

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.

**Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη
διδασκαλία
της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας
(σσ. 159-176)**

**Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Μαρία Μητσιάκη, Ελένη
Βλέτση**

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να προτείνει την αξιοποίηση των λαθών που εμφανίζονται στη γλωσσική πραγμάτωση των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου ο διδάσκων: α) να εξαγάγει ερευνητικά συμπεράσματα σχετικά με τη διαγλώσσα τους και β) να επιλέξει με βάση τα συμπεράσματα αυτά τη μέθοδο και τις στρατηγικές διδασκαλίας που θα συμβάλουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην πρόσκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα θα περιγραφούν ορισμένα από τα φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά λάθη που εντοπίζονται συστηματικά στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών, θα αναλυθούν με βάση τη φωνολογική και μορφολογική δομή της μητρικής τους γλώσσας και τέλος θα προταθούν αποτελεσματικοί τρόποι διόρθωσης των λαθών αυτών.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Ανάλυση λαθών: σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα γλωσσικά λάθη θεωρήθηκαν για πολλά χρόνια ένδειξη μη επαρκούς εκμάθησης για τους μαθητές μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ακόμη και σήμερα ο όρος «λάθος» συχνά εμπεριέχει αρνητικές συνυποδηλώσεις παραπέμποντας σε μια ελλειμματική γλωσσική συμπεριφορά.

Στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού κατά τη δεκαετία του '60 τα γλωσσικά λάθη θεωρήθηκαν μη επιθυμητά και αποφευκτέα, εφόσον αποτελούσαν λαθεμένη αντίδραση σε ένα ερέθισμα· θεωρήθηκε μάλιστα ότι ο λαθεμένος συμπεριφορικός τύπος που δε διορθώνεται άμεσα, γίνεται συνήθεια και διατηρείται στο μυαλό του μαθητή. Στο πλαίσιο της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης (Contrastive Analysis, Lado 1957) υποστηρίχθηκε ότι: α) το σύστημα της μητρικής γλώσ-

σας (Γ1 στο εξής) μπορεί να συγκριθεί με εκείνο της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2 στο εξής), προκειμένου να προβλεφθούν οι δυσκολίες του μαθητή κατά την εκμάθηση και β) οι όμοιες γλωσσικές δομές των δύο συστημάτων θεωρούνται εύκολες στην εκμάθηση, ενώ οι διαφορετικές δύσκολες.

Σύμφωνα όμως με την Ανάλυση Λαθών (Corder 1967), τα λάθη των μαθητών μπορούν να αποτελέσουν θετικούς δείκτες μαθησιακής ανάπτυξης, καθώς μπορούν να αποκαλύψουν την πηγή της δυσκολίας και τις στρατηγικές που οι μαθητές υιοθετούν, προκειμένου να εξοικειωθούν με τις δύσκολες δομές της Γ2. Πιο συγκεκριμένα, τα λάθη διακρίνονται από τη μια πλευρά σε διαγλωσσικά (interlingual), λάθη δηλαδή που οφείλονται σε παρεμβολή ή μεταφορά από τη Γ1, και σε ενδογλωσσικά λάθη (intralingual), τα οποία οφείλονται σε ενδοσυστημικές δυσκολίες της Γ2, και από την άλλη σε συστηματικά και τυχαία λάθη. Στο πλαίσιο της παραπάνω προσέγγισης, χρησιμοποιείται η περιγραφική και η συγκριτική/αντιπαραθετική μέθοδος (Halliday 1964) με τον εξής τρόπο: α) η περιγραφική μέθοδος ενδείκνυται για τάξεις με διαφορετικό εθνοτικό/γλωσσικό υπόβαθρο, καθώς απαιτείται απλούστερη διόρθωση, ενώ β) η αντιπαραθετική μέθοδος ενδείκνυται για διόρθωση λαθών που οφείλονται σε παρεμβολή από τη Γ1 σε τάξεις με ομοιογενές ως προς τη Γ1 μαθητικό κοινό.

Οι προσεγγίσεις της Αντιπαραθετικής Ανάλυσης και της Ανάλυσης Λαθών, παρά την κριτική που δέχτηκαν ως προς την αποτελεσματικότητά τους στη διδακτική πρακτική, εξακολουθούν να αποδεικνύονται χρήσιμες και δημοφιλείς. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να δούμε πώς οι προβλέψεις της ανάλυσης λαθών μπορούν να ελεγχθούν εμπειρικά μέσω της διαμόρφωσης σωμάτων κειμένων γραπτών των μαθητών και της συλλογής και στατιστικής ανάλυσης των λαθών που εντοπίζονται στα γραπτά αυτά.

2.2. Ανάλυση λαθών βασιζόμενη σε σώματα κειμένων από γραπτά των μαθητών

Τα σώματα κειμένων γραπτών των μαθητών αποτελούν αρχεία της γλωσσικής χρήσης των μαθητών που συλλέγονται και κωδικοποιούνται με βάση συγκεκριμένες αρχές. Προσφέρουν σημαντική γνώση σχετικά με τους μηχανισμούς σύμφωνα με τους οποίους προσκτάται μία δεύτερη/ξένη γλώσσα. Η ανάλυση λαθών σε σώματα κειμένων από γραπτά μαθητών (learner corpus-based error analysis, Sinclair J. McH. 2004) μπορεί να συμβάλει στην έρευνα, παρέχοντας εμπειρικά δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία, αλλά και ειδικότερα στη διδακτική, συνιστώντας μία ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία μέσα από παραδείγματα λαθεμένης γλωσσικής χρήσης μπορεί να ενισχύσει τους μαθητές μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας γνωσιακά και μεταγνωσιακά.

3. Συλλογή των δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 160 σχολεία σε όλη την Ελλάδα, ενώ για την παρούσα εργασία αναλύθηκαν οι γλωσσικές πραγματώσεις 100 μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του Έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούτων και αλλοδαπών» και διήρκεσε ένα σχολικό έτος (2006-2007). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τον εντοπισμό, την καταγραφή, την επεξεργασία και την ανάλυση των λαθών που προκύπτουν στη διαγλώσσα των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

- ❑ Επιλογή της μεθοδολογίας: παρατήρηση προφορικού λόγου για τον εντοπισμό λαθών στην προφορά και τον επιτονισμό των μαθητών και συλλογή γραπτών κειμένων των μαθητών
- ❑ Καταγραφή του επιπέδου ελληνομάθειας, του χρόνου παραμονής και φοίτησης στην Ελλάδα και της ηλικίας των μαθητών, ώστε να υπάρχει ομοιογένεια, και τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας να είναι αξιόπιστα και έγκυρα
- ❑ Καθορισμός του κειμενικού είδους (επιστολή, αίτηση κ.ά.) και της επικοινωνιακής περιστάσης στο πλαίσιο της οποίας παράγεται ο λόγος των μαθητών, προκειμένου τα εμπειρικά δεδομένα να είναι συγκρίσιμα διαγλωσσικά
- ❑ Διάκριση των συστηματικών από τα τυχαία λάθη με βάση διαγλωσσικά και ενδογλωσσικά κριτήρια
- ❑ Κατηγοριοποίηση των λαθών που εντοπίζονται στον προφορικό και γραπτό λόγο σε φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά
- ❑ Ερμηνεία των λαθών με βάση τη δομή του συστήματος της Γ1 και της Γ2.

