

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**

ΜΙΧΑΛΗΣ ΑΠ. ΚΟΛΙΟΡΑΔΑΚΗΣ

Διαφοροποιήσεις στις θέσεις και τις κινήσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων άρθρωσης Ελλήνων μαθητών κατά την φωνητική δραστηριότητα στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων .Εφαρμογή μοντέλου Διορθωτικής Φωνητικής.

Ερευνητική μελέτη για την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης

Συμβουλευτική Επιτροπή

Επόπτης : Μουδατσάκης Τηλέμαχος, Καθηγητής ΠΤΔΕ

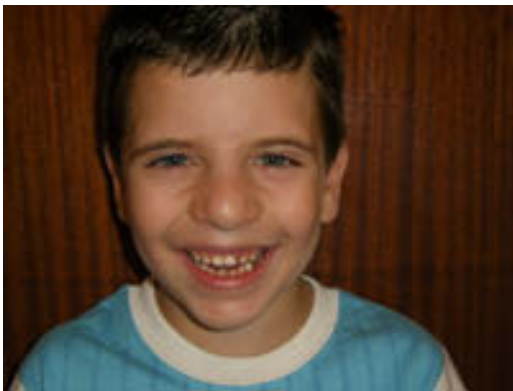
Μέλη : Βάμβουκας Μιχάλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ

Σπαντιδάκης Ιωάννης, Επικ. Καθηγητής ΠΤΔΕ

**Ρέθυμνο
ΙΟΥΝΙΟΣ 2006**



Στον Απόστολο



Language is me.
Language is you.
Language is the world.
Language is love and pain.
Language is the dressing, the
expression of the face, the
gestures, the response.
Language is to imagine, to draw,
to create, to destroy.
Language is control and
persuasion.
Language is the laughter.
Language is the growing up.
Language is me.
Do not say too often that you are
right, Teacher!
Let the pupils see it!
Do not exert pressure on the
truth.
It can't handle it.
Listen, when you talk!

(Brecht)

Γλώσσα είμαι εγώ.
Γλώσσα είσαι εσύ.
Γλώσσα είναι ο κόσμος.
Γλώσσα είναι η αγάπη και ο πόνος.
Γλώσσα είναι το ντύσιμο,
η έκφραση του προσώπου,
οι χειρονομίες, η ανταπόκριση.
Γλώσσα είναι να φαντάζεσαι, να
σχεδιάζεις, να δημιουργείς, να
καταστρέφεις.
Γλώσσα είναι ο έλεγχος και
η πειθώ.
Γλώσσα είναι το γέλιο.
Γλώσσα είναι το μέγαλωμα.
Γλώσσα είμαι εγώ.
Μη λες πολύ συχνά,
ότι έχεις δίκιο, Δάσκαλε!
Άσε να το δουν κι οι μαθητές!
Μην πιέζεις πολύ την αλήθεια.
Δεν το αντέχει.
Άκουγε, όταν μιλάς!

(Μπρεχτ)

*«Η δε γλώσσα αρθροί προσβάλλουσα εν τω φάρυγγι, αποφράττουσα
και προσβάλλουσα προς την υπερώαν και προς τους οδόντας ποιέει
σαφηνίζειν, ην δε μη η γλώσσα αρθροί προσβάλλουσα εκάστοτε,
ουκ αν σαφέως διαλέγοιτο, αλλ' η έκαστα φύσει τα μονόφωνα»*

Ιπποκράτης

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλογικό σημείωμα – Ευχαριστίες.....σελ. 7
Περίληψη.....σελ. 9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 10
1. Γλώσσα – Λόγος – Ομιλία.....σελ. 12
2. Φωνητική Επιστήμη.....σελ. 16
2.1 Ακουστική Φωνητική – Η φυσική υπόσταση των ήχων.....σελ. 20
3. Άρθρωση.....σελ. 28
4. Φωνητική και φωνολογική απόκτηση.....σελ. 32
4.1 Στάδια φωνητικής εξέλιξης και θεωρητικές ερμηνείες.....σελ. 36
5. Αρθρωτική φωνητική.....σελ.40
6. Διάκριση των φθόγγων της Ελληνικής.....σελ 54
6.1 Σχηματισμός φωνηεντικών φθόγγων.....σελ.59
6.2 Σχηματισμός συμφωνικών φθόγγων.....σελ 62
7. Η διαδικασία της φώνησης, ιδιότητες της φωνής.....σελ.70
8. Πτώχή άρθρωση.....σελ 80
8.1 Φωνητικά – Φωνολογικά λάθη.....σελ 85
9. Διορθωτική Φωνητική – Μέθοδοι Διόρθωσης.....σελ 89
9.1 Αρχές και στάδια διόρθωσης.....σελ 94
9.1.1 Το στάδιο αξιολόγησης του λόγου των παιδιών.....σελ 96
9.1.2 Το στάδιο της ευαισθητοποίησης της σχετικά με τα αρθρωτικά και προσωδιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας.....σελ 99
9.1.3 Το στάδιο της ακουστικής διάκρισης των ήχων μέσα από το παιχνίδι.....σελ 99
9.1.4 Το στάδιο της προετοιμασίας για την άρθρωση.....σελ100
9.1.5 Το στάδιο της ενσωμάτωσης των αρθρωτικών κινήσεων και της εξάσκησης.....σελ101
9.1.5.α Περιβάλλον και συνθήκες ενσωμάτωσης.....σελ102
9.1.5.β Εξωτερική ανατροφοδότηση και ενσωμάτωση.....σελ104
9.1.5.γ Μέσα προς χρήση.....σελ104
9.1.6 Το στάδιο της αντιστοίχισης φθόγγου και γραπτής αναπαράστασης.....σελ105
10. Η προφορά των σύνθετων συμφώνων μπ, ντ, γκ (γγ).....σελ107

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β – Η ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΣ

1. Η προβληματική της έρευνας.....σελ112
2. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....σελ114
3. Η πρωτοτυπία της έρευνας.....σελ116
4. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....σελ118
5. Περιοχή της έρευνας – Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.....σελ120
6. Το δείγμα της έρευνας.....σελ122
7. Ερευνητικές στρατηγικές.....σελ125

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Πλούσια ή πτωχή άρθρωση– Οι μελέτες δύο περιπτώσεων Ελλήνων μαθητών της Α΄ τάξης.....σελ135	
1.1Η περίπτωση της Μαρίας.....σελ141	
1.2Η περίπτωση της Κατερίνας.....σελ160	
1.3Στοιχεία από συνεντεύξεις.....σελ184	
2. Άρθρωση κατά την εκφορά προφορικού λόγου Ελλήνων μαθητών της Δ΄ τάξης.....σελ186	
3. Εφαρμογή μοντέλου Διορθωτικής Φωνητικής σε μαθητή που παρουσιάζει προβλήματα αντικατάστασης συμφώνων.....σελ227	
4. Η προφορά των σύνθετων συμφώνων:μπ, ντ, γκ (γγ) στην αρχή ή στη μέση μιας λέξης.....σελ243	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ – ΣΥΝΟΨΗ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύνοψη αποτελεσμάτων και προτάσεις.....σελ.255	
--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ.262	
-----------------------	--

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.284	
--------------------------	--

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ - ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης για την απόκτηση διπλώματος ειδίκευσης και εστιάζεται στην παρατήρηση των θέσεων και των κινήσεων των φθογοπλαστικών οργάνων κατά την φωνητική δραστηριότητα ελλήνων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου στα πλαίσια των διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων. Επίσης εφαρμόζεται μοντέλο Διορθωτικής Φωνητικής προκειμένου να αντιμετωπίσουμε προβλήματα άρθρωσης και φωνολογικά λάθη.

Βασικό κίνητρο εμπλοκής σ' αυτό το ερευνητικό πεδίο αποτέλεσε η έλλειψη σχετικών ερευνών και συμπερασμάτων σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία καθώς και η αναγκαιότητα για εμπέδωση φωνητικής συνείδησης και παιδείας των μαθητών όπως αυτή επιβεβαιώνεται μέσα από την εμπειρία μας με τη σχολική πραγματικότητα.

Η πορεία για την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας αποδείχτηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αλλά και δύσκολη συνάμα. Η ερευνητική προσέγγιση του αντικειμένου της μελέτης που απαίτησε την εφαρμογή της μεθόδου της παρατήρησης αλλά και η συλλογή ξένων βιβλιογραφικών πηγών και η εντύπωση σ' αυτές, θεωρούνται οι σημαντικότερες δυσκολίες.

Η υπέρβαση των δυσκολιών και η τελική ολοκλήρωση αυτής της ερευνητικής προσπάθειας οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στη βοήθεια ή τη συμπαράσταση κάποιων ανθρώπων που ως ελάχιστη καταβολή οφείλουμε να ευχαριστήσουμε : τον Καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Μουδατσάκι Τηλέμαχο, ο οποίος έφερε την κύρια ευθύνη αλλά και τη συνεχόμενη εποπτεία της πορείας μας, για τις εύστοχες παρατηρήσεις και ουσιαστικές επισημάνσεις οι οποίες μας βοήθησαν να ξεπεράσουμε τα προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας εργασίας, τον καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Βάμβουκα Μιχάλη και τον Επίκουρο Καθηγητή του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης κ. Σπαντιδάκη Ιωάννη για τη βοήθειά τους τόσο σε μεθοδολογικά ζητήματα όσο και σε επίπεδο δομής του συνόλου της εργασίας, για τις χρήσιμες απόψεις που ανταλλάξαμε και τις πολύτιμες υποδείξεις τους.

Στη συνέχεια θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του 6/θ Δημοτικού Σχολείου Μοχού κ. Σαμαρά Κυριακή και κ.

Δασκαλάκη Ναυσικά που μας φιλοξένησαν στις τάξεις τους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-05 με ιδιαίτερη εγκάρδιότητα και συναδελφικότητα καθώς επίσης όλους του μαθητές που συμμετείχαν στις φωνητικές δραστηριότητες που απαιτούσε η παρούσα εργασία.

Τέλος ευχαριστώ την οικογένειά μου για την απεριόριστη συμπαράσταση και ανοχή στη δημιουργία του παρόντος πνευματικού πονήματος, ξεχωριστώ ευχαριστώ το μικρό γιο μου Απόστολο, μαθητή της Α΄ τάξης, για την εξαιρετική συνεργασία του στη φωτογράφιση των ασκήσεων προετοιμασίας των φθογγοπλαστικών οργάνων για την παραγωγή προφορικού λόγου.

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2006

Μιχάλης Κολιοραδάκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα αφορά αφενός τη θεωρητική τεκμηρίωση και τις βασικές αρχές της Φωνητικής Επιστήμης και της Ορθοφωνίας και αφετέρου την εφαρμογή των αρχών αυτών στην άρθρωση μαθητών Δημοτικού Σχολείου κατά την διάρκεια σχολικών δραστηριοτήτων. Το πρώτο μέρος εστιάζεται στη φυσιολογία του φωνητικού μηχανισμού, στα στάδια της φωνητικής εξέλιξης, στη διάκριση των φθόγγων της Ελληνικής, στα προσωδιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας, στα φωνητικά και φωνολογικά λάθη καθώς και στην αξιολόγηση του λόγου κατά τη φωνητική παραγωγή.

Στη συνέχεια επιχειρείται η ανάδειξη των διαφοροποιήσεων των θέσεων και των κινήσεων των φωνητηρίων οργάνων σε περιπτώσεις μαθητών με πλούσια ή πτωχή άρθρωση και η εμπέδωση φωνητικής και φωνολογικής συνείδησης από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Επιπλέον στην παρούσα μελέτη παρατίθεται σχέδιο αντιμετώπισης προβλημάτων άρθρωσης, εφαρμόζεται μοντέλο Διορθωτικής Φωνητικής και προτείνεται η κατάρτιση των δασκάλων με γνώσεις λογοπαιδαγωγικής προκειμένου να μπορέσουν να θέσουν γλωσσικούς – επικοινωνιακούς και αισθητικούς στόχους. Έτσι θα συνδέσουν τη γλώσσα με την επικοινωνία μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικές δράσεις.

SUMMARY

This research concerns not only the theoretical and basic principals of Phonetics but also the application of these principals to cases of primary school students during school activities. To begin with, it focuses on the psychology of the phonetic apparatus, on the stages of phonetic development, on the classification of Greek vowels and consonants, on the prosodic characteristics of the language, on phonetic and phonological mistakes and on evaluating speech.

Next, an attempt is made to show how the phonetic apparatus changes in cases of students with poor or full articulation and how the students who participated in the research developed a new understanding of phonetics and phonology. Moreover, a plan is proposed to deal with articulation problems and a corrective phonetic model is applied. Last but not least, the need to provide educators with appropriate training so as to be able to set linguistic and communicative goals is presented. In this way teachers will be able to associate language with communication through specific educational practices and activities.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γλώσσα είναι ένα μέσο κοινωνικής επικοινωνίας, έκφρασης και κατανόησης, όπως υπογραμμίζει ο L.S.Vygotsky, και μαζί με τη σκέψη είναι τα κλειδιά της ανθρώπινης συνείδησης. Ο σπουδαιότερος στόχος τη γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο είναι η ανάπτυξη στο παιδί της ανάγκης για επικοινωνία και της επιδεξιότητας στην επικοινωνία, η ανάπτυξη της ανάγκης να εκφράζεται σωστά, προφορικά και γραπτά. Γλώσσα και ομιλία είναι στοιχεία που συνδέονται πολύ στενά μεταξύ τους. Η γλώσσα θεωρείται αναγκαία για την κατανόηση της ομιλίας και η ομιλία επίσης είναι αναγκαία για να κατανοηθεί η γλώσσα και η εξέλιξή της.

Τι σημαίνει όμως «να μιλάς»; Ρωτώντας παιδιά ηλικίας 7-8 ετών πήραμε τις παρακάτω απαντήσεις:

- *Να μιλάς; Λοιπόν, είναι όταν σου μιλώ, έτσι, λέξεις που βγαίνουν από το στόμα.*
- *Ε, μιλάς είναι να λες πράγματα που σημαίνουν κάτι.*
- *Να μιλάς είναι να συζητάς με κάποιον.*
- *Να μιλάς; Να, είναι σαν να ακούς. Ακούω που μου μιλάς.*
- *Είναι συζήτηση, έτσι όπως την κάνουμε τώρα.*
- *Να μιλάς, είναι όταν έχεις κάτι να πεις σε κάποιον.*
- *Τα λες στο νου σου, και μετά μιλάς, τα λες.*
- *Είναι το στόμα που φτιάχνει λέξεις.*

Η ηχητική εικόνα και αρτιότητα των λέξεων που «φτιάχνει» το στόμα, η οργάνωση του σημαίνοντος, οι ακριβείς σταθεροί φθόγγοι, η ευλυγισία στο λόγο και οι εντασιακές εναλλαγές, είναι αρετές της ορθοφωνίας μέσα από τις οποίες προπέμπεται η έννοια και η ουσία των μηνυμάτων. Αυτές καταξιώνουν το διανοητικό πλούτο, τη σημασιοσυντακτική άποψη, την ποιοτική τέχνη του ομιλούντος και προωθούν τα μηνύματα στον αποδέκτη τους.

Αυτό που ενδιαφέρει πρωτίστως στον προφορικό λόγο, ο οποίος είναι ένα σύνθετο μορφοπαιδευτικό φαινόμενο, είναι η σωστή άρθρωση – προφορά και εν συνεχεία το κάλλος του λόγου, η ρητορική του σχηματοποίηση. Η άρθρωση αφορά στο συντονισμό των φωνητηρίων οργάνων για την ηχητική δόμηση ενός φθόγγου, ενώ η προφορά αφορά στη συνδόμηση των φθόγγων στη λέξη, στη φράση. Η ορθή

άρθρωση είναι ένα αθροιστικό δείγμα φωνητικής παιδείας. Η γνώση της φυσιολογίας των περιοχών του στόματος που συμμετέχουν στη παραγωγή της φωνής, καθώς και η γνώση της σπουδαιότητας της άσκησης και της προετοιμασίας των περιοχών αυτών, εξασφαλίζουν τον ορθό χειρισμό τους και την καλλιέργεια φωνητικής συνείδησης. Και η φωνητική συνείδηση έχει ως αποτέλεσμα να αποκτά το εκφώνημα μια πλαστική και καλλιτεχνική οντότητα.

Η παραγωγή μιας πλήρους φωνητικής εικόνας για κάθε φθόγγο θεωρείται πλούσια άρθρωση και είναι το ζητούμενο στην ορθοφωνία¹. Κάθε διαφοροποίηση της φωνητικής αξίας των φθόγγων στην αρχή, στο μέσο ή στο τέλος μιας λέξης καθώς επίσης φαινόμενα παραλείψεων και παραλαλίες που προσβάλλουν το γλωσσικό «αίσθημα» μιας γλωσσικής κοινότητας, θεωρείται προβληματική άρθρωση και δυσχεραίνει τον προφορικό λόγο². Η διόρθωση μιας ελλειμματικής άρθρωσης είναι μια συνεχής δοσοληψία δασκάλου - μαθητών με το δάσκαλο να διορθώνει, να επικροτεί ή να απορρίπτει εμφανίζοντας εκ νέου τα διορθωτικά του μοντέλα .

Τίθεται λοιπόν το ζήτημα της αλλαγής του σχολείου αναφορικά με το ρόλο του. Ένας από τους βασικούς στόχους του οφείλει να είναι η συμβολή του στην ανάπτυξη παιδείας του προφορικού λόγου στη σχολική τάξη. Ανάμεσα στο πλήθος των ειδών Αγωγής που τα τελευταία χρόνια εισάγει στο χώρο του (περιβαλλοντική, υγείας, αισθητική, πολιτισμική,...), η Αγωγή του Λόγου, η λογοπαιδαγωγική επιστήμη - καθώς απαιτεί τη δια ζώσης οδού επικοινωνία του δασκάλου με το μαθητή - επιβάλλεται να εδραιωθεί από την ελληνική πολιτεία ως προϋπόθεση προκειμένου η έννοια της γλώσσας και της επικοινωνίας να αποκτήσει διευρυμένη ταυτότητα εμβαπτισμένη με την Τέχνη και τον Πολιτισμό στην Εκπαίδευση.

¹ Μουδατσάκης, Τ., (2000), *Η Ορθοφωνία στο Θέατρο και στην Εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα, σ. 154

² ό. π., σ. 230

1.ΓΛΩΣΣΑ – ΛΟΓΟΣ – ΟΜΙΛΙΑ

Ο L. Bloom (1978)¹ θεωρεί τη γλώσσα ως κώδικα με τον οποίο αναπαριστούμε ιδέες για τον κόσμο μέσω ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημείων με σκοπό την επικοινωνία. Ο Humbolt² προσδιορίζει τη γλώσσα ως *ενέργεια και δράση*, ως προσπάθεια του πνεύματος που μέσα από τους διαρθρούμενους φθόγγους καθίσταται δυνατή η έκφραση της σκέψης. Η Κατή³ ορίζει τη γλώσσα ως *το σύστημα των ήχων και εννοιών που χρησιμοποιούμε σε κάθε γλωσσική κοινότητα για να επικοινωνήσουμε*, ενώ η Φιλιππάκη⁴ ως *τη μορφή που παίρνει η φωνητική ύλη προκειμένου μέσα από αυτή να βρουν έκφραση οι έννοιες και να μπορούν έτσι να περάσουν από τον ένα ομιλητή στον άλλο*. Ο Georg Von Gabelenz⁵ θεωρεί τη γλώσσα ως *σύστημα (Sprachsystem) με επίκαιρη και συγκεκριμένη ομιλία (Aktualisierte Rede)*. Επίσης κάνει διάκριση της γλώσσας σε *λόγο* (τη συγκεκριμένη γλώσσα – Einzelsprache), *ομιλία* (Rede) και *γλώσσα – γλωσσική ικανότητα* (Sprachvermögen). Σαν τέτοια λογίζεται το χάρισμα των λαών να εκφράζουν τα διανοήματά τους με τη γλώσσα. Ο Bühler⁶ θεωρεί τη γλώσσα ως *σύστημα (Sprachgebilde) και πράξη (Sprechakt)*, ενώ ο Halliday⁷ ως *γλωσσικό ρεπερτόριο (Register) και χρήση (Use)*.

Ο Kainz⁸ διαπιστώνει στο βιβλίο του «*Η Ψυχολογία της γλώσσας*», τη διπλή διάσταση της γλώσσας: *τη λειτουργία και την προδιάθεση εν δυνάμει*. Ο F. de Saussure⁹ θεμελίωσε στη γλωσσολογία τη διάκριση της γλώσσας σε λόγο και ομιλία. Οι όροι που χρησιμοποιεί είναι: Langage, Langue, Parole, *Γλώσσα, Λόγος, Ομιλία*, (Rede, Sprache, Sprechen) και υποστηρίζει ότι η γλωσσολογία πρέπει να μελετά μόνο τη γλωσσική ικανότητα και όχι την ομιλία. *Ομιλία*, λέει, είναι η έμπρακτη εφαρμογή του συστήματος της γλώσσας. Ο Μπαμπινιώτης¹⁰ επιμένει στη βαρύτητα της

¹ Bloom, L., (1978), “*Language Development and Language Disorders*”. New York

² Humbolt, W., (1968), In: *Gesammelte Schriften*. τ. VII, Berlin, σ. 1-344

³ Κατή, Δ., (1992), «*Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*», Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 24-25

⁴ Φιλιππάκη – Warburton, Ε., (1992), «*Εισαγωγή στη θεωρητική Γλωσσολογία*», Νεφέλη, Αθήνα, σ. 37

⁵ Gabelentz, G., (1992), Στο: *Χαραλαμπίκης, Χ.*: *Νεοελληνικός λόγος*, Νεφέλη, σ. 21

⁶ Bühler, H., (1971), *Die Sprachbarrierentheorie von B. Bernstein*. In: *Zeitschrift für Paedagogik*, τ. 4, σ. 471-481

⁷ Halliday, M.A.K., (1967), “*The linguistic study of literary texts*”, στο: *Chatman – Levin*, σ. 217-223

⁸ Kainz, F., (1969), *Psychologie der Sprache*, τ. 2, Stuttgart

⁹ Saussure, F., (1979), «*Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας*», μετ. Φ.Δ., Αποστολοπούλου, Παπαζήσης, Αθήνα.

¹⁰ Μπαμπινιώτης, Γ., (1980), *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα

γλωσσικής ικανότητας. Μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τη διαφορετική σημασία του φαινομένου «γλώσσα» αν δούμε τις παρακάτω προτάσεις:

1. Η γλώσσα είναι ένα πρωταρχικό δικαίωμα του ανθρώπου (Langage).
2. Η εκμάθηση της κινεζικής γλώσσας είναι δύσκολη για τους αλλοδαπούς (Langue).
3. Από ένα ψυχικό κλονισμό έχασε τη γλώσσα του, τη λαλιά του (Parole).
4. Η γλώσσα του ώριμου άνδρα διαφέρει απ' αυτή του νεότερου.

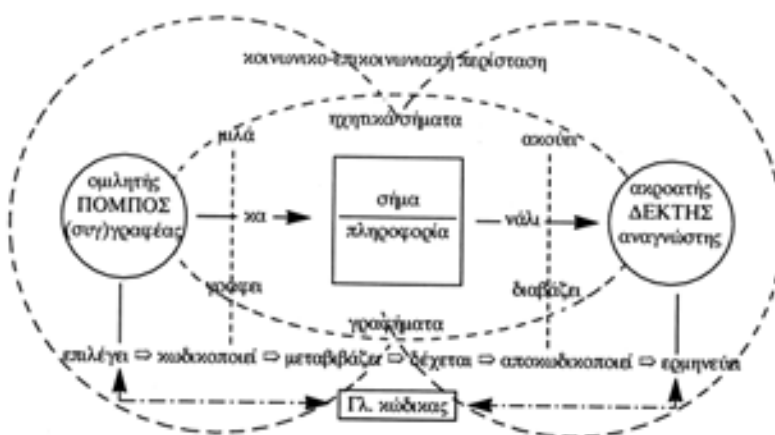
Στην πρώτη περίπτωση η λέξη «γλώσσα» σημαίνει την ικανότητα, δυνατότητα, προδιάθεση για απόκτηση και χρήση της γλώσσας μέσα σε ορισμένα πλαίσια κοινωνικής συμβίωσης. Στη δεύτερη περίπτωση η γλώσσα έχει ένα συγκεκριμένο υπερ-ατομικό περιεχόμενο. Πρόκειται για το λόγο, την υπερ-ατομική γλώσσα των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Ο λόγος έχει κοινωνικό χαρακτήρα και λειτουργεί σαν σύστημα που ο άνθρωπος το μαθαίνει στα πρώτα χρόνια της ζωής του και το εφαρμόζει για να επιτύχει την επικοινωνία του με άλλα μέλη της γλωσσικής κοινότητας. Στην τρίτη περίπτωση η λέξη «γλώσσα» σημαίνει τη διαδικασία της λειτουργίας της ομιλίας. Η ομιλία προϋποθέτει το άτομο που ομιλεί. Πρόκειται για τον ατομικό λόγο κάθε μέλους μιας σχολικής κοινότητας. Η ομιλία διαφοροποιείται από το λόγο γιατί σ' αυτήν υπάρχει το θέμα της επιλογής στο φωνητικό, συντακτικό, λεξιλογικό τρόπο που θα εκφραστεί.

Αν υποθέσουμε ότι ο λόγος λειτουργεί ως ένας γενικός κώδικας μέσα σ' ένα κοινωνικό σύνολο, η ομιλία αποτελεί τα μηνύματα που στέλνει το κάθε άτομο χωριστά, όταν επικοινωνεί με τα άλλα άτομα. Χρησιμοποιεί κάθε φορά τον υπάρχοντα λόγο με το δικό του τρόπο. Στην τέταρτη περίπτωση έχουμε την ατομική ιδιομορφία, το προσωπικό στυλ στη χρήση της γλώσσας.

Άλλη αντίθεση λόγου και ομιλίας υπάρχει στην εσωτερική (λόγο) και εξωτερική (ομιλία) γλώσσα. *Λόγος* είναι η εσωτερική πλευρά της γλώσσας, η ασυνείδητη γνώση ενός συστήματος επικοινωνίας. Η ομιλία είναι η εφαρμογή της γνώσης της γλώσσας. Ο λόγος είναι ανεξάρτητος από τη γλώσσα. Υπάρχει στο νου μας ως γνώση. Χάρη σ' αυτόν το μηχανισμό δημιουργούμε την ομιλία μας σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Η ομιλία είναι ψυχοφυσική πραγματικότητα προσιτή στις αισθήσεις. Ο λόγος διακρίνεται για τη μόνιμη και σταθερή υφή του ενώ η ομιλία μπορεί να χαθεί από διαφορετικές αιτίες. Η απώλεια ικανότητας για ομιλία δε σημαίνει απώλεια γνώσης του λόγου. Η γλωσσική εξέλιξη συντελείται σε τρία επίπεδα: α) φωνολογικό, β) συντακτικό, γ) σημασιολογικό. Τα τρία αυτά δομικά

στοιχεία χαρακτηρίζουν το λεξιλόγιο όλων των γλωσσών. Οι διάφορες φωνολογικές εκφράσεις υπακούουν σε ένα σύστημα κανόνων, γραμματικής και συντακτικού με αποτέλεσμα το σχηματισμό προτάσεων με καθορισμένο νόημα για τη λογική σκέψη.

Ως γνωστόν η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση συντελείται με την ύπαρξη δύο παραγόντων: του ομιλητή και του ακροατή, του πομπού και του δέκτη. Κοινωνικά σήματα, συναισθήματα, κίνηση, εξωτερική εμφάνιση και άλλοι παράγοντες παίζουν καθοριστικό ρόλο τόσο για τον ομιλητή – συγγραφέα (πομπό) όσο και για τον ακροατή – αναγνώστη (δέκτη) (βλ. παρακάτω σχήμα)



Συχνά ο πομπός ενεργεί αυτόματα, ή τουλάχιστον μη συνειδητά. Αντίθετα ο δέκτης εισπράττει και αποκωδικοποιεί με τις δικές του δυνατότητες, ερμηνεύοντας καταστάσεις του πομπού για τις οποίες αρχικά (ο πομπός) δεν έχει επίγνωση. Παρεμβάλλονται δηλαδή ως παρεμφερείς με το κύριο μήνυμα ασύνειδες εκδηλώσεις. Μόνο με την αντιστροφή των ρόλων τους, δηλαδή εάν ο δέκτης γίνει πομπός με τις συγκεκριμένες ενέργειες και ο πομπός μεταβληθεί σε δέκτη, θα συνειδητοποιήσει (ο πομπός) τις παραπάνω εκδηλώσεις (μορφασμοί, τικ, κτλ).

Η αντίδραση του δέκτη δείχνει ότι αυτός δεν είναι πάντοτε σε ετοιμότητα να αποδεχθεί το μήνυμα. Η ετοιμότητα εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Ένα μήνυμα δηλαδή που πέμπεται δεν εισπράττεται απαραίτητα σύμφωνα με τις προθέσεις του πομπού, αλλά εξαρτάται από την παιδεία, την ευρύτητα της σκέψης, τη συναισθηματική ευφυΐα του δέκτη, την ατομική θέση των πραγμάτων, τη χρονική στιγμή, το χώρο, την κατάσταση του οργανισμού εκείνη τη στιγμή π.χ. σημεία κόπωσης κ.ά.

Γίνεται λοιπόν φανερό το μεγάλο πρόβλημα της επικοινωνίας με κοινό επικοινωνιακό κώδικα, κατανοητό και προσιτό στο δέκτη. Η αναντιστοιχία δημιουργεί τεράστια προβλήματα. Γι' αυτό η παιδαγωγική επιστήμη πρόταξε, ιδιαίτερα στην επικοινωνία δασκάλου – μαθητή, το παιδαγωγικό αξίωμα «προσαρμογή στις δυνατότητες και δεξιότητες του παιδιού» (Montessori, Gagne)¹¹ ή την παιδαγωγική αρχή του «έντιμου τρόπου» (Bruner)¹² εκ μέρους του δασκάλου. Κατά τη διαδικασία μάθησης του δέκτη – μαθητή, ο πομπός – δάσκαλος καλείται σε «προσαρμογή» και αφού αξιολογήσει ότι ο δέκτης – μαθητής αποκωδικοποίησε τις παρεχόμενες πληροφορίες, προχωρεί στην αναγωγή προς ανύψωση του παιδιού σε δέκτη πιο περίπλοκων μηχανισμών.

¹¹ **Montessori, M.**, (1969), *Die Entdeckung des Kindes*, Freiburg και **Gagne, N.**, 1978, *Paedagogische Psychologie*, München

¹² **Bruner, J.**, (1973), *Relevans der Erziehung, Sprache und Armut*. Ravensburg.

2.ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

Η *Φωνητική (Phonetics)* ορίζεται από τον Μουδατσάκι, ως η επιστήμη που μελετά τον τρόπο παραγωγής ενός φθόγγου ως ήχου και τη φυσιολογία του αντίστοιχου μηχανισμού παραγωγής.¹

Ως φθόγγος ορίζεται το μόριο του προφορικού λόγου, η μονάδα - αντικείμενο της φωνητικής επιστήμης, ο ελάχιστος αυτοτελής ήχος στη φωνητική αλυσίδα.²

Η Φιλιππάκη - Warburton αναφέρει ότι η επιστήμη της φωνητικής αναλύει και περιγράφει τους γλωσσικούς ήχους, τους φθόγγους, τους οποίους συλλαμβάνουμε ως ξεχωριστά τεμαχιακά στοιχεία μέσα στη συνεχή και ρέουσα ομιλία, και τα υπερτεμαχιακά στοιχεία σε συνάρτηση με την ενότητα της συλλαβής.

Φθόγγοι (ή φωνές = phones) σύμφωνα με τα παραπάνω ονομάζονται τα ελάχιστα φθογγικά στοιχεία που συνθέτουν την έκφραση, τη χαρακτηριστική προφορά μιας γλώσσας, και που λειτουργούν μέσα σε ένα φωνητικό σύστημα. Είναι συστατικά μιας ευρύτερης παρακαταθήκης φθόγγων απ' όπου κάθε γλώσσα αντλεί τα στοιχεία του δικού της συστήματος.³

Οι Rene Dirven και Marjolijn Verspoor, αναφέρουν ότι μέρος της γνώσης μίας γλώσσας είναι η ικανότητα κατηγοριοποίησης της μεγάλης ποικιλίας γλωσσικών ήχων που υπάρχουν σ' αυτήν. Οι κατηγορίες ήχων που αναγνωρίζει ένας ομιλητής μίας γλώσσας δεν συμπίπτουν κατ' ανάγκη με εκείνες που «ακούει» ένας ομιλητής μίας άλλης γλώσσας. Οι ομιλητές της Thai ακούνε ως διαφορετικούς ήχους «p» της Αγγλικής στις λέξεις pie και spy. Επιπλέον, για τους Γιαπωνέζους οι ήχοι «s» και «sh» στη λέξη sushi είναι ίδιοι, ενώ για του Άγγλους είναι βεβαίως διαφορετικοί, π.χ. sip, ship. Η Φωνητική επιστήμη μελετά τους γλωσσικούς ήχους ως ήχους με όλη τη συνθετότητα και την ποικιλία τους, ανεξάρτητα από το ρόλο τους σε μία δεδομένη γλώσσα⁴.

Σύμφωνα με άλλους μελετητές⁵ η Φωνητική εξετάζει τη φυσιολογία της ομιλίας, δηλαδή περιγράφει τους ήχους που παράγονται από τα ανθρώπινα

¹ Μουδατσάκις, Τ., (2000), *Η Ορθοφωνία στο Θέατρο και την Εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα σ. 299-300

² ό.π. και Lerot, J., (1993), *Précis de Linguistique générale*, Minuit, Paris σ. 226.

³ Φιλιππάκη – Warburton, E., (1992), *Εισαγωγή στη θεωρητική Γλωσσολογία*, Νεφέλη, Αθήνα, σ. 41

⁴ Rene Dirven and Marjolijn Verspoor, (2004), *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σ. 145

⁵ Γαβρηλίδου, Ζ. (2003), *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα σ. 27

φωνητήρια όργανα ή τους αναλύει πειραματικά με τη βοήθεια ειδικών μηχανημάτων όπως ο φασματογράφος ή ο παλμογράφος. Στη Φωνητική διακρίνονται τρεις κλάδοι:

- *Η ακουστική φωνητική*, με αντικείμενο της τη μελέτη των ακουστικών ιδιοτήτων και γνωρισμάτων που έχουν τα ηχητικά κύματα (ένταση, διάρκεια, ύψος, χροιά) τα οποία παράγονται από τον ομιλητή και φτάνουν στον ακροατή μέσω του αέρα που λειτουργεί ως αγωγός στην προκειμένη περίπτωση.
- *Η αρθρωτική φωνητική*, που ασχολείται με τον τρόπο παραγωγής των γλωσσικών ήχων ή αλλιώς φθόγγων και τον τόπο άρθρωσής τους.
- *Η ακροατική φωνητική*, αντικείμενο της οποίας είναι η μελέτη της λήψης του ήχου από τον ακροατή και του τρόπου με τον οποίο ο εγκέφαλος αναγνωρίζει και επεξεργάζεται το συγκεκριμένο ήχο.

Η Φωνητική έχει μονάδα της το *φθόγγο* που αναπαριστάται []. Μιλώντας για τους φθόγγους μίας γλώσσας κάνουμε λόγο για μία ποικιλία, αφού δεν προφέρουν όλοι οι ομιλητές ένα γλωσσικό ήχο με τον ίδιο πάντα τρόπο. Οι δυνατότητες παραλλαγής στην προφορά των διαφόρων φθόγγων είναι πολλές. Θα ήταν, όμως, υπερβολή να επιμείνουμε σε όλες αυτές τις μικρές διαφορές, που, τις περισσότερες φορές, με δυσκολία τις αντιλαμβανόμαστε. Γι αυτό υποστηρίζεται ότι ο φθόγγος είναι μία αφηρημένη ενότητα που την καθορίζουμε περίπου σύμφωνα με τον μέσο όρο της προφοράς της πλειοψηφίας των ομιλητών⁶.

Στην προσπάθειά τους οι γλωσσολόγοι να ανακαλύψουν ένα ενιαίο τρόπο καταγραφής όλων των ήχων που απαντούν σε όλες τις γλώσσες του κόσμου, η Διεθνής Φωνητική Εταιρεία έχει αναπτύξει ένα σύνολο φωνητικών συμβόλων (Phonetic Symbols) και προτείνει το Διεθνές Φωνητικό Αλφάβητο (International Phonetic Alphabet, IPA). Το Δ.Φ.Α. αποτελείται από ένα πλήθος συμβόλων που παίρνουν ως βάση το λατινικό αλφάβητο με κάποια δάνεια και από το ελληνικό. Συμπληρωματικά παρέχονται και κάποια διακριτικά σημάδια προκειμένου να μπορούν να αποδοθούν όλες οι ποικιλίες των φθόγγων.

⁶ **Πετρούνας, Ε.**, (1997), *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική (Αντιπαραθετική) Ανάλυση*. τ. Α' Φωνητική και Εισαγωγή στη Φωνολογία, Εκδ. Ζήτη, Θεσσαλονίκη, σ. 467, & **Φιλίππκη, Ε.**, ό.π.

ΔΙΕΘΝΕΣ ΦΩΝΗΤΙΚΟ ΑΛΦΑΒΗΤΟ

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 1993, updated 1996)

CONSONANTS (PULMONIC)

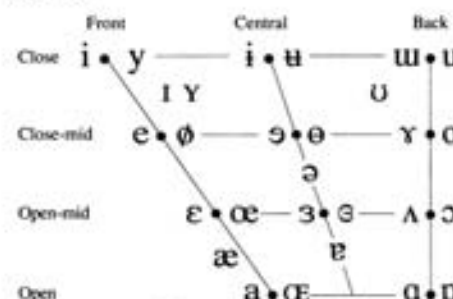
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ʀ					ʀ		
Tap or Flap				ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ǀ Bilabial	◌ɓ Bilabial	◌ʼ Examples:
◌ǃ Dental	◌ɗ Dental/alveolar	◌pʼ Bilabial
◌ǂ (Postalveolar)	◌ɟ Palatal	◌tʼ Dental/alveolar
◌ǁ Palatoalveolar	◌ɡ Velar	◌kʼ Velar
◌ǁ Alveolar lateral	◌ɠ Uvular	◌sʼ Alveolar fricative

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

OTHER SYMBOLS

◌ʍ Voiceless labial-velar fricative	◌ɕ ʑ Alveolo-palatal fricatives
◌w Voiced labial-velar approximant	◌ɺ Alveolar lateral flap
◌ɥ Voiced labial-palatal approximant	◌ɧ Simultaneous ʃ and x
◌ħ Voiceless epiglottal fricative	
◌ʕ Voiced epiglottal fricative	Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
◌ʡ Epiglottal plosive	

◌kp̚ ◌ts̚

SUPRASEGMENTALS

- ◌ˈ Primary stress
- ◌ˌ Secondary stress
- ◌ː Long eː
- ◌ˑ Half-long eˑ
- ◌˚ Extra-short e˚
- ◌˘ Minor (foot) group
- ◌˙ Major (intonation) group
- ◌ˑˑˑ Syllable break ji.ækt
- ◌ˑ Linking (absence of a break)

DIACRITICS Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̥̄

◌̥ Voiceless	◌̄ Breathy voiced	◌̆ Dental
◌̆ Voiced	◌̇ Creaky voiced	◌̇ Apical
◌̇ Aspirated	◌̈ Linguallabial	◌̈ Laminar
◌̈ More rounded	◌̉ Labialized	◌̉ Nasalized
◌̉ Less rounded	◌̊ Palatalized	◌̊ Nasal release
◌̊ Advanced	◌̋ Velarized	◌̋ Lateral release
◌̋ Retracted	◌̌ Pharyngealized	◌̌ No audible release
◌̌ Centralized	◌̍ Velarized or pharyngealized	
◌̍ Mid-centralized	◌̎ Raised	◌̎ (ɹ̎ = voiced alveolar fricative)
◌̎ Syllabic	◌̏ Lowered	◌̏ (β̏ = voiced bilabial approximant)
◌̏ Non-syllabic	◌̐ Advanced Tongue Root	◌̐
◌̐ Rhoticity	◌̑ Retracted Tongue Root	◌̑

TONES AND WORD ACCENTS

LEVEL	CONTOUR
◌̥˥ Extra-high	◌̥˨ Rising
◌̥˨ High	◌̥˥ Falling
◌̥˨ Mid	◌̥˥˨ High rising
◌̥˥ Low	◌̥˨˥ Low rising
◌̥˥˨ Extra-low	◌̥˥˨˥ Rising-falling
◌̥˥˨˥ Downstep	◌̥˥˨˥˥ Global rise
◌̥˥˨˥˥˥ Upriser	◌̥˥˨˥˥˥˥ Global fall

Τα σύμβολα του Διεθνούς Φωνητικού Αλφάβητου που αναπαριστούν τους ήχους (ή φθόγγους) της Ελληνικής είναι τα εξής:

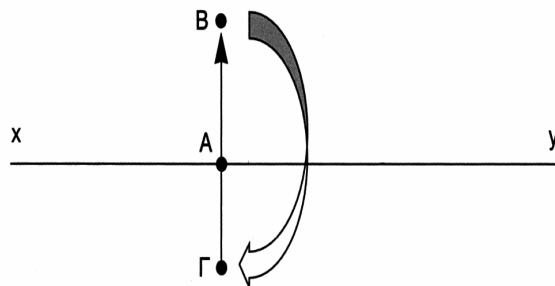
[a]	[anemos]
[v]	[vivlio]
[ɣ] [j]	[ɣala], [jelɔ]
[ð]	[ðerma]
[e]	[enas]
[z]	[zoi] [kozmos]
[i]	[ipnos], [ipios], [ioðio]
[θ]	[θeoria]
[k] [c]	[kala], [ceros]
[l] [ʎ]	[leo], [iʎos]
[m]	[monos]
[n] [ɲ] [ŋ]	[nero], [ɲata] [aɲxos]
[o]	[oplo], [oreos]
[p]	[pali]
[r]	[reo]
[s]	[stilos]
[t]	[trapezi]
[f]	[fisi]
[x] [ç]	[xara], [çeri]
[u]	[uranos]
[g] [j]	[garaz], [jeisa]
[b]	[bira]
[d]	[dulapa]

2.1 ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΦΩΝΗΤΙΚΗ - Η ΦΥΣΙΚΗ ΥΠΟΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΗΧΩΝ

Ο ήχος είναι μία αίσθηση που γίνεται αντιληπτή από το αυτί του ανθρώπου. Παράγεται από τις πυκνώσεις ή αραιώσεις του αέρα που προκαλεί ένα σώμα που δονείται, στην περίπτωση της ανθρώπινης ομιλίας οι φωνητικές χορδές, και μεταδίδεται με την ταχύτητα των 340 M/sec. Ο ήχος δεν μεταδίδεται σε κενό αέρος³.

Όταν υπάρχει περιοδικότητα, δηλαδή, όταν η δόνηση επαναλαμβάνεται κατά τον ίδιο τρόπο μέσα στο χρόνο (π.χ κίνηση εκκρεμούς, δονήσεις της χορδής μιας κιθάρας) ο ήχος μπορεί να χαρακτηριστεί ως προς τέσσερις μεταβλητές: την έντασή του, το ύψος του, τη διάρκειά του και η χροιά του⁴.

Η **ένταση** εξαρτάται από το πλάτος της κίνησης που τον παράγει. Ας φανταστούμε τη χορδή ενός βιολιού, που ορίζεται από τα σημεία x και ψ (σχήμα1).



Σχήμα 1: Δημιουργία ηχητικού κύματος (ABΓA)=1 κύκλος. AB= πλάτος

Την πάλλουμε από τη θέση ηρεμίας A ως το σημείο B. Μόλις την αφήσουμε πραγματοποιεί μία παλμική κίνηση που παράγει ένα ηχητικό κύμα του οποίου η ολοκληρωμένη πορεία είναι ABΓA. Το κύμα μεταδίδεται ομόκεντρα ωθώντας τα μόρια του αέρα στο αυτί μας. Η απόσταση AB μετρά το πλάτος του ήχου. Όσο μεγαλύτερο είναι το πλάτος τόσο εντονότερος είναι ο ήχος. Ο ήχος μειώνεται ολοένα και κάποια στιγμή παύει να ακούγεται. Με άλλα λόγια, το πλάτος του κύματος μικραίνει επομένως η αντίληψη του εξαφανίζεται (βλ. Σχήμα 2).

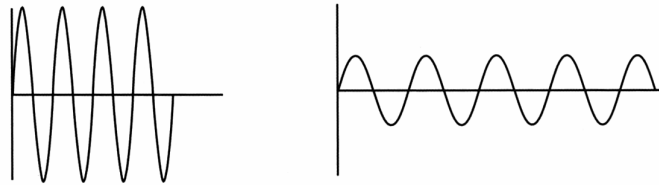
³ Γαβρηλίδου, Ζ., (2003), Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, Τυπωθήτω, Αθήνα, σ. 28

⁴ ό.π., και Hewitt,P., (1997), Οι Έννοιες της Φυσικής, τομ.1, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ.357



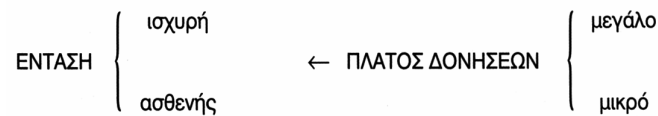
Σχήμα 2: Το πλάτος κύματος μειώνεται, το ηχητικό κύμα αδυνατεί και χάνεται.

Μονάδα μέτρησης της έντασης του ήχου είναι το Desibel (Db). Η ένταση της ανθρώπινης ομιλίας καθορίζεται από τις φωνητικές χορδές και μπορεί να φτάσει τα 120 Db (βλ. Σχήμα 3).



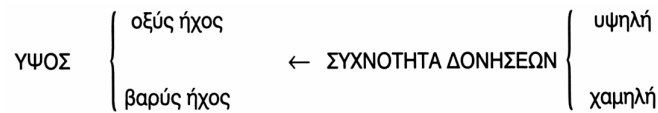
Σχήμα 3: Ισχυρός και ασθενής ήχος. Τα δύο ηχητικά κύματα διαφέρουν και ως προς τη συχνότητα.

Στον πίνακα 1 αναπαριστώνται τα ακουστικά και αντιληπτικά χαρακτηριστικά της έντασης του ήχου.



Πίνακας 1: Αντιληπτά και ακουστικά χαρακτηριστικά της έντασης.

Το ύψος του ήχου (που μας επιτρέπει να τον χαρακτηρίζουμε ως οξύ ή βαρύ) προκύπτει από τη συχνότητα των δονήσεων των φωνητικών χορδών που τον παράγουν, δηλαδή τον αριθμό των κύκλων στη μονάδα του χρόνου, το δευτερόλεπτο (βλ. Πίνακα 2).



Πίνακας 2: Αντιληπτικά και ακουστικά χαρακτηριστικά του ύψους

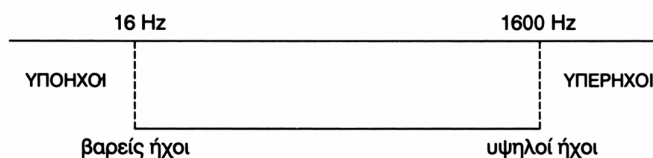
Όσο πιο γρήγορη είναι η συχνότητα τόσο πιο οξύ (υψηλό) αντιλαμβανόμαστε τον ήχο. Όσο πιο αργή είναι η συχνότητα τόσο πιο βαρύ (χαμηλό) αντιλαμβανόμαστε τον ήχο (βλ. Σχήμα 4).



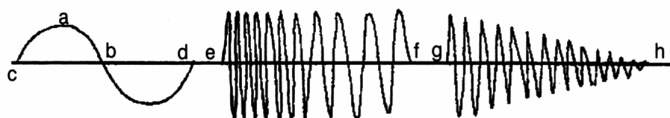
Σχήμα 4: Βαρύς ήχος και οξύς ήχος

Μονάδα μέτρησης του ύψους του ήχου είναι το Hertz (αριθμός των κύκλων ανά δευτερόλεπτο) Ονομάζουμε κύκλο την κίνηση που πραγματοποιεί ένα σώμα από το σημείο ηρεμίας ως το πιο απομακρυσμένο σημείο μετακίνησής του και την επαναφορά του στο σημείο ηρεμίας με τους ίδιους όρους. Ονομάζουμε περίοδο το χρονικό διάστημα που απαιτείται για να επανέλθει το σώμα στην αρχική του θέση.

Ο ήχος που παράγουν οι άνθρωποι εξαρτάται από τη συχνότητα της δόνησης των φωνητικών χορδών. Όσο πιο μεγάλο το μήκος των φωνητικών χορδών, τόσο πιο βαρύς ο ήχος, ενώ όσο πιο κοντές οι φωνητικές χορδές τόσο πιο οξύς ο ήχος (πρβλ. τις φωνητικές χορδές ανδρών, γυναικών, παιδιών) Το ανθρώπινο αυτί αντιλαμβάνεται τις δονήσεις ανάμεσα σε 16 και 16.000 Hz. Ήχοι κάτω από το όριο των 16Hz ονομάζονται υπόηχοι και πάνω από το όριο των 16.000Hz υπέρηχοι (Σχήμα 5) (Σχήμα 6).



Σχήμα 5: Ήχοι, υπόηχοι, υπέρηχοι

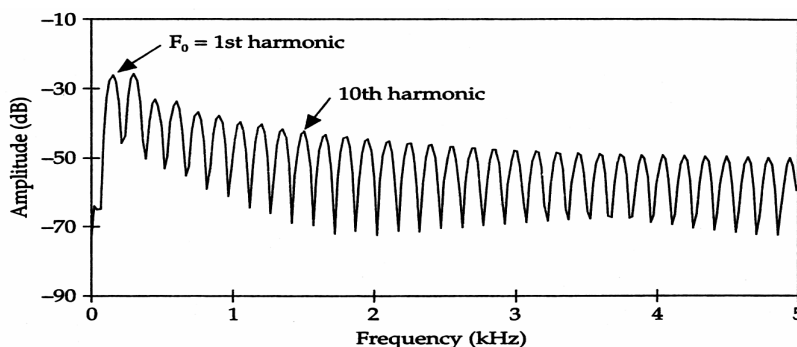


Σχήμα 6: Αριστερά, ένας κύκλος c-ab-d και η περίοδός του. Στη μέση, το πλάτος του κύματος είναι σταθερό αλλά μειώνεται η συχνότητά του. Δεξιά η συχνότητα της καμπύλης g-h δεν αλλάζει, μειώνεται, ωστόσο, το πλάτος.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι η ανδρική φωνή κυμαίνεται από 100 έως 150 Hz , η γυναικεία από 200 έως 300 Hz και η παιδική από 300 έως 450 Hz. Η συχνότητα της φωνής του μπάσου είναι από 65 έως 326 Hz, του βαρύτονου από 108 έως 425Hz, του τενόρου από 122 έως 522 Hz και της σοπράνο από 261 έως 1.304 Hz. Από τα μουσικά όργανα, το βιολί κυμαίνεται από 200 έως 2.650 Hz, το κλαρινέτο από 75 έως 1.800 Hz και το πιάνο από 27 έως 4.150 Hz. Τα φωνήεντα γίνονται αντιληπτά ως χαμηλοί ήχοι σε σχέση με τα οξέα σύμφωνα , όπως το [s] και το [z]⁵.

Η διάρκεια του ήχου εξαρτάται από το χρόνο κατά τον οποίο παράγεται, επομένως από το χρόνο της φωνητικής δραστηριότητας κατά την οποία παράγεται, και του προσδίδει το χαρακτηριστικό του μακρού ή βραχέως ήχου. Η γλώσσα μας δε διακρίνει ανάμεσα σε μακρά και βραχέα φωνήεντα, σε αντίθεση με την Αρχαία Ελληνική (η = εε, ω = οο κ.τ.λ.) , την Αγγλική ή τη Γερμανική⁶.

Οι ήχοι διακρίνονται σε απλούς και σύνθετους , περιοδικούς και μη περιοδικούς. Στην πρώτη περίπτωση, η ταλάντωση είναι ημιτονοειδής (αρμονική) (π.χ διαπασών). Στη δεύτερη περίπτωση, η ταλάντωση είναι περιοδική, όχι όμως ημιτονοειδής. Τα όργανα παραγωγής ομιλίας του ανθρώπου παράγουν σύνθετους ήχους. Κάθε σύνθετος ήχος αναλύεται σε απλούς, δηλαδή οι συχνότητες των επιμέρους ταλαντώσεων είναι ακέραια πολλαπλάσια μίας θεμελιώδους συχνότητας (αρμονικής). Ο απλός ήχος με την μικρότερη συχνότητα, τη θεμελιώδη, ονομάζεται θεμελιώδης ή πρώτος αρμονικός , ενώ οι υπόλοιποι ονομάζονται δεύτερος, τρίτος αρμονικός, κ.τ.λ.(βλ. σχήμα 6^α).

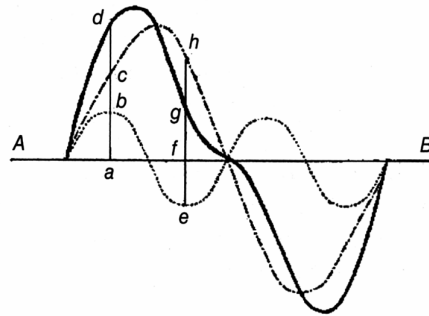


Σχ.6α: Σχεδιάγραμμα έντασης ταλαντώσεων φωνητικής χορδής (η οποία έχει την ίδια συχνότητα με τη θεμελιώδη συχνότητα παραγωγής της φωνής) και η οποία προκύπτει στα 150 Hz. Και επομένως η 10^η αρμονική (θεμελιώδης συχνότητα) προκύπτει στα 1500 Hz.

⁵ Hewitt,P., ό.π., σ.343-370

⁶ Γαβριηλίδου, Ζ., ό.π.,σ.33

Τα φωνήεντα είναι σύνθετοι περιοδικοί ήχοι, ενώ τα σύμφωνα μη περιοδικοί (θόρυβοι)⁷ (βλ. Σχήμα 7).



Σχήμα 7: Σύνθετος ήχος (σύμφωνα με τους Tarneaud και Borel-Maisonny, σ. 5)

Όργανα ανάλυσης είναι μεταξύ άλλων ο φασματογράφος και ο παλμογράφος⁸. Ο φασματογράφος αναπαριστά οπτικά τον ήχο. Στον κάθετο άξονα μετρά τη συχνότητα της φωνής σε Hertz και στον οριζόντιο τη διάρκεια του ηχητικού κύματος σε δευτερόλεπτα. Οι οριζόντιες ζώνες ονομάζονται διαμορφωτές. Ο βαθμός αμαύρωσης του χαρτιού υποδηλώνει την ένταση του ήχου. Στον παλμογράφο, που επιτρέπει τη μέτρηση των εναλλαγών του ύψους του ήχου, καταγράφεται η επιτόνηση.

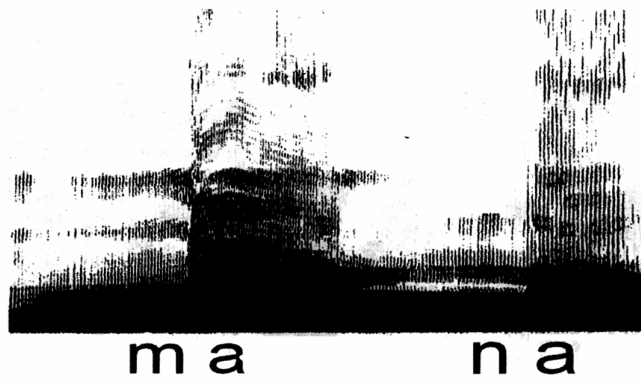
Επιτόνηση (intonation) είναι η μελωδική καμπύλη που συνοδεύει ολόκληρο το εκφώνημα και εξαρτάται από τις διακυμάνσεις στο ύψος (συχνότητα) της φωνής. Μπορεί να έχει *οριοθετική λειτουργία* όταν δηλώνει την αρχή και το τέλος του εκφώνηματος, *διακριτική λειτουργία* όταν η ίδια φωνηματική ακολουθία χαρακτηρίζεται ως διαφορετική γλωσσική πράξη, π.χ. χιονίζει (καθοδική καμπύλη)–χιονίζει; (ανοδική καμπύλη, ερώτηση), καθώς και εκφραστική λειτουργία⁹

(βλ. εικόνες 1,2,3).

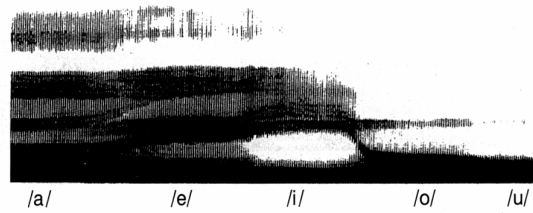
⁷ Tarneaud, J. & Borel-Maisonny, S., (1961), *La Voix et la Parole*, Maloine, Paris, New York, Barcelone, σ. 5

⁸ Παυλίδου, Θ., (1997) *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκης σ. 45

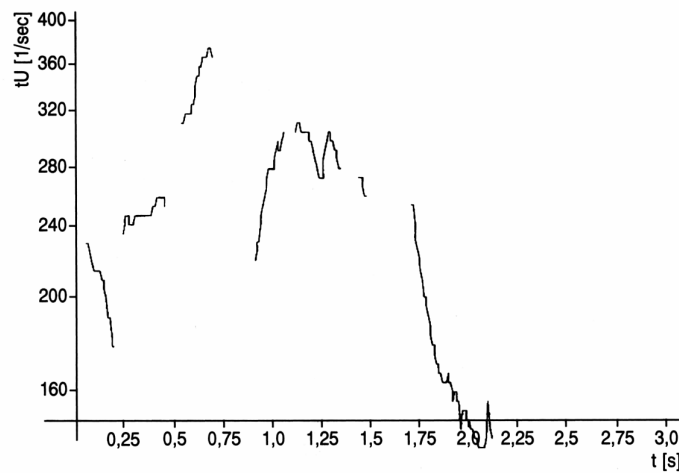
⁹ Dirven, R., ό.π., σ. 160 και Γαβριηλίδου, Ζ., ό.π., σ. 49



Εικόνα 1: Ανάλυση με φασματογράφο της λέξης «μάννα».



Εικόνα 2: Φασματογραφική ανάλυση των φωνηέντων της ελληνικής



Εικόνα 3: Παλμογράφημα που καταγράφει την επιτόνηση του εκφωνήματος:
«Η γάτα έφαγε το ψάρι» (Παυλίδου, 1997:45).

Με βάση τα όργανα ανάλυσης της ομιλίας, διαπιστώνουμε ότι τα σύμφωνα διακρίνονται σε:

- Θορύβους μη περιοδικούς, όπως τα άηχα σύμφωνα :[p],[t],[k],[f],[θ],[x],[s].
- Θορύβους αναμεμιγμένους με την περιοδικότητα του λαρυγγικού τόνου, δηλαδή τα ηχηρά σύμφωνα: [b], [d], [g], [v], [δ], [γ], [z].
- Θορύβους με μεγάλη περιοδικότητα, που πλησιάζουν στα φωνήεντα και είναι όπως και αυτά ηχηροί ήχοι [r], [l], [m], [n]
- Θορύβους με διακοπή και έκρηξη υψηλής [p], [t], [k] ή χαμηλής συχνότητας [b], [d], [g].
- Θορύβους διαρκείς (= χωρίς διακοπή) με υψηλή συχνότητα :
[f], [θ], [x], [γ], [v], [δ].

Η διάκριση ανάμεσα σε απλούς και σύνθετους, συνδέεται στο επίπεδο της αντίληψης με την έννοια της *χροιάς*. Η χροιά του ήχου είναι εκείνη που μας επιτρέπει να διακρίνουμε τη νότα λα ενός κλαρινέτου από εκείνη μιας τρομπέτας ή τα φωνητικά χαρακτηριστικά του [i] από εκείνα του [e].

Τα φωνήεντα διαθέτουν:

- Ύψος (pitch), που εξαρτάται από τη συχνότητα δόνησης των φωνητικών χορδών (μέσος όρος στον άνδρα 100-150 δονήσεις το δευτερόλεπτο, 200-300 δονήσεις το δευτερόλεπτο [cycles per second (cps)] στις γυναίκες). Για τα παιδιά η συχνότητα μπορεί να είναι ακόμη υψηλότερη¹⁰.
- Ένταση, που εξαρτάται από το πλάτος της δόνησης των φωνητικών χορδών (ανώτατο όριο 120 Db).
- Διάρκεια, που καθορίζεται από το χρόνο εκπομπής (+/-120ms).
- Χροιά, που οφείλεται στη μορφή του φαρυγγο-στοματικού ηχείου. Τα σύμφωνα διαθέτουν χροιά αλλά όχι ύψος (είναι μη περιοδικοί ήχοι) (βλ. Πίνακα 3).

¹⁰ **Dirven R., and Marjolijn Verspoor**, (2004), *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη σ. 147

Όροι	<i>Ακουστική παράμετρος</i>	<i>Αντιληπτική παράμετρος</i>
Ύψος	<i>Συχνότητα</i>	<i>Βαρύς-οξύς ήχος</i>
Ένταση	<i>Πλάτος</i>	<i>Αδύναμος-δυνατός ήχος</i>
Διάρκεια	<i>Χρόνος</i>	<i>Μακρός-βραχύς ήχος</i>
Χροιά	<i>Αριθμός και ένταση απλών ήχων που προστίθενται στο θεμελιώδη</i>	<i>Απλός-σύνθετος ήχος</i>

Πίνακας 3: Ακουστικά και αντιληπτικά χαρακτηριστικά του ύψους, της έντασης, της διάρκειας και της χροιάς.

3. ΑΡΘΡΩΣΗ

Η άρθρωση κατά τον Μουδατσάκι¹ αφορά στο συντονισμό των φωνητηρίων οργάνων για την ηχητική δόμηση ενός φθόγγου στον ηχητικό σχηματισμό του μορίου της ομιλίας, είναι μυελαστικό και αεροδυναμικό ενέργημα και στόχος της είναι η διαφοροποίηση των ήχων των φθόγγων στην υπερσυλλαβική τους διάταξη. Εξαρτάται από την αναπνοή, από το σχήμα και την κινητικότητα² και τις σχέσεις των φθογοπλαστικών οργάνων³.

Άρθρωση, κατά τον Παπακωνσταντίνου, λέγεται η άνετη και με μαθηματική ακρίβεια φωνητική απόδοση της πραγματικής αξίας των γραμμάτων σε οποιαδήποτε συλλαβική τοποθέτηση τους μέσα στη λέξη⁴, για δημιουργία των φραστικών συνόλων που θα πληρούν όλους τους όρους της ακουστικής και τα οποία από αισθητική πλευρά θα είναι τέλεια⁵.

Ο Verderber⁶ ορίζει την άρθρωση ως τον σχηματισμό των ήχων της ομιλίας, σε αναγνωρίσιμα προφορικά σύμβολα που συνδυάζονται για να δημιουργηθεί μία λέξη, ενώ ο Καλαντζής⁷ ως ενέργεια σχηματισμού ενός φθόγγου, ορίζοντας ως φθόγγο το διαφοροποιημένο ήχο της φωνής (του ρεύματος εκπνοής) κάτω από ορισμένη θέση ή κίνηση των οργάνων του λόγου. Επίσης, ο Αργυριάδης⁸, άρθρωση εννοεί τη συναρμογή των φθόγγων σε συλλαβές και των συλλαβών σε λέξεις μαζί με την εξωτερίκευσή τους, τον τονισμό τους και γενικά την εκφραστική τους κίνηση. Ως φθόγγο ορίζει το διαφοροποιημένο ήχο της φωνής, με την ανάλογη θέση ή κίνηση των φωνοπλαστικών οργάνων.

Η άρθρωση αναφέρεται στη δημιουργία ενός ειδικού χώρου αντήχησης (resonance) για κάθε ήχο. Αυτό έχει να κάνει με τη διαμόρφωση της φωνητικής οδού και επιτυγχάνεται με την προσαρμογή της γλώσσας, της σιαγόνας, της

¹ Μουδατσάκις, Τ., (2000), *Η ορθοφωνία στο Θέατρο και στην Εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα, σ. 16

² Aimard, P. (1990), *Οι διαταραχές του λόγου στο παιδί Χατζηνικολή*, σ. 28

³ Καρναντιός, Σ., (1961), *Σύστημα αγωγής του προφορικού λόγου Θεσσαλονίκη*, σ.73

⁴ Λέξη είναι το σύνολο των φθόγγων που συνδυασμένοι κατάλληλα δίνουν ένα νόημα. Συλλαβή είναι το μέρος της λέξης που αποτελείται από φωνήεντα απλά ή συνδυασμένο με σύμφωνο ή σύμφωνα εκφέρεται με μία εκπνοή.

⁵ Παπακωνσταντίνου Ν., (1989), *Αγωγή του Λόγου –Ορθοφωνία*, Στίλβη, Θεσσαλονίκη, σ. 111

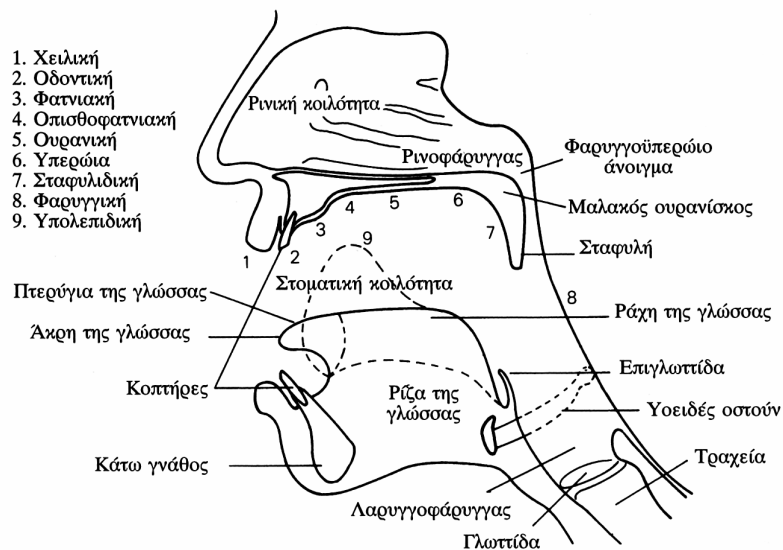
⁶ Verderber, R., (1998), *Αγωγή του λόγου, Η πρόκληση της αποτελεσματικής ομιλίας*, Ελλην, Αθήνα σ. 226

⁷ Καλαντζής, Κ., (1985), *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία*, Καραβίας -Ρουσόπουλος, Αθήνα, σ.174

⁸ Αργυριάδης, Γ., (1982), *Μαθήματα Γλωσσολογίας και Αγωγής του προφορικού Λόγου*, 7^η έκδοση, Φλώρινα, σελ 106.

μαλακής υπερώας, των χειλιών στη στοματική κοιλότητα. Η μεγάλη ποικιλία των γλωσσικών ήχων που είμαστε σε θέση να παράγουμε εξαρτάται κατά πολύ από τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουμε τη φωνητική οδό⁹.

Η φωνητική μηχανή αρχίζει από τους πνεύμονες και καταλήγει στα χείλη. Αποτελείται από τα κυρίως αναπνευστικά (τους πνεύμονες), τα αεραγωγά (τους βρόγχους, την τραχεία, το λάρυγγα) και τα φθογοπλαστικά όργανα (τη γλώσσα, τα χείλη, το μαλακό ουρανίσκο)¹⁰ (βλ. Σχήμα κατωτέρω).



Στοματική φωνητική οδός με τις μείζονος σημασίας περιοχές της άρθρωσης, (βλ. Μουδατσάκι, Τ., 2000, σ.78)

Τα όργανα αυτά δημιουργήθηκαν αρχικά για να επιτελούν τις βιολογικές λειτουργίες της αναπνοής και της σίτισης και συνδέονται με τα βασικά αντανακλαστικά της επιβίωσης (αυτά της αναζήτησης τροφής και θηλασμού-κατάποσης). Απαραίτητη προϋπόθεση επομένως για την ορθή λειτουργία του ανθρώπινου συστήματος άρθρωσης λόγου αποτελεί φυσικά ή ολοκλήρωση της κινητικής τους ανάπτυξης.

Η φωνητική ανάπτυξη και παραγωγή αναφέρεται στην πραγμάτωση των ήχων και περιλαμβάνει την κινητική ωρίμανση των μυών των αρθρωτών (γλώσσα, χείλη,

⁹ Dirven, R., and Marjolijn Verspoor, 2004, *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σ.146, 147

λάρυγγας, φάρυγγας, φωνητικές χορδές κ.α.) και τη συνειδητοποίηση του ακριβούς τόπου και τρόπου άρθρωσης των φθόγγων.

Σύμφωνα με σχετικά πρόσφατες έρευνες (Levelt, 1989)¹¹ κατά την παραγωγή λόγου, οι αποθηκευμένες λέξεις στο νου του ομιλητή, κωδικοποιούνται φωνητικά, προσδιορίζονται δηλαδή οι αρθρωτικές κινήσεις που απαιτούνται για την πραγμάτωση των λέξεων, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αναγνωρισμένες από τα όργανα εκτέλεσης της κίνησης (χείλη, γλώσσα κλπ). Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή με τον όρο «*φωνητικός σχεδιασμός*» (Van Lieshout, Hulstijn, and Peters, 1996)¹².

Κατά την «*κινητική εκτέλεση*» από την άλλη πλευρά, δίνονται εντολές άρθρωσης των ήχων στους αρθρωτές, οι οποίες εκτελούνται από τους σχετικούς μύες.

Με τον όρο «*κινητικός έλεγχος*» αναφερόμαστε στην μελέτη των στάσεων και των κινήσεων καθώς και των μηχανισμών που τις υποστηρίζουν¹³.

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές θεωρίες που σχετίζονται με τον κινητικό έλεγχο (π.χ θεωρίες αντανακλαστικών, ιεραρχικές θεωρίες, θεωρίες δυναμικών συστημάτων).

Σύμφωνα με τη θεωρία των δυναμικών συστημάτων, η κινητική συμπεριφορά, επομένως και οι αρθρωτικές κινήσεις είναι αποτέλεσμα πολλαπλών υποσυστημάτων (νευρολογικό, βιολογικό, μυοσκελετικό) που αυτό-οργανώνονται με την έννοια ότι κανένα υποσύστημα δεν υπερτερεί έναντι κάποιου άλλου και κανένα δεν έχει από μόνο του την ικανότητα να ελέγξει ή να διαμορφώσει την κίνηση.

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι το περιβάλλον αποτελεί σημαντική πηγή πληροφοριών για την κίνηση¹⁴. Η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των αρθρωτών του παιδιού, εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από το συγχρονισμό ανάμεσα στο ρούφηγμα, την κατάποση και την αναπνοή (PKA), (suck/swallow/breathe synchrony--SSB), ο οποίος αποτελεί πρωταρχικό αναπτυξιακό στάδιο ιδιαίτερης σημασίας για τον κινητικό έλεγχο της στοματικής κοιλότητας. Η στοματική κοιλότητα αποτελεί το κέντρο του κόσμου του νεογέννητου, όχι μόνο επειδή συνδέεται με την σίτιση, αλλά και γιατί το βοηθά να «εξερευνήσει» τον κόσμο γύρω του. Ο επαρκής συγχρονισμός του PKA αποτελεί προϋπόθεση για επόμενα στάδια

¹⁰ Μουδατσάκης, Τ., (2000), *Η ορθοφωνία στο θέατρο και στην Εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα σ. 121.

¹¹ Levelt, W., (1989), *Speaking: from intention to Articulation*, Cambridge: MIT Press

¹² Van Lieshout, P., Hulstijn, W., Peters, H., (1996), “*Speech production in people who stutter: testing the motor plan assembly hypothesis*”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 93, σ. 76-92

¹³ Rose, D., (1998), *Κινητική Μάθηση και Κινητικός Έλεγχος*, επιμ. Ε Κιουμουρτζόγλου, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σ.26

¹⁴ ό.π., σ. 36

της αισθησιοκινητικής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσικής ανάπτυξης, των συμπεριφορών σίτισης, κλπ. (Serenio and Lieberman, 1984).

Έρευνες των Kent (1982)¹⁵, Hawkins(1984)¹⁶, Smith, Sugarman, and Long (1983)¹⁷, Serenio and Lieberman (1987)¹⁸, υποστηρίζουν ότι ο κινητικός μηχανισμός ομιλίας των μικρών παιδιών είναι ακόμη ατελής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο λόγος των παιδιών να είναι πιο αργός και να εμφανίζει μεγαλύτερες δυσκολίες συμπροφοράς φθόγγων από ότι αυτός των ενηλίκων. Αυτό από την άλλη πλευρά, έρευνες των Ferguson and Farwell (1975)¹⁹, Schwarz and Leonard (1982)²⁰ αποδεικνύουν ότι τα παιδιά έχουν γνώση των φωνητικών, τους περιορισμών από πολύ νωρίς, δηλαδή ήδη από το στάδιο των πενήντα πρώτων τους λέξεων.

Τέλος, τυχόν νευρομυικά προβλήματα του παιδιού επηρεάζουν το μηχανισμό παραγωγής ομιλίας (λάρυγγα, χείλη, γλώσσα, ουρανίσκο, σιαγόνες), που μπορεί να χαρακτηρίζεται από παραλυσία, αδυναμία ή ανεπαρκή συναμοργή. Κάτι τέτοιο επιδρά σε όλες τις κινητικές διεργασίες παραγωγής λόγου: αναπνοή, παραγωγή ήχων, άρθρωση, αντήχηση, καθώς και ρυθμό ή προσωδία του λόγου²¹.

¹⁵ **Kent, R.D.**, (1982), “Contextual facilitation of correct sound production”, Language Speech and Hearing Services in Schools, 13, σ. 66-76

¹⁶ **Hawkins, S.**, (1984), “The development of motor control in speech”, in Lass, N.J., (επιμ.), Speech and Language: Advances in the Research, Academic Press, Orlando

¹⁷ **Smith, B.L., Sugarman, M., & Long, S.H.**, (1983), “Experimental manipulation of speaking rate for studying temporal variability in children’s speech”, Journal of the Acoustic Society of America, 74, σ. 744-749

¹⁸ **Serenio, J.A., Lieberman, P.**, (1987), “Developmental aspects of lingual co-articulation”, Journal of Phonetics, 25, σ. 247-257

¹⁹ **Ferguson, C. & Farwell, C.B.**, (1975), “Words and Sounds in early language acquisition”, Language, 51, σ. 419-439

²⁰ **Schwartz, R., Leonard, T.**, (1982), “Do children pick and choose?”, Journal of Child Language, 9, σ. 319-336

²¹ **Γαβριηλίδου, Ζ.**, (2003), *Φωνητική Συνειδητοποίηση και Διόρθωση Παιδιών Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα, σελ.78-81

4. ΦΩΝΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΚΤΗΣΗ

Κάθε παιδί παρουσιάζει διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης. Τα παιδιά μαθαίνουν να κάθονται, να μπουσουλούν ή να βαδίζουν σε διαφορετικές ηλικίες το καθένα. Το ίδιο συμβαίνει και με την ομιλία. Υπάρχουν παιδιά που μιλούν νωρίς και άλλα στα οποία η ομιλία εμφανίζεται με καθυστέρηση γύρω στην ηλικία των τριών χρόνων. Τα παιδιά αυτά αναπτύσσουν τους γλωσσικούς ήχους με διαφορετικό τρόπο¹.

Ωστόσο ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η φωνολογική και φωνητική ανάπτυξη των παιδιών ακολουθεί σε γενικές γραμμές τις ίδιες βασικές αρχές: Τα παιδιά μαθαίνουν να εκπληρώνουν σε ένα πρώιμο στάδιο πιο εύκολα καθήκοντα και προχωρούν στη συνέχεια στη συνέχεια στην εκπλήρωση των δυσκολότερων καθηκόντων. Το ίδιο ισχύει και στην ομιλία: Τα παιδιά παράγουν ευκολότερα ήχους των οποίων οι εστίες άρθρωσης είναι εμφανέστερες (π.χ. ήχους που παράγονται με τη βοήθεια των χειλιών, [p], [b]), από ήχους που παράγονται με κινήσεις της γλώσσας στο εσωτερικό της στοματικής κοιλότητας (π.χ. [l]). Αυτό ισχύει για όλες τις γλώσσες².

Η δυνατότητα παραγωγής λόγου περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές όψεις:

- Τον τρόπο με τον οποίο ο ήχος «αποθηκεύεται» στο μυαλό του παιδιού,
- Τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνεται από το παιδί,
- Τους κανόνες και τις διαδικασίες που παρεμβαίνουν ανάμεσα στα προηγούμενα.

Με βάση τις πιο πάνω διακρίσεις, είναι αναγκαίο να διαχωρίσουμε τη *φωνολογική απόκτηση* (φωνημική ή φωνολογική συνειδητοποίηση, φωνολογική ενημερότητα) από την *φωνητική απόκτηση* και παραγωγή του παιδιού, κάτι που

¹ Γαβριηλίδου, Ζ., (2003), *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Τυποθήτω, Αθήνα, σ. 72

² Θωμαδάκη, Ε., & Μαγουλά, Ε., (1997), «Η κατάκτηση των ουρανικών [Λ] και [η] της Ν.Ε.», Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 18, Θεσσαλονίκη, σ. 211-222. Kappa, I., (1998), "The realization of affricates in child language", *Proceedings of the 12th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics*, vol. I, Thessaloniki, σ. 322-330. Βλ. επίσης Κατή, Δ., (1992), *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*, Οδυσσέας, Αθήνα, και Ingram, D., (1989), *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*, Cambridge, Cambridge University Press

παραπέμπει στη βασική διάκριση του Saussure ανάμεσα σε γλώσσα (langue) και λόγο – ομιλία (parole)³.

Ο όρος φωνολογική απόκτηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διαδικασία κατά την οποία το παιδί συνειδητοποιεί: α) τη λειτουργία διαφορετικών ήχων για τη διάκριση λέξεων (/rino/ - /dino/, /rino/ - /riðo/) και β) τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ήχων αυτών· με άλλα λόγια αναφέρεται στη συνειδητοποίηση και απόκτηση της φωνολογικής δομής της γλώσσας δηλαδή ενός ορθά δομημένου συστήματος γλωσσικών ήχων με την κατηγοριοποίησή τους. Τέσσερις παράγοντες με στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους φαίνεται να επηρεάζουν τη φωνολογική απόκτηση: ο ακουστικοαντιληπτικός, ο γνωστικός, ο φωνολογικός και ο νευρο-κινητικός. Η φωνολογική απόκτηση εξαρτάται επίσης από την εξελικτική ετοιμότητα (developmental readiness) του παιδιού, καθώς και από ψυχο-κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στο επικοινωνιακό περιβάλλον του⁴.

Όσο σημαντικές και αν θεωρούνται οι ικανότητες φωνητικής ανάλυσης κατά την προγλωσσική περίοδο δεν μπορούμε να αναφερόμαστε στην απόκτηση φωνολογικών γνώσεων πριν από την αρχή της γλωσσικής περιόδου και, συνεπώς των πρώτων λέξεων. Θα πρέπει ωστόσο να έχουμε υπόψη μας ότι κατά τη μετάβαση προς τη γλωσσική περίοδο ορισμένα παιδιά δημιουργούν ένα δικό τους ιδιόρρυθμο λεξιλόγιο λίγων λέξεων που ο Dore⁵ έχει αποκαλέσει φωνητικά σταθερούς τύπους και ο Halliday⁶ πρωτολέξεις. Δεν πρόκειται για λέξεις της μητρικής γλώσσας δηλαδή αποδεκτά από τους άλλους σύμβολα. Η αναγνώριση όμως εκ μέρους του παιδιού ότι ένα ηχητικό σύμπλεγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να σημαίνει συστηματικά μια έννοια, ουσιαστικά σηματοδοτεί την αρχή της χρήσης της γλώσσας.

Σύμφωνα με έρευνες της Templin⁷ η φωνολογική απόκτηση ολοκληρώνεται περίπου ως την ηλικία των πέντε ετών και ακολουθεί σε γενικές γραμμές τα επόμενα στάδια:

³ Ο Saussure διακρίνει ανάμεσα σε γλώσσα (langue) που την ορίζει ως το αφηρημένο γραμματικό σύστημα που έχουν στον εγκέφαλό τους συνολικά τα μέλη μιας κοινότητας, και λόγο-ομιλία (parole), δηλαδή την πραγμάτωση (χρήση) του συστήματος από κάθε ομιλητή. Βλ. **Saussure, F.**, (1961/1979), *Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας*, Παπαζήσης, Αθήνα

⁴ **Stoel-Gammon, C., & Dunn, C.**, (1985), “*Normal and Abnormal Phonology in Children*”, Pro-Ed, Austin, Texas

⁵ **Dore, J., Franklin, M.B., Miller, R.T., & Ramer, A.L.H.**, (1976), “*Transitional phenomena in early language acquisition*”, *Journal of Child Language*, 3, 13-28

⁶ **Halliday, M.A.K.**, (1975), “*Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*”, Edward Arnold, London

⁷ **Templin, M.**, (1957), *Certain Language Skills in Children*, University of Minnesota Press, Minneapolis

- Στην ηλικία των τριών ετών το παιδί συνειδητοποιεί τη λειτουργικότητα και στη συνέχεια κατακτά την άρθρωση των ρινικών συμφώνων [m], [n], των άηχων κλειστών [p], [t], [k], των ηχηρών κλειστών [b], [d], [g], αλλά όχι όταν βρίσκονται στο τέλος της λέξης⁸, καθώς και των τριβόμενων [f], [s].
- Στην ηλικία των τεσσάρων ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα ηχηρά κλειστά φωνήματα σε όλες τις θέσεις της λέξης, ενώ προστίθενται τα υγρά [l], [r], αλλά όχι στο τέλος της λέξης, καθώς και ορισμένα τριβόμενα, όπως τα [v], [z].

