφέρεται εδώ συνοπτικά και με κάποιες μόνο ελάχιστες προτάσεις.

<sup>191</sup> *Όψη, aspect* σύμφωνα με την αγγλική ορολογία. Ο όρος αποδίδεται διαφορετικά στις γραμματικές. Για παράδειγμα: *άποψη* (Mirambel [1978] (1988)), *ποιόν ενέργειας* (Holton κ.ά., 1999), *τρόπος ενέργειας* (κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια) (βλ. Μόζερ (1994) και Ράλλη (2005)).

κατακτώνται μετά από την μορφολογική κωδικοποίηση του γραμματικού αυτού φαινομένου. Σε πολλά εγχειρίδια προτείνεται από νωρίς η διδασκαλία της όψης. Σύμφωνα και με όσα είδαμε (βλ. 6.2.2. και 6.2.3.), οι έρευνες δείχνουν πως γίνονται πολλά λάθη στην επιλογή του σωστού τύπου, υπάρχει αργή εκμάθηση του γραμματικού αυτού φαινομένου και η δυσκολία του ακολουθεί και στα υψηλά επίπεδα.

Η μορφολογική πραγμάτωση της όψης στην ελληνική μέσα από τα δύο ρηματ. θέματα (*ενεστώτα* και *αορίστου* ή *μη συνοπτικό* και *συνοπτικό*) εκφράζεται στις εξής περιπτώσεις:

- Παρελθοντικοί χρονικοί τύποι: Παρατατικός - Αόριστος (*διάβαζα -διάβασα*)
- Μελλοντικοί χρονικοί τύποι: *θα διαβάζω - θα διαβάσω*
- Με το μόριο *να*: *να διαβάζω - να διαβάσω*
- Προστακτική: *διάβαζε - διάβασε*

Σύμφωνα και με αυτά που παρουσιάστηκαν πριν στο θεωρητικό υπόβαθρο (κυρίως βλ. Schmidt), ο εκπαιδευτικός οφείλει να βοηθά τους εκπαιδευόμενους να εστιάσουν:

- στη διαφορετική μορφή και ερμηνεία συνοπτ. και μη συνοπτ. θέματος,
- στο ότι ο μη συνοπτ. τύπος δηλώνει το *συνεχές* αλλά και το *σύνηθες* και
- στο να λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα στοιχεία του περιεχόμενου για να κατανοήσουν τη σημασιακή λειτουργία του διαφορετικού μορφολογικά τύπου και κυρίως λεξικά στοιχεία που οδηγούν στην επιλογή ενός ρηματ. θέματος (όπως *επιρρήματα κάθε μέρα, από σήμερα και πέρα* ή *ρήματα και φράσεις αρχίζω να*).

Και καθώς προχωρούν στα μεγαλύτερα επίπεδα θα κατανοήσουν καλύτερα το ότι η χρήση της μίας όψης έναντι της άλλης πολλές φορές είναι υποκειμενική επιλογή του εκάστοτε ομιλητή.

---

<sup>192</sup> Ορισμένες από τις σχετικές προτάσεις που ακολουθούν στην επόμενη υποενότητα (7.3.1.) βασίζονται στο άρθρο των Κανελλοπούλου, Ε. & Γ. Φραγκιαδάκη, 2015.

### 7.3.3.2. Όψη και γραμματικοί χρόνοι

Η πρώτη μορφολογική περίπτωση που πρέπει να κατακτηθεί<sup>193</sup> είναι *αορίστου* και *παρατατικού*. Εδώ, όπως και στα υπόλοιπα ζεύγη ρηματ. τύπων, αρχικά βοηθάμε τους διδασκόμενους να εντοπίσουν τα δύο ρηματ. θέματα και τα μορφολογικά χαρακτηριστικά τους<sup>194</sup>. Στο επόμενο στάδιο, δίνοντας παραδείγματα, στοχεύουμε στο να κατανοήσουν αυτό που προαναφέρθηκε, πως πρόκειται για υποκειμενική συνήθως επιλογή του ομιλητή ανάλογα με το πώς θέλει να παρουσιάσει το ίδιο πολλές φορές γεγονός. Ένα αυθεντικό κείμενο μπορεί να βοηθήσει στην παρατήρηση των ρηματ. τύπων από τους διδασκόμενους ώστε στη συνέχεια να κληθούν να αιτιολογήσουν τη λειτουργία τους στο λόγο. Ολοκληρώνοντας την ξεχωριστή παρουσίαση του κάθε ρηματ. τύπου, κρίνεται σκόπιμο να εξετάζονται αντιπαραβολικά ώστε να εμπεδώνονται καλύτερα οι διαφορετικές τους χρήσεις αξιοποιώντας τόσο δομικού τύπου ασκήσεις αλλά και επικοινωνιακές (βιωματικές δραστηριότητες / διαλόγους).

#### 7.3.3.2.1. Αόριστος - Παρατατικός, οι δύο όψεις του παρελθόντος

Δραστηριότητες, όπως η ανάπτυξη προφορικά ή γραπτά κάποιου θέματος, π.χ. *τι έκανα όταν ήμουν μικρός/ή*, βοηθά στην κατανόηση της χρήσης του παρατατικού. Ιδιαίτερα στην περίπτωση των αραβόφωνων θα μπορέσουν να το συνδυάσουν με το πώς εκφράζεται στη γλώσσα τους αυτό και έτσι να το κατανοήσουν και σταδιακά να το κατακτήσουν. Η επισήμανση της χρήσης των επιρρηματικών προσδιορισμών ή ορισμένων φράσεων βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του γραμματικού φαινομένου

(7.1) *για πολλή ώρα/ κάθε βράδυ έβλεπε τηλεόραση*

(7.2) *όταν/τότε που ήσουν μικρός ... πήγαινες.... κοκ.*

---

<sup>193</sup> Εννοείται πως τα γραμματικά φαινόμενα δεν παρουσιάζονται μαζί αλλά με τη σειρά που δόθηκε πιο πάνω. Δηλαδή ξεχωριστά θα παρουσιαστεί ο αόριστος από τον παρατατικό όπως και ο συνοπτ. και μη συνοπτ. μέλ. αλλά αφού κατακτηθούν μορφολογικά, θα παρουσιαστούν αντιπαραθετικά στη συνέχεια.

<sup>194</sup> Η διάκριση των μορφολογικών χαρακτηριστικών θα παρουσιαστεί έχοντας ως παράδειγμα τις δύο όψεις του παρελθοντικού χρόνου μόνο ενώ θα περιγραφούν για όλα τα ζεύγη παραδείγματα αξιοποίησης των λεξικών μέσων και αντίστοιχων δραστηριοτήτων που μας βοηθούν στο σημασιολογικό διαχωρισμό τους.

Για λόγους που προαναφέρθηκαν, όσον αφορά τις όψεις του παρελθοντικού χρόνου, είναι προτιμότερο να ξεκινά ο διδάσκων από τη

#### *Α. συνοπτική όψη του παρελθοντικού χρόνου*

Εντοπίζονται τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της που είναι τα επιθήματα (οι καταλήξεις), οι μορφοφωολογικές μεταβολές που συμβαίνουν για να σχηματιστεί το συνοπτικό θέμα και η μετατόπιση του τόνου στην τρίτη από το τέλος συλλαβή (*χτυπό -χτύπησα -χτυπήσαμε*).

Εδώ πρέπει να σημειωθεί πως, δυστυχώς για τους μη φυσικούς ομιλητές, αυτό δε συμβαίνει πάντα και καθώς υπάρχει μορφολογική ποικιλία στην ελληνική γλώσσα, συνεπώς εντοπίζονται διαφορετικές περιπτώσεις ρημάτων και μορφολογικού σχηματισμού των συνοπτικών θεμάτων τους, γεγονός που δυσχεραίνει την εκμάθησή.

Για παράδειγμα, είναι τα ανώμαλα ρήματα που είδαμε και πιο πριν (*πάω-πήγα, λέω-είπα*) που δεν διακρίνεται το πώς μπορεί να σχηματιστεί ο συνοπτικός τύπος από τον μη συνοπτικό ούτε ισχύει πλήρως ο κανόνας της μετατόπισης του τόνου. Επίσης, είναι άλλη μια ομάδα ρημάτων όπου πάλι δεν μπορούν να προβλέψουν το πώς θα σχηματιστεί ο συνοπτικός τύπος (*τρώω - έφαγα, θέλω-θέλησα*) πλην όμως ισχύει η μετατόπιση του τόνου. Και τέλος είναι η ομάδα όπου θα χαρακτηρίσαμε ομαλά ρήματα (εδώ ανήκουν και ρ. σε *-ω* και *-άω/-ώ*) και όπου προβλέπεται εύκολα ο σχηματισμός του συνοπτικού τύπου καθώς και ισχύει ο κανόνας της μετατόπισης του τόνου. Και αυτά, επίσης, μπορούμε να τα χωρίσουμε<sup>195</sup> σε υποομάδες σε σχέση με τις αλλαγές του ρηματικού θέματος. Για παράδειγμα:

(α) τα ρήματα σε *-ω*, όπου το τελευταίο γράμμα/γράφημα του ρηματ. θέματος μετατρέπεται σε *-σα, -ξα, -ψα*

(β) τα ρήματα σε *-άω* και *-ώ*, όπου η διαφορά είναι στην διένθεση ενός φωνήεντος πριν την κατάληξη-*σα* (*η → -ησα, ε → -εσα, α → -ασα*) ή την κατάληξη *-ξα* (*η → -ηξα, α → -αξα*).

---

<sup>195</sup>Η πρόταση της ομαδοποίησης των ρημάτων προέρχεται από στοιχεία της μελέτης των βιβλίων που προαναφέρθηκαν και αφορούν στη διδασκαλία προσφυγικού κοινού, από την προσωπική μου εμπειρία και πρακτική διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους (πρόσφυγες και μετανάστες) συμφωνώντας και με την πρόταση της Μαρίας Πουλοπούλου, ΕΕΔΙΠ της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, που αναφέρεται στους Κανελλοπούλου Ει. & Γ. Φραγκιαδάκη (2015).

Σχετικά με τον τελευταίο μορφολογικό κανόνα (διένθεση), όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, οι αραβόφωνοι μπορούν να κατανοήσουν το σχηματισμό μιας και στη δική τους γλώσσα συμβαίνουν αντίστοιχα μορφολογικοί σχηματισμοί τύπων βασισμένοι σε διενθήματα (διενθηματοποίηση) και πρόκειται για μια θετική παρεμβολή που ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει τη Γ1 του μαθητή, εφόσον φυσικά γνωρίζει βασικά πράγματα για αυτή αλλά και κάποιος αυτοδιδασκόμενος μπορεί να βοηθηθεί μελετώντας τις δύο αυτές γλώσσες.

Τέλος σε αυτές τις ομάδες υπάρχουν και εξαιρέσεις όπως κάποια ρ. σε *-αίνω* ή *-εύω*.

Στο σημείο αυτό ο στόχος δεν είναι να παρουσιαστεί αναλυτικά το πώς σχηματίζονται οι συνοπτ. τύποι αλλά να προταθεί αυτή η διαδικασία ομαδοποίησης που θα ακολουθηθεί από τον διδάσκοντα, παρουσιάζοντας σταδιακά τις ομάδες ώστε να βοηθηθούν οι διδασκόμενοι στην εκμάθηση.

#### *B. μη συνοπτική όψη του παρεθοντικού χρόνου*

Εδώ για να βοηθηθούν οι διδασκόμενοι επισημαίνονται αντίστοιχα τα εξής:

(α) το κοινό ρηματικό θέμα (το μη συνοπτικό, του ενεστώτα)

(β) οι καταλήξεις των παρεθοντικών χρόνων (κοινές και για τους δύο τύπους)

(γ) η μετακίνηση του τόνου στην τρίτη συλλαβή ισχύει για τα ρήματα σε *-ω* (πιάνω → έπιανα, πιάναμε) ενώ τα ρήματα σε *-άω* και *-ώ* διατηρούν σε όλα τα πρόσωπα τον τόνο στην κατάληξη στην ίδια συλλαβή που τονίζεται το α ενικό πρόσωπο (μιλάω → μιλούσα, μιλούσαμε, τηλεφωνώ → τηλεφωνούσα, τηλεφωνούσαμε).

Εκτός λοιπόν από αυτή την ομαδοποίηση, που βοηθά διδάσκοντες<sup>196</sup> και διδασκόμενους, τι άλλο μπορεί να γίνει για να ενισχυθεί το αποτέλεσμα της διδασκαλίας και να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που παρουσιάζει το φαινόμενο της όψης;

---

<sup>196</sup> Πολλές φορές οι διδάσκοντες δεν έχουν σκεφτεί ότι υπάρχει αυτή η κατηγοριοποίηση των ρημάτων και δεν αξιοποιούν αυτό το στοιχείο στη διδασκαλία και έτσι μπορεί να χαθούν μέσα στο πλήθος των εξαιρέσεων των μορφολογικών κανόνων.



Ο διδάσκων μπορεί να δώσει και οπτικοποιημένα παραδείγματα που αντιστοιχούν στις διαφορετικές λειτουργίες των δύο τύπων έτσι ώστε -ιδιαίτερα οι οπτικοί τύποι- να απομνημονεύουν και τις μορφολογικές διαφορές και τις διαφορετικές λειτουργίες.

Δίνουμε π.χ. τις προτάσεις:

(7.3) *Πέρυσι διάβαζα κάθε Κυριακή την εφημερίδα.*

(7.4) *Την Κυριακή διάβασα την εφημερίδα.*

(7.5) *Την Κυριακή διάβαζα την εφημερίδα από το πρωί ως τις 12 το μεσημέρι!*

και τις συνοδεύουμε από αντίστοιχες εικόνες που το κάνουν κατανοητό. Για παράδειγμα, το «*κάθε Κυριακή πέρυσι*» οπτικοποιείται με τη φωτογραφία ενός ημερολογίου της προηγούμενης χρονιάς με τσεκαρισμένες τις Κυριακές. Ενώ, το «*από το πρωί ως το μεσημέρι*» πιθανό μπορεί να οπτικοποιηθεί με τη φωτογραφία ενός ρολογιού όπου διακρίνεται ιδιαίτερα το χρονικό διάστημα που αντιστοιχεί στην προηγούμενη περιγραφή.

Μπορεί να βοηθήσει το να έχουμε ήδη διδάξει -και αυτό μπορεί να γίνει αρκετά νωρίς, για παράδειγμα στη φάση που διδάσκουμε το καθημερινό πρόγραμμα- τα χρονικά επιρρήματα και γενικά τους χρονικούς προσδιορισμούς.

Επίσης, ένας τρόπος για να δείξουμε τη διαφορά ανάμεσα στις δύο λειτουργίες είναι να οργανώσουμε προτάσεις που να περιλαμβάνουν και τους δύο τύπους και να αξιοποιήσουμε αυτά τα παραδείγματα ως αφορμές για δημιουργία και άλλων παρόμοιων από τους ίδιους. Θα πρέπει να επισημάνουμε το πώς συνδέονται, για παράδειγμα να εντοπίσουμε το «*ενώ*» ή το «*καθώς*». Δείχνει δηλαδή πως ενώ ήταν σε εξέλιξη (μη συνοπτ. όψη) μια πράξη κάτι έγινε, μια άλλη πράξη (συνοπτ. όψη), που τη διέκοψε.

(7.6) *Ενώ μαγείρευα, χτύπησε το τηλέφωνο.*

(7.7) *Καθώς οδηγούσα, τελείωσαν τα καύσιμα.*

Συμπληρώνεται από παραδείγματα παρατακτικής σύνδεσης ή παράλληλης δράσης δύο πράξεων

(7.8) *έγραψε και διάβασε / έγραφε και διάβαζε*

(7.9) *όση ώρα έγραφε το γράμμα σκεφτόταν εκείνη*

όπου χρησιμοποιείται ίδιος τύπος και στα δυο ρήματα της πρότασης.

#### 7.3.3.2.2. *Μελλοντικοί τύποι*

Στη συνέχεια, για τα ζεύγη των υπόλοιπων ρηματ. τύπων, προτείνεται να προηγείται η διδασκαλία του μη συνοπτ. τύπου για λόγους που έχουν παρουσιαστεί πιο πάνω.

Και στους μελλοντικούς τύπους βοηθά η σύνδεση με τους χρονικούς προσδιορισμούς ή λέξεις/φράσεις που χρησιμοποιούνται με τον κάθε τύπο (π.χ. για το συνοπτ. μέλ.: *απόψε/ φέτος/ την άλλη εβδομάδα/ σε λίγους μήνες/του χρόνου* θα + συνοπτ. θέμα). Το κατάλληλο κείμενο που μπορεί να συνοδέψει την παρουσίαση αυτού του γραμματικού φαινομένου μπορεί να αφορά ένα σχεδιαζόμενο ταξίδι, σχέδια για το μέλλον / σπουδές κλπ.

Το αντίστοιχο ισχύει και για τον μη συνοπτικό, με το συνδυασμό εκφράσεων (*μου αρέσει, συνηθίζω*) ή χρονικών προσδιορισμών (*συχνά, πολλές φορές, πάντα*) που εμφανίζονται μαζί, ομαδοποιώντας τους και οργανώνοντας αντίστοιχες δραστηριότητες. Υποδεικνύουμε έτσι τα γλωσσικά περιβάλλοντα και μέσα που περιορίζουν τις υποκειμενικές επιλογές.

Ιδιαίτερα για το μεσοπαθητικό συνοπτ. μέλ. τονίζεται πως δημιουργείται από το συνοπτ. θέμα παρελθοντικών χρόνων (αόριστος) αλλά δέχεται τις καταλήξεις του ενεστώτα.

Σε υψηλότερο επίπεδο παρουσιάζεται αυτόνομα ο τύπος *θα + μη συνοπτ. θέμα παρελθοντικού χρόνου*. Μέσα από βιωματικές ασκήσεις και αυθεντικό γλωσσικό εισαγόμενο (κείμενα από στήλες συμβουλών για παράδειγμα, αλλά και διαφορετικά) οδηγούνται στην κατανόηση, μέσα από τα συμφραζόμενα, πως εδώ η λειτουργία δεν εξυπηρετεί την πραγμάτωση μιας μελλοντικά τοποθετημένης πράξης. Αντίθετα, μπορεί να δηλώνει *πιθανότητα, ευγένεια, υπόθεση, δυνατότητα* ή μια πράξη πιθανό τοποθετημένη στο *παρελθόν*.

### 7.3.3.3. Όψη και εγκλίσεις

Εδώ θα τοποθετηθούν και τα συμπληρώματα του να- και θα δούμε τις εγκλίσεις, όπως ονομάζονται παραδοσιακά, υποτακτική και προστακτική.

#### 7.3.3.3.1. Συμπληρώματα του να-/ Υποτακτική

Ένας τρόπος, που ενισχύει την απομνημόνευση κυρίως και ίσως λιγότερο την κατανόηση, όσον αφορά στα συμπληρώματα του να- είναι το να συνδέσουμε τους δύο τύπους με ρήματα ή φράσεις που απαιτούν να εμφανίζονται μαζί, είτε με τον συνοπτ. ή με τον μη συνοπτ. ρηματ. τύπο.

