

Τα φωνολογικά λάθη στη διαγλώσσα των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας¹

Άννα Αναστασιάδη-Συμεωνίδη*, Αικατερίνη Ζουραβλιόβα**, Μαρία Μητσιάκη*
και Γεωργία Φωτιάδου*

*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**
*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας***

Abstract

A learner corpus-based approach is used to investigate the interlanguage of Russian learners of Greek as a second language. Our aim is to record, present and analyse the phonological and graphematic errors according to their occurrence and distribution in written corpora collected from Russian learners of Greek as a second language. We analyse the errors according to interlingual and intralingual factors and propose correction techniques for the most frequent of them. Applying error analysis in second language teaching can help teachers select suitable techniques that may facilitate the acquisition of Greek as a second language.

Keywords: learner corpus-based error analysis, phonetic/phonological/graphematic errors, interlanguage

1. Εισαγωγή

Μια σύντομη ανασκόπηση των εγχειριδίων διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα περισσότερα από αυτά δε λαμβάνουν υπόψη τους τη δυσκολία των λέξεων ως προς τη φωνολογική τους δομή. Προκειμένου να βελτιωθεί η λεξική και συντακτική ικανότητα των μαθητών, η εστίαση στη φωνολογική ικανότητα συχνά είναι περιορισμένη. Όμως η εστίαση στη διδασκαλία της προφοράς καθίσταται αναγκαία, καθώς από τη μια μεριά η λαθεμένη προφορά οδηγεί συχνά σε προβλήματα επικοινωνίας, ενώ από την άλλη η διαφορετική προφορά ενεργοποιεί φαινόμενα γλωσσικού ρατσισμού με αρνητικές συνέπειες για την κοινωνική ένταξη αλλόγλωσσων μαθητών (βλ. επίσης και Setter and Jenkins 2005). Επίσης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το φαινόμενο της έντονης ξενικής προφοράς εξαλείφεται συνήθως δύσκολα κατά τη διάρκεια κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας και εμφανίζεται ακόμη και σε αλλόγλωσσους επαρκείς ομιλητές.

Προκειμένου να καταστεί η εκμάθηση της προφοράς μιας δεύτερης γλώσσας αποτελεσματική και έγκαιρη, δηλαδή η φωνολογική επίγνωση των μαθητών να

¹ Ευχαριστούμε τους ανώνυμους κριτές για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις τους.

εδραιωθεί κατά τα πρώτα στάδια επαφής τους με τη δεύτερη γλώσσα, θα πρέπει η προφορά να διδάχτεί με ρητό τρόπο (Celce-Murcia, Goodwin and Brinton 1996, Léon 1972). Για να επιτευχθεί αυτό, είναι καλό τα λάθη να αντληθούν από τη γλωσσική πραγμάτωση των μαθητών, επειδή μας αποκαλύπτουν τα δύσκολα ή/και διαφορετικά στοιχεία της δεύτερης γλώσσας.

Συνεπώς με την παρούσα εργασία στοχεύουμε (α) να εντοπίσουμε τα φωνήματα και τις φωνολογικές δομές που συστηματικά προκαλούν δυσκολία στην πραγμάτωση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ρωσόφωνους μαθητές, σε τέτοιο βαθμό ώστε περνούν και στη γραπτή παραγωγή, (β) να ερμηνεύσουμε τις αποκλίνουσες αυτές πραγματώσεις αντλώντας στοιχεία από τη σύγκριση των φωνολογικών συστημάτων των δύο γλωσσών, της ρωσικής (Γ1) και της ελληνικής (Γ2), αλλά και συνεκτιμώντας τους ενδογλωσσικούς παράγοντες που προκαλούν επιπρόσθετη δυσκολία, και (γ) να προτείνουμε τρόπους διόρθωσης των φωνολογικών λαθών σε τάξεις μαθητών γυμνασίου με μητρική γλώσσα τη ρωσική.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι, καθώς τα δεδομένα συλλέχθηκαν από διαφορετικές τάξεις και διαφορετικά σχολεία, δεν υπήρχε η δυνατότητα επαρκούς παρατήρησης και καταγραφής των λαθών στον προφορικό λόγο του ίδιου μαθητικού κοινού. Συνεπώς, εφόσον πριν την ανάλυση δεν είχαμε άλλο τρόπο να ελέγξουμε αν πράγματι πρόκειται για φωνολογικά λάθη ή για λάθη καταγραφής, δηλαδή επειδή δεν ξέρουμε αν ο μαθητής προφέρει σωστά *πόρτα*, αλλά καταγράφει **μπόρτα*, θεωρήσαμε όλα τα λάθη ως πιθανά φωνητικά, φωνολογικά ή γραφηματικά. Θα πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι έχουμε παρατηρήσει τα λάθη αυτά και στον προφορικό λόγο των ρωσόφωνων.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Στην εργασία αυτή βασιζόμαστε στις αρχές της αντιπαραθετικής ανάλυσης (Lado 1957), της ανάλυσης λαθών (Corder [1967], 1974, 1984) και της ανάλυσης λαθών σε σώματα κειμένων από γραπτά μαθητών (learner corpus-based error analysis, Sinclair 2004).

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. Τα σώματα κειμένων γραπτών των μαθητών προσφέρουν σημαντική γνώση σχετικά με τους μηχανισμούς σύμφωνα με τους οποίους κατακτάται μία δεύτερη γλώσσα. Η ανάλυση λαθών σε σώματα κειμένων από γραπτά μαθητών συνιστά μία ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική προσέγγιση, η οποία μέσα από παραδείγματα

λαθεμένης γλωσσικής χρήσης μπορεί να ενισχύσει τους μαθητές μιας δεύτερης γλώσσας γνωσιακά και μεταγνωσιακά.

3. Συλλογή των δεδομένων

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από γυμνάσια ανά την Ελλάδα, ενώ για την παρούσα εργασία αναλύθηκαν οι γλωσσικές πραγματώσεις από γραπτά 100 μαθητών. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του έργου «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών» (ΕΠΕΑΕΚ II, 1.1.1.A) κατά το 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 μαθητών περιλαμβάνει τα εξής στάδια: (α) συλλογή γραπτών κειμένων των μαθητών, (β) καταγραφή 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 έγκυρα², (γ) καθορισμός του κειμενικού είδους και της επικοινωνιακής περιστασης στο πλαίσιο της οποίας παράγεται ο λόγος των μαθητών, προκειμένου τα εμπειρικά δεδομένα να είναι συγκρίσιμα διαγλωσσικά, (δ) διάκριση των συστηματικών από τα τυχαία λάθη με βάση διαγλωσσικά και ενδογλωσσικά κριτήρια³, (ε) κατηγοριοποίηση των λαθών που εντοπίζονται στο γραπτό λόγο σε φωνητικά, φωνολογικά και γραφηματικά, και στ) ερμηνεία των λαθών με βάση τη δομή του συστήματος της Γ1 και της Γ2.

Πιο συγκεκριμένα, αντλήθηκε γραπτό υλικό από τη γλωσσική χρήση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών ηλικίας 12-15 ετών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στην Α', Β' και Γ' τάξη γυμνασίου. Για την παραγωγή γραπτού λόγου (α) περιέγραψαν την τάξη τους σε ένα γράμμα με παραλήπτη ένα φίλο από την πατρίδα τους και (β) απηύθυναν ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail) σε φίλο τους, όπου εξέθεταν τις απόψεις τους για τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους ή για τα μέσα συγκοινωνίας στην Ελλάδα.

² Δεν είναι γνωστό το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών, γιατί δεν κατατάσσονται σύμφωνα με αυτό παρά ηλικιακά. Εξάλλου τα γραπτά προέρχονται από τη γραπτή παραγωγή του διαγνωστικού τεστ που δόθηκε στους μαθητές.

³ Τα διαγλωσσικά λάθη (interlingual errors) οφείλονται σε παρεμβολή ή μεταφορά από τη Γ1, ενώ τα ενδογλωσσικά λάθη (intralingual errors) οφείλονται σε ενδοσυστηματικές δυσκολίες της Γ2.

4. Είδη λαθών

4.1 Φωνητικά λάθη

Φωνητικά θεωρούμε τα λάθη που εμφανίζονται στην προφορά χωρίς όμως να δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση, π.χ. η προφορά των λέξεων *θέλω*, *λιμάνι*, *και* ως [θelo], [limani], [ke] αντίστοιχα. Τέτοιου είδους αποκλίσεις από την προφορά της κοινής ελληνικής εμφανίζονται συχνά και σε διαλεκτικό επίπεδο. Τα λάθη αυτά γενικά 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 (Flege 1995, Ocke-Schwen and Murray 2007: 118). 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. Μερικά από τα φωνητικά λάθη που κάνουν συχνά οι ρωσόφωνοι μαθητές στον προφορικό λόγο είναι τα εξής: 1. *[ˈl̪eo] αντί [ˈleo] <λέω>, *[ˈks̪ ˌj̪ero] αντί [ˈksero] <ξέρω>, *[n̪i̪e] αντί [ne] <ναι>, 2. *[ks̪enodoˈɟijo] αντί [ks̪enodoˈɟio] <ξενοδοχείο>⁴: επενθετικό ημίφωνο [j] ανάμεσα στα δύο φωνήεντα.

4.2 Φωνολογικά λάθη

Φωνολογικά θεωρούμε τα λάθη στην προφορά που δημιουργούν πρόβλημα στην κατανόηση, π.χ. *Ο οπαδός είχε μεγάλη βία. Τέτοιο θανατικό* (εννοείται οπαδό, αντί για *θανατικό*) *δεν είχα ξαναδεί* (από γραπτό μαθητή Β΄ γυμνασίου). Τα φωνολογικά λάθη προκύπτουν ως αποτέλεσμα σύγχυσης φθόγγων που έχουν διακριτική λειτουργία (σχετικά με την αρχή του λειτουργικού φορτίου στη διδασκαλία της προφοράς, βλ. επίσης Munro and Derwing 2006). Π.χ. [θ]-[f]: [ˈθaros]-[ˈfaros], [s]-[z]: [ˈsi]-[ˈzi], [x]-[k]: [xaˈli]-[kaˈli], [θ]-[t]: [θa]-[ta]. Μερικά από τα φωνολογικά λάθη που εμφανίζονται στον προφορικό λόγο των ρωσόφωνων μαθητών είναι τα εξής:

1. /f/ → /θ/: *[ˈfalasa] αντί [ˈθalasa], 2. /v/ → /ð/: *[ˈveːˈdro] αντί [ˈðeːˈdro], 3. /t/ → /θ/: *[ˈtelo] αντί [ˈθelo], 4. /d/ → /ð/: *[ˈdino] αντί [ˈðino], 5. /g/ → /ɣ/: *[ˈgata] αντί [ˈɣata].

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 (1-2) ή τον τρόπο άρθρωσης (3-5). Πιο συγκεκριμένα, ο φθόγγος [f] αρθρώνεται με τη συνεργασία δοντιών και χειλιών (χειλοδοντικό), ενώ ο φθόγγος [θ] με προώθηση της

⁴ Διατηρούμε τη λαθεμένη προφορά [d] αντί [ð], γιατί δεν ενδιαφέρει εδώ.

άκρης της γλώσσας ανάμεσα στα δόντια με ελαφρό άνοιγμα των χειλιών (μεσοδοντικό). 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 στην περίπτωση του χειλοδοντικού /v/ και του μεσοδοντικού /δ/. Επίσης υπάρχει πρόβλημα ως προς τον τρόπο άρθρωσης: ο μαθητής παράγει κλειστό (στιγμιαίο) σύμφωνο αντί για τριβόμενο (εξακολουθητικό): α) /t/ αντί για /θ/, β) /d/ αντί για /δ/ και γ) /g/ αντί για /γ/, με δεδομένο ότι στη ρωσική δεν υπάρχουν τα φωνήματα /θ/, /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 διαγλώσσα των ρωσόφωνων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης, ώστε πολύ συχνά περνούν και στο γραπτό λόγο των μαθητών.

Π.χ.: **Με το εργασια μαφένουμε πολλα πράγματα...Αμα φα ήξε καλο πεδη κε φα προςπαφης εγο κε πεδγα φα σας γοηφήσετε.*

4.3 Γραφηματικά λάθη

Γραφηματικά λάθη θεωρούνται τα λάθη που οφείλονται στην αναντιστοιχία γραφής και προφοράς που διακρίνει την ελληνική (Anastassiadis 1973, Πετρούνιας 1984: 517 και εξής). Μερικά από τα πιο συχνά λάθη που εντοπίζονται στη γραπτή γλωσσική πραγμάτωση των μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας είναι τα εξής: 1. Ακολουθία από άηχο σύμφωνο+[ç]+φωνήεν, π.χ. *ζεστασιά*: συχνά οι μαθητές αναπτύσσουν ένα χ μετά το άηχο σύμφωνο. 2. Ακολουθία *σβ* και *σμ*: (α) στην ανάγνωση: οι ρωσόφωνοι μαθητές τα προφέρουν [sv], [sm], επηρεασμένοι από τη γραφή και τη μητρική τους, ενώ (β) στη γραφή: όταν ακούν την ακολουθία *σβ* και *σμ*, καταγράφουν *ζβ, *ζμ. 3. Ακολουθίες *αυ/ευ*, π.χ. *αυλή, αύριο, ευγενικός – αυτός, ευτυχώς, ευχή*: στη θέση του *υ* καταγράφουν β ή φ, ανάλογα με το αν ο φθόγγος που ακολουθεί είναι ηχηρός ή άηχος· επίσης, καταγράφουν τον τόνο στο πρώτο φωνηεντικό γράφημα αντί για το δεύτερο, π.χ. *άβριο, *άυριο.

5. Τα δεδομένα της έρευνας: Καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των λαθών

Το πιο συχνό φωνολογικό λάθος που εμφανίζεται στο σώμα κειμένων παραγωγής γραπτού λόγου των ρωσόφωνων μαθητών είναι υπερτεμαχιακό και αφορά τη

φωνολογική φράση. Η δυσκολία ως προς τη διάκριση των στοιχείων των φωνολογικών φράσεων καταδεικνύεται στο γραπτό λόγο σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οι οποίοι, καθώς αντιλαμβάνονται ακουστικά την ύπαρξη μίας ενότητας, καταγράφουν αντίστοιχα ως μία ενότητα μία ολόκληρη ονοματική φράση. Ουσιαστικά πρόκειται για σύγχυση των ορίων των λέξεων στο πλαίσιο μιας φωνολογικής φράσης (κατά τον Τριανταφυλλίδη (1941, § 30) πνευστικής ενότητας), π.χ. **ο πατερασμου*. Σχεδόν κάθε γραπτό του δείγματός μας περιλαμβάνει ένα ή περισσότερα λάθη ως προς τη φωνολογική φράση (33,5%) (Γράφημα 1).

Συχνή αποδεικνύεται και η λαθεμένη καταγραφή των συμφωνικών συμπλεγμάτων (11%). Πιο συγκεκριμένα, οι ρωσόφωνοι μαθητές συχνά απλοποιούν τα συμφωνικά συμπλέγματα, παρότι η μητρική τους γλώσσα διαθέτει διμελείς, τριμελείς ακόμη και τετραμελείς συνδυασμούς συμφώνων (για μια πιο λεπτομερή αντιπαραθετική ανάλυση των συμφώνων στα συστήματα της Ρωσικής και της Νέας Ελληνικής (NE) βλ. και Πάππου-Ζουραβλιόβα. υπό έκδοση). Παρατηρώντας τις λαθεμένες γλωσσικές πραγματώσεις διαπιστώνουμε πως οι μαθητές καταφεύγουν σε απλοποίηση στις περιπτώσεις που ο συγκεκριμένος συνδυασμός δεν υπάρχει στη μητρική τους γλώσσα, π.χ. [nz], [lk], π.χ. το *ταλκ* γίνεται **τακ*, ή σε περιπτώσεις που το ένα μέλος του συμπλέγματος αποτελεί δύσκολο ή/και ανύπαρκτο φθόγγο στη Γ1, π.χ. στη λέξη *Αλεξανδρούπολη* ο φθόγγος [δ], επειδή δεν υπάρχει στη ρωσική, απαλείφεται. Ένα μικρό ποσοστό λαθών (5,5%) αφορά την αηχοποίηση ενός από τα μέλη του συμφωνικού συμπλέγματος της NE, ανάλογα με τα συμφωνικά συμπλέγματα που υπάρχουν στο σύστημα της Γ1, π.χ. **Ζακλιβέρι*, **προστά*. Τα λάθη αυτά ενδέχεται όμως να είναι ολισθήματα/τυχαία λάθη και όχι συστηματικά, εφόσον δεν εμφανίζονται σε μεγάλο ποσοστό.

Αρκετά συχνή στο γραπτό λόγο των μαθητών είναι η λαθεμένη πραγμάτωση του [θ] ως [f] (8%), ενώ πολύ μικρότερη συχνότητα εμφανίζει η λαθεμένη πραγμάτωσή του ως [t] (0,8%), εφόσον μάλιστα το φώνημα [θ] δεν υπάρχει, όπως είπαμε, στη ρωσική γλώσσα. Θα πρέπει όμως να σχολιάσουμε ότι στο δείγμα γραπτών που επεξεργαστήκαμε οι μαθητές χρησιμοποιούν το δύσκολο για αυτούς φθόγγο [θ] ακόμη και σε λέξεις με [f] ως αποτέλεσμα υπερδιόρθωσης (13%), π.χ. **όροθος*.

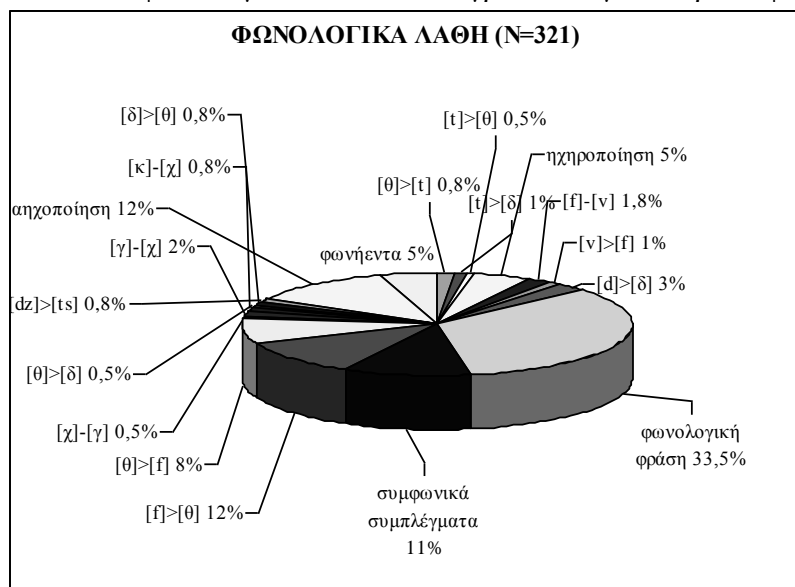
Εκτός από τις λαθεμένες πραγματώσεις συμφώνων της ελληνικής από ρωσόφωνους μαθητές στο δείγμα εμφανίζεται σε αρκετά μεγάλο ποσοστό (25%) λαθεμένη πραγμάτωση του φωνήεντος [ο] σε άτονη θέση (σε σχέση με το σύνολο των λαθών που αφορούν φωνήεντα), π.χ. **ερκαδίσιον* αντί για *ερκοντίσιον*, **νασακαμείο* αντί για

νοσοκομείο, η οποία ερμηνεύεται με βάση την εξασθένηση των φωνηέντων σε άτονες θέσεις που παρατηρείται στη ρωσική [o]>[a] (βλ. επίσης Πάππου-Ζουραβλιόβα 2003).

Αξιοσημείωτη είναι και η λαθεμένη εκφορά του διχειλικού [p] και του φατνιακού [t] ως [b] και [d] αντίστοιχα στην αρχή της λέξης (ηχηροποίηση, 5%) που καταγράφεται μάλιστα στο γραπτό λόγο, π.χ. *τις μπισίνες, *τη ντάξη. Πρόκειται για ένα λάθος που θα μπορούσαμε να το θεωρήσουμε ενδογλωσσικό και όχι διαγλωσσικό, εφόσον οφείλεται στη συνάρθρωση, π.χ. /tin pi'sina/ → [ti^mbi'sina] → [ti bi'sina]. Θα πρέπει ωστόσο να υπογραμμίσουμε ότι τέτοιου είδους εκφορές όχι μόνο εντοπίζονται στον προφορικό λόγο των φυσικών ομιλητών, αλλά επιφέρουν γλωσσική αλλαγή, η οποία μάλιστα καταγράφεται στα λεξικά με τη μορφή διπλοτυπιών, π.χ. τανάλια-ντανάλια, κασμάς-γκασμάς κ.ά.

Μικρό ποσοστό λάθους διαπιστώνεται για τα ζεύγη [f]>*[v] (1,8%) και [d]>*[δ] (3%), π.χ. *χρυσάβι, *δουλάπα⁵. Ακόμη πιο μικρά ποσοστά λάθους παρατηρούνται στα ζεύγη [θ]>*[t] (0,8%), π.χ. *τρανία, [t]>*[δ] (1%), π.χ. *δάκσι, [γ]>*[χ] (2%), π.χ. *χρήγορα, [v]>*[f] (1%), π.χ. *ανέφικε, [χ]>*[γ] (0,5%), π.χ. *μηγανάκι και [θ]>*[δ] (0,5%), π.χ. *ανδρόπους.

Γράφημα 1. Ποσοστά φωνολογικών λαθών στο γραπτό λόγο των ρωσόφωνων μαθητών



Από τα γραφηματικά λάθη που εντοπίστηκαν στο δείγμα μας περισσότερο συχνά είναι (α) η καταγραφή του συμφωνικού συμπλέγματος [zm] ως *ζιμ (12%), π.χ. *χερετιζιμούς,

⁵ Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ζεύγος [f]>*[v] και [v]>*[f] με ποσοστό λάθους 3% και 1 % αντίστοιχα. Το μικρής έκτασης corpus δε μας επιτρέπει να προβούμε σε εκτιμήσεις. Θα έπρεπε ίσως να εξεταστούν μορφολογικοί λόγοι.

σε βαθμό μάλιστα που να περνάει και στα όρια λέξεων της φωνολογικής φράσης, π.χ. *θιάζιμον, και (β) η γραφηματική σύγχυση ανάμεσα στην ακολουθία *ευ* και τη φωνητικά όμοια *εφ*, π.χ. *σκευτόμουν (8%).

6. Διόρθωση λαθών

6.1 Στον προφορικό λόγο των μαθητών

Η διόρθωση των φωνολογικών λαθών καλό θα ήταν να ακολουθήσει τα στατιστικά δεδομένα και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορες μεθόδους, όπως η χρήση ελάχιστων ζευγών, αρθρωτικές ασκήσεις (Léon 1972, Πετρούνιας 1984), χρήση ποιημάτων και τραγουδιών (Celce-Murcia *et al.* 1996), επικοινωνιακές δραστηριότητες και γλωσσικά παιχνίδια (Νικολαΐδου αδημοσίευτο) σχεδιασμένα με στόχο να ελέγξουν τη φωνολογική επίγνωση των μαθητών (Γαβριηλίδου 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 πρώτα 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 διδάσκων να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το πώς αρθρώνεται ο κάθε φθόγγος. Η ορθή προφορά μπορεί να διατηρηθεί μέσω ασκήσεων, της επανάληψης και της χρήσης. Η διόρθωση των λαθών στον προφορικό λόγο πρέπει να γίνεται σταδιακά, καθώς και να δίνεται προτεραιότητα στη διόρθωση των φθόγγων που έχουν διακριτική λειτουργία και αποτελούν συχνό αντικείμενο λάθους. Η διόρθωση θα αρχίσει με ασκήσεις όπου οι προβληματικοί φθόγγοι τοποθετούνται έτσι ώστε να είναι περισσότερο διαφανείς και διακριτοί με βάση τη θέση τους στη λέξη (πρώτα στην αρχή, ύστερα σε τελική θέση· έπειτα στη μέση, πρώτα οι απλοί συμφωνικοί φθόγγοι, ύστερα στο πλαίσιο συμφωνικών συμπλεγμάτων) και με βάση τη θέση του τόνου. Επίσης τα ελάχιστα ζεύγη θα είναι μονοσύλλαβα και, όταν γίνει αντιληπτή η διαφορά, τότε θα γίνουν δισύλλαβα ή πολυσύλλαβα.

Θα πρέπει να διορθώνεται μόνον ένας προβληματικός φθόγγος κάθε φορά. Η διόρθωση λαθών με τη χρήση ελάχιστων ζευγών μπορεί να συνοδεύεται με ψυχοκινητικές ασκήσεις (Γαβριηλίδου 2003), στις οποίες ο διδάσκων 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 την ακριβή θέση άρθρωσης του φθόγγου. Στη συνέχεια οι μαθητές πρέπει να προσπαθήσουν να αρθρώσουν οι ίδιοι τον προβληματικό φθόγγο ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια. Για παράδειγμα, στις περιπτώσεις σύγχυσης μεσοδοντικών [θ]-[δ] και χειλοδοντικών [f]-[v] φθόγγων απαιτείται αλλαγή στη θέση της γλώσσας: για την πραγμάτωση των μεσοδοντικών 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, προκειμένου να πραγματώσουν εξακολουθητικό φθόγγο. Αξίζει 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 διδάσκων μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές να πουν ποια πόλη περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο φθόγγο ή σύμπλεγμα φθόγγων, π.χ. *Βαρκελόνη, Δελχί, Μόσχα, Άμστερνταμ* (Γαβριηλίδου 2003). Εξίσου αποτελεσματική αποδεικνύεται η χρήση ποιημάτων και τραγουδιών, καθώς αυτά συμβάλλουν στη διαμόρφωση φωνολογικής επίγνωσης με έναν ενδιαφέροντα και ευχάριστο τρόπο για τους μαθητές. 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].

6.2 Στο γραπτό λόγο των μαθητών

Για τη διόρθωση των λαθών στο γραπτό λόγο μπορούμε να ακολουθήσουμε τα παρακάτω βήματα: 1. 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.). 2. Δημιουργία φακέλου μαθητή (portfolio) με τις εργασίες του. 3. 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. 4. Ερμηνεία των λαθών με βάση το σύστημα της μητρικής

γλώσσας του μαθητή (διαγλωσσικά λάθη) αλλά και τις δυσκολίες της ελληνικής (ενδογλωσσικά λάθη). 5. 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. 6. Διόρθωση των λαθών με χρήση λεξικού και 7. 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 τον διδάσκοντα.

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 $ev=[ef/ev]$ στην ελληνική γλώσσα μπορεί να μετριαστεί με το μορφολογικό κανόνα που ορίζει ότι τα ρήματα με το επίθημα $-εύ$ γράφονται με $εύ$ (και όχι $*έβ$). Τα φωνολογικά λάθη που περνούν στο γραπτό λόγο διορθώνονται επίσης πρώτα στον προφορικό λόγο. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί στον τρόπο με τον οποίο προτείνουμε να διορθωθούν τα φωνολογικά λάθη, προκειμένου να μην προκληθούν φαινόμενα υπερδιόρθωσης, π.χ. 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: $*[θos]$ αντί $[fos]$. Για να αποφευχθεί αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να προηγηθεί το στάδιο της αντίληψης του φθόγγου από τον μαθητή.

Επίσης πολύ συχνά στα γραπτά των μαθητών το τονικό σημάδι δεν τοποθετείται καθόλου, 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 στην τονούμενη συλλαβή, για να καταδειχτεί η διαφορά της από τη μη τονούμενη. Αρχίζουμε με δισύλλαβες λέξεις και σιγά σιγά επεκτεινόμαστε σε τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες. Τέλος όσον αφορά τον επιτονισμό βλ. Baltazani (2002) και Βλέτση και Μπάτσιου (υπό έκδοση).

7. 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 κοινωνιογλωσσικές (στάσεις, πεποιθήσεις, κ.ά.).

Στην παρούσα εργασία ασχοληθήκαμε με τις γλωσσικές παραμέτρους του υλικού των μαθητών παρουσιάζοντας ορισμένα από τα λάθη που εμφανίστηκαν συστηματικά στο γραπτό λόγο των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο γυμνάσιο. Δεν έχουμε προβεί σε εξαντλητική αντιπαραθετική 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 να αναλυθούν ακουστικά δείγματα προφορικού λόγου των μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθούν αποκλίνουσες πραγματώσεις που δεν είναι φωνολογικές. Θα ήταν επίσης χρήσιμο, αφού διαμορφωθούν σώματα κειμένων λαθών γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών σε μία συγκεκριμένη τάξη, να πραγματοποιηθεί ρητή διδασκαλία της προφοράς.

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.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anastassiadis A. (1973). *Etude phonétique des gallicismes en grec moderne* (κύρια μεταπτυχιακή εργασία) Paris III.
- Baltazani M. (2002). *Quantifier scope and the role of intonation in Greek*. Διδακτορική διατριβή. UCLA, Los Angeles.
- Βλέτση Ε. και Β.Α. Μπάτσιου (υπό έκδοση). Η διδασκαλία του επιτονισμού σε τμήματα αρχάριων σπουδαστών της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά του 14ου Διεθνούς Συνεδρίου ΕΕΕΓ*, 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 (ed.) (1974, 1984), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman: 19-27.
- Γαβριηλίδου Ζ. (2003). *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Flege, J.E. 1995. Second language speech learning: Theory, findings and problems. In W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language speech research*. Timonium MD: York Press, 233-277.
- Lado R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Léon P. and M. Léon (1972). *Introduction à la phonétique corrective*. Paris: Hachette/Larousse.
- Munro, M.J. and T.M. Derwing (2006). The functional load principle in ESL pronunciation instruction: An exploratory study. *System* 34/4: 520-531.
- Νικολαΐδου Α. (αδημοσίευτο). Σημειώσεις μαθήματος 2001-2007 «Η διδασκαλία της προφοράς της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» για μεταπτυχιακούς φοιτητές. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ocke-Schwen B. and J.M. Murray (eds) (2007). *Language experience in second language speech learning: In honor of James Emil Flege*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Πάππου-Ζουραβλιόβα Αικ. (2005). Κλειστά φωνήεντα και η προφορά τους στα νεοελληνικά και στα ρωσικά (στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ρωσικής σε Έλληνες). Στο *Πρακτικά του 6^ο Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (Ρέθυμνο 18 - 21 Σεπτεμβρίου 2003), 26-33.
<http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/>
- Πάππου-Ζουραβλιόβα Α. (υπό έκδοση). Ιδιαιτερότητες του ρωσικού συστήματος των συμφώνων και η διδασκαλία του σε Έλληνες. Στο *Πρακτικά του 8^ο Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας* (29 Αυγούστου - 2 Σεπτεμβρίου 2007). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- 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>
- Setter J. and J. Jenkins (2005). Pronunciation. *Language Teaching* 38: 1-17.
- Sinclair J.McH. (ed.) (2004). *How to use corpora in language teaching*. Amsterdam: Benjamins.
- Τριανταφυλλίδης Μ. (1941). *Νεοελληνική γραμματική (της Δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΣΒ (β' έκδ. 1978), Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.