Ορισμένα τουλάχιστον από τα παραπάνω σύμφωνα μπορούν να παραχθούν ακόμα και στην προγλωσσική ηλικία.

Σύμφωνα με πληροφορίες που παραθέτει η Κατή⁹ τα ρινικά και κλειστά σύμφωνα, όπως [p], [b], [k], [g], [t], [d], [m], [n], των οποίων οι ήχοι απαντούν συστηματικά στην προγλωσσική περίοδο, είναι τα πρώτα φωνήματα των παιδιών σε όλες τις γλώσσες. Αντίθετα τα υγρά και τα διαρκή σύμφωνα όπως [f], [v], [ð], [θ], [γ], [x], [s], [z], [l], [r], εμφανίζονται αργότερα. Ωστόσο είναι δυνατόν να παρατηρηθούν ατομικές και διαγλωσσικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στα πρώτα σύμφωνα μπορεί να προηγηθούν ή να είναι πιο συχνά τα οδοντικά [t], [d], [n], σε σχέση με τα ουρανικά [g], [k]. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να συνειδητοποιούνται και να παράγονται πρώτα και πιο συχνά τα ηχηρά, όπως [b], [g], [d], ενώ σε άλλες τα άηχα [p], [k], [t]. Δεν παρατηρείται όμως μια σειρά εμφάνισης όπου τα τριβόμενα και τα υγρά προηγούνται των κλειστών και των ρινικών. Πέρα από τις τυχόν ατομικές διαφορές φαίνεται πως και η ίδια η γλώσσα που μαθαίνει το παιδί επηρεάζει τη σειρά εμφάνισης και κατάκτησης των φωνημάτων. Οι Pye¹⁰ αναφέρουν π.χ. πως το [l] εμφανίζεται πιο νωρίς στη γλώσσα Quiché των Μαγιάν της Γουατεμάλας από ότι στη Αγγλική, μάλλον γιατί το [l] διαδραματίζει πιο κεντρικό ρόλο στην πρώτη από τις δύο γλώσσες.

Φωνολογική απόκτηση και φωνητική παραγωγή, βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης, όπως εξάλλου σε σχέση αλληλεξάρτησης βρίσκεται και η γλώσσα με το λόγο: το παιδί αποκτά το φωνολογικό σύστημα μέσα από τη χρήση του συστήματος, δηλαδή τη φωνητική λειτουργία, και στη συνέχεια χρησιμοποιεί το σύστημα ολοένα πιο σωστά για να επικοινωνήσει. Και οι δύο όροι αναφέρονται στη σταδιακή απόκτηση της ικανότητας του παιδιού να χρησιμοποιεί τους γλωσσικούς

⁸ Τα παιδιά συνήθως αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ευκολία ήχους που πραγματώνονται στην αρχή λέξεων

⁹ Κατή, Δ., (1992), «Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί», Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 120

¹⁰ Pye, C., (1986), "Quiché Mayan Speech to Children", Journal of Child Language, 13, 85-100

ήχους της μητρικής του. Βέβαια, οι δύο διαδικασίες δεν συμβαίνουν ταυτόχρονα σε κάθε παιδί ούτε και στην ίδια ηλικία σε όλα τα παιδιά. Παράδειγμα της *ασυγχρονίας* ανάμεσα στη φωνολογική απόκτηση και τη φωνητική παραγωγή είναι το γνωστό *φαινόμενο παζλ* (puzzle phenomenon)¹¹. Το ζητούμενο είναι το παιδί να ανακαλύψει μόνο του την αντιστοιχία ανάμεσα, αφενός μεν στους ήχους που διακρίνονται λειτουργικά σε μια γλώσσα (φωνήματα), καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των φωνημάτων, και, αφετέρου, στις ενέργειες στις οποίες πρέπει να καταφύγει για να πραγματοποιήσει (αρθρώσει) τα φωνήματα αυτά σε φθόγγους.

¹¹ **Smith, N.V.**, (1973), *The Acquisition of Phonology: A Case Study*, Cambridge University Press, Cambridge. Βλ. επίσης **Ferguson, C.A., & Farwell, C.B.**, (1975), “*Words and Sounds in early language acquisition*”, *Language*, 51, 39-49

4.1 ΣΤΑΔΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο¹ και με μελέτες των Stark (1980 - 1986)² και Oller (1980)³ η φωνητική παραγωγή των παιδιών διέρχεται από τα ακόλουθα στάδια:

α) Εγγενείς και Άναρθροι ήχοι (0 έως 4 μήνες)

Το παιδί από την πρώτη μέρα της γέννησης του χρησιμοποιεί τα φωνητικά του όργανα για να παράγει ήχους. Τους δύο πρώτους μήνες, το βρέφος ανακοινώνει δυσάρεστες καταστάσεις μέσα από το κλάμα, τον βήχα, αλλά και ευχάριστες μέσα από φωνούλες, γουργουρίσματα, ή χασμουρητό⁴.

Ο Luria⁵ αναφέρει ότι το κλάμα και οι ευχάριστες φωνούλες δεν έχουν σχέση με την παραγωγή λόγου. Οι άναρθροι ήχοι που παράγει τους δύο πρώτους μήνες το βρέφος δεν είναι γλωσσικοί, δεν εμφανίζουν δηλαδή την ακουστική δομή των φωνημάτων⁶.

Ο βήχας πλησιάζει ηχητικά τα σύμφωνα επειδή ο αέρας που έρχεται από τους πνεύμονες συναντά κάποιο εμπόδιο (ολικό ή μερικό), ενώ το κλάμα θυμίζει τα φωνήεντα, εφόσον παρατηρείται ανεμπόδιστη εκροή αέρα από τη στοματική κοιλότητα. Στους επόμενους δύο μήνες, οι ήχοι παρουσιάζονται πλησιέστεροι, προς τα φωνήματα και τις συλλαβές. Εκδηλώσεις, όπως το κλάμα, το ηχηρό γέλιο ή ο βήχας, πραγματώνονται και σε αυτήν την περίοδο και φέρνουν στο νου, κυρίως φωνήεντα π.χ [ua], ενώ παρατηρούνται και ήχοι, που θυμίζουν ουρανικά σύμφωνα [κ], [γ], [x] π.χ [angu].

¹ Παρασκευόπουλος, Ι., (1984), *Εξελικτική Ψυχολογία*, Ι Αθήνα, σ.130

² Stark, R., (1980), *Stages on Development in the First Year of Life*, in **Yeni-Komshian**, (1980), (επιμ.),

Child Phonology, New York Academic Press & Stark, R., 1986, "Prespeech segmental feature development" in **Fletcher & Garman**, (1986), (επιμ.), *Language Acquisition*, 2nd Edition, Cambridge, Cambridge University Press

³ Oller, D., (1980), "The emergence of the sounds of speech in infancy", in **Yeni-Komshian**, (1980), (επιμ.) *Child Phonology*, New York Academic Press

⁴ Proserpio, F., (1990), *Lo Sviluppo del lin guaggio Bambini*, σ. 29-32

⁵ Πρόποδας, Κ., (1985), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Γλώσσας*, εκδ. ιδίου Αθήνα σ. 49

⁶ Κατή, Λ., (1992), *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*, Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 107

β) Φωνητικό παιχνίδι (4 έως 7 μήνες)

Η ποικιλία των ήχων που παράγονται στην ηλικία αυτή από το παιδί αυξάνει. Οι ήχοι πλησιάζουν ακόμη περισσότερο την ακουστική δομή φωνημάτων και συλλαβών. Ένα στοιχείο χαρακτηριστικό αυτής της φωνητικής φάσης είναι η συστηματική επανάληψη ήχου, κάτι σαν παιχνίδι εξάσκησης, κατά το οποίο το βρέφος παράγει έναν ήχο και ξαφνικά κάποιον άλλο. Το παιδί μοιάζει να ακούει τον εαυτό του και να δοκιμάζει τις δυνάμεις του.

γ) Βάβισμα (7 έως 18 μήνες)

Στη φωνητική φάση αυτή το ηχητικό παιχνίδι παράγει ήχους που έχουν τη δομή των φωνημάτων και των συλλαβών της γλώσσας των ενηλίκων.

Αρχικά, παρατηρείται επανάληψη των ίδιων συλλαβών, όπως [ba], [ba], [ba], ενώ στη συνέχεια τα παιδιά παίζουν περισσότερο με μη στερεότυπες συλλαβές, όπως [da], [ba], [da], [di]. Αργότερα, παράγουν φωνητικά συμπλέγματα όπως [baba] που μοιάζουν με λέξεις των ενηλίκων, π.χ. μπαμπάς⁷.

Στο τέλος αυτής της φωνητικής περιόδου, α) οι ηχητικές εκφορές έχουν επιπλέον αποκτήσει και έναν επιτονισμό που φαίνεται να είναι χαρακτηριστικός της μητρικής γλώσσας⁸, έτσι ώστε η φωνητική παραγωγή των παιδιών να ακούγεται σαν μια εκφραστική, αλλά ακατανόητη επικοινωνία και β) οι ήχοι που παράγονται έχουν αποκτήσει τη δομή των περισσότερων φωνημάτων των γλωσσών του κόσμου⁹. Οι φθόγγοι, που απαντούν συνηθέστερα στις διάφορες γλώσσες και των οποίων εξάλλου η παραγωγή είναι ευκολότερη για καθαρά αρθρωτικούς λόγους¹⁰, όπως το [b], [p], [d], [k], [g], παράγονται πολύ συχνά και από όλα τα παιδιά. Αντίθετα, φθόγγοι λιγότερο συχνοί στις γλώσσες του κόσμου, όπως το [r]¹¹, [f], [θ], [δ]¹²,

⁷ ό.π., σ. 107-108

⁸ De Boysson-Bardies, B., Sagart, L., & Durand, C., (1984), "Discernible differences in the babbling of infants according to target language", *Journal of Child Language*, 11, σ. 1-15

⁹ Locke, J., (1986), "Speech perception and the emergent lexicon: an ethological approach", στο Fletcher & Garman, (1986), (επιμ.) *Language Acquisition*, 2nd edition, Cambridge, Cambridge University Press

¹⁰ Πρόκειται για περιφερειακά σύμφωνα (μπροστινά ή οπίσθια). Το παιδί μπορεί να δει στους ενήλικες πως αρθρώνονται τα [p],[b], [d], γιατί αρθρώνονται στο εμπρόσθιο μέρος της στοματικής κοιλότητας και επομένως τα αναπαράγει πιο εύκολα. Όσο για τα [k],[g], έχει ήδη προφέρει περιμεφερείς ήχους στην προηγούμενη φάση φωνητικής ανάπτυξης.

¹¹ Υπάρχουν γλώσσες, όπως η Κορεάτικη ή η Κινέζικη των Μανδαρινών, που δεν κάνουν διάκριση ανάμεσα σε [l] και [r]. Στην Κινέζικη αυτή διάλεκτο τα [l] και [r] αποτελούν δύο πραγματώσεις του ίδιου φθόγγου.

πραγματώνονται πολύ αργότερα. Οι τελευταίοι αυτοί φθόγγοι κατακτώνται σιγά-σιγά, καθώς αναπτύσσεται φωνητικά το παιδί, γεγονός που σημαίνει ότι παύουν να παράγονται για μία ενδιάμεση φάση κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της γλωσσικής περιόδου¹³.

Όλες οι ερμηνείες της φωνητικής ανάπτυξης αποδίδουν καθοριστικό ρόλο στο βιολογικό προγραμματισμό των ικανοτήτων. Υπάρχουν ωστόσο αξιοπρόσεκτες διαφωνίες ως προς τον ακριβή ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία του παιδιού με μια συγκεκριμένη γλώσσα, με πιο χαρακτηριστική αφενός τη θέση του Jakobson¹⁴ και του Locke¹⁵ που θεωρούν σχετικά περιορισμένη τη επίδραση της εμπειρίας και αφετέρου τη θέση των Stark¹⁶ και Oller¹⁷, που θεωρούν μια τέτοια επίδραση πιο καθοριστική. Χωρίς απήχηση βρίσκεται μόνο η αμιγώς εμπειριοκρατική θέση του Winitz¹⁸ που θέλει την άρθρωση του βρέφους να εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από την εμπειρία. Εάν όμως η εμπειρία ήταν τόσο σημαντική θα έπρεπε να παρατηρείται τεράστια ατομική και διαγλωσσική ποικιλία στη φωνητική παραγωγή των παιδιών. Η εμπειρική έρευνα φαίνεται, αντιθέτως, να υποστηρίζει καθοριστικές ομοιότητες στην πορεία ανάπτυξης όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την ομιλία που ακούνε.

Το έργο του Locke¹⁹ είναι καταλυτικό στη διαμόρφωση μιας βιολογικής ερμηνείας της φωνητικής ανάπτυξης. Ο ίδιος θεωρεί την επίδραση της εμπειρίας ουσιαστικά ανύπαρκτη τουλάχιστον ως την περίοδο που το παιδί έχει αποκτήσει τις πρώτες του πενήντα λέξεις. Στήριξε την πρότασή του σε διάφορα στοιχεία κυριότερο από τα οποία φαίνεται πως είναι οι παρατηρήσεις ότι το βάβισμα ακολουθεί μια πανομοιότυπη πορεία σε όλα τα παιδιά και σε όλες τις γλώσσες του κόσμου. Η υποτιθέμενη καθολική πορεία του βαβίσματος φάνηκε να χαρακτηρίζει ακόμη και τα κωφά παιδιά που προφανώς δεν έχουν ακουστική εμπειρία σε μια συγκεκριμένη

¹² Τα τρία αυτά σύμφωνα, είναι αρθρωτικά δυσκολότερα, γιατί ανήκουν στα τριβόμενα, για την παραγωγή των οποίων απαιτείται δυσκολότερος χειρισμός των αρθρωτών, καθώς ο αέρας συναντά μερικό εμπόδιο κατά την έξοδό του.

¹³ Γαβρηλίδου, Ζ., (2003), ό.π., σ. 76

¹⁴ Jakobson, R., (1968), “*Child Language*”, Aphasia and Phonological Universals, The Hague: Mouton

¹⁵ Locke, J., (1983), “*Phonological Acquisition and Change*”, New York: Academic Press

¹⁶ Stark, R., (1986), ό.π.

¹⁷ Oller, D., (1980), ό.π., & Oller, D., (1981), “*Infant Vocalizations: exploration and reflexivity*”, στο Stark, R., (1981), (επιμ.), *Language Behaviour in Infancy and Early Childhood*, New York: Elsevier, North-Holland

¹⁸ Winitz, H., (1969), *Articulation, Acquisition and Behavior*, New York: Appleton – Century – Crofts.

¹⁹ Locke, J., (1983), ό.π., και Locke, J., (1989), “*Babbling and early speech: continuity and individual differences*”, *First Language*, 9, 191-206

γλώσσα, καθώς και τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά με το σύνδρομο Down²⁰. Καθότι τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται αν υπάρχουν κοινά στοιχεία στην πορεία ανάπτυξης δεν είναι δεδομένα, υπάρχουν αρκετές συζητήσεις ως προς το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της εμπειρίας και των ατομικών και διαγλωσσικών διαφορών²¹.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εμπειρικών ερευνών δεν έχει πράγματι εντοπίσει διαγλωσσικές διαφορές στο βάβισμα – περιλαμβανομένης και μιας μελέτης των Oller & Eilers που ξεκίνησε με την υπόθεση ότι θα έβρισκε τέτοιες διαφορές. Το συμπέρασμα αυτό ήρθε σε αντίθεση με παλαιότερες αποδεκτές εντυπώσεις ότι το βάβισμα έχει ήδη πάρει τα χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας. Έχει σημασία το ερευνητικό έργο των De Boysson-Bardies που αναφέραμε, όπου έχουν εντοπίσει διαφορές στον επιτονισμό του βαβίσματος (βλ. 1984), καθώς και αργότερα (βλ. 1989) στα χαρακτηριστικά των παραγομένων φωνηέντων²². Έχουν επιπλέον προκύψει στοιχεία που δείχνουν ότι το βάβισμα των εκ γενετής κωφών παιδιών δεν είναι εντέλει απολύτως όμοιο με των φυσιολογικών²³.

Πιο συγκεκριμένα μια πρώιμη στέρηση γλωσσικών ερεθισμάτων φαίνεται ότι καθυστερεί την εμφάνιση και μειώνει τη συχνότητα της παραγωγής συλλαβών που χαρακτηρίζει την περίοδο του βαβίσματος. Παρά τα παραπάνω στοιχεία η υπόθεση ενός καταρχήν βιολογικού προκαθορισμού των φωνητικών ικανοτήτων δεν έχει σε γενικές γραμμές αμφισβητηθεί.

Ο Locke²⁴ αποδέχεται σήμερα στοιχεία που υπαινίσσονται την επίδραση της εμπειρίας, αλλά επιμένει ότι η βιολογική ερμηνεία παραμένει ιδιαίτερα ισχυρή. Παραθέτει μάλιστα νευρολογικά δεδομένα που δείχνουν ότι γύρω στην ηλικία των εφτά με οκτώ μηνών η εμφάνιση του βαβίσματος συνοδεύεται κι από άλλες εξελίξεις στην ωρίμανση του εγκεφάλου, όπως είναι η εμφάνιση της ικανότητας για ρυθμικές κινήσεις, καθώς και τα πρώτα σημάδια μιας υπεροχής του ενός από τα δύο χέρια²⁵.

20 Oller, D.K., & Seibert, J.M., (1988), "Babbling in prelinguistic retarded children", *American Journal of Mental Retardation*, 92, 369-375

21 Vihman, M., (1986), "Individual differences in babbling and early speech: predicting to age three", στο Lindblom & Zetterström, (1986), (επιμ.), *Precursors of Early Speech*, Basingstone: MacMillan. Βλ. επίσης Goad, H., & Ingram, D., (1988), "Individual variation and its relevance to a theory of phonological acquisition", *Journal of Child Language*, 14, 419-432

22 De Boysson-Bardies, B., Sagart, L., & Durand, C., (1989), "A cross-linguistic investigation of vowel formants in babbling", *Journal of Child Language*, 16, 1-17.

23 Oller, D., Eilers, R., Bull, D., & Carney, A., (1985), "Prespeech vocalization of a deaf infant: a comparison with normal metamorphological development", *Journal of Speech and Hearing*, 28, 47-63 Βλ. επίσης: Oller, D., & Eilers, R., (1988), "The role of audition in infant babbling", *Child Development*, 59, 441-449 και Stoel-Gammon, C., & Ottomo, K., (1986), "Babbling development of hearing - impaired and normally hearing subjects", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 33-41

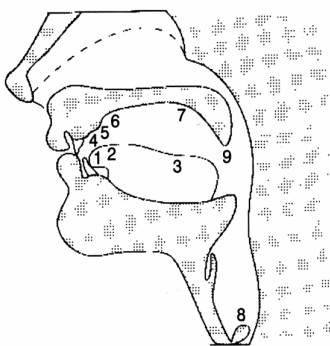
24 Locke, J., (1989), ό.π

25 Van de Stelt, J.M., & Koopmans-van Beinum, J.J., (1986), "The onset of babbling related to gross motor development" στο Lindblom & Zetterström (επιμ.) ό.π.

5. ΑΡΘΡΩΤΙΚΗ ΦΩΝΗΤΙΚΗ

Η αρθρωτική φωνητική μελετά τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τα όργανα άρθρωσης του προκειμένου να παράγει λόγο. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποια όργανα τον βοηθούν στη λειτουργία αυτή.

Τα *φωνητικά όργανα* του ανθρώπου είναι οι *πνεύμονες*, η *τραχεία*, ο *λάρυγγας*, η *στοματική* και η *ρινική κοιλότητα*. Για την παραγωγή της ομιλίας πρωταρχικό ρόλο παίζουν οι πνεύμονες (lungs). Από αυτούς ξεκινάει ο αέρας της εκπνοής, περνάει από την τραχεία (trachea) και το λάρυγγα (larynx), όπου βρίσκονται οι φωνητικές χορδές (vocal chords) και βγαίνει από τη στοματική κοιλότητα (oral cavity) ή τη ρινική κοιλότητα (nasal cavity) ¹.



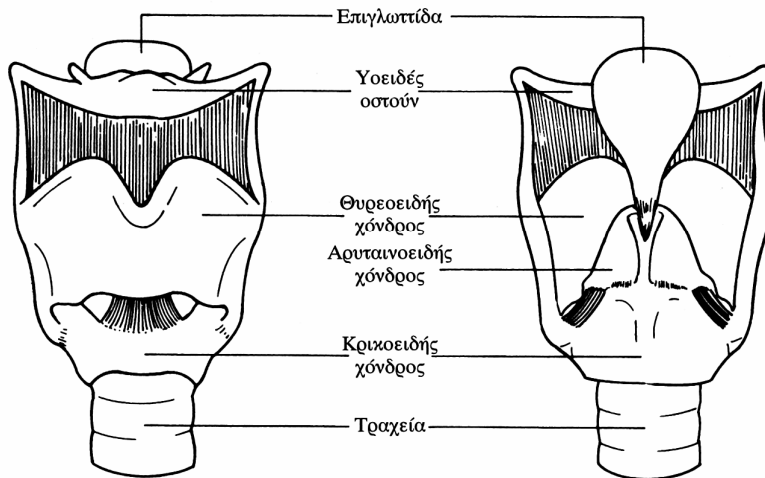
Εικόνα 1: Τα όργανα άρθρωσης του ανθρώπου:

1. Άκρη της γλώσσας, 2. Προράχη της γλώσσας, 3. Πίσω μέρος της γλώσσας, 4. Δόντια, 5. Φατνία, 6. Σκληρός ουρανίσκος, 7. Υπερώα, 8. Γλωσσίδα, 9. Σταφυλή.

Ο *λάρυγγας*, το κυρίως φωνητικό όργανο, βρίσκεται στην προέκταση της τραχείας, η οποία αποτελείται από επάλληλα χόνδρινα δακτυλίδια που συνδέονται μεταξύ τους με μεμβρανώδη ιστό. Έχει μήκος 11εκ. και διάμετρο 2,5εκ. Είναι η βαλβίδα του αναπνευστικού συστήματος. Κατά την κατάποση κλείνει αυτομάτως για να εκτρέφει την τροφή ή το ποτό, μέσω της φαρυγγικής κοιλότητας, στον οισοφάγο, εμποδίζοντας τα να περάσουν στην τραχεία. Αποτελείται από τρεις κυρίως χόνδρους (λεπτά ελαστικά οστά) που συνδέονται μεταξύ τους με ένα περίπλοκο μυϊκό

¹ Μουδατσάκης, Τ., (2000), «Η Ορθοφωνία στο θέατρο και την Εκπαίδευση», Έξαντας, Αθήνα, σελ. 124 και Γαβρηλίδου, Ζ., (2003) «Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», Τυπωθήτω, Αθήνα, σελ. 37

σύστημα. Αυτό εξασφαλίζει την κίνηση του ενός χόνδρου μέσα στον άλλο με τρόπο που καθορίζει περαιτέρω τη λειτουργία του λάρυγγα ως βαλβίδα της φωνής².



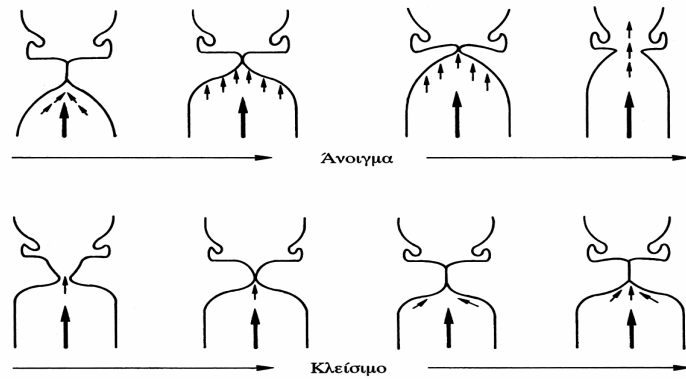
Εικόνα 2

Ο λάρυγγας: εμπρόσθια και οπίσθια όψη (βλ. Μουδατσάκι,Τ.,2000, σ.62)

Οι φωνητικές χορδές είναι δύο μεμβράνες που σχηματίζουν ανάμεσα τους τη γλωττίδα. Όταν κλείνει η γλωττίδα και ενώνονται οι φωνητικές χορδές το εκπνοϊκό ρεύμα πιέζει εωσότου τις χωρίσει (ανοίξει) και διαφεύγει μέσα από τη γλωττιδική σχισμή. Καθώς όμως διαφεύγει, η πίεσή του ελαττώνεται κάτω από τις φωνητικές χορδές με αποτέλεσμα οι ίδιες να επανενώνονται και η γλωττίδα να ξανακλείνει. Οι φωνητικές χορδές ανοίγουν πρώτα στο κάτω μέρος και εν συνεχεία στο άνω. Οι ίδιες κλείνουν πρώτα στο κάτω μέρος και εν συνεχεία στο άνω³ (βλ. Εικόνα 3).

² Clark, J. & Yallop, C., "An Introduction to Phonetics and Phonology", Basil Blackwell, Cambridge, (1990), σελ. 30

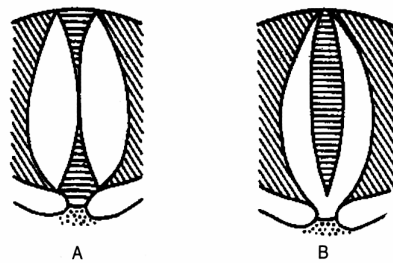
³ό.π.,σ.30-37



Εικόνα 3

*Η έξοδος του εκπνοϊκού ρεύματος, η δόνηση, το άνοιγμα και το κλείσιμο των φωνητικών χορδών
Βλ. J. Clark, C., Yallop (1990), σ. 36*

Οι φωνητικές χορδές έχουν στην τομή αποστρόγγυλο τριγωνικό σχήμα και περιλαμβάνουν τους φωνητικούς μύες⁴. Το μήκος των φωνητικών χορδών είναι περίπου 17-22 χιλ στους άνδρες και 11-16 χιλ στις γυναίκες· κατά τη γέννηση είναι 3 χιλ. Ως την ηλικία των 10 ετών δεν σημειώνεται διαφορά στην ανάπτυξη του εν λόγω μήκους ανάμεσα στα δύο φύλα. Η διαφορά καθίσταται εμφανής κατά την εφηβεία οπότε και εκφράζεται με τον τόνο της φωνής⁵. Όταν η γλωττίδα είναι κλειστή οι φωνητικές χορδές πάλλονται και τότε παράγονται ηχηροί φθόγγοι. Όταν είναι ανοικτή, οι φωνητικές χορδές βρίσκονται σε απόσταση και τότε παράγονται άηχοι φθόγγοι (βλ. Εικόνα 4).



Εικόνα 4

*A. Η γλωττίδα είναι κλειστή και παράγονται τα ηχηρά σύμφωνα.
B. Η γλωττίδα είναι ανοικτή και παράγονται τα άηχα σύμφωνα.*

⁴ Hirano, M., Kurita, S., Nakashima, T., "The structure of the vocal fold", στο Stevens, K.N., Hirano, M., (επιμ.), «Vocal fold Physiology», University of Tokyo Press, Tokyo, (1981), σελ. 33
⁵ βλ. στο ίδιο ό.π.

Η εν λόγω δράση εξασφαλίζεται από τις αεροδυναμικές τάσεις του αναπνευστικού συστήματος και τη μυοελαστικότητα των φωνητικών χορδών. Η παραγωγή της φωνής, ως αποτέλεσμα της δόνησης των φωνητικών χορδών, μπορεί έτσι να ερμηνευτεί με την αεροδυναμική μυοελαστική θεωρία που μελετά τη δραστηριότητα των μυών, την περίπλοκη φύση των ιστών των φωνητικών χορδών αλλά και τα αποτελέσματα της αεροδυναμικής ενέργειας της υπογλωττιδικής πίεσης⁶.

Η πίεση που ασκεί το ρεύμα της εκπνοής κάτω από τη γλωττίδα και οι λαρυγγικές κινήσεις που αφορούν στη διάσταση (τέντωμα), στο μήκος και τον όγκο των φωνητικών χορδών καθορίζουν τη συχνότητα δόνησης τους από την οποία εξαρτάται ο φωνητικός τόνος (pitch) - ακουστική αξία στη φώνηση⁷.

Ο *φάρυγγας* είναι το τμήμα της διόδου του αέρα που ενώνει το λάρυγγα με το στόμα και τη ρινική κοιλότητα. Λειτουργεί ως αεραγωγός στην αναπνοή, βοηθά στην πρόσληψη τροφής και παρέχει αποχετευτικό σύστημα στους ρινικούς πόρους⁸.

Είναι ένας μυώδης σωλήνας σε σχήμα ανεστραμμένου κώνου, που έχει μήκος 12εκ. και εκτείνεται από τη γλωττίδα έως τη βάση του κρανίου. Διευκολύνει εμμέσως την ομιλία καθώς αποτελεί μέρος του μήκους της υπεργλωττιδικής οδού. Η γεωμετρία και ο όγκος του διαμορφώνονται έτσι ώστε να υποβοηθούν τις ποικίλες ανθρωπιστικές απαιτήσεις κατά την ομιλία. Διαιρείται σε τρεις λειτουργικές περιοχές:

- α) Το *λαρυγγοφάρυγγα* που εκτείνεται από τη γλωττίδα έως το υοειδές οστούν
- β) Το *στοματοφάρυγγα* που εκτείνεται από το υοειδές οστούν έως το μαλακό ουρανίσκο.

Η διάμετρος του φάρυγγα στην κλίση της επιγλωττίδας η οποία συνδέεται με το όπισθεν μέρος της γλώσσας, είναι περίπου 20 χιλ. κατά την άρθρωση των

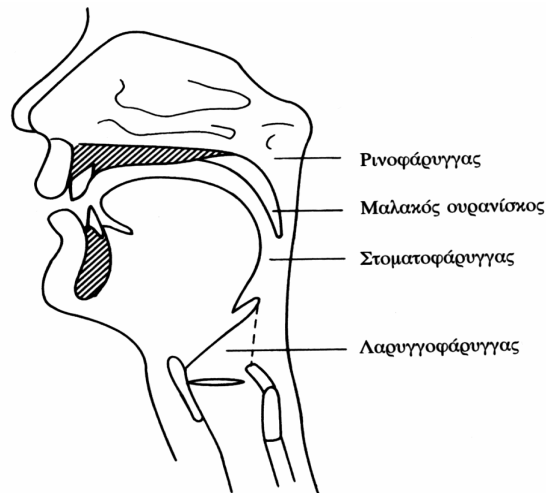
⁶ **Berg, J. Van Den**, “*Myoelastic-aerodynamic theory of voice production*”, Journal of Speech and Hearing Research, 1, (1958), σελ. 227-244

⁷ **Ohala, J.J.** “*The production of tone*”, στο **Fromkin, V.A.**, *Tone: A Linguistic Survey*, Academic Press, New York, (1978), σελ. 5-39, για τη συμβολή των λαρυγγικών κινήσεων στη συχνότητα δόνησης των φωνητικών χορδών. Βλ. επίσης **Lieberman, P., Blumstein, S.E.**, *Speech Physiology, Speech Perception and Acoustic Phonetics*, Cambridge University Press (1988) για τη συμβολή της υπογλωττιδικής πίεσης στη συχνότητα δόνησης των φωνητικών χορδών. Βλ. και **Sawashima, M.**, “*Laryngeal research in experimental phonetics*”, στο **Sebeok, T.**, (επιμ.) *Current Trends in Linguistics*, τομ. 12 Mouton, The Hague (1974), σελ. 2303-2348 και **Hollien, H.**, “*In search of vocal control mechanisms*”, στο **Bless, D.M., Abbs, J.H.**, «*Vocal fold Physiology: Contemporary Research and Clinical Issues*», College Hill Press, San Diego, (1983), σελ. 361-367

⁸ **Clark, J. & Yallop, C.**, “*An Introduction to Phonetics and Phonology*”, Basil Blackwell, Cambridge, (1990), σελ. 42

εμπρόσθιων φωνηέντων (π.χ. χυμός, χέρι) και 5-6 χιλ. κατά την άρθρωση των οπίσθιων φωνηέντων (π.χ. χοάνη)

γ) Το *ρινοφάρυγγα* που εκτείνεται από το μαλακό ουρανίσκο ως τους ρινικούς πόρους. Η περιοχή αυτή μπορεί να αποκλειστεί από τις προηγούμενες με το ανέβασμα του μαλακού ουρανίσκου⁹ (βλ. Εικόνα 5).



Εικόνα 5

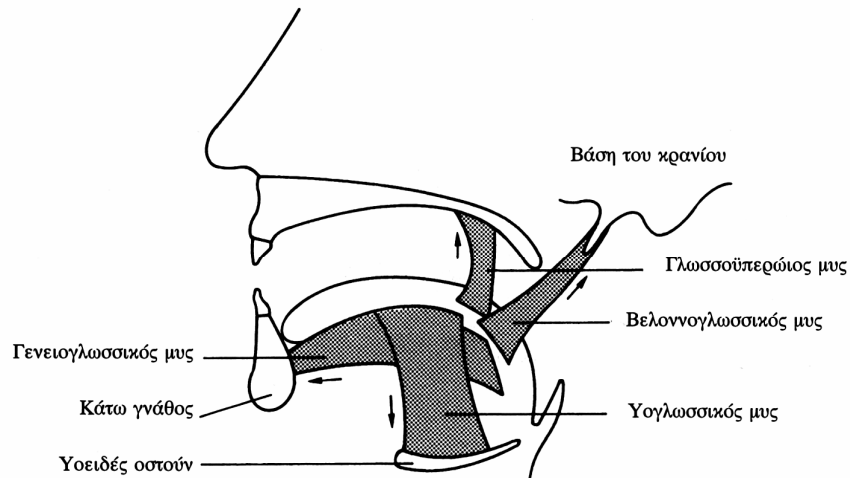
Ο φάρυγγας (βλ. Μουδατσάκι, Τ., 2000, σ. 73)

Μέσα στη στοματική κοιλότητα υπάρχει η *γλώσσα* που είναι ένα μυώδες και ευέλικτο όργανο. Με τις κινήσεις της αλλάζει τον όγκο και τη γεωμετρία της στοματικής κοιλότητας. Δημιουργεί το στένωμα ή το κατάλληλο φράγμα για την άρθρωση των φθόγγων. Η γλώσσα συνίσταται κυρίως από μύες. Περιβάλλεται από τη βλεννογόνο ενώ ένα εγκάρσιο ινώδες διάφραγμα τη χωρίζει στα δύο. Η ίδια προσδέεται εμπρός στο υοειδές οστόν με ορισμένους από τους εξωτερικούς μύες¹⁰. Στη γλώσσα διακρίνουμε δύο ειδών μύες: τους *εξωτερικούς* που εργάζονται για τη μεταβολή της θέσης της γλώσσας στη στοματική κοιλότητα και τους *εσωτερικούς* που συνεργάζονται με τους προηγούμενους για τον έλεγχο του σχήματος της γλώσσας. Οι πρώτοι εξασφαλίζουν την ευκινησία του ίδιου του οργάνου, ενώ οι δεύτεροι την πλαστικότητά του.

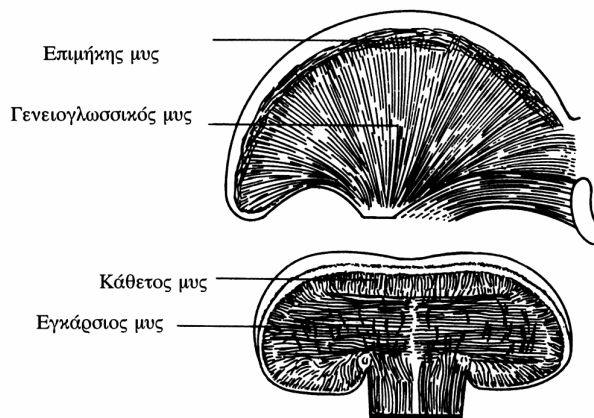
⁹ ό.π., σελ. 43

¹⁰ ό.π., σελ. 48

Οι εξωτερικοί μύες είναι: ο γλωσσοϋπερώιος, ο βλενογλωσσικός, ο γενειογλωσσικός και ο υογλωσσικός, ενώ οι εσωτερικοί μύες είναι: ο άνω επιμήκης, ο κάτω επιμήκης, ο εγκάρσιος και ο κάθετος¹¹ (βλ. εικόνες 6 & 7).



Εικόνα 6: Οι εξωτερικοί μύες



Εικόνα 7: Οι εσωτερικοί μύες (βλ. Μουδατσάκι, Τ., 2000, σ. 80-82)

¹¹ Μουδατσάκις, Τ., (2000), «Η Ορθοφωνία στο θέατρο και την Εκπαίδευση», Έξαντας, Αθήνα, σελ. 81- 83

Στην παρούσα φάση κρίνουμε ότι δεν είναι σκόπιμο να αναφερθούμε αναλυτικά στη λειτουργία τους.

Είναι προφανές ότι στη γλώσσα οι μυς συνεργάζονται μεταξύ τους για την πραγματοποίηση μιας μεγάλης ποικιλίας σχημάτων και θέσεων κατά την ομιλία. Τα σχήματα αυτά και οι θέσεις θα δώσουν το καλούπι μέσα στο οποίο θα χυθεί ο θεμέλιος ήχος ή όπου θα περάσει το ρεύμα της εκπνοής και θα γίνει φθόγγος. Τα ίδια σχήματα και οι θέσεις είναι έτσι αρθρωτικά σχήματα και θέσεις. Από την κανονικότητά τους θα εξαρτηθεί και η ορθότητα της φθόγγισης. Η παρατήρηση ωστόσο της συμπεριφορά των γλωσσικών μυών κατά την άρθρωση γίνεται πλέον με μέσα προηγμένης τεχνολογίας δίνοντας εξαιρετικά ενδιαφέρουσες περιγραφές

Ο J.S. Perkell με τη χρήση ciné X-ray film measurements, υποστηρίζει ότι οι εξωτερικοί μύες είναι υπεύθυνοι για τις βραδύτερες κινήσεις (τοποθετήσεις) που απαιτούνται στην παραγωγή των φωνηέντων¹². Για την άρθρωση π.χ. του «χ ο ά ν η» χρειάζεται να δράσει ο βελονογλωσσικός μυς για την ώθηση της γλώσσας άνω και πίσω.

¹² **Perkell, J.S.**, *Physiology of Speech Production: Results and Implication of Quantitative Radiographic Study*, MIT Press, Cambridge Mass., (1969). **Clark, J., Yallop, C.**, ό.π., σελ. 50, όπου μνημονεύεται ο προηγούμενος ερευνητής. Για τις σύγχρονες εργαστηριακές τεχνικές την ανίχνευση της άρθρωσης κατά την ομιλία βλ. **Stone, M.**, “*Laboratory Techniques for investigating speech articulation*”, στο **Hardcastle, W.J., Laver, J.**, *The Handbook of Phonetic Sciences*, Basil Blackwell Ltd., Oxford (1997), σελ. 12-13, όπου ο συγγραφέας επιμένει σε τρεις κυρίως τεχνικές: **α)** Imaging techniques με x-ray, Xeroradiography, Computed Tomography (C.T.) και Ultrasound. Η C.T. χρησιμοποιεί x-ray για να αποτυπώσει μικροσκοπικά σημεία του ιστού της στοματομυϊκής θαλάμης έως και 2 χιλ. Το scanner στρέφεται κυκλικά γύρω από την ανιχνευόμενη δομή αποτυπώνοντας την από πολλές γωνίες. Ο υπολογιστής προβαίνει εν συνεχεία στη δημιουργία ενός συνθέτου (composite) περιλαμβάνοντας και τα σημεία που ήταν ορατά από ορισμένες γωνίες αλλά αόρατα από άλλες. Η Ultrasound παράγει εικόνες της επίμαχης δομής χρησιμοποιώντας τις ανακλαστικές ιδιότητες των ηχοκυμάτων.

β) Pointracking measurements of the vocal track. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιεί: Electromagnetic Midsagittal Articulometer (βλ. στο ίδιο σελ. 25), x-ray microbeam κ.α. μέσα.

γ) Measurement of complex behaviors με Electropalatography (EPG) και Electromyography (EMG). Η EPG – ηλεκτρόγραμμα του ουρανίσκου – ανιχνεύει (μετρά) την επαφή γλώσσας και ουρανίσκου κατά την ομιλία. Η EPG είναι το μόνο μέσο που αποκαλύπτει τον τρόπο επαφής της γλώσσας με τον ουρανίσκο και την ελληλεπίδραση τους κατά την άρθρωση. Η EMG μελετά την ηλεκτρική δραστηριότητα των μυών. Η συστολή ενός μυός συνεπάγεται μια χημική μεταβολή (chemical change) που προκύπτει ως αναγνώσιμη ηλεκτρική ενέργεια. Η ποσότητα της τελευταίας εξαρτάται από το μέγεθος και τη λειτουργία του ανιχνευμένου μυός. Ένας μυς συνίσταται (is made up) από έναν αριθμό μονάδων κίνησης. Κάθε μονάδα αφορά σε μια δέσμη μυϊκών ινών και αποτελεί την ελάχιστη ταυτοχρόνως μονάδα ενέργειας του ίδιου μυός. Η EMG μπορεί να μας δώσει λεπτομερείς πληροφορίες για τις συσπάσεις των μυών των αρθρωτικών οργάνων κατά την ομιλία ως φθογγικό και υπερφθογγικό φαινόμενο. Οι τεχνολογικές κατακτήσεις υπόσχονται ήδη την παροχή των απαιτούμενων πληροφοριών για τη φωνιατρική και τη συγγενή χειρουργική επιστήμη. Οι επεμβάσεις π.χ. στο μαλακό ουρανίσκο (cleftpalate) συμβάλλουν πλέον στη βελτίωση των προβλημάτων άρθρωσης κατά την ομιλία. Βλ. **Ohala, J.J.**, “*The relation between phonetics and phonology*”, στο *The Handbook of Phonetic Sciences* ό.π. σελ. 675.

Η κίνηση αυτή δεν συνεπάγεται ιδιαίτερη ταχύτητα. Αντίθετα, η άρθρωση του «έ ν τ ο μ ο» απαιτεί μια ταχύτερη προσαρμοστική κίνηση της γλώσσας για τη δέσμευση – αποδέσμευση του αέρα: το άκρο της ανεβαίνει στα άνω φατνία, κλείνει την έξοδο του αέρα από το στόμα και σχηματίζει φράγμα. Ο αέρας αιχμαλωτίζεται πίσω από τη γλώσσα, που πρέπει ταχύτατα να κατέβει για να τον αποδεσμεύσει και έτσι να αρθρώσει. Την κίνηση αυτή πραγματοποιούν με τη συστολή τους ο άνω και κάτω επιμήκης μυς. Η δράση ωστόσο των μυών, η κίνηση του αντίστοιχου φθογοπλαστικού οργάνου και η άρθρωση είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που η φωνητική περιγράφει με επιφυλάξεις. Να τονίσουμε εδώ ότι η άρθρωση - προφορά (ομιλία) είναι το οριστικό αποτέλεσμα της εντολής που δίνει ο εγκέφαλος μέσω των νευρικών κυττάρων στους μύες των αντίστοιχων οργάνων¹³.

Κατά μήκος της γλώσσας διακρίνουμε έξι σημεία: την άκρη (tip of the tongue), την προράχη (blade), τη ράχη (center), το πίσω μέρος (back), τη ρίζα (root) και την επιγλωττίδα (epiglottis), η οποία δεν συμμετέχει στην παραγωγή της ομιλίας¹⁴.

Οι συγγραφείς δίστανται ως προς την υποδιαίρεση και την ονομασία της ράχης της γλώσσας, ωστόσο, προς διευκόλυνση της περιγραφής του φωνητικού φαινομένου μπορεί κανείς να διακρίνει στην ίδια τρία μέρη: α) το εμπρόσθιο άκρο (tip), β) το πτερύγιο (blade), που βρίσκεται ακριβώς απέναντι από το λείο μέρος του σκληρού ουρανίσκου και γ) το σώμα της γλώσσας (body), το μέρος δηλαδή που συνεχίζει το προηγούμενο. Αρκετά εγχειρίδια στην περιγραφή της άρθρωσης διακρίνουν τη γλώσσα σε δύο μέρη: το εμπρός και το πίσω¹⁵.

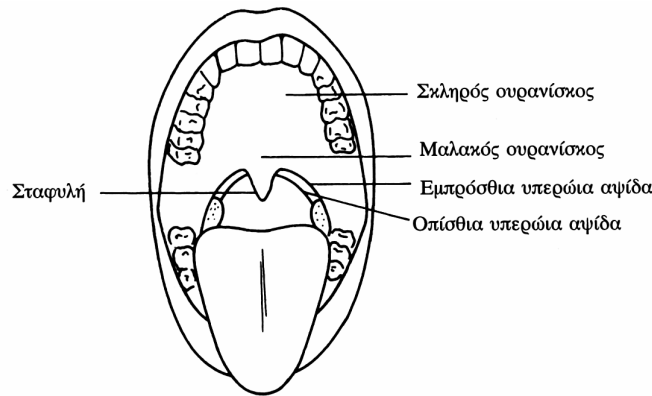
Ο ουρανίσκος (palate) αρχίζει από τα φατνία (alveolar ridge) δηλαδή την περιοχή των ούλων πάνω από τα δόντια (teeth) και καταλήγει στη σταφυλή (uvula), μια μυώδη απόληξη του ουρανίσκου η οποία κινείται προς τα πίσω για να εμποδίσει τον αέρα να περάσει στη ρινική κοιλότητα, όταν πρόκειται να παραχθεί στοματικός (δηλαδή μη ρινικός) φθόγγος.

Ο ουρανίσκος διαιρείται α) στο σκληρό ουρανίσκο (hard palate) και β) στο μαλακό ουρανίσκο (velum) που καταλήγει στη σταφυλή (βλ. Εικόνα 8).

¹³ Για την εν λόγω λειτουργία του εγκέφαλου βλ. **Clark, J. & Yallop, C.**, ό.π., σελ. 16-21. Για τη λειτουργία του ίδιου οργάνου και τον τρόπο που καθορίζει την ομιλία βλ. **Kent, R.D., Traden K.R.**, “Brain functions underlying speech”, στο *The Handbook of Phonetic Sciences*, ό.π., σελ. 220-255

¹⁴ **Γαβρηλίδου, Ζ.**, (2003), *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα, σελ. 38-39

¹⁵ **Μουδατσάκης, Τ.**, (2000), σελ. 80-81



Εικόνα 8

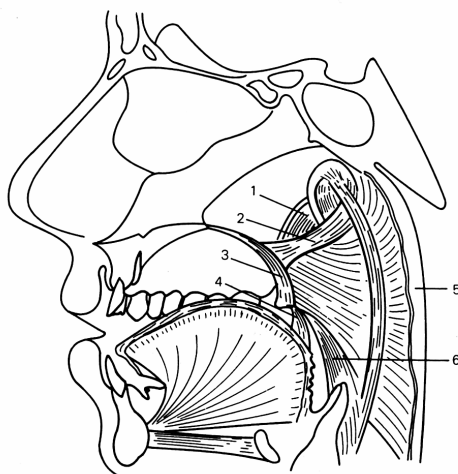
Η στοματική φωνητική οδός: εμπρόσθια όψη (βλ. Μουδατσάκι, Τ., 2000, σ.75)

Αν χαμηλώσει η υπερώα και συγχρόνως δημιουργηθεί κλείσιμο στη στοματική κοιλότητα, είτε με το πάνω και κάτω χείλος (upper-lower lip), είτε με τη γλώσσα προς το πάνω μέρος του στόματος, τότε η μοναδική διέξοδος του αέρα είναι η ρινική κοιλότητα. Έτσι παράγονται οι ρινικοί φθόγγοι (μ, ν)¹⁶.

Στο μαλακό ουρανίσκο διακρίνουμε, ως προς τη λειτουργία τους, τριών ειδών μύες: α) αυτούς που ανεβάζουν το ίδιο όργανο, β) αυτούς που ασφαλίζουν το φαρυγγοϋπερώιο κλείσιμο, γ) αυτούς που κατεβάζουν το ίδιο όργανο. Ο σημαντικότερος μυς στην άνοδο του ουρανίσκου είναι ο *ανεκκτήρ*, ο οποίος κατά τη συστολή του ωθεί το μαλακό ουρανίσκο προς τα πάνω τείνοντας να κλείσει το φαρυγγοϋπερώιο πόρο. Το φαρυγγοϋπερώιο κλείσιμο διασφαλίζεται από τον *υπερώιο τένοντα* και τον *φαρυγγοϋπερώιο στριγκτήρα*. Επίσης ο μαλακός ουρανίσκος κατεβαίνει με τον *γλωσσοϋπερώιο* και τον *φαρυγγοϋπερώιο μυ*¹⁷ (βλ. Εικόνα 9).

¹⁶ Γαβριλίδου, Ζ., ό.π., σελ. 39

¹⁷ Μουδατσάκις, Τ., (2000), ό.π., σελ. 76. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. **Zemlin, W.R.**, *Speech and Hearing Science: Anatomy and Physiology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1981



Εικόνα 9

Υπεργλωττιδική φωνητική οδός με τους μύς του μαλακού ουρανίσκου: 1. Υπερώιος τένοντας, 2. ανελκτήρ του μαλακού ουρανίσκου, 3. μύς της σταφυλής, 4. γλωσσοϋπερώιος μύς, 5. φαρυγγοϋπερώιος σφιγκτήρ, 6. φαρυγγοϋπερώιος μύς (ό.π.,σ.75)

Συχνά ο μαλακός ουρανίσκος αδυνατεί να κλείσει επιτρέποντας στο ρεύμα της εκπνοής να διαφύγει στη ρινική κοιλότητα με αποτέλεσμα να νοθεύει την καθαρότητα των φωνηέντων (α, ε, ι, ο, ου) και αυτά να προφέρονται με ρινική συνήχηση. Είναι ωστόσο προφανές ότι σε ορισμένες γλώσσες όπως στα γαλλικά που έχουν ένρινα φωνήεντα (*non* = όχι, *information* = πληροφορία), ο μαλακός ουρανίσκος θα μείνει σε μια μέση θέση για να επιτρέψει την ημιδιαφυγή του ρεύματος της εκπνοής και να βοηθήσει στο ρινικό χρωματισμό του φωνήεντος.

Στη γλώσσα μας η αδυναμία του μαλακού ουρανίσκου να ανέβει, προκειμένου να κλείσει το φαρυγγοϋπερώιο πόρο, τη διέξοδο του ρεύματος της εκπνοής προς τη ρινική κοιλότητα, οφείλεται:

- α) στις αρθρωτικές συνήθειες του ομιλητή (οικογένεια κτλ)
- β) στην έλλειψη φωνητικής παιδείας
- γ) στην άγνοια του εθνικού φωνητικού κώδικα (προφορά των φθογγικών και συλλαβικών συμπλεγμάτων μιας γλώσσας)
- δ) στη νωθρή ή εσπευσμένη κίνηση του μαλακού ουρανίσκου
- ε) στον χαλαρό ανακλαστικό συντονισμό των αντιστοίχων μυών
- στ) στον τρόπο σύνδεσης του μαλακού ουρανίσκου με τη γλώσσα όπως τον πραγματοποιεί ο γλωσσοϋπερώιος μύς και

ζ) στην προβληματική ανατομία του μαλακού ουρανίσκου.¹⁸

Ο μαλακός ουρανίσκος άλλοτε κλείνει πλήρως για την άρθρωση των φθόγγων με φράγμα (κ, τ, π) επιτρέποντας έτσι την αύξηση της πίεσης του αέρα που εξέρχεται από την κλειστή γλωττίδα στον ενδοστοματικό χώρο.¹⁹

Σε ορισμένες γλώσσες και η σταφυλή δρα ως φθογοπλαστικό όργανο σε συνεργασία με το «σώμα» της γλώσσας (όταν αυτό ανυψώνεται), κυρίως στην παραγωγή των συριστικών ήχων, ψιθύρων και μουρμουρητών²⁰.

Τα χείλη είναι το εμπρόσθιο τμήμα της στοματικής κοιλότητας και συνίσταται από δύο σαρκώδεις χορδές εφοδιασμένες με μυς. Εξωτερικά καλύπτονται από δέρμα και εσωτερικά από βλεννογόνο μεμβράνη. Ο μυϊκός εξοπλισμός τους είναι τέτοιος ώστε να είναι πλαστικά, και ευκίνητα να μπορούν να πάρουν όλες τις απαιτούμενες θέσεις κατά την άρθρωση.

Οι μύες που συνδέονται με τα χείλη και τους οποίους θα αναφέρουμε επιγραμματικά παρακάτω, επιτρέπουν τον έλεγχο για το άνοιγμα, το κλείσιμο, την άνοδο, την κάθοδο, την περιστροφή και την προβολή των χειλιών καθώς και την κάθετη ή πλάγια κίνηση των γωνιών του στόματος²¹. Οι μύες που ελέγχουν την άνω-κάτω κίνηση των χειλιών είναι: *ο κυκλοτερής ή σφιγκτήρας του στόματος* (ο σημαντικότερος απ' όλους), *ο γενειακός ή ανελκτήρ του γενείου*, *ο ελάσσων ζυγωματικός* και *ο ανελκτήρ του άνω χείλους*, καθώς και *ο καθεκτήρ του κάτω χείλους*. Οι μύες ελέγχουν την πλάγια κίνηση του ίδιου οργάνου και την κίνηση της στοματικής κοιλότητας είναι: *ο βυκανίτης*, *ο γελαστήριος μυς*, *ο μείζων ζυγωματικός*, *ο ανελκτήρας του στοματικού τριγώνου* και *ο καθεκτήρας τριγωνικός*²² (βλ. εικόνα 9^α).

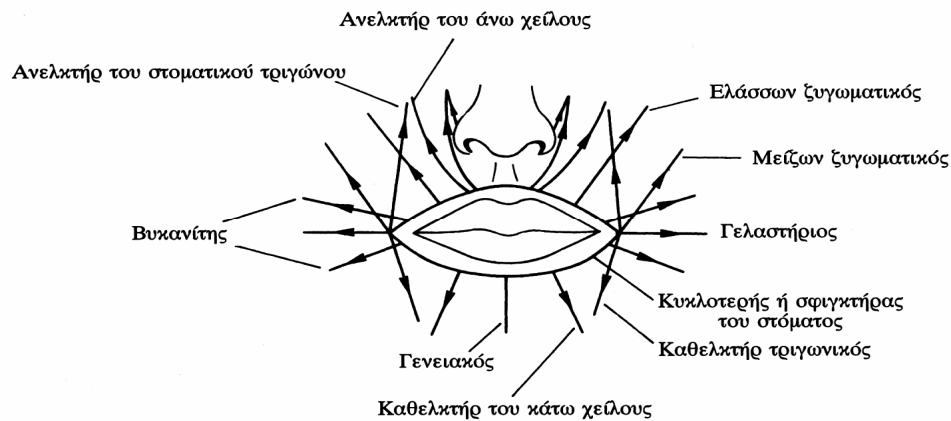
¹⁸ Clark, J., Yallop, C., ό.π., σελ. 46

¹⁹ Clark, J., Yallop, C., ό.π., σελ. 46

²⁰ Bell-berti, F., "Velopharyngeal function: a station-temporal model", στο Lass, N.J., (επιμ.), *Speech and Language: Advances in Basic Research and Practice*, Academic Press, New York, τ. 4 (1980), σελ. 291-316, βλ. επίσης Baken, R.J., (1987), *Clinical Measurement of Speech and Voice*, College-Hill Press, Boston, για την εφαρμογή της ακουστικής και αεροδυναμικής τεχνικής στην εκτίμηση του μεγέθους του φαρυγγοϋπερώιου πόρου, του ύψους και της κίνησης του μαλακού ουρανίσκου, καθώς και τη ρινική άρθρωση καθαυτή.

²¹ Clark, J., Yallop, C., ό.π., σελ. 50 - 51

²² Για πληροφορίες γύρω από τη συμπεριφορά των χειλικών μυών κατά την άρθρωση βλ. Kennedy, J.G., Abbs, J.H., "Anatomic studies of the perioral motor system: foundations for studies in speech pathology", στο Lass, N.J., (επιμ.), ό.π., τομ. 1, (1979), σελ. 211-270. Βλ. ακόμη Abbs, J.H., Gracco, V.L., Cole, K.J., "Control of multimovement coordination: sensorimotor mechanisms in speech motor programming", *Journal of Motor Behavior*, 16, (1984), σελ. 195 - 232



Εικόνα 9^α

Οι χειλικοί μύες (βλ. Μουδατσάκι, Τ., 2000, σ.84)

Τέλος, να αναφερθούμε στη λειτουργία της *κάτω γνάθου* (σαγόني) η οποία ενώ λειτουργεί ως αρθρωτικό όργανο στην ομιλία δεν έχει την ίδια αξία στην άρθρωση με τη γλώσσα και τα χείλη. Μπορούμε να μιλήσουμε ακόμα και με κλειστό το στόμα (με τις δύο γνάθους κλειστές τη μία πάνω στην άλλη) και εντούτοις να γίνουμε κατανοητοί. Δεν μπορούμε όμως να κάνουμε το ίδιο με ακίνητη τη γλώσσα. Η αλλαγή στην παθητική συστολή των μυών της γνάθου που καθορίζεται από το επίπεδο ενεργοποίησής τους είναι σημαντική κατά την παραγωγή γρήγορης ομιλίας που απαιτεί συνεργασία των οργάνων και ειδικότερα κατά την εκφορά χειλικών συμφώνων²³.

Το σαγόني έχει σχήμα ανοικτού ύψιλον – U και αποτελείται από τους δύο γναθικούς κλάδους, βαριές οστέινες δομές, που τα άκρα τους συνδέονται με τη βάση του κρανίου. Μπορεί να κινείται καθέτως, κατά μήκος, κυκλικά και πλαγίως.

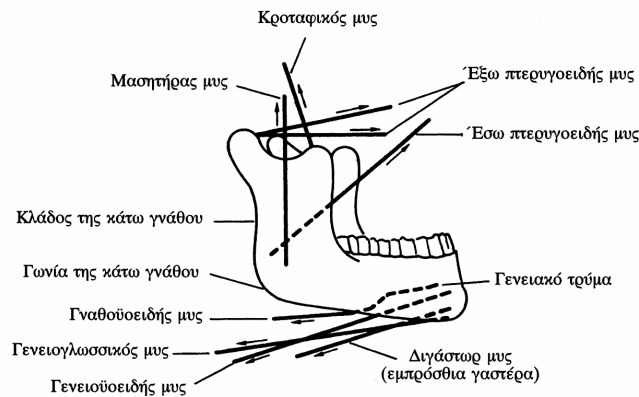
Μπορεί να κατέβει σχηματίζοντας ένα άνοιγμα 40χιλ., μπορεί να προβληθεί γύρω στα 10χιλ., και να κινηθεί πλαγίως γύρω στα 20χιλ. προς κάθε πλευρά²⁴.

Το σαγόني κατεβαίνει με τη δράση του *γναθοϋοειδούς*, του *γενειοϋοειδούς*, του *διγαστορος* και του *γενειογλωσσικού μύος*. Ανεβαίνει με τη δράση του *έσω*

²³ **Gomi, H., Honda, M., Ito, T., Murano, E.,** (2002), *Compensatory articulation during bilabial fricative production by regulating muscle stiffness*, στο *Journal of Phonetics*, 30, 261-279.

²⁴ Για τον έλεγχο της κίνησης των χειλιών και της κάτω γνάθου κατά την ομιλία βλ. **Folkins, J., Abbs, J.H.,** “*Lip and jaw motor control during speech: responses to resistive loading of the jaw*”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 18, σελ. 207-220

περυγοειδούς, του κροταφίτη και του μασητήρος και ελέγχεται η προβολή και η κατά μήκος κίνησή του από τον έξω περυγοειδή μυ με τη μικρή βοήθεια του έσω περυγοειδούς και του μασητήρος μύος²⁵ (βλ. Εικόνα 10).



Εικόνα 10

Οι μύες της κάτω γνάθου(ό.π., σ. 87)

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω διακρίνουμε τα φωνητικά όργανα σε παθητικούς και ενεργητικούς αρθρωτές ανάλογα με την κίνησή τους κατά την παραγωγή των φθόγγων. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα δόντια, τα φατνία, ο ουρανίσκος, η υπερώα²⁶, η ρινική κοιλότητα και ο φάρυγγας, ενώ στην κατηγορία των ενεργητικών αρθρωτών ανήκουν τα χείλη, η γλώσσα, η κάτω γνάθος, ο μαλακός ουρανίσκος με τη σταφυλή και οι φωνητικές χορδές.

Η γνώση των οργάνων που συμβάλλουν στην παραγωγή των ήχων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παρέμβαση σε αυτά, η οποία επιτυγχάνεται με τον έλεγχο των μυών τους. Στη φυσική (μητρική) γλώσσα ο έλεγχος αυτός γίνεται υποσυνείδητα, σε σημείο που κι εμείς οι ίδιοι δεν μπορούμε να περιγράψουμε ή να συνειδητοποιήσουμε τι φθόγγους προφέρουμε. Το αντίθετο συμβαίνει στην περίπτωση εκμάθησης ξένης γλώσσας ή διόρθωσης προφοράς παιδιών με προβλήματα λόγου, όπου η τροποποίηση της χρήση των φωνητικών οργάνων γίνεται συνειδητά. Απαραίτητες προϋποθέσεις για τη σωστή παραγωγή των φθόγγων είναι ο εντοπισμός της θέσης των φωνητικών οργάνων και η συνειδητοποίηση του

²⁵ Για το θέμα του ανοίγματος του σαγονιού στην παραγωγή της ομιλίας βλ. **Lindblom, B., Sundberg, J.**, “Acoustics; consequences of lip, jaw and pharynx movement”, JASA, 50, (1971), σελ. 1116-1179 και **Coker, C.H.**, “Speech synthesis with a parametric articulatory model”, στο **Flanagan, J.L., Rabiner, L.R.**, (επιμ.), *Speech Synthesis*, Dawden, Hunthison and Ross, Stroudsburg, PA, (1973), σελ. 135-139

²⁶ Η υπερώα είναι συγχρόνως ενεργητικός και παθητικός αρθρωτής, διότι μπορεί η ίδια να χαμηλώσει ή σ’ αυτή να ακουμπήσει η γλώσσα για την παραγωγή των ρινικών φθόγγων

ακούσματος που παράγεται σε σύγκριση με κάποιο πρότυπο²⁷. Γνωρίζοντας τα φωνητικά όργανα του ανθρώπου σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φθόγγων, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει και να διαγνώσει σωστά τη φύση κάθε πιθανού προβλήματος άρθρωσης και να συμβάλλει με τον καλύτερο τρόπο στην έγκαιρη εξάλειψή του²⁸.

²⁷ Πρότυπο μπορεί να αποτελέσει η προφορά ενός φυσικού ομιλητή της ξένης γλώσσας.

²⁸ Γαβριηλίδου, Ζ., ό.π., σελ. 40

6.ΔΙΑΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΦΘΟΓΓΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ

Οι φθόγγοι της Νέας Ελληνικής διακρίνονται σε *φωνηεντικούς* (*vowels*) και *συμφωνικούς* (*consonants*).

Α. Φωνηεντικοί φθόγγοι

«Φωνήεν» είναι το ουδέτερο του επιθέτου «φωνήεις» και σημαίνει το πλήρες φωνής. Αρθρώνεται με το «ελεύθερο»¹ πέρασμα του αέρα από τη φωνητική συσκευή – αντίθετα από τα σύμφωνα που απαιτούν άλλοτε στένωμα και άλλοτε φράγμα των φθογγοπλαστικών οργάνων. Οι φωνηεντικοί φθόγγοι είναι πέντε: [α], [ε], [i], [ο], [u]² και ταξινομούνται με βάση τρία σημαντικά αρθρωτικά κριτήρια:

- Το βαθμό ανοίγματος του στόματος. Έτσι διαχωρίζονται σε:
 - i. ανοικτά φωνήεντα [α],
 - ii. φωνήεντα μεσαίου ανοίγματος [ε], [ο],
 - iii. κλειστά φωνήεντα [i], [u]
- Τη θέση του υψηλότερου σημείου της γλώσσας, της οποίας η κίνηση προς τα εμπρός συμβάλλει στην παραγωγή των μπροστινών (front) φωνηέντων [i] και [ε], ενώ η κίνηση προς τα πίσω, στην παραγωγή των οπίσθιων (back) φωνηέντων [α], [u] και [ο].
- Τη θέση των χειλιών, η οποία καθορίζει αν θα προφέρουμε τα στρογγυλά [u] και [ο] ή τα μη στρογγυλά (ή απλωτά) [i], [α] και [ε]³.

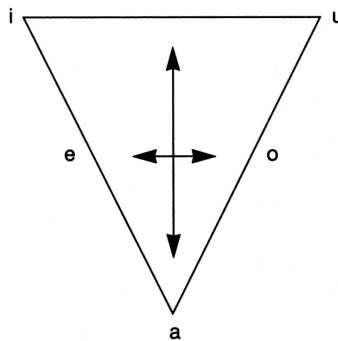
Ανεξάρτητα από τα τρία αυτά κριτήρια υπάρχει το κριτήριο της ερρινοποίησης, το οποίο καθορίζει αν ένα φωνήεν είναι στοματικό (oral) ή έρρινο (nasal) καθώς και το κριτήριο της διάρκειας κατά το οποίο καθορίζεται αν ένα φωνήεν είναι μακρό (long) ή βραχύ (short) αλλά στην Ελληνική δεν υπάρχουν μακρά και βραχέα

¹ **Malmberg, B.**, *Phonetics*, Dover Publications Inc., (1963), σελ. 32 για τους τρεις τρόπους άρθρωσης με το «ελεύθερο» (free), το «τριβόμενο» (constricted) και το «φραγμοειδές» πέρασμα του αέρα της εκπολής από τα φθογγοπλαστικά όργανα. Βλ. επίσης **Γαβριηλίδου, Ζ.**, (2003), *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Τυπωθήτω, Αθήνα, σελ. 40

² **Γαβριηλίδου, Ζ.**, ό.π., σελ. 40, βλ. **Μουδατσάκης, Τ.**, (2000), *Η Ορθοφωνία στο Θέατρο και στην Εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα, σελ. 127, βλ. **Φιλιππάκη – Warburton, El.**, (1992), *Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία*, Νεφέλη, Αθήνα, σελ. 44-46, βλ. **Καρθαίος Κώστας**, «Χρήση των λατινικών χαρακτήρων για τη γραφή της Νέας Ελληνικής» στο **Φυλίντας, Μ., Γληνός, Δ., Σιδέρης, Γ., Γιοφύλλης, Φ., Χατζηδάκης, Ν., Προύσης, Κ., Καρθαίος, Κ., Μπενέκος, Γ.**, (1980), *Φωνητική Γραφή*, Κάλβος, Αθήνα. Βλ. επίσης: **Dirven, R., and Verspoor, M.**, (2004), *Cognitive exploration of Language and Linguistics*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, σελ. 152-153

³ **Γαβριηλίδου, Ζ.**, ό.π.

φωνήεντα. Τα φωνήεντα ωστόσο που τονίζονται γίνονται ελαφρώς μακρύτερα από τα μη τονισμένα φωνήεντα, π.χ. μένετε / menete / όπου το /e/ της τονισμένης συλλαβής είναι κάπως μακρύτερο από το /e/ των άλλων συλλαβών⁴. Το φωνολογικό φωνηεντικό σύστημα αναπαρίσταται σχηματικά στο παρακάτω φωνητικό ολόγραμμα όπου στον κάθετο άξονά του υπάρχουν τα φωνήεντα που διακρίνονται με βάση το βαθμό ανοίγματος του στόματος, ενώ στον οριζόντιο άξονα εκείνα που διακρίνονται με κριτήριο τη θέση του υψηλότερου σημείου της γλώσσας (βλ. Εικόνα 11):



Εικόνα 11

Τα φωνήεντα της ελληνικής

Το [o], [u] είναι γνωστά ως χειλικά φωνήεντα, αφού σχηματίζονται με τη στρογγύλευση των χειλιών, που είναι μεγαλύτερη στο [u]. Τα [e], [i] είναι γνωστά ως ουρανικά αφού κατά την άρθρωσή τους η γλώσσα ανεβαίνει στον ουρανίσκο. Η γλώσσα καθώς κινείται εμπρός, περνώντας από το [a] στο [e] και στο [i] ανεβαίνει όλο και περισσότερο στον ουρανίσκο, με αποτέλεσμα να μειώνεται ο όγκος της στοματικής θαλάμης και να αυξάνεται αυτός του φάρυγγα⁵.

Τα φωνήεντα στα ελληνικά είναι καθαρά και αμιγή. Δεν αποκλίνουν δηλαδή σε άλλο φθόγγο ούτε επιδέχονται ενρίνωση όπως συμβαίνει στα γαλλικά (le néant = το μηδέν). Το ελληνικό [a] δεν μπορεί παρά καταχρηστικά να αποκλίνει στο [e] ή το [o], όπως και το [i] στο [e]. Η γλώσσα μας δεν έχει ρευστούς ούτε μεταβατικούς φθόγγους⁶. Στις επεξηγήσεις και στα σχήματα που ακολουθούν σε επόμενη ενότητα

⁴ Dirven, R., and Verspoor, M., ό.π., σελ. 153

⁵ Μουδατσάκης, Τ., ό.π., σελ. 127

⁶ Καραντινός, Σ., (1961), *Σύστημα Αγωγής του Προφορικού Λόγου*, Θεσσαλονίκη, σελ. 76

περιγράφονται οι θέσεις των χειλιών και της γλώσσας κατά την άρθρωση των φωνηέντων.

B. Συμφωνικοί φθόγγοι

Τα σύμφωνα σχηματίζονται σε αντίθεση με τα φωνήεντα όταν ο αέρας στο πέρασμα από το φάρυγγα και το στόμα συναντά προσωρινά ένα εμπόδιο, ολικό ή μερικό δηλαδή με φράγμα ή με στένωμα των οργάνων της άρθρωσης⁷.

Το φράγμα αντιστοιχεί στην ακαριαία δέσμευση – αποδέσμευση του αέρα της εκπνοής που πραγματοποιούν δύο φθογοπλαστικά όργανα. Φράγμα μπορεί να σχηματίσουν τα δύο χείλη για την άρθρωση του [p] ή το άκρο της γλώσσας με τα πάνω δόντια για την άρθρωση του [t]. Για την ακριβή σύσταση του φράγματος θα πρέπει να κλείσει πλήρως η δίοδος προς τις ρινικές κοιλότητες, και αυτό με την άνοδο του μαλακού ουρανίσκου στο πίσω τοίχωμα του φάρυγγα⁸.

Το στένωμα σχηματίζεται καθώς δύο όργανα πλησιάζουν τόσο μεταξύ τους ώστε ο αέρας της εκπνοής που προέρχεται από τους πνεύμονες και που ενισχύεται με ήχο στη γλωττίδα (αν πρόκειται να αρθρώσει ηχηρούς φθόγγους), να προστριβεται στο μεσοδιάστημα και να παράγει αντίστοιχα σύμφωνα.

Στένωμα μπορεί να σχηματίσει το κάτω χείλος με την άνοδο του στους άνω κοπήρες για την άρθρωση των [f], [v], αλλά και το άκρο της γλώσσας με την άνοδο του επίσης στους άνω κοπήρες για την άρθρωση των [θ], [δ]⁹.

Οι συμφωνικοί φθόγγοι διακρίνονται ως προς τον *τρόπο* και τον *τόπο* άρθρωσής τους. Ως προς τον *τρόπο* άρθρωσής τους τα σύμφωνα διακρίνονται:

⁷ Μουδατσάκης, Τ., ό.π., σελ. 131

⁸ Heffner, R-M.S., ό.π., σελ. 118

⁹ Για τη θεωρία του φράγματος και του στενώματος βλ. O'Connor, J.D., ό.π., σελ.46-48, ο οποίος διακρίνει τρεις τύπους φραγμάτων: τα stops, τα rolls, και τα flaps, και εντάσσει στα rolls το [r] (το ελληνικό ρ). Βλ. Malmberg, B., (1963), *Phonetics Dover Publications Inc.*, New York, σελ. 40, για τη θεωρία του φράγματος βλ. Clark, J., Yallop, C., ό.π., σελ. 31, για τη διάκριση της δυναμικής άρθρωσης (dynamic articulation) με φράγμα από τη σταθερή, συνεχόμενη άρθρωση (stable articulation) με στένωμα. Η κίνηση δημιουργίας και κατάλυσης του φράγματος είναι δυναμική κίνηση. Βλ. Sloat, C., Taylor, S.H., Hoad, J.E., *Introduction to Phonology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., (1978) σελ. 31: «Ο φθόγγος δεν παράγεται από το φράγμα αλλά από το σχηματισμό (forming) και την κατάλυσή του (releasing)». Βλ. Pike, K.L., *Phonetics – A Critical Analysis of Phonetic Theory and a Technique for the Practical Description of Sounds*, The University of Michigan Press, Ann Arbor, (1972), σελ. 139-140

- Σε κλειστά (ή στιγμιαία) κατά την παραγωγή των οποίων υπάρχει ολικό εμπόδιο του αέρα, όπως τα [b], [d], [g], [t], [k], [p], [t], [c] και
 - Τριβόμενα (ή εξακολουθητικά) όπου ο αέρας περνάει αργά προκαλώντας τριβή, όπως στα [f], [v], [s], [z], [θ], [δ], [χ], [γ], [ç], [j].
 - Σε ηχηρά ή άηχα σύμφωνα, ανάλογα με το αν πάλλονται οι φωνητικές χορδές κατά την παραγωγή των ήχων. Ηχηρά σύμφωνα είναι τα [b], [d], [g], [t], [k], [p], [t], [k], [s], [f], [θ], [χ], [ç].
 - Σε στοματικά ή ρινικά σύμφωνα ανάλογα με την έξοδο του αέρα από τη στοματική ή τη ρινική κοιλότητα. Όλα τα σύμφωνα είναι στοματικά εκτός από τα [m] και [n] που είναι ρινικά.
 - Σε πλευρικά ή παλλόμενα αν ο αέρας περνάει από τα πλάγια της γλώσσας (πλευρικά σύμφωνα) [l], [ʎ], ή αν πάλλεται κάποιο φωνητικό όργανο κάτω από την πίεση του αέρα (παλλόμενο σύμφωνο) [r].
- Πέρα από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις, τα σύμφωνα, ως προς τον τόπο άρθρωσης, διακρίνονται σε:
- ✓ Διχειλικά (*bilabial*) σύμφωνα, όταν στο σχηματισμό τους συμμετέχουν και τα δύο χείλη. Αυτά είναι τα [p], [b], [m].
 - ✓ Χειλοδοντικά (*labiodentals*) σύμφωνα, κατά την παραγωγή των οποίων συμμετέχουν το κάτω χείλος και τα πάνω δόντια και είναι τα [f], και [v].
 - ✓ Μεσοδοντικά (*interdentals*) σύμφωνα, όταν κατά την άρθρωσή τους η άκρη της γλώσσας προεξέχει ανάμεσα στα δόντια. Αυτά είναι τα [θ], και [δ].
 - ✓ Οδοντικά (*dentals*) σύμφωνα, κατά την παραγωγή των οποίων η μύτη της γλώσσας ακουμπά στα πάνω δόντια. Πρόκειται για τα [t], [d], [n], [l], [r].
 - ✓ Συριστικά ή φατνιακά (*alveolars*) σύμφωνα, για την προφορά των οποίων ακουμπά η μύτη της γλώσσας στα φατνία. Αυτά είναι τα [s] και [z].
 - ✓ Ουρανικά (*palatals*) σύμφωνα, κατά το σχηματισμό των οποίων η ράχη της γλώσσας ακουμπά στο σκληρό ουρανίσκο. Αυτά είναι τα [ç], [tʃ], [ç], [j], [λ], [ʎ]

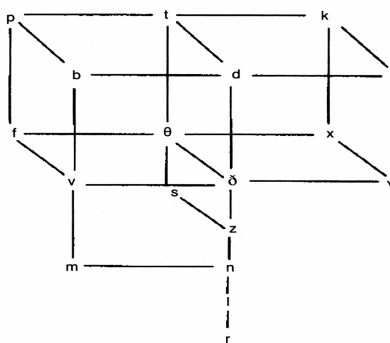
- ✓ Υπερωϊκά (*velars*) σύμφωνα, για την παραγωγή των οποίων το πίσω μέρος της γλώσσας ακουμπά στην υπερώα. Πρόκειται για τα [κ], [γ], [x], [χ] και [ŋ]¹⁰ (βλ. Πίνακα 1).

Τρόπος Άρθρωσης		Τόπος Άρθρωσης						
		διχει- λικά	χειλο- δοντικά	μεσο- δοντικά	οδο- ντικά	συρι- στικά	ουρα- νικά	υπε- ρωϊκά
Στιγμαϊαία	Άηχα	p			t		c	k
	Ηχηρά	b			d		ç	g
Εξακολου- θητικά	Άηχα		f	θ		s	ç	χ
	Ηχηρά		v	ð		z	j	γ
Ένρινα		m			n		ɲ	ŋ
Υγρά	Πλευρικά				l			
	Παλλόμενα				r			

Πίνακας 1

Κατάταξη των συμφώνων σύμφωνα με τον τρόπο και τον τόπο άρθρωσης

Το φωνολογικό συμφωνικό σύστημα αναπαρίσταται σχηματικά στο παρακάτω φωνητικό διάγραμμα. Στο διάγραμμα αυτό τα τρία κάθετα επίπεδα, από αριστερά προς δεξιά, αντιστοιχούν στα διχειλικά, χειλοδοντικά, μεσοδοντικά, οδοντικά, φατνιακά και υπερωϊκά σύμφωνα. Τα δύο κάθετα επίπεδα, από πίσω προς τα εμπρός, περιλαμβάνουν τα άηχα και τα ηχηρά σύμφωνα αντίστοιχα. Στο επάνω οριζόντιο επίπεδο βρίσκονται τα κλειστά σύμφωνα, ενώ στο κάτω τα τριβόμενα. Από το διάγραμμα γίνεται εμφανής η ιδιαιτερότητα των υγρών συμφώνων [l] και [r] που δεν εμφανίζουν σχέσεις αντίθεσης με άλλα σύμφωνα της Ελληνικής¹¹ (βλ. Εικόνα 12).



Εικόνα 12

Το συμφωνικό φωνολογικό σύστημα της Ελληνικής (κατά Σετάτο, 1973)

¹⁰ Φιλιπτάκη – Warburton, Ει., ό.π., σελ. 45-48, βλ. Dirven, R., Verspoor, M., ό.π., σελ. 149-151, και Γαβρηλίδου, Ζ., ό.π., σελ. 42-46

¹¹ Σετάτος, Μ., (1974), *Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής*, Παπαζήση, Αθήνα

6.1 ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΦΩΝΗΤΙΚΩΝ ΦΘΟΓΓΩΝ (VOWELS)

Ο φθόγγος [α]

Ο φθόγγος [α] αρθρώνεται με ανοικτό το στόμα (15 – 35χιλ.), τα χείλη σε σχήμα ωοειδές, το μαλακό ουρανίσκο στην οριζόντια θέση, τη γλώσσα απλωμένη στο έδαφος του στόματος με το άκρο της στο ύψος των κάτω δοντιών. Το ηχητικό ρεύμα προσκρούει στον ουρανίσκο και σχηματίζει με την τάση αποδέσμευσης που έχει από την αφετηρία του το ζητούμενο φθόγγο¹.

Ο φθόγγος [ο]

Ο φθόγγος [ο] σχηματίζεται με τα φωνητικά όργανα στις ίδιες θέσεις με το [α], τη διαφορά ότι τα χείλη στρογγυλεύουν τώρα εμπρός, η γλώσσα αφήνει την άκρη της στο κοίλωμα της κάτω γνάθου και ανασηκώνει το πίσω μέρος της προς το μαλακό ουρανίσκο που στο μεταξύ έχει κλείσει το πέρασμα προς τη ρινική έξοδο. Το ηχητικό ρεύμα χτυπά έτσι στο μπροστινό κυρτό μέρος του ουρανίσκου και σχηματίζει το φθόγγο [ο]².

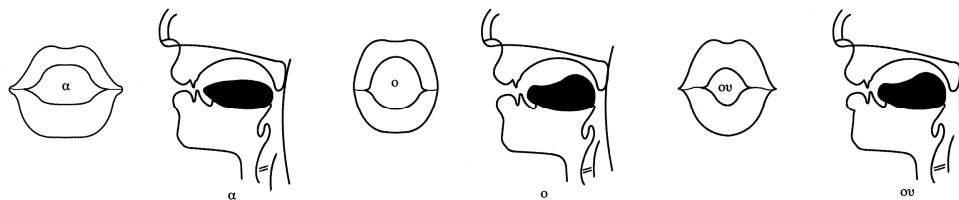
Ο φθόγγος [υ]

Για να σχηματίσουμε το φθόγγο [υ], η ράχη της γλώσσας πλησιάζει περισσότερο απ' ότι στο [ο] το μαλακό ουρανίσκο που βρίσκεται στην οριζόντια θέση και έχει κλείσει το άνοιγμα προς τις ρινικές κοιλότητες. Το άκρο της γλώσσας οπισθοχωρεί περισσότερο στο κοίλωμα της κάτω γνάθου ενώ τα χείλη κλείνουν και πάλι εμπρός στρογγυλά με μειωμένη όμως τη διάμετρο. Το ηχητικό ρεύμα συγχρόνως προσκρούοντας στο μπροστινό κυρτό μέρος του ουρανίσκου και περνώντας προς τα έξω από το έτσι διαμορφωμένο στόμα σχηματίζει το φθόγγο [υ]³ (βλ. Εικόνα 13).