Παρακάτω βλέπουμε πρώτα ρήματα/φράσεις που συνδυάζονται με τον μη συνοπτ. τύπο:

(α) Όσα δείχνουν μια συνήθεια ή τη δυνατότητα που έχει κανείς να κάνει κάτι (συνηθίζω, μου αρέσει, μαθαίνω).

(β) Όσα δείχνουν αρχή, τέλος ή συνέχεια (αρχίζω, σταματώ, ξεκινώ, συνεχίζω).

(γ) Τα ρήματα αισθήσεως (ακούω, βλέπω, αισθάνομαι και τα συναφή).

Και ακολουθούν παραδείγματα με τις εκφράσεις που συνδυάζονται με τον συνοπτ. τύπο:

(7.10) Αυτό έλειψ(π)ε να πεις πως δε σε προσέχω.

(7.11) Είναι ώρα να φύγω.

(7.12) Δε βλέπω την ώρα να πάω στη συνάντηση.

(7.13) Ποτέ δεν είναι αργά να μάθεις οδήγηση.

(7.14) Παρά λίγο/παρά τρίχα/λίγο έλειψε να ξεχάσω το ραντεβού.

#### 7.3.3.3.2. Προστακτική

Για το συνοπτικό τύπο (B επίπεδο), αξιοποιούνται ως διδακτικό υλικό, μάλιστα αυθεντικό και χωρίς τροποποίηση, κείμενα με οδηγίες π.χ. για κατασκευές/ταξίδια,

προσκλήσεις, συνταγές, εκφωνήσεις ασκήσεων π.χ. διάφορων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων/γυμναστικής.

Στο Α2 επίπεδο, μπορούμε να παρουσιάσουμε και την άρνηση και τους τρόπους σχηματισμού της αφού με το αρνητικό μόριο της υποτακτικής (μη συνοπτ. τύπος των συμπληρωμάτων του να-) και τον ρηματ. τύπο της μη συνοπτ. οριστικής αφού η προστακτική δεν διαθέτει δικό της μόριο άρνησης. Κι επιπλέον, στο Β επίπεδο, αξιοποιώντας ένα κείμενο με συμβουλές, μπορούμε να δείξουμε και την άλλη λειτουργία της προστακτικής (συμβουλή, παράκληση) η οποία μπορεί να διατυπωθεί και με το να- και το συμπλήρωμά του όπως το έχουν ήδη γνωρίσει σε προηγούμενα μαθήματα (πέραν τη διάβαση με προσοχή - να περνάς τη διάβαση με προσοχή). Σε πολλές περιπτώσεις είναι πιο εύχρηστος και αποτυπώνεται ταχύτερα ο τύπος με το να. Θα πρέπει να διευκρινιστεί και η σημασιολογική διαφορά μεταξύ της εναλλακτικής αυτής διατύπωσης της προστακτικής και των συμπληρωμάτων του να- που παρουσιάστηκε πιο πριν.

Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για τα ρήματα σε -μαι.

#### *7.4. Τεχνικές – ασκήσεις – επιλογή κειμένων*

Την προσπάθεια του διδάσκοντα, πέρα από το συνδυασμό των διδακτικών προσεγγίσεων και τη διαβάθμιση της διδακτικής ύλης που είδαμε έως τώρα, επικουρεί η χρήση ορισμένων τεχνικών και καλών πρακτικών, η επιλογή του κατάλληλου, πλούσιου και αυθεντικού διδακτικού υλικού, ποικίλων και διαβαθμισμένων δραστηριοτήτων. Θα αναφερθούν σύντομα κάποιες ιδέες χωρίς να εστιάσουμε ιδιαίτερα παρά μόνο σε δύο τεχνικές διδασκαλίας, τον *μορφολογικό τεμαχισμό* και την *οπτικοποίηση* κάποιων γραμματικών φαινομένων<sup>197</sup>.

Ως υλικό, πάνω στο οποίο στηρίζεται η διδασκαλία του κάθε φαινομένου, προτείνεται να παρουσιάζεται στην αρχή ένα κείμενο που ακολουθεί τα στάδια της διαγλώσσας των μη φυσικών ομιλητών. Μπορεί να είναι αυθεντικό υλικό ή διαμορφωμένο ίσως ως προς τον επικοινωνιακό σκοπό και να περιλαμβάνει τα δομικά στοιχεία που θέλουμε να παρουσιάσουμε, ώστε να μπορεί να αντικαταστήσει τη μεταγλώσσα. Στη συνέχεια θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να το επεξεργαστούν γραμματικά και να το

αναλύσουν. Κατόπιν θα αναλογιστούν, μέσα από εστιασμένα ερωτήματα του διδάσκοντα, τις επιπτώσεις που έχει η χρήση του συγκεκριμένου ρηματικού τύπου στο περιεχόμενο του κειμένου. Αυτό συνήθως ισχύει για τα μεγαλύτερα επίπεδα αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και στα επίπεδα αρχαρίων, πιο απλοποιημένο.

Σε μια άλλη εκδοχή του (πιο απλή) μπορεί να επισημανθεί με χρώμα το φαινόμενο για διδασκαλία. Είναι μια τεχνική που βοηθά στον εντοπισμό του φαινομένου, την επεξεργασία και την απομνημόνευση<sup>198</sup>.

Η μεταγλώσσα, με τη μορφή κανόνων ή και εξηγήσεων, μπορεί να αντικατασταθεί από πίνακες που απλά αναπαριστούν με κάποιον τρόπο το γραμματικό φαινόμενο του ενδιαφέροντός μας, όπως π.χ. με διαφορετικά χρώματα στις καταλήξεις, με αντιθέσεις, με εικόνες, με ομαδοποιήσεις.

#### *7.4.1. Μορφολογική επίγνωση – Μορφολογικός τεμαχισμός*

Η *μορφολογική επίγνωση* θα μπορούσαμε να πούμε πως συνδέεται με την αντιπαραβολική μελέτη των συστημάτων μιας Γ1 και της γλώσσας στόχου, βοηθώντας τον διδασκόμενο στη μελέτη της δομής της Γ2.

Πρόκειται για μεταγλωσσική ικανότητα όπου αναλύεται συνειδητά και σκόπιμα η δομή και η χρήση μιας γλώσσας και η προσοχή στρέφεται από τη σημασία στον τύπο. Οι μεταγλωσσικές ικανότητες αφορούν σε κάθε επίπεδο ανάλυσης της γλώσσας και χωρίζονται σε αντίστοιχους τομείς (Καρατζάς 2005). Την παρούσα εργασία ενδιαφέρει ο τομέας της μορφολογίας, η μορφολογική επίγνωση. Είναι η ικανότητα κάποιου να συλλογίζεται σχετικά με τις μορφολογικές μονάδες, να τις ελέγχει και να τις οργανώνει συνειδητά (Καρατζάς 2005, 135). Είναι η συνειδητή γνώση για τη δομή της μορφολογίας μιας γλώσσας, η ικανότητα να αναγνωρίζει τα μορφήματα, να χωρίζει τις λέξεις σε μορφήματα και προσφύματα, να τα συνδυάζει (Kuo & Anderson 2006, 41). Οι μεταγλωσσικές δεξιότητες διδάσκονται. Οι φυσικοί ομιλητές αποκτούν στο σχολείο αυτή την ικανότητα και μάλιστα σταδιακά. Ανάλογη πορεία ακολουθούν και οι μη φυσικοί ομιλητές, με τη διαφορά πως ορισμένες δομές πιθανό να μην

---

<sup>197</sup> Αναφέρθηκαν και στις διδακτικές προτάσεις, συγκεντρώνονται εδώ.

<sup>198</sup> Βλ. και υπόθεση εντοπισμού σε προηγούμενο κεφάλαιο (ενότητα 6.1.3.1.).

υπάρχουν στη δική τους γλώσσα και εκεί εντοπίζονται οι δυσκολίες στην κατάκτησή τους.

Η αναγνώριση των μορφημάτων εξαρτάται περισσότερο από τη συχνότητα, την κανονικότητα και τις αναλογίες που παρατηρούνται και το αν η συνεισφορά τους στο νόημα των λέξεων είναι ίδια και λιγότερο επηρεάζεται από το αν συνδέονται με απλές ή όχι μορφολογικές διαδικασίες (Ράλλη 2005, 40-65).

Όπως για πολλές μεταγνωσιακές και μεταγλωσσικές ικανότητες, είναι επίκτητη ιδιότητα, διδάσκεται και για αυτό προϋποθέτει γνωστική ωρίμανση, εξαρτάται από την ηλικία και το στάδιο διδασκαλίας της Γ2 και κατά συνέπεια μπορεί να αξιοποιηθεί ανάλογα, από πιο απλές μέχρι πιο πολύπλοκες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, σε συνδυασμό και με την προηγούμενη παράγραφο, τα κλιτικά επιθήματα είναι πιο ευδιάκριτα και προβλέψιμα, άρα μια ανάλογη δραστηριότητα είναι πιο απλή.

Ο *μορφολογικός τεμαχισμός* είναι μια στρατηγική που αξιοποιεί ο διδάσκων και τη μαθαίνει στον διδασκόμενο προκειμένου να επιτευχθεί η μορφολογική επίγνωση. Πρόκειται για τον *τεμαχισμό* των λέξεων στα μικρότερα τμήματα που είναι φορείς σημασίας, τα μορφήματα. Με αυτό τον τρόπο, συνδυάζοντας μορφή και σημασία, εκτός του ότι γίνεται κατανοητή η διαδικασία της κατασκευής των λέξεων, βελτιώνεται η ορθογραφία και γίνεται αντιληπτή πιο εύκολα η σημασία/λειτουργία τους (Αναστασιάδη –Συμεωνίδη 2000, 43-50). Ο Schmidt (1997, 207) τη στρατηγική αυτή την αναφέρει ως στρατηγική *ανάλυσης προσφυμάτων και ριζών* (*affixes and roots analysis*) και την εντάσσει στις *στρατηγικές προσδιορισμού* (*determination strategies*), δηλαδή θεωρεί πως με βάση αυτή μπορεί ο διδασκόμενος να φτάσει μόνος του στη σημασία των λέξεων χωρίς να τον βοηθά κάποιος άλλος.

Είναι *γνωσιακή* στρατηγική που πρέπει να αξιοποιείται στη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2 γιατί εμπλέκει την επεξεργασία μίας λέξης -τη γνώση- με τη σημασία και τη λειτουργία της, *μνημονική* στρατηγική γιατί συμβάλλει στο να διατηρείται η λέξη στη μνήμη καθώς και *μεταγνωσιακή* γιατί οδηγεί στο συλλογισμό πάνω στη διαδικασία δημιουργίας των λέξεων.

Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ως στρατηγική διδασκαλίας, πρέπει ο διδασκόμενος να εκτίθεται σε υλικό όπου παρατηρείται μεγάλη συγκέντρωση του εκάστοτε μορφολογικού φαινομένου, να υπάρχει ρητή διδασκαλία του και σύνδεση μορφής-σημασίας, να καθοδηγείται στην παρατήρησή του εστιάζοντας την προσοχή του σε αυτό και να επεξεργάζεται και να αναλύει τα μορφολογικά χαρακτηριστικά μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων ώστε να διατηρηθεί στη μνήμη του.

Ο μορφολογικός τεμαχισμός, ειδικότερα για τη διδασκαλία του ρηματ. συστήματος της ελληνικής ως Γ2, μέσα από την κατανόηση της δημιουργίας των λέξεων, οδηγεί στην επιλογή του σωστού ρηματ. τύπου ως προς τα γραμματικά χαρακτηριστικά (που προκύπτουν από τις διαδικασίες κλίσης και παραγωγής) και τη σημασία του αλλά και στην σωστή ορθογραφία. Εκείνος που μελετά μια γλώσσα ή τη μαθαίνει προσέχοντας τη γραμματική λειτουργία των μορφημάτων μπορεί να ενισχυθεί στην προσπάθεια αυτομάθησης και ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει τους διδασκόμενους υποδεικνύοντάς τους πώς να μαθαίνουν. Στα πιο χαμηλά επίπεδα αυτό μπορεί να λειτουργήσει ακόμη ίσως και χωρίς ρητή διδασκαλία με κάποιες τεχνικές, όπως να φτιάξουμε κάποια παζλ με καταλήξεις ρημάτων (τα πρώτα ρήματα που διδάσκουμε) ή πίνακες που να ξεχωρίζουν με διαφορετικά χρώματα τα επιθήματα κλπ. Οι πίνακες αυτοί εκτός του ότι μπορεί να βρίσκονται στο υλικό του κάθε μαθητή και να προστρέχει σε αυτό, μπορούν να βρίσκονται αναρτημένοι και μέσα στην τάξη σε θέση που μπορούν να τους βλέπουν και να τους συμβουλεύονται, όταν θέλουν να υλοποιήσουν μια δραστηριότητα προφορικού ή γραπτού λόγου. Πέρα από τη βοήθεια στο να συνδέσουν μορφή - σημασία για να τα κατανοήσουν και να τα διατηρήσουν στη μνήμη τους, εμπλέκουμε έτσι και την οπτική μνήμη.

#### *7.4.2. Οπτικοποίηση*

Βασισμένη στην οπτική μνήμη είναι και η επόμενη στρατηγική, η *οπτικοποίηση* ενός γραμματικού φαινομένου. Φαίνεται να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη διδασκαλία της ρηματ. όψης σε μη φυσικούς ομιλητές και μπορεί να κάνει παραστατικά πιο κατανοητό το τι σημαίνει «βλέπω με διαφορετικό (υποκειμενικό) τρόπο το πότε έγινε

ένα γεγονός» και το εκφράζω επιλέγοντας την ενίοτε μορφή κωδικοποίησής του στο ρηματ. σύστημα, συνοπτική ή μη συνοπτική<sup>199</sup>.

Παρουσιάζοντας το *συνοπτικό τύπο* σαν μια φωτογραφία, ένα στιγμιότυπο και από την άλλη το *μη συνοπτικό* σαν ένα βίντεο ή σαρωτή, μπορούμε στη συνέχεια να το οπτικοποιήσουμε<sup>200</sup> με φωτογραφίες που αντιστοιχούν σε ένα ρήμα, π.χ. *πηγαίνω*. Αυτό μπορεί να γίνει παρουσιάζοντας μια εικόνα, ένα στιγμιότυπο όπου κάποιος απεικονίζεται να πηγαίνει κάπου μία φορά (συνοπτ. όψη) και (μη συνοπτ. όψη) εικόνες με συνεχόμενη κίνηση, ίσως σε στάδια ή συνοδευόμενες από φάσεις της ημέρας/στάδια της ώρας (συνέχεια) ή από διαφορετικές ημερομηνίες / χρονολογίες (επανάληψη). Το τελευταίο βέβαια θέλει προσοχή γιατί μπορεί να οδηγήσει και σε παρερμηνεία, συγχέοντας την περίπτωση με την απλή επανάληψη.

#### 7.4.3. Άλλες τεχνικές

Στην ενίσχυση της οπτικής μνήμης στοχεύει και η επόμενη διδακτική στρατηγική/τεχνική, η *ομαδοποίηση*. Όπως αναφέρθηκε (υποενότητες 7.2. και 7.3.2.), η οπτική αναπαράσταση (σε ένα χαρτόνι ίσως ή σε φωτοτυπίες για ατομική χρήση) μιας ομάδας ρημάτων ή μιας ομάδας λέξεων (λεξικών στοιχείων, ρηματικών εκφράσεων ή φράσεων), που συνοδεύουν τη συνοπτ. ή μη συνοπτ. όψη και απαιτούν την επιλογή της μίας ή της άλλης, βοηθά στην απομνημόνευσή τους και στην παραγωγή δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη.

Αξιοποιούνται και τεχνικές που βασίζονται στην ΕΤ<sup>201</sup>, όπως είναι η *επισήμανση* των γραμματικών φαινομένων που θέλουμε να παρουσιάσουμε -με έντονα γράμματα, υπογραμμίσεις ή με χρώματα- μέσα σε ένα κείμενο για επεξεργασία. Για παράδειγμα, δίνεται γραπτά η αφήγηση μιας ιστορίας και επισημαίνονται, με κάποιον από αυτούς τους τρόπους, τα ρήματα όπου είναι στο ζητούμενο *χρόνο* ή *όψη*. Συνεχίζουμε την επεξεργασία με διευκρινιστικά ερωτήματα (*πότε; κάθε μέρα, μια φορά* κοκ.). Έτσι εστιάζουν στη μορφολογία της όψης και τα συμπληρώματα π.χ. χρονικά επιρήματα που δίνουν τις απαραίτητες πληροφορίες, κατανοούν και εμπεδώνουν το φαινόμενο.

<sup>199</sup> Περισσότερες λεπτομέρειες και παραδείγματα στους Κανελλοπούλου και Φραγκιαδάκης (2015, 117-139).

<sup>200</sup> Βλ. περισσότερα και στην υποενότητα 7.3.

<sup>201</sup> Και άλλες, όπως π.χ. παζλ καταλήξεων, σε συνδυασμό και με τον μορφολογικό τεμαχισμό της λέξης που είδαμε πιο πριν.



## 7.5. Δραστηριότητες

### 7.5.1. Δομικές – επικοινωνιακές

Για τη διδασκαλία των μορφολογικών δομών, οι ιδανικές δραστηριότητες είναι οι δομικές. Στα μεγαλύτερα επίπεδα -σε κάποιες περιπτώσεις στο ίδιο επίπεδο αλλά σε μια ενότητα που αντιπαραβάλλει σημασιολογικά δύο ρηματ. τύπους, π.χ. χρήση παρατατικού / αορίστου- είναι οφέλιμο να υπάρχουν και επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες, συνδυαστικά.

Ξεκινώντας από τις παραδοσιακές - δομικές, όπου έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να διαβαθμιστούν σε δυσκολία και να προσαρμοστούν στο επίπεδο μάθησης ή στο διδασκόμενο γραμματικό φαινόμενο, έως τις επικοινωνιακές (ασκήσεις παραγωγής γραπτού ή προφορικού λόγου), όλοι οι τύποι δραστηριοτήτων -δοσμένοι με απλές εκφωνήσεις- αξιοποιούνται συνδυαστικά και επιλεκτικά ανάλογα με το φαινόμενο και τον επικοινωνιακό σκοπό. Ειδικότερα, η διαβάθμιση αυτή μπορεί να γίνει διαχωρίζοντάς τες ανάμεσα σε ασκήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου ή ανάμεσα σε ασκήσεις όπου το ζητούμενο είναι:

- απλή αναγνώριση (*υπογραμμίστε το σωστό, διαγράψτε το λάθος*)
- σωστό - λάθος (Σ - Λ)
- διττή ή πολλαπλή επιλογή
- αντιστοίχιση
- συμπλήρωση κενών σε μια πρόταση με λέξεις (ρήματα)
- συμπλήρωση καταλήξεων ρημάτων
- δημιουργία σωστών νοηματικά και συντακτικά προτάσεων με τοποθέτηση των λέξεων στη σωστή σειρά όπου εδώ απλά βλέπουμε τη χρήση του ρηματ. τύπου μέσα σε μια πρόταση
- σχηματισμός προτάσεων ανοικτού τύπου (*συμπληρώστε την επόμενη πρόταση...*)
- παράφραση ή μετασχηματισμός προτάσεων (βλ. στη συνέχεια)
- ανεύρεση / διόρθωση λάθους
- κείμενα ανοικτού τύπου (π.χ. *πώς τελειώνει μια ιστορία/ συμπληρώστε γραπτά την ιστορία ή/και αφήγηση ιστορίας με τη βοήθεια εικόνων*).

