

**ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΤΩΝ ΟΜΟΓΕΝΩΝ
ΦΟΙΤΗΤΩΝ**

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Δ. ΚΑΨΑΛΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 1991

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	61
1. Παρουσίαση κειμένων ορθογραφίας.....	62
2. Αιτιολόγηση ορθογραφικών επιλογών	65
3. Ερμηνεία συγκεκριμένων όρων	67
4. Αναλυτική παρουσίαση γραπτού κειμένου	71
5. Συμπεράσματα.....	76
6. Ενδεικτική Βιβλιογραφία	78
7. Παραρτήματα	79

Εισαγωγή

Το εμπειρικό υλικό που χρησιμοποιήσαμε για την παρουσίαση του θέματος συγκεντρώθηκε στα πλαίσια ενός ερευνητικού προγράμματος σχετικά με τα «προβλήματα» των ομογενών φοιτητών στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων¹.

Το πρόγραμμα λειτούργησε κατά το ακαδημαϊκό έτος 1989 - 90 και περιελάμβανε ένα φροντιστηριακό και ένα ερευνητικό μέρος.

Στόχος του φροντιστηριακού μέρους ήταν η υποστήριξη των ομογενών φοιτητών ανάλογα με τις ανάγκες τους, ενώ το ερευνητικό μέρος απέβλεπε, εκτός των άλλων, και στην καταγραφή και αξιολόγηση της εμπειρίας από τη διδασκαλία των μαθημάτων. Μεταξύ των μαθημάτων που διδάχτηκαν στους ομογενείς φοιτητές ήταν και το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας, για το οποίο είχαμε αναλάβει τη διδακτική ευθύνη.

Το υλικό με βάση το οποίο θα διερευνήσουμε το θέμα αποτελείται από τις εξής τέσσερις ενότητες: 1. Από την εξέταση των γραπτών δύο ομογενών φοιτητών σ' ένα καθ' υπαγόρευση κείμενο ορθογραφίας. 2. Από την ικανότητα των ομογενών φοιτητών να αιτιολογήσουν συγκεκριμένες ορθογραφικές επιλογές τους, επίσης σ' ένα κείμενο καθ' υπαγόρευση. 3. Από την ικανότητά τους να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν συγκεκριμένους όρους από φωτοτυπημένο κείμενο με κοινωνιολογικό περιεχόμενο, χρησιμοποιώντας παράλληλα και οι ίδιοι κάποιο αντίστοιχο παράδειγμα. 4. Από μια αναλυτική παρουσίαση ενός γραπτού εξετάσεων και από το σύντομο σχολιασμό ενός αποσπάσματος από φοιτητική εργασία.

1. Πρόκειται για ένα Πρόγραμμα Υποστήριξης Ομογενών Φοιτητών που χρηματοδοτήθηκε από τη Γ.Γ.Α.Ε.

1. Παρουσίαση κειμένων ορθογραφίας

Με το παραπάνω απόσπασμα του Ε. Παπανούτσου «Από τη διακήρυξη για τη σωστή χρήση της δημοτικής» που υπαγορεύσαμε στους ομογενείς φοιτητές (βλ. Παράρτημα Ι), θέσαμε ως πρωταρχικό στόχο να εξετάσουμε τις πιθανές ορθογραφικές αδυναμίες τους. Για μια πληρέστερη παρουσίαση χρησιμοποιήσαμε δύο κείμενα ομογενών φοιτητών, έχοντας με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα και για μια συγκριτική αξιολόγηση.

Οι ορθογραφικές αποκλίσεις για τον πρώτο φοιτητή ήταν στις λέξεις:

<i>σύγχιση</i>	<i>νοθία</i>
<i>μεταδώθηκε</i>	<i>ατέριαστων</i>
<i>διαλαχτική</i>	<i>σχολίο</i>
<i>συντηριτικότητα</i>	<i>καθιερόνεται</i>
<i>καθαρεύουσα</i>	<i>αφθηρεσίας</i>
<i>εξελιχτικά</i>	

Οι ορθογραφικές αποκλίσεις για το δεύτερο φοιτητή παρατηρήθηκαν στις εξής λέξεις:

<i>σύγχιση</i>	<i>εξελιχτικά</i>
<i>διαλαχτική</i>	<i>χάζμα</i>
<i>συντηριτικότητα</i>	<i>ανακάτομα</i>
<i>κακός</i>	<i>αφθαιρεσίας</i>
<i>το τρόπο</i>	

Κοινές ορθογραφικές αποκλίσεις και των δύο ομογενών φοιτητών υπήρξαν στις εξής πέντε λέξεις:

<i>σύγχιση</i>
<i>διαλαχτική</i>
<i>εξελιχτικά</i>
<i>συντηριτικότητα - συντηρικότητα (η απόκλιση σε διαφορετική συλλαβή)</i>
<i>αφθηρεσίας - αφθαιρεσίας (μια κοινή απόκλιση και μια επιπρόσθετη).</i>

Αναλύοντας τις διάφορες αποκλίσεις που υπέπεσαν οι δύο φοιτητές, μπορούμε να εντάξουμε σε μια πρώτη κατηγορία αποκλίσεις που έγιναν σε καταλήξεις ουσιαστικών, επιθέτων και ρημάτων. Έτσι οι αποκλίσεις στις λέξεις *νοθία* και *σχολίο* είναι αποκλίσεις καταλήξεων σε ουσιαστικά ονόματα, για την αποφυγή των οποίων υπάρχουν στη σχολική γραμματική συγκεκριμένοι ορθογραφικοί κανόνες (βλ. Σχολ. Γραμματική σ. 221, 222, όπου γίνονται και όλες οι παραπομπές). Επίσης στη λέξη *συντηρικότητα* η συλλα-

θή *-ρη-*, αν και όχι καταληκτική, πρέπει να γραφεί με *-η-*, αφού προέρχεται από ρήμα δεύτερης συζυγίας (*συντηρώ*) (βλ. Νεοελληνική Γραμματική §252.6). Στην ίδια λέξη η ορθογραφία της συλλαβής *-τι-* καθορίζεται από το γνωστό κανόνα των επιθετικών καταλήξεων σε *-ικος* (βλ. σ. 224). Το ίδιο ισχύει και για τη συλλαβή *-χτι-* του επιρρήματος *εξελιχτικά*, στην οποία αποκλίνουν ορθογραφικά και οι δύο ομογενείς φοιτητές, αν και δε συμβαίνει το ίδιο με το επίθετο *διαλλαχτική* που λήγει επίσης σε *-ικος*.

Στην ίδια κατηγορία εντάσσεται και η ορθογραφία του ρήματος *καθιερώνεται*, καθώς και του ουσιαστικού *ανακάτωμα*, αφού η προέλευση και του ονόματος ανάγεται σε ρήμα που λήγει *-ωνω* (βλ. σ. 226).

Σε μια άλλη κατηγορία εντάσσεται η ορθογραφική απόκλιση (*το τρόπο*) που αφορά στη σωστή χρήση του τελικού *-ν* (βλ. §46, 47, 48).

Σε μια τρίτη κατηγορία εντάσσεται η απόκλιση στη λέξη *καθαρεύουσα* που έχει να κάνει με τη σωστή θέση του τονικού σημείου (βλ. §32).

Επίσης το επίρρημα *κακώς* θεωρήθηκε αδικαιολόγητα σαν επίθετο, αφού στην περίπτωση αυτή θα έπρεπε να συνοδεύει ή να αποδίδεται σε κάποιο ουσιαστικό, κάτι που δε συμβαίνει στο συγκεκριμένο χωρίο.

Τέλος, το *Izml* αποδίδεται φωνολογικά στην ελληνική μόνο με το δίψηφο {σμ}.

Σε μια τελευταία κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε τις υπόλοιπες πέντε λέξεις (*σύγχυση*, *διαλαχτική* -κοινά λάθη- *αφθηρεσίας*, *αφθαιρεσίας*, *μεταδώθηκε*, *ατέριστων*), στις οποίες η απόκλιση, σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις, συναντάται στο θέμα των λέξεων ή στο ένα από τα δύο συνθετικά τους (π.χ. *αφθηρεσίας*). Η διαπίστωση αυτή υποδηλώνει στην ουσία ότι για την ορθογραφία των παραπάνω λέξεων απαιτείται η εξ αντικειμένου γνώση του τρόπου γραφής των συγκεκριμένων θεματικών συλλαβών. Βέβαια αυτό δεν ισχύει απόλυτα σε όλες τις περιπτώσεις. Έτσι για τη λέξη *σύγχυση* > *συγχύζω* υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές στη σχολική γραμματική, όπου επισημαίνεται η σχέση της λέξης με το ρήμα *συγχέ-ω* και συνεπώς η συλλαβή *-χυ-* γράφεται με *-υ-* και όχι με *-ι-* (βλ. σ. 226, 227).