¹ **Καραντινός, Σ.**(1961), *Σύστημα Αγωγής του Προφορικού Λόγου*, Θεσσαλονίκη, σ.77, **Παπακωνσταντίνου, Ν.**, (1989), *Αγωγή του Λόγου – Ορθοφωνία*, Στίλβη, Αθήνα, σελ. 91 και **Μουδατσάκης, Τ.**, ό.π., σελ. 128

² **Παπακωνσταντίνου, Ν.**, ό.π., σελ. 95, **Καραντινός, Σ.**, ό.π., σελ. 78, **Μουδατσάκης, Τ.**, ό.π., σελ. 128

³ **Παπακωνσταντίνου, Ν.**, ό.π., σελ. 97-98, Για τη σχέση σχήματος και θέσης της γλώσσας κατά την άρθρωση των φωνηέντων βλ. **Hashimoto, K., Sasaki, K.**, “*On the relationship between the shape and position of the tongue for vowels*”, στο *Journal of Phonetics*, 10, (1982), σελ. 291-299



Εικόνα 13: Η θέση των χειλιών και της γλώσσας κατά την άρθρωση των α, ο, ου (βλ. Μουδατσάκι, Τ., 2000, σ.129-130)

Ο φθόγγος [e]

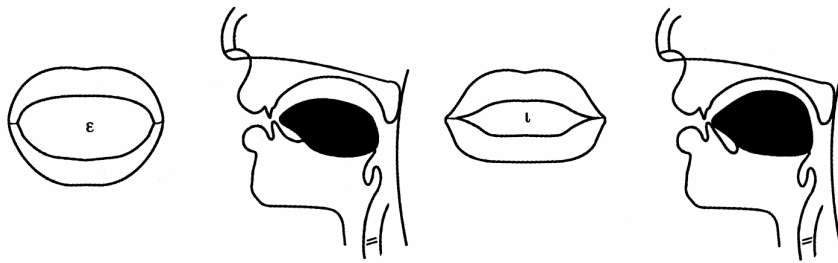
Για την άρθρωση του [e] τα φθογοπλαστικά όργανα διατηρούν τις βασικές τους θέσεις στα στοματική θάλαμη. Ο μαλακός ουρανίσκος παραμένει στην οριζόντια θέση, η ράχη της γλώσσας υψώνεται μόλις στο σκληρό ουρανίσκο ενώ η άκρη της πιέζει ελαφρά στη βάση των κάτω δοντιών. Τα χείλη από το ωοειδές σχήμα που διατηρούν κατά την άρθρωση του [α] αφήνουν μόλις τις γωνίες τους να ανοίξουν πλάγια. Το ηχητικό ρεύμα θα προσκρούσει και πάλι στο εμπρόσθιο μέρος του ουρανίσκου και μέσα από την προηγούμενη σύνθεση θα μας δώσει το ζητούμενο φθόγγο [e]⁴.

Ο φθόγγος [i]

Για το σχηματισμό του [i] η ράχη της γλώσσας υψώνεται στο σκληρό ουρανίσκο περισσότερο απ' ότι στο [e], ενώ η άκρη της παραμένει πίσω από τα κάτω δόντια. Ο μαλακός ουρανίσκος διατηρείται στην οριζόντια θέση εμποδίζοντας τη διαφυγή του ηχητικού ρεύματος προς τις ρινικές κοιλότητες, γεγονός που θα νόθευε τον καθαρό ήχο με ρινική χροιά. Τα χείλη θα διατηρήσουν την ίδια θέση που είχαν και για το [e], δηλαδή ένα ωοειδές σχήμα ελαφρώς πιεσμένο στα πλάγια με διέκταση των γωνιών. Το ηχητικό ρεύμα θα προσκρούσει στο μπροστινό κυρτό μέρος του ουρανίσκου για να βγει από το στόμα με την απόχρωση του ζητούμενου φθόγγου [i]⁵ (βλ. Εικόνα 14).

⁴ Παπακωνσταντίνου, Ν., ό.π., σελ. 96-97, Καραντινός, Σ., ό.π., σελ. 77 και Μουδατσάκις, Τ., ό.π., σελ. 130

⁵ Παπακωνσταντίνου, Ν., ό.π., σελ. 97-98, Καραντινός, Σ., ό.π., και Μουδατσάκις, Τ., ό.π. Για την άρθρωση των φωνηέντων βλ. επίσης Clark, J., Yallop, C., *An Introduction to Phonetics and Phonology*, Basil Blackwell, Cambridge, Mass, (1990), σελ. 62-70, O'Connor, J.D., *Phonetics*, Penguin Books, (1984), σελ. 216 και Heffner, R-M.S., *General Phonetics*, The University of Wisconsin Press, (1969), σελ. 99



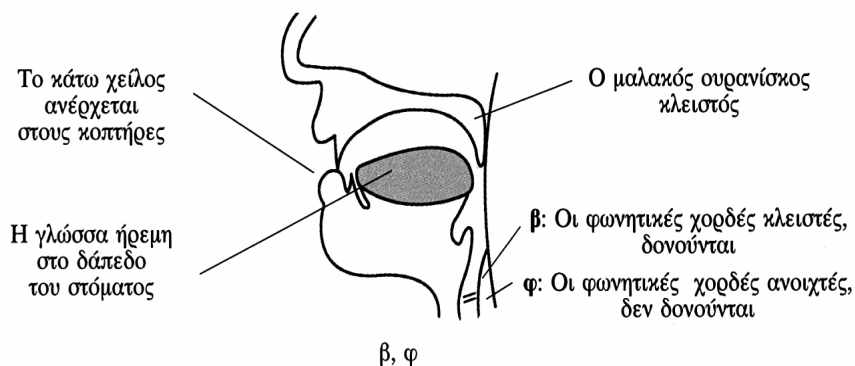
Εικόνα 14: Η θέση των χειλιών και της γλώσσας κατά την άρθρωση των ε, ι

6.2 ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΥΜΦΩΝΙΚΩΝ ΦΘΟΓΓΩΝ (CONSONANTS)

- Τα τριβόμενα σύμφωνα (*fricatives*) [v], [f], [ð], [θ], [z], [s], [ɣ], [x].

Το [v] αρθρώνεται με στένωμα που σχηματίζει το κάτω χείλος με την άνοδό του στους άνω κοπήρες. Το κάτω χείλος μοιράζεται κάτω από την κοπτική γραμμή των προηγούμενων δοντιών, η γλώσσα πρέπει να είναι στη βασική της θέση, απλωμένη στο έδαφος του στόματος, ο μαλακός ουρανίσκος κλειστός και οι γνάθοι στο κανονικό τους άνοιγμα. Το ηχητικό ρεύμα της εκπνοής θα προστριβεί τότε στο χειλοδοντικό στένωμα και θα δώσει το ηχηρό διαρκές τριβόμενο [v].

Το [f] αρθρώνεται όπως και το [v], με την ίδια σύνθεση των φθογοπλαστικών οργάνων, με τη διαφορά ότι στο προηγούμενο στένωμα προστριβεται ο αέρας και όχι ο ήχος της εκπνοής, που περνά από την ανοικτή γλωττίδα χωρίς να δονεί τις φωνητικές χορδές. Το [f] είναι έτσι άηχο αλλά διαρκές⁶ (βλ. Εικόνα 15).



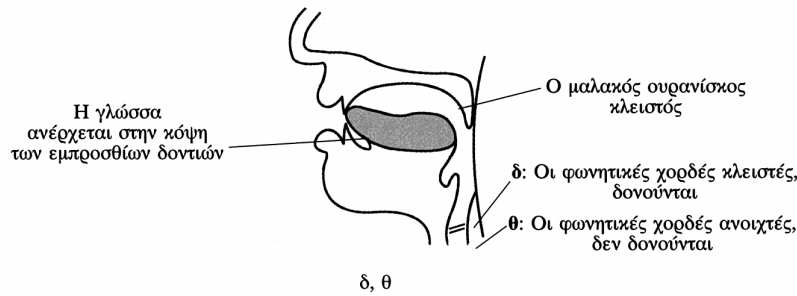
Εικόνα 15

Το [ð] αρθρώνεται με στένωμα που σχηματίζει το άκρο της γλώσσας καθώς ανέρχεται στην κόψη των εμπρόσθιων δοντιών. Τα χείλη διατηρούν ένα ωοειδές σχήμα, οι γνάθοι το κανονικό άνοιγμα (15 χιλιοστά), ενώ ο μαλακός ουρανίσκος

⁶ Μουδατσάκης, Τ., ό.π., σελ. 132 και Παπακωνσταντίνου, Ν., ό.π., σελ. 98-110, βλ. επίσης Καραντινός, ό.π., σελ. 90-99

παραμένει κλειστός και η σταφυλή στη μέση όρθια θέση. Τα πλάγια άκρα της γλώσσας ανέρχονται και πιέζουν ελαφρά τους τραπεζίτες. Το ηχητικό ρεύμα θα προστριβεί κατά την έξοδό του στο γλωσσοδοντικό στένωμα και θα δώσει το διαρκές ηχηρό φθόγγο [δ].

Το [θ] αρθρώνεται όπως και τα [δ], με την ίδια σύνθεση των φθογοπλαστικών οργάνων, με τη διαφορά ότι στο γλωσσοδοντικό στένωμα (που σχηματίζει το άκρο της γλώσσας με την άνοδό του στα εμπρόσθια δόντια) προστριβεται ο αέρας και όχι ο ήχος της εκπνοής που περνά από την ανοιχτή γλωττίδα, χωρίς να δονεί τις φωνητικές χορδές. Το [θ] είναι έτσι άηχο αλλά διαρκές όπως το [δ]. Και τα δύο άλλωστε είναι γνωστά στη φωνητική θεωρία και ως μεσοδοντικά (interdentals)⁷ (βλ. Εικόνα 16).

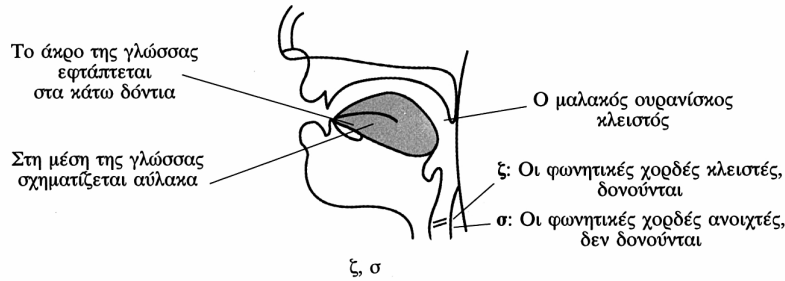


Εικόνα 16

Το [z] αρθρώνεται με στένωμα που σχηματίζει το άκρο της γλώσσας καθώς εφάπτεται πίσω στα κάτω εμπρόσθια δόντια. Κατά την επαφή αυτή, και καθώς τα πλάγια του ίδιου οργάνου ανέρχονται και πιέζουν ελαφρά τους τραπεζίτες, σχηματίζεται τοξοειδής αύλακα που χωρίζει τη γλώσσα στα δύο. Στην αύλακα αυτή διοχετεύεται το ηχητικό ρεύμα, που κατά την έξοδό του προστριβεται στο διπλοδοντικό στένωμα (ανάμεσα στα άνω και κάτω δόντια), χτυπάει στα άνω φατνία και δίνει τον ηχηρό διαρκή φθόγγο [z].

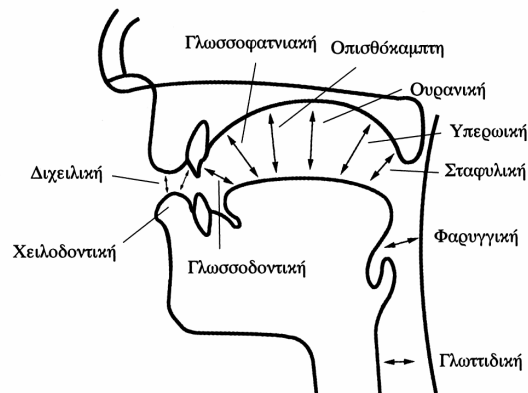
Το [s] αρθρώνεται όπως και το [z] με την ίδια σύνθεση των φθογοπλαστικών οργάνων με τη διαφορά ότι στη γλωσσική αύλακα διοχετεύεται τώρα ο αέρας και όχι ο ήχος της εκπνοής, που καθώς προστριβεται στο προηγούμενο στένωμα δίνει τον άηχο διαρκή φθόγγο [s] (βλ. Εικόνα 17).

⁷ Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ., (1978), *Στοιχεία φωνητικής - φωνολογίας*, Αθήνα, σελ. 19 και Γαβρηλίδου, Ζ., ό.π., σελ. 45



Εικόνα 17

Το [ɣ] αρθρώνεται με στένωμα που σχηματίζει η ράχη της γλώσσας καθώς ανέρχεται στην υπερώα, στο μαλακό ουρανίσκο (που ούτως ή άλλως κλείνει τη διέλευση του αέρα προς τις ρινικές κοιλότητες), ενώ το άκρο της παραμένει στα κάτω φατνία. Τα χείλη διατηρούν το ωοειδές σχήμα και οι γνάθοι το κανονικό τους άνοιγμα. Το ηχητικό ρεύμα θα προστριβεί στο γλωσσοϋπερώιο στένωμα και θα δώσει τον ηχηρό διαρκή φθόγγο [ɣ]. Η ακριβής ωστόσο άρθρωση του [ɣ] όπως και των [χ] και [κ] εξαρτάται από το φωνήεν που ακολουθεί. Αν αυτό είναι οπίσθιο (α, ο, υ > γα, γο, γυ), η άρθρωση θα είναι υπερωική, με τη ράχη της γλώσσας στην υπερώα. Αν είναι εμπρόσθιο (ε, ι, > je, ji) η άρθρωση θα είναι ουρανική, με τη ράχη της γλώσσας στον ουρανίσκο (βλ. Εικόνα 18).

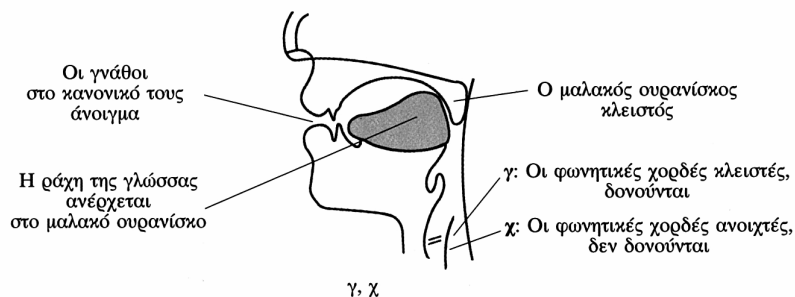


Εικόνα 18

Οι κύριες αρθρωτικές περιοχές στη στοματική κοιλότητα (βλ. Μουδατσάκι, Τ., 2000, σ.126)

Το [x] αρθρώνεται όπως το [ɣ], με την ίδια σύνθεση των φθογοπλαστικών οργάνων, με τη διαφορά ότι στο γλωσσοϋπερώιο στένωμα προστριβεται ο αέρας της εκπνοής, που, όπως σε όλα τα άηχα, περνά από την ανοικτή γλωττίδα χωρίς να δονεί τις φωνητικές χορδές. Το [x] είναι άηχο, διαρκές και η ακριβής θέση άρθρωσής του

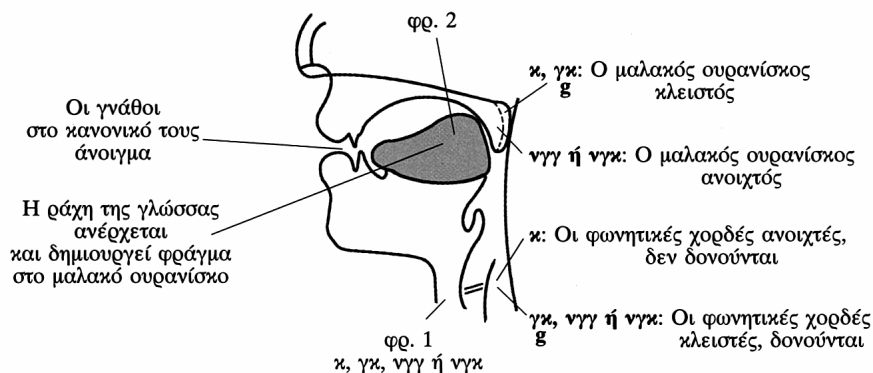
εξαρτάται από το φωνήεν που ακολουθεί. Αν αυτό είναι οπίσθιο (α, ο, υ > χα, χο, χυ), η άρθρωση θα είναι υπερωική ενώ αν είναι εμπρόσθιο (ε, ι, > Σε, Σι) η άρθρωση θα είναι ουρανική (βλ. Εικόνα 19).



Εικόνα 19

- Τα άηχα και ηχηρά στιγμαία (*stops/plosives*) [κ], [π], [τ], [γ], [β], [δ]

Το [κ] αρθρώνεται με φράγμα, εμπόδιο που σχηματίζει η ράχη της γλώσσας με την άνοδό της στο μαλακό ουρανίσκο. Πίσω από το φράγμα στο φαρυγγικό χώρο, δεσμεύεται το ρεύμα της εκπνοής, για να διασπάσει στη συνέχεια το εμπόδιο. Η άρθρωση αντιστοιχεί στην ακαριαία στιγμή της διάσπασης. Το άκρο της γλώσσας παραμένει εμπρός στα κάτω δόντια. Τα χείλη διατηρούν το ωοειδές σχήμα και οι γνάθοι το κανονικό τους άνοιγμα, ενώ ο μαλακός ουρανίσκος κλείνει τη δίοδο προς τις ρινικές κοιλότητες (βλ. Εικόνα 20).



Εικόνα 20

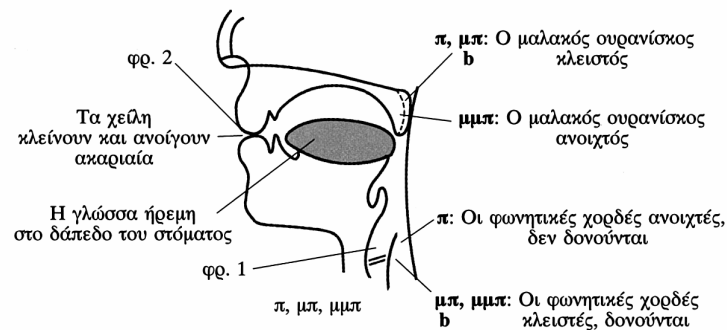
Η ακριβής άρθρωση του [κ] εξαρτάται από το φωνήεν που ακολουθεί. Αν αυτό είναι οπίσθιο (α, ο, υ > κα, κο, κυ), η άρθρωσή του θα είναι υπερωική, ενώ αν είναι εμπρόσθιο (ε, ι, > σε, ci) η άρθρωσή του θα είναι ουρανική. Η ράχη της

γλώσσας θα μετακινηθεί κατά την άνοδό της από το μαλακό ουρανίσκο (τη μαλακή υπερώα) στο σκληρό ουρανίσκο (κα, κο, κυ > ce, ci).

Το [κ] ως άηχος στιγμιαίος ήχος σχηματίζεται χωρίς τη συμμετοχή της γλωττίδας αφού οι φωνητικές χορδές παραμένουν ανοικτές κατά την εκπνοή. Ο αέρας αιχμαλωτίζεται έτσι ανάμεσα στους πνεύμονες και το αντίστοιχο ενδοστοματικό φράγμα.

Η διάσπαση του τελευταίου και η άρθρωση του [κ] αντιστοιχεί σε μια ακαριαία κίνηση μείωσης του όγκου των πνευμόνων⁸.

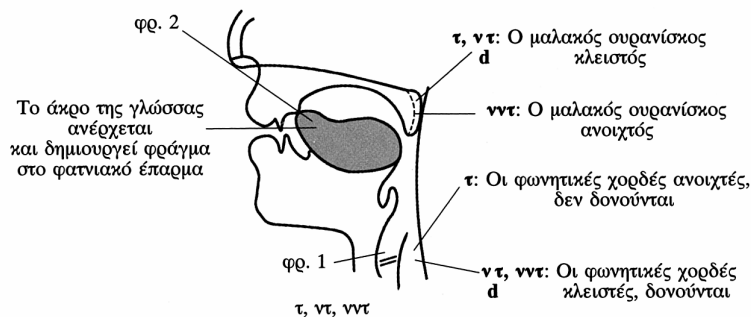
Το [p] αρθρώνεται με φράγμα που σχηματίζουν τα χείλη καθώς με ένα ακαριαίο κλείσιμο - άνοιγμα δεσμεύουν και αποδεσμεύουν τον αέρα της εκπνοής. Η στιγμή της διάσπασης του χειλικού εμποδίου και διαφυγής του αέρα αντιστοιχεί στην άρθρωση του [p]. Η γλώσσα παραμένει στη βασική της θέση, ήρεμη στον δάπεδο του στόματος και ο μαλακός ουρανίσκος κλειστός (βλ. Εικόνα 21).



Εικόνα 21

Το [t] αρθρώνεται με φράγμα που σχηματίζει το άκρο της γλώσσας με ένα χτύπημα στο φατνιακό έπαρμα (σαρκώδες αύλακες πίσω από τα άνω δόντια). Το χτύπημα αυτό δημιουργεί το κρίσιμο εμπόδιο που με την αυτόματη διάσπασή του από τον αέρα της εκπνοής παράγει τον άηχο στιγμιαίο φθόγγο [t]. Ο μαλακός ουρανίσκος παραμένει και εδώ κλειστός, ενώ οι γνάθοι διατηρούν ένα μέτριο άνοιγμα (βλ. Εικόνα 22).

⁸ Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ., ό.π., σελ 21



Εικόνα 22

Τα [g], [b], [d], είναι διψήφιοι φθόγγοι, αφού προέρχονται από τη συνένωση δύο άλλων: $n + k = g$, $m + p = b$, $n + t = d$.

Είναι οι αντίστοιχοι ηχηροί φθόγγοι των [k], [p], [t], και η προφορά τους αλλάζει ανάλογα με τη θέση τους στη λέξη: στην αρχή ηχούν ως g, b, d, ενώ στη μέση της λέξης ηχούν με ενρίνωση ng, mb, nd (γκάφα - g, αγκάθι - ng, μπάλα - b, αμπέλι - mb, ντύνω - d, κεντώ - nd)⁹.

Η αρθρωτική μηχανή για την προφορά των ng, mb, nd, θα πραγματοποιήσει μια επιπλέον κίνηση: την πτώση δηλαδή του μαλακού ουρανίσκου που θα επιτρέψει την έξοδο του αέρα (ηχητικού ρεύματος) από τη μύτη και ως εκ τούτου την ενρίνωση.

Το [g] αρθρώνεται όπως το [k], με τη διαφορά ότι το υπερωικό φράγμα διασπάται τώρα από ηχητικό και όχι από απλό εκπνοϊκό ρεύμα.

Το [b] αρθρώνεται όπως το [p] με τη διαφορά ότι το διχειλικό φράγμα διασπάται τώρα από ηχητικό και όχι από απλό εκπνοϊκό ρεύμα.

Το [d] τέλος, αρθρώνεται όπως το [t], με τη διαφορά ότι το ακρογλωσσοφαρυγγικό φράγμα διασπάται τώρα από ηχητικό και όχι από εκπνοϊκό ρεύμα.

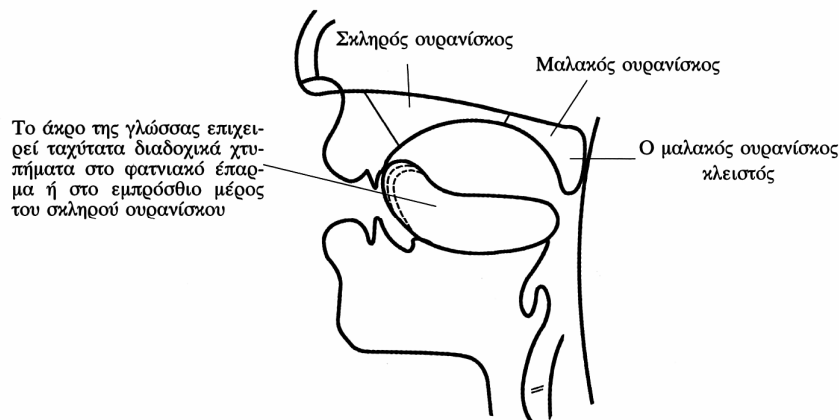
Τα [g], [b], [d], ή [ng], [mp], [nd], αρθρώνονται έτσι με διπλό φράγμα, γλωττιδικό και ενδοστοματικό. Ο αέρας δεν φυλακίζεται ανάμεσα στους πνεύμονες και το υπερωικό, διχειλικό, και ακρογλωσσοφαρυγγικό φράγμα (όπως συμβαίνει με τα άηχα [k], [p], [t]) αλλά ανάμεσα στη γλωττίδα και τα προηγούμενα φράγματα.

⁹ Τσοπανάκης, Α., *Νεοελληνική Γραμματική*, Α. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, (1994), σελ. 88

- Τα πλευρικά (lateral) [l], [r]

Για την άρθρωση του [l] και του [r] το ρεύμα της εκπνοής συναντά ένα εμπόδιο στη μέση της στοματικής θαλάμης που σχηματίζει το άκρο της γλώσσας καθώς ανεβαίνει στα φατνία ή στο σημείο όπου αρχίζει ο σκληρός ουρανίσκος και διαφεύγει από τη μία ή τις δύο πλευρές της γλώσσας¹⁰. Για την άρθρωση του [l] το άκρο της γλώσσας στενεύει κατά την άνοδό του στα φατνία, ενώ για το [r] το ίδιο άκρο επιχειρεί ταχύτατα διαδοχικά «χτυπήματα» στο φατνιακό έπαρμα ή στο εμπρόσθιο μέρος του ουρανίσκου¹¹, με αποτέλεσμα την κατ' επανάληψη δέσμευση και αποδέσμευση του αέρα της εκπνοής στο εν λόγω σημείο. Για την επίτευξη αυτής της κίνησης απαιτείται ένα ιδιαίτερος ελαστικό όργανο όπως το άκρο της γλώσσας που ανάλογα με τον εθνικό κώδικα άρθρωσης μπορεί να δώσει φατνιακό (alveolar), οπισθοφατνιακό (post-alveolar) ή κροταλιστό (roll) φράγμα. Ο J.D. O'Connor διακρίνει τρεις τύπους φραγμάτων, τα stops, τα rolls και τα flaps, και εντάσσει στα rolls το [r]. Επισημαίνει επίσης ότι και η σταφυλή μπορεί να «ρολάρει» στο πίσω μέρος γλώσσας και να δώσει ένα [r] όπως στα γαλλικά (ordre = η τάξη).

Τα χείλη για την άρθρωση του [l] και του [r] διατηρούν το ωοειδές σχήμα ενώ οι γνάθοι, το κανονικό τους άνοιγμα. Ο μαλακός ουρανίσκος παραμένει κλειστός ενώ οι φατνιακές χορδές συγκλίνουν και παράγουν θεμέλιο ήχο κατά την εκπνοή (βλ. Εικόνα 23).



Εικόνα 23

Η θέση της γλώσσας κατά την άρθρωση του λ και του παλμώδους ρ.

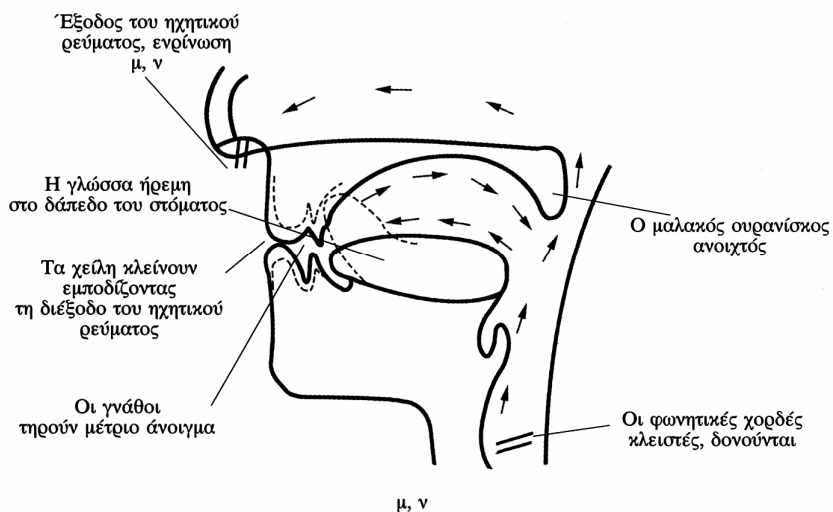
¹⁰ Ladefoged, P., Cochran, A., Disner, S., "Laterals and trills", Journal of the International Phonetic Association, 7, (1977), σελ. 46-54

¹¹ O'Connor, J.D., *Phonetics*, Penguin Books, (1984), σελ. 47

- Τα ένρινα (nasal) [m], [n]

Για την άρθρωση του [m] ο μαλακός ουρανίσκος ανοίγει, που σημαίνει ότι το ιστίο της υπερώας πέφτει αφήνοντας το ηχητικό ρεύμα να διαχυθεί από τη φαρυγγική στις ρινικές κοιλότητες. Την ίδια στιγμή τα χείλη κλείνουν, εμποδίζοντας την έξοδο του προηγούμενου ρεύματος από το στόμα. Έτσι καθώς αυτό εξέρχεται από τη μύτη δίνει τον ήχο που χαρακτηρίζει το [m] και βεβαίως το [n]. Η γλώσσα και εδώ παραμένει στη βασική της θέση: ήρεμη στο δάπεδο του στόματος, ενώ οι γνάθοι εσωτερικά τηρούν ένα μέτριο άνοιγμα.

Για την άρθρωση του [n] το άκρο της γλώσσας ανέρχεται στα φατνία, εκεί όπου αυτά χωρίζουν από τον ουρανίσκο, ενώ τα πλάγια άκρα της ανέρχονται επίσης στους τραπεζίτες. Έτσι αποκλείεται η διέξοδος του ηχητικού ρεύματος από το στόμα. Ταυτόχρονα ανοίγει ο μαλακός ουρανίσκος, με την πτώση του ιστίου, του, επιτρέποντας στο προηγούμενο ρεύμα, που έχει συγκεντρωθεί πίσω από τη γλώσσα στους φαρυγγικούς χώρους να διαφύγει από τις ρινικές κοιλότητες και έτσι να δώσει τον καθαρό ένρινο φθόγγο [n] (βλ. Εικόνα 24).



Εικόνα 24

7. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣΗΣ - ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΦΩΝΗΣ

Οι πνεύμονες παράγουν με την εκπνοή την πρώτη ύλη της φώνησης, τον *πνευμονικό αέρα*, ο οποίος διαχέεται μέσα από τους βρόγχους και την τραχεία και δρα ως διεγέρτης των φωνητικών χορδών. Τις θέτει σε παλμική δόνηση (δρουν ως δονητής), σε διαδοχικές δηλαδή ενώσεις και απενώσεις – κλείσιμο και άνοιγμα της γλωττίδας. Οι *φωνητικές χορδές* ως δονητής είναι το προπεμπτικό εξάρτημα της φωνητικής μηχανής αφού παράγει το θεμέλιο ήχο. Ο *θεμέλιος ήχος*, ατελής και άμορφος ανεβαίνει ακολουθώντας τη φυσική του έξοδο από το στόμα, στα αντηχεία, στις κινητές δηλαδή και ακίνητες κοιλότητες της φωνητικής συσκευής – στις εσοχές ανάμεσα στις φωνητικές χορδές και τις ψευδοχορδές, στο λαρυγγοφάρυγγα, στο στοματοφάρυγγα, το ρινοφάρυγγα και στο στόμα, τα οποία δρουν ως ενισχυτής¹.

Όταν όμως ο αέρας περνάει ανεμπόδιστα μέσα από τη γλωττίδα, το ρεύμα του αέρα επηρεάζεται ελάχιστα – περίπτωση μη ηχηρότητας (*voicelessness*)². Επίσης ο θεμέλιος ήχος μπορεί να περάσει κατά την εξοδική του πορεία και στις ακίνητες κοιλότητες της φωνητικής μηχανής ανάλογα με την εντολή του εγκεφάλου. Τέτοιες είναι οι ρινικές κοιλότητες που αρχίζουν από το ρινοφάρυγγα και καταλήγουν στα ρουθούνια, αλλά και οι παραρινικές κοιλότητες, τα ιγμόρεια, ο μετωπικός και σφηνοειδής κόλπος. Στα προηγούμενα σημεία ο θεμέλιος ήχος θα ενισχυθεί από τις παλμικές ώσεις των τοιχωμάτων τους αλλά θα παραμείνει ακόμη άσημος. Οριστική μορφή θα αποκτήσει μόλις χυθεί στο στόμα όπου τα κινητά φθογγοπλαστικά όργανα με τις άπειρες μωελαστικές δυνατότητες θα μορφώσουν το φθόγγο και έτσι η στοματική κοιλότητα δρα ως διαμορφωτής της φωνής³.

Η *φωνή* είναι το μέσο που μεταδίδει τις λέξεις της ομιλίας, καθώς και τον ήχο που παράγεται από τα φωνητικά όργανα, δηλαδή τα μη λεκτικά στοιχεία του λόγου που βοηθούν να σχηματιστούν τα νοήματα που λαμβάνουν οι ακροατές⁴.

¹ Μουδατσάκις, Τ., (2000), «*Η Ορθοφωνία στο θέατρο και στην εκπαίδευση*», Εξάντας, Αθήνα, σελ. 122 και Παλακωνσταντίνου, Ν., ό.π., σελ. 73

² Dirven, R., ό.π., σελ. 146

³ Μουδατσάκις, Τ., ό.π., σελ. 122-126

⁴ Verderber, R., (1998), *Αγωγή Λόγου, Η πρόκληση της αποτελεσματικής ομιλίας*, Έλλην, Αθήνα, σ. 220

Στο θέατρο εκλαμβάνεται ως το αθροιστικό ηχητικό σύμπλωμα των αξιών του κειμένου. Η φωνή πλάθεται, κατακτάται, και ως βάση του προφορικού λόγου είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί και να τοποθετηθεί σωστά στα ηχεία, στη στοματική θαλάμη προκειμένου να πλαθεί ακέραιος ο φθόγγος ως μόριο του φωνούμενου λόγου, έχοντας αποτέλεσμα την ανάδειξη του περιεχομένου του μηνύματος και την επιβολή των προθέσεων του ομιλητή στον ακροατή του⁵.

Η αισθητική του προφορικού λόγου, το προσωδιακό στυλ⁶ μπορεί να επιτευχθεί με την καλλιέργεια των ιδιοτήτων της φωνής και ο ομιλητής να επιτύχει τη δέουσα αναλογία ανάμεσα στη μορφή και το περιεχόμενο του λόγου του. Οι ιδιότητες της φωνής που μέσα από τη διδασκαλία τους ο μαθητής μπορεί να εμπεδώσει τη φωνητική και φωνολογική συνείδηση είναι οι παρακάτω⁷.

1) Η ένταση

Είναι η θεμελιακή ιδιότητα της φωνής στο θέατρο και στις φωνητικές δράσεις στο σχολείο (π.χ. στην ανάγνωση, που συνιστά το καίριο βήμα στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου). Εξαρτάται από την κινητικότητα των φωνητικών χορδών, το πλάτος των δονήσεών τους και την ποσότητα του εκπνοϊκού ρεύματος κατά τη φώνηση. Όταν ο ομιλητής χρειαστεί να αυξήσει την ένταση του λόγου του οφείλει να μεταβάλλει, να εντείνει την υπογλωττιδική πίεση. Η ένταση επιβάλλεται από τις συνθήκες εκφοράς του λόγου, το άμεσο περιβάλλον του ομιλητή, αλλά και από τις συναισθηματικές ανάγκες και το περιεχόμενο του μηνύματος⁸. Στο σχολείο ο δάσκαλος οφείλει να ζητά την ένταση της φωνής του μαθητή κατά την ανάγνωση. Και αυτό γιατί έτσι μπορεί να παρατηρήσει και να διορθώσει την καθαρότητα, σταθερότητα, αλλά και τις

⁵ Μουδατσάκης, Τ., ό.π., σελ. 299

⁶ Για την έννοια της προσωδίας βλ. Crystal, D., (1980), *A First Dictionary of Linguistics & Phonetics*, Andre Deutsch Ltd, Cambridge University Press, σ. 289: Αν η φωνητική ενότητα (phonetic unit), ο φθόγγος, αφορά στο ηχητικό τεμάχιο της ομιλίας, η προσωδία αφορά στην προτασιακή, συλλαβική, ή υπερσυλλαβική ομιλία. Βλ. επίσης: Greimas, A.J., Courtes, J., (1979), *Sémiotique – Dictionnaire Raisonné de la Théorie de Langage*, Hachette, Paris, σ. 299. Η προσωδία μελετά τις ενότητες έκφρασης εφόσον αυτές υπερβαίνουν τις διαστάσεις του φθόγγου. Αυτές οι ενότητες ονομάζονται προσωδήματα (prosodèmes). Αντικείμενο της είναι ο ρυθμός, η τονικότητα (intonation), η παύση, η μελωδία κλπ.

⁷ Παπακωνσταντίνου, Ν., (1989), *Αγωγή του Λόγου*, δ' Έκδοση, Στίλβη, Αθήνα, σ. 150 και Μουδατσάκης, Τ., ό.π. σ. 232-258

⁸ Παπακωνσταντίνου, Ν., (1989), ό.π., σελ. 156 και Μουδατσάκης, Τ., (2000), ό.π., σελ. 241

άλλες ιδιότητες της φωνής, αφού με την ένταση διογκούνται οι αρετές, αλλά και προβλήματα λόγου του ομιλούντος⁹. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε περιπτώσεις δυσarthρίας έχει παρατηρηθεί διαφορά έντασης της τάξεως των 7-10 dB από τη συνήθη εκφορά λόγου όταν στο πείραμα χρησιμοποιούνται επαναλαμβανόμενες φράσεις¹⁰, ενώ η διαφορά έντασης ήταν της τάξεως των 5-6 dB όταν στο πείραμα χρησιμοποιείται κανονικό κείμενο συνεχούς ροής¹¹.

2) Η ευελιξία (ή πολυτονικότητα)

Αυτή η ιδιότητα αφορά στην ελαστικότητα της φωνής στον προφορικό λόγο και στην εναλλαγή των τόνων και των εντάσεων. Ο ομιλητής οφείλει να εντείνει τη φωνή του σε μια κλίμακα τριών ή τεσσάρων τόνων· ο κάθε τόνος δίνει τότε διαφορετικό ήχο που άλλοτε είναι οξύς (πρίμος), με τη συχνότερη δόνηση των φωνητικών χορδών από το ρεύμα της εκπνοής, άλλοτε αμβλύς, βαρύς (μπάσος) με την αντίστοιχη μειωμένη συχνότητα στη δόνηση των ίδιων χορδών. Το συναίσθημα, η εντύπωση που προκαλεί ένα κείμενο στον αναγνώστη, φτάνει στον ακροατή μέσα από μια τονική κλίμακα. Ένα κείμενο που αφορά ένα ανδραγάθημα απαιτεί διαφορετικά φωνητικά χρώματα, τόνους, εντάσεις από ένα κείμενο που ξυπνά την αναπόληση και τη νοσταλγία.

Η ευελιξία της φωνής ελέγχεται από τη δυνατότητα των φωνητηρίων οργάνων καθώς αλλάζουν θέσεις για το σχηματισμό των φθόγγων κατά την ομιλία. Η ευελιξία της φωνής του μαθητή στην ανάγνωση έγκειται στα ψυχολογικά δεδομένα της στιγμής, καθώς και στον τρόπο που ο δάσκαλος οργανώνει τις απαιτήσεις του: τι ζητά από τον αναγνώστη, ποια η άποψή του για την εμπέδωση μιας φωνητικής συνείδησης στην τάξη, καθώς και πως συνδέει την ορθοφωνία με την κατανόηση των κειμένων¹². Η καλλιέργεια της ευελιξίας προϋποθέτει μακροχρόνια φωνητική άσκηση, όμως οδηγεί στην πρόσκτηση της φωνητικής και φωνολογικής συνείδησης. Ο μαθητής δεν αρκεί να γνωρίζει τη

⁹ Μουδατσάκης, Τ., (2000), ό.π., σ. 243

¹⁰ Dromey, C., (2000), "Articulatory Kinematics in patients with Parkinson Disease using different speech treatment approaches", *Journal of Medical Speech – Language Pathology*, 8, σ. 155-161. Βλ και Kleinow, J., Smith, A., Ramig, L.O., (2001), "Speech Motor stability in IPD: Effects of rate and loudness manipulations", *Journal of Speech, Language and Hearing research*, 44, σ. 1041-1051

¹¹ Tjaden, K., & Wilding, G., "Rate and Loudness manipulations in Dysarthria: Acoustic and Perceptual findings", *Journal of Speech Language and Hearing Research*, (2004), 47, σ. 766-783.

¹² Μουδατσάκης, Τ., (2000), ό.π., σελ. 244 και Παπακωνσταντίνου, Ν., ό.π., σ. 223

διαφοροποιό αξία των φωνημάτων που έχουν προκύψει από τους φθόγγους, αλλά και τις αλλοφωνικές δυνατότητες των ίδιων, τις ποικίλες δηλαδή φωνητικές εικόνες του εκάστοτε φθόγγου¹³.

3) Η ευρυθμία

Η ιδιότητα αυτή αφορά στα διαστήματα με τα οποία εμφανίζεται στη φωνητική αλυσίδα ο επόμενος ήχος, ο επόμενος φθόγγος. Αυτό που ενδιαφέρει την εύρυθμη άρθρωση είναι η κανονικότητα των διαστημάτων με τα οποία θα ακουστεί ο ένας ήχος - φθόγγος μετά τον άλλο.

Τα ίδια διαστήματα ελέγχουν την ταχύτητα της υποκριτικής ομιλίας που ποικίλει κατά το είδος και τη διδασκαλία ενός έργου. Μια αργόρρυθμη ομιλία υποδηλώνει αμηχανία, δειλία, ντροπή, αμφιβολία, μια μεσόρρυθμη συνοδεύει ένα αίσθημα εμπιστοσύνης, σοβαρότητας, αυτάρκειας και σιγουριάς. Μια ταχύρρυθμη εκφράζει ένα συναίσθημα χαράς, έξαψης, ευτολμίας, οργής¹⁴. Τέλος μια υπερταχύρρυθμη ομιλία θα εκφράσει ακραίες ψυχολογικές καταστάσεις, ένα παραλήρημα, μια υστερία ή ένα σοκ. Μια τέτοια ομιλία, ανεξάρτητα από το αν έχει προεγγραφεί ή όχι στο κείμενο μπορεί να εξελιχθεί σε τεχνητό βαταρισμό¹⁵.

Στην αργόρρυθμη ομιλία ο φθόγγος ως ηχητική μονάδα έχει το μέγιστο μήκος, τη μέγιστη διάρκεια. Η διάρκεια αυτή μειώνεται εφόσον επιταχύνεται ο ρυθμός της ίδιας ομιλίας.

Έρευνες που αφορούν τους συμφωνικούς φθόγγους έχουν δείξει ότι αύξηση του ρυθμού εκφοράς του λόγου επιτυγχάνεται είτε με βράχυνση

¹³ Ένα φώνημα μπορεί να εμφανιστεί με διαφορετικές ακουστικές μορφές ανάλογα με τις τοποθετήσεις των φωνητηρίων οργάνων και τις προθέσεις του ομιλητή. Στις τοπικές ομιλίες (ντοπιολαλίες) συχνά ένα φώνημα εμφανίζει ποικίλες και διαφορετικές εικόνες: το [κ] π.χ. οι κάτοικοι της Κρητικής υπαίθρου το αρθρώνουν παχύ, τόσο που να πλησιάζει το προστριβόμενο [τσ]. Για τον όρο αλλόφωνο (allophone) βλ. **Crystal, D.**, ό.π. σ. 20-21 και **Mounin, G.**, (1980), *Dictionnaire de la Linguistique*, P.U.F., Paris, στο εν λόγω λήμμα.

Κάθε φώνημα συνεπάγεται μια τάξη αλλοφώνων· βλ. **Μπαμπινιώτης, Γ.**, (1980), *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα, σ. 158: στις θέσεις *κερί, γερή, χέρι / κόνος, γόνος, χορός*, οι αρχικοί συμφωνικοί φθόγγοι είναι διαφορετικοί, ουρανικοί στις τρεις πρώτες λέξεις (κε, γε, χε), υπερωϊκοί στις δεύτερες (κω, γο, χο), αλλά το ίδιο φώνημα ([κ], [γ], [χ]). Η διαφορά ανάμεσα στο ουρανικό [κ], [γ], [χ] και το υπερωϊκό [κ], [γ], [χ] είναι καθαρά φωνητική, ασυστηματική, δεν έχει δηλαδή συνέπεια στη σημασία των λέξεων παρά στην προφορά τους. Η διαφορά αυτή μας δίνει τα δύο αλλόφωνα του ίδιου φωνήματος, το ουρανικό και το υπερωϊκό [κ] του [κ]. Η διαφορά ωστόσο ανάμεσα στα [κ] και [γ] στις λέξεις *κερί, γερή*, είναι συστηματική, φωνολογική αφού διαφοροποιεί τη σημασία των ίδιων λέξεων. Βλ. στο ίδιο, σ. 159, τα αλλόφωνα ως παραλλαγές του ίδιου φωνήματος.

¹⁴ **Μουδατσάκης, Τ.**, (2000), ό.π., σ. 246 & **Παπακωνσταντίνου, Ν.**, ό.π., σ. 324-325

¹⁵ **Εγκυκλοπαίδεια Λαρούς – Μπριτάνικα**, λήμμα «Λόγος»: βαταρισμός είναι η ασυγκράτητη, υπερβολικά ταχεία και ασαφής εκφορά του λόγου. Ο λόγος είναι γρήγορος, άτακτος, ενώ διακόπτεται από αιφνίδιες παύσεις. Ως ανωμαλία στο ρυθμό της ομιλίας, συνεπάγεται και ασυμφωνία ανάμεσα στη σκέψη και την ταχύτητα της κινητικής γλωσσικής δεξιότητας.

(shortening) των επιμέρους συλλαβών ή τμημάτων των συλλαβών που περιέχουν σύμφωνα και αύξηση της περιοχής αλληλεπίδρασης των τμημάτων αυτών, είτε με βράχυνση του μεγέθους της συνολικής εκφοράς. Ωστόσο τα πειραματικά δεδομένα δεν παρουσιάζουν ομοιόμορφα αποτελέσματα για όλα τα σύμφωνα. Έχει παρατηρηθεί ότι η θέση του συμφώνου, ο τρόπος εκφοράς και η θέση της συλλαβής πρέπει να συνυπολογιστούν στην συμπεριφορά του όταν αυξάνεται ο ρυθμός του λόγου¹⁶. Επίσης μελέτες σε άτομα με σοβαρά προβλήματα δυσαρθρίας έδειξαν ότι είναι ικανά να αρθρώσουν λόγο σε πιο αργό ρυθμό διαβάζοντας μικρά κείμενα¹⁷.

Όσον αφορά τα δεδομένα του σχολείου, ο δάσκαλος οφείλει να επιμένει στο μέσο ρυθμό κατά την ανάγνωση και τις λοιπές δραστηριότητες που αφορούν στη θεατρική παιδεία (δραματοποιήσεις κειμένων, παραστάσεις, θεατρικό αναλόγιο κ.ά). Να σημειωθεί επίσης ότι η ευρυθμία της φωνής ενός μαθητή δεν μπορεί να κριθεί από την πρώτη ανάγνωση ενός κειμένου αφού ο μαθητής δεν έχει ακόμα εξοικειωθεί με το κείμενο. Χρειάζεται να προηγηθούν τουλάχιστον δύο αναγνώσεις και μετά να ζητηθεί η κρίσιμη τρίτη για την εμπέδωση του ρυθμού. Ο ρυθμός κατά την ανάγνωση ή την ηθοποιία φαίνεται να είναι τεχνικό φαινόμενο, έχει όμως τη βάση του σε ένα ψυχοσωματικό και διανοητικό, και μπορεί να επιτευχθεί με τις σωστές αναπνοές και τη σωστή στίξη. Ο μαθητής - αναγνώστης θα πρέπει να ξέρει ότι η τελεία, το ερωτηματικό και το θαυμαστικό συνιστούν σημεία παύσης, αναπνευστικού ανεφοδιασμού και νέας αφετηρίας στην εκφώνηση ενός κειμένου¹⁸.

4) Η καθαρότητα (ή ακρίβεια)

Η καθαρότητα αφορά στη καθαρή, αποστρόγγυλη άρθρωση και στον ευκρινή και σωστό σχηματισμό των φθόγγων σε οποιοδήποτε συνδυασμό τους και σε οποιαδήποτε ένταση, ρυθμό και συχνότητα για την πληρέστερη ακουστικά ηχητική τους εικόνα. Τόσο τα φωνήεντα όσο και τα σύμφωνα δεν

¹⁶ Byrd, D., & Tan, C.C., "Saying consonant clusters quickly", *Journal of Phonetics*, (1996), 24, σ. 263-282

¹⁷ McRae, P.A., Tjaden, K., & Schoonings, B., (2002), "Acoustic and perceptual consequences of articulatory rate change in Parkinson disease", *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, σ. 35-50. Βλ. επίσης Turner, G.S., & Weismer, G., (1993), "Characteristics of speaking rate in the dysarthria associated with amyotrophic lateral sclerosis", *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, σ. 1134-1144

¹⁸ Μουδατσάκης, Τ., (2000), ό.π., σ. 247-250

πρέπει να περιέχουν υπολείμματα από άλλα φωνήεντα ή σύμφωνα· ένα [i] που μοιάζει με [e] είναι ένας ακάθαρτος φθόγγος και τα ηχεία δεν έχουν επιτύχει τη σωστή συντοποθέτηση στην παραγωγή του. Η ακαθαρσία αυτή οφείλεται στον κακό εθισμό που ενισχύεται από το περιβάλλον. Συχνά στις τοπικές ομιλίες συμβαίνει όλα σχεδόν τα φωνήεντα να έχουν νοθευτεί από ένα άλλο, έχουν αλλάξει τη φωνητική τους εικόνα, και έχουμε περιπτώσεις ακάθαρτης άρθρωσης - προφοράς.

Μια ανακριβής άρθρωση οφείλεται συχνά στη νευρικότητα του ομιλητή, στην εσπευσμένη προφορά, στην απροσεξία, στη συγκινησιακή φόρτιση της στιγμής, στην πιθανή κακογραφία ενός χειρόγραφου, στην κατασκευή της φωνητικής συσκευής και βεβαίως στην έλλειψη φωνητικής συνείδησης. Η καθαρότητα ή ακρίβεια είναι βασική προϋπόθεση στο φωνούμενο λόγο, αφού συνιστά το πρώτο βήμα στην κατανόηση του λόγου του άλλου, του λόγου ως μέσου επαφής και επικοινωνίας¹⁹.

Έχει παρατηρηθεί ότι σε περιπτώσεις δυσarthρίας παρατηρείται το φαινόμενο της αύξησης της καθαρότητας των φωνηέντων κατά την εκφορά λόγου σε αργό ρυθμό εξαιτίας της αύξησης της περιοχής δημιουργίας του φθόγγου. Αντίθετα όσον αφορά τα σύμφωνα, η καθαρότητα των τελικών συμφώνων μεγιστοποιείται όταν η ένταση του λόγου αυξάνεται²⁰. Σύμφωνα με άλλους ερευνητές η βελτίωση της καθαρότητας είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της μείωσης του ρυθμού²¹.

5) Η σταθερότητα

Αφορά στη διαρκή παραμονή, «τη σταθεροποίηση» των φωνητηρίων οργάνων στο στένωμα ή στο φράγμα για τη δημιουργία ενός φθόγγου εωσότου εξαντλήσουν ένα διάστημα ασφαλείας το οποίο είναι «ανάλογο» για τους διαρκείς και για τους στιγμιαίους φθόγγους. Η σταθερότητα π.χ. του [v] εξαρτάται από το χρόνο παραμονής του κάτω χείλους κατά την άνοδό του στην

¹⁹ Παπακωνσταντίνου, Ν., ό.π., σ. 186-188 & Μουδατσάκης, Τ., ό.π., σ. 232-235

²⁰ Tjaden, K., & Wilding, G., "Rate and Loudness manipulations in Dysarthria: Acoustic and Perceptual findings", *Journal of Speech Language and Hearing Research*, (2004), 47, σ. 766-783

²¹ Yorkston, K.M., & Beukelman, D.R., (1981), "Ataxic dysarthria: Treatment sequences based on intelligibility and prosodic considerations", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, σ. 398-404. Βλ. και Beukelman, D.R., & Traynor, C.D., (1990), "The effect of rate control on the intelligibility and naturalness of dysarthric speech", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55, σ.550-560

κοπτική γραμμή των άνω δοντιών. Αν ο χρόνος αυτός είναι μικρός, το [v] θα ακουστεί ελλειπτικό, ασταθές· αν ο χρόνος είναι μεγάλος, ο ίδιος ο φθόγγος θα ακουστεί δασύς και ενοχλητικός. Η σταθερότητα στην παραγωγή ενός φθόγγου απαιτεί την τέλεια επαφή των φθογοπλαστικών οργάνων, την αποφυγή και του παραμικρού χάσματος που θα μπορούσε να εκφυλίσει τον ήχο, καλή αναπνοή με άριστη εισπνοϊκή ικανότητα, αναπτυγμένη ακουστική αντίληψη και άριστη υγεία για τη διάπλαση του ήχου. Έτσι για την άρθρωση του [δ] το άκρο της γλώσσας θα πρέπει να περάσει εμπρός στο μεσοδόντιο διάστημα πιέζοντας επαρκώς προς την άνω κοπτική γραμμή.

Η σταθερότητα πρέπει να συμβαδίζει με την ομοιογένεια της φωνής: ο ομιλητής οφείλει να τηρεί με οικονομία της εκπνοής, μια σταθερή υπογλωττιδική πίεση. Αν η αναπνοή είναι ακανόνιστη και ο ομιλητής νευρικός, ενδέχεται να αλλάξει ο βαθμός σταθερότητας και να χάνεται η ομοιογένεια. Οι επιπτώσεις των φωνητικών παρεκκλίσεων (ανακρίβεια, αστάθεια) αφορούν αμέσως στην αντίληψη του μηνύματος: ο δέκτης αδυνατεί να εννοήσει τον πομπό²².

6) Η αντοχή

Η αντοχή της φωνής δεν αφορά στην ποιότητα του φθογγικού ήχου, αλλά συνίσταται στην ανθεκτικότητα των φωνητικών χορδών σε διαρκέστερη απόδοση έργου. Ελέγχεται από το αν και κατά πόσο ο ομιλητής μπορεί να παράγει συνεχές έργο χωρίς ίχνος υπερκόπωσης: ασθματική άρθρωση, στάσεις, εφίδρωση, ή ζαλάδα από κακή οξυγόνωση. Μπορεί να καλλιεργηθεί τεχνικά ως ικανότητα και εξαρτάται από την καλή κατάσταση της φωνητικής συσκευής, τη φυσιολογία των αναπνευστικών οργάνων, την ετοιμότητα του εμπλεκόμενου μυϊκού συστήματος, την αποφυγή του οινοπνεύματος, του ζεστού ή του κρύου ποτού εφόσον αυτό τραυματίζει τις φωνητικές χορδές ή ερεθίζει τα φωνητήρια όργανα²³. Η αντοχή πρέπει να θεωρηθεί ως ικανότητα που αφορά στη μεθοδική αναπνοή. Οι σπάταλες εκπνοές κατά την ομιλία συνεπάγονται απώλεια, και μείωση της αντοχής που εκφράζεται αμέσως με υπερκόπωση.

Στο σχολείο η έλλειψη αντοχής του μαθητή κατά την ομιλία που εμφανίζεται με ασθματικές διακοπές ή συσπάσεις του λάρυγγα, οφείλεται συχνά σε ψυχογενείς

²² Μουδατσάκης, Τ., (2000), ό.π., σ. 235-241 & Παπακωνσταντίνου, Ν., ό.π., σ. 206-208

²³ Παπακωνσταντίνου, Ν., ό.π., σ. 235

αιτίες, όπως στον έλεγχο που υφίσταται κατά την εξέταση – αξιολόγηση, την ελλιπή προετοιμασία, την άγνοια του αντικειμένου, τις αναπόφευκτες σχολικές μικροφοβίες, τη φυσική εξασθένηση ή τις δυσκολίες ένταξης – συνεργασίας με την ομάδα της τάξης. Ο μαθητής τότε αδυνατεί να οργανώσει σε μήκος το λόγο του.

7) Η άνεση (ή ροή)

Η ιδιότητα αυτή αφορά επίσης στην κατά μήκος οργάνωση του προφορικού λόγου και συνίσταται στην απρόσκοπτη ροή του. Εξαρτάται από την ευρωστία της φωνητικής συσκευής, την ετοιμότητα των φωνητηρίων οργάνων, την αναπνοή, την ψυχολογία του ομιλητή την ώρα της φωνητικής δραστηριότητας, την καλή γνώση του αντικειμένου του, ή την πρακτική εξοικείωση με ένα κείμενο – του μαθητή με το αφηγηματικό υλικό του, του ηθοποιού με το ρόλο του. Η άνεση κρίνεται από την άσκηση, τις συχνές επαναλήψεις ανάγνωσης ενός κειμένου από το μαθητή στην τάξη αν ο ίδιος δεν κωλύεται από δυσλεκτικό σύνδρομο ή ανασκησία.

Με τη βοήθεια του δασκάλου ο μαθητής μέσα από ένα πρόγραμμα ορθοφωνίας μπορεί να βελτιώσει την άνεσή του ή να επιτύχει μια υποδειγματική εύρυθμη ροή κατά την ανάγνωση²⁴. Η καθυστέρηση της ροής στην ανάγνωση ή σε άλλες δράσεις που αφορούν στον προφορικό λόγο στο σχολείο εμφανίζεται με την κακή στίξη, τις ακατάλληλες αναπνοές, την ασθματική εκφορά, τις οπισθόδρομες επαναλήψεις. Ο μαθητής διαβάσει δύο φορές την ίδια λέξη ή φράση εωσότου αποκωδικοποιήσει την επόμενη, χωρίς και πάλι να επιμένει στη στίξη, που είναι η αρχή για την κατανόηση του περιεχομένου ενός αναγνώσματος. Ακραία περίπτωση καθυστέρησης της ροής στο λόγο, είναι ο τραυλισμός (ο αναγνώστης «σκαλώνει» στον αρχικό φθόγγο ή την αρχική συλλαβή μιας λέξης: καρπός αντί καρπός²⁵. Αν δεν

²⁴ Η προσοχή του δασκάλου θα επικεντρωθεί σε αυτό που ο **Μ. Βάμβουκας** ορίζει ως πρώτο επίπεδο μάθησης της αναγνωστικής δεξιότητας, δηλ. στη μηχανική (εξωτερική) εκφώνηση ενός κειμένου. Ο μαθητής μνειται, ασκείται τότε στο να προφέρει, να μετατρέπει το «γράφημα» σε «φώνημα», το γραπτό σύμβολο σε φθογγικό ήχο, εντέλει στο να «κατακτά» το κείμενο με εξωτερικά επί του παρόντος εργαλεία.

Στη φάση αυτή της αισθητηριακής (αρθρωτικής και ακουστικής) αντιμετώπισης θα αρχίσει η καλλιέργεια της ικανότητας της άνεσης πριν ουσιαστικά ο μαθητής περάσει στην κατανόηση του περιεχομένου (ή τουλάχιστον ταυτοχρόνως μ' αυτήν) – πριν ασφαλώς την κριτική ανάλυση του κειμένου. Βλ. **Βάμβουκας, Μ.**, (1984), *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Γρηγόρη, Αθήνα, σ. 9, 10, 48.

²⁵ Η εικόνα της τραυλής ομιλίας εμφανίζεται συνήθως με μια εκπνοή χωρίς φωνή, ένα διχειλικό σπασμό που καθυστερεί την εκφώνηση, επανάληψη του αρχικού φθόγγου, εκφορά ενός αριθμού

αποτελεί σύνθετο ψυχολογικό σύνδρομο, αν δηλαδή εμφανίζεται περιστασιακά ή ως εργαλείο εξαγωγής «συμπάθειας» από το δάσκαλο, μπορεί να ανακτηθεί από λογοπαιδαγωγό²⁶. Ο δάσκαλος οφείλει προγραμματίζοντας την καλλιέργεια της άνεσης στην ανάγνωση, την απαγγελία, την αυτοσχέδια αφήγηση, να μελετήσει τις δυσκολίες που καθυστερούν την ανάπτυξή της και να φροντίσει να τις ελαττώσει. Τέτοιες είναι:

α) *Η ταυτότητα του κειμένου*: άγνωστο λεξιλόγιο, σύνταξη, στίξη, νοηματολογία, ύφος του συγγραφέα, παραγραφοποίηση, ανάπτυξη εις μήκος, ακόμη και το μέγεθος των στοιχείων μπορεί να επηρεάσει την αναγνωστική άνεση.

β) *Το περιεχόμενο του αναγνώσματος*: Πρόκειται για μια ιστορία που ο αναγνώστης βιάζεται να φθάσει στη λύση της πλοκής ή για ένα κείμενο που τον αφήνει αδιάφορο;

γ) *Τη γνώση του ενδοκειμενικού κώδικα*: Πώς ένας μαθητής της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου θα διαβάσει με άνεση ένα κείμενο του Αλ. Παπαδιαμάντη, όταν δεν έχει εξοικειωθεί με τη γλώσσα του μεγάλου συγγραφέα;

δ) *Η μειωμένη δυνατότητα πρόβλεψης* της συνέχειας σε ένα εκτεταμένο ή όχι κείμενο²⁷.

λέξεων πριν την επάνοδο του σπασμού. Ο σπασμός συνοδεύεται από κινητική ανησυχία: ανοιγοκλείσιμο των ματιών, ανασήκωμα των ώμων, στροφές του λαιμού δεξιά, αριστερά κλπ. Η εικόνα της τραυλής ομιλίας ολοκληρώνεται σε τρεις χρόνους: 1) πριν το σπασμό, που συνοδεύεται από φόβο, 2) κατά το σπασμό που συνοδεύεται από εναγώνια προσπάθεια εκφώνησης και 3) μετά το σπασμό οπότε επιτυγχάνεται και εκφώνηση. Ο τρίτος αυτός χρόνος, καθώς ερμηνεύεται από τον τραυλό ως «αμοιβή» της προσπάθειας που κατέβαλε στο δεύτερο χρόνο, ανατροφοδοτεί το σύμπτωμα. Βλ. **Morley, M.E.**, (1972), *The Development and Disorder of Speech in Childhood*, Churchill Livingstone, Edinburgh, London, σ. 461.

Ο δάσκαλος στο Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να προσέξει κάτω από ποιες συνθήκες παροξύνεται το σύμπτωμα, γιατί ο τραυλός δεν αναπαράγει το πρόβλημα του με τον ίδιο τρόπο κάτω από όλες τις συνθήκες. Όταν π.χ. «παίζει», όταν μιλά με φίλους το διάλειμμα ή στο εξωσχολικό περιβάλλον, όταν ο διάλογος έχει θέμα οικείο και ευχάριστο (ποδόσφαιρο κ.α.), το σύμπτωμα τείνει να εξαφανιστεί. Για τη θέση του δασκάλου απέναντι στον τραυλό μαθητή βλ. **Morley, M.E.**, ό.π., σ.467-471. Για τη θεραπεία του ίδιου συμπτώματος, εφόσον ανάγεται σε νευρολογικά αίτια βλ. **Alan, C.**, (1970), “*Treatment of non fluent speech resulting from neurological disease. Treatment of dysarthria*”, Brit. J. Dis. Commun., 53,. Για μια μηχειρίβιοριστική προσέγγιση βλ. **Wohl, M.T.**, (1970), “*The treatment of non-fluent utterance: a behavioral approach*”, Brit. J. Dis. Commun., 1, 66, Για τη θεραπεία με βάση τη χρονική συλλαβή (προφορά αναγκαστικού αριθμού λέξεων κατά λεπτό), βλ. **Brandon, S., Harris, M.**, (1967), “*Stammering. An experimental treatment programme using syllable-timed speech*”, Brit. J. Dis. Commun., 1, 64.

²⁶ Ο τραυλισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το μαθητή ως εργαλείο εξαγωγής συμπάθειας από το δάσκαλο για τις ελλείψεις του στα μαθήματα. Το σύμπτωμα τότε ενθαρρύνεται ως τρόπος ζωής, ως επιτηδευμένο ελάττωμα. Ο τραυλισμός ως αταξία στη ροή του προφορικού λόγου είναι ελάττωμα, μεμαθημένη συμπεριφορά, έξη, μηχανισμός άμυνας, προϊόν ανασφάλειας και φόβου; Για τον τραυλισμό ως τρόπο ζωής βλ. **Franselle, F.**, (1970), “*Stuttering: not a symptom, but a way of life*”, Brit. J. Dis. Commun., 5, 22.

²⁷ **Giasson, J.**, (1995), *La Lecture. De la théorie á la pratique ed Gaëtan Morin, Montréal – Paris – Casablanca*, σ. 188

Η άνεση του αναγνώστη –μαθητή θα κριθεί από τον τρόπο που εστιάζει το μάτι του στο κείμενο. Έχει αποδειχθεί ότι το μάτι διαβάζει-συλλαμβάνει ταυτοχρόνως πολλά γράμματα, λέξεις, εφόσον προσηλώνεται στο κείμενο και όχι ενώ μετακινείται²⁸. Αν λοιπόν το μάτι «τρέχει» πριν συλλάβει τη λέξη θα αναγκαστεί να επανέλθει για να «διορθώσει». Η παλίνδρομη αυτή κίνηση εμποδίζει τη ροή, ειδικά την ευρυθμία, βασική ιδιότητα για την παραγωγή νοήματος κατά την ανάγνωση. Είναι πιθανόν ο αναγνώστης να κατακτά την άνεση καθ' οδόν. Έτσι, ενώ στην πρώτη παράγραφο ενός κειμένου είχε αρκετά εμπόδια, στην πέμπτη παράγραφο με την εξοικείωση που έχει προηγηθεί, επιτυγχάνει την απρόσκοπτη ροή²⁹. Για την ανάπτυξη της άνεσης στον προφορικό λόγο και τις δυσκολίες ροής στην ανάγνωση, ο δάσκαλος μπορεί επίσης να ζητήσει την ανάγνωση ενός κειμένου, που κατ' αρχάς δεν εμφανίζει πρόβλημα αναγνώρισης των λέξεων από δύο ή περισσότερους μαθητές. Ο ένας από τους δύο ή τους τρεις πρέπει να έχει κεκτημένη άνεση, ώστε να παρασύρει τον άλλο ή τους άλλους που υποτίθεται ότι υστερούν. Η μέθοδος αυτή άσκησης, γνωστή ως *αρχή του «ουνίσονο» (Lecture á l' Unisson)*³⁰ έχει δοκιμαστεί και στην ανάκτηση ακραίων περιπτώσεων διαταραχής της ροής στο λόγο, όπως ο τραυλισμός. Το παιδί προκειμένου να μην εκτεθεί, ακολουθεί τον ενιαίο ήχο, συμμετέχει στην ομαδική φώνηση, υπακούει στο συλλογικό ρυθμό, εθίζεται στην γλωσσοψυχολογία του συνόλου, ενώ στις ενδιάμεσες ατομικές προσπάθειες φαίνεται ότι βελτιώνει το πρόβλημά του. Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται εύκολα, διασκεδάζει τον ασκούμενο, επουλώνει τις αδυναμίες του, ενώ έχει το ζητούμενο αποτέλεσμα³¹.

²⁸ Weiss, J., (1980), (1981), *A la recherche d' une pédagogie de la lecture*, Peter Lang, Bern/Frankfurt a.M., σ. 28-29

²⁹ Giasson, J., ό.π., σ. 188

³⁰ ό.π., σ. 185 και Μουδατσάκης, Τ., (2000), *Η ορθοφωνία στο θέατρο και στην εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα, σ. 258.

³¹ Η *Lecture á l' Unisson* είναι γνωστή και ως *Choral Reading*, βλ. McCauley, J.K., McCauley, D.S., “Using choral reading to promote language learning for ESL students”, *The Reading Teacher*, τομ. 45, τ. 7, σ. 526-533. Για την τεκμηρίωση της ίδιας μεθόδου και την αξία της βλ. Μουδατσάκης, Τ., (1994), *Η θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, σ. 55

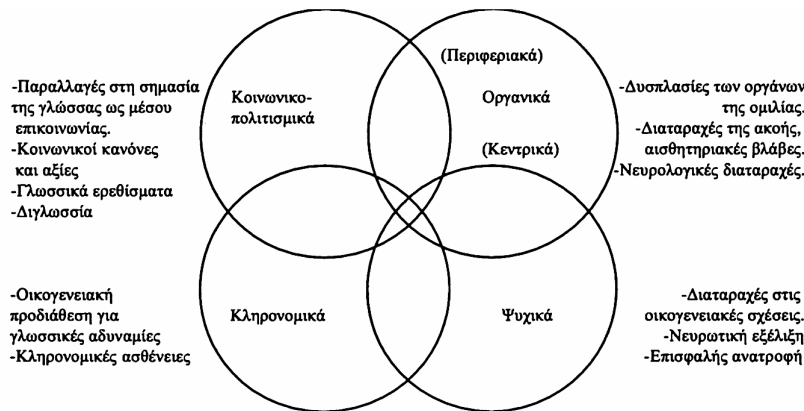
8. ΠΤΩΧΗ ΑΡΘΡΩΣΗ

Πτωχή άρθρωση είναι εκείνη που δεν ολοκληρώνει την εικόνα των φθόγγων. Η φωνητική εικόνα π.χ. του [t/apezi] αντί [trapezi] είναι ψευδής. Η εικόνα της ίδιας λέξης είναι πτωχή όταν το [r] δεν είναι ευκρινές. Το άκρο της γλώσσας δεν πραγματοποιεί τότε διπλό σκίρτημα στα φατνία αλλά μονό. Η πτωχή άρθρωση δεν είναι λανθασμένη αλλά ελλιπής άρθρωση που οφείλεται στον πτωχό χειρισμό του στοματικού μηχανισμού. Η φωνητική εικόνα δίνει μεταφορικά την εικόνα του «ερείπιου» ενώ στις ακραίες περιπτώσεις αποκαλύπτει μια δυσαρθρία¹.

Η πτωχή άρθρωση ωστόσο δεν συνεπάγεται και δυσαρθρία. Το παιδί μπορεί να αρθρώνει σωστά, δεν το επιχειρεί όμως, εφόσον δεν δέχεται αρνητικό (διορθωτικό) σήμα από το οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον του². Παιδιά με συμβατικές διαταραχές λόγου – τα αίτια των οποίων αναφέρουμε συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακα 1) – ψευδίζουν ή τραυλίζουν, αν δεν συντρέχει ανατομικό αίτιο, από έλλειψη αγωγής, άγνοια του «ορθού» πρότυπου φώνησης και ασφαλώς επειδή το οικογενειακό ή σχολικό τους περιβάλλον το έχει έτσι αποδεχτεί. Συχνά μάλιστα ο τρόπος αποδοχής είναι τέτοιος που ενισχύει την παραμονή του φωνητικού τους ελαττώματος.

¹ **Weismer, G.**, (1997), “*Motor speech disorders*” στο *The Handbook of Phonetic Sciences*, Blackwell, σελ 192, για την έννοια της πλαδαρής (flaccid) δυσαρθρίας και τις εξηγηματικές διαστάσεις της: φωνητική και αντηχητική (resonatory), ανεπιτηδειότητα, φωνητική και προσωδιακή ανεπάρκεια (phonatory prosodic insufficiency), καθώς και τη νευροκινητική τους εικόνα. Βλ. στο ίδιο, σελ. 192-193, για την έννοια της σπαστικής (spastic), της αταξικής (ataxic), της υποκινητικής (hypokinetic) και της υπερκινητικής (hyperkinetic) δυσαρθρίας, και σελ. 197 για την έννοια της διαταραχής της ομιλίας (motor speech disorder) και την οφειλή της σε βλάβη ή δυσλειτουργία των νευρικών δομών που εξυπηρετούν το μηχανισμό ομιλίας. Βλ. επίσης **Beveridge, M., Ramsden, G.C.**, (1987), «*Children with Language Disabilities*», Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia, (1987), σελ. 38-39 για την έννοια του πτωχού χειρισμού των φθογοπλαστικών οργάνων κατά την άρθρωση (poor motor coordination), την προέλευση μιας δυσαρθρίας από ανωμαλίες στη δομή των οργάνων της ομιλίας ή νευρομυϊκές ανωμαλίες που εκδηλώνονται με τη δυσκολία ελέγχου και συντονισμού των κινήσεων κατά τη φθόγγιση.

² **Μουδατσάκης, Γ.**, (2000), *Η ορθοφωνία στο θέατρο και στην εκπαίδευση*, Εξάντας, Αθήνα, σ.229.



Πίνακας 1

Διαπλοκή τεσσάρων αιτιών για τις διαταραχές του λόγου και της ομιλίας

Ο πτωχός φθόγγος είναι άτονος, ημιστρόγγυλλος και δειλός καθώς τα φθογοπλαστικά όργανα κινούνται νωθρά κατά την παραγωγή του. Σχηματίζουν ασταθές στένωμα ή φράγμα με αποτέλεσμα ο ήχος που ιδιάζει σε κάθε φθόγγο, να μην αποκτά τη διαφοροποιό φωνητική του αξία, να μην ισχύει δηλαδή ως φώνημα³.

Για παράδειγμα, αν το χειλικό φράγμα στο σχηματισμό του [p] είναι ασταθές, τα χείλη δεν θα κλείσουν επαρκώς, το [p] θα είναι μόλις ακουστό και η λέξη [aporos] μπορεί να ακουστεί ως [aoros]. Το ίδιο ισχύει βέβαια και για τους υπόλοιπους φθόγγους. Η πτωχή άρθρωση έχει επιπτώσεις στην αντίληψη του μηνύματος, εφόσον αυτό φτάνει ακρωτηριασμένο στον αποδέκτη του. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί ακόμα να διακυβεύσει και το νόημα ή τουλάχιστον να το δυσκολεύσει. Αν η πτωχή άρθρωση είναι τρόπος ομιλίας του πομπού, ο δέκτης θα περιέρχεται συχνά σε δυσχερή θέση. Οφείλεται στις ατομικές συνήθειες του ομιλητή, όπως αυτές έχουν εμπεδωθεί στο περιβάλλον του, στην έλλειψη σχολικής αγωγής και ως εκ τούτου στην απουσία φωνητικής συνείδησης, δηλαδή την έλλειψη συνειδητοποίησης του ακριβούς τρόπου και τόπου άρθρωσης των φθόγγων κατά την άρθρωσή τους⁴.

³ Μουδατσάκης, Τ., (2000),ό.π. Ένας φθόγγος εξελίσσεται σε φώνημα μόλις αποκτήσει διαφοροποιό αξία στην υπερτεμαχιακή άρθρωση (στις λέξεις, στη φράση, κλπ). Βλ. και Μπαμπινιώτης, Γ., (1980), *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα, σελ. 129: στο ίδιο φωνολογικό περιβάλλον ο φθόγγος ως φώνημα διαφοροποιεί τη σημασία μιας λέξης, συνιστά διαφορετική λέξη: μόνος, τόνος, πόνος, φόνος, και Μπαμπινιώτης, Γ., (1986), *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα, σελ. 157. Επίσης βλ. Lerot, J., (1993), *Precis de Linguistique generale*, Minuit, Paris, σελ. 226, για την έννοια του ήχου ως ελάχιστης ποσότητας φωνητικής ύλης, του φθόγγου και του φωνήματος.

⁴ Μουδατσάκης, Τ., ό.π., σ. 230 και Γαβριηλίδου, Ζ., ό.π. σ. 90

Σύμφωνα με έρευνες⁵, η ευαισθητοποίηση στους ήχους της γλώσσας και η ικανότητα ανάλυσης του προφορικού λόγου στους φθόγγους και τα φωνήματα που τον απαρτίζουν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποτελεί ένδειξη και προϋπόθεση υπεροχής στην εκμάθηση ανάγνωσης από τα νήπια εκείνα που δεν έχουν αυτή την ικανότητα, ενώ συνάμα αποτελεί και επακόλουθο⁶.

Επακόλουθο επίσης ενός προγράμματος άσκησης και μελέτης των φθογοπλαστικών οργάνων προκειμένου να κινηθούν σωστά το ένα σε σχέση με το άλλο για τη φθογοποίηση, είναι η *πλούσια άρθρωση*, δηλαδή μια πλήρη και σταθερή φωνητική εικόνα για τον κάθε φθόγγο και τα συμπλέγματά του κατά την παραγωγή προφορικού λόγου. Αντιθέτως νωθρή κίνηση των οργάνων της φώνησης όπως χαλαρός μαλακός ουρανίσκος, κακή αναπνοή, κλειστό στόμα, νωθρή γλώσσα, συνιστούν πτωχή άρθρωση και αχρησία του ρεύματος της εκπνοής⁷.

Η πτωχή άρθρωση αφορά σε φωνολογικά και φωνητικά λάθη τα οποία παρατηρούνται πολύ συχνά στο λόγο των παιδιών, που μοιάζουν να είναι κοινά σε όλα τα παιδιά του κόσμου και που εξηγούνται μάλλον με βάση τους ίδιους νόμους. Με τον όρο *φωνολογικά λάθη* δηλώνεται ένα σύνολο γλωσσικών παραδρομών που εκδηλώνονται με τη χρήση μη φυσιολογικών γλωσσικών σχημάτων κατά τη χρήση της γλώσσας, κάτι που έχει επίδραση στην κατανόηση του λόγου τους από τους ενήλικες. Τα λάθη αυτά προκύπτουν επειδή το παιδί δεν έχει ακόμη συνειδητοποιήσει τη λειτουργική διάκριση των ήχων και την ταξινόμησή τους σε σύστημα με σχέσεις αντίθεσης μεταξύ τους, π.χ. διάκριση του [p] από το [b], του [k] από το [g] και το πρόβλημα έγκειται στη *γλώσσα* (με την έννοια του αφηρημένου συστήματος).

Με τον όρο *φωνητικά λάθη* δηλώνονται προβλήματα που αφορούν στην άρθρωση των φθόγγων και τη χρήση των αρθρωτών. Είναι πιθανό ένα παιδί να προφέρει [dino] αντί [θινο], επειδή δεν έχει αποκτήσει τη διάκριση ανάμεσα σε [d]

⁵ Ball, E.W., & Blachman, B.A., (1991), *Does phoneme awareness training in Kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?* Reading research Quarterly, 26, σ. 49-66, Bowey, L., & Francis, J., (1991), *Phonological analysis as a function of age and exposure to reading instruction*. Applied Psycholinguistics, 12, σ. 91-121, Bryant, P., & Bradley, L., (1985), *Children's Reading Problems, Psychology and Education*, Oxford University Press, Oxford Lundberg, I., Olofsson, A., & Wall, S., (1980), *Reading and Spelling skills in the first school years predicted from Phoneme awareness skills in kindergarten*, Scandinavian Journal of Psychology, 21, σ. 150-173.

⁶ Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B., (1986), *The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling*, Cognition, 24, σ. 31-44, Mann, V., (1986), *Phonological awareness: the role of reading experience*, Cognition, 24, σ. 65-92, Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P., (1972), *Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously?* Cognition 7, σ. 323-331, Perfetti, C., Beck, I., Bells, L., & Hughes, C., (1987), *Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children*, Merrill-Palmer Quarterly, 33, σ. 283-319

⁷ Μουδατσάκης, Τ., ό.π., σ. 231

και [ð], αλλά μόλις συνειδητοποιήσει τη διάκριση ανάμεσα στους δύο ήχους να αρθρώσει χωρίς πρόβλημα το [ð]. Σε άλλες περιπτώσεις πάλι, συναντάμε παιδιά που προφέρουν [gagasi] αντί [ðagasi] λόγω αδυναμίας άρθρωσης του [ð], ενώ έχουν συνειδητοποιήσει τη διαφορετική λειτουργική αξία των δύο φωνημάτων. Έτσι αν ο ενήλικας επαναλάβει τη λέξη αρθρώνοντάς την όπως το παιδί, αυτό διαμαρτύρεται λέγοντας [oçi gagasi, gagasi], επαναλαμβάνοντας το ίδιο λάθος, λόγω αδυναμίας να το προφέρει σωστά. Ανάλογα με το πού εντοπίζεται το πρόβλημα ακολουθείται και η ανάλογη διαδικασία διόρθωσης.

Βέβαια, σύμφωνα με τους Gallahue & Ozmun⁸ το παιδί σε ορισμένες περιπτώσεις έχει αναπτυχθεί ψυχοκινητικά, δηλαδή έχει συνειδητοποιήσει το σώμα του, το χώρο, την κατεύθυνση, και το χρόνο πριν καταφέρει να παραγάγει τους ήχους της γλώσσας του και να συνειδητοποιήσει τις μεταξύ τους σχέσεις, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η ψυχοκινητική (ή αντιληπτικο-κινητική) ανάπτυξη συμβαδίζει με τη φωνητική παραγωγή και τη φωνολογική συνειδητοποίηση. Όσον αφορά το σώμα του είναι αναγκαίο να έχει συνειδητοποιήσει τα όρια του μέσα στο χώρο, τις ψυχοκινητικές του δεξιότητες για έκφραση μέσω αυτού, τη θέση και την ονομασία των μερών του σώματος του και ειδικότερα, στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει, των αρθρώτων του, ώστε να είναι σε θέση να τους χρησιμοποιήσει για να αρθρώσει λόγο. Το παιδί αρχικά (3 μηνών έως 3 χρόνων) *βιώνει* το σώμα του και έτσι μαθαίνει να μιλά ως αποτέλεσμα της επιθυμίας του να δράσει. Κάθε δράση όμως κατευθύνεται στο στόχο που θέλει να πετύχει, π.χ. ανοίγει το στόμα για να παραγάγει τα φωνήεντα ή ακουμπά τη γλώσσα στα δόντια για να αρθρώσει το [t] ή το [l].

