



Διαδρομές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης / δεύτερης γλώσσας

ΑΡΘΡΟ

«Λάθη: είδη και αντιμετώπισή τους»

Συγγραφείς

Δέσποινα Παπαδοπούλου

Δημήτριος Τζιμώκας



Περίληψη στα αγγλικά

The present paper aims at familiarizing the teachers of L2 Greek with the notion of “error” and “error analysis” in second/foreign language learning and teaching. Moreover, the paper provides suggestions on the way learners’ errors can be successfully utilized in L2 teaching. Firstly, we analyze basic terms, such as ‘error’, ‘error analysis’ and ‘interlanguage’, and next we explore how L2 learners’ errors have been discussed by various theoretical frameworks as well as the insights they can provide about learning mechanisms and language developmental stages. In addition, we briefly report on the most frequent errors attested in L2 Greek and we also present the findings from an error analysis study we conducted with adult learners of L2 Greek from various proficiency backgrounds. Our own error analysis, along with previous research on L2 Greek, has indicated that Greek spelling is challenging for the learners, while verbal aspect, nominal agreement, the use of determiners as well as of complementizers appear to be the most vulnerable areas of the grammatical domain. The paper concludes with pedagogical suggestions about the way errors can prove to be a valuable teaching tool. Our suggestions are postulated within the framework of data-driven learning. This teaching approach explores corpora and, in particular, learner corpora in L2 teaching and aims at enhancing learners’ language awareness. We finally present a two-hour teaching intervention on verbal aspect, one of the most frequent errors in L2 Greek, by employing teaching strategies from the data-driven learning approach.

1 Εισαγωγή

Η ρήση «μαθαίνουμε από τα λάθη μας» επιβεβαιώνεται καθημερινά σε κάθε πτυχή της ζωής και δεν θα μπορούσε να μην ισχύει και για τη διαδικασία της κατάκτησης ή της εκμάθησης μιας γλώσσας. Χωρίς υπερβολή, η οποιαδήποτε απόκλιση από αυτό που γίνεται συμβατικά αποδεκτό ως σωστό και κανονικό σε μία γλώσσα, δεν είναι παρά η άλλη πλευρά της ίδιας της γλωσσικής ικανότητας. Ενώ δηλαδή η γλωσσική ικανότητα βασίζεται στη γνώση μιας γραμματικής, το λάθος προκαλείται συνήθως από την άγνοια μικρότερου ή μεγαλύτερου μέρους αυτής της γραμματικής (James 1998). Βέβαια, για να μάθει κανείς από τα λάθη του, χρειάζεται να τα εντοπίσει και να κατανοήσει τη διαφορά μεταξύ λανθασμένων και ορθών γλωσσικών στοιχείων, για να μπορέσει τελικά να καλύψει τα όποια γνωστικά κενά του. Για αυτόν, και για άλλους λόγους που θα αναλύσουμε στη συνέχεια, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και χρήσιμη η μελέτη των λαθών που αναπόφευκτα παρουσιάζονται κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας πέρα από τη μητρική.

Τα γλωσσικά λάθη, όπως έχει επανειλημμένως γραφεί (Cook 1996, Corder 1981, Johnson 2001, Τοκατλίδου 1986), αποτελούν πολύ χρήσιμες ενδείξεις, τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τον μαθητή, της ίδιας της πορείας εκμάθησης. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στα λάθη που απαντούν σε παραγωγές τόσο προφορικού, αλλά κυρίως γραπτού λόγου ενήλικων ως επί το πλείστον ατόμων με ποικίλες αρχικές γλώσσες (στο εξής G1), τα οποία επιχειρούν συνειδητή κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (στο εξής G2), εν προκειμένω της Νέας Ελληνικής (NE), μέσα σε περιβάλλον γλωσσικής τάξης. Με δεδομένη την επικρατούσα θεώρηση ότι οι μέθοδοι γλωσσικής διδασκαλίας καθίστανται πιο αποτελεσματικές, όταν λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της γλωσσικής ανάπτυξης των μαθητών (Cook 1996, Dagneaux et al. 1998, Τοκατλίδου 1986), προβάλλει επιτακτική η ανάγκη για συστηματική μελέτη του συνόλου της γλωσσικής συμπεριφοράς τους, σημαντικό μέρος της οποίας είναι και τα λάθη τους. Ένας, λοιπόν, από τους κύριους στόχους της παρούσας μελέτης είναι η συμβολή στη διδακτική της ελληνικής ως ξένης ή δεύτερης γλώσσας α) με την αναφορά στις βασικές θεωρητικές αρχές της έρευνας σχετικά με τα γλωσσικά λάθη (ορισμός του λάθους, η έννοια της διαγλώσσας, κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις του λάθους) (βλ. ενότητα 2), β) με την παρουσίαση των πιο συχνών ειδών λαθών κυρίως στον γραπτό λόγο των μαθητών, βάσει αφενός της σχετικής βιβλιογραφίας και αφετέρου εμπειρικών δεδομένων που συνελέγησαν ειδικά για την παρούσα μελέτη από δείγμα γλωσσικού υλικού των εξετάσεων πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (βλ. ενότητα 3) και γ) με την κατάθεση προτάσεων για την αξιοποίηση των γλωσσικών λαθών βάσει των αποτελεσμάτων της προηγούμενης δειγματοληψίας, τόσο σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών όσο και σε επίπεδο διδακτικού υλικού και ανάπτυξης προγράμματος σπουδών (βλ. ενότητα 4). Μέσω των παραπάνω αναλύσεων ελπίζουμε να καταδειχθούν σαφέστερα οι τομείς του συστήματος της NE, όπου οι μαθητές παρουσιάζουν γνωστικά κενά, κάτι που μπορεί να

οδηγήσει σε εξεύρεση αποτελεσματικότερων τρόπων αναπλήρωσής τους. Εξάλλου, εκτός από τη βελτίωση των διδακτικών μεθόδων, ευελπιστούμε οι εν λόγω αναλύσεις να συμβάλουν στην εξεύρεση αντικειμενικότερων τρόπων αξιολόγησης των μαθητών βάσει των λαθών τους.

2 Βασικές θεωρητικές έννοιες

2.1 Η έννοια του γλωσσικού λάθους

Κατ' αρχάς, θα πραγματευθούμε εκτενέστερα την ίδια την έννοια του γλωσσικού λάθους και το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο την εντάσσουν οι σχετικές μελέτες των τελευταίων σαράντα περίπου ετών. Τα λάθη των μαθητών, λοιπόν, εκτός από το ότι δείχνουν τα γνωστικά κενά των τελευταίων, αποτελούν και πολύ αξιολογες ενδείξεις και για τις στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές προκειμένου να τα καλύψουν. Με άλλα λόγια, τα λάθη αντανακλούν μεταξύ άλλων την τρέχουσα φάση εκμάθησης της Γ2 κατά την οποία προκύπτουν, καθώς και την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για αυτή (James 1998: 7, Larsen-Freeman & Long 1991: 59). Δεν υπήρχε, βέβαια, πάντοτε η παραπάνω θεώρηση για τα λάθη. Όπως αναφέρει ο Corder (1981: 65-66), άλλοτε τα αντιμετώπιζαν ως αναπόφευκτο επακόλουθο ανθρώπινων αδυναμιών, όπως η έλλειψη προσοχής ή μνήμης από την πλευρά του μαθητή, και άλλοτε ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς διδασκαλίας ή κυρίως της επιρροής της Γ1 στη διαδικασία εκμάθησης. Γενικότερα, την εποχή που επικρατούσε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, κάθε απόκλιση στον λόγο του μαθητή αντιμετωπιζόταν επιτιμητικά, αλλά από τότε που το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στον μαθητή (δεκαετία του '70), μετατοπίστηκε και η προσοχή από το «τι αυτός διδάσκεται» στο «τι αυτός μαθαίνει» (Τοκατλίδου 1986: 92-93). Τα λάθη, επομένως, δεν θεωρούνται πια ως κάτι που πρέπει να τιμωρηθεί, αλλά ως μια πολύ καλή ένδειξη των διεργασιών που γίνονται στο μυαλό του μαθητή, η οποία μπορεί να βοηθήσει τον δάσκαλο στην επιλογή τεχνικών, στρατηγικών και μέσων που θα βοηθήσουν τον μαθητή να επιτύχει τους γλωσσικούς στόχους του.

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται, ωστόσο, να αντιδιαστείλουμε την έννοια του γλωσσικού λάθους (error) με την έννοια της γλωσσικής παραδρομής (mistake) προκειμένου να φωτιστούν καλύτερα και οι δύο. Το γλωσσικό λάθος, λοιπόν, είναι μια απόκλιση στον λόγο που *δεν προέκυψε εσκεμμένα*, αλλά αντίθετα χωρίς να το γνωρίζει ο ομιλητής, ο οποίος δεν μπορεί να τη διορθώσει ακόμα και αν του υποδειχθεί το σημείο όπου αυτή βρίσκεται. Αυτό θα μπορέσει να το κάνει μόνο αν εκτεθεί σε περαιτέρω γλωσσική διδασκαλία, έτσι ώστε να αναπληρώσει το *γνωστικό κενό* στον κώδικα της Γ2 που τον οδηγεί στα λάθη. Από την άλλη πλευρά, η γλωσσική παραδρομή (mistake) είναι μια απόκλιση που παράγει ο μαθητής παρά

το ότι διαθέτει τις γνώσεις για να την αποφύγει. Επομένως, ο μαθητής μπορεί να τη διορθώσει αμέσως, είτε μόνος του είτε όταν του υποδειχθεί¹. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Ellis (1994: 51), τα λάθη αντυπροσωπεύουν έλλειψη γλωσσικής ικανότητας στη Γ2, ενώ οι γλωσσικές παραδρομές συνιστούν αποτυχία στην πραγμάτωση της ήδη υπάρχουσας γλωσσικής ικανότητας στη Γ2. Αυτή η διάκριση σε ορισμένες περιπτώσεις είναι σχετικά εύκολη, όπως στο παρακάτω απόσπασμα από κείμενο ρωσόφωνης μαθήτριας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, υποψήφιας για το επίπεδο ελληνομάθειας B1:

Αλλά δε ξεχάσετε να του ψωνίζετε και τα παιχνίδια! Και ξέχασα να σου πω να αγοράσεις περισσότερα φρούτα επειδή το παιδί πρέπει να τρώει καλά. Και οι βιταμίνες παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή μας! Μην το ξεχάσε!

Και ακόμη μου φαίνεται θα είναι καλά αν στο σπίτι σας θα ζει ένα μικρό σκυλάκι ή γατάκι γιατί τα παιδιά μαθαίνουν πως να τους φροντίζουν, να καταλαβαίνουν τι είναι αυτοτελή ζωή.

Σε φιλώ! Να 'σαι καλά!

Η εσφαλμένη συμφωνία γραμματικού γένους μεταξύ της αντωνυμίας τους στην προτελευταία σειρά του αποσπάσματος και των ονομάτων σκυλάκι και γατάκι, στα οποία αναφέρεται, δείχνει ότι η συγκεκριμένη μαθήτρια δεν έχει εσωτερικεύσει πλήρως τον μηχανισμό συμφωνίας γραμματικού γένους μεταξύ ονομάτων και αντωνυμιών της νέας ελληνικής. Εδώ, λοιπόν, το λάθος είναι προφανές. Αντιθέτως, η εσφαλμένη επιλογή του αρνητικού μορίου «δεν» πριν από ρηματικό τύπο προστακτικής στην πρώτη σειρά «Αλλά *δε ξεχάσετε να του ψωνίζετε» δεν μπορεί με ασφάλεια να εκληφθεί ως λάθος, καθώς δύο μόλις σειρές πιο κάτω (2^η - 3^η σειρά) χρησιμοποιείται το ορθό αρνητικό μόριο και μάλιστα με το ίδιο ρήμα. Επομένως, πρόκειται μάλλον για περίπτωση γλωσσικής παραδρομής. Πρέπει, όμως, να τονιστεί ότι δεν είναι πάντοτε τόσο ευδιάκριτα τα όρια μεταξύ λαθών και γλωσσικών παραδρομών, ιδιαίτερα όταν εξετάζουμε τον γραπτό λόγο των μαθητών.

Ερώτηση 1: Πώς αντιμετωπίζονταν στο παρελθόν τα λάθη και πώς σήμερα;

Απάντηση 1: Παλαιότερα τα λάθη στον λόγο των μαθητών αντιμετωπίζονταν ως αιτία επιτίμησής τους και μόνο. Επίσης, επικρατούσε η αντίληψη ότι ήταν ως επί το πλείστον αποτέλεσμα έλλειψης προσοχής ή μνήμης εκ μέρους του μαθητή ή αποτέλεσμα της ανεπαρκούς διδασκαλίας και της παρεμβολής της μητρικής γλώσσας του μαθητή. Από τη δεκαετία του '70, όμως, και εξής τα λάθη θεωρούνται ως μια πολύ καλή ένδειξη των στρατηγικών που ακολουθούν οι μαθητές για να καλύψουν τα γνωστικά τους κενά, πληροφορία πολύτιμη για τον διδάσκοντα, ο οποίος αποβλέπει στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων στο πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας.

Ερώτηση 2: Ποια είναι η διαφορά μεταξύ λαθών και γλωσσικών παραδρομών;

Απάντηση 2: Το γλωσσικό λάθος, αφενός, είναι μία απόκλιση στον λόγο που δεν προέκυψε εσκεμμένα, αλλά ήταν αποδεδειγμένα αναπόφευκτη λόγω ανεπαρκούς γνώσης του συστήματος της Γ2 εκ μέρους του μαθητή. Η πιο ισχυρή απόδειξη για αυτό είναι όταν ένας μαθητής δεν μπορεί

¹ Περισσότερα για τη διάκριση λάθους – γλωσσικής παραδρομής βλ. James 1998: 76-83.

να διορθώσει αυτή την απόκλιση, ακόμη και αν του υποδειχθεί. Η γλωσσική παραδρομή, αφετέρου, είναι μια απόκλιση, που παράγει ο μαθητής παρά το ότι διαθέτει τις γνώσεις για να την αποφύγει. Επομένως, ο μαθητής μπορεί να τη διορθώσει αμέσως, είτε μόνος του είτε όταν του υποδειχθεί.

2.2 Η έννοια της διαγλώσσας

Από τη στιγμή που τα λάθη θεωρούνται αποτέλεσμα κάποιων διεργασιών, παύουν να εκτιμούνται απλά ως τυχαίες παραβιάσεις κανόνων και τους αναγνωρίζεται ένας συστηματικός χαρακτήρας. Εξάλλου, έχει γίνει πια ευρέως αποδεκτό ότι οι μαθητές μιας ξένης γλώσσας, πριν καταλήξουν σε μια επαρκή γνώση του συστήματος της Γ2 και αναπτύξουν ικανοποιητικά την επικοινωνιακή τους ικανότητα σε αυτή, περνούν από ποικίλες ενδιάμεσες μορφές αυτού του συστήματος-στόχου, οι οποίες αποτελούν μεν συνεχώς μεταβαλλόμενους και συχνά ιδιοσυγκρασιακούς, ταυτόχρονα δε εξίσου συστηματικούς κώδικες. Αυτοί οι κώδικες μπορούν να προσεγγιστούν όχι ως ελλειμματικές μορφές της Γ2, αλλά ως μια σειρά συστηματοποιήσεων που περιέχουν αθροίσματα μορφών, διαδικασιών και στρατηγικών στις οποίες καταφεύγει ο μαθητής κατά την εκμάθηση της πρόσθετης γλώσσας (James 1998: 7). Πρόκειται, στην πραγματικότητα, για υποθέσεις του μαθητή, των οποίων η ορθότητα επιβεβαιώνεται με τη δοκιμή τους (Τοκατλίδου 1986: 93-94). Αυτά τα συστήματα των υποθέσεων μπορεί να είναι πολύ διαφορετικά από τη γλώσσα στόχο και θεωρούνται ως λανθασμένα μόνο όταν συγκριθούν με την τελευταία. Διεθνώς αναγνωρίζονται με τον όρο *διαγλώσσα* (interlanguage) ή αλλιώς ως *ανεξάρτητη γλωσσική υπόθεση* (independent language assumption) κατά τον Cook (1996: 9).

Γίνεται φανερό ότι οι συστηματοποιήσεις της διαγλώσσας εξαρτώνται από την εκάστοτε Γ1 του κάθε μαθητή και τη Γ2, την οποία μαθαίνει. Επίσης, είναι πιθανό οι διαγλώσσες μιας ομάδας ανθρώπων που μαθαίνουν την ίδια Γ2 να παρουσιάζουν κοινά στοιχεία μεταξύ τους, αλλά ταυτόχρονα να περιέχουν και πολλά στοιχεία καθαρά ατομικού χαρακτήρα. Τα στοιχεία αυτά αφορούν, όπως είναι φυσικό, όλα τα γλωσσικά επίπεδα, από το μορφοφωνολογικό μέχρι το διαπροτασιακό και το επικοινωνιακό και μπορούν να ομαδοποιηθούν στα εξής πέντε κύρια φαινόμενα: α) παρεμβολή, β) σταδιακή ανάπτυξη, γ) ποικιλότητα, δ) απολίθωση και ε) λάθη. Τα συγκεκριμένα φαινόμενα χαρακτηρίζουν τις διαγλώσσες όλων των μαθητών οποιασδήποτε Γ2 και υπάρχουν διάφορες θεωρίες που παρέχουν ικανοποιητικές ερμηνείες για την εμφάνιση, τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τη σχέση τους με τις νοητικές διεργασίες της γλωσσικής κατάκτησης (για περισσότερα βλ. ενότητα 2.4). Τα λάθη σχετίζονται με όλα τα υπόλοιπα διαγλωσσικά φαινόμενα και γι' αυτό συνιστούν ίσως το κύριο διαγλωσσικό χαρακτηριστικό. Χωρίζονται στις εξής τέσσερις βασικές κατηγορίες: α) τα λάθη γραμματικότητας, β) τα λάθη αποδεκτότητας, γ) τα

λάθη ορθότητας και δ) τα λάθη παραδοξότητας μαζί με τα πραγματολογικά λάθη². Σε αυτή τη μελέτη θα εστιάσουμε κυρίως στην πρώτη κατηγορία, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να ερευνηθεί πιο εύκολα.