Πιο συγκεκριμένα, αντλήθηκε προφορικό και γραπτό υλικό από τη γλωσσική χρήση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Α΄ και Β΄ τάξη του Γυμνασίου, αρχάριου και μεσαίου επιπέδου ελληνομάθειας και ηλικίας 12-14 ετών. Για την εκμείευση προφορικού λόγου οι μαθητές α) αφηγήθηκαν *τι τους αρέσει να κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους* και β) υποδύθηκαν ρόλους αναπτύσσοντας διαλόγους με τους συμμαθητές τους στο θέμα *στην αγορά*, ενώ για την παραγωγή γραπτού λόγου α) περιέγραψαν την τάξη τους σε ένα γράμμα με παραλήπτη ένα φίλο από την πατρίδα τους και β) έγραψαν ένα e-mail σε φίλο τους, όπου εξέθεταν τις απόψεις τους για τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους ή για τα μέσα κοινωνικής στην Ελλάδα.

Τα λάθη που εντοπίστηκαν στα κείμενα που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής: α) φωνητικά στον προφορικό και γραπτό λόγο, β) φωνολογικά στον προφορικό και γραπτό λόγο και γ) μορφολογικά λάθη στο γραπτό λόγο. Τα λάθη αυτά ερμηνεύτηκαν με βάση τη δομή του συστήματος της μητρικής γλώσσας των μαθητών (αλβανική, ρωσική, κινεζική, τουρκική), καθώς επίσης και με βάση τη δομή της ελληνικής γλώσσας (π.χ. δομές της ελληνικής που δεν εμφανίζονται σε άλλες γλώσσες και, κατά συνέπεια, προκαλούν δυσκολίες σε μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας).

3.1. Είδη λαθών

3.1.1. Φωνητικά λάθη στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών

Φωνητικά είναι τα λάθη που εμφανίζονται στην προφορά χωρίς όμως να δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση, π.χ. η προφορά των λέξεων *θέλω*, *λιμάνι*, και ως [θελω], [liˈmani], [ke]. Τέτοιου είδους αποκλίσεις από την προφορά της κοινής ελληνικής εμφανίζονται συχνά και σε διαλεκτικό επίπεδο. Τα λάθη αυτά συχνά οφείλονται στο ότι ο φθόγγος της Γ2 μοιάζει πολύ με κάποιο φθόγγο της Γ1, και για το λόγο αυτό ο μαθητής δε διαμορφώνει μία νέα φωνητική κατηγορία, όπως θα έπρεπε, αλλά αντιλαμβάνεται το νέο φθόγγο ως όμοιο με το φθόγγο της Γ1. Προκειμένου να διορθωθούν τα λάθη αυτά απαιτείται σημαντική προσπάθεια και ισχυρό κίνητρο. Επειδή ωστόσο δεν προκαλούν προβλήματα στην επικοινωνία, προτείνουμε ο διδάσκων να επιμένει στην εξάλειψή τους στο προχωρημένο επίπεδο.

Φωνητικά λάθη στον προφορικό και γραπτό λόγο των ρωσόφωνων μαθητών

- ❑ [ˈleo] αντί [ˈleo], [ˈksʲero] αντί [ˈksero], [nʲe] αντί [ne]
- ❑ [nasakaˈmia] αντί [nosokoˈmio], [vaiˈθai] αντί [voíˈθai]
- ❑ [ksenodoˈtʃio] αντί [ksenodoˈtʃio], [maˈrija] [maˈria]: επενθετικό ημίφωνο [j] ανάμεσα στα δύο φωνήεντα
- ❑ [ˈsvino] αντί [ˈzvino]: αηχοποίηση του συμπλέγματος από επίδραση της Γ1

Στη ρωσική υπάρχει φωνολογική διάκριση μαλακών(ουρανικοποιημένων) -σκληρών (μη ουρανικοποιημένων) συμφώνων. Αυτό σημαίνει πως τα μαλακά έχουν διακριτική λειτουργία σε σχέση με τα σκληρά σύμφωνα. Εντοπίζουμε 12 ζεύγη μαλακών και σκληρών συμφώνων:

/p/ - /pʲ/, /b/ - /bʲ/, /f/ - /fʲ/, /v/ - /vʲ/, /s/ - /sʲ/, /z/ - /zʲ/, /t/ - /tʲ/, /d/ - /dʲ/,
/m/ - /mʲ/, /n/ - /nʲ/, /r/ - /rʲ/, /l/ - /lʲ/

Ως ουρανικοποιημένα προφέρονται τα σύμφωνα πριν από τα μπροστινά φωνήεντα /e/, /i/. Όπως είναι αναμενόμενο, οι μαθητές εφαρμόζουν τον ίδιο κανόνα της ρωσικής και στην ελληνική, χωρίς όμως να προκαλείται πρόβλημα στην επικοινωνία, εφόσον η διάκριση αυτή δεν είναι φωνολογική.

Επίσης στη ρωσική εμφανίζεται εξασθένηση των φωνηέντων /o/, /e/, /a/ σε άτονες θέσεις. Πιο συγκεκριμένα, το άτονο [o] μετά από τα σκληρά σύμφωνα προφέρεται στην πρώτη προτονική συλλαβή σαν [a], με αποτέλεσμα να προκύπτουν πραγματώσεις όπως [nasakaˈmia]. Τέλος στη ρωσική το συμφωνικό σύμπλεγμα *sv* προφέρεται ως [sv], σε αντίθεση με την ελληνική όπου προφέρεται ως [zv] με υποχωρητική αφομοίωση. Για το λόγο αυτό προκύπτει φωνητικό λάθος τόσο στον προφορικό λόγο των ρωσόφωνων μαθητών [sv] όσο και στο γραπτό λόγο των μαθητών, π.χ. η φωνητική λέξη [sizmos] στην αντίληψη των μαθητών, εμφανίζεται στην παραγωγή γραπτού λόγου ως **σζμός*. Βέβαια και στις δύο αυτές περιπτώσεις το λάθος δεν πλήττει την επικοινωνία.

3.1.2. Φωνολογικά λάθη στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών

Φωνολογικά λάθη είναι τα λάθη στην προφορά που δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση, π.χ. *Ο οπαδός είχε μεγάλη βία. Τέτοιο φανατικό* (εννοείται οπαδό, αντί για φανατικό) *δεν είχα ξαναδεί* (από γραπτό μαθητή Β΄ Γυμνασίου). Τα φωνολογικά λάθη προκύπτουν ως αποτέλεσμα σύγχυσης φθόγγων που έχουν διακριτική λειτουργία. Η διακριτική λειτουργία τους καταδεικνύεται εμφανώς μέσα από ελάχιστα ζεύγη λέξεων (προκειμένου να σχηματίσουμε ελάχιστα ζεύγη, βασιζόμαστε στην ομοιότητα ως προς την προφορά, ανεξαρτήτως της γραφής). Για παράδειγμα:

□ [f]-[θ]: [ˈθaros]-[ˈfaros]

□ [s]-[z]: [si]-[zi]

□ [x]-[k]: [xaˈli]-[kaˈli]

□ [θ]-[t]: [θa]-[ta]

Τα ελάχιστα ζεύγη βοηθούν στην εξάσκηση, καθώς οι μαθητές προφέρουν μαζί τις λέξεις των ζευγών μέχρι να αντιληφθούν τη διαφορά των φθόγγων.

Θα ασχοληθούμε κυρίως με τα φωνολογικά λάθη που αφορούν τα σύμφωνα, καθώς και οι τέσσερις μητρικές γλώσσες των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που θα εξετάσουμε (ρωσική, αλβανική, τουρκική, κινεζική) διαθέτουν πιο περίπλοκα φωνηεντικά συστήματα. Για το λόγο αυτό, δεν αναμένονται σημαντικά λάθη στην προφορά των φωνηέντων της ελληνικής. Θα σχολιάσουμε μόνο τα λάθη που οφείλονται στην επίδραση από φωνηεντική αρμονία της Γ1, καθώς, όπως θα δούμε, η περίπτωση αυτή μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην κατανόηση.

Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των ρωσόφωνων μαθητών

1. /f/ → /θ/

π.χ. [ˈfalasa] αντί [ˈthalasa], [faˈpao] αντί [θaˈpao], [fraˈnio] αντί [θraˈnio]

2. /v/ → /δ/

π.χ. [ˈveˈdro] αντί [ˈdeˈdro], [ˈvenˈlino] αντί [ˈdenˈlino], [ˈvino] αντί [ˈdino]

3. /t/ → /θ/

π.χ. [ˈtelo] αντί [ˈθelo], [ˈtios] αντί [ˈθios]

4. /d/ → /δ/

π.χ. [ˈdino] αντί [ˈdino], [ˈdenˈexo] αντί [ˈdenˈexo]

5. /g/ → /γ/

π.χ. [ˈgata] αντί [ˈγata], [gaiˈduri] αντί [γaiˈduri]

Όπως διαπιστώνει κανείς από την απλή παρατήρηση των παραπάνω λαθών, η σύγχυση προκύπτει ανάμεσα σε σύμφωνα τα οποία βρίσκονται πολύ κοντά ως προς τον τόπο (1-3) ή τρόπο άρθρωσης (4-5). Πιο συγκεκριμένα, ο φθόγγος [f] αρθρώνεται με τη συνεργασία δοντιών και χειλιών, ενώ ο φθόγγος [θ] με προώθηση της άκρης της γλώσσας ανάμεσα στα δόντια με ελαφρό άνοιγμα των χειλιών. Για το λόγο αυτό, και δεδομένης της απουσίας του φωνήματος /θ/ στη ρωσική και της παρουσίας του φωνήματος /f/, είναι δυνατό να εμφανιστεί το

παραπάνω φωνολογικό λάθος. Παρόμοια και στις περιπτώσεις α) του φατνιακού /t/ και του μεσοδοντικού /θ/ και β) του χειλοδοντικού /v/ και του μεσοδοντικού /δ/. Επίσης υπάρχει πρόβλημα ως προς τον τρόπο άρθρωσης. Ο μαθητής παράγει κλειστό (στιγμαϊό) σύμφωνο αντί για τριβόμενο (εξακολουθητικό): α) /d/ αντί για /δ/ και β) /g/ αντί για /γ/, με δεδομένο ότι στη ρωσική δεν υπάρχουν τα φωνήματα /δ/ και /γ/. Αυτό που παρατηρείται σε όλες αυτές τις περιπτώσεις λαθών είναι η αντικατάσταση του δύσκολου-μη υπάρχοντος στη Γ1 φθόγγου της Γ2 με τον εγγύτερο της Γ1.

Τα λάθη αυτά διαθέτουν τόσο μεγάλη συχνότητα και καθολικότητα στη δι-αγλώσσα των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης, ώστε πολύ συχνά περνούν και στο γραπτό λόγο των μαθητών.

Π.χ.: **Με το εργασια μαφένουμε ρολλα πράγματα...Αμα φα ήζε καλο πεδη κε φα προσπαφης εγο κε πεδγα φα σας γοηφήσετε.*

Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών με Γ1 την αλβανική

□ /k/ → /x/: [ˈeko] αντί [ˈexo]

□ /c/ → /ç/: [ˈceri] αντί [ˈçeri]

□ /g/ → /ɣ/: [ˈgata] αντί [ˈɣata]

□ /ʒ/ → /j/: [ˈjiro] αντί [ˈjiro]

Οι αλβανόφωνοι μαθητές τείνουν να αντικαθιστούν τους φθόγγους της ελληνικής που αρθρώνονται στον ουρανίσκο (ουρανικούς και υπερωικούς) με τους αντίστοιχους της αλβανικής, διαφοροποιημένους όμως ως προς τον τρόπο άρθρωσης. Προφέρουν δηλαδή τους φθόγγους αυτούς κλειστά και όχι εξακολουθητικά, εφόσον η μητρική τους γλώσσα δε διαθέτει τους φθόγγους αυτούς.

Παραδείγματα από φωνολογικά λάθη αλβανών μαθητών στο γραπτό λόγο:

**Θελο να παο 18 κρονον να παρο διπλωμα γιατι κορις το γυμνασιο δενπερνο το διπλωμα.*

**Το κρομα τις ταζις μας είναι κιτρινο.*

Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των μαθητών με Γ1 την τουρκική

□ /t/ αντί /θ/: [aˈtina] αντί [aˈθina]

□ /d/ αντί /δ/: [ˈdoro] αντί [ˈðoro]

□ /g/ αντί /γ/ σε αρκτική θέση λέξης: [ˈgala] αντί [ˈɣala]

□ [k]/[h] αντί [x] ή [ç]: [koˈros] αντί [xoˈros], [ˈheɾja] αντί [ˈçeɾja]

Οι μαθητές αυτοί τείνουν να αντικαθιστούν τα εξακολουθητικά μεσοδοντικά σύμφωνα [θ], [δ] και το εξακολουθητικό υπερωικό [γ] ή το ουρανικό [ç] με τα αντίστοιχα στιγμαϊά της Γ1 (ο φθόγγος [γ] υπάρχει στην τουρκική, αλλά μόνο μετά από οπίσθια φωνήεντα σε μεσαία ή σε τελική θέση, π.χ. ağa [aɣa]).

Η φωνηεντική αρμονία αποτελεί μία φωνολογική διαδικασία, που οφείλεται σε λόγους οικονομίας, σύμφωνα με την οποία εξομοιώνονται τα φωνήεντα που διαδέχονται το ένα το άλλο από συλλαβή σε συλλαβή. Η διαδικασία

αυτή είναι ιδιαίτερα εμφανής στη φωνολογική προσαρμογή που υφίστανται οι δάνειες λέξεις που εισάγονται στην τουρκική, π.χ. *docteur* (γαλ.) > *doktor* (τουρκ.), *manager* (αγγλ.) > *menecer* (τουρκ.), *αυθέντης* (ελλην.) > *αφέντης* > *efendi* (τουρκ.) (Σελλά 1994). Οι τούρκοι μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας εφαρμόζουν φωνηεντική αρμονία και στις λέξεις της ελληνικής, έτσι ώστε όλα τα φωνήεντα των συλλαβών μίας λέξης να παρουσιάζουν διαδοχικά τα χαρακτηριστικά: ±οπίσθιο, ± στρογγυλό, π.χ.:

[stro'tos] αντί [stra'tos]

['eklapsan] αντί ['eklepsan]

[koluni'ver] αντί [kalori'fer]

[solu'nakia] αντί [soli'naca]

Παραδείγματα από φωνολογικά λάθη μαθητών με Γ1 την τουρκική στο γραπτό λόγο:

**έχωμε στο σχολείο κολουνιβέρ με μικρες σολουνάκια και είναι χρωμα ασπρο και με μπλε.*

Φωνολογικά λάθη στον προφορικό λόγο των κινέζων μαθητών

❑ Σύγχυση ανάμεσα στα φωνήματα /l/ και /r/

❑ Απλοποίηση των συμφωνικών συμπλεγμάτων με συνήθη επένθεση φωνήεντος

Στην κινεζική δεν υπάρχει το φώνημα /r/, ενώ το φώνημα /l/ σε αρχική θέση προφέρεται ως αμάλαγμα /l/ και /n/. Επίσης η κινεζική χαρακτηρίζεται από ανοιχτή συλλαβική δομή, δηλαδή συνδυασμό συμφώνου με φωνήεν. Με άλλα λόγια δεν επιτρέπει συλλαβές με συμφωνικά συμπλέγματα, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τη φωνολογική προσαρμογή που υφίστανται οι δάνειες λέξεις από την αγγλική, π.χ. *Disney* > *disini*, *Aspirin* > *asipilini*. Έτσι οι κινέζοι μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας απλοποιούν τις φωνολογικά δύσκολες λέξεις της ελληνικής που διαθέτουν δύο, τρία ή τέσσερα σύμφωνα στη σειρά παρεμβάλλοντας φωνήεντα, π.χ. [fusθta] αντί *φούστα*. Το δείγμα γραπτών που έχουμε συλλέξει από κινέζους μαθητές δεν είναι αντιπροσωπευτικό, ώστε να μπορούμε να προχωρήσουμε στην ανάλυση λαθών.

