



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΠΜΣ *Ανάλυση και διδασκαλία*

πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

Το Φαινόμενο της Αλλομορφίας στην Αγγλική Γλώσσα: Περιγραφική Προσέγγιση και Διδακτικές Εφαρμογές σε Ελληνόφωνους Διδασκόμενους την Αγγλική

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της φοιτήτριας Βασιλικής Βλάχου, 4382022005

Επιβλέπουσα: Καλομοίρα Νικολού, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Καλομοίρα Νικολού, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

Αικατερίνη Φραντζή, Καθηγήτρια, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

Γεώργιος Μαρκόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΔΠΜΣ *Ανάλυση και διδασκαλία*

πρώτης & δεύτερης/ξένης γλώσσας

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

σε συνεργασία με το

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

Το Φαινόμενο της Αλλομορφίας στην Αγγλική Γλώσσα: Περιγραφική Προσέγγιση και Διδακτικές Εφαρμογές σε Ελληνόφωνους Διδασκόμενους την Αγγλική

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της φοιτήτριας Βασιλικής Βλάχου, 4382022005

Επιβλέπουσα: Καλομοίρα Νικολού, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής:

Καλομοίρα Νικολού, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

Αικατερίνη Φραντζή, Καθηγήτρια, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

Γεώργιος Μαρκόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΜΣ, Παν/μιο Αιγαίου

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024



«Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας
«Βασιλικής Βλάχου» που την εκπόνησε.
Οι απόψεις που διατυπώνονται στην παρούσα εργασία εκφράζουν αποκλειστικά τη
συγγραφέα».



“A word is dead

When it is said,

Some say.

I say it just

Begins to live

That day.”

Emily Dickinson, “A word is dead”



Περίληψη

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας είναι η διερεύνηση του φαινομένου της αλλομορφίας στην αγγλική γλώσσα με τη βοήθεια της μεθοδολογίας των σωμάτων κειμένων και η ανάδειξή του κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής σε ελληνόφωνους μαθητές. Αρχικά, καθώς πρόκειται για ένα φαινόμενο με ευρεία εμφάνιση διαγλωσσικά, με τη βοήθεια της βιβλιογραφικής επισκόπησης, εξετάζεται η αλλομορφία σε διάφορες γλώσσες του κόσμου, παρέχοντας αντιπροσωπευτικά παραδείγματα για την αντιπαραβολή τους. Ωστόσο, η εστίαση αυτής της μελέτης αφορά την αλλομορφία στην Αγγλική με απώτερο στόχο την ενσωμάτωσή της στη διδασκαλία των Αγγλικών σε μαθητές με μητρική την Ελληνική. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετείται μία περιγραφική προσέγγιση σχετικά με τις περιπτώσεις της αλλομορφίας που παρατηρούνται στην υπό μελέτη γλώσσα καθώς αυτές θα μας βοηθήσουν στον σχεδιασμό διδακτικών εφαρμογών στην τάξη. Για τους ερευνητικούς σκοπούς της παρούσας μελέτης, έχει δημιουργηθεί και μελετηθεί μία συλλογή με αυθεντικά δεδομένα λόγου Άγγλων ηθοποιών σε ταινίες που βασίζονται σε βιβλία Άγγλων συγγραφέων, μέσα από τα οποία εξετάζεται η συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων αλλομορφών. Βάσει των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας διευκολύνεται η διαδικασία δημιουργίας ενός πιο στοχευμένου σχεδίου μαθήματος με προτεινόμενες πρακτικές στην τάξη με Έλληνες που διδάσκονται την Αγγλική. Συνεπώς, συνδυάζοντας γλωσσολογικές και υπολογιστικές θεωρίες με σύγχρονες μεθόδους εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, προτείνονται εφαρμογές της αλλομορφίας σε τάξη όπου το ελληνόφωνο μαθητικό κοινό διδάσκεται την Αγγλική. Τέλος, γίνεται ανακεφαλαίωση των πιο σημαντικών συμπερασμάτων της εργασίας και διατυπώνονται ερευνητικές προτάσεις για την περαιτέρω μελέτη του φαινομένου της αλλομορφίας στην Αγγλική.

**Title****The Phenomenon of Allomorphy in English: Descriptive Approach and Teaching Implementations in Greek Learners of English****Abstract**

The study of the hereunto Master's thesis focuses on the investigation of the appearance of allomorphy in the English language with the help of the corpora methodology and the salience of teaching this phenomenon to Greek learners of English. First of all, as the research revolves around a phenomenon with broad appearance cross-linguistically, with the help of the literature review, allomorphy in different languages of the world is examined, with the provision of representative examples to effectively compare them. However, the focus of this study turns to the allomorphy in English with an ulterior view to incorporating it in the teaching of English to students, whose mother tongue is Greek. More specifically, a descriptive approach is adopted regarding the allomorphic cases which are observed in the under research language, as they will help educators with designing the theaching implementations in the class. For the research purposes of the hereunto study, a collection of authentic verbal data of English actors in movies, which are based on a British-author's books, was created, in which the frequency of appearance of particular allomorphs is looked into. Based on the results of this survey, the process of creating a purposeful lesson plan with suggested practices in class with Greek students learning English is facilitated. Therefore, combining theoretical and corpus linguistics with contemporary methods of teaching to Greek-speaking pupils a foreign language, implementations of allomorphy in class are put forward. Finally, there is a recapitulation of the most important conclusions of this thesis and investigative suggestions for further study of allomorphy in English are expressed.

**Πίνακας Περιεχομένων**

Εισαγωγή	1
Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή στην Αλλομορφία	5
1.1 Μορφολογία: Μορφήματα και Μορφές	5
1.2 Αλλόμορφα	8
Κεφάλαιο 2^ο: Η Αλλομορφία Διαγλωσσικά	10
2.1 Μορφολογικοί Τύποι Γλωσσών και Αλλομορφία	10
2.2 Αντιπαραβολή Γλωσσών: Η Περίπτωση της Αλλομορφίας	11
2.2.1 <i>Ρομανικές γλώσσες: Ισπανικά και Ιταλικά</i>	12
2.2.2 <i>Ελληνικά</i>	14
2.2.3 <i>Γερμανικές Γλώσσες</i>	17
2.2.4 <i>Τουρκικά και Αραβικά</i>	19
Κεφάλαιο 3^ο: Η Αλλομορφία στην Αγγλική	22
3.1 Οι Μορφολογικοί Τύποι της Αγγλικής	22
3.2 Κλιτική Μορφολογία	22
3.2.1 <i>Φωνολογικά Καθορισμένη Αλλομορφία</i>	22
3.2.2 <i>Μορφολογικά Καθορισμένη Αλλομορφία</i>	30
3.2.3 <i>Λεξικά Καθορισμένη Αλλομορφία</i>	33
3.3 Παραγωγική Αλλομορφία	35
3.3.1 <i>Προθηματική Αλλομορφία</i>	35
3.3.2 <i>Επιθηματική Αλλομορφία</i>	37
Κεφάλαιο 4^ο: Η Αλλομορφία στα Κείμενα των Ταινιών του Harry Potter	42
4.1 Μεθοδολογία Έρευνας	42
4.2 Γλωσσικοί Πόροι της Έρευνας	43
4.3 Το Σώμα Κειμένων της Έρευνας	44
4.4 Δημιουργία και Επεξεργασία του Σώματος Κειμένων	47
Κεφάλαιο 5^ο: Ερευνητικά Αποτελέσματα	49



5.1 Αποτελέσματα στην Κλιτική Αλλομορφία.....	49
5.2 Αποτελέσματα στην Παραγωγική Αλλομορφία.....	56
Κεφάλαιο 6^ο: Διδακτικές Εφαρμογές της Αλλομορφίας σε Ελληνόφωνους Λιδασκόμενους την Αγγλική.....	59
6.1 Η Διδασκαλία των Αγγλικών στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο.....	59
6.2 Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Αλλομορφίας.....	60
6.3 Το Στάδιο Πριν το Ακουστικό.....	61
6.4 Το Στάδιο Κατά τη Διάρκεια του Ακουστικού.....	64
6.5 Το Στάδιο Μετά το Ακουστικό.....	66
6.6 Η Αξιοποίηση της Κινητής Μάθησης.....	71
6.7 Ενδεικτικές Δραστηριότητες Περαιτέρω Ενασχόλησης με την Αλλομορφία.....	72
6.8 Άλλοι Αλλομορφικοί Τύποι στη Διδασκαλία.....	72
Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Θέματα για Παραπάνο Έρευνα.....	74
7.1 Γενικά Συμπεράσματα.....	74
7.2 Περιορισμοί της Έρευνας.....	75
7.3 Ζητήματα Δυσκολίας στις Προτεινόμενες Διδακτικές Εφαρμογές της Αλλομορφίας στην Ελληνική Σχολική Κοινότητα.....	76
7.4 Μελλοντικές Κατευθύνσεις Έρευνας.....	78
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	79
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	81
Υπερσύνδεσμοι.....	90
Παραρτήματα.....	91
Παράρτημα Α.....	91
Παράρτημα Β.....	95



Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Είδη Μορφημάτων (Brinton & Brinton, 2010, 83).....	6
Εικόνα 2: Τα είδη μορφών (Brinton & Brinton, 2010, 84).....	7
Εικόνα 3: Αλλόμορφα και Αλλόφωνα στο Αόριστο Άρθρο (Pak, 2016, 12).....	30
Εικόνα 4: Λέξεις ανά ταινία.....	46
Εικόνα 5: Συχνότητα Αλλόμορφων –ed.....	50
Εικόνα 6: Συχνότητα Αλλόμορφων Αόριστου Άρθρου.....	50
Εικόνα 7: Συχνότητα Αλλόμορφων του -s στο γ' ενικό Απλού Ενεστώτα.....	51
Εικόνα 8: Συχνότητα Αλλόμορφων -s Ουσιαστικών Πληθυντικού Αριθμού.....	52
Εικόνα 9: Συχνότητα Αλλόμορφων στη Γενική Κτητική.....	53
Εικόνα 10: Συχνότητα Υποκατάστατων Αλλόμορφων.....	54
Εικόνα 11: Αποτύπωση Συχνότητας του ain't στην καρτέλα KWIC του AntConc.....	55
Εικόνα 12: Αποτύπωση Συχνότητας του wee στην καρτέλα KWIC του AntConc.....	55
Εικόνα 13: Η περίπτωση του me.....	56
Εικόνα 14: Αλλόμορφα του [in-].....	57
Εικόνα 15: Αλλομορφία αρσενικού/ θηλυκού.....	58
Εικόνα 16: Επίπεδα Γλωσσομάθειας όπως ορίζονται στις Οδηγίες του Υπουργείου.....	61
Εικόνα 17: Εικόνες για το Gallery Walk.....	63
Εικόνα 18: Τοίχος του Pinterest.....	64
Εικόνα 19: Το ARvid στο App Store.....	69
Εικόνα 20: Το Listen στο App Store.....	70



Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Αλλόμορφα του –ed.....	23
Πίνακας 2: Αλλόμορφα Ουσιαστικών Πληθυντικού Αριθμού.....	26
Πίνακας 3: Αλλόμορφα Απλού Ενεστώτα, γ' ενικό.....	27
Πίνακας 4: Αλλόμορφα Αόριστου Άρθρου.....	29
Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός Πίνακας Αλλομορφίας στον Πληθυντικό Αριθμό (Blevins στο Aarts & MacMahon, 2006, 512).....	34
Πίνακας 6: Συχνότητα Αλλόμορφων Ολικής Υποκατάστασης.....	54
Πίνακας 7: Κατανομή αλλόμορφου /eɪʃn/.....	56

Συντομογραφίες

ΣΚ: Σώματα Κειμένων

ΚΕΠΑ: Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς

Θ: Θηλυκό

ΕΝ: Ενικός



Ευχαριστίες

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία δεν θα μπορούσε να εκπονηθεί τόσο αποτελεσματικά και ενθαρρυντικά, χωρίς τη βοήθεια των καθηγητών του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου στη Ρόδο όσο και των ανθρώπων που βρίσκονται χρόνια δίπλα μου και στηρίζουν τη «δίψα» μου να μαθαίνω και να εξελίσσομαι συνεχώς προκειμένου να γίνω όσο καλύτερη γίνεται στη δουλειά μου, ως καθηγήτρια της αγγλικής γλώσσας.

Συγκεκριμένα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα, Μόνιμη Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Καλομοίρα Νικολού, που από την πρώτη στιγμή πυροδότησε το ενδιαφέρον μου για τη μορφολογία ειδικά και τη φωνολογία γενικότερα, τομείς που με είχαν ήδη εμπνεύσει από το προπτυχιακό μου. Χωρίς εκείνη δεν θα μπορούσα να ασχοληθώ με τον τομέα της Θεωρητικής Γλωσσολογίας αλλά ούτε και να ολοκληρώσω με επιτυχία την εργασία αυτή. Την ευχαριστώ πολύ για τη συνέπεια και την υπομονή της, την ηρεμία της καθώς και τις συμβουλές της για την οργάνωση και διεκπεραίωση της εργασίας αυτής, με στοχευμένη βιβλιογραφία.

Επιπλέον, είμαι ιδιαίτερα ευγνώμων στην Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου και Πρόεδρο του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών, Κατερίνα Φραντζή, καθώς με έφερε για πρώτη φορά σε επαφή με τον κλάδο της Υπολογιστικής Γλωσσολογίας, ο οποίος καθιστά εξαιρετικά σύγχρονη την προσέγγιση τόσο θεωρητικών θεμάτων όσο και διδακτικών. Με την πολύτιμη βοήθεια της, μπόρεσα να επεξεργαστώ με επιτυχία τα δεδομένα που σύλλεξα και να εξοικειωθώ με προγράμματα που τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν απαραίτητο εργαλείο εξέλιξης. Δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω και τον Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γιώργο Μαρκόπουλο, που με βοήθησε να καταλάβω πώς μπορεί να γίνει η αντιπαραβολή πολλών γλωσσών του κόσμου στοχευμένα και με μεθοδικότητα. Τους ευχαριστώ και τους δύο ιδιαίτερος που θέλησαν να μπουν στην τριμελή επιτροπή της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμότατα την οικογένειά μου που με στηρίζει σε όλα τα εγχειρήματά μου και φροντίζει πάντα για το μέλλον μου, καθώς και τους κοντινούς μου φίλους που μου προσέφεραν τα αναγκαία μικρά διαλείμματα στο ταξίδι αυτό.



Εισαγωγή

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποσκοπεί στην εξέταση του φαινομένου της αλλομορφίας στην αγγλική γλώσσα, στην ανάδειξη της συχνότητας των αλλόμορφων καθώς και την ανάγκη για διδασκαλία του φαινομένου σε ελληνόφωνους μαθητές της Αγγλικής. Ειδικότερα, ο στόχος αυτός γίνεται εφικτός με τη χρήση όσο το δυνατόν περισσότερων σύγχρονων εργαλείων και την υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων τόσο για την έρευνα όσο και για τη συμπερίληψη του φαινομένου στη διδακτική της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας στρέφονται γύρω από το πόσο συχνά εμφανίζονται συγκεκριμένα αλλόμορφα στην Αγγλική, τόσο στην κλιτική όσο και την παραγωγική μορφολογία. Η έρευνα πραγματοποιείται εντοπίζοντας κυρίως κλιτικά αλλά και παραγωγικά αλλόμορφα που εμφανίζονται στους διαλόγους οκτώ συγκεκριμένων αγγλικών ταινιών, με τη βοήθεια της υπολογιστικής μεθόδου και της σχετικής βιβλιογραφίας. Για παράδειγμα, εξετάζεται η συχνότητα των αλλόμορφων που εμφανίζονται στα κλιτικά επιθήματα *-ed* του Απλού Αορίστου και *-s* του πληθυντικού αριθμού και του τρίτου ενικού προσώπου του Απλού Ενεστώτα, καθώς επίσης και τα αλλόμορφα σε παραγωγικά προσφύματα, όπως το επίθημα *-tion* και το πρόθημα *in-*. Επιπλέον, η έρευνα περιλαμβάνει και τον εντοπισμό περιπτώσεων υποκαταστατικής αλλομορφίας, με σκοπό να αναδείξει τη συχνότητα ή τη σπανιότητά της στα συγκεκριμένα κείμενα και τον βαθμό επιρροής της στη γλώσσα. Τέλος, παρουσιάζονται προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές που μπορούν να δοκιμαστούν και να εφαρμοστούν από τους καθηγητές της γλώσσας προκειμένου να διαπιστωθεί το πόσο εφικτό και χρήσιμο είναι να ενσωματωθεί η αλλομορφία στο μάθημα της διδασκαλίας των Αγγλικών.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία που ακολουθείται για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, αξίζει να προαναφερθεί ότι τα γλωσσικά δεδομένα αντλήθηκαν από τις αγγλικές ταινίες του Harry Potter, και στη συνέχεια δημιουργήθηκε μία συλλογή σωμάτων κειμένων που περιλαμβάνει όλους τους διαλόγους των ηθοποιών. Έπειτα, για την ανάδειξη της συχνότητας ή σπανιότητας συγκεκριμένων αλλόμορφων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα AntConc. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η εργασία αυτή μπορεί να εστιάζει στην αλλομορφία, ωστόσο



ενθαρρύνει και την πρακτική της συλλογής όσων περισσότερων αυθεντικών κειμένων, που δεν προέρχονται αναμενόμενα από τους ίδιους τους μαθητές της ξένης γλώσσας, αλλά από φυσικούς ομιλητές της. Στόχος των συμπερασμάτων είναι να έρθει όσο γίνεται σε επαφή ο τομέας της Θεωρητικής με αυτόν της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας με την θεωρία και την έρευνα να εντάσσονται στο διδακτικό πλαίσιο.

Αναλυτικότερα, η δομή της εργασίας αποτελείται από επτά βασικά κεφάλαια στο σύνολο, που παρουσιάζονται συντόμως παρακάτω:

Το πρώτο κεφάλαιο εισάγει κάποιους όρους-κλειδί για την κατανόηση του φαινομένου της αλλομορφίας και αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη εστιάζει στη *Μορφολογία* αρχικά ως γενικότερο κλαδο της Γλωσσολογίας, και παρουσιάζει τους όρους *μόρφημα* και *μορφή*, κάνοντας όσο γίνεται αντιληπτή τη λεπτή διαφορά στη σημασία τους. Μόνο μετά από κατανόηση αυτών των όρων μπορούμε να περάσουμε στον όρο *αλλόμορφο* στη δεύτερη ενότητα και να διερευνήσουμε την εμφάνιση αυτού του γραμματικού φαινομένου σε διάφορα γλωσσικά συστήματα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται το φαινόμενο της αλλομορφίας διαγλωσσικά, με βάση παραδείγματα διάφορων γλωσσών, οι οποίες φέρουν τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές στη φύση και τους κανόνες τους. Το κεφάλαιο αυτό έχει επίσης δύο ενότητες, με την πρώτη να εστιάζει στους μορφολογικούς τύπους γλωσσών, όπως είναι οι *απομονωτικές*, οι *συγκολλητικές*, οι *διαχυτικές* και οι *πολυσυνθετικές*, με στόχο στη δεύτερη ενότητα να κατηγοριοποιηθούν ορισμένα γλωσσικά συστήματα με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και τα συγκεκριμένα γλωσσικά χαρακτηριστικά. Στη δεύτερη ενότητα, στο πλαίσιο της αντιπαραβολής γλωσσών ως προς το φαινόμενο της αλλομορφίας, καταγράφονται συγκεκριμένες περιπτώσεις συχνής ή σπάνιας αλλομορφίας στην Ισπανική και την Ιταλική, την Ελληνική, τις Γερμανικές γλώσσες, την Τουρκική και την Αραβική γλώσσα.

Στο τρίτο κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από τρεις επιμέρους ενότητες, εξετάζεται η αλλομορφία στην Αγγλική, μόνο, γλώσσα. Η πρώτη, επικεντρώνεται στο γεγονός ότι η Αγγλική δύσκολα μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με βάση τους μορφολογικούς τύπους καθώς υπάρχει μεγάλο εύρος στα είδη της αλλομορφίας που εντοπίζονται στη γλώσσα. Η δεύτερη αναλύει με παραδείγματα την εμφάνιση της αλλομορφίας στην κλιτική μορφολογία, όπως είναι αυτή του τρίτου ενικού Απλού Ενεστωτικού προσώπου, του Απλού Αορίστου, του πληθυντικού αριθμού, της



γενικής κτητικής, του αόριστου άρθρου. Η κλιτική αλλομορφία γενικά χωρίζεται σε φωνολογικά, μορφολογικά ή λεξικά επηρεασμένα, ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο η αρχική μορφή τρέπεται σε μία άλλη, με την πρώτη κατηγορία να είναι ομαλότερη και την τελευταία αρκετά αυθαίρετη. Τέλος, στην τρίτη ενότητα παρουσιάζεται η *παραγωγική αλλομορφία*, η οποία διακρίνεται σε προθηματική και επιθηματική.

Στο τέταρτο κεφάλαιο δίνονται πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διεξάχθηκε η έρευνα, προκειμένου να αναδειχθεί η συχνότητα ή μη των αλλομορφικών τύπων στην Αγγλική. Το κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες στις οποίες παρέχεται πλήρης επεξήγηση των βημάτων που ακολουθήθηκαν με σκοπό να διεξαχθεί σωστά και μεθοδευμένα η έρευνα. Η πρώτη κάνει μία σύντομη ιστορική αναδρομή στη γέννηση και την εξάπλωση της Υπολογιστικής Μεθοδολογίας Έρευνας, ενώ οι επόμενες τρεις επικεντρώνονται στην έρευνα που διεξάχθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το είδος των γλωσσικών πόρων που συλλέχθηκαν και το σώμα κειμένων που δημιουργήθηκε και ερευνήθηκε.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξάχθηκε στα κείμενα των ταινιών του Harry Potter. Αυτά κατηγοριοποιούνται με βάση τις περιπτώσεις κλιτικής αλλομορφίας και της παραγωγικής αλλομορφίας, και συνοδεύονται από διαγράμματα διαφόρων μορφών για την καλύτερη κατανόησή τους.

Το έκτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση διδακτικών πρακτικών της αλλομορφίας σε ελληνόφωνους διδασκόμενους την Ελληνική, δεδομένου ότι τα αποτελέσματα της έρευνας του σώματος κειμένων ενθαρρύνουν τη συμπερίληψη του φαινομένου στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, γίνεται μία σύντομη περιγραφή των προδιαγραφών του μαθήματος των Αγγλικών στο δημόσιο ελληνικό σχολείο και στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα σχέδιο μαθήματος που αποτελείται από τρία στάδια, τα οποία αναλύονται λεπτομερώς σε ξεχωριστές ενότητες. Έπειτα, υπάρχουν δύο επιπλέον ενότητες με περαιτέρω πρακτικές διδακτικής της αλλομορφίας στην τάξη.

Τέλος, στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο δίνεται μία σύνοψη των σημαντικότερων σημείων που αναδείχθηκαν μέσα από την παρούσα μελέτη, η οποία ακολουθείται από ζητήματα που ο ερευνητής καλείται να ξεπεράσει κατά την



Υπολογιστική Έρευνα αλλά και από προτάσεις συμπερίληψης της αλλομορφίας στο διδακτικό πλαίσιο της Αγγλικής στην ελληνική σχολική κοινότητα.



Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή στην Αλλομορφία

1.1 Μορφολογία: Μορφήματα και Μορφές

Ο γραμματικός τομέας της *Μορφολογίας* εστιάζει στην ανάλυση λέξεων η οποία μάς επιτρέπει να κατανοήσουμε την σύστασή τους και τον σχηματισμό τους (Ράλλη, 2008· Ευθυμίου & Θωμαδάκη, 2022). Πιο συγκεκριμένα, με βάση τις μορφολογικές θεωρίες και τους κανόνες που αυτές περιλαμβάνουν, εντοπίζονται τα συστατικά στη δομή της κάθε λέξης σύμφωνα με την ιδιοσυγκρασία της κάθε γλώσσας προκειμένου να δημιουργηθεί η λέξη με τους κατάλληλους μηχανισμούς (Fromkin & Rodman, 1998). Τι εννοούμε όμως με τον όρο *λέξη*; Επειδή πολλοί γλωσσολόγοι αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε πολλούς ορισμούς καθώς πρόκειται για έναν όρο αρκετά αφηρημένο, ο Katamba (1993) ταυτίζει τον όρο *λέξη* με τον όρο *λεξήμα*, δηλαδή με το λεξιλογικό αντικείμενο που βρίσκουμε σε λίστα σε αλφαβητική σειρά σε ένα λεξικό (Di Sciullo & Williams, 1987). Για παράδειγμα, οι παρακάτω λέξεις στο (1) είναι διαφορετικές πραγματώσεις του αρχικού λεξήματος COLOUR ‘χρώμα’:

(1) colourful , colourless, colouring, coloured, colours, colouration, colourfully

Όπως μπορεί να παρατηρηθεί, μία λέξη μπορεί να αποτελείται από συστατικά που δείχνουν τα μορφο-συντακτικά χαρακτηριστικά ενός λεξήματος, δηλαδή να κατηγοριοποιηθεί σε ουσιαστικό, επίθετο, επίρρημα κλπ. Σε μία τέτοια περίπτωση μιλάμε για μία *γραμματική λέξη* (Katamba, 1993). Όλα όμως τα συστατικά που μπορούν να δημιουργήσουν μία λέξη και είναι αδιάσπαστα εφόσον αποτελούν τις μικρότερες μορφές με γραμματική ή σημασιολογική λειτουργία λέγονται *μορφήματα* (Baudouin de Courtenay, 1972). Σύμφωνα μάλιστα με τους Brinton και Brinton (2010), το μόρφημα μπορεί να είναι μία ολόκληρη λέξη που στέκεται μόνη της στο λόγο, ή και ένα μικρότερο τεμάχιο που προσκολλάται σε άλλα μορφήματα. Οι ίδιοι διακρίνουν δύο είδη μορφημάτων (Εικόνα 1): τα *γραμματικά μορφήματα* που μπορεί να είναι μία λειτουργική λέξη, όπως μία πρόθεση, ένα άρθρο, ή ένα κλιτικό πρόσφυμα και τα *λεξικά μορφήματα* που είναι είτε λέξεις περιεχομένου είτε παραγωγικά προσφύματα, όπως το επίθημα *-σύνη* στο ελληνικό ουσιαστικό *καλοσύνη*.

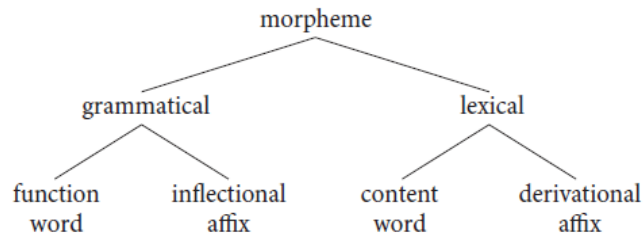


Figure 4.1. Types of Morphemes

Εικόνα 1: Είδη Μορφημάτων (Brinton & Brinton, 2010, 83)

Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι τα λεξικά μορφήματα εκφράζουν τη σημασία των λέξεων, τις οποίες κατηγοριοποιούν σε βασικές κατηγορίες όπως ρήμα, ουσιαστικό, επίρρημα, και για αυτό θεωρείται ότι είναι δυνατό να διευρύνονται με νέα μορφήματα, ενώ αντίθετα τα γραμματικά μορφήματα αποτελούν μία πιο κλειστή ομάδα. Οι Aronoff και Fudeman (2022) επίσης αναφέρουν ότι η φυσικά φωνολογική πραγμάτωση του μορφήματος ονομάζεται *μορφή* (morph). Αυτή η σχέση μορφής-μορφήματος είχε μάλιστα ήδη αναφερθεί ως *πραγμάτωση* από τους Brown και Miller (1980), τονίζοντας ότι ενώ το μόρφημα έχει αφηρημένη έννοια, η μορφή είναι πολύ πιο «απτή». Ωστόσο, ορισμένες φορές τέτοιες μορφές μπορεί να μην εκφράζονται φωνολογικά αλλά να είναι άηχες και όχι ξεκάθαρες και επομένως ονομάζονται *μηδενικές μορφές*, όπως για παράδειγμα η λέξη *fish* ‘ψάρι’ που στον πληθυντικό αριθμό παραμένει ίδια /fɪʃ/ ή το ρήμα *let* ‘αφήνω, επιτρέπω’ που εμφανίζεται ως /let/, εκφράζοντας τόσο το παρόν όσο και το παρελθόν (Brinton & Brinton, 2010). Υπάρχουν επίσης δύο βασικά είδη μορφών (Εικόνα 2): οι *ελεύθερες* που αναφέρονται σε λέξεις ή το μέρος της λέξης που ονομάζουμε ρίζα, με σημαντικό ρόλο στην γραμματική λειτουργία και διαμόρφωση της σημασίας της λέξης, και οι *δεσμευμένες* μορφές που μπορεί να είναι είτε ρίζα μίας λέξης ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ρίζες που προέρχονται από τα Λατινικά, όπως το *-mit* στο αγγλικό ρήμα *transmit*, είτε κάποιο πρόσφυμα.

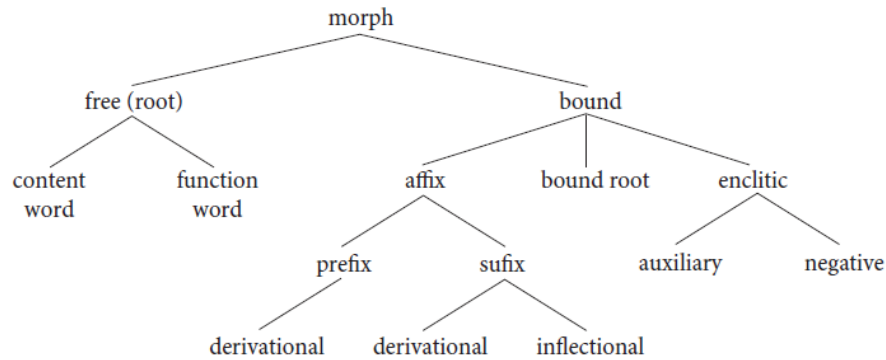


Figure 4.2. Types of Morphs

Εικόνα 2: Τα είδη μορφών (Brinton & Brinton, 2010, 84)

Οι Fromkin και Rodman (1998) και οι Aronoff και Fudeman (2022) διακρίνουν τέσσερα είδη προσφυμάτων (affixes): το πρόθημα (prefix) που εμφανίζεται πριν το θέμα μίας λέξης, το επίθημα (suffix) που προσκολλάται μετά το θέμα, το ένθημα (infix) που εμφανίζεται κάπου στη μέση της λέξης και το περίθημα (circumfix) που είναι προσφύματα που εμφανίζονται ταυτόχρονα στο θέμα της λέξης ως πρόθημα και ως επίθημα. Για παράδειγμα, στα Ινδονησιακά το περίθημα *ke-....-an* εμφανίζεται στο ουσιαστικό *ke-besar-an*, δηλαδή ‘σπουδαιότητα’, που έχει ως θέμα το *besar* ‘μεγάλος’ (MacDonald, 1976). Επιπλέον, στην Αγγλική τα ενθήματα είναι ιδιαίτερα σπάνια αλλά χαρακτηριστικά καθώς πρόκειται για απρεπείς λέξεις όπως το βρετανικό *-bloody-* που χρησιμοποιείται σε λέξεις όπως *im-bloody-possible* ‘εντελώς αδύνατο’ (Brown & Miller, 1980). Οι Brinton και Brinton (2010) τονίζουν επίσης ότι τα παραγωγικά προσφύματα στα Αγγλικά είναι προθήματα ή επιθήματα ενώ γενικά μπορούν να εμφανιστούν πολλά τέτοια προσφύματα σε μία λέξη, όπως στην αγγλική λέξη *nerv-ous-ness* ‘νευρική κατάσταση’, με τα κλιτικά προσφύματα να εμφανίζονται μετά από τα παραγωγικά όπως στη λέξη *intrud-er-s* ‘εισβολείς’. Σύμφωνα με τους Fromkin και Rodman (1998) και τον Yule (2010), τα κλιτικά μορφήματα είναι πιο περιορισμένα από τα παραγωγικά, και αυτό φαίνεται και από το γεγονός ότι τα πρώτα είναι μόλις οκτώ στην αγγλική γλώσσα, όπως το *-s* του πληθυντικού και το *-er* του συγκριτικού βαθμού. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορές ανάμεσα στην κλιτική και παραγωγική μορφολογία είναι εύκολα διακριτές καθώς διαφέρουν σε αρκετά χαρακτηριστικά όπως αναφέρει ο Carstairs-McCarthy (2005). Από τη μία μεριά, η κλιτική μορφολογία είναι αρκετά αυστηρή ως προς τη δομή των λέξεων, καθώς για



κάθε λέξη υπάρχει συγκεκριμένο κλιτικό μόρφημα, ενώ ακόμη και αν έχουν κοινό φωνητικό τύπο (ομόηχα), θεωρούνται δύο διαφορετικά μορφήματα, όπως το *-s* του πληθυντικού αριθμού και το *-s* της κτήσης στην Αγγλική. Από την άλλη μεριά, η παραγωγική μορφολογία είναι πιο περίπλοκη καθώς δεν είναι δεδομένο ότι για όλες τις λέξεις υπάρχει ίσος βαθμός παραγωγικότητας, εφόσον ορισμένες λέξεις μπορεί να μην παράγουν κάποιες κατηγορίες, ενώ άλλες να έχουν ακόμη και διπλά παράγωγα με διαφορετική σημασία, όπως τα αγγλικά ουσιαστικά *admission* ‘είσοδος’ και *admittance* ‘αποδοχή’ που προέρχονται από το ρήμα *admit*. Επιπλέον, σε αντίθεση με τα κλιτικά επιθήματα, ένα παραγωγικό επίθημα, όπως το αγγλικό *-er*, μπορεί σημασιολογικά να εκφράζει διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως στο *London-er* ‘κάτοικος Λονδίνου’ που αντιπροσωπεύει τον κάτοικο και στο *cook-er* ‘μάγειρας’ που δηλώνει την ιδιότητα ενός ατόμου. Μπορούμε εδώ να υποθέσουμε ότι το επίθημα *-er* στην Αγγλική ίσως έχει τουλάχιστον δύο σημασίες και ανάλογα με αυτές μπορούν να διαμορφωθούν τα αλλόμορφα του, ή ότι πρόκειται για διαφορετικά μορφήματα.