Ανάλογη αναφορά στη σχολική γραμματική (σ. 214) υπάρχει και για την ορθογραφία του επιθέτου *διαλλαχτικός*, αφού επισημανθεί βέβαια προηγουμένως η ετυμολογική συγγένεια του επιθέτου με το ρήμα *διαλλάσσω*, *διαλλάζω*. Ειδική αναφορά υπάρχει, τέλος, και για το σχηματισμό του παθητικού αορίστου του ρήματος *δίνω* (*δόθηκα*) (§258), για τον οποίο χρησιμοποιείται το ασθενές θέμα του ρήματος.

Αντίθετα για το επίθετο *αταιρίαστος* (*α+ταιριάζω+τος*) έπρεπε να γνωρίζει ο φοιτητής ότι η συλλαβή *-ται-* του θέματος γράφεται με *-αι-* και όχι με *-ε-*. Στη λέξη *αυθαιρεσία* απόκλιση εμφανίζεται και στα δύο συνθετικά της. Το πρώτο συνθετικό της λέξης είναι *αυθ-* < *αυτός* με τροπή του *-τ-* σε *-θ-* από την επόμενη δασεία *+αιρεσ-ία* < *αιρέω-ω* της αρχαίας ελληνικής (βλ. Ν. Ανδριώτης, 1983, 43).

Το συμπέρασμα που προκύπτει από την παραπάνω παρουσίαση είναι ότι ένα μεγάλο μέρος από τις ορθογραφικές αποκλίσεις που υπέπεσαν οι δύο ομογενείς φοιτητές είναι είτε αποκλίσεις καταλήξεων, είτε αποκλίσεις που οφείλονται στη λανθασμένη χρήση του τελικού -ν ή του τονικού σημείου. Γίνεται επίσης σαφές ότι όλες αυτές οι αποκλίσεις θα μπορούσαν να αποφευχθούν με τη γνώση και την κατοχή των ανάλογων γραμματικών κανόνων της σχολικής γραμματικής.

Παράλληλα όμως διαπιστώνεται ότι θα μπορούσαν να αποφευχθούν με βάση κανόνες της γραμματικής και αποκλίσεις που αφορούν τις θεματικές συλλαβές των λέξεων.

2. Αιτιολόγηση ορθογραφικών επιλογών

Με το παραπάνω κείμενο (Παράρτημα II) που υπαγορεύσαμε στους ομογενείς φοιτητές, θελήσαμε να εξετάσουμε κατά πρώτο λόγο την ικανότητά τους να αιτιολογήσουν ορισμένες ορθογραφικές επιλογές τους. Έτσι ζητήσαμε να υπογραμμίσουν συγκεκριμένες λέξεις, καθώς και συγκεκριμένες συλλαβές. Οι λέξεις αυτές με τις υπογραμμισμένες συλλαβές ήταν:

<i>ανεπανάληπτος</i> (1)	<i>εγκαταλειφθεί</i> (8)
<i>συνδυασμός</i> (2)	<i>θεωρήσεις</i> (9)
<i>στελειών</i> (3)	<i>κληρονομικότητα</i> (10)
<i>στοιχείων</i> (4)	<i>αναγνώριση</i> (11)
<i>ολοκληρωμένη</i> (5)	<i>διαμορφωθεί</i> (12)
<i>προσωπικότητα</i> (6)	<i>αγινεύσουν</i> (13)
<i>αλληλεπίδραση</i> (7)	<i>νεογέννητο</i> (14)

Σχολιάζοντας τις απαντήσεις που έδωσε ο ομογενής φοιτητής, παρατηρούμε τα εξής:

1. Ενώ στο κείμενο γράφει τη λέξη *ανεπανάληπτος* με *-η-* (διορθωμένο), στην αιτιολόγηση που ακολουθεί γράφει τη συλλαβή *-λη-* με ύψιλον και την αναγάγει ως προερχόμενη από το ουσιαστικό *επανάληψη*, όπου το *-λη-* έχει γραφεί με *-η-*. Παρατηρούμε επίσης ότι δε γίνεται καμία αναφορά στο θέμα *-ληη-* του ρήματος *λαμβάνω, λαβαίνω*.

2. Αναλύει σωστά τη λέξη *συνδυασμός* στα σύνθετα που την αποτελούν, δεν αναφέρεται όμως καθόλου στο ρήμα *συνδυάζω* από το οποίο προέρχεται το ουσιαστικό (σ. 226).

3. Αδυνατεί να αναγνωρίσει τον τύπο *στελειών* ως γενική πληθυντικού του ουσιαστικού *στέλεια* και να οδηγηθεί στην ανάλογη αιτιολόγηση της ορθής γραφής του (σ. 221).

4. Δεν αναφέρει ολοκληρωμένο τον αντίστοιχο γραμματικό κανόνα για το ουσιαστικό *στοιχείο* < *στείω*, αφού όσα ουδέτερα παροξύτονα γράφονται με *-ει-*, φανερώνουν τόπο (σ. 222).

5. Αναφέρει απλά ότι η μετοχή *ολοκληρωμένη* προέρχεται από το ρήμα *ολοκληρώνω* χωρίς να επισημαίνει ότι τα ρήματα που τελειώνουν σε *-ώνω* γράφονται με *-ω-* και το ίδιο ισχύει και για τις μετοχές αυτών των ρημάτων (σ. 229).

6. Στη λέξη *προσωπικότητα* δεν αναφέρεται καθόλου στη συλλαβή *-σω* (προς πρόθεση + ουσιαστικό *ωψ-ωπός*, βλ. Ν. Ανδριώτης, 1983, 300). Χαρακτηρίζει ως ουσιαστικά τα επίθετα *δανεικός* και *θηλυκός*, ενώ η κατάληξη *-ικός* είναι κατάλληλη επιθέτων (σ. 224). Δεν αιτιολογεί επίσης ο φοιτητής τη γραφή της συλλαβής *-το-* (σ. 222).

7. Στη λέξη *αλληλεπίδραση* ως πρώτο συνθετικό θεωρείται το *άλλος* (*αλ-*

λοεπίδραση) και όχι το *αλληλ(ο)* από την αρχ. αντωνυμία *αλλήλων*.

8. Η ερμηνεία που δίνεται για τον παρακείμενο *έχουν εγκαταλειφθεί* του ρήματος *εγκαταλείπομαι* είναι ότι το *-λη-* και το *-θη-* του παθητικού αορίστου γράφονται με *-η-*, παρόλο που η συλλαβή *-φθεί* έχει γραφεί από τον φοιτητή με *-ει*.

Καταρχήν, το *εγκαταλειφθεί* δεν είναι οριστική αορίστου (*εγκαταλείφθηκα*), αλλά απαρέμφατο που μαζί με το βοηθητικό ρήμα *έχω* χρησιμοποιείται για το σχηματισμό των συντελικών χρόνων (σ. 153). Αυτό αναφορικά με τη συλλαβή *-φθει* του απαρεμφάτου και τη συλλαβή *-θη-* της οριστικής του παθητικού αορίστου. Αντίθετα, η συλλαβή *-λει-* που προηγείται, είναι ένα από τα θέματα του ρήματος και δεν αποτελεί ιδιαίτερο γνώρισμα του παθητικού αορίστου και συνεπώς δεν εντάσσεται στην παραπάνω αιτιολόγηση.

9. Ο τύπος *θεωρήσεις* εκλαμβάνεται ως πληθυντικός αριθμός του ουσιαστικού *θεωρία*, χωρίς και σ' αυτή την περίπτωση να παρουσιάζεται ολοκληρωμένος ο αντίστοιχος γραμματικός κανόνας (σ. 221). Ο φοιτητής γράφει με *-ι-* τη συλλαβή *-ρη-* του παραπάνω ουσιαστικού, αν και το όνομα προέρχεται από ρήμα β' συζυγίας (*θεωρώ*) (§252.6).