Οι δομικές, όπως για παράδειγμα οι δραστηριότητες συμπλήρωσης κενών, οδηγούν του διδασκόμενους στην παραγωγή του ρηματ. τύπου και εστιάζουν στη μορφή. Ή, οι δραστηριότητες διπλής ή πολλαπλής επιλογής, βοηθούν στο να εστιάσουν την προσοχή στο ζητούμενο γραμματικό φαινόμενο που ίσως τους μπερδεύει (όπως η όψη) και στην αποσαφήνισή του στη συνέχεια. Χρειάζεται να ακολουθούνται από διευκρινίσεις ως προς την επιλογή για να αποφεύγεται η τακτική της τυχαίας επιλογής σωστής απάντησης, όπως και στις δραστηριότητες που ζητούν αντιστοίχιση ή εκείνες του τύπου Σ - Λ.

Οι επικοινωνιακές στοχεύουν στην παραγωγή μεγαλύτερων μονάδων λόγου και οδηγούν στη χρήση του διδασκόμενου φαινομένου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Ενεργοποιούν τις γνώσεις και καλλιεργούν όλες τις δεξιότητες του λόγου. Είναι απαραίτητες καθώς ο διδάσκων μπορεί να διαπιστώσει πολλές φορές ότι οι διδασκόμενοι -παρόλο που γνωρίζουν το σωστό γραμματικό τύπο- στην πράξη, στην καθημερινή επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη, δεν μπορούν να τον εφαρμόσουν.

Συνεπώς, ξεκινάμε με τις δομικές ασκήσεις για εμπέδωση και συνεχίζουμε με τις επικοινωνιακές για να πραγματωθεί η χρήση του νέου εισαγόμενου στο λόγο προσαρμόζοντάς τες στην περίπτωση επικοινωνίας που ταιριάζει.

Οι δομικές ακολουθούν τη ρητή διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου (π.χ. διδάσκω τα ρ. σε *-ω*, *-ώ* και δίνεται κάποια δραστηριότητα όπου ομαδοποιούν αντίστοιχα ρήματα σε πίνακες ή εντοπίζουν τις σωστές καταλήξεις). Μπορούν να διαβαθμιστούν και να συνδεθούν με τη γραμματική. Ακολουθούν μερικά παραδείγματα δραστηριοτήτων μορφολογικής ενημερότητας, που έχουν στόχο τη βελτίωση αυτής της δεξιότητας και την εμπέδωση των φαινομένων που έχουν διδαχθεί.

(α) *Σχηματισμός λεξικών τύπων σε προτασιακό περιβάλλον*: Δίνεται μία ατελής πρόταση να συμπληρωθεί με τον κατάλληλο τύπο. Κυρίως για κλιτική αλλά και για παραγωγική μορφολογική διαδικασία (*διαβάζω → Κάθε απόγευμα αυτός...*).

(β) *Ίδιου τύπου*: Δίνεται η παράγωγη λέξη και πρέπει να βρει τη λεξική βάση. (*χορεύω → χορός*).

(γ) Χωρίς πρόταση, μόνο με αναλογία λέξεων (τρέχω → έτρεξα): Βρίσκουν πρώτα τη μορφολογική σχέση σε ένα ζεύγος λέξεων και το εφαρμόζουν και στην υπόλοιπη δραστηριότητα.

(δ) Αναλογία προτάσεων: βρίσκουν τη μορφολογική αναλογία σε ένα ζεύγος προτάσεων και το εφαρμόζουν και στη συνέχεια της δραστηριότητας στις υπόλοιπες (μετασχηματισμός προτάσεων). Όπως, *κάθε πρωί πλένω το προσωπό μου – κάθε πρωί πλένομαι, κάθε πρωί χτενίζω τα μαλλιά μου κλπ.*

(ε) Αναγνώριση μορφολογικά σωστού τύπου με πολλαπλή επιλογή μέσα σε μία πρόταση. Για παράδειγμα:

*Το παιδί ήταν πολύ ..... από το ταξίδι.*

*κουραστικό, κουρασμένο, κούραση, κουράστηκε.*

Παρομοίως, στις επικοινωνιακές υπάρχει ποικιλία και επίσης μπορεί να γίνει διαβάθμιση.

(α) Για παράδειγμα, να είναι πιο εύκολες νοηματικά ασκήσεις ή να αφορούν στη χρήση συχνόχρηστων ρημάτων για να στραφεί η προσοχή στην μορφολογία και όχι στην κατανόηση (π.χ. δίνω μια σειρά με εικόνες που περιγράφουν μια ιστορία και ακολουθεί μετατροπή σε γραπτό λόγο με χρήση ρήματος ή κατευθύνω με ερωτήσεις που έχουν σκοπό τη χρήση του σωστού ρηματ. τύπου). Και αυξάνεται η δυσκολία, όταν μετά από κάποιο ερέθισμα -π.χ. μια εικόνα- δίνουμε για συμπλήρωση ένα αντίστοιχο γραπτό κείμενο με κενά ή ζητείται πιο ελεύθερη ανάπτυξη ενός θέματος ή ακολουθούν μεταξύ τους διάλογοι. Προτείνονται πολλές δραστηριότητες κατευθυνόμενης ή ελεύθερης παραγωγή λόγου (ομαδικές ή κατά ζεύγη επικοινωνιακές δραστηριότητες).

(β) Μπορεί, επίσης, η προφορική παραγωγή λόγου να στηρίζεται σε ένα ερώτημα/άξονα («τι σου αρέσει να κάνεις στον ελεύθερο χρόνο;») που οδηγεί στην επιλογή κατάλληλου ρηματ. τύπου, π.χ. κατάλληλης ρηματ. όψης. Ή να ζητείται, πάνω σε ένα θεματικό άξονα, να αναπτύξουν προφορικό ή γραπτό λόγο κατά αναλογία (π.χ. διαβάζω/ακούω μια ιστορία και την αναδιηγούμαι ή παρουσιάζω μια παρόμοια - χρήση ίδιου γραμματικού φαινομένου). Μπορεί να δοθεί η αρχή ή το

τέλος μιας ιστορίας και να τη συμπληρώσουν (για παράδειγμα μια *αφήγηση* όπου χρησιμοποιείται κυρίως ο *αόριστος*).

(γ) Ίσως είναι μια επικοινωνιακή περίπτωση, για παράδειγμα *ζητώ οδηγίες* (χρήση των συμπληρωμάτων του να-), ή *συμβουλές* π.χ. «*τι θα έκανες στη θέση του;*» (χρήση ρηματ. τύπων *θα* και μη συνοπτ. όψη παρελθοντικού χρόνου: *θα μπορούσα, θα πήγαινα, θα έλεγα*).

(δ) Αντί για μια δραστηριότητα όπου θα πρέπει να συνθέσουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας δοσμένες εικόνες (για παράδειγμα, εικόνες καθημερινών συνηθειών όπου χρησιμοποιούνται ρ. σε -*μαι* → *πλένομαι, χτενίζομαι*), μπορεί αυτές να αντικατασταθούν από λέξεις - κλειδιά (π.χ. σε μια συνταγή, δίνω τις ονομασίες των υλικών και γράφουν τη συνταγή - *προστακτική*).

(ε) Ή μπορεί να είναι ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων όπου αναφέρονται επιγραμματικά οι δραστηριότητες, π.χ. 9.00: μάθημα, όπου ζητείται να φτιάξουν προτάσεις (ρήματα *ενεστώτα*).

(ζ) Σε συνδυασμό με την εστίαση στον τύπο δίνεται π.χ. ένα κείμενο όπου εμφανίζονται συχνά ο ρηματ. τύπος που διδάσκεται, με σκοπό να εντοπιστούν και να παρατηρηθούν τα σημεία που επισημαίνεται. Στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν με ερωτήσεις πάνω στο κείμενο, ίσως και με ερωτήσεις που αποσκοπούν σε πρώτη φάση στον έλεγχο κατανόησης και σημασίας, αλλά ως αποτέλεσμα έχουν το να διαπιστώσουν το σωστό σχηματισμό και την κατάλληλη χρήση του ζητούμενου ρηματ. τύπου.

#### 7.5.2. Περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων

Τα κείμενα και οι δραστηριότητες που περιγράφονται παρακάτω, βασίζονται στις θεωρητικές προσεγγίσεις του *εντοπισμού*, της *ET* και της *ΔBΓΕ* και του *κατανοητού εισαγόμενου*. Στόχος τους είναι να παρουσιαστούν νέα γραμματικά φαινόμενα για μελέτη και πρέπει οι μαθητές να τα εντοπίσουν και να τα παρατηρήσουν ή να συγκρίνουν κάποιο με το αντίστοιχο του «*ζεύγους*» του. Ο διδάσκων θα καθοδηγήσει ως προς το σε ποια σημεία θα πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους. Οι δραστηριότητες αξιοποιώντας την τεχνική του μορφολογικού τεμαχισμού και της *ET*

εστιάζουν στη μορφή αλλά και στη σημασία. Είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε οι κανόνες σχηματισμού του κάθε τύπου να προκύπτουν μέσα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και να μη δίνονται από πριν ξεχωριστά. Τονίζονται τα λεξικά μέσα που υποδεικνύουν ή περιορίζουν ανάλογα την επιλογή ενός ρηματ. τύπου. Συνδυάζονται δομικές (συμπλήρωσης κενών, σχηματισμού λεξικών τύπων, διττής επιλογής, αντιστοίχισης, συμπλήρωσης καταλήξεων, αναγνώρισης μορφολογικά σωστού τύπου, σχηματισμός προτάσεων/κειμένου ανοιχτού τύπου, ανεύρεσης λάθους) και επικοινωνιακές δραστηριότητες με ΕΤ (ελεύθερη ανάπτυξη θέματος προφορικά ή γραπτά) προσαρμοσμένες στο επίπεδο διδασκαλίας και το ηλικιακό επίπεδο των εκπαιδευόμενων.

Τα κείμενα που τις συνοδεύουν είναι αυθεντικά ή τροποποιημένα, που αναλογούν σε πραγματικές επικοινωνιακές δραστηριότητες, όπως παραμύθι, δημοσίευση σε ιστότοπο, άρθρο, βιογραφικό σημείωμα κλπ.

Είναι ενδεικτικές<sup>202</sup> με την έννοια ότι, όπως ισχύει για όλες τις δραστηριότητες, μπορεί να επιλεγούν κάποιες και άλλες όχι και να τροποποιηθούν ανάλογα με τη σύνθεση του τμήματος, τον διδακτικό στόχο και το σημείο της διδασκαλίας που θα τοποθετηθούν.

Τα γραμματικά φαινόμενα που επιλέχθηκαν αντιστοιχούν, σύμφωνα με τα πορίσματα της ανάλυσης και των ερευνών που έγιναν με βάση την ανάλυση λαθών, σε ορισμένα από τα σημεία που εντοπίζονται δυσκολίες και αναντιστοιχίες στα ρηματικά συστήματα των δύο γλωσσών. Επιλέχθηκε η κατηγορία *όψη* (διάκριση *όψης* στον παρελθοντικό χρόνο), ο ενεστώτας του ρήματος *είμαι* και *έχω*, ο παρακείμενος, τα συμπληρώματα του *να-* (συνοπτική *όψη*), ο αόριστος ρ. σε *-μαι* και η προστακτική. Εστιάζουμε στα επιθήματα καταλήξεων και ρηματ. θέματος.

---

<sup>202</sup> Σε όλες τις περιπτώσεις απαιτούνται σαφώς περισσότερες δραστηριότητες ανάλογα με την έκταση και τη δυσκολία του γραμματικού φαινομένου και υπόλοιπα κριτήρια που έχουν αναφερθεί. Συνεπώς δεν προτείνεται ο περιορισμός σε αυτές.

### 7.5.2.1. Διάκριση όψης

*Διάκριση όψης παρελθοντικών χρόνων, μη συνοπτικού και συνοπτικού ρηματ. τύπου*

*Αντιπαραβολή των δύο όψεων- επαναληπτικές δραστηριότητες*

#### 7.5.2.1.1. Παρατατικού και αόριστου/μαθητές δημοτικού

Επίπεδο Β1

*Φύλλο εργασίας 1<sup>203</sup>*

Για τα παιδιά, μία καλή πρόταση διδασκαλίας με στόχο τη διάκριση των δύο όψεων στους χρόνους αυτούς, είναι -όπως σημειώθηκε και πιο πάνω- τα παραμύθια. Είναι τα κείμενα όπου μέσα από την αφήγηση εναλλάσσεται η χρήση των δύο παρελθοντικών χρόνων.

Ο στόχος της δραστηριότητας είναι αφενός η σημασιολογική κατάκτηση της διαφοράς των δύο όψεων του παρελθοντικού χρόνου αφετέρου ο εντοπισμός και η εστίαση στο μορφολογικό χαρακτηριστικό των επιθημάτων παρελθοντικού χρόνου. Να συγκεντρωθούν, αφού παρατηρηθούν και συγκριθούν, τα κοινά επιθήματα χρόνου/καταλήξεων και η διαφορά τους με τα αντίστοιχα του παροντικού /ενεστώτα.

Στοχεύει περισσότερο στη σημασιολογική διάκριση των δύο ρηματ. παρελθοντικών τύπων, στη σύνδεσή τους με τα λεξικά μέσα που υποδεικνύουν την έκαστη επιλογή και στην εμπέδωση του τρόπου απόδοσης της μη συνοπτ. όψης του παρελθόντος. Ο αόριστος και ο ενεστώτας έχουν παρουσιαστεί και η δραστηριότητα εντάσσεται στα πλαίσια παρουσίασης του παρατατικού. Το πρώτο βήμα, για τη μορφολογική παρουσίαση και εξέταση του ρηματ. τύπου, είναι η παρουσίαση των επιθημάτων στο ληκτικό μέρος του.

---

<sup>203</sup> Βλ. στο παράρτημα Β όλα τα φύλλα εργασίας (από 1 έως 7).

#### *7.5.2.1.2. Παρατατικού και αόριστου/έφηβοι-ενήλικες*

Επίπεδο B1

##### *Φύλλο εργασίας 2*

Παρόμοιου τύπου δραστηριότητες, όπως στο Φύλλο εργασίας 1. Επιπλέον, πέρα του σημασιολογικού διαχωρισμού των δύο όψεων, με δραστηριότητες μετατροπής ρημάτων, γίνεται επανάληψη και στα επιθήματα όψης και παρουσιάζονται τα επιθήματα του νέου γραμματικού τύπου. Καθοδηγούμε στο να παρατηρηθεί πως οι αλλαγές συμβαίνουν στο ληκτικό μέρος του θέματος και στις καταλήξεις και όχι σε όλο το θέμα του ρήματος, όπως στην αραβική γλώσσα.

#### *7.5.2.2. Παθητικός αόριστος/έφηβοι-ενήλικες*

Επίπεδο B2

##### *Φύλλο εργασίας 3*

###### *Παρουσίαση του ρηματικού τύπου*

Σε αυτό το επίπεδο παρουσιάζονται όλες οι περιπτώσεις ρημάτων στον παθητικό αόριστο. Στόχος είναι να βοηθηθούν στην κατανόηση των μεταβολών του ληκτικού συμφώνου του ρηματ. θέματος, ανάλογα με εκείνο του παροντικού ή τον παρελθοντικού (αόριστου) χρόνου της ενεργητικής φωνής. Σε αυτό το επίπεδο γνωρίζουν ήδη πως δεν υπάρχουν αντιστοιχίες στις μετατροπές ανάμεσα σε όλα τα ρ. σε -ω και σε -μαι. Να εντοπίσουν τα επιθήματα όψης και φωνής και να συνεχίσουμε με τη δημιουργία πινάκων ομαδοποίησης.

Στην αραβική γλώσσα η παθητική φωνή δηλώνεται διαφορετικά σύμφωνα με την παραγωγική διαδικασία αλλά και με την κλιτική. Εστιάζουμε στην ομοιότητα που υπάρχει όταν δημιουργείται με την αλλαγή του ενεργητικού θέματος και εντοπίζουμε τις διαφορές που υπάρχουν στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας. Οι δραστηριότητες εμπέδωσης ακολουθούν σε άλλη διδακτική ώρα, όταν έχει ήδη παρουσιαστεί ο ρηματ. τύπος συνολικά σε όλα τα πρόσωπα.

### 7.5.2.3. Προστακτική, συνοπτικός τύπος

Επίπεδο B1

Φύλλο εργασίας 4

*Παρουσίαση του ρηματικού τύπου*

Παρουσιάζονται οι καταλήξεις της συνοπτ. προστακτικής και η λειτουργία της (δίνω οδηγίες κλπ.). Εκτός από τα παραπάνω, στόχος είναι να παρατηρήσουν ότι το θέμα παραμένει σταθερό, δηλαδή δεν υπάρχουν αλλαγές εκτός από το επίθημα στο τέλος της λέξης και ο τύπος αυτός δημιουργείται από το θέμα του συνοπτ. παρελθοντικού χρόνου.

### 7.5.2.4. Ενεστώτας / ρ. είμαι - έχω, A – B<sub>1</sub> ομάδα ρημ., ενεργ. φ. / μαθητές δημοτικού

Επίπεδο A2

Φύλλο εργασίας 5

*Επαναληπτική δραστηριότητα*

Η δραστηριότητα έχει στόχο τη σωστή χρήση των ρ. *είμαι* και *έχω* που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στην αραβική γλώσσα. Το ρ. *είμαι* δεν χρησιμοποιείται στον παροντικό χρόνο ενώ το *έχω* αποδίδεται με άλλα λεξικά στοιχεία. Επιπλέον, στοχεύει στην επανάληψη των καταλήξεων (επιθήματα προσώπου – συμφωνία υποκειμένου) του χρόνου αυτού και επισημαίνεται η λειτουργία του στην περιγραφή προσώπου.

### 7.5.2.5. Συμπληρώματα του να- / έφηβοι-ενήλικες

Επίπεδο B2

Φύλλο εργασίας 6

*Παρουσίαση του ρηματ. τύπου «να + συνοπτ. θέμα»*

Σκοπός είναι να εντοπίσουν τον τύπο μέσα στο κείμενο και να παρατηρήσουν τις διαφορές στο σχηματισμό του από τον αντίστοιχο με το *μη συνοπτικό* που έχουν ήδη διδαχθεί. Να αντιληφθούν τη λειτουργία του ώστε να μπορούν να τον χρησιμοποιήσουν στην παραγωγή λόγου και να διακρίνουν τις περιπτώσεις που χρησιμοποιείται, επισημαίνοντας τα ρήματα που τον συνοδεύουν και υποδεικνύουν



την επιλογή του. Ο σχηματισμός της υποτακτικής (συμπληρώματα του να-) έχει αρκετές διαφορές με τον αντίστοιχο στην αραβική γλώσσα και είναι ένα φαινόμενο που πρέπει να επιμείνουμε ιδιαίτερα, όπως βέβαια και όλα τα «ζεύγη» που επηρεάζει η ρηματική κατηγορία *όψη*. Στηριζόμαστε στην παρουσία των λεξικών μέσων γιατί και στην αραβική αυτά πολλές φορές καθορίζουν τη σημασία του ρήματος ως προς τη χρονική και οψιακή διάκρισή τους.