3.1.2.1. Υπερτεμαχιακά λάθη

Υπερτεμαχιακά ονομάζονται τα στοιχεία ενός εκφωνήματος που είναι μεγαλύτερα από το τεμάχιο (φθόγγο), όπως ο τόνος, η φωνολογική φράση και η επιτονική φράση.

Οι γλώσσες, με βάση τον τόνο/τονισμό στο επίπεδο της συλλαβής, διακρίνονται σε α) γλώσσες με δυναμικό τόνο (stress), β) γλώσσες με μουσικό/μελωδικό τόνο (tone) και γ) γλώσσες με βασικό τονικό ύψος (pitch-accent).

Ο δυναμικός τονισμός απαντά σε γλώσσες όπως η νέα ελληνική ή η αγγλική και πραγματώνεται μέσω της εκπνοής του αέρα με μεγαλύτερη δύναμη κατά

την εκφορά του φωνήεντος, συνήθως της συλλαβής. Στην περίπτωση της νέας ελληνικής ο δυναμικός αυτός τονισμός δηλώνεται και στο γραπτό λόγο (τις περισσότερες φορές) μέσω του συμβόλου της οξείας.

Στην ελληνική ο τόνος έχει φωνολογική αξία, εφόσον έχει διακριτική λειτουργία, γεγονός που πιστοποιείται από την ύπαρξη ελάχιστων ζευγών (κατά τον Τριανταφυλλίδη (1941) τονικά παρώνυμα, επίσης Πετρούνιας (1984)):

μίσος-μισός, κάλλος-καλός, νόμος-νομός, ώμος-ωμός, πάνω-πανό

Οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι δυνατό να μην είναι σε θέση να αντιληφθούν την τονισμένη συλλαβή και να την προφέρουν ή/και να τοποθετήσουν ορθά το τονικό σημάδι στην τονούμενη συλλαβή, όταν δεν υπάρχει αντίστοιχο φωνολογικό χαρακτηριστικό στη Γ1. Ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετωπίζουν στις πολυσύλλαβες λέξεις ή σε μικρές δισύλλαβες λέξεις που κατά την εκφορά τους δεν τονίζονται (σε αντίθεση με την ορθογραφία τους, αφού απαιτείται τόνος σε μία συλλαβή σύμφωνα με το καθιερωμένο μονοτονικό σύστημα), π.χ. *ανά, από* κτλ.

Η πιο γνωστή γλώσσα που έχει μελωδικό/ μουσικό τονισμό είναι η κινεζική (και όλες οι διάλεκτοί της). Μουσικός τόνος απαντά όμως και σε πολλές γλώσσες της Αφρικής (που ανήκουν στην κατηγορία Bantu). Η διαφοροποίηση σε αυτή τη μορφή τονισμού προέρχεται από τη συχνότητα με την οποία πάλλονται οι φωνητικές χορδές. Έτσι, προκύπτουν συλλαβές που έχουν χαμηλό ή υψηλό τονικό ύψος (pitch).

Γλώσσες όπως η ιαπωνική, η βασκική, η αρχαία ελληνική και η τουρκική αποτελούν συστήματα με βασικό τονικό ύψος. Στην περίπτωση των γλωσσών αυτών μία μόνο συγκεκριμένη συλλαβή της λέξης αποδίδεται με υψηλό ή χαμηλό τόνο ή κάποιο συνδυασμό τους.

Μία μεγαλύτερη διακριτή μονάδα στην οποία μπορεί να τεμαχιστεί ο έναρθρος λόγος είναι η φωνολογική φράση. Με βάση μία σειρά από κλειδιά που επιστρατεύει κάθε γλώσσα (prosodic cues), που συχνά είναι οι παύσεις και οι φραστικοί κανόνες (sanhdi) -ένας φραστικός κανόνας για τη νέα ελληνική, για παράδειγμα, είναι η ηχηροποίηση του άηχου συμφώνου όταν ακολουθεί ηχηρό σύμφωνο- γίνεται η διάκριση σε ευρύτερες μονάδες που εκφέρονται ως μία ενότητα και τις περισσότερες φορές έχουν συντακτική ερμηνεία.

π.χ.

ο συνεργάτης μας δείχνει την εικόνα

a1. [osinery'atis mazd'ixnitinik'ona]

a2. [osinery'atizmas d'ixnitinik'ona]

Το παραπάνω παράδειγμα στη γραπτή του καταγραφή μπορεί να παρουσιάσει αμφισβημία. Ο ομιλητής, ανάλογα με την εκφορά που επιλέγει (βλ. φωνητική μεταγραφή a1. και a2.), καταδεικνύει και τη συντακτική ερμηνεία που πρέπει να αποδοθεί στην προηγούμενη πρόταση.

Η δυσκολία ως προς τη διάκριση των φωνολογικών φράσεων καταδεικνύεται στο γραπτό λόγο σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας,

οι οποίοι καθώς αντιλαμβάνονται ακουστικά την ύπαρξη μίας μονάδας, καταγράφουν αντίστοιχα ως μία μονάδα μία ολόκληρη ονομαστική φράση. Ουσιαστικά πρόκειται για σύγχυση των ορίων των λέξεων στο πλαίσιο μιας φωνολογικής φράσης (κατά τον Τριανταφυλλίδη (1941) πνευστικής ενότητας)

π.χ.

*οιγονείσμας αντί για οι γονείσ μας
ο πατερασμου, την μικρημου, η γιαγιαμου.*

Η ευρύτερη διακριτή μονάδα στην οποία μπορεί να κατατμηθεί το εκφώνημα είναι η επιτονική φράση. Συνήθως επιτονικές φράσεις σχηματίζουν οι παρενθετικές προτάσεις ή φράσεις, καθώς και τα στοιχεία που απαριθμούμε ένα προς ένα κατά την εκφορά του λόγου.

π.χ.

Ο Μιχάλης, λένε οι κακές γλώσσες, παράτησε τη γυναίκα του για μία νεαρά.

[omix'alis]_{IP} [l'eneiak'esy'l'oses]_{IP} [par'atisetinj'in'ekatu jam'ianear'a]_{IP}

Ο επιτονισμός ενός εκφωνήματος είναι το σύνολο των μελωδικών τόνων που συνοδεύουν καθένα από αυτά τα ιεραρχικά κατατμημένα μέρη του έναρθρου λόγου.

Για μία συνολική πρόταση διδακτικού υλικού που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο syllabus ενός βασικού χρήστη για τη ρητή διδασκαλία του επιτονισμού (βλ. Βλέτση & Μπάτσιου (υπό έκδοση)).