10. Επισημαίνει ο φοιτητής τη μορφολογική συγγένεια ανάμεσα στις λέξεις *κληρονομικότητα* και *προσωπικότητα* (βλ. παρ. 6), γράφει όμως τη δεύτερη φορά με *-ι-* τη συλλαβή *-τη-* στη λέξη *κληρονομικότητα*.

11. Αναφέρει τα σημαντικότερα ρήματα που εξαιρούνται από τον κανόνα των ρημάτων σε *-ιζω*, περιλαμβάνει όμως και κάποια ρήματα (π.χ. *βλήζω*) που δεν υπάρχουν στην ελληνική (σ. 226).

12. Αναφέρει απλά ότι το ρήμα στον ενεστώτα είναι *διαμορφώνω*.

13. Αφήνει ασχολίαστο το ρήμα *ανιχνεύσουν* (*αν-ιχνεύσουν*).

14. Το ίδιο ισχύει και για το ουσιαστικό *νεογέννητο* (*νεο+γεννώ*).

Επιχειρώντας μια μορφή αξιολόγησης των απαντήσεων που έδωσε ο συγκεκριμένος ομογενής φοιτητής, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν καταρχήν αδυναμίες στην αναγνώριση θηλυκών ουσιαστικών σε *-α* και αρχαιοκλιτών σε *-η* (§137 και 138) (π.χ. *η ατέλεια*, *η θεώρηση*).

Επίσης σημαντικές αδυναμίες εμφανίζονται στη γραφή και την αιτιολόγηση διαφόρων καταλήξεων τόσο σε ουσιαστικά, όσο και σε ρήματα, η ορθογραφία των οποίων αντιμετωπίζεται με συγκεκριμένους ορθογραφικούς και γραμματικούς κανόνες της σχολικής γραμματικής ή από την κατοχή βασικών στοιχείων ετυμολογίας (π.χ. *ατελειών*, *προσωπικότητα*, *θεωρήσεις*, *αναγνώριση* κ.λπ.).

Τέλος, υπήρξαν αποκλίσεις στον τρόπο που γράφτηκαν περισσότερες φορές οι ίδιες λέξεις, που οφείλονταν προφανώς είτε σε αβεβαιότητα για τον ορθό τύπο είτε και σε επιπολαιότητα του γράφοντα.

3. Ερμηνεία συγκεκριμένων όρων

Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Παράρτημα III) δώσαμε στους ομογενείς φοιτητές ένα τετρασέλιδο φωτοτυπημένο κείμενο με παιδαγωγικό περιεχόμενο, στο οποίο είχαμε υπογραμμίσει μια σειρά από όρους. Ζητήσαμε από τους φοιτητές να εξηγήσουν σε ελεύθερη απόδοση τους όρους αυτούς και παράλληλα να γράψουν οι ίδιοι ένα παράδειγμα χρησιμοποιώντας σ' αυτό τις συγκεκριμένες λέξεις. Οι όροι αυτοί είναι μεμονωμένα ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα καθώς και κάποιες περιφράσεις. Η πτώση και ο αριθμός για τα ονόματα καθώς και ο χρόνος και το πρόσωπο για τα ρήματα αφέθηκαν στην επιλογή των φοιτητών.

Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να εξετάσουμε καταρχήν σε ποιο βαθμό οι ομογενείς φοιτητές είναι σε θέση να κατανοήσουν κάποιους ειδικούς όρους ενός κειμένου και συνεπώς το γενικότερο περιεχόμενό του. Στο βαθμό που οι φοιτητές ερμηνεύουν τους όρους αυτούς και παρουσιάζουν ανάλογο παράδειγμα, υπάρχει η δυνατότητα να ελεγχθεί παράλληλα η ορθογραφία, καθώς και σε μικρότερο βαθμό η σύνταξη των προτάσεων που έγραψαν.

Οι όροι που ζητήσαμε να σχολιάσουν οι φοιτητές είναι οι εξής:

αφετηρία (1)	κίνητρα (11)	ιδιομορφία (21)
ταυτίσεις (2)	προσδοκίες (12)	συνιστώσες (22)
να χειραφετηθεί (3)	κατανομής (13)	δεξιότητες (23)
αφομοίωση (4)	επίκτητους (14)	πλαίσια αναφοράς (24)
λειτουργικό πρίσμα (5)	δίπλευρο καθορισμό (15)	εσωτερίκευση (25)
να ενσταλάξει (6)	πορίσματα (16)	νορμών (26)
να κατανείμει (7)	εφιστά (17)	οι θεσμοί (27)
αποθέματα (8)	ενιαίο (18)	ασπάζονται (28)
της δομής (9)	κύρος (19)	επιλεκτικών (29)
βιώσιμη (10)	αυτοεξουσιότητα (20)	εγχείρημα (30).

Σχολιάζοντας τις απαντήσεις που δόθηκαν, μπορούμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

Αποδίδεται από το φοιτητή λανθασμένα η σημασία του ουσιαστικού *ταύτιση* (2) = *παλληλισμός (σύγκριση, παραβολή)* αντί για την απόδοση *εξομοίωση* (βλ. Α. Γεωργοπαπαδάκου, 1987, 913, Δ.Β. Δημητράκου, 1970, 1316).

Δεν αναφέρεται ο φοιτητής καθόλου στο ρήμα *να χειραφετηθεί* (3) του κειμένου, παρόλο που, τουλάχιστον, το ουσιαστικό *χειραφέτηση* ως όρος χρησιμοποιείται συχνά στην ελληνική.

Ερμηνεύει λανθασμένα τη λέξη *αφομοίωση* (4) (*από+ομοίωση*) = *μάθη-*ση αντί για τις σημασίες *κατανόηση, χώνεμα*.

Δεν εξηγεί τη σημασία της περιφράσης *λειτουργικό πρίσμα* (5). Αποδίδει κατά προσέγγιση (*να μεταδώσει*) τη σημασία του ρήματος *να ενσταλάξει* (6) (= *βάζω σιγά-σιγά μέσα σε κάποιον*) (βλ. Α. Γεωργοπαπαδάκου, 1987, 369) και δεν αναφέρει σχετικό παράδειγμα.

Επίσης δεν αναφέρει παράδειγμα για το ρηματικό τύπο *να κατανείμει* (7).

Για τη λέξη *αποθέματα* (8) αναφέρει μόνο παράδειγμα και όχι τη σημασία του όρου.

Δεν ερμηνεύει ούτε χρησιμοποιεί παράδειγμα για τη βασική λέξη *δομή* (9).

Ερμηνεύει λανθασμένα τη λέξη *βιώσιμη* (10) = *υπαρκτή* και χρησιμοποιεί επίσης ανεπιτυχές παράδειγμα.

Δίνει λανθασμένα στη λέξη *κίνητρο* (11) τη σημασία *σκοπός, στόχος* αντί για *ελατήριο*, χρησιμοποιώντας εντούτοις επιτυχές παράδειγμα.

Εξηγεί λανθασμένα το ουσιαστικό *προσδοκία* (12) = *απαίτηση* αντί για τη σημασία *αναμονή, ελπίδα, απαντοχή* (βλ. Δ.Β. Δημητράκου, 1970, 1166) και χρησιμοποιεί επίσης ανεπιτυχές παράδειγμα.

Χωρίς να αναφέρει παράδειγμα, δίνει στη λέξη *κατανομή* (13) μια σωστή (= *μοίρασμα*) και μια λανθασμένη (= *διαλογή*) έννοια.

Παραλείπει τον όρο *επίκτιτους* (14) και δε σχολιάζει την περιφραση *διπλευρο καθορισμό* (15).

Ερμηνεύει κατά προσέγγιση τον όρο *πορίσματα* (16) = *αποτελέσματα*. Αδυνατεί όμως να δομήσει σωστά την πρόταση που σχηματίζει (*Τα πορίσματα είναι αναληθές*, αντί για *αναληθή*).

Ερμηνεύει λανθασμένα και χωρίς παράδειγμα το ρήμα *εφιστώ* (17) = *προσεγγίζω* αντί για *προσέχω, επισύρω* και παράλληλα υποπίπτει σε ορθογραφική απόκλιση (*προσεγγίζω*).

