

<δ> ή <ντ>; <θ> ή <τ>; <γ> ή <γκ>; Συστηματικά λάθη κατά την εκμάθηση του ορθογραφικού συστήματος της ελληνικής γλώσσας από Σερβόφωνους φοιτητές

Μάρθα Λαμπροπούλου & Βόικαν Στόιτσιτς
Πανεπιστήμιο του Βελιγραδίου
marthalamp@gmail.com, vojkans@hotmail.com

Abstract

The current paper focuses on the Greek orthographic system, the role of phonological awareness in its acquisition and the most common orthographic errors of the Greek language made by Serbian students. The aim of the work is to investigate errors in spelling, and, in particular, in complex consonants. The empirical part involves the recording and analysis of errors in two dictation activities, which our sample performed after completing their first year of studies (level A1 to A2). We seek to understand how Serbian speakers treat a different orthographic system compared to their mother-tongue and to contribute to methodological practices that enhance correct spelling and language development.

Key words: orthographic errors, phonological awareness, complex consonants, Greek as a foreign language, Serbian students

1 Εισαγωγή

Προσεγγίζοντας τη γραπτή ελληνική γλώσσα και συγκεκριμένα τη μεταγραφή της προφορικής ομιλίας σε γραπτή με την αντιστοιχία φθόγγων και γραμμάτων διαπιστώνει κανείς την πολυπλοκότητα του ορθογραφικού συστήματος της Νέας Ελληνικής (Μπαϊτάση 2010: 10), μια πολυπλοκότητα με την οποία οι σερβόφωνοι φοιτητές έρχονται ουσιαστικά για πρώτη φορά αντιμέτωποι ως *αρχάριοι*, στο πρώτο εξάμηνο σπουδών και κατά τη διάρκεια του δευτέρου εξαμήνου ως *βασικοί χρήστες*¹. Στόχος της εργασίας είναι να εντοπιστούν και να καταγραφούν οι ήχοι με διαφοροποιητική (διακριτική) λειτουργία στο ελληνικό γλωσσικό σύστημα που δυσκολεύουν τους σερβόφωνους φοιτητές και οδηγούν σε συγκεκριμένα ορθογραφικά λάθη. Επίσης, μέσω της διεξαγωγής δραστηριοτήτων υπαγόρευσης επιδιώκουμε να διαπιστώσουμε εάν το φωνολογικό σύστημα της Γ1 «παρεμβαίνει» στη Γ2, και εάν θα πρέπει να διορθώνονται συστηματικά τα ορθογραφικά λάθη στη Γ2: εκείνα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο βαθμό δυσκολίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο φυσικός ομιλητής δε συνειδητοποιεί ποιους ήχους (φθόγγους) προφέρει φωνητικά, καθώς οι ήχοι της γλώσσας γίνονται αντιληπτοί *φωνολογικά*. Η μετέπειτα μεταγραφή της προφορικής ομιλίας σε γραπτή με σύμβολα από τα αντίστοιχα αλφάβητα (π.χ. λατινικό, κυριλλικό, ελληνικό κ.α.) είναι ένας καθολικός τρόπος αναπαράστασης. Στην περίπτωση, όμως, της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, η εκμάθηση του φωνολογικού και ορθογραφικού συστήματος της μητρικής γλώσσας (ως

¹ Στο πρώτο έτος καλύπτουν τα Επίπεδα A1 (α' εξάμηνο)-A2 (β' εξάμηνο) σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες.

αφετηρία) επηρεάζει τις αντίστοιχες περιοχές της δεύτερης γλώσσας (Σελλά-Μάζη 1993). Ως εκ τούτου, η εστίαση στη φωνολογική ενημερότητα κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης είναι κομβική, γιατί σε αυτή βασίζεται και η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής.

2 Συχνά λάθη στο ορθογραφικό σύστημα της Ελληνικής ως ξένης

Τα λάθη που μπορεί να κάνει ο σπουδαστής της ελληνικής ως ξένης διακρίνονται σε τυχαία και συστηματικά (Αντωνοπούλου κ.α. 2006). Στην περίπτωση μας, τα λάθη που θα εξετάσουμε παρατηρούνται στο επίπεδο της γραφηματικής αναπαράστασης των λέξεων, και είναι λάθη που επιδεικνύουν μια συστηματικότητα. Όπως προαναφέρθηκε, τέτοιου είδους λάθη ανήκουν στο πεδίο της Φωνολογίας, δηλαδή στον τρόπο καταγραφής: τα λάθη σχετίζονται κυρίως με τα φωνήματα, τον τονισμό, την ορθογραφία και τη στίξη (Αναστασιάδη-Συμεωνίδη 2012: 604). Πιο συγκεκριμένα, θα ασχοληθούμε με την ορθογραφία συμφώνων και συμφωνικών συμπλεγμάτων.

Η Κακριδή-Φερράρι (2008: 367) αναφέρει ότι με τον όρο ορθογραφία ονομάζουμε «ένα σύστημα χαρακτήρων ή συμβόλων για την καταγραφή μιας γλώσσας, αλλά συγχρόνως και τις συμβάσεις που ρυθμίζουν τη χρήση του». Η γραφή είναι άκρως σημαντική, ιδιαίτερα στα αρχικά επίπεδα. Σύμφωνα με τον Μήτση (2004: 84-85), η κατάκτηση της γραφής ξεκινάει ως «αντιγραφή, υπαγόρευση, γραπτή δραστηριότητα περιοριστικού τύπου, καθοδηγούμενη γραπτή δραστηριότητα και παραγωγή αυθεντικών κειμένων». Αυτό συμβαίνει διότι η μορφή του κειμένου που συντάσσουν οι μαθητές λειτουργεί ως κριτήριο για την αξιολόγησή τους, ιδιαίτερα στα πρώτα επίπεδα εκμάθησης μια γλώσσας, εφόσον ένα ορθογραφημένο γραπτό είναι αρκετό για τη διάκριση των παιδιών σε ‘καλούς’ και ‘κακούς’ μαθητές (Γκότοβος 1992: 42).

Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα αποτελεί ένα επιφανειακό σύστημα, όπως το ιταλικό και το ισπανικό, επειδή ο αναγνώστης δύναται να διαβάσει οποιαδήποτε λέξη από τη στιγμή που γνωρίζει τους ήχους που αντιπροσωπεύει το κάθε γράμμα ή ο κάθε δίφθογγος και μπορεί να τους προφέρει (Πόρποδας 2002).

Παρά τη μεθοδική εξάσκηση των φοιτητών με το ορθογραφικό σύστημα, παρατηρούνται συχνά λάθη στον τονισμό, στις διαφορετικές εκδοχές ορισμένων φωνηέντων π.χ. το πώς εμφανίζεται στη γραφή ο φθόγγος [i] ο οποίος διαθέτει έξι εκδοχές (η, ι, υ, οι, ει, υι), σε συμφωνικά συμπλέγματα κ.α. (Αντωνοπούλου κ.α. 2006, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. 2012).

Όπως αναφέρουν οι Ρεβυθιάδου και Τζακώστα (2007: 11), συχνά λάθη γίνονται σε γλωσσικά στοιχεία που είναι γειτονικά². Για παράδειγμα, συχνά αλλόγλωσσοι μαθητές με μητρική την τουρκική αντικαθιστούν τους τριβόμενους διαρκείς φθόγγους της ελληνικής με στιγμικούς π.χ. αγελάδα α[g]ελά[d]α³, κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο και αποδεκτό

² Μπορεί, ωστόσο, να προκύψουν περιπτώσεις όπου η διαγλώσσα θέτει σε εφαρμογή «μηχανισμούς που δεν προέρχονται ούτε από τη μητρική ούτε από την υπό εκμάθηση γλώσσα» (Ρεβυθιάδου και Τζακώστα 2007: 11).

³ Στο σημείο αυτό οι σερβόφωνοι φοιτητές θα ήταν αναμενόμενο στα πρώτα επίπεδα να αντικαταστήσουν το τριβόμενο οδοντικό [ð] και το τριβόμενο υπερωικό [ɣ] με το οδοντικό κλειστό [d] και το υπερωικό κλειστό [g], αντίστοιχα.

σύμφωνα με τη φωνολογία της μητρικής τους γλώσσας. Τέτοια δείγματα μαρτυρούν ότι (Ρεβυθιάδου και Τζακώστα 2007: 11):

Ο ομιλητής διαθέτει δύο γραμματικά συστήματα, το ένα είναι τυπολογικά πλησιέστερο σε αυτό της γλώσσας στόχου. Καθώς προχωρά η γλωσσική κατάκτηση, και κατά συνέπεια, προάγεται το επίπεδο γλωσσομάθειας, ο ομιλητής αποβάλλει σταδιακά όσες γραμματικές είναι τυπολογικά απομακρυσμένες από τη γλώσσα στόχο μέχρις ότου οδηγηθεί στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με την έρευνα των Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. (2012: 605) σε μαθητές με μητρική τη ρωσική, τη γεωργιανή και την αλβανική παρατηρούμε:

- > Λάθη σε φωνήματα,
 - α. παράλειψη: *αροπλάνα*
 - β. σε φωνήεντα: *ένα ντολάπη*
 - γ. στον τρόπο άρθρωσης: *ΜπιολοΓία, σκολείο*
 - δ. στον τόπο άρθρωσης: *λαβί* (λαδί)
 - ε. στην ηχηρότητα: *μπίνακες*
 - στ. προσθήκη: *ηγαρασία* (υγρασία)
 - ζ. σε συμφωνικά συμπλέγματα: *κορίστη, ζτάμια*

- > Λάθη στην ορθογραφία/ γραφή
 - α. σε λεξικά μορφήματα: *χρόμα*
 - β. σε γραμματικά/ κλιτικά μορφήματα: *ταλαιπωρούντε, τις ευροπες*
 - γ. σε επιθήματα: *δουλια, εκτυποτή*
 - δ. στα όρια λέξης: *αριστε ραμου, η θαιλα,*
 - ε. μικρά-κεφαλαία / τελικό-ς: *καρέκλεσ, χαλκιδική, ζηN*
 - στ. φωνητική γραφή: *κσαδερφηα, γραπσε*
 - ζ. ξένο αλφάβητο: *cinema, Χάρι Ρότερ*
 - η. σε ορθογραφικά σημάδια: *μαρέσει, τι κάνεις?*
 - θ. στον τονισμό: *δώ, άλλα* (αντί για *αλλά*), *άυγουστο*

Λάθη φωνολογικού τύπου παρατηρούνται και σε δίγλωσσους μαθητές «στον τόπο ή τον τρόπο άρθρωσης των φωνημάτων ανάλογα με τις διαφορές που παρουσιάζει το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής με τη Γ1 των μαθητών αυτών π.χ. *καθιγκητόν* αντί καθηγητών, αντικατάσταση των τριβόμενων φθόγγων [γ/ζ] από τον αντίστοιχο κλειστό φθόγγο [g]» (Τζωρτζάτου 2012: 14-15). Όπως αναφέρει η Τζωρτζάτου (2012: 14), «η απουσία ορισμένων φθόγγων στη Γ1 των δίγλωσσων μαθητών, αντίστοιχων με τους φθόγγους στην ελληνική, οδηγεί τους μαθητές στην αντικατάσταση των φθόγγων της ελληνικής από τους πλησιέστερους φθόγγους της Γ1».

3 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας

Είναι φυσικό πως κάθε γλώσσα επιστρατεύει μια σειρά από προσωδιακά κλειδιά για να οργανώσουν οι ομιλητές τον λόγο τους σε διακριτές μονάδες. Εξετάζοντας αναλυτικότερα τη Σερβική, διαπιστώνει κανείς πως οι φωνητικοί κανόνες είναι ιδιαίτερα

απλοί καθώς ισχύει το *γράφεις όπως μιλάς και διαβάζεις όπως το βλέπεις γραμμένο*⁴. Στη Σερβική γλώσσα δεν υπάρχουν δίφθογγοι. Η προφορά κάθε μεμονωμένου γράμματος είναι σε όλες τις περιπτώσεις η ίδια επομένως το μόνο που καλείται να μάθει κάποιος είναι την εκφορά του κάθε γράμματος-φθόγγου. Αυτό διαφέρει από τα ελληνικά, όπου παρατηρείται απουσία αμφιμονοσημαντότητας, δηλαδή ένας σημαντικός φθόγγος (φώνημα) δεν είναι πάντα ένα γράμμα.