3.1.3. Μορφολογικά λάθη στο γραπτό λόγο των μαθητών

Από τα λάθη που εντοπίζονται στο γραπτό λόγο (εκτός από τα λάθη που οφείλονται σε επίδραση της προφοράς), θα ασχοληθούμε με τα ορθογραφικά λάθη που αφορούν την κλίση, δηλαδή τα γραμματικά λάθη, και με εκείνα που αφορούν την παραγωγή, δηλαδή τα μορφολογικά λάθη. Υπάρχουν δύο λόγοι για την επιλογή αυτή: α) οι μικρότεροι ηλικιακά μαθητές κάνουν γραμματικά και μορφολογικά λάθη, ενώ σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα οι ενήλικες κάνουν λάθη ως προς το λεξιλόγιο και τις σύνθετες λέξεις (Detsoudi & Kakarikos (υπό έκδοση)) και β) τα γραμματικά και μορφολογικά λάθη είναι δυνατό να διορθωθούν με μεγάλη αποτελεσματικότητα. Τα γραμματικά και μορφολογικά λάθη που εντοπίζονται στο γραπτό λόγο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών συναρτώνται σε μεγάλο βαθμό με λαθεμένη ορθογραφική επιλογή. Για παράδειγμα, μερικά είδη γραμματικών λαθών είναι τα εξής:

❑ Λαθεμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την κατάληξη των ρημάτων: *έχι, *πέζο, *ονομάζομε

❑ Λαθεμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την κατάληξη των ουσιαστικών: π.χ.: *η άνθρωπη

Μερικά είδη μορφολογικών λαθών είναι τα εξής:

❑ Λαθεμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την παραγωγική κατάληξη των ουσιαστικών σε -ία και -εία και σε -ότητα: *αφθονεία, *λατρία, *αθωότητα

- Λαθεμένη ορθογραφική επιλογή ως προς την παραγωγική κατάληξη των ρημάτων σε *-εύω, -ώνω, -ίζω*: *καθαρήζω, *δαγκώνω, *μαγιρέβο
- Λαθεμένη απόδοση γραμματικού γένους στα ουσιαστικά της ελληνικής: *στο τάξι (αντί για στην τάξη), *η παράφισα (αντί για το παράθυρο)

Παραδείγματα γραμματικών λαθών:

*Θηλεμου σε γραφοα ένα γραμα για να σε βοηθηα να καταλαβης τι είναι αι συνεργασία.

*Στην ταξι μου εχι μια πορτα, 2 παραθυραις, εχουμαι 1 πίνακα και στην παραθυρα καμια φορα βλεπη την θάλασσα.

Παραδείγματα μορφολογικών λαθών:

*Στο σχολιο μας έξω από την τάξι υπάρχι ένα βέντρο που εινε μια μηλειά.

*Το τρενο είναι παραπολα μεγαλο και χώραμε πολα άτομα και μας ταξιδέβη απτο εδαφο.

Προκειμένου να διακρίνουμε τα γραμματικά από τα μορφολογικά λάθη και να μπορέσουμε να τα διορθώσουμε, είναι απαραίτητο να είμαστε σε θέση να τεμαχίσουμε ορθά μία λέξη σε μορφήματα, δηλαδή στην ελάχιστη μονάδα που διαθέτει συγκεκριμένη μορφή (σημαίνον) και συγκεκριμένη σημασία (σημαινόμενο). Για παράδειγμα, στις λέξεις, *Κερκυραίος, Αθηναίος, τυχαίος*, μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε την παραγωγική κατάληξη {-αίος}. Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε ότι η κατάληξη αυτή χρωματίζεται διαφορετικά ανάλογα με τη σημασία του ουσιαστικού στο οποίο εφαρμόζεται: «τόπος» και «τρόπος» αντίστοιχα. Η χρησιμότητα του ορθού τεμαχισμού των λέξεων σε μορφήματα έχει την εξής σημασία: συμβάλλει δραστικά στην κατηγοριοποίηση των λέξεων ως προς τη μορφή και τη σημασία τους και κατ' επέκταση στη διατύπωση κανόνων που διευκολύνουν την εκμάθησή.

Η ορθογράφηση λοιπόν συναρτάται με το βαθμό επίγνωσης της μορφολογικής δομής των λέξεων, εφόσον η γνώση των κανόνων που σχετίζονται με την παραγωγή και τη σύνθεση των λέξεων της ελληνικής ενισχύει την απομνημόνευση των ορθογραφικών κανόνων (Αναστασιάδη 2000, βλ. επίσης Αναστασιάδη & Μητσειάκη (υπό έκδοση)).

Όπως αποδεικνύει η επεξεργασία των γραπτών των μαθητών, τα μορφολογικά λάθη των μαθητών ως προς την απόδοση του γραμματικού γένους στις λέξεις είναι πολλά και συνήθη. Τις περισσότερες φορές η λαθεμένη απόδοση του γένους μπορεί να αποδοθεί: α) στην απουσία γραμματικού γένους στη μητρική γλώσσα των μαθητών και β) στο ότι η επιλογή του γένους στην ελληνική φαινομενικά είναι σε μεγάλο βαθμό αυθαίρετη, γεγονός που συνιστά έναν ενδογλωσσικό παράγοντα δυσκολίας για τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, το γραμματικό γένος αποτελεί μία εγγενή γραμματική κατηγορία του ουσιαστικού χωρίς πάντα σημασιολογικό περιεχόμενο και ταυτόχρονα ένα μορφολογικό δείκτη που σχετίζεται με την ταξινόμηση του ονόματος σε κλιτικές τάξεις και με τη συμφωνία, π.χ. *η χαμηλή τιμή, το υψηλό ποσο-*

στό. Η μορφή των καταλήξεων δεν επιτρέπει πάντα την πρόβλεψη του γένους της ελληνικής (αρσενικό, θηλυκό, ουδέτερο). Γι' αυτό, το σύστημα γένους θα πρέπει να διδάχτει *ad hoc*, εφόσον δεν παρουσιάζει πάντα κανονικότητα, π.χ. **ο δρόμος** vs **η οδός**, και **ο χρόνος** vs **το έτος** (παρόμοια λεξική σημασία-διαφορετικό γένος) (βλ. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη & Χειλά-Μαρκοπούλου 2003).

Στην τουρκική δεν δηλώνεται η γραμματική κατηγορία του γένους (Σελλά-Μάζη 1994: 128). Κατά συνέπεια, σχέσεις που γραμματικοποιούνται στη ΝΕ στην τουρκική εμφανίζονται λεξικοποιημένες (βλ. Τζεβελέκου και Πασχάλης 2001), π.χ. *θείος-θεία*, *αδελφός-αδελφή*, αλλά *erkek cardeş* (= αδελφός) — *kiz cardeş* (= αδελφή), όπου στη ρίζα του αρσενικού ουσιαστικού προστίθεται το μόρφημα *erkek* (= άντρας), και στη ρίζα του θηλυκού το μόρφημα *kiz* (= κορίτσι) αντίστοιχα.

Στην κινεζική η πραγμάτωση του γένους δεν γίνεται με μορφολογικούς δείκτες που ταξινομούν τα ονόματα σε κλιτικές τάξεις, αλλά με λεξικό τρόπο: *yīshēng* 'γιατρός', *nányīshēng* 'γιατρός αρσενικό'. Κατά συνέπεια η απόδοση του γραμματικού γένους από κινέζους μαθητές σε ουσιαστικά της ελληνικής αναμένεται να εμφανίζει προβλήματα.

Παραδείγματα μορφολογικών λαθών ως προς το γένος από γραπτό κινέζου μαθητή:

Τα οικογενια μου πηγαινω εξω ο μπαμπα μου πηγαινει ψαρας.

Στη ρωσική υπάρχει σημαντική θετική ενίσχυση από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Τα αρσενικά ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε σύμφωνο (περίπου το ίδιο μπορούμε να πούμε και για το ελληνικό -ς), τα θηλυκά ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε -α, ενώ τα ουδέτερα ουσιαστικά της ρωσικής λήγουν σε -ο.

Τέλος, στην αλβανική τα αρσενικά λήγουν σε [i], ενώ στην ελληνική την κατάληξη αυτή τη βρίσκουμε στα ουδέτερα και στα θηλυκά. Στην ελληνική τα ονόματα δέντρων είναι θηλυκού γένους, ενώ τα ονόματα καρπών ουδέτερου. Αντίθετα στην αλβανική και τα δύο είναι θηλυκά. Συνεπώς αναμένεται παρεμβολή από τη μητρική γλώσσα.