1.2 Αλλόμορφα

Ερχόμενοι πιο κοντά στο βασικό αντικείμενο μελέτης αυτής της εργασίας, θα πρέπει να αναφερθούμε στο γεγονός ότι μερικές φορές διάφορες φωνολογικές πραγματώσεις ή αλλιώς μορφές μπορεί να αντιστοιχούν σε ένα μόρφημα, όπως αναφέρει και ο Katamba (1993). Για παράδειγμα, το δεσμευμένο μόρφημα */-ed/* των Αγγλικών που χρησιμοποιείται για να εκφράσει το παρελθόν έχει τρεις διαφορετικές μορφές: το *[-d]*, το *[-t]* και το *[-əd]*. Ο Carstairs-Mccarthy (2005) και οι Brinton και Brinton (2010) ονομάζουν τις μορφές αυτές που έχουν σχεδόν ίδια σημασία και βρίσκονται σε *συμπληρωματική κατανομή*, δηλαδή δεν εμφανίζονται ποτέ στο ίδιο ακριβώς περιβάλλον, *αλλόμορφα*. Για να γίνει καλύτερα αντιληπτό το πώς εμφανίζονται αυτά τα αλλόμορφα, ο Haspelmath (2010) εξηγεί ότι ως ομιλητές μιας γλώσσας έχουμε νοητικά μία *υποκείμενη αναπαράσταση*, το μόρφημα, που παύει να είναι αφηρημένο όταν καθορίζεται από γλωσσικά περιβάλλοντα και μορφοφωολογικούς κανόνες, καταλήγοντας σε μία πολύ συγκεκριμένη *επιφανειακή αναπαράστασή* του, δηλαδή αυτό που προφέρεται, τη μορφή. Έτσι, αν και η υποκείμενη δομή θεωρείται καθολικό χαρακτηριστικό των ομιλητών, η επιφανειακή πραγμάτωση αλληλεπιδρά με φωνολογικούς, συντακτικούς και σημασιολογικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρει αλλαγές στη μορφή που αναδύεται (Mascaró,



2007). Ο Nevins (2011), μάλιστα, υποστηρίζει ότι τη μεγαλύτερη επιρροή στη μορφή ασκεί η φωνολογία, η οποία συχνά καθορίζει την επιλογή ενός συγκεκριμένου αλλόμορφου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό της γερμανικής γλώσσας με τη λέξη ημέρα στον ενικό και πληθυντικό αριθμό, καθώς στον ενικό η υποκείμενη δομή είναι [ta:g] αλλά με βάση τον φωνολογικό κανόνα που ορίζει ότι ένα ηχηρό φρακτικό τρέπεται σε άηχο στο τέλος της συλλαβής, η επιφανειακή πραγμάτωση τρέπεται σε [ta:k]. Στον πληθυντικό αριθμό ωστόσο η μορφή παραμένει ίδια, καθώς το φραστικό σύμφωνο δεν βρίσκεται στο τέλος της συλλαβής, [ta:g-ə] (Haspelmath, 2010). Παρατηρούμε λοιπόν ότι η αλλομορφία δεν εμφανίζεται μόνο σε προσφύματα, αλλά και στη ρίζα της λέξης, όπως στις δύο μορφές παραπάνω, [ta:g] και [ta:k]. Οι Brinton και Brinton (2010) αναφέρονται σε αυτό το είδος αλλομορφίας, παραθέτοντας παραδείγματα από την Αγγλική ανάμεσα σε ουσιαστικά και ρήματα όπως, house με τελικό φθόγγο /s/ (ουσιαστικό) και το house με τελικό φθόγγο /z/ (ρήμα) ή breath (ουσιαστικό) και το breathe (ρήμα) με τελικούς φθόγγους /θ/ και /δ/ αντίστοιχα.

Συμπερασματικά, το φαινόμενο της αλλομορφίας μπορεί να εξεταστεί με διάφορους τρόπους, αλλά στην παρούσα εργασία προσεγγίζεται με βάση την ταξινόμηση των Tarigan και Sembiring (2023). Συγκεκριμένα, η εστίαση γίνεται στη *φωνολογικά καθορισμένη αλλομορφία*, που είναι αρκετά προβλέψιμη, καθώς ορίζεται από φωνολογικούς κανόνες που προσαρμόζουν τις μορφές, τη *μορφολογικά καθορισμένη* που θεωρείται μερικώς προβλέψιμη και λιγότερο συστηματική σε σχέση με την φωνολογικά καθορισμένη, και, τέλος, στην *λεξικά καθορισμένη*, που εμφανίζεται σε συγκεκριμένα μόνο μορφήματα, των οποίων τα αλλόμορφα κυρίως διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό τόσο στη φωνολογία όσο και στη μορφολογία τους, και είναι επομένως μη-προβλέψιμα. Η μη-προβλέψιμη αλλομορφία ταυτίζεται από τη Veselinova (2006) με τον όρο *υποκατάσταση*, που σύμφωνα με τον Bloomfield (1993) μπορεί να παρατηρηθεί τόσο στο θέμα μίας λέξης όσο και σε προσφύματα.



Κεφάλαιο 2: Η Αλλομορφία Διαγλωσσικά

2.1 Μορφολογικοί Τύποι Γλωσσών και Αλλομορφία

Προτού περάσουμε σε μια σύντομη παρουσίαση του φαινομένου της αλλομορφίας, όπως αυτό εμφανίζεται σε διάφορα γλωσσικά συστήματα, είναι χρήσιμο να κάνουμε αρχικά κάποιες παρατηρήσεις ως προς την τυπολογία των γλωσσών, και τον τρόπο με τον οποίο ταξινομούνται. Σύμφωνα με τον Song (2011), η γλωσσολογική τυπολογία δίνει τη δυνατότητα αντιπαραβολής των γλωσσών, εστιάζοντας τόσο σε ομοιότητες και καθολικά χαρακτηριστικά όσο και σε διαφορές, γνώση ιδιαίτερα σημαντική για τη μελέτη της φύσης και δομής των λέξεων. Σύμφωνα με την Pirkola (2001), υπάρχουν τέσσερις μορφολογικοί τύποι που προκύπτουν με βάση την τυπολογική έρευνα σε διάφορες γλώσσες παγκοσμίως και αυτοί πρωτοεμφανίστηκαν κατά τον 19^ο αιώνα: υπάρχουν οι *απομονωτικές* (isolating) γλώσσες, οι *συγκολλητικές* (agglutinative), οι *διαχυτικές* (fusional) και λίγο αργότερα προστέθηκαν οι *πολυσυνθετικές* (polysynthetic) γλώσσες. Αν και αυτοί οι τύποι θεωρούνται χρήσιμα εργαλεία για την αντιπαραβολή των γλωσσών, είναι αδύνατο να κατηγοριοποιηθεί μία γλώσσα εξ'ολοκλήρου σε μία και μοναδική κατηγορία, καθώς πρόκειται περισσότερο για ιδανικούς αλλά πρακτικούς μορφολογικούς τύπους. Συγκεκριμένα, οι απομονωτικές γλώσσες είναι αυτές που δεν επιτρέπουν την προσφύματοποίηση καθώς κάθε λέξη εκφράζει μία γραμματική λειτουργία, όπως στην Κινεζική. Σε αυτές τις γλώσσες επομένως, η μορφολογία σχεδόν απουσιάζει, και η αλλομορφία ίσως δεν εμφανίζεται σε καμία περίπτωση. Οι συγκολλητικές γλώσσες είναι εκείνες που εκφράζουν κάθε γραμματική λειτουργία με ένα μόρφημα, επομένως η αναγνώριση των μορφημάτων είναι διακριτή, όπως το επίθημα πληθυντικού αριθμού *-lar* στην Τουρκική γλώσσα. Σε αυτόν τον μορφολογικό τύπο δεν αποκλείεται η εμφάνιση της αλλομορφίας των μορφημάτων, όπως γίνεται και στον πληθυντικό στην Τουρκική, όπου λόγω της φωνηεντικής αρμονίας που απαιτεί η γλώσσα, το δεσμευμένο μόρφημα /lar/ έχει δύο αλλόμορφα το [lar] και [ler] (Csato & Johanson, 1998). Για παράδειγμα, η λέξη *köpek-ler* 'σκύλοι' χρησιμοποιεί το αλλόμορφο [ler] καθώς το φωνήεν της προηγούμενης συλλαβής είναι επίσης μπροστινό, ενώ στη λέξη *araba-lar* 'αυτοκίνητα' εμφανίζεται το αλλόμορφο [lar] εφόσον προηγείται ένα εξίσου οπίσθιο φωνήεν (Önem, 2016). Σε αντίθεση με τις



συγκολλητικές γλώσσες στις οποίες φαίνεται να είναι εύκολη η διάκριση των μορφημάτων και των αντίστοιχων λειτουργιών τους, στις διαχυτικές γλώσσες παύει να ισχύει η ακριβής αναλογία μορφήματος και γραμματικής λειτουργίας (Pirkola, 2001). Αυτό συνεπάγεται τη δημιουργία περίπλοκων μορφολογικά δομών καθώς ένα μόρφημα μπορεί να εκφράζει πολλές λειτουργίες με την ίδια μορφή. Έτσι, μία μορφή μπορεί να δηλώνει κατηγορίες όπως το πρόσωπο, τον αριθμό, τη φωνή, την όψη και άλλες. Μία τέτοια μορφή ονομάζεται *πορτμαντό* (portmanteau morph) (Katamba, 1993). Συμπληρωματικά, η εμφάνιση της αλλομορφίας στις διαχυτικές γλώσσες φαίνεται να είναι συχνότερη από αυτή στους άλλους τρεις μορφολογικούς τύπους, καθώς παρατηρείται τόσο σε δεσμευμένα μορφήματα, όπως τα κλιτικά, όσο και στο θέμα μίας λέξης που μπορεί να πραγματώνεται με διαφορετικό φωνολογικό περιεχόμενο σε συγκεκριμένα μορφολογικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, η Ελληνική είναι μία αρκετά διαχυτική γλώσσα που εμφανίζει τόσο προσφυματική όσο και θεματική αλλομορφία, η οποία δυσκολεύει τον διαχωρισμό του θέματος από ένα πιθανό πρόσφυμα. Συγκεκριμένα, οι Markopoulos και Frantzi (2022) αναφέρουν το παράδειγμα της λέξης *κύμα* η οποία στον πληθυντικό αριθμό εμφανίζεται ως *κύματ-α* με τους δύο αυτούς τύπους να εμφανίζονται σε πολλές πτώσεις ενικού και πληθυντικού αντίστοιχα. Οι συγγραφείς αναφέρουν ότι αυτή η μορφολογική αλλαγή θα μπορούσε να αποδοθεί είτε σε φωνολογικό κανόνα που επιβάλλει την προσθήκη του φωνήματος [t] όταν ακολουθεί φωνήεν, είτε στο γεγονός ότι υπάρχουν δύο θεματικά αλλόμορφα [kima] και [kimat] που εμφανίζονται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Αν και δύσκολα μπορεί κανείς να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα, το γεγονός ότι πολλές λειτουργίες εκφράζονται από μία μορφή είναι αρκετά φανερό. Τελευταίος μορφολογικός τύπος, οι πολυσυνθετικές γλώσσες, είναι εκείνες στις οποίες μπορεί να συναντήσουμε μία λέξη που αποτελείται από πολλά μορφήματα, τόσο γραμματικά όσο και λεξικά (Pirkola, 2001). Ένα παράδειγμα τέτοιων γλωσσών είναι η οικογένεια Eskimo, στην οποία υπάρχει η λέξη *angya-ghlla-ng-yug-tuq* ‘πλοίο.ΜΕΓΕΘΥΝΤΙΚΟ.αποκτώ.ΕΥΚΤΙΚΗ.3ΕΝΙΚΟ’ (Comrie, 1989).

2.2 Αντιπαραβολή Γλωσσών: Η Περίπτωση της Αλλομορφίας

Εστιάζοντας περισσότερο στη διαγλωσσική προσέγγιση της αλλομορφίας παρακάτω αντιπαραβάλλονται ορισμένες γλώσσες, οι οποίες στην πλειοψηφία τους τείνουν προς τη διάχυση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούν επίσης να



κατηγοριοποιηθούν στις συγκολλητικές ή ακόμη και τις απομονωτικές γλώσσες με βάση τη γενική μορφολογία και ιδιοσυγκρασία της κάθε γλώσσας.

2.2.1 Ρομανικές γλώσσες: Ισπανικά και Ιταλικά

Αρχικά, ο Mascaró (2007) παρατηρεί εξωτερική αλλομορφία, πιο ήπια μορφή δηλαδή αλλομορφίας στην Ισπανική γλώσσα όπως στην περίπτωση των συνδέσμων *y* ‘και’ και *o* ‘ή’. Για την αποφυγή του [ii] σε φράσεις όπως **mentira y hipocresía*, το *y* [i] τρέπεται σε *e* [e], *mentira e hipocresía* ‘ψέμα και υποκρισία’. Αντίστοιχα, για την αποφυγή του [uu], πραγματώνονται φράσεις όπως *montaña u océano* ‘βουνό ή ωκεανός’ αντί για **montaña o océano*. Αυτού του είδους η αλλομορφία είναι φανερό ότι εξαρτάται και αλληλεπιδρά με τη φωνολογία, καθώς προκύπτει από τη φωνολογική διαδικασία της *ανομοίωσης* (dissimilation). Σύμφωνα με την Lieber (2009), με την *ανομοίωση* δύο φθόγγοι γίνονται περισσότερο διαφορετικοί και ευδιάκριτοι. Ένα άλλο μόρφημα που εμφανίζει αλλομορφία στην Ισπανική είναι το άρθρο του θηλυκού γένους, του οποίου ο τύπος είναι κανονικά *la* αλλά παρατηρείται ότι όταν το ουσιαστικό που συνοδεύει ξεκινά από τονισμένο *a*, εμφανίζεται το άρθρο που χρησιμοποιείται κανονικά για το αρσενικό γένος (1) (Harris, 1987):

(1) α. *la* maestra ‘η δασκάλα’

β. *el* águila ‘ο αετός’

Επιπλέον, ο Bermúdez-Otero (2013) διακρίνει μία άλλη περίπτωση αλλομορφίας που αφορά στην μετατροπή των μεσαίων φωνηέντων ορισμένων ρημάτων σε διφθόγγους, προκειμένου να σχηματιστεί το αντίστοιχο ουσιαστικό (2):

(2) *encontrar* ‘συναντώ’ / *encuentro* ‘συνάντηση’

Στην περίπτωση αυτή διακρίνει δύο αλλόμορφα το [ehkont] και [ehkwent]. Τέτοιου είδους μετατροπές απαντώνται και σε ορισμένα πρόσωπα κατά την κλίση των ρημάτων, που διαφέρουν από τον απαρηματικό τύπο (3):

(3) *recordar* ‘θυμάμαι’ / *recuerdas* ‘θυμάσαι’

Χαρακτηριστικό είναι επίσης το δεσμευμένο παραγωγικό επίθημα *-eza* στην Ισπανική που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ουσιαστικών από επίθετα και εμφανίζεται με δύο μορφές [eθ] και [eθa] (4) (Aranovich & Orgun, 2006):



- (4) α. *maduro* ‘ώριμος’ ~ *madurez* ‘ωριμότητα’
β. *triste* ‘λυπημένος’ ~ *tristeza* ‘λύπη’

Όλα τα παραπάνω παραδείγματα σύμφωνα με τον Nevins (2011) παρουσιάζουν φωνολογικά καθορισμένη αλλομορφία. Μια αντίστοιχη περίπτωση στην Ισπανική αφορά τον πληθυντικό αριθμό ουσιαστικών, που εμφανίζει μορφές όπως [-s] (5) και [-es] (6) ή [-es] και τρέπει παράλληλα το τελικό /z/ του ουσιαστικού ενικού αριθμού σε /c/ (7). Αν και δεν υπάρχει σαφής εξήγηση για αυτή τη μεταβολή, η Colina (2006) υποστηρίζει ότι η επένθεση του *e* στο αρχικό επίθημα *s* οφείλεται στο ότι η συγκεκριμένη γλώσσα προτιμά τις ανοιχτές συλλαβές, αυτές δηλαδή χωρίς έξοδο, [lu.ces] και όχι *[lu.z.s].

- (5) *botilla-s* ‘μπουκάλια’
(6) *avion-es* ‘αεροπλάνα’
(7) *luc-es* ‘φώτα’

Αλλόμορφα είναι και τα κλιτικά επιθήματα που χρησιμοποιούνται για τον σχηματισμό ρημάτων σε εξακολουθητικό παρελθοντικό χρόνο στις τρεις συζυγίες (8) (Fábregas, 2018):

- (8) α. *soñ-aba* ‘ονειρευόμουν’
β. *ment-ía* ‘έλεγα ψέματα’
γ. *perd-ía* ‘έχανα’

Τέλος, η υποκαταστατική αλλομορφία δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από μία τόσο διαχτυτική γλώσσα, όπως η Ισπανική, και αυτό παρατηρείται κυρίως στο θέμα ορισμένων ρημάτων όπως το *ir* ‘πηγαίνω’ το οποίο φέρει το υποκαταστατικό θέμα *va-* στον ενεστώτα (Haspelmath, 2010), *ib-* στον παρατατικό, αλλά και *fu-* στον αόριστο (9):

- (9) α. *vamos* ‘πηγαίνουμε’
β. *iba* ‘πήγαινα’
γ. (se) *fue* ‘έφυγε’

Παρόμοιες περιπτώσεις αλλομορφίας εμφανίζει και η ιταλική γλώσσα, τόσο σε ρηματικούς όσο και σε ονοματικούς τύπους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αλλομορφίας παρατηρούνται στην κλίση πολλών ρημάτων λόγω ενός κανόνα με



βάση τον οποίο οι τονισμένοι δίφθογγοι [jε] και [wɔ] εμφανίζονται συχνά, αν και όχι πάντα, στη θέση των αντίστοιχων φωνηέντων [e] και [o] (Booij & van der Veer, 2015), όπως φαίνεται στο (10):

- (10) *vieni* ['vjɛni] 'έλα, έρχεσαι' ~ *veniamo* [ve'ɲjamo] 'ερχόμαστε'
vuole ['vwɔle] 'θέλει' ~ *voliamo* [vo'ljamo] 'θέλουμε'

Αντίστοιχη μεταβολή παρατηρείται και στον σχηματισμό ουσιαστικών (Booij & van der Veer, 2015), όπως στο (11):

- (11) *dieci* ['djetʃi] 'δέκα' ~ *decina* [de'tʃi:na] 'δεκάδα'

Μία άλλη περίπτωση αλλομορφίας η οποία παρατηρείται στα ουσιαστικά της Ιταλικής, είναι αυτή της ουρανικοποίησης των υπερωικών συμφώνων, όταν ακολουθεί ένα υψηλό, πρόσθιο φωνήεν, (12):

- (12) *amì[k]o* 'φίλος' ~ *amì[tʃ]i* 'φίλοι'

Παρ'όλα αυτά, αυτό το είδος ουρανικοποίησης δεν συμβαίνει πάντοτε (13), επομένως ίσως δεν πρόκειται για μία απόλυτα φωνολογικά καθορισμένη αλλομορφία:

- (13) *collè[g]a* 'συνάδελφος' ~ *collè[g]i* 'συνάδελφοι'

Τέλος, στην Ιταλική παρατηρούμε επίσης υποκαταστατικούς τύπους, με μερική ή ολική μεταβολή του θέματος, όπως φαίνεται στο (14):

- (14) *sono* 'είμαι' ~ *ero* 'ήμουν' ~ *fui* 'ήμουν' ~ *sarò* 'θα είμαι'

2.2.2 Ελληνικά

Μία επίσης αρκετά διαχτυτική γλώσσα είναι η Ελληνική, και επομένως εμφανίζει εξίσου αρκετή αλλομορφία στο σχηματισμό των λέξεών της. Όπως και στο προαναφερθέν παράδειγμα με τη λέξη *κύμα*, παρόμοιου είδους προσθετική αλλομορφία εντοπίζεται και στο σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού άλλων ουδέτερων ουσιαστικών (10) θεωρώντας πως γίνεται προσθήκη του φωνήματος [ð] στο θέμα, στο οποίο προσκολλάται το επίθημα (Καρασίμος, 2008):

- (15) *παπά-ς* ~ *παπάδ-ες*



Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα αλλομορφίας που τονίζουν οι Drachman, Kager & Malikouti-Drachman (1995) αφορά ορισμένα επίθηματά όπως το *-μο* και *-μα* καταλήγοντας ότι η αλλομορφία αυτή εξαρτάται από τον αριθμό των συλλαβών των ρηματικών βάσεων που παράγουν τα ουσιαστικά, δηλαδή τα δισύλλαβα ρήματα παράγουν ουσιαστικά με το επίθημα *-μο*, ενώ τα τρισύλλαβα με το επίθημα *-μα*:

- (16) α. τρέξ-ιμο (τρέχω)
β. σκούπισ-μα (σκουπίζω)

Άλλα παραδείγματα αλλομορφίας στην ονομαστική παραγωγή της Ελληνικής είναι η μηδενική αλλομορφία, χωρίς καμία μεταβολή στο θέμα (12), η αλλομορφία που προκύπτει από τη διαγραφή του /α/ ή του /ι/ του θέματος (13), η αλλομορφία με διαγραφή του /η/ (14), ή ακόμα και η διπλή αλλομορφία, όπου πέρα από την διαγραφή φωνήεντος μπορεί να υπάρξει μεταβολή του (15) (Καρασίμος, 2008):

- (17) α. άνθρωπ-ος ~ άνθρωπ-οι
β. μαθητ-ής ~ μαθητ-ές

- (18) α. ταμία-ς ~ ταμί-ες
β. παιδί ~ παιδ-ιά

(14) ψυχή ~ ψυχ-ές

(15) πόλη ~ πόλ-εις ~ πόλε-ων

Παρόμοιοι αλλομορφικοί μετασχηματισμοί παρατηρούνται και σε ρήματα της Νέας Ελληνικής όπως η προσθετική αλλομορφία σε παρελθοντικούς τύπους (16), στην οποία μάλιστα η Galani (2003) αναφέρεται ως αλλομορφία των *θεματικών φωνηέντων* (theme vowels) που εκφράζουν το συνοπτικό:

- (16) α. αγάπ-η-σα (αγαπώ)
β. διαίρ-ε-σα (διαίρω)

Επιπλέον, παρατηρείται και αφαιρετική αλλομορφία, με τη διαγραφή του ν σε ρηματικούς τύπους (17):

(17) παίρ-ν-ω ~ πήρ-α



Ένα άλλο σημαντικό είδος αλλομορφίας είναι αυτό της αντικαταστατικής, με αντικατάσταση του τελικού συμφωνικού χαρακτήρα για την παραγωγή ουσιαστικών από ρήματα (18) (Καρασίμος, 2011):

(18) α. αλλάζ-ω ~ αλλαχ-ή

β. ταράζ-ω ~ ταραχ-ή

Επιπρόσθετα, τα επιθήματα στην ελληνική συχνά προκαλούν μεταβολές στο θέμα της λέξης, ιδιαίτερα στην περίπτωση του κλιτικού επιθήματος -σ- που δηλώνει το συνοπτικό στο παρελθόν (19):

(19) βρέχω [vɾeχ-o] ~ έβρεξα [e-vɾeκ-s-a]

Όπως παρατηρούμε στο παραπάνω παράδειγμα, το τριβόμενο [x] του θέματος τρέπεται σε κλειστό [k] λόγω της ανομοιώσής του σε σχέση με το επίσης τριβόμενο [s]. Εκτός από αυτή τη φωνολογικά καθορισμένη αλλομορφία, το συγκεκριμένο ρήμα, ανάμεσα σε πολλά άλλα, τρέπει και το φωνήεν του θέματος ε σε α (20), κάτι που κάνει την αλλομορφία στην Ελληνική αρκετά περίπλοκη (Καρασίμος, 2011):

(20) βρέχω ~ βράχηκα

Μιλώντας για την αλλομορφία η Ράλλη (2005) αναφέρει ότι ειδικά στην ελληνική γλώσσα, η αλλομορφία μπορεί να είναι αποτέλεσμα της Αρχαίας Ελληνικής, φέρνοντας το παράδειγμα της συναίρεσης που συγχρονικά δεν είναι γενικά σε ισχύ. Ωστόσο, διπλοί τύποι (21), χρησιμοποιούνται ακόμη, παρ'όλο που ο συγκεκριμένος κανόνας είναι πλέον ανενεργός:

(21) α. αγαπά-ω ~ αγαπ-ώ

β. χτυπά-ω ~ χτυπ-ώ

γ. απαντά-ω ~ απαντ-ώ

Η ίδια κάνει μάλιστα αναφορά και σε αλλόμορφα που προκύπτουν για λόγους διαλεκτικούς σε ορισμένα ουσιαστικά της Νέας Ελληνικής (22):

(22) χείλη ~ χείλια



Ο Καρασίμος (2011) επισημαίνει επίσης ότι για τη δημιουργία ορισμένων ουσιαστικών από ρήματα, παρατηρείται ο κανόνας της *ετεροίωσης*, που μοιάζει με την αντικαταστατική αλλομορφία, αλλά αυτός αφορά μόνο μεταβολές στο εσωτερικό του μορφήματος (22):

(22) α. πλέκω ~ πλοκή

β. φέρω ~ φορά

Τέλος, η μη-προβλέψιμη αλλομορφία παρατηρείται και στην ελληνική γλώσσα ιδιαίτερα σε ρήματα με πλήρη μεταβολή στο περιεχόμενο του θέματος (23) (Ευθυμίου & Θωμαδάκη, 2022):

(23) α. βλέπω [vlep-o] ~ είδα [ið-a]

β. τρώω [tro-o] ~ έφαγα [fa-o]

2.2.3 Γερμανικές Γλώσσες

Οι Dammell και Kürschner (2008) μελετούν αντιπαραβολικά το φαινόμενο της αλλομορφίας σε δέκα γερμανικής προέλευσης γλώσσες, για την ανάδειξη ή μη της πολυπλοκότητάς της διαγλωσσικά. Από αυτές, θα αναφερθούμε αργότερα σε περιπτώσεις αλλομορφίας στην Αγγλική. Αρχικά, οι συγγραφείς παρατηρούν το πλήθος των αλλομορφων σε αυτές τις γλώσσες, κατατάσσοντάς τις σε ένα συνεχές με τα Αφρικάανς, τα Δανικά, τα Ολλανδικά και τα Φριζικά να έχουν συχνά 2-4 αλλομορφα για ένα μόρφημα, τα Γερμανικά, Σουηδικά και Λουξεμβουργιανά 5-7, ενώ πολύ μεγάλη διάχυση παρατηρείται στα Ισλανδικά και τη Φεροϊκή. Ξεκινώντας από τις λιγότερο αλλομορφικές γλώσσες, ο Donaldson (1994) παρατηρεί την περίπτωση του υποκοριστικού επιθηματικού μορφήματος στα Αφρικάανς *-tjie* που παρουσιάζει διαφορετικά αλλομορφα εξαρτώμενο από το τελευταίο θεματικό σύμφωνο (24):

(24) α. pad ‘δρόμος’ ~ raadjie ‘δρομάκι’

β. boom ‘δέντρο’ ~ boomrie ‘δεντράκι’

Μάλιστα, αυτό το είδος αλλομορφίας εξηγείται από την επιρροή που έχουν δεχτεί από τα Ολλανδικά, στα οποία επίσης παρατηρείται ως φαινόμενο (Donaldson, 1994). Επιπλέον, στα Δανικά αν και στον πληθυντικό αριθμό άψυχων ουσιαστικών



που τελειώνουν σε *-ing* εμφανίζεται το επίθημα *-er*, στα έμψυχα χρησιμοποιείται το *-e* (25) (Dammel και Kürschner, 2008):

(25) α. *blanding* ‘συνδυασμός’ ~ *blanding-er* ‘συνδυασμοί’

β. *udlænding* ‘ξένος’ ~ *udlænding-e* ‘ξένοι’

Από την άλλη, στη Γερμανική η αλλομορφία εκδηλώνεται με διάφορα παραδείγματα, όπως αυτό του πληθυντικού αριθμού, κατά τον σχηματισμό του οποίου εμφανίζονται διαφορετικά επιθήματα (26), ενώ υπάρχουν και άλλα, στα οποία ο πληθυντικός δηλώνεται με τη μεταβολή του θεματικού φωνήεντος και την ύπαρξη ή όχι επιθήματος (27) (Dammel και Kürschner, 2008· Trommer, 2021):

(26) α. *Ente-n* ‘πάπιες’

β. *Auto-s* ‘αυτοκίνητα’

(27) α. *Kästen* ‘κουτιά’

β. *Wört-er* ‘λέξεις’

Επιπλέον, τα Σουηδικά εμφανίζουν 5 διαφορετικά αλλόμορφα για τον πληθυντικό αριθμό τα [-ar], [-er], [-or], [-n] και το κενό μόρφημα, τα οποία φαίνεται όμως να συνδέονται στενά με το γένος του ουσιαστικού στο θέμα του οποίου προσκολλώνται, με τα δύο τελευταία αλλόμορφα να απαντώνται σχεδόν πάντα σε ουσιαστικά ουδετέρου γένους (28) (Dammel και Kürschner, 2008):

(28) α. *bi* ‘μέλισσα’ ~ *bi-n* ‘μέλισσες’

β. *ägg* ‘αυγό’ ~ *ägg* ‘αυγά’

Όσον αφορά τα Λουξεμβουργιανά, υπάρχει μεγάλη ομοιότητα με τα Γερμανικά ως προς τη μορφή των αλλόμορφων, όπως το κενό αλλόμορφο του πληθυντικού (29), ενώ πολύ συχνή είναι και η ήπιας μορφής υποκατάσταση (30) (Dammel και Kürschner, 2008):

(29) *Fësch* ‘ψάρι/ ψάρια’

(30) *Steen* [ʃte:n] ‘πέτρα’ ~ *Steng* [ʃteŋ] ‘πέτρες’



Τέτοια υποκατάσταση εμφανίζεται έντονα και στη Φεροϊκή (31), η οποία μαζί με την Ισλανδική παρουσιάζει περίπλοκη και συχνή αλλομορφία λόγω της συνδυαστικής κωδικοποίησης του αριθμού και της πτώσης (Dammel και Kürschner, 2008):

(31) dagur [deavʊr] ‘μέρα’ ~ dagar [de:ar] ‘μέρες’

Τέλος, σε αυτές τις γλώσσες ολική υποκατάσταση εμφανίζεται κυρίως σε επαγγέλματα και ιδιότητες (Dammel και Kürschner, 2008), όπως δείχνει το ακόλουθο παράδειγμα της Γερμανικής (32):

(32) Geschäftsmann ‘ο επιχειρηματίας’ ~ Geschäftsfrau ‘η επιχειρηματίας’

2.2.4 Τουρκικά και Αραβικά

Αν και η Τουρκική θεωρείται κυρίως μία συγκολλητική γλώσσα, μειώνοντας τις πιθανότητες εμφάνισης αλλομορφίας συγκριτικά με άλλες γλώσσες, δεν παύει να εμφανίζει το φαινόμενο αυτό κυρίως λόγω της φωνηεντικής αρμονίας που εφαρμόζεται. Συγκεκριμένα, ο Can (2017) αναφέρει ότι μπορούν να υπάρξουν πάνω από δέκα αλλομορφα ενός μορφήματος που δηλώνει τη μικρότερη διάσταση του αρχικού ουσιαστικού όπως *kitap* ‘βιβλίο’ ~ *kitapçik* ‘φυλλάδιο’. Επιπλέον, ο Haspelmath (2010) αναφέρει ότι για να δηλωθεί η κτήση στο α’ ενικό πρόσωπο, στην Τουρκική υπάρχουν πέντε διαφορετικά αλλομορφα: [-im], [-üm], [-um], [-im] και [-m], όπως φαίνεται στα παραδείγματα (33):

(33) α. en ‘σπίτι’ ~ en-im ‘το σπίτι μου’

β. gün ‘ημέρα’ ~ gün-üm ‘η μέρα μου’

γ. tuz ‘αλάτι’ ~ tuz-um ‘το αλάτι μου’

δ. ad ‘όνομα’ ~ ad-im ‘το όνομά μου’

ε. baba ‘μπαμπάς’ ~ baba-m ‘ο μπαμπάς μου’

Αλλομορφία παρατηρείται και στην Αραβική γλώσσα, όπως στην περίπτωση της δήλωσης του αντωνυμικού κλιτικού μορφήματος στο τρίτο ενικό πρόσωπο, αρσενικού γένους, όπου εμφανίζεται το [h] μετά τα φωνήεντα, και το [u] μετά από σύμφωνα (34) (Harrell, 1962· Mascaró, 2007):



(34) α. [ʃafu-h] ‘τον είδαν’

β. [menn-u] ‘από αυτόν’

Ο Mascaró (2007) αναφέρεται και σε ένα χαρακτηριστικό φαινόμενο της Αραβικής που προκαλεί αλλομορφία σε αρκετούς τύπους, λόγω της φωνολογικής διαδικασίας της *αφομοίωσης*. Σύμφωνα με την Lieber (2009), ο όρος *αφομοίωση* αναφέρεται στην φωνολογική μεταβολή των χαρακτηριστικών ορισμένων φθόγγων, οι οποίοι γίνονται περισσότερο όμοιοι μεταξύ τους. Η περίπτωση αυτή της αφομοίωσης αφορά το υγρό /l/, το οποίο όταν χρησιμοποιείται στο οριστικό άρθρο [ʔal-], προσκολλάται ως πρόθημα στο ουσιαστικό και παραμένει ίδιο όταν ακολουθείται για παράδειγμα από μη κορωνιδικά (χειλικά ή ραχιαία) σύμφωνα (35γ και 35α) σύμφωνα, ενώ με τα κορωνιδικά σύμφωνα υπάρχει ολική αφομοίωση του /l/ με το αντίστοιχο σύμφωνο (Mascaró, 2007), όπως φαίνεται στα παραδείγματα (35β και 35δ):

(35) α. ʔal-qamar ‘το φεγγάρι’

β. ʔal-ʃams ‘ο ήλιος’

γ. ʔal-madiina ‘η πόλη’

δ. ʔar-raʔiis ‘ο αρχηγός’

Η Watson (2002) επίσης αναφέρει την ύπαρξη αλλομορφίας σε κάποιες διαλέκτους της Αραβικής προκειμένου να δηλωθεί η κτήση στο δεύτερο ενικό πρόσωπο αρσενικού γένους, με την εμφάνιση δύο επιθημάτων [-ak] και [-k] (36):

(36) α. kutubak ‘τα βιβλία σου’

β. abūk ‘ο πατέρας σου’

Τέλος, οι Markopoulos και Frantzi (2022) συγκρίνουν την θεματική αλλομορφία της Ελληνικής στο παράδειγμα [κύμα] ~ [κύματ] με αυτή των θηλυκών ουσιαστικών της Αραβικής όπου το θέμα καταλήγει σε *-a* όταν το ουσιαστικό βρίσκεται στο τέλος της πρότασης ή πριν από παύση στο λόγο (pausal form), και σε *-at* στα υπόλοιπα περιβάλλοντα (Ryding, 2005· Badawi et al., 2016). Η παραπάνω αλλομορφία που είναι συστηματική στην Αραβική, γίνεται καλύτερα αντιληπτή με το παράδειγμα της λέξης ‘πόλη’ που αναφέρουν οι Markopoulos και Frantzi (2022) (37):



(37) α. [madi:na] ‘πόλη.Θ.ΕΝ.ΠΑΥΣΗ’

β. [madi:nat-u-n] ‘πόλη.Θ.ΕΝ-ΟΝΟΜΑΣΤΙΚΗ-ΑΟΡΙΣΤΟ’

Συμπερασματικά, αν και οι δύο γλώσσες, Τουρκικά και Αραβικά, παρουσιάζουν αλλομορφία, η Τουρκική φαίνεται να έχει περισσότερα χαρακτηριστικά συγκολλητικού τύπου γλώσσας, βασισμένη στα επιθήματα που αποδίδουν σημασία στο θέμα της λέξης (Baykara & Güngör, 2022), ενώ οι Yagi et al. (2019) υποστηρίζουν ότι η Αραβική τείνει προς τις διαχυτικές γλώσσες, καθώς κατηγορίες όπως το γένος, η πτώση και ο αριθμός συχνά μπορούν να δηλωθούν με ένα μόρφημα, προκαλώντας συχνές θεματικές και προσφυματικές αλλαγές στο σχηματισμό των λέξεων.