#### 7.5.2.6. Παρακείμενος /έφηβοι-ενήλικες

Επίπεδο B2

#### *Φύλλο εργασίας 7*

#### *Παρουσίαση του ρηματικού τύπου*

Εστιάζουμε στο διαφορετικό βοηθητικό ρήμα από ότι στην αραβική γλώσσα, σε ποιο από τα δύο ρήματα παρατηρείται η αλλαγή κατά την κλίση του ανάλογα με πρόσωπο και αριθμό, καθώς και το ότι σχηματίζεται από το συνοπτ. ρηματ. θέμα στο γ ενικό πρόσωπο. Επιμένουμε στα λεξικά μέσα που βοηθούν να κατανοήσουν τη λειτουργία του χρόνου και την αναφορά του σε σχέση με το παρόν, στη συμφωνία υποκειμένου που δηλώνεται μόνο στο βοηθητικό ρήμα ενώ αντίστοιχα στην αραβική γλώσσα δηλώνεται και στα δύο ρήματα και στη δημιουργία του αποκλειστικά με το συνοπτ. θέμα του κύριου ρήματος.

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ – ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΓΑΘΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. 2012. Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2. Ηλεκτρονική δημοσίευση στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=312>

ALEXIADOU, A. & E. ANAGNOSTOPOULOU. 1999. Non-active Morphology and the Direction of Transitivity Alternations. *Proceedings of the North East Linguistic Society 29., volume 2: Papers from the Poster Sessions*. University of Delaware Amherst: GLSA, 27-40. Διαθέσιμο στο: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1404&context=nels>

ΑΜΠΑΘΗ, Α. & Α. ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ. 2007. Τα λάθη των αλλόγλωσσων μαθητών και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Στο *Τα λάθη των μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*; 129-138. Πρακτικά συνεδρίου: 1-2 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 2000. Μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας. Στο *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: αρχές, προβλήματα, προοπτικές*, επιμ. Αντωνοπούλου Ν., Α. Τσαγγαλίδης και Μ. Μουμτζή, 43-50. Πρακτικά διημερίδας, 2-3 Απριλίου 1999. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Θεσσαλονίκη.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ – ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α. 2003. Η μορφολογική δομή της Νέας ελληνικής και η διδακτική της. *Γλωσσολογία 15*: 25-34.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ-ΣΥΜΕΩΝΙΔΗ, Α., Ε. ΒΛΕΤΣΗ, Μ. ΜΗΤΣΙΑΚΗ, Β. ΜΠΟΖΟΝΕΛΟΣ & Β. ΧΟΥΜΑ. 2008. Τα γλωσσικά λάθη των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου. Στο *Πρακτικά του Συνεδρίου 2008: Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες – πολιτισμούς*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης. Δεκέμβριος 2008, 597- 612. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο:  
<https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/anastassiadis-symeonidis.pdf>

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ Ν., ΒΑΛΕΤΟΠΟΥΛΟΣ Φ. , ΚΑΡΑΚΥΡΓΙΟΥ, Μ., ΜΟΥΜΤΖΗ , Μ. & Β. ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΟΥ. 2006. *Ανάλυση λαθών της παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ*. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο:  
<https://www.greek-language.gr/certification/research/show.html?id=8>

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Ν. & Δ. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ. 2006. «Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου σε εξεταζομένους Γ' & Δ' επιπέδου: Ανάλυση λαθών». Διεθνές Συνέδριο: *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη: Έρευνα, Διδακτική και Εκμάθηση*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας- Παιδαγωγική Σχολή. Φλώρινα 12-14 Μαΐου 2006.

BADAWI, E.S., CARTER, G. & A. GYLLY. 2004. *Modern Written Arabic. A comprehensive grammar*. London & New York: Routledge.

ΒΑΛΕΤΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. 2001. Το γραμματικό ποίον ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, επιμ. Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη, 59-69. Αθήνα: Ατραπός.

ΒΑΣΣΑΜΑΚΗ-ΤΖΕΚΑΚΗ, Φ. & Α. ΧΑΤΖΗΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗ. 2001. *Τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη]. Θεσσαλονίκη.

ΒΑΡΛΟΚΩΣΤΑ Σ. & Λ. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ. 2003. *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του προφορικού λόγου αλλοδαπών μαθητών*. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών» επιστ. υπεύθ. Γ. Π. Μάρκου. ΚΔΑΠΑ. Αθήνα. Διαθέσιμο στο:  
<http://repository.edull.gr/edull/hande/10795/810>

ΒΕΛΟΥΔΗΣ, Γ. 2010. Όψεις της επιστημικής τροπικότητας. Από: *Η σημασιολογία της ελληνικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη].

ΒΕΡΒΙΤΗΣ, Ν., ΚΑΠΟΥΡΚΑΤΣΙΔΟΥ, Μ. & Β. ΣΤΟΙΧΙΪ. 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. Γαβρηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ε. Θωμαδάκη & Π. Καμπάκης-Βουγιουκλής, 717-724. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Διαθέσιμο στο: <http://www.icgl.gr/files/greek/67-717-724.pdf>

BINNICK, R. I. 1991. *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York & Oxford: Oxford University Press.

BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. New York.

BOUISSAC, P. 2010. *Saussure: a guide for the perplexed*. Continuum International Publishing Group. Διαθέσιμο στο: <https://books.google.gr/books?id=f3S2FaquumUC&pg=PA104&lpg=PA104&dq>

ΓΙΑΝΝΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ, Γ. χχ. Μορφολογία. *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*. Διαθέσιμο στο: [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=627](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=627)

CHOMSKY, N. & H. LASNIK. 1993. The theory of principles and parameters. Στο *Syntax: an international handbook of contemporary research*. von Stechow, J. Jacobs A., Sternefeld, W. & Vennemann, T. (εκδ.). Berlin: De Gruyter. Επανατύπωση: *The Minimalist Program*, ch. 1. Chomsky 1995. Cambridge MA: MIT Press.

CHOMSKY, N. [1981] 1993. Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures. In: *Studies in Generative Grammar [SGG]*, 9. De Gruyter Mouton & Co. Berlin.

COMRIE, B. 1976. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

COMRIE, B. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge. *Aspect*. Cambridge: Press.

COMRIE, B, MATTHEWS, S. & M. POLINSKY. 2004. *Οι γλώσσες του κόσμου*. Μτφρ. Γ. Αθανασίου. Εκδόσεις: Σαββάλα. Αθήνα.

CORDER, S. P. 1967. The significance of learner errors. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 5,2/3: 161-170.

CORDER, S.P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

CROFT, W. 2003. *Typology and Universals*. 2η έκδοση. Cambridge: Cambridge University Press.

ΔΕΜΙΡΗ-ΠΡΟΔΡΟΜΙΔΟΥ, Ε. & Ρ. ΚΑΜΑΡΙΑΝΟΥ-ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ. 2002. *Νέα ελληνικά για μετανάστες, παλλινοστούντες, πρόσφυγες και ξένους*. Α' επίπεδο. Μεταίχμιο.

DULAY, H., BURT, M. & S. D KRASHEN. 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.

ECKHMAN, F. 1977. Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis. *Language Learning* 27: 315-330.

ΕΛΑ ΠΑΜΕ. 2018. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο: [https://www.teach4integration.gr/wp-content/uploads/2019/08/elapame\\_F.pdf](https://www.teach4integration.gr/wp-content/uploads/2019/08/elapame_F.pdf)

ELETHY, Y. 2005. *Η αραβική γλώσσα για τους Έλληνες*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Ζήτρος.

EMBICK, D. & M. HALLE. 2005. On the status of stems in morphological theory. In Twan Geerts, Ivo van Ginneken & Haike Jacobs (eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2003: Selected Papers from 'Going Romance' 2003*. 37–62. Amsterdam: John Benjamins.

ΕΝΤΑΞΕΙ 1. 2016. *Οδηγός πολύγλωσσης υποστήριξης*. Μετάδραση. Διαθέσιμο στο: <https://www.teach4integration.gr/wp-content/uploads/2019/08/ENTAXEI-1-web.pdf>

FISCHER, W. 1997. Classical Arabic. Στο *Semitic languages*, επιμ. Robert Hetzron, 187-219. London: Routledge.

GAFOS, A. 2018. Stems in Arabic Morphology and Phonology. In *The Routledge Handbook of Arabic Linguistics*, ed. by Bennamoun, E. & R. Bassiouney, 62-86. Routledge.

HALLE, M. & A. Marantz. 1993. Distributed Morphology and the pieces of inflection. In Kenneth Hale & Samuel Jay Keyser (eds.), *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. 111–176. Cambridge, MA: MIT Press.

ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Κ. 2016. Διδασκαλία της Ελληνικής ως 2ης ΞΓ σε παιδιά. Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

HOLTON D., P. MACKRIDGE & ΕΙ. ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON. 1999. *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*. Μτφρ. Β. Σπυρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης [Greek: a comprehensive grammar of the modern language. London & New York: Routledge, 1997].

ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. χχ. Διπλή άρθρωση (double articulation). Διαθέσιμο στο: [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=8](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=8)

ΙΑΚΩΒΟΥ, Μ. 1999. Τροπικές κατηγορίες στο ρηματικό σύστημα της Νέας Ελληνικής. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΙΑΚΩΒΟΥ, Μ. 2015. Η έννοια της διαβάθμισης στην κατασκευή ΑΠ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=630>

ΙΟΡΔΑΝΙΔΟΥ, Α. 1996. Η ρηματική κλίση στα νέα ελληνικά: συνοπτική θεώρηση για διδακτικούς σκοπούς. Στο *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας*, επιμ. Κατσιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., 17-29. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

JAMES, C. 1998. *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. London and New York: Longman.

ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. 1996. Ουσιαστικά, επίθετα και ρήματα: Στατιστικές και άλλες επισημάνσεις. Στο *Ζητήματα νεοελληνικής Γλώσσας*, επιμ. Κατσιμαλή, Γ., Καβουκόπουλος, Φ., 7-16. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Φ. 1998. Ομάδες σχηματισμού αορίστου. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, Πρακτικά της 18ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, επιμ. Τσοχατζίδης, Σ., Χαραλαμπίδης, Α. & Μ. Καραλής. Θεσσαλονίκη, 235-249.

ΚΑΚΑΡΙΚΟΣ, Κ & ΕΥ. ΚΟΝΤΟΚΩΣΤΑ. 2015. Η μορφολογική ενημερότητα στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Παρατηρήσεις στη διδακτική του επιθέτου και της γραμματικής συμφωνίας. Στο *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, επιμ. Παπαδοπούλου Δ., Αγαθοπούλου Ε. & Κ. Πούλιου, 49-98. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινოსτούντων μαθητών». Θεσσαλονίκη.

ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ ΕΙ. & Γ. ΦΡΑΓΚΙΑΔΑΚΗΣ. 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*, επιμ. Παπαδοπούλου Δ., Αγαθοπούλου Ε. & Κ. Πούλιου, 99-141. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινოსτούντων μαθητών». Θεσσαλονίκη.

ΚΑΡΑΝΤΖΟΛΑ, Ε. 2016. *Γλωσσικές πολιτικές στις χώρες της Μεσογείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ΚΑΡΑΤΖΑΣ, Α. 2005. *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ, Γ., ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ., ΘΩΜΑΔΑΚΗ, Ευ., ΒΑΣΙΛΑΚΗ, ΕΥ. & Μ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ. 2003. *Κλειδιά της ελληνικής γραμματικής. Keys to greek grammar*. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ρέθυμνο. Διαθέσιμο στο: <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/>

ΚΛΑΙΡΗΣ, Χ. & ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (σε συνεργασία με Μόζερ, Α., Μπακάκου Ορφανού, Α. & Σ. Σκοπετέα.). 1999. *Γραμματική της Νέας Ελληνικής: Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή II. Το Ρήμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΚΟΤΖΟΓΛΟΥ, Γ. 2009. Γλώσσες της ΝΑ Μεσογείου. Πανεπιστημιακές σημειώσεις (Β' έκδοχή 2010). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

-2019/2020. Αντιπαραβολική μελέτη γλωσσών και εφαρμογές. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

ΚΟΥΡΓΙΩΤΗΣ, Π. 2016. *Η Αραβική Γραμματική για τους Έλληνες*. [Β' έκδοση αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη του 2012]. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ζήτρος.

KOUTSOUDAS, A. 1962. *Verb morphology of modern greek*. The Hague: Mouton.

KUO, L. & R. ANDERSON, 2006. Morphological awareness and Learning to Read: a Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, vol. 41, 161-180.

KRASHEN, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

LADO, R. 1957. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: Univ. of Michigan Press.

ΜΑΓΟΥΛΑΣ, Γ. & Ε. ΜΑΓΟΥΛΑ. 2015. *Θέματα συγχρονικής και διαχρονικής γλωσσολογίας*. ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο: <http://www.kallipos.gr/>

MACKRIDGE, P. 1985. *The Modern Greek Language: Descriptive Analysis of Standard Modern Greek*. Athens: Ekdoseis Patakis. (1990. Η Νέα Ελληνική Γλώσσα. Μτφρ. Κ. Πετρόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη).

McCARTHY, J. 1979. *Formal Problems in Semitic Phonology and Morphology*. Διδακτορική διατριβή, Cambridge, Massachusetts.: MIT Press.

McCARTHY, J. 1981. A prosodic theory of non-concatenative morphology. *Linguistic Inquiry* 12: 373-418.



ΜΑΡΚΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. 2019/2020. Αντιπαραβολική μελέτη γλωσσών και εφαρμογές. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

ΜΑΤΘΑΙΟΥΔΑΚΗ, Μ., ΚΙΤΣΟΥ, Ι. & Δ. ΤΖΙΜΩΚΑΣ. 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*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 317-328.

ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 1998. *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

MIRAMBEL, A. [1978] 1988. *Η νέα ελληνική γλώσσα. - περιγραφή και ανάλυση*. Μτφρ. Σ. Κ. Καρατζάς. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

ΜΟΖΕΡ, Α. 1994. Ποιόν και απόψεις του ρήματος. Σειρά Αυτοτελών Δημοσιευμάτων Περιοδικού Παρουσία, αρ. 30. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΜΟΖΕΡ, Α. 2009. Αποψη και χρόνος στην ιστορία της Ελληνικής. Σειρά Αυτοτελών Δημοσιευμάτων Περιοδικού Παρουσία, αρ. 65. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΜΟΣΧΟΝΑΣ, Σ. 2003. Γλωσσική ιδεολογία και πολιτική: Η διδασκαλία της ελληνικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 23: 277-288. Διαθέσιμο στο: [https://www.researchgate.net/publication/327019592\\_GLOSSIKE\\_IEOLOGIA\\_KAI\\_POLITIKE\\_E\\_IASKALIA\\_TES\\_ELLENIKES\\_STA\\_MEIONOTIKA\\_SCHOLEIA\\_TES\\_THRAKES](https://www.researchgate.net/publication/327019592_GLOSSIKE_IEOLOGIA_KAI_POLITIKE_E_IASKALIA_TES_ELLENIKES_STA_MEIONOTIKA_SCHOLEIA_TES_THRAKES)

ΜΟΣΧΟΝΑΣ, Σ. 2010. Εξόριστοι στη γλώσσα: Γλωσσικός Αποκλεισμός και η κρατική πιστοποίηση της γλωσσομάθειας. *Ελελεύ.* (Οκτ. 2010), 54-58. Διαθέσιμο στο: <http://www2.media.uoa.gr/people/>

ΜΠΑΣΟΥΚΟΥ-ΚΟΝΔΥΛΗ, Ε. 2007. *Ο Αραβικός Πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΜΠΕΛΛΑ, Σ. 2011. *Η δεύτερη γλώσσα. - Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη.

NATION, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

ΝΑΤΣΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. & Ε. ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ. 1985. Η μάθηση της ρηματικής όψης της ΝΕ σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους: εξελικτική σύγκριση προς τους φυσικούς ομιλητές. Στο *Μελέτες για της ελληνικής γλώσσα- Πρακτικά της 5ης ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη*. Αφοί Κυριακίδη, 185-200.

ΝΕΣΠΟΡ, Μ. 1999. *Φωνολογία*, επιμ. Α. Ράλλη. Αθήνα: Πατάκης.

ΝΙΚΟΛΟΥ, Κ. 2008. Η φωνολογική λέξη στην ελληνική και η σύγκρισή της με την αραβική: πορίσματα και εφαρμογές. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΟΥ, Β. 2006. Διδασκαλία της γραμματικής στο μάθημα της ξένης γλώσσας. Στο *Ανάλυση λαθών της παραγωγής γραπτού λόγου στις εξετάσεις ελληνομάθειας του ΚΕΓ*. Αντωνοπούλου Ν., Βαλετόπουλος, Φ., Καρακύργιου, Μ., Μουμτζή, Μ. & Β. Παναγιωτίδου. Θεσσαλονίκη.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ, Δ. 2005. Η παραγωγή της όψης από σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics 21*: 39-54.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Δ. & Δ. ΤΖΙΜΩΚΑΣ. 2014. Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους. Στο *Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. ΚΕΓ Διαθέσιμο στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=624>

ΠΑΠΑΠΑΥΛΟΥ, Α.Ν. 1997. Ψυχολογικές διαστάσεις της διγλωσσίας. Στο *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, επιμ. Σκούρτου, Ε. Αθήνα: Νήσος.

ΡΑΛΛΗ, Α. 2005. *Μορφολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

ΡΑΛΛΗ, Α. 2008. Η μορφολογία ως αυτόνομο τμήμα της γραμματικής. Στο *Γλώσσης Χάριν* επιμ. Α. Μόξερ, Α. Μπακάκου-Ορφανού, Χ. Χαραλαμπίκης & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου, 141-154. Τόμος αφιερωμένος από τον τομέα γλωσσολογίας στον καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΡΑΛΛΗ, Α. [2007] 2011. *Η σύνθεση λέξεων: Διαγλωσσική μορφολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.

ΡΕΒΥΘΙΑΔΟΥ, Α. & Β. ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ. 2013. Επιστημονικό Παραδοτέο 5.2.4., *Αντιπαραβολική μελέτη γραμματικών δομών Αλβανικής - Ελληνικής και Αντιπαραβολική μελέτη γραμματικών δομών Ρωσικής - Ελληνικής*. Πράξη 'Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών'. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2007-2013). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΡΕΒΥΘΙΑΔΟΥ, Α. & Μ. ΤΖΑΚΩΣΤΑ. 2007. *Η Φωνολογία στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*, επιμ. Σ. Μοσχονάς. Αθήνα: Πατάκης.