4. Διόρθωση λαθών

4.1. Στον προφορικό λόγο των μαθητών

Η διόρθωση των φωνολογικών λαθών μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μεθόδους, όπως η χρήση ελάχιστων ζευγών (Anastassiadis 1973, Πετρούνιας: 1984), αρθρωτικές ασκήσεις (Lion 1972, Πετρούνιας 1984), χρήση ποιημάτων και τραγουδιών (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin 1996), επικοινωνιακές δραστηριότητες και γλωσσικά παιχνίδια (Νικολαΐδου 2001-2007) σχεδιασμένα με στόχο να ελέγξουν τη φωνολογική επίγνωση των μαθητών (Γαβρηλίδου 2003), γλωσσοδέτες, παρηχήσεις, κ.ά.

Είναι απαραίτητο οι φθόγγοι που έχουν διακριτική λειτουργία (δηλαδή είναι

φωνήματα) να παρουσιαστούν μέσα σε ελάχιστα ζεύγη, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη διαφορά τους. Η εξάσκηση με ελάχιστα ζεύγη μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε ομαδικά. Μόλις γίνει αντιληπτή η διαφορά των δύο φθόγγων, απαιτείται ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το πώς αρθρώνεται ο κάθε φθόγγος. Η ορθή προφορά μπορεί να διατηρηθεί μέσω ασκήσεων, επανάληψης και χρήσης. Η διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο θα πρέπει να γίνει βαθμιαία δίνοντας προτεραιότητα στη διόρθωση των ήχων που έχουν διακριτική λειτουργία και είναι περισσότερο διαφανείς και διακριτοί με βάση τη θέση τους στη λέξη (αρχή, μέση, τέλος λέξης, απλοί-σύνθετοι φθόγγοι) και με βάση τη θέση του τόνου. Επίσης τα ελάχιστα ζεύγη θα είναι μονοσύλλαβα και, όταν γίνει αντιληπτή η διαφορά, τότε θα γίνουν δυσύλλαβα ή πολυσύλλαβα.

Θα πρέπει να διορθώνεται μόνον ένας προβληματικός ήχος κάθε φορά. Η διόρθωση λαθών με τη χρήση ελάχιστων ζευγών μπορεί να συνοδεύεται με ψυχοκινητικές ασκήσεις (Γαβριηλίδου 2003), στις οποίες ο εκπαιδευτικός προφέρει ελάχιστα ζεύγη λέξεων και οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες κάνουν συγκεκριμένες κινήσεις κάθε φορά που ακούν το σωστό φθόγγο.

Οι αρθρωτικές ασκήσεις μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν τη ακριβή θέση άρθρωσης του φθόγγου. Στη συνέχεια οι μαθητές πρέπει να προσπαθήσουν να τον αρθρώσουν οι ίδιοι ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις σύγχυσης μεσοδοντικών [θ] και χειλοδοντικών [f] φθόγγων απαιτείται αλλαγή στη θέση της γλώσσας: η γλώσσα πρέπει να τοποθετηθεί ανάμεσα στα δόντια της άνω και κάτω σιαγόνας και όχι πίσω από τα δόντια. Για τις περιπτώσεις των υπερωικών (στιγμαίων και εξακολουθητικών), συνιστάται σε πρώτη φάση οι μαθητές να εντοπίσουν τη θέση άρθρωσης του /k/ και του /g/ (πίσω μέρος της υπερώας) και στη συνέχεια να αφήσουν το σημείο εκείνο πιο χαλαρό. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι οδηγίες για τις αρθρωτικές ασκήσεις θα πρέπει να δίνονται στους μαθητές χωρίς χρήση μεταγλώσσας αλλά με απλό και κατανοητό τρόπο.

Τα γλωσσικά παιχνίδια και το θεατρικό παιχνίδι μπορούν να αποδειχτούν ιδιαίτερα χρήσιμα για την αντίληψη και διατήρηση της ορθής προφοράς, καθώς συνιστούν ένα είδος εξάσκησης που συντελείται σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα. Για παράδειγμα, ο διδάσκων μπορεί να φέρει στην τάξη φωτογραφίες από πόλεις του κόσμου, και οι μαθητές να τις επεξεργαστούν και να εξοικειωθούν με τα μνημεία που απεικονίζονται. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να πουν ποια πόλη περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο φθόγγο ή σύμπλεγμα φθόγγων, π.χ. **Β**αρκελώνη, **Δ**ελχί, **Μόσχα**, **Αμ**στερνταμ (Γαβριηλίδου 2003). Εξίσου αποτελεσματική αποδεικνύεται η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών, καθώς συμβάλλουν στη διαμόρφωση φωνολογικής επίγνωσης με ένα ενδιαφέροντα και ευχάριστο για τους μαθητές τρόπο. Για παράδειγμα, οι ρωσόφωνοι μαθητές μπορούν να ακούσουν και να τραγουδήσουν όλοι μαζί το τραγούδι *Θα με θυμηθείς* από το Γ. Πάριο σε μουσική Γ. Σπανού, προκειμένου να εξασκηθούν στην άρθρωση του φθόγγου [θ].

4.2. Στο γραπτό λόγο των μαθητών

Για τη διόρθωση των λαθών στο γραπτό λόγο μπορούμε να ακολουθήσουμε τα παρακάτω βήματα:

- Συγκέντρωση των γραπτών** των μαθητών: δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ορθή κωδικοποίηση των στοιχείων του μαθητή (π.χ. χώρα προέλευσης, χρόνια εκμάθησης/έκθεσης στη γλώσσα, κ.ά.)
- Δημιουργία φακέλου μαθητή** (portfolio) με τις εργασίες του
- Ποσοτική και ποιοτική εξέταση λαθών:** ανάλυση και κατάταξη των λαθών των μαθητών με βάση τη συχνότητά τους και την επίπτωση που έχουν στην αποτελεσματική επικοινωνία
- Ερμηνεία των λαθών** με βάση το σύστημα της μητρικής γλώσσας του μαθητή
- Διόρθωση των λαθών** είτε σε *ατομικό* επίπεδο (στον ίδιο το μαθητή) είτε σε *συλλογικό* επίπεδο (αποδελτίωση των λαθών όλων των μαθητών ανά εργασία και παρουσίασή τους σε ολόκληρη την τάξη) με συστηματικό τρόπο, ώστε να επιτευχθεί η αυτοδιόρθωση από την πλευρά των μαθητών
- Αξιοποίηση των λαθών με χρήση λεξικού**
- Αξιοποίηση των λαθών:** ο διδάσκων παρουσιάζει στην τάξη τη λαθεμένη λέξη ή πρόταση και οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν πού βρίσκεται το λάθος. Η ορθή εκφορά του λόγου καταγράφεται στο τέλος στον πίνακα ή τονίζεται προφορικά από το δάσκαλο.