Κεφάλαιο 3: Η Αλλομορφία στην Αγγλική

3.1 Οι Μορφολογικοί Τύποι της Αγγλικής

Αν και η αλλομορφία στην Αγγλική γλώσσα φαίνεται να είναι αρκετά πιο απλή συγκριτικά με άλλες γλώσσες στον κόσμο (Dammal και Kürschner, 2008), η περίπτωση της είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αρχικά ως προς την κατηγοριοποίηση της γλώσσας στον πιο κατάλληλο μορφολογικό τύπο. Αυτό μπορεί να φανεί και από ένα απλό απόσπασμα από το βιβλίο του J. R.R Tolkien (2007), *The Lord of the Rings*:

Gandalf, however, disbelieved Bilbo's first story, as soon as he heard it, and he continued to be very curious about the ring. Eventually, he got the true tale out of Bilbo after much questioning, which for a while strained their friendship; but the wizard seemed to think the truth important (σελ. 13).

Με βάση το παραπάνω απόσπασμα, μπορούν να εντοπιστούν στην Αγγλική αρκετές μονομορφηματικές λέξεις όπως *as* 'καθώς', *soon* 'σύντομα', *ring* 'δαχτυλίδι', *which* 'το οποίο', *for* 'για', *but* 'αλλά', *and* 'και', *to* 'σε', *about* 'για', *after* 'μετά', που την τοποθετούν στην κατηγορία των αναλυτικών γλωσσών, λέξεις στην οποίες προσκολλώνται κλιτικά και παραγωγικά μορφήματα όπως *dis-believe-d* 'δεν πίστεψε', *quest-ion-ing* 'ανάκριση', *friend-ship* 'φιλία', *event-ual-ly* 'τελικά' που παραπέμπουν σε συγκολλητική γλώσσα αλλά και λέξεις που τείνουν προς τη διάχυση όπως τα *heard* 'άκουσε' και *got* 'πήρε'. Επιστρέφοντας στην ταξινόμηση των Tarigan και Sembiring (2023), η αλλομορφία των κλιτικών μορφημάτων της Αγγλικής αναλύεται παρακάτω ως *φωνολογικά καθορισμένη*, ως *μορφολογικά καθορισμένη* και ως *λεξικά καθορισμένη* που περιλαμβάνει περιπτώσεις ολικής υποκατάστασης.

3.2 Κλιτική Αλλομορφία

3.2.1 Φωνολογικά Καθορισμένη Αλλομορφία

Σύμφωνα με τους Tarigan και Sembiring (2023), η φωνολογικά καθορισμένη αλλομορφία θεωρείται γενικά ομαλή, συχνότερη και περισσότερο διαδεδομένη σε όλες τις γλώσσες, κάτι που ισχύει και στην Αγγλική. Συγκεκριμένες περιπτώσεις



κλιτικής αλλομορφίας που εντοπίζονται συχνά στη βιβλιογραφία είναι οι ακόλουθες: το επίθημα *-ed* του Απλού Αορίστου και της παθητικής μετοχής, το επίθημα *-s* του πληθυντικού αριθμού και του τρίτου ενικού προσώπου στον Ενεστώτα, το *'s* της κτήσης και το αόριστο άρθρο *a/ an*.

Ξεκινώντας με το δεσμευμένο επιθηματικό μόρφημα του Αορίστου *-ed*, παρατηρείται ότι εμφανίζει τρεις διαφορετικές μορφές [t], [d] και [əd] ή [ɪd] σε κάποιες διαλέκτους— οι οποίες βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή εξαρτώμενες από τον τελευταίο φθόγγο του θέματος των ομαλών ρημάτων (Katamba, 1993· Stemberger, 2001· Spencer, 2007· Lieber, 2009· Tarigan & Sembiring, 2023). Σε γενικές γραμμές, αυτό το είδος αλλομορφίας περιγράφεται ως αποτέλεσμα αποτέλεσμα φωνολογικών διαδικασιών, αυτήν της αφομοίωσης ως προς το [t] και [d] και αυτή της ανομοίωσης ως προς το [əd]. Πιο συγκεκριμένα το άηχο μόρφημα [t] προσκολλάται σε θέματα με τελικό φθόγγο επίσης άηχα σύμφωνα όπως [k, s, θ, f, ʃ, ʧ, p], ενώ το ηχηρό [d] εμφανίζεται μετά από θέματα με τελικό τεμάχιο εξίσου ηχηρά σύμφωνα όπως [m, n, ð, ʒ, b], ή και ένα από τα φωνήεντα με τα οποία επίσης ταιριάζει ως προς την ηχηρότητα. Πρόκειται επομένως για τη διαδικασία της αφομοίωσης που πραγματώνεται ως προς την ηχηρότητα, εφόσον ο φθόγγος του επιθήματος μεταβάλλεται προκειμένου να μοιάζει ως προς αυτό το χαρακτηριστικό με αυτόν του θέματος. Όσον αφορά το τρίτο αλλόμορφο [əd], η εμφάνισή του γίνεται όταν το θέμα τελειώνει με τους φθόγγους [t] ή [d], προκειμένου να αποφευχθούν τα φωνολογικά συμφωνικά συμπλέγματα [dd] ή [td] τα οποία περιέχουν φωνολογικά απόλυτα ή σχεδόν απόλυτα ίδιους φθόγγους. Επομένως, υποχρεωτική κρίνεται η επένθεση του [ə] ανάμεσα στον τελικό θεματικό φθόγγο και το [d], με το φαινόμενο της ανομοίωσης να καθιστά αντιληπτό το μόρφημα του Αορίστου που διαφορετικά δεν θα ξεχώριζε από το ρήμα στην απαρηματική του μορφή. Τέλος, υποστηρίζεται ότι ανάμεσα σε αυτά τα αλλόμορφα, αρχικό μόρφημα θεωρείται το [d], καθώς είναι αυτό που συναντάται με μεγαλύτερη συχνότητα σε επιφανειακές δομές από ότι τα υπόλοιπα και συνεπώς η εμφάνισή του χρειάζεται τους λιγότερους φωνολογικούς κανόνες που θα το εξαιρούσαν. Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 1) συνοψίζει την ανάλυση των αλλόμορφων του ορθογραφικού *-ed* του Αορίστου με παραδείγματα ρημάτων.



Υποκείμενη δομή: /d/		
Πιθανές επιφανειακές δομές:		
[d]	[t]	[əd]
tried	jumped	planted
played	brushed	interrupted
waved	confessed	avoided
robbed	touched	succeeded
blamed	kicked	
judged	unearthed	
bathed	stuffed	
Echoed		
Dialed		

Πίνακας 1: Αλλόμορφα του *-ed*.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να προσθέσουμε ότι ο Haspelmath (2010) επισημαίνει ότι τα ίδια αλλόμορφα αντιστοιχούν και για το ορθογραφικό *-ed* των ρημάτων που σχηματίζουν ομαλά την παθητική μετοχή, με την εφαρμογή των ίδιων φωνολογικών διεργασιών. Σύμφωνα με τον Katamba (1993), στην περίπτωση αυτή υπάρχει *συγκρητισμός* (syncretism) ως αποτέλεσμα της *ουδετεροποίησης* (neutralization), καθώς η ίδια λέξη, όπως το *talked* ‘μίλησα’, εκφράζει γραμματικώς και τον Αόριστο και την παθητική μετοχή. Μάλιστα, ο Carstairs-McCarthy (2005) επισημαίνει ότι η κατανομή των αλλόμορφων του *-ed* δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο με βάση την φωνολογία καθώς στην Αγγλική υπάρχουν λέξεις όπως *canid* /kænid/ ‘σαρκοφάγο’, *canned* /kænt/ ‘κονσερβοποιημένος’ και *cant* /kænd/ ‘υποκρισία’, που δείχνουν ότι ίσως η εμφάνιση ενός συγκεκριμένου αλλόμορφου να μην εξαρτάται αποκλειστικά από τον τελικό θεματικό φθόγγο. Αξίζει να σημειωθεί ότι με τον όρο παθητική μετοχή δεν εννοούμε μόνο τον τύπο που λειτουργεί ως ρήμα αλλά και αυτόν που λειτουργεί ως επίθετο στην Αγγλική, όπως στο παρακάτω παράδειγμα (1):

- (1) I couldn't stop staring at the blue-eyed boy. ‘Δεν μπορούσα να σταματήσω να κοιτάζω επίμονα το αγόρι με τα μπλε μάτια’

Τέλος, σύμφωνα με τον Luelsdorff (1987), ο οποίος αναφέρεται στη διεπαφή της ορθογραφίας με τη μορφολογία και τη φωνολογία, τα αλλόμορφα [t] και [d]



φαίνεται να πραγματώνονται με λιγότερο συγκεκριμένο τρόπο ενώ το αλλόμορφο [əd] είναι αυτό που μοιάζει περισσότερο με το ορθογραφικό *-ed*. Επομένως, είναι λογικό οι μαθητές που μαθαίνουν την Αγγλική γλώσσα αρχικά να τείνουν να χρησιμοποιούν αυτό το τελευταίο αλλόμορφο πιο συχνά, ακόμη και σε περιβάλλοντα που δεν χρειάζεται, όπως *talked* [tɔ:kəd]* αντί για [tɔ:kt].

Προχωρώντας σε μία άλλη περίπτωση φωνολογικά καθορισμένης αλλομορφίας της Αγγλικής, ακολουθεί μία περιγραφική προσέγγιση σχετικά με το επιθηματικό μόρφημα *-s* που χρησιμοποιείται τόσο στον ομαλό σχηματισμό του πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών (Lotz, 1966· Haspelmath, 2010) όσο και στο τρίτο ενικό πρόσωπο των ρημάτων του Απλού Ενεστώτα (Baldi, 1983). Ξεκινώντας με τα επιφανειακά αλλόμορφα του πληθυντικού αριθμού, παρατηρείται ότι είναι κυρίως τρία: τα [-s], [-z] και [-əz] ή [-Iz] (Stemberger, 2001· Blevins, 2006· Don, 2014· Aronoff & Trudeman, 2022). Σε γενικές γραμμές, υπάρχει συμφωνία ως προς τη συμβολή των φωνολογικών κανόνων που φαίνεται να επηρεάζουν την υποκείμενη δομή με τρόπο παρόμοιο με αυτόν του επιθήματος *-ed*, κάνοντας το επίθημα που προσκολλάται στο θέμα να μοιάζει με το τελικό θεματικό φώνημα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι το αλλόμορφο [-əz] εμφανίζεται όταν προηγούνται τα συριστικά όπως τα [s], [z], [ʃ], [ʒ] και προστριβόμενα όπως [tʃ], [dʒ], το άηχο, τριβόμενο φατνιακό [-s] προσκολλάται σε θέματα που τελειώνουν σε επίσης άηχα, μη-συριστικά φρακτικά σύμφωνα όπως τα [f], [t], [p] ενώ το αντίστοιχο ηχηρό φατνιακό [-z], εμφανίζεται μετά από όλους τους υπόλοιπους ηχηρούς φθόγγους, συμπεριλαμβανομένων και των φωνηέντων. Όπως παρατηρείται, οι φωνολογικές διαδικασίες που επηρεάζουν τη μορφολογία, είναι και σε αυτή την περίπτωση ίδιες με αυτές του *-ed*, καθώς πάλι εμφανίζεται το schwa /ə/ για την ανομοίωση των φθόγγων ενώ η ηχηρότητα είναι το χαρακτηριστικό που καθορίζει την αφομοίωση των συμφωνικών συμπλεγμάτων (MacWhinney, 1978· Cohn, 2007). Μάλιστα, από αυτά τα τρία αλλόμορφα, σύμφωνα με τους Anisfeld και Tucker (1967), τα παιδιά κάνουν περισσότερα λάθη με το [əz], το οποίο δεν εμφανίζεται τόσο συχνά, ενώ λιγότερα γίνονται με το [-z] που θεωρείται το πιο συχνό από τα τρία αυτά αλλόμορφα, και λογικά ανήκει στην υποκείμενη δομή των ομιλητών της Αγγλικής. Σε παρόμοιο συμπέρασμα είχε ήδη καταλήξει και η Berko (1958), η οποία με το πείραμα με τις εικόνες και τις περιγραφές τους, προσπαθούσε να διασαφηνήσει το ερώτημα του εάν τα παιδιά έχουν εγγενείς μορφοφωολογικούς κανόνες ή εάν η επιλογή ενός



αλλόμορφου είναι αποτέλεσμα απομνημόνευσης, τονίζοντας ότι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με το αλλόμορφο [-əz] δείχνει πιθανή απομνημόνευσή του μετά από αρκετή έκθεσή του σε αυτό. Ο ακόλουθος πίνακας (Πίνακας 2) περιλαμβάνει παραδείγματα ανάδειξης των αλλόμορφων [-s], [-z] και [əz] με ουσιαστικά στον πληθυντικό αριθμό:

Υποκείμενη δομή: /z/		
Πιθανές επιφανειακές δομές:		
[z]	[s]	[əz]
dolls	cats	watches
wugs	drops	buses
toads	pets	bushes
rings	bikes	witches
toys	puffs	houses
drums	maths	judges
ideas		
doors		
wives		

Πίνακας 2: Αλλόμορφα Ουσιαστικών Πληθυντικού Αριθμού.

Παρ'όλο που αυτή η αλλομορφία φαίνεται να είναι αρκετά διάχυτη στην Αγγλική, οι Halle και Marantz (1993) τονίζουν ότι δεν είναι ελάχιστες οι εξαιρέσεις ως προς αυτή. Αυτό κυρίως οφείλεται στο γεγονός ότι εκτός από αυτά τα αλλόμορφα, μπορεί να υπάρξει θεματική αλλαγή όπως στα παρακάτω παραδείγματα (2):

- (2) α. life [laɪf] ‘ζωή’ ~ lives [laɪvz] ‘ζωές’
β. house [haʊs] ‘σπίτι’ ~ houses [haʊzɪz] ‘σπίτια’

Συγκεκριμένα, είναι φανερό ότι το τελευταίο σύμφωνο του θέματος των ουσιαστικών στον ενικό τρέπεται από άηχο σε ηχηρό, ανάλογα με το αλλόμορφο που παρουσιάζεται. Επομένως, γίνεται λόγος για περιπτώσεις διπλού μαρκαρίσματος (double marking cases). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Brinton και Brinton (2010) και με όσα έχουν αναλυθεί παραπάνω, αυτό δεν ισχύει για όλα τα ουσιαστικά, ειδικά στην περίπτωση του φωνήματος /f/ το οποίο συχνά δεν μεταβάλλεται όταν βρίσκεται στο τέλος του θέματος (3):



- (3) α. giraffes [-fs] ‘καμηλοπαρδάλεις’
β. roofs [-fs] ‘σκεπές’

Κάτι άλλο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι μπορεί να πρόκειται για μία αλλομορφική κατανομή που δεν φαίνεται αυθαίρετη αλλά φωνολογικά επηρεασμένη, ωστόσο ο Carstairs-McCarthy (2005) επισημαίνει ότι ίσως η επιρροή να σχετίζεται πρωτίστως με τη μορφολογία, καθώς ορισμένοι συνδυασμοί φωνημάτων πραγματώνονται στην Αγγλική, αλλά η σημασία τους διαφέρει όπως στις παρακάτω λέξεις (4):

- (4) α. pens ‘τα στυλό’, που εμφανίζει το αλλόμορφο [-s]
β. pennies ‘πένες’, που εμφανίζει το αλλόμορφο [-əz].

Τα ίδια αλλόμορφα εμφανίζονται και για το μόρφημα του τρίτου ενικού προσώπου ρημάτων του Απλού Ενεστώτα –s, με αφομοίωση ως προς την ηχηρότητα ή αντίστοιχη ανομοίωση. Αυτό συμβαίνει καθώς τα επιθήματα που χρησιμοποιούν τα δύο αυτά γραμματικά φαινόμενα είναι *ομώνυμα* (homonymous) (MacWhinney, 1978). Παρακάτω (Πίνακας 3) παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένα παραδείγματα ρημάτων:

[-z]	[-s]	[-əz]
brings	fight s	misses
pays	talk s	watches
waves	stop s	cherishes
avoids	stuff s	
bathes	smooth s	
roams		

Πίνακας 3: Αλλόμορφα Απλού Ενεστώτα, γ' ενικό.

Μία αρκετά παρόμοια περίπτωση αλλομορφίας είναι αυτή της γενικής κτητικής, όπου το ορθογραφικό ‘s, εκτός από τα τρία παραπάνω αλλόμορφα, εμφανίζεται και ως κενό \emptyset (zero allomorph) (Berko, 1958· Nevins, 2011). Καθώς είναι η τρίτη γραμματική λειτουργία που εκφράζεται με το επίθημα –s, δικαιωματικά χαρακτηρίζεται από τον Katamba (1993) ως μορφή *πορτμαντό*. Παρακάτω δίνονται παραδείγματα αλλομορφίας στη γενική κτητική με απλές λέξεις της Αγγλικής (5):

- (5) α. cat’s [kæts] ‘της γάτας’



- β. dog's [dɒgz] 'του σκύλου'
- γ. witch's [wɪtʃɪz] 'της μάγισσας'
- δ. Charles'(s) [tʃɑ:lɪz] 'του Τσάρλς'

Η ανομοίωση φαίνεται να είναι και σε αυτή την περίπτωση υποχρεωτική, και επομένως, σύμφωνα με τον Hall (2011), το /ə/ ή το /ɪ/ παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κλιτική μορφολογία (inflectional morphology) της συγκεκριμένης γλώσσας. Όσον αφορά το κενό αλλόμορφο, αυτό συνήθως εμφανίζεται στην περίπτωση του ουσιαστικού που είναι στον πληθυντικό αριθμό και τελειώνει ήδη με κάποιον τριβόμενο φθόγγο, οπότε και αποβάλλεται ο πρόσθετος φθόγγος της γενικής κτητικής (Nevins, 2011). Αυτός ο κανόνας ωστόσο δεν ισχύει για τα κύρια ονόματα που τελειώνουν σε τριβόμενο, όπως δείχνει και το (5δ). Το γεγονός ότι δεν υπάρχει φωνολογική διαφορά με το κενό αλλόμορφο διακρίνεται παρακάτω (6), με τη χρήση των παραπάνω ουσιαστικών στον πληθυντικό αριθμό της γενικής κτητικής:

- (6) α. cats' [kæts] 'των γάτων'
- β. dogs' [dɒgz] 'των σκύλων'
- γ. witches' [wɪtʃɪz] 'των μαγισσών'

Ερευνώντας την περίπτωση του κενού αλλόμορφου, η Berko (1958) διαπίστωσε ότι όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να σχηματίσουν την γενική κτητική ουσιαστικών στον πληθυντικό όπως τα παραπάνω, αυτά, παρατηρώντας ότι τα ουσιαστικά έχουν ήδη ένα κλιτικό επιθηματικό μόρφημα δεν πρόσθεταν ένα επιπλέον, αλλά αφαιρούσαν το μόρφημα του πληθυντικού, λανθασμένα καταλήγοντας στο ουσιαστικό όπως αυτό είναι στον ενικό αριθμό. Τέλος, ένας άλλος παράγοντας που αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι αν και γενικά πρόκειται για μία αρκετά προβλέψιμη αλλομορφία, υπάρχει προβληματισμός ως προς τη καθαρή συμβολή της φωνολογίας ως προς την ηχηρότητα και το πόσο αυτή επηρεάζει τα τελικά θεματικά σύμφωνα των ουσιαστικών. Συγκεκριμένα, ο Carstairs-McCarthy (2005) θεωρεί ότι η ηχηροποίηση ίσως είναι πιο περιορισμένη στην γενική κτητική, καθώς στην περίπτωση αυτή επιτρέπονται τύποι όπως αυτοί στα παραδείγματα στο (7), κάτι που στον πληθυντικό δεν υφίσταται:

- (7) α. wife's /waifs/ 'της συζύγου'
- β. thief's /θi:fs/ 'του κλέφτη'



Ένα επιπλέον γραμματικό μόρφημα που παρουσιάζει αλλόμορφα φωνολογικά καθορισμένα, εντοπίζεται στην περίπτωση του αόριστου άρθρου της Αγγλικής (Pak, 2016). Αν και δεν έχει αναλυθεί τόσο όσο οι προηγούμενες γραμματικές λειτουργίες, πρόκειται για μία εξίσου φωνολογικά επηρεασμένη αλλομορφία. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Pak (2016), το μόρφημα που ανήκει στην υποκείμενη δομή είναι το /a/, το οποίο εμφανίζει δύο αλλόμορφα, το [a] και το [an], λόγω της κλιτικοποίησής του (cliticization). Επιπρόσθετα, ο Nevins (2011) αναφέρει ότι το αλλόμορφο [an] εμφανίζεται επιφανειακά μόνο όταν το πρώτο φώνημα που έπεται έχει φωνηεντικό φθόγγο, αποτρέποντας έτσι την φωνηεντική χασμωδία (vowel hiatus), όπως γίνεται όταν υπάρχουν δύο γειτονικοί φωνηεντικοί φθόγγοι. Μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα παρουσιάζονται παρακάτω (Πίνακας 4):

[a]		[an]	
brochure	/brəʊʃə/	opportunity	/ɒpə'tju:niti/
telephone	/telɪfəʊn/	owl	/aʊ(ə)l/
cloak	/kləʊk/	astronaut	/æstrənɔ:t/

Πίνακας 4: Αλλόμορφα Αόριστου Άρθρου.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες, τους γλωσσολόγους απασχολεί αρκετά και το οριστικό άρθρο της Αγγλικής *the*, το οποίο η Pak (2016) συγκρίνει με το αόριστο. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι το *the* δεν εμφανίζει αλλόμορφα, αλλά τα αλλόφωνα [ði] και [ðə], που προκύπτουν ύστερα από φωνηεντική μείωση, αφού το /i/ χρησιμοποιείται πριν από φωνηεντικούς φθόγγους και το /ə/ πριν από συμφωνικούς όπως φαίνεται στο (8):

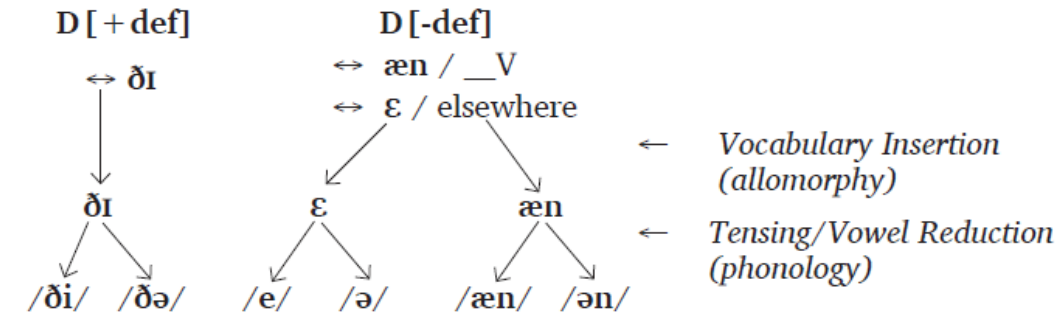
- (8) α. [ði] alchemist ‘ο αλχημιστής’
β. [ðə] poster ‘η αφίσα’

Αν και η περίπτωση που περιγράφεται παραπάνω μοιάζει αρκετά με αυτή του αόριστου άρθρου, παίρνοντας ως δεδομένο ότι η μορφολογία προηγείται της φωνολογίας καταλήγουμε στο ότι εφόσον η μορφή του *the* δεν αλλάζει παρά μόνο φωνολογικά, μοιάζει περισσότερο με τις περιπτώσεις δυνατών και αδύναμων τύπων (9), και όχι με αυτή της αλλομορφίας.

- (9) can [kæn] ή [kən] ‘μπορώ’



Μάλιστα, όπως υπάρχουν οι φωνολογικές παραλλαγές στο *the*, έτσι υπάρχουν και στα [a] και [æ] με τους αδύναμους τύπους /ə/ και /ən/ και τους δυνατούς /e/ και /æn/ αντίστοιχα (Εικόνα 3) (Pak, 2016):



Εικόνα 3: Αλλόμορφα και Αλλόφωνα στο Αόριστο Άρθρο (Pak, 2016, 12)

3.2.2 Μορφολογικά Καθορισμένη Αλλομορφία

Επανερχόμενοι στο φαινόμενο της αλλομορφίας στον Απλό Αόριστο, παρατηρείται ότι υπάρχουν αρκετά ρήματα που δεν χρησιμοποιούν το *ορθογραφικό* – *ed* για να εκφράσουν το παρελθόν, αλλά φαίνεται να ακολουθούν συγκεκριμένα μοτίβα που επιλέγονται αφηρημένα από τους ομιλητές. Σύμφωνα με τον Haspelmath (2010), παρ'όλο που η φωνολογία εξακολουθεί να παίζει έναν εμφανή ρόλο, δεν παίζει πρωτεύοντα ρόλο στον σχηματισμό αυτών των τύπων, ενώ η Veselinova (2006) αναφέρει ότι τέτοιες περιπτώσεις είναι σπανιότερες από τις πιο ομαλές που αναλύθηκαν νωρίτερα. Η ίδια αναφέρεται σε αυτό το φαινόμενο ως *υποκατάσταση*, το οποίο πρωτοεμφανίστηκε στα τέλη του 19^{ου} αιώνα σε γλωσσολογικά έργα, και αφορά διαβαθμισμένες αλλαγές στο θέμα μιας λέξης προκειμένου να σχηματιστεί μία κατηγορία που ίσως λείπει από το αρχικό μόρφημα. Συγκεκριμένα, η Lieber (2009) παραθέτει την κατηγοριοποίηση αυτών των ρημάτων με βάση τους Huddleston και Pullum (2002), η οποία δείχνει ότι υπάρχουν κάποιες ομάδες που επηρεάζονται με συγκεκριμένο φωνολογικό τρόπο, και έτσι προκύπτουν οι εξής φωνολογικές διαδικασίες:

- ✚ Αποχηροποίηση του επιθήματος, όπως στο *learn* ‘μαθαίνω’ που εκτός από το *learned* [-d] ‘έμαθα’ εμφανίζει και τον τύπο *learnt* [t] ‘έμαθα’
- ✚ Βραχύτητα των μακρών θεματικών φωνηέντων, ιδιαίτερα του [i:] σε [e] σε συνδυασμό με αποχηροποίηση του επιθήματος, όπως *sleep* ‘κοιμάμαι’ ~ *slept*



- ‘κοιμήθηκα’, *keep* ‘κρατάω, φυλάσσω’ ~ *kept* ‘κράτησα, φύλαξα’ (Blevins, 2006)
- ✚ Κενό μόρφημα όπου στο θέμα δεν προστείνεται κανένα επίθημα, όπως στα *hit* ‘χτυπώ’ ~ *hit* ‘χτύπησα’, *put* ‘βάζω’ ~ *put* ‘έβαλα’, *cut* ‘κόβω’ ~ *cut* ‘έκοψα’, *cast* ‘ρίχνω’ ~ *cast* ‘έριξα’ (Carstairs-McCarthy, 2005· Blevins, 2006)
 - ✚ Βραχύτητα των μακρών θεματικών φωνηέντων χωρίς την προσθήκη επιθήματος, όπως *meet* ‘συναντώ’ ~ *met* ‘συνάντησα’
 - ✚ Βραχύτητα των μακρών θεματικών φωνηέντων με αποηχηροποίηση του τελικού θεματικού συμφώνου, όπως στο *leave* ‘αφήνω, φεύγω’ ~ *left* ‘άφησα, έφυγα’
 - ✚ Φωνηεντική μετάπτωση, όπως στα *sing* [ɪ] ‘τραγουδώ’ ~ *sang* [æ] ‘τραγουδήσα’, *win* [ɪ] ‘κερδίζω’ ~ *won* [ʌ] ‘κέρδισα’, *bring* [ɪ] ‘φέρνω’ ~ *brought* [ɔ] ‘έφερα’, όπου το μπροστινό [ɪ] συνήθως τρέπεται σε κάποιο κεντρικό ή οπίσθιο φωνήεν (Blevins, 2006· Spencer, 2007)

Αν και φαίνεται να υπάρχει μία καθοδήγηση ως προς τον σχηματισμό του παρελθοντικού αυτού χρόνου των ρημάτων χωρίς επιθηματοποίηση, η κατανομή των παραπάνω φωνολογικών διαδικασιών είναι αρκετά τυχαία και δεν ανήκει σε κάποιο φωνολογικό κανόνα αλλά στο νοητικό λεξικό των ομιλητών της Αγγλικής (Lieber, 2009). Τέτοιου είδους αλλομορφία, ονομάζεται *μορφολογική* ή *γραμματικώς καθορισμένη* (grammatically conditioned), καθώς η εμφάνιση αυτών των τύπων εξαρτάται από κάποια γραμματική κατηγορία, η οποία απαιτεί κάποιο ιδιαίτερο αλλόμορφο (Katamba, 1993· Haspelmath, 2010). Τέλος, ο Mel’čuk (1994) χαρακτηρίζει την υποκατάσταση στην οποία παρεμβάλλεται και η φωνολογία ως *αδύναμη* ή *σχεδόν υποκατάσταση* (weak or quasi suppletion). Παρόμοια κατηγοριοποιείται και η περίπτωση της παθητικής μετοχής (Carstairs-McCarthy, 2005· Tarigan & Sembiring, 2023), η οποία εκτός από κάποια ρήματα που εμφανίζουν ίδιους τύπους με αυτούς του Αορίστου, παρουσιάζει ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά όπως το επίθημα *-en*, σε ρήματα όπως αυτά στο (10):

- (10) α. *break* ‘σπάω’ ~ *broken* ‘σπασμένος’
β. *take* ‘παίρνω’ ~ *taken* ‘πιασμένος’
γ. *speak* ‘μιλώ’ ~ *spoken* ‘ειπωμένος’

Προχωρώντας στην περίπτωση του ενικού αριθμού που ομαλά σχηματίζεται με το ορθογραφικό *-s*, παρατηρείται ότι και εδώ το θέμα αρκετών ουσιαστικών