RYDING, K. 2005. *A reference grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge University Press.

SCHMIDT, R. 1990. The Role of Conscioueness in Second Language Learning. *Applied Linguistics 11*: 129-158.

SCHMITT, N. 1997. Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt and M. McCarthy (eds), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, 199-227. Cambridge: Cambridge University Press.

SEILER, H. 1952. *L' Aspect et le Temps dans le Verbe Néο-Grec*. Paris: Les Belles Lettres.

ΣΕΛΑ-ΜΑΖΗ, Ε. 2001. *Διγλωσσία και Κοινωνία: η Κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

SELINKER, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231. Ανατύπωση στο J. Richards (έκδ.) (1997). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 31-54.

ΣΙΜΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. 2017. *Το Βαλιτσάκι, Ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται*. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Παπασταθόπουλος, Σ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Terre des hommes, Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο: <https://www.valitsakia-ellinikon.gr/>

ΣΙΜΟΠΟΥΛΟΣ, Γ., 2017β. *Βαλιτσάκι, Ελληνικά για παιδιά που μετακινούνται – Οδηγός για τον/την εκπαιδευτικό*. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Παπασταθόπουλος, Σ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και Terre des hommes, Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο: <https://www.valitsakia-ellinikon.gr/>

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. 1999. Η Παραδειγματική Σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της Συνέπειες. Στο Π. Γεωργογιάννης (εκδ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Κοινωνικοψυχολογικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση-Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε., ΚΟΥΡΤΗ-ΚΑΖΟΥΛΛΗ, Β., ΣΕΛΛΑ-ΜΑΖΗ Ε., ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α., ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ, Α., ΡΕΒΥΘΙΑΔΟΥ, Α. Δ., & Π. ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ. 2015. Διγλωσσία και διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, επιμ. Σκούρτου Ε. & Β Κούρτη – Καζούλλη. Αθήνα. ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6346>

ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, Β. & Ν. ΣΤΑΜΑΤΟΓΙΑΝΝΗΣ. 2013. Σύντομη περιγραφή της ρηματικής μορφοσύνταξης της Ελληνικής. Στο *Αντιπαραβολική μελέτη γραμματικών δομών Ρωσικής – Ελληνικής*, επιμ Α. Ρεβυθιάδου & Β. Σπυρόπουλος, 243-257. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούτων Μαθητών» Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ, 2007-2013). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.). Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: <http://www.diapolis.auth.gr/index.php/2013C10C17C09C>

ΣΤΑΣΗ, Ε. 2010. Θεωρητικές Προσεγγίσεις της διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και*

*Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Τόμος II*», 7-9 Μαΐου 2010, επιμ. Γεωργογιάννης Π. & Β. Μπάρος. Αλεξανδρούπολη.

STEPHANY, U. 1989. The acquisition of inflectional morphology in English and Greek: A comparison. In *Proceedings of the Second Symposium on English and Modern Greek, University of Thessaloniki, 28-30 March, 1988*, 141-163. School of English, Department of Theoretical And Applied Linguistics, Aristotle University of Thessaloniki. Thessaloniki.

STOCKWELL, R., BOWEN, J. & J. W. MARTIN. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago Press.

ΤΖΙΜΩΚΑΣ, Δ. 2018. Γραμματικά λάθη των μαθητών της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και η κωδικοποίησή τους βάσει ηλεκτρονικών σωμάτων κειμένων. Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ.

ΤΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. 2015. Φωνολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο *Υποστήριξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*, επιμ. Παπαδοπούλου Δ., Αγαθοπούλου Ε. & Κ. Πούλιου, 11-48. Πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλλινოსτούντων μαθητών». Θεσσαλονίκη.

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗΣ, Μ. 2005. *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)* ανατύπ. έκδ. ΟΕΣΒ 1941 με διορθώσεις. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη]. Θεσσαλονίκη.

ΤΡΙΒΙΖΑΣ, ΕΥ. 2003. *Το ποντικάκι που ήθελε να αγγίξει ένα αστεράκι*. Εκδόσεις Μεταίχμιο. Διαθέσιμο στο: <https://www.paidika-paramythia.gr/story/39/pontikaki-poy-ithele-naggixei-ena-asteraki>

ΤΣΑΝΓΑΛΙΔΗΣ, Α. 1999. *Will and Tha: A Comparative Study of the Category Future*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

ΤΣΑΓΓΑΛΙΔΗΣ, Α. 2013. Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής: ζητήματα ορολογίας και περιγραφής. Στο *Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής σε*

αλλόγλωσσους στην Ελλάδα. ΚΕΓ. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: [Programs: Articles on teaching modern greek as a foreign language \(greek-language.gr\)](http://Programs:Articleson%20teaching%20modern%20greek%20as%20a%20foreign%20language%20(greek-language.gr))

ΤΣΙΜΠΛΗ, Ι.-Μ. 2006. *Η φωνή στην Ελληνική-Περιγραφή του συστήματος και μελέτη της ανάπτυξής το υ στην Ελληνική ως μητρική και ως δεύτερη/ξένη γλώσσα*. Εκδόσεις Πατάκη.

ΤΣΙΠΛΑΚΟΥ, Σ. 2009. Παρατηρήσεις για τη Διγλωσσία και τη Θέση της στην Εκπαίδευση. *Πολύδρομο, Δεκέμβριος 2009-Ιανουάριος 2010*, 7-11.

VANPATTEN B. & T. CADIerno. 1993. Explicit Instruction and Input Processing. *Studies in Second Language Acquisition*, vol 15: 225-241.

VANPATTEN, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex.

VENDLER, Z. [1957] 1967. Verbs and Times. Στο *Linguistics in philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 97-121.

ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, ΕΙ. 1992. *Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.

ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, ΕΙ. 1999. Η ελληνική γραμματική και η διδασκαλία της ελληνικής. Στο *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό: Πρακτικά Πανελλήνιου-Πανομογενειακού Συνεδρίου*. Ρέθυμνο, 26-28/6/1998, επιμ. Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελακάκη. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, ΕΙ. 2001. Γραμματική και αναλυτικά προγράμματα. Στο *Επίπεδα και Κριτήρια Διαπίστωσης/Πιστοποίησης της Ελληνομάθειας: Αποτελέσματα και Προβληματισμοί Ερευνητικών Πορισμάτων*, επιμ. Μ. Δαμανάκης, 92-101. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

ΦΙΛΙΠΠΑΚΗ-WARBURTON, ΕΙ., Μ. ΓΕΩΡΓΙΑΦΕΝΤΗΣ, Γ. ΚΟΤΖΟΓΛΟΥ & Μ. ΛΟΥΚΑ. 2009. *Γραμματική Ε' και Στ' δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΑΚΗΣ, Χ. (επιμ.) 2014. *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΗΣ, Σ. & Α. ΧΑΤΖΗΣΑΒΒΙΔΟΥ. 2009. *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΨΑΛΤΟΥ-JOYCEY, Α. 2012. Οι συντελικοί χρόνοι της νέας ελληνικής. Στο συλλογικό τόμο *Το χρονικό σύστημα της νέας ελληνικής. Μελέτες από τη σκοπιά της ελληνικής ως ξένης γλώσσας* Τζεβελέκου, Μ., Τσαγγαλίδης, Α. & Α. Ψάλτου-Joycey. Εκδόσεις Πατάκη, 11-64.

### **ΙΣΤΟΤΟΠΟΙ – ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΞΕΙΣ**

Γλωσσολογία. Στο *Γλωσσάρι όρων*. Ψηφίδες. ΚΕΓ. Διαθέσιμο στο:

[https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern\\_greek/tools/lexica/glossology\\_edu/lemma.html?id=74&ur=2](https://www.greek-language.gr/digitalResources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=74&ur=2)

ΔΙΕΘΝΕΣ ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ. Διαθέσιμο στο:

<https://www.lingetscript.com/2011/05/ellinika-sto-dfa.html>

Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ευρώπη: η πρόκληση της ένταξης. 2016. Διαθέσιμο στο: [https://ec.europa.eu/greece/news/20161107\\_ekpaideysi\\_katartisi\\_el](https://ec.europa.eu/greece/news/20161107_ekpaideysi_katartisi_el)

ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ. Διαθέσιμο στο: <http://www.greek-language.gr/certification/node/63.html>

Επίπεδα Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας της Ελληνικής. Διαθέσιμο στο:

[www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Grammar.pdf](http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Grammar.pdf)

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΛΩΣΣΩΝ 'ETHNOLOGUE'. Διαθέσιμο στο:

<https://www.ethnologue.com/>

ΚΕΓ / ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΛΛΗΝΟΜΑΘΕΙΑΣ / Επίπεδα ελληνομάθειας. Διαθέσιμο

στο: [www.greek-language.gr/certification/node/96/](http://www.greek-language.gr/certification/node/96/)

ΚΟΙΝΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΓΛΩΣΣΕΣ. Διαθέσιμο στο:

[www.researchgate.net/publication/260118942\\_Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Languages\\_Learning\\_Teaching\\_Assessment](http://www.researchgate.net/publication/260118942_Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages_Learning_Teaching_Assessment)

ΚΟΙΝΟ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΛΩΣΣΑ (ΚΕΠΑ):  
εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία.  
Επιτροπή Παιδείας. Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. Στρασβούργο. Διαθέσιμο στο:  
[http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)

Μορφολογική τυπολογία. Διαθέσιμο στο:  
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1939/Typologia%20VI.pdf>

Οι γλώσσες του κόσμου Ι: Ευρασία και Αφρική. Τυπολογία. Ηλεκτρονικά μαθήματα.  
Διαθέσιμο στο:  
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/LIT1939/Typologia%20II.pdf>

UNHCR/ΥΠΙΑΤΗ ΑΡΜΟΣΤΕΙΑ ΤΟΥ ΟΗΕ. Στατιστικά στοιχεία εισροής  
προσφύγων. Διαθέσιμο στο:  
<https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>



## Παράρτημα

### A. Πίνακες

Πίνακας 1

Το αραβικό αλφάβητο

ονομασία	γραφή / μορφές των γραμμάτων				μεταγραφή κειμένου	μεταφραφή ΔΦΑ
	ανάλογα με τη θέση στη λέξη <sup>204</sup>			αρχικός τύπος		
	τέλος	μέση	αρχή			
ʿalif	أ	أ	أ	أ	aa	a:
baa	ب	ب	ب	ب	b	b
taa	ت	ت	ت	ت	t	t
thaa	ث	ث	ث	ث	th	θ
tziim	ج	ج	ج	ج	j	ɟʒ
haa	ح	ح	ح	ح	H	ħ
khaa	خ	خ	خ	خ	x	x
daal	د	د	د	د	d	d
dhal	ذ	ذ	ذ	ذ	dh	ð
raa	ر	ر	ر	ر	r	r
zay(n)	ز	ز	ز	ز	z	z
siin	س	س	س	س	s	s
shin	ش	ش	ش	ش	sh	ʃ
saad	ص	ص	ص	ص	S	sˤ

<sup>204</sup> Υπάρχουν γράμματα που δεν αλλάζουν μορφή σε όποια θέση και αν είναι.

daad	ض	ضد	ضد	ض	D	d <sup>ʕ</sup>
taa	ط	ط	ط	ط	T	t <sup>ʕ</sup>
thaa	ظ	ظ	ظ	ظ	Z	ð <sup>ʕ</sup>
ʕain	ع	ع	ع	ع	ʕ	ʕ
ghayn	غ	غ	غ	غ	gh	ɣ
faa	ف	ف	ف	ف	f	f
qaaf	ق	ق	ق	ق	q	q
kaaf	ك	ك	ك	ك	k	k
laam	ل	ل	ل	ل	l	l
miim	م	م	م	م	m	m
nuun	ن	ن	ن	ن	n	n
haa	ه	ه	ه	ه	h	h
waaw	و	و	و	و	w, uu	w, u:
yaa <sup>3</sup>	ي	ي	ي	ي	y, ii	j, i:



Πίνακας 5

Τα σύμφωνα της ελληνικής στο ΔΦΑ-παραδείγματα

Γραφή	ΔΦΑ		Παραδείγματα
	φωνήματα	αλλόφωνα <sup>205</sup>	
π	p		[pónos] <i>πόνος</i>
μπ	b		[bála] <i>μπάλα</i>
φ	f		[fústa] <i>φούστα</i>
β	v		[vázo] <i>βάζο</i>
θ	θ		[θési] <i>θέση</i>
δ	ð		[ðíno] <i>δίνω</i>
τ	t		[tónos] <i>τόνος</i>
		ɾ	[matθéos] <i>Ματθαίος</i>
ντ	d		[díno] <i>ντίνω</i>
σ, ς	s		[sánra] <i>σάρα</i>
ζ	z		[zóni] <i>ζώνη</i>
τσ	ts		[tsírko] <i>τσίρκο</i>
τζ	dz		[dzámi] <i>τζάμι</i>
κ	k		[kalós] <i>καλός</i>
		c	[cerí] <i>κερί</i>
γγ, γκ	g		[agónas] <i>αγκώνας</i>
		ʝ	[aʝístri] <i>αγκίστρι</i>
χ	x		[xáno] <i>χάνω</i>
		ç	[çerí] <i>χέρι</i>
γ	ɣ		[ɣóma] <i>γόμα</i>
		j	[jéros] <i>γέρος</i>
μ	m		[mamá] <i>μαμά</i>
		ɱ	[aɱfivolía] <i>αμφιβολία</i>
ν	n		[neró] <i>νερό</i>
		ɲ	[eɲá] <i>εννιά</i>
		ɳ	[áɳxos] <i>άγχος</i>
		ɳ̥	[eɳ̥díðo] <i>ενδίδω</i>
λ	l		[láði] <i>λάδι</i>
		ɭ	[ɭakáða] <i>λιακάδα</i>
ρ	r		/ríma/ <i>ρήμα</i>

<sup>205</sup> Σε ορισμένα λεξικά περιβάλλοντα, φωνολογικοί κανόνες (π.χ. μεταλεξικοί) μετατρέπουν τα φωνήματα σε αλλόφωνα. Όπως ο κανόνας της ουρανικοποίησης, όταν σε λεξικά περιβάλλοντα όπου οι φθόγγοι (φωνήματα) /k/ /g/ βρίσκονται πριν τα πρόσθια φωνήεντα /e/, /i/, δημιουργεί τα αλλόφωνα /c/ /ɟ/ (Νικολού 2008, 17-19).

\*Πίνακας 5: Δημιουργία πίνακα - προσαρμογή με βάση πίνακα στο *Φωνολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα* (Τηλιοπούλου 2015, 29).

Πίνακας 6

*Τα φωνήεντα της ελληνικής*

φωνήεντα / δίψηφα φωνήεντα												συνδυασμοί φωνηέντων		
γραφή	α	ε	αι	η	ι	υ	υι	οι	ει	ο	ω	ου	αυ	ευ
<b>μεταγραφή ΔΦΑ</b>	a	e			i					o		u	af	ef
													av	ev

## *B. Δραστηριότητες*

Διάκριση των δύο όψεων των παρελθοντικών χρόνων.

### **Φύλλο εργασίας 1**

Παραμύθι για παιδιά<sup>206</sup>

*Μια φορά και έναν καιρό, ήταν ένας ποντικούλης που τον λέγανε Άκη. Ο Άκης, ο ποντικούλης, κάθε φορά που έβλεπε τα αστεράκια στον ουρανό ήθελε να τα αγγίξει.*

- Παππού, έλεγε στον παππού του, σήκωσέ με σε παρακαλώ στα χέρια σου για να αγγίξω ένα αστεράκι.*
- Δεν γίνεται αυτό που ζητάς εγγονάκι μου, απαντούσε ο παππούς του. Τα αστεράκια είναι πάρα πολύ ψηλά. Δεν είναι καθόλου εύκολο να τα αγγίξει κανείς.*
- Μα γιατί είναι τόσο ψηλά παππού;*
- Είναι τόσο ψηλά για να μην τα αγγίζουνε τα ποντικάκια και λερώνεται η ασημόσκονή τους.*
- Εγώ όμως παππού μια μέρα, να το δεις, θα αγγίξω ένα αστεράκι. Αλλά πριν το αγγίξω, θα πλύνω καλά - καλά τα χεράκια μου για να μην το λερώσω.*

*Και τι δεν έκανε ο Άκης για να αγγίξει ένα αστεράκι. Έπαιρνε φόρα και πηδούσε με όλη του την δύναμη όσο πιο ψηλά μπορούσε. Σκαρφάλωνε σε σκουπόξυλα. Σκαρφάλωνε σε κεραίες τηλεόρασης. Σκαρφάλωνε σε καμπαναριά. Τίποτα όμως. Όσο και να προσπαθούσε δεν κατάφερνε να αγγίξει ένα αστεράκι.*

- Τσως είχε δίκιο ο παππούλης, σκεφτόταν.*

*Έτσι περνούσαν οι μέρες και οι μήνες ώσπου ένα Χριστουγεννιάτικο βράδυ βγήκε ο Άκης από τη φωλιά του και τι να δει; Ένα στολισμένο έλατο ήταν στη μέση του σαλονιού και στην κορφή του ελάτου ένα ασημένιο αστεράκι. Ο Άκης, έτριψε τα μάτια του σαστισμένος. Έκανε πέντε τούμπες από τη χαρά του και μετά έτρεξε στην ποντικοφωλιά του.*

- Παππού! Παππού! Έλα να δεις! Ένα δέντρο ξαφνικά φύτρωσε στη μέση του σαλονιού με ένα αστεράκι στην κορφή του.*

---

<sup>206</sup>Ορισμένες σπάνιες ή δύσκολες στη χρήση λέξεις (όπως και το όνομα του ήρωα-ποντικούλη) έχουν τροποποιηθεί για να μην αποσπούν το ενδιαφέρον των μαθητών από τη δραστηριότητα ή αφαιρέθηκαν τμήματα που περιείχαν άλλους χρόνους. Επίσης μπορεί να δοθεί μόνο ένα τμήμα του παραμυθιού.

Έτσι λοιπόν ο Άκης έπλυνε τα χέρια του και για καλό και για κακό σαπούνισε τα ποδαράκια του, τα μουστάκια του και την ουρίτσα του και άρχισε να σκαρφαλώνει στο Χριστουγεννιάτικο δέντρο.

Σκαρφάλωνε, σκαρφάλωνε, σκαρφάλωνε. Εκεί που σκαρφάλωνε, συνάντησε ένα ξύλινο στρατιωτάκι. Αφού μίλησαν οι δυο τους, ο Άκης συνέχισε να σκαρφαλώνει. Σκαρφάλωνε, σκαρφάλωνε, σκαρφάλωνε και εκεί που σκαρφάλωνε, συνάντησε μια κουκλίτσα. Τη χαιρέτησε και μετά, το ποντικάκι συνέχισε να σκαρφαλώνει. Σκαρφάλωνε, σκαρφάλωνε, σκαρφάλωνε ώσπου έφτασε στην κορυφή του ελάτου.

