«Φωνολογική ενημερότητα στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα»

Μαριάννα Τηλιοπούλου

Α' ΜΕΡΟΣ - Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

1. ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ

Φωνολογική ενημερότητα /επίγνωση / συνειδητότητα (phonological awareness) είναι η ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να χειρίζονται ενσυνείδητα τα φωνολογικά συστατικά των γλωσσικών μονάδων (Gombert 1992). Με απλά λόγια, είναι η ικανότητα των παιδιών να αντιλαμβάνονται ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από φωνήματα (Chard & Dickson 1999).

2. ΣΧΕΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ-ΦΩΝΗΜΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

Ο όρος «φωνολογική ενημερότητα» συγχέεται συχνά με τον όρο «φωνημική ενημερότητα», καθώς οι έννοιες συνδέονται στενά μεταξύ τους. Η *φωνημική ενημερότητα* αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου αφενός να αναγνωρίζει ότι ο προφορικός λόγος αποτελείται από φωνήματα και αφετέρου να μπορεί να τα χειρίζεται (δηλαδή να αναλύει και να συνθέτει) (Πόρποδας 2002). Η φωνημική ενημερότητα αποτελεί, ουσιαστικά, έναν πιο εξειδικευμένο όρο, ενώ η φωνολογική ενημερότητα είναι ένας ευρύτερος όρος που περιλαμβάνει και την ικανότητα αναγνώρισης μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων από το φώνημα, όπως είναι οι συλλαβές.

3. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

Στα περισσότερα παιδιά η φωνολογική ενημερότητα κάνει την εμφάνισή της στα 3 έτη και αναπτύσσεται ιδιαίτερα γρήγορα μεταξύ του τέταρτου και πέμπτου έτους της ζωής τους (Dodd & Gillon 2001, Gillon & Schwarz 1999, Lonigan, Burgess, & Anthony 2000). Οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη φωνολογική ενημερότητα φαίνεται να αναπτύσσονται με παρόμοιο τρόπο μεταξύ των διαφόρων γλωσσών, ξεκινώντας από την αναγνώριση μεγαλύτερων γλωσσικών μονάδων και καταλήγοντας σε μικρότερες (δηλαδή από τη λέξη στη συλλαβή, στην έμβαση και τη ρίμα, και τέλος στο φώνημα) (Lonigan, Burgess & Anthony 2000, Cisero & Royer 1995, Caravolas & Bruck 1993, Chaney 1992).

4. ΣΤΑΔΙΑ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗΣ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

- Η πρώτη δεξιότητα που αναπτύσσουν τα παιδιά, όσον αφορά τη φωνολογική ενημερότητα, είναι η διάκριση και η προφορά ομοιοκατάληκτων λέξεων (4 έτη). Αυτή η δεξιότητα αναπτύσσεται ασυνείδητα μέσα από την καθημερινή επαφή των παιδιών με απλά τραγουδάκια, ποιήματα και διάφορα στιχουργήματα (Bryant, MacLean, Brandeley & Crossland 1989). Μάλιστα, έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με τέτοιο υλικό στην ηλικία των τριών ετών, παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα στην ηλικία μεταξύ των 4-6 ετών (Bryant, Brandley, MacLean & Crossland 1989).

  π.χ. Η καλή μας αγελ**άδα**,

  τρώει κάτω στη λιακ**άδα**

  μικρά χόρτα και μεγ**άλα**

  για να κατεβάσει γ**άλα**

- Από πολύ νωρίς τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν τις λέξεις στον προφορικό λόγο.
  π.χ. [Η] [μαμά] [μου] [είναι] [δασκάλα].
- Ακολουθούν πιο σύνθετες δεξιότητες που αφορούν την ανάλυση των λέξεων σε συλλαβές και τη σύνθεση των συλλαβών σε λέξεις,
  π.χ. με-λι, βλε-πω, προ-βα-το
- Τέλος, αναπτύσσεται η φωνημική ενημερότητα. Σε αυτό το στάδιο το παιδί:
  - Διακρίνει τα επιμέρους φωνήματα από τα οποία αποτελείται μια λέξη (φωνημική ανάλυση),
    π.χ. η λέξη "μητέρα" αποτελείται από τα φωνήματα /m/, /i/, /t/, /e/, /ɾ/, /a/
  - Μπορεί να αναγνωρίζει τα κοινά φωνήματα σε διαφορετικές λέξεις (ταυτοποίηση φωνήματος),
    π.χ. Ποιος ήχος είναι κοινός στις λέξεις παγωτό, παγώνι, πάστα (/p/)
  - Μπορεί να συνθέτει τους ήχους που του δίνονται και να σχηματίζει μια λέξη (φωνημική σύνθεση),
    π.χ. /m/, /i/, /l/, /o/ → "μήλο"
  - Μπορεί να αντικαθιστά ένα φώνημα στην αρχή, τη μέση ή το τέλος της λέξης και να παράγει μία νέα λέξη (αντικατάσταση φωνήματος),
    π.χ. **π**όδι-**ρ**όδι, χέ**ρ**ι-χέ**λ**ι, πάν**α**-πάν**ω**

- Αναγνωρίζει ότι τα φωνήματα μπορούν να διαγραφούν και να παράγουν νέες λέξεις (απαλοιφή φωνήματος),
  π.χ. τώρα-ώρα, μάνα-Άννα

5. ΣΧΕΣΗ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Ποικίλες μελέτες έχουν δείξει ότι η φωνολογική ενημερότητα σχετίζεται κατά τρόπο ουσιαστικό με την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής (Bradley & Bryant 1983, Adams 1990, Bradley & Bryant 1983, Blackman 1984, Demont & Gombert 1996, Τάφα 1998, Laing & Hulme 1999, Μανωλίτσης 2000α), ενώ ελλείψεις στη γλωσσική αυτή δεξιότητα μπορεί να σηματοδοτήσουν την ύπαρξη μελλοντικών μαθησιακών δυσκολιών (Elbro, Nielsen & Petrsen 1994, Wagner, Torgesen & Roshette 1994, Wagner et al. 1997). Αντίθετα, ένα παιδί προσχολικής ηλικίας που παρουσιάζει ανεπτυγμένη φωνολογική ενημερότητα, έχει μεγάλες πιθανότητες να παρουσιάσει και ανεπτυγμένη ικανότητα στη γραφή και την ανάγνωση (Bradley & Bryant 1983).

Ιδιαίτερα σε μια γλώσσα με αλφαβητικό σύστημα γραφής (δηλαδή με μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αναπαράσταση των ήχων από τα γράμματα), όπως η ελληνική, η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου αποτελεί πολύ σημαντική δεξιότητα. Κι αυτό γιατί για να μπορούν τα παιδιά να γράψουν ή να διαβάσουν μια λέξη σε ένα σύστημα αλφαβητικής γραφής, πρέπει να μπορούν να διακρίνουν τα φωνήματα που απαρτίζουν τη λέξη αυτή και ταυτόχρονα να τα αντιστοιχίσουν με τα ανάλογα γραφήματα (Valtin 1984, Garton & Pratt 1989, Lyon 1998). Για παράδειγμα, για να μπορέσει το παιδί να γράψει και να διαβάσει τη λέξη "μάτι", πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι η λέξη αποτελείται από τέσσερα φωνήματα (/m/, /a/, /t/, /i/), τα οποία αντιστοιχούν σε τέσσερα γραφήματα (μ, α, τ, ι).

Μια δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίσουν τα παιδιά είναι ότι οι αντιστοιχίες μεταξύ των φωνημάτων και των γραφημάτων δεν είναι πάντα μονοσήμαντες, αφού υπάρχουν λέξεις που ακολουθούν τους κανόνες της ιστορική εξέλιξης της ορθογραφίας, οπότε σε αυτή την περίπτωση τα γραφήματα δεν αντιστοιχούν στα φωνήματα. Για παράδειγμα, το φώνημα /i/ στην ελληνική δηλώνεται με περισσότερα από ένα γράμματα ή συνδυασμούς γραμμάτων (ι, η, υ, ει, οι, υι).

Μια επιπλέον δυσκολία για τα παιδιά, στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα, είναι η απουσία σημασιολογικού περιεχομένου των φωνημάτων (Κατή 1992). Τα φωνήματα (π.χ. /p/, /k/, /a/) δε

σημαίνουν τίποτα. Αντίθετα, οι λέξεις καθίστανται ευκολότερα διακριτές καθώς έχουν αυτόνομη σημασία (Γιαννικοπούλου 2000).

Συμπέρασμα: Υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της ικανότητας των παιδιών να διακρίνουν τα φωνήματα μιας λέξης και της ικανότητάς τους να τη διαβάζουν και να τη γράφουν (Goswami 1994).

6. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ[2]

6.1 Δραστηριότητες αναγνώρισης ομοιοκατάληκτων λέξεων

- Αναγνώριση ομοιοκατάληκτων λέξεων

  Διαβάζουμε ιστορίες που περιλαμβάνουν ομοιοκατάληκτες λέξεις και ζητάμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν ποιες λέξεις περιέχουν κοινούς ήχους.

  π.χ. Στο μικρό μας το σπι**τάκι**
  έχουμε ένα γα**τάκι**

- Διαγραφή λέξεων που δεν ομοιοκαταληκτούν

  Δίνουμε στα παιδιά τρεις δισύλλαβες λέξεις, από τις οποίες μόνο οι δύο ομοιοκαταληκτούν. Ζητάμε να αναγνωρίσουν ποια λέξη δεν ταιριάζει,
  π.χ. ρόδα, σόλα, γάτα. Σταδιακά αυξάνουμε τις συλλαβές.

- Δημιουργία ομοιοκατάληκτων λέξεων
  - Ζητάμε από τα παιδιά να βρούνε λέξεις που κάνουν ομοιοκαταληξία π.χ. με τη λέξη *σπιτάκι*.
  - Ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουνε τις προτάσεις με μια ομοιοκατάληκτη λέξη.

    π.χ. Στης αυλής μας το δεντράκι
    έκατσε ένα ……
    Κελαηδούσε το καημένο
    κι ήταν …….

6.2 Δραστηριότητες αναγνώρισης λέξεων (συνειδητοποίηση ότι οι προτάσεις αποτελούνται από λέξεις)

Η κατάκτηση αυτής της δεξιότητας προηγείται εκείνης του διαχωρισμού των λέξεων σε φωνήματα.