Αποδίδει κατά προσέγγιση τη σημασία του επιθέτου *ενιαίος* (18) = *ολοκληρωμένο*, υποπίπτοντας και σε ορθογραφική απόκλιση (*ολοκληρομένο*).

Δεν αναφέρει παράδειγμα και αποδίδει λανθασμένα τη σημασία της λέξης *κύρος* (19) = *προσωπικότητα*. Εξηγεί λανθασμένα τη σημασία του ουσιαστικού *ιδιομορφία* (21) = *δυσκολία* αντί για *ιδιοτυπία, ιδιαίτερη μορφή, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά* (βλ. Α. Γεωργοπαπαδάκου, 1987, 471).

Παραλείπει πλήρως να αναφερθεί στη λέξη *συνιστώσες* (22).

Δεν ερμηνεύει επίσης την περιφραση *πλαίσιο αναφοράς* (24), καθώς και τον όρο *εσωτερίκευση* (25) και δεν παρουσιάζει ανάλογο παράδειγμα.

Δίνει μονολεκτική απάντηση για τους όρους *νόρμες* (26) = *κανόνες* και *θεσμοί* (27) = *νόμοι* (;) χωρίς να αναφέρει παράδειγμα.

Για το ρήμα *ασπάζονται* (28) αναφέρει μια σωστή και μια λανθασμένη ερμηνεία («υποτάσσονται»), ενώ το παράδειγμα που χρησιμοποιεί ελέγχεται για τη σημασιολογική και ορθογραφική πληρότητά του. (*Ασπάζονται τον Θεό*).

Ερμηνεύει λανθασμένα τον όρο *επιλεκτικός* (29) = *διαλεκτικός* αντί για

αυτός που επιλέγει (βλ. Πολυλεξικό της Ελληνικής Γλώσσας «Επιστήμη και Ζωή», 1983, Τ. ΙΙΙ, 218), χωρίς να αναφέρει παράδειγμα. Τέλος, αφήνει ασχολίαστο και το ουσιαστικό *εγχείρημα*.

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι ο ομογενής φοιτητής δε σχολίασε καθόλου εννέα από τους τριάντα όρους. Μάλιστα τρεις όρους παράλειψε εντελώς να τους συμπεριλάβει στις απαντήσεις του. Αξιοπρόσεκτο είναι ότι οι οκτώ από τους εννέα αυτούς όρους είτε είναι σύνθετοι είτε σχηματίζουν μια μορφή περιφρασης.

Σε άλλες δέκα περιπτώσεις η ερμηνεία των όρων που δόθηκε είναι λανθασμένη. Σε πέντε, μάλιστα, απ' αυτές τις περιπτώσεις το παράδειγμα που χρησιμοποιείται συμφωνεί με την ορθή σημασία της λέξης. Σε δύο περιπτώσεις που αναφέρθηκε διπλή σημασία των λέξεων, η πρώτη σημασία ήταν σωστή και η δεύτερη λανθασμένη. Αντίστοιχα από τα δύο παραδείγματα το ένα ήταν σωστό και το άλλο λανθασμένο.

Σε τρεις περιπτώσεις η ερμηνεία των λέξεων που δίνεται, προσεγγίζει απλώς την ορθή σημασία των συγκεκριμένων όρων. Αυτό αποδεικνύεται και από το λανθασμένο παράδειγμα που παρουσιάζεται σε δύο από τις τρεις περιπτώσεις.

Στις υπόλοιπες έξι περιπτώσεις θα μπορούσε, κατά κάποιον τρόπο, να υποστηρίξει κανείς ότι δίνεται η σωστή σημασία των λέξεων. Και τούτο γιατί μόνο στις τρεις από τις έξι περιπτώσεις υπάρχει και ανάλογο παράδειγμα.

Συνεπώς, το ερώτημα που θέσαμε απαντήθηκε στην ουσία πλήρως μόνο στις τρεις από τις τριάντα περιπτώσεις. Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι οι απαντήσεις που έδωσε ο ομογενής φοιτητής ήταν στη μεγάλη τους πλειοψηφία μονολεκτικές. Σε δύο από τις τέσσερις περιπτώσεις που χρησιμοποίησε στην απάντησή του δύο όρους, οι όροι αυτοί είχαν μεταξύ τους διαφορετική σημασία και μόνο ο ένας ήταν σωστός.

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι το εύρος του λεξιλογίου που κατέχει ο συγκεκριμένος φοιτητής είναι αρκετά περιορισμένο, έτσι που είτε να καταφεύγει σε μία μονολεκτική απάντηση, λανθασμένη τις περισσότερες φορές, είτε όταν χρησιμοποιεί δύο όρους αυτοί να μην είναι συνώνυμοι, αλλά συχνά σημασιολογικά αντίθετοι. Βέβαια το γεγονός ότι ο φοιτητής απαντά σχεδόν ολοκληρωμένα - με μονολεκτική απάντηση - μόνο σε τρεις από τις τριάντα περιπτώσεις δηλώνει προφανώς την αδυναμία του να κατανοήσει και να αποδώσει τους συγκεκριμένους όρους και κατ' επέκταση ολόκληρο το κείμενο.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι παρόλο που στο κείμενο που εξετάσαμε δεν έχουμε το φαινόμενο της γλωσσικής παρεμβολής (βλ. Α.Ε. Γκότοβος, 1988, 321, 343 κ.ε.), συνέβη κάτι ανάλογο σε κείμενα άλλων φοιτητών, όπως το μικρό απόσπασμα που παραθέτουμε:

δομή: struktur, ιεράρχηση
βιώσιμη: lebeusfähig
κίνητρα: motive
προσδοκίες: erwartungen, τι περιμένω από κάποιον
κατανομή: einteilung, διαχωρισμός

Από τις απαντήσεις που έδωσε ο ομογενής φοιτητής διαπιστώνουμε ότι σε δύο περιπτώσεις (2) και (3) χρησιμοποιεί αποκλειστικά τις κατάλληλες γερμανικές λέξεις. Στα υπόλοιπα τρία παραδείγματα απαντά πρώτα στη γερμανική γλώσσα και στη συνέχεια στην ελληνική. Η συμπεριφορά αυτή δηλώνει προφανώς ότι ο φοιτητής αισθάνεται να κατέχει καλύτερα το γερμανικό από τον ελληνικό κώδικα γραπτής επικοινωνίας. Συμβαίνει μάλιστα οι απαντήσεις που δίνει ο φοιτητής στη γερμανική να είναι πιο σωστές από εκείνες στην ελληνική (π.χ. βλ. (1)).

Εντούτοις ο ίδιος ελέγχεται για την επαρκή κατοχή της γερμανικής, όταν σε τρία από τα τέσσερα ουσιαστικά δε γράφει το αρχικό γράμμα με κεφαλαίο (*motive, erwartungen, einteilung*), εκτός αν παρασύρεται από τον κώδικα της ελληνικής που δε χαρακτηρίζεται από τον παραπάνω κανόνα.

4. Αναλυτική παρουσίαση γραπτού κειμένου

Στην κατηγορία αυτή θα εξετάσουμε ένα γραπτό εξετάσεων (Παράρτημα IV) που παρέδωσε κάποιος ομογενής φοιτητής, ενώ θα παραθέσουμε και ένα απόσπασμα από μία γραπτή εργασία ενός άλλου (Παράρτημα V). Στόχος είναι καταρχήν να μελετήσουμε τη δομή και τη σαφήνεια του λόγου που χρησιμοποιείται, όπως επίσης ορθογραφικές, συντακτικές και άλλες αποκλίσεις που ενδεχομένως υπάρχουν.

Η παρουσίαση και ο σχολιασμός του κειμένου θα γίνει κατά περιόδους: "Υπόθεση ... διαφοράς".

Παρόλο που πρόκειται για αντιγραφή του θέματος των εξετάσεων, ο φοιτητής υποπίπτει σε ορθογραφική απόκλιση γράφοντας τη λέξη *ελλείμματος* με ένα *-μ-*.

"Υπόθεση ελλείματος"

Ξαναγράφοντας την ίδια λέξη ο φοιτητής υποπίπτει σε δεύτερη απόκλιση, ενεργώντας προφανώς πιο ελεύθερα σε σχέση με την ορθογραφία της λέξης που υπήρχε στα θέματα των εξετάσεων.