Εκεί αντίκρισε το πιο όμορφο αστεράκι που είχε δει ποτέ του. Έλαμπε και το έλουζε σε μια ασημένια λάμψη. Το ποντικάκι άπλωσε δειλά - δειλά το χεράκι του και το άγγιξε. Το ποντικάκι ήταν τόσο ευτυχισμένο! Τα μουστάκια του έτρεμαν. Τα ποδαράκια του έτρεμαν. Η ουρίτσα του έτρεμε. Έτρεμε ολόκληρο από τη χαρά του. Έτρεμε τόσο πολύ που έπεσε από το δέντρο και βρέθηκε στο χαλί.

Μόλις σηκώθηκε έτρεξε αμέσως στον παππού του.

- Παππού... παππού... Το άγγιξα.
- Ποιο άγγιζες, εγγονάκι μου;
- Το αστεράκι! Το άγγιξα το αστεράκι!
- Μπράβο εγγονάκι μου, καμάρωσε ο παππούς. Είσαι το πρώτο ποντικάκι στην οικογένειά μας που άγγιξε ένα αστεράκι...

Μετά το ποντικάκι βγήκε από τη φωλιά του και έτρεξε γρήγορα-γρήγορα να δει πάλι το αστεράκι.

Όμως έγινε μια βλάβη στο ηλεκτρικό και τα φώτα έσβησαν. Το αστεράκι έφυγε...

- Ίσως γύρισε πάλι ξανά στον ουρανό! σκέφτηκε το ποντικάκι.

Φόρεσε το παλτουδάκι του βγήκε στον κήπο και σήκωσε τα μάτια του ψηλά. Χιλιάδες αστέρια έλαμπαν στον ουρανό... Το ποντικάκι τα αγκάλιασε όλα με το βλέμμα του.

- Ποιο άραγε να είναι αυτό που άγγιξα; αναρωτήθηκε.

Αυτός όμως άγγιξε ένα αστεράκι και ένοιωθε μεγάλη αυτοπεποίθηση.

Και εκεί ανάμεσα στα χιλιάδες αστέρια, ένα μικρό αστεράκι αναβόσβηνε λες και του έκλεινε το μάτι, λες και του έλεγε.

- Ναι, μικρό μου ποντικάκι...

\*Παραμύθι [προσαρμοσμένο από Μαλαμή, Σ. 2021].Τριβιζάς, Ευ. 2003.Το ποντικάκι που ήθελε να αγγίξει ένα αστεράκι. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δραστηριότητες στην τάξη<sup>207</sup>

- Υπογραμμίζουμε τα ρήματα που μιλάνε για κάτι που έγινε ή γινόταν στο παρελθόν.
- Βάζουμε τα υπογραμμισμένα ρήματα στην αντίστοιχη στήλη του πίνακα.

Προτάσεις			
	Συνέχεια	Πολλές φορές	Μια φορά
	Παρατατικός		Αόριστος
Ο Άκης ο ποντικούλης κάθε φορά που <b>έβλεπε</b> τα αστεράκια στον ουρανό <b>ήθελε</b>			
<b>Έπαιρνε</b> φόρα και <b>πηδούσε</b>			
<b>Σκαρφάλωνε</b> σε σκουπόξυλα. <b>Σκαρφάλωνε</b> σε κεραίες τηλεόρασης. <b>Σκαρφάλωνε</b> σε καμπαναριά.			
Όσο και να <b>προσπαθούσε</b> δεν <b>κατάφερε...</b>			
Έτσι <b>περνούσαν</b> οι μέρες και οι μήνες ώσπου ένα Χριστουγεννιάτικο βράδυ <b>βγήκε</b> ο Άκης			
Ο Άκης, <b>έτριψε</b> τα μάτια του σαστισμένος.			
<b>Έκανε</b> πέντε τούμπες από τη χαρά του, <b>έκανε</b> μπροστά, <b>έκανε</b> πίσω και μετά <b>έτρεξε</b>			
Ένα δέντρο ξαφνικά <b>φύτρωσε</b>			

<sup>207</sup>Έχει προηγηθεί η διδασκαλία του αορίστου και του παρατατικού, δηλαδή η παρουσίαση των χρόνων ξεχωριστά.



Ο Άκης έπλυνε τα χέρια του και [...] <b>σαπούνισε</b> τα ποδαράκια του			
Εκεί που <b>σκαρφάλωνε, συνάντησε</b> ένα ξύλινο στρατιωτάκι			
Αφού <b>μίλησαν</b> οι δυο τους...			
<b>Σκαρφάλωνε, σκαρφάλωνε, σκαρφάλωνε</b> ώσπου <b>έφτασε</b> στην κορυφή του ελάτου.			
Το ποντικάκι <b>άπλωσε</b> δειλά - δειλά το χεράκι του και το <b>άγγιξε</b>			
<b>Έτρεμε</b> τόσο πολύ που <b>έπεσε</b> από το δέντρο και <b>βρέθηκε</b> στο χαλί.			
Μόλις <b>σηκώθηκε, έτρεξε</b> αμέσως στον παππού του. –Παπού... παπού... Το <b>άγγιξα</b> .			
Είσαι το πρώτο ποντικάκι [.....] που <b>άγγιξε</b> ένα αστεράκι...			
Όμως <b>έγινε</b> μια βλάβη στο ηλεκτρικό και τα φώτα <b>έσβησαν</b> . Το αστεράκι <b>έφυγε</b> ...			

Ίσως <b>γύρισε</b> πάλι ξανά στον ουρανό! <b>σκέφτηκε</b> το ποντικάκι. τα μάτια του ψηλά			
<b>Φόρεσε</b> το παλτουδάκι του <b>βγήκε</b> στον κήπο και <b>σήκωσε</b>			
Χιλιάδες αστέρια <b>έλαμπαν</b> στον ουρανό			
Αυτός όμως <b>άγγιξε</b> ένα αστεράκι			
Ένα μικρό αστεράκι <b>αναβόσβηνε</b> λες και του <b>έκλεινε</b> το μάτι, λες και του <b>έλεγε</b> .			

3. Συγκεντρώνουμε τις *καταλήξεις* όλων των ρημάτων. Παρατηρούμε τις ομοιότητες. (Συμπέρασμα: Ανήκουν στην ίδια ομάδα χρόνου - οι καταλήξεις είναι ίδιες. Ο *χρόνος* που γίνεται κάτι είναι ο ίδιος, παρεθόν. Ο *τρόπος* όμως, αλλάζει. Γίνεται συνέχεια, πολλές φορές κλπ.).

- Επισημαίνονται – εντοπίζονται λέξεις που ακολουθούνται από συνοπτική όψη (σα μια φορά ολοκληρωμένη φορά) παρελθοντικού ρηματικού τύπου/αόριστου «ώσπου, μόλις, ξαφνικά, είναι ο (πρώτος/μόνος) που + αόριστος».

- Το ίδιο με λέξεις που προηγούνται στο περικείμενο ή σχήματα που νοηματικά δείχνουν συνέχεια, επανάληψη: άρχισε να, λες και του, «κόμματα ανάμεσα στα ρήματα π.χ. σκαρφάλωνε, σκαρφάλωνε,..», κάθε φορά που + παρατατικός → παρατατικός, όσο και να + παρατ → (δεν + ) παρατατικός.

4. Δίνεται δραστηριότητα συμπλήρωσης κενών. Καθοδηγούμε να προσέξουν τις υπογραμμισμένες λέξεις.

Κάθε φορά που -----(ρωτάω) ο Άκης για το αστέρι, ο παππούς του -----  
 ---(απαντάω) ότι δε γίνεται να το φτάσει.

Όσο και να----- (προσπαθώ) δεν ----- (μπορώ) να φτάσει ένα αστέρι.

Ξαφνικά----- (φυτρώνω) ένα δέντρο στο σαλόνι.

Ο Άκης αφού----- (μιλάω) με την κουκλίτσα και το στρατιωτάκι συνέχισε να σκαρφαλώνει.

Το ποντικάκι συνέχεια----- (σκαρφαλώνει) στο δέντρο όπου----- (φτάνω) στο αστεράκι.

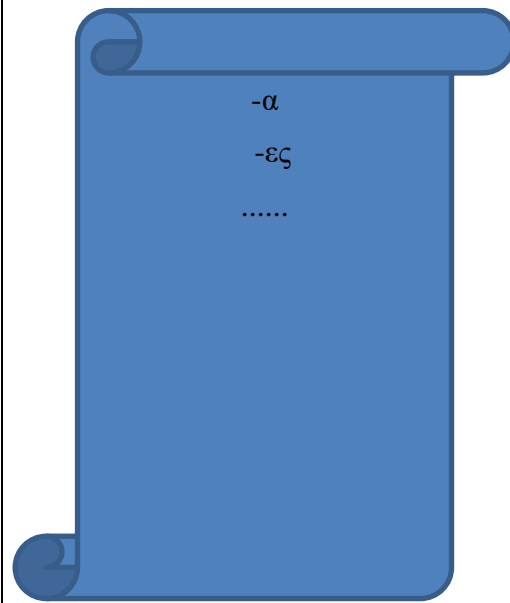
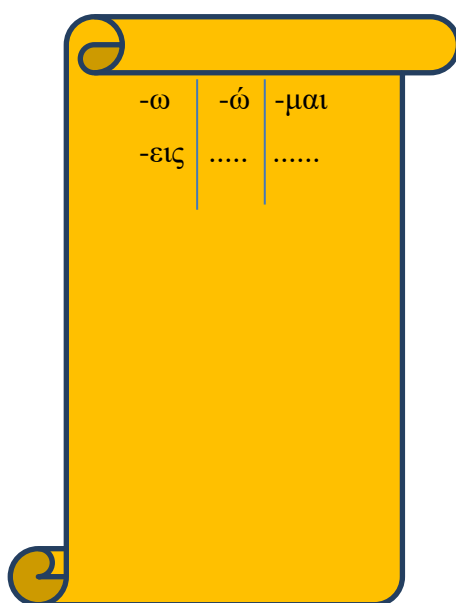
Ήταν το πρώτο ποντικάκι που----- (πιάνω) ποτέ του ένα αστέρι.

Το αστέρι ήταν λες και του ----- (κλείνω) το μάτι.

5. Μεταφέρουμε τα ρήματα στον Ενεστώτα. Παρατηρούμε τη διαφορά στις καταλήξεις μεταξύ παρελθοντικού και παροντικού χρόνου.

Παρόν	παρελθόν
...	...

Τα γράφουμε εδώ ξεχωριστά ανά ομάδα.



(Παρατηρούμε επίσης, πως όλες οι ομάδες ρημάτων (-ω, -ώ) του Α πίνακα, στον Β έχουν κοινές καταλήξεις.

6. Αναδιήγηση του παραμυθιού (προφορική δραστηριότητα).

7. Συγγραφή ενός δικού τους παραμυθιού, παρουσίαση – διόρθωση ομαδικά στην τάξη.

## Φύλλο εργασίας 2

Μια ιστορία για ενήλικες – εφήβους

Ο Αλί παλιά ήταν ένα πολύ ζωηρό παιδί. Μάλωνε συνέχεια με τους φίλους του, δε διάβαζε τα μαθήματά του και ξυπνούσε αργά τα Σαββατοκύριακα. Όλη την ημέρα έπαιζε παιχνίδια στο κινητό του και έβλεπε τηλεόραση. Οι γονείς του συνέχεια ανησυχούσαν για αυτόν και του έκαναν παρατηρήσεις. Οι καθηγητές του συζητούσαν μεταξύ τους για τον Αλί και ήταν απογοητευμένοι. Αυτόν δεν τον ένοιαζε καθόλου και δεν έδινε σημασία σε όσα του έλεγαν οι άλλοι. Μάλιστα, κορόιδευε τα άλλα παιδιά που διάβαζαν και τα ενοχλούσε συνέχεια. Βαριόταν πολύ το σχολείο, τα αθλήματα και τις δουλειές του σπιτιού. Δε βοηθούσε τους γονείς του και κοίταζε πάντα τη διασκέδασή του.

Όμως πέρυσι ήρθε στο σπίτι τους ο ξάδερφός του, ο Χασάν. Ο Χασάν έδειξε στον Αλί έναν διαφορετικό τρόπο ζωής. Τον πήρε μαζί του μια μέρα στη δουλειά, ήταν μηχανικός. Ο Αλί είδε ενδιαφέροντα πράγματα εκεί. Του άρεσε πολύ και σκέφτηκε ότι θα ήθελε κι αυτός μια τέτοια δουλειά αργότερα. Επίσης, πήγαν μαζί στο γήπεδο. Διασκέδασε πάρα πολύ. Μετά από αυτή την επίσκεψη, ο Αλί άλλαξε. Γράφτηκε και αυτός σε μια ομάδα ποδοσφαίρου. Μάλιστα από τότε δεν ξύπνησε ούτε μια φορά αργά το πρωί, ούτε μάλωσε ξανά με τους συμμαθητές και τα αδέρφια του. Δεν ενόχλησε ξανά κανέναν. Οι γονείς και οι καθηγητές του δεν του έκαναν ξανά παρατηρήσεις. Έγινε πολύ καλός μαθητής και ξέχασε όλες τις κακές συνήθειες.

*Δραστηριότητες διάκρισης της όψης:*

Μπορούν να γίνουν ανάλογες με τις 1, 2, 5 & 6 του προηγούμενου κειμένου. Κάποιες άλλες θα μπορούσαν να είναι:

1. Δίνονται τα ρήματα όλα μαζί σε ένα πλαίσιο και επιλέγουν το κατάλληλο για να μπει στην αντίστοιχη στήλη του πίνακα (ομαδοποίηση- τροποποίηση της δραστηριότητας 2).

ήταν, μάλωνε, έπαιζε, ήρθε, (δεν) διάβαζε, έδειξε, σκέφτηκε, ενοχλούσε, βοηθούσε,

ξέχασε, γράφτηκε, συζητούσαν, ένοιαζε, διάβαζαν, βαριόταν, (δεν) ξύπνησε, πήγαν,

άλλαξε, διασκέδασε, έβλεπε, έπαιζε, κορόιδευε, κοίταζε

Ερωτήσεις:

Τι έκανε ή δεν έκανε ο Αλί *συνεχιζόμενα, συχνά/πολλές φορές, συνήθως*<sup>208</sup>; →  
στήλη 1<sup>η</sup>

Τι έκανε ή δεν έκανε ο Αλί; (*ολοκληρωμένα, σαν μία φορά*) →στήλη 2<sup>η</sup>

Τι έκανε ο Χασάν ή τι έγινε; (*ολοκληρωμένα, σαν μία φορά*)→στήλη 2<sup>η</sup>

<i>Συχνά, συνήθως, συνεχιζόμενα</i>	<i>Μία φορά</i>
μάλωνε	ήρθε
.....	.....

2. Συμπληρώνουμε με προτάσεις και το ρήμα στον κατάλληλο χρόνο.

Παλιά ο Αλί.....

Ήταν ένα ζωνρό παιδί.

-----  
-----

Όμως, όταν ήρθε ο Χασάν στο σπίτι, τι έκαναν;

-----  
-----

Μετά από αυτό ο Αλί ....

Άλλαξε.

-----  
-----

Έχουμε ήδη δώσει, από όταν παρουσιάστηκε ο κάθε χρόνος μορφολογικά ξεχωριστά, τους πίνακες<sup>209</sup> με τις καταλήξεις ρημάτων και έχουμε παρουσιάσει τη μετατροπή του ρηματικού θέματος αντίστοιχα από τον ενεστώτα σε παρατατικό ή αόριστο κλπ

Σύμφωνα με αυτούς τους πίνακες που έχουν στη διάθεσή τους, ζητείται:

<sup>208</sup> Κι εδώ, όπως στο φύλλο εργασίας 1, οι δύο όψεις του παρελθοντικού χρόνου έχουν ήδη παρουσιαστεί μορφολογικά και έχουν δοθεί περισσότερες πληροφορίες για το σημασιολογικό κομμάτι του εσωτερικού χρόνου. Επίσης έχουν παρουσιαστεί και τα συχνόχρηστα ανώμαλα ρήματα.

3. Αλλάξτε τα ρήματα από αόριστο σε παρατατικό και αντίστροφα.

Παρατατικός	Αόριστος
μάλωνε	
έπαιζε	
	πήγαν
	άλλαξε
ήταν	
	ήρθε
	διασκέδασε
	γράφτηκε
συζητούσαν	
βαριόταν	
	ξύπνησε
κοίταζε	
έβλεπε	
	έδειξε

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να επαναλάβουμε στοιχεία της μορφολογίας των δύο όψεων, κοινές καταλήξεις στη συμφωνία υποκειμένου, την αλλαγή του τελευταίου στοιχείου του ρηματικού θέματος, το επίθημα θέματος *-ούσ-* για τα ρήματα της Β ομάδας. Η δραστηριότητα αφορά στη σύγκριση των δύο όψεων.

4. Συμπληρώστε τα κενά στις προτάσεις με το ρήμα στο σωστό χρόνο, πρόσωπο και αριθμό.

*A. Τι έκαναν μαζί ο Αλί και ο Χασάν; Βάζω τα ρήματα στο γ πληθυντικό πρόσωπο στο σωστό χρόνο.*

Ο Αλί και ο Χασάν ----- (πηγαίνω) μια μέρα μαζί στη δουλειά, ήταν μηχανικός.

Επίσης, ----- (βλέπω) μαζί έναν αγώνα ποδοσφαίρου.

----- (διασκεδάζω) πάρα πολύ.

<sup>209</sup>Ομαδοποιημένα τα ρήματα σε φωτοτυπίες ατομικές ή σε αφίσες στους τοίχους της τάξης.

*B. Ο Αλί μιλάει για τον εαυτό του. Τι έκανε παλιά; (Συμβουλέψου το κείμενο.)*

Εγώ παλιά ----- ένα πολύ ζωηρό παιδί. ----- συνέχεια με τους φίλους του, δε ----- τα μαθήματά μου και ----- αργά τα Σαββατοκύριακα. Όλη την ημέρα ----- παιχνίδια στο κινητό του και ----- τηλεόραση.

Οι γονείς μου συνέχεια ----- για μένα και μου ----- παρατηρήσεις. Οι καθηγητές μου ----- μεταξύ τους και ----- απογοητευμένοι. Εμένα δε με ένοιαζε καθόλου και δεν ----- σημασία σε όσα μου έλεγαν οι άλλοι. Μάλιστα, ----- τα άλλα παιδιά που διάβαζαν και τα ----- συνέχεια. ----- πολύ το σχολείο, τα αθλήματα και τις δουλειές του σπιτιού. Δε ----- τους γονείς του και ----- πάντα τη διασκέδασή μου.

*5. Διαλέγω το σωστό και συμπληρώνω τις προτάσεις:*

-Παλιά ο Αλί ----- τους συμμαθητές του όμως ποτέ δεν τους ----- ξανά.

α. κοροιδεύει            β. κορόιδευε

-Παλιά ο Αλί ----- να πηγαίνει στο σχολείο και τα αθλήματα από πέρυσι όμως δε ----- καμμία φορά.

α. βαριόταν            β. βαρέθηκε

-Παλιά ο Αλί ----- αργά τα Σαββατοκύριακα όμως από όταν γνώρισε τον Χασάν δεν ----- αργά ούτε μια φορά.