μεταβάλλεται με τρόπο παρόμοιο με αυτόν του Αορίστου, ενώ αρκετές φορές δεν γίνεται πραγμάτωση του προσδοκώμενου επιθήματος (Carstairs-McCarthy, 2005· Tarigan & Sembiring, 2023). Αρχικά, εντοπίζεται αλλομορφία με τον θεματικό φωνηεντικό φθόγγο να τρέπεται από βραχύ [ʊ] σε μακρό [i:], οπότε πρόκειται για το φαινόμενο της *μετάπτωσης* (ablaut) (Blevins, 2006) αλλά με διαφορετικά φωνηεντικά ζεύγη από εκείνα των ρημάτων του Αορίστου, όπως φαίνεται στο (11):

- (11) α. goose ‘χήνα’ ~ geese ‘χήνες’
β. foot ‘πόδι’ ~ feet ‘πόδια’
γ. tooth ‘δόντι’ ~ teeth ‘δόντια’

Ένα παράδειγμα αλλομορφίας πληθυντικού με λιγότερο ραγδαία θεματική φωνηεντική μεταβολή παρατίθεται στο (12):

- (12) man ‘άνδρας’ ~ men ‘άνδρες’

Ενεργό είναι επίσης και το κενό αλλόμορφο (Carstairs-McCarthy, 2005· Aronoff & Frudeman, 2022), σύμφωνα με το οποίο ενικός και πληθυντικός αριθμός έχουν την ίδια μορφή, όπως στα παραδείγματα στο (13):

- (13) α. deer ‘ελάφι’ ~ deer ‘ελάφια’
β. fish ‘ψάρι’ ~ fish ‘ψάρια’
γ. aircraft ‘αεροσκάφος’ ~ aircraft ‘αεροσκάφη’
δ. trout ‘πέστροφα’ ~ trout ‘πέστροφες’
ε. sheep ‘ πρόβατο’ ~ sheep ‘ πρόβατα’

Επιπλέον, παρατηρούνται περιπτώσεις με αρκετά μεγαλύτερη μεταβολή του θέματος και ουσιαστική απουσία συγκεκριμένου επιθήματος του πληθυντικού αριθμού όπως στο (14):

- (14) α. person ‘άνθρωπος’ ~ people ‘άνθρωποι’
β. mouse ‘ποντίκι’ ~ mice ‘ποντίκια’



Τέλος, καθώς η Αγγλική είναι γλώσσα με αρκετά γλωσσικά δάνεια από άλλες γλώσσες Λατινικής προέλευσης, παρατηρείται ότι εμφανίζονται επιπλέον αλλομορφικά επιθήματα πληθυντικού αριθμού (Don, 2014) όπως φαίνεται στα ουσιαστικά στο (15):

- (15) α. *alumnus* ‘μαθητής’ ~ *alumni* ‘μαθητές’
β. *cactus* ‘κάκτος’ ~ *cacti* ‘κάκτοι’
γ. *datum* ‘δεδομένο’ ~ *data* ‘δεδομένα’
δ. *curriculum* ‘πρόγραμμα σπουδών’ ~ *curricula* ‘προγράμματα σπουδών’
ε. *index* ‘πίνακας περιεχομένων’ ~ *indices* ‘πίνακες περιεχομένων’

3.2.3 Λεξικά Καθορισμένη Αλλομορφία

Συνεχίζοντας με περιπτώσεις κλιτικής αλλομορφίας, το είδος που ξεχωρίζει ιδιαίτερα είναι αυτό της λεξικά καθορισμένης, η οποία πλέον δεν εξαρτάται από κανέναν κανόνα, φωνολογικό ή μορφολογικό (Καρασίμος, 2001) αλλά από τον συγκεκριμένο τύπο, ο οποίος απαιτεί έναν αντίστοιχα μοναδικό υποκαταστατικό, προκειμένου να εκφράσει μία συγκεκριμένη γραμματική λειτουργία (Haspelmath, 2010). Συγκεκριμένα, αν και έχουμε ήδη εντοπίσει πολλά αλλόμορφα του πληθυντικού αριθμού των ουσιαστικών, ο Katamba (1993) και ο Bloomfield (1993) στην Veselinova (2006) παρατηρούν την εμφάνιση του ρινικού [n] αντί για το αναμενόμενο [z], που συνοδεύει το [ə] στο ουσιαστικό *ox-en* /'ɒksən/ ‘βόδια’. Καθώς αυτή η μεταβολή εμφανίζεται μόνο στο συγκεκριμένο ουσιαστικό, φαίνεται το αλλομορφικό υποκαταστατικό επίθημα του πληθυντικού αριθμού του *ox* ‘βόδι’ να είναι λεξικά καθορισμένο (Haspelmath, 2010). Κοντά σε αυτό οι Dressler (1985) και Aronoff και Frudeman (2022) κατατάσσουν και το ουσιαστικό *child* ‘παιδί’ που σχηματίζει τον τύπο *children* ‘παιδιά’ για τον πληθυντικό, ωστόσο η περίπτωση αυτή είναι ίσως πιο περίπλοκη. Πέρα από το γεγονός ότι υπάρχει προσθήκη του [r] πριν από την ένωση του επιθήματος με το θέμα, υπάρχει και μία εσωτερική θεματική αλλαγή στην υποκείμενη δομή του (16):

- (16) *child* [tʃaɪld] ~ *children* [tʃɪldrən]



Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5) φαίνεται συγκεντρωτικά ο πλούτος της αλλομορφίας του πληθυντικού αριθμού στην Αγγλική γλώσσα:

Type	Exponent	Examples
Regular	-s	mugs ([z]), spas ([z]), books ([s]), buses ([əz])
Irregular	∅	sheep, fish, deer, etc.
	ablaut	man – men, foot – feet, goose – geese, mouse – mice
	-en	child – children, ox – oxen
Foreign	-on – -a	criterion – criteria, phenomenon – phenomena
	-is – -es	analysis – analyses, crisis – crises, thesis – theses
	-ix – -ices	matrix – matrices, index – indices, appendix – appendices

Πίνακας 5: Συγκεντρωτικός Πίνακας Αλλομορφίας στον Πληθυντικό Αριθμό (Blevins στο Aarts & MacMahon, 2006, 512)

Όσον αφορά τη μορφή των ρημάτων στην Αγγλική, η Veselinova (2006) παρατηρεί περιπτώσεις όπου ο αρχικός τύπος διαφέρει εξ'ολοκλήρου από τον υποκαταστατικό, και συμπεραίνει ότι τέτοιοι τύποι αποτελούν παραδείγματα *ολικής υποκατάστασης* (strong suppletion) ή, σύμφωνα με τον νοητό άξονα υποκατάστασης του Mel'čuk (1994), μοιάζουν να φτάνουν σχεδόν στο σημείο της *γνήσιας υποκατάστασης* (genuine suppletion). Τέτοια παραδείγματα είναι τα παρακάτω ρήματα (17):

(17) α. be ~ am/is/are 'είμαι' ~ was/were 'ήμουν' (Don, 2014)

β. go 'πηγαίνω' ~ went 'πήγα' (Haspelmath, 2010)

Παρ'όλο που το ρήμα *go* χρησιμοποιεί υποκατάστατο τύπο για να εκφράσει το παρελθόν, το ρήμα *be*, βασικό ρήμα της γλώσσας, μεταβάλλει εντελώς τη μορφή του και για να εκφράσει και το παροντικό.

Εκτός από ρήματα, ολική υποκατάσταση εμφανίζουν και επίθετα προκειμένου να σχηματίσουν τον συγκριτικό βαθμό, όπως τα παρακάτω (18):



(18) α. good ‘καλός’ ~ better ‘καλύτερος’ (Veselinova, 2006)

β. bad ‘κακός’ ~ worse ‘χειρότερος’ (Blevins, 2006)

Μάλιστα, το επίθετο good μεταβάλλεται ολικά και στον σχηματισμό του αντίστοιχου επιρρήματος (19):

(19) good ‘καλός’ ~ well ‘καλά’

Τέλος, ίδιος βαθμός αλλομορφίας παρατηρείται και στα δύο πρώτα τακτικά αριθμητικά (20) (Barbiers, 2007):

(20) α. one ‘ένας’ ~ first ‘πρώτος’

β. two ‘δύο’ ~ second ‘δεύτερος’

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ολική υποκατάσταση του μορφολογικού τύπου του απόλυτου αριθμού με σκοπό τον σχηματισμό του τακτικού αριθμητικού είναι διευρυμένη σε πολλές γλώσσες του κόσμου, ιδιαίτερα στην περίπτωση του *one ~ first* (Hurford, 1987· Veselinova, 2006).

3.3 Παραγωγική Αλλομορφία

Παρ’όλο που η αλλομορφία φαίνεται να εξαπλώνεται σημαντικά στην κλιτική μορφολογία της αγγλικής γλώσσας, ουσιαστική είναι η εμφάνιση αλλομορφων και στον τομέα της παραγωγικής μορφολογίας. Ωστόσο, οι περιπτώσεις που εντοπίζονται είναι αρκετά φωνολογικά καθορισμένες, αν και όχι πάντοτε απολύτως προβλέψιμες.

3.3.1 Προθηματική Αλλομορφία

Το δεσμευμένο προθηματικό μόρφημα *in-* είναι γενικά στην αγγλική γλώσσα συνυφασμένο με αρνητική έννοια και χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για τον σχηματισμό αντίθετων επιθέτων. Για παράδειγμα, συναντάμε τα παρακάτω (21):

(21) α. dispensable ‘επουσιώδης’ ~ **in**dispensable ‘απαραίτητος’

β. sensitive ‘ευαίσθητος’ ~ **in**sensitive ‘αναίσθητος, σκληρός’

Ωστόσο, το συγκεκριμένο πρόθημα εμφανίζει αρκετά αλλόμορφα, όπως τα [im-], [ir-], [il-] και [ih-], των οποίων η πραγμάτωση οφείλεται σε κάποιον



φωνολογικό κανόνα, που δρα με σκοπό να μειώσει την ανομοιότητα του τεμαχίου του προθήματος με το πρώτο τεμάχιο της λέξης στην οποία εκείνο προσκολλάται (Lieber, 2009). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι πριν από κάποιο φωνητικό σύμφωνο, όπως τα [t] και [d] ή οποιονδήποτε φωνητικό φθόγγο, δεν εφαρμόζεται καμία φωνολογική διεργασία και το πρόθημα in- παραμένει ίδιο, τόσο φωνολογικά όσο και ορθογραφικά. Ορισμένα παραδείγματα είναι αυτά στο (22):

- (22)
- α. **indiscreet** ‘αδιάκριτος’
 - β. **inaccurate** ‘ανακριβής’
 - γ. **intolerant** ‘μη ανεκτικός’
 - δ. **inexperienced** ‘άπειρος’
 - ε. **independent** ‘ανεξάρτητος’

Καθώς το [in-] μοιάζει να έχει την κυρίαρχη θέση στις επιφανειακές πραγματώσεις και εμφανίζεται με μεγαλύτερη συχνότητα σε λεκτικά περιβάλλοντα, η πλειοψηφία των γλωσσολόγων υποστηρίζει ότι είναι αυτό που ανήκει στην υποκείμενη δομή των ομιλητών της Αγγλικής, με τη μικρότερη ανάγκη για φωνολογικούς κανόνες. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι τα αλλόμορφα που εμφανίζονται στη θέση του πρέπει να παραγκωνιστούν. Με μία απλή έρευνα σε δείγματα της γλώσσας, καταλαβαίνει κανείς αμέσως ότι τα χειλικά σύμφωνοι όπως τα [b], [p] και [m], τρέπουν το [n] του προθήματος σε [m], τρέποντάς το δηλαδή σε έναν πιο όμοιο φθόγγο ως προς τον τόπο άρθρωσης (Lieber, 2009). Μερικά τέτοια δείγματα στην γλώσσα είναι τα εξής (23):

- (23)
- α. **imbalanced** ‘μη ισοροπημένος’
 - β. **impertinent** ‘άσχετος’, ‘αναιδής’
 - γ. **immortal** ‘αθάνατος’

Συνεχίζοντας, παρατηρείται ότι υπερωικά σύμφωνοι όπως το [k] στην αρχή της λέξης τρέπουν το [n] του προθήματος στο ρινικό σύμφωνο [ŋ], ταιριάζοντάς τους δύο αυτούς φθόγγους περισσότερο και πάλι ως προς το μέρος άρθρωσης όπως φαίνεται και στα παρακάτω παραδείγματα (24):



- (24) α. **incapable** /iŋkeɪrəbəl/ ‘ανίκανος’
β. **incorrect** /iŋkəɪrɛkt/ ‘λανθασμένος’
γ. **incompatible** /iŋkəmprætəbəl/ ‘ασύμβατος’

Τέλος, όταν η λέξη στην οποία προσκολλάται το πρόθημα *in-* αρχίζει με τα υγρά [l] και [r], τότε το πρόθημα [in-] εμφανίζεται ως [il-] και [ir-] αντίστοιχα, τρέποντας το [n] με τέτοιο τρόπο που αυτή τη φορά είναι απόλυτα ίδιο με τον αρχικό φθόγγο της λέξης, τόσο στον τρόπο και τόπο άρθρωσης όσο και στην ηχηρότητα (Lieber, 2009). Τέτοια παραδείγματα είναι τα εξής (25):

- (25) α. **irrational** ‘παράλογος’
β. **irreplaceable** ‘αναντικατάστατος’
γ. **irresponsible** ‘ανεύθυνος’
δ. **illicit** ‘παράνομος’
ε. **illegible** ‘δυσανάγνωστος’
στ. **illiterate** ‘αγράμματος’

Η Lieber (2009) αναφερόμενη σε όλα τα παραπάνω αλλόμορφα που εμφανίζονται στην Αγγλική τονίζει ότι αυτά εξαρτώνται από την φωνολογική διεργασία της αφομοίωσης των φθόγγων, μερικής ή ολικής, ονομάζοντας μάλιστα την τροπή του φατνιακού ρινικού [n] σε υπερωικό ρινικό [ŋ], *ρινική αφομοίωση* (nasal assimilation).

3.3.2 Επιθηματική Αλλομορφία

Στρέφοντας την εστίαση στα επιθήματα που χρησιμοποιούνται στην Αγγλική για την παραγωγή ουσιαστικών και επιθέτων, υποστηρίζεται ότι δεν είναι μία εξίσου εύκολα προβλέψιμη περίπτωση αλλομορφίας. Συγκεκριμένα, η Lieber (2009) παραθέτει παραδείγματα που αφορούν ιδιαίτερα το παραγωγικό επίθημα *-tion*, που αν και δεν είναι ορατό ορθογραφικά, η φωνητική μεταγραφή ρημάτων και των αντίστοιχων ουσιαστικών τους κάνει φανερές μεταβολές τόσο στο επίθημα όσο και στα ρηματικά θέματα και τον τονισμό. Έτσι, είναι λογικό το φαινόμενο της αλλομορφίας να εντείνεται, με δύο συγκεκριμένες μεταβολές, μεταξύ των άλλων, να



μοιάζουν σχεδόν καθολικές. Η πρώτη μεταβολή εντοπίζεται στα ρήματα που τελειώνουν με το σύμφωνο [t], το οποίο αλλάζει σχεδόν πάντα στο μεταφασιακό τριβόμενο [ʃ], όταν συνδυάζονται με το επίθημα -ιον, ενώ η δεύτερη αφορά ρήματα που τελειώνουν σε [z] και [d], τα οποία τρέπονται στο αντίστοιχο ηχηρό μεταφασιακό τριβόμενο σύμφωνο [ʒ]. Η Lieber (2009) αναφέρεται σε αυτή την φωνολογική διαδικασία ως *ουρανικοποίηση* (palatalization) καθώς τα [ʃ] και [ʒ] θεωρούνται ουρανικά. Επιπλέον, φαίνεται ότι η πλειονότητα των ρημάτων που τελειώνουν με το χειλικό-οδοντικό τριβόμενο [v] στα οποία προσκολλάται το επίθημα *-tion*, εμφανίζουν το αλλόμορφο [-uʃɒn] με αποβολή του θεματικού [v]. Αντίστοιχα παραδείγματα των προαναφερθέντων περιπτώσεων παρατίθενται παρακάτω στα (26), (27) και (28):

(26) [t] > [ʃ]

α. devote /di'vəʊt/ 'αφιερώνω' ~ devotion /di'vəʊʃ + ɒn/ 'αφιέρωση'

β. create /kri:'eɪt/ 'δημιουργώ' ~ creation /kri:'eɪʃ + ɒn/ 'δημιουργία'

γ. prosecute /'prəsəkju:t/ 'ασκώ δίωξη' ~ prosecution /prəsə'kju:ʃ + ɒn/ 'δίωξη'

δ. designate /'deziɡneɪt/ 'ορίζω' ~ designation /dezi'ɡneɪʃ + ɒn/ 'ορισμός'

(27) [z], [d] > [ʒ]

α. decide /də'saɪd/ 'αποφασίζω' ~ decision /də'sɪʒ + ɒn/ 'απόφαση'

β. circumcise /'sɜ:kʌmsaɪz/ 'περιτέμνω' ~ circumcision /sɜ:kəm'sɪʒ + ɒn/ 'περιτομή'

(28) [v] > [-uʃɒn]

α. solve /'sɒlv/ 'λύνω' ~ solution /sə'l + u:ʃən/ 'λύση'

Παρ'όλα αυτά, υπάρχουν και ρήματα που λήγουν σε [z], τα οποία εμφανίζουν φωνολογική αλλαγή στο επίθημα και όχι στο θέμα του ρήματος. Για παράδειγμα (29):



- (29) patronize /'pætriənaɪz/ 'χειραγωγώ' ~ patronization /pætriənaɪ'z + eɪʃn/
'χειραγώγηση'

Επίσης, αν και δεν τελειώνουν πολλά ρήματα με το σύμφωνο [b], παρατηρείται μεταβολή του σε [p] όταν σε αυτό προσκολλάται η κατάληξη *-tion*. Η Lieber (2009) παραθέτει το παρακάτω παράδειγμα (30):

- (30) absorb /əbzɔrb/ 'απορροφώ' ~ absorption /əbzɔrɪp + ʃn/
'απορρόφηση'

Παρά το γεγονός ότι φαίνεται οι μεταβολές αυτές να έχουν κάποια φωνολογική εξήγηση και να είναι συνεπώς μερικώς προβλέψιμη, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι η κατανομή των αλλόμορφων είναι σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετη. Για παράδειγμα, ρήματα με τον ίδιο τελικό φθόγγο, εμφανίζουν διαφορετικό αλλόμορφο, όπως φαίνεται στα (31) και (32), παραδείγματα που δίνει η Lieber (2009):

- (31) α. combust 'καίω' ~ combustion 'καύση'
(32) α. propose 'προτείνω' ~ proposition 'πρόταση'
β. Accuse 'κατηγορώ' ~ accusation 'κατηγορία'

Συμπερασματικά, μέσα από τα δείγματα της γλώσσας που δίνονται, εντοπίζονται πολλά αλλόμορφα της συγκεκριμένης κατάληξης και γίνεται σαφές ότι η επιλογή τους μοιάζει να είναι σε ορισμένες περιπτώσεις και μορφολογικά ή λεξικά καθορισμένη. Μάλιστα το ζήτημα των επιθημάτων μοιάζει αρκετά περίπλοκο, λόγω της πληθώρας καταλήξεων στην Αγγλική γλώσσα για τον σχηματισμό ουσιαστικών και επιθέτων, με ορισμένες να έχουν ρίζες στην Αγγλική και άλλες να αποτελούν δάνεια από άλλες ξένες γλώσσες, όπως τα Λατινικά ή τα Γαλλικά (Lieber, 2009). Η πρώτη κατηγορία φαίνεται να περιορίζει κάπως την αλλομορφία καθώς δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες μεταβολές στη μορφή των λέξεων (33):

- (33) α. **child** 'παιδί' ~ **childhood** 'παιδική ηλικία' ~ **childish** 'παιδικός'
β. **king** 'βασιλιάς' ~ **kingdom** 'βασίλειο'
γ. **use** 'χρησιμοποιώ, χρήση' ~ **useful** 'χρήσιμος'
δ. **useful** 'χρήσιμος' ~ **usefulness** 'χρησιμότητα'



ε. **paint** ‘βάφω’ ~ **painter** ‘ζωγράφος’

στ. **help** ‘βοηθώ, βοήθεια’ ~ **helplessness** ‘ανημποριά’

Ωστόσο, η δεύτερη κατηγορία αφήνει αρκετά περιθώρια για μορφική αλλαγή, η οποία μοιάζει με την αλλομορφία του προθήματος *-tion*. Ας παραθέσουμε ορισμένα παραδείγματα όπου ξενικές καταλήξεις προσκολλώνται στο θέμα μίας λέξης προκαλώντας φωνολογικές αλλαγές (34):

(34) α. **province** [s] ‘επαρχία’ ~ **provincial** [ʃ] ‘επαρχιακός’

β. **dialogue** [g] ‘διάλογος’ ~ **dialogic** [dʒ] ‘διαλογικός’

γ. **electric** [k] ‘ηλεκτρικός’ ~ **electricity** [s] ‘ηλεκτρισμός’

Τέλος, η Veselinova (2006) αναφερόμενη σε παραγωγικές καταλήξεις στην Αγγλική γλώσσα, τονίζει ότι παρ’όλο που το αρσενικό και θηλυκό γένος συνήθως διαχωρίζονται, υπάρχουν ορισμένα ουσιαστικά που απαιτούν επίθημα ή και άλλα που χρησιμοποιούν μία εντελώς διαφορετική λέξη. Τα παρακάτω παραδείγματα στο (35), (36) και (37) αντικατοπτρίζουν διαβαθμισμένα ένα πιθανό φαινόμενο αλλομορφίας στην παραγωγή του θηλυκού ουσιαστικού από το αρσενικό:

(35) Κενό Αλλόμορφο:

α. **author** ‘ο/ η συγγραφέας’

β. **painter** ‘ο/η ζωγράφος’

γ. **president** ‘ο/η πρόεδρος’

(36) Αλλομορφικό Επίθημα:

α. **waiter** ‘σερβιτόρος’ ~ **waitress** ‘σερβιτόρα’

β. **actor** ‘ο ηθοποιός’ ~ **actress** ‘η ηθοποιός’

(37) Υποκαταστατικό Αλλόμορφο:

α. **Duke** ‘Δούκας’ ~ **Duchess** ‘Δούκισσα’

β. **cock** ‘κόκκορας’ ~ **hen** ‘κότα’



γ. deer ‘ελάφι’ ~ doe ‘ελαφίνα’

Τέλος, *παραγωγική αλλομορφία* παρατηρείται και στον σχηματισμό της λέξης που δηλώνει ότι κάποιος είναι κάτοικος μιας πόλης (Veselinova, 2006), όπως φαίνεται από το πλήθος αλλομορφικών επιθημάτων παρακάτω (38):

- (38)
- α. London ‘Λονδίνο’ ~ London-er ‘Λονδρέζος’
 - β. Athens ‘Αθήνα’ ~ Athen-ian ‘Αθηναίος’
 - γ. Paris ‘Παρίσι’ ~ Paris-ian ‘Παριζιάνος’
 - δ. Mexico ‘Μεξικό’ ~ Mexic-an ‘Μεξικάνος’
 - ε. Beijing ‘Πεκίνο’ ~ Beijin-ese ‘κάτοικος Πεκίνου’
 - στ. Milan ‘Μιλάνο’ ~ Milan-ese ‘κάτοικος Μιλάνου’



Κεφάλαιο 4: Η Αλλομορφία στα Κείμενα των Ταινιών του Harry Potter

Προκειμένου να αναδειχθεί ο σημαντικός ρόλος της αλλομορφίας στην Αγγλική γλώσσα και να προταθεί η ενσωμάτωση του συγκεκριμένου φαινομένου στην διδασκαλία της γλώσσας, πραγματοποιήθηκε η συλλογή δεδομένων για τη μελέτη της εμφάνισης αλλομορφικών τύπων στους διαλόγους των οκτώ ταινιών του πιο διάσημου μάγου του Λονδίνου, Harry Potter. Συνεπώς, με μεθοδολογικό πλαίσιο αυτό της της Γλωσσολογίας Σωμάτων Κειμένων, στόχος αυτής της έρευνας είναι η ανάδειξη ζητημάτων που σχετίζονται με την εμφάνιση της αλλομορφίας στην Αγγλική και οι πιθανές προεκτάσεις στην εκμάθηση της γλώσσας στο ελληνικό διδακτικό περιβάλλον, καθώς η αλλομορφία μοιάζει διάχυτη και εμφανίζει υψηλά ποσοστά συχνότητας μέσα σε αυθεντικά προφορικά κείμενα.

4.1 Μεθοδολογία Έρευνας

Σύμφωνα με τους Richards και Schmidt (2003), η *Η Γλωσσολογία Σωμάτων Κειμένων* (Corpus Linguistics) αφορά μία εκσυγχρονισμένη μορφή μελέτης γλωσσολογικών δομών και εφαρμογών τους στη γλώσσα μέσω της ανάλυσης μεγάλων δειγμάτων αυθεντικής χρήσης τους. Σε μία τέτοια διαφορετική προσέγγιση, πέρα από το γεγονός ότι μπορούν να εντοπιστούν πολλά γλωσσολογικά φαινόμενα και όχι μόνο ένα (Leech, 1992), ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ξεφύγει από τη θεωρία και να βγάλει συμπεράσματα βασισμένος σε πραγματικά γλωσσικά δεδομένα (Teubert, 2005). Αυτά τα πραγματικά γλωσσικά δεδομένα ονομάζονται σώματα κειμένων (ΣΚ), τα οποία απαρτίζουν μία μεγάλη συλλογή προς ανάλυση και επεξεργασία, τονίζοντας την *γλωσσική πραγμάτωση* (linguistic performance) έναντι της *γλωσσικής ικανότητας* (linguistic competence), (Biber et al., 1998), κάτι που έρχεται σε αντιπαράθεση με παλιότερες πρακτικές και θεωρίες έρευνας, όπως αυτή του Noam Chomsky τη δεκαετία του 1950. Παρ'όλο που αυτή η λιγότερο ρασιοναλιστική ιδεολογία αρχικά ήρθε αντιμέτωπη με γλωσσολόγους που αμφέβαλλαν για την ακρίβεια του λόγου που βασίζεται στην εμπειρία, καθώς ο τομέας της γραμματικής μίας γλώσσας βασίζεται στην ακρίβεια (Sampson, 2005), με την εξέλιξη της τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών υπολογιστών υποβοηθήθηκε



σημαντικά ο νέος τρόπος διερεύνησης, με τη δημιουργία Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων (ΗΣΚ). Συνεπώς, μοιάζει μόνο λογικό στον 21^ο αιώνα που διανύουμε να έχουν επεκταθεί οι δυνατότητες μίας τέτοιας έρευνας και των εργαλείων της, με την καταγραφή και αποθήκευση μεγάλου όγκου πραγματικών γλωσσικών δεδομένων, που μπορούν με μεγαλύτερη ευκολία και ταχύτητα να οδηγήσουν σε έγκυρα αποτελέσματα (Biber et al., 1998· Kennedy, 1998). Σύμφωνα με τον Tognini-Bonelli (2001), υπάρχουν δύο διαφορετικές κατευθύνσεις που μπορεί να ακολουθήσει ο ερευνητής: είτε να βασιστεί στη θεωρία και να προσπαθήσει να την επιβεβαιώσει μέσα από τα ΣΚ (corpus-based approach), είτε να βασιστεί στα ΣΚ που συλλέγει και μέσα από αυτά να βγάλει τη θεωρία (corpus-driven approach). Στην παρούσα έρευνα ξεκινήσαμε με την πρώτη κατεύθυνση, καθώς ενώ έχουμε αναλύσει τη θεωρία, θα προσπαθήσουμε δείξουμε ότι επαληθεύεται μέσα από τον αυθεντικό αγγλικό λόγο των ηθοποιών στις συγκεκριμένες ταινίες. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι αποκλείουμε να προκύψουν ορισμένες νέες θεωρητικές αρχές μέσα από αυτά τα κείμενα, επομένως μπορεί να οδηγηθούμε από τη μία κατεύθυνση στην άλλη, μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων.

4.2 Γλωσσικοί Πόροι της Έρευνας

Αρχικά, οι γλωσσικοί πόροι της παρούσας έρευνας αποτελούνται από την ψηφιακή μεταγραφή των διαλόγων και ορισμένων μουσικών κομματιών στις οκτώ ταινίες του Harry Potter. Σύμφωνα με την Λαμπροπούλου (2010), μία τέτοια καταγραφή φτιάχνει το επεξεργασμένο υλικό που δημιουργείται από πόρους πρωτογενούς υλικού και υφίσταται διαδικασίες επεξεργασίας με τη βοήθεια εργαλείων στον υπολογιστή. Ο Carstensen (2004), ανάμεσα σε άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά των γλωσσικών πόρων, επισημαίνει ότι η επαναχρησιμοποίηση του ίδιου κειμένου για διαφορετικούς γλωσσολογικούς σκοπούς καθιστά τους γλωσσικούς πόρους πολύτιμους και τους ξεχωρίζει από άλλες περισσότερο περιοριστικές μεθόδους έρευνας. Μία επιπλέον χαρακτηριστική ιδιότητα τέτοιων γλωσσικών πόρων είναι ότι μπορούν να ενσωματωθούν σε διδακτικά σχέδια και μεθόδους με σκοπό την πιο εμπειρική και λιγότερο κανονιστική εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Χαλισιάνη, 2008). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η επιλογή των ταινιών του Harry Potter δεν ήταν φυσικά τυχαία, καθώς πρόκειται για μία παραγωγή που εξακολουθεί να δεσπόζει στα οπτικοακουστικά μέσα ψυχαγωγίας ανάμεσα τόσο σε παιδιά δημοτικού όσο και σε εφήβους, ακόμη και σε ενήλικες στη χώρα μας.



Δεδομένου επίσης ότι η ταινία έχει γυριστεί στην Αγγλία, με τα αυθεντικά στούντο Warner Bros να είναι επισκέψιμα λίγο έξω από το Λονδίνο, ενώ οι πρωταγωνιστές είναι Άγγλοι που ενσαρκώνουν άκρως πιστευτά τους μαθητές-μάγους του φανταστικού Hogwarts στο Λονδίνο, ο ακροατής και ερευνητής μπορεί να μελετήσει τη μορφοφωνολογία των λέξεων με μεγάλη ακρίβεια και να καταλάβει καλύτερα κοινωνιογλωσσολογικά ζητήματα ή και ζητήματα κουλτούρας.

4.3 Το Σώμα Κειμένων της Έρευνας

Σύμφωνα με τους McArthur και McArthur (1992), τα αυθεντικά σώματα κειμένων που συλλέγονται είναι σημαντικά στην γλωσσολογική έρευνα καθώς καθρεφτίζουν αντιπροσωπευτικά τις ιδιοσυγκρασίες μίας γλώσσας και τη χρήση τους σε πραγματικά γλωσσικά πλαίσια, εύκολα κατηγοριοποιώντας τες με διάφορες *σημάνσεις* (tags). Αν και τα χαρακτηριστικά των σωμάτων κειμένων είναι πολυάριθμα, βασισμένοι στα είδη των ΣΚ που αναφέρουν οι Aston και Burnard (1998), διαπιστώνεται ότι τα κείμενα αυτής της έρευνας μπορούν να χαρακτηριστούν ως εξής:

α. Σχετικά με τη *γλωσσική ποικιλία* που ερευνάται, πρόκειται για γενικά κείμενα και όχι ειδικά, καθώς πρόκειται για απλή καταγραφή του προφορικού λόγου των πρωταγωνιστών στις ταινίες, επιτρέποντας γλωσσικές ποικιλίες επηρεασμένες κοινωνικογεωγραφικά (Meyer, 2004), χωρίς να περιορίζεται σε μία. Για παράδειγμα, η γλώσσα του ήρωα του Hagrid διαφέρει αρκετά σε όλες τις ταινίες ως προς την ποικιλία που χρησιμοποιούν μαθητές και καθηγητές, πιθανώς επειδή πρόκειται για έναν γίγαντα που μένει στο Απαγορευμένο Δάσος.

β. Σχετικά με τη *μορφή* των κειμένων, πρόκειται για μεταγραφή προφορικού λόγου, με τη βοήθεια ωστόσο της αρχικής μεταγραφής τους στους επίσημους αγγλικούς υπότιτλους που προσφέρονται στις ρυθμίσεις των ταινιών, μόνο μετά από την αγορά τους.

γ. Σχετικά με το *χρονικό διάστημα* που καλύπτεται, οι ταινίες καλύπτουν σχεδόν μία δεκαετία, δεδομένου ότι η πρώτη κυκλοφόρησε το 2001 και η τελευταία το 2011. Αν και αυτό μοιάζει να είναι ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα και σίγουρα δεν είναι σύντομο, θα χαρακτηρίζαμε τη συλλογή των κειμένων αυτών ως συγχρονική και όχι διαχρονική, καθώς εξετάζουν γλώσσα που ομιλείται με την ίδια



μορφή ακόμη και σήμερα, και μέσα στη δεκαετία δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες αλλαγές, ειδικά ως προς το φαινόμενο της αλλομοφίας.

δ. Σχετικά με το *πλήθος των γλωσσών που περιλαμβάνονται στο σώμα κειμένων*, αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως μονόγλωσσο, με κυρίαρχη γλώσσα την Αγγλική, αν και υπάρχουν κάποια δείγματα Γαλλικής στην τέταρτη ταινία όταν έρχονται επισκέπτες από τη Γαλλία στο Hogwarts και κάποια Λατινικά όταν οι ηθοποιοί επικαλούνται κάποιο ξόρκι με το ραβδί τους, ενώ υπάρχουν και λέξεις που έχουν φτιαχτεί και χρησιμοποιούνται μόνο σε αυτές τις ταινίες, όπως η λέξη *dementors* ή *Muggles*. Ωστόσο, δεν παρέχεται καμία μετάφραση σε καμία γλώσσα από αυτές που υπάρχουν στο συγκεκριμένο σώμα κειμένων καθώς για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας δεν κρίνεται απαραίτητο.