Αργότερα (3-7 ετών) *αισθάνεται* το σώμα του και είναι σε θέση να βελτιώσει μια κίνησή του, π.χ. κατανοεί την ακριβή θέση των αρθρώτων του προκειμένου να αρθρώσει την προβληματική προφορά του [θ] ως [f]. Η γνώση των αρθρώτων του, του προσανατολισμού τους (πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά κ.λ.π.) και της οργάνωσής τους αποτελούν προϋποθέσεις προκειμένου να μιλήσει ορθά. Επίσης η συνειδητοποίηση του χώρου και της κατεύθυνσης το οδηγούν σταδιακά στην ορθότερη άρθρωση. Το παιδί συγκρίνει τις εμπειρίες του στο χώρο και καταλαβαίνει π.χ. ότι για να το ακούσει η μητέρα του που είναι μακριά πρέπει να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια και να φωνάζει δυνατότερα. Τέλος η συνειδητοποίηση του χρόνου και πιο συγκεκριμένα των παραμέτρων που τον ορίζουν (διάρκεια,

⁸ Gallahue, D.L., & Ozmun, J., (1998), *Understanding Motor Development*, Boston, McGraw Hill

αλληλουχία, μη αναστρεψιμότητα, ταχύτητα, ρυθμός) αποτελούν προϋποθέσεις για την απόκτηση του λόγου. Η συνειδητοποίηση της διάρκειας θα βοηθήσει το παιδί να αντιληφθεί τη διάκριση μακρών και βραχέων φωνηέντων σε γλώσσες όπως η Αγγλική ή η Γερμανική ή τη διακριτική αξία εκφωνημάτων με διαφορετική επιτόνιση όπως καταπληκτικό / καααταπληκτικόο.

Η αλληλουχία και η μη αναστρεψιμότητα θα το βοηθήσουν να συλλάβει το χαρακτηριστικό της γραμμικότητας του φωνητικού μηνύματος: το φωνητικό μήνυμα καθώς είναι ακουστικό, εκτυλίσσεται αποκλειστικά μέσα στο χρόνο και απ' αυτό το γεγονός αποκτά τα εξής χαρακτηριστικά: α) έχει κάποια έκταση, β) έχει κάποια έκταση μετρήσιμη σε μία μόνο διάσταση: είναι μια γραμμή. Η συνειδητοποίηση της έννοιας της ταχύτητας και του ρυθμού θα επιτρέψουν στο παιδί να ελέγξει την ταχύτητα και το ρυθμό στο λόγο του⁹. Σε ορισμένες περιπτώσεις και ενώ η ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών είναι φυσιολογική, παρουσιάζουν ταυτόχρονα προβλήματα, τόσο στη φωνολογική τους ανάπτυξη όσο και κατά τη διαδικασία της άρθρωσης.

Οι φθόγγοι που προσβάλλονται πιο συχνά είναι τα:

- [l], [r] (πρόκειται για δύσκολους φθόγγους που δεν έχουν σταθερή θέση άρθρωσης, γι' αυτό και ή λείπουν από πολλές γλώσσες ή προφέρονται διαφορετικά από γλώσσα σε γλώσσα)
- [θ], [f], [ð], [v] που ανήκουν στα τριβόμενα σύμφωνα τα οποία είναι δύσκολοι φθόγγοι,
- [s], [z] και τους συνδυασμούς τους [ks], [ps], [st], [ts], [dz] κλπ.

Σύμφωνα με τους Grunwell & Russell¹⁰ η καθυστέρηση ή η παντελώς διακοπή της φωνολογικής απόκτησης μπορεί να οφείλεται στους ακόλουθους πέντε λόγους:

- Το παιδί μπορεί να κατακλύζεται από τα πολύπλοκα συστήματα ήχων, στα οποία εκτίθεται και να αδυνατεί να αντλήσει νέες πληροφορίες από το γλωσσικό του περιβάλλον.
- Να υπάρχει ενδεχομένως καθυστέρηση στην ωρίμανση του παιδιού που να περιορίζει τη γλωσσική παραγωγή του.

⁹ Noteboom, S., "The prosody of speech: melody and rhythm", στο Hardcastle, W.J., Laver, J., The Handbook of Phonetic Sciences, (1997), Blackwell, Cambridge, M.A. σ. 640-673

¹⁰ Grunwell, P., Russell, J., (1990), A Phonological disorder in an English-speaking child: a case study, Clinical Linguistics and Phonetics, 2, σ. 29-38

- Να μην υπάρχει ανατροφοδότηση από το γλωσσικό περιβάλλον του παιδιού και να περιορίζεται έτσι η γλωσσική εν γένει και φωνολογική του ειδικότερα συνειδητοποίηση.
- Να δέχεται τόσο μεγάλη ποικιλία γλωσσικών ερεθισμάτων, ώστε να μην είναι σε θέση να συστηματοποιήσει αφαιρετικά τη φωνολογική του γνώση.
- Να έχει τόσο εξοικειωθεί με το ατελές φωνολογικό σύστημα που έχει δομήσει, ώστε να χάσει τη γνωστική του ικανότητα να κάνει νέες υποθέσεις σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των ήχων.

8.1 ΦΩΝΗΤΙΚΑ – ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΑ ΛΑΘΗ

Ακολουθώντας την τυπολογία του Ingram¹¹ θα κατατάξουμε τα λάθη σε τρεις κατηγορίες: α) αντικαταστάσεις φωνημάτων, β) παράληψη φωνημάτων και συλλαβών και γ) φαινόμενα μετάθεσης και αφομοίωσης στα πλαίσια της λέξης. Ωστόσο ορισμένοι ερευνητές (Perkins, 1977· Emerick & Hatten, 1979· Michel, 1978)¹² δέχονται και τη στρέβλωση (*distortion*), δηλαδή την αντικατάσταση ενός φωνήματος από μια παραγωγή ήχου που διαφέρει ελαφρά ή σε μεγάλο βαθμό από αυτό ή ακόμη και αντικατάσταση ενός φωνήματος από έναν ήχο που δεν υπάρχει στη γλώσσα αυτή.

α) Αντικαταστάσεις φωνημάτων

Οι αντικαταστάσεις φωνημάτων ακολουθούν κάποιες αρχές:

- Αντικαθίστανται ήχοι που εμφανίζουν κάποια κοινά διακριτικά χαρακτηριστικά,
- Προτιμώνται τα ηχηρά έναντι των άηχων και τα κλειστά έναντι των τριβόμενων,

¹¹ **Ingram, D.**, (1989), *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*, Cambridge, Cambridge University Press

¹² **Perkins, W.H.**, (1977), *Speech Pathology: an Applied Behavioral Science*, 2nd Edition, C.V. Mosby, St. Louis, M.I., και **Emerick, L., & Hatten, J.**, (1979), *Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, βλ. επίσης **Michel, L.**, (1978), “*Evaluation of articulation disorders: a traditional approach*”, in **Singh, S., & Lynch, J.**, (επιμ.), *Diagnostic Procedures in Hearing Speech and Language*, University Press, Baltimore, σ. 417-457.

- Προτιμώνται τα σύμφωνα που παράγονται σε πιο εμπρόσθιο μέρος του στόματος. Το φαινόμενο ονομάζεται *εμπροσθοποίηση* (*fronting*). Για παράδειγμα, στο λόγο μικρών παιδιών παρατηρείται συχνά η πραγμάτωση των υπερωϊκών [k], [g], [ŋ] ως οδοντικά [t], [d], [n] π.χ. [kota] – [tota].

Οι αντικαταστάσεις φωνημάτων μπορεί να εμφανίζουν *συνέπεια* (π.χ. το [l] αντικαθιστά πάντα το [r] ή *ασυνέπεια*. Ανάλογα με τον προβληματικό φθόγγο που παρατηρείται, μιλάμε για *ροτακισμό* (ελαττωματική προφορά ή απουσία του [r], *παραραοτακισμό* (αντικατάσταση του [r] από άλλο φθόγγο), *σιγματισμό* (ελαττωματική προφορά του [s], [z] και των συμπλεγμάτων τους), *λαμδακισμό*¹³ κλπ.

Ένας ροτακισμός ή ένας σιγματικός ψευδισμός οφείλεται άλλοτε στη δομή – διάπλαση των φθογοπλαστικών οργάνων¹⁴, άλλοτε στο περιβάλλον όταν το παιδί αναπαράγει τη φωνητική συμπεριφορά της οικογένειας¹⁵.

α.1.) Αντικατάσταση μεσαίου ανοίγματος φωνήεντος από ανοικτό

Το ανοικτό [a] αντικαθιστά συχνά το μεσαίου ανοίγματος [e], π.χ. [alana] αντί [elena]. Παρατηρείται εδώ ότι τα μεσαίου ανοίγματος φωνήεντα [e], [o], στα βόρεια ιδιώματα της ελληνικής ουδετεροποιούνται [katu] – [kato].

¹³ Μουδάτσάκης, Τ., (2000), ό.π., σ. 154-155· Δράκος, Γ., (1999), *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*, Ατραπός, Αθήνα, σελ. 163-165· Aimard, P., (1990), *Οι διαταραχές του λόγου στο παιδί*, Χατζηνικολή, Αθήνα σελ. 28· Αργυριάδης, Γ., (1982), *Μαθήματα γλωσσολογίας και αγωγής του προφορικού λόγου*, 7^η έκδοση, Φλώρινα, σ. 193-194, βλ. και *Εγκυκλοπαίδεια Larousse-Britanica*, λήμμα «Λόγος», σ. 87, σύμφωνα με την οποία ο ψευδισμός παίρνει το όνομά του από το φθόγγο που λείπει ή που προφέρεται ελαττωματικά. Ο λαμδακισμός υποδεικνύει την παραφθορά του [l], ο δελτακισμός του [δ] κλπ. Στην ίδια προοπτική με την πρόθεση *παρά* και τους προηγούμενους χαρακτηριστικούς όρους επισημαίνεται η αντικατάσταση ενός φθόγγου από έναν άλλον όπως *παραδελτακισμός*.

¹⁴ Οι αιτίες του ψευδισμού θα πρέπει να αναζητηθούν κυρίως στην κατάσταση των φθογοπλαστικών οργάνων, στις εκ γενετής ή επίκτητες παραμορφώσεις, παραλύσεις, τραύματα και ουλές στα χείλη, τα δόντια, τη γλώσσα, το φάρυγγα ή το λάρυγγα, που προκαλούν εν γένει χειλικές, οδοντικές, ουρανικές δυσαρθρίες. Στις ίδιες αιτίες θα πρέπει να υπαχθεί και η διαταραχή της ακουστικής προσοχής, η ελαττωματική λειτουργία του ακουστικού κέντρου στον εγκέφαλο, που έχει ως αποτέλεσμα την εστερημένη αντίληψη και απόδοση των φθογγικών ήχων στη λέξη ή στη φράση. Οι κινητικές αδεξιότητες μπορεί να συνοδεύουν ένα ψευδισμό ή μια πτωχή άρθρωση. Η πνευματική καθυστέρηση, οι βλάβες στη μνήμη, η κακή εννόηση του κόσμου, η σύγχυση σημαίνοντος και σημαιόμενου στην κατονομασία των πραγμάτων, η αδυναμία πρόσκτησης των αφηρημένων εννοιών, μπορούν επίσης να θεωρηθούν αιτίες ψευδισμού. Βλ. Καλαντζής, Κ., (1985), *Διαταραχές στην Ομιλία και στο Λόγο*, Καραβίας-Ρουσόπουλος, Αθήνα, σ. 187

¹⁵ Τα άσχημα γλωσσικά-φωνητικά πρότυπα των ενηλίκων, η ακαθαρσία του προφερόμενου λόγου από τους γονείς στο σπίτι ή το δάσκαλο στο σχολείο, η απουσία αγωγής με τη συμβατική έννοια, η έλλειψη γλωσσικών ερεθισμάτων, αλλά και οι ψυχικές τραυματικές εμπειρίες, το χαμηλό αίσθημα αυτόεκτίμησης, οι κληρονομικοί παράγοντες πρέπει να συνυπολογιστούν ως αιτίες που προηγούνται ή παρακολουθούν τον ψευδισμό. Βλ. Παπαδόπουλος, Ν., (1994), *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Αθήνα, σ. 582

α.2.) Αντικατάσταση άηχου από ηχηρό

Τα άηχα σύμφωνα γίνονται ηχηρά ιδίως στην αρχή λέξης, π.χ. [barus] αντί για [rapus], [do^hia] αντί για [to^hia].

α.3.) Αντικατάσταση τριβόμενου (διαρκείας) από κλειστό (στιγμαίο)

Τα τριβόμενα σύμφωνα γίνονται κλειστά: το [sxolio] γίνεται [skolio], το [xali] γίνεται [kali], το [xoma] γίνεται [koma], το [θelo] γίνεται [telo], το [ḍini] γίνεται [dini], το [γαla] γίνεται [gaa].

α.4.) Αντικατάσταση παλλόμενου από πλευρικό

Το [r] συχνά προφέρεται [l], π.χ. [maleθi] αντί για [maresi].

α.5.) Αντικαταστάσεις που αφορούν στον τόπο άρθρωσης

- Το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό [θ] (π.χ. στη λέξη [θelo] γίνεται άηχο κλειστό οδοντικό [t] - [telo] ή άηχο τριβόμενο συριστικό [s] - [selo]. Και τα τρία αυτά σύμφωνα αρθρώνονται στο ενδιάμεσο μέρος της στοματικής κοιλότητας στην άκρη της γλώσσας ή στα δόντια.
- Το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό [θ] γίνεται άηχο τριβόμενο ουρανικό [x], π.χ. [θalasa] - [xalasa].
- Το άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό [θ] γίνεται άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό [f], [θelo] - [felo], [θeatro] - [featro].
- Το άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό [f] γίνεται άηχο τριβόμενο ουρανικό [x], π.χ. [ekpeḍextis] ή [expeḍextis], αντί για [ekpeḍeftis].
- Το ηχηρό τριβόμενο μεσοδοντικό [ḍ] γίνεται ηχηρό τριβόμενο χειλοδοντικό [v], π.χ. [ḍendro] - [vendro], [ḍromos] - [vromos], [xaiḍepseme] - [xavepseme].

β. Παράλειψη – Προσθήκη Τμημάτων

- Απάλειψη τελικών συμφώνων (γιατί προτιμάται η συλλαβική δομή Σύμφωνο-Φωνήεν) [oskilomu] αντί για [oskilozmu]
- Αποφυγή συμφωνικών συμπλεγμάτων π.χ. [tosçera] αντί για [tostçera], [mu^ha] αντί για [mur^ha], [oθios] αντί για [orθios], [piti] αντί για [spiti], [kolio] αντί για [sxolio], [javase] αντί [ḍjavase, [meçi] αντί για [mexri], [efi] αντί για [efçi].
- Παράλειψη φωνημάτων π.χ. [neo] αντί [nero], [aspo] αντί [aspro], [nemoθiela] αντί για [anemoθiela], [aftizete] αντί για [vaftizete]

- Προσθήκη φωνηέντων προκειμένου να αποφευχθούν δύσκολα συμφωνικά συμπλέγματα π.χ. [tereno] αντί για [treno]¹⁶
- Απάλειψη (άτονων συνήθως) συλλαβών για να διευκολυνθεί η άρθρωση μεγάλων λέξεων [siroðomo] - [siðiroðromos]

γ) Μετάθεση, Αφομοίωση και Ανομοίωση στα Πλαίσια της Λέξης

- Τάση να παράγονται λέξεις με τα ίδια φωνήεντα ή σύμφωνα (*αφομοίωση*) [tatatatetsa] αντί για [patataketsap], [papaluða] αντί [petaluða]
- *Μετάθεση* συλλαβών· σε αρχική θέση προτιμώνται σύμφωνα που παράγονται στο εμπρόσθιο μέρος της στοματικής κοιλότητας π.χ. [kubi] – [buci]
- *Ανομοίωση* για διευκόλυνση της προφοράς [fluros] αντί για [fruros]¹⁷.

¹⁶ Παρόμοιο φαινόμενο παρατηρείται σε λόγο ενηλίκων από την περιοχή της Πελοποννήσου

¹⁷ **Γαβριηλίδου, Ζ.**, (2003), *Φωνητική Συνειδητοποίηση και Διόρθωση Παιδιών Προσχολικής και Πρώτης Σχολικής Ηλικίας*, Δάρδανος, Αθήνα, σ. 86-88· **Κατή, Δ.**, (1992), *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*, Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 122-123

9.ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗ ΦΩΝΗΤΙΚΗ – ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Η Διορθωτική Φωνητική (*phonétique corrective*) αποτελεί κλάδο της εφαρμοσμένης φωνητικής (*phonétique appliquée*) και αντικείμενο της είναι η μελέτη των τεχνικών και δραστηριοτήτων διόρθωσης της προφορικής έκφρασης ή προβλημάτων άρθρωσης. Δεν πρέπει να συγχέεται με τη *ρυθμιστική φωνητική* που επιβάλλει κανόνες και πρότυπα «καλής» προφοράς (π.χ. μίλα αργά, πρόφερε [andras] και όχι [adras] κ.λ.π.). Άρχισε να αναπτύσσεται κυρίως τη δεκαετία του 1960 και εφαρμόστηκε αρχικά για τη διδασκαλία προφοράς κατά την εκμάθηση δεύτερης / ξένης γλώσσας¹. Παρακάτω θα αναφερθούμε σε δύο από τις σημαντικότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν στους κόλπους της.

Α.) Η Αρθρωτική Διορθωτική Φωνητική

Βασίζεται στην ακριβή περιγραφή της διαδικασίας άρθρωσης των φθόγγων. Περιγράφεται με αναλυτικό τρόπο ο τόπος και τρόπος άρθρωσης των ήχων και η ακριβής τεχνική (κινήσεις και θέσεις των αρθρωτών). Χρησιμοποιεί φωνοδιαγράμματα που απεικονίζουν τον τόπο άρθρωσης των ήχων μιας γλώσσας, παλατογραφήματα ή γλωσσογραφήματα και η διαδικασία διόρθωσης που προτείνει το μοντέλο περιλαμβάνει τα ακόλουθα τέσσερα στάδια:

- *Παρουσίαση της δυσκολίας* (στην τάξη ή στο μαθητή με πρόβλημα άρθρωσης) από γλωσσολογική, ακουστική, φυσιολογική άποψη. Περιγράφουμε τα ακουστικά και αρθρωτικά χαρακτηριστικά του προβληματικού ήχου, δείχνουμε οι ίδιοι την προφορά του, υπερβάλλοντας ορισμένες φορές στην πραγμάτωση του έτσι ώστε να γίνει αντιληπτός ο τρόπος άρθρωσής του στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα:

¹ Δύο βασικά ρεύματα αναπτύχθηκαν για τη διδασκαλία της προφοράς κατά την εκμάθηση δεύτερης/ξένης γλώσσας: η διαισθητική μέθοδος μίμησης που βασίζεται στην ικανότητα του μαθητή να ακούει και να μιμείται τους ήχους και ρυθμούς της γλώσσας - στόχου και η αναλυτική - γλωσσολογική μέθοδος που αξιοποιεί πληροφορίες και εργαλεία (π.χ. Φωνητικό Αλφάβητο, φωνοδιαγράμματα, περιγραφές) συμπληρωματικά με τη μίμηση και παραγωγή λόγου. Σήμερα κυριαρχεί η επικοινωνιακή μέθοδος που υποστηρίζει πως πρωταρχικός στόχος της γλώσσας είναι η επικοινωνία και αυτό πρέπει να καθορίζει τη γλωσσική διδασκαλία και να είναι ο κεντρικός άξονας της, βλ. **Κοσσυβάκη, Φ.**, (2002), «*Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*», Gutenberg, Αθήνα. Η εστίαση στη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας φέρνει στο προσκήνιο την ανάγκη διδασκαλίας της προφοράς εφόσον εμπειρικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η προβληματική προφορά δημιουργεί συχνά προβλήματα επικοινωνίας, ανεξάρτητα από το πόσο καλά ο ομιλητής ελέγχει τη σύνταξη ή το λεξιλόγιο της γλώσσας - στόχου. Εξάλλου η «διαφορετική» προφορά ενεργοποιεί πολλές φορές φαινόμενα γλωσσικού ρατσισμού με οδυνηρές συνέπειες για την κοινωνική ένταξη των ατόμων που τον υφίστανται. Βλ. **Celce, M., Brinton, D., & Goodwin, J.**, (1996), *Teaching Pronunciation*, Cambridge University Press, Cambridge, σ. 7. Υπάρχει ένα όριο ορθής προφοράς που αν δεν κατακτάται από τους μαθητές της δεύτερης/ξένης γλώσσας τότε τίθενται προβλήματα στην επικοινωνία τους.

- α) Δεν παρουσιάζουμε ποτέ απομονωμένο έναν ήχο, παρά σε αντίθεση με κάποιον άλλο ([p] - [b], [t] - [d], [f] - [θ]),
- β) χρησιμοποιούμε σχέδια στον πίνακα που αναπαριστούν λέξεις - κλειδιά με το χαρακτηριστικό ήχο που μελετάται ή συμβολίζουμε κάθε λέξη - κλειδί με μια χειρονομία ή αριθμό,
- γ) δείχνουμε τα αντίστοιχα φωνοδιαγράμματα και
- δ) περιγράφουμε ακουστικά τον ήχο.
- *Ακουστική διάκριση του ήχου* με τη βοήθεια ελάχιστων ζευγών (σχέσεις αντίθεσης των φωνημάτων²). Το τεστ αυτό αρχικά μπορεί να είναι ομαδικό σε περίπτωση που το πρόβλημα είναι ομαδικό σε μια τάξη, και στη συνέχεια ατομικό.
 - *Παραγωγή του ήχου* από το μαθητή και διόρθωση των λαθών. Εμφύχωση από το δάσκαλο, ο οποίος αν παρατηρήσει ότι ο μαθητής δεν τα καταφέρνει δίνει το λόγο στον επόμενο ή αν πρόκειται για παρακολούθηση ατομικής περίπτωσης τον ενθαρρύνει να ασχοληθεί με άλλη δραστηριότητα.
 - *Διατήρηση της αποκτημένης από τους μαθητές ορθής προφοράς* μέσω ασκήσεων, επανάληψης, χρήσης. Αρχικά ο μαθητής προφέρει τον ήχο αποκομμένο, στη συνέχεια τον βάζει σε συλλαβές, λέξεις ή προτάσεις³.

Η κριτική που έχει κατά καιρούς ασκηθεί στην *αρθρωτική διορθωτική φωνητική* είναι ότι:

- α) Δεν δίνει μεγάλη έμφαση στον ακουστικό παράγοντα που είναι θεμελιώδης για την κατάκτηση της προφοράς.
- β) Επιβάλλει απόλυτες περιγραφές του τόπου άρθρωσης των ήχων, ενώ στην πράξη οι αρθρωτικές θέσεις είναι σχετικές⁴, και διαφέρουν ανάλογα με την κατάσταση και

² **Weiner, F.**, (1981), "Systematic sound preference as a characteristic of phonological disability", *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46, σ. 281-286. Βλ. και **Blache, S.**, (1985), "A distinctive feature approach to articulation therapy" in **Newman, P., Creaghead, N., & Secord, W.**, (επιμ.), *Assessment and Remediation of Articulatory and Phonological Disorders*, Merrill, Columbus, σ. 383-407

³ **Γαβριηλίδου, Ζ.**, (2003), «Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας», Δάρδανος, Αθήνα, σ. 96-97.

⁴ Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει πως οι εντολές που δίνει ο εγκέφαλος για την παραγωγή ομιλίας σχεδιάζονται για να επιτύχουν ακουστικούς και όχι τοπικά καθορισμένους στόχους. Ορθά ακουστικά ήχοι μπορούν να πραγματοποιηθούν από διαφορετικές ως έναν βαθμό θέσεις των αρθρωτών που ονομάζονται **σχετικές** θέσεις. Οι **απόλυτες** θέσεις των αρθρωτών είναι λιγότερο σημαντικές. Για παράδειγμα, όταν επιθυμούμε να προφέρουμε το [p] αρκεί να ενώσουμε τα χείλη μας. Το ακριβές ύψος όπου ενώνονται τα χείλη είναι σχετικά ασήμαντο. Κάτι τέτοιο εντάσσεται στην προσπάθεια του κινητικού συστήματος να επιτύχει **κινητική ισορροπία**, την ικανότητα δηλαδή ενός κινητικού συστήματος να επιτύχει το ίδιο τελικό αποτέλεσμα με ένα μεγάλο αριθμό εναλλαγής των επιμέρους διαδικασιών που συνεισφέρουν σ' αυτό. Βλ. **Abbs, J.H.**, (1986), "Invariance and variability in speech production: A distinction between linguistic intent and its neuromotor implementation" in **Perkell**,

τον ομιλητή (π.χ. μιλάω με ένα αντικείμενο στο στόμα, τρώγοντας, ή φορώντας σιδεράκια).

γ) Δεν δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι ήχοι συμπεφέρονται στην αλυσίδα του λόγου και επηρεάζουν ο ένας τον άλλο. Εμμένει κυρίως στην προφορά ενός μεμονωμένου ήχου.

δ) Δεν αξιοποιεί συστηματικά την προσωδία κατά την εκμάθηση δεύτερης / ξένης γλώσσας.

ε) Δίνει έμφαση στη συνειδητή προσπάθεια άρθρωσης ενός ήχου, ενώ στην πραγματικότητα οι αρθρωτικές διαδικασίες είναι υποσυνείδητες.

στ) Αναστέλλει το αυθόρμητο του λόγου.

Παρά τα μειονεκτήματα που φαίνεται να εμφανίζει η μέθοδος αυτή στη διόρθωση προφοράς κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας *μπορεί να συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό για τη διόρθωση προβλημάτων άρθρωσης στη μητρική, όπου η παραγωγή λόγου των ομιλητών είναι σε μεγάλο βαθμό αυθόρμητη.*

J.S., Klatt, D., H., (επιμ.), *Invariance and Variability in Speech Processes*, Hillsdale, New Jersey, σελ. 202-219. Βλ. επίσης **McNeilage, P.F.**, (1980), “*Distinctive features of speech control*”, in **Stelmach, G., Requin, J.**, (επιμ.), *Tutorials in Motor Behavior*, Amsterdam, σελ. 607-622, και **Ladefoged, P.**, (1972), “*An auditory-motor theory of speech production, UCLA*». Working Papers in Linguistics, 22, σελ. 48-75

B.) Η Προφορικό – τονική μέθοδος

Η *προφορικό-τονική μέθοδος* προτάχθηκε πρώτη φορά από τον P. Guberina για την επανεκπαίδευση ατόμων με προβλήματα ακοής. Εντάσσεται σε μια κατεύθυνση ψυχο-κοινωνιογλωσσική που αντιλαμβάνεται την ομιλία ως μια δραστηριότητα που προϋποθέτει την ύπαρξη ενός σύνθετου συστήματος ακουστικο-φωνητικών ρυθμίσεων⁵. Η μέθοδος αυτή υποστηρίζει πως αυτό ακριβώς το σύστημα πρέπει να εξασκηθεί με τη βοήθεια ερεθισμάτων. *Σε αντίθεση με την αρθρωτική διορθωτική φωνητική που θεωρείται καταλληλότερη για τη διόρθωση προβλημάτων άρθρωσης της μητρικής η προφορικό-τονική μέθοδος αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διδασκαλία προφοράς κατά την εκμάθηση δεύτερης / ξένης γλώσσας.*

Οι βασικές της αρχές είναι οι εξής:

- Η ακουστική αντίληψη είναι ένα συνολικό φαινόμενο. Αντιλαμβανόμαστε συνθετικά ένα σύνολο διαφορετικών πραγμάτων, πραγματοποιώντας μια επιλογή.
- Η αντίληψή μας μιας δεύτερης γλώσσας είναι ανεπαρκής, γιατί προσδιορίζεται από περιοριστικές συνήθειες που σχετίζονται με τη μητρική (για παράδειγμα, αν μια γλώσσα δεν έχει το [δ], π.χ. η τουρκική, οι ομιλητές της είναι πιθανόν να μην το αντιλαμβάνονται κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας που το διαθέτει).
- Υπάρχει κατά συνέπεια ένα σύστημα λαθών.
- Η λύση δεν εντοπίζεται στη διόρθωση της άρθρωσης αλλά στην επανεκπαίδευση της ακοής με βάση ένα μοντέλο.

Πιο αναλυτικά, μια από τις βασικές της υποθέσεις είναι ότι η αντίληψη ενός φωνολογικού συστήματος της γλώσσας - στόχου είναι ελλιπής, διότι επηρεάζεται από τις δομές του φωνολογικού συστήματος της μητρικής. Η ελλιπής αυτή αντίληψη οδηγεί συνεπακόλουθα σε λάθη κατά την παραγωγή λόγου, που οι οπαδοί της μεθόδου θεωρούν πως μπορούν να διορθωθούν με την επανεκπαίδευση της ακοής, με τη βοήθεια των κατάλληλων, ανάλογα με την περίπτωση του λάθους, μοντέλων.

Τρεις είναι οι βασικές της συμπληρωματικές μεταξύ τους μέθοδοι: η αξιοποίηση της προσωδίας, η εναλλακτική προφορά ήχων, η συνδυαστική φωνητική. Η χρήση διαφορετικής προσωδίας μπορεί να αναδείξει καλύτερα την προφορά ορισμένων ήχων. Για παράδειγμα, η χροιά ενός ήχου γίνεται καλύτερα αντιληπτή όταν ο ήχος αυτός βρίσκεται σε τονισμένη συλλαβή. Η αξιοποίηση της επιτονικής

⁵ Landercy, A., Renard, R., (1982), “*Eléments de Phonétique*“, Didier-Hatier, Bruxelles, σελ. 195

καμπύλης της ερώτησης ή του θαυμασμού μπορούν να συνεισφέρουν προς αυτή την κατεύθυνση (π.χ. αν ένα παιδί προφέρει [alana] αντί για [elena] μπορούμε να του παρουσιάσουμε το μοντέλο στα πλαίσια μιας ερώτησης, Έλενα; Όσον αφορά στην εναλλακτική προφορά ήχων, με τη βοήθεια μηχανημάτων όπως το *Suvag-lingua*⁶ που διαθέτει ηχητικά φίλτρα, τροποποιείται το φωνητικό μήνυμα ανάλογα με το λάθος που κάνει ο μαθητής. Ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή, μειώνεται η χρήση φίλτρων μέχρι να φτάσουμε στην κανονική εκπομπή του ήχου (στην περίπτωση του παιδιού που προφέρει [alana] αντί για [elena] μπορούμε να τροποποιήσουμε την προφορά του [a] μέχρι να γίνει [e]. Τέλος, η συνδυαστική φωνητική μάς δείχνει πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις ιδιότητες που αποκτούν οι ήχοι κατά τη συμπροφορά τους με άλλους ήχους. Έτσι:

- Τα μπροστινά φωνήεντα [i], [e], επιφέρουν ουράνωση των συμφώνων.
- Το οπίσθια φωνήεντα [u], [o], επιφέρουν υπερωικοποίηση των συμφώνων.
- Οι φθόγγοι [s] και [t] είναι πιο οξείς ήχοι και καθιστούν πιο ξεκάθαρο το φωνητικό ήχο (για παράδειγμα, θα πετύχουμε καλύτερη προφορά του [e] αν βρίσκεται στα περιβάλλοντα [seli-] - [teli-] παρά [veli]).

Η προφορικο-τονική μέθοδος έχει συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στη φωνητική διόρθωση, στο μέτρο που: α) έθεσε στη διάθεση της εφαρμοσμένης φωνητικής νέες μεθόδους (αξιοποίηση της προσωδίας, των χαρακτηριστικών συμπροφοράς των ήχων) και εργαλεία που βοηθούν αποτελεσματικά στη διόρθωση λαθών προφοράς και β) δρα συμπληρωματικά προς τις μεθόδους της αρθρωτικής διορθωτικής φωνητικής. Η συνεισφορά της είναι, ωστόσο μεγαλύτερη στη διόρθωση κατά την εκμάθηση προφοράς στη δεύτερη / ξένη γλώσσα.

⁶ Renard, R., (1978), “*Initiation Phonétique*“, Didier-Hatier, Bruxelles

9.1 ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ

Ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία διόρθωσης θα πρέπει να προβεί σε μια σειρά από επιλογές σχετικά με το ποιο λάθος να διορθώσει πρώτα, ποια μέθοδο να χρησιμοποιήσει και τι παράγοντες να λάβει υπόψη. Σημαντικές είναι οι παρακάτω αρχές¹:

1) Κατά τη διαδικασία διόρθωσης φθόγγων, προτεραιότητα δίνεται στους γλωσσικούς ήχους που διακρίνονται λειτουργικά. Έτσι, πρώτα θα διορθωθεί η αντίθεση ανάμεσα σε /v/ και /b/ που αποτελούν φωνήματα, γιατί μπορούν να διακρίνουν διαφορετικές λέξεις: /vazo/ - /bazo/ και έπειτα ανάμεσα σε /x/ και /ç/ που είναι αλλόφωνα γιατί δεν μπορούν ποτέ να αντικαταστήσουν το ένα το άλλο σε κάποιο φωνητικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο επιβάλλεται από μια επικοινωνιακή προτεραιότητα. Η προφορά της λέξης βάζα ως μπάζα μπορεί να παρακωλύει την επικοινωνία σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι η προφορά του [οçi] ως [όχι] και γι' αυτό πρέπει να διορθωθεί πρώτα.

2) Σε μια δεύτερη φάση διορθώνονται προβλήματα όπως η παραγωγή ενός υπερωικού [L] από αλλοδαπούς που μιλούν την Ελληνική, η παρουσία δασύτητας στα [p], [t], [k] που προφέρει ένας Άγγλος σε αρχική θέση [phita]. Τέτοια λάθη πρέπει να διορθωθούν, προτεραιότητα ωστόσο δίνεται στα λάθη που αναστέλλουν την επικοινωνία (δηλαδή όταν συγχέονται διαφορετικά φωνήματα μεταξύ τους).

3) Διδάσκεται μέσα από το παιχνίδι ή μέσα από τη μουσική² και προπάντων διορθώνεται ένας προβληματικός ήχος κάθε φορά. Η διόρθωση δύο ήχων ταυτόχρονα μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στο μαθητή.

4) Προχωράμε στη διόρθωση αντιθέσεων³ π.χ. [s] - [z], [f] - [v], γιατί μας επιτρέπουν να προσδιορίσουμε και να συγκεκριμενοποιήσουμε ευκολότερα τους ήχους, εφόσον έτσι διακρίνονται τα κοινά χαρακτηριστικά τους αλλά και οι διαφορές τους. Φυσικά είναι καλύτερο να πούμε «μην μπερδεύετε τη Σύμη [simi] με τη ζύμη [zimi]» παρά «μην μπερδεύετε το [s] με το [z]» ή «μην μπερδεύετε τα φύλλα [fila] με τη βίλα

¹ Γαβρηλίδου, Ζ., (2003), *Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Δάρδανος, Αθήνα, σελ. 121.

² Δράκος, Γ., (1999), *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*, Ατραπός, Αθήνα, σ. 236-244

³ Σύμφωνα με τον R. Jakobson, «αντίθεση είναι η δυϊκή σχέση που υπάρχει ανάμεσα σε δύο στοιχεία ώστε το ένα να προϋποθέτει το άλλο κατά τρόπο σαφή, αμοιβαίο και αναγκαίο». Ειδικότερα **φωνολογικές αντιθέσεις** είναι οι αντιθέσεις των φωνημάτων μιας γλώσσας, που διαφοροποιούν τη σημασία των λέξεων στις οποίες ανήκουν. Βλ. **Jakobson, R.**, (1962), *Selected Writings I: Phonological Studies*, The Hague, Mouton.

[vila]» παρά «μην μπερδεύετε το [f] με το [v]». Με την ένταξη των ήχων σε λέξεις (ελάχιστα ζεύγη αντίθεσης) οι μαθητές αντιλαμβάνονται με συγκεκριμένο τρόπο τη διακριτική λειτουργία των αφηρημένων φωνημάτων, καθώς συνειδητοποιούν τη διαφορετική αξία που έχουν κατά την επικοινωνία με το να διακρίνουν διαφορετικές λέξεις.

5) Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η παραγωγή ενός ήχου δεν εξαρτάται μόνο από τη δυνατότητα της άρθρωσής του αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως η θέση του φθόγγου στη λέξη, το είδος και η θέση τη συλλαβής, οι γειτονικοί φθόγγοι, το πόσο οικεία είναι μια λέξη, η ίδια η γλώσσα των ομιλητών σε περίπτωση μη ελληνόφωνων.

6) Η εξοικείωση και η διόρθωση γίνονται σε επικοινωνιακό πλαίσιο με την έννοια ότι δεν πραγματοποιείται στατική διδασκαλία των ήχων, αλλά σταδιακή ανακάλυψη των χαρακτηριστικών τους από τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, το κουκλοθέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ή ασκήσεις ψυχοκινητικής⁴.

Λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο και τα χαρακτηριστικά των παιδιών της σχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, τα *στάδια* που προτείνονται για ένα αποτελεσματικό και λειτουργικό πρόγραμμα φωνητικής συνειδητοποίησης και διόρθωσης είναι τα εξής:

⁴ Αν ο μαθητής διαβάζει με κλειστό το στόμα, αν η γενική εικόνα του κατά την ανάγνωση ή τις άλλες φωνητικές εκδηλώσεις είναι **πτωχή**, ο δάσκαλος μπορεί να τη βελτιώσει με την τεχνική χρήση του θεατρικού παιχνιδιού. Βλ. **Μουδατσάκης, Τ.**, (1994), *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη – Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, σ. 45-46 για το παιχνίδι με τη φωνή, σ. 67-71 για την παιδαγωγική αξία του θεατρικού παιχνιδιού και σ. 111-114, για την εφαρμογή του ίδιου παιχνιδιού στην άσκηση των φθογοπλαστικών οργάνων. Βλ. επίσης **Γραμματάς, Θ.**, (1992), *Ιστορία και Θεωρία στη θεατρική έρευνα*, Τολίδης, Αθήνα, σ. 49 όπου το Θ.Π, το δραματοποιημένο παιχνίδι, θεωρείται ως η επιτυχέστερη μορφή θεάτρου για παιδιά. Βλ. **Heining, R.B.**, (1992), *Improvisation with favorite Tales. Integrating drama into the Reading/Writing Classroom*, Heinemann, Portsmouth, N.H., σ. 18, όπου η συγγραφέας προτείνει το Θ.Π. κατά την προσέγγιση ειδυλλιακών στιγμιότυπων από αγαπημένους μύθους.

1.1.1 Το στάδιο της αξιολόγησης του λόγου των παιδιών

Η αξιολόγηση του λόγου των παιδιών είναι αναγκαία στο μέτρο που δίνει πληροφορίες στον παιδαγωγό για τα προβλήματα τα οποία θα πρέπει να επιλύσει. Μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια ειδικών φύλλων αξιολόγησης. Τα φύλλα αξιολόγησης είναι έντυπα που περιλαμβάνουν κατάλογο λέξεων που αρχίζουν με καθένα από τα φωνήματα της Ελληνικής. Συνοδεύονται από καρτέλες που απεικονίζουν τις λέξεις αυτές. Σε ορισμένες περιπτώσεις περιλαμβάνονται λέξεις που εμπεριέχουν το ζητούμενο ήχο στη δεύτερη ή τρίτη συλλαβή, για να διαπιστωθεί κατά πόσο το παιδί προφέρει σωστά τον ήχο σε όλες τις πιθανές θέσεις εμφάνισής του. Ο παιδαγωγός δείχνει την καρτέλα στον κάθε μαθητή και του ζητά να κατονομάσει το αντικείμενο που απεικονίζεται. Σημειώνει δίπλα στην ανάλογη λέξη με τη βοήθεια του Διεθνούς Φωνητικού Αλφαβήτου τον τρόπο προφοράς της από το παιδί. Επίσης σημειώνει προαιρετικά πληροφορίες σχετικά με:

- α) την καθαρότητα της ομιλίας (μήπως είναι πνιχτός ο ήχος της φωνής του παιδιού, επειδή μιλά με τα χέρια στο στόμα ή κρατώντας το κεφάλι του κάτω;),
- β) την ταχύτητα (μήπως το παιδί μιλά γρήγορα και δεν αρθρώνει σωστά;)
- γ) την ένταση (μήπως το παιδί μιλά γρήγορα και αυτή η αδύναμη φωνή σε συνδυασμό με ελλιπή προφορά κάνουν το λόγο του ακατανόητο;)
- δ) την αναπνοή (σπάει την πρόταση σε μικρότερα μέρη ή λαχανιάζει μιλώντας;),
- ε) την ευχέρεια (μήπως κομπιάζει και χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως εεε, μμμ, ααα, ή μεγάλα κενά;),
- στ) τη χροιά της φωνής (μήπως έχει έντονα στοιχεία ρινικότητας ή είναι μονότονη, χωρίς χρωματισμό;).

Στα φύλλα αξιολόγησης καταγράφονται επίσης παρατηρήσεις σχετικά με:

- α) αντικαταστάσεις συμφώνων και φωνηέντων,
- β) αφαιρέσεις συμφώνων και φωνηέντων,
- γ) ορθή άρθρωση (π.χ. αρθρώνει σωστά το [p] αφήνοντας ένα κύμα αέρα να εκτινάσσεται από το στόμα του;)
- δ) ορθή άρθρωση συνδυασμού συμφώνων (π.χ. αρθρώνει το [r] στο *στραβός*, *τρέχω*, *οικτρός*;).

Με οδηγό το φύλλο αξιολόγησης, επιτυγχάνεται κωδικοποίηση και συστηματοποίηση των προβλημάτων που παρουσιάζει στο λόγο του το παιδί, κάτι που επιτρέπει στον παιδαγωγό την επιλογή συγκεκριμένων μεθόδων διόρθωσης. Για

παράδειγμα άλλη διαδικασία θα ακολουθηθεί αν το παιδί αδυνατεί να προφέρει ένα ήχο και άλλη αν όχι μόνο αδυνατεί να προφέρει, αλλά και να διακρίνει ακουστικά τον ήχο.

Παραθέτουμε παρακάτω ένα ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης προφοράς.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΠΡΟΦΟΡΑΣ

Όνοματεπώνυμο:

Μητρική Γλώσσα:

Φωνητική Περιγραφή:

Φωνήεντα Σύμφωνα	Παράδειγμα	Άρθρωση	Αντικατάσταση	Θέση		
				1	2	3
[a]	Αετός					
[e]	Έλατο					
[i]	Ήλιος					
[o]	Ομπρέλα					
[u]	Ουρανός					
[v]	Βιβλίο					
[b]	Μπαμπάς					
[ɣ]	Γάλα					
[j]	Γιαγιά					
[g]	Γκαράζ					
[ʝ]	Γκιόνης					
[ð]	Δέντρο					
[z]	Ζώνη					
[θ]	Θάλασσα					
[k]	Κότα					
[ç]	Κεραμίδι					
[l]	Ελάφι					
[ʎ]	Ελιά					
[m]	Μύλος					
[n]	Νερό					
[ɲ]	Εννιά					
[ŋ]	Άγγελος					
[p]	Πάρκο					
[r]	Ρόδι					
[s]	Σφυρί					
[t]	Τόξο					
[f]	Φύλλο					
[x]	Χάρακας					
[ç]	Χέρι					
[d]	Ντουλάπα					

9.1.2 Το στάδιο της ευαισθητοποίησης σχετικά με τα αρθρωτικά και προσωδιακά χαρακτηριστικά της γλώσσας

Η φάση αυτή δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να παρατηρήσει σε γενικές γραμμές τους αρθρωτικούς μηχανισμούς και τον προσωδιακό χαρακτήρα της γλώσσας. Μόνο συνειδητοποιώντας τα ακουστικά χαρακτηριστικά της γλώσσας θα καταφέρει στη συνέχεια να τα αναπαράγει σωστά.

Η ευαισθητοποίηση επιτυγχάνεται μέσω της έκθεσης των παιδιών σε διαφορετικά είδη αυθεντικής παραγωγής λόγου (μαγνητοφωνημένα δελτία ειδήσεων, τηλεφωνικά μηνύματα, φιλικές συνομιλίες, τυπικές συνομιλίες, διαλέξεις, μαγνητοφωνημένοι διάλογοι από τη Λαϊκή Αγορά, ομιλία των ίδιων των παιδιών κ.τ.λ.) πάντα σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Ο παιδαγωγός οδηγεί τα παιδιά στη συνειδητοποίηση του διαφορετικού ρυθμού και επιτόνισης που υπάρχει ανάμεσα στο λόγο του εκφωνητή ειδήσεων και του πραγματευτή της Λαϊκής, εξοικειώνει τα παιδιά με την ίδια τους τη φωνή.

Στο στάδιο αυτό τα παιδιά εξοικειώνονται με το φαινόμενο της ομιλίας συνολικά⁵, ή διακρίνουν εκφωνήματα ή λέξεις της μητρικής τους από εκφωνήματα ή λέξεις της γλώσσας - στόχου σε περιπτώσεις μη ελληνόφωνων.

9.1.3 Το στάδιο της ακουστικής διάκρισης των ήχων μέσα από το παιχνίδι

Στόχος της φάσης αυτής είναι να οδηγήσει το μαθητή να διακρίνει τους προβληματικούς ήχους και να τους κατατάξει νοητικά ανάλογα με τις ιδιότητες τους εφόσον η ευρύτερη κατανόηση της γλώσσας εξαρτάται από την ακουστική διάκριση και αντίληψη των ήχων που απαρτίζουν μια λέξη⁶.

Ο δάσκαλος προχωρά στο επόμενο στάδιο της διδασκαλίας του μόνο όταν το αυτί⁷ των μαθητών έχει εξασκηθεί αρκετά στη διάκριση των ήχων και όταν αυτή η

⁵ Champagne-Muzar, C., & Bourdages, J., (1993), *Le Point sur la Phonétique*, CLE International

⁶ Μπεζέ, Α., Σφυρόρα, Μ., & Γαβριλίδου, Ζ., (2002), *Εκπαιδευτικό Υλικό Πινακωτή Ι*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

⁷ Το 1957 οι Dr Monlonynet, Huson και Monnier παρουσίασαν στην Εθνική Ακαδημία Ιατρικής, καθώς και στην Ακαδημία των Επιστημών το ονομαζόμενο «EFFET TOMATIS» που είναι η έρευνα και τα ευρήματα του διάσημου Καναδού ωτορινολαρυγγολόγου και χειρουργού καθηγητή **A. Tomatis**. Ο ορισμός του φαινομένου «Effet Tomatis» σημαίνει τα εξής: Ο λάρυγγας – η ανθρώπινη φωνή εκπέμπει μόνο εκείνες τις αρμονικές που μπορεί να προσλάβει το αυτί. Ο άνθρωπος δηλαδή μιλάει με το αυτί του. Η ακρόαση και η ομιλία είναι αλληλεξαρτώμενες στο βαθμό που υφίσταται ένας

διάκριση έχει εδραιωθεί και συστηματοποιηθεί στο μυαλό των παιδιών. Το μαγνητόφωνο αποτελεί σημαντικό παιδαγωγικό μέσο σ' αυτήν τη φάση. Το βασικό είναι οι μαθητές να είναι σε θέση να διακρίνουν μια λέξη μέσα από ένα κατάλογο όρων που διακρίνονται μόνο ως προς ένα φώνημα (αξιοποίηση των ελάχιστων ζευγών). Οι αρχές της προφορικο-τονικής μεθόδου με τη χρήση μοντέλων προσφέρονται ιδιαίτερα για εφαρμογή σ' αυτή τη φάση.

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα ασκήσεων ακουστικής διάκρισης με μορφή παιχνιδιού, που μπορεί να περιλαμβάνουν δραματοποίηση ή ψυχοκινητικό παιχνίδι και θεωρούνται κατάλληλα γι' αυτήν τη φάση όπως: διπλή, τριπλή ή πολλαπλή διάκριση λέξεων⁸, ταύτιση ενός ήχου σε αρχική, μεσαία ή τελική θέση, ταύτιση ομοιοκαταληξίας, επιλογή κατάλληλου προσωδιακού σχήματος, προσδιορισμός των ρυθμιστικών ομάδων που απαρτίζουν μια λέξη ή φράση (διάκριση συλλαβών ή άλλων ρυθμικών ομάδων), ταύτιση της επιτελούμενης γλωσσικής πράξης (ερώτηση, κατάφαση, θαυμασμός κ.τ.λ.)⁹.

1.1.1 Το στάδιο της προετοιμασίας για την άρθρωση

Πριν το παιδί εξασκηθεί στην καθαυτό άρθρωση των προβληματικών ήχων είναι αναγκαίο κατά τη φάση αυτή να έχει προηγηθεί ένα στάδιο προετοιμασίας κατά το οποίο προθερμαίνονται οι αρθρωτές και εξασκούνται σε διαδικασίες που

οργανικός κρίκος ή σύνδεσμος ανάμεσα στο αυτί και στο λάρυγγα, ένας κρίκος που επιβεβαιώνεται από κάθε ανατομική και νευροφυσιολογική μελέτη.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της Ακουστικο-ψυχο-φωνολογίας ή μεθόδου TOMATIS είναι μια διαγνωστική και θεραπευτική μέθοδος που απευθύνεται και προσφέρει διάγνωση και θεραπεία σε άτομα που παρουσιάζουν: 1. Κάποια παθολογία φώνησης, λόγου και γλωσσικής έκφρασης όπως επίσης και σε όσους επιθυμούν να βελτιώσουν το λόγο, την άρθρωση και τη γλωσσική έκφραση. 2. Μαθησιακές δυσκολίες γενικά και σε άτομα που παράγουν μαθησιακά λιγότερο από το νοητικό τους δυναμικό. 3. Διαταραχές ψυχισμού και συμπεριφοράς καθώς και σε εφήβους με κρίση ταυτότητας. 4. Σε άτομα με επαγγελματική απασχόληση το τραγούδι για να διορθώσουν ή να βελτιώσουν την ακουστική αποκωδικοποίησή τους. 5. Στους μουσικούς και μουσικοσυνθέτες για να βελτιωθούν ως προς την ανάλυση των ήχων.

Η ηχοθεραπευτική αγωγή Tomatis είναι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ακουστικής ενεργοποίησης σχεδιασμένο να διορθώνει τις αποκωδικοποιητικές δυσλειτουργίες του αυτιού, ώστε να το μετατρέπει σε εργαλείο ψυχοκινητικής ενεργοποίησης, σε εργαλείο επικοινωνίας και σε εργαλείο μάθησης. Βλ. **Tomatis, A.**, (2000), *Το αυτί και η φωνή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 151-173 και **Στάθης, Φ.**, (2005), *Κοντά στο Παιδί με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα, σελ. 176-179.

⁸ **Celce, M., Brinton, D., & Goodwin, J.**, (1996), *Teaching Pronunciation*, Cambridge University Press, Cambridge

⁹ **Dean, E., Howell, H.**, (1986), "Developing linguistic awareness: a theoretically based approach to phonological disorders", *British Journal of Disorders in Communication*, 21, σελ. 223-238

αποτελούν προϋποθέσεις για τη σωστή άρθρωση (αναπνοή¹⁰, έλεγχος του αέρα στη στοματική κοιλότητα, ελαστικοποίηση, ετοιμότητα των αρθρωτών κ.τ.λ.). Για να βελτιωθεί η κινητικότητα των αρθρωτών είναι αναγκαίο οι μύες που παράγουν τις αρθρωτικές κινήσεις να είναι σε θέση να τίθενται σε λειτουργία ή σε παύση αυτόματα, με μεγάλη ακρίβεια, ταχύτητα και με την ελάχιστη δυνατή προσπάθεια. Είναι επίσης αναγκαίο να είναι σε θέση να κινούνται προς τις τρεις κατευθύνσεις του χώρου: μπρος - πίσω, αριστερά - δεξιά, πάνω - κάτω.

Για το σκοπό αυτό προτείνονται ασκήσεις – παιχνίδια χαλάρωσης ούτως ώστε να επιτευχθεί η ορθή στάση του στόματος κατά την άρθρωση¹¹, ασκήσεις αναπνοής, ασκήσεις συνειδητοποίησης της στοματικής κοιλότητας και κατονομασίας των μερών που την απαρτίζουν, μασάζ της στοματικής κοιλότητας για ενδυνάμωση και καλύτερο έλεγχο των αρθρωτών¹². Φωτογραφίες παιδιού που συμμετέχει σε δραστηριότητες προθέρμανσης και εξάσκησης των αρθρωτών με μορφή παιχνιδιών παρατίθενται στο παράρτημα, στο τέλος της εργασίας¹³.

1.1.2 Το στάδιο της ενσωμάτωσης των αρθρωτικών κινήσεων και της εξάσκησης

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές αφού έχουν καταφέρει να διακρίνουν ακουστικά δύο διαφορετικούς ήχους, μιμούνται τις κινήσεις του δασκάλου ή άλλων οπτικών προτύπων (φωνοδιαγράμματα, βιντεοταινίες, φωτογραφίες) προκειμένου να τους αρθρώσουν (φωνητικό επίπεδο, δηλαδή παραγωγή του ήχου). Η παραγωγή του ήχου γίνεται αρχικά στα πλαίσια λέξεων και στη συνέχεια στην αλυσίδα του λόγου.

¹⁰ Χου Μπιν, (1983-1995), *Η άσκηση της αναπνοής*, μετ. Π. Κουρόπουλος, Α. Φλώρας, Κέδρος, Αθήνα, σ. 83: «Ουσιαστικά η εκγύμναση στην αναπνευστική άσκηση είναι χαλάρωση...Απαιτεί την απαλλαγή από κάθε ένταση στη σκέψη, στους μυς, στα εσωτερικά όργανα, στους δίαυλους ζωτικής ενέργειας και στα νεύρα...».

¹¹ Κλινικά δεδομένα μαρτυρούν πως η λανθασμένη στάση κατά την άρθρωση (κουλουριασμένη πλάτη, σκυμμένο κεφάλι, νευρικές, επαναλαμβανόμενες κινήσεις κ.τ.λ.) επηρεάζει αρνητικά την άρθρωση. Βλ. **Chapman-Bahr, D.**, (2001), *Oral Motor Assessment and Treatment. Ages and Stages*, Allyn & Bacon, Boston.

¹² **Μουδατσάκης, Τ.**, (2000), *Η Ορθοφωνία στο Θέατρο και στην Εκπαίδευση*, Έξαντας, Αθήνα, σ. 41-50 και 101-116

¹³ Οι δραστηριότητες αυτές διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: παιχνίδια με το στόμα και παιχνίδια με τις τροφές. Τα πρώτα απαιτούν χρήση απλών αντικειμένων, όπως μπαλάκια, καλαμάκια, χάρτινα καρνάκια κ.τ.λ. Τα δεύτερα αποτελούν δραστηριότητες κατά τις οποίες τα παιδιά πρέπει να φάνε δίχως να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η σύνδεση ανάμεσα στη διαδικασία της σίτισης και των στοματικών-αρθρωτικών κινήσεων.

Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να γίνονται μπροστά σε καθρέπτη και να συνοδεύονται από απαλή μουσική.

Στη φάση αυτή το παιδί εξασκείται στη «φυσιολογική» (μυϊκή) παραγωγή του ήχου. Οι αρθρωτικές κινήσεις παράγονται αρχικά με την καθοδήγηση του παιδαγωγού και έπειτα αυθόρμητα. Η φάση της αυθόρμητης παραγωγής δίνει στο μαθητή την ευκαιρία να εφαρμόσει τα φωνητικά χαρακτηριστικά που διδάχτηκε. Με τον όρο «ενσωμάτωση» αναφερόμαστε σε ένα σύνολο εσωτερικών διαδικασιών που οδηγεί σε μια σχετικά μόνιμη αλλαγή της δυνατότητας ενός παιδιού για δεξιοτεχνική εκτέλεση των αρθρωτικών κινήσεων η οποία επέρχεται ως αποτέλεσμα της εξάσκησης και της εμπειρίας. Το κατά πόσον το παιδί σε μια δεδομένη στιγμή έχει ενσωματώσει τις αρθρωτικές κινήσεις που απαιτούνται για την παραγωγή των προβληματικών φωνημάτων μπορεί να διαπιστωθεί διαμέσου επαναλαμβανομένων παρατηρήσεων της προφοράς του. Είναι δυνατόν το παιδί τη μια μέρα να φαίνεται πως έχει ενσωματώσει τον τρόπο άρθρωσης ενός προβληματικού ήχου και την επομένη ή έπειτα από μια εβδομάδα να τον αρθρώνει και πάλι εσφαλμένα. Στην περίπτωση αυτή δεν έχει επέλθει ενσωμάτωση, δηλαδή *μόνιμη αλλαγή της δεξιοτήτας του για άρθρωση* του συγκεκριμένου ήχου. Η ενσωμάτωση των αρθρωτικών κινήσεων αποτελεί περίπτωση κινητικής μάθησης¹⁴.

9.1.5.a. Περιβάλλον και συνθήκες ενσωμάτωσης

Το περιβάλλον μάθησης το οποίο θα μεγιστοποιούσε την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας ενσωμάτωσης των αρθρωτικών κινήσεων που απαιτούνται για την παραγωγή συγκεκριμένων φωνημάτων δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει μεγάλο όγκο σύνθετων πληροφοριών. Η ενσωμάτωση πρέπει να επιτελείται σε όσο το δυνατόν αυθεντικότερες συνθήκες επικοινωνίας, και να πραγματώνεται μέσα από παιχνίδι, δραματοποίηση, ψυχοκινητικές δραστηριότητες και ελεύθερη παραγωγή λόγου.

Ως προς τον τρόπο παρουσίασης των αρθρωτικών κινήσεων στο παιδί, συνήθως επιλέγεται η *οπτική παρουσίαση* μέσω κάποιου προτύπου, η οποία συνοδεύεται τις περισσότερες φορές και από ακουστική παρουσίαση του αποτελέσματος της άρθρωσης (ο παιδαγωγός επιτελεί τις κινήσεις και ταυτόχρονα προφέρει τον ήχο). Οι κινήσεις παρουσιάζονται αρκετές φορές στο παιδί το οποίο είναι δυνατόν να παρακολουθεί κάποιον άλλον να εκτελεί τη δεξιότητα πριν το ίδιο επιχειρήσει να την εκτελέσει.

¹⁴ **Rose, D.**, (1998), *Κινητική Μάθηση και Κινητικός Έλεγχος*, επιμ. Ε. Κιουμουρτζόγλου, University Studio Press, Θεσσαλονίκη

Ο παιδαγωγός αποτελεί μοντέλο δείχνοντας τον τόπο και τον τρόπο άρθρωσης του προβληματικού ήχου. Οι περιγραφικές διευκρινήσεις (λεκτική παρουσίαση) του πώς παράγεται ο προβληματικός ήχος είναι μια άλλη τεχνική, όμως είναι πολύ χρησιμότερο να δείξει ο ίδιος ο παιδαγωγός στους μαθητές τις μυϊκές κινήσεις που καταβάλλονται για την περιγραφή ενός συγκεκριμένου ήχου, πολλές φορές υπερβάλλοντας ακόμη στις κινήσεις του στόματος ή των χειλιών. Ο αστείος χαρακτήρας που έχουν παρόμοιες κινήσεις και γκριμάτσες μπορεί να χαλαρώσει τη διαδικασία διόρθωσης και να τη μετατρέψει σε ευχάριστο παιχνίδι. Συχνά ο παιδαγωγός μπορεί να διαμορφώσει το περιβάλλον μάθησης με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνει το παιδί να χρησιμοποιήσει ένα σύνολο στρατηγικών προκειμένου να ανακαλύψει το ίδιο τη διαδικασία άρθρωσης των γλωσσικών ήχων που το δυσκολεύουν.

Παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης των αρθρωτικών κινήσεων είναι:

- α) τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ίδιων των παιδιών που ενσωματώνουν το καθένα με το δικό τους ρυθμό, τις αρθρωτικές κινήσεις, εφόσον δεν είναι δυνατόν να βρισκονται όλα στο ίδιο επίπεδο γνωστικής ή μνημονικής ανάπτυξης,
- β) ο τρόπο παρουσίασης, και πιο συγκεκριμένα το επίπεδο ικανότητας του μοντέλου (πρόκειται για τον ίδιο τον παιδαγωγό, πρόκειται για ένα αρχάριο μοντέλο, ή πρόκειται για ένα από τα παιδιά που προσφέρεται εθελοντικά να παίξει το ρόλο του μοντέλου),
- γ) το είδος των στρατηγικών που υιοθετεί το παιδί (λεκτική περιγραφή της εκτέλεσης, νοερή εκτέλεση, εκτέλεση κατά στάδια) προκειμένου να καταφέρει να αρθρώσει ορθά τους προβληματικούς ήχους.

9.1.5.β. Εξωτερική Ανατροφοδότηση και Ενσωμάτωση

Μια σημαντική πηγή πληροφοριών σχετικά με τις αρθρωτικές κινήσεις που απαιτούνται για την ορθή προφορά ενός ήχου είναι η εξωτερική ανατροφοδότηση που συμπληρώνει και επαυξάνει την πληροφορία που αποκτάται από την εσωτερική αισθητήρια ανατροφοδότηση (όραση, ακοή, κιναισθηση). Η εξωτερική ανατροφοδότηση μπορεί να είναι προφορική ή όχι, είναι δυνατόν να παρέχεται κατά την προσπάθεια της άρθρωσης μόλις ολοκληρωθεί η προσπάθεια, ή λίγο έπειτα απ' αυτήν και περιγράφει το αποτέλεσμα της άρθρωσης ή την ποιότητα εκτέλεσης των αρθρωτικών κινήσεων που απαιτούνται για την προφορά συγκεκριμένων ήχων¹⁵.

Η παροχή τέτοιου είδους πληροφοριών στο παιδί έχει διττό στόχο: αφενός αυτές το βοηθούν στην προσπάθειά του να διορθώσει τα αρθρωτικά του λάθη και αφετέρου λειτουργούν ως μέσο παρακίνησης στο στάδιο της εξάσκησης.

Είδη εξωτερικής ανατροφοδότησης είναι οι προφορικές οδηγίες, οι βιντεοταινίες που προβάλλουν την εκτέλεση των αρθρωτικών κινήσεων, οι φωτογραφίες, τα φωνοδιαγράμματα ή ο συνδυασμός των παραπάνω. Ας σημειωθεί ότι στο στάδιο της εξάσκησης της άρθρωσης σημαντική είναι και η λεκτική επιβράβευση των παιδιών (καλή προσπάθεια, μπράβο έκανες μεγάλη πρόοδο κ.τ.λ.), που τα παρακινεί έμμεσα και αποτελεί είδος εξωτερικής ανατροφοδότησης.

9.1.5.γ. Μέσα προς χρήση

Η αξιοποίηση των παρακάτω μέσων διευκολύνει την ενσωμάτωση των αρθρωτικών κινήσεων σε μεγάλο βαθμό:

α) Χρήση καθρέπτη, για να επιτευχθεί η οπτικοποίηση των αρθρωτικών κινήσεων. Το παιδί απέναντι στον καθρέπτη μπορεί να δει τις αρθρωτικές του κινήσεις και να τις συγκρίνει με αυτές του παιδαγωγού.

β) Η αφή, προκειμένου να αντιληφθεί ο μαθητής ποια όργανα συμμετέχουν κατά την παραγωγή συγκεκριμένων φθόγγων. Πολύ συχνά η αφή χρησιμοποιείται προκειμένου να διδαχθεί η διάκριση μεταξύ ηχηρών / άηχων φθόγγων ή ρινικών / στοματικών φθόγγων (άγγιγμα του μήλου του Αδάμ κατά την παραγωγή άηχων / ηχηρών συμφώνων ή της ρινικής κοιλότητας κατά την παραγωγή ρινικών συμφώνων).

¹⁵ **Rose, D.**, ό.π., σ. 324

γ) Η τροποποίηση ενός φθόγγου προκειμένου να επιτευχθεί η παραγωγή ενός άλλου κοντινού. Μπορούμε για παράδειγμα να ξεκινήσουμε από το [α] για να καταλήξουμε στο [ε] κλείνοντας το στόμα μας.

Ας σημειωθεί ότι πρέπει να αποτελεί μόνιμη σύσταση του παιδαγωγού τα παιδιά να επαναλαμβάνουν τις ασκήσεις της τάξης στο σπίτι και για το σκοπό αυτό συνιστάται να υπάρχει σχετική ενημέρωση των γονέων, οι οποίοι μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διόρθωσης.

1.1.3 Το στάδιο της αντιστοίχισης φθόγγου και γραπτής αναπαράστασης

Η αντιστοίχιση κάθε ήχου με το γράφημα που τον αναπαριστά στο γραπτό λόγο αποτελεί μια σημαντική διαδικασία. Η Ελληνική, γλώσσα με ιστορική ορθογραφία, παρουσιάζει πολλές περιπτώσεις αναντιστοιχίας ανάμεσα στην προφορά και τη γραφή¹⁶, γι' αυτό και η διαδικασία αντιστοίχισης προφορικού και γραπτού λόγου, δηλαδή ενός ήχου και της γραπτής του αναπαράστασης είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Το γεγονός αυτό καθιστά ακόμα πιο επιτακτική την ανάγκη συνειδητοποίησης από πλευράς των παιδιών των γραφημάτων που αναπαριστούν τους ήχους. Λάθος αντιστοίχιση ήχου/γράμματος αποτελεί πολλές φορές πηγή λανθασμένης προφοράς και οπωσδήποτε προβλημάτων ορθογραφίας. Το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται εντονότερο στην πρώτη σχολική ηλικία. Βέβαια, τα λάθη «ορθογραφίας» που κάνουν πολλά παιδιά σε μικρή ηλικία (π.χ. χιέρι αντί για χέρι, άβριο αντί για αύριο) είναι απολύτως λογικά, εφόσον η ορθή γραφή είναι αυθαίρετη ως ένα βαθμό και δεν φαίνεται να έχει λογική.

Από έρευνα¹⁷ που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο με 10 παιδιά ΣΤ' τάξης από μια υποβαθμισμένη συνοικία της Θεσσαλονίκης και 10 παιδιά ΣΤ' τάξης από το Δημοτικό Σχολείο Κιμμερίων Θράκης φάνηκε ότι τα πρώτα εμφανίζουν Μ.Ο. προβλημάτων 4,56% και τα δεύτερα 36,72%. Τουρκόφωνοι μαθητές συγχέουν τη γραπτή αναπαράσταση του [d] ντ, του [b] μπ, του [ks] ξ, του [ps] ψ, και του [ts] τσ και [tz] τζ. Υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών τουρκόφωνων που προφέρουν *τσάντα*,

¹⁶ Στην Ελληνική: 1. ένας φθόγγος μπορεί να αντιστοιχεί σε διαφορετικά γράμματα π.χ. [i] = η, ι, υ, 2. ένα γράμμα μπορεί να αντιστοιχεί σε πολλούς φθόγγους π.χ. υ = [i], [f], [v], 3. ένα γράμμα μπορεί να αντιστοιχεί σε συνδυασμό φθόγγων π.χ. Ξ = [ks], 4. ένας φθόγγος μπορεί να αντιστοιχεί σε συνδυασμό γραμμάτων π.χ. [b] = μπ

¹⁷ Κατή, Δ., & Κωστούλη, Τ., (2000), «Αξιολόγηση ικανοτήτων γραφής ελληνικών σχολικών κειμένων από τα μουσουλμανόπαιδα Θράκης», (αδημοσίευτη έρευνα).

αλλά γράφουν ζάντα, προφέρουν κασίκα αλλά γράφουν καζήκα. Τέτοιου είδους λάθη οφείλονται στην ιδιομορφία της Ελληνικής να χρησιμοποιεί δύο γράμματα για την αναπαράσταση ενός ήχου ή και ένα γράμμα για την αναπαράσταση δύο ήχων. Σε άλλες περιπτώσεις λάθη ορθογραφίας οφείλονται στην ελλιπή φωνολογική συνειδητοποίηση από πλευράς μαθητών (Φεσσαλονίκη «Θεσσαλονίκη», κάδωμαι «κάθομαι»). Ιδιαίτερα προβληματικά φωνήματα είναι τα /f/, /v/, /θ/, /ð/, /s/, /z/. Ας σημειωθεί ότι ορισμένα γράμματα της Ελληνικής όπως τα θ Θ, δ Δ, ξ Ξ, ψ Ψ, ω Ω, θέτουν ιδιαίτερα προβλήματα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησής τους.

Για το νηπιαγωγείο υπάρχει μεγάλος αριθμός ασκήσεων προανάγνωσης που οδηγούν στη σταδιακή σύνδεση ενός ήχου με τη γραπτή αναπαράστασή του¹⁸.

¹⁸ Γάκου, Ε., (1998), *Προαναγνωστικές Δραστηριότητες*, Καστανιώτη, Αθήνα· Γιαννικοπούλου, Α., (1998), *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, Καστανιώτη, Αθήνα· Γιαννικοπούλου, Α., & Ομάδα Εργασίας, (1999), *Προαναγνωστικές δεξιότητες. Μαθήματα με τα φωνήματα*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου· βλ. και Γιέιτς, Α., (1995), *Παιδιά Αναγνώστες*, Πατάκη, Αθήνα.

10. Η ΠΡΟΦΟΡΑ ΤΩΝ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΩΝ: μπ, ντ, γκ (γγ)

Τα μπ [b], ντ [d], γκ [g] είναι φθόγγοι που γράφονται με δύο ψηφία αφού δεν έχουμε αντίστοιχα μονά σύμβολα στο αλφάβητό μας¹. Τα ίδια χρησιμοποιούνται για τη δήλωση μη ένρινων φθόγγων (μπαλόνι [baloni], ντάμα [dama], γκάζι [gazi]), αλλά και για τη δήλωση φθόγγων με ενρίνωση (καμπάνα [καμβάνα], κέντημα [κένδημα] παράγκα [παράγκα]). Τα μπ, ντ, γκ, προφέρονται έτσι: ως b, d, g στην αρχή μιας λέξης ενώ ως mb, nd, ng στη μέση μιας λέξης².

Ιδιαίτερη προσοχή απαιτείται στην προφορά των συνθέτων με τις προθέσεις εν, συν, όταν το δεύτερο συνθετικό αρχίζει από άηχο σύμφωνο κ, π, τ, που αυτόματα ηχηροποιείται (έντονος ένδονος, συγκάτοικος → συνγάτοικος)³. Επίσης όλες οι σύνθετες λέξεις που το δεύτερο συνθετικό τους αρχίζει με το συμφωνικό σύμπλεγμα, μπ, ντ, γκ προφέρονται άρρινα εκτός αν το πρώτο συνθετικό καταλήγει σε -v- που είναι ένρινο από τη φύση του. (ξεμπλέκω [ξεβλέκω], ξαναμπαίνω [ξαναβαίνω]).

Στις σύνθετες λέξεις με την πρόθεση *αντι* είναι γνωστή η φωνητική απώλεια όταν προφέρονται χωρίς ενρίνωση (αδίθεση αντί για ανδίθεση και αδέχω αντί για ανδέχω). Το ίδιο ισχύει και για τις σύνθετες με το επίρρημα πάντα (παδογνώστης αντί πανδογνώστης) το αριθμητικό πέντε (πεδάγραμμο αντί πενδάγραμμο) και κυρίως με τις προθέσεις εν και συν που αναφέραμε (συγρίνω αντί συνγρίνω, συγλονίζω αντί συνγλονίζω, συμβάσχω αντί συμβάσχω, συδάσσω αντί συνδάσσω, συγροτώ αντί συνγροτώ).

Οι λέξεις που έχουν ως πρώτο συνθετικό το στερητικό -α και το δεύτερο συνθετικό αρχίζει με μπ, ντ, γκ, διατηρούν την άρρινη προφορά που είχαν και πριν από τη σύνθεσή τους (άντυτος [άδντος]). Όταν τα συμπλέγματα μπ και ντ βρίσκονται μέσα στην λέξη και προηγείται σύμφωνο η προφορά είναι άρρινη (τουρμπίνα [τουρβίνα]), καθώς επίσης άρρινα προφέρονται τα συμπλέγματα όταν όμοια βρίσκονται σε διαδοχικές συλλαβές (μπαμπάς [babάς], νταντά [dadά]).

¹ Τσοπανάκης, Α., (1994), *Νεοελληνική Γραμματική*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη, σ. 85

² ό.π., σ. 85 και Μουδατσάκης, Τ., (2000), *Η Ορθοφωνία στο Θέατρο και στην Εκπαίδευση*, Έξαντας, Αθήνα, σ. 183-200

³ Ο Α. Τσοπανάκης επισημαίνει ότι σε μεγάλες περιοχές της ηπειρωτικής Ελλάδας, από τη Στερεά ως την Πελοπόννησο, σε μεγάλο βαθμό και στην Αθήνα, αλλά σποραδικά και σε άλλα μέρη όπως η Κρήτη, οι Έλληνες προφέρουν έ-βορος, έ-διμος, συ-γάτοικος και δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τη διαφορά ανάμεσα στα b, d, g και τα mb, nd, vg, ούτε να προφέρουν τα τελευταία.

Τα μπ, ντ, γκ στις ελληνοποιημένες λέξεις διατηρούν την προφορά της γλώσσας από την οποία προέρχονται, είτε πρόκειται για κύρια ονόματα (Μπομπ [Bob]), είτε για κοινά (ντεμοντέ [demodé]). Όταν ένα ρήμα αρχίζει από μπ, ντ, γκ μη ένρινο (μπαίνω, ντύνω, γκρεμίζω), διατηρεί τον ίδιο ήχο μετά τη συλλαβική αύξηση του αορίστου (έμπαινα [έβαινα], έντуса [έδυσα], γκρέμισα [γρέμισα]), καθώς επίσης όταν ένα λεξίδιο με τελικό ν (τον, την, δεν, σαν, μην, πριν, αν) προηγείται μιας λέξης, ουσιαστικού ή ρήματος που αρχίζει από άηχο κ, π, τ, (κήπος, ποτάμι, τοίχος) αυτό προφέρεται με ενρίνωση και ηχηροποιείται (π.χ. τον κήπο [τον γήπο], σαν ποτάμι [σαν βοτάμι], στον τοίχο [στον δοίχο], δεν τρέχω [δεν δρέχω])⁴.

Όταν κατά τη σύνθεση μετά το ένρινο ακολουθεί άηχο σύμφωνο ή άηχο σύμφωνο με ρ (κρ, πρ, τρ) αυτό ηχηροποιείται (εμπαθής [εμπαθής], συμπονώ [συμβονώ], εγκρίνω [ενγκρίνω], συμπράττω [συμβράττω], έντρομος [ένδρομος], όχι όμως και όταν ακολουθεί σύμπλεγμα άηχων συμφώνων (σύμπτυξη [σύμ-ρτυξη], σύπτωμα [σύμ-ρτωμα]). Το π ανάμεσα στο μ και το τ δεν ακούγεται.

Η ένρινη συλλαβή είναι διαφορετική από τη μη ένρινη ως προς την τεχνική άρθρωση, την ποιότητα του φθόγγου, την προσωδία, αλλά και ως προς την απόδοση μιας έννοιας. Όταν η λέξη *άγγελος* προφέρεται ως *άγελος*, χωρίς ενρίνωση, και όχι ως *άνγελος*, η απώλεια είναι πολλαπλή: υπολειτουργεί η αρθρωτική μηχανή, ο ήχος είναι μουντός, πηχτός και η έννοια αμφίβολη, αφού η λέξη ακούγεται περίπου ως *άγελος*.

Η αξία της διαφοράς ανάμεσα στην ένρινη και μη ένρινη προφορά των μπ, ντ, γκ (b, d, g ή mb, vd, vg) φαίνεται περισσότερο σε μια υπερσύνθετη λέξη ρήμα ή ουσιαστικό που περιέχει δύο από τα εν λόγω συμπλέγματα, όπως το *αντεγγνώμαι* ή το *αντισυνταγματικός*. Η φθαρμένη φωνητική εικόνα (αδεγνώμαι αντί ανδενγνώμαι, ή αδισυνταγματικός αντί ανδισυνταγματικός) υπονομεύει τον κώδικα προφοράς της ελληνικής γλώσσας σε βαθμό που αγγίζει την ακατανόηση.

Η επιμονή στην ένρινη προφορά είναι σημαντική για την άσκηση, αφού έτσι προνοείται ο μαλακός ουρανίσκος, που κανονίζει με την πτώση του το άνοιγμα του ρινοφαρύγγιου πόρου για την παραγωγή των αντιστοιχών ήχων - φθόγγων⁵. Η άσκηση αυτή συνεπάγεται τη δραστηριοποίηση ενός μυϊκού συμπλέγματος που ειδάλλως θα παρέμενε αδρανές. Για την πιστή προφορά των παραπάνω συμπλεγμάτων τα οποία συχνά ακούγονται χωρίς ενρίνωση, κρίσιμες είναι οι

⁴ Παπακωνσταντίνου, Ν., (1989), Αγωγή του Λόγου – Ορθοφωνία, Στίλβη, Αθήνα, σ. 128-130 και Μουδατσάκης, Τ., ό.π., σ. 184

⁵ Βλ. στο αντίστοιχο κεφάλαιο της εργασίας για τη λειτουργία του μαλακού ουρανίσκου.

ασκήσεις προφοράς με πίνακες λέξεων που περιέχουν στην πρώτη ή δεύτερη συλλαβή τα συμπλέγματα αυτά, καθώς επίσης με «κείμενα», με «λεξικά» παιχνίδια – παραδοξολογίες, αποφεύγοντας την εμπέδωση του ζητούμενου με βάση ένα λογοτεχνικό ή συμβατικό κείμενο. Τα «κείμενα» αυτά για τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου θα πρέπει να διαβάζονται εύκολα, να αποστηθίζονται, να περνούν την άσκηση μέσα από λογοτεχνικές εικόνες, να έχουν χιούμορ και παιγνιώδη παλμό όπως τα παρακάτω:

1. Κείμενο για μικρούς μαθητές (βλ. Μουδατσάκις,Τ., 2000,σ.199)

<p style="text-align: center;">ΑΣΚΗΣΗ των μπ, ντ, γκ (γγ) με και χωρίς ενρίνωση</p>
--

Η μπαλαρινούλα Ντάλια χόρευε σαν αγγελάκι σ' έναν μπάγκο σιντεφένιο με μπαλόνια κίτρινα. Και της πέφταν οι νταντέλες και οι φέγγριστές κορδέλες νότες σκούνταγαν στ' αυτάκια γκριματσούλες και φιλάκια.

Κι η Γκαζόζα η Ντοντό μες στην πράσινη μποτίλια που 'ταν μόνος θεατής άφρισε απ' το θυμό της. Και τον Ντάντο τον Ντετέκτιβ που έτρωγε έναν μπακλαβά με ντουντούκα φώναζε: Παρ' την Ντάλια στο μπαλέτο και τον μπάγκο άδειασέ τον.

Και ο Ντάντος ο Ντετέκτιβ έπιασε την Ντάλια και την πήγε στο μπαλέτο να χορέψει μινουέτο. Μπήκε αυτή στην γκαρνταρόμπα να ντυθεί λουλούδι άλλαξε κι αντάλλαξε μπέρδεψε τον Ντάντο κι έφυγε απ' το μπαλκονάκι αντάμα μ' ένα τρομπονάκι. Κι η υδρόχαρη μπιγκόνια που την ήξερε από χρόνια ντα ντο ντο την έκρυψε και ο Ντάντος ο Ντετέκτιβ ένιωσε την γκάφα του. Πα στο μπάγκο η Γκαζόζα, να την η κομπλιμεντόζα τραπεζάκια έντυσε άπλωσε και μια γυρλάντα κι ονομάστηκε Λιλάντα! Κρέμασε χίλια ντοντίνια κι έγινε αφέντισσα.

2. Κείμενο για μεγάλους μαθητές (βλ. Μουδατσάκις, Τ., 2000, σ.198)

**ΑΣΚΗΣΗ των μπ, ντ, γκ (γγ)
με και χωρίς ενρίνωση**

Άγγελος αντ' αγέλου αγέλιασε με αμπέχονο αμπιγιέ εγκλημάτησε με άγγελο
ανταύγειες αντάλλαξε αντάρτης μπατήρης αντάρα εμπόδισε αγκάθι αγκαζέ με ακούρι
εγκλείστηκε αντίδωρο ο αντίθεος εμπορεύτηκε εντόμων αντρόγυνο αντέδρασε
αντίζηλο αγκάθι στο μπράτσο μ' αγκύλωσε το έγκλημα με έμπνευση εμπάλωσε την
γκρίνια με ντους εγκατέλειψε τον μπάγκο στον γκρουμ εγγυήθηκε εγκέφαλος έμπειρος
αντικλείδι εποίησε μπόμπα ντολμάς την εντύπωση ανέστρεψε εγγονός γκρινιάρης
γέροντα εξάντησε έντομο ντόμινο άντρο εγκαινίασε αμπέλι μ' εγγύηση εμπόλιασε
έγκανμα εγκύου αντίδοτο έσωσε τον έμπορο έντυπο εντελώς εγκωμίασε άγκυρα
ογκώδη στα έγκατα αγκόνιασε μπαλαρίνα νιαντέλες έντρομη εντύθηκε αντάντε στ'
αντηχεία έντονα αντήχησε μπαλέτο με αγγέλους πενήντα αντιδίκησε γκαρσόν
εγκαρδίως μπαρ εγκαινίασε το εμπάργκο αντίμετρα αντέτεινε στ' αμπάρι εντός
μπανάνες έμπασε ομπρέλες στα μπαλκόνια άμποτε να 'βλεπα ακγίστρι την έμπνευση
εμπόδισε εμπλοκή αντρός ντελίριο διόγκωσε ντουβάρι αντίβαρο εγκρέμισε νταούλι και
ντέφι

στον κάμπο αντήχησαν στο μπάνιο ο Άγγελος με μπαρούφες μας μπαφιασε
αντίμετρα ντούμπαλεξ αντάλλαξαν στον μπαζέ Άγγλοι εγγύς ζεντύθηκαν.

Στα προηγούμενα κείμενα οι υπογραμμισμένες συλλαβές θα προφερθούν χωρίς
ενρίνωση (ντουβάρι → δουβάρι), ενώ οι συζευγμένες με ενρίνωση
(την γκάφα).

3. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΛΕΞΕΙΣ για μικρούς και μεγάλους μαθητές

(2 λέξεις – μικρές φράσεις)

Ο δάσκαλος δανείζεται δύο από τις λέξεις που έχουν μάθει τα παιδιά και σχηματίζει μικρές φράσεις.

ΠΑΙΔΙΑ: στη συνέχεια το ίδιο κάνουν και τα παιδιά.

1. Ο μπαμπάς είναι χοντρός
2. Ο Μπούμπης είναι μπουλούκος
3. Ο Αντρέας είναι κοντός
4. Η Μπουμπού είναι ντροπαλή
5. Ο Μπούμπης ο μπουλούκος είναι μπουκωμένος
6. Η μπέμπα θέλει αγκαλιά
7. Η μπλούζα είναι γκρι
8. Ο Μπάμπης φοράει μπουφάν
9. Η Ολυμπία φοράει μπότες
10. Η Αντιγόνη ντρέπεται
11. Οι μπότες είναι γκρενά
12. Η Αγγελική τρώει το μπιφτέκι
13. Ο μπόμπιρας θέλει το μπιμπερό

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β - Η ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας παρουσιάσαμε τη *Φωνητική Επιστήμη*, τους κλάδους στους οποίους διακρίνεται και αναφερθήκαμε διεξοδικά στην Ακουστική και την Αρθρωτική Φωνητική. Εμβαθύνουμε στη φυσική υπόσταση των ήχων, ορίσαμε εννοιολογικά την *άρθρωση*, τη *φωνητική* και *φωνολογική απόκτηση* και αναλύσαμε τα στάδια από τα οποία διέρχεται η φωνητική παραγωγή των παιδιών. Επίσης γνωρίσαμε τα *φθογγοπλαστικά όργανα* και τη φυσιολογία τους, καθώς και τις κινήσεις - σχέσεις μεταξύ τους κατά το σχηματισμό των φωνηεντικών και συμφωνικών φθόγγων της ελληνικής γλώσσας.

Κρίνοντας την αναγκαιότητα ανάλυσης της διαδικασίας της *φώνησης* και των ιδιοτήτων της *φωνής*, καθώς θα μας είναι χρήσιμες κατά την έρευνα, εμβαθύνουμε στη βιβλιογραφία και αναδείξαμε τα στοιχεία που καλύπτουν το συγκεκριμένο θέμα και τη σημαντικότητα αυτών στην επικοινωνία. Παρουσιάσαμε τα χαρακτηριστικά της *πτωχής άρθρωσης* και τα προβλήματα των παιδιών τόσο στη φωνολογική τους ανάπτυξη όσο και κατά τη διαδικασία της άρθρωσης. Αναφερθήκαμε στις σημαντικότερες θεωρίες, που αναπτύχθηκαν στους κόλπους της Διορθωτικής Φωνητικής και μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία σημειώσαμε τις αρχές τις οποίες ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του κατά τη διαδικασία διόρθωσης προβλημάτων άρθρωσης. Διεξοδικά αναλύσαμε τα στάδια που προτείνονται για ένα αποτελεσματικό και λειτουργικό πρόγραμμα φωνητικής συνειδητοποίησης και διόρθωσης.

Τέλος για τη σωστή προφορά των σύνθετων συμφώνων *μπ*, *γκ*, *ντ*, δώσαμε διευκρινιστικές οδηγίες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κρίνοντας το απαραίτητο, αφού στην έρευνά μας θα μελετήσουμε την προφορά των μαθητών της Δ' τάξης ελληνικού Δημοτικού Σχολείου κατά την ανάγνωση λέξεων που περιέχουν τα παραπάνω συμπλέγματα.

Είναι η πρώτη φορά που μια έρευνα σχετικά με την άρθρωση των παιδιών κατά τη φωνητική τους δραστηριότητα κάνει την εμφάνισή της στο χώρο του

Δημοτικού Σχολείου με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν σε ευρεία κλίμακα επιστημονικές τοποθετήσεις στο ευρύτερο επίπεδο της εκπαιδευτικής κοινότητας πέρα από ελάχιστες προπτυχιακές εργασίες. Στην προσπάθειά μας να συνεισφέρουμε και από την πλευρά μας και πάντα σε σχέση με τα όρια των δυνατοτήτων μας κάτι καινούριο στον εκπαιδευτικό χώρο, θεωρούμε ότι με την παρούσα ερευνητική εργασία συμβάλλουμε στις γνωστικές και μεθοδολογικές αναζητήσεις της Φωνητικής Επιστήμης.

2. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η *Φωνητική Επιστήμη* και η μελέτη της άρθρωσης του προφορικού λόγου μολονότι έχει διερευνηθεί εκτεταμένα με πειραματικές έρευνες σε διεθνές επίπεδο, όπως φάνηκε από την αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία, σε εθνικό επίπεδο η έρευνα βρίσκεται σε αρχικό στάδιο. Η βιβλιογραφία, στον ελλαδικό χώρο, είναι ελάχιστη και οι ερευνητικές μελέτες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια αφορούν προβλήματα διαταραχών του λόγου και όχι ζητήματα Αγωγής του Λόγου και της Ομιλίας, τα οποία αποτελούν προβληματισμό και στόχο ταυτόχρονα της παιδαγωγικής διαδικασίας. *Η ανάδειξη ενός δασκάλου με γνώσεις λογοπαιδαγωγικής, ο οποίος μέσα από την αγωγή, τη διδασκαλία, την άσκηση των μαθητών, τα επιστημονικά δεδομένα, θα συνδέσει τη γλώσσα με την επικοινωνία, είναι το ζητούμενο της Εκπαιδευτικής Φωνητικής¹.*

Η προσπάθεια του εκπαιδευτικού για αποτροπή γλωσσικών προβλημάτων και λαθών κατά την πορεία της εξέλιξης του παιδιού μέσα στην οργανωμένη σχολική τάξη, είναι τουλάχιστον αναγκαία προκειμένου να επηρεάσει θετικά τη μάθηση, την επίδοση, την κοινωνική συμπεριφορά και προσαρμογή και εν τέλει την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η γνώση στοιχείων σύγχρονης γλωσσολογίας και φωνητικής για την έκθεση του ορθού τρόπου παραγωγής των φθόγγων, δηλαδή ποιο όργανο συμβάλλει με ποιο και σε ποιες θέσεις στη στοματική θαλάμη, η καλλιέργεια και ανάπτυξη της φωνολογικής και φωνητικής συνείδησης των μαθητών, η σωστή προφορά, η γνώση στοιχείων προσωδίας και καλλιέργειας των ιδιοτήτων της φωνής, η γνώση των εναλλαγών των θέσεων και των σχέσεων των αρθρωτών κατά τη φωνητική δραστηριότητα στις διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής, αποτελούν ιδιαίτερα και απαραίτητα εφόδια για τον εκπαιδευτικό της πράξης που θέτει γλωσσικούς - επικοινωνιακούς και αισθητικούς στόχους μέσα από την παιδαγωγική και εκπαιδευτική δράση.

Πιστεύουμε ότι στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο ο δάσκαλος έχοντας ελάχιστες ή καθόλου γνώσεις των βασικών αρχών της Ορθοφωνίας και της αγωγής του προφορικού λόγου, δεν έχει την ικανότητα να προβεί στη λειτουργία

¹ Ο όρος «**Εκπαιδευτική Φωνητική**» εισάγεται για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία κατά την παρούσα ερευνητική εργασία.

ενός προγράμματος φωνητικής συνειδητοποίησης και διόρθωσης προβλημάτων άρθρωσης. Μέσα από τη δική μας έρευνα:

- α. Θα δώσουμε θεωρητική και εφαρμοσμένη γνώση στον εκπαιδευτικό για βελτιώσεις του προφορικού λόγου των μαθητών,
- β. Θα εμπλουτίσουμε τα ερευνητικά δεδομένα που προέρχονται από τη χώρα μας και τη γλώσσα μας,
- γ. Θα καλύψουμε εν μέρει το φωνητικό κενό σε διεθνές και εθνικό επίπεδο που αφορά στην έλλειψη εφαρμογής συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων ανάπτυξης μιας πλούσιας άρθρωσης μέσω της φωνητικής συνείδησης και
- δ. Θα διερευνήσουμε για πρώτη φορά μέσω παρατήρησης και έρευνας δράσης όλες τις συνιστώσες της πλούσιας ή φτωχής άρθρωσης στο χώρο του σχολείου, οι οποίες μέχρι σήμερα αν και έχουν βιβλιογραφικά οροθετηθεί και προσδιοριστεί δεν έχουν τύχει εφαρμογής.
- ε. Ταυτόχρονα θα επιδιώξουμε διόρθωση φωνητικών λαθών σε μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι έχουν άγνοια ή δυσκολία στο να κατανοήσουν τη σημασία της ορθής εκφοράς των φθόγγων και των συμπλεγμάτων.
- στ. Θα προβούμε σε διαπιστώσεις ερευνητικές καθώς και σε προτάσεις βελτίωσης και ανάδειξης της σπουδαιότητας της Αγωγής του Λόγου, προκειμένου να στηριχθεί το έργο των δασκάλων και σ' αυτή τη διδακτική περιοχή.

3. Η ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία έδειξε από το θεωρητικό της ήδη μέρος την εσωτερική οργάνωση της Φωνητικής Επιστήμης και έδωσε στοιχεία Ορθοφωνίας που αφορούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές, ιδιαίτερα του Δημοτικού Σχολείου. Τα στοιχεία αυτά καθαυτά μπορούν να θεωρηθούν ως ιδιαίτερα σημαντικά και καινοτόμα τόσο όσον αφορά τη θεωρητική τους οπτική, όσο και την πρακτική τους εφαρμογή σε μικρούς μαθητές από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ακριβώς αυτό το σκεπτικό είναι που μας οδηγεί στο να αναδείξουμε τα συγκεκριμένα στοιχεία ορθοφωνίας ως ερευνητικά ζητούμενα της παρούσας εργασίας.

Πρόκειται, δηλαδή, να διεξάγουμε μια ερευνητική διαδικασία η οποία θα διεξαχθεί στα πλαίσια μιας διττής οπτικής:

- α) Αφενός στην εξακρίβωση της αντιστοιχίας του θεωρητικού υπόβαθρου και της πρακτικής εφαρμογής των αρχών της Φωνητικής Επιστήμης και ιδιαίτερα της Διορθωτικής Φωνητικής,
- β) Αφετέρου στην ερευνητική μεθοδολογία την οποία προτιθέμεθα να χρησιμοποιήσουμε και στην οποία παιδιά αποδέκτες των δράσεων της έρευνας θα κληθούν να εμπλακούν δίνοντας τεκμηριωμένες απόψεις στα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να τεθούν.

Με τον τρόπο αυτό γίνεται σαφές ότι:

- Η έρευνα για το αν αντιστοιχίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της Φωνητικής όπως περιγράφεται σε προηγούμενα κεφάλαια με την άρθρωση κατά τη φωνητική δραστηριότητα των μαθητών Ελληνικού σχολείου μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας δεν θα περιοριστεί μόνο σε επίπεδο βιβλιογραφικών αναφορών,
- Με όσο χρόνο και κόπο η ερευνητική δράση συνεπάγεται θα πραγματοποιηθεί εμπειρική προσέγγιση προκειμένου τα συμπεράσματα τα οποία θα διεξαχθούν να είναι προϊόντα πρωτότυπης ερευνητικής εργασίας, αλλά και να προσφέρουν για πρώτη φορά στην εκπαιδευτική κοινότητα μια εικόνα – ιδέα για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η άρθρωση και η παραγωγή προφορικού λόγου και τη μεθοδολογία διόρθωσης προβλημάτων άρθρωσης,

- γεννούνται προβληματισμοί μήπως η συγκεκριμένη έρευνα διαφοροποιήσει τη στάση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και της ορθής εκφοράς του προφορικού λόγου.

Στα παραπάνω θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι η πρωτοτυπία της εργασίας μας αυτής θα εξαρτηθεί και από το είδος των ερευνητικών μεθόδων που προτιθέμεθα να χρησιμοποιήσουμε στην έρευνά μας. Θεωρούμε τελικά ότι η πρωτοτυπία της έρευνάς μας έγκειται τόσο στο θέμα το οποίο διαπραγματευόμαστε όσο και στον τρόπο με τον οποίο το προσεγγίζουμε προκειμένου να ανταποκριθούμε στα ερευνητικά ζητούμενα και να οδηγηθούμε σε όσο το δυνατό πιο ασφαλή συμπεράσματα για τις συνθήκες που αναδεικνύουν την *Αγωγή του Προφορικού Λόγου και τη Φωνητική ως αναγκαία προϋπόθεση ώστε να αναπτυχθεί ποιοτικά η γλώσσα και η επικοινωνία μέσα από τη θεωρία και την πράξη στο Δημοτικό Σχολείο.*

4. ΣΚΟΠΟΣ - ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο δε μένει από το να επαναλάβουμε αυτό που στην ουσία έχει γίνει ήδη αντιληπτό από τις μέχρι τώρα αναφορές μας, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας όπου τεκμηριώνεται η προβληματική, η αναγκαιότητα και η πρωτοτυπία της.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι:

- α) Να μελετηθούν οι κινήσεις και οι θέσεις των φθογοπλαστικών οργάνων κατά την φωνητική δραστηριότητα καθώς και να αξιολογηθεί ο λόγος μαθητών Δημοτικού Σχολείου οι οποίοι διαθέτουν πλούσια ή πτωχή άρθρωση μέσα στις διάφορες φάσεις της σχολικής πραγματικότητας,
- β) Να αποκτήσουν οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας φωνητική συνείδηση,
- γ) Να εφαρμόσουμε τα στάδια διόρθωσης προβλημάτων άρθρωσης και να μελετήσουμε την αποτελεσματικότητά τους σύμφωνα με το μοντέλο της Διορθωτικής Φωνητικής,
- δ) Να ασκηθούν οι μαθητές στην ένρινη και μη ένρινη προφορά και ορθή άρθρωση των συμφωνικών συμπλεγμάτων μπ, ντ, γκ και να κατανοήσουν την αξία της ένρινης συλλαβής ως προς την ποιότητα του φθόγγου, την αισθητική της ομιλίας αλλά και την απόδοση μιας έννοιας.

Προκειμένου να διατυπωθούν τελικά συμπεράσματα θα λάβουμε υπόψη μας τους ακόλουθους περιορισμούς:

- Η έρευνα πραγματοποιείται σε ένα μόνο σχολείο και στις Α' (πρώτη) και Δ' (τέταρτη) τάξεις.
- Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας και η εφαρμογή του μοντέλου της Διορθωτικής Φωνητικής έγιναν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-2005 και προσπαθήσαμε να καλύψουμε όσο το δυνατόν περισσότερες εκφάνσεις της σχολικής πραγματικότητας όσον αφορά τη φωνητική δραστηριότητα των μαθητών.
- Υπήρξαν όμως αρκετά μικροπροβλήματα και αδυναμίες που αντιμετωπίσαμε (ωρολόγιο πρόγραμμα, συνεργασία με συναδέλφους, γονείς των μαθητών,

αίθουσες διδασκαλίας, παρουσία του ερευνητή), τα οποία αν δεν υπήρχαν, πιθανόν να είχαμε πιο ολοκληρωμένες απόψεις για το θέμα που εξετάζουμε.

Παράλληλα με το γενικό σκοπό μπορούν να διατυπωθούν οι **στόχοι** οι οποίοι εξειδικεύουν το σκοπό σε υποθέσεις εργασίας για τα θέματα που εξετάζουμε με τη μορφή **ερευνητικών ερωτημάτων**.

Τα ερωτήματα αυτά είναι τα παρακάτω:

1. Διαφαίνεται μέσα από την αναλυτική και συστηματική παρατήρηση της φωνητικής δραστηριότητας των μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού Σχολείου διαφοροποίηση που αφορά τις κινήσεις και τις θέσεις των φθογοπλαστικών οργάνων κατά την άρθρωση στις διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής;
2. Μελετώντας περιπτώσεις μαθητών Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου με πλούσια ή πτωχή άρθρωση (μελέτες περιπτώσεων - case studies) παρατηρούμε διαφοροποιήσεις που αφορούν την άρθρωση κατά την παραγωγή προφορικού λόγου μέσα στα πλαίσια σχολικών δραστηριοτήτων;
3. Ποια είναι η συμβολή του προγράμματος διόρθωσης προβλημάτων άρθρωσης σε μαθητή Δ' τάξης που παρουσιάζει πρόβλημα αντικατάστασης συμφώνων ([θ] - [φ]) κατά την ανάγνωση και παραγωγή προφορικού λόγου;
4. Ποια αποτέλεσμα είχε στη σωστή προφορά (ένρινη και μη ένρινη) κατά την ανάγνωση η διδασκαλία των σύνθετων συμφώνων μπ, ντ, γκ στην αρχή ή στη μέση μιας λέξης προκειμένου να βελτιωθεί η αισθητική της ομιλίας;

Από τις απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα ελπίζουμε να διαφανεί πως επέδρασε στους μαθητές η παρέμβασή μας στην απόκτηση φωνητικής συνείδησης και σε ζητήματα ορθής άρθρωσης και επικοινωνίας.

5. ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Η ευρύτερη περιοχή διεξαγωγής της έρευνας είναι ο Δήμος Μαλίων του Νομού Ηρακλείου και συγκεκριμένα το χωριό Μοχός της επαρχίας Πεδιάδος στο οποίο λειτουργεί το 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Μοχού στο οποίο εφαρμόστηκε η παρέμβασή μας. Το σχολείο διαθέτει 7 αίθουσες διδασκαλίας από τις οποίες οι 5 είναι «προνομιούχες» φωτεινές και μεγάλες (59τμ) ενώ οι 2 είναι μικρές και προβληματικές (27τμ) και λειτουργούν εξ ανάγκης καθότι το σχολείο λειτουργεί ως 7/θέσιο και δεν υπάρχουν οι απαραίτητοι χώροι στέγασης.

Να σημειώσουμε ότι η Δ' τάξη που οι μαθητές της λειτούργησαν ως υποκείμενα της έρευνας στεγαζόταν σε μικρή αίθουσα (9 μαθητές) ενώ η Α' τάξη στεγαζόταν σε μεγάλη αίθουσα (20 μαθητές). Η δασκάλα της Δ' τάξης εργαζόταν σε οργανική θέση στο σχολείο αυτό ενώ η δασκάλα της Α' τάξης υπηρετούσε ως αναπληρώτρια. Να διευκρινήσουμε ότι εξαιτίας της στενότητας του χώρου διδασκαλίας της Δ' τάξης δεν ήταν εφικτό να κατασκευαστεί μέσα σ' αυτήν ειδικός θάλαμος με «κρύσταλλα μονής διαφάνειας» απ' όπου θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τους μαθητές την ώρα του μαθήματος κατά την παραγωγή προφορικού λόγου χωρίς να γίνουμε αντιληπτοί¹. Τα κρύσταλλα αυτά εξασφαλίζουν πλήρη ορατότητα από την πλευρά του παρατηρητή ενώ από την πλευρά των παρατηρούμενων λειτουργούν ως κοινοί καθρέπτες, και τα υποκείμενα έρευνας συμπεριφέρονται φυσιολογικά. Όμως λειτούργησαμε ομοίως και στην Α' τάξη για δύο λόγους:

- α) το κόστος της κατασκευής ήταν αρκετά υψηλό και
- β) η χρήση μηχανών λήψης και εικόνας γινόταν και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων έτσι ώστε οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με την παρουσία του ερευνητή – παρατηρητή που καταγράφει με κάμερα δραστηριότητες μαθητών κατά τη σχολική ζωή. Επίσης είχαν ενημερωθεί αρκετό χρονικό διάστημα νωρίτερα για τη διεξαγωγή έρευνας στο σχολείο χωρίς να γνωρίζουν λεπτομέρειες.

Κατά το σχολικό έτος 2004-2005 που διενεργήθηκε η έρευνα, φοιτούσαν στο σχολείο 127 μαθητές, λειτουργούσε μόνο σε πρωινή βάρδια, δεν λειτουργούσε ως Ολοήμερο, η κτιριακή του κατάσταση μπορούσε να χαρακτηριστεί πάρα πολύ καλή

¹ Πουργιώτακης, Ι., (2000), «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 123.

με μεγάλους αύλειους χώρους, χρωματισμούς και τοιχογραφίες που συνδυαζόταν αρμονικά με το τοπικό περιβάλλον.

Η επιλογή του σχολείου μας εξυπηρετούσε ιδιαίτερα καθώς ο ερευνητής υπηρετούσε ως Διευθυντής στο συγκεκριμένο σχολείο για τρίτη συνεχή χρονιά, είχε ελάχιστες ώρες διδασκαλίας, γνώριζε αρκετά τους μαθητές και τους γονείς τους, τους χώρους της σχολικής μονάδας καθώς και τις ώρες τις οποίες μπορούσε να απασχολήσει τα παιδιά χωρίς να δημιουργεί πρόβλημα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχετικά με το γεγονός ότι επιλέχτηκε ένα και μοναδικό σχολείο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, επιχειρηματολογούμε με την ακόλουθη άποψη: *«η μελέτη σε βάθος και με πληρότητα ενός και μόνο σχολείου, μπορεί να μας δώσει στοιχεία σχετικά με την προς έρευνα κατάσταση και να αφορά ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά και όλα τα υπόλοιπα σχολεία¹»*.

¹ **Bassey, M.**, (1999), *Case study research in educational setting*, Buckingham – Philadelphia, Open University Press, σελ. 31 στο **Τσεκούρας, Ι.**, (2003), *«Το Ολοήμερο σχολείο στην θεωρία και την πράξη»*, Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, σελ. 130.

6. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Βασικά στοιχεία και πρωταρχική επιδίωξη κάθε ερευνητή κατά τη φάση της συγκρότησης του δείγματός του αποτελούν ο προσδιορισμός του «πληθυσμιακού πεδίου» της έρευνάς του, ο καθορισμός του δείγματος και η ανάγκη συγκρότησής του με τυχαίο τρόπο. Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι η δειγματοληπτική θεωρία αναφορικά με τον τρόπο επιλογής των υποκειμένων απαιτεί τη χρήση τυχαίας δειγματοληψίας και θέτει σε αμφισβήτηση για την εγκυρότητα των γενικεύσεων της έρευνας την υιοθέτηση μη τυχαίων δειγμάτων.

Εν τούτοις, η ελαχιστοποίηση της πολυπλοκότητας στη συγκρότηση μη τυχαίων δειγμάτων και η μείωση των οικονομικών δαπανών καθιστά εύχρηστη και επαρκή για την περίπτωσή μας την εν λόγω μορφή συγκέντρωσης των υποκειμένων με την προϋπόθεση βέβαια να μην προβούμε σε γενικεύσεις των ευρημάτων μας πέρα από το συγκεκριμένο δείγμα.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από δύο διαφορετικές ομάδες παιδιών οι οποίες αποτέλεσαν το αντικείμενο της παρατήρησής μας κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-2005. Η πρώτη ομάδα απαρτίζεται από 9 μαθητές της Δ' τάξης (6 αγόρια – 3 κορίτσια), ενώ η δεύτερη από 2 μαθητές (κορίτσια) της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η Δ' τάξη, κατά τη σχολική χρονιά που έγινε η έρευνα, ήταν η τάξη του σχολείου με τους λιγότερους μαθητές και αυτό μας διευκόλυne χρονικά, εφόσον θα έπρεπε να μελετήσουμε ξεχωριστά τον κάθε μαθητή. Γνωρίζαμε επίσης ότι ένας από τους μαθητές αυτούς παρουσίαζε προβλήματα αντικατάστασης συμφώνων κατά την παραγωγή προφορικού λόγου, γεγονός που μάς επέτρεπε να εφαρμόσουμε μοντέλο διορθωτικής φωνητικής χωρίς να ενοχλούμε συναδέλφους και μαθητές άλλων τάξεων.

Όσον αφορά τις μαθήτριες της Α' τάξης που επιλέξαμε για να τις μελετήσουμε κατά τη φωνητική τους δραστηριότητα, κάναμε μια προ-έρευνα στην αρχή της σχολικής χρονιάς και παρατηρήσαμε συστηματικά τα παιδιά σε διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής, είτε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, είτε στην αυλή του σχολείου,

είτε σε περιπάτους. Έτσι διαπιστώσαμε ότι η μια μαθήτρια (Μαρία) συγκέντρωνε αρκετά χαρακτηριστικά πλούσιας άρθρωσης με πλήρεις φθογγικές εικόνες σταθερές για τον κάθε φθόγγο όσο κανένα άλλο παιδί στη συγκεκριμένη τάξη, ενώ η δεύτερη μαθήτρια (Κατερίνα) διέθετε πτωχή άρθρωση με ημιτελείς, πτωχές, ρευστές και «ακάθαρτες» εικόνες για τον κάθε φθόγγο, με αποτέλεσμα πολλές φορές ο λόγος της να μη γίνεται κατανοητός από τον ακροατή. Οι διαπιστώσεις μας αυτές επιβεβαιώθηκαν και από τους γονείς των συγκεκριμένων παιδιών ύστερα από στοιχεία που συγκεντρώσαμε από συνεντεύξεις.

Η μέθοδος με την οποία αντιμετωπίσαμε τον ερευνητικό μας προβληματισμό και η οποία στηρίχθηκε σε θεωρητικά δεδομένα έτσι όπως προέκυψαν από την αναδίφηση στη βιβλιογραφία, είναι εκείνη της *μελέτης περίπτωσης* υπογραμμίζοντας ότι οι ερμηνευτικές και υποκειμενικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών φαινομένων εξερευνώνται καλύτερα μέσω της παραπάνω μεθόδου ως ερμηνεία των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά και των μέσων με τα οποία τα σχολεία πετυχαίνουν τους σκοπούς τους¹.

Η μελέτη περίπτωσης θα αφορά το 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Μοχού, όλους του μαθητές της Δ' τάξης και δύο αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις μαθητών της Α' τάξης ως μεθοδολογική δυνατότητα που προσφέρεται από το σχολείο αυτό στον ερευνητή. Στο σημείο αυτό υπενθυμίζουμε ότι ο ερευνητής ήταν ο διευθυντής του σχολείου γεγονός που εξασφάλιζε τη δυνατότητα πρόσβασής του στο χώρο των μαθητών, την υποδοχή του με φιλική και ευχάριστη διάθεση από αυτούς καθώς και από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς των παραπάνω τάξεων.

Καθορίζονται έτσι ουσιαστικά μέσα από τη μελέτη των συγκεκριμένων περιπτώσεων τα μέσα και η μορφή της έρευνας. Μέσα από την ανάλυση των στοιχείων που θα προκύψουν από τα ερευνητικά δεδομένα των δύο διαφορετικών πληθυσμιακών δειγμάτων φιλοδοξούμε να δοθεί μια δυναμική

¹ **Cohen, L. – Manion, L.**, (1997), *Η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Gutenberg, δ' έκδοση, Αθήνα, σ. 152.

στην έρευνά μας η οποία θα δικαιώσει την επιλογή μας να ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης μέσα από την οπτική των δύο διαφορετικών πληθυσμιακών κατηγοριών.

7. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων που θα μας επιτρέψουν να απαντήσουμε στα διερευνητικά ερωτήματα προβήκαμε σε *επιτόπια έρευνα*¹, η οποία διεξήχθη στο χώρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας των υποκειμένων (μαθητών) στα πλαίσια των καθημερινών δραστηριοτήτων τους. Ως καταλληλότερη μέθοδο έρευνας επιλέξαμε την *έρευνα δράσης (action-research, recherche-action)*, η οποία γίνεται πάντοτε στο χώρο εργασίας των υποκειμένων σε συνδυασμό με την *παρατήρηση* και την *ημιδομημένη συνέντευξη*.

α) Η *έρευνα δράσης* είναι μια επιτόπια έρευνα που στηρίζεται στην εξής αρχή του K. Lewin (1890-1947): «Δεν θέλουμε δράση χωρίς έρευνα και έρευνα χωρίς δράση». Αποβλέπει κυρίως στη λύση των πρακτικών δυσκολιών των προσώπων που βρίσκονται σε προβληματική κατάσταση, στη διάγνωση των παραγόντων της κατάστασης αυτής, στη συμμετοχή των προσώπων που προβληματίζονται στην αντιμετώπιση της, στη συγκέντρωση του αναγκαίου υλικού και την εκτέλεση των απαραίτητων πειραματισμών-ενεργειών. Είναι εφαρμόσιμη στην εκπαίδευση, αρνείται την ορθολογική διαδικασία και εμμένει κυρίως στη συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών. Δεν ακολουθεί ένα σχέδιο με προσδιορισμό ορισμένων μεταβλητών, αλλά επιδιώκει τη συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Η έρευνα αυτή έχει χαρακτήρα διαλεκτικό και συμμετοχικό. Ο ερευνητής παίζει ένα διπλό ρόλο. Ενεργεί σαν υποκείμενο και σαν αντικείμενο. Είναι μέλος της ομάδας που ενεργεί, αλλά συγχρόνως εργάζεται και σαν ερευνητής. Αξιολογεί και αξιολογείται, γιατί είναι

¹ Βάμβουκας, Μ., (2000), «Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία», Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 88

υπεύθυνος για το αποτέλεσμα και εμπλεκόμενος στη διαδικασία του προϊόντος. Η απόσταση ερευνητή - υποκειμένων καταργείται². Η έρευνα δράσης είναι ένα μείγμα διερεύνησης, συμμετοχής και παρέμβασης σε ζωντανή, πραγματική κατάσταση με δημιουργικά σχέδια και σκοπούς³. Τα υποκείμενα συνειδητοποιούν τις στάσεις, τους ρόλους, τις προτιμήσεις, τις έλξεις και αποστροφές τους και οδηγούνται έτσι στην τροποποίηση της συμπεριφοράς τους. Ο ερευνητής συμμετέχοντας, αλλάζει, αλλά γίνεται και υπεύθυνος δημιουργός, υποδείχνει την αναγκαία αναδόμηση του δείγματος - πληθυσμού για την πιο ευνοϊκή ανάπτυξη των προσώπων και την αμοιβαία προσαρμογή τους στο πλαίσιο άσκησης της δραστηριότητάς τους.

Η έρευνα δράσης αποστρέφεται τις μετρήσεις, τις αποδείξεις των μετρήσεων και την έρευνα για την έρευνα. Ο πειραματισμός δε γίνεται με λεπτομερή προετοιμασία των υλικών, των μέσων και των εντολών, γιατί υπάρχει κίνδυνος όλα αυτά να τροποποιήσουν τα υποκείμενα και να μεταβάλουν τη διαδικασία της αυθόρμητης έκφρασής τους, ώστε η έρευνα να μην μπορέσει να μετρήσει αυτό που θέλει να μετρήσει. Επικεντρώνεται στη συμμετοχή όλων εκείνων που αφορά το πρόβλημα που μελετάται σε αντίθεση με την κλασική έρευνα που γίνεται «ερήμην» των εκπαιδευτικών και σύμφωνα με τον Bolle de Bal έχει σκοπό να ενώσει αυτά που η κλασική έρευνα τείνει να χωρίζει, δηλαδή τη θεωρία και την πράξη, την έρευνα και τη δράση, το ψυχολογικό και το κοινωνικό, το διανοητικό και το συναισθηματικό, τον ντετερμινισμό που είναι θεμέλιο της επιστήμης και την ελευθερία που είναι θεμέλιο της δράσης⁴.

Η έρευνα ενός εκπαιδευτικού προβλήματος όπως στην παρούσα εργασία έγινε με τη συνδρομή των εκπαιδευτικών οι οποίοι εντοπίζουν, επισημαίνουν και υποδείχνουν το ερευνητέο πρόβλημα. Τα συμπεράσματα της ερευνάς μας μπορούν να χρησιμεύσουν και πέρα του χώρου στον οποίο

² **Barbier, R.**, (1977), *“La recherche-action dans l’ institution éducative”*, Ed. Bordas, Paris

³ **Hasley, A.H.**, (1972), *Educational Priority*, Volume 1, H.M.S.O., London

⁴ **Bolle de Bal, M.**, (1980), *Nouvelles alliances et reliances*, in *Revue de l’ institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, Recherche-action, no. 3

έγινε και να συμβάλλουν στην πρόοδο της παιδαγωγικής και τη φωνητικής επιστήμης. Ο Stenhouse⁵ αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στην αξία αυτού του τύπου έρευνας επισημαίνει ότι η έρευνα δράσης θα έπρεπε να συνεισφέρει όχι μόνο στην πράξη, αλλά σε μια θεωρία της εκπαίδευσης και διδασκαλίας που είναι προσβάσιμη και σε άλλους δασκάλους πέρα απ' αυτούς με τη σύμπραξη των οποίων πραγματοποιείται η έρευνα.

Επίσης σύμφωνα με τους Cohen και Manion⁶ η εν λόγω ερευνητική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την καλλιέργεια στάσεων και αξιών των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα, ενώ *τα αποτελέσματα δεν είναι γενικεύσιμα* καθώς το δείγμα είναι περιορισμένο και μη αντιπροσωπευτικό και ο στόχος είναι ανάλογος με την περίπτωση και την προβληματική κατάσταση που θεραπεύεται.

β) Η *παρατήρηση* είναι ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα. Ορίζεται ως η προσεκτική παρακολούθηση και καταγραφή της εκτύλιξης των φαινομένων, χωρίς πρόθεση τροποποίησής τους που γίνεται με ή χωρίς τη βοήθεια των κατάλληλων μέσων μελέτης και έρευνας⁷. Ως μέθοδος ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας αφορά την αντίληψη του μαθητή ή του εκπαιδευτικού, τις εκδηλώσεις, τις πράξεις και τα δημιουργήματά τους, και καταγράφονται κατά τη διάρκειά της συνδιαλέξεις, κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, παιγνιώδεις δραστηριότητες, στάσεις, μετατοπίσεις και γενικά καθετί που μπορεί να σημειωθεί. Το άτομο ή η ομάδα μπορεί να παρατηρείται στον τόπο εργασίας ή του παιχνιδιού, στο χώρο αναμονής ή ψυχαγωγίας του και στην αίθουσα εξέτασής του.

Στην προκειμένη περίπτωση παρατηρήσαμε συστηματικά τα υποκείμενα της έρευνάς μας στα πλαίσια των συνηθισμένων καθημερινών δραστηριοτήτων τους. Παρατηρήσαμε τη φωνητική τους δραστηριότητα και τη χρήση των φθογοπλαστικών οργάνων τους στην αίθουσα διδασκαλίας, στην αυλή, σε διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής και

⁵ Stenhouse, L., (1979), *What is action research*, C.A.R.E., Norwich, University of East Anglia

⁶ Cohen, L., Manion, L., (1989), *Research Methods in education*, London & New York, σ. 227

⁷ Βάμβουκας, Μ., ό.π., σ. 195

καταγράψαμε αυθόρμητες και ελεύθερες εκφράσεις της συμπεριφοράς τους όσον αφορά τη φώνηση.

Σύμφωνα με τον G. De Landsheere⁸, η ψυχοπαιδαγωγική παρατήρηση ως επιστημονική μέθοδος αποσκοπεί στην «κατανόηση, τη γνώση και πρόγνωση των γεγονότων που έχουν σχέση με τα συστήματα, τη διαδικασία και τους τρόπους αγωγής και εκπαίδευσης». Σύμφωνα με τον J. Simon⁹, συχνά αποτελεί το έναυσμα και το προκαταρκτικό στάδιο στη διαδικασία κάθε πειραματισμού. Συντελεί στο να φανεί το πρόβλημα της έρευνας, θέτει τα πρώτα ερωτήματα και είναι η πηγή των ερευνητικών υποθέσεων όπως συνέβη στην παρούσα ερευνητική εργασία¹⁰.

Ο P. Fraisse¹¹ αναφέρει ότι η παρατήρηση μπορεί να είναι *φυσιολογικού ή κλινικού* τύπου. Στην πρώτη περίπτωση ο παρατηρητής μελετά τη συμπεριφορά ατόμων στις καθημερινές συνθήκες της ζωής τους, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ο παρατηρητής μέσα από προκαθορισμένες συνήθως συνθήκες περιβάλλοντος συνδιαλέγεται ελεύθερα ή κατευθυνόμενα με τα υποκείμενα με σκοπό να γνωρίσει τις αντιδράσεις τους. Στην παρούσα έρευνα λειτούργησαν και οι δύο προαναφερόμενοι τύποι παρατήρησης, ενώ κάναμε χρήση ειδικών οργάνων και συσκευών. Χρησιμοποιήσαμε ψηφιακή video-κάμερα καθώς και ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, ηλεκτρονικό υπολογιστή με τα κατάλληλα προγράμματα επεξεργασίας ήχου και εικόνας προκειμένου να καταγράψουμε, να αναπαράγουμε, να αναλύσουμε λεπτομερώς και να ερμηνεύσουμε τη φωνητική δραστηριότητα των υποκειμένων της έρευνας, καθώς λειτουργεί ο παρατηρητής σύμφωνα με τον R. Pierron¹².

Φροντίσαμε να προετοιμάσουμε τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα για την είσοδο μας στην αίθουσα διδασκαλίας τους και για τη

⁸ De Landsheere, G., (1979), *Dictionnaire de l' évaluation et de la recherche en éducation*, P.U.F., Paris

⁹ Simon, J., (1972), *La pédagogie expérimentale*, Ed. Privat, Toulouse, σ. 108-110

¹⁰ βλ. στο κεφ. «Ερευνητικά ερωτήματα»

¹¹ Fraisse, P., (1970), “*La méthode expérimentale*” in P. Fraisse et. J. Piaget, “*Traité de Psychologie expérimentale*”, tome I, P.U.F., Paris, (1970), σ. 81-130

¹² Pierron, R., (1973), *Les méthodes dans les applications de la psychologie de l' enfant*, in Reuchlin, M., *Traité de Psychologie appliqué*, vol. 2, P.U.F. Paris, σ. 189

διακριτική παρουσία μας στο χώρο όπου βρισκόταν κάθε φορά, προκειμένου να γίνουμε αποδεκτοί από την ομάδα. Επιδιώξαμε να μην προκαλούμε το ενδιαφέρον τους έχοντας μαζί μας τον τεχνολογικό εξοπλισμό, χωρίς να αντιλαμβάνονται πολλές φορές τα υποκείμενα ότι είναι αντικείμενα παρατήρησης, έτσι ώστε να μην αλλοιώνεται η γνησιότητα του φαινομένου¹³. Φροντίσαμε να μην εμποδίζουμε την ανάπτυξη φαινομένων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της ομάδας, πράγμα που χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε προκαλεί αλλαγή ή διαστρέβλωση της παρατηρούμενης κατάστασης. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός μας προσέφερε πολύτιμη βοήθεια στην καταγραφή και ανάλυση της φωνητικής δραστηριότητας των μαθητών, όμως πολλές φορές δημιουργούσε προβλήματα τα οποία δεν μπορούσαμε να παραβλέψουμε. Προκειμένου να τα ελαχιστοποιήσουμε, φροντίσαμε για μεγάλο χρονικό διάστημα πριν ξεκινήσουμε τη συστηματική παρατήρηση, να μας βλέπουν τα υποκείμενα της έρευνας μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας τους να κάνουμε χρήση του εξοπλισμού αυτού, έτσι ώστε να εξοικειωθούν στην εικόνα αυτή και να μην απορήσουν ξαφνικά βλέποντάς μας για πρώτη φορά κατά την έναρξη της συστηματικής παρατήρησης.

Επίσης φροντίσαμε οι συνθήκες παρατήρησης να είναι ίδιες και να παραμένουν ίδιες σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης για όλα τα υποκείμενα ώστε να επιτρέπουν γενικές και διατομικές διαπιστώσεις βασισμένες στο σύνολο των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν¹⁴.

Καθότι συμμετείχαμε στις δραστηριότητες των υποκειμένων της έρευνας, προκειμένου να περιορίσουμε τα μειονεκτήματα της *συμμετοχικής παρατήρησης*¹⁵ τα οποία αναφέραμε παραπάνω, τηρήσαμε ορισμένους κανόνες όπως:

- Με λόγια απλά και σύντομα εξηγήσαμε το ρόλο μας, το στόχο μας και, χωρίς να δώσουμε λεπτομέρειες, τη μέθοδό μας.

¹³ **Ruprecht, H.**, (1974), “*Einführung in die empirische pädagogische Forschung*“, Bad Heilbrunn, σ. 91

¹⁴ **Mialaret, G.**, (1984), *La pédagogie expérimentale*, P.U.F., Paris

¹⁵ **Caplow, Th.**, (1972), *L' enquête sociologique*, Ed. A. Colin, Paris, σ. 160-163

- Δείξαμε φιλικό ενδιαφέρον σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας και προσέξαμε όλων τις δραστηριότητες.
- Δεν βιαστήκαμε διότι η συμμετοχική παρατήρηση αποδίδει καρπούς μόνο όταν ο παρατηρητής ζήσει για κάμποσο καιρό με τα υποκείμενα της παρατήρησής του.
- Δεν πήραμε τη θέση ή το μέρος του ενός ή του άλλου σε περίπτωση διαφωνίας ή σύγκρουσης δύο ή περισσότερων μελών της ομάδας¹⁶.

Η περιγραφική καταγραφή των παρατηρήσεων είναι σοβαρό και ευαίσθητο θέμα σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη¹⁷, διότι επιδρά στη συμπεριφορά των παρατηρούμενων, είναι επίπονη, όμως είναι σαφής, ακριβής και πλήρης και δεν χρειάζεται εξαντλητική μελέτη και πρόβλεψη όλων των μεταβλητών έτσι ώστε να έχουν σχηματοποιηθεί όλες οι πιθανές εκδοχές, όπως απαιτείται στην κωδικοποιημένη καταγραφή¹⁸.

γ) Η *συνέντευξη* αποτελεί αυτοτελή μέθοδο επιστημονικής έρευνας για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων. Χρησιμοποιεί τη λεκτική επικοινωνία για την αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με ένα αντικείμενο και την επίτευξη κάποιου σκοπού, και επικεντρώνεται σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας. Ως τεχνική ακολουθεί μια ορισμένη διαδικασία στη διεξαγωγή της και η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από την ικανότητα επικοινωνίας του ερευνητή, τη γνώση των αρχών και κανόνων που διέπουν τη διεξαγωγή της, την εμπειρία και τη συνεχή σχετική εξάσκησή του¹⁹.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήσαμε αυτή την πηγή πληροφοριών για να μελετήσουμε σε βάθος τα υποκείμενα της έρευνας στην Α' τάξη με πλούσια ή πτωχή άρθρωση κατά τη φωνητική τους δραστηριότητα, και να

¹⁶ Φύλιος, Β., (1977), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα, σ. 116

¹⁷ Πυργιωτάκης, Ι., (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 123

¹⁸ Nisbet, J.D., - Entwistle, N.J., (1978), *Μέθοδοι για εκπαιδευτικές έρευνες*, επιμ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία, σ. 144

¹⁹ Garrett, A., (1960), *Η συνέντευξη, αρχές και μέθοδοι*, Μ.Ε.Ε.Κ.Ε., Αθήνα, βλ. και Duverger, M., 1976, *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών*, Ε.Κ.Κ.Ε, Αθήνα, βλ. και Cannel, C.F., and Kahn, R.L., "Interviewing" στο Lindzey, G. and Aronson, E., (1968), *The Handbook of Social Psychology*, τομ. 2, *Research Methods*, Addison-Wesley, New York.

κάνουμε μια ποιοτική προσέγγιση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους.

Βασικά πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι η άμεση επαφή, η στενή σχέση επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον πληροφοριοδότη²⁰, με βασικό αποτέλεσμα την παροχή ειλικρινέστερων απαντήσεων από την πλευρά των ερωτώμενων. Επιπλέον παρέχεται η δυνατότητα στον συνεντευκτή να δίνει τις κατάλληλες οδηγίες και να αποσαφηνίσει στον ερωτώμενο, αποτρέποντας έτσι παρερμηνείες και παρανοήσεις, ενώ ταυτόχρονα κρατάει σε υψηλό επίπεδο το ενδιαφέρον και την προσοχή των ερωτώμενων στα πλαίσια της στενής διαπροσωπικής σχέσης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί η αναγκαιότητα στην παρούσα εργασία όπως σε κάθε ερευνητική προσπάθεια, να κρατηθεί στάση εμπαθητική (ουδετερότητας)²¹ από τον ερευνητή, δίχως να εκφραστεί λεκτικά ή με τη συμπεριφορά του γύρω από τα θέματα που ερευνώνται ώστε οι ερωτώμενοι (γονείς των μαθητών - υποκειμένων της έρευνας) να μπορέσουν να εκφραστούν με ελευθερία και αυθορμητισμό για τις απόψεις τους και τους προβληματισμούς τους.

Η συνέντευξη ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης της διαδικασίας διεξαγωγής της διακρίνεται σε διάφορους τύπους:

- α) στην *τυποποιημένη ή κατευθυνόμενη συνέντευξη* στην οποία οι ερωτήσεις και οι δυνατές απαντήσεις είναι προκαθορισμένες,
- β) στην *ελεύθερη συνέντευξη* στην οποία ο ερευνητής έχει την πρωτοβουλία του είδους και του τύπου των ερωτήσεων που θα υποβάλλει και το υποκείμενο είναι ελεύθερο να διατυπώσει και να αναπτύξει τις απαντήσεις του όπως θέλει στη δική του γλώσσα,
- γ) στην *ημιδομημένη ή εστιασμένη συνέντευξη* που αποτελεί συνδυασμό των δύο παραπάνω τύπων και στην οποία το υποκείμενο έχει αρκετή

²⁰ **Oppenheim, A.N.**, (1992), *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, Pinter, London. Βλ. και **Βουϊδάσκης, Β.**, (2003), *Πανεπιστημιακές σημειώσεις*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

²¹ Σχετικά με την εμπαθητική στάση βλ. **Κοσμόπουλος, Α.**, (1983), *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, εκδ. συγγρ., Αθήνα, σ. 550-553

πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεών του, ο ερευνητής περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, αλλά φροντίζει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να μιλά για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου²².

Στην εστιασμένη συνέντευξη ο ερωτώμενος έχει συμμετάσχει σε μια συγκεκριμένη γνωστή του κατάσταση, ενώ ο συνεντευκτής μπορεί όταν είναι σκόπιμο να εισάγει σαφείς λεκτικές υποδείξεις για τον τύπο της κατάστασης ή ακόμα και να την αναπαραστήσει²³. Επιβάλλεται επίσης ο ερευνητής να «νομιμοποιεί» στο υποκείμενο στη συνέντευξη, για να το πείθει ότι το αφορά προσωπικά, να το διαφωτίζει για το όφελος που θα έχει από τα αποτελέσματα της έρευνας, να του περιγράφει το αντικείμενο, ώστε να δείξει δικαιολογημένα το ενδιαφέρον του. Η προσπάθεια του ερευνητή να διεγείρει το ενδιαφέρον του υποκειμένου και να συνεργαστεί μαζί του είναι αναγκαία προϋπόθεση για μια γόνιμη συνέντευξη. Όμως η προσπάθεια αυτή του ερευνητή πρέπει να είναι σύντομη διότι οι πολλές εξηγήσεις είναι δυνατόν να προκαλέσουν την υποψία του υποκειμένου και να το οδηγήσουν στο να εκλογικεύσει τις απαντήσεις του²⁴.

Στην παρούσα έρευνα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν παρουσιάστηκαν τα προβλήματα που προαναφέραμε ενώ χρησιμοποιώντας την τεχνική της ανατροφοδότησης επαναλαμβάνοντας τις τελευταίες λέξεις του λόγου ή ανακαλώντας μέρος του λόγου του υποκειμένου, το υποκείμενο εστιαζόταν στο αντικείμενο της συζήτησης και διατύπωνε ιδέες που δεν είχε σκεφτεί νωρίτερα²⁵. Επίσης ηχογραφήσαμε τις συνεντεύξεις με σύμφωνη γνώμη των ερωτώμενων²⁶ προκειμένου να τις

²² **Βάμβουκας, Μ.**, ό.π., σ. 232. Βλ. και **Moser, C.A., and Kalton, G.**, (1977), *Survey Methods in Social Investigation*, Heinemann Educational Books, London· Για τη χρησιμότητα της υποβολής ερωτήσεων σε συνεντεύξεις βλ. **Hargie, O., Saunders, C., and Dickson, D.**, (1981), *Social Skills in Interpersonal Communication*, Croom Helm, London

²³ **Merton, E.K., and Kendall, P.L.**, (1946), “*The focused interview*”, *American Journal of Sociology*, 51, σ. 541-557

²⁴ **Nahoum, C.**, (1973), *La méthode clinique en psychologie appliquée*, in **Reuchlin, M.**, *Traité de Psychologie appliquée*, vol. 2, P.U.F., Paris, σ. 111-161

²⁵ **Unrung, M.C.**, (1974), *Analyse de contenu et acte de la parole*, Ed. Universitaires, Paris

²⁶ Είναι καταστροφικό και ανέντιμο να γίνεται χρήση ηχογραφικών μέσων χωρίς να είναι ενήμερα τα υποκείμενα. Βλ. **Nahoum, C.**, ό.π., και **Παρασκευά-Σακκά, Σ.**, (1968), *Συνέντευξη*, στη Μεγάλη

απομαγνητοφωνήσουμε αργότερα, να καταγράψουμε τα δεδομένα και να ερμηνεύσουμε το περιεχόμενό τους.

Η φύση του αντικειμένου της έρευνάς μας, μάς ώθησε να προσανατολιστούμε προς τις *ποιοτικές μεθόδους* έρευνας. Η έμφαση της ερευνητικής μας δραστηριότητας σε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών από δύο σχολικές τάξεις και η σε βάθος μελέτη τους δικαιολογεί την ένταξη της έρευνάς μας σε αυτό που στη βιβλιογραφία απαντούμε ως *μελέτη περίπτωσης (case study)*²⁷.

Στη μελέτη περίπτωσης εξετάζονται σύγχρονα και επίκαιρα θέματα τα οποία υπόκεινται σε αλλαγές. Το ενδιαφέρον εστιάζεται σε ορισμένες περιπτώσεις ομάδων ή ατόμων, χρησιμοποιούνται ερωτήσεις του τύπου «πώς» και «γιατί» και δεν επιχειρείται η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό καθώς στόχος του ερευνητή είναι να *επεκτείνει και να γενικεύσει_θεωρίες* και όχι να μετρήσει συχνότητες²⁸.

Οι ποιοτικές μέθοδοι γενικότερα επιτρέπουν όπως επισημαίνει η Ν. Κυριαζή, τη λεπτομερειακή σε βάθος περιγραφή λίγων περιπτώσεων και στοχεύουν στην ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας από την πλευρά των υποκειμένων και όχι του ερευνητή²⁹. Ο Ε. Eisner αναφερόμενος ειδικά σε ποιοτικές μεθόδους έρευνας αναφέρει: «*Πώς θα φαίνονται νέοι τρόποι παρουσίασης της έρευνας; Τι θα μπορούσαμε να μάθουμε για ένα σχολείο ή μια τάξη, ένα δάσκαλο ή ένα μαθητή, μια μορφή διδασκαλίας και ένα στυλ μάθησης συνδυάζοντας φιλμ, κείμενα, φωτογραφίες και ποίημα;...Πρέπει να φτάσουμε σ' εκείνα που βρίσκονται πέρα από εμάς...*»³⁰.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια κινείται και στο πλαίσιο της *εθνογραφικής προσέγγισης* η οποία κατευθύνεται από τις αντιλήψεις, τις ερμηνείες και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων, όπου ο ερευνητής

Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 5, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 118-120. Βλ. επίσης **Μπέλλα, Θ.**, (1981), *Η έρευνα στις επιστήμες της συμπεριφοράς*, εκδ. συγγρ., Αθήνα

²⁷ **Nisbet, J.D., - Entwistle, N.J.**, (1978), ό.π.

²⁸ **Κηπουροπούλου, Ε.**, (1999), *Κατασκευάζοντας πραγματικότητες για τον εθνικό εαυτό και για τον άλλο – Η περίπτωση μαθητών και μαθητριών ενός σχολείου της Φλώρινας*, Μεταπτυχιακή Εργασία στο Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη

²⁹ **Κυριαζή, Ν.**, (1998), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα

³⁰ **Eisner, W.E.**, (2000), *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, (επιμ.: Χ. Θεοφιλίδης – Α. Κουρτέλλας), Λευκωσία, σ. 57

γνωρίζει ότι αποτελεί μέρος του κοινωνικού φαινομένου που μελετά και άρα πηγή πληροφόρησης και ερμηνείας του φαινομένου³¹. Άποψη που στηρίζεται από το γεγονός ότι πολλά από τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση³² του ερευνητή (τόρα) – διευθυντή του δημοτικού σχολείου που έγινε η έρευνα (τότε), στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής.

Σε καμία περίπτωση όμως δεν θα χαρακτηρίζαμε την έρευνά μας ως εθνογραφική μελέτη, λόγω του ότι δεν καταγράψαμε συστηματικά τη φωνητική δραστηριότητα και συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον με συνεχείς σημειώσεις και ενημερώσεις ημερολογίων.

Στην παρούσα έρευνα πρόκειται να ασχοληθούμε με ποιοτική προσέγγιση του θέματος που μας ενδιαφέρει συμμεριζόμενοι την άποψη της Ε. Φτιάκα ότι δεν είναι δυνατόν να μετρήσει κανείς τα δάκρυα στα μάτια ενός παιδιού που κλαίει για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στο διάλλειμα με τους συμμαθητές του, τη συγκίνηση ενός διευθυντή στα πρώτα του χρόνια στο διδασκαλικό επάγγελμα, ή μιας δασκάλας που τόλμησε να εφαρμόσει άλλες μεθόδους από τους συναδέλφους της και βρέθηκε στο στόχαστρο αυστηρής κριτικής³³.

³¹ Πηγάκη, Π., (1994), *Εθνογραφία – Η Μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Γρηγόρης, Αθήνα, σ. 63-89

³² Έχοντας τη συγκατάθεση των παιδιών και των γονέων τους κάναμε χρήση ηχοληπτικών και κινηματογραφικών μηχανών και συγκεντρώσαμε πλούσιο υλικό το οποίο εν μέρει αξιοποιήσαμε.

³³ Φτιάκα, Ε., (2000), «Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Έρευνας: Σύγχρονες Τάσεις – Ποιοτική έρευνα», στο Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Α., Χρίστου, Κ., (επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Πρακτικά VI συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία*, σ. 381-389

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ - ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το μέρος της παρούσας μελέτης θα περιγραφεί η διαδικασία που ακολουθήσαμε σε όλες τις φάσεις συλλογής δεδομένων. Αναλυτικότερα στις παρακάτω ενότητες:

1. Θα παρατηρήσουμε αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις που αφορούν τις κινήσεις και τις θέσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων μαθητών Α΄ τάξης με πλούσια ή φτωχή άρθρωση στα πλαίσια των σχολικών δραστηριοτήτων και θα αξιολογήσουμε το λόγο τους.
2. Θα μελετήσουμε την άρθρωση κατά τη φωνητική δραστηριότητα των μαθητών της Δ΄ τάξης.
3. Θα εφαρμόσουμε μοντέλο διορθωτικής φωνητικής σε μαθητή της Δ΄ τάξης, ο οποίος διαπιστωμένα παρουσιάζει πρόβλημα αντικατάστασης συμφώνων κατά την παραγωγή προφορικού λόγου.
4. Θα αξιολογήσουμε κατά πόσο αποτελεσματική ήταν η διδασκαλία της σωστής προφοράς των συμπλεγμάτων μπ, ντ, γκ, στην αρχή ή στη μέση μιας λέξης που τα περιέχει.

1. ΠΛΟΥΣΙΑ Ή ΠΤΩΧΗ ΑΡΘΡΩΣΗ - ΟΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΔΥΟ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Α΄ ΤΑΞΗΣ

Όπως έχουμε αναφέρει, στην ενότητα αυτή θα δούμε διεξοδικά πώς παρατηρήσαμε και συλλέξαμε δεδομένα που αφορούν την *άρθρωση δύο παιδιών της Α΄ τάξης, της Μαρίας και της Κατερίνας*, οι οποίες διαφέρουν αρκετά όσον αφορά τη χρήση των φθογγοπλαστικών οργάνων τους, την αισθητική και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του λόγου τους. Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφέρουμε τον τρόπο με τον οποίο έγινε η επιλογή των δύο μαθητριών προκειμένου να λυθούν τυχόν απορίες. Κατά τη διάρκεια των πρώτων μηνών του σχολικού έτους 2004-2005, θέλοντας να επιλέξουμε δύο μαθητές της Α΄ τάξης που να διαφέρουν αισθητά όσον αφορά την άρθρωση και την ποιότητα του προφορικού λόγου τους, παρατηρούσαμε συστηματικά όλους τους μαθητές (22 παιδιά) κατά τη φωνητική τους δραστηριότητα

σε διάφορες φάσεις της σχολικής καθημερινής ζωής. Στόχος μας, όχι ιδιαίτερα εύκολος, ήταν να εντοπίσουμε ένα ζεύγος μαθητών που να διαθέτουν χαρακτηριστικά στοιχεία πλούσιας και πτωχής άρθρωσης κατά το λόγο τους. Αυτό τελικά έγινε κατά τη διάρκεια μεταφοράς των μαθητών της Α΄ τάξης με λεωφορείο στο Ηράκλειο προκειμένου να παρακολουθήσουν μια θεατρική παράσταση.

Παρακολουθήσαμε καθ' όλη τη διαδρομή τα δύο κορίτσια, την Κατερίνα και τη Μαρία, οι οποίες κάθονταν μαζί σε μπροστινές θέσεις του λεωφορείου, κοιτάζοντας η μία την άλλη και ακουμπώντας τις παλάμες των χεριών τους ρυθμικά, τραγουδούσαν, προκειμένου να ψυχαγωγηθούν, ένα παιχνιδόλεξο (“Αλέκα”), το οποίο θα αναφέρουμε παρακάτω και έχει καταγραφεί σε *video*. Παρατηρώντας το στόμα των παιδιών και τις κινήσεις και θέσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων τους διαπιστώσαμε ότι η Μαρία διέθετε πλούσια άρθρωση με ευκρινή και σωστό σχηματισμό των φθόγγων, με σταθερότητα και άνεση στο λόγο της, σε αντίθεση με την Κατερίνα, η οποία κινούσε νωθρά τα φθογγοπλαστικά της όργανα, σχημάτιζε δειλούς και ατελείς φθόγγους με κλειστό το στόμα της με αποτέλεσμα να δυσκολεύει και το νόημα των λέξεων που χρησιμοποιούσε (πτωχή άρθρωση).

Υποθέσαμε λοιπόν, ότι αφού η Κατερίνα λειτουργεί έτσι κατά τη διάρκεια παιχνιδιών και χαρούμενης κατάστασης, πόσο μάλλον θα παρουσίαζε στοιχεία πτωχής άρθρωσης σε άλλες δυσκολότερες συνθήκες της σχολικής ζωής. Έτσι αποφασίσαμε να μελετήσουμε την άρθρωση και τη χρήση των αρθρωτών των παιδιών αυτών μέσα από τη δική μας συμμετοχική παρέμβαση κατά τις παρακάτω φωνητικές δραστηριότητες:

1. Ανάγνωση άγνωστου κειμένου
2. Ανάγνωση διδαγμένου κειμένου
3. Ανάγνωση διδαγμένου ποιήματος
4. Εκφορά παιχνιδόλεξου ατομικά και εν χορώ
5. Απαγγελία πρωϊνής προσευχής
6. Ερμηνεία τραγουδιού ατομικά και εν χορώ
7. Κατά τη διάρκεια φαγητού
8. Στο διάλειμμα
9. Στο μάθημα της Γλώσσας
10. Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής
11. Στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής
12. Απαντήσεις σε ερωτήσεις για παραγωγή προφορικού λόγου

Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση και αξιολόγηση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας, θα παραθέσουμε εδώ τα κείμενα, τα ποιήματα, το παιχνιδόλεξο, το τραγούδι και την προσευχή κατά την προφορά των οποίων παρατηρήσαμε και καταγράψαμε την άρθρωση των μικρών μαθητριών της Α΄ Τάξης.

1. Άγνωστο Κείμενο

Άνοιξη

Ο Μάρτιος, ο Απρίλιος και ο Μάιος είναι οι μήνες της Άνοιξης.

Η γη πρασινίζει. Τα δέντρα ανθίζουν. Τα πουλιά γυρνούν στις φωλιές τους και κελαηδούν χαρούμενα. Ο ήλιος λάμπει και ζεσταίνει τα πάντα γύρω μας.

Η Λαμπρή ή Πάσχα είναι η μεγάλη γιορτή της Άνοιξης και η Πρωτομαγιά η μέρα των λουλουδιών και των εργαζομένων.

2. Διδαγμένο κείμενο από το βιβλίο της Γλώσσας Α΄ τάξης

α΄ κείμενο: «Στο κάστρο» - Μαρία

- *Και πώς θα πάμε στο κάστρο θείε;*
- *Με το τρακτέρ, Λευτεράκη. Μόνο που θα υποσχεθείς ότι θα κάθεται ήσυχα, γιατί αλλιώς φοβάμαι να σε πάρω μαζί μου.*

Έτσι συμφώνησαν, έδωσαν τα χέρια και ξεκίνησαν. Προχωρούσαν κι ο Λευτεράκης κοίταζε όλο γύρω του κι όλο ρωτούσε. Ξαφνικά σε μια στροφή φάνηκε μπροστά τους το κάστρο. Μόλις είδε τα τείχη και τις πολεμίστρες, ο Λευτεράκης πίστεψε πως είναι ιππότης με πανοπλία και έκανε να τρέξει τάχα με το άλογο του να πολεμήσει στο κάστρο. Παραλίγο να πέσει.

- *Ε; τι κάνεις;*
- *Κάνω τον ιππότη, θείε.*
- *Ιππότη πάνω σε τρακτέρ, πρώτη μου φορά βλέπω, γέλασε εκείνος.*

β' κείμενο: «Δύο θαλασσινοί» - Μαρία

Ο ναύτης και ο γλάρος είναι και οι δυο θαλασσινοί. Άσπρη η στολή του ναύτη άσπρα και τα φτερά του γλάρου. Στη θάλασσα βλέπεις το γλάρο να ψάχνει για κανένα ψαράκι. Εκεί και το ναύτη να θαλασσοδέρνεται για το ψωμί του. Οι ναύτες έχουν οι πιο πολλοί τα σπίτια τους σε κάποιο νησί και τη δουλειά τους στο καράβι. Οι γλάροι έχουν τη φωλιά τους στο γλαρονήσι και τα μικρά των γλάρων, τα γλαροπούλια είναι κάθε μέρα με τους γονείς τους του μεγάλους γλάρους. Τα παιδιά των ναυτών μπορεί να κάμουν καιρό πολύ να δουν τον πατέρα τους, Βλέπουν τη θάλασσα, βλέπουν τους γλάρους, βλέπουν την πικραμένη μάνα τους. Στο μεταξύ ο ναύτης και ο γλάρος συντροφιά αρμενίζουν στη θάλασσα.

Διδαγμένο κείμενο από το βιβλίο της Γλώσσας Α' τάξης

γ' κείμενο: «Παρακάλεση για βροχή» - Κατερίνα

*Θεέ μου, ρίξε μια βροχή,
Μια βροχή μια σιγανή
Για ν' ανθίσουν τα λιβάδια
Να τρανέψουν τα σιτάρια
Να μεθύσουν τα' αμπελάκια
Να καρπίσουν σταφυλάκια
Μπάρες μπάρες τα νερά
Στα χωράφια τα ξερά
Κάθε στάχυ ένα ταγάρι
Κάθε κλήμα ένα πιθάρι
Και στους κάμπους μας χαρές
Οι βραγιές μας νοτερές
Τα κρασιά μας σαν νερό
Τα γεννήματα σωρό.*

3. Διδαγμένο ποίημα «Τα παιδιά της γης» – Μαρία

*Παναγία μου, Παναγίτσα,
που' χεις το Χριστό αγκαλίτσα,
πάρε στη χρυσή ποδιά σου,
τα παιδιά της γης κοντά σου.
Άσπρα, κίτρινα, μαυράκια,
όλα του Χριστού αδερφάκια,
δίπλα στο Χριστό να τα έχεις
να μπορείς να τα προσέχεις.*

• Διδαγμένο ποίημα «Εγώ, εσύ κι εμείς» - Κατερίνα

*- Ποιος κοιτάζει σαν εμένα;
Ποιος γελάει όπως γελώ;
Ποιος λυπάται όπως εμένα;
Ποιος μιλάει όπως μιλώ;
Μες στον κόσμο άλλος κανένας
Μόνο εγώ.*

*- Ποιος κοιτάζει σαν εσένα;
Ποιος γελάει όπως γελάς;
Ποιος λυπάται σαν εσένα;
Ποιος μιλάει όπως μιλάς;
Μες στον κόσμο άλλος κανένας
Μόνο εσύ.*

*- Εσύ είσαι εσύ
Κι εγώ είμαι εγώ
Όμως εγώ κι εσύ κι εσύ
Είμαστε δύο είμαστε τρεις
Είμαστε πέντε κι εκατό
Όλοι μαζί είμαστε εμείς.*

4. Παιγνιδόλεξο «Αλέκα»

Α-λέ-κα,

Κάθε μέρα παίρνω δέκα

Μα όμως σήμερα πήρα εννιά

Κι η μαμά μου η χοντρέλα

Μου' δωσε μια καρπαζιά

Α-λέ-κα,

Πάρτα δέκα!!!

5. Προσευχή

Πανάγαθε Πατέρα, σ' ευχαριστούμε που μας έδωσες και πάλι μια καινούρια μέρα. Σε παρακαλούμε να μας χαρίσεις τα πλούσια δώρα σου, υγεία στους καλούς γονείς, ειρήνη στους λαούς της γης, και στου σχολείου μας τα παιδιά, φώτιση, δύναμη, χαρά, να ψάλλουν όλα ταπεινά τη δόξα σου παντοτινά.

6. Αγαπημένο τραγούδι Μαρίας – «Τα περιστέρια»

Περιστέρια άσπρα πετούν

Στο μπαλκόνι σου ίσως να 'ρθουν

Δέσε στο πόδι του άσπρο χαρτί

Στείλε ένα μήνυμα σ' όλη τη γη

Θα περάσουν βουνά και θάλασσες, θα βρουν

τη χώρα που διάλεξες με την αγάπη σου θα 'ρθουν ξανά.

Στείλε μήνυμα.

Λίγο νεράκι και λίγο ψωμί

Στείλε ένα μήνυμα σ' όλη τη γη

Θα περάσουν βουνά και θάλασσες, θα βρουν

τη χώρα που διάλεξες με τη ν αγάπη σου θα 'ρθουν ξανά

Στείλε μήνυμα!!

- **Αγαπημένο τραγούδι Κατερίνας – «Μωρό μου bye»**

- *Πες μου τι έκανα λάθος στη σχέση μας και ξαφνικά έχεις πάψει να μ' αγαπάς*
- *Μια ευκαιρία ζητώ, να μου δώσεις, να επανορθώσω εγώ, σε παρακαλώ*
- *Μωρό μου bye bye bye, άλλο η καρδιά μου δε σε πάει, τώρα έναν άλλον αγαπάει και σαν τρελή γι' αυτόν χτυπάει.*
- *Μωρό μου bye, για πάντα τίποτα σου λέω δεν κρατάει, έτσι είν' ο έρωτας μωρό μου περνάει, κι απ' τα ψηλά στα χαμηλά σε πετάει.*
Μωρό μου bye...

Θα μελετήσουμε χωριστά τις δύο περιπτώσεις των μαθητριών της Α΄ τάξης αξιολογώντας το λόγο τους και συγκρίνοντας παράλληλα τις θέσεις και τις κινήσεις των φθογοπλαστικών οργάνων τους κατά τη φωνητική τους δραστηριότητα σε όμοιες περιπτώσεις παραγωγής προφορικού λόγου. Αργότερα θα συμπληρώσουμε τα δικά μας δεδομένα με πληροφορίες των γονέων των δύο παιδιών που πήραμε με συνέντευξη από αυτούς.

1.1 Η περίπτωση της Μαρίας

Θα ξεκινήσουμε από την ανάλυση των παρατηρήσεών μας καθώς αναπαραγάγουμε τη φωνητική δράση της Μαρίας με τη βοήθεια Η/Υ, αφού πρώτα έχουμε μετατρέψει τα δεδομένα που συλλέξαμε με τη λήψη video (ψηφιακή video camera), σε DVD. Το DVD μπορούμε να το αναπαραγάγουμε όσες φορές χρειαστεί, καθώς επίσης να κάνουμε ακινητοποίηση της εικόνας, να απομονώσουμε και να εκτυπώσουμε φωτογραφίες, να κάνουμε zoom στα φθογοπλαστικά όργανα των παιδιών και να καταγράψουμε λεπτομέρειες μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Να σημειώσουμε εδώ ότι *το DVD στο οποίο είναι καταχωρημένες οι λήψεις της φωνητικής δράσης των παιδιών και το οποίο ερμηνεύουμε, θα συνοδεύει το κείμενο της εργασίας μας και θα είναι διαθέσιμο για τη χρήση του από οποιονδήποτε ερευνητή που επιθυμεί να προβληματιστεί πάνω στα δικά μας δεδομένα.*

Η Μαρία κατά την άποψη μας συγκεντρώνει όλα τα στοιχεία εκείνα που μπορούν να χαρακτηρίσουν την άρθρωσή της ως «*πλούσια*» και αυτό θα το δούμε αναλυτικά κατά την αξιολόγηση κάθε φωνητικής της δράσης. Ξεκινώντας από το *παιχνιδόλεξο*

«Α-λέ-κα» όσον αφορά το σχηματισμό των φθόγγων και τις θέσεις των αρθρωτών ισχύουν τα εξής:

- Ο φθόγγος [α] αρθρώνεται με πολύ ανοικτό το στόμα, τα χείλη διαγράφουν ένα έντονα ωοειδές σχήμα, ενώ η γλώσσα είναι απλωμένη στο έδαφος του στόματος του παιδιού με το άκρο της στο ύψος των κάτω δοντιών. Είναι στρογγυλός τονισμένος φθόγγος και με πλήρη φωνητική εικόνα.



[α]

Με πλήρη φωνητική εικόνα η Μαρία προφέρει και το φθόγγο [ο] στον οποίο φαίνεται πολύ καθαρά ότι τα χείλη στρογγυλεύουν εμπρός και η γλώσσα ενώ έχει αφήσει την άκρη της στο κοίλωμα της κάτω γνάθου ανασηκώνει το πίσω μέρος της προς το μαλακό ουρανίσκο.



[ο]

Επίσης με σταθερότητα των χειλιών και ομοιογένεια της φωνής αρθρώνει το φθόγγο [ου] κλείνοντας τα χείλη πάλι εμπρός, στρογγυλά με αρκετά μειωμένη όμως διάμετρο.



[ου]

Για το φθόγγο [ε] φαίνεται η ράχη της γλώσσας η οποία υψώνεται στο σκληρό ουρανίσκο ενώ η άκρη της πιέζει τη βάση των κάτω δοντιών. Τα χείλη αφήνουν τις γωνίες τους να ανοίξουν πλάγια, μειώνουν σε άνοιγμα το έντονα ωοειδές σχήμα τους και σε σωστό συνδυασμό με το μαλακό ουρανίσκο που βρίσκεται σε οριζόντια θέση μας δίνουν μια πλήρη, καθαρή εικόνα για το φθόγγο [ε].



[ε]

Όσον αφορά το φθόγγο [ι] μπορούμε να ισχυριστούμε ότι παρουσιάζει μια πλήρη φωνητική εικόνα καθώς τα φθογοπλαστικά όργανα βρίσκονται στις σωστές θέσεις και συνδυάζονται αποτελεσματικά. Η άκρη της γλώσσας είναι πίσω από τα κάτω

δόντια, η ράχη της υψώνεται στο σκληρό ουρανίσκο ενώ τα χείλη διατηρούν ένα σχήμα ελαφρώς ωοειδές και πιεσμένο στα πλάγια με διέκταση των γωνιών τους.



[i]

Σχετικά με τους συμφωνικούς φθόγγους παρατηρήσαμε τα εξής:

Για τον τριβόμενο και μεσοδοντικό φθόγγο [δ] φαίνεται πολύ καθαρά ο σχηματισμός του καθώς δημιουργείται το στένωμα που σχηματίζει το άκρο της γλώσσας όπως ανέρχεται στην κόψη των μπροστινών δοντιών ενώ τα χείλη διατηρούν ένα ωοειδές σχήμα και οι γνάθοι κανονικό άνοιγμα (... χιλ). Το ηχητικό ρεύμα προστρίβεται κατά την έξοδο του στο γλωσσοδοντικό στένωμα και μας δίνει μια πλήρη ηχητική εικόνα για το φθόγγο [δ].



[δ]

Με την ίδια σύνθεση των φθογγοπλαστικών οργάνων σχηματίζεται στρογγυλά ο επίσης τριβόμενος μεσοδοντικός φθόγγος [θ]. Οι θέσεις των αρθρωτών είναι απόλυτα ορθές με τη διαφορά ότι στο γλωσσοδοντικό στένωμα προστρίβεται ο αέρας και όχι ο ήχος της εκπνοής δίδοντάς μας το άηχο [θ].



[θ]

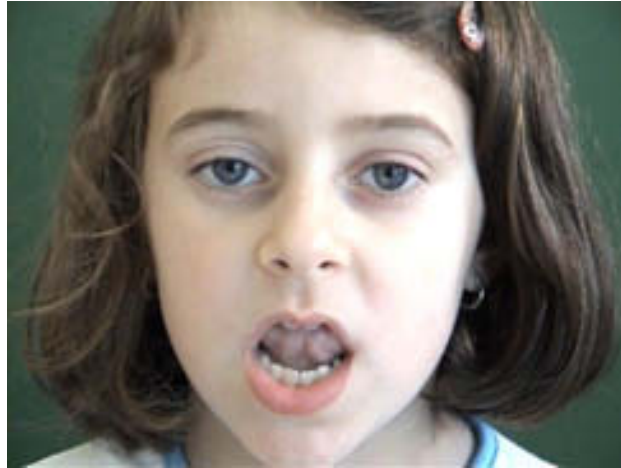
Ο ρινικός ηχηρός φθόγγος [μ] σχηματίζεται με κλειστά χείλη, με σταθερότητα στην κίνηση, εμποδίζοντας την έξοδο του ηχητικού ρεύματος από το στόμα, ενώ οι γνάθοι φαίνεται ότι διατηρούν ένα μέτριο άνοιγμα εσωτερικά.



[μ]

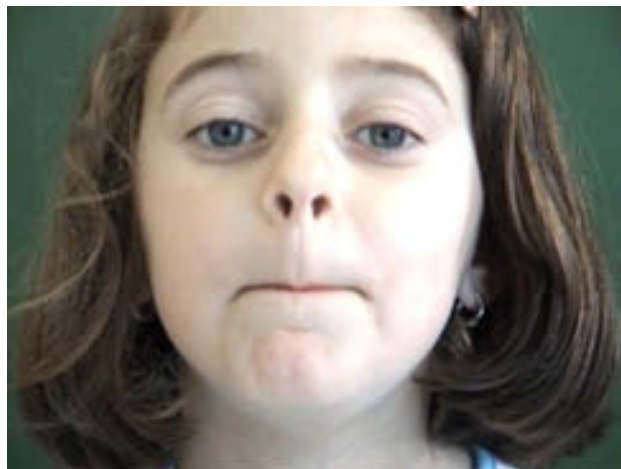
Πολύ καθαρά επίσης φαίνεται η κίνηση των φθογγοπλαστικών οργάνων στο σχηματισμό του πλευρικού οδοντικού φθόγγου [λ] καθώς το άκρο της γλώσσας ανεβαίνοντας στα άνω φατνία δημιουργεί εμπόδιο στη στοματική θάλαμη για το

ρεύμα της εκπνοής και το αναγκάζει να διαφύγει από τις δύο πλευρές της γλώσσας. Το άκρο της γλώσσας είναι στενότερο κατά την άνοδό του στα φατνία και μας δίνει τη βεβαιότητα ότι είναι ιδιαίτερα ελαστικό όργανο. Τα χείλη διατηρούν το ωοειδές σχήμα ενώ οι γνάθοι το κανονικό τους άνοιγμα.



[λ]

Παρατηρούμε ότι με σταθερότητα δεσμεύουν και αποδεσμεύουν τα χείλη τον αέρα της εκπνοής κατά την άρθρωση με φράγμα του άηχου στιγμιαίου διχειλικού φθόγγου [π]. Φαίνεται πολύ καθαρά η κίνηση των χειλιών κατά το ακαριαίο κλείσιμο και άνοιγμα τους, ιδιαίτερα όταν αποδεσμεύουν τον αέρα της εκπνοής.



[π]

- Όσον αφορά δε τη φωνή της Μαρίας ισχύουν τα εξής:

Παρατηρούμε ότι η Μαρία διατηρεί αυξημένη την ένταση της φωνής της ιδιαίτερα στις τονισμένες συλλαβές όπως: Α-λέ-κα, κά-θε, μέ-ρα, παί-ρνω, ό-μως, σή-με-ρα, εν-νιά, κά-ρπα-ζιά, κάνει εναλλαγή των τόνων και της έντασης, φαίνεται μια **ευελιξία** της φωνής από την ευκολία με την οποία χειρίζεται τα φωνητήρια όργανά της για το σχηματισμό των φθόγγων, η οποία έγκειται και στο γεγονός ότι η Μαρία βρίσκεται σε καλή ψυχολογική κατάσταση κατά την απαγγελία του παιχνιδόλεξου. Η κανονικότητα των διαστημάτων με τα οποία ακούγεται ο ένας φθόγγος μετά τον άλλο, μας υποδεικνύει μια *εύρυθμη άρθρωση* η οποία έγκειται στο αίσθημα σιγουριάς και αυτοπεποίθησης που έχει η μαθήτρια για τον εαυτό της. Η *καθαρότητα* στην άρθρωση και στον ευκρινή και σωστό σχηματισμό των φθόγγων σε όλους τους συνδυασμούς τους έχει σαν αποτέλεσμα τις πλήρεις ηχητικές εικόνες τους, και μας δίνει τη βεβαιότητα για τη σωστή κατασκευή της φωνητικής συσκευής της Μαρίας καθώς και την παρουσία φωνητικής συνείδησης.

Διαπιστώνουμε επίσης την τέλεια επαφή των φθογγοπλαστικών οργάνων, τη «σταθεροποίηση» τους στο στένωμα ή το φράγμα για τη δημιουργία των φθόγγων, και αυτή η *σταθερότητα* συμβαδίζει με την ομοιογένεια της φωνής της μαθήτριας, η οποία ελέγχει σωστά την οικονομία της εκπνοής της διατηρώντας μια σταθερή υπογλωττιδική πίεση. Έτσι, το μήνυμα φτάνει ξεκάθαρο στον αποδέκτη του.

Όσον αφορά την *αντοχή* της Μαρίας δεν παρατηρήσαμε στάσεις, εφίδρωση ή κόπωση κατά την ομιλία της (δεν λαχάνιαζε), γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν σπαταλούσε εκπνοές, ή στη μικρή διάρκεια του παιχνιδόλεξου. Όμως φάνηκε ξεκάθαρα η απρόσκοπτη ροή του λόγου της, η *άνεση*, η ευρωστία της φωνητικής συσκευής, η καλή γνώση του αντικειμένου και η εξοικείωση μ' αυτό, η καλή στίξη και οι κατάλληλες αναπνοές χωρίς οπισθόδρομες επαναλήψεις. Ήταν ένας απόλυτα κατανοητός λόγος με άριστη προφορά και ορθή άρθρωση.

Κατά την απαγγελία της «*Προσευχής*» παρατηρήσαμε τα εξής:

- Για τις κινήσεις και τις θέσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων κατά την άρθρωση του φθόγγου μπορούμε να πούμε ότι λειτούργησαν κατά τον ίδιο τρόπο όπως και στο παιχνιδόλεξο δίδοντας πλήρεις φωνητικές εικόνες, τις οποίες παρατηρούμε κατά την άρθρωση και άλλων φθόγγων όπως βλέπουμε παρακάτω για το φθόγγο [φ].



[φ]

Παρατηρούμε μείωση της έντασης της φωνής περίπου στη μέση της προσευχής στο σημείο «...υγεία στους καλούς γονείς, ειρήνη στους λαούς της γης, και στο σχολειού μας τα παιδιά...», η οποία οφείλεται κατά την άποψή μας στο γεγονός ότι η Μαρία δεν είχε εξοικειωθεί με την «Προσευχή» του σχολείου και δεν την είχε μάθει «απ' έξω» τόσο καλά όντας μαθήτρια της Α΄ τάξης, και το χρονικό διάστημα που φοιτούσε στο σχολείο ήταν πολύ μικρό την περίοδο που έγινε η έρευνα. Φάνηκε επίσης μια αμηχανία της και μια προσπάθεια να σκεφτεί τη συνέχεια.

- Ζητώντας από τη Μαρία να απαγγείλει την «Προσευχή» ενώ είχε προηγηθεί λήψη τροφής κατά το διάλειμμα, (είχε φάει μια σοκολάτα) διαπιστώσαμε τα εξής: μειώθηκε εξαρχής η ένταση της φωνής και διατηρήθηκε χαμηλή καθ' όλη τη διάρκεια της απαγγελίας. Χρειάστηκε αρκετές φορές να κάνει κατάποση του σάλιου της προκειμένου να διώξει από το στόμα υπολείμματα τροφής τα οποία δυσκόλευαν τις κινήσεις και τις σχέσεις (επαφές) των αρθρωτών της (γλώσσα, δόντια, χείλη, κλπ), μειώνοντας την ευελιξία της φωνής της. Η άρθρωσή της επίσης ήταν βιαστική χωρίς σταθερό ρυθμό, υστέρησε σε καθαρότητα και ευκρίνεια με αποτέλεσμα να μην έχουμε πλήρεις φωνητικές εικόνες για τους φθόγγους σε αρκετούς συνδυασμούς τους και ανομοιογένεια της φωνής μην έχοντας σταθερή αναπνοή. Φαίνεται καθαρά στις παρακάτω φωτογραφίες η ατονία, η αστάθεια των φθόγγων, και η διαφορά στο σχηματισμό τους σε σχέση με το παιχνιδόλεξο ή την «Προσευχή» πριν τη λήψη της τροφής.



[λ]



[τ]



[δ]

Αυτές οι φωνητικές παρεκκλίσεις που αναφέραμε (αστάθεια, ανακρίβεια, μεταβολή της έντασης) είχαν επιπτώσεις στην αντίληψη του μηνύματος από τον δέκτη και στην κατανόηση του περιεχομένου του.

Κατά την ερμηνεία ενός τραγουδιού («Τα Περιστέρια») που άρεσε πολύ στη Μαρία, οι παρατηρήσεις μας όσον αφορά την άρθρωση και το λόγο της ήταν οι εξής: Ερμηνεύοντας το τραγούδι αυτό για πρώτη φορά η Μαρία τη διακατείχε μια αμηχανία, μια δειλία και ένα αίσθημα απορίας ή ντροπής. Έτσι η κίνηση των φθογοπλαστικών οργάνων τους ήταν ασθενής και το άνοιγμα του στόματός της κατά την άρθρωση διαφόρων φθόγγων δεν ήταν ολοκληρωμένο.



[α]

[ι]

Φάνηκε να σκέφτεται ή να προβληματίζεται ορισμένες στιγμές και σταματούσε την ερμηνεία φτιάχνοντας τα μαλλιά της.



Η εικόνα που παρουσίασε η Μαρία κατά την πρώτη φορά που ερμήνευσε το τραγούδι διαφοροποιήθηκε κατά πολύ τις επόμενες φορές όσον αφορά την άρθρωσή της και τις θέσεις – κινήσεις των φωνητηρίων οργάνων της. Βρισκόμενη σε καλύτερη ψυχολογική κατάσταση άνοιγε το στόμα της κατά το σχηματισμό των φθόγγων, τοποθετούσε σωστά τα φθογοπλαστικά όργανα και έδινε πλήρεις φωνητικές εικόνες, καθαρές με υψηλότερο επίπεδο άνεσης στο λόγο της.



[δ]



[λ]

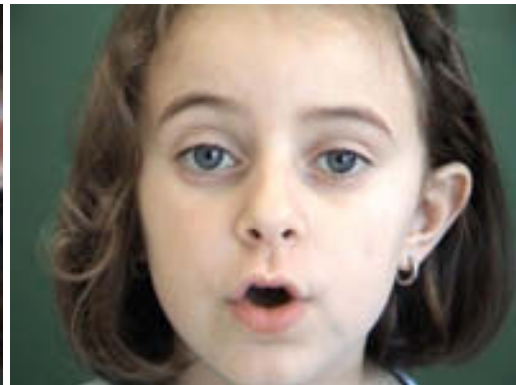


[α]

Επίσης η ένταση μεταβλήθηκε με τη δυναμική δόνηση των φωνητικών χορδών, η προφορά των φθόγγων ήταν καθαρότερη και πιο στρογγυλή, τα φωνητήρια όργανα κατά το πλάσιμο των φθόγγων παρέμειναν σταθεροποιημένα στο στένωμα ή στο φράγμα εξαντλώντας ένα διάστημα ασφαλείας, και η ευελιξία της φωνής της Μαρίας συνέπεσε με τις χρεωστικές δυνατότητές της. Παρατηρήσαμε μια τονική κλίμακα, μια μελωδία που έφτανε σ' εμάς και την οποία προκαλούσε το ίδιο το τραγούδι στη μαθήτριά μέσα από το συναίσθημα, απαιτώντας διαφορετικά φωνητικά χρώματα.



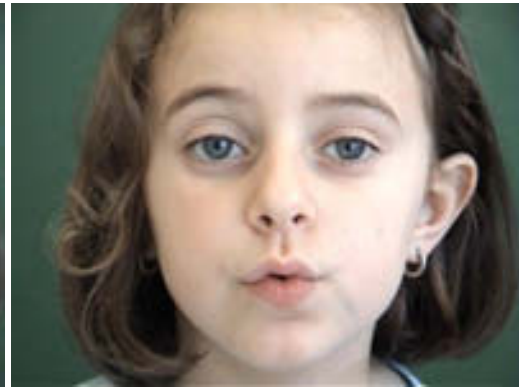
[θ]



[ο]



[μ]



[ου]



[π]

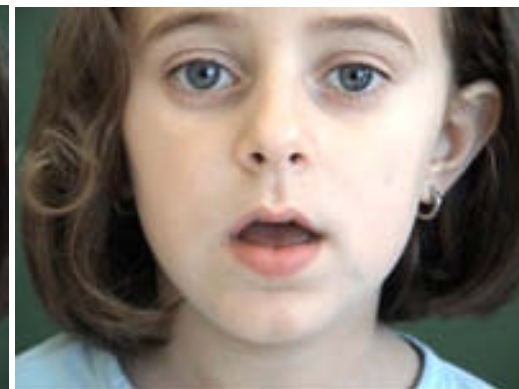


[v]

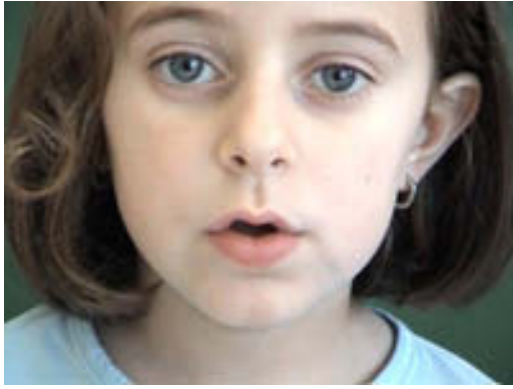
Σε άλλη φάση της έρευνας ζητήσαμε από τη Μαρία αφού είχε προηγηθεί φαγητό στο διάλειμμα (κρέπα) να μας ερμηνεύσει ξανά το αγαπημένο της τραγούδι. Για άλλη μια φορά όπως και κατά την απαγγελία της «Προσευχής» διαπιστώσαμε ότι η άρθρωση επηρεάζεται αρνητικά καθώς τα φθογοπλαστικά όργανα δεν τοποθετούνται σωστά, δεν εφάπτονται διότι τα εμποδίζουν υπολείμματα τροφής στο στόμα, δεν κινούνται δυναμικά και ευέλικτα, η ένταση είναι χαμηλή και οι φθογικές εικόνες ημιτελείς και ακάθαρτες.



Κατάποση



[ε]



[o]



[δ]

Κατά την ανάγνωση *άγνωστου αδιδακτου κειμένου* πρώτη φορά η άρθρωση της Μαρίας παρουσίασε την εξής εικόνα: Ο ρυθμός ήταν αργός, η ένταση χαμηλή, η κίνηση του στόματος ήταν ασθενής, υπήρξε απώλεια των σημείων στίξης και συλλαβισμός ορισμένων λέξεων.



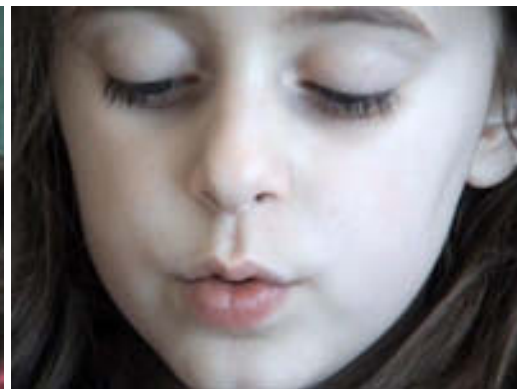
[α]



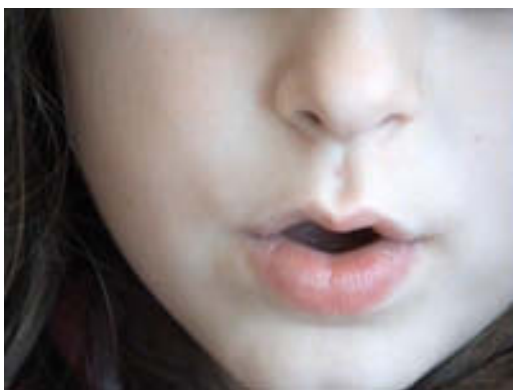
[ρ]



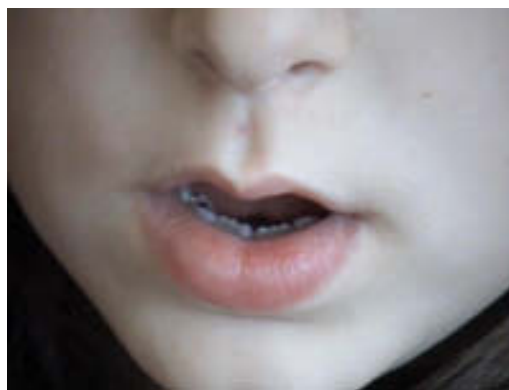
[δ]



[ου]



[o]



[ε]

Διαπιστώσαμε καθαρότητα στους φθόγγους όμως η χαμηλόφωνη ανάγνωση δεν μας επέτρεπε να κατανοούμε το περιεχόμενο των προτάσεων που διάβαζε η Μαρία. Σε μια λέξη είχαμε αντικατάσταση φθόγγου: *εργαζομένων* → *αργαζομένων*. Η εικόνα της άρθρωσης που περιγράψαμε οφείλεται αφενός στην άγνοια του κειμένου και αφετέρου στην κακή διάθεση της Μαρίας τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή.

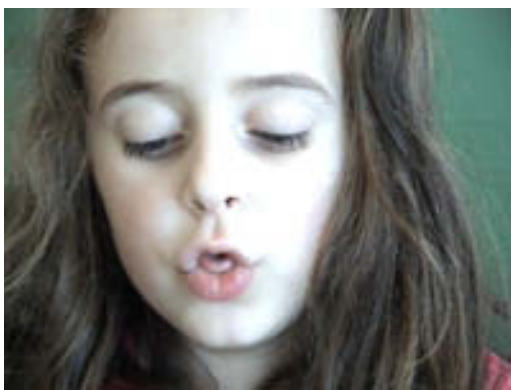
Σε μια δεύτερη ανάγνωση είχαμε σταθερότητα και καθαρότητα στην άρθρωση, άνεση και καλή ροή στο λόγο, με πλήρεις φωνητικές εικόνες.



[μ]



[ν]



[θ]



[ου]



[λ]



[ο]



[ι]



[ρ]

Όσον αφορά την παραγωγή προφορικού λόγου με αυτοσχεδιασμό κάναμε διάφορες ερωτήσεις στη Μαρία και αναλύσαμε την άρθρωσή της μέσα από τις απαντήσεις που μας έδωσε. Οι ερωτήσεις που κάναμε στη Μαρία έγιναν και στην Κατερίνα, όμως λόγω τεχνικού προβλήματος στη μηχανή λήψης αυτές που μπορέσαμε να έχουμε για επεξεργασία ήταν οι παρακάτω:

1. Ποιο μάθημα σου αρέσει περισσότερο;
2. Γιατί;

3. Μπορείς να μας περιγράψεις το σπίτι σου;
4. Ποιες είναι οι φίλες σου;
5. Ποια είναι η καλύτερη φίλη σου;
6. Πηγαίνεις στο σπίτι της;
7. Παίζετε μαζί διάφορα παιχνίδια;

Παρατηρήσαμε ότι σε ερωτήσεις που την ενδιέφεραν και γνώριζε καλά τις απαντήσεις, η άρθρωση της μαθήτριας ήταν πλούσια, με καθαρότητα και άνεση, σταθεροποίηση των φωνητικών οργάνων στο στένωμα ή στο φράγμα και γενικά ευέλικτη κίνηση του στόματος. Απαντώντας στις ερωτήσεις 1 & 2 μας είπε: «Τα Μαθηματικά», «επειδή είναι εύκολα», και φαίνεται η στρογγυλότητα των φθόγγων, οι θέσεις των οργάνων άρθρωσης.



[o]

[φ]



[θ]

Όμοια στην απάντηση της ερώτησης 3 φαίνεται καθαρά η τοποθέτηση της γλώσσας στα άνω φατνία για το σχηματισμό του ένρινου φθόγγου [v].



[v]

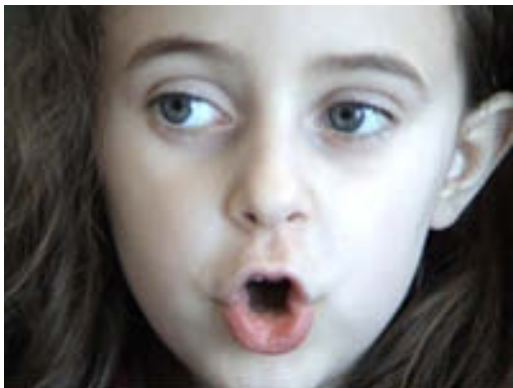
Στις απαντήσεις που μας έδωσε για τις φίλες της η άρθρωση της ήταν άριστη καθώς γνωρίζει καλά το αντικείμενο, της δημιουργεί θετική ψυχολογία και ευχάριστη αίσθηση. Έτσι με άνεση και απρόσκοπτη ροή στο λόγο της μας έδωσε πλούσιες, καθαρές, ηχητικές φθογγικές εικόνες.



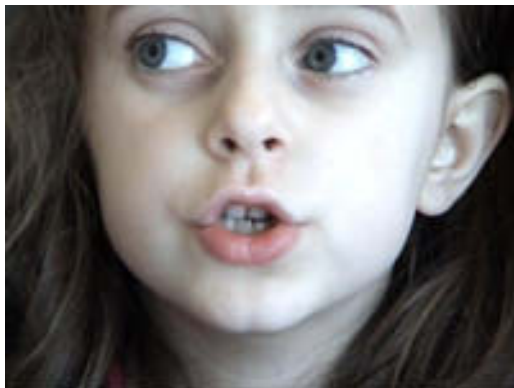
[α]



[δ]

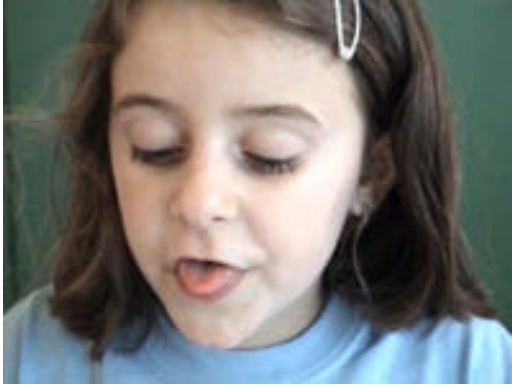


[ο]

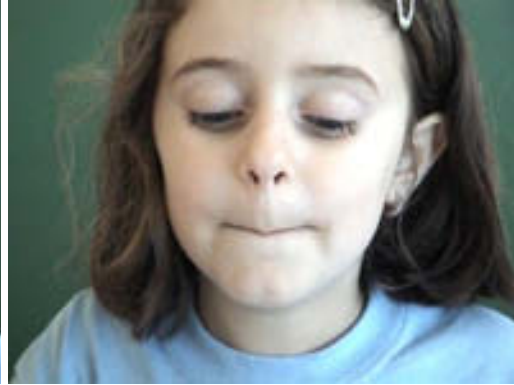


[σ]

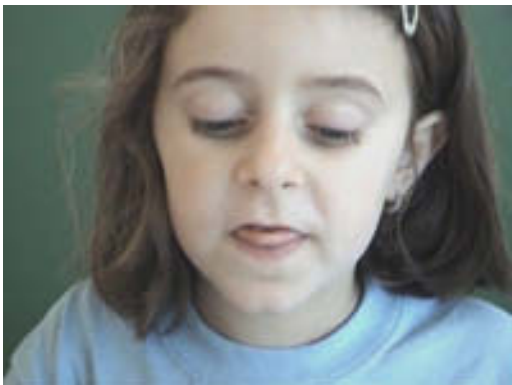
Κατά την ανάγνωση του *διδαγμένου κειμένου* «Στο Κάστρο» διαπιστώσαμε πολύ καθαρή άρθρωση με προσωδικά χαρακτηριστικά, χρωματισμό της φωνής, σταθερότητα και στρογγυλότητα των φθόγγων και άνεση στην οργάνωση του λόγου.



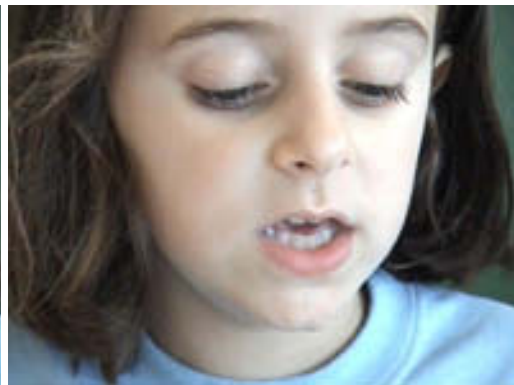
[θ]



[π]



[δ]



[ι]

Πλούσια άρθρωση με ευελιξία και ρυθμό είχε η Μαρία και κατά την ανάγνωση του επίσης *διδαγμένου κειμένου* «Δύο θαλασσινοί» με καλή στίξη και καθαρότητα.



[θ]



[α]



[φ]



[ε]

Δυσκολεύτηκε μόνο στην προφορά της λέξης «γλαρονήσι» καθότι ήταν άγνωστη γι' αυτήν.

Άριστες, αμιγείς, σταθερές φθογγικές εικόνες για τους φθόγγους και τα συμπλέγματα τους μας έδωσε και κατά την ανάγνωση του *διδαγμένου ποιήματος* «Τα παιδιά της γης», με ρυθμό, ένταση, χρώμα στη φωνή, στίξη, προσωδιακό στυλ και εκφραστική δύναμη.



[ου]



[π]



[ο]

Κατά τη φωνητική δραστηριότητα της Μαρίας κατά τη διδασκαλία στο μάθημα της Γλώσσας η άρθρωση της φάνηκε να περιέχει στοιχεία που μπορούν να τη χαρακτηρίσουν ως καθαρή με ευελιξία και άνεση, όταν γνώριζε τις απαντήσεις των ερωτήσεων που έκανε η δασκάλα. Όμως επειδή δεν έχουμε αρκετά στοιχεία λόγω μειωμένου χρόνου λήψης με την video camera μέσα στην αίθουσα δεν μπορούμε να προβούμε σε άλλες διαπιστώσεις και συμπεράσματα.



Αίθουσα διδασκαλίας

Για την άρθρωση της φωνητικής δράσης της Μαρίας στο μάθημα της *Αισθητικής Αγωγής* και της *Φυσικής Αγωγής* θα αναφερθούμε παρακάτω όταν εξετάσουμε την περίπτωση της Κατερίνας.

1.2 Η περίπτωση της Κατερίνας

Ομοίως με την περίπτωση της Μαρίας αναλύουμε κι εδώ τις παρατηρήσεις μας καθώς αναπαράγουμε τη φωνητική δράση της Κατερίνας με τη βοήθεια του H/Y.

Η Κατερίνα κατά την εκτίμησή μας συγκεντρώνει στοιχεία που μπορούν να χαρακτηρίσουν την άρθρωσή της ως *πτωχή* και αυτό θα το δούμε αναλυτικά κατά την αξιολόγηση κάθε φωνητικής της δραστηριότητας. Ξεκινώντας από την απαγγελία της «*Προσευχής*» όσον αφορά το σχηματισμό των φθόγγων και τις θέσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων ισχύουν τα εξής:

- Ο φθόγγος [α] αρθρώνεται με ελάχιστο άνοιγμα του στόματος, τα χείλη απέχουν ελάχιστα μεταξύ τους, δεν διαγράφουν ωοειδές σχήμα και η γλώσσα φαίνεται να

είναι απλωμένη στο έδαφος του στόματος. Είναι ένας άτονος ημιστρόγγυλος φθόγγος με νωθρή κίνηση των οργάνων που συμμετέχουν στην παραγωγή του.



[α]

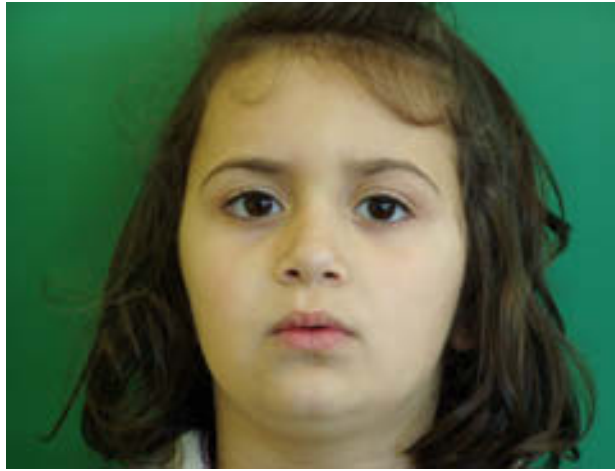
Με ιδιαίτερα ελλιπή φωνητική εικόνα η Κατερίνα προφέρει το φθόγγο [ο] στον οποίο τα χείλη μόλις ανοίγουν ελαφρά, έχει μειωθεί η απόσταση μεταξύ τους σε σχέση με το φθόγγο [α], δεν στρογγυλεύουν καθόλου προς τα εμπρός και η γλώσσα δεν φαίνεται σε ποια θέση βρίσκεται.



[ο]

Επίσης για το φθόγγο [ου] τα χείλη έχουν κλείσει ακόμα περισσότερο, τείνουν ελαφρά προς τα εμπρός, και αφήνουν μια μικρή σχισμή απ' όπου περνά το ηχητικό

ρεύμα προσκρούοντας σ' αυτά και τον ουρανίσκο και δίνοντας μια πτωχή φωνητική εικόνα του φθόγγου.



[ου]

Για το φθόγγο [ε] τα φθογγοπλαστικά όργανα κινούνται νωθρά, τα χείλη ανοίγουν ελαφρά προς τα πλάγια, η ράχη της γλώσσας φαίνεται να πλησιάζει το σκληρό ουρανίσκο ενώ δεν φαίνεται η άκρη της να πιέζει ελαφρά τη βάση των κάτω δοντιών.



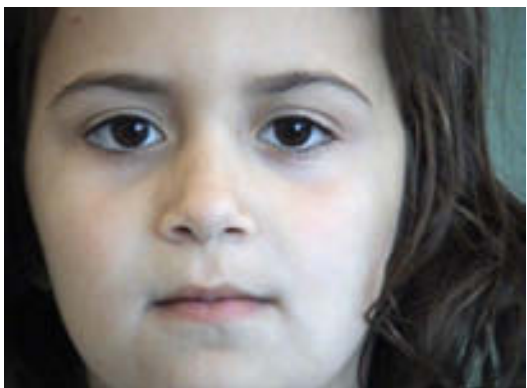
[ε]

Πτωχή και ημιτελή φθογγική εικόνα για το φθόγγο [ι] δίνει η Κατερίνα, μειώνοντας το άνοιγμα των χειλιών της σε σχέση με το φθόγγο [ε] και κατεβάζοντας προς τα κάτω το κάτω χείλος έτσι ώστε να φαίνονται τα κάτω δόντια και η άκρη της γλώσσας της πίσω από αυτά. Επίσης δεν φαίνεται η ράχη της γλώσσας να υψώνεται προς το σκληρό ουρανίσκο.



[ι]

Σχετικά με τους συμφωνικούς φθόγγους παρατηρούμε τα εξής: Κατά την άρθρωση των διχειλικών φθόγγων [μ], [π] το φράγμα που σχηματίζουν τα χείλη δεν είναι ισχυρό και η επαφή μεταξύ τους μειωμένη χωρίς σταθερότητα με αποτέλεσμα την πτωχή ηχητική εικόνα των εν λόγω φθόγγων.

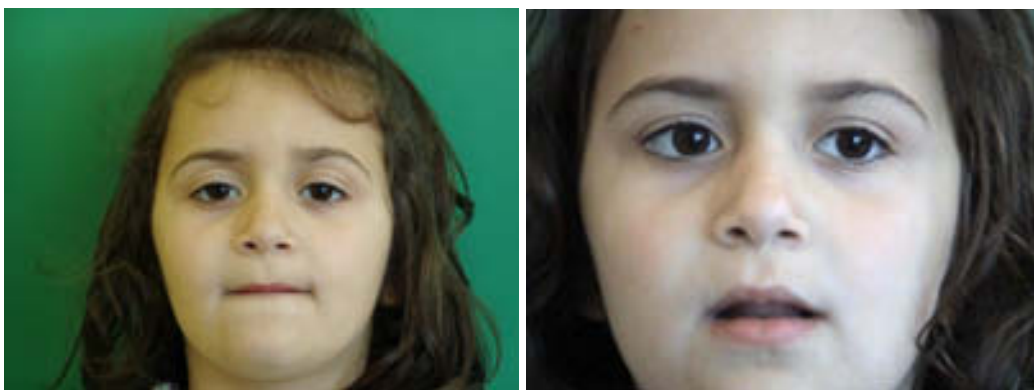


[μ]



[π]

Το ίδιο παρατηρούμε και για το χειλοδοντικό φθόγγο [φ] που δίδεται με ημιτελή ηχητική εικόνα καθώς και για τον οδοντικό φθόγγο [ν] που αρθρώνεται χωρίς να φαίνεται το άκρο της γλώσσας που ανέρχεται στα άνω φατνία.



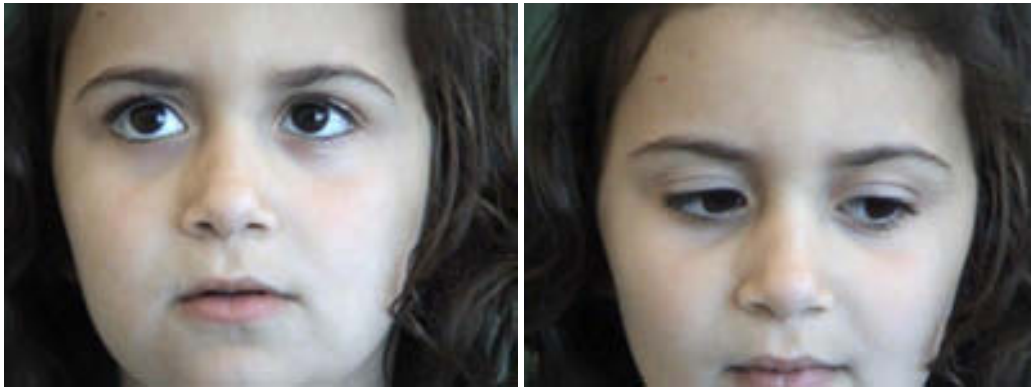
[φ]

[v]

Επίσης παρατηρούμε ότι καθώς δεν ολοκληρώνονται οι εικόνες των φθόγγων, δεν γίνονται κατανοητές οι λέξεις και οι έννοιες αυτών. Η Κατερίνα αρθρώνει λόγο με κλειστό το στόμα και με νωθρές κινήσεις των οργάνων της φώνησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις αγγίζει τον ψευδισμό καθώς παραλείπει σχεδόν πάντα το συμφωνικό φθόγγο [ρ] στην αρθρωτική αλυσίδα και προφέρει: *παακαλούμε* αντί *παρακαλούμε*, *καινούγια* αντί *καινούρια*. Ακόμα παραλείπει το φθόγγο [λ] και προφέρει *πάι* αντί *πάλι* ή αντικαθιστά το φθόγγο [ρ] με το φθόγγο [λ] και προφέρει *ειλήνη* αντί *ειρήνη*. Βέβαια εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι ο ψευδισμός στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν οφείλεται στη δομή – διάπλαση των φθογοπλαστικών οργάνων καθώς δεν υπάρχουν εκ γενετής ή επίκτητες παραμορφώσεις, τραύματα, ουλές ή παραλύσεις.

Φάνηκε να διακατέχεται από άγχος κατά την αναγγελία της προσευχής, σταμάτησε αρκετές φορές για να σκεφτεί καταπίνοντας το σάλιο της, ενέργειες που πιθανόν να οφείλονται στην ελλιπή γνώση της καθώς δεν την ολοκλήρωσε αλλά τη διέκοψε στη μέση. Όσον αφορά τη φωνή της Κατερίνας ισχύουν τα εξής:

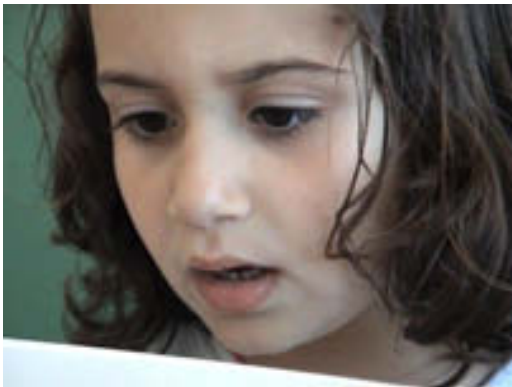
- Η ένταση της φωνής διατηρείται χαμηλή καθ' όλη τη διάρκεια της αναγγελίας και φαίνεται μειωμένη η δυνατότητα των φθογοπλαστικών οργάνων να αλλάζουν θέσεις για το σχηματισμό των φθόγγων. Ο ρυθμός είναι αργός, τα διαστήματα που ακούγονται οι ήχοι-φθόγγοι δεν είναι κανονικά, γεγονός που δηλώνει άγνοια, αμφιβολία, δειλία, ενώ δεν δίδονται καθαρές, ευκρινείς και πλήρεις φθογγικές ηχητικές εικόνες. Έτσι έχουμε μια ανακριβή άρθρωση που οφείλεται στην έλλειψη φωνητικής συνείδησης, σταθερότητας στην παραγωγή των φθόγγων και σωστής επαφής των αρθρωτών στο στένωμα ή στο φράγμα, ακανόνιστη αναπνοή, κόπωση, νευρικότητα, μειωμένη αντοχή με στάσεις, συσπάσεις του λάρυγγα και βέβαια καθόλου καλή κατά μήκος οργάνωση του προφορικού λόγου (άνεση).



Εκφράσεις αμηχανίας

Κατά την ανάγνωση ενός *αγνώστου κειμένου* για την Κατερίνα με τίτλο «*Η Άνοιξη*» το οποίο παραθέσαμε νωρίτερα διαπιστώσαμε τα εξής:

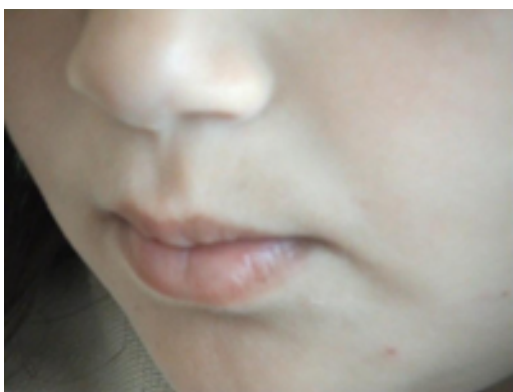
- Τα *φθογγοπλαστικά όργανα* και *ιδιαίτερα τα χείλη* δεν κινούνται *σχεδόν καθόλου* και η *άρθρωση των φθόγγων* γίνεται με το *στόμα σχεδόν κλειστό* όπως θα δούμε και από τις φωτογραφίες παρακάτω.



[α]



[ι]



[π]



[ου]

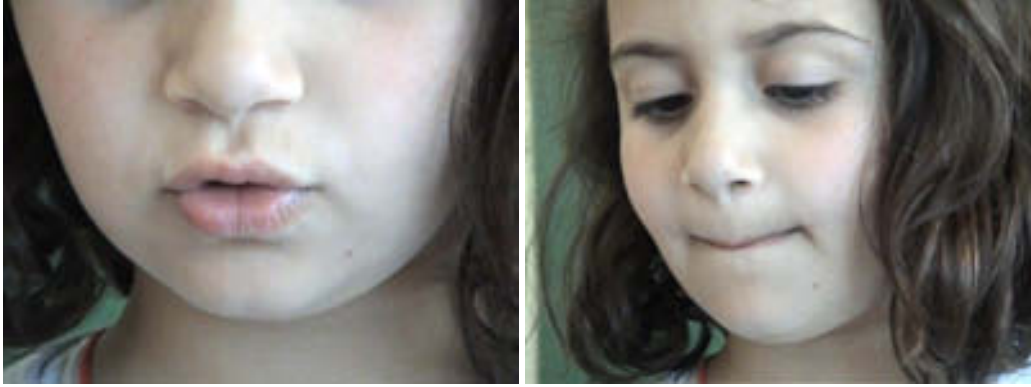


[ε]

Παρατηρούμε συχνές παύσεις στο λόγο, πολύ αργό ρυθμό ανάγνωσης, παύσεις ανάμεσα στις συλλαβές των λέξεων και αρκετές αντικαταστάσεις ή παραλείψεις φθόγγων όπως: *γιορτή* → *γιορτή*, *ζεσταίνει* → *ζεστάνει*, *χαρούμενα* → *χαρούμενα*, *των* → *την ή της*, *λουλουδιών* → *λουλουδιάν*. Επίσης συχνά διάβαζε την ίδια λέξη δύο φορές έως ότου αποκωδικοποιήσει την επόμενη και δεν επέμενε καθόλου στη στίξη που είναι η αρχή για την κατανόηση του περιεχομένου ενός αναγνώσματος. Φάνηκε ότι η προσπάθεια για ανάγνωση επέφερε μια κόπωση στη μαθήτρια η οποία εκδηλωνόταν με ασθματική εκφορά, απόσπαση προσοχής, αγγίγματα στα μαλλιά, νευρικότητα και εφίδρωση (βλ. φωτ.).



Σε επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις του άγνωστου – αδίδακτου κειμένου η Κατερίνα συνέχισε να κινεί ελάχιστα τους αρθρωτές, να αντικαθιστά ή να παραλείπει φθόγγους όπως: *Πρωτομαγιά* → *Πρωτημαγιά*, *Λαμπρή* → *Λάμπου*, *Ανοιξής* → *Ανοιξες*, *Απρίλιος* → *Απλίλιος*, να αρθρώνει λόγο με λάθος συντονισμό των φωνητηρίων οργάνων, να δίνει ελλιπείς φωνητικές εικόνες για τους φθόγγους και τα συμπλέγματά τους, να είναι ανακριβής και ασταθής. Αυτές οι φωνητικές παρεκκλίσεις είχαν ως αποτέλεσμα την αδυναμία της ανάδειξης και της αντίληψης του μηνύματος του αναγνώσματος από το δέκτη και εν τέλει τη μη επίτευξη του έσχατου στόχου της γλώσσας που είναι η επικοινωνία. Εν τούτοις παρατηρήθηκε κατά την αρχή των τελευταίων αναγνώσεων ένας σωστότερος και ευκρινέστερος σχηματισμός των φθόγγων σε συνδυασμό με αύξηση της έντασης και βελτίωση της άνεσης, όμως αυτό οφειλόταν στις επαναλήψεις ανάγνωσης και διαρκούσε ελάχιστο χρόνο με φθίνουσα πορεία από τις πρώτες κιόλας σειρές του κειμένου.



[ου]

[μ]



[α]

Κατά την έρευνα μας κάναμε διάφορες ερωτήσεις στην Κατερίνα προκειμένου να παράγει προφορικό λόγο δίδοντας απαντήσεις σε αυτές και να προβούμε σε ορισμένες διαπιστώσεις. Οι ερωτήσεις μας ήταν οι εξής:

1. Σε ποια τάξη πηγαίνεις;
2. Σου αρέσει να βλέπεις τηλεόραση;
3. Τι εκπομπές βλέπεις;
4. Μπορείς να μας μιλήσεις για μια εκπομπή ή μια ταινία που σου αρέσει πολύ;
5. Ποιοι ηθοποιοί σου αρέσουν;
6. Ποιοι τραγουδιστές σου αρέσουν;
7. Ξέρεις κάποιο τραγούδι τους;
8. Σου αρέσει ιδιαίτερα κάποιο παιχνίδι;
9. Ποια είναι η καλύτερη σου φίλη;
10. Πότε παίζετε;
11. Ποιο μάθημα σου αρέσει περισσότερο, η Γλώσσα ή τα Μαθηματικά;
12. Γιατί δεν σου αρέσει η Γλώσσα;
13. Μπορείς να μου περιγράψεις το σπίτι σου;

14. Μπορείς να μου περιγράψεις το δωμάτιο σου;

15. Μίλησε μου για τις φίλες σου σε παρακαλώ.

Παρατηρήσαμε ότι καθ' όλη τη διάρκεια της φωνητικής δραστηριότητας τη μαθήτριά διακατείχε ένα αίσθημα δειλίας και αμηχανίας, η ψυχολογία της και η αυτοεκτίμησή της βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα, συνθήκες που επιδείνωσαν την ποιότητα της άρθρωσης και τις φωνητικές εικόνες για τους φθόγγους και τα συμπλέγματά τους ακόμα και όταν μιλούσε για θέματα που την ενδιέφεραν. Διαπιστώσαμε αρκετά νωθρή κίνηση των φθογοπλαστικών οργάνων, μειωμένη ελαστικότητα αυτών, χείλη κολλημένα σχεδόν μεταξύ τους, νωθρή γλώσσα και κακή αναπνοή. Όσο περισσότερο δυσκολευόταν να απαντήσει σε ερωτήσεις τόσο περισσότερο υπόκωφες, ημιτελείς και ασταθείς φωνητικές εικόνες έδινε. Ειδικότερα στην ερώτηση «*Τι εκπομπές βλέπεις;*» απάντησε: «*Η Μαριάννα της νύχτας· δεν είναι εκπομπή, είναι έργο*», έχοντας το στόμα της σχεδόν κλειστό (φωτογραφία παρακάτω) με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να ακούσουμε και να καταλάβουμε τα λόγια της.

Μη γνωρίζοντας αρκετά πράγματα για την υπόθεση του έργου δυσκολεύτηκε πολύ να αρθρώσει ελάχιστες λέξεις γι' αυτό, πάντα με νωθρές κινήσεις των αρθρωτών. Στην ερώτηση «*Σου αρέσει ιδιαίτερα κάποιο παιχνίδι;*», απάντησε: «*Η Μπάρμπι*» και στην ερώτηση «*τι είναι η Μπάρμπι;*», απάντησε: «*Είναι κάτι κούκλες*», με σχεδόν κλειστό το στόμα, σκυμμένο κεφάλι, και πτωχό χειρισμό του στοματικού μηχανισμού. Ο ήχος ακουγόταν ελάχιστα, έφτανε σ' εμάς ακρωτηριασμένος, το φράγμα που σχηματίζει το κάτω χείλος με το άνω χείλος για την άρθρωση του [b] ήταν οκνό (δεν άφηνε ένα κύμα αέρα να εκτιναχτεί από το στόμα της), και παρά το γεγονός ότι η μαθήτριά αναφερόταν σε ένα θέμα που γνωρίζει καλά, μας δυσκόλεψε στο να κατανοήσουμε το νόημα των φράσεών της.



[b]

Ακόμα, στις απαντήσεις που αναφέρθηκε στις φίλες της λειτούργησε όπως παραπάνω ενώ παρατηρήσαμε παραλείψεις φθόγγων όπως: *φορές* → *φοές*. Στην ερώτηση «Ποιο μάθημα σου αρέσει περισσότερο;» απάντησε: «*Τα μαθηματικά, γιατί βάζω και βγάζω*», ενώ δυσανασχετούσε και χρησιμοποιούσε χωρίς λόγο τη γλώσσα της συνεχώς γλείφοντας τα χείλη της αμήχανη(βλ.φωτ.).



Βέβαια για το μάθημα της Γλώσσας μας απάντησε ότι δεν της άρεσε γιατί τη δυσκόλευε.

Κατά τη διάρκεια εκφοράς λόγου που αφορούσε την περιγραφή του σπιτιού της, η Κατερίνα ενώ γνώριζε το αντικείμενο, η ομιλία της ήταν πολύ πτωχή, μονότονη, βιαστική χωρίς εκφραστική δύναμη και προσωδιακό στυλ. Συχνές ήταν και οι παραλείψεις φθόγγων, ιδιαίτερα του φθόγγου [ρ]: *πορτοκάλια*→*ποτοκάλια*, *πόρτες*→*πότες*, *νεροχύτης* → *νεοχύτης*.

Στη συνέχεια κατά την ανάγνωση *διδαγμένου κειμένου ή ποιήματος* από το βιβλίο «Η Γλώσσα μου» με τίτλο «Παρακάλεση για βροχή» και «Εγώ, εσύ κι εμείς», η Κατερίνα λειτούργησε διαφορετικά βελτιώνοντας την ποιότητα της άρθρωσής της δίδοντας πιο πλούσιες φωνητικές εικόνες. Αύξησε την ένταση του λόγου της, διόρθωσε την καθαρότητα, διατηρούσε ένα μέσο ρυθμό καθώς είχε εξοικειωθεί με το κείμενο, βελτίωσε τη σταθερότητα των φθόγγων καθώς τα φθογοπλαστικά όργανα είχαν καλύτερη επαφή, και οι φθόγγοι ακουγόταν στρογγυλοί με πλήρεις ηχητικές εικόνες. Ειδικότερα για την άρθρωση των φθόγγων [β], [φ] το κάτω χείλος μοιράζεται κάτω από την κοπτική γραμμή των άνω κοπτήρων και το ηχητικό ρεύμα ή ο αέρας της εκπνοής προστρίβεται στο χειλοδοντικό στένωμα και μας δίνει το ηχηρό διαρκές τριβόμενο [β] ή το άηχο διαρκές [φ].

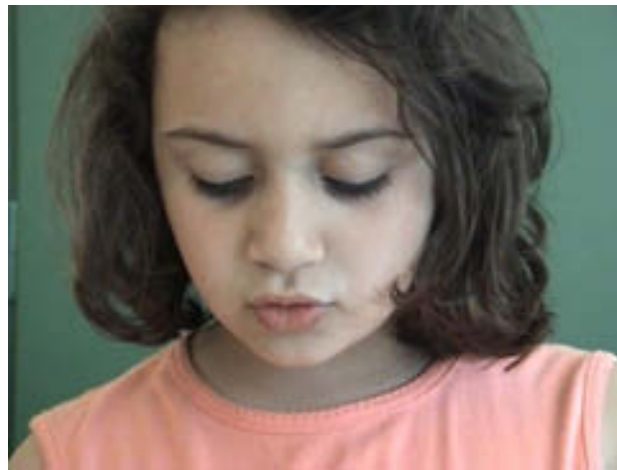


[β]



[φ]

Για το φθόγγο [σ] σχηματίζεται στένωμα από το άκρο της γλώσσας καθώς εφάπτεται πίσω από τα κάτω εμπρόσθια δόντια. Έτσι τα πλάγια της γλώσσας ανέρχονται και πιέζουν ελαφρά τους τραπεζίτες και σχηματίζεται μια αύλακα που χωρίζει τη γλώσσα στα δύο. Σ' αυτήν διοχετεύεται ο αέρας της εκπνοής που καθώς προστρίβεται στο στένωμα δίνει τον άηχο διαρκή φθόγγο.



[σ]

Παρατηρήθηκε ένας συλλαβισμός σε ορισμένες λέξεις του πρώτου ποιήματος, ο οποίος πιθανόν να οφείλεται στην δυσκολία αναγνώρισης και άγνοια αυτών των λέξεων ή στη μη κατανόηση της έννοιας τους: *νοτερές* → *νο-τε-ρές*, *γεννήματα* → *γεν-νή-μα-τα*.

Επίσης, αντικαταστάθηκαν πολλοί φθόγγοι σε μια άγνωστη λέξη με κάποιους άλλους: *ταγάρι* → *τεγάλι*, ενώ στο δεύτερο ποίημα με πιο εύκολες λέξεις, η άρθρωσή της ήταν πολύ καθαρή με σταθερό ρυθμό και πλούσιες ηχητικές εικόνες.

Κατά την εκφορά του παιχνιδόλεξου «Α-λέ-κα» παρατηρούνται τα εξής:

- Όταν η Κατερίνα «έπαιζε» το παιχνιδιόλεξο με τη Μαρία, όπως το ζητήσαμε, η άρθρωσή της ήταν πλούσια με στρογγυλούς φθόγγους, άνοιγε το στόμα της και χρησιμοποιούσε τα χείλη της, τη γλώσσα της, την κάτω γνάθο με μεγάλη ευελιξία και σταθερότητα.



[α]

[ο]

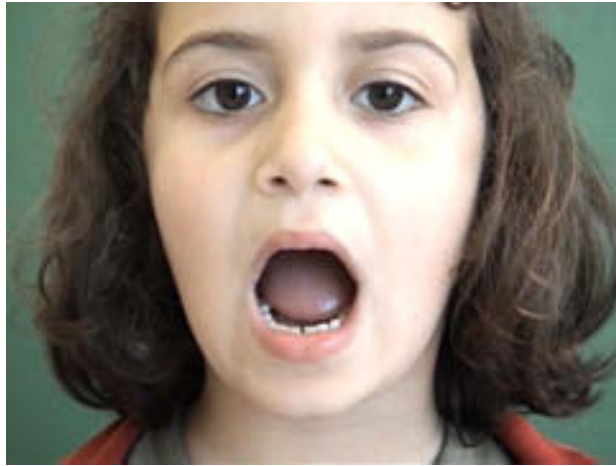


[δ]

Η ένταση της φωνής της ήταν σε υψηλά επίπεδα και επιβεβαιώθηκαν αυτά που αναφέραμε σε αρχικό κεφάλαιο για την *ομαδική* εκφορά του λόγου όσον αφορά την άνεση της μαθήτριας, αυτή η μέθοδος βοήθησε την Κατερίνα που η άρθρωση της χαρακτηρίζεται ως «πτωχή», συμμετέχοντας στην ομαδική φώνηση να αναπτύξει την άνεση της, να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες ροής στον προφορικό λόγο, και να επουλώσει τις αδυναμίες της διασκεδάζοντας. Για την Κατερίνα ήταν σπουδαία επιτυχία η σωστή άρθρωση του φθόγγου [ρ] και η μη αντικατάστασή του ή παράλειψή του από τις διάφορες λέξεις. Έτσι πρόφερε: *μέρα, παίρνω, πήρα, χοντρέλα, καρπαζιά, πράγμα* που δε συνέβη όταν η Κατερίνα «έπαιζε» με λέξεις του «Α-λέ-κα» μόνη της, όπου οι λέξεις *σήμερα, καρπαζιά* έγιναν «*σήμεα*», «*καπαζιά*», «*καπαζιά*». Διατηρήθηκε η πλούσια ηχητική εικόνα των φθόγγων, η καθαρότητα της άρθρωσης,

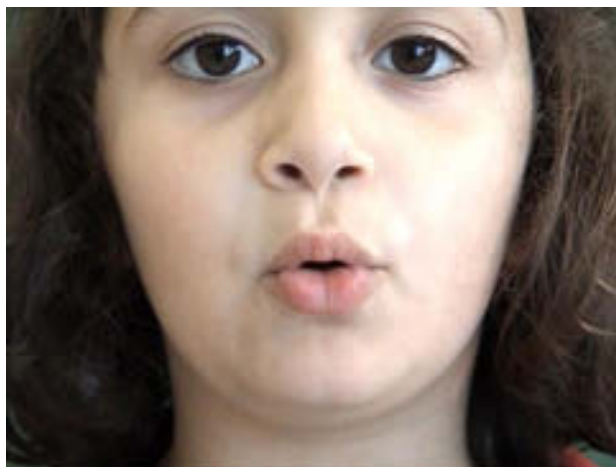
η ένταση, η ευελιξία της φωνής, ο ρυθμός και η άνεση. Διαπιστώσαμε καθαρότερη άρθρωση όσο μειωνόταν ο ρυθμός εκφοράς του λόγου. Στις φωτογραφίες που ακολουθούν βλέπουμε τις θέσεις των φθογοπλαστικών οργάνων κατά το σχηματισμό διαφόρων φθόγγων.

Ο φθόγγος [α] σχηματίζεται τώρα με ανοικτό το στόμα, τα χείλη σε ωοειδές σχήμα, τη γλώσσα απλωμένη στο έδαφος του στόματος με το άκρο της στο ύψος των κάτω δοντιών.



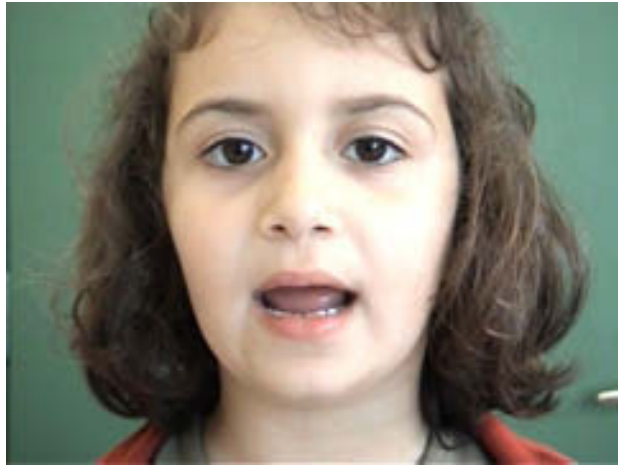
[α]

Ο φθόγγος [ου] αρθρώνεται με τα χείλη να κλείνουν εμπρός στρογγυλά με μειωμένη διάμετρο ενώ το άκρο της γλώσσας οπισθοχωρεί περισσότερο στο κοίλωμα της κάτω γνάθου.



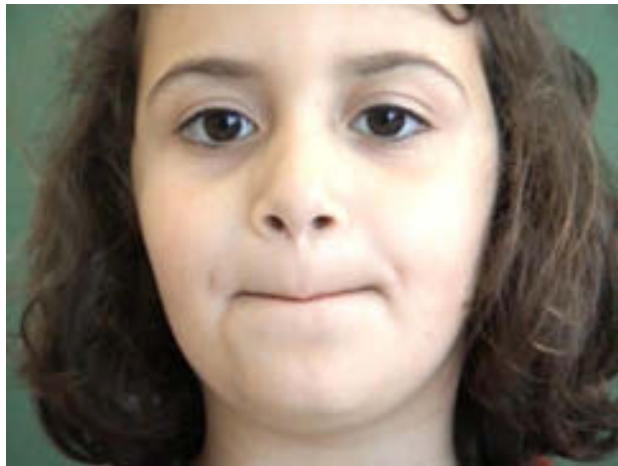
[ου]

Για το φθόγγο [ε] τα χείλη αφήνουν τις γωνίες τους να ανοίξουν πλάγια και η άκρη της γλώσσας πιέζει ελαφρά τη βάση των κάτω δοντιών.



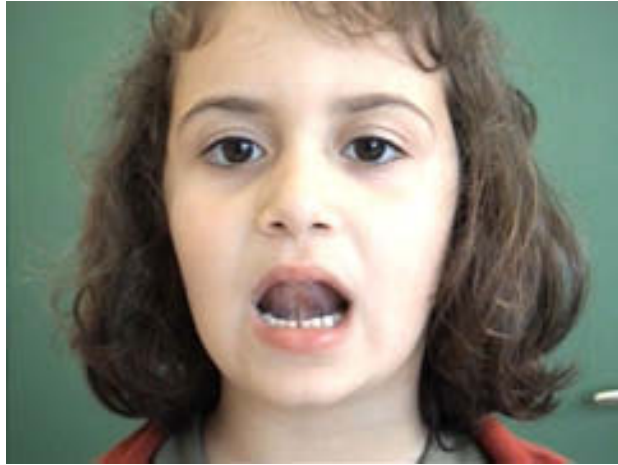
[ε]

Στο φθόγγο [μ] τα χείλη κλείνουν και εμποδίζουν την έξοδο του ηχητικού ρεύματος από το στόμα.



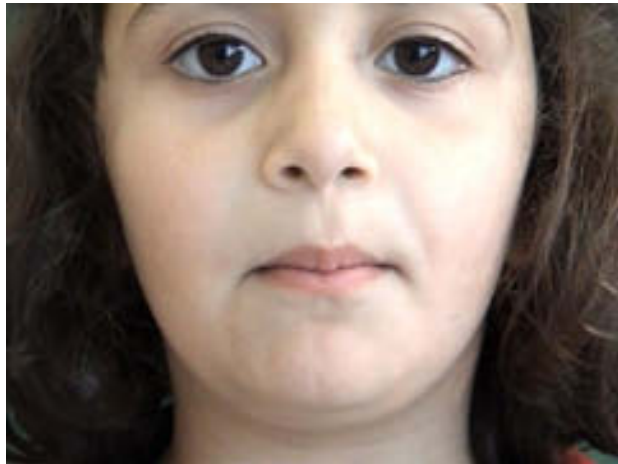
[μ]

Ο φθόγγος [λ] αρθρώνεται καθώς το άκρο της γλώσσας ανεβαίνει στο σημείο όπου αρχίζει ο σκληρός ουρανίσκος στα άνω φατνία και το ρεύμα της εκπνοής συναντώντας το εμπόδιο αυτό, διαφεύγει από τη μια ή τις δύο πλευρές της γλώσσας.



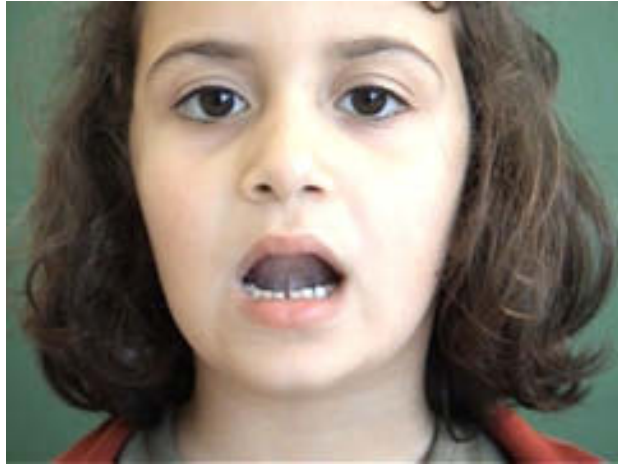
[λ]

Ο φθόγγος [λ] αρθρώνεται με φράγμα που σχηματίζουν τα χείλη καθώς με ένα ακαριαίο κλείσιμο – άνοιγμα δεσμεύουν και αποδεσμεύουν τον αέρα της εκπνοής.



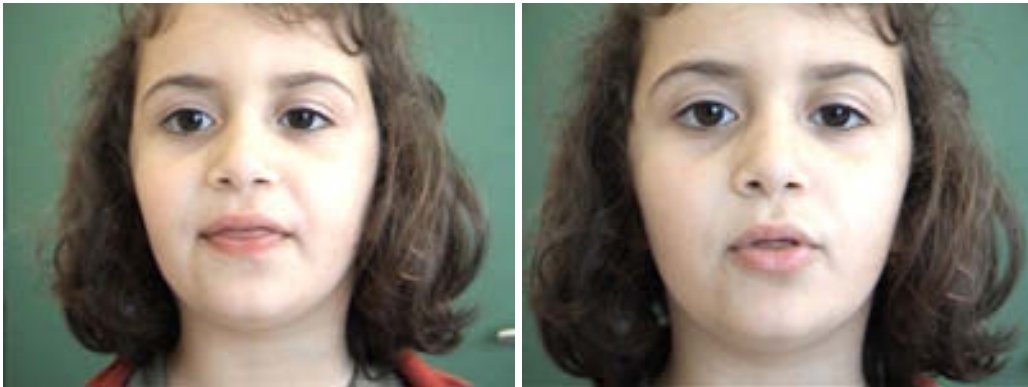
[π]

Για την άρθρωση του [ρ] το άκρο της γλώσσας επιχειρεί ταχύτατα διαδοχικά χτυπήματα στο εμπρόσθιο μέρος του ουρανίσκου με αποτέλεσμα την κατ' επανάληψη δέσμευση και αποδέσμευση του αέρα της εκπνοής.



[ɾ]

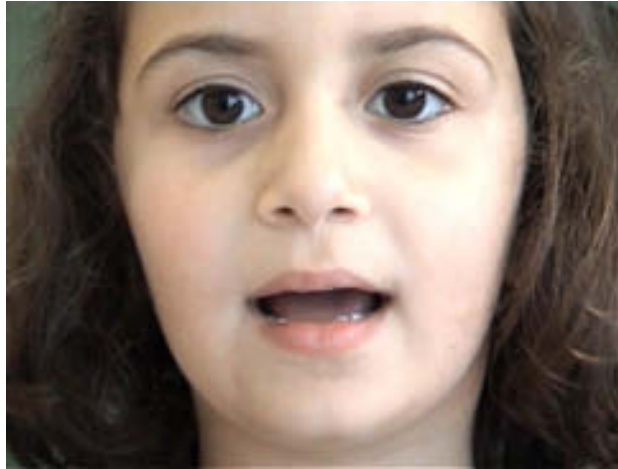
Οι φθόγγοι [δ] και [θ] αρθρώνονται με στένωμα που σχηματίζει το άκρο της γλώσσας καθώς ανέρχεται στην κόψη των εμπρόσθιων δοντιών.



[ð]

[θ]

Ο φθόγγος [κ] αρθρώνεται με φράγμα που σχηματίζει η ράχη της γλώσσας με την άνοδό της στο μαλακό ουρανίσκο, ενώ το άκρο της γλώσσας παραμένει εμπρός στα κάτω δόντια και τα χείλη διατηρούν ωοειδές σχήμα.



[κ]

Τις θετικές επιπτώσεις που είχε η εφαρμογή της αρχής του «ουνίσονο» στην άρθρωση της Κατερίνας κατά την εκφορά του παιχνιδόλεξου, τις επιβεβαιώσαμε και τις επαληθεύσαμε κατά την *ερμηνεία τραγουδιού* με τον ίδιο τρόπο. Έτσι η Κατερίνα μαζί με τη Μαρία ερμήνευσαν «εν χορώ» το τραγούδι «Τα Περιστερία» και παρατηρήσαμε τα εξής:

- Η άρθρωση της Κατερίνας όπως και στο παιχνιδόλεξο ήταν καθαρή, με ένταση και άνεση, οι φθόγγοι έδιναν καλές ηχητικές εικόνες, ο ρυθμός ήταν σταθερός, μέτριος και υπήρχε εναλλαγή των τόνων. Η άνεση της Μαρίας παρέσυρε την Κατερίνα που ορισμένες φορές ξεχνούσε τις επόμενες λέξεις και έχανε το ρυθμό της. Διαπιστώθηκε ότι το περιεχόμενο του τραγουδιού και το συναίσθημα που αναπτύχθηκε καθώς και η ψυχολογία της μαθήτριας επηρέασαν θετικά την εκφορά του λόγου της. Η μαθήτρια ήταν γελαστή, χαρούμενη, με καλή διάθεση και η αίσθηση που της προκαλούσε η παρουσία της Μαρίας είχε σαν αποτέλεσμα τη βελτιωμένη σε ποιότητα χρήση της φωνητικής συσκευής και τις σωστότερες θέσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων κατά τη δράση αυτή. Φαίνεται αυτό και στις φωτογραφίες που παραθέτουμε παρακάτω.



[α]



[ε]



[λ]



[v]



[o]



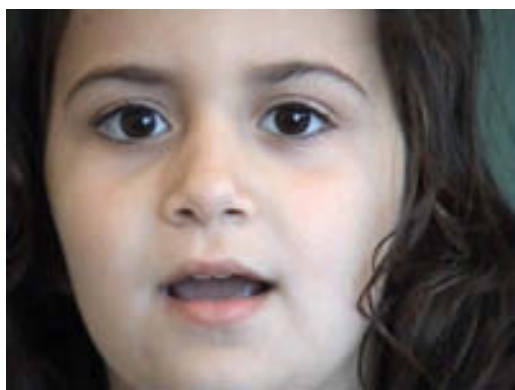
[ov]



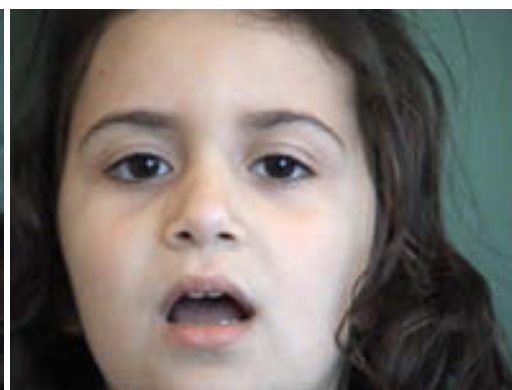
[π]

[σ]

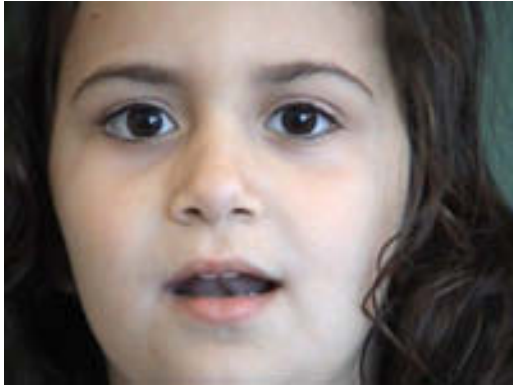
Επίσης κατά την ερμηνεία του αγαπημένου της τραγουδιού «Μωρό μου bye», η Κατερίνα διέθετε άρθρωση που συγκεντρώνει όλα τα πλεονεκτήματα που αναφέραμε στις «εν χορώ» φωνητικές δράσεις της με καλή αναπνοή και ικανοποιητική κίνηση των αρθρωτών. Αυτό οφειλόταν στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο τραγούδι άρεσε πάρα πολύ στη μαθήτριά, το τραγουδάει μόνη της στο διάλειμμα, στο σπίτι, τη διασκεδάζει και της δημιουργεί αίσθημα χαράς. Φαίνονται οι θέσεις του στόματος, κατά το σχηματισμό των διαφόρων φθόγγων στις παρακάτω φωτογραφίες.



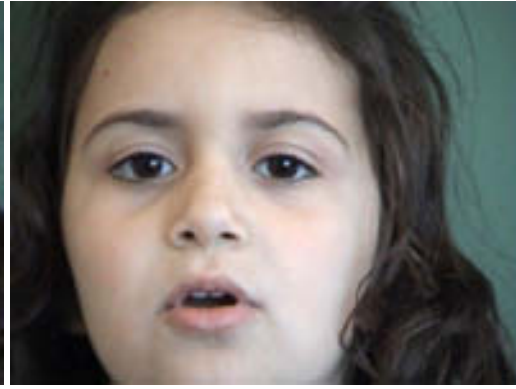
[ε]



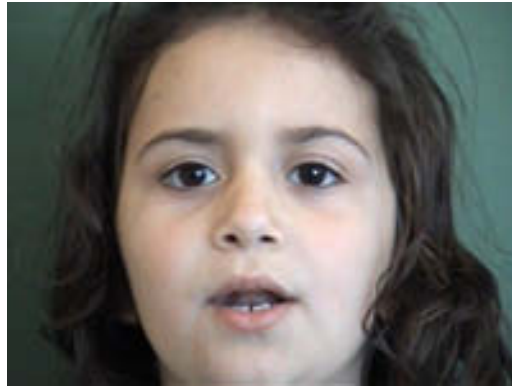
[α]



[λ]



[ο]



[ρ]

Στο μάθημα της Γλώσσας διαπιστώσαμε ύστερα από παρατήρηση που κάναμε την ώρα του μαθήματος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ότι η Κατερίνα είχε καλή άρθρωση όταν ένωθε σιγουριά για τις απαντήσεις που έδινε στη δασκάλα όταν της το ζητούσε (σύντομες) ή όταν ήξερε το αντικείμενο και είχε υψηλή αυτοεκτίμηση. Τότε άνοιγε το στόμα της και κινούσε τα φθογοπλαστικά όργανα με ελαστικότητα και σταθερότητα. Το ίδιο συνέβαινε όταν μιλούσε με τις συμμαθήτριές της, είχε ένταση στη φωνή της, αισθανόταν καλά μέσα στην ομάδα και συμμετείχε με πλήρεις ηχητικές εικόνες των φθόγγων.



[ο]



[ε]

Βέβαια ένωθε λίγο άβολα όταν συνειδητοποιούσε την παρουσία μας και ότι ήταν αντικείμενο παρατήρησης. Ντρεπόταν και έβαζε τα δάχτυλά της στο στόμα δείχνοντας αμηχανία.



Ντροπή

Αυτό που πρέπει να σημειωθεί εδώ είναι το γεγονός ότι η Κατερίνα παρουσίαζε εικόνες πτωχής άρθρωσης και ελλιπείς φθόγγους με νωθρή κίνηση των φωνητηρίων οργάνων, όταν η δασκάλα της της ζητούσε να διαβάσει από τον πίνακα λέξεις ή προτάσεις. Οι θέσεις και η κίνηση των αρθρωτών ήταν ανάλογες με τις θέσεις και τις κινήσεις τους κατά την ανάγνωση ενός αδίδακτου κειμένου, και την απαγγελία προσευχής.

Κατά τη διάρκεια φαγητού στο διάλειμμα (φωτογρ.) οι δύο μαθήτριες ενώ διαφέρουν στην άρθρωση, λειτούργησαν το ίδιο και απαντώντας σε ερωτήσεις μας, έδωσαν τροποποιημένες φθογγικές εικόνες, ατελείς, ακάθαρτες, με αποτέλεσμα να μην γίνουν καθόλου κατανοητές. Αυτό βέβαια οφείλεται στα υπολείμματα τροφής, που υπήρχαν στο στόμα τους, και έτσι τα φθογοπλαστικά όργανα δεν είχαν την

άνεση, την ελαστικότητα, την ευελιξία να κινηθούν επαρκώς και να τοποθετηθούν σωστά για την παραγωγή των φθόγγων.



Φαγητό στο διάλειμμα

Στο μάθημα της *Αισθητικής Αγωγής* που παρακολουθήσαμε και παρατηρήσαμε τις μαθήτριες, είδαμε ότι ασχολήθηκαν με τη ζωγραφική και εργάστηκαν στο θρανίο τους σιωπηλά. Γινόταν φασαρία μέσα στην αίθουσα, η φωνητική δραστηριότητά τους ήταν περιορισμένη και όταν τους απευθύναμε ερωτήσεις δεν μπορέσαμε να καταλάβουμε τι μας έλεγαν λόγω του θορύβου. Φάνηκε όμως η υπεροχή της Μαρίας στην κίνηση και τις θέσεις των αρθρώτων της, και η εμφανέστερη χρήση τους κατά την παραγωγή λόγου όταν απευθυνόταν σε εμάς.

Η Κατερίνα όμως ενώ απευθύνθηκε για λίγο στη Μαρία, και αισθανόμενη την παρουσία μας, άρθρωσε λόγο με το στόμα σχεδόν κλειστό, χωρίς να καταλάβει ούτε η Μαρία ούτε εμείς τι της έλεγε ενώ ήταν δίπλα της. Το ίδιο πτωχή άρθρωση είχε και μιλούσε από μέσα της με κλειστό το στόμα δίδοντας ημιτελείς φθογγικές εικόνες και όταν απευθύνθηκε και σε άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές της.



Αισθητική αγωγή

Στο μάθημα της *Φυσικής Αγωγής* δεν μπορέσαμε να έχουμε καλή λήψη με τη video camera της φωνητικής δραστηριότητας των δύο μαθητριών, εξαιτίας του ότι συνεχώς έτρεχαν στην αυλή, έπαιζαν παιχνίδια και δεν μπορούσαμε να εστιάσουμε το φακό στο στόμα τους.

Βρισκόμενες κάποια στιγμή μακριά από την υπόλοιπη ομάδα και καθισμένες στη βάση της σημαίας του σχολείου να συζητούν μεταξύ τους, βρήκαμε την ευκαιρία να της πλησιάσουμε και να παρατηρήσουμε την άρθρωσή τους. Όμως αφενός η Κατερίνα αισθάνθηκε ντροπή και έκλεινε τα μάτια της (βλ. φωτ.) και αφετέρου η Μαρία αισθανόμενη κόπωση δεν έδωσε τόσο ακριβείς και πλούσιες ηχητικές εικόνες σε σχέση με την άρθρωσή της (βλ. φωτ.)



Ντροπή



Κόπωση

1.3 Στοιχεία από συνεντεύξεις

Ύστερα από συνεντεύξεις που μας έδωσαν οι γονείς της Μαρίας και της Κατερίνας, συγκεντρώσαμε στοιχεία τα οποία επιβεβαίωσαν τις διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις της άρθρωσης και του λόγου κατά τη φωνητική δραστηριότητα των δύο παιδιών.

Η Μαρία η οποία διαθέτει πλούσια άρθρωση είναι το δεύτερο παιδί μιας τετραμελούς οικογένειας με διαφορά 5 ετών από το πρώτο (κορίτσι). Περπάτησε σε ηλικία περίπου 15 μηνών, ενώ το πρώτο παιδί σε ηλικία 9 μηνών. Στην ηλικία των 18 μηνών είχε αναπτύξει την ομιλία της και μάλιστα με πολύ καθαρή άρθρωση. Σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα απέκτησε πλούσιο και με δύσκολες λέξεις λεξιλόγιο το οποίο και χρησιμοποιεί ανέκαθεν. Της άρεσε να μαθαίνει νέες λέξεις, τις ακούει με προσοχή και τις προφέρει με καθαρούς φθόγγους και καλές ηχητικές εικόνες. Επίσης προφέρει σωστά και καθαρά με άνεση ξενόγλωσσες λέξεις ή φράσεις των οποίων δεν γνωρίζει τη σημασία τους.

Ακούει ξένα τραγούδια, τα μαθαίνει εύκολα και τα λέει δυνατά με καλή άρθρωση (ζει σε τουριστική περιοχή).

Βέβαια έχει βοηθηθεί πολύ από τη μεγαλύτερη αδελφή της στην ομιλία και στο λεξιλόγιο. Έχει εξασκήσει τα φθογοπλαστικά της όργανα και τα χειρίζεται άριστα. Μετά την εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής (Α΄ τάξη) η Μαρία διαβάζει συνεχώς δυνατά οτιδήποτε βρει μπροστά της και μάλιστα ζητάει την ερμηνεία λέξεων ή φράσεων που δεν καταλαβαίνει. Μιλάει πολύ καθαρά στο σπίτι, στο κατάστημα, με τους γονείς της, με την αδελφή της, με τις φίλες της, και γενικά η φωνητική συσκευή της λειτουργεί εξαιρετικά.

Η Κατερίνα η οποία διαθέτει πτωχή άρθρωση είναι το τρίτο παιδί μιας πενταμελούς οικογένειας, με δύο αγόρια να προηγούνται από αυτήν. Σύμφωνα με όσα μας ανέφεραν οι γονείς της δεν προφέρει καθαρά τους φθόγγους και κατ' επέκταση τις λέξεις. Μπερδεύει τους συμφωνικούς φθόγγους [λ] και [ρ], ακόμα και στο γραπτό λόγο. Προφέρει σωστά λέξεις που περιέχουν [λ] και όταν τις γράφει, το αντικαθιστά με [ρ]. Δεν φαίνεται να έχει δυσκολία στο να αρθρώσει χωριστά αυτούς τους δύο φθόγγους και τοποθετεί σωστά τα φθογοπλαστικά της όργανα. Κατέκτησε αρχικά την άρθρωση και προφορά του [ρ] ενώ για το [λ] καθυστέρησε αρκετά.

Όταν ο ρυθμός της ανάγνωσης ενός κειμένου είναι αργός, αρθρώνει καθαρά τις λέξεις, ενώ το ίδιο συμβαίνει κατά το διάλογο με τους γονείς της. Πολλές φορές η μητέρα την «φρενάρει» κατά την ομιλία της λέγοντάς της να προφέρει τις λέξεις «σιγά, σιγά». Δυσκολεύεται πολύ σε λέξεις που περιέχουν δίφθογγους (ια, ιος, οιους) και τριπλά σύμφωνα (κάστρο), ενώ λιγότερο σε λέξεις που έχουν δίψηφα σύμφωνα. Στην ορθογραφία ενώνει τις μονοσύλλαβες λέξεις: με το —————> μετο.

Η άρθρωσή της δεν είναι πλούσια και κάνει λάθη στους φθόγγους ακόμα και κατά την περιγραφή γεγονότων ή θεμάτων που της αρέσουν, όταν ο ρυθμός της είναι γρήγορος. Γενικά θέλει να μιλάει γρήγορα, όμως δεν τα καταφέρνει και κάνει λάθος τους φθόγγους και τις λέξεις. Έχει παρατηρηθεί και στο σπίτι της ότι βελτιώνεται η άρθρωσή της και ο λόγος της κατά την ανάγνωση ενός κειμένου, μετά από αρκετές επαναλήψεις. Δεν έχει παθολογικό πρόβλημα στη φωνητική συσκευή. Σε μικρότερη ηλικία προφέροντας λέξεις, επαναλάμβανε την πρώτη συλλαβή αρκετές φορές (τραυλισμός), ενώ ξεπεράστηκε αυτό αργότερα χωρίς παρέμβαση.

Η Κατερίνα βλέπει αρκετά τηλεόραση, διαβάζει ελάχιστα παραμύθια, δεν ενοχλείται από τις δυσκολίες στην άρθρωσή της και δεν έχει βιώσει έντονες οικογενειακές καταστάσεις ή γεγονότα που να την έχουν επηρεάσει ψυχολογικά. Οι σχέσεις της με τα άλλα αδέρφια και με τους γονείς της είναι πολύ καλές ενώ οι γονείς της έχουν πρόθεση να επισκεφθούν λογοπαιδαγωγό προκειμένου να τη βοηθήσει. Να σημειώσουμε εδώ ότι έτσι ενήργησαν και στο μικρότερο από τα δύο αγόρια της οικογένειας, το οποίο παρουσίαζε πολύ σοβαρότερα προβλήματα άρθρωσης σε σχέση με την Κατερίνα και το οποίο βοηθήθηκε σημαντικά με θεραπεία και εξάσκηση ενός έτους.

2.ΑΡΘΡΩΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΚΦΟΡΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΕΛΛΗΝΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Δ΄ ΤΑΞΗΣ

Στην ενότητα αυτή θα δούμε διεξοδικά πως παρατηρήσαμε και συλλέξαμε δεδομένα που αφορούν την άρθρωση 9 μαθητών της Δ΄ τάξης σε διάφορες φάσεις της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα από τις δικές μας διερευνήσεις και παρεμβάσεις καταγράψαμε τις σχέσεις και τις κινήσεις των αρθρωτών των παιδιών αυτών είτε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια διαφόρων μαθημάτων, είτε έξω στον αύλειο χώρο κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και στο κυλικείο. Οι μαθητές αυτοί στους οποίους θα αναφερθούμε είναι οι εξής:

α) Κορίτσια : Χρυσάνθη, Μαλαματένια, Μαρία

β) Αγόρια : Γιώργος, Δημήτρης, Παναγιώτης, Νίκος, Αντρέας, Ηλίας.

Οι φωνητικές δραστηριότητες κατά τις οποίες παρατηρήσαμε την άρθρωση των μαθητών ήταν οι εξής:

1. *Ανάγνωση άγνωστου κειμένου.*
2. *Ανάγνωση διδαγμένου ή ευνόητου κειμένου.*
- 2.1 *Ανάγνωση διδαγμένου ποιήματος.*
3. *Απαγγελία ποιήματος ή εκφώνηση κειμένου από μνήμης.*
4. *Ανάγνωση κειμένων κατά την ώρα του μαθήματος «Γλώσσα» μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και διάλογος επ' αυτών με τη δασκάλα.*
5. *Αφήγηση γνωστών γεγονότων.*
6. *Συζήτηση σε ενότητα των Θρησκευτικών κατά διδασκαλία του μαθήματος.*
7. *Στο μάθημα Φυσικής Αγωγής.*
8. *Στο κυλικείο*

Προτού συνεχίσουμε με την ανάλυση του λόγου των μαθητών και την αξιολόγηση της άρθρωσής τους θα παραθέσουμε τα κείμενα, τα ποιήματα, τους

διάλογους, κατά την προφορά των οποίων παρατηρήσαμε και καταγράψαμε τις κινήσεις και τις θέσεις των φθογοπλαστικών οργάνων τους.

1. Αγνωστο κείμενο

Η δομική κειμενολογία διακρίνει διαφορετικά είδη κειμένων, καθένα από τα οποία έχει τα δικά του δομικά στοιχεία, που τα οργανώνει σύμφωνα με ένα γενικής χρήσης σχήμα υπερδομής. Τα είδη των κειμένων, τα δομικά τους στοιχεία και το σχήμα της υπερδομής απαρτίζουν τη «γραμματική» του κειμένου, τη διδασκαλία της οποίας προβλέπουν τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα (Ματσαγγούρας, Η., 2000, Η σχολική τάξη).

2. Διδαγμένο κείμενο από το βιβλίο της Γλώσσας Δ' τάξης

α' κείμενο: «Η σπίθα δεν έσβησε» - Χρυσάνθη

Έτσι του πέρασ' απ' το νου. Μα γελάστηκε. Την τρίτη μέρα, καθώς γύριζ' απ τη βοσκή, τον σταμάτησ' ο δάσκαλος.

- Τα 'μαθα, κακόμοιρέ μου, του λέει. Μα δε θα σ' αφήσω να χαθείς.

Καθίσανε εκεί κάτω από μια γκορτσά και τα είπανε. Μια σπίθα ήταν κείνο το παιδί. Ο δάσκαλος πήγε να χάσει το νου του. Σα χωρίσανε, όλα ήταν κανονισμένα. Το φθινόπωρο μπορούσε να κατέβει στην πόλη για εξετάσεις.

Ο δάσκαλος τον συντρόφεψε ως το σταυροδρόμι. Εκεί δώσανε τα χέρια... μα του δασκάλου το χέρι είχε κάτι μέσα και δεν μπορούσε να κλείσει.

- Τι είναι δάσκαλε;

- Παρ' τα. Είναι το χρήμα σου. Να 'χεις εκεί στην πόλη λίγο χαρτζιλίκι. Είναι δύσκολη η ζωή εκεί. Θα θέλεις για νοίκι, για φαϊ, για τετράδια. Παρ' τα.

Του ήρθε να φιλήσει το χέρι του δασκάλου μα δεν το 'βρισκε, γιατί τα μάτια του είχαν θαμπώσει από τα δάκρυα.

Μενέλαος Λουντέμης

β' κείμενο: «Βρεμένα είναι ή ξερά;» - Νίκος, Δημήτρης, Γιώργος

Βρεμένα είναι ή ξερά;

Μια φορά ήταν ένας τεμπέλης, από τους πιο μεγάλους τεμπέληδες του κόσμου. Ο αθεόφοβος, φοβόταν τη δουλειά, όσο δεν φοβόταν το διάολο. Αν του έδινες ψωμί, έτρωε, αν δεν του έδινες, μπορούσε να ψοφήσει από την πείνα...

Μια μέρα, ήταν βασιλεμένος ο ήλιος, κι αυτός δεν είχε βάλει τίποτα στο στόμα του. Την άλλη μέρα, για να μην τον βιάσει η πείνα να δουλέψει, σκέφτηκε να κάμει τον πεθαμένο ψεματινά. «Πιο καλά να με θάψουνε», είπε μέσα του, «παρά να μου δώκουν δουλειά!»

γ' κείμενο εύκολα κατανοήσιμο: «Το βιβλίο»-Χρυσάνθη, Μαλαματένια

Από την αρχή της μαθητικής μου ζωής, το βιβλίο έγινε ο πιο αχώριστος φίλος και σύντροφός μου. Έχω συνδεθεί μαζί του μ' ένα πολύ ισχυρό δεσμό αγάπης. Είναι ένας ολόκληρος κόσμος, ένας κρυμμένος θησαυρός. Είναι ο πιο πολύτιμος φίλος γιατί φροντίζει για την πνευματική και ψυχική μας καλλιέργεια. Μας εξυπηρετεί πάντα με πίστη και αφοσίωση.

2.1 Διδαγμένο ποίημα από το βιβλίο της Γλώσσας Δ' τάξης

α' ποίημα: «Οι χήνες»- Μαλαματένια

Οι χήνες

*Ένας χωριάτης κάποτε τις χήνες του είχε πάρει ,
για να τις πάει για πούλημα στις πόλης το παζάρι.*

*Κι έτσι, καθώς βιαζότανε να πάει στον προορισμό του,
δεν ήταν και πολύ πολύ λεπτός στο φέρσιμό του.*

*Συχνά πυκνά βαρώντας τες μ' ένα μακρύ καλάμι,
τους θύμιζε τι θα 'πρεπεν η καθεμιά να κάμει.*

β' ποίημα: « Ανοιξη στο σχολείο»- Μαρία, Ηλίας

Άνοιξη στο σχολείο

*Απ' τη μάντρα – δίπλα μας – ολοένα
κράζει ένα πουλάκι... κι άλλον ένα·
και – άζαφνα – γλυκά, σ' έχει νυστάζει
το πρωινό του Μάρτη μες την τάξη,*

*μάλιστα όταν παύει το πουλί
κι η γαλήνη πέφτει πιο πολύ
και στο νου σου παίζει κατιτί
σαν χρυσή κλωστήτσα, σαν κλωστή...*

.....

*Απ' τον ήλιο, απάνω στη γραφή,
βγαίνει το μελάνι χρυσαφί,
κι ένιωσες – σκυμμένος στο δεφτέρι –
τον ψιλό τον ιδρώτα στο χέρι...*

*Και στην ανοιξιάτικη ποδιά
κάθονται τα ουράνια τα μαβιά
- έγινε το δίμιτο μετάξι
κι ανοιχτός παράδεισος η τάξη...*

γ' ποίημα: «Στα γαλανά μπουγάζια»- Πάνος

Στα γαλανά μπουγάζια

Στα γαλανά μπουγάζια

βάρκες ψαρεύουνε,

βάρκες χορεύουνε.

Θαλασσινό τραγούδι

στο κύμα χύνεται

και σιγοσβήνεται.

Ανάφτουν, κοκκινίζουν

οι βράχοι ολόγυρα

μέσα στα λιόπυρα.

δ' ποίημα: « Η ημέρα της Λαμπρής» - Αντρέας

Η ημέρα της Λαμπρής

Καθαρότατον ήλιο εκπρομηνούσε

της αυγής το δροσάτο ύστερο αστέρι,

σύγνεφο, καταχνιά, δεν απερνούσε

τ' ουρανού σε κανένα από τα μέρη ·

και από κει κινημένο αργοφυσούσε

τόσο γλυκό στο πρόσωπο τ' αέρι,

που λες και λέει μες στις καρδιάς τα φύλλα:

Γλυκιά η ζωή και ο θάνατος μαυρίλα.

3. Απαγγελία ποιήματος από μνήμης: «Τραγούδι κοριτσιού» -Μαλαματένια

Δυο εσύ, τρία εγώ, πράσινο πεντόβολο.

Μπαίνω μέσα στο μπαζέ, για σου κύριε μενεξέ.

Σιντριβάνι και νερό και χαμένο μου όνειρο.

Τζιτζίρας τζιτζίρισε, το ροδάκι γύρισε.

Χοπ αν κάνω δεξιά, πέφτω πάνω στη ροδιά.

Χοπ αν κάνω αριστερά, πάνω στη βατομουριά.

Το 'να χέρι μου κρατεί μέλισσα θεόρατη,

τ' άλλο στον αέρα πιάνει πεταλούδα που δαγκάνει.

Εκφώνηση μαθήματος Θρησκευτικών από μνήμης: «Ο Μωυσής» - Χρυσάνθη

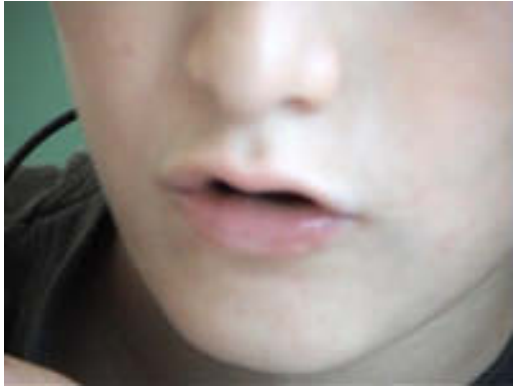
Ο Φαραώ Ραμσή ο β' ήταν πολύ σκληρός με τους Ισραηλίτες. Τους έβαζε να κάνουν πολλές σκληρές δουλειές. Όμως οι Ισραηλίτες είχαν γίνει πάρα πολλοί. Γι αυτό διέταξε, τα μωρά, οι άντρες που γεννιούνται να ρίχνονται σε ποταμούς και να φεύγουν. Τότε μια γυναίκα είχε ένα γιο, είχε κι άλλη μια κόρη. Είχε κρύψει το γιο της καλά, μα φοβόταν μην τον ανακαλύψουν. Και τότε πήρε το παιδί το 'βαλε σ' ένα καλάθι και το έριξε στον ποταμό. Εκεί πέρα ήταν η κόρη του Φαραώ Ραμσή του β' και βρήκε το μωρό. Η κόρη της γυναίκας ήταν κρυμμένη σε κάποια καλάμια και βγήκε και είπε στη βασίλισσα: - Θέλεις μια γυναίκα να το προσέχει; - Ναι! Και φώναξε τη μαμά της και έτσι μεγάλωσε το παιδί. Και όταν μεγάλωσε η βασίλισσα το πήρε στο παλάτι και το ονόμασε Μωυσή, δηλαδή «σε έσωσα από το νερό». Και αυτός οδήγησε τους Ισραηλίτες στην ελευθερία.

Εκφώνηση μαθήματος Θρησκευτικών από μνήμης: «Ο Ανδρέας Πρωτόκλητος» - Χρυσάνθη, Μαλαματένια

Ο Ανδρέας ο Πρωτόκλητος ονομάστηκε έτσι επειδή ήταν ο πρώτος μαθητής του Χριστού από τους ψαράδες. Ήταν πρώτα μαθητής του Ιωάννη του Πρόδρομου και μετά έγινε αδερφός του ο Πέτρος, μαθητής. Αυτός μετά την Πεντηκοστή ταξίδεψε στην Μαύρη Θάλασσα και ήρθε και στην Ελλάδα και έμεινε πάρα πολύ καιρό στην Πάτρα και βάπτισε πάρα πολλούς. Και βάπτισε και τη γυναίκα του βασιλιά, τη Μαξιμίλα, και το γιο του Στρατοκλή και αυτός νευρίασε και βασάνισε τον Ανδρέα και τον σκότωσε, τον σταύρωσε. Και τη γιορτή του την γιορτάζουμε στις 30 Νοεμβρίου.

Παρατηρώντας τη φωνητική δραστηριότητα των μαθητών κατά την ανάγνωση του άγνωστου και αδίδακτου κειμένου διαπιστώσαμε ότι σε γενικές γραμμές η άρθρωση των μαθητών συγκεντρώνει στοιχεία που μπορούν να τη χαρακτηρίσουν ως ελλιπή - πτωχή με ασθενή χειρισμό του φωνητικού μηχανισμού. Το φαινόμενο της αντικατάστασης ή παράλειψης φθόγγων είναι πάρα πολύ συχνό καθώς επίσης η παραποίηση λέξεων: κειμενολογία → κειμενόλογο / διαφορετικά → διαφορές / δικά του → δίκια του / σχήμα → σχηματίζει / υπερδομής → υπερδρόμου, υπεδρομή / δομιστική → διμιστική, δοκιμαστική / προγράμματα → πράγματα / κειμένου → χειμώνα, κειμονιού / το σχήμα → τους είχα / απαρτίζουν → απάντησε / δομικά → δόκιμα / καθένα → κάθε.

Οι φωνητικές εικόνες των φθόγγων ήταν δειλές, οι μαθητές δεν άνοιγαν αρκετά το στόμα τους, τα φθογοπλαστικά όργανα δεν κινούνται σωστά, δεν σταθεροποιούνταν στο στένωμα ή στο φράγμα για τη φθογοποίηση και η κίνησή τους ήταν νωθρή χωρίς ευελιξία.



[o]



[ʊ]



[ou]



[ɑ]



[o]



[ʊ]



[m]



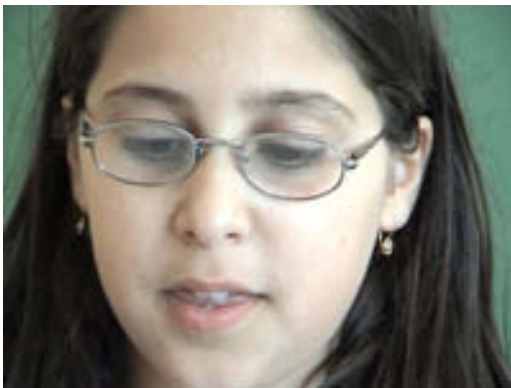
[b]



[p]



[f]



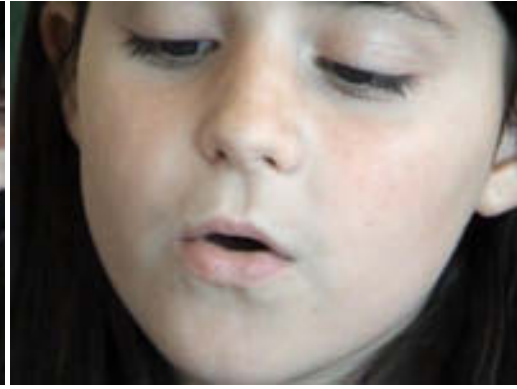
[d]



[t]



[α]



[ο]



[ε]



[δ]

Συχνές επίσης ήταν οι επαναλήψεις λέξεων ή συλλαβών προτού οι μαθητές αποκωδικοποιήσουν την επόμενη λέξη ή συλλαβή. Ο Ηλίας επανέλαβε 7 (επτά) φορές τη φράση: «και το σχήμα», πριν αποκωδικοποιήσει την επόμενη λέξη «υπερδομής» η οποία ήταν γι' αυτόν άγνωστη και ακατανόητη. Επίσης επανέλαβε 4 (τέσσερις) φορές την ίδια λέξη (υπερδομής), αμφιβάλλοντας για την ορθότητά της. Έκανε παύσεις στο λόγο του καταπίνοντας, ενώ παρόμοια ανάγνωση έκαναν και οι υπόλοιποι μαθητές με αργό ρυθμό (εκτός από το Γιώργο ο οποίος βιαζόταν και διάβαζε γρήγορα με σχεδόν κλειστό το στόμα δίνοντας υπόκωφες φθογγικές εικόνες), χωρίς σημεία στίξης, με συλλαβισμό λέξεων (Χρυσάνθη) και με αποτέλεσμα της δυσκολία αντίληψης του περιεχομένου του κειμένου από τον αποδέκτη.

Η άρθρωση των παιδιών κατά την ανάγνωση του αγνώστου κειμένου ήταν ανακριβής, χωρίς καθαρές ηχητικές εικόνες με ακανόνιστες αναπνοές, μικρό βαθμό σταθερότητας, χαμηλή ένταση και μειωμένη ευελιξία. Η δυσκολία κατανόησης του κειμένου και οι άγνωστες λέξεις συνδέονται με όλες τις παραπάνω ιδιότητες της

φωνής και το λόγο των παιδιών καθώς και η αμφιβολία για την ορθότητα της ανάγνωσης επηρεάζει το ρυθμό, τη άνεση και την απρόσκοπτη ροή του.

Κατά τη ανάγνωση *διδαγμένου κειμένου - ποιήματος ή ευνόητου κειμένου* παρατηρήσαμε μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά την ποιότητα της άρθρωσης και τη χρήση των φθογοπλαστικών οργάνων από τους μαθητές. Η ποιότητα αυτή αφορά στη στρογγυλή προφορά των φθόγγων στη συλλαβική αλυσίδα, στην ευέλικτη κίνηση των αρθρώτων και ιδιαίτερα της γλώσσας, στη εύρυθμη ροή του λόγου, και φαίνεται ότι οφείλεται στην πρακτική εξοικείωση των μαθητών με τα κείμενα, στο εύκολο λεξιλόγιο, στο ευχάριστο περιεχόμενο των κειμένων ή των ποιημάτων, στη γνώση του ενδοκειμενικού κώδικα και στην καλή ψυχολογία των μαθητών καθώς αντιμετωπίζουν μια οικεία κατάσταση. Στις φωτογραφίες που ακολουθούν φαίνονται καθαρά οι θέσεις και οι κινήσεις των φθογοπλαστικών οργάνων των μαθητών κατά την άρθρωση φωνηεντικών και συμφωνικών φθόγγων.



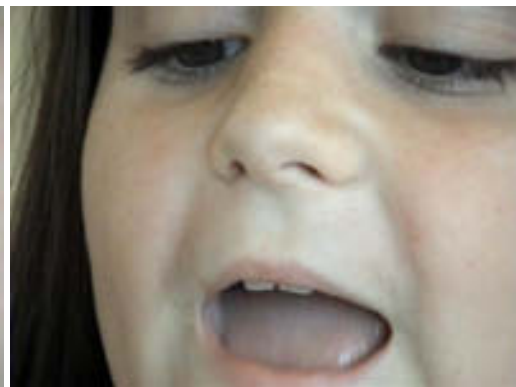
[ου]



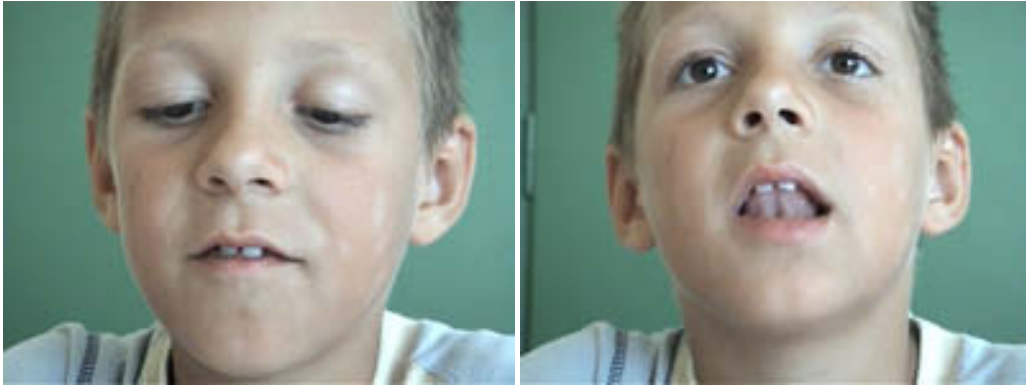
[α]



[v]



[ε]



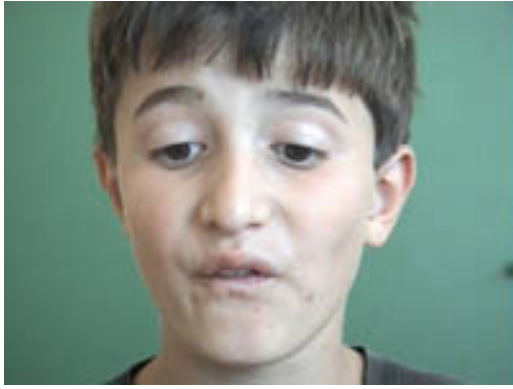
[β]

[λ]

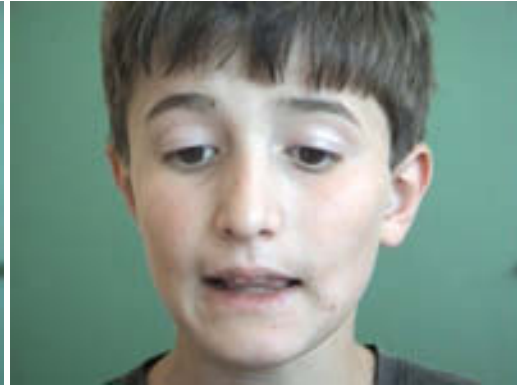


[α]

Μπορούμε επίσης στις παρακάτω φωτογραφίες να δούμε καθαρά τη σταθερότητα του προφορικού λόγου των μαθητών κατά την ανάγνωση διδαγμένων κειμένων. Τα φωνητήρια όργανα κατά το πλάσιμο των φθόγγων σταθεροποιούνται στο στένωμα ή στο φράγμα εξαντλώντας ένα διάστημα ασφάλειας το οποίο είναι «ανάλογο» για τους διαρκείς και για τους στιγμιαίους φθόγγους. Η επαφή τους είναι τέλεια και αποφεύγεται και το παραμικρό χάσμα που θα μπορούσε να εκφυλίσει τους ήχους. Η σταθερότητα π.χ. του [β] εξαρτάται από το χρόνο παραμονής του κάτω χείλους κατά την άνοδό του στην κοπτική γραμμή των άνω δοντιών.



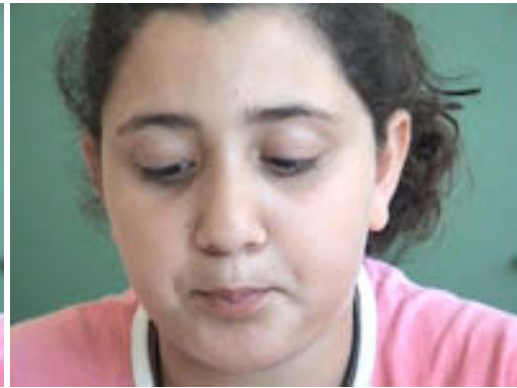
[β]



[v]



[δ]



[π]



[μ]



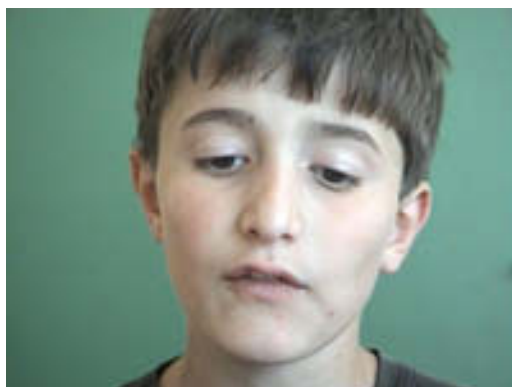
[β]



[θ]

Να σημειώσουμε εδώ ότι παρατηρήσαμε διαφοροποίηση όσον αφορά το σχηματισμό του συμφωνικού φθόγγου [β] κατά την άρθρωσή του από τον Παναγιώτη όταν βρίσκεται στην αρχή ή στη μέση της λέξης

Όταν βρίσκεται στην αρχή όπως «*βάρκες*» το στένωμα που σχηματίζει το κάτω χείλος με την άνοδό του στους άνω κοπήρες είναι πιο δυναμικό (παραπάνω φωτογραφία) και ο χρόνος που διαρκεί είναι μεγαλύτερος σε σχέση με το χρόνο που διαρκεί όταν το [β] βρίσκεται στη μέση της λέξης όπως «*χορεύουνε, ψαρεύουνε*». Επίσης η κίνηση των αρθρωτών καθώς είναι νωθρότερη στη δεύτερη περίπτωση επηρεάζει και τις θέσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων και αυτό φαίνεται στην παρακάτω φωτογραφία.



[β]

Αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται κατά την γνώμη μας, πρώτον: στο γεγονός ότι ο φθόγγος [β] στη λέξη «*βάρκες*» προηγείται του φωνήεντος, που τονίζεται (*βάρκες*) ενώ στις λέξεις «*χορεύουνε, ψαρεύουνε*» έπεται του φωνήεντος που τονίζεται (*χορέ-βουνε, ψαρέ-βουνε*) και δεύτερον : στη χρονική διαφορά του διαστήματος της

επαφής του κάτω χείλους με τα πάνω δόντια και τη διαφορά της υπογλωττιδικής πίεσης του ρεύματος της εκπνοής στις δύο περιπτώσεις.

Πλούσια και καθαρή άρθρωση με πλήρες ηχητικές εικόνες διαπιστώσαμε και κατά την άρθρωση φωνηεντικών φθόγγων όταν οι μαθητές διάβαζαν τα διδαγμένα κείμενα – ποιήματα. Φάνηκε καθαρά η χρήση, η κίνηση, οι θέσεις και οι σχέσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων τους όταν συνεργαζόταν προκειμένου να αρθρώσουν τους φθόγγους [α], [ε], [ι], [ο] και [ου].



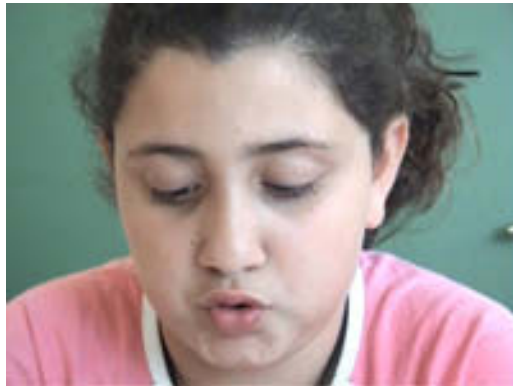
[ο]



[ε]



[α]



[ου]



[o]



[ɑ]



[ou]



[ε]



[o]



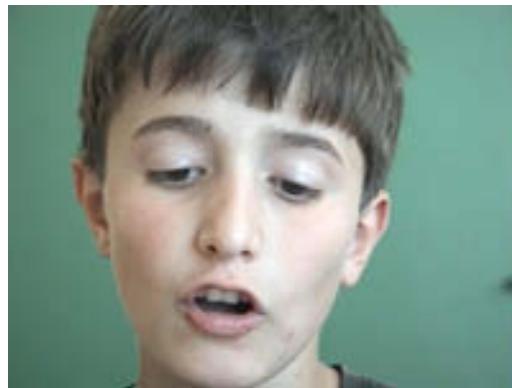
[ε]



[o]



[ε]



[o]

Τέλος, δεν παρατηρήσαμε παύσεις κατά την ανάγνωση, παραλείψεις ή αντικαταστάσεις φθόγγων, επαναλήψεις λέξεων ή συλλαβών, χαμηλή ένταση, δειλές φωνητικές εικόνες με πτωχό χειρισμό του φωνητικού μηχανισμού. Φάνηκε επιμονή στη στίξη που είναι η αρχή για την κατανόηση του περιεχομένου ενός αναγνώσματος.

Όσον αφορά την άρθρωση των μαθητών και την αξιολόγηση του λόγου τους κατά την *απαγγελία ποιήματος ή εκφώνηση κειμένου από μνήμης* παρατηρείται ποιοτική πλούσια άρθρωση ανάλογη με αυτήν που περιγράψαμε παραπάνω. Οι κινήσεις των φωνητηρίων οργάνων σχηματίζοντας τους διάφορους φωνηεντικούς και συμφωνικούς φθόγγους ήταν δυναμικές, καθαρές, με άριστη συνεργασία και σταθερές θέσεις. Πλήρεις φθογγικές εικόνες μας έδωσε η Μαλαματένια με το «Τραγούδι κοριτσιού».



[α]



[ο]



[σ]



[π]



[δ]



[λ]

Μας εντυπώσισε η άνεση και η καθαρότητα του λόγου της Χρυσάνθης κατά την εκφώνηση από μνήμης της ενότητας των Θρησκευτικών «Ο Μωσής» διαθέτοντας ευχέρεια, ευελιξία, σταθερό ρυθμό και ένταση στην άρθρωσή της. Φαίνεται στις παρακάτω φωτογραφίες η σωστή χρήση και οι θέσεις των οργάνων άρθρωσης κατά τη φωνητική δραστηριότητά της.



[ɹ]



[ʌ]



[oʊ]



[ʊ]



[o]



[ɛ]



[φ]

Να σημειώσουμε εδώ ότι η Χρυσάνθη έχει ανεπτυγμένη την ικανότητα της αποστήθισης και μαθαίνει με τον τρόπο αυτόν όλα τα ιστορικά μαθήματά της. (βλ. DVD)

Η έρευνά μας διεξήχθη και μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος «Γλώσσα», το πρώτο διδακτικό δίωρο. Οι μαθητές έκαναν ανάγνωση κειμένων και ακολούθησε διάλογος με τη δασκάλα τους πάνω σ' αυτά. Τους παρατηρήσαμε και καταγράψαμε τη φωνητική τους δραστηριότητα την οποία αναλύσαμε αφού τη μετατρέψαμε σε ψηφιακή μορφή. Τα κείμενα που διάβασαν οι μαθητές σε διαφορετικές ημέρες ήταν: «*Ο δημοσιογράφος*» και «*Έχετε δει θέατρο στο δρόμο;*». Στο δεύτερο κείμενο η δασκάλα ζήτησε από τα παιδιά να διαβάσουν πρώτα σιωπηρά το κείμενο και μετά να το διαβάσουν μεγαλόφωνα. Ο λόγος των μαθητών και η άρθρωσή τους κατά τη συγκεκριμένη φωνητική δράση περιγράφονται αναλυτικά για κάθε μαθητή παρακάτω.

Ειδικότερα: ο Γιώργος και τις δύο φορές έκανε μια ταχύρυθμη ανάγνωση με νωθρές κινήσεις του στόματός του, ασαφείς θέσεις των φθογοπλαστικών οργάνων του και πτωχές φθογγικές εικόνες. Έκανε λάθη στον τονισμό των λέξεων (*παραβώ*→ *παράβω*) δυσκολεύτηκε στην αποκωδικοποίηση ορισμένων λέξεων (*εμπιστευτικής*), δεν επέμενε στα σημεία στίξης και επαναλάμβανε συχνά λέξεις με αποτέλεσμα να τον διορθώνει συνεχώς η δασκάλα του.



[ου]

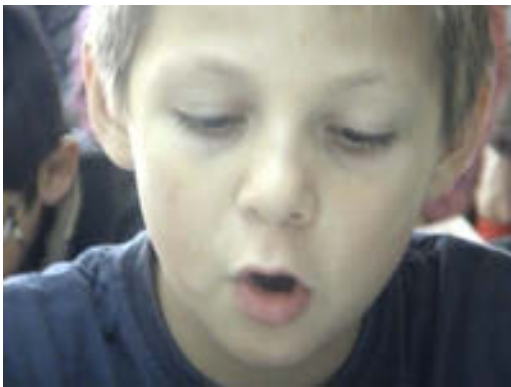


[α]

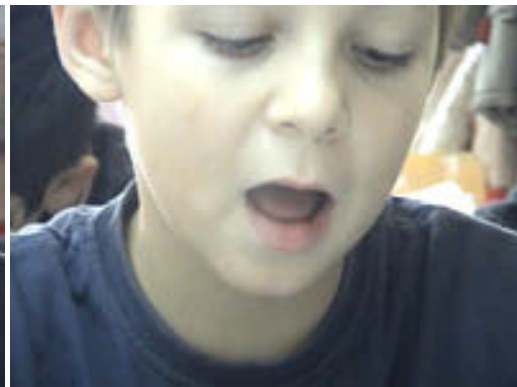


[ι]

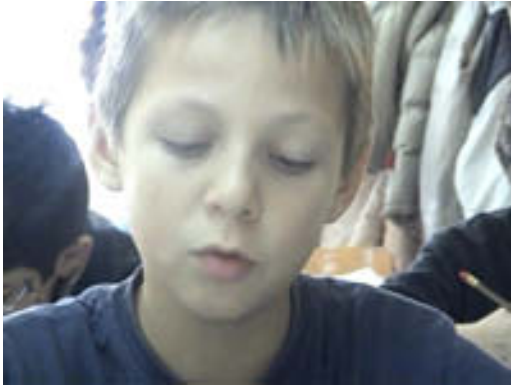
Ο Αντρέας κατά την ανάγνωση παρέλειπε ή αντικαθιστούσε φθόγγους, δεν τόνιζε σωστά τις λέξεις (*αποφασιστικότητα*→*αποφασιστικά*, *ειλικρίνεια*→*ειλικρινεία*), δεν είχε καθαρή άρθρωση και συχνά κάτι άλλο του αποσπούσε την προσοχή του με αποτέλεσμα να χάνει τη σειρά των λέξεων και να κάνει λάθη στην αποκωδικοποίησή τους (*της*→*τα*, *του*).



[ο]



[α]



[ου]



[ε]



[φ]

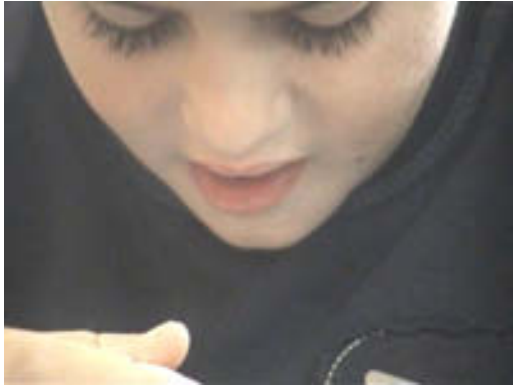
Επίσης ο *Νίκος* κατά το λόγο του παρουσίασε χαρακτηριστικά και στοιχεία πτωχής άρθρωσης με ασθενείς κινήσεις των αρθρωτών, χωρίς σταθερότητα, ευελιξία και άνεση. Η δασκάλα τον διόρθωνε καθώς δυσκολευόταν στην αποκωδικοποίηση λέξεων και τις επαναλάμβανε ενώ δεν είχε σταθερή αναπνοή και κατάπινε συνεχώς το σάλιο του.



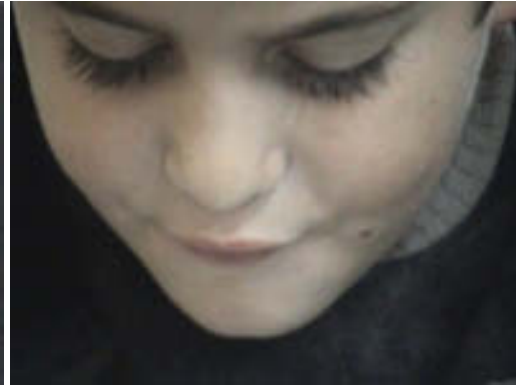
[ο]



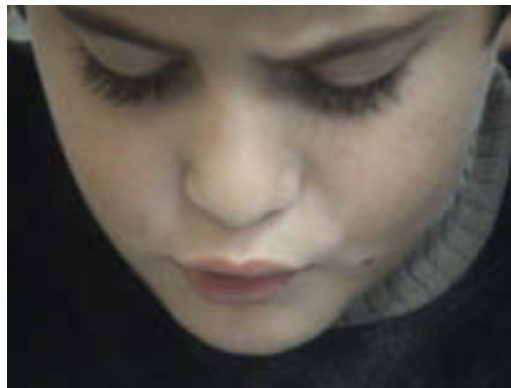
[β]



[α]

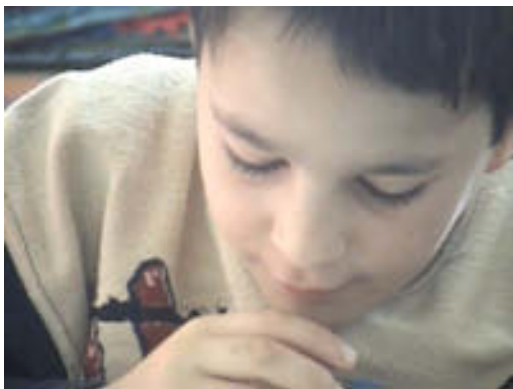


[φ]

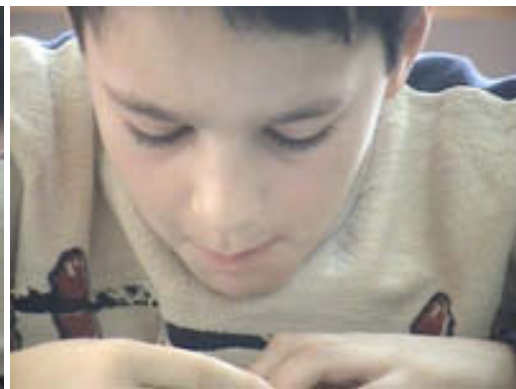


[ου]

Ο Δημήτρης λειτούργησε ομοίως με επαναλήψεις λέξεων "κόμπιασμα" στην αποκωδικοποίηση των φθόγγων, χαμηλή ένταση της φωνής και παραλείψεις των σημείων στίξης. Η δασκάλα του έκανε παρατηρήσεις, δεν είχε καθαρή άρθρωση και καθαρότητα, ενώ κινούσε ελάχιστα τα φθογοπλαστικά του όργανα. Επίσης έκανε αντικαταστάσεις λέξεων (*επιβάλλον*→*απειλούν*) και έδειχνε μέσα στο κείμενο με τη γόμα του – τρόπος που δεν τον βοήθησε.



[φ]



[μ]



[ο]



[ου]



[α]

Παρόμοια εικόνα κατά την ανάγνωσή του παρουσίασε και ο *Ηλίας* ο οποίος μιλούσε με σχεδόν κλειστό το στόμα του χωρίς να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο του κειμένου από τους αποδέκτες. Κρατούσε την κάτω γνάθο κατά την ανάγνωση με αποτέλεσμα τη δυσκολία της κίνησης των φθογοπλαστικών οργάνων, την παραποίηση των φθόγγων και κατ' επέκταση των λέξεων (*επιβάλουν*→*επαναλάβουν*).



[ε]



[β]



[ι]



[ου]



[π]



[α]

Ο Πάνος παρουσίασε μια χείριστη εικόνα άρθρωσης και λόγου κατά την ανάγνωση των κειμένων έτσι ώστε να μην μπορούμε καθόλου να κατανοήσουμε το περιεχόμενό τις. Δυσκολευόταν στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση των λέξεων, δεν επέμενε σε σημεία στίξης (καθόλου τελείες) τόνιζε λάθος τις λέξεις και κινούσε ελάχιστα τα φθογοπλαστικά του όργανα (*έκανα*→*άκανα*, *ρόλο*→*ρολό*, *δε βλέπεις τι γίνεται*;→*δε βλέπω τι γίνεται*).



[ου]



[α]

Η *Μαρία* έκανε ανάγνωση των κειμένων με πολύ ταχύ ρυθμό και χαμηλή ένταση χωρίς να ανοίγει αρκετά το στόμα της κατά τη φθογγοποίηση με αποτέλεσμα τη δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου των κειμένων από τους αποδέκτες και τις συνεχείς παρατηρήσεις της δασκάλας. Η δασκάλα, της τόνιζε συνεχώς να διαβάζει πιο αργά, να μην βιάζεται, να παίρνει ανάσες, να κάνει τα σημεία στίξης, διότι με τον τρόπο που διάβαζε δεν μπορούσε κανένας να καταλάβει τίποτα. Δεν είχε καθόλου καθαρότητα και σταθερότητα στην άρθρωσή της.



[ο]



[α]



[ου]



[φ]

Η *Μαλαματένια* επίσης έκανε ταχύρυθμη ανάγνωση με χαμηλή ένταση, και ελλιπείς φθογγικές εικόνες, με νωθρές κινήσεις και ασταθείς θέσεις των αρθρωτών. Δεν είχε άνεση και έκανε επαναλήψεις λέξεων.



[ι]



[α]



[ου]



[ο]

Τέλος η *Χρυσάνθη* έκανε κι αυτή ταχύρυθμη ανάγνωση, χωρίς καλή αναπνοή (συνεχείς εισπνοές), με παύσεις στο λόγο της (κατάποση σάλιου) και τονισμό των άρθρων (*τό σκηνικό, στά κλαδιά της, στόν κορμό της*). Η δασκάλα της την διόρθωνε λέγοντάς της να διαβάζει το άρθρο σαν να μην υπάρχει και να το "κολλάει" στην επόμενη λέξη. Δεν παρατηρήσαμε πλούσιες ηχητικές εικόνες των φθόγγων ενώ η βιασύνη στην αποκωδικοποίηση λέξεων συνοδευόταν από ελλιπείς κινήσεις των αρθρωτών της. Όταν ο ρυθμός γινόταν πιο αργός παρατηρούσαμε βελτίωση στην ποιότητα της άρθρωσης.



[ɑ]



[ɪ]



[o]



[ø]



[ov]



[ʊ]



[μ]

Σε συζήτηση που ακολούθησε την ανάγνωση των κειμένων οι μαθητές αισθανόμενοι δειλία, αμηχανία και όχι σιγουριά (*μπουλντόζα*→*μπουλντόζαααα*) για τις απαντήσεις σε ερωτήσεις της δασκάλας παρουσίασαν εικόνες πτωχής άρθρωσης με ανασφάλεια στην κίνηση των φθογοπλαστικών οργάνων τους. Οι θέσεις τους και οι κινήσεις κατά το σχηματισμό διαφόρων φθόγγων δεν ήταν δυναμικές και δραστήριες αλλά παθητικές και ασθενείς.



[ο]



[ι]



[α]



[ο]

Φάνηκε λοιπόν μέσα από την παρατήρησή μας ότι η πρώτη ανάγνωση ενός κειμένου με το οποίο ο μαθητής δεν έχει εξοικειωθεί, η αίσθηση ελέγχου – αξιολόγησης από τη δασκάλα, η ψυχολογία του παιδιού, οι συνθήκες εκφοράς του λόγου, το άμεσο περιβάλλον, η ελλιπής προετοιμασία και οι σχολικές μικροφοβίες, είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα της άρθρωσης. Μεταβάλλουν τις θέσεις και τις κινήσεις των φωνητηρίων οργάνων, την καθαρότητα, την ευελιξία, την άνεση, την ευρυθμία, την ένταση και την σταθερότητα του λόγου καθώς και το περιεχόμενο των μηνυμάτων κατά τη λήψη τους από τον αποδέκτη.

Κατά την *αφήγηση διάφορων γεγονότων* που γνώριζαν καλά οι μαθητές ή κατά την *συζήτηση θέματος*, στο μάθημα των Θρησκευτικών για το οποίο έχουν άποψη και τους αρέσει, παρατηρήσαμε διαφοροποιήσεις στην άρθρωση και το λόγο των παιδιών. Ζητήσαμε σε πρώτη φάση από τα παιδιά να μας διηγηθούν ένα περιστατικό που τους εντυπωσίασε, και σε δεύτερη φάση να συζητήσουν πάνω σε μια συγκεκριμένη ενότητα του μαθήματος των Θρησκευτικών (Τα ζωκλήσια), παρατηρώντας και καταγράφοντας το λόγο τους κάθε φορά. Έτσι προβήκαμε στις παρακάτω διαπιστώσεις μετά από την ανάλυση που κάναμε: Όλοι οι μαθητές περιγράφοντας διάφορα γεγονότα ή περιστατικά από την προσωπική τους ζωή διακατέχονταν από αισθήματα χαράς, έκπληξης, απορίας, δέους, ενθουσιασμού ή φόβου. Η ψυχολογία τους ήταν θετική και δεν αισθανόταν ότι αξιολογούνται ή μειονεκτούν σε σχέση με τη δασκάλα ή τους συμμαθητές τους. Αυτό επηρέασε σαφώς την άρθρωσή τους και το λόγο τους ο οποίος σε γενικές γραμμές περιείχε πλούσιες φωνητικές φθογγικές εικόνες με καλή χρήση των φωνητηρίων οργάνων και άνεση, ένταση, καθαρότητα.

Ο Ανδρέας μίλησε για την επίσκεψή του σε ένα αξιόλογο ζωολογικό κήπο καθώς και για τα ζωκλήσια στο μάθημα των Θρησκευτικών.



[α]



[ε]



[ν]



[ο]

Ο Γιώργος αναφέρθηκε σ' ένα περιστατικό με σεισμό και μίλησε με έκπληξη για ένα παιδί που κατάφερε να επιβιώσει κάτω από τα συντρίμια για πολλές ημέρες.



[ε]



[ν]

Ο Δημήτρης με απορία και θαυμασμό αναφέρθηκε σε κλόουν που έκανε μαγικά κόλπα.



[φ]

Ο *Ηλίας* μίλησε για ένα αλεξιπτωτιστή που έπεσε σε δέντρο κοντά στο χωριό του και σκοτώθηκε.



[φ]



[ε]

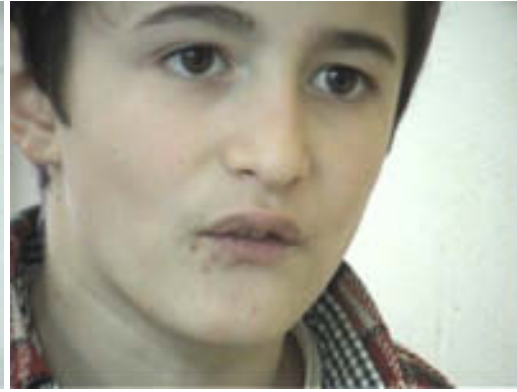


[ι]

Ο *Παναγιώτης* επίσης μίλησε για ένα «μάγο» που θεράπευε με τα χέρια του με μαγικό τρόπο ενώ συμμετείχε και στη συζήτηση για τα εξωκλήσια.



[α]



[β]



[ε]

Ο Νίκος αναφέρθηκε γελώντας σε αστειό περιστατικό με κυνηγούς.



[ε]



[ου]



[λ]

Η *Χρυσάνθη* με έκπληξη και θαυμασμό αναφέρθηκε σε κόλπα ταχυδακτυλουργού (πλούσια άρθρωση).



(φ)

Η *Μαλαματένια* τέλος, αναφέρθηκε με φόβο σε περιστατικό κατά το οποίο κινδύνεψε η ζωή του μικρού της αδερφού πέφτοντας με το ποδήλατό του. Ο λόγος της ήταν άνετος, με ένταση και καλή χρήση του στόματός της.



[ο]



[α]



[λ]



[μ]

Όπως αναφέραμε στην αρχή παρατηρήσαμε τους μαθητές της Δ΄ τάξης και κατά τη φωνητική τους δραστηριότητα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Τα παιδιά καθώς έπαιζαν διάφορα παιχνίδια ή αγωνίζονταν να κερδίσουν συμμετέχοντας σε αντίπαλες ομάδες, διακατέχονταν από συναισθήματα που ήταν έντονα (χαρά, αγωνία, εκνευρισμός) και τα εκδηλώναν με όλους τους τρόπους. Οι συγκρούσεις, οι διαφωνίες, οι επιπλήξεις, η ενθάρρυνση, οι επιδοκιμασίες γίνονταν μέσα από μεγαφωνίες και έντονο, καθαρό λόγο. Παρατηρήσαμε ότι μεταξύ των παιδιών υπήρχε επικοινωνία και κατανόηση των μηνυμάτων που ήθελαν να μεταδώσουν. Η άρθρωσή τους ήταν πλούσια, με ευελιξία και σταθερότητα στη χρήση των φωνητηρίων οργάνων.





[α]



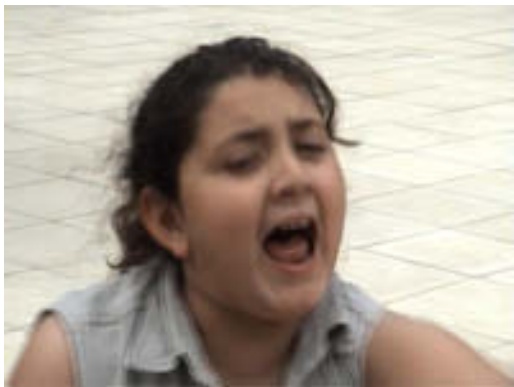
[ε]



[ε]



[ε]



[α]



[υ]



[ɪ]



[ɑ]



[o]



[ɑ]



[ov]



[ɑ]



[α]



[λ]



[λ]



[π]



[ο]

Επίσης παρατηρήσαμε και καταγράψαμε την άρθρωση των μαθητών κατά τη φωνητική τους δραστηριότητα καθώς περίμεναν να ψωνίσουν από το *κλικείο* του σχολείου. Οι συγκρούσεις, οι διαφωνίες και οι μεγαφωνίες ήταν και εδώ αναπόφευκτες, καθώς οι μαθητές διεκδικούσαν τις πρώτες θέσεις στη γραμμή, αγανακτούσαν μήπως δεν προλάβουν να ψωνίσουν κατά τη διάρκεια του

διαλείμματος, έδιναν φωναχτά την παραγγελία τους, αισθάνονταν πείνα και λαχτάρα για φαγητό, και κατάγγελλαν συμμαθητές τους και παιδιά άλλων τάξεων που προσπαθούσαν με δόλο να ψωνίσουν πρώτα. Ο λόγος τους ήταν έντονος, καθαρός, δυναμικός, η φωνητική τους συσκευή λειτουργούσε δραστήρια κατά το σχηματισμό των διάφορων φθόγγων ενώ τα φθογοπλαστικά όργανά τους κινούνταν με ευελιξία και σταθερότητα δίδοντας με πλούσια άρθρωση, πλήρεις ηχητικές φθογγικές εικόνες.



[θ]



[α]



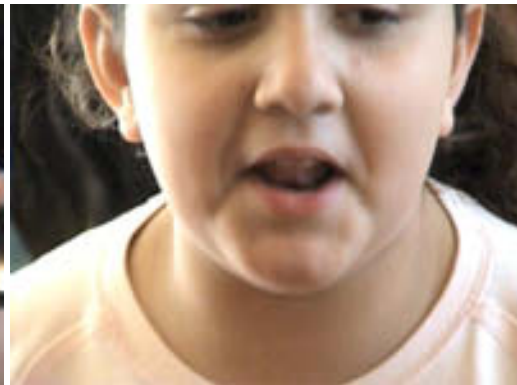
[ο]



[ν]



[α]



[λ]



[o]



[ou]



[o]



[a]



[o]



[e]



[ου]



[v]



[θ]



[α]

Να σημειώσουμε εδώ ξανά ότι όλες οι φωνητικές δράσεις των μαθητών της Δ΄ τάξης που περιγράψαμε είναι καταγεγραμμένες σε DVD που συνοδεύουν την εργασία μας και είναι στη διάθεση οποιουδήποτε ερευνητή που θα επιθυμήσει να προβληματιστεί όσον αφορά την αξιολόγηση της άρθρωσης και του λόγου των παραπάνω μαθητών.

3. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΔΙΟΡΘΩΤΙΚΗΣ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΗ ΠΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΝΤΙΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ ΣΥΜΦΩΝΩΝ

Κατά τη συστηματική παρατήρηση των μαθητών της Δ΄ τάξης σε χρόνο παραγωγής προφορικού λόγου διαπιστώσαμε ότι ο μαθητής Αντρέας παρουσίαζε πρόβλημα αντικατάστασης συμφώνων που αφορούσε στον τρόπο άρθρωσης. Ειδικότερα ο Αντρέας κατά την προφορά λέξεων που αρχίζουν από [θ] ή εμπεριέχουν το φθόγγο [θ], αντικαθιστούσε το *άηχο τριβόμενο μεσοδοντικό* [θ] με *άηχο τριβόμενο χειλοδοντικό* [f], π.χ. [θelo] > [felo].

Ο Αντρέας σύμφωνα με τις ψυχοκινητικές προϋποθέσεις του λόγου που αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο *αισθανόταν* το σώμα του και ήταν σε θέση να κατανοήσει την ακριβή θέση των αρθρωτών του προκειμένου να διορθώσει την προβληματική προφορά του [θ] ως [f]. Η γνώση των αρθρωτών του, του προσανατολισμού τους και της οργάνωσής τους αποτελούν προϋποθέσεις προκειμένου να μιλήσει ορθά. Γνωρίζοντας αυτά αποφασίσαμε να εφαρμόσουμε *μοντέλο διορθωτικής φωνητικής* με δραστηριότητες διόρθωσης της προφορικής έκφρασης και των προβλημάτων άρθρωσης, προκειμένου ο Αντρέας να αποκτήσει *φωνητική συνείδηση και παραγωγή* και να μελετήσουμε τη συμβολή του προγράμματος αυτού σε τέτοια προβλήματα. Τηρήσαμε τις αρχές της έρευνας δράσης, θέσαμε στόχους ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του προβλήματος της άρθρωσης του Αντρέα, συμμετείχαμε με διδακτικές παρεμβάσεις, καταργήσαμε την απόσταση ερευνητή – υποκειμένου και οδηγήσαμε το υποκείμενο να συνειδητοποιήσει τη στάση του, τις έλξεις του, τα λάθη του και να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του.

Ξεκινώντας να ερευνήσουμε το μέγεθος του προβλήματος και το αν παίζει ρόλο για τον Αντρέα αν το [θ] είναι στην αρχή ή στη μέση μιας λέξης, δώσαμε στο παιδί τις παρακάτω λέξεις να μας τις διαβάσει.

λέξεις που αρχίζουν από [θ]		λέξεις που εμπεριέχουν το φθόγγο [θ]
1.	θέλω	κάθομαι
2.	θάλασσα	μύθος
3.	θαμπώνω	καθένας
4.	θέατρο	Αθανασία
5.	θέαμα	αδιόρθωτος
6.	θέληση	κατόρθωμα
7.	θερμαίνω	παραμύθι
8.	θολός	αγαθός
9.	θόρυβος	έθιμο
10.	θρόνος	λίθος
11.	θρησκεία	καθημερινή
12.	θυρωρός	προμήθεια
13.	θυσία	στήθος
14.	θυμάρι	Αθήνα
15.	θρίαμβος	ασθενής

Ο Αντρέας διάβασε τις λέξεις για πρώτη φορά ως εξής:

φέλω	κάθομαι
φάλασσα	μύφος
φαμπώνω	καθένας
φέατρο	Αθανασία
φέαμα	αδιόρθωτος
φέληση	κατόρθωμα
φερμαίνω	παραμύθι
φολός	αγαφός
φόρυβος	έφιμο
φρόνος	λίφος
φρησκεία	καθημερινή
φυρωρός	προμήθεια
φυσία	στήφος
φυμάρι	Αθήνα
φρίαμβος	ασφενής



[θ]



[φ]

Να σημειώσουμε εδώ ότι οι αναγνώσεις των παρακάτω λέξεων κατά τη διάρκεια εφαρμογής του μοντέλου καταγράφηκαν σε *video* έτσι ώστε να μπορούμε να τις αναπαράγουμε όποτε χρειαστεί για ανάλυση. Βλέπουμε στους παρακάτω πίνακες 1 και 2 τα ποσοστά λαθών κατά την πρώτη ανάγνωση και παρατηρούμε ότι στις λέξεις που αρχίζουν από το φθόγγο [θ] έχουμε 100% αντικατάσταση του

συμφωνικού φθόγγου [θ] με το φθόγγο [f], ενώ στις λέξεις που εμπεριέχουν το φθόγγο [θ] έχουμε ένα ποσοστό λαθών της τάξεως του 40%.

ΑΡΧΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΑΣ)

Πίνακας 1: Λάθη κατά την ανάγνωση λέξεων που αρχίζουν με το φθόγγο [θ]

Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	0	0
Λέξεις με λάθος προφορά	15	100
Σύνολο	15	100

Πίνακας 2: Λάθη κατά την ανάγνωση λέξεων που εμπεριέχουν το φθόγγο [θ]

Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	9	60
Λέξεις με λάθος προφορά	6	40
Σύνολο	15	100

Ο Αντρέας άλλοτε δυσκολεύτηκε να αρθρώσει το φθόγγο [θ], και άλλοτε δεν μπορούσε να τον διακρίνει και να τον ξεχωρίσει από το φθόγγο [f]. Έτσι έκανε τις αντικαταστάσεις αυτές εντελώς φυσικά θεωρώντας ότι η ανάγνωση του ήταν σωστή χωρίς να συνειδητοποιεί ότι παραποιούσε τις έννοιες των λέξεων.

Εμείς ακολουθήσαμε τα παρακάτω *στάδια διόρθωσης* που προτείνει το μοντέλο της *αρθρωτικής διορθωτικής φωνητικής*, το οποίο βασίζεται στην ακριβή περιγραφή της διαδικασίας άρθρωσης των φθόγγων.

1. Παρουσιάσαμε το πρόβλημα άρθρωσης – προφοράς στο μαθητή από ακουστική, φυσιολογική και γλωσσολογική άποψη. Περιγράψαμε τα ακουστικά και αρθρωτικά χαρακτηριστικά του ήχου [θ] δείχνοντας εμείς οι ίδιοι την προφορά του, φωτογραφίες, καθώς και σχετικά φωνοδιαγράμματα που αναφέραμε στο κεφάλαιο για το σχηματισμό των συμφωνικών φθόγγων. Προκειμένου να γνωρίσει ο Αντρέας ποια όργανα συμμετέχουν στο σχηματισμό του φθόγγου [θ] και την ονομασία τους *κατονομάσαμε και δείξαμε τη γλώσσα μας, τα άνω μπροστινά μας δόντια, καθώς και*

την κοπτική γραμμή τους. Έπειτα ζητήσαμε από το μαθητή να επαναλάβει τις ίδιες κινήσεις στον εαυτό του, να κατονομάσει και να μας δείξει τα ίδια φθογοπλαστικά όργανα και μάλιστα με κλειστά τα μάτια. Η διατύπωσή μας είχε την ακόλουθη μορφή: «Άγγιξε με το δάκτυλο σου τα άνω μπροστινά δόντια σου και μετά την άκρη της γλώσσας σου», ή «Άγγιξε με την άκρη της γλώσσας σου την κοπτική γραμμή των άνω μπροστινών δοντιών» (βλ. φωτογραφίες)



Στη συνέχεια ο Αντρέας πήγε απέναντι από έναν καθρέπτη και του ζητήσαμε να μας δείξει πάλι και να κατονομάσει τα φθογοπλαστικά όργανα που συμμετέχουν

στο σχηματισμό του φθόγγου [θ], βλέποντας προς τον καθρέπτη, καθώς επίσης και να τα δείξει στο είδωλό του στον καθρέπτη (βλ. φωτ.).



Παρουσιάσαμε τον προβληματικό φθόγγο [θ] σε αντίθεση με τον φθόγγο [f] και όχι απομονωμένο, χρησιμοποιώντας εικόνες και σχέδια στον πίνακα που αναπαριστούσαν λέξεις με το χαρακτηριστικό ήχο που μελετήσαμε, όπως θερμόμετρο, θέατρο, θάμνος, θάλασσα, πιθάρι, καθρέπτης, καλάθι, αριθμός. Ζητήσαμε από τον Αντρέα να τοποθετήσει τη γλώσσα του κάτω από την κοπτική γραμμή των επάνω μπροστινών δοντιών όπως προφέρει το φθόγγο [δ] και να προσπαθήσει να προφέρει [θ] (βλ. φωτογραφία παρακάτω).



Για να κατανοήσει τη διαφορά στο μηχανισμό της άρθρωσης κατά την προφορά των δύο φθόγγων [θ] και [δ] ζητήσαμε από τον Αντρέα να αντιληφθεί την

παρουσία και το ρόλο των φωνητικών χορδών *αγγίζοντας το μήλο του Αδάμ* κατά την άρθρωση του φθόγγου [δ] (βλ. φωτογραφία).



2. Διαβάσαμε στον Αντρέα δέκα (10) ζευγάρια λέξεων στα οποία η μία από τις δύο λέξεις εμπεριείχε το φθόγγο [θ] και ζητήσαμε αφού τις ακούει προσεκτικά ανά ζεύγος, να διακρίνει σε ποια από τις δύο λέξεις του ζεύγους υπήρχε ο παραπάνω φθόγγος. Επαναλάβαμε αρκετές φορές αυτή τη διαδικασία έτσι ώστε να μπορέσει ο Αντρέας να διακρίνει ακουστικά τον ήχο που θέλαμε χωρίς λάθος σε όλα τα ζεύγη των λέξεων. Τα ζεύγη αυτά ήταν τα εξής: *μέρος – θέρος, θολό – ρολό, φρωά – θωρωά, θέμα – δέμα, κουφός – βυθός, καλάθι – καράβι, πείθω – γλείφω, λόφος – πόθος, θάρρος – φάρος, γράφει – πλάθει.*

Παρατηρήσαμε ότι, ενώ αρχικά ο Αντρέας δυσκολευόταν να διακρίνει ακουστικά τον ήχο και φθόγγο [θ] ιδιαίτερα όταν στην άλλη λέξη υπήρχε ο φθόγγος [f], μετά από επαναλήψεις των ίδιων ακουσμάτων, σε χρονικό διάστημα *δύο εβδομάδων*, κατάφερε να διακρίνει ακουστικά τον φθόγγο [θ] σε όλα τα ζευγάρια των λέξεων χωρίς λάθος. Για έλεγχο, συνεχίσαμε ανά τακτά χρονικά διαστήματα με άλλες άγνωστες λέξεις και διαπιστώσαμε ότι μετά από περίοδο περίπου *δύο μηνών* μπορούσε να *διακρίνει αμέσως το ζητούμενο φθόγγο* σε οποιοδήποτε ζευγάρι λέξεων.

3. Μετά τις ενέργειές μας για ακουστική διάκριση του ήχου [θ] ζητήσαμε από τον Αντρέα να μας διαβάσει για *δεύτερη φορά* τις λέξεις που αρχικά είχε διαβάσει

προκειμένου να διαπιστώσουμε το ποσοστό των λαθών και το βαθμό βελτίωσής του, αν υπήρχε. Ο Αντρέας διάβασε τις λέξεις ως εξής:

φέλω	κάθομαι
φάλασσα	μύθος
φαμπώνω	καθένας
φέατρο	Αθανασία
φέαμα	αδιόρθωτος
θέληση	κατόρθωμα
θερμαίνω	παραμύθι
φολός	αγαθός
θόρυβος	έθιμο
θρόνος	λίθος
φρησκεία	καθημερινή
φυρωρός	προμήθεια
φυσία	στήφος
φυμάρι	Αθήνα
θρίαμβος	ασθενής

Βλέπουμε παρακάτω στους πίνακες 3 και 4 τα ποσοστά λαθών κατά τη δεύτερη ανάγνωση και παρατηρούμε ότι στις λέξεις που αρχίζουν από [θ] έχουμε 66,7% αντικατάσταση του συμφωνικού φθόγγου [θ] με το φθόγγο [f] ενώ στις λέξεις που εμπεριέχουν το φθόγγο [θ] έχουμε ένα ποσοστό λαθών της τάξεως έως 6,7%.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ)

Πίνακας 3: Λάθη κατά την ανάγνωση λέξεων που αρχίζουν με το φθόγγο [θ]

Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	5	33,3
Λέξεις με λάθος προφορά	10	66,7
Σύνολο	15	100

Πίνακας 4: Λάθη κατά την ανάγνωση λέξεων που εμπεριέχουν το φθόγγο [θ]

Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	14	93,3
Λέξεις με λάθος προφορά	1	6,7
Σύνολο	15	100

Παρατηρούμε συγκρίνοντας τους αρχικούς πίνακες 1 και 2 με τους πίνακες 3 και 4 ότι στις λέξεις που αρχίζουν από [θ] ο Αντρέας παρουσίασε βελτίωση κατά 33,3% ($33,3 - 0 = 33,3$) στη δεύτερη ανάγνωση, ενώ στις λέξεις που περιέχουν το [θ] παρουσίασε βελτίωση επίσης 33,3% ($93,3 - 60 = 33,3$).

Στη συνέχεια έχοντας καταγράψει σε video τις αναγνώσεις του Αντρέα είπαμε στο μαθητή ότι θα τις αναπαράγουμε και ζητήσαμε να τις ακούσει και να τις σχολιάσουμε μαζί, παρατηρώντας σε ποιες λέξεις κάνει λάθος, έτσι ώστε να προσπαθήσει να βελτιωθεί περισσότερο. Επίσης να σημειώσουμε εδώ ότι *επιβραβεύσαμε* λεκτικά το παιδί λέγοντας του ότι έκανε καλή προσπάθεια και είχε μεγάλη πρόοδο και θετικό αποτέλεσμα προκειμένου να το παρακινήσουμε έμμεσα να προσπαθήσει για καλύτερο αποτέλεσμα. Συζητήσαμε τη διαφορά ανάμεσα στις δύο αναγνώσεις και ο Αντρέας διαπίστωσε ότι μπορεί να αρθρώσει το [θ] ευκολότερα σε σχέση με την αρχή, όμως κατά την άποψή του σε μερικές λέξεις που του είναι λιγότερο οικείες και αρχίζουν από [θ] μπερδεύεται και ασυνείδητα διαβάζει το [θ] ως [f].

Εξηγήσαμε τις έννοιες αυτών των λέξεων, είπαμε παραδείγματα χρήσης τους μέσα σε προτάσεις και αφού κατανόησε ο μαθητής το νόημά τους, μας τις διάβασε για *τρίτη φορά* ως εξής:

θέλω	κάθομαι
θάλασσα	μύθος
θαμπώνω	καθένας
θέατρο	Αθανασία
θέαμα	αδιόρθωτος
θέληση	κατόρθωμα
θερμαίνω	παραμύθι
θολός	αγαθός
θόρυβος	έθιμο
θρόνος	λίθος
φρησκεία	καθημερινή
θυρωρός	προμήθεια
θυσία	στήθος
θυμάρι	Αθήνα
φρίαμβος	ασφενής

Κατά την ανάγνωση των παραπάνω λέξεων εμείς, προκειμένου να ανατροφοδοτήσουμε εξωτερικά το μαθητή να συμπληρώσει ή να επαυξήσει την πληροφορία που αποκτούσε από την εσωτερική αισθητήρια ανατροφοδότηση (όραση) παρείχαμε προφορικές πληροφορίες κατά την προσπάθεια της άρθρωσης, οι οποίες είχαν ως σκοπό να βοηθήσουν το μαθητή να διορθώσει τα αρθρωτικά του λάθη. Για παράδειγμα, τη λέξη [θρίαμβος] ο μαθητής τη διάβασε [φρίαμβος]. Εμείς ρωτήσαμε: «Τι γράφει εδώ Αντρέα;» Εκείνος απάντησε: «φρίαμβος». Του είπαμε: «Πες το καθαρά και προσεκτικά». Διάβασε σωστά «θρίαμβος». Επίσης τη λέξη [αγαθός] τη διάβασε [άγαθος] και εμείς ζητώντας του να επικεντρώσει την προσοχή του στους τόνους, διάβασε σωστά «αγαθός».

Στους παρακάτω πίνακες 5 και 6 θα δούμε τα ποσοστά των λαθών κατά την τρίτη ανάγνωση καθώς και τη βελτίωση της προφοράς του μαθητή σε σχέση με την πρώτη ανάγνωση πριν την παρέμβαση ή τη δεύτερη ανάγνωση μετά την παρέμβαση.

ΤΡΙΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Πίνακας 5: Λάθη κατά την ανάγνωση λέξεων που αρχίζουν με το φθόγγο [θ]

Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	13	86,7
Λέξεις με λάθος προφορά	2	13,3
Σύνολο	15	100

Πίνακας 6: Λάθη κατά την ανάγνωση λέξεων που περιέχουν το φθόγγο [θ]

Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	14	93,3
Λέξεις με λάθος προφορά	1	6,7
Σύνολο	15	100

Συγκρίνοντας τους πίνακες 5 και 6 με τους προηγούμενους 3 και 4 διαπιστώνουμε ότι ο Αντρέας παρουσίασε βελτίωση κατά 53,4% ($86,7 - 33,3 = 53,4$) στην ανάγνωση λέξεων που αρχίζουν από [θ] ενώ στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν το [θ] η κατάσταση παρέμεινε σταθερή στο 93,3% κάνοντας λάθος μόνο μια λέξη όπως και στη δεύτερη ανάγνωση. Συγκριτικά με τους αρχικούς πίνακες 1 και 2 πριν την παρέμβασή μας, ο Αντρέας στην Τρίτη ανάγνωση παρουσίασε βελτίωση κατά 86,7%

στην ανάγνωση λέξεων που αρχίζουν από [θ] ενώ 33,3% στην ανάγνωση λέξεων που περιέχουν το φθόγγο [θ].

4. Στο στάδιο αυτό ο στόχος μας ήταν να διατηρήσουμε και να βελτιώσουμε ακόμα περισσότερο την αποκτημένη από τον Αντρέα ορθή προφορά μέσω επαναλήψεων και ασκήσεων. Ο μαθητής συνέχισε να προφέρει το φθόγγο [θ] αποκομμένο, να τον βάζει σε συλλαβές, λέξεις ή προτάσεις. Επίσης έγραφε προτάσεις οι οποίες περιείχαν τις λέξεις που είχε προφέρει λάθος κατά την τελευταία ανάγνωση (θρησκεία – φρησκεία, θρίαμβος – φρίαμβος, ασθενής – ασφενής), όπως οι παρακάτω:

- Κάθε λαός έχει τη δική του θρησκεία.
- Η νίκη της Ελλάδας στο πρωτάθλημα ποδοσφαίρου και μπάσκετ ήταν ένας θρίαμβος.
- Στη γειτονιά μου χθες ήρθε ένα ασθενοφόρο για να μεταφέρει έναν ασθενή από το σπίτι του στο νοσοκομείο.

Μετά από συστηματική εξάσκηση και επαναλήψεις ζητήσαμε από το μαθητή να προβεί σε *τέταρτη ανάγνωση* των 30 λέξεων και το αποτέλεσμα ήταν το παρακάτω:

θέλω	κάθομαι
θάλασσα	μύθος
θαμπώνω	καθένας
θέατρο	Αθανασία
θέαμα	αδιόρθωτος
θέληση	κατόρθωμα
θερμαίνω	παραμύθι
θολός	αγαθός
θόρυβος	έθιμο
θρόνος	λίθος
θρησκεία	καθημερινή
θυρωρός	προμήθεια
θυσία	στήθος
θυμάρι	Αθήνα
θρίαμβος	ασφενής

Στους πίνακες 7 και 8 που ακολουθούν θα παρατηρήσουμε τη βελτίωση της προφοράς του μαθητή συγκριτικά με τους προηγούμενους.

ΤΕΤΑΡΤΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Πίνακας 7: Λάθη κατά την ανάγνωση λέξεων που αρχίζουν με το φθόγγο [θ]

Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	15	100
Λέξεις με λάθος προφορά	0	0
Σύνολο	15	100

Πίνακας 8: Λάθη κατά την ανάγνωση λέξεων που εμπεριέχουν το φθόγγο [θ]

Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	14	93,3
Λέξεις με λάθος προφορά	1	6,7
Σύνολο	15	100

Παρατηρείται ότι ο Αντρέας παρουσίασε βελτίωση κατά 13,3% από την προηγούμενη ανάγνωση στις λέξεις που αρχίζουν από [θ] και έφτασε στο 100% ορθή προφορά ($100 - 86,7 = 13,3\%$) ενώ στις λέξεις που περιέχουν το [θ] η κατάσταση παρέμεινε σταθερή στο 93,3% ορθή προφορά, κάνοντας πάλι λάθος μια λέξη από τις δεκαπέντε (ασθενής > ασφενής). Συνεχίσαμε με επαναλήψεις των λέξεων, πολλαπλές αναγώσεις προκειμένου ο μαθητής να οδηγηθεί σε μια *σχετικά μόνιμη αλλαγή* της δυνατότητας για δεξιότεχνική εκτέλεση των αρθρωτικών κινήσεων η οποία επέρχεται ως αποτέλεσμα της εξάσκησης και της εμπειρίας (*ενσωμάτωση*).

Στις επόμενες αναγώσεις ο Αντρέας, ενώ συνέχισε να κάνει αντικατάσταση του φθόγγου [θ] με το φθόγγο [f] συγκεκριμένες λέξεις οι οποίες των δυσκόλευσαν από την αρχή (θρησκεία > φρησκεία, θρίαμβος > φρίαμβος, ασθενής > ασφενής), η ανάγνωσή του γινόταν με *μεγαλύτερη ταχύτητα, ευχέρεια και η φωνή του ήταν πιο καθαρή και περισσότερο σταθερή*. Διατηρώντας αυτή την ποιότητα της άρθρωσης και της φωνής του ο Αντρέας κατάφερε να κάνει ορθή ανάγνωση όλων των λέξεων που αρχίζουν από [θ], καθώς και όλων των λέξεων που περιέχουν το φθόγγο [θ] στην *όγδοη* προσπάθεια, χωρίς να κάνει αντικατάσταση φθόγγων σε καμία λέξη. Ομοίως συνέχισε και στις επόμενες αναγώσεις των ίδιων λέξεων καθώς επίσης και στην ανάγνωση νέων λέξεων που αρχίζουν από [θ] ή περιέχουν το [θ]. Οι νέες λέξεις αυτές που δώσαμε να διαβάσει ο Αντρέας για *πρώτη φορά* μετά την εφαρμογή του μοντέλου

διόρθωσης που εφαρμόσαμε, και στις οποίες δεν έκανε κανένα λάθος στην προφορά ήταν οι εξής:

1. θωρώ	1. καθρέφτης
2. θύμα	2. ύπαιθρος
3. θαυμάζω	3. έκθαμβος
4. θεατρίνος	4. λογοθεραπεία
5. θέμα	5. πάθηση
6. θρανίο	6. αθλητής
7. θυμωμένος	7. Παρθενώνας
8. θρέφω	8. αδιάθετος
9. θερμότητα	9. καθόλου
10. θέση	10. άνθρωπος
11. θεραπεία	11. συνθέτης
12. θούριος	12. καθηγητής
13. θεωρία	13. αλήθεια
14. θεός	14. επιθυμία
15. θύελλα	15. Γύθειο

Παρατηρώντας τους παρακάτω πίνακες 9 και 10 βλέπουμε ότι τα ποσοστά επιτυχίας έφτασαν στο *100% ορθής προφοράς* είτε στις λέξεις που αρχίζουν από [θ], είτε στις λέξεις που περιέχουν το [θ], και στις δύο ομάδες λέξεων (*αρχικές λέξεις πριν και κατά τη διάρκεια της παρέμβασής μας και νέες λέξεις μετά την παρέμβασή μας*).

ΤΕΛΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

αρχικών λέξεων και νέων λέξεων μετά την παρέμβαση

Πίνακας 9: Λάθη κατά την ανάγνωση αρχικών και νέων λέξεων που αρχίζουν με το φθόγγο [θ]

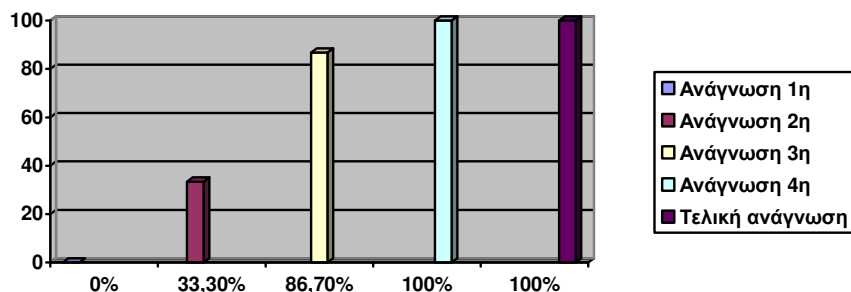
Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	15	100
Λέξεις με λάθος προφορά	0	0
Σύνολο	15	100

Πίνακας 10: Λάθη κατά την ανάγνωση αρχικών και νέων λέξεων που εμπεριέχουν το φθόγγο [θ]

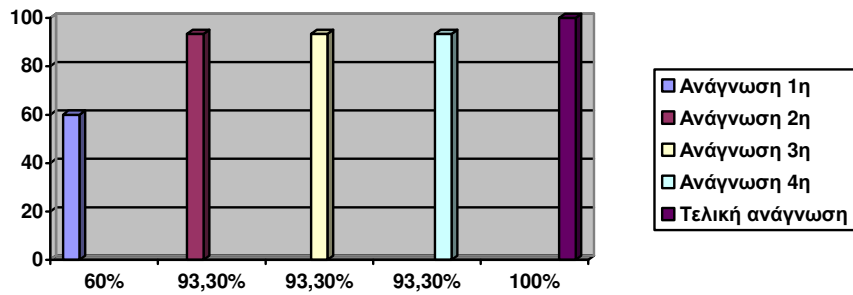
Λέξεις για ανάγνωση	f	%
Λέξεις με ορθή προφορά	15	100
Λέξεις με λάθος προφορά	0	0
Σύνολο	15	100

Τα γραφήματα που ακολουθούν δηλώνουν τα ποσοστά βελτίωσης της προφοράς του Αντρέα κατά την πρώτη, δεύτερη, τρίτη, τέταρτη και τελική ανάγνωση αντίστοιχα, των λέξεων που αρχίζουν από το φθόγγο [θ] και εκείνων που τον εμπεριέχουν, σύμφωνα με τα μοντέλα διόρθωσης που εφαρμόσαμε.

Λέξεις που αρχίζουν από το φθόγγο [θ]



Λέξεις που περιέχουν το φθόγγο [θ]



Φαίνεται λοιπόν μέσα από τους πίνακες που προηγήθηκαν (1-10) και τα ραβδογράμματα, η πορεία και η βελτίωση της προφοράς του Αντρέα όσον αφορά το συμφωνικό φθόγγο [θ] και η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του μοντέλου της Διορθωτικής Φωνητικής σε πρόβλημα αντικατάστασης συμφώνων κατά την παραγωγή προφορικού λόγου. Η μέθοδος αυτή αποδείχτηκε αποτελεσματική στη διόρθωση προφοράς και συγκεκριμένου προβλήματος άρθρωσης.

4. Η ΠΡΟΦΟΡΑ ΤΩΝ ΣΥΝΘΕΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΩΝ : ΜΠ, ΝΤ, ΓΚ (ΓΓ), ΣΤΗΝ ΑΡΧΗ Η ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΜΙΑΣ ΛΕΞΗΣ

Όπως έχουμε αναφέρει σε αρχικό κεφάλαιο τα μπ [b], ντ [d], γκ [g] είναι απλοί φθόγγοι που γράφονται με δύο ψηφία αφού δεν έχουμε αντίστοιχα μονά σύμβολα στο δικό μας αλφάβητο. Τα μπ, ντ, γκ προφέρονται ως [b], [d], [g] στην αρχή μιας λέξης (μπαίνω, ντύνω, γκάφα) ενώ ως [mb], [nd], [ng] στην μέση μιας λέξης (καμπάνα, κέντημα, αγκάθι). Έχοντας παρατηρήσει από την εμπειρία μας στο δημοτικό σχολείο ότι οι μαθητές άλλοτε προφέρουν τα δίψηφα σύμφωνα μπ, ντ, γκ ως μη ένρινους φθόγγους [b], [d], [g] και άλλοτε με ενρίνωση [mb], [nd], [ng] χωρίς να τους ενδιαφέρει αν βρίσκονται στην αρχή ή στη μέση μιας λέξης ή χωρίς να γνωρίζουν πώς είναι η σωστή προφορά τους, προβληματιστήκαμε στα εξής: **1.** Ποιο είναι το μέγεθος του προβλήματος αυτού κατά την προφορά των σύνθετων συμφώνων από Έλληνες μαθητές της Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου που πραγματοποιήθηκε η έρευνα όταν τα συμπλέγματα αυτά βρίσκονται στην αρχή ή στη μέση μιας λέξης; **2.** Η διδασκαλία του ορθού τρόπου προφοράς των δίψηφων συμφώνων (ένρινα και μη ένρινα) θα ήταν αποτελεσματική και θα ελαχιστοποιούσε το πρόβλημα βελτιώνοντας και την αισθητική της ομιλίας των μαθητών;

Προκειμένου να δώσουμε απαντήσεις στα ερωτήματα που μας απασχολούσαν προβήκαμε στις παρακάτω ενέργειες: Δώσαμε αρχικά στους μαθητές της Δ΄ τάξης (6 αγόρια και 3 κορίτσια) τρεις ομάδες λέξεων που *αρχίζουν* από μπ, ντ, γκ και τρεις ομάδες που *έχουν στη μέση* τα σύνθετα σύμφωνα μπ, ντ, γκ και ζητήσαμε από τον καθένα χωριστά να μας τις διαβάσει. Καταγράψαμε όλες τις αναγνώσεις των μαθητών και διαπιστώσαμε το ποσοστό των λαθών χωριστά για κάθε σύνθετο σύμφωνο είτε αυτό βρισκόταν στην αρχή είτε στη μέση των λέξεων. Αφού φάνηκε το ποσοστό λαθών της προφοράς των συμπλεγμάτων και η άγνοια των μαθητών όσον αφορά της σχέση της προφοράς με τη θέση αυτών μέσα στη λέξη, προβήκαμε στη διδασκαλία των διαφορών των ένρινων ή μη ένρινων μπ, ντ, γκ και σε ασκήσεις με κείμενα που έχουμε προαναφέρει και κείμενα που θα αναφέρουμε παρακάτω. Έπειτα ζητήσαμε από τους μαθητές να κάνουν ξανά ανάγνωση των αρχικών λέξεων, καταγράψαμε όλες τις αναγνώσεις ατομικά και διαπιστώσαμε το ποσοστό των λαθών για κάθε σύνθετο σύμφωνο είτε αυτό βρισκόταν στην αρχή είτε στη μέση της λέξης.

Συγκρίναμε την αρχική κατάσταση των μαθητών με την κατάστασή τους μετά την παρέμβασή μας και καταλήξαμε σε συμπεράσματα.

Οι λέξεις που δώσαμε στους μαθητές και τους ζητήσαμε να τις αναγνώσουν πριν και μετά την παρέμβασή μας ήταν οι εξής:

1. Λέξεις με μη ένρινη προφορά [b], [d],[g]

μπ → προφέρεται b

μπαίνω → βαίνω

μπαούλο → βαούλο

μπορώ → βορώ

μπίλια → βίλια

μπροστά → βροστά

μπήκα → βήκα

μπαταρία → βαταρία

μπέρδεμα → βέρδεμα

μπανάνα → βανάνα

μπύρα → βύρα

μπότα → βότα

μπαλώνω → βαλώνω

μπουκωμένος → βουκωμένος

μπακάλης → βακάλης

ντ → προφέρεται d

ντύνω → δύνω

νταής → δαής

ντουινιάς → δουινιάς

ντρέπομαι → δρέπομαι

ντόπιος → δόπιος

ντερέκι → δερέκι

ντίζελ → δίζελ

ντόρος → δόρος

ντουλάπι → δουλάπι

ντέφι → δέφι

ντελικάτος → δελικάτος

ντάμα → δάμα

νταλικά → δαλικά

ντάλια → δάλια

νταούλι → δαούλι

γκ → προφέρεται g

γκολ → γολ

γκέμια → γέμια

γκρεμός → γρεμός

Γκάλης → γάλης

γκρεμίζω → γρεμίζω

γκάζι → γάζι

γκαζόζα → γαζόζα

γκαζόν → γαζόν

γκάλοπ → γάλοπ

γκάμα → γάμα

γκανιάν → γανιάν

γκαρσόν → γαρσόν

γκάφα → γάφα

γκαρσονιέρα → γαρσονιέρα

γκρενά → γρενά

2. Λέξεις με ένρινη προφορά [mb], [nd], [ng]

μπ → προφέρεται mb	ντ → προφέρεται nd	γκ,γγ → προφέρεται ng
εμπειρία → εμβειρία	άντρας → άνδρας	αγκαλιά → α(ν)γαλιά
αμπέλι → αμβέλι	Αντρέας → Ανδρέας	αγκίστρι → α(ν)γίστρι
λαμπρή → λαμβρή	Αντιγόνη → Ανδιγόνη	αγκάθι → α(ν)γάθι
τσεμπέρι → τσεμβέρι	αντιγραφή → ανδιγραφή	φεγγάρι → φε(ν)γάρι
εμπαιγμός → εμβαιγμός	πέντε → πένδε	Αγγλία → Α(ν)γλία
διαπομπεύω → διαπομβεύω	πάντοτε → πάνδοτε	άγγελος → ά(ν)γελος
Αμπελόκηποι → Αμβελοκηποι	παντρεία → πανδρεία	Αγγελόπουλος → Α(ν)γελόπουλος
αμπελώνας → αμβελώνας	πεντάμορφη → πενδάμορφη	αγκομαχώ → α(ν)γομαχώ
άμπωτη → άμβωτη	Αντώνης → Ανδώνης	συγκατάθεση → συ(ν)γατάθεση
άμποτε → άμβοτε	κεντρί → κενδρί	αγγούρι → α(ν)γούρι
εκπομπή → εκπομβή	κέντρο → κένδρο	άγκυρα → ά(ν)γυρα
πέμπω → πέμβω	αντρεισύνη → ανδρειωσύνη	τσιγκέλι → τσι(ν)γέλι
γαμπρός → γαμβρός	δέντρο → δένδρο	Παγκράτι → Πα(ν)γράτι
ακουμπώ → ακουμβώ	αντάμωση → ανδάμωση	συκοινωνία → συ(ν)γκοινωνία
θαμπώνω → θαμβώνω	ανταπόκριση → ανδαπόκριση	αγγαρεία → α(ν)γαρεία
κολυμπώ → κολυμβώ	ανταμοιβή → ανδαμοιβή	αγόγγυστα → αγό(ν)γυστα
κολυμπήθρα → κολυμβήθρα	αντίδοτο → ανδίδοτο	αγκώνας → α(ν)γώνας
	ανταπόδοση → ανδαπόδοση	

Ενδεικτικά κείμενα με λέξεις που έχουν μπ, ντ, γκ ή γγ και δόθηκαν για εξάσκηση των μαθητών είναι τα παρακάτω :

Κείμενα με λέξεις που έχουν μπ, ντ, γκ ή γγ

1° ΚΕΙΜΕΝΟ

Όταν έγινε άντρας ο Αντρέας, παντρεύτηκε.

Ο Αντρέας, ο άντρας της Αντιγόνης, μπήκε στην μπουάτ ΑΓΚΥΡΑ. Εκεί συνάντησε τον Μπάμπη, τον Άγγελο και τον Αντώνη τον μπακάλη, που μένει στην οδό Αγγελοπούλου και Μπαϊρακτάρη γωνία.

Σε λίγο έπιασε δυνατή μπόρα και άρχισαν τα μπουμπουνητά. Ο Άγγελος έμπεξε δυνατή φωνή όταν ακιστρώθηκε στο καλώδιο του μικροφώνου και έπεσε φαρδύς πλατύς πάνω στον πάγκο.

Ο Άγγελος Αντωνόπουλος, ο μπαμπάς του Λάμπη και του Βαγγέλη, μπήκε στο κέντρο της πόλης παράνομα. Ισχύει ακόμα η κυκλοφορία για τα μονά – ζυγά και δεν μπορούν να μπαίνουν και να ξαναμπαίνουν όλα τα νούμερα κάθε μέρα. Είχε ραντεβού με τον Αντρέα, στους Αμπελοκήπους, στις πέντε ακριβώς. Πάτησε γκάζι, ανηφόρισε τη Συγγρού, δεν έστριψε από Παγκράτι και έφτασε εγκαίρως.

...Όμως ο τροχονόμος, ένα ντερέκι μέχρι εκεί πάνω, τον αντάμειψε μ' ένα γερό πρόστιμο. Ο κύριος Αντωνόπουλος πλήρωσε την παρανομία του αγόγγυστα σαν έντιμος πολίτης.

άντρας:πρ. ένρινη
Αντρέας:πρ. ένρινη
παντρεύτηκε:πρ. ένρινη
Αντιγόνης:πρ. ένρινη
στην μπουάτ:πρ. ένρινη
ΑΓΚΥΡΑ:πρ. ένρινη
συνάντησε:πρ. ένρινη
τον Μπάμπη:πρ. ένρινη – άρρινη
Άγγελο:πρ. ένρινη
Αντώνη:πρ. ένρινη
τον μπακάλη:πρ. ένρινη
Αγγελοπούλου:πρ. ένρινη
Μπαϊρακτάρη:πρ. άρρινη
μπόρα:πρ. άρρινη
μπουμπουνητά:πρ. άρρινη- άρρινη
έμπεξε: πρ. άρρινη
ακιστρώθηκε:πρ. ένρινη
στον πάγκο:πρ. ένρινη
Αντωνόπουλος:πρ. ένρινη
μπαμπάς:πρ. άρρινη – άρρινη
Λάμπη:πρ. ένρινη
μπήκε:πρ. άρρινη
κέντρο:πρ. ένρινη
δεν μπορούν:πρ. ένρινη
μπαίνουν: πρ. άρρινη
ξαναμπαίνουν:πρ. άρρινη
ραντεβού:πρ. ένρινη
Αμπελόκηπους:πρ. ένρινη
πέντε:πρ. ένρινη
γκάζι:πρ. άρρινη
Συγγρού:πρ. ένρινη
Παγκράτι:πρ. ένρινη
εγκαίρως:πρ. ένρινη
ντερέκι:πρ. άρρινη
Αντωνόπουλος:πρ. ένρινη
αγόγγυστα:πρ. ένρινη
έντιμος: πρ.ένρινη

2° ΚΕΙΜΕΝΟ

Στον κήπο της κυρίας Αντιγόνης μπορούσες να κάθεσαι με τις ώρες. Υπήρχαν χιλιάδες πεντάμορφα λουλούδια. Τριαντάφυλλα, ντάλιες αλλά και εκατοντάδες δέντρα. Στο κέντρο του κήπου υπήρχε ένα αμπέλι που έδινε μια υπέροχη σκιά αλλά και πεντανόστιμα σταφύλια. Το γκαζόν του κήπου ήταν πάντα κομμένο και περιποιημένο. Γι' αυτό φρόντιζε πάντοτε ο κύριος Λάμπρος ο κηπουρός. Η κυρία Αντιγόνη περνούσε τον καιρό της στον κήπο. Το πρωί για να πει τον καφέ της, το μεσημέρι για να φάει και το βράδυ για να πει την μυρτίσα της.

Η κυρία Αντιγόνη ήταν ανύπαντρη και η κυρία Αντωνία, μια εγκάρδια φιλενάδα της, της γέμιζε τις πάμπολλες ώρες μοναξιάς της. Η κυρία Αντιγόνη δεν «περνούσε» ποτέ την πόρτα του κήπου! Δεν άντεχε τη συγκοινωνία, τον κόσμο, την πολλή φασαρία. Ζούσε ευτυχισμένη στον κήπο της. Τον χειμώνα μαζί με την κυρία Αντωνία περνούσαν ήσυχες βραδιές μπροστά στο τζάκι.

στον κήπο: πρ. ένρινη
Αντιγόνης: πρ. ένρινη
μπορούσε: πρ. ένρινη
πεντάμορφη : πρ. ένρινη
(λουλούδια : πρ. –δγια)
Τριαντάφυλλα : πρ. ένρινη
ντάλιες : πρ. άρρινη
εκατοντάδες : πρ. ένρινη
δέντρα : πρ. ένρινη
κέντρο : πρ. ένρινη
αμπέλι : πρ. ένρινη
πεντανόστιμα : πρ. ένρινη
γκαζόν : πρ. άρρινη
πάντα : πρ. ένρινη
φρόντιζε : πρ. ένρινη
πάντοτε : πρ. ένρινη
Λάμπρος : πρ. ένρινη
τον καιρό : πρ. ένρινη
στον κήπο : πρ. ένρινη
τον καφέ : πρ. ένρινη
την μυρτίσα : πρ. ένρινη
ανύπαντρη : πρ. ένρινη
Αντωνία : πρ. ένρινη
εγκάρδια : πρ. ένρινη
πάμπολλες : πρ. ένρινη
την πόρτα : πρ. ένρινη
δεν περνούσε : πρ. ένρινη
άντεχε : πρ. ένρινη
συγκοινωνία : πρ. ένρινη
τον κόσμο : πρ. ένρινη
την πολλή : πρ. ένρινη
(βραδιές : πρ. δγιες)
μπροστά : πρ. άρρινη

Στους πίνακες 1,2 που ακολουθούν φαίνονται τα ποσοστά των λαθών που έκαναν οι μαθητές της Δ' τάξης κατά την αρχική ανάγνωση των λέξεων που αρχίζουν από μπ, ντ, γκ και των λέξεων που έχουν στη μέση μπ, ντ, γκ.

Πίνακας 1. Λάθη που έκαναν οι μαθητές κατά την αρχική ανάγνωση λέξεων που αρχίζουν από μπ, ντ, γκ (προφορά μη ένρινη)

Μαθητές Δ	μπ			ντ			γκ		
	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %	πληθυσμός λέξεων	αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %
Παναγιώτης	14	4	28,6	15	6	40	15	0	0
Γιώργος	14	0	0	15	0	0	15	0	0
Ηλίας	14	0	0	15	0	0	15	0	0
Μαλαματένια	14	10	71,4	15	11	73,3	15	0	0
Μαρία	14	1	7,1	15	8	53,3	15	0	0
Χρυσάνθη	14	0	0	15	0	0	15	0	0
Αντρέας	14	2	14,3	15	3	20	15	1	6,7
Νίκος	14	3	21,4	15	9	60	15	2	13,3
Δημήτρης	14	0	0	15	0	0	15	0	0

Πίνακας 2. Λάθη που έκαναν οι μαθητές κατά την αρχική ανάγνωση λέξεων που έχουν στη μέση τα μπ, ντ, γκ ή γγ (προφορά ένρινη)

Μαθητές Δ	μπ			ντ			γκ		
	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %	πληθυσμός λέξεων	αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %
Παναγιώτης	17	17	100	18	18	100	17	17	100
Γιώργος	17	17	100	18	18	100	17	17	100
Ηλίας	17	17	100	18	11	61,1	17	15	88,2
Μαλαματένια	17	6	35,3	18	0	0	17	17	100
Μαρία	17	16	94,1	18	3	16,7	17	4	23,5
Χρυσάνθη	17	17	100	18	17	94,4	17	14	82,4
Αντρέας	17	15	88,2	18	13	72,2	17	15	88,2
Νίκος	17	14	82,4	18	10	55,6	17	17	100
Δημήτρης	17	12	70,6	18	13	72,2	17	17	100

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα οι μαθητές έκαναν ελάχιστα ή καθόλου λάθη κατά την ανάγνωση των λέξεων που αρχίζουν από μπ, ντ, γκ (πιν. 1). Ο Γιώργος, ο Ηλίας, η Χρυσάνθη και ο Δημήτρης παρουσίασαν ποσοστό λαθών 0% και στις τρεις ομάδες λέξεων. Ο Παναγιώτης παρουσίασε ποσοστό λαθών 28,6% στις λέξεις που αρχίζουν από μπ, 40% στις λέξεις που αρχίζουν από ντ και 0% στις λέξεις που αρχίζουν από γκ. Η Μαρία 7,1% στις λέξεις από μπ, 53,3% στις λέξεις από ντ και 0% στις λέξεις από γκ. Ο Αντρέας 14,3% στις λέξεις από μπ, 20% στις λέξεις από ντ και 6,7% στις λέξεις από γκ. Ο Νίκος 21,4% στις λέξεις από μπ, 60% στις λέξεις από ντ και 13,3% στις λέξεις από γκ. Η Μαλαματένια παρουσίασε το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών. Στις λέξεις που αρχίζουν από μπ 71,4%, στις λέξεις από ντ 73,3%, ενώ στις λέξεις που αρχίζουν από γκ 0%. Αυτή η διαφορά των ποσοστών λαθών στις λέξεις που αρχίζουν από μπ, ντ σε σχέση με τις λέξεις που αρχίζουν από γκ οφείλεται στο ότι οι δύο πρώτες ομάδες λέξεων αρχίζουν από ένρινο συμφωνικό φθόγγο [μ] , [ν] ενώ στην τρίτη ομάδα αρχίζουν από μη ένρινο [γ]. Έτσι η Μαλαματένια έκανε ανάγνωση αυτών των λέξεων με ένρινη προφορά παρασυρόμενη από τον ένρινο φθόγγο θεωρώντας ότι έτσι είναι η σωστή. Παρόμοια λειτούργησαν και οι μαθητές Παναγιώτης, Μαρία, Αντρέας και Νίκος με μικρότερα ποσοστά λαθών στις λέξεις που αρχίζουν από μπ, ντ και καθόλου λάθη (0%) στις λέξεις που αρχίζουν από γκ (Παναγιώτης, Μαρία).

Σε αντίθεση με την γενικότερη εικόνα των μαθητών κατά την ανάγνωση λέξεων που αρχίζουν από μπ, ντ, γκ η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ικανοποιητική όσον αφορά την ορθή προφορά των συμφωνικών συμπλεγμάτων, είναι η εικόνα των μαθητών κατά την ανάγνωση λέξεων που έχουν στη μέση τα μπ, ντ, γκ (πιν. 2). Οι μαθητές κατά την πλειοψηφία τους θεωρούν ότι τα μπ, ντ, γκ προφέρονται πάντα μη ένρινα, με αποτέλεσμα να έχουμε *μεγάλα ποσοστά λαθών*. Ελάχιστες είναι ορισμένες περιπτώσεις λέξεων στις οποίες από διαίσθηση γίνεται ορθή ανάγνωσή τους. Ο Παναγιώτης και στις τρεις ομάδες λέξεων παρουσιάζει ποσοστό λαθών 100% και διαβάζει όλες τις λέξεις με μη ένρινη προφορά. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για το Γιώργο ο οποίος κάνει λάθος ανάγνωση όλων των λέξεων (ποσοστό λαθών 100%) με μη ένρινη προφορά όπως ακριβώς διάβασε ορθά τις λέξεις που αρχίζουν από μπ, ντ, γκ (ποσοστό λαθών 0%). Ο Ηλίας παρουσιάζει ποσοστό λαθών 100% στις λέξεις με μπ, 61,1% στις λέξεις με ντ και 88,2% στις λέξεις με γκ.

Η Μαρία παρουσιάζει ποσοστό λαθών 14,1% στις λέξεις με μπ, 16,7% στις λέξεις με ντ και 23,5% στις λέξεις με γκ. Η Χρυσάνθη αντίστοιχα 100%, 94,4% και

82,4%. Ο Αντρέας 88,2% στις λέξεις με μπ, 72,2% στις λέξεις με ντ, και 88,2% στις λέξεις με γκ. Ο Νίκος 82,4% στις λέξεις με μπ, 55,6% στις λέξεις με ντ και 100% στις λέξεις με γκ. Ο Δημήτρης παρουσιάζει ποσοστό λαθών 70,6% στις λέξεις με μπ, 72,2% στις λέξεις με ντ και 100% στις λέξεις με γκ. Αξιοσημείωτη περίπτωση είναι η Μαλαματένια η οποία παρουσιάζει το μικρότερο ποσοστό λαθών σε αντίθεση με την προηγούμενη (πιν. 1). Στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ κάνει λάθη στο 35,3% των λέξεων, στις λέξεις που έχουν στη μέση ντ δεν κάνει καθόλου λάθη (0%) ενώ στις λέξεις που έχουν στη μέση γκ ή γγ παρουσιάζει ποσοστό λαθών 100% (δεν περιέχουν ένρινο σύμφωνο). Αυτό οφείλεται στην άποψη της Μαλαματένιας που θεωρεί ότι ορθή προφορά των λέξεων που αρχίζουν από μπ, ντ ή το έχουν στη μέση, είναι ένρινη σε κάθε περίπτωση σε αντίθεση με τους συμμαθητές της που συνηθίζουν τη μη ένρινη προφορά. Το σύνθετο σύμφωνο γκ (γγ) το διαβάζει πάντα μη ένρινο όπως όλοι οι συμμαθητές της.

Η εικόνα των μαθητών κατά την ανάγνωση λέξεων που έχουν στη μέση μπ, ντ, γκ μπορεί να χαρακτηριστεί τουλάχιστον απογοητευτική όπως φαίνεται στον πίνακα 2. Έχουμε διαπιστώσει από τη εμπειρία μας σε δημοτικά σχολεία για αρκετά χρόνια, ότι αυτό συμβαίνει σε μεγάλο ποσοστό των μαθητών όλων των τάξεων και οφείλεται στην άγνοιά τους ή στην άγνοια των δασκάλων για την ορθή προφορά των συμφωνικών συμπλεγμάτων.

Έχοντας αυτά τα δεδομένα για τους συγκεκριμένους μαθητές της Δ΄ τάξης, αποφασίσαμε κατά τη διάρκεια της έρευνάς μας να διδάξουμε τους μαθητές αυτούς την ορθή προφορά των σύνθετων συμφώνων μπ, ντ, γκ (γγ) μέσα από ασκήσεις και κείμενα προκειμένου να αποκτήσουν φωνητική συνείδηση και να μάθουν πότε προφέρεται ένα τέτοιο σύμφωνο με ή χωρίς ενρίνωση. Εργαστήκαμε πάνω σε κείμενα όπως αυτά που αναφέραμε σε αρχικό και στο παρών κεφάλαιο και σε ασκήσεις με λέξεις που αρχίζουν ή έχουν στη μέση τα μπ, ντ, γκ. Διδάξαμε όλους τους συνδυασμούς των σύνθετων συμφώνων με λεξίδια (τον, την, δεν, σαν, μην κτλ.), τις ελληνοποιημένες λέξεις, τον αόριστο των ρημάτων από μπ, ντ, γκ, τις σύνθετες λέξεις με μπ, ντ, γκ, την περίπτωση επανάληψης σε δύο διαδοχικές συλλαβές και καταδείξαμε τη διαφορά ενός μη ένρινου μπ (b), ντ (d), γκ (g) από ένα ένρινο μπ (mb), ντ (vd), γκ, γγ (vg) όσον αφορά το φωνητικό και εννοιολογικό αποτέλεσμα στην προφορά τους.

Να σημειώσουμε εδώ ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ να κατανοήσουν την ορθή προφορά των σύνθετων συμφώνων και χρειάστηκε μεγάλο

χρονικό διάστημα με επαναλήψεις, αποστήθιση και εξάσκηση με ψυχαγωγικά παιχνίδια χιουμοριστικού περιεχομένου (δίδοντας στους μαθητές σποραδικές λέξεις τους ζητούσαμε να συντάξουν κείμενα προς άσκηση) μέχρι να μπορέσουν με άνεση να αναγνώσουν ορθά τους ζητούμενους συνδυασμούς .

Θέλοντας να ελέγξουμε τα αποτελέσματα της προσπάθειάς μας ζητήσαμε από τους μαθητές να μας διαβάσουν τις ίδιες λέξεις (τρεις ομάδες) που είχαν διαβάσει πριν τη διδασκαλία και την εξάσκηση της ορθής προφοράς. Στους πίνακες 3 και 4 που ακολουθούν θα δούμε τα ποσοστά των λαθών που έκαναν οι μαθητές κατά την ανάγνωση των αρχικών λέξεων μετά την παρέμβασή μας.

Πίνακας 3. Λάθη που έκαναν οι μαθητές κατά την ανάγνωση των λέξεων που αρχίζουν από μπ, ντ, γκ, μετά τη διδασκαλία της ορθής προφοράς των σύνθετων συμφώνων (μη ένρινα).

Μαθητές Δ	μπ			ντ			γκ		
	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %
Παναγιώτης	14	0	0	15	0	0	15	0	0
Γιώργος	14	0	0	15	0	0	15	0	0
Ηλίας	14	0	0	15	0	0	15	0	0
Μαλαματένια	14	2	14,3	15	3	20	15	0	0
Μαρία	14	1	7,1	15	3	20	15	0	0
Χρυσάνθη	14	0	0	15	0	0	15	0	0
Αντρέας	14	0	0	15	0	0	15	0	0
Νίκος	14	0	0	15	0	0	15	0	0
Δημήτρης	14	0	0	15	0	0	15	0	0

Πίνακας 4. Λάθη που έκαναν οι μαθητές κατά την ανάγνωση λέξεων που έχουν στη μέση τα μπ, ντ, γκ μετά τη διδασκαλία της ορθής προφοράς των σύνθετων συμφώνων (ένρηνη).

Μαθητές Δ	μπ			ντ			γκ		
	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %	πληθυσμός λέξεων	Αριθμός λαθών	ποσοστό λαθών %
Παναγιώτης	17	1	5,9	18	2	11,1	17	2	11,8
Γιώργος	17	0	0	18	0	0	17	1	5,9
Ηλίας	17	1	5,9	18	0	0	17	1	5,9
Μαλαματένια	17	0	0	18	2	11,1	17	1	5,9
Μαρία	17	2	11,8	18	0	0	17	3	17,6
Χρυσάνθη	17	1	5,9	18	1	5,6	17	1	5,9
Αντρέας	17	1	5,9	18	4	22,2	17	2	11,8
Νίκος	17	1	5,9	18	2	11,1	17	1	5,9
Δημήτρης	17	3	17,6	18	3	16,7	17	2	11,8

Όπως και στον πίνακα 1 έτσι και στον πίνακα 3 φαίνεται ότι οι μαθητές έκαναν ελάχιστα ή καθόλου λάθη κατά την ανάγνωση των λέξεων που αρχίζουν από μπ, ντ, γκ μετά την παρέμβασή μας. Ο Παναγιώτης, ο Γιάννης, ο Ηλίας, η Χρυσάνθη, ο Αντρέας, ο Νίκος και ο Δημήτρης παρουσίασαν ποσοστό λαθών 0% και στις τρεις ομάδες λέξεων. Ο Παναγιώτης, ο Αντρέας και ο Νίκος παρουσίασαν βελτίωση όσον αφορά τα λάθη στις λέξεις που αρχίζουν από μπ της τάξης του 28,6%, 14,3% και 21,4% αντίστοιχα, στις λέξεις που αρχίζουν από ντ παρουσίασαν βελτίωση της τάξης του 40%, 20% και 60% αντίστοιχα, ενώ στις λέξεις που αρχίζουν από γκ ο Αντρέας και ο Νίκος παρουσίασαν βελτίωση της τάξης του 6,7% και 13,3% αντίστοιχα σε σχέση με την αρχική ανάγνωση.

Η Μαλαματένια παρουσίασε ποσοστό λαθών 14,3% στις λέξεις που αρχίζουν από μπ, 20% στις λέξεις που αρχίζουν από ντ και 0% στις λέξεις που αρχίζουν από γκ. Φάνηκε βελτίωση της τάξης 57,1% (71,4-14,3) στις λέξεις από μπ, και 53,3% (73,3-20) στις λέξεις που αρχίζουν από ντ. Η Μαρία παρουσίασε ποσοστό λαθών 7,1% στις λέξεις που αρχίζουν από μπ, 20% στις λέξεις που αρχίζουν από ντ και 0% στις λέξεις από γκ. Δεν φάνηκε βελτίωση στις λέξεις από μπ, ενώ στις λέξεις από ντ βελτιώθηκε κατά 33,3% (53,3-20) σε σχέση με την αρχική ανάγνωση.

Τα αποτελέσματα της εξάσκησης και της διδασκαλίας της ορθής προφοράς των σύνθετων συμφώνων φάνηκαν ιδιαίτερα όταν τα μπ, ντ, γκ, (γγ)βρίσκονται στη

μέση της λέξης που όπως φάνηκε από τον πίνακα 2 οι μαθητές κατά την αρχική ανάγνωση παρουσίασαν υψηλά ποσοστά λαθών που πλησίαζαν το 100%. Στον πίνακα 4 φαίνονται τα ποσοστά των λαθών που έκαναν οι μαθητές κατά την ανάγνωση των ίδιων ομάδων λέξεων μετά την παρέμβασή μας και παρατηρούμε μεγάλες διαφορές συγκριτικά με τον πίνακα 2.

Ειδικότερα ο Παναγιώτης παρουσίασε ποσοστό λαθών 5,9% στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ (βελτίωση κατά 94,1%), 11,1% στις λέξεις που έχουν στη μέση ντ (βελτίωση κατά 88,9%) και 11,8% στις λέξεις που έχουν στη μέση γκ (βελτίωση κατά 88,2%). Ο Γιώργος παρουσίασε ποσοστό λαθών 0% στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ και ντ (βελτίωση κατά 100%) και 5,9% στις λέξεις που έχουν στη μέση γκ (βελτίωση κατά 94,1%). Ο Ηλίας παρουσίασε ποσοστό λαθών 5,9% στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ (βελτίωση κατά 94,1%), 0% στις λέξεις που έχουν στην μέση ντ (βελτίωση κατά 61,1%) και ποσοστό λαθών 5,9% στις λέξεις που έχουν στη μέση γκ (βελτίωση κατά 82,3%). Η Μαλαματένια παρουσίασε ποσοστό λαθών 0% στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ (βελτίωση κατά 35,3%), 11,1% στις λέξεις που έχουν στη μέση ντ και 5,9% στις λέξεις που έχουν στη μέση γκ (βελτίωση κατά 94,1%). Παρατηρήσαμε εδώ ότι η Μαλαματένια στην αρχική ανάγνωση δεν έκανε κανένα λάθος στις λέξεις που έχουν στη μέση ντ ενώ στη δεύτερη ανάγνωση έκανε 2 λάθη. Αυτό φάνηκε ότι οφείλεται στην αυτοπεποίθηση της μαθήτριας για την ορθή ανάγνωση των λέξεων, με αποτέλεσμα να κάνει βιαστική ανάγνωση αυτών χωρίς προσοχή, πράγμα που συνεπάγεται λάθη προφοράς.

Η Μαρία παρουσίασε ποσοστό λαθών 11,8% στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ (βελτίωση κατά 82,3%), 0% στις λέξεις που έχουν στη μέση ντ (βελτίωση κατά 16,7%) και 17,6% στις λέξεις που έχουν στη μέση γκ (βελτίωση κατά 5,9%). Η Χρυσάνθη παρουσίασε ποσοστό λαθών 5,9% στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ (βελτίωση κατά 94,1%), 5,6% στις λέξεις που έχουν στη μέση ντ (βελτίωση κατά 88,8%) και 5,9% στις λέξεις που έχουν στη μέση γκ (βελτίωση κατά 76,5%). Ο Αντρέας παρουσίασε ποσοστό λαθών 5,9% στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ (βελτίωση κατά 94,1%), 22,2% στις λέξεις που έχουν στη μέση ντ (βελτίωση κατά 50%) και 11,8% στις λέξεις που έχουν στην μέση γκ (βελτίωση κατά 76,4%). Ο Νίκος παρουσίασε ποσοστό λαθών 5,9% στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ (βελτίωση κατά 76,5%) 11,1% στις λέξεις που έχουν στη μέση ντ (βελτίωση κατά 44,5%) και 5,9% στις λέξεις που έχουν γκ (βελτίωση κατά 94,1%). Ο Δημήτρης παρουσίασε ποσοστό λαθών 17,6% στις λέξεις που έχουν στη μέση μπ (βελτίωση κατά 53%), 16,7% στις

λέξεις που έχουν στην μέση ντ (βελτίωση κατά 55,5%) και 11,8% στις λέξεις που έχουν γκ (βελτίωση κατά 88,2%).

Από τα παραπάνω ποσοστά βελτίωσης της προφοράς των σύνθετων συμφώνων μπ, ντ, γκ (γγ), ειδικότερα με ενρίνωση, φαίνεται πολύ καθαρά η σημαντικότητα των ασκήσεων για την καλλιέργεια της ορθής άρθρωσης και προφοράς. Η εμπέδωση των ένρινων συμπλεγμάτων βοήθησε τους μαθητές να αναπτύξουν ένα φωνητικό ύφος χρήσιμο στο εννοιολογικό αποτέλεσμα των λέξεων και στην ποιότητα των ηχητικών εικόνων των φθόγγων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ-ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στο παρόν κεφάλαιο συνοψίζονται τα βασικά σημεία των αποτελεσμάτων της έρευνας τα οποία προέκυψαν από συστηματική και αναλυτική παρατήρηση της φωνητικής δραστηριότητας των μαθητών που συμμετείχαν, και εξάγονται συμπεράσματα που αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε αρχικά.

α) Αναφορικά με την μελέτη περιπτώσεων μαθητών της Α΄ τάξης με πλούσια ή πτωχή άρθρωση και τις διαφοροποιήσεις των θέσεων και της κίνησης των φθογοπλαστικών οργάνων τους κατά την παραγωγή προφορικού λόγου στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων διαπιστώσαμε τα παρακάτω: Η μαθήτρια με *πλούσια άρθρωση* χρησιμοποιεί δυναμικά τα φθογοπλαστικά της όργανα κατά το σχηματισμό των διαφόρων φθόγγων και δίνει πλήρεις ηχητικές εικόνες στις περισσότερες φωνητικές δράσεις κατά τις οποίες έγινε η παρατήρηση . Ειδικότερα κατά την ανάγνωση διδαγμένου κειμένου ή ποιήματος η άρθρωσή της ήταν πολύ καθαρή με προσωδικά χαρακτηριστικά, χρωματισμό της φωνής, σταθερότητα και στρογγυλότητα των φθόγγων, άνεση, καλή στίξη, ένταση, εκφραστική δύναμη και με αμιγείς σταθερές φθογικές εικόνες. Κατά την εκφορά παιχνιδόλεξου έξω που συνηθίζεται σ' αυτήν την ηλικία οι κινήσεις των αρθρωτών ήταν δυναμικές, καθαρές με σταθερές – σωστές θέσεις κατά το στένωμα ή το φράγμα, τέλειες επαφές δίδοντας στρογγυλούς τονισμένους φθόγγους με πλήρεις φωνητικές εικόνες . Η φωνή ήταν ευέλικτη, με άνεση και αντοχή, ομοιογενής με σωστή οικονομία της εκπνοής. Φάνηκε ότι η καλή γνώση του αντικειμένου, η εξοικείωση μ' αυτό, η καλή ψυχολογική κατάσταση της μαθήτριας και η ευχάριστη διάθεση επηρέαζαν θετικά την άρθρωση και την ορθή προφορά των φθόγγων. Κατά τον ίδιο τρόπο δικαιολογούμε την καθαρή άρθρωση της μαθήτριας κατά την απαγγελία της πρωινής προσευχής και την ερμηνεία αγαπημένου τραγουδιού όπου η τοποθέτηση των φθογοπλαστικών οργάνων ήταν σωστή και σταθερή κατά το πλάσιμο των φθόγγων, η δόνηση των φωνητικών χορδών ήταν δυναμική και η άνεση του λόγου ήταν σε υψηλό επίπεδο. Η φωνή ήταν ευέλικτη, μελωδική με διαφορετικά φωνητικά χρώματα. Επίσης φάνηκε ιδιαίτερα η άνεση και η ευελιξία της άρθρωσης της μαθήτριας κατά την παραγωγή

προφορικού λόγου όταν αναφερόταν σε πρόσωπα ή πράγματα που την ενδιέφεραν και τα γνώριζε καλά είτε μέσα στην αίθουσα διδασκαλία είτε έξω απ' αυτήν.

Διαπιστώσαμε διαφοροποιήσεις στις θέσεις και τις κινήσεις των φθογοπλαστικών οργάνων της ίδιας μαθήτριας κατά την ανάγνωση αδιδακτου κειμένου. Η κίνηση του στόματός της ήταν ασθενής, ο ρυθμός ήταν αργός, η ένταση σε χαμηλό επίπεδο, οι θέσεις των αρθρωτών δεν ήταν σταθερές και χωρίς άνεση παρέλειπε τα σημεία στίξης συλλαβίζοντας ορισμένες λέξεις. Νωθρές επίσης ήταν οι κινήσεις των οργάνων άρθρωσης κατά την πρώτη ερμηνεία ενός τραγουδιού καθώς διακατείχε τη μαθήτρια αίσθημα αμηχανίας, δειλίας, απορίας και ντροπής. Οι φθογγικές εικόνες δεν ήταν πλήρεις και το άνοιγμα της στοματικής θαλάμης δεν ήταν ολοκληρωμένο απουσιάζοντας η ευελιξία και η άνεση.

Σχετικά με την ποιότητα της άρθρωσης μετά τη λήψη τροφής διαπιστώσαμε μείωση της έντασης της φωνής, μείωση της ευελιξίας των αρθρωτών, αστάθεια στο στένωμα και το φράγμα κατά την παραγωγή συμφωνικών φθόγγων που οφείλεται στα υπολείμματα τροφής μέσα στη στοματική θάλαμη, συχνή κατάποση σάλιου και ασταθή αναπνοή. Επηρεάζεται αρνητικά η καθαρότητα και η σταθερότητα των φθόγγων, ο ρυθμός γίνεται γρήγορος και οι ηχητικές εικόνες των φθόγγων ελλιπείς. Μεταβάλλεται η ελαστικότητα, η επαφή και η συντοποθέτηση των φθογοπλαστικών οργάνων, δυσκολεύονται οι κινήσεις τους και χάνουν τη δυναμικότητά τους εξαιτίας της παρουσίας τροφικών ουσιών ανάμεσα τους. Διαπιστώσαμε ότι τα φαρυγγικά ηχεία όπου ανέρχεται και ενισχύεται ο θεμέλιος ήχος, η βασική φωνητική ύλη, πρέπει να είναι καθαρά χωρίς υπολείμματα τροφής, βλέννα ή άλλες ουσίες, προκειμένου να επιτευχθεί δεόντως η ενίσχυση του πρωτογενούς ήχου.

β) Η μαθήτρια με *πτωχή άρθρωση* στις περισσότερες φωνητικές δραστηριότητες κατά τις οποίες έγινε η παρατήρηση χρησιμοποίησε νωθρά τα φθογοπλαστικά της όργανα δίδοντας ελλιπείς, ασθενείς φωνητικές εικόνες για τους διάφορους φθόγγους. Ειδικότερα κατά την απαγγελία της πρωινής προσευχής η άρθρωση των φθόγγων γινόταν με ελάχιστο άνοιγμα του στόματος, νωθρή κίνηση των χειλιών, της γλώσσας και της κάτω γνάθου. Ήταν άτοννοι, ημιστρόγγυλοι με πτωχές ηχητικές εικόνες. Το φράγμα ή το στένωμα που σχηματιζόταν κατά την παραγωγή συμφωνικών φθόγγων δεν ήταν ισχυρό και η επαφή μεταξύ των αρθρωτών ήταν μειωμένη χωρίς σταθερότητα. Διαπιστώσαμε παραλείψεις φθόγγων, ιδιαίτερα του φθόγγου [ρ] ή αντικατάσταση αυτού με το φθόγγο [λ] και είχαμε δυσκολία στην κατανόηση των λέξεων που ακούγαμε. Η ένταση της φωνής διατηρήθηκε σε χαμηλά

επίπεδα, ο ρυθμός ήταν αργός, η ευελιξία και η σταθερότητα των φθογοπλαστικών οργάνων ανύπαρκτη, η αναπνοή ήταν ακανόνιστη, η αντοχή μειωμένη, η άνεση καθόλου ικανοποιητική, με αποτέλεσμα όλων αυτών την ανακριβή άρθρωση και τις ελλιπείς ηχητικές εικόνες.

Παρόμοια κατάσταση όσον αφορά τις θέσεις και τις κινήσεις των οργάνων άρθρωσης διαπιστώσαμε κατά την ανάγνωση άγνωστου κειμένου και κατά την παραγωγή προφορικού λόγου μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων. Εδώ η άρθρωση των διάφορων φθόγγων γινόταν με το στόμα σχεδόν κλειστό, ο ρυθμός ανάγνωσης ήταν ιδιαίτερα αργός, υπήρχαν πολλές παύσεις ανάμεσα στις συλλαβές των λέξεων και αντικαταστάσεις ή παραλείψεις φθόγγων και σημείων στίξης. Η άρθρωση ήταν ανακριβής, ασταθής με μεγάλη προσπάθεια, η οποία απέφερε κόπωση, απόσπαση προσοχής, νευρικότητα, εφίδρωση που σε συνδυασμό με την άγνοια, την αμφιβολία, τη δειλία, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση είχε αποτέλεσμα τη μη επίτευξη του στόχου της γλώσσας που είναι η επικοινωνία. Να σημειώσουμε εδώ ότι η αύξηση του βαθμού δυσκολίας των ερωτήσεων προκαλούσε επιδείνωση της άρθρωσης τόσο ώστε να μην ακούγονται καθόλου οι απαντήσεις και βέβαια να μην μπορούμε να τις κατανοήσουμε. Ο χειρισμός του στοματικού μηχανισμού ήταν πτωχός ακόμα και όταν η μαθήτρια γνώριζε καλά το θέμα στο οποίο αναφερόταν, με παραλείψεις φθόγγων και απουσία προσωδιακού στυλ.

Διαπιστώσαμε βελτίωση της ποιότητας της άρθρωσης και του χειρισμού των φθογοπλαστικών οργάνων κατά την ανάγνωση διδαγμένου κειμένου ή ποιήματος όπου αυξήθηκε η ένταση της φωνής, η σταθερότητα των φθόγγων με καλύτερη επαφή των αρθρωτών, οι ηχητικές εικόνες έγιναν πληρέστερες και καθαρότερες. Παρόμοια στάση διατηρήθηκε και κατά την εκφορά του παιχνιδόλεξου «εν χορώ» όπου ο στοματικός μηχανισμός παρουσίασε μια δυναμική λειτουργία. Η άνεση του λόγου κινήθηκε σε υψηλότερα επίπεδα, επιτεύχθηκε η ορθή προφορά του φθόγγου [ρ], η καθαρότητα των φθόγγων επηρεάστηκε θετικά από τις σωστές θέσεις των αρθρωτών και φάνηκε το ευεργετικό αποτέλεσμα της ομαδικής φώνησης (Lecture a l' unisson). Τις θετικές επιπτώσεις της εφαρμογής της αρχής του «ουνίσονο» επιβεβαιώσαμε και κατά την ερμηνεία τραγουδιού, όπου το αίσθημα που αναπτύχθηκε, η καλή ψυχολογία της μαθήτριας και η αίσθηση που της προκαλούσε η παρουσία του άλλου προσώπου είχαν σαν αποτέλεσμα την ποιοτικότερη χρήση της φωνητικής συσκευής και τις σωστότερες θέσεις των φθογοπλαστικών οργάνων κατά την φωνητική δράση. Η μέθοδος αυτή φάνηκε αποτελεσματική στην αντιμετώπιση

δυσκολιών του προφορικού λόγου με ψυχαγωγικό τρόπο. Το αίσθημα χαράς και η ευεξία φάνηκε ότι επηρεάζουν την κίνηση των οργάνων άρθρωσης καθώς και κατά την ερμηνεία αγαπημένου της τραγουδιού η μαθήτρια λειτούργησε όπως παραπάνω. Για τη σημαντικότητα της συμμετοχής σε ομάδα κατά την παραγωγή λόγου, σχηματίσαμε θετική άποψη παρατηρώντας τη διαφοροποίηση της άρθρωσης της μαθήτριας μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη συνομιλία της με συμμαθήτριές της. Η συμμετοχή της στο διάλογο γινόταν με πλήρης φωνητικές εικόνες και ένταση στη φωνή της αισθανόμενη άνετα σε οικείο περιβάλλον.

Διαπιστώσαμε τροποποιημένες φθογγικές εικόνες και μειωμένη κίνηση και ελαστικότητα των φθογγοπλαστικών οργάνων ύστερα από τη λήψη τροφής, καθώς η παρουσία υπολειμμάτων ανάμεσα σε διάφορα όργανα εμπόδιζε τη σωστή επαφή και σχέση μεταξύ τους. Η κίνησή τους ήταν ανεπαρκής και οι φθόγγοι κατά την άρθρωση υπόκωφοι και ατελείς. Επίσης φάνηκε ότι η κόπωση κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η έντονη κινητική δραστηριότητα επηρέασε την άρθρωση των παιδιών και σε στιγμές ανάπαυσης με έντονη αναπνευστική λειτουργία, οι φθογγικές ηχητικές εικόνες υστερούσαν σε ποιότητα, καθαρότητα και ακρίβεια.

γ) Σχετικά με τη φωνητική δραστηριότητα μαθητών της Δ' τάξης και τη διαφοροποίηση των θέσεων και των κινήσεων των φθογγοπλαστικών οργάνων τους κατά την παραγωγή προφορικού λόγου στα πλαίσια σχολικών δραστηριοτήτων διαπιστώσαμε τα παρακάτω : Η άρθρωση των μαθητών κατά την ανάγνωση άγνωστου και αδιάκτου κειμένου συγκέντρωσε στοιχεία ικανά να τη χαρακτηρίσουν ως «πτωχή», με ασθενείς και λάθος κινήσεις των φθογγοπλαστικών οργάνων. Συχνά ήταν τα φαινόμενα των παραλείψεων ή αντικατάσεων φθόγγων, οι επαναλήψεις λέξεων ή συλλαβών, η διαφοροποίηση του ρυθμού ανάγνωσης, η απουσία των σημείων στίξης, η ανακρίβεια και η νωθρή κίνηση του στοματικού μηχανισμού. Παρατηρήθηκαν ασαφείς θέσεις των φωνητηρίων οργάνων, λάθη στον τονισμό, δυσκολία στην αποκωδικοποίηση λέξεων και αδυναμία στην κατανόησή τους, ακανόνιστη αναπνοή, χαμηλή ένταση της φωνής, κόπωση, έλλειψη αντοχής και απόσπαση προσοχής από το κείμενο. Η αμφιβολία και η άγνοια των μαθητών κατά την πρώτη επαφή τους μ' ένα άγνωστο κείμενο, η ελλιπής προετοιμασία, οι σχολικές μικροφοβίες, η ψυχολογική τους κατάσταση, επηρέασαν την ορθότητα της ανάγνωσης, το λόγο τους και την αντίληψη του περιεχομένου του κειμένου από τον αποδέκτη.

Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε κατά την ανάγνωση διδαγμένου κειμένου ή ποιήματος όπου το ευχάριστο περιεχόμενο, η γνώση του ενδοκειμενικού κώδικα και η καλή ψυχολογία των μαθητών καθώς αντιμετώπιζαν μια οικεία κατάσταση, επηρέασαν τη ροή του λόγου τους, την καθαρότητα των φθόγγων, την ευελιξία της κίνησης των αρθρωτών και βέβαια την επικοινωνία τους με τον αποδέκτη . Η επαφή των οργάνων άρθρωσης κατά το στένωμα ή το φράγμα ήταν τέλεια χωρίς δημιουργία χάσματος και εκφυλισμό των ήχων. Δεν παρατηρήθηκαν παραλείψεις ή αντικαταστάσεις φθόγγων, επαναλήψεις λέξεων ή συλλαβών χαμηλή ένταση και δειλές φωνητικές εικόνες. Αντίθετα φάνηκε επιμονή στη στίξη και καλός χειρισμός της φωνητικής συσκευής. Δυναμικές κινήσεις και άριστη συνεργασία των αρθρωτών διαπιστώθηκε επίσης κατά την απαγγελία ποιήματος ή την εκφώνηση κειμένου από μνήμης καθώς και κατά την αφήγηση γνωστών γεγονότων ή οικείων θεμάτων.

Πλήρεις φθογγικές εικόνες, καθαρότητα και άνεση λόγου, ευχέρεια στην άρθρωση, σταθερός ρυθμός και ένταση στη φωνή είναι το αποτέλεσμα της γνώσης του αντικειμένου και της καλής ψυχολογίας των μαθητών. Τα αισθήματα χαράς έκπληξης, ενθουσιασμού, η απουσία αξιολόγησης, η αίσθηση της ομάδας και η φιλική στάση του εκπαιδευτικού επηρέασαν την ποιότητα της άρθρωσης και το προσωδιακό ύφος του λόγου.

Πλούσια άρθρωση με ευελιξία και σταθερότητα στη χρήση των φωνητηρίων οργάνων παρατηρήθηκε κατά τις διαφωνίες και τις φραστικές συγκρούσεις των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η καθαρότητα του λόγου και οι μεγαφωνίες ευνόησαν την επικοινωνία και την κατανόηση των μηνυμάτων γεγονός που διαπιστώθηκε και κατά την παραμονή των παιδιών στη γραμμή στο κυλικείο του σχολείου, με δυναμικό λόγο και δραστήρια λειτουργία της φωνητικής συσκευής.

δ) Αναφορικά με τη συμβολή του προγράμματος διόρθωσης προβλημάτων άρθρωσης εφαρμόζοντας μοντέλο Διορθωτικής Φωνητικής σε μαθητή της Δ΄ τάξης ο οποίος παρουσίαζε πρόβλημα αντικατάστασης συμφώνων διαπιστώσαμε τα παρακάτω : Σημαντικό είναι για το παιδί να είναι σε θέση ηλικιακά να κατανοήσει την ακριβή θέση των αρθρωτών του , να καλύπτει τις ψυχοκινητικές προϋποθέσεις του λόγου, προκειμένου να συνειδητοποιήσει τα λάθη του, τις έλξεις του, τη στάση του και να τροποποιήσει την συμπεριφορά του.

Ακολουθώντας σωστά τη διαδικασία και τα στάδια του μοντέλου το οποίο βασίζεται στην ακριβή περιγραφή της διαδικασίας άρθρωσης των φθόγγων, ο μαθητής γνώρισε ποια όργανα συμμετέχουν στο σχηματισμό του «προβληματικού»

φθόγγου μέσα από εικόνες, σχέδια, απτική επαφή και κατανόηση το μηχανισμό της άρθρωσής του βιωματικά.

Η ακουστική διάκριση του φθόγγου σε ζεύγη λέξεων που τον περιέχουν, η ανάγνωση λέξεων με το φθόγγο στην αρχή ή στη μέση, οι επαναλήψεις των ενεργειών αυτών, βοήθησαν το μαθητή να διακρίνει με ευχέρεια το ζητούμενο φθόγγο. Ο σχολιασμός των λαθών του ακούγοντάς τα με αναπαραγωγή της φωνής, η επιβράβευσή μας για την προσπάθειά του είχαν σαν θετικό αποτέλεσμα τη μείωση του ποσοστού των λαθών και την πρόοδο στο πρόβλημα που μας απασχολούσε. Επίσης διαπιστώσαμε ότι η κατανόηση των εννοιών των λέξεων έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ορθή ανάγνωση των φθόγγων και κατ' επέκταση των λέξεων, καθώς και η εξωτερική ανατροφοδότηση του μαθητή προκειμένου να επαυξήσει τις πληροφορίες που αποκτούσε από την όραση, τον βοηθούσε να διορθώσει τα αρθρωτικά του λάθη.

Θεωρούμε ότι διάφορες άλλες φωνητικές ή γραφικές δραστηριότητες του μαθητή, η συστηματική εξάσκηση και οι επαναλήψεις τον βοήθησαν να οδηγηθεί σε μια σχετικά μόνιμη αλλαγή της δυνατότητας για δεξιότεχνική εκτέλεση των αρθρωτικών κινήσεων (ενσωμάτωση). Επίσης να είναι ικανός να διατηρήσει την αποκτημένη ορθή προφορά με καθαρότερη, σταθερότερη φωνή, μεγαλύτερη ευχέρεια και να κάνει ανάγνωση οποιοδήποτε λέξεων χωρίς αρθρωτικά λάθη και αντικαταστάσεις φθόγγων. Φάνηκε καθαρά η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του μοντέλου της Διορθωτικής Φωνητικής σε πρόβλημα αντικατάστασης συμφώνων κατά την παραγωγή προφορικού λόγου και στην απόκτηση φωνητικής συνείδησης.

ε) Σχετικά με την ορθή προφορά από τους μαθητές της Δ' τάξης των σύνθετων συμφώνων μπ, ντ, γκ όταν αυτά βρίσκονται στην αρχή ή στη μέση μιας λέξης (μη ένρινη - ένρινη) και θέλοντας να επιβεβαιώσουμε ή να απορρίψουμε όσα έχουμε παρατηρήσει μέσα από την εμπειρία μας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ερευνήσαμε το θέμα και διαπιστώσαμε τα παρακάτω : Κατά την ανάγνωση λέξεων που αρχίζουν από μπ, ντ, γκ όπου τα σύνθετα σύμφωνα προφέρονται χωρίς ενρίνωση οι μαθητές (Έλληνες) είχαν ορθή προφορά και έκαναν ελάχιστα ή καθόλου λάθη, ιδιαίτερα κατά την προφορά του γκ που δεν αρχίζει από ένρινο συμφωνικό φθόγγο. Οι μαθητές λειτούργησαν διαισθητικά και με μικρά ποσοστά λαθών παρουσίασαν ικανοποιητική εικόνα ορθής προφοράς.

Αντίθετα, παρατηρήσαμε ανησυχητική εικόνα με μεγάλα ποσοστά λαθών κατά την προφορά των μπ, ντ, γκ όταν βρίσκονται στη μέση μιας λέξης γεγονός που επιβεβαίωσε τα προσωπικά μας δεδομένα. Οι μαθητές διάβασαν με λανθασμένη μη

ένρινη προφορά το μεγαλύτερο ποσοστό των λέξεων που τους ζητήθηκε ενώ έπρεπε να τα προφέρουν με ενρίνωση. Παρατηρήσαμε σε αρκετούς μαθητές ποσοστό λαθών 100% ακόμα και στην προφορά των μπ, ντ που αρχίζουν με ένρινο συμφωνικό φθόγγο.

Διδάσκοντας τη ορθή προφορά των συμφωνικών συμπλεγμάτων και των συνδυασμών τους δραστηριοποιώντας τους μαθητές να ασκηθούν σε κείμενα ή λέξεις με μπ, ντ, γκ με βιωματικό και ψυχαγωγικό τρόπο τους βοηθήσαμε να κατανοήσουν τη διαφορά ενός μη ένρινου μπ, ντ, γκ από ένα ένρινο όσον αφορά τη σημαντικότητα τους στο φωνητικό και εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων.

Διαπιστώσαμε δυσκολίες στη ορθή αντιμετώπιση των σύνθετων συμφώνων και στην τροποποίηση της στάσης των μαθητών απέναντι σ' αυτά, όμως μετά την παρέμβασή μας οι μαθητές εμπέδωσαν τις διαφορές τους όσον αφορά την άρθρωση και το εννοιολογικό αποτέλεσμα στις λέξεις που τα περιέχουν. Η άρθρωση των μπ, ντ, γκ – γγ ως ένρινου και η ηχηροποίηση του άηχου υποταγμένου φθόγγου(π→b, τ→d, κ→g) πρέπει να αποτελέσει σημαντικό μέλημα στην Αγωγή του Λόγου. Φάνηκε επίσης η αναγκαιότητα και η σημαντικότητα της ενημέρωσης των μαθητών και των δασκάλων για το συγκεκριμένο θέμα και γενικότερα σε θέματα Αγωγής του Λόγου καθώς διαπιστώνεται άγνοια βασικών πληροφοριών κατά την ορθή χρήση της Ελληνικής γλώσσας.

στ) Για την εισαγωγή ενός προγράμματος Αγωγής του Λόγου στην εκπαίδευση θα πρέπει να μορφωθούν λογοπαιδαγωγοί ή να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για να αποκτήσουν γνώση, εξοικείωση με στοιχεία σύγχρονης γλωσσολογίας και φωνητικής για την έκθεση του ορθού τρόπου παραγωγής των φθόγγων και τη διόρθωση της λανθασμένης άρθρωσης, με στοιχεία φυσιολογίας του αναπνευστικού συστήματος, καθώς και με στοιχεία ελληνικής γραμματικής και προσωδίας (ιδιότητες της φωνής και καλλιέργειά τους) θεωρείται πλέον αναγκαία από της επιστημονικές αναζητήσεις.

Η διδασκαλία ορθοφωνίας στη σχολική πράξη συμβάλει στην παιδεία του προφορικού λόγου και στην ανάπτυξη φωνητικής συνείδησης. Θεωρούμε απαραίτητο και προτείνουμε να προβλεφθεί ειδική ώρα Αγωγής του Λόγου στο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου και να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και οι δάσκαλοι στους στόχους και στην αξία της ορθοφωνίας προκειμένου να επιτευχθεί ο τελικός σκοπός της γλώσσας που είναι η επικοινωνία.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- **Abbs, J.H., (1986)**, “*Invariance and variability in speech production: A distinction between linguistic intent and its neuromotor implementation*” in **Perkell, J.S., Klatt, D., H.,** *Invariance and Variability in Speech Processes*, Hillsdale, New Jersey.
- **Abbs, J.H., Gracco, V.L., Cole, K.J., (1984)**, “*Control of multimovement coordination: sensorimotor mechanisms in speech motor programming*”, *Journal of Motor Behavior*, 16.
- **Aimard, P., (1990)**, «*Οι διαταραχές του λόγου στο παιδί*», Χατζηνικολή, Αθήνα.
- **Alan, C., (1970)** “*Treatment of non fluent speech resulting from neurological disease. Treatment of dysarthria*”, *Brit, J. Dis. Commun.*, 53.
- **Baken, R.J., (1987)**, *Clinical Measurement of Speech and Voice*, College-Hill Press, Boston.
- **Ball, E.W., & Blachman, B.A., (1991)**, *Does phoneme awareness training in Kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling?* *Reading research Quarterly*, 26.
- **Barbier, R., (1977)**, “*La recherche-action dans l’ institution éducative*”, Ed. Bordas, Paris.
- **Bassey, M., (1999)**, *Case study research in educational setting*, Buckingham – Philadelphia, Open University Press, στο **Τσεκούρας, I., (2003)**, «*Το Ολοήμερο σχολείο στην θεωρία και την πράξη*», Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- **Bell-berti, F., (1980)**, “*Velopharyngeal function: a station-temporal model*”, στο **Lass, N.J., (επιμ.)**, *Speech and Language: Advances in Basic Research and Practice*, Academic Press, New York, τομ. 4.
- **Berg, (J. van den), (1958)**, “*Myoelastic-aerodynamic theory of voice production*”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 1.

- **Beukelman, D.R., & Traynor, C.D.,** (1990), “*The effect of rate control on the intelligibility and naturalness of dysarthric speech*”, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 55.
- **Beveridge, M., Ramsden, G.C.,** (1987), *Children with Language Disabilities*, Open University Press, Milton Keynes, Philadelphia.
- **Blache, S.,** (1985), “*A distinctive feature approach to articulation therapy*”, in **Newman, P, Creaghead, N., & Secord, W.,** (επιμ.), “*Assessment and Remediation of Articulatory and Phonological Disorders*”, Merrill, Columbus.
- **Bless, D.M., Abbs, J.H.,** (1983), «*Vocal fold Physiology: Contemporary Research and Clinical Issues*», College Hill Press, San Diego.
- **Bloom, L.,** (1978), “*Language Development and Language Disorders*”. New York.
- **Bolle de Bal, M.,** (1980), *Nouvelles alliances et reliances*, in *Revue de l’ institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, Recherche-action*, no. 3
- **Bowey, L., & Francis, J.,** (1991), *Phonological analysis as a function of age and exposure to reading instruction*. *Applied Psycholinguistics*, 12.
- **Brandon, S., Harris, M.,** (1967), “*Stammering. An experimental treatment programme using syllable-timed speech*”, *Brit. J. Dis. Commun.*, 1.
- **Brunner, J.,** (1973), *Relevans der Erziehung, Sprache und Armut*, Ravensburg.
- **Bryant, P., & Bradley, L.,** (1985), *Children’s Reading Problems, Psychology and Education*, Oxford University Press, Oxford Lundberg, I.
- **Bühler, H.,** (1971), *Die Sprachbarrierentheorie von B. Bernstein*. In: *Zeitschrift für Paedagogik*, τ. 4.
- **Byrd, D., & Tan, C.C.,** “*Saying Consonant clusters quickly*”, *Journal of Phonetics*, (1996), 24.
- **Cannel, C.F., and Kahn, R.L.,** (1968), “*Interviewing*” στο **Lindzey, G. and Aronson, E.,** (1968), *The Handbook of Social Psychology*, τομ. 2, *Research Methods*, Addisson-Wesley, New York.
- **Caplow, Th.,** (1972), *L’ enquête sociologique*, Ed. A. Colin, Paris.
- **Celce, M., Brinton, D., & Goodwin, J.,** (1996), “*Teaching Pronunciation*”, Cambridge University Press, Cambridge.

- **Celce, M., Brinton, D., & Goodwin, J.**, (1996), *Teaching Pronunciation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- **Champagne-Muzar, C., & Bourdages, J.**, (1993), *Le Point sur la Phonétique*, CLE International.
- **Chapman-Bahr, D.**, (2001), *Oral Motor Assessment and Treatment. Ages and Stages*, Allyn & Bacon, Boston.
- **Clark, J. & Yallop, C.**, (1990), “*An Introduction to Phonetics and Phonology*”, Basil Blackwell, Cambridge
- **Cohen, L. – Manion, L.**, (1997), *Η Μεθοδολογία της Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Gutenberg, δ' έκδοση, Αθήνα.
- **Cohen, L., Manion, L.**, (1989), *Research Methods in education*, London & New York. **Coker, C.H.**, (1973), “*Speech synthesis with a parametric articulatory model*”, στο **Flanagan, J.L., Rabiner, L.R.**, (επιμ.), *Speech Synthesis*, Dawden, Hunthison and Ross, Stroudsburg, PA.
- **Crystal, D.**, (1980), «*A First Dictionary of Linguistics & Phonetics*», Andre Deutsch Ltd, Cambridge University Press.
- **De Boysson-Bardies, B., Sagart, L., & Durand, C.**, (1989), “*A cross-linguistic investigation of vowel formants in babbling*”, *Journal of Child Language*, 16.
- **De Boysson - Bardies, B., Sagart, L., & Durand, C.**, (1984), “*Discernible differences in the babbling of infants according to target language*”, *Journal of Child Language*, 11.
- **De Landsheere, G.**, (1979), *Dictionnaire de l' évaluation et la recherché en éducation*, P.U.F., Paris.
- **Dean, E., Howell, H.**, (1986), “*Developing linguistic awareness: a theoretically based approach to phonological disorders*”, *British Journal of Disorders in Communication*, 21.
- **Dirven, R., and Verspoor, M.**, (2004), *Cognitive exploration of Language and Linguistics*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- **Dore, J., Franklin, M.B., Miller, R.T., & Ramer, A.L.H.**, (1976), “*Transitional phenomena in early language acquisition*”, *Journal of Child Language*, 3.

- **Dromey, C.**, (2000), “*Articulatory Kinematics in patients with Parkinson Disease using different speech treatment approaches*”, *Journal of Medical Speech – Language Pathology*, 8.
- **Duverger, M.**, (1976), *Μέθοδοι κοινωνικών επιστημών*, Ε.Κ.Κ.Ε, Αθήνα.
- **Eisner, W.E.**, (2000), *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*, (επιμ.: Χ. Θεοφιλίδης – Α. Κουρτέλλας), Λευκωσία.
- **Emerick, L., & Hatten, J.**, (1979), *Diagnosis and Evaluation in Speech Pathology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- **Ferguson, C., & Farwell, C.B.**, (1975), “*Words and Sounds in early language acquisition*”, *Language*, 51.
- **Flanagan, J.L., Rabiner, L.R.**, (1973), (επιμ.), «*Speech Synthesis*», Dawden, Hunthison and Ross, Stroudsburg, PA.
- **Fletcher & Garman**, (1986), (επιμ.), *Language Acquisition*, 2nd Edition, Cambridge, Cambridge University Press.
- **Folkins, J., Abbs, J.H.**, “*Lip and jaw motor control during speech: responses to resistive loading of the jaw*”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 18.
- **Fraisse, P.**, (1970), “*La méthode expérimentale*” in **P. Fraisse et. J. Piaget**, “*Traité de Psychologie expérimentale*”, tome I, P.U.F., Paris.
- **Framkin, V.A.**, (1978), *Tone: A Linguistic Survey*, Academic Press, New York.
- **Franselle, F.**, (1970), “*Stuttering: not a symptom, but a way of life*”, *Brit. J. Dis. Commun.*, 5, 22.
- **Freiburg & Gagne, N.**, (1978), “*Paedagogische Psychologie*”, München.
- **Gabelentz, G.**, (1992), Στο: **Χαραλαμπίκης, Χ.**,: *Νεοελληνικός λόγος*, Νεφέλη.
- **Gallahue, D.L., & Ozmun, J.**, (1998), *Understanding Motor Development*, Boston, McGraw Hill.
- **Garrett, A.**, (1960), *Η συνέντευξη, αρχές και μέθοδοι*, Μ.Ε.Ε.Κ.Ε., Αθήνα.
- **Giasson, J.**, (1995), *La Lecture. De la théorie á la pratique ed Gaëtan Morin*, Montréal – Paris – Casablanca.
- **Goad, H., & Ingram, D.**, (1988), “*Individual variation and its relevance to a theory of phonological acquisition*”, *Journal of Child Language*, 14.

- **Gomi,H., Honda,M.,Ito,T.,Murano,E.,(2002),** *Compensatory articulation during bilabial fricative production by regulating muscle stiffness*, στο Journal of Phonetics, 30.
- **Greimas, A.J., Courtes, J.,** (1979), «*Sémiotique – Dictionnaire Raisonné de la Théorie di Langage*», Hachette, Paris.
- **Grunwell, P., Russell, J.,** (1990), *A Phonological disorder in an English-speaking child: a case study*, Clinical Linguistics and Phonetics, 2.
- **Halliday, M.A.K.,** (1967), “*The linguistic study of literary texts*”, στο: *Chatman – Levin*.
- **Halliday, M.A.K.,** (1975), “ *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*”, Edward Arnold, London.
- **Hardcastle, W.J., Laver, J.,** (1997), (επιμ.), *The Handbook of Phonetic Sciences*, Basil Blackwell, Cambridge, MA.
- **Hargie, O., Saunders, C., and Dickson, D.,** (1981), *Social Skills in Interpersonal Communication*, Croom Helm, London.
- **Hashimoto, K., Sasaki, K.,** (1982), “*On the relationship between the shape and position of the tongue for vowels*”, στο Journal of Phonetics, 10.
- **Hasley, A.H.,** (1972), *Educational Priority*, Volume 1, H.M.S.O., London.
- **Hawkins, S.,** (1984), “*The development of motor control in speech*”, **in Lass, N.J.,** (επιμ.), *Speech and Language: Advances in the Research*, Academic Press, Orlando.
- **Heffner, R-M.S.,** (1969), *General Phonetics*, The University of Wisconsin Press.
- **Heining, R.B.,** (1992), *Improvisation with favorite Tales. Integrating Drama into the Reading/Writing Classroom*, Heinemann, Portsmouth, N.H.
- **Hewitt, P.,** (1997), *Οι Έννοιες της Φυσικής*, τομ. 1, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- **Hirano, M., Kurita, S., Nakashima, T.,** (1981), “*The structure of the vocal fold*”, στο **Stevens, K.N., Hirano, M.,** (επιμ.), “*Vocal fold Physiology*”, University of Tokyo Press, Tokyo .
- **Hollien, H.,** (1983), “*In search of vocal control mechanisms*”, **στο Bless, D.M., Abbs, J.H.,** «*Vocal fold Physiology: Contemporary Research and Clinical Issues*», College Hill Press, San Diego.

- **Humbolt, W.**, (1968), In: *Gesammelte Schriften*. τ. VII, Berlin.
- **Ingram, D.**, (1989), *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- **Jackobson, R.**, (1962), *Selected Writings I: Phonological Studies*, The Hague, Mouton.
- **Jakobson, R.**, (1968), “*Child Language, Aphasia and Phonological Universals*”, The Hague: Mouton.
- **Kainz, F.**, (1969), *Psychologie der Sprache*, τ. 2, Stuttgart.
- **Kappa, I.**, (1998), “*The realization of affricates in child language*”, Proceedings of the 12th International Symposium of Theoretical and Applied Linguistics”, vol. I, Thessaloniki.
- **Kennedy, J.G., Abbs, J.H.**, (1979), *Anatomic Studies of the perioral motor system: foundations for studies in speech pathology*, στο **Lass, N.J.**, (επιμ.), ό.π., τομ. 1.
- **Kent, R.D.**, (1982), “*Contextual Facilitation of correct sound production*”, Language Speech and Hearing services in Schools, 13.
- **Kent, R.D., Traden, K.R.**, (1997), “*Brain Functions underlying Speech*”, **Hardcastle, W.J., Laver, J.**
- **Kleinow, J., Smith, A., Ramig, L.O.**, (2001), “*Speech Motor stability in IPD: Effects of rate and loudness manipulations*”, Journal of Speech, Language and Hearing research, 44.
- **Ladefoged, P.**, (1972), “*An auditory-motor theory of speech production*”, *UCLA*”, Working Papers in Linguistics, 22.
- **Ladefoged, P., Cochran, A., Disner, S.**, (1977), “*Laterals and trills*”, Journal of the International Phonetic Association, 7.
- **Landercy, A., Renard, R.**, (1982), “*Elements de Phonetique*”, Didier-Hatier, Bruxelles.
- **Lass, N.J.**, “*Speech and Language: Advances in Basic Research and Practice*”, Academic Press, New York (1970: τομ. 1-2, 1980: τομ. 3-4, 1981: τομ.5-6, 1982: τομ. 7-8).
- **Lass, N.J.**, (1980), *Speech and Language: Advances in Basic Research and Practice*, Academic Press, New York, τομ. 4.
- **Lerot, J.**, (1993), *Precis de Linguistique generale*, Minuit, Paris.

- **Levelt, W.**, (1989), *Speaking: from intention to Articulation*, Cambridge: MIT Press.
- **Lieberman, P., Blumstein, S.E.**, (1988), *Speech Physiology, Speech Perception, and Acoustic Phonetics*, Cambridge University Press.
- **Lindblom & Zetterström**, (1986), (επιμ.), *Precursors of Early Speech*, Basingstone: Mac Millan.
- **Lindblom, B., Sundberg, J.**, (1971), “*Acoustica; consequences of lip, jaw and pharynx movement*”, JASA, 50.
- **Lindzey, G. and Aronson, E.**, (1968), *The Handbook of Social Psychology*, τομ. 2, *Research Methods*, Addison-Wesley, New York.
- **Locke, J.**, (1983), “*Phonological Acquisition and Change*”, New York: Academic Press
- **Locke, J.**, (1986), “*Speech Perception and the emergent lexicon: anethological approach*” στο **Fletcher & Garman**, (1986), (επιμ.) *Language Acquisition*, 2nd edition, Cambridge, Cambridge University Press.
- **Locke, J.**, (1989), “*Babbling and early speech: continuity and individual differences*”, First Language, 9.
- **Malmberg, B.**, (1963), *Phonetics* Dover Publications Inc., New York.
- **Malmberg, B.**, (1963), *Phonetics*, Dover Publications Inc.
- **Mann, V.**, (1986), *Phonological awareness: the role of reading experience*, Cognition, 24.
- **McCauley, J.K., McCauley, D.S.**, “*Using choral reading to promote language learning for ESL students*”, The Reading Teacher, τομ. 45, τ. 7.
- **McNeilage, P.F.**, (1980), “*Distinctive features of speech control*”, in **Stelmach, G., Requin, J.**, (επιμ.), *Tutorials in Motor Behavior*, Amsterdam.
- **McRae, P.A., Tjaden, K., & Schoonings, B.**, (2002), “*Acoustic and perceptual consequences of articulatory rate change in Parkinson disease*”, Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45.
- **Merton, E.K., and Kendall, P.L.**, (1946), “*The focused interview*”, American Journal of Sociology, 51.
- **Mialaret, G.**, (1984), *La pédagogie expérimentale*, P.U.F., Paris.

- **Michel, L.**, (1978), “*Evaluation of articulation disorders: a traditional approach*”, in **Singh,S., & Lynch,J.**,(επιμ.), *Diagnostic Procedures in Hearing Speech and Language*, University Press, Baltimore.
- **Montessori, M.**, (1969), *Die Entdeckung des Kindes*, **Freiburg & Gagne, N.**, (1978), “*Paedagogische Psychologie*“, München.
- **Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P.**, (1972), *Does awareness of speech as a sequence of phonemes arise spontaneously?* *Cognition* 7.
- **Morley, M.E.**, (1972), “*The Development and Disorder of Speech in Childhood*”, Churchill Livingstone, Edinburgh, London.
- **Moser, C.A., and Kalton, G.**, (1977), *Survey Methods in Social Investigation*, Heinemann Educational Books, London.
- **Mounin, G.**, (1980), *Dictionnaire de la Linguistique*, P.U.F., Paris.
- **Nahoum, C.**, (1973), *La méthode clinique en psychologie appliquée*, in **Reuchlin, M.**, *Traité de Psychologie appliquée*, vol. 2, P.U.F., Paris.
- **Newman, P, Creaghead, N., & Secord, W.**, (1985), “*Assessment and Remediation of Articulatory and Phonological Disorders*”, Merrill, Columbus.
- **Nisbet, J.D., - Entwistle, N.J.**, (1978), *Μέθοδοι για εκπαιδευτικές έρευνες*, επιμ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.
- **Noteboom, S.**, (1997), “*The prosody of speech: melody and rhythm*”, στο **Hardcastle, W.J., Laver, J.**, *The Handbook of Phonetic Sciences*, Blackwell, Cambridge, M.A.
- **O’Connor, J.D.**, (1984), *Phonetics*, Penguin Books.
- **Ohala, J.J.**, “*The relation between phonetics and phonology*”, στο *The Handbook of Phonetic Sciences* .
- **Ohala, J.J.**, (1978), “*The production of tone*”, στο **Frankin, V.A.**, *Tone: A Linguistic Survey*, Academic Press, New York.
- **Oller, D., & Eilers, R.**, (1988), “*The role of audition in infant babbling*”, *Child Development*, 59.
- **Oller, D.**, (1980), “*The emergence of the sounds of speech in infancy*”, in **Yeni- Komshian, (1980)** (επιμ.) *Child Phonology*, New York Academic Press.
- **Oller, D.**, (1981), “*Infant Vocalizations: exploration and reflexivity*”στο **Stark, R.**, (1981), (επιμ.) *Language Behaviour in Infancy and Early Childhood*, New York: Elsevier, North – Holland.

- **Oller, D., Eilers, R., Bull, D., & Carney, A.,** (1985), “*Prespeech vocalization of a deaf infant: a comparison with normal metaphonological development*”, *Journal of Speech and Hearing*, 28.
- **Oller, D.K., & Seibert, J.M.,** (1988), “*Babbling in prelinguistic retarded children*”, *American Journal of Mental Retardation*”, 92.
- **Olofsson, A., & Wall, S.,** (1980), *Reading and Spelling skills in the first school years predicted from Phoneme awareness skills in kindergarten*, *Scandinavian Journal of Psychology*, 21.
- **Oppenheim, A.N.,** (1992), *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, Pinter, London.
- **P. Fraisse et. J. Piaget,** (1970), “*Traité de Psychologie expérimentale*”, tome I, P.U.F., Paris, (1970).
- **Perfetti, C., Beck, I., Bells, L., & Hughes, C.,** (1987), *Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children*, *Merrill-Palmer Quarterly*, 33.
- **Perkell, J., S., Klatt, D., H.,** (επιμ.), *Invariance and Variability in Speech Processes*, Hillsdale, New Jersey.
- **Perkell, J.C.,** (1997), “*Articulatory Processes*”, στο **Hardcastle W.J., Laver J.,** (επιμ.), *The Handbook of Phonetic Sciences*, Basil Blackwell, Cambridge.
- **Perkell, J.S.,** (1969), *Physiology of Speech Production: Results and Implication of Quantitative Radiographic Study*, MIT Press, Cambridge Mass.
- **Perkins, W.H.,** (1977), *Speech Pathology: an Applied Behavioral Science*, 2nd Edition, C.V. Mosby, St. Louis, M.I.
- **Pierron, R.,** (1973), *Les méthodes dans les applications de la psychologie de l' enfant*, in **Reuchlin, M.,** *Traite de Psychologie appliqué*, vol. 2, P.U.F. Paris.
- **Pike, K.L.,** (1972), *Phonetics - A Critical Analysis of Phonetic Theory and a Technique for the Practical Description of Sounds*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- **Proserpio,** (1990), *Lo Sviluppo del lin guagio Bambini*.
- **Pye, C.,** “ *Quiche Mayan Speech to Children*” *Journal of Child Language*,13.
- **Read, C., Zhang, Y., Nie, H., & Ding, B.,** (1986), *The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic spelling*, *Cognition*, 24.

- **Renard, R.**, (1978), *“Initiation Phonétique”*, Didier-Hatier, Bruxelles.
- **Reuchlin, M.**, (1973), *Traite de Psychologie appliquée*, vol. 2, P.U.F. Paris.
- **Rose, D.**, (1998), *Κινητική Μάθηση και Κινητικός Έλεγχος*, επιμ. Ε. Κιουμουρτζόγλου, University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- **Ruprecht, H.**, (1974), *“Einführung in die empirische pädagogische Forschung“*, Bad Heilbrunn.
- **Saussure, F.**, (1979), *«Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας»*, μετ. Φ.Δ., Αποστολοπούλου, Παπαζήσης, Αθήνα.
- **Sawashima, M.**, (1974), *“Laryngeal research in experimental phonetics”*, στο **Sebeok, T.**, (επιμ.) *Current Trends in Linguistics*, τομ. 12 Mouton, The Hague.
- **Schwartz, R., Leonard, T.**, (1982), *“Do children pick and choose?”* Journal of Child Language, 9.
- **Sebeok, T.**, (1974), *Current Trends in Linguistics*, τομ. 12 Mouton, The Hague.
- **Sereno, J.A., Lieberman**, (1987), *“Development aspects of lingual co-articulation”*, Journal of Phonetics, 25.
- **Simon, J.**, (1972), *La pédagogie expérimentale*, Ed. Privat, Toulouse.
- **Singh, S., & Lynch, J.**, *Diagnostic Procedures in Hearing Speech and Language*, University Press, Baltimore.
- **Sloat, C., Taylor, S.H., Hoad, J.E.**, *Introduction to Phonology*, Prentice Hall.
- **Smith, B.L., Sugarman, M., & Long, S.H.**, (1983), *“Experimental manipulation of speaking rate for studying temporal variability in children’s speech”*, Journal of the Acoustic Society of America, 74.
- **Smith, N.V.**, (1973), *The Acquisition of Phonology: A Case Study*, Cambridge University Press, Cambridge.
- **Stark, R.**, (1980), *Stages on Development in the First Year of Life*, in **Yeni-Komshian**, (1980) (επιμ.) *Child Phonology*, New York Academic Press.
- **Stark, R.**, (1981), (επιμ.), *Language Behavior in Infancy and Early Childhood*, New York: Elsevier, North-Holland.
- **Stark, R.**, (1986), *“Prespeech segmental feature development”* in **Fletcher & Garman**, (1986), (επιμ.), *Language Acquisition*, 2nd Edition, Cambridge, Cambridge University Press.

- **Stelmach, G., Requin, J.,** (1980), *Tutorials in Motor Behavior*, Amsterdam.
- **Stenhouse, L.,** (1979), *What is action research*, C.A.R.E., Norwich, University of East Anglia.
- **Stevens, K.N., Hirano, M.,** (1981), “*Vocal fold Physiology*”, University of Tokyo Press, Tokyo.
- **Stoel – Gammon, C., & Dunn, C.,** (1985), “*Normal and Abnormal Phonology in Children*”, Pro- Ed, Austin, Texas.
- **Stoel-Gammon, C., & Ottomo, K.,** (1986), “*Babbling development of hearing-impaired and normally hearing subjects*”, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51.
- **Stone, M.,** (1997), “*Laboratory techniques for investigating speech articulation*”, στο **Hardcastle, W.J., Laver, J.,** (1997), (επιμ.), *The Handbook of Phonetics Sciences*, Basil Blackwell, Cambridge, MA.
- **Tarneaud, J., & Borel-Maisonny, S.,** (1961), *La Voix et la Parole*, Maloine, Paris, New York, Barcelone.
- **Temling, M.,** (1957), *Certain Language Skills in Children*, University of Minesota Press, Minneapolis.
- **Tjaden, K., & Wilding, G.,** (2004), “*Rate and Loudness manipulations in Dysarthria: Acoustic and Perceptual findings*”, *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 47.
- **Tomatis, A.,** (2000), *To αυτί και η φωνή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Turner, G.S., & Weismer, G.,** (1993), “*Characteristics of speaking rate in the dysarthria associated with amyotrophic lateral sclerosis*”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 36.
- **Unrung, M.C.,** (1974), *Analyse de contenance et acte de la parole*, Ed. Universitaires, Paris.
- **Van de Stelt, & Koopmans-van Beinum, J.J.,** (1986), “*The onset of babbling related to gross motor development*”, στο **Lindblom & Zetterström,** (1986), (επιμ.), *Precursors of Early Speech*, Basingstone: Mac Millan.
- **Van Lieshout, P., Hulstijn, W., Peters, H.,** (1996), “*Speech Production in people who stutter: testing the motor plan assembly hypothesis*”, *Journal of Speech and Hearing Research*, 93.

- **Verderber, R.**, (1998), «*Αγωγή του Λόγου, Η πρόκληση της αποτελεσματικής ομιλίας*», Έλλην, Αθήνα.
- **Vinham, M.**, (1986), “*Individual differences in babbling and early speech: predicting to age three*” στο **Lindblom & Zetterström**, (1986), (επιμ.), *Precursors of Early Speech*, Basingstone: Mac Millan.
- **Weiner, F.**, (1981), “*Systematic Sound preference as a characteristic of phonological disability*”, *Journal of Speech and Hearing Disorders*”, 46.
- **Weismer, G.**, (1997), “*Motor speech disorders*” *The Handbook of Phonetic Sciences*, Blackwell.
- **Weiss, J.**, 1980, *A la recherché d’ une pédagogie de la lecture*, Peter Lang, Bern/Frankfurt a.M., (1981).
- **Winitz, H.**, (1969), “*Articulation, Acquisition and Behavior*”, New York: Appleton-Cewntury-Crofts.
- **Wohl, M.T.**, (1970), “*The treatment of non-fluent utterance: a behavioral approach*”, *Brit. J. Dis. Commun.*, 1, 66.
- **Yeni-Komshian**, (1980), (επιμ.), *Child Phonology*, New York Academic Press.
- **Yorkston, K.M., & Beukelman, D.R.**, (1981), “*Ataxic dysarthria: Treatment sequences based on intelligibility and prosodic considerations*”, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46.
- **Zemlin, W.R.**, (1981), *Speech and Hearing Science, Anatomy and Physiology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.

Ελληνόγλωσση

- **Αργυριάδης, Γ.**, (1982), *Μαθήματα γλωσσολογίας και αγωγής του προφορικού λόγου*, 7^η έκδοση, Φλώρινα.
- **Βάμβουκας, Μ.**, (1984), «*Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*», Γρηγόρη, Αθήνα.
- **Βάμβουκας, Μ.**, (2002), «*Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*», Γρηγόρης, Αθήνα.

- **Βουϊδάσκης, Β.**, (2003), *Πανεπιστημιακές σημειώσεις*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- **Γαβριηλίδου, Ζ.**, (2003), «*Φωνητική συνειδητοποίηση και διόρθωση παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*», Τυπωθήτω, Αθήνα.
- **Γάκου, Ε.**, (1998), *Προαναγνωστικές Δραστηριότητες*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- **Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Α., Χρίστου, Κ.**, (2000), «*Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Πρακτικά VI συνεδρίου Κύπρου*», Λευκωσία.
- **Γιαννικοπούλου, Α., & Ομάδα Εργασίας**, (1999), *Προαναγνωστικές δεξιότητες. Μαθήματα με τα φωνήματα*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- **Γιαννικοπούλου, Α.**, (1998), *Από την Προανάγνωση στην Ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, Καστανιώτη, Αθήνα.
- **Γιέιτς, Α.**, (1995), *Παιδιά Αναγνώστες*, Πατάκη, Αθήνα.
- **Γραμματάς, Θ.**, (1992), *Ιστορία και Θεωρία στη Θεωρητική Έρευνα*, Τολίδης, Αθήνα.
- **Δράκος, Γ.**, (1999), «*Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων Λόγου και Ομιλίας*», Αθήνα, Ατραπός.
- **Εγκυκλοπαίδεια Larousse-Britanica**, λήμμα «*Λόγος*».
- **Θεοφανοπούλου – Κοντού, Δ.**, (1978), *Στοιχεία φωνητικής - φωνολογίας*, Αθήνα.
- **Θωμαδάκη, Ε., & Μαγουλά, Ε.**, (1997), «*Η κατάκτηση των ουρανικών [ʌ] και [η] της Ν.Ε.*», Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, 18, Θεσσαλονίκη.
- **Καλαντζής, Κ.**, (1985), *Διαταραχές στην ομιλία και στο Λόγο*, Καραβίας - Ρουσόπουλος, Αθήνα.
- **Καραντινός, Σ.**, (1961), *Σύστημα Αγωγής του Προφορικού Λόγου*, Θεσσαλονίκη.
- **Καρθαίος Κ.**, (1980), *Χρήση των λατινικών χαρακτήρων για τη γραφή της Νέας Ελληνικής* στο Φιλήντας, Μ., Γληνός, Δ., Σιδέρης, Γ., Γιοφύλλης, Φ., Χατζηδάκης, Ν., Προύσης, Κ., Καρθαίος, Κ., Μπενέκος, Γ., Φωνητική Γραφή, Κάλβος, Αθήνα.
- **Κατή, Δ., & Κωστούλη, Τ.**, (2000), «*Αξιολόγηση ικανοτήτων γραφής ελληνικών σχολικών κειμένων από τα μουσουλμανόπαιδα Θράκης*», (αδημοσίευτη έρευνα).

- **Κατή, Δ.**, (1992), *«Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί»*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- **Κηπουροπούλου, Ε.**, (1999), *Κατασκευάζοντας πραγματικότητες για τον εθνικό εαυτό και για τον άλλο – Η περίπτωση μαθητών και μαθητριών ενός σχολείου της Φλώρινας*, Μεταπτυχιακή Εργασία στο Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη.
- **Κοσμόπουλος, Α.**, (1983), *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, εκδ. συγγρ., Αθήνα.
- **Κοσσυβάκη, Φ.**, (2002), *«Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία»*, Gutenberg, Αθήνα.
- **Κυριαζή, Ν.**, (1998), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις, Αθήνα.
- **Μουδατσάκης Τ.**, (2000), *«Η Ορθοφωνία στο Θέατρο και στην Εκπαίδευση»*, Εξάντας, Αθήνα.
- **Μουδατσάκης, Τ.**, (1994), *Η θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη*, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- **Μπαμπινιώτης, Γ.**, (1980), *Θεωρητική Γλωσσολογία*, Αθήνα.
- **Μπαμπινιώτης, Γ.**, (1986), *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*, Αθήνα.
- **Μπεζέ, Α., Σφυρόερα, Μ., & Γαβριηλίδου, Ζ.**, (2002), *Εκπαιδευτικό Υλικό Πινακωτή 1*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Μπέλλα, Θ.**, (1981), *Η έρευνα στις επιστήμες της συμπεριφοράς*, εκδ. συγγρ., Αθήνα.
- **Παπαδόπουλος, Ν.**, (1994), *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Αθήνα.
- **Παπακωνσταντίνου, Ν.**, (1989), *Αγωγή του Λόγου – Ορθοφωνία*, Στίλβη, Αθήνα.
- **Παρασκευά-Σακκά, Σ.**, (1968), *Συνέντευξη*, στη Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, τόμος 5, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Παρασκευόπουλος, Ι.**, (1984), *Εξελικτική Ψυχολογία, Ι* Αθήνα.
- **Παυλίδου, Θ.**, (1997), *Επίπεδα Γλωσσικής Ανάλυσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκης.
- **Πετρούνιας, Ε.**, (1997), *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική (Αντιπαραθετική) Ανάλυση. τ. Α' Φωνητική και Εισαγωγή στη Φωνολογία*, Εκδ. Ζήτη, Θεσσ/νίκη.
- **Πηγιάκη, Π.**, (1994), *Εθνογραφία – Η Μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Γρηγόρης, Αθήνα.

- **Πόρποδας, Κ.**, (1985), *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Γλώσσας*, εκδ. ιδίου, Αθήνα.
- **Πυργιωτάκης, Ι.**, (2000), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- **Σεάτος, Μ.**, (1974), *Φωνολογία της Κοινής Νεοελληνικής*, Παπαζήση, Αθήνα.
- **Στάθης, Φ.**, (2005), *Κοντά στο Παιδί με ειδικές ανάγκες*, Αθήνα.
- **Τσεκούρας, Ι.**, (2003), «*Το Ολοήμερο σχολείο στην θεωρία και την πράξη*», Μεταπτυχιακή Εργασία Ειδίκευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- **Τσοπανάκης, Α.**, (1994), *Νεοελληνική Γραμματική*, Α. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- **Φιλήντας, Μ., Γληνός, Δ., Σιδέρης, Γ., Γιοφύλλης, Φ., Χατζηδάκης, Ν., Προύσης, Κ., Καρθαίος, Κ., Μπενέκος, Γ.**, (1980), *Φωνητική Γραφή*, Κάλβος.
- **Φίλιας, Β.**, (1977), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*, Αθήνα.
- **Φιλιππάκη – Warburton, Ει.**, (1992), «*Εισαγωγή στη θεωρητική Γλωσσολογία*», Νεφέλη, Αθήνα.
- **Φτιάκα, Ε.**, (2000), «*Μέθοδοι Εκπαιδευτικής Έρευνας: Σύγχρονες Τάσεις – Ποιοτική έρευνα*», στο **Γεωργίου, Σ., Κυριακίδης, Α., Χρίστου, Κ.**, (επιμ.), «*Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, Πρακτικά VI συνεδρίου Κύπρου*», Λευκωσία.
- **Χου Μπιν**, (1983-1995), *Η άσκηση της αναπνοής*, μετ. Π. Κουρόπουλος, Α. Φλώρας, Κέδρος, Αθήνα.