α. ξύπνησε            β. ξυπνούσε

-Παλιά ο Αλί ----- συνέχεια τηλεόραση όμως μέχρι τώρα δεν ----- ούτε μία φορά.

α. είδε            β. έβλεπε




6. Κάποια από τα ρήματα που είναι με πλάγια γράμματα είναι σε λάθος χρόνο. Διορθώνω τα λάθη:

- Αλί θυμάσαι πώς ήσουν παλιά;
- Ναι θυμάμαι, ήμουν πολύ ζωηρό παιδί.
- Ναι, *βαρέθηκες* πολύ να πας στο σχολείο και δεν *διάβασες* τα μαθήματά σου
- Αλήθεια είναι. Μάλιστα οι γονείς μου *στενοχωριόταν* πολύ για αυτό και οι καθηγητές μου *ανησύχησαν* για εμένα.
- Τώρα όμως άλλαξες. Πώς έγινε αυτό;
- Όταν *έρχεται* ο ξάδερφός μου ο Χασάν με *βοήθησε* πολύ. Μου *λέει* ότι αν προσπαθήσω μπορώ να είμαι καλύτερος.
- Σωστά. Τώρα ούτε μια φορά δεν *ζυπνούσες* αργά ούτε *στενοχώρησες* τους γονείς σου. Από τότε δεν *μάλωνες* ποτέ με τα άλλα παιδιά. Μπράβο σου!
- Ναι, *άλλαξα* πια.

### Φύλλο εργασίας 3

Καταλήξεις παθητικού αορίστου

Ένα κείμενο που δίνεται με σκοπό να εντοπιστούν τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του ρηματικού τύπου και να ακολουθήσει η διδασκαλία (παρουσίαση και δραστηριότητες εμπέδωσης).

 Είναι ένας ιστότοπος όπου μπορείς να μοιραστείς με άλλους μικρές περιπέτειες!!

Φίλοι μου,

θα σας πω μια ιστορία που μοιράστηκε μαζί μου ένας φίλος μου, που είναι ψαράς. Πέρυσι το καλοκαίρι παρασύρθηκε με τη βάρκα του μέσα στη θάλασσα. Μαγεύτηκε από την ομορφιά της και ξεχάστηκε. Ξαφνιάστηκε όταν άκουσε έναν περίεργο ήχο λίγο πιο μακριά. Κατευθύνθηκε προς τα εκεί και στην αρχή σκέφτηκε πως μάλλον δεν ήταν τίποτε. Λίγο αργότερα, είδε ένα δελφίни που παγιδεύτηκε σε κάτι δίχτυα. Δυσκολεύτηκε να το ελευθερώσει αλλά στο τέλος τα κατάφερε. Κοιτάχτηκαν και του χαμογέλασε, λέει. Το δελφίни ελευθερώθηκε και αυτός αισθάνθηκε πολύ περήφανος για αυτό.

Ενθουσιάστηκα από την ιστορία του και έτσι τη διηγήθηκα και σε σας.

Αν θυμηθήκατε κι εσείς κάποια ωραία περιπέτεια, μπορείτε να τη γράψετε εδώ!!

Άρης

A. Δραστηριότητες επεξεργασίας του ρηματικού τύπου:

1. Συγκεντρώνουμε όλα τα ρήματα σε έναν πίνακα με καταλήξεις και παρατηρούμε:

-[ή]θηκα	[(α)-σ]τηκα	-[χ]τηκα	-[ευ(εφ)]τηκα	-ηκα
.....				

2. Στη συνέχεια γράφουμε στον παρακάτω πίνακα όλα τα ρήματα και μετά στη δεύτερη στήλη το ρήμα στο α πρόσωπο του ενεστώτα, όπως στο παράδειγμα.

Αόριστος	Ενεστώτας
μοιράστηκε	μοιράζομαι
.....	
.....	

3. Επόμενο βήμα: γράφουμε στην πρώτη στήλη τα ρήματα της δεύτερης στήλης του προηγούμενου πίνακα. Μετά τα μεταφέρουμε στη διπλανή στήλη τον ενεστώτα σε -ω για όσα μπορεί να γίνει αυτό Στη συνέχεια γράφουμε τον αόριστο των ρημάτων σε -ω

στο α ενικό πρόσωπο. Έτσι θυμόμαστε τη διαδικασία ομαδοποίησης των ρημάτων που έχει γίνει σε προηγούμενο μάθημα. Τι παρατηρώ/θυμάμαι; Ποια γράμματα αλλάζουν και πώς (σ-ξ-ψ).

<b>ενεστώτας σε -μαι</b>	<b>ενεστώτας σε -ω</b>	<b>αόριστος ρημάτων σε -ω</b>
μοιράζομαι	μοιράζω	μοίρασα
.....		
.....		
παγιδεύομαι	παγιδεύω	παγίδεψα
ξεχνιέμαι	ξεχνάω	ξέχασα
.....		
κοιτάζομαι	κοιτάζω	κοίταξα

4. Στη συνέχεια φτιάχνουμε έναν άλλο πίνακα σύμφωνα με τις αλλαγές αυτές του συμφώνου του ρηματικού θέματος και τις αντιστοιχίζουμε με την παθητική φωνή.

<b>Ενεργητική φωνή</b>	<b>Παθητική φωνή</b>
-σ-	-σ-τ-ηκ-α
-ξ-	-χ-τ-ηκ-α
-ψ-	-εύ(εφ) -τ-ηκ-α

Φτιάχνουμε νέους πίνακες ομαδοποίησης των ρημάτων και προσθέτουμε και τα ρήματα σε -αμαι που γίνονται [-ή-θ]-ηκ-α όπως και τα υπόλοιπα που δεν έχουν ενεργητική φωνή.

Δίνονται οι καταλήξεις και για τα υπόλοιπα πρόσωπα. Παρατηρούμε επίσης και άλλα στοιχεία: την κοινή θέση του τόνου και τις κοινές καταλήξεις στους δύο ρηματικούς τύπους (στις δύο φωνές).

## B. Δραστηριότητες εμπέδωσης:

1. Με τη βοήθεια των πινάκων που φτιάξαμε συμπληρωμένους και με άλλα ρήματα αντιστοίχισε το κάθε ρήμα με την κατάληξη του αορίστου.

<i><b>Ρήμα</b></i>	<i><b>Κατάληξη</b></i>
χτενίζομαι	
ξαφνιάζομαι	
μαγεύομαι	
οδηγούμαι	
ξεχνιέμαι	-στηκα
ελευθερώνομαι	-χτηκα
φοβάμαι	
σηκώνομαι	εύτηκα
ονειρεύομαι	
πλένομαι	-φτηκα
θυμάμαι	
διηγούμαι	-ή(-έ)-θηκα
χτυπιέμαι	
κοιτάζομαι	
φαντάζομαι	
γράφομαι	

2. Βάζω το κείμενο σε α πληθυντικό.

Εγώ και ο Άρης θα σας πούμε μια ιστορία που έγινε πέρυσι το καλοκαίρι. Ψαρεύαμε στη θάλασσα και σιγά σιγά ----- (παρασύρομαι) με τη βάρκα μας. -----

(μαγεύομαι) από την ομορφιά της και ----- (ξεχνιέμαι).

----- (ξαφνιάζομαι) όταν ακούσαμε έναν περίεργο ήχο λίγο πιο μακριά. -----

----- (κατευθύνομαι) προς τα εκεί και στην αρχή ----- (σκέφτομαι) πως

μάλλον δεν ήταν τίποτε. Λίγο αργότερα είδαμε ένα δελφίνι που παγιδεύτηκε σε κάτι δίχτυα. ----- (δυσκολεύομαι) να το ελευθερώσουμε αλλά στο τέλος τα

καταφέραμε. ----- (κοιτάζομαι) και μας χαμογέλασε! Το δελφίνι ελευθερώθηκε και εμείς ----- (αισθάνομαι) πολύ περήφανοι για αυτό.

----- (ενθουσιάζομαι) από αυτό το περιστατικό και έτσι το -----

(διηγούμαι) και σε σας.

3. Γράψε τώρα μια διαφορετική ιστορία, την ιστορία του Βασίλη, βάζοντας τα ρήματα στο σωστό πρόσωπο και χρόνο. Διάλεξε το σωστό τύπο από τις επιλογές Α-Β (βλ. επόμενο πίνακα) αφού συμβουλευτείς και τους πίνακες που φτιάξαμε.

Ο Βασίλης χθες το βράδυ δεν κοιμήθηκε (κοιμάμαι) καθόλου καλά. -----  
(αγχώνομαι) για τη συνάντηση που είχε το πρωί της επόμενης μέρας.

Το πρωί ----- (πετιέμαι) από το κρεβάτι αμέσως μόλις άκουσε το  
ζυπνητήρι. ----- (ετοιμάζομαι) πολύ γρήγορα. Μέσα σε δύο λεπτά -----  
---- (πλένομαι), ----- (ζυρίζομαι) και ----- (χτενίζομαι). -----  
----- (ντύνομαι) πολύ γρήγορα και φόρεσε τα καλά του παπούτσια.

----- (κοιτάζομαι) στον καθρέφτη και ----- (σκέφτομαι) πως  
ήταν μια χαρά. Δεν ----- (ασχολούμαι) καθόλου με το σκυλάκι του που  
περίμενε να το πάει την πρωινή βόλτα.

Στις 7.30 ήταν στο αυτοκίνητο. ----- (βολεύομαι) στο κάθισμα, -----  
και (δένομαι) με τη ζώνη του αυτοκινήτου. Ξεκίνησε ,αφού πρώτα -----  
(ενημερώνομαι) από το ραδιόφωνο για την κίνηση στο δρόμο, γιατί -----  
(φοβάμαι) μήπως αργήσει.

Όμως ----- (θυμήθηκε) ότι η συνάντηση ήταν στις 9.30 και -----  
(αισθάνομαι) καλύτερα. Μέσα σε μισή ώρα ----- (βρίσκομαι) στο γραφείο του  
και περίμενε τους άλλους.

Διάλεξε από εδώ το σωστό τύπο για το αντίστοιχο κενό της δραστηριότητας:

κοιμάμαι	A.κοιμήθηκε B.κοιμήστηκε	αγχώνομαι	A.αγχώστηκε B.αγχώθηκε	πετιέμαι	A.πετάστηκε B.πετάχτηκε
ετοιμάζομαι	A.ετοιμάστηκε B.ετοιμάστηκε	πλένομαι	A.έπλυνε B.πλύθηκε	ζυρίζομαι	A.ξυρίστηκε B.ξυρίθηκε
χτενίζομαι	A.χτένισε B.χτενίστηκε	ντύνομαι	A.ντύστηκε B.ντύθηκε	κοιτάζομαι	A.κοιτάστηκε B.κοιτάχτηκε







<i>σκέφτομαι</i>	A.σκέφτηκε B.έσκεψε	<i>ασχολούμαι</i>	A.ασχολήθηκε B.ασχολήστηκε	<i>βολεύομαι</i>	A.βολέυτηκε B.βολεύτηκε
<i>δένομαι</i>	A.δέστηκε B.δέθηκε	<i>ενημερώνομαι</i>	A.ενημερώνεται B.ενημερώθηκε	<i>φοβάμαι</i>	A.φοβήθηκε B.φοβήθηκε
<i>θυμήθηκε</i>	A.θυμήστηκε B.θυμήθηκε	<i>αισθάνομαι</i>	A.αισθάνθηκε B.αισθάτηκε	<i>βρίσκομαι</i>	A.βρέθηκε B.βρέστηκε

#### Φύλλο εργασίας 4

Προστακτική

Παρουσίαση προστακτικής - οι καταλήξεις της συνοπτικής προστακτικής.

*Τι μας λένε οι ετικέτες των ρούχων; Το μυστικό για να μένουν πάντα καινούρια τα ρούχα!*

 ρύθμισε σε χαμηλή ταχύτητα	 προσέξτε! Όχι στεγνό καθάρισμα
 πλύνε τα ρούχα στους τριάντα βαθμούς	 τεντώστε το ύφασμα στο σιδέρωμα
 βάλε το ρούχο σε στεγνωτήριο	 χρησιμοποιήστε χαμηλή θερμοκρασία / όχι ατμό

1. Συγκεντρώνουμε τις καταλήξεις για το β ενικό και β πληθυντικό πρόσωπο της συνοπτικής προστακτικής για τις δύο ομάδες ρημάτων.

-----

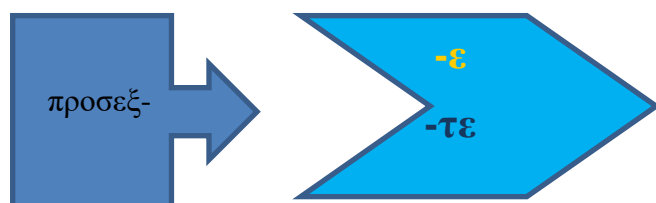
-----

-----

-----

-----

2. Μπορείς τώρα να τοποθετήσεις στο δεύτερο κουτί το σημείο των παραπάνω λέξεων που έχει χρώμα και το υπόλοιπο μέρος της λέξης στο πρώτο. Ας ξεκινήσουμε με τη λέξη «προσεξτε».



Αφού παρατηρηθεί ο σχηματισμός του ρηματ. τύπου από το συνοπτ. θέμα, παρατηρούμε ότι είναι το μη συνοπτικό ρηματικό θέμα και το εφαρμόζουμε και σε άλλα ρήματα, ακολουθώντας τους πίνακες ομαδοποίησης που έχουμε δημιουργήσει σε άλλα μαθήματα. Μπορεί να δοθεί η παρακάτω δραστηριότητα:

Δραστηριότητα εμπέδωσης<sup>210</sup>

*Γράψε τη συνταγή για να φτιάξεις ένα κέικ με έξι βήματα και έξι υλικά!! Παρατήρησε πρώτα το βήμα 1.*

250 γραμ. βούτυρο

350 γραμ. ζάχαρη

4 μεγάλα αυγά

250 γραμ. γάλα

1. (Συγκεντρώνω) Συγκέντρωσε πρώτα τα υλικά.
2. (Χτυπάω) ----- το βούτυρο μαζί με τη ζάχαρη.
3. (Προσθέτω) ----- τώρα ένα – ένα τα αυγά.

<sup>210</sup> Η ίδια δραστηριότητα μπορεί να γίνει με οδηγίες συναρμολόγησης π.χ. ενός επίπλου, η με οδηγίες για να πάει κάποιος σε ένα μέρος με το αυτοκίνητο, γραπτά ή προφορικά με βιωματικές δραστηριότητες και με χρήση εικόνων.



1 βανίλια

500 γραμ. αλεύρι

4. (Ρίχνω) ----- μετά το γάλα .

5. (Αδειάζω) ----- τη βανίλια μέσα στο αλεύρι.

6. (Παίρνω) ----- το αλεύρι με μια κούπα και (αδειάζω) ----- το όλο σιγά σιγά μέσα στα υπόλοιπα υλικά σου.

## Φύλλο εργασίας 5

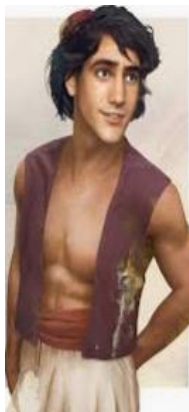
Για παιδιά δημοτικού – εικόνες παραμυθιών<sup>211</sup>

Ενότητα «περιγραφή προσώπου»<sup>212</sup>

Χρήση του ενεστωτικού χρόνου στην περιγραφή και εμπέδωση της κλίσης των ρημάτων «είμαι» «έχω» «φοράω» «αγαπάω» «μου αρέσει» «μου αρέσουν».

### Ήρωες παραμυθιών

Ας δούμε τους ήρωες τριών παραμυθιών.



Αλλαντίν

Εσμεράλδα

Πεντάμορφη

Κοίταξε προσεκτικά τις φωτογραφίες<sup>213</sup> των ηρώων τριών παραμυθιών. Θα σε βοηθήσει στην επόμενη δραστηριότητα.

<sup>211</sup> Τα φύλλα εργασίας 5 & 6 αφορούν σε τροποποιημένες δραστηριότητες που συμπεριλαμβάνονταν σε εργασίες εξαμήνου του ίδιου ΠΜΣ.

Το Φύλλο εργασίας 5 και οι εικόνες αφορούν σε τροποποιημένη δραστηριότητα. Μαλαμή, Σ. Διδακτικό σενάριο «Περιγράφω ένα πρόσωπο» (σελ 27-28), εργασία εξαμήνου. Μάθημα α εξαμήνου: Σχεδιασμός και διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Διδάσκουσα Μαριάνθη Οικονομάκου. ΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία πρώτης και δεύτερης / ξένης γλώσσας. 2019-2021. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

<sup>212</sup> Έχει προηγηθεί η διδασκαλία του ρήματος «είμαι» και ρημάτων της Α και Β1 ομάδας καθώς και περιγραφή αντίστοιχων εικόνων. Είναι δραστηριότητα ολοκλήρωσης της ενότητας που συμπεριλαμβάνει επίσης χαρακτηριστικά ατόμου και επίθετα (καταλήξεις ονομαστικής αρσ. και θηλ. γένους).

<sup>213</sup> Εικόνες: Εσμεράλδα - Πεντάμορφη. Στο <https://www.985.gr/comzoo/pos-tha-itan-stin-pragmatiki-zoi-oi-agapimenoι-mas-xaraktires-apo-ta-paramythia-deite-parakato>

Εικόνα: Αλλαντίν. Στο:

<https://fanpage.gr/art/illustration/%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CF%84%CE%B5-%CF%80%CF%89%CF%83-%CE%B8%CE%B1-%CE%AD%CE%BC%CE%BF%CE%B9%CE%B1%CE%B6%CE%B1%CE%BD-%CE%BF%CE%B9->

Συμπλήρωσε πρώτα τα κενά με τις λέξεις «είμαι, έχω, φοράω, μου αρέσει» στο σωστό τύπο. Βρες μετά ποιον/ποια από τους τρεις ήρωες περιγράφει η κάθε παράγραφος (1, 2, 3).

1. Είναι ένα νέο αγόρι. ----- μαύρα μαλλιά και -----μελαχρινός.

Τα μάτια του ----- καστανά και μεγάλα και ----- πολύ όμορφο χαμόγελο. -----

- πολύ συμπαθητικός και φιλικός. ----- ψηλός και γυμνασμένος.

----- μια τοπική ενδυμασία. Συνήθως ----- ένα μωβ γιλέκο και άσπρο παντελόνι με μία κόκκινη ζώνη.

Του ----- οι περιπέτειες και δε φοβάται κανένα.

2. ----- μια νέα γυναίκα. Τα μαλλιά της ----- μακριά και μαύρα.

----- μεγάλα πράσινα μάτια και ωραία βαμμένα χείλη. ----- ψηλή και αδύνατη.

Συνήθως ----- μεγάλα σκουλαρίκια και χρυσά βραχιόλια.

Της ----- ο χορός και τα ρούχα με πολλά χρώματα.