ε. Σχετικά με τη *δυνατότητα ανανέωσης* της συγκεκριμένης συλλογής κειμένων, αν και δεν υπάρχει δυνατότητα επεξεργασίας και παρέμβασης, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε απόλυτα στατικά τα κείμενα των ταινιών αυτών καθώς πρόκειται για μία συλλογή που μπορεί να εμπλουτιστεί με διαλόγους επιπλέον ταινιών, ερευνώντας την Αγγλική γλώσσα. Επομένως, υπάρχει το στοιχείο της δυναμικότητας ως προς το μέγεθος της συλλογής.

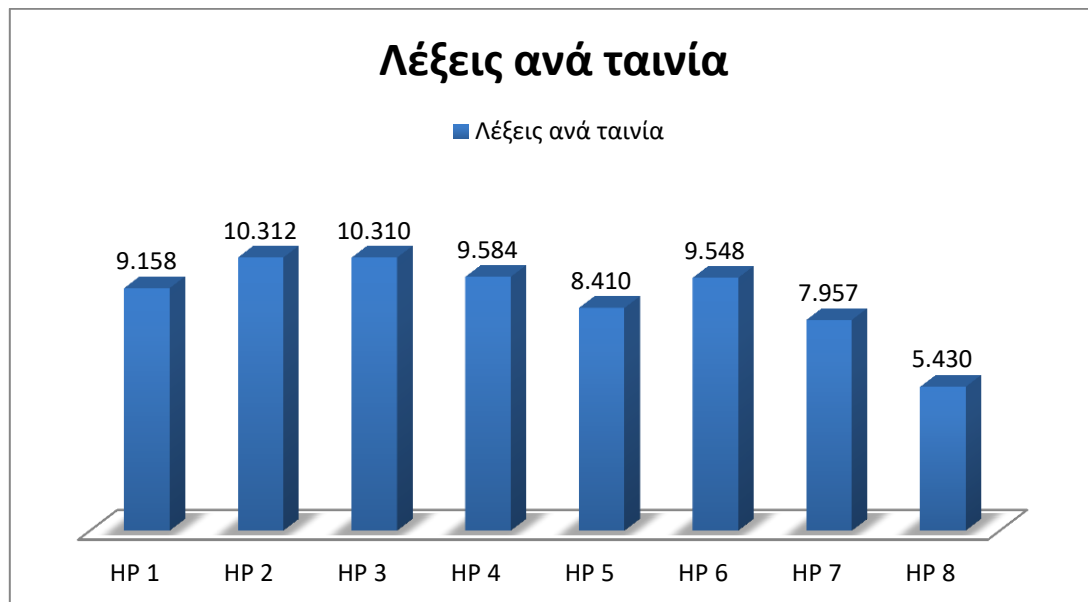
στ. Τέλος, σχετικά με την *πηγή άντλησης* των κειμένων, ενώ συνηθίζεται αυτό να βασίζεται σε μαθητικά κείμενα από παιδιά που μαθαίνουν τη γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη, η συγκεκριμένη ερευνητική συλλογή περιλαμβάνει ένα σώμα κειμένων από φυσικούς μόνο ομιλητές της Αγγλικής.

Όσον αφορά τη *δειγματοληψία* (sampling), οι Biber et al. (1998) τονίζουν ότι το αποτέλεσμα της έρευνας είναι περισσότερο έγκυρο όταν έχει συλλεχθεί ένας μεγάλος όγκος λέξεων. Κάτι τέτοιο είναι λογικό καθώς το δείγμα πρέπει να είναι ικανοποιητικό για να είναι αντιπροσωπευτικό και να μπορεί ο ερευνητής να υποστηρίξει ότι κάτι υπάρχει καθολικά σε μία γλώσσα ή ότι κάτι δεν υπάρχει καθόλου (Leech, 1991). Ωστόσο, ο Sinclair (2004) παραγκωνίζει τη σπουδαιότητα του μεγέθους μίας συλλογής σωμάτων κειμένων, ενώ ο Biber (1993) τονίζει ότι για την εύρεση της συχνότητας εμφάνισης κάποιου γλωσσολογικού φαινομένου ή μεμονωμένων λέξεων, ακόμη και χίλιες λέξεις επαρκούν για την εξαγωγή θεμελιωδών αποτελεσμάτων. Εστιάζοντας στη συλλογή που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς αυτής της εργασίας, παρατηρείται ότι αν και δεν μπορεί να χαρακτηριστεί



ως επαρκώς αντιπροσωπευτική, το δείγμα που έχει συλλεχθεί στο σύνολο είναι αρκετά μεγάλο και περιλαμβάνει την ολοκληρωμένη σειρά των κινηματογραφικών ταινιών του Harry Potter (Εικόνα 4). Συγκεκριμένα πρόκειται για:

- 9.158 λέξεις στην ταινία Harry Potter and the Philosopher's Stone
- 10.312 λέξεις στην ταινία Harry Potter and the Chamber of Secrets
- 10.310 λέξεις στην ταινία Harry Potter and the Prisoner of Azkaban
- 9.584 λέξεις στην ταινία Harry Potter and the Goblet of Fire
- 8.410 λέξεις στην ταινία Harry Potter and the Order of the Phoenix
- 9.548 λέξεις στην ταινία Harry Potter and the Half-Blood Prince
- 7.957 λέξεις στην ταινία Harry Potter and the Deathly Hallows, Part 1
- 5.430 λέξεις στην ταινία Harry Potter and the Deathly Hallows, Part 2



Εικόνα 4: Λέξεις ανά ταινία.

Συνολικά, επομένως, πρόκειται για 70.709 λέξεις που περιλαμβάνονται σε αυτή τη συλλογή κειμένων, οι οποίες στην πραγματικότητα είναι περισσότερες καθώς, δεδομένου ότι τα στοιχεία έχουν αντληθεί από προφορικό λόγο, οι σύντομοι τύποι της γλώσσας εφαρμόζονται σε πολλές περιπτώσεις. Μάλιστα, το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση του λόγου ανίχνευσε συνολικά 75.186 λεκτικές μονάδες.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των σωμάτων κειμένων είναι η *ισορροπία* (Atkins et al., 1992). Με αυτόν τον όρο δηλώνεται η ισορροπία μίας συλλογής ως προς τα



προφορικά και γραπτά κείμενα, τις διάφορες κατηγορίες από τις οποίες προέρχονται, και τους συμμετέχοντες της έρευνας, ανάλογα με το φύλο και τους κοινωνικοοικονομικούς και μορφωτικούς παράγοντες που τους απαρτίζουν (Βαδάση, 2022). Ως προς αυτές τις αναλογίες, η συγκεκριμένη συλλογή αντλεί τα κείμενά της μόνο από προφορικά κείμενα σε οπτικοακουστικό υλικό της κατηγορίας ταινιών, ενώ οι ηθοποιοί είναι περισσότεροι άνδρες παρά γυναίκες. Όσον αφορά το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των χαρακτήρων, αν και μοιάζει αρκετά υψηλό από τους περισσότερους, παρατηρείται ότι ο χαρακτήρας του Hagrid είναι αρκετά κοινωνιογλωσσολογικά επηρεασμένος ενώ η γλώσσα ορισμένων μαθητών ίσως επηρεάζεται για λόγους γεωγραφικούς και καταγωγής.

4.4 Δημιουργία και Επεξεργασία του Σώματος Κειμένων

Το πρώτο βήμα προκειμένου να ξεκινήσει η καταγραφή των διαλόγων των οκτώ ταινιών ήταν να αγοραστούν οι ταινίες Harry Potter. Η αγορά έγινε μέσω της εφαρμογής της Apple, iTunes (<https://www.apple.com/gr/itunes/>), στην οποία είναι διαθέσιμη όλη η σειρά των συγκεκριμένων ταινιών με υπότιτλους πολλών άλλων γλωσσών του κόσμου, πέρα από τους αγγλικούς που θα εξυπηρετούσαν την ακριβέστερη καταγραφή των διαλόγων των ηθοποιών. Παρόλο που για την ερευνήτρια, ως καθηγήτρια αγγλικής γλώσσας, ήταν εύκολο να κατανοηθεί ο ακουστικός λόγος, θεωρήθηκε αναγκαίο να ελέγχονται τα κείμενα και από τους υπότιτλους, καθώς στις ταινίες υπάρχουν λέξεις που δεν ήταν αρχικά γνωστές ή δεν ακούγονταν γνώριμες. Επόμενο βήμα λοιπόν ήταν η καταγραφή των προφορικών κειμένων των ηθοποιών, η οποία χρειάστηκε πολύ χρόνο και συγκέντρωση, προκειμένου να μην υπάρξουν ορθογραφικά λάθη που θα ήταν μοιραία για την εξαγωγή ορθών αποτελεσμάτων. Για την καταγραφή χρησιμοποιήθηκε αρχικά η εφαρμογή της Microsoft, Word και έτσι δημιουργήθηκαν οκτώ διαφορετικά .doc αρχεία, ένα για κάθε ταινία. Ενώ τα αρχικά κείμενα περιλάμβαναν και το όνομα του χαρακτήρα που τα έλεγε, στη συνέχεια δημιουργήθηκαν νέα Word αρχεία χωρίς αυτό, καθώς κρίθηκε ότι θα επιβάρυνε την έρευνα με δεδομένα που δεν χρειάζονται. Αυτά τα δεύτερα .doc αρχεία μετατράπηκαν στη συνέχεια σε αρχεία απλού κειμένου (plain text), καθώς τα εργαλεία του προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αναγνωρίζουν αρχεία .txt, και αποθηκεύτηκαν με κωδικοποίηση Unicode UTF-8. Καθώς τα αρχεία ήταν οκτώ και έπρεπε να ενοποιηθούν, απαραίτητη ήταν η χρήση του GROUPDOCS, με την εφαρμογή ενοποίησης TXT Merger – Merger App



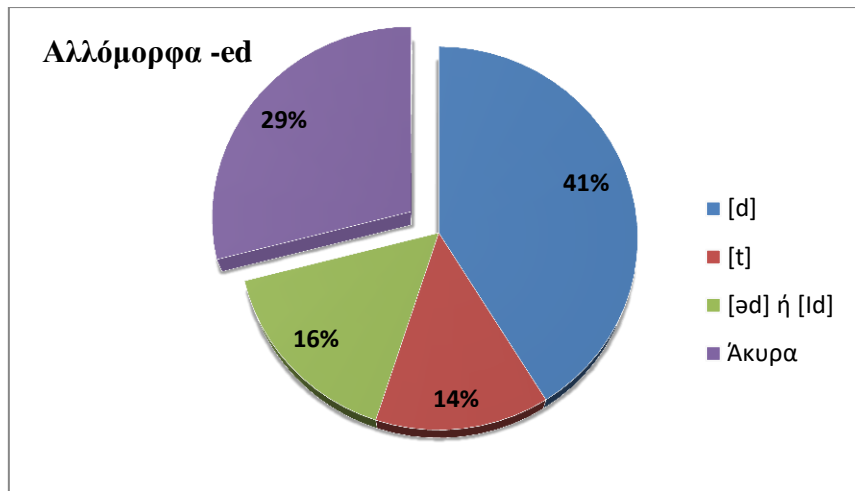
(<https://products.groupdocs.app/merger/txt>), η οποία εύκολα και γρήγορα ένωσε ον-
λάν τα αρχεία, χωρίς να χρειαστεί να κατέβει σε κάποια συσκευή. Το ενοποιημένο
αρχείο ήταν πλέον διαθέσιμο για άνοιγμα με την εφαρμογή Σημειωματάριο (Notepad)
των Microsoft Windows. Για την επεξεργασία των κειμένων χρησιμοποιήθηκε το
πρόγραμμα AntConc (Anthony, 2023, <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>) με βάση το οποίο
παρουσιάζονται ποσοστά συχνότητας συγκεκριμένων μορφημάτων και των
αλλόμορφών τους. Συνεπώς, τα συμπεράσματα βασίζονται τόσο στην περιγραφική
ανάλυση των προηγούμενων κεφαλαίων όσο και στην πραγμάτωση φθόγγων από
τους ηθοποιούς στις ταινίες.



Κεφάλαιο 5: Ερευνητικά Αποτελέσματα

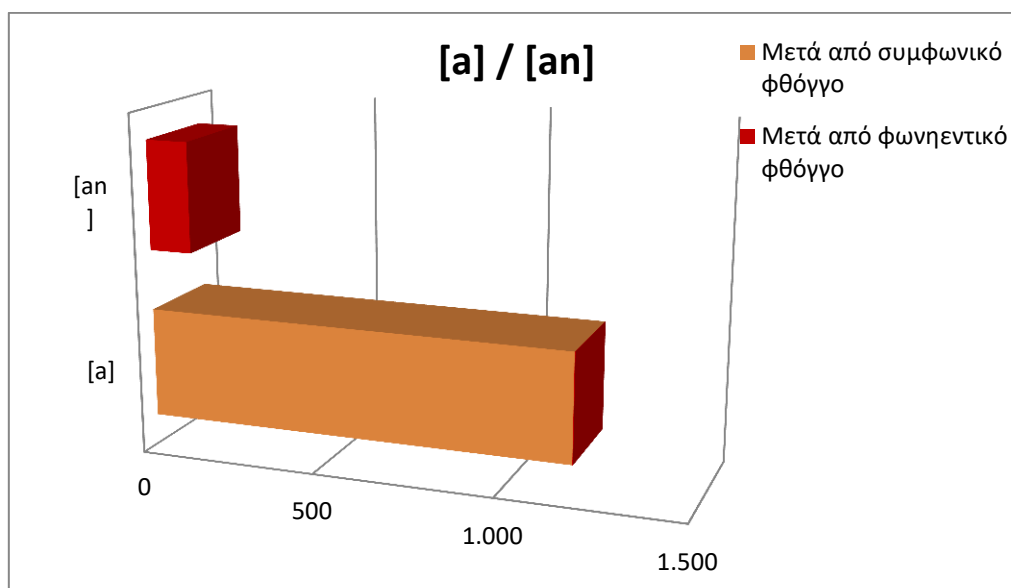
5.1 Αποτελέσματα στην Κλιτική Αλλομορφία

Ξεκινώντας την έρευνα, αναζητήθηκε πρώτα στο AntConc (Anthony, 2023) η συχνότητα του ορθογραφικού επιθήματος *-ed*, προκειμένου έπειτα να παρατηρηθούν και να κατηγοριοποιηθούν αντίστοιχα τα αλλόμορφα του. Καθώς η ακολουθία /ed/ βρισκόταν και σε λέξεις που δεν σχετίζονται με το επίθημα, όπως στο όνομα *Dumbledore*, έπρεπε πρώτα να εντοπιστούν οι λέξεις που δεν είχαν σχέση με την παρούσα έρευνα, που ήταν κοντά στο 30% του συνολικού αριθμού των *ed* στο κείμενο. Συνολικά, το ορθογραφικό *ed* βρέθηκε 1.724 φορές, με τα Άκυρα να κάνουν κοντά στις 500 εμφανίσεις. Έπειτα, χρησιμοποιώντας την καρτέλα Λέξη, και κατηγοριοποιώντας τις λέξεις σύμφωνα με τη συχνότητα εμφάνισής τους, βρέθηκε ότι οι συνολικές λέξεις που περιλαμβάνουν το επίθημα *-ed* ήταν 529. Από αυτές τις λέξεις, αθροίστηκε ο αριθμός της συχνότητας εμφάνισης των τριών αλλομορφών [d], [t] και [əd] ή [Id], με βάση το πως πραγματώθηκαν οι λέξεις από τους ηθοποιούς των ταινιών. Έτσι, παρατηρήθηκε ότι το αλλόμορφο [d] εμφανίζεται στη συντριπτική πλειονότητα στα συγκεκριμένα γλωσσικά περιβάλλοντα, με τα [əd] ή [Id] να εμφανίζονται κατά πολύ λιγότερο και το [t] να έχει τις λιγότερες εμφανίσεις (Εικόνα 5). Τα ποσοστά αυτά, ωστόσο, δεν υπονομεύουν σε καμία περίπτωση την εμφάνιση αυτών των αλλομορφών αλλά αναδεικνύουν το πόσο σημαντικό είναι οι μαθητές να γνωρίζουν ότι δεν έχουν όλα τα *-ed* τον ίδιο την ίδια φωνητική πραγμάτωση. Σημαντικό είναι να τονίσουμε ότι αν και στο Κεφάλαιο 3 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο δεσμευμένο μόρφημα που εκφράζει τον παρελθοντικό, τα ποσοστά που δίνονται περιλαμβάνουν ρήματα στον Απλό Αόριστο (Past Simple), στους συντελεσμένους (perfect) χρόνους αλλά και παθητικές μετοχές. Πηγαίνοντας μάλιστα στην καρτέλα Collocate βρέθηκε ότι συχνά τέτοιοι τύποι συνοδεύονται από τα *has* και *been* που δηλώνει ότι χρησιμοποιείται αρκετά η παθητική φωνή του Απλού Συντελεσμένου Ενεστώτα (Present Perfect Simple), ενώ τα *he* και *she* συχνά συνοδεύονται από ρήματα στον Απλό Αόριστο (Past Simple). Τέλος, οι παθητικές μετοχές ακολουθούν κυρίως το ρήμα *be* σε διάφορες μορφές του.



Εικόνα 5: Συχνότητα Αλλόμορφων -ed.

Όσον αφορά τα αλλόμορφα [a] και [an], το γεγονός ότι το [an] είναι κατά πολύ λιγότερο συχνά εμφανές στην πραγμάτωση του λόγου (Εικόνα 6), επιβεβαιώνει τη θεωρία του Nevins (2011) ότι το αλλόμορφο [an] εμφανίζεται μόνο για να αποτρέψει την φωνηεντική χασμωδία. Επιπλέον ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι το [a] εμφανίζεται δύο φορές πριν από φωνήεντα στις λέξεις *a* και *it*, κάτι που επιβεβαιώνει ότι δεν πρόκειται για ένα απλό φωνολογικό φαινόμενο, αλλά οδηγείται σε πρώτο στάδιο από τη μορφολογία. Τέλος, καθώς οι λέξεις που συνοδεύουν το αόριστο άρθρο στις ταινίες είναι αρκετά απλές, μπορούν εύκολα να σχεδιαστούν δραστηριότητες και για μαθητές χαμηλών ακόμη επιπέδων.

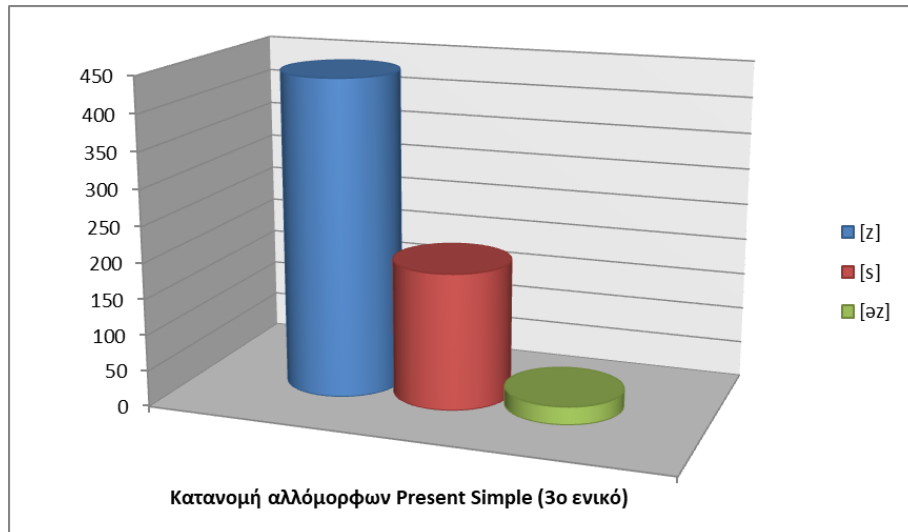


Εικόνα 6: Συχνότητα Αλλόμορφων Αόριστου Άρθρου.



Μία περισσότερο περίπλοκη περίπτωση αλλόμορφων, αυτή του *-s* τόσο στον πληθυντικό αριθμό ουσιαστικών όσο και στο τρίτο ενικό πρόσωπο του Ενεστώτα, διερευνήθηκε με μεγαλύτερη προσοχή, προκειμένου να διαχωριστούν πρώτα οι ονοματικοί από τους ρηματικούς τύπους και έπειτα να κατηγοριοποιηθούν με βάση τα αλλόμορφα [z], [s] και [əz].

Σχετικά με τα ρήματα που εμφανίζονται στο τρίτο ενικό ενεστωτικό πρόσωπο, ο συνολικός αριθμός που εντοπίστηκε με αναζήτηση του επιθήματος *-s* ως μόρφημα, είναι γύρω στις 655 φορές. Αν και σε σχέση με τον συνολικό αριθμό λέξεων της συλλογής αναμενόταν συχνότερη εμφάνιση αυτών των ρηματικών τύπων, το συχνότερο αλλόμορφο είναι αυτό που στην περιγραφική προσέγγιση αναδείχθηκε ως βασικό, δηλαδή το [z] και το λιγότερο συχνό είναι το [əz] (Εικόνα 7). Μάλιστα, ο συχνότερος ρηματικός τύπος τρίτου ενικού προσώπου στον Απλό Ενεστώτα είναι το ρήμα *does*, που εμφανίζεται 60 φορές. Αξίζει να σημειωθεί ότι για την εύρεση μόνο των ρημάτων, η καρτέλα KWIC αποδείχθηκε εξαιρετικά χρήσιμη καθώς παρουσίαζε τις λέξεις μέσα στο περικείμενο και γινόταν αντιληπτό αν αυτές προέρχονταν από ονοματικούς ή ρηματικούς τύπους.

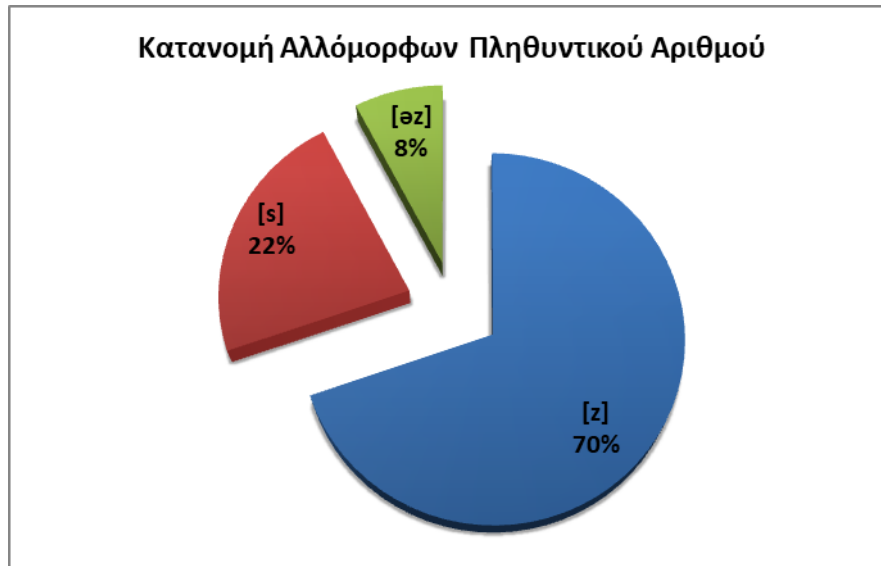


Εικόνα 7: Συχνότητα Αλλόμορφων του *-s* στο γ' ενικό Απλού Ενεστώτα.

Ως προς τον πληθυντικό αριθμό των ουσιαστικών, ο αριθμός που δηλώνει τις φορές που εμφανίστηκαν τέτοιοι τύποι ήταν περίπου 1.640, με τις περισσότερες λέξεις να σχηματίζουν τον πληθυντικό χρησιμοποιώντας το αλλόμορφο [z] (Εικόνα 8), όπως έχει διατυπωθεί ήδη από τη βιβλιογραφία. Επομένως, τα δύο επιπλέον αλλόμορφα [s] και [əz] εμφανίζονται μόνο στην πραγμάτωση των λέξεων, αν και το



τελευταίο αποτυπώνεται και ορθογραφικά με την προσθήκη του φωνήεντος *-e* και σχηματίζει το επίθημα *-es*. Υπενθυμίζεται σε αυτό το σημείο ότι ο συνολικός αριθμός των λέξεων που έχουν συλλεχθεί δεν μπορεί να οδηγήσει σε καθολικές θεωρήσεις για την Αγγλική γλώσσα, ωστόσο ο παραλληλισμός της θεωρίας με την πραγματική άρθρωση των λέξεων είναι ιδιαίτερα σημαντικός και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.



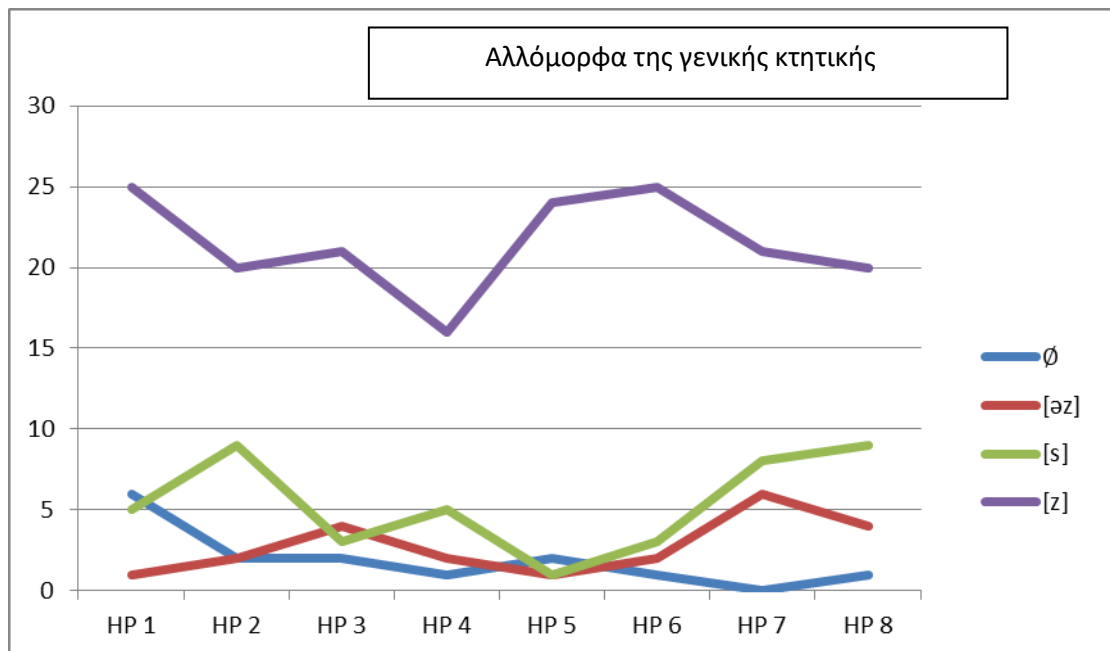
Εικόνα 8: Συχνότητα Αλλόμορφων *-s* Ουσιαστικών Πληθυντικού Αριθμού.

Όσον αφορά τα ίδια αλλόμορφα του ορθογραφικού *'s* που εκφράζει την κτήση στην Αγγλική όταν προσκολλάται σε ουσιαστικά, παρατηρείται ότι το κενό αλλόμορφο είναι αυτό που εμφανίζεται λιγότερο (Εικόνα 9), κυρίως επειδή τα ουσιαστικά στον πληθυντικό αριθμό της συγκεκριμένης συλλογής κειμένων σπάνια συνδυάζονται με την κτήση, με το πιο συχνό να είναι το ουσιαστικό *girls*. Αντίθετα, το αλλόμορφο που αναμενόμενα ξεχωρίζει είναι το [z] καθώς εμφανίζεται πολύ συχνά στα ονόματα βασικών χαρακτήρων των ταινιών όπως φαίνεται στο (1). Σημαντικό είναι να σημειωθεί ότι το αλλόμορφο [s] εμφανίζεται σε λέξεις που τελειώνουν σε [f] (2) και επομένως η αλλομορφία στην γενική κτητική φαίνεται να είναι πιο περιορισμένη από αυτή του πληθυντικού αριθμού ως προς τη θεματική μεταβολή. Τέλος, το αλλόμορφο [əz] εμφανίζεται όταν οι λέξεις τελειώνουν σε [dʒ], [s], [x], και [ʃ] όπως στα ονόματα στο (3), επιβεβαιώνοντας και πάλι τη θεωρία. Αν και το δείγμα είναι αρκετά περιορισμένο ως προς αυτή την περίπτωση αλλομορφίας, αξίζει να λάβουμε υπόψιν μας αυτά τα συμπεράσματα, καθώς οι ελληνόφωνοι



μαθητές παρουσιάζουν ιδιαίτερο προβληματισμό ως προς την πραγμάτωση ή μη του αλλόμορφου [əz], ειδικά στα ονόματα.

- (1) α. Hagrid's 'του Hagrid'
β. Riddle's 'του Riddle'
- (2) α. elf's 'του ξωτικού'
β. wife's 'της συζύγου'
γ. thief's 'του κλέφτη'
- (3) α. Lestrangle's 'της Lestrangle'
β. Marcus's 'του Marcus'
γ. Bellatrix's 'της Bellatrix'
δ. Filch's 'του Filch'

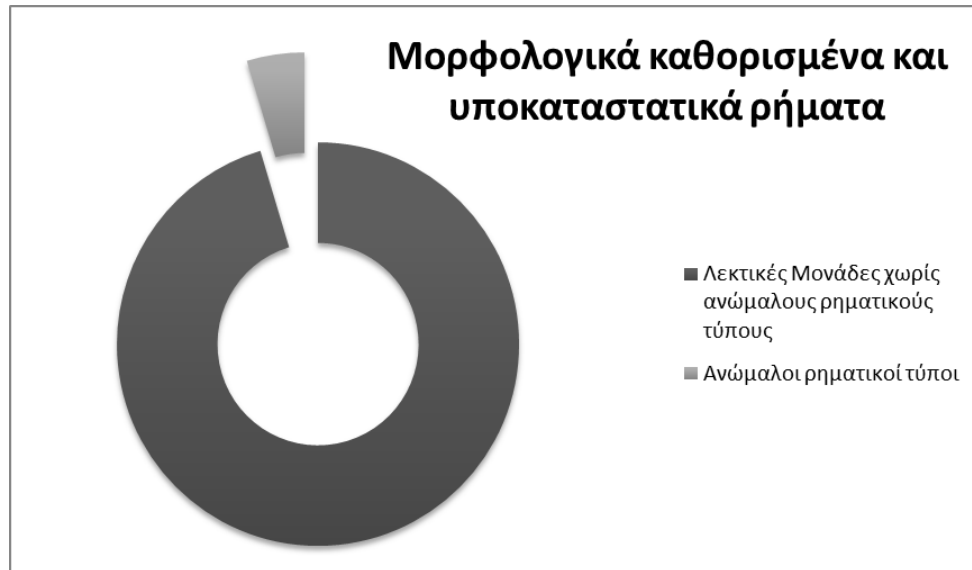


Εικόνα 9: Συχνότητα Αλλόμορφων στη Γενική Κτητική.

Περνώντας σε περισσότερο μορφολογικά καθορισμένους και υποκαταστατικούς τύπους, παρατηρήθηκε ότι τα ρήματα που σχηματίζονται χωρίς επιθηματοποίηση, δηλαδή χωρίς την προσθήκη του επιθήματος /-ed/, που διδάσκονται οι ελληνόφωνοι μαθητές, εμφανίζονται τουλάχιστον 3.450 φορές (Εικόνα 10). Ωστόσο, δεν έχουν προσμετρηθεί οι σύντομοι τύποι που είναι πολύ συχνοί στον προφορικό λόγο των ηθοποιών, λόγω αδυναμίας του προγράμματος να τους αναγνωρίσει, και επομένως στην πραγματικότητα πρόκειται για πολύ μεγαλύτερη κατανομή τους στο κείμενο. Επιπλέον, τα συχνότερα ρήματα που



εμφανίζονται είναι τα *is, was, are, been, did, were* και *had*, καθώς πέρα από βασικά ρήματα της πρότασης, λειτουργούν και ως βοηθητικά σε ερωτήσεις και αρνήσεις.



Εικόνα 10: Συχνότητα Υποκατάστατων Αλλόμορφων.

Όσον αφορά τα ουσιαστικά υποκατάστασης, ερευνήθηκε μόνο η συχνότητα των βασικών ουσιαστικών *children* ‘παιδιά’, *feet* ‘πόδια’, *teeth* ‘δόντια’, *men* ‘άνδρες’, των οποίων η εμφάνιση είναι πολύ περιορισμένη σε σχέση με τους ρηματικούς τύπους, με συχνότερη την εμφάνιση της λέξης *people* ‘άνθρωποι’, 48 φορές. Όσον αφορά άλλες υποκαταστατικές λέξεις, παρατίθεται ο παρακάτω συγκεντρωτικός πίνακας (Πίνακας 6) με τον αντίστοιχο αριθμό συχνότητας εμφάνισής τους:

First	86 φορές
Second	23 φορές
Better	50 φορές
Best	43 φορές
Worse	17 φορές
Worst	10 φορές
Well¹	350 φορές

Πίνακας 6: Συχνότητα Αλλόμορφων Ολικής Υποκατάστασης.

¹ Το *well* χρησιμοποιείται αρκετά και ως ‘λοιπόν’ και για αυτό το λόγο εμφανίζεται τόσες φορές στο κείμενο. Στον αριθμό που δίνεται δεν έχουν προσμετρηθεί μόνο οι φορές που η λέξη σημαίνει ‘καλά’.