Φωνητικά/Φωνολογικά λάθη

Στην περίπτωση που τα φωνητικά λάθη περάσουν και στο γραπτό λόγο, π.χ. *λιέω αντί λέω, δίνουμε έμφαση στην ορθή προφορά του φθόγγου και στη συνέχεια εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτός ο φθόγγος αποδίδεται γραφηματικά. Στο γραπτό λόγο είναι πολύ συχνά τα λάθη που οφείλονται σε αναντιστοιχία γραφής και προφοράς. Στην περίπτωση αυτή η διατύπωση κανόνων είναι αρκετά δύσκολη, εκτός και αν η γραφή μπορεί να διδαχτεί με βάση έναν μορφολογικό κανόνα, π.χ. η δυσκολία που δημιουργείται από την αναντιστοιχία *ευ*=[ef/ev] στην ελληνική γλώσσα μπορεί να μετριαστεί με το μορφολογικό κανόνα που ορίζει ότι τα ρήματα σε *-εύω* γράφονται με *εύ* (και όχι *έβ*). Τα φωνολογικά λάθη που περνούν στο γραπτό λόγο διορθώνονται επίσης πρώτα στον προφορικό λόγο και στη συνέχεια εξετάζονται στο γραπτό. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στον τρόπο με τον οποίο προτείνουμε να διορθωθούν τα φωνολογικά λάθη, προκειμένου να μην προκληθούν φαινόμενα υπερδιόρθωσης. Για παράδειγμα, καθώς ο διδάσκων προσπαθεί να καταστήσει σαφή τη διαφορά των φθόγγων [f] και [θ] στην ελληνική, μπορεί να εμφανιστεί στην προφορά και στη γραφή των μαθητών μία τάση αντικατάστασης του εύκολου για το μαθητή φθόγγου με το δύσκολο: [ˈθos] αντί [ˈfos].



Επίσης πολύ συχνά στα γραπτά των μαθητών δεν τοποθετείται καθόλου το τονικό σημάδι, ενδεχομένως λόγω ανασφάλειας ή αδυναμίας αντίληψης της

τονούμενης συλλαβής, ή τοποθετείται λαθεμένα σε μη τονούμενη συλλαβή. Για το λόγο αυτό, επιμένουμε να τοποθετείται το τονικό σημάδι πάνω στο τονούμενο φωνήεν. Σε περίπτωση που ο μαθητής παρόλα αυτά βάλει τον τόνο σε λαθεμένη συλλαβή, προφέρουμε τη λέξη με ένταση στη συλλαβή αυτή, για να καταδειχτεί η διαφορά της τονούμενης συλλαβής από τη μη τονούμενη. Αρχίζουμε με δυσύλλαβες λέξεις και σιγά σιγά επεκτεινόμαστε σε τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες.

Τέλος όσον αφορά τον επιτονισμό βλ. Βλέτση & Μπάτσιου (υπό έκδοση).





Γραμματικά/Μορφολογικά λάθη

Η διόρθωση των γραμματικών και μορφολογικών λαθών στο γραπτό λόγο μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διατύπωση και διδασκαλία κανόνων. Τα γραμματικά λάθη μπορούν να διορθωθούν εύκολα και αποτελεσματικά σε επίπεδο αρχαρίων ή μέσων μαθητών με την εκμάθηση ορθογραφικών κανόνων μέσω της οπτικοποίησης και της πρόκλησης συνειρμών (θεωρία των αγκίστρων, Timbal-Duclaux 1996), π.χ. η διδασκαλία των ρηματικών καταλήξεων *-ω* και *-ει* μπορεί να γίνει με ανάρτηση στον τοίχο της τάξης των προτάσεων *Εγώ διαβάζ-ω ένα βιβλίο* vs *Ο μπαμπάς διαβάζ-ει την εφημερίδα του* με τις αντίστοιχες εικόνες. Κάθε φορά που θα προκύπτει απορία για το πώς γράφεται το ρήμα ο διδάσκων και ο μαθητής θα ανατρέχουν στον πίνακα. Σε μέσο ή προχωρημένο επίπεδο μπορεί να διδαχτεί κατά τον ίδιο τρόπο η διαφορά των ρηματικών καταλήξεων *-ετε* και *-εται*, π.χ.:

	
<i>Εσείς πίνετε το γάλα κρύο.</i>	<i>Το γάλα πίνεται κρύο.</i>
<i>Εσείς γράφετε το «παίζω» με ω.</i>	<i>Το «παίζω» γράφεται με ω.</i>
<i>Εσείς παίζετε το κρυφτό ομαδικά</i>	<i>Το κρυφτό παίζεται ομαδικά.</i>

Περισσότερη εξάσκηση μπορεί να προκύψει με την κατευθυνόμενη παραγωγή ειδών κειμένου που συνδέονται με τις γραμματικές δομές στις οποίες εμφανίζεται λάθος, π.χ. *τι κάνω όταν ξυπνάω το πρωί* (α' ενικό *-ω*), κείμενο με συμβουλές (β' ενικό/πληθυντικό, *-εις*), *τι κάνει ο φίλος μου* (γ' ενικό *-ει*), *πώς παίζετε ένα ομαδικό παιχνίδι* (α' πληθυντικό *-ουμε*). Κατά τον ίδιο τρόπο μπορεί να διδαχτεί ο ενικός και πληθυντικός αριθμός: οι μαθητές βλέπουν τις καταλήξεις των ουσιαστικών στον ενικό αριθμό σε έναν εικονογραφημένο κανόνα μπροστά στον τοίχο της τάξης και έπειτα γυρίζουν τα καθίσματά τους πίσω για να δουλέψουν τον πληθυντικό:

Διδασκαλία ενικού/πληθυντικού-δείξη

 -ος -ας -ης	▶	 -οι -ες -ες
 -α -η	▶	 -ες -ες

Τα μορφολογικά λάθη προτείνεται να διορθώνονται βάσει μορφολογικών κανόνων σε μέσους ή προχωρημένους μαθητές. Για παράδειγμα, μπορούν να διατυπωθούν κανόνες όπως οι παρακάτω: τα θηλυκά ουσιαστικά ιδιότητας παράγωγα από επίθετα γράφονται με *-ία*: *άφθονος* ⇒ *αφθονία*, τα θηλυκά ουσιαστικά παράγωγα από ρήματα που περιέχουν *ε* στο θέμα τους, λ.χ. σε *-εύω* ή σε *-έω* γράφονται με *-εία*: *παιδεία*, *φυτεία* κτλ. Προκειμένου να διατυπώσουμε παρόμοιους κανόνες, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να τεμαχίζουμε ορθά τις λέξεις σε μορφήματα, κάτι που πολλές φορές δεν είναι εύκολο. Τα συμμετέχοντα μορφήματα πρέπει να είναι αιτιολογημένα σε συγχρονικό επίπεδο, π.χ. *εξακτινώνω* (συμμετέχουν η πρόθεση *εκ* και το ουσιαστικό *ακτίνα*) αλλά *εξετάζω* (μόνο σε ετυμολογικό επίπεδο μπορεί να διακριθεί η παρουσία της πρόθεσης *εκ* και του ρήματος *ετάζω*). Στα παρακάτω παραδείγματα η μορφολογική ανάλυση μπορεί να οδηγήσει στη σωστή ορθογράφηση και ειδικότερα στην εγγραφή στη μακροπρόθεσμη μνήμη και στη γρήγορη ανάκληση: ρήματα σύνθετα σε *-ποιώ*: *οικοπεδοποιώ*, *απομυθοποιώ*, *ωραιοποιώ*, *τελειοποιώ*, *γελοιοποιώ*, *ευαίσθητοποιώ*, *αποκωδικοποιώ*, *αποπινικοποιώ*, *κοινωνικοποιώ*, *ηρωοποιώ* ή ουσιαστικά σε *-ότητα*:

ανηθικότητα, *αναγκαιότητα*, *ακμαιότητα*, *οικειότητα*, *δυσκοιλιότητα*.

Ο διδάσκων μπορεί να αντλήσει τις παράγωγες και τις σύνθετες λέξεις από το *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας Ελληνικής* και να τις αναλύσει μορφολογικά στην τάξη καταδεικνύοντας τη σημασία του μορφήματος και επισημαίνοντας την ορθή γραφή. Η ενασχόληση με μία ομάδα λέξεων που φέρουν παρόμοια χαρακτηριστικά βοηθά τους μαθητές να απομνημονεύσουν την ορθογραφία και να αποκτήσουν δεξιότητες ανάλυσης των λέξεων, προκειμένου να βρουν τη σημασία τους (και αντίστροφα: να παραγάγουν λέξεις που δεν τις ανακαλούν ολιστικά). Και στην περίπτωση διόρθωσης των μορφολογικών λαθών θα πρέπει να υπάρχει κλιμάκωση από το απλούστερο επίπεδο γνώσης στο συνθετότερο. Επίσης μπορεί να αξιοποιηθεί το διαδίκτυο για περαιτέρω εξάσκηση των μαθητών.