Τα λάθη γραμματικότητας (grammaticality errors), λοιπόν, είναι εκείνα τα στοιχεία του λόγου που αναγνωρίζονται ως αποκλίσεις σε επίπεδο γλωσσικής μορφής, καθώς συνιστούν περιπτώσεις ευθείας παραβίασης συγκεκριμένων κανόνων ενός συγκεκριμένου γραμματικού συστήματος, και με συστηματικό χαρακτήρα, δηλαδή αποκλίσεις οι οποίες είναι δυνατόν να εντοπιστούν με ευκολία σε οποιοδήποτε κείμενο και είναι σε γενικές γραμμές αντικειμενικές, μη αμφισβητήσιμες και κατά συνέπεια μπορούν να διορθωθούν αυτόματα. Για παράδειγμα, στην πρόταση «*φτάσα στην Ελλάδα», ο τύπος «*φτάσα» παραβιάζει τον κανόνα της τρισυλλαβίας των παρελθοντικών τύπων του νεοελληνικού ρηματικού συστήματος και θα είναι λανθασμένος σε οποιοδήποτε κείμενο κι αν εμφανιστεί. Άλλες χαρακτηριστικές περιπτώσεις λαθών γραμματικότητας, στο πλαίσιο της εκμάθησης της ΝΕ ως Γ2, είναι η συστηματική απόλειψη του οριστικού άρθρου, π.χ. «Δημιουργήθηκε πρόβλημα, κόπηκε ρεύμα και κάτοικοι μείνανε ολο το βράδυ χωρίς ρεύμα», ή η συστηματική αλλαγή της σειράς των λέξεων, όπως στην πρόταση «έμεινε *την όλη χρονιά...», ή λεξιλογικά στοιχεία, όπως «*παιζόδρομος» κτλ. (Τζιμώκας 2004: 4). Η ανίχνευση, επομένως, και η μελέτη των κανονικότητων αυτών των λαθών τα αναδεικνύει ως μέρος της διαγλώσσας του κάθε μαθητή και κατ' επέκταση ως φυσικό και αναπόφευκτο στάδιο της γλωσσικής εκμάθησης (Cook 1996: 9). Με αυτές τις προϋποθέσεις, όπως θα γίνει φανερό στη συνέχεια, μπορούν να βρεθούν αποτελεσματικότερες μέθοδοι αντιμετώπισής τους.

Ερώτηση 3: Με βάση την προηγούμενη ενότητα μπορείτε να εντοπίσετε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ διαγλώσσας και γλώσσας-στόχου;

Απάντηση 3: 'Διαγλώσσα' ονομάζεται μια ενδιάμεση μορφή του επιδιωκόμενου συστήματος της γλώσσας-στόχου, η οποία συνιστά ένα σύνολο συστηματικών υποθέσεων που κάνει κάθε μαθητής για τους κανόνες της γλώσσας-στόχου που μαθαίνει, ιδιοσυγκρασιακού και συνεχώς μεταβαλλόμενου χαρακτήρα, των οποίων η ορθότητα ή μη επαληθεύεται μόνο εάν συγκριθούν με τις νόρμες της γλώσσας-στόχου.

Ερώτηση 4: Ποια είναι η θέση του φαινομένου των λαθών μέσα στη διαγλώσσα;

Απάντηση 4: Τα λάθη συνιστούν κυρίαρχο φαινόμενο της διαγλώσσας, σχετίζονται με όλα τα υπόλοιπα φαινόμενα ή αλλιώς τάσεις στη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών, όπως είναι η παρεμβολή στοιχείων της Γ1, η σταδιακή ανάπτυξη, η ποικιλότητα και η απολίθωση, και μαζί με αυτά αποτελούν ενδείξεις των σταδιακών νοητικών διεργασιών της γλωσσικής κατάκτησης.

² Αναλυτική περιγραφή αυτών των κατηγοριών λαθών παραθέτει ο James (1998: 64-76).

2.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις των λαθών

Σχεδόν στο σύνολό τους, οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου των γλωσσικών λαθών γραμματικότητας, που έχουν αναπτυχθεί έως σήμερα, εστιάζουν στα αίτια εμφάνισής τους, δίνοντας η καθεμία τη δική της ερμηνεία για αυτά. Δύο είναι οι κυριότερες σχετικές θεωρίες: α) η *αντιπαραβολική ανάλυση* ή AA (contrastive analysis) και β) η *ανάλυση λαθών* ή ΑΛ (error analysis).

Η πρώτη θεωρία, με εισηγητή τον Lado (1957), βασιζόμενη στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο του εμπειρισμού (ή συμπεριφορισμού) υποστήριζε ότι, εάν μέσα από μια συστηματική συγκριτική ανάλυση της Γ1 και της Γ2 εντοπίζονταν οι ομοιότητες και διαφορές των δύο γλωσσών σε διάφορα επίπεδα, τότε θα ήταν δυνατό να υποθέσουμε εκ των προτέρων ποια στοιχεία της Γ2 μπορεί ο μαθητής να αφομοιώσει ευκολότερα (στοιχεία που έχουν τα ανάλογά τους στη Γ1) και ποια δυσκολότερα (στοιχεία που δεν υπάρχουν στο σύστημα της Γ1). Κατ' επέκταση η ΑΑ επιδίωκε με αυτό τον τρόπο να προβλέψει τα λάθη ενός μαθητή κατά την εκμάθηση της Γ2 αποδίδοντάς τα σε *αρνητική μεταφορά* (negative transfer) ή *γλωσσική παρεμβολή* (interference) της Γ1. Ένα κλασικό παράδειγμα τέτοιας μεταφοράς (βλ. Johnson 2001) είναι η δομή “*I have hunger” (=έχω πείνα), που παρήγαγαν μαθητές αγγλικών με Γ1 τα γερμανικά αντί τη σωστής “I am hungry” (=είμαι πεινασμένος), καθώς μετέφραζαν αυτούσια από τα γερμανικά την ισοδύναμη έκφραση “Ich habe Hunger” (=έχω πείνα). Ένα παρόμοιο παράδειγμα στα ελληνικά είναι η δομή «*ως πήγαν εκεί» (=όταν πήγαν εκεί) από μαθητή με Γ1 τα γερμανικά πάλι, η οποία πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι στα γερμανικά χρησιμοποιείται η ίδια λέξη “als” τόσο για το «ως» όσο και για το «όταν». Επίσης, η Σακελλαρίου (2005: 530) αναφέρει παράδειγμα παρεμβολής από τα γαλλικά «Τα παιδιά είναι πολύ *ζωντανά», αντί «ζωηρά», από το επίθετο της γαλλικής “vivant” που σημαίνει τόσο «ζωντανός» όσο και «ζωηρός». Γενικότερα, η συγκεκριμένη θεωρία στόχευε στον κατά το δυνατόν μεγαλύτερο περιορισμό των λαθών, τα οποία τα θεωρούσε λίγο έως πολύ ανεπιθύμητα³.

Σύντομα, όμως, έγινε φανερό ότι δεν μπορούν ούτε να προβλεφθούν, αλλά ούτε και να ερμηνευθούν όλα τα λάθη με αυτό τον τρόπο, όπως για παράδειγμα η δομή “*Did she washed” (διπλή ένδειξη παρελθόντος χρόνου) ή από τα ελληνικά η δομή «*έναν άντρας» (παραβίαση της συμφωνίας πτώσης μεταξύ άρθρου και ονόματος), που αποδίδονται σε λανθασμένη χρήση στοιχείων της ίδιας της Γ2. Πρόκειται για μια από τις προβληματικές που οδήγησαν σε αναζήτηση της πηγής των λαθών σε παράγοντες πέραν της επιρροής της Γ1. Κατ' αρχάς, τα λάθη διακρίθηκαν σαφώς σε *διαγλωσσικά* (interlingual), που οφείλονται σε παρεμβολή της Γ1 και σε *ενδογλωσσικά* (intralingual), δηλαδή λάθη που προκύπτουν ανεξαρτήτως της Γ1. Παράλληλα, επιχειρήθηκαν περαιτέρω ταξινομήσεις των ενδογλωσσικών λαθών περισσότερο ερμηνευτικού και όχι περιγραφικού χαρακτήρα. Έτσι, μερικά λάθη ταξινομούνταν ως *υπεργενικεύσεις γραμματικών κανόνων*, άλλα ως *απλοποιήσεις*, ενώ άλλα χαρακτηρίστηκαν

³ Για περισσότερα σχετικά με την εν λόγω θεωρία βλ. Johnson 2001: 59 κ. εξ.

επικοινωνιακά ή λάθη που προκαλούνται από συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές του δασκάλου (Larsen-Freeman & Long 1991: 58).

Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Dulay και Burt (1973) πρότειναν τη *θεωρία της δημιουργικής κατασκευής* (creative construction theory) και κατέδειξαν με πειραματικά στοιχεία ότι τα λάθη στη συντριπτική τους πλειοψηφία δεν οφείλονται σε γλωσσική παρεμβολή, αλλά *επινοούνται* βάσει των διαθέσιμων στοιχείων της Γ2. Έτσι, προέκυψε η νέα θεώρηση της *ανάλυσης λαθών* (ΑΛ), η οποία παρουσίασε ιδιαίτερη επίδοση κατά τη δεκαετία του '70 και έκανε λόγο για τα λάθη ως μέρος μιας διαδικασίας γλωσσικής ανάπτυξης (developmental errors), τα οποία δεν προέρχονται από μεταφορά στοιχείων της Γ1. Εδώ επιχειρείται μια διαφορετική σύγκριση μεταξύ του εκάστοτε τύπου της διαγλώσσας του μαθητή, και του επιδιωκόμενου τύπου της γλώσσας-στόχου με σκοπό τον εντοπισμό και την κάλυψη των ενδεχόμενων διαφορών μεταξύ των δύο (βλ. James 1998: 8). Στο γενικότερο πλαίσιο, όμως, της μελέτης της διαγλώσσας έγιναν γρήγορα εμφανείς οι αρκετές αδυναμίες και περιορισμοί της ΑΛ: α) η ΑΛ βασίζεται σε ετερογενή δεδομένα λαθών μαθητών, β) οι κατηγορίες της ΑΛ είναι ασαφείς, γ) η ΑΛ δεν μπορεί να αποφανθεί για όλους τους τομείς στους οποίους οι μαθητές της Γ2 αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως η αποφυγή χρήσης συγκεκριμένων τύπων και δομών, δ) η ΑΛ περιορίζεται σε αυτό που *δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής*, δηλαδή μόνο στα λάθη του και δεν λαμβάνει υπόψη αυτό στο οποίο είναι επιτυχής και ε) η ΑΛ δίνει μια στατική εικόνα της εκμάθησης της Γ2 (Dagneaux *et al.* 1998: 164).

Στην αρχή της δεκαετίας του '90 εμφανίστηκε το *ηλεκτρονικό σώμα κειμένων* (ΗΣΚ) *μαθητικού λόγου* (computer learner corpus), το οποίο μπορεί να οριστεί ως μια ηλεκτρονική συλλογή φυσικών (δια)γλωσσικών δεδομένων παραγόμενων από μαθητές μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Dagneaux *et al.* 1998: 165). Δύο είναι οι κυριότερες διαφορές ενός τέτοιου σώματος από τις παλαιότερες συλλογές δεδομένων που χρησιμοποιούνταν στα πλαίσια της ΑΛ: α) είναι πλήρως μηχανογραφημένο και άρα μπορεί να αναλυθεί γρήγορα και αποτελεσματικά με τη χρήση πλήθους ηλεκτρονικών εργαλείων και β) είναι μεγάλο και επομένως αποτελεί μια πολύ πιο αξιόπιστη βάση για την περιγραφή της διαγλώσσας (Granger 2003: 1). Με τη χρήση των ΗΣΚ μαθητικού λόγου καθιερώνεται σταδιακά μία νέα μεθοδολογία στη μελέτη των γλωσσικών λαθών, γνωστή ως *υπολογιστική ανάλυση λαθών* ή ΥΑΛ (computer error analysis). Σκοπός της ΥΑΛ είναι η κατάρτιση και επεξεργασία των ΗΣΚ μαθητικού λόγου, που επιτρέπει την εύκολη ανάκληση και γρήγορη και πολύπλευρη ανάλυση κατανοητών ηλεκτρονικών καταλόγων με αυθεντικά λάθη μαθητών. Με βάση αυτούς του καταλόγους μπορούν να εξαχθούν πολύ εύκολα συμπεράσματα για τα διάφορα είδη των λαθών και τις αντίστοιχες συχνότητες του καθενός καθώς και για το γλωσσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εμφανίζονται (ο.π.). Οι έρευνες στο πλαίσιο της ΥΑΛ επιδιώχθηκε να ξεπεράσουν τις αδυναμίες της ΑΛ με: α) τη χρήση αυστηρών κριτηρίων κατά τη συλλογή του γλωσσικού υλικού και για τον προσδιορισμό των ταξινομικών κατηγοριών των λαθών και β) τη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ σωστών και λανθασμένων χρήσεων ενός τύπου, έτσι ώστε να εξαχθεί ξεκάθαρη εικόνα και για το τι

γνωρίζει και τι δεν γνωρίζει ο μαθητής. Επίσης, έγινε προσπάθεια για όσο το δυνατόν πληρέστερη αποτίμηση του δυναμικού χαρακτήρα της εκμάθησης της Γ2 μέσω σύγκρισης μεταξύ λαθών μαθητών από διαφορετικά επίπεδα γλωσσομάθειας.

Ερώτηση 5: Τι ονομάζουμε διαγλωσσικά και τι ενδογλωσσικά λάθη και ποιες θεωρίες μελέτησαν κάθε κατηγορία λάθους αντίστοιχα;

Απάντηση 5: Διαγλωσσικά ονομάζονται τα λάθη που οφείλονται σε παρεμβολή στοιχείων της Γ1 του μαθητή, ενώ ενδογλωσσικά είναι τα λάθη που προκύπτουν ανεξαρτήτως της Γ1 λόγω εσφαλμένων υποθέσεων σχετικά με τους κανόνες της Γ2. Τα πρώτα έγιναν αντικείμενο μελέτης της αντιπαραβολικής ανάλυσης, η οποία τα εντόπιζε μέσω της συστηματικής συγκριτικής ανάλυσης των συστημάτων της Γ1 και της Γ2 και τα απέδιδε σε αρνητική μεταφορά ή αλλιώς γλωσσική παρεμβολή. Με τη δεύτερη κατηγορία λαθών ασχολήθηκε για πρώτη φορά συστηματικά η θεωρία της ανάλυσης λαθών, η οποία τα προσέγγισε ως μέρος της διαδικασίας γλωσσικής ανάπτυξης, συγκρίνοντας αυτή τη φορά τις εκάστοτε συστηματοποιήσεις της διαγλώσσας με τις δομές της γλώσσας-στόχου με τελικό στόχο τον εντοπισμό και την κάλυψη των κενών μεταξύ των δύο.

Ερώτηση 6: Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της υπολογιστικής ανάλυσης λαθών;

Απάντηση 6: Η υπολογιστική ανάλυση λαθών, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της πληροφορικής και εφαρμόζοντας βελτιωμένη μεθοδολογία σε σχέση με την ανάλυση λαθών, κατόρθωσε αφενός να εισηγηθεί πιο συστηματική κατηγοριοποίηση λαθών και αφετέρου να αναλύσει το σύνολο των γλωσσικών γνώσεων των μαθητών και όχι μόνο τα λάθη τους.

2.4 Απόπειρες ερμηνείας των λαθών

Όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 2.2, έχουν προταθεί διάφορες ερμηνείες για την εμφάνιση των λαθών κυρίως στο πλαίσιο της ανάλυσης λαθών, οι οποίες μπορούν να ιδωθούν και ως ένα είδος κατηγοριοποίησής τους, συνιστώντας παράλληλα τα βασικά φαινόμενα της διαγλώσσας (βλ. Κατσιμαλή 2014 και Μπέλλα 2011: 27-45). Τα λάθη, λοιπόν, μπορούν αδρομερώς να χωριστούν σε α) όσα οφείλονται στην *παρεμβολή* από την Γ1, φαινόμενο ήδη γνωστό από τις μελέτες της αντιπαραβολικής ανάλυσης (βλ. § 2.3) και β) σε όσα δεν σχετίζονται με τη Γ1 του μαθητή, αλλά προκύπτουν κατά την προσπάθειά του να οικειοποιηθεί τις κανονικότητες της γλώσσας-στόχου και μόνο.

Η πρώτη κατηγορία λαθών έχει, θα λέγαμε, δύο πλευρές. Αφενός είναι τα λάθη λόγω *αρνητικής παρεμβολής*, τα οποία οφείλονται σε αναντιστοιχίες μεταξύ των δομών της Γ1 και της Γ2 και κατανέμονται σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα, αν και τα πιο συχνά είναι τα φωνολογικά, π.χ. οι ρωσόφωνοι προφέρουν το ελληνικό φώνημα «ο» πιο ανοικτό κατά τρόπο ώστε να προσομοιάζει σε ένα σχετικά κλειστό «α», ενώ οι αγγλόφωνοι δυσκολεύονται να προφέρουν το υπερωικό/ουρανικό «χ». Στη σύνταξη δείγμα αρνητικής παρεμβολής είναι δομές όπως η «*η γυναίκας θέση δεν είναι σπίτι» κατ' αναλογία με τον κανόνα της αγγλικής να προηγείται η γενική του ονόματος (πρβλ. "The woman's position"), η συστηματική παράλειψη

του άρθρου από ρωσόφωνους και η επανάληψη του αντωνυμικού υποκειμένου ή αντικειμένου, π.χ. «Εγώ δεν ξερα ελληνικά αλλά εγώ πήγα στο σχολείο για την Ελληνικά γλώσσα», από γερμανόφωνους μαθητές. Αφετέρου υπάρχει και η *θετική παρεμβολή*, όπου η χρήση τύπου της Γ1 οδηγεί σε ορθή παραγωγή στη Γ2, εφόσον ανήκει στη νόρμα της τελευταίας, με αποτέλεσμα να έχουμε υποβοήθηση και επιτάχυνση της κατάκτησής της.

Η δεύτερη κατηγορία λαθών ονομάζεται *ενδογλωσσικά λάθη* και περιλαμβάνει αποκλίσεις από τη νόρμα της Γ2 που προκαλούνται από εσφαλμένες υποθέσεις του μαθητή σχετικά με τη λειτουργία ορισμένων κανόνων της ίδιας της Γ2. Υποδιαιρείται σε λάθη που προκύπτουν λόγω α) των *υπεργενικεύσεων* στη χρήση γραμματικών κανόνων, β) της *άγνοιας των περιορισμών των κανόνων* («εκείνη την ώρα *χτυπήθηκε το κουδούνι»), γ) της *υπερδιόρθωσης* («όταν βρέχει μένω στο σπίτι και βλέπω *την τηλεόραση») και δ) της *ελλιπούς εφαρμογής των κανόνων* («*ζήσα», αντί «έζησα», «*έκφρασε» αντί «εξέφρασε») (Μπέλλα 2011: 48-52). Ειδικά οι υπεργενικεύσεις είναι πολύ συχνό φαινόμενο που παρατηρείται σε όλα σχεδόν τα γλωσσικά επίπεδα, έχει συνήθως συστηματικό χαρακτήρα («*οι καθένες», «*της χαρακτήρας», «*διασκέδασμα», «*τα παιδιά τρομάχτηκαν») και κατά κανόνα εντείνεται από την άγνοια των περιορισμών των κανόνων ή την ελλιπή εφαρμογή τους. Η υπερδιόρθωση, εξάλλου, αποτελεί κι αυτή μια μορφή υπεργενίκευσης, με τη διαφορά ότι αυτός που την κάνει προσπαθεί ενσυνείδητα να μιλήσει σωστά, αλλά τον προδίδουν οι ελλιπείς γλωσσικές του γνώσεις. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα υπερδιόρθωσης είναι η εκφορά της λέξης «μοντέρνος» ως «*μοδέρνος», που παρατηρείται μερικές φορές στον λόγο των μαθητών που προσπαθούν να τα λένε όλα με «ελληνικό» τρόπο.

Επιπλέον, φως στις αιτίες των γλωσσικών λαθών κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας ρίχνουν τα υπόλοιπα τρία φαινόμενα της διαγλώσσας (εκτός από την παρεμβολή της Γ1 και τα λάθη), για τα οποία έγινε λόγος στην παράγραφο 2.2. Συγκεκριμένα: α) η *απολίθωση* είναι η ανακοπή της εκμάθησης εκ μέρους των μαθητών και κατά συνέπεια η παγίωση στοιχείων που αποκλίνουν από τη νόρμα της γλώσσας-στόχου (γλωσσικά στοιχεία, κανόνες, υποσυστήματα), β) η *σταδιακή ανάπτυξη* είναι ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της γλωσσικής κατάκτησης, με αποτέλεσμα η γλωσσική συμπεριφορά του μαθητή να διέρχεται από μεταβατικά στάδια με την έννοια ότι κάθε στάδιο εμπεριέχει νέα γλωσσικά στοιχεία αλλά και κάποια που αποτελούν κατάλοιπα των προηγούμενων (γεγονός που επίσης προκαλεί λάθη) και γ) η *ποικιλότητα*, η οποία προσπαθεί να εξηγήσει τη συνεχή μεταβολή των κανόνων της διαγλώσσας, καθώς ο μαθητής κατακτά τη Γ2, γεγονός που φέρνει αυτούς τους κανόνες συχνά σε ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους.

Ιδιαίτερα το φαινόμενο της απολίθωσης παρουσιάζεται μεταξύ προχωρημένων μαθητών, οι οποίοι επιμένουν να εμφανίζουν στον λόγο τους ορισμένους λανθασμένους διαγλωσσικούς τύπους που, ενώ θα

έπρεπε κανονικά να είχαν εξαλειφθεί, αντίθετα έχουν παγιωθεί παρά τις προσπάθειες των ίδιων ή του διδάσκοντα.

Ερώτηση 7: Σε γραπτό γερμανόφωνης προχωρημένης μαθήτριας υπάρχει η εξής πρόταση «*Πριν κάπιο καιρό έχω παρατηρήσει ότι έγινα πάρα πολύ αδύναμη, κουρασμένη.*» Οι υπογραμμισμένες λέξεις συνιστούν λάθη. Μπορείτε να τα ερμηνεύσετε με βάση την προηγούμενη κατηγοριοποίηση;

Απάντηση 7: Η ασυνήθιστη συνεκφορά «*κάπιο καιρό» αντί του ορθού «λίγο καιρό» πιθανόν να οφείλεται σε αρνητική παρεμβολή της μητρικής γλώσσας της μαθήτριας, καθώς το αντίστοιχο στα γερμανικά επίθετο «λίγος» που χρησιμοποιείται για τη δομή «πριν λίγο καιρό» είναι το *einiger* που σε άλλες περιπτώσεις σημαίνει «κάποιος» (π.χ. *einige Kinder* = κάποια παιδιά). Το «*έχω παρατηρήσει» αντί του ορθού «παρατήρησα» μπορεί, επίσης, να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα παρεμβολής της μητρικής, καθώς στη γερμανική η ενέργεια που συνέβη σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή στο παρελθόν δηλώνεται με τον περιφραστικό ρηματικό τύπο του παρακειμένου (*Perfekt*) «βοηθητικό ρήμα + μετοχή παρακειμένου», π.χ. *Marianne hat um 7.00 Uhr gefrühstückt* (= Η Μαριάννα **έφαγε** πρωινό στις 7).

3 Τα συχνότερα είδη λαθών στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα

Στο προηγούμενο κεφάλαιο δόθηκαν αρκετές περιπτώσεις λαθών που παρουσιάζονται στον λόγο των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, από την οπτική των ερμηνευτικών κατηγοριοποιήσεών τους. Στο παρόν κεφάλαιο το ίδιο φαινόμενο θα ιδωθεί από την πλευρά των γραμματικών κατηγοριών για πρακτικούς λόγους.

Η βιβλιογραφία σχετικά με τα πιο προβληματικά από πλευράς εκμάθησης στοιχεία της ελληνικής γραμματικής είναι σχετικά περιορισμένη. Ενδεικτικά ο Μήτης (2004: 174-195) αναφέρει ορισμένες ιδιαιτερότητες της Νέας Ελληνικής που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής κατά τη διδασκαλία της σε αλλόγλωσσους και οι οποίες αφορούν στοιχεία που κατανέμονται σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα από τη φωνολογία έως τη σύνταξη και το λεξιλόγιο. Πρόκειται για επισημάνσεις από τις οποίες μπορεί κανείς να συνάγει έμμεσα πιθανά συχνά είδη λαθών. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων επισημαίνει τη σημασία του νόμου της τρισυλλαβίας, την μετακίνηση του τόνου στη γενική (ιδίως του πληθυντικού), τη διαφοροποίηση της κλίσης ορισμένων επιθέτων σε λόγια και λαϊκή, ανάλογα με το είδος του ύφους στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποιούνται, τη χρήση της ρηματικής όψης (προβληματική στον λόγο πολλών μαθητών ακόμη και προχωρημένων), τη χρήση των αποθετικών ρημάτων, τη θέση των όρων της πρότασης (υποκειμένου, ρήματος, αντικειμένου κτλ.), την απάλειψη υποκειμένου, την ποικίλη μεταβατικότητα ορισμένων ρημάτων, τη λεξιλογική διφυΐα της ΝΕ, που περιλαμβάνει τόσο λόγιες όσο και λαϊκές λέξεις,

την πολυσημία και τις ιδιωματικές εκφράσεις. Επίσης, συχνότατα είναι τα προβλήματα με τη χρήση του άρθρου (κυρίως η απάλειψή του) καθώς και η εμφάνιση λεξιλογικών στοιχείων με αποκλίνουσα μορφή (π.χ. «*παιζόδρομος», «*φιλοδοξένοι» κτλ), λάθη που αναφέρθηκαν στην παράγραφο 2.2. Εξάλλου, η Θώμου (2001: 102) σε έρευνά της για τις μη αποδεκτές λεξιλογικές συνάψεις στον γραπτό λόγο ξένων φοιτητών στην Ελλάδα, προβάλλει την εξαιρετικά μεγάλη συχνότητα λαθών που αφορούν τη συνδυαστικότητα των λέξεων ως το κύριο χαρακτηριστικό που διακρίνει τον λόγο των μη φυσικών από το λόγο των φυσικών ομιλητών. Τα πιο τυπικά λάθη αυτής της κατηγορίας παρατηρήθηκαν στους συνδυασμούς με βοηθητικό ρήμα, καθώς οι φοιτητές δεν αντιλαμβάνονται τη σταθερότητα στη δομή και την έλλειψη δυνατότητας αντικατάστασης του ρήματος με κάποιο άλλο βοηθητικό ρήμα, π.χ. «*έχουν διακοπές», αντί «κάνουν διακοπές», «*κάνουν εργασίες στο γραφείο», αντί «εργάζονται» (ο.π.: 105-107). Η Κατσιμαλή (2014: 5-6), επιπλέον, επισημαίνει ότι κατά την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας παρατηρούνται ενδογλωσσικά λάθη, τα οποία αντανακλούν τη δομή της ελληνικής γλώσσας. Μέσα σε αυτά εντάσσει τη συμφωνία μεταξύ όρων μιας φράσης ή πρότασης, τη χρήση των άρθρων και των κλιτικών, τον σχηματισμό της γενικής πτώσης, την πτώση των ρηματικών ορισμάτων καθώς και τη ρηματική όψη.

Μια γραμματική κατηγορία που έχει διαπιστωθεί ότι αποτελεί πρόκληση κατά τη μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας είναι η ρηματική όψη. Σε αρκετές έρευνες για την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει παρατηρηθεί υπεργενίκευση του συνοπτικού έναντι του μη συνοπτικού τύπου στον γραπτό λόγο ενήλικων μη φυσικών ομιλητών (Ματθαιουδάκη κ.ά. 2010, Νατσόπουλος & Παναγοπούλου 1985, Παπαδοπούλου 2005) ακόμη και σε υψηλά επίπεδα ελληνομάθειας. Τα λάθη των μη φυσικών ομιλητών φαίνεται ότι είναι συχνότερα στα να-συμπληρώματα παρά στους παρελθοντικούς και μελλοντικούς ρηματικούς τύπους (Ματθαιουδάκη κ.ά. 2011, Παπαδοπούλου 2005). Επιπλέον, ο Βαλετόπουλος (2001) κατέδειξε ότι η Γ1 των ομιλητών επηρεάζει τις επιδόσεις των ομιλητών, αν και η κατάκτηση της ρηματικής όψης φαίνεται προβληματική ακόμη και για ομιλητές των οποίων η Γ1 γραμματικοποιεί την κατηγορία της όψης στο ρηματικό σύστημα⁴.

Μελέτες που διερευνούν τον προφορικό λόγο μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έχουν επισημάνει προβλήματα κατά την κατάκτηση της συμφωνίας, ιδίως του γένους, ακόμη και σε ομιλητές που βρίσκονται σε προχωρημένα στάδια ελληνομάθειας (Agathoroulou *et al.* 2008, Αμπάτη 2009, Αμπάτη & Ιορδανίδου 2006, Dimitrakoroulou *et al.* 2006, Τσιμπλή 2003, Tsimpli *et al.* 2007). Επίσης, τα προβλήματα εντοπίζονται περισσότερο στη συμφωνία ανάμεσα στο ουσιαστικό και το επίθετο παρά ανάμεσα σε έναν προσδιοριστή, π.χ. οριστικό ή αόριστο άρθρο, και το ουσιαστικό (Agathoroulou *et al.* 2008, Dimitrakoroulou *et al.* 2006, Τσιμπλή 2003, Tsimpli *et al.* 2007). Επιπλέον, η εξωτερική συμφωνία,

⁴ Βλ. Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης (2014) για μια διεξοδική περιγραφή της ρηματικής όψης στην ελληνική γλώσσα και σχετικές γλωσσολογικές δραστηριότητες.

δηλαδή η συμφωνία ανάμεσα σε ένα υποκείμενο ή αντικείμενο και το κατηγορούμενό του, εμφανίζεται δυσκολότερη από την εσωτερική συμφωνία, δηλαδή τη συμφωνία μέσα σε μια ονομαστική φράση (Dimitrakopoulou *et al.* 2006, Tsimpli *et al.* 2007)⁵.

Η χρήση των προσδιοριστών, οριστικών και αόριστων άρθρων φαίνεται ότι επίσης αποτελεί ένα δύσκολο φαινόμενο για τους αλλόφωνους ομιλητές της ελληνικής γλώσσας. Η Tsimpli (2003) εξέτασε τον προφορικό λόγο τουρκόφωνων και ρωσόφωνων ομιλητών και παρατήρησε περισσότερα λάθη με το οριστικό άρθρο παρά με το αόριστο. Το αποτέλεσμα αυτό συσχετίστηκε με την απουσία της κατηγορίας των προσδιοριστών από τη Γ1 των ομιλητών. Ωστόσο, οι Tsimpli & Mastropavliou (2007) έδειξαν ότι τουρκόφωνοι ομιλητές με πρώιμη (έως την ηλικία των 6 ετών) έκθεση στην ελληνική εμφανίζουν πολύ καλές επιδόσεις στη χρήση τόσο των οριστικών όσο και των αόριστων άρθρων. Η χρήση των άρθρων εξετάστηκε και από τις Dimitrakopoulou *et al.* (2004) μέσα από προφορικές συνεντεύξεις ομιλητών με Γ1 την τουρκική, τη γεωργιανή ή μια σλαβική γλώσσα. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας ανέδειξαν δύο σημαντικούς παράγοντες στην εκμάθηση των άρθρων: την ηλικία πρώτης έκθεσης στην ελληνική γλώσσα και τον χρόνο παραμονής σε ελληνόφωνο περιβάλλον. Τέλος, οι Agathopoulou *et al.* (2012) διερεύνησαν τη χρήση των οριστικών και των αόριστων άρθρων μέσα από προφορικές ανακλήσεις προτάσεων καθώς και από προφορικές αφηγήσεις. Τα ευρήματα αποκάλυψαν αφενός τον σημαντικό ρόλο της Γ1 αλλά και αφετέρου κοινή αναπτυξιακή πορεία για όλους τους αλλόφωνους ομιλητές, με την έννοια ότι οι ίδιες δομές παρουσιάζουν δυσκολίες για όλους τους ομιλητές. Η δομή όπου διαπιστώθηκαν οι χαμηλότερες επιδόσεις από όλους τους ομιλητές ήταν η χρήση οριστικού άρθρου πριν από μια συμπληρωματική πρόταση, π.χ. «δεν κάνει τίποτε άλλο από *(το) να γυμνάζεται συνέχεια».

Η κατηγορία των συνδέσμων και ειδικότερα των συμπληρωματικών δεικτών, δηλαδή των συνδέσμων που εισάγουν μια συμπληρωματική πρόταση, όπως είναι οι δείκτες «ότι», «που», «πως», «να», φαίνεται ότι αποτελεί μια επιπλέον πηγή δυσκολιών για τους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής. Σε δυο μελέτες με εμπειρικά δεδομένα η Νουχουτίδου (2012) εξέτασε τη χρήση των συμπληρωματικών δεικτών «ότι», «πως», «που» και «να» σε σπουδαστές μέσου και προχωρημένου επιπέδου ελληνομάθειας. Τα ευρήματά της έδειξαν ότι οι μη φυσικοί ομιλητές δυσκολεύονται να επιλέξουν τον σωστό συμπληρωματικό δείκτη σε προτάσεις όπου η δευτερεύουσα πρόταση εξαρτάται από ένα ρήμα λεκτικό ή δοξαστικό καθώς και από ένα ρήμα αισθήσεως ή ψυχικού πάθους.

Σε μια πρόσφατη έρευνα για τον εντοπισμό των συχνότερων λαθών στον γραπτό λόγο αλλόφωνων μαθητών που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής, οι Τάντος κ.ά. (2013) εφάρμοσαν την ΥΑΛ και διαπίστωσαν ότι τα ορθογραφικά λάθη υπερτερούν των μορφοσυντακτικών σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας, ενώ στο μορφοσυντακτικό επίπεδο τα λάθη ως προς την όψη του ρηματικού τύπου και ως προς τη συμφωνία δύο

⁵ Βλ. Κακαρίκος & Κοντοκώστα (2014) για βιβλιογραφική ανασκόπηση σε σχέση με την κατάκτηση της συμφωνίας στην ελληνικής ως Γ2 καθώς και σχετικές γλωσσολογικές δραστηριότητες.

στοιχείων μέσα σε μία φράση είναι τα πιο συχνά. Αξίζει, βέβαια, να σημειώσουμε ότι οι μισοί από τους αλλόφωνους μαθητές αυτής της έρευνας έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και, επομένως, έχουν έρθει σε επαφή με την ελληνική πριν την κρίσιμη περίοδο. Η παράμετρος αυτή ενδεχομένως ερμηνεύει τη χαμηλή συχνότητα των μορφοσυντακτικών λαθών (για παρόμοια ευρήματα βλ. και Κουτσογιάννης & Παπαδοπούλου 2007, Tzeveleku *et al.* 2013).

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, στο πλαίσιο της σύνταξης του παρόντος άρθρου έγινε μια μικρή δειγματοληψία παραγωγών γραπτού λόγου (ΠΓΛ) από τις εξετάσεις πιστοποίησης επάρκειας της ελληνομάθειας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, η οποία οδήγησε στη δημιουργία ενός μικρού ηλεκτρονικού σώματος κειμένων (ΗΣΚ) έκτασης 14016 λέξεων με την κωδική ονομασία HSK_EL_G2_KEG_14000. Ο σκοπός του σώματος αυτού είναι η μελέτη πρόσφατων εμπειρικών δεδομένων (από το 2006 έως το 2011) για τη γλωσσική συμπεριφορά των ξένων που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, ιδιαίτερα ως προς τα λάθη τους.

Στον Πίνακα 1 φαίνονται τα ποσοτικά μεταδεδομένα του HSK_EL_G2_KEG_14000. Οι τιμές εκτός παρένθεσης δηλώνουν τον αριθμό των λέξεων ανά κατηγορία. Εντός παρένθεσης δίνεται το ανάλογο πλήθος παραγωγών γραπτού λόγου (ΠΓΛ), ενώ μετά την κάθετο δίνεται το ποσοστό στο οποίο αντιστοιχεί κάθε τιμή αριθμού λέξεων επί του αθροίσματος των λέξεων όλου του ΗΣΚ.

Επίπεδο	Λέξεις (ΠΓΛ)/% στο ΗΣΚ	Μητρική γλώσσα	Λέξεις (ΠΓΛ)/% στο ΗΣΚ	Φύλο	Λέξεις (ΠΓΛ)/% στο ΗΣΚ
A1	823(12)/5,9	Γαλλικά	387(4)/2,8	A	3359(19)/24
A2	1452(11)/10,4	Πορτογαλικά	461(3)/3,3	Θ	10657(51)/76
B1	1813(12)/12,9	Ισπανικά	1350(6)/9,6		
B2	2821(12)/20,1	Ουκρανικά	2816(13)/20,1		
Γ1	3560(13)/25,4	Ιταλικά	2502(12)/17,9		
Γ2	3547(10)/25,3	Αραβικά	3136(16)/22,4		
		Ρωσικά	1757(8)/12,5		
		Γερμανικά	1607(8)/11,5		

Πίνακας 1. Ποσοτικά μεταδεδομένα του HSK_EL_G2_KEG_14000

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω στοιχεία, το συγκεκριμένο ΗΣΚ σχεδιάστηκε με γνώμονα αφενός την κατά το δυνατόν ισόποση κατανομή του υλικού μεταξύ των επιπέδων ελληνομάθειας και αφετέρου την κατά το δυνατόν επαρκή (δηλαδή πάνω από 1000 λέξεις, βλ. Μικρός 2007: 190-199) αντιπροσώπευση των μητρικών γλωσσών ή ομάδων συγγενών μητρικών γλωσσών των μαθητών. Όσον αφορά το φύλο, οι γυναίκες συνιστούν την συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών.

Η κωδικοποίηση των λαθών στο συγκεκριμένο ΗΣΚ πραγματοποιήθηκε με βάση τον *Επισημειωτή* που προτείνει ο Τζιμώκας (2004, 2009). Αρχικά, θα περιγράψουμε τα λάθη των συγκεκριμένων μη φυσικών

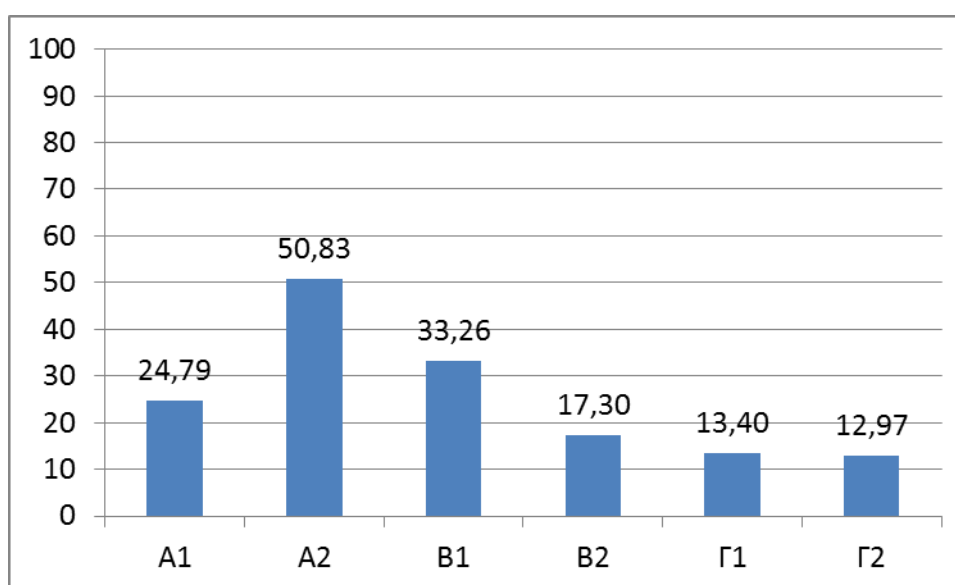
ομιλητών της ελληνικής ανά επίπεδο ελληνομάθειας και επίπεδο λάθους. Τα επίπεδα λάθους αναφέρονται στην ορθογραφία (ΟΡΘ), τη μορφολογία (ΜΟΡΦ), τη σύνταξη (ΣΥΝΤ), το λεξιλόγιο (ΛΕΞ), τη στίξη (ΣΤΙΞΗ) και την κειμενική δομή (ΚΕΙΜ). Ο ακόλουθος Πίνακας παρουσιάζει αυτά τα αποτελέσματα.

	ΟΡΘ	ΜΟΡΦ	ΣΥΝΤ	ΛΕΞ	ΣΤΙΞΗ	ΚΕΙΜ	ΣΥΝΟΛΟ
A1	80	44	28	24	26	2	204
A2	419	129	66	61	56	7	738
B1	269	115	87	48	72	12	603
B2	259	96	61	30	37	5	488
Γ1	111	109	109	73	61	14	477
Γ2	139	115	63	55	81	7	460
ΣΥΝΟΛΟ	1277	608	414	291	333	47	2970

Πίνακας 2. Συχνότητες λαθών στο HSK_EL_G2_KEG_14000

Παρατηρούμε ότι το επίπεδο στο οποίο εμφανίζονται τα συχνότερα λάθη είναι η ορθογραφία, ενώ ακολουθούν τα επίπεδα της μορφολογίας, της σύνταξης, της στίξης και του λεξιλογίου. Ελάχιστα λάθη, από την άλλη πλευρά, αναδεικνύονται στην κειμενική δομή. Στη συνέχεια του άρθρου μας, θα επανέλθουμε σε αυτή την κατανομή λαθών.

Προκειμένου να διαφανούν καλύτερα οι διαφορές ανάμεσα στα επίπεδα ελληνομάθειας, οι συχνότητες λαθών ανάχθηκαν σε ποσοστά με κριτήριο τον αριθμό των λέξεων των γραπτών παραγωγών σε κάθε επίπεδο ελληνομάθειας (βλ. Πίνακα 1). Τα ποσοστά αυτά απεικονίζονται στο ακόλουθο γράφημα.

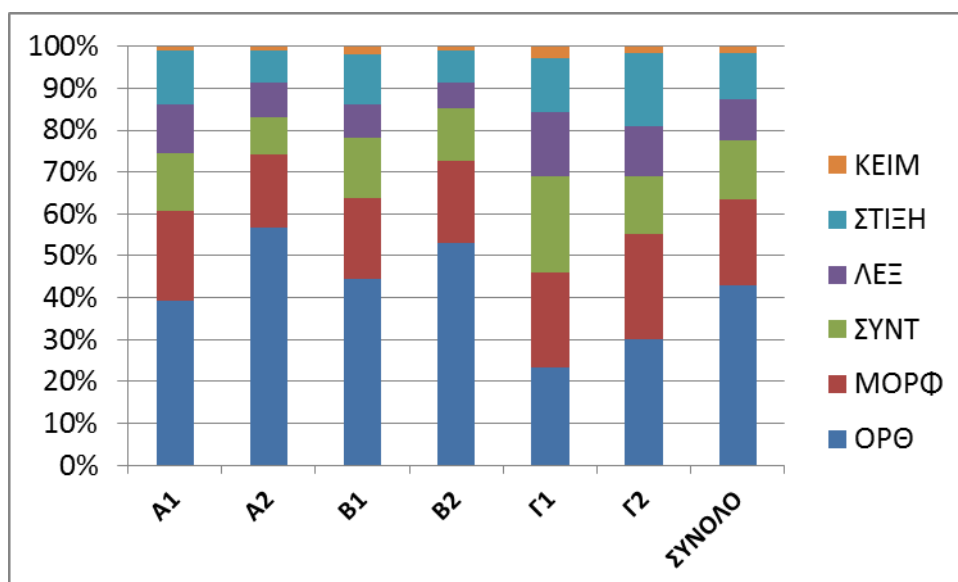


Γράφημα 1. Ποσοστά λαθών ανά επίπεδο ελληνομάθειας στο HSK_EL_G2_KEG_14000

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αύξηση του ποσοστού λαθών στο επίπεδο A2 σε σχέση με το επίπεδο A1, η οποία μάλιστα είναι και στατιστικά σημαντική ($\chi^2=64.62$, $p<.0001$). Πιστεύουμε ότι αυτό το εύρημα σχετίζεται με τον αριθμό των λέξεων στις γραπτές παραγωγές του A2, ο οποίος είναι κατά πολύ

μεγαλύτερος σε σχέση με το A1, καθώς και με τη «συντηρητική» στάση που συνήθως υιοθετούν αρχάριοι ομιλητές μιας Γ2, με την έννοια ότι αποφεύγουν να χρησιμοποιούν δομές και λέξεις, τη χρήση των οποίων δεν γνωρίζουν επαρκώς. Φυσικά, αυτό το εύρημα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με την εξέταση και άλλων μεταβλητών, όπως είναι η μητρική γλώσσα των ομιλητών. Ωστόσο, μια τέτοια ενδελεχής διερεύνηση παρεκκλίνει από τον στόχο αυτού του άρθρου. Από το επίπεδο A2 και μετά, τα δεδομένα του Γραφήματος 1 δεν παρουσιάζουν εκπλήξεις, καθώς καταδεικνύουν την αναμενόμενη μείωση των λαθών σε σχέση με το επίπεδο ελληνομάθειας των ομιλητών. Οι μειώσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές από το ένα επίπεδο στο άλλο (A2 – B1: $\chi^2=190.14$, $p<.0001$, B1 – B2: $\chi^2=94.39$, $p<.0001$, B2 – Γ1: $\chi^2=13.70$, $p<.0001$), με εξαίρεση τη μικρή ούτως ή άλλως διαφορά που παρατηρείται ανάμεσα στα επίπεδα Γ1 και Γ2 ($p>.1$).

Η κατανομή των λαθών ανά επίπεδο λάθους που διαπιστώθηκε από τα δεδομένα του πίνακα 2 επιβεβαιώνεται και στο ακόλουθο γράφημα, όπου η αναπαράσταση γίνεται με βάση το συνολικό αριθμό λαθών ανά επίπεδο.



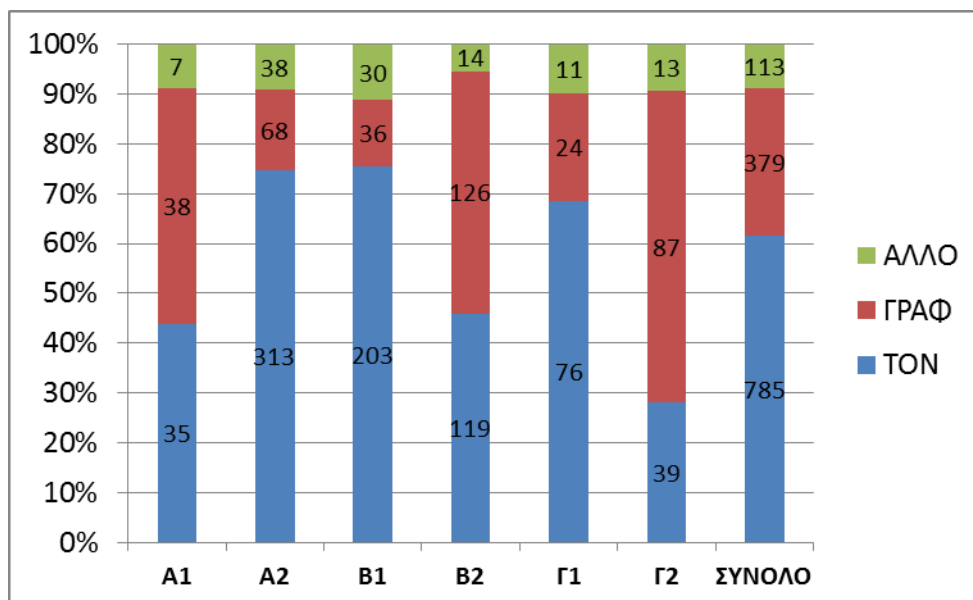
Γράφημα 2. Κατανομή των επιπέδων λαθών ανά επίπεδο ελληνομάθειας στο HSK_EL_G2_KEG_14000

Παρατηρούμε ότι τα λάθη έχουν παρόμοια κατανομή σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας, με τα ορθογραφικά λάθη να εμφανίζονται πολυπληθέστερα σε σχέση με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Ειδικότερα, οι στατιστικές αναλύσεις κατέδειξαν ότι τα ορθογραφικά λάθη υπερτερούν των μορφολογικών ($\chi^2=222.58$, $p<.0001$), τα μορφολογικά των συντακτικών ($\chi^2=31.27$, $p<.0001$), τα συντακτικά των λαθών στίξης ($\chi^2=10.87$, $p=.001$) και τα λεξιλογικά των κειμενικών ($\chi^2=228.65$, $p<.0001$). Δεν παρατηρήθηκαν, ωστόσο, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα λεξιλογικά και τα λάθη στίξης ($p>.1$). Η ιεράρχηση των επιπέδων λαθών που δηλώνεται σε αυτά τα δεδομένα αποτυπώνεται στο (1).

(1) ΟΡΘ > ΜΟΡΦ > ΣΥΝΤ > ΣΤΙΞΗ = ΛΕΞ > ΚΕΙΜ

Στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε σε μια λεπτομερέστερη ανάλυση των δεδομένων μας σε σχέση με τα επίπεδα λάθους (ΟΡΘ, ΜΟΡΦ, ΣΥΝΤ, ΣΤΙΞΗ και ΚΕΙΜ) με στόχο να εντοπίσουμε επί μέρους κατηγορίες που αναδεικνύονται ως προβληματικές στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Να σημειωθεί ότι δεν θα προβούμε σε μια εξαντλητική παρουσίαση των κατηγοριών των λαθών, όπως αυτές δηλώνονται στον *Επισημειωτή* του Τζιμώκα (2004, 2009), καθώς πολλές από αυτές τις κατηγορίες έχουν ελάχιστη συχνότητα εμφάνισης στο *HSK_EL_G2_KEG_14000*. Αντίθετα, θα εστιάσουμε σε αυτές τις κατηγορίες που έχουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης.

Ξεκινώντας από τα ορθογραφικά λάθη, τα δεδομένα μας καταδεικνύουν δύο προβληματικές κατηγορίες, τον τονισμό και τη γραφηματική απόδοση της λέξης.



Γράφημα 2. Κατανομή ορθογραφικών λαθών ανά επίπεδο ελληνομάθειας
Σημ. Οι τιμές δηλώνουν τη συχνότητα εμφάνισης του λάθους

Στα τονικά λάθη παρατηρείται κυρίως η έλλειψη τονισμού και πολύ λιγότερο ο λανθασμένος τονισμός ή η πλεοναστική του χρήση. Παραδείγματα λαθών ως προς τη γραφηματική απόδοση της λέξης από το παρόν σώμα κειμένων δίνονται στα (2) έως (4). Τα λάθη αυτά αφορούν τόσο τα λεξικά (4) όσο και τα γραμματικά μορφήματα (2)-(3).

(2) *πόλυ κουρασμένει [A2]

(3) *όλοι μας θεωρούμαι [Γ1]

(4) *γνωστό [B1]

Περνώντας στα μορφολογικά λάθη, αρχικά παρουσιάζουμε μια αδρομερή κατηγοριοποίησή τους ανάλογα με το αν το λάθος εντοπίζεται:

- σε γραμματική κατηγορία που κωδικοποιείται μορφολογικά στο όνομα (αριθμός, πτώση και γένος) ή στο ρήμα (χρόνος, όψη, τροπικότητα),
- στη συμφωνία δύο στοιχείων μέσα σε μια φράση,
- στη μορφή των λέξεων,
- στο τελικό -ν,
- αλλού (ευφωνία και παραθετικά επιθέτων).

Επελλην	ΟΝΟΜ	ΡΗΜ	ΣΥΜΦ	ΜΟΡΦΗ	ΤΕΛΝ	ΑΛΛΟ	ΣΥΝΟΛΟ
A1	8	12	5	9	10	0	44
A2	24	23	60	12	6	4	129
B1	10	42	31	20	11	1	115
B2	15	14	15	21	25	6	96
Γ1	17	23	20	11	31	7	109
Γ2	8	24	12	17	40	14	115
ΣΥΝΟΛΟ	82	138	143	90	123	32	608

Πίνακας 3. Κατανομή μορφολογικών λαθών ανά επίπεδο ελληνομάθειας

Δεν θα αναφερθούμε καθόλου στην κατηγορία «άλλο» καθώς εμφανίζει πολύ χαμηλή συχνότητα. Επίσης, το τελικό -ν, που φαίνεται να είναι πολυπληθής κατηγορία μέσα στα μορφολογικά λάθη, δεν θα μας απασχολήσει εδώ, διότι πρόκειται για λάθος που ορίζεται με αμιγώς ρυθμιστικά κριτήρια και, επομένως, δεν θεωρούμε ότι συνεισφέρει ιδιαίτερα στη χαρτογράφηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αλλόφωνοι κατά την εκμάθηση της Ελληνικής.

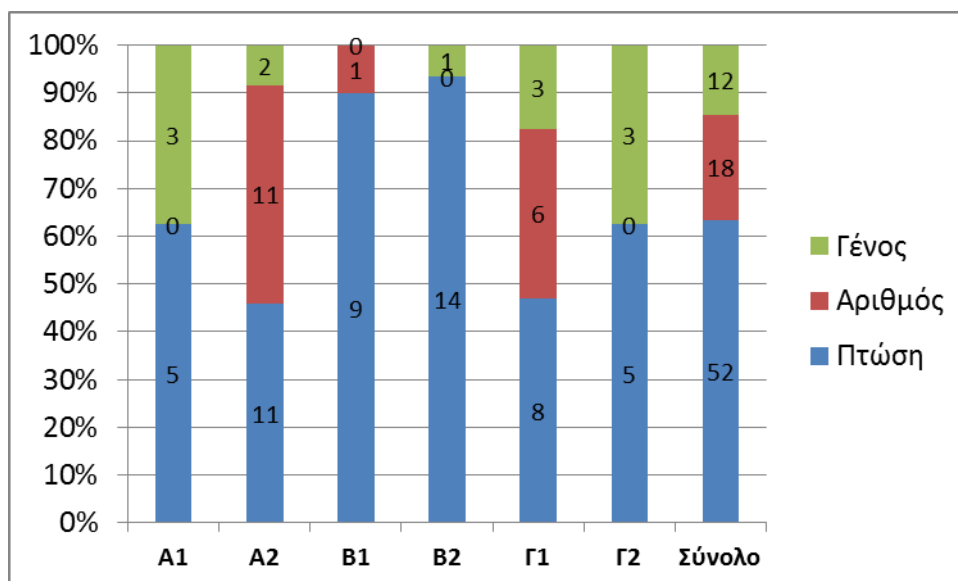
Εστιάζοντας στις γραμματικές κατηγορίες του ονόματος, παρουσιάζουμε την κατανομή των λαθών ως προς τον αριθμό, την πτώση και το γένος των ονομάτων. Σχετικά παραδείγματα παρατίθενται στα (5)-(7).

(5) * γιατι θέλουμε θα ακουσουμε ελληνική τραγουδάκι ολη το βραδύ [A2]

(6) *ο μεγαλύτερος λάθος [Γ2]

(7) *με ο άδελφος μου [A2]

Το επόμενο γράφημα αποτυπώνει την κατανομή αυτών των λαθών.



Γράφημα 3. Κατανομή μορφολογικών λαθών στις ονοματικές γραμματικές κατηγορίες ανά επίπεδο ελληνομάθειας **Σημ.** Οι τιμές δηλώνουν τη συχνότητα εμφάνισης του λάθους

Τα περισσότερα λάθη παρατηρούνται στην πτώση των λέξεων, με τη διαφορά αυτή να είναι στατιστικά σημαντική τόσο σε σχέση με τα λάθη στον αριθμό ($\chi^2=11.82, p=.001$) όσο και σε σχέση με τα λάθη στο γένος ($\chi^2=18.55, p<.0001$), ενώ η μικρή διαφορά ανάμεσα στα λάθη αριθμού και γένους δεν είναι σημαντική ($p>.1$). Από τα δεδομένα του Γραφήματος 3 διαπιστώνεται ότι οι δυσκολίες με την πτώση σε σχέση με τις άλλες δύο κατηγορίες δεν εμφανίζονται ομοιογενώς σε όλα τα επίπεδα ελληνομάθειας. Ωστόσο, επισημαίνουμε ότι σε κανένα επίπεδο ελληνομάθειας τα λάθη πτώσης δεν εμφανίζουν χαμηλότερες συχνότητες από τα λάθη αριθμού ή γένους.

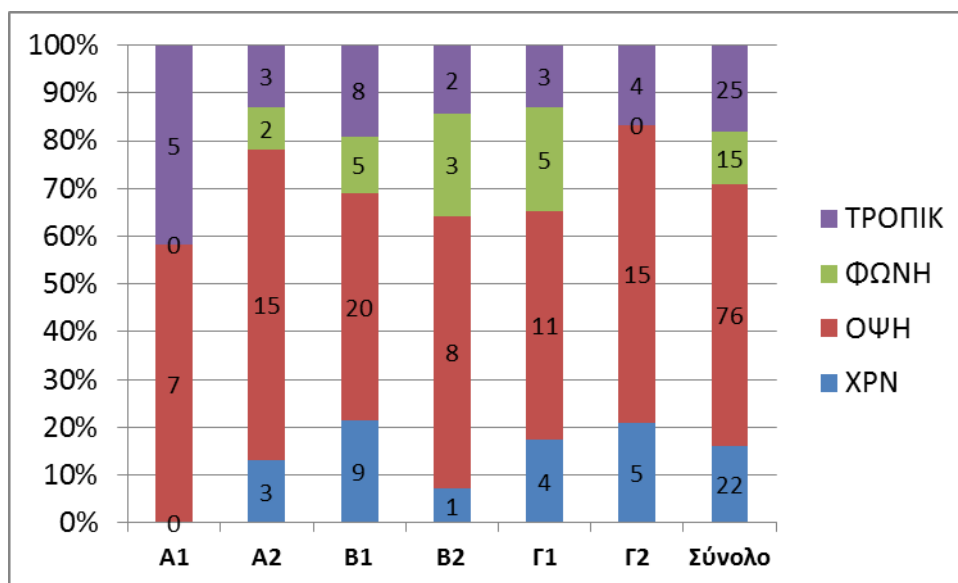
Στο επόμενο γράφημα αποτυπώνεται η κατανομή λαθών ως προς τις γραμματικές κατηγορίες που κωδικοποιούνται μορφολογικά στο ρήμα της Ελληνικής: χρόνος, όψη, φωνή και έγκλιση/τροπικότητα.

(8) *μια μέρα έχω πάει βόλτα [Γ2]

(9) *κάναμε βόλτα, κουλήμβαμε καθε μέρα, και στο βράδυ φάγαμε καλα [A2]

(10) *ήλιο να με ξέκουρασομαί [A2]

(11) *θέλουμε θα ακουσουμε [A2]



Γράφημα 4. Κατανομή μορφολογικών λαθών στις ρηματικές γραμματικές κατηγορίες ανά επίπεδο ελληνομάθειας Σημ. Οι τιμές δηλώνουν τη συχνότητα εμφάνισης του λάθους

Τα δεδομένα καταδεικνύουν ότι η πιο προβληματική ρηματική κατηγορία είναι η όψη, ενώ διαφέρει σημαντικά έναντι των άλλων κατηγοριών (χρόνος: $\chi^2=22.43$, $p<.0001$, φωνή: $\chi^2=31.63$, $p<.0001$, τροπικότητα: $\chi^2=19.21$, $p<.0001$). Αντίθετα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις υπόλοιπες ρηματικές κατηγορίες ($p>.1$).

Η συμφωνία δυο στοιχείων μέσα σε μια φράση αποτελεί έναν τομέα που εγείρει αρκετά προβλήματα στην κατάκτηση μιας Γ2. Σε αυτή την κατηγορία, έχουμε εντάξει λάθη στη συμφωνία ενός άρθρου ή επιθέτου με ένα ουσιαστικό ως προς τον αριθμό (12), την πτώση (13) και το γένος (14), του υποκειμένου με το ρήμα (15), καθώς και ενός κλιτικού με το αντικείμενο αναφοράς του (16).

(12) *στα σπίτι [Γ1]

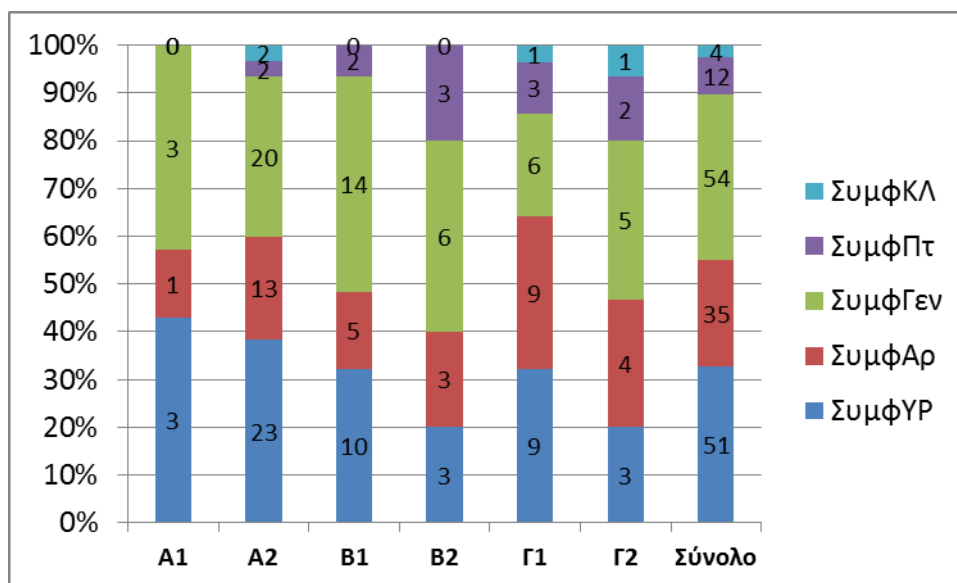
(13) *πόλη προσοχής (αντί πολλή προσοχή) [B1]

(14) *κάθε πρωί θα πάω από το θάλασσα [A1]

(15) * η εύγενεια πρέπει να ειμαι στο κέντρο [B1]

(16) *αγορη τους (αντί το αγόρι σας) [A2]

Στο ακόλουθο γράφημα απεικονίζεται πώς κατανέμονται τα λάθη συμφωνίας στο παρόν σώμα κειμένων.



Γράφημα 5. Κατανομή λαθών συμφωνίας ανά επίπεδο ελληνομάθειας
Σημ. Οι τιμές δηλώνουν τη συχνότητα εμφάνισης του λάθους

Τα δεδομένα του γραφήματος καταδεικνύουν ότι τα περισσότερα λάθη συμφωνίας αφορούν το χαρακτηριστικό του γένους και εμφανίζονται κυρίως στη συμφωνία ενός ονόματος με ένα επίθετο ή προσδιοριστή, π.χ. άρθρο. Τα λάθη συμφωνίας ως προς το γένος δεν διαφέρουν, ωστόσο, σημαντικά από τα λάθη συμφωνίας ως προς τον αριθμό ($p > .1$), ενώ οι διαφορές ανάμεσα στα λάθη συμφωνίας ως προς την πτώση και τα λάθη συμφωνίας ως προς το γένος αλλά και ως προς τον αριθμό είναι στατιστικά σημαντικές (γένος – πτώση: $\chi^2 = 22.34$, $p < .0001$, γένος – αριθμός: $\chi^2 = 9.82$, $p = .002$). Επομένως, οι κατηγορίες του γένους και του αριθμού αναδεικνύονται ευάλωτες στις περιπτώσεις συμφωνίας, ενώ η κατηγορία της πτώσης εμφανίζεται ευάλωτη σε σχέση με τη μορφολογική της κωδικοποίηση σε ένα ουσιαστικό.

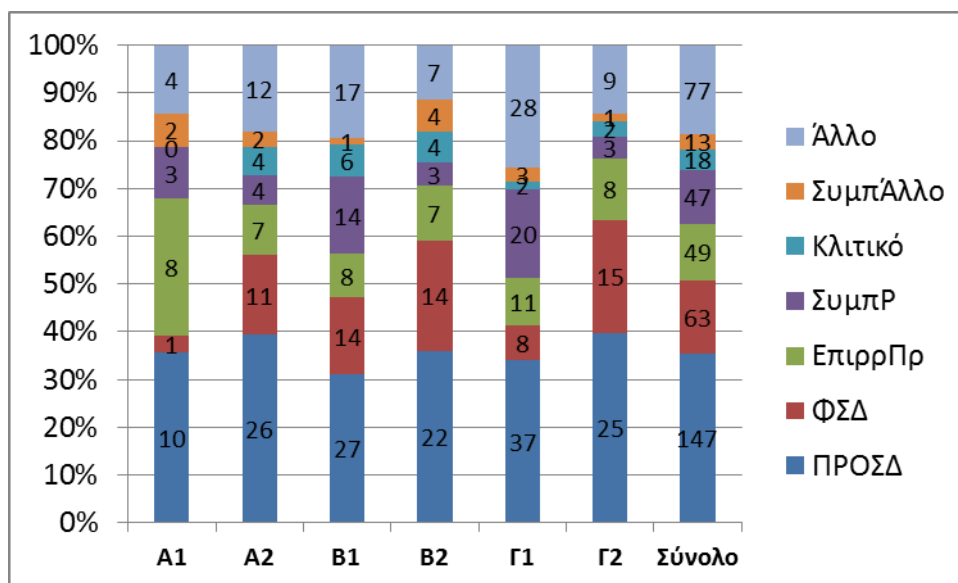
Τελειώνοντας, παρατηρήθηκαν λάθη που είναι κυρίως μορφικά, με την έννοια ότι η μορφολογική πραγμάτωση της λέξης είναι λανθασμένη.

(17) *αγαπητέ μου αναγνώστε [Γ1]

(18) *εύχουμε (αντί για εύχομαι) [A2]

(19) *σας παρακαλώ να προσεξετε το πρωσοπικο [B2]

Στη συνέχεια, θα εξετάσουμε λεπτομερέστερα τα λάθη στο συντακτικό επίπεδο. Η κατανομή των συντακτικών λαθών αναπαρίσταται στο Γράφημα 6.



Γράφημα 6. Κατανομή συντακτικών λαθών ανά επίπεδο ελληνομάθειας
Σημ. Οι τιμές δηλώνουν τη συχνότητα εμφάνισης του λάθους

Η χρήση των προσδιοριστών αναδύεται ως η πιο προβληματική κατηγορία στο συντακτικό επίπεδο, καθώς διαφέρει στατιστικά σημαντικά από την αμέσως επομένη σε βαθμό δυσκολίας, τους συμπληρωματικούς δείκτες ($\chi^2=29.98$, $p<.0001$), με τις δυσκολίες να επισημαίνονται κυρίως στην παράλειψη των άρθρων (20) και πολύ λιγότερο στην πλεοναστική τους χρήση (21) ή στη λανθασμένη επιλογή προσδιοριστή (22).

(20) *έχει αρχησει όμορφη νέα ζωή [A2]

(21) *δεν έχω τα λόγια [B1]

(22) *κάτι όμορφο πράσινο μέρος [B1]

Οι συμπληρωματικοί δείκτες (ΦΣΔ), δηλαδή οι υποτακτικοί σύνδεσμοι, φαίνεται ότι δυσκολεύουν αρκετά τους αλλόφωνους. Οι διαφορές ανάμεσα σε αυτή την κατηγορία λαθών και τα λάθη στα κλιτικά (τους αδύναμους τύπους των προσωπικών αντωνυμιών) είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2=22.83$, $p<.0001$), ενώ οι διαφορές με τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς και τα ρηματικά συμπληρώματα δεν αγγίζουν το όριο της σημαντικότητας ($p>.1$). Και σε αυτή την κατηγορία διαπιστώνεται η απαλοιφή ΣΔ (23), η επιλογή λανθασμένου συνδέσμου (24), ενώ πολύ λίγα λάθη αφορούν την πλεοναστική τους χρήση (25).

(23) *ελπίζω ολλα κάλα ειναι γία σένα [A2]

(24) *δεν φανταζόμουν που μπορούσα [Γ2]

(25) *που θα σε ευχαριστήσουν να αν θα τους βοηθήσεις [B2]

Επιπλέον, στο *HSK_EL_G2_KEG_14000* υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις λανθασμένης χρήσης επιρρηματικών προσδιορισμών (Επιρρ. Πρ.), που εστιάζουν είτε στην απαλοιφή (26) είτε στη λανθασμένη

επιλογή (27) είτε στην πλεοναστική χρήση των προθέσεων (28). Η διαφορά με τα λάθη στα ρηματικά συμπληρώματα δεν είναι σημαντική ($p>.1$), ενώ είναι με τα λάθη στα κλιτικά ($\chi^2=13.28$, $p<.0001$).

(26) *απομακρύνονται τη κοινωνία [Γ1]

(27) *πάνω από το άλογο του διάτρεξε τις οδούς ψάχνοντας τους κακούς [B1]

(28) *στο βράδυ [A1]

Στην έκφραση των ρηματικών συμπληρωμάτων εμφανίζονται, επίσης, κάποιες δυσκολίες, οι οποίες είναι στατιστικά περισσότερες από τις δυσκολίες με τη χρήση των κλιτικών ($\chi^2=12.01$, $p=.001$). Στα παραδείγματα (29) και (30) οι ομιλητές χρησιμοποιούν την αιτιατική πτώση για να δηλώσουν το έμμεσο αντικείμενο, ενώ στην κοινή νέα ελληνική δηλώνεται είτε προθετικά είτε με γενική πτώση.

(29) *ζήτησε την νταλικά να σταματήσει [Γ2]

(30) *θα τηλεφονίσω την μητέρα μου [A1]

Στα συμπληρώματα των επιρρημάτων (31) και (32) και των επιθέτων (33) εμφανίζονται κάποια λάθη που σχετίζονται κυρίως με τη σωστή επιλογή του προθετικού συμπληρώματος.

(31) *απεναντι των επιβατων [B2]

(32) *μπροστά τη τηλεόραση [Γ1]

(33) *ευχορησιμένοι για [B2]

Τέλος, η χρήση των κλιτικών ως ρηματικών συμπληρωμάτων παρουσιάζεται προβληματική στο συγκεκριμένο σώμα κειμένων. Η λανθασμένη χρήση αφορά κυρίως την παράλειψη του κλιτικού (34)-(35).

(34) *μου έπρεπε να αλλάξω όλα? [B1]

(35) *ίσως ξέρεις όλα αυτά [B2]

Τα υπόλοιπα συντακτικά λάθη που εντοπίστηκαν στις γραπτές παραγωγές των αλλόφωνων είναι ποικίλα και έχουν ελάχιστη συχνότητα ανά κατηγορία. Αφορούν, για παράδειγμα, τη χρήση των αρνητικών μορίων (36), την πλεοναστική χρήση του υποκειμένου (37) κ.ά.

(36) *για να δεν θεμαμει [B1]

(37) *έγω δουλεύω [A2]

Τα λεξιλογικά λάθη αφορούν είτε τη μορφή (165 περιπτώσεις, 56,70% των λεξιλογικών λαθών) είτε τη σημασία (126 περιπτώσεις, 43,30% των λεξιλογικών λαθών) της λέξης, με τη διαφορά μεταξύ τους να πλησιάζει τη στατιστική σημαντικότητα ($\chi^2=3.49$, $p=.062$). Έτσι, κάποιες φορές παράγεται μια μη υπαρκτή λέξη κατ' αναλογία προς άλλες, όπως η λέξη «ανυπομονή» στο (23), ίσως σε σχέση με την υπαρκτή λέξη «υπομονή», ή δημιουργείται σύγχυση ανάμεσα σε δύο λήμματα, όπως στα λήμματα «κατορθώνω» και

«διορθώνω» στο (24). Από την άλλη μεριά, παρατηρούνται λάθη ως προς την επιλογή της κατάλληλης λέξης (25)-(26).

- (23) *ανυπομονή (αντι *ανυπομονησία*) [B1]
(24) *για καθορθώσω (αντί *διορθώσω*) αυτά τα ελαττώματά μου [B1]
(25) *τι εκδρομές μπορώ να επισκεφτώ; [A2]
(26) *κανουμε πολύ ωραια (αντί *περάσαμε πολύ ωραία*) [B1]

Στο κειμενικό επίπεδο έχουμε ενσωματώσει λάθη σχετικά με τη συνοχή του κειμένου (27), νοηματικές ασάφειες (28), καθώς και πραγματολογικά λάθη, όπως είναι η χρήση του ενικού αριθμού αντί του πληθυντικού ευγενείας (29).

- (27) *μετα θα γυρισουμε μετα δυο εβδομαδα το βραδύ [A2]
(28) *ενώνονται δημιουργώντας την Παγκόσμια μας [Γ2]
(29) *θέλω τη βοήθεια σου (αντί *θα ήθελα τη βοήθειά σας*) [B1]

Τέλος, όσον αφορά τα λάθη στίξης αφορούν κυρίως την παράλειψη (177 λάθη, 57,66%) και πολύ λιγότερο την πλεοναστική χρήση (71 λάθη, 21,32%) ή την υποκατάσταση των (70 λάθη, 21,02%) σημείων στίξης.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αυτά των Κουτσογιάννη & Παπαδοπούλου (2007) και Τάντος κ.ά. (2013) ως προς τις δυσκολίες που εγείρει η ελληνική ορθογραφία στους αλλόφωνους σπουδαστές. Επιπλέον, οι κατηγορίες των προσδιοριστών, της ρηματικής όψης και των συμπληρωματικών δεικτών, η πτώση ενός ορίσματος ή προσδιορισμού, καθώς και η συμφωνία μεταξύ ενός προσδιοριστή και επιθέτου με ένα ουσιαστικό, αναδείχθηκαν οι πιο προβληματικές περιοχές, τουλάχιστον για τους αλλόφωνους που εξετάσαμε στο παρόν δείγμα. Η ιδιαιτερότητα των περιοχών αυτών στην κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας έχει επισημανθεί και αναλυθεί και σε προηγούμενες έρευνες που εξέτασαν τόσο τον γραπτό όσο και τον προφορικό λόγο αλλόφωνων ομιλητών της ελληνικής (βλ. ενότητα 3).

Ερώτηση 8: Ποια γλωσσικά στοιχεία της νέας ελληνικής παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες για τους μαθητές κατά την εκμάθησή τους;

Απάντηση 8: Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, έχουν αναφερθεί προβλήματα στην εκμάθηση της ορθογραφίας, της ρηματικής όψης, της χρήσης των αποθετικών ρημάτων, της πτώσης ενός ορίσματος ή προσδιορισμού, της συμφωνίας μεταξύ ενός προσδιοριστή και επιθέτου με ένα ουσιαστικό, της χρήσης του άρθρου και των συμπληρωματικών δεικτών (υποτακτικών συνδέσμων) καθώς και όσον αφορά τις πιο συνηθισμένες λεξιλογικές συνάψεις (συνδυασμούς λέξεων).

4 Τρόποι διαχείρισης των λαθών – διδακτικές προτάσεις

Στην ενότητα αυτή θα προταθούν κατ' αρχάς ορισμένοι γενικότεροι τρόποι διαχείρισης των λαθών από τους διδάσκοντες και στη συνέχεια θα δοθούν διδακτικές προτάσεις για συγκεκριμένες περιπτώσεις λαθών, οι οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον βάσει των πορισμάτων της προηγούμενης ποσοτικής έρευνας.

4.1 Γενικότερες προτάσεις για τη διδακτική αξιοποίηση των λαθών

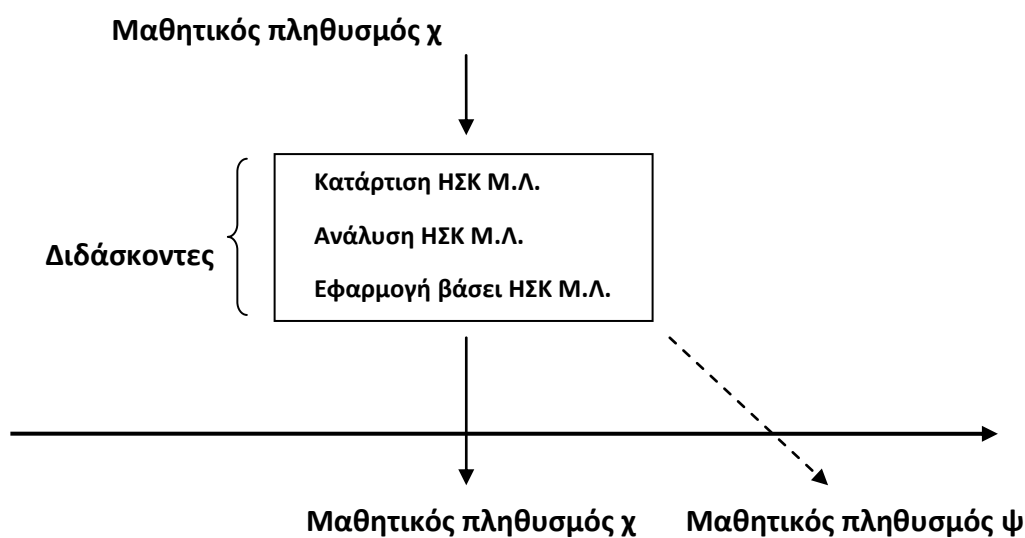
Σύμφωνα με τις πλέον σύγχρονες τάσεις στον χώρο της διδακτικής αξιοποίησης των λαθών, οι μέθοδοι της ΥΑΛ (βλ. ενότητα 2) μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο και για τους διδάσκοντες. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική αξιοποίηση της ΥΑΛ εντάσσεται στο πλαίσιο της *εκμάθησης βάσει ηλεκτρονικών δεδομένων* (data-driven learning). Αν και σχετικά νέα, η εν λόγω διδακτική πρακτική, ανοίγει πολλές και σημαντικές προοπτικές τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τον μαθητή της τάξης της ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τους Granger & Tribble (1997: 200), η εκμάθηση βάσει ηλεκτρονικών δεδομένων εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων σε θέματα γλωσσικής ακρίβειας που προκύπτουν στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδακτικής προσέγγισης και εστιάζει στον γλωσσικό τύπο χρησιμοποιώντας στην τάξη δεδομένα ηλεκτρονικών *συμφραστικών πινάκων* (concordances) αντλημένων από ΗΣΚ φυσικών ομιλητών ή μη φυσικών ομιλητών που μαθαίνουν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα. Βασικός στόχος της πρακτικής αυτής είναι να εμπλακούν οι μαθητές σε μια διαδικασία επαγωγικής διερεύνησης των κανονικοτήτων των διαφόρων στοιχείων της γλώσσας-στόχου μέσω κατάλληλα διαμορφωμένων δραστηριοτήτων και ασκήσεων βασισμένων στα δεδομένα των συμφραστικών πινάκων.

Το κυριότερο πλεονέκτημα της εκμάθησης βάσει ηλεκτρονικών δεδομένων είναι ότι λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα των ΗΣΚ, τα οποία μπορούν να αναδείξουν ευκολότερα και εναργέστερα υψηλής συχνότητας γλωσσικά στοιχεία που αντιμετωπίζουν σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις οι χρήστες της γλώσσας-στόχου, τα οποία ωστόσο δεν μελετώνται όσο θα έπρεπε από τα συμβατικά παιδαγωγικά υλικά και επομένως αξίζουν μεγαλύτερη επένδυση χρόνου κατά τη διδασκαλία (Kennedy 1998: 281). Ωστόσο, ένα βασικό μειονέκτημα των ΗΣΚ φυσικών ομιλητών είναι ότι δεν μπορούν να μας πουν τίποτε για τον βαθμό δυσκολίας των λέξεων και των γλωσσικών δομών για τους μαθητές. Το κενό αυτό έρχονται να αναπληρώσουν τα ΗΣΚ μαθητικού λόγου, τα οποία με τα πολύ πιο ακριβή στοιχεία για την υπο-χρήση, την υπερ-χρήση και την εσφαλμένη χρήση στο εκάστοτε επίπεδο γλωσσομάθειας και για τον εκάστοτε μαθητικό πληθυσμό μπορούν να συμβάλουν τα μέγιστα στην επιλογή και ακριβέστερη κατάταξη του προς διδασκαλία γλωσσικού υλικού ανά επίπεδο γλωσσομάθειας και επομένως στη δημιουργία πιο στοχευμένων και αποτελεσματικότερων παιδαγωγικών εργαλείων (Granger 1999: 201, Granger 2003: 543). Παρόλα αυτά, πρόκειται για μια νέα διδακτική μεθοδολογία η οποία ίσως να δημιουργεί ισάριθμα

ερωτήματα με όσα απαντά (Granger & Tribble 1997: 208-209). Μερικά από αυτά σχετίζονται με: α) το επίπεδο γλωσσομάθειας στο οποίο ενδείκνυται η χρήση των δεδομένων των ΗΣΚ, β) τις μαθησιακές στρατηγικές με τις οποίες αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά και γ) τα κριτήρια επιλογής και επεξεργασίας των δεδομένων των συμφραστικών πινάκων, ώστε να προσιδιάζουν στο εκάστοτε διδασκόμενο γλωσσικό φαινόμενο και να μην κουράζουν τους μαθητές. Με βάση τις σχετικές έρευνες (ο.π.) τα δεδομένα των ΗΣΚ μαθητικού λόγου είναι προτιμότερο να χρησιμοποιούνται σε προχωρημένο επίπεδο γλωσσομάθειας (βλ. και Granger 2002: 26)⁶, ως συμπλήρωμα, και όχι ως υποκατάστατο, διδακτικών πακέτων παραδοσιακού τύπου και μόνο για περιορισμένο αριθμό και συγκεκριμένους τύπους μαθητών. Ο Johansson (2009: 41), εξάλλου, παρατηρεί ότι λόγω του επαγωγικού της χαρακτήρα η εκμάθηση βάσει δεδομένων φαίνεται να είναι συγκρίσιμη με τη μέθοδο της μη ρητής διδασκαλίας γραμματικών δομών. Στη συνέχεια προσθέτει, όμως, ότι η έμφαση που δίνει περισσότερο στην αύξηση της γλωσσικής επίγνωσης παρά στην υιοθέτηση συγκεκριμένων γλωσσικών ικανοτήτων και συνηθειών, την φέρνει πιο κοντά σε μεταγλωσσικές διαδικασίες.

Το ζήτημα, βέβαια, που προκύπτει άμεσα για τον διδάσκοντα που ενδιαφέρεται να ενσωματώσει στη διδασκαλία του τη χρήση των ΗΣΚ μαθητικού λόγου είναι πού θα βρει ένα τόσο εξειδικευμένο ΗΣΚ με γλωσσικό εξαγόμενο (γραπτό ή προφορικό) μαθητών, από το οποίο θα αντλήσει συμφραστικούς πίνακες με τα λάθη των μαθητών του, δεδομένου μάλιστα ότι ειδικά για τα ελληνικά ως Γ2 τέτοιου είδους ΗΣΚ σπανίζουν και ακόμη λιγότερα, εάν όχι κανένα, είναι διαθέσιμα προς διδακτική χρήση. Ο διδάσκων θα μπορούσε να καλύψει αυτή την έλλειψη δημιουργώντας ο ίδιος ένα μικρό ΗΣΚ, αντλώντας υλικό από τους δικούς του μαθητές, το οποίο ύστερα θα αξιοποιήσει κατά τη διδασκαλία προς τους ίδιους τους μαθητές που το παρήγαγαν. Αυτό το είδος ΗΣΚ στη σχετική βιβλιογραφία ονομάζεται «ΗΣΚ μαθητικού λόγου για άμεση παιδαγωγική χρήση» (Granger 2009: 20-22) και όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, τα δεδομένα του συλλέγονται από διδάσκοντες στο πλαίσιο των συνηθισμένων διδακτικών δραστηριοτήτων τους με τους μαθητές να καθίστανται ταυτόχρονα και παραγωγοί και χρήστες τους (μαθητικός πληθυσμός χ). Όπως υποδεικνύεται από το βέλος με τη διακεκομμένη γραμμή, τίποτε δεν εμποδίζει τα δεδομένα αυτά από το να χρησιμοποιηθούν επακόλουθα από μαθητικές ομάδες με παρόμοια χαρακτηριστικά.

⁶ Ωστόσο οι Tribble & Jones (1990: 37) δίνουν παραδείγματα δραστηριοτήτων, οι οποίες εισάγουν αρχαίους μαθητές στην αναζήτηση σε ΗΣΚ σε αρχικό στάδιο της γλωσσικής εκμάθησης. Επίσης, οι O'Keeffe *et al.* (2007: 46-47) επισημαίνουν τη μεγάλη χρησιμότητα των ΗΣΚ φυσικών ομιλητών στον σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων εκμάθησης λεξιλογίου για τα βασικά επίπεδα γλωσσομάθειας.



Σχήμα 1. ΗΣΚ μαθητικού λόγου για άμεση παιδαγωγική χρήση (υιοθετημένο από Granger 2009: 21)

Ένα παράδειγμα δημιουργίας ΗΣΚ μαθητικού λόγου για άμεση παιδαγωγική χρήση αναφέρει η Seidlhofer (2002). Η συγκεκριμένη ερευνήτρια, οργάνωσε ολοκληρωμένο διδακτικό πείραμα για τους φοιτητές της στο Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Βιέννης, το οποίο περιελάμβανε: α) τη συγγραφή από τους μαθητές της περίληψης ενός αγγλικού δημοσιογραφικού άρθρου και στη συνέχεια μιας σύντομης συμπληρωματικής αναφοράς με τις εντυπώσεις τους από το άρθρο αυτό και β) την κατάρτιση μικρού ΗΣΚ με τα κείμενα των μαθητών, το οποίο καλούνται να αναλύσουν συνεργατικά οι ίδιοι οι μαθητές μέσω ειδικών υπολογιστικών εργαλείων. Η μεθοδολογία αυτή που προτείνει η Seidlhofer μπορεί να αποβεί χρήσιμη αφενός για τους φοιτητές, οι οποίοι εξοικειώνονται στην πράξη με τις τεχνικές ανάλυσης ΗΣΚ για διεξαγωγή γλωσσολογικής έρευνας με εστίαση στην γλωσσική περιγραφή και αφετέρου για τους προχωρημένους μαθητές μιας γλωσσικής τάξης, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε διακειμενικές δραστηριότητες, όπως είναι η περίληψη και η αντίδραση σε κείμενα προκειμένου να βελτιώσουν τη γλωσσική επίγνωσή τους.

Το παραπάνω παράδειγμα, βέβαια, δεν περιελάμβανε ανάλυση λαθών, αλλά δίνει τις πρώτες κατευθύνσεις για όποιον σκοπεύει να ξεκινήσει ανάλογο εγχείρημα. Σε κάθε περίπτωση ο διδάσκων πρέπει να έχει υπόψη του ότι αυτού του είδους το ΗΣΚ, όπως και κάθε ΗΣΚ, συνιστά μια μικρής κλίμακας ηλεκτρονική βάση κειμενικών δεδομένων, η οποία για να είναι αξιοποιήσιμη ερευνητικά και διδακτικά πρέπει να πληροί ορισμένες ελάχιστες προδιαγραφές (βλ. Granger *et al.* 2002: 8-10). Συγκεκριμένα, ως προς το περιεχόμενό του πρέπει να περιλαμβάνει: α) αυθεντικό γλωσσικό υλικό αντλημένο από τις διάφορες δραστηριότητες εντός της γλωσσικής τάξης, β) δείγματα από διάφορες γλωσσικές ποικιλίες (π.χ. επίσημο/ανεπίσημο ύφος) και γ) μόνο κειμενικά δεδομένα, δηλαδή συνεχή τμήματα λόγου με μια ορισμένη ολότητα και όχι απομονωμένες προτάσεις ή λέξεις. Όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και

ανάπτυξής του, θα πρέπει: α) να καταρτίζεται βάσει συγκεκριμένης στοχοθεσίας συναφούς με τους διδακτικούς στόχους του διδάσκοντα γενικούς ή ειδικούς, η οποία και θα καθορίζει τόσο τα κριτήρια επιλογής του υλικού του ΗΣΚ όσο και τις βασικές αρχές της μετέπειτα διδακτικής χρήσης του και β) να υπάρχει τυποποίηση και πλήρης τεκμηρίωση των δεδομένων του.

Με βάση τις προηγούμενες προδιαγραφές η ανάπτυξη ενός ΗΣΚ ακολουθεί συνήθως τις εξής φάσεις:

α) Κατάρτιση ενός τυποποιημένου ΗΣΚ: κάθε ολοκληρωμένο κείμενο-γλωσσικό εξαγόμενο των μαθητών (προφορικό ή γραπτό), αφού επιλεγεί από τον διδάσκοντα / τη διδάσκουσα για το ΗΣΚ βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (βλ. παραπάνω), ψηφιοποιείται σε ένα ξεχωριστό ηλεκτρονικό αρχείο, αλλά του ίδιου τύπου με όλα τα υπόλοιπα αρχεία που περιέχουν τις μαθητικές παραγωγές λόγου του ΗΣΚ και αποθηκεύεται σε συγκεκριμένο ηλεκτρονικό φάκελο. Στη διεθνή πρακτική ανάπτυξης ΗΣΚ προτιμάται ο τύπος του «απλού κειμένου» (αρχείο .txt), ο οποίος δημιουργείται σε όλους σχεδόν τους υπολογιστές με λειτουργικό σύστημα Windows με το λογισμικό «Σημειωματάριο».

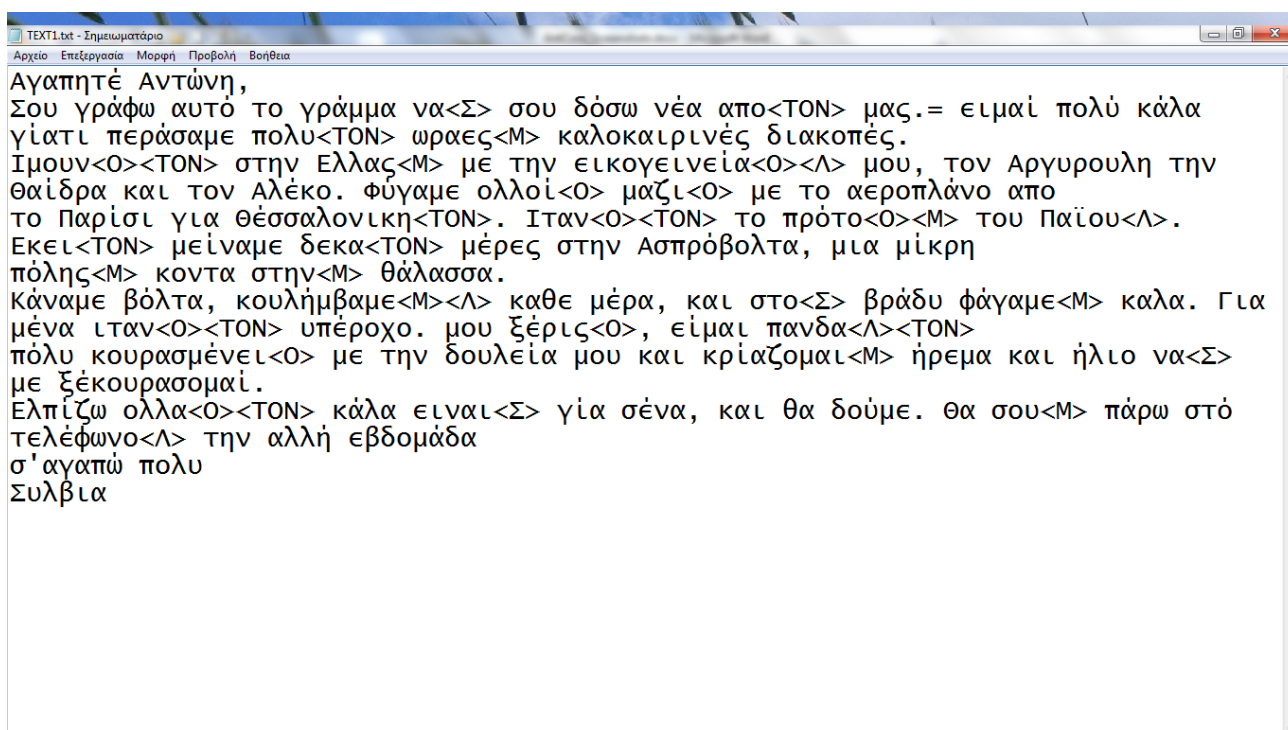
β) Τεκμηρίωση του ΗΣΚ: συστηματική καταγραφή όλων των μεταβλητών τόσο των πληροφορητών-μαθητών όσο και των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των οποίων παρήχθησαν τα γλωσσικά εξαγόμενα. Πιο συγκεκριμένα, οι λεπτομέρειες όλων αυτών των μεταβλητών πρέπει να καταγραφούν για κάθε κείμενο του ΗΣΚ ξεχωριστά και να είναι διαθέσιμες στον διδάσκοντα και στους μαθητές είτε ως ενσωματωμένη πληροφορία σε κάθε ηλεκτρονικό αρχείο «απλού κειμένου» υπό μορφή SGML είτε αποθηκευμένες ξεχωριστά, αλλά συνδεδεμένες με το κάθε αρχείο κειμένου μέσω ενός συστήματος αναφοράς. Σε περίπτωση που ο διδάσκων δεν είναι εξοικειωμένος με τη χρήση της γλώσσας προγραμματισμού SGML, μπορεί να καταρτίσει αρκετά εύκολα έναν κατάλογο σε αρχείο λογιστικού φύλλου (αρχείο .xls) δημιουργημένο με το λογισμικό Excel του πακέτου εργαλείων “Microsoft Office”, στον οποίο θα καταχωρίζει δίπλα στο όνομα κάθε αρχείου «απλού κειμένου» (.txt), με όσο το δυνατόν πιο συστηματικό αλλά και σύντομο τρόπο, όλες τις απαραίτητες γι' αυτόν μεταβλητές. Ένα παράδειγμα τέτοιου καταλόγου δίνεται στον Πίνακα 4:

Όνομα αρχείου	Δραστηριότητα – είδος κειμένου	Δεξιότητα	Χρονικός περιορισμός	Μήκος κειμένου σε λέξεις	Ημερομηνία παραγωγής	Επίπεδο γλωσσομάθειας	Φύλο	Ηλικία	Ωρες προηγούμενης διδασκαλίας	Χρον. Διάστημα παραμονής στην Ελλάδα (μην. ή έτη)	Μητρική γλώσσα	Άλλες ξένες γλώσσες	Εκπαίδευση
TEXT1	Περίληψη	ΠΓ Λ	ΟΧΙ	300	3-3-2014	B1+	Α	20	120	13Μ	Ουκρανικά	Αγγλικά	Γθμια
TEXT2	Περιγραφή ή	ΠΠ Λ	ΝΑΙ	120	5-2-2014	B2	Θ	2	100	3Μ	Αλβανικά	Αγγλικά, Γαλλικά	Βθμια

Πίνακας 4. Υπόδειγμα καταλόγου καταγραφής μεταβλητών των κειμένων ενός ΗΣΚ μαθητικού λόγου

γ) Επισημείωση του ΗΣΚ ως προς τα λάθη: προκειμένου να επιτευχθεί η εύκολη άντληση και στατιστική επεξεργασία των μεταγλωσσικών πληροφοριών των λαθών που παρουσιάζουν τα μαθητικά κείμενα,

χρειάζεται χαρακτηρισμός του κειμενικού υλικού ως προς τα λάθη. Δεδομένου, όμως, αφενός του ότι δεν υπάρχει ευρύτερα διαθέσιμο κανένα λογισμικό επισημείωσης λαθών για διδάσκοντες την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και αφετέρου του μικρού μεγέθους των ΗΣΚ μαθητικού λόγου για άμεση παιδαγωγική χρήση, η επισημείωσή τους μπορεί να γίνει χειροκίνητα. Κατ' αρχάς, ο διδάσκων μπορεί να καταρτίσει μια τυποποιημένη ταξινόμια λαθών αποτελούμενη από διάφορες ετικέτες-επισημειώσεις για κάθε κατηγορία λάθους που τον ενδιαφέρει. Ενδεικτικά, για τα ορθογραφικά λάθη μπορεί να χρησιμοποιεί την ετικέτα <O>, για τα λάθη τονισμού την ετικέτα <TON>, για τα μορφολογικά την ετικέτα <M>, για τα συντακτικά την <S>, για τα λεξικά την <L> κ.ο.κ.⁷ Στη συνέχεια θα επισημειώσει κάθε αρχείο «απλού κειμένου» πληκτρολογώντας την ανάλογη ετικέτα λάθους δίπλα ακριβώς στη λέξη που το παρουσιάζει, χωρίς να αφήνει κενό, έτσι ώστε το αρχείο κειμένου να λάβει την ακόλουθη μορφή:

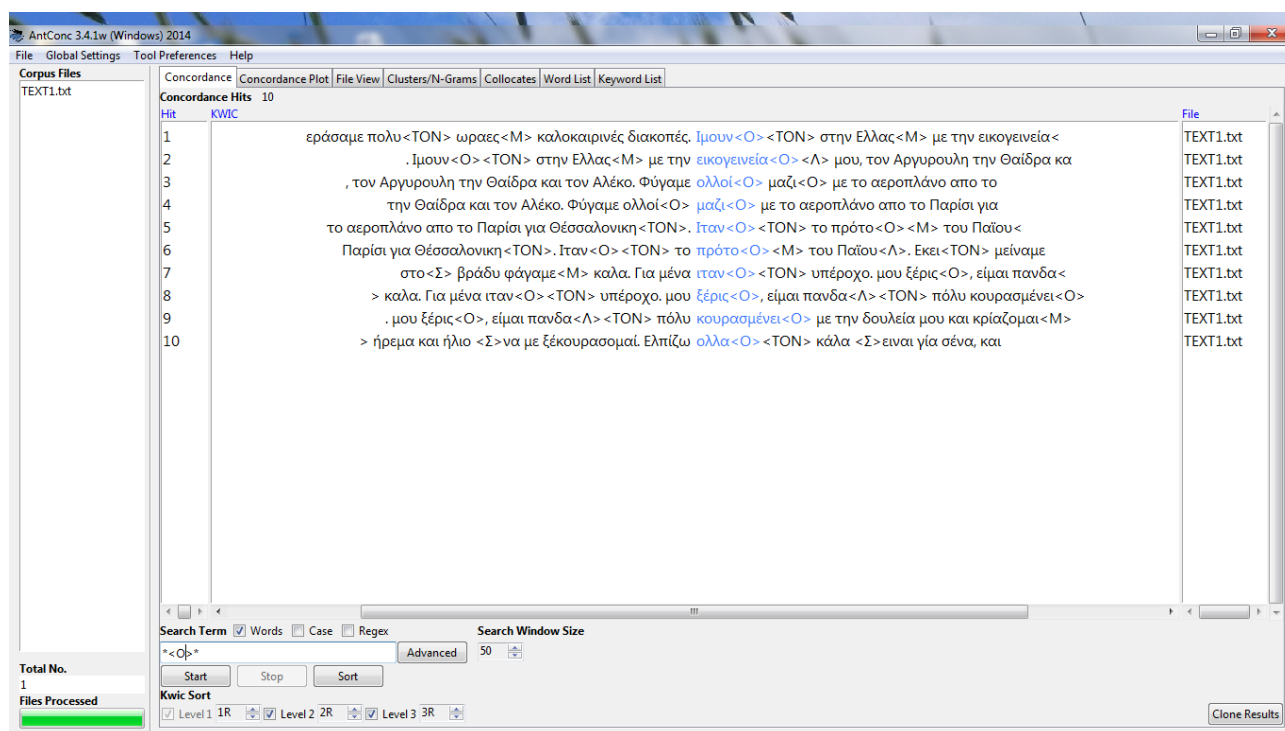


Εικ. 1. Αρχείο «απλού κειμένου» (.txt) με χειροκίνητα επισημειωμένα ως προς τα λάθη ΠΓΛ μαθητή της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

δ) Κατάρτιση συμφραστικών πινάκων: όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, οι συμφραστικοί πίνακες συνιστούν το πιο απλό και συνάμα διδακτικά χρήσιμο στοιχείο που μπορεί να αντλήσει ο διδάσκων από ένα ΗΣΚ μαθητικού λόγου για άμεση παιδαγωγική χρήση, πρώτα για να ποσοτικοποιήσει αυτό που ψάχνει στον λόγο των μαθητών του (γραμματικές δομές, λεξιλόγιο, λάθη κτλ.) και ύστερα για να αναπτύξει

⁷ Δυστυχώς, δεν υπάρχει ακόμη για τα ελληνικά ως Γ2 μια κοινώς αποδεκτή τυποποιημένη ταξινόμια λαθών. Ήδη, όμως, τόσο το πανεπιστήμιο Αθηνών όσο και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης έχουν χρησιμοποιήσει τις δικές τους ταξινομίες στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων για την ανάπτυξη ΗΣΚ μαθητικού λόγου για την ελληνική ως Γ2. Ενδεικτικά βλ. Παπαδοπούλου & Τάντος (2014), Τάντος *et al.* (2013), Τζιμώκας (2009).

διδασκτικό υλικό που να βασίζεται στα δεδομένα αυτών των πινάκων. Ευτυχώς, για την εργασία αυτή υπάρχουν διαθέσιμα αρκετά δωρεάν λογισμικά στο διαδίκτυο, ένα από τα οποία είναι το *AntConc*, (<http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>), το οποίο μπορεί να μεταφορτωθεί από τον παραπάνω ιστότοπο. Το εν λόγω λογισμικό απλά αποθηκεύεται σε φάκελο επιλογής του χρήστη και είναι έτοιμο για άμεση εκτέλεση, χωρίς καμία διαδικασία εγκατάστασης. Για τη δημιουργία ενός συμφραστικού πίνακα, για παράδειγμα των ορθογραφικών λαθών της ΠΓΛ ενός μαθητή, πρέπει να ακολουθηθούν τα εξής βήματα: α) άνοιγμα του *AntConc* με διπλό αριστερό κλικ του δείκτη του ποντικιού πάνω στο εικονίδιο του, β) ρύθμιση του λογισμικού, ώστε να αναγινώσκει ελληνικούς χαρακτήρες (διαδικασία που ακολουθείται άπαξ κατά την πρώτη χρήση του λογισμικού), ως εξής: μενού Global Settings>Edit>ISO Encodings> Greek (iso-8859-7), γ) φόρτωση του *AntConc* με το/τα αρχείο/-α «απλού κειμένου» που θέλουμε να επεξεργαστούμε ως εξής: μενού File>Open File(s)>επιλογή του/των αρχείου/-ων, δ) πληκτρολόγηση στο πεδίο αναζήτησης (κάτω από τη φράση “Search term”) της επιθυμητής λέξης ή ετικέτας λάθους (εν προκειμένω <O>) και επιλογή της εντολής “Start” (Σημείωση: εάν πρόκειται για ετικέτα λάθους, θα πρέπει να την πληκτρολογήσουμε ανάμεσα σε δύο αστερίσκους, π.χ. *<O>*). Έτσι θα προκύψει συμφραστικός πίνακας με όλα τα ορθογραφικά λάθη που θα έχει την εξής μορφή:



Εικ. 2. Συμφραστικός πίνακας με τα ορθογραφικά λάθη μιας ΠΓΛ μαθητή της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Όπως γίνεται φανερό από την παραπάνω εικόνα, ο συμφραστικός πίνακας είναι ένας κατάλογος με όλες τις εμφανίσεις του όρου αναζήτησης που έχουμε εισαγάγει στο πεδίο “Search Term” στο υλικό που έχει φορτωθεί στο λογισμικό, για κάθε μία από τις οποίες παρατίθεται το αμέσως προηγούμενο και το

αμέσως επόμενο κειμενικό περιβάλλον. Με διπλό αριστερό κλικ του ποντικιού σε κάθε γραμμή του καταλόγου εμφανίζεται το συνολικό κείμενο που περιέχει την κάθε εμφάνιση του όρου αναζήτησης (καρτέλα "File View"). Με αυτό τον τρόπο μπορούν να εξαχθούν εύκολα ποσοτικά στοιχεία για όλες τις κατηγορίες λάθους που έχουν επισημειωθεί με άμεσα οφέλη τόσο για τον διδάσκοντα όσο και για τους μαθητές.

Εφόσον, υπάρχει διαθέσιμος ικανοποιητικός αριθμός Η/Υ, η παραπάνω διαδικασία κατάρτισης συμφραστικών πινάκων μπορεί να ακολουθηθεί από τους ίδιους τους μαθητές, ώστε να διερευνήσουν μόνοι τους τα λάθη τους καθώς και άλλα χαρακτηριστικά της γλωσσικής συμπεριφοράς τους, με σκοπό πάντα την αύξηση της γλωσσικής επίγνωσής τους.

Για την ελληνική γλώσσα υπάρχει γλωσσοδιδακτικό υλικό με τη μορφή τριών σεναρίων (Αλεξοπούλου κ. ά. 2014) που αξιοποιεί διδακτικά το Ελληνικό Σώμα Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ) και είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.5.4.pdf. Το ίδιο το ΕΣΚΕΙΜΑΘ (Παπαδοπούλου & Τάντος 2014, Tantos & Paradorouli 2014), το οποίο προέρχεται από γραπτές παραγωγές μαθητών που φοιτούν σε Τάξεις Υποδοχής, είναι διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://diapolis.auth.gr/index.php/2013-10-17-09-00-34>.

4.2 Διδακτική πρόταση για την όψη των ρημάτων της νέας ελληνικής με χρήση ΗΣΚ μαθητικού λόγου

Θεωρία: Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται στη θεωρία της εκμάθησης βάσει ηλεκτρονικών δεδομένων (Granger & Tribble 1997, Granger 2002, 2009, McEnery <i>et al.</i> 2006) και της διδασκαλίας της γραμματικής μέσω εστίασης στον τύπο (Doughty & Williams 1998, Long 1991).	
Διδακτικοί στόχοι:	1) Κατανόηση σε γενικές γραμμές της έννοιας και του τρόπου χρήσης του ΗΣΚ και του συμφραστικού πίνακα. 2) Εμβάθυνση στη διάκριση μεταξύ συνοπτικής και μη συνοπτικής ρηματικής όψης καθώς και στον ορθό τρόπο χρήσης τους στον γραπτό λόγο. 3) Ανάλυση λαθών.
Επίπεδο ελληνομάθειας:	Οι δραστηριότητες που δίνονται είναι για επίπεδο Γ1. Ωστόσο, οι ίδιοι τύποι δραστηριοτήτων μπορούν να εφαρμοστούν και σε μαθητές υψηλότερου ή χαμηλότερου επιπέδου, εφόσον βασιστούν σε υλικό από ΗΣΚ ανάλογης δυσκολίας.
Ομάδα – στόχος:	Ενήλικοι σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας.
Απαιτούμενος χρόνος:	1 με 2 διδακτικές ώρες
Υλικά:	Προσωπικός ηλεκτρονικός υπολογιστής, ηλεκτρονικός προτζέκτορας, ΗΣΚ μαθητικού λόγου για άμεση παιδαγωγική χρήση, συμφραστικοί πίνακες σε ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή, φύλλα εργασίας.
Εμπλεκόμενες δεξιότητες:	Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Τι χρειάζεται να ξέρουν οι μαθητές από πριν:	Κλίση των ρημάτων ενεργητικής και παθητικής φωνής α' και β' συζυγίας σε όλους τους χρόνους και τις εγκλίσεις.
Οργάνωση του μαθήματος:	Δραστηριοκεντρική εκμάθηση.
Στάδια:	<p>A. Προετοιμασία για τη διδασκαλία:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Κατάρτιση του ΗΣΚ μαθητικού λόγου για άμεση παιδαγωγική χρήση (βλ. ενότητα 4.1). Στο ΗΣΚ θα επισημειωθούν μόνο τα λάθη στη χρήση της ρηματικής όψης. Προτεινόμενο θέμα ΠΓΛ: «Είστε διευθυντής/διευθύντρια σε μια μεγάλη εταιρεία. Πρόσφατα διοργανώσατε ένα συνέδριο και τώρα πρέπει να γράψετε την αξιολόγησή του. Η επίσημη αξιολόγησή σας θα σταλεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε όσους συμμετείχαν. Γράψτε την αξιολόγηση του συνεδρίου (π.χ. θέματα οργάνωσης) και προτείνετε τι μπορεί να βελτιωθεί για τον επόμενο χρόνο. (300 λέξεις)»⁸ ή όποια άλλη θεματική σε μορφή αφήγησης γεγονότων, που να την έχουν επεξεργαστεί οι μαθητές από πριν. • Κατάρτιση φύλλου εργασίας με βάση το υλικό του ΗΣΚ που θα προκύψει. Οι διάφορες γλωσσικές δραστηριότητες του φύλλου εργασίας θα εστιάζουν στη διάκριση μη συνοπτικών – συνοπτικών ρηματικών τύπων. Ο διδάσκων / η διδάσκουσα μπορεί είτε να χρησιμοποιήσει αυτούσιες προτάσεις από τις ΠΓΛ των μαθητών είτε να τις τροποποιήσει ελαφρά ανάλογα με τους στόχους της κάθε δραστηριότητας. <p>B. Διεξαγωγή της διδασκαλίας:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Σύντομη παρουσίαση του ΗΣΚ και του συμφραστικού πίνακα. • Παρατήρηση του συμφραστικού πίνακα με τα λάθη στη ρηματική όψη • Κατηγοριοποίηση των λαθών • Διόρθωση των λαθών • Εκτέλεση των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας • Παραγωγή γραπτού λόγου • Γενίκευση
Περιγραφή της πορείας της διδασκαλίας:	<p>α) Κατ' αρχάς, στην παρουσίαση του ΗΣΚ μαθητικού λόγου για άμεση παιδαγωγική χρήση στους μαθητές, εξηγούμε με συντομία τη στοχοθεσία του, τον τρόπο συγκέντρωσης και επεξεργασίας του γλωσσικού υλικού και τον τρόπο κατάρτισης των συμφραστικών πινάκων, είτε μέσω προβολής σε οθόνη με τη χρήση ηλεκτρονικού προτζέκτορα είτε μέσω ενημερωτικών επισημάνσεων στο φύλλο εργασίας, έτσι ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα τη φύση του συμφραστικού πίνακα που θα χρησιμοποιήσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία αμέσως μετά.</p> <p>β) Στη συνέχεια οι μαθητές παρατηρούν τον συμφραστικό πίνακα είτε στην οθόνη του προτζέκτορα είτε σε εκτυπωμένη εκδοχή του στο φύλλο εργασίας και προσπαθούν να κατηγοριοποιήσουν με τη βοήθεια του διδάσκοντα/της</p>

⁸ Το θέμα της ΠΓΛ είναι από τα δείγματα εξεταστικών θεμάτων ΠΓΛ επιπέδου Γ1 που βρίσκονται στην ιστοσελίδα: http://www.greeklanguage.gr/certification/sites/greeklanguage.gr.certification/files/1_c1_paragogi_grapta.pdf.

διδάσκουσας τις διάφορες περιπτώσεις εσφαλμένης ρηματικής όψης.

γ) Κατά την κατηγοριοποίηση των λαθών ρηματικής όψης, πρώτα γράφουμε στον πίνακα σε δύο διαφορετικές στήλες αφενός τους ρηματικούς τύπους με λανθασμένη επιλογή συνοπτικής αντί μη συνοπτικής όψης και αφετέρου τους ρηματικούς τύπους με λανθασμένη επιλογή μη συνοπτικής αντί συνοπτικής ρηματικής όψης. Προσπαθούμε να γράψουμε σε κάθε στήλη πρώτα τα ρήματα ενεργητικής και ύστερα τα ρήματα παθητικής φωνής.

δ) Αναθέτουμε στους μαθητές να διορθώσουν περίπου δέκα (10) ενδεικτικές περιπτώσεις εσφαλμένης ρηματικής όψης από κάθε στήλη. Σε περίπτωση που οι μαθητές δυσκολεύονται να σχηματίσουν τον επιθυμητό τύπο, τους βοηθούμε να τον βρουν μόνοι τους μέσω κατάλληλων υποδείξεων βάσει του εκάστοτε κλιτικού παραδείγματος. Σε κάθε περίπτωση επιμένουμε στη δικαιολόγηση κάθε επιλογής ρηματικής όψης, εστιάζοντας στα στοιχεία του άμεσου περικειμένου ή ολόκληρου του κειμένου που την υποδεικνύουν (π.χ. παρουσία συγκεκριμένων επιρρηματικών ή συνδέσμων), τα οποία σημειώνουμε στον πίνακα δίπλα στους σχετικούς ρηματικούς τύπους. Τέλος, σε κάθε περίπτωση υπογραμμίζουμε με διαφορετικό χρώμα το θέμα της συνοπτικής και της μη συνοπτικής όψης στις στήλες του πίνακα.

ε) Οι μαθητές ασχολούνται με το φύλλο εργασίας που προτείνεται να περιλαμβάνει: 1) ασκήσεις συμπλήρωσης κενών με την κατάλληλη ρηματική όψη σε προτάσεις παραπλήσιες αυτών του ΗΣΚ και 2) ασκήσεις μετασχηματισμού προτάσεων ως προς τη όψη του ρημάτων τους.

στ) Στο τέλος της διδακτικής ώρας ή σε κάποια επόμενη οι μαθητές μπορούν να εκτελέσουν άσκηση παραγωγής πολύ σύντομου κειμένου συνέχισης της αρχικής αφήγησης. Μετά την ολοκλήρωση των κειμένων τους τα ανταλλάσσουν μεταξύ τους και, αφού χωριστούν σε ομάδες των 3-4 ατόμων, διορθώνουν τις ΠΓΛ. Στη συνέχεια ανακοινώνουν στην υπόλοιπη τάξη τις διορθώσεις τους δικαιολογώντας τις. Εφόσον το επιτρέπει το επίπεδο της τάξης, ο διδάσκων /η διδάσκουσα μπορεί να επιχειρήσει την ερμηνεία επιλεγμένων εσφαλμένων χρήσεων της ρηματικής όψης σε συνεργασία με τους μαθητές του, βασιζόμενος αφενός στις πληροφορίες που διαθέτει για τη μητρική γλώσσα και τα υπόλοιπα δημογραφικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά τους (ξένες γλώσσες, χρόνος παραμονής σε ελληνόφωνο περιβάλλον κτλ.) και αφετέρου στη βιβλιογραφία (βλ. Μπέλλα 2011: 48-52).

Παραδείγματα ασκήσεων για το φύλλο εργασίας:

A. Άσκηση συμπλήρωσης κενών:

Να συμπληρωθούν τα κενά των παρακάτω προτάσεων με τον σωστό τύπο των ρημάτων που βρίσκονται στις παρενθέσεις.

1. **Κάνουμε** (κάνω) βόλτα, _____ (κολυμπώ) κάθε μέρα όλοι μαζί και το βράδυ _____ (τρώω) καλά.
2. Για αυτούς τους λόγους πρέπει να _____ (λαμβάνω) κάποια μέτρα για να _____ (βλέπω) τηλεόραση χωρίς προβλήματα.
3. Στην εποχή μας πολλά εγκλήματα _____ (γίνομαι) από τους εφήβους, διότι η τηλεόραση

_____ (καλλιεργώ) πρότυπα βίας και εγκληματικότητας και _____ (προβάλλω) τέτοιου είδους συμπεριφορές.

4. Ο καθένας από σας μπορεί να _____ (αναφέρω) τουλάχιστον μία περίπτωση που τον _____ (μαλώνω) ένας από τους γονείς του επειδή δε _____ (συμπεριφέρομαι) σύμφωνα με τους ηθικούς κανόνες.

B. Άσκηση μετασχηματισμού προτάσεων:

Μετασχηματίστε τις παρακάτω προτάσεις ώστε να αλλάξει το ποιόν ενεργείας των υπογραμμισμένων ρημάτων σύμφωνα με την υπόδειξη των παρενθέσεων. Μαζί κάντε και όσες άλλες αλλαγές χρειάζονται. Εάν χρειαστεί, μπορεί να αλλάξει και ο ρηματικός χρόνος.

π.χ. Θα ήθελα τώρα να ακούσω τη φωνή σου, να μου πεις ότι με σκέφτεσαι λιγάκι. (μη συνοπτικό)

→ **Χαίρομαι κάθε φορά που ακούω τη φωνή σου, που μου λες ότι με σκέφτεσαι λιγάκι.**

1. Για πες μου, πώς μπορείς εσύ να ζεις και να είσαι ευτυχισμένος χωρίς εμένα; (συνοπτικό)

→ _____

2. Μόνο ένα σου ζητάω, να μου δείχνεις λίγη κατανόηση και κάπου κάπου να με παίρνεις τηλέφωνο για να μου πεις τα νέα σου. (συνοπτικό)

→ _____

3. Επιπλέον, χθες, όταν μας πήρε ο ύπνος, τέλος πάντων, κάποιος μπήκε στη σκηνή μας και χρησιμοποίησε το αεροζόλ για τα κουνούπια. (μη συνοπτικό)

→ _____

4. Ανοίξτε τα μάτια σας τώρα που έχετε ακόμα καιρό μπροστά σας. Βάλτε μυαλό. (μη συνοπτικό)

→ _____

Σημείωση 1: Τα στοιχεία των παραπάνω ασκήσεων προέρχονται από το ΗΣΚ HSK_EL_G2_KEG_14000, στο οποίο βασίστηκε η μικρή έρευνα που περιλαμβάνεται στο παρόν άρθρο. Εννοείται ότι οι διδάσκοντες / οι διδάσκουσες θα βασιστούν σε ανάλογα στοιχεία των ΗΣΚ που θα καταρτίσουν οι ίδιοι για να φτιάξουν τις δικές τους ασκήσεις με τα ακριβή σημεία που δυσκόλεψαν τους μαθητές τους.

Σημείωση 2: εάν προκύψουν απορίες από τους μαθητές κατά την εκτέλεση των ασκήσεων, θα ήταν καλό ο διδάσκων/η διδάσκουσα να δώσει τις απαραίτητες διευκρινίσεις έμμεσα, ώστε να εκμαιεύσει τους επιθυμητούς ρηματικούς τύπους κάθε φορά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Agathopoulou, E., D. Papadopoulou & K. Zmijanac (2008). Noun-Adjective agreement in L2 Greek and the effect of input-based instruction. *Journal of Applied Linguistics* 24: 9-33.
- Agathopoulou, E., D. Papadopoulou & I. Sismanidou (2012). 'Determiners in adult L2 Greek: What they tell us about the learnability of uninterpretable features'. In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (eds.), *Selected papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*, (σσ.103-113).Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Αλεξοπούλου, Ζ., Μ. Μπομπότη, Β. Παπαφίλιππου, Αι. Πούλιου & Φρ. Τσιμούρη (2014). *Τρία σενάρια για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Διδακτική αξιοποίηση του Ελληνικού Σώματος Κειμένων Μαθητών (ΕΣΚΕΙΜΑΘ) (επιμ. Παπαδοπούλου, Δ. και Τάντος, Α.)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Α.Π.Θ. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/1.5.4.pdf [ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].
- Αμπάτη, Α. (2009). *Στρατηγικές μάθησης της ελληνικής γλώσσας: ανάλυση λαθών και διδακτική παρέμβαση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αμπάτη, Α. & Α. Ιορδανίδου (2006). 'Θέματα σχεδιασμού της γραμματικής διδασκαλίας της ελληνικής σε μουσουλμάνους μαθητές στα σχολεία της Θράκης'. Στο Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Ε. Σελίδου (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη / ξένη: έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της*, (σσ. 68-89). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Βαλετόπουλος, Φ. (2001). 'Το γραμματικό ποιόν ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας'. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, (σσ. 59-69). Αθήνα: Ατραπός.
- Cook, V. (1996). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.
- Corder, S.P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.scribd.com/doc/48273630/Error-Analysis-and-Inter-Language-by-S-P-Corder> [ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].
- Dagneaux, E., S. Denness & S. Granger (1998). Computer-aided error analysis. *System*, 26: 163-174.
- Dimitrakopoulou, M., M. Kalaintzidou, A. Roussou and I.-M. Tsimpli (2004). Clitics and determiners in the L2 grammar. In *Proceedings of the 6th International Conference of Greek Linguistics*. Rethimno: University of Crete. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
<http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/ebook/i/tsimpli.pdf> [ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].
- Dimitrakopoulou, M., G. Fotiadou, A. Roussou and I.-M. Tsimpli (2006). Features and agree relations in L2 Greek. In A. Belletti, C. Chesi, E. Di Domenico and I. Ferrari (eds.), *Language acquisition and development: Proceedings of Generative Approaches to Language Acquisition 2005*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Press, 161-166.
- Doughty, C. and J. Williams (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H. and M. Burt (1973). Should we teach children Syntax? *Language Learning*, 23/2: 245-258.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
<http://books.google.gr/books?id=3KglibyrZ5sC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false>
[ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].

- Granger, S. (1999). Use of tenses by advanced EFL learners: Evidence from an error-tagged computer corpus. In H. Hasselgård and S. Oksefjell (eds.), *Out of corpora - Studies in honour of Stig Johansson*. Amsterdam & Atlanta: Rodopi, 191-202.
- Granger, S. (2002). A Bird's-eye view of learner corpus research. In S. Granger, J. Hung and S. Petch-Tyson (eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 3-33.
- Granger, S. (2003). Error-tagged Learner Corpus and CALL: A Promising Synergy. *CALICO Journal*, 20/3: 465-480.
- Granger, S. (2009). The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching. A critical evaluation. In K. Aijmer (ed.) *Corpora and language teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 13-32.
- Granger, S. and C. Tribble (1997). Learner corpus data in the foreign language classroom: form-focused instruction and data-driven learning. In S. Granger (ed.) *Learner English on computer*. London & New York: Addison Wesley Longman, 199-209.
- Granger, S., Hung, J. and Petch-Tyson, S. (eds.) (2002). *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Θώμου, Π. (2001). Εκμάθηση λεξιλογίου στην ελληνική ως ξένη γλώσσα: Ανάλυση των μη αποδεκτών λεξιλογικών συνάψεων (lexical collocations) στον γραπτό λόγο ξένων φοιτητών. Στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη. (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: "Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας"*. Αθήνα: Ατραπός, 99-109.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London & New York: Longman. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
<http://books.google.gr/books?id=DxJEAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Errors+in+Language+Learning+and+Use.+Exploring+Error+Analysis.&hl=el&sa=X&ei=zlvYUu3nKaeyQPGHoDABw&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=Errors%20in%20Language%20Learning%20and%20Use.%20Exploring%20Error%20Analysis.&f=false> [ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].
- Johansson, S. (2009). Some thoughts on corpora and second-language acquisition. In K. Aijmer (ed.), *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 33-44.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. London: Longman.
- Κακαρίκος, Κ. και Ε. Κοντοκόστα (2014). Η Μορφολογική Ενημερότητα στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου και Κ. Πούλιου (επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη, 49-98. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf
[ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].
- Κανελλοπούλου, Ει. και Γ. Φραγκιαδάκης (2014). Η εκμάθηση και η διδασκαλία της ρηματικής όψης στην Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου και Κ. Πούλιου (επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη, 99-141. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:
http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf
[ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].
- Κατσιμαλή, Γ. (2014). Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε αλλόγλωσσους: εισαγωγικές επισημάνσεις. Στο Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου και Κ. Πούλιου (επιμ.), *Υποστήριξη της λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής. Ζητήματα γλωσσικής διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη, 99-141. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο:

http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi1/paradotea/Ypostiriksi_tis_leitourgias_twn_TY.pdf

[ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].

- Kennedy, G. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London/New York: Longman.
- Κουτσογιάννης, Δ. και Δ. Παπαδοπούλου (2007). Παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση ηλεκτρονικού λόγου από εφήβους: Ανάλυση λαθών. Στο *Τα Λάθη των Μαθητών: δείκτες αποτελεσματικότητας ή κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 172-187.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Larsen-Freeman, D. and M.H. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London & New York: Longman.
- Long, M. (1991). Focus on Form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg and C. Kramsch (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Ματθαιουδάκη, Μ., Ι. Κίτσου και Δ. Τζιμώκας (2011). Η χρήση της ρηματικής όψης στη νέα ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα: πορίσματα εμπειρικής έρευνας από τις εξετάσεις πιστοποίησης ελληνομάθειας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 31*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 317-328.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης – Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μικρός, Γ. (2007). Στατιστικές προσεγγίσεις στην αυτόματη κατηγοριοποίηση κειμένων της Νέας Ελληνικής: Μια πιλοτική αξιολόγηση υφομετρικών δεικτών και στατιστικών μεθόδων. Στα *Πρακτικά του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/ebook/a/mikros.pdf> [ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].
- Μπέλλα, Σ. (2011). *Η δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McEney, T., R. Xiao and Y. Tono (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. London & New York: Routledge.
- Νατσόπουλος, Δ. και Ε. Παναγοπούλου (1985). Η μάθηση της ρηματικής όψης της ΝΕ σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους: εξελικτική σύγκριση προς τους φυσικούς ομιλητές. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 5*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 185-200.
- Νουχουτίδου, Ε. (2012). Ρήματα εξάρτησης και επιλογή συμπληρωματικού δείκτη στο μέσο και προχωρημένο επίπεδο της ΝΕ ως Γ2. Στο Ζ. Γαβριηλίδου, Α. Ευθυμίου, Ευ. Θωμαδάκη και Π. Καμπάκη-Βουγιουκλή (επιμ.), *Selected papers of the 10th International Conference of Greek Linguistics*. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 1011-1020.
- Ο'Keeffe, A., M. McCarthy and R. Carter (2007). *From corpus to classroom. Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της όψης από σπουδαστές της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics*, 21, 39–54.
- Παπαδοπούλου Δ. και Α. Τάντος (2014). Η διδακτική αξιοποίηση των σωμάτων κειμένων μαθητών στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο Ζ. Γαβριηλίδου και Α. Ρεβυθιάδου (επιμ.), *Μελέτες Αφιερωμένες στην Ομότιμη Καθηγήτρια Α.Π.Θ. Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη*. Καβάλα: Σαΐτα, 246-

257. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://issuu.com/saita.publications/docs/meletes/246> [ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].
- Σακελλαρίου, Α. (2005). Σύγκριση του νοητικού λεξικού της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας με το νοητικό λεξικό της Ελληνικής ως μητρικής. Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 25ης Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 7-9 Μαΐου 2004*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 522-533.
- Seidlhofer, B. (2002). Pedagogy and local learner corpora. Working with learning-driven data. In S. Granger, J. Hung and S. Petch-Tyson (eds.), *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 213-234.
- Tantos A. and Papadopoulou D. (2014). Stand-off annotation in learner corpora: Compiling the Greek Learner Corpus (GLC). In Díaz Degrillo, A. and Díaz Perez, F.J. (eds.), *Specialization and variation in language corpora*. Bern: Peter Lang, 15-40.
- Tantos A., D. Papadopoulou, K. Alexandri, I. Dosi, G. Fotiadou, K. Pouliou and P. Savidou (2013). Greek Learner Corpus: Design and implementation. Paper presented at the *21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. Thessaloniki: Aristotle University of Thessaloniki, 5-7 April 2013.
- Τζιμώκας, Δ. (2004). *Σύστημα ταξινόμησης λαθών σε παραγωγές γραπτού λόγου μαθητών της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Τζιμώκας, Δ. (2009). Σύστημα ταξινόμησης λαθών σε ΠΓΛ μαθητών της ΝΕ ως δεύτερης γλώσσας. Στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Γ' Διεθνές συνέδριο για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Αθήνα 22-23 Οκτωβρίου 2004. Πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., 561-575.
- Τοκατλίδου, Β. (1986). *Εισαγωγή στη διδακτική των ζωντανών γλωσσών*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Tribble, C. and G. Jones (1990). *Concordances in the Classroom: a resource for teachers*. Essex: Longman.
- Tsimpli, I.-M. (2003). Clitics and Determiners in L2 Greek. In J.-M. Liceras, H. Zobl and H. Goodluck (eds.), *Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2002): L2 Links*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 331-339. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.lingref.com/cpp/gasla/6/paper1057.pdf> [ημερομηνία πρόσβασης: 26-4-2015].
- Τσιμπλή, Ι.-Μ. (2003). Η κατάκτηση του γένους στην ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα. Στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη και Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), *Το γένος*. Αθήνα: Πατάκης, 168-189.
- Tsimpli, I.-M. and M. Mastrovoulou (2007). Feature-interpretability in L2 acquisition and SLI: Greek clitics and determiners. In J.-M. Liceras, H. Zobl and H. Goodluck (eds.), *The role of formal features in second language acquisition*. London: Routledge, 142-183.
- Tsimpli, I.-M., A. Roussou, G. Fotiadou, and M. Dimitrakopoulou (2007). The syntax morphology interface. Agree relations in L1 Slavic/ L2 Greek. *Proceedings of the 7th International Conference on Greek Linguistics (ICGL7)*. University of York. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://icgl7.icte.uowm.gr/Tsimpli-et-al.pdf> [ιστοσελίδα μη διαθέσιμη]
- Tzeveleku, M., M. Giagkou, V. Kantzou, S. Stamouli, S. Varlokosta, I. Mitzias and D. Papadopoulou (2013). Second language assessment in the Greek educational system: the case of Reception Classes. *Glossologia*, 21: 75-89.