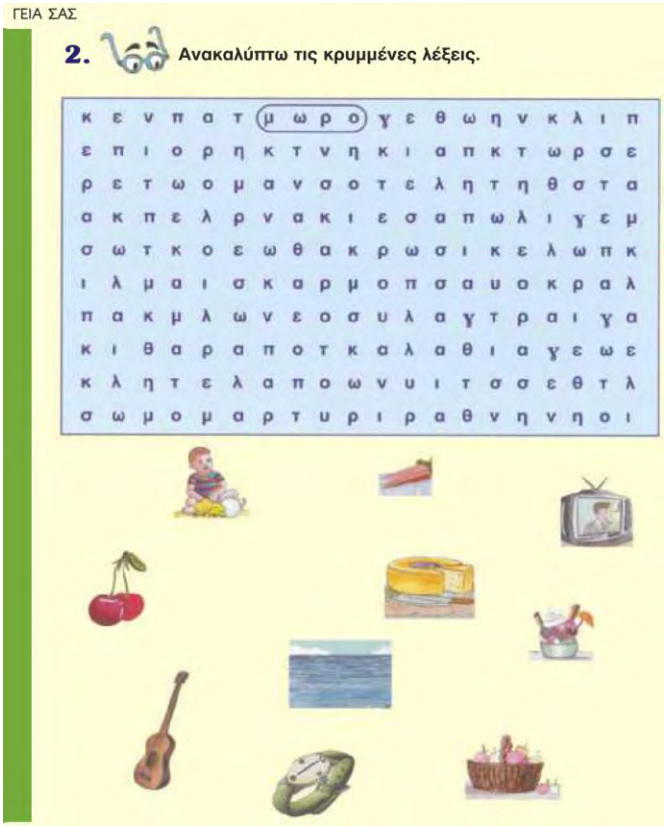
Αρχικά, οι *λέξεις περιεχομένου*, π.χ. *τρένο*, *βιβλίο*, *σκύλος*, θα γίνονται πιο εύκολα αντιληπτές ως λέξεις από τους μαθητές, σε αντίθεση με τις *λειτουργικές λέξεις*, π.χ. *δεν*, *θα*, *και*, οι οποίες στερούνται σημασίας.

- Αναγνώριση λέξεων

[2] Virginia Department of Education 1998, Gillon 2004.

Δίνουμε μια ακολουθία γραμμάτων στους μαθητές και τους ζητάμε να αναγνωρίσουν συγκεκριμένες λέξεις που σχηματίζονται μεταξύ των γραμμάτων.

Παράδειγμα: Εύρεση λέξεων[3]



- <u>Ανάγνωση ιστορίας</u>

  Διαβάζουμε μια μικρή ιστορία, ένα παραμύθι ή ένα ποίημα και ζητάμε από τα παιδιά να σηκώνουν το χέρι τους όταν ακούνε μια συγκεκριμένη λέξη, π.χ. διαβάζουμε το παραμύθι της κοκκινοσκουφίτσας και ζητάμε από τα παιδιά να σηκώνουν το χέρι κάθε φορά που ακούνε τη λέξη *λύκος*. Μπορούμε να κάνουμε το ίδιο με απλές προτάσεις, ενώ αργότερα μπορούμε να εφεύρουμε μη υπαρκτές λέξεις και να ζητήσουμε από τα παιδιά να τις διακρίνουν στη ροή του λόγου.

- <u>Αναγνώριση λέξεων που λείπουν</u>

  Διαβάζουμε μια παροιμία. Την επαναλαμβάνουμε και αφαιρούμε μία λέξη. Ζητάμε από τους μαθητές να βρούνε τη λέξη που παραλείψαμε.

- <u>Συμπλήρωση κενού</u>

[3] Από το βιβλίο «Γεια σας 1».

Διαβάζοντας φράσεις, σταματάμε και ζητάμε από τους μαθητές μας να προτείνουν ποια θα μπορούσε να είναι η επόμενη λέξη.

Παράδειγμα: Συμπλήρωση λέξεων[4]

Βάλε σε κύκλο τη λέξη που συμπληρώνει τη φράση.	
Να μια γίδα πάνω σε μια:	γέφυρα - γυάλα
Ένας λύκος κυνηγά μια:	ζάχαρη - γίδα
Η καμήλα έφαγε πολλά:	μήλα - ψάρια
Η Μαριάννα φορά ροζ:	ζυγαριά - ζακέτα
Η Ιωάννα έκοψε από τη λεμονιά δυο:	λάχανα - λεμόνια
Ο Θάνος έκοψε από τη μηλιά δυο:	ρόδα - μήλα

- Κατάτμηση προτάσεων

  Γράφουμε προτάσεις σε ένα χαρτί και κόβουμε τις λέξεις. Δίνουμε τις ομάδες των λέξεων σε αντίστοιχες ομάδες παιδιών και τους αναθέτουμε να σχηματίσουν προτάσεις. Ταυτόχρονα μπορούμε να ρωτάμε πόσες λέξεις έχει η κάθε πρόταση. (Αυτό μπορεί να γίνει σε συνδυασμό με το μάθημα για τις λειτουργικές λέξεις).

6.3 *Δραστηριότητες αναγνώρισης συλλαβών* (συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από συλλαβές)

Αυτή η δεξιότητα προηγείται της αναγνώρισης φωνημάτων.

- Μέτρηση συλλαβών
  - Βάζουμε τους μαθητές να αναζητήσουν αντικείμενα στην τάξη τα οποία αποτελούνται από συγκεκριμένο αριθμό συλλαβών, π.χ. τρισύλλαβες λέξεις: μολύβι, δάσκαλος, βιβλίο κ.λπ. Ζητάμε από το παιδί να μετρά και να χτυπά τα χέρια σε κάθε συλλαβή.
  - Τοποθετούμε κάποια αντικείμενα σε ένα τραπέζι. Βάζουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν από πόσες συλλαβές αποτελείται το κάθε αντικείμενο και στη συνέχεια κατηγοριοποιούμε τα αντικείμενα σε ομάδες με βάση τον αριθμό των συλλαβών τους.

[4] Από το τετράδιο δραστηριοτήτων «Βλέπω και διαβάζω» του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών».

- Πιο απλά, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ρωτάμε τους μαθητές από πόσες συλλαβές αποτελείται κάποια λέξη.

  Παράδειγμα: Μέτρηση συλλαβών[5]

• Στις λέξεις που έχουν δυο συλλαβές γράψε στον κύκλο το 2.
Στις λέξεις με τρεις συλλαβές γράψε στον κύκλο το 3.
Στις λέξεις που έχουν περισσότερες από τρεις, γράψε το 5.
Χρωμάτισε τα κεφαλαία γράμματα.

Γάτα ○	Βόδι ○	Χελιδόνι ○
Ελάφι ○	Δάσος ○	Τηλέφωνο ○
Ζάχαρη ○	Θεανώ ○	Μανιτάρι ○
Καμήλα ○	Λαγός ○	Ξυλόφωνο ○
Ομάδα ○	Πατάτα ○	Νοσοκόμα ○
Ρακέτα ○	Υβόνη ○	Σοκολάτα ○
Ψαλίδι ○	Φακός ○	Ιπποπόταμος ○

- Αναγνώριση συλλαβών

  Ζητάμε από τους μαθητές να βρούνε αν κάποιες συλλαβές περιλαμβάνονται σε συγκεκριμένες λέξεις, π.χ. «Περιλαμβάνεται η συλλαβή *αν* στη λέξη *ανθός;*».

  Παράδειγμα: Αναγνώριση συλλαβών[6]

- Ταύτιση συλλαβών

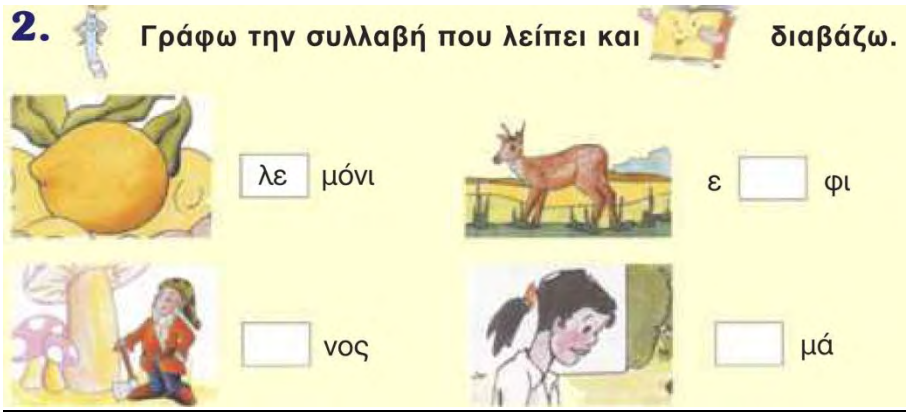
[5] Από το τετράδιο δραστηριοτήτων «Βλέπω και διαβάζω» του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών».
[6] Από το βιβλίο «Γεια σας 1».

π.χ. «Ποιο μέρος των λέξεων *συναντώ* και *συνιστώ* είναι ίδιο;»

- Συμπλήρωση συλλαβών

  Ζητάμε από τους μαθητές να συμπληρώσουν τη συλλαβή που λείπει από μία λέξη (π.χ. Αυτή είναι η εικόνα από ένα κουνέλι. Μπορείτε να συμπληρώσετε τη λέξη κουνέ__;) ή ζητάμε να προσθέσουν ένα πρόθημα ή επίθημα σε μια συγκεκριμένη λέξη, π.χ. επιβάτης-**συν**επιβάτης, ελέφαντας-ελεφαντ**άκι**.

  Παράδειγμα: Συμπλήρωση συλλαβών[7]



- Αντικατάσταση συλλαβών

  Ζητάμε από τους μαθητές να αντικαταστήσουν ένα μέρος της λέξης, π.χ. **αρχαιο**λόγος-**γυναικο**λόγος.

- Διαγραφή συλλαβών

  π.χ. «Πείτε τη λέξη *μετάξι*. Μπορείτε να την επαναλάβετε χωρίς τη συλλαβή *με*;»

6.4 *Δραστηριότητες φωνημικής ενημερότητας* (συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα)

- Φωνημική ανάλυση

  π.χ. «Πόσους ήχους ακούτε στη λέξη *ρολόι*;» (/ɾ/ /o/ /l/ /o/ /i/).

  Μπορούμε να προφέρουμε και μη υπαρκτές λέξεις, π.χ. «Πόσους ήχους ακούτε στη λέξη *τάδι;*»

- Φωνημική σύνθεση

  π.χ. «Ποια λέξη θα σχημάτιζαν αυτοί οι ήχοι: /p/ /a/ /z/ /a/ /ɾ/ /i/;» → "παζάρι".

  Μπορούμε να δώσουμε και ακολουθίες φωνημάτων που δε συνθέτουν υπαρκτές λέξεις, π.χ. /p/ /i/ /m/ /o/ /ɾ/ /a/.

- Ταυτοποίηση φωνήματος

[7] Από το βιβλίο «Γεια σας 1».

π.χ. «Ποια λέξη ξεκινάει με τον ίδιο ήχο που ξεκινάει η λέξη *πόρτα*: πάπια, βιβλίο, κούπα;»

π.χ. «Ποιος ήχος είναι κοινός στις λέξεις *κότα*, *κάτω*, *καναρίνι*;» (/k/)

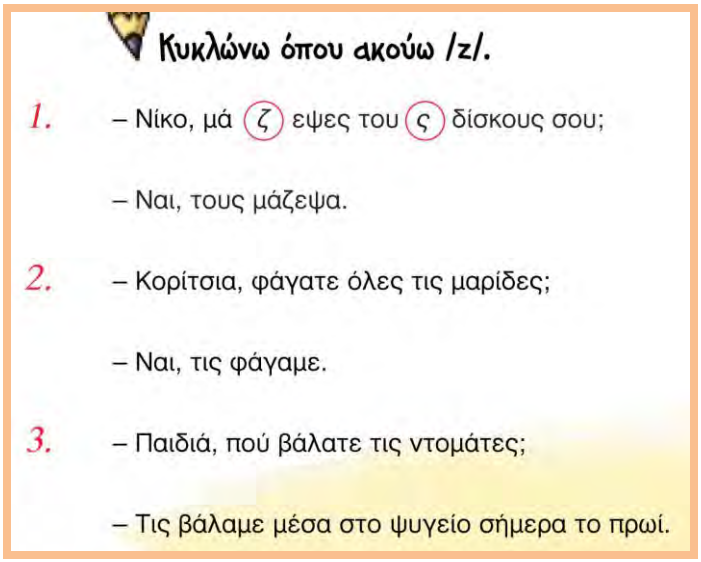
Παιχνίδι ονομάτων: «Ποιά ονόματα ξεκινάνε με το ίδιο γράμμα» ή «Να σηκωθεί όποιος το όνομά του αρχίζει από /m/».

- Απομόνωση φωνήματος

π.χ. «Πείτε μου ποιόν ήχο ακούτε στην αρχή της λέξης *φαγητό*.»

π.χ. «Υπάρχει ο ήχος /t/ στη λέξη *μάτι*;»

Παράδειγμα: Αναγνώριση φωνήματος /z/[8]


Κυκλώνω όπου ακούω /z/.

1. – Νίκο, μά (ζ) εψες του (ς) δίσκους σου;
   – Ναι, τους μάζεψα.
2. – Κορίτσια, φάγατε όλες τις μαρίδες;
   – Ναι, τις φάγαμε.
3. – Παιδιά, πού βάλατε τις ντομάτες;
   – Τις βάλαμε μέσα στο ψυγείο σήμερα το πρωί.

- Συμπλήρωση φωνήματος

π.χ. «Αυτή είναι η φωτογραφία μιας πεταλούδας. Συμπληρώστε τον ήχο που λείπει στο τέλος της λέξης: πεταλούδ_».

- Απαλοιφή φωνήματος

π.χ. «Πρόφερε τη λέξη *μέλι*. Επανάλαβέ την χωρίς το /m/». Πολύ βοηθητική είναι η χρήση λέξεων που αποτελούν *ελάχιστα ζεύγη*, δηλαδή λέξεις που διαφέρουν μόνο κατά ένα φώνημα, π.χ. πάνω-άνω, τώρα-ώρα, βάλω-άλλο κ.λπ.

- Αντιστροφή φωνημάτων

π.χ. «Προφέρετε τη λέξη *να*. Τώρα προφέρετέ την αντίστροφα».

[8] Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

- Αντικατάσταση φωνήματος (στην αρχή, τη μέση και το τέλος της λέξης)
  π.χ. «Προφέρετε τη λέξη *πείνα*. Επαναλάβετε τη λέξη, αλλά αντικαταστήστε το φώνημα /i/ με το /a/».
  Παιχνίδι: Ονομάστε αντικείμενα που υπάρχουν στην τάξη, π.χ. γόμα, μολύβι, πίνακας, και αντικαταστήστε το πρώτο φώνημα με το /k/, κόμα, κολύβι, κίνακας. Επαναλάβετε το ίδιο με το ληκτικό φώνημα, π.χ. μαρκαδόροκ, πίνακοκ.

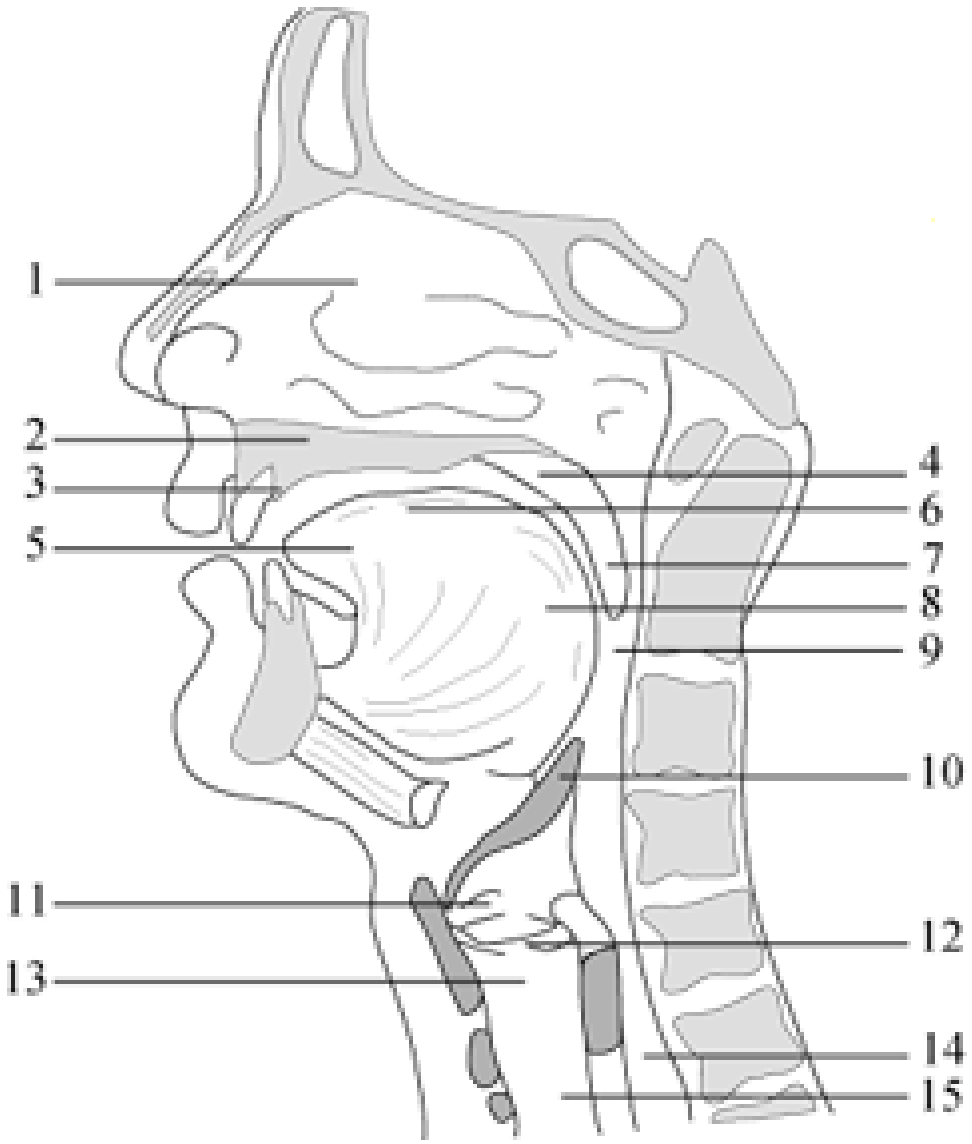
ΜΕΡΟΣ Β' – ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΦΩΝΗΕΝΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΣΥΜΦΩΝΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Όταν τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν το αλφαβητικό σύστημα μιας γλώσσας –στη συγκεκριμένη περίπτωση της ελληνικής– πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο προφορικός λόγος αντιστοιχεί σε γραπτά σύμβολα. Για κάποιους μαθητές αυτή η διαδικασία δε γίνεται αυτόματα, αλλά μπορεί να χρειαστούν μια επιπλέον καθοδήγηση για να καταλάβουν αυτή την αντιστοίχιση. Γι' αυτά τα παιδιά μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμο να δώσουμε μερικές πληροφορίες για τα φωνητικά όργανα που εμπλέκονται στην παραγωγή των γλωσσικών ήχων, καθώς και για τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης των φθόγγων της ελληνικής.

1. ΦΩΝΗΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Παρέχουμε κάποιες βασικές πληροφορίες για τους αρθρωτές και προσπαθούμε να ανακαλύψουμε πως εμπλέκονται στην παραγωγή ήχων, χρησιμοποιώντας διάφορα παιχνίδια. Για παράδειγμα, μπορούμε να παρομοιάσουμε το αρθρωτικό σύστημα σαν ένα πνευστό μουσικό όργανο (π.χ. μια φλογέρα), το οποίο αποτελείται από ένα σωλήνα με οπές (Nespor 1999). Ο μουσικός, για να παράγει συγκεκριμένους ήχους, θα πρέπει να εισάγει ένα ρεύμα αέρα και να κλείνει με διάφορους τρόπους κάποιες από τις οπές. Το φωνητήριο σύστημα είναι ανάλογο από την άποψη ότι για να παραχθούν φθόγγοι[9] είναι απαραίτητο να υπάρξει ένα ρεύμα αέρα από τους πνεύμονες, το οποίο ωθούμενο προς τα έξω δημιουργεί τους διάφορους φθόγγους ανάλογα με τους αρθρωτές που συμμετέχουν. Ειδικότερα, τα *σύμφωνα* παράγονται όταν το ρεύμα του αέρα συναντά διάφορα εμπόδια (π.χ. δόντια, χείλη κ.λπ.), ενώ τα *φωνήεντα* αρθρώνονται κατά τρόπο ώστε ο αέρας να εξέρχεται ελεύθερος.

[9] Φθόγγος: η ελάχιστη ηχητική μονάδα ενός γλωσσικού συστήματος.



Σχήμα 1: Τα ανθρώπινα φωνητικά όργανα (1) Ρινική κοιλότητα, (2) Ουρανίσκος (σκληρή υπερώα), (3) Φατνία, (4) Υπερώα (μαλακή), (5) Άκρη της γλώσσας, (6) Ράχη της γλώσσας, (7) Σταφυλή, (8) Ρίζα της γλώσσας, (9) Φάρυγγας, (10) Γλωττίδα, (11) Ψευδείς φωνητικές χορδές, (12) Φωνητικές χορδές, (13) Λάρυγγας, (14) Οισοφάγος, (15) Τραχεία.

Παιχνίδι για τη συνειδητοποίηση των αρθρωτών: "Το καθάρισμα του σπιτιού"[10]

Ας υποθέσουμε ότι το στόμα είναι το σπίτι μας κι εμείς θέλουμε να το καθαρίσουμε. Τι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε για να καθαρίσουμε το σπίτι μας; Στο πραγματικό μας σπίτι χρησιμοποιούμε τη σκούπα. Ποιά θα μπορούσε να είναι η σκούπα μας; (η γλώσσα μας).

- Ας καθαρίσουμε το πάτωμα (Μετακινούμε τη γλώσσα μας μπρος και πίσω, και από το ένα πλάι στο άλλο στη βάση του στόματός μας).
- Ας καθαρίσουμε το ταβάνι (Μετακινούμε τη γλώσσα μας στον ουρανίσκο του στόματός μας).
- Ας καθαρίσουμε τους τοίχους (Μετακινούμε τη γλώσσα μας στο δεξί μάγουλο και μετά στο αριστερό).
- Ας καθαρίσουμε τις σκάλες του πάνω ορόφου (Μετακινούμε τη γλώσσα κατά μήκος των δοντιών της άνω γνάθου).
- Ας καθαρίσουμε τις σκάλες του κάτω ορόφου (Μετακινούμε τη γλώσσα κατά μήκος των δοντιών της κάτω γνάθου).

2. ΣΥΜΦΩΝΑ

2.1 Τόπος άρθρωσης συμφώνων

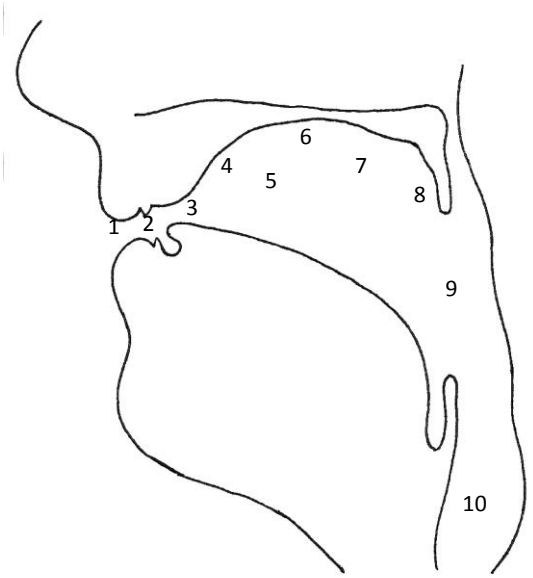
Κατά την άρθρωση των συμφώνων, το ρεύμα του εκπνεόμενου αέρα μπορεί να συναντήσει φραγμούς σε διαφορετικά σημεία. Ο φραγμός στο ρεύμα του αέρα προκαλείται από την προσέγγιση μεταξύ ενός φωνητικού οργάνου του κάτω μέρους της στοματικής κοιλότητας και ενός οργάνου του άνω μέρους. Ανάλογα με τα όργανα που εμπλέκονται στην άρθρωση, έχουμε τους διάφορους *τόπους άρθρωσης* των συμφώνων (βλ. πίνακα 1).

[10] Virginia Department of Education 1998.

Πίνακας 1: Τόπος άρθρωσης συμφώνων[11,]

Τόπος άρθρωσης	Αρθρωτές	Παραδείγματα
Χειλικά ή διχειλικά:	Άνω και κάτω χείλος	**[p]**: [póði] "πόδι"
Χειλοδοντικά:	Κάτω χείλος και δόντια της άνω γνάθου	**[f]**: [fóvos] "φόβος"
Οδοντικά:	Πίσω πλευρά των δοντιών της άνω γνάθου και άκρη της γλώσσας	**[θ]**: [θámnos] "θάμνος"
Φατνιακά:	Φατνία[12] και άκρη της γλώσσας	**[s]**: [sáltsa] "σάλτσα"
Φατνοουρανικά:	Πρόσθιο τμήμα του ουρανίσκου και προράχη της γλώσσας	Απόν στην ελληνική. **[ʃ]**: [ʃaká] "αστείο" (τουρκικά)
Ουρανικά:	Ουρανίσκος και ράχη της γλώσσας	**[c]**: [ceɾí] "κερί"
Ανακεκαμμένα ή κυρτά:	Ουρανίσκος και κάτω πλευρά της άκρης της γλώσσας (με κύρτωση προς τα πίσω)	Απόν στην ελληνική. **[ʐ]**: [ʐ̩ába] "βάτραχος" (ρωσικά)
Υπερωικά:	Μαλακή υπερώα και πίσω μέρος της γλώσσας	**[k]**: [káto] "κάτω"
Σταφυλικά:	Σταφυλή και πίσω μέρος της γλώσσας	Απόν στην ελληνική. **[ʁ]**:[ʁɛ ste] "μένω" (γαλλικά)
Φαρυγγικά:	Οπίσθιο τοίχωμα του φάρυγγα και ρίζα της γλώσσας	Απόν στην ελληνική. **[ħ]**:[ħoː d] "καλάμι" (σομαλικά)
Γλωττιδικά:	Μεταξύ των φωνητικών χορδών	Απόν στην ελληνική. **[ʔ]**: [kʰ ɛ̩ʔ] "γάτα" (αγγλικά)

[11] Νέσπορ 1999.
[12] Η πρόσθια άκρη του ουρανίσκου, ακριβώς πίσω από τα δόντια.



1. Χειλικά
2. Οδοντικά
3. Φατνιακά
4. Φατνοουρανικά
5. Ανακεκαμμένα
6. Ουρανικά
7. Υπερωικά
8. Σταφυλικά
9. Φαρυγγικά
10. Γλωττιδικά

Σχήμα 2. Τόποι άρθρωσης των συμφώνων στην φωνητική οδό.[13]

Στην ελληνική γλώσσα δε χρησιμοποιούνται όλοι οι τόποι άρθρωσης, αλλά μόνο ορισμένοι (βλ. πίνακα 2).

[13] Λέγγερης 2011.

Πίνακας 2: Συμφώνα της ελληνικής (Νέσπορ 1999, Ρεβυθιάδου, Τζακώστα 2005, Λέγγερης 2011)[14,15]

Τόπος	**Διχειλικά**		**Χειλο-δοντικά**		**Οδοντικά**		**Φατνιακά**		**Ουρανικά**		**Υπερωικά**	
Τρόπος	A[16]	H[17]	A	H	A	H	A	H	A	H	A	H
Στιγμιαία/ Κλειστά	**p**	**b**			t̪[18]	d̪[19]	**t**	**d**	c	ɟ	**k**	**g**
Εξακολουθητικά/ Τριβόμενα			**f**	**v**	θ	ð	**s**	**z**	ç	ʝ	**x**	ɣ
Προστριβόμενα							**ts**	**dz**				
Έρρινα		**m**		ɱ		n̪		**n**		ɲ		ŋ
Πλευρικά								**l**		ʎ		
Παλλόμενα								ɾ				

Στον παραπάνω πίνακα έχουμε τονίσει τα φωνήματα της ελληνικής. *Φώνημα* είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα με διαφοροποιητική λειτουργία. Για παράδειγμα, οι λέξεις *μόνος* και *πόνος* διαφέρουν μόνο ως προς τον πρώτο φθόγγο. Κατά συνέπεια, τα /m/ και /p/ αποτελούν φωνήματα της ελληνικής, αφού η χρήση του ενός ή του άλλου διαφοροποιεί τη σημασία των δύο αυτών λέξεων. Όταν δύο λέξεις διαφέρουν μόνο ως προς ένα φώνημα, το οποίο διαφοροποιεί την σημασία τους, τότε λέμε ότι οι λέξεις αυτές αποτελούν ένα *ελάχιστο ζεύγος* λέξεων.

---

[14] Στον πίνακα εμφανίζεται το σύνολο των συμφωνικών τεμαχίων (φθόγγων) της ελληνικής, συμπεριλαμβανομένων και των αλλοφώνων των κυρίων φωνημάτων.

[15] Για την απόδοση των φθόγγων χρησιμοποιούμε το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο, ΔΦΑ (International Phonetic Alphabet, IPA), το οποίο έχει δημιουργηθεί από τη Διεθνή Φωνητική Ένωση (International Phonetic Association). Το ΔΦΑ περιλαμβάνει σύμβολα κυρίως από το λατινικό αλφάβητο, αλλά και επιπλέον σύμβολα και διακριτικά σημάδια, προκειμένου να μπορεί να αποδοθεί το σύνολο των ήχων που συνθέτουν τα διάφορα γλωσσικά συστήματα, χωρίς να χρειάζεται να γίνει αναφορά στα αντίστοιχα αλφαβητικά συστήματά τους. Το ΔΦΑ είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της Διεθνούς Φωνητικής Ένωσης http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/index.html.

[16] **Άηχοι φθόγγοι**: φθόγγοι κατά την εκφώνηση των οποίων οι φωνητικές χορδές πάλλονται.

[17] **Ηχηροί φθόγγοι**: φθόγγοι κατά την εκφώνηση των οποίων οι φωνητικές χορδές δεν πάλλονται. Όλα τα φωνήεντα αποτελούν ηχηρούς φθόγγους.

[18,14] Στα ελληνικά, τα /t/ και /d/ μπορεί να είναι φατνιακά ή οδοντικά. Έτσι, η φωνητική πραγμάτωση των *τέλος* /télos/ και *ντύνω* /dínο/ μπορεί να είναι [télos] και [dínο] ή [t̪élos] και [d̪ínο]. Η οδοντική προφορά είναι πιο συστηματική σε περιβάλλον πριν από τριβόμενα οδοντικά, π.χ. *Ματθαίος* [mat̪θéos].

Τα φωνήματα έχουν διαφορετικές φωνητικές πραγματώσεις (διαφορετικές προφορές) ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εκφωνούνται. Οι διαφορετικές αυτές πραγματώσεις ονομάζονται *αλλόφωνα*. Τα αλλόφωνα βρίσκονται σε *συμπληρωματική κατανομή* μεταξύ τους, συναντώνται δηλαδή πάντοτε σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, στην ελληνική οι ουρανικοί φθόγγοι [c, ɟ, ç, ʝ] εμφανίζονται ως αλλόφωνα των αντίστοιχων υπερωικών [k, g, x, ɣ] μπροστά από τα πρόσθια φωνήεντα [i] και [e].

π.χ.	/k/ + /i, e/ → [c]	[címa]	*κύμα*
	/g/ + /i, e/ → [ɟ]	[áɟira]	*άγκυρα*
	/x/ + /i, e/ → [ç]	[çéri]	*χέρι*
	/ɣ/ + /i, e/ → [ʝ]	[ʝéros]	*γέρος*

Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε μια αντιστοιχία των γραμμάτων και των φθόγγων των συμφώνων της ελληνικής. Επιπλέον, διακρίνουμε τα φωνήματα από τα αλλόφωνά τους και παρουσιάζουμε τα περιβάλλοντα όπου συναντώνται τα αλλόφωνα. Σε όλες τις περιπτώσεις παραθέτονται ενδεικτικά παραδείγματα.

Ορθογραφία συμφώνων	**ΔΦΑ**		**Περιβάλλοντα κατανομής αλλοφώνων**	**Παραδείγματα**
	Φωνήματα	***Αλλόφωνα***		
π	p			[pónos] *πόνος*
μπ	b			[bála] *μπάλα*
φ	f			[fústa] *φούστα*
β	v			[vázo] *βάζο*
θ	θ			[θési] *θέση*
δ	ð			[ðíno] *δίνω*
τ	t			[tónos] *τόνος*
		t̪	t→t̪/__[οδοντικά]	[mat̪θéos] *Ματθαίος*
ντ	d			[díno] *ντύνω*
σ	s			[sávra] *σαύρα*
ζ	z			[zóni] *ζώνη*
τσ	ts			[tsírko] *τσίρκο*
τζ	dz			[dzámi] *τζάμι*
κ	k			[kalós] *καλός*
		c	k→c/__[i,e]	[cerí] *κερί*
γκ, γγ	g			[agónas] *αγκώνας*

		ɟ	g→ɟ/__[i,e]	[aɟístɾi] *αγκίστρι*
χ	x			[xáno] *χάνω*
		ç	x→ç/__[i,e]	[çéɾi] *χέρι*
γ	ɣ			[ɣóma] *γόμα*
		ʝ	ɣ→ʝ/__[i,e]	[ʝéɾos] *γέρος*
μ	m			[mamá] *μαμά*
		ɱ	m→ɱ/__[χειλοδοντικά]	[aɱfivolía] *αμφιβολία*
ν	n			[neɾó] *νερό*
		ɲ	n→ɲ/__[i]+φωνήεν	[eɲá] *εννιά*
		ŋ	n→ŋ/__[υπερωικά]	[áŋxos] *άγχος*
		n̪	n→n̪/__[οδοντικά]	[en̪ðíðo] *ενδίδω*
λ	l			[láði] *λάδι*
		ʎ	l→ʎ/__[i]+φωνήεν	[ʎakáða] *λιακάδα*
ρ	ɾ			[ɾíma] *ρήμα*

Πίνακας 4: Συμφωνικό σύστημα ελληνικής: αντιστοιχία γραμμάτων-φθόγγων.

2.2 Τρόπος άρθρωσης συμφώνων

Εκτός από τους διαφορετικούς τόπους άρθρωσης, τα σύμφωνα διακρίνονται και ως προς τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνονται. Όπως είδαμε, ο τόπος άρθρωσης είναι το σημείο εκείνο της φωνητικής οδού όπου σχηματίζεται το εμπόδιο στη ροή του αέρα. Ο *τρόπος άρθρωσης*, από την άλλη, είναι το είδος του εμποδίου στη ροή του αέρα, το οποίο εξαρτάται από τη θέση ή την κίνηση των αρθρωτών που δημιουργούν το εμπόδιο (Πρωτόπαπας 2003). Το εμπόδιο μπορεί να είναι πλήρες, ανακόπτοντας εντελώς της ροή του αέρα, ή μερικό, τροποποιώντας τη ροή και συμβάλλοντας στην παραγωγή ήχου με τη μορφή θορύβου.

Οι κύριες κατηγορίες των συμφώνων με βάση τον τρόπο άρθρωσής τους είναι οι εξής[20]:

- **Στιγμιαία/κλειστά:** οι δύο αρθρωτές εφάπτονται και εμποδίζουν εντελώς τη ροή του αέρα, ενώ αυξάνεται η πίεση στο εσωτερικό της στοματικής κοιλότητας λόγω εκπνοής. Στη συνέχεια οι αρθρωτές αποχωρίζονται στιγμιαία και απελευθερώνεται απότομα η πίεση, παράγοντας στιγμιαίο θόρυβο που ονομάζεται έκρηξη, π.χ. [p], [c].
- **Εξακολουθητικά/τριβόμενα:** οι δύο αρθρωτές πλησιάζουν υπερβολικά, χωρίς όμως να εφάπτονται, αφήνοντας μια ελάχιστη δίοδο για τον αέρα, ώστε να παράγεται ήχος ο οποίος μπορεί να παραταθεί, π.χ. [f], [s].
- **Προστριβόμενα:** οι δύο αρθρωτές εφάπτονται και εμποδίζουν εντελώς τη ροή του αέρα, όπως στα στιγμιαία σύμφωνα, αλλά ο αποχωρισμός των αρθρωτών συμβαίνει με βαθμιαίο τρόπο, με αποτέλεσμα να επιτρέπεται η έξοδος του αέρα από τη στοματική κοιλότητα όπως στα εξακολουθητικά σύμφωνα, π.χ. [ts], [dz].
- **Έρρινα:** η ροή του αέρα μέσω της στοματικής κοιλότητας ανακόπτεται εντελώς, αλλά χαμηλώνει η μαλακή υπερώα επιτρέποντας στο ρεύμα του αέρα να περάσει μέσα από τη ρινική κοιλότητα και να εξέλθει από τη μύτη, π.χ. [m], [n]. Τα έρρινα σύμφωνα είναι κλειστά (εφόσον φράσσεται πλήρως η στοματική οδός), αλλά εξακολουθητικά (εφόσον μπορούν να ηχούν παρατεταμένα). Τα έρρινα σύμφωνα διακρίνονται από τα *στοματικά*, στα οποία η μαλακή υπερώα υψώνεται ώστε να εμποδίζει τη δίοδο του αέρα από τη μύτη.
- **Πλευρικά:** η ροή του αέρα εμποδίζεται από τη γλώσσα στο κέντρο της στοματικής κοιλότητας, αλλά διέρχεται πλευρικά σε σχέση με τη γλώσσα, π.χ. [l].
- **Παλλόμενα:** η ροή του αέρα διακόπτεται και αποκαθίσταται περιοδικά με παλμική (παλινδρομική) αρθρωτική κίνηση (συνήθως κινείται παλμικά η γλώσσα ή η σταφυλή), π.χ. κατά την άρθρωση του [r], η άκρη της γλώσσας πάλλεται επαναληπτικά προς τα φατνία.

[20] Νέσπορ 1999, Πρωτόπαπας 2003.

3. ΦΩΝΗΕΝΤΑ

Τα φωνήεντα δε διακρίνονται μεταξύ τους ως προς τον τόπο άρθρωσης, διότι δεν υπάρχει εμπόδιο στη ροή του αέρα ώστε το σημείο του εμποδίου να προσδιορίσει τον τόπο άρθρωσης. Επίσης δε διακρίνονται από τρόπο άρθρωσης, διότι όλα αρθρώνονται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή χωρίς εμπόδιο στη ροή του αέρα (Πρωτόπαπας 2003).

Αρθρωτικά τα φωνήεντα διακρίνονται από τις διαφορές στο σχήμα που παίρνει η φωνητική οδός κατά την παραγωγή τους. Πιο συγκεκριμένα τα φωνήεντα κατατάσσονται με βάση: 1. τη θέση της γλώσσας στον κάθετο άξονα[21], 2. τη θέση της γλώσσας στον οριζόντιο άξονα και 3. τη στρογγυλότητα των χειλιών.

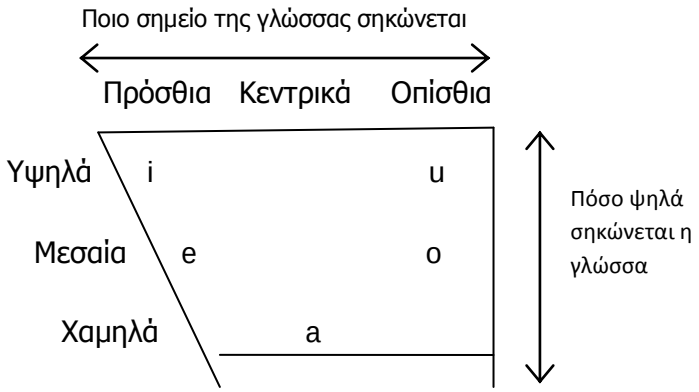
1. Όσον αφορά της θέση της γλώσσας στον κάθετο άξονα, τα φωνήεντα διακρίνονται σε:
    - **Υψηλά:** όταν η γλώσσα βρίσκεται σχετικά ψηλά, δηλαδή πιο κοντά στον ουρανίσκο, π.χ. [i], [u].
    - **Μεσαία:** όταν η γλώσσα βρίσκεται σε ενδιάμεσες θέσεις ύψους, π.χ. [e].
    - **Χαμηλά:** όταν η γλώσσα βρίσκεται χαμηλά, στο έδαφος της φωνητικής οδού, π.χ. [a].
2. Όσον αφορά της θέση της γλώσσας στον οριζόντιο άξονα, τα φωνήεντα διακρίνονται σε:
    - **Πρόσθια:** όταν η γλώσσα βρίσκεται σχετικά μπροστά, δηλαδή λίγο πίσω από τα δόντια, π.χ. [i], [e].
    - **Κεντρικά:** όταν η γλώσσα βρίσκεται σε ενδιάμεσες θέσεις στον οριζόντιο άξονα, π.χ. [a].
    - **Οπίσθια:** όταν η γλώσσα βρίσκεται πίσω, απομακρυσμένη όσο γίνεται από τα δόντια, π.χ. [o], [u].

[21] Η διάσταση αυτή συναντάται συχνά με διαφορετική ονομασία που προέρχεται από το μέγεθος του ανοίγματος του στόματος με το οποίο παράγεται κάθε φωνήεν. Έτσι, τα υψηλά φωνήεντα ονομάζονται και **κλειστά**, επειδή παράγονται με πιο κλειστό στόμα, ενώ τα χαμηλά φωνήεντα ονομάζονται και **ανοιχτά**, επειδή παράγονται με πιο ανοιχτό στόμα.

3. Όσον αφορά τη στρογγυλότητα των χειλιών, τα φωνήεντα διακρίνονται σε:
    - **Στρογγυλά:** όταν τα χείλη σχηματίζουν στρογγυλό σχήμα, π.χ. [o], [u].
    - **Μη στρογγυλά:** όταν τα χείλη είναι ελεύθερα σχηματίζοντας πεπλατυσμένο σχήμα, π.χ. [i], [e], [a].

Οι διάφορες θέσεις των φωνηέντων συνήθως παρουσιάζονται σε σχήμα που αποτελεί αφηρημένη παράσταση της στοματικής κοιλότητας, όπως φαίνεται στο σχήμα 3, όπου δίνεται η θέση των πέντε φωνηέντων της ελληνικής.

Σχήμα 3: Θέση των φωνηέντων της ελληνικής στη στοματική κοιλότητα.



ΜΕΡΟΣ Γ' - Η ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΩΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Δυστυχώς, από την υπάρχουσα βιβλιογραφία απουσιάζει ένα εγχειρίδιο το οποίο να επικεντρώνεται στη συστηματική διδασκαλία της φωνολογίας της ελληνικής σε άτομα που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Ωστόσο κάποια στοιχεία ισχύουν γενικότερα για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας, όπως για παράδειγμα ότι η σχετική ευκολία ή δυσκολία εκμάθησης μιας γλώσσας είναι συνάρτηση –εκτός από τα προσωπικά χαρίσματα του καθενός– της γλώσσας-αφετηρίας (πρώτης γλώσσας) σε σχέση με τη δεύτερη (ή τρίτη γλώσσα) (Major 1999, Σελλά-Μάζη 1993).

Έχουν διατυπωθεί δύο βασικές υποθέσεις αναφορικά με τη σχέση της γλώσσας-αφετηρίας και της γλώσσας-στόχου όσον αφορά την κατάκτηση (Ρεβυθιάδου, Τζακώστα 2005):

- Η ***υπόθεση της αντιθετικής ανάλυσης*** (contrastive anylisis hypothesis) (Lado 1957): βασίζεται σε μια σειρά αντιθέσεων μεταξύ της μητρικής και της υπό κατάκτηση γλώσσας, και προβλέπει ότι <u>οι τύποι που είναι όμοιοι στις δύο γλώσσες, θα γίνουν εύκολα αντικείμενο μάθησης.</u>
- Η ***υπόθεση του διαφοροποιητικού μαρκαρίσματος*** (markedness differential hypothesis) (Eckman 1977): βασίζεται σε αρχές της καθολικής γραμματικής[22] και προβλέπει ότι <u>οι τύποι της γλώσσας-στόχου που διαφέρουν</u>

[22] Καθολική Γραμματική: Ένα γραμματικό σύστημα, ένα σύστημα γλωσσικών κανόνων που φέρουμε εγγενώς (Chomsky 1968).

από τη γλώσσα-αφετηρία και ταυτόχρονα είναι πιο μαρκαρισμένοι[23] (δυσκολότεροι αρθρωτικά), θα γίνουν πιο δύσκολα αντικείμενο μάθησης σε σχέση με τους πιο αμαρκάριστους[24] (ευκολότεροι αρθρωτικά τύποι).

1. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ: ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΦΩΝΗΕΝΤΙΚΟΥ-ΣΥΜΦΩΝΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ-ΤΟΥΡΚΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ[25]

1.1. Φωνηεντικό σύστημα

Η τουρκική διαθέτει ένα συμμετρικό φωνηεντικό σύστημα, αποτελούμενο από 8 φωνήεντα (Πίνακας 4), αρκετά πιο πολύπλοκο σε σχέση με το ελληνικό, το οποίο αποτελείται από μόλις 5 φωνήεντα (Πίνακας 3). Τα 5 αυτά φωνήεντα μπορούν να θεωρηθούν κοινά στις δύο γλώσσες (i, e, u, o, a).[26]

	Πρόσθια (μη στρογγυλά)	**Κεντρικά (μη στρογγυλά)**	**Οπίσθια (στρογγυλά)**
Κλειστά	i		u
Μεσαία	e		o
Ανοιχτά		a	

Πίνακας 5: Φωνήεντα ελληνικής

[23] Μαρκαρισμένοι τύποι: τύποι οι οποίοι αποφεύγονται διαγλωσσικά και χρησιμοποιούνται από μερικές γραμματικές, κυρίως για τη δημιουργία αντιθέσεων. Παραπέμπουν σε μη βασικές και λιγότερο φυσικές δομές, γεγονός που προκύπτει μέσα από *αρθρωτικές* (articulatory) και *αντιληπτικές* (perceptual) αρχές (Kager 1999).

[24] Αμαρκάριστοι τύποι: τύποι οι οποίοι προτιμώνται διαγλωσσικά, συναντώνται στις περισσότερες γραμματικές και είναι πιο εύκολοι αρθρωτικά (Kager 1999).

[25] Η σύγκριση της ελληνικής με την τουρκική γλώσσα που ακολουθεί, βασίζεται στο βιβλίο των Ρεβυθιάδου, Τζακώστα (2005).

[26] Αν και τα πρόσθια και οπίσθια φωνήεντα της τουρκικής και της ελληνικής διαφέρουν ως προς το βαθμό κλεισίματος, θα μπορούσαν να θεωρηθούν κοινά φωνήεντα των δύο γλωσσών (Ρεβυθιάδου, Τζακώστα 2005).

Πίνακας 6: Φωνήεντα τουρκικής[27]

	Πρόσθια (μη στρογγυλά)	**Πρόσθια (στρογγυλά)**	**Οπίσθια (μη στρογγυλά)**	**Οπίσθια (στρογγυλά)**
Πολύ κλειστά	i	y	ɯ	u
Ανοιχτά	e	ø		o
Πολύ ανοιχτά		a		

π.χ. Türk [tý̀rk] "Τούρκος", önce [ǿndʒe] "πριν", akın [akɯ́n] "επιδρομή".

Αρχικά, μπορούμε να προβλέψουμε ότι δεν αναμένονται λάθη στα κοινά φωνηεντικά τεμάχια των δύο γλωσσών. Έτσι, ο φυσικός ομιλητής της τουρκικής που μαθαίνει ελληνικά βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση, καθώς δεν του λείπει κανένα από τα φωνήεντα της ελληνικής (αντίθετα του «περισσεύουν» κάποια) και προβλέπεται να προσαρμοστεί χωρίς προβλήματα στο ελληνικό φωνηεντικό σύστημα. Από τα δεδομένα των Ρεβυθιάδου, Τζακώστα (2005) αποδεικνύεται ότι πράγματι οι τουρκόφωνοι ομιλητές πραγματώνουν τα φωνήεντα της ελληνικής χωρίς λάθη.

1.2. Συμφωνικό σύστημα

Τα πράγματα είναι λίγο πιο πολύπλοκα όσον αφορά το συμφωνικό σύστημα των δύο γλωσσών. Όπως διακρίνεται από τους πίνακες 5 και 6 το συμφωνικό σύστημα της ελληνικής είναι αρκετά πιο πολύπλοκο σε σχέση με το αντίστοιχο της τουρκικής.

[27] Σελλά-Μάζη 1993, Kornfilt 1997.

Πίνακας 7: Συμφωνικά τεμάχια ελληνικής

Τόπος	**Διχειλικά**	**Χειλο-δοντικά**	**Οδοντικά**	**Φατνιακά**	**Ουρανικά**	**Υπερωικά**
Τρόπος	A[28] H[29]	A H	A H	A H	A H	A H
Στιγμιαία/ Κλειστά	p b		t̪ d̪	t d	c ɟ	k g
Εξακολουθητικά/ Τριβόμενα		f v	θ ð	s z	ç ʝ	x ɣ
Προστριβόμενα				ts dz		
Έρρινα	m	ɱ	n̪	n	ɲ	ŋ
Πλευρικά				l	ʎ	
Παλλόμενα				ɾ		

Πίνακας 8: Συμφωνικά τεμάχια τουρκικής[30]

Τόπος	**Διχειλικά**	**Χειλο-δοντικά**	**Φατνιακά**	**Φατνο-ουρανικά**	**Ουρανικά**	**Υπερωικά**	**Σταφυ-λικά**	**Γλωττι-δικά**
Τρόπος	A H	A H	A H	A H	A H	A H	A H	A H
Στιγμιαία/ Κλειστά	p b		t d		c ɟ	k g		
Εξακολ./ Τριβόμενα		f v	s z	ʃ ʒ				h
Προστρι-βόμενα				tʃ dʒ				
Έρρινα	m		n					
Πλευρικά			l			ɫ		
Παλλόμενα			r				ʀ	

Οι διαφορές των δύο συμφωνικών συστημάτων έχουν ως αποτέλεσμα την παρεμβολή της μητρικής γλώσσας στη δεύτερη γλώσσα. Οι τουρκόφωνοι, προκειμένου να επικοινωνήσουν, αναγκάζονται να υιοθετήσουν τους εξής μηχανισμούς: είτε αποβάλλουν τα άγνωστα τεμάχια, είτε τα αντικαθιστούν με γνωστά τεμάχια της μητρικής τους γλώσσας.

---

[28] **Άηχοι φθόγγοι**: φθόγγοι κατά την εκφώνηση των οποίων οι φωνητικές χορδές πάλλονται.

[29] **Ηχηροί φθόγγοι**: φθόγγοι κατά την εκφώνηση των οποίων οι φωνητικές χορδές δεν πάλλονται. Όλα τα φωνήεντα αποτελούν ηχηρούς φθόγγους.

[30] Ρεβυθιάδου, Τζακώστα 2005.

Όπως είναι λογικό, εκείνα που δημιουργούν μεγάλο πρόβλημα στους τουρκόφωνους είναι τα συμφωνικά τεμάχια που δεν υπάρχουν στο συμφωνικό σύστημα της τουρκικής, όπως τα φωνήματα /θ/, /ð/ και /x/, /ɣ/, καθώς και τα αλλόφωνά τους.

Αρθρωτικά το πλησιέστερο φώνημα στο φώνημα /θ/ της ελληνικής είναι το στιγμιαίο /t/ της τουρκικής, αν και στα τουρκικά είναι φατνιακός φθόγγος και όχι οδοντικός όπως στα ελληνικά. Συνεπώς το /t/ προβλέπεται να αντικαταστήσει το φώνημα /θ/ της ελληνικής, γεγονός που αποδεικνύεται και από τα δεδομένα της Σελλά-Μάζη (1993), π.χ. /θélo/ → [télo] "θέλω".[31]

Βάσει του φαινομένου της *στιγμικοποίησης* (stopping), το οποία ορίζεται ως η τάση να παράγονται τα εξακολουθητικά τεμάχια ως στιγμιαία,[32] το οδοντικό εξακολουθητικό φώνημα /ð/ που δεν υφίσταται στην τουρκική, αντικαθίσταται από το κοντινότερο αρθρωτικά, στιγμιαίο /d/ που περιλαμβάνεται στο σύστημά της, π.χ. /eðó/ → [edó] "εδώ".[33]

Αντίστοιχα, το υπερωικό εξακολουθητικό /ɣ/ αντικαθίσταται από το αντίστοιχο υπερωικό στιγμιαίο /g/, π.χ. /aɣóɾi/ → [agóɾi] "αγόρι". Αν και στα τουρκικά υπάρχει φθόγγος συγγενής προς το /ɣ/, το /ɟ/, ο τελευταίος δεν συναντάται στα ίδια περιβάλλοντα με το /ɣ/ της ελληνικής. Πιο συγκεκριμένα ο φθόγγος /ɟ/ δε συναντάται ως αρχικό σύμφωνο λέξης. Έτσι, δικαιολογούνται λέξεις όπως [gíɣas] ∗gígas "γίγας" (Σελλά-Μάζη 1993).

Επιπλέον, το υπερωικό εξακολουθητικό /x/ αντικαθίσταται από το αντίστοιχο στιγμιαίο /k/, π.χ. /sxolío/ → [skoɫío] "σχολείο".

Το συμφωνικό τεμάχιο της ελληνικής που κατά κόρον αντικαθίσταται είναι το φατνιακό πλευρικό /l/, το οποίο πραγματώνεται ως υπερωικό πλευρικό /ɫ/ σε όλα τα περιβάλλοντα. Αυτό αποδεικνύει, σύμφωνα με τις Ρεβυθιάδου και Τζακώστα (2005),

---

[31] Η Nicolaidis et al. (2009) υποστηρίζει ότι το φώνημα /θ/ αντικαθίσταται από τους τουρκόφωνους και από το επίσης άηχο εξακολουθητικό /s/, π.χ. [θélo] → [sélo] "θέλω".

[32] Οι στιγμιαίοι φθόγγοι θεωρούνται πιο αμαρκάριστοι, δηλαδή πιο φυσικοί να προφερθούν.

[33] Η Nicolaidis et al. (2009) υποστηρίζει ότι το φώνημα /ð/ αντικαθίσταται και από το φατνιακό εξακολουθητικό /z/, π.χ. [ðíno] → [zíno] "δίνω".

ότι το υπερωικό πλευρικό /ɫ/ αποτελεί την αμαρκάριστα μορφή του πλευρικού τεμαχίου, π.χ. /álɣo/ → [áɫɣo] "ἀλογο", /fílos/ → [fíɫos] "φίλος".

Αντίστοιχα, τα υπόλοιπα συμφωνικά τεμάχια που λείπουν από το σύστημα της τουρκικής, πραγματώνονται με τα αντίστοιχα ή κατά το δυνατόν συγγενικά προς αυτά της τουρκικής. Ειδικότερα, τα φατνιακά προστριβόμενα πραγματώνονται ως τα αντίστοιχα φατνοουρανικά της τουρκικής, π.χ. /petsέta/ → [petʃέta] "πετσέτα". Το ουρανικό εξακολουθητικό /ç/ της ελληνικής πραγματώνεται ως το γλωττιδικό εξακολουθητικό /h/ της τουρκικής, π.χ. /maçέɾi/ → [mahέɾi] "μαχαίρι". Τέλος, το ουρανικό αλλόφωνο /ʎ/ εκφέρεται ως φατνιακό πλευρικό /l/, π.χ. /maʎá/ → [maliá] "μαλλιά".

Δεν πρέπει, ωστόσο, να παραβλέπεται το γεγονός ότι ο βαθμός στον οποίο επηρεάζεται η γλώσσα-στόχος από τη γλώσσα-αφετηρία εξαρτάται από το επίπεδο γλωσσομάθειας της δεύτερης γλώσσας. Δηλαδή, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο κατάκτησης, τόσο μειώνονται οι πιθανότητες να επηρεαστεί η γλώσσα-στόχος από τη γλώσσα-αφετηρία.

Στον πίνακα 9 συνοψίζονται τα κυριότερα λάθη προφοράς, που παρατηρούνται κατά την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ομιλητές της τουρκικής.

Πίνακας 9: Τα συχνότερα λάθη στην προφορά της ελληνικής από τουρκόφωνους

Φθόγγοι ελληνικής	**Προφέρεται ως:**	**Παραδείγματα**
θ	t	/θélo/ → [télo] "θέλω"
ð	d	/eðó/ → [edó] "εδώ"
ɣ	g	/aɣóɾi/ → [agóɾi] "αγόρι"
x	k	/sxolío/ → [skoɫío] "σχολείο"
l	ɫ	/fílos/ → [fíɫos] "φίλος"
ʎ	l	/maʎá/ → [maliá] "μαλλιά"
ts	tʃ	/petséta/ → [petʃéta] "πετσέτα"
ç	h	/maçéɾi/ → [mahéɾi] "μαχαίρι"

Αν είχαμε στη διάθεσή μας συγκριτικές μελέτες του φωνολογικού συστήματος της ελληνικής με αντίστοιχα συστήματα άλλων γλωσσών, θα μπορούσαμε να κατανοήσουμε καλύτερα τη φύση των λαθών στα οποία υπόκεινται οι αλλόγλωσσοι ομιλητές κατά την εκμάθηση της ελληνικής. Εφόσον κάτι τέτοιο δεν είναι πάντοτε εφικτό, εκείνο που μπορούμε να κάνουμε είναι, πρώτα απ' όλα, να έχουμε κατανοήσει εμείς οι ίδιοι το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής, ούτως ώστε να είμαστε σε θέση να το εξηγήσουμε λεπτομερώς στους μαθητές μας και στη συνέχεια να μπορέσουμε να το διδάξουμε μέσα από μια σειρά ασκήσεων.

2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΦΟΡΑΣ ΑΠΟ ΑΛΛΟΓΛΩΣΣΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ[34]

Σε αρχικό επίπεδο γλωσσομάθειας είναι καθοριστικής σημασίας η ικανότητα αντίληψης και παραγωγής λόγου. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία της προφοράς πρέπει να έχει εξέχουσα θέση στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στη συνέχεια προτείνουμε κάποιες δραστηριότητες που μπορούν να διευκολύνουν τους αλλόγλωσσους στην εκμάθηση της προφοράς της ελληνικής.

[34] Για τις προτάσεις διδασκαλίας έχουμε βασιστεί κυρίως στις Ρεβυθιάδου, Τζακώστα (2005) και Nicolaidis et al. (2009).

2.1 *Περιγραφή και ανάλυση των αρθρωτικών χαρακτηριστικών των φθόγγων της ελληνικής*

- Αρχικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να περιγράψει τον τόπο και τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνονται τα φωνηεντικά και συμφωνικά τεμάχια της ελληνικής.

Παράδειγμα[35]

ήχος /θ/

Άκουσε το /θ/
Κοίταξε το διάγραμμα.

- Βάλε τη γλώσσα ανάμεσα στα πάνω και κάτω δόντια.
- Βγάλε τον αέρα προς τα έξω.
- Οι φωνητικές χορδές δεν πάλλονται. Το /θ/ είναι άηχο.

Άκουσε το /θ/ ξανά και επανάλαβε.

Σχήμα 4: Αρθρωτικές οδηγίες για την παραγωγή του ήχου /θ/.

- Να αρθρώνει τα φωνήματα τόσο μεμονωμένα, όσο και μέσα σε λέξεις, προκειμένου να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές ότι οι φθόγγοι δεν παράγονται απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο, αλλά **συν-αρθρώνονται** με τους γειτονικούς φθόγγους οι οποίοι μπορεί και να τους επηρεάσουν. Για παράδειγμα, το άηχο συμφωνικό τεμάχιο /s/ όταν προηγείται του ηχηρού φθόγγου /m/, «επηρεάζεται» από την ηχηρότητα του δεύτερου και μετατρέπεται στο ηχηρό /z/, π.χ. /**s**mínos/ → [**z**mínos] "σμήνος".

[35] Nicolaidis et al. 2009.

Παράδειγμα: Συνάρθρωση /s/ με ηχηρούς και άηχους φθόγγους[36]

- Εφόσον υπάρχουν πληροφορίες για τη γλώσσα-αφετηρία, πρέπει να δοθεί έμφαση σε εκείνα τα τεμάχια που είναι απόντα στη γλώσσα-αφετηρία, καθώς και σε εκείνα που δημιουργούν τα συχνότερα προβλήματα στους αλλόγλωσσους, π.χ. τα τριβόμενα σύμφωνα /θ/, /ð/ /x/, /ɣ/. Επιπρόσθετα, σε δεύτερο στάδιο πρέπει να γίνει διάκριση και μεταξύ των αλλοφώνων της ελληνικής (/k/-/c/, /x/-/ç/, /g/-/ɟ/, /n/-/ɲ/-/ŋ/, /l/-/ʎ/). Ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο πρέπει να περιγράψει με λεπτομέρεια τα αρθρωτικά χαρακτηριστικά των αλλοφώνων, αλλά πρέπει να παρουσιάσει και τα φωνολογικά περιβάλλοντα κατανομής τους, π.χ. το υπερωικό φώνημα /k/ εμφανίζεται όταν ακολουθεί σύμφωνο ([kséɾo] "ξέρω") ή τα φωνήεντα /a, o, u/ ([kalós] "καλός"), ενώ το ουρανικό αλλόφωνό του, /c/, πραγματώνεται όταν ακολουθούν τα πρόσθια φωνήεντα /i, e/ ([ceɾí] "κερί").

[36] Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

Παράδειγμα: Άσκηση για διάκριση των φθόγγων /k/ και /c/[37]

Ακούω και επαναλαμβάνω. Συζητάω τις διαφορές.

A.	B.
κάτι	Καίτη
κάνω	κέφι
κότα	κοίτα
κόμμα	κύμα
κούτα	κέρμα

A.	B.
καλή	κελί
κακή	Κική
καρό	καιρός
κορίτσι	κυρία
κουτί	κερί

- Επιπλέον, ο δάσκαλος, εφόσον εντοπίσει ένα λάθος προφοράς που επαναλαμβάνεται συχνά, π.χ. χρήση του /t/ στη θέση του /θ/, πρέπει να επιμείνει στα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το λανθασμένο από το σωστό φθόγγο (π.χ. ότι το /t/ είναι στιγμιαίο και όχι εξακολουθητικό όπως το /θ/ και προφέρεται με την άκρη της γλώσσας να ακουμπά στη βάση των δοντιών, όχι με τη γλώσσα ανάμεσα στα δόντια όπως το /θ/).
- Για να γίνουν κατανοητές οι διαφορές μεταξύ δύο φωνημάτων, ιδιαίτερα βοηθητική είναι η χρήση παραδειγμάτων με ελάχιστα ζεύγη.

[37] Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

Παράδειγμα: Άσκηση με ελάχιστα ζεύγη για διάκριση φθόγγων[38]

Επιλέγω τη λέξη που ταιριάζει και συμπληρώνω τα κενά.

1. Θράκη ~ δράκοι
   Οι δράκοι δεν κατοικούν στη Θράκη.

2. κρίσιμη ~ χρήσιμη
   Η κατάσταση ήταν τόσο _____ , που η βοήθεια όλων των πολιτών ήταν _____

3. αρκεί ~ αρχή
   Η _____ ενός αγώνα είναι πάντα δύσκολη, αλλά μπορείς να πετύχεις τελικά, _____ να προσπαθήσεις με όλες τις δυνάμεις σου.

4. έκλεισαν ~ έκρυψαν
   Ο Γιάννης και ο Λουκάς _____ την πόρτα του δωματίου τους και _____ τις μπάλες τους κάτω από το κρεβάτι.

2.2 *Ακουστικές ασκήσεις διάκρισης φθόγγων*

Ένα σημαντικό βήμα πριν την παραγωγή ενός ήχου είναι να μπορεί να ο ομιλητής να αντιληφθεί το συγκεκριμένο ήχο. Προς αυτή την κατεύθυνση, ιδιαίτερα βοηθητικές είναι οι ακουστικές ασκήσεις (βλ. σχήματα 5-7).[39]

Ακουστικές δραστηριότητες

λάδι
άλλος
καναλί
γάλα

1. Άκουσε προσεκτικά και επανάλαβε τα παραδείγματα.

1. λες	4. λάδι	7. άλλος	10. λουλουδι
2. πλην	5. λούζω	8. λαλώ	11. υπαλληλος
3. μπλε	6. γάλα	9. κλίμα	12. γαλοπουλα

2. Άκουσε τις παρακάτω προτάσεις και κύκλωσε τη λέξη που ακούς κάθε φορά με τον ήχο /l/, π.χ. *λάμπα*.

Θέλει γάλα με μέλι
Λείπουν λίγα λουλούδια
Μιλούν για το μέλλον της
Η Λίλα μάλλον δε βλέπει καλά.
Άλλοτε κλαίει κι άλλοτε γελάει.
Όλο το ποιοβόβερ είναι από μαλλί.

Σε ποια γράμματα αντιστοιχεί ο ήχος /l/;
_____

Σχήμα 5: Δραστηριότητες για εξοικείωση, ακουστική αντίληψη και παραγωγή φθόγγων.

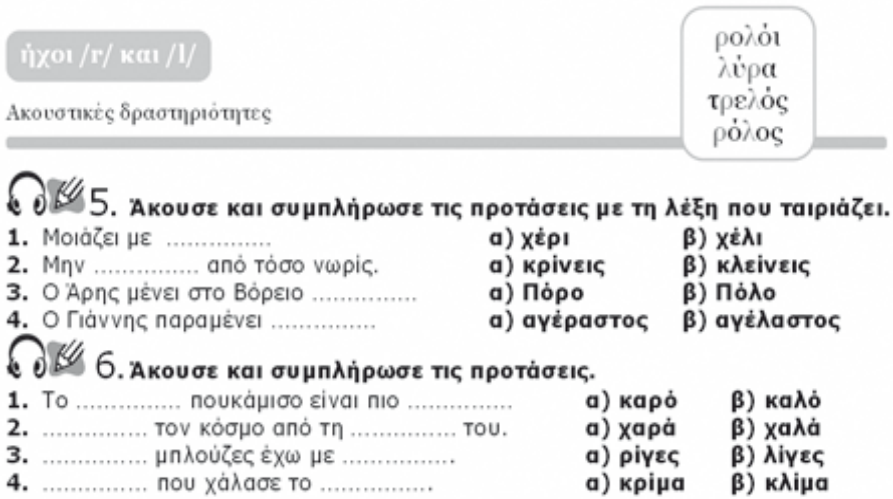
---

[38] Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

[39] Nicolaidis et al. 2009.

Για την ακουστική διάκριση των φθόγγων μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ασκήσεις που περιλαμβάνουν τη χρήση ελάχιστων ζευγών, ανεξάρτητα (Σχήμα 6) ή μέσα στο πλαίσιο κειμένου (Σχήμα 7).

Σχήμα 6: Άσκηση με ελάχιστα ζεύγη για ακουστική διάκριση φθόγγων.



Σχήμα 7: Άσκηση με ελάχιστα ζεύγη στο πλαίσιο κειμένου για ακουστική διάκριση φθόγγων.

2.3 *Ασκήσεις συμπλήρωσης*

Σε ασκήσεις αυτού του τύπου, πρέπει να ζητείται η τοποθέτηση ενός φωνήματος σε διάφορες θέσεις μέσα στην λέξη –στην αρχή, το μέσο ή το τέλος–, αλλά και σε διάφορες θέσεις μέσα στη συλλαβή –όπως στην έμβαση ή την έξοδο–, για να διαπιστώνονται τα περιβάλλοντα στο οποία το ίδιο φώνημα εκφέρεται σωστά ή λανθασμένα και να προλαμβάνεται η διόρθωσή του. Αυτές οι ασκήσεις θα πρέπει να σχεδιάζονται ιδιαίτερα για τα φωνήματα /θ/, /ð/ /x/, /ɣ/, και σε δευτερογενές στάδιο και για τα αλλόφωνα (/c/, /ç/, /ɟ/, /ɲ/-/ŋ/, /ʎ/), τα οποία όπως αναφέραμε νωρίτερα, συνήθως παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό δυσκολίας για τους αλλόγλωσσους, ως προς την άρθρωσή τους.

<u>*Παράδειγμα*</u>: Άσκηση συμπλήρωσης των φωνημάτων /t/ και /θ/[40]

[40] Από το βιβλίο «Ασκήσεις Γραμματικής» του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων».

2.4 *Ασκήσεις ετεροδιόρθωσης και ορθής επανάληψης*

Όπως αναφέρουν οι Ρεβυθιάδου και Τζακώστα (2005) είναι πολύ σημαντικό οι ασκήσεις συμπλήρωσης να διανέμονται μετά την ολοκλήρωσή τους, μεταξύ των αλλόγλωσσων συμμαθητών, από τους οποίους θα ζητείται να διορθώνουν τα πιθανά λάθη των ασκήσεων. Με αυτό τον τρόπο, οι αλλόγλωσσοι θα βρίσκονται μπροστά, όχι μόνο στα δικά τους λάθη, αλλά και στα λάθη των συμμαθητών τους και η διόρθωση θα είναι άμεση.

2.5 *Επικοινωνιακές ασκήσεις*

Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να χρησιμοποιήσει ένα φθογγικό τεμάχιο μέσα σε ένα ευρύτερο γλωσσικό πλαίσιο, όπου ο ομιλητής πρέπει να επιστήσει την προσοχή του τόσο στη μορφή όσο και στο περιεχόμενο. Τέτοιου είδους δραστηριότητες είναι πιο απαιτητικές, αλλά επιτρέπουν στον ομιλητή να χρησιμοποιεί τη γλώσσα δημιουργικά, ενώ ταυτόχρονα εξασκείται στην προφορά του ζητούμενου φθογγικού τεμαχίου. Ενδεικτικά, σε μια επικοινωνιακή δραστηριότητα μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές να συμμετάσχουν χρησιμοποιώντας μια λίστα συγκεκριμένων λέξεων, οι οποίες περιλαμβάνουν το ζητούμενο φθόγγο (βλ. σχήμα 8). Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες έχουν το πλεονέκτημα ότι οι αλλόγλωσσοι ομιλητές εξοικειώνονται με επικοινωνιακές καταστάσεις που βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματική ζωή.

Σχήμα 8: Επικοινωνιακή δραστηριότητα για τους φθόγγους /x/ και /ç/.

2.6 Ασκήσεις με τη βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων και νέων τεχνολογιών

Οπτικουακουστικά μέσα, όπως βίντεο και ηλεκτρονικοί υπολογιστές προκαλούν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των αλλόγλωσσων ομιλητών. Θα ήταν χρήσιμος ο σχεδιασμός λογισμικών με τεστ πολλαπλών επιλογών και online προγράμματα. Επιπλέον, θα ήταν θεμιτό να δημιουργηθούν συνθήκες αλληλεπίδρασης με τον υπολογιστή, αλλά και με ομιλητές άλλων εκπαιδευτικών κέντρων μέσω του διαδικτύου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες αναφορές

Adams, M. J. 1990. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Blachman, B.A. 1984. "Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement". *Journal of Educational Psychology* 76, 610-622.

Bradley, L. & Bryant, P. 1983. "Categorizing sounds and learning to read: A causal connection". *Nature* 301, 419-421.

Bryant, P., Bradley, L., Maclean, M., & Crossland, J. 1989. "Nursery rhymes, phonological skills and reading". *Journal of Child Language* 16, 407-428.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. M. & Goodwin, J. M. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chaney, C. 1992. "Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3-year-old children". *Applied Psycholinguistics* 13(4), 485-514.

Chard, D. J. & Dickson, S.V. 1999. "Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines". *Intervention in School and Clinic* 34, 261-270.

Chomsky, N. & Halle, M. 1968. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper & Row.

Cisero, C. A., & Royer, J. M. 1995. "The development and cross-language transfer of phonological awareness". *Contemporary Educational Psychology* 20, 275-303.

Caravolas, M., & Bruck, M. 1993. "The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: a cross-linguistic study". *Journal of Experimental Psychology* 55, 1-30.

Demont, E. & Gombert, J.E. 1996. "Phonological awareness as a predictor of reading skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills". *British Journal of Educational Psychology* 66, 315-332.

Dodd, B., & Gillon, G. 2001. "Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment and literacy". *Advances in Speech Language Pathology* 3(2), 139-147.

Eckman, F. 1977. "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis". *Language Learning* 27: 315-330.

Elbro, C., Nielsen, I. & Petersen, D.K. 1994. "Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representations of lexical items". *Annals of Dyslexia* 44, 205-226.

Garton, A. & Pratt, C. 1989. *Learning to Be Literate: The Development of Spoken and Written Language.* New York: Basil Blackwell.

Gillon, G.T. & Schwarz, I. 1999. *Resourcing Speech and Language Needs in Special Education: Database and Best Practice Validation*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

Gillon, G. 2004. *Phonological Awareness: from Research to Practice.* New York: Guilford Press.

Gombert, J. E. 1992. *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.

Goswami, U. 1994. "Reading by analogy: Theoretical and practical perspectives". In C. Hulme & M. Snowling (eds.), *Reading development and dyslexia*. London: Whurr, 18-30.

Kager, R. 1999. *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Laing, E. & Hulme, C. 1999. "Phonological and semantic processes influence beginning readers' ability to learn to read words". *Journal of Experimental Child Psychology* 73, 183–207.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. 2000. "Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study". *Developmental Psychology* 36, 596–613.

Lyon, R., 1998. "Why reading is not a natural process". *Association for Supervision and Curriculum Development* 30, 14-18.

Major, R. 1999. "Chronological and stylistic aspects of second language acquisition of consonant clusters". *Language Learning* 49(1), 123-150.

Nicolaidis, K., Andreou, P., Bozonelos, V., Konstantinidou, S., Koutsandreas, K., Mavroudi, A., Tasioudi, M., Theodorou, D. & Tsiantoula, S. 2009. "The teaching of pronunciation to learners of Greek as a foreign or second language: principles for the design of a pronunciation book". *Studies in Greek Linguistics, Proceedings of the 29th Annual Meeting of the Department of Linguistics*, Faculty of Philosophy, Aristotle University, May 2008, 581-594.

Valtin, R. 1984. "Awareness of features and functions of language". In J. Downing & R. Valtin (eds.), *Language Awareness and Learning to Read*. New York: Springer-Verlag, 227-260.

Virginia Department of Education 1998. *Ideas and Activities for Developing Phonological Awareness Skills: A Teacher Resource Supplement to the Virginia Early Intervention Reading Initiative*. Richmond, VA: Author. Retrieved from http://www.doe.virginia.gov/instruction/response_intervention/resources/ideas_activities_develop_phonological.pdf

Wagner, R.K., Torgesen, J.X. & Rashotte, C.A. 1994. "The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from variable longitudinal study". *Developmental Psychology* 30, 73-87.

Wagner, R.K., Torgesen, J.X., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barker, T.A., Burgess, S.R., Donahue, J. & Garon, T. 1997. "Changing causal relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to fluent readers: A five year longitudinal study". *Developmental Psychology* 33, 468-479.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

Κατή, Δ. 1992. Σημασιολογική ανάπτυξη. *Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μανωλίτσης, Γ. 2000. *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 Ετών*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Νέσπορ, Μ. 1999. *Φωνολογία*. Αθήνα: Πατάκης.

Πόρποδας, Κ. 2002. *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Ρεβυθιάδου, Α. & Τζακώστα Μ. 2005. *Η Φωνολογία στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Πατάκης.

Σελλά-Μάζη, Ε. 1993. *Στοιχεία Αντιπαραβολικής Γραμματικής Ελληνικής-Τουρκικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τάφα, Ε. 1998. "Πρόγραμμα ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας στα παιδιά του νηπιαγωγείου". *Ανοιχτό Σχολείο* 66, 32-37.