"Τα παιδιά προερχόμενα ... και γνώσεις"

Καταρχήν είναι νοηματικά εντελώς λανθασμένη η χρησιμοποίηση της πρόθεσης *προ-* στη μετοχή *προερχόμενα*. Έπειτα, θα μπορούσε ενδεχομένως να αναφερθεί ο χώρος έλευσης των παιδιών (π.χ. *από το νηπιαγωγείο, από το σπίτι*) και να συνοδεύεται το ρήμα *φέρνουν* με το επίρρημα *μαζί τους*.

"Πιστεύετε ότι αν ... και τις εμπειρίες τους"

Από άποψη γραμματικής υπάρχει η σοβαρή ορθογραφική απόκλιση στο ρήμα *πιστεύεται* που είναι γραμμένο με *-ε-* και όχι με *-αι-* και που θα ήθελε ως υποκείμενο το *εσείς* αντί για την ειδική πρόταση που ακολουθεί. Η επιλογή του συγκεκριμένου ρήματος χωρίς το ποιητικό αίτιο (*από ποιον - ποιους*) δημιουργεί ασάφεια και στο νόημα της φράσης. Ο τρόπος που χρησιμοποιείται το ρήμα *παρατηρήσουμε* στο συγκεκριμένο χωρίο παραπέμπει περισσότερο σε εξωτερική παρατήρηση και δεν οδηγεί σε διαπίστωση γνώσεων και εμπειριών.

Από άποψη σύνταξης θα έπρεπε μετά το *θα δούμε* να τεθεί το αντικείμενο του ρήματος που είναι η δευτερεύουσα πρόταση «*να υπάρχει...*» και να ακολουθήσει στο τέλος της πρότασης το υποκείμενό της *μία διαφορά*, τρόπος σύνταξης που θα καθιστούσε περιττή την επανάληψη του ουσιαστικού *διαφορά*. Επίσης, αντί για την περιφραση *όσον αφορά* προτιμότερο θα ήταν να χρησιμοποιηθεί κάποιο επίρρημα+πρόθεση (*αναφορικά με, σχετικά με* κ.λπ.).

"Ακόμη πιστεύετε ... κοινωνικών τάξεων".

Από άποψη ορθογραφίας το ρήμα *πιστεύεται* γράφεται και εδώ με *-ε-* αντί με *-αι-*, ενώ κακώς έχει τεθεί τόνος στα μονοσύλλαβα *πιο* και *των*. Πα-

ρατηρεί μάλιστα κανείς ότι ο τόνος τίθεται σ' ολόκληρο το κείμενο πιο δεξιά από το τονιζόμενο φωνήεν.

Από άποψη συντακτικής δόμησης του λόγου μπορούμε να επισημάνουμε δύο βασικές αποκλίσεις. Καταρχήν στο σημείο που αρχίζει η πρόταση με το "δηλ. παρουσιάζουν" πρέπει να τεθεί το υποκείμενο, ώστε ολοκληρωμένη η πρόταση να έχει τη μορφή "παιδιά δηλ. που παρουσιάζουν...". Έπειτα, πρέπει να μετατραπεί το επίρρημα *αντίστοιχα*, σε επίθετο *αντίστοιχη* παρόλο που ούτε σ' αυτή την περίπτωση υπάρχει νοηματική σαφήνεια.

Για να υπάρξει κάποιο σωστό νοηματικό περιεχόμενο στο κείμενο μετά την πρόταση "δηλ. παρουσιάζουν..." υποθέτουμε ότι πρέπει να τεθεί πριν από το ουσιαστικό *διαφορά* το επίθετο *μεγαλύτερη* και να αντικατασταθεί το επίρρημα *αντίστοιχα* με το επίρρημα *συγκριτικά*.

"Αυτή η διαφορά ... έλλειμα"

Ορθογραφικές αποκλίσεις υπάρχουν στις λέξεις *παρουσιάζετε*, *πού*, *ονομάζετε* και *έλλειμα* που σ' αυτή την περίπτωση ο φοιτητής επανέρχεται στα δύο -λ-. Από άποψη σύνταξης, εκτός από την ασυμφωνία ρήματος - υποκειμένου στην πρώτη και τρίτη πρόταση (*η διαφορά παρουσιάζετε- το κενό ονομάζετε*), στη δεύτερη πρόταση (*ή μάλλον ... παρουσιάζουν*) πρέπει να τεθεί το υποκείμενο (*τα παιδιά, αυτά*) που είναι διαφορετικό από εκείνο της προηγούμενης πρότασης.

Από άποψη σημασίας θα έπρεπε προφανώς να αντικατασταθεί το ρήμα *παρουσιάζεται* με το ρήμα *εμφανίζεται*.

"Και η υπόθεση ... τις ίδιες γνώσεις"

Στην περίοδο αυτή υπάρχει ορθογραφική απόκλιση στο ρήμα *ισχυρίζετε* και έχει τεθεί επίσης τονικό σημάδι σε μια σειρά από μονοσύλλαβες λέξεις, όπως *θά, στό, τής, δέν* κ.λπ.

Σχετικά με τη συντακτική δομή του λόγου παρατηρούμε καταρχήν ότι η κύρια πρόταση αρχίζει με το σύνδεσμο *και* που δεν έχει ούτε συμπλεκτικό ούτε μεταβατικό χαρακτήρα. Επίσης, μετά το ρήμα *θεωρεί* έπρεπε να τεθεί τελεία ή κόμμα, ενώ η σωστή θέση για το επεξηγηματικό επίρρημα *δηλαδή* είναι μετά το ρήμα *ισχυρίζεται*.

Τέλος, η μετοχή *εξοπλισμένοι* δε βρίσκεται στο σωστό γένος, αφού το υποκείμενό της είναι το ουσιαστικό *τα παιδιά*.

Από νοηματική άποψη παρατηρούμε ότι αποδίδεται σε αφηρημένες έννοιες ρόλος δράντος προσώπου, όπως π.χ. "*η υπόθεση της διαφοράς ... θεωρεί ...*" «έλλειμα». Η λέξη *έλλειμμα* έχει γραφεί και πάλι με ένα -λ-, ενώ το ρήμα *ονομάζεται* γράφτηκε με -ε- αντί να γραφεί με -αι-.

Από συντακτική άποψη παρατηρούμε ότι παρόλο που δεν υπάρχει καμιά μορφή σύνδεσης ανάμεσα στις δύο προτάσεις, δεν τέθηκε τελεία στο τέλος της πρώτης πρότασης. Λανθασμένα έχει αποδοθεί επίσης το δεύτερο συγκριτικό, αφού η σωστή απόδοση θα ήταν *από το μορφωτικό κεφάλαιο του άλλου*.

“δηλ. ... ή εμπειριών”

Ο φοιτητής αρχίζει την πρόταση με μικρό γράμμα μετά από τελεία. Επίσης δε βάζει και εδώ, όπως και σ’ ολόκληρο το κείμενο, το ενωτικό κατά το χωρισμό των λέξεων. Τέλος, απ’ όσο μπορεί να διαπιστωθεί, γράφει τη λέξη *έλλειψη* με δύο *-ψ-*, παρασυρμένος ίσως από το ουσιαστικό *έλλειμμα*, το οποίο όμως σε καμία περίπτωση δεν έγραψε με δύο *-μ-*. Σε σχέση με τη σύνταξη της πρότασης απουσιάζει το υποκείμενο, που δεν μπορεί να εννοηθεί ούτε από την προηγούμενη ούτε από κάποια άλλη πρόταση.

Η απουσία του υποκειμένου δημιουργεί φυσικά και νοηματικό χάσμα, ενώ αδόκιμη μπορεί να χαρακτηριστεί η φράση *παρουσιάζουν κάποια έλλειψη γνώσεων ή εμπειριών*.

“Έχουν γίνει ... άνισοι μεταξύ τους”.

Ορθογραφικές αποκλίσεις στην περίοδο αυτή έχουμε στη λέξη *αντισταθμιστικά* αντί *αντισταθμιστικά* < *αντισταθμίζω*, καθώς και στο ουσιαστικό *εξικονόμηση* αντί *εξοικονόμηση* < *εξοικονομώ*.

Από συντακτική - σημασιολογική άποψη μπορούμε να επισημάνουμε καταρχήν την έλλειψη μιας ικανοποιητικής διασύνδεσης με το περιεχόμενο του κειμένου που προηγήθηκε. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε σε σημαντικό βαθμό να αποφευχθεί, αν η περίοδος άρχιζε με την πρόταση *με σκοπό ...* κ.λπ. Η απουσία του ποιητικού αιτίου (από ποιον έχουν γίνει) στην πρώτη πρόταση συμβάλλει επίσης στη νοηματική ασάφεια της περιόδου. Υποκείμενο στο ρήμα *είναι* εννοείται το ουσιαστικό *τα παιδιά*. Συνεπώς το κατηγορούμενο *άνισοι* έπρεπε να τεθεί σε ουδέτερο και όχι σε αρσενικό γένος (*άνισα*). Παράλληλα η χρησιμοποίηση του όρου *άνισοι* χωρίς αναφορά στο αντικείμενο σύγκρισης παραπέμπει περισσότερο σε εξωτερική συσχέτιση (*βέβαια ... προσοδοφόρα*). Πρόκειται για μια μεγάλη περίοδο μέσα σε παρένθεση. Ο φοιτητής αρχίζει την περίοδο μετά από τελεία με μικρό και όχι με κεφαλαίο γράμμα (*βέβαια*). Χρησιμοποιώντας *-ν-* στο άρθρο (*τον*) μετατρέπει το ουσιαστικό *άτομο* από ουδέτερο σε αρσενικό. Αγνοεί προφανώς τον κανόνα των ρημάτων σε *-ωνω* (βλ. σ. 226) και γράφει τη μετοχή *μεμονωμένο* με *-ο-* αντί για *-ω-*.

Ορθογραφική απόκλιση παρατηρείται στην περίοδο αυτή στις λέξεις *αντισταθμιστικά* και *ελλείματος*, καθώς και σεπίθετο *μεταλυκικά*, ενώ αντί για τη λέξη *προσοδοφόρα* χρησιμοποιεί το ανύπαρκτο επίθετο *προσιδοφόρα*.

Στην πρώτη πρόταση (“*βέβαια ... προγράμματα*”) απουσιάζει το υποκείμενο, που φαίνεται να είναι *τα αντισταθμιστικά προγράμματα*, ενώ η φράση *τα μεταλυκικά προγράμματα* αποτελεί ένα είδος επεξήγησης - διευκρίνισης του παραπάνω όρου. Η θέση, όμως, των όρων της πρότασης οδηγεί στη θεώρηση της περιφρασής *π.χ. τα μεταλυκικά προγράμματα* ως επεξήγησης στο αντικείμενο *το μεμονωμένο άτομο* που και αυτό έχει ένα γενικό χαρακτηριστήρα.

Η πρόταση “*αλλά ήρθε...*” δε βρίσκεται σε αντίθεση με την πρόταση που προηγήθηκε. Επίσης η δομή και το περιεχόμενο των προτάσεων *αλλά ήρθε ο ... για να πει ότι ...* χαρακτηρίζεται τουλάχιστον από απλοϊκότητα. Στην ειδική πρόταση *... ότι βέβαια πράγματι βοηθούν* απουσιάζει το υποκείμενο. Στην ίδια πρόταση χρησιμοποιούνται διαδοχικά δύο βεβαιωτικά επιρρήματα (*βέβαια, πράγματι*) με παραπλήσια σημασία.

Αντί για το επίθετο *λίγη* που αναφέρεται στη *διάρκεια* έπρεπε να χρησιμοποιηθεί το επίθετο *μικρή*. Στην επόμενη πρόταση *όταν σταματήσουν* ο φοιτητής δεν αναφέρει το υποκείμενο που είναι διαφορετικό από εκείνο της προηγούμενης πρότασης, ενώ η ίδια πρόταση έπρεπε να τεθεί σε κόμματα.

Πριν από το *δηλαδή* έπρεπε να τεθεί τελεία και να έχουμε άλλη περίοδο.

Επίσης, επειδή ο φοιτητής αναφέρθηκε παραπάνω στη σχετικά θετική επίδραση αυτών των αντισταθμιστικών προγραμμάτων, έπρεπε εδώ να χρησιμοποιήσει κάποιον ανάλογο προσδιορισμό πριν από το επίθετο *προσοδοφόρα*, όπως *αρκετά, πολύ* κ.λπ. Βέβαια, από νοηματική άποψη, έστω και το επίθετο *προσοδοφόρα* στη συγκεκριμένη φράση δεν αποδίδει το σωστό νόημα και αντί για τον όρο αυτό θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι λέξεις *ικανοποιητική, σημαντική* κ.λπ.

Από τις παρατηρήσεις που προηγήθηκαν, γίνεται σαφές ότι τα περισσότερα συντακτικά και νοηματικά λάθη οφείλονται στη λανθασμένη χρήση του υποκειμένου των προτάσεων. Ο φοιτητής υποπίπτει στο λάθος να μη θέτει το υποκείμενο της πρότασης, όταν αυτό δεν είναι το ίδιο με εκείνο της προηγούμενης πρότασης. Με τον τρόπο αυτό προκαλείται πλήρης νοηματική σύγχυση και υποχρεώνεται ο αναγνώστης να αναζητεί υποθετικά, συχνά χωρίς επιτυχία, το υποκείμενο κάθε πρότασης.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι συχνά υπάρχει ασυμφωνία ανάμεσα στο υποκείμενο και το πρόσωπο που τίθεται το ρήμα (π.χ. *Η διαφορά ονομάζεται*). Η σύγχυση αυτή αφορά κυρίως το γ' ενικό και β' πληθυντικό πρόσωπο των ρημάτων. Ασυμφωνία παρατηρήθηκε και αναφορικά με το υποκείμενο και το κατηγορούμενο της πρότασης (*τα παιδιά είναι άνισοι*). Ο φοιτητής χρησιμοποίησε πολλές φορές την παθητική σύνταξη χωρίς να αναφέρει το ποιητικό αίτιο (*από ποιον, ποιους*), με συνέπεια να μην υπάρχει σαφήνεια στο λόγο. Επίσης, συχνά δεν αναφέρονται συγκεκριμένα το αντικείμενο και οι όροι σύγκρισης.

Γενικότερα το ύφος του γραπτού εκτός από τις πολλές ασάφειες χαρακτηρίζεται σε μερικά σημεία από απλοϊκότητα (“... γιατί όταν σταματήσουν το παιδί ξαναγυρνά στα ίδια ... κ.λπ.”).

Η μεταφορά της γερμανικής σύνταξης στην ελληνική δε γίνεται ιδιαίτερα αισθητή εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις (π.χ. *θα δούμε μία διαφορά να υπάρχει μεταξύ τους*” κ.λπ.).

Συμπερασματικά, οι περισσότερες νοηματικές ασάφειες, καθώς και οι ορθογραφικές και συντακτικές αποκλίσεις θα μπορούσαν να αποφευχθούν,

αν ο φοιτητής κατείχε σε ικανοποιητικότερο βαθμό τη βασική δομή της νεοελληνικής σύνταξης.

Το κείμενο που παραθέτουμε στο Παράρτημα VI είναι απόσπασμα από εργασία ενός ομογενή φοιτητή. Ενδεχομένως αποτελεί μια μετάφραση - παράφραση κάποιου κειμένου από τη γερμανική ή παραλλαγή ενός κειμένου από παλαιότερη μορφή της ελληνικής ή και της νέας ελληνικής, για να μην εντοπιστεί η πηγή που χρησιμοποίησε, με συνέπεια να υπάρχουν πολλές ασάφειες και ασυνταξίες. Ολόκληρες προτάσεις παρουσιάζονται χωρίς ρήμα και με το υποκείμενο σε λανθασμένη θέση (π.χ. *Αποδοχή και ... ρυθμό της*). Αυτό σε συνδυασμό με τη λανθασμένη απόδοση πολλών όρων προκαλεί πλήρη νοηματική σύγχυση (π.χ. *Είναι λοιπόν η θέση της γυναίκας, στους Έλληνες, ελεύθερη και πλαστική και δημιουργική*).

5. Συμπεράσματα

Καταρχήν πρέπει να επισημάνουμε ότι και τα πέντε γραπτά κείμενα που εξετάσαμε ήταν από πέντε διαφορετικούς φοιτητές με αντιπροσώπευση όλων των Τμημάτων της Φιλοσοφικής και του Παιδαγωγικού Δ.Ε. Συνέβη μάλιστα οι φοιτητές αυτοί να ανήκουν σε μεγάλα εξάμηνα, πράγμα που σημαίνει ότι κατά την περίοδο που λειτούργησε το πρόγραμμα είχαν ήδη φοιτήσει τρία χρόνια στο Πανεπιστήμιο.

Παρόλο που η διερεύνηση του θέματος περιορίστηκε στην εξέταση του γραπτού λόγου των ομογενών φοιτητών, πιστεύουμε ότι το πρόβλημα παρουσιάστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό. Έγινε σαφές ότι οι ομογενείς φοιτητές δε γνωρίζουν βασικούς κανόνες της σχολικής γραμματικής και κατά συνέπεια υποπίπτουν σε πολλές και σημαντικές ορθογραφικές αποκλίσεις. Αυτό διαπιστώθηκε σε όλες τις κατηγορίες των κειμένων τους που εξετάσαμε, δηλ. και σε κείμενα που ήταν δικής τους επιλογής.

Η σχεδόν πλήρης αδυναμία των ομογενών φοιτητών να αιτιολογήσουν τις ορθογραφικές επιλογές τους καθιστά επίσης σαφές ότι αυτοί εκτός από απαραίτητους γραμματικούς κανόνες δεν κατέχουν επίσης βασικά στοιχεία για την ετυμολογική προέλευση των λέξεων. Η αδυναμία τους αυτή εντοπίζεται ιδιαίτερα σε σύνθετους όρους.

Η βασική απόκλιση που συναντάται επανειλημμένα στα κείμενα των ομογενών φοιτητών, σε σχέση με τη σύνταξη του γραπτού λόγου, είναι η παράλειψη του υποκειμένου των προτάσεων.

Έτσι, ενώ το υποκείμενο σε δύο ή τρεις διαδοχικές προτάσεις δεν είναι το ίδιο, παρατηρούμε ότι αυτό δεν τίθεται τις περισσότερες φορές, με συνέπεια να οδηγούμαστε σε πλήρη νοηματική σύγχυση. Κάτι ανάλογο συμβαίνει, επίσης, όταν δεν αναφέρεται σε περίπτωση παθητικής σύνταξης το ποιητικό αίτιο, παρόλο που δεν εννοείται από τα συμφραζόμενα.

Το εύρος του λεξιλογίου και η εκφραστική ευχέρεια των ομογενών φοιτητών φάνηκε ότι είναι περιορισμένα.

Δε γνώριζαν τις βασικές έννοιες από το χώρο της επιστήμης τους, ενώ φάνηκε επίσης ότι δεν ήταν σε θέση να αντιληφθούν διάφορες σημασιολογικές αποχρώσεις ή να χρησιμοποιήσουν συνώνυμα κάποιων λέξεων. Η ίδια σημασιολογική και συντακτική σύγχυση παρατηρήθηκε και στα γραπτά εξετάσεων των ομογενών φοιτητών. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι τα περισσότερα γραπτά των ομογενών φοιτητών, ανεξαρτήτως γνωστικού αντικειμένου, χαρακτηρίζονται από συντομία συγκριτικά με τα γραπτά των άλλων φοιτητών.

Από την παραπάνω παρουσίαση πιστεύουμε ότι έγινε επίσης σαφές πως το μεγαλύτερο μέρος από τις αποκλίσεις που υποπίπτουν οι ομογενείς φοιτητές είναι δυνατόν να αποφευχθούν, αν εκείνοι κατέχουν τα βασικά σημεία της σχολικής γραμματικής και του συντακτικού. Σε ποιο βαθμό διδά-

σκονται οι ομογενείς φοιτητές τη γραμματική και το συντακτικό, με ποιο τρόπο τα διδάσκονται και για πόσο χρονικό διάστημα, ώστε να υπερνικηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, είναι προφανώς θέματα που πρέπει να διερευνηθούν. Στην εκτίμηση και διερεύνηση αυτή θα πρέπει οπωσδήποτε να ληφθούν υπόψη παράγοντες που αναφέρονται στο δίγλωσσο κοινωνικό περιβάλλον που μεγαλώνουν τα παιδιά, στην ελλιπή κατοχή και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, στην αβεβαιότητα για το μέλλον κ.λπ.

6. Ενδεικτική Βιβλιογραφία

Ανδριώτης Ν.Π., Ετυμολογικό Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, Θεσ/νίκη
31983.

Γεωργοπαπαδάκος Α., Το Μεγάλο Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας, Αθή-
να 31987.

Γκότοβος Α.Ε., Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες της δεύ-
τερης γενιάς, Επιστ. Επετ. του Παιδαγ. Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιω-
αννίνων, Τόμ. Ι (1988) (273-480).

Δημητράκος Δ.Β., Νέον Ορθογραφικόν, Ερμηνευτικόν Λεξικόν, Αθήνα
31970.

Πολυλεξικό της Ελληνικής Γλώσσας "Επιστήμη και Ζωή" Τόμ. Ι - VI, Αθήνα
1983.

Τριανταφυλλίδης, Μ., Νεοελληνική Γραμματική (Βιβλίο για το δάσκαλο)
ΟΕΔΒ, Αθήνα κ.κ.

Συντακτικό της Νέας Ελληνικής Α' και Β' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα κ.κ.

Παράρτημα I

Η σύγχρονη αγωγή φεταδωδύθηκε και συμφορική
τύπος ζεύγους και εδώ τριτοί, αποδιδίκα-
χτική δίδεση και συμπίση φύλα, δέχονται
στοιχεία από την καθαρεύουσα, αούτρίβια
ττ το τυικό της (υπάρχει τας δίδεση, και
πιδέου (κακώς) ότι ττ τον τρόπο
πτοπή εσχίχική να φεφωδύ το χόδ-α
και να τυδί το φωδίο τας πρβήματα ττ
ττα υτοπία, φωδίοχόφια και πρβήματα υόδμ
χύδμ. υ νόδία όφω, και το ανατρίττα
ατρίατων ττων πτω δέν ατρίατων
υτρίσ και ττρίες λύδεις. ττα υ φώδδα
τα δίδεση στα πτωδία τας ττα στο
όχο. ττρίττα να έφτι έτρίττα ττοδμς
ττα και δυνεία ττας κάτρες. ττο
ττα δτ δίδεση οίττ έτρίττα ττοδμς,
αφών το ττοδμς των δυνείων θα
πιδέου ττα ττα συμφορική υσ υτοπία
ττρίες φώδμς.

Η αρχή αυτή μεταδίδεται και στη δημοτική
ώρα τελευταία. και εδώ μέρκοι, από ειάλα-
χτική διδάσκει και δυσπρόσπικότητα δέχονται
βραχία από την καταφρέουσα, αυτοβίβακα
με το επίσημο της φροντιστής μας γλώσσας
και παιδαγωγίας (καλλιώς) ότι με αυτό τον τρόπο
μπορεί εξελιχθέντα να μεταφράσει το κείμενο
και να πάρει το γλωσσικό μας πρόβλημα
με μια έκθεση, ή γλωσσολογικά και πρα-
γματικά γρήνη λύση. Η καθία όμως και
το ανεικτόμια επαίρειων τύπων ποτέ
δεν αποτελούν υφείς ως τελικές λύσεις.
Γιατί η γλώσσα θα διδάσκει στο παιδιά
μας μέσω στο εργαλείο. Πρέπει να έχει
επίσημη μεταφράση, επίσημη και ανεπίσημη στους
καίτοι. Το μήνυμα δεν διδάσκει ούτε
καθιερώνεται αφού το ποσοστό των
επιτακτικών θα βρίσκεται πάντοτε στη
διδάσκει της υπακρινικής αυτοφρέουσας.

Παράδειγμα II

Κάθε άτομο είναι ένας ανεπανάληπτος συνδυασμός δυνάμεων και αδυναμιών ικανοτήτων και επιπέδων, δευτιών και σφαιρικών στοιχείων.

Η αποδοτικότητα προσωπικότητα του ατόμου προέρχεται από την αδιάσπαστη αλληλεπίδραση γενετικών αταβωτών και επιδράσεων του περιβάλλοντος. Έχουν για εμφαση αυτή οι μονοκληρικοί δωρικοί, που η μία πλευρά απέδιδε τα πάντα στην υπερνομιώσεως και η άλλη τα πάντα στην επίδραση του περιβάλλοντος. Η αυτοκρίση της μεγάλης εγκαιρίας της γένεσης: ταυτή αταβωτής δείχνει επιπέδων από την πρώτη μέρα της ζωής το ένα παρά διαφέρει από το άλλο.