Παρά τη συστηματική εξάσκηση των φοιτητών με το ορθογραφικό σύστημα, παρατηρούνται, όπως προαναφέρθηκε, συχνά λάθη στον τονισμό, στις διαφορετικές εκδοχές ορισμένων φωνηέντων, σε συμφωνικά συμπλέγματα κ.α. (Αντωνοπούλου κ.α. 2006, Αναστασιάδη-Συμεωνίδη κ.α. 2012). Έχοντας υπόψη τη μη αμφισημαντότητα της Ελληνικής γλώσσας, βασική μας υπόθεση είναι ότι τα λάθη σε φωνητικά συμπλέγματα οφείλονται και στην απουσία κάποιων φθόγγων της ελληνικής στη σερβική γλώσσα.

Στο εμπειρικό μέρος που ακολουθεί θα δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στα σύμφωνα ή στα συμφωνικά συμπλέγματα στην αρχή, στη μέση και στο τέλος των λέξεων, καθώς επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η διαφορά της μελέτης με άλλες της ίδιας θεματικής έγκειται στο γεγονός ότι αναδεικνύει τα λάθη σερβόφωνων φοιτητών της ελληνικής ως ξένης, παρέχοντας παράλληλα ορισμένες φωνολογικές διαφορές μεταξύ της Ελληνικής και της Σερβικής γλώσσας.

Για το εμπειρικό μέρος λαμβάνουμε υπόψη το Μοντέλο Εκμάθησης Λόγου (Speech Learning Model - SLM), τη θεωρία που πρότεινε ο Flege (1992, 1995) σχετικά με τη φωνολογική κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Το συγκεκριμένο μοντέλο διακρίνει τους ήχους της Γ2 σε νέους και παρόμοιους. Αναλυτικότερα, νέοι ήχοι είναι τα φωνήματα που διαφέρουν ακουστικά από εκείνα της Γ2, ενώ παρόμοιοι ήχοι είναι τα φωνήματα που διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό από εκείνα της Γ2. Ως αποτέλεσμα, οι νέοι ήχοι, εφόσον δεν αντιστοιχούνται στη Γ1, θα αποτελέσουν μια νέα φωνητική κατηγορία, όπου δε θα δυσκολευτεί ο σπουδαστής. Από την άλλη, ο σπουδαστής τείνει να ταξινομήσει τους ήχους που φέρουν ακουστική ομοιότητα σε ήδη υπάρχουσες κατηγορίες ήχων της μητρικής⁵. Αυτή η μεταβίβαση στη μητρική πολλές φορές οδηγεί σε αρνητική μεταφορά (negative transfer) (Flege 1987). Ο Flege (1987) κάνει λόγο και για περιορισμό στην ικανότητα ενός ενήλικα να διαμορφώσει νέες φωνητικές κατηγορίες σε μια ξένη γλώσσα (equivalence classification). Σε αυτούς τους περιορισμούς αποδίδεται η δυσκολία στην προφορά (Flege 1987).

Τη διάδραση αυτή μεταξύ της Γ1 και Γ2 τόνισε και ο Eckman (1981) σε μια έρευνα με φυσικούς ομιλητές της ιαπωνικής και της καντονεζικής γλώσσας, οι οποίοι μάθαιναν τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Στην έρευνα αυτή, ορισμένα από τα στοιχεία της διαγλώσσας των ομιλητών μπορούσαν να ερμηνευθούν με συγκριτική ανάλυση της Γ1 και της Γ2. Για τη διάκριση αυτή επικαλέστηκε την υπόθεση του διαφοροποιητικού μαρκαρίσματος (Markedness Differential Hypothesis), η οποία όμως δεν μπορούσε να προβλέψει μαρκαρισμένες και αμαρκάριστες περιοχές που ήταν κοινές στις δύο υπό σύγκριση γλώσσες.

⁴ Στα σερβικά: *'Piši kao što govoriš, čitaj kao što je napisano'*.

⁵ Για παράδειγμα, στην περίπτωσή μας, αντικατάσταση του μεσοδοντικού φθόγγου [θ] από τον αντίστοιχο άηχο οδοντικό φθόγγο [τ].

4 Εμπειρική μελέτη

4.1 Μεθοδολογία –συμμετέχοντες

Η εμπειρική μελέτη συμπεριλαμβάνει τη διεξαγωγή ενός τεστ υπαγόρευσης 76 λέξεων⁶, οι περισσότερες από τις οποίες συμπεριλαμβάνουν σύμφωνα ή συμφωνικά συμπλέγματα που υποθέσαμε πως οι συμμετέχοντες είναι πολύ πιθανόν να κάνουν λάθος και την υπαγόρευση ενός κειμένου περίπου 200 λέξεων. Η διεξαγωγή της υπαγόρευσης λέξεων και του κειμένου έλαβαν χώρα στο τέλος του εαρινού εξαμήνου, όπου οι φοιτητές έχουν ολοκληρώσει το πρώτο έτος σπουδών. Με την ολοκλήρωση του πρώτου έτους οι φοιτητές αναμένεται ότι έχουν φτάσει ένα επίπεδο Α2 σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες. Η πρώτη δραστηριότητα, στην οποία συμμετείχαν 35 πρωτοετείς φοιτητές, δεν πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια κάποιου μαθήματος, αλλά εθελοντικά και ανώνυμα· οι λέξεις αναγνώστηκαν 3 φορές. Στη δεύτερη δραστηριότητα εξετάστηκαν 56 ορθογραφίες φοιτητών και το κείμενο διαβάστηκε 2 φορές. Και στις δύο δραστηριότητες, η υπαγόρευση πραγματοποιήθηκε από φυσική ομιλήτρια της Ελληνικής.

4.2 Σχεδιασμός

Για τη δημιουργία του τεστ υπαγόρευσης λέξεων, οι λέξεις που επιλέχθηκαν βασίστηκαν στη δική μας παρατήρηση και εμπειρία όσον αφορά τις λέξεις που συνήθως οι Σέρβοι φοιτητές κάνουν λάθος, όσο και σε παρατηρήσεις άλλων μελετών σε αλλόγλωσσους οι οποίοι μαθαίνουν την ελληνική ως ξένη, για παράδειγμα, Τζωρτζάτου (2012), Παπαθεοδώρου (2013) και Παυλίδου (2017). Οι περισσότερες λέξεις που επιλέχθηκαν είναι λέξεις που συναντώνται σε προχωρημένα επίπεδα· πρόκειται για λεξιλόγιο το οποίο δεν έχει διδαχθεί στην τάξη.