5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η συλλογή γραπτών και προφορικών κειμένων των μαθητών, προκειμένου να μελετηθεί η γλωσσική χρήση και να εξαχθούν συμπεράσματα για τη διαγλώσσα τους, παρέχει στους διδάσκοντες πρωτογενές υλικό τόσο ως προς γλωσσικές παραμέτρους (γραμματική δομή κ.ά.) όσο και ως προς κοινωνιο-γλωσσικές (στάσεις, πεποιθήσεις, κ.ά.).

Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με τις γλωσσικές παραμέτρους του υλικού των μαθητών παρουσιάζοντας ορισμένα από τα λάθη που εμφανίστηκαν συστηματικά στον προφορικό και γραπτό λόγο των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο Γυμνάσιο. Δεν έχουμε προβεί σε εξαντλητική αντι-παραθετική ανάλυση των γλωσσικών συστημάτων (Γ1-Γ2), επειδή στόχος μας ήταν να οδηγηθούμε από τη γλωσσική χρήση στη γλωσσική ικανότητα και όχι αντίστροφα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να αναλυθούν τα κείμενα των μαθητών ως προς τις κοινωνιογλωσσικές παραμέτρους, και ιδιαίτερα ως προς τις αντιλήψεις που εκφράζουν για τη Γ1 και τον πολιτισμό της Ελλάδας.

Ακόμη στο πλαίσιο της εμπειρικής έρευνας της πρόσκτησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας θα μπορούσαν να καταγραφούν και να αναλυθούν ακουστικά δείγματα προφορικού λόγου των μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθούν αποκλίνοσες πραγματώσεις που δεν είναι φωνολογικές.

Τέλος θα πρέπει να διαμορφωθούν μέθοδοι διδασκαλίας που να παίρνουν υπόψη τους όχι μόνο τη λεξική συχνότητα και την επικοινωνιακή καταλληλότητα, αλλά και την κλιμακούμενη έκθεση των μαθητών από τις πιο απλές στις πιο σύνθετες φωνολογικές δομές. Η ανάλυση λαθών που βασίζεται στη γλωσσική χρήση των μαθητών μπορεί να συμβάλει σημαντικά προς την κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφία

- Anastassiadis, A., (1973), *Etude phonétique des gallicismes en grec moderne*, Paris III.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., (1992-1997), *ΜΕΓ*, Τομέας Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., (2000), «Μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας», στο Αντωνοπούλου Ν., Α. Τσαγγαλίδης και Μ. Μουμτζή (επιμ.), *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: αρχές, προβλήματα, προοπτικές*, Πρακτικά διημερίδας, 2-3 Απριλίου 1999, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, σσ. 43-50.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., (2002), *Αντίστροφο Λεξικό της Νέας ελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Δ., Χειλά-Μαρκοπούλου, (2003), «Συγχρονικές και διαχρονικές τάσεις στο γένος της ελληνικής-μια θεωρητική πρότα-

- ση», στο Α. Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. Ράλλη και Δ. Χειλά-Μαρκοπούλου (επιμ.). *Το γένος*. Αθήνα, Πατάκης, 13-56.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μ., Μητσιάκη, (υπό έκδοση), «Τα φωνολογικά λάθη στη διαγλώσσα των σλαβόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας», στα *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου “Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας”*, 14-16 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. & Μ., Μητσιάκη, (υπό έκδοση), «Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του λεξιλογίου της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» στα *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου “Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας”*, 14-16 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη.
- Baltazani, M., (2002), *Quantifier Scopepe and the Role of Intonation in Greek*, Διδακτορική διατριβή, UCLA, Los Angeles.
- Βλέτση, Ε. & Β.Α. Μπάτσιου, (υπό έκδοση), «Η διδασκαλία του επιτονισμού σε τμήματα αρχάριων σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας», στα *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου “Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας”*, 14-16 Δεκεμβρίου 2007, Θεσσαλονίκη.
- Celce-Murcia, M., D., Brinton, and J., Goodwin, (1996), *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S.P., (1967), “The significance of learners’ errors”, επανέκδοση in J.C. Richards [εκδ.], (1974, 1984), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman, 19 – 27.
- Γαβρηλίδου, Ζ., (2003), *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Detsoudi, Z. & K., Kakarikos, (υπό έκδοση), “Teaching methods and techniques for mastering spelling of Modern Greek as a foreign language”, in the *Proceedings of the 7th International Conference on Greek Linguistics*, York, 2005.
- Halliday, M.A.K., (1964), *Comparison and translation*, In M.A.K. Halliday, M.McIntosh and P. Stevens, *The linguistic sciences and language teaching*, London: Longman.
- Lado, R., (1957), *Linguistics Across Cultures*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Leon, P., and M., (1972²), *Introduction à la Phonétique Corrective*, Paris: Hachette/Larousse.
- Sinclair, J. McH. [ed.], (2004), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam: Benjamins.
- Νικολαΐδου, Κ., (2001-2007), *Σημειώσεις μαθήματος «Η διδασκαλία της προφοράς της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» για μεταπτυχιακούς φοιτητές*, Θεσσαλονίκη, ΑΠΘ.

- Πετρούνιας, Ε., (1984), *Νεοελληνική Γραμματική και συγκριτική ανάλυση*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Ρεβυθιάδου, Α., (2004), «Εκμάθηση υπερτεμαχιακής φωνολογίας από αλλόγλωσσους ομιλητές της ελληνικής-Τονισμός, επιτονισμός και φραστική φωνολογία», <http://www.media.uoa.gr/language/studies/studies.php?s=13>
- Sinclair, J. McH., (ed.) (2004), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam, Benjamins.
- Σελλά-Μάζη, Ε., (1994), *Στοιχεία αντιπαραβολικής γραμματικής ελληνικής- τουρκικής*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Timbal-Duclaux, L., (1996), *Το δημιουργικό γράψιμο*, Αθήνα, Πατάκης.
- Τζεβελέκου, Μ. & Στ., Πασχάλης, (2000), «Τα συστατικά και η οργάνωση ενός λογισμικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης», στο *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο: εκδόσεις Ατραπός, 2001.
- Τριανταφυλλίδης, Μ., (1941), *Νεοελληνική Γραμματική (της δημοτικής)*, Αθήνα: ΟΕΣΒ (β' έκδ. 1978, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών).
- Yukiko, S. J., (1975), "The Use of Songs in Teaching Foreign Languages", in *The Modern Language Journal*, Vol. 59, No. ½, pp. 11-14.

Η Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη είναι καθηγήτρια Γλωσσολογίας στο Τμήμα Φιλολογίας του ΑΠΘ. Τόσο η μεταπτυχιακή της εργασία όσο και η διδακτορική της διατριβή και η λοιπή ερευνητική της δραστηριότητα αφορούν φωνητικά και μορφολογικά ζητήματα της νέας ελληνικής. Είναι πρόεδρος της Επιτροπής Εποπτείας του Σχολείου της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΑΠΘ. Η Μαρία Μητσιάκη είναι εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου «Γλωσσική Επικοινωνία και η νεοελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα» και υποψήφια διδάκτωρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας με θέμα τις φωνητικές δυσκολίες μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Η Ελένη Βλέτση είναι γλωσσολόγος, κάτοχος του μεταπτυχιακού τίτλου «Γλωσσική Επικοινωνία και η νεοελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα».