

## ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΦΩΝΙΑΣ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟΥ - ΕΠΙΘΕΤΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΩΣ Γ2: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΔΥΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Δέσποινα Παπαδοπούλου, Ksenija Zmijanjac & Ελένη Αγαθοπούλου  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### Abstract

This study compares Processing Instruction (PI, VanPatten 1996, 2004) to Focus on Form (FoF, Long 1991), in the acquisition of grammatical agreement between adjectives and nouns in L2 Greek. Both language teaching models are input-based and meaning-oriented, not including the provision of explicit rules. The learners were near-beginner adults from various L1 backgrounds, divided in two groups. One group was taught noun-adjective agreement in Greek through Structured Input Activities, a basic component of PI, while the other group was taught the same structure through FoF activities. Written and oral tests, administered before, as well as two weeks after the teaching sessions, showed a statistically significant improvement for both groups. Yet in some respects, the FoF group did better than the PI group in the oral task. These results indicate that input-based grammar teaching is beneficial in the L2 acquisition of agreement morphology. However, the expected superiority of PI over FoF was not verified.

### 1. Εισαγωγή

#### 1.1. Θεωρητικό πλαίσιο

Η στροφή από τη γραμματικοκεντρική στην επικοινωνιακή προσέγγιση διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) με κατάργηση της ρητής διδασκαλίας της γραμματικής (βλ. τη 'Φυσική Προσέγγιση' των Krashen & Terrell 1983), είχε μεν ως αποτέλεσμα την επαρκή ανάπτυξη της επικοινωνιακής αλλά όχι και της γραμματικής ικανότητας στη Γ2 (βλ. Lightbown & Spada 2006). Έτσι προτάθηκαν νέα μοντέλα εστίασης στη μορφή της γλώσσας στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης διδασκαλίας της Γ2.

Ένα τέτοιο μοντέλο είναι η Διδασκαλία Βάσει της Γλωσσικής Επεξεργασίας (ΔΒΓΕ) (processing instruction, VanPatten 1996, 2004) που ασχολείται με τις στρατηγικές / μηχανισμούς μέσω των οποίων το γλωσσικό εισερχόμενο (input) μετατρέπεται σε αφομοιωμένο γλωσσικό εισερχόμενο (intake). Το συγκεκριμένο είδος διδασκαλίας διαμορφώθηκε βάσει της ακόλουθης υπόθεσης: επειδή η ανθρώπινη ικανότητα επεξεργασίας γλωσσικών εισερχόμενων είναι περιορισμένη, κατά την κατανόηση λόγου οι σπουδαστές της Γ2 επικεντρώνονται στην επεξεργασία λεξικών μορφημάτων και κλιτικής μορφολογίας με σημασιολογικό φορτίο και παραβλέπουν γραμματικά στοιχεία χαμηλής επικοινωνιακής αξίας (βλ. το ρόλο της εργαζόμενης μνήμης στη Γ2 λ.χ. στους Sunderman & Kroll 2009, καθώς και το ρόλο της προσοχής στη θεωρία του Schmidt 1990). Στόχος της ΔΒΓΕ είναι να επηρεάσει τις στρατηγικές επεξεργασίας γλωσσικών εισερχόμενων για επιτυχέστερη σύνδεση μεταξύ σημασίας και μορφής. Τέλος, η επίδραση της ΔΒΓΕ υποτίθεται ότι συμβάλλει στην αναδόμηση της μη ρητής γνώσης της Γ2, εφόσον θεωρείται ότι παρεμβαίνει στην διαδικασία κατάκτησης και όχι εκμάθησης της Γ2 (VanPatten 1996, 25).

Η εφαρμογή της ΔΒΓΕ περιλαμβάνει τρία στάδια. Στο πρώτο γίνεται ρητή διδασκαλία του συγκεκριμένου γλωσσικού τύπου-στόχου, ενώ στο δεύτερο στάδιο ενημερώνονται οι σπουδαστές σχετικά με στρατηγικές γλωσσικής επεξεργασίας που μπορεί να επιδρούν

αρνητικά στην πρόσληψη κάποιων γραμματικών στοιχείων. Για παράδειγμα, έχει τεκμηριωθεί ότι στο αρχικό στάδιο μάθησης της Γ2, υπάρχει η τάση να αποδίδεται ο συντακτικός ρόλος του υποκειμένου (ή του δράστη σε επίπεδο θεματικής δομής) στο πρώτο ουσιαστικό ή στην πρώτη αντωνυμία της πρότασης (Gass 1989· MacDonald & Heilenman 1992), ασχέτως αν αυτή είναι η σειρά μεταξύ υποκειμένου και αντικείμενου είτε στη Γ1 είτε στη Γ2. Στη ΔΒΓΕ αυτό το φαινόμενο αποκαλείται ‘αρχή του πρώτου ουσιαστικού’ (first noun principle) και αναφέρεται στο ότι κατά την επεξεργασία νοήματος μιας πρότασης, οι σπουδαστές της Γ2 παραβλέπουν τα κλιτικά μορφήματα της αιτιατικής ή της ονομαστικής πτώσης που δηλώνουν το αντικείμενο και το υποκείμενο της πρότασης αντίστοιχα. Κατά τη διδασκαλία τονίζεται ότι, λ.χ. στην ισπανική γλώσσα, δεν υπάρχει αυστηρή σειρά όρων και γι’ αυτό μπορεί το αντικείμενο της πρότασης να προηγείται του ρήματος. Επομένως, οι σπουδαστές θα πρέπει να προσέξουν την πτώση του ουσιαστικού για να ερμηνεύσουν σωστά μια πρόταση. Το τρίτο στάδιο της διδασκαλίας αποτελείται από τις δραστηριότητες Δομημένου Γλωσσικού Εισερχόμενου. Αυτές προϋποθέτουν την επεξεργασία της μορφής της γλώσσας για την κατανόηση και διακρίνονται σε δραστηριότητες αναφορικού (referential) και συναισθηματικού (affective) προσανατολισμού. Οι πρώτες περιλαμβάνουν δραστηριότητες στις οποίες, για παράδειγμα, οι σπουδαστές έχουν να επιλέξουν τη σωστή πρόταση, όπως στο (1) που χρησιμοποιήθηκε σε αρχάριους αγγλόφωνους σπουδαστές της ισπανικής γλώσσας (VanPatten 1996, 65)<sup>1</sup>.

- (1) No nos escuchan los padres (=Δεν μας ακούνε οι γονείς.)  
Who doesn’t listen to whom? (= Ποιος δεν ακούει ποιον;)  
a. Parents don’t listen to us (=Οι γονείς δεν ακούνε εμάς.)  
b. We don’t listen to parents (=Εμείς δεν ακούμε τους γονείς.)

Από την άλλη μεριά, στις δραστηριότητες συναισθηματικού προσανατολισμού δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση αλλά δίνεται στους σπουδαστές η ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους για το περιεχόμενο προτάσεων που βλέπουν ή ακούνε όπως στο (2), (VanPatten 1996, 66).

- (2) Los parientes ... (=Οι συγγενείς)  
a. **✗** nos molestan. (=μας ενοχλούνε)  
b. **✗** nos critican. (=μας κριτικάρουν)  
c. **✗** nos visitan. (= μας επισκέπτονται)

Σε κάθε περίπτωση πάντως τα γλωσσικά εισερχόμενα έχουν δομηθεί κατά τρόπο ώστε να ωθούν την προσοχή των σπουδαστών στη μορφή λέξεων, όπως της αντωνυμίας *nos*, για να επεξεργαστούν το νόημα των προτάσεων. Ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας δεν ασχολείται με το γλωσσικό εξερχόμενο (output), δηλαδή δεν περιλαμβάνει δραστηριότητες παραγωγής λόγου, καθώς θεωρείται ότι κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ευχέρειας στη χρήση αλλά όχι και στη βελτίωση της γραμματικής της Γ2 (βλ. Benati & Lee 2008, 42-47). Η ΔΒΓΕ

---

<sup>1</sup> Επειδή η ΔΒΓΕ αφορά σπουδαστές που είναι αρχάριοι στη Γ2, στις δραστηριότητες μπορεί να χρησιμοποιείται η μητρική τους γλώσσα.

επικεντρώνεται στο στάδιο κατά το οποίο οι σπουδαστές αντλούν από το γλωσσικό εισαγόμενο τη σύνδεση μεταξύ μορφής και σημασίας. Ωστόσο, όπως θα δούμε παρακάτω, η ΔΓΒΕ φαίνεται ότι βελτιώνει την επίδοση των σπουδαστών όχι μόνο στο επίπεδο κατανόησης αλλά και στο επίπεδο παραγωγής της Γ2.

Ένα άλλο μοντέλο αντιμετώπισης των προβλημάτων στη γραμματική της Γ2 είναι η λεγόμενη Εστίαση στον Τύπο (ET) ('focus on form', λ. χ. Doughty & Williams 1998). Σύμφωνα με τον αρχικό ορισμό του Long (1991), η ET συνίσταται στο να στρέφει ο διδάσκων την προσοχή των σπουδαστών σε γλωσσικούς τύπους κατά τη διάρκεια κάποιας επικοινωνιακής δραστηριότητας μόνο όταν προκύπτει ανάγκη. Αυτό μπορεί να γίνεται μέσω διόρθωσης λαθών που θεωρούνται σημαντικά ή επίμονα, ακόμη και με εξήγηση γλωσσικών κανόνων, πάντως όμως σύντομα, επιλεκτικά και απροσχεδίαστα. Ωστόσο, μερικοί ερευνητές έχουν επαναπροσδιορίσει την ET ως προσχεδιασμένη πράξη, μέσω διδακτικού υλικού και δραστηριοτήτων ειδικά κατασκευασμένων για την εκμάθηση συγκεκριμένων γλωσσικών τύπων, χωρίς όμως να καταργείται η κύρια έμφαση στη σημασία. Για παράδειγμα, αν ο τύπος εστίασης είναι το ομαλό κλιτικό επίθημα του αορίστου της αγγλικής *-ed*, δίνεται ένα κείμενο όπου το συγκεκριμένο επίθημα παρουσιάζεται με εντονότερα γράμματα ή/και υπογραμμισμένα, ενώ η παιδαγωγική προσέγγιση κατανόησης του κειμένου δεν περιλαμβάνει ερωτήσεις που στοχεύουν στην εξάσκηση του αορίστου (βλ. White 1998).

Στην παρούσα έρευνα εξετάζουμε την επίδραση της ΔΒΓΕ στην εκμάθηση της γραμματικής συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου στη ελληνική ως Γ2, συγκρίνοντάς την με τη διδασκαλία μέσω ET. Η συγκεκριμένη περιοχή παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία στη Γ2, όπως έχουν δείξει μελέτες εκμάθησης κυρίως ρωμανικών γλωσσών (μεταξύ άλλων Franceschina 2002, 2005· Hawkins & Franceschina 2004· McCarthy 2008) αλλά και τη ελληνικής (Agathopoulou & Papadopoulou 2009· Τσιμπλή 2003· Tsimpli κ.ά. 2005· Αμπάτη 2009, Αμπάτη & Ιορδανίδου 2006, Μπάτσιου κ.ά. 2006). Καθώς η γραμματική συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου είναι χαμηλής επικοινωνιακής αξίας και, επιπλέον, εκφράζεται με κλιτικά μορφήματα, φαίνεται να προσφέρεται ιδιαίτερα ως φαινόμενο για τη διερεύνηση της επίδρασης της ΔΒΓΕ στη Γ2, εφόσον συνδέεται με κάποιες από τις αρχές της οι οποίες διαμορφώθηκαν βάσει των υποθέσεων που αναφέραμε στην αρχή αυτής της ενότητας. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, οι σπουδαστές μιας Γ2 επεξεργάζονται (α) τα λεξικά παρά τα γραμματικά μορφήματα και (β) τα κλιτικά μορφήματα που έχουν νόημα, συχνά παραβλέποντας εκείνα που πλεονάζουν σημασιολογικά (VanPatten 2004, 14).

## 1.2. Προηγούμενες μελέτες της διδασκαλίας βάσει γλωσσικής επεξεργασίας

Σύμφωνα με πειραματικές μελέτες, η ΔΒΓΕ δείχνει να υπερέρχει της παραδοσιακής ρητής διδασκαλίας της γραμματικής (μεταξύ άλλων VanPatten & Cadierno 1993· Cadierno 1995· Cheng 2004· VanPatten & Wong 2004), καθώς και της διδασκαλίας βάσει γλωσσικού εξερχόμενου (Benati 2001· Lee & Benati 2007a), ακόμη και στην παραγωγή λόγου. Μάλιστα, η θετική επίδραση της ΔΒΓΕ στη βελτίωση της επίδοσης των σπουδαστών φαίνεται ότι δεν είναι βραχυπρόθεσμη, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να διαρκεί, τουλάχιστον για τρεις ως οκτώ μήνες μετά τη διδακτική παρέμβαση (βλ. αναφορές στους Benati & Lee 2008, 172). Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι αυτό που συντελεί στην αποτελεσματικότητα της ΔΒΓΕ είναι οι δραστηριότητες Δομημένου Γλωσσικού

Εισερχόμενου (ΔΓΕ), ενώ ούτε η ρητή διδασκαλία της γραμματικής, ούτε η επεξήγηση που δίνεται στους σπουδαστές σχετικά με στρατηγικές επεξεργασίας του γλωσσικού εισερχόμενου φαίνεται να έχουν κάποια ουσιαστική επίδραση (VanPatten & Oikkenon 1996· Farley 2004). Επιπλέον, σύμφωνα με τα συμπεράσματα μιας σειράς μελετών, οι δραστηριότητες ΔΓΕ είναι εξίσου αποτελεσματικές, αδιάκριτα αν τα υπό διδασκαλία στοιχεία τονίζονται ή όχι (Lee & Benati, 2007b).

Η ΔΒΓΕ έχει ασχοληθεί με μία ποικιλία γραμματικών δομών και μορφών, λ.χ. τη σειρά των ορισμάτων της πρότασης (βλ. προηγούμενη ενότητα), τα αναίτιατικά ρήματα, τις κλιτικές αντωνυμίες, τους χρόνους και τις εγκλίσεις του ρήματος (για πρόσφατη επισκόπηση βλ. Benati & Lee 2008). Επίσης, η ΔΒΓΕ έχει διερευνηθεί ως προς τη γραμματική συμφωνία που αποτελεί και το αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, ο Benati (2004) σύγκρισε την επίδραση της ΔΒΓΕ με τη ρητή διδασκαλία στην εκμάθηση της γραμματικής συμφωνίας του γένους στα ιταλικά επίθετα με αγγλόφωνους σπουδαστές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ΔΒΓΕ ήταν πιο αποτελεσματική από την παραδοσιακή ρητή διδασκαλία του γραμματικού φαινομένου και εξίσου αποτελεσματική με τη διδασκαλία που περιέλαβε μόνο ΔΓΕ. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα και από άλλες μελέτες που έδειξαν ότι το καθοριστικό στοιχείο στη ΔΒΓΕ είναι οι δραστηριότητες ΔΓΕ (VanPatten & Oikkenon 1996· Farley 2004). Το ίδιο γραμματικό φαινόμενο στην ιταλική με αγγλόφωνους σπουδαστές μελέτησαν και οι Benati & Lee (2008, κεφ. 3). Στη μία πειραματική ομάδα έγινε ΔΒΓΕ ενώ στην άλλη εκτός από τη ρητή εξήγηση του γραμματικού φαινομένου δόθηκαν και ασκήσεις παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες ήταν μηχανικές, δηλαδή δεν απαιτούσαν σύνδεση μορφής και σημασίας. Τα αποτελέσματα και πάλι έδειξαν υπεροχή της ΔΒΓΕ διδασκαλία τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και παραγωγής του υπό εξέταση φαινομένου.

Τα παραπάνω δείχνουν ότι η ΔΒΓΕ μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και να υπερέρχει από άλλους τρόπους διδασκαλίας εκμάθησης φαινομένων όπως η γραμματική συμφωνία μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου.

## 2. Η παρούσα μελέτη

Στην παρούσα μελέτη διερευνούμε την αποτελεσματικότητα της ΔΒΓΕ σε σύγκριση με την ΕΤ στην εκμάθηση της γραμματικής συμφωνίας μεταξύ ουσιαστικού και επιθέτου στην ελληνική ως Γ2. Στην ελληνική, υπάρχει υποχρεωτική συμφωνία αριθμού, γένους και πτώσης ανάμεσα στο άρθρο, το επίθετο και το ουσιαστικό (παραδείγματα [3] και [4]), είτε μέσα στην ΟΦ (βλ. [3]-[5]), είτε όταν το επίθετο βρίσκεται σε θέση κατηγορούμενου (βλ. [6]) (παραπομπές).

[3] ο ψηλός άνθρωπος

[4] οι έξυπνες γυναίκες

[5] του άσπρου σπιτιού

[6] το κρασί είναι ξινό

Τα μορφήματα του επιθέτου που δηλώνουν γένος, αριθμό και πτώση άλλοτε είναι ομόηχα με τα αντίστοιχα επιθήματα του ουσιαστικού (βλ. [7]) και άλλοτε όχι (βλ. [8]):

[7] οι ψηλοί άνθρωποι

[8] οι ψηλοί άντρες

Στις δοκιμασίες αυτής της έρευνας ελέγξαμε τη συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού και στην ΟΦ αλλά και σε δομές υποκειμένου – κατηγορουμένου. Προηγούμενες μελέτες στην ελληνική ως Γ2 (Τσιμπλή 2003· Tsimpri κ.ά. 2005· Αμπάτη 2009, Αμπάτη & Ιορδανίδου 2006) έχουν δείξει περισσότερες δυσκολίες στη δεύτερη περίπτωση. Ωστόσο, η σύγκριση αυτή δεν θα επιχειρηθεί στην παρούσα μελέτη λόγω περιορισμένου χώρου.

## 2.1 Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα, η αποτελεσματικότητα των ΔΒΓΕ και ΕΤ στη γραμματική συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού ελέγχθηκε μέσω γραπτών και προφορικών δοκιμασιών που δόθηκαν στους σπουδαστές πριν (αρχικές δοκιμασίες) και μετά από τη διδακτική παρέμβαση (τελικές δοκιμασίες). Οι τελικές δοκιμασίες πραγματοποιήθηκαν δύο εβδομάδες μετά από τη διδακτική παρέμβαση. Σε σχέση με τη ΔΒΓΕ επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε μόνο δραστηριότητες ΔΓΕ, δηλαδή παραλείψαμε τη ρητή διδασκαλία του φαινομένου καθώς και την ενημέρωση σχετικά με λανθασμένες επεξεργαστικές στρατηγικές. Η επιλογή αυτή βασίστηκε σε πορίσματα προηγούμενων μελετών (βλ. ενότητα 1).

### 2.1.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος δεκαέξι σπουδαστές της ελληνικής ως Γ2, οι οποίοι ήρθαν σε πρώτη επαφή με τη γλώσσα-στόχο ως ενήλικες στο Σχολείο της Ελληνικής Γλώσσας του Α.Π.Θ. Συγκεκριμένα, μέχρι την έναρξη συλλογής των δεδομένων όλοι οι συμμετέχοντες είχαν παρακολουθήσει επί έξι μήνες τμήματα επιπέδου Α1 για είκοσι ώρες την εβδομάδα.. Επίσης, οι συμμετέχοντες είχαν διαμείνει στην Ελλάδα κατά μέσο όρο 8,56 μήνες (ΤΑ: 7,89) και είχαν μέση ηλικία 24 έτη. Μετά τη διεξαγωγή των αρχικών δοκιμασιών οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, εκ των οποίων η μία εκτέθηκε σε ΔΓΕ και η άλλη σε ΕΤ. Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την επίδοσή τους στις αρχικές δοκιμασίες.

### 2.1.2 Διδακτική παρέμβαση

Η διδακτική παρέμβαση και για τις δύο πειραματικές ομάδες πραγματοποιήθηκε μέσα σε δύο διδακτικές ώρες. Στην ομάδα που δόθηκαν δραστηριότητες ΔΓΕ ο στόχος ήταν να ευαισθητοποιηθούν οι σπουδαστές στην πληροφοριακή αξία των κλιτικών επιθημάτων για συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού και να στηριχτούν σε αυτά προκειμένου να κατανοήσουν τις προτάσεις. Συγκεκριμένα, αρχικά δόθηκαν τέσσερις πίνακες, ο καθένας από τους οποίους περιείχε ουσιαστικά, συνοδευόμενα από αντίστοιχες εικόνες, και στα τρία γένη και στους δύο αριθμούς<sup>2</sup>. Στη συνέχεια, οι σπουδαστές άκουσαν τριάντα δύο προτάσεις που

---

<sup>2</sup> Χρησιμοποιήθηκαν μόνο αρσενικά ουσιαστικά σε –ος και –ας, θηλυκά ουσιαστικά σε –α και –η και ουδέτερα ουσιαστικά σε –ο και –ι.

περιείχαν επίθετα της κλιτικής τάξης -ος-α/-η-ο και στα τρία γένη και στους δύο αριθμούς και έπρεπε να σημειώσουν στους πίνακες που τους είχαν δοθεί σε ποιο ουσιαστικό αναφερόταν η πρόταση που άκουσαν (βλ. Παράρτημα I). Για παράδειγμα, στη συνθήκη που τους δόθηκαν τα ουσιαστικά *δικηγόροι*, *νοσοκόμες* και *κορίτσια* η πρόταση *Είναι φτωχές* έπρεπε να αντιστοιχηθεί με το ουσιαστικό *νοσοκόμες*. Επίσης, προκειμένου η δραστηριότητα να έχει και επικοινωνιακό στόχο, οι σπουδαστές καλούνταν να σημειώσουν την άποψή τους (συμφωνώ, διαφωνώ) σε σχέση με το περιεχόμενο της πρότασης και την εικόνα που τους είχε δοθεί.

Για τη διδακτική παρέμβαση μέσω της εστίασης στον τύπο χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της επισήμανσης των επιθημάτων συμφωνίας επιθέτου – ουσιαστικού με έντονους και κόκκινους χαρακτήρες προκειμένου να στραφεί η προσοχή των σπουδαστών στα επιθήματα αυτά (βλ. Παράρτημα I). Τα επίθετα και τα ουσιαστικά παρουσιάζονταν σε μικρά κείμενα τα οποία εντάχθηκαν στο επικοινωνιακό πλαίσιο των στερεότυπων που εκφράζονται από ένα άτομο. Οι σπουδαστές καλούνταν να σημειώσουν αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τα στερεότυπα αυτά.

Το υλικό της διδασκαλίας περιέλαβε παρόμοιο λεξιλόγιο και τα επίθετα καταναμήθηκαν σε ΟΦ και σε θέση κατηγορουμένου στον ίδιο βαθμό και στις δύο ομάδες. Επίσης, σε καμία από τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις δεν δόθηκε ανατροφοδότηση (feedback) στους σπουδαστές.

### 2.1.3 Δοκιμασίες

Χρησιμοποιήσαμε τρία είδη δοκιμασιών παραγωγής λόγου. Οι δύο ήταν γραπτές (μία ελεγχόμενη και μία ημιελεύθερη) και η τρίτη ήταν προφορική επανάληψη προτάσεων. Έχει υποστηριχτεί ότι το τελευταίο είδος δοκιμασίας ελέγχει την υπόρρητη γλωσσική γνώση και επομένως το εάν έχει κατακτηθεί κάποιο φαινόμενο (βλ. Vinther 2002· Erlam 2006).

#### *Ελεγχόμενη παραγωγή γραπτού λόγου*

Η δοκιμασία αυτή στόχευε στη γραπτή και ελεγχόμενη εκμαίευση επιθέτων. Η εκμαίευση των αντίστοιχων επιθέτων έγινε μέσω της παρουσίασης δύο διαφορετικών εικόνων ενός αντικειμένου αναφοράς, π.χ. *μαθητής*, ενώ μία από τις δύο εικόνες είχε κυκλωθεί. Παράλληλα υπήρχε η ερώτηση *Τι... βλέπεις;* για την αιτιατική του επιθέτου ή *Τι ... είναι;* για την ονομαστική του επιθέτου (βλ. Παράρτημα II). Οι σπουδαστές σημείωναν την απάντησή τους σε φύλλο που τους είχε δοθεί. Η δοκιμασία περιείχε 76 εικόνες για την εκμαίευση 76 επιθέτων· σε σαράντα τέσσερις περιπτώσεις τα επιθήματα του επιθέτου ήταν ομόηχα με τα επιθήματα του ουσιαστικού ενώ σε τριάντα δύο δεν υπήρχε ομοηχία ανάμεσα στα επιθήματα. Επίσης, ελέγχθηκαν και τα τρία γένη και οι δύο αριθμοί, ενώ το αρσενικό γένος εξετάστηκε στην ονομαστική και την αιτιατική πτώση.

#### *Ημιελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου*

Ο στόχος αυτής της δοκιμασίας ήταν η γραπτή εκμαίευση της συμφωνίας επιθέτων-ουσιαστικών με βάση δύο εικόνες τις οποίες οι σπουδαστές έπρεπε να συγκρίνουν. Οι εικόνες ήταν κατασκευασμένες κατά τρόπο ώστε να ωθούν στη χρήση συγκεκριμένων επιθέτων και ουσιαστικών.

#### *Προφορική επανάληψη προτάσεων*

Η δοκιμασία αυτή περιείχε τριάντα έξι πειραματικές προτάσεις (δεκαοκτώ γραμματικές και δεκαοκτώ μη γραμματικές) καθώς και τέσσερις προτάσεις για εξοικείωση με τη διαδικασία της δοκιμασίας, τις οποίες οι σπουδαστές καλούνταν να επαναλάβουν άμεσα διορθώνοντας παράλληλα και ό,τι θεωρούσαν λανθασμένο. Οι προτάσεις είχαν μαγνητοφωνηθεί από μία φυσική ομιλήτρια της ελληνικής και παρουσιάζονταν μία -μία στους σπουδαστές. Όλες οι πειραματικές προτάσεις περιείχαν περιπτώσεις συμφωνίας επιθέτου – ουσιαστικού, περιείχαν 5-7 λέξεις (10-14 συλλαβές) και απλό λεξιλόγιο. Παραδείγματα από τη δοκιμασία επανάληψης προτάσεων δίνονται στη συνέχεια:

- [9] Έχει μεγάλο σπίτι στη Θεσσαλονίκη.  
 [10] \*Έχουν μεγάλες καθρέφτες στο σπίτι.

## 2.2 Αποτελέσματα

Προτού παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα για την κάθε δοκιμασία ξεχωριστά, σημειώνουμε ότι οι δύο πειραματικές ομάδες δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις επιδόσεις τους σε καμία από τις αρχικές δοκιμασίες ( $p > 0,1$ ).

### *Ελεγχόμενη παραγωγή γραπτού λόγου*

Ο ακόλουθος πίνακας παρουσιάζει τα ποσοστά ορθών απαντήσεων των δύο πειραματικών ομάδων στις αρχικές και τις τελικές δοκιμασίες:

Πίνακας 1. Ελεγχόμενη παραγωγή γραπτού λόγου: Ποσοστά ορθών απαντήσεων.

	Αρχική δοκιμασία	Τελική δοκιμασία
ΔΓΕ	48	67
ΕΤ	60	79

Τα δεδομένα του πίνακα Χ δείχνουν ότι υπάρχει βελτίωση στην επίδοση των σπουδαστών στην τελική δοκιμασία η οποία είναι στατιστικά σημαντική και για τις δύο πειραματικές ομάδες (ΔΓΕ:  $t(7)=4,578$ ,  $p=0.003$ , ΕΤ:  $t(7)=5,209$ ,  $p=0,001$ ). Επίσης, αν και η ομάδα με ΕΤ υπερέχει έναντι της ομάδας με ΔΓΕ, η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ( $p > 0,1$ ).

Στη συνέχεια, παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα από τη δοκιμασία αυτή ξεχωριστά για τις περιπτώσεις που υπήρχε ομοημία επιθημάτων ουσιαστικού και επιθέτου και για τις περιπτώσεις που δεν υπήρχε:

Πίνακας 2. Ελεγχόμενη παραγωγή γραπτού λόγου: Ποσοστά ορθών απαντήσεων για (+/-) ομοημία.

	(+) Ομοημία		(-) Ομοημία	
	Αρχική δοκιμασία	Τελική δοκιμασία	Αρχική δοκιμασία	Τελική δοκιμασία
ΔΓΕ	55	80	37	46
ΕΤ	68	84	42	66

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα ποσοστά των σωστών απαντήσεων είναι υψηλότερα στην τελική δοκιμασία και για τις περιπτώσεις ομοηχίας και για τις περιπτώσεις μη ομοηχίας. Ωστόσο, η επίδοση και των δύο ομάδων είναι χαμηλότερη στις περιπτώσεις που τα επιθήματα επιθέτου – ουσιαστικού δεν είναι ομόηχα τόσο στις αρχικές (ΔΓΕ:  $t(7)=3,444$ ,  $p=0.011$ , ET:  $t(7)=5,735$ ,  $p=0,001$ ) όσο και στις τελικές δοκιμασίες (ΔΓΕ:  $t(7)=6,455$ ,  $p=0.000$ , ET:  $t(7)=10,384$ ,  $p=0,000$ ). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ και οι δύο ομάδες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στην τελική δοκιμασία σε σύγκριση με την αρχική στις περιπτώσεις ομόηχων επιθημάτων (ΔΓΕ:  $t(7)=5,653$ ,  $p=0.001$ , ET:  $t(7)=2,495$ ,  $p=0,041$ ), μόνο η ομάδα που δέχτηκε διδασκαλία μέσω ET βελτιώθηκε στατιστικά σημαντικά στις περιπτώσεις με μη ομόηχα επιθήματα (ΔΓΕ:  $t(7)=1,775$ ,  $p=0.119$ , ET:  $t(7)=3,578$ ,  $p=0,009$ ).

### **Ημιελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου**

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ημιελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου. Τα δεδομένα του πίνακα 3 περιλαμβάνουν τις περιπτώσεις που η συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού ήταν σωστή ανεξάρτητα από το εάν τα ουσιαστικά ήταν ορθά μορφολογικά χαρακτηρισμένα για γένος, πτώση και αριθμό.

Πίνακας 3. Ημιελεύθερη παραγωγή γραπτού λόγου: Ποσοστά ορθών απαντήσεων.

	Αρχική δοκιμασία	Τελική δοκιμασία
ΔΓΕ	75	87
ET	74	81

Τα αποτελέσματα δείχνουν καλύτερες επιδόσεις και των δύο ομάδων σε αυτή τη δοκιμασία σε σχέση με την ελεγχόμενη παραγωγή ήδη από την αρχική δοκιμασία, ενώ η διδακτική παρέμβαση φαίνεται ότι βελτίωσε τις επιδόσεις των σπουδαστών, αν και η βελτίωση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στην περίπτωση της ομάδας με ΔΓΕ ( $\chi^2=5,228$ ,  $p=0,017$ ).

### **Προφορική επανάληψη προτάσεων**

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι σωστές απαντήσεις από την προφορική επανάληψη προτάσεων. Στις λανθασμένες απαντήσεις περιλαμβάνονται τα λάθη που σχετίζονται μόνο με τη συμφωνία επιθέτου – ουσιαστικού.

Πίνακας 4. Προφορική επανάληψη προτάσεων: Ποσοστά ορθών απαντήσεων.

	Αρχική δοκιμασία	Τελική δοκιμασία
ΔΓΕ	60	70
ET	60	83

Η επίδοση των σπουδαστών στην τελική δοκιμασία ήταν σημαντικά υψηλότερη από την επίδοσή τους στην αρχική (ΔΓΕ:  $t(7)=4,141$ ,  $p=0.004$ , ET:  $t(7)=4,206$ ,  $p=0,04$ ) και η ομάδα



με ΕΤ υπερέχει σημαντικά από την ομάδα με ΔΓΕ στην τελική δοκιμασία ( $F(1,14)=4,601$ ,  $p=0,05$ ).

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται τα δεδομένα ξεχωριστά για τις γραμματικές και τις μη γραμματικές προτάσεις:

Πίνακας 5. Προφορική επανάληψη προτάσεων: Ποσοστά ορθών απαντήσεων για γραμματικές και μη γραμματικές προτάσεις.

	Γραμματικές προτάσεις		Μη γραμματικές προτάσεις	
	Αρχική δοκιμασία	Τελική δοκιμασία	Αρχική δοκιμασία	Τελική δοκιμασία
ΔΓΕ	76	82	40	54
ΕΤ	72	90	40	66

Και οι δύο πειραματικές ομάδες σημείωσαν βελτίωση στην τελική δοκιμασία σε σχέση με την αρχική τόσο στις γραμματικές (ΔΓΕ:  $t(7)=2,366$ ,  $p=0,05$ , ΕΤ:  $t(7)=3,216$ ,  $p=0,015$ ) όσο και στις μη γραμματικές (ΔΓΕ:  $t(7)=3,987$ ,  $p=0,005$ , ΕΤ:  $t(7)=4,805$ ,  $p=0,002$ ) προτάσεις. Επίσης, τα δεδομένα στον πίνακα 5 δείχνουν ότι οι σπουδαστές έχουν υψηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων στις γραμματικές παρά στις μη γραμματικές προτάσεις. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική στην αρχική (ΔΓΕ:  $t(7)=5,814$ ,  $p=0,001$ , ΕΤ:  $t(7)=5,776$ ,  $p=0,001$ ) αλλά και στην τελική (ΔΓΕ:  $t(7)=4,374$ ,  $p=0,003$ , ΕΤ:  $t(7)=5,338$ ,  $p=0,001$ ) δοκιμασία και δηλώνει προβλήματα στον εντοπισμό των λανθασμένων επιθημάτων και την αυτόματη διόρθωσή τους.

### 3. Συζήτηση - Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, τόσο στις γραπτές δοκιμασίες όσο και στην προφορική. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η μη ρητή διδασκαλία της συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού, μέσω είτε ΔΓΕ, είτε ΕΤ, λειτουργεί βοηθητικά στην εκμάθηση της Γ2. Αυτό είναι σημαντικό, διότι, αν και οι διδακτικές παρεμβάσεις εστίασαν στην κατανόηση των γλωσσικών εισερχόμενων, υπήρξε βελτίωση και στην παραγωγή λόγου. Επιπλέον, από τα αποτελέσματά μας φάνηκε ότι και τα δύο είδη δραστηριοτήτων, ΔΓΕ και ΕΤ, είναι εξίσου αποτελεσματικά, αν και αυτό απαιτεί περαιτέρω έρευνα περισσότερων φαινομένων και με περισσότερους συμμετέχοντες, ιδίως καθώς τέτοια σύγκριση δεν έχει επιχειρηθεί σε προηγούμενη μελέτη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού έχει μορφολογική πραγμάτωση στις περισσότερες (εκτός από δύο) μητρικές γλώσσες των συμμετεχόντων, κάτι που μπορεί να συνέβαλε στη σημαντική βελτίωσή τους. Ενδεχομένως το αναπτυξιακό στάδιο των συμμετεχόντων να είναι ένας ακόμη παράγοντας που συντέλεσε στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων (πρβλ. Marsden 2006). Η σύγκριση των δύο διδακτικών παρεμβάσεων σε σπουδαστές με λιγότερη έκθεση στη Γ2 μπορεί να κατέληγε σε διαφορετικά ευρήματα.

Ωστόσο, παρατηρήθηκαν και κάποιες διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η ομάδα με ΕΤ υπερέχει από την ομάδα με ΔΓΕ στην προφορική δοκιμασία, ενώ στην ημιελεύθερη παραγωγή λόγου μόνο η ομάδα με ΔΓΕ σημείωσε σημαντική βελτίωση. Αν

δεχτούμε ότι η γραπτή δοκιμασία αντανakλά ρητή και η προφορική υπόρρητη γλωσσική γνώση, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η ΕΤ επιδρά στην αυτοματοποιημένη γραμματική ικανότητα, ενώ η ΔΒΓΕ είναι πιο αποτελεσματική στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής ικανότητας. Το συμπέρασμα βέβαια αυτό απαιτεί επιβεβαίωση από τη διερεύνηση διαφορετικών γραμματικών φαινομένων, καθώς η επίδραση της διδασκαλίας με ΕΤ στην ανάπτυξη της υπόρρητης γνώσης στη Γ2 πιθανόν να σχετίζεται με το υπό εξέταση φαινόμενο. Στην έρευνα αυτή επικεντρωθήκαμε στη μορφολογική πραγμάτωση της συμφωνίας επιθέτου-ουσιαστικού και είναι πιθανό το οπτικό μαρκάρισμα των αντίστοιχων επιθημάτων να αρκεί για να στρέψει την προσοχή των σπουδαστών σε αυτά (πρβλ. Benati 2004, απόκτηση της συμφωνίας στην ιταλική ως Γ2).

Ένα άλλο ζήτημα που σχετίζεται με τέτοιες έρευνες είναι το εάν η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης είναι μακροπρόθεσμη. Όπως αναφέραμε στην ενότητα 1, αυτό εξετάζεται με δοκιμασίες που πραγματοποιούνται σε διάστημα που μπορεί να κυμαίνεται από μία εβδομάδα μέχρι και οκτώ μήνες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στην έρευνα αυτή η τελική δοκιμασία έγινε δύο εβδομάδες μετά τη διδακτική παρέμβαση και όχι αργότερα, διότι οι συμμετέχοντες διαμένουν στην Ελλάδα και επομένως θα ήταν αδύνατο να διαπιστωθεί αν η βελτίωσή τους αντανakλούσε την επίδραση της διδασκαλίας και όχι της συνεχιζόμενης έκθεσης στη Γ2.

Από παιδαγωγική άποψη τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν ότι ο τονισμός των μορφημάτων καθώς και οι δραστηριότητες ΔΓΕ βοηθούν στην εκμάθηση της Γ2 και επομένως οι διδάσκοντες θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν συχνότερα τις τεχνικές αυτές και να αποφεύγουν ρητές επεξηγήσεις και κανόνες, διατηρώντας έτσι την έμφαση στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας στη Γ2.

#### Βιβλιογραφία

- Agathopoulou, E. & D. Papadopoulou. 2009. *Probing the initial L2 state: a case study*. Ανακοίνωση στο 19ο Διεθνές Συμπόσιο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Θεσσαλονίκη 3-5 Απριλίου.
- Αμπάτη, Α. 2009. "Στρατηγικές μάθησης της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας: Εφαρμοσμένη διδακτική παρέμβαση σε τουρκόφωνους και πομακόφωνους μαθητές γυμνασίου", στο Α. Tsangalidis (επιμ.), *Selected papers from the 18<sup>th</sup> International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*, Θεσσαλονίκη, Μονοχρωμία, 429-438.
- Αμπάτη, Α. & Α. Ιορδανίδου. 2006. "Θέματα σχεδιασμού της γραμματικής διδασκαλίας της ελληνικής σε μουσουλμάνους μαθητές στα σχολεία της Θράκης". Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 68-60.
- Benati, A. 2001. "A comparative study of the effects of processing instruction and output-based instruction on the acquisition of the Italian future tense". *Language Teaching Research*, 5 (1), 95-127.
- Benati, A. 2004. "The effects of processing instruction and its components on the acquisition of gender agreement in Italian". *Language Awareness* 13(2), 67-80.
- Benati, A. & J. F. Lee. 2008. *Grammar Acquisition and Processing Instruction: Secondary and Cumulative effects*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cadierno, T. 1995. "Formal instruction in processing perspective: An investigation into the Spanish past tense". *The Modern Language Journal*, 79, 179-194.

- Cheng, A. 2004. "Processing instruction and Spanish ser and estar: Forms with semantic-aspectual value", στο B. VanPatten (επιμ.), 119–141.
- Doughty, C. & J. Williams (επιμ.). 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Erlam, R. 2006. "Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: an empirical validation study". *Applied Linguistics* 27(3), 464–91.
- Farley, A. P. (2004). "Processing Instruction and the Spanish Subjunctive: Is Explicit Information Needed?", στο B. VanPatten (επιμ.), 232-243.
- Franceschina, F. 2002. "Case and  $\Phi$ -feature agreement in advanced L2 Spanish grammars", in S. Foster-Cohen, T. Ruthenberg & M. L. Poschen (επιμ.), Amsterdam, John Benjamins, *EUROSLA Yearbook* 2, 71-86.
- Franceschina, F. 2005. *Fossilized Second Language Grammars: the Acquisition of Grammatical Gender*, Amsterdam, John Benjamins.
- Gass, S. M. 1989. "How do learners resolve linguistic conflicts?", στο S. Gass & J. Schacter (επιμ.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 183–199.
- Krashen, S. D. & T. D. Terrell. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. London, Prentice Hall Europe.
- Lee, J. & A. Benati. 2007a. *Delivering Processing Instruction in Classrooms and Virtual Contexts: Research and Practice*, London, Equinox.
- Lee, J. & Benati, A. (2007b) *Second Language Processing: An Analysis of Theory, Problems and Solutions*. Continuum: London.
- Lightbown, P. M. & N. Spada. 2006. *How Languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press.
- Long, M. 1991. "Focus on form: A design feature in language teaching methodology", στο K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (επιμ.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*, Amsterdam, John Benjamins, 39-52.
- MacDonald, J. L. & L.K. Heilenman. 1992. "Changes in sentence processing as second language proficiency increases", στο R. J. Harris (επιμ.), *Cognitive processing in bilinguals*, New York, Elsevier Science, 325–336.
- Marsden, E. 2005. "Exploring input processing in the classroom: An experimental comparison of processing instruction and enriched input". *Language Learning* 56(3), 507–566.
- McCarthy, C. 2008. "Morphological variability in the comprehension of agreement: an argument for representation over computation". *Second Language Research* 24 (4), 459–486.
- Μπάτσιου Β., Σ. Οικονόμου & Π. Σιδηροπούλου. 2006. "Προβλήματα στη συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού σε πομακρόφωνους μαθητές: Ανάλυση λαθών και διδακτικές προτάσεις", στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη/ξένη: Έρευνα, Διδασκαλία και Εκμάθησή της*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 335-351.
- Schmidt, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics* 11, 129–158.
- Sunderman G. & J. F. Kroll. 2009. "When study-abroad experience fails to deliver: The internal resources threshold effect", *Applied Psycholinguistics* 30, 79–99.

- Τσιμπλή, Ι. Μ. 2003. “Η κατάκτηση του γένους στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα”, στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη & Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.), *Το γένος*, Αθήνα, Πατάκης, 168-189.
- Tsimplici, I. M., A. Roussou, G. Fotiadou, & M. Dimitrakopoulou. 2005. *The syntax/morphology interface: Agree relations in L1 Slavic/L2 Greek*. Manuscript.
- VanPatten, B. (επιμ.). 2004. *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*, Mahwah, N. J., Erlbaum.
- VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*, Norwood, N. J., Ablex.
- VanPatten, B. & T. Cadierno. 1993. “Explicit instruction and input processing”, *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 225–243”.
- VanPatten, B. & S. Oikkenon. 1996. “Explanation versus structured input in processing instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(4), 495–510.
- VanPatten, B. & W. Wong. 2004. “Processing instruction and the French causative: another replication”, στο Β. VanPatten (επιμ.), 97–118.
- Vinther, T. 2002. “Elicited imitation: a brief overview”. *International Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 54–73.
- White J. 1998. “Getting the learners’ attention: A typographical input enhancement study”, στο C. Doughty & J. Williams (επιμ.), 85-113.

Λέξεις-κλειδιά: εκμάθηση δεύτερης γλώσσας (Γ2), μη ρητή διδασκαλία γραμματικής, συμφωνία επιθέτου-ουσιαστικού, Γλωσσική Επεξεργασία, Εστίαση στον Τύπο.

## Παράρτημα Ι

Α. Παράδειγμα από τη διδακτική παρέμβαση μέσω της γλωσσικής επεξεργασίας.

Παραδείγματα προτάσεων:

- (1) Είναι ωραίος.
- (2) Είναι νέα.
- (3) Είναι χοντρό.

Β.



	άντρας	νύφη	παιδί	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Δεν ξέρω
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						

Β. Παράδειγμα από τη διδακτική παρέμβαση μέσω της εστίασης στον τύπο.

Η Λένα έχει μερικά στερεότυπα. Έχει μερικές απόψεις που δεν τις αλλάζει εύκολα.

Διαβάστε τι πιστεύει η Λένα και πείτε αν συμφωνείτε, διαφωνείτε ή δεν έχετε άποψη:



Οι δικηγόροι είναι δυναμικοί, πονηροί και φυσικά πλούσιοι.  
Έχουν πάντα μεγάλη ιδέα για τον εαυτό τους και δεν πρέπει να τους πιστεύεις ποτέ!

Συμφωνώ  Διαφωνώ  Δεν ξέρω

## Παράρτημα II

A. Εικόνες από τη δοκιμασία ημιελεύθερης παραγωγής γραπτού λόγου



B. Παράδειγμα από τη δοκιμασία ελεγχόμενης γραπτής παραγωγής επιθέτων

Τι μαθητή βλέπεις;