Η επιλογή άγνωστων λέξεων χωρίς συγκεκριμένο έγινε συνειδητά, γνωρίζοντας ότι οι περισσότερες από αυτές είναι άγνωστες ορθογραφικά, έτσι ώστε να μη βοηθηθούν οι φοιτητές στον τρόπο γραφής τους π.χ. *εκχύμωση, ώσμωση, εγγύς, Σιγκαπούρη*. Στόχος ήταν να εξακριβώσουμε εάν οι σπουδαστές έχουν κατανοήσει τους κανόνες του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος και έχουν επίγνωση του φωνολογικού συστήματος της ελληνικής. Η λίστα λέξεων αναγνώστηκε τρεις φορές και η δραστηριότητα διήρκεσε περίπου 40 λεπτά. Οι συμμετέχοντες, καθισμένοι σε απόσταση ο ένας από τον άλλο, σημείωναν τις λέξεις σε χαρτί το οποίο δόθηκε στην εκφωνήτρια με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Παράλληλα, με τη μελέτη ενός δείγματος 56 ορθογραφιών στοχεύουμε στο να προσδιορίσουμε τις αδυναμίες των συμμετεχόντων στην ορθογραφία. Η διπλή υπαγόρευση του κειμένου διήρκεσε περίπου 30 λεπτά.

⁶ *τριαντάρης, δέρμα, σμήνος, Σιγκαπούρη, ρουθούνι, πάτος, γιασεμί, τεθλασμένη γραμμή, ντολμάς, πουγκί, μάραθος, τίμα, αγιαζώ, σφίγγω, αφέλεια, τζίτζικι, διάμετρος, έλεγχος, βάτος, ασυγχώρητος, γρατσουινιά, αγάλια, κάθισμα, ούισκι, σύγχυση, αγκίστρι, Άθως, Εκχύμωση, σβούρα, Ματθαίος, γάγγλιο, Αδάμ, μπαμπούνιος, σάντουιτς, αγούρι, βρόγχος, Φένια, βλεφαρίδα, φίμωτρο, λυθρίνια, ακράδαντος, δοξασμένος, ντίσκο, βεντέτα, εγγύς, νταντά, σακχαρώδης διαβήτης, Άδης, σφήκα, βιάζομαι, γαϊδούρι, άσμα, τσιπς, ώσμωση, φιόγκος, γιουχάρω, τζίφος, καλάθι, γκάζι, σγουρός, σπαθί, νταλικέρης, αγκινάρα, εγχώριος, όγκος, Μωάμεθ, Θάσος, Έφη, Ντάκος, πάρκινγκ, εκχύλισμα, γκαρίζω, ατζαμής, Γιερεβάν.*

4.3 Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος έκανε λάθος συγκεκριμένες λέξεις στα ίδια σημεία. Στην υπαγόρευση λέξεων σημεία αδυναμίας αποτέλεσαν ορισμένα σύμφωνα και/ή τα συμφωνικά συμπλέγματα. Τα σύμφωνα και/ή τα συμφωνικά συμπλέγματα τα οποία δυσκόλεψαν τους σερβόφωνους φοιτητές του δείγματός μας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα⁷. Στον Πίνακα εκτίθενται οι λέξεις στις οποίες καταγράφηκαν τα περισσότερα λάθη.

Λέξεις όπου καταγράφηκαν τα περισσότερα λάθη	Φοιτητές που τις έκαναν λάθος (σύνολο δείγματος - 35 φοιτητές)	Ποσοστό φοιτητών που τις έκαναν λάθος (σύνολο δείγματος -35 φοιτητές)	Σύμφωνο ή συμφωνικό σύμπλεγμα που χρησιμοποιήθηκε αντί του σωστού
ν τολμάς	16	46%	δ
βρό γ χος	17	49%	νχ ή νγχ
σφί γ γω	14	40%	γ ή γκ ή νγ
φιό γ κος	19	54%	γγ ή γ ή νγ
σ βούρα	16	46%	ζβ
σ μήνος	12	34%	ζμ
τσι π ς	12	34%	ψ
πά τ ος	6	17%	θ
λι θ ρίνια	16	46%	τ
σα κ χαρώδης	22	63%	χ
Μα τ θαίος	26	74%	θ
τ εθλασμένη	25	71%	τ (τετλασμένη) ή π (πεθλασμένη)
Γ ιερε β άν	17	49%	ιε ή γε (απουσία του ι) ή και υ (Γιερευάν)
β ιάζομαι	5	14%	βγ ή βγι
δ έρμα	5	14%	β ή ντ
ο ύισκι	4	11%	β
α τ ζ αμής	3	9%	ζ ή τσ
ν ταντά	2	5%	δ

Πίνακας 1 | Λέξεις όπου καταγράφηκαν τα περισσότερα λάθη

⁷ Όλοι οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να σημειώσουν όλες τις λέξεις που υπαγορεύτηκαν εκτός από τρεις που απέφυγαν να γράψουν ορισμένες λέξεις.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι δυσκολίες που συνάντησαν οι φοιτητές του δείγματός μας συμπίπτουν με την επίδοση αλλόγλωσσων σε μελέτες που ασχολούνται με αναμενόμενες δυσκολίες στο φωνολογικό σύστημα της ελληνικής (Nicolaidis κ.α. 2009; Κωνσταντινίδου 2010). Αυτές συνήθως αφορούν περιπτώσεις αφομοίωσης.

Η Νέα Ελληνική δεν επιτρέπει κανένα συμφωνικό σύμπλεγμα ούτε απλό σύμφωνο εκτός από το /s/ στο τέλος της λέξης. Εδώ αρκετοί σερβόφωνοι (34%) αντικατέστησαν το *ps* με [ψ]. Όπως αναφέρει η Κωνσταντινίδου (2010: 101), ο συνδυασμός αποφρακτικό + αποφρακτικό αποτελεί σημείο δυσκολίας, καθώς πραγματώνεται με έναν φθόγγο και όχι με δίφθογγο.

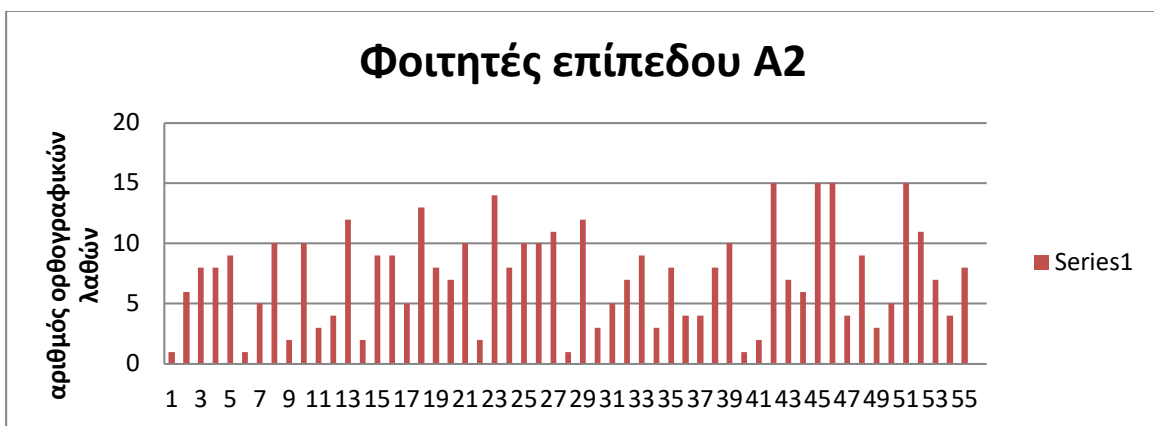
Οι λέξεις που προφέρονται με /ng/ και γράφονται είτε με -γγ- είτε με -γκ- ανάλογα με την ετυμολογική τους προέλευση μπερδεύουν ιδιαίτερα τους σερβόφωνους φοιτητές, καθώς στην περίπτωση τους θα έπρεπε να έχουν συναντήσει τις λέξεις για να τις γράψουν σωστά.

Δυσκολία παρατηρήθηκε και στα οδοντικά τριβόμενα /θ/ και /ð/. Στη λέξη *νταντά*, όπου ένα έρρινο επηρεάζει το επόμενο του άηχο στιγμικό σύμφωνο τρέποντάς το από άηχο σε ηχηρό, οι σερβόφωνοι αντικατέστησαν το *ντ* με *δ* (5%): κάτι που παραπέμπει σε υπερδιόρθωση. Αντίστοιχα στη λέξη *λυθρίνια* αντικατέστησαν το *θ* με *τ* (46%), ενώ στη λέξη *τεθλασμένη* σημειώθηκαν περιπτώσεις όπου το οδοντικό [τ] πραγματώθηκε ως χειλικό [π]: *πεθλασμένη*.

Επιπλέον, το φαινόμενο της αφομοίωσης του *α'* τεμαχίου του συμπλέγματος [ζμ], δηλαδή του άηχου [σ] με το ηχηρό [ζ], πραγματώνεται ορθογραφικά με το ζ οδηγώντας τους φοιτητές σε λάθος μεταγραφή⁸.

Χαρακτηριστική είναι και η περίπτωση όπου το κλειστό φατνιακό *τς* αντικαταστάθηκε με *τσ* π.χ. *ατσαμής* (9%).

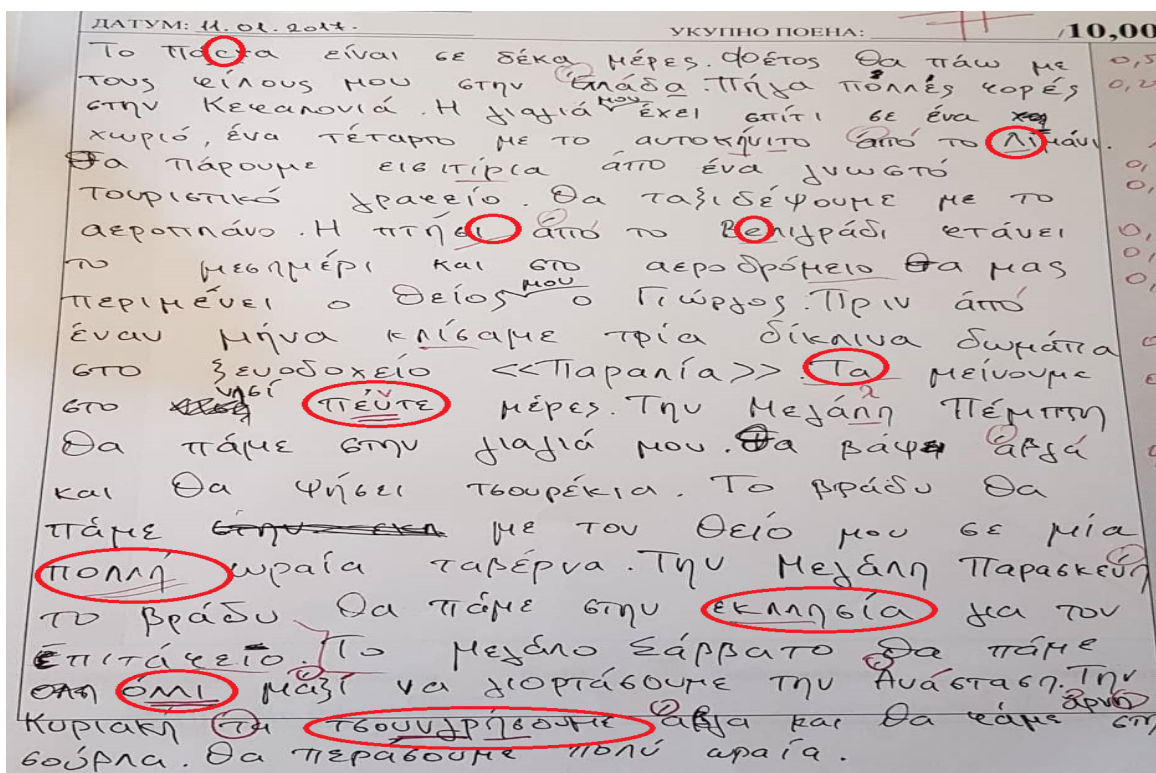
Από την άλλη, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της υπαγόρευσης ενός κειμένου 200 περίπου λέξεων μαρτυρούν αντίστοιχες δυσκολίες. Το ακόλουθο διάγραμμα δείχνει ότι σε ένα σύνολο 56 φοιτητών, ο μέσος όρος λαθών είναι τα 7 λάθη, ενώ κανένας υποψήφιος δεν ξεπέρασε τα 16 λάθη συνολικά. Η επίδοση των συμμετεχόντων με βάση το επίπεδό τους είναι ικανοποιητική.



Πίνακας 2 | Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας σερβόφωνων φοιτητών

Ενδεικτικά, παρατίθεται ένα δείγμα γραπτού ενός εκ των συμμετεχόντων.

⁸ Με τον ίδιο τρόπο αντιλαμβάνονται και το σύμπλεγμα *σλ* π.χ. *πρόσληψη*.



Εικόνα 1 | Εξέταση ορθογραφίας υπό τη μορφή υπαγόρευσης κειμένου – ενδεικτικό δείγμα φοιτητή

5 Χαρακτηριστικά λάθη σερβόφωνων σπουδαστών της ελληνικής

Κάνοντας μια ανασκόπηση στα ευρήματα της εμπειρικής μελέτης, στην περίπτωση των σερβόφωνων παρατηρούμε συστηματικά λάθη, τα οποία σχετίζονται κυρίως με:

- 1) με τη χρήση των φωνηέντων στις διαφορετικές εκδοχές ορισμένων φωνηέντων
 - α) /i/: ι, η, υ, ει, οι, υι π.χ. η πτήσι* (Εικόνα 1)
 - β) /e/: ε, αι π.χ. αρχεολογίας* (10^{ος} συμμετέχων – ορθογραφικό τεστ)
 - γ) /o/: ο, ω π.χ. γνωστό* (5^{ος} συμμετέχων – ορθογραφικό τεστ)
- 2) με την ακολουθία ηχηρού συμφώνου + [j]+Φ, π.χ. διαβάζω, βιάζομαι. Συχνά οι φοιτητές αναπτύσσουν ένα γ μετά το ηχηρό σύμφωνο.
- 3) με τα συμπλέγματα σβ και σμ όπου καταγράφουν ζβ και ζμ αντίστοιχα⁹
- 4) με τη θέση του ν καταγράφουν β ή φ, ανάλογα με το αν ο φθόγγος που ακολουθεί είναι ηχηρός ή άηχος π.χ. Πάβλος αντί για Παύλος (15^{ος} συμμετέχων – ορθογραφικό τεστ)
- 5) με τη χρήση λατινικών συμβόλων αντί ελληνικών π.χ. Πάσχα αντί Πάσχα, Βελιγράδι αντί για Βελιγράδι (Εικόνα 1)
- 6) με τη χρήση κεφαλαίων αντί μικρών χαρακτήρων π.χ. Λιμάνι (Εικόνα 1)

⁹ Σε αυτή την περίπτωση, τονίζουμε στους σερβόφωνους σπουδαστές ότι αυτά τα συμφωνικά συμπλέγματα πάντα γράφονται με σ που προφέρεται [z]. Στα συμπλέγματα του τύπου τριβόμενο + τριβόμενο ενδεχόμενες δυσκολίες μπορεί να υπάρξουν στην πλειοψηφία μη φυσικών ομιλητών της ελληνικής π.χ. σε ομιλητές της γερμανικής, της ρουμανικής, της ρωσικής και της σερβικής γλώσσας (Κωνσταντινίδου 2010: 94).

7) με ελληνικούς φθόγγους/συμπλέγματα που δεν υπάρχουν στη σερβική π.χ. αντικατάσταση του μεσοδοντικού φθόγγου [θ] από τον αντίστοιχο άηχο οδοντικό φθόγγο [τ] π.χ. *τάρρος* αντί *θάρρος* ή *Τα μείνουμε* αντί για *θα μείνουμε* (Εικόνα 1). Οι φθόγγοι της ελληνικής που δεν συναντούνται στη σερβική είναι οι ακόλουθοι:

- θ *Θάσος*: στα σερβικά *Τάσος* [tásos]
- δ *Δράμα*: στα σερβικά *Δράμα* [dráma]. Οι σερβόφωνοι το αντιλαμβάνονται συνήθως με το αντίστοιχο οδοντικό κλειστό [d]
- γ *Αγαμέμνων*: στα σερβικά *Αγαμέμνον* [agamémnon]
- τζ *Τζουμέρκα*: στα σερβικά *Τζ/Дζ/Ц/Ђ/γμερκα* [ts/tzumérka]. Οι σερβόφωνοι το αντιλαμβάνονται συνήθως με τα προστριβόμενα οδοντικά [ts] και [dz] ή τα μεταφατνιακά οδοντικά [tʃ] [dʒ].

Επιπροσθέτως, δεν λείπουν και λάθη στον τονισμό π.χ. *άπο**.

6 Τρόπος αντιμετώπισης των λαθών

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της ανάλυσης, ορισμένα συστηματικά λάθη των σερβόφωνων φοιτητών του δείγματος φαίνεται πως επηρεάζονται από τη μητρική. Τα περισσότερα από αυτά σχετίζονται με την ηχηρότητα, τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εστίαση στη διδασκαλία της προφοράς είναι εξέχουσας σημασίας.

Η αποφυγή ορθογραφικών λαθών, λοιπόν, θα μπορούσε να επιτευχθεί με την επίτευξη της ενίσχυσης της φωνολογικής ενημερότητας. Με τον όρο φωνολογική ενημερότητα ορίζεται η συνειδητοποίηση εκ μέρους του σπουδαστή της ύπαρξης των φωνημάτων αλλά και η ικανότητά του να τα εντοπίζει και να τα επεξεργάζεται (Πρωτόπαππας και Μουζάκη 2008: 209).

Ο Goswami (1988) και ο Stanovich (1988) προτείνουν να γίνει η διάκριση ανάμεσα στην «υπονοούμενη» φωνολογική συνείδηση (implicit phonemic awareness) και στη «σαφή, ρητή» φωνολογική συνείδηση «explicit phonemic awareness» (αναφορά στους Kanta and Rey 2011: 221). Η «υπονοούμενη φωνολογική συνείδηση» προϋπάρχει της κατάκτησης του γραπτού λόγου και αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξή του. Ο σπουδαστής μπορεί να αναλύσει μία λέξη σε συλλαβές, να αναγνωρίσει την ομοιοκαταληξία δύο λέξεων, χωρίς να καταβάλει ιδιαίτερη συνειδητή προσπάθεια για αυτές τις εργασίες. Από την άλλη, η «σαφής» ή «ρητή» φωνολογική συνείδηση αφορά την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Στη συνθήκη αυτή ο σπουδαστής μπορεί να ονομάσει τα φωνήματα από τα οποία αποτελείται μια λέξη. Στην περίπτωση της Γ2, υπάρχει περίπτωση ο μαθητής να έρθει σε επαφή με τον γραπτό λόγο, χωρίς να έχει αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες στον προφορικό λόγο.

Καθώς σε μια ξένη γλώσσα η διδασκαλία του γραπτού γίνεται παράλληλα με αυτή του προφορικού, το ερώτημα είναι πού στηρίζεται η φωνολογική συνείδηση του μαθητή. Σύμφωνα με τη σχετική μελέτη των Kanta and Rey (2011) οι μαθητές επεξεργάζονται τα φωνήματα της νέας γλώσσας βασιζόμενοι στο φωνολογικό σύστημα της πρώτης τους γλώσσας. Αυτό ισχύει όποια και να είναι η πρώτη γλώσσα. Για τον λόγο αυτό οι ασκήσεις φωνολογικής συνείδησης αποτελούν εξαιρετικά εργαλεία αξιολόγησης της προφορικής δεξιότητας του μαθητή. Η φωνολογική συνείδηση διευκολύνει την ανάπτυξη γραπτού λόγου. Σύμφωνα με τις μελέτες των Bradley and Bryant (1983) και Kolinsky

(1996), όταν δόθηκε βαρύτητα στη φωνολογική συνείδηση των σπουδαστών, εκείνοι παρουσίασαν πρόοδο στον γραπτό λόγο γρηγορότερα από τις άλλες δεξιότητες, και η ικανότητά τους αυτή παρέμεινε σε όλη τη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Adams κ.α. 1998, αναφορά στους Kanta and Rey 2011: 221).

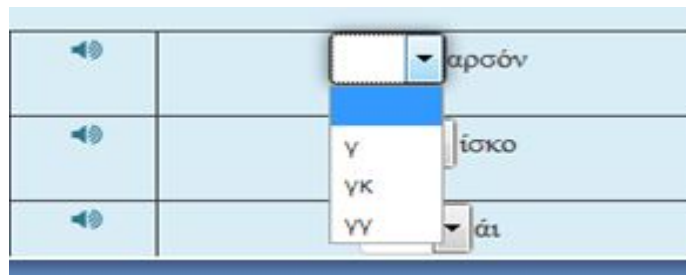
Ως εκ τούτου, οι διδάσκοντες (τόσο Έλληνες φυσικοί ομιλητές και Σέρβοι φυσικοί ομιλητές) προβαίνουν σε σύγκριση ορισμένων φωνολογικών στοιχείων αλλά και στην αναλυτική περιγραφή αυτών. Πέρα από αυτό, «επιστρατεύουν», επίσης, την κίνηση των μελών του προσώπου, των χειρονομιών και της γλώσσας, αλλά και τη διαχείριση του αέρα και γενικώς της αναπνοής, εξηγώντας πιο παραστατικά τη φωνολογία.

Πέρα από τη διάδραση στο περιβάλλον της τάξης, επιχειρείται, επίσης, η δημιουργία ασκήσεων που θα βοηθήσουν στη διόρθωση των ήχων, ιδιαίτερα αυτών που:

α) έχουν διακριτική λειτουργία. Οι προβληματικοί ήχοι εξετάζονται επίσης με τη βοήθεια των ελάχιστων ζευγών. π.χ. *πάτος- πάθος, βάθος- βάτος*, αλλά και ήχων

β) που είναι διακριτοί ανάλογα με τη θέση τους, αν δηλαδή βρίσκονται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης π.χ. *Γιερεβάν – ουίσκι*

Για παράδειγμα, δημιουργούνται ασκήσεις φωνητικής (πολλαπλής επιλογής) στις οποίες ένας φυσικός ομιλητής προφέρει ελάχιστα ζεύγη λέξεων και οι φοιτητές καλούνται να επιλέξουν το σωστό. Το επίπεδο δυσκολίας των ακουστικών δραστηριοτήτων αυξάνεται σταδιακά από δυσύλλαβες λέξεις και έπειτα σε τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες. Οι ασκήσεις αυτές παρατίθενται στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Moodle.



Εικόνα 2 | Δείγμα δραστηριότητας πολλαπλής επιλογής στην πλατφόρμα Moodle

Μετά από επαρκή εξάσκηση της φωνολογικής συνείδησης των μαθητών στη ξένη γλώσσα, η γραπτή αλλά και η προφορική τους επίδοση βελτιώνονται σημαντικά.

7 Συμπεράσματα

Στη μελέτη μας προσεγγίσαμε, αρχικά, θεωρητικά τη μεταγραφή της προφορικής ομιλίας σε γραπτή, κάνοντας αναφορά σε σχετικές έρευνες. Στη συνέχεια, εξετάστηκε εμπειρικά η μεταγραφή της προφορικής ομιλίας σε γραπτή μέσω δύο δραστηριοτήτων. Όπως δείχνουν τα εμπειρικά αποτελέσματα, τα ορθογραφικά λάθη είναι αναπόφευκτα και λειτουργούν ως ένας χάρτης της διαδρομής που ακολουθούν οι σερβόφωνοι φοιτητές για να κατακτήσουν το ορθογραφικό σύστημα της ελληνικής. Όπως διαπιστώθηκε, τα λάθη

των φοιτητών του δείγματός μας οφείλονται κυρίως στην απουσία ορισμένων φθόγγων στη μητρική τους γλώσσα, στην ανασφάλειά τους που οδηγεί συχνά σε υπερδιόρθωση ή υπεργενίκευση και σε λάθη που οφείλονται σε απροσεξία ή μη επαρκή γνώση του λεξιλογίου (άγνωστο λεξιλόγιο). Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, η επίδοση των σερβόφωνων φοιτητών υποδεικνύει ότι ορισμένα λάθη είναι αναμενόμενα και επηρεάζονται από τη μητρική (negative transfer). Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, επισημαίνονται οι παράγοντες που οδηγούν τους σερβόφωνους σπουδαστές της ελληνικής να κάνουν ορθογραφικά λάθη. Με την αποσαφήνιση των αποτελεσμάτων επιδιώκουμε να καταλήξουμε σε μεθοδολογικές πρακτικές που ενισχύουν την ορθή γραφή και την περαιτέρω γλωσσική εξέλιξη των φοιτητών που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Βιβλιογραφία

- Adams, Marilyn J., Foorman, Barbara, Lundberg, Ingvar, Beeler, Terri. 1998. *Phonemic awareness in young children: a classroom curriculum*. Baltimore, Md: P.H. Brookes.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Άννα, Βλέτση Ελένη, Μητσιάκη Μαρία, Μποζονέλος Βασίλης και Βαλεντίνα, Χούμα. 2012. «Τα γλωσσικά λάθη μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και ο ρόλος της Γ1 στις πολυπολιτισμικές τάξεις του Γυμνασίου.» Στο: Γαβριηλίδου, Ζωή, Ευθυμίου Αγγελική, Θωμαδάκη, Ευαγγελία & Καμπάκη-Βουγιουκλή, Πηνελόπη (επιμ.) *Selected Papers of the 10th ICGL (Διεθνές συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας)*, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 597-612.
- Αντωνοπούλου Νιόβη, Βαλετόπουλος Φρειδερίκος, Καρακύργιου Μαρία, Μουμτζή, Μαρία και Βίκυ, Παναγιωτίδου. 2006. *Ανάλυση Λαθών*. Διαθέσιμο στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/files/document/errors/errors_study_a.pdf
- Bradley, Layne. and Peter, E., Bryant. 1983. "Categorizing sounds and learning to read: A Causal connection." *Nature*, 303: 419-421.
- Γκότοβος, Αθανάσιος. 1992. *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό (μια εμπειρική έρευνα)*. Αθήνα: Guttenberg.
- Eckman, R. Fred. 1981. "On predicting phonological difficulty in second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 4, pp. 18-30.
- Flege, E. Jim. 1987. "The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification". *Journal of Phonetics*, Vol. 15, pp. 47-65.
- Flege, E. Jim. 1992. "Speech learning in a second language." In Charles Ferguson, Lise Menn and Carrol Stoel-Cammon (Eds.), *Phonological development: Models, research and application*, Timonium, MD: York Press, pp. 565-604.
- Flege, E. Jim. 1995. "Second-language speech learning: Theory, findings and problems". In Winifred Strange (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Timonium, MD: York Press, pp. 229-273.
- Goswami, C. Usha. 1988. "Children's use of analogy in learning to spell." *British Journal of Developmental Psychology*, 6: 21-33.

- Κακριδή-Φερράρι, Μάρω. 2008. «Ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις: τάσεις και αντιστάσεις.» στο Μαρία Θεοδωροπούλου (επιμ.) *Θέρμη και Φώς. Licht and Warme*. Αφιερωματικός τόμος στη μνήμη του Α.-Φ. Χριστίδη. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 365-383.
- Kanta, Tina and Véronique Rey. 2011. «Εξάσκηση της φωνολογικής συνείδησης των μαθητών και συνέπειες στην ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων.» στο Gogas Themistokles & Periklis Tsagkas (eds.) *Foreign Language in Tertiary Education III: Current Trends, Conference Proceedings*. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.
- Kolinsky, Régine. 1996. “Conséquences cognitives de l'illettrisme.” In Carbonnel, Serge, Gillet Patrice, Martory Marie-Dominique & Sylviane Valdois (eds) *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, Marseille: Collection Neuropsychologie. Solal, Marseille, France, pp 291-304.
- Κωνσταντινίδου, Σοφία. 2010. «Η κατάκτηση τεμαχιακών στοιχείων από ενήλικες μαθητές της Ελληνικής: Μια γλωσσολογική και διδακτική προσέγγιση.» Μεταπτυχιακή εργασία, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μήτσης, Ναπολέων. 2004. *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1822-1993)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαϊτάση, Πελαγία. 2010. «Η διδασκαλία της ορθογραφίας στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου: Μια συγκριτική μελέτη από το 1982 μέχρι σήμερα.» Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Παιδαγωγικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Nicolaidis Katerina, Andreou Panos, Bozonelos Vasilis, Konstantinidou Sofia, Koutsandreas Konstantinos, Mavroudi Argyro, Tasioudi Matina, Theodorou Dimitra and Stavroula Tsiantoula Nicolaidis. 2009. “The Teaching of Pronunciation to Learners of Greek as a Foreign or Second Language: Principles for the Design of a Pronunciation Book.” *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 29^{ης} Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ*, 581-594.
- Παπαθεοδώρου, Μαρία. 2013. «Τα γλωσσικά λάθη των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με την ελληνομάθειά τους.» Μεταπτυχιακή Εργασία. Διατμηματικό Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παυλίδου Ελένη. 2017. «Τα λάθη των ρομά μαθητών και μαθητριών στον προφορικό λόγο.» Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Πρωτόπαππας, Αθανάσιος και Αγγελική, Μουζάκη. 2010. *Ορθογραφία-Μάθηση και Διαταραχές*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Πόρποδας, Κωνσταντίνος. 2002. *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Ρεβυθιάδου, Ανθή και Μαρίνα, Τζακώστα. 2007. *Η φωνολογία στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Εκδόσεις Πατάκης.
- Σελλά-Μάζη, Ελένη. 1993. *Στοιχεία Αντιπαραβολικής Γραμματικής Ελληνικής-Τουρκικής*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Stanovich, E. Keith. 1988. “Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core-variable difference model.” *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.

Τζωρτζάτου, Κυριακούλα. 2012. «Ορθογραφικά λάθη ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών Δημοτικού.» Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.