3. ----- ένα όμορφο και νέο κορίτσι. Τα μαλλιά της ----- καστανά και τα έχει

δεμένα με μια κορδέλα πίσω από το λαιμό. Τα μάτια της ----- μεγάλα, καστανά

και εκφραστικά. ----- ωραίο χαμόγελο. Δεν ----- ούτε ψηλή ούτε κοντή. -----

-----ντροπαλή και συμπαθητική.

Συνήθως ----- φορέματα με θαλασσί χρώμα.

Της αρέσει να διαβάζει παραμύθια.

---

[%CF%80%CF%81%CE%AF%CE%B3%CE%BA%CE%B9%CF%80%CE%B5%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-d/](#)

## Φύλλο εργασίας 6

Ενήλικες – έφηβοι (επίπεδο B1)

Δραστηριότητα : «Συγγραφή άρθρου τύπου ταξιδιωτικού οδηγού για ιστοσελίδα»

Στόχος: Να είναι σε θέση: Να δώσουν συμβουλές, να εκφράσουν τη γνώμη τους. Να χρησιμοποιούν το σωστό ρηματικό τύπο για την περίπτωση, εστιάζουμε στο «να + συνοπτικό θέμα ρήματος».

Επίπεδο: B1

Προϋπάρχουσα γνώση: Έχουν διδαχθεί το συνοπτικό ρηματικό θέμα

Προφίλ μαθητών: έφηβοι /ενήλικες, άντρες / γυναίκες

Περιγραφή σχεδίου διδασκαλίας

Προστάδιο:

Ερωτήματα για ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης.

- *Τι σας θυμίζει η εικόνα;* (δείχνουμε σχετικές εικόνες, π.χ. Ακρόπολη)
- *Έχει κανείς πάει στην Αθήνα;*
- *Σε άλλη μεγάλη πόλη;*
- *Τι μπορείς να βρεις εκεί που ίσως δεν υπάρχει στις μικρές πόλεις;*
- *Έχετε δει σε περιοδικά ή στο ίντερνετ, άρθρα που σου προτείνουν πού να πας , τι να δεις, ιδέες για διασκέδαση;*
- *Τι λένε συνήθως;* (σημειώνουμε κάποιες απαντήσεις στον πίνακα, λέξεις - φράσεις)

Διαβάζουμε το κείμενο. Παρατηρούμε τους υπογραμμισμένους ρηματικούς τύπους. Μετά συγκεντρώνουμε τις λέξεις του περικειμένου που τις συνοδεύουν (π.χ. *πρέπει, μπορείς να κλπ.*).

Οδηγίες: Διαβάζετε ένα άρθρο σε ένα ηλεκτρονικό περιοδικό που φιλοξενεί άρθρα με προτάσεις για ταξίδια «τι να κάνει κανείς, τι δεν πρέπει να ξεχάσει να κάνει αν πάει ένα Σαββατοκύριακο στην Αθήνα». Μελετώντας κείμενο να εντοπίσετε το λόγο για τον οποίο προτείνεται να επισκεφτεί κάποιος αυτά τα μέρη, τι μπορεί να βρει ή να κάνει εκεί. (Δίνεται το κείμενο<sup>214</sup> χωρίς τις υπογραμμίσεις αρχικά).

Κείμενο<sup>215</sup>

### **Τι μπορείς να κάνεις αν βρεθείς ένα Σαββατοκύριακο στην Αθήνα;**

Μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα και σίγουρα δε σου φτάνει ένα Σαββατοκύριακο για να δεις τα πάντα στην Αθήνα. Θα σου πω όμως μερικά που πρέπει να κάνεις οπωσδήποτε, ειδικά αν δεν έχεις ξαναπάει ποτέ!

Νούμερο 1 προορισμός η Ακρόπολη! Ο λόφος της Ακρόπολης, ο «ιερός βράχος», είναι στο κέντρο της πόλης. Να ξεκινήσεις από κει! Το Σάββατο το πρωί, οπωσδήποτε πρέπει να ανεβείς για να δεις τον Παρθενώνα αλλά και τους άλλους δύο αρχαίους ναούς, το Ερέχθειο και το ναό της Απτέρου Νίκης.

Στη συνέχεια μπορείς να πιεις τον καφέ σου, πού αλλού; Στο Θησείο, φυσικά! Θα έχεις την ευκαιρία να κάνεις χαλαρές βόλτες και να διαλέξεις όμορφα αντικείμενα από τους μικροπωλητές που βρίσκονται εκεί! Α! και θα σου δοθεί η ευκαιρία να παρακολουθήσεις καλλιτέχνες που δίνουν παράσταση στο δρόμο! Πολύ ωραία εμπειρία!

Τώρα σίγουρα θέλεις να πας για ψώνια στην Ερμού. Εκεί μπορείς να βρεις ό,τι θέλεις. Είναι ένας μεγάλος πεζόδρομος με πολλά καταστήματα από όπου μπορείς να δεις και το ελληνικό κοινοβούλιο. Ε! όλο και κάτι θα θέλεις να αγοράσεις για να ανανεώσεις το στυλ σου...

Το μεσημέρι μπορείς να πας στην Πλάκα για φαγητό. Μπορείς να βρεις πολύ όμορφα ταβερνάκια με παραδοσιακά φαγητά. Είναι από τις πιο παλιές και πολύ όμορφες γειτονιές της Αθήνας. Θα θέλεις να ξαναπάς σίγουρα αν έχεις χρόνο!

---

<sup>214</sup> Το κείμενο συνοδεύεται αν θέλουμε από φωτογραφίες.

<sup>215</sup> Τροποποιημένη δραστηριότητα. Μαλαμιά Σ.: «Δραστηριοκεντρική μέθοδος» (σελ. 11-12, 21-26), εργασία εξαμήνου. Μάθημα β εξαμήνου: Ανάλυση και διδακτική της ξένης γλώσσας και Εφαρμογές στη Διδασκαλία των Μεσογειακών γλωσσών. Διδάσκων: Χασάν Καϊλή. ΠΜΣ Ανάλυση και διδασκαλία πρώτης και δεύτερης / ξένης γλώσσας. 2019-2021. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Φεύγοντας από δω σίγουρα θα σταματήσεις στο Μοναστηράκι. Είναι πολύ κοντά και είναι μια πολύ καλή ευκαιρία να αγοράσεις δωράκια για τους φίλους σου ή την οικογένειά σου! Έχει τα πάντα σχεδόν! Μπορείς να δεις παλιά αντικείμενα αλλά και να διαλέξεις αναμνηστικά αντικείμενα από την Αθήνα. Είναι ότι πρέπει για να κάνεις μια χαλαρή βόλτα μετά το φαγητό!

Το Σάββατο πρέπει να τελειώσει με μια καλλιτεχνική παράσταση. Αν σου αρέσει το θέατρο σκιών, σου προτείνω να πας στο Μέγαρο Μουσικής. Είναι μια μοναδική ευκαιρία να το επισκεφτείς και να απολαύσεις τον αγαπημένο σου Καραγκιόζη με υπέροχη μουσική και τραγούδι. Μπορεί και η οικογένειά σου να σε ακολουθήσει. Είναι μια ευκαιρία να διασκεδάσετε όλοι μαζί!

Την Κυριακή προτείνω να ξεκινήσεις τη μέρα σου πίνοντας καφέ και κάνοντας βόλτες στον Εθνικό Κήπο. Είναι πίσω από το Ελληνικό Κοινοβούλιο και είναι ιδανικός τρόπος να ξεκινήσεις τη μέρα σου περπατώντας μέσα στα αιωνόβια δέντρα και τα φυτά του. Έχει κι έναν μικρό ζωολογικό κήπο. Μην ξεχάσεις να πας!

Μετά από αυτό, δεν πρέπει να παραλείψεις να επισκεφτείς το Μουσείο Ακρόπολης. Εδώ, σε ένα μοντέρνο κτίριο, μπορείς να θαυμάσεις τα αρχαιολογικά ευρήματα, τα γλυπτά του Παρθενώνα και άλλα πολλά! Και να έχεις θέα τον ιερό βράχο της Ακρόπολης!

Για να τελειώσεις όμορφα τη μέρα σου, το απόγευμα προτείνω να ανεβείς με το τελεφερίκ στο λόφο του Λυκαβηττού. Είναι μοναδική εμπειρία. Είναι ένα από τα χαρακτηριστικά σημεία της πόλης και σου δίνει την ευκαιρία να δεις την Αθήνα από ψηλά! Εκεί μπορείς να πιεις και ένα καφεδάκι και να αποχαιρετήσεις την πρωτεύουσα!

Αυτά νομίζω ότι είναι αρκετά για να δει κάποιος μέσα σε δύο μόνο μέρες. Μπορείς βέβαια να φτιάξεις το πρόγραμμά σου με τη σειρά που εσύ θέλεις. Έχεις πολλές επιλογές... Τον επόμενο μήνα μπορώ να σου προτείνω και άλλα όμορφα μέρη για να επισκεφτείς. Αυτή τη φορά στη Θεσσαλονίκη!

1. Συζητάμε με βάση τις οδηγίες ώστε να διαπιστώσουμε πώς μεταφέρουν στον προφορικό λόγο τη ρηματική δομή.

2. Δίνεται το κείμενο με τις υπογραμμίσεις και παρουσιάζουμε το συγκεκριμένο ρηματικό τύπο και τη χρήση του. Σημειώνουν τις διαφορές ή τα λάθη τους. Το σημειώνουν στα τετράδιά τους. Γίνονται διορθώσεις σε κάποια συγκεκριμένα λάθη (π.χ. να πηγαίνεις) ώστε να έχουμε τον τύπο «να + συνοπτικό θέμα ρήματος». Δίνονται οι απαραίτητες εξηγήσεις.
3. Επισημαίνονται τα ρήματα που προηγούνται : (δεν) μπορείς – (δεν) πρέπει – (δεν) σου προτείνω – μην ξεχάσεις – (δεν) θα θέλεις και συμπληρώνονται και άλλα π.χ. καλό θα ήταν κλπ

Ακολουθούν δραστηριότητες εμπέδωσης του νέου τύπου:

*1.. Προφορική ή γραπτή δραστηριότητα:*

- Τι μπορείς να κάνεις;
- Πού μπορείς να πας για καφέ ή φαγητό;
- Ποια μέρη πρέπει να επισκεφτείς;
- Τι δεν πρέπει να ξεχάσεις;
- Τι μπορείς να κάνεις στο Μουσείο Ακρόπολης;
- Τι μπορείς να κάνεις στο Λυκαβηττό;
- Τι μπορείς να κάνεις στο Μέγαρο μουσικής;

*2. Συμπλήρωσε τώρα αυτό το κείμενο με τις προτάσεις σου για κάποιον που θα επισκεφτεί τη Θεσσαλονίκη.*

Αν βρεθείς στη Θεσσαλονίκη πρέπει να ----- (επισκέπτομαι) οπωσδήποτε το Λευκό Πύργο.

Για φαγητό μπορείς να ----- (πηγαίνω) στην Καλαμαριά ή στη Θέρμη. Μην ξεχάσεις να----- (περνάω) από την Καμάρα που είναι στο κέντρο. Το βράδυ σου προτείνω να ----- (διασκεδάζω) στα Λαδάδικα ή σε ένα από τα καφέ που είναι στο κέντρο. Αν είσαι τυχερός μπορεί να----- (παρακολουθώ) μία θεατρική παράσταση ή να ----- (ακούω) κάποιους καλούς μουσικούς που παίζουν μουσική σε κάποιους ωραίους χώρους στο λιμάνι.

3. Διαλέγω το σωστό:

Πρέπει --- έναν ταξιδιωτικό οδηγό πριν επισκεφτείς ένα μέρος.

A. να διαβάσεις B. να διαβάζεις

Αν βρεθείς στα Γιάννενα πρέπει ----- οπωσδήποτε στη λίμνη.

A. να πηγαίνεις B. να πας

Μπορείς ----- πολλά όμορφα μέρη στην Αθήνα.

A. να επισκέπτεσαι B. να επισκεφτείς

Ένας ταξιδιωτικός οδηγός μπορεί ----- για όλα τα σημεία που αξίζουν σε μία πόλη.

A. να σε ενημερώνει B. να σε ενημερώσει

Αν ταξιδέψεις στο Βόλο, αξίζει ----- μερικές μέρες στο Πήλιο.

A. να περάσεις B. να περνάς

Μην ξεχάσεις ----- μαζί σου τη φωτογραφική μηχανή, όπου και αν πας τελικά!

A. να παίρνεις B. να πάρεις



## Φύλλο εργασίας 7

Ενήλικες / έφηβοι – επίπεδο Β2

Παρακείμενος – παρουσίαση του χρόνου

Τονίζουμε πως δεν λέει πότε ακριβώς έγινε αλλά ότι έχει ήδη γίνει κάτι τουλάχιστον μία φορά ή έχει ολοκληρωθεί. Έχει προηγηθεί η διδασκαλία του συνοπτικού παρελθοντικού. Εντοπίζουμε το ρηματικό τύπο και παρατηρούμε τις υπογραμμισμένες μορφές στις επόμενες προτάσεις. Παρατηρούμε πως το ρήμα κλίνεται μόνο ως προς το βοηθητικό «έχω» ενώ το κύριο ρήμα μένει σταθερό.

Μπορούμε να δώσουμε ένα παρόμοιο με το παρακάτω κείμενο:

Έχω πάει μια φορά στο Παρίσι. Είναι η πιο όμορφη πόλη που έχω δει ποτέ μου.

Ο Άρης έχει πάει πολλές φορές ως τώρα στο εξωτερικό. Έχει δει μέχρι σήμερα πολλές όμορφες πόλεις.

Η Μαρία έχει παρακολουθήσει ως τώρα πολλά σεμινάρια και είναι πολύ καλή στη δουλειά της.

Αυτές οι κοπέλες όμως δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα ως τώρα και δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν.

Ο Στέφανος έχει δουλέψει μέχρι σήμερα δύο φορές σε κατάστημα που πουλούσε αυτοκίνητα.

Εσύ έχεις δουλέψει ποτέ σε τέτοιο κατάστημα;

Ο Αλί έχει δει τον Ομάρ μόνο μία φορά από τότε που έφυγε μέχρι σήμερα.

Εμείς τον έχουμε δει περισσότερες φορές από τότε.

Η Φατιμά έχει αγοράσει ήδη το δώρο για τη μητέρα της.

Εσείς έχετε αγοράσει κάτι;

Παρατηρούμε τα ρήματα που είναι υπογραμμισμένα. Έχουμε εδώ την ευκαιρία να παρακολουθήσουμε την κλίση διαφορετικών ρημάτων και να βρούμε πού εντοπίζονται οι διαφορές και τα κοινά σημεία (το βοηθητικό ρήμα σε όλες τις περιπτώσεις, η αλλαγή στην κλίση του, το συνοπτικό ρηματικό θέμα, το γενικό πρόσωπο).

Παρουσιάζουμε συνολικά την κλίση ενός ρήματος σε όλα τα πρόσωπα και στους δύο αριθμούς.

Στη συνέχεια εντοπίζουμε τα λεξικά στοιχεία που συνοδεύουν το ρήμα όπως εμφανίζονται στις προτάσεις (*ήδη, ως τώρα, ποτέ, μέχρι σήμερα κλπ.*). Σχολιάζουμε πως μπορεί να εννοούνται κάποια φορά και να μη δηλώνονται ξεκάθαρα στο λόγο.

Ακολουθούν διάφορες δραστηριότητες. Παρουσιάζουμε ενδεικτικά μία.

Δραστηριότητα σε ζεύγη:

Δίνουμε διαφορετικά *βιογραφικά σημειώματα*, όπως το ακόλουθο. Οι μαθητές τα μελετούν και αλλάζουν ρόλους, ρωτώντας ο ένας τον άλλον πληροφορίες για το πρόσωπο που αφορά το κάθε βιογραφικό, με βάση τις οδηγίες της δραστηριότητας.

*Βιογραφικό σημείωμα*

Όνομα:	Μοχάμετ Χ.
Οικογενειακή κατάσταση:	Παντρεμένος, τρία παιδιά
Εμπειρία:	<ul style="list-style-type: none"><li>• Υπάλληλος γραφείου, Συρία (1 χρόνο)</li><li>• Υπάλληλος ταξιδιωτικού γραφείου, Τουρκία (2 χρόνια)</li><li>• Οδηγός λεωφορείου, Γερμανία (6 μήνες)</li></ul>
Ξένη γλώσσα:	Αγγλικά /Lower
Υπολογιστές:	Πτυχίο υπολογιστών
Σεμινάρια:	--

Οδηγίες υλοποίησης δραστηριότητας:

Θέλεις να προτείνεις τον Μοχάμετ για να δουλέψει σαν μεταφραστής σε μία υπηρεσία.

Ο υπεύθυνος σε ρωτάει για αυτόν. Κοίτα τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Έχει παρακολουθήσει ποτέ σεμινάρια;
- Έχει μάθει ως τώρα κάποια ξένη γλώσσα;
- Έχει δουλέψει μέχρι σήμερα σε ομάδα;
- Έχει δουλέψει ξανά σε αυτή τη θέση εργασίας;
- Έχει πάρει πτυχίο υπολογιστή;
- Έχει αποκτήσει ήδη δική του οικογένεια;
- Έχει ταξιδέψει καμιά φορά στο εξωτερικό;

Ρώτα τον διπλανό ή τη διπλανή σου. Γράψε σε ένα κείμενο τις πληροφορίες που έχεις τώρα και παρουσίασέ τες στην τάξη. Δεν απαντάμε μόνο με «ναι» ή «όχι» αλλά με προτάσεις που έχουν ρήμα. Χρησιμοποίησε το παρακάτω έντυπο για να σημειώσεις τις απαντήσεις που παίρνεις. Κοίτα και το παράδειγμα.

▪ Σεμινάρια	
▪ ξένη γλώσσα	
▪ εργασία σε ομάδα	
▪ εμπειρία	
▪ πτυχίο υπολογιστή	Ο Μοχάμετ <u>έχει πάρει</u> πτυχίο υπολογιστή.
▪ οικογενειακή κατάσταση	
▪ ταξίδια στο εξωτερικό	

Εργαστείτε σε μικρές ομάδες των 4 ατόμων. Συγκεντρώστε τα αποτελέσματα στο παρακάτω έντυπο. Σύμφωνα με αυτά παρουσιάστε ποια άτομα έχουν τα περισσότερα προσόντα για αυτή τη θέση.

<i>Προσόντα</i>			<b>Όνομα υποψηφίου</b>	<b>Σχόλια</b>
▪ Σεμινάρια	<i>r</i>		Μοχάμετ	Ο Μοχάμετ, η Φατίμα και ο Ομάρ _____ σεμινάρια. Η Άισα _____ κανένα σεμινάριο ως τώρα.
	-		Άισα	
	<i>r</i>		Φατίμα	
	<i>r</i>		Ομάρ	
▪ ξένη γλώσσα (πόσες)	<i>r (1)</i>		Μοχάμετ	.....
	.....		Άισα	
			Φατίμα	
			Ομάρ	
▪ εργασία σε ομάδα			.....	
▪ εμπειρία (πόσο καιρό)				
▪ πτυχίο υπολογιστή				
▪ ταξίδια στο εξωτερικό				