Στην εκτεταία δευτεία έχουν διαφορετική δουλειά που μπορούν να αντιγράψουν διαφορές από το ένα υπογέννητο στο άλλο σε πολλούς τομείς της επιτελεστικής.

ανεπανόλητος = λυ με υ ενική προσέκτεται από την επαναλήψη.

συνδυασμός = εύνδρα από το συν + δύο

ετέλειο = 8 ποσότητες

στοιχείο = τατουασικά σε 10, γραφεται μετε, ευθεί βιβλίο, εραυία, πεδίο, κορίο, πλοίο

οδοντοφυκία: βενίκα είναι οδοντοφυκία.

~~πρ~~ προσωνυμιασεν τα ουριασά σε -ιός γραφεται με ε. Ευθεί από το δαυέμο, ούλουε.

αλληλεπίδραση = εύνδρα από το αλβι + ενί + ποσίη

εγαστολήθη = το ήη του παδηςμοί κείεου ~~γραφέταν~~ με η καρδι κ το δη.

δευρίκι / δειρία: τα παρτίουα ούλουά σε -ια γραφεται με ε, ευθεί από ^{εία} προίρησαν από το -εώ. βασιλεία/βασιλίσω.

ακρονομιοσίζα

αναγνώρη = αναγνωρίσω: ταρτίκατα σε -ίση γραφ με ε ευθεί βλήτω, κατακυσίση αδεισίση, δαυέτω, πρήση, πρήση.

διακορπύω.

Παρίληψη III

- 1) Αφετηρία: είναι η αρχή ④
Οι αλλαγές επηρεάζονται είτε από τη φύση είτε από τον άνθρωπο
- 2) Ταυίσεις: είναι οι ταυίσεις είναι ο παραδοσιακός ②
Μεταφορική ταυίση και η μεταφορική II υπάρχει επίσης ταυίση
- 3) Χαρακτηριστικά ③
Αποδοτικότητα: ταυίση
Αποδοτικότητα: ταυίση είναι ταυίση
Αποδοτικότητα: ταυίση είναι ταυίση
Αποδοτικότητα: ταυίση είναι ταυίση
Αποδοτικότητα: ταυίση είναι ταυίση
- 4) Διευκρίνιση αρχής: -
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 5) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 6) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 7) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 8) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 9) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 10) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 11) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 12) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 13) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 14) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 15) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 16) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 17) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 18) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 19) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
- 20) Ταυίση: ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση
Εννοείται η ταυίση

(10) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern
 in Wäldern und Wäldern

(11) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern
 in Wäldern und Wäldern

(12) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern

(13) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern

(14) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern

(15) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern

(16) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern

(17) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern

(18) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern

(19) Wichtigste Vorkommen
 in Wäldern und Wäldern

9

25

Ερωτηματολόγιο -

26

ναρκομανία κωμωδία

27

Πυλός : νόσος

28

απορροή : απορροή, διακένωση

Ανορεξία : ~~νόσος~~ δίαιτα

29

επιπτώσεις : διακένωση

30

ερωτηματολόγιο

Ανασκήσεις:

1. Υπόθεση των "Ελλειμμάτων" & υπόθεση των "διαφορών"

Υπόθεση "Ελλειμμάτων":
 Πιστεύετε ότι παρά τα παιδιά προσερχόμενα στα σχολεία δεν κερδίζουν
 τις ίδιες εμπειρίες & γνώσεις. Πιστεύετε ότι αν τα παρακολουθήσουμε θα δούμε
 με μια διαφορά, να υπάρχει μετατόπιση, διαφορά στον αριθμό των γνώσεων
 & των εμπειριών τους. Πιστεύετε ότι η διαφορά αυτή ~~παραμένει~~ ~~είναι~~ ~~αυτή~~ η δια-
 φερά είναι πιο εμφανής στα παιδιά που προσέρχονται από μακρύτερα &
 οικονομικά χαμηλότερη παρουσίασαν μια διαφορά αντίθετη με τα
 παιδιά των ανώτερων οικονομικών τάξεων. Πιστεύετε ότι η διαφορά αυτή
 μεταπαραμένει με την ηλικία των παιδιών ή μάλλον αυτό το παιδί που
 παρουσίασαν ανώτερη (ή χαμηλότερη) ελλείμματα. Στην υπόθεση των διαφορών αυτό
 θεωρείται ότι ισχυρίζεται ότι ~~είναι~~ τα παιδιά όταν θα έρθουν στο σχολείο
 δεν κερδίζουν γνώσεις ή μάλλον δεν είναι εξοικειωμένοι με
 τις ίδιες γνώσεις. Το παρατηρούμε περισσότερο από ένα διαφέρει από
 το άλλο, αυτή η διαφορά ~~παραμένει~~ ~~είναι~~ ~~αυτή~~ η δια-
 φερά με άλλα παιδιά παρουσίασαν κάποια ελλείμματα γνώσεων ή εμπει-
 ριών έχουν γίνει ανεπάρκεια προγραμμάτων - εφαρμογών ιδιαίτερα
 με βάση ~~είναι~~ να εφαρμοσθούν των εφαρμογών των παιδιών κατά την
 εφαρμογή από διάφορα σημεία & είναι ανώτερη μετατόπιση (βασικά
 βρετανική των μεσοκλάσων άτομα π.χ. τα μετασοσιαλιστικά προγράμματα από
 τη στιγμή το 1971 ο James για να πει σε βρετανία πράγμα βρετανική
 μαζί στα άλλα η ιδιαιτερότητα των βρετανικών που παρέχουν είναι γρή-
 γοι όταν βαρβαριστούν τα παιδιά γίνονται βλαβερή ~~ή~~
 δηλαδή ~~είναι~~ η βρετανική των ανεπάρκεια προγραμμάτων για τον μαθη-
 τή των ελλειμμάτων δεν είναι προεπιλεγμένα)

1.3 Η ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΓΥΝΑΙΚΑΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟ

Σε τούτο το κεφάλαιο θα δούμε πώς μπορεί να δώσει η γυναίκα στον Ελληνισμό και πόσο πρέπει. Γι' αυτό είναι ανάγκη να «βουτήξουμε» και πάλι στις ρίζες της Ελληνικής ζωής, γιατί θέλουμε να αντικρίσουμε την Ελληνίδα στο ρόλο της γυναίκας, και η Ελληνική ζωή έχει συνέχεια, ξεκλημένη από τα βάθη του καιρού.

Η θέση της γυναίκας στον Ελληνισμό δεν είναι θέση σκλάβας, όπως συμβαίνει στους ανατολικούς λαούς, είναι η φυσική μητέρα της ζωής κι η ομορφιά της. Η θέση της γυναίκας στον Ελληνισμό είναι σημαντική.

Η γυναίκα είναι σημαντικό παράγοντα της ζωής. Και θελκτική και σοβαρή και δημιουργική είναι λοιπόν η θέση της γυναίκας στους Έλληνες, ελεύθερη και πλαστική και δημιουργική. Είναι ο πλαστικός παράγοντας που αντιστοιχεί στον εφευρητικό παράγοντα του άντρα. Εφευρητική θέληση η γυναίκα για δημιουργία άντρα. Απόδοχή και πλαστική σχηματοποίηση της δημιουργίας ~~η~~ γυναίκα. Από την τέλεια ένωση των δύο παραγόντων, το παιδί. Η έκφραση και η συνέχεια της ζωής, στον τέλειο ρυθμό της. Έτσι την είδαν τη ζωή οι Έλληνες. Κι έτσι προσπάθησαν να την εμμετρούσουν και σκηδίκη τους την ανδρώπινη ζωή. Όμως ο στόχος αυτός είναι μακρικός κλέχει ανάγκη από ετοιμασία και άσκηση και νου.

Να γεννηθεί ένα παιδί -ιδανικό, πρέπει να σπλιωθούν με δύναμη οι γεννητόρες, σωματική, πνευματική και ψυχική δύναμη. Πρέπει επίσης να σπλιωθούν με την μελετημένη αγωγή.