Τέλος, παρατηρούνται κάποιοι τύποι που, αν και φαίνονται υποκαταστατικοί, δεν έχουν αναφερθεί στο θεωρητικό κομμάτι της εργασίας, καθώς προέρχονται από διαλέκτους ή είναι κοινωνιογλωσσολογικά επηρεασμένοι. Αν και δεν είναι πολλές οι φορές που εμφανίζονται στη συγκεκριμένη συλλογή κειμένων, οι τύποι αυτοί συχνά χρησιμοποιούνται στην καθημερινή γλώσσα. Η Εικόνα 11 δείχνει την εμφάνιση του *ain't* αντί για το *isn't* 'δεν είναι', το οποίο μάλιστα συχνά συνοδεύεται και από τη λέξη *no*, κάτι που φαίνεται αντιγραμματικό, και στην Εικόνα 12 φαίνεται η εμφάνιση του *wee* αντί του *little* 'λίγο'. Παρόμοια περίπτωση διαλέκτου είναι και αυτή που απεικονίζεται στην Εικόνα 13, όπου αντί για το *my* 'δικό μου' χρησιμοποιείται η λέξη *me* 'εμένα'. Ωστόσο, αυτή η περίπτωση δεν μπορεί να οριστεί αλλομορφική καθώς εξαρτάται κυρίως από άλλους παράγοντες και όχι τη φωνητική μορφή.

File	Left Context	Hit	Right Context
1 All merged ...	s right. Waste of bloody time, if you ask me.	Ain'	t no one gonna get past Fluffy. Ain't
2 All merged ...	Except you. Me? Voldemort tried to kill...me? Yes. That	ain'	t no ordinary cut on your forehead, Harry. A
3 All merged ...	need... a wand. A wand? Well, you want Ollivanders. There	ain'	t no place better. Why don't you run
4 All merged ...	there's your money, Harry. Gringotts- the wizard bank. T'	ain'	t no safer place. Not one. Except perhaps Hogwarts.
5 All merged ...	re happy, ma, we're having fun, and the train	ain'	t even left the station, hey, little train, wait
6 All merged ...	re happy, ma, we're having fun, and the train	ain'	t even left the station... Hermione! Hermione, you were
7 All merged ...	ask me. Ain't no one gonna get past Fluffy.	Ain'	t a soul know how, except for me and
8 All merged ...	Easy for it to say, huh? It's a hat,	ain'	t it? Thanks. Very best of evenings to you
9 All merged ...	we lost, we're all weeping now, weeping because, there	ain'	t nothing we can do to protect you...oh,

Εικόνα 11: Αποτύπωση Συχνότητας του *ain't* στην καρτέλα KWIC του *AntConc*.

File	Left Context	Hit	Right Context
1 All merged ...	have to see. I warn you, this could be a	wee	bit of a shock. Hermione! She was found near
2 All merged ...	absence. But I have to warn you, they're a	wee	bit sharp. Professor? Professor. Yeah. Igor Karkaroff, you have
3 All merged ...	Very useful if, like me, you find your mind a	wee	bit stretched. It allows me to see once more
4 All merged ...	Just before it reached the bottom, it transformed... into a	wee	fish. It was beautiful magic. Wondrous to behold. The

Εικόνα 12: Αποτύπωση Συχνότητας του *wee* στην καρτέλα KWIC του *AntConc*.



File	Left Context	Hit	Right Context
1 All merged ...	amus, good holiday? All right. Better than Seamus's anyway.	Me mum	didn't want me to come back this
2 All merged ...	truth. Harry, I, uh, I wanted to apologize. Now even	me mum	says the Prophet's version of things doesn't
3 All merged ...	Cedric, your boyfriend? Shut up. "He's going to kill	me, mum".	Where is your mum? Where is your mum,

Εικόνα 13: Η περίπτωση του me.

5.2 Αποτελέσματα στην Παραγωγική Αλλομορφία

Περνώντας στις περιπτώσεις παραγωγικής αλλομορφίας, παρατηρήθηκε ότι το αρχικό μόρφημα *-tion* εμφανίζεται συνολικά σε 97 λέξεις, 239 φορές. Όσον αφορά τα αλλόμορφα του, ο Πίνακας 7 δείχνει την έντονη παρουσία του αλλόμορφου [ει/λη], και όχι μόνο σε ρήματα με τελικό φθόγγο[z], όπως είχε διατυπωθεί στο Κεφάλαιο 3:

Converse	conversation	5 φορές
Inform	information	5 φορές
Divine	divination	4 φορές
Expect	expectations	3 φορές
Determine	determination	2 φορές
Examine	examinations	2 φορές
Accuse	accusation	1 φορά
Authorize	authorization	1 φορά
Consider	consideration	1 φορά
Form	formation	1 φορά
Imagine	imagination	1 φορά
Inspire	inspiration	1 φορά
Invite	invitation	1 φορά
Organize	organization	1 φορά
	organizations	1 φορά
Prepare	preparation	1 φορά
Transfigure	transfiguration	1 φορά
Transform	transformations	1 φορά

Πίνακας 7: Κατανομή αλλόμορφου /ει/λη/.

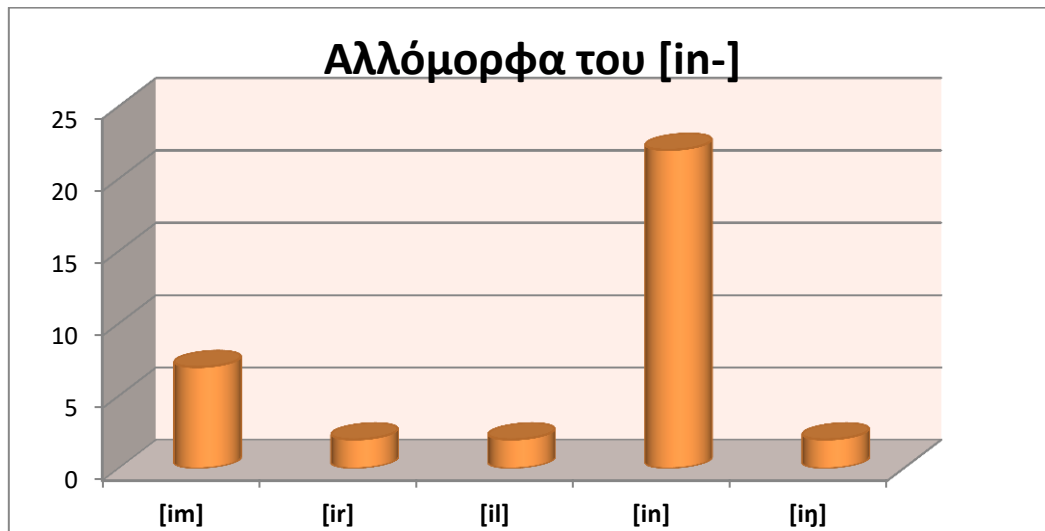
Σχετικά με τα υπόλοιπα αλλόμορφα, είναι σαφές ότι το συχνότερο είναι το [λη], καθώς εμφανίζεται στα περισσότερα ουσιαστικά, με καθολική μεταβολή του [t] σε [ʃ] και συχνή αλλαγή του φθόγγου του θεματικού φωνήεντος. Ωστόσο, ο βαθμός μεταβολής εξακολουθεί να φαίνεται αυθαίρετος και φωνολογικά εξαρτημένος. Τα παρακάτω παραδείγματα στα (4) και (5) επιβεβαιώνουν τα (28) και (30) στο Κεφάλαιο 3:



(4) solve ‘λύνω’ ~ **solution** ‘λύση’

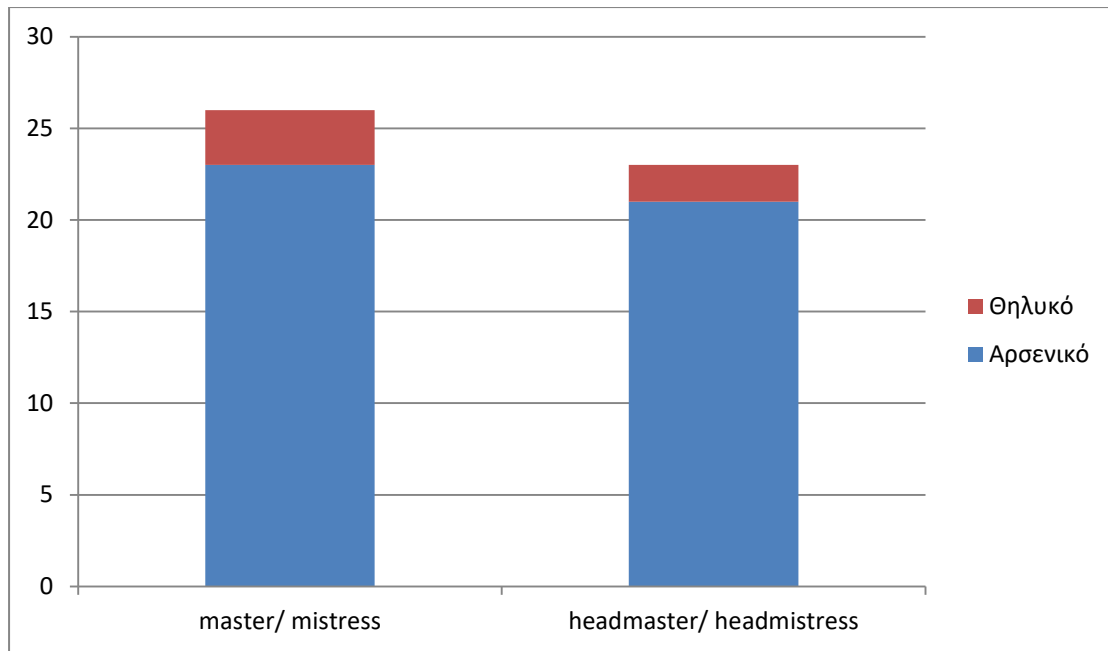
(5) describe ‘περιγράφω’ ~ **description** ‘περιγραφή’

Όσον αφορά τα προθηματικά αλλόμορφα [in-], [im-], [ir-], [il-] και [ih], παρατηρήθηκαν και προσμετρήθηκαν μόνο επίθετα, ουσιαστικά και επιρρήματα των οποίων η σημασία είναι αρνητική με την προσθήκη αυτών των μορφημάτων. Έτσι, ο συνολικός αριθμός εμφάνισής τους ήταν μόλις 33 φορές, με το αρχικό μόρφημα [in] να δεσπόζει (Εικόνα 14). Παρ’όλα αυτά, κρίνοντας ότι το δείγμα αυτής της περίπτωσης είναι εξαιρετικά μικρό, δεν μπορούμε να προβούμε στη διατύπωση κάποιου συμπεράσματος, ιδιαίτερα ως προς τη συχνότητα των υπόλοιπων αλλόμορφων.



Εικόνα 14: Αλλόμορφα του [in-].

Τέλος, η τελευταία περίπτωση αλλομορφίας που ερευνήθηκε είναι αυτή που αφορά σε ουσιαστικά αρσενικού και θηλυκού γένους. Αν και δεν βρέθηκε μεγάλος όγκος λέξεων, παρατίθενται τα δύο παραδείγματα που εμφανίζονται στη συλλογή κειμένων (Εικόνα 15), τα οποία αντανακλούν την πλειονότητα των ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες ηθοποιούς, ειδικά σε θέσεις αξιώματος:



Εικόνα 15: Αλλομορφία αρσενικού/θηλυκού.



Κεφάλαιο 6: Διδακτικές Εφαρμογές της Αλλομορφίας σε Ελληνόφωνους Διδασκόμενους την Αγγλική

6.1 Η Διδασκαλία των Αγγλικών στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο

Όλα τα παρακάτω αφορούν τον προτεινόμενο τρόπο διδασκαλίας των Αγγλικών στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο, και στηρίζονται σε επίσημο έγγραφο της κυβέρνησης και του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Η εστίαση γίνεται στη συγκεκριμένη βαθμίδα επειδή θεωρείται η πλέον κατάλληλη, καθώς στο δημοτικό τα παιδιά ίσως δεν έχουν αναπτύξει τις αναγκαίες δεξιότητες και συλλογισμούς για την εξέταση του φαινομένου της αλλομορφίας, ενώ στο λύκειο επικεντρώνονται ιδιαίτερα στις πανελλήνιες εξετάσεις. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι όλα τα περιβάλλοντα είναι τυποποιημένα και ότι στις πρώτες τάξεις του λυκείου θα ήταν απαγορευτική η προσέγγιση του γλωσσολογικού αυτού φαινομένου. Σύμφωνα λοιπόν με τις τελευταίες οδηγίες για το Γυμνάσιο κατά το σχολικό έτος 2023-2024, όπως αυτές αναγράφονται στο επίσημο έγγραφο², η μαθητοκεντρική προσέγγιση πλέον δεσπόζει έναντι της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής και ο βασικός στόχος στα μαθήματα των ξένων γλωσσών δεν είναι η ολοκλήρωση της ύλης αλλά η ουσιαστική εκμάθηση της γλώσσας από τους μαθητές. Η έμφαση στρέφεται λοιπόν προς την επίτευξη επιτυχούς επικοινωνίας, σκόπιμα χρησιμοποιώντας τη γλώσσα σε διάφορα περιβάλλοντα. Ένα άλλο ζήτημα που τίθεται ιδιαίτερα για τους μαθητές της πρώτης γυμνασίου είναι αυτό της ανομοιογενούς τάξης, καθώς οι μαθητές αναμένεται να έχουν διαφορετικό επίπεδο στα Αγγλικά, με ορισμένους να έχουν πάρει ακόμη και μία πιστοποίηση. Για αυτό το λόγο, ο εκπαιδευτικός της ξένης γλώσσας θα πρέπει να μπορεί εύκολα να προσαρμόζεται και να παρεκκλίνει από το προγραμματισμένο μάθημα εάν οι περιστάσεις απαιτούν κάτι τέτοιο. Επίσης, καλό είναι να ερευνώνται τα ενδιαφέροντα

² <https://dide-new.flo.sch.gr/wp-content/uploads/2023/10/%CE%95%CE%9E%CE%95-114663-2023-%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD-%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf>



και οι ανάγκες των μαθητών από την αρχή έτσι ώστε να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι του κάθε τμήματος. Επιπλέον, σπουδαίος παράγοντας φαίνεται να είναι η τεχνολογία στη σύγχρονη ελληνική τάξη, καθώς όλο το βασικό υλικό βρίσκεται ψηφιοποιημένο σε πλατφόρμες, με προτεινόμενα σχέδια διδασκαλίας και διαδραστικές δραστηριότητες για τον εμπλουτισμό ενός μαθήματος, που μέχρι πρόσφατα, στόχευε μονάχα στην ολοκλήρωση του βιβλίου. Συγκεκριμένα για την Αγγλική γλώσσα, αναφέρεται στο έγγραφο ότι οι μαθητές πρέπει πριν προχωρήσουν στο λύκειο να έχουν πετύχει ορισμένους γενικού στόχους, για παράδειγμα να είναι σε θέση να παράξουν ορθά προφορικά και γραπτά κείμενα με αρκετά περίπλοκη δομή σε μεγάλο εύρος θεμάτων. Τέλος, δεδομένου ότι κατά την εφηβεία αναπτύσσονται ιδιαίτερα οι γνωστικές δεξιότητες και καλλιεργείται η κριτική σκέψη, οι μαθητές αυτής της ηλικίας μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στην κατανόηση οδηγιών και την λήψη αποφάσεων (Harmer, 2015). Τέτοιες ικανότητες κρίνονται πολύτιμες και για την υλοποίηση του σχεδίου μαθήματος που παρουσιάζεται στις επόμενες ενότητες και αφορούν τη διδασκαλία της αλλομορφίας.

6.2 Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Αλλομορφίας

Με βάση την θεωρητική ανάλυση και την υπολογιστική έρευνα σχετικά με το φαινόμενο της αλλομορφίας γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο αρκετά διάχυτο στην Αγγλική γλώσσα. Κάνοντας φανερή λοιπόν τη σπουδαιότητα του φαινομένου, προτείνονται ορισμένες καινοτόμες, αλλά εύκολα εφαρμόσιμες δραστηριότητες, προκειμένου να ενταχθεί η αλλομορφία στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας σε ελληνικό περιβάλλον. Αν και το κάθε είδος αλλομορφίας μπορεί να προσεγγιστεί και να αναλυθεί με διάφορες μεθόδους, για λόγους οικονομίας στη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, παρουσιάζεται παρακάτω αναλυτικά ένα σχέδιο μαθήματος διάρκειας 90-120 λεπτών, στο οποίο η εστίαση γίνεται σε ορισμένες κατηγορίες της κλιτικής αλλομορφίας (Παράρτημα Α). Πρόκειται για ένα μάθημα βασισμένο στο μοντέλο του Richards (1983) που χωρίζεται σε τρία στάδια, ένα πριν από το ακουστικό (pre-listening), ένα κατά τη διάρκεια του ακουστικού (while-listening) και ένα μετά το ακουστικό (post-listening), με το κάθε στάδιο να έχει από μία έως και πέντε ενδεικτικές δραστηριότητες. Η ακουστική δεξιότητα είναι άλλωστε από τις πιο σημαντικές στην επιτέλεση μίας επιτυχούς επικοινωνίας (Mandelsohn, 1994) και μπορεί να ενισχύσει με τη σειρά της την προφορική και γραπτή ικανότητα, καθώς και την ανάγνωση. Αν και στο



παρελθόν το ακουστικό θεωρούνταν μία δεξιότητα που απαιτεί παθητικούς δέκτες μηνυμάτων, ο Nunan (1998) και οι Lynch και Mendelsohn (2008) τονίζουν ότι λόγω των μη εμφανών διεργασιών που απαιτούνται για την κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση ενός μηνύματος, είναι πλέον σημαντικό να μην παραβλέπουμε τη σπουδαιότητά του. Το παρόν σχέδιο μαθήματος απευθύνεται κυρίως σε μαθητές ηλικίας 14 και άνω, καθώς απαιτούνται αρκετές τεχνολογικές δεξιότητες σε συνδυασμό με κριτική σκέψη και αναπτυγμένη αντίληψη της αγγλικής γλώσσας. Καλό θα ήταν, συνεπώς, οι μαθητές να είναι σε τουλάχιστον Β1 επίπεδο όπως αυτό ορίζεται από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (ΚΕΠΑ) (Εικόνα 16), προκειμένου να μην υπάρξει πολύ μεγάλη δυσκολία στην ανταπόκρισή τους στο υλικό και τις δραστηριότητες.

ΓΕΝΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ		ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ	
Α	Βασικός χρήστης της γλώσσας	A1	Στοιχειώδης γνώση
		A2	Βασική γνώση
Β	Ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας	B1	Μέτρια γνώση
		B2	Καλή γνώση
Γ	Απόλυτα ικανός χρήστης της γλώσσας	G1	Πολύ καλή γνώση
		G2	Άριστη γνώση

Εικόνα 16: Επίπεδα Γλωσσομάθειας όπως ορίζονται στις Οδηγίες του Υπουργείου.

6.3 Το Στάδιο Πριν το Ακουστικό

Όπως αναφέρουν οι Monva et al. (2022), το συγκεκριμένο στάδιο έχει ως στόχο να τραβήξει την προσοχή των μαθητών στο θέμα, έτσι ώστε εκείνοι να ανακαλέσουν εμπειρίες και γνώσεις που έχουν αποκομίσει από τον κόσμο έξω από την τάξη. Επιπλέον, οι Gardner και Lambert (1972) αναφέρουν ότι οι μαθητές πρέπει να εκτεθούν στη γλώσσα και στο θέμα με έναν ελκυστικό τρόπο, ενώ ο Brown (1994) θεωρεί ότι τα παιδιά θα πρέπει να προετοιμαστούν αρκετά για το τι πρόκειται να ακούσουν και ο Rost (1994) με τον Underwood (1989) ενθαρρύνει τους καθηγητές να βοηθήσουν τους μαθητές με πολλές μεθόδους έτσι ώστε να γίνει αντιληπτή η ταυτότητα των ομιλητών και το θέμα συζήτησης. Το μάθημα λοιπόν ξεκινάει με δύο δραστηριότητες. Αρχικά, με τη μέθοδο της βόλτας σε γκαλερί (gallery walk), οι μαθητές καλούνται σε δυάδες να φανταστούν ότι βρίσκονται σε μία γκαλερί με εικόνες από τα στούντιο των ταινιών του Harry Potter στο Λονδίνο και να σχολιάσουν το περιεχόμενό τους, ανακαλώντας σκηνές που έχουν γυριστεί σε αυτούς τους χώρους (Εικόνα 17). Με αυτόν τον τρόπο, ο καθηγητής μπορεί ως ακροατής να



αντιληφθεί το βαθμό γνώσης των μαθητών σχετικά με το θέμα και το γλωσσολογικό φαινόμενο του μαθήματος. Επιπλέον, η επιλογή αυτή της μεθόδου γίνεται σκόπιμα καθώς έχει αποδειχθεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από τις περισσότερο παραδοσιακές (Mulyani, 2014· Anwar, 2015). Η Bowman (2005) μάλιστα τονίζει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος ενισχύει τόσο την επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, όσο και την επικοινωνία των μαθητών με το θέμα που πρόκειται να διδαχθούν. Αφού οι μαθητές ολοκληρώσουν την περιήγησή τους σε όλα τα «εκθέματα» της τάξης, θα πρέπει να συμπληρώσουν έναν νοητό χάρτη (Παράρτημα Β), αποτυπώνοντας όσες περισσότερες πληροφορίες μπορούν να θυμηθούν από τις προηγούμενες συζητήσεις τους. Αφού μοιραστούν αυτές τις πρώτες πληροφορίες στην τάξη, προχωρούν στη δεύτερη δραστηριότητα που πραγματοποιείται με τη βοήθεια της εφαρμογής κοινωνικής δικτύωσης του Pinterest. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται σε ομάδες να δημιουργήσουν τους δικούς τους τοίχους κάνοντας «Pin» διάφορα αποφθέγματα που έχουν εκφέρει οι ηθοποιοί στις ταινίες του Harry Potter (Εικόνα 18). Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των τοίχων από τις ομάδες, οι οποίες διηγούνται την σκηνή στην οποία το απόφθεγμα ειπώθηκε στην μεγάλη οθόνη. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας είναι να φέρει τους μαθητές περισσότερο κοντά στα λόγια των πρωταγωνιστών των ταινιών στα οποία θα εκτεθούν στο επόμενο στάδιο ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες, αναπτύσσοντας δεξιότητες συνεργασίας. Όσον αφορά την επιλογή της συγκεκριμένης κινητής εφαρμογής, η Μπεκιάρη (2022) αναφέρει ότι μπορεί να αποτελέσει σπουδαίο μέσο εκπαίδευσης στην τάξη, καθώς οι μαθητές είναι ήδη εξοικειωμένοι με τις δυνατότητες τέτοιων τεχνολογικών εργαλείων, με τη δημιουργία λογαριασμού και την αλληλεπίδραση μέσω μίας εφαρμογής. Κοινός σκοπός και των δύο αυτών δραστηριοτήτων είναι η έκθεση σε λέξεις που σχετίζονται με το θέμα, καθώς σύμφωνα με τους Vandergrift και Goh (2012) ενισχύει τόσο την επίδοση των μαθητών σε επόμενες δραστηριότητες όσο και το ενδιαφέρον τους. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός της Αγγλικής μπορεί εύκολα να αντιληφθεί τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με την αλλομορφία, που είναι το φαινόμενο στο οποίο επικεντρωνόμαστε στο μάθημα.



Εικόνα 17: Εικόνες για το Gallery Walk.



Εικόνα 18: Τοίχος του Pinterest.

6.4 Το Στάδιο κατά τη Διάρκεια του Ακουστικού

Το επόμενο στάδιο είναι εκείνο που αποσκοπεί στη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να αντιλαμβάνονται τον προφορικό λόγο στην Αγγλική γλώσσα



(Monva et al, 2022). Μάλιστα, αυτό γίνεται με τρόπο αρκετά ρεαλιστικό καθώς οι μαθητές καλούνται να ακούσουν ένα απόσπασμα διαλόγων από τις ταινίες του Harry Potter και να συμπληρώσουν τα κενά με τις λέξεις που ακούνε (Παράρτημα Β). Για τα ανώτερα επίπεδα, προτείνεται η σύνταξη ενός κειμένου με κενά σε παραφρασμένα λόγια των ηθοποιών για περισσότερη πρόκληση των πιο προχωρημένων μαθητών. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βασίστηκε στην πρόσφατη πρόταση των Aniuranti και Suwartono (2020), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της αλλομορφίας μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη με τη χρήση των ταινιών. Επιπλέον, οι Morley και Lawrence (1971) παρουσιάζουν τις ταινίες ως μία ατελείωτη πηγή άντλησης γλωσσικής γνώσης, εφόσον φυσικά ο εκπαιδευτικός μελετήσει και συλλογιστεί αρκετά με ποιο τρόπο θα τις ενσωματώσει στα σχέδια των μαθημάτων που προετοιμάζει. Τέτοια σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με διάφορους τρόπους με το ζωντανό κείμενο και να εστιάσουν και στην προφορά (Tafani, 2009). Σχετικά με την προφορά, υποστηρίζεται γενικά ότι οι ταινίες κρύβουν ιστορίες που μπορούν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους κάνουν να προσέξουν την προφορά, η οποία αποτελεί σχεδόν το δυσκολότερο κομμάτι στην διδασκαλία μιας οποιασδήποτε ξένης γλώσσας (Handayani, 2017). Επιπρόσθετα, η χρήση ταινιών εξυπηρετεί καλύτερα μία τάξη με μαθητές διαφόρων ικανοτήτων και γνωστικού επιπέδου (Ruusunen, 2010), ενώ παράλληλα καλλιεργείται θετική στάση προς την εκμάθηση τη γλώσσας λόγω της ψυχαγωγίας που προσφέρει (Brown, 2010· Goctu, 2017). Όσον αφορά το είδος του ακουστικού στο οποίο εκτείθενται οι μαθητές, δεν πρόκειται για διαλόγους που εκφέρονται μηχανικά ή έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την εκμάθηση της Αγγλικής, τους οποίους ο Sifakis (2019) χαρακτηρίζει μη αυθεντικό, αλλά αντίθετα για διαλόγους που θυμίζουν συζητήσεις στην πραγματική ζωή, με την αυθεντική προφορά των ηθοποιών και ένα συγκεκριμένο που έχει ως στόχο την συνέχεια μίας ιστορίας. Επίσης, ο Richards (1983) τονίζει πως το ακουστικό κανονικά θα πρέπει να περιλαμβάνει τις ξαφνικές παύσεις στο λόγο καθώς αυτό θα δώσει στον ακροατή-μαθητή την αίσθηση της αληθινής φωνητικής πραγμάτωσης. Τέλος, ο Rost (2011) τονίζει ότι προκειμένου το ακουστικό να είναι αυθεντικό, θα πρέπει να αντανακλά ορθά τον αυθορμητισμό στους διαλόγους, χωρίς να περιλαμβάνει απαραίτητα εξεζητημένο λεξιλόγιο. Αν και ο βαθμός δυσκολίας κατανόησης όλων των λεγόμενων των ηθοποιών είναι μεγάλος και απαιτεί σωστή προετοιμασία, φαίνεται πως η χρήση ταινιών για την εκμάθηση ξένης γλώσσας και ότι αυτό προσφέρει αξίζει να ενταχθεί δριμύτερα στην διδακτική



πράξη. Αφού οι μαθητές ολοκληρώσουν την άσκηση, ελέγχουν πρώτα με κάποιον συμμαθητή τους τις απαντήσεις τους και έπειτα παρακολουθούν τα αποσπάσματα των ταινιών με αγγλικούς υπότιτλους προκειμένου να βεβαιωθούν ότι έχουν πλέον τις σωστές απαντήσεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρατηρήσει σε αυτό το στάδιο πιθανές δυσκολίες ή αδυναμίες των μαθητών και να τους βοηθήσει έμμεσα.

6.5 Το Στάδιο Μετά το Ακουστικό

Το τελευταίο στάδιο του μαθήματος είναι αυτό που περιλαμβάνει τις περισσότερες δραστηριότητες. Συνήθως είναι σε αυτό που εξασκείται περισσότερο η γλώσσα ή κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο που κυριαρχεί στο ακουστικό που προηγείται και δίνεται η ευκαιρία για ανασκόπηση των όσων οι μαθητές άκουσαν (Μοννα et al., 2022). Συνεπώς, η πρώτη δραστηριότητα καλεί τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν τις λέξεις που συμπλήρωσαν στο σωστό κουτί ενός πίνακα ανάλογα με τον φθόγγο που ακούνε (Παράρτημα Β). Αυτή η δραστηριότητα επικεντρώνεται στα αλλόμορφα που υπάρχουν γενικά στη γλώσσα κάνοντας τους μαθητές να δώσουν σημασία και στο φωνολογικό επίπεδο της Αγγλικής, πέρα από το μορφολογικό. Έπειτα, στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές πρέπει να κατηγοριοποιήσουν τις ίδιες λέξεις με βάση το γραμματικό τους είδος. Συγκεκριμένα, καλούνται να ταξινομήσουν σωστά τα ρήματα του τρίτου ενικού προσώπου του Απλού Ενεστώτα και εκείνα του Απλού Αορίστου, τις παθητικές μετοχές, τα ουσιαστικά του πληθυντικού αριθμού και τα ουσιαστικά που βρίσκονται στον τύπο της γενικής κτητικής (Παράρτημα Β). Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται αντιληπτή στους μαθητές η ύπαρξη των αλλόμορφων αλλά και το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους εμφανίζονται τα ίδια, ακόμα και σε διαφορετικά κλιτικά παραδείγματα της αγγλικής γλώσσας.

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές χωρισμένοι σε πέντε ομάδες έρχονται σε επαφή με το πρόγραμμα AntConc (Anthony, 2023) που χρησιμοποιήθηκε και για την έρευνα της παρούσας Διπλωματικής έρευνας. Ειδικότερα, η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ερευνήσει πόσο συχνά εμφανίζεται το κάθε αλλόμορφο σε μία συγκεκριμένη κλιτική κατηγορία της γλώσσας στη συλλογή διαλόγων όλων των ταινιών του γνωστού μάγου (Παράρτημα Β), προκειμένου να εξοικειωθούν παραπάνω με την ιδέα ότι κάποια αλλόμορφα κυριαρχούν και άλλα είναι λιγότερο συχνά. Έτσι, ουσιαστικά η έρευνα που έγινε στην παρούσα εργασία από έναν



εκπαιδευτικό, μπορεί να πραγματοποιηθεί και από τους ίδιους τους μαθητές σε ένα περιβάλλον συνεργατικό και μαθητοκεντρικό, ενώ η συλλογή κειμένων που δημιουργήθηκε μπορεί να χρησιμοποιηθεί άμεσα στην τάξη, και πάλι πλέον να αποτελεί αντικείμενο μονόπλευρης ανάλυσης μίας οποιασδήποτε γλώσσας. Όσον αφορά τη χρήση εργαλείων σωμάτων κειμένων στην τάξη, η Χαλσιάνη (2008) αναφέρει πληθώρα επιχειρημάτων υπέρ της ένταξης των Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων στην διδασκαλία, καθώς αυτή η τακτική καθιστά τον μαθητή υπεύθυνο για τη λήψη αποφάσεων, του προσδίδει αυτονομία και ανεξαρτησία, καθαιρώντας τον εκπαιδευτικό από τον ρόλο του παντογνώστη και της μοναδικής πηγής άντλησης πληροφοριών για μία γλώσσα. Ο Grasha (1994) μάλιστα χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό που υιοθετεί μία τέτοια στάση ως «διευκολυντή» (facilitator), καθώς είναι περισσότερο ευέλικτος και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να πειραματιστούν με πιο εναλλακτικά μέσα στην τάξη. Επιπλέον, με τέτοιες πρακτικές γίνεται φανερό πως η θεωρητική παρατήρηση μίας γλώσσας μπορεί πλέον να συνδέεται με τον τομέα της εκπαίδευσης (Braun, 2005), ενώ ο Johns (2002) αναφέρει ότι τέτοιες έρευνες δεν θα πρέπει να παραγκωνίζουν όσους μαθαίνουν την ξένη γλώσσα αλλά να τους συμπεριλαμβάνουν κόνοντάς τους ενεργούς ερευνητές (Bernardini, 2004). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα με τα σώματα κειμένων μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους (Gabrielatos, 2005), προσαρμοσμένους στα ενδιαφέροντα και τις αδυναμίες των μαθητών ή και του διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού. Τέλος, η ανάλυση του λόγου φυσικών ομιλητών μίας ξένης γλώσσας είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τους μη-φυσικούς ομιλητές της, καθώς μπορούν να εντοπίσουν πτυχές της γλώσσας που, με μία πρώτη ματιά, δεν τους είναι γνώριμες (Carter, 1998· Mair, 2002· Henry, 2007). Εφόσον ολοκληρωθεί με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού η έρευνα από τους μαθητές, η κάθε ομάδα καλείται να παρουσιάσει τα ευρήματα σε όλη την τάξη έτσι ώστε να παρατηρηθούν ομοιότητες και διαφορές σχετικά με τα περιβάλλοντα στα οποία κάθε αλλόμορφο εμφανίζεται σε κάθε κλιτική περίπτωση. Σχετικά με αυτό, η Χαλσιάνη (2008) αναφέρει πως προσεγγίζοντας τα σώματα κειμένων οι μαθητές μπορούν επαγωγικά να αντλήσουν τους «κανόνες» μίας γλώσσας, αντί να τους μάθουν με ελάχιστη έκθεση σε γλωσσικά δεδομένα.

Η επόμενη δραστηριότητα έχει ως στόχο να αναδείξει ένα άλλο σύγχρονο τεχνολογικό μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην τάξη εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας. Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει να κατεβάσουν στην κινητή τους



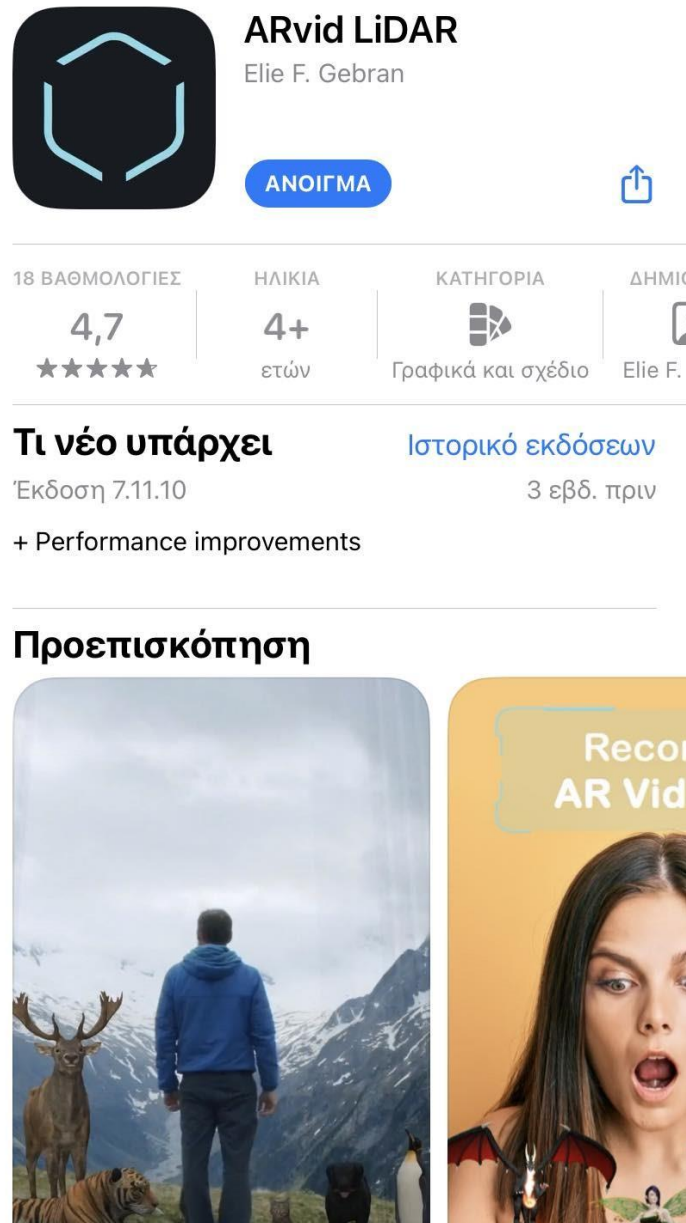
συσκευή δύο εφαρμογές, την ARvid LiDAR και την Listen της Elie F. Gebran που κυκλοφόρησαν το 2017 και το 2021 αντίστοιχα. Οι μαθητές λοιπόν καλούνται να συμμετάσχουν σε ένα κουίζ προκειμένου να διαπιστώσουν κατά πόσο έχουν αφομοιώσει τα αλλόμορφα και τα περιβάλλοντά τους. Έτσι, ο εκπαιδευτικός φτιάχνει ορισμένες κάρτες σε καθεμία από τις οποίες αναγράφεται ένα σύντομο κομμάτι από τα βιβλία του Harry Potter στην Αγγλική γλώσσα (Παράρτημα Β). Σε κάθε κομμάτι υπάρχει μία λέξη γραμμένη με έντονα γράμματα, και από κάτω από αυτό βρίσκονται τρεις φωνολογικές επιλογές. Οι κάρτες αυτές βρίσκονται κρυμμένες σε διάφορα μέρη του σχολείου και οι μαθητές χωρισμένοι σε δυάδες θα πρέπει μόλις τις βρίσκουν να χρησιμοποιούν την εφαρμογή Listen τραβώντας μία φωτογραφία το κείμενο της κάρτας, το οποίο γράφεται αυτόματα στην εφαρμογή και διαβάζεται από μία ανδρική ή γυναικεία φωνή με την Αγγλική προφορά. Σύμφωνα με αυτό που οι μαθητές ακούνε και τις προηγούμενες γνώσεις τους για τα κατάλληλα περιβάλλοντα συγκεκριμένων αλλόμορφων θα πρέπει να γράφουν το σωστό αλλόμορφο μαζί με τον αριθμό της κάρτας στο χαρτί της ομάδας τους. Με την ολοκλήρωση του κουίζ θα πρέπει όλες οι ομάδες μαθητών να έχουν σημειώσει τα ίδια αλλόμορφα που αντιστοιχούν στην έντονη λέξη της κάθε κάρτας. Οι δύο αυτές εφαρμογές συνδέονται με την έννοια της Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality) η οποία αν και αρχικά σχετιζόταν μόνο με αντικείμενα που ζωντανεύουν στο πραγματικό περιβάλλον μέσα από την οθόνη μίας κινητής συσκευής (Azuma, 1997), είναι πλέον ένας όρος που επηρεάζει το άμεσο περιβάλλον ζωντανεύοντας άψυχες πληροφορίες, προσθέτοντας πρόσθετα γραφικά και ήχο σε πραγματικό χρόνο (Azuma et al., 2001· Μπεκιάρη, 2022). Για την ακρίβεια, έχει αποδειχθεί ότι η Επαυξημένη Πραγματικότητα μπορεί να επαυξήσει όλο το εύρος των ανθρώπινων αισθήσεων (Azuma et al., 2001), ενώ η χρήση της μέχρι τώρα στην εκπαίδευση έχει κυρίως λάβει χώρα σε εξωτερικούς χώρους, χωρίς τα παιδιά να είναι καθηλωμένα μπροστά σε μία οθόνη (Μπεκιάρη, 2022). Παρακάτω παρατείνονται ορισμένες πληροφορίες για τις δύο εφαρμογές που χρειάζονται για την υλοποίηση του κουίζ από τους μαθητές:

- **ARvid LiDAR**

Πρόκειται για μία αρκετά πρόσφατα σχεδιασμένη εφαρμογή η οποία επικεντρώνεται στην επαύξηση αντικειμένων όπως ζώα και καθημερινά πράγματα, αλλά και στην επαύξηση κειμένου (Εικόνα 19). Ο χρήστης μπορεί να τραβήξει φωτογραφίες ή βίντεο από τα επαυξημένα δημιουργήματά του και να τα μοιραστεί με



φίλους. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, καθώς κάποιες δυνατότητες προσφέρονται μόνο μετά από πληρωμή, ενώ ως εφαρμογή είναι συμβατή μόνο με συσκευές Apple, iPhones και iPads και μάλιστα με κατεβασμένη κάποια από τις τελευταίες εκδόσεις λογισμικού.



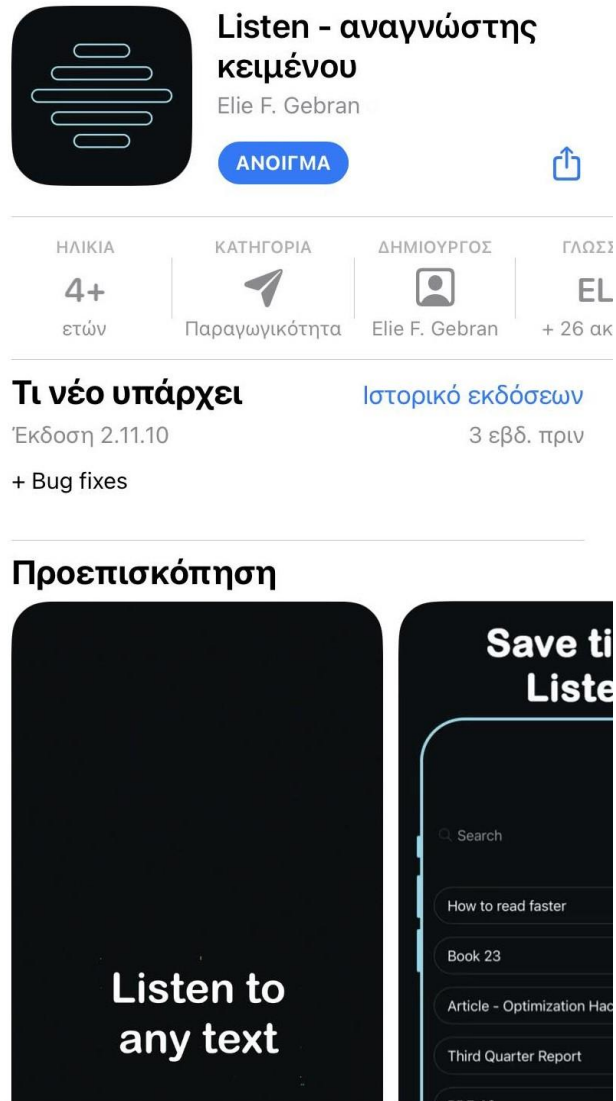
Εικόνα 19: Το ARvid στο App Store.

- **Listen – αναγνώστης κειμένου**

Η παραπάνω εφαρμογή δεν μπορεί να επαυξήσει ένα κείμενο χωρίς αυτή τη δεύτερη εφαρμογή, η οποία είναι ακόμη πιο καινούρια και αποτελεί ουσιαστικά έναν αναγνώστη κειμένου (Εικόνα 20). Είναι διαθέσιμη σε αγγλικά, ελληνικά και άλλες 25



γλώσσες συνολικά και μπορεί να δώσει ήχο σε ένα γραπτό κείμενο. Αν και ζωντανεύει με αυτόν τον τρόπο το κείμενο, ο ψηφιακός αναγνώστης απλώς διαβάζει ότι είναι γραμμένο χωρίς ο λόγος του να είναι φυσικός ή να ακούγεται αυθόρμητος. Επίσης, είναι και αυτή η εφαρμογή διαθέσιμη σε iPhones, iPads και iPods εξελιγμένου λογισμικού.



Εικόνα 20: To Listen στο App Store.

Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να παράξουν προφορικό λόγο με σκοπό τη δημιουργία μίας ψηφιακής εκπομπής. Έτσι, χωρισμένοι σε ομάδες, οι μαθητές πρώτα επιλέγουν συγκεκριμένα κομμάτια διαλόγων από τις ταινίες του Harry Potter, κατανέμουν τους ρόλους του κάθε μέλους της ομάδας και υποδύονται τους αντίστοιχους ηθοποιούς, προσέχοντας να επιλέγουν κάθε φορά το σωστό αλλόμορφο, σύμφωνα με την έρευνα και την πρακτική που έχει προηγηθεί σχετικά με



αυτό στο μάθημα. Εφόσον το κάνουν πρόβα αρκετές φορές, η κάθε ομάδα προσπαθεί με σοβαρότητα να ηχογραφήσει το κομμάτι της για 2-3 λεπτά σε μία κινητή συσκευή, χρησιμοποιώντας μία οποιαδήποτε εφαρμογή ηχογράφησης. Όλες οι ηχογραφήσεις μπορούν να ανέβουν σε μία πλατφόρμα έτσι ώστε να δημιουργηθούν πολλές διαδικτυακές ραδιοφωνικές μεταδόσεις (podcasts), οι οποίες μπορούν να είναι ασύγχρονα προσβάσιμες σε όλους τους μαθητές του σχολείου. Η οργάνωση τέτοιου είδους μεταδόσεων, έχει πολλαπλά οφέλη, όχι μόνο για όσους τις δημιουργούν, αλλά και για τους ακροατές τους. Συγκεκριμένα, κάποια από τα πλεονεκτήματα αυτών των μεταδόσεων είναι ότι βοηθούν στην διεύρυνση του λεξιλογίου αλλά και στην απομνημόνευση της επιφανειακής πραγμάτωσης των λέξεων, ενώ βελτιώνουν σημαντικά την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν το προφορικό μήνυμα στο οποίο εκτείνονται (Indahsari, 2020).

6.6 Η Αξιοποίηση της Κινητής Μάθησης

Αν και πολλοί εκπαιδευτικοί απέχουν από τη χρήση της μεθόδου της Κινητής Μάθησης, είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτό ότι οι δυνατότητες που προσφέρει μπορούν να μεταμορφώσουν την ατμόσφαιρα στην τάξη προς κάτι περισσότερο πρακτικό και διασκεδαστικό. Αρχικά, με τον όρο Κινητή Μάθηση, αναφερόμαστε στη διδασκαλία με τη χρήση τεχνολογικών συσκευών, όπως κινητά ή τάμπλετ (O'Malley et al., 2005· Pegrum, Oakley & Faulkner, 2013). Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι κρίνεται απαραίτητη η διάθεση τέτοιων συσκευών, που είτε προμηθεύεται η σχολική μονάδα, είτε φέρνει το παιδί από μόνο του – με τη σύμφωνη συναίνεση του γονέα-στο σχολικό περιβάλλον. Η Κινητή Μάθηση ξεχωρίζει από άλλες διδακτικές μεθόδους, καθώς επιτρέπει την κινητικότητα των μαθητών μέσα στο χώρο, ενώ ταυτόχρονα δίνει την ευκαιρία να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στην πραγματική, καθημερινή ζωή και στο σχολείο, καθώς η χρήση του κινητού τηλεφώνου εντάσσεται και στο μάθημα με φυσικό και αποτελεσματικό τρόπο (Σοφός, 2019). Ένα άλλο πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της, είναι ότι δημιουργεί ένα αυθεντικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μαθητές μπορούν να ενεργήσουν αυτόνομα και αυθόρμητα, προκειμένου να μάθουν αυτενεργώντας, χωρίς την παθητική αποδοχή και απομνημόνευση πληροφοριών (Σοφός, 2013). Σύμφωνα μάλιστα με τον Bachmaier (2014), η Κινητή Μάθηση επιτρέπει την αλληλεπίδραση της τυπικής μάθησης, δηλαδή εκείνης που προσφέρεται στην σχολική κοινότητα με την άτυπη μάθηση, τις γνώσεις δηλαδή που αποκτούμε από εξωτερικούς, καθημερινούς παράγοντες. Τέλος, εξίσου σημαντικό



είναι ότι χρησιμοποιώντας μία πρωτοποριακή μέθοδο, μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να κινήσουμε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, είτε προτιμούν να μαθαίνουν οπτικοακουστικά είτε κιναισθητικά (Felder, 1993), κάτι που με τις παραδοσιακές μεθόδους δύσκολα επιτυγχάνεται.

6.7 Ενδεικτικές Δραστηριότητες Περαιτέρω Ενασχόλησης με την Αλλομορφία

Με την ολοκλήρωση αυτού του μαθήματος δεν θα πρέπει να σημαίνεται η ολοκλήρωση της διδασκαλίας του φαινομένου της αλλομορφίας. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσκαλέσει τους μαθητές να συμμετάσχουν και εκείνοι στη συλλογή κειμένων, με σκοπό τη διεύρυνση της υπάρχουσας συλλογής με περισσότερες Αγγλικές ταινίες, με σκοπό την ευρύτερη παρατήρηση του φαινομένου στη γλώσσα και την έκδοση περισσότερο έγκυρων ερευνητικών αποτελεσμάτων με τη χρήση των εργαλείων για σώματα κειμένων. Επιπρόσθετα, θα μπορούσαν και οι ίδιοι οι μαθητές να δημιουργήσουν τα δικά τους κουίζ, αντλώντας γραπτό γλωσσικό υλικό από ο,τιδήποτε είναι σε εκείνους ενδιαφέρον, προκειμένου να αξιολογήσουν και να αξιολογηθούν από τους συμμαθητές τους. Κάτι τέτοιο σχετίζεται με την τεχνική της ανεστραμμένης τάξης, εφόσον οι μαθητές προετοιμάζουν το υλικό για την εξάσκηση του γλωσσικού φαινομένου στο οποίο εστιάζει το μάθημα. Επιπλέον, όσον αφορά τις διαδικτυακές ραδιοφωνικές μεταδόσεις, οι μαθητές μπορούν ακόμη και να αφιερώσουν ένα επεισόδιο της εκπομπής τους στο φαινόμενο της αλλομορφίας, φέρνοντας ως παραδείγματα λέξεις που ερεύνησαν στα κείμενα των ταινιών του Harry Potter, προκειμένου να διδάξουν τα αλλόμορφα στο υπόλοιπο κοινό που διδάσκεται την Αγγλική ως ξένη γλώσσα.

6.8 Άλλοι Αλλομορφικοί Τύποι στη Διδασκαλία

Εκτός από τις παραπάνω ιδέες, σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται κάποιες άλλες δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν μέσα στην τάξη, προκειμένου οι μαθητές να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στην Αγγλική γλώσσα. Αρχικά, μία πολύ απλή δραστηριότητα θα ήταν να ερευνηθεί ο ρόλος της λέξης *first*, που ως αλλόμορφο της λέξης *one*, εμφανίζεται με διπλή λειτουργία, είτε ως επίθετο είτε ως επίρρημα. Σε κάτι τέτοιο μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα η συλλογή προφορικών κειμένων καθώς τα παιδιά θα μπορέσουν να διακρίνουν από το ευρύτερο περιβάλλον της λέξης κάθε φορά, ποιος είναι ο ρόλος που πρωτίστως κυριαρχεί. Μία άλλη δραστηριότητα μπορεί να αφορά την παραγωγική αλλομορφία, που αν και δεν



είναι σχεδόν καθόλου προβλέψιμη, με τη διερεύνηση της συχνότητας της κατάληξης *-tion* και των αλλόμορφών της στον σχηματισμό ουσιαστικών, ίσως κάνει λιγότερο ασαφή την εμφάνισή τους σε συγκεκριμένες λέξεις ή περιβάλλοντα.



Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Θέματα για Παραπάνω Έρευνα

7.1 Γενικά Συμπεράσματα

Σκοπός αυτής της Διπλωματικής Εργασίας ήταν η περιγραφική προσέγγιση του φαινομένου της αλλομορφίας σε διαγλωσσικό επίπεδο, αρχικά, και έπειτα στοχευμένα στην Αγγλική γλώσσα, η διερεύνηση της συχνότητας και της σπανιότητας συγκεκριμένων αλλόμορφων στην Αγγλική και τέλος, η παρουσίαση διδακτικών προτάσεων για τη συμπερίληψη της αλλομορφίας στη διδασκαλία της Αγγλικής σε Ελληνόφωνους. Αν και πολλοί γλωσσολόγοι έως σήμερα έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο της αλλομορφίας και ιδιαίτερα με την εμφάνισή της στην αγγλική γλώσσα, η διδασκαλία της αλλομορφίας στην σύγχρονη τάξη εκμάθησης της Αγγλικής φαίνεται να παραγκωνίζεται. Από τη συζήτηση που προηγήθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, γίνεται αντιληπτό ότι η αλλομορφία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γλώσσας και η διδασκαλία της συνδυαστικά με τα υπόλοιπα γραμματικά φαινόμενα και το λεξιλόγιο που διδάσκονται καθημερινά στους ελληνόφωνους μαθητές μπορεί να κριθεί πλέον ιδιαίτερα χρήσιμη. Επιπλέον, φανερό γίνεται η χρησιμότητα συλλογής και ένταξης των σωμάτων κειμένων σε μορφωτικά πλαίσια, καθώς και η συμπερίληψη των διαθέσιμων τεχνολογικών μέσων και εφαρμογών, για την καλύτερη εμπέδωση και πιο πρακτική μελέτη του φαινομένου.

Ειδικότερα, στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας δόθηκαν αρχικά χρήσιμοι μορφολογικοί όροι για την κατανόηση της περιγραφικής ανάλυσης του φαινομένου της αλλομορφίας, το οποίο εμφανίζεται κατά τον σχηματισμό λέξεων σε διάφορες γλώσσες του κόσμου. Ιδιαίτερα συστηματική έχει διαπιστωθεί να είναι η αλλομορφία στην Αγγλική, καθώς παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κλιτική μορφολογία, η οποία, αν και συχνά αλληλεπιδρά με την φωνολογία, πολλές φορές εμφανίζει απρόσμενα και ανεξάρτητα αλλόμορφα, ακόμη και υποκαταστατικά. Σημαντικά επηρεάζει η αλλομορφία και την παραγωγική μορφολογία στο σχηματισμό ουσιαστικών και επιθέτων, με τα επιθηματικά και προθηματικά αλλόμορφα να ποικίλλουν, τόσο λόγω της φωνολογίας, όσο και της ιδιοσυγκρασίας της γλώσσας.



Επιπλέον, για τους ερευνητικούς σκοπούς της εργασίας δημιουργήθηκε μία συλλογή δεδομένων με αλλόμορφα, τα οποία εντοπίστηκαν και προσμετρήθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και το πρόγραμμα AntConc (Anthony, 2023). Με την υπολογιστική μέθοδο φανερώθηκε η συχνότητα ή σπανιότητα συγκεκριμένων αλλομορφών στον λόγο των ηθοποιών στις οκτώ ταινίες του Harry Potter, που είναι αυθόρμητος και αυθεντικός. Αν και η έρευνα περιορίστηκε στη συγκεκριμένη συλλογή κειμένων, που αποτελεί μία μικρογραφία της γενικής χρήσης της αγγλικής γλώσσας, τα αποτελέσματα ανέδειξαν την σημαντική συμβολή της αλλομορφίας σε γραμματικά φαινόμενα, όπως ο Απλός Αόριστος, ο Απλός Ενεστώτας, ο πληθυντικός αριθμός, το αόριστο άρθρο και η γενική κτητική, ενώ ο απρόσμενος σχηματισμός ρήματων που δηλώνουν το παρελθόν και τύπων συγκριτικού και υπερθετικού βαθμού είναι εξαιρετικά συχνός στον λόγο. Όσον αφορά την παραγωγική αλλομορφία, αν και εντοπίστηκαν λιγότερες περιπτώσεις, όπως αυτή του ορθογραφικού επιθήματος *-tion* και του προθήματος *in-*, τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν –όπως και στην κλιτική αλλομορφία– τις μέχρι τώρα θεωρητικές προσεγγίσεις, ως προς τη συχνότητα εμφάνισης συγκεκριμένων αλλομορφών.

Τέλος, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξάχθηκε, παρουσιάστηκε ένα σχέδιο διδασκαλίας με αντικείμενο την αλλομορφία, δεδομένου ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο που απαντάται στην αγγλική γλώσσα. Καθώς δεν βρέθηκαν πολλά δεδομένα με αλλόμορφα στην παραγωγή των λέξεων, και τα αποτελέσματα ήταν περιορισμένα, το μάθημα εστιάζει μόνο στις περιπτώσεις κλιτικής αλλομορφίας. Επιπλέον, το συγκεκριμένο σχέδιο μαθήματος αποσκοπεί στην ανάδειξη της ενσωμάτωσης τεχνολογικών μέσων στην διδασκαλία, δίνοντας παράλληλα ερευνητικό χαρακτήρα στην τάξη, καθώς οι μαθητές μεταμορφώνονται σε ερευνητές. Η αποτελεσματικότητα των μέσων αυτών ωστόσο, δεν επαληθεύεται σε αυτή την εργασία, καθώς κάτι τέτοιο δεν περιλαμβάνεται στους ερευνητικούς της στόχους.

7.2 Περιορισμοί της Έρευνας

Παρακάτω επισημαίνονται ορισμένες δυσκολίες και περιορισμοί σχετικά με την Υπολογιστική Έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας. Αρχικά, η καταγραφή ταινιών είναι όπως αναμένεται ένα αρκετά δύσκολο και χρονοβόρο εγχείρημα καθώς ο ερευνητής πρέπει αρχικά να έχει τις ταινίες



διαθέσιμες σε δική του φορητή συσκευή. Επιπλέον, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η συγκεκριμένη συλλογή δεν μπορεί ουσιαστικά να αποτελέσει έγκυρο δείγμα για θέματα που αφορούν καθολικά την Αγγλική γλώσσα καθώς περιορίζεται σε οκτώ ταινίες και μόνο.

Ένα άλλο ακόμη σοβαρότερο ζήτημα που έπρεπε να αντιμετωπιστεί σχετίζεται με την έρευνα, καθώς το πρόγραμμα σωμάτων κειμένων που χρησιμοποιήθηκε, το AntConc (Anthony, 2023), αν και χαρακτηρίζεται εξαιρετικά χρήσιμο για την ανάλυση Αγγλικών κειμένων, δεν ανταποκρίθηκε απόλυτα στον βασικό σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας. Αρχικά, στο πρόγραμμα ήταν δύσκολο να υπολογιστούν τα αλλόμορφα που αποτελούσαν μέρος σύντομων τύπων. Γενικότερα, δεδομένου ότι η έρευνα αφορούσε όχι μόνο την μορφή των λέξεων αλλά και τους φωνητικούς τύπους που τις απαρτίζουν, το σύστημα του συγκεκριμένου εργαλείου δεν έδινε τη δυνατότητα διαχωρισμού ουσιαστικά των αλλόμορφων μεταξύ τους. Αυτό που ήταν δυνατό δηλαδή είναι να παρουσιάσει τη μορφή των αλλόμορφων, χωρίς να γίνεται η διάκριση στα φωνολογικά καθορισμένα αλλόμορφα. Κάτι τέτοιο εμπόδιζε την εύκολη εξαγωγή συμπερασμάτων και επιβάρυνε την προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν τα αλλόμορφα έτσι ώστε να αναδειχθεί η συχνότητα κάποιων συγκεκριμένων. Συνεπώς, η ερευνήτρια κατηγοριοποίησε τα αλλόμορφα βασισμένη στην περιγραφική και θεωρητική ανάλυση του φαινομένου που είχε προηγηθεί και μέτρησε έπειτα τη συχνότητά τους.

7.3 Ζητήματα Δυσκολίας στις Προτεινόμενες Διδακτικές Εφαρμογές της Αλλομορφίας στην Ελληνική Σχολική Κοινότητα

Όσον αφορά τις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας της αλλομορφίας, αν και το γενικό μοντέλο που χρησιμοποιείται είναι αρκετά παραδοσιακό και ευρέως διαδεδομένο στους διδάσκοντες ξένων γλωσσών, εμπεριέχονται ορισμένα στοιχεία που απαιτούν προσοχή. Αρχικά, οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται προϋποθέτουν ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται για προσωπική εξέλιξη, για γνώση, για δοκιμή του «καινούριου». Με απλά λόγια, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξοικειωθούν πρωτίστως οι ίδιοι σχετικά με τη διαχείριση των κινητών εφαρμογών που μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά μέσα στην τάξη, να παρακολουθήσουν επιμορφώσεις, να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους με τα τεχνολογικά μέσα και έπειτα να φέρουν τους μαθητές σε επαφή με αυτά. Ωστόσο,



στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, λόγω της τεράστιας έλλειψης βασικών πόρων, σε πολλές μονάδες είναι δύσκολο να εφαρμοστούν οι εφαρμογές που παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 6, καθώς αυτές προϋποθέτουν έναν εκπαιδευτικό έτοιμο να «αγκαλιάσει» την τεχνολογία μέσα στην τάξη και να δώσει στους μαθητές τεχνολογικές δεξιότητες που ίσως δεν έχουν, αλλά και ένα σχολείο που μπορεί να διαθέσει κινητές συσκευές εάν αυτό κρίνεται απαραίτητο για την διεκπεραίωση μίας δραστηριότητας. Αντιθέτως, στην ελληνική σχολική κοινότητα προσωπικές συσκευές των μαθητών όπως κινητά και τάμπλετ συχνά απαγορεύονται και ίσως να προξενούσε ιδιαίτερη έκπληξη στους μαθητές το γεγονός ότι καλούνται να τα φέρουν μαζί τους από το σπίτι.

Σχετικά με τη χρήση εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας και την συμπερίληψη των σωμάτων κειμένων στη διδακτική διαδικασία, κρίνεται επίσης απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που δεν έχουν την ιδιότητα του καθηγητή πληροφορικής ή ίσως φοβούνται την δύναμη της τεχνολογίας και την αποκλείουν έως τώρα από την τάξη. Τέλος, προκειμένου οι δραστηριότητες να υλοποιηθούν κατάλληλα, θα πρέπει να απαρτίζονται από συγκεκριμένα βήματα που θα βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει σε βάθος τον τρόπο για την επιτυχημένη ολοκλήρωσή τους. Αν και οι προτεινόμενες εφαρμογές φαίνονται να είναι σωστά δομημένες, το γεγονός ότι δεν έχουν δοκιμαστεί σε πραγματικό διδακτικό περιβάλλον αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό αλλά ταυτόχρονα πυροδοτεί την άμεση δράση των εκπαιδευτικών. Αξίζει να αναφερθεί πως είναι ελάχιστα τα επιστημονικά άρθρα και οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τη διδασκαλία της αλλομορφίας και αποτελεί ένα αντικείμενο προς περαιτέρω ανάπτυξη.

Τέλος, ένα άλλο ζήτημα που προκύπτει σχετικά με τη διδασκαλία της αλλομορφίας στους μαθητές, είναι εκείνο των παραγωγικών περιπτώσεων της αλλομορφίας. Όπως οι συγκεκριμένες παραμένουν διάχυτες και «ατίθασες» στο θεωρητικό πλαίσιο, έτσι παραμένουν αυθόρμητες και απρόσμενες στο διδακτικό. Το σχέδιο μαθήματος που προτείνεται εστιάζει για αυτό τον λόγο στην κλιτική αλλομορφία παρά στην παραγωγική, καθώς η πρώτη εντοπίστηκε πολύ περισσότερες φορές στο σώμα κειμένων που δημιουργήθηκε. Κάτι τέτοιο, φυσικά, δεν πρέπει να σημαίνει ότι η παραγωγική αλλομορφία θα πρέπει να παραγκωνιστεί, αλλά ίσως θα πρέπει να συλλεχθεί ένας μεγαλύτερος όγκος κειμένων στον οποίο θα είναι συχνότερη, έτσι ώστε να μπορούν να εξαχθούν πιο βέβαια αποτελέσματα.



7.4 Μελλοντικές Κατευθύνσεις Έρευνας

Αν και η παρούσα Διπλωματική Εργασία παρουσίασε μία έρευνα με σύγχρονες μεθόδους και εργαλεία, η συνέχισή της με σκοπό την εξέλιξη τόσο στο ερευνητικό κομμάτι, με τη βαθύτερη ανάλυση περισσότερων γλωσσικών δεδομένων, όσο και στο διδακτικό, που αλληλεπιδρά με τη σύγχρονη κοινωνία, κρίνεται ουσιαστική.

Αρχικά, αναγκαία κρίνεται η δυνατότητα εντοπισμού και ανάλυσης των σύντομων τύπων της γλώσσας, καθώς χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα συχνά σε αυθεντικό προφορικό λόγο που είναι πολύτιμος για τους ερευνητές. Σε μία εποχή όπου η τεχνολογία καλπάζει με ταχύτατους ρυθμούς, ίσως υπάρχουν τρόποι σχεδιασμού ενός συστήματος το οποίο θα επεξεργάζεται βαθύτερα τα σώματα κειμένων και θα λαμβάνει ίσως υπόψιν του και το επίπεδο της φωνολογίας, εκτός από τη μορφολογία, με σκοπό να κάνει τέτοιου είδους έρευνες ευκολότερες και ακριβέστερες.

Ένα εξίσου σημαντικό θέμα προς διερεύνηση είναι αυτό της αποτελεσματικότητας δραστηριοτήτων όπως αυτών που προτάθηκαν στην παρούσα Διπλωματική Εργασία για τη διδασκαλία των αλλόμορφων της Αγγλικής σε ελληνόφωνους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψιν όλα τα ζητήματα που αναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο. Τα αποτελέσματα μίας τέτοιας έρευνας μπορεί να αποδειχθούν καταλυτικά τόσο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου φαινομένου όσο και για την μεθοδολογία διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας.



Ελληνική Βιβλιογραφία

Βαδάση, Κ. (2022). *Σώμα κειμένων και ηλεκτρονικό μορφολογικό-σημασιολογικό λεξικό της ελληνικής ειδικής γλώσσας των τραπεζικών συμβάσεων: θέματα εναρμόνισης της γλώσσας και εφαρμογές στην εκμάθησή της και στη μετάφραση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ευθυμίου, Α & Θωμαδάκη, Ε. (2022). Μορφολογία. Στο Λεκάκου, Μ. & Τοπιντζή, Μ. (επιμέλεια), *Εισαγωγή στη Γλωσσολογία: Θεμελιώδης έννοιες και βασικοί κλάδοι με έμφαση στην ελληνική γλώσσα*. Εκδόσεις GUTENBERG, 150-179.

Καρασίμος Αθανάσιος (2001). *Η αλλομορφία στην κλίση και τη σύνθεση της Ελληνικής Γλώσσας*. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Καρασίμος, Α. (2008). Μη-Εποπτευόμενη Μορφολογική Μάθηση και το πρόβλημα της Αλλομορφίας στην Ελληνική Γλώσσα. Στο Karasimos, A. et al. (επιμέλεια). *Proceedings of the 1st Patras International Conference of Graduate students in Linguistics*. Πάτρα: Εκτυπωτικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 123-138.

Καρασίμος, Α. (2011). *Υπολογιστική Επεξεργασία της Αλλομορφίας στην παραγωγή λέξεων της Ελληνικής*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Λαμπροπούλου, Π. (2010). Γλωσσικοί Πόροι και Τεχνολογίες: η σημερινή ελληνική πραγματικότητα. *Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου / Ε.Κ. Αθήνα. Ημερίδα Παρουσίασης Clarin-el*, 1-10-2010.

Μπεκιάρη, Ε. (2022). *Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με χρήση εφαρμογών Κινητής Μάθησης και Επαυξημένης Πραγματικότητας*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

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

Ράλλη, Α. (2008). Η Μορφολογία ως Αυτόνομο Τμήμα της Γραμματικής. Στο Μόζερ, Α. κ.α. (επιμέλεια). *Γλώσσας Χάριν*. Ελληνικά Γράμματα, 141-156.

Σοφός, Α. (2013). Καταστασιακά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9(1), 62-74.



Σοφός, Α. (2019). Quo vadis mobile Learning? Προτάσεις για μια Διδακτική Κινητής Μάθησης. Στο Σοφός Α. κ.α. (επιμέλεια), *Διδασκαλία και Μάθηση μέσω φορητών συσκευών: Συνέπειες και προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Γρηγόρης: Αθήνα, 13-40.

Χαλσιάνη, Ι. (2008). Ηλεκτρονικά σώματα κειμένων και γλωσσική διδασκαλία: Διεθνείς αναζητήσεις και διαφαινόμενες προοπτικές για την ελληνική γλώσσα. *Πρακτικά Συνεδρίου: «2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς»*, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη, 12–14 Δεκεμβρίου 2008.



Ξένη Βιβλιογραφία

(M.Ed. Module material) Sifakis, N. (2019). Week 5. Teaching Listening: teaching methodology and the listening input. In *AGG11: Introduction to the M.Ed. Teaching oracy skills*. <https://courses.eap.gr/course/view.php?id=149>, accessed on 05.10.2023.

Anisfeld, M. & Tucker, G. R. (1967). English Pluralization Rules of Six-Year-Old Children. *Child Development*, 38(4), 1201-1217.

Aniuranti, A. & Suwartono, T. (2020). Teaching English allomorphs through ‘Harry Potter and the Chamber of Secret’ movie. *Journal of English Education, Literature, and Culture*, 5(2), 192-201.

Anthony, L. (2023). *AntConc (Version 4.2.4) [Computer Software]*. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <https://www.laurenceanthony.net/software>.

Anwar, F. Z. (2015). Enhancing Students’ Speaking Skill through Gallery Walk Technique. *Register Journal*, 8(2), 226-237.

Aranovich, R. & Orgun, O. (2006). Opacity in -ez/-eza Suffixation. *Selected Proceedings of the 8th Hispanic Linguistics Symposium*. In Face T. L. & Klee, C. A. (eds.). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 116-122.

Aronoff, M. & Fudeman, K. (2022). *What is Morphology?* Blackwell Publishing.

Aston, G. & Burnard, L. (1998). *The BNC handbook*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Atkins, B., Clear, J. & Ostler, N. (1992). Corpus design criteria. *Literary and Linguistic Computing*, 7, 1–16.

Azuma, R. T. (1997). A Survey of Augmented Reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355-385.

Azuma, R., Baillet, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S. & MacIntyre, B. (2001). Recent Advances in Augmented Reality. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 34-47.



- Bachmair, B. (2014). *Stichworte zum mobilen Lernen: Alltag, Schule, Ökonomie und Kultur*.
- Badawi, E. S, Carter, M. G., Gully, A. & Awad, M. (2016). *Modern written Arabic: A comprehensive grammar (2nd edition)*. London & New York: Routledge.
- Baldi, P. (1983). Miscellany: Assimilation in English. *American Speech*, 58(1), 71-72.
- Barbiers, S. (2007). Indefinite numerals ONE and MANY and the case of ordinal suppletion. *Lingua*, 117, 859-880.
- Baykara, B. & Güngör, T. (2022). Abstractive text summarization and new large-scale datasets for agglutinative languages Turkish and Hungarian. *Lang Resources & Evaluation*, 56: 973-1007.
- Berko, J. (1958). The Child's Learning of English Morphology. *WORD*, 14(2-3), 150-177.
- Bermúdez-Otero, R. (2013). The Spanish lexicon stores stems with theme vowels, not roots with inflectional class features. *International Journal of Latin and Romance Linguistics*, 25(1), 3-103.
- Bernardini S. (2004). Corpora in the classroom: an overview on future developments. In Sinclair, J. (ed.). *How to use corpora in language teaching*. Philadelphia: John Benjamins, 15-36.
- Biber, D. (1993). Representativeness in Corpus Design. *Literacy and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257.
- Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press.
- Blevins, J. P. (2006). English Inflection and Derivation. In Aarts, B. & MacMahon, A. (eds.), *The Handbook of English Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd, 507-536.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Booij, G. & van der Veer, B. (2015). Allomorphy in OT: the Italian mobile diphthongs*. In Bonet, E., Lloret, M. R. & Mascaró, J. (eds.), *Understanding Allomorphy: Perspectives from Optimality Theory*. London: Equinox, 45-69.



- Bowman, S. L. (2005). The Gallery Walk: An Opening, Closing, and Review Activity, 1-4. Retrieved on 28th October 2023 from <http://bowperson.com>.
- Braun, S. (2005). From pedagogically relevant corpora to authentic language learning contents. *ReCALL*, 17(1), 47–64.
- Brinton, N. J. & Brinton, D. M. (2010). *The Linguistic Structure of Modern English*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, E. K. & Miller, J. E. (1980). *Syntax: A Linguistic Introduction to Sentence Structure*. London, Melbourne, Sydney, Auckland, Johannesburg: Hutchinson University Library, Hutchinson Publishing Group.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall.
- Brown, S. K. (2010). Popular films in the EFL classrooms: Study of methodology. *Procedia Social and Behavioral Science*, 3, 45-54.
- Can, B. (2017). Unsupervised learning of allomorphs in Turkish. *Turkish Journal of Electrical Engineering & Computer Sciences*, 25, 3253-3260.
- Carstairs-McCarthy, A. (2005). Basic Terminology. Στο Štekauer P. & Lieber, R. (επιμέλεια), *Handbook of Word-Formation*. Springer, 5-23.
- Carstensen, K. U. (2004). Ressources. In Carstensen, K. U., Eber, Rt. C., Endriss, C., Jekat, S., Klabunde, R. & Langer, H. (eds.), *Computerlinguistik und Sprachtechnologie, Eine Einführung (2nd edition)*. München: Spektrum Akademischer Verlag, 481-552.
- Carter, R. (1998). Orders of reality: CANCODE, communication, and culture. *ELT Journal*, 52(1), 43-56.
- Cohn, A. C. (2007). Phonology. In Aronoff, M. & Rees-Miller, J. (eds.). *The Handbook of Linguistics (2nd Edition)*. John Wiley & Sons, Ltd, 185-210.
- Colina, S. (2006). Optimality-Theotic Advances in our Understanding of Spanish Syllable Structure. Στο Martínez-Gil, F. & Colina, S. (eds.). *Optimality Theoretic Studies in Spanish Phonology*. Amsterdam: John Benjamins, 172–204.



Comrie, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Chicago: University of Chicago Press.

Courtenay, J. (1972). VII-An Attempt at a Theory of Phonetic Alternations: A Chapter from Psycho phonetics. In Stankiewicz E. (eds.). *A Baudouin de Courtenay Anthology: The Beginnings of Structural Linguistics*. Bloomington/ London: Indiana University Press, 144-212. Accessed on: <https://publish.iupress.indiana.edu/read/a-baudouin-de-courtenay-anthology-4bc63e36-7d7a-4e5a-9c1a-bd35f0c83b15/section/5a6a9839-5d3e-4781-b5df-ff593d5c039a#ch7>.

Csato, E. A., & Johanson, L. (1998). Turkish. In Csato, E. A., & Johanson, L. (eds.). *The Turkic Languages*. New York: Routledge, 203-235.

Dammel, A. & Kürschner, D. (2008). Complexity in nominal plural allomorphy: A contrastive survey of ten Germanic languages. In Miestamo, M., Sinnemäki, K. & Karlsson, F. (eds.). *Language Complexity: Typology, contact, change*. John Benjamins Publishing Company, 243-262.

Di Sciullo, A. & Williams, E. (1987). *On the Definition of Word*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Don, J. (2014). *Morphological Theory and the Morphology of English*. Edinburgh Textbooks on the English Language – Advanced, Edinburgh University Press.

Donaldson, B. (1994). Afrikaans. In König, E. & Van der Auwera, J. (eds.). *The Germanic Languages*. London and New York: Routledge, 478-504.

Drachman, G., Kager, R. & Malikouti-Drachman, A. (1995). Greek Allomorphy: an Optimality Account. In Dimitrova-Vulchanova, M. & Hellan, L. (eds.). *Papers from the First Conference on Formal Approaches to South Slavic Languages*, 345-361.

Dressler, W. U. (1985). On the Predictiveness of Natural Morphology. *Journal of Linguistics*, 21, 321-37.

Fábregas, A. (2018). Word Phenomena: Category Definition and Word Formation. In Geeslin, K. L. (ed). *The Cambridge handbook of Spanish Linguistics*. Cambridge University Press, 261-285.



- Felder, R. M. (1993). Reaching the second tier-learning and teaching styles in college science education. *ASSE Prism*, 6(4), 18-23.
- Fromkin, V. & Rodman, R. (1998). *An Introduction to Language (6th edition)*. Harcourt Brace.
- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells? *TESL-EJ*, 8(4), 1-37.
- Galani, A. (2003). Analysis of Theme Vowels in Modern Greek within Distributed Morphology. *Interlinguistica*, 14, 399-412.
- Gardener, C. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers, INC.
- Goctu, R. (2017). Using movies in EFL Classrooms. *Eropean Journal of Language and Literature Studies*, 3(2), 121-124.
- Grasha, A. F. (1994). A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. *College Teaching*, 42(4), 142-149.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching (5th ed.)*. London: Pearson.
- Hall, N. (2011). Vowel epenthesis. In Oostendorp, M., Ewen, C. J., Hume, E. & Rice, K. (eds.), *The Blackwell Companion to Phonology*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 1576 – 1596.
- Halle, M. & Marantz, A. (1993). Distributed Morphology and the pieces of inflection. In Hale, K. & Keyser, S. J. (eds.). *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, MA: MIT Press, 111-176.
- Handayani, D. I. F. (2017). Teaching English Pornunciation Using Film. *Journal of English and Education*, 5(2), 194-201.
- Harrell, R. S. (1962). *A short reference grammar of Moroccan Arabic*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Harris, J. W. (1987). Disagreement Rules, Referral Rules, and the Spanish Feminine Article el. *Journal of Linguistics*, 23, 177–183.



- Haspelmath, M. & Sims, A. (2010). *Understanding Morphology (2nd edition)*. London: Hodder Education.
- Henry A. (2007). Evaluating language learners' response to web-based, data-driven, genre teaching materials. *English for Specific Purposes*, 26, 462–484.
- Huddleston, R. & Pullum, J. K. (2006). Coordination and Subordination. In Aarts, B. & McMahon, A. (eds.), *The Handbook of English Linguistics*. Blackwell Publishing, 198-219.
- Hurford, J. (1987). *Language and Number. The Emergence of a Cognitive System*. Blackwell, Oxford.
- Indahsari, D. (2020). Using podcast for EFL students in language learning. *Journal of English Educators Society*, 5(2), 103-108.
- Johns, T. (2002). Data-driven Learning: The Perpetual Challenge. In Kettemann, B. & Marko, G. (eds.). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam: Rodopi, 107-117.
- Katamba, F. (1993). *Morphology*. New York: St. Martin's Press.
- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Leech, G. (1991). The state of the art in corpus linguistics. In Aijmer, K. & Altenberg, B. (eds.). *English Corpus Linguistics: Studies in Honour of Jan Svartvik*. London: Longman, 8-29.
- Leech, G. (1992). Corpora and Theories of Linguistic Performance. In Svartvik, J. (eds.). *Directions in Corpus Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 105-122.
- Lieber, R. (2009). *Introducing Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lotz, J. (1966). Productive Inflectional Morphophonemic Selection in English. *Anthropological Linguistics*, 8(9), 27-31.
- Luelsdorff, P. A. (1987). The abstractness hypothesis and morphemic spelling. *Second Language Research*, 3(1), 76-87.



- Lynch, T. & Mendelsohn, D. (2002). Listening. In Schmitt, N. (ed.). *An introduction to applied linguistics*. London, Arnold.
- MacDonald, R. R. (1976). *Indonesian Reference Grammar (2nd edition)*. Washington: Georgetown University Press.
- MacWhinney, B. (1978). The Acquisition of Morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43(1-2), 1-123.
- Mair, C. (2002). Empowering Non-Native Speakers: The Hidden Surplus Value of Corpora in Continental English Departments. In Kettemann, B. & Marko, G. (eds.), *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis*. Amsterdam: Rodopi, 119-130.
- Markopoulos, G. & Frantzi, K. (2022). Investigating Stem Allomorphy in Greek and Arabic by Means of Lexical Frequency. *Selected Papers of ISTAL*, 530-545.
- Mascaró, J. (2007). External Allomorphy and Lexical Representation. *Linguistic Inquiry*, 38(4), 715-735.
- McArthur, T. & McArthur, J. L. (eds.) (1992). *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Mel'čuk, I. A. (1994). Suppletion: Toward a Logical Analysis of the Concept. *Studies in Language, International Journal sponsored by the Foundation "Foundations of Language"*, 18(2), 339 – 410.
- Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner*. Dominic Press.
- Meyer, C. F. (2004). *English Corpus Linguistics: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morley, H. J. & Lawrence, M. S. (1971). The Use of Films in Teaching English as a Second Language. *Language Learning*, 21(1), 117-135.
- Movva, S., Alapati, P. R., Veliventi, P. & Maithreyi, G. (2022). The Effect of Pre, While, and Post Listening Activities on Developing EFL Students' Listening Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(8), 1500-1507.



- Mulyani, A. R. (2014). Teaching Written Announcement through Gallery Walk Technique. *Journal of English Language Teaching*, 3(1), 32-41.
- Nevins, A. (2011) Phonologically conditioned allomorph selection. In Oostendorp, M., Ewen, C. J., Hume, E. & Rice, K. (eds.), *The Blackwell companion to phonology*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2357–2382.
- Nunan, D. (1998). *Language teaching methodology*. London: Prentice-Hall.
- O'Malley, C., Vavoula, G. Glew, J., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., Lonsdale, P., Naismith, L. & Waycott, J. (2005). Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. *HAL, open science*, 1-83.
- Önem, E. E. (2016). A Contrastive Analysis of English and Turkish Plural Markers. *International Journal of English Linguistics*, 6(4), 112-118.
- Pak, M. (2016). How allomorphic is English article allomorphy? *Glossa: a journal of general linguistics*, 1(1), 1-27.
- Pegrum, M., Oakley, G. & Faulkner, R. (2013). Schools going mobile: A study of the adoption of mobile handheld technologies in Western Australian independent schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 66-81.
- Pirkola, A. (2001). Morphological Typology of Languages for IR. *Journal of Documentation*, 57(3), 330-348.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2003). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Richards, J. C. (1983) Listening Comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2), 219-240.
- Rost, M. (1994). *Introducing Listening*. Penguin.
- Ruusunen, V. (2010). *Using movies in EFL teaching: the point of view of teachers (Master's thesis)*. University of Jyväskylä, Department of Languages English.
- Ryding, K. C. (2005). *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge University Press.



- Sampson, G. (2005). Quantifying the shift towards empirical methods. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(1), 15-36.
- Sinclair, J.M. (2004). Intuition and annotation – the discussion continues. In Aijmer, K. & Altenberg, B. (eds.). *Advances in corpus linguistics*. Papers from the 23rd International conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 23). Goteborg 22-26 May 2002. Amsterdam: Rodopi, 39-59.
- Song, J. J. (2011). Setting the stage. In Song, J. J. (ed.). *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press.
- Spencer, A. (2007). Morphology. In Aronoff, M. & Rees-Miller, J. (eds.). *The Handbook of Linguistics (2nd Edition)*. John Wiley & Sons, Ltd, 211-233.
- Stemberger, J. P. (2001). Morphology in Language Production with Special Reference to Connectionism. In Spencer, A. & Zwicky, A. M. (eds.). *The Handbook of Morphology*. Blackwell Publishing: Blackwell Reference Online.
- Tafari, V. (2009). Teaching English Through Mass Media. *Acta Didactica Napocensia*, 2(1), 81-96.
- Tarigan, K. J. & Sembiring, M. (2023). The Allomorphy in English Words: Morphology and Phonology Interrelated Approach. *Language Literacy: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*, 7(1), 229-240.
- Teubert, W. (2005). My version of corpus linguistics. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(1), 1-13.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tolkien, J. R. R. (2007). *The Lord of the Rings*. Harper Collins Publishers.
- Trommer, J. (2021). The subsegmental structure of German plural allomorphy. *Nat Lang Linguistic Theory*, 39: 601-656.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. New York: Longman.
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and Learning Second Language Listening. Metacognition in action*. NY & London: Taylor and Francis.



Veselinova, L. N. (2006). *Suppletion in Verb Paradigms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Watson, J. C.E. (2002). *The Phonology and Morphology of Arabic*. Oxford University Press.

Yagi, S., Elnagar, A. & Fareh, S. (2019). A Benchmark for Evaluating Arabic Word Embedding Models. *Natural Language Engineering*, 1-22.

Yule, G. (2010). *The Study of Language (4th edition)*. George Yule.

Υπερσύνδεσμοι

<https://www.apple.com/itunes/>

<https://products.groupdocs.app/merger/txt>

<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

<https://dide-new.flo.sch.gr/wp-content/uploads/2023/10/%CE%95%CE%9E%CE%95-114663-2023-%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CE%AF%CE%B5%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%9E%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CE%93%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CF%8E%CE%BD-%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf>



Παραρτήματα

Παράρτημα Α

Προτεινόμενο Σχέδιο Μαθήματος

No of Students: Varies.
Level: Intermediate (B1+) – Upper-Intermediate (B2)
Topic: Allomorphy in Harry Potter films
Minutes: 90'-120'

Equipment: whiteboard, projector, my own worksheets, cardboards, computers/ tablets/ smartphones

Main Aims:

To raise students' awareness on existing allomorphs in English.

To give the students opportunities to develop their listening, speaking and pronunciation skills.

To improve students' technological and critical skills.

Objectives:

- Students will be able to cooperate using technological devices and applications.
- Students will be able to listen to English people speaking and thoroughly



understand them.

- Students will be able to decipher the specific allomorphs used in specific instances and words in the English language.
- They will also be able to present findings of their research in corpora and record dialogues for podcasts.

Anticipated Problems:

- Some students might not be familiar with some technological tools used in the lesson. However, with careful guidance and specific instructions, this issue can be solved.
- Some students might be too shy to cooperate with others or contribute to the presentation they have to do as a group. However, those students could assume another role that would not make them feel uncomfortable.
- Some students might not understand the British accent in the Harry Potter movies. However, the main aim of the lesson revolves around allomorphy and not around listening for detail.
- Some students might not be avid fans of Harry Potter. However, if a survey is conducted in hindsight, the teacher should be able to get that before planning the lesson. If a particular class is into another movie, the choice of it instead of the Harry Potter ones is advisable.
- Some students might need more time than others, especially with the tasks that involve technology. For this, the teacher needs to be flexible and try to adjust the lesson plan accordingly.

Time	Speaking pattern	Stage and Aim	Procedure
15 mins	T-S S-S S-T	<u>Pre-listening stage</u> To activate students' existing schemata and brainstorm words/phrases from the Harry	Prepare students for the Gallery Walk . In groups of two, students have to share their thoughts on all the pictures they can see hung on the walls around the classroom. These pictures are from the Warner Bros. Studio in London, where the Harry Potter movies were filmed. When they are done



10 mins	T-S S-S S-S	<p>Potter movies.</p> <p>To allow students to cooperate, negotiate ideas and use Pinterest.</p> <p>To immerse students more in the Harry Potter facts and lines. For the teacher to detect students' awareness or not of allomorphy. To prepare students for the listening activity in the next stage, and try to facilitate their dealing with it.</p>	<p>with reminiscing on them, students have to complete a mindmap with their partner, noting down key concepts of what they discussed.</p> <p>After that, students are invited to download the application of Pinterest on their smartphones and with their partner they need to create a wall with famous Harry Potter quotes they will find on Pinterest. A limit on the number of quotes on each wall can also be assigned. While and after creating their walls, students can try to narrate the scene in which the particular quotes were introduced by the actors in the films.</p>
10 mins	T-S S S-S S	<p><u>While-listening stage</u></p> <p>For students to practise and improve their listening skills. For students to be exposed to authentic English accent and dialogues.</p>	<p>Students are presented with the transcript of some scenes extracted from the Harry Potter films. Individually, they have to complete the words missing from the transcript, based on what they listen, watching the specific clips of the movies. When they finish, they check with a partner first and then, they watch the clips again with the English subtitles, to make sure their answers are correct. The teacher monitors to check students' understanding.</p>
5 mins	S S-S	<p><u>Post-listening stage</u></p> <p>To focus on allomorphy in the language. To practise allomorphs and</p>	<p>Students first have to categorise the words they filled in the transcript in the box with the right allomorph. If needed, the clips are played again.</p>



5 mins	S S-S	categorise them and use them appropriately in controlled and freer practice.	Then, students categorise the same words but this time they refer to the grammatical form of the words, namely <i>3rd person singular in Present Simple, Past Simple, Possessive Case, Plurals, Past Participle Forms.</i>
15 mins	S-S S-S S-S		After that, students are separated in 5 groups and each group is to investigate allomorphs in one of the above grammar forms. They are introduced to AntConc and they are instructed to use it in order to find out which allomorphs are more or less frequent in all of the Harry Potter movies. As soon as they write the numbers they find, they prepare a short presentation to share the results of their survey with the whole class. In an open-class discussion, some similarities or differences in the results regarding all categories can be pointed out.
20 mins	S-S S-S		Now, students are ready to practise their knowledge on allomorphy with a quiz, using ARvid and Listen apps. They are told that they have to move around the school area with a partner and an answer sheet, look for some cards with sentences taken from the Harry Potter books, use their phones to listen to the sentences being read by a man or a woman in the apps and write the right allomorph of the word in bold letters in the answer sheet. The task finishes when all pairs have found all cards.
20-30 mins	S-S S-S		Lastly, for students to freely practise allomorphs in English, they are told to choose some Harry Potter scenes and try to perform the dialogues as convincingly as possible. After a couple of rehearsals, students are to record their performances and create their own podcasts , which can be available to the students of the whole school.



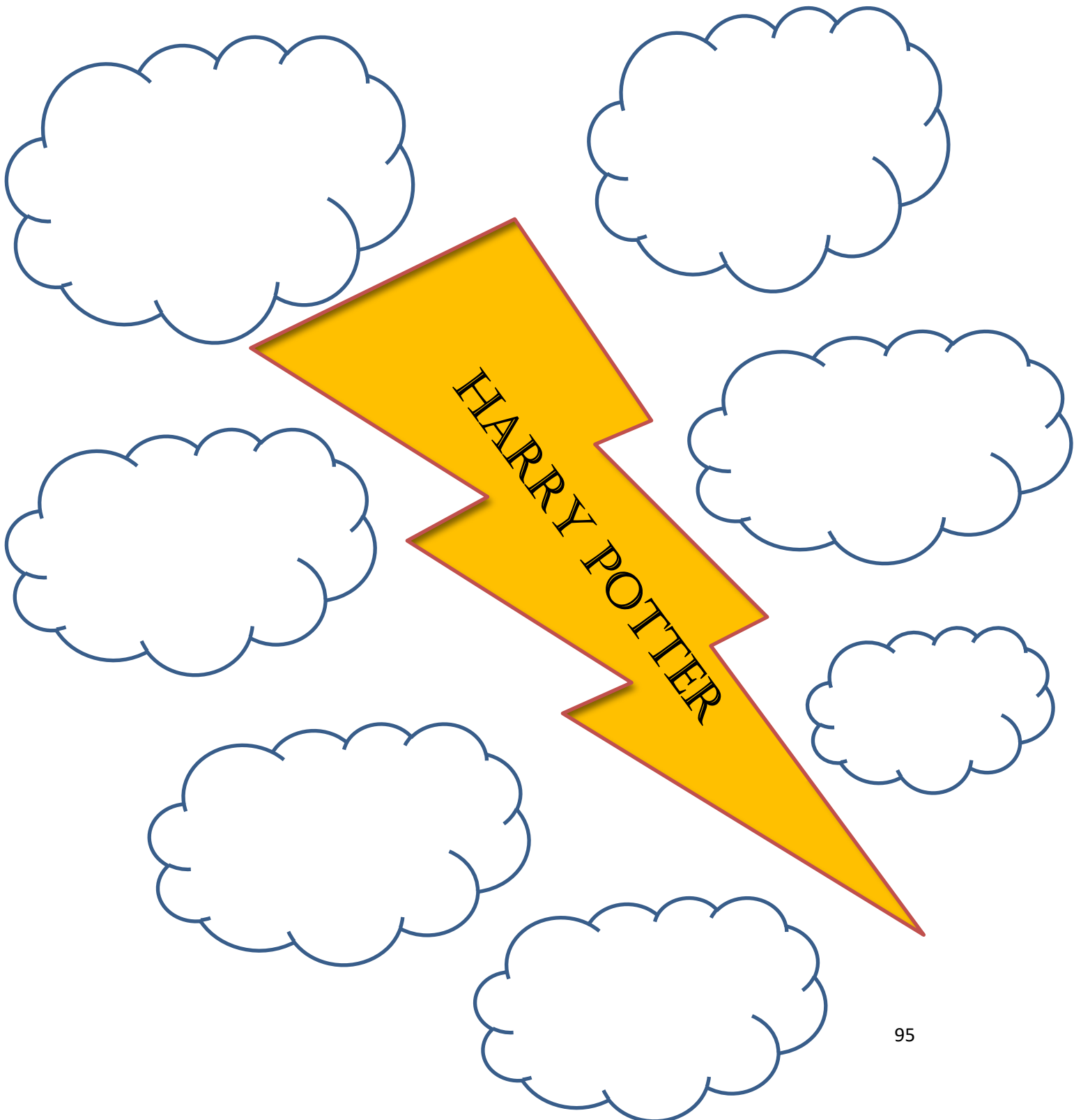
Παράρτημα Β

Worksheets

Mindmap:

With your partner, write the key concepts of what you discussed in the Gallery Walk.

Be ready to express your thoughts orally in class.





Suggested Transcript:

Watch the clips from the Harry Potter movies and fill in the gaps with the words you listen. When you finish, check your answers with a partner. Then watch again, and check your answers with the subtitles.

Harry Potter and the Philosopher's Stone

Hagrid: What's going on with _____ broomstick?

Hermione: It's Snape! He's jinxing the broom!

Lee: He's got the Snitch! Harry Potter receives one hundred and fifty _____ for catching the Snitch!

Madam Hooch: Gryffindor wins!!

Harry Potter and the Order of the Phoenix

Sirius: Harry Potter.

Harry: Sirius!

Mr. Weasley: She's very, very peculiar. It _____ that your hearing at the Ministry is to be before the entire Wizenagamot.

Harry: I don't understand. What has the Ministry of Magic got against me?

Moody: Show him. He'll find out soon enough.

Sirius: He's been attacking Dumbledore as well. Fudge is using all his power, including his influence at the Daily Prophet, to... smear anyone who claims the Dark Lord has _____.

Harry: Why?

Lupin: The Minister _____Dumbledore's after his job.

Harry: But that's insane. No one in their right mind could believe that Dumbledore...



Lupin: Exactly the point. Fudge isn't in his right mind. He's been _____ and warped by fear. Now, fear _____ people do terrible _____, Harry. The last time Voldemort _____ power, he almost _____ everything we hold most dear. Now he has _____, and I'm afraid the Minister will do almost anything to avoid facing that terrifying truth.

Sirius: We think Voldemort _____ to build up his army again. Fourteen years ago he _____ huge _____ at his command, and not just _____ and _____ but all matter of dark _____. He's been recruiting heavily, and we've been attempting to do the same. But gathering _____ isn't the only thing he's _____ in. We believe Voldemort may be after something,...

Harry Potter and the Half-Blood Prince

Dumbledore: Ah, Harry, you _____ my message. Come in. How are you?

Harry: I'm fine, sir.

Dumbledore: Enjoying your _____? I know professor Slughorn is most _____ with you.

Harry: I think he _____ my abilities, sir.

Dumbledore: Do you?

Harry: Definitely.

Dumbledore: What about your _____ outside the classroom?

Harry: Sir?

Dumbledore: Well, I _____ you a great of deal with Miss Granger. I can't help wondering if...

Harry: Oh, no, no. I mean, she's brilliant and we're friends, but no.

Dumbledore: Forgive me. I _____ merely being curious. But enough chitchat. You must be wondering why I _____ you here tonight. The



answer _____ here. What you are looking at are _____. In this case, pertaining to one individual, Voldemort, or as he was _____ then, Tom Riddle. This vial _____ the most particular memory of the day I first _____ him. I'd like you to see it, if you would.

Harry Potter and the Deathly Hallows, Part 2

Luna: It's beautiful here.

Bill: It was our _____. We _____ to come here as kids. The Order _____ it now as a safe house. What's _____ of us, at least.

Luna: Muggles think these keep evil away, but they're wrong.

Harry: I need to talk to the goblin. How are you?

Goblin: Alive.

Harry: You probably don't remember that you-

Goblin: That I _____ you to your vault the first time you _____ to Gringotts? Even amongst goblins you're famous, Harry Potter. You _____ the elf.

Harry: Yes.

Goblin: And _____ me here. You are a very unusual wizard. How did you come by this sword?

Harry: It's complicated. Why did Bellatrix Lestrange think it should be in her vault at Gringotts?

Goblin: It's complicated.

Harry: The sword _____ itself to us, in a moment of need. We didn't steal it.



Goblin: There is a sword in Madam _____ vault, identical to this one, but it is a fake. It was _____ there this past summer.

Harry: And she never _____ it was a fake?

Goblin: The replica is very convincing. Only a goblin would recognize that this is the true sword of Gryffindor.

Hermione: Who is the acquaintance?

Goblin: A Hogwarts professor. As I understand it, he's now headmaster.

Ron: Snape? He _____ a fake sword in Bellatrix's vault? Why?



Tables:

Now, categorise the words you used to fill in the transcript above by putting them in the box of the right allomorph:

/z/	/s/	/ɪz/	/d/	/t/	/əd/	∅	Other

Students' Answers:

/z/	/s/	/ɪz/	/d/	/t/	/əd/	∅	Other
<i>Activities</i>	<i>Overestimates</i>	<i>Classes</i>	<i>Summoned</i>	<i>Impressed,</i>	<i>Twisted</i>	<i>put</i>	<i>Got</i>
<i>Memories</i>	<i>Thinks</i>	<i>witches</i>	<i>Returned</i>	<i>noticed</i>	<i>Presented</i>		<i>Was</i>
<i>Lies</i>	<i>Makes</i>	<i>uses</i>	<i>Gained</i>	<i>placed</i>	<i>Suspected</i>		<i>Known</i>
<i>Contains</i>	<i>Wants</i>	<i>Lestrangle's</i>	<i>Destroyed</i>		<i>interested</i>		<i>Met</i>
<i>Seems</i>	<i>Aunt's</i>		<i>Used</i>				<i>Had</i>
<i>Claims</i>	<i>Points</i>		<i>Showed</i>				<i>Left</i>
<i>Things</i>			<i>buried</i>				<i>Came</i>
<i>Numbers</i>							<i>brought</i>
<i>Wizards</i>							
<i>Creatures</i>							
<i>Followers</i>							
<i>Harry's</i>							



Now, categorize the same words according to their grammatical form:

3rd person singular Present Simple	Past Simple	Possessive Case	Plurals	Past Participles

Students' Answers:

3rd person singular Present Simple	Past Simple	Possessive Case	Plurals	Past Participles
<i>Overestimates</i>	<i>Got</i>	<i>Aunt's</i>	<i>Classes</i>	<i>Placed</i>
<i>Lies</i>	<i>Noticed</i>	<i>Lestrangle's</i>	<i>Activities</i>	<i>Impressed</i>
<i>Contains</i>	<i>Was</i>	<i>Harry's</i>	<i>Memories</i>	<i>Returned</i>
<i>Seems</i>	<i>Summoned</i>		<i>Things</i>	<i>Interested</i>
<i>Claims</i>	<i>Met</i>		<i>Numbers</i>	
<i>Thinks</i>	<i>Returned</i>		<i>Witches</i>	
<i>Makes</i>	<i>Twisted</i>		<i>Wizards</i>	
<i>Wants</i>	<i>Gained</i>		<i>Creatures</i>	
<i>Uses</i>	<i>Destroyed</i>		<i>Followers</i>	
	<i>Had</i>		<i>Points</i>	



	<i>Used</i>			
	<i>Left</i>			
	<i>Showed</i>			
	<i>Came</i>			
	<i>Buried</i>			
	<i>Brought</i>			
	<i>Presented</i>			
	<i>Suspected</i>			
	<i>Put</i>			



Sample Quiz Cards:

They **followed** Professor McGonagall across the flagged stone floor.

- a. /d/
- b. /t/
- c. /əd/

He **missed** Hogwarts so much it was like having a constant stomach ache.

- a. /d/
- b. /t/
- c. /əd/

‘Malfoy is not having **hallucinations**,’ snarled Snape, and he bent down, a hand on each arm of Harry’s chair, so that their faces were a foot apart.

- a. /s/
- b. /z/
- c. /ɪz/



‘So what **happens** when a wand **meets** its brother?’
said Sirius.

- a. /z/ and /s/
- b. /z/ and /z/
- c. /s/ and /ɪz/

‘Probably woulda done if they’d bin in any
condition,’ said Hagrid, ‘but they was badly **hurt**,
all three o’them;...’

- a. /d/
- b. /t/
- c. /∅/

Harry could smell salt and hear rushing **waves**; a
light, chilly breeze **ruffled** his hair as he **looked**
out at moonlit sea and star-strewn sky.

- a. /s/, /t/ and /t/
- b. /∅/, /d/ and /t/
- c. /z/, /d/ and /t/



‘...Snape in **Dumbledore’s** study – **Merlin’s** pants!’ she **shrieked**, making both Harry and Ron jump.

a. /s/ , /s/ and /d/

b. /z/ , /z/ and /t/

c. /z/ , /∅